



# 2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集

2023(令和五)年5月27・28日／オンライン開催

## 目次

WEB 版プログラム…p.2-20

※p.7-15の「発表一覧」にて各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます。

パネルセッション…p.21

口頭発表：午前の部…p.42 / 午後の部…p.149

ポスター発表：午前の部…p.203 / 午後の部…p.271

## 目 次

(以下をクリックすると該当ページに移動します)

開催概要／目次	2
大会日程	3
開催のご挨拶	4
一般公開プログラム	6
発表一覧：パネルセッション	7
発表一覧：口頭発表	8
発表一覧：ポスター発表	12
同時開催イベント	16

### ◆今大会の実施方法について◆

2023年度日本語教育学会春季大会は、全面的にオンライン開催となります。

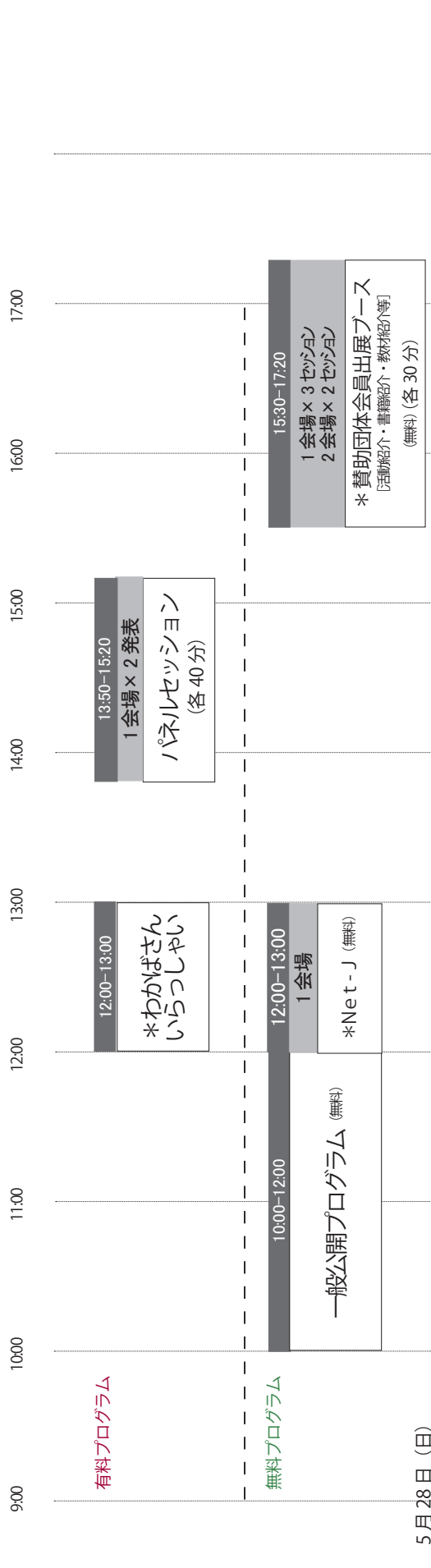
- ・学会発表については、以下の3つの方式の組み合わせにて行います。
  - ①事前のオンデマンドによるビデオ配信・資料閲覧：2023年5月19日（金）～6月11日（日）  
（パネルセッション：ビデオ40分、口頭発表：ビデオ20分、ポスター発表：ポスター掲示）
  - ②事前の指定フォームによる質問受付：2023年5月19日（金）～5月26日（金）正午
  - ③大会当日のZoomによる同時双方向型の質疑応答：2023年5月27日（土）・28日（日）  
（パネルセッション：40分、口頭発表：20分、ポスター発表：40分）  
※当日は質疑応答のみで、ビデオ再生の時間は設けておりません。
- ・その他のプログラムの実施方法については、本プログラムおよび学会ウェブサイト「大会・イベント」のページ（[https://www.nkg.or.jp/event/taikai/20221006\\_2195667.html](https://www.nkg.or.jp/event/taikai/20221006_2195667.html)）にて、今後公開される告知等をご確認ください。
- ・オンライン開催における有料プログラムへのご参加は、事前参加登録のみとなります（当日受付は行いません）。
- ・無料プログラムへのご参加は、事前申込は不要です。参加方法については、学会ウェブサイトをご参照ください。（4月中旬に詳細を公開予定）。

- ◆主催：公益社団法人日本語教育学会
- ◆大会参加費（有料プログラム）：
  - 【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】
  - 会員 3,500円
  - 会員（有効期限付き学生証を提出済みの方）2,000円
  - 会員でない方 5,000円
  - 【当日受付】オンライン開催では行いません。
- ◆事前登録期間：2023年4月16日（日）～5月15日（月）
- ◆問合せ先：
  - E-mail: [taikai-office@nkg.or.jp](mailto:taikai-office@nkg.or.jp)（下記を除く大会に関する問合せ先）
  - [nkg.taikai@gmail.com](mailto:nkg.taikai@gmail.com)（オンライン参加に関する技術面の問合せ先）
  - TEL: 03-3262-4291

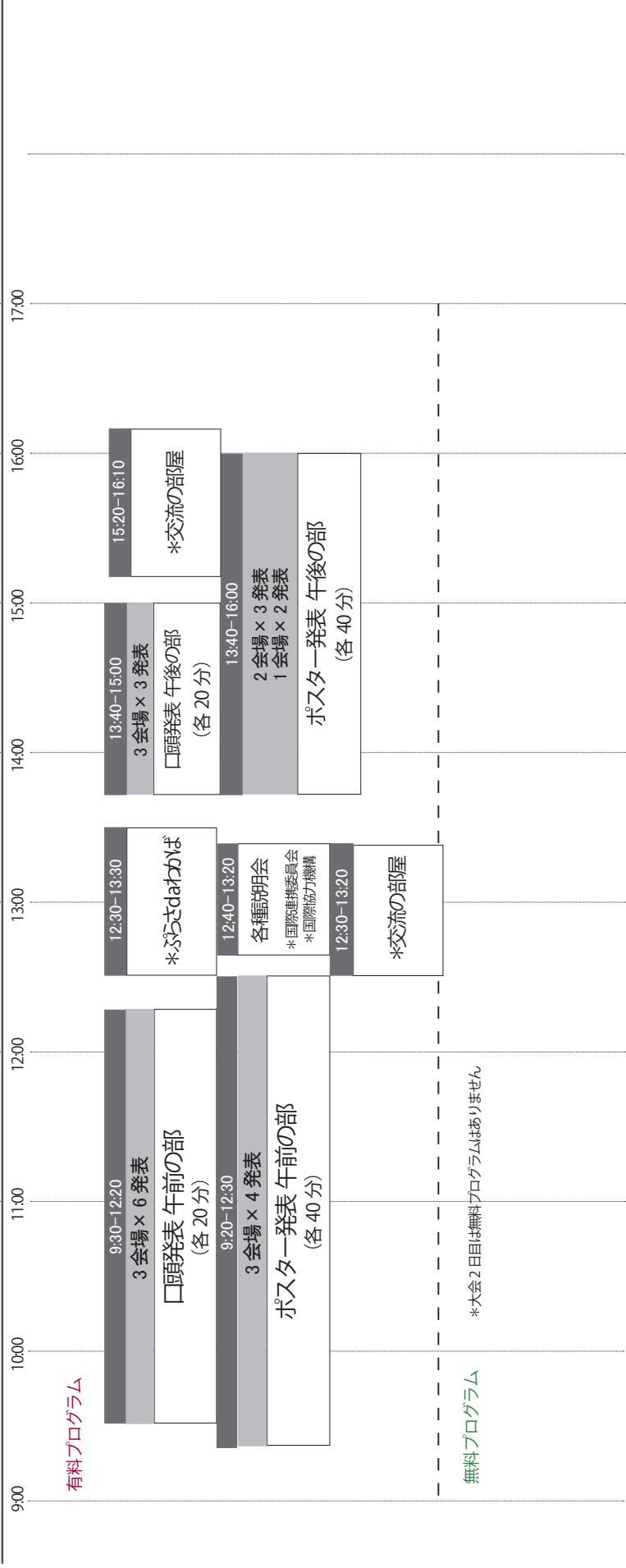
## ◆大会日程◆

\* 印のイベントの概要は、16～20ページをご覧ください。

5月27日(土)



5月28日(日)



# 開催のご挨拶

こんにちは。日本語教育学会の春季大会にご参加いただきありがとうございます。2023年は冬の寒さから一気に春を迎え、マスク生活からの自律とともに新たな暮らしに踏み出したといった感がありました。国内の日本語教育には日本語教師の資格化、教育機関認定の制度化などの目まぐるしい動きがあり、世界ではロシアのウクライナ侵攻にトルコ・シリアの災禍と、緊張状態と不均衡は続いています。こうした状況に、日本語教育学会は「ことばがもつ接続と創造の力」をさらに多くの人々と共有し、民主的で豊かな社会のために実践と研究を重ねたいという思いを抱いています。

本大会の一般プログラムは、私たちのこの姿を、行動遺伝学、手話言語学、食育・食文化の専門家に「境界の外側から」見ていただき、批判的かつ発展的に議論する企画となっています。実践・研究者が越境し異領域と対話し協働することには誰もが賛同します。問われるのは越境・対話・協働を「何のために」「どう行動するのか」、そして、結果として「何がどう変容し」それを「どう評価するのか」でしょう。本学会の使命、「人をつなぎ、社会をつくる」ことが実現できているかという問題です。

本大会ではテーマを「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」とし発表を募りました。時機を捉えた多様性に富む研究・実践の発表が行われます。オンラインの空間を利用し、単なる展示会に終わらせずに、領域を越境し対話を重ねてください。皆さんが創る新たな結び目と価値が、社会の変容と成長を生み出すことを心から願い・期待しております。

公益社団法人日本語教育学会会長 齋藤ひろみ

.....大会テーマ設定に関して.....

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

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

公益社団法人日本語教育学理念体系より ([https://www.nkg.or.jp/.assets/rinen\\_2015-2019.pdf](https://www.nkg.or.jp/.assets/rinen_2015-2019.pdf))

# 開催のご挨拶

---

課題1は、次の通りです。

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

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

課題2は、次の通りです。

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

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

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

課題3は、次の通りです。

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

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

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

\* 無料でご参加いただけます。

## 境界の外側から見える日本語教育学 —異なる専門分野から見えてくるもの—

5月27日(土) 10:00 ~ 12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

日本語教育学会は、「人をつなぎ、社会をつくる」ことを使命とする学会です。研究領域が拡大する現在、日本語教育学の全体像を体系的にとらえ直し、また現代社会の趨勢を踏まえ、期待される研究の可能性を提示することが学会として重要になっています。

そこで、このプログラムでは行動遺伝学、手話言語学、食育・食文化といった日本語教育学を専門としない方々をお迎えし、日本語教育学との接点を持つ分野、あるいは境界の外側に位置するからこそ見えること、わかることをご紹介いただくことで、日本語教育学のとらえ方や関わりを浮き彫りにできるのではないかと考えました。

参加者の皆さんは、日本語教育の当事者では気づかないことや見落としがちなのが、日本語教育とは異なる専門分野からの新しい、クリティカルで複眼的な視点で語られ、ディスカッションへと発展するのを目撃することで大いに刺激を受け、同時にそれは日本語教育学の今後の方向性と自身との接点を考える貴重な機会になるでしょう。

また、今回は手話通訳を配置します。お知り合いの方にぜひご紹介ください。

### 登壇者（五十音順）：

安藤寿康氏〔行動遺伝学〕（慶應義塾大学文学部教授）  
加藤三保子氏〔手話言語学〕（豊橋技術科学大学特任教授）  
久保昌弘氏〔食育、食文化〕（辻料理学館「辻調グループ」／  
日仏経済交流会理事）

### 司会：

倉八順子（東京富士語学院・調査研究推進委員会委員）

助成：一般社団法人尚友倶楽部

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

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。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

## パネルセッション—質疑応答—

[13:50 ~ 15:20 (各 40 分)]

### 第1会場

13:50 ~ 14:30

①★…p.022

「危機」における日本語教育のレジリエンス  
—感染症・国際間摩擦・災害と対峙した100年と未来への示唆—

田中祐輔 (青山学院大学)  
平高史也 (愛知大学)  
小川誉子美 (横浜国立大学)  
川端祐一郎 (京都大学)

14:40 ~ 15:20

②★…p.032

大学での日本語教師養成課程は、何を指すのか—プログラム開発, 実習, キャリア, 日本語学習支援の観点からみる今とこれから—

北出慶子 (立命館大学)  
澤邊裕子 (東北大学)  
嶋津百代 (関西大学)  
杉本香 (大阪大谷大学)

## 口頭発表 質疑応答

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

午前の部〔9:30～12:20（各20分）〕

### 第1会場

司会：	
【①～③】柴田あづさ（九州大学）	
【④～⑥】清水まさ子（国際交流基金）	
9:30～9:50	<p>①…p.043 学部留学生に対する就職活動支援におけるライフプラン再構築の重要性</p> <p>山内薫（明治学院大学）</p>
10:00～10:20	<p>②…p.049 JSL 高校生のための「国語学習活動 Can-do」の開発—能力記述文の妥当性検証結果を踏まえて—</p> <p>飯島博子（東京外国語大学） 大津友美（同）、浜田かおり（同）</p>
10:30～10:50	<p>③…p.055 高大連携サービスラーニングにおける越境学習と高校生・大学生の変容—外国につながる高校生の日本語学習・キャリア支援を通して—</p> <p>川田麻記（桜美林大学）</p>
11:00～11:20	<p>④…p.061 日本語教師が進学する大学院を選択する際に「大学の雰囲気」を重視した背景—海外での日本語教育経験を経て日本の大学院に進学したKさんに対するインタビュー調査から—</p> <p>末松大貴（名古屋大学大学院生）</p>
11:30～11:50	<p>⑤…p.067 日本国内の非母語話者日本語教師が抱く不安に関する考察—非母語話者教師の不安の軽減を目指して—</p> <p>朴秀娟（神戸大学）</p>
12:00～12:20	<p>⑥…p.073 多言語多文化性という観点からみたノンネイティブ日本語教師の資質・能力と教育実践—マルチリンガル環境で教える教師へのインタビューを通して—</p> <p>川上尚恵（神戸大学）</p>



下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

## 第2会場

## 第3会場

司会：

【⑦～⑨】山元一晃（金城学院大学）

【⑩～⑫】船橋瑞貴（日本大学）

司会：

【⑬～⑮】松本剛次（大手前大学）

【⑯～⑰】大島弥生（立命館大学）

9:30 ~ 9:50	⑦…p.079 初級から中級日本語テキストにおける、「フィルター「まー」」の例文について  百瀬みのり（三重大学）
10:00 ~ 10:20	⑧★…p.085 これからの教科書の形態の提案—オンライン初級教科書 Learn Japanese Online を具体例として—  深田淳（パデュー大学）、ウェイ諸石万里子（同） 石井麻里奈（同）、宮田聖子（東京大学 GSGC）
10:30 ~ 10:50	⑨…p.091 オンライン日本語会話テストの開発 —AI 採点を目指した設計と課題—  平井美里（バベルメソッド株式会社） 深井朋子（株式会社レアジョブ）、伊集院郁子（東京外国語大学） 大津友美（同）、横山紀子（元昭和女子大学） 投野由紀夫（東京外国語大学）
11:00 ~ 11:20	⑩…p.097 無情物主語受身文の誤用メカニズムの解明及び 指導法の提案—学習者作文コーパスの誤用データに 基づいて—  任 霞（関西学院大学大学院生）
11:30 ~ 11:50	⑪…p.103 内容中心のコーパス分析の可能性 —住みやすい国コーパスの分析例に基づいて—  村田裕美子（ミュンヘン大学） 李在鎬（早稲田大学）
12:00 ~ 12:20	⑫…p.109 質的データを分析の中心とした研究論文にお ける引用・解釈文の文末表現の様相 —学会誌『日 本語教育』の掲載論文を対象として—  朴在恩（韓国外国語大学校）

⑬…p.115	自然言語処理を用いた例文生成とその妥当性 —日本語教師の支援を目的とした BERT・T5 を用いた文 生成シミュレーション—  岩下智彦（電気通信大学大学院生） 吉原将大（東北大学）
⑭★…p.121	中国の大学日本語専攻における分野横断の試み —「新文科建設」を背景とする日本語と漫画の融合型 新専攻を例に—  菅田陽平（北京第二外国語大学）
⑮…p.127	日中翻訳教育における多元化翻訳教育モデルの デザインと応用  符晓旭（東亜大学大学院生）
⑯★…p.133	日本語作文学習への意欲と機械翻訳 —スリランカ人日本語学習者対象の調査をもとに—  ウダーニ・バーラスーリヤ（宇都宮大学大学院生）
⑰…p.139	学術的文章の「文章検討コミュニケーション」に おける留意点の考察—コメントを受ける側の経験 の分析から—  曹咬永（早稲田大学大学院生）
⑰…p.143	上級中国人日本語学習者と上級韓国人日本語 学習者の作文の書き出しと結びについて—日本 語母語話者の作文と比較して—  加藤恵梨（愛知教育大学）

## 口頭発表 質疑応答

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

午後の部 [13:40 ~ 15:00 (各 20 分)]

### 第 1 会場

司会 : 【⑱～㉑】 今西利之 (京都産業大学)	
13:40 ~ 14:00	⑱…p.150 ベトナム語を母語とする日本語学習者の日本語の語アクセントの傾向  Doan Le Hoa i Anh (南山大学大学院生)
14:10 ~ 14:30	⑳★…p.156 日本語が拓く南米日系人介護労働者のキャリア形成—南米日系人自ら起こした取り組み事例から—  烏山房恵 (一橋大学大学院生)
14:40 ~ 15:00	㉑★…p.162 「介護の日本語」教師養成講座の実践—専門日本語教育における教師養成の役割と課題—  丸山真貴子 (明海大学)

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。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

## 第2会場

司会：  
【22～24】岩崎典子（南山大学）

- 13:40～14:00  
②★…p.168  
地域住民のつくりたい日本語教室はどのような場所か  
深江新太郎（NPO 多文化共生プロジェクト）
- 14:10～14:30  
②③…p.173  
どの言語で経験を語るか  
—母語と第二言語による語りにおける表象の違いに注目して—  
李址遠（大阪教育大学）
- 14:40～15:00  
②④★…p.179  
日本語教育における実践研究の意義を問い直す  
—語りの触発に着目した三項関係モデル—  
香月裕介（神戸学院大学）

## 第3会場

司会：  
【25～27】浅津嘉之（関西学院大学）

- ②⑤…p.185  
依頼・断り・謝罪のタスクにおけるL2発話の特徴  
—タスク負荷による効果—  
桑田（神田外語大学大学院生）
- ②⑥…p.191  
会話参加者によって顕在化された言語的な要素に起因する問題  
—接触場面の修復とその問題源に着目して—  
長田梨菜（早稲田大学大学院生）
- ②⑦…p.197  
日本語学習者の「言い直し」を捉え直す  
井畑萌（南山大学大学院生）

## ポスター発表 質疑応答

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

### 第 1 会場

#### 午前の部 [9:20 ~ 12:30 (各 40 分)]

9:20 ~ 10:00	<p>①…p.204  <b>経営学科初年度留学生と日本人学生との合同授業—事後アンケート調査を通して—</b>                      小野寺妙子 (帝京平成大学)</p>
10:10 ~ 10:50	<p>②…p.208  <b>初級クラスにおける CLIL 型授業の実践報告—日常生活に関連するテーマで—</b>                      山田真弓 (東京都立大学)</p>
11:00 ~ 11:40	<p>③…p.214  <b>IT 系資格取得を目指す留学生のための学習支援の検討—模擬試験を用いた困難点に関するインタビュー調査—</b>                      三谷彩華 (江戸川大学)                      大崎健一 (専門学校デジタル&amp;ランゲージ秀林)</p>
11:50 ~ 12:30	<p>④…p.220  <b>E タンデムが日本語教育副専攻の学生の日本語教授に及ぼす影響—外国語相互作用分析システムによる授業分析を通して—</b>                      末繁美和 (岡山大学)</p>

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

## 第2会場

## 第3会場

9:20 ~ 10:00	<p>⑤★…p.226 「学」としての日本語教育はいかに可能か —規範的教育学の視点から—</p> <p>中井澤卓哉（一般社団法人ひとと）</p>	<p>⑨…p.247 地域日本語教室での生活情報提供における自治 体職員の意識—ごみ講座と防災講座終了後のインタ ビューの分析—</p> <p>俵山雄司（名古屋大学） 渡部真由美（トルシーダ）</p>
10:10 ~ 10:50	<p>⑥★…p.231 コロナ禍によるオンライン授業を体験した日本語 教師の意識の探究—質問紙調査から見えてきたもの—</p> <p>秋田久美子（目白大学大学院生）</p>	<p>⑩…p.253 ローカル・ガバナンスの視点から捉える地域日本 語教育の役割—多様な「声」を拾い、形にすること—</p> <p>山本晋也（周南公立大学） 小口悠紀子（広島大学）</p>
11:00 ~ 11:40	<p>⑦…p.236 日本語教師養成講座の教育実習での実習生の意 識変容における講師の役割</p> <p>俵加奈子（お茶の水大学大学院生）</p>	<p>⑪…p.259 地域と大学の連携による日本語学習支援者養成 講座の成果と課題</p> <p>栗田奈美（恵泉女学園大学） 秋元美晴（恵泉女学園大学名誉教授）</p>
11:50 ~ 12:30	<p>⑧…p.242 日本語教育現場に根づく言説に対する日本語教 師教育者の省察と意識化</p> <p>嶋津百代（関西大学）、門脇薫（摂南大学） 北出慶子（立命館大学）、新矢麻紀子（大阪産業大学） 杉本香（大阪大谷大学）、中谷潤子（大阪産業大学） 西村美保（清泉女子大学）</p>	<p>⑫★…p.265 学習者オートノミーの育成を目指した初級クラス におけるアドバイジングセッションの実践 —地域日本語教育での試み—</p> <p>尾形文（神戸国際コミュニティセンター） 大河内瞳（大阪樟蔭女子大学）、岡本絹子（立命館大学）</p>

## ポスター発表 質疑応答

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

### 第1会場

午後の部〔13:40～16:00（各40分）〕

13:40～14:20

⑬…p.272

日本語学習者による多義語コロケーションの理解—「でる」「きる」「つける」に焦点をあてて—

麻生迪子（四天王寺大学）、大神智春（九州大学）  
森田淳子（西南学院大学）、林富美子（明治大学）  
鈴木綾乃（横浜市立大学）

14:30～15:10

⑭…p.278

日本人大学生は友人との雑談で何者として語り合うか—雑談教育への応用を目指して—

高井美穂（大阪大学）

15:20～16:00

⑮★…p.284

日本語教育における言語・言語教育観—トランスランゲージングに関する議論をめぐって—

米本和弘（東京学芸大学）

下に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
 ★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の「これまで」を振り返り、「これから」を指し示す」に関連した発表です。

## 第2会場

## 第3会場

13:40 ~ 14:20

⑯…p.290

小学校教科書で用いられている単語と複合語の抽出—小学校教科書語彙リストの公開に向けて—

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

14:30 ~ 15:10

⑰…p.295

CLD 生徒のアセスメントにおける話しことばと書きことばの関係—延べ語数，異なり語数，語彙多様性に着目して—

山元一晃（金城学院大学）

15:20 ~ 16:00

⑱…p.300

言語的文化的に多様な 10 代の子どもたちに向けた教材開発—言語教育分野と教科・市民性教育分野に携わる者の協働過程を中心に—

南浦涼介（広島大学）  
 小口悠紀子（広島大学）  
 櫻井千穂（大阪大学）

⑲★…p.306

介護福祉士国家試験の読み誤りに係る一考察—EPA 候補者に対する調査から—

神村初美（日越大学）  
 丸山真貴子（明海大学）

⑳★…p.312

EPA 介護福祉士の長期滞在に向けての日本語—国家試験合格後 10 年の「これまで」と「これから」—

岡田朋美（にほん語でかいご共育会）

## わかばさんいらっしやい

[5月27日(土) 12:00 ~ 13:00]

**主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会**

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

日本語教育研究・実践ネットワーク (Net-J)  
学会・研究会紹介ブース \* 無料でご参加いただけます。

[5月27日(土) 12:00 ~ 13:00]

**主催：公益社団法人日本語教育学会 学会連携委員会 Net-J 部会**

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

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

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



## 賛助団体会員出展ブース

[活動紹介・書籍紹介・教材紹介等] \*無料でご参加いただけます。

[5月27日(土) 15:30 ~ 17:20]

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には「賛助団体会員」「賛助個人会員」という会員種別があり、「賛助団体会員」として全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO 団体等、51 団体が入会しています。(2023 年 3 月現在)

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

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

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

\* 出展団体の詳細につきましては、20 ページをご覧ください。

## ぶらさ da わかば

[5月28日(日) 12:30 ~ 13:30]

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

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

## 「日本語教育グローバル人材奨励プログラム」説明・相談会 〔5月28日（日）12:40～13:20〕

主催：公益社団法人日本語教育学会 国際連携委員会

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

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

\* 実施方法は、学会発表と同様です（2ページ参照）。

## JICA 海外協力隊経験を国内の日本語教育に活かす ～民間・自治体・大学等との連携～

〔5月28日（日）12:40～13:20〕

主催：独立行政法人国際協力機構 青年海外協力隊事務局

JICA 海外協力隊は、開発途上国からの要請に基づき、それに合った技術・知識・経験を持ち、開発途上国のために活かしたいと望む方を募集し、選考・訓練を経て派遣します。190以上の職種があり、職種「日本語教育」はそのひとつです。

2023年は、通常の長期派遣の募集である春募集と秋募集に加えて、短期派遣の募集も実施する予定です。2023年春募集（募集期間2023年5月19日（金）～2023年7月3日（月））を例に、日本語教育に関して、開発途上国のどのような機関から、どのような協力要請があるのかについてご紹介します。

また、帰国した JICA 海外協力隊が、開発途上国での経験を国内の日本語教育や多文化共生社会の実現に活かしていくことも期待されています。日本での経験を開発途上国で活かし、開発途上国での経験を日本に還元する仕組みの一つの事例として、JICA と民間・自治体・大学等との連携に関する取組についてご紹介します。

\* 本プログラムは、当日の Zoom ミーティングのみ行います。

## 交流の部屋

[5 月 28 日 (日) 12:30 ~ 13:20 および 15:20 ~ 16:10]

主催：公益社団法人日本語教育学会 大会委員会

2023 年度春季大会では、「交流の部屋」というスペース・時間を設けることにいたしました。

二日目の昼休みと午後の口頭発表が終了したあとに 50 分ほど交流のスペース・時間を設けます。出入りは自由です。

Zoom の部屋を用意しますので、会員同士の交流の場としてご利用ください。この Zoom の部屋は、いくつかのブレイクアウトルームに分かれて利用することができます。

学会参加者の皆様，どなたでも利用することができます。発表者と参加者，あるいは参加者同士が，さらに意見交換をしたり情報交換をしたりして交流を深める場としてご利用ください。

今回は試行として実施いたします。問題がある場合など，ご意見をいただけますと幸いです。

\* 本プログラムは，当日の Zoom ミーティングのみ行います。ブレイクアウトルームを使用予定です。

5月27日（土）（団体名及びキーワード）

第1部 [15:30～16:00]

## 第1会場

一般財団法人  
海外産業人材育成協会  
講師研修/  
就労者向け日本語教育

## 第2会場

株式会社  
ジャパンタイムズ出版  
教材紹介/デジタル教材

## 第3会場

一般社団法人  
Global 8  
日本語コミュニケーションテスト/  
高度技術人材育成について

第2部 [16:10～16:40]

## 第1会場

株式会社  
ひつじ書房  
教材紹介/会話

## 第2会場

公益社団法人  
国際日本語普及協会  
書籍紹介/  
教え方講習会紹介

第3部 [16:50～17:20]

## 第1会場

株式会社  
くろしお出版  
書籍紹介/教材紹介

## 第2会場

株式会社  
アスク出版  
教材活用/  
初級クラスの展開

### ◆動画・資料配信（団体名及びキーワード）:

株式会社 スリーエーネットワーク（近刊新刊/教材紹介）

株式会社 ラーンズ（教材紹介/就労前教育）

### ◆資料配信のみ（団体名及びキーワード）:

株式会社 アルク（新刊紹介/日本語能力試験）

株式会社 研究社（書籍紹介/教材紹介）

株式会社 国書刊行会（書籍紹介）

株式会社 ココ出版（書籍紹介/教材紹介）

株式会社 三修社（異文化理解/コミュニケーション）

公益財団法人 日本漢字能力検定協会（ビジネス日本語能力テスト/BJT）

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

# パネルセッション

---



## 「危機」における日本語教育のレジリエンス —感染症・国際間摩擦・災害と対峙した100年と未来への示唆—

田中祐輔（青山学院大学）  
平高史也（愛知大学）  
小川誉子美（横浜国立大学）  
川端祐一郎（京都大学）

### 1. はじめに

2020年に世界中に拡大した新型コロナウイルス感染症は、感染者6億7千万人、死者688万人という甚大な被害をもたらし、人々の移動や物流をも停止させ、あらゆる分野において現在もなお深刻な影響を生じさせている。パンデミックとも呼ばれるこの感染症拡大の中で、日本語学習者、教師、職員、支援者、そして、その家族も大きな苦難に直面し、日本語学習や教育そのものが行えない問題も生じた。学習者の視点では、留学の中止や中断、学習機会を失うケース等が頻出し、また機関の視点では、開講の延期や休講、オンライン実施などの対応を余儀なくされ、休校・閉校に追い込まれたケースも少なくない。国際交流基金の海外日本語教育機関調査では、感染拡大によって民間の教育機関を中心に運営停止や閉校が増え学習者減に至ったことが指摘された（国際交流基金2022）。

図1は新聞記事アーカイブ（毎日新聞：2020.1-2022.12）から新型コロナウイルス感染症をめぐる主な出来事と「外国人」「留学生」に関わるトピックをまとめたものである。

学習者や機関や教師、関係者等による対応が連日行われ今日に至るが、人と人との直接的な接触や物流が停止する中で、また、収束の見通しが立たない中で、対策を協議するための組織設置や、人や情報のネットワーク形成が困難な状況が続き、初動の遅れや十分な対応がままならない事態へとつながった。こうした中、複数機関が協働で対応する事例も存在し、例えば、日本語教育機関関係6団体は入国制限の影響を調査し、日本語学校80校余が3か月以内に事業困難になる実態と支援の必要性を指摘した（NHK2022）。また、政府による留学生への現金給付や、出入国在留管理庁によるビザ変更対応、文化庁令和3年度「ウィズコロナにおけるオンライン日本語教育実証事業」が行われる等、公的支援も進められたが、膨大な数に及ぶ人々をカバーするにはその実態や全体像の把握、機関や地域との連携、確実な情報伝達が不可欠で、体制整備の面で課題も残されている。

一方、高まる国際間摩擦においては、避難民支援や国際援助に際しての日本語教育の役割や責任が問われる場面も生じている。日本語教育全体としても問題とどのように向き合い未来をいかに構築すべきか検討することが喫緊の課題となっている。

歴史を振り返ると、少なくとも過去100年の間にも日本語教育は類似の危機に複数回直面している。スペインインフルエンザのパンデミックや二つの世界大戦や冷戦、そして、震災をはじめとする災害は、時々の学習者や日本語教育関係者に大きな被害や影響をもたらした。資料の検証から見えてくるのは、繰り返し生じてきた言語マイノリティたちの苦

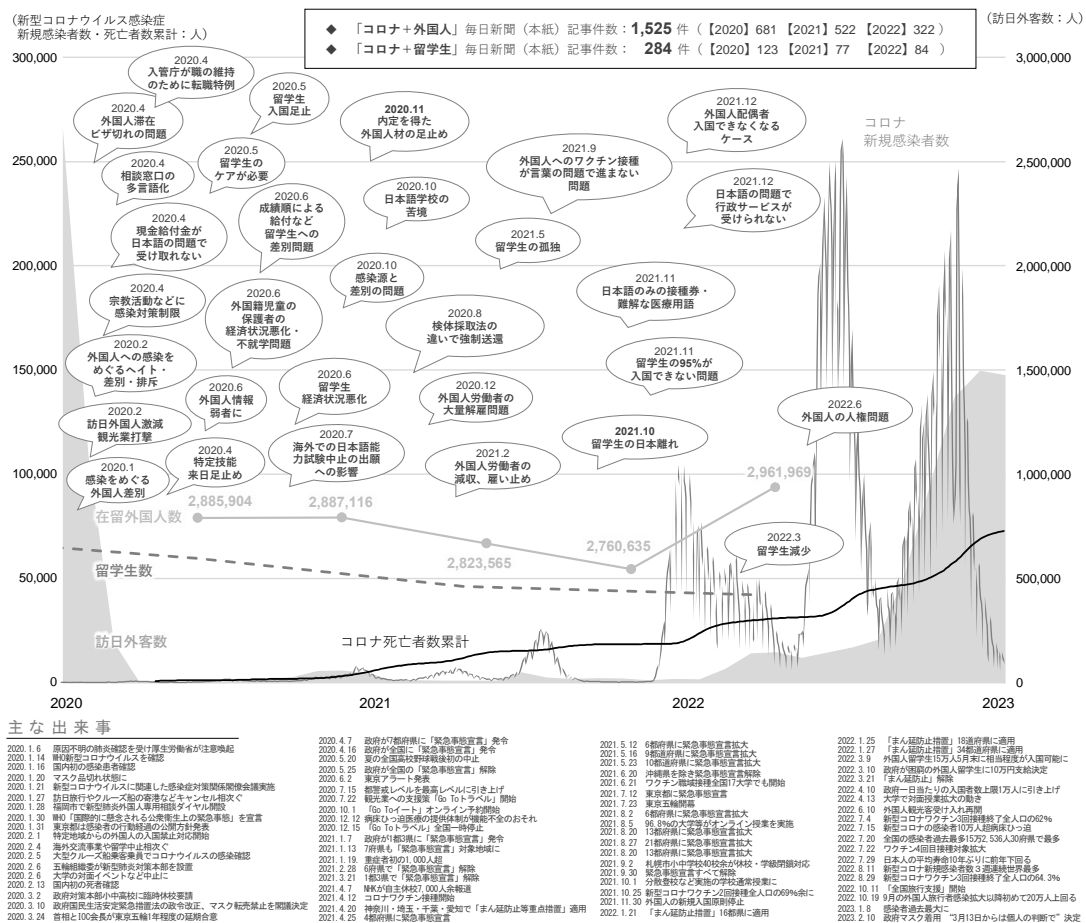


図1 COVID-19に関する主な出来事と在住外国人/留学生をめぐる報道

悩や、教師たちの苦難、そして、共通する問題から浮かび上がる示唆である。これらは、言い換えれば、この100年の間に日本語教育関係者等が困難と向き合い、共に方策を講じ、乗り越えてきた“危機における日本語教育のレジリエンス”の歴史とも言える。

本パネルセッションでは、総合司会を田中が担当する。発表者とフロア参加者との議論を通し、感染症、国家間の摩擦、災害の観点から、過去に生じた世界的危機における出来事や対応プロセスを考察し、我々はその過去の歩みから何を学び、未来へのいかなる示唆を得ることができるのかを検討しながら日本語教育のレジリエンスを論じる。

## 2. 感染症と日本語教育-植民地台湾と朝鮮の場合-

### 2-1. 台湾におけるスペイン風邪の流行と教育への影響

第一の発表は平高が担当し、感染症が国内外の日本語学習者に及ぼした影響を通して、主流言語ではなかった日本語の置かれた位置付けについて考察する。東京の清国留学生の間には花柳病に罹る者が少なくなく(酒井 2010)、植民地支配開始後間もない時期には台湾ではコレラが朝鮮半島でスペインインフルエンザが流行した(松本 2007; 飯島 2009)。現地社会で感染症対策に関する情報が日本語を通し展開された過程を追いながら、日本語教育の状況と危機における情報ネットワークとしてのことばの役割について論じる。とは

いえ、歴史上感染症が直接日本語教育に与えた影響を示す事例は管見の限り少ない。そこで、以下では感染症が遠因となって日本語教育に影響が及んだ事例も含めることにする。

スペイン風邪の流行は日本の「内地」だけではなく、台湾でも報じられている。山本(2021)は丁(2008)を参照しつつ、台湾では1918年6月から9月、同年10月から12月、1919年12月から翌年2月までの3回大きな流行の時期があったと記している。また、「内地」から渡台した人々は感染者数に比して死亡者数が少ないのに対して、台湾の人々(漢族・先住民族)は感染者数は少ないが死亡者数は多かったとしている。

台湾日日新報の大正7(1918)年11月2日7面には「怖い流行性感冒▷患者を隔離するがよい▷集会は此際遠慮すべし」という見出しに続いて「北部では此の夏流行した悪性感冒が一旦終息したようであったが、冷涼な秋に入ってから又頭を擡げ出し、軍隊を始め、小中学校の生徒、役所、会社中之に罹るもの甚だ多く、家庭の人達に及び、全市街に蔓延しつつある」とある。翌3日7面の「中部感冒猖獗▷学校続々臨時休業▷台中庁の予防方法」という記事には「員林及社口の両公学校にては全生徒の三分の一之に冒されために二日より四日間の臨時休業をなし又葫蘆墩公学校にては男生徒一割女生徒の一割二分は該病に冒され潭仔墘公学校は校長を除く外職員全部床に就き」とあり、公学校の児童、すなわち台湾出身の児童にも多数の罹患者が出ていることが取り上げられている。同年の公学校は394校、児童数は107,659名、就学率は15.71%であった(台湾教育会編1939)。この児童の中に罹患者がいたであろうことが推測される。大正2(1913)年から翌年にかけて刊行された『公学校用国民読本』では前身の『台湾教科用書国民読本』にあった「土語読方」が削除され台湾語を使用せず直接法で授業を行う「基本的な方向づけは確立されたが、地方にまではなかなか浸透しなかった」(近藤1991:94)時期にあたる。

## 2-2. 朝鮮におけるスペイン風邪の流行と情報伝達の困難

スペイン風邪は植民地朝鮮でも猛威を振るった。朝日新聞鮮満版1918年11月1日2面のスペイン風邪についての記事「成金感冒 各地に猖獗を極む」は「先月の初旬以来、京城市内は勿論各地に於て流行性感冒を成金感冒と云うが猖獗を極めて容易に終息の模様もない」と記し、小学校で1,685名(20.96%)、普通学校で756名(16.03%)などと諸学校の患者数と割合を報じている。その後、「釜山の世界風邪▷将棋倒の状態」(11月3日3面)、「悲惨を極む流行性感冒 商店軒並に閉鎖」(11月14日3面)など、11月の紙面には毎日のように流行性感冒の記事が掲載されている。この影響を受けて朝鮮総督府主催の朝鮮人教員の内地視察が延期されている。この視察団の団長が京城普通高等学校教諭の山口喜一郎であった。当時、普通学校の生徒数が増え続けており、1918年には1912年のおよそ2倍に達し、教員養成も急務であった。京城普通高等学校は教員速成科だけではなく、臨時教員養成科が置かれ、さらに夏季休業中には公立普通学校教員養成講習会が開かれるなど、朝鮮人教員養成の中心的な役割を果たしていた(朝鮮総督府1919:42)。朝鮮人教員にとっては、日本で教育の現場を見学する格好の機会だったのである。「流行性感冒猖獗を極めたため一時出発を延期したる」視察団の出張見学は中止されず、京城出発の予定が当初の11月7日から2週間遅れて21日になったことが11月15日の同紙3面に報じられている。

スペイン風邪の流行した時期は植民地支配が始まってまだ10年も経っていなかったた



め、朝鮮半島の日本語理解者は、後述のように、ごく少数であった。そのため、感染に対する注意喚起は日本語だけではなく、朝鮮語でも行われた。また、衛生思想の啓発には宣伝画や印刷物も配布されたが、描かれた注射器が大きすぎて恐怖心を抱かせたばかりか、「朝鮮人ヲ殺スモノナリトノ流言」(朝鮮総督府 1922:165)まで生んでしまったこともあったという。支配言語ではあったが、主流言語ではなかった日本語は感染症対策や予防にはほとんど役に立たなかつただけではなく、逆に支配の武器として認識されてしまったのだろう。情報の伝達が本来の意味で機能しなかつただけではなく、逆効果になってしまったわけである。対面での接触が制限された場合に、どのような形態で授業を実施するか、医療支援に関わる情報をいかに伝えるかは、コロナ禍でもしばしば議論されたが、メディアが未発達の前にも大きな課題であったことがうかがわれる。

### 2-3. 台湾統治初期

最後に台湾統治時代のごく初期の事例を挙げる。下関条約で植民地となって間もない1895年秋、台湾各地での治安維持の先頭に立っていた北白川宮能久親王が病に倒れ、帰らぬ人となった。死因はマラリアであったとされる。その遺骸の搬送にもなって一時帰国した随員の中に伊澤修二がいた。周知のように、伊澤修二は台湾総督府学務部長心得として草創期の初等教育を牽引した人物である。年譜には、伊澤は1895年10月29日に「陣中に薨去せられたる北白川宮の御遺骸護送の吉野艦に随航の西京丸に便乗。柯秋潔・朱俊英を伴い安平港を出発。」(信濃教育会編 1958: 1076)とある。

そして、その伊澤の留守中に起こった芝山巖事件で伊澤とともに台湾児童に日本語を教えていた6名の教員が命を落としている。歴史に「たれば」は禁物だが、北白川宮が亡くならず、伊澤も台湾にとどまっていたら、6名の教員は生きながらえたかもしれない。

### 2-4. 危機における情報ネットワークとしてのことばの役割

ここに挙げた事例がいずれも日本語の普及率が著しく低い時期のケース(1920年の日本語普及率は台湾では2.86%(藤森 2016:27)、朝鮮では2.17%(森田 1987:128)であったという)だったことを差し引いても、感染が招いた危機的な状況で日本語教育が果たした役割はごく限定的だったのではないだろうか。松本(2007)によれば、植民地朝鮮の特に農村地域では、消毒、隔離などの強制力をともなう衛生事業だけではなく、「幻燈・活動写真会」等における「模型、写真、映像などの参加者の視覚に訴える展示」が「啓蒙」の説得力を増強する機能を果たしたという。このような言語の負荷の低いメディアの有用性に加えて、感染や予防などの医療関連の分野では母語や家庭の言語に頼る人が多いことが挙げられる。さらに、支配言語である日本語に同化した人は植民地にもいたが、反発も大きかった状況では危機を打開するための情報ネットワークとしての日本語の貢献については疑問を抱かざるを得ない。支配言語でいかに伝えるかという議論のみならず“当事者たちの主流言語”での情報伝達や支援も忘れてはならないものと考えられる。

## 3. 冷戦時代の日本語教育-ソ連と日本の言語人材育成-

第二の発表は小川が担当し、国家間における政治的緊張が続く中で行われた日本語教育

について小川(2022)の証言を中心にした分析から考察する。冷戦体制下において、国家間対立の間に立つ教師や学習者が、いかに苦悩し翻弄され、困難の中に道を見出してきたかについて聞き取り調査等をもとに当時の教育体制や教師の活動実態を描き出し、日本語教育が人々にもたらした視点や力について論じる。

### 3-1. 日ソ関係とソ連の日本研究・日本語研究

緊張関係にある国家が相手の言語を学ぶ環境を構築するということは、想像しにくいかもしれない。しかし、歴史を紐解いてみればそのような例は珍しくない。冷戦時代のソビエト連邦(以下、ソ連と呼ぶ)には、国際交流基金による教師の派遣はなかったが、日本の大学の中には、ソ連の大学と学生交換を行ったり、継続的に教員を送って当地で日本語教育にあたりたりする大学もあった。本発表では、日ソ間の交流が厳しく制限されていた中、日本の大学が取り組んだ人材育成の試みについて紹介する。当時のソ連では日本研究者の層も厚く、優れた著作や翻訳書も出版されていたが、日本ではほぼ知られておらず、ソ連の文法研究について教育科学研究会国語部会の奥田靖男らが紹介しているにすぎない。

帝政ロシア時代の漂流民をインフォーマントとする日本語学校は19世紀初頭に閉鎖された。近代の日本語教育は、1870年にペテルブルク大学東洋学部中国・日本学科の一部として始まったが、日露戦争やロシア革命を経て、その扱いは一変し、日本研究は独立・細分化された。1930年代から40年代にかけて日ソ間の緊張が武力衝突に発展し、第二次世界大戦中、レニングラードがドイツ軍に包囲され総力戦となった時も、日本研究は疎開先で失速することはなかった。これはスターリンの方針によるもので、俊英を集め潤沢な予算が日本人材育成につぎ込まれた。彼らの著書や翻訳は店頭に並ぶと瞬く間に売り切れた。

### 3-2. レニングラード大学と大阪外国語大学

帝政時代から東洋研究の中心はペテルブルクであったが、やがてモスクワにも拠点が設けられる。日本語教育を担当した母語話者は、ソ連国籍の岸田泰政が1950年ごろから約20年の間教壇に立ち、1970年以降は大阪外国語大学(現大阪大学)からロシア専門者が一年交替で派遣されるようになった。これは、ソ連教育省と大阪外国語大学の間の交換制度によるものであった。1956年の日ソ共同宣言で国交が回復しても、ロシア研究者の訪ソの見通しは立たず、ロシア語科の学生定員の増加にともないロシア語教員が不足していた。大阪外国語大学ではロシア研究者の在外研究とロシア人教員の確保が深刻な課題となっていた。そこで、大阪外国語大学の教員がソ連教育省と交渉し成功、条件として大阪外国語大学の教員がレニングラード大学東洋学部で日本語教育を担当することになった。こうして、ソ連高等教育省が推薦するロシア語教育の専門家と大阪外国語大学ロシア語学科の教員が、1968年から大阪外国語大学のロシア語教育を、1970年からレニングラード大学の日本語教育をそれぞれ1年交替で担当する制度がスタートしたのである。

### 3-3. モスクワ大学と東海大学

現代日本を研究対象とするモスクワ大学では、1970年代のはじめには、20名の教師による週36時間相当の授業が行われ、3年次の長文翻訳は15~100頁の課題が出されるという

徹底した日本語教育が行われていた。そんな中、1973年に東海大学との間で学術交流協定が締結され、日本学科の4年生を中心に12名が東海大学に派遣されることとなった。東海大学は総計700時間の日本語・日本文化の授業を準備した。冷戦下において、日ソの大学間交流協定が発足した背景には、社会党右派議員であり東海大学総長をつとめていた松前重義の存在があった。1964年に成田社会党書記長が訪ソした際、フルシチョフ首相らと会談し、ソ連側から日ソ関係を発展させるための文化交流が提案され、帰国後、これを受ける決定がなされた。日本では、ソ連や東欧との学術文化交流をはかる「日本対外文化協会」が設立され、会長に松前重義が任命された。松前は、戦前のヨーロッパに留学した経験があり、特に日ソ間の安定した国家関係の樹立こそ、将来の経済的発展や日本の総合的な安全保障に不可欠だとみなしていた。東海大学は東欧学科を設置し、日本人学生を募集する一方、東独やブルガリアなど東欧諸国とも協定を締結した。日本の東欧人材の育成に力を注ぎながら、ソ連・東欧から受け入れた学生に、日本語・日本文化の授業を提供し日本理解の促進をはかったのである。

### 3-4. 国家間の危機における日本語教育の意義

日本政府がソ連との人的交流に極めて慎重だった時代、本来なら日本側の窓口は文部省であろうが、国立大学である大阪外国語大学が独自にソ連教育省と交渉し制度を樹立した。東海大学は学生交換を行い双方の人材育成を目指した。ところが、冷戦時代のこれらの壮大な試みは、実施に大きな困難がともない、現場の多大な努力と忍耐を必要とした。政府が慎重なスタンスをとる中、冷戦時代の人的交流や日本語教育はどのような意義があったのだろうか。日本露文学会の研究者たちはイデオロギーとは一線を画した中立的なスタンスをとり、ソ連本国とは一定の距離を置いた結果、日本に生きたロシア語が使えない研究者を増やすことになったという。その一方、大阪外国語大学の教員の記録には、現地通貨で給与を得て現地の生活を経験することによって、よりソ連理解が深まったというものもある。また、聞き取り調査の中で、レニングラード大学の日本学科の学生たちはロシアが好きな教員から日本語の授業を受け、その人柄に敬意を抱いたという証言もあった。

冷戦時代の日露両国におけるロシア語、日本語人材の育成は、国家の安全保障の観点から重視されたが、長期間にわたる草の根交流により育まれた相互理解は、外交、経済、教育文化の諸活動を推し進めていく原動力となった。筆者は、冷戦末期の東欧で日本語教育に従事する中しばしばその意義を見失うこともあったが、時を経て、ようやく実感できるようになった。今日の国際情勢を考える際、いかなる状況下においても、相互理解のための火をたやさないことが重要であり、そのためには相手国・地域の言語学習と教育、そして、日本語学習と教育の機会や環境を保持し発展させることが大切であると考えられる。

## 4. 震災と日本語教育

### 4-1. 関東大震災と日本語教育

第三の発表は田中が担当し、震災時における在住外国人の困難と、日本語教師等の対応について考察する。まず、資料を通して関東大震災時の出来事を把握した上で、阪神淡路大震災・東日本大震災における状況と類似する側面に着目し、地元住民や関係者らによる

対応プロセスを俯瞰しながら、日本語教育が社会の危機においてもたらしたマイノリティへの視点や共生をめぐる示唆を考察し、レジリエンスの視座による議論につなげたい。

1923年、日本史上最大規模の地震とされる関東大震災が発生し、死者・行方不明者105,385名、建物全壊109,713棟という甚大な被害をもたらした。外国人住民も被災し、関連して勃発した流言飛語による差別や暴力の問題は広く知られている。日本語教育関係者等も多大なる苦難に直面した。松本亀次郎が設立し、多くの留学生に日本語教育等を行った東亜高等予備学校は校舎が全焼、在校生の死者が25名に達する凄惨な事態に見舞われた。田中(2021)には、学校設立から被災までの経緯が記されている。

瓦礫を撤去し、一月余りで仮校舎での授業を再開する驚異的な復興を遂げた。外務大臣に復興資金の補助の陳情も行われ、三万円が下付、翌年、校舎再建が叶った。

当時の状況について、震災勃発から二週間の国内外メディアの報道を見ると、外国籍の人々の困難と支援が議論されていたことがわかる。『大阪朝日新聞』9月5日付夕刊3面には、箱根山中に129名の被災外国人が行く宛もなく避難しているため救援班が派遣されたことが記されている。他にも、安全な地域への移送が大型船で行われたことや(9月13日朝刊7面)、宮内省から外交関係者に食糧が提供されたこと(9月12日夕刊1面)、愛国婦人会と赤十字社篤志看護婦人会が被災外国人向けに衣服を支援したこと等が報じられている(9月13日夕刊2面)。国外よりの支援も地震発生後すみやかに開始され、通信網の整備(9月7日朝刊2面)や、医薬品の提供(9月9日夕刊3面・9月11日朝刊7面)、麦粉や燃料、寝具、食糧の供給(9月9日朝刊7面)、寄付金の送付(9月8日朝刊3面・9月5日付録1面・9月13日夕刊2面・9月11日夕刊1面)があった。さらに、外国籍住民による献身的な救援活動についても報道されている(9月9日朝刊2面)。

一方で、外国人住民をめぐる流言飛語の問題や(9月7日朝刊2面)、物資の転売によって暴利を貪るケースが出ていることなども指摘され(9月9日朝刊2面)、深刻な問題が窺い知れる。海外の報道に目を向けると、米国経済誌『Barron's, the national financial weekly』では、米国駐横浜領事および70名の在住外国人が亡くなったことが報じられた。中国・上海で刊行された日刊紙『申報』は、震災が発生した翌日には「日本之大地震」と題した記事を掲載し、災害に関する速報や物資支援と寄付の呼びかけを続けた。1923年9月10日の紙面には「日本大地震損害紀(八)」が掲載され、東京、横浜の被災状況や在住外国人の状況、横浜で外国人を標的とした強盗殺害事件が起きたこと、震災から逃れた朝鮮人が多数殺害されたこと等について報じられた。

100年前の事柄であるため、その後の震災ほどには記録が十分でないものの、国内外の報道を確認すると、①安否や支援をめぐる情報不足、②移動手段や避難先の不足、③医療サービスや医薬品の不足、④金銭・食糧・衣類の不足、⑤差別や暴力などの問題、が震災から約二週間の間に報じられ対応に追われていたことがわかる。

#### 4-2. その後の震災と類似する問題

1995年1月17日に兵庫県南部でマグニチュード7.3の地震が発生し、死者・行方不明者6,437名、建物全壊104,906棟という甚大な被害を与えた。2011年3月11日には東日本大震災が発生し、死者・行方不明者20,960人、建物全壊約12万9千棟の深刻な被害をも

たらしめた。いずれも、多くの外国人住民が被災し、言語支援や対策の必要性が指摘された。当時の状況や対策、その後の展開に関しては複数の研究や報告があり、飛田（2022）や鈴木編（2012）、市瀬・田所（2013）等にも詳しい。また、多言語対応や簡明な日本語での支援については、佐藤（1996）、金（2020）で詳細に論じられている。本パネルセッションでは、100年前の関東大震災との類似性に注目したい。それぞれの大震災には揺れや被害の傾向があり地震の様相は異なるものの、先に述べた、関東大震災時の外国人住民の困難とは共通点も多い。つまり、度重なる危機において、我々はある面で、同じ種類の苦難と直面し、対応してきた歴史があるということである。パネルセッションでは、各震災と新型コロナウイルス感染症拡大時における在住外国人の直面した問題と対応を確認し、その相違を把握しながら、次節でのレジリエンスの視座による議論を行う。

## 5. レジリエンスの視座

### 5-1. 「レジリエンス」に着目することの意義と日本語教育のレジリエンス研究の方向性

以上を踏まえ、川端がレジリエンスの視座から問題提起を行う。パンデミック、自然災害、国家間の緊張といった危機に際して外国人に対する日本語支援・教育をいかに継続するかを考えるにあたり、「レジリエンス」という視点を持つことになぜ重要な意義があると言えるのかを、改めて確認しておきたい。

レジリエンス (resilience) はラテン語の“re-salire” (跳ね返す) が語源であり、もともとは物理学用語として用いられることが多かった (Davidson et al. 2005)。例えば力学や材料学の分野で厳密な定義が与えられており (家田・朴 2012 ; 小林 2000)、ここではその内容に深入りはしないが、簡単に要約すればレジリエンスの概念には、①自らを変形させることなく、外力に耐える能力、②外力によって変形しながらも、力が取り除かれた後で元の状態に戻る復元能力、③変形されはじめてから完全に破壊されるまでの粘り強さ、といった複数の側面が含まれている。ここで特に重要なのは②の側面であり、レジリエンスという用語が防災や経済などの分野で近年用いられるようになったのは、「回復」や「復元」が含意されているからである。被害をゼロにすることにこだわるのではなく、ある程度の初期被害が発生することを前提として、素早い回復にフォーカスするという発想である。

### 5-2. 「レジリエンス」概念と「日本語教育のレジリエンス」研究の方向性

我が国の防災の分野で「レジリエンス」の概念が頻繁に用いられるようになったのは東日本大震災以降であるが、それ以前に「レジリエンス」という概念を人間や社会の問題に適用し、その意味について幅広い検討を行ってきたのは、精神医学の分野である。特に1990年代後半に、阪神・淡路大震災後のストレス研究をきっかけにレジリエンス研究が盛り上がった (小花和 1999)。例えば、「レジリエンス」の概念には、何らかの困難に直面した個人や集団の①「適応過程」を指す場合、②「適応能力」を指す場合、③「適応できたという結果」を指す場合があるといった多様性が論じられ、Luthar et al. (2000) は、個人に固有の性質については“resiliency”，適応する過程（現象）については“resilience”というふうに、用語を区別することを提案している。

レジリエンス概念の研究史を踏まえておくことは「日本語教育のレジリエンス」を研究

する上でも重要である。まず、問題の発生を未然に「防ぐ」ことは重要であるが、巨大地震そのものは防ぎようがないし、事前に完全な「ルール」や「計画」を策定することは現実的でない。例えば、災害によって就労や学習の場を失った外国人に対して、新たな場を提供しようにも、その時点でどのような「可能な選択肢」が存在するかは事前には分からない。したがって、危機の初期においてある程度は被害が生じることを前提としつつ、回復の過程で、その時・地域の実情に応じた支援策を臨機応変に検討するような人材と体制を確保しておくことや、役立つ知識のストックを蓄えることが重要なのではないか。

また、レジリエンスを議論する際に、個人や集団の「能力」に着目しているのか、それとも状況に適應する「プロセス」に着目しているのかを、明確にしておく必要がある。たとえば、地域ごとの「外国人に対する危機の際の日本語支援能力」を計測することが可能になれば、その計測結果にもとづいて、脆弱な地域と強靱な地域を分類し、脆弱な地域に対して手厚く対策を施すということが考えられる。しかし定量化された「能力」だけに着目していると、実際に問題が生じた際の「適應のプロセス」が多様であることや、予測できない事象も多数生じるであろうということが、見落とされる可能性もある。

さらに、個人のレジリエンスと、社会のレジリエンスを区別することも重要である。精神医学におけるレジリエンス研究が明らかにしてきたように、レジリエンスは「個人の資質」であると同時に、その個人を包摂する「社会の資質」でもある。危機の際に外国人に対してどれだけの支援を行うことが可能であるかは、各地域に存在する人材それぞれの能力だけでなく、地域の住民・企業・行政機関などがどのように連携できるかや、どのようなルールが整備されているかにも大きく左右されるはずである。

## 6. おわりに-持続可能な社会における危機との向き合い方-

史資料の検証から見えてくるのは、繰り返し生じてきた言語マイノリティたちの苦悩や、教師たちの苦難であり、共通する問題から得られる示唆である。そして、それぞれの課題や対策の歩みを通してレジリエンス強化を考えた際、個人と社会の両方の視点から進めてゆく必要があることが見えてくる。

また、そうした実践活動と並行して学術研究を行う必要もある。感染症・紛争・震災をめぐる日本語教育研究は、災害が起きた直後は活発化するものの、平時には顧みられることが少ないのも実情である。

さらに、それぞれの危機における対応は、資料や報道からある程度の様相はつかめるものの、地域や時々の実情に応じた支援策を臨機応変に検討するに足る活きた情報や知識は記録され辛い側面がある。出来事の記録やデータの蓄積に加え、田中(2022)のような当事者の証言を日本語教育の視点からアーカイブ化し、具体的ノウハウやプロセスを詳細に保存して行く日本語教育上の取り組みも不可欠であると考えられる。

世界の不安定な状態は今後も続くと考えられ、「成長」や「変化」ではなく「持続」が課題とされている。危機を巡る日本語教育の歴史を紐解き、そこから得られる知見と現在への示唆、レジリエンスをめぐる未来へ向けた検討を行うことは、日本語教育の持続可能な社会への貢献と発展に不可欠な取り組みと考えられる。現在の日本語教育が直面するさまざまな危機について、新型コロナウイルス感染症、国際間摩擦、災害の視点から整理し、今後

起こりうる状況の把握とそれへの対処を可能とする「日本語教育のレジリエンス」について、フロアとのディカッションを交え検討したい。

#### 参考文献

- (1) 飯島渉 (2009) 『感染症の中国史』中公新書.
- (2) 家田仁・朴乃仙編著 (2012) 『「しぶとい都市」のつくり方 Vulnerability and toughness in urban systems : 脆弱性と強靱性の都市システム』都市持続再生研究センター.
- (3) 市瀬智紀・田所希衣子 (2013) 「東日本大震災における国際結婚移住者を中心とする外国出身者に向けたエンパワーメント」『日本語教育』155, pp. 20-34.
- (4) NHK NEWS WEB (2022) 「日本語学校 80 校余 3 か月以内に事業困難に 留学生の入国制限」 <<https://www3.nhk.or.jp/news/html/20220304/k10013512851000.html>>.
- (5) 小川誉子美 (2022) 「冷戦下旧ソ連の日本語教育史の一断面—日本の国立大学の 20 年に及ぶ試み—」『日本語教育連絡会議論文集』34, pp.22-31.
- (6) 小花和 Wright 尚子 (1999) 「幼児のストレス反応とレジリエンス」『四条啜学園女子短期大学研究論集』33, pp.47-62.
- (7) 国際交流基金 (2022) 『海外日本語教育機関調査』.
- (8) 小林俊郎 (2000) 『材料強靱学—材料の強度と靱性—』アグネ技術センター.
- (9) 金千秋 (2020) 「FM わいわいの 24 年, 阪神・淡路大震災での気づきを復興のまちづくりで顕在化」『都市と社会』4, pp.30-40.
- (10) 近藤純子 (1991) 「戦前台湾における日本語教育」『講座日本語と日本語教育』15, 明治書院, pp.86-108.
- (11) 酒井順一郎 (2010) 『清国人日本留学生の言語文化接触』ひつじ書房.
- (12) 佐藤和之 (1996) 「外国人のための災害時のことば」『言語』2, pp.94-101.
- (13) 信濃教育会編 (1958) 『伊澤修二選集』.
- (14) 鈴木江理子編著 (2012) 『東日本大震災と外国人移住者たち』明石書店.
- (15) 台湾教育会編 (1939) 『台湾教育沿革誌』南天書局.
- (16) 田中祐輔 (2021) 「中国からの留学生教育と松本亀次郎—“相知り相信ずる”親善の思想—」『NJ 日本語ジャーナル: 日本語を「知る」「教える」』アルク.
- (17) 田中祐輔 (2022) 「デジタル歴史学と日本語教育—オラルヒストリー映像アーカイブ—」『日本語教育 100 年史』事業を中心に—『日本語教育史研究』1, pp. 38-46.
- (18) 朝鮮総督府 (1922) 『大正九年コレラ病防疫誌』(金沢文圃閣編集部編復刻版).
- (19) 丁崑健 (2008) 「1918-20 年台北地区的 H1N1 流感疫情」国立空中大学生生活科学系『生活科学学報』第 12 号.
- (20) 飛田雄一 (2022) 『阪神淡路大震災, そのとき, 外国人は?』神戸学生青年センター.
- (21) 藤森智子 (2016) 『日本統治下台湾の「国語」普及運動』慶應義塾大学出版会.
- (22) 松本武祝 (2007) 「植民地朝鮮における衛生・医療制度の改編と朝鮮人社会の反応」『歴史学研究』834 号, pp.5-15.
- (23) 森田芳夫 (1987) 『韓国における国語・国史教育—朝鮮王朝期・日本統治期・解放後—』原書房.
- (24) 山本和行 (2021) 「『スペイン風邪』を想起する」『リレーエッセイ 感染症と人類』11, 2021 年 6 月 4 日天理大学<<https://www.tenri-u.ac.jp/topics/q3tnacs000020fq0g.htm>>.
- (25) Davidson J.R T. et al. (2005). Trauma, resilience and saliostasis: effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 20(1), pp.43-48.
- (26) Luthar, S. S., Dante Cicchetti, and Brounwyn Becker (2000). The Construct of Resilience ; A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), pp.543-562.

#### 謝辞

本研究は, JSPS 科研費 18K12432・19K00735・22K00644 の助成を受けたものである。

## 大学での日本語教師養成課程は、何を指すのか

—プログラム開発, 実習, キャリア, 日本語学習支援の観点からみる今とこれから—

北出慶子 (立命館大学) 澤邊裕子 (東北大学)

嶋津百代 (関西大学) 杉本香 (大阪大谷大学)

<共同研究者>西村美保 (清泉女子大学) (1)

### 1. 本企画の主旨・経緯

日本語教師養成課程での認定基準が策定され、大学の日本語教師養成課程も質保証に向けてカリキュラムの見直しが迫られている。大学における日本語教師養成課程は、個々の教育機関の多様な教育的文脈の中で、目指す人財像に合った養成課程カリキュラムを主体的に検討していく必要がある。しかし、大学での日本語教師養成はどのような人財育成を目指すべきか、そのためにはどのような工夫が必要か、といった点についての議論は十分にされているとは言い難い。本企画では、大学の日本語教師養成課程における担当教員に向けて実施した調査結果を中心に今後の日本語教師養成課程について議論していく。

#### 1-1. 大学での日本語教師養成課程を取り巻く状況

大学の養成課程が取り組むべき課題は多岐に渡る。大学の日本語教師養成課程を取り巻く状況について図1に示す。

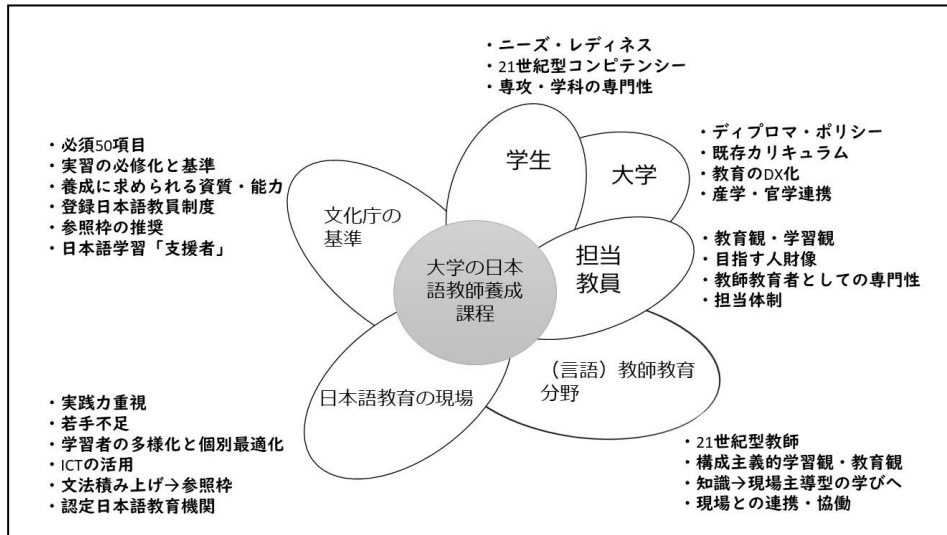


図1 大学の日本語教師養成課程を取り巻く主要な観点

文化庁の動向、日本語教育の現場、高等教育に求められる人財育成像に加えて、日本語教師を取り巻く学術分野での思想的転換や成果検証の必要性も顕在化している。言語教師教育の変遷を概観した Freeman (2020) は、業務主導で知識伝授を主としたものから現



場主導の教師育成への転換を提唱している。文化庁が示した基準は、前者寄りであり、日本語教師養成課程の現場においてどのような教師育成を目指すべきかといった後者の議論にまでは十分に及んでいない。日本語教師の育成は、日本語を教えるための知識やノウハウの伝授だけではない。日本語教師養成課程の学生や現場教師はどのように成長し、その成長はどのように支援できるのかといった観点から考える必要がある。そのためには、出口管理だけではなく、図1に示した各ステークホルダーの考えと観点間の調整を踏まえ、各養成課程での自律的なカリキュラムマネジメントが不可欠である。本企画では、まずその一歩として担当教員の考えについて調査した結果から今後の日本語教師養成課程の在り方について検討する機会としたい。

### 1-2. 大学での日本語教師養成課程を担当する教員への質問紙調査

今回報告する調査は、①カリキュラム開発、②実習、③日本語学習支援等の活動、④キャリアという養成課程の4つの重点課題を中心に記述式26問と選択式12問から構成されており、Google formで作成した。調査は、2022年9月9日～2022年9月30日において学会や日本語教師教育者ネットワークを中心に回答を依頼し、回答は計33名(33校)であった。日本語教師養成課程の実施歴は、10年以上が24件(72.7%)、同じ大学内での日本語教師養成担当の専任教員数は1~2名が24件(72.7%)、26単位のみを実施という回答が25件(75.8%)である。記述式回答については、帰納的コーディング(佐藤, 2008)により、まずオープン・コーディングをし、その後、焦点化コーディングにて概念を抽出した。

## 2. 「大学ならではの」日本語教師養成プログラムの特徴と課題

本発表では、大学の日本語教師養成プログラムについて日本語教師養成課程の担当教員が目指す養成プログラムについて前掲の質問紙調査でのコーディング結果を述べる。

### 2-1. 大学の日本語教師養成で目指す育成目標

大学の日本語教師養成課程の育成目標についての分析結果を図2に示す。

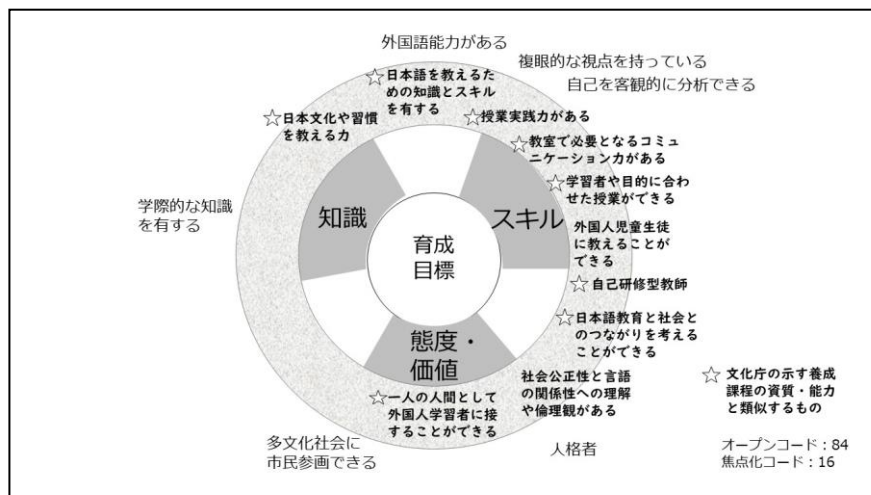


図2 大学の日本語教師養成課程を担当する教員が考える育成目標

抽出した概念は、OECD Education2030（白井, 2020）のコンピテンシー論においてラーニング・フレームワークの構成要素とされている知識、スキル、態度・価値の3つの区分を参考に分類した。最外縁の網掛け部分は、日本語教育固有性の高いものを位置づけ、より汎用性が高く学士力一般に近いものは、円の外側の余白部分に記載している。教えるための実践力といったスキル項目が多数挙げられていることが分かる。また、「多文化社会に市民参画できる」や「人格者」のように日本語教師だけではなく、広く人格的成長を射程にしている意見も特徴的である。日本語教育固有性の高いものは文化庁の基準と合致しているものも多い。文化庁基準には記載がない点としては、外国人児童生徒への指導力や社会公正性と言語の関係性への理解や倫理観が挙げられる。次に、大学での（ならでの）日本語教師養成課程の意義についての結果を図3に示す。

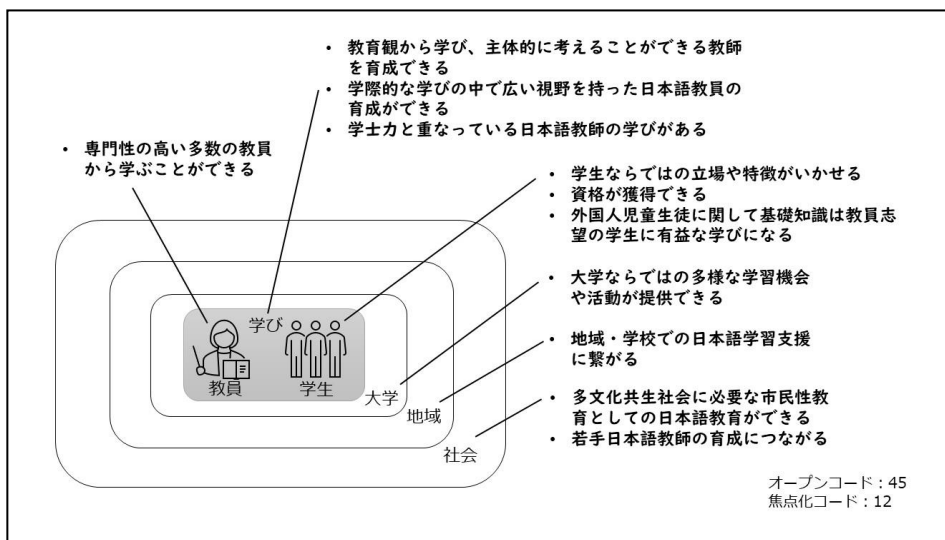


図3 日本語教師養成課程における大学ならではの特徴

全員が大学での養成課程を実施することに「意義がある」と回答したが、その理由については、大学の資源活用や地域や社会に貢献できる市民の育成といった広がりが見えた。学びの内容としては、「(マニュアル教師ではなく長期間かけて) 教育観から学び、主体的に考えることができる教師を育成することができる」といった点が挙げられている。

## 2-2. 大学の日本語教師養成と現場との乖離

現場との乖離においては、1名を除く32名が「乖離がある」と考えている。その理由については、(ア) 養成課程の学びについて、(イ) 職業としての現実、(ウ) 大学養成課程の環境、(エ) 学内での養成課程の位置づけ、の4つに分けられる。養成課程の学びについては、「教壇実習で実習生に求められる基準が高すぎる」、「教え方やその前提となる考え方や優先順位が現場と養成課程で異なる場合がある」、「実際に教える際に必要となる知識や技能をすべて網羅するのは不可能」といった項目がみられた。

### 2-3. 文化庁が示した新基準に対する大学の日本語教師養成課程担当者の考え

文化庁が示した必須の 50 項目については、ガイドラインとして意味があるといった意見がある一方、内容の妥当性への疑問や実際に導入する際の負担や限界の声もみられた。また、「日本語教師養成に求められる資質・能力」に関しては、他に必要な項目として「教育観・言語教育観に関する項目」、「社会正義・公正性に関わる項目」、「主体的・自律的な教師として必要となる力」、「同僚性の観点」などが抽出された。

### 3. 大学の日本語教師養成課程と日本語学校との実習における連携の現状と課題

教育実習は、養成課程において必修化され具体的な内容も示された。さらに、登録日本語教員の要件として、その質が問われることになる。しかし、実習先の確保が困難であり、外部、特に日本語学校との連携は喫緊の課題となっている。大学と日本語学校との連携はこれまでも模索されているが、まだ十分ではないとの指摘がある（嶋田，2019）。本発表では、大学と日本語学校との実習における連携の現状と課題を報告する。

前掲の日本語教師養成課程を担当する教員への質問紙調査と並行して、日本語学校を対象に、大学の養成課程の実習受け入れに関する質問紙調査（2022年10月実施、回答数45校、うち教壇実習受け入れあり23校）も行った。それらの結果から、今回は（1）教壇実習の到達目標、（2）受け入れに対する謝礼、（3）両者の連携への意識の3点に焦点を絞り比較しつつ報告する。

#### 3-1. 日本語教育実習（教壇実習）における到達目標

日本語学校に対して、到達目標の決め方、内容、それらの課題、大学で準備してきてほしいことについて尋ねた。教壇実習での実習生の到達目標の決め方については、23校中「大学で設定」「特に設定していない」が各7校（30.4%）で最も多かった。到達目標の内容について、大学側への質問項目である「教育実習の到達目標や実習生の学びに期待すること」への回答のコーディング結果と、日本語学校のものとは並べて表1に示す。

表1 教育実習の到達目標

大学の日本語教師養成課程	日本語学校
授業実践のための知識・技能の獲得／コミュニケーション能力の向上 ／ニーズへの対応／臨機応変な対応力／自己省察の力／観察する力／ キャリアとしての日本語教師の視点／日本語学習者の理解／協働する 力／日本語教育に対する理解／文化多様性に対する態度／教室での学 びの現場での活用／授業実践経験からの学び／達成感／試行錯誤	授業の遂行／実習の経験自体／大学生 ならではの授業／不測の事態への対応 ／授業改善／業務全般の進め方／教師 としての態度／学習者の立場の理解／ 大学での単位修得

両者を比較すると、大学側の目標は高く幅広い。しかし、日本語学校側の目標設定時の課題に関する自由記述には、「具体的な到達目標設定を共有できていない」「『丸投げ』だと感じる」「学生の能力や準備が不明で到達目標を設定できない」といった意見が出され、大学側が設定した目標が受け入れ先に明確に伝わっていない可能性も考えられる。目標達成のために大学で準備してきてほしいことには、「教案作成」「模擬授業」「教材・教える項目

の理解」等がある。上記の「丸投げ」や「全てお任せ」といったことばに見られるように、実習生を十分に指導しないまま送り出す状況が一部にはあることがうかがえる。

### 3-2. 日本語教育実習（教壇実習）受け入れに対する謝礼

これまで日本語教育機関における教壇実習受け入れに対する謝礼額については、あまり公に議論されてこなかった。今回の大学側への質問では、実習生が負担する実習費について聞いたため、実際に受け入れ先に支払う謝礼額は明確にはわからなかった。また、実習費は受け入れ先により異なり、留学生別科を含む学内では無料の場合が多く、日本語学校に対しては、無料（2校）や、1名につき3,000円～2万円まで非常に多様であった。金額の妥当性については、「他はどうしているか情報が欲しい」「全国で一律の対応を取れた方がいい」「大学は受益者負担の原則で補助を出すのも困難」といった意見が寄せられた。

日本語学校に対しては、受け取る謝礼額、謝礼額に対してどう感じるか、その理由や課題について尋ねた。謝礼額については、23校中最も多かったのが1名につき1.1万円～2万円（7校、30.4%）であり、無料（3校、13%）もあった。その金額について、「少ないと感じる」と答えたのが10校（43.5%）、「現状でいい」が9校（39.1%）であった。そう感じる理由や課題については、「時間と労力の割に少ない」といった「日本語学校の負担の大きさと謝礼額のギャップ」や、「大学側による実習への関与の度合いに対する疑問」等の意見があり、日本語学校側の負担の大きさに合わない謝礼額の少なさを、増額を求めにくい状況がうかがえる。

### 3-3. 大学の日本語教師養成課程と日本語学校との連携への意識

大学側には、「実習先の負担軽減のために行っていることや、実習先との連携において心がけていること」、日本語学校側には「実習の受入れに限らず、日本語学校と大学が連携していくために、それぞれに必要なことは何か」について尋ねた結果が表2である。

表2 連携において必要なこと

大学の日本語教師養成課程	日本語学校
実習先との情報共有／実習先との連絡／実習先の訪問 ／実習生からの情報共有／大学側での実習生指導／実習先にとってのメリット／教員の個人的なつながり／自ら実習の場の確保	互いの現場を理解すること／情報共有・意見交換／目標の共有／学生同士の交流の機会の設定／互恵的關係／相互尊重／人材や情報の往来／大学生が現場を知る機会

大学側も日本語学校側も、連携のために必要だと感じていることは共通している。密に連絡を取りながら情報共有して互いの現場を理解し、双方にとってメリットのある関係性をつくっていくことが求められている。

### 3-4. 大学の日本語教師養成課程と日本語学校との連携に向けて

今回の調査結果から、実習の到達目標や受け入れに対する謝礼についての両者の認識の齟齬が見えてきた。より良い連携のためには、まずはこれらの齟齬の解消を目指す必要が

ある。謝礼の増額が難しい場合には、日本語学校が期待する程度の指導を大学側で十分に行ってから送り出すことで、受け入れ側の負担軽減も可能となる。その際には大学側の到達目標を提示し、それを達成可能にするためには何が必要で、どこまで大学で準備しておくのか等を確認することが必須である。そのためには日本語学校側の状況を大学の養成課程担当教員が把握しておくことが必要であり、担当者同士の緊密な連絡による情報共有と相互理解が前提となる。

#### 4. 大学の日本語教師養成課程における日本語学習支援を含む諸活動の現状と課題

日本語教師養成課程を受講しても、大学卒業直後の職業として日本語教師を選択する数は少ない。一方で、大学における日本語教師養成課程の意義として地域での「日本語学習支援者」、あるいは多文化共生社会の一員としての「日本語教育的マインド」を持った市民の育成が認識されつつある。例えば日本語教師にならない人にとっても有意義な「開放的日本語教師養成」(鈴木, 2011), 「教養としての日本語教師養成」(西村, 2020) などの表現で、そのような市民を育成する日本語教師養成課程の可能性が指摘されてきた。

本発表における質問紙調査では、日本語教育実習以外に学内外の日本語学習者への支援・交流活動や地域との連携を活かした活動など、課外も含めた日本語学習支援活動の実態についても調査を行った。ここではその回答結果を中心に報告する。

##### 4-1. 日本語教師養成課程正課外における日本語学習者との学びの機会

33校中、17校の担当教員が「正課外における日本語学習者との学びの機会（ボランティア、異文化経験）を提供している」と回答した（表3）。

表3 日本語教師養成課程正課外における学びの機会の提供

焦点化コード	オープンコード
地域の教室におけるボランティアなどの情報提供	夜間中学へのボランティア紹介, ビジターセッション, 日本語学校へのゲスト参加, 国際交流基金関西センターのプログラム
学内での留学生を対象とした日本語学習支援活動	留学生のチューター活動, 日本語科目のサポート, 大学内の留学生別科で見学と TA, 学内の留学生に方言・若者言葉を教える講座, 日本語クラスのゲスト, 日本語サロン
学内での留学生を対象とした生活支援・国際交流活動	大学内の語学カフェの参加や運営, 国際寮の RA, 国際交流サークル
日本語学校でのボランティア活動	日本語学校訪問, 会話ボランティア
学外の地域での交流・ボランティア活動（対象は留学生以外）	難民や年少者への日本語支援, 外国につながる生徒に対する学習支援, 異文化交流イベント, 小中学校や夜間中学校の生徒との異文化交流,
他大学の学生や卒業生とつながる機会の提供（キャリア教育）	他大学で日本語教育を学ぶ学生との意見交換会, 先輩の話を聞く座談会やセミナーの企画運営
海外の学習者との交流活動	海外の大学で日本語を学んでいる学生とのオンライン会話, 交流会（オンライン含む）

#### 4-2. 日本語ボランティアを経験する正課授業科目の有無

33校中8校が「有り」と回答した。例として毎週、外国ルーツの子どもたちの放課後の学習教室に行き、子どもたち（小中学生）への日本語や学校の教科の学習支援を行うサービスラーニング科目、留学生相談指導担当教員のアドバイスのもとチュータリングや交流イベントの企画・実施など30時間の留学生支援の企画・運営などを行う「留学生支援ボランティア実習」などが実施されている。

#### 4-3. 地域の日本語教室など、他の団体と連携した活動の実施有無と目的

学外の団体と連携した活動の実施に関しては、33校中20校が「行なっている」と回答した。実施目的を自由記述で求めた結果をコード化したものを表4に示す。

表4 地域の日本語教室など、他の団体と連携した活動の目的

焦点化コード	オープンコード
多様な学習者に対する理解	多様な日本語学習者を知る、多様な日本語学習ニーズに触れる、様々な目的で学ぶ日本語学習者を知る、身近な日本語学習者のニーズを知る、外国につながる子どもたちへの理解を深める、多様な日本語学習者がいることを知ってもらう
多様な学習者に対する実践力	多様な日本語学習者支援の実践ができるようになる、多様な教育現場に適応できる実践力を培う、日本語教育の実践力を身に付けさせる
教育実習、卒業研究	教育実習、実習対象者確保、卒論のフィールドとなる
地域に貢献する人材の育成	地域の人材となる、地域への貢献を感じやすい、地域支援、教室や地域社会に貢献する、外国人定住者支援、地域のボランティア活動を知ってもらう
課外活動から得られる経験	現場で役立つ経験を持たせられる、経験値を上げる、大学内の活動なので参加しやすい、学内では得られない経験
日本語教室の活性化	ボランティア不足の解消、ボランティアの高齢化、大学生を入れることで活性化を図る、日本語教育人材を無料で得られる
社会に生きる市民としての意識と態度	地球市民教育、社会の構造や政治、教育を受ける権利等の問題、社会の一員としての意識や倫理観、行動力を高める、課題解決に向けて連携して取り組む

こうした外部と連携した活動については「実施を考えていない」という回答が2、「取り入れたいが、課題がある」という回答も6件得られた。具体的な課題としては「ボランティアという考え方への抵抗」「日本語教師の公認化制度」「コーディネーターの数が少ない」「場所と時間の確保」「受け入れ先のマンパワー不足」などが挙げられた。

#### 4-4. 日本語教師養成課程における日本語学習支援を含む諸活動の可能性

限られたデータではあるが、回答した大学の半数以上の大学が正課内外で地域と連携し

た日本語学習支援活動を促進しており、多様な学習者を知り、地域に貢献できる人材の育成を目指していることが明らかとなった。各大学の担当教員たちが様々なネットワークを構築したり活かしたりしながら、日本語教育機関における日本語教育実習に加えて実施しているその意図と生み出される教育的、社会的意味については今後、さらに注目していくべきであろう。特に、今後登録日本語教員が資格創設され、大学の日本語教師養成課程がその養成機関として位置付けられるようになった際に、教育実習との関連においてこうした諸活動の意義や課題を改めて考えていく必要があると考える。

## 5. 日本語教師養成課程担当者によるキャリア支援の現状と課題

最後の発表では、前掲の質問紙調査から、日本語教師養成課程担当者によるキャリア支援に関する設問への回答結果を紹介する。日本語教師のキャリア形成については、多くの先行研究が現職日本語教師へのインタビューなどからその過程や要因を明らかにしているが、本発表では、養成課程担当者の立場からキャリア支援の現状や課題を検討する。

質問紙における主な質問内容は(1)日本語教師になるための就職支援、(2)日本語教師になる上での障害となっている問題点、(3)日本語教師を目指さない学生に対する日本語教師養成課程の意味と工夫、(4)日本語教師の公認化に対する意見についてであった。本発表では、それらの回答結果を簡単に紹介した後、(3)の「日本語教師を目指さない学生に対する日本語教師養成課程の意味と工夫」に関する回答を中心に取り上げる。キャリア支援の観点から、日本語教師養成課程担当者が日本語教師養成課程にどのような意味を見出し、どのような工夫を行っているかを紹介する。

### 5-1. 日本語教師になるための就職支援

質問紙調査において「毎年平均何名が養成課程を修了するか」という質問に対して、主専攻・副専攻の違いはあるが、33校中、半数以上の大学で毎年平均6~15人が養成課程を修了しているという回答が得られた。31名以上の学生が毎年養成課程を修了している大学も3校ある。一方、「毎年平均何名が新卒でのキャリアとして日本語教師を選んでいるか」という質問には、33校のうち6校が0名、15校が1~2名と回答している。日本語教師を志望する学生に対して、33校中25校で就職支援が行われており、具体的には「就職に関する情報の提供」「学生への個別対応や就活指導」「ネットワーク・人脈の活用」などの方法で支援が行われているという回答が挙げられた。しかしながら、大学新卒で日本語教師として就職する学生の数は少なく、これらの就職支援が日本語教師としての就職数に容易には結びついていないことが窺える。

### 5-2. 日本語教師になる上での障害、および日本語教師の公認化に対する意見

様々な形で就職支援が行われている一方で、33校中30校が、日本語教師になる上での障害となっている問題点を認識している。「日本語教師の待遇の悪さや不安定さ」「日本語教師としての就職の機会の少なさ」「日本語教師の社会的地位の低さや偏見」「就職前に経験を得る機会の少なさ」「国際・社会情勢への不安」などが問題点として挙げられた。これらの回答は、「日本語教師の公認化に対する意見」に関連している。公認化に対して、例え

ば、「待遇面の改善」「社会的地位・社会的認知度の向上」「日本語教師養成課程、および日本語教師の質の向上」などへの期待が挙げられた。しかし、日本語教師の国家資格化によって、日本語教師になる上で障害となっていると思われる問題点が改善・向上することが期待されている一方で、懸念事項も多く挙げられている。「養成課程のカリキュラムへの影響」や「教育実習への制約」、「教師間の階層化が生じる恐れ」などが懸念されている。また、公認化に「期待していない」あるいは「様子見」などの意見も出された。

### 5-3. 日本語教師を目指さない学生に対する日本語教師養成課程の意味と工夫

本発表は、キャリア支援の観点から「日本語教師養成課程担当者が日本語教師養成課程にどのような意味を見出し、どのような工夫を行っているか」を中心に検討する。プログラムやカリキュラムの編成上、日本語教師を目指さない学生が養成課程を受講する場合もある。この質問に対しては、量的にも質的にも非常に具体的な回答が得られた。

表 5 日本語教師を目指さない学生に対する養成課程の意味

焦点化コード	オープンコード
異文化・多文化に対する理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>多文化共生・多様な背景の人との共生の実現に必要な知識や態度を涵養する</li> <li>異文化を理解する</li> <li>在住外国人に対する理解やサポートに役立つ</li> <li>学んだ知識やスキルを活かした外国人との交流で喜びが得られる</li> <li>日本語非母語話者（日本語弱者）への接し方を学ぶ</li> </ul>
日本語や日本文化・社会についての学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語・日本文化を客観視する</li> <li>日本社会における多様性への気づき</li> <li>日本語教育の知識と技能を獲得する</li> <li>自分の外国語学習を振り返ることが可能になる</li> </ul>
様々なスキルや能力の獲得	<ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーション力の育成</li> <li>言語感覚を磨く</li> </ul>
将来のキャリアへの可能性	<ul style="list-style-type: none"> <li>転職の可能性</li> <li>柔軟な働き方につながる</li> </ul>
多文化社会の市民性の学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>地域の日本語学習支援者になりうる</li> <li>良き地球市民の育成につながる</li> <li>地域社会へ参画・貢献する</li> <li>社会の構成員としての視点を得る</li> </ul>

また、表 5 に示した「日本語教師を目指さない学生にとっての養成課程の意味」を実現するために、養成課程における工夫についても多くの回答が得られた。33校のうち「特に工夫していない」と回答した4校を除き、29校で何らかの工夫が行われている。例えば、「多文化共生社会・外国人支援などにつながる授業や交流の機会の提供」「教養としての知



識・情報の提供」「言語資源に対する認識の活性化」などが挙げられた。

#### 5-4. 日本語教師養成課程におけるキャリア支援の可能性

最後に、5-3 の回答結果に検討を加える。高等教育である大学での日本語教師養成課程は、単なる職業的専門家を育成するものではないことが、養成課程担当者の回答結果に窺える。日本語教師を目指さない学生が養成課程を履修する理由をより詳細に調査する必要があるが、今後も養成課程が多様な学生層で成り立つ可能性は避けられない。そのため、養成課程の意義とキャリア支援の方向性は問い続けるべきであろう。

#### 6. 今後の課題と展望

以上、4つの観点から大学での日本語教師養成における現状と課題について考察したが、主な共通点として2つ挙げられる。一つは、大学の日本語教師養成課程は、日本語教師にならない学生の育成も含め、長期的な教育観の醸成、および人格形成をも射程に入れており、その点がカリキュラムやキャリア支援の在り方を左右していることである。もう一つは、教育実習、地域ボランティア活動、キャリア支援において大学と地域や大学と日本語学校との連携が養成課程において鍵を握っていることである。しかし、教育実習やキャリア教育においても大学教員と日本語教育現場の教員が協働できる機会は十分とは言えず、大学と現場の有機的な往還の仕組みの構築は、喫緊の課題といえる。今後は、個々の大学や学部・専攻のディプロマ・ポリシー、26/45単位などの養成課程の位置づけによる違いについても分析を深めていきたい。さらには、これらの担当教員の視点に加え、学生、日本語教育現場、(日本語・言語)教師教育からの視点や知見と照合し、個々の養成課程の文脈や資源を生かした養成課程の在り方について自律的なカリキュラムの検討が期待される。

#### 注

(1) 本企画で報告する内容は、JP 科学研究助成費(基盤B) 22H00671 の助成を受けており、発表者の他にも複数のメンバーによる研究成果である。 <https://www.jlte.jp/member.html>

#### 参考文献

- (1) Freeman, D. (2020) Arguing for a knowledge-base in language teacher education, then (1998) and now (2018). *Language Teaching Research*, 24(1), 5-16.
- (2) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社
- (3) 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房
- (4) 嶋田和子 (2019) 「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワーク—」『日本語教育』172, pp. 33-47.
- (5) 鈴木寿子 (2011) 「「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか—開放的日本語教師養成のための一考察—」『リテラシーズ』8, pp.33-38.
- (6) 西村美保 (2020) 「多文化共生時代における母語話者育成のあり方—教養としての日本語教師養成—」『大学日本語教員養成課程協議会論集』18, pp.13-24.

