



# 2025 年度日本語教育学会春季大会予稿集

2025 年5 月24・25 日／オンライン開催

## 目 次

WEB 版プログラム…p.2-16

※p.7-12 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.17

口頭発表：午前の部…p.39 / 午後の部…p.111

ポスター発表：午前の部…p.146 / 午後の部…p.194

## 目 次

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	10
同時開催イベント	13

### ◆今大会の開催方法について◆

2025 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。
  - 事前のオンデマンドによるビデオ配信・資料閲覧：2025 年 5 月 16 日（金）～ 6 月 8 日（日）  
（パネルセッション：各ビデオ 40 分，口頭発表：各ビデオ 20 分，ポスター発表：ポスター掲示）
  - 事前の指定フォームによる質問受付：2025 年 5 月 16 日（金）～ 5 月 23 日（金）正午
  - 大会当日の Zoom による同時双方向型の質疑応答：2025 年 5 月 24 日（土）・25 日（日）  
（パネルセッション：各 40 分，口頭発表：各 20 分，ポスター発表：各 40 分）  
※なお、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/20241105\\_2813483.html](https://www.nkg.or.jp/event/taikai/20241105_2813483.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につきましては、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 ※お支払い時に別途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：2025 年 4 月 15 日（火）～ 5 月 14 日（水）
- ◆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、13～16ページをご覧ください。

5月24日(土)

9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00
有料プログラム			12:00-13:00 *わかばさん いらっしやい			13:50-15:20 1会場×2発表 パネルセッション (各40分)		
				12:00-13:00 1会場 *Net-J (無料)				
無料プログラム	10:00-12:00 一般公開プログラム (無料)						15:30-16:40 1会場×1セッション 2会場×2セッション *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) (各30分)	

5月25日(日)

9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00
有料プログラム	9:30-12:20 2会場×6発表 口頭発表 午前の部 (各20分)			12:40-13:20 *説明会 (株) 国際交流基金		13:40-15:00 2会場×3発表 口頭発表 午後の部 (各20分)		15:20-16:10 *交流の部屋
	9:20-12:30 2会場×4発表 1会場×1発表 ポスター発表 午前の部 (各40分)			12:40-13:20 *説明会 (公社) 日本語教育学会		13:40-15:10 2会場×2発表 ポスター発表 午後の部 (各40分)		
				12:30-13:20 *交流の部屋				
無料プログラム								

\*大会2日目は無料プログラムはありません

# 開催のご挨拶

昨年度は、日本語教育機関認定法（正式名称は「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」）に基づく、日本語教育機関の認定や日本語教員国家試験などが行われました。ざっと状況を見ると、日本語教育機関については第1回申請で22件が認定され、日本語教員養成機関と実践研修機関については、同じく第1回申請で、各々40件と34件が登録確定となりました。一方、日本語教員国家試験については、受験者数が17,655人で合格者は11,051人（合格率62.6%）となっています。ただし、合格者には、全試験免除となった日本語教育能力検定試験に合格している現職者が含まれています。日本語教育の制度の具体化の1年目となったこの年は関係者にとってはかなり大変な1年であったと思います。

教育機関の認定と教員国家試験について言うと、前者においては「日本語教育の参照枠」を参考にした教育課程の企画が要請されており、後者については、先に言及した全試験免除の現職者を対象とした講習で「日本語教育の参照枠」関係の内容がかなりの部分を占めていたと聞いています。いずれにおいても、「日本語教育の参照枠」がこれからの日本語教育者の「共通の専門知識」となることが示されていると言っていいでしょう。ただ、「参照枠」というのは、いわば「皆が共通言語として」参照する枠組みであって、決して「規準」というようなものではありません。ですから、認定日本語教育機関における今後の教育の改善や革新も、登録日本語教員による日本語教育の実践も、「日本語教育の参照枠」に縛られるのではなく、「日本語教育の参照枠」やその元となっているCEFRを十分に参考にしながら創造的に展開し発展していくことが期待されます。

今大会の一般公開プログラムでは「若者のキャリア形成支援としての日本語教育」とのテーマの下に、10代から20代の若年層の日本語学習者をめぐるキャリア形成支援をも視野に入れた日本語教育のあり方について、登壇の先生方の話をうかがい、皆さんといっしょに考えたいと思います。そうした日本語教育は、日本語教育者がその専門性を基盤として創造的に日本語教育を展開する一つの格好のケースだと言っていいでしょう。

2日間の大会を通して活発な議論と対話が展開され、参加の皆さん一人ひとりが日本語教育者としてまた日本語教育研究者としてさらなる成長の糧を得られることを祈っています。

公益社団法人日本語教育学会会長 西口光一

・・・・・・・・・・・・・・・・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3に基づいています。

\* 無料でご参加いただけます。

## 若者のキャリア形成支援としての日本語教育 —自律性・主体的自己決定を支える—

5月24日（土）10:00～12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

私たちは今、変化が激しく、未来を見通すことが困難な時代を生きています。その中においてキャリアを自分らしく形成していくためには、目標を定めてそこから逆算して考えるというだけでは十分ではありません。一人ひとりが自分自身を理解し、社会の変化を感じ取りながら、自律的・主体的に考えて行動していく力が求められます。

若者の自律的・主体的キャリア形成に日本語教育はどのように貢献可能でしょうか。本プログラムでは、特に10代・20代のキャリア形成支援としての日本語教育に焦点をあて、3名の専門家が多角的に議論します。これまでの事例や知見にもとづき、その意義や可能性、さらには限界や課題についても検討できる場にしたいと考えます。

日本語教育学会は、「人をつなぎ、社会をつくる」ことを使命としています。若者のキャリア形成、また、その支援としての日本語教育について考えることで、人をつなぎ、現代および未来の社会について探究する機会とできれば幸いです。皆様のご参加を心よりお待ちしております。

### 登壇者（五十音順）：

鹿毛雅治氏（慶應義塾大学教職課程センター 教授）

金子史朗氏（友国際文化学院 校長）

志賀玲子氏（武蔵野大学グローバル学部  
日本語コミュニケーション学科 教授）

### 司会：

伴野崇生（慶應義塾大学・日本語教育学会調査研究推進委員会委員）

助成：一般社団法人尚友倶楽部

## 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.018

日本語母語話者と非母語話者が共に学ぶ日本語教師養成プログラムのあり方とは  
 —非母語話者受講生のニーズや特性を活かす視点から—

川上尚恵 (神戸大学)  
 高梨信乃 (関西大学)  
 朴秀娟 (神戸女学院大学)  
 齊藤美穂 (神戸大学)

14:40 ~ 15:20

② ...p.028

看護介護現場の外国人の用語習得の難しさ

丸山真貴子 (目白大学)  
 遠藤織枝 (にほんごの会)  
 吉永尚 (園田学園大学)  
 佐藤和也 (ミャンマーサンコウ)  
 龔佳奕 (千葉大学大学院生)

## 口頭発表一質疑応答一

午前の部 [9:30 ~ 12:20 (各 20 分)]

★印は、今大会のテーマ「多様なライフキャリアの形成と日本語教育の接点」に関連した発表です。

### 第 1 会場

司会：

- 【①～③】大久保雅子 (早稲田大学)  
【④～⑥】加藤恵梨 (愛知教育大学)

①★ ...p.040  
マルチモーダル AI 分析による次世代型日本語聴解学習支援システムの開発研究

王睿琪 (東京外国語大学)

②★ ...p.046  
専門領域に特化した視聴覚教材の自動生成と評価の試みー生成 AI と JF スタンダード Can-do を活用した日本語教育支援ー

甘利実乃 (東京外国語大学大学院生)

③★ ...p.052  
COIL(オンライン国際協働学習)の実践報告ーバーチャルツアー・プロジェクトを通してー

三戸勝 (ハワイ大学)  
橋本拓郎 (香港大学)

④ ...p.058  
ベトナム人日本語学習者の促音知覚ー脳波に現れる事象関連電位 P300 を指標としてー

三浦景星 (立命館大学大学院生)

⑤ ...p.064  
友人間 LINE チャットにおける発話スタイルの同調

岡崎渉 (鳴門教育大学)

⑥ ...p.070  
日本語学習者はどのように暗示的な主題・焦点を表しているのか

中西久実子 (京都外国語大学)

### 第 2 会場

司会：

- 【⑦～⑨】宮永愛子 (山口大学)  
【⑩～⑫】金田智子 (学習院大学)

⑦ ...p.076  
視線位置情報を取り入れた日本語の指導法ー日本人学生と日本語学習者のアイトラッキング調査と頻出表現の分析を通してー

佐古恵里香 (流通科学大学)  
山内信幸 (同志社大学)

⑧ ...p.082  
ストーリーテリングタスクにおける日本語学習者の流暢さの発達ーポーズ, 言い直し, 繰り返しの比較からー

曾子芸 (広島大学大学院生)

⑨★ ...p.088  
感覚・感情を表すオノマトペの効率的指導についての一試案ー教材開発を視野に入れてー

吉永尚 (園田学園大学)

⑩★ ...p.093  
性に焦点化した日本語教育実践のあり方ーきれいごとでは済まされない現実を起点としてー

萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)

⑪ ...p.099  
国立高専中四国ブロック日本語教育等支援拠点校としての留学生支援

山田朱美 (津山工業高等専門学校)

⑫ ...p.105  
海外における CLD 児の子育て及び支援経験者の語りにみられる課題ー「CLD 児の子育て対話カード」の作成を目指してー

高橋佳奈子 (アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)  
荻田朋子 (大阪大学大学院生)  
岩永府子 (フリーランス)

## 口頭発表—質疑応答—

★印は、今大会のテーマ「多様なライフキャリアの形成と日本語教育の接点」に関連した発表です。

午後の部 [13:40 ~ 15:00 (各 20 分)]

### 第 1 会場

### 第 2 会場

	第 1 会場	第 2 会場
	<p>司会： 【⑬～⑮】 守時なぎさ (リュブリャナ大学)</p>	<p>司会： 【⑯～⑱】 齋藤ひろみ (東京学芸大学)</p>
13:40 ~ 14:00	<p>⑬ ...p.112 TOWL3を基盤とした日本語作文評価基準の検討 —外国ルーツ高校生作文の分析—  深石葉子 (立命館大学大学院生) 松本理美 (大阪樟蔭女子大学)</p>	<p>⑯ ...p.129 日本語上級話者における講義聴解の推測技術  阪上彩子 (奈良教育大学)</p>
14:10 ~ 14:30	<p>⑭★ ...p.118 課題遂行型シラバスの日本語授業における教師 の意識変容—指導用手引きの効果— 渡部裕子 (東洋大学) 大石寧子 (元徳島大学) 浅見恵子 (日本国際協力センター)・榎原恵美 (同) 三浦優子 (元日本国際協力センター)</p>	<p>⑰★ ...p.135 日本語学習から始まった市民性形成—難民認定者 へのインタビュー調査から—  片山奈緒美 (東洋大学)</p>
14:40 ~ 15:00	<p>⑮★ ...p.124 オンライン日本語教師による授業記録の活用実 態に関する調査結果の報告—日本語教育における 授業記録のあり方に関する考察—  樋佳世 (メタノイア)</p>	<p>⑱ ...p.140 海外の中等教育段階における日本語教育支援策 の策定手法に関する一考察—スペインと英国の事 例を基に— 大船ちさと (国際交流基金) 平川俊助 (同) 関根千紘 (学習院大学大学院生)</p>

## ポスター発表—質疑応答—

★印は、今大会のテーマ「多様なライフキャリアの形成と日本語教育の接点」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

① ...p.147

日本語教育実習における実習生の自己評価と意識の変容

張瀟尹 (フリーランス)

10:10 ~ 10:50

② ...p.153

移民・難民の言語習得とケイパビリティ—社会経済的包摂への展望として—

工藤理恵 (フェリス女学院大学)

11:00 ~ 11:40

③ ...p.158

読解授業時の学習者の内言—社会文化理論に基づくアプローチ—

加藤伸彦 (京都外国語大学)

11:50 ~ 12:30

④ ...p.164

留学生を対象としたキャンパス体験型日本語学習RPGの開発と実践報告

麻子軒 (関西大学)

★印は、今大会のテーマ「多様なライフキャリアの形成と日本語教育の接点」に関連した発表です。

## 第2会場

## 第3会場

9:20 ~ 10:00

⑤★ ...p.170

大学生と創る子どものための複言語複文化教材  
—全学オープン科目の実践報告—

太田裕子 (早稲田大学)

10:10 ~ 10:50

⑥ ...p.175

ある在日フィリピン人介護福祉士が利用者への想いをもとに実践した介護

田鎖楠奈 (東北大学大学院生)

11:00 ~ 11:40

⑦ ...p.181

言語発達の観点からみた大人のナラティブの特徴

稲葉みどり (愛知教育大学名誉教授)

11:50 ~ 12:30

⑧ ...p.183

日本語教師が経験した「違和感」を協働的に振り返る実践—協働オートエスノグラフィの記述をとおして—

齋藤郁恵 (フリーランス)

杉島夏子 (東北学院大学)

風間祐月 (フリーランス)

⑨ ...p.189

中国における日本文化教育の役割—教師の視点に着目して—

成利楽 (立命館アジア太平洋大学)

道法愛 (広島大学)

## ポスター発表—質疑応答—

★印は、今大会のテーマ「多様なライフキャリアの形成と日本語教育の接点」に関連した発表です。

午後の部 [13:40 ~ 15:10 (各 40 分)]

### 第 1 会場

### 第 2 会場

13:40 ~ 14:20

⑩ ...p.195

進路指導における教師の不安要因 —インタビュー調査からわかること—

濱川祐紀代 (早稲田大学)  
倉沢郁子 (関西外国語大学)

⑫ ...p.205

運筆的な困難さに対処する漢字を書く能力向上を促す指導法

セルゲエワ・アナスタシア (京都外国語大学大学院生)

14:30 ~ 15:10

⑪ ...p.199

動詞が持つ構文情報の指導に向けて—動詞が取る項構造パターンの指導効果の検証—

三好裕子 (早稲田大学)

⑬ ...p.210

中国人日本語学習者に見られる促音挿入の実態と生起要因—中国北方方言話者を対象として—

王宇琪 (関西外国語大学大学院生)

## わかばさんいらっしやい

[5月24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った後に「わかばさん交流会」を開催し、わかばさん同士で交流できる場を用意します。楽しい出会いがあると大会はもっと楽しくなり、大会終了後もネットワークは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、お待ちしております。

## 日本語教育研究・実践(Net-J) 研究会紹介ブース

[5月24日(土) 12:00 ~ 13:00]

主催：公益社団法人日本語教育学会 連携協力委員会 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、学会・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、また関連分野に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。

\* 本プログラムは、Zoomミーティングのブレイクアウトルームを使用予定です。

## 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24日(土) 15:30 ~ 16:40]

主催：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には「賛助団体会員」「賛助個人会員」という会員種別があり、このうち「賛助団体会員」として全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO 団体等、52 団体が入会しています。(2025 年 3 月現在)

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

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

\* 出展団体につきましては、16 ページをご覧ください。

## 「日本語能力試験 (JLPT) 総合得点と CEFR レベルの対応付け」説明会

[5月25日(日) 12:40 ~ 13:20 (40 分間)]

主催：国際交流基金日本語試験センター

国際交流基金と日本国際教育支援協会は、2025 年 2 月に「日本語能力試験 (JLPT) 総合得点と CEFR レベルの対応付け」を発表しました。JLPT 自体には問題内容を含めて変更はありませんが、2025 年 12 月試験から、試験結果通知に CEFR レベル参考表示が追加されます。本説明会ではこの対応付けについて、また試験結果通知が 12 月試験からどう変わるかについて説明します。

当日は説明のあとに質疑応答の時間も設けています。質問の受付につきましては事前、当日とも、お名前とご所属を明記の上、ご質問をお寄せ下さい。なお、以下の Web サイトをご覧くださいの上、ご質問頂くとスムーズです。

[https://www.jlpt.jp/about/cefr\\_reference.html](https://www.jlpt.jp/about/cefr_reference.html)

(CEFR レベル参考表示 | 日本語能力試験 JLPT)

限られた時間ではありますが、可能な範囲で口頭でお答えします (同様の質問については、まとめてお答えさせて頂く場合がありますのでご了承ください)。

皆様のご参加をお待ちしています。

## 日本語教育学会の第3次中期計画の骨子について（説明会）

〔5月25日（日）12:40～13:20（40分間）〕

主催：公益社団法人日本語教育学会 会長・副会長

2013年に日本語教育学会（以下、本学会）が公益社団法人に移行してから10年以上が経過し、本学会の活動状況も、日本語教育をとりまく社会情勢も大きく変わってきています。

2026年度から始まる第3次中期計画では、本学会の理念実現を促進するために、財政・運営上の課題を解決し、運営体制を大きく見直す予定であることは、2024年度の春季大会・秋季大会時の説明会でお伝えしました（詳細は本学会の「むすぶ」サイト内の「日本語教育学会の現状とこれから」「日本語教育学会のこれからを考える」ページ参照のこと）。

2025年度は、第3次中期計画（2026年度-2030年度）の骨子に基づき、事業運営を担う委員・理事・事務局が中心となって具体的な事業案を検討してまいります。

こうした状況を会員のみなさまとも共有したく、春季大会では第3次中期計画の骨子とその背景をご説明します。当日は質疑応答の時間も設けますので、みなさまも積極的にご質問やコメントをお寄せください。

## 交流の部屋

〔5月25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

2025年度春季大会も、「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。学会参加者の皆様は、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。

交流の部屋につきまして、何かありましたらご意見いただけますと幸いです。

\*本プログラムは、Zoomミーティングのブレイクアウトルームを使用予定です。

5月24日(土) (団体名及びキーワード)

第1部 [15:30 ~ 16:00]

第1会場

一般社団法人  
Global 8  
スリランカにおける  
日本語教育事情 /  
LNBTIにおける会話評価

第2会場

株式会社  
ひつじ書房  
書籍紹介

第2部 [16:10 ~ 16:40]

第1会場

一般財団法人  
海外産業人材育成協会  
AOTS 事業紹介 /  
日本語講師・  
研修受講者募集

第2会場

公益社団法人  
国際日本語普及協会  
教材紹介 /  
日本語の教え方講習会

第3会場

株式会社  
アルク  
日本語教師養成 /  
教材紹介

◆動画・資料配信 (団体名及びキーワード) :

株式会社 三修社 (異文化コミュニケーション / can-do)  
株式会社 スリーエーネットワーク (教材紹介)  
公益財団法人 日本漢字能力検定協会 (BJT / ビジネス日本語)

◆資料配信のみ (団体名及びキーワード) :

株式会社 くろしお出版 (書籍紹介 / 教材紹介)  
株式会社 研究社 (書籍紹介 / 教材紹介)  
独立行政法人 国際交流基金 (教材紹介 / 事業紹介)  
有限会社 Jリサーチ出版 (教材カタログ / 和英2か国語で紹介)

\* 賛助団体会員出展ブースの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

---



## 日本語母語話者と非母語話者が共に学ぶ日本語教師養成 プログラムのあり方とは

—非母語話者受講生のニーズや特性を活かす視点から—

川上尚恵 (神戸大学)

高梨信乃 (関西大学)

朴秀娟 (神戸女学院大学)

齊藤美穂 (神戸大学)

### 1. 提案主旨

本パネルセッションでは、日本語母語話者（以下、母語話者）と日本語非母語話者（以下、非母語話者）がそれぞれの特性を活かしながら共に学ぶ日本語教師養成プログラム（以下、養成プログラム）のあり方について考える。日本国内の養成プログラムにおいて非母語話者の受講者は少数派ではあるが、大学院の養成機関では非母語話者が占める割合が多く彼らの意識や特性を活かして養成プログラムを改善していくことが提案されており（堀，2007；加納，2010），多文化共生を目指す日本語教育の現場でも非母語話者日本語教師（以下、NNT）の役割が評価されている（古市，2007）。多様な言語背景を持つ人材が日本語教育に携わるようになってきたことから、今後、母語話者と非母語話者が共に学ぶ養成プログラムも増えていくと思われるが、母語話者と非母語話者が相互に高めあう養成プログラムとはどのようなものだろうか。

パネルセッションでは、まずこれまで日本国内の養成プログラム受講者で少数派であった非母語話者に着目し、パネル1では日本国内で養成プログラムを受講し海外で教えるNNTにとっての国内の養成プログラムの意義と課題を探り、パネル2では初任NNTがもつ不安と利点を述べそれらを養成プログラムにどう活かすか、論じる。そしてパネル3では養成プログラムにおける母語話者・非母語話者実習生によるピアレビューから、異なる背景をもつ実習生が相互に与える影響について考察を加える。

なお、このような養成プログラムの提案は、2024年から始まった「登録実践研修機関・日本語教員養成機関」の登録にあたり日本語教育の枠組みに沿うことに注目が集まっている中、機関の特徴を活かした養成プログラム構築の必要性を指摘するものともなる。枠組みに準拠すること自体は教育の質保証のために必要ではあるが、質を保ちながら教育段階や地域の違いなどそれぞれの機関の特徴にあわせたプログラムを構築することは、そこに集まる受講生のニーズや資質を活かし、多様性のある教師を育成することにもつながるだろう。

### 2. パネル1: 中国の大学で教える中国人日本語教師の教育実践—日本での学びとの関係に 注目して—

大学院の養成プログラム（養成講座）<sup>(1)</sup>で学ぶ非母語話者の多数を占めるのは中国人で

あり、その多くは将来、中国で日本語を教えることを目指している。

### 2-1. 先行研究および本発表の目的

中国の大学で教える中国人日本語教師（以下、CT）に注目した研究は少なくない。浜田（2010）、川上（2015）、坪根ほか（2016）、成（2021）、呉・石（2024）など、多様な観点からの考察が行われている。その一方、教師の教育実践のあり方や、それと日本での学びとの関係について考察した研究はあまりみられない。本発表では、中国の大学で教えるCTがどのような教育実践を行っているのかを日本での学びとの関係に注目しつつ探りたい。

### 2-2. 調査と分析の方法

日本の大学院の養成プログラムで学び、中国の大学で教える3名のCTを協力者とし、オンライン遠隔会議システムを用いた60～90分の半構造化インタビューにより、日本での学びや経験、現在の仕事の状況、困難点やそれへの対処などについて聞き取った。その後、録画の音声文字化し、M-GTA（木下、2007、2020）を用いて分析した。分析テーマは「日本で学んだ中国人日本語教師の中国の大学での教育実践のプロセス」、分析焦点者は「日本の大学院で日本語教育を学び、中国の大学で教える中国人日本語教師」である。

### 2-3. 結果

分析の結果、表1のように、16の概念と4つのカテゴリーが生成された。

表1 概念とその定義

カテゴリー	概念	定義
日本での学び	養成講座・実習での学び	養成講座や実習のカリキュラムで学んだ印象深いこと、今も実践していること
	カリキュラム外の日本語教育経験	養成講座のカリキュラム以外で、自発的に得ていた日本語教育に関わる経験
学生	第1志望ではない日本語主専攻学生	日本語主専攻の学生にもともと第1志望ではなかった者が多いこと
	知識・正解をほしがる学生	自身で考えようとせず教師から正解を得ることを求める学生が多いこと
	意欲の低い学生	日本や日本語への関心が低く、学習意欲の低い学生が少なくないこと
	日本語受講生の複数のカテゴリー	カテゴリーごとに日本語の位置づけや学ぶ動機が異なる受講生
環境・社会	学生と日本人との接点のなさ	学生は教室外で日本人に接したり、日本語を使ったりする機会がないこと
	日本語の不人気	日本語学習の実利性が低下し、人気があまり高くないこと
	教育・研究に関する外的な要求・制限	日本語の授業や研究に対して、外部から要求や制限をかけられる面があること
	教えること以外の業務や責任	学生を教えること以外に負っている業務や研究・教育活動のノルマ
教育実践	目指す授業・教育	行いたい理想とする授業・教育

	教えるための研鑽	授業力や自身の日本語能力の維持・向上のための努力
	現実的な対応	学んだ理論や理想とは異なる現実的な考え方で教えること
	学生の意欲を高める工夫	学生の興味を引いて学習意欲を高めるために行っていること
	中国語の活用	日本語での説明に固執することをやめ、中国語を生かすこと
	教師としての自分	日本語教育にとどまらない、学生を教え導く教師としての自分