# 口頭発表

(午前の部)

---



## 学部留学生に対する就職活動支援におけるライフプラン再構築の重要性

山内 薫 (明治学院大学)

### 1. 本研究の目的

本研究の目的は、学部留学生（以下、留学生）の就職活動に関わる科目の受講生への聞き取り調査、及び授業成果物の収集を通じた実践研究により、日本での就職活動に臨もうとする留学生に生じる葛藤の実態及びその要因を明らかにしたうえで、留学生が就職活動というライフイベントを自らのキャリアに位置づけられるような教育方法論の構築を考察することである。上述したような目的に即し、本発表では、まず、本研究に至った問題意識、本研究の問い及び研究法について述べる。そして、留学生対象の就職活動に関わる科目の概要を説明したうえで、留学生に対する就職活動支援に関する調査について説明する。さらに、調査により得られたデータを質的に分析した結果、明らかとなった受講生のライフプランに関する葛藤の実態及びその要因にもとづき、留学生に対する就職活動支援におけるライフプラン再構築の重要性を主張する。

#### 1-1. 問題意識

留学生の就職活動には、日本人学部生にはない特有の利点と困難点があると言われている。例えば、南雲・寺石（2019）は、日本の産業界に留学生を専門型人材として雇用したいという需要がある一方で、留学生に日本独特の採用方法に関する理解が不足していることにより、就職活動の開始時期が遅くなり、そのことが留学生の就職率の低さにつながるという負の連鎖が起こっていると指摘する。また、鈴木（2022, p.42）は、「日本独特の雇用慣行に対する留学生の違和感」を指摘したうえで、日本人学生にはみられない留学生特有の就職活動における困難点として、「多くの留学生は『職種が分からないままでは就職できない』と困っている」ことを挙げる。そして、留学生が最も大学に期待する就職支援が、「日本の企業文化・価値観・雇用慣行に関する研修」（鈴木, 2022, p.43）であることを指摘する。無論、留学生の就職率の低さは、多くの企業が留学生と日本人学生を同枠で採用するという企業側の採用方針、あるいは高い日本語能力を持ち合わせている必要があるという採用条件も大きな要因となっている。

発表者は、留学生の科目担当者という立場から、留学生が早期に就職活動に関する理解を得ることにより、上述したような負の連鎖を断ち切ることを念頭に、2021年度より新たに「学部留学生対象の就職活動に関わる科目（仮称）」（以下、「就活科目」）を企画し、実践している。当該の科目では、通年で学期ごとに主に次のような活動を行っている。

〔春学期〕自己分析→就職活動における目標設定、留学生の就職活動に対する理解。

〔秋学期〕志望業界・企業の決定、志望理由の可視化、履歴書やエントリーシートの作成。

2021年度に「就活科目」において行った授業実践を通じ、受講生には「日本独特の採用方法に関する理解の不足」とは別に、留学生特有のライフプランに関する葛藤があること

がわかってきた。そして、科目の受講を通し、日本の企業文化、価値観及び雇用慣行に関する理解を得た受講生が、どのような葛藤を抱いているかをさらに探求する必要があると考えた。

## 1-2. 本研究の問い及び研究法

本研究では、上述したような問題意識に鑑み、「就活科目」受講生のライフプランに関する葛藤の実態及びその要因を明らかにするため、科目終了後、受講生を対象に質問紙・インタビューによる聞き取り調査を実施した。調査の問いは次のとおりである。

- (a) 受講生は「学部留学生対象の就職活動に関わる科目」の授業活動にどのように取り組んでいたか。
- (b) 受講生は就職活動及び就職をどのように意味づけているか。
- (c) 受講生は来日時、留学時、大学在学中に、それぞれ、自身の将来についてどのように考え、どのような将来像を構築してきたか／構築しているか。

上記の調査により得られたデータに当該科目で各受講生が作成した成果物を加え、分析対象とした。なお、本研究においては、個々の受講生の将来像構築の過程や変容を、日本語学習開始や来日の動機づけから大学生活や授業での取り組み、さらに大学卒業後への展望までを包括的に理解するために、次の二つの視点で上述した聞き取り調査のデータ、及び成果物を、SCAT（大谷，2019）を援用し、質的に分析する。

- ・生涯教育論における垂直的視点（時間）及び水平的視点（空間）（宮原，1990）
- ・「移動」と「ことば」というバイフォーカル（bifocal）な視点（川上，2021）

## 2. 「学部留学生対象の就職活動に関わる科目」の概要

### 2-1. 履修対象者

本科目は、関東の私立大学（4年制）で、2年次以上に配当された科目である。本科目の対象は、全学の正規留学生である。学科によっては日本語を母語としない学生であれば履修できる。また、クラス内には選択科目として履修する学生と、必修科目として履修する学生が混在している。指定教科書である『改訂版 留学生のための就職内定ワークブック』を春学期（第1課～第6課）、秋学期（第7課～第10課）に分けて扱う。春学期の授業活動の内容や成果物を秋学期に活用することが多いため、通年での履修を推奨している。しかし実際には、例年、春学期か秋学期のみ受講する者や秋学期から春学期という流れで受講する者も数名いる。なお、本発表の研究協力者は、コロナ禍において、クラウド型教育支援サービス（manaba）及び Web 会議サービス（Zoom）を使用し、双方向ライブ配信型遠隔授業で受講した学生である。

### 2-2. 科目概要と到達目標

本科目では、留学生が日本で、または母国の日本企業に就職するために必要なこと（自分を知る、キャリア・企業を知る、日本の就職活動）について学ぶ。具体的には、各学期に、以下のような到達目標を掲げている。

〔春学期〕①自己分析を通し、将来的な目標（何ができるか、やりたいことは何か、何を

すべきか)を明確にする。

②留学生のための就職活動の概要や日本企業についての理解が得られる。

〔秋学期〕①志望する業界・企業を決め、それらの知識を身に付けるとともに、志望理由を明確にする。

②企業の選考に応募するための対策を理解し、日本語で履歴書やエントリーシートを作成ができるようになる。

なお、成績評価の基準は、春学期、秋学期とも、授業への取り組み・積極性(30%)、発表(30%)、提出物(40%)である。また、秋学期には、本学キャリアセンターの「出張講座」の時間を設け、キャリアセンターの職員から留学生を対象とする全般的な就職活動事情や履修者の学科に関連する就職情報の提供、履修生との質疑応答などを実施した。

### 3. 受講生のライフプランに関する調査

#### 3-1. 調査協力者及び調査方法

2021年度「就活科目」(大学共通科目)において、途中で休学した/出席しなくなった学生を除く受講生(10名)の内、研究協力者の募集に応じた7名を調査対象者とした。7名の内訳は、春学期及び秋学期に必修科目として受講:3名、春学期及び秋学期に選択科目として受講:3名、秋学期のみ選択科目として受講:1名である。

上記の調査対象者に対し、「研究対象者への説明文書」で説明し、「研究対象者からの同意文」にて同意を得たうえで、〔事前アンケート(30分程度)→インタビュー1回(Zoom/1時間程度)→フォローアップインタビュー(メール/30分程度)〕という手順で、個別に回答を収集した。インタビューでは、主に、①授業活動への取り組み、②就職活動・就職に対する考え、③将来像の構築のプロセス(来日、留学、大学卒業後)について質問した。上述した調査により収集された7名分のデータを1-2で記述した(a)~(c)の間いにもとづき、SCAT(大谷, 2019)を援用し、質的に分析した。

#### 3-2. 受講生のライフプランに関する葛藤の実態及びその要因

分析の結果、受講生らが大学卒業後のライフプランに関し、次のような葛藤を抱えていたことが明らかになった。①日本で就職するか、母国で就職するか。②日本で就職後、継続的に日本で働くか、日本で数年働いた後、母国で就職するか。③日本で大学院に進学するか、海外で大学院に進学するか。④大学院修了後、日本で就職するか、母国で就職するか。①~④からわかるように日本での就職活動に臨もうとする留学生には、今後の人生を日本で送るか、母国で送るかを否応なく迫られるという特有の葛藤が生じることが明らかになった。また、その要因は、留学生が卒業後のライフプランを考えるにあたり必要となるマインドセット、すなわち大学卒業後の人生をどのような社会で送りたいかに関するイメージが確立されていないことであることがわかった。以下、①~④の葛藤に関し、具体的な事例を挙げつつ詳述する。なお、【 】内の語は、分析により導かれた構成概念を表す。

①日本で就職するか、母国で就職するか。

カンさん(韓国留学生、科目履修時2年生)は、母国で直面する就職難を背景とする【日本での就職】を動機づけとし、日本の大学に入学した。必修として履修した本科目におい

ては、就職に関する情報や社会生活を営むうえで必要な態度や能力を学びたいと考えていた。授業活動における「自己分析」は、【関心や得意な分野との関連性】を見いだす活動と意味づけていた。また、「授業の課題」の作成を通し、【授業以外への応用の可能性】、【教員による添削を通した日本語学習効果】、【取り組みを通した企業分析の難しさ】といった実感を得ていた。授業に対しては【知識獲得に対する満足感】を抱いており、肯定的に評価している。一方、就職に関しては、来日前に動機づけとされていた【日本での就職】というライフプランが、卒業後に日本での生活を継続するか、帰国して母国で生活するかで揺らぎ始めた。その結果、【就職の動機づけとされる将来の生活基盤】と【母国と日本との就職活動文化の異なり】とを照らし合わせながら、自身のキャリアを模索するようになった。受講後、日本で就職活動を始めるものの、順調に進んでいるとは言い難い。現在は、自身のキャリアに関する明確なイメージが確立されないまま、新たなアルバイト経験や外国語学習を【将来像とのつながりの可能性】と意味づけ、取り組んでいる。

②日本で就職後、継続的に日本で働くか、日本で数年働いた後、母国で就職するか。

ヨさん(中国人学生, 科目受講時2年生)は、【将来像を描くための機会】という動機づけのもと、家族からの強い反対を退け来日した。日本への留学は【将来の生活継続の可能性】を得るための手段と意味づけていた。来日後、留学生活を通し、【言語使用の変化を通した自己成長の実感】を得たことが日本での生活を継続できるという自信へとつながった。日本語学校での学習後、進学先(大学と専門学校)を熟考した末、【母国での将来の生活基盤】を考慮し、大学進学を決意する。ヨさんは、受講前には必修である本科目を【将来職業的に活用しうる日本語の学習】の場と意味づけていた。しかし、受講後には本科目を就職活動の第一歩と捉えたうえで、【就職活動への取り組みにおけるイメージ構築】の場と意味づけていた。また、授業における課題への取り組みを通して、【就職活動への実感や心構え】を得ていた。同時に、「自己分析」が難航するという経験を通し、【留学生という立場としての強みの欠如】を実感する。具体的には、他の受講生のように自身と母国の関係性(両国への貢献など)を意味づけられないことに気づいたことにより、「私のエピソード」を探す難しさに直面する。受講後、日本で就職活動を始めたものの、日本と母国という複数の選択肢があるがゆえに生じる揺らぎは解消されることはなく、自らと母国・日本との関係性が明確に掴めないまま、【就職活動に関する能動的な取り組み】を行っている。

③日本で大学院に進学するか、海外で大学院に進学するか。

ラさん(中国人学生, 科目履修時2年生)は、留学を【希求する専門的な学びの実現】と意味づけ、母国では得られない【専門的な学習環境の獲得】のため、日本の大学に進学した。合格直後、【大学での学習計画の設計】のため、将来の進路を熟考し、大学院進学という将来像を描く。そして、大学では、【将来的な職業の専門的実践の学び】を得られる場である【大学院進学に向けた方向性と取り組むべきことの選定】及び【大学院進学に向けた具体的な方向性の決定と取り組み】を通じ、【自己成長につながる経験と専門分野の経験】を獲得している。選択科目として履修した本科目の活動では、「自己分析」において【専門分野とのつながり】を見だし、【課題遂行の達成に対する安心感】を得る一方、「長所を

生かしようる企業や業種, 学生時代に力を入れた事例」においては【課題遂行の達成に対する心配感】を抱きながら取り組んでいた。また, 勉学が生活の中心であったことから【事例の乏少による課題遂行における障壁】や【進路の違いから生じる課題遂行における障壁】を感じていた。受講後は, 大学院進学というライフプランに変化はないものの, それをどこで実現するかは決めきれておらず, 【家族を支援する将来像の実現】を前提とする, 母国での進学と, 日本及びヨーロッパを視野に入れた【多様な要因を考慮した進路や居住地】との間で熟考が続いている。

④大学院修了後, 日本で就職するか, 母国で就職するか。

コウさん(中国人学生, 科目履修時2年生)は, 一度母国の大学に入学したが, 【自身の関心と専門性とのつながりの重要性】を感じたことから, 留学先として【文化への関心】を抱いていた日本を選び, 大学に進学した。コウさんは漠然とした日本語力の向上を動機づけとして, 本科目を秋学期のみ選択科目として履修した。春学期から履修していた受講生に追いつくために, クラスメイトを【学習支援者】として位置づけ, 【能動的な働きかけによる授業活動の遅れへの調整】を行っていた。授業では, 【関心と探求心を満たす経験】により, 【就職観の変化, 具体化, 自身の力との関連づけ】及び【自己認識の明確化】を行うことで, 【授業内容と学習環境に対する満足感】を得ていた。また, 授業の課題に取り組むことで, 【自己分析による関心や得意な分野との関連性】を見だし, 【取り組みを通じた将来像の明確化】がなされた。さらに, 発表は, 【自身の取り組むべき方向性を補強する機会】及び【自身の視野を広げるきっかけ】となった。受講前より将来像として, 大学院進学, その後母国の日系企業や日本関連の企業での就職を描いていたが, 受講を通し, 【母国での就職を視野に入れた大学院の専門性の変更】が生じるとともに, 【母国での就職の足掛かりとしての日本での就職】がライフプランに組み入れられた。受講後は, 大学院進学に向け, 必要となる能力を獲得するために, 学習を継続している。

#### 4. 考察

以上の分析結果より, 留学生の就職活動を支援するにあたり重要と思われる, 次の三つの示唆が得られた。①日本独特の採用方法への理解を促すのみでは十分ではない。②留学前・大学入学前に描かれたライフプランを解体したうえで, 再構築することは困難である。③就職や大学院進学を見定め, 日本での生活を継続することを踏まえたライフプランの構築に十分に取り組めていない(または, 取り組んでいる途中である)。

卒業後のライフプランとしての就職活動や大学院進学に関わる日本語教育においては, 一般に内定や合格といった目標の達成が重視されることが多い。しかし, これらの示唆を踏まえれば, 留学生が就職活動というライフイベントを自らのキャリアに位置づけられるようになるためには, 茂住(2022, p.101)が指摘するように, 「留学生に特化したキャリア教育」において「就職支援に偏らない目標と内容」を備える必要がある。発表者は, 自身の「学習と人生のつながりの軸」がどのように構築されるのか/されたのかという視点が組み込まれた日本語教育実践を展開する必要があると考える。特に, 自己分析においては, 一般に用いられる方法ではなく, 留学前・大学入学前と大学卒業以降の将来をつなげ,

ライフプランの再構築を可能とするような機会を提供する必要がある。「学習と人生のつながりの軸」とは、個々の学習者自身が「最も重視している要素」であり、「学習観だけではなく、自身の人生における価値観が反映されるもの」(山内, 2022, p.258)である。それは、学習者が置かれている社会的文脈や教育機関を背景に自らの時間的・空間的な「移動」を統合するにあたり生じる模索・試行錯誤に、学習者が向き合うなかで顕在化していく。

「学習と人生のつながりの軸」が形成されることにより、学習者の視点は単線的視点から複線的視点へと変移する。同時に、各学習者に応じた将来像の構築が促される。それゆえ、「学習と人生のつながりの軸」の形成は、留学生のライフプランの再構築にとって重要な要素となる。また、実際に日本語教育実践をデザインするには、上述したような葛藤が現れる留学生と特に葛藤が現れない留学生が一つの教室に共存するという事に留意する必要がある。本稿では詳述できなかったが、本研究の協力者の中には、ライフプランを解体するのではなく入学前に描いた将来像を段階的に具体化させていこうとしている留学生や就職活動最前線に身を置くことを通し、授業と就職活動のつながりを実感したという留学生もみられた。今後、留学生一人ひとりが、ライフプランの構築段階、解体段階、再構築段階などのいずれの段階にいるのかを注視しながら、上述したような視点を組み入れた日本語教育実践を行うとともに、それが、留学生が就職活動というライフイベントを自らのキャリアに位置づけられるようになる実践となりうるのかをより深く探求していきたい。

## 注

- (1) 本研究は、現所属大学「明治学院大学研究倫理委員会規程」に沿い、事前に研究倫理審査の申請及び承認のうえで行われた。また、調査においては、調査協力者から研究用データ提供承諾書を得ている。なお、調査協力者は全て仮名である。
- (2) 本研究は、明治学院大学教養教育センター附属研究所「2022年度研究プロジェクトB(「奨励」)」の助成を受けたものである。

## 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) 川上郁雄(2021)『「移動する子ども」学』くろしお出版
- (3) 久保田学(2022)『改訂版 留学生のための就職内定ワークブック』一般社団法人留学生支援ネットワーク
- (4) 鈴木伸子(2022)『日本企業に入社した外国人社員の葛藤—日本型雇用システムへの適応とキャリア形成の実際—』ココ出版
- (5) 南雲智・寺石雅英編(2019)『留学生の日本就職ガイド2021』論創社
- (6) 宮原誠一(1990)『社会教育論』国土社
- (7) 茂住和世(2022)「外国人留学生対象キャリア教育科目の意義と実践」『東京情報大学研究論集』Vol. 25, No. 2, pp. 89-104.
- (8) 山内薫(2022)『「ことば」の学びに寄り添う日本語教育—「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化をめざして—』くろしお出版



## JSL 高校生のための「国語学習活動 Can-do」の開発

—能力記述文の妥当性検証結果を踏まえて—

飯島博子 (東京外国語大学)・大津友美 (同)・浜田かおり (同)

### 1. 開発の背景

日本の高校に通う JSL(Japanese as a second language)高校生(以下,生徒)への日本語学習支援のひとつの方法として国語科の授業時に在籍クラスを離れ個別指導を行う場合がある。そのような指導形態で問題となるのが生徒の母語での国語力<sup>(注1)</sup>である。生徒に母語で学年相当の国語力がある場合は,日本語で的確に理解し表現するための指導を中心に行えばよいが,そうではない場合は日本語での理解・表現力を養うだけではならず,生徒が高校レベルの国語科の学習ができるようにするために特別な配慮を要する。

### 2. 「国語学習活動 Can-do」の開発目的

国語科学習につながる日本語の指導を行うにあたり,生徒が現時点で母語でどのような国語科の学習活動ができるのか,日本語でどのような学習活動ができるかを把握することが指導の見通しを立てる上で有効ではないかと考えた。そこで,日本の教育課程で行われる各学年の国語科の学習活動を基準に生徒が日本語及び母語でできることを測定できるように「国語学習活動 Can-do」(以下,国語 Cd)を開発した(資料 1)。生徒は全 48 の能力記述文(以下,記述文)を多言語版で読み,日本語と母語のそれぞれについて,「できる」「むずかしいがなんとかできる」「あまりできない」「できない」の 4 段階で自己評価を行う。結果からは国語科で行われる学習活動に対して生徒が日本語では難しいが母語でならできること,母語でもできないこと等を把握することができ,国語科学習の導入期の学習支援方法等を具体的に検討することが可能となる。本発表では国語 Cd の開発プロセスとその過程で行った記述文の検証調査について報告する。

### 3. 国語 Cd の開発プロセス

#### 3-1. 国語 Cd の設計

##### 【レベルとカテゴリー】

小学校から高等学校(高校)までの学習指導要領<sup>(注2)</sup>の学年区分を参考にレベルを 6 つに分け,レベル名を付した([E1: 小学校 1-2 年][E2: 小学校 3-4 年][E3: 小学校 5-6 年][L1: 中学校 1-2 年][L2: 中学校 3 年][U: 高校])。高校は,学習指導要領でレベル分けがなされていなかったため,1 レベルのみとなる。技能は「話す」「聞く」「書く」「読む」の 4 つとし 12 の下位カテゴリーを設けた(表 1)。カテゴリーは学習指導要領の分類を参照し,年間を通して学習時間が多い活動を含むカテゴリーを中心に構成した。

表1 記述文の技能とカテゴリー

技能	カテゴリー
話す	①話す ②話し合う
聞く	③聞く
書く	④説明的文章 ⑤文学的文章 ⑥実用的文章 ⑦論理的文章
読む	⑧説明的文章 ⑨文学的文章 ⑩本などから情報を得る ⑪論理的文章 ⑫実用的文章

【能力記述文の要素】

記述文に含める要素は「場面/話題」「言語行動」という2つに加え、レベル間の難易度の差異を明確にするために適宜「条件」を付けた。例えば、U(高校)レベル書く技能の実用的文章(表1⑥)カテゴリーの記述文は以下のようなになる。

学校及び受け入れ先に提出するためのインターンシップ活動報告書を、…場面/話題  
 動機,活動の経緯とその内容,振り返り,将来への展望を含めて…条件  
 作成することができる。…言語行動

記述文の作成にあたっては,多様な文化的背景を持つ読み手が容易にイメージできることを話題や内容の選定基準とした。また,読み手により想定する言語行動が異ならないよう「など」の多用を避け,具体的な活動を記述することとした。

3-2. 記述文の作成

記述文作成にあたっては,文部科学省(2017a,2017b,2018)の「思考力・判断力・表現力等の内容」に記載されている「指導事項」と「言語活動例」を参照した。高校(U)の記述文については,高校国語科の6科目のうち,すべての生徒が履修する「現代の国語」と「言語文化」の2科目を対象とした。また,小学校及び中学校(E1~L2)の記述文作成時には,国語教科書の学習活動と学習目標も参照した<sup>(注3)</sup>。

まずは原案を筆者らのうち1名が作成し,3-1で述べた「レベルとカテゴリー」,「能力記述文の要素」の観点から3名で点検し,修正を行った。

4. 記述文の検証調査

3章で述べた手順で作成した記述文が想定したレベルの学習活動として妥当かどうかを検証するために,2回の検証調査を行った。

4-1. 調査①: 記述文の並べ替え調査

【調査方法】

小学校教員(ET),中学校国語科教員(LT),高校国語科教員(UT)を対象に2022年7月から9月にかけて並べ替え調査を実施した。並べ替え調査は,被検者に技能やカテゴリー別に記述文を難易度順に並べ替えてもらい,記述文が想定したレベルを表しているかを検証する調

査である(尾関 2013)。調査には Google forms を用い、オンラインで回答を得た。ET 対象,LT 対象,UT 対象の調査フォームをそれぞれ作成し,調査協力者が所属する教育課程の記述文を評価してもらった。調査フォーム(図 1)は「選択式(グリッド)」形式で,記述文を縦列に,レベルを横列に記載し,カテゴリーごとに提示した。調査協力者はカテゴリーごとに提示される 2~3 つの記述文を読み,適切だと思うレベルを 1 つ選択する。1 列および 1 行に 1 か所しか選択できない設定とすることで,提示するレベルに対して 1 つの記述文を対応させた回答を得ることができる。カテゴリーごとの記述文提示ののちに,「レベルの判定に困った場合の理由」と「わかりにくい表現や語句」について記入するコメント欄を設けた。

	小1-2年生	小3-4年生	小5-6年生
物語の登場人物の行動や会話から、その人物の気持ちを理解することができる。	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
物語の登場人物の行動や会話から、キャラクター同士の関係と互いに対する心情を読み取ることができる。	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
物語を読んで、だれが何をしたか、だれが何を言ったかわかる。	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

① 1列で複数の回答を選択することはできません

図 1 小学校教員 (ET) 対象の調査フォーム

高校(U)の記述文はレベルが 1 つしかないため,その文が高校の学習活動として「適切か」,「適切でないか」という選択肢を提示し,UT に選んでもらった。

【調査結果】

ET55 名,LT35 名,UT25 名から有効回答が得られた。ET,LT の回答から,記述文ごとに各レベルを選択した人数を集計した結果,想定した難易度順とは異なる順で判定がなされた記述文がいくつかあった。より適切な学習活動を踏まえた記述文へと修正し,それぞれの記述文の難易度の差異を明確にする必要があることがわかった。UT の回答では,概ね「適切である」を選択した回答が多かったが,記述文の語句や表現に関するコメントが多く寄せられた。そこで,記述文の修正を検討するかどうかの基準を以下の通り設定した。

- 小学校及び中学校 (E1~L2) の記述文 : 75%以上の教員が想定したレベルを選択した記述文はそのレベルの学習活動として適切であると判定する。75%に満たなかった記述文の修正を検討する。
- 高校(U)の記述文 : 80%以上の教員が「適切である」と回答した記述文は U の学習活動として適切であると判定する。80%に満たなかった記述文の修正を検討する。

上記の基準と併せて,「レベルの判定に困った場合の理由」と「わかりにくい語句や表現」のコメントを反映し表現等を再検討し,修正を行った。

全 48 の記述文のうち,E1~E3 の記述文で 4 つ,L1,L2 の記述文で 5 つ,U の記述文で 8 つ,計 17 の記述文の修正を行った。

#### 4-2. 調査②：聞き取り調査

調査①の結果に基づき記述文を修正したあと,それらを含むすべての記述文が想定したレベルの学習活動として妥当かどうかを確かめるために,調査①の協力者 ET,LT,UT から各1名に聞き取り調査を行った。調査②は調査①の約1か月半~2か月後にオンライン会議ツールを用いて個別に行い,以下の2点について意見を求めた。

- 1) 記述文のレベルが妥当であるか
- 2) 修正を検討した方がいい記述文はあるか

聞き取り調査の結果,あるカテゴリーから想起する活動が2つ以上あるため,学校教育現場で代表的な活動へ変更したほうがいいという指摘,学習指導要領のポイントを適切に反映するために言語行動に加えたほうがいい点についてのコメント,生徒が読む際にわかりやすいよう語句や表現の修正提案等があった。これらについて再検討し,調査②では計8つの記述文について修正を行った。

#### 5. 国語 Cd の活用方法と課題

入学時や年度始めに国語 Cd の自己評価を実施することで,本来の目的である国語学習活動が日本語と母語でどのくらいできるかを把握し,指導計画に生かすことができる。母語で学年相当の学習活動ができる場合は,日本語での表現力を中心とした指導計画を立てることができる。一方,母語でも学年相当の学習活動が難しい場合は,日本語での表現力の指導に加えて思考力等を伸ばすためのしきみをより慎重に考える必要があるだろう。

生徒による自己評価の結果は,生徒との面談資料としての活用も期待できる。例えば,生徒の1年間の伸びや変化を把握するために年度末にも自己評価を行い,入学時の結果と比較する。各記述文の自己評価の数値を比較するだけでなく,技能別の平均値を比較することで生徒の得意な技能やより指導が必要な技能も見え,生徒との振り返りや話し合いの材料となるであろう。また,教育関係者が生徒の母語の力を資源と捉え,高校での学習に活用することに関する議論の緒とできるのではないだろうか。

しかしながら,国語 Cd は自己評価であるため,自己評価の客観性,さらに経験したことがない活動に対する自己評価の信頼性には課題がある。今後,複数の教育現場で自己評価を実施したり,自己評価を行った生徒やその結果を指導等に活用した教育関係者へのインタビューを行い,有効性と課題の実証的な検証が必要である。

#### 注

- (1) 文部科学省(2018)では,国語科において育成を目指す資質・能力は「知識及び技能」「思考力,判断力,表現力等」「学びに向かう力,人間性等」の3つに整理されている。
- (2) 文部科学省が告示する「小学校学習指導要領(平成29年告示)」「中学校学習指導要領(平成29年告示)」「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」を指す。
- (3) 東京都教育委員会が公開する「公立小学校」「公立中学校」の採択地区別教科書一覧から地区別の採択数が1位と2位の教科書を参照した。なお,高校の教科書は平成30年告示の学習指導要領が反映された教科書が記述文の作成段階では一般に向けて発行されていなかったため,入手することができなかった。

#### 参考文献

- (1) 尾関直子(2013)「CAN-DO リストの妥当性を検証する「並べ替え調査」とは？」投野由紀夫(編)『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック(CD-ROM 付)』Part2 Q21,大修館書店,111-116
- (2) 東京都教育委員会「採択地区別公立中学校用教科書採択一覧(令和 3~6 年度使用)」  
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/textbook/adoption\\_policy\\_other/adoption\\_result/files/results\\_2021\\_public/result\\_p.pdf](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/textbook/adoption_policy_other/adoption_result/files/results_2021_public/result_p.pdf) (2023 年 3 月 31 日)
- (3) 東京都教育委員会「令和 2~5 年度使用教科書採択地区別の採択結果(公立小学校)」  
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/textbook/adoption\\_policy\\_other/adoption\\_result/results\\_2020\\_public.html](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/textbook/adoption_policy_other/adoption_result/results_2020_public.html) (2023 年 3 月 31 日)
- (4) 文部科学省(2017a)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説国語編平成 29 年 7 月』東洋館出版社
- (5) 文部科学省(2017b)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説国語編平成 29 年 7 月』東洋館出版社
- (6) 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説国語編平成 30 年 7 月』東洋館出版社

資料1

国語学習活動Can-do							
レベル	No. カテゴリ	話す	No. 聞く	No. カテゴリ	書く	No. カテゴリ	読む
E1	1 話す	友だちに、楽しかった出来事についての時間の流れに沿って説明することができる。	13 友だちが「今いちばん楽しいこと」について話しているとき、おもしろいところ、おどろいたことは何かを考えながら聞くことができる。	19 説明的文章	学校にある花を見たり、触ったり、においを嗅いだりしてわかったことを観察日記に書くことができる。	34 説明的文章	草花が育つ様子を説明した文章を読んで、どんな順序で育つか分かる。
	2 話し合う	友だちと好きなものについて話し合うとき、感想をいったり質問をしたりして話を続けることができる。		20 文学的文章	物語の「はじめ」と「おわり」の絵をみて、その間に起こった出来事を想像して、出来事の順序やつながりを考えて書くことができる。	35 文学的文章	物語を読んで、だれが何をしたら、だれが何を言ったか分かる。
E2	3 話す	「筆箱の中に何を入れているか」というテーマでクラスメートにアンケート調査した結果を、表やグラフを見せながら、クラスメートの前で発表することができる。	14 校長先生から学校の歴史についての説明を聞くとき、大事なことをメモをとりながら、聞くことができる。	22 説明的文章	コンビニやスーパーの店員にインタビューをした結果をクラスメートに報告するために、インタビューの目的、仕事内容、わかったこと、それをもとに考えたことを、段落に分けて書くことができる。	36 説明的文章	説明文のまとめ(はじめ・中・おわり)ごとに、中心となる語や文を確かめて要約することができる。
	4 話し合う	学校の自慢したいところをグループで話し合うとき、自慢したいもののアイデアを、理由を添えて出すことができる。		23 文学的文章	小さい子供のために、登場人物や場面を自分で設定し、「始まり」「事件」「解決」「結末」のような展開を組み立てて、物語を書くことができる。	37 文学的文章	物語の登場人物の行動や会話から、その人物の気持ちを理解することができる。
E3	5 話す	「将来の夢」というテーマでスピーチをするとき、要点や情報をまとめた図表をクラスメートに見せながら、その夢をもったきっかけや夢に対する自分の想いを伝えることができる。	15 友だちに「クラブ活動」についてインタビューをするとき、事前に聞きたいことをはっきりさせた上で、友だちの答えの流れにそって質問をすることができる。	25 説明的文章	「よりよいクラスにするにはどうしたらいいか」について、文章全体の構成に気を付けて、自分の主張、理由、根拠を500字(A4半分)程度で書くことができる。	38 説明的文章	筆者の意見が書かれた文章を読んで、筆者の考えたとそれを支える事例との関係性がわかる。
	6 話し合う	「教科書を毎日家に持ち帰った方がいいか」について、グループで話し合うとき、自分の立場を明確にし、理由や事例を踏まえて考えを話すことができる。		26 文学的文章	学校行事(例:入学式や卒業式)の思い出をテーマとして、日本の俳句のような伝統的な定型詩を作ることができる。	39 文学的文章	物語の登場人物の行動や会話から、人物同士の間関係と互いに対する心情を読み取ることができる。
L1	7 話す	「わたしの好きなこと」というテーマで1分程度のスピーチをするとき、話の構成を工夫したりエピソードを加えたりして、紹介する物事の良さや自分にとっての価値を伝えることができる。	16 友だちがテレビドラマやアニメのあらすじを話しているのを聞いて、友だちの説明がよくわからなかったことについて、友だちの言葉を確認したり、言い換えたりして、質問をすることができる。	27 説明的文章	「コンビニの24時間営業」について、賛成・反対どちらかの立場に立ち、根拠となる事実や具体例を示して、600~800字(A4・1枚)で自分の考えを書くことができる。	40 説明的文章	筆者の意見が書かれた文章を読んで、自分の考えたとを友だちに伝えるために、文章から必要な情報を取り出したり、結び付けたりして、筆者の考えを要約することができる。
	8 話し合う	「中学生にスマートフォンが必要か」についてグループでディスカッションするとき、新聞の情報や統計調査の結果を根拠に、賛成・反対どちらかの立場を決めて、自分の意見を述べることができる。		28 文学的文章	ある登場人物の視点から書かれた小説の一部を、別の登場人物の視点に立って、書き換えることができる。	41 文学的文章	小説の登場人物の言動を表す表現から、その人物の心情や変化を読み取ることができる。
L2	9 話す	「地域の活性化」についてパブリックスピーキングを行うとき、聴衆への問いかけ、問題点の提示、解決策の提案とその根拠を論理的展開を考えて、述べることができる。	17 「ペットを飼うこと」について、クラスで討論会を行うとき、発言者の言葉遣いや表現だけでなく、主張とその根拠の適切さを評価しながら聞くことができる。	30 説明的文章	人気のアニメ作品、もしくは好きなマンガの価値や特性について、データや専門家のコメントといった資料を引用して、600~800字(A4・1枚)で説得力のある批評文を書くことができる。	43 説明的文章	人工知能についての説明文を読んで、論理(例:原因と結果、意見と根拠、具体と抽象)の展開のわかりやすさと適切さを評価することができる。
	10 話し合う	クラスでできるSDGsの取り組みをグループで考え、出したアイデアを分類、整理し、それぞれの意見を認め合った上で、クラスとしてできるSDGs目標を1つ決めることができる。		31 実用的文章	修学旅行について、場所別、日付順、心に残った出来事順といった編集の方針を決めて、5~6ページの旅行記を作ることができる。	44 文学的文章	回想シーンが織り込まれた小説を読んで、出来事が起こった順序と登場人物の気持ちの変化を読み取ることができる。
U	11 話す	「学校の防災対策」について全校生徒にプレゼンテーションをするとき、災害時に想定される校内の状況や必要な対策を、写真や動画をスライド等で示しながら、説明することができる。	18 同級生による「フェイクニュースに騙されないために」というテーマのスピーチを聞くとき、主張と根拠となる事例の説明や考察が妥当であるかを評価しながら聞くことができる。	32 論理的文章	「日本の労働問題」について、国や自治体が公開する統計資料を根拠として、妥当なデータを引用しながら、600~800字(A4・1枚)で自分の意見をレポートに書くことができる。	46 論理的文章	「コミュニケーションの目的」をテーマにした2つの評論文を読み比べ、文章の構成や論理の展開の違いを捉えた上で、それぞれの筆者の考えがわかる。
	12 話し合う	「野生動物と人は共存できるか」というテーマでグループで話し合うとき、グループ全員が納得できる結論に導くことができるように、部分的な合意や条件付きでの合意を含め、グループの意見をまとめることができる。		33 実用的文章	学校及び受け入れ先に提出するためのインターンシップ活動報告書や、動機、活動の経過とその内容、振り返り、将来への展望を含めて作成することができる。	47 文学的文章	同じ時代に書かれた小説を読み比べて、象徴的表現から推測し、違いをとらえた上で、それぞれの作品に込められた作者の考えがわかる。
以下の教科書の学習活動を参照し東京外国語大学が作成しました。 ■小学校国語教科書 甲斐睦郎ほか43名(令和3年発行)「ごっこ〜かまくら〜ごっこ〜下とまち〜ごっこ〜上たんぽぽ〜ごっこ〜下赤たんぽぽ」国語三上わかば『国語三下あおぞら』『国語四上かがやき』『国語四下はばたき』『国語五銀河』『国語六創造』(以上、光村図書出版) 田近海一・北原保雄ほか43名(令和3年発行)「ひろがることばしようかご〜上』『ひろがることばしようかご〜下』『ひろがることば小学国語二上』『ひろがることば小学国語二下』『ひろがることば小学国語三上』『ひろがることば小学国語三下』『ひろがることば小学国語四上』『ひろがることば小学国語四下』『ひろがることば小学国語五上』『ひろがることば小学国語五下』『ひろがることば小学国語六上』『ひろがることば小学国語六下』(以上、教育出版) ■中学校国語教科書 甲斐睦郎ほか29名(令和3年発行)『国語1』『国語2』『国語3』(光村図書出版) 中野正英ほか36名(2021年発行)『新しい国語1』『新しい国語2』『新しい国語3』(三省堂)							

## 高大連携サービスラーニングにおける越境学習と高校生・大学生の変容

—外国につながる高校生の日本語学習・キャリア支援を通して—

川田麻記 (桜美林大学)

### 1. 本研究の目的

外国につながる高校生が抱える深刻な課題として、高校進学後に十分な支援が受けられず、学力不振や学習意欲の低下等から自身の将来像を思い描けないといったことがある。この課題に対し、先行研究では、日本語学習や進路に関する情報提供に留まらない、きめ細やかな支援の必要性が指摘されている。例えば、大学に進学した外国につながる先輩を招いた進路懇談会や高校と大学が連携したイベントへの参加型キャリア支援等、高校生と大学生の交流活動における対話とつながりの重要性が報告されている(藤倉 2016)。こうした高校生と大学生をつなぐ場は、異なる背景やライフステージの人々が、立場を越えて同じ時間・場所で交わり、悩みを共有し、そして新たな知識や価値観に出会うための「越境的な対話」(香川 2015)を促す場となり得ると考えられる。本研究では、まず同様の課題を抱える外国につながる高校生と、日本語教育学を学ぶ大学生の交流活動を、市民性教育の観点を取り入れたサービスラーニング(Service-Learning, 以下 SL)の枠組みで行った実践の概要を報告する。そして、高大間を物理的・状況的に行き来する「越境学習」に着目し、そこで生まれる高校生と大学生の変容を明らかにする。また、より良い SL 実践のために必要とされる多様な参加者間の関係構築の在り方とその課題について述べる。

### 2. 実践の概要

本研究で焦点を当てるのは、東京都内の A 高等学校定時制課程(以下, A 高校)と近隣に位置する B 大学の間で 2021 年 6 月から 2023 年 3 月現在まで約 2 年間行ってきた SL 活動のうち、2022 年度に行われたオンライン・対面の実践である。具体的には、フィリピンにつながる高校生 H(当時 2 年生)の課題(進路を思い描くのが困難、日本語で人とつながる経験が少ない等)に対し、大学生 Y(当時 4 年生)が日々の活動の中で計画・実施した 3 つの取組【①オンライン学習】【②B 大学オープンキャンパス(以下, OC)での体験授業参加】【③A 高校文化祭での発表】を取り上げる。図 1 は、活動の時間的な流れとその場所を表したものである。

場所 \ 時期	4/11	6/12	8/28	11/6	11/20	12/4	3/24
A 高校	打ち合わせ			③ 文化祭			
オンライン	① 日本語学習, イベントの事前・事後学習, JLPT 対策学習 1 回 60 分, 週約 3 回, 2022/4/11~2023/3/24 (全 128 回中 Y が参加した活動は 46 回)						
B 大学	② OC1 回目		OC2 回目				
その他	進路が'ダ'ス JLPT 受験						

図 1 2022 年度の取り組み

①のオンライン学習は1回60分で日本語学習を中心に行う。Hは高校教員の助けを得て、授業時間外に高校の一室からオンライン教室にアクセスして学ぶ。①の活動には、Y以外に日本語教育経験のあるI先生(地域の支援者)及びYの後輩学生2名も交代で参加し、協働して支援を行っている。2022年度にYが関わったのは全128回中46回である。

②のB大学OC体験授業への参加は、①のオンラインでの活動の中で、YがHに「高校卒業後は何をしたいですか」と質問したのに対し、Hが「わからない」と答えたことがきっかけで、Hが卒業後の進路を思い描けていない様子がわかってきたことから、Hのキャリア支援を意識してYが計画・実施した体験学習である。

③は、①②の活動を経て「(生徒さんの)日頃の日本語学習の成果を發揮できるような機会を設けたい」とYが新たな企画をしていたところに、A高校からの依頼があつて取り組むことになった「文化祭での日本語での発表」の活動である。②、③のイベントの事前・事後学習は、主に①のオンライン学習の中でI先生の助けを得つつ行った。具体的には、Hが体験したい(した)ことを口頭や作文で言語化し、Yはその補助を行った。

### 3. 高校生と大学生の変容

まず、Hについては、Yを含む複数の支援者による活動の省察記録(2022年4月11日～12月8日)にみられたHに関する記述に加え、Hの担任であり、かつHが所属する国際交流サークル顧問の高校教員(T先生)へのインタビュー約27分(2023年3月9日実施)を書き起こしたデータを基に、複数の関係者の視点からその変容を分析した。

Yの変容については、A高校でのSL活動(2021年6月～2022年12月)の振り返りを基にY自身が執筆した卒業研究(実践報告, 全25ページ)の内容から、Yの気づき、それに基づく計画、そして関係者との対話から生まれた葛藤や考えの変化にあたる部分を抽出して分析した。以下では上記データの抜粋(破線は筆者による)を基にした考察を示す。

#### 3-1. 高校生Hの変容

まず、Hについては、2021年4月の入学当初の様子について、T先生がインタビューで「ほとんど無口で下を向いているような感じ」「大丈夫なのかなーこの先。学校来れるのかな、みたいに…」と語っており、心配な様子であったことがわかる。その後も2021年度は、Hの寡黙な様子に大きな変化はみられなかったものの、学校・オンライン学習には「ほとんど休むことなく来ている」「“来ている”ということそれ自体がとても大切」と語られていた。しかし、2022年度の活動では、②③の対面での活動を経て徐々に変化が現れ始める。抜粋(1)は、大学生Yが②のB大学OC(1回目)への参加を企画し、実際に参加した後に①のオンライン学習の中でHが振り返りを行った様子をI先生が記録したものである。

##### (1) 2022.6.14, I先生の記録の抜粋

OCは楽しかったようで、日本語英語をおり交ぜて色々話してくれました。キャンパスを見て回るのも楽しかったそうです。フィリピン人の学生と話ができただのも良かったようです。一番面白かったのは英語で行われたフットボールについての授業だったとのこと。普段より発話も積極的だったので、OCに限らず、普段の生活と違うことをしたり人に会ったりすることで、日本語学習の意欲も高まるのではないかと思います。



②への参加は、Hにとって初めての体験であったが、抜粋(1)よりこの体験がHにとって、楽しく面白いと感じるものであったことが分かる。また、「日本語英語をおり交ぜて色々話してくれました」「普段より発話も積極的だった」とあるように、①のオンライン学習の中でも、より主体的に体験を言語化しようとしていたことが窺える。このOCでの体験が足掛かりとなり、Hは8月にもB大学のOCに参加を希望した。抜粋(2)は、2回目のOCで、体験授業を楽しんだ後、YがHに対して、卒業後の進路を考えることを意識し「進学にも就職にも、日本語能力試験N2が必要になる」ということを伝えた時の記録である。

## (2) 2022. 8. 28, Yの記録の抜粋

生徒自身はJLPTの存在やレベルなども把握していなかったため、12月にN4を受験してみてもどうかと提案をしたところ、前向きな反応が伺えた。あくまでも大学進学は選択肢の一つでしかなく、最終的に進路を決定するのは本人であるが、OCで大学生活の一部を体験できたことで、進路に対する彼なりの目標や日本語学習へのモチベーションが生まれたからこそではないかと考えている。

抜粋(1), (2)より、②のOCへの参加は、Hにとって、「高校」から「大学」へと学びの場の境界を物理的に越える活動となり、さらにその参加過程で、大学の授業を、高校生である今体験するという「状況間をまたぐ学習」(香川 2011)につながったことがわかる。また、YとのJLPTに関する対話は、Hにとってそれまで踏み込んだことのない進路に関わる話題であったことが窺えるが、これが一つのきっかけとなり、実際Hはその年の12月のJLPTの受験を初めて決意する。①のオンライン学習の中でもJLPT対策に励むようになり、日々の取組にもより前向きな姿勢が見られるようになっていった。

この時期、同時にHは③の文化祭にて、母国フィリピンの食文化をテーマに発表を行うことになり、文化祭当日までの期間、オンライン・対面の両方で、Yらの助けを得て発表準備を行った。この③の活動は、Hにとって「家庭(フィリピンにつながる言語文化環境)」「高校(公教育の場)」「オンライン学習(ノンフォーマルな日本語学習の場)」の文脈を繰り返し横断する学びの挑戦となり、この体験がHの主体的に学ぶ姿勢を更に促した。抜粋(3)は、T先生がインタビューにて、2021年と2022年の文化祭での取組を比較し、Hがいかに顕著な変化を見せたかを表現している部分である。

## (3) 2023. 3. 9, T先生のインタビューより抜粋【文化祭でのHの取組に見られた変化】

ところが2022年の文化祭に向けて、こうだんだん準備をしていく中で、あの一、ま、学生さんたちの支援もありですね、あの一、文化祭に対しての、なんかあの、姿勢もですね、去年よりも前向きな感じですし、ま、表情的にも明るくなって取り組んでいるように思いました。(中略)(Hは)とても恥ずかしがり屋ですので、とても人前で発表するとか、っていうことが、もう無理なんだ、もう無理だなと思っていたんですけども、ところがあの、前向きにできたということは、やはり本人が、だんだん自信をもってきて(中略)本当に当日いろんな方が、学校の校長先生とかもいましたし、先生方や他の生徒もおりましたので、ま、そういうところで彼が話すというのは、堂々と、いや、ま、できたということは、非常にあの一、驚いております。正直本当に驚いております。

この③の活動は、2023年3月末にH自身が書いた作文においても、学校での楽しかった思い出として挙げられており、Hにとって強く印象に残る経験となったことがわかる。Hに見られた変容は、決してSL活動の①②③のみによるものではないが、少なくともこ

れらを通して、バーチャルとリアル、高校と大学という物理的、文脈的に異なる状況間をまたぐ学びを経験したことがHの主体性に影響を与えたと言えるのではないだろうか。

特に進路については、上述のように、Hにとっては「わからない」と答えるのが精一杯の話題であったが、高校で受ける日頃の進路指導に加え、抜粋(2)で示したYとの越境的な対話が、Hを心理的に揺さぶり、その時Hのいた場所から一步踏み出してみようという意識変容を起こしたと考えられる。そしてそれが結果的に、その後の進路ガイダンスへの参加やJLPT受験(図1参照)といった行動変容にも影響したと言えるのではないだろうか。

### 3-2. 大学生Yの変容

Yについては、①のオンライン学習では、2021年度に始めた当初から一貫してHのその日の表情や姿勢(笑顔、疲れた様子、元気な様子、リラックスしている、積極的等)に着目した記述とHの言語の習得状況(発音・語彙・漢字・文法の定着、発話量等)に焦点を当てた記述が見られる。しかし、日々の①の活動から見えてきた課題がきっかけで、その後、単にHの日本語の状態を記述するだけでなく、Hの主体的な学びをどう引き出すかという点に意識が向くようになる。抜粋(4)を参照されたい。

#### (4)Yの卒業研究「実践報告」(pp.10-11)「教科書を用いた支援から見えてきた課題」より抜粋

取り組む中で見えてきたことは、単に教科書通りに進めるだけでなく、生徒の母国や生徒自身の日常生活と関連付けた日本語学習が主体的な学びにつながるということである。(中略:Hが苦手な漢字学習のために、日頃、校内でHが見かける漢字を写真に撮らせて学習するという実践の描写)その結果、以前のように「わからない」の一点張りではなく、自分自身でどうにか日本語で伝えようという姿勢や発話が多く見られるようになった。(中略)一方で、生徒自身の日本語学習に対する到達目標や目的意識がないまま学習が進んでいることも課題として見えてきた。

YはHとのオンラインでのやりとり及び共に支援に取り組む日本語教育経験者のI先生の助言や対話を通して、「教科書通りに進める」ことへ疑問を抱くようになる。そして、日本語学習をHの生きる日常の世界と結びつけることによって主体性を引き出すヒントに気づく。さらに、日本語学習に対する目的意識や到達目標がないまま学習を進めることに對しても疑問を抱き始める。この疑問は、②の対面での活動の企画につながっていく。

#### (5)Yの卒業研究「実践報告」(p.14)の「B大学OCへの参加」より抜粋

高校でも進路相談などは実施していると伺っていたが、まずは今後の進路や将来について考えるきっかけ作りができないだろうか。そこで、本学のOCへの参加を試みることで、大学進学を希望するか否かに関わらず、高校卒業後の進路として大学進学という選択肢があること、大学生活のリアルを知ることができる機会になるのではないかと考えた。生徒2名(Hともう1名の生徒A)にも提案をしたところ、「参加してみたい。」との反応だったため、実践を進めることにした。

抜粋(5)より、Yは、Hの「今」だけでなく、「今後」を見据えた取組という「時間軸」の視点(川上2013)を獲得していったことがわかる。つまり、Hにとっての将来に関わるキャリア支援の重要性を認識するようになっていったといえる。

また、③のA高校で行った文化祭での活動については、Yが日頃Hらを支援するオンライン教室、あるいは、Yにとっての普段の学び場である「大学」から飛び出してA高校へ

向かい、普段出会うことのない H に関わる多様な人々 (H の家族、校長先生や他の生徒さん) と交わることから得られた気づきが現れる。抜粋(6)を参照されたい。

(6) Y の卒業研究「実践報告」(p. 17)「文化祭への参加の振り返り」より抜粋

定時制祭当日は、生徒のご家族や、高校の校長先生を含む先生方に発表の場を共有することができた。H も A も聞いてくれるお客さんを前に緊張していた様子だったが、先生方やご家族から「発表上手だったね。」と声をかけてもらえて嬉しそうな表情をしていた。また、生徒 H のご家族と挨拶をする機会があったのだが、生徒 H の日本語力の成長に感銘を受けている様子で、「家では日本語を話さないから、今日こうして聞けて良かった。」と口にしていて。(中略)日々日本語学習に取り組んできた成果を彼らに関わる人々に認めてもらうこと、人前で発表する経験、参加者とコミュニケーションを取る経験はいずれも日々のオンラインでの活動だけでは得られないもので、彼らが社会との接点を感じられる場を作ることができたのではないかと考えている。一方で、定時制祭に向けた準備に至っては、大学と高校間、大学教員間での連絡に齟齬が生じる場面もあった。(中略)高大連携の実現にあたって、サポートする教員側の負担や連携方法についても検討する余地がある…

Y は、③を通して、バーチャル・リアル、高校・大学間を物理的に越境し、H が日常を過ごす「学校」や「家庭」に関わる人々と出会ったことで、そこで初めて H の日本語学習に必要な「空間軸」の視点 (川上 2013) を獲得していく。そして H が「日本語を使い、人とつながる体験」、H の「声が届く体験」(川上 2013) の重要性を確信するに至る。

一方、③での H の発表に至る過程では、A 高校と B 大学の教員間、A 高校に関わる B 大学の複数の教員間での情報共有において齟齬があり、Y はその間、H の支援進行上、複雑な思いを抱えながら取り組むことになったのも事実である。しかし、ここでの異なる立場の多様な人々との越境的な対話を経て H の発表を成功に導くことができた体験は、抜粋(7)に示すように、その後 Y に新たな視点をもたらす。

(7) 2023. 1. 20 (Y の「実践報告」(p. 22)「今後の支援のあり方と高大連携について」より抜粋)

いくらマイクロレベルでの地道な取り組みが充実したとしても、日本語教育における現状の改善にそこまで大きな影響を及ぼすことは難しいだろう。そこで、マイクロレベルで関わる大学生がメゾレベルでの対話に参入してマイクロレベルでの活動を伝えていくことが、次への段階を踏むためには必要なことなのではないかと考える。(中略)学生から出た意見を次は大学教員とも検討し、マイクロレベルで関わる大学生個人の意見と、大学組織として関わる意義や可能性の両側面から考え、高校教員も交えて意見交換をし合う機会を設けることが重要なのではないだろうか。

抜粋(7)から、Y は、H と Y の個人レベル (マイクロレベル) での活動の重要性を認識しつつも、高校の日本語教育現場における様々な課題改善という側面においては、個人の力の及ばなさを感じていることが読み取れる。しかし、Y はそこであきらめるのではなく、高校・大学間の組織レベル (メゾレベル) での対話に、マイクロレベルで活動する学生支援者の立場から参入することの意義とその可能性を感じ取っていったことがわかる。

以上より、この高大連携 SL を通して、Y は年少者の日本語教育に必要とされる複数の視点 (生徒の主体性、そしてそれに関わる複数言語生活における「時間軸」「空間軸」「言語軸」の視点) を獲得し、物理的・文脈的に高校・大学間の境界を越えた異質な参加者間の対話の必要性に気づくという意識変容があったと考えることができる。

#### 4. 考察のまとめと今後の課題

青山 (2015:20) によると, 越境的な学びとは「何かに熟達するプロセスとは違って, 物の見方が変わるプロセスであり, さらには自分自身のあり方が変わるプロセスでもある」とされる。本 SL 実践では, 参加した高校生と大学生が, 高大間を物理的・文脈的に越境し, 異質な他者との越境的な対話を通して互いに影響し合う経験をした。そしてその中で, 両者にももの見方や自身の在り方が変わるといった意識・行動面での変容が見られた。これらの結果は, 外国につながる高校生の教育と, それを支える日本語教育人材 (大学生) の育成を考えた高大連携 SL の実践には, 高校生の日本語学習・キャリア支援を取り入れ, かつ高校と大学を物理的・文脈的に横断する「越境学習」をデザインすることが, 両者にとっての互恵的な学びに有効であることを示唆したと言える。

また, 本研究では, ②③の対面による物理的越境を伴う活動を下支えしてきたのが①のオンラインによるミクロレベルでの活動であったことを示した。①の活動には, 生徒・学生・教員を含む高大関係者に加え, 地域の支援者も含まれる。このように, 本実践でのオンラインは高校・大学・地域の物理的境界を越えたやりとりを可能にし, 複数の立場やコミュニティをつなぐ存在としての「オープン・ツール」(Hutchins 1995) の役割を果たし, 参加者間の関係構築に寄与してきた。今後もこうしたツールをいかに活用し, 対面での活動と有機的に組み合わせていくかが, 生徒・学生の学びの深まりを促す鍵となるだろう。そしてそのためには, 高校生と大学生の個人間の関係性に依存しない, 高大の教員・地域支援者を含む多様な関係者間での丁寧な対話の継続が欠かせない。本実践では, 特に高大関係者間の対話が十分だったとはいえない。今後より良い高大連携 SL の実践を考える上では, こうした越境的な対話を積み重ね, 関係者間で目標を共有し, 互いに成長, 変化していく「変容的關係性」(Bringle et al. 2009) を構築していくことが重要な課題である。

謝辞 本研究は, JSPS 科学研究費 (挑戦的研究萌芽) JP20K20842 の助成を受けている。

#### 参考文献

- (1) 青山征彦(2015)「越境と活動理論のことはじめ」『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ—』香川秀太・青山征彦(編)第1章, 19-33. 新曜社.
- (2) 香川秀太(2011)「状況論の拡大: 状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『認知科学』18(4), 604-623.
- (3) 香川秀太(2015)「「越境的な対話と学び」とは何か—プロセス, 実践方法, 理論—」『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ—』香川秀太・青山征彦(編)第2章, 35-64. 新曜社.
- (4) 川上郁雄(2013)「移動する子どもたちと教員養成を考える」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』9, 15-18.
- (5) 藤倉遥(2016)「外国につながる高校生に対するキャリア支援の試み」『イマ×ココ』4,44-49.
- (6) Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Price, M. F. (2009). "Partnerships in service learning and civic engagement." *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 1(1), 1-20.
- (7) Hutchins, E (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.

## 日本語教師が進学する大学院を選択する際に 「大学の雰囲気」を重視した背景

—海外での日本語教育経験を経て日本の大学院に進学したKさんに対する  
インタビュー調査から—

末松大貴（名古屋大学大学院生）

### 1. 本研究の背景と目的

中央教育審議会大学分科会（2019）及び中央教育審議会大学分科会大学院部会（2022）では、人文・社会科学系大学院について「知のプロフェッショナル」の育成が進められるような取り組みが喫緊の課題であるとされ、解決のための改革の方向性が示されている。日本語教育においては、日本語教育の総合誌『月刊日本語』で日本語教師の大学院進学について繰り返し特集され（大関 2010; 浅山 2011 など）、その中で大関（2010）は、日本語教師の大学院進学について、現場で成長する力を付けることや修士号取得で選択肢が広がるという意義があると述べている（p.44 より）。近年では、日本語教師の大学院進学までの過程や大学院での学びに焦点を当てた研究も行われてきた（若杉 2019; 村田ほか 2021 など）。しかし、過去の経験が大学院進学にどのように影響したのかという点に注目した研究は少ない。上述したように、今後日本語教育の大学院においても「知のプロフェッショナル」となるような改革が必要とされている点を踏まえると、日本語教育の大学院進学者がどのような過程を経て大学院に進学したのか、何を重視していたのかについての研究が必要である。このような問題意識から、筆者は、海外で日本語教育を経験した後に大学院に進学した4名を対象としてインタビュー調査を実施した。その中で、ある国（以下、Z国）で日本語教育を経験した後に大学院に進学した1名の日本語教師（以下、Kさん）が、「進学する大学院を選択する際に大学の雰囲気を重視した」と繰り返し述べていた。筆者は、これまでも日本語教育の大学院進学を考えている日本語母語話者及び非母語話者と関わり志望理由などについて聞いたことがあったが、Kさんのように、大学の雰囲気について「多分一番大きい理由です」と述べている人に出会うのは初めての機会であった。

以上のような背景から、本研究は、「研究者が関心を持つ、特定の人物（学習者や教師）や学習場面、プログラム、出来事などの境界のある特定の事象（=ケース）に焦点を当てる」というケーススタディー（脇坂 2021, p.160）という立場に基づき、「Kさんは日本語教育の大学院へ進学する際、なぜ『大学の雰囲気』を重視したのか」を研究課題として、Kさんのインタビューデータを分析することによって明らかにすることを試みる<sup>(1)</sup>。

### 2. 先行研究

若杉（2019）は、国内で日本語教師を経験した後に大学院に進学した日本語教師1名を対象として、大学院進学を選択するまでの過程を分析している。その結果、対象者は、それまでとは異なる授業を担当した経験が、自分自身や自分のいる環境を批判的に振り返る

機会となり、そのことをきっかけに自身のキャリアについて他者に相談した際に励ましをもらったことによって、自分の求める日本語教師になるために大学院に進学するというキャリアを選択するようになったと述べている。

また、村田ほか(2021)は、国内外で日本語教育を経験した後に大学院に進学した中堅日本語教師1名を対象として、対象者の教育観がどのように変化していったのか、大学院への進学や大学院でのある授業が教育観にどのように影響していたのかを分析している。その結果、対象者は、養成段階から国内外のそれぞれの教育現場で教育に関わる過程で教育観を構築していったこと、大学院でのある授業によって教育観の意識化やそれを促す言語化の必要性の気づきにつながったことを明らかにしている。

以上、若杉(2019)や村田ほか(2021)のように、日本語教師の大学院進学までの過程や大学院での学びに焦点を当てた研究は見られるが、進学する大学院を選択する過程に注目した研究は筆者の調べた限り見られない。このような観点からの研究は、「日本語教育における大学院」に関する研究として新たな視点を提供するものであると考えられる。

### 3. 調査概要

インタビュー調査は、2022年5月初旬から6月末にかけて、Kさんを含む4名の大学院生(全員2022年4月修士課程進学)を対象に行った。4名は、それぞれ海外の教育機関で日本語教育に関わった後に日本国内の大学院に進学しており、当初は、「4名の海外での日本語教育経験は大学院進学までの過程にどのように影響しているか」を明らかにすることを目的としていた。具体的には、複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach: TEA)(安田・サトウ2012)によって、4名の大学院進学までのプロセスの多様性を描くことを考えていた。

調査は、まず、研究目的を説明し調査協力同意書に署名を得た後、Google Formsを用いて自由記述式の事前調査を行った。その後、ビデオ会議システム(Zoom)を用いて半構造化インタビューを4名に対して4回ずつ行った。主な質問項目は、日本語教育に関わったきっかけ、大学院進学までの過程、事前調査の記述内容などである。インタビューは4名に許可を得て録画し、聞き取った内容を時系列順に整理して、次のインタビューで対象者に確認できるようにした。全てのインタビュー終了後、インタビューデータを再確認する過程で、Kさんが進学する大学院を選択する際に「大学の雰囲気」に繰り返し言及していたことに気がついた。安田・サトウ(2012)は、質的方法が求められる研究でリサーチ・クエスチョンを発見するポイントとして、事象の中で個人間に見られる「共通性」「差異」「時間の流れ」を挙げている(pp.188-189より)。4名は、海外での日本語教育経験の後に大学院に進学したという「時間の流れ」の「共通性」はあるが、大学を選ぶ際に「大学の雰囲気」を重視していたのはKさんのみであった(「差異」)。この「差異」は、1章で述べたように筆者が関心を深めた点であり、かつ2章で述べたように先行研究では見られない点であったため、「Kさんは日本語教育の大学院へ進学する際、なぜ『大学の雰囲気』を重視したのか」を研究課題とした。また、上記のような流れで研究課題を決定したことから、1章で述べたように本研究はケーススタディー(脇坂2021)という立場を取ることにした。

#### 4. 分析方法

分析対象は、Kさんの1回目から4回目のインタビューデータ（計151分<sup>(2)</sup>）である。分析方法は、4回分のインタビューデータをすべて文字化した後、大谷（2008, pp.343-344）に基づき、①大学院進学に関する部分、特に「大学の雰囲気」を重視した理由及びそれに関連する経験について述べた部分を、フリー・コーディングによりコード（以下、【】で示す）を生成する②コードを用いて研究課題に対する記述的（descriptive）な理論記述（「実はこういうことが起きている、この現象の背景にはこういう意味がある」という記述）を作成する、という手順で行った<sup>(3)</sup>。このような手順で分析を行うことによって、脇坂（2021）でケーススタディの特徴及び定義として述べられている『なぜ』『どのように』という問いの答えを、文脈・状況と時間的経過を考慮しながら探究する。最終産物の豊かで厚い記述によって、読者にケースに対する深い理解を促す（p.160）ことを目指した。なお、作成した理論記述は内容に誤りがないかKさんに確認を依頼し、適宜修正を加えた。

#### 5. 結果

分析の結果、手順①で生成したコードは60となった。手順②の記述的（descriptive）な理論記述は、内容や時系列によって①大学時代までの生活とZ国への留学②日本での就職と離職を経てのZ国への再訪問③Z国での就職と大学院との出会い④帰国後の大学院選択⑤調査時点での大学院への想い、以上5つに分けられた。

##### 理論記述①大学時代までの生活とZ国への留学：

Kさんは関東地方のある都市で育ったが、育った環境について【背伸びしたり飾ったりしている人が多い環境】であると感じていた。ただ、大学受験の段階では、【自分が生きやすいと感じる環境に対する具体像の形成】ができておらず、【大学の雰囲気・校風】は重視していなかった。大学は都内のある大学に進学したが、周囲に合わせて【背伸びして自分を飾る努力】を重ねた結果、【都会で生活することに対する息苦しさ】や、【価値観や生き方が大きく違う他者が多い環境】の中での【周囲との人間関係の構築の困難さ】から、次第に【「私の生き方じゃない」という感覚】を持つようになり、それが【日本全体へのマイナスイメージ】につながった。その影響から、Kさんは【頻繁な中・短期の留学経験】をしていた。英語学習のためZ国に留学した際、Z国は【誰もが背伸びしたり飾ったりせず素朴でいられる環境】であると感じ、【背伸びしたり飾ったりしない人々との交流】を通して、【自分が生きやすいと感じる環境】であると思うようになった。その過程で、日本での生活について抱いていた【「私の生き方じゃない」という感覚】も、徐々に強まっていった。

##### 理論記述②日本での就職と離職を経てのZ国への再訪問：

KさんはZ国から帰国した後、当時の大学の教員の助言もあり、日本語教育以外の会社に就職した。しかし、【自分の興味・関心・疑問を中心とした他者との関わり方】が【上司とのトラブル】につながってしまい、それが【上司とのトラブルによる離職】へとつながった。その後、Z国での経験を思い出し、Z国が【今の自分にとっての居場所】であると考え、Z語の語学留学としてZ国に行くことを決めた。

##### 理論記述③Z国での就職と大学院との出会い：

KさんはZ国で留学生コーディネーターの職に就いたが、日本の時と同じく【自分の興

味・関心・疑問を中心とした他者との関わり方】が【上司とのトラブルによる離職】という結果につながってしまった。その後、Z国で新たな職を探す過程で、【築いてきた人間関係の喪失】や【プライドをへし折られたような感覚】を味わい、【「自分は何も持っていない人間だ」という視点】を持つようになった。その後、Z国内で【集団の中で働く形態】ではなく【個人で働く形態】での日本語教師の仕事を始めた結果、【仕事が楽しいという実感】を得ることができた。これらの一連の経験を経て、【組織内で他者と協働で日本語教育に関わる仕事】に対して【日本語教師という仕事自体を嫌いになってしまうのではないかと不安】を抱えた。そのため、新型コロナウイルスの影響で日本へ帰国することになった後も、【個人で日本語教育に関わる仕事】を希望していた。

Kさんが大学院に興味を持ったのも、Z国を訪れたことがきっかけであった。それまでは、大学院は【存在すら知らない未知の世界】であったが、Z国で日本語教育に関するある研修に参加した際に、【大学院修了者の大学院での学びや研究の紹介】や【大学院修了者の大学院進学に対するネガティブではない声】を聞き、【大学院で日本語教育を研究するという新しい視点の獲得】が起きた。しかしながら、Kさんは大学院に対して【大学卒業後すぐに進学する場所というイメージ】を持っていたため、最初は【現実味がなく自分とは無縁の場所】だと考えていた。日本に帰国後、【「大学卒業後すぐに進学」ではなかった他者の経験を聞く機会】により、大学院は【自分にも無縁ではなく可能性のある場所】と考えるようになった。また、KさんはZ国での【修士号の有無が自身の雇用形態に直接影響した経験】から、【Z国の学歴社会という側面に向き合う必要性】を感じ、大学院進学は【日本語教師として働く選択肢の拡大】になると考えた。

#### 理論記述④帰国後の大学院選択：

帰国後、Kさんは進学する大学院を本格的に検討し始めた。それまでの日本とZ国での経験から、【自分が生きやすいと感じる環境に対する具体像の形成】が進んでおり、【生活をしていく上での現実的側面】や【大学の雰囲気・校風】を重視するなど、【研究テーマを優先しない大学院選択過程】を経ている。大学院について調べる段階で現在進学した大学を見学した時、学生の様子や環境が、Z国と同じく【誰もが背伸びしたり飾ったりせず素朴でいられる環境】であると感じた。一方、【指導を受けてみたい教師の存在】もあり【他の大学院の選択】も考えていた。しかし、他の大学に見学に行った際、自身が過去に感じていた【都会で生活することに対する息苦しき】や【周囲との人間関係の構築の困難さ】と重なり、【自分にとって生きにくい環境】であると感じた。このように、【大学の雰囲気・校風】を重視していたKさんであるが、自身の選択の過程について【大学院を選ぶ一般的な理由ではないという認識】も持っていた。

#### 理論記述⑤調査時点での大学院への想い：

Kさんは現在、【日本語教師としての今後のビジョンへの迷い】は抱えているものの、【学びが現場や実践に結びついている実感】があることから、大学院について、【見えないキャリアとしての経験や学びを積む場】であり【日本語教師として働く選択肢の拡大】につながると考えている。また、それだけでなく、大学院で【他者との関わり方を学んでいるという実感】を得ている。これは、【上司とのトラブルによる離職】をした当時の自分について、【他者との関わり方についての理解と経験の不足】から【自分の興味・関心・疑問を中



心とした他者との関わり方】をしていたと感じていることと関連している。現在は、【他者との関わり方に対する考え方の変化】により、そのような過去の自分の関わり方は、【自己中心的】であり【より良い方法・タイミング・言い方があるのではないかという視点】が必要であると感じている。今後について、【日本語教師であり続けること】と【経験したことがないスタイルの授業に関わること】を希望している。また、大人になるにつれて【親しい関係にある他者の減少】が起こることから、大学院は【大人になった後の親しい人間関係構築の機会】であるとも考えており、【研究を超えた人間関係の構築】も望んでいる。

## 6. 考察

理論記述①から④を基に研究課題に対する結果をまとめると、Kさんが日本で生活する中で【都会で生活することに対する息苦しさ】や【周囲との人間関係の構築の困難さ】から抱いた【「私の生き方じゃない」という感覚】と、Z国で経験した【誰もが背伸びしたり飾ったりせず素朴でいられる環境】での【背伸びしたり飾ったりしない人々との交流】が、Kさんにとっての【自分が生きやすいと感じる環境に対する具体像の形成】につながり、Z国と同じように【誰もが背伸びしたり飾ったりせず素朴でいられる環境】であると感じた大学院を選択した要因となっていたことが明らかとなった。このように、Kさんが「大学の雰囲気」を重視した背景には、Kさんの日本とZ国での経験や感じていたことが深く関わっており、Kさんが「日本語教師として」という側面ではなく「個人として」重視していた点が影響していたことが分かる。さらに、理論記述⑤で示したように、Kさんは、今後大学院で得たいものとしても、「日本語教師として」だけではなく、「個人として」重視している点（【他者との関わり方を学んでいるという実感】【大人になった後の親しい人間関係構築の機会】【研究を超えた人間関係の構築】）についても述べていた。

Kさんは、「日本語教師として」という点について全く述べていないというわけではない。1章で示したように、現場で成長する力を付けるという点や、修士号取得で将来的に選択肢が広がるという点についても述べていた（理論記述③および⑤より）。しかしながら、進学する大学院を選択する大きな理由、さらに、大学院進学後に大学院で得たいものとして、Kさんが「個人として」重視していた点が関わっていることが示された。このことから、日本語教育の大学院について、大学院進学までの過程や大学院での学びを支援・研究する際には、対象者の「日本語教師（「教師」以外の日本語学習支援者も含む）として」という側面だけでなく、「個人として」の側面も含めるべきであるという内容が示唆された。

## 7. 今後の課題

最後に今後の課題を述べる。本研究では、Kさんが進学する大学院を選択する際にKさんの「個人として」という側面が影響していることを示したが、今後はこの「個人として」という点について、他の事例や「日本語教師として」という側面との関係性など、詳細に明らかにしていきたい。また、本研究では主に大学院進学前までを分析過程としたが、大学院進学後（大学院在籍中）や大学院修了後、「個人として」の側面が学びや経験にどのように影響するのかについても、調査を行っていきたい。

## 注

- (1) 本発表内容は、事前に K さんに確認を依頼し承諾を得ている。
- (2) 他の3名のインタビュー合計時間は、142分、235分、178分である。
- (3) 大谷(2008)は理論記述について、「記述的(descriptive)」の他に「予測的(predictive)：これはこうなるだろう」「処方的(prescriptive)：こうなるためにはこうすれば良い」なものがあるが、基本はあくまで記述的理論であると述べている(p.344より)。また、本研究の研究課題も「なぜ」という問いであるため、「実はこういうことが起きている、この現象の背景にはこういう意味がある」を示す記述的な理論記述が妥当であると考えた。

## 参考文献

- (1) 浅山佳郎(2011)「日本語教師のための大学院進学特集—長く続けられる仕事だからこそ考えよう! 大学院への誘い—」『月刊日本語』24(12), 44-47.
- (2) 大関浩美(2010)「日本語教師のための大学院進学特集—“大学院修了”というキャリアを考える—」『月刊日本語』23(12), 44-47.
- (3) 大谷尚(2008)「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして—」『教育システム情報学会誌』25(3), 340-354.
- (4) 中央教育審議会大学分科会(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—」【[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1412988.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1412988.htm)】(2023年3月30日最終アクセス)
- (5) 中央教育審議会大学分科会大学院部会(2022)「人文科学・社会科学系における大学院教育改革の方向性(中間とりまとめ)」【[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/004/mext\\_01176.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/004/mext_01176.html)】(2023年3月30日最終アクセス)
- (6) 村田竜樹・水野瑛子・梶原彩子・衣川隆生・内山喜代成(2021)「中堅日本語教師が大学院で学び直すことの意味—ある科目の受講経験と教育実践のつながりから—」『言語文化教育研究』19, 112-130.
- (7) 安田裕子・サトウタツヤ(編)(2012)『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開—』誠信書房
- (8) 若杉美穂(2019)「日本語教師のキャリア形成における大学院進学の意味づけ」『日本語日本文学論叢』14, 49-62.
- (9) 脇坂真彩子(2021)「ケーススタディー」八木真奈美・中山亜紀子・中井好男(編)『質的言語教育研究を考えよう—リフレキシブに他者と自己を理解するために—』第8章, ひつじ書房, 157-183.

## 謝辞

Kさんをはじめ、本研究に関わるインタビュー調査にご協力して下さった4名の皆さまに、厚く御礼申し上げます。

## 日本国内の非母語話者日本語教師が抱く不安に関する考察

—非母語話者教師の不安の軽減を目指して—

朴秀娟 (神戸大学)

### 1. はじめに

地域の国際化に伴い、日本国内の日本語教育では、日本語学習者の多様化並びに彼らの多様な学習需要に適切に対応した日本語教育の展開の必要性が論じられて久しい(今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議 1999)。一方、日本語教師の多様性については論じられることが少ない。これは、石井(1996)、野々口(2007)、中川(2022)も指摘しているように、日本国内では依然として、「日本語教師＝日本語母語話者(日本人教師)」という認識が根強いことによると思われる。日本国内の日本語教師のうち、非母語話者日本語教師(以下、「NNT」とする)が占める割合については、正確な報告がなされていない。しかし、大学や大学院において日本語教師養成課程を履修する学生の中には日本語非母語話者も多く、卒業・修了後は、日本国内で日本語教育に従事するケースも見られる。また、数は少ないものの、近年、日本国内のNNTを調査対象とした研究も見られ始めていることから<sup>(1)</sup>、日本国内にもNNTが一定数存在していることが予想される。本研究では、この、日本国内のNNTが、日本語教育をするにあたり感じている困難点や悩みに注目する(以下、記述の便宜上、困難点や悩みを「不安」と称する)。

NNTが抱いている不安については、海外のNNTを中心に、これまで、「日本語能力の不足」「日本語教授能力の不足」(阿部・横山 1991)、「(類義語や言語運用面に関する)説明」「聴解・会話の授業」「最新情報の入手」「日本語の維持」(川上ほか 2021)などが指摘されている。しかし、海外のNNTと日本国内のNNTでは、不安の内容が必ずしも同じであるとは限らない。上記では、「日本語能力の不足」のように、海外か日本国内かに関係なくNNTが一般に抱いていそうな不安もあれば、「最新情報の入手」「日本語の維持」のように、海外のNNTだからこそ抱きやすい不安もあるように思われる。また、日本語母語話者教師の方が圧倒的多数を占める日本国内のNNTは、海外のNNTとは異なる不安を抱いている可能性がある。そこで本研究では、日本国内のNNTを対象とした調査を行い、日本国内のNNTが抱く不安にはどのようなものがあるのかを明らかにすることを目的とする。また、克服された不安については、その克服方法についても考察を加える。不安だけでなく克服方法についても注目することで、国内のNNT、さらにはNNT一般が抱く不安を軽減するための糸口を探りたい。

### 2. 先行研究

NNTが抱いている不安に関する研究は、前節でも述べたように、海外のNNTが対象となっていることが多い。日本国内のNNTの不安を取り立てて扱っている研究は管見の限り見当たらないが、辛(2006)、高橋(2015)では、日本国内のNNTが抱く、NNTであることの負い目の有無に関する記述が見られる。

辛(2006)は、学習者のポリシーの変容という観点から、学習者による国内のNNTに対する

捉え方の変化に注目した研究である。その中で、ビリーフが変容していったのは学習者側ではなく NNT 側であったとし、授業開始前は NNT という立場に戸惑い悩んでいたのが、授業終了後には NNT という立場を肯定的に受け止めるようになっていたとの指摘が見られる。一旦はあった NNT であることの負い目が、授業を通してなくなったという見方である。

一方、高橋 (2015) では、NNT であることの負い目はなかったとされており、辛 (2006) の調査結果とは、一見相反する結果が示されている。辛 (2006) の調査協力者が、日本語教育歴のない、いわゆる「初任」の NNT であったのに対して、高橋 (2015) では、日本語教育歴をもつ NNT が調査協力者となっており<sup>(2)</sup>、このことが結果に影響している可能性がある。また、意識の変化に焦点を当てるのか、調査時の意識を問うのかによっても異なる結果になりうると思われる。高橋 (2015) は、日本国内の NNT に対して、「自分が NNT として感じた／感じるとき」「日本語を教える際に日本語母語話者の優位性はあると思うか」など、NNT としての意識に関する調査であるが、意識の変化には着目していない。

本研究では、これらの点を踏まえ、日本国内における日本語教育歴がある NNT を対象とし、「初任」から現在に至るまでの NNT としての経験や意識を聞き取ることで、NNT であることの負い目を含み、NNT としての不安の有無や内容、それらの変化、及びその変化をもたらした要因を探っていく。

### 3. 研究方法

日本で博士号を取得し、国内の大学または日本語学校で日本語教師をしている 4 名の NNT に対し、約 1 時間の半構造化インタビューを行った (2022 年 2~3 月)。調査協力者の基本情報を表 1 に示す。なお、表 1 の情報は、インタビュー時のものである。

表 1 調査協力者に関する情報

協力者番号	出身国	日本国内における日本語教育歴	専門	主要勤務先
DNN01	韓国	3 年 11 ヶ月	言語学	大学
DNN02	中国	8 年 6 ヶ月	第二言語習得, 日本語学	大学
DNN03	中国	2 年 11 ヶ月	日本語学	日本語学校
DNN04	中国	5 年 11 ヶ月	日本語学	大学

事前にフェイスシートを用意し、調査協力者には、日本在住歴、日本語学習歴、日本語教育歴などについて記入をしてもらった<sup>(3)</sup>。インタビューでは、フェイスシートに記入されている情報の確認を行ったあと、①日本語教師になるまでの道のりはどのようなものであったか、②日本語教師としてどのように成長してきたか、③NNT としての強みは何だと思うか、④非母語話者が日本語教師になる前に受けておくとよいトレーニングにはどのようなものがあると思うかの 4 点について聞いた。インタビューはオンラインで行い、録画・録音をしたあと、発話をテキスト化したものを分析対象とした。分析方法としては、質的内容分析 (Mayring 2000, 2004) を採用した。

—

### 4. 分析結果

インタビューから抽出されたカテゴリーとサブカテゴリーを調査協力者別に示すと、次の表 2~5 のようになる。

表2 DNN01 のカテゴリとサブカテゴリ

カテゴリ	サブカテゴリ
日本語教育に就くまでの葛藤	出身国と日本の就職を取り巻く環境の違い
	恩師や先輩の励ましと就職活動
	妥協による韓国語教師への道
	本望の再確認と日本語教師としての就職
日本語教師としての意識	日本語教師でありたいという決意
	日本語教師としての勉強
日本語教師に必要なもの	日本語教育のコンテンツに関する知識
	学生との共感能力
	情報交換ができる仲間
非母語話者教師としての不安	日本語能力と日本に関する教養の不足
	非母語話者教師であることに対する学生の認識に関する不安
	母語話者教師よりも頑張らないといけない非母語話者教師
非母語話者教師としての不安の克服	日本語能力の不足を補うための努力
	非母語話者でも日本語を教えるよいのだという考え方へのシフト
	学生とのやり取りを通じた日本語教育・日本語教師に対する認識の変化
非母語話者教師としての強み	学習者や元留学生としての経験
	「先輩」としての振る舞い

表3 DNN02 のカテゴリとサブカテゴリ

カテゴリ	サブカテゴリ
日本国内での日本語教育の開始	先輩の紹介で始めた日本語学校での日本語教育
	同級生の紹介で始めた大学での日本語教育
日本語教師としての不安	運用力にまでつながらなかった中国での日本語教育 授業運営に関する悩み
非母語話者教師としての不安	非母語話者教師であることに対する学生の認識に関する不安
	日本語能力の不足 正しい日本語でなければいけないという意識
非母語話者教師としての強み	日本語学習者としての学習経験
	日本語学校での受講経験
非母語話者教師としての不安の克服	教育実習での経験
	日本語教育の実践
	今も学習者であるという意識
	学生からの肯定的なフィードバック 非母語話者教師の存在の肯定 子どもの言語習得過程の観察
非母語話者教師に必要な資質と能力	授業見学
	教師としての技量磨き 学習者としての感覚を呼び起こす力と今も学習者であるという意識

表4 DNN03 のカテゴリとサブカテゴリ

カテゴリ	サブカテゴリ
日本国内での日本語教育の開始	日本国内で日本語教育をしたいという意識
	日本の方が自分の性格に合っているという意識
	知人の紹介で始まった日本語教育
日本語教師としての不安と解決方法	教え方に関する不安
	授業運営に関する悩み
	授業運営に関するアイデアの収集
非母語話者教師としての不安	非母語話者が日本国内で日本語を教えることは難しいという意識
	非母語話者教師であることに対する学生の認識に関する不安
	日本語能力の不足
	出身国と日本における学生への接し方の違い
性格と授業	話すことに対する苦手意識
	会話授業に対する苦手意識
非母語話者教師としての強み	母語の活用
	日本語学習者としての学習経験
非母語話者教師としての不安の克服	非母語話者教師としての強みを意識した授業の実践
	学生からの肯定的なフィードバック
	自分なりの添削方法の模索と実践
非母語話者教師に必要な資質と能力	教案作りの経験
	模擬授業や授業見学を通じた授業に関するイメージ作り
	日本語に関する知識

表5 DNN04 のカテゴリとサブカテゴリ (4)

カテゴリ	サブカテゴリ
日本国内での日本語教育の開始	シニア・ティーチング・アシスタント (STA) としての日本語教育
	教え方が未熟だった STA 時代
日本国内における就職活動	就職活動の難航
	大学での日本語教育 日本語教育歴とともに増えていく仕事
	日本語教育能力検定試験への合格 日本語教師養成講座での授業担当と学び
日本語教師としての不安	教え方に関する不安
非母語話者教師としての不安	非母語話者教師であることに対する学生の認識に関する不安 日本語能力の不足
非母語話者教師としての強み	母語の活用 日本語学習者としての学習経験
非母語話者教師としての不安の克服	学生からの肯定的なフィードバック
非母語話者教師に必要な資質と能力	日本語能力の不足を補うための努力
	日本文化に関する知識
	日本語教育に関する知識

## 5. 考察

NNTとしての不安は、主に、日本語教師になるまでの道のりと日本語教師としての成長に関する回答から、そして、不安の克服方法は、主に、NNTとしての強みと非母語話者が日本語教師になる前に受けておくといトレーニングに関する回答から抽出することができた。以下、NNTが抱く不安とその克服方法に関する考察結果を述べ、従来、一見すると相反する見解が示されていたNNTであることの負い目を取り上げ、考察を行う。

### 5-1. 不安

NNTとしての不安として複数の協力者に挙がっていたのは、a) 教え方に関する不安、b) 授業運営に関する悩み、c) 日本語能力の不足、d) 非母語話者教師であることに対する学生の認識に関する不安の4つである。また、「母語話者教師よりも頑張らないといけない非母語話者教師」(DNN01)、「非母語話者が日本国内で日本語を教えることは難しいという意識」(DNN03)は、e) 日本国内の日本語教育における母語話者の優位性としてまとめることができる。ここで注目したいのは、NNTとしての不安は、日本語教師としての不安(a, b)と非母語話者教師としての不安(c, d, e)に二分して考える必要があるということである。日本語教師としての不安は母語話者教師にも現れうるもので、非母語話者教師としての不安がNNTならではの不安となる。NNTならではの不安の中でも、dとeは、日本国内のNNTならではの不安と言える。日本国内では少数派であるからこそ非母語話者であることを意識しやすいのだろう。

### 5-2. 不安の克服方法

NNTとしての不安は、a) 授業の実践(「教育実習での経験」「日本語教育の実践」「非母語話者教師としての強みを意識した授業の実践」)、b) 今も学習者であるという意識と行動(「今も学習者であるという意識」「日本語能力の不足を補うための努力」)、c) 学生からの肯定的なフィードバックによって軽減・解消される。aとbは、NNT自身による主体的な取り組みとして、cは、その取り組みの結果として得られたものとして捉えることができる。主体的な取り組みによって不安が軽減・解消された経験は、「非母語話者教師に必要な資質と能力」にも反映される。aと関連しては、「授業見学」「教師としての技量磨き」(DNN02)、「教案作りの経験」「模擬授業や授業見学を通じた授業に関するイメージ作り」(DNN03)として、bと関連しては、「学習者としての感覚を呼び起こす力及び今も学習者であるという意識」(DNN02)、「日本語に関する知識」(DNN03)、「日本語能力を補うための努力」「日本文化に関する知識」「日本語教育に関する知識」(DNN04)として現れていた。

不安の克服方法も、不安と同様に、日本語教師としての克服方法と非母語話者教師としての克服方法に分けられそうであるが、「非母語話者教師としての強みを意識した授業の実践」

(DNN03)、「日本語能力の不足を補うための努力」(DNN01・DNN04)を除いては、日本語教師一般に必要な資質や能力であるとも言える(文化審議会国語分科会2019)<sup>(5)</sup>。

### 5-3. 非母語話者日本語教師であることの負い目

NNTであることの負い目は、日本語教師としてどのように成長してきたかに関するインタビューの中で、「非母語話者教師であることに対する学生の認識に関する不安」という形で、どの

NNTにも現れていた。ただし、DNN03を除き、NNTであることの負い目に関する質問があつて初めて出てきた回答であり、また、日本語教育を始めた初期のころを指しての回答であった。現在は、DNN03も含めて、そのような負い目は薄れているか、なくなっている。NNTであることの負い目は、いずれのNNTも、次のように、「学生からの肯定的なフィードバック」により軽減・解消されていた。

最初はありました。うん。で、最初あつたんですけども、やっぱり逆に非母語話者の先生はここまでできるんだっていうふうに、こう逆にこうとらえると、結構自信になるんですね。だから、あの、実際、これも学生からのアンケート調査とかあつたんですけども、非母語話者の先生が、そこまでできるっていうのが、私も将来日本語の先生になりたいっていうようなコメントがあつたので、だから、逆に、非母語話者だからこそその強みが出せた、そこがすごい自信になった。(DNN04)

このことから、一見互いに矛盾しているように見えていた従来の調査結果も、実は矛盾していなかったことが分かる。NNTであることの負い目の有無は、NNTの日本語教師としての経歴のどこを切り取るかで変わってくるからである。NNTであることの気負いは、いわゆる「初任」の頃に出やすく、授業経験と、その過程で得られる学生から肯定的なフィードバックの積み重ねにより軽減・解消される。そして、それが「非母語話者でも日本語を教えてよいのだ」という考え方へのシフト「非母語話者教師の存在の肯定」にもつながると思われる。

## 6. おわりに

海外のNNTの不安として挙げられていた「聴解・会話の授業」「最新情報の入手」「日本語の維持」は、今回の調査では見られなかった。「最新情報の入手」「日本語の維持」に関する不安の有無は、NNTの居住国が海外か日本国内かによるものと思われる。「聴解・会話の授業」に関する不安については、海外、特にアジア圏を中心に、会話や作文の授業は母語話者教師が担当することが多く、そのような環境がNNTの不安につながった可能性がある。NNTとしての不安、なかでも、NNTであることの負い目が、授業経験とフィードバックによって軽減・解消されるとするならば、「聴解・会話の授業」に関する不安も、授業経験を積めば軽減・解消されるかもしれない。教授環境の違いと不安の関連性に関する考察は今後の課題としたい。

—

### 注

- (1) 日本国内のNNTに関する研究の概観は、高橋(2019)を参照されたい。
- (2) 日本語教育歴が3年6ヶ月、5年、10年の3名が調査協力者となっている。
- (3) 調査協力者には、フェイスシートに加え、本研究の概要、データの取り扱い、結果の公表方法などに関する説明書も事前に送付し読んでもらった。インタビュー当日は、口頭でも説明し、不明な点はないかなど確認を行ったあと、実施の同意を得てからインタビューを実施した。
- (4) サブカテゴリーが一つしか抽出されなかったものについては、DNN01、DNN02、DNN03を参考にカテゴリー化を行った。
- (5) DNN03の「非母語話者教師としての強みを意識した授業の実践」における「非母語話者教師としての強み」は、表4に示されているように、「母語の活用」「日本語学習者としての学習経

験」を指す。「日本語能力の不足を補うための努力」は、具体的には、「業務連絡のメールの文面に日本語のミスがないようにいろいろと確かめてから送る」(DNN01)、「文法性判断、類義語の説明については、論文や文型辞典で勉強し、オノマトペについては、知らないものが出てきたら覚えるようにしている」「多様な学習者のニーズに対応するためには、日本での生活に関わる語彙に関する勉強も必要である」「日本語の文法をもう一度体系的に学んでおく必要がある」(DNN04)であった。

#### 参考文献

- (1) 阿部洋子・横山紀子 (1991) 「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』1, pp.53-74.
- (2) 石井恵理子 (1996) 「非母語話者日本語教師の役割」『日本語学』15-1, pp.87-94.
- (3) 川上尚恵・齊藤美穂・朴秀娟・高梨信乃 (2021) 「海外の大学で教える非母語話者日本語教師が必要とするもの—非母語話者の特性を考慮した日本語教師養成プログラム構築に向けて—」『神戸大学留学生教育研究』5, pp.1-21.
- (4) 今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議 (1999) 『今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して— (調査研究報告書 本文)』文化庁, [https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_tenkai/hokokusho/](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_tenkai/hokokusho/) (最終閲覧日: 2023年4月1日)
- (5) 辛銀眞 (2006) 「日本国内の非母語話者日本語教師に対する学習者のビリーフの変容—早稲田の初級実践を通して—」『講座日本語教育』42, pp.60-81.
- (6) 高橋雅子 (2015) 「国内の日本語教育における非母語話者教師に関する考察—多文化共生社会における語学教師の多様性を問う—」『日本語教育実践研究』2, pp.104-113.
- (7) 高橋雅子 (2019) 「非母語話者言語教師の認知に関する研究の概観—学習者との母語・文化背景の共有の有無に注目して—」『昭和女子大学大学院 言語教育・コミュニケーション研究』13, pp.1-17.
- (8) 中川康弘 (2022) 「日本語非母語話者教師をめぐる議論の再検討の試み」『人文研紀要』96, pp.91-107.
- (9) 野々口ちとせ (2007) 「非母語話者実習生の自己受容—内省モデルに基づく共生日本語教育実習の場合—」岡崎眸 (監修) 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』雄松堂出版, pp.115-126.
- (10) 文化審議会国語分科会 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」文化庁, [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555\\_03.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf) (最終閲覧日: 2023年4月1日)
- (11) Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> (最終閲覧日: 2023年4月1日)
- (12) Mayring, Ph. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E.v. Kardorff and I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266-269). London: SAGE publications Ltd.

付記 本研究は、JSPS 科研費 19K21769 の助成を受けたものである。



## 多言語多文化性という観点からみたノンネイティブ日本語教師の 資質・能力と教育実践

ーマルチリンガル環境で教える教師へのインタビューを通してー

川上尚恵 (神戸大学)

### 1. はじめに

日本国内では、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」(2019改訂版)をベースに、日本語教育に関わる人材の養成や研修について、新しい枠組みでの仕組みが整いつつある。現在の枠組みでは日本語教育に携わる人材を多様に捉えているが、その多様性の中ではノンネイティブ日本語教師(以下、NNT)の存在は明示的ではない。日本国内ではネイティブ教師(以下、NT)が多数ではあるが、ノンネイティブの日本語教育専攻者あるいは日本語教師養成コース受講生が多い状況も指摘されており(川上ほか2021)、日本国内の教師養成・研修においても、NNTの持つ特性を活かしていく必要があると考える。日本国内でのNNTの特性を活かした養成プログラム構築に示唆を得ることを目指し、本発表ではNNTの多言語多文化性に着目をし、彼らの日本語教育実践プロセスを分析し、能力・資質及び教育実践について考察を加える。

### 2. 先行研究と本発表の課題設定

#### 2-1. NNTの資質・能力を活かした教育方法に関する研究

NNTに関する研究については、海外日本語教師研修を行っている国際交流基金での蓄積があり、その中で阿部・横山(1991)は海外で教えるNNTの資質・能力を探りそれを活かした研修方法を提案している。そこではNNTの利点として、学習者と母語・文化背景が同じであること、学習者としての経験があることが指摘されている。そして、日本語力と教授活動の2つの面から実際の研修を振り返っており、特に教授活動ではNNTの利点として、母語を活かす、対照言語学的視点、学習者としての体験の意識化を研修に取り入れることが提案されている。一方、日本国内で教えるNNTを対象としてこのような視点を持った研究はいまだ少なく、嶋津(2016)は言語教育において「ネイティブ/ノンネイティブ」の二項対立からの脱却が言われているにも関わらず、具体的なノンネイティブ教師の言語能力や教育上の利点・役割に関する視点や方法は提供されていないと指摘している。

この指摘のように、近年英語を中心とした外国語教育を対象とした分野では、外国語教師をその言語を母語とするか非母語とするかという二項対立的観点から捉えることに疑問が呈されているが、それを実践に繋げる概念としてMultilingualという観点からの研究がされてきている。そこでは、ノンネイティブ教師の第一言語を含む多様な言語資源がどう存在し、どう教育実践で活かされているのかが焦点となっている(Calafato 2019)。ノンネイティブ教師は対象言語を学習して習得したことで自ずと複数の言語や文化を持つことになるが、ネイティブ教師であってもその資質を持つことは可能である(Ellis 2016)。教

師の持つ複数の言語・文化性に注目することは、ノンネイティブ言語教師の資質や能力を活かす教育実践への具体的なアイデアをもたらす、言語教師のネイティブ性に関する議論や理論を具体的な実践へと繋げる可能性を持つが、そのためには教育実践にそれがどのように表れるのかを実証する必要がある。そこで、本発表では日本語を学習してきた NNT の言語・文化性に着目し、その教育実践と教師の資質・知識について見ていく。

## 2-2. 本発表で使用する「多言語多文化性」

本発表では、NNT が日本語を含めた複数の言語や文化を持つことで有している特性を「多言語多文化性」という用語で表す。「多言語多文化」は、日本国内では多文化共生社会に関連して使用されており、岡崎（2007）をふまえた半原ほか（2012:168）では、多言語多文化共生社会を「言語・文化背景を異にする者同士が、共に、それぞれが持つ既存能力である言語（母語・第二言語・第三言語…）の力を発揮し、それらを保持・伸張、統合し合いながらより良く持続的に生きることができる社会」としている。ここで社会の中に多様な言語・文化をそれぞれに持つ個人がいる状態を「多言語多文化」としているように、「多言語多文化」は社会について述べる場合に使われると言えるが、一方では Multilingual は個人の持つ能力にも使われており、「多言語」という用語に個人の言語使用の状態を含めることは可能であろう。どのような用語・概念を使用するのが適切かという問題は、引き続き課題とするが、本発表では一個人の中にも多様な言語や文化があり、それは社会の中で構築されてきており、それがその個人の言語観や言語教育にも反映するという考えから、社会の中で構築される個人の特質としての多様な言語・文化を「多言語多文化性」として使用する<sup>①</sup>。

## 2-3. 本発表の目的

以上のような視点から、本発表では日本語以外の言語や文化を持つことが共有されている海外の日本語教育に目を向け、海外で教える NNT が、どのような多言語多文化性を持っており、それが日本語教育実践にどう表れているかを明らかにし、教師としての資質・能力という点からも考察する。また、環境にも注目し、マルチリンガル環境であり日本語学習が盛んな地域での日本語教育実践についても触れる。NNT の資質・能力に関する研究はこれまでも多くされているが、それを多言語多文化性という観点から再考したい。

## 3. 調査・分析方法

アメリカ H 州の大学でインストラクターとして日本語を教える NNT3 名を協力者とした。H 州は マルチリンガル環境で知られており、日本語は英語以外で多く使われる言語の一つである。3 名の NNT は全員現在教えている大学で博士号を取得あるいは取得予定であり、日本語教授経験は約 10～30 年である。2 名がアメリカ出身、1 名が香港出身である。2022 年 4 月～5 月の間に約 1 時間の半構造化インタビューを Zoom により実施した。インタビュー前には所定のフォームにより、日本語学習・教育歴の記入を求めた。また、研究倫理に配慮した調査説明書を事前に送付し、当日口頭で内容を確認し同意を得た。インタビューでは主に英語を用い、日本語を補助的に使用した。表 1 はインタビューガイドである。

表1 インタビューガイド

どのように日本語を学び、日本語教師としての知識やスキルを身に付けてきたか。
どのような授業を担当し、どのように教えているか。
授業の中で、日本語や英語などの言語をどのように使っているか。
どのような学習・経験が、現在日本語を教える中で役に立っているか。
日本語教師として必要な知識・スキルは何か、その中で非母語話者教師にとって特に必要なものは何か。
教師同士でどのようにコミュニケーションを取っているか。
H州の言語環境や日本語学習者について、どう思うか。

インタビューは Zoom で録画をした後、音声のみを文字化し、M-GTA により質的分析を行った。M-GTA はインタビューデータの使用に適しており、「データに密着した分析から独自の理論を生成」し、「理論の実践的活用を目的とする」質的研究方法である（木下 2020：304）。また分析にあたっては、質的データ分析ソフトウェアである「MAXQDA」を使用した。MAXQDA を使用した M-GTA の分析については吉澤（2022）を参照した。分析テーマは「大学で教える NNT の多言語多文化性から見たマルチリンガル環境における日本語教育実践のプロセス」であり、焦点者は「マルチリンガル環境にある海外の大学で日本語を教える NNT」である。

4. 結果

結果として、26 の概念、8 つのサブカテゴリー、4 つのコアカテゴリーが生成された。以下、結果図を示し、ストーリーラインによって分析結果を述べる。文章中の【】はコアカテゴリー、《》はサブカテゴリー、<>は概念である。本節と次節では「NNT」を焦点者とした NNT という意で使用する。

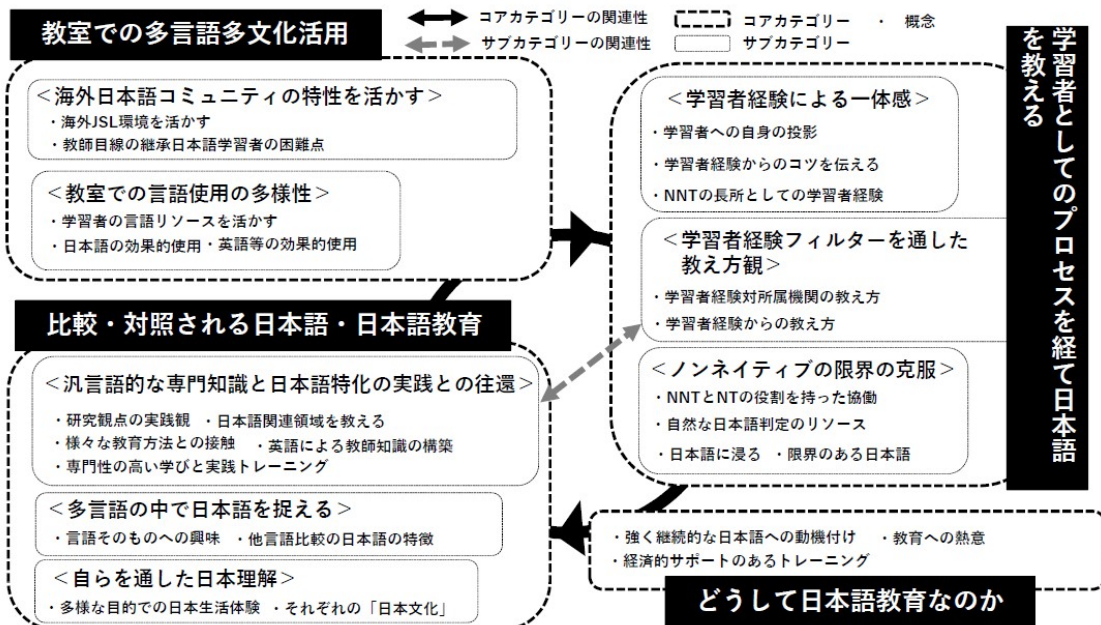


図1 結果図

NNT の日本語教育実践プロセスには、常に多様な言語・文化と【比較・対照される日本語・日本語教育】が反映している。NNT はもともと日本語だけでなく「言語そのものへの興味」を持っており、日本語の学習時から常に日本語以外の「他言語比較の日本語の特徴」が視点としてある。つまり、日本語は多言語の中の一つの言語であるという「多言語の中で日本語を捉える」という意識を持っている。日本・日本文化に対しては、いわゆる伝統文化やイメージされやすい日本像ではなく、各自が興味を持っている「それぞれの「日本文化」」や「多様な目的での日本生活体験」から「自らを通じた日本理解」をしている。

教えるための知識とスキルの基礎は大学院で得ており、英語を教授言語として言語学や教育学などについて学び、「英語による教師知識の構築」がされている。一方、大学院アシスタントとして、日本語のクラスで段階的に教え始め、「専門性の高い学びと実践トレーニング」を同時並行的に行った。現在教える中でも、「研究観点の実践観」を持っており、汎言語的な理論を意識した実践を行ったり、実践を研究課題に繋げたりしている。「様々な教育方法との接触」の機会もあり、学習者として複数の機関や教師の教え方を経験するといった日本語特化の実践における接触と、大学院や研修という機会での日本語に限らない応用可能な学びを通じた接触がある。語学として日本語を教えるだけでなく、大学院で専門として研究をした分野（方言や文学）や自身の母語など「日本語関連領域を教える」こともしている。このように、大学で教える NNT は、多言語に応用可能な知識を日本語に特化した実践に適応しており、またその逆に実践から得た示唆を知識へと繋げるといった「汎言語的な専門知識と日本語特化の実践との往還」を行っている。

実際に日本語を教える中では、【教室での多言語多文化活用】がされている。「教室での言語使用の多様性」としては、教授言語を効果的に切り替えることをしており、学習者の日本語学習の段階別に「日本語の効果的使用」をしたり、文法説明や学習者との関係性構築において共通言語である「英語等の効果的使用」(2)をしたりしている。学習者の言語の多様性も考慮しており、学習者の第一言語や日本語学習プロセス（継承語か外国語か）の違いを考慮し「学習者の言語リソースを活かす」教え方をしている。また教室の外のマルチリンガル環境には、海外でありながら日本のように言語使用ができる環境があり、「海外日本語コミュニティの特性を活かす」ことをしている。具体的には、「海外 JSL 環境を活かす」プロジェクト型の実践も行っている。また、教室には多くの継承日本語学習者がいるが、彼/彼女らに対しては「教師目線の継承日本語学習者の困難点」把握がされており、読み書き能力や家庭外での日本語（特に敬語）が欠けがちであるというように、日本語教師という専門的立場からの認識がある。

NNT にとって日本語は常に多様な言語の中の一つであるが、では【どうして日本語教育なのか】。多言語多文化性を活かした教育実践を行っている NNT は、日本語に限らず教えること全般に対する「教育への熱意」がある。常に他の言語と比較しながらも日本語を学び続けているのには、ヨーロッパの言語と異なる特徴を持つ日本語への興味や、日本文化をきっかけとした「強く継続的な日本語への動機付け」があり、それは他の言語には感じないものである。日本語を教え始めたきっかけは「経済的サポートのあるトレーニング」であり、大学院生として学びながら教え、かつ経済的サポートがある「大学院生アシスタント」システムによるものである。

一方では、NNT は継続的な学習者としての側面を持ち、【学習者としてのプロセスを経て日本語を教える】ことをしている。NNT は日本語を学習して身に付けてきたが、学習者・教師という2つの立場において《ノンネイティブの限界の克服》を試みている。学習者としては、日本での生活や意識的な日本語メディアの活用等で〈日本語に浸る〉ことをしてきた。しかし、NNT にとっては〈限界のある日本語〉であり、特に学習者の作文の修正や日本語の表現において自然さを判定することが難しい。そのため、〈自然な日本語判定のリソース〉として、同僚のNT や身近な日本語話者、インターネットを活用している。特に同僚であるNT とは協働する機会が多くあり、それぞれの特性や役割を活かしてテスト作成や教科書作成にあたっている。NNT の学習者としての側面は教え方に大きく影響しており、《学習者経験フィルターを通した教え方観》を持っている。〈学習者経験からの教え方〉は根強く、所属機関が指定するテキストの教育観とそれが異なる場合、〈学習者経験対所属機関の教え方〉という状況が生じ、指定されるテキストで教えることに難しさや異なる意見を持つ。教え方だけでなく、NNT は情緒的にも《学習者経験による一体感》を学習者に感じており、〈学習者への自身の投影〉や自身の学習観やコツを学習者に伝えたりしている。学習者経験は〈NNT の長所としての学習者経験〉として捉えている。

## 5. 考察

以上のような結果をふまえ、ここでは多言語多文化性を中心にカテゴリー同士の関係性とNNT の教育実践に資質や能力がどう表れているかを中心に考察を行う。

【教室での多言語多文化活用】【比較・対照される日本語・日本語教育】には、NNT の多言語多文化性が直接的に見られるが、構造的には【学習プロセスを経て日本語教える】にも【比較・対照される日本語・日本語教育】のベースがあり、外国語として日本語を捉え学習してきたというプロセスがあると考えられる。サブカテゴリー間で特に関係が深いのが、《汎言語的な専門知識と日本語特化の実践との往還》と《学習者経験フィルターを通した教え方観》である。NNT は学習者として経験をした教え方の影響を強く受けているが、学習者経験による教え方のみを評価しているわけではなく、様々な教育方法に触れたことによる多様な教え方観も見られた。しかし、その中でも汎言語的な専門知識を学ぶことによって理論的後ろ盾を持ち学習者として経験した教え方が強化されることはあった。

NNT の教師としての知識と能力は、学習者としての経験と《汎言語的な専門知識と日本語特化の実践との往還》によって形成されていた。そこで得た知識は日本語学習・教育に特化したものではなく、また英語という母語あるいは理解度が高い言語を使い、抽象的な深い理論を中心とした教えるための知識を汎言語的に獲得していたと言える。そして、学習者として経験したことも活かし、共通言語である英語やその環境の文化等と比較・対照することで、学習者にわかりやすい教え方に繋がっていると考えられる。また、教師自身や学習者の言語リソースを活かすという教育実践には、教師自身・学習者が多様な言語背景を持っており、学習者の日本語能力も多様であるとの認識があると推察される。日本語教師に必要とされる日本語能力と教える能力(阿部・横山 1991)という2つの能力の中では、教える能力の形成に多言語多文化性が直接的に反映されていると言えよう。なお、本調査協力者NNT は全員大学院で専門性の高い知識を身に付けていたが、教師の知識の中で

「理論」をどう評価し、活用を考えていくかは今後の課題である。

## 6. おわりに

本発表では、NNTの教育実践を多言語多文化性という視点から見てきたが、先に指摘したように、複数の言語や文化を持つことはネイティブ教師も可能である。日本国内の教師養成コースではネイティブ・ノンネイティブが共に学ぶという特徴があるということから、今後も多言語多文化性という観点から教師養成プログラムの構築について考えていきたい。

## 付記

本研究はJSPS 科研費 JP19K21769 の助成を受けたものである。

## 注

- (1) 本発表では以上のような定義で「多言語多文化性」を使用するが、引き続き「複言語/Plurilingual」「Multilingual」といった概念・用語との比較検討を行っていききたい。
- (2) データの中で中国語によっても学習者との関係性構築を試みる事が示唆されたため、「英語等」としている。

## 参考文献（日・英）

- (1) 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』1, pp. 53-74.
- (2) 岡崎眸(2007)「第12章共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編, 岡崎眸監修『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』, pp. 27-39.
- (3) 川上尚恵・齊藤美穂・朴秀娟・高梨信乃(2021)「海外の大学で教えるに母語話者日本語教師が必要とするもの—非母語話者の特性を考慮した日本語教師養成プログラム構築に向けて—」『留学生教育研究』5, pp. 1-21.
- (4) 木下康仁(2020)『定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院
- (5) 嶋津百代(2016)「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」『関西大学外国語学部紀要』14, pp. 33-46.
- (6) 半原芳子・佐藤真紀・三輪充子(2012)「持続可能な多言語多文化社会を築く『共生日本語教育の可能性』—日本語母語話者と日本語非母語話者の言語的共生化の過程に着目して—」『多言語多文化—実践と研究』4, pp. 166-193
- (7) 吉澤康代(2022)「定年後再雇用と60代のワークモチベーション維持・向上—MAXQDAを用いたM-GTAの試み—」『香川大学経済論集』第95巻第1号, pp. 5-31.
- (8) Calafoto, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018. *Lingua*, 227, 1–25.
- (9) Ellis, E. M. (2016). “I May Be a Native Speaker but I’m Not Monolingual”: Reimagining All Teachers’ Linguistic Identities in TESOL. *TESOL Quarterly*, 50(3), 597–630.

## 初級から中級日本語テキストにおける、フィラー「まー」の例文について

百瀬みのり（三重大学国際交流センター）

### 1. はじめに

本発表は、初級から中級日本語テキストにおけるフィラー「まー」の例文についての積極的な採用を提案することを目的とするものである。日本語教育におけるフィラー「まー」については山内（2009）、小西（2018）らにより、学習者が上級以降になってから顕著に見られる形式であることが指摘されている。さらに、小西（同）は母語話者と学習者に種類が異なるタスクを実施した結果、母語話者と学習者ではタスクの種類によってフィラーの使い分けがあることも報告している。

これを承け本発表では、フィラー「まー」の習熟が上級以降になることの問題点を指摘する。また、「まー」の使用が上級以降に顕著になる一因として、現行の初中級日本語テキストにおけるフィラー「まー」の例文の採用状況が考えられることを述べる。さらにその解決策として、初中級の日本語テキストにおけるフィラー「まー」の例文の積極的な採用、その機能についての明文的な指導を提案する。

### 2. 先行研究とそれを承けての本発表の立場と研究課題

日本語教育におけるフィラー指導の必要性は田窪（2005）、野田編（2005）、大工原（2010）等に既に見られ特にフィラー「まー」については、山内（2009）、川田（2010）、松田・宮永・庵（2013）、小西（2018）、石黒（2022）等に、初中級学習者にはあまり使用が見られず上級以降の学習者に多く使用される形式であるという一致した指摘がある。

しかし、学習者にとってフィラー「まー」の習熟は上級以降でも問題はないのであろうか。フィラー「まー」は初中級の学習者には必要性が少ない、頻用性のない形式と言えるのだろうか。また、そもそもなぜフィラー「まー」は上級以降になってからその使用が顕著になるのであろうか。本発表ではこれらについて調査をし、フィラー「まー」の指導を初中級から行うことの有用性を主張する立場を取る。

以上より、本発表の研究課題を以下とする。

研究課題1 フィラー「まー」は初中級の学習者には必要性が低い、頻用性のない形式なのか。

研究課題2 フィラー「まー」の使用が上級以降の学習者に顕著になるのはなぜなのか。

### 3. 調査の方法

#### 3-1. 調査資料の概要

研究課題1に関しては、本発表では日本語母語話者によるインタビュー談話資料中のフィラー「まー」の出現の仕方を確認することで検証することとする。インタビュー談話資料を対象とするのは、先行研究川田（2010）、小西（2018）にこれがインタビューによく見られる形式であるとの指摘があり（川田，2010：115，小西，2018：100 - 103）、フィラー

「まー」について考察するための資料として適切であると考えられるためである。今回調査、考察対象とするインタビュー資料には、稿者が所有する NHK 番組アーカイブス学術利用トライアル 2017 年度第 2 回閲覧採択課題「NHK インタビュー番組中の談話に見られるフィラーのはたらきをもつ接続詞について～その発生の経緯、種類、機能、表現効果から戦後の日本語談話の変遷を考える～」の一部を利用した。これは DVD による画像と音声の番組録画を稿者が文字起こししたもので以下、本稿ではこのインタビュー資料について ( ) 内に番号を付して示すこととする。<sup>(1)</sup>資料の詳細は稿末に記す。

研究課題 2 に関しては、日本語学習者向けの現行の初中級日本語テキストを対象として稿者が調査と考察を行った。テキストの詳細は稿末に記す。

### 3-2. 調査の手続き

談話における当該の「まー」がフィラーか副詞かという議論は先述の先行研究でも行われてきた。本稿ではこの判定基準として研究課題 1 については I. 統語的条件による判定、II. 第三者の認定による判定の二段階の判定基準を設けて各々独立的に実施し、両条件を満たした場合の「まー」をフィラーとして考察し、検証した。I. については、当該の「まー」を修飾語とする被修飾語がなく、文中で統語的に自由な位置に置かれ、それが命題的・構文的意味を有していない形式である場合、その「まー」をフィラーとした。また、II. については、文字起こししたインタビュー資料を 6 名の男女に個別に示し、当該の語がなくても文章の意味が分かる場合にその語に○印をつけるように依頼をして 6 名の印が一致したとき、その「まー」をフィラーとした。<sup>(2)</sup>以下、本稿用例中の下線は全て稿者による。

(1) 話し手:「まーいいやって思って、それで」(⑬) この「まー」は副詞とする。

(2) 話し手:「こういうところは、まー、私の、まー、性分、性分ですね。」(⑤) この「まー」はフィラーとする。

研究課題 2 については調査対象である日本語テキスト中の全談話について、I. の統語的条件による判定を適用して稿者自身が判断し、フィラーの認定を行い検証した。

## 4. 調査結果と分析

### 4-1. インタビュー資料におけるフィラー「まー」の現れ方について

本発表でフィラーと認定された形式を表 1 で、その出現数を表 2 で示す。

表 1 本発表でフィラーと認定した形式

品詞的出自	フィラーとした形式
指示詞系	あの一、その一、この一、なんか
感動詞系	あー、いー、うー、えー、おー、うーん、えーと、ねー、その他 5 種
副詞系	まー、もー
接続詞系	で、だから、それから、やっぱり、ですから、なので、その他 14 種
その他	あなた、あんた



表2 フィラーの出現数

資料年代	資料種類	指示詞系	感動詞系	副詞系	接続詞系	他	計
1960年代	①	13	17	20	2	0	52
	②	17	6	10	2	0	35
	③	54	22	60	10	0	146
	計	<b>84</b>	<b>45</b>	<b>90</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>233</b>
1970年代	④	2	3	0	1	0	6
	⑤	24	16	8	4	2	54
	⑥	35	13	12	6	0	66
	計	<b>61</b>	<b>32</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>126</b>
1980年代	⑦	33	22	12	6	0	73
	⑧	23	15	23	2	0	63
	⑨	24	6	8	1	0	39
	計	<b>80</b>	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>175</b>
1990年代	⑩	50	39	10	7	0	106
	⑪	37	4	4	7	0	52
	⑫	84	53	20	9	0	166
	計	<b>171</b>	<b>96</b>	<b>34</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>324</b>
2000年代	⑬	10	7	8	3	0	28
	⑭	40	20	21	7	0	88
	⑮	27	2	10	12	0	51
	計	<b>77</b>	<b>29</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>167</b>
2010年代	⑯	11	0	1	0	0	12
	⑰	12	3	6	1	0	22
	⑱	26	11	15	0	0	52
	計	<b>49</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>86</b>
品詞別合		指示詞系	感動詞系	副詞系	接続詞系	他	総合計
計		<b>522</b>	<b>259</b>	<b>248</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>1111</b>

表2より各年代の出現数における品詞的出自別のフィラーの比率は、指示詞系が36.1～57.0%<sup>(3)</sup>、感動詞系が16.3～29.6%、副詞系が10.5～38.6%、接続詞系が1.2～13.2%である。この比率は1960～2010年代間で変化がなく、1960年代以降の日本語母語話者によるインタビュー番組で出現するフィラーの普遍的な状況と見て良いと思われる。出現するフィラーの総合計は1111であり、これを100としたときの各品詞的出自別のフィラーが出現する比率は、指示詞系が47.0、感動詞系が23.3、副詞系が22.3、接続詞系が7.2である。ここから、インタビュー談話に現れるフィラーは指示詞系、感動詞系、副詞系が中心であり、副詞系フィラーはまとめて使用されていることが分かる。

また、インタビュー談話中に出現するフィラーの総数1111に対する平均出現率を個別に見ると、「あー」(337/1111, 30.3%)、「まー」(217/1111, 19.5%)、「えー」(84/1111, 7.6%)、「で」(46/1111, 4.1%)の順に出現率が高いことが分かる。つまり、インタビュー談話中でフィラー「まー」は頻用性がある形式であると言える。

インタビューは質問者と回答者のやり取りや回答者の説明や主張で構成される形式の談話である。インタビュー自体は経験することがなくても、このQ&Aの形式でのやり取りや特定の話題についての説明や主張は、学習者にとって来日後至る所で経験することになる談話である。大学や専門学校等の高等教育機関に留学する学習者がN2以上のレベルを求められる現状から、実際に来日して高等教育機関以外の教育機関で日本語を学ぶ学習者や就労者はN3以下のレベルである場合も多く、それらの初中級の学習者にとっても、フィラー「まー」の使用を学習することは必要性が高いと言えると思われる。

4-2. 初級から中級現行日本語テキストにおけるフィラー「まー」の現れ方について

表4は代表的な初中級現行日本語テキストの談話中で採用されているフィラーである。談話、会話練習、本文中の問題、音声スクリプト等、テキスト内の全ての談話を確認し、その中で当該のフィラーが採り上げられていれば●の印を付けて示した。表中のテキスト名は略称で示し、正式名称は稿末に記す。

表3 日本語テキスト中のフィラー

フィラー	み初I	み初II	み中I	み中II	新基I	新基II	新日中	初げI	初げII	で日初	で初中	で日中	ま入A1か	ま入A1リ	ま初1A2か	ま初1A2リ	ま初2A2か	ま初2A2リ	ま初中A2/B1	ま中1B1	ま中2B1	
まー																					●	●
あの一	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
えーと	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
えー												●	●				●				●	●
うーんと		●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
で																					●	●
そうですねー		●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

表3より、今回調査した全21種のテキストで、テキスト中の談話に80.0%以上採用されているフィラーは「あの一」(21/21, 100%)、「えーと」(20/21, 95.2%)、「うーんと」(18/21, 85.7%)「そうですねー」(18/21, 85.7%)の4種である。フィラー「まー」は前項4-1.によれば、「あの一」に次いでインタビュー談話中に採用されているが、『まるごと』シリーズのみの採用となっている。紙幅の都合上表3には掲載していないが、『初級日本語とびら I, II』、『日本語初級①, ②大地』、『テーマで学ぶ基礎日本語 vol.1, 2』にもフィラー「まー」の採用はない。<sup>(4)</sup>インタビュー談話中での頻用性を考えると、フィラー「まー」の初中級テキストへの採用が必要であると考えられる。

さらに、現行初中級の日本語テキストにおけるフィラー「まー」の例文の機能について確認しておく。まず、インタビュー談話中のフィラー「まー」には、自分の話を続けるときに用いる用法(全用法中の48%)がある。

(3) 話し手:「えー、ちょっと長持ちすると、ま、これあの一、一病息災(間)ま、あの一、言うわけですけども。」聞き手:「うん。」話し手:「ま、無病息災が…」(12)

(4) 島津「そう、それを建てた人なんだ。まあ、政治家だったんだけど、すごく頭がいい人で、」(『まるごと中級2B1』p.238 トピック9 音声スクリプト)

次に、実際のインタビュー談話中では疑問文と返答文から成る隣接ペアを形成する発話のペアにおいて、疑問文を承けた返答文の発話部分に用いられる用法(全用法中の32%)がまとまって見られる。

(5) 聞き手:「何歳ぐらいの人が発症しやすいってあるんですか。」話し手:「ま、一般的に言われているのは、あの一、だいたい中学生、一年生か二年生ぐらいですね。」(18)

(6) 聞き手:「ふーん。魔法の話なんですか?」サイ「まあ、一種のファンタジーなんですけど、主人公の兄弟が、」(『まるごと中級1』P.227 トピック6 音声スクリプト)

この隣接ペアの返答文の文頭に使用されるフィラー「まー」の用法は、フィラー「えー」や同「で」にはほとんど見られない用法である。しかし現行の初中級のテキスト中ではそれを明文的には示していない。指導項目としての採用がそもそもない、または極めて少ない上に他の類似形式との差異に関わるような使用上の留意点をテキスト内で示していなければ、その形式について学習者の理解や使用が進むことは考え難い。フィラー「まー」の使用が上級以降に顕著になるのは、初中級テキストにおけるこの形式の採用がそもそも極めて少なく、かつその例文上の重要な機能についても明示されていないために、初中級の学習者にはこれが学習項目として認識、定着する機会がそもそもほとんどなく、運用の仕方も不明確であることが一因である可能性が考えられる。しかし、前項4-1で述べたようにこの形式自体は頻用性があり初中級の学習者にとっても必要性が高い形式であることから、初中級日本語テキストにおいても指導項目として採用し例文を挙げ必要な情報を明記すべきであり、ひいてはそれが学習者の学習活動に対する一助となると思われる。

## 5. まとめと今後の課題

本発表では初級から中級日本語テキストにおけるフィラー「まー」の例文についての積極的な採用を提案することを目的とし、先行研究を承け、【研究課題1 フィラー「まー」は初中級の学習者には必要性が低い、頻用性のない形式なのか。】、【研究課題2 フィラー「まー」の使用が上級以降の学習者に顕著になるのはなぜなのか。】に基づきインタビュー談話資料及び現行の初中級の日本語テキストの調査と考察を行った。その結果、【研究課題1】に関しては、インタビュー談話資料中でフィラー「まー」は出現する総フィラー中「あの一」に次ぐ頻用性があることが分かり学習する必要性が高いと考えられること、【研究課題2】に関しては、『まるごと』以外の現行の初中級日本語テキストにはフィラー「まー」が指導項目として採用されておらず、また採用されている場合でも他のフィラーとの運用上の差異に関わるポイントが明文的に示されていないことなどから、フィラー「まー」が初中級の学習者にとって学習項目として認識、定着する機会がそもそも極めて少なく、運用の仕方も不明確であることがその一因であると考えられることを述べた。

なお、インタビュー談話資料以外の資料におけるフィラー「まー」の使用と、現行の上級以上の日本語テキストにおける同フィラーの指導項目としての採用について確認した上で、「まー」以外の日本語フィラー全体についてもこれを調査し学習者への効果的なフィラー指導を提案することは、今後の課題としたい。

## 注

- (1) インタビュー資料は話し手と聞き手が固定している場面での40分間の部分を使用した。この部分の総文数は5021文、そのうちフィラーが出現する文の総文数は875文、この部分の総語数は17998語である。資料は各年代で3本ずつ、当該の00～03年を前期、04～06年を中期、07～09年を後期とした。
- (2) 6名の男女の内訳は男性、女性各3名ずつで、いずれも20～50代の成人日本語母語話者、東京23区内出生、生育者である。各人とも稿者と面識はなく、稿者の友人、親類を通じて依頼を行った。依頼の目的については秘匿している。なおこの依頼は2017

年12月～2018年3月にかけて行った。

- (3) 以下、本稿における%は全て小数点第2位以下を四捨五入して示す。  
(4) 『日本語初級①大地』20課の談話(p.131)に副詞の「まあ」の採用が1例ある。

#### 参考文献

- (1) 石黒圭 (2022) 「日本語学習者のフィラーの習得と評価 - 中国語を母語とする日本語学習者3名を対象にしたケーススタディ」窪菌晴夫・朝日祥之 (編) 『言語コミュニケーションの多様性』くろしお出版, 123-143.
- (2) 川田拓也 (2010) 「日本語フィラーの音声形式とその特徴についてー聞き手とのインタラクションの程度を指標としてー」京都大学学位申請論文, 京都大学
- (3) 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 国立国語研究所, 91-105.
- (4) 田窪行則 (2005) 「感動詞の言語的位置づけ」『月刊言語』34 (11) 大修館書店, 14-21.
- (5) 大工原勇人 (2010) 「日本語教育におけるフィラーの指導のための基礎的研究 - フィラーの定着と個々の形式の使い分けについてー」神戸大学学位申請論文, 神戸大学
- (6) 野田尚史 (編) (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- (7) 松田真希子, 宮永愛子, 庵功雄 (2013) 「超絶日本語話者の談話特性: テキストマイニングを用いた分析」『国立国語研究所論集』5 国立国語研究所, 43-63.
- (8) 山内博之 (2009) 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房

#### 参考資料

- ・インタビュー談話資料 (紙幅の都合上, 合計18本中稿中で使用したもののみ挙げる。)
- ⑤『カメラリポート(L)「龍のふるさと」～千葉県北部～』(1976年1月6日放送・総合) / ⑫『ホリデーインタビュー 脳神経外科 若林利光』(1999年9月15日放送・総合) / ⑬『BSフォーラム 新世代デザインが暮らしを変える』(2001年1月27日放送・BS) / ⑱『ハートネットTV 山田賢治のメンタルヘルス入門 #1「ナルコレプシー」』(2016年2月2日放送・教育)
- ・日本語初中級テキスト スリーエーネットワーク編著 (2012～2013) 『みんなの日本語初級 I・II, 中級 I・II 本冊』/ 一般財団法人 海外産業人材育成協会 (HIDA) 編 (1990～2000) 『新日本語の基礎 I・II, 中級本冊』/ 坂野永理他著 (2020) 『初級日本語げんき I・II』/ 株式会社アルク出版編集部編 (2011～2013) 『できる日本語初級・初中級・中級本冊』/ 独立行政法人国際交流基金 (ジャパンファウンデーション) 編 (2013～2017) 『まるごと日本のことばと文化入門 A1 かつどう・りかい, 初級 1A2 かつどう・りかい, 初級 2A2 かつどう・りかい, 初中級 A2/B1, 中級 1・2』/ 岡まゆみ他編著 (2021～2022) 『初級日本語とびら I・II』/ 山崎佳子他著 (2008～2009) 『日本語初級 1・2 大地メインテキスト』/ 西口光一著 (2012) 『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese - テーマで学ぶ基礎日本語 - Vol. 1・2』

## これからの教科書の形態の提案

—オンライン初級教科書 Learn Japanese Online を具体例として—

深田 淳 (パデュー大学)

ウェイ 諸石万里子 (パデュー大学)

石井 麻里奈 (パデュー大学)

宮田 聖子 (東京大学 GSGC)

日本語教育におけるこれまでの教科書は印刷された冊子の形態を取ってきたが、その是非が問われることはなかった。本発表ではそれをあえて再検討し、これからの教科書の形としてオンライン教科書を提案する。そして発表者らが開発した Learn Japanese Online (LJO) を例にとり、オンライン教科書の利便性、効率性、教育効果を論ずる。

### 1. 教科書の形態が学習に及ぼす影響

従来の教科書は本冊、ワークブック、CD、DVD、ウェブコンテンツのように教材があちこちに散在しているが、これは時として学習を阻害する。以下では単語学習、ダイアログビデオの場合を例にとり考察してみる。

#### 1-1. 単語学習の場合

従来の教科書を使って単語を学習する場合、学習者は教科書の中の単語リストを勉強するが、モデル発音を確認したい場合はどうするだろうか。付属のCDをセットしたり、ウェブコンテンツにログインしたりする必要がある。その煩雑さのために発音確認を断念すれば、そこで学びの機会が失われることになってしまう。

これに対してオンライン教科書 LJO では、従来散在していた教材をオンライン上で一つに統合している。この統合によって単語リストの中には音声リンクを埋め込むことが可能になり、学習中にいつでも即時にその場で参照できるのである。



せんせい 先生	sensee		teacher (It can also be used as a title suffix.)
だいがく 大学	daigaku		university; college

図1 音声リンクの付いた単語リスト

#### 1-2. ダイアログビデオの場合

次はダイアログビデオの場合を検討してみる。まず、従来の教科書の中にはダイアログビデオそのものが存在しないものがある。またビデオがあっても別売りで高価なため、学生一人一人がビデオを持っていない可能性が高い。その場合教師が教室で学生に一斉視聴

させる形を取らざるを得なくなる。仮に学生が全員ビデオを持っていたとしても、DVDやウェブコンテンツにわざわざアクセスする手間は学習効率を低下させる。さらに、ダイアログは本来まず映像で導入するのが望ましいわけだが、冊子の形態ではスクリプトの形で提示するのがどうしても先になってしまうであろう。

さて、オンライン教科書の形態だとどうであろうか。LJ0では課の最初のページにダイアログビデオが配置してあり、ワンクリックで再生することができる。スクリプトはボタンを押すと表示されるようになっており二次的な位置づけとなっている。このようにLJ0のようなオンライン教科書では、それがもたらす利便性により学習効率が高まり、学びの機会を逸する可能性を減らすことができると考えられる。

Dialog 1

SITUATION:

Two students meet at a party for the first time.

LISTEN FOR THESE POINTS:

- Is this situation formal or informal?
- What is the woman's name?
- What is the man's name?



Script:

図2 各課冒頭ページに配置されるダイアログ

## 2. オンライン化・電子化が可能にする機能

これまで一般的に提供されてこなかったが教科書のオンライン化・電子化により搭載可能となった機能は多数あるが本発表では以下の5つに絞って紹介する。

### 2-1. 文法解説ビデオ

ウェブでは映像などのオンラインメディアが自在に組み込める。LJ0はこの特性を活用し、各課にアニメーション、図解、ナレーションによりわかりやすく文法事項を解説する

文法解説ビデオを載せている。さらに同じ内容を文章化したものが併せて同じページ上で提供されているので、学習スタイルや学習の状況に応じてどちらも参照することができる。ビデオは途中で止めたり繰り返し再生したり自在にコントロールが可能なので、反転授業やブレンディッドラーニングでの予習にも、また必要に応じて復習としても自由に視聴することが可能で、英語で丁寧に解説をしているので、重要な文法事項を取りこぼすことが回避できる。ビデオでは文法事項の解説だけでなく、例文をふんだんに提示する、ダイアログにおける運用を引用して解説する、最後に文を作って発話してみる練習が含まれる。また、解説は無味乾燥な講義調ではなく、チューターが親しく話しかけるようなものにし、楽しく取り組めるよう留意した。

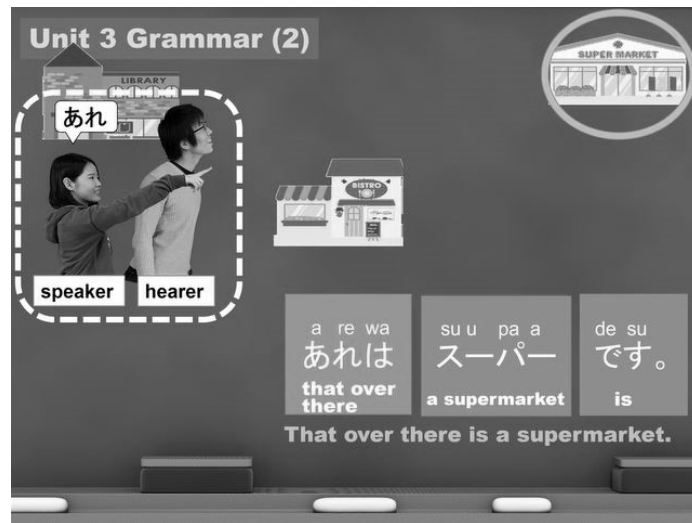


図3 指示詞を解説する文法解説ビデオ

2-2. 仮名漢字筆記デモンストレーションビデオ

同じくビデオメディアを活用した機能に文字の書き方を見せる機能があり、仮名の紹介ページと漢字ページに収録されている。よくインターネットで見かける文字のアウトライ

		かね かな お金 money (Unit 17) 金沢 Kanazawa (Unit 23) 金沢城 Kanazawa Castle (Unit 23)
		きん りょうぎん げんぎん 料金 fare; fee (Unit 15) 現金 cash (Unit 29)
gold, money, metal	Click above	

図4 漢字ページの「金」の項目

ンを塗りつぶすアニメーションではなく、実際に人が書いている様子を映像化した点が特徴である。これにより、はね、とめ、はらい、力の入れ具合などを観察することが可能になった。

### 2-3. 非同期口頭練習

ウェブ上では音声録音が可能なので、オンライン教科書では非同期の口頭練習を提供することができる。LJ0 ではキーセンテンスや新出単語の復唱練習やキューに従って発話する練習などが提供されている。学生は自分なりの回数や方法でリピートしたりシャドーイングして口頭練習をすることができる。練習したものは自動的に提出され、提出された音声は教師が聞いて採点したりフィードバックを返すことが可能である。



図5 キューに従って飲み物を注文する口頭練習

### 2-4. 口頭パフォーマンステスト

音声録音機能は評価にも利用することができる。LJ0 では宮本・深田(2019)が設計した口頭パフォーマンステストを実装している。パフォーマンステストの詳細についてはこの文献を参照されたい。パフォーマンステストには、モノログ、音読、Q&A、ビデオに登場する人物との会話などのタスクが用意されている。そしてこれらは各課の総括的評価の役割を担っている。テストの採点は教師側に用意されているルーブリックで簡便に行うことができる。

### 2-5. 自動採点式のインターアクティブな練習

オンライン教科書ではウェブのインターアクティブな特性を活用したエクササイズを組むことが可能だ。LJ0 では、文法クイズ、聴解練習、読解練習が自動採点式のインターアクティブな練習になっている。これらの練習は繰り返し取り組むことができる。例えば文法クイズなら、間違えた問題があれば、文法解説ビデオを見なおしたり解説文章を確認することで理解を深め、再度クイズに取り組むことができる。



2) A: Excuse me. How much are these sunglasses?  
 B: Well, they are 3,700 yen.  
 A: I see. Thank you.

A: すみません。このサングラスをいくらですか。  
 B: えーっと、そちらは3,700円です。  
 A: そうですか。ありがとう。

a. この b. いくら c. そう d. は e. を f. サングラス g. ポストカード h. 3,700 i. 350 j. ありがとう  
 k. ください l. 円 m. の n. か

Your response:  Wrong ❶

図6 穴埋めタイプの文法クイズ (間違っている「を」は赤色で表示)

### 3. 諸機能を一か所に統合することの意義—教師の視点から

ここまでは主に教科書の諸機能がオンライン上の一か所に統合されていることが学生にどのような恩恵をもたらすか、について述べてきた。最後に教師側の視点からも考察してみたい。ここまでで述べたような機能は、これまでの紙媒体の教科書と一緒に使うことも不可能ではない。例えば、Quizlet などのプラットフォームを使えば自動採点式の練習も組み合わせることが可能だ。また、LJ0 を開発したパデュー大学でも LJ0 を使い始める前は、紙媒体の教科書に加え Speak Everywhere という非同期型の口頭練習ができるシステムも共に使用していた。

しかしこのように複数のプラットフォームを組み合わせることに問題がある。第一に、教師は学生の学習進捗状況を一目で把握することが難しくなる。それは各プラットフォームを訪れてチェックを行わなければならないからだ。さらに、各プラットフォームから成績を吸い上げて表計算ソフトなどで一元管理をしなければならないため、成績管理も煩雑になる。これに対してすべてが一か所に統合されている LJ0 のような教科書の場合では、学生の進捗状況を一望するのは容易だし、成績管理も簡便だ。

Overview									
Name	HIRA [4%]	KATA [4%]	U1 [4.5%]	U2 [5.5%]	U3 [5.5%]	U4 [5.5%]	U5 [5%]	U6 [6.5%]	U7 [6.5%]
Unit 1	2.70	2.88	3.16	2.48	1.89	2.33	2.30	2.79	2.93
Unit 2	3.84	3.95	4.47	2.35	4.82	5.25	4.79	6.20	6.32
Unit 3	3.97	3.93	4.24	5.20	4.81	4.97	4.82	5.99	6.00
Unit 4	3.93	3.97	4.42	5.19	4.00	4.79	4.97	6.06	6.07
Unit 5	3.79	3.96	4.49	5.46	5.39	4.94	4.92	5.56	6.24
Unit 6	3.98	3.98	4.47	5.40	5.48	5.45	4.97	6.28	6.44
Unit 7	3.86	3.97	4.42	1.50	3.34	4.34	4.41	5.08	5.81

図7 学生の進捗状況の一覧

#### 4. 結びにかえて

最後に、結びにかえて、オンライン教科書の利点をまとめておく。

- LJO はオンライン教科書なので、学習者は場所やデバイスを選ばずアクセス可能である。
- LJO は教科書、ワークブック、オーディオ、ビデオ、テストがすべて1つの場所に統合されているので、非常に使い勝手がいい。
- オンライン、ハイブリッド、対面式すべてのコースで使用可能である。
- 発音や漢字の書き順の指導も本書でカバーでき、文法クイズ、リスニング練習、リーディング練習は自動採点なので、教師の負担が軽減される。
- 反転授業やブレンディッドラーニングを強力に支援し、学習者の自律性を促進する。

#### 参考文献

- (1) Wei, M., Fukada, A., Miyata, S., Cantrell, K.M., Ishii, M., Kuo, C.K., Miyamoto, M., Yanagisawa, S., Matsuo, A., Minobe, M., Naganuma, R., Kadowaki, Y., Suzuki, S., Okumura, N. & Peterson, J. (2021) *Learn Japanese Online: Elementary Book 1*, e-Language Learning LLC, <http://elanguage-learning.com/LJO/>.
- (2) Wei, M., Fukada, A., Miyata, S., Cantrell, K.M., Ishii, M., Kuo, C.K., Miyamoto, M., Yanagisawa, S., Matsuo, A., Minobe, M., Naganuma, R., Kadowaki, Y., Suzuki, S., Okumura, N. & Peterson, J. (2022) *Learn Japanese Online: Elementary Book 2*, e-Language Learning LLC, <http://elanguage-learning.com/LJO/>.
- (3) 宮本真有・深田淳 (2019) 「継続的オーラルアセスメントの開発—「話せる」を実感する評価法を目指して—」 李在鎬 (編) 『ICT×日本語教育』 ひつじ書房：東京, 192-204.

## オンライン日本語会話テストの開発

—AI 採点を目指した設計と課題—

平井美里 (バベルメソッド株式会社)・深井朋子 (株式会社レアジョブ)  
伊集院郁子 (東京外国語大学)・大津友美 (東京外国語大学)  
横山紀子 (元昭和女子大学)  
投野由紀夫 (東京外国語大学)

### 1. はじめに

外国人材の雇用が増加するなかで、日本語を母語としない従業員の職場におけるコミュニケーションが問題となっていることは、厚生労働省(2020)でも指摘されている。しかし、日本語力を伸ばすうえで重要になるテストについては、「読む力」「聞く力」を測るものがほとんどで、コミュニケーションに直結する「話す力」を測るものは限られている。本発表では、日本語を「話す力」を測る CEFR 準拠の CBT (Computer Based Test) の開発について報告し、将来、AI 採点に展開するために何が課題となるかを整理する。なお、本テストは既に運営していることから、ループリックの詳細など公開できない情報もあることを申し添えておく。

### 2. 背景

篠原・夷石・石田・李(2021)は、CBT 方式によるスピーキングテストの現状を調査しているが、日本語教育において大規模なスピーキングテストは未だ存在しないと指摘する。また、発音や語彙、文法などの言語能力的な項目だけでなく、課題遂行能力の評価も含めて、コミュニケーションを的確かつ効率的に測ることのできる大規模な CBT 方式のスピーキングテストの開発が期待される、と述べている。

日本語教育における「話す力」を測るテストとしては、既に ACTFL-OPI<sup>注1</sup> テスターによるものや JSST<sup>注2</sup> などがあるが、両者とも採点官による面接形式であり、面接と採点の両方の専門性を持つ採点官を育成し、受験者と面接官の都合を合わせて面接の日時を設定しなければならないことを考えると、現状では大規模に実施することが難しい。

一方、英語のスピーキングテストは CBT 方式で大規模に行われており、英語学習を支援する有用なツールとして広く活用されている。そうしたテストでは、パソコン等の端末を通して音声や画像により出題される。受験者はマイクを通して回答し、その音声は録音されて採点はあとからなされる。この方式であれば面接日時を設定する手間がかからない。

大規模テストを可能にしているもう一つの要因が、AI による採点である。たとえば、Linguaskill<sup>注3</sup> は採点官と AI のハイブリッド採点を、Versant<sup>注4</sup> は AI による自動採点を実施しており、それぞれ報告書で、AI による採点は人間の採点官と近い精度で評価ができているとしている (Cambridge Assessment English 2020, Pearson Education 2022)。

後に詳述するが、現時点では日本語で AI による採点モデルをつくるのが容易ではな

いため、今回開発したテストにおいては、CBT方式を採用するが、採点はAIを使わず人間の採点官が行うこととした。ただし、可能な限り定量的に評価できるようルーブリックを作成し、人間による採点ではあるものの採点官による評価のばらつきを最小限にとどめられるように設計した。これは将来AIによる採点モデルを学習する際にも有効であると考えられる。また、評価軸にCEFRを採用し、課題遂行能力も含めて日本語を「話す力」を測るテストの開発を目指した。

### 3. オンライン日本語会話テストについて

#### 3-1. 構成

本テストは、英語のオンラインスピーキングテストPROGOSの受験・受験管理・評価システムをベースに開発した。PROGOSは2020年に開始され、現在は600以上の企業・団体に導入されている。自動音声や画像による出題に対し、受験者がパソコン、タブレット、スマホのいずれかを通して回答する。人間の採点官による手動採点版とAIによる自動採点版の2種類があるが、日本語会話テストの本テストでは手動採点版のシステムを採用した。日本語版では、問題と評価用のルーブリックを新たに作成した。

問題は5つのPartで構成されており(表1)、Part2以外は自由回答形式である。すべてのテキスト中の漢字にはふりがながふってある。所要時間は約20分である。テストのトピックはビジネス場面に関わるものを中心としている。

表1 問題の構成

	タスクの種類	出題数	出題形式
Part1	一問一答	10問	音声
Part2	音読	8問	テキスト
Part3	スピーチ	1問	音声, テキスト
Part4	プレゼンテーション	1問	音声, テキスト, 図表
Part5	ロールプレイ	1問(小問4問)	音声

#### 3-2. 評価方法

録音された回答音声は、可能な限り定量的に評価するための採点基準を盛り込んだルーブリックを用いて、人間の採点官が採点する。採点官が各問題の各評価項目につけた1~5のスコアに対して、質問ごとに異なるウェイトをかけて集計し、CEFR/CEFR-Jレベルに基づいた判定がなされる(図1)。評価項目は、次節3-2-1で述べるタスク達成度に加えて、産出言語の質を評価する以下の6項目である。①表現の幅(使える語彙や句型などの幅)、②正確さ(文法や文の形の正確さ)、③流暢さ(言葉の流れの滑らかさ)、④一貫性(話の組み立て方)、⑤やりとり(受け答えの適切さと自然さ)、⑥音韻(発音・アクセントの明瞭さ)。本発表では、6項目のうち表現の幅を取り上げて、3-2-2で説明する。

受験後に受験者に送られるフィードバックシートでは、タスク達成度と質的6項目を合わせた総合評価を11段階(Pre-A1/A1/A1 High/A2/A2High/B1/B1 High/B2/B2 High/C1/C2)で示す。また、それとは別に、質的6項目については、それぞれを7

段階 (PreA1/A1/A2/B1/B2/C1/C2) で示す。タスク達成度の評価に関しては、単独では受験者に示されない。

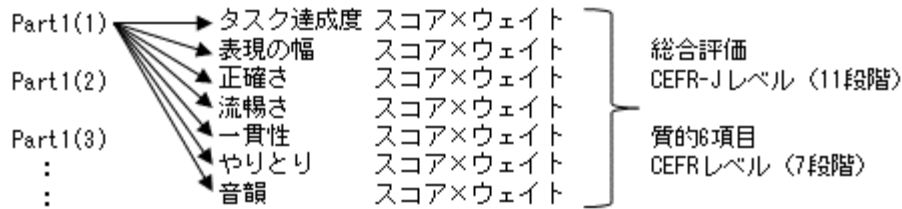


図1 採点と集計のイメージ

### 3-2-1. タスク達成度

CEFR では、コミュニケーションには常に目的があり、その目的を達成する力が重要な要素であるとされている。よって本テストでは、各 Part において目的となるタスクを設定し、そのタスク達成のために伝えるべきことをどの程度伝えられたかを測定する。そのため、テストのなかでは、A1 レベルの簡単なタスク (例:「自分の仕事について職名と簡単な説明ができる」) から B2 レベルの高度なタスク (例:「自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について詳しく明確に述べることができる」) までが複数配置されている。それら複数のタスクに対し、どのような達成状況にあるか (タスクと無関係→不十分→必要十分の内容で達成→+α の内容を加えて達成→さらに発展させつつ達成) について 5 段階で各問の回答を評価する。主な受験者は A1~B1 レベルと想定されることから、専門性が求められる C レベルのタスクはあえて設けていないが、B2 レベルのタスクに対してタスク達成+α の内容を回答した場合、C レベルに評価される。また、Part ごとに設定されたループリックとは別に、問題ごとに達成基準を定めて達成の可否を判断している。

自動音声による出題では、対面試験における人間の面接官のように受験者一人一人のレベルに合わせた出題はできないが、レベルの異なる問題を複数ずつ出題することで、適切な評価を出すことを企図している。

### 3-2-2. 表現の幅

CEFR では、話し言葉の質的側面のうち使用領域の幅について、A2 レベルを次のように記述している。「覚えていくつかの言い回しや数少ない語句、あるいは定式表現、基本的な構文を使って、日常の単純な状況の中でなら、限られてはいるが情報を伝えることができる。」(吉島・大橋 2014 p.31)。このことから本テストでは、予測可能な日常的状況で用いる表現のリスト (基礎表現リスト) を作成し、リスト中の表現の繰り返しに頼った発話をする受験者の表現の幅について、A2 レベル以下と評価することとした。

基礎表現リストについては、複数の日本語教科書が初級で習得すべきと設定している表現を参考にしながら、単語や助詞、「V ている【継続】」といった日本語教育で「文型」と呼ばれるものも含めた、1267 の表現をリスト化した (表 2)。受験者の用いた表現がこのリストの範囲に限られ、表現の幅が広いとは言えないものの、出題されたトピックに関連する内容が適切に話せていた場合は評価を A2 とし、対応できないトピックが多くなると、

その程度に応じて A1 あるいは Pre-A1 とする。

表 2 基礎表現リスト (一部)

ああ, あいさつ, アイスクリーム, 間 (あいだ), 会う, 青い, 赤い, 赤ちゃん, 上がる, 明るい, 秋, 開ける, 上げる, あげる, 開く, 朝, 朝ご飯, あさって, 足, 味.....

一方, このリストに含まれない表現が文脈に応じて適切に使えた場合, それが多ければ多いほど, 当人の持つ表現の幅には広がりがあると考えられる。そこで採点では, 受験者がテスト中に出題されるトピックに対し, 基礎表現以外の表現をいくつ適切に使用できたかをカウントする。1 問ごとにカウントしてスコアをつけたあと, 問題ごとのウェイトを加味したスコアを算出し, 予め設定した基準に基づいてレベル判定を行う。

また, 回答のなかにビジネス場面で使われる専門的な表現などが適切に使用された場合は, さらに加点する仕組みとなっている。これは, B2 レベルや C レベルの言語使用者は仕事などの専門用語も使いこなすという特徴を評価に反映させるためである。この加点すべきビジネス表現についてもリストを作成し (表 3), 問題ごとにカウントして評価に反映させている。

表 3 ビジネス表現リスト (一部)

アイスブレイク, アイドルタイム, 相見積もり・あいみつ, アウトソーシング, アウトバウンド, アウトプット, アウトレット, アカウンタビリティ, 赤字.....

#### 4. サンプルテストの実施

テストの構成の適切さ, ルーブリックの設計の適切さ, スコアを CEFR レベルに換算する際の基準値の検証と設定を確認するため, 2021 年 10 月, 21 名の日本語非母語話者に対してサンプルテストを実施した。方法は, パワーポイントで作成したテスト画面を zoom 上で画面共有し, 録音した音声を流して, システムに乗せたときと同様の出題形式で対象者に回答してもらい, 音声データを録音した。その音声データを仮のルーブリックに基づき採点して CEFR レベルを判定し, 同時に, 大学で留学生の日本語レベルを CEFR に照らして判定している日本語教師 2 名が判定し, ルーブリックと日本語教師の両判定結果を照合した。その結果, ルーブリックの判定と日本語教師の判定に相違が見られた点について, ルーブリックの調整を行った。本稿では, そのうちの 2 例を紹介する。

##### 4-1. タスク達成度の評価方法

前述のとおり, タスク達成度は, Part ごとに設定したルーブリックとは別に, 問題ごとに設定した設定基準に照らし合わせて, 各問のタスクを必要十分の内容で達成できたか, 不十分であったか, または達成したうえでさらに内容を拡大させて発話できたかを評価している。サンプルテストでは, タスク達成に疑義が生じる場合において, 設定基準の表現に曖昧さがあることが判明し, 設定基準を見直して記述を詳細にした。例えば, 「最近のニュースで気になったものはありますか? そのニュースについてどう思いますか」という B1

レベルを想定した質問に対する達成基準は、「気になったニュースを挙げ、かんたんな感想を述べることができる」であった。この基準を適用すると、「いいと思いました」のような簡単な感想でも B1 レベルのタスクを達成したという評価になる。そこで、達成基準を「ニュースの概要説明に加えて、意見を述べる。『いい/悪い、びっくりした、怖い』程度の単語程度の感想に留まらず、ニュースに対する見解を述べることができる」に修正した。

#### 4-2. 表現の幅の評価方法

対象者 3 名について、ループリックによる判定は A2 であったが、日本語教師は A1 と判定した。これらは、基礎表現リストにない語彙が複数使われているために、ループリックに従ってスコアをつけ、レベルに換算すると A2 に該当するが、日本語教師は回答全体に現れる表現から A1 と判断したものである。これら 3 例をめぐるループリック判定と教師判定の不一致を検討した結果、ループリックの記述を「リスト外の表現が 1 つ以上ある」から「リスト外の表現が 2 つ以上ある」に変更し、基礎表現リストを超える表現を安定して産出できるかを見ることにした。例えば、最近の気になるニュースに回答した下記の発話例 (1) では、リスト外の表現が「おひめさま」の 1 つであるが、発話例 (2) には 2 つあるため、スコアが異なる（「まこさん」「ベトナム」は固有名詞であるため数えない）。

- (1) 最近のニュースは日本のおひめさま、まこさん、もうすぐ結婚しますね。このニュースはびっくりしました。(表現の幅 スコア 2)
- (2) ベトナムでのコロナウイルスの状態がよくなったそうです。それは、とてもいいと思います。(表現の幅 スコア 3)

こうした追加や修正を行ったうえで、2022 年 2 月に 10 名に対して 2 回目のサンプルテストを実施し、問題がないことを確認したのち、ループリックを確定した。こうした調整の妥当性については、今後の受験データを積み上げて検討を行うことが課題である。

#### 5. 今後の展開

本テストは、2022 年 7 月から運用を開始し、3 月時点で 432 名の日本語非母語話者が受験した。今後はさらに受験データを増やし、ループリックの調整等を重ね、将来的には AI 採点を実装したいと考えている。

現状では、採点官が発話内容を一つ一つ確認したうえでループリックに従いスコアをつけているが、冒頭で述べた通り、英語のスピーキングテストでは、既に AI の採点モデルが人間の採点官とほぼ変わらない精度で評価をする自動採点が実現している。具体的には、それぞれの問題において、A1, A2, B1 などと評価が確定された受験者の回答データを AI の採点モデルに大量に読み込ませることで、AI が各レベルの話し手が産出する目標言語の特徴を学習し、新しい受験者の回答がどのレベルの回答に最も近いかを判断していくことができるようになる。英語版では、最初の採点モデルをつくるにあたって、1500 以上のデータセットを使用した。本テストの現状では、1500 のデータセットを収集することもハードルが高いが、英語と日本語では、言語特徴や、自然言語処理分野での知見や技術の進展に差があるため、1500 でも足りない可能性がある。まずは、テストの実施を通してレ

ベルが確定した回答データを貯め、同時に CEFR レベルが紐づいた語彙リストや文法リストなどのデータを蓄積していくところから始めることとする。

## 6. まとめ

CEFR を評価軸とした日本語の会話テストを開発し、CBT 方式とできるだけ定量化した採点方法を取り入れたことで、受験の経済的・時間的コストを面接官によるテストより下げることができた。評価結果の妥当性に関する定量的な検証はこれからであるが、現時点では、日本語教育機関の指導者らとの意見交換により定性的には妥当な結果を出すことができているとみている。今後、採点を自動化できれば、コスト面からも気軽な受験が可能になり、アセスメントと学習のサイクルが密接に結びつくようになる。英語教育ではすでに実現している AI 採点の実現に向けて改良を重ねていきたい。

## 注

- (1) ACTFL-OPI (ACTFL) <https://www.actfl.org/assessments/postsecondary-assessments/opi> (2023年3月29日閲覧)
- (2) JSST(アルクエデュケーション) <https://www.alc-education.co.jp/business/jsst/> (2023年3月29日閲覧)
- (3) Linguaskill (University of Cambridge) <https://www.eiken.or.jp/linguaskill/test-contents/> (2023年3月29日閲覧)
- (4) Versant (Pearson) <https://www.versant.jp/> (2023年3月29日閲覧)

## 参考文献

- (1) 厚生労働省 (2020) 『就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール—円滑なコミュニケーションのために—使い方の手引き』 <https://www.mhlw.go.jp/content/11800000/000773360.pdf> (2023/3/22 閲覧)
- (2) 篠原亜紀・夷石寿賀子・石田華奈子・李文鑫 (2021) 「CBT 方式によるスピーキングテストの現状」『国際交流基金日本語教育紀要』17号 pp.227-238
- (3) Cambridge Assessment English (2020) 「スピーキングテストの妥当性に関する考察」 [https://www.cambridgeenglish.org/jp/Images/613611-linguaskill\\_validity\\_report\\_jun20\\_jpn.pdf](https://www.cambridgeenglish.org/jp/Images/613611-linguaskill_validity_report_jun20_jpn.pdf) (2023/3/22 閲覧)
- (4) Pearson Education (2022) "Test Description and Validation Summary", <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SupportingDocs/Versant/ValidationSummary/Versant-English-Test-Description-Validation-Report.pdf> (2023/3/22 閲覧)
- (5) 吉島茂・大橋理枝 (訳・編) (2014) 『外国語教育Ⅱ 追補版 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社



## 無情物主語受身文の誤用メカニズムの解明及び指導法の提案

—学習者作文コーパスの誤用データに基づいて—

任霞 (関西学院大学大学院生)

### 1. 問題提起と研究目的

学習者の受身文の誤用については、市川 (1997)、望月 (2009) など多くの研究がなされてきた。しかし、これらの研究では限られたデータを対象に個々の現象を取り扱っているに過ぎず、一般化を図るのは難しいと考えられる。近年、コーパスの開発につれて、学習者コーパスを対象とした研究も現れている。例えば史 (2018)、何 (2020) などでは、「動作動詞」「位置変化/所有変化動詞」「作成/創作動詞」といった動詞の意味類型に基づいて誤用を分類し、中国語の「被・叫・让・给」という形式を伴う受身文 (以下「被」構文と称する) との対応可否に関して研究がなされている。しかし、動詞の意味については何十種類もありながら学界で統一されておらず、いずれも一般化に至っていないという現状がある。そのため、教育現場において実用的な説明になっているとは言い難い。

そこで本研究では、『YUK タグ付き中国語母語話者日本語学習者作文コーパス』Ver. 11<sup>1</sup>から2,696例の受身文の誤用例を抽出し分析を行った。その結果、無情主語の受身の誤用が全誤用数の64.6%を占めており、顕著であることが分かった。例えば次のような例が挙げられる。

- (1) 日本の茶道や華道や歌舞伎などは古い歴史を持っていますが、現在でも活躍しています→盛んに行われています。私は社会がいくら発展しても我々の民族の伝統の文化精粹を守らなければならないと思います。(学部3年生/学習歴2年/作文)
- (2) 谷崎の作品には大量の句読点を使用され、長いセンテンスを形成し→が形成され、ゆっくりとした創作スタイルで読者が知らず知らずのうちに静かな感情の世界に溶け込んでいく効果がある。(学部4年生/学習歴3年半/卒論)
- (3) 車やクーラーなど大量の熱い排気、ガラスの建築材料による熱いエネルギーを散発することができず、高気圧が形成し→形成され、熱い気流が都市を囲むということだ。(日本語教員/学習歴18年半/作文)
- (4) 1966年の後半日本の政界では、自民党を中心に相次いで不祥事が発覚され→発覚し、自民党に対する国民の信頼が低下した。(学部生4年生/学習歴4年/作文)
- (5) なぜなら、二人の子供が博物館のルールに従わず、直接手で展示品に触れて、ガラスの翼が折られてしまった→折れてしまった。(M1/学習歴5年/感想文)

(1) - (3) は受身の不使用、すなわち受身を使用すべきところに受身を使用しなかった誤用である。それに対し、(4) - (5) は受身の過剰使用、すなわち受身を使用してはいけないところに受身を使用した誤用である。学習初期段階の学習者だけでなく、学習歴が10年以上の日本語教員のデータにもこのような誤用が観察される。従って学習者の受身の使用においてどのような誤用傾向があり、それがどのようなメカニズムで生じたかを究明する必要があると考えられる。

そこで、本発表は学習者の無情物主語受身文の誤用に着目し、誤用の傾向を明らかにしたうえで、中国語の有標の受身文との相違を考慮に入れた誤用のメカニズムを究明する。さらに誤用メカニズムに基づき、日本語教育現場における受身文の指導法の提言を試みる。

## 2. 誤用のパターンと傾向

本研究では受身の一般化可能な誤用傾向の解明を目指し、影山(2001)の他動詞、非能格動詞、非対格動詞という動詞分類法を踏まえて誤用例を分類した。その結果、次の4パターンが見られた。

- I. 他動詞能動と他動詞受身の選択に関する誤用 [例えば(2)と(3)]
- II. 非対格動詞と他動詞受身の選択に関する誤用 [例えば(5)]
- III. 非対格動詞と非対格動詞受身の選択に関する誤用 [例えば(4)]
- IV. 非能格動詞と他動詞受身の選択に関する誤用 [例えば(1)]

誤用数を統計すると、 $I > III > II > IV$ という傾向にあることが明らかになった。もっとも顕著なのは、不使用では「他動詞→他動詞受身」、「非対格自動詞→他動詞受身」であり、過剰使用では「他動詞受身→他動詞」、「非対格動詞受身→非対格動詞」、「他動詞受身→非対格動詞」である。ここから、他動詞の能動と受身の使い分け、他動詞受身と非対格動詞の使い分け、非対格動詞と非対格動詞受身の使い分けが学習者にとって最も難しい点であると考えられる。

続いて、誤用数が多い順に、学習者の誤用がどのようなメカニズムで生じたかについて考察する。

## 3. 学習者の誤用のメカニズム

本研究では、日本語の受身文の統語的制約と意味的制約を分析したうえで、学習者の母語である中国語の有標の受身文との対照研究を通して、日中両言語において話者の事態への捉え方がどのように異なり、どのような対照的な性格が形成されているかを考察する。これにより、学習者の誤用がどのようなメカニズムで生じたかが明らかになる。

なお、誤用パターンIVは(1)の一例しかなかった。これは学習者が非能格動詞の「活躍する」の意味が正しく理解できていないため誤用を引き起こしたと考えられる。

以下、主に誤用パターンI～IIIのメカニズムについて分析する。

### 3-1. 他動詞能動と他動詞受身の選択に関する誤用のメカニズム

他動詞能動と他動詞受身の選択に関する誤用は「他動詞能動→他動詞受身」と「他動詞受身→他動詞能動」という2パターンに分け、中国語の「被」構文の使用条件と比較対照して誤用のメカニズムを考察する。

#### 3-1-1. 「他動詞能動→他動詞受身」の誤用

他動詞の受身の不使用に関しては次のような誤用が挙げられる。

- (6) 銭王祠の中では古戲台が作られ、『銭鏐伝』といったいくつかの昆曲、京劇、越劇などが常に公演している→が常に公演されている。(学部4年生/学習歴3年半/卒論)
- (7) 「入明僧」に関して、藤家礼之助の『日中交流二千年』の中で以下のように述べている

→述べられている〉。(M3/学習歴 6 年/修論)

- (8) a. 谷崎の作品には大量の句読点が使用され, 長いセンテンス<を形成し→が形成され>, ゆっくりとした創作スタイルで読者が知らず知らずのうちに静かな感情の世界に溶け込んでいく効果がある。(学部 4 年生/学習歴 3 年半/卒論)
- b. 車やクーラーなど大量の熱い排気, ガラスの建築材料による熱いエネルギーを散発することができず, 高気圧が<形成し→形成され>, 熱い気流が都市を囲むということだ。(日本語教員/学習歴 18 年半/メール)
- (9) a. なぜかという, 今度の被災地—東北地方のゴミや瓦礫には多かれ少なかれ放射性物質<を含んでいる→が含まれている〉。(学部 2 年生/学習歴 1 年/作文)
- b. 例文「彼は評価された」の「評価」の意味は, マイナスの意味は<含めなくて→含まれておらず>, プラスの意味である。彼は褒められたというイメージを持つ。(学部 4 年生/学習歴 3 年半/レポート)

行為連鎖から述語の他動詞を見てみると, (6) (7) (8) のような「行為」を表す動詞もあれば, (9) における「含む」のような「状態」のみを表すものもある。上記の事態はいずれも中国語の受身文では表現されない。考察の結果, これらの誤用は次のメカニズムで生じたと考えられる。

- i. 出来事の結果状態を表す際に, 日本語と中国語ではそれぞれ異なる手段が用いられる。日本語では他動詞が受身により自動詞化し, 行為者を言及せずに責任の追及を避けるのに対し, 中国語では動詞の前後に付く助動詞や助詞, 結果などを表す「補語」<sup>2</sup>といった手段によって表され, 形式上では能動表現と同じ形式の題述文で表現される。つまり, 学習者は日本語の受身の機能と, そこに反映される事態のナリ的な捉え方が把握できておらず, 中国語の題述文の発想下で日本語の能動表現を使用し, 「(ら)れる」受身の不使用が生じたという可能性があるということである。
- ii. 日本語の自他動詞の捉え方が中国語の「不及物動詞/及物動詞」と異なることがある。
- A. 学習者は「及物動詞」と「不及物動詞」の両方の用法がある動詞に対応する日本語の動詞の自他性についての理解がしにくい。例えば (8b) のような誤用は「形成する」を自動詞と認識し, 「NP が +V<sub>自</sub>」という自動詞構文に「形成する」を入れたことによるものである。
- B. 「及物動詞」の下位種類である「外動詞」<sup>3</sup>は動作が対象に及ぶことを表すが, 主語に立つものは動作主ではなく, 非自主的行為または状態の主体の「当事(当事者)」「領事(所有者)」の場合である。例えば学習者は「形成する」を他動詞として認識できたとしても, 中国語の「NP<sub>主体</sub> + VP + NP<sub>客体</sub>」という及物動詞文のように, 主体の働きかけ性があるか否かを考えないために, 日本語の他動詞構文との相違が把握できておらず, (8a) のように他動詞の能動文を使用して誤用を引き起こす可能性が高い。
- C. 中国語では「包含」のような, 行為を表すことも状態を表すこともできる「及物動詞」があり, 働きかけ性の有無がはっきりとしない。それに対し, 日本語の動詞は行為を表すか, 状態を表すかについてはほぼ明確な区別があり, 状態を表す他動詞は, 受身が普通で能動が特殊であるという点において中国語と異なる。中国語では状態を表す動詞には受身が生起しない。学習者はその点が理解できておらず, (9b) のように日本語の他動詞の選択及び受身の使用において誤用が生じたと考えられる。

### 3-1-2. 「他動詞受身→他動詞能動」の誤用

他動詞の受身の過剰使用については、次のような誤用が挙げられる。

- (10) (本論文では…)最後に、一番深い原因として、心理面での分析も〈行われた→行った〉(M3/学習歴6年/修論)
- (11) 日本も唐と通交して漢字・儒教・漢訳仏教などの諸文化を共有し、唐の周辺諸国とともに東アジア文化圏が〈形成された→を形成した〉。(学部4年生/学習歴3年半/卒論)
- (12) 倒した方向には人がいます。その人のスーツ一面に、とても派手にオレンジジュースが〈掛けられました→を掛けてしまいました〉。「すみません、すみません！」ひたすら頭を下げて謝ったら…(大学日本語教員/学習歴11年/ブログ)

(10) (11) の事態は中国語では受身で表現されないのに対して、(12) は中国語の「被」構文で表現可能である。これらの受身の過剰使用は次のメカニズムで生じたと考えられる。

- i. 学習者は「NP<sub>対象</sub>を+V<sub>他</sub>」と「NP<sub>対象</sub>が+V<sub>他</sub>(ら)れる」という能動と受身の形態的な変換関係のみに注目して、視点ハイアラーキーや名詞句階層、視点の一貫性などの制約が理解できておらず、受身の過剰使用を生じた。
- ii. 学習者は日本語の視点の制約が理解できておらず、客体が意外なことまたはあまり発生しないことに遭遇する(した)ということを表す中国語の受身文の発想により、受身を過剰使用した可能性があると考えられる。

### 3-2. 非対格動詞と非対格動詞受身の選択に関する誤用のメカニズム

次のような非対格動詞の受身の過剰使用が多く観察される。

- (13) そのほか、一番印象深いのは苗族第一酒坊である。この酒坊は沱江の岸沿いに〈位置されている→位置している〉。(学部3年生/学習歴2年半/作文)
- (14) 地元の人人はそれをたくさんとって、乾燥させて、いつでも使えるように備える。そして、〈乾燥された→乾燥した〉もぐさは猛暑に屋外の蚊をいぶす物理的な方法でもある。(日本語教員/学習歴19年/作文)
- (15) 衣料品が大量に生産されたことにより、背広の大衆化が〈実現された→実現した〉。(M3/学習歴6年/修論)
- (16) 1966年の後半、日本の政界では自民党を中心に相次いで不祥事が〈発覚され→発覚し〉、自民党に対する国民の信頼が低下した。(学部4年生/学習歴3年半/作文)

(13) - (15) の事態は中国語でも受身が使われないが、(16) は中国語では受身が使用される。それぞれ以下のメカニズムで生じたと考えられる。

- i. 学習者は非対格動詞の意味、非対格動詞と受身との関係を正しく理解できておらず、(13) のような非対格動詞の受身を過剰使用した。このような統語的誤用は学習歴の短い学習者には見られるが、学習歴が長い学習者には見られないため、化石化する可能性が低いと考えられる。
- ii. 学習者にとって行為はどのような場合に受身で表現するか、どのような場合に視野に入れずに自動詞で表現するかということは把握しにくい。学習者は事態をスル的に捉え、日本語のナル的な捉え方とずれがあるために(14)(15)のような誤用が生じた。

- iii. 日本語の動詞の自他性が中国語の「不及物動詞/及物動詞」と一致しないことが原因で、学習者は日本語の非対格動詞を他動詞として使い、客体が意外なことまたはあまり発生しないことに遭遇する(した)ということを表す中国語の受身文の発想により、(16)のような受身の過剰使用を生じた。

### 3-3. 非対格動詞と他動詞受身の選択に関する誤用のメカニズム

非対格動詞と他動詞受身の選択に関する誤用は「非対格動詞→他動詞受身」と「他動詞受身→非対格動詞」の二種類がある。

(17) 日本語には、「虎」はよく「鼠」と一緒に出現する。「虎」の強勢と「鼠」の弱勢が対照的にくなった→扱われている。(学部4年生/学習歴3年半/作文)

(18) なぜなら、二人の子供が博物館のルールに従わず、直接手で展示品に触れて、ガラスの翼が折られてしまった→折れてしまった。(M1/学習歴5年/感想文)

(19) しかし、その寮はあつという間に海水に埋まって→のまれてしまった。それで、佐藤さんは帰って来なかった。(学部2年生/学習歴1年半/作文)

(17) は中国語の受身文で表現されないのに対して (18) (19) の事態は中国語の受身文で表現できる。考察の結果、以下のメカニズムで生じたと考えられる。

- i. 学習者にとって行為をどのような場合に受身で表現するか、どのような場合に視野に入れずに自動詞で表現するかということは把握できておらず、(17) のような誤用が生じた。
- ii. (18) (19) のような事態は中国語では望ましくない事態として捉えられ、受身で表現できる。しかし、日本語では行為者の働きかけ及び責任には注目せず、結果状態のみに焦点が当たり、非対格動詞が使用される。このように、学習者がスル的な捉え方で受身を使用したことで日本語のナルの捉え方とずれが生じ、誤用が生じたのであろう。
- iii. (19) のような受身の不使用は母語干渉に起因するとは考えられず、非対格動詞の意味が把握できていないために、受身を使用すべきところに自動詞を使用して誤用を引き起こしたと考えられる。

## 4. まとめと日本語教育における受身表現の指導法の提言

本発表では学習者の無情主語の受身の誤用に注目し、誤用のパターン、傾向及びそのメカニズムについて考察した。その結果、以下のことが明らかになった。

- I. 日本語の「(ら)れる」受身が中国語の「被」構文と発想的に異なることに起因し、誤用が多発する。
  - a. 他動詞が「(ら)れる」により自動詞化することの理解不足により、能動文と同じ形態の中国語の題述文の発想下で「他動詞能動→他動詞受身」のような誤用が多発している。
  - b. 望ましくない事態という学習者の捉え方により、「他動詞受身→非対格動詞」のような受身の過剰使用が生じた。
- II. 日本語の自他動詞は中国語の「不及物動詞/及物動詞」と一致しないことがあり、学習者はそれが理解できておらず、動詞の自他性を間違えたり、主体に働きかけ性の有無を考慮せず中国語の及物動詞文を日本語の他動詞文に対応させたりして、中国語の「他動詞能動→他動詞受身」、「非対格動詞受身→非対格動詞」の誤用が生じた。

- III. 事態の結果状態に行為が関与するか否かについて日中両言語の捉え方が異なる。学習者は非対格動詞と他動詞受身の使い分けの理解不足, スル的な事態の捉え方と日本語のナル的な捉え方とのずれといった原因で, 他動詞受身と非対格動詞の選択において誤用が生じた。
- IV. 学習者は日本語の能動文と受身文の形態的な変換関係のみに注目して, 視点の制約を理解できておらず, 「他動詞受身→他動詞能動」のような受身の過剰使用を生じた。
- V. 学習者は各動詞の意味を正しく理解できておらず, 文脈に相応しくない誤用や, 受身の統語的制約に違反した誤用が生じたものの, 学習歴が長い学習者の作文には観察されないことから, 学習者が各動詞の意味, 受身文の統語的制約を適切に理解すればこの類の誤用は自然に減少し, 化石化する可能性は低いと考えられる。

上述した誤用の傾向とメカニズムに基づき, 日本語教育における受身表現の指導法について次の5点から提案を行う。

- ①日本語のナル型傾向を示す構文パターン, 有対他動詞と無対他動詞の意味特徴
- ②日本語の他動詞, 非能格動詞, 非対格動詞の意味範疇, 各種類の動詞と受身表現との関係
- ③日本語の自他動詞と中国語の「及物動詞/不及物動詞」の不一致
- ④事態の結果状態に行為者を視野に入れるか否かという相違
- ⑤視点の制約に関する日本語と中国語の相違

本発表では主に無情主語受身について分析を行ったが, 有情主語受身の誤用の傾向とメカニズムについては今後の課題としたい。

## 注

- (1) 関西学院大学の于康氏によって開発されたコーパスである。誤用例は<誤用→正用>の形で表示される。当該コーパスは条件付き公開。ファイル数は4,909, 文字数は6,428,034, タグ数は234,936。タグは正誤タグと文法タグ付き。日本語学習歴(使用歴を含む)は3ヶ月から38年まで。データの添削は作文ごとに2名の日本語母語話者(日本語教育経験者または日本語教師)によって行われている。
- (2) 中国語の「補語」は日本語の「補語」と異なる。中国語の「補語」は, 「洗干净」, 「拿出来」, 「冷死了」, 「飞得很高」, 「看一次」などのように, 動詞の後に置かれ, 動作の結果, 方向, 程度, 様態, 数量などを意味するものである。結果補語, 方向補語, 程度補語, 様態補語, 数量補語などがある(張2010:308)。
- (3) 林など編(1994)による。

## 参考文献

- 市川保子(1997)『日本語誤用例文小辞典』凡人社。
- 何月琦(2020)「学習者コーパスに見られる受身文の誤用とその要因について:中国語母語話者を中心に」『名古屋大学人文学フォーラム』3, 243-257。
- 影山太郎(2001)『日英対照 動詞の意味と構文』大修館書店。
- 史兆紅(2018)「中国語話者日本語学習者受身誤用文の学習歴別誤用類型調査. 比較日本文化学研究」『広島大学大学院文学研究科総合人間学講座』11, 22-49。
- 望月圭子(2009)「中国語を母語とする上級日本語が学習者によるヴォイスの誤用分析」『東京外国語大学論集』78, 85-106。
- 林杏光・王玲玲・孙德金(1994)『現代汉语动词大辞典』北京语言学院出版社。
- 张斌(2010)『现代汉语描写语法』商务印书馆。

## 内容中心のコーパス分析の可能性 —住みやすい国コーパスの分析例に基づいて—

村田裕美子 (ミュンヘン大学)

李在鎬 (早稲田大学)

<共同研究者>スルダノヴィッチ, イレーナ (プーラ大学)

<共同研究者>トリチコヴィッチ, ディヴナ (ベオグラード大学)

### 1. 背景と主張

これまでの日本語教育分野におけるコーパス研究では、学習者コーパスは学習者の言語実態を解明するために用いられ、学習者が用いる「言語」に注目した研究が多かった。このようなアプローチに対して、本発表では「内容」に注目した分析の方法論を提案し、コーパスの分析結果を異文化間教育のための発見学習の材料として活用できることを主張する。本発表は、「内容」に注目したコーパス研究であり、「言及度」という指標で出現語彙を整理したあと、個々の用例を詳細に観察記述していくことを目指すものである。こうしたアプローチは学習者一人一人の声を拾うものであり、言語が持つ「伝えるツール」としての側面を重視するものでもある。この主張の妥当性を示すため、「住みやすい国コーパス」(<https://sumiyasui.jpn.org/>, 村田 2021) を用いた研究事例を紹介する。

### 2. 先行研究

これまでの学習者コーパス研究の多くは「頻度モデル」に基づく研究であった。というのは、これまでの学習者コーパス研究では、データを品詞分解し、語の頻度をもとに学習者の過剰・過少使用の特徴や誤用、母語干渉などの言語の使用実態を明らかにしてきたからである(野田・迫田(編) 2019, 李 2020, 石川 2021)。こうした研究を推進するためのコーパス開発も進んでおり、「I-JAS 多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(迫田・石川・李(編) 2020)は、12の母語を持つ1000名の学習者の産出データを収録した大規模コーパスとして一般に公開され、学習者の言語使用の実態解明に大きく貢献している。こうした「頻度モデル」に基づくコーパス研究は、使用頻度のような計量的指標で一般化するものが多く、多様性よりは普遍性を明らかにする研究が主であった。

一方、私たちの研究グループでは、「内容モデル」に基づくコーパス研究を提案する。このアプローチは、言語とは思考を表現したものであるという前提のもとで、意味内容に注目したコーパス研究である。具体的には、共起ネットワークでコーパス全体の語の分布を確認した上で、特定の語を取り上げ、KWIC (keyword in context) データのコンコーダンスラインを詳細に観察し、一人一人の思考の多様性を明らかにする(村田・トリチコヴィッチ・李 2020, 2022)。このようにコンコーダンスラインを丁寧に観察すると、一人一人異なる考え方や感情、評価基準が表れ、育った環境やその人がこれまで積んできた経験が影響

していることが明らかになっている。本研究では、「内容モデル」に基づく学習者コーパスのケーススタディを示し、学習者たちの思考の断片を明らかにするとともに、異文化間教育の教材としてのコーパス利用の可能性を検討する。

### 3. 本研究の課題

本研究では、社会的背景の異なる3つの国の大学生が同じテーマ「住みやすい国の条件とその理由」で書いた意見文をデータとして用いて、3か国で共通して出現している語彙を数値化して確認し、その語がどのような文脈で用いられているのかを用例を見ながら明らかにしていく。具体的には、以下2つの課題を明らかにする。

課題1：それぞれの国で共通して用いていた語にはどのようなものがあるか。

課題2：共通して用いていた語がどのような文脈で用いられているのか。

### 4. データと分析方法

#### 4-1. データ

本発表では、2022年12月に公開された「住みやすい国コーパス」に収録されている「住みやすい国コーパス書き言葉編」を使用する。「住みやすい国コーパス書き言葉編」には、ヨーロッパの日本語学習者が「住みやすい国の条件とその理由」というタイトルで書いた意見文が収集されている。ここでは、ヨーロッパの学習者が現在の社会をどのように捉え、これからどのような社会を作るべきかなどの考えが日本語で述べられている。本コーパスは、日本語学習者たちが日本語学習を通して、自分たちの社会を批判的観点から捉え、それを言語化したコーパスであると言える(村田 2021)。

本発表では、公開されているドイツ(20名)、セルビア(20名)、クロアチア(20名)の中級学習者のデータを利用する。なお、学習者のレベルは、意見文とともに提供されている日本語の客観テスト「SPOT90 (Simple Performance-Oriented Test, 小林 2015)」の結果に基づくものである。

以下、例としてドイツ語話者の中級学習者の作文を紹介する。データサイズは表1のとおりである。

表1 コーパスサイズ

国(参加者)	延べ語数	一人当たりの延べ語数	一人当たりの異なり語数
ドイツ(20)	8131	406.55	148.55
セルビア(20)	5421	271.05	108.80
クロアチア(20)	5962	298.10	114.10

解析辞書 UniDic と形態素解析エンジン MeCab の解析結果に基づき算出



【学習者作文例】

楽に暮らせる国といえば、諸々の条件がある。しかし、楽に暮らすこととは具体的に何であろうか。私の意見では悩み無しで、平和で安全で安心して暮らすということである。

まずは当然のことであるが人々沢山が同じ国に住んでいるなら、食料品が十分であり、衛生が良いのが必要不可欠である。食糧不足、悪い衛生や治療がないのであれば、安心して暮らせないのであろう。そのため、入りやすい健康保険があると良いと思う。

他にとても大切な点は教育である。成長する時に教育を受けることが大事なので、人々が重圧無しできちんと学ぶことができれば、楽に暮らせる。そして、各自に合っており、尊重される仕事が十分であったり、守られる労働法もあつたりすれば暮らしやすいと思う。各自に合っている仕事とは自分が毎回職場に行くのを楽しむことができ、自分の能力を使える仕事である。

教育、仕事や生活様式といえば諸々の方法があり、自由に選択できると良いと思う。やはり、一番大切な条件が重圧無しで、自分と他人の思想や宗教の関係無しで、個性的にありのままに暮らせることである。国ではそうであると、安心できるし楽に暮らせる。

#### 4-2. 分析方法

本研究の分析では、「KH Coder」(<https://kncoder.net/>, 樋口 2014)で「住みやすい国コーパス」を格納し、形態素解析済みデータを作成した。そのあと、共起ネットワークを作成し、使用語彙の分布を確認した。特に3か国で共通する語彙に注目し、以下に示す「言及度」という指標で、言及の度合いを評価した。

$$\text{言及度} = (\text{事柄に言及した人の人数} / \text{母集団の総数}) * \text{使用頻度}$$

次に3か国に共通して同程度に出現していた「お金」に注目し、コンコーダンスラインの観察を通して詳細な分析を行った。

### 5. 結果

#### 5-1. 課題1の結果

3か国において共通して用いられていた語彙は「生活」「仕事」「教育」「人々」「自分」「お金」「国民」「社会」「経済」「人間」「人生」であった。さらに、これらの語彙の「言及度」を調べた(表2)。その結果、3か国で同程度の「言及度」で用いられていた語は「お金」と「人生」であった。

表2 共通語彙の「言及度」(「言及度」の高さ順にソート)

言及度	生活	仕事	教育	人々	自分	お金	国民	社会	経済	人間	人生
ドイツ	19.80	12.00	4.80	3.50	12.50	3.50	3.85	5.60	1.40	2.70	1.35
セルビア	44.20	22.10	30.60	8.00	4.00	3.00	1.05	1.80	4.20	2.00	1.40
クロアチア	8.50	5.40	0.80	11.40	2.00	2.40	3.50	1.05	0.75	0.90	1.50
全員	66.30	37.33	25.13	22.05	16.48	8.87	8.00	7.73	5.60	5.37	4.40

### 5-2. 課題2の結果

課題1の結果をもとに、3か国で同程度に用いられていた「お金」に注目し、用例分析を行った。「お金」を選んだ理由は、「人生」よりも価値観の違いが顕在化しやすいと考えたからである。分析の結果、「お金」は、以下の3つの文脈で用いられていることが明らかになった。1) 個人の生活や経済活動を支えるもの、2) 個人が人間らしく生きるために必要なもの、3) 国や社会を豊かにするために必要なもの、の3つである。

#### 1) 個人の生活や経済活動を支えるもの

1つ目は「仕事」や「給与」と共起する「お金」であり、作文には「お金」は個人の生活や経済活動を支えるものであるという考えが表れている。

(例1) 普段のシステムが決まったら、好きな仕事をもって、お金を稼いで、いろいろな生きるための必要な物を買うことができます。結局は、商業も必要です。

(例2) 給与はいつか、分からないですが、本当に大切じゃありません。年を追うごとにお金はだんだんと無意味になります。物価と値段だけを見たら世界は虚しくなります。

#### 2) 個人が人間らしく生きるために必要なもの

2つ目は学校へ行くための「学費」や病院へ行くための「保険」と共起する「お金」であり、作文には「お金」は個人が人間らしく生きるために必要であるという考えが表れている。

(例3) 学校はみんなが参加できるのは大事です。そのため学費がなければいいと思います。なぜならもし学費が高かったら、あまりお金がない家族の子供が学校に参加できないからです。

(例4) 保険証を持っていない人は医者で高い代金をしなければなりません。そうならあまりお金を持っていない人は病気のときに医者へ行けません。

#### 3) 国や社会を豊かにするために必要なもの

3つ目は国の貧困に対する「お金」であり、作文には「お金」は社会を豊かにするために必要であるという考えが表れている。

(例5) 6時45分にアパートから出てホームレスなしが容器の中から食べ物の残骸を探し、お金を「稼ぐ」ためにペットボトルを集めているを見ない。

(例6) 国はいい経済があればお金が多いです。それから払わなければならない精勤〔税金:発表者補足〕は安くて社会扶助は多いです。

## 6. 考察

これまでの学習者コーパス研究は、頻度をもとに表面的な一般化を目指すものが主であった。しかし、言語は思考のツールであるため、内容にも注目しなければならない。こうした問題意識のもとで、「言及度」という指標で学習者コーパスの語彙使用を観察していくと、語彙使用の背景には、文脈という膨大な情報が隠れていることがわかる。

本研究で取りあげた「お金」は程度こそ人それぞれであるが、生きるためになくはならないものの1つである。そのため、異なる国で日本語を学ぶ大学生に「住みやすい国の条件とその理由」というタイトルで意見文を書いてもらったとき、国を問わず「お金」がその条件や理由として共通して出てくるのはそれほど驚くことではない。しかし、「お金」の価値や機能は1つではない。そのため、「お金」のどのような価値が重要であるか、「お金」のどのような機能が重要であるかという考えは多岐にわたる。本研究では、学習者の意見文を「お金」という語で絞り込み、その文脈を読むことで、彼らの「お金」に対する考え方、特に「お金」のどのような機能が重要であるかという考え方が明らかになった。

## 7. 実践に向けた提言：コーパスを用いた教育実践

本研究のアプローチは、同じ日本語を学ぶ学習者たちでありながら、自分と異なる環境で生きる人々の考えを知る学習や、自分自身の考えを深める学習として、異文化間教育の、特に議論の場を提供する教材として役立てられると考えている。例えば、作文の課題として、自分の学習者に同じテーマで作文を書いてもらい、他の国の学習者の作文と照らし合わせ、内容を比較し、類似点や相違点を探す活動、また他者が書いた意見に対する自分の意見を問いただす活動などが可能である。もちろん、語彙や文型に注目し、日本語の表現方法を学ぶ活動としても可能である。そこには、これまでのような教育のために加工した日本語ではなく、生(なま)の日本語だからこそ得られる発見学習ができると考えられる。

以上から、学習者コーパスは、一般的には研究のリソースとして認識されているが、筆者らは、コーパスデータは教材としても活用できると考えている。研究で扱っている「住みやすい国コーパス」の場合、多様性と普遍性が混在した意見文のコーパスであると言える。というのは、国や育った環境が異なっているため、考え方や物事に対する評価の基準も異なる一方で、国や育った環境の影響を受けないものもあるはずだからである。こうした特性を活かすことで、学習者コーパスは他者の考えを知り、自分の考えを深める教材としても利用できると考えている。とりわけ、近年、注目されている CLIL (Content and Language Integrated Learning, 奥野ほか編著 2018) の学習コンテンツになると考えている。

## 8. まとめ

本研究では、従来の「頻度モデル」による研究とは別に「内容モデル」に基づくコーパス研究の事例を紹介した。具体的には量的分析によって、国単位で共通する、または共通しない語彙の特徴が発見できることを示した。その結果をふまえて、質的分析を行い、同

ジテーマで書いているからこそ見えてくる, そこに住んでいる人々の考えの相違点, 類似点に着目できることを示した。量的分析においては, 「言及度」という指標を提案しており, ドイツ, セルビア, クロアチアの学生が共通して用いていた語「お金」をもとに質的分析を行なった。質的分析の結果, 学習者一人一人が考える「お金」に対する考え方の多様性が明らかになった。そして, この結果をふまえて教育実践の異文化間教育の場で活用できることを示した。

自分と同じ立場である学習者の意見文を読み, 話し合う活動を通して, 他者の考え方に触れることができ, 自分の価値観の内省を促すことができる。日本人が書いた標準的なテキストだけが教材ではなく, 隣の友人が書いた作文もまた思考力を促進する教材として有効である。それがこれからの多様な社会の真正性であると考えられる。

### 参考文献

- (1) 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.
- (2) 奥野由紀子 (編) (2018) 『日本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門』 凡人社.
- (3) 小林典子 (2015) 「SPOT」 李在鎬 (編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 110-126, くろしお出版.
- (4) 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (編) (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門』 くろしお出版.
- (5) 野田尚史・迫田久美子 (編) (2019) 『学習者コーパスと日本語教育研究』 くろしお出版.
- (6) 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指してー』 ナカニシヤ出版.
- (7) 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』 34-53, ひつじ書房.
- (8) 村田裕美子・トリチコヴィッチ, ディヴナ・李在鎬 (2020) 「異文化間能力の育成を目指す計量テキスト分析ードイツ・セルビア・日本の学生を対象にー」 『第64回大会計量国語学会予稿集』, 43-48.
- (9) 村田裕美子・トリチコヴィッチ, ディヴナ・李在鎬 (2022) 「ドイツ・セルビア・日本の大学生が考える「住みやすい国」とは何かー複言語・複文化能力の構築を目指す作文活動ー」 『ヨーロッパ日本語教育』 第25号, 275-286.
- (10) 李在鎬 (2020) 「日本語教育学の課題に対して計量分析は何ができるか」 『計量国語学』 32(7), 372-386.

### 資料

- (1) 「住みやすい国プロジェクト」 version1.0  
< <https://sumiyasui.jpn.org/> > (2023年3月15日参照).

## 質的データを分析の中心とした研究論文における引用・解釈文の文末表現の様相

—学会誌『日本語教育』の掲載論文を対象として—

朴在恩 (韓国外国語大学校)

### 1. 研究の背景と問題の所在

近年、学術論文における引用・解釈文に関する研究が蓄積されてきている。これらの研究は、アカデミックライティングの参考資料として日本語教育に還元されつつある。

例えば、論文の引用と解釈構造の分析 (山本・二通 2015)、資料分析型論文の史料引用における引用・解釈表現の特徴の分析 (生天目・大島 2018)、先行研究の引用・解釈文とその文末表現の分析 (清水 2010) などが挙げられる。これらの研究はアカデミックライティング教育に役立つものであり、教材開発や指導への示唆を大いに与えるものといえる。

また、近年アカデミックライティングとその教育の手引きとなる書籍が出版されつつある。客観的な表現、文章と文体の例、アウトラインを提示して文章の練習ができるもの (杉浦・木戸 2020) から、論文やレポートにおける特有の動詞と避けたい文末表現のように、具体的な表現を提案しているもの (友松 2008, 宮武 2022) まで多様である。

しかし、統計資料、資料と史料、先行研究の引用・解釈文とその文末表現の研究はあるが、フィールドノーツやインタビュー等、質的データを分析の中心とした研究論文における引用・解釈文に関する研究は少ない。特に、参与観察やインタビュー等の文字化データを分析データとして引用する際は、短い・中程度・長い質的データのいずれかを入れ込み、結果を厚く記述していく必要がある。しかし、量的研究と異なり、質的データを適切に引用し、学術的文章で記述していくことは簡単ではない。

そこで、本研究は、質的データを分析の中心とした研究論文を調査対象とし、質的データの引用・解釈文において用いられている文末表現の様相を明らかにする。

本研究において、引用文は直接引用文、間接引用文に分類し、解釈文は解釈文と解釈的叙述文に分類する。インタビューなどの録音データの元の発話の文字化データそのものを、短く・中程度・長く切り出してかぎかっこ「」の中に入れ込んで述べる文を「直接引用文」とし、質的データを扱っているものの、かぎかっこを用いず、「～と述べるように/～と語るように」などを用いて質的データを分析者の言葉で述べる文を「間接引用文」とする。また、質的データに対する分析者の解釈を述べる文を「解釈文」とし、質的データを分析者としての視点から述べる文を「解釈的叙述文」とした。

### 2. 研究の方法

本研究は、発表者が2022年9月から11月にかけて日本語教育学研究における「質的データを分析データの中心とした論文」を精査、分類した「日本語教育学研究における質的研究に特化したデータベース」の分析に基づいて行う。データベースの対象は、学会誌『日本語教育』144号(2010)から182号(2022)までである。そのうち、質的データを分析

データの中心とした論文（19本）を分類し，データベース化した。

分析のためのデータベース化は，まず，(1) 論文名，章と節のタイトル等の書誌情報と段落・文番号を入力した。次に，引用文と解釈文があると考えられる (2) 各論文の分析結果の部分から最後まで原文のママ1文ずつ入力した。分析結果以降の文と文字数は，最低57文，4,981字，最大197文，10,360字であった。その後，(3) 1文単位で分析しながらタグをつけていった。具体的には，質的データの直接引用文/間接引用文/解釈文/解釈的叙述文の文末表現，引用位置による文末表現/接続詞/先行研究引用の文末表現/アスペクト/著者のリフレキシビティ表現等である。19本の詳細を表1に示す。寄稿論文1本，フォローアップインタビューを行った論文1本，量的・質的分析を混合して分析した論文1本は除外した。

表1 2010年から2022年までの学会誌『日本語教育』における質的研究19本

論文分類	番号	発行年月	著者名	質的データの示し方	分析手法
調査協力者1名に1～3回のインタビューを行い分析データとした研究論文(2本)	JJN001	2019.04	久保田美子	1文中に短い・長い質的データを引用	M-GTA
	JJN002	2021.08	近藤行人 ; 西坂洋平	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述	LS研究
調査協力者4～7名に1回のインタビューを行い分析データとした研究論文(4本)	JJN003	2021.12	保田幸子 ; 張梓楨	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述	M-GTA
	JJN004	2020.08	野瀬由季子 ; 大山牧子 ; 大谷晋也	1文中に短い・長い質的データを引用	SCAT
	JJN005	2019.12	トンプソン美恵子 ; 木下直子 ; 尹智鉉 ; 虎丸真澄 ; 毛利貴美	1文中に短い・長い質的データを引用	M-GTA
	JJN006	2017.04	武内博子	1文中に短い・長い質的データを引用	M-GTA
調査協力者4名に3回以上のインタビューを行い分析データとした研究論文(4本)	JJN007	2021.08	安部陽子	1文中に短い・長い質的データを引用	TEA
	JJN008	2019.08	布施悠子	分析結果図に示した概念を引用	TEA
	JJN009	2018.12	内山喜代成	分析結果図に示した概念を引用	TEA
	JJN010	2018.08	柴田あづさ	1文中に短い・長い質的データを引用	TEA
調査協力者12名以上にインタビューやアンケート等，複数の調査を行い分析データとした研究論文(2本)	JJN011	2016.12	星(佐々木) 摩美	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述	M-GTA
	JJN012	2010.04	朱桂榮 ; 砂川有里子	1文中に短い・長い質的データを引用	GTA

フィールドワークで行った複数の調査から得たデータを分析データとした研究論文(6本)	JJN013	2022.08	野村和之	1文中に短い・長い質的データを引用	エスノグラフィー
	JJN014	2020.08	小川美香	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述	GTA 修正版
	JJN015	2018.04	野村和之 ; 望月貴子	1文中に短い質的データを引用	エスノグラフィー
	JJN016	2015.04	大谷幸	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述	フィールドワーク
	JJN017	2013.12	上野美香	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述	GTA 修正版
	JJN018	2010.08	菊岡由夏 ; 神吉宇一	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述	フィールドワーク
日本語教育で行った複数の調査データを分析(1本)	JJN019	2015.12	霍沁宇	1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述 & 1文中に質的データ引用	M-GTA

表1の19本の質的データの示し方は4つに分けられた。まず、(1) 調査から得た質的データを引用せず【1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述】した論文は19本中7本であった。そのうち、4本がフィールドワーク研究で、質的データを厚く記述しフィールドの状況を詳細に伝えていた。その他はM-GTA(2本)、ライフストーリーインタビュー研究(1本)であった。

次に、(2) 9本は1文中に短い・長い質的データを引用していた。この9本の論文の引用・解釈文は、インタビューなどの文字化データそのものを、短く・中程度・長く切り出しかぎかつこの中に入れ込んで述べる文と、質的データをカテゴリー化、または短いキーワードとして述べる文に分けられた。分析手法はM-GTA(4本)、エスノグラフィー(2本)、TEA(2本)、SCAT(1本)であった。

また、(3) 2本は、分析結果において質的データを引用せず、TEAによる分析結果図(TEM図)に示した概念に即して結果と考察を述べていた。このことから、研究分野や研究手法によって引用・解釈文の特徴が異なることが示唆された。本研究ではこれら2本の概念を質的データの間接引用と見なし、分析対象とする。

最後に、以上の18本の論文は引用の有無と文章の引用スタイルが一貫していたが、1本は、(4) 1文以上の長い質的データを独立した文としてそのまま記述する文と1文中に短い・長い質的データを引用する文、両方採用していた。本発表では、19本の研究論文のうち、1文中に短い・長い質的データを引用した10本と分析結果図に示した概念に即して結果と考察を述べた2本の研究論文を中心に引用・解釈文の文末表現の特徴について述べる。

### 3. 分析結果

学会誌『日本語教育』に掲載された、質的データを分析データの中心とした研究論文における質的データの引用・解釈文の文末表現を分析した結果を述べる。表2に例を示す。

表2 質的データを分析データの中心とした研究論文19本の引用・解釈文の表現と文末表現の例

分類	質的データの引用・解釈文の表現の例	文末表現の例
直接引用文  *「」は 質的データの 引用を示す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「」を自覚した語りが見られた。/ている様子が見られた。</li> <li>・「」と語った。/「」ことへの不安を語った。</li> <li>・「」といった語りが確認できた。/…か不安を感じた。</li> <li>・「」こととなった。/「」と問いかけることになった。</li> <li>・「」と様々な気づきを得た。/「」で、…と信じていた。</li> <li>・「」ことを知った。/「」と言われ、…に難しさを覚えた。</li> <li>・「」と考えていた。/「」を思い出した。</li> <li>・「」と…を喜ぶとともに、安心した。</li> <li>・「」だと感じるようになった。/「」ことであった。</li> <li>・「」など、…の困難さを訴えた者が少なくない。</li> <li>・「」という語りには、…体験が語られている。</li> <li>・「」のように、…が強く意識されている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・を自覚した語りが見られた</li> <li>・と語った/を語る</li> <li>・不安を感じた</li> <li>・気づきを得た/と信じていた</li> <li>・に難しさを覚える</li> <li>・と考えていた/を思い出した</li> <li>・安心した/思われる</li> <li>・少なくない/指摘されている</li> <li>・だと感じるようになった</li> <li>・が語られている</li> <li>・が意識されている</li> <li>・を意識し始めている</li> </ul>
間接引用文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・…に怖さを感じていた。</li> <li>・…に言っていたと語った。/…があったと語った。</li> <li>・…は、…と述べた。/…への受容があったと述べた。</li> <li>・…に言っていたと語った。/…を、…振り返り、…</li> <li>・…に対し…を抱くようになった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・怖さを感じていた</li> <li>・語った</li> <li>・述べた</li> <li>・振り返る</li> <li>・を抱くようになった。</li> </ul>
解釈文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・…していたと言える。/…していったと思われる。</li> <li>・…に結びついていったと考えられる。</li> <li>・…に至ったと/には至らなかったと考えられる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言える</li> <li>・思われる</li> <li>・考えられる</li> </ul>
解釈的叙述文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者は…[質的データ(概念)]という…を感じていた。</li> <li>・…に対する…は…いったと思われる。</li> <li>・…が明確に自覚されている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感じていた</li> <li>・思われる</li> <li>・自覚されている</li> </ul>
直接+間接引用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インタビューでは…と述べ、「」と述べている</li> <li>・「」と言ったという。</li> <li>・「」と述べており、…となっていたことが分かった。</li> <li>・「」と述べたように、…認識するようになっていった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・述べる/述べている</li> <li>・言ったという</li> <li>・ことが分かった</li> <li>・なっていた</li> </ul>
間接引用文+解 釈的叙述文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・…に対する不安を述べ、…感を抱いたことが確認できた。</li> <li>・…を感じるようになっていた。</li> <li>・…があると述べ、…を示した。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・を抱いたことが確認できた</li> <li>・感じるようになっていた</li> <li>・と述べ、…を示した</li> </ul>
直接引用文+解 釈的叙述文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「」を強く感じていた。</li> <li>・「」に見られるように、…強く実感されたものと思われる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・を強く感じていた</li> <li>・ものと思われる</li> </ul>
著者のリフレク シビティ文や 質的データを示 した後、著者の 感情を述べる文	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調査③以降、具体的に日本語能力について質問をしなかつたためか、…に関しての発言がほとんど聞かれなくなった。</li> <li>・…について熱心に話すのが、甘えた口調に特徴を感じる。</li> <li>・一方、…も感じられた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ほとんど聞かれなくなった</li> <li>・を感じる/も感じられた</li> </ul>



まず、質的データの【直接引用文】は、「見られる」「語る」「感じる」「知る」「覚える」「考える」「思い出す」「安心する」「思われる」「少ない」「意識する/される」等の動詞類を用いて、「を自覚した語りが見られた」「している様子が見られた」「と語った/を語る/が語られている」「といった語りが確認できた」「不安を感じた」「こととなった/ことになった/ことであった」「気づきを得た」「と信じていた」「ことを知った」「に難しさを覚える」「と考えていた」「を思い出した」「を喜ぶ/安心した」「思われる」「少なくない」「指摘されている」「だと感じるようになった」「が強く意識されている/を意識し始めている」等の文末表現を用いる傾向にあった。また、質的データの【直接引用文】は、1文中での質的データの位置が異なるものがあった。前>中>後の順で質的データを位置づける傾向があり、後半部分に質的データが位置する文では、「ている」「ていた」などのテンス・アスペクトで終わる文が多く見られた。

質的データの【間接引用文】は、「感じる」「語る」「述べる」「振り返る」等の動詞類を用いて、「に怖さを感じていた」「に言っていたと語った」「があったと語った」「に言っていたと語った」「と述べた」「への受容があったと述べた」「を抱くようになった」等の文末表現を用いる傾向にあった。【直接引用文】と【間接引用文】は、事実やデータを伝えることが主な目的であるため、比較的断定的な文末表現を用いる傾向が見られた。

質的データの【解釈文】は、「言える」「思われる」「考えられる」等の動詞類を用いて「していたと言える」「していったと思われる」「に結びついていったと考えられる」「に至ったと考えられる」「には至らなかったと考えられる」等の文末表現を用いる傾向が見られた。

以上のように、質的データを分析データの中心とした研究論文における引用・解釈文の文末表現には多様性があることが分かった。特に、質的データの【直接引用文】と【間接引用文】における感情動詞を用いた文末表現は、質的研究においてよく使用される傾向にあることが示された。「感じる」「(難しさを)覚える」「抱く」「振り返る」「語る」などを含む動詞類は、従来のアカデミックライティングの指導では取り上げられてこなかった文末表現の語彙といえる。本研究の結果からはこれらの語彙は、質的研究論文では調査協力者の経験や語りをもとにした分析結果を述べるうえで主に用いられていた。質的データでは、客観的な表現よりも調査協力者の経験や意見、教育現場や調査現場を生々しく伝える表現がよく使われることが多いと考えられる。

上述したように、従来、客観的ではない表現として避けるものと扱われてきた感情動詞は質的データを分析の中心とした研究論文では用いられていることが明らかになった。例えば、「感じる」は調査協力者がある経験をした際の実感を表現する質的データを伝える際に用いられていた。また、「不安を感じた」といった調査協力者の感情を表す表現、「驚いた」といった調査協力者の反応を表す表現も用いられていた。このような表現は、質的データにおいて調査協力者の経験や意見を伝えるのに非常に役立つであろう。

以上の結果から、これまでのアカデミックライティングの書籍では客観性から離れた表現として扱われてきた感情動詞が、質的データの研究論文においては調査協力者の発言を引用する文の表現として、また分析結果を示す文末表現として主に用いられていることが明らかになった。これらの特徴から質的データを分析データの中心とした研究論文における引用文の文末表現は、柔軟性のある表現として捉えられる可能性が示唆された。また、

論文とデータの特性に合わせて文末表現を柔軟に選択できるという指導も考えられる。

一方、質的データの【解釈文】は、インタビューのような調査協力者の語りの分析結果に対する分析者の考え、意見、洞察を論理的に述べる文といえる。【解釈文】の文末表現は、主に「と思われる」「と考えられる」といった、思考に関係のある動詞を自発の受身文としていた。自発の受身文の使用で客観性のある文章にし、主観的で断定的な表現を避けるという点は、従来のアカデミックライティング教育で取り上げられてきたものと共通している部分であろう。以上から、質的データの解釈文の文末表現で見られた「と思われる」「考えられる」「言える」などは、研究分野を超えて共通に関わっているものと考えられる。

質的データの解釈文そのものは分析結果に基づく解釈を論理的に述べるうえで、多様な日本語教育の現場や調査協力者、分析者の社会的、文化的、経験的な背景と解釈が述べられていたことが特徴であった。分析者のリフレキシビティ文が見られたことは、数量的研究と異なる部分であり、質的データを分析データの中心とした研究論文の解釈文の特徴と言えると考えられる。

#### 4. まとめ

本研究では、質的データを分析の中心とした研究論文を調査対象とし、質的データの引用・解釈文において用いられている文末表現の様相を分析した。

分析の結果、引用・解釈文の文末表現の特徴として、「感じる」などの感情動詞や「語る」のような動詞を含めて数多くの文末表現が用いられることが確認できた。このことは、質的研究論文の引用・解釈文の文末表現の多様性を示すといえ、質的データを用いる文章においては書き手が文章のジャンルや特性に応じて適切な表現を選択できる範囲が広いことを示唆していると言えるだろう。今後は、本研究を継続して行いながら、引用・解釈文の書き方、数量的研究との比較、海外の研究論文との対照研究を通して、これまでのアカデミックライティングの研究結果と書籍に加え、学習者の言語的視点を拡大させることをフォローしていきたい。また、このような分析結果を基に、学会誌『日本語教育』を含む日本国内の質的研究論文の活用度を高めていきたい。

#### 参考文献

- (1) 清水まさ子 (2010) 「先行研究を引用する際の引用文の文末表現—テンス・アスペクト的な観点からの一考察—」『日本語教育』147, 52-66.
- (2) 杉村千里・木戸光子 (2020) 『おしゃべりしながら書くことを楽しむ中級作文』凡人社
- (3) 友松えつこ (2008) 『小論文への12のステップ』スリーエーネットワーク
- (4) 生天目知美・大島弥生 (2018) 「資料分析型論文の史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, 19-26.
- (5) 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, 94-109.
- (6) 宮武里衣 (2022) 『大学生のための日本語リテラシーとレポートライティング—初年次ゼミ対応テキストブッカー—』ナカニシヤ出版

## 自然言語処理を用いた例文生成とその妥当性

—日本語教師の支援を目的とした BERT・T5 を用いた文生成シミュレーション—

岩下智彦（電気通信大学大学院生）

吉原将大（東北大学）

<共同研究者> 浅川伸一（東京女子大学）

### 1. はじめに

日本語教育における例文作成は、授業準備、練習問題やテスト作成に欠かせない日常的な行為であり、近年では、データ駆動型学習 (Data-Driven Learning; DDL) にも不可欠である。質の高い例文は、授業用教材であれば学生の背景や学習段階、テスト項目であれば問題の狙いとの関わりなど、様々な要素を考慮して作成する必要がある。このように例文作成は専門的作業であり、教育経験も求められることから、例文の大量作成は容易ではない。特に経験の浅い教師や日本語を母語としない日本語教師にとっては負担が大きく、例文作成の支援は必要不可欠である (川村・フメリヤク寒川 2009)。

例文作成支援に用いられるツールは、従来からあるテキストや専門書に加え、近年では、大量の例文を収集した大規模コーパスの開発・活用が進められている。しかし、これらの例文作成支援では解決できない問題も多い。たとえば、コーパスに収録された例文には、その質や表記の統一性、文の適切性など、実際の教育利用にいくつもの課題があることが明らかになっている (川村・フメリヤク寒川 2009)。また、例文作成においては、学習者の日本語習熟度に応じたレベル調整が求められるが、文のレベルを左右する要素は語彙、文法、文の複雑性など多岐にわたることから、それら全てを考慮した文をコーパスから抽出するのは容易ではない。加えて、仮に条件を満たす文を抽出できたとしても、最終的には人手による調整が必要とされることを考えると、コーパスを活用した例文作成にも高い専門性や経験が必要である点は変わらないといえる。

そこで本研究では、コーパスに収録された例文をそのまま活用するという従来手法ではなく、必要な文をその場で生成するという手法を採用し、新たな例文生成支援ツールの可能性を模索した。すなわち、本研究では、近年発展著しい自然言語処理 (Natural Language Processing; NLP) の技術を応用した例文生成器を開発し、その例文生成の結果を示す。さらに、日本語母語話者による生成文の評価結果から、NLP 技術を援用した例文作成支援ツールの妥当性を検証した。いわゆる AI 技術の応用により、コーパスやテキスト、専門書には載っていない、あるいは検索が難しい例文を、手軽にかつ大量に生成できるツールを開発することで、教員 1 人 1 人を負担軽減し、経験の少ない教員の質の向上に貢献したいと考える。

### 2. 関連研究

#### 2-1. 日本語教育における例文作成支援ツールとその課題

近年、日本語教育向けの例文作成支援として、上述のコーパスを活用したツールが開発されており、それらは例文検索システムと語彙レベル判定システムに大別できる。例文検索システムは既定のコーパスから例文を検索するウェブツールで、文型や語彙などの条件を入力することで、条件を満たす例文が表示される。この例としてはNINJAL-LWP for BCCWJや日本語用例データベース「はごろも」(堀他 2016)がある。また、レベル別例文検索システム(川村・フメリヤク寒川 2009)は、大規模コーパスから抽出した文に対して、難易度の情報を加味した上で文を検索できるシステムとして開発されている。一方、語彙レベル判定システムは、任意の文を入力するとシステムの背後にある基準表に従って、語彙のレベルや使用割合が表示されるツールである。教師は入力した文の難易度を語彙単位で知ることができ、例文を適切なレベルに書き換える(リライトする)ことができる。代表例としては、リーディングチューター(川村 1999)やJ-LEX(菅長・松下 2013)が挙げられる。

このように、コーパス基盤の整備とICTによる活用が進んだ現在では、多様なウェブツールを活用することで、以前より例文の検索や難易度調整は容易になった。しかし、先述のように、コーパスにある文をそのまま使用するには表記の統一や文の適切性といった課題があり、最終的に例文を生み出すのは依然として教師自身である。そのため、作成できる例文の量と質は、教師自身の経験と能力に大きく依存するという課題が残されていると考える。

## 2-2. 自然言語生成における例文生成器

本研究は、文生成の技術を応用した半自動的な例文生成器を開発することで、さらなる例文作成支援を目指すものである。文生成は、NLP分野において言語生成モデルとして注目される領域で、本稿作成時点である2023年初頭では、特にChatGPTが広く報道を賑わせている。言語生成モデルとは、事前に膨大なコーパスを使って訓練された言語モデルの一種で、この技術を援用することで機械的に例文を生成することができる。

本研究では言語生成モデルにBERT(Devlin et. al, 2019)を用いた。このモデルは、マスク化言語モデル(Masked Language Model; MLM)や注意機構、出力の微調整といったNLP手法の組み合わせにより大幅な性能向上を実現した大規模汎用言語モデルで、日本語教育にも既に活用されている(平尾ほか 2020)。しかし、BERTによる性能向上は課題によっては限定的であることから、本研究では文生成という課題に対する精度向上を目的として、T5(Text-To-Text Transfer Transformer; Raffel et. al, 2019)も用いた。T5は、文生成時にテキストを入力することで様々な課題に対応できる手法であり、従来手法より柔軟な文生成と精度向上が期待できる。

## 3. 本研究の目的

本研究の目的は、自然言語処理の技術を用いた例文生成器の開発と、生成された例文の妥当性の検証である。まず、開発した例文生成器を用いて、日本語教育用の例文を生成した。次に、生成された例文(以下、生成文)に対して、日本語母語話者による文の正誤判定を行い、生成文の質を定量的に検証した。判定理由に関する自由記述の回答も収集し、定性的な分析を行うことで、生成文の妥当性と課題を明らかにした。本研究の研究課題は以下の2点である。これにより自然言語処理による日本語教育支援の可能性を探る。

- 1) 生成モデルを用いた例文生成器によって、例文を生成することは可能か。
- 2) 生成文の質は、日本語教育における例文としてどの程度適切か。

#### 4. 調査概要

##### 4-1. 例文生成の概要

例文生成器は、Wikipedia などによって訓練された公開済み BERT および T5 によって構成されている。この訓練データ (i.e., Wikipedia) は母語話者向けの文章であることから、日本語教育向けの情報を加えるため、「はごろも」に収録された全 1717 の例文を用いて BERT の微調整を行った。例文生成にあたっては、任意の文の一部を空欄化 (MASK) して入力すると、その入力文の MASK 部を充填するための単語候補が複数出力されるという仕様であった。例えば、「漢字で<MASK>が書ける」と入力すると、「名前」、「住所」といった候補が統計的に尤もらしい順に出力される。仕様上 <MASK> 部の数に制約はないが、<MASK> 部の数が例文生成の質に及ぼす影響は本研究の範囲を超えるため、本研究では、<MASK> には 1 語 (1 トークン) が充填されるものと設定して例文生成を行なった。<MASK> 部は、内容語に限定した。

本調査で使用する生成文には、機能語用例データベース「はごろも」Ver.3 (堀他 2016) に収録された例文を入力文として生成した例文のうち、難易度および機械学習の観点からみた尤もらしさを考慮した全 90 文を選択した。難易度については、文法および語彙の観点を考慮した。まず、文法については、入力文の抽出に使用した「はごろも」に記載されている 6 段階の日本語レベル (初級前半～上級後半) を基に各レベルから 5 つの文を選択し、それらを 1 語ずつ空欄化したものを入力文とすることで調整した。次に語彙については、充填された単語候補に対して J-LEX による語彙難易度の確認を行い、語彙の難易度が入力文のレベル以下である単語候補のみを充填対象とすることで調整した。そして、この条件を満たす充填対象語彙の中から、尤もらしさが上位の 3 語を選択することで計 90 の文を選択した (6 レベル×5 文×尤度上位 3 語)。

##### 4-2. 正誤判定の概要

90 の生成文の質を検証するため、日本語教師 4 名 (教師経験 3 年以上) と一般の母語話者 3 名、合計 7 名の母語話者 (発表者を含む) による正誤判定を行った。正誤判定は、90 の生成文に対して日本語の文としての正しさを 3 件法 (○:正しい, △:判断に迷う, ×:誤りがある) で判定した。文法上の誤りが認められる場合は、×とするよう明記し、日本語教師に対しては、△または×の場合のみ理由の記述も求めた。調査は、2022 年 12 月に判定者ごとに E メールで調査表を送付し、個別に実施した。

#### 5. 調査結果と考察

##### 5-1. 生成された例文 (結果 1)

生成文の一部を以下に示す (表 1)。設計通り MASK した部分に適当な語が充填され、例文が生成された。

表1 「生成された例文の例」

レベル	生成文	レベル	生成文
初級前半	あなたはどんな <u>質問</u> をしますか。 あなたはどんな <u>仕事</u> をしますか。	初級後半	へやを <u>なく</u> しました。 へやを <u>太く</u> しました。
中級前半	申込みのしかたについてご <u>教授</u> いただけませんか。 申込みのしかたについてご <u>指導</u> いただけませんか。	中級後半	人の <u>プライバシー</u> にかかわるようなことを軽々しく言うものではない。 人の <u>命</u> にかかわるようなことを軽々しく言うものではない。
上級前半	リストラで多くの社員が <u>退職</u> を余儀なくされた。 リストラで多くの社員が <u>解雇</u> を余儀なくされた。	上級後半	お目にかかれるとは、 <u>ラッキー</u> の極みです。 お目にかかれるとは、 <u>幸せ</u> の極みです。

注) 下線部は <MASK> の充填部を指す。

5-2. 正誤判定の分析結果 (結果 2)

各生成文に対する各評定結果 (○, △, ×) が全体に占める割合を計算したところ、「○ (日本語として適切)」という判定の割合は 58.4%であった。これは、生成文が一定のレベルで適切であったことを示している。一方で、「×(日本語として不適切)」という判定の割合は 26.2%で、例文生成器に改善の余地が多く残されていることも示された。

各生成文に対する評定結果について、入力文の日本語レベル (6 水準：初級前半～上級後半) によるクロス集計をおこなった (表 2)。全体としては、初級の入力文を基にした例文の方が、上級の入力文を基にした例文よりも適切であると判定される傾向にあった。ただし、各レベルを個別に分析したところ、例文が適切とされた割合は初級後半の文が最も高く (67.6%)、上級前半の文が最も低かったが (45.7%)、上級後半の入力文を基にした例文が適切とされた割合も比較的高かった (58.1%)。このことから、入力文のレベルと正誤判定の結果との関連性に明確な傾向は見られなかったといえる。なお、機能語によっては単語候補のいずれも不適切と判定された事例もみられた。機能語には、同時に使用できる語の制限や、文体上の制限など機能語特有の使用制限があることから、これらの特徴が文生成の質に影響を与えている可能性が考えられる。

表2 「入力文の日本語レベルによる判定結果のクロス集計表 (%)」

レベル	×	△	○
初級前半	25.7	18.1	56.2
初級後半	15.2	17.1	67.6
中級前半	25.7	15.2	59.0
中級後半	25.7	10.5	63.8
上級前半	45.7	8.57	45.7
上級後半	19.0	22.9	58.1

また、各生成文に対する判定結果について、出力単語の尤もらしさ（3水準：1位、2位、3位）によるクロス集計も実施した（表3）。その結果、単語候補の尤もらしさが低いほど適切と判断される割合は高かったことから（1位：53.8%、2位：57.1%、3位：64.3%）、機械的に算出される日本語としての適切さは、正誤判定の結果と異なるものと考えられる。実際に、正誤判定と尤もらしさによる判定結果のずれが顕著な例も見られた（表4）。

表3 「出力単語の尤もらしさによる判定結果のクロス集計表 (%)」

尤もらしさ	×	△	○
1位	30.5	15.7	53.8
2位	24.8	18.1	57.1
3位	23.3	12.4	64.3

表4 「出力単語の尤もらしさと正誤判定のずれを示す例」

生成文	評定	尤もらしさ
私のほうが <u>ちよつと</u> よりせが高い	全員×	1位
私のほうが <u>みんな</u> よりせが高い	全員○	2位
私のほうが <u>あなた</u> よりせが高い	全員○	3位

注) 下線部は <MASK> の充填部を指す。

### 5-3. 正誤判定のずれ、および誤りと判定された理由に関する分析結果（結果3）

各生成文の質をさらに検討するため、評定の分布についても検討した。その結果、判定者7名全員が「○」もしくは「○または△」と判定した文は全90文中37文であったのに対し、少なくとも1名の回答者が「×」と判定した文は全90文中51文であり、判定結果のばらつきは大きかったことが示唆された。そこで、そのばらつきの原因を探るために、いずれかの判定者が「×」または「△」と判定した文について、日本語教師による判定理由の回答内容を分析したところ、不適切と判定された理由は、文法上の間違い、語彙の用法、使用状況が想像しにくい、文体の不一致といった理由であった。これらは、生成文が不適切と判定された理由であると同時に、判定時の観点とも言えるため、各判定者においてどこまで正しい文と許容するかという観点が異なっていたことが、判定結果のばらつきに影響を与えていることが示唆された。

## 6. まとめと今後の課題

本研究の目的は、NLP技術を用いた例文生成器の開発と、生成文に対する人間の評定を通じた妥当性の検証である。生成モデルを用いた例文生成器によって、例文を生成することは可能か（研究課題1）については、BERTおよびT5を用いた例文生成器に既定のMASKされた文を入力することで、90の文が生成できることが示された。また、生成文の質は、日本語教育における例文としてどの程度適切か（研究課題2）については、生成文に対する評定の約60%は「○（日本語の文として正しい）」であったが、約25%は「×（日本語の文として

正しくない)」という結果であった。これは、一定のレベルで適切な例文が生成されている反面、例文生成器に改善の余地が多く残されていることを示唆している。

正誤判定の結果と入力文に使用された機能語のレベルには、明確な関連性は見られなかった。一方で、統計的に算出された単語候補の尤もらしさが低いほど、正誤判定において適切と判断される割合が高くなるという傾向がみられた。これは、言語モデルが文を生成できるからといって、文を理解できているわけではないという NLP における言語モデルの共通認識を示すものだと考えられる。

今後の性能向上に向けた課題は、日本語教育における例文作成支援という目的に応じた微調整と、言語モデルの性能向上の 2 点が挙げられる。これらはいずれも、言語モデルに対し、初級日本語の文を用いてさらなる訓練を行うことで解決できる可能性がある。本研究では、正誤判定の結果と入力文に使用された機能語のレベルに明確な関連性は見られなかったが、これは使用した言語モデルの訓練データが日本語母語話者レベルに相当する Wikipedia 全文等であった影響が考えられる。微調整に用いる訓練データに初級相当のデータを追加することで、現在の言語モデルに不足している初級の文の学習量強化が期待できる。これにより、日本語教育・学習場面で使用する例文としての適切さが高まることが期待される。また、尤もらしさを表す尤度が 1 位から 3 位になると正誤判定上○の割合が増えるという傾向は初級文型で顕著であったことから、初級日本語の文に関する情報をいかに取り入れるかが、性能向上に向けた重要課題だと考えられる。

#### 参考文献

- (1) 川村よし子 (1999) 「語彙チェッカーを用いた読解テキストの分析」『講座日本語教育』34, pp. 1-22.
- (2) 川村よし子・クリスティナ フメリヤク寒川 (2009) 「Web コーパスを活用したレベル別例文検索システムの開発と評価」『ヨーロッパ日本語教育』14, pp. 231-238.
- (3) 菅長陽一・松下達彦 (2013) 「日本語テキスト語彙分析器 J-LEX」
- (4) 平尾礼央・新井美桜・嶋中宏希・勝又智・小町守 (2020) 「複数項目の採点を行う日本語学習者の作文自動評価システム」『言語処理学会第 26 回年次大会発表論文集』, pp. 1181-1184.
- (5) 堀恵子・李在鎬・長谷部陽一郎 (2016) 「機能語用例文データベース『はごろも』について」『計量国語』30 (5) , pp. 275-285.
- (6) Colin Raffel, et. al (2019) Exploring the Limits of Transfer Learning with a Unified Text-to-Text Transformer, arXiv, <http://arxiv.org/abs/1910.10683>
- (7) Jacob Devlin, et. al (2019) BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding, arXiv, <https://doi.org/10.48550/arXiv.1810.04805>



## 中国の大学日本語専攻における分野横断の試み — 「新文科建設」を背景とする日本語と漫画の融合型新専攻を例に—

菅田陽平（北京第二外国語大学）

### 1. はじめに

本研究は、中国の高等教育機関における日本語教育の現状を踏まえた上で、「新文科建設」政策を背景として推進されている日本語分野における学際的な専攻開設の状況の報告を行い、今後の発展可能性について論じたものである。