#### 分析結果の概要（ストーリーライン）

CTは【日本での学び】を経て中国の大学で職を得るが、教育の対象である〈日本語受講生の複数のカテゴリー〉には、入試の成績で振り分けられた〈第1志望ではない日本語専攻学生〉、〈意欲の低い学生〉、自身で考えようとせず〈知識・正解をほしがる学生〉がみられる。このような【学生】のあり方は、JFL環境の〈学生と日本人との接点の少なさ〉や、日本語学習の実利性の低下などによる〈日本語の不人気〉など、【環境・社会】の影響を受けており、CTの〈目指す授業・教育〉の実践を容易でないものになっている。CTはこの状況に〈学生の意欲を高める工夫〉や〈教えるための研鑽〉で対処するが、こうした努力はCTの〈養成講座・実習での学び〉や〈カリキュラム外の日本語教育経験〉を含む【日本での学び】に支えられている。その一方CTには、説明の効率のための〈中国語の活用〉や、学んだ理論とは異なる〈現実的な対応〉をしている面もみられる。さらにCTは〈教育・研究に関する外的な要求・制限〉や〈教えること以外の業務や責任〉の影響も受けつつ【教育実践】を行い、〈教師としての自分〉に至っている。

#### 2-4. 考察とまとめ

中国の高校で教える教師を対象とした高梨（2024）では、日本で学んだ日本語教育と現場で求められる受験目的の日本語教育との大きな乖離に教師が直面する実状が明らかになったが、本調査により、大学で教えるCTについても、日本での学びを基盤とした目指す教育が学生側の要求と合致せず、容易には実践できない状況があることがわかった。そのような状況による葛藤の中で、CTが、現実的に割り切った対応をする面をみせる一方、学生の意欲を高めたり自身の知識やスキルを磨くなど、目指す教育を追究し続けていることも、高梨（2024）で観察されたことと共通している。

教師と学生（教育現場）は相互に影響し合う関係である。教育現場にはそれぞれの状況を背景にした要求があり、教師には要求に対応していく柔軟性が必要であるが、その一方で学生に変化を促す方向で働く、自身の「目指す教育」を保持していることが重要だと思われる。養成プログラムは、そのような教育実践の核ともいべきものを涵養できる場であることが望まれるだろう。

### 3. パネル2：非母語話者日本語教師がもつ不安と利点を日本語教師養成プログラムにどう活かすか—日本国内で教える初任非母語話者日本語教師へのインタビュー調査から—

これまで、NNTと言うと一般に海外NNTが想定されることが多く、NNTがもつ不安や利点に関する研究も例外ではなかった（阿部・横山，1991；川上ほか，2021など）。近年、国内NNTが少しずつ注目されてきてはいるが、日本語教育歴の長い、いわゆる「中

堅」のNNTが調査対象となっていることが多い(高橋, 2015; 朴, 2023など)。しかし, 不安や利点の捉え方や現れ方は, 日本語教育歴によって異なる可能性がある。また, 従来の研究では, NNTの利点や不安を明らかにすることが中心になっており, その成果を養成プログラムにどう活かすかについては十分に論じられていないように思われる。本発表では, 養成プログラムを修了して日本国内で日本語を教える3名の「初任」NNTを対象にインタビュー調査を実施し, NNTがもつ不安と利点について考察を加える。また, その不安, 利点並びに初任NNTが思う養成プログラムでの学びから, 養成プログラムに導入するとよいと思われる点を提案する。

### 3-1. 研究方法

本研究では, 養成プログラムを修了済みの初任NNTに対し(表2), 約60~90分間の半構造化インタビューを行った(2024年11月)。NNTはいずれも, 博士課程に在籍しながら日本語学校に勤めている。インタビューでは, 日本語学校での職を得るまでの道のり, 養成プログラムでの学び, 日本語教師としての生活, NNTとしての強み, 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, 日本語教育で活かされている大学院での学びの6点について聞いた。インタビューは文字化し, 質的内容分析

(Mayring, 2000, 2004)を行った。以下, 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から, 不安, 利点, 養成プログラムでの学びに関するものを取り出し考察した結果を述べる。

表2 調査協力者に関する情報(2024年11月現在)

協力者番号	出身国	学年	日本国内における日本語教育歴	日本語教師養成プログラムの履修時期	専門
DNN01	中国	博士課程1年	8ヶ月 (2024.4~)	2020.4~2022.3(学部) 2022.4~2024.3(大学院)	日本語教育学 (文法)
DNN02	中国	博士課程2年	8ヶ月 (2024.4~)	2021.4~2023.3(大学院)	日本語教育学 (文法)
DNN03	中国	博士課程3年	1年2ヶ月 <sup>(2)</sup> (2023.10~)	2020.4~2022.4(大学院)	日本語教育学 (文法)

### 3-2. 初任NNTがもつ不安

新任NNTがもつ不安には, 朴(2023)での調査結果と同様に, 非母語話者教師としての不安と日本語教師としての不安の両方が見られた。新任NNTの場合, 中堅NNTと比べて, 非母語話者教師としての不安が先に, そしてより具体的に現れるという特徴がある。「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」はいずれの新任NNTにも挙がっており, その他の不安としては, 「日本語で教えなければいけないことへの不安」「日本語に間違いがあるのではないかと不安」「内省が効かず適切なフィードバックが行えないのではないかと不安」「文作りに関する不安」「非母語話者教師であることに対する母語話者教師の認識に関する不安」などが挙げられていた。日本語教師として

の不安は非母語話者教師としての不安に比べると数は少ないが、「学生への対応の仕方に関する不安」「授業時間のコントロールの難しさ」など、クラス運営に関する不安が主であった。

いずれの新任 NNT にも現れていた「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」は、「学生からの肯定的なフィードバックでついた自信」「非母語話者であることに対して偏見を持たない学習者の存在」(DNN02)、「教師は完璧でなくてもいいという意識の芽生え」「学生から出てこなかった否定的なフィードバック」(DNN01)を通して軽減・克服した NNT もいれば、学習者から適切な肯定的フィードバックが得られず、いまだに不安を抱えている NNT もいた (DNN03)。日本語教師としての不安は、授業経験や文献から得られた知識を通して軽減・克服されていた。

### 3-3. 初任 NNT が思う NNT の利点

初任 NNT のいずれもが NNT の利点として挙げていたのは「日本語学習者としての経験」である。「日本語学習者としての経験」は、教え方や学習のノウハウの伝授において活かされていた。また、3名中2名の回答において、学習者との共感能力に関することが利点として挙げられていた。なかには、学習者を安心させることができるという理由から、学習者と共感できるポイントを授業でも積極的に言及しているという NNT もいた (DNN03)。川上・朴 (2024) では、「(学習者に) 安心感・親近感を与えられる」という NNT の利点はあるはずだが従来の研究データには現れていないことが示されているが、今回の調査結果には現れていたことから、初任 NNT にとっては NNT の利点として捉えられやすい可能性があることがわかる。

### 3-4. 初任 NNT がもつ不安と利点を日本語教師養成プログラムにどう活かすか

上で述べた初任 NNT がもつ不安と利点から、①学習者からの適切な肯定的フィードバック、②学習者としての経験や学習者との共感能力が、日本語教師としての成長に有効に働いていることが窺える。また、初任 NNT はいずれも、養成プログラムでの学びの中でも教育実習における教案作りや日本語で実施した模擬授業の経験が非常に役に立っているという回答 (DNN01・DNN02)、教育実習では通常経験することが難しいチームティーチングに関する不安 (DNN03) から、NNT にとっては、教育実習でいかに日本語教育の現場に近いことが体験できるかが、日本語教師としての自信や不安軽減に繋がっていると言える。

これらは特段 NNT に限った話ではなく、母語話者教師にとっても有効な話であると思われる。養成プログラムにおいては、学習者からフィードバックをもらえる機会、学習者としての経験と呼び起こし学習者との共感能力を身につけることを目的とした外国語の学習経験を顧みる機会、現場性をより取り入れた教育実習を導入することで、日本語母語話者、非母語話者の両方にとって日本語教師としての成長につながる学びが生まれることが期待できる。

#### 4. パネル3: 大学院副専攻課程としての日本語教員養成のあり方とは—教育実習生の背景の違いに注目して—

発表者の所属大学院に設置されている養成プログラムは副専攻課程である。履修生は、概ね母語話者と非母語話者が半々を占める。また日本語教授経験の有無や、主専攻も異なるといった点でも一様ではない。本発表では、主として同プログラムの教壇実習におけるピアレビュー（以下、PRV）をもとに、彼らの背景の違いをどう生かせるかを検討する。

##### 4-1. 研究方法

調査対象者は、2024年度に上記養成プログラムの教育実習科目履修生のうち、2023年度以降の入学者6名とする。表3に調査対象者の基本情報を示す。分析するデータは、6名が各2回行った教壇実習計12回に対する互いのPRVである。教壇実習は、2024年12月～2025年1月にかけて初級後半の内容を学習中の本学留学生5名を対象に行った。1回目は指定された文法項目、2回目は自ら選んだトピックをもとに授業を計画・実施した。（この教壇実習は文化庁（2019）による教育実習の指針に基づき行われたものである。）

表3 調査協力者に関する情報\*

個人番号	実習番号(1/2)	教授経験	専攻	個人番号	実習番号(1/2)	教授経験	専攻
J1	J11/J12	あり	言語系	N1	N11/N12	なし	言語系
J2	J21/J22	なし	言語系	N2	N21/N22	なし	言語系
J3	J31/J32	なし	非言語系	N3	N31/N32	あり	言語系

\*個人番号：母語話者（J）/非母語話者（N）の別-母語別通し番号，実習番号：個人番号-実習1回目/2回目の別

PRVではまず設問Aとして、15の質問項目を設け、それぞれ「5点：そう思う（見習いたい）、4点：概ねそう思う、3点：どちらとも言えない、2点：やや不十分な点があった、1点：大幅な改善が必要だと思う」の5件法で評価してもらった。質問項目一覧を表4として示す。次に設問Bとして、「授業のよかった点、わかりにくかった点、またその改善方法などについて気づいたこと、担当者に伝えたいこと」の記述を求めた。

表4 設問A 質問項目（質問の概要）一覧

Q1	授業の流れや時間配分は適切だったか	Q9	練習はテーマや目的に合っていたか
Q2	発音や声の大きさが適切だったか	Q10	文字資料や視覚資料は、見やすかったか
Q3	話すスピードは適切だったか	Q11	板書はわかりやすく書かれていたか
Q4	指示は学生に上手く伝わっていたか	Q12	目線や表情等、クラス全体に配慮していたか
Q5	学習者(L)に配慮した日本語を使っていたか	Q13	Lとのインタラクション機会は十分だったか
Q6	導入は効果的なものだったか	Q14	Lが質問や発言をしやすい雰囲気だったか
Q7	例文やモデルは目的やテーマに合っていたか	Q15	Lの質問や発言に適切に対応していたか
Q8	文法項目等の説明はわかりやすかったか		

##### 4-2. 設問Aの評点に見られる違い

データ数の少なさを考慮する必要はあるが、設問 A で求めた実習ごとの平均値を表 5 に示す。網掛けは、3.9 以下の値、うち 3.5 未満の値は太字にして示している。表 5 の一番下の 2 段に示した、母語話者 (J) と非母語話者 (N) それぞれの平均値はいずれも 4.2 で差は見られない。ただし、J32 を見るとまた、項目別の値を見ると、0.3Pt.以上の差がついているものが 8 項目ある。このうち特に N の値が高いのが、Q13 の学習者とのインタラクションの機会が十分にあったか (+0.6) を問うものであった。過去に日本語教授経験を持つものはいずれのグループでも 1 名ずつであることを考えると、N の学習者として日本語の授業を受けた経験が生かされたと考えられる。Q1 の時間配分や授業の流れが適切だったかも N のほうが高かったが (+0.3)、個人差や実習回によりばらつきが見られる。

表 5 教壇実習の評点一覧

担当/実習	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	平均	
J1	J11	3.6	4.8	4.6	4.2	5.0	4.4	3.8	4.6	3.8	4.6	4.6	3.6	4.4	4.2	4.3	
	J12	4.4	4.6	4.4	4.6	4.4	3.8	4.0	4.6	4.4	4.6	4.4	4.8	4.4	4.4	4.4	
J2	J21	<b>3.2</b>	4.4	4.0	4.4	4.8	4.6	3.8	4.8	4.6	4.4	4.0	3.6	4.0	4.0	4.2	
	J22	<b>3.0</b>	4.4	4.2	4.4	4.6	4.8	4.2	4.0	4.2	4.6	4.0	4.6	4.2	4.4	4.4	
J3	J31	5.0	5.0	4.6	4.0	3.8	4.0	4.2	3.6	4.2	4.8	4.8	4.2	4.4	4.2	4.4	
	J32	4.0	3.8	3.8	3.6	<b>3.2</b>	3.6	4.4	3.6	4.4	4.0	4.0	4.4	3.6	3.6	4.2	3.9
N1	N11	4.6	4.2	4.0	<b>3.4</b>	4.0	4.0	3.8	4.0	4.2	4.4	3.8	5.0	4.8	4.4	4.2	
	N12	<b>3.4</b>	4.4	4.4	4.4	4.0	4.6	4.4	4.2	4.6	4.2	4.2	4.6	4.8	4.6	4.6	
N2	N21*	4.8	4.3	4.3	<b>3.3</b>	3.5	4.0	<b>3.0</b>	<b>3.3</b>	<b>3.0</b>	3.8	4.3	4.3	4.5	4.5	<b>3.0</b>	3.8
	N22	3.6	5.0	4.6	4.0	4.0	4.8	4.6	3.6	4.6	4.0	3.6	4.4	4.2	4.0	<b>3.0</b>	4.1
N3	N31	4.8	3.8	4.0	4.0	4.4	4.0	4.4	4.0	4.6	4.2	4.4	4.0	4.6	4.2	4.4	4.3
	N32	3.8	4.4	4.4	4.0	4.2	3.8	4.4	3.8	4.4	4.0	3.6	4.2	4.4	4.6	4.4	4.2
J の平均	<b>3.9</b>	4.5	4.3	<b>4.2</b>	<b>4.3</b>	4.2	4.1	<b>4.2</b>	4.3	<b>4.5</b>	<b>4.3</b>	4.4	<b>4.0</b>	4.2	<b>4.3</b>	4.2	
N の平均	<b>4.2</b>	4.3	4.3	<b>3.8</b>	<b>4.0</b>	4.2	4.1	<b>3.8</b>	4.2	<b>4.1</b>	<b>4.0</b>	4.4	<b>4.6</b>	4.4	<b>3.9</b>	4.2	

一方 N が 0.3Pt.以上低かったものは 6 項目 (Q4, 5, 8, 10, 11, 15) あり、このうち複数の N の値が 4 に満たなかったのは、板書に関する Q11 を除くと、Q4 の指示がうまく学生に伝わったか、Q8 の文法項目等の説明はわかりやすかったかである。

#### 4-3. 設問 B の記述に見られる違い

設問 A の質問項目も影響したと考えられるが、肯定的であれ否定的であれよく言及されていたのは、時間配分やスライドなどの見やすさ、説明のわかりやすさ、話すスピードなどであった。一方で、N の発音 (長音やイントネーション) 上の問題点の指摘は J には見られたが、N には見られなかった。J、N とも学習する形式の説明に批判的にコメントすることはあったものの、N は相対的に初級～中級レベルで学ぶ類義形式の説明に、J は例文や使い分け場面の妥当性に言及する傾向がうかがえた。なお、唯一の非言語系専攻の

J3 は、板書やスライドの見やすさ、配布資料について最も多く問題点を指摘していた。

#### 4-4. 研究成果を養成プログラムにどう生かすか

安井 (2022) も指摘するように、「観察者」であるからこそ気づけることもある。大平・安原 (2021) の示した結果と同様に、本研究の結果からも母語話者か非母語話者かで授業観察の観点が異なることが確認できた。その他の背景の違いによる気づきの違いもうかがえた。PRV の中で、他者の教壇実習を自らの実習に応用しようとする兆しが見え、学び合いが起きていることがわかった。これを促進するには、評価項目の再考や観察の機会を増やすことが必要であろう。

#### 5. パネルセッションでの討論に向けて

ここではディスカッションを促すため、各パネルの内容をまとめ、そこから窺えるポイントをいくつか提示しておく。まずパネル1では、CT へのインタビューを通し、多様な日本語教育の現場に適応できる柔軟性と目指す教育実践の核となるものを育成することのできるような養成プログラムの必要性が述べられた。国内の養成プログラム修了生の多くが海外で教えているという状況からは、国内・海外を問わず多様な教育現場で教えることのできる教師の育成が必要とされているということも指摘できる。

また、パネル2では中堅 NNT と比べて初任 NNT はより非母語話者としての不安を感じていることが示唆されたが、不安と利点の両方に対し教育現場での実践を積むことの重要性が指摘され、養成プログラムにおいては教育実習の体験が重要であると述べられた。パネル1, 2 の発表は NNT のニーズや特性に着目しているものであるが、両パネルで述べられた養成プログラムのあり方は、非母語話者に限定したのではなく、母語話者にとっても有益なものである。また、パネル1ではどのような教師を育成するか、といった養成プログラムの理念や目指す方向性への提案が含まれる一方、パネル2では教育実習が教え方を学ぶだけでなく、教師としての成長につながる学びを得られる場となる可能性も示されている。

また、パネル3では教壇実習での PRV から、非母語話者実習生が高い/低い評価を得る傾向がある点や母語話者・非母語話者実習生の注目点の違いが明らかになり、学び合いが起きていることも確認された。母語話者実習生は例文・場面の妥当性に注目する傾向があったがこれには母語話者としての特質が関係していると思われ、非母語話者実習生が注目する類義形式の説明には学習者としての視点に関係していると思われる。適切な例文・場面を提示できる力、類似する項目をわかりやすく説明できる力はどちらも日本語教師には必要な能力であるが、それぞれの注目する点を共有することで、より具体的な学び合いが促進されると考えられる。

会場では、これらのパネル1~3をふまえ、日本国内の養成プログラムにおいて母語話者と非母語話者受講生がそれぞれの特性を活かし、学び合う養成プログラムとはどのようなものか、様々な側面から討論したい。

注

- (1) 本文中では「養成プログラム」とするが、後述する M-GTA での分析においては、高梨 (2024) に従い「養成講座」とした。
- (2) 研修期間 2 ヶ月を含む。

#### 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, 53-74.
- (2) 大平 真紀子・安原 凜 (2021) 「日本語が母語でない日本語教育実習生の模擬授業の評価の観点」『日本語教育方法研究会誌』28-1, 68-69.
- (3) 加納 千恵子 (2010) 「大学院における日本語教師養成の課題—ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い—」『国際日本研究』2, 99-116.
- (4) 川上 尚恵 (2015) 「中国の大学で日本語教師に求められる教育内容・能力・資質—日本国内の大学等における非母語話者日本語教師養成の検討にあたって—」『神戸大学留学生センター紀要』21, 47-65.
- (5) 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, 1-21.
- (6) 川上 尚恵, 朴 秀娟 (2024) 「教授環境の違いをふまえた非母語話者日本語教師の利点—国内の日本語教師養成プログラムへの提案に向けて—」『神戸大学留学生教育研究』8, 25-42.
- (7) 木下 康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (8) 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
- (9) 呉 慧, 石 澤瑋 (2024) 「中国人日本語教師のキャリア形成についての一考察—複線径路・等至性モデルによる分析から—」『早稲田日本語教育学』36, 211-220.
- (10) 成 利楽 (2021) 「中国の高等教育機関における非母語話者日本語教師の成長課題」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』2, 464-473.
- (11) 高梨 信乃 (2024) 「中国の高校で教える中国人日本語教師の教育実践—日本での学びとの関係に注目して—」『関西大学外国語学部紀要』30, 137-149.
- (12) 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, 104-113.
- (13) 坪根 由香里, 小澤 伊久美, 嶽肩 志江, 八田直美 (2016) 「「実践的な日本語」「考えさせる授業」を意識する中国人日本語教師—その背景と彼らが目指す授業—」『大阪観光大学紀要』16, 33-42.
- (14) 朴 秀娟 (2023) 「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—」『2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 67-72.
- (15) 浜田 麻里 (2010) 「中国人日本語教師の言語教育観に関する一考察—エピソード・インタビュー法による探求の試み—」『京都教育大学国文学会誌』36, 67-76.

(16) 古市 由美子 (2007) 「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」岡崎 眸監修, 野々口 ちとせ, 岩田 夏穂, 張 瑜珊, 半原 芳子編 (2007) 『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために-』第6章, 雄松堂出版, 127-139.

(17) 堀 恵子 (2007) 「日本語母語話者と非母語話者が共存する教育実習のあり方を探る—麗澤大学大学院における教育実習受講生に対する調査から—」藤原 雅憲・堀 恵子・西村 よしみ・才田 いずみ・内山 潤編『大学における日本語教育の構築と展開—大坪一夫教授古稀記念論文集』第12章, ひつじ書房, 221-241.

(18) 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)  
(最終閲覧日: 2025年3月31日)

(19) 安井 朱美 (2022) 「日本語教育実習における実習観察者の気づき」『名古屋外国語大学論集』第11号, 195-214.

(20) 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: 2025年3月30日)

(21) 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.

## 看護介護現場で働く外国人の用語習得の難しさ

丸山 真貴子 (目白大学)

遠藤 織枝 (にほんごの会)

吉永 尚 (園田学園大学)

佐藤 和也 (ミャンマーサンコウ)

龔 佳奕 (千葉大学大学院)

### 提案趣旨

遠藤 織枝 (にほんごの会)

2008年、EPA(経済連携協定)の一環として、看護師・介護福祉士養成のプロジェクトが始まり、具体的にその候補たちが来日し始めたころ、メディアは候補者たちにとって日本語の壁が高いことを盛んに報じた。日本語教育学会でも看護と介護の日本語教育研究のワーキンググループを立ち上げて、看護と介護の日本語教育の調査と研究に着手した。まず介護福祉士国家試験の設問文の中で連体修飾句の長いものをやめる、「より」などの古い助詞は避ける、長い漢字語に助詞を入れて切るなど、日本語を読みやすくするための申し入れを行った。他方で、介護現場の用語の実際を調べるうちに、介護現場の用語が一般の日本語とは違ういくつかの特徴があることがわかってきた。用語の面では①「褥瘡」「排泄」など難解な漢語が多い、②「清拭」「移乗」など一般に使われない用語が多い、③「居担」「腹満」など省略語が多用される、④「フットレスト」「ポータブルトイレ」などカタカナ語が多いこと、またコミュニケーション上では利用者に対しては「薬を飲みましょう」と言いながらスタッフ間では「服薬介助しました」というように、対利用者と対スタッフでは違う語彙・表現が使われていることなど、外国人スタッフが直面する用語や対話能力の習得に、日本語の問題が多いことがわかってきた。

また、当初EPAの候補者中心であった日本語支援の対象が、留学生「介護」、技能実習生、特定技能労働者などに広がって、求められる日本語能力や介護知識、到達目標などが複雑になり、その日本語教育も多様化複雑化してきた。

介護の日本語教育支援自体が、その介護士候補者たちのOJT教育の中で行われるため、教育内容もその方法も独自のものを考案する余裕もなく、目の前にいる介護士候補者たちをいかに無事に就労させるかという優先課題に対応することを迫られている。すなわち、あらかじめ必要とされる用語枠や、対利用者×対スタッフ間での言い換えの語彙も検討されないまま、各施設が従来取り入れていたものを踏襲して、従来の用語や表現をそのまま外国人に教えることを余儀なくされている。

介護は、医療とは違って日常生活の場だとの認識はありながら、用語は看護学・医学からの専門語がそのまま使われているため、外国人介護者は利用者やその家族には伝わらない難解な用語の習得が求められ、一方で利用者やその家族に伝えるための平易な日常語を

習得しなければならない。つまり、介護スタッフは日常用語と専門用語と二つのチャンネルの語彙の習得が求められる。常用漢字表に含まれない表外字の漢字語も多く、非漢字圏からの外国人の負担は極めて大きいものがある。さらにそうした漢字熟語は省略して使われることも多く、しかも、施設ごとに独自の略語や造語がされる場合も多い。

日本語支援の側からは、それらの語彙や表現を現場の作業と組み合わせながら支援していくのが効果的で、介護スタッフと協働での支援が望ましい。しかし、現場の介護スタッフの人手不足から介護スタッフには時間がない。そうした現実の中で日本語支援の側から介護現場の用語の見直しと改善の方向付けが求められている。今回のパネルではまず、現場の用語の習得の困難点を実際に経験した外国人看護師から報告する。ついで介護福祉士として就労した経験のある日本語教師から、介護現場の複雑で多様な介護用語について報告し、3番目は、外国人に介護の日本語を指導支援する立場から外国人の入職初期に必要な語彙や用法の枠づけがなされていない実際を報告する。4番目として、専門の介護職に対する用語使用の実態調査の結果から現場の用語の現状を報告する。

### 発表1 看護師になるための用語習得の困難点

龔 佳奕 (千葉大学大学院)

#### 1. はじめに

近年、日本では外国人看護師の受け入れが増加しているが、彼ら/彼女らが医療現場で遭遇するコミュニケーション上の問題は依然として深刻である。先行研究によれば、石原(2012)は外国人看護師候補者の日本語学習において、「専門用語がなかなか覚えられない」と回答した者が52.3%、「薬の名前を覚えるのが困難」とした者が93.2%にのぼったことを報告している。またデウィ(2018)は、自身のEPA看護師候補者としての経験を踏まえ、カタカナ語やオノマトペなどの発音や理解の困難さを指摘している。これらの先行研究の指摘を踏まえ、本研究は外国人看護師が日本の医療現場で直面する用語習得の困難点を明らかにすることを目的とする。

#### 2. 調査の概要

本研究では、筆者が2017年11月から2019年7月にかけて修士論文執筆のために行ったライフストーリー・インタビューのデータを二次分析として用いた。インタビュー対象者は、日本国内の病院で勤務する中国人看護師8名であった。全員日本語能力試験N1を取得し、平均約2~3年勤務経験がある。

本稿では、このデータの中から特に看護業務における用語習得に関連した語り(例:「どのような日本語が難しかったか」「日本語で失敗したことはあるか」などの質問への回答)を抽出し、類似性に基づいて整理・分類した。なお、二次分析にあたって対象者の同意を改めて確認し、データの匿名性確保にも配慮した。

#### 3. 調査結果

調査の結果、外国人看護師が看護現場で直面する用語習得の困難点として、以下の3点が明らかになった。

(1) 一般用語に関する困難点

① 難読苗字 (例:「小鳥遊<sup>たかなし</sup>」「百瀬<sup>ももせ</sup>」): 患者の難しい苗字を聞き取ることや正しく発音することに困難が見られ、コミュニケーションを取る際の負担につながっていた。

② 地域特有の方言や表現 (例:「めんこい」「いくべ」「なんして」): 標準語を学習している外国人看護師にとって、就労初期では地域特有の口語表現が職場で突然使われた際に意味の理解が難しかった。

(2) 専門用語に関する困難点

① 音声的に認識困難な用語 (例:「悪寒」): 文書では理解できるものの、会話の中で使用された場合には意味を即座に把握することが困難であったという例が語られた。

② 用語の不統一 (例:「吸引」と「吸痰」): 同一の処置や医療行為を指す用語が複数存在することで、混乱したと語る外国人看護師がいた。さらに、「シャント」という用語でもアクセントの違い(「シャント」と「シャント」)により意味の判断が難しく、理解が妨げられる音声的不統一のケースもあった。

③ 日常表現と現場慣用表現との乖離

慣用表現との乖離 (例:「手袋」と「グローブ」,「褥瘡」と「床ずれ」): 日常的な表現である「手袋」という言葉に対して、現場では慣用的に「グローブ」というカタカナ語が用いられているため、理解できないという困難な事例が生じた。また、現場の医療従事者同士のコミュニケーションでは専門的な医療用語の「褥瘡」が使われる一方で、患者や家族向けの説明では、より平易で日常的な表現である「とこずれ」に言い換える必要があり、このような言葉の使い分けに戸惑いや混乱が生じていた。

(3) 看護業務の周辺に位置する用語に関する困難点

① 医療周辺用語 (例:「シリンジ」「リネン」「生理検査室」): 医療処置そのものに直接関わる用語ではないが、看護業務で頻繁に使われる専門的な用語であり、事前の学習機会が不足しているため、実際の業務現場で理解が困難になる例がみられた。

② 業務遂行に必要な一般的な物品名 (例:「セロハンテープ」): 医療現場で日常的に使用される一般物品であるにもかかわらず、教育や研修において明確に指導されることが少なく、外国人看護師が現場で初めて接した際に意味の理解が難しい状況が生じていた。

#### 4. おわりに

本研究では、外国人看護師が直面する用語習得の困難点が一般用語、専門用語、および看護業務の周辺用語に及ぶことを明らかにした。

調査協力者が全員中国出身であるため、四技能のうち特に「聞く」の技能に関わる困難点が多く見られた。しかし、医療分野における日中同形語による困難点に関して、実際の調査では、日中同形語が困難点として顕在化することはなかった。これは、漢字圏出身の外国人看護師にとって、文字情報よりも現場特有の口頭表現や音声的に認識困難な用語への対応がより重要な課題となることを示している。したがって、円滑なコミュニケーションに向けた取り組みとしては、教材に音声的な側面を積極的に取り入れ、教育段階から現

場特有の表現や口頭コミュニケーションに特化したトレーニングを強化する必要があると考えられる。また、現場においても、指導者や同僚が外国人看護師に対して用語の使用方針を明確にし、適切な使い分けや整理統合などを意識的に行うことが求められるだろう。

## 発表2 介護現場の用語の複雑さ

－介護職員の立場から－

佐藤 和也（ミャンマーサンコウ）

### 1. 現場で働いていて、日本人でも理解が難しい専門用語

初めて介護施設で働き始めたとき、介護現場では日本人でも理解が難しい専門用語が多く使用されており、その言葉に慣れるのに苦労したのを記憶している。働き始める前に介護職員初任者研修の資格を取得してから働き始めたが、いざ働いてみると、そのレベルの教科書には載っていない言葉や日本人でも書くことが困難な言葉が介護現場では多く使用されており、介護初心者の自分には大きな障壁となった。（表1）

表1 介護現場で使用される専門用語の例

使用場面	専門用語	日常語
介護の用語	移乗	乗り移る
	汚染	汚れ
	覚醒	目を覚ます
	訴え	(要求などを) 言う
体位	仰臥位	仰向け
	腹臥位	うつぶせ
病気・症状	褥瘡	床ずれ
	浮腫	むくみ
	疼痛	痛み
治療	塗布	(薬を) 塗る
	点眼	目薬を差す
介護用品	特殊寝台	介護ベッド
	義歯	入れ歯

これらの専門用語は、初めて現場で働く介護職員だけでなく、利用者や家族にとっても理解が困難なものである。

### 2. 介護現場で使用される省略語

省略語も介護現場では、よく使用されており、それを初めて耳にする介護職員は戸惑うことが多い。例えば、介護福祉士の国家試験では「体位変換」で出題されるが、介護現場では「体位交換」といわれることもある。これを省略して、「たいこう」と呼ぶことが多い。その他に、「ケアマネージャー」（正式名称：介護支援専門員）を「ケアマネ」、

「リハビリテーション」を「リハビリ」, 「口腔ケア」を「口腔」, 「全量摂取」を「全量」, 「リハビリパンツ」を「リハパン」など数多くあげられる。

### 3. 介護現場で使用される同音異義語や異音同義語

「移乗」「異常」「以上」などの同音異義語も理解が難しいと思われる。介護現場では「いじょう」と聞けば、「移乗」をイメージしやすいと思われるが、実際には、これらの言葉はどれも介護現場ではよく使用されている。また、「介助」と「解除」, 「清拭」と「正式」などの同音異義語も理解が難しいと思われる。その他にも、「乳房」や「片麻痺」などの異音同義語も理解が難しいと思われる。「乳房」は「ちぶさ」とも「にゅうぼう」とも読まれるが、前者は介護現場で、後者は医療現場で読まれていることが多い。「片麻痺」については、一般的には「かたまひ」と読まれることが多いと思われるが、「へんまひ」と読まれることもある。

### 4. 入職後に介護現場で使用される言葉の相違について

事前によく学習して準備してきても、施設や職員ごとに使用される言葉や利用者各個人で使用される言葉が異なることがある。例えば、食事を運ぶ台車を一般的には「配膳車」と呼ぶが、私が働いていた施設では「保温庫」と呼んでいた。また、夜間に利用者の状態を定期的に見廻ることを「巡回」や「巡視」と言ったりと施設で呼び方が異なったりもする。次に、「パルスオキシメーター」は血液中の酸素飽和度を測定する器械だが、介護現場では職員によって、その言葉を意味する「サチュレーション」とか「SpO2」とかで呼ばれたりする。他にも、ベッドから車いすなどへ乗り移ることを意味する「移乗」を職員によって「トランスファー」「トランス」と呼んでいた。利用者の話す言葉として、「ティッシュペーパー」や「トイレットペーパー」を「紙」と呼んでいた。車いすの肘置き部分である「アームサポート(アームレスト)」を「肘掛け」と言ったり、足置き部分を「フットサポート(フットレスト)」を「足置き」と言ったりする利用者がいた。

以上のように、介護現場には同じ物や事柄の語彙や表現のバリエーションが、非常に多く存在する。このことは、外国人スタッフや新人にとっては大きな負担になる事が想像される。

### 5. 最後に

介護現場の用語の複雑さについては、これまでに列挙した以上に多くあげられる。個人の介護の経験の有無というよりは、実際に現場で知る言葉が多く、その介護現場に慣れるしかないのが実情である。上述のとおり、介護現場においては、介護職員同士で用いられることば、利用者に対して用いられることばが異なること、さらに同一の事物や行為についてであっても、話者によって異なる表現が用いられることも少なくない。この介護の現場における表現のバリエーションは、日本人職員にも、外国人職人にも、問題となることがある。これらを踏まえて、介護の専門用語の平易化と用語の統一化が必要ではないかと考えるものである。

### 発表3 入職前・入職直後に必要となることばとは

—日本語支援の立場から—

丸山 真貴子 (目白大学)

#### 1. はじめに

外国人介護福祉職の受け入れが進む中、彼ら／彼女らが入職前あるいは入職直後の段階で、どのような「介護のことば」をどの程度習得しておくべきかということは、介護現場での業務に直結することから、日本語教育および介護現場の双方にとって重要な課題となっている。本発表は、「介護の日本語」に関する学習教材の中から、「介護のことば」を中心に扱う教材を取り上げ、入職前に求められる語彙について検討するものである。

#### 2. 「介護の日本語」学習教材で取り上げられていることば

本調査では、主に日本語能力試験（以下、JLPT）のN4 レベル程度を想定し、介護業務に従事する前、あるいは従事して間もない学習者を対象とする教材6種類を分析対象とした。いずれの教材も入職前あるいは入職初期に必要な項目を意識して構成されており、「介護のことば」を重点的に取り上げている。調査対象とした教材は以下である。

表2 調査対象とした「介護の日本語」教材リスト

教材	主な対象者	想定される 使用時期	ことば数 (見出し語)	目的・特長
教材A	特定技能（介護）の在留資格取得を目指す人	入職前	248	特定技能（介護）の試験対策
教材B	技能実習生（介護）	主に入職前～入職後	341	入国後の講習や入職後の日本語学習で活用すること
教材C	これから日本の介護を学ぶ人	主に入職前～入職後	547	介護に関する基本的な語彙や表現をやさしい日本語と豊富なイラストで学べる
教材D	外国人介護福祉職	入職前～入職後	201	外国人が介護の基礎知識と技術を学習し、介護実践力を習得する。
教材E	日本語を学びながら介護の場で働いている人	入職後・国家試験受験準備	373	漢字語彙に視点を置き、読み方（発音）と意味を同時に学ぶ。
教材F	介護について初めて学ぶ人	入職前～入職後・国家試験受験準備	1500	業務上、最低限必要なことばと、介護を護福祉士国家試験の受験準備までを視野に入れた教材

#### 3. 調査結果

各教材の「介護のことば」の見出し語数は、201語から1500語と大きな差があり、平均すると約535語であった。それぞれに立てている単元（学習項目）は、想定する使用時期が重なっているため、大きく異なっていない。したがって語彙数の差は、網羅する学習

範囲よりも、同じ学習領域内で取り上げる範囲、また同じ意味領域の語彙で同義語や類語、つまり言い換え表現をどの程度取り上げているかが影響している。例えば、「身体の部位」という学習領域について、教材 E では 27 語、教材 A および教材 D ではそれぞれ 34 語、教材 F は最も多く 72 語であった。特に F 教材では、より専門的な語彙や言い換えが多く含まれており、たとえば「頭」については、「頭」「頭部」「頭蓋」が併記され、「尻」については「おしり」「尻」「臀部」といった表現が並立して紹介されている。

このような語彙の拡がりには、対象者や教材の目的による違いを反映していると考えられるが、入職前から入職直後の時期に、どこまでの専門語を導入すべきかは慎重な検討が必要であろう。例として挙げた、「頭部」「臀部」といった表現については、介護業務の中でどの程度必要なのか、また、介護福祉士実務者研修受講や介護福祉士国家試験受験を念頭に置く場合にはどの程度が必要なのか、などについて議論の余地がある。これについて、丸山・木下(2024)では、特定技能外国人(介護)の日本語力について介護・医療側(介護職・医療職)へのインタビュー調査を行い、そこで得られた意見をまとめている。介護・医療側(介護職・医療職)からは「(話)はできているが) 本当に分かっているか、日本人の職員は不安になってしまうレベル」という意見がある一方で、「やりながらやっぱり学んでいくものかなと思ってます」と OJT で学んでいくべきで事前の教育は広い範囲での学習は必要がないとの意見があり、外国人介護福祉職が入職時に習得しておくべき「介護のことば」がどれほどであるか、という認識は、受け入れ側の介護職・医療職でも分かれていると述べている。

#### 4. まとめ

本調査では、「介護の日本語」教材 6 種を対象に、「介護のことば」の扱われ方について検討した。その結果、教材によって語彙数に大きなばらつきがあり、その要因として、同義語や専門語の取り入れ方の違いがあることが明らかとなった。

また、介護・医療職の現場においても、入職時に必要とされる「介護のことば」についての見解には相違が見られる。こうした状況を踏まえると、今後は以下の視点による選定が重要となると考える。

- ①学習者の負担と現場の実用性を考慮した語彙の選定
- ②介護・医療の専門家と日本語教育専門家の連携による語彙の精査
- ③外国人介護福祉職の受け入れ側である介護福祉施設等に対して、「介護のことば」の学習範囲を共有し、教育側と実務側との共通認識を持つ

入職前に本当に必要とされる語彙が何かを見極め、教育・現場双方で共通認識を持つことが、外国人介護人材の定着支援において不可欠であると言える。

## 発表4 介護用語の未整理と不統一の現状

—用語調査研究の立場から—

吉永 尚 (園田学園大学)

### 1. はじめに

「介護の日本語勉強会」では、2023年春以来、介護の日本語教育や現場の外国人介護士教育担当者を中心に、日常の支援勤務の中での困難点と問題点について話し合い助言し合ってきた。特に日本語支援の面では、外国人の用語習得の困難さが浮き彫りになり、その効果的な対策が急務であることがわかってきた。その手始めとして、当勉強会として、用語実態の調査を試みた。調査により、現場の用語使用が未整理で不統一であることがわかった。用語の分類・整理をさらに進め、問題点の速やかな改善を提唱したい。

### 2. 用語使用の実態調査

2024年3月～9月、介護関係者を中心とする124名を対象としてアンケート調査を実施した。質問項目は、①例示したようなイラストを示してその呼称を選ぶもの、②使用する相手によって用語が違うかどうかを聞くもの、③用語が複数あることについてどう思うか、などである。調査の結果、用語のバリエーションが多様で、利用者と専門職間の表現の相違が顕著に見られた。集計結果を表1, 2, 3に示す。

<イラスト例>

質問



回答

- 衣類介助
- 着替え介助
- 脱衣介助
- 更衣介助
- その他 ( )

表1 イラストに示す介護行為の呼称 (有効回答数124名(介護関係者107名(特養・訪看・病院など)、日本語教育関係者6名、その他11名)。数字は多い順の順位、( )内は回答人数。)

	1	2	3	4	5
イラスト1	整容介助(72)	身だしなみ介助(35)	身体整容(13)	髪をとかず(3)	
イラスト2	口腔ケア(113)	歯みがき(6)	お口の手入れ(5)		
イラスト3	更衣介助(57)	着替え介助(41)	脱衣介助(12)	衣類介助(7)	モーニングケア(1)
イラスト4	脱衣介助(80)	更衣介助(19)	着替え介助(17)	衣類介助(6)	着脱介助(1)

イラスト5	移乗介助(118)	トランスファー (5)	車椅子に乗る(1)		
イラスト6	移動介助(117)	車椅子(駆動)介 助(6)	トランスファー (1)		
イラスト7	体位変換(72)	体位交換(51)	横を向く(1)		

表2 使用する相手による用語の違い

(有効回答数 124 名, (利) は利用者, (介) は介護職を示す, 以下同上)

	1	2	3
(利) に対して	とこずれ(121)	褥瘡(3)	
(介) に対して	褥瘡(120)	とこずれ(3)	
(利)	うつぶせ(116)	腹臥位(4)	腹ばい(1)
(介)	腹臥位(62)	うつぶせ(60)	
(利)	むくみ(120)	浮腫(3)	
(介)	浮腫(81)	むくみ(39)	
(利)	入れ歯(117)	義歯(6)	
(介)	義歯(88)	入れ歯(35)	

表3 用語が複数あることについてどう思うか (有効回答数 124 名, 以下同上)

現状への意識	1	2	3	4
用語の不統一に 否定的(78)	少ない方がいい(39)	種類が多いのは 大変(31)	一つの言葉でいい (4)	わかりやすい 言葉がいい(4)
用語の不統一に 肯定的(40)	いろいろあってもよ い(29)	問題は感じない(11)		

### 3. 調査結果の分析

起床時に着替える介助では「更衣介助(57)」「着替え介助(41)」「脱衣介助(12)」「衣類介助(7)」「モーニングケア(1)」, 入浴時に服を脱ぐ介助では「脱衣介助(80)」「更衣介助(19)」「着替え介助(17)」「衣類介助(6)」「着脱介助(1)」と多数の表現が見られる。同じ介助を表現するのに, 4種類, 5種類の用語が使われていること, また, 同じ用語が別の介助に使われていることがわかる。

対利用者と対専門職とで表現が大きく異なるものには, 「とこずれ(121)」「褥瘡(120)」「むくみ(120)」「浮腫(81)」「入れ歯(117)」「義歯(88)」「うつぶせ(116)」「腹臥位(62)」などがあり, 平易な表現と専門用語の顕著な使い分けが見られた。このことは, 外国人介護労働者にとっては, 対利用者と, 対スタッフとで用語を使い分けなければならないという, 用語使用上に大きな課題があることを示している。

用語使用の現状についての意識調査では, 現状に否定的な回答が肯定的な回答の約2倍に上り, 介護現場で用語の難解さや不統一に問題を感じている人がかなり多くいることが明らかになった。

#### 4. まとめにかえて

調査の結果、介護の現場では同一の介助に対して多くの用語が使われていること、介護する時の呼びかけで、対利用者と対スタッフとで顕著な相違が見られた。バリエーションが少なく施設間で共通しているものは必修語彙とし、バリエーションが多いものについては職場で個別に対応するなど、改善への工夫が望まれる。多忙な現場で難解な用語の指導・習得は大きな負担であり、用語の使用実態を問題視している人も多く、現状の改善は喫緊の問題であると思われる。用語の分類・整理をさらに進め、問題点の速やかな改善を提唱したい。

#### まとめと今後

遠藤 織枝 (にほんごの会)

外国人看護師の日本語習得の経験では、今回の聞き取りの対象がすべて中国人であったため、難解な漢字語の習得の負担については聞かれなかったが、日常のことばとして患者の名前の読み方や方言に対する抵抗のほか、専門語で同じことを表すのに複数の語彙があることの戸惑いが表明されていた。2 番目の発表からは介護士としての経験から、現場の用語のバリエーションの多さに対する困惑や違和感が切実に表明されていた。3 番目の外国人介護従事者の入職時の日本語支援の立場からは、初期の段階での最低限必要な用語や表現が示されていないことに対する指導の困難さが表明された。4 番目の介護専門家に対する介護用語の使用調査の発表からは、基本的な日常の介助の用語自体が未整理で統一されておらず、同一事物を指すのに多様な語彙が使用されていることがわかった。

これらの知見から、外国人従事者が介護業務を遂行する際、現場のスタッフとのコミュニケーションにおいても、また、介護の知識や技術を習得する場面においても、多くの困難に直面し多くの負担を求められることが予想される。用語知識の習得などは、往々にして当事者の個人の努力にゆだねられるが、今回のそれぞれの発表は、個人の努力以前に用語全体のあり方を根本的に見直す必要があることを示唆している。介護現場の側からと日本語教育の側からの密接な連携により、用語のあり方の実際を知り、その見直しに取りかかるべき時に来ていると思われる。

#### 参考文献

- (1) 石原美知子 (2012) 日本の医療現場における中国人看護師とコミュニケーション——病院赴任直後の言葉の問題を中心に. コミュニケーション科学, 36, 67-81.
- (2) 遠藤織枝 (2012) 「介護現場のことばのわかりにくさ—外国人介護従事者にとってのことばの問題—」『介護福祉学』日本介護福祉学会 19(1) 94-100
- (3) 遠藤織枝 (2024) 『やさしい日本語の時代に、やさしい介護のことばを』ひつじ書房
- (4) 小池将文・内田富美江・森繁樹『介護職員初任者研修課程テキスト』日本医療企画
- (5) デウィ・ラッハマワティ (2018) 当事者の視点から EPA を振り返る——10 年目の節目にあたって. 外国人看護・介護人材とサナティナビリティ, 185-197.