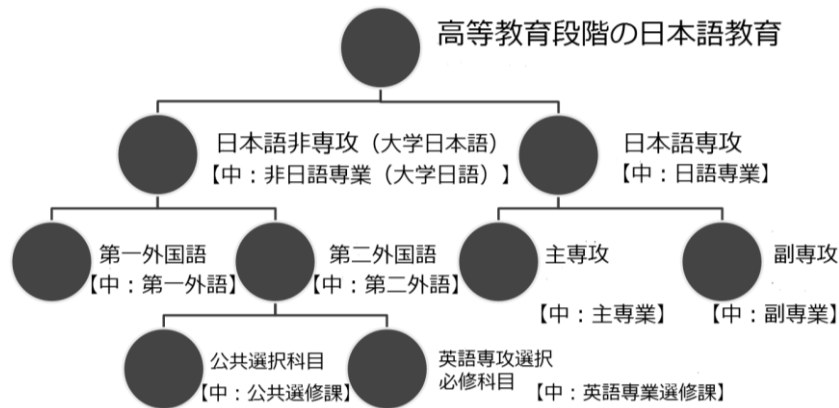


図1 中国の高等教育機関における日本語教育の概要（筆者作成）

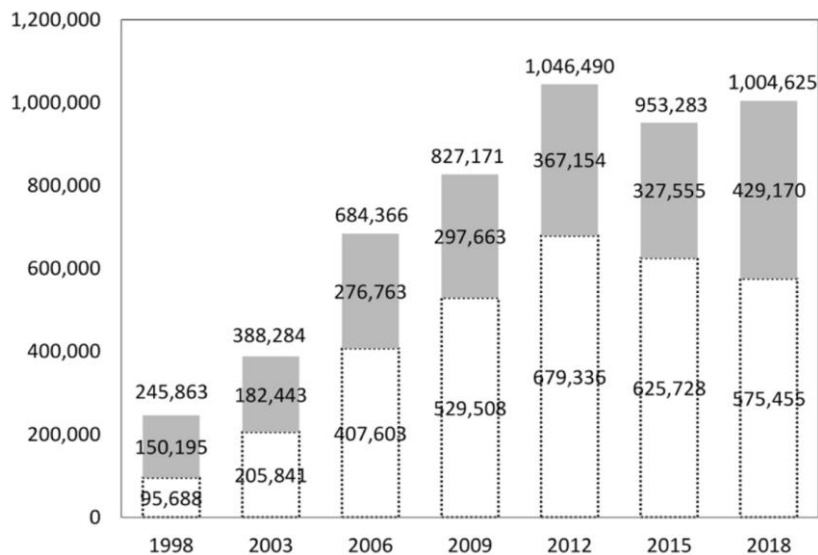


図2 中国の日本語学習者数の推移（国際交流基金，2020を基に筆者作成）  
（グラフの上側は高等教育以外の学習者数，グラフの下側は高等教育の学習者数を指す）

まず、本研究のタイトルにもある「日本語専攻」教育<sup>(1)</sup>について、定義を行っておきたい。これは日本語に関する内容を専門分野とする学習者を対象にした教育を指す。国際交流基金(2020)の「2018年度海外日本語教育機関調査」によると、中国における日本語学習者の総数100万4625名のうち、高等教育機関における「日本語専攻」の学習者は、20万4619名と約5分の1程度を占めていることが明らかになった。

2000年代以降、中国では高等教育の大衆化が進み、入学定員数の拡大政策が行われた。その結果、各大学に「日本語専攻」課程が設置され、学習者が大幅に増加した。趙(2011:8)は、「日本語専攻」課程を持つ大学数が1993年には80校だったものの、1998年には114校、2003年には250校、2006年には385校と、10数年間で約5倍の増加があったことを報告している。なお、2023年現在で、「日本語専攻」を持つ「本科大学(四年制大学に相当)」は、500大学程度存在している。「日本語専攻」の学習者は、大学入学時に日本語をゼロから学び始め、大学3、4年次に日本語能力試験N1レベルに達する者が多い。

図2からもわかるように、2010年代以降、高等教育機関における学習者数は、数万人単位で減少傾向にある。これは人材の供給過剰に伴う「日本語専攻」の学習者の減少と関連がある。以前は「日本語専攻」の卒業生であれば、就職が比較的容易であったものの、現在は、日本語能力のみでの就職が難しくなっている<sup>(2)</sup>。このような就職状況の変化に加え、外国語学習とその教育理念の世界的な変化は、「日本語専攻」教育の在り方の問い直しと変革を促してきたと言えるだろう。

## 2. 高等教育機関を対象とする外国語教育政策の概観

本節においては、これまで日本であまり紹介がなされてこなかった中国の高等教育機関を対象とする外国語教育政策を概観したい。主に日本語教育と関係が深い内容をピックアップして、みていくことにしよう。

### 2-1. 「複合型(外国語)人材」の提唱

現在に至るまで「日本語専攻」課程の人材育成の文脈において、しばしば用いられるのが「複合型(外国語)人材の育成」という表現である。この表現の起源として、1998年に中国教育部(日本の文部科学省に相当)が直轄する外国語専門教育指導委員会による、「關於外語專業面向21世紀教育改革的若干意見(21世紀に向けた外国語専門教育における学部教育改革についての若干の意見)」の公表に遡ることができる。

葛(2015:7)によると、この意見では、21世紀初頭の高等教育機関における外国語教育改革の構想が示されており、この中で「日本語+ $\alpha$ の能力を持った人材」として、「複合型(外国語)人材」の育成理念が初めて掲げられた。特に、言語知識偏重、言語技能偏重から実用本位、複合的知識の獲得への方向転換がうたわれており、大学生の「能力・資質の向上」、「個性の発展」、「主体的な教育活動」を重視するといった内容が盛り込まれている点も特筆される。

上記の内容を踏まえた形で、2000年代初頭には、高等教育機関における「日本語専攻」教育を規定する「教育要領」として、基礎段階の『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』と応用段階の『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』の二種類が作成された(教育部高

等学校大学外語教学指導委員会日語組, 2000, 2001)。この教育要領は, カリキュラム策定, 教材編纂, 教育評価といった多方面において, 21世紀以降の「日本語専攻」教育を指導する役割を担ってきた。

## 2-2. 『普通高等学校本科專業類教学質量国家標準』

一方で, 2000年代, 2010年代の社会・経済・生活の変化を経て, 「日本語+ $\alpha$ 」の「 $\alpha$ 」の内容や在り方の議論が更に盛んになっているのが, 近年の傾向だと筆者は考えている<sup>(3)</sup>。

2018年に, 中国の教育史上初となる四年制大学の各専攻に関するスタンダード『普通高等学校本科專業類教学質量国家標準 (教育部高等学校教学指導委員会, 2018)』が発表された。このスタンダードには, 大学教育における92分野, 587専攻の教育内容, 教育目標等が定められており, 日本語をはじめとする各外国語の専攻課程教育の今後のあり方を規定した新たな外国語教育政策だと理解できる。

李・修 (2018:55) は, その特徴として, ①教育内容の重視, ②多様性の重視, ③異文化コミュニケーション能力の重視, ④講義の履修項目と内容の見直しを挙げている。楊 (2019:28) によれば, このスタンダードにおいては, 外国語専攻課程が人文社会科学系の重要な一部であることが強調されている。明確に「外国語専門人材」, 「複合型外国語人材」の二つが人材育成の目標だとされており, 外国語能力だけでなく, 広い視野から「学士」が持つべき素養, 知識, 能力の育成が求められているという。張 (2019) によると, 具体的には, 外国語専攻課程において, 「外国語運用能力, 文学鑑賞能力, 異文化コミュニケーション能力, 思考力」が能力養成の目標となり, 「思考力」の中身については, 「根拠, 概念, 方法, 基準, 背景等の要素について叙述, 分析, 評価, 推理, 解釈できる。自分の思考過程について内省し, コントロールすることができる」ものだと定義されている。

上記のスタンダード<sup>(4)</sup>において, 筆者が注目しているのは, 各大学の「日本語専攻」課程において, 各大学の特徴, リソース, 位置付けに合わせた形で, 人材育成の目標が選択できるという点である。特に, 外国語専攻課程が, 外国文学, 外国語学, 翻訳学, 国別・地域別研究, 比較文学, 異文化研究といった内容を基礎とした上で, 各大学の状況に応じて, 社会の発展のニーズに合わせた形で, 関連する他専攻と連携した複合型の専攻課程を開設できる (教育部高等学校教学指導委員会, 2018:93) という記載は, 過去には確認できなかったものである。このように, 外国語専攻課程が他専攻と連携できるという学際的な特色が強調されている点は, 注目に値するだろう。

## 2-3. 「新文科建設」と「日本語+ $\alpha$ 」の拡大

2019年, アメリカのリベラルアーツカレッジにおける教育を参考に, 中国教育部により, 「新文科 (New Liberal Arts)」と呼ばれる教育改革が打ち出された。「新文科建設」とは, 世界レベル, かつ, 中国の特色ある文系人材育成システムの構築を目指したものである。これは, 中国教育部による「六卓越一拔尖」計画2.0における「四新学科 (四つの新たな学科)」としての「新工科, 新医科, 新農科, 新文科」政策のうちの一つに位置づけられている。文系の学士課程のキャリア・デザインと専門教育を結びつける方針を示すものとして, 現在の中国における教育改革の文脈で頻繁に用いられている。それは「日本語専攻」

教育においても例外ではなく、近年、「新文科建設」を見据えた日本語教育学の論考（黄・欧，2021 等）が増加しているほか、卒業後の進路拡大に繋げるための専攻課程の具体的な在り方が各大学において検討されているのが現状だと言えよう。

黄・山本（2020）を基に述べれば、日本語能力のみでの就職が難しくなっている背景を踏まえ、上述の新たな外国語教育政策の後押しを受け、「日本語＋ $\alpha$ 」という形で、日本語に関する専門的知識、そして、他分野の知識を併せ持つ人材を育成するため、「副専攻制度」の拡充を打ち出す大学が増加している。

学習者は「日本語専攻」の授業と並行して、平日夜間・土休日等に日本語以外の外国語、貿易、法律、IT、会計といった実務に直結する授業を履修する。所定の単位数を取得することにより、履修証明書を取得できる。一般的に「副専攻制度」を利用するか否かは学習者個人の選択に委ねられているものの、中には、大連地域の「日本語＋ソフトウェア」の例のように、副専攻の内容が決まった状態で入学するパターンも存在している。

日本の大学と提携し、日中双方の学位を同時に取得できるダブルディグリー・プログラム（「2+2 制度」等）の導入を行っている大学もある。なお、中国社会における高学歴化の進行に伴い、こうした「副専攻制度」を足掛かりとして、学部卒業後に、日本語から専攻を変更する形で、日本や中国の大学院修士課程への進学を目指す学習者も少なくない。こうした動きは「新文科建設」の背景の下、より加速していくことが予想できる。

#### 4. 日本語と漫画の「融合型新専攻」

このように、学習者の卒業後の進路の機会拡大等を理由に、「日本語＋ $\alpha$ 」の必要性和有用性が指摘され、その内容と方法論についても、検討がなされてきたことが明らかになった。しかしながら、こうした議論において、日本語と他分野は互いに独立した存在として扱われることがほとんどであった。

近年、日本語と芸術分野等、今まで見られなかった分野と融合させ、「日本語専攻」教育のカリキュラムに日本語以外の専門分野を取り入れる試みが確認できる。人民中国編集部（2022）によると、2019 年に、中国国内の某外国語大学に日本語と漫画の「融合型新専攻」が設立された。この新専攻は、日本語学部 に属する学科の一つとして位置づけられており、漫画に関連する 15 のカリキュラムが設けられている。「日中漫画歴史論」のように漫画の理論を主とするものもあれば、創意・創作技法のように実践的な学びがメインとなるものもあり、カリキュラムの半分近くが漫画に関する授業だという。

なお、筆者は、2022 年 12 月から 2023 年 3 月にかけて、当該「融合型新専攻」における実地調査を実施し、複数回にわたり、授業担当教員への聞き取りを実施した。

こうした日本語と漫画の「融合型新専攻」設立の背景としては、まず、日本語学習者の漫画への興味・関心の強さが挙げられる。また、近年の中国におけるクリエイティブ産業重視の傾向を見据え、就職・進学 の機会拡大を図ろうとする狙いが指摘できる。学習者は漫画を素材として日本語を学ぶとともに、日本語を媒介として漫画学を学ぶという指針を打ち出している点がこれまでの実践と異なっていると言えるだろう。

加えて、①日本語と漫画を融合させたカリキュラムデザインの充実、②教材編集、実践研究の進展、③日本語と漫画の両方に専門性を持つ教員の招聘、④卒業生の進路の更なる

確保, ⑤中国国内外における産学官連携の強化, ⑥「融合型新専攻」という新たな分野に関する研究基盤の整備といった複数の解決すべき課題が存在することが明らかになった。現在, 日本語と漫画の「融合型新専攻」は, 各界からの注目を集めており, 今後, 類似する新専攻が設立されるか, そして, こうした改革が全国規模で実施されていくかどうかについて, 状況を引き続き注視していきたい。

## 5. 終わりに

本研究においては, 中国の高等教育機関における「日本語専攻」教育の現状について, 紹介したうえで, 高等教育機関を対象とする外国語教育政策を概観した。特に, 「新文科建設」の流れの中で, 「日本語+ $\alpha$ 」がより重視されている現状を明らかにした。そして, 日本語と漫画等, 今までに見られなかった分野と融合させ, 「日本語専攻」教育のカリキュラムに日本語以外の専門分野を取り入れる試みも紹介した。実際に, 中国の大学の中には, 漫画以外にも日本語と芸術分野の内容を組み合わせ, 高いレベルでの融合を目指した専攻を開設しようとする動きも複数確認できている。

しかしながら, 「日本語専攻」教育に対する注目度の高まりにも関わらず, 「日本語+ $\alpha$ 」, 或いは, 日本語と特定分野の「融合型新専攻」に対して, 大規模かつ長期的な研究を実施した例は, 管見の限りほぼ存在していない。そのため, 従来実施されてきた「日本語専攻」教育との比較を行う上でも, 筆者の今後の課題としたい。

## 注

(1) 修・李 (2011), 喬 (2014) 等を参考に述べれば, 「日本語専攻」教育は, ①特定分野の実務人材を育成するための小規模な教育が実施された段階 (1940年代~1970年代), ②経済的な需要に応じたエリート人材を育成するための教育が実施された段階 (1980年代~20世紀末), ③高等教育機関の入学定員数の拡大政策のもとで, 大学・大学院に「日本語専攻」課程が数多く設置され, 学習者が大幅に増加した21世紀以降の段階に分類できる。

(2) 陳 (2012) によれば, 中国国内の985大学 (有名大学の属性を指す) の日本語学科の卒業生を対象に, 10年間の進路調査を実施したところ, 日本語とは関係のない進路を選ぶ者が41%にのぼったという。

(3) もちろん, 前世紀において, 「日本語+ $\alpha$ 」の試みが全く存在しなかったわけではなく, 伏泉 (2013) によれば, 民間による日中貿易を担う人材を育成するため, 1953年に北京対外貿易専科学校 (現在の対外経済貿易大学) が開校した。これは1950年代に「日本語専攻」教育を行った数少ない高等教育機関の一つである。また, 中国で初めて対外貿易と日本語の二つの専攻を組み合わせた複合型の日本語課程を設立した点が特筆される。

(4) その後, スタンダードの内容に基づき, 各外国語の専攻ごとに, より詳細な指針を示したガイドライン (『普通高等学校本科外国語语言文学類専攻教学指南』) も策定されている (教育部高等学校外国語语言文学類専攻教学指導委員会, 2020)。

## 参考文献

(1) 葛茜 (2015) 「中国の大学日本語専攻教育における教育理念の意味づけと問題点: 言

- 語教育政策の分析を中心に」『日本研究教育年報』No. 19, pp. 1-18
- (2) 国際交流基金 (2020)『海外の日本語教育の現状：2018年度 海外日本語教育機関調査より』国際交流基金
- (3) 教育部高等学校教学指導委員会 (2018)『普通高等学校本科專業類教学質量国家標準(上)』高等教育出版社
- (4) 教育部高等学校外国語言文学類專業教学指導委員会 (2020)『普通高等学校本科外国語言文学類專業教学指南(下)』外語教学与研究出版社
- (5) 教育部高等学校大学外語教学指導委員会日語組 (2000)『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』大連理工大学出版社
- (6) 教育部高等学校大学外語教学指導委員会日語組 (2001)『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』大連理工大学出版社
- (7) 喬穎 (2014)「中国の日本語科教育における『人材育成』の系譜」『早稲田日本語教育学』No. 14, pp. 27-48
- (8) 黄均鈞・欧麗賢 (2021)「在叙事中建构学习者的意义世界：新文科背景下的日语教学探究」『外語教育研究前沿』No. 3, pp. 65-74
- (9) 黄均鈞・山本晋也 (2020)「中国の大学日本語専攻者のキャリア形成を考える授業実践：一貫性のあるキャリア・ストーリーの構築を目指して」『一橋日本語教育研究』No. 8, pp. 25-38
- (10) 国際交流基金 (2020)『海外の日本語教育の現状：2018年度 海外日本語教育機関調査より』国際交流基金
- (11) 修剛・李運博 (2011)『中国日語教育概覧 1』外語教学与研究出版社
- (12) 人民中国編集部 (2022)「PART3 『+α』選んで就活を有利に」『人民中国電子版』  
<[http://www.peoplechina.com.cn/chinafocus/202202/t20220217\\_800276070.html](http://www.peoplechina.com.cn/chinafocus/202202/t20220217_800276070.html)>  
(2023. 3. 19 閲覧)
- (13) 趙華敏 (2011)「時とともに進み, 科学的な発展を求める：全国大学日本語四, 六級試験の改革について」『日語教育与日本学研究』No. 1, pp. 7-14
- (14) 張文麗 (2019)「中国におけるクリティカル・リーディング養成のための読解教材開発」『国際交流基金 日本語教育通信 日本語教育レポート 第37回』  
<<https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/201903.html>>  
(2023. 3. 19 閲覧)
- (15) 陳俊森 (2012)「試論日語專業的人才培養目標」『日語教育与日本学』No. 1, pp. 1-9
- (16) 伏泉 (2013)『新中国日語高等教育歴史研究』上海外国語大学博士学位論文
- (17) 楊秀娥 (2019)「中国における大学日本語専攻課程教育の政策的動向」『日本学刊』No. 22, pp. 17-31
- (18) 李運博・修剛 (2018)「新時代に向かう中国日本語教育の現状と課題」『早稲田日本語教育学』No. 24, pp. 49-57

## 日中翻訳教育における多元化翻訳教育モデルのデザインと応用

符曉旭（東亜大学大学院生）

### 1. はじめに

グローバル化により翻訳人材の需要が増え続けている。翻訳人材を育成する重要なアプローチとしての大学翻訳教育に、現代社会と翻訳市場からはさらなる高い要求が求められている。それに対して、現行の中国大学日本語翻訳教育では、理論的研究の不足、翻訳業界・市場との乖離、教育モデルが古く単一であるなどの問題が存在している。そこで、本研究では翻訳業界・市場のニーズにも応えうる、応用力ある翻訳人材の育成を目的とした日中翻訳教育モデルをデザインした。また、モデルの効果を検証するために、中国のY大学三年生を対象にモデルに基づく実験授業を1学期間実施し、学生の翻訳能力に対するモデルの有効性を分析した。

### 2. 多元化翻訳教育モデルのデザインと応用

#### 2-1. 多元化翻訳教育モデルのデザイン

本モデルは、教育学と翻訳学理論を理論的基盤におく。モデルのデザインを図1に示す。カリキュラム全体の基盤としてNord（2001）が提唱する機能主義的翻訳理論を指導理念に採用した。翻訳コース全体を三段階にわけ、それぞれの段階に異なる学習理論に基づく指導法を取り入れ、多元的に捉え直す翻訳教育モデルである。第1段階は客観主義に基づき、教師主導で基本的な翻訳知識・理論を学生に効率高く伝達する。第2段階は認知主義中心で、学生の思考・理解に重点を置き、教師は翻訳の実例を通じて、学生の認知能力を原文テキスト理解と目標テキスト作成の過程で活性化し、テクニックの活用を学ぶことで翻訳スキルの内面化を実現する。第3段階は構築主義のもとに、学生が主役として実際の翻訳作業を体験できる翻訳ワークショップを行い、第1・2段階に得た知識やスキルを実践の中に応用し、「翻訳作業・協働活動・ディスカッションの中で翻訳を学ぶ（李・仲, 2010:32）」。本モデルは理論から実践へ、教師中心から学生中心への移行を基軸としており、理論・テクニックなどの知識が段階にしたがって学生自身の能力に転換していくことを意図している。

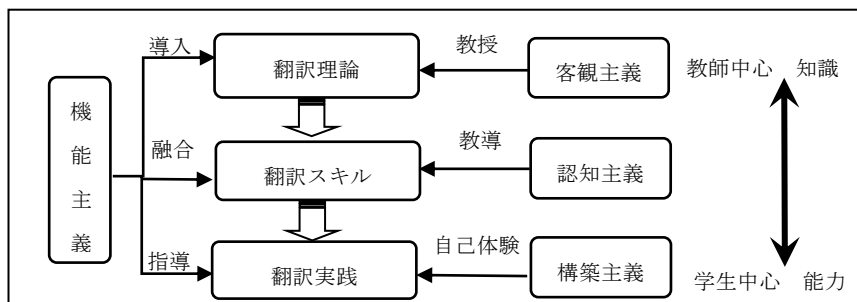


図1 多元化翻訳教育モデルのデザイン

## 2-2. 多元化翻訳教育モデルの応用

モデルの効果を検証するために、中国のY大学三年生を対象に週1回2時間、1学期間(36時間)の単群実験授業を行った。授業デザインを図2に示す。第1・2段階の理論を中心とした授業(全14時間)の後、実際の翻訳作業のシミュレーションに基づく翻訳ワークショップを行った。この翻訳ワークショップは本モデルの中心となる。

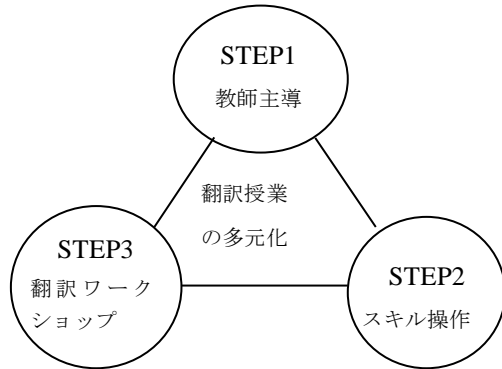


図2 実験授業のデザイン

本実験授業における翻訳ワークショップの流れを図3に示す。翻訳ワークショップは、翻訳業界の作業方法を取り、翻訳プロジェクトを引き受け、「クライアント」の要求を満たす訳文を提供することを目的とする。クラス25人の学生を5つのグループに分け、クラス内とクラス外を利用し、2週間に1回行った。「学生個人による訳文→グループによる訳文→クラスによる訳文」という翻訳・ディスカッション・修正の循環を通じて、最後に「クライアント」に決定された一篇の訳文を提供

する。実際の翻訳作業にできるだけ近くするため、翻訳市場の99%以上を占める(何, 2010: 38)、ジャンルは異なるが同程度の難易度の非文学テキストを選択した。「クライアント」の要求と訳文の使用目的を訳者に明確するため、各テキストに翻訳ブリーフをつけた。訳者は翻訳プロセスにおいて、あらゆる翻訳リソース及びツールを利用できる。

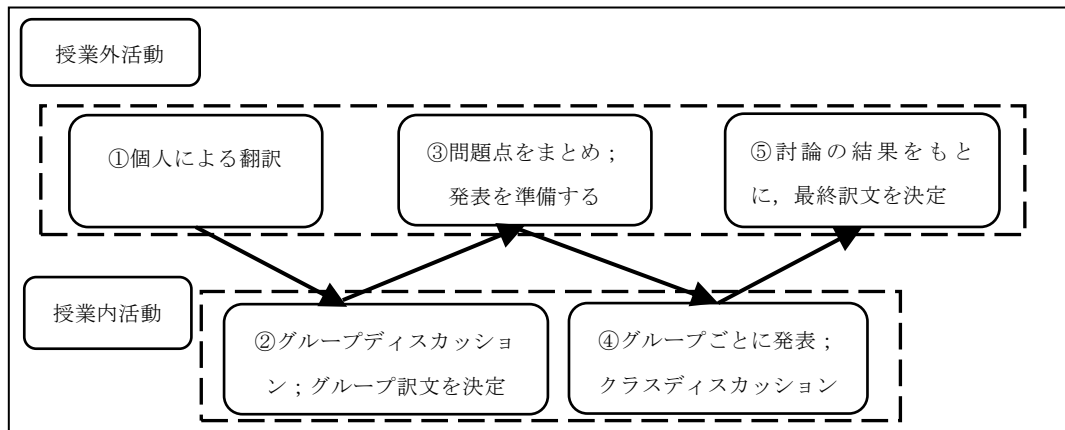


図3 翻訳ワークショップの流れ

## 3. 研究課題と研究方法

第2章でデザインした多元化翻訳教育モデルを用いた一学期間の実験授業において学生の翻訳能力の向上を測定し、モデルの効果を検証した研究課題として、本モデルにより、①学生の訳文の質は向上したか、訳文の変化を明らかにすること、②翻訳問題を解決する翻訳ストラテジーの使用傾向を明らかにすることを設定し、「結果」と「プロセス」の両方から検証を行った。分析対象は実験授業の前後に実施した事前・事後テスト、授業中の翻訳ワークショップの3段階の作成訳文、グループディスカッションの文字化データである。



研究課題①の訳質評価について、機能主義的翻訳理論に基づくマクロな評価法である「スタンダード対照評価」を実施した。これは「良い訳文とは何か、良い翻訳プロセスとは何か」を明示することで、マクロな視点から翻訳ミスを判断し、訳文としての適切さを評価するものである。本研究は、Marais (2013) の訳質評価表を参照し4つの評価区分からなる評価表(表1)を作成、3名の日本語教師に評価表を用いて学生の事前・事後テストの訳文、翻訳実践(5回)の訳文を採点してもらった。得点の平均値をSPSS ver. 26で分析した。手順としては、a) 事前・事後テストの得点を対応ありt検定によって有意差を検定し、モデルの使用前後の翻訳成績の向上を検証する。b) 翻訳実践(5回)の訳文全体、「文化」「テキスト」「内容」「言語」各評価区分での得点について分散分析によって、全体・各区分での有意差をそれぞれ検定し、5回の実践での学生の訳質と訳文変化の傾向をあきらかにする。

表1 訳質評価表

文化	①訳文は目標文化の要求を満たしているか?
	②読者の要求を満足させるものか?
テキスト	①テキストタイプが適切か?
	②言語スタイルがテキストタイプに合っているか?
内容	①情報の伝達が正確か?
	②情報の伝達が完全か?
言語	①表現が言語慣習に合っているか?
	②慣用語・専門用語が正確か?

研究課題②は「プロセス」からの分析を行った。訳文という「結果」に対して、翻訳のプロセスを研究対象とする研究は、訳者が翻訳問題を解決する過程の変化を観察・分析することで、訳者の思考プロセスを把握するものである。多くの翻訳ストラテジーを比較・分析し、最適な判断を下すことは訳者の翻訳能力を反映する。Krings (1986) は、翻訳ストラテジーを「検索」「モニタリング」「推理」「簡略化」の4つに分類している。本研究では、各回の翻訳ワークショップの翻訳問題討論部分の文字化資料をデータとし、Krings (1986) のストラテジーのコーディングと分類法に基づき、5回の翻訳実践における翻訳ストラテジーを抽出・分類した。各ストラテジーの使用率を統計分析し、学生のストラテジー使用傾向から翻訳能力の向上を検証した。コーディングの例を表2に示す。「\_\_\_\_\_」は翻訳ストラテジー、「/」は3秒以内のポーズ、「[ ]」はポーズの時間、「< >」は検索のツールを表す。

表2 翻訳ストラテジーのコーディング例

翻訳ストラテジー	翻訳ストラテジーコーディングの例示
検索	張:「レーザー光線」の訳語は? 王: ちょっと待って、もう一度確認して、「moji 辞書」で調べてみます。[5 s]
	(「創業200年以上の企業の各国別データを見ると」の訳し方に対する討論) 杜: この文の前半は要約文です。/「按各国成立的200年数据来看」。 楊:「创业200年以上的各国数据来看」。

モニタリング	<p>全：「<u>从各国创业 200 年以上的企业数据来看</u>」。</p> <p>姜：Bingo, プロな言い方。</p> <p>林：そうです。<u>これこそが中国語の表現に沿ったものです</u>。「企業」を前につけると、ちょっと気まずいですね。</p> <p>杜：賛成。</p>
推理	<p>胡：日本では二代目、三代目みたいな家族伝承の言い方が多いですが、<u>中国ではそのような表現にあまり馴染みがない可能性があると思いますが、ここで「初代」をそのまま書いてあると、聴く人にとって伝わりにくいかもしれないから、「第一代创始人」と訳しました。</u></p> <p>劉：うん。この訳し方がいいと思う。</p>
簡略化	<p>趙：この「ああでもない、こうでもない」はいろいろな質問をして、あらゆる角度から問題を見るという意味ですよ。それは「多角度、多观点」ではないでしょうか？</p> <p>方：この慣用句を訳さないという考えですか？</p> <p>趙：[4s]翻訳すると、文の表現が不自然になると思う。<u>むしろ簡略したほうがいい。</u></p>

#### 4. 分析結果

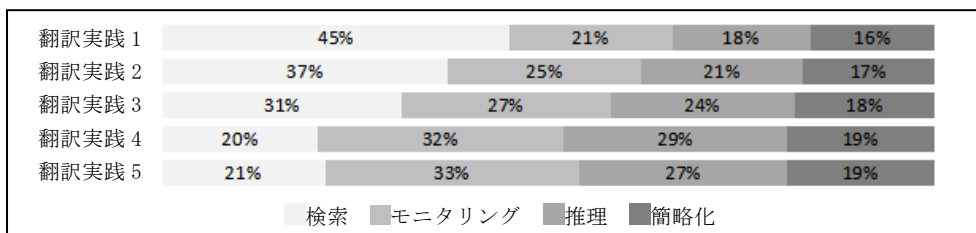
##### 4-1. 訳質評価

学生 25 名の事前テストの平均得点は 67.2 点, 1 学期間の授業終了時に行った事後テストの平均得点は 72.1 であった。得点上昇は 4.9 点であり, 対応あり t 検定の結果, 実験授業の前後の得点上昇量に有意な差が確認された ( $t(24) = 3.624, p < 0.01, d = 0.72$ )。このことから, 本教育モデルの使用により全体的に訳質が向上したことが示された。

また, 訳文がどのように変化したかについて, 一要因分散分析を行った結果 (本研究では有意水準をすべて 5% に設定した), 5 回の翻訳実践の得点上昇量に有意差があり ( $p < 0.001$ ), さらに多重比較検定により, 1 回目と 2 回目の実践 ( $p = 0.096$ ), 3 回目と 4 回目の実践 ( $p = 1.000$ ) の得点平均値には有意な差がなかった。各評価区分では, 「文化」 ( $p < 0.001$ ), 「テキスト」 ( $p = 0.004$ ), 「言語」 ( $p < 0.001$ ) 面に有意差があり, 「内容」面には有意差がないという結果が示された。

##### 4-2. 翻訳ストラテジーの使用傾向

Krings (1986) の翻訳ストラテジーの分類に基づき, 5 回の翻訳実践ごとに学生が使用した各翻訳ストラテジーの使用比率をグラフ 1 に示した。



グラフ 1 翻訳ストラテジーの使用率

翻訳実践1では、「検索」の使用頻度が最も高く、その後、翻訳実践2, 3, 4では大幅に減少する傾向が見られた。一方、「モニタリング」と「推理」は、翻訳実践1と翻訳実践5を比較すると、あきらかに増加している。「簡略化」の使用率は比較的安定しており、全体としてやや増加傾向にある。全体として、翻訳実践4と翻訳実践5では各ストラテジーの使用率は非常に近く、バランスが取れている傾向がある。

## 5. 考察

分析結果が示す学生の訳質と翻訳プロセスに使用した翻訳ストラテジーの照合から、学生の翻訳能力が向上していることが示された。

(1) 翻訳実践の初期段階において、学生は見慣れない、または明確でない言葉に対して、よく検索ストラテジーを使用する。文脈とテキストとの適合性を考慮せず、辞書からその言葉の中国語訳を丸写しする傾向がある。しかし、実践が進むにつれて、学生は次第に辞書を越え、世界知識・自身の経験で推理するようになり、より広い範囲で答えを見つけようとするようになった。翻訳ストラテジーの面においては、「検索」の使用が減少し、「推理」が増加した。各評価区分の得点においては、より自然で、目標言語の言語慣習に沿った訳文がなされ、「テキスト」面と「言語」面で点数が高く得られている。

(2) 翻訳実践の初期段階において、学生の訳文は、原文の構造と一致する傾向があり、テキストタイプと適する言語スタイルを無視し、ほとんどが直訳であることが特徴的であった。また、翻訳ストラテジーの分析過程から、この段階の学生は個々の言葉の意味や文法問題のみに注目しているため、作成した訳文の言語表現が中国語にふさわしくない、あるいは原文の文体スタイルと一致しないことがあっても、なかなか気付かないことがわかった。しかし、翻訳実践の中盤以降になると、学生は意味の一貫性を重視するようになり、目標言語の慣習に合わせて語順を調整し、ディスカッションの過程で訳文を繰り返して検討することによって、よりよく表現を推敲するようになった。また、翻訳ブリーフをより多く参照し、翻訳の目的・訳文の機能・テキストタイプを考慮した上で訳文を決定し、訳文読者の立場からより受け入れやすい訳し方を考えるようになった。意識的に再評価と修正を行うことで、翻訳ストラテジーにおける「モニタリング」の使用率の向上が示されている。評価区分の得点で見ると、目標言語の慣習に従って語順の調整、テキストタイプに応じた適切な言語スタイルの選択が、「言語」面と「テキスト」面で点数が上昇した理由となっており、訳文読者の状況、読者が訳文に対する期待、目標文化的背景などに対する考慮が、「文化」面の得点の向上に寄与したと考えられる。

(3) 長難文の翻訳について、原文を理解する際に文構造を解析する場合も、訳文を構築する際に冗長な情報を処理する場合も、いずれも理解・表現の両プロセスにおいて簡略化ストラテジーを利用する必要がある。しかし、学生はしばしば原文の個々の情報に注目し、すべての情報を訳そうとする傾向があり、マクロ的なレベルで文の全体像を把握し、複雑な文章を簡略化することはできない。ストラテジーの使用に関しては、「簡略化」の使用は徐々に増えていったが、程度が小さかった。得点に関しては、誤訳・訳抜け・説明のつかない加訳に焦点を当てた「内容」面の得点に、5つの翻訳実践で大きな差は見られなかった。「簡略化」の適用も「内容」面の考察することも言語能力と密接に関連しているた

め、学生の言語能力の不足を反映していると考えられる。まず、言語能力の育成は長期的な課題であり、1学期の翻訳授業で大きく向上させることは難しい。また、言語能力は中国の大学日本語専攻教育では主に伝統的な総合日本語クラスで育成されているが、本教育モデルはプロの訳者の考え方や行動の開発に焦点を当てたものであり、言語能力の向上を教育の主軸としたものとはなっていない。

以上の分析から、翻訳実践の経過につれて、学生の翻訳に対する思考が「ボトムアップ」から「トップダウン」へと変化していることが示された。翻訳する際はマクロ的要因がより考慮され、翻訳問題の解決が辞書などの外部支持から文脈、文化、知識、経験などの内部支持へ移行していること、さらに翻訳ブリーフをより参照し、原文作者の意図を考え、読者が訳文に対する受容性を予想し、テキスト全体を把握するようになってきたことがわかる。また、翻訳の後には、翻訳の目的を達したかどうかを確認し、訳文の表現形式が明確であるかどうか、目標言語の言語規範やテキストタイプに適する言語スタイルに適合しているかどうかを評価しており、全体としてプロの訳者が持っている行動特性が反映されている。しかし、日本語学習の経験と言語能力の不足のため、翻訳内容の正確さと長難文の扱いに不備が見られた。

## 6. おわりに

本研究は、翻訳市場が求められる応用型翻訳人材と翻訳教育の現状との矛盾に対応するため、多元化翻訳教育モデルをデザインし、その効果の検証を行った。その結果、本研究でデザインした多元化翻訳教育モデルは学生の訳質と翻訳能力の向上に有効であることがわかった。多元化翻訳教育モデルによる教育は、実験は、再現性と運用性があり、翻訳能力を育成するための教育実践に有用な参考となりうるものであると考える。ただし、本研究は実際の教育環境で行われたため、研究結果はサンプルサイズ、被験者の言語能力、環境などの客観的な要素に影響され、一定の制約を受けたものである。今後はツール能力、翻訳知識能力など翻訳能力のほかのサブ能力にも着目し、被験者の人数を増やし、翻訳の方向性、異なるテキストタイプなどの角度から研究をデザインし、より包括的で正確なデータにより、本モデルの有効性と適用可能性をより客観的に評価できるよう研究デザインを改良していく必要がある。

## 参考文献

- (1) 何刚强 (2010) 「切实聚焦应用, 务实培育译才——应用翻译与应用翻译教学刍议」『上海翻译』1, 38
- (2) Krings, H. P. (1986). Translation problem and translation strategies of advanced German learners of French (L2): Gunter Narr Verlag.
- (3) 李明・仲伟合 (2010) 「翻译工作坊教学探微」『中国翻译』4, 32
- (4) Marais, K. (2013). Constructive Alignment in Translator Education: Reconsidering Assessment for Both Industry and Academy: The International Journal for Translation & Interpreting Research.
- (5) Nord, C. (2001). Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained, Manchester: St. Jerome.

## 日本語作文学習への意欲と機械翻訳

—スリランカ人日本語学習者対象の調査をもとに—

ウダーニ・バーラスーリヤ (宇都宮大学大学院生)

### 1. 研究背景・目的

機械翻訳(Machine Translation 以下, MT)の発展はすさまじく, 高性能のMTがWeb上あるいはスマートフォンで無料で利用できるようになってきている。この状況で, 日本では英語教育のための利用法が検討され始めている。しかし, 外国語としての日本語教育にどう活用可能かについては研究が始まったばかりである。コロナ禍のため社会全体で急速なデジタル化が進んだことをふまえて, 授業が担う役割や授業によって達成すべき目標が考え直されなければならない。第二言語学習者が, 語学学習に成功したかどうかを測る重要な1つの指標は, その人が身につけた作文能力のレベルである。しかし, 第二言語で作文をすることは簡単な作業ではない。日本語学習者が作文する際最も苦勞しているのは, 表現を紡ぎだすプロセスであり, そのプロセスを支援する研究が不足している(石黒他 2009)と述べている。

本研究では, スリランカ人日本語学習者を対象にプロセス支援ツールとしてMTを導入した作文実践授業を行い, その前後に質問紙調査を実施した。調査データを分析し, MTが学習者の日本語作文学習に与える影響を考察する。

### 2. 調査概要

#### 2-1. 研究課題

MT取り入れることによる作文学習意欲の変動について調査するにあたり, 次の研究課題を設定した。

【課題 1】MT使用によって, 作文学習意欲は向上する傾向があるのか。

【課題 2】作文学習意欲の維持・向上・低下に影響する要因はそれぞれ何か。

【課題 3】MT使用による学習効果があるのか。

#### 2-2. 調査対象者

スリランカ, ケラニヤ大学の2年生日本語学習者34名に対して調査を行った。

#### 2-3. 調査方法

まず, 現在の作文学習について質問紙調査を実施した。質問紙には, 現在の作文学習意欲の高さについて問う項目や, 作文学習に対する難点について問う尺度(5件法・15項目)を設けた。

それから, 調査対象にMTを取り入れた授業実践を行い, 「私の夢」「旅行」という2つのテーマをもとに作文を提出してもらった。作文指導方法は以下の通りである。まず, 第1

回目のテーマであった「私の夢」について母語（シンハラ語）で作文を書かせた。それから、母語で書いた内容を自力で日本語に翻訳させた。そして、日本語作文の作成が終わったところで、Google Translate 翻訳についてクラスで紹介した。その後、学習者には自力で書いた作文とMTを使用した作文を照らし合わせながら、最終版を作成してもらった。同じやり方で第2のテーマ「旅行」についても作文してもらった。

1. 母語で作文を書く	
2a. 自力で日本語版を作成する	2b. MT 使用しながら日本語版を作成する
3. 最終版を作成する	

図1 授業実践の流れ

最後に、作文課題提出後に学習者に再び質問紙調査を実施した。質問紙には、MTを取り入れた作文授業に取り組む学習意欲の強さについて問う項目や、作文学習におけるMT使用の難点解決度を問う尺度(5件法・20項目)を設けた。本調査は2022年10月下旬から12月上旬にかけて実施した。現地教師の協力のもと授業実践前後、オンラインアンケートフォームによって回答を収集した。なお、質問紙は全て学習者の母語であるシンハラ語で作成した。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 作文学習意欲の変動

本節では前掲【課題1】を検証する。作文学習意欲の変動を分析するにあたり、本研究ではMT使用前後の差に着目する。実践前の質問紙に、「Q3. 作文学習に対する気持ちはどうですか?」と実践後の質問紙に、「Q3. MTを取り入れた作文学習に対する気持ちはどうですか?」という質問を設けた。どちらも「とても勉強したい」、「かなり勉強したい」、「どちらともいえない」、「あまり勉強したくない」、「全く勉強したくない」の5つの選択肢から回答する形式とした。

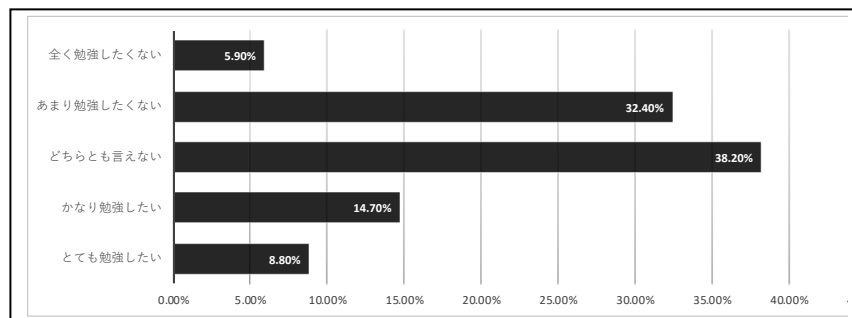


図2 自力作文学習意欲

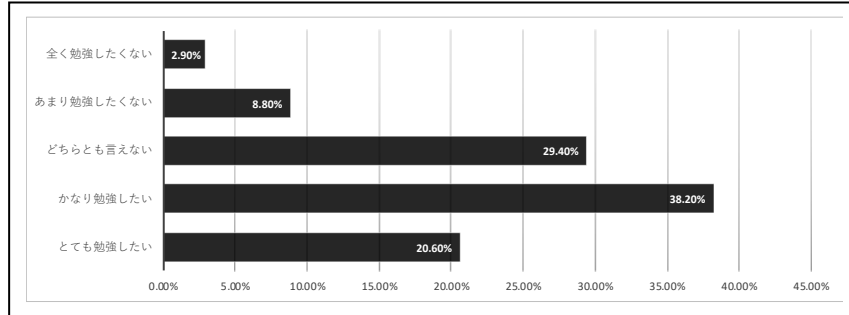


図3 MTを取り入れた作文学習意欲

実践前の自力作文授業では、作文学習に対する気持ちは(図1)「どちらとも言えない」という回答が最も多く13人(38.2%)、次いで「あまり勉強したくない」が11人(32.4%)である。「かなり勉強したい」「とても勉強したい」は順番に、5人(14.7%)と3人(8.8%)で少数だった。それに対して、実践後のMTを取り入れた作文授業では、作文学習に対する気持ちは(図2)「かなり勉強したい」という回答が最も多く13人(38.2%)、次いで「どちらとも言えない」が10人(29.4%)である。「あまり勉強したくない」数は3人(8.8%)に下がり、「とても勉強したい」数、7人(20.6%)に上がった。そのことから、MT使用によって作文学習意欲は向上するという仮説は支持された。

3-2. 作文学習意欲の変動に影響を与える要因

本節では、前掲【課題2】を検証する。学習意欲の変動に影響を与える要因を分析するにあたり、本研究では実践前後の作文学習に対する難点(自力作文とMT使用作文)の差に着目する。実践前後の質問紙に、「作文学習による難点」というテーマのもとQ5~Q10まで難点の項目を設定し、それぞれの難点「とてもそう思う」、「かなりそう思う」、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の5つの選択肢から回答する形式とした。

表1 自力作文学習の難点度

難点	全くそう思わない		→	とてもそう思う	
	1	2		3	4
Q5. テーマについて全くアイデアがない。	26.5% (9人)	35.3% (12人)	26.5% (9人)	5.9% (2人)	5.9% (2人)
	61.8%			11.8%	
Q6. 書きたい事が上手くまとまらない。	0%	17.6% (6人)	23.5% (8人)	38.2% (13人)	20.6% (7人)
	17.6%			58.8%	

Q7. 表現したいことを書くための言葉が分からない。	5.9% (2人)	8.8% (3人)	26.5% (9人)	23.5% (8人)	35.3% (12人)
	11.8%			61.8%	
Q8. 表現したいことを書くための文法が分からない。	5.9% (2人)	5.9% (2人)	17.6% (6人)	23.5% (8人)	47.1% (16人)
	11.8%			70.6%	
Q9. 日本語でどう書けば良いか分からない(表現仕方が分からない)。	2.9% (1人)	8.8% (3人)	8.8% (3人)	50% (17人)	29.4% (10人)
	11.7%			79.4%	
Q10. 辞書を調べたらたくさん言葉が載っているので、どれを使えば良いか分からない。	5.9% (2人)	2.9% (1人)	32.4% (11人)	26.5% (9人)	32.4% (11人)
	8.8%			58.2%	

自力で作文するとき、多くの学習者(61.8%)がテーマについてアイデア(書きたいこと)を持っていることが明らかになった。しかし、「書きたいことが上手くまとまらない」(58.8%),「表現したいことを書くための言葉がわからない」(61.8%),「表現したいことを書くための文法が分からない」(70.6%),「日本語でどう書けば良いか分からない(表現仕方が分からない)」(79.4%),「辞書を調べたらたくさん言葉が載っているので、どれを使えば良いか表現したいことを書くための文法が分からない」(58.2%)という問題に直面していることが明確になった。どれも半数以上の学生が直面している問題である。

表2 MT 取り入れた作文学習の難点度

難点	全くそう想わない		→	とてもそう思う	
	1	2		3	4
Q5. テーマについて全くアイデアがない。	23.5% (8人)	26.5% (9人)	35.5% (12人)	8.8% (3人)	5.9% (2人)
	49.8%			11.8%	
Q6. 書きたい事が上手くまとまらない。	8.8% (3人)	14.5% (5人)	17.6% (6人)	37.7% (13人)	23.5% (8人)
	23.3%			60.9%	
Q7. 表現したいことを書くための言葉が分からない。	17.6% (6人)	26.5% (9人)	26.5% (9人)	17.6% (6人)	11.6% (4人)
	43.5%			29%	
Q8. 表現したいことを書くための文法が分からない。	29% (10人)	14.5% (5人)	23.5% (8人)	14.5% (5人)	17.6% (6人)
	43.5%			31.9%	
Q9. 日本語でどう書けば良い	23.5%	26.5%	11.6%	17.6%	20.6%



か分からない（表現仕方が分からない）。	(8人)	(9人)	(4人)	(6人)	(7人)
	49%			37.4%	
Q10. 辞書を調べたらたくさん言葉が載っているの、どれを使えば良いか分からない。	35.5% (12人)	26.5% (9人)	14.5% (5人)	14.5% (5人)	8.8% (3人)
	61.3%			23.3%	

MTを使用しながら作文するときも自力と同じく、多くの学習者（49.8%）はテーマについてアイデア（書きたいこと）を持っていた。また、「書きたいことが上手くまとまらない」とい難点も自力作文と多くの差が見られなかった。しかし、「表現したいことを書くための言葉が分からない」(29%)、「表現したいことを書くための文法が分からない」(31.9%)、「日本語でどう書けば良いか分からない（表現の仕方が分からない）」(37.4%)、「辞書を調べたらたくさん言葉が載っているの、どれを使えば良いか分からない」(23.3%)という問題に直面している数が自力作文時と比べて少なく、どれも半数を下回っていた。このことから、MT使用によって学習者が作文する際の語彙・文法・表現の負担が軽減されていること、作文する際の語彙・文法・表現の豊かさが作文学習意欲の変動に影響を与えることが明らかになった。

### 3-3. MT 使用による学習効果

本節では、前掲【課題3】を検証する。MT使用による学習効果があるのかを分析するにあたり、本研究では実践後質問調査結果に着目する。実践後の質問紙に、「MT使用による学習効果」というテーマのもと Q11～Q15 まで効果の項目を設定し、それぞれの効果について「とてもそう思う」、「かなりそう思う」、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の5つの選択肢から回答する形式とした。

表3 MT 使用による学習効果

項目	全くそう想わない		→ とてもそう思う		
	1	2	3	4	5
Q11. 今までの学習項目を振り返ることができた。	5.9% (2人)	5.9% (2人)	23.5% (8人)	47.1% (16人)	17.6% (6人)
	11.8%			64.7%	
Q12. 新しい語彙・文法・表現を学ぶことができた。	5.9% (2人)	5.9% (2人)	26.5% (9人)	35.3% (12人)	26.5% (9人)
	11.8%			61.8%	
Q13. 自分が書きたいことを自信をもって表現できた。	5.9% (2人)	8.8% (3人)	32.4% (11人)	32.4% (11人)	20.6% (7人)
	14.7%			53%	
Q14. MTを使った編集によって二重確認できた。	2.9% (1人)	8.8% (3人)	29.4% (10人)	38.2% (13人)	20.6% (7人)

	11.7%			58.8%	
Q9. 推論, 言い換え, 書き直しなど多様な作文ストラテジーを経験できた。	0%	17.6%	23.5%	38.2%	20.6%
	(0人)	(6人)		(8人)	(13人)
	17.6%			58.8%	

MTの利用に対して肯定的な意見が多い。64.7%がMTを使用することによって今までの学習項目を振り返る事ができた, 61.8%が新しい語彙・文法・表現を学ぶことができた, 53%が自分が書きたいことを自信をもって表現できた, 58.8%がMTを使った編集によって二重確認できた, 58.8%が推論, 言い換え, 書き直しなど多様な作文ストラテジーを経験できたと回答した。全ての項目において半数以上の肯定的な意見を得ている。このことから, MT使用によって学習にプラスの効果があるという仮説は支持された。

#### 4. まとめ

本研究は, スリランカ人日本語学習者のMT使用による作文学習意欲に着目し, 学習意欲の変動の傾向, それに影響を与える要因とMT使用が持つ学習上の効果について考察した。その結果, MT使用によって学習意欲が向上する傾向にあることが明らかになった。影響要因は, MT使用による語彙・文法・表現の負担を軽減することが明確になった。MT使用によって, 今までの学習項目を振り返ることができる, 新しい語彙・文法・表現を学ぶことができるなど学習効果が示唆された。それによって, MTはスリランカ人日本語学習者が作文する際, 表現を紡ぎだすプロセスを支援するツールとして役立つことが明らかになった。一方で少数ではあったが, MT使用に関する意見(自由記述)では, 生成された文の意味が理解しづらかった, 文法的に正しいかどうか判断しづらかった, 新しい語彙が多く使い方に迷った等の回答も見られ, MTを導入する段階や方法についてさらに検討する必要があることが認められた。今後は, 自力で書いた作文とMT使用の作文を比較し, MT使用による表現を紡ぎだすプロセスを促進する効果を考察したい。

#### 参考文献

- (1) 石黒圭(代表), 西條美紀, 仁科喜久子, 松見法男(2009)「特集「作文教育のための語彙研究」について」『日本語教育』140号, pp.1-3.
- (2) Lee, S. M. (2020) The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), pp.157-175.
- (3) 坂本 輝世 (2021) 「英語コミュニケーションへの意欲と機械翻訳」『第50回日本英語表現学会全国大会予稿集』p.8.

## 学術的文章の「文章検討コミュニケーション」における留意点の考察

—コメントを受ける側の経験の分析から—

曹攸永（早稲田大学大学院生）

### 1. はじめに

大学や大学院などでは、学術的文章に対する教育が行われており、そこに所属している学生や教員は、コメントをしたり、コメントを受けたりするなど、学術的文章へのコメントを経験することが多い。学術的文章をどのように書くかを支援するには、コメントが欠かせない。

文章を検討する際のコミュニケーションにおけるコメントについては、助言やフィードバックなど、様々な用語や観点での研究が進んでいる。例えば、大学院の教員と院生が研究の相談を行う場面に注目し、そこでの会話データから助言のやりとりの分析を行った研究（高橋 2017）や、ピア・レスポンスの活動が行われる授業において、ピア・レスポンスの活動での談話データや、教師と学習者との対話データ、提出論文などを通して、教師と学習者どちらの、どのようなコメントが論文に反映されるかに焦点を当てた研究（井伊 2020）、また、「ピア・レスポンスを書き手と同時に読み手の立場に立って、他者にフィードバックを与えることを経験する活動」（原田, 2006, p. 4）として捉え、教師による添削グループとピア・レスポンスによる推敲のグループを比較し、ピア・レスポンスが学習者の自己推敲へ与える影響や有効性を言及した研究（原田 2006）などが挙げられる。それぞれ観点は異なるが、そこでのコミュニケーションや教育実践などを良くすることや、それらへの還元を目指した研究の知見が言及されている。しかし管見の限り、学術的文章に対してコメントを受けた、個人の経験に注目したものは見当たらない。コメントを受けた個人がそこでの経験をどのように受け止め、何を思ったかなどは、表立って表現されない部分がある。そのため、個人の経験に焦点を当てることは、学術的文章を書くことを支えるためのコミュニケーションにおいて参考となる部分だと考えられる。

そこで本研究では、学術的文章をどのように書くかを支えるコミュニケーションに注目し、対面と非対面<sup>1</sup>を含むコメントのやりとりを意味する「文章検討コミュニケーション」<sup>2</sup>の経験において、とりわけ学術的文章に対するコメントを受けた側としての経験に注目する。そして、コメントを受けた側の経験において、良い経験とコミュニケーションがうまくいかず、気に掛かったという意味での「気になる経験」を通して、何が良さや気になることに繋がったのかを分析し、提示する。

### 2. 調査

本研究の調査は、半構造化インタビューを通して、学術的文章<sup>3</sup>の「文章検討コミュニケーション」に関する経験を捉えたものである。本発表で分析対象とした調査協力者<sup>4</sup>は、学術的文章の「文章検討コミュニケーション」の経験がある日本語母語話者（4人）と日

本語非母語話者（3人）である。なお、本発表の調査協力者が共通して持つ特徴として、文系の専攻者という特徴があり、調査を実施した時点において修士課程や博士後期課程に所属している、または所属したという点がある。

### 3. 分析

分析は、主にインタビューでの語りの文字化資料を対象に、佐藤（2008）を援用してコーディングを行った。学術的文章へのコメントを受けた経験において、良い経験と「気になる経験」に関する質問の返答や、その返答であると解釈できる語り（本発表では、対面や非対面でコメントを受けた経験の有無などの、全体的な経験に対する質問の返答において、明確に良い経験や「気になる経験」だと解釈できた部分）において、経験や要因の解釈が可能な部分を対象にコーディングを行った。

分析の結果、コメントを受ける側の良い経験と「気になる経験」及び、それらの経験に繋がる要因の分析から、次のようなカテゴリーが得られた。

まず、良い経験の分析結果として、《具体的なコメント》、《コメントの内容》、《対面/非対面が持つ特徴》、《コミュニケーション前の状況》に関するものが見られ、これらが良さに繋がっていることが窺えた。

次に、「気になる経験」の分析結果として、《具体的なコメント》、《コメントの内容》、《対面/非対面が持つ特徴》、《コメントのやりとりを行う場》、《コミュニケーション前の状況》に関するものが見られ、これらが気になることへ繋がっていることが窺えた。なお、「気になる経験」のみに見られたカテゴリーとして、《コメントのやりとりを行う場》が見られた。

この他、コメントを受ける側が意識する点に繋がる語りも、少数ではあるが窺えた。

### 4. 考察

コメントをしたり、受けたりすることの目的は、コメントを受けた相手に「気になる経験」をさせることではない。コメントを通して何かしらの方向や形で、受け手に良い方向に繋がることを目指すコミュニケーションであることは、当然のことだと考えられる。そして、本発表の分析で見てきたようにコメントを受ける側の経験から、何が良さや気になることへ繋がっているのかを見ることは、コメントをするときの留意する点として役立つ部分であると言える。コメントを受ける側にとって、どのようなことが良さや、気になることに繋がるのかが分かることで、コメントをするとき、何に留意する必要があるのかが明らかになり、参考となるためである。

これらを踏まえると、分析結果で示したカテゴリーである《具体的なコメント》、《コメントの内容》、《対面/非対面が持つ特徴》、《コメントのやりとりを行う場》、《コミュニケーション前の状況》などは、コメントをする側が留意する点として参考となる部分である。コメントをするときはこれらを意識し、留意する必要があると言える。

この他、少数の語りではあるが、コメントを受ける側が意識すべき点に繋がる語りも窺えた。この部分から、コメントをする側だけでなく、コメントを受ける側も、学術的文章の「文章検討コミュニケーション」において意識すべき点があり、積極的に関わる必要のあることが示唆される。すなわち、学術的文章の「文章検討コミュニケーション」におい

て、コメントをする側や、受ける側のどちらにも意識すべき点があり、互いがコメントの対象となるものを良くすることを目指し、「文章検討コミュニケーション」をしていく必要があることを意識する必要があるということである。

## 5. おわりに

本発表では、学術的文章の「文章検討コミュニケーション」の経験において、コメントを受ける側にとっての良い経験、「気になる経験」と、その要因を分析し、そこでのコミュニケーションを行う際に、何に留意すべきかに関して分析、考察をした。その結果、コメントをする側が留意することだけでなく、少数ではあるがコメントを受ける側が意識すべき点に関する示唆も見られた。

今後は、コメントをする側の良い経験や「気になる経験」の分析も行い、コメントを受ける側がコミュニケーションにおいて留意する点に関しても考察を行う必要がある。そして、本発表の結果と併せて総合的に分析、考察を行い、学術的文章の「文章検討コミュニケーション」において、何に留意すべきかをより詳細に提示していく必要がある。

また本研究で分析、考察した学術的文章の「文章検討コミュニケーション」の留意点をどのように扱っていくのかについても、考えていく必要があるだろう。そのためには、学術的文章の「文章検討コミュニケーション」を捉え、そこでのコメントの表現や理解がどのように行われているのかを分析し、本発表で提示された結果とともに考察することが今後の課題となる。

謝辞:本発表は、早稲田大学特定課題研究助成費(課題番号:2020C-717, 2021C-659, 2021E-038)を受けて行った研究成果の一部である。

## 注

- (1) 本発表における「対面」及び「非対面」は曹(2023)に基づいているが、本発表に合わせて説明に修正を加え、次のように捉える。本発表での「対面」は、主に対面による音声言語でコメントを受けた経験を意味し、「非対面」は、主に非対面による文字言語でコメントを受けた経験を指している。これらに該当しない部分が明確に示され、その経験が意味のあるものとして解釈できる場合は、その特徴を分析において明記した。なお本研究の「非対面」は、近年広く使われているZoomなどや、ネットワークを介し、互いが見えるビデオ通話のような形態は想定していない。
- (2) 本研究の記述及び中心的に使用している用語や「文章検討コミュニケーション」、「気になる経験」などは、曹(2023)に基づいているが、それらの表現や用語に関する説明などを本発表に合わせて修正、加筆した。
- (3) 本研究の調査では、学術的文章に対する分類が趣旨ではないため、そうした分類や区分はしなかった。インタビューの語りにおいてその部分が明示的に言及され、良さや気になる要因の解釈において重要な部分とみられる場合は、分析において明記した。

- (4) 対面と非対面に対するイメージや理解が、調査者と調査協力者とで異なる可能性があることを踏まえ、別途確認を取り、全体的に互いのイメージが異なる場合にものみ、本発表の調査協力者として分析した。

#### 参考文献

- (1) 井伊菜穂子 (2020) 「論文作成における仲間と教師のコメント—学習者は誰のどのようなコメントを論文に反映させるのか」 石黒圭・鳥日哲編著, 井伊菜穂子・鎌田美千子・胡芸(艺) 群・胡方方・田佳月・黄均鈞・布施悠子・村岡貴子『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか—学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学』ココ出版, pp. 97-119
- (2) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- (3) 高橋千代枝 (2017) 「助言意図を担う言語形式と連鎖組織の構造の関係—大学院研究相談場面に現れる助言表現形式についての考察」『言語と文化』11, pp. 31-46 <<https://www.kufs.ac.jp/graduate/publications/pdf/kiyou11.pdf>> (閲覧日: 2023年3月31日)
- (4) 曹旼永 (2023) 「学術的文章に対する「文章検討コミュニケーション」の経験に関する考察—「コメント主体」の「気になる経験」の語りを中心に」『日本語学研究』75, pp. 195-212 <<http://doi.org/10.14817/jlak.2023.75.195>> (閲覧日: 2023年3月31日)
- (5) 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較」『日本語教育』131, pp. 3-12

## 上級中国人日本語学習者と上級韓国人日本語学習者の作文の 書き出しと結びについて

—日本語母語話者の作文と比較して—

加藤恵梨 (愛知教育大学)

### 1. はじめに

国語科教育では、作文の書き出しと結びの重要性が指摘されている。書き出しで読み手を引きつけると、作文を最後まで読んでもらえるとともに、どのような内容なのか読み手に予想させることができる。また、最後の文で読後の印象が変わることもある(橋本 2019)。しかし、日本語教育では管見の限り、作文の書き出しと結びの分析や教育が行われていない。そこで本研究では、JCK 作文コーパスの説明文と意見文において、上級レベルの中国人日本語学習者と韓国人日本語学習者が書き出しと結びをどのように記述しているのかを明らかにすることを目的とする。また、日本語母語話者の作文と比べ、違いがあるのかについても分析する。なお、書き出しは作文の冒頭の 1 段落を指すこともあれば、1 文を指すこともあるが、本研究では、書き出しを作文の冒頭の 1 文とする。同様に、結びについても作文の結尾の 1 段落ではなく、最後の 1 文とする。

### 2. JCK 作文コーパスについて

JCK 作文コーパスは、JLPT の N1 合格者および合格相当の力を持っていることが確認された中国在住の中国人大学生(以下、中国人学習者)と韓国在住の韓国人大学生(以下、韓国人学習者)、日本在住の日本人大学生(以下、日本語母語話者)による日本語作文を収録している<sup>(1)</sup>。課題の種類には、客観的な主張であって、主観的にならないように書く「説明文(自分の故郷について)」、説明ではなく、根拠とともに自分の主張を書く「意見文(晩婚化の原因とその展望について)」、時間軸に沿って、ある出来事や経緯を書く「歴史文(自分の趣味(昔から続けていること)について)」があり、それぞれの作文は 2000 字という比較的長いものである。収録数は計 180 本である。

本研究は筆者の主張が述べられた説明文と意見文を対象とし、中国人学習者(各 20 本)、韓国人学習者(各 20 本)、日本語母語話者(各 20 本)が書いた計 120 本を分析する。

### 3. 書き出しと結びについての先行研究

まず、書き出しについての先行研究に太田(1965)、加藤(2023a)、加藤(2023b)がある。加藤(2023b)は、太田(1965)と加藤(2023a)の分類をもとに、調査した児童作文の書き出しを 10 に大別している。本研究では、加藤(2023b)の分類の一つである「9. 読み手への呼びかけ」は「1. 人物的発想」の「人物中心の発想」に含めることとし、次の表 1 のように書き出しの大分類を 9 項目とする<sup>(2)</sup>。

表1 書き出しの種類

大分類	中分類	例
1. 人物的発想	自己中心的発想	わたしは、イタイイタイびょうしりょうかんについて、イタイイタイびょうのことをはじめてしました。
	人物中心の発想	ぼくのひいひいおばあちゃんは、イタイイタイ病の患者だった。
	共同体的な発想	私たちはとてもめぐまれていると思います。
2. 日・時的発想	特定な時から	きょう、イタイイタイびょうしりょうかんに行きました。
	不特定な時から	昔、この富山市婦中町にある神通川にカドミウムというものがたくさんふくんで流れてきました。
3. 場所的発想	場所から	富山県は、水がきれいでおいしいです。
	場面から	社会の授業で四大公害病について勉強しました。
4. テーマからの発想	テーマから	イタイイタイ病は、神通川の上流から流れてきたカドミウムが原因の病気だ。
	テーマに関連する事物から	公害病を二度と起こしたくない。
5. 事象・状態からの発想		ここに一枚の写真があります。
6. 心理状態からの発想		「今、起こったらどうなるのだろうか…」
7. 抽象的な説明からの発想		真実を真実として伝えていくことがぼくたちの使命だと思う。
8. 会話からの発想		「わあ。こんなものまですてである。」
9. 行動からの発想		天気予報のニュースを見て、家族はみんな、ため息をついています。

次に、結びについての先行研究には加藤 (2023a)、加藤 (2023b) がある。加藤 (2023b) は加藤 (2023a) をもとに、調査した児童作文の結びを表 2 のように 8 つに大別している<sup>(3)</sup>。

表2 結びの種類

分類	例
1. 願望表示による帰結	水をムダづかいせずに、大切につかいたいと思いました。
2. 意志表示による帰結	神通川はこれからもきれいな川で、そして、イタイイタイ病をわすれないようにします。
3. 意見・主張の表示による帰結	これからもきれいな水が飲めるように一人一人努力しなければいけないと思いました。
4. 感じたこと・思ったことの表示による帰結	イタイイタイ病のことを知り、自然の大切さが学べてよかったです。
5. 考えの表示による帰結	二度と公害を繰り返さず美しく豊かな環境を未来に引き継ぐこと、それが私たちの使命だと思いました。



6. 事象の説明による帰結	この工事は二千十二年に終わりました。
7. 前で述べたことのまとめによる帰結	これがぼくが出した答えです。
8. 読み手への呼びかけによる帰結	みなさんも、この先イタイイタイ病を起こさない、ちょっとした気づかいを心がけましょう。

#### 4. JCK 作文コーパスの分析

##### 4-1. 書き出しの分析

JCK 作文コーパスの書き出しの分類と、各作文での出現数を示したのが次の表 3 である。3 節で示した表 1 に、今回新たに見られた「動物からの発想」を加え、10 に大別した。

表 3 JCK 作文コーパスにおける書き出し

大分類	中分類	中国人学習者		韓国人学習者		日本語母語話者	
		説明文	意見文	説明文	意見文	説明文	意見文
1. 人物的発想	自己中心的発想			1 (5%)		8 (40%)	1 (5%)
	人物中心の発想	2 (10%)		1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)
	共同体的な発想						
2. 動物からの発想		1 (5%)					
3. 日・時的発想	特定な時から						
	不特定な時から		10 (50%)	1 (5%)	12 (60%)		8 (40%)
4. 場所的発想	場所から	2 (10%)		1 (5%)	2 (10%)	3 (15%)	3 (15%)
	場面から						
5. テーマからの発想	テーマから	15 (75%)	6 (30%)	16 (80%)	1 (5%)	8 (40%)	3 (15%)
	テーマに関連する事物から				2 (10%)		
6. 事象・状態からの発想			4 (20%)		2 (10%)		2 (10%)
7. 心理状態からの発想							1 (5%)
8. 抽象的な説明からの発想							1 (5%)
9. 会話からの発想							
10. 行動からの発想							

まず、説明文において学習者が最も多く用いているのは「5. テーマからの発想」であり、すべて「テーマから」によるものである。次の(1)のように「私の故郷は」で文が始まっているものが多い。

(1) 私の故郷は慶安です。 (中国人学習者, C14-1)

一方、日本語母語話者は人が主語となる「1. 人物的発想」が最も多い。そのうちのほとんどが(2)のような「自己中心的発想」であり、「私は」で書き始められている。

(2) 私は20年前広島県で産声を上げた。 (日本語母語話者, J12-1)

以上のように、説明文は学習者も日本語母語話者もテーマにそって書き始めているが、テーマで使われている表現をそのまま使う人の割合が日本語母語話者のほうが少ない。日本語母語話者は「私は」から書き始めている人が多いのが特徴的である。

続いて意見文について見る。学習者と日本語母語話者が最も多く用いているのは「3. 日・時的発想」の「不特定な時から」である。(3)のように、文の内容はテーマにそったものであるが、「現在」「最近」「近年」といった表現から始められている。

(3) 最近結婚をする人がどんどん減っているとよくマスコミで見られます。

(韓国学習者, K18-2)

2番目に学習者と日本語母語話者が多く用いているのは「5. テーマからの発想」である。中国人学習者と日本語母語話者は、次の(4)のように「晩婚化」の定義を述べているものが多い。一方、韓国学習者は(5)のようにテーマそのものではなく、「結婚」のようなテーマに関連する事物から書き始めている。

(4) 晩婚化というのは適齢になって、結婚しないあるいは結婚されない若者が増えている現象のことである。 (中国人学習者, C16-2)

(5) 「結婚」というものはいつも私にははるかに遠いことだと思っていました。

(韓国学習者, K05-2)

また、意見文では、説明文では見られなかった次の(6)のような「6. 事象・状態からの発想」によるものも見られる。加えて、日本語母語話者の書き出しには数は少ないものの、学習者には見られない次の(7)のような「7. 心理状態からの発想」や次の(8)のような「8. 抽象的な説明からの発想」も見られる。意見文のほうが説明文よりも内容が練られており、意見を述べやすいように書き出しの表現を工夫していると考えられる。

(6) 経済の発展に従って、人々の世界観、人生観、価値観が変わっていきます。

(中国人学習者, C01-2)

(7) なぜ、人々はなかなか結婚しないのか。 (日本語母語話者, J05-2)

(8) 恋愛。 (日本語母語話者, J14-2)

以上のように、学習者と日本語母語話者が書き出しで多用している表現に大きな違いはないが、特に意見文において、日本語母語話者のほうが学習者より多くの種類の表現を用いている。

#### 4-2. 結びの分析

JCK 作文コーパスの結びの分類と、各作文での出現数を示したのが次の表4である。

表 4 JCK 作文コーパスにおける結び

分類	中国人学習者		韓国人学習者		日本語母語話者	
	説明文	意見文	説明文	意見文	説明文	意見文
1. 願望表示による帰結	1 (5%)	1 (5%)	2 (10%)		1 (5%)	1 (5%)
2. 意志表示による帰結						
3. 意見・主張の表示による帰結		5 (25%)	1 (5%)	4 (20%)	5 (25%)	12 (60%)
4. 感じたこと・思ったことの表示による帰結	4 (20%)	7 (35%)	3 (15%)	13 (65%)	3 (15%)	5 (25%)
5. 考えの表示による帰結	1 (5%)	4 (20%)		3 (15%)	2 (10%)	2 (10%)
6. 事象の説明による帰結			3 (15%)			
7. 前で述べたことのまとめによる帰結	1 (5%)	3 (15%)	1 (5%)			
8. 読み手への呼びかけによる帰結	13 (65%)		10 (50%)		9 (45%)	

まず説明文の結びにおいて、学習者と日本語母語話者が最も多く用いているのは次の(9)のような「8. 読み手への呼びかけによる帰結」である。2 番目に学習者が多く用いているのは次の(10)のような「4. 感じたこと・思ったことの表示による帰結」である。それに対し、日本語母語話者は次の(11)のような「3. 意見・主張の表示による帰結」を多く用いており、感じたこと・思ったことよりも意見・主張を述べて文を終えることのほうが多い。

(9) 皆さん、機会があれば、ぜひ緩化にいらっしやいませ、歓迎いたします。

(中国人学習者, C31-1)

(10) 私は自然、そして人の温かさに触れることが出来るここフェングが大好きです。

(韓国人学習者, K26-1)

(11) 私にとって、これ以上ない最高の場所であり、故郷であり続けるのである。

(日本語母語話者, J11-1)

一方、学習者は日本語母語話者が用いていない次の(12)のような「6. 事象の説明による帰結」(韓国人学習者のみ)や、「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」を用いている。

(12) またドラマや番組の撮影場所としても多く登場しています。

(韓国人学習者, K12-1)

続いて意見文を見ると、学習者が最も多く用いているのは次の(13)のような「4. 感じたこと・思ったことの表示による帰結」であり、2 番目に多いのは「3. 意見・主張の表示による帰結」である。

(13) 私は女子として早い結婚がいいと思う。(韓国人学習者, C10-2)

それに対して、日本語母語話者は「3. 意見・主張の表示による帰結」が最も多い。意見・

主張を述べる際、学習者は「である」という断定の形式を多く用いているが、日本語母語話者は次の(14)のように「だろう／であろう」を多く用いているという違いも見られる。

(14) はたして晩婚化が社会にとって害であるのかということを考え直すところから、これからは進んでいこう。(日本語母語話者, J11-1)

2番目に日本語母語話者が多く用いているのは「4. 感じたこと・思ったこと」の表示による帰結である。学習者は感じたこと・思ったことを述べる際、「と思う」という表現を多く用いているが、日本語母語話者は「と思う」の使用率が低いという違いがある。

以上から、結びで多く用いられている表現には学習者と日本語母語話者の間で大きな差はないが、説明文、意見文ともに日本語母語話者のほうが意見・主張を述べて文を終えることが多く、その傾向は意見文に顕著である。

さらに、次の(15)のように、日本語母語話者は説明文、意見文ともに、書き出しと結びに書かれている内容に意味的なつながりが感じられるものが多いという特徴がある。

(15) 書き出し 私は生まれてから大学に入学するまでの18年間を、神奈川県横浜市で過ごしてきました。

結び 多様なものが混在しているようで調和のとれた雰囲気や、様々な文化に対して寛容な雰囲気など、他の地域にはない魅力に溢れる横浜という街を私は誇らしく感じています。(日本語母語話者, 説明文, J09-1)

櫻本(1996)は日本人児童への作文指導において、「書き出しと結びを読めば文章の意図がほぼ推察できる」ように指導にあたるのが良いと述べている。今後は日本語学習者への作文指導においても、書き出しと結びの書き方についての指導を行っていきたいと考える。

## 注

- (1) JCK 作文コーパスホームページ (<http://nihongosakubun.sakura.ne.jp/corpus/>) に基づく。
- (2) 表1にあげた例は加藤(2023a)と加藤(2023b)をもとに書き加えた。
- (3) 表2は、加藤(2023b)で用いられている分類の表現を一部改めたものである。

謝辞 本研究はJSPS 科研費20H01674の助成を受けたものである。

## 参考文献

- (1) 太田康治(1965)「作文指導 その反省と考察—書き出し文による発想の類型及びその傾向について—」『教育実践研究集録／新潟県立教育センター』2, 9-14.
- (2) 加藤恵梨(2023a)「児童作文における書き出しと結びの分析」『言語資源ワークショップ2022 発表論文集・ポスター集』347-357.
- (3) 加藤恵梨(2023b)「児童作文コンクール受賞作品における書き出しと結びの分析」『社会言語科学会第47回大会発表論文集』135-138.
- (4) 櫻本明美(1996)「説明的表現の指導—書き出しの工夫に着目して—」『神戸親和女子大学研究論叢』30, 400-422.
- (5) 橋本慎也(2019)『子どもがどんどん書きたくなる! 作文テクニック&アイデア集』明治図書出版

# 口頭発表

(午後の部)

---



## ベトナム語を母語とする日本語学習者の日本語の語アクセントの傾向

Doan Le Hoai Anh (南山大学大学院生)

### 1. はじめに

ベトナム語を母語とする日本語学習者(以下:ベトナム学習者)の日本語の発音は悪いとされる。松田(2016)は、中国語、タイ語、韓国語及びベトナム学習者に日本語の文を読み上げさせ、それを日本語母語話者に評価させた結果、ベトナム語母語話者の読み上げへの評価が最も低いとし、ベトナム語母語話者の発音の印象を悪くする要素は、単音ではなく、アクセント、イントネーションやリズムなどの韻律面であるとした。特に、アクセントやイントネーションの上昇・下降が激しいと評価しているとした。

しかし、日本語と同様、ベトナム語は高さで意味を弁別する言語であり、日本語の語アクセントを正しく発音できる可能性が高い。このようになる理由として、日本語もベトナム語も高さで弁別する言語であるからこそ、何かしらの「負の転移」が働いていると考えられる。このことを明らかにするために、本稿ではアクセントに注目し、ベトナム学習者6名に40語の日本語を読み上げさせ、ベトナム学習者が日本語の単語をどのように発音するのか、そしてそのアクセント傾向や逸脱パターンを探った。その結果を用い、ベトナム学習者が習得しやすい日本語アクセント型、また逆に習得が困難だと思われるアクセント型を予測し、ベトナム学習者に対する発音指導の手助けになればと考える。

### 2. 先行研究

蔡(1983)によると中国語を母語とする日本語学習者(以下:中国学習者)は最後の拍を下げて発音するというアクセント傾向がある。具体的には2拍語、3拍語、4拍語全てにおいて、-2型で発音する傾向があるとした。さらに蔡は、その後中国における日本語教育が発展し、日本語と接する機会が増え、中国学習者の発音傾向に変化が生じたと考え、2009年に同じ調査をした。その結果、1983年とは異なり、中国学習者は語を平板型で発音する傾向があるとした。理由として、蔡は学習者は1983年の調査時期に比べ、豊富な音声情報を入手できるようになり、傾向に変化が生じたとした。この二つの研究では逸脱パターンのみ考察しているため、中国学習者のアクセント習得状況はわからない。しかし、中国学習者は平板型か-2型のアクセント型が発音しやすいパターンと予想できる。

範他(2020)は中国学習者と日本語母語話者に3拍と4拍の合計34語の無意味語を読ませ、どのようなアクセント型が発音されるか調査した。日本語母語話者の場合、3拍語は外来語に多いアクセント型の頭高型が最も頻繁に使用されたが、4拍の場合は平板型が多くみられた。それに対し、中国語母語話者は3拍と4拍ともに、平板型が最も多く、その次に-2型が使用された。

これらの研究から、日本語学習者にとって、平板型と-2型が発音しやすいアクセント型ではないかと考えられる。また、秋永・金田一(2014)によれば、日本語の4拍語名詞

においては平板型が7割弱を占めており、最上(1987)も日本語母語話者による外来語の発音の平板化が指摘され、さらに範他(2020)は4拍語では、平板型が最も発話されるとしたため、日本語の自然な音声に触れる機会が容易になった今、学習者が平板型が日本語らしいアクセント型であると認識し、平板型で発音する傾向が高いと考えられる。蔡(2009)・範他(2020)もそのような傾向を示唆するような結果が出ている。

本稿は、ベトナム学習者に日本語の4拍語の名詞を読ませ、どのアクセント型が正しく発音されるのか、また、模範と違う場合、アクセント型はどうなるのか、その発音傾向を探る。先行研究と同様-2型と平板型がベトナム学習者にとって最も発音しやすいのか、また特有な逸脱パターンがあるのかどうかについて調査する。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 調査対象者

本研究では、ベトナムにある大学の日本語学科の大学2年生6名(女性)を対象に調査した。全員、ベトナムの北部出身で日本に留学した経験がない。調査する前に、Google Formsによる学習歴についてのアンケートに回答してもらった。現在、使用している教科書は、「みんなの日本語」である。学習歴は、全員、大学に入ってから日本語を勉強し始めたが、入学する前に独学で日本語の学習を行っていた者もいたため、学習歴は18ヶ月から24ヶ月である。日本語の語アクセント表記としては高低線を学習している。日本語のアニメやドラマなどみて、日本のアクセントやイントネーションの練習したり、教材に付属しているCDを聞いて、シャドーイングを行い、発音の向上を目指しているなど、発音に対する意識は高い。

#### 3-2. 調査方法

コロナの影響で、対面ではなくZoomを用いたオンライン形式の調査をした。参加者は4拍の名詞を読み上げ、録音されたデータから使用されたアクセント型を分析した。

実験に使用した調査語は、特殊拍を含まない和語と漢語の4拍名詞、合計40語である。使用したアクセント型は、平板型(LHHH)、頭高型(HLLL)、中高二(LHLL)、中高三(LHHL)の4つである。尾高型に関しては、語単位での調査のため、平板型と区別しにくく、今回は除外した。外来語は、現在のベトナムでは、英語が第一外国語であり、小学校から学習するため、英語のように発音する可能性があるため、今回は除外した。調査語は、東京大学大学院が制作・提供する、日本語学習者・日本語教師のための日本語教育支援ウェブサイト「オンライン日本語アクセント辞書(Online Japanese Accent Dictionary)(以下:OJAD辞書)」から選択した。OJAD辞書に掲載されている語は一般に使用されている日本語教科書から抽出したものであるため、使用頻度が高く、学習者が学習すべき単語であると考え、ここから選んだ。OJAD辞書では、頭高型(HLLL)、中高三(LHHL)の語彙は少ないため、頭高型と中高三のみ8語で、平板型と中高二は12語、調査した。また、特殊拍を含まない頭高型(HLLL)はほぼなかったため、「体内(たいない)」のような二重母音のような特殊拍を含んだ語も選択した。今回調査した学生は北部出身であるため、[dz]と[r]を正しく発音することが難しく、語の選択の時には、この二

つの発音を含まないようにしたが、前述したように、頭高型（HLLL）は語数が少なく、選択せざるを得なかった。ただし、[r]の場合は、「語頭」ではなく、アクセントに影響が少ないと考える「語末」に生起する語を選んだが、発音が難しく単音に集中してしまい、アクセントに注意が向かなくなる可能性は十分に考えられるので、二重母音の語も含めて、こちらの語に関しては、注意して分析した。さらに、「寝不足」や「湖」のようなアクセントの揺れがある語も含まれているが、分析では OJAD 辞書に掲載されているアクセント型を優先した。ただし、OJAD 辞書にないアクセント型で発音している学習者がいる場合は、別添記載し、分析から除外した。

調査語はひらがなではなく、ローマ字表記で、PowerPoint を使って提示した。ベトナム語はアルファベット表記であるためローマ字で表記された場合、日本語を読む時、母語の影響でアクセントが崩れる可能性はあるが、ベトナム語に影響されず、ローマ字であっても、正しくアクセントを発音できるべきだと考えたため、ローマ字を使用した。各語に「ベトナム語の意味」と「ローマ字表記の読み方」のスライド 2 枚を作成したため、示したスライドは計 80 枚であった。ベトナム語の意味のスライドは 3 秒、「ローマ字表記の語」が 5 秒提示し、自動的に次に移行するように設定し、40 語を約 5 分 20 秒で終わるようにした。調査対象者に、Zoom を通して、画面を共有し、ベトナム語で手順を説明した後、見本として 1 語を提示し、スライドの移行速度や通信による移行遅延が発生していないか確認した。調査対象者は「ベトナム語の意味」のスライドを 3 秒見た後、「ローマ字表記の語」のスライドを見て語を発音した。これを 3 回繰り返し、説明も含めて、実験の所要時間は一人 30 分程度であった。スライドの移行は全て自動進むが、実験の際には調査者も実験の様子を観察していた。

### 3-3. 分析方法

読み上げは 3 回したが、1 回や 2 回目は練習とし、3 回目に録音した音声を分析対象とした。ただし、3 回目の音声で聞き取れないなどの不具合がある場合は、その語のみ 2 回目で録音した音声を分析対象とした。録音したデータは音声分析ソフト Praat に取り込み、ピッチ曲線を確認しながら、音声を聞き、調査者で一旦アクセントの正解率や逸脱パターンを記録し、その後日本語母語話者 2 名に確認した後、最終結果を出した。

## 4. 結果

### 4-1. OJAD 辞書のアクセントとの一致率

表 1 は各調査対象者のアクセント別一致語数と一致率である。平均一致語数は 9.5 であり、一致率は 24%であった。表 1 から分かる通り、一致率が最も高いのは、中高三（44%）であり、その次に平板型（39%）であった。それに対し、中高二の一致率は 0%であった。さらに、平板型で一致率が高い対象者は、中高三の一致率が低く、中高三が高い対象者は、平板型の一致率が低いと分かった。頭高型の一致率は 17%だが、もっと一致者数が多いのは「海外」（3/5 名）と「体内」（4/5 名）であった。いずれも、二重母音を含む母音であるため、拍数は 4 拍だが、2 音節である。



#### 4-2. 逸脱パターン

表2と表3は各調査対象者の逸脱したパターンとその割合である。逸脱パターンは日本語アクセント体系にあるものとならないものの2グループに分けた。まず、表2のように日本語アクセント体系にある逸脱パターンでは、他のアクセント型を平板型(LHHH)と中高三型(LHHL)と間違えて発音した学習者が多いのに対し、頭高型(HLLL)と間違えて発音した対象者はいなかった。中高二(LHLL)については、NN01の1語のみである。次に表3のように日本語の音韻体系にないパターンでは、全ての拍を高く発音している「HHHH」と4拍目のみ低く発音する「HHHL」が最も多い逸脱パターンであった。

#### 4-3. OJAD辞書のアクセントとの一致と逸脱パターンの比較

一致率最も低いNN06は日本語音韻体系にない逸脱の割合が86%であり、「HHHH」で発音している割合も53%であった。その次に、一致率が低いNN04も日本語音韻体系にない逸脱が47%であった。20%以上一致している調査対象者は、日本語音韻体系にない逸脱の割合も減っており、35%以下の逸脱率であった。

平板型の一致率が高い調査対象者は、逸脱パターンにおいても、平板型で発音している割合が最も高く(NN01, NN05)、中高三で一致率が高い調査対象者は、中高三での逸脱パターンも高い(NN02, NN03, NN04)。このうち、NN02, NN04は日本語にない音韻体系の逸脱パターン「HHHL」の逸脱率も高い。

### 5. 結果考察と今後の課題

調査対象者のOJAD辞書とのアクセントとの一致率の平均語数は9.5語であり、一致率が24%であることは、一致率が高いとは言えない。このことから、調査対象者はまだ日本語の音韻体系を十分習得しているとは考えにくい。

一致率はそれぞれ中高三(44%)で、平板型(39%)、頭高型(17%)と中高二(0%)である。さらに、頭高で最も一致者数が多い語は「海外」(3/5名)と「体内」(4/5名)であるが、いずれも二重母音を含む語であり、4拍であるが、2音節である。音節での高さ変化は「HL」である。このことから、ベトナム学習者にとって、中高三と平板型のアクセントが最も発音しやすく、頭高型と中高二が難しいと考えられる。

次に逸脱パターンでみると、他のアクセント型を平板型や中高三型と間違える学習者が多いのに対し、頭高型と間違える対象者は一人もいなかった。中高二については、NN01の1語のみであった。このことから、ベトナム学習者にとって、頭高型と中高二は発音しやすいアクセント型ではないと考えられる。日本語の音韻体系にない逸脱パターンを見てみると、全ての拍を高く発音している「HHHH」と4拍目のみ低く発音する「HHHL」が最も多い逸脱パターンであった。このパターンが出現した理由として、本調査が「ローマ字表記」で実験を行ったため、母語のベトナム語の表記に影響されたと考えられる。ベトナム語は各語(音節)に声調を示す声調記号が付加されるが、第1声調を表記する声調記号は「ゼロ声調記号」と呼ばれ、日本語のローマ字表記はまさにこの第1声調の表記と一致し、そのためまだ日本語の音韻体系を十分に習得できていない対象者はローマ字表記を見るとベトナム語の第1声調と同じ高さで日本語の語を発音していると考えられる。一致率が最も低い

NN06 がこのパターンの出現率が最も高いことの説明もできる。

平板型で一致率が高い調査対象者は、逸脱パターンにおいても、平板型で発音している割合が最も高い (NN01, NN05)。それに対し、中高三で一致率が高い調査対象者は、中高三での逸脱パターンも高い (NN02, NN03, NN04)。このことから、調査対象者は同じアクセント型を過剰使用していると考えられる。中高三の一致率が高いことや日本語音韻体系にない逸脱パターン「HHHL」の出現率が高いことから、ベトナム学習者は語末下降パターンを好むと考えられる。

以上のことから、ベトナム学習者は、平板型と中高三が最も発音しやすく、頭高型と中高二が最も難しいと考えられる。これは、蔡 (1989, 2009) や範他 (2020) の中国学習者の傾向と一致し、声調言語特有の発音傾向であると考えられる。よって、ベトナム学習者に日本語のアクセント教育をする場合は、頭高型と中高二型を注意して教える必要がある。

今回の本研究でベトナム学習者の日本語の語アクセントの傾向を割り出すことができたが、調査対象者数がまだ少なく一般化できないことやベトナム語の音韻特徴を詳細に分析できていないので、今後は数をもっと増やし、ベトナム語の音韻特徴からもっと詳しく分析する予定である。

### 謝辞

本稿は、岩崎典子先生、鹿島央先生はじめ、さまざまな方からご助言・コメントをいただいた。特に、下駄真奈美氏、王冠亮氏、佐久間篤氏、井畑萌氏との討議、コメントが本研究をする上で、非常に参考となった。深く感謝します。なお、本稿における不備、内容の誤りは全て筆者にある。

表 1 各調査対象者のアクセント型別一致語数と一致率

アクセント型	平板 (LHHH)		頭高 (HLLL)		中高二 (LHLL)		中高三 (LHHL)		合計	
	(12 語)		(8 語)		(12 語)		(8 語)		(40 語)	
調査対象者	語数	一致率	語数	一致率	語数	一致率	語数	一致率	語数	一致率
NN01	9	75%	1	13%	0	0%	2	25%	12	30%
NN02	4	33%	1	13%	0	0%	6	75%	11	28%
NN03	0	0%	2	25%	0	0%	8	100%	10	25%
NN04	2	17%	2	25%	0	0%	3	38%	7	18%
NN05	9	75%	2	25%	0	0%	2	25%	13	33%
NN06	4	33%	0	0%	0	0%	0	0%	4	10%
平均	4.67	39%	1.33	17%	0	0%	3.5	44%	9.5	24%

表2 各調査対象者別の逸脱パターン別語数（日本語の音韻体系にあるもの）

逸脱 パターン	平板型		頭高型		中高二		中高三		日本語の音韻体系 にある逸脱の割合		
	語数	割合	語数	割合	語数	割合	語数	割合	合計	割合	総計
NN01	18	64%	0	0%	1	4%	4	14%	23	82%	28
NN02	6	21%	0	0%	0	0%	16	55%	22	76%	29
NN03	1	3%	0	0%	0	0%	27	90%	28	93%	30
NN04	4	13%	0	0%	0	0%	13	41%	17	53%	32
NN05	16	59%	0	0%	0	0%	6	22%	22	81%	27
NN06	4	11%	0	0%	0	0%	2	6%	6	17%	36

表3 各調査対象者別の逸脱パターン別語数（日本語の音韻体系にないもの）

逸脱 パターン	HHHH		LLHH		HHLH		HHLL		HHHL		日本語の音韻体系 にない逸脱の割合		
	語数	割合	語数	割合	語数	割合	語数	割合	語数	割合	合計	割合	総計
NN01	1	4%	1	4%	1	4%	0	0%	2	7%	5	18%	28
NN02	3	10%	0	0%	1	3%	1	3%	5	17%	10	34%	29
NN03	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	7%	2	7%	30
NN04	3	9%	0	0%	0	0%	0	0%	12	38%	15	47%	32
NN05	5	19%	1	4%	0	0%	0	0%	2	7%	8	30%	27
NN06	19	53%	0	0%	0	0%	1	3%	11	31%	31	86%	36

参考文献

- (1) 秋永一枝・金田一春彦（2014）『新明解日本語アクセント辞典第2版』三省堂書店
- (2) 蔡全勝（1983）「中国人に見られる日本語アクセントの傾向」『在中華人民共和国日本語研修センター紀要日本語教育研究論纂』, 1巻, pp.26-31.
- (3) 蔡全勝（2009）「中国人日本語アクセント新傾向」『日本語学習と研究』, 6巻, 145号, pp. 32-37.
- (4) 範雯婷・川崎貴子・田中邦佳（2020）「中国語母語話者による日本語のデフォルトアクセントパターンの習得」『2020年度日本認知科学会第37大会発表論文集』pp. 545-550.
- (5) 松田真希子（2016）『ベトナム語母語話者のための日本語教育—ベトナム人の日本語学習における困難点改善のための提案』春風社, pp.173-208.
- (6) 最上勝也（1987）「平らになる外来語アクセント」『放送研究と調査』37日本放送出版協会, pp.36-41.

## 日本語が拓く南米日系人介護労働者のキャリア形成

—南米日系人自ら起こした取り組み事例から—

烏山房恵（一橋大学大学院生）

### 1. はじめに

本研究の目的は、これまで調査や考察が不足している南米日系人介護労働者の日本語習得とキャリア形成について、ライフストーリー・インタビューから明らかにし、日本語教育に提言を行うことである。

厚生労働省（2021）によると、日本で就労する外国人の総数は約172.7万人であり、そのうちの最多は「身分に基づき在留する者」（約58.0万人）である。この「身分に基づき在留する者」とは、定住者（主に南米日系人）、永住者、日本人の配偶者等であり、就労分野に制限がないのが特徴であるが、年々急増している。また、日本は高齢社会であり、介護労働者は需要が高いため、今後定住外国人介護労働者数は益々増えていくと思われる。しかし、日本語教育はこれまで南米日系人をはじめ定住外国人介護労働者の日本語習得やキャリア形成には目を向けてこなかった。布尾・平井（2020）でも、定住外国人介護労働者ではなく、国が設けた制度に基づき海外から受け入れている介護労働者のキャリアパスに焦点を当て、外国人介護労働者のキャリア形成の実態や問題点を明らかにし、改善のための提言を行っている。しかし、布尾・平井（2020）で述べられているキャリア形成の実態や問題点は、南米日系人をはじめ定住外国人介護労働者には当てはまらない。生活基盤が日本にあり、帰国の考えがないうえに、教室型の積み上げ式による日本語習得ではない者が多いからである。よって改善のための提言も異なる。そこで、本研究ではそれを扱う。

### 2. 調査方法と調査協力者のプロフィール

#### 2-1. ライフストーリー・インタビュー調査

本研究では、ライフストーリー・インタビューを行った。ライフストーリー研究は、これまで見過ごされてきた「声」を聴くことを第一の目的とし、その結果、今まで視野に入っていなかったものを浮き彫りにできる研究手法である（三代・石川・佐藤・中山 2013）。南米日系人介護労働者についてはこれまで周知されておらず、実態を把握するのに相応しい研究手法であると判断し、採用した。

データ収集は2022年12月にオンラインで行った。倫理的配慮の下、日本語による非構造化インタビューによって行い、生い立ちや来日の経緯からインタビュー時点に至るまでの経験を語ってもらった。本研究では、そのデータのうちで南米日系人介護労働者の日本語習得とキャリア形成に着目し、それに焦点を当てる。そして、その現状や問題点を南米日系人介護労働者自らがどう捉え、「オンライン勉強会」を立ち上げ、実施することによってどう改善したのか、課題は何かを当事者の視点で明らかにする。

本研究における「オンライン勉強会」とは、オンラインで行われた「介護の勉強会」及

び、そこから派生した「記録の書き方」「介護の日本語」オンライン講座の総称である。

### 2-2. インタビューの経緯

Rさんとは介護の国際化に興味を持つ者らが集うサロン（オンライン）で知り合った。Rさんはそのサロンで自らが立ち上げたラテンアメリカ出身者のための介護予防教室についての発表をしていた。彼女が発表の中で「日本の介護を支えている外国人は（EPA 介護福祉士候補者や技能実習生等の）アジア人だけじゃないですよ。日本人は外国人介護士<sup>1</sup> と言えば、アジア人だと思っていますけど、私たち南米からの外国人はもっと以前から日本で介護の仕事をして、日本の介護を支えてきています。そのことを知って欲しいです。」と述べていたことが印象的であった。彼女の活動や考え方に興味を持ったため、ライフストーリー・インタビューを申し込んだ。そして、彼女のインタビューの中で特にオンライン勉強会についての語りが興味深かったので、その受講者にもインタビューをさせて頂くとRさんに頼み、了承が得られたPさんとQさんにも同様にインタビューを行った。

### 2-3. 調査協力者のプロフィール

調査協力者Rさん、Pさん、Qさんの属性は表1のとおりである。

表1 調査協力者の属性

氏名(歳)	性別	国籍	介護士歴	現職種	現雇用形態	資格	前職	学歴	来日年
R (57)	女	アルゼンチン	8年	小多機 <sup>2</sup>	パート	介護福祉士 JLPTのN1	スペイン語 相談員	専門卒 (作業療法)	1989
P (43)	女	ペルー	5年	特養 <sup>3</sup>	派遣社員	実務者研修 JLPTのN3	製造業の ライン作業員	大学中退 (幼児教育)	1998
Q (70)	女	アルゼンチン	6年	デイサービス	パート	実務者研修 ヘルパー2級	製造業の ライン作業員	小学校卒	1988

調査協力者の簡単なプロフィールは以下のとおりである。

#### 【Rさん（日系2世；「オンライン勉強会」主催者）のプロフィール】

Rさんが社会福祉に興味を持ったのは養護学校教諭を兼務していた小学校の担任教諭の影響であった。高校を卒業すると、当時はまだ珍しかった作業療法士に興味を持ち、その専門学校に通い、卒業と同時に作業療法士の資格を取得した。初来日は、日系人（社会福祉関係者）を対象としたJICA主催の研修（1か月）であった。その研修で知り合った日本人と結婚し、日本に移住した。移住当時は、日常生活に困らない程度の日本語はできた。それは、両親が日本人であったこと、小学1～5年まで日本語補習授業校<sup>4</sup>に通っていたことによる。移住後は、独学でJLPTのN1を取得した。介護士になったわけは、大きく分けて2つある。1つ目は日本では作業療法士の資格は無効であり、その職に就けなかったことである。2つ目は日本在住の南米日系人のために、日系人専用の介護施設を創りたいという夢を持っていることである。子育てを終えた後、夢実現のために、介護の資格を取得したり、様々な介護分野で介護士の経験を積んだりしている。介護士の前は、外国人相談窓口にてスペイン語相談員を13年間しており、定住外国人の内情には詳しい。介護士転職

後は、独自でラテンアメリカ出身者（主に南米日系人）のための介護予防教室を立ち上げ、主催している。また、スペイン語圏ラテンアメリカ出身者（主に南米日系人）を対象とした「外国人介護士の集い」も立ち上げ、それを元に、「介護の勉強会」や「記録の書き方」、「介護の日本語」講座等も立ち上げ、主催している。

**【Pさん（日系3世；「介護の勉強会」「介護の日本語」受講者）のプロフィール】**

Pさんは出稼ぎとして来日したが、母国が酷いインフレとなり、治安も悪化したため、母国での生活の目途が立たず、日本滞在が長期化した。その間、1歳だった子どもは小学生になるまでに成長したため、帰国を断念し、日本定住を決意した。10年程は製造業でライン作業員をしていたが、その仕事が嫌で転職を決意した。転職する3年前には約2年間、JICE（日本国際協力センター）が行っている求職者のための日本語研修（レベル1～3、JLPTのN3対策、N2準備コース）を、その後、KUMONで1年間、中級日本語（Iレベルまで）を受講した。そして、ハローワークにおいて外国人が多く働く地元のデイサービスXを勧められ、まずは体験してみようと思い、無資格で介護士として働き始めた。介護の仕事が合っていると思えたため、翌年、実務者研修（通信4か月＋通学2か月）の資格を取得した。同年、3回目でJLPTのN3にも合格した。デイサービスXでは3年間、排泄介助や入浴介助等を担当したが、腰を痛め、その後は派遣社員として特養Yで働く。

**【Qさん（日系2世；全「オンライン勉強会」受講者）のプロフィール】**

Qさんは出稼ぎで来日し、2年で帰国する予定であったが、乳癌や子宮癌等大病を患い、何度も手術、入退院を繰り返したため、日本に定住化した。緊急手術で卵巣と子宮、リンパまで全摘出をし、入院した際、介護士（日本人）が四六時中寄り添い、世話をしてくれた。その経験がQさんが介護士になろうと思うきっかけとなった。Qさんは来日時、日本語を聞いて、ある程度理解はできたが、ほとんど話せなかった。それは、両親が沖縄出身で、沖縄方言を話し、Qさんはスペイン語で応答する生活であったからである。平仮名と片仮名の読み書きは習ったことはあった。工場で働いていた際はほとんど日本語を話さなかった。ハローワークを介してJICEの日本語研修（レベル2）とヘルパー2級の職業訓練を受講し、ハローワークの紹介で、現在の介護事業所に転職した。しかし、清掃ばかりで介護の仕事はさせてもらえず、退職するか思い悩んでいた。その折、友人がRさんについて紹介してくれ、Facebookで繋がり、勉強会に参加するようになった。

### 3. 南米日系人自ら起こしたオンライン勉強会

#### 3-1. 介護の勉強会開催の経緯と目的

「介護の勉強会」の開催の経緯であるが、まず、2019年11月に始めた「外国人介護士の集い」というのがある。なぜそれを始めようと思ったかという点、同じスペイン語圏で同じ文化・習慣を持つ介護士同士が集まり、母語で忌憚なく話せる場を持つということは精神衛生上、重要であると感じたからである。その集いに賛同してくれた南米日系人介護士仲間の協力のもと、Facebook等によって参加者を募り、盛況のうちに開催できた。そして、参加者の反応からその必要性を痛感し、定期的に開催していくことにした。

その介護士の集いの中で以下のことが明らかとなり、Rさんは「介護の勉強会」を開催する必要性に迫られた。「その勉強会をなんで始めたかっていうと、その大きな理由っていうのは、介護職なのに、介護のことが全然分かってないじゃんっていうような人たちがものすごくたくさんいたんです。」とRさんは語った。「例えば、グループホームで働いている人、グループホームって認知症の人しか入れないところなんですけど、グループホームで働いている人が『もう本当に嫌になっちゃって、毎回、あのおじいさん、毎回同じこと言うのよ』って言うんですね。『それって認知症だからそうなるんだよね』って、『えっ、そうなの?!』っていう感じ。なんでそこで働いてるってそれが知らないまま働いてるんだって思ったりとか、「おじいちゃんが何回も同じことを言うてるけど、まあいいやって言って、私ただ抱きしめて、それでいいやって思うっていう人もいたりとか」、「違うところでは『私、記録って読んだことない』とか、利用者さんの、いろんな情報が書いてあるフェイスシートみたいなものがあるんですけど、それも読んだことないって言って、誰をアテンドしてるのかも分からないままやっているとかな」、「いろんな介護保険のことも、介護保険って65歳から払うんでしょ？みたいな」、「とんでもないことがすごい当たり前にたくさんの方が分からないままやっているとかな、その集いで分かったんです。」「で、意外と初任者研修とか取ってる人たちでもあつたりするんですけど、たぶんあんま分かんないまま取れちゃって、落とすための試験じゃないから、みんな受かっていくんですよ。」とRさんは語った。Rさんの話では、初任者研修の資格は持っていますが、自分がどういう施設で働いているのか、介護分野の資格にはどのような資格があるのかも知らずに働いている人が多いとのことである。その原因は日本語能力不足による情報収集の低さ（「日本語ができると、日本語での情報はたくさんあるんですよ。だから、いっぱい調べられるんだけど、日本語が分かんないと、その分、情報に手が届かないんですよ。」）とのことである。その集いでは、「たくさんの人たちが私たちがいじめられてるってよく言っていたんですよ。何もさせてもらえないとか、何か決め事をする時には私は呼んでくれないとか。」しかし、Rさんはそれは介護のことが分からずに仕事をしているせいであり、介護についてしっかりと学び、理解してから仕事をすれば、任される仕事の幅も広がっていくと考えている。全ての南米の介護士がこのように何も分からず仕事をしているわけではないが、十把一絡げに見られてしまう。集いで「この人ってすごい一生懸命な人だなとか、この人はもっともっと勉強したいんだな、でも、そういう場がないんだな」と思って、その勉強会を始めることにしたんですよ。」とRさんは語った。「南米の人もうすごい頑張ってるんだよとか、ちゃんと勉強してるんだよとか、どんどん介護士として成長しようとしてるんだよとかっていうふうに見てもらいたいなっとは思ってますね。」

### 3-2. オンライン開催に至る経緯と想定外の効果

2020年3月になると、日本でも新型コロナウイルス感染症が広がりはじめ、Rさんも対面での活動を休止せざるを得なくなった。そして、対面による活動自粛が続く中、全ての活動をオンラインで再開した。また、2021年7月に「介護の勉強会」も始めた。更に、その勉強会で扱った「記録の書き方」と「介護の日本語」をより深く学ぶために、2022年3月に「記録の書き方」12回コース、「介護の日本語」10回コースとして講座を新設した。

Facebookによりオンライン開催を伝えたところ、想定外のことが起きた。対面の活動では参加できないような遠隔地からも受講を希望する者が多く現れ、各都県に散住しながらも学習意欲のある受講者が集まった。PさんもQさんもRさんの勉強会に対面で参加できる距離の所には住んでいない。Pさんの居住地周辺には外国人向けの初任者研修はなく、Pさんは日本人同僚と共に実務者研修を受けたが、理解できなかった。「私いつも日本語勉強したいから、質問する。日本人で先生は知っていますか?」「Rさんの勉強会は1時間30分1,000円だけ。安くない?と思った。もう仕事のためにね、勉強したいと思った」と語った。一方、Qさんは利用者に入院中の自分を重ね、介護の仕事に熱い思いを抱きながらも、「ずっと4年、ずっとトイレ掃除ばかりだったの。トイレ掃除とか、お風呂掃除。だって、日本語分からない、書けない、読めないとか言われたから、それずっと掃除だったの。別にレクリエーションもあったけど、そのレクリエーション時に、あまり手伝いしなかった」という状況にあり、ストレスを溜め、退職すべきか思い悩んでいた。RさんとFacebookで繋がったことで、自分の悩みを話し、Rさんのアドバイスで勉強会参加の機会を得た。

遠隔地との繋がりは受講者だけではなかった。オンライン開催のおかげで、定評のある遠隔地在住の講師、更には海外在住の講師にまでも講義をしてもらう機会を得た。

更に、オンライン開催の利点として大きかったのは、zoomの機能であるチャットと録画である。日本人講師の説明が受講者にとって難しいと思われる場合、Rさんがその言葉や漢字の意味をチャットで送るため、その場で理解を助けた。また、講義を録画し、授業後1か月は受講者が見られるようにすることで、何度でも復習でき、理解を促進した。

### 3-3. 「オンライン勉強会」の内容とその成果、そして課題

「オンライン勉強会」は、日本語を学びつつ、介護士に必要な知識も学べるように考えられている。そのため、担当講師には介護の資格や経験がある日本語教師、または、介護の専門家をRさんが選んでいる。また、本勉強会では、日本文化の理解にも力を入れている。Rさんは「たくさんの方が言うんですけど、日本人の介護士たちは冷たいって。(利用者)を抱きしめてあげないからっていうんです。」と日本文化理解の必要性を語った。

本勉強会の構成は日本人による講義(質疑応答を含め2時間)とその後に受講者のみでスペイン語で行われる所感交換会(時間の長さは日による)からなる。後半に行われる所感交換会の役割は大きく、グループ・ダイナミクスによって学習内容の深まりや学習意欲の形成に繋がっている。本勉強会は各講座とも月1回開催されるが、事前に講義資料が、勉強会後には、1か月間視聴可能な講義動画が配付され、学習の定着率を上げている。

本勉強会を行った結果、受講者に日本語能力向上と職業能力向上やキャリアプランの形成が見られた。Pさんは「すごく、今ね、いろいろのことを、これどうして?これどうやって?何で、これ?もう理解できるね。例えばね、口腔ケア。私いつも、速くやる、速く速く。注意してないね、この前。今、あ一本当に注意してね、ちゃんとしたい。必要なことね、歯がなくなったら、コミュニケーションなくなる。病気になる。それは今までで分かんなかったから。今注意してる。」と語った。Qさんは「(Rさんの勉強会に参加して)良いこと変わったの。すごい皆から、先輩とか、責任者に尊敬してくださる。仕事、任せね。書くとか、それ、手伝いするの、最近は。アンケートとか、それで、もう手伝いす



るね。」と語った。また、Qさんは「(もともと) 聞くのは80%は理解できるの。答えるできない。難しいの。頭に文章書くとか、どうやって答えれば、それが出ないの。でも、本当にここまで理解できるけど、なんていうの、説明するのは難しい、私にとってね。」「(うちは沖縄語だったから、日本に来て、あまり話さなくて,) 日本語で話すのでできなかったの(笑)。すごい恥ずかしくて、あと、間違ったら、どうしようかな。Rさんと勉強始まった時に、間違っても、勉強だからって言われたから、もう自信ありますね、今話すの。間違っても、じゃ、これから勉強なるの、間違ったら、勉強なるよとか(笑)、それ考えてますね。」と語った。現在、PさんもQさんも介護福祉士合格を目指して、勉強に励んでいる。

しかし、本勉強会はRさんが本業(介護士)の傍ら、善意の無報酬で行っている活動であり、個人的負担が大きい。Rさんは講師に謝礼を払っているが、受講者が集まらない月には自分のポケットマネーから支払っている。また、様々な勉強会に参加し、人脈作りをする等の費用もかかっている。マネージメントも庶務も会計も1人で熟している。できるだけ多くの人に学びの機会を提供したいという気持ちと自分の受入れ能力の狭間でジレンマを抱えている。受講者のためにレベル毎にクラスを分けることも考えたが、また1つ自分の負担が増えてしまうため、行えていない。講義一覧はあるが、Can-doはない。テストも評価も行えていない。個人が行うには限界がある。

#### 4. まとめと提言

南米日系人介護労働者は日本語能力不足により情報や知識が得られず、やる気はあっても、介護現場でなかなか戦力となり得ない状態にあることが本研究により明らかになった。Rさんは職業能力向上のために、勉強会を立ち上げ、成果を収めている。一方で、Rさん個人の努力だけでは難しい面も明らかになった。既に定住している南米日系人介護労働者に対する日本語教育の方策を考えることは意義があると筆者は考える。

#### 注

- (1) 介護士とは、本研究では介護福祉士の資格の有無を問わず、介護現場のフロントラインで働くケアワーカーのことを指す。
- (2) 小規模多機能型居宅介護の略称。
- (3) 特別養護老人ホームの略称。
- (4) 現地の学校等に通っている日本人や日系人の子どもに対し、平日の放課後や週末に日本国内の小・中学校の教科書を用い、国語を中心とした補習的内容の授業を行う教育施設を指す。

#### 参考文献

- (1) 厚生労働省(2021)『『外国人雇用状況』の届出状況まとめ【本文】(令和3年10月末現在)』, <https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000887554.pdf> (2023年1月5日閲覧)
- (2) 布尾勝一郎・平井辰也(2020)「外国人介護・看護労働者のキャリア形成」『日本語教育』175号, 34-49
- (3) 三代純平・石川良子・佐藤正則・中山亜希子(2013)「日本語教育におけるライフストーリー研究の意義と課題」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』81-92

## 「介護の日本語」教師養成講座の実践

—専門日本語教育における教師養成の役割と課題—

丸山真貴子（明海大学）

### はじめに

「介護の日本語」教育は、日本の少子高齢化という社会状況からの必要性によって生まれた専門日本語教育分野の一つであると言える。現在、介護業務に就くことができる外国人は、「生活者」、「EPA 介護福祉士候補者・EPA 介護福祉士」、「在留資格「介護」取得者（元留学生等）」、「技能実習生」、「特定技能外国人」の5つの枠組みがあるが、それぞれのスキームや学習者の背景には違いがあり、「介護の日本語」の学習者は多様化している。そしてそれに伴い、日本語教育の必要性や「介護の日本語」を教える教師の需要が明白になっている。一方で、その専門性の高さから、教育に携わることに躊躇する教師も多く、「介護の日本語」の教師の育成に対する必要性が高まりつつある。

### 1. 本研究の目的

本研究は、以下3点について述べる。まず、日本語教師の教員経験がある人を対象とした「介護の日本語」教師養成講座の実践を紹介してから、受講者による講義後のアンケートの回答内容について述べる。そしてその結果から「介護の日本語」教師養成講座の役割と需要を考察し、今後の「介護の日本語」教師の養成・育成に活かせるものとして提案することが目的である。そして、現在、外国人介護従事者に指導されている方々への一助になることを期待したい。

### 2. 「介護の日本語」の領域と能力の測定指標

本実践・研究では、「介護の日本語」を「外国人が介護福祉の現場で円滑に業務ができるための日本語」と定義する。では、専門日本語教育としての「介護の日本語」の学習領域とは何であろうか。布尾（2013）では、「看護・介護の日本語教育」の特色として、EPA に基づく介護福祉士候補者の受け入れの現状と実践から、必要となる日本語能力に①生活の日本語、②業務の日本語、③国家試験の日本語の3領域を挙げている。また、丸山・三橋（2022）では、外国人介護従事者が抱える困難点・問題点として、日本語力不足、専門用語の理解・習得の困難さ、円滑なコミュニケーションの困難さ、日本事情の理解不足を挙げ、これらのほとんどは「ことば」や「日本の言語文化や生活習慣」にまつわるもので、日本語教育担当者の担える分野であると考察、「介護の日本語」の学習領域として①介護の基本語彙、②介護の専門知識、③日本の生活知識、④コミュニケーションの4領域を提唱している。

一方で、「介護の日本語」教育の指標にはどのようなものがあるのかをみると、宮崎他（2017）による「ワセダバンドスケール(介護版)」では「日本語能力測定基準」を示して

おり、介護業務遂時にできていることとこれから習得すべきことの日本語能力を測定することができる。また、NISHIGORI (2019b) で公開されている「JF 日本語教育スタンダード参照 介護の日本語 Can-do ステートメント」(KCDS) は、介護現場の日本語コミュニケーション能力に重点を置いた日本語テスト開発のため指標とされている。他にも「Japanese Oral Proficiency Test」(JOPT) では、「介護」領域の試験が提供されており、「介護の日本語」運用能力を測ることができる。

上記のように「介護の日本語」の学習領域・学習項目の提示や、その能力測定のための指標が示されているところから、外国人介護従事者の学習の土台は着実に積み上げられてきていることがわかる。しかし、「介護の日本語」教師に至っては、西郡 (2019a) で「介護の日本語教育者に求められる包括的・標準的な教師養成課程の形成にはまだ相当時間がかかるだろう。」と述べられている。

### 3. 「介護の日本語」教師養成講座の実践報告

本節では、現役日本語教師を対象とした「介護の日本語」教師の養成講座の実践を紹介する。

#### 3-1. 講座概要

某教育機関で実施している「介護の日本語」教師養成講座は、2017年に開講し現在に至る。開講時期は年三回で、第5期までは全12回、第6期以降は全13回(週一日(午前、午後)、1回3時間)の集中講座である。第16期までに255人の修了生を輩出している。

対象者は日本語教師の教員経験がある人としていて、その背景は、日本語学校教師、大学講師、福祉系専門学校講師、看護師、介護福祉士、社会福祉士、技能実習生(車整備関係)への教育経験者、監理団体職員、元テレビ報道記者等、様々であった。

講座は、専門日本語教育としての「介護の日本語」の学習項目を考え、協働(ワークショップ)を通し指導方法を構築していくことで、最終的に、学習対象者のニーズに沿ったコースデザイン(シラバス・カリキュラム)が提供できることを目指している。

#### 3-2. 講座内容

講座カリキュラムは、丸山・三橋 (2022) の「介護の日本語」の4領域の教育項目と、その指導法について紹介できるよう組み立て、理論編と実践編から構成されている(表1)。

理論編では、日本社会・介護分野の外国人介護従事者増加の背景を概観し、専門日本語教育としての「介護の日本語」の内容や必要な学習項目について学ぶ。

実践編では、「介護の日本語の4領域」①介護のことば、②介護の専門知識、③日本の生活知識、④コミュニケーションの視点から講義を進める。主に、協働(ワークショップ)形式で実施し、当日のテーマについて、午前は実際に指導(学習支援)をする際の具体的な学習項目を整理し、午後は実践的な教育方法を構築したうえで演習を取り入れている。例えば「介護のことば」では、午前に介護の言葉の学習項目(例:施設の用具、病気・症状、食事介助、入浴介助等)を考え、午後はそれを実際の授業でどのように導入、理解、練習し、運用できるようにするのかを協議する。複数のグループからの発表でお互いのア

アイデアを共有し見識を深めたうえで、教育実践の一例として講師が授業を実演してからポイントをまとめる流れである。これを4領域で行う。

そして、最終課題として、受講者が考えた場面設定(対象者、ニーズ等)で、各々の「コースデザイン(シラバス・カリキュラム)」を作成する内容となっている。

表1 「介護の日本語」教師養成講座(全13回)のカリキュラム

理論編 全3回				
日程	午前(9:50~13:00)		午後(13:50~17:00)	
	回数	科目	回数	科目
1日目			第1回	「介護の日本語」教育の流れと対象者①
2日目	第2回	「介護の日本語」教育の流れと対象者②	第3回	専門日本語教育としての「介護の日本語」
実践編 全10回				
3日目	第4回	介護のことば①	第5回	介護のことば②
4日目	第6回	介護の専門知識①	第7回	介護の専門知識②
5日目	第8回	介護のコミュニケーション①	第9回	介護のコミュニケーション②
6日目	第10回	介護のコミュニケーション③	第11回	日本の生活知識
7日目	第12回	介護福祉士国家試験/コースデザイン	第13回	コースデザイン

なぜ最終課題として「コースデザイン(シラバス・カリキュラム)」を課すのかというと、介護の現場においては、専門日本語教育としての「介護の日本語」が教えられる日本語教師が求められていることが明白となっていて、そこで求められるものは、施設などからの要望に沿ったコースデザインを設計し、何を(学習項目)をどのように教える(教育方法)のか、というシラバス・カリキュラムを、説得力をもって提示できる能力だからである。そのため、講座では理論編と実践編で構成しこれらの知識及び能力を養うことを目的としているのである。実際に提出されたコースデザインには、対象者がEPA介護福祉士候補者なら、施設配属前に事前研修を受け現場研修も並行しながら国家試験受験までの学習を念頭に置くもの、専門学校に在籍する留学生ならば介護の背景を持たない人が多いため初歩からの学習となる、等の配慮がされた内容のものがあつた。作成したものは発表して共有し、受講生同士でのコメントや講師からのフィードバックを行う。

#### 4. 受講後のアンケート

本節では、講座の修了時に実施したアンケートの回答から、受講前の動機や受講後の感想を概括する。アンケートは、講座修了生255名のうち225名(有効回答数224(87.4%))の回答があつた。アンケート内容は、講座内容について、各講義のわかりやすさや参考になったもの、わかりにくかったものを選択し具体的に理由を挙げるものと、講座全体の感動や意見を述べてもらうものとなっている。

##### 4-1. 結果

ここでは、「介護の日本語」教師養成講座の役割を把握することを考察するにあたり、ア

ンケート回答のうち、受講前の動機と受講後の感想について述べられていた意見を取り上げることとする。(以下、「」はアンケートの回答を原文のまま、( )は筆者が補足)

#### 4-1-1. 受講動機

受講動機(受講前の不安や不明点)には、「EPA, 技能実習生…,(対象者の枠組みが)混乱して曖昧だった。」といった多様化する外国人介護従事者についての情報不足に言及したものが多かった。

また、「「介護の日本語」を教えるということが受講前によくわからなかった。」という一般の日本語教育と専門日本語教育「介護の日本語」の繋がりや関わりが不明確であったという声,そして、「専門知識の教え方に悩んでいた」「(施設側から)ただ「介護の現場で仕事ができるように日本語を教えてください」と言われて何をどうしたらいいかわからなかった」と、実際に授業を担当する中で不得要領とした不安を抱えている様子があった。

#### 4-1-2. 受講後の感想

受講後の感想からは、「語彙, 専門知識, 生活習慣, コミュニケーションと, 何を学習者に何を教えるべきか目的がはっきりしました。」「介護のコミュニケーションが何よりも大事, と考えていましたが, その前提として専門知識を入れておくことの重要性に気づくことができました。」といった学習領域や学習項目を体系的に学んだことでの不安に対する充足感や学習領域の関連性への気づきがあった。

また、「日本語教育の立場から介護の日本語を教える意義が理解できました。」「介護の専門家ではない日本語教師がどこまで教えられるか, 介護の内容は養成校に任せて日本語学校では日本語力を上げることに集中したほうがいいのかと色々葛藤がありました, 今回のコースを通して, 日本語教師でもやれることがあるんだと気づくことができました。」といった介護の専門性に対する考え方, 日本語教育の立場からの関り方についての気づきを得た様子がある。

最終課題のコースデザイン作成には, 苦労や困難を述べる声が多い一方で「理論と実践の講義で学んだことを実際に自分でコースデザインすること, そして発表する(こと)で, 良いところだけでなく, 足りないところなどもわかり, 今後実際にコースデザインするときに役立つ。」と苦労が実践につながるという評価を得ている。

他にも、「模擬授業(先生方による)を拝見して, ことばを「身につける」授業の進め方が point だと分かりました。」と授業のイメージができたという声, 「バックグラウンドが異なる日本語教師同士で授業の考察をしたり刺激的なことが多く, そういった意味でも介護の日本語だけでなく, いろいろな面で勉強させていただきました。」といったワークショップの活動から得るものが大きかったとする声も多い。

ただ、「(講義が)わかりにくい, ではありませんが, 「国家試験対策」は気が遠くなりました。」「その時, そのときは大変よく「わかった」気になったのですが, 実践できるかどうか別物ですね。」と, 実際に授業を受け持つにあたっての不安が残っているとする意見もあった。そして, 日本語教師としての関わり方には一定の理解を示しつつも「日本語教師と介護の専門家との線引きが難しいように思いました。」という声もあった。

さらに、「ステップアップコース開講を望みます。」といった引き続き学ぶ機会を提供する必要性もみえた。

## 5. 「介護の日本語」教師養成の役割と課題

アンケートで得られた回答からは、それぞれの抱える不安や多くの情報の整理が困難であること、介護の専門性に対する考え方、日本語教育の立場からの関り方など実際の教育現場での困惑がみえた。また、その解消には、理論、実践の面からの学びとコースデザイン作成、講義を協働作業で行うことの意義、スキルアップ研修の要望が挙げられた。そこから、「介護の日本語」教師養成講座で取り入れるべき内容やその担う役割について考察し、以下の6点を挙げる。

### (1) 外国人介護従事者(=「介護の日本語」学習者)に関する情報の整理

「介護の日本語」学習者のそれぞれの背景やスキームを整理し、理解を促すことが求められる。教育現場では、その理解の上で誰に何をどこまで教えるのかを考える必要があるためである。

### (2) 「学習項目：何を教えるのか」の提示

「介護の日本語」4領域の視点から学習項目を体系的に提示することが必要である。「介護」と一口に言っても非常に範囲が広いうえに専門性が高い。その中で、「介護の日本語」の学習者が介護業務や介護分野の学習を行う際に最低限必要となる学習項目は何かを把握し、学習項目の優先順位を考える必要があるからである。

### (3) 「教育方法：どのように教えるのか」の構築・演習

では、実際に学習項目をどう教えるのか。具体的な教授方法を受講者同士や講師と協議したり、教育実践の紹介や演習を行うことが求められる。ただし、学習項目は介護場面に即したものであっても、特殊な教育方法を編み出すのではなく、日本語教師として自身の考える教育方法で大いに展開していけることも付記しておく。

### (4) 「コースデザイン：どのように教えていくか」の作成

教師養成をするにあたっては、対象者や受け入れ施設等の要望に沿うコースデザイン・シラバス・カリキュラムを構成する能力を育成することに重視すべきである。背景の多様な対象者、そして多岐に渡るニーズに対応できる、(2)(3)を対象者の実情にあわせてアレンジし支援ができる教師が必要である。

### (5) 介護の専門家との連携

「日本語教師からできる支援」という視点を念頭に置いた支援をする。介護福祉士国家試験等の介護業務に即した資格や研修を受けてきていない日本語教師の場合には、介護の専門性に踏み入ることは避けるべきであると考えている。これは例えば、専門用語「ボディメカニクス」をいう概念を日本語の説明文で、導入・理解し、定着(運用)に繋がるまでの指導は「日本語教師ができる支援」の一つだが、実際にボディメカニクスを実践し体得する過程では、介護の専門家に託し現場での実演を促すべきであるということである。

「介護の日本語」教育には、介護の専門家(介護職)との協働が必須であり、その成功が大きな効果を生むものとする。

### (6) スキルアップを目指す

自身のさらなる教育技能の向上や情報共有のため、また業界の遷移に対応できる内容のスキルアップ講座も需要が高いことがわかった。

## おわりに

ここまで、専門日本語教育「介護の日本語」教師養成講座の実践の紹介と、講座受講後の受講者アンケートの回答からその役割と課題について考察してきた。

「介護の日本語」教師養成講座では、日本語教育の視点からの支援を念頭に置くことを重視しつつ、外国人介護従事者の背景、「介護の日本語の4領域」の視点から学習項目を体系的に提示すること、それをどう教えるの(教授方法・コースデザイン・シラバス・カリキュラム)か理解を促すこと、さらに対象者のニーズに沿って学習項目に優先順位をつけた支援ができる教師を育成することが重要である。また、業界の遷移に対応したスキルアップ講座も需要が高いことがわかった。

外国人介護従事者が、円滑に現場でコミュニケーションをとりながら働けること、介護の学習を進められるように支援する「介護の日本語」の役割は大きい。その意味で、今後はアンケートの個々の項目のさらなる精緻な分析からニーズを発掘していくことを課題として挙げておく。

本発表が、今後の「介護の日本語」教師の養成・育成に活かせるものとして貢献できれば幸いである。

## 最後に

本実践・研究は、共同研究者である三橋麻子氏と行い、発表も予定しておりました。しかし、残念ながら2023年1月に志半ばでご逝去されました。とは言え、三橋氏のこれまでの教育実践の実りや研究成果は、専門日本語教育「介護の日本語」の礎を築くことに大きく貢献をしたものと信じ、ご冥福をお祈り申し上げます。その情熱を忘れず、大きな感謝と深い尊敬を込めて。

## 参考文献

- (1) 西郡仁朗 (2019b) 「介護福祉の日本語教育の現状と支援者の育成——介護の日本語 Can-do ステートメントを中心に——」 『日本語教育 172号』 pp.18-32
- (2) 布尾勝一郎 (2013) 「看護師・介護福祉士候補者に対する専門日本語教育 —初級からの取り組み—」 『専門日本語教育 15 巻』 pp. 23-26
- (3) 丸山真貴子・三橋麻子・(2022) 「介護の日本語」の4つの学習領域—介護の基本語彙、介護の専門知識、日本の生活知識、コミュニケーション— 『アジア人材還流学会ハノイ国際セミナー2022 予稿集』 pp.47-48
- (4) 宮崎里司, 中野玲子, 早川直子, 奥村恵子 (2017) 『外国人介護職への日本語教育法—ワセダバンドスケール(介護版)を用いた教え方—』 日経メディカル開発
- (5) Jiro NISHIGORI(2019a) “Development of New Japanese Proficiency Test Focusing on Japanese Communication in Care Work :Designing a “Japanese Language Can-do Statement for Care” ” *Economic Research Institute for ASEAN and East Asia*

## 参考サイト

- (1) JOPT 運用サイト HP <https://jopt-team.org/>

## 地域住民のつくりたい日本語教室はどのような場所か

深江新太郎 (NPO 多文化共生プロジェクト)

### 1. 問題

文化庁が2022年11月に公表した「地域における日本語教育の今後の在り方について(報告)」(以下、「在り方」)は、地方公共団体等が施策として取り組む地域日本語教育の指針を示したものであり、「日本語教育の参照枠」を軸に地域で求められる日本語教育の到達目標や内容等が記されている。具体的には、「地域における日本語教育において目指すべき日本語レベルは、自立した言語使用者であるB1とする」(p.60)という記述がある。

同時に「在り方」には地域における日本語教育の担い手についての統計上の資料もあり、約5割がボランティア、約4割が非常勤であることから、「地域における日本語教育はほぼボランティアによる活動に支えられている状況にある」(p.29)と記されている。「在り方」は、地方公共団体等が施策として取り組む地域の日本語教育において、ボランティアに依存しているこの現状を打開し、地域日本語教育コーディネーター、日本語教師、ボランティアが連携し、B1を到達目標にした教室活動を提案している。

しかし、これまで地域における日本語教育の担い手として主体的な役割を果たしていたボランティアに対し、B1の日本語レベルをめざした日本語教育の補佐的な役割を求めることには問題もある。平田ほか(2022)が北海道で活動するボランティアに行ったインタビュー調査において、ボランティアを始めたきっかけは、①国際交流への興味、②市内でのつながりづくりであるのに対し、活動を行う上での課題は日本語教育の専門性がない中で教えることへ不安を持っていることが明らかになっている。「在り方」にしたがえば、専門性を持った日本語教師が主として教え、ボランティアが補佐的な役割となることで、この不安が解消されると考えることができるが、同時にボランティアを始めたきっかけ、動機も重要視すべきである。つまり平田ほか(2022)からは、そもそもボランティアは日本語教育を行いたくてボランティア活動を始めたのかという問いかけが成り立つ。

「在り方」は、「日本語教育の参照枠」に基づき、学習者がB1の日本語レベルに到達するために、日本語教師を主とし、ボランティアを副とする教室モデルを示している。確かに、この形態はボランティアの負担軽減をした上で、目標達成を可能にするものである。ただもう一方で、ボランティアが主体的に地域の日本語教室に関わろうとする動機の掘り起こしから教室の在り方を提示することも可能ではないか。

### 2. 目的

本発表は、地方公共団体が取り組む日本語教室の開設において、その地域の住民がどのような場所をつくりたいのか明らかにした上で、その教室の意義を考察することが目的である。



### 3. 方法

N 県 W 町の日本語教室開設の事例に基づいて考察を行った。N 県は、2020 年度から文化庁の「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」を活用しながら、県内の地域日本語教育体制の整備を進めている。W 町は、その N 県の取り組みの一環として、2022 年 4 月より、日本語教室の開設に取り組み始め、2022 年 11 月に日本語教室を開講した。

筆者は、N 県のコーディネーターとして W 町の日本語教室開設に企画段階から携わり、2022 年 8 月に 2 回（1 回 90 分）の養成講座で講師を担当した。養成講座には 30 名の地域住民が参加し、講座終了時のアンケートでは、「13 名が教室に参加したい」「15 名が参加を検討したい」という回答であった。そして 2022 年 9 月 27 日に 90 分間、どのような教室をつくりたいかについて話し合うワークショップが開催され、筆者は講師を務めた。ワークショップには養成講座に参加したボランティア希望の地域住民 21 名が参加した。ワークショップは、4~5 人が 1 グループで全 5 グループづくり、各グループでこれからつくりたい教室を「○○場所」という形で 3 つにまとめたものである。この各グループがまとめた資料を基に考察する。

### 4. 結果

全 5 グループから提示された結果をまとめたものが表 1 である。

表 1 W 町の地域住民がつくりたい場所

1 グループ	安心できる場所・情報共有できる場所・居場所
2 グループ	居心地がいい場所・来やすい場所・ずっといてもいいなと思える場所
3 グループ	いこいの場所・コミュニケーションがとれる場所・悩みを話せる場所
4 グループ	楽しい場所・SOS を出せる場所・気楽に来たくなる場所
5 グループ	自分の思いをしっかりと聞いてもらえる場所・日本人とのコミュニケーションのきっかけとなる場所・W 町に来てよかったと思える場所

W 町の職員はこのワークショップを基に、教室のコンセプトを「なんでも聞けてなんでも話せる場所」「楽しく学べて居心地のいい場所」「人や地域とつながる場所」とまとめた。

### 5. 考察

#### 5-1. サードプレイスとしての日本語教室

表 1 の通り、W 町の地域住民がつくりたい場所は、安心できる場所・情報共有できる場所・居場所・居心地がいい場所・来やすい場所・ずっといてもいいなと思える場所・いこいの場所・コミュニケーションがとれる場所・悩みを話せる場所・楽しい場所・SOS を出せる場所・気楽に来たくなる場所・自分の思いをしっかりと聞いてもらえる場所・日本人とのコミュニケーションのきっかけとなる場所・W 町に来てよかったと思える場所である。これらの特徴を有した場所は、オルデンバーグ（2013）が提唱したサードプレイスととらえることができる。

オルデンバーグ (2013) にしたがえば, サードプレイスとは家庭でも, 職場, 学校でもない居心地のよい開かれた場所を意味している。典型的には, イギリスのパブやフランスのカフェなどである。そのサードプレイスは, オルデンバーグ (2013) の中で「地域生活 (コミュニティ・ライフ) 」 (p.42), 「公共の気楽な集いの場」 (p.48), 「インフォーマルな公共生活」 (p.49) と言い換えられている通り, その地域の中で気楽に集まれる公共の場所である。表 1 において, 5 グループの「日本人とのコミュニケーションのきっかけとなる場所」, 4 グループの「気楽に来たくなる場所」, 2 グループの「来やすい場所」というのは, それと通じるものである。

またオルデンバーグ (2013) は, サードプレイスの特徴として, 「もう一つのわが家 (家ではないのにまるで自分の家のように居心地よい場所) 」 (p.93) を挙げている。例えば, 活力を取り戻すことができたり, 自由に個性を表現できたりする場所である。またぬくもりのある場所でもある。表 1 の中では, 1 グループの「安心できる場所・居場所」, 2 グループの「居心地がいい場所・ずっといてもいいなと思える場所」, 3 グループの「いこいの場所・悩みを話せる場所」, 4 グループの「SOS を出せる場所」, 5 グループの「自分の思いをしっかりと聞いてもらえる場所」というのは, それに通じるものである。

ほかにオルデンバーグ (2013) は, サードプレイスは「会話がおもな活動」 (p.74) になっていて, その活動には「遊び心がある」 (p.90) ことを挙げている。表 1 においては, グループ 3 の「コミュニケーションがとれる場所」, グループ 4 の「楽しい場所」はそれぞれこれに通じるものである。さらにオルデンバーグ (2013) は, サードプレイスの特徴として「中立の領域」 (p.67) であること, 「人を平等にする」 (p.69) を挙げている。この 2 つは, 表 1 の中で言明されているものではないが, 全ての日本語教室に共通の特徴として W 町の教室にも通じるものである。

このように W 町の地域住民が作りみたい場所は, サードプレイスとしての日本語教室ととらえることができる。(1) は, オルデンバーグ (2013, p.97) がサードプレイスの特徴をまとめた記述である。

(1) サードプレイスは中立の領域に存在し, 訪れる客たちの差別をなくして社会的平等の状態にする役目を果たす。こうした場所のなかでは, 会話がおもな活動であるとともに, 人柄や個性を披露し理解するための重要な手段となる。(中略) 家とは根本的に違うたぐいの環境とはいえ, サードプレイスは, 精神的な心地よさと支えを与える点が, 良い家庭に酷似している。

(1) は表 1 で示した W 町の地域住民が作りみたい教室と重なり合うものである。

## 5-2. サードプレイスとして日本語教室をとらえることの社会的意義

このように, その地域の中で気楽に集まれる公共の場所であるサードプレイスとして日本語教室をとらえることはどのような意義を持つのであろうか。その社会的意義を次に考察する。

W 町の人口は 37,716 人 (2022 年 12 月末時点, 以下同じ) であり, そのうち外国籍住民

は1,110人、総人口に占める外国籍住民の割合は約3%である。外国籍住民の在留資格で最も多いのは技能実習であり、全体の約24%である。したがって、W町の日本語教室の主たる対象は、技能実習生となる。この技能実習生をめぐっては、就労の論理により地域社会での生活が軽視される「顔の見えない定住化」（梶田ほか2005）が引き続き起きている。たとえばN県の事業として、N県T市が2021年度に行った外国籍住民向けのアンケートの「あなたは今住んでいる地域の人と交流はありますか」という項目における技能実習生の回答のうち、約69%が「まったくない・あまりない」であった。T市はW町と同じように、技能実習が外国籍住民の在留資格の中で最も多いことから考えると、W町においても同様の結果が予測される。

そしてこのことは、N県だけでなく、全国的な課題と言える。厚生労働省の外国人雇用状況の届出状況まとめに基づけば、技能実習生は2010年時点では11,026人であったのに対し、2020年時点では402,356人と約40倍に増加している。したがって、全国の地方公共団体が施策として日本語教室開設に取り組むときの主たる対象は技能実習生である。その技能実習生が地域社会で抱えている代表的な課題は、T市の調査から分かる通り、地域住民との顔の見えない関係性である。この状況の中で、5-1で示した通り地域の日本語教室がサードプレイスとして機能することは、課題解決の方策になると言える。

### 5-3. サードプレイスとして日本語教室をとらえることの研究上の意義

次に、日本語教室をサードプレイスとしてとらえることは地域日本語教育の研究においてどのような意義を持つかについて考察を行う。日本語教室の機能をまとめた研究に野山ほか(2009)がある。野山ほか(2009)では、日本語教室の機能を「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」という5つにまとめている。野山ほか(2009, p.75)では(2)の通り、5つの機能についての問題意識がまとめられている。

(2) 彼らがどのように自分の「居場所」を見つけ、そこでどのような人と「交流」し、人々との対話の中で「地域参加」のきっかけをつかんでいくのか。これらのプロセスの中で、日本語教室に携わる日本人住民も外国人住民も、お互いに理解し合える関係性を築いていく（「国際理解」）。それと同時に、意味のあるコミュニケーションが生まれ、結果として日本語学習が促進されるのではないか。

(2)のように野山ほか(2009)が整理したのは、日本語教室の5つの機能である。一方で、本発表が提示しているのは、そのような機能を持った場所をどう呼べばよいかである。尾崎(2004, p.295)は、「大学や日本語学校で行われてきた日本語教育を「学校型」と呼び、全国各地で展開されているボランティア主導の日本語教室を「地域型」と呼んで」区別している。この引用部で着目すべきは、「学校型」とは日本語教育を指しているのに対し、「地域型」は日本語教室という場所を指している点である。野山ほか(2009)は、その「地域型」の場所が持つ機能を整理したものであるが、その場所をどのように呼べばよいかについては、これまでの研究の中で明確に論じられてこなかった。地域日本語教育研究が、サードプレイスという概念を持つことで、学校とは異なる日本語教室という場所を

明確にでき、その場所が持つ意義をより考察可能になると言える。

## 6. 今後の展望および課題

以上の通り、本発表ではN県W町の教室開設の事例を基に、W町の地域住民が作りたい教室をサードプレイスとしての日本語教室と整理し、サードプレイスとして日本語教室をとらえることの社会的意義、研究上の意義を論じた。むすびとして、サードプレイスとして地域の日本語教室をとらえることが、地方公共団体等が取り組む地域日本教育にどのような展望を与えるか考察する。

N県J市は同じN県の事業として、2022年10月に、日本語教師が授業を行う教室と地域住民がJ市の地域日本語教育コーディネーターと共に活動を行う教室を分けて開講した。日本語教師が授業を行う教室は3年間でB1の日本語レベル習得をめざしている一方で、地域住民を主体にした教室は、交流を中心にしたものである。この日本語教師による教室と住民主体の教室を分けて開講するという施策をW町も採用し、W町は2023年7月にB1の日本語レベル習得を目指した日本語教師による教室をオンラインで開講する。

この2市町の事例からB1の日本語レベル習得をめざした教室と交流を目的とした教室を分けて作り、前者を日本語教師が担い、後者を地域住民が担う方策があることが分かる。このように地域の日本語教室づくりの選択肢が広がることで、地方公共団体等が日本語教室開設を進めていくときに、各地域の実情に合わせた形での施策決定をより円滑にしていけることが期待できる。

今後の課題は、サードプレイスとしての日本語教室の具体的な活動内容と、その活動が外国籍住民をどのようにエンパワーメントするのか明らかにすることである。

## 参考文献

- (1) 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟・大友可能子・野原美和子『言語と教育－日本語を対象として－』くろしお出版, 295-310.
- (2) 梶田孝道・丹野清人・樋口直人 (2005) 『顔の見えない定住化－日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク－』名古屋大学出版会
- (3) 野山広・山辺真理子・簗野智紀・河北祐子・宮崎妙子 (2009) 「地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム－豊かな学びと人間関係づくりを目指して－」『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究 10 共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラム』東京外国語大学 多言語・多文化教育センター, 58-106.
- (4) 平田未季・久保比呂美・式部絢子 「国際交流団体が多文化共生を担うとき－北海道2市の日本語学習支援の事例をもとに－」『2022年度 日本語教育学会秋季大会 予稿集』, 296-301.
- (5) 文化庁・文化審議会国語分科会 「地域日本語教育の在り方について (報告)」  
[https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/93797501.html](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/93797501.html) (2023年3月27日)
- (6) レイ・オルデンバーグ, 忠平美幸訳 (2013) 『サードプレイス－コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」』みすず書房

## どの言語で経験を語るか

—母語と第二言語による語りにおける表象の違いに注目して—

李址遠 (大阪教育大学)

### 1. はじめに

近年、日本語教育学ではナラティブ(=語り)を分析対象とする研究が増えてきている。言語を抽象的な意味体系としてではなく、「対話」という動的な過程として捉え、人々が自己・他者・世界を構築する上でそれが果たす中核的な役割を認めるという認識の広まりと共に、ナラティブは語り手の経験の複数性と認識の多様性を理解するための主要な手段として位置づけられている。だが、ナラティブを分析対象とするこれまでの研究では、語り手が用いる言語がナラティブの形式と内容にいかなる影響を及ぼし得るかという問題はほとんど考慮されてこなかった。この問題は、従来の研究が内容分析(theme analysis)という方法論に偏重してきたことを考えると極めて重要な意味を持つ。ナラティブが語り手の現実(経験, 認識, 感情など)を反映しており、その内容から語り手の現実を捉えることができるという考え方に基づけば、限定的な言語資源を用いて語られる学習者のナラティブは、分析データとしての信頼性に不安を残すものになってしまうからである。

本研究では、一人の日本語学習者が同一の経験について語った日本語(L2)と英語(L1)でのナラティブを比較・分析し、両者の内容上の相違を生む原因について考察することにより、語りの言語とナラティブの生成の関係という問題について考える。ナラティブにおける出来事の表象が、そのコンテクストを反映する形で生み出される様子を明らかにすることで、コンテクストに根ざした実践的行為として学習者の語りを理解することの重要性を示唆すると共に、内容分析に偏重してきた従来のナラティブ研究の理論的・方法論的転換の必要性を主張する。

### 2. 先行研究

「同一の語り手によるL1とL2のナラティブではどのような違いが生じるか」という問題についての検討はこれまで十分に行われてこなかった(Mann, 2011)。この問題に関する先駆的研究としてはErvin-Tripp(1964, 1967)がある。Ervin-Trippはフランス語(L1)と英語(L2)、日本語(L1)と英語(L2)のバイリンガルを対象にしたそれらの研究で、語り手が用いる言語によってナラティブの内容及びそこに示される語り手の感情が異なることを指摘した。それから約30年後、Koven(1998, 2002, 2013)はフランスのポルトガル系移民二世の若者らを対象にした一連の研究で、この問題を言語人類学の理論的視点から検討している。そこでKovenは、若者らのナラティブをフランス語とポルトガル語とで比較し、両者の間に①語り手のアイデンティティの構築・呈示のあり方、②語り手の視点の取り方、③語りにおける登場人物の表象、④語り手に対する聞き手の印象などに違いが存在することを明らかにした。これらの研究は、同一の語り手が同一の経験について語る場合

でも、言語によるナラティブへの影響が認められることを示した点で重要な意味を持つ。だが、それらは均衡バイリンガルの語り手を対象としたものであり、習得途上にある L2 のナラティブを L1 と比較した研究は管見の及ぶ限りこれまでにない。

### 3. 調査とデータ

本研究では、オーストラリア在住の日本語学習者 A (男性, 29 歳) を対象にした縦断的インタビュー調査から得られた、日本語と英語によるナラティブを比較・分析する。A は 2019 年に半年間日本に留学し、筆者の担当する初級日本語クラスで日本語を学んでいた。調査は、彼の帰国後、日本語の学習に伴う語りの変化を追うという目的で実施されたもので、2020 年 6 月～2021 年 11 月の間、計 16 回 Zoom で行われた (約 22 時間分、録音・録画済み)。インタビューの言語は 1～15 回目は日本語で、日本語での語りとの比較のために、16 回目のみ英語で実施している。

以下で取り上げるのは、A が日本留学中に経験した、誕生日の日の出来事に関するナラティブである。あらすじは次の通りである。

A は誕生日に妻と共に仙台を訪れる。レストランで食事を終えて近くのパン屋に入るが、ここで見知らぬ高齢の女性に英語で声をかけられ、会話をする。その後、女性は突然いなくなるが、しばらくしてパン屋に戻り、A に誕生日プレゼントを渡した後、再びその場を去る。

この出来事に関するナラティブは調査の中で計 3 回話れていた。紙幅の都合上、ここでは 1 回目 (日本語, 2020 年 6 月) と 16 回目 (英語, 2021 年 11 月) のナラティブを取り上げ (それぞれ N-J と N-E), エピソードの前半 (A と妻がパン屋に入り、女性と会話をするところまで) に範囲を限定して分析を行う。Labov (1972) のナラティブ・モデルを参考にし、二つのナラティブを共通の内容に基づいて整理したものを、次項の表 1 に示す<sup>1</sup>。

### 4. 分析と考察

二つの語りを比較してまず目に入るのは両者の情報量の違いであろう。N-J は出来事の流れを理解する上では十分であるものの、(狭義の) ナラティブ (Labov, 1972) を構成する発話は N-E に比べて少ない。このことにより、N-E では出来事の各局面の様子をより具体的に伺うことができる。しかし、このことをもって N-E が N-J より現実を忠実に反映しているかと言えば、必ずしもそうとは言えない。というのも、二つの語りには女性の表象に関する違いがあり、いずれかがより現実に近いと断定することはできないからである。

#### 4-1. 語りの一貫性の維持・構築の過程の中で生成される出来事の表象

N-J では、主に直接引用によって筋が展開しており、それが女性の表象を作り上げる上で重要な役割を果たしている。豊かなパラ言語的記号 (「霞んだ小さい声」) を伴った「あの::すみません」及び「あ::あの:, 練習してもいいですか? 英語で?」は、丁寧で遠慮気味に A に声をかける女性の姿を描写している。また、「面白い話」「沢山笑った」「面白かった」という評価的発話からは、女性に対する A の好意的な認識を窺うことができる。

表 1 日本語と英語のナラティブ

	N-J (1 回目)	N-E (16 回目)
出 発 点	<p>A : あ::, 美味しかった,あ:定食を食べ, た り:, あの: パンみせに, 行きました. 筆: 何- A : 特別- パン, パン屋? 筆: あ, パンの, ん, パン屋. A : パン屋に行きました. その:店で, おば あちゃんは,私に,見ました. あ::, ん:: stare をしました.@@ 筆: ん? A : @え, 何.日本語で. はい.私の方に, 見 ていました. 筆: あ, うんうん.</p>	<p>A : so we had dinner, it was amazing, delicious, we went into this bread store, and, you know, we look like foreigners. Because,@ Anna-chan is white?@ and we speak in English. So we <u>look like foreigners</u>. And um, so in the store we just talking to each other, we trying to figure out, oh, “what is this bread, you know, what is this, what’s this flavor, blah blah blah?” And I could feel, someone looking at me, you know? 筆: @@@ A : I was like, yeah, who is this? And it was, <u>this adorable, you know, cute old grandma,</u></p>
会 話	<p>A : ば- おばあちゃんは,(霞んだ小さい声 で)「あ::すみません」英語が, 出来 る, と言いました. でも, 英語で. 英語 で@ 私は「はい. 少しだけ, 英語ができ ます:す」 筆: @@@@ A : @@はい.@ が:, 「少しだけ, 日本語が できます。」おばあちゃんは, 「あ::あ:: 練習してもいいですか? 英語で?」「は い. お願いしま:す。」おばあちゃんは英 語だけ, 話しました. 私は, 日本語だけ 話しました. 筆: うん. A : 面白い話が, 話したり:, あの:, 何? 沢 山: 笑ったり, わら- 笑います? 笑た り:, あの:, おばあちゃんの, パンおす すめを, き- あ:: 教えました. え? 何. ん. 教えて, くれました. 筆: 教えてくれました, 教えてもらいま した. A : 教えてもらいました.</p>	<p>and, she was, you know, she just <u>really wanted to speak English</u>, um, to someone. and she was like, “Hello: blah blah blah:” and <u>trying to explain</u> what the bread was, you know, “this bread has Melon, this bread has bacon, this bread has blah blah blah.” And we were like, “ah! you know we are here for my birthday:” and, you know, she was speaking English the whole time and I was speaking Japanese the whole time, 筆: @@@</p>
評 価	<p>はい. そ- それは面白かったですね.</p>	<p>A : And because, because we’d only studied for like, 2 months? it wasn’t very good. 筆: @@@ A : @ like, it was really bad, you know? and it’s still really bad, right? but, at that time, especially, really bad. But it was hilarious, because, if someone else was watching us, it would’ve looked so weird. The Japanese person speaking in English, and the <u>gaijin @</u> is @ speaking in Japanese. @@ yeah really badly? 筆: @@@</p>

一方, N-E では, 丁寧で遠慮気味な女性の様子は見られない。N-J とは違い, N-E では語り手の視点から発せられた地の文によって筋が展開されており, そこに用いられたメタ語用的記述が女性の表象を作り上げる上で中心的な役割を果たしている。つまり, 女性は単に A と会話をしていたのではなく, 英語を話した<sup>1</sup>がっていたのであり (“she just really wanted to speak English”), おすすめのパンを教えてくれていたというより, パンについて説明しようとしていた (“trying to explain”) のである。続く女性の発話の直接引用もこれら

の記述と一貫性を有しており, “Hello: blah blah blah,” “this bread has Melon, this bread has bacon, this bread has blah blah blah” からは, 遠慮気味というよりはむしろ, 陽気で積極的な女性の様子が窺える。

このような相違は, N-J と N-E が A の異なる関心に基づいて語られていることに起因すると考えられる。「c.評価」を見ると, N-J では「それは面白かったですね」という簡潔な感想が述べられているのに対して, N-E では, 女性と A がそれぞれの(上手とは言えない) L2 だけを用いて会話していたという状況の滑稽さを伝えるのに重点が置かれている。つまり, 両者は異なる報告価値 (reportability; Labov, 1972) を持っているのである。このことを念頭に置いて再度二つの語りを比較すると, 両者が冒頭 (「a.出会い」) の段階から異なる形で組織化されていることが見えてくる。N-J とは違い, N-E では当時の状況についての説明に加え, A たちの目立った外見と英語使用 (=A たちの他者性) に関する言及がある。そして, この言及が A たちと女性との対照的な様子を強調し, それが「c.評価」における語りの報告価値 (=状況の滑稽さ) を引き立てることに寄与しているのである (「c.評価」の “*gaijin*” (外人) という言葉の使用に注目)。

N-E の冒頭における他者性の強調は, その直後に続く語りの生成にも影響を与えている。A たちの際立った他者性は, 女性が A たちに注目し, 英語を練習しようという意図を持って話をかけるという次の展開を可能にするものとなっている。冒頭部に続く女性の意図や行為に関する記述 (“really wanted to speak English”, “trying to explain”), そして, 彼女の活発で積極的な性格を表す直接引用 (“Hello: blah blah blah:”, “this bread has Melon, this bread has bacon, this bread has blah blah blah”) は, 冒頭の内容と一貫性を保った形で生成されている。そして, そのようにして提示された女性の積極的な様子が, さらにその後続く語りにとっての先行文脈となり, 「c.評価」における語りの伝達効果の増大に寄与しているのである。

このように, N-E からは, ナラティブにおける出来事の表象が, 語りが生成され, その一貫性が維持・構築される過程の中で作り上げられていることが見て取れる。線状的に構成されるナラティブにおいては, 一つひとつの文節が先行文脈を前提にして生成され, そのような前提的指標の積み重ねが, 一貫性とも言うべきコンテキストを, 語りの内側から作り上げる。つまり, ナラティブを構成する一つひとつの文節はテキストであると同時にコンテキストであり, ナラティブは, 語りそれ自体を通して構築されるコンテキストによって再帰的に組織化されるのである。N-J における女性の表象は, そのようなナラティブの生成の過程の中で偶発的に生み出されたものであると言えるだろう。

#### 4-2. 語りの言語が表象の生成に及ぼす影響

一方, N-E と同様, N-J における丁寧で遠慮気味な女性の表象も前後の文脈との一貫性の維持という条件を満たす形で作り上げられていると言える。ただし, N-E に比べると, 女性がそのような姿で表象されなければならない必然性は見当たらない。では, 丁寧で遠慮気味という女性の表象はいかにして生まれたものなのだろうか。そこで考えられる一つの可能性が, 語りの言語による影響, すなわち, 当のナラティブが (A の L2 でもある) 日本語で語られたという事実による影響である。



上述したように、N-J における女性の表象は、主に直接引用によって作られていた。ただし、その直接引用は実際に女性が発した言葉ではもちろんなく（実際に女性は英語で話している）、それ自体 A によって表象された女性の発話である（cf. Tannen, 2007）。したがって、N-J における直接引用は、A にとって使用可能な言語的資源の特徴や、彼が抱く日本語の使用（及びその使用者）に関する言語イデオロギー（Silverstein, 1979）を色濃く反映するものであると推測できる。例えば、「あの::すみません」と「練習してもいいですか?」は、いずれも初級日本語教育のシラバスに含まれている典型的な言い回しであり、また、当該の直接引用におけるこれらの表現の使用は、（高齢の）女性は丁寧に話すという日本社会で広く見られるジェンダー・イデオロギーと整合しているのである（岡本, 2008）。また、「霞んだ小さい声」というパラ言語も、A がそのような言語イデオロギーに志向していることを示唆している。つまり、実際には英語で話していた女性を日本語で話させることによって、A が自身の言語イデオロギーに合致した表象を作り上げているという可能性が考えられるのである。

一方、N-J で A は、女性がおすすめのパンを「教えてくれました」と述べていたが、この発話には、日本語という言語そのものが表象の生成に与えた影響も窺える。日本語では、話し手が「教える」「助ける」「ほめる」といった行為の受け手となる場合、「くれる」や「もらう」といった恩恵の授受を表す補助動詞を使用するのが無標である。上で A は「パンおすすめを、き- あ:: 教えました」という自身の発話を「教えて、くれました。」に自己修正しているが、それは単なる表現上の修正にとどまらない。というのも、この補助動詞の使用により、A は当の行為を自身にとって利益となるものとして示すことになるからである。もちろん、上の抜粋から見て、A が「おすすめを教える」という女性の行為を好意的に捉えていることは明らかである。しかし、ここで注目したいのは、日本語の「好まれる言い回し」（*fashions of speaking*; Whorf, 1956）では、そのような事態を言語化する際に、話し手の認識の如何に関わらず利益・恩恵の授受を表す補助動詞の使用が必要となり、それが出来事がいかに表象されるかにも影響を及ぼすということである。

## 5. 終わりに

以上の分析は、語り手の言語運用能力がナラティブによる現実の再現の程度を左右するとは言えず、そもそもナラティブを、語り手の現実を忠実に反映するものとして捉えてはならないことを示唆している。ナラティブが生成する出来事の表象は、語りの一貫性が維持・構築される過程の中で、いわば偶発的に作り上げられるものなのである。N-J の分析では、日本語という言語がナラティブにおける表象の生成に影響を及ぼしている可能性も示唆されたが、このことは決して A にとって L2 である日本語が、L1 である英語より現実を忠実に反映できないことを意味しない。言語の違いに起因するナラティブの表象の違いは、相対的な視点（Whorf, 1956）から理解されるべきである。語りにおける出来事の表象が、そのコンテキストを指標しながら行われる偶発的な語りの実践の只中で生み出されていくのと同様に、語りの言語は、語り手が、その制約（あるいは、アフォーダンス）の下で生成されるコンテキストの一側面として理解する必要があるのである。

言語の教育と学習に関する人々の経験と意味づけの多様性を理解することは、語りの「内

容」から語り手の「現実」を捉えるというアプローチでは到底達成できない。言語を「対話」として捉えるならば、そして、言語の学習をそのような「対話」を通じた自己、他者、世界の構築の過程として理解しようとするならば、研究の焦点はナラティブが生成される「今・ここ」とそのコンテキストに向けられるべきであろう。

#### 注

(1) トランスクリプトに使用する記号は次の通りである。

下線	注目すべき箇所	:	直前の音の引き伸ばし	,	短い間合い
.	下降調イントネーション	?	上昇調イントネーション	-	言い直し
@	笑い	!	語気を強めた強調	「」	発話の引用
(( ))	筆者による補足				

#### 参考文献

- (1) 岡本成子 (2008) 「日本語における女性の言葉遣いに対する「規範」の再考察」 慎司佐藤・ドーア根理子 (編) 『文化、ことば、教育：日本語／日本の教育の「標準」を越えて』 明石書店, pp. 83-105.
- (2) Ervin-Tripp, S. M. (1964). Language and TAT content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(5), 500-507.
- (3) Ervin-Tripp, S.M. (1967). An Issei learns English. *Journal of Social Issues*, 23(2), 78-90.
- (4) Koven, M. (1998). Two languages in the self/the self in two languages: French-Portuguese bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse. *Ethos*, 26(4), 410-455.
- (5) Koven, M. (2002). An analysis of speaker role inhabitation in narratives of personal experience. *Journal of Pragmatics*, 34, 167-217.
- (6) Koven, Michele (2013). Antiracist, modern selves and racist, unmodern others: Chronotopes of modernity in Luso-descendants' race talk. *Language and Communication*, 33 (4), 544-558.
- (7) Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (8) Mann, S. (2011). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 32(1), 6-24.
- (9) Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- (10) Tannen, D. (2007). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- (11) Whorf, B. L. (1956). *Language Thought and Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.

## 日本語教育における実践研究の意義を問い直す

—語りの触発に着目した三項関係モデル—

香月裕介 (神戸学院大学)

### 1. 本発表の背景

日本語教育学会は、社会的研究課題の一つとして、【日本語教育学の「学問的専門分野」としての体系的枠組みの構築】を掲げている(日本語教育学会, 2017)。この課題について、日本語教育学会(2017)では、『日本語教育学』と言えば、誰もがおよそその研究・実践の領域的輪郭を描くことができ、多様な諸活動を支える中枢的な基礎概念・方法論的立場・評価基準などを緩やかに共有することができ、『人をつなぎ、社会をつくる』ための通用性のある『固有の学的専門性』を主張できることを目指す(p.30)と説明されている。

この日本語教育学の「固有の学的専門性」を支えるものの一つに、研究と実践をつなぐ「実践研究」があり、これまでその発展と蓄積がなされてきたことは衆目の一致するところであろう。しかしながら、その実践研究とはいかなるものかという点についての共通理解は十分に得られていない(三代・佐藤, 2021)。特に、実践研究がどのような意義を以て日本語教育学に貢献しているのかという点は、日本語教育学が通用性のある「固有の学的専門性」を主張するために避けては通れない議論である。

そこで、本発表では、日本語教育学における実践研究の意義について、「これまで」の知見を振り返ったうえで、「三項関係モデル」(やまだ, 2010; 2021)に着想を得た新たなモデルを提示する。そして、日本語教育における「これから」の実践研究の指針を提起する。

### 2. 実践研究の「これまで」

先述のとおり、日本語教育学における実践研究には、現在においても特定の共通理解があるわけではない。市嶋他(2014)の「それぞれの意識的・無意識的な『実践研究』観に基づいて個別に実施されている『実践』についての『研究』の総体が、現在、日本語教育で実施されている実践研究と呼ばれるものの実態である」(p.24)という指摘は尤もである。

一方で、実践研究という営みを構成するエッセンスを見出す試みもなされている。三代他(2014)は、アクション・リサーチの再解釈をとおして、日本語教育学における実践研究を「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」(p.80)と定義した。ここには、アクション・リサーチの考え方を基盤にした「協働」「批判的省察」「社会の変革」といったエッセンスが盛り込まれていると言ってよい。三代他(2014)の指摘は、実践研究が単に「実践」を「研究」するという点以上の意味を持つと主張した点、そしてそれがアクション・リサーチの考え方と通底しているとした点において重要である。三代・佐藤(2021)は、「日本語教育において『実践研究』という呼称が、従来の研究と区別する形で、あるいは報告とは異なる意味を込めて意識的に使用されるようになったのは2000年代以降である」(p.33)と述べてい

るが、このことは、日本語教育においてアクション・リサーチが受容されはじめたのが2000年前後であることと、無関係ではないだろう。アクション・リサーチの日本語教育への受容、普及を契機として、実践研究は、アクション・リサーチの考え方を含み入れながら、従来の研究や実践報告とは独立したものとして少しずつ形作られてきたと考えられる<sup>(1)</sup>。

実践研究にアクション・リサーチの考え方を採り入れることによって、三代他(2014)では、実践研究の意義を、①日本語教育実践を社会的文脈の中で問い直す、②日本語教育研究における実践研究の意味を再構築する、③日本語教育実践共同体を構築する、の三点に整理している。三代他(2014)の定義を踏まえれば、「実践を問い直す」のも「意味を再構築する」のも「共同体を構築する」のも、主語は「実践への参加者たち」である。これは、実践研究に参加する人々を指すと言って差し支えないだろう。つまり、実践研究に参加する人々が自身の実践を問い直し、意味を再構築する機会となることが意義だと言える。

では、こうした「実践研究に参加する人々が自身の実践を問い直し、意味を再構築する機会となる」という実践研究の意義は、どのように達成されるのだろうか。以下、「語る」「聞く」、そして「読む」という側面からなされてきた意義についての検討を概観する。

## 2-1. 「語る」「読む」側面からの意義の検討

まず、「語る」という側面からの検討を見ていく。飯野(2015)は、日本語教育において教師を対象としたライフストーリー研究を行う意義として、「語り手自身の視点による個々の経験の理解」「語り手である教師の成長」「インタビューの場での新たな意味生成」を挙げている。これは、語り手がインタビューという場に参加することによって得た意義である。場に参加して語るということは、一方向的に誰かに語るのではなく、誰かの話を聞き、相互に語り合うものである。その意味で、ここで検討している「語る」は、当然に「聞く」も内包している。言い換えれば、「語る」という行為を、「対話」という相互行為のなかに位置づけているということである。嶋津(2018)は、このような「対話」に位置づけられた「語る」行為をナラティブとして捉えることを主張した。「ナラティブという言葉実践・社会的実践を通して、語り手と聞き手が、過去の出来事や現在に至るまでの経験を振り返り、出来事と出来事、経験と経験をつなぎ、未来へと紡いでいく活動に、日本語教育・教師教育における『語ること』の意味と意義が窺える」(p.61)のである。

この「語る」「聞く」＝「対話」という行為は、実践研究の意義を考えるうえで重要な要素であると考えられる。しかしながら、上記で示されている意義は、実践研究の「中で」行われている「対話」の意義であり、実践研究の「中で」対話の場に参加している語り手、聞き手のみが得られる意義である。その意味で、実践研究の「中に」閉じられた意義であると言える。実践研究が広く公表され、多くの読み手の目に触れることを前提とするならば、実践研究の「外に」開かれた意義についても考える必要がある。

## 2-2. 「読む」側面からの意義の検討

実践研究の「外に」開かれた意義を考えるということは、すなわち、公表された実践研究に触れる人々も実践研究に参加する人々として含み入れるということである。そこで、実践研究に触れる一つのあり方である「読む」行為に着目し、実践研究を「読む」側面か

らの意義の検討もなされるようになった。香月（2022）は、一般化されるものではない実践研究を多くの読み手に共有する意義として、語りの分析の記述が読み手を「触発」（村上，2016）することを挙げ、「読む」行為を通して読み手の省察が深まることを明らかにした。村上（2016）によれば、個別の経験は、固有の文脈におけるディテールが描かれることで、読み手を触発する触発力を持つ。このことを西村（2017）の記述に基づいて理解するならば、触発とは、「読み手が、個々に自身の経験や関心と照らし合わせて解釈しつつ多様に理解する」「読み手にとっての意味をもった経験となり、読み手の経験も更新され、新たな意味や視点を与える」（p.42）ことをもたらす働きである。この働きは、先述の「実践を問い直し、意味を再構築する」という実践研究の意義に接続することが分かるだろう。

「読む」という側面から示された意義は、実践研究に参加する人々を、読み手を含めたものとして理解しているという点で重要である。なぜなら、このことによって、個別の実践から見出される個別の専門性を超え、より広範な日本語教育実践共同体を構築すること、通用性のある「固有の学的専門性」を共有することが可能になるためである。しかしながら、読み手が実践研究を読んで触発され、ひとり心のうちで省察するだけでは不十分である。香月（2022）においても指摘されているように、触発によってもたらされた多様な理解、更新された経験、新たな意味や視点を「語る」場の存在が省察を深めるために重要である。これは、実践研究の「外で」対話が行われる必要があるということの意味している。

以上、先行研究の知見から、実践研究が「実践研究に参加する人々が自身の自身の実践を問い直し、意味を再構築する機会となる」ためには、実践研究をめぐる「語る」「聞く」「読む」という行為が重要であること、一方でそれぞれ単独では意義として示すには不十分であることが示された。そうであるならば、次に検討すべきは、これらの統合である。そこで本研究では、これらの「語る」「聞く」「読む」という行為を統合して意義を示す試みとして、「実践研究の三項関係モデル」を提案する。

### 3. 「実践研究の三項関係モデル」試案

#### 3-1. やまだ（2021）における三項関係モデル

モデル化に際して本発表で参照するのは、「三項関係モデル」（やまだ，2010; 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のことである。

一般的な対話による対面コミュニケーションにおいては、基本的に、二者が対面して対話する関係をベースにした二者関係モデル（図1）が採られる。

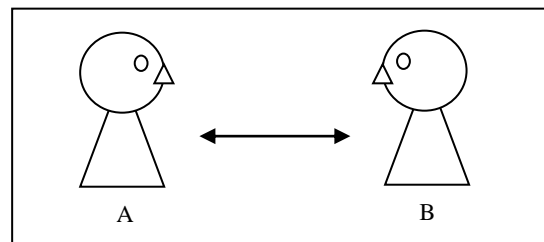


図1 二者関係モデル（やまだ，2021 をもとに発表者作成）

しかし、二者関係モデルの場合、両者が対抗する関係性になり、対話がスムーズに進まなくなることがある。そこで、やまだ（2010）において、新たに三項関係モデルが提案された。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。本発表で参照するのは、このうち「並ぶ関係」の三項関係モデル（図2）である。やまだ（2021）によれば、「並ぶ関係」の三項関係モデルとは、対話を行う二者が「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」（p.231）である。

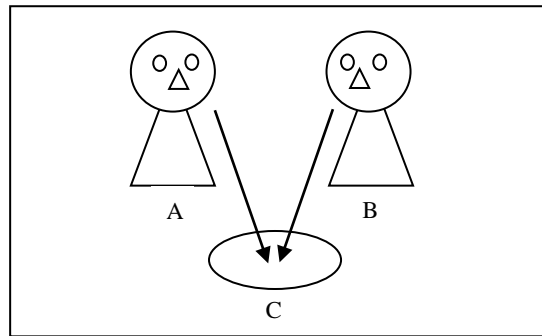


図2 「並ぶ関係」の三項関係モデル（やまだ, 2021 をもとに発表者作成）

並ぶ関係の場合、二者は対面するのではなく、同じ方向を見て同じものを眺めることになる。そうすると、感情や情動が共鳴的に伝わりやすくなるのだという。このとき、図2のCに相当する媒介となるものは、写真、資料、モニター画面など多様である<sup>(2)</sup>。

### 3-2. 実践研究の三項関係モデル

本発表では、この媒介となるものとして実践研究を位置づけ、これを仮に「実践研究の三項関係モデル」（図3）と称する。以下、実践研究の三項関係モデルがどのような行為を示したものであるかを述べる。

やまだ（2021）における「並ぶ関係」の三項関係モデルでは、二者は媒介となるものを「眺める」関係であるとされた。しかし、この媒介に実践研究を想定する場合は、「眺める」関係よりも「読む」関係とするほうが妥当であると思われる<sup>(3)</sup>。つまり、実践研究の三項関係モデルでは、対話を行う二者が、同一の実践研究の記述を読むことになる。

この二者は、実践研究の記述を読み、そこに記述されている実践に触れることを通して、さまざまに触発される。そして、触発によってもたらされた多様な理解、更新された経験、新たな意味や視点は二者の語りとして共同生成される。共同生成された語りは二者の対話であり、対話を通して二者はさらに省察を深めていく。このとき、この二者は、実践研究を媒介とした「読み手」であり、「語り手」であり、「聞き手」となる。実践研究をめぐる「語る」「聞く」「読む」という行為を統合した実践研究の意義が、ここに示される。

ここで、「実践研究の三項関係モデル」における参加者は、実はさらに二者存在することを指摘しておきたい。それは、実践研究における「実践者（実践を行った人）」と「研究者（実践を分析・記述した人／書き手）」である。実践者と研究者は、対話を行う二者と同

一の場合もあるし、そうでない場合もある。実践研究における実践者と研究者の存在をどのようにモデルに位置づけるかは、今後考えるべき重要な課題としたい。

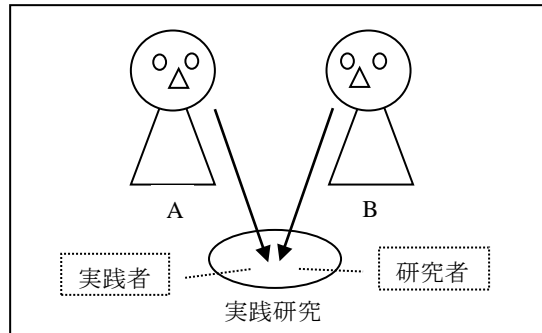


図3 実践研究の三項関係モデル

#### 4. 実践研究の「これから」

ここまでの議論を踏まえると、実践研究の三項関係モデルから導かれる実践研究の意義は、(1) 実践研究を読むことを通して参加者を触発する、(2) 触発によってもたらされたものを参加者同士が語り、聞くことで対話を促す、(3) 触発と対話を通して参加者の省察が深まる、以上の三点に整理される。これらの意義を踏まえると、実践研究の「これから」に必要なことが見えてくる。

まず、(1)に関連することとして、対話の媒介となる実践研究を質・量ともに充実させることである。加えて、どのような実践研究が語りを触発するのか、分析手法や記述内容の観点から整理することが求められる。これは、実践研究の評価基準を共有することにもつながる。次に、(2)については、実践研究を読み、それについて対話する場を提供することである。これは、実践研究がその営みの範囲を「読んで対話する」ところまで拡大させるということの意味する。最後に、(3)に関連して必要なことは、触発と対話を通して省察が深まることの検証を蓄積していくことである。日本語教育学において、実践研究を「読んで対話する」とことと省察の関係まで拡大して検証しているのは、管見の限りでは香月(2022)のみであり<sup>(4)</sup>、現在の実践研究の三項関係モデルが、省察を明確に位置付け、説明できているとは言い難い。「読んで対話する」とことと省察の深まりとの関係がさらに探究されれば、実践研究の三項関係モデルをより精緻化することが可能になるだろう。

以上の課題達成を実践研究の「これから」の展望として、本発表を終える。

付記：本研究は JSPS 科研費 22K00652 の助成を受けたものである。

#### 注

- (1) 研究手法の観点では、アクション・リサーチだけでなく、エスノグラフィー、ライフストーリーなどの手法によっても実践が記述され、実践研究の成果が広く共有されている。

- (2) やまだは絵本やイメージ画などのビジュアル・ナラティブを重視している。このビジュアル・ナラティブと三項関係モデルを日本語教育実践に応用した例もある(水戸, 2022)。
- (3) 今後, 実践研究の成果が文章だけでなく映像などでも表現されるようになることはありうる。その場合, 実践研究に触れる方法は「読む」ことだけに留まらない。実践研究の意義や三項関係モデルも, さらなる広がりをもって捉えられるようになることが期待される。
- (4) 実践研究ではないものの, 鴈野(2022)は, ケースを読み対話を行うという授業実践を日本語教員養成課程で行い, それにより省察が深まっている様子を示している。

#### 参考文献

- (1) 飯野令子(2017)『日本語教師の成長—ライフストーリーからみる教育実践の立場の変化』ココ出版。
- (2) 市嶋典子・牛窪隆太・村上まさみ・高橋聡(2014)「実践研究はどのように考えられてきたか」細川英雄・三代純平編(2014)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版 pp.23-48。
- (3) 香月裕介(2022)『日本語教師の省察的实践—語りの現象学的分析とその記述を読む経験』春風社。
- (4) 鴈野恵(2022)「養成段階で日本語教員としての「態度」はいかに涵養できるか—ケース・メソッド授業による実践の分析」『日本語教育研究』59 韓国言語教育学会 pp.67-84。
- (5) 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](https://www.nkg.or.jp/assets/rinen_2015-2019.pdf)
- (6) 嶋津百代(2018)「日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義—対話にナラティブの可能性を求めて」『言語文化教育研究』16 言語文化教育研究学会 pp.55-62。
- (7) 西村ユミ(2017)「ケアの実践を記述すること／自らの視点に立ち帰ること」西村ユミ・榊原哲也編著(2017)『ケアの実践とは何か 現象学からの質的研究アプローチ』ナカニシヤ出版 pp.22-44。
- (8) 水戸貴久(2022)「言語教育実践におけるビジュアル・ナラティブの応用可能性—三項関係ナラティブモデルによって立ち現れる留学生の「自己」についての語りの分析から」『言語文化教育研究学会 第8回年次大会予稿集』言語文化教育研究学会 pp.194-199。
- (9) 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子(2014)「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈」細川英雄・三代純平編(2014)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版 pp.49-90。
- (10) 三代純平・佐藤正則(2021)「日本語学校のエンパワメントを志向／試行する実践研究—『実践研究の手引き』作成の意義と課題」『言語文化教育研究』19 言語文化教育研究学会 pp.32-51。
- (11) 村上靖彦(2016)『仙人と妄想デートする—看護の現象学と自由の哲学』人文書院。
- (12) やまだようこ(2010)『やまだようこ著作集第1巻 ことばの前のことば—うたうコミュニケーション』新曜社。
- (13) 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。



## 依頼・断り・謝罪のタスクにおける L2 発話の特徴

—タスク負荷による効果—

桑 田 (神田外語大学大学院生)

### 1. 先行研究

本研究の目的は,初中級日本語学習者を対象に,複数の発話行為(依頼・断り・謝罪)についてのロールプレイトaskを課し,タスク負荷の大きさが産出された L2 発話の語用論的特徴に,どのような影響を及ぼすかを明らかにすることである<sup>(1)</sup>。

第二言語(以下 L2)習得研究分野では,タスクの認知的負荷が L2 発話に及ぼす影響についての研究が盛んに行われている(Robinson, 2001; Skehan & Foster, 1999)。しかし,発話を対象としたタスク研究の中で,L2 語用論的能力に焦点を当てた研究は数少ない(Taguchi, 2007)。語用論的能力には,「発話内能力」と「社会言語学能力」が含まれている(Bachman, 1996)。前者は,私たちが意図していることは何なのかを言うことで他のことを成し遂げようとする能力であり,後者は,言語使用場面の特徴によって決定される言語使用の規約を統制したり,またはその規約に対する感受性を統制したりする能力である。

語用論に関する発話研究では,特定の種類の発話行為を対象に,産出された発話を分析するのに意味公式を用いることが多い(アクドーアン・大浜, 2008; ボイクマン・宇佐美, 2005)。発話行為とは,言語を発することによって,依頼,断り,謝罪などの特定の種類の「行為」をすることである(清水, 2009)。例えば,「ごめんなさい」ということによる行為は謝罪に当たる。意味公式とは,特定の意味的基準やストラテジーを満たす単語,句,文からなる単位のことである(清水, 2015)。例えば,アクドーアン・大浜(2008)は,日本語母語話者とトルコ語母語話者を対象に依頼のロールプレイを課した。産出された発話を,導入表現,前置表現,状況確認,情報提供,情報要求,依頼表現,障害になる事情説明,受け入れを暗示する情報,受け入れ表明,感謝,感謝に対する返答というカテゴリーを用いて分析している。

ボイクマン・宇佐美(2005)は,日本語母語話者と中国語母語話者が友人に対して謝罪の言語行動を行う際の語用論的方策を話題の前触れ,事情説明,責任の承認,謝罪,申し訳なさを表明,なだめ,人間関係への言及,埋め合わせ,感謝,約束,その他に分け,出現総数を分析した。

Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz (1990) は,日本人 L2 英語学習者が断りで使用する語用論的方策(意味公式の順序,頻度,内容)を日本語および英語の母語話者との比較を通して調べた。例えば,友人の家への招待を断わる場合,「I'm sorry, I have theater tickets that night. Maybe I could come by later for a drink. (すみません,その夜は劇場のチケットがあって,飲みに来るのが遅くなるかもしれません)」は,1 番目は謝罪,2 番目は理由,3 番目は代案提示として順序付けられた。

一方,複数の異なる発話行為を対象にしたタスク研究として Taguchi (2007) が挙げられる。Taguchi (2007) は,日本人 L2 英語学習者 59 名と英語母語話者 20 名を対象に依頼と断りのロールプレイを行った。使用したタスクは,「対話者との力関係(relative power: 同位・

上位関係)」、「社会的距離 (social distance: 親疎関係)」、「要求の程度 (ranking of imposition: 行為の負担度)」の3点で負荷の異なる2つの条件を設けた。難易度の低いタスクでは対話者との力関係が等しく,対話者との社会的距離が近く,要求の程度も小さかったため,負荷の程度が低かった。難易度の高いタスクでは難易度の低いタスクと逆に設定した。産出された発話データを発話の適切さ,プランニング時間,発話速度から分析した。その結果,難易度の低いタスクは難易度の高いタスクに比べ,L2 発話が簡単に速く産出されることがわかった。

上記の先行研究から見ると,意味公式を用い,単一の発話行為に焦点を当てる調査が多い (Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990; ボイクマン・宇佐美, 2005 など)。複数の発話行為に対する Taguchi (2007) では,負荷の異なる発話タスクが L2 発話に与える影響を明らかにしたが,意味公式を用いての分析は行っていない。このような背景を踏まえ,本研究では,3種類の発話行為 (依頼・断り・謝罪) を対象とし,それぞれ負荷の異なるタスク条件で抽出した L2 発話にどのような語用論的特徴が見られるかを調べることにする。

## 2. 質問

本研究のために以下の研究課題を設定した。

「発話行為 (依頼・断り・謝罪) において,日本語学習者の L2 発話にはどのような語用論的特徴が見られるか。また,その特徴はタスク負荷の大きさによって異なるか。」

## 3. 調査方法

調査協力者は,中国語を母語とする日本語学習者 18 名である。全員中国国内の大学に在籍し,日本語を専攻している。日本語能力については,協力者が所属するクラスが中級であれば基準を満たしていることとした。平均年齢は 20.1 歳 (18 歳~22 歳) で,男性 6 名,女性 11 名である。日本語学習歴は平均 2 年 3 ヶ月 (2 年~3 年) であり,調査時点で全員日本に 6 ヶ月以上の長期間滞在した経験はなかった。

調査では,ロールカードを使ってロールプレイ形式の発話タスクを行った。発話タスクは依頼・断り・謝罪の3つの場面であり,それぞれの場面を,Taguchi (2007) を参考に,「対話者との力関係 (大-小)」、「社会的距離 (遠-近)」、「要求の程度 (高-低)」で2条件に分けた。負荷大タスクでは,対話者との力関係が大きく,社会的距離が遠く,要求の程度が高い。負荷小タスクでは対話者との力関係が小さく,社会的距離が近く,要求の程度が低い。協力者全員が6つのロールプレイ (3 場面×2 条件) を行った。また,ロールカードの記述は,日本語の読解力による差が出ないように,協力者の母語である中国語で提示した。

発話タスクはオンラインで,通話と画面共有ができるソフトウェアで行われた。手順としては,まず,協力者に,ロールカードに書かれた場面で話し手になって自分の役割を演じ,聞き手としての調査者に一人でたくさん話すことを説明した。そして,協力者にロールカードを見せ,タスクにおける役割や場面の把握と発話する内容を考える時間として 1 分 30 秒を与えた。その後,学習者が話し手となり,ロールカードで要求した場面における発話を産出

した。分析のため、協力者の了承を得て、タスク中の協力者の発話を録音した。

調査者は、発話しなかったが、タスクによって聞き手としての役割が異なるため、協力者が異なる相手と話していることが意識できるように、負荷大タスクを行う際には、ジャケットと眼鏡などを着用し変装した。また、一人でロールプレイ形式の発話タスクに慣れさせるために、本番の前に、本タスクと異なる内容の練習タスクを行った。

産出された L2 発話は、それぞれの意味公式カテゴリーごとに、両条件で使用した人数を集計して分析した (アクドーアン・大浜, 2008; 趙, 2019 などを参考)。意味公式の集計方法については、1 つのタスクに対してどのような意味公式カテゴリーが使用されるかを見るのが目的であるため、1 人の回答者の発話に同一の意味公式カテゴリー (例えば、「すみません」) が 2 回以上用いられている場合、そのカテゴリーの使用回数を 1 回と見なした。それぞれのカテゴリーについてタスク負荷の大きさによって、負荷小タスクで使用した人数と負荷大タスクで使用した人数を集計した。

また、負荷の大きさによる影響を明らかにするために、1 つの意味公式に対して負荷の大きいタスクと負荷の小さいタスクの回答人数を比較した。分析では、異なる条件から得た 18 名のデータを対象とし、結果が対応ある 2 値型に限られるため、人数や頻度の差を分析できるマクネマー検定を使用した。測定の信頼性を確保するために、日本語教育を専攻する修士課程の大学院生 2 名が一部 (3 割) の分析を行い、評定者間の一致率は 94.5%であった。それぞれの意味公式カテゴリーと例、および、使用した人数を表 1、表 2、表 3 に示す。

表 1 依頼の意味公式のカテゴリーと例、および、使用した人数

カテゴリーと例		負荷大タスク	負荷小タスク
A.直接的 依頼	1.依頼事項を単に伝える 「お金を貸してくれない？」	0名 (0.0%)	0名 (0.0%)
	2.遂行動詞使う依頼 「お願いします」	5名 (27.8%)	4名 (22.2%)
B.間接的 依頼	3.自分状況の説明 「急に用事があります」	4名 (22.2%)	13名 (72.2%)
	4.願望 「1週間の休みを取りたいです」	9名 (20.0%)	0名 (0.0%)
	5.念押し 「いいですか」	15名 (83.3%)	18名 (100.0%)
	6.負担感の補償 「ランチをおごろう」	5名 (27.8%)	1名 (5.6%)
	7.事実状況の説明 「家族が遊びに来る」	17名 (94.4%)	14名 (77.8%)
C.付加的 表現	8.挨拶 「こんにちは」	1名 (5.6%)	1名 (5.6%)
	9.感謝 「ありがとうございます」	3名 (16.7%)	4名 (22.2%)
	10.事実の陳述 「入社したばかりです」	4名 (22.2%)	0名 (0.0%)
	11.お詫び 「すみません」「ごめん」	9名 (50.0%)	6名 (33.3%)
	12.相手状況の確認 「今日は時間がありますか」	3名 (16.7%)	2名 (11.1%)

#### 4. 結果と考察

タスク負荷の大きさにより、それぞれの発話行為の場面で L2 発話の特徴が異なることが

わかった。依頼場面のタスク（表1）では、「自分状況の説明」（負荷大タスク4名,負荷小タスク13名）と「願望」（負荷大タスク9名,負荷小タスク0名）において,大きな使用人数の差が見られた。また,マクネマー検定を行った結果,「自分状況の説明」( $p < 0.05$ )にのみ有意な変化が見られた。このカテゴリーに属する発話を,負荷小タスクで使用したが負荷大タスクでは使用しなかった（以下,「小あり - 大なし」）学習者は13名であり,負荷の大きさによって「自分状況の説明」の使用に変化があったことが明らかになっている。「自分状況の説明」と「願望」は,両方とも自分に関するカテゴリーであり,「自分状況の説明」は「自分に関する事実を説明する」,「願望」は「希望することを実現したい」という意味を持つ。「自分状況の説明」に分類される発話は負荷小で使用した学習者が多かった。負荷小のタスクは,話し相手が友達のような対等な関係であったため,発生したことや変えられないことを相手に伝える傾向があると考えられる。一方,「願望」に分類される発話は負荷大で使用した学習者が多かった。負荷大のタスクは話し相手が先生や上司のような目上の人であるため,未来のことや達成できない可能性があることを相手に伝える傾向があると思われる。

表2 断りの意味公式のカテゴリーと例, および, 使用した人数

カテゴリーと例		負荷大タスク	負荷小タスク
A.直接的 断り	1.遂行動詞を使う断り 「お断りします」	0名 (0.0%)	0名 (0.0%)
	2.遂行動詞を使わない断り 「できません」「時間がありません」	1名 (5.6%)	3名 (16.7%)
B.間接的 断り	3.謝罪・残念な気持ちの陳述 「すみません」「残念です」	12名 (66.7%)	16名 (88.9%)
	4.願望 「復習したいです」	14名 (77.8%)	17名 (94.4%)
	5.言い訳,理由 「もうすぐ期末試験です」	12名 (66.7%)	17名 (94.4%)
	6.信念の陳述 「復習したほうが良いと思います」	0名 (0.0%)	0名 (0.0%)
	7.将来や過去になら承諾 「家でちゃんと勉強します」	11名 (61.1%)	0名 (0.0%)
	8.将来は承知する約束 「今度は…します」	5名 (27.8%)	0名 (0.0%)
	9.回避表現 「私もその映画を見たいです」	2名 (11.1%)	3名 (5.6%)
C.付加的 表現	10.積極的な意見や同意 「私もその映画を見たいです」	5名 (27.8%)	6名 (33.3%)
	11.共感の陳述 「成績はよくないことを知っている」	5名 (27.8%)	2名 (11.1%)
	12.感謝・謝意 「ありがとう」	6名 (33.3%)	4名 (22.2%)
	13.約束や承諾の尋ね 「いいですか」「同意してほしいです」	1名 (5.6%)	1名 (5.6%)
	14.事実の陳述 「夏休みに毎日学校で勉強する」	5名 (27.8%)	1名 (5.6%)

断り場面のタスク（表2）では,「言い訳,理由」（負荷大12名,負荷小17名）,「将来や過去になら承諾/約束」（負荷大11名/5名,負荷小0名/0名）で,負荷の大きさによる使用人数の差が大きかった。マクネマー検定を実行した結果,「言い訳,理由」( $p = 0.63$ )は有意傾向（「小あり - 大なし」の学習者13名）が見られた。実際の発話データを見ると,「願望」の前後のカテゴリーを使用した人数の差が大きかった。負荷小タスクで「言い訳,理由」と「願望」を述べてから,話を終了する学習者および謝る学習者が多かった。これによって,

学習者は話し相手が友達やクラスメートの場合,理由を述べて自分の考えや気持ちを表した後,何か補償を行う傾向はないと思われる。しかし,負荷大タスクでは,「言い訳,理由」と「願望」の後ろでは「将来への承諾や約束」を述べる学習者が多かった。学習者は,先生や上司のような目上の人に断りを行う時,「お詫び」の気持ちを強調したい,あるいは補償として何かを言わなければならない気持ちが強いいため,将来への承諾や約束を話す傾向があると考えられる。

謝罪場面のタスク(表3)では,「慣用表現以外の表現」において,半数以上の学習者が両条件タスクで「過ちの認め」(負荷小18名,負荷大17名)を使用し,さらに負荷大タスクで「弁償」(14名)を使った。マクネマー検定を行った結果,「言い訳・理由」では,「小あり-大なし」の人数は6名であり, $p < 0.05$ で有意な変化が見られた。また,「将来への約束や承諾」では, $p = 0.63$ で有意傾向(小あり-大なし)の人数は5名が見られた。実際の発話データから「過ちの認め」の前後のカテゴリーの使用人数の差が大きいことが分かった。負荷小タスクでは,話し相手が友達であり,力関係が等しく,社会的距離が小さく,要求の程度が低いため,自己弁護として理由を述べる傾向や,相手の気持ちを配慮する約束やお願いを使う傾向があると考えられる。負荷大タスクでは,話し相手が先輩であり,より大きな力を持ち,社会的距離が大きく,要求の程度が高いため,明確に自分の責任を言う傾向や,自分の謝りたい気持ちを表すために「弁償」を話す傾向があると思われる。

表3 謝罪の意味公式のカテゴリーと例, および, 使用した人数

カテゴリーと例		負荷大タスク	負荷小タスク
A.慣用表現	1.謝罪の遂行動詞を使う 「申し訳ないです」	18名 (100.0%)	17名 (94.4%)
B.慣用表現 以外の表現	2.遂行動詞を使わない謝罪 「許してもらえる」「勘弁して」	0名 (0.0%)	1名 (5.6%)
	3.理由・言い訳 「今日返したいです」	1名 (5.6%)	7名 (38.9%)
	4.自己責任の承認 「私の不注意で」	6名 (33.3%)	0名 (0.0%)
	5.再発防止 「次から気をつけます」	0名 (0.0%)	1名 (5.6%)
	6.弁償 「同じ本を買います」	14名 (77.8%)	0名 (0.0%)
	7.将来への約束や承諾 「明日は必ず返します」	2名 (11.1%)	7名 (38.9%)
	8.過ちの認め 「本を忘れました」	17名 (94.4%)	18名 (100.0%)
C.付加的 表現	9.積極的な褒美 「雑誌がいいです」	0名 (0.0%)	1名 (5.6%)
	10.楽観的ななだめ 「大丈夫です」	0名 (0.0%)	1名 (5.6%)
	11.お願い 「明日持ってきていいですか」	0名 (0.0%)	6名 (33.3%)
	12.気遣いのたずね 「いいですか」	4名 (22.2%)	0名 (0.0%)
	13.感謝・謝意 「ありがとう」	2名 (11.1%)	0名 (0.0%)
	14.過去の事実の説明 「本を持ってくと約束しました」	9名 (50.0%)	6名 (33.3%)

### 5. 結論と今後の課題

本研究では,中国在住の初中級日本語学習者を対象に,発話行為における語用論的特徴について調べた。その結果,依頼・断り・謝罪それぞれの発話行為を行う場合,タスク負荷の

違いにより,意味公式の各カテゴリーの使用人数が異なり,タスク負荷の大きさがL2学習者の発話ストラテジーの使用傾向に影響を与え,L2発話に異なる特徴が見られることが明らかになった。

この結果から,教室内での日本語の発話指導方法や教材開発の際に,語用論的能力を発達させるために,タスク負荷の大きさを考慮すべきであると思われる。今後は,日本在住の中国人学習者など,学習環境による発話の特徴について調べるのが課題である。

### 謝辞

本研究は修士論文(2021)の一部を発展させたものです。ご指導くださった堀場裕紀江先生に感謝申し上げます。また,快くご協力くださった日本語学習者の皆さんに御礼申し上げます。

### 注

- (1) 本研究は,神田外語大学大学院修士論文(2021)「発話タスクの負荷の大きさがL2日本語発話に与える影響—流暢さ・複雑さ・正確さ・語彙の豊富さの観点から—」の一部を発展させたものである。

### 参考文献

- (1) アクドーアン・プナル・大浜るい子(2008)「日本人学生とトルコ学生の依頼行動の分析—相手配慮の視点から—」『世界の日本語教育』18, 57-72.
- (2) 清水崇文(2009)『中間言語語用論概論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』スリーエーネットワーク, 20-40.
- (3) 清水崇文(2015)「発話行為:学習者は第二言語で発話意図を適切に伝達できているのか(第二言語の実態:習得と運用)」『日本語学』34(14), 56-66.
- (4) 趙丹楠(2019)「中国語母語話者と日本語母語話者による依頼表現にみられる意味公式の対照研究」『外国語学研究』21, 21-30.
- (5) ボイクマン総子・宇佐美洋(2005)「友人間での謝罪時に用いられる語用論的方策—日本語母語話者と中国語母語話者の比較—」『語用論研究』7, 31-44.
- (6) Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- (7) Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990) Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp.55-73). New York: Newbury House.
- (8) Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22 (1), 27-57.
- (9) Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49 (1), 93-120.
- (10) Taguchi, N. (2007). Task difficulty in oral speech act production. *Applied linguistics*, 28 (1), 113-135.

## 会話参加者によって顕在化された言語的な要素に起因する問題

—接触場面の修復とその問題源に着目して—

長田梨菜（早稲田大学大学院生）

### 1. はじめに

実際のコミュニケーションで問題となるのは、文法的な正しさ<sup>(1)</sup>からの逸脱に限定されない。統語・形態的規則から逸脱した発話がなされているからといって、それが必ずしも会話の中で取り上げられ、文法的に正しいものに置き換えられるとは限らない。どのような言語的な要素が問題とみなされているのかを明らかにすることは、言語運用で何に留意すべきかという点を洗い出し、正しさや完全さといった唯一規範の外で、動的なコミュニケーションを捉えることに有効であると考えられる。したがって、本研究では、接触場面の音声コミュニケーション<sup>(2)</sup>では、言語的な要素に起因するどのような問題が顕在化しているのかを明らかにする。RQは次の通りである。1) 接触場面の音声コミュニケーションにおいて、日本語学習者（以下、学習者）は、どのような言語的な要素を問題とみなし、取り上げているか。2) 接触場面の音声コミュニケーションにおいて、日本語母語話者（以下、母語話者）は、どのような言語的な要素を問題とみなし、取り上げているか。

### 2. 先行研究

言語運用で何が問題となるかは多様な観点から研究がなされてきた。例えば、文法性判断に基づく研究（柴谷, 1978; 寺村, 1982; 上山, 2000 等）や、日本人評価研究（宇佐美, 2010; 小林, 2000; Okamura, 1995 等）がそれに当たる。これら先行研究において、言語運用における問題は、調査協力者・研究者である第三者が、言語運用を会話の流れから切り離し、メタ的に判断されている。一方、本研究における「言語的な要素に起因する問題」は、Schegloff et al. (1977) の定義する「修復 (repair)」によって、音声コミュニケーションの中で、会話参加者により振り返り指し示される「問題源 (trouble source)」のことを指す<sup>(3)</sup>。修復は、会話参加者自身がある発話を問題源とみなし取り上げることにより、言語運用の中で行われるものである。したがって、修復・問題源に着目することで、実際の言語運用の中から、言語的な要素に起因する問題が何かを明らかにできると考えた。

### 3. 方法

本研究ではデータとして、『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2020年版』(以下, BTSJ) から3つの会話グループに属する自然会話を用いた<sup>(4)</sup>。BTSJには、発話の文字化情報の他に会話に関する多様な情報が記されているが、特に、データの収集目的に応じて、研究者が特記すべきだと判断した音声上の特徴も記されている。それに従い、本研究対象に関連する「調整行動」「意味交渉」「聞き返し」のキーワードを含む収集目的を持つ3つの会話グループに属するデータを分析することとした。

また、本研究の分析の枠組みには会話分析が妥当であると判断した。会話分析では、会話に含まれる淀みや揺れを捨象せず、会話の本筋を担う基本的な流れや、そこからわかる変則的な流れを観察する。本研究で扱う修復も、会話の本筋を担うものではなく、会話の基本的な流れから逸れ、新たな連鎖として挿入されることで成立する。つまり、会話参加者はあえて変則的な手続きを通し、ある発話を問題とみなし取り上げていることになる。このように、会話分析的視点に立つことにより、修復およびその問題源は解釈の可能性を持つ有意なものになり得ると考え、会話分析の枠組みを用いることとした。

### 3-1. 分析の手順

先に示した条件から、本研究では「08. 韓国人学習者（中級男性、中級女性）と日本人の初対面同性同士雑談」、「12. 日本人女性ベース初対面同性同士雑談（日本人、ベトナム人初級学習者、韓国人初級学習者、中国人上級学習者）」「22. 中国人女性学習者(初級、上級)と日本人友人同性同士雑談」に属する BTSJ のデータを用いた。学習者の母語の影響については本研究では触れないため、特に限定しなかった。データの総数は、会話数 27 会話、時間数 9 時間 51 分 46 秒、発話数 12,426 発話であった。まず、これらデータから修復と問題源、その特定に必要な前後の文脈を抽出し、2 次データとした。ただし、修復を抽出するための修復開始の合図には、一定の言語形式が用いられると断言できないため、その抽出には、先行研究によって明らかにされている複数の言語形式を参照することに加え、目視での抽出も行った。その後、以上により抽出した 2 次データを質的に分析した。

表 1 2 次データにおける修復の件数

会話グループ 番号	自己（学習者） 開始修復	他者（学習者） 開始修復	自己（母語話者） 開始修復	他者（母語話者） 開始修復	修復毎 合計
データ 08	144	41	98	74	357
データ 12	103	30	42	41	216
データ 22	149	83	77	71	380
データ毎合計	396	154	217	186	953

表 1 からは、異なるデータの修復の合計数には差が少ないことから、修復は一般的な現象であることが分かる。また、母語話者の自己・他者開始修復の件数には大きな開きがないのに対し、学習者の自己開始修復は、どのデータにおいても、他者開始修復に比べ多い。加えて、（表からは紙幅の都合により割愛しているが）学習者による他者開始修復のうち、母語話者の文法的に正しくない発話を問題源とするものは 1 件も見られなかった。このことから、接触場面の修復には、学習者—母語話者間において非対称性があることが窺える。

### 4. 結果と考察

今回取り上げたデータでは、会話参加者が修復によって、どのような言語的な要素に起因する問題を顕在化させたかという全体像を明らかにするために、問題源の類型化を行っ



た。日本語教育における修復の先行研究（永山，1996；初鹿野・岩田，2011；船橋，2017等）は、修復のやり方がストラテジーとなることを意識されたものが多く、問題源の実態を類型化したものは管見の限りない。これら先行研究で問題源は、先述の通り「発話産出・聞き取り・理解」などと分類されるが、特に、理解の問題というものは、会話は協調的な企てである（グライス，1975/1998）と仮定すれば、全ての問題源が関わるものだと解釈することもできる。したがって、その実態を明らかにするためには、より下位のレベルの類型が必要だと考えた。よって、本研究ではさらに下位の分類を用いた。その結果、a) 学習者が顕在化したものには、文法的な正しさに拠る問題として、文のねじれ、助詞の使用、動詞の使用、語彙の結束、文法的な正しさに拠らない問題として、発音・聞き取り、表現の選択、発話内容の意味に関する問題が観察された。b) 母語話者が顕在化したものには、文法的な正しさに拠る問題として、助詞の使用、語彙の結束、文法的な正しさに拠らない問題として、発音・聞き取り、表現の選択、発話内容の意味に関する問題が観察された。

#### 4-1. 学習者と母語話者の志向の相違

顕在化された問題は、同一発話を問題源とみなしていても、会話参加者によって、それぞれ異なる言語的な要素に起因すると解釈可能な場合があった。表2は、学習者（KMI001）が母語話者（JM021）と、教科書の史実記載の有無について会話している断片である。

表2 会話断片1

ライン番号	話者	発話内容
160	KMI001	日本にはどうですか？
161	KMI001	日本にも、韓国、歴史、あとう。
162	JM021	あ、日本、出ます、李氏朝鮮とか。
163	KMI001	はい？
164	JM021	李氏朝鮮。
165	KMI001	<リシ?>{<}
166	JM021	<あとう>{>}、あ、13世紀か14世紀だったかな。
167	KMI001	はい。
168	JM021	そのぐらいの、教科書にちゃんと載ってますよ。
169	KMI001	うんー。

(125-08-JM025-KMI004)

ここでは、ライン番号162の「李氏朝鮮」を含む発話の直後、ライン番号163でKMI001の「はい？」により修復が開始され、「李氏朝鮮」を含む発話が問題として顕在化されたことが分かる。このように、具体的な問題源を指定せずに聞き返すことを、「無限定の質問（open-class repair initiator）」（Drew, 1997）と呼ぶ。無限定の質問では、問題源の発話者は他者が聞き取りの問題を志向したと判断することが多く、問題源を含む順番の発話を繰り返す修復を行うことが多い（高木ほか，2016, p.207）。断片1でも、ライン番号164でJM021

は特に説明を加えず、再度「李氏朝鮮」と、その音を繰り返して修復を行っていることから、JM021はKMI001が語の聞き取りに関する問題を志向したと推測したことが分かる。それを受け、ライン番号165でKMI001は「李氏朝鮮」の復唱を試みたが、語尾が上昇調であったため、ライン番号166でJM021によって、改めて意味に関する問題を志向して修復が行われている。このように、無限定の質問で開始する修復は、聞き取りの問題に対する修復後も、意味に関する問題への修復が必要とされる断片が散見された。このことは、聞く・話すことのできない発話は意味もわからない、反対に、意味がわからないから、聞く・話すことが困難になるという当然の相補関係を示すものであるが、無限定の質問による修復は、聞き取りの問題として処理しやすいという傾向に矛盾する事実でもある。この事実を双方が意識することは、コミュニケーションに有効な方略となり得ると考える。

#### 4-2. 自己修復における文の完全さ

本研究では、文法的に正しくない問題に対する自己修復が散見された。表3は、学習者(KFI003)と母語話者(JF077)がKFI003のアルバイトについて会話している断片である。

表3 会話断片2

ライン番号	話者	発話内容
410	JF077	じゃ、バイト先の日本人とかって、どう?、結構、ちゃんと、こうー、よく聞いてくれる?。
411	KFI003	私が?。
412	JF077	=うん。
413	KFI003	私聞いたりするんですけど(うん)、分からないときいっぱいあって(うん)、あ、この頃はなんか早口で言うと分からないときは(うん)、うん、でもね、バイトしているところはうるさいちょっとうるさい一時もあるから(うん)、いざやか‘居酒屋’バイトと、今2つで、1個は(うん)あれ、スターバックスで働いてるんですよ。
414	JF077	あ、うんうん。
415	KFI003	で、居酒屋のほうは(うん)ちょっとうるさいからなんか(うーん)言ってもよく分からないですから(うん)、“そうか”とかなんか2人で笑い。
416	KFI003	分からなくても一ね(うん)、分かっているような2人で笑い、“うんー”とかの…<笑い>。
417	JF077	そうね、居酒屋じゃね、注文できくだ、取るだけだよ。
418	KFI003	うん。

(128-08-JF077-KFI003)

ライン番号417でのJF077の「注文できくだ」という未完了の発話は、同一発話文内で「φ取るだけ」に修復されている。よって、ここではJF022の「注文できくだ」の助詞の使用が問題として顕在化されたことが分かる。さらに、「きく」の直後に「取る」と発話されていることから、JF077は「注文」—「(で\*)きく」、 「注文」—「(φ)とる」という語彙の

結束, 表現の選択に関する問題も顕在化されたことが分かる。

一方, 表 4 は, 学習者 (KFI002) と母語話者 (JF076) が実家で暮らすことについて会話をしている断片である。

表 4 会話断片 3

ライン番号	話者	発 話 内 容
508	JF075	あ、だからそうするとー(うん)、まあ1人暮らししてる人も多いですけどね(はい)、学校の友達でも(はい)。
509	JF075	まあ、1人でも(はい)あー家でなかなか勉強できないって言うてる人もいますけど(はい)、確かに実家だと(はい)家族がいると(はい)、どうしても家族の(はい)、こー、ペースがあるから<笑い>,,
510	KFI001	そうですね。
511	JF075	自分があんまりね(はい)、あのそこまで自分の勝手にはできないし<笑い>。
512	KFI001	そうですね<笑い>、自分の部屋ーが、ならないです(うん)。
513	KFI001	自分の部屋にならないですね(うんうんうん)、誰か入ったり(うんうん)出たり。
514	JF075	ねー、なんかいろいろ頼まれたりね。
515	KFI001	はい、そうですね。

(126-08-JF075-KFI001)

ライン番号 512 での KFI001 の「自分の部屋がならないです」という発話は、同一発話内で「自分の部屋にならないです」に置き換えられている。よって、ここでは、KFI001 の「自分の部屋ーがならないです」が問題源となる自己開始修復が起こっていると分かる。また、この発話は文法的に正しくなく、その後、助詞「に」を含む正しい文に置き換えられていることから、KFI001 は助詞の使用を問題として顕在化させたことが分かる。

断片 2・3 は両者とも文法的な正しさに拠る修復だが、そのやり方には違いがある。断片 2 は、文法的に正しくない部分を省略し、文として不完全な形(文断片)で修復していた一方で、断片 3 は、文法的に正しくない部分を含む文全体を、文として完全な形で置き換えるように修復していた。特に、断片 2 のような修復が行われるには、単に文法的な規則を知っているだけでなく、どのような状況でどのような文法的な正しさが求められる(もしくは求められない)のかといったことに関する言語知識を保有する必要がある、このような知識の補完は日本語教育によって担うことができると考える。

## 5. おわりに

実際の言語運用から、会話参加者が言語的な要素に起因するどのような問題を顕在化させているかを明らかにすることによって、RQ の解となる言語的な要素に起因する問題の実態の他に、聞き取りの問題と意味の問題との相補関係を意識することが方略となり得ることや、日本語教育における文の不完全さに対する扱いに関して考察することが可能となった。今後の課題としては、表 1 と問題源の類型化から示唆されたことに対して、量的・

質的に拡大した分析を行うことや、会話参加者の位相に関連付けた分析を行うことが必要であるとする。今回明らかになった知見を単一的なものではなく、より蓋然性の高いものとするために、今後は本研究とは異なるアプローチからの分析も行っていきたい。

#### 注

- (1) 本研究において、文法的に正しいとは、統語レベル・形態レベルで正しいことを指す。
- (2) 本研究では、コミュニケーションには、音声を媒介とした音声コミュニケーションと、文字を媒介とした文字コミュニケーションがあり、それぞれにおける言語運用のありさまは異なるを考える。
- (3) 本研究では、問題源を、会話参加者が会話を継続する上で支障となる、言語的な要素に起因する問題が生じたのみならず、取り上げているものと解釈する。
- (4) 本研究で使用したデータの出典はすべて、宇佐美まゆみ監修(2020)『BTSJ 日本語自然会話コーパス(トランスクリプト・音声)2020年版』, 国立国語研究所, 機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」, サブ・プロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」(リーダー: 宇佐美まゆみ)である。

#### 参考文献

- (1) 上山あゆみ(2000)「日本語から見える「文法」の姿」『日本語学』19(5), 169-181.
- (2) 宇佐美洋(2010)「文章の評価観点に基づく評価者グルーピングの試み—学習者が書いた日本語手紙文を対象として—」『日本語教育』147, 112-119.
- (3) グライス, H.P. (1975), 清塚邦彦(訳)(1998)『論理と会話』勁草書房
- (4) 小林ミナ(2000)「何を教えるかの再吟味—日本人評価研究の意義と限界—」『北海道大学留学生センター紀要』4, 149-159.
- (5) 柴谷方良(1978)『日本語の分析』大修館書店
- (6) 高木智世・細田由利・森田笑(2016)『会話分析の基礎』ひつじ書房
- (7) 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
- (8) 永山友子(1996)「日本語教科書の会話例と日本語母語話者の実際の会話との比較—音声言語による repair の相互作用の観点から—」『日本語教育』90, 1-12.
- (9) 初鹿野阿れ・岩田夏穂(2011)「会話分析を利用した教材開発—日本語非母語話者の会話における修復に着目して—」『日本語教育方法研究会誌』18(1), 24-25.
- (10) 船橋瑞貴(2017)「口頭発表にみられる修復の日韓対照分析—日本語教育での応用を視野に入れて—」『国立国語研究所論集』12, 13-27.
- (11) Drew, P. (1997). 'Open' Class Repair Initiators in Response to Sequential Sources of Troubles in Conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69-101.
- (12) Okamura, A. (1995). Teachers' and Nonteachers' Perception of Elementary Learners' Spoken Japanese. *The Modern Language Journal*, 79(1), 29-40.
- (13) Schegloff, E.A., G. Jefferson., & H. Sacks. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.