- (6) 丸山真貴子・木下謙朗 (2024) 「特定技能外国人 (介護) へのインタビューの一考察」 2024年度水谷信子記念日本語教育研究会 口頭発表

# 口頭発表

(午前の部)

---



## マルチモーダル AI 分析による次世代型日本語聴解学習支援システムの開発研究

王睿琪 (東京外国語大学)

### 1. 研究背景と目的

近年、第二言語習得研究において、聴解の重要性が再認識されつつある。音声入力の一時的および不可逆性という本質的特性を有する聴解は、学習者にリアルタイムの言語処理能力を要求する。しかしながら、従来の多肢選択式テストやクローズテストに代表される客観的評価手法では、学習者の聴解プロセスや理解の質的側面を十全に捉えることが困難であるという方法論的課題が存在していた。Van Dijk & Kintsch (1983) による言語理解の状況モデル、Anderson & Lynch (1998) が提唱した言語理解の三段階プロセス、さらに Vandergrift (2007) のメタ認知的アプローチは、聴解研究における理論的基盤として重要な知見を提供してきた。これらの先行研究は、言語理解における認知的プロセスおよび学習者の方略的アプローチの解明に多大な貢献をなしてきたといえよう。本研究では、マルチモーダル AI 分析技術を援用し、視聴覚情報の受容から理解内容の産出、聴解過程の診断、個別化フィードバックの提供に至る一連の言語活動を統合的に支援する、次世代型日本語聴解学習支援システムの構築を試みた。本システムは、学習者に対する即時かつ個別最適化された学習支援の実現をねらいとしている。

### 2. 先行研究

#### 2-1. マルチモーダル AI

マルチモーダル AI とは、テキスト、音声、画像、動画などの複数の異なるモダリティから得られる情報を統合的に処理・分析することが可能な人工知能 (AI) システムである。Mayer (2009) の「マルチメディア学習」(Multimedia Learning) が示すように、言語情報と視覚情報の統合的処理が学習者の認知的負荷を適切に分散させ、知識の獲得および定着を促進することが実証されている。

技術的側面では、深層学習の進展により異なるモダリティを統合する手法が発展してきた。特に Transformer アーキテクチャをベースとした VLM (Vision-Language Models) の登場を経て、言語・画像・音声を包括的に処理する大規模マルチモーダルモデル (LMM: Large Multimodal Model) が開発され、言語理解・生成の精度が飛躍的に向上している。これらの技術的進展により、マルチモーダル AI の言語教育、特に聴解学習支援への応用可能性が広がるとともに、教育実践における技術的・教育的・評価的側面での新たな可能性が示唆されている。

#### 2-2. プロトコル分析

プロトコル分析 (protocol analysis) とは、課題遂行過程における学習者の認知的処理を発話思考法 (think-aloud method) を通して可視化させる質的研究手法である。本手法を応

用した第二言語聴解研究においては、聴解プロセスの可視化のみならず、聴解ストラテジーの体系的解明 (Vandergrift, 2003) にも寄与してきた。こうした知見の蓄積は、学習者の内的処理過程の精緻な理解を促進し、理論に基づいた指導法および教材開発の基盤を形成している。特に日本語教育の文脈においては、音声言語処理に特有の困難点(韻律的特徴, 文法・語彙的な制約, および既有知識の活用など)を解明する上で重要な役割を果たしている。

### 3. 研究方法

#### 3-1. システム概要と構成

本研究では、日本語学習者の聴解力を効率的かつ客観的に評価・向上させることを目的として、マルチモーダル AI 分析による次世代型日本語聴解学習支援システム (Listening Understanding for New-generation Assistance – Japanese: LUNA-J) を開発した<sup>(1)</sup> (図 1)。本システムは、以下の三つの主要モジュールから構成される。

(1) 教材管理モジュールは、教師が事前に視聴覚教材およびプロンプトを収納するプラットフォームである。このプロンプトには、分析の手順, 当該教材をアイデアユニット (Idea Unit: IU) に分割したデータ, 各 IU の重要度評価データ, 再生の質の評価基準等が含まれている。本モジュールを通じて教材の構造化および分析基準の確立が可能となる。

(2) 学習モジュールは、学習者が聴解活動を実施する環境を提供する。学習者はこのモジュールを通じて視聴覚教材を視聴した後、口頭再生に基づいて理解内容を産出する。産出された音声データは音声認識エンジンによって自動的に文字化され、学習者自身による確認・修正を経てシステムに送信される。この過程により、聴解理解の実証的データ収集が実現する。

(3) 聴解過程診断モジュールは、学習者の聴解過程および評価結果を可視化する機能を提供する。送信された学習者の再生文データは、まず深層学習を基盤とした自然言語処理技術により、学習者の再生文を日本語に翻訳される。この翻訳された再生文は、教材管理モジュールのプロンプトに記載された聴解教材の IU ごとに照合され、各 IU に対して自動



図 1 LUNA-J : 次世代型日本語聴解学習支援システム

評価が行われる。そして、①全体の再生率、②重要度別再生率、③学習者の聴解における認知的強みと处理的課題が自動的に生成される。本システムは、多層的なマルチモーダル分析および認知言語学的アプローチに基づき、学習者の聴解パフォーマンスを精緻に解析し、即時かつ個別最適化された形成的フィードバックを生成する。学習者は評価結果に基づくメタ認知的モニタリングによる内省を促進する同時に、教師は本システムに保存された各学習者の評価結果を閲覧することができる。教師はこれらの評価データを活用し、個々の学習者に最適化された指導方針を決定すること可能となる。本システムの主要な特徴の一つとして、この個別化された評価データの提供が挙げられる。

### 3-2. 本システムの技術的構成

本システムでは、視聴覚聴解教材・プロンプトの格納(教材管理モジュール)、学習者のデータの管理・保存(学習モジュール)および聴解過程診断結果の保存(聴解過程診断モジュール)という情報管理の全プロセスを Google Cloud 環境に実装している。これらのモジュールを効率的に連携させるため、クラウドテクノロジーと最新の人工知能技術を統合的に活用している。

聴解過程の詳細解析においては、Open AI が開発した ChatGPT-4o の API を実装し、自然言語処理技術による高度な意味理解と聴解プロセスの精緻な分析を可能にしている。この AI 支援システムにより、学習者の言語処理における認知的特徴や躓きのパターンを客観的かつ多層的に抽出することが可能となった。

学習者は Google Chrome ウェブブラウザを介して HTML ベースのインターフェースにアクセスし、システムの(2)学習モジュールで視聴覚聴解学習を行い、(3)聴解過程診断モジュールで聴解過程診断結果を参照する。このデジタル環境を媒介とした学習者とシステム間の相互作用により、診断結果に基づく内省が促進され、メタ認知的気づきを支援する教育的足場掛けが構築される。

### 3-3. 調査概要

本研究では、JLPT の N1 を取得した JFL (Japanese as a Foreign Language) 学習者 10 名を対象に、本システムの有効性を検証した<sup>(2)</sup>。検証は 2024 年 12 月 25 日から同年 12 月 27 日にかけて台湾の T 大学で実施した。協力者の平均年齢は 21.93 歳 ( $SD=1.09$ ) であった。実験教材には ANNnewsCH の「"ミツバチ絶滅"で人類に迫る食料危機」をテーマとしたドキュメンタリー動画を採用した。この教材は中級後半レベルに相当し<sup>(3)</sup>、全 2771 字、再生時間 10 分 48 秒、発話速度 322.0 モーラ/分の特性を持つ。ナレーション、対話、音楽を含む起承転結構造で構成されており、事前評価において対象学習者の日本語レベルに適合する難易度であることを確認した。

本研究の調査手順は、以下の三段階から構成される。第一段階では、協力者にシステムへのアクセス用リンクを提供し、システム上で聴解教材を視聴後、理解した内容を口頭で再生するよう指示する。再生された音声データは自動的に文字化され、協力者自身が文字起こし結果を確認・修正した上で研究者に送信する形式を採用する。第二段階では、協力者と研究者は共同で聴解過程診断の結果を精査し、情報単位である IU ごとの再生状況、評価点数、評価根拠を確認する。本段階の目的は、協力者が自身の聴解過程を内省し、強みと課題を自覚することにある。全体再生率や重要度別再生率などの定量的なデータは、

内省を促すための補助的な情報として提示する。第三段階では、システムの操作性、学習効果、および再話課題という評価方法に関する質的データを収集するために、インタビュー調査を実施する。インタビューでは、協力者がシステム利用を通じて経験したこと、感じたこと、考えたことを詳細に聞き取り、システムの改善点や今後の開発の方向性に関する示唆を得ることを目的とする。

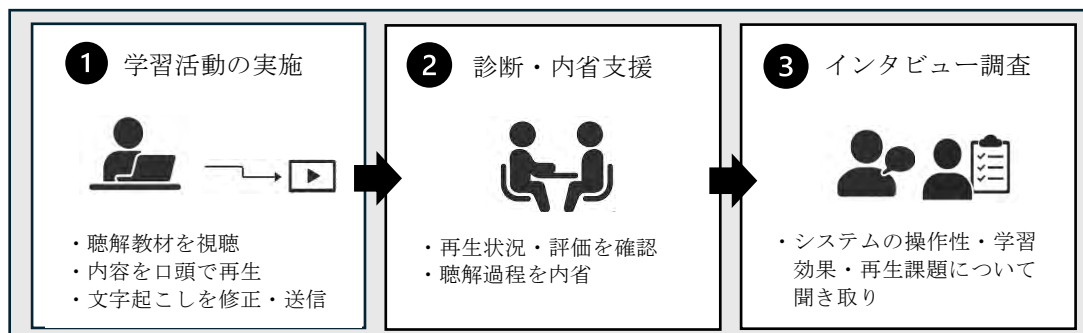


図2 調査手順

### 3-4. 分析と評価基準

再生文の評価は、テキスト言語学および認知言語学の理論的枠組みに基づく5段階の質的尺度を用いて実施した。この評価尺度は、原聴解教材の意味内容の再構築における正確性と包括性を測定するものである。具体的には、レベル4（主語・述語および修飾要素の完全再生）、レベル3（主語・述語の完全再生）、レベル2（主語・述語の概ね正確な再生）、レベル1（内容の部分的再生）、レベル0（無再生または誤再生）の基準に従って判定を行った。本研究では、再生文評価システムの妥当性と信頼性を検証するため、自動評価と人手評価の両方を実施し、両者間の  $t$  検定および相関係数を統計的に分析した。この比較分析により、本システムによる再生率算出の有効性を実証的に検証することが可能となった。

IUの重要度分類については、van Dijk & Kintsch（1983）のマクロ構造理論および談話処理研究の知見を援用し、以下の4段階に階層化した。M3（最重要情報：マクロ命題形成性、談話標識性、テーマ関連性）、M2（重要情報：マクロ命題支持性、内容的一貫性寄与度、概念的具體性）、M1（やや重要な情報：局所的一貫性機能、例証的説明機能、補足的情報価値）、M0（背景的情報：周辺の詳細性）である。この重要度分類の妥当性を確保するため、言語学または日本語教育学を専門とする日本語母語話者3名による独立評価を実施するとともに、当時最新の自然言語処理モデルである Claude 3.5 Sonnet および Gemini 1.5 Pro による自動評価も並行して行った。最終的な重要度判別は、これらの人手評価と自動評価の結果を比較検討し、三角測量的アプローチにより決定した。

## 4. 分析結果

### 4-1. 再生率の分析結果

表1に示すように、再生率について人手評価と自動評価（ChatGPT-4o）による分析結果をまとめた。両評価手法間の差異を統計的に検証するため、対応のある  $t$  検定を実施した結果、人手評価と自動評価の間に統計的有意差は認められなかった ( $t(9) = -1.16, p = .28$ )。

この結果は、自動評価システムが人手評価と同等の評価結果であることを示している。

表1 人手評価と自動評価の結果

協力者 ID	人手評価	自動評価 (ChatGPT 4o)
NNS01	.39	.46
NNS02	.46	.45
NNS03	.49	.54
NNS04	.38	.46
NNS05	.56	.52
NNS06	.14	.14
NNS07	.26	.24
NNS08	.22	.26
NNS09	.32	.31
NNS10	.25	.24
M	M=.35	M=.36
SD	SD=.13	SD=.13

さらに、両評価手法間の関連性を検証するために、ピアソンの積率相関係数を算出した。分析の結果、人手評価と自動評価の間には強い正の相関関係が示された ( $r = .95$ )。この相関係数は、両評価手法が極めて類似した評価傾向を持つことを示しており、第二言語習得研究において自動評価システムが人手評価の代替として十分な信頼性を有することを示唆している。

#### 4-2. 聴解過程診断の分析結果

IU を基準とした学習者の再生文の分割・日本語訳・採点・判断根拠の分析結果から、表2 に示す例①および例②のケースに代表されるように、全体的な評価結果は概ね良好な傾向を示した。4-1 節における分析結果からは、人手評価と自動評価システムによる評価結果の間に顕著な差異は認められなかった。このことは、聴解過程診断における自動評価システムの基本的な信頼性を支持する結果と解釈できる。しかしながら、例③に示される事例においては、自動評価システムによる過大評価がごく一部で見られた。また、例④の事例においては、逆に過小評価がごく一部で確認された。これらの限定的な不一致は、人工知能評価システムの精度に起因する問題であると考えられる。

このような評価の不一致が生じる要因を究明し、自動評価システムの精度向上を図ることは、第二言語としての日本語聴解能力を客観的かつ効率的に測定するための重要な課題であると考えられる。

表2 聴解過程診断結果

文番号 【協力者 ID】	実験教材の分割文	重要度	学習者の再生文 (原文)	学習者の再生文 (日本語訳)	採点	判断根拠
例① IU11 【NNS01】	拠点は広島ですが、春は福島、夏は北海道、秋・冬は地元・広島で養蜂を行っています。	M1	春天是去福島。夏天北海道。然後秋冬就是在回他們的老家福島。	春は福島、夏は北海道、秋と冬は地元の福島に戻る	3	『拠点は広島』の情報が欠落している
例② IU03 【NNS05】	いま、そのミツバチが世界中で姿を消しつつあります。	M3	現在蜜、地球上の蜜蜂確實是有減少的現象。	現在、地球上のミツバチは確かに減少の現象がある。	3	「姿を消しつつあります」が「減少の現象」と表現されており、ほぼ同義だが、完全一致ではない。
例③ IU04 【NNS05】	北海道・南西部の町、倶知安町。	M0	北海道的《倶知安町》。	北海道の倶知安町。	4	内容が完全に一致し、文法的にも正しい。
例④ IU11 【NNS06】	拠点は広島ですが、春は福島、夏は北海道、秋・冬は地元・広島で養蜂を行っています。	M1	從他的家鄉廣島到福島到北海道，然後最後還是會回到廣島。	彼の故郷の広島から福島、北海道へ行き、最後はまた広島に戻る。	1	拠点が広島であることや、春は福島、秋・冬は広島で養蜂を行うという情報が欠落している。

#### 4-3. インタビュー調査の分析結果

インタビュー調査の分析からは、聴解結果の即時フィードバック機能に対して協力者は驚きと肯定的な評価を示したことが伺える。従来の穴埋め形式や選択形式といった伝統的聴解テストとは本質的に異なる本システムの評価方法は、協力者に新鮮な印象を与えると同時に、高い受容性を引き出した。協力者の報告によれば、理解が不十分であった箇所が表形式で明確に示される点、および評価における減点の根拠が具体的に提示される点において、システムの教育的価値が高く評価された。これらの機能は、学習者が自身の聴解における課題を客観的に認識する機会を提供するものであると考えられる。さらに、指摘された箇所に対する改善方法が明示的に提示されることについて、協力者からは今後の聴解学習に役立つとの評価が得られた。これらの質的データは、第二言語としての日本語聴解能力の育成において、メタ認知的気づきを促進するアプローチの重要性を示唆している。聴解プロセスの可視化と即時的フィードバックの提供は、自律的学習態度の形成を促し、効果的な聴解ストラテジーの開発に寄与する可能性が示唆された。

#### 5. 結論

本研究は、マルチモーダル AI 分析技術を活用した日本語聴解支援システムの構築とその有効性の検証を目的としたものである。人手による評価と自動評価システムの比較分析を通じて、聴解プロセスの分析における AI 技術の応用可能性を実証した。本研究の知見は、AI による聴解過程の診断結果およびフィードバックが、学習者の内省を促進するのみならず、教師による適切な個別指導の実現および今後の教育実践に対する示唆をもたらすことを明らかにした。これらの成果は、第二言語としての日本語聴解教育における理論と実践の架橋に寄与するものであると考えられる。

#### 注

- (1) 本システムは、東京外国語大学林俊成教授と筆者が共同開発したものである。
- (2) 本研究では全研究協力者に対して研究目的と手続きを詳細に説明し書面による同意を得た上で調査を実施した。またデータの匿名化処理を徹底し個人情報保護に万全を期した。
- (3) 教材難易度判別には、日本語文章難易度判別システム (<http://jreadability.net/>) を使用した。

#### 参考文献

- (1) Anderson, K., & Lynch, T. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- (2) Mayer; R. E. (2009). *Multimedia learning (2<sup>nd</sup> edition)*. Cambridge University Press.
- (3) Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.
- (4) Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
- (5) Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

## 専門領域に特化した視聴覚教材の自動生成と評価の試み

—生成 AI と JF スタンダード Can-do を活用した日本語教育支援—

甘利実乃（東京外国語大学大学院生）

### 1. はじめに

近年の日本語教育では、学習者の目的や背景が多様化し、看護・医療、工学、ビジネスなど専門領域に特化した日本語運用能力を求める需要が急速に拡大している。一般的な初中級レベルの日本語教育だけでは、専門分野で必要となる語彙や文脈を十分にカバーできない場合が多く、専門日本語教育の現場では、教師が個別に教材を作成する必要が生じている。一方、こうした教材の開発には高いコストと IT スキル、さらに情報の更新を随時行う労力が求められるため、リソースが限られた教育現場では対応が困難であるとの指摘がある。

一方、大規模言語モデルを用いた生成 AI (Generative AI) の進展は、専門日本語教育を含む言語教育全般において大きな可能性をもたらしている。たとえば Brown et al. (2020) は、大規模言語モデルがタスク固有のファインチューニングを行わずとも高度な few-shot 学習<sup>①</sup>を実現することを示し、自然言語処理技術の新たな応用領域を切り拓いた。これを日本語教育に応用することで、専門用語を含む教材シナリオの自動生成が飛躍的に効率化すると期待される。

また、専門領域別の日本語運用能力を育成するにあたっては、学習者の到達目標を具体的なコミュニケーションタスクとして定義する必要がある。国際交流基金が提示している JF 日本語教育スタンダード (以下、JF スタンダード) の Can-do 指標は、学習者が「何ができるようになるか」を行為ベースで示す枠組みであり、専門領域でも応用可能な柔軟性を持つ。たとえば医療現場における患者対応やチームミーティングなど、現実的なコミュニケーション場面をレベル別に設定することで、教材開発と教授法を連動させやすくする利点がある。

そこで本研究は、(1) 深層学習に基づく生成 AI に医療を例とした専門用語コーパスを組み込むことで、専門領域に特化した日本語シナリオを効率的に自動生成する方法を構築し、(2) JF スタンダード Can-do 指標に基づいてレベル別に難易度を調整しながら、視聴覚教材 (動画) を半自動的に作成するワークフローを提案し、その実用性を評価することを目的とする。本研究の成果は、専門日本語教育における教材開発負担の軽減と、学習者の多様なニーズに応える個別化教育の可能性を示すものである。

### 2. 研究背景と課題

#### 2-1. 専門領域別日本語教育の重要性

看護や医療の現場を例にとると、医療従事者として働く外国人学習者は、患者や同僚とのやり取りで専門用語や独特のコミュニケーション様式を修得する必要がある。しかし、

従来の映像教材は主に一般日本語の場面設定で作られることが多く、専門性を高めるためには教師自身が撮影・編集を行うなど多大な労力を要してきた。さらに、医療のように知識が高速で更新される分野では、教材を定期的に改訂する必要があり、制作コストが重くのしかかる。

専門日本語教育が拡大する一方で、専門教員の不足や教材整備の遅れが課題として指摘されている。大規模言語モデルを専門分野に適応させるには、対象領域のコーパスを整備し、用語や背景知識を追加学習させる必要がある (Brown et al., 2020)。

しかし、その成果を実際の学習教材に応用するためには、正確性 (用語の誤用や文脈の飛躍を防ぐこと) と実用性 (教師が短時間で編集・修正できること) の両立が不可欠である。

## 2-2. 生成 AI の言語モデルと Can-do 指標の連携

近年の研究では、深層学習を利用した言語モデルが高精度の文章生成や対話生成を実現し、教育分野においても大きな注目を浴びている。Zhu & Wang (2025) は、AI を用いた言語教育の研究を体系的にレビューし、適切なデータセットや教員の専門知識を組み合わせることで高度な個別化学習が可能になると論じている。しかし、生成 AI が一般的なトピックを扱う場合と異なり、医療などの特定専門領域では正確性と安全性が一層強く求められる。

そこで本研究は、教師が自由入力 (プロンプト) を行う際に、JF スタンドワード Can-do を取り入れる方法を提案する。たとえば A2 レベル学習者向けで「患者に簡単な自己紹介と症状を尋ねる」というタスクを設定すると、生成 AI は専門用語の量や文の複雑度を抑え、コミュニケーションの目的に即したシナリオを出力するよう調整される。これにより、学習者が実際の現場で実行可能なコミュニケーション能力を養う教材を、短時間で作成できる可能性がある。

## 3. 研究目的とアプローチ

本研究が解決を目指す主な課題は以下の通りである。

- ① 専門領域の用語と背景知識を的確に扱う教材を効率的に作成するにはどうすればよいか。
  - ・ 一般的な大規模言語モデルがもつ広範な知識ベースに対して、医療関連の文献や用語集を追加学習させた専門用語コーパスを組み込み、誤生成 (ハルシネーション) のリスクを抑制する方策を探る。
- ② 学習者の日本語レベル差に合わせた教材設計を自動的に行うにはどうすればよいか。
  - ・ JF スタンドワード Can-do をプロンプトで明示し、学習者のレベルや目標タスクに応じて、生成 AI が自動的に文の長さや専門用語の難易度を調整できるよう設計する。
- ③ 視聴覚教材への変換プロセスをいかに省力化できるか。
  - ・ シナリオを字幕ファイルや合成音声、簡易アニメーションに自動的に連動させる手法を整備し、教師の修正作業を最小限に抑えるワークフローを構築する。

これらの課題に取り組むことで、専門日本語教育における教材開発のコストを大幅に削減し、かつ学習者の目標に即した効果的な視聴覚教材を柔軟に提供できる可能性を示す。

#### 4. 提案モデル：専門用語コーパス×生成 AI×Can-do 指標×動画化

##### 4-1. 専門用語コーパスの構築と追加学習

医療分野を例に、看護師用語集や臨床ガイドライン、病院内文書などから頻出する専門用語を抽出し、独自のコーパスを作成した。これを大規模言語モデルに追加学習させることで、モデルは専門用語をより正確に把握しやすくなる。本研究では用語の正確性を優先し、コーパスを厳選・クリーニングした上でモデルを微調整している。

Brown et al. (2020) の研究によれば、適切に設計された few-shot 学習は、大規模言語モデルが従来よりも少ないデータで高度な推論を行ううえで有効性を発揮し得る。医療現場のように専門性が高い領域においては、十分に整備された専門コーパスがモデル性能の鍵を握ると考えられる。

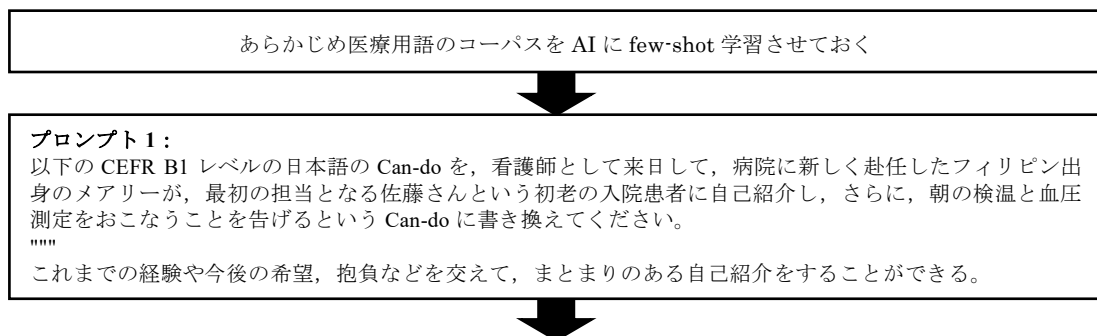
##### 4-2. Can-do 指標を活用したプロンプト設計

「JF Can-do 一覧表」(国際交流基金, 2023) は、学習者が実行可能なコミュニケーション行為をレベル別に整理している。たとえば A2 レベルでは簡単な応答や日常的表現を中心に据え、B1 レベル以上では段落構造をとった説明や意見表明ができることを目標とする。本研究では、既存の JF スタンダード Can-do を参考にして医療用に書き換え、生成 AI への入力(プロンプト)に「レベル：A2」「目標タスク：患者への自己紹介と症状確認」「必要専門用語：体温、血圧、痛み」などと、具体的に指示し、文体と専門用語をレベル別に調整する方法を採用した。

##### 4-3. 視聴覚教材への半自動変換

生成 AI<sup>(2)</sup>が出力するシナリオをもとに、字幕ファイル(SRT など)と合成音声を作成し、動画生成 AI<sup>(3)</sup>による簡易アニメーションやイラスト、あるいは場面に適した既存のテンプレート動画を自動挿入して3分程度の動画教材を作るワークフローを開発した。教師は最終段階で用語の誤用や背景説明の不足を確認し、必要に応じて追加テキストや別カットを挿入する。最終的な教材制作時間は、従来の2~3時間/動画から大幅に短縮され、平均15~20分程度で修正が完了することを目標としている。

以下の図1は、動画生成までの流れの1例(JF Can-do No.239)である。



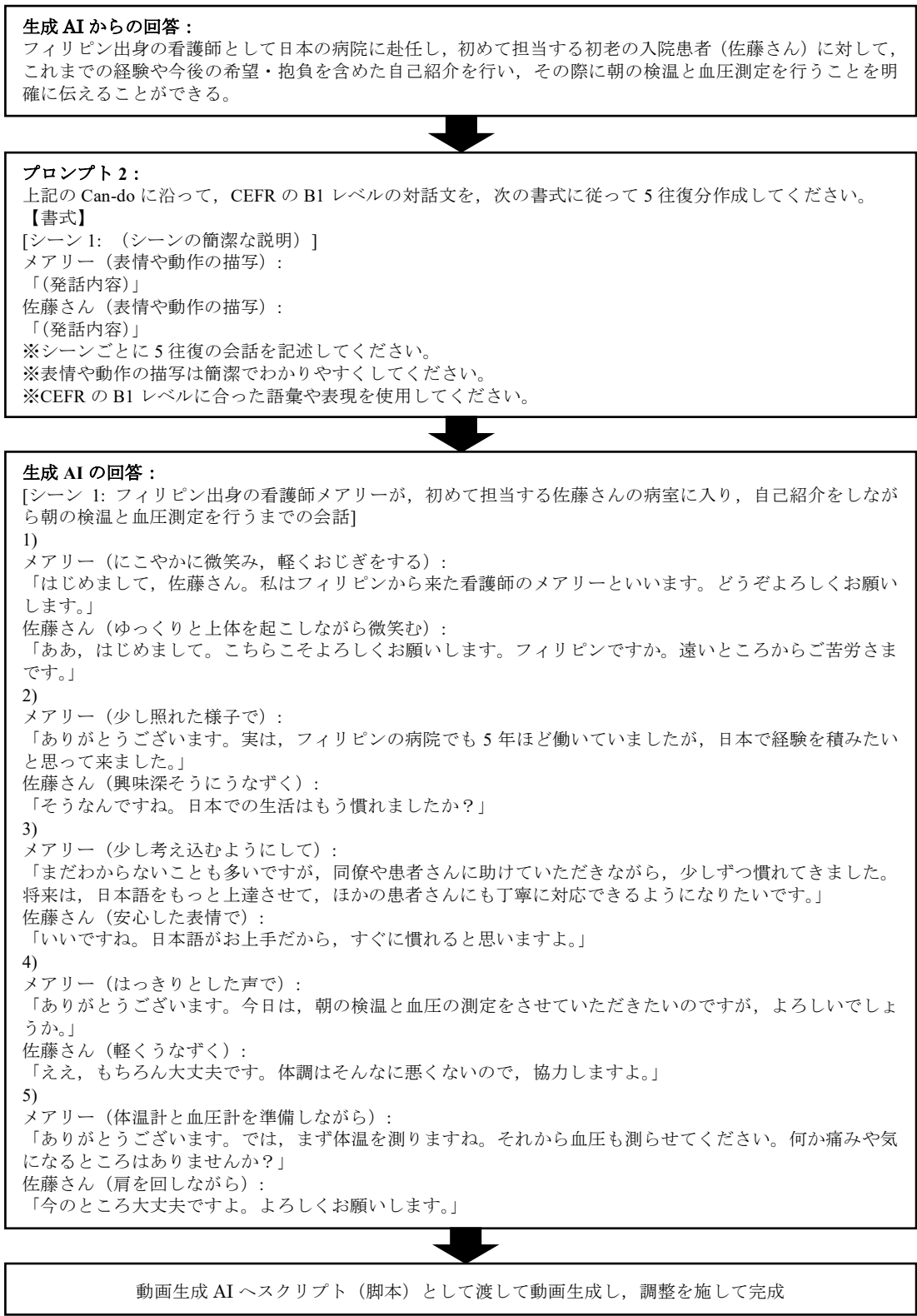


図 1 動画生成の流れ

## 5. 実験の評価と結果

### 5-1. 評価デザイン

初期的な有効性を検証するため、研究協力者として医療系日本語教師5名（うち1名は看護師資格を有し、2名は介護士であり、2名は医療系の日本語を教えた経験のある、現役の日本語教師もしくは経験者。日本語教授経験年は、 $M = 6.6, SD = 3.72$ ）に対して2週間の試用を依頼した（2024年12月に実施）。評価項目は以下の通りである。

- ① **専門用語の正確性:** 生成シナリオに登場する用語の誤りや文脈不一致をチェックし、「正確」「やや不適切」「誤り」の3段階で判定。
- ② **Can-do との合致度:** シナリオが想定するレベル・タスクに適しているかどうかを評価。
- ③ **映像教材としての整合性:** 字幕・音声・アニメーションがシナリオに合致しているか、不自然な場面飛躍がないかを確認。
- ④ **修正時間:** 動画1本（約3分）あたりの修正に要する時間を計測。

### 5-2. 結果の概要

評価の結果、専門用語の約85%が正しい文脈で使われており、誤りや不適切な用例は全体の15%程度にとどまった。研究協力者たちからは、「従来の映像教材編集と比べて下書き段階の品質が高い」と肯定的な意見があった。一方、Can-do との合致度においては、A2 レベルのシナリオに意外と専門的な記述が入り込むケースが散見され、プロンプトの設計をより細分化する必要性が指摘された。

映像としての整合性に関しては、全シーンのうち約10%で背景説明やつなぎのセリフが欠落し、視聴者が文脈を把握しにくいとの指摘があった。これはモデルが「必要ない」と判断して省略してしまうのが要因と推測される。修正時間は1本あたり平均15分程度で収まり、従来の教材制作（2~3時間）よりも大幅に短縮された。研究協力者たちからは「短時間で動画の骨格が整うのは魅力的」「最終確認だけに集中できるので負担が減る」との意見が得られた。

## 6. 考察

### 6-1. 自動生成教材の有効性と課題

本モデルは、専門用語コーパスの導入により医療領域の特定用語を比較的正確に扱い、Can-do 指標を通じて学習者のレベル別タスクをシナリオ化する枠組みを示した。教材制作の大幅な省力化という成果は明確であり、Zhu & Wang (2025) が論じるようなAI技術を活用した個別化教育の有用性を裏づける一例となったといえる。一方で背景説明の省略や文脈飛躍など、生成AI特有の情報欠落が指摘されており、医療現場における安全性や正確性を確保するためには、教師または専門家の最終チェックが不可欠である。

### 6-2. 誤生成・著作権リスクと今後の対応

生成AIは、誤った情報を「もっともらしく」提示するハルシネーションのリスクを常に抱えている。医療分野で重大な誤解が生じることは避けねばならず、教師が短時間で検

証できる仕組みづくりが必須である。また、合成音声やイラスト素材を使用する際の著作権管理も課題として挙げられる。現行のモデルは、インターネット上のデータを広く学習しているため、引用元の明示や二次利用の適法性については十分な注意が必要である。

### 6-3. 大規模検証と汎用化への展望

本研究は初期評価として5名の試用結果に基づいているため、学習者本人の言語習得効果や、医療以外の専門分野（工学、ビジネス、農学など）への汎用性については未検証である。今後は、大人数を対象とした比較実験や複数領域での横断的研究が求められる。特に Zhu & Wang (2025) は、AIを言語教育において活用する際の大規模評価の重要性と、多様な専門分野への横断応用の可能性を指摘しており、本研究でも同様のアプローチを採用する意義が大きい。分野別にカスタマイズしたコーパスと Can-do 指標を組み合わせることで、多様な学習者の専門コミュニケーション能力を効率的に伸ばすプラットフォームの構築が期待される。

## 7. 結論

本研究は、専門用語コーパスを学習させた生成 AI と、JF スタンダード Can-do を活用することで、医療分野に特化した視聴覚教材を半自動的に生成・評価する方法を提示した。研究協力者 5 名による初期評価の結果、約 85% の専門用語が正しく使用され、制作時間を大幅に削減できる有用性が確認された。その一方で、情報の省略や誤生成リスク、著作権管理などの課題が明確化された。

今後は、実際の学習者を対象とした大規模な学習効果の検証や、医療以外の専門領域への横展開により、モデルの汎用性と安全性を高める必要がある。また、誤生成を自動検知・修正するアルゴリズムの導入や、教師の補足解説を容易にする UI 設計を進めることで、専門日本語教育の質向上に寄与することが期待される。本研究は、視聴覚教材の深刻なリソース不足が指摘される専門日本語教育の現場に対して、生成 AI を活用した効率的かつ柔軟な教材開発の可能性を示す第一歩であると言える。

## 注

- (1) 少数のサンプルのみで高度なパフォーマンスを実現する機械学習手法。
- (2) 生成 AI として、ChatGPT o1 pro mode を使用した。
- (3) 動画生成 AI として、invideo AI (V3.0) を使用した。

## 参考文献

- (1) 国際交流基金 (2023) 「JF Can-do 一覧表」(2023 年 5 月 29 日版)  
<https://www.jfstandard.jp/f.go.jp/publicdata/ja/render.do> (2025 年 3 月 31 日閲覧) .
- (2) Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *arXiv preprint arXiv:2005.14165*.
- (3) Zhu, M., & Wang, C. (2025). A systematic review of research on AI in language education: Current status and future implications. *Language Learning & Technology*, 29(1), 1–29.

## COIL (オンライン国際協働学習) の実践報告

—バーチャルツアー・プロジェクトを通して—

三戸 勝 (ハワイ大学)

橋本 拓郎 (香港大学)

### 1. はじめに

2020年のコロナ禍を契機として、オンラインでの教育デザインが一般的になり、海外への移動を必要としない国際交流への関心も高まっている。その取り組みの一環として注目されているのが、Collaborative Online International Learning (以下、COIL) と称されるオンライン国際協働学習である。これにより、物理的な移動をせずとも、他の手段で繋がることで国際的な知見や感覚を培う、グローバル人材教育が可能となった(池田2020)。筆者らは、海外の学生との協働学習を通じて新たな学習機会を提供すること、また教師同士も互いに学び合うことができると考え、COILを導入したプロジェクトを行うことにした。

### 2. 先行研究

ここでは、COILの定義、教育効果、そして課題に関する先行研究について述べる。まず、COILとはオンラインで海外大学と接続し、授業内外で交流・協働を行う教育手法を指し(上智大学他)、プロジェクト型の学習活動が主に行われる。実施形態は、同期型と非同期型の活動があり、これらの形態に適したツールが活用される。

COILの大きな利点は、国際交流や海外機関との協働学習を容易に行える点であり、実際の教育効果も期待されている。池田(2020)は、同期・非同期型のいずれのCOILプロジェクトでも、参加者のコミュニケーション能力が向上したことを示している。さらに、文化的背景が異なる人に対する対応力や受容力への自信に繋がることも示唆した。また、オンラインの協働プロジェクト型学習を通じて、デジタルリテラシーだけでなく、学習者のリーダーシップや企画力、運営力等の向上も期待される(上智大学他)。これらの能力は、経済産業省が2006年に提唱した「社会人基礎力」でも取り上げられている。社会人基礎力とは、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を指し、三つの能力に分けられる。第一に、主体性や実行力等の「前に踏み出す力」、第二に、計画力や創造力等の「考え抜く力」、第三に、発信力や柔軟性等の「チームで働く力」である。COILは学習者が社会で活躍するための基礎力を身につける手段としての可能性もあるのだ。

一方で、COILには依然として課題も残されている。第一にCOILの実施における敷居の高さが挙げられる。COILは教育手法であるため、固定化されたシラバスは存在せず、各コースの内容や学習目標に応じて柔軟に設計する必要がある。この際、学習者の使用言語や言語能力、専門知識、文化的背景、居住地域等、考慮すべき要素が多岐に渡るため、教師はCOILプロジェクトの計画段階で多くの時間を費やすことになる。また、COIL実践事例はまだ限られており、効果検証が個別のケースにとどまっている場合が多く、語学能力の向上の

みに焦点が当てられる傾向がある(池田 2020)。そこで、本実践研究は学習者の語学能力だけではなく、社会人基礎力の向上へも繋がる COIL プロジェクトの具体的な実践例を提示し、日本語教育への COIL の効果的な導入に貢献することを目指す。

### 3. プロジェクトの目標

COIL を導入した本プロジェクトでは、以下の五つを学習目標とした。

- ① 海外の学習者との協働を通して、異文化や日本語学習環境・目的などの多様性を知り世界に対する理解を深める。
- ② 自らの街にある建築物、広場、自然などについてより深く理解する。
- ③ 新しいデジタルスキルを身につける。
- ④ 高いプレゼンテーションのスキルを身につける。
- ⑤ Employability (就職力) を高める。

### 4. プロジェクトの流れ

本プロジェクトは、2022年9月から11月にかけて実施し、ハワイ大学の中級レベルの学習者17名と香港大学の上級レベルの学習者24名、計41名が参加した。まず、教師側が事前準備として「COIL 導入ガイド」(上智大学他)を参考に、互いの学習者の日本語能力、コースの学習目標、スケジュール等を確認した。これらを考慮しながら、学習目標を達成するために適切なプロジェクトは何か議論し、両校の学習者が自身の街を紹介するバーチャルツアーを作成するプロジェクトを選定した。バーチャルツアーは、Google Street View のように360°見渡せる写真を繋ぎ合わせたもので、視聴者が進みたい方向へ自由に移動できる形式のものだ。内容決定後、ツアー作成までの効果的な過程を考え、協働学習の形、実施形態、最適なツールやアプリケーションを検討した。主な流れを以下の表に示す。

表1 プロジェクトの流れ

活動内容	実施形態	使用ツール・アプリケーション
① 自己紹介文	非同期	Google Classroom
② 顔合せ・アイスブレイキング	同期	Zoom
③ ツアー候補地の発表・意見交換会	同期	Zoom
④ バーチャルツアーの作成	非同期	Google Street View, 360° カメラ, H5P
⑤ 中間発表会・フィードバック	同期	Zoom
⑥ バーチャルツアー最終版作成	非同期	H5P
⑦ 最終発表会・フィードバック	同期	Zoom

#### 4-1. 自己紹介文

まず、学習者と教師が互いの背景を事前に理解できるように、Google Classroom に自己紹介文を投稿してもらった。Google Classroom は無料で、両校の学習者が簡単にアクセスできるため、最適なプラットフォームだと考えた。投稿には、日本語学習の理由や将来の夢等も記載してもらい、日本語学習目的の多様性への理解を深めることを目指した。

#### 4-2. 顔合わせ・アイスブレイキング

協働しやすい環境を作るため、Zoomを利用して顔合わせの機会を設けた。まず教師が自己紹介を行い、その後全体でアイスブレイキングのゲームを実施した。ゲーム内容は、一人が「アニメが好きな人？」等の質問を投げかけ、該当する人が手を挙げるというシンプルなもので、全員の顔が見られるZoomの利点を生かし、一体感が生まれやすい雰囲気を作った。その後、両校の学習者が混ざる形でブレイクアウトルームを作成し、自由に会話してもらった。会話が途切れないよう、事前に司会役の学生を決め、進行をサポートしてもらった。10分ごとにハワイ大学の学生が次の部屋に移動し、全員が交流できるよう工夫した。

#### 4-3. ツアー候補地の発表・意見交換会

顔合わせ後、各大学で3~4名のグループを作り、自らの街からツアー候補地を2~3箇所考えた。候補地選びの際には、海外の若者が興味を持ちそうか、自分で写真を撮りに行けるかの2点に注意するよう伝えた。ハワイ大学側からは、人気のハイキングコースや秘密のビーチ等の案が、香港大学からは、人気の市場やオタクの聖地などの案が出た。

次に、グループごとに候補地の特徴や選択理由をまとめたスライドを作成し、相手校のグループに10分で発表した。発表後には質疑応答やフィードバックを行った。時差の関係でハワイ大学の授業時間外に発表を行わなければならなかったため、参加できない学生は事前に自分の担当部分を録画し、発表時に他のメンバーがその動画を見せるようにした。

#### 4-4. バーチャルツアーの作成

意見交換後、各グループは候補地から実際のツアー地を決定した。まず、選択した場所を訪れ、360°カメラやGoogle Street Viewのアプリを用いて360°写真を撮影した。その写真をH5Pという無料プラットフォームで繋ぎ合わせ、説明文を加えたツアーを作成した。各ツールの使い方は事前に授業内で説明を行い、スムーズに作業が進められるようサポートした。



写真1 ハワイのビーチのバーチャルツアー

#### 4-5. 中間発表会

中間発表会では、相手校のグループに作成途中のツアーを見てもらい、Zoomでフィードバックをもらった。各グループに15分程度の時間を割り当て、相手に自由にツアーを見てもらった後、全員からコメントや質問を受けた。ツアー作成側から作業中に生じた課題や悩みを相談する時間も設けた。香港大学の学生が司会をし、学生主体で会が進行した。



写真2 香港の市場のバーチャルツアー

#### 4-6. 最終発表会

中間発表会をもとに、ツアーの最終版を作成し、最終発表会を Zoom で行った。発表は 10 分で、中間発表とは異なる相手にプレゼンテーションをし、質疑応答を行った。発表内容には、その場所を選んだ理由、場所の説明、気をつけた点や工夫した点、ツアー作成の感想を含めるよう指示した。最終発表会では、ハワイ大学の学生が司会を担当した。

### 5. アンケート結果

プロジェクト終了後、両校の学習者にアンケート調査を実施した。アンケート調査は、「学習目標の達成度」「就職力向上への関連性」「本プロジェクトへのフィードバック」の三つの部分で構成した。アンケートは匿名で行い、ハワイ大学の参加者 17 名中 16 名、香港大学の参加者 24 名中 19 名、計 35 名からの回答を得た（回答率 85.4%）。

#### 5-1. 学習目標の達成度

学習目標の達成度を測るため、10 項目に対して、「全くそう思わない」を 1、「強くそう思う」を 5 とした五段階で評価してもらった。両大学全体の平均は以下の通りである。

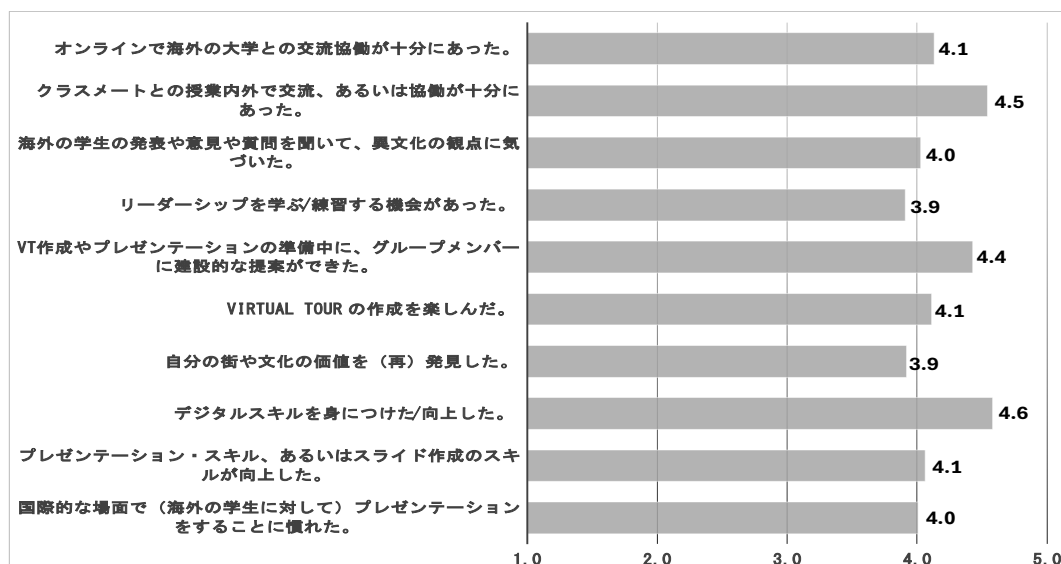


図 1 学習目標の達成度に対する両大学全体の平均値

この図から、全項目の平均値が 3.9 を超えていることが分かる。特に平均値が高かったのは、「デジタルスキルの向上」「メンバーへの建設的な提案」「クラスメートとの交流・協働」であった。一方で比較的lowかったのは、「自分の街や文化の価値の発見」「リーダーシップの機会」であった。

#### 5-2. 就職力向上への関連性

本活動の学習者のキャリアへの影響を調べるため、プロジェクトで経験した 6 項目について、将来のキャリアに役立ちそうだと思うものを複数回答可で選んでもらった。選ばれた割合は下の表の通りである（有効回答数 35）。

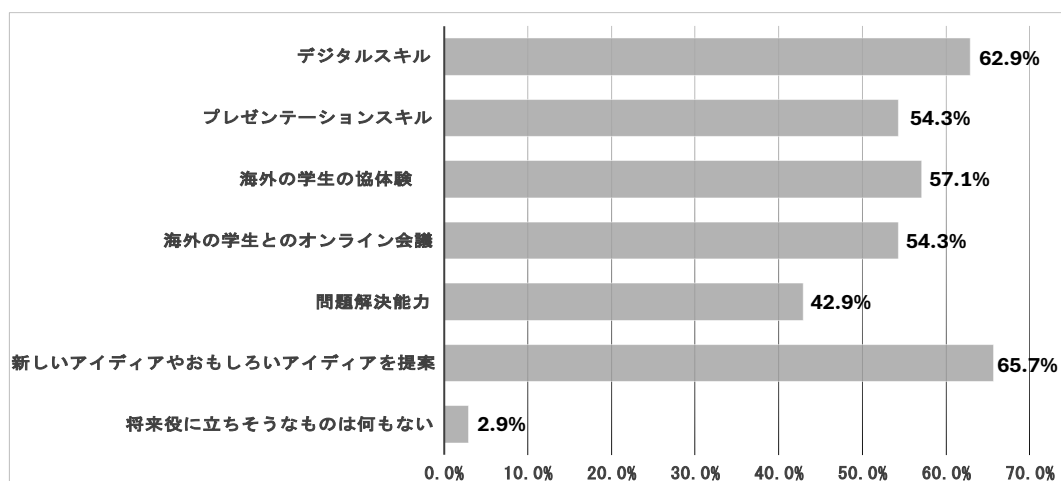


図2 プロジェクトでの経験の中で将来のキャリアに役立つと考えられた割合

「役に立ちそうなものはない」としたのは2.9%で、97.1%の学習者がプロジェクトで経験したことの少なくとも一つは、将来のキャリアに役立つと考えていたことが分かる。

「デジタルスキルの向上」「プレゼンテーションスキルの向上」「海外の学生との協働体験」「海外の学生との会議」「アイデアを提案する機会」の5項目は半数以上の学習者に選ばれていることから、本プロジェクトがキャリアに特に有益だと評価されている。

### 5-3. プロジェクトへのフィードバック

最後に、本プロジェクトの良かった点と改善点について自由回答形式で学習者からフィードバックを集めた。良かった点としては、「異なる背景を持つ人と交流ができてよかった」「自文化や他文化を学ぶことができた」等、「異文化交流」や「自文化・他文化の(再)発見」に関するコメントが多く寄せられた。一方、改善点としては、「ツールやアプリケーションが使いにくかった」「各段階で求められている課題が分かりにくかった」「日本語能力の差がコミュニケーションの難しさに繋がった」などの意見が見られた。

## 6. 考察

アンケート結果をもとに、本プロジェクトの五つの学習目標が達成できたか考察する。

①海外の学習者との協働を通して、異文化や日本語学習環境・目的などの多様性を知り世界に対する理解を深める。

「海外の大学との交流協働が十分にあった」「異文化の観点到に気がついた」の平均値が4.0以上で、異文化交流に対する好意的なコメントも多く見られた。このことから、異文化理解を深める協働の機会が十分に提供されたと考えられる。また、両校の日本語能力の差に関して「大変だったが、良い訓練になった」「自分の日本語能力をより磨こうと思った」といった声もあり、異なる日本語教育環境を知ることによって学習動機の向上も伺えた。

②自らの街にある建築物、広場、自然などについてより深く理解する。

「自分の街や文化の価値を(再)発見した」の平均値が3.9で、自文化の発見に関する肯定的な意見も多数あり、学習者が自らの街をより理解する機会を得たと言える。

### ③新しいデジタルスキルを身につける。

学習目標の達成度では、「デジタルスキルを身につけた/向上した」の平均値が最も高かったことから、多くの学習者が新しいデジタルスキルを習得できたことが示された。プロジェクトが新たな技術を身につける体験をする場として有意義だったと言える。

### ④高いプレゼンテーションのスキルを身につける。

「国際的な場面でプレゼンテーションをすることに慣れた」「プレゼンテーションスキル、あるいはスライド作成のスキルが向上した」の平均値が4.0以上で、社会人としても必要であろう、実践的なスキル向上と多様な発表経験を積むことができたと考えられる。

### ⑤Employability (就職力) を高める。

アンケート結果から、多くの学習者がプロジェクトでの経験をキャリアに役立つものと考えていることが分かった。特に「アイデアの提案」「海外の学生との協働体験」は、社会人基礎力の「考え抜く力」「チームで働く力」に直結する。また、学習者の自主的なツアー地選択や発表会の司会経験は、主体性を育み、社会人基礎力の「前に踏み出す力」にも繋がり、本プロジェクトの経験は、学習者の就職力向上に貢献した可能性が考えられる。

## 7. 今後の課題

本プロジェクトでは、海外の学習者との発表やフィードバックを通じて多様な視点に気づき、協働力を養うことができた。一方で、いくつかの課題も明らかになった。まず、より使いやすいツールの導入だ。次に、大学間で内容理解に差が生じる場面があったため、指示の伝え方やタイミングを工夫し、学習者がスムーズに取り組めるよう改善が必要である。また、言語能力の差によるコミュニケーションの課題については、異なる言語能力の相手への伝え方や理解できなかった場合の対処法を学ぶ機会を設けることが有効だろう。最後に、本プロジェクトは「自分の街を紹介する」という内容の特性上、各大学でグループを編成したため、両校の学習者が同じグループになる機会はなかった。海外の学習者と混合グループを編成することで、協働力をさらに高める機会を提供できると考えられる。

## 8. 参考文献

- (1) 池田佳子 (2020) 「ICTを活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習「COIL」の教育効果と課題」『大学教育と情報：JUICE journal, vol. 2020年度 No.2』 pp. 12-15, 2020.
- (2) 上智大学他「COILの導入ガイド」  
<https://piloti.sophia.ac.jp/jpn/global/sekaitenkai/coilguide/> (2025年3月30日閲覧) .
- (3) 経済産業省「人生100年時代の社会人基礎力 説明資料」  
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2025年3月30日閲覧) .