## 日本語学習者の「言い直し」を捉え直す

井畑萌 (南山大学大学院生)

### 1. 本稿の目的

発話にはフィラーやポーズ、言い直しなどの「非流暢性現象」が多く出現する (Biber et al., 1999)。特に「言い直し」は自分が何をどのように話しているのかといった自己モニタリング (Levelt, 1989) の結果発話に現れる現象であり高度な発話産出処理でもある。

一方で、発話の流暢さに関する研究では、言い直しが少ない方が流暢とされ (Tavakoli, 2016 など)、言い直しがあるということは流暢さや言語能力が不足していることを示すと考えられている。

本稿では、自己モニタリングの観点から日本語学習者の言い直しを調査することで、日本語学習者の言い直しについて再検討する。

### 2. 先行研究

#### 2-1. 流暢性研究における言い直し

発話の流暢性研究では一般的に、言い直しが少ない方がより流暢な発話と考えられている (Tavakoli, 2016 など)。例えば、流暢さを測る指標の一つである「非流暢性現象の割合 (1分間あたりの非流暢性現象の数)」では、非流暢性現象としてくり返しやリスタート、言い直しなどを数えることによって求められている (Kormos & Dénes, 2004 など)。

#### 2-2. 自己モニタリング研究における言い直し

一方、自己モニタリング研究では、言い直しを、自分が何を話しているのか、どのように話しているのかといった「自己モニタリング (Levelt, 1989; Kormos, 1999 など)」によって何らかの誤りや不適切さを検出した際に、言い直したり言い換えたりする現象と捉えており、高度な発話産出処理と考えられている。そのため、初級・中級話者は試行錯誤の段階にいるが、上級話者は誤りの少ない段階にいるため言い直しはかなり少なくなるという研究 (vanHest, 1996) があり、また言語能力の発達とともに誤りやすい知識を意識的にモニターしていた段階から、徐々に自動化された無意識的な段階に進むことで、適切性や談話レベルのモニターができることが明らかにされている (Kormos, 2000 など)。

そこで、本稿では、自己モニタリングの観点から、日本語母語話者と日本語学習者 (中級後半・上級前半・上級レベル) の言い直しの種類と出現率を調査し、出現するすべての言い直しが言語能力や流暢さの低さを示すものなのかを検討する。

### 3. 調査・分析方法

#### 3-1. 分析対象データ

『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(I-JAS)のストーリーテリング1「ピクニック」を対象データとした。調査対象者は日本語母語話者15名、韓国語を母語とする日本語学習者45名である。日本語学習者の習熟度は、①中級後半レベル(J-CAT中級後半(201-250点)・SPOT中級群(56-80点))、②上級前半レベル(J-CAT上級前半(251-300点)・SPOT(81-90点))、③上級レベル(J-CAT上級(301-350点)、SPOT(81-90点))の3つの習熟度で比較した。

#### 3-2. 調査方法

本稿では、Levelt(1989)とLevelt(1989)の分類を応用し、第二言語発話にも使用したvanHest(1996)の研究の言い直しの分類を参考にし、分類を作成した。図1は、発話産出モデルに基づく言い直しの分類であり、図2は本稿で使用した言い直しの分類である。本稿ではIP-repairsを分類に追加した。IP-repairsとは、後続の発話計画ができていない状態で一旦発話を開始し、後続の発話計画が定まったことによって元の発話を調整する場合のものである。

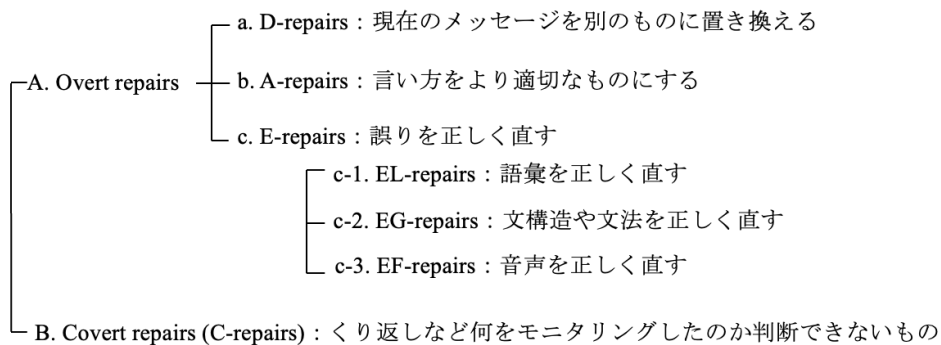


図1 発話産出モデルに基づく言い直しの分類  
(Levelt, 1989 を参考に筆者作成)

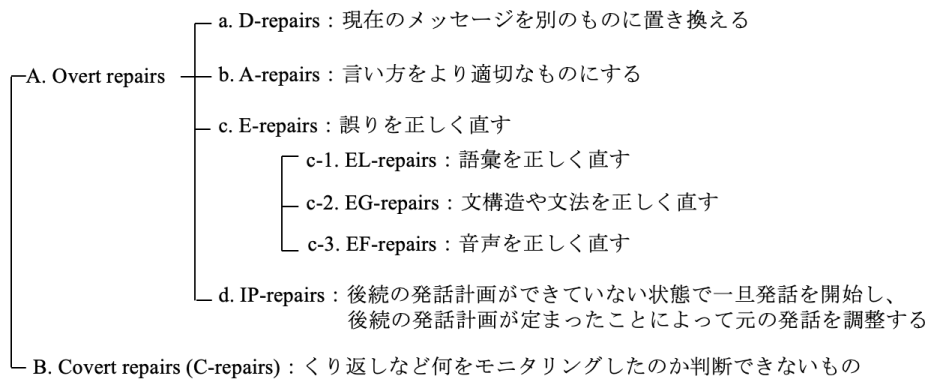


図2 本稿における言い直しの分類

本稿で「言い直し」とは、「何らかの要因で元の発話を別の表現に言い換えたり、誤りを修正したり、くり返したりするもの」と定義し、(1)のような構造であるとする(丸山, 2008)。

したがって、これまでの先行研究で言い換えやフォルススタート、くり返しと呼ばれているものも、(1)の構造を持ち、本稿の定義に当てはまっている場合は全て言い直しとする。

(1) {被言い直し部 | 中断部 | 言い直し部}

次に、言い直しの総数を総語数で割り、出現率を出した(表1の言い直し総数)。さらに、習熟度によってどのような種類の言い直しが出現しているかを調査するため、各種類の言い直し(D-repairs, A-repairsといった下位分類)の出現数をそれぞれの習熟度の言い直しの総数で割って求めた(表1のa. D-repairs以降)。

## 4. 結果

### 4-1. 言い直しの種類

以下、本稿で出現した言い直しの例を述べる。なお、D-repairsは本稿では出現しなかったため、A-repairsから例を示す。

#### 4-1-1. A-repairs

A-repairsは、元の発話は完全な間違いではないが、より適切な表現にするために追加や言い換えが生じた場合であり、(2)のようにより適切な語彙に言い換えたり、(3)のように元の発話に挿入するといったものである。

(2) {その時 |、 | バスケットを開ける時}、犬が中で出てきました(KKD55)

(3) {バスケットーに |、 | バスケットの中に} いた、サンドイッチーとか、りんごを犬が食べて(KKR47)

#### 4-1-2. E-repairs

E-repairsは、語彙(EL-repairs)、文構造や文法(EG-repairs)、音声(EF-repairs)の3つに分けられる。

##### 4-1-2-1. EL-repairs

(4) 二人はなにも食わずに一、{けっこう |、 | 結局} 二人はなにも食わずにピクニックを、終わらせてしまいました(KKD46)

#### 4-1-2-2. EG-repairs

(5) 中の、サンドイッチと、りんごとかは、犬が、(F あー)全部食べてー {しま  
うので |、 | しまったので} ケンとマリは、へこんでます (KKR09)

(6) ケンとマリと犬は一緒に、ピクニックの場所で、 {遊びしま |、 | 遊びました}  
(KKR40)

#### 4-1-2-3. EF-repairs

(7) 犬は、 {ばすか | | バスケット} の中に、こう飛び込みました (KKR45)

(8) ケンとマリ、が、地図を見ている間、犬が、 {せん |、 | サンドイッチ} がー  
入っているバスケットーの中に、入ってしまいました (KKR46)

#### 4-1-3. IP-repairs

(9) のように、一見活用を修正したように見えるが、被言い直し部が文末のようにはっきりと発音され、その後、後続の発話計画が定まったことで後続の発話をするために形式を変えた場合や、(10) のように、続けようとしたがやめて終わらせたものが IP-repairs に当てはまる。

(9) 犬が、 {サンドイッチをつくた |、 (F あー)、 | サンドイッチをつくて}、作て  
いったバスケット、の中に入りました (KKD18)

(10) 犬が {バスケットに入って |、 (F あ) | バスケットに入りました} (KKD41)

#### 4-1-4. C-repairs

C-repairs はくり返しであり、修正はしていないであり、(12) のような1音も対象とした。

(11) ケンは、お料理が、すごく、上手で、でマリを、手伝って、(F えと)  
{サンドイッチ | | サンドイッチ} を作りました (KKR14)

(12) マリとー、ケンがー、地図をー、 { {み |、 | 見る} |、 | 見る} 時… (KKR19)

#### 4-2. 言い直しの種類と出現率

本稿で抽出された言い直しの種類と出現率は表1の通りである。なお、(\*)で示した数値は、言い直したが正しく言い直されなかった回数で、言い直しの種類にあるアルファベットは図2に基づいている。

まず、言い直し総数では、日本語母語話者(15例、1.03%) < 上級(36例、2.23%) < 上級前半(75例、3.74%) < 中級後半(85例、4.72%) の順で多くなる傾向であった。



表の太字で示されたものは、各グループ内で多く出現した言い直しであるが、日本語母語話者は A-repairs が最も多く、中級後半と上級前半レベルでは C-repairs、E-repairs の順で多く、上級レベルでは、C-repairs、A-repairs となっている。C-repairs は、日本語母語話者に比べて日本語学習者が圧倒的に多かった。

表 1 言い直しの種類・出現率

話し手の種類 言い直しの種類	日本語母語話者	韓国語を母語とする日本語学習者		
		中級後半	上級前半	上級
総語数	1450	1802	2004	1612
言い直し総数	15 (1.03%)	85 (*6) (4.72%)	75 (*3) (3.74%)	36 (*1) (2.23%)
a. D-repairs	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>b. A-repairs</b>	<b>8 (53.3%)</b>	8 (9.4%)	12 (16.0%)	<b>11 (30.6%)</b>
<b>c. E-repairs</b>	1 (6.7%)	<b>25 (29.4%)</b>	<b>24 (32.0%)</b>	6 (16.7%)
c-1. EF-repairs	1 (6.7%)	7 (8.2%)	10 (13.3%)	3 (8.3%)
c-2. EL-repairs	0 (0%)	10 (11.8%)	8 (10.7%)	3 (8.3%)
c-3. EG-repairs	0 (0%)	8 (9.4%)	6 (8.0%)	0 (0%)
<b>d. IP-repairs</b>	3 (20.0%)	6 (7.1%)	5 (6.7%)	2 (5.6%)
<b>B. C-repairs</b>	3 (20.0%)	<b>45 (52.9%)</b>	<b>33 (44.0%)</b>	<b>19 (52.8%)</b>

### 5. 考察・今後の課題

本稿では、これまでの先行研究で行われてきた D-repairs、A-repairs、E-repairs、C-repairs に加え、後続の発話計画ができていない状態で一旦発話を開始し、後続の発話計画が定まったことによって元の発話を調整する IP-repairs を追加した。そのため、これまでは一見 E-repairs とされていた言い直しを、後続の発話計画のための言い直しに分類することができた。

また、言い直しの総数が日本語母語話者（15例、1.03%）＜上級（36例、2.23%）＜上級前半（75例、3.74%）＜中級後半（85例、4.72%）の順で多くなる傾向だったことから、日本語母語話者は発話産出と自己モニタリングがほぼ同時にできるため言い直し自体が少ないが、日本語学習者は一旦発話をし、自己モニタリングをすることによって言い直しをするために、言い直しの総数が多くなったと考えられる。言語能力の発達とともに徐々に自動化の段階に進むことで、言い直しの総数も少なくなっていくと考えられる。

さらに、言い直しの種類については、日本語母語話者は E-repairs がほとんどなく、A-repairs が最も多かった。日本語学習者は、習熟度が上がるにつれて語彙や文法の誤りを修正する言い直し（E-repairs）が少なくなり、聞き手に配慮し、元の発話をより適切な発話にしようとする言い直し（A-repairs）が増えることがわかった。以上のことから、言語能力の発達とともに、語彙や文法といった言語化に関する自己モニタリングをしていた段階から、徐々に自動化された段階に進むことで、適切性や談話レベルの自己モニ

タリングをすることが可能になると考えられる。このことは、Kormos (2000) などと同様の結果である。C-repairs については、日本語母語話者に比べて日本語学習者が圧倒的に多く、全ての習熟度で最も多く出現していた。したがって、日本語母語話者は、発話をしながら自己モニタリングをしているが、日本語学習者は、くり返しをしながら発話のプランニングや自己確認を行い、発話の産出を行っていると言える。

以上のことから、言い直し自体は日本語母語話者も中級後半から上級レベルの日本語学習者も出現するが、言い直しのタイプが異なっていることがわかった。学習者が言い直すことに対して、言語能力や流暢さの不足と捉えられていることが多いが、言い直しはよりわかりやすく、より適切な発話をしようとする高度な機能を持つと考えられる。

本稿では、韓国語を母語とする日本語学習者を対象としてきたが、今後は他の母語話者や様々なタスクを比較することで、より大規模な分析を目指していきたい。

### 謝辞

本稿は、岩崎典子先生、鈴木達也先生をはじめ、さまざまな方からご助言をいただいた。特に、佐久間篤氏、王冠亮氏、Doan Le Hoai Anh 氏、下駄真奈美氏との討論が非常に参考になった。深く感謝します。なお、本稿における不備、内容の誤りは全て筆者にある。

### 参考文献

- (1) Biber, D., Johansson, S., Geoffrey L., Susan C., & Edward F. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman, 1053-1098.
- (2) Kormos, J. (1999). Monitoring and Self-Repair in L2. *Language Learning*, 49, 303-342.
- (3) Kormos, J. (2000). The Role of Attention in Monitoring Second Language Speech Production. *Language Learning* 50(2), 343-384
- (4) Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164.
- (5) Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. The MIT Press.
- (6) 丸山岳彦 (2008). 「日本語話し言葉コーパス」に基づく言い直し表現の機能的分析」『日本語文法』, 8(2), 121-139, 日本語文法学会.
- (7) Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 133-150.
- (8) van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 production*. Tilburg University Press.

# ポスター発表

---

(午前の部)



## 経営学科初年度留学生と日本人学生との合同授業

—事後アンケート調査を通して—

小野寺妙子（帝京平成大学）

共同研究者 中村昌彦・元笑予（帝京平成大学）

### 1. 研究背景と目的

経営学科初年度の留学生クラスと日本人クラスの合同授業を実施し、相互に討論やグループワーク、課題解決を行う機会を作って異文化の交流を行った。テーマはSDGsで前期ではSDGsの概要を後期では、企業研究の基礎を取り入れてグループによる考察を実施するものである。経営学科としての基礎力を向上させながら留学生と日本人学生の交流が促進されることを目的とするもので、この研究は留学生に焦点をあてた。前期授業と後期授業を比較すると留学生の行動や意識にどのような変容が見られるかを検討するものである。

### 2. 研究方法

留学生24名と日本人学生53名の合同授業を前期授業1回、後期授業1回の計2回実施した。前期授業ではSDGsの概要を中心とした討論とグループ発表を実施した。10グループに分けて、自己紹介や討論をしたあとで、グループ毎に前で発表するものである。事前授業を各クラスで実施し、留学生と日本人の合同授業は前期に1回であった。

後期授業では、事前授業を1回実施あとに、留学生と日本人の合同授業を2回実施した。9グループそれぞれにインフォメーションギャップを施した。大企業（3社）、中小企業（3社）、海外企業（3社）のカテゴリーに属する合計9企業のSDGsの取り組みや自分が社員である場合等について課題を設定し話し合い発表した。

1回目の授業では企業の性格や性質、SDGsの取り組みを調べて討論し、各グループ毎に用意したJamboardを意見のまとめの場とする。2回目はまとめた内容を発表するが、Jamboardをスクリーンに投影して発表する。

後期授業と前期授業の違いは、グループ構成メンバー、課題内容（前期はSDGsの課題、後期は企業のSDGsの取り組み）、ICT（Jamboard）使用、合同授業の日数の4点である。

授業後にアンケート調査を実施した。調査対象は留学生セミナーを履修している学生24名であり、質問紙は2つの部分から構成し、第1部分は選択項目で、学生の授業への取り組みに対する意欲、教員への評価、全体の評価などに関する項目である。5段階の尺度で選択し、合計10項目である。後期には「ICTの使用は授業で役にたったか」、「前期と比較して後期は成長したと思うか」の2項目を追加した。

### 3. 研究結果

#### 3-1 アンケート調査の10項目（5段階の尺度）

まず前期授業と後期授業の両方に共通するアンケート調査に焦点を当てて分析を実施した。前期授業の10項目の平均値は4.62、後期授業に回答した平均値は3.96であった。

次に、前期授業と後期授業の差異を検討するために、評価得点の平均値と標準偏差を算出し、対応のあるt検定を行った。

結果、「他クラスと交流」で有意な差がみられ ( $t=2.14, df=45$ ; 効果量 ( $d$ ) =0.60,  $p<.05$ )、「課題の関心」で有意な差がみられ ( $t=3.09, df=45$ ; 効果量 ( $d$ ) =0.68,  $p<.01$ )、「授業内容の理解」で有意な差がみられ ( $t=2.81, df=45$ ; 効果量 ( $d$ ) =0.72,  $p<.01$ )、「授業満足度」で有意な差がみられ ( $t=2.18, df=45$ ; 効果量 ( $d$ ) =0.50,  $p<.05$ )、合計4項目とも前期と後期の違いが示された。有意差が見られた4項目も他の6項目も前期と比較し後期に数値が下がった。

表1 質問項目とデータ（前期授業と後期授業比較）

Table1 選択項目の下位尺度の平均値、標準偏差(SD)、人数(N)検定、t検定							
	前期			後期			t値
	M	SD	N	M	SD	N	
授業意欲	4.54	1.02	24	3.84	1.49	24	1.79
他クラスと交流	4.50	0.88	24	3.84	1.28	24	2.14*
課題の関心	4.67	0.87	24	3.92	1.19	24	3.09**
今後役に立つ	4.54	1.02	24	4.00	1.32	24	1.74
授業の理解しやすさ	4.71	0.75	24	4.16	1.11	24	1.92
教員熱意	4.75	0.44	24	4.32	1.07	24	1.57
授業内容理解	4.79	0.41	24	4.16	1.07	24	2.81**
授業満足度	4.58	0.93	24	3.96	1.27	24	2.18*
受けたい気持ち	4.54	0.88	24	3.96	1.31	24	1.81
準備時間	3.54	1.14	24	3.32	1.14	24	0.54

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

### 3-2 後期授業で追加したICTに関する質問2項目

後期ではJamboardを使用してグループ討論やまとめ、発表を実施したことについて、前期授業と後期授業では自分自身の成長が見られたかという質問を加えた。

- 1) 「今回の合同セミナー授業のICT活用（Jamboard使用など）について、役に立つと思えましたか。」を追加し下記の結果が得られた。

表 2 ICT 活用について

回答 N=24	ICT活用	割合
そう思う	11	45. 8%
ややそう思う	7	29. 2%
どちらともいえない	3	12. 5%
あまりそう思わない	2	8. 3%
そう思わない	1	4. 2%

2) 「後期の合同セミナーは前期の合同セミナーと比べて、自分が成長したと思いましたが。」を追加した。

表 3 後期合同セミナーは後期セミナーに比べて成長したか

回答 N=24	前期との比較	割合
そう思う	14	58. 3%
ややそう思う	4	16. 7%
どちらともいえない	3	12. 5%
あまりそう思わない	2	8. 3%
そう思わない	1	4. 2%

#### 4. 考察とまとめ

大学初年度の通常の授業では全く国際交流がない現状を踏まえて計画した日本人クラスとの合同授業であった。日本人が主体的に話し合いを牽引するのではなく、お互いの話し合いの中で課題を考察して発表した。

前期と後期のデータの比較による数値の差についてその原因を考えると、76%の学生が「役にたつ、やや役にたつ」と答えていることから、ICT 活用、Jamboard の利用が考えられる。課題の内容が難しかったのであるが、企業について調べたことに関しては75%の学生が自己の成長を感じたとし、経営学科の学生がSDGs 調査したことは関心があったと思われる。

逆に下がった項目については、後期新たに追加した「企業の考えるSDGs」という課題が、前期に比べ考察が難しく学生間の交流を難しくしたと考えられる。合同授業の目的として経営学科の専門性をもたせたことが、1年生の段階での難解さを感じさせた。日本語教育の教材という視点から言えば、表現以前に課題の考察を優先させたところに今後の検討課題を見出した。今後は、考察内容を整理して留学生が発言しやすい工夫が必要であると考えられる。

参考文献

- (1) 『留学生のコミュニケーション・メディア観及びそれに影響を及ぼす諸要因』 叶少瑜, 日本教育工学会論文誌, 2012, 36 卷, 1 号, p. 59-68

## 初級クラスにおける CLIL 型授業の実践報告

—日常生活に関連するテーマで—

山田真弓 (東京都立大学)

### 1. はじめに

近年、CLIL(内容言語統合型学習)による授業が盛んに行われてきているが、日本語教育においても中上級を対象とした実践が広がりを見せている。しかし、CLIL は日本語の基礎がなければ、内容学習は難しいという意見が根強く、初級ではまだまだ実践例が少ない。特に、授業時間の少ないクラスでは、生活に必要なコミュニケーション能力の習得を目標としているものが多いので、テーマの設定が難しい。しかしながら、CLIL の柔軟性を生かし、日常生活に関連するテーマを設定すれば、授業数の少ないクラスでも対応できると考えた。

本発表では学習時間が少ない初級クラスにおいて、日常生活に関連するテーマで CLIL 型授業を実施し、その概要と具体的な方法および結果を報告する。そして、テーマによる効果および CLIL 型授業ではどのような工夫が必要であるかを考察する。

### 2. 先行研究

CLIL (クリル) とは Content and Language Integrated Learning の略称で、学習者の特定の教科またはテーマを学習することを通し、内容理解と目標言語の運用能力、学習スキル、思考力の向上を同時に進める学習方法である (Coyle, Hood & Marsh, 2010)。図 1 は CLIL の 4 つの概念(4 つの C)、図 2 は CLIL のバリエーションを示したものである。

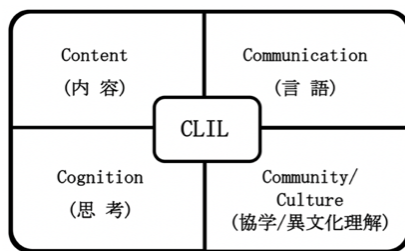


図 1 CLIL の 4 つの概念



図 2 CLIL のバリエーション(池田, 2011, p.10)

CLIL では、図 1 の「4 つの C」を意識して授業計画を立て、実施していくが、CLIL には柔軟性があり、テーマ、言語、教材、学習方法を自由にカスタマイズすることができる。図 2 は池田(2011)が CLIL のバリエーションを(1)目的、(2)頻度・回数、(3)比率、(4)使用言語の 4 つに分類したものである。科目(内容)教育に重点をおけば Hard CLIL、言語教



育に重点をおけば Soft CLIL, 単発や少数回で行えば Light CLIL, カリキュラムに取り入れ本格的に行えば Heavy CLIL といったように, さまざまなやり方がある。CLIL が拡大しているのは, CLIL の柔軟性, そして, さまざまなバリエーションによるところが大きいといえよう。

また, CLIL では, スキャフォールディングと協働学習が重要なキーワードとなっている。スキャフォールディングとは, 学習者が一人では達成できない課題であっても, 他者や教材の助けを借りる, 協働で課題を遂行することによって自力でできるようになるための一時的な支援のことであり, CLIL ではスキャフォールディングが不可欠である。

日本語教育において CLIL を用いた実践は中上級が中心で, 初級ではあまり実施されていない。奥野他(2020)では, 「世界の食と環境」をテーマに初中級レベルで実践し, 言語的かつ認知的負担を考慮したスキャフォールディングを行うことにより実践が可能だと述べている。山田(2021)では, 世界遺産の中から「富士山」をテーマにした授業を初級前半レベルで実践し, 日本語の基礎をていねいに扱った上で内容学習を取り入れること, 教師と学習者のスキャフォールディングが重要だと述べている。また, 神村(2022)では, ベトナム事情を「性別(男性と女性), 年齢(若者と高齢者), 民族(他民族と少数民族)」という切り口で初級中～後半レベルで実施し, 教師が課題に対する省察の視点を具体的に示す, 学習者を連動させた内容に導くといった支援が有効に作用すると述べている。

### 3. CLIL 要素を取り入れた授業の概要

CLIL 授業は大学院生を対象とした日本語初級会話クラスで実施した。授業は週 1 回 90 分のオンライン授業全 15 回である。クラス目標は基礎的な日本語コミュニケーション力を習得することである。履修者数は 11 名で, コロナ禍のため学生の 3 分の 2 は来日できず, 国から参加した。母語や出身, 専門分野はさまざまである。レベルはほとんどの学生が初級前半で, コース以外では日本語を学習する時間をとることが難しい環境にあった。

本実践では, 4 つの C を念頭に入れながら, 語学教育に重点を置いた Soft CLIL, 授業の一部に取り入れる Partial CLIL で実施した。言語習得には『改訂版 聞く・考える・話す留学生のための初級にほんご会話(注 1)』を使用した。コース開始当初は言語習得に多くの時間を費やし, 学生がクラスに慣れてきたら, 少しずついろいろな活動を増やしていった。

テーマは, クラス目標と学生の日本語学習環境を考慮し, 学生の日常生活に関連するものとして, どの学生にも共通する「物価」について行った。コース前半では, 日本のスーパーについて学習した後, 食料品や生活必需品の値段について調べ, 日本の物価についてディスカッションを行った。そして, コース後半では, 日本の不動産について学習した後, 日本で 1 カ月に必要な生活費を算出し, 複数ある大学のキャンパスのどこが住みやすいか, また, どこに住みたいかについて話し合った。

具体的な実施手順は以下の通りである。(1)ウォーミングアップとしてスーパーについていくつか質問をした。例えば, よくスーパーに行くか, どんなものを買うか, 最近, 何を買ったかなどである。そして, 日本の実際のスーパーの様子を紹介した英語の動画を見ながら, 日本のスーパーについて学んだ。(2)食料品や日用品の語彙を導入した後で, 値

段を聞く練習を行った。(3)自国の食料品や日用品の値段を調べ、クラスで報告し、共有のGoogle スプレッドシート(注2)に記入した。(4)日本のネットスーパーのサイトを見ながら、ネットスーパーについて学んだ。グループで日本の商品の値段を確認し合った。(5)日本で生活している学生が近隣のスーパーの値段を調べ、クラスで報告した。(6)前半の最後に、物価についてディスカッションを行った。ここから後半である。(7)生活費の項目にはどのようなものがあるかを英語でリストアップし、スプレッドシートに記入した。そして、ペアでその語彙の日本語を調べた。(8)来日前の学生が日本で生活している学生に(7)でリストアップしたものの費用がどのぐらいかかるかを質問した。それ以外にもいろいろ質問をした。(9)グループで家賃を除く項目ごとに一カ月にどのぐらいかかるかを考えた。(10)グループでGoogle Mapを画面共有して、地図を見ながら、キャンパス周辺について調べた。(11)日本の住宅事情について学習した後、ネットの不動産情報を見た。(12)キャンパス別に周辺の家賃を調べ、クラスで共有した。そして、一カ月に必要な生活費を算出した。(13)キャンパスのどこが一番住みやすいか、どこに住みたいかをディスカッションした。(14)宿題として物価について作文を書いた。(15)振り返りを行った。

表1 コースの概要

	Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Community/Culture (協学/異文化理解)
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本のスーパー</li> <li>日本の物価</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>野菜, 果物, 魚肉, 乳製品, 日用雑貨などの語彙 重さ, 容量の単位</li> <li>学習項目(注4) (1) Nはいくらですか。 (2) 形容詞① (3) Nはどこですか。 (4) 助数詞</li> <li>自国の値段を調べ, クラスで報告する</li> <li>近隣のスーパーの値段を調べ 情報を共有する</li> <li>トランスランゲージング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>質問を作る</li> <li>経験について話し合う</li> <li>日本の物価について ディスカッションをする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ピア・ラーニング ペアワーク グループワーク</li> <li>日本のスーパーを知る</li> <li>ネットスーパーを知る</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活費</li> <li>日本のアパート, マンション</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活費に関する語彙 (家賃, 電気代等)</li> <li>不動産に関する語彙 (アパート, ~DK, ~LDK, ベランダ, 徒歩等)</li> <li>学習項目 (1) いくらぐらい/どのぐらい かかりますか。 (2) どちらの方が~ですか。 (3) 何/どこが一番~ですか。 (4) Vたいです。 (5) 形容詞②</li> <li>キャンパス別に周辺の家賃を 調べて, 報告する</li> <li>物価について作文を書く</li> <li>トランスランゲージング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>質問を作る</li> <li>各項目ごとに一カ月にどの ぐらいかかるかを考える</li> <li>一カ月に必要な生活費を算出 する</li> <li>どこが一番住みやすいか, どこに住みたいかについて ディスカッションする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ピア・ラーニング ペアワーク グループワーク</li> <li>日本の不動産を知る</li> </ul>

クラスではスキヤフオールディングを重視し、必要に応じて教師が学習者にヒントを出す、質問をする、情報を与える、フィードバックを行うなど、学習者がスムーズに課題に取り組めるようサポートをした。教師によるスキヤフオールディングは徐々に減らしていき、学習者による協働学習に移行した。また、学習者が学習内容をより理解しやすいように、ネットのビジュアル資料、動画といった視覚的サポートを活用した。そして、学習者同士の積極的なコミュニケーションを促すために、グループワーク、ペアワークを多く取り入れた。

使用言語は日本語と英語、そして母語も可とした。授業は基本的には日本語で行ったが、複数の言語を使い分けながら効果的に用いるトランスランゲージングを取り入れた。従来のバイリンガルリズム理論では、言語は言語ごとに独立していて、必要に応じて切り替えられると考えられていたが、トランスランゲージング(注3)では、1つの大きな実体の中に言語ごとの機能が存在しているという(Garcia, O., & Wei, L. (2014)。トランスランゲージングでは、異なる言語の単語、文法、表現などを自由に組み合わせて使うことができる。本実践では、事前にトランスランゲージングの説明をしておいた。そして、ことばの意味や学習項目、内容の理解を確認する際は英語で行った。分からないまま先に進むと、学習者を不安にさせ、その積み重ねでドロップアウトにつながることもある。また、協働学習ではしっかりコミュニケーションがとれるように、英語または母語でやり取りを行えるようにした。英語は全員が上級レベルである。

#### 4. 結果と考察

本実践での目に見える効果は3つあった。1つ目はモチベーションが高まったことである。これまで筆者が実施したCLIL授業の中で、最も学習者のモチベーションが高く、活発なやり取りが見られた。日本の住宅事情についての学生同士の質疑応答では、授業時間が終了してもなお続いていた。ディスカッションでも物価が高いので節約するという意見が出ると、節約の具体的な方法にも話が広がった。既に日本で生活している学生が実体験を話すと、それについての意見が次から次へと出た。授業の振り返りで、モチベーションが高かった理由は2つあった。1つは、内容が生活に関連するものであったため、これからの生活に役立つということと、もう1つは、学習者全員に共通するものであったので、取り組みやすかったということだ。

2つ目は、日常生活に必要な情報を得るために、多くの質問を作ることで語彙量が増えたことである。例えば、(1)食パンはいくらですか、(2)お弁当はおいしいですか、(3)かわいい付箋ですね。どこで買いましたか、(4)マンションはオートロックですかといった質問である(注5)。初級では扱わないような語彙が出てくるのもCLILのいい点である。

初級を対象としたCLIL授業では、学習者が身近に感じる日常生活に関連するテーマを中心に行うことで、学習者の興味を引きやすく、より活発なやり取りを促すことができた。

そして3つ目は、トランスランゲージングを取り入れたことによる効果である。初級レベルでは意見を言いたくても、うまく伝えることができないことがよくあるが、本実践の協働学習では、英語で意見を述べた後に、グループで協力して日本語に置き換えることが

たびたび見られた。ある学生が「Tokyo is difficult to live in because of high rent. Arakawa is especially expensive. I want to live in Hino.」と英語で言うと、別の学生が分かる部分を日本語に置きかえた。「東京はrent高いですね。住みにくいです。Especially 荒川は高いです。私は日野に住みたいです。」さらに、別の学生が「rent」, 「because」の日本語をスキヤフオールディングし、「especially」の日本語はスマホで調べた。最後に、助詞は何を使うか答えを出せずにいたので、教師がヒントを出すスキヤフオールディングをした。そして、「東京は家賃が高いですから、住みにくいですね。特に荒川は高いです。私は日野に住みたいです。」という意見ができ上がった。トランスランゲージングはことばを使ったコミュニケーションであり、ことばを通してみなで作り上げるという協働学習もまた効果的であることがわかった。トランスランゲージングを用いることで、日本語に自信のない学習者も日本語の理解が深まり、それが自信につながり、日本語を話す機会の増加につながった。トランスランゲージングの注意点としては、過剰な使用に気をつけることである。過剰なトランスランゲージングは、学習者の日本語を使用する機会を奪ってしまうので、適切なバランスを保つ必要がある。

また、週1回という限られた時間ではあったが、高次思考力(HOTS)を意識した活動をもう少し入れてもよかった。例えば、ディスカッションの中で、物価の高い日本では節約が必要だという話しが出てきたが、節約方法を考えるタスクをやってもよかった。そうすることにより、より高い効果が期待できた。初級レベルであっても、チャレンジが必要だと感じた。

## 5. 今後の課題

初級レベルでは高次思考力(HOTS)を意識した活動をいかに増やしていくかが、引き続きの課題である。本実践でできなかったタスクを次回取り入れてぜひ実践したい。

初級レベルを対象としたCLIL型授業は、さらなる実践が必要であることは言うまでもない。本実践では、コースを通して1つのテーマで実施したが、2つのテーマで行ってもおもしろいであろう。さらに、単発的に行うLight CLILでも実施し、初級ではHeavy CLILとどちらがより効果的なのかを考察することも必要である。このように、CLILの柔軟性を考えると、無限の可能性がある。また、CLILにおけるトランスランゲージングのメリット、デメリットも引き続き研究していく。

## 注

- (1) 小池真理, 中川道子, 宮崎聡子, 平塚真理『改訂版 聞く・考える・話す留学生のための初級にほんご会話』, スリーエーネットワーク
- (2) Google プレットシートとは, Google 社が提供しているブラウザ上で表計算ができるソフトであり, Excel のような表計算をオンラインで行うことができる。スプレッドシートはリアルタイムで複数人による同時編集が可能である。
- (3) トランスランゲージングは, 英語とウェールズ語のバイリンガル教育で実践されたアプローチで, 両言語を学ぶ生徒が両言語を混ぜて使用することで, より効果的な学習を促進できるという(Williams, C. (2000)。例えば, ウェールズ語を話す生徒

- が、英語を学ぶ際にウェールズ語の単語や表現を使用することを奨励している。
- (4) 文型項目の中には、既に授業で導入済みのものもあるが、スムーズに活動ができるよう復習してから入った。
  - (5) アンダーラインの部分が新たに獲得した語彙である。

#### 参考文献

- (1) Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- (2) Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (3) Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan.
- (4) Williams, C. (2000). Bilingual teaching and language distribution at 16+. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), pp.129-148.
- (5) 池田真 (2011) 『CLIL(内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』上智大学出版
- (6) 奥野由紀子(編)奥野由紀子・小林明子・元田静・渡部倫子 (2018) 『日本語教師のためのCLIL入門』凡人社
- (7) 奥野由紀子・呉佳穎 (2020) 「初中級における世界の食や環境をテーマにしたCLIL実践一言語・認知的負担に配慮したコースデザイン」 『人文学報』第516-7号, 東京都立大学人文科学研究科, pp.21-32.
- (8) 小林明子・奥野由紀子 (2019) 「内容言語統合型学習(CLIL)の実践と効果—日本語教育への導入と課題—」 『第二言語としての日本語の習得研究』第22号, 第二言語習得研究会, pp.29-43.
- (9) 神村初美 (2022) 「ベトナム人初級学習者を対象としたCLIL実践—省察的実践の視点から探る足場かけ」 『日本語研究』首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会 1(42), pp.91-104.
- (10) 笹島茂 (2020) 『教育としてのCLIL』三修社
- (11) 山田真弓 (2021) 「初級クラスにおけるCLIL要素を取り入れた授業の試み」, 『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.306-311.

## IT系資格取得を目指す留学生のための学習支援の検討

—模擬試験を用いた困難点に関するインタビュー調査—

三谷 彩華 (江戸川大学)

大崎 健一 (専門学校デジタル&ランゲージ秀林)

### 1. 本研究の背景と目的

「Microsoft Office Specialist」(以下, MOS)は,「エクセルやオフィスなどのマイクロソフトオフィス製品の利用スキルを証明できる」(注1)資格である。MOSには,日常的に使用する日本語と異なる専門用語が多く用いられていることから,試験問題の日本語を読み取るスキルを身につける必要がある。

近年では,アカデミック・スキルとしてパソコン操作などのITリテラシーを教える大学もある。また,国内一般企業での就職を希望し, MOSの取得を目指す留学生も多い。深川・濱田・深澤(2007)は, IT機器の操作に関する障壁とITリテラシーの支援の事例を述べているが, 深川・濱田・深澤の事例以外に日本語教育の観点からITリテラシーの支援を述べた研究は少ない。さらに, IT系資格取得を目指す留学生を対象とした研究は管見の限り見当たらない。そこで, 大崎・三谷(2022)では, MOS対策テキストの問題指示文に用いられる語の特徴を分析した。その結果, 対数尤度比(LLR)が3.84を超える特徴的な語が全体の56%を占めることが明らかになった。また, 日本語教育語彙表にない語は全体の20%を占めており, 日本語教育現場で扱われにくい専門用語の学習の必要性を指摘した。しかし, 留学生がどんな点に困難を感じているかは, 今後の課題としている。

本研究では, 日本語で行われるIT系資格取得を目指す留学生の学習の現状を把握するため, MOS模擬試験を用いた困難点のインタビュー調査を行った。本発表では, インタビューデータから明らかになった困難点をもとに, どのような学習支援が必要かを考察することを目的とする。

### 2. 本研究の方法

調査協力者は, 今後MOSを受験する予定がある学部留学生8名である。調査は, 2022年8月から2022年10月の間に行った。

調査では, フェイスシート記入後に模擬試験の操作練習を1時間程度行い, その後, 指定した模擬試験を解いてもらった。MOS本試験の問題は非公開であるため, 調査には, 大崎・三谷(2022)と同様に佐藤薫(2020)『MOS攻略問題集 Word 365&2019』日経BPを使用し, 「模擬テスト1」を指定した。模擬試験の制限時間は, 50分である。次に, 指定した模擬試験問題の指示文のみを提示し, 難しいと思ったところ, 意味がわからなかったところに下線を引いてもらった。最後に, 半構造化インタビューを行った。

フェイスシートで明らかになった調査協力者の概要を表1に示す。

表 1 調査協力者の内訳

項目 協力者	(1)学年	(2)JLPT の 取得レベル	(3)Word 使用 年数 (出身国)	(4)Word 使用 年数 (日本)	(5) Word の 言語設定	(6)MOS の 受験経験
a	4 年	N2	0 年	2 年～3 年	日本語	2 回
b	4 年	N2	約 1 年	3 年以上	日本語	3 回
c	2 年	N1	約 12 年	1 年～2 年	日本語, 中国語	なし
d	2 年	N2	約 3 年	2 年～3 年	日本語	なし
e	3 年	N1	約 2 年	2 年～3 年	日本語, 英語	なし
f	2 年	N2	約 1 年	2 年未満	日本語	なし
g	1 年	N1	約 4 年	2 年未満	日本語, 中国語	なし
h	3 年	N2	約 2 年	2 年～3 年	日本語, 英語	1 回

調査協力者全 8 名は、「日本語能力試験」(JLPT) の N2 以上を取得しており、大学では専門科目も日本語で受講している。また、留学生が所属する大学には、初年次教育として情報リテラシーを 1 年間学ぶ科目があり、Word の基本操作も学習済みである。その他、集中講義や学科科目で情報系科目を履修している学生が 4 名いた。調査当時、MOS の受験経験がある学生は 3 名いたが、合格者は 1 名もいなかった。

半構造化インタビューでは、主に①模擬試験の感想、②難しかったところ、③MOS の学習方法について質問した。調査終了後、インタビューの録音データは文字化し、佐藤(2008)の「定性的コーディング」を援用したコーディングを行った。作業は 2 名で行い、データを複数回往還し、協議により最終的なカテゴリー分類を決定した。

### 3. 分析結果と考察

定性的コーディングの結果、全 135 のコードが抽出された。そのうち、困難点として抽出されたコードは、表 2 に示す「A.用語の問題」、「B.操作の問題」「C.時間の問題」の 3 つの大カテゴリーに分類された。

以下、各カテゴリーについて述べる。

表 2 抽出したカテゴリーの一覧

大カテゴリー	小カテゴリー
A.用語の問題	A1.用語の概念を知らない
	A2.日本語での言い換えがわからない
B.操作の問題	B1.やり方がわからない
	B2.操作メニューが見つからない
	B3. キーワードがみつからない
	B4. 操作ミスをした
C.時間の問題	C1. 時間が足りない

### 3-1. A. 用語の問題

「A.用語の問題」には、「A1.用語の概念を知らない」「A2.日本語での言い換えがわからない」の2つの小カテゴリーがある。それぞれの主なコードを表2に示した。

表3 「用語の問題」の主なコード

小カテゴリー	主なコード ※( )内は、コード番号
A1.用語の概念を知らない	[A1-1.言葉の意味がわからない(a-5,a-13,h-15,h-1,c-10,g-8,f-8,g-5,d-4,h-6)], [A1-2.専門の言葉がわからないと何語でやっても難しいと思う(b-20,g-14)], [A1-3.問題文の意味がわからなかった(c-5)], [A1-4.カタカナ語の意味がわからなかった(c-2)]
A2.日本語での言い換えがわからない	[A2-1.自分の国の言葉ならわかるかもしれないが、MOSに使われる言葉で知らないものが多かった(d-17)], [A2-2.知っているが、専門用語で言われるとわからなくなってしまう(a-10,b-10,d-8,e-5,e-11,f-9)]

A1.には、「楕円」や「面取り効果」など、用語を知らないために作業ができなくなってしまったものが分類された。一方、A2.には、模擬試験で専門用語に言い換えられてしまっているために困難に感じたというコードが分類された。次に示すのは、調査協力者 e と調査者 x の談話である。

- (1) [A2-2.知っているが、専門用語で言われるとわからなくなってしまう] (e-11)  
 x: 1 ページ目にさ、ちょっと戻ってみてもらって。そう、表題ってどこかわかる?  
 e: これ。  
 x: そこじゃなくてね、「1 ページ目の表題」は、タイトルのこと。  
 (沈黙: e が表題の部分にカーソルを置く)  
 x: そう、これ。

調査協力者 e は、調査者 x に「表題」が何を指すかを聞かれ、はじめは別のところを指し示してしまうが、調査者 x が「タイトル」と言い換えると、正しい位置を指し示すことができた。このように、問題文章に用いられる用語を認識していないために、困難を感じている (A2-2.)。用例 (1) のほかに、「解除」と「クリア」、「テキストファイル」と「書式なし」など、言い換えがわからず作業できなくなってしまう例も見られた。大崎・三谷 (2022) では、特徴語の分析を品詞別に行ったところ、名詞の 6 割以上が特徴語であることを明らかにしている。留学生に教える際、伝わりやすくなるよう言い換えて説明することがあるが、試験で使われる用語名とその概念を覚えてもらうよう工夫が必要である。

### 3-2. B. 操作の問題

「B.操作の問題」には、「B1.やり方がわからない」「B2.操作メニューが見つからない」



「B3.キーワードが見つからない」「B4.操作ミスをした」の4つの小カテゴリがある。それぞれの主なコードを表4に示した。

表4 「操作の問題」の主なコード

小カテゴリ	主なコード ※( )内は、コード番号
B1.やり方がわからない	<p>[B1-1.日本語の意味は分かるが、どんな機能かわからない(a-4,h-7,d-2,b-11,c-7) ],</p> <p>[B1-2.位置の移動の仕方がわからなかった(b-3,h-4) ],</p> <p>[B1-3.文章から大項目のメニューはみつけれられたが、細かな操作まではわからなかった(b-16,e-1)],</p> <p>[B1-4.日本語の意味は分かるが、指示文の「すぐ下」がどこを指しているのかわからなかった(c-8)],</p> <p>[B1-5.やり方がわからなかった(b-13,e-7,e-8,e-9,h-9,h-13,h-14,f-12,f-18)],</p> <p>[B1-6.やったことはあるけど、やり方を忘れた(a-6,a-14,b-5,b-7,e-12,h-11)]</p>
B2.操作メニューが見つからない	<p>[B2-1.日本語はわかっても、メニューのどこを押せばいいのかわからない(c-4,d-16,d-18,e-14)],</p> <p>[B2-2.メニューが見つからなかった(a-9,d-5,e-6,b-9,c-6,g-6,f-5,b-18)],</p> <p>[B2-3.メニューを覚えていればもつとできたと思う(a-18,b-1)],</p> <p>[B2-4.大項目のメニューまでは分かるが、細かなメニューまでは覚えきれていない(b-21,c-3,h-16)],</p> <p>[B2-5.スマートアートの種類を探すのが大変だった(h-3)]</p>
B3.キーワードが見つからない	<p>[B3-1.文字列を文章中から探すのが難しかった(f-2,f-4)]</p>
B4.操作ミスをした	<p>[B4-1.文字を入れるところを間違えた(a-2,g-11)],</p> <p>[B4-2.操作してみたができなかった(a-8,a-11,a-12,b-12)],</p> <p>[B4-3.やり方はわかっていたが、急いでやったらミスしてしまった(c-12,e-3,e-10,f-10)]</p>

B1.やB4.は、[B1-1.日本語の意味は分かるが、どんな機能かわからない]など、Wordの機能を覚えきれていないことに起因するコードが多い。B2.では、選択すべきタブやグループはわかっても、そこから先の細かなメニューがわからず、問題が解けない(B2-4.)といったコードが見られた。用例(2)に示すのは、調査協力者cと調査者xの談話である。cは、フッターを変更する問題で、どのように操作するかはわかっていたものの、フッターの種類を見つけることができなかった。

(2) [B2-4. 大項目のメニューまでは分かるが、細かなメニューまでは覚えきれていない](c-3)

c: まずはここを全部を見たけど、見つからなかった。

x: なるほどね。これだよね。

c: そう。

x: フッターの部分まで押して探したんだけど、「レトロスペクト」がなかなか見つからなかったっていうことですね。

c: そうだね。

また、メニューが見つからず、項目ひとつひとつにカーソルを合わせて、ヒントで確認する調査協力者の姿も見られた。用例（3）に示すのは、調査協力者 f と調査者 x の談話である。

- (3) [B2-2.メニューが見つからなかった](f-5)  
 x: 「中央揃え左に配置します。」これはどうやってやったの? 選んで, うん。  
 (沈黙: f が上位のメニューの1つ1つにカーソルを合わせていく)  
 x: そうやって探してたのね。 1つずつ。  
 f: はい。

メニューにカーソルを合わせてヒントで確認するのは、操作のストラテジーにもなるが、時間制限のある MOS 試験においては、(3) のように上位のメニューから一つずつ確認していく時間はない。ヒントを見る場所を絞り込めるようになるための学習が必要である。

### 3-3. C. 時間の問題

「C.時間の問題」は、「C1.時間が足りない」という1つの小カテゴリーとなった。そのコードを表5に示した。

表5 「時間の問題」の主なコード

小カテゴリー	主なコード ※( )内は, コード番号
C1. 時間が足りない	[C1-1.テストには時間制限がある(a-1)], [C1-2.難しく時間が足りなかった(f-1,f-16)]

調査では、先に示した用例（3）のようにメニューを探すのに時間をかける学生が多く、時間内に全ての問題を解き終えた学生は2名のみであった。

また、A, B, Cのコードは、問題に出現する用語の概念を知らない (A1) ために、やり方がわからない (B1), 意味はわかるものの操作メニューが見つからず (B2), 時間が足りなくなってしまった (C1) というように、複数の要因が試験問題の回答へ影響を与えていた。

### 4. 本研究のまとめ

本研究では、これから MOS を受験しようとする学部留学生 8 名を対象に、MOS 模擬試験を用いた困難点のインタビュー調査を行った。その結果、「A.用語の問題」、「B.操作の問題」、「C.時間の問題」に関する困難点が抽出された。

本調査により、日本語で IT 系資格取得を目指す留学生にとって、単純な操作手順の学習だけで試験に合格することは困難であり、専門用語も同時に学ぶ必要があることが明らかになった。このことから、操作だけではなく用語を学習できる教材や学習支援の開発の必要性が示唆された。今後は、教材の具体的な検討と、実際に情報科目を担当する教員に対

して、受講する留学生との意識の差を調査することで、留学生の情報教育に寄与したい。

#### 謝辞

調査を行うにあたり、使用許可を下さった日経 BP の編集部の皆様にご礼申し上げます。また、本研究は江戸川大学学内研究助成を受けたものです。

#### 注

- (1) オデッセイ・コミュニケーションズ「マイクロソフト オフィス スペシャリスト(MOS)とは」(<https://mos.odyssey-com.co.jp/about/>)【2023年1月3日最終閲覧】

#### 参考文献

- (1) 大崎健一・三谷彩華 (2022) 「文書処理系オフィスソフト資格試験で使われている語彙の特徴 —国内で就職を目指す日本語学習者を支援するための基礎調査—」『計量国語学会第六十六回大会 予稿集』, pp.36-41.
- (2) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (3) 佐藤薫 (2020) 『MOS 攻略問題集 Word 365&2019』日経 BP
- (4) 深川美帆・濱田美和・深澤のぞみ (2007) 「留学生教育における IT リテラシー支援の現状と課題」『富山大学留学生センター紀要』6, pp.29-40.

## E タンデムが日本語教育副専攻の学生の日本語教授に及ぼす影響

—外国語相互作用分析システムによる授業分析を通して—

末繁美和 (岡山大学)

### 1. 研究の背景と目的

E タンデムとは、母語が異なる二人がペアになり、オンラインで言語や文化を学び合う学習形態を指す。脇坂 (2016) は、タンデム学習の効果として、1) 第二言語能力を高める、2) 学習者オートノミーを伸ばす、3) 異文化能力および異文化コミュニケーション能力を向上させる、4) 友達意識が芽生える、5) 目標言語を話すことに対する自信がつく、6) 言語学習の動機を高めるという 6 つの利点が先行研究で報告されていることを述べている。このような学習者としての学びに加え、母語話者としての学びが存在することも報告されている。守屋 (2019) は、互いに「学習者」と「専門家」になるため、言語の学び方だけではなく、教え方の学び合いが生じると述べている。また、O'Rourke (2007) は、母語話者が直感の知識を言語化することで言語への敏感さを向上させる可能性があることを指摘している。更に、「互惠性」と「学習者オートノミー」を原則とするタンデム学習では、学習者の自己主導型学習を母語話者が対話を通してサポートする形態をとるが、主体的・対話的で深い学びが学習者に生じるよう教師が支援するという近年の日本語教育における教授観・学習観とも (横溝・山田, 2019)、非常に親和性が高いと考えられる。したがって、日本語教育人材の育成においても、タンデム学習が有効である可能性がある。

しかしながら、これまでの E タンデムに関する研究は、言語習得や互惠性、オートノミーの側面に着目したものが多く、教員養成の視点からの検討は限られている。日本語教育人材に求められる資質や能力の養成において効果があるのか否かや、効果がある場合には、どのような能力の育成において有効であるかが明らかになれば、タンデム学習の新たな活用方法を示すことが可能になると考える。そこで、本研究では、日本語教育副専攻の日本人学生 (以下、JS) 5 名を対象とし、E タンデム前と後で、日本語授業における教授行動に変化が観察されるのか否かについて、外国語相互作用分析システム (以下、F-システム) を用いた授業分析により検討を行う。

### 2. 調査概要と分析方法

#### 2-1. 調査の対象と方法

本調査では、JS5 名と初級修了レベルの日本語学習者 5 名 (SPOT<sup>(1)</sup> の平均スコア 52.8 点、以下 JL) をマッチングし、2022 年 9 月から 10 月にかけて、ペアで 1 回 1 時間 (日本語 30 分・英語 30 分) の E タンデムを合計 8 回、約 4 週間に渡って実施した。JS は、日本語教育副専攻コースの学部生 3 名、社会人学生 2 名で、特定の教授法の影響を防ぐため、教育実習履修前の学生を対象とした。また、事後アンケートにより、調査期間中に、E タ

ンデム以外には、定期的に日本語教授を行うような活動には従事していないことを確認した。調査の流れを図1に示す。

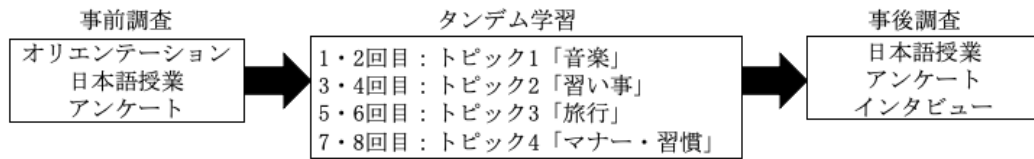


図1 調査の流れ

まず、E タンデム前に、JS および JL それぞれに、オリエンテーションを行い、タンデム学習の進め方やスケジュール等を説明し、やり取りを円滑に進めるための訂正フィードバックの練習を行った。E タンデム学習の影響を観察するため、E タンデム前と後に、初級日本語学習者2名程度に対するオンラインでの日本語授業(JS 一人当たり2回)を設定し、JS に教師として教授してもらい、録画を行った。E タンデム以外の活動の影響を極力避けるため、日本語授業はタンデム学習の開始および終了日より1~2週間以内に実施した。教材は『いろいろ 生活の日本語 入門』に準拠した所定の PowerPoint を使用し、初めて当該内容を学習する学習者に対し、30分程度の日本語授業を行うよう指示した。設定された授業目標(Can-do)が達成できるよう自身が良いと思う方法で教授するよう伝え、教材は事前に配布し、教えやすいよう必要に応じて修正を加えることを許可した。E タンデム前後の2回の日本語授業は同じ学習範囲であった。授業後には、E タンデムや自身の日本語授業に対するJSの認識を探るため、アンケートを実施した。なお、事後調査では、フォローアップ・インタビューも実施し、アンケートの回答内容の詳細について確認を行った。

8回のE タンデムにおける日本語学習については、話すスキルに焦点を当てた中級入門レベルのタスクベースの日本語教材を統一して用い、英語学習については、参加者の英語レベルに応じた会話教材を提供した。また、毎回タンデム後に提出された感想と録音データにより、学習状況の確認を行った。タンデム学習は、学習者オートノミーが原則ではあるが、最初から学習者がオートノマスに振る舞えるわけではなく、自己主導型学習の発達のためにも、教師等の支援が必要であることが指摘されている(守屋, 2019)。それゆえ、タンデム学習が円滑に進むよう、調査者が教材の提供や学習管理の支援を必要に応じて行う方法を採用した。

## 2-1. 分析の方法

タンデム前後の教授行動の変化について検討するため、JS5名の計10回の日本語授業の録画(3時間29分)を文字化したトランスクリプトを作成し、F-システム(Moskowitz, 1971)を用いて分析を行った。F-システムでは、授業中のインターアクションが、教師の発話・学習者の発話・沈黙/混乱・笑い、の4つに分類され、この4つには更に下位項目がある。分類の詳細については、表1を参照されたい。

表 1 The FLint System の分析項目 (Moskowitz, 1971:213 (武田 (2010) 訳))

TEACHER TALK 教師の発話	Indirect Influence 間接的影響	1. Deals with feelings 学習者の気持ちの考慮
		2. Praises or encourages 賞賛, 勇気づけ
		2a. Jokes 冗談
		3. Uses ideas of students 学習者の意図の利用
	Direct Influence 直接的影響	3a. Repeats student response verbatim 学習者の回答の繰り返し
		4. Asks questions 質問
		5. Gives information 情報の提示・説明
		5a. Corrects without rejection 否定ではない訂正
		6. Gives directions 指示
		6a. Directs pattern drills パターンドリルに関する指示
STUDENT TALK 学習者の発話	7. Criticizes student behavior 学習者の行動への批判	
	7a. Criticizes student response 学習者の返答への批判	
	8. Student response, specific 特定の返答	
	8a. Student response, choral コーラス(合唱)での返答	
	9. Student response, open-ended or student-initiated 自由な意見・考え	
	10. Silence 沈黙	
	10a. Silence-AV 何かを聞いているときの沈黙	
	11. Confusion, work-oriented タスク作業のためのざわめき	
	11a. Confusion, non-work-oriented タスク作業以外でのざわめき	
	12. Laughter 笑い	
	12e. Uses English 英語の使用	
12n. Nonverbal 非言語		

教師の発話は直接的行動(直接的影響)と間接的行動(間接的影響)に分類され、直接的行動は教師主導の行動であり、間接的行動は、学習者を尊重し、学習者の自発的行動を促すものであるとされている。F-システムを用いた授業分析により、(1)教師の行動が間接的か、直接的か(I/D Ratio)、(2)母語/媒介言語使用率と日本語使用率の比較、(3)学習者の自発的発言率などの情報を得ることができ(縫部, 1991)、教室内の教師および学習者の発話や行動を量的に分析することが可能である。F-システムにおいては、教師の行動が間接的になり、学習者の自発的な発言が増え、教師および学習者の目標言語の使用が多いほど良いとされている。具体的には、理想的な間接度は2以上、教師の目標言語使用は95%以上であると言われている。

F-システムを用いて日本語授業を分析した縫部(1991)では、発話の分類にあたり、F-システムの分析カテゴリーを用いて、3秒置きに授業を記録する方法をとっているが、文の途中で区切ると分類が難しくなることから、本研究では、文単位<sup>(2)</sup>で分類を行った。また、オンラインの日本語授業では、非言語行動を詳細に観察することが困難であるため、本研究においては、表1の「12n. Nonverbal 非言語」については分析対象としなかった。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. E タンデム前後の教師および学習者の発話数の比較

F-システムを用いて、JS5名(JS-A, JS-B, JS-C, JS-D, JS-E)のE タンデム前後の日本語授業について分析した結果について述べる。教師(JS)ならびに授業に参加した学習者の発話数は表2の通りである。教師の発話の「その他」には、間接的・直接的行動以外の「笑い」等が含まれる。なお、学習者および教師の総発話数に占める母語/媒介言語使用率は、平均1.9%と非常に低く、授業中のやり取りは基本的に日本語で行われていた。

表2 教師および学習者の発話数

		JS-A		JS-B		JS-C		JS-D		JS-E	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
教師 (JS)	間接的	36	82	56	41	32	41	40	31	68	136
	直接的	71	109	108	95	53	77	138	109	93	194
	その他	5	24	4	5	3	0	9	0	15	5
合計		112	215	168	141	88	118	187	140	176	335
学習者		62	93	72	76	83	77	103	52	82	107

まず、発話数については、E タンデム前の日本語授業における教師の平均発話数は146.2、学習者80.4であり、学習者より教師の発話数が多かった。E タンデム後については、教師の平均発話数189.8、学習者81であり、学習者の発話数は大きく変わらなかったが、教師の発話数が顕著に増えていた。次に、教師の直接行動および間接行動の割合については、E タンデム前の直接行動の平均値が92.6、間接行動46.4で、直接行動が間接行動の約2倍観察されることが分かった。E タンデム後についても、直接行動の平均値が116.8、間接行動66.2で、その傾向は変わらなかった。直接行動の内訳を見ると、表1で示したカテゴリーの中の「5.情報の提示・説明」の平均値が、E タンデム前58.8、E タンデム後84.2で、最も多く観察され、教師役のJSが、導入文型や語彙、練習内容などの説明に多くの時間を割いていたことが窺える。

以上のことから、全体的な傾向として、教師の発話数が学習者より多く、教師の直接行動が目立つ教師主導型の授業が行われていることが分かった。これは、F-システムが考える良い授業とは相反する特徴であり、この傾向はE タンデムを経ても変わらないことが示された。しかしながら、学習者の発話数の増減については授業により異なる傾向が見られ、JS-CおよびJS-DのE タンデム後の授業では学習者の発話数が減っているのに対し、JS-AおよびJS-Eの授業では、30%以上の伸び率が観察された。そこで、次節では、教師および学習者の発話カテゴリーの下位項目について分析を行い、このような個人差が生じた原因について、アンケートおよびインタビュー結果も踏まえ質的に分析を行う。

#### 3-2. 下位カテゴリー別のE タンデム前後の比較

E タンデム後に、学習者の発話数の増加が観察されたJS-AおよびJS-Eの授業に着目し、

教師および学習者の発話カテゴリーの下位項目で、顕著な増加（10以上の数値の上昇）が見られたものについて、表3に示す。

表3 下位カテゴリーの出現数およびE タンデム前後の差

			JS-A			JS-E		
			事前	事後	差	事前	事後	差
教師	間接	2. 賞賛, 勇気づけ	12	27	15	11	42	31
		4. 質問	13	36	23	20	54	34
	直接	5. 情報の提示・説明	35	75	40	62	124	62
		6. 指示	14	14	0	12	45	33
学習者		8. 特定の返答	16	35	19	37	60	23

表3より、直接的行動の「5.情報の提示・説明」「6.指示」に加え、間接的行動の「2.賞賛, 勇気づけ」「4.質問」の数値がタンデム後の日本語授業で増加していることが分かる。授業後に実施したアンケートの「日本語授業を行う際にタンデム学習が役立った点」に関して、JS-Aは「説明や流れが一方的なものにならないよう、学習者の発言を重視するようになった」、JS-Eは「学習者に対して親しみが強くなったと思うので、接し方に有効だと思う」と回答しており、E タンデムで経験したことや学んだことを日本語授業において意識的に取り入れていたことが窺える。その結果、学習者の参加や発話を促す間接的行動が増加したと推察される。前述の傾向が観察されなかったJS3名については、アンケートもしくはインタビューで、両者の関連性があまり見出せなかったと回答していた。

学習者の発話に関しては、「8. 特定の返答」が顕著に増えており、クローズドクエスチョンに対する回答や、教師が与えたキューを用いた応答等が観察された。タンデム前の日本語授業では、教師が一方的に説明していた内容について、タンデム後は、質問により、学習者の発話を引き出しながら授業を進めることで、「8. 特定の返答」が増加したと考えられる。一方で、「9.自由な意見・考え」については、タンデム後にJS-Aの授業は7、JS-Eは1しか増加しておらず、以下の例(1)のように、初級学習者が理解できる語彙・表現で、話を広げていくことができず、途中で断念して、自由度の低い練習に戻る様子が観察された。このことから、短期間のE タンデムでは、学習者のレベルに合わせて言語的・会話的調整を行う能力を身につけるには至らなかったと推察される。

(1) JS-E と学習者 (S) の授業中のやり取りの例

JS-E: 映画館に、映画館に行って見ますか？

S: すみません。

JS-E: 映画館に行って見ますか？

S: 映画…。

JS-E: ネットで見ますか？

S: すみません、わかりません。

JS-E: <笑い>分からない。ごめんなさい。



#### 4. まとめと今後の課題

Fシステムを用いたEタンデム前後のJSの日本語授業の分析を通して、全体的な傾向として、(1) 教師の平均発話数が学習者より多いこと (2) 教師の発話における直接的行動の平均値が間接的行動の約2倍であることが示され、Fシステムが考える良い授業とは相反する特徴が見られた。また、この教師主導の傾向は、タンデムを経ても変わらないことが分かった。一方で、Eタンデムで経験した双方向のやり取りを日本語授業において意識的に取り入れたとアンケートに回答したJS2名は、間接的行動の下位項目である「賞賛、勇気づけ」および「質問」の数値がタンデム後に顕著に増えており、学習者の参加や発話を促す行動が積極的にとられていた。Eタンデムと日本語授業を別物だと捉えていたJSにはこのような変化がなかったことから、両者の「教授」が有機的に結びついた場合に、一部ではあるが教授行動に変化が生じる可能性が示唆された。今後の課題としては、分析において、Fシステムの分析項目の何れに該当するのかの判断が難しいものがあつたため、複数名で判定を行い一致率を出す等、より客観的で妥当な分類方法を今後検討したい。

#### 注

- (1) 本調査では、学習者のレベル判定にあたり、TTBJ (筑波日本語テスト集) のSPOT90を使用した。SPOTは、運用力まで含めた全体的なおおよその日本語能力を短時間で測定するオンラインテストで、31~55点は初級レベルに区分される。
- (2) 口頭発話であるため、言い差し文や単語のみの発話も含まれる。

#### 参考文献

- (1) 『いどころ 生活の日本語 入門』国際交流基金 <https://www.irodori.jpf.go.jp/>
- (2) 武田泉 (2010) 『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日本語教育実践領域実習報告論文集』1, 37-55.
- (3) 縫部義憲 (1991) 「日本語授業の「人間化」の工夫—外国語相互作用分析システムの利用—」『日本語教育』75, 12-23.
- (4) 守屋久美子 (2019) 「Eタンデムにおける支援システム構築の可能性—先行研究の概観と課題—」『言語・地域文化研究』25, 281-298.
- (5) 横溝紳一郎・山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版.
- (6) 脇坂真彩子 (2014) 「Eタンデムにおける動機づけのメカニズム：日本語学習者とドイツ語学習者のケース・スタディ」大阪大学大学院文学研究科, 博士論文.
- (7) Moskowitz, G. (1971). Interaction Analysis: A New Modern Language for Supervisors. *Foreign Language Annals*, 5(2), 211-221.
- (8) O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): eTandem. In O'Dowd, R. (ed). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 41-61). Clevedon, UK. Multilingual Matters.

## 「学」としての日本語教育はいかに可能か

—規範的教育学の視点から—

中井澤 卓哉 (一般社団法人ひとと)

nakaizawa@hitoto.or.jp

### 1. 問題の所在と研究の目的

日本語教育においては、1990年代以後、学会誌『日本語教育』第94号(1997年)における「展望」をはじめ、日本語教育における研究そのものを問い直したり、日本語教育を1つの「学」として問うたりする動向が見受けられ始めた。この動向は2000年代以降にも引き継がれ、学会誌『日本語教育』における2つの特集(第132号(2007年)「日本語教育学とは何か」、第178号(2021年)「日本語教育学の輪郭を描く」)をはじめ、日本語教育という「学問」の枠組みを問う傾向が強まっていった。

一方で、「90年代の日本語教育学の議論は、日本語の教育の「内側」の議論が中心であり、近接領域として考えられる心理学、教育学、社会学等との関連にはほとんど踏み込まれていなかった」(神吉編 2015:9)と指摘や、「現在のところ、「日本語教育」に関する諸研究は、「日本語教育学」と呼べるほどの構造体をなしていない」(本田ほか 2019:13)という指摘の通り、90年代から2000年代にかけてのこれらの動向は、「日本語教育に関する研究群の整理・紹介」「日本語教育に関する研究群の輪郭の描写」というような性格のものが強く、一部の例外を除いて、必ずしも「日本語教育学とは何か」「他の学問分野と峻別される、日本語教育学特有のアイデンティティは何か」という問いが自明に問われたわけではなかった。

本研究では、近年問われている「学」としての日本語教育について、その問題の背景を整理すること、及び「学」として日本語教育を捉える際の枠組みを規範的教育学における議論を手掛かりに論じることを目的とする。

### 2. 本研究の概要

本研究は、(1)日本語教育に関する研究群を「学」として捉える動向の整理、(2)「学」としての日本語教育が問われるようになった背景とその問題の構造、(3)教育目的に関する議論の整理、(4)規範的教育学から見る目的を要請する「学」の隘路、という4つの主題から構成される。

#### 2-1. 日本語教育に関する研究群を「学」として捉える動向の整理

日本語教育においては、1990年代以後、日本語教育における研究そのものを問い直す動向や、日本語教育を1つの「学」として問う動きが活発となってきた。「日本語教育学」という語が用いられた最も古いものは、『日本語教育学』(奥田, 1992) (神吉編 2015:8)であったことをはじめ、1990年代には学会誌『日本語教育』第94号(1997年)における「展望」など、日本語教育を1つの学問領域としてみる動きが現れた。2000年代に入ると、

学会誌『日本語教育』第132号(2007)「日本語教育学とは何か」においては、英語教育学、言語学、心理学、異文化間教育、教育工学、社会学の各分野と日本語教育との関連が論じられた。また、2010年代に入ると、第162号(2015)「日本語教育の研究手法-「会話・談話の分析」という切り口から-」のように、日本語教育における研究の方法論そのものを問う動きも見受けられた。さらに、第178号(2021)では「日本語教育学の輪郭を描く」という特集が組まれるなど、日本語教育という「学問」の枠組みを問う傾向が一層強くなっていることがわかる。

## 2-2. 「学」としての日本語教育が問われるようになった背景とその問題の構造

このように日本語教育が「学」として問われるようになった背景として、日本語教育の多様化が挙げられる。国内において、組織的・計画的・体系的に日本語教育がはじまるきっかけとなったインドシナ難民の受入れ・定着以後、国際化・グローバル化によって国内に日本語非母語話者人口が増加したことや、留学生10万人計画・留学生30万人計画などによる日本語教育の需要の増加などが多様な日本語教育の実践をもたらす一方で、「何が日本語教育であるのか」という問いを自覚させる背景となった。多様な日本語教育の実践が広がる一方で、アカデミアにおいては必ずしも「日本語教育学とは何か」「他の学問分野と峻別される、日本語教育学特有のアイデンティティは何か」という問いが自明に問われたわけではなかった。

実践の多様化と学としての規範の不在という、日本語教育を取り巻くこの現象は、2つの背景によって構造化された問題である。1つは、日本語教育研究が日本語学・応用言語学をその系譜に持ち、「日本語を教授する」あるいは「日本語を習得する」という議論や研究に収束する傾向があったことである。2つ目の背景は、1990年代以降、ポストモダン思想の流行により親学問である教育学においても、教育の理念や目的を問う規範的な議論が語られにくくなったことである。これらの要因によって、日本語教育において規範を語る土壌が生まれにくく、結果、何が日本語教育の「学」といえるか(あるいはいえないか)、またその条件とは何か、という議論が看過され、日本語教育の研究が目指す方向性や目的が共有されているとは言い難い現状となっている。

## 2-3. 教育目的に関する議論の整理

上記の現状を背景として、日本語教育の研究においても、2000年代以降、日本語教育において何を目的に据えるべきか、そしてその目的を軸に日本語教育を「学」として捉える規範的な議論が見受けられるようになった。例えば、細川(2012)は、日本語教育・言語教育は「ことばの市民」の育成を目標とする議論を展開した。また、川上(2017)は、「公共日本語教育学」という概念を提示し、日本語教育という実践を社会構想の一環に位置付けていくという視点をもたらした。

日本語教育の目的に関する議論は、国家政策においても「定着」や「多文化共生」、「共生社会の実現」といった文脈で数々語られてきているが、その際、「どのような目的を設定するか」という教育目的の設定に関する議論と、「その目的は正当といえるのか」という教育目的の正当化に関する議論を峻別する必要がある(宮寺 2000)。しかしながら、価値観

が多様化し、かつどの価値観に与するかに関する自由が個人に委ねられた「価値多元化社会」においては、誰もが納得する教育目的の設定が極めて困難である。これは、日本語教育は何を目指すのか？という「価値」の議論の文脈において、「どの「価値」の設定も、(中略)その根拠をそれらの言説から取り出すことは難しい」(稲垣 2022:57)と、稲垣(2022)同様の指摘を行っている。

#### 2-4. 規範的教育学から見る目的を要請する「学」の隘路

実践の多様化と学としての規範の不在という特徴を有する日本語教育に関して、何を価値とするか？あるいは何を目的とするか？という議論が困難であることを確認した。しかしながら、日本語教育を「学」として捉える上で、そもそも「学(問)」とは何か、という議論が看過されていることも指摘しなければならない。

「学」とは何か、「学問」とは何か、という議論は多岐に渡りここで整理することは控えるが、ここでは「その学問固有の目的に関する体系的知識及びその研究方法」という定義に立脚する。この観点から、「学」として日本語教育を捉える枠組みについて整理することを試みる。

宮寺をはじめとする規範的教育学の議論をもとに整理すると、(1)日本語教育学に特有の目的は何か、(2)その目的はいかに正当化されるか、という2つの視点から日本語教育学を論じることができる。(1)日本語教育学に特有の目的論は何か、という視点は教育目的の設定に関する議論であり、教育学をはじめとする近接領域や親学問と日本語教育の差異を焦点化することで、日本語教育学に固有のアイデンティティを浮き彫りにすることが可能となる。日本語教育学は、「国民」に対する公教育を主たる関心とする教育学とは違い、単一の国家・社会という視点を超えた視野が要請される。この視野は、単に日本語を習得することや、日本語に習熟するという日本語学習の価値を超えて、母語が異なる他者といかに共生するかなどといった、「言語や文化をはじめとした社会的条件の異なる他者」という視点を喚起する。この視野こそが、いかに日本語を学習するかという「個人」に閉じた視点を起点とする日本語教育「研究」と、他者の視点を要請する日本語教育「学」を峻別する1つの可能性であり、「学」としての目的を論じる上で重要な視点となる。

(2)その目的論はいかに正当化されるか、という視点は「教育目的の正当化に関する議論」である。宮寺は、正当化論として(1)目的を論じる際の「論議の形式」に合理性を見出すものと、(2)目的に関する行為や営為が組み込まれている「システム」の中に合理性を見出そうとするものの2つの範型があるとする。一方で宮寺は、これらリベラリズム的な正当化に対して、すでに目的は所与のものとして存在しており、その目的に即して現実を構築していく共同体主義的な正当化論の可能性も無視できないとしている。すなわち、目的という規範を取り戻そうとする規範的教育学の試みは、目的の設定の恣意性を克服しようとする正当化の手続きの段階で、「その正当化の手続きにどんな手段を選択するのか」というさらなる恣意性をも正当化しなければならない...という無限の後退に陥ってしまうのである。

### 3. まとめと今後の展望

本研究は、近年問われている「学」としての日本語教育について、その問題の背景を整理すること、及び「学」として日本語教育を捉える際の枠組みを規範的教育学における議論を手掛かりに論じることを目的とし、次の4点を論じた。

1. 1990年代以降に現れた、日本語教育に関する研究群を「学」として捉える動向を、学会誌『日本語教育』の特集を中心に整理した。
2. 「学」としての日本語教育が問われるようになった背景として、(1)日本語教育実践の多様化」を指摘し、また同時に(2)「学」としての規範が不在であることも指摘した。また、「実践の多様化」と「規範の不在」という問題の構造にある背景として、(1)日本語学・応用言語学が主たる親学問であったこと、(2)親学問の1つである教育学においても、規範が相対化され、結果日本語教育においても規範を語る土壌が生まれにくかったことを指摘した。
3. 一方で、日本語教育においても規範や目的を語る研究が2010年代以後散見されるようになったことを確認したのち、教育目的を論じる上では「教育目的の設定に関する議論」と「教育目的の正当化に関する議論」という2つの異なる視点が存在することを指摘した。また、目的の設定においては、価値多元化社会を背景として一定の恣意性が免れないことを確認した。
4. 「その学問固有の目的に関する体系的知識及びその研究方法」という定義に立脚する限りにおいて、日本語教育を「学」として捉える上では目的に関する議論は避けて通れず、その観点から日本語教育学に固有の目的は何かを論じた上で、それがいかに正当化されるのかを宮寺の議論を手がかりに確認した。しかしながら、正当化の手続き論には正当化の手続き論に関する正当化論、というように無限の後退があることを指摘した。

本研究では、日本語教育を「学」として捉える1つの枠組みとして、規範的教育学の議論を手がかりとした。目的設定やその手続き論に一定の弱点があることを鑑みれば、この観点から日本語教育を「学」として構築していくことは可能と見られるほど強靱な論理ではない。また、個別具体の目的に関する概念的な整理やその内実の論理の精査は本研究では行うことができなかった。個別具体の論理を哲学的に検証していくことで、日本語教育学としての目的に耐えうる議論ができる余地は十二分に残されている。

#### 参考文献

- (1) 稲垣みどり (2021) 「日本語教育学の本質学的転回-日本語教育における質的研究の見地から-」『本質学研究』第9号, 2-21
- (2) 稲垣みどり (2022) 『現象学的日本語教育の可能性-アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちの事例-(日本語教育の新潮流31)』ココ出版
- (3) 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄 (2014) 「会話データ分析を行う研究論文の年代別動向の調査-学会誌『日本語教育』の分析から-」『日本語教育』第159号, 46-60
- (4) 学会誌委員会編集担当委員 (2012) 「学会誌50年の記録」『日本語教育』第153号, 71-80
- (5) 神吉宇一編, 名嶋義直・栢田直美・三代純平・松尾慎・嶋ちはる・牛窪隆太著 (2015)

『日本語教育 学のデザイン-その地と図を描く-』 凡人社

- (6) 川上郁雄編 (2017) 『公共日本語教育学-社会をつくる日本語教育』 くろしお出版
- (7) 細川英雄 (2007) 「日本語教育学のめざすもの-言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味-」 『日本語教育』 第 132 号, 79-88
- (8) 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる-言語文化教育学の思想と実践 (日本語教育学研究)』 ココ出版
- (9) 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェラ・マリ奥特ィ編 (2016) 『市民性形成とことばの教育-母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版
- (10) 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子 (2019) 『[改訂版] 日本語教育学の歩き方-初学者のための研究ガイド-』 大阪大学出版会
- (11) 南浦涼介・中川祐治・三代純平・石井英真 (2021) 「民主化のエージェントとしての日本語教育-国家公認化の中で「国家と日本語」の結びつきを解きほぐせるか-」 青木栄一・丸山英樹・下司晶・濱中淳子・仁平典宏・石井英真編 『教育学年報 12 国家』 世織書房, 283-304
- (12) 宮寺晃夫 (2000) 『リベラリズムの教育哲学-多様性と選択-』 勁草書房

## コロナ禍によるオンライン授業を体験した日本語教師の意識の探究

—質問紙調査から見てきたもの—

秋田久美子 (目白大学大学院生)

### 1. 研究の背景と目的

2020年の新型コロナウイルス感染症禍(以下:コロナ禍)拡大により,多くの教育機関は従来の対面授業からインターネットデジタル機器を利用した授業(以下:オンライン授業)への移行を余儀なくされた。突然生じた授業のオンライン化は日本人児童・生徒を対象とした教育機関のみならず,日本語学校やプライベートレッスンをしている日本語教師にも及んだ。コロナ禍による渡航制限の影響のため,外国人留学生数は2020年5月1日時点で前年度比10.4%減<sup>(1)</sup>,2021年同日前年度比13.3%減<sup>(2)</sup>であった。留学生数の減少に伴い日本語教育機関では常勤教員の28%<sup>(3)</sup>,非常勤教員の41%<sup>(4)</sup>に完全休業を含む勤務調整が行われたというデータもあり,常勤・非常勤教員ともに雇用に対する危機感が生じていた。このような状況下で,日本語学校等で働く場所を失った日本語教師が,オンライン授業中心に仕事の場を転換するという現象が生じた。また,機関・組織に属していない日本語教師は,突然生じた授業のオンライン化対応を,当然個々で行わなければならなかった。このように多くの日本語教師が,コロナ禍による何らかの影響を受けたと言える。

そこで本研究では,突然の授業のオンライン化から3年が経過し,このような予期せぬ変化を体験した日本語教師が,オンライン授業をどのように捉えたかについて追究したいと考えた。本稿では,2020年春から,外国人留学生の新規入国が段階的に認められるようになったものの条件付きであり,オンライン授業の必然性が高まり広く行われるようになった2021年秋までの間,さまざまな働き方をしている日本語教師がオンライン授業に対しどのような工夫をし,どのような対応をしてきたのか,またその時々どのようなことを感じたのか,その意識を明らかにすることを目的とする。

### 2. 先行研究

#### 2-1. コロナ禍によるオンライン授業に関する先行研究

礒部・礒部(2020)は,日本語教師は対面型の授業についてはさまざまな経験を有し,また教育研究においても多くの知見が集積されているが,反面,遠隔授業における十分な経験がなく,教育研究においても知見の集積が少ないことを述べている。

藤本(2022)では,急きょオンライン授業をせざるを得なくなった2020年春時点にアンケート調査を行い,日本語教育現場でのオンライン授業の現状や教師研修,情報収集についての報告を行っている。また自由記述を基に,非常勤,専任教員,組織運営者に分け,不安等の意識についての詳細な分析を行っている。

### 3. 調査の概要

### 3-1. 質問紙の作成

質問紙の項目が執筆者の主観に偏ることを防ぐため、事前に日本語教師 12 名にパイロットインタビューを行い、その内容に基づき近藤（2007）の手順を参考とし質問項目を作成した。インタビューは 2021 年 12 月から 2022 年 1 月に実施した。インタビュー当時の協力者の年齢は 40 代から 60 代で全員女性、日本語教師歴は 3 ヶ月から 24 年、インタビュー時間は 36 分から 1 時間 12 分であった。インタビューにあたり協力者には、インタビューの目的やデータの取扱い等に関し説明を行い、同意を得て録画を行った。録画したデータを基に、内容を抽出し項目毎にまとめ、手順（ゾルタン・ドルニエイ 2006）を踏んで 21 項目の質問を作成した。なお回答は 5 件法とした。

### 3-2. 質問紙調査の実施

3-1. で作成した質問紙を機縁法を用いて日本語教師に回答依頼した。131 件の回答を得たが、調査の目的を考慮し 122 件を有効回答（有効回答率 93.1%）とした。調査は Google フォームを利用し、2022 年 7 月 20 日から 8 月 5 日に実施した。

### 3-3. 分析手順

3-2. で得たデータから、日本語教師の意識の要因（因子）を抽出するために、田中（2021）に倣い因子分析を行った。フリーソフト js-STAR\_XR+ (release1.3.0j) と統計分析システム R(Base) を用いた主因子法、バリマックス回転を採用した。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 3 因子の抽出

手順に従い分析を行い 3 因子を抽出した。3 因子と因子負荷量ならびに質問紙の項目の対応は表 1 の通りである。

表 1 因子別質問項目との対応

第一因子		
質問項目	因子負荷量	質問内容
No.9	0.876	わたしは、オンライン授業の時、インターネットを介した日本語教師のコミュニティや勉強会に参加した。
No.10	0.832	わたしは、オンライン授業の時、有料の外部セミナーや講習会に参加した。
No.21	0.488	わたしは、わからないことがあった時、インターネットのコミュニティは役に立った。
No.8	0.408	わたしは、オンライン授業の時、顔見知りの同僚や仲間と勉強会を行った。
No.11	-0.451	わたしは、オンライン授業の時、YouTube を見てひとりで勉強した。



第二因子		
質問項目	因子負荷量	質問内容
No.15	0.886	わたしは、直接同僚や先輩と集いたかった。
No.16	0.779	わたしは、直接上司や先輩から学びたかった。
No.14	0.579	わたしは、早く対面授業をしたかった。
No.12	-0.418	わたしは、対面授業よりオンライン授業を続けたかった。

第三因子		
質問項目	因子負荷量	質問内容
No.4	0.563	わたしは、オンライン授業の時、集音マイクやプロジェクター、または複数のパソコンやモニター等の補助機材/機器を使用していた。
No.2	0.544	わたしは、オンライン授業の時、意識的に学生に声かけしていた。
No.1	0.511	わたしは、オンライン授業の時、対面授業と違った工夫をしていた。
No.3	0.397	わたしは、オンライン授業の時、Quizizz や投票機能等のソフトやアプリを使用していた。
No.11	-0.423	わたしは、オンライン授業の時、YouTube を見てひとりで勉強した。

#### 4-2. 因子の命名

第一因子は、質問項目 No. 8, 9, 10, 21 の 4 項目にプラスの負荷量を示した。特に No. 9 (因子負荷量 0.876: 以下数値のみ表示) と No. 10 (0.832) が大きな値を示している。一方、マイナスの負荷量を示したのは No. 11 (-0.451) である。これらからコロナ禍により自由な行動を制限された日本語教師は、インターネットを介したコミュニティ等に参加したこと、所属する組織内だけではなく外部開催のセミナー・勉強会等に参加をしたということが推察できる。そこで、第一因子を「インターネットを介した交流や勉強会」と命名した。

第二因子は、質問項目 No. 15 (0.886), No. 16 (0.779), 続いて No. 14 (0.579) にプラスの負荷量を示した。マイナスの負荷量を示したのは No. 12 (-0.418) である。ここでは「直接」「対面」がキーワードと考えられる。そこで、第二因子を「対面での直接の交流を希望」と命名した。

第三因子は、質問項目 No. 4 (0.563), No. 2 (0.544), No. 1 (0.511), No. 3 (0.397) の 4 項目にプラスの値を示している。一方、マイナスの負荷量を示しているのは No. 11 (-0.423) である。これらはオンライン授業に際してや、実際のオンライン授業中の具体的な対応が示されている。したがって第三因子は、実際の授業に関連する内容と解釈し「オンライン授業の工夫」と命名した。

#### 4-3. 考察

第一因子「インターネットを介した交流や勉強会」では「インターネット」「外部」「勉強会」「セミナー」「講習会」がキーワードである。オンライン授業のための ICT の組織的

な導入は、入念な準備や試用期間を経て本導入されるのが常であるが、2020年春は藤本(2022)にも「そのような余裕はなかった」と記されている。そのため教師への研修がない、または不十分なケースがあり、また研修が行われても常勤講師のみという例も見られたという。非常勤講師が多数を占める日本語学校では、その多くが十分な研修の機会を得ることができなかったことが伺える。一方、常勤または専任講師には、通常、学生管理や学校運営等非常勤教師とは異なる業務もあるため、専任講師もまた十分な研修を受けることができなかったであろうことが推察される。2020年4月は日本政府により「緊急事態宣言」が発令され、全国民に行動の制限が課せられていた時期でもある。その渦中に日本語教師もより多くの情報を求め、インターネットを利用し、自身が所属している組織外の勉強会やセミナーに参加していたことが第一因子として表れている。

藤本(2022)による調査においても、情報収集の方法を「SNSで情報を得ている」(77.1%)、「学外の同業者と情報交換や勉強会をしている」(69.3%)と報告されており、行動の自由を制限されていた環境下で、日本語教師がさまざまな手段を駆使し、より早くより多くの情報を得ることをオンラインの場に求めたことが示唆されている。質問項目No.11にマイナスの負荷量が表れていることも、日本語教師がオンラインを介して、自身が所属する組織を超えて情報を求めていたことが推察できる。

第二因子「対面での直接の交流を希望」では「直接」「対面」というキーワードに注目する。オンライン授業開始時期に多くの日本語教師が緊急に求めていたものは、ICTツールの技術的な情報であったと考えられる。実際にオンライン化当初のごく短時間でZoomの使い方といったセミナーや、それに類する動画がYouTube等インターネット上に次々とアップされるようになった。しかし、それらはICTツールに関するいわば汎用的な情報であり、日本語教師個々の属性に即したカスタマイズされた情報ではなかった。日本語教師の働き方が多様であるがゆえに、それぞれの日本語教師が次に求める情報は、授業運営の具体的な方法であったり学習者の情報であったりと個別化されたものであったと考えられる。第一因子で見られたような、インターネットを介したオンライン上の勉強会やセミナーでは、その個々の要望に応えることは不可能である。ICT機器の技術的な情報を得た先にある個別化された情報を入手するためには、直接同僚や先輩と集うことや直接先輩や上司から学ぶことが必要であったと考えられる。

嶋田(2019)が、実践の場において日常的に実践を共有し対話を重ねることの重要性に言及しているように、個々の日本語教師がより有用な情報を得るためには、直接対面で集い、学びを得る機会を持つことが重要であったと考える。また既知の同僚や先輩教師と直接顔を合わせることで、強い孤独感や孤立感等を弱める効果もあったのではないかと考えられる。

第三因子「オンライン授業の工夫」は、第一因子や第二因子とは傾向が異なる因子と言える。第一因子や第二因子は日本語教師自身の情報収集に関連する因子であったが、第三因子はオンライン授業をスムーズに行うこと、つまり学習者へ提供する授業内容に関連する因子であると考えられる。これは教師という立場から、オンライン授業であっても対面授業と同等の質の授業を提供したいという思いの表れではないかと推測する。質問項目No.4では、物理的な投資を行い授業のための工夫をしている様子が伺える。ここには表れ

ていないが、照明器具等オンライン授業のための作業環境の改善を行った日本語教師もいると思われる。質問項目 No. 3 では、オンラインの特性を活かした新たな授業の取り組みの工夫がなされている他、質問項目 No. 2 のようにこれまでの対面授業での教授活動を基盤にした工夫も見られる。また質問項目 No. 1 に表れているように、対面型授業については多くの経験を有しているが、オンライン授業における十分な経験がない(礒部・礒部 2020)ながらも、日本語教師がオンライン授業をスムーズに行うためのさまざまな工夫をしていたことが伺われる。

## 5. 今後の課題

本研究では、量的な分析を行ったことで、日本語教師の意識を一端ではあるが俯瞰的に見ることができたと言える。しかしながら、得られた3要因をより具体的に詳細に見ていくことが必要だと考える。現在はずでに、対面授業かオンライン授業かという二項対立ではないと高橋他(2022)が述べているが、勤続年数、勤務形態、年齢等の属性の違いが、3要因に与える影響を丁寧に分析していくことで、現場の状況に合わせた取捨選択の指針になるのではないかと考える。

## 注

- (1) 日本学生支援機構「2020(令和2)年度外国人留学生在籍状況調査」
- (2) 日本学生支援機構「2021(令和3)年度外国人留学生在籍状況調査」
- (3) (4) 日本語教育機関関係6団体「コロナ禍における日本語教育機関の経営実態調査報告(2021/08/18)」

## 参考文献

- (1) 礒部太一・礒部靖世(2020)「コロナ禍の遠隔授業におけるコンピューター用いた言語教育と情緒的变化」『北海道医療大学人間基礎科学論集』第46号, pp. A9-A11
- (2) 近藤彩(2007)「外国人ビジネス関係者のビジネス上の問題点に関する研究—その問題意識と属性の影響—」『日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究』(ひつじ書房)第9巻, pp. 45-83
- (3) 嶋田和子(2019)「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワークキング—」『日本語教育』172号, pp. 33-47
- (4) ゴルタン・ドルニュイ著/八島智子・竹内理監訳(2006)『外国語教育のための質問紙調査入門 作成・実施・データ処理』(松柏社)
- (5) 高橋薫・保坂敏子・藤本かおる・尹智鉉(2022)「オンライン授業を問い直す—学びの最適化をめざして—」『2022年度日本語教育学会秋季大会』予稿集, pp. 54-62
- (6) 田中敏(2021)『Rを使った<全自動>統計データ分析ガイド フリーソフト js-STAR\_XRの手引き』(北大路書房)
- (7) 藤本かおる(2022)「コロナ禍における日本語教師と授業のオンライン化」『武蔵野大学野大学学術機関リポジトリ』第6号, pp. 129-148

## 日本語教師養成講座の教育実習での実習生の意識変容における講師の役割

俵 加奈子 (お茶の水女子大学大学院生)

### 1. 研究の背景

近年、日本語教育の現場はますます多様化しており、知識や指導技術に加え、多様化に対応できる実践力のある日本語教育人材が求められている。文化庁(2019)では、日本語教育人材に求められる資質・能力を、(1)日本語教師、(2)日本語教育コーディネーター、(3)日本語学習支援者の3つの役割と活動分野ごとに整理し、そのうちの日本語教師については、さらに「養成」、「初任」、「中堅」の段階に分けて詳しく提示されている。また、この報告書では、養成段階で習得することができる知識や能力は限られており、「日本語教師として従事してからも自己研鑽を積み、教育能力の向上に努める必要がある」ということにも言及している。そして、養成段階の日本語教師に求められる資質・能力として、知識と技能のほかに、自分の実践を振り返り問い直す態度、常に学び続けようとする態度、多様な関係者と連携・協力しようとする態度などを挙げている。

上記のような資質・能力の養成のため、さまざまな養成機関においてプログラムの検討と実施がおこなわれている。主な日本語教師の養成機関としては、大学等の高等教育機関、自治体による公的養成講座、民間の420時間の養成講座(以下、養成講座とする)などが挙げられる。養成機関での実践と成果については多くの先行研究が見られ、成果が報告されているが、大学・大学院等の高等教育機関の養成プログラム、現職の日本語教師を対象にした研修等を対象とした研究が多く、養成講座を対象とした研究は少ない。

しかし、養成講座修了生の主な就職先としては、日本語学校、生活者を対象としたボランティア教室、海外の教育機関などが多く、学習者の属性、背景、ニーズ、学習目的などが大学等の日本語教育機関よりも、より多様であることが考えられる。そのため、養成講座では、規定の420時間の修了や日本語教育能力検定試験の合格だけではなく、上記のような自分の実践を振り返り問い直す態度、常に学び続けようとする態度、多様な関係者と連携・協力しようとする態度などを養成することも重要な課題だと考えられる。

### 2. 先行研究と研究目的

前述のように、養成講座を対象とした研究は多くない。養成講座の教育実習を通じた実習生の意識変容について分析をおこなった俵(2022)では、養成講座の教育実習生が、実習での実践、いい授業とは何かという問いかけ、自分自身の見直しを繰り返すことで、教師観・仕事観に変化が起こり、養成講座を修了後も、自己研鑽が必要であるという気づきを得たことが明らかとなった。その実習生の気づきは大きく2つに分けられる。1つ目は、日本語、第二言語習得、教育技能、異文化とそれに対する適応、学習者心理など幅広く正確な知識が日本語教育の現場での実践を支えるということである。そして、2つ目は、そのためには学び続けること、経験を積むこと、つながりを作ることなど、養成段階だけで

はなく仕事に従事した後も、一步一步積み重ねながら進んでいく自己研鑽が必要だということである。これらの気づきは養成段階の日本語教師に求められる能力・資質（文化庁2019）に概ね沿うものであるが、俵（2022）の結果の中では、一部の実習生の中にはこのような意識の変容に関する言及が見られなかった実習生もいた。それでは、意識変容とはどのように生まれるものだろうか。

クラントンは、意識変容の学習プロセスのモデルを提示している（Cranton 訳書 2010）。その中で、それまでの社会的背景の中で作られたパースペクティブ（見通し、展望、視野）を持つ人が、周囲の人や出来事による刺激によってパースペクティブを見直すようになることで、意識の変容とその後の行動の変化につながっていくとしている。意識変容にはさまざまな要因が考えられるが、本研究ではまず、実習生の意識変容に刺激を与えた講師の行動はどのようなものか、そしてそれがどのような役割を果たしているかについて分析する。それによって、より良い養成講座の実践につながるよう、養成講座の講師が自身の実践を振り返る上でのヒントになるような視座を得ることを目的とする。

### 3. 研究課題

RQ1：養成講座実習生の意識変容には講師のどのような行動が影響を与えているか

RQ2：養成講座実習生の意識変容における講師の役割は何か

### 4. 研究方法

対象者：日本語母語話者の養成講座修了生（30～60代，男女25名）  
教師の仕事の従事経験のない，修了後1年以内の修了生

調査方法：半構造化インタビュー（表1）  
一人につき1時間半前後，オンラインで実施

分析方法：M-GTA（木下2020）による分析

表1 半構造化インタビューの主な質問項目

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 講座を受講することになった経緯やきっかけを教えてください。</li><li>2. 講座を受講してみて、いかがでしたか。ご意見やご感想をお聞かせください。</li><li>3. 講座を受講する前と後で、考え方や行動に何か変化がありましたか。</li><li>4. 教育実習の授業をするうえで、一番気を付けていたことは何ですか。<br/>それは、回を重ねるごとに変わりましたか。</li><li>5. 教える仕事をするうえで、一番大切だと思うことは何ですか。<br/>それは、実習の前後、もしくは回を重ねるごとに変わりましたか。</li><li>6. もし、日本語教師の仕事をするとしたら、どのように取り組みたいと思いますか。<br/>どのようなことに気をつけようと思いますか。</li></ol> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 5. 結果と考察

#### 5-1. 実習生の意識変容に影響を与える講師の行動

まず, RQ1 について検討していこう。実習生の意識変容に対する講師の行動の影響としては, 以下のようなストーリーラインが見られた。実習生は養成講座の授業、実習の経験, 講師から明示的・暗示的に与えられる日本語教育の現場についての情報から, さまざまな知識の必要性と継続的な自己研鑽の必要性に気づいていく。講師はその情報の提供, および学びの場を作ることで, 実習生が進むための足掛かりを作るサポートをすることになる。さらに, 講師の自己研鑽は, 実習生に与える情報と学びの場の質を高めるだけでなく, 実習生に観察されることによって, 実習生の教師観・仕事観にも影響を与える。以下にストーリーラインの категорияと概念説明を記述し, 図1に結果の関係図, 表1に категорияと概念名を示す。文中の《 》は categoria, 〈 〉はサブ categoria, 【 】は概念名である。

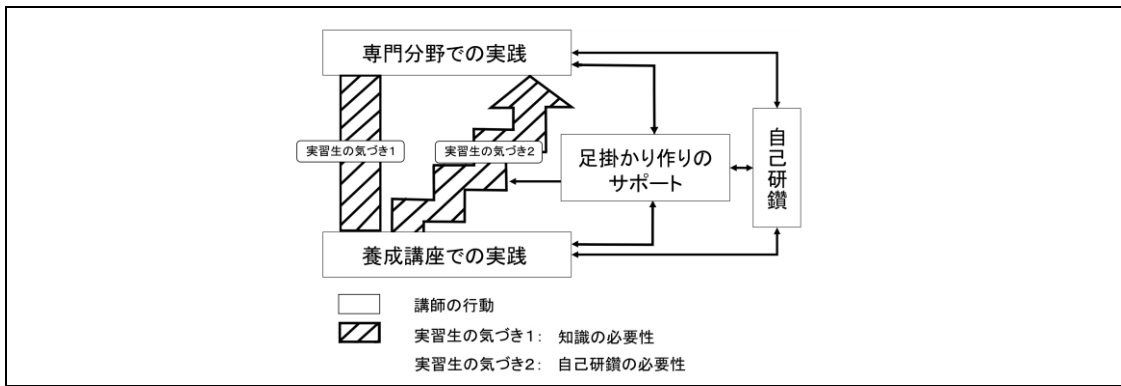


図1 結果の関係図

表2 実習生の意識変容に影響を与える講師の行動の categoriaと概念一覧

categoria	サブ categoria	概念
専門分野での実践		概念1 外国人に対する日本語教育
		概念2 専門分野での研究
養成講座での実践		概念3 学びの場づくり
		概念4 知識の伝達
足掛かり作りのサポート	日本語教育の世界を見せる	概念5 教育現場に関する情報の伝達
		概念6 自己研鑽に関する情報の伝達
	自分自身を見せる	概念7 仕事への取り組み
		概念8 人となり
自己研鑽		概念9 知識の習得
		概念10 経験の積み重ね
		概念11 実践の改善

まず、《養成講座での実践》としては、【学びの場づくり】と【知識の伝達】という概念が見られた。【学びの場づくり】には不安な学習者への配慮や気づきの機会の促進のような、養成講座での学びをサポートする行動と同時に、講師が作成した資料、視覚教材などを学習者として観察することによって、学習者の視点に気づき、いい授業とは何かを考えるきっかけになったという語りも見られた。【知識の伝達】では、さまざまな分野の知識を正確に豊富に伝えることによって、日本語教育の仕事の面白さに気がついたり、自身の知識不足と学び続ける必要性を感じたりするようになったという語りも見られた。また、講師の知識があいまいだったり不正確だったりした場合は不安や不信を学習者視点で感じ、《自己研鑽》の必要性など日本語教師の在り方を考えるきっかけになっていた。

次に《専門分野での実践》については、【外国人に対する日本語教育】という教育分野と【専門分野での研究】という研究分野とに大きく分けられるが、講師によってどちらに比重を置いた実践をしているかは異なる。しかしどちらの分野を専門とする講師の授業でも共通して、学習者に信頼される授業をするためには、豊富な知識、経験の積み重ねが必要であり、それを支えるのが《自己研鑽》であるという語りが見られた。

さらに《足掛かり作りのサポート》では、〈日本語教育の世界を見せる〉と〈自分自身を見せる〉というサブカテゴリーが見られた。〈日本語教育の世界を見せる〉では、講師の個人的な経験を含めた【教育現場に関する情報の伝達】や【自己研鑽に関する情報の伝達】をすることによって、教育現場の実態を想像することができるようになったという語りが見られた。そして、仕事に就いた後もほかの教師や機関とつながりを持つことで、情報や経験の共有、知識や技能の向上を目指すことができるのではないかとという気づきも見られた。また、講師が〈自分自身を見せる〉ことも実習生の意識変容に影響を与えていた。意識的に見せるということよりも、【仕事への取組み】や【人となり】を実習生が観察することによって、教師観・仕事観に変化を与えたり、いい授業とは何かを考えるきっかけになったという語りが多く見られた。また、学習者だけではなく、日本語教師にも教え方にも仕事の内容にも多様性があることに気がつくことで、実習生の目標が変化したり、自分自身を見直すことにつながったという結果も見られた。

以上3つのカテゴリーはすべて講師自身の《自己研鑽》とつながっている。《自己研鑽》には【知識の習得】、【経験の積み重ね】、【実践の改善】という概念が見られた。

以上のことから考察すると、講師は実習生に明示的な情報だけではなく、暗示的な情報も与えていることがわかる。実習生は明示的な情報からだけではなく、授業、教材、講師の取組み、人となりなどを観察することによって、日本語教育の現場についてのイメージを作っていく。そして、そこで働く自分を想像し当事者意識を持つことによって、自分自身の知識やスキル、取組み方を見直し、目標とする教師像が変化していく。それが自己研鑽意識の獲得につながっていくのではないかと考えられる。

## 5-2. 意識変容における講師の役割

以上の結果を踏まえ、クラントン(2010)で成人教育の観点から整理されている教師の役割を参照し、RQ2について検討していきたい。

クラントン(2010)では、教育者の役割を表3のように12に分けて整理している。

表3 クラントン (2010) による教育者の役割

専門家	情報提供者	共同学習者
計画者	学習管理者	改革者
教授者	モデル	省察的实践者
ファシリテーター	メンター	研究者

※クラントン (2010) p. 136 より作成

これらのうち、知識を伝える「専門家」、「教授者」、学習者の意識変容を促す機会や場を作る「計画者」、「共同学習者」、助言・指導する「メンター」、新たな問いを引き出す「改革者」、評価をする「学習管理者」、奨励し援助する「ファシリテーター」、実践を検討し授業を改善していく「省察的实践者」、専門分野での「研究者」、教材や資料などを提供する「情報提供者」などの役割が見られた。実習生の行動や価値観のモデルになる「モデル」の役割も見られた。しかし、今回の調査から考察すると、クラントンの定義する模倣の対象としてのモデルのほかに、日本語教育全体の風景の一部としての役割もあるのではないかと考えられる。養成講座の授業では、講師が明示的に経験談、学術研究の内容などの紹介をするほか、講師の仕事に対する取り組み、留学生に対する言動、実習生への接し方などを実習生が観察している。模倣の対象とするモデルではなく、風景の一部としてのモデル、それを観察することで実習生は、日本語教育の現場の様子を想像し、自分自身の取り組みを省察していくことにつながっていく。

今回の分析対象者は日本語母語話者の養成講座修了生である。日本語母語話者である実習生に対する養成講座の特徴の一つに、実習生自身に日本語を第二言語として学習した経験がないということが挙げられる。小・中・高等学校の教師の養成と違い、実習生はモデルとなる教室活動、教師像が不明確なまま教師を目指すことになる。今回の調査の語りの中に、講師に対する反発のことばも見られた。その多くで、講師の経験、取り組み、考え方を模倣すべきモデルとして押しつけられていると実習生が感じたという語りが見られた。これは、現場の状況や日本語教師の仕事の内容が不明瞭なまま、目指すべき教師像として見せられることが反発につながったのではないかと考えられる。

## 6. まとめ

以上のことから、養成講座の講師は、知識の習得、経験の積み重ね、実践の改善といった自己研鑽と自身の専門分野での実践を積みながら、よりよい学びの場を作り、幅広く正確な情報を伝えることが必要だと考えられる。そして、実習生が現場の様子を想像し、当事者意識を持って自身の取り組みを振り返り改善していくことができるように、明示的にも暗的にも多くの情報を提供することで、より豊かな日本語教育現場の風景を見せていくことが大切なのではないかと考えられる。

本研究では分析対象者を日本語母語話者に限定したため、今後は非母語話者の実習生も含めた分析を進めるとともに、講師の行動をより具体的に分析していくことがひつようであると考えられる。



#### 参考文献

- (1) 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](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf)  
(2023年3月31日最終閲覧)
- (2) Cranton, Patricia A., 1992, *Working with Adult Learners*, Wall & Emerson (= 2010, 入江直子, 豊田千代子, 三輪建二訳 『おとなの学びを拓く: 自己決定と意識変容をめざして』 鳳書房)
- (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) 俵加奈子, 2022 「日本語教師養成講座受講生の教育実習を通じた意識変容に関する研究」  
『人間発達研究第36号』 お茶の水女子大学人間発達研究会