## ベトナム人日本語学習者の促音知覚 —脳波に現れる事象関連電位 P300 を指標として—

三浦景星 (立命館大学大学院生)

### 1. はじめに

ベトナム人日本語学習者(以下, VJL)に共通する日本語音声の発音時の傾向として, 特殊拍に関係した現象が指摘されている(Đỗ 2015, 金村・松田 2020)。本研究では, 促音を VJL がどのように聴き, 捉えているのかを行動データ(正答率・反応時間)に加え, 脳の電位変化(事象関連電位)から探った。その結果, VJL の促音知覚は母語の言語リズムや声調の影響を受けていることが示された。本研究で得られた知見は, 今後の音声教育, 日本語教育においても有用であると考えられる。

### 2. 先行研究と研究課題

戸田(1998)は, 英語を母語とする日本語学習者に特殊拍の聴取実験を行い, 初級学習者では, 促音や長音が「ある」ことを判断することが難しいとした。一方, 皆川(1996)では, 韓国語, タイ語, 中国語, 英語を母語とする日本語学習者にとって促音が「ない」ことを判断する方が難しいと結論づけている。このような結果の対立が生じた理由として, 学習者の母語によって促音の捉え方や感じ方が異なる可能性が考えられる。

VJL の促音聴取傾向については Đỗ(2015)が, ベトナム国内で日本語・日本学を専攻する大学生 533 人を対象に聴取実験を実施しており, そこでは, 短音を促音と誤判断する傾向(例: きこ→きっこ)が見られた。また, この傾向は頭高型(HL)の場合に顕著であった。

ベトナム語は CVC(頭子音・母音・末子音)を 1 リズム単位とした音節言語であると言われている(金村・松田 2020)。レー 他(2010)で述べられているように, VJL は促音をベトナム語に現れる音節末子音として聴いている可能性があり, 母語が促音の知覚に影響していることが予想される。また, 金村・松田(2020)では, VJL は促音のある部分を高く発音する傾向があることが取り上げられているが, これはベトナム語の声調の影響だという。このように母語の声調も促音の知覚と認知に何らかの影響を及ぼしている可能性がある。

本研究では, 統制された刺激を用いた二種類の聴取実験を連続して実施し, 従来の正答率と反応時間に加えて, 脳波に現れる電位変化を測定することで, VJL の促音知覚における傾向と母語からの影響を日本語母語話者(以下, JNS)と比較しつつ検討する。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 事象関連電位(Event-related potential : ERP)

事象関連電位は脳波の一種で, 事象(光や音などの刺激や刺激によって生じる心理的過程)に対して引き起こされる脳の電氣的活動である。複数回刺激を提示し, 得られた脳波波形の開始時間位置を揃えて重ね平均化する処理(加算平均)によって抽出する。本研究で

は事象関連電位 P300 を知覚の指標として用いる。聴覚知覚の指標として P300 を用いた研究としては福盛(2004)などがある。P300 はオドボールと呼ばれる実験手法によって計測され、表 1 に示した P3a と P3b の二つの下位成分を含む<sup>(1)</sup>(石田・入戸野 2023)。

表 1 P300 に含まれる下位成分

名称	優勢部位	出現潜時	引き起こさせる事象(刺激種類)	反映しているとされる処理
P3a	前頭-中心	250-350ms	知覚的顕著性の高い低頻度(逸脱)刺激	不随意的注意
P3b	頭頂	350-600ms	課題に関連する低頻度(標的)刺激	随意的注意

標準刺激と 2 種類の低頻度刺激(標的刺激・逸脱刺激)を用いて、標的刺激にのみ反応するように指示した 3 刺激オドボール課題では、課題に関係しない逸脱刺激で P3a が、標的刺激では P3b が誘発される(入戸野 2013)。優勢部位や出現潜時に違いはあるが、「標準刺激とは違う」と注意が向いた時に立ち上がる性質は共通しているため、「刺激種類の違いを知覚・認識できているのか」を P300 成分の出現傾向から明らかにできると考える。

### 3-2. 実験課題

日本語学校または大学に在学中の VJL11 人と、大学院に在籍する JNS4 人が参加し、二種類の課題を、休憩を挟みつつ連続して実施した<sup>(2)</sup>。

#### (1)音声・文字対応判断課題

有意味語で、促音の有無によってミニマルペアの対応がある語を刺激として使用する。刺激語彙は『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』『NTT データベースシリーズ：日本語の語彙特性』『分類語彙表-増補改訂版-』から、促音化する部分の子音が/t/または/k/で、親密度が高く、ミニマルペア間で出現数と親密度の乖離が少ない語を選出した。

刺激音声と同時にひらがなの文字を提示し、音声と文字表記が対応しているか判断する課題で、音声と表記が対応する標準刺激 50 語(73.5%)、音声と表記が対応しない標的刺激 18 語(26.5%)を用いる。標的刺激をさらに「音声に促音があり、表記に促音がない(以下、標的①)」「音声に促音がなく、表記に促音がある(以下、標的②)」の 2 つに分けた(各 9 語)。調査協力者は、音声と表記が対応していると思ったら 2 点式キーボードの右ボタンを、対応していないと思ったら左ボタンを押すように指示された。

#### (2)Odd-ball 課題

聴覚刺激のみで促音の有無を判断する課題で、無意味語「アパ」「アッパ」を使用する。標的刺激を「促音がある」、標準刺激を「促音がない」とし、さらにアクセント型によって標的刺激を二つに分けた促音同定 Odd-ball 課題(以下、促音 Odd-ball)と、標的刺激を「促音がない」、標準刺激を「促音がある」とし、促音 Odd-ball と同様にアクセント型によって分けた非促音同定 Odd-ball 課題(以下、非促音 Odd-ball)の二種類を実施した。各課題の刺激の内訳は標準刺激 120 刺激(LH(H)60・HL(L)60)、標的刺激 40 刺激(LH(H)20・HL(L)20)の各 160 刺激で、調査協力者は、標的刺激が出現したと思ったときのみ手元の 2 点式キーボードの右ボタンを押すように指示された。

実験は大学内の実験室で個別に行い、本実験の前には調査協力者の理解を確認しつつ十分な練習を行った。実験全体にかかった時間は一人当たり平均 40 分程度である。

#### 4. 結果

(1)音声・文字対応判断課題では VJL の全体正答率は 82.79%であった(表 2)。刺激種類で正答率に差があるか *Friedman* 検定を実施した結果は有意であり( $p < .001$ )、多重比較の結果、標的②と標的①( $p < .05$ )、標的②と標準の間に有意差があった( $p < .05$ )。加えて、音声中に促音がない場合に有意に正答率が低かった( $p < .01$ )。

表 2 (1)音声・文字対応課題の正答率と平均反応時間

刺激種類		刺激数	正答率		平均反応時間 (ms)	
			JNS	VJL	JNS	VJL
全体		68	100%	82.79%	1213.87	1487.61
標準 (音声=表記)		50	100%	89.80%	1213.94	1441.49
標的①(音声:っ, 表記:×)		9	100%	78.89%	1258.19	1585.06
標的②(音声:×, 表記:っ)		9	100%	47.78%	1169.17	1808.26
音声中の促音の有無	あり	34	100%	90.59%	1287.61	1478.00
	なし	34	100%	75.00%	1140.13	1499.22
表記中の促音の有無	あり	34	100%	82.35%	1264.04	1501.57
	なし	34	100%	83.24%	1163.70	1473.80
アクセント型の違い	LH(H)	54	100%	83.33%	1219.42	1475.32
	HL(L)	14	100%	80.71%	1192.48	1536.56

標準, 標的①, 標的②の平均反応時間を VJL と JNS 毎に対応ありの 1 元配置分散分析にかけたところ, VJL は有意であり ( $p < .05$ )、多重比較の結果, 標準と標的②間には有意差があった ( $p < .01$ )。JNS は有意差がなかった。また, JNS では音声または表記中に促音がない場合に反応時間が有意に短縮したが ( $p < .01$ )、VJL ではどちらも有意差はなかった。

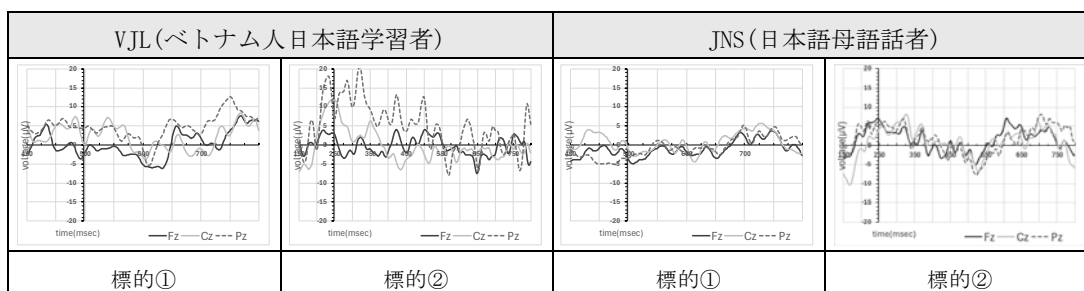


図 1 (1)音声・文字対応判断課題の Fz・Cz・Pz 比較

図 1 は P300 の測定時に使用されることの多い正中線上の Fz(前頭), Cz(中心), Pz(頭頂)チャンネルの電位変化をグラフ化したものである。刺激音声の平均開放開始時点(標的①:493ms, 標的②:252ms)付近から記録終了位置までプロットした。VJL の標的①では P3a を多く含む P300 が出現したが、標的②では共通するピークの傾向が見られなかつ

た。標的②で明瞭なピークが見られないこと、そして、正答率や反応時間の結果も併せて考えると、VJL にとっては、促音が「ない」ことを判断することが難しいと考えられる。

刺激提示(閉鎖開放開始)から 300ms の区間について電極(19 チャンネル)間で多重比較を実施し、課題中に特に賦活・抑制されていた部位を特定した結果、VJL では標的②で後頭部(O1, O2)が賦活していたのに対して、JNS では抑制されており反対に前頭極部(Fp1, Fp2)が賦活していた。このように賦活・抑制の傾向は JNS と VJL で異なっており、このことは促音の知覚と認知に関する脳内での処理が異なる蓋然性を示唆している。

表 3 (2)Odd-ball 課題の正答率と平均反応時間

刺激種類	刺激数	アクセント	促音 Odd-ball				非促音 Odd-ball			
			正答率		平均反応時間(ms)		正答率		平均反応時間(ms)	
			JNS	VJL	JNS	VJL	JNS	VJL	JNS	VJL
全体	80	LH(H)	100%	84.53%	/	/	98.75%	67.34%	/	/
	80	HL(L)	99.69%	62.81%	/	/	100%	79.38%	/	/
標準	60	LH(H)	100%	85.63%	/	/	99.16%	58.75%	/	/
	60	HL(L)	100%	53.96%	/	/	100%	86.25%	/	/
標的	20	LH(H)	100%	81.25%	1030.83	1069.23	97.50%	93.13%	935.73	1012.51
	20	HL(L)	98.75%	89.38%	1016.39	1018.97	100%	58.75%	955.13	1074.69

表 3 は(2)Odd-ball 課題の正答率と平均反応時間の結果である。正答率について *Wilcoxon* の符号付き順位検定を実施した結果、非促音 Odd-ball 課題の標的刺激でアクセント間に有意差が認められた( $p < .05$ )。JNS と VJL 間で標的刺激の平均反応時間について *t* 検定を実施したところ、非促音 Odd-ball では JNS が 945.55ms, VJL が 1036.56ms で有意差があった( $p < .001$ )。加えて、JNS では、アクセント型に関わらず促音 Odd-ball より非促音 Odd-ball の反応時間が有意に速くなったが(LH(H) :  $p < .001$ , HL(L) :  $p < .05$ ), VJL では有意に速くなることはなかった。

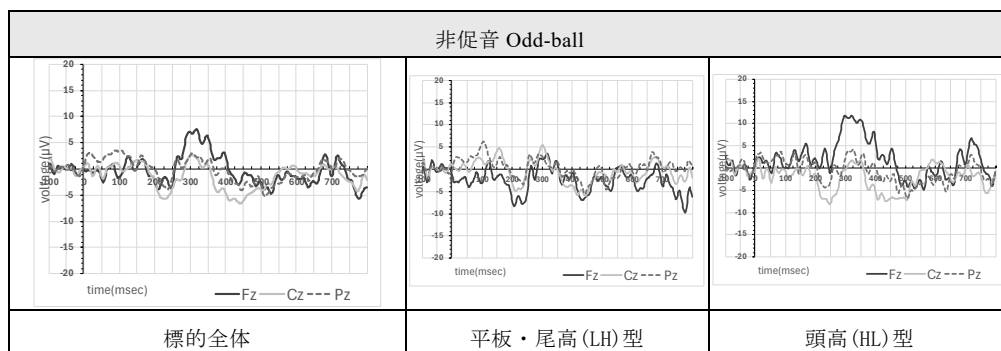


図 2 (2)Odd-ball 課題の VJL 平均電位(非促音・標的)

JNS では促音・非促音の両課題で標的刺激提示時に P3b を多く含む P300 が出現したが、VJL では該当するような反応は見られなかった。しかし非促音 Odd-ball 課題では

300ms 周辺で前頭(Fz)優勢に陽性のピークが確認され(図 2), この振幅は頭高(HL)型のアクセントの場合に特に大きかった。その潜時と出現位置から当該反応は P3a を多く含む P300 と考えられる。P3a は知覚的顕著性の高い音によって惹起し, 不随意的注意を反映しているとされる。P3a の出現潜時(250-350ms)から逆算すると, 0-50ms に提示された語頭の音「あ」に対し注意が向いていたと考えられる。頭高(HL)型で特に振幅が大きかったことから, VJL が非促音を弁別する際, 語頭の音高に注意が向いていたことがわかる。非促音 Odd-ball の標的刺激の正答率と反応時間を踏まえると, VJL には非促音の弁別が難しく, 無意識にかもかもしれないが, 音高の違いを手掛かりに聴いていたことが伺える。

### 5. 考察(母語の影響)

VJL は促音がない刺激語に, 促音があるように感じる傾向が顕著であった。これはベトナム語の言語リズムに起因すると考えられる。ベトナム語は頭子音を一定のリズムで発話することによって“音節の等時性”が保たれる言語である(金村・松田 2020)。また, ベトナム語は音節末子音として今回の実験で使用した無声破裂(閉鎖)音/p/, /t/, /k/を全て備えており, これらの音節末子音は, 肺からの気流を調音器官の閉鎖によって止めた状態(内破)となる。VJL が母語の言語リズムに則って無声破裂(閉鎖)音を音節末子音として感じていたとすれば, 課題の刺激音声を

音/oto/ → /ot o/ または /ot to/ (2音節)  
 悪化/akka/ → /ak a/ または /ak ka/ (2音節)  
 アパ/apa/ → /ap a/ または /ap pa/ (2音節)

のように2音節で捉えていた可能性があり, このことが非促音の検出・判断を難しくさせていたと考えられる。

金村・松田(2020)によると, VJL は日本語の発話時に促音がある部分を高く, それ以外を低く発音してしまう傾向があるという。これはベトナム語では無声閉鎖(破裂)音が末子音に来る語は, 特に指示がなければ鋭い上昇調の声調(thanh sắc)を適用することからの転移だということである。これに照らすと, 刺激音声「アッパ/appa/」は語頭/a-/の調音中に音高が上昇し, 語末の/-pa/は低い音高で発音されることになる。これは日本語の頭高(HL)型アクセントとは多少異なるものの, 全体的な音高変化は似ている(図 3.)。

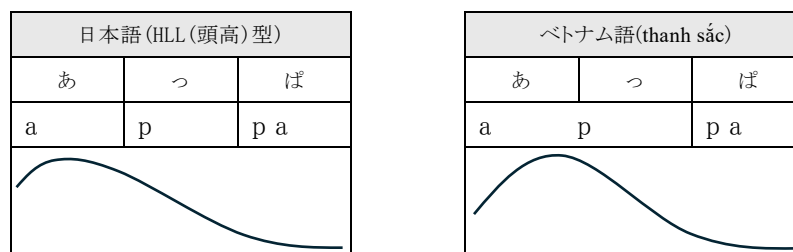


図 3 母語で(2)Odd-ball 課題の刺激音声を調音した場合の音高変化イメージ(筆者作成)

このことから, VJL は頭高(HL)型のアクセントの時に促音があるように感じやすいと考えられる。非促音 Odd-ball で不随意的注意が向いていたことを示す P3a が引き出されたこ

とは、判断が難しい場合に母語の音声知覚システムの規則を援用するという方法で対応している可能性を示している。また、これらの実験結果からは、VJLの促音知覚には母語であるベトナム語が少なからず影響を及ぼしていることが示唆される。

## 6. 今後の課題

今回は無声破裂(閉鎖)音の促音に注目し、実験は「VJLは子音の変化点を知覚できているか」という点に焦点を絞って実施した。しかし、促音は無声破裂(閉鎖)音のみではなく、そのバリエーションは多岐にわたる。また、閉鎖時間の長さだけが促音の知覚に影響を与えているわけではなく、前・後母音や持続時間以外の音響的違いが関係しているとも言われている。今後はこれらについて検討を進めるほか、日本語教育に生かしていくための具体的な音声指導方法などについても研究を進めていく所存である。

## 注

(1) 一般的に P300 と言うと P3b を多く含むものを指すことが多いが、本発表では P300 という語を「前頭部から頭頂部で観測される陽性電位で、下位成分である P3a と P3b を含む」ものとして定義し使用する。

(2) 調査協力者には口頭と書面で説明を行ない、全員が研究の目的と調査方法、倫理的配慮について理解した上で同意書に署名し、規定の報酬を受け取った。尚、本研究は指導教員(田浦秀幸教授)のプロジェクトの一部として立命館大学研究倫理審査(衣笠-人-2020-4)を経ている。

## 参考文献

- (1) 石田海・入野野宏 (2023) 「事象関連電位 (ERP) : 皮質聴覚処理の指標として」『日本音響学会誌』 79(7), 348-354.
- (2) 金村久美・松田真希子 (2020) 『ベトナム人に日本語を教えるための発音ふしぎ大百科』ひつじ書房
- (3) 戸田貴子 (1998) 「日本語学習者による促音・長音・撥音の知覚範疇化」『文藝言語研究. 言語篇』 33, 65-82.
- (4) 入野野宏 (2013) 「P300 応用 認知科学の立場から」『臨床神経生理学』 41(2), 86-92.
- (5) 福盛貴弘 (2004) 「朝鮮語母語話者における「ザ」と「ジャ」の識別に関する聴覚音声学的研究: P300 を授用した日本語学習者の音声面での評価について」『茨城大学留学生センター紀要』 2 巻, 61-72.
- (6) 皆川泰代 (1996) 「促音の識別におけるアクセント型と子音種の要因: 韓国・タイ・中国・英・西語母語話者の場合」『平成 8 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 97-102.
- (7) レーチュン・ズン・松田真希子・金村久美 (2010) 「ベトナム人日本語学習者の発音習得: 発音熟達者のラーニングヒストリーからの提案」『日本語教育方法研究会誌』 17(1), 62-63.
- (8) Đỗ Hoàng Ngân (2015) 「ベトナム人学習者の日本語における長音・促音の知覚に関する問題/Vấn đề nhận biết trường âm và âm ngắt tiếng Nhật của người học Việt Nam」『VNU Journal of Foreign Studies』 31(2), 31-38.

## 友人間 LINE チャットにおける発話スタイルの同調

岡崎 渉 (鳴門教育大学)

### 1. 目的

本研究の目的は、友人間のテキストチャットにおいて、発話スタイルが同調する現象の実態を明らかにすることである。コミュニケーション場面では、話者の言語行動や身体動作、表情など、さまざまなチャネルに相手との同調傾向が見られるが、テキストチャットにおける同調については研究が進められていない。同調は相手に対し好意的、協力的であることを示す手段となり得ることから、その実態を明らかにすることは、日本語学習者が良好なコミュニケーションを図る上で有益な知見となろう。そこで本研究では、発話スタイルの中でも、テキストチャットというメディアに特徴的である感情記号に着目し、LINE チャットをデータに、話者間に同調傾向が見られるかどうかを検討する。

### 2. 問題の背景

#### 2-1. LINE チャットの研究

現代では、メールや SNS、テキストチャットなどによる CMC (Computer-Mediated Communication) が広く普及し、人々の社会生活にも大きな影響を与えている。中でも LINE は、10代から50代までのすべての年代で利用率が90%を超えており(総務省, 2024)、多くの人々にとって欠かせないコミュニケーションツールとなっている。

LINE の利用者増加にともない、LINE チャットにおけるコミュニケーションの特性を明らかにしようとする研究も、2010年代後半より盛んに行われてきた。LINE チャットは多くのメディアと同様に、対面会話では伴われる声の調子や表情、身体動作といった非言語情報が欠如していることから、テキストだけでは感情の表現が難しい。そこで活用されるのが、句読記号や絵文字、顔文字、スタンプといった話者の感情を表す記号である。こういった感情記号は、対面会話では可能な表現の代替手段として用いられるだけでなく、句読点の代用や、遊び感覚、あるいは装飾的な意味合いとしても使われる(三宅, 2011)。岡本(2016)は、LINE チャットでは絵文字やスタンプといった特有の機能の活用と、それらを駆使した相互行為を通して「楽しさ」や「のり」といった遊びのコミュニケーションが創出されるとしている。

感情記号に着目した研究として、加納ほか(2017)は、大学生による LINE チャット 27 セット、計 8,100 メッセージを分析したところ、文末には句点の使用が平均 5%と少ない代わりに、感嘆符や疑問符、絵文字等の特殊文字がよく使われていることを示した。一方で、通常の文字以外ほとんど何も使わない者もいたことから、その発話スタイル(以下、スタイル)には個人差のあることが示唆されている。スタンプについても、岡本・服部(2017)では、発話連鎖、あるいは文の一部として用いられていること、岡本・服部(2020)では目的達成のためのレポートトークと、相手配慮や人間関係調整としてのレポートトークの

双方の機能を担う手段として用いられていることが指摘されている。

三宅 (2011) では「相手が親しい友人であっても、メディアが違えばことばづかいも変える」(p. 20) と述べられているが、LINE チャットにおけるコミュニケーションでは、感情記号も重要な「ことばづかい」の一部として活用されていると言えよう。しかし、従来は句読記号にしるスタンプにしる、各記号個別の使用実態や機能が着目されてきただけに、それらの記号使用が話者間でどのように影響を与え合うのかという知見には乏しい。

## 2-2. 同調傾向

コミュニケーションにおいて、ふるまい方や話し方は話者間で常に影響を与え合う。その一つの表れが「同調傾向」である。同調傾向とは、コミュニケーションのパターンが相手の行動に影響を受け、相手に近似していく現象であり、発話、動作、姿勢、表情など、コミュニケーションにおけるさまざまなチャネルで観察することができる(中村・長岡, 2009)。相手と話し方や非言語行動を同調させることが、親近感や協調を示す手段となっているのである(Giles & Ogay, 2007)。英語話者によるテキストベースのコミュニケーションにおいても、特に相手と親しい場合や協調的である場合は、語や文体、句読記号、顔文字、絵文字などの使用に同調傾向の見られることが確認されている(e.g. Scissors et al., 2009; Adams et al., 2018; Stein, 2023)。