## 日本語教育現場に根づく言説に対する日本語教師教育者の省察と意識化

嶋津百代 (関西大学) 門脇薫 (摂南大学) 北出慶子 (立命館大学)  
新矢麻紀子 (大阪産業大学) 杉本香 (大阪大谷大学)  
中谷潤子 (大阪産業大学) 西村美保 (清泉女子大学)

### 1. はじめに

本研究は、日本語教育現場に根づく言説<sup>1</sup>を批判的に検討し、そのような言説に対する日本語教師教育者の省察と意識化を考察するものである。発表者らは、日本語教師教育者として自らのことばに注意を払うことはもちろんのこと、教育実習生（日本語教員養成課程履修生、以下同様）に対して、そして、教育実習生がかかわる日本語学習者に対しても、自分のことばが持つ影響力について自覚する必要性を、問題意識として共有している。日本語教師を育てている教師教育者として、発表者らは日本語教育の現場に根づくことばと自分自身が発することばを振り返りたい。

本ポスター発表では、縦断的プロジェクトの一部を紹介する。このプロジェクト全体の目的は、教師教育者が自らの言説とそこに表象されている言語教育観を認識するための実践である。また、自明視されている事象に疑問を呈し、現場で用いられている言説に対して批判的視点を持つための活動である。プロジェクトを構成する取組みは、(1) 日本語教育の現場に観察できる言説を収集すること、(2) 日本語教師教育者によるグループ・ディスカッションで、収集した言説を検討すること、(3) 言説を塗り替えていくための活動をデザインし実施することである。

ポスター発表では、(1) と (2) に焦点を当て、日本語教師教育者である発表者7名によって収集された言説とグループ・ディスカッションの内容を考察する。教師教育者の視点からの考察を通して、私たちのことばがいかにかその時代のイデオロギーを表象し現場を構築しているかを認識し、私たちのことばを塗り替えることで現場のことばを変革していくことがいかに重要であるかを示したい。

### 2. 言説から考察する言語教育・言語教師教育についての先行研究

欧米の英語教育の分野では、言語教育の場に氾濫する言説に対する批判的研究 (Tollefson, 2007, 2011 等) が数多く発表され、言語教育理念のパラダイム転換が起こっている。学習者に目標言語以外の言語使用を認めず、単一言語への同化を求め、学習者が資源として利用可能な言語の多様性を排除するという、これまで言語教育の現場で支配的であった言語教育観の捉え直しである。このような動向の中で、言語教育のあり方を問い、言説分析を通して批判的考察が試みられている。

また、日本語教育においても、古賀他 (2021) が日本語教師の役割について、藤原他 (2021) が日本語教師養成・研修に関して、学会誌『日本語教育』などで用いられているキーワードを通して、その歴史的背景を明らかにしている。こうした言説の分析から見えてくるの

は、ある言説が当該期において繰り返し用いられ定着した結果、特定の言語教育観が現場に深く根づいてきたことである。批判的に見れば、言説の無批判な使用を通して、言語教育観が画一化され、日本語教育、ひいては言語教育における教育実践のあり方が規定され続けてきたと言えよう。

### 3. 日本語教育現場で用いられているステレオタイプの言説

日本語教育の現場では、例えば、教師による「学習者には日本社会で適切な日本語を使って適切に振舞えるようになってもらいたい」という言説や、教育実習生による「正しい日本語を教えられるようになりたい」という言説、そして、学習者による「日本人のような日本語が話せるようになりたい」という言説をよく耳にする。これらの言説は、モノリソナル思考・母語話者信仰に基づく言語教育観を示していると思われる(嶋津, 2021)。このような言説を例として、(1) 発表者である教師教育者らが挙げた日本語教育を巡る言説を紹介し、(2) それらの言説について、発表者らによるディスカッションにおいて浮き彫りになった省察と意識化を示す。

#### 3-1. 日本語教育を巡る言説の考察

以下、発表者らが挙げた、日本語教育を巡る言説の例を整理する。これらの言説を、日本社会において規範化されてきた言説と、日本語教育現場に特有のものとして定着してきた言説に分類することを試みる。

重なりを図示したものが図1である。日本語教育現場に特有のものはそれぞれ a) 組織・プログラム・カリキュラム・教師に関するもの、b) 教師養成の場におけるもの、c) 学習者によるものの3つに分けられると考えられる。「誰が」「どこで」「どのように」用いている言説であるかを分析する判断は容易ではないが、それぞれの言説が互いにその使用に影響を与えていることが見て取れる。

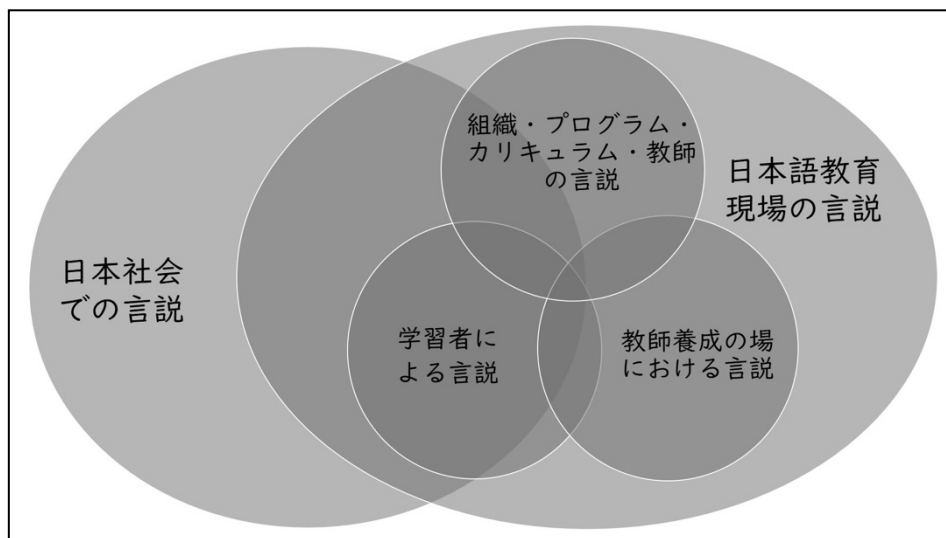


図1 日本語教育を巡る言説の文脈

具体的な言説例は、以下の表 1 に分類して示す。網掛け部分は、次節 3-2 で取り上げる言説である。

表 1 日本語教育を巡る言説の例

①日本社会で繰り返されている言説	②日本語教育現場特有の言説
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語が上手</li> <li>・ 日本人らしい／らしくない</li> <li>・ ニホンゴ (表記)</li> <li>・ 私たち日本人</li> <li>・ (定住者に対して)いつまで日本にいるんですか</li> <li>・ (非漢字圏の学習者に対して)この漢字読めるかな</li> <li>・ こっち・そっち</li> <li>・ 日本人は～ですよ(みんながそうとは限らないのに)</li> <li>・ 日本では～ですよ(自分の知っている範囲は限られているのに)</li> <li>・ 伝統的な日本文化</li> <li>・ 日本人＝日本語が話せる人(そもそも、日本人の定義自体があいまいなのに、あるような前提)</li> <li>・ 外国語 (の会話) は母語話者に習うのがよい</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>a</b></p> <p style="text-align: center;">組織・プログラム・カリキュラム・教師</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ て形が入っている／入っていない</li> <li>・ ゼロ初級</li> <li>・ (海外で) 母語話者教師が会話・作文の授業担当</li> <li>・ 授業で説明したのに (教師が一度言えば学習者が理解して身につくと思ってしまうこと)</li> <li>・ (成人学習者を指して) あの子</li> <li>・ あなたの国ではどうですか? (教師が尋ねがち: 国別対抗合戦?)</li> <li>・ 日本語教師は異文化理解ができています</li> <li>・ 日本語教師は食べていけない</li> <li>・ 初任から即戦力あって当然</li> <li>・ 大学の先生は現場＝日本語学校のことを知らない</li> <li>・ 書き順はやっぱり大事 (左利き学生を軽視)</li> <li>・ 日本語教師は日本人代表</li> <li>・ 日本語教師は「日本文化」が教えられる</li> <li>・ 学習者のニーズに合わせる</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>b</b></p> <p style="text-align: center;">教師養成の場</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ (実習生) 正しい日本語を教えないといけない</li> <li>・ (実習生) 日本語の美しさを伝えたい</li> <li>・ (実習生) 学習者と友達のような、対等な関係が作れる教師になりたい</li> <li>・ 日本語教師になる前に「社会人経験」が必要 (「社会人経験」とは何かは漠然としているが)</li> <li>・ 実習生が実習中、自分を「先生」と呼ぶ</li> <li>・ ノンネイティブ教師の場合、日本語の「正確な」発音が求められる</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>c</b></p> <p style="text-align: center;">学習者</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本人のようにペラペラになりたい</li> <li>・ ネイティブのように話したい</li> <li>・ ネイティブに教えてほしい</li> <li>・ 日本人／日本語はあいまいです</li> </ul>

### 3-2. 日本語教育の言説に関するディスカッション

3-1 で紹介した言説に検討を加えるため、発表者らによるディスカッションの内容を紹介する。大学の日本語教師養成課程を担当する発表者らは、教師教育者として教育実習生の言説に影響を与える立場にある。ここでは、発表者らが上記の表 1 の言説を検討してい

る際に、教師教育者としての自らの言説に関する省察と意識化が見られる例を示す。

例えば、議論の対象となった言説の1つに、日本語学習者による「ネイティブのように話したい」「ネイティブに教えてほしい」というものがある。この言説に潜む言語教育観・言語学習観は、表1の①「日本社会で繰り返されている言説」の1つである「外国語(の会話)は母語話者に習うのがよい」という言説に遡ることができよう。この言説によって、②-aの「組織・プログラム・カリキュラム・教師」が「(海外)母語話者教師が会話・作文の授業担当」を行うことを求める。そうすると、②-bの「教師養成の場」においても「ノンネイティブ教師の場合、日本語の正確な発音が求められる」ことになり、また②-cの「学習者」によって「ネイティブに教えてほしい」という言説を生み出すことになる。このように、ディスカッションを通して、発表者らは①と②-aの言説が②-bに受け継がれ、②-cの言説につながっていることに気づく。こうした画一的な言語教育観は、言説を通して私たちに擦り込まれ、現場に根づいてきたのであろう。

また、②日本語教育現場に特有の言説に「て形が入っている／入っていない」というものがある。「て形」に限らず、学習者がある文法項目をすでに習得しているかどうか、適切に使えるかどうかを表現する「組織・プログラム・カリキュラム・教師」による言説である。この言説が示す言語教育観は「学習者を入れ物にたとえ、そこに文法項目を詰め込めば、日本語ができるようになる」という考え方であろう。このような言語教育観・言語学習観が存在するため、「XXが入っている／入っていない」という言説が成り立つわけである。学習者が「て形ができる／できない」ことに注目してレベルを判定するのは、日本語教師(あるいは、教育実習生や学習者自身)だけである。この言説に関する議論の際には、普段当たり前のように用いている現場での言説に意識を向けること、さらに、言説が私たちに与える影響力や抑圧力に気づかなければ、その言説を用いていくことによる差別や分断に加担している危険性が指摘された。

最後に、ある教師教育者の発言例を紹介したい。この発言の前に、「日本語教育現場に特有の言説」で「日本語教師は日本人代表」「日本語教師は異文化理解ができていない」などの言説が議論されていた。学習者に「日本人はどうですか」と尋ねられた場合に、私たちはどのように応えるか。このような事例を、教師養成ではどのように扱うか。教師教育者としての課題は尽きない。

自分たちは変わって、変な人だみたいな側面とともに、わたしたちはいつも外国人に接してるし、異文化も分かっているから、わたしたちは大丈夫な人なんだっていうふうに、( ) しているところもすごく感じるんですね。わたし自身もハッてこう反省することが多いんですけど、あ、やばいな、その本当にやっぱり気がつかないうちに、こう関係性を固めてしまっていたかと思うこともあるんですけど、でも、わりとなんか自分たちは大丈夫な人たち、で、一般の社会の人たちはちょっと気をつけてもらわないといけないみたいに、日本語教師が思ってる例、例っていうか、まあ自分も含めてなんですけど、思ってしまったところってないですか？(略) やっぱり常にこう振り返る機会とかっていうのは、自分も含めてですよ、あの、いるなあっていうのはすごく感じています。

#### 4. 考察とまとめ

冒頭で説明した教師教育者による, このプロジェクトは, 教師教育者自身の省察力を高めることに寄与すると期待している。それとともに, 日本語教師養成にも応用可能であろう。これから日本語教師となる実習生に自らの言説を振り返り, 言説に根づく特定のイデオロギーや言語教育観に意識を向ける機会を与えることになるだろう。そして, このようなプロジェクトは, 言説に示される言語教育観を批判的に捉え, 問題を意識化し, 対話を重ね, 気づきを言語化し, 言説を変容させることで公平な社会づくりに参加する日本語教育人材を育成することにつながる。こうした言語教育を巡る言説の批判的研究は, これからの日本語教育のさらなる発展に非常に重要であると考えられる。本ポスター発表では扱わなかったが, 今後は, プロジェクトの取組みの1つである「言説を塗り替えていくための活動をデザインし実施すること」を目指す。

#### 注

- (1) 「言説=discourse」の定義は, 言語学や社会学などの研究分野の違いによって多岐にわたっている。本発表は, Gee (1999, p.13) の“discourse”の定義を念頭に置いている。Geeの意味する「言説」は, 単なる「文のまとまり」や「文言」を意味するものではなく, 時代の価値判断を表象するものであり, その時代を生きる社会集団の成員のアイデンティティを表現する手段でもある。

#### 参考文献

- (1) Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- (2) Tollefson, J. W. (2007). Ideology, language varieties, and ELT. In J. Cummins & C. Davidson (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp.25-36). Springer.
- (3) Tollefson, J. W. (2011). Ideology on second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.801-816). Routledge.
- (4) 古賀万紀子・古屋憲章・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈 (2021) 「日本語教師の役割をめぐる言説の変遷」 館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』(pp.41-54) ココ出版
- (5) 嶋津百代 (2021) 「日本語教育に関する言説とイデオロギーの考察—日本語教師養成における「言語教育観」教育に向けて」尾辻恵美・熊谷由理・佐藤慎司(編)『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイスティクスと生態学の視点からみることばの教育』(pp.165-201) 春風社
- (6) 藤原恵美・王晶・加藤真実子・倉数綾子・小林北洋・高木萌・松本弘美 (2021) 「学会誌『日本語教育』に見る日本語教師養成・研修に関する言説の変遷—政策・施策に照らして」 館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』(pp.55-73) ココ出版

## 地域日本語教室での生活情報提供における自治体職員の意識

—ごみ講座と防災講座終了後のインタビューの分析—

俵山雄司 (名古屋大学)・渡部真由美 (トルシーダ)

### 1. はじめに

近年、生活者としての外国人を対象とした地域の日本語教室では、従来から見られた言語の習得を主眼とした活動以外に、防災やごみといった生活情報の提供を主眼とした活動も行われている。中東(2016)では岡山県総社市、衣川(2021)では愛知県豊田市の日本語教室で、生活情報の提供を自治体と連携して実施した事例が報告されている。

これらの事例で示されているように、外国人向けの生活情報の提供では、日本語教師と関係機関・部署に所属する各分野の専門家との連携・協働が行われることが望ましい(日本語教育学会編 2009)。スムーズな連携・協働の形の模索の試みとして、介護関係者と協働して講座を実施した俵山・渡部・結城(2016)では講座の準備・実施状況の分析から役割分担の提案をしている。しかし、これは日本語教師側の解釈に留まっており、連携・協働の形を探るには、各分野の専門家が地域日本語教室での活動をどう捉えているのかについても知る必要がある。

そこで、本研究では、地域日本語教室での生活情報の提供(講座)を担当した自治体職員2人へのインタビューデータを元に、担当した講座の準備・実施についての自治体職員側の意識を明らかにすることを目的とする。

### 2. X市・Y市日本語教室と生活情報を提供する講座の概要

X市およびY市の日本語教室で、2021年から2022年の間に生活情報を提供する講座が行われた。X市の教室はごみ、Y市の教室は防災がテーマで、いずれも担当の自治体職員が講師(情報提供者)として、参加した。

X市では、同内容のごみ講座が2回行われ、1回目講座の3日後に2回目講座を行った。1回目の受講者は4名、2回目の受講者は5名で、いずれの回も受講者数以上の数のボランティアが参加していた。受講者、ボランティアともに大半がX市在住である。2回目の受講者5名のうち1名は、1回目・2回目ともに受講していた。受講者とボランティアはペア、あるいは受講者1名とボランティア1～2名の小グループに分かれて座っていた。

Y市の防災講座の参加者は、受講者11名、日本語ボランティア約14名である。受講者とボランティアは、受講者1～2名とボランティア1～2名の計3～4名の小グループに分かれて座っていた。

### 3. 調査概要

X市日本語教室のごみ講座、Y市日本語教室の防災講座を参加者の承諾を得たうえでビデオ撮影し、文字化した。発表者のうち1名が観察者として当日の講座を見学し、メモを取り、講座後にフィールドノート(FN)を作成した。

また、講座実施後に、上記で講師(情報提供者)を担当したA氏とB氏にインタビュー

を実施した。A氏はX市でゴミ関連の業務を担当し、B氏はY市で防災関連の業務を担当する自治体職員である。インタビューは講座の9日から1か月後に、1名1時間程度、発表者1名が（ビデオ会議システム）ZOOMを利用して、個別に半構造化インタビューを行った。予め用意した質問は、①専門家の背景（勤続年数、これまでの担当部署、通常業務内での外国人対応）、②本講座と類似講座の内容および使用教材、③講座の依頼受諾時の心情、④講座の事前打ち合わせと使用教材、⑤講座中に考えたこと、⑥講座後の振り返り、⑦今後の講座に関する展望」である。さらに、講座中の1場面の映像をZOOM上で見てもらい、質問に答えてもらった。

本研究では、講座の映像とその文字化したもの、フィールドノーツ、インタビュー音声文字化したものをデータとし、それらを相互に参照しながら分析を行う。

#### 4. 背景情報

自治体職員の意識を分析・解釈する前提として、インタビュー内容から得られた、協力者の背景・類似講座の情報・講座の事前打ち合わせなどの情報、および、観察・映像から得られた、講座の内容および使用した資料について記す。

##### 4-1. インタビュー協力者の背景と類似講座

ここでは、インタビュー内で得られた協力者の背景情報と、2市で以前に実施された類似講座の情報について記す。なお、A氏は計2回の講座のうち、1回目の講座はメイン講師を担当した他の職員の補助を行い、2回目の講座でメイン講師を担当している。

A氏は、勤務1年目で、ゴミについて電話での問い合わせ対応や、窓口における新規外国人転入者へのごみ出しルール等の説明（通訳あり）を日常的に行っている。B氏は、勤務約10年目で、現在の業務で外国人と接する機会はない。過去に別の課に所属したときに、外国人に対して手続きや制度の説明をした経験がある。

両市（X市・Y市）には、市の事業で、生活情報を提供する講座を行った実績があり、教材と経験が蓄積されていた。

X市が過去に行ったゴミ講座は、以下の2つがある。1つ目は、外国人研修生対象の講座である。コロナ禍以前に行われており、A氏は担当経験がない。講座内容は、ごみ出しについてで、視覚資料としてごみマークをホワイトボードに貼り付けて説明した。使用したごみマークはX市で保管されている。2つ目は、市内の全小学校を回って行う小学4年生対象の講座であり、A氏は何校かで担当の経験がある。1クラスごとに行う場合もあれば、体育館等で学年全体を対象に行う場合もあった。説明では、パワーポイントのスライド上にごみマークを提示したり、「象何頭で表すと」と説明したりするなど、小学生の理解レベルに合わせた工夫を行った。また、話す内容を書いた台本があった。

Y市の防災関連の類似講座は、以下の2つがある。1つ目は、60代の地域住民を対象とした講座で、B氏が資料を準備し、防災訓練の一環で話をするという形態で行った。本研究のデータとなる防災講座で用いられた資料は、その地域住民向けに作成した資料をB氏が作り直したものである。2つ目は、外国籍児童の割合が多い小学校で3年前に行った防災訓練である。訓練には、外国人親子やその知り合いも参加した。消火器の使い方など



体を動かしながら行う体験型で、通訳1名が解説を行う形で進められた。

表1にX市・Y市で実施された類似講座の情報をまとめる。

表1 X市・Y市の類似講座

市・テーマ	担当者	対象者	使用した資料	実物	体験
X市・ごみ	A氏以外の職員	外国人研修生	マーク (ホワイトボードに貼る)	あり	言及なし
	A氏ほか	小学4年生	PPTスライド(ごみマーク含む) チラシ	あり	分別体験
Y市・防災	B氏	地域の60代住民	紙資料	あり	言及なし
	B氏	小学生(外国人 親子を含む)	言及なし	あり	消火器の使い方など

#### 4-2. 講座の事前打ち合わせ(準備の段階)

講座の準備段階で、両市において、講座のための事前打ち合わせが行われた。打ち合わせでは、上述した類似講座で蓄積された講座の流れや教材をもとに、講座を担当する自治体職員が日本語教師や日本語教室関係者から助言をもらうという形で進められた。

X市打ち合わせは、1回目講座の前に行われた。出席者は、A氏のほか、1回目の講座でメイン講師を担当した同じくごみ関連業務を担当する自治体職員C氏、日本語教室関連業務担当の自治体職員D氏、日本語ボランティアの代表者2名の計5名である。要望として、外国人学習者にとって理解が難しいと思われる「プラスチック容器包装とプラスチック製品の分け方の違い」、「あるごみをいつ、どうやって出すのか」を重点的に話してほしいという事柄が挙げられた。

Y市の打ち合わせ出席者は、B氏のほか、日本語教育の専門的な知見を持つ日本語教師3名の計4名であった。B氏が地域の方向けに作成した資料(PPTスライド)を示し、日本語教師からは、資料には振り仮名をふったほうがよい、イラスト・写真など目で見てわかるものがよかったほうがよいというアドバイスがあった。

#### 4-3. ごみ・防災講座の内容および使用した資料

次に、講座内容と当日の講座の流れ、使用した視覚資料等をまとめる。両講座とも講座時間は約90分であった。

X市ごみ講座の内容は、ごみ分類(燃えるごみ、プラスチック製品、リサイクルできるもの、瓶ごみ、資源ごみ等)、ごみの捨て方(ごみ袋の色、各地区のごみを出す日)、資源回収ステーション等についてであった。講座では、A氏がごみカレンダーを参照しながらごみ分別の説明をした後、受講者とボランティアが小グループで理解の確認を行い、カレンダーに、ごみの種類別にごみ出し日を記入するという形で進められた。また、講座の終盤には、ごみ(実物)の分別体験も行った。

X市講座の中で、A氏は、ホワイトボード上にごみマークを貼り付ける、手書きで木の枝のイラストを描く、A氏自身のごみを置くブルーシートに移動してごみを出す位置を示し、ごみを捨てる動作をする、「ひもでしばる」という言葉の説明とともに「しばる」動作をするというように、視覚的に受講者の理解を促す工夫がされた。

Y市講座は、日本全体やY市で起こり得る災害（地震、洪水、津波、避難所等）について、写真・イラスト・振り仮名付きでキーワードを示しながら解説し、時折、動画（映像）も示すという流れで進められた。講座中は、いくつかのキーワードを説明した後に、小グループで内容確認をする時間が設けられた。内容確認の時間を設けるタイミングの判断は、日本語教師が行う場合もあれば、B氏が行う場合もあった。

B氏による防災用語の説明では、パワーポイントのスライド上で振り仮名をつけたキーワード、写真・イラストを示すというように、日本語の理解が十分でない受講者への配慮がなされていた。また、市内や近隣の市の危険個所について川の名前や避難所の名前について具体的な例を挙げて示すことで、市民である外国人住民が身近な問題として防災を捉えられるよう工夫されていた。講座の終盤では、災害用トイレ、防災食などの実物を提示しながら説明を行った。

以下に、講座で用いられた視覚資料等をまとめる。

表 2 使用された視覚資料等

テーマ	講座担当	イラスト	マーク	実物	ジェスチャー	イラスト板書
ごみ	A氏	○	○	○	○	○
防災	B氏	○	—	○	—	—

## 5. インタビューの分析

### 5-1. 分析方法

自治体職員の意識の分析に際しては、インタビューデータを切片化し、オープンコーディングの手法でコード付与・抽象化したものを分析用のコードとした。講座中のフィールドノーツを分析の補助資料として使用した。

### 5-2. 分析結果

分析の結果、「類似講座」「打ち合わせ」「専門家の背景」「講座準備段階」「講座実施中」「講座実施後」「今後の展望」のコードが得られ、両者の共通点として以下が見いだされた。講座準備の段階、講座実施の段階、講座実施後の振り返りに分けて述べる。

#### ① 講座準備の段階

準備段階では、「類似講座担当や補助の経験」(B氏【(地域の防災訓練の経験を踏まえて) ベースとしては同じような内容になります。(中略) 資料自体は、このために結構 (中略) その内容を少し見やすく、わかりやすく】、【(防災食、防災用トイレについて) はい、持って来ました。(中略) 目で見てもらった方がわかるのかなあとって】、A氏【ゆっくり話した方がいいなっていうのは、わかりやすいだろうなっていうのは

あったので。(ごみ講座1回目に)学習者の方でレベルに差があったって言うんですかね。),「日本語教師との打ち合わせで提案された視覚資料利用のアドバイス」を活用していた(B氏【やっぱり映像とか写真で見せたものところは,結構伝わった気がするなあってのはありますね。(中略)反応があったので,よかったなあと思います。])。その一方,「内容選択」および「専門的な用語使用」について迷いを感じたが(B氏【マグニチュードを伝えるのは,逆に混乱させちゃうのかなあ】【防災って,難しい単語が出てきてしまったので,そこが伝わるのかなあ]),最終的には専門用語を用いた説明をする判断をした(B氏【震度っていうのが出てきて,マグニチュードはやっぱり,テレビ見てると必ず目にする数字なので,(中略)そこの区別だけはちゃんとできるようにしたほうがいいのかなあ。])。)

以上から,A氏・B氏は,類似講座での経験や日本語教師からの助言により,視覚資料を十分に活用することにしたものの,専門的な内容を説明するためには,難しい言葉が必要だという葛藤を感じていたといえる。

## ② 講座実施の段階

講座実施の段階では,「早口にならず,簡単な言葉を使う」ことを意識した(A氏【私自身はそこ(言葉の言い換え)を,ちょっと言葉遣いを意識はしたんですけども...】【(でも)ゆっくり話した方がいいなっていうのは,わかりやすいだろうなっているのはあったので。])。)

講座の途中では,「参加者の反応を見ての話し方の調整」を行っていた(B氏【最初に2,3人から,ゆっくり話してくれ,敬語が難しいと指摘され,伝え方を考えなきゃなあ】【(受講者の)視線はこっちの方を向いて,いたんですけど,なんかちょっと,ポカンみたいな感じだと思うん,はい。たぶん伝わっていないんだなあ】【そこでちょっと早口じゃなかなかわからないっていう話があったので,】【ちょっとこれはいかなあっていうふうには思ったりはしたんですけど,】,FN【「前のスクリーン,見ましょう」ここからゆっくり,はっきりになったと感じた。])。)

さらに,「準備した視覚資料の効果」(B氏【やっぱり映像とか写真で見せたものところは,結構伝わった気がするなあ。])と「一緒に参加したボランティアからの手助けの効果」を実感していた(A氏【すごい盛り上がりたというか,色々話されてきたなっていうのは,】,B氏【個別の時の反応は,(中略)本人さんからというよりは,あのそこの横の日本人の方が,たぶん代わりに聞いてくれてる感じが多かったかなあっていう気がします。(中略)日本人の方を通して,なんかコミュニケーションを取ってたような,])。)

以上から,話し方を調整するという気持ちで講座に臨み,さらに講座中の受講者の反応から,再度,話すスピード,言葉の使い方,説明の仕方を調整したことがわかる。

## ③ 講座実施後の振り返り

講座実施後の振り返りでは,「相手の背景を知って話をする大切さ」(B氏【相手の,(中略)立場というよりは,なんかその,情報というのを知った上で,話をするっていうことが大事ななあ(中略)日本語全くわからないにしても,(中略)小学生とか,そういう方々に対しても,(中略)自分のほうから,降りていくというか,そういった形でのその,伝え方はしなければいけないだろうなあ。],「伝わらなかった部分と伝わった部分の峻別」(B氏【家具の,ちょっと固定とかの話はなかなかな難しかったのかなという気がしたりはしたんですけど,そのあとのその,備蓄の話は意外と伝わったところも多かったのかなあ。])。)

あという気もしますし、】A氏（【燃えるゴミに関しては、ピンクの袋に入れるっていうのは簡単に説明できたんですけど、燃えないゴミ、資源物のあたり、茶瓶とか、生き瓶の説明なんて本当にたぶん最後までわからなかったんじゃないかなってのは思いますね】）が確認され、「伝えたいポイントを説明できたことの達成感」（A氏【燃えるゴミに関しては、ピンクの袋に入れるっていうのは簡単に説明できたんですけど、】）「(講座ビデオを視聴した結果)自分が思ったより早口だったことへの気付き」について言及があった（A氏【思ってたよりも、今動画とかも見せていただいたんですけど、(中略)早かったなーってぐらい。】）。

以上のように、講座終了後、数日から1か月後に、改めて講座について振り返る時間を持つことで、A氏とB氏は講座中の自身の話し方や伝達内容について内省を深めていた。

## 6. 考察

インタビューの分析結果から、生活情報を提供する講座を担当した自治体職員が、準備段階で「類似講座担当や補助の経験」「日本語教師との打ち合わせで提案された視覚資料利用のアドバイス」を生かしていたこと、実施中は「参加者の反応を見ての話し方の調整」を行っていたこと、振り返りでは「相手の背景を知って話をする大切さ」を実感し、「伝わらなかった部分と伝わった部分の峻別」を行っていたことなどがわかった。ここから、自治体職員が、その専門性を生かして能動的・主体的に講座に臨み、その結果として、講座後に多くの気づきを得ているという姿が浮かび上がってきた。一方で、自治体職員は、やや専門的な内容を説明するためには、難しい言葉が必要だという、その専門性ゆえの葛藤も抱えており、その点を実際の講座でどう解消していくも検討する必要がある。自治体職員と連携・協働する日本語教師には、相談をする／受ける、求めに応じて助言する、ともに講座を実施するなどの際に、このような意識を考慮した対応が求められると考えられる。

付記：本研究は JSPS 科研費 JP20K00725 の助成を受けたものである。

## 参考文献

- (1) 衣川隆生 (2021) 「地域の活性化と外国人の自立を目指した地域日本語教育の体制づくり—とよた日本語学習支援システムの事例—」『日本語教育』178, 36-50
- (2) 依山雄司・渡部真由美・結城恵 (2016) 「地域日本語教育における各分野の専門家と日本語教師との協働—外国人生活者向けケアプラン日本語教室の企画・教材作成・実施を例に—」『群馬大学国際教育・研究センター論集』15, 35-47
- (3) 中東靖恵 (2016) 「岡山県総社市における「生活者としての外国人」のための日本語教育事業の立ち上げと展開—行政と取り組む地域日本語教育の仕組み作り—」『岡山大学文学部紀要』66, 37-53
- (4) 日本語教育学会編 (2009) 平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業) 報告書, 日本語教育学会

## ローカル・ガバナンスの視点から捉える地域日本語教育の役割

—多様な「声」を拾い、形にすること—

山本晋也 (周南公立大学)

小口悠紀子 (広島大学)

### 1. 問題の所在

本研究の目的は、地方自治体を主体とする在住外国人支援の一環としての「地域日本語教育」が抱える課題と役割を示すことである。そのために、在住外国人支援に関わる団体／個人を対象としたインタビュー調査を行い、ローカル・ガバナンスの視点から、支援構造の可視化を試みる。そして、ガバナンス構造の分析を通じて、生活者としての外国人の暮らしを包括的に支えていくための地域日本語教育のあり方を検討するものである。

2019年6月に公布・施行された「日本語教育の推進に関する法律」では、地方公共団体において、それぞれの地域の状況に応じた日本語教育施策の策定・実施が義務付けられることとなった。しかし、2021年7月に、(公財)日本国際交流センターが一定程度(50人以上)の外国人住民が居住する地方自治体を対象に実施したアンケート調査では、「外国人住民の日本語教育・学習の充実化のための取り組み」に関して、220自治体(25.6%)が「日本語指導が必要な児童・生徒等への日本語指導」を挙げる一方、「特になし」という回答が全回答の約半数である428自治体(49.3%)に上るという結果が出ている。そして、その理由として最も多いのが、「外国人住民の日本語力や学習ニーズの把握ができていない」(434自治体:50.7%)であるという。また、「外国人住民との共生に関する取り組みの課題」に関して、自由記述による回答では「課題(ニーズ)の把握・明確化」を挙げた自治体が最も多く(41自治体)、そのうち29自治体は「課題の把握ができていない」と回答している。

上記の調査結果が意味するのは、多文化共生社会の構築に向けて地域日本語教育の環境整備を推進する国の動きに対して、その実施主体である多くの地方自治体において、地域に暮らす外国人の姿が見えていないという深刻な状況ではないだろうか。特に地方都市においては、予算や制度の問題に加え、外国人住民の多くが散住傾向にあることから、個々の外国人が抱える生活課題や居住実態の把握が難しく、日本語教育を含む外国人支援体制の構築が遅れがちであることが指摘されている(石川 2013)。このような現状において、地方自治体を主体とする在住外国人支援の一環としての「地域日本語教育」は、どのような社会的役割を果たすことができるのだろうか。

### 2. 本研究の理論的枠組み

前述の研究課題に際して、本研究では「地域に関わるマルチ・ステイクホルダーが連携しながら行う統治」(石井・陣内・村山・長岡 2019, p.53)としてのローカル・ガバナンスの概念を参照する。石井らのいう「統治」とは、地域における具体的な個別課題への対

応のありようを指す。また、小滝(2007)は、ローカル・ガバナンスを「地域社会を構成する多様な『利害関係者(ステイクホルダー)』が、相互間の調整と役割分担を図りながら、共同して地域社会の安定と発展に向けた取り組みを行う活動であり、地域社会共同管理機能である」(p. 62-63)と定義している。

家根橋・山本(2022)は、外国人の散住する中山間地域・過疎地域での「地域課題」としての外国人住民対応をめぐる、外国人労働者の受け入れ企業や、小中学校、自治会、市の公的機関、そして、地域日本語教育に関わる団体／個人が、個人間の信頼に基づく私的なつながりを活用しながら対応するガバナンス構造について明らかにしている。中でも、技能実習生を主とする外国人労働者の配偶者や子どもの日本語教育、仕事や学校の問題など、受け入れ企業の対応範囲から「あふれ出した」諸課題への対応に、地域日本語教育の場が重要な役割を果たしていると指摘する。そして、これらの課題に対応することばの教育が、単なる生活支援としての言語支援ではなく、長期的なライフキャリア形成を支える支援へと結びついていく必要があると述べる。

これまで多くの「地域日本語教育」研究は、日本語教育を主体としてその教育や支援、関連する制度のあり方を論じてきた。一方で、地域日本語教育のあり方は、地域の特性や在住外国人の構成・居住傾向、支援に関わる人や団体の多寡・規模によっても大きく異なるものである。今後の地域日本語教育のあり方を考える上では、地域社会全体を俯瞰的な視座から捉え、「多言語多文化を背景とする住民を含めた地域社会形成のための、地域社会を基盤とした多面的重層的なシステム」(日本語教育学会編 2008, p. 13)として、その位置づけを見直していく調査・研究が不可欠となろう。本研究もまた、多文化共生社会の構築に資する今後の地域日本語教育のあり方を論じる一助となることをめざすものである。

### 3. 調査概要

#### 3-1. 調査フィールド

本研究のフィールドは、総人口約 20 万人の中都市で、そのうち外国人住民比率が約 4.3%を占める A 県 Z 市である。この 4.3%という数字は、A 県内の他都市と比較して最も高い数字である。その理由として、Z 市が大規模大学を含む複数の大学のキャンパスを有する学術都市であることが挙げられる。Z 市の外国人住民の構成を在留資格別で見ると、永住者(約 25%)の次に留学生(約 22%)が多く、更に、技能実習(約 14%)、家族滞在(4%)と続いている。また、国籍別では中国・ベトナム・フィリピンといったアジア圏の出身者が約 75%を占めているが、その他(約 25%)としてアフリカ・ヨーロッパ等様々な国籍の外国人が居住している点に特徴がある。また、こうした背景から、Z 市では多様な外国人住民との「多文化共生」に資する国際化推進を市の施策に掲げ、その実現に向けた様々な取り組みを実施している。地域日本語教育もその一環であり、外国人の日本語レベルや学習目的に応じた多様な教室の設置がなされている。

前述した家根橋ら(2022)の指摘は、中山間地域・過疎地域ゆえの地域特性や個人間の連帯が、ガバナンスに大きく影響していたと考えられる。そこで本研究では、地域社会に定位される地域日本語教育の多様なあり方を議論するための一事例となるべく、Z 市を調査フィールドに選定した。

### 3-2. 調査方法

本研究では、Z市の在住外国人支援に関するガバナンス構造の解明に向けて、1) Z市役所の関係部署担当者、2) 1)の聞き取りで名前の挙がった支援団体および個人、3) 外国人住民を対象とするインタビュー・聞き取り調査を行った。

具体的な調査手順としては、まず地域における在住外国人支援の全体像を把握すべく、Z市役所の外国人支援関係担当者に、複数回のインタビュー調査を実施した。そして、インタビュー調査の結果をもとに、Z市の外国人支援の全体像をガバナンス図として書き起こした。その後、図に登場する団体や中心的な人物を中心に調査依頼を行い、雪だるま式に調査を拡大していった。

### 3-3. 調査対象者と分析データ

インタビュー対象者は、前述したZ市役所の外国人支援関係担当者に加え、日本語教育関係者(日本語学校勤務の日本語教師、地域日本語教育ボランティア)、多文化共生施策の関係者(多文化共生コーディネーター、関係機関職員)、外国人住民(企業従事者、留学生、外国人配偶者)である。インタビューの実施に際しては、事前に調査趣旨を説明した上で全て対面で実施し、許可が得られた場合のみ録音を行った。本研究の分析データは、この録音記録および文字化データ、インタビュー中の記録メモ、インタビュー後に作成した書き起こし記録である。

以上のデータをもとに、作成したガバナンス図に登場するステイクホルダー(団体)／アクター(個人)を再配置し、ガバナンス構造の可視化を試みた。本稿では、紙幅の都合上、その概略図を次章の分析結果にて提示する(図1)。そして、「生活者としての外国人」の暮らしと課題に、どのような団体／個人が、どのように対応しているのかという視点からガバナンス構造を分析した。

## 4. 分析結果

### 4-1. Z市のガバナンス構造について

まず始めに、以下に示す図1に基づいて、Z市の在住外国人支援をめぐるローカル・ガバナンス構造の全体について記述する。

Z市の在住外国人支援をめぐるガバナンス構造においては、「多文化共生」「国際交流」「多様性」をキーワードとする複数の団体が登場する。その中心になるのが、Z市を母体とする「協議会」「交流センター」という2つの行政団体(共に仮称)である。

協議会は、Z市を本部として、市内の中心企業や大学、公的機関等の法人・団体・個人によって構成された組織である。Z市の推進する国際交流施策に関して、外国人を対象とする地域日本語教室(以下、「日本語教室」)の運営を中心に、国際交流イベント等の開催、多言語による広報サービスや、私費留学生の奨学金・各種補助金の支給等を行っている。そして、これら施策の実質的な運営を担うのが、交流センターとなる。交流センターでは、日本語教室のほか、国際交流に関わる日本人ボランティアの登録や研修、外国人相談窓口も設置されており、Z市の在住外国人・日本人の直接的な交流の場として機能している。

また、Z市にはその他にも市民団体含む複数の組織が、外国人住民への支援を行っている。

Z市のガバナンス構造の特徴は、行政を主体とする公共サービスとしての外国人住民支援体制の充実にある。ここでいう公共サービスとは、前述した日本語教室・外国人を対象とした広報・留学生支援等を指す。特に、Z市における日本語教室は、多様な外国人が居住する学術都市としての背景も踏まえて、初級から上級までの学習レベルに対応し、また、基礎的な言語知識の習得を目指すクラスから自由会話を楽しむクラスまで、多様な学習内容のクラスが設置されていた。そのうち、レベル別クラスは主に交流センターで雇用された職員(日本語教師)が担当し、会話交流クラスは地域住民によるボランティアを中心に構成されていた。

こうした常設型の支援体制に加えて、外国人住民と日本人住民の交流を目的とした国際フェスティバルや、外国人住民を対象とした防災教育研修、外国人によるスピーチコンテスト等のイベント・研修が、定期的／不定期に開催されている。これらイベント・研修の企画・運営は、Z市を主体に市内の大学や、各種団体、住民自治協議会といった地域コミュニティとの連携がなされていた。

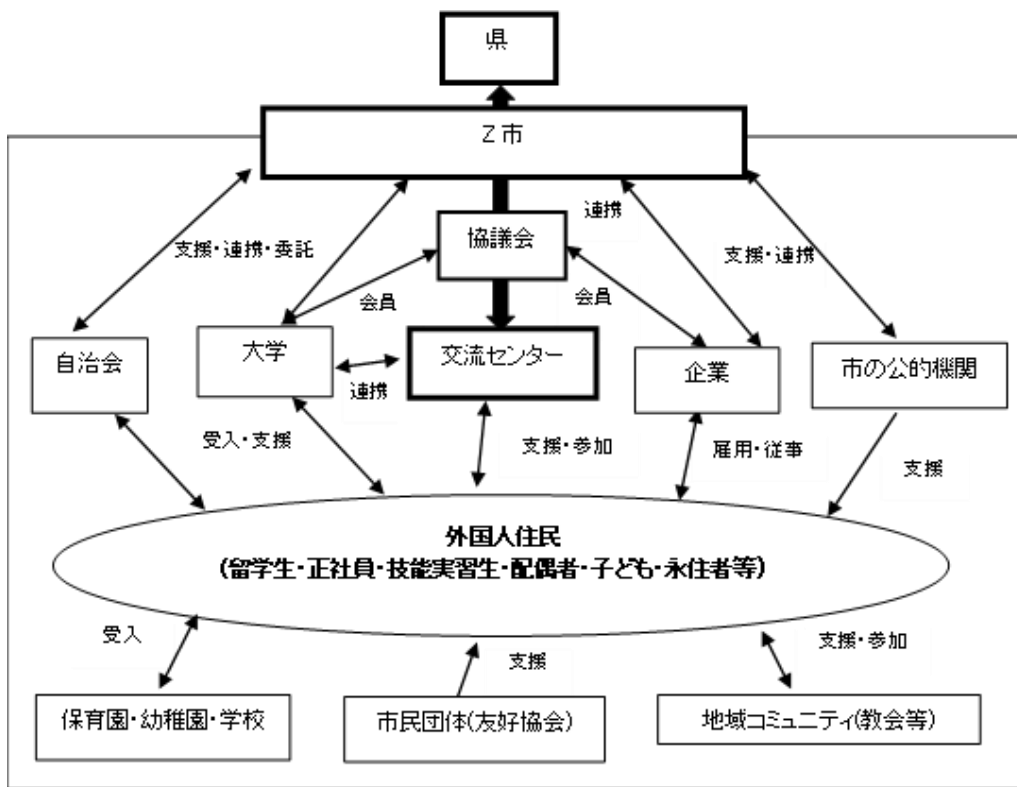


図1 Z市の外国人住民対応におけるローカル・ガバナンス構造の概略

#### 4-2. Z市の在住外国人支援をめぐるローカル・ガバナンスの課題

一方、ガバナンス構造を構成する団体／個人の聞き取りからは、いくつかの課題が明らかになった。それは、1) 施策・支援のアウトリーチ、2) 関係団体の連携促進、3) ガバナンス構造の隙間にある課題への対応の3点である。



1)は、在住外国人支援に関わる行政側の聞き取りから得られた課題である。多文化共生のまちづくりを指針に据える Z 市であったが、施策・支援の実施に関しては「本当に必要な人に、必要な支援が届いているのか」というアウトリーチの課題が懸念されていた。その課題が表面化したのが、前述した日本語教室や各種イベントの参加者の固定化である。日本語教室やイベントの主な参加者は市内在住の留学生や家族、大学関係者が多く、特に技能実習生を中心とする外国人労働者の参加は限定的であった。そこには複数の要因があると推測されるが、まずは日本語学習や国際交流に関するニーズの有無とその理由に加え、彼ら／彼女らが現在の暮らしにおいてどのような課題を抱えているのかを把握することが求められる。そこにどうアクセスしていくかは、施策・支援のための積極的なネットワークづくりの課題でもある。

2)は、主に日本語教育関係者や多文化共生施策の関係者が語る、団体間の連携の課題である。図 1 に示した通り、Z 市のガバナンス構造は、公共団体からの委託を中心とする垂直型の支援が中心にあり、複数の団体／個人が連携する水平型の支援が限られていた。日本語教室や各種イベントを中心に充実した公的支援体制が築かれる一方で、ローカル・ガバナンスを支える網の目状の支援体制の確立に向けては、産学官に加え民間も含めた連携・協力が必要となろう。

3)は、すなわち、現在の支援体制からこぼれ落ちた個人の生活課題への対応を意味する。一例として、本調査において確認されたのは、「保育園・幼稚園・学校からのお便りに用いられる日本語の理解」をめぐる対応がある。聞き取りでは、地域在住の日本語教育関係者が、日本語の理解が困難な外国籍保護者のために、個人として学校からのお便りを「やさしい日本語」に翻訳する作業を行っていたことが明らかになった。しかし、その日本語教育関係者が事情により作業を担えなくなった際に、学校－保護者とも以後の対応がうまくいかず、再びこの問題が課題として残されてしまったという。このように、ガバナンス構造の隙間にある個人の生活課題に対応するには、現在の充実した支援体制を維持しつつ、関係する団体／個人を結ぶネットワークや、それらの包括する範囲を拡充していくような取り組みが重要となる。

## 5. 結論

分析の結果、Z 市の在住外国人支援に関するローカル・ガバナンスの特徴として、1) 「多様な外国人が居住する学術都市」という背景を踏まえ行政による公的支援体制が築かれていること、2) 特に、公的サービスとして提供された地域日本語教育の場が、在住日本人・外国人の交流の場になっていること、の 2 点が示された。しかしその一方で、ガバナンス構造においては、委託による垂直型の支援に限らず、産学官民の協働による水平型支援の拡充、更に、支援の宛先となる多様な外国人住民とのネットワーク構築という課題も同時に明らかになった。では、ローカル・ガバナンスを支える網の目状の支援体制の確立に向けて、地域日本語教育はどのような役割を担うことができるのだろうか。

本研究が主張するのは、外国人住民が地域での暮らしや将来に関する「声」を持ち寄り、表現することを支える教育の場としての役割である。そのためには、「声」を共通の話題として、具体的な日本語教育の内容や形式を見直していく必要がある。そしてもう一つが、

教室を在住外国人の関わる地域コミュニティとの結び目として機能させていくことである。本稿では、教室や交流イベントに参加する外国人住民が固定化されているという現状について言及したが、調査では未だ把握しきれてない地域コミュニティや、エスニックグループの存在も見いだされた。このまちでの暮らしをめぐる「声」を軸に、多様な人々が集い、ことばを交わす場として教室を位置づけることは、そこに参加する人々のガバナンスへの関与を支えることにもなる。

多文化共生社会の構築へ向けて、地域におけるローカル・ガバナンスの枠を広げていく上では、関わる団体や個人を拡充すること、中でも、在住外国人がガバナンスの主體的なアクターとして参与していくことが肝心である。地域日本語教育が社会に対して果たすべき役割は、そのための「声」を拾い、形にすることの支援であると考えられる。その具体的なありようについては、今後の研究の課題としたい。

#### 付記

本研究は JSPS 科研費 21K00642 (研究代表者: 家根橋伸子), JSPS 科研費 19K13252 (研究代表者: 山本晋也) の助成を受けたものである。

#### 参考文献

- (1) 石井雅章・陣内雄次・村山史世・長岡素彦 (2019) 「若者の学びが創出するローカル・ガバナンスの可能性」『関係性の教育学』18-1, 51-70.
- (2) 石川秀樹 (2013) 「多文化共生に関わる自治体行政の課題と広域連携の可能性」『多言語・多文化協働実践研究』17, 124-137.
- (3) 小滝敏之 (2007) 『市民社会と近隣自治—小さな自治から大きな未来へ』(公人社)
- (4) 家根橋伸子・山本晋也 (2022) 「ローカル・ガバナンス構造から見た散住地域外国人住民のライフキャリア形成と日本語教育 —X市におけるフィールド調査から—」『2022年度日本語教育学会春季大会予稿集』174-179.

#### 資料

- (1) 「日本語教育の推進に関する法律 (令和元年法律第 48 号)」(令和元年 6 月 28 日施行)  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/pdf/r1418257\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf) (2023年4月1日閲覧)
- (2) 日本語教育学会編 (2008) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) 報告書』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h19\\_kenkyu\\_kaihatsu/nihongo\\_kyoikugakkai/pdf/hokoku.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h19_kenkyu_kaihatsu/nihongo_kyoikugakkai/pdf/hokoku.pdf) (2023年4月1日閲覧)
- (3) (公財) 日本国際教育センター(2022) 「自治体における外国人住民関連施策に関するアンケート調査結果報告 (概要版)」  
[https://www.jcie.or.jp/japan/wp/wp-content/uploads/2022/07/JCIE\\_SYDRIS\\_Survey\\_Report\\_Summary\\_20220523.pdf](https://www.jcie.or.jp/japan/wp/wp-content/uploads/2022/07/JCIE_SYDRIS_Survey_Report_Summary_20220523.pdf) (2023年4月1日閲覧)

## 地域と大学の連携による日本語学習支援者養成講座の成果と課題

栗田奈美 (恵泉女学園大学) kuritan@keisen.ac.jp

秋元美晴 (恵泉女学園大学名誉教授) makimoto@keisen.ac.jp

<共同研究者> 志賀里美 (恵泉女学園大学) sashiga@keisen.ac.jp

### 1. はじめに

在留外国人数の増加により、日本語教育の重要性が高まっている。平成 31 (2019) 年には「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」(以下、「在り方」)が文化審議会国語分科会によってまとめられ、令和元(2019)年には「日本語教育の推進に関する法律」の公布・施行、翌令和 2 (2020) 年には「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」(以下、「基本方針」)が閣議決定された。こうした流れの中で地域における日本語教育の必要性も広く認識されるようになり、日本語教室で活動していた日本語ボランティアが「日本語学習支援者」として新たに位置づけられると同時に、その養成に対するニーズが生じた。

恵泉女学園大学(以下、本学)ではこうした社会的ニーズに応え、キャンパスが位置する多摩市にある多摩市国際交流センター(Tama City International Center)(以下、TIC)と連携し、2021年度より「日本語学習支援者養成講座」を開始した。本発表では、この養成講座の2年にわたる取り組みを報告するとともに、受講生に実施したアンケート調査の結果を基に、地域と大学の連携による本講座の成果と課題を明らかにすることを目的とする。

### 2. 地域日本語教育と日本語学習支援者

#### 2-1. 地域日本語教育の課題

地域日本語教育の担い手に関し、「基本方針」は「日本語教師、地域日本語教育コーディネーター、行政・地域国際化協会・NPO等の職員、ボランティア等の多様な者が、学習支援、教室運営等の様々な役割に応じて地域における日本語教育を担っていることから、都道府県及び市町村、企業、学校等の関係機関の連携・協力の推進を図る必要がある」と述べている。しかしながら、衣川(2021:37,38)は「『いかに関係機関の連携・協力の推進を図っていけばいいのか』(中略)等の『問い』に関して関係者の間で答えを探索するための対話が十分に行われておらず、理解の共有がなされていない」ことを地域日本語教育の課題の一つとして挙げている。本発表が報告する地域と大学が連携して行う養成講座は、そうした現状を打開するための試みの一つと言える。

#### 2-2. 日本語学習支援者の位置づけ

「在り方」では、地域日本語教育に関わる日本語教育人材が「日本語教師」、「地域日本

語教育コーディネーター」および「日本語学習支援者」に分けて整理されている。3者の役割は以下の通りである。

表1 地域日本語教育人材の役割（「在り方」：19, 20より抜粋）

人材	役割
日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
地域日本語教育コーディネーター	行政や地域の関係機関等との連携の下、日本語教育プログラムの編成及び実践に携わる者
日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者

「在り方」では日本語教師の活動分野の一つとして「生活者としての外国人」が掲げられ、日本語学習支援者を含む日本語教育人材の連携の一例が図1のように示されている。

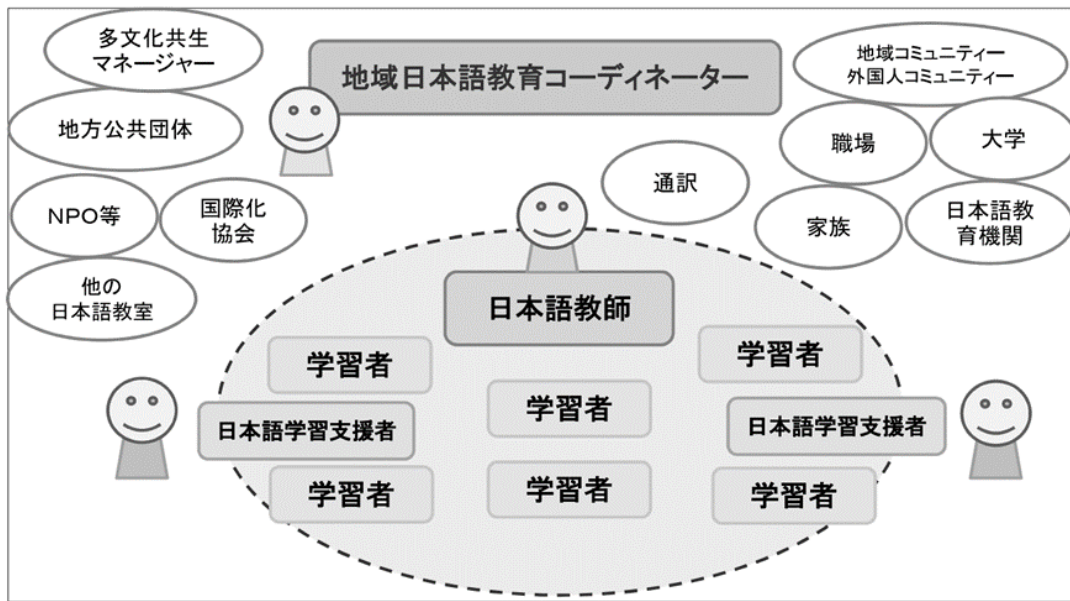


図1 「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材の連携の一例（「在り方」：124）

また、日本語学習支援者に求められる専門性等については、「日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持ち、日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し促進する役割を担うことができる」（「在り方」：21）とされている。

本発表の対象である養成講座では、「在り方」に倣い、「日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し促進する役割を担うことができる」人材の養成を目指すこととした。

### 3. 講座の概要

#### 3-1. 講座の設計

本講座は、2021年と2022年の秋にそれぞれ計13コマ(1コマ90分)、15コマの連続講座として土曜日に本学キャンパスにて開講した。土曜開講としたのは、学生のみならず、社会人の参加を想定したためである。対象は、多文化共生や日本語教育に興味・関心を持つ本学在学学生、卒業生および多摩市を始めとする近隣住民とし、2021年度は40名(在学学生・卒業生30名、一般10名)、2022年度は25名(在学学生12名、一般13名)の参加を得た。教育内容は、「在り方」に示された「日本語学習支援者研修における教育内容」を網羅するものとし(表2参照)、授業は本学教員および専門領域の第一人者である外部講師が担当した。

表2 本講座の教育内容(2022年度)

回	内容
第1回	学習者の背景に対する理解(1)(2)
第2回	異文化理解・コミュニケーション教育
	地域日本語教育の多様性(1) *地域の日本語教室(TIC)の紹介
第3回	多文化共生(1)(2)
第4回	コミュニケーションストラテジー(1)(2)
第5回	日本語の構造(1)(2)
第6回	日本語学習支援
第7回	地域日本語教育の多様性(2) *地域の日本語教室(TIC)の授業見学
	地域日本語教育の多様性(3) *授業見学の振り返り
第8回	地域日本語教育の多様性(4) *地域の日本語教室(TIC)の学習者及び支援者との交流
	地域日本語教育の多様性(5) *交流の振り返り

#### 3-2. 講座の特徴

本講座の大きな特徴は2点ある。1点目は、多様な背景を持つ受講生が年齢・性別・国籍を超えて共に学ぶスタイルである。在学学生の中には、留学生や日本語教員養成課程を履修している学生、さらには日本語教師歴のある大学院生もおり、一般の中には現役日本語ボランティアの参加もあった。

2点目は、実際に地域日本語教室の学習者やボランティアとの交流の機会を持つOn-the-Job Training(以下、OJT)を取り入れた点である。講座前半には、日本語学習支援の現場がイメージしやすくなるようTIC事務局長(同時にボランティアでもある)に日本語教室の説明を依頼した。講座終盤には、TICの日本語教室の授業見学や、学習者と交流して「やさしい日本語」を使用する機会を設けた。これら2点の特徴は、いずれも地域と大学の連携により可能になったものである。

#### 4. 講座の成果と課題

2021年度, 2022年度ともに講座終了時に受講生に対してアンケート調査を実施した。その結果のうち, 記述欄の回答から本講座の成果と課題を明らかにする。

##### 4-1. 成果

本講座の主な成果は, ①「多様な背景を持つ受講生が共に学ぶダイナミックな共修<sup>(1)</sup>」と②「OJTによる実践的な学び」が可能になったこと, さらには③「リカレント教育の役割」を果たすと同時に, ④「新たな日本語学習支援者(特に若年層)の開拓」につながったことの4点である。これらの成果が示唆された回答の一部を紹介する。

表3 アンケート調査結果(記述欄回答)に見られる成果

成果	回答
①共修	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな世代の皆さんと一緒に勉強できて楽しかったです! (一般)</li> <li>・様々な方(地域の方, 日本語学習者の方, 日本語教室で既に支援者として活動している方, 学生など)と交流をしながら勉強することができ, 普段であれば中々聞けないお話や意見を聞くことができました。(在学生)</li> </ul>
②OJT	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際にボランティアをされている方にお話を伺えたこと, 日本語教室に通っている外国人の方と交流できたことがありがたかったです。(在学生)</li> <li>・実際に学習者と交流できて, 新しく相手の文化を学ぶことの楽しさを感じました。(在学生)</li> </ul>
③リカレント教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何十年かぶりの授業で非常に緊張しましたが刺激的でもありました。(一般)</li> <li>・久しぶりの大学の授業, とても新鮮でした。初Zoom講座<sup>(2)</sup>でしたが, とても楽しかったです。(一般)</li> </ul>
④日本語学習支援者開拓	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私は日本語教員の資格に向けた勉強をしているのですが, 仕事としての日本語教員とはまた違って, ボランティアだからこそ築ける学習者の方との人間関係があるのだなと思い, とても魅力を感じました。(在学生)</li> </ul>

本講座は受講生が日本人学生, 留学生, 地域住民, 現役日本語ボランティア等, バラエティに富んだメンバーによって構成されていたため, 年齢・性別・国籍を超えたダイナミックな共修が実現した。TIC 現役日本語ボランティアには, 日本語教室の現状の紹介と, グループワーク内で質疑に答える役割を依頼したが, 学生を始めとするボランティア経験のない受講生からは具体的な質問が相次ぎ, 活発なやり取りが見られた。実際の支援活動に参加する前に, 教室の様子を知ることができ, 受講生にとって貴重な機会になったものと思われる。

OJTについては, 2021年度は動画視聴による授業見学とオンライン交流, 2022年度は対面交流は実施できたものの, 授業見学は講座会場での模擬授業見学となった。しかしながら, 特に交流では「やさしい日本語」を使用する, 初心者には英語も交えて意思の疎通を図る等のストラテジーを用いたやり取りが見られ, 実践的な学びとなった。

アンケート結果からは、3-2 で述べた「共修」と「OJT」という講座の2点の特徴が受講生に評価されていたことに加え、本講座が社会人に対するリカレント教育として貢献できたことが窺える。さらに、文化庁(2023)には、地域における日本語教育の課題として「ボランティアを中心とした支援体制の維持が困難(支援者の高齢化や次世代の担い手不足)」とあるが、大学において、学生を始めとする地域の日本語教育に関する予備知識のない幅広い層を対象とした入門講座を開講することで、新たな日本語学習支援者を開拓できたことも本講座の成果の一つと言える。

#### 4-2. 課題

一方で、実際に日本語教室で活躍するためには、日本語に関するより深い知識が必要であると考え、講座終了後に日本語学習支援者として活動を始めることを躊躇する受講生がいたことも明らかになった。こうした危惧が示唆された回答の一部を紹介する。

表4 アンケート調査結果(記述欄回答)に見られる課題

回答
<ul style="list-style-type: none"> <li>・なってみたい、とは思うものの「日本語を教える」位の日本語知識が自身にあるのか疑問に思う。(一般)</li> <li>・自分がイメージしていたよりも、支援者側に暗黙の了解に似た高いスキルを求められてる気がしました。(一般)</li> </ul>

「在り方」では日本語教師と地域日本語教育コーディネーターならびに日本語学習支援者の3者が明確に区別して位置づけられ、それぞれの果たすべき役割が示されているが、実際の現場では役割分担が確立されているとは言い難い。TICにおいても、「日本語ボランティア」が自主的に日本語教育を実践している側面がある。本講座は「日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し促進する役割を担うことができる」人材の養成を目指す入門的位置づけの講座であったが、OJTにより実際の日本語教室の様子に触れることで、こうした危惧が生じた可能性もある。

#### 4-3. 課題解決に向けた対策

受講生のこうした不安への対策として、本講座修了後にTIC主催の現場に即した追加講座を受講できるような仕組みを整えた。表4に示した回答を寄せた受講生は、いずれも追加講座を受講している。この追加講座を受講後、TICで日本語学習支援者として活動している受講生は、2021年度には2名、2022年度には3名いる。地域の日本語教育の現場には、それぞれが長年培ってきた独自の学習支援の方法がある。現時点では、日本語教師と地域日本語教育コーディネーターならびに日本語学習支援者の3者の役割の境界を明示的に示すだけでなく、3者の役割を連続的に捉え、現場に即した研修内容を検討することも必要であろう。

また、地域日本語教育の課題の一つとしてボランティアの高齢化が挙げられる中、大学生を始めとする若い世代の受講生を取り込めたことも本講座の成果の一つであると述べた

が、TIC 主催の追加講座を経て日本語学習支援者として活動を始めた受講生は、社会人の受講生のみであった。コロナ禍における講座であったため、講座会場に学習者やボランティアを招いての授業見学、交流となったが、実際に日本語教室を訪問し、様子が分かるようになれば、在学生の活動参加への動機づけが高められるのではないだろうか。

## 5. まとめ

本発表では、地域と大学が連携して行った日本語学習支援者養成講座の成果と課題について報告した。主な成果としては、「多様な背景を持つ受講生が共に学ぶダイナミックな共修」や「OJT による実践的な学び」の実現、さらには「リカレント教育」や「新たな日本語学習支援者（特に若年層）の開拓」につながったことが挙げられる。一方で、日本語学習支援者の役割を踏まえた上で、それを現場につなげるより実践的な研修が必要であることも示唆された。

アンケート結果からは、「地域と大学が連携して行う日本語学習支援者養成」という全国的に見てもあまり例のない試みは概ね成功したと言える。今後は講座間の連携をさらに強めていくことに加え、一人でも多くの受講生が日本語学習支援者として活動を始められるよう促していきたい。

## 注

- (1) 共修とは、ともに学習することで、特に男女が一緒に学習することを指す。近年では「言語・文化背景の異なる学生同士ともに学び合う学習機会（末松 2017: 46）」としての「国際共修」が注目されている。
- (2) 新型コロナウイルス感染症の影響で、初年度前半はオンライン授業を実施した。

## 参考文献

- (1) 衣川隆生 (2021) 「地域の活性化と外国人の自立を目指した地域日本語教育の体制づくりーとよた日本語学習支援システムの事例ー」『日本語教育』178, pp. 36-50.
- (2) 末松和子 (2017) 「「内なる国際化」でグローバル人材を育てるー国際共修を通じたカリキュラムの国際化ー」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3, pp. 41-51.
- (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）改定版」  
[https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908\\_03.pdf](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf) (2023/03/29 アクセス)
- (4) 文化庁 HP (2023) 「日本語教育の質の維持向上の仕組みについて（報告）」(案)  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo\\_kyoin/pdf/93823601\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/93823601_01.pdf) (2023/03/29 アクセス)
- (5) 文化庁 HP (2020) 「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/pdf/92327601\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/92327601_02.pdf) (2023/03/29 アクセス)



## 学習者オートノミーの育成を目指した初級クラスにおける アドバイジングセッションの実践

—地域日本語教育での試み—

尾形文 (神戸国際コミュニティセンター)

大河内瞳 (大阪樟蔭女子大学)

岡本絹子 (立命館大学)

### 1. 地域日本語教育

1980年代前半からのインドシナ難民や中国帰国者の定住に加え、1990年代以降、南米からの日系人、技術研修生、農村花嫁など、いわゆる「外国人生活者」が急増した。それともなつて、自治体や国際交流協会などで行う日本語教室や、ボランティア団体などが取り組む日本語教室が次々に開設された。前者の公的機関が主催する日本語教室であっても、学習者に対応するのはボランティア等のことが多く(山田, 2018)、自治体などが主体となり日本語教育を実施することはほとんどなかった。

それから約40年後の2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律」<sup>注(1)</sup>が公布、施行された。同年、文化庁が都道府県、政令指定都市等を対象に「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」という補助事業を開始した。2019年度17団体、2020年度36団体、2021年度42団体、そして4年目の2022年度は48団体が採択され、地域日本語教育の推進に取り組んでいる。神戸市においては、神戸市が2019年6月から2024年3月までの5ヵ年計画で文化庁に申請し、市の外郭団体である(公財)神戸国際コミュニティセンター(以下、KICC)が市から委託して、「神戸市における地域日本語教育体制整備事業」という名称で神戸市内の地域日本語教育に取り組んでいる。

### 2. 目的

本発表は、地域日本語教育の現場で試みたアドバイジングセッションについて報告し、地域日本語教育でアドバイジングを行う際の課題と意義を明らかにすることを目的とする。地域日本語教育の学習者は、ライフコースの変化にともない、生涯にわたり日本語を学習することになる。その際、学習方法や学習評価方法等を選択し、自ら学習のプランを立て、実行する能力である「学習者オートノミー」(青木, 2001)を発揮することで、効果的な日本語学習ができる。学習者オートノミーを育てるには、学習の計画・実行をサポートするポートフォリオ、学習者が学び方を学ぶサポートをする学習アドバイジング、学習に必要なリソースに自由にアクセスできるセルフ・アクセス・センター等が必要である(青木, 2010)。今回は学習アドバイジングに注目し、既存の初級クラスに試行的にアドバイジングセッションを設けた。

KICCでは、1期(19クラス)で平均160名余り、年間約800名の学習者が学ぶ。学習者オートノミーを育成するために、このすべての学習者に学習アドバイジングを実施でき

ればよいが、現実的には難しい。そこで、既存のクラスを担当する日本語教師たちが学習アドバイザーの役割を担えるようになればよいのではないかと考え、日本語教師が学習アドバイザーになるために必要な能力とその能力の育成方法を明らかにすることを目的とした、試行クラスを実施することにした。

加藤(2022)では、アドバイジングは「言語学習に関して学習者が重要だと考えることを見極め、焦点を当て、そして達成することを支援するために学習者と共に取り組むことに焦点を当てます。(中略)アドバイジングセッションを成功させるためには、役割や課題、行動についてのバランスの取れた交渉と、注意深く熟練した言語使用が必要」であるため、「日本語教師だからといってアドバイジングができるわけではない」と述べられている。とはいえ、KICC 初級クラスの学習者たちのオートノミーの育成には学習アドバイジングが重要な役割を果たすことから、KICC の初級クラスを担当する日本語教師たちを学習アドバイザーとして育成する可能性を探ることにした。

### 3. SC クラスにおけるアドバイジングセッション

以下では、今回の試行クラスである SC クラスとこのクラスで行ったアドバイジングセッションについて説明する。

#### 3-1. KICC 初級クラス

アドバイジングセッションを行う KICC 初級クラスは本事業の中心的な取り組みであり、有資格<sup>注(2)</sup>の日本語教師が担当し A1, A2-1, A2-2 の 3 レベルで、1 回 2 時間で 23 回、全 46 時間である。3 つのレベルとも『いろどり』<sup>注(3)</sup>を活用し、会話能力の向上を中心に授業を行なっている。神戸市の中央、東部、西部の 3 拠点で昼と夜に対面クラスを、ZOOM を活用して昼と夜にオンラインクラスを開催している。対面は子ども同伴が可能のため、小さい子どもを連れて来た人や、夏休みには小学生を連れてくる人もいる。2019 年度はわずか 24 名だった学習者が 2 年目に 191 名、3 年目に 529 名、4 年目の 2022 年度には 831 名と増加し、これまでに延べ 1,575 名の学習者が KICC 初級クラスで日本語を学んだ。

#### 3-2. SC クラスとアドバイジングセッション

上述した KICC 初級クラスのうち、今回は A2-2 レベルである SC クラスでアドバイジングセッションを行った。

はじめに、試行的にアドバイジングセッションを取り入れた SC クラスについて説明する。SC クラスは、KICC 初級クラスの 3 レベルの中で最もレベルが高く、自分の背景や身の回りのことについて簡単な言葉で説明できる人を対象とした、A2-2 レベルを目指すクラスである。2022 年度 11 月クラスは、祝日および年末年始を除く 2022 年 11 月 14 日から 2023 年 1 月 16 日までで全 23 回開講された。SC クラスに申し込みをした学習者は 14 名で、平均出席者数は 8 名であった。

SC クラスの担当教師は、KICC 登録講師の 3 名の日本語教師 (A 先生, B 先生, C 先生) である。A 先生は、ライフコーチングの知識はあるが、言語学習アドバイジングは今回が初めてである。B 先生と C 先生は、2022 年 6 月に自己主導型学習の養成講座 (3 時間×5

回)を受講し、アドバイジングの実践を体験したことがある。担当教師3名とも本格的に言語学習アドバイジングをするのは初めてであるため発表者のうちの2名が担当教師3名のアドバイザー役を担うことにした。

続いて、今回実施したアドバイジングセッションについて述べる。SCクラスでアドバイジングを行うための時間を設けたのは、上述したように、地域日本語教育の学習者の学習者オートノミーの育成が目的である。発表者ら3名は毎回の実施ではなく何回かに一度のペースでアドバイジングを行う計画を立てていたが、3名の担当教師と相談をした結果、毎回30分のアドバイジングセッションを設けることにした。毎回することで、学習者が自分の学習を振り返る習慣が養えると思われた。この変更を踏まえ、各回のアドバイジングセッションで行う内容を整理し、まとめたものが表1である。初日である11月14日の前の週に、第一発表者である尾形より、担当教師に表1を渡して、アドバイジングセッションについての説明を行った。そして、表1に合わせて、アドバイジングセッションを行う予定であったが、3週目の「超短期の学習目標の設定」から、アドバイジングセッションがうまく機能していないと発表者らは感じるようになり、5週目以降も「超短期の学習目標の設定」を継続して行うことにした。

表1 アドバイジングセッションのスケジュール

日付	セッションの目標	セッションで行うこと
第1週 11/14, 16, 18	【場作り】学習者が自分の日本語使用に自覚的になる／学習者が自分の経験を振り返る機会を持つ／互いの経験を語り合うことで、学習者間の関係を作る／他の学習者の経験が自分の学習に役に立つことに気づく	どこでどんな日本語を使っているかを共有する／勉強したことや実践をしたことを共有する／勉強や実践でうまくいったことと／うまくいかなかったことを共有する／うまくいった理由と／うまく行かなかった理由を考える／他の学習者の似たような経験を共有する
第2週 11/21, 25	【リソースの選択】学習で用いるリソースを選ぶことができる	学習する上で活用したリソースは何かを共有する／活用できるリソースは何かを考える
第3週 11/28, 30, 12/2	【超短期の学習目標の設定】自分で学習目標を設定できるようになる／自分の学習を振り返って目標の修正ができる／他の学習者の学習目標から学習に対する異なる視点を得る	30日までの目標を設定する／目標が達成できたかどうかを共有する／達成できた場合はできるように工夫したことはあるか、達成できなかった場合はなぜ達成できなかったかを共有する／活用できるリソースを考える／新しい学習目標 or 修正した学習目標を考える
第4週 12/5, 7, 9	【超短期の学習目標の設定】自分で学習目標を設定できるようになる／自分の学習を振り返って目標の修正ができる／他の学習者の学習目標から学習に対する異なる視	同上

	点を得る	
※第5週からは以下のように予定していたが、すべて第4週と同じ内容で行った。 第5週【学習スタイルの確認】 第6週【未来の自分の想像】 第7週【1年間の振り返り】 第8週【動機づけ】 第9週【1年間の日本語学習の振り返り】		

#### 4. 結果

##### 4-1. 本研究のデータと分析方法

本研究では、以下の4つのデータを分析の対象とした。1つ目は、SCクラスを担当した3名の担当教師への半構造化インタビューを文字化したものである。2022年度11月クラスが開講される前に、3名の教師全員が参加したグループインタビューと1名ずつの個別インタビューを各1回行った。また、11月クラスが終わった後にも同様に、3名の教師全員が参加したグループインタビューと1名ずつの個別インタビューを各1回行った。2つ目は、アドバイジングセッションの録音と、授業の前後に担当教師と発表者らがやり取りをした録音である。3つ目は、第1発表者と第2発表者が参与観察を行って記録した5回分のフィールドノーツである。最後4つ目は、担当教師からの授業報告である。授業報告は、メールでやり取りをした。これらのデータはコードをつけた上で、今回のアドバイジングセッションが、学習者が自分の日本語学習に意識的になる上で有効であったかという観点から分析した。

##### 4-2. 実践から明らかになった日本語教師によるアドバイジング

日本語教師が学習アドバイザの役割を担えるようになるためにはどのような能力が必要なのか、またそれはどのように育成できるのかという、今回の目的に照らし合わせて、ここでは担当教師たちが感じた困難点を整理し、述べる。

###### 【学習者との目的の共有】

11月クラスが終了した後に行ったグループインタビューで、担当教師たちは、アドバイジングセッションの最初の段階で、アドバイジングの目的等が学習者と共有できておらず、アドバイジングセッションが何のための時間かを認識していない学習者がいたと言った。第1回で説明はしたのだが、アドバイジングとは何か、それをすることによってどうなるのか、なぜするのか、といった具体的な説明を学習者の母語で説明しておけば、たとえば、超短期目標を立てる際でも教師にやらされている感がなかったのではないかと振り返った。回を重ねるごとに徐々に分かってくれた学習者もいたが、最初にしっかりと説明することで、もっと早く学習に関する気づきがあったかもしれないと言った。

###### 【日本語学習とアドバイジングセッションの区別】

アドバイジングのときに、担当教師たちが学習者に、日本語でなく母語でいいと伝えたが、学習者は誰も母語で書くことはしなかった。11月クラスの実施前に担当教師は、発表者らからスマートフォンの翻訳ツールなどを活用すればよいと聞いていたが、実際のアドバイジングのときはそれができなかったという。グループインタビューで、担当教師たちはその理由を話し合った。その結果、SCクラスが日本語のクラスで共通語が日本語だ

から、学習者が日本語でないと伝わりにくいと感じたのではないかと、学習者は大人でプライドがあるため日本語で話したのではないかと、さらに教師が指名して学習者が順番に答えるという日本語学習の時間と同じ進め方をしたので、学習者は日本語で話さなければならぬと感じたのではないかと、といった意見が、担当教師たちから出された。

このように日本語だけを使用する環境になったことにより、学習者が日本語学習とアドバイジングセッションを区別しにくくなったのではないかと教師たちは言った。

#### 【グループアドバイジング】

教師たちは、学習アドバイジングは個々の学習者と深く関わりながら対応するものだと思っていたが、グループの場合、複数の学習者に目が届かず広く浅くなってしまったと振り返った。また、他に学習者がいるため、一人の学習者に対して十分な時間を取ることができず、学習者が内省する時間がなかった。学習者に気づきがあったと教師が感じて、それに対する促しや問いかけを継続できなかつたとも語った。

学習者があまり考えていないと感じたこともあったという。超短期目標を設定する時間に、クラスメートの発言を聞いて、あまり考えた様子もなく自分も同じだと言う学習者がいたことを取り上げ、もしかしたら一人だったらもう少し考えてくれたかもしれないと語った。

### 5. 考察と課題

今回の実践では、日本語教師が学習アドバイジングをする際に現れるいくつかの問題点が明らかになった。

まず、教師たちは日頃の授業と今回のアドバイジングセッションが違うものだと思っていたようだが、実践の中では区別できておらず、それが教師たちのアドバイジングの障害になったと考えられる。日々の日本語学習において学習者の発話を引き出すことが大事だと考えている教師たちは、「振り返りの思考を促す」のではなく、「発話を促す」ことをしていた。これについては、個別ではなくグループだったため、「沈黙」を避けざるを得なかったという教師からの振り返りがあった。このような行為は、学習アドバイジングの目的を認識していないことが要因だと考えられる。学習アドバイジングは、学習者のメタ学習につながる行為であり、促すべきは「思考」であり、そのためには「沈黙」が必要であることをアドバイザーが十分に意識しておかなければいけない。

次に、教師たちが挙げた、学習アドバイジングがうまくいかなかった要因としてのグループアドバイジングに言及する。確かに、学習者の深い振り返りを促すためには、個別のアドバイジングの方が効果は大きいといえる。ただ、教師たちから、どうすればグループによるアドバイジングをうまく継続できるのかという建設的な意見は出てこなかった。これについては、教師たちのアドバイザーである2名の発表者が教師たちにアドバイジングをする必要があった。経験の浅いアドバイザーに対するアドバイジングが重要であることを改めて認識した。

また、今回のような既存のクラスにアドバイジングセッションを設ける場合は、学習者への十分な周知が必須であることが分かった。初回を担当した教師や他の教師もアドバイジングについてたびたび説明をしたようである。しかし、SCクラスのレベルでは、日本語

による説明だけでは学習アドバイジングの目的を理解するに至らず、遅刻が続く学習者の中にはアドバイジングセッションを避けていた人もいたかもしれない。今後、アドバイジングセッションをする際には、学習アドバイジングの説明のためにそれぞれの学習者の母語を使って、口頭説明だけではなく、資料も準備する必要がある。

学習アドバイジングが言葉による実践であることから、初級クラスの学習者に対しては、日本語だけではなく、翻訳や通訳が可能な環境を設定する必要があることがわかった。スマートフォンなどのアプリを活用することで、教師と学習者、またクラスメート間でのやり取りが可能になるが、そのためには、教師も学習者もスマートフォンを所有しており、翻訳ツールなどのアプリに慣れる必要がある。もし、アプリなどの活用ができて、日本語以外の言語でのやり取りが可能になれば、学習者も教師も日本語学習の時間とアドバイジングの時間を区別しやすくなるであろう。

第2章で述べたように、地域日本語教育で日本語を学ぶ人たちは、生涯をとおして日本語学習とつきあうことになると思われるが、もし学習者オートノミーを発揮できれば効果的な日本語学習につながるだろう。今回、日本語教師が学習アドバイジングをするときの課題が明らかになったことで、KICC 初級クラスにおけるアドバイジングセッションの可能性が高まった。今後は、アドバイジングセッションの本格的な実施に向けて取り組んでいく。

#### 注

- (1) 『日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第48号)』が、令和元年6月28日に公布、施行された。
- (2) 法務省出入国在留管理庁が定める「日本語教育機関の告示基準」の教員要件を参考にKICCで定めている。
- (3) 国際交流基金『いろいろ 生活の日本語』

#### 参考文献

- (1) 青木直子(2001)「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- (2) 青木直子(2010)「学習者オートノミー、自己主導型学習、日本語ポートフォリオ、アドバイジング、セルフ・アクセス」『日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する第38回』国際交流基金 2023年3月31日アクセス  
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html>
- (3) 加藤聡子/ジョー・マイナード著、義永美央子/加藤聡子監訳(2022)『リフレクティブ・ダイアログ 学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング』大阪大学出版会
- (4) 山田泉(2018)「第1部「多文化共生社会」再考」『多文化共生 人が変わる、社会を変える』凡人社

# ポスター発表

---

(午後の部)



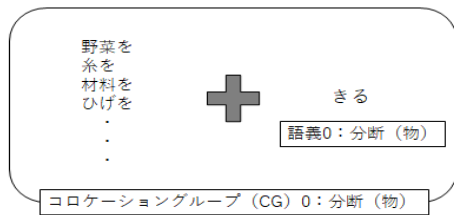
## 日本語学習者による多義語コロケーションの理解

— 「でる」「きる」「つける」に焦点をあてて—

麻生迪子（四天王寺大学），大神智春（九州大学），森田淳子（西南学院大学），  
林富美子（明治大学），鈴木綾乃（横浜市立大学）

### 1. はじめに<sup>(1)</sup>

日本語の語彙やコロケーションの効果的な日本語学習教材を開発する前段階として、まず学習者が語彙やコロケーションを習得する上でどのような点が困難であるかを明らかにする必要がある。中でも多義語を中心語とするコロケーションは習得が難しいことが指摘されているが（麻生 2018）、多義語の基本義や派生義で形成されたコロケーション（以下「多義語コロケーション」）をどのように習得していくかに焦点を当てた研究はまだあまり行われていない。そこで本研究では、学習者が多義語コロケーションをどのように習得しているか理解面から明らかにすることを目的とする。尚、国広（1985）は語の結びつき



を①語連結，②連語，③慣用句に分類しているが、本研究では①と②を「コロケーション」として設定する。また、本研究では多義語の1つの語義で形成した複数のコロケーションを「コロケーショングループ（以下CG）」と呼ぶ。例えば「きる」の中心義である語義0で作成したコロケーションを「きる」のCG0と呼ぶ（図1）。

図1 コロケーショングループ (CG) の例

### 2. 先行研究

学習者が多義語コロケーションをどのように習得するか明らかにするためには産出面及び理解面の両者について調査を行う必要がある。そこで麻生他（2020）では多義動詞「きく（聞，聴，効，利）」「でる」「きる（切，斬，伐）」「つける（付，附，着，点，就）」を対象とし、中国語母語話者がどのような語義で形成されたコロケーションを習得し産出しているか日本語学習者横断コーパス（I-JAS）を用いて分析した。次に、学習者による多義語コロケーション習得の理解面を調査する前段階として、日本語母語話者（大学生）が考える意味体系を明らかにし調査の基準とするために、森田他（2022）では、寺村（1989）の動詞分類を基準に「きる（切，斬，伐）」<sup>(2)</sup>「でる」「つける（付，附，着，点，就）」を選定し日本語母語話者が多義語の基本的語義から派生義までどのように位置づけているか調査・分析を行った。

### 3. 調査方法

本研究では(1)どのCGの理解が進んでいるか、(2)どのCGの理解が進まないかを明らかにするとともに、(3)学習者が多義語コロケーションの意味をどのように判断している



か探ることを目的とした。

調査対象動詞は森田他(2022)を受け「きる(切, 斬, 伐)」「でる」「つける(付, 附, 着, 点, 就)」を選定した。調査は日本の大学に在籍する中級後半レベル以上の中国語母語話者(以下NNS)35名と日本語母語話者(以下NS)35名に対しフレーズ性判断課題を実施した。フレーズ性判断課題では1つの語義あたり5つの共起名詞を選定し問題文を作成した。また, NSの正答率が90%以上の問題を分析対象とし, ダミー問題は分析対象外とした。調査実施後, (a)各語義で形成されたCGの平均点, 正答率, 標準偏差, (b)各CGを変数, NNSの点数をケースとしたクラスター分析(ward法, 平方ユークリッド距離)により分析を行った。尚, NNSに対しては回答後にフォローアップインタビューを行い判断の理由を尋ねた。

#### 4. 分析

##### 4-1. 「でる」

「でる」は作問に際し, 辞書類を参考に語義を8つに分類した。中心義は語義0「外への移動」である。「でる」ではダミー問題を含め, 60問で調査を実施した。NSの正答率が90%未満の問題文を分析対象から除外し, 各CGを4文に調整した。表1に分析対象であるCGを示す。また, 「でる」のCG別の平均点, 標準偏差, 正答率を表2に示す。

表1 「でる」分析対象のコロケーション

CG	分析対象のコロケーション
0 : 外への移動	列車がトンネルをでる/彼が銀行をでる/彼の母親が会社をでる/弟が家をでる
1 : 突出	歯がでる/腹がでる/ズボンから糸がでる/芽がでる
2 : 離脱・卒業	田中さんはアパートをでる/彼は実家をでる/私は町をでる/佐藤さんは医学部をでる
3 : 輩出	医者が何人もでる/大臣がでる/大統領がでる/有名人が多くでる
4 : 出勤・出店・出沒	店がでる/虫がでる/幽霊がでる/蚊がでる
5 : ものの発生	インクがでる/湯がでる/煙がでる/火がでる
6 : 露出	背中がでる/肌がでる/肩がでる/腕がでる
7 : 結果の表示	実績がでる/患者が5人でる/余りがでる/無駄がでる

表2 「でる」CGごとの平均点・標準偏差・正答率

CG	全体 (n=70)			NNS (n=35)			NS (n=35)		
	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率
0 : 外への移動	3.84	0.47	96%	3.77	0.55	94%	3.91	0.37	98%
1 : 突出	3.67	0.70	91%	3.34	0.87	84%	4.00	0.00	100%
2 : 卒業・離脱	3.81	0.55	95%	3.66	0.73	91%	3.97	0.17	99%
3 : 輩出	3.71	0.85	93%	3.51	1.07	88%	3.91	0.51	98%
4 : 出勤・出店・出沒	3.67	0.63	92%	3.46	0.78	87%	3.89	0.32	97%
5 : ものの発生	3.87	0.41	97%	3.80	0.53	95%	3.94	0.24	99%
6 : 露出	3.66	0.76	91%	3.37	0.97	84%	3.94	0.24	99%
7 : 結果の表示	3.70	0.69	93%	3.51	0.89	88%	3.89	0.32	97%

NNS の正答率が高かったのは CG5 「ものの発生」 (95%) で、次に正答率が高かったのは CG0 「外への移動」 (94%) であり、正答率が高いことから習得が進んでいると考えられる。続いて、NNS の回答の傾向を分類するために、クラスター分析を実施した (図

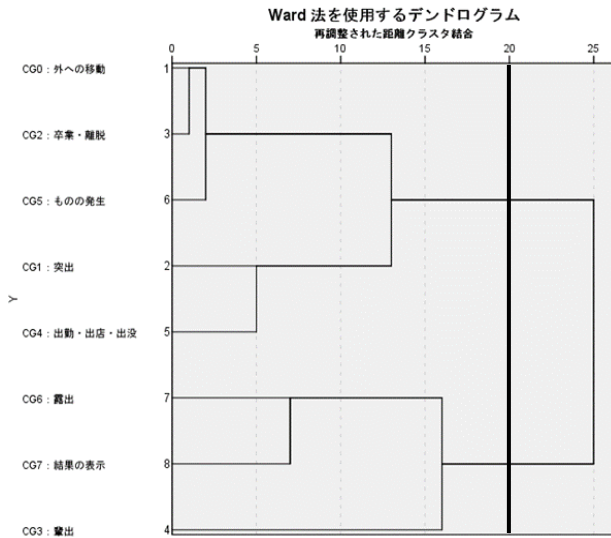


図2 「でる」NNS の回答傾向

2)。その結果、NNS の回答傾向は大きく2つに分類された。1つ目のクラスターには、CG0 「外への移動」、CG2 「卒業・離脱」、CG5 「ものの発生」、CG1 「突出」、CG4 「出勤・出店・出沒」といった「移動」や「移動の結果」を想起させるCGが含まれている。表2の平均点を踏まえると、NNSにとって理解しやすいクラスターであったと推測される。一方、2つ目のクラスターはCG6 「露出」、CG7 「結果の表示」、CG3 「輩出」という「移動」を想起しにくいCGからなる。各CGの標準偏差が1つ目のクラスターよりも

大きい傾向にあることから、CG の理解にあたり個人差が大きいグループであると推察できる。このクラスターに含まれるCGについてのフォローアップインタビューを参照すると、コロケーションを聞いたことがないことやコロケーションから「移動」が想起されないことが原因でCGを正しく理解できないことが窺えた。これらのことから2つ目のクラスターに含まれるCGは1つ目のクラスターに含まれるCGに比べ、習得されにくいCGと言えよう。

#### 4-2. 「きる」

作問にあたって「きる」では辞書類を参考に語義を9つに分類した。中心義は語義0 「分断 (物)」である。「きる」ではダミー問題も含め合計68問で調査を実施した。次にNSの回答で3文以上の正答率が90%未満になったCGを分析対象外とし、今回は表3にある5つのCGを分析対象とした。また、分析対象CGにおいてもNSの正答率が90%未満となった問題文を除外し、各CGとも4文ずつを分析対象とすることにした。

表3 「きる」分析対象のコロケーション

CG	分析対象のコロケーション
0 : 分断 (物)	材料を切る/野菜をきる/猫のひげをきる/糸をきる
1 : 分断 (身体・人)	人をきる/指をきる/口の中をきる/敵をきる
3 : 減少	一月 (ひとつき) をきる/1%をきる/(事故死者が) 2人をきる/9秒をきる
4 : 遮断・停止	電話をきる/暖房をきる/接続をきる/スイッチをきる
5 : 分断 (事)	関係をきる/言葉をきる/文をきる/つながりをきる

「きる」のCG別の平均点、標準偏差、正答率を表4に示す。NNSの回答の正答率が

高かった CG4「遮断・停止」(97%) や CG5「分断(事)」(93%), CG0「分断(物)」は理解面での習得が進んでいると考えられる。

表4 「きる」CG ごとの平均点・標準偏差・正答率

CG	全体 (n=70)			NNS (n=35)			NS (n=35)		
	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率
0 : 分断(物)	3.74	0.25	94%	3.60	0.30	90%	3.89	0.17	97%
1 : 分断(身体・人)	3.56	0.31	89%	3.23	0.40	81%	3.89	0.17	97%
3 : 減少	3.06	0.43	76%	2.17	0.50	54%	3.94	0.12	99%
4 : 遮断・停止	3.94	0.12	99%	3.89	0.17	97%	4.00	0.00	100%
5 : 分断(事)	3.83	0.20	96%	3.71	0.26	93%	3.94	0.12	99%

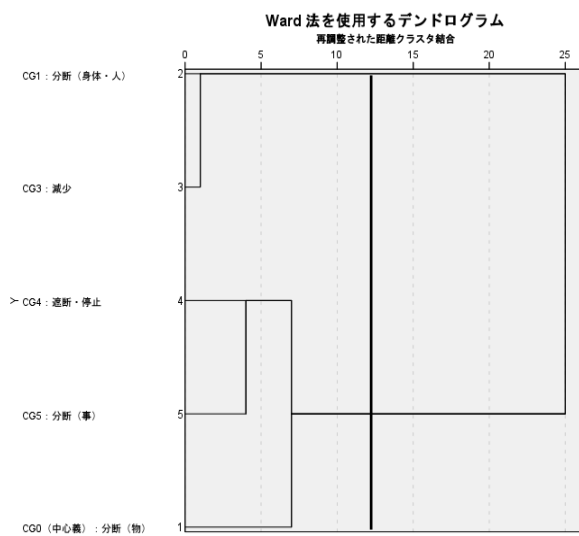


図3 「きる」NNS の回答傾向

続いて、NNS の回答の傾向を分類するためクラスター分析を行った(図3)。表4の平均点と合わせて考えると、習得があまり進んでいないCGのクラスター(CG1「分断(身体・人)」, CG3「減少」と習得が進んでいるCGのクラスター(CG4「遮断・停止」, CG5「分断(事)」, CG0「分断(物)」)に二分されたと言える。前者についてのフォローアップインタビューでは「聞いたことがない」というコメントが多数見られたことから、NNSはコロケーションの可否を見聞きしたことがあるかどうかで判断していることが窺える。他に

「意味が想像できない」というコメントが多かった。森田他(2022)によると、NSが考える「きる」の中心的な意味は「一続きのものを分断する」であったが、習得が進んでいないクラスターのCGは学習者にとっては「一続きのもの」を「分断する」という行為が想起されにくいものであると推測される。

#### 4-3. 「つける」

「つける」では8つのCGにおいて各5~6文ずつ問題文を作成し、ダミー問題も含め合計56問で調査を実施した。NSの正答率について、複数の問題文が正答率90%未満になったCGはなかったため、8つのCGすべてを分析対象とした。NSの正答率が90%未満になった2つの文を分析の対象から除外し、各語義につき4文ずつを分析対象とした(表5)。

「つける」のCG別の平均点、標準偏差、正答率を表6に示す。NNSの回答の正答率が最も高かったのは、CG5「点火・起動」(94%)で、次いでCG7「接着(液・粉末)」(90%)であった。中心義であるCG0「接着」の正答率が、NS、NNSともに最上位ではなかった点が「つける」の特徴として挙げられる。

表 5 「つける」分析対象のコロケーション

CG	分析対象のコロケーション
0: 接着	お互いの机をつける／窓に額をつける／紙にのりをつける／床に膝をつける
1: 付属・発生・増加・付与	勢いをつける／値段をつける／実をつける／付録をつける
2: 停止・定着・決着・決定	岸にボートをつける／区切りをつける／見当をつける／話をつける
3: 尾行	あとをつける／前の車をつける／好きな女性をつける／不審人物をつける
4: 補佐	通訳をつける／ガイドをつける／護衛をつける／家庭教師をつける
5: 点火・起動	電気をつける／ラジオをつける／ストーブをつける／電源をつける
6: 痕跡・記録	傷をつける／足跡をつける／日記をつける／観察記録をつける
7: 接着 (液・粉末)	口紅をつける／しょうゆをつける／クリームをつける／香水をつける

表 6 「つける」CG ごとの平均点・標準偏差・正答率

CG	全体 (n=70)			NNS (n=35)			NS (n=35)		
	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率	平均点	SD	正答率
0: 接着	3.60	0.77	90%	3.26	0.96	82%	3.91	0.29	98%
1: 付属・発生・増加・付与	3.60	0.69	90%	3.24	0.82	81%	3.94	0.24	99%
2: 停止・定着・決着・決定	3.43	0.89	86%	2.88	1.03	72%	3.94	0.24	99%
3: 尾行	2.97	1.37	74%	2.12	1.45	53%	3.77	0.65	94%
4: 補佐	3.44	0.97	86%	2.88	1.16	72%	3.97	0.17	99%
5: 点火・起動	3.89	0.36	97%	3.76	0.50	94%	4.00	0.00	100%
6: 痕跡・記録	3.64	0.64	91%	3.26	0.73	82%	4.00	0.00	100%
7: 接着 (液・粉末)	3.76	0.55	94%	3.62	0.70	90%	3.91	0.29	98%

クラスター分析の結果、NNS の回答の傾向は 3 つに分類された (図 4)。1 つ目のクラスターは 4 つの CG で構成され、上述の CG5 「点火・起動」のほか、「接着」が想起されやすい CG0 「接着」、CG6 「痕跡・記録」、CG7 「接着 (液・粉末)」で NNS の正答率に照

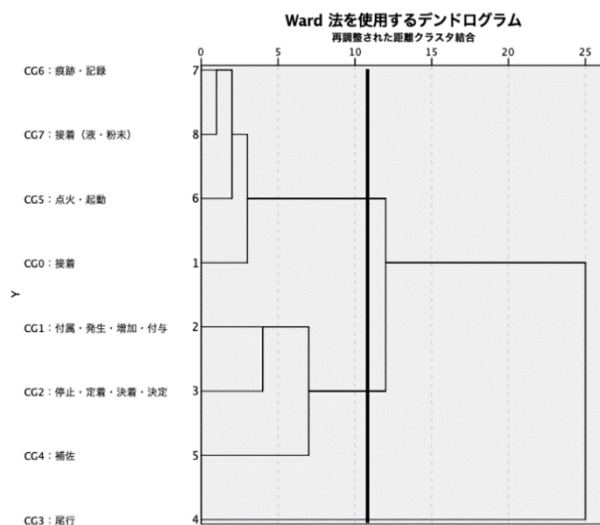


図 4 「つける」NNS の回答傾向

らすと、これらは比較的習得が進んでいる CG だと言える。一方、NNS の正答率が 53% で最も低い CG 3 「尾行」は、1 つのクラスターになった。これは、最も習得が進んでいない CG だと判断される。NNS を対象としたフォローアップインタビューによると、CG3 のコロケーションを見聞きしたことがないこと、どんな意味・状況か理解できなかったこと等が、正答率が低かった要因であることが示唆された。

## 5. 総合的考察

以上の調査結果から、「でる」については、「移動」が想起されやすいCG, 「きる」については、「一続きのものの分断」が想起されやすいCG, 「つける」については、「接着」及び「点火」に関するCGの理解が進んでいることが示された。一方, 理解が進んでいないCGとして、「でる」については「移動」が想起されにくいCG, 「きる」については「一続きのものの分断」が想起されにくいCG, 「つける」については、「接着」が想起されにくいCGが挙げられた。フォローアップインタビューから, NNSは各動詞の意味について独自のイメージを形成していることが窺え, そのイメージに基づき, コロケーションの意味を判断していることが示された。同時に, 当該表現を見聞きしたことがあるかどうかを手がかりにしているNNSも多いことが分かった。総合的に考察すると, 麻生他(2020)等の先行研究にてコロケーションの習得には教材等での学習の有無や日常生活等での接触頻度等が関わっていると指摘されていたが, 今回の調査においてもその点が確認でき, さらにNNSが持つ各動詞の意味についての独自のイメージの範囲内におさまるコロケーションについては派生義も含め習得が進みやすいが, イメージと乖離するものについては習得が進みにくいことも示唆された。

## 6. おわりに

今後はさらに様々な角度から調査を進めるとともに, 効果的な語彙・コロケーション学習教材の開発を進めていきたいと考えている。

## 注

- (1) 本研究はJSPS 科研(基盤研究B)の成果である。(課題番号19H01271)
- (2) 本研究の予備調査で, I-JASでは「きる(切, 斬, 伐)」は学習者・母語話者ともに派生義で形成されたコロケーションはほとんど使用していないことを確認している。

## 参考文献

- (1) 麻生迪子(2018)「多義語の教材化」岩田一成(編)『語から始まる教材作り』第15章, くろしお出版, 215-232.
- (2) 麻生迪子・菊池富美子・森田淳子・大神智春・鈴木綾乃(2020)「日本語学習者横断コーパス(I-JAS)に見られる多義語コロケーションの分析ー「きく」「でる」「つける」に焦点を当ててー」『外国語教育研究』23, 38-56.
- (3) 国広哲弥(1985)「慣用句論」『日本語学』4(1), 4-14.
- (4) 寺村秀夫(1982)『日本語のシンタクスと意味I』くろしお出版
- (5) 森田淳子・麻生迪子・大神智春・鈴木綾乃・林富美子(2022)「日本語母語話者による多義動詞の意味体系ー「でる」「きる」「つける」に焦点をあててー」第91回JSL漢字学習研究会発表

## 日本人大学生は友人との雑談で何者として語り合うか —雑談教育への応用を目指して—

高井美穂（大阪大学）

### 1. はじめに

本稿では、親しい友人間の雑談において会話参加者らが互いに意見や価値観を披露し合うやりとり（以下、「語り合い」）に焦点を当てる。日本語学習者が語り合いに話し手として参加するために、【理解】の側面においては、話題に加え「いまここで、何者としての意見を述べるのが期待されているのか」をその都度的確に把握することが重要であると考えられる。日本語教育の分野では、筒井（2012）以降、雑談の研究が増加しており、2021年には複数の雑談教材が刊行された。しかしながら、上述した「いまここで、何者としての意見が期待されているか」を聞き取る力を養成する教材は見当たらない。そこで本稿では、雑談教育への応用を念頭に、会話参加者が「何者であるか」ではなく、相互行為を通して自身や相手、第三者を何者としてカテゴリー化するかに着目する会話分析の立場から、日本人大学生が友人との雑談で何者として語り合うのかを分析した結果を述べる。

### 2. データと分析方法

データは2008年から2009年に近畿地方の大学キャンパスで収録した13組の親しい友人二者間の雑談の録音（のべ約10時間）及びその文字化資料である。会話参加者双方が意見を述べている事例（計16事例）を抽出し、Sacks（1972）の成員カテゴリー化装置の概念によって分析した。

成員カテゴリー化装置とは、私たちが自身や他の社会成員をカテゴリー化する際に用いているしくみで、少なくとも一つのカテゴリーと一人の成員を含む母集団に適用される成員カテゴリーの集合と、その適用規則（一貫性規則及び経済規則）からなる。カテゴリー集合の例には、人生段階 {赤ちゃん, 幼児, 少年, 青年, 中年, 老人, など}, 家族 {父, 母, 子, など}, 性別 {男性, 女性, など}, 学校 {教師, 生徒, など}, 会社 {上司, 部下, 同僚, など} 等がある。同じ母集団内の人をカテゴリー化する際には同一のカテゴリー化装置の中の同じまたは別のカテゴリーが選択され（一貫性規則）、ある人をカテゴリー化するのに用いるカテゴリーは一つで十分である（経済規則）。分析の際には、串田ほか（2017）を参考に、カテゴリー名称の使用や、述部及び行為が特定のカテゴリーと結びつけられやすいものであるかに着目した。その上で、使用されていたカテゴリー化装置（以下、「装置」とする）を種類別に分類した。

### 3. 何者として語り合うか

利用されていた装置は3つに大別された。一つ目は、年齢、ジェンダー、家族といった母集団のすべての成員をくまなくカテゴリー化できる装置（Pn 適合的装置）（Sacks, 1972）

である。結婚観、経済観をめぐる語り合いなど6事例で使用されていた。二つ目は、会話参加者らの所属するコミュニティの成員をカテゴリー化する装置である。大学のキャンパス、アルバイト先の職場や、勤務先が属する業界の成員として語り合う5事例に見られた。三つ目は消費者とそれに対する提供者を構成員として含む消費の装置で、5事例に観察された。以下では、これらの装置が具体的にどのように利用されていたのかを会話データとともに示す。データ中の枠で囲んだ部分が本稿で語り合いと呼ぶやりとりである。文字化記号は西阪ほか(2008)<sup>(4)</sup>にしたがった。データ中の人名はすべて仮名である。

### 3-1. 母集団のすべての成員をくまなくカテゴリー化できる装置

(1) は男子大学生2名によるやりとりで、各々の成人式で再会した地元の同級生についての経験報告に続いてなされた経済観に関する語り合いである。

#### (1) 経済観/装置 {家族} /男子大学生 A・B

- 54 A: <ホストはおらんかったな.:> [ラーメン屋とかはおったけど。  
 55 B: [( )]  
 56 (0.4)  
 57 B: → あ::.も=お父さんなってるやついたしね。  
 58 (0.27)  
 59 A: → あ=お父さんなってるやつが, [おって,>そい<つがラーメン屋やった。  
 60 B: [あ:::  
 61 B: → パ,↑パパ(0.2) ( ) .hhhh° パパって,  
 62 A: → #え#,<° おまえ3児の>パパやのん° って。  
 63 B: ¥° 3児?° え>↑そんなにいっぱい<いたん¥ hhhh  
 64 (0.3)  
 65 A: >いやいや<一人はおなか(h)中(h)やけど:,hh(0.6)もう:(.)二人  
 66 : ぐらい(0.3)おって,  
 67 B: ん:ま((ほんま))すごいな:  
 68 A: → で最初の子が生まれたのが17で高2のとき↓やった:つつて.(0.9)  
 69 : え,学校は,って聞いたら,(0.3)↑や,卒業したよ:↓つつて.(1.9)  
 70 : <なんとか人間て>生きていけるもんやと思った。  
 71 (1.2)  
 72 B: ° ↑高校:出とったらなんとかなるのかな.>ま:どうなんやろな<°  
 73 (0.6)  
 74 A: なんかね,(0.4)生きていくのはなんとかなるらしいよ。  
 75 (0.35)  
 76 B: ° あ:::° h-  
 77 A: こう::なに,ちゃんとした生活をしようとか:(0.3)豊かになろう,と  
 78 : かそうゆうのを思うと結構大変らしいけど:(0.5)もう生きていくこ  
 79 : とが-あれ,重要やってゆうんやったらなんとかなるみたい。

80		(2.0)
81	A:	でもまあそんなね:ちょっと不安定なのは(h)hh
82		(2.9)
83	A:	[<無理やけど:>
84	B:	[<まあ:ね:::>° やっぱ豊かさにね:°
85	A:	¥目がく [らむ¥?
86	B:	[° 豊かになりたいよね: [:°
87	A:	[ん:.hhhh
88		(2.3)
89	A: →	豊かになってゆうかなあ,なんか,ねえ#:#(0.2) こう:一般(0.3)家庭
90	:	ぐらいの:(1.2)ふつ [う.
91	B:	[ん:.(0.37)標準,(0.2)なんか,基準としては
92	:	→ なんか自分の親ぐらいの [あれだよ.
93	A:	[ん:.そうそうそうそう [それぐらい
94	B:	[ ( ) ° あれば
95	:	いいよねって思うよねなんかね.°

直前の語りの主人公である B の地元の同級生はまず、「(当時の身長が) めっちゃちっちゃい男の子」という表現で導入され、後に成人式で再会した際に「めっちゃ背が高く」なっており、ホストになっていたことが明かされる。それを受けて聞き手 A が自身の地元の同級生を装置 {職業} によってカテゴリー化する (54 行目) と、次に B が装置 {家族} によって、同級生の一人を「お父さん」とカテゴリー化する (57 行目)。以降のやりとりには「お父さん」(59 行目)「パパ」(61, 62 行目)といったカテゴリー名称が複数回使用されているほか、68 行目の発話には「(最初の) 子が生まれる」という「親」カテゴリーに結びつく述部が含まれている。この語りに後続して生起した語り合いでは、「家庭」(89 行目)、「親」(92 行目)というカテゴリー名称が用いられており、(将来の) 父親としての意見が述べられている。

(2) は女子大学生 2 名による会話で、共通の男友達に彼女ができたという話題 (36 行目まで) に続いて行われた結婚観の語り合いの冒頭部分である。

(2) 結婚観 / 装置 {ジェンダー} / 女子大学生 C・D

31	C: →	° ¥>けどなんか<写真とか見してもらったけど,めっちゃ:,ミナモトが
32	:	しあわせ [そうで¥°
33	D:	[h:hhh かわいい?彼女.
34		(0.75)
35	C:	↑ん:ん:ん:.(2.0)そやなあ. まあかわいい,ほうやと, °かわいいと
36	:	(思う).°
37		(1.3)
38	D: →	¥でも向こうからしたら若い男の子つかまえてラッキーやなあ.¥



39 C: hhhhhh.h ¥そうゆうことになるのかなあ.¥ hh [h  
 40 D: [あたしほんま思う  
 41 : ねんけどさ,=  
 42 C: =° うん° =  
 ((以降, 結婚観の語り合いが続く))

(2) の語り合いに先行する話題において, 主人公である共通の友人はミナモトという姓で指し示されていた (31 行目)。語り合いを開始する D は, 同じ人物を「男の子」というカテゴリー名称で指し示す (38 行目) ことによって装置を {ジェンダー} に切り替え, 自身らを「女の子」とカテゴリー化していた。

3-2. 所属コミュニティにかかわる装置

(3) は進路の意向に関する女子大学院生 2 名のやりとりである。

(3) 進路の意向/装置 {所属専攻・コース} /女子大学院生 E・F

6 E: >これ<((コーヒークップに書かれた英単語))意味分からん>もん  
 7 : でも<な:. (0.7) スペシャルティーでトゥーゴーか.  
 8 (4.0)  
 9 E: → >° でもなんか:,° <(0.85) 今日佐々木さんの, あ: なんか英語から:  
 10 : >やねんけど<佐々木さんの (1.1)>話を聞いてびっくりした<.  
 11 (0.28)  
 12 F: ん:?  
 13 (1.09)  
 14 E: → 院の:, (0.36) 院試って:, (0.23) 語学だけやねんな:.  
 15 (0.45)  
 16 F: あ:.. (0.2) はか,せ,こう,き,かてい?hhh [h( )].h:  
 17 E: [¥博士後期課程¥  
 ((7 行省略))  
 25 E: あたしますます:, この, (0.94) この院には進めないとゆう:  
 26 : (1.2) 確信を:>固めたわ<.  
 27 F: #え:#進む:?もう.  
 28 (2.81)  
 29 E: ° ↓わかんない.° (0.75) <はくし>.  
 ((5 行省略))  
 35 E: [.h:..h.h↓白紙やな:.  
 36 F: [.hh.h  
 37 (2.89)  
 38 F: ° (進むん) かなあ.°  
 39 (1.31)

40 E: ° あ,進む?°  
 41 F: ° ん:あたしは進まへん. °  
 42 E: 絶対?  
 43 (1.58)  
 44 E: あ:そう:. (0.87) えなんでなんで?  
 ((以降, F の悩み語りが続く))

先行するやりとりは, 目の前のコーヒーカップに書かれた英単語についてであった。このやりとりは 8 行目で 4 秒という長い沈黙が生じたことによって終了し, E の「第三者の話聞いて思ったこと」の打ち明けによって, 進路の意向をめぐるやりとりが開始されている。E の開始発話 (9-10 行目) に含まれる「佐々木さん」は, 14 行目で産出される「院試」に関する情報と結び付けることによって, 「博士後期課程」(16, 17 行目) の院試について E, F より知識を有する人物 (先輩) として理解可能になっている。佐々木さんを先輩としてカテゴリー化する装置 {所属専攻・コース} は, E と F を後輩院生として (より正確には, M1, M2 といった学年の院生として) カテゴリー化することになる。

3-3. 消費にかかわる装置

(4) は女子大学生 2 名によるバラエティー番組についての評価のやりとりである。

(4) バラエティー番組 / 装置 {テレビ} / 女子大学生 G・H  
 26 G: ((プリンを食べ終えて)) 食べちゃった.  
 27 (1.4)  
 28 H: 一口もらおうと思っ° とっ° たのに.  
 29 (1.4)  
 30 G: ° 遅すぎやろゆうの. °  
 31 H: hh.h::  
 32 (1.37)

33 G: → なんかさ: ((番組 Y)) がさ: ちゃ [(番組 X)) がさ: .h ((番組 Y)) に  
 34 H: → [Y 見: た: Y  
 35 G: なってから質がものすごく下がったことに [対するな:,  
 36 H: [.h あれ, ↑ 絶対さ:,  
 37 : 深夜 [の方がおもしろいよな: .  
 38 G: [絶対>深夜の方がおもしろかった<もうほんまに(.) 昨日とか  
 39 : もうなんかバリ<sup>(2)</sup>イライラしとったもんなんか.=  
 40 H: =hehehe  
 41 G: >な↑んやねん<これと思って=  
 42 H: =てかさ: なんか ((ピン芸人 A)) フューチャー<sup>(3)</sup>されすぎじゃない? 最近.  
 ((以降, 評価のやりとりが続く))

33行目のGの発話に見られるように、消費の装置が利用されている事例では番組名や作家の名前、店名といった固有名詞が、説明を加えることなく用いられていた。やりとりを開始する話者は、評価対象を相手がすぐに認識できるものとして会話に導入し(Sacks & Schegloff, 1979)、相手もまた、それが認識できることを直ちに示すことによって、互いの好みや習慣に関する知識を有する親しい間柄であることを示し合っているのだと考えられる。実際に(4)でHは番組Yのタイトルを聞くや否や「見た」と述べ(34行目)、番組の視聴者であり直近の放送も視聴済みであることをいち早くGに知らせていた。

#### 4. まとめ

分析対象とした16事例で利用されていた装置は3つに大別された。当然ながらこの結果は、利用できる装置が3つに限定されるということを示唆するものではない。しかしながら、異なるペアの語り合いから同じような装置の利用が観察されたことは示唆的であろう。ステレオタイプの助長は避けなければならないが、これらのカテゴリー集合に含まれる成員に関する知識(カテゴリー名称やそれに結びついた活動を表す動詞など)をマッピングして学ぶことで、「いまここで、何者としての意見が期待されているか」を聞き取る力の養成につなげることができるのではないかと考える。

#### 注

- (1) トランスクリプト中の各記号の意味は次の通りである。 . 下降音調/? 上昇音調/, 音が少し下がって弾みがついている/(0.2)沈黙の秒数/(.) 0.2秒以下の短い間/[ 重なり開始/( ) 聞き取り不可能/(言葉) 聞き取りが確定できない/: 音の引き伸ばし/= 途切れなく密着している/° ° 音が小さい/下線 強く発話されている/↑↓ 音調の極端な上がり下がり/< > 発話速度が目立って遅い/> < 発話速度が目立って速い/(h)及びh 呼吸音(笑いを含む)/.h 吸気音/¥ ¥ 笑いを帯びた声/# # かすれ声/( ( )) 注釈/→ 注目すべき発話/-音が途切れている
- (2) Gの出身である大阪府の方言で、程度が甚だしいことを表す。
- (3) 「フィーチャー」の言い間違いであると思われる。

#### 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) 筒井佐代(2012)『雑談の構造分析』くろしお出版
- (3) 西阪仰・串田秀也・熊谷智子(2008)「特集:「相互行為における言語使用: 会話データを用いた研究」について」『社会言語科学』10(2), 13-15.
- (4) Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction*. Free Press, 31-73.
- (5) Sacks, H. & Schegloff, E. A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp.15-21). Irvington.