しかし日本語の場合、テキストベースのコミュニケーションにおける同調傾向については、研究に乏しい。瀧澤ほか(2015)は、学生101名に対するテキストメッセージへの返信文を書かせる実験により、句読記号(「!」)には句読記号(「!」「?」「☆」)を、顔文字には顔文字を返すことで、同調は感情記号の種類を区別して行われていることを示した。だが、これは携帯電話などによるメールのやりとりが想定された実験であり、日本語でのテキストチャットにおける同調傾向を、実際のやりとりをデータに検証したのは岡崎(2025)が見られるのみである。岡崎では、13ペアの友人同士によるLINEチャットにおいて、ときおり用いられるデスマス形は、ペアの2者間でその使用率が近似し、使用位置も近接する同調傾向のあることが示されている。感情記号についても、同調傾向が見られるのかどうか検証する必要がある。また、瀧澤ほかの結果からは、感情記号の種類によって対応が区別されているなら、同調傾向の有無や程度も感情記号の種類によって異なっている可能性が考えられる。

以上のことから本研究では、LINEチャットを通して、テキストチャットにおける同調傾向の実態を明らかにするため、(1)感情記号の使用に同調傾向は見られるか、(2)同調傾向の有無および程度は感情記号の種類によって異なるか、という2点の研究課題を設定する。

## 3. 方法

### 3-1. データ

データに用いたのは、日本のさまざまな地域在住の若年層(18~29歳)同年代友人同士である13ペア26名が、実際にやりとりしたLINEチャットの履歴であった。13ペアの内、男性ペアが6組、女性ペアが5組、異性ペアが2組であった。データ提供者には、2023年4月から2024年3月までの間に実際にやりとりされたLINEチャットのテキストデータを、個人情報に関わる部分や開示したくない部分を伏せ字にしてもらい、ペアの両者から

承諾を得た上で提供してもらった。26名による、ひとまとまりのメッセージである「吹き出し」の送信数は計 23,388 件であった。話者あたりの平均は約 900 件であり、最少の話者が 116 件 (L-1)、最多の話者が 3,234 件 (B-1) であった。

### 3-2. 分析手順

LINE チャットでやりとりされるメッセージは話し言葉に近く、文は自明の単位ではない。また、一つの吹き出しに複数の文が使われることもある。そこで、まず「文」の定義を定め、すべてのメッセージの中から「文」の認定を行った。この場合の「文」には、一語のみのメッセージや最後まで言い切られていないメッセージも含まれる。また、感情記号のみの使用であっても、文同様のメッセージになり得るとの考えから「文」として認定した。感動詞やフィラーは、一つの吹き出しに単独で使われている場合は「文」とし、同じ吹き出しの中で実質的な意味をもつ語や文と共に使われている場合は、合わせて一つの「文」とした。他サイトの文を貼り付けただけのメッセージや URL、「メッセージの送信を取り消しました」などの本人が打ったものではないメッセージは「文」に含めなかった。

続いて、文末に用いられている感情記号を抽出した。感情記号は文中に用いられていたものもあるが、記号間で対等な比較を行うため、本研究では文末での使用に限定した。稗田 (2022) 等を参考に、感情記号の選定および抽出を行った結果、本研究のデータで使用が見られたのは、「感嘆符 (!)」「疑問符 (?)」「笑」「草」「w」「句点 (。)」 「三点リーダー (...)」「長音 (ー)」「波線 (~)」「絵文字」「顔文字」「スタンプ」「その他」であった<sup>(1)</sup>。これらを抽出するにあたって、全角・半角の区別はせず、同種の感情記号が文末に複数回使われていても使用数は 1 と数えた。各記号の使用数から話者ごとの使用率を算出し、ペア間の使用傾向およびペア内の近似度にもとづき、同調の有無およびその程度を検討した。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 感情記号の使用状況

26名による文の使用総数は 26,377 であった。話者あたりの平均は 1,015 であり、最多の話者が 3,446 (B-1)、最少の話者が 154 (C-2) であった。すべての文における感情記号の使用総数は 11,836 であり、各感情記号における話者の平均使用率は表 1 の通りであった。

表 1 各感情記号の平均使用率 (カッコ内は標準偏差)

感嘆符(!)	疑問符(?)	笑	草	w	句点(。)	三点リーダー(...)
11.8% (13.1%)	11.2% (4.7%)	4.3% (6.0%)	0.2% (0.5%)	1.8% (4.0%)	2.2% (5.2%)	1.3% (1.6%)
長音(ー)	波線(~)	絵文字	顔文字	スタンプ	その他	
3.9% (3.9%)	2.1% (3.2%)	3.9% (5.7%)	4.9% (8.0%)	2.7% (4.0%)	0.1% (0.1%)	

これらの記号の内、26名の全話者に使用されていたのは「疑問符(?)」のみであった。各記号の使用話者数は多い順に、「長音(ー)」(25名)、「スタンプ」(24名)、「感嘆符(!)」(22名)、「絵文字」「顔文字」(各 21名)、「笑」(20名)、「三点リーダー(...)」(18名)、「波線(~)」「句点(。)」(各 17名)、「w」(10名)、「草」(6名)であった。話者による使用文数の差が大きかったことに留意する必要があるが、感情記号はどの話者にもすべての

種類が使われるというわけではなく、個人のスタイルが使用の有無に反映されているものと思われる。例えば「句点(。)」の場合、平均使用率は2.2%であり、加納ほか(2017)の報告と同様に、ほとんどの文末で使われておらず、まったく使用しなかった9名を含む20名が使用率1%未満であった。その一方で、18.8%(J-1)、18.7%(I-1)と頻繁に用いる者もいたことから、加納ほかが個別の要因があると述べているように、句点の使用は個人のスタイルに強く依存するようである。

#### 4-2. 感情記号の同調

どの感情記号も話者間での使用率はばらついているが、ペアの2者間では近似している記号も見られた。そこで、各記号の使用率はペア間でどの程度関連しているかを測るため、スピアマンの順位相関係数を求めた<sup>(2)</sup>。表2にその結果を示す。

表2 各感情記号の使用率におけるペア間の相関係数

感嘆符(!)	疑問符(?)	笑	草	w	句点(。)	三点リーダー(...)
0.90**	-0.22	0.83**	-0.16	0.04	0.28	0.44
長音(ー)	波線(～)	絵文字	顔文字	スタンプ	その他	
0.42	0.55	0.59*	0.90**	0.82**	—	

(\*\*: $p < 0.01$ , \*: $p \leq 0.05$ )

「感嘆符(!)」「顔文字」に非常に強い相関、「笑」「スタンプ」に強い相関、「絵文字」に中程度の相関が見られた。さらに、これらの記号の各ペアにおける使用率はどの程度近似しているかを測るため、平均絶対偏差(MAD: Mean Absolute Deviation)<sup>(3)</sup>を求めた。その結果、「感嘆符(!)」は3.22%、「顔文字」は2.30%、「笑」は3.38%、「スタンプ」は2.38%、「絵文字」は1.95%であった。いずれの記号も一部に差のやや大きいペアも見られたが、平均絶対偏差はいずれも比較的小さい値であることから、「感嘆符(!)」「顔文字」「笑」「スタンプ」には強い同調傾向、「絵文字」には弱い同調傾向が認められよう。

一方、相関がほとんど見られなかったのは、「疑問符(?)」「草」「w」「句点(。)」であった。「疑問符(?)」は唯一全話者が使用していた記号だが、ペア間の使用傾向にはまったく有意な関係が見られなかったため( $p = 0.48$ )、同調傾向は認められなかった。疑問符は他の記号と異なり、疑問文という命題を構成する上で必要な要素になりやすく、相手が使ったから自分も使うという関係にはなりにくいものと思われる。「草」「w」「句点(。)」については、使用がゼロの話者が多かったこともあり、同調傾向は認められなかった。

だが、「草」「w」については、「草」を使用していない話者でも14名は「笑」もしくは「w」を使用しており、「w」を使用していない話者でも10名は「笑」もしくは「草」を使用していたことから、同じ「笑い」を意味する「笑」「草」「w」の使用は相補的な関係にある可能性が考えられた。そこで、各話者の「笑」「草」「w」の使用数を合算した使用率から、ペア間の相関係数を算出したところ、0.93( $p < 0.01$ )という非常に強い相関が見られた。さらに、平均絶対偏差も2.57%と「笑」よりも小さかったことから、3種の記号には強い同調傾向があると言える。この事実からは、3種の記号のどれをどの程度用いるかは個人のスタイルに依存するが、3種とも同じ「笑い」を意味する同種の記号として、話者間で使用の程度が調整されていることが示唆される。

以上のように、同調傾向の有無およびその程度は記号の種類により異なっていた。だが、「笑い」を意味する3種の記号間で見られたように、相補的な関係は他の記号間でも見られる可能性が考えられた。そこで、すべての文に占める、いずれかの感情記号が使用された文の割合(45.1%)から、ペア間の相関係数および平均絶対偏差を求めたところ、それぞれ0.85 ( $p < 0.01$ ), 10.3%であった。さらに、使用が任意になりにくい「疑問符(?)」と、使用の有無が個人のスタイルに強く依存すると考えられる「句点(.)」を除いたところ、それぞれ0.96 ( $p < 0.01$ ), 5.91%であった。感情記号自体の使用率を考慮すれば、平均絶対偏差は小さい値であると言えることから、強い同調傾向が認められよう。よって、友人間LINEチャットにおける感情記号は、記号間では相補的な関係にあり、感情記号自体の使用の程度は話者間で同調する傾向があると結論づけられる。

## 5. まとめ

同年代友人間のLINEチャットにおいて、感情記号には同調傾向が見られるものの、その有無と程度は感情記号の種類によって異なることがわかった。さらに、種類の異なる感情記号の間では、使用の程度に相補的な関係があり、感情記号自体の使用率にも同調傾向の見られることがわかった。この結果から示唆されるのは、友人間のテキストチャットにおいて、感情記号は多く用いることよりも、無使用も含め、相手に合わせた使用をしているかどうかのほうが重視されているという可能性である。しかし、この点を明確にするためには、感情記号の同調傾向はどのように相互行為の構築に反映されるのか、同調傾向の有無により相手の印象はどう変化するかといったことを検討していく必要がある。

## 注

- (1) 「句点(.)」は、感情や態度を表す機能をもつことが示唆されているため(岩崎ほか, 2024)、感情記号の一種とした。「長音(ー)」は、文末の語が元々長音で終える語の場合(「オッケー」等)、感情記号に含めなかった。「三点リーダー」には、句読点や中点(「・」)、ピリオドが2つ以上連続して用いられているものも含めた。「顔文字」には、形態上は絵文字であっても表情を表すもの(😊🥰等)は顔文字に含めた。「その他」には、「泣」「♪」「///」といった記号が含まれるが、使用はごく少数のため各記号個別の分析は行わなかった。
- (2) 「疑問符(?)」を除くすべての記号には、全話者の使用率に正規分布が認められず、記号によっては使用がゼロの話者も多かったため、本研究では、相関係数の算出にスピアマンの順位相関係数を用いた。なお、使用文数は話者間の差が大きいが、各話者の使用文数と感情記号の使用率との間に有意な関係は確認されなかった ( $\rho = -0.11, p = 0.58$ )。
- (3) この場合の「平均絶対偏差」とは、各ペアにおける話者の数値が、そのペアの平均値からどの程度離れているかを全ペアで平均したものであり、全ペアのばらつきの程度を表す。

## 付記

本研究はJSPS 科研費JP24K16105(「日本語学習者のスピーチスタイルに対する自律的学習を促す指導法の開発」)の助成を受けた。

## 参考文献

- (1) 岩崎 拓也・市江 愛・井上 雄太 (2024) 「チャットにおける符号使用の印象評価のための予備的分析」『言語資源ワークショップ発表論文集』1, 431-441.
- (2) 岡崎 渉 (2025) 「友人間 LINE チャットにおけるデスマス形へのスタイルシフト」『2024 年度日本語教育学会第4回支部集会予稿集』16-21.
- (3) 岡本 能里子 (2016) 「雑談のビジュアルコミュニケーション—LINE チャットの分析を通して—」村田和代・井出 里咲子 (編) 『雑談の美学』ひつじ書房, 213-236.
- (4) 岡本 能里子・服部 圭子 (2017) 「LINE のビジュアルコミュニケーション—スタンプ機能に注目した相互行為分析を中心に—」柳町 智治・岡田 みさを (編) 『インタラクションと学習』ひつじ書房, 129-148.
- (5) 岡本 能里子・服部 圭子 (2020) 「LINE による話し合い—合意形成を志向する会話におけるスタンプの機能—」村田 和代 (編) 『これからの話し合いを考えよう』ひつじ書房, 219-240.
- (6) 加納 なおみ・佐々木 泰子・楊 虹・船戸 はるな (2017) 「「打ち言葉」における句点の役割—日本人大学生の LINE メッセージを巡る—考察—」『人文科学研究』13, 27-40.
- (7) 総務省 (2024) 「令和5年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」  
<[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000976477.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000976477.pdf)> (2025年1月15日閲覧)
- (8) 瀧澤 純・坂牧 悟・山下 利之 (2015) 「文字伝達における感情記号の同調—句読記号には句読記号を, 顔文字には顔文字を—」『社会言語科学』18(1), 40-49.
- (9) 中村 敏枝・長岡 千賀 (2009) 「相互コミュニケーションにおける同調傾向」大坊 郁夫・永瀬 治郎 (編) 『講座社会言語科学3—関係とコミュニケーション—』ひつじ書房, 80-99.
- (10) 稗田 奈津江 (2022) 「SNS を用いた勧誘談話における「形式面」の特徴—日本語母語話者とマレー語母語話者の比較—」『社会言語科学』24(2), 83-90.
- (11) 三宅 和子 (2011) 「メディア言語研究の意義と日本語教育への応用可能性」『日本語教育』150, 19-33.
- (12) Adams, A., Miles, J., and Giles, H. (2018). Communication accommodation in text messages: Exploring liking, power, and sex as predictors of textisms. *The Journal of Social Psychology, 158*, 474-490.
- (13) Giles, H., and Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars* (pp. 293-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (14) Scissors, L. E., Gill, A. J., Geraghty, K., and Gergle, D. (2009). In CMC we trust: The role of similarity. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '09)* (pp. 527-536).
- (15) Stein, J.-P. (2023). Smile back at me, but only once: Social norms of appropriate nonverbal intensity and reciprocity apply to emoji use. *Journal of Nonverbal Behavior, 47*(2), 245-266.

## 日本語学習者はどのように暗示的な主題・焦点を表しているのか

中西 久実子 (京都外国語大学)

### 1. 本発表の対象

就労者のための「就労 Can do」では、介護の現場や医療現場などで(1)の下線部に示すように就労者が指示を正しく聞き取れることを練習することがある。

#### (1) 「指示を聞く練習」 p.135

206号室の斉藤次郎さんですが、本日午後3時に息子さんが面会にいらっしゃると連絡がありました。

問3 だれが来ますか。何時に来ますか。

『外国人のための 会話で学ぼう！介護の日本語－指示がわかる，報告ができる』一般社団法人 国際交流&日本語支援 Y (2017))

(1)の下線部のような疑問語疑問文の答えには、たとえば、「息子さんが来ます。」の「息子さん」のように焦点になっている主語を「が」でマークする文を用いなければならない。学習者は(2)に示すようにこの焦点を「は」でマークすることがあるが、ここで「彼は」は焦点なので、「彼は」とすることはできない。文の焦点とは「相手に伝えたい新情報を表す部分(野田(2025))」であり、(1)(2)のような表現は意識的に「が」を使って重要な新情報を示すものだと言ってよい。

#### (2) 母語話者：洗ったことがないですか？ <{笑}> SESさんは、お皿をあら洗わないでご飯作るんですか？

学習者：お皿はーはい洗うことは、えーあら洗ったことは、えーありません

母語話者：あら、誰が洗うんですか？

学習者：誰、えー彼は洗う {笑} (I-JAS, スペイン語, 中級)

(2)の下線部は「洗うのは彼だ」と同じ意味で、「洗う」が暗示的な主題となっている。小口(2017)、小西(2017)など先行研究では、学習者が明示的な主題「は」をどう使っているかは明らかにされているが、暗示的な主題については明らかではない。そこで、本発表では(2)の下線部のような「暗示的な主題」を持つ文を対象とし、学習者がこれらの文をどう表しているかを明らかにする。

### 2. 「暗示的な主題を持つ文」とは

#### 2-1. 「暗示的な主題を持つ文」とは

野田(1996:141)では、「格成分が主題に選ばれると、それは「は」を使った明示的な主題

になり、文の形は1つに決まる」とされている。(3)は、ヲ格の格成分「小包を」が主題になる「明示的な主題」を持つ文である。

(3) 小包は母が送ってくれた。

これに対して、述語が主題になると、(4)b.のように明示的に主題を持たない文、すなわち「は」を使っていない「暗示的な主題」を持つ文になる。(4)b.は(5)とほぼ同じ意味を表しており、主語「太郎」が焦点で、「独身です」が暗示的な主題である。本発表では、(5)のようなものを「主語が焦点の陰題文」と呼ぶ。(2)に示したように、学習者は「主語が焦点の陰題文」で「は」を使いがちである。

(4)a. 兄弟ノ中デ誰ガ独身デスカ。

b. 太郎ガ独身デス。(久野 (1973:209))

(5) 独身なのは太郎です。

## 2-2. 述語が主題ではない「暗示的な主題を持つ文」

暗示的な主題を持つ文には、(6)B, (7)B のようなものもある。(6)B, (7)B では、「兄」は主題ではないので、「兄は」とすることはできない。(6)B, (7)B は「文全体が新情報」であり、述語が主題というわけではない。しかし、「柔道を始めたきっかけが何かあること」「日本語の勉強をすでに始めていること」が状況的な主題として陰に隠れている。本発表では(6)B, (7)B のようなものを「状況的な陰題文」と呼ぶことにする。

(6)A: 柔道を始めたきっかけは何でしたか。

B: 兄が柔道を習っていたんです。

(7)A: なぜ日本語の勉強を始めたんですか。

B: 兄が日本語を勉強していたんです。

## 3. 問題点

学習者が「状況的な陰題文」を持つ文をどう表しているかを I-JAS を使用して調べると、(8)に示すように主語名詞句に「が」を使わず、「は」を使うことがあることがわかった。(8)は日本語を勉強したきっかけについて質問された場面で、「日本語を勉強し始めたきっかけが何かある」ということを前提としている。その答え「兄が日本語を始めた」は文全体が新情報である。

(8)母語話者：FRさんはどうして日本語を勉強しよう、と思ったんですか？

学習者：どうして〈んー〉、あーんん、子供の時ー私の一おにさん(お兄さん)はー、あー日本語をあげました(始めました)(I-JAS, フランス語, 中級)

久野 (1973:28)では、「主題になり得るのはすでに会話に登場した人物・事柄、すなわち、

現在の会話の登場人物・事物リストに登録済みのものを指す名詞句である」とされているが、この規則では(8)の「は」の不自然さは説明できない。

(8)は(6)B, (7)B と同じように「状況的な陰題文」であり、文全体が新情報である。この点で「主語が焦点の陰題文」の(4)b.とは異なる。しかし、(8), (6)B, (7)B は主題が暗示的である点で(4)b と共通している。そこで、本発表では、(2)のような「主語が焦点の陰題文」、(8), (6)B, (7)B のような「状況的な陰題文」で主語名詞句に学習者が「は」を使うことがあるという問題に着目し、使用実態を調べることにした。

#### 4. 学習者による暗示的な主題・焦点の使用実態調査

4.では、中国語・韓国語・その他の言語を母語とする学習者の「暗示的な主題を持つ文」の使用実態の調査の結果を示す。

##### 4-1. 調査の概要

本研究では、学習者が暗示的な主題・焦点をどう使っているかを明らかにするため、中国語、韓国語、そして中国語・韓国語以外の言語を母語とする学習者を対象に「暗示的な主題」を持つ文で「は」か「が」を選択する筆記テストを行なった。

調査は2024年9月から2025年3月まで海外で日本語を学習する学習者を対象に行ない、比較として母語話者にも同様のテストを行なった。協力者の詳細情報は動画で示す。調査文は(9)のような「主語が焦点の陰題文」と、(10)のような「状況的な陰題文」をダミーの例文に混ぜてランダムに出題意図がわからないように提示した。

(9)A: だれがそのプレゼントをくれましたか。

B: 恋人 {は・が} くれました。(主語が焦点の陰題文)

(10)A: 柔道を始めたきっかけは何でしたか。

B: 兄 {は・が} 柔道を習っていたんです。(文全体が新情報の文)

##### 4-2. 「暗示的な主題」を持つ文についての結果の概観

###### 4-2-1. 母語話者と学習者の「暗示的な主題」を持つ文の使用の違い

まず、(9)のような「主語が焦点の陰題文」と、(10)のような「状況的な陰題文」について学習者の使用を母語話者と比較した。(9)(10)の例文について学習者と母語話者の点数の差について、T検定を行なったところ、有意な差があることがわかった ( $t(72)=-8.995$ ,  $p<0.001$ )。学習者の結果は母語話者より有意に低いということである。

###### 4-2-2. 学習者の母語による「暗示的な主題」を持つ文の使用の違い

次に、(9)(10)について学習者の母語の違いによって「暗示的な主題」を持つ文の使用がどう違うかを調べた。(9)(10)について「韓国語母語の学習者」「中国語母語の学習者」「その他の言語」を母語とする学習者の3つのグループに誤答の差があるかを分析するために、一元配置分散分析を行なった。その結果、母語によって有意な差があることがわかった ( $F(2, 43) = 7.132$ ,  $p = 0.002 < 0.05$ )。Tukeyを用いた多重比較によると、「その他」

と「韓国語」, 「その他」と「中国語」の間に有意差があり, 「その他」の言語を母語とする学習者は「中国語」「韓国語」母語の学習者より誤答が統計的に多いということである。

#### 4-2-3. 学習者の日本語能力による「暗示的な主題」を持つ文の使用の違い

更に, (9)(10)について学習者の日本語能力の違いによって「暗示的な主題」を持つ文の使用がどう違うかを調べた。学習者を日本語能力によって「N1+N2」群と「N3+N4」群に分け, それぞれ誤答に違いがあるかを調べた。T検定で分析したところ, 有意な差が得られなかった ( $t(71)=0.69$ ,  $p=0.487>0.05$ )。

### 5. 調査結果の更なる分析

5.では, 中国語を母語とする学習者の「暗示的な主題」を持つ文の調査データについて, どのような文で誤用が起りやすいか更に詳しく分析した結果を示す。

#### 5-1. 文の成分の数による「主語が焦点の陰題文」の使用の違い

まず, 「主語が焦点の陰題文」について, 文の成分の多さが誤答に関係があるかを調べた。つまり, (11)(12)のように主語名詞句以外の格成分がない文と, (13)(14)のように主語名詞句以外の格成分がある文でどちらが誤答が多いか比較したということである。

(11)A: だれがプレゼントをくれましたか。

B: 恋人 {は・が} くれました。

(12)A: きれいなかばんですね。

B: 友だち {は・が} くれたんです。

(13)A: だれが料理を作りますか。

B: 夫 {は・が} 毎日私のために作ってくれます。

(14) A: すてきな時計ですね。

B: 父 {は・が} クリスマスに家族みんなに買ってくれたんです。

結果についてT検定を行なったところ, 主語名詞句以外の格成分があるほうが, ないよりも有意に誤答が多いことがわかった ( $t(111.186)=6.987$ ,  $p<0.001$ )。学習者は, 主語になっている「が」格成分以外の成分があることで「は」を使用しがちだということである。

#### 5-2. 述語の種類による「状況的な陰題文」の使用の違い

次に, 「状況的な陰題文」について, 述語の種類が誤答に関係があるかを調べた。(15)Bは動詞述語文で, (16)Bは形容詞述語文である。

(15) A: 会社をやめたって言いましたが, 何がイヤなんですか。

B: 部長 {は・が} 私たち新入社員にいやなことをさせるんです。

(16) A: 会社をやめたって言いましたが, 何がイヤなんですか。

B: 休み {は・が} 少ないんです。

動詞述語群と形容詞述語群で誤答の点数の差に対して、T検定を行なったところ、有意な差があるとは言えないことがわかった ( $t(144)=-1.491$ ,  $p=0.138>0.05$ )。

### 5-3. 「既知・未知」による「状況的な陰題文」の使用の違い

更に、「状況的な陰題文」について、主語名詞句が既知か未知かが誤答に関係があるかを調べた。(17)B, (18)B は主語名詞句が既知の文であるが、(19)B, (20)B は主語名詞句が未知の文である。