## 日本語教育における言語・言語教育観

—トランスランゲージングに関する議論をめぐって—

米本和弘（東京学芸大学）

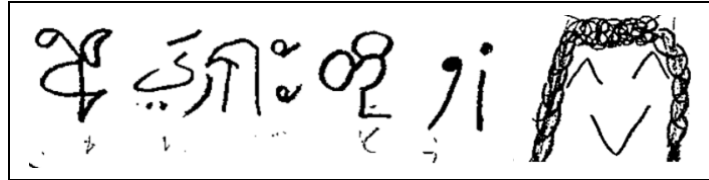


図1 留学生との交流会後、シンハラ語、アラビア語、タイ語、ミャンマー語の似た音を持つ文字を組み合わせて小学生が留学生に向けて書いた「ありがとう」のメッセージ

### 1. はじめに

トランスランゲージングは、母語話者や単言語話者を規範・基準とした言語・言語教育観に疑問を投げかける考え方の一つで、個人の持つ言語能力を、従来のように社会的に構築された言語 A と言語 B といった視点から理解するのではなく、不可分の一つの総体であると考え（García & Li, 2014）。ランゲージング (linguaging) という動名詞を用い、言語活動を動的かつ可変的なものと捉え、トランス (trans-) という接頭辞を用い、社会、文化、言語、教育に関して存在してきた伝統的な構造や考え方を乗り越えたり、変革を促進したりすることの必要性と可能性が強調されている（米本, 2022）。

日本語教育分野においても、日本社会の中に存在してきた言語的・文化的多様性への理解を意識した教育・言語政策面での議論が進むと同時に、多様性や複数性、重層性に目を向けた言語教育の必要性が認識され、トランスランゲージングに関する議論も盛んに行われるようになってきている。ただ、いわゆる社会的に構築、弁別される言語の境界をどのように捉えるかによって、トランスランゲージングを分類する議論（Cummins (2021) による Unitary Translanguaging Theory と Crosslinguistic Translanguaging Theory, García & Lin (2016) による Strong version と Weak version の議論など）があるように、トランスランゲージングがいまだに発展中の概念であるとされ（Jaspers, 2018）、日本語教育分野における受け止め方に関しても立場や主張に違いが見られる。

そこで本発表では、日本語教育分野におけるトランスランゲージングに関するこれまでの議論を概観し、その議論の特徴や傾向を分析した上で、どのような言語・言語教育観が根底にあるのか考察することを目的とする。

### 2. データと分析

本発表で分析の対象とするのは、日本語教育と考えられる分野においてトランスランゲージングに言及した日本語もしくは英語の論文や実践報告等計 38 本である。これらは発表者が参加した学会や研究会、また、Google Scholar での検索を通し収集した。分析におい

では、それらの資料に目を通し、1) 対象としている人や言語、モード、2) トランスランゲージングを捉える視点、3) 議論や主張の特徴などを書き出した。その上で、それらの比較、統合を通して、日本語教育分野におけるトランスランゲージングに関する議論の特徴や傾向についてまとめた。

## 2-1. 「言語」を捉える視点

これらの論文や報告などでは共通して、多言語使用者の持つ総体としての言語能力を言語レパートリー (linguistic repertoire), もしくは個人言語 (idiolect) とするトランスランゲージングの考え方をもとに、多言語使用者の言語活動を肯定的に捉え直したり、言語学習やアイデンティティ (ノートン, 2013/2023) といった観点から、それらをリソースとして積極的に活用したりしようとする点が指摘できる。

ただ、特に日本語教育という分野での議論であり、いわゆる「日本語」を主な対象として取り上げていることから、日本語と英語、中国語、韓国語など、社会的に区別される、国名を冠する「〇〇語」(named languages ; Otheguy, García, & Reid, 2015) を基準とする意識が強いことが指摘できる。言語能力は個人の持つ不可分の総体であり、あくまでも議論の上で必要な区別として考えていると思われるものもある一方で、「〇〇語を使用する時間」というように、実践の中において明確にそれらを区別したり、最終的な目標として、日本語と〇〇語が場面や状況に応じて使い分けられることを示唆したりするような記述が見られるものもあった。

この点に関連して、中井・ソートソン (2021) では、第二言語としての日本語使用者の言語活動を単に〇〇語という観点からだけではなく、地方方言やレジスター、スタイルに目を向け、考察をしている。そして、当該の日本語使用者は、それらを自身のリソースとして総体的に、また時には戦略的に使用することによって、自身が望むコミュニティへの参加やアイデンティティの構築を実現してきたことを指摘している。

二つ目の共通点として、これらの議論の大半が、例えば、ある特定の言語使用者が、どのような場面及び目的で複数の言語を使っていたかなど、いわゆる言語記号のみを考察の対象とし、それ以外の非言語行動や記号は考慮されていない点が特徴として指摘できる。このような複数言語による言語使用もトランスランゲージングの重要な一側面であると考えられるが、同時にトランスという接頭辞が含意する (García & Li, 2014) ような、マルチモーダルな言語活動に目を向けた議論は限られていた。

具体的には、神吉・熊谷・嶋津・福地・ゴック (2022) では、学生間のチャットのやり取りにおいて、文字に加えて、絵文字やリアクションなどを用いることによって、相手のことを考慮しながら、自身の感情を表現したり、円滑なコミュニケーションを図ったりしていたことを指摘している。同様に、本郷 (2022) では、研究室ゼミでのディスカッションにおいて、参加者による複数言語によるやり取りに加え、視線や体の向きなどの非言語行動、スライドなどの道具といった、様々なリソースの使用を通じて、相互に理解を確認しながら、コミュニケーションを遂行していたことを明らかにしている。

三点目として、音声伝達手段の中心とする音声言語を対象とした議論が多数を占め、手話言語とのトランスランゲージングを扱った議論は限られていたことが指摘できる。数

少ない手話を扱った論考では、佐野・田中（2019）が聾学校での授業の分析に基づき、日本手話だけではなく、音声日本語や手指日本語、指文字、さらには、ジェスチャーといった、言語やモードを超えたリソースの使用を通して、児童が能動的に学習に参加できる「トランスランゲージング・スペース」(Li, 2018) が確保されていたと述べている。その上で、単に自由な表現方法を容認するのではなく、教育目標を考慮し、それらの効果的な利用についての検討の必要性を指摘している。

## 2-2. 「教育」を捉える視点

これら議論では、さらに、対象者のトランスランゲージングについての描写が中心となり、教授法としての具体的な考察など、教育への応用に関する議論はまだ限定的であるという特徴も指摘できる。上述のように、トランスランゲージング自体が発展中の概念であることから、会話や実践における観察などに基づき、その実態を解明したり、インタビュー調査などを通して、多言語使用者の意識を明らかにしたりすることを目的としたものなどがあり、これらは日本語教育分野におけるトランスランゲージングに関する議論に貢献しうるものであると言える。

教育への応用に関しては、中島・佐野（2016）が、作文執筆前のプレライティングの分析を通して、思考ツールとして学習者の持つ言語能力を効果的に用いることによって、質の高い作文の執筆につながるとともに、感情面での重要性も指摘している。また、張（2018）は大学進学のための書類作成などの準備段階において、権野（2019）は日本語の読解学習に関して、学習者の持つ言語能力を生かしながら支援したり、学習したりする環境を創出することにより、思考が深まったり、主体的にそれらの活動に取り組んだりすることができたと述べている。ただ、このような例がある一方で、2-1でも述べたように、結果として、従来の言語教育の枠組みを陰に陽に継承しているものも散見され、実際の教育への応用に関する議論は緒に就いたばかりであると言える。

さらに、当初はトランスランゲージングが教室内における二言語を用いた効果的な教授法を指していた（Lewis, Jones, & Baker, 2013）ものの、その議論を発展させた García and Li（2014）では、多言語使用者の複雑かつ流動的な言語活動とともに、トランスランゲージングのトランス（trans-）には、上述したような従来の社会的、文化的、言語的、教育的枠組みを乗り越えることだけではなく、同時に個人や社会に対して変革を促していくことへの期待も記されている。このことを考えた時に、日本語教育分野における多くの議論や実践はほとんどが教室内の多言語使用者を対象としているという点で、はたして変革を促すことにつながっているのかという疑問が浮かびあがってくる。

トランスランゲージングの議論において、米本・川口・津田・林・柴田（2022）がその必要性を指摘するような、多様な日本語使用者と日本語への理解を教室外の社会において広げていくような議論はまだ見られないと言える。ただ、トランスランゲージングの考えに根ざした実践を行うことによって、田嶋・福井（2022）は参加学生が自身の考え方や価値観に関して新たな気づきを生み出したこと、清田・湯川・庵途（2016）は単一の言語に縛られないコミュニケーション能力を身につける場の提供につながる可能性に言及している。これらは社会に直接変革を促すことを目指した例ではないが、トランスランゲージン

グに根ざした実践が変革の促進へとつながる例であると考えられる。

### 3. 考察とまとめ

これらの特徴と傾向から、日本語教育分野においても、トランスランゲージングが目指すような、多様性や複数性、重層性に目を向けた言語・言語教育観の必要性が認識されるとともに、実際に志向され始めていると言える。多言語使用者を対象とし、彼らの言語活動をどのように肯定的に捉えたり、特に第二言語学習に活用したりすることができるのかといった議論が多くを占め、個人や社会に対する変革の促進という点においては検討すべき課題が見られた。しかし、それらの議論の対象が子どもだけではなく、大学生を含む成人をも含んだ幅広いものであったことを考えると、多言語使用が単に成長の通過点として捉えられているのではなく、より普遍的なものであり、理解や取り組みが必要とされると考えられていること、さらには社会に対する変革の促進につながる可能性が示唆されたと言える。

また、重要な点として、〇〇語のような社会的に構築された、一つの統一された言語、もしくは音声言語や言語記号を標準として考えたり、それらの言語を身につけ、場面によって使い分けられることを目指したりする従来の言語観・言語教育観が、トランスランゲージングの受け止め方に強く影響を与えていることが窺われた。この点で、真に多様性や複数性、重層性に根ざした日本語教育を考えるには、単にトランスランゲージングやそれに根ざした実践について議論するのではなく、日本語教育分野における言語・言語教育観の問い直しも同時に進めていくことが不可欠であると考えられる。私たちが言語教育や言語学習について話す際の言語とは何を指しているのか。そのような言語への見方から生まれ、目指される言語教育とはどのようなものなのか。そして、私たちは言語教育に関わる者として、社会にどのように働きかけ、影響を与えることができるのか。トランスランゲージングに関する議論は、このような問いに私たちがどのように向き合い、そして取り組んでいくのかを考える必要性を示していると言える。

特に、実践に関わる際には、実践そのもの（例えば、その実践の中で言語をどのように評価するのか）や、それがもたらすと考えられるもの（例えば、その実践を通して明示的、暗示的にどのような言語能力観が形成されるのか、また、そのような言語能力観が教室外の社会でどのように評価されるのか）が、トランスランゲージングという考え方が目指すものと整合性が取れているのか、または齟齬がないのか（例えば、単に複数言語を使うことだけを意識していないか）を、学習者の実態や自分自身の教育理念や哲学も踏まえ、十分に検討する必要があると考えられる。この点に関しては、トランスランゲージングが発展中の概念であり、絶対的な考え方ではないことにも注意し、実践や研究の積み重ねを通して、議論を深めていくこと、そして必要に応じて、社会における変革を推し進めていくことも同様に必要であると考えられる。

### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 21K00595 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- (1) 神吉宇一・熊谷由理・嶋津百代・福地麻里・グエン・ホン・ゴック (2022) 「SDGs をテーマにした web 雑誌作成プロジェクトと Translanguaging—日米 COIL プロジェクトから」村田晶子 (編著)『オンライン国際交流と協働学習—多文化共生のために』くろしお出版, 121-138
- (2) 清田淳子・湯川笑子・庵途由香 (2016) 「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 23-39
- (3) 権野禎 (2020) 「トランス・ランゲージング・スペースが学習意欲に与える影響—在日中国人高校生の読解学習を事例として」『人間文化創成科学論叢』22, 135-143
- (4) 佐野愛子・田中瑞穂 (2019) 「バイリンガルろう教育における教育手法としてのトランス・ランゲージング—授業分析スキーム BOLT の開発—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』15, 55-75
- (5) 田嶋美砂子・福井なぎさ (2022) 「境界を超えて, つながることの意義—茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学によるオンライン交流の事例から—」『茨城大学全学教育機構論集 大学教育研究』5, 93-108
- (6) 張夢卉 (2018) 「JSL 高校生の大学進学を支える日本語教育実践」『早稲田日本語教育学』24, 251-255
- (7) 中井好男・ソートン キャサリン (2021) 「多様な地域方言のトランスランゲージングに関する一考察—日本国内を移動する L2 日本語使用者との語り合いから—」『第二言語としての日本語の習得研究』24, 30-47
- (8) 中島和子・佐野愛子 (2016) 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析」『日本語教育』164, 17-33
- (9) ノートン, ボニー (2013), 中山亜紀子・福永淳・米本 和弘 (訳) (2023) 『アイデンティティと言語学習—ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐる広がる地平』明石書店
- (10) 本郷智子 (2022) 「複数言語使用場面におけるマルチモダリティの活性化—理系研究室ゼミでの相互行為の分析—」『早稲田日本語教育学』22, 21-40
- (11) 米本和弘 (2022) 「トランスランゲージング」異文化間教育学会編『異文化間教育事典』明石書店, 237
- (12) 米本和弘・川口真代・津田麻美・林寿子・柴田智子 (2022) 「日本語使用者の語りに基づく多様な日本語に対する理解促進—「セカイの日本語～みんなの声～」プロジェクトから—」『Journal CAJLE』23, 17-41
- (13) Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical claims*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800413597>
- (14) García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- (15) García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of language and*



- education*) (pp. 117-130). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)
- (16) Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- (17) Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- (18) Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- (19) Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistic Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

## 小学校教科書で用いられている単語と複合語の抽出

—小学校教科書語彙リストの公開に向けて—

山本裕子 (愛知淑徳大学)

川村よし子 (元東京国際大学)

鷺見幸美 (名古屋大学)

### 1. はじめに

本研究の目標は、小学校教科書で用いられている語彙を調査し、各教科、各学年で用いられている語彙の基礎的資料を作成し、その特徴を明らかにして外国人児童のための日本語支援環境を提供することである。本発表では、小学校の教科書を精査し、どのような複合語相当表現（以下複合語）が用いられているかに関する調査を行い、それをもとに、単語と複合語を併せた形でリスト化した「小学校教科書語彙リスト」について報告する。

### 2. 先行研究と問題点

これまで教科書語彙を取り上げた研究には、国語科の教科書（全学年 37 冊）の語彙を詳細に調査、分析した田中（2020）や、全教科を取り上げた河内（2020）等があるが、教科が限られていたり、教科書の出版年がやや古かったりする等の問題があった。そこで発表者らは、社会科、理科、算数科を対象に、全学年の最新の教科書を電子データ化し MeCab-Unidic（短単位）を用いて形態素解析を行い、教科書で用いられているすべての単語を抽出して単語リストを作成した。なお、本稿では原則として形態素解析で得られた語彙素を「単語」と呼ぶ<sup>(1)</sup>。その結果、どのような単語がどのくらい用いられているかに関する基礎的な情報は得られたが、その一方で、単語リストのままでは学習支援に活用するのは難しいという問題点も見えてきた（山本他 2023）。

形態素解析で切り出した単語は、単独で用いられる場合もあるが、実際には他の語と組み合わせられて用いられる場合も多い。例えば「図書館」は「図書」と「館」に分かれた形で切り出されるが、実際には「図書館」という形で使用されることが多い。また、「図書」は、「図書委員」「図書室」などの形でも使われる。一方、接尾辞の「館」は、「図書館」だけでなく、「公民館」「資料館」など様々な語と組み合わせられて用いられる。このように、単語が組み合わせられて用いられている複合語の場合、その成り立ちを知ることは、意味を類推したり、単語を組み合わせる使用したりする方法を学ぶことにつながる。例えば、

「図書」の場合で言えば、「図書」と「館」のように別々に提示するだけでなく、「図書館」「図書委員」「図書室」などを見出し語として提示したほうが、実際の使い方が明確になる。その一方で、構成要素である「図書」や「館」「委員」「室」などもあわせて示すことによって、「図書」や「館」「委員」「室」がどのような組み合わせで用いられるかが見えるはずである。こうしたことから、単語と複合語の双方を示すことが語彙力を養う上で有用であろうと考えた。そこで、実際に教科書でどのような形で単語が用いられているの

かを調査し、複合語を含めた教科ごとの語彙リストが作成できれば、外国人児童の学習支援に結びつく、より有用な資料になると考え、社会科、理科、算数の教科書に出てくる複合語を抽出し、分析することにした。

### 3. 研究課題と方法

#### 3-1. 研究課題

小学校教科書語彙のリスト化に向けて、本研究では以下の2点を研究課題とする。

課題1 小学校教科書に含まれている「複合語」はどのような構成か。

課題2 小学校教科書に含まれている「複合語」はどのような語か。

#### 3-2. 研究方法

本研究で調査対象としたのは、愛知県尾張地方で用いられている生活科(『あたらしいせいとかつ』東京書籍 1,2年:計2冊)、社会科(『新しい社会』東京書籍, 3-6年, 5年は上下2分冊, 6年は歴史と政治国際の2分冊:計6冊)、理科(『新しい理科』東京書籍, 3-6年:計4冊)、算数科(『わくわく算数』啓林館 1-6年, 2-4年は上下2分冊:計9冊)の21冊である。いずれも2020年以降の出版で、本稿執筆時点において最新のものである。これらを対象に以下の手順で作業を進めた。

- (1) 教科書本文(目次・索引を除き, コラムや図表等を含む)を全て電子データ化し, McCab-Unicode(短単位)を用いて形態素解析を行い, 数詞や記号類, さらに助詞・助動詞を除き, 「語」と判断できるもの(名詞, 動詞, い形容詞, な形容詞, 副詞, 連体詞, 接続詞, 接辞, 代名詞, 感動詞)を抽出した<sup>(2)</sup>。
- (2) 目視で複合語を抽出し, 複合語を構成する要素(品詞)を分析した。
- (3) (2)の結果に基づき, コーパス分析ツール<sup>(3)</sup>を用いて, 教科書から条件に合う複合語を全て, 頻度情報とともに抽出した。
- (4) 得られた複合語を単語リストに合体してリスト化した。

### 4. 結果

#### 4-1. 課題1: 複合語の構成はどのようなものか

前節で述べた手順(2)(3)の作業の結果, 教科書に用いられている複合語はその構成要素から大きく以下の5つのパターンに分類できることがわかった。

- ① 名詞系: 普通名詞の連続だけでなく, 動詞, い形容詞, な形容詞の語幹, 接頭辞, 接尾辞なども構成要素となり, 全体として名詞を形作っているもの。途中に「の」が含まれる場合もある。

例: 学習計画, 消しゴム, 短い針, 長い針, 大きさ, 重要文化財, 学習会, 縦の軸

- ② 形容詞系: 動詞+形容詞, 名詞+形容詞, など。

a. 「～にくい」「～やすい」「～ぼい」など動詞に形容詞的な接尾辞のついたもの。

例: 伝わりづらい, 間違いやすい, 分かりにくい, 赤っぽい

b. 接尾辞でない形容詞の場合は少数。

例: 規則正しい, 気持ちいい

- ③ 動詞系：動詞＋動詞，名詞＋助詞＋動詞，など。
  - a. 「～出る」「～切る」「～すぎる」など生産性の高い組み合わせのもの。  
例：～し合う，動き出す，出始める，使い切る
  - b. 間に助詞を挟み全体として一語として用いられるもの。  
例：気になる，役にたつ
- ④ 複合辞系：「～によって」「～について」「～をもとに」などひとまとまりの形で用いられる機能表現。
- ⑤ こそあど系：「こそあど」を含む複合語。  
例：そのように，そのため，その上，その結果

上記のような形で抽出した複合語をこれまで作成してきた「単語リスト」と合体させる。形態素解析で得られる「語彙素」をもとに作成した「単語リスト」には独立して使われることのない接辞等も含まれていたため，教科書語彙の全体像が見えにくいという問題点があったが，合体させることによって，使い方を含め，わかりやすい形で示すことが可能になる。

#### 4-2. 小学校教科書語彙リストの作成

次に，手順(3)(4)に示したように，形態素解析で切り出した単語と今回得られた複合語とを併せた形で，「小学校教科書語彙リスト」を作成した。その際，複合語は第一語彙素の下位に置き，頭を一文分下げて示すこととした。以下に「交通」「気持ち」を例に示す。

単語	読み	1年	2年	3年	4年	5年	6年	6年	3年	4年	5年	6年	1年
		生活	生活	社会	社会	社会	政国	歴史	理科	理科	理科	理科	算数
交通	こうつう			43	20	15	3	8				1	
交通安全	こうつうあんぜん			3									
交通違反	こうつういはん			2									
交通機関	こうつうきかん			5				1					
交通事故	こうつうじこ			4									
交通事故現場	こうつうじこげんば			1									
交通事故多発中	こうつうじこたはつちゅう												
交通渋滞	こうつうじゅうたい			1									
交通手段	こうつうしゅだん						2	1					
交通整理	こうつうせいり			1									
交通網	こうつうもう						3						
交通ルール	こうつうるーる			2				1					
交通路	こうつうろ				1			1					
国土交通省	こくどうつうしょう						4	1				1	
国土交通省資料	こくどうつうしょうしりょう				1	1							
東京交通少年団	とうきょうこうつうしょうねんだん			1									
道路交通法	どうろこうつうほう			1									

図1 語彙リスト (「交通」を含む複合語の一部)

単語	読み	1年 生活	2年 生活	3年 社会	4年 社会	5年 社会	6年 政国	6年 歴史	3年 理科	4年 理科	5年 理科	6年 理科	1年 算数
気持ち	きもち	12	13	1	5	3	3	7		2	1	1	
気持ちいい/気持ちよ い	きもちいい/きもちよ い									1	1	1	
【理科】次に使う人が、気持ちよく使えるように、かたづけましょう。													

図2 語彙リスト (「気持ち」を含む複合語の一部)

図1, 図2のように, 「交通」を含む複合語は「交通」の次に次に置き, 「気持ち」を含む複合語は「気持ち」の次に置いてある。また, 教科によって使い方の異なる語も多いため, 教科書での使われ方がわかるよう, 用例も表示できる仕組みにした。現在のところ, 図中の「交通」「気持ちいい/気持ちよい」のように下線を付したものには例文があり, その語をクリックすると例文が表示される。図2では「気持ちいい」をクリックして, 用例を表示させているため, 「理科」の「次に使う人が, 気持ちよく使えるようにかたづけましょう」という例文が表示されている。用例を見ることによって, 例えば「気持ちいい」はこのように「気持ちよく」という形で用いられていることを知ることも可能になる。また, どの教科のどの学年で用いられ, 頻度が何回であるかも示してあるため, 教科や学年による使用頻度の高低もわかる。

ただ, どこまでを複合語の範囲と考えるかは難しい課題である。現時点では, 例えば, 「交通」では, 「交通事故多発中」(5年算数:総頻度1)のように一般には「複合語」とは言わないものや, 「東京交通少年団」(3年社会:総頻度1)のような固有名詞も含まれている。教育支援として, どこまでをとりあげる必要があるのかについては, 今後, 国語を含む全教科のデータが揃った時点で改めて検討する予定である。

#### 4-3. 課題2: 複合語はどのような語か

以上のようにリストを作成し, 抽出した「複合語」がどのようなものであるかを詳しく見たところ, 以下のように大きく2つに分けられることがわかった。

##### ① 学習に関わりの深い語

小学校, 小学生, 質問カード, 社会科見学, まとめの活動, 学習の流れ  
調べ方, 学び方, ~し合う, 参考にする

##### ② 教科特有の語: 特定の教科で頻度の高い語

生活科: 後かたづけ, 一緒に, 町の人, 活動便利手帳, おすすめ  
社会科: 災害時, 高速道路, 中心部, 避難場所, 白地図, 広さ  
理科: 乾電池, 水溶液, 記録カード, 動き方, 重さ, ~時間後, 関係づける  
算数科: 数直線, 展開図, 関係図, ~個分, 表し方, そのうち

紙面の都合上, わずかな例しか示せないが, さらに詳しく分析を進め, 学習一般に役立つ語と教科学習に必要な語のリスト化も行っていきたいと考えている。その際, バトラー後藤(2010)の「学習語」「専門語」の考え方も参照する必要があるだろう。

また、①は特定の教科に限らず複数の教科で用いられているが、教科によって使われ方が異なるものも多い。教科の中での使い方を知るには用例が不可欠である。そのため、教科ごとに用例の収集をさらに進めていくことが、今後の重要な課題の一つである。

## 5. おわりに

本研究で作成した複合語も加えた形の語彙リストは、語の成り立ちをとらえるとともに、派生形を考える際にも有用であり、学習支援において様々な活用が期待できるものである。今後さらに整備を進め、多様な検索機能を備えた形で一般公開する予定である。

付記 本研究は JSPS 科研費 21K00635 の助成を受けたものです。

## 注

- (1) 山本 (2023) を参照のこと。
- (2) 単語の切り出し手順については、山本・川村・鷺見 (2022) に詳細がある。
- (3) コーパス分析ツールとして Co-Chu を用いた。Co-Chu については、<https://cochu.org> を参照のこと。(2023年3月5日閲覧)

## 参考文献

- (1) 河内昭浩 (2020) 「小学校教科書の語彙調査—他教科に資する国語科語彙指導に向けて—」 「第 139 回 2020 年秋期大会 (オンライン) 研究発表要旨集」 pp.203-206. 全国大学国語教育学会.
- (2) 田中佑輔 (2020) 「COSMOS—帰国・外国人児童のための JSL 国語教科書語彙シラバスデータベース—」 『計量国語学』 32-5, pp.277-287. 計量国語学会.
- (3) 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.
- (4) 山本裕子 (2023) 「小学校社会科語彙はどのようなものか—教科書語彙の特徴の抽出に向けて—」 『愛知淑徳大学論集 交流文化学部篇』 第 13 号, pp.1-16. 愛知淑徳大学.
- (5) 山本裕子・川村よし子・鷺見幸美 (2022) 「小学校社会科教科書の語彙調査—小学校で学習する語彙の特徴の抽出に向けて—」 『2022 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.372-377. 日本語教育学会.
- (6) 山本裕子・川村よし子・鷺見幸美 (2023) 「小学校社会科および理科の教科書語彙の特徴」 『日本語教育方法研究会会誌』 pp.6-7. 日本語教育方法研究会.
- (7) 山本裕子・本間妙・Matthew Lanigan・川村よし子・小森早江子 (2022) 「コーパス分析システムの公開と日本語教育への活用」 『ヨーロッパ日本語教育』 25, pp.238-248. ヨーロッパ日本語教師会.

## CLD 生徒のアセスメントにおける話しことばと書きことばの関係

—延べ語数, 異なり語数, 語彙多様性に着目して—

山元一晃 (金城学院大学)

### 1. はじめに

本発表では, CLD (Culturally and Linguistically Diverse) 生徒が, 「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」(DLA, 文部科学省 2014)の一環として書いた作文(以下, 「作文データ」)と DLA<話す>のアセスメント場面における発話(以下, 「発話データ」)の語彙の指標に関係があるかを検討する。DLA<書く>においては, 「語彙の多様性」が評価項目に含まれており, 低年齢から中学生までの年齢枠において, 評価項目となっている。山元 (2022) は, DLA<話す>におけるステージとアセスメント場面において生徒が産出する発話の語彙の指標とが一定程度の関係があり, <話す>のステージが高いほど, 異なり語数が多く, 語彙多様性が高いことを指摘している。一方, 発話での語彙が多様であるほど, 書くときの語彙が多様であるかは明らかになっていない。

### 2. 先行研究

学習者の作文における語彙の指標を扱った研究として, 生田 (2001) や Lee & Hasebe (2020) などがある。生田 (2001) は, ブラジル人中学生の作文について延べ語数, 異なり語数, 語彙の多様性などの観点から分析している。その結果, 日本での滞在年数が 4~6 年で日本人生徒と同程度に多様な語彙が使える, 滞在年数が 8~11 年になると, 日本人生徒を上回る結果になったという。また, 漢語の使用割合については, 4~6 年で差がほとんどなくなるが, 日本人生徒を上回ることはないという。

また Lee & Hasebe (2020) は, 成人日本語学習者が執筆した作文を対象に, 語彙の指標を用いながら分析している。学習者のレベルが上がると, 平均文長および漢語の使用率が上がることを指摘している。

山元 (2023) では, DLA<話す>のステージと作文における語彙の様々な指標について検討している。DLA<話す>において判定されたステージと, 延べ語数, 異なり語数, 語彙の多様性, 平均文長, 漢語の使用率とについて相関比を算出しているが, いずれにおいても有意な結果とはならなかったという。山元 (2023) は, DLA<話す>のステージとの関係について分析しているが, ステージによっては人数が少ないため分析手法としての妥当性に懸念がある。そのことを踏まえ, 本発表においては, ステージごとに分けて, 発話データの語彙の指標と作文データの語彙の指標とに関係があるのかを明らかにしていく。

### 3. 分析に使用したデータと分析方法

#### 3-1. 分析に使用したデータ

分析には, 茨城県内の中学校に在籍する生徒に対して行われた DLA<sup>(1)</sup>のデータを用いた。

DLA は茨城県教育委員会グローバル・サポート事業「オンライン学習による日本語初期指導カリキュラム開発・検証に関する研究」(澤田 2021) の一環として行われたものである。発話データとして、DLA<話す>のアセスメント場面における生徒の発話のみを抽出したものをを用いた。また、作文データとして、DLA<書く>の一環として、同じ時期に執筆された作文を用いた。なお DLA<話す>は、基礎タスク (3項目)、対話タスク (4項目)、認知タスク (2~4項目) が対象となっている。また、作文のテーマは「学校の紹介」であり、執筆は原稿用紙に手書きで行っている。生徒によっては複数回 DLA を行っている者もいるが、今回の分析では、初回のデータのみを用いた。なお、発話データと作文データのいずれも存在する 22 名の生徒のデータを対象とした。22 名の生徒の母語および所属学年は多様である<sup>(2)</sup>。

### 3-2. 分析方法

文字化された発話データと作文データは、形態素解析を行い短単位に分割した。形態素解析器として MeCab 0.996 を使用し、形態素解析用辞書として、前者は話し言葉 UniDic 3.1.0、後者は書きことば UniDic 3.1.1 を使用した。なお、DLA<話す>については、生徒の発話部分のみを抽出している。その上で、語彙の延べ語数、異なり語数および語彙多様性を算出した。語彙多様性の指標には、修正 Type/Token 比 (CTTR, Carroll 1967) を使用した<sup>(3)</sup>。CTTR は、異なり語数を、延べ語数の 2 倍の平方根で除した値である。分析には、発話データのそれぞれの指標と、作文データのそれぞれの指標について Pearson の累積相関係数を用いて、相関があるかを検討した。

なお、形態素解析によって得られた延べ語数、異なり語数、および、CTTR の平均値、中央値および標準偏差を表 1 および表 2 に示した。

表 1 発話データの各語彙指標の平均値、中央値、標準偏差

	平均値	中央値	標準偏差
延べ語数	757.9	703.0	457.4
異なり語数	217.4	218.0	98.5
CTTR	5.54	5.40	1.49

表 2 作文データの各語彙指標の平均値、中央値、標準偏差

	平均値	中央値	標準偏差
延べ語数	167.9	159.0	81.5
異なり語数	72.5	68.0	27.2
CTTR	3.98	3.90	0.81

### 4. 結果と考察

延べ語数 ( $r = 0.37, t = 1.76, df = 20, p = .09$  n.s.), 異なり語数 ( $r = 0.29, t = 1.35, df =$



20,  $p = .19$  n.s.), CTTR ( $r = 0.22$ ,  $t = 0.99$ ,  $df = 20$ ,  $p = .34$  n.s.) のいずれにおいても, 有意な結果とはならなかった。延べ語数については図 1, 異なり語数については図 2, CTTR については, 図 3 にそれぞれの散布図を示す。なお図 1~図 3 のいずれにおいても, 横軸が発話データ, 縦軸が作文データの語彙の指標を示す。

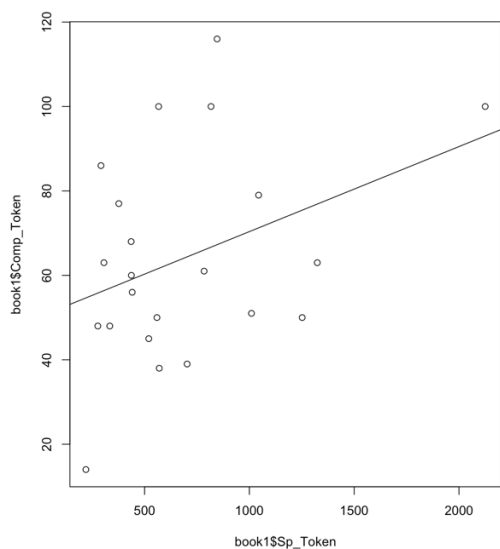


図 1 延べ語数の散布図

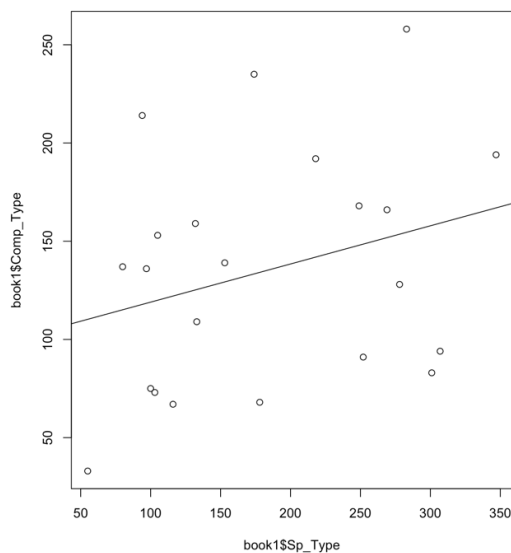


図 2 異なり語数の散布図

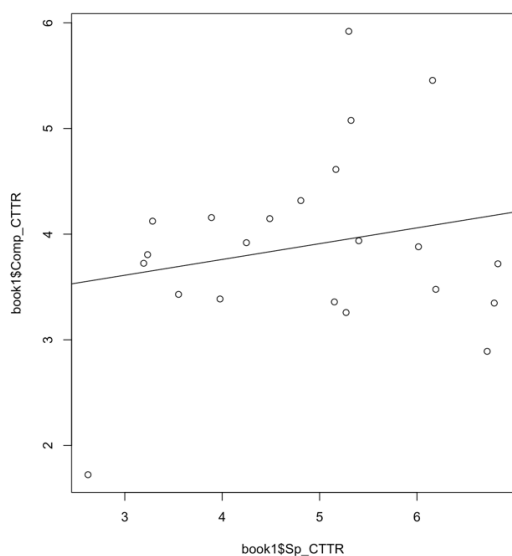


図 3 CTTR の散布図

本発表において検討した<話す>と<書く>とで, 語彙に関する指標(延べ語数, 異な

り語数, CTTR) は, 一方が他方を予想するようなものではないことが分かった。話しことばにおいて語彙が多様であるからといって, 書きことばで多様な語彙を使えるとは限らないということがいえる。なお, 対話データは, 先述のとおり DLA<話す>の基礎タスク(3項目), 対話タスク(4項目), 認知タスク(2~4項目)全てを対象として分析したが, 継続が難しいと判断された場合には基礎タスクや対話タスクで終了する場合がある。また, 認知タスクにおいては, 「子どもの発達に応じて7つのカードの中から3, 4枚」(文部科学省 2014: 26) 選ぶことになっており, 実施したタスクの数と種類が生徒によって異なっている。これらの要因が, 語彙の指標に影響を与えた可能性もある。

ただし, 作文において多様な語彙を使えるのにもかかわらず, 発話において, 語彙の多様性が顕著に低い生徒はいない。一方で, 発話の語彙多様性が低い生徒が, 作文では多様な語彙が使えるという例はない。このことを踏まえると, 語彙の多様性は, 発話において先行して高くなることを示唆している可能性がある。

## 5. まとめと今後の課題

本発表において得られた知見は以下の2点である。

- (1) 延べ語数, 異なり語数, 語彙多様性の指標である CTTR のいずれについても, 発話データと作文データとに相関があるか検討したところ, 有意な結果とはならなかった。
- (2) 発話において, 長く書けたり, 多様な語彙が使えたりしていることが, 書きことばでも同様であるとはいえない一方で, 発話において多様な語彙が使えていない生徒が, 作文においては使えるということはない。

本発表におけるデータは, 特定の事業において行われた支援の一環としての DLA のデータのみであり, ケーススタディに過ぎない。一般化のためには, より多様なデータを集める必要がある。DLA<話す>においては, 生徒によって, 実施されたタスクの数や種類が異なっており, そのことの影響を考慮した検討をしていく必要がある。また, 母語話者についても同様の傾向が見られるかについても明らかになっていない。この点についても, 今後の課題としたい。

## 注

(1) DLA は, 日常会話はできるが教科学習に困難を感じている児童生徒を対象としたアセスメントであり, 子どもたちの言語能力を把握するだけでなく, 教科学習支援のあり方を検討するために使用することを目指しているという(文部科学省 2014)。大きく<話す><読む><書く><聴く>の4技能を測定するためのツールであり, 「普段の様子や DLA の実践を通して観察された子どもの日本語能力を具現化して捉えるための枠組み」(櫻井 2022)である「JSL 評価参照枠」が用意されている。具体的な測定の手続きについては, 文部科学省(2014)を参照されたい。

(2) 本発表では網羅的に検討するために, 生徒の母語, 学年については考慮していない。

(3) 語彙多様性の指標には, 様々な指標があるが, いずれも一長一短がある。決定的な指標は

確立されておらず (田島ほか 2009), 異なり語数を使用する指標は, いずれもサンプルサイズの影響を受けてしまうという指摘もある (Malvern et al. 2004)。本発表では, 単に異なり語数を延べ語数で除した Type/Token 比 (TTR, Templin 1957) よりもテキストの長さの影響を受けにくく, かつ, 簡便に出せる値として, CTTR を使用した。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP22H00666 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- (1) 生田裕子 (2001) 「ブラジル人中学生の語彙の発達-作文のタスクを通して」『日本語教育』110, 120-129.
- (2) 櫻井千穂 (2022) 「子どもの日本語力を評価する」 西川朋美 (編著) 『外国につながる子どもの日本語教育』くろしお出版, 43-59.
- (3) 澤田浩子 (2021) 『茨城県教育委員会グローバル・サポート事業「オンライン学習による日本語初期指導カリキュラム開発・検証に関する研究」令和2年度実施のご報告』筑波大学 人文社会系リサーチグループ「多文化的背景を持つ児童生徒教育のための研究グループ」.
- (4) 田島ますみ・深田淳・佐藤尚子・玉岡賀津雄 (2009) 「語彙指標数値と文章主観評価の関係—日本人大学生による2種類の書き言葉コーパスを使った実証研究」『中央学院大学人間・自然論叢』29, 57-77.
- (5) 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント』 文部科学省初等中等教育局国際教育課.
- (6) 山元一晃 (2022) 「CLD 生徒に対するアセスメント場面における生徒の発話の語彙について」『第66回計量国語学会大会予稿集』48-53.
- (7) 山元一晃 (2023) 「CLD 生徒の作文における語彙と「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA <話す>のステージとの関係」『社会言語科学会 第47回大会発表論文集』239-242.
- (8) Carroll, J. B. (1967). On Sampling from a Lognormal Model of Word Frequency Distribution. *Computational Analysis of Present-Day American English*, 406-424.
- (9) Lee, J.-H., & Hasebe, Y. (2020). Quantitative Analysis of JFL Learners' Writing Abilities and the Development of a Computational System to Estimate Writing Proficiency. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 5. <https://doi.org/10.24546/81012493>
- (10) Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). Lexical Diversity and the Investigation of Accommodation in Foreign Language Proficiency Interviews. In D. Malvern, B. Richards, N. Chipere, & P. Durán (Eds.), *Lexical Diversity and Language Development: Quantification and Assessment* (pp. 95-109). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9780230511804\\_6](https://doi.org/10.1057/9780230511804_6)
- (11) Templin, M. C. (1957). *Certain Language Skills in Children: Their Development and Interrelationships* (NED-New edition, Vol. 26). University of Minnesota Press.

## 言語的文化的に多様な 10 代の子どもたちに向けた教材開発

—言語教育分野と教科・市民性教育分野に携わる者の協働過程を中心に—

南浦涼介 (広島大学)

小口悠紀子 (広島大学)

櫻井千穂 (大阪大学)

〈共同研究者〉川口広美 (広島大学)

〈共同研究者〉川上さくら (啓明学園)

〈共同研究者〉斉藤仁一朗 (東海大学)

### 1. はじめに

発表者らは 2019 年から 10 代 (小学校高学年～高校生) を対象に, 探究や市民性の育成を念頭に置いた言語教育教材を, 言語教育 (以下, language と示す) の専門家と教科・市民性教育 (以下, contents と示す) の専門家の協働で開発している。本発表では, ①現状の言語的文化的に多様な子どもたちへの教育に対する問題意識を提示した上で, 双方の専門家が協働して教材を作成する意義を, 開発過程の教材を示しながら述べる。さらに, ②教材の開発の過程で, 双方の専門家がどのように協働し, どのような視点を持ったのかを相互省察で示す。

ここ数年, 言語的文化的に多様な子どもたちに対する議論は以前に比べて社会的にも大きな注目され, ささまざまな取り組みがなされている。こうした子どもたちを対象にした教材の蓄積も増しつつある。こうした教材は次のように分類できる。教材の文脈性という点で見れば, 1 つは, (A) それぞれの実践現場の文脈の中で生み出され, 実施された教材と, もう 1 つは (B) 教科書などの形で個別の実践現場の文脈を越えてある程度普遍的なものを志向した教材である。また, 教材の内容の側面で見れば, (C) 日本語の文型や表現, 語彙に焦点を当て, その習得に力点をおくもの, (D) 「教科と日本語の統合学習」などに見られるように, 教科内容をはじめとした言語以外の対象となるトピックに焦点を当て, その理解や参加に力点を置くものがある。

言語的文化的に多様な子どもたちへ向けた教材はこのような視点からみると, 1) 教科書などの形で日本語の文型や表現の習得をめざしているもの (B かつ C 例: 『ひろこさんのたのしいにほんご』シリーズ (根本・屋代 (編) 1986) など), 2) 実践現場の文脈の中で教科内容をはじめとした言語以外の対象となるトピックの学びをめざすもの (A かつ D 例: JSL カリキュラムにもとづいた教室の様々な実践など) が多く蓄積なされてきている。一方で, 教科書など普遍的な形で, 言語以外の対象となるトピックに焦点を当てていくもの (B かつ D) のような検討はあまり多くない。

また, 「教科内容」と一括りになされることも多いが, 学校における授業の学びの内実は複雑である。例えば近年の学習指導要領でも述べられているように, 学校教育において授業でめざされるのは, 教科特有の内容だけではなく, むしろそれを通してさらに汎用的な力 (コンピテンシー) を形成していくことが重要であるとされる (松下 2010)。例えばそ

の中には、深い思考力や対話力、市民性など近年議論されるような能力も含まれる。

こうした複雑な視点を教育内容として取り込もうとすればするほど、教師には経験や識見といった専門性が必要となる。そのためには養成や研修の力も重要であるが、一方で、汎用性のある教材によって、いわゆる耐教師性 (teacher proof) (佐藤 1996) を一定程度担保していくことも重要であるだろう。

また、上記のような、専門性が高く複雑化した教育内容を言語教育の中に取り込んで保障していこうとすればするほど、language の専門家だけでは困難が伴い、従って内容

(contents) の専門家との協働も重要となる (Lo, 2014)。近年こうした contents の専門家と language の専門家の協働については海外の大学における日本語教育の現場を中心にいくつかの報告も見られる (例えば、高見ほか 2015, 根本 2017, 鴛海 2021)。また、子どもたちを対象にしたものでは、いわゆる「教科と日本語の統合教育」の場を中心にこれまでも内容と言語を重ね合わせた実践 (例えば、齋藤, 池上, 近田 2015), あるいはその構成法 (文部科学省 2003, 2007) が多く提案されてきた。ただ、学校の子どもたちに対するこうした取り組みにおいては language の教師による実践の取り組みが中心であり、上記のような contents の専門家と language の専門家が協働していく取り組みには必ずしも十分な光が当たってこなかった。まして上記のような「教材開発」といった文脈においてはさらにそうしたことは現時点では見られない。Lo (2014) では、こうした連携が成功するかどうかにはいくつかの要因があるが、中でも重要なものとして language の教師と contents の教師の両者の間にある信念や態度をいかに擦り合わせていくかが重要だと述べている。既に述べたように、学校教育でめざされる学力像も複雑化している中、両者の協働は欠かせないし、また、その中でいかなる気づきを両者が持っていったかを検討することは重要である。

そこで、本発表では、まず、開発した教材がどのような構成でつくられているのかを具体とともに示す (目的①)。その上で、開発者となった双方の立場の専門家同士が相互インタビューを行ない、その省察の過程で内容の掘り下げの側面と言語との結びつきの側面を両者がどう捉えるようになったかを分析する (目的②)。

## 2. 開発した教材の全体概要

### 2-1. 市民性教育の視点

まず、開発している教材の概要を示す。この教材は、10代の子どもたち (小学校高学年程度～高校生) を対象としたものである。いわゆる「内容」をベースにしたものではあるが、「教科」そのものを志向するのではなく、市民性教育の視点を取り入れている<sup>(1)</sup>。

この理由は、まず第1に、10代の子どもたちにとっては、社会との接点を持つことや将来を見すえたキャリアの視点を持つことが重要であることが挙げられる。とくに日本において社会生活を送る上で社会とのつながりが希薄になったり、かかわりを持つコミュニティが限定化されてしまいやすくなったりすること。また、本来長い人生設計として育まれるべきキャリア形成も、ともするとどの学校に進学するか、どの職場に就職するかという短期的な目線の会話のみに陥りがちで、本来必要とする長い人生設計の目線が失われることもあることなどから、こうした視点は一定の重要性を持っているからである。

第2に、こうした市民性教育の視点は、領域横断的、教科横断的な視点を持ちながら、

思考や対話の機会を十分に提供することができる。そのため、いわゆる「教科」そのものに焦点を当ててはいないが、学力形成の点で重要な「主体的対話的で深い学び」を実現する機会の提供にも寄与している。こうした視点は、これまでも例えば角田ほか(2020)や甲田(2022)など、言語的文化的に多様な子どもたちに向けて学校として取り組んでいる報告が見られる。一方で上記のように教材化という視点の取り組みはまだ見られない。

教材は全体として、「私—私と社会」という個人と社会の関係性の軸と、「捉えること—変えていくこと」という対象の認識の仕方の軸をもとに「1) 自分を捉える」「2) 複数性を武器にする」「3) 将来を捉える」「4) 周囲を変える」「5) 社会を変える」という5領域を設定した。そして各々に対して4~5つの具体的なユニットを用意した。

## 2-2. タスクをベースとした学習の展開

こうしたユニットを、基本的には「活動A) 自分の経験や考えを示す」「活動B) 資料などを読み、考える」「活動C) 改めて考えを磨き、表現・発信する」という展開で構成した。ここでは基本的にはタスクをベースとして設定した。これらを通して、深い思考を伴いながらその考えを表現すること、自己を肯定的に捉えること、主体的な社会との関わりを促そうとしている。また、中では活動Bを中心に文章を読むことや、活動Cを中心に考えたことを書くことの活動も取り込んでおり、文章リテラシーの向上もねらっている。こうしたことは教科学習のよりよい参加にもつながるものである。

## 2-3. 具体的なユニット例

具体的なユニットを見てみると、例えば、「5 社会を変える」の中の「誰がそれを決めるのか?」というユニットでは、ある中学校の体育祭の名物の巨大組体操を今後も継続すべきかどうか、というテーマとして貫かれたものとなっている。活動Aでタイプの異なる中学生(ボス的な存在の人物、正義感あふれる人物、転校生の人物、周りの意見に同調しがちな人物)が登場し、生徒会の場でそれぞれの人物は組み体操中止に反対するか賛成するかを考える。活動Bでは4人の中学生のディスカッションの様子の記事を読み、ボス的な存在の人物と同調しやすい人物が継続の方向に意見を傾かせたときに、正義感あふれる人物が何を言うかを予想する活動が組まれている。また活動Cでは、最終決定をする場面でボス的な存在の人物が転校生の人物に「学校全体のことを決めるときに、まだCさんは来ただけだから、全体の意見になっていない。ここはCさんは投票をしないでほしい」と言い出したことに対してどう思うかを考えるものになっている。

また、「1 自分を捉える」の中の「大人の条件」では、活動Aで「〇歳で〇〇することができる」という形でさまざまな行為の年齢条件を知り、その年齢の違いの意味を考える。活動Bで周囲のさまざまな大人たちや友人に「本当の大人になるのはいつか」というテーマで、インタビューをして意見を聞くと同時に、ニュースにおける18歳高校生が成人として求められる力がどのようなものかについての専門家の意見の文章を読むことで、「大人に必要な力」のさまざまな観点を獲得する活動となっている。そして活動Cでは、Bで集めた大人の条件を、ダイヤモンドランキングの形で整理し、自分にとっての大人の条件が何かをまとめていく活動となっている。

### 3 開発者は協働の過程でどのような気づきを得たか

#### 3-1. 相互省察

目的②のために、開発者同士で相互省察を行った。は、開発者6名（主として contents の領域の専門家：斉藤仁一朗，川口広美。主として language の領域の専門家：小口悠紀子，櫻井千穂，川上さくら。双方に関わり，今回の聞き取りでは聞き手役として：南浦涼介）でのグループインタビューの形式で Zoom を用いて，1 時間半程度で行われた。下記では，その中で語られたことを3つの点にまとめて示す。

#### 3-2. 言語的文化的に多様な子どもたちに対する教材の視点

まず，相互省察において話題の大きな点になったのが，「テーマ設定の難しさ」であった。例えば斉藤は，教材をつくるにあたって外国につながる子どもたちの本を読むようになって，逆に教材をどうつくるかがどんどん難しくなっていたという。「社会に関わる問題」をテーマに選ぶと思って，「遠すぎて実感を持ってない」感じもしてしまうし，しかしながら子どもたちの身近な社会問題になっていくと当事者性が強くなりすぎ，「土足で入る感じがしてしまう」ことになる。そのせめぎあいがとても難しいと思っているという。また，川口は社会科教育や市民性教育の自分の専門性から「社会を批判的に見なきゃいけない強迫観念みたいなのもあって，単に制度を覚えるだけじゃだめだよね」ところが結構強い」という自分の信念があり，そこに引っ張られることと子どもたちにそれが合っているかどうかという葛藤があったという。

ただ，そうしたことについて言語教育の立場から櫻井が「クリティカル性を減らすという話ではぜんぜん無い」と述べる。実際「子どもたちはマイノリティにもかかわらずマジョリティによってつくられた社会制度の中に無理やり押し込められているという構造がそもそもあるわけで，その制度というのはその子たちのためにつくられていないので，排除される場面がすごく多い。そこで無自覚に教材をつくるときに非常に傷つけるものになったり怒りを誘発するものになるから，つくる側にも制度を社会的に捉える視点は必要」と重ねる。

また，川上からも「自分は生徒本人が，自分の人生とこれからの人生について語るというような授業を常にやってきた。今回市民性教育という観点にであったときに，社会を自分たちがつくっていきける，構成員の一員であるということを生徒と一緒に考えることを避けてきたが，大事だったと言うことに気づかされた」という。

このように，教材開発過程を通して，教材のテーマの中心に据えた市民性という観点が言語的文化的に多様な子どもたちに対する language と contents の接点として大きな意味を持てる実感が双方に芽生えていたことが感じられた。

#### 3-2. 互いの専門性の領域に対する偏見の解消

また，こうした市民性の視点をベースにした言語教育のタスク活動を具体的に教材化していくというときに，両者の教育領域に対する偏見の解消が見られたことも興味深い点であった。具体的には，言語教育の立場であった小口から「学校教育の中で市民性教育をどのようにされているのかと言うことを当初ぜんぜん知らなかった」と切り出しがあった。

「もともと社会科の先生ということもあって、歴史や地理や社会を固定したものとして教えているんだと思っていた」のだけれど、そうではなく、「実は日本語教育で実現したいと思っているような内容と似ている部分が多いなと思いつつやっていた」と述べる。「内容にフォーカスが当たる教材を作ろうと思っても、どうしても言語的制約の意識が取れなくて発想の広がりというところに限界があるなと思っていたところに、斉藤さんの提案する教材がそれを吹き飛ばす」ような気づきがあったという。

また櫻井からも「川口さんも斉藤さんも事実を教え込むタイプではなくて、それを使って考える力を育てようとするタイプじゃないですか。(中略)それはすごいおもしろいと思って。コンテンツって、子どもが持っている力を引き出すために使いたいリソースだから」と述べながら「私なんか考えたときに薄っぺらいものになってしまう。でもコンテンツの専門家って、ここは譲れないというところまでしっかり落とし込んで、リソースにする。その調整の仕方がとても面白くて、これは専門家だからこそできること。こっちが取り入れようではなく、協働だからできるという感じですね」と話した。一方で contents の立場から、「批判的に見る教材などに対して、ポジティブに受け止めてもらえないんじゃないかと最初は思っていて。それは私も日本語の先生たちに対して持っていたイメージだったかなと思いました」と川口も述べる。「日本語教育の人にもいろいろおられて、櫻井さんが逆に背中を押してくれることにすごい励みになったし、持っている方向性が近いのかなと改めて思った」と述べる。開発の過程を通して、双方の領域に対する偏見のようなものが解消され、むしろ共通性や互換可能性を見いだしていったことが窺える。

#### 4. おわりに

むろん、上のようなことを基盤にしながらも、協働を通して継続的な悩みは存在する。例えば「子どもたちがすごい刺激されてどんどん発言する場があるんだということはこの研究会ですごくわかるんですけど、そのスイッチがいまいち私はわからない、わかりにくい。でもうまいことスイッチが入るとぜんぜん飛び越えられたりする」(斉藤)というような開発にあたる悩み。あるいは「10代ってすごい複雑なので、10代前半で来日した子ども、社会や学校の中で周縁化されている期間が長い子ども、メインストリームにけっこう入っていける子どもなのか、ぜんぜん違う。選ぶべき教材の観点が本当に難しい。でも一応教材だから普遍化・一般化を求めるのだけれどそれをすると使えなくなっちゃう」(櫻井)というような子どもの状況の多様性と教材の普遍性のギャップの悩みなどはそれにあたる。

それがあっても、冒頭に述べたように言語的文化的に多様な子どもたちのよりよい教育を実現することを念頭に置いたとき、contents と language の双方の立場を結んでいくという視点は欠かせないものである。今回はそれを「市民性」という観点、協働的に教材を開発していくという行為が、互いの領域の共通性や互換可能性の発見につながっていったのだといえる。今後も開発を継続していく中で教材の観点や普遍性をめぐる難題のような検討の余地があるとしても、大切にしていきたい点である。

#### 注

(1) ここでは市民性教育は、ある一つの共同体を構成する構成員(メンバー)、あるいは構



成員であること(メンバーシップ)を指す概念(小玉 2003),異なる社会集団の人々との出会いからその経験を分析し,熟考したり,異文化に属する人たちが政治的で社会的な活動に従事したりする経験(バイラム, 2015)などを総合的に捉えたものとして取り扱う。

#### 参考文献

- (1) 駕海英美 (2022) 「オランダの大学における内容重視の日本語コースの試み—内容教師とコンテンツ教師の協働を通して—」『イマ・ココ』9, 62-72.
- (2) 甲田菜津美 (2022) 「特別の教育課程に期待すること—大阪わかば高校での取り組みから—」日本語教育学会 2022 年度秋季大会一般公開プログラム「外国につながる子どもの高等学校における学びの環境を考える」.
- (2) 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』白澤社.
- (3) 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子(編) (2015) 『外国人児童生徒の学びを創る授業実践—「ことばと教科の力」を育む浜松のとりのくみ』くろしお出版.
- (4) 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店.
- (5) 高見見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美 (2015) 「アメリカにおける内容重視の日本語教育」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(編)『創ることばの教育をめざして [新装版]: 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』(pp.77-121) ココ出版.
- (6) 角田仁・宮城千恵子・渡邊慎也・海老原周子・徳永智子 (2020) 「NPO と連携したシティズンシップと多文化共生の授業実践—小さなアクションから始める主権者学習, 多様な生徒と市民の対話を通じた授業づくりの試みから—」日本シティズンシップ教育学会第1回研究集会.
- (7) 根本牧・屋代瑛子(編) (1986) 『ひろこさんのたのしいにほんご』凡人社.
- (8) 根本菜穂子 (2017) 「内容重視コースにおける言語教師とコンテンツ教師の協働について」CALJE 2017 Annual Conference Proceedings. 185-194.
- (9) バイラム, M., 細川英雄(監修), 山田悦子・古村由美子(訳) (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』大修館書店.
- (10) 松下佳代(編) (2010) 『〈新しい能力〉は教育を変えるか?—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- (11) 文部科学省 (2003) 「学校教育における JSL カリキュラムの開発について」(最終報告) 小学校編」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm) (2023/3/27 閲覧)
- (12) 文部科学省 (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム (中学校編)」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm) (2023/3/27 閲覧)
- (13) Lo, Y. Y. (2014). Collaboration Between L2 and Content Subject Teachers in CBI: Contrasting Beliefs and Attitudes. *A Journal of Language Teaching and Research*, 45-2, 181-186.

## 介護福祉士国家試験の読み誤りに係る一考察

—EPA 候補者に対する調査から—

神村初美 (日越大学)・丸山真貴子 (明海大学)

### 1. 発表の目的と研究の背景

本発表は、介護福祉士国家試験（以下、国家試験）に合格できず再受験となった EPA 候補者（以下、再受験者）を中心に行った、国家試験問題をどのように読みとりどう解答するかという過程を母語で話してもらった調査（以下、介護の専門読解の調査）から、どのように試験問題を読み誤り正答できないかを明らかにするものである。

外国介護人材の受け入れ枠は、人材不足を受けて EPA、介護、技能実習、特定技能と多様化している。これらの枠組みを俯瞰した場合、長期的な在留に向けては、いずれも国家試験の合格を目指させる向きにあると読み解ける。EPA 候補者が再度不合格となった場合、受け入れ施設の不利益は計り知れない。再受験者は、実働 4 年間で培った各現場の最前線で機能しうる適応力や介護力を備えた貴重な人財だからである<sup>(1)</sup>。ここから、外国介護人材の日本での「定着」を考えた場合、日本語教育関係者にとって国家試験の合格に向けた支援は、もはや、避けられない課題となったと言えよう。

### 2. 先行研究

再受験者には、介護の専門知識を有し介護現場での業務にも問題はないが合格できなかったという者が多く含まれる。介護の日本語教育関係者の間では、再受験者が合格できなかった大きな要因の一つは日本語の読解力だと考えられてきた。しかし、詳細な研究は少ない。以下、関連する先行研究につき見ていく。

まず、日本語初級学習者の読解の困難点について例えば中島(2020)は、①文字・語彙レベルでの読み間違いや読み飛ばし、②語彙レベルでの語の境界推測の誤り、③文レベルでの重要語彙の見落としや意味推測の誤り、④談話レベルでの話者の特定が困難など、があげられるとしている。次に、中級学習者の読解の困難点について例えば向井(2020)は、①既知情報からの意味推測の誤り、②拡大解釈、③複合的な表現の意味推測の誤り、④主語の省略、があげられるとしている。そして、日本語学習者の読み誤りについては、館岡(1996)、谷口(1991)などによって、主語の省略や背景知識の不足などで読み誤りが起きることが示されている。また、日本語学習者がどこでどのように読み誤るのかについて野田他(2017)は、以下の(a)~(d)に分類し、示している。

- (a) 語の意味理解に関する読み誤り：語の意味を不適切に推測する。
- (b) 文構造のとらえ方に関する読み誤り：文のどの部分がどの部分を修飾しているかということ適切にとらえられない。
- (c) 文脈との関連づけに関する読み誤り：省略されている語句を文脈から適切に特定

できなかつたり、照応先の語句を文脈から適切に特定できなかつたりする。

- (d) 背景知識との関連づけに関する読み誤り：本文の記述内容に関して自分が持っている背景知識と本文との関連づけが適切にできない。

国家試験の問題の読み誤りに係る研究としては、丸山・三橋（2022）、筆者らが行った神村・野田（2020）があげられる。丸山・三橋（2022）では、EPA 候補者に行った国家試験対策での答え合わせにおける3名分の文字化データから、「現場経験を反映させた躓きによる誤答」もあったと言及している。しかし、詳細な分析はない。神村・野田（2020）では、インドネシア人再受験者6名に対し行った介護の専門読解の調査の結果を報告した。具体的には、野田他（2017）の読み誤りの枠組みを参考指標としたうえで、読み誤りの主な原因から分類し、指摘した。しかし、同時期に行ったフィリピン人・ベトナム人候補者3名分の同調査、読み誤りのみを抽出し整理した各調査結果のまとめ（以下、各まとめ）、介護の専門読解の調査と国家試験受験の直後に行った各フィードバックインタビュー（以下、FI）については加味されていない。

### 3. 調査方法

介護の専門読解の調査では、国家試験問題の読解過程で読み誤ったために正答できなかった事例から、誤答を誘発する問題文とその読み誤りについて分析した（以下、分析データ）。正答できなかった事例のみを扱ったのは、国家試験の場合は、読み誤りそのものではなく、正答できるかどうか重要だからである。分析データ、各まとめ、FI とを突き合わせ俯瞰的な省察を行った。調査は以下の(a)～(c)の方法で行った。

- (a) 自分で選んだ「総合問題」の9問を調査の時に初めて読んでもらう。  
(b) 読みとった内容や、読みながら考えたこと、理解できないところなどをそれぞれの母語で話してもらう。  
(c) どのように理解したのか、なぜそのように理解したのかがわからない時は、調査者側から質問し、どのように理解したのかをそれぞれの母語で答えてもらう。

調査対象者は、令和元年度の国家試験の受験を控える合計9名の受験者（女性6名男性3名、JLPTN3～N2レベル、インドネシア人6名・フィリピン人2名・ベトナム人1名、平均年齢26歳）である。内8名は再受験者で残り1名はベトナム人で初受験者である。読解対象は、国家試験の「総合問題」とした。「総合問題」は事例が書かれている長文の文章を読み解いた後で設問に答えるもののため、読解力が必要となる。ここから、国家試験の読解力を検証する素材として適切と考えたためである。本調査では、受験年度直近5年間の国家試験で、各受験者が読みたい年度の「総合問題」から9問を読んで解答してもらった。受験者が読んだ文の総数は784文である。各発話はすべて録音し、日本語に翻訳した上で俯瞰的な省察を行った。FIは各合計約40-60分である。

### 5. 結果と考察

介護の専門読解の調査における俯瞰的な省察の結果を野田他（2017）の読み誤りの分類に照らし合わせたところ、神村・野田（2020）と同じく、「語の意味理解に関する読み誤り」が最も多く、「背景知識との関連づけに関する読み誤り」、「文脈との関連づけに関する

読み誤り」, 「文構造のとらえ方に関する読み誤り」と続き, 「読み誤りの強化」も見られるという結果となった。一方, 「背景知識との関連づけに関する読み誤り」において, 「介護現場での実践に紐付した読み誤り」が得られた。この読み誤りは, 介護の専門読解の調査における独自の事象であると思われた。そのため, 次節で詳しく見ていく。

#### 5-1. 介護現場での実践に紐付した読み誤り

「介護現場での実践に紐付した読み誤り」は, 問題文の語彙や文法, 文章も正しく理解しているが, 問題文を読み解く際に用いたスキーマによって誘発された誤答である。具体的には, 能動的な介護士の視点および介護現場における実働経験に紐付したスキーマで設問の意図を解釈し, 読み誤りに至ったというものである。事例から具体的に見ていく。なお, 下記〔 〕内は, 文脈を読み解く補助情報として筆者が挿入したものである。

まず, 事例1として INDF06(N3 後半レベル)の例を挙げる。以下問題 116 の正解は「1.」であるが INDF06 は「4.」を選んだ。

問題 116 〔全盲の〕K さんとのコミュニケーションを図るための介護福祉職の対応として最も適切なものを1つ選びなさい。

1. 話したり手で触れたりしてコミュニケーションを図る。
2. 読話を用いてコミュニケーションを図る。
3. 点字を用いてコミュニケーションを図る。
4. K さんの話をうなずきながら聞く。
5. 「あれ」, 「これ」という指示代名詞を用いてコミュニケーションを図る。

(第 27 回 問題 116)

問題 116 の正答は「1.」で, その理由は被介護者の K さんは全盲なので, 介護福祉職がうなずいても見えないからである(中央法規 2017)。INDF06 は FI で「4.」を選んだその理由を「全盲者にいきなり話しかけたり触ったりするのは驚かせること, 全盲者でも人が居るのは分かるから, 実際にそういう利用者がいたからわかる」と述べ, だから解答は「4.」というものであった。ここから INDF06 は, 被介護者の気持ちを推し量るという能動的な介護士の視点と介護現場での経験に紐付した結果, 「4」の誤答に至ったことが分かった。

次に, 事例2として INDF03 (N3 中盤レベル)の例を挙げる。以下問題 114 の正解は「3.」であるが INDF03 はかなり迷った末に「2.」「3.」の両方を選んだ。

問題 114 〔脳性麻痺の〕K 君は2年生になった。4月にクラス替えて, 新しい同級生が多くなり, K 君の言葉が分からないという理由で関係がうまくいかなかった。そのため, K 君の筋肉の緊張は今までよりも強くなり, 不随意運動も大きくなった。給食の時に食べ物をうまく口に運べなくて, 担任の先生が介助する場面が増えてきた。担任の先生から, この状況を聞いた母親は心配になって, K 君の学校での食事について, L 相談支援専門員に相談した。L 相談支援専門員の助言として, 最も適切なものを1つ選びなさい。

1. クラスの同級生と会話をしながら食事をする。
2. 自助具を使用して自力で食べる。
3. リラックスできる環境を作って, 自力で食事ができるように支援する。
4. 途中まで自力で食べてもらって, その後は介助する。
5. 仲の良い友達を選んで, 食事介助をしてもらう。

(第 28 回 問題 114)

表 1 事例 2 INDF03 の読み誤りの過程

読解文章	インドネシア語の発話	日本語訳
2 自助具を使用して自力で食べる。	ehm..(6 detik) aduh...(7 detik)	うーん [6秒] うーん [7秒]
3 リラックスできる環境を作って、自力で食事できるように支援する。	(membaca soal) 自分支える.. ちょっと支える.. harus ditolong tapi 自分で.. ini 自分で だれ? K san? Ehm... 自分では ダメだね...nggak bisa...2 かなあ.. tapi aku ragu nich..2 kayaknya..	[問題読んで] 自分支える.. ちょっと支える.. 助けなくちゃ, でも 自分で.. これ 自分で だれ? K さん? うーん... 自分では ダメだね...できない...2 かなあ.. でも自信ない..2 でしょう..
4 途中まで自力で食べてもらって、その後は介助する。	trus nomor 4., tiba-tiba nggak bisa makan semua dikasih makan nggak boleh zenkaijyo... zenkaijyo itu 絶対だめ..	それから, 4番, 急に食事できない, 全部食べてはいけない。全介助... 全介助・・ それ 絶対だめ..
5 仲の良い友達を選んで、食事介助をしてもらう。	kalau なかま dia pilih temannya untuk makan.. trus disuapin..nggak lah...	もし なかま, 食事のために友達を選ぶのは, それから, その友達食事を手伝う? うーんありえない..
	aduh nomor 2 nomor 3 nich	うーん, 2番か3番どうしよう

表 1 は、介護の専門読解の調査データの一片である。INDF03 が問題 114 の設問をどのように読み解いたのかという読解の過程が文字化されている。ここに INDF03 の「解答までの迷いの過程」が窺われる。問題 114 の正答は「3.」で、その理由は、同級生から「K 君の言葉が分からない」と言われたことで K 君の筋肉の緊張が増し不随意運動が大きくなり、食事がうまくできないのだから、K 君がリラックスできる環境を作ることを第一に考えるべきだからである（中央法規 2017）。

IDF03 は、FI で「2.」「3.」を選んだ理由を「[国家試験の勉強や毎日の仕事から] 途中で食べてもらってから全介助はよくない、なるべく自力で食べてもらう方がいい。だけど「2.」「3.」も自分で食べることだからすごく迷った」とし、ここから解答は「2.」「3.」の両方になったというものであった。よって INDF03 は、「全介助」という文言は国家試験では不正解に繋がる確率が高いという試験のノウハウや介護現場での実践値を正誤選択への判断基準としていたことがわかる。一方で、資格試験という性質を持つ国家試験の問題において、どういった文脈で問うているのかという形式スキーマは持ち得ていなかったことも窺われた。そもそも国家試験は、介護福祉士という資格にふさわしいある一定の能力があるかどうかをはかるものである。つまり、この「ある一定の能力」を問うているという、形式スキーマを駆使できなかったことが読み誤りを誘発した要因であると考えられた。

そして、事例 3 として INDM02 (N2 レベル) の例を挙げる。以下問題 120 の正解は「5.」であるが INDM02 は解答開始直後に「5.」を選び、その後迷い、最後に「2.」を選んだ。

問題 120 [パーキンソン病疾患患者] L さんの現在の生活状況から、今後、発症する可能性が高いものとして、最も適切なものを 1 つ選びなさい。

- 1 てんかん    2 仮面様顔貌    3 構音障害    4 安静時振戦    5 褥瘡

(第 29 回 問題 120)

問題 120 の正答は「5.」で、その理由は、問題 120 の前提としてある状況説明文内に「Lさんは四肢麻痺のため自分で体を動かすことができずに多くの時間をベッドで過ごしている」とあるので褥瘡を発症する可能性が最も高いからである（中央法規 2017）。

INDM02 は解答時、即座に「私の答えは 5 番, 1,2,3,4 違うの分かる。褥瘡になる」とつぶやき「5.」を選んだ。その過程で「2.」の仮面様顔貌を「感情ができない」と表現し、他の選択肢の意味も正確に捉えていた。しかし、即座に選んだ正答の「5.」から迷い続け、結果「2.」に変え、誤答に至ったのである。

調査直後の FI で INDM02 は、「安静時振戦」について「聞いたことがない」「私、手震えるとか、[介護記録に]書いてあると思います」と強く訴えた。INDM02 の所属する施設ではパーキンソン病に見られる「安静時振戦」の症状を「手が震える」または「ブルブル」という表現で言ったり書いたりすると主張し、国家試験の勉強の時に「安静時振戦」を聞いたことはあったが、現場では使わないから、「手が震える」「ブルブル」が正しいと思っていたと述べた。つまり、INDM02 は「手が震える」「ブルブル」の方が、パーキンソン病症状をよりよく表す語彙と認識していたのである。

調査直後の FI 時、同席した教育支援者は「ほら INDM02, いつも, ○○さん, 手, 震えてるやろ・・・あれやあ・・・あれが, 安静時振戦やあ・・・わかるとるやろ・・・, ブルブルして・・・なあ・・・なんで・・・勉強の時にもしたろが・・・パーキンソンやった時やあ・・・」と述べ、なぜ INDM02 が間違っただけが理解できないといった様子であった。ここから、教育支援者は十分に教えたつもりであったが、INDM02 の中では「手が震える・ブルブル（日常語）＝安静時振戦（医学用語）」の関連付けがなされていなかったことが分かった。

母語話者の教育支援者にとっては、「手が震える」「ブルブル」は日常語で、「安静時振戦」は医療用語であるから国家試験の問題では、医療用語の「安静時振戦」が使われるという当たり前のようなことも、外国介護人材にとっては、実際の業務から得る情報量の方が圧倒的に多いため、国家試験対策で耳にしている、情報量が多い日常語に引きずられてしまい、その結果に起こった読み誤りであることが分かった。例えば甲田（2009,181）は、「母語として読む際には意識下であって気づかない読解スキルでも、外国語として読む場合には、それが欠くことのできない技術となる」と述べている。つまり、日常語と医療用語とを繋げるといって母語話者にとって当たり前の読解スキルは、外国介護人材にとっては「欠くことのできないスキル」であると言える。またここから、教育支援者側こそが、「母語では意識下であって気づかない読解スキル」を意識化させ、受験者への指導に活かすことが肝要であるということが分かった。

## 6. まとめ

本発表では、介護の専門読解の調査への俯瞰的な省察から、どのように試験問題を読み誤り正答できないかを明らかにした。その結果、神村・野田（2020）と同じく、「語の意味理解に関する読み誤り」が最も多く、「背景知識との関連づけに関する読み誤り」、「文脈との関連づけに関する読み誤り」、「文構造のとらえ方に関する読み誤り」と続き、「読み誤りの強化」も見られるという結果となった。一方、「背景知識との関連づけに関する読み誤り」において「介護現場での実践に紐付した読み誤り」が得られた。「介護現場での実践に紐付

した読み誤り」を FI と突き合わせさらに探った結果、いずれも問題文の語彙や文法、文章も問題なく理解していたにもかかわらず、介護現場での実践に紐づけた内容スキーマを用いたことによって読み誤りが誘発されていたことが分かった。ここから、「介護現場での実践に紐付した読み誤り」が見られた場合、教育支援者側こそが以下のような点に留意する必要があることが示された。

- ①支援者の意識下にあつて気づかない日本語への読解スキルを意識化させ指導に活かす。
- ②受験者が読み解いた内容スキーマをモニタリングさせ、国家試験では「ある一定の能力」を問うているという形式スキーマへと繋げ、考えさせ、正答へと導く。

一方、「介護現場での実践に紐付した読み誤り」は、これまでも介護の日本語教育関係者間では聞かれていた事象である。また、繰り返し試験対策を行っていくうちに、国家試験では「何」を問うているのかという形式スキーマを習得し、介護現場での内容スキーマと識別され、次第に精緻化を経て解消されるものと考えられた。しかし、特に技能実習や特定技能など実働から介護現場に入る外国介護人材には、大いに想定される読み誤りである。よって、本研究成果は介護現場への教育支援として大いに資するものと考えられる。なお、再受験者が不合格となり特定技能に移行した場合への調査を今後の課題としたい。

#### 注

- (1) 2019年4月特定技能の新設に伴って EPA で来日し4年間介護業務に従事した者は、無試験で特定技能1号への移行が可能で通算5年間は継続した就労が望めるようになった。

#### 参考文献

- (1) 介護福祉士国家試験受験対策研究会(編)(2017)『2018 介護福祉士国家試験過去問解説集 第27回-第29回全問完全解説』中央法規
- (2) 神村初美・野田尚史(2020)「介護福祉士国家試験で誤答を誘発する問題文とその読み誤り」『日本語教育学会 2020 春季大会予稿集』, pp.201-206
- (3) 甲田直美(2009)『文章を理解するとは』スリーエーネットワーク
- (4) 館岡洋子(1996)「文章構造の違いが読解に及ぼす影響」『日本語教育』88, pp.74-90
- (5) 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業—学習者ストラテジーの観察—」『日本語教育』75, pp.37-50
- (6) 中島晶子(2020)「非漢字系初級学習者の読解困難点」pp. 27-45, 野田尚史(編)(2020)『日本語学習者の読解課程』ココ出版
- (7) 野田尚史・花田敦子・藤原未雪(2017)「上級日本語学習者は学術論文をどのように読み誤るか」『日本語教育』167, pp.15-30
- (8) 丸山真貴子・三橋麻子(2022)「外国人介護従事者は国家試験で何に躓くのか」『日本語教育学会 2020 春季大会予稿集』, pp.230-235
- (9) 向井裕樹(2020)「非漢字系中級学習者の読解困難点」pp.47-61, 野田尚史(編)(2020)『日本語学習者の読解課程』ココ出版

付記 本研究は国立国語研究所「共同利用型共同研究(登録型)」による支援を受けています。

## EPA 介護福祉士の介護福祉士の長期滞在に向けての日本語

—国家試験合格後 10 年の「これまで」と「これから」—

岡田朋美 (にほん語でかいご共育会)

### 1. 調査の背景

筆者は、フィリピン人 EPA 介護福祉士候補者に対しての国家試験対策を行っている。日本語教育においては、介護の日本語に関する教材も増え、国家試験対策に関する研究は進んできたが、国家試験後の具体的な変化を俯瞰したものは少なく、EPA 候補者も具体的なイメージを持ってはいない。日本での長期滞在を視野に入れた場合、国家試験合格はゴールではなく、むしろスタートという位置付けになる。2022 年はフィリピン人 EPA 第 1 陣介護福祉士国家試験合格から 10 年の節目にあたる。そこで、介護福祉士として働く 5 名 (A~E) に「これまで」の振り返りと「これから」関心について、インタビュー調査を行った。

### 2. 調査の概要

#### 2-1. 先行研究

EPA における国家試験合格後の調査は、岡田・宮崎 (2012) の「EPA 看護師の国家試験合格後の課題」がある。そこでは、国家試験後ではアウトプットスキルが必要となる場面が増加し、発信する力が重要となっていることがわかった。さらに生活の日本語にフォーカスした「家族を持つ EPA 看護師の現状」岡田 (2014) では、日本での生活を継続していくことの不安の原因の一つに、日本での生活に具体的なイメージが持てなかったことを挙げている。これらは EPA 看護師の調査であるが、EPA 介護福祉士も同様のことが言える。

これらを踏まえ、本調査では、具体的な変化を把握するため、国家試験合格の 10 年後の実状についてのインタビュー調査を行うことにした。そして、「これまで」にどのように変化があったと捉えているのか、また、「これから」を考えたとき、具体的な課題としてどのようなことがあるのか、事例として見ていくことにした。

#### 2-2. インタビュー調査について

調査時期は EPA 介護福祉士候補者が初めて受験した第 24 回介護福祉士国家試験 (平成 24 年) から 10 年後を基準とし、平成 24 (2012) 年合格者 3 名と平成 25 (2013) 年合格者 2 名に対して行った。インタビューは 2022 年 11 月から 12 月にかけて行った。

明らかにしたい点としては、Ⅰ・生活面と業務面の変化の共通点、Ⅱ・「これまで」に得た自信・満足と「これから」の不安・課題の 2 点であった。インタビューは半構造化で行い、IC レコーダーに記録をし、データは文字化した。Ⅰでは、複数名から共通して出てきた言葉に注目し、変化に関係あると判断したものを取り出してまとめた。Ⅱでは、Ⅰで出てきた言葉を基に各発言を抜き出し、①自信・満足と②不安・課題に分けた。これらを表 1・表 2 としてまとめた。最後に考察として、必要となる日本語支援を検討した。



### 3. インタビュー結果まとめ

#### 3-1. 生活面での変化の共通点

Iの生活面は、1「結婚と家族」2「運転免許の取得」3「永住権の取得」4「家の購入」が挙げられる。1は既婚が4名であった。外国籍同士2名(A・B)、同国籍同士1名(E)、配偶者呼び寄せ1名(D)であり、子どもがいる者が3名(B・D・E)であった。2は取得希望3名、取得済み1名がいた。3は申請したが未取得の者2名、既に永住者2名であり、1名が帰化をした。4は購入希望2名、購入済み1名であった。

表1 生活面での変化と発話例

生活面	発話例 ①自信・満足 ②不安・課題
1「結婚と家族」 外国籍同士2名、同国籍 同士1名、配偶者呼び寄 せ1名	事実：A「結婚して配偶者も日本で仕事して。」B「家族は、配偶者は日本でこ こで知り合ったんです。」C「1人暮らしなので。(未婚)」D「合格して、フィ リピンにいた配偶者と長男呼び寄せてみたいな感じ。」E「配偶者はフィリピン 人のままで。私と娘です(帰化したのは)。」※結婚相手を配偶者とする。
2「運転免許の取得」 取得希望者3名 取得者 1名	①D「いまは運転免許。本当に始まったばかりで。運転したいと思ひまして。 介護福祉士の試験が慣れすぎて、意外と、慣れてて、ひっかけ問題に慣れてて、 なんか楽しいです。基本的にペーパーテスト自信があります。」E「車で免許は あります。合格してすぐくらいにとりました。」 ②A「配偶者はトラック。(配偶者は運転ができるが自分ではできない。)」B「車 必要ですね。そう、今とりたいんですが、仕事にもなかなか休みの日は疲れて てね。やっぱり車必要だと思ったんです。昔は、日本語とか漢字まだ読めない から、まだ車要らないなと思ったんですけど、でも必要だと思いました。」
3「永住権の取得」 申請したが未取得2名 永住者2名 帰化1名	①E「帰化申請で国籍変わりました。メリットあります。」B「もう永住権をも っています。」C「永住権とれたので、ずっと日本にいるかなって。」 ②A「やってみたんですけど永住権。1回フィリピン帰ったから、ダメになっ たから。」D「永住ビザほしいです。2回やってダメでした。なんでかという と、タックスの関係もあるし。7年目の時にタックスリファンドやったんですよ。 それやっちゃくと、もらえないんだって、(配偶者は)日本語あまりしゃべら ないんですよ。私のディペンデントなので結局パートタイムしかできない。」
4「家の購入」 購入希 望者2名 購入者1名	①E「マイホーム購入したり、もちろんローンで。」 ②D「不動産は難しいな。永住権ないと」 A「1年2年後自分の家を買うかな。」

IIの発話例では結婚相手を配偶者とした。1「結婚と家族」は事実として話したところなので、①「自信・満足」か②「不安・課題」かに分けなかった。2では、Dは運転免許取得に挑戦中だが、「介護福祉士の試験が慣れすぎて」「基本的にペーパーテスト自信があります」と話していた。国家試験での学習経験が、①の自信となった例だと言える。運転免許は家族を持つ者にとって移動の手段として重要だが、さらに身分証明書としての機能があ

るため、日本での長期滞在をする場合には注目すべき項目だと考える。3の在留資格変更は全員が触れた話題であり、支援者側は、変更を希望する在留資格についても理解している必要がある。Eは帰化したメリットとして4を挙げ、ローンで購入したと話した。また、フィリピン人である配偶者が就ける仕事の範囲に広がりがあったと話した。

②としては、3で在留資格変更についての理解不足を後悔するような発言があった。Aは、フィリピンに帰国をしたため永住権取得に影響があったと話した。手続き中に帰国をする際には、期間の確認や書類の追加指示の有無も視野に入れなければならない。また、Dは、免税の手続きを行ってしまったことが永住権取得に影響したと話した。EPA介護福祉士は特定活動で、配偶者(扶養者)は、資格外活動の申請で1週間に28時間しか働けない。一方、永住者になると配偶者には就労制限がなくなる。長期滞在を視野に入れた場合、引き続き特定活動のEPA介護福祉士でいることに利点を感じていないことがわかる。手続きは注意点があることや煩雑なこともあり、思うように進んでいないこともわかった。

### 3-2. 業務面での変化の共通点

Iの業務面は、5「専門用語のアウトプット」6「新しい外国人スタッフ」7「夜勤(合格後)」8「国家試験とのギャップ」9「利用者のご家族との電話」10「ケアマネージャーへの挑戦」が挙げられる。5は5名全員が申し送り、記録等では必須となり、専門用語を使うアウトプットの機会が増えていた。また、「ケアプラン」について言及する人が2名いた。6は5名全員の施設で受け入れがあった。7は4名が合格後夜勤に入り、日勤・夜勤のリーダーといった立場となる者がいた。8では、国家試験は実際の業務とは異なると指摘する者が3名いた。9は2名が、コロナ禍において利用者の家族との電話が増えたと話した。今後として、10に関心を持つ者が2名いた。

表2 業務面での変化と発話例

業務面	発話例 ①自信・満足 ②不安・課題
5「専門用語のアウトプット」 申し送り・記録が増加した5名	①A「ケアプランとかもやってます。レポートとかPC。すごく便利。」B「申し送り、ノート、電話を受け取る。」C「今はタブレットなんで、日記だと手書きなんですごい勉強になりましたよ。ケアプラン書いていますよ。」D「専門用語って。記録とか、全然助かってます。申し送りとか、夜勤の申し送りとか、ほとんど専門用語なんですわね」E「専門用語とか、仕事で引き継ぎ書とか最後に書かないとダメなんですわね。でも、同僚たちは多分専門用語とかはいつもひらがなで書いてもいいですよって。」
6「新しい外国人スタッフ」 後輩が増えた5名	①C「(合格した)おかげで受け入れられるね(と言われた)。」E「施設長とEPAの候補者一緒に選んだ。」
7「夜勤(合格後)」 合格後夜勤4名	①A「夜勤好き。夜勤の前に休むから。たぶん介護あつてる。」C「日勤のリーダーとかもやらせてもらった。夜勤とかも安心だなんて。試験の前には夜勤やりたかったの。」D「合格する前に早番・遅番だけやらせた。夜勤やらせてくれなかった。夜勤の時はリーダーするので申し送りしなけれ

	ばいけない。」 E 「候補者の時日勤, 合格してから夜勤。」
8 「国家試験とのギャップ」 国家試験での学習は実際の業務とは異なった3名	②C 「実際と違うことがいっぱいあるんですね。」 D 「本にのっていることと現場で実際にやっていることが違うじゃないですか。」 E 「本物の現場と教科書通りの勉強したことは, 教科書通りではないです。」
9 「利用者のご家族との電話」 慣れた1名 対応が増えた2名	①B 「電話を受け取る。ご家族からいろいろなフロアからの情報とか。電話大丈夫です。もう慣れました。」 ②D 「家族に電話したりとか。それが一番怖い。特にコロナになってほとんど電話じゃないですか。」 E 「ビデオ電話対応の面会になっていまして, そこでご家族さんと話すときに敬語使って話すですけど, 敬語とかそこまで完璧ではないんで。」
10 「ケアマネージャーへの挑戦」 挑戦したい2名	②B 「ケアマネの資格取りたいなって思ったんですけど, 勉強してもああ難しいって思って。」 D 「ケアマネも受けたかったんですけど, そこまで日本語ができるのかって不安ができてきて。」

II で注目したい①「自信・満足」としては, 5 の介護のケアプラン作成である。ケアプランは主に介護支援専門員(ケアマネージャー)が行い, 誰でも作れるものではない。介護の専門知識や経験が必要であり, 介護現場で中心的な役割を果たしていることが伺える。6 の発話では, 新しい外国人スタッフの受け入れに影響があったことがわかる。施設側からも評価されたという自信が伝わった。7 では, A・C・D は合格前にも夜勤の希望があったことがわかった。A は「夜勤が好き」「たぶん介護あっている」と話した。表2 の発話例にはないが, 他にも C 「楽しいことは仕事」, D 「年取るまで介護やっています」といいます, E 「介護の仕事好きは好き」と話し, こうした気持ちが継続できている背景にあると言える。

②「不安・課題」については8がある。介護現場では個々の介護現場に対応していく力が必要になる。また, 国家試験の学習との介護現場と異なりがあることは, 支援にあたる日本語教師も十分に頭に入れておきたい点である。例えば, 専門用語の「片麻痺」は「へんまひ」と一般に読むが, 施設によっては「かたまひ」と言う。介護現場を踏まえ, 介護の日本語支援として行える範囲の検討も必要である。9 では電話対応の不安がある人が2名いた。E は「敬語とかそこまで完璧ではない」と話した。特に, 利用者の家族との会話は, 敬語を意識する場面になっているようであった。国家試験対策では書き言葉が中心となるが, 待遇表現等にも触れていく必要がある。今後として, 10 のケアマネージャーへの挑戦を2名が話題にした。ただし, 挑戦するにはかなりのコミュニケーション力や書類作成能力が求められる。日本語の使い分け能力も必要になるため, 難しいと判断をしていた。

#### 4. 考察

##### 4-1. 国家試験対策を通しての日本語

インタビュー調査から, 介護福祉士として働いていることへの自信を強く感じ取った。介護現場で専門用語を使いこなせることも自信に繋がり, プロ意識に直結していると考えられる。合格後10年の間に, 専門性の高いケアマネージャーへの挑戦といった新たな目標を視野に入れる人もいた。専門知識の習得において, 専門用語の習得はなくてはならないもの

であるが、介護の専門分野で日本語教師がどのように支援を行うのかは、引き続き大きな課題である。これまでも専門用語を含めた介護用語に関しては、例えば、中川ほか（2018）による国家試験受験向けの介護用語学習支援ウェブサイトの開発等が行われてきた。介護福祉士が申し送りや記録といったアウトプットを行う際は、文法表現はある程度決まった形で行なうことが可能である。だが、専門用語がわからないと具体的なことが伝わらない。平易な表現に直すと誤解を生むことも考えられる。介護現場で必要となる専門用語のアウトプットの支援も、国家試験対策の段階で徐々に扱っていきけるようにしたい。

調査では、全ての施設で外国人スタッフの増加があったことがわかったが、EPA だけでなく、技能実習生等の受け入れをしていた。C は「うちの施設は外国人は私を含めて2分の1ぐらいです。外国人がいなければ、日本人来ても、すぐにやめてしまう」と話していた。介護の担い手として、外国人のスタッフが活躍していることがインタビューからもわかる。現在は、技能実習や特定技能でも介護に関わる人が多い。就労の目的はさまざまだが、日本に長期滞在希望となると、在留資格を考えなおす必要が出てくる。今後は、在留資格「介護」等、在留資格変更のために国家試験合格を目指す人も増加すると思われる。これからはより一層、国家試験対策を踏まえた日本語支援は重要なものになると考える。

#### 4-2. 国家試験と介護の日本語

国家試験の領域では「人間と社会」「医療的ケア」「介護」「こころとからだのしくみ」といった分野がある。なかでも「介護」や「こころとからだのしくみ」が、主に業務面で関係ある介護の日本語の該当範囲だと考える。なぜなら、「人間と社会」では諸制度について、「医療的ケア」では医療知識の学習だからである。この辺りも国家試験とのギャップに関係すると思われる。一方、「介護」では、食事・入浴・排泄等の生活支援技術、「こころとからだのしくみ」は心身と認知症・障害等が範囲で、介護現場と直結することが多い。

介護の日本語は、日本語教育としては、目的別日本語 (Japanese for specific purposes: JSP)<sup>注(1)</sup>に入る。佐野(2009)は JSP について、大別すると、JAP(専門別日本語教育: Japanese for Academic Purposes), JOP (職業目的の日本語教育: Japanese for Occupational Purposes)そして生活者のための日本語という3領域となると述べている。さらに黄(2021)は JOP の下位分類をまとめた。そこでは、『技能実習』、『介護』などの在留資格を持つ学習者を教育の対象とする日本語教育」として、「技能就労目的の日本語 (Japanese for Vocational purposes: JVP)」と分類している。JVP の指すところも、国家試験の「介護」と「こころとからだのしくみ」が主に重なると言える。JVP は技能獲得が中心になるが、日本語の学習支援としては、生活支援技術の部分は日常生活からイメージがしやすく、文化的な要素も伝えやすい。介護の日本語と介護現場、そして日本の生活が結び付けられるような支援を考えることが大切である。

#### 4-3. 長期滞在に向けての日本語

介護の日本語を学習する中では、「生活」という表現が多く出てくる。今回のインタビューでも生活面・業務面としたが、「生活」は、日常生活と社会生活に分けることができる。生活支援技術の「生活」は日常生活が中心で、ある程度ルーティン化することができる。

今回のインタビューでの「生活」は、具体的には運転免許の取得・永住権の取得・家の購入であった。これらは社会生活の範囲となり、手続きが関係することが多い。一般に文書は書きことばであり、読んで理解することが関係する。国家試験には事例問題があり、長文を読んで意味を掴むことが必要となるため、事例問題には読解の要素があると言える。Dは運転免許のペーパーテストについて「自信がある」と話しているが、これは国家試験の学習を通して、読んで意味を掴むことができるようになったことを表していると言える。社会生活を営む場合には文書を読解できることが求められ、そうした支援は重要である。

加えて、社会生活においては、やさしい日本語の在り方を検討することも大切である。こちらは特に、介護福祉士の家族に必要となる。毛受(2019)は、「21世紀は日本にとって移民受け入れの世紀になる」と指摘している。社会生活で情報を受け取るための手段としてのやさしい日本語の意義は大きい。今回、Dは国から配偶者を呼び寄せているが、日本語習得が進んでいないことがわかった。これまでの調査<sup>※(2)</sup>でも、呼び寄せた配偶者の日本語習得は簡単でないことがわかっている。毛受は介護の人材不足や技能実習制の実状に触れ、「就労目的の外国人労働者の受け入れ」では、「新たな在留資格取得者について、滞在中に行う試験に合格すれば家族帯同と定住を認める」方向にあることに注目している。これからは、長期滞在を考慮に入れ、介護福祉士の家族の日本語支援の在り方も同時進行として議論を重ねていく必要がある。

## 注

- (1) 本調査では Japanese for specific purposes の訳として、「目的別日本語」とする。
- (2) 「家族を持つ EPA 看護師の現状」岡田(2014)の調査によるものである。

## 参考文献

- (1) 岡田朋美・宮崎里司(2012)「EPA 看護師の国家試験合格後の課題－国家試験後の日本語支援者の役割とは－」『2012年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.223 - 228.
- (2) 岡田朋美(2014)「家族を持つ EPA 看護師の現状－長期滞在を目指した支援を考える－」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.329 - 330.
- (3) 黄海洪(2021)「JSP(Japanese for Specific Purposes)の一考察－「職業目的の日本語(JOP)」の下位分類の整理を通して－」『BJジャーナル』第4号, pp.58 - 70.
- (4) 佐野ひろみ(2009)「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』11, pp.9 - 14.
- (5) 中川健司・角南北斗・齋藤真美・布尾勝一郎・橋本洋輔・野村愛(2018)「介護福祉士候補者のための介護学習支援ウェブサイトの開発と活用」宮崎里司・西郡仁朗・神村初美・野村愛(編著)『外国人看護・介護人材とサステナビリティー持続可能な移民社会と言語政策－』くろしお出版 第5章, pp.128 - 138.
- (6) 毛受敏浩(2019)「移民受け入れに向けた日本と〈やさしい日本語〉の可能性」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・榎田直美(編著)『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出版 第2章, pp.23 - 46.

公益社団法人日本語教育学会  
大会委員会

委員長

久保田美子

副委員長

宇佐美洋・小河原義朗・金庭久美子

委員

岩田夏穂・岡田祥平・菊岡由夏

瀬尾悠希子・牲川波都季・建石始

田中祐輔・中石ゆうこ・中川祐治

西村学・尹智鉉

\*

審査・運営協力員

浅津加之・葦原恭子・荒井智子・今西利之・岩崎典子・大久保雅子

大島弥生・大関浩美・鎌田美千子・衣川隆生・木山三佳・佐藤智照

重田美咲・柴田あづさ・島田めぐみ・清水まさ子・瀬尾匡輝

因京子・陳秀茵・中川康弘・中俣尚己・西口光一・根津誠

野田尚史・野原ゆかり・登里民子・橋本ゆかり・浜田麻里・坂野永理

藤森弘子・船橋瑞貴・堀恵子・堀井恵子・松本剛次・水野晴美

宮永愛子・村岡貴子・森篤嗣・柳田直美・山方純子・山元一晃

由井紀久子・横山紀子・義永美央子・吉野文

2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集

発行日 2023 年 4 月 16 日

発行者 公益社団法人日本語教育学会 大会委員会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F

TEL: 03-3262-4291/FAX: 03-5216-7552/E-mail: office@nkg.or.jp

URL: <https://www.nkg.or.jp>



公益社団法人

日本語教育学会

---