(17)A: 何があったんですか。人が集まっていますね。

B: 駅長 {は・が} 駅のホームから線路に落ちたみたいです。

(18)A: すごい音でしたね。何があったんですか。

B: すみません。私の猫 {は・が} コップを割ったんです。

(19)A: 何があったんですか。人が集まっていますね。

B: だれか {は・が} 駅のホームから線路に落ちたみたいです。

(20)A: すごい音でしたね。何があったんですか。

B: わかりません。たぶんだれか {は・が} コップを割ったんでしょうね。

結果についてT検定を行なったところ、主語名詞句が既知の文で「は」を選択する誤答は主語名詞句が未知の文より有意に多いことがわかった ( $t(144)=3.919$ ,  $p<0.001$ )。このことから、学習者は主語名詞句に着目して既知の名詞句に「は」、未知の名詞句に「が」をつけるという選択を行なっていることがうかがえる。中西(2025)では、学習者は既知の主語名詞句を判断材料に「は」を使うことがあるが、母語話者は文全体の情報構造を見て「は」「が」を選ぶという違いがあると指摘されているが、本発表の調査ではその指摘が裏付けられたと言える。

## 6. おわりに

### 6-1. 本発表のまとめ

本発表では以下のことを主張した。

- 1) 「暗示的な主題」には「主語が焦点の陰題文」「状況的な陰題文」がある。どちらも母語話者は主語名詞句に「が」を使うが、学習者は「は」を使いがちである。
- 2) 1) の誤用は学習者の日本語能力、述語の種類には関係なく起こっている傾向がある。しかし、中国語、韓国語を母語とする学習者はそれ以外の言語を母語とする学習者より1) の誤用が少ない傾向がある。
- 3) 学習者は、1) の誤用において、主語名詞句だけを見て、「が」格成分以外の格成分がある、主語名詞句が既知などの要因を手がかりに「は」を選択していると考えられる。このことは、母語話者が「暗示的な主題」を持つ文に関して主語名詞句でなく、文全体の情報を考慮して「は」「が」を選択することと異なる。

## 6-2. 今後の課題

日本語教育の初めの段階では「は」を使った文が主に導入されるが、暗示的な主題を持つ文は意識的に「が」を使って重要な新情報を示すものであり、「就労 Can do」だけでなく、様々な目的の場面で重要な表現となる。日本語教員は、これらの表現を、様々な目的を達成するための重要な手段として認識すべきであろう。

今後は本発表の成果をもとに、学習者が暗示的な主題を持つ文を使用する際、どのような理解で「は」「が」が選択されているのかをインタビューなどで明らかにしていきたいと思っている。

### 付記

- (1) 本研究は JSPS 科研費（課題番号 21H00526）の助成を受けている。本研究の調査には、李迅さん、兪弼在さん、梅林佑美さんはじめ多くの方にご協力いただいた。

### 参考文献

- (1) 久野暉 (1973) 『日本文法研究』大修館書店.
- (2) 小口悠紀子 (2017) 「上級日本語学習者の談話における「は」と「が」の知識と運用—未出か既出かによる使い分けに着目して—」『日本語教育』166, pp.77-92, 日本語教育学会.
- (3) 小西円 (2017) 「日本語学習者と母語話者の産出語彙の相違—I-JAS の異なるタスクを用いた比較—」『国立国語研究所論集』13, pp.79-106, 国立国語研究所.
- (4) 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2016) 「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』(6)3, pp.93-110.
- (5) 佐治圭三 (1973) 「題述文と存現文：主語・主格・主題・叙述(部)などに関して」『大阪外国語大学学報』29, pp.111-121.
- (6) 中西久実子 (2025) 「日本語学習者の日本語から見た日本語の主題と焦点」2024 年度第 2 回 オンラインイベント (ワークショップ) 「日本語の主題と焦点—言語対照の視点から—」日本語文法学会.
- (7) 日本語記述文法研究会 (2009) 『現代日本語文法 5 第 9 部 とりたて・第 10 部 主題』くろしお出版.
- (8) 野田尚史 (1996) 『新日本文法選書 1 「は」と「が」』くろしお出版.
- (9) 野田尚史 (2025) 「言語対照の視点から日本語の主題と焦点を考える意義」2024 年度第 2 回 オンラインイベント (ワークショップ) 「日本語の主題と焦点—言語対照の視点から—」日本語文法学会.

## 視線位置情報を取り入れた日本語の指導法

—日本人学生と日本語学習者のアイトラッキング調査と頻出表現の分析を通して—

佐古恵里香 (流通科学大学)

山内信幸 (同志社大学)

### 1. はじめに

今井・佐治 (2023) によると, 子どもが母語を学ぶ時, 親の発話とともに, 向けている視線位置などの身体感覚に基づく認知方法も文化継承されると言われており, 第2言語習得においても, 日本語が浸透するに従い, 視線位置も徐々に目標言語に近づくことが想定される。しかし, 視線や外界把握の表現に関する先行研究は多くあるが, これらは母語の研究に留まり, 第2言語習得の研究を包含していない。本発表では, ある状況 (入れる, 降る, 落とす, 沸く, 沸かす) のイラストを提示した際の99名の日本人学生 (その内, 視線計測は22名; 以下, 日本人) と40名の日本語学習者 (中国人23名, ベトナム人17名; 以下, 中国人学習者, ベトナム人学習者) の頻出視線位置と作文表現を分析・考察し, 第2言語習得の観点から, 日本語指導における視線位置情報の活用の必要性を提唱する。

### 2. 先行研究

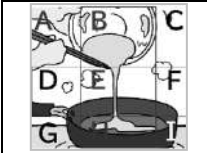
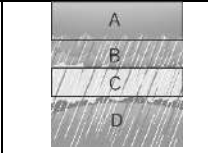
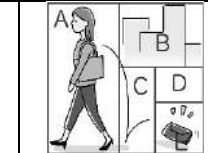
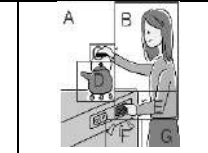
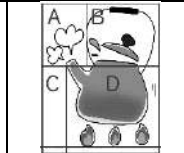
日本語では, 「走っている」や「結婚している」と言えるが, 英語や中国語, ベトナム語では, 「走っている」とは言えるが, 「結婚している」は「結婚した」という表現になる。言語によって, テイル形の表現の適用範囲が異なっている。例えば, 西坂 (2022) では, 中国語との対照の観点から, 「結果の状態」の「ている」は日本語学習者にとって習得が難しい文法項目の1つであると述べられている。また, 庵 (2019b) も, 英語と日本語における結果残存にはズレがあることを指摘している。このように, 母語と目標言語の表現の範囲が異なる場合, 定着に時間がかかることが想定される。さらに, 認知言語学者のタルミー (2023a: 282) は, 「本来的に時間的な幅を持つシーン, あるいは幅を持つと概念化されているシーンは, その始め・中間・終わりのいずれかに強い注意を向けることができる」と述べているように, 注意を向ける範囲には傾向がありつつも, 個人差があることが指摘できる。佐古・山内 (2024) では, 日本語母語話者と中国人日本語学習者の注視点域が異なっている可能性も指摘されている。そこで, 日本人の頻出視線位置や頻出表現を目標値とし, 学習者のレベル別の表現を目標値に向かうまでのプロセス値と仮定する。本発表は, 視線位置と対応する述部表現 (述部の種類, テンス・アスペクト) を可視化することで, 視線情報の日本語指導への還元を可能とする試みと位置づけられる。

### 3. 調査概要

まず, 予備調査として, 初級で学習する自動詞と他動詞を基にした59枚のイラストを用意し, 留学生に作文をさせた。その中から11枚のイラストを本調査として選定し, 視線位

置計測を実施した。本発表では、そのうちの5枚の結果を解析する(表1)。実験の流れとしては、視線位置計測機(Pupil Lab社のPupil Core)を用いた調査と作文調査を行い、3群間の頻出視線位置と述部表現を抽出する。まず、ビデオに各イラストが10秒間表示される。その後、30秒間画面を暗転させ、この間に参加者は作文を行う。分析では、イラスト上で一定秒数以上見た箇所を注視点と定め、注視点情報を付属の分析機で収集する。タルミー(2023a)の理論に従い、イラスト上の「始め」「中間」「終わり」にあたる動作(動詞)とさらに人や物の名前(名詞)に分けて、事物(デキゴトとモノ)の分析を行う。表1は、イラストをブロックに分けたものである。

表1 ブロック分けをしたイラスト5枚

				
イラスト①	イラスト②	イラスト③	イラスト④	イラスト⑤

#### 4. 分析と解釈

視線位置と述部表現を変数として、視線位置の頻出回数の平均値と各変数(述部の種類、テンス・アスペクト)の関係を統計ソフトRで解析する。

##### 4-1. イラスト①他動詞「流し入れる」

日本人群では72.00%がテイル形を選択し、最も頻出した述語は「流し込んでいる」(24%)および「作っている」(16%)であった。一方、中国人学習者は45.83%、ベトナム人学習者は52.94%がル形を使用しており、複合動詞の使用は認められず、「作る」「入れる」「焼く」「揚げる」などが頻出した。なお、中国人学習者群のうち8.33%で、「入れた」(タ形)の産出も確認された。視線位置の頻出回数の平均値は、日本人群がB域(20.73回) > E域(15.14回) > A域(6.23回) > D域(4.09回)、中国人学習者群がB域(12.78回) > E域(9.09回) > A域(8.04回) > H域(4.57回)、ベトナム人学習者群がB域(13.00回) > A域(8.65回) > E域(8.59回) > D域(4.88回)であり、3群ともB域(溶き卵を入れる「始め」部分)への注視が顕著であった。なお、日本人群はE域にも強い注視を見せる一方、各学習者群は、A域とE域の両方に視線がばらつく傾向が見られた。

日本人群は上部中心のB域および中央のE域に焦点を絞っており、動作の開始や進行、流れに着目した言語表現(テイル形や複合動詞による表現)を産出していると判断できる。一方、各学習者群は視線の分布がやや広がり、完成相を示す「入れた」なども産出していることから、視覚的注意の広がりや注意を向ける範囲の異なりが述部表現の違いに反映されている可能性が示唆される。

##### 4-2. イラスト②自動詞「降る」

3群とも、最頻出の述部表現は「降る」+テイル形であり、各群の選択率は、日本人群88%、中国人学習者群65.22%、ベトナム人学習者群82.35%であった。また、産出文字数の平均値は、日本人群(37.44字)、ベトナム人学習者群(22.12字)、中国人学習者群(21.57字)である。学習者群間において、*t*検定で差は見られなかったが、日本人群と各学習者群

の間には、それぞれ有意な差が見られた。日本人群は産出文字数が最多で、文中の名詞の数の平均値も高かった。次に、視線位置の頻出回数の平均値は、日本人群が C 域 (15.24 回) > B 域 (15.05 回) > D 域 (13.57 回) > A 域 (7.05 回)、中国人群が B 域 (7.74 回) > D 域 (5.83 回) > C 域 (5.43 回) > A 域 (3.09 回)、ベトナム人群が D 域 (7.94 回) > C 域 (5.65 回) > B 域 (5.53 回) > A 域 (1.76 回) であった。日本人群はウィルコクソンの順位和検定 (関数: *wilcox.test*, 以下, 検定) の結果, B, C, D の各域間で有意な差が認められず, イラスト上の B, C, D 域を均等に観察していると解釈できる。一方, 各学習者群は, 日本人群に比べて, イラストの各域の視線回数が少なく, A~D 域の各視線位置回数には, 検定で有意な差が見られた (ベトナム人学習者群との D 域を除く) ことから, 日本人群は, 各学習者群よりも, イラストをよく見ていたと判断できる。なお, 最頻出域は, 中国人学習者群 B 域 (始め), ベトナム人群 D 域 (終わり) と異なっているものの, B, C, D 域において有意な差は認められなかった。

日本人群はイラストの全体情報をくまなく探索し, その結果, 詳細な描写 (例: 「丸い丘のような地形の上に灰色の暗雲が立ち込め, 激しい雨が降っている」) を伴う表現を多く産出していた。これに対し, 各学習者群は「雨が降っている」という表現に留まり, 日本人群に比べて, 言語化される情報が少なかった。第 2 言語状況下における視線入力情報の少なさと産出される文字の少なさから, 情報の捉え方に差異があることが示唆される。

#### 4-3. イラスト③他動詞「落とす」と自動詞「落ちる」

3 群とも, 最頻出の述部表現は「落とす」+タ形であった (日本人群 52.00%, 中国人学習者群 52.17%, ベトナム人学習者群 41.18%)。視線位置の頻出回数の平均値は, 日本人群が A 域 (18.68 回) > B 域 (10.55 回) > E 域 (5.64 回) > C 域 (5.50 回), 中国人群が A 域 (13.00 回) > B 域 (5.43 回) > E 域 (3.96 回) > C 域 (3.52 回), ベトナム人群が A 域 (11.65 回) > C 域 (5.29 回) > B 域 (4.53 回) > E 域 (3.76 回) であり, いずれの群も歩行中の女性 (A 域) に視線が集中する一方で, サイフ (E 域) への注視は低かった。

3 群とも, 主要な対象である歩行中の女性 (A 域) に視線を集中させる傾向が確認された。これらは, サイフが「落ちている」結果の状態よりも, 動いている (ように見える) 対象に対して, 「注意を向ける範囲」が設定されたのではないかと考えられる。

#### 4-4. イラスト④他動詞「沸かす」

日本人群は 56.00% がテイル形を産出したのに対し, 中国人学習者は 56.52%, ベトナム人学習者は 76.47% がル形を多く選択し, テイル形の使用は低かった。視線位置の頻出回数の平均値は, 日本人群が B 域 (21.41 回) > D 域 (12.55 回) > E 域 (6.45 回) > A 域 (6.27 回), 中国人学習者群が D 域 (8.48 回) > B 域 (8.30 回) > A 域 (7.91 回) > F 域 (5.00 回), ベトナム人学習者群が D 域 (13.24 回) > A 域 (8.65 回) > E 域 (5.71 回) > B 域 (5.59 回) であった。日本人群は女性 (B 域) を特に注視しており, 各学習者群との間で有意な差が認められた。

日本語表現では, 言語化するかしないかは別として, 自動詞か他動詞かを選ぶ時に, 主部の選定 (A 域) が重要とされ, 「茶髪の女の人がやかんを火にかけている」や「お湯を沸かしている」といった具体的な表現が産出された。一方, 各学習者群は女性 (A 域) よりもやかん (D 域) 自体の変化, すなわち, 「(やかんの) 水が沸く」といった表現に注目し

ており、視線の分布の違いが言語表現の相違に反映されていると考えられる。

#### 4-5. イラスト⑤自動詞「沸く」

日本人群は 70.83%がテイル形を産出した。中国人学習者群はテイル形 45.45%, タ形 27.27%を産出し、ベトナム人学習者群はル形 31.25%, テイル形 31.25%, タ形 25%と分散していた。イラスト⑤は、中国語やベトナム語では、完成相(タ形)で表現する場面であることから、母語の文法表現が影響を与えている可能性が示唆される。視線位置の頻出回数(平均値)は、日本人群が B 域(17.45回) > D 域(15.32回) > A 域(7.14回) > C 域(1.50回)、中国人群が D 域(11.64回) > B 域(10.14回) > A 域(3.64回) > C 域(1.45回)、ベトナム人群が D 域(16.18回) > B 域(9.41回) > A 域(4.76回) > C 域(1.35回)であった。日本人群は、お湯が吹きこぼれている B 域ややかんが赤くなっている D 域に注視し、「沸騰している」と認識していた。一方、各学習者群は主に D 域に視線が集中し、こちらでも、やかんの状態の確認に重点を置いていた。

日本人群の視線位置回数の多さは、「吹きこぼれている様子(B域)」、「やかんの色(D域)」、「ゆげが吹き出している(A域)」のように、状態の変化を視覚的に細かく捉えようとしていることを示す一方で、各学習者群は、特定の領域(D域)に視線を絞って、こちらでも「やかん」の状態の確認を行っている傾向が見られた。

### 5. 考察

#### 5-1. 視線位置、認知プロセス、言語化の関係

日本人群と各学習者群との間で最も顕著な違いは、各イラストへの注視回数にある。日本人群と各学習者群との視線位置の回数においては、検定で有意な差が認められ、日本人群は、各学習者群に比べ、イラスト全体の個々の要素をより注視している。この違いの背景として、どのような視覚刺激を「注意を向ける範囲」として選定するのかという「認知プロセス」の影響が考えられる。定延(2024)では、日本語は「スキニング表現<sup>1</sup>」(視覚情報を全体的に収集する表現習慣(全称量化)が活発である)が土台にあり、一方、中国語は、部分的あるいは選択的な情報収集に留まる(存在量化)と指摘されている。日本語における全称量化が、詳細な事物の表現(イラスト空間内の各名詞が言語化される結果)を促すと考えられる。また、イラスト①において、各学習者群は、視線位置の回数は少ないものの、視線がばらついて、結果、「作る」といった動詞を産出したが、これは全体を包括して表現しようと試みた視線位置の模索プロセス(全称量化の模索)とも解釈できる。

次に、庵(2019b)の理論に基づけば、日本語では、文末にテンス・アスペクト表現が定置する文法規則が存在する。また、未完成相における進行中や結果残存(結果の状態)は同一のテイル形で表現されることから、動作の「始め」から「中間」にかけての変化点(進行か否か)に注目する傾向が生じ、最頻出の視線位置として現れると考えられる。一方、学習者群の場合、母語の文法規則における結果残存の取り扱いが異なる。例えば、イラスト⑤において、中国語やベトナム語では「沸いた」とタ形で表現されるが、日本語の文法規則を正しく適用できれば、「沸いている」と表現し、正答率が高まる。しかし、見かけの正答率だけを見ていると、視線位置がうまく取れていない隠れた未習得者の存在を見失ってしまうことにもなりかねない。各学習者群の視線がイラスト下部に集中する傾向は、早

期に完成相と未完成相の分岐を選択するための内部処理が働いた結果と推察される。

さらに、イラスト③および④においては、日本語特有の自他表現や「ある」と「いる」の区別が要求されるため、被写体(人や物)に対する注視が特に重要となる。日本語では、主部が「人」か「物」かにより、動詞の選択が大きく変化するが、各学習者群の文法規則では、自他動詞の区別が曖昧である。そのため、母語の文法規則が働き、動きや変化があると思われる事物により注意が向けられたのではないかと推察される。

また、イラスト③のA域のように、注意を向ける範囲が進行中である場合、同じ場面内に「財布が落ちている」のような「結果の状態」が存在しても、それが注意を向ける対象として認知されにくくなり、結果としてサイフの「結果残存性」は低下すると推察される。

本稿でのすべてのイラストは静止画であるが、参加者は、イラストにおける事物を通して、自然に動きを感じ取り、推測し、文を産出している。このような推論力は参加者の母語にかかわらず、共通して見られたことは注目に値する。

## 5-2. 視覚情報の切り取り方と言語化

タルミー (2023a, 2023b) が示すように、ある状況下で切り取られる言語化対象と背景化される情報との区分は、視覚情報の処理において重要な役割を果たす。日本人群と各学習者群の産出文の平均文字数に有意な差が認められることから、日本人群はイラストに含まれる細部(名詞の具体的な描写)まで言語化している。一方、各学習者群では、その詳細さが不足しており、これは第2言語習得における自然な文産出の困難さを反映している。特に、イラスト①、③、⑤では、「進行形」と「結果残存」の両側面が混在するため、進行形への注意が優先されている可能性が高い。これらの知見を指導のポイントとすることで、学習者の習得負荷軽減が期待される。加えて、日本人群における「完成相」「進行中」「結果残存」の選択の分散を統計的に分析し、一般化することも必要である。日本語における自然な視線位置を指導することで、自然な日本語産出の手助けとなることが期待される。

## 5-3. 視線位置を取り入れた日本語の指導法案

本稿の視線計測結果から、各学習者は日本人が自然に用いている視線位置(場面全体を網羅的に捉える全称量化の視線パターン)を十分に習得していない可能性が示唆される。図や写真を用いた作文練習においては、特に、完成相と非完成相の曖昧な場面で、各学習者に対して注視すべき位置を明示しながら、文の産出を促す指導法が有効であると考えられる。これにより、各学習者は目標言語としての自然な視線位置やそれに基づく言語化を身に付け、第2言語習得の効果が向上することが期待される。母語から目標言語への習得過程で生じる学習の停滞を解消する手がかりの1つとして、本研究の視線位置と言語化に関する知見は大きな意義を有すると主張する。

## 5-4. 今後の課題

本稿における実験からは、視覚刺激の入力段階において、参加者の関心域(頻出視線位置)が母語の言語体系、すなわち、文法体系の影響を受ける可能性が示唆される。日本語の場合、テイル形がテンス・アスペクト体系に大きな影響力を持つため、視線は動作の「始め」や「中間」に注目する傾向が見られる。さらに、人物が存在する場合は他動詞が選択されやすく、主語および目的語における事物の選定が言語化に反映され、視線は「様々な名詞」に向かう傾向が認められる。一方、各学習者は、母語の文法規則や言語的背景が異

なるため、「結果残存」の概念が別の形で捉えられ、完成相あるいは未完成相に注目し、主部の名詞や動作の「終わり」に視線が集まりやすいと考えられる。

今後、英語、中国語、ベトナム語を母語とする話者との対照研究を通して、言語間における視線位置の違いを明らかにし、その知見を日本語教育へフィードバックすることが課題である。また、日本語と同じ SOV の言語構造を持つミャンマー語やネパール語話者への調査も進めていき、規則の一般化を目指すことも課題とする。今後、これらの豊かな言語事実に顕現される言語の本質への探求が期待される。

#### 注

(1) 定延 (2024: 39) によると、「スキヤニング」とは、「事物 (デキゴトとモノを併せてこう呼んでいます) を捉える方法の一種で、物事を一部ずつ捉えていく方法のことです。たとえば、たくさんの人たちをいきなり[群衆]と捉えるのではなく、[背の高い男性と、眼鏡をかけた女子と (略) …]のように、一部 (1 人) ずつ捉えて、全体の把握に至る」方法と定義されている。

#### 参考文献

- (1) 庵功雄. (2019a) 「意味領域から考える日本語のテンス・アスペクト体系の記述」『言語文化』55, pp. 3-18.
- (2) 庵功雄. (2019b) 「日本語教育文法から見た『テイル』」『日本言語学会第 158 回大会プログラム予稿集』, pp. 17-24.
- (3) 庵功雄・田川拓海編. (2021) 『日本語のテンス・アスペクト研究を問い直す 2 「している・した」の世界』東京：ひつじ書房.
- (4) 今井むつみ・佐治伸郎. (2023) 「言語習得研究のこれまでとこれから」『認知科学』第 30 巻, 第 1 号, pp. 63-73.
- (5) 佐古恵里香・山内信幸. (2024) 「視線計測装置を用いた視線位置と産出文の分析—日本語母語話者と中国人日本語学習者における認知プロセスの比較—」『淡江日本論叢』第 49 号, pp. 1-25.
- (6) 定延利之. (2024) 『やわらかい文法』東京：教養検定会議.
- (7) タルミー, レナード. (2023a) 『認知意味論を目指して I (Toward a Cognitive Semantics, Volume 1)』岩田彩志・菊田千春・西山淳子監訳. 東京：開拓社.
- (8) タルミー, レナード. (2023b) 『認知意味論を目指して II (Toward a Cognitive Semantics, Volume 1)』岩田彩志・菊田千春・西山淳子監訳. 東京：開拓社.
- (9) 西坂祥平 (2022) 「動詞の類型化と中国語話者によるアスペクト習得—事態の捉え方の違いとインプットに注目して—」『日本語教育』182 巻, pp. 16-32.
- (10) 原沢伊都夫. (2010) 『考えて、解いて、学ぶ日本語教育の文法』東京：スリーエーネットワーク.
- (11) ラネカー, ロナルド. W. (2011) 『認知文法論序説 (Cognitive Grammar: A basic introduction)』山梨正明監訳. 東京：研究社.
- (12) Pupil Labs. Access on 17/June/2024. <https://pupil-labs.com/>.

## ストーリーテリングタスクにおける日本語学習者の流暢さの発達

—ポーズ、言い直し、繰り返しの比較から—

曾子芸 (広島大学大学院生)

### 1. 研究背景と目的

日本語学習者の口頭産出能力は、第二言語習得研究における重要な一環と考えられている。複雑さ、正確さと流暢さは言語運用能力を評価する際によく用いられる指標である。Skehan (1996) がこの3つの指標をタスクベースの教育目標として提唱された以来、複雑さ、正確さと流暢さを扱った研究が数多くなされてきた。近年、日本語教育の領域においても、学習者の発話の複雑さ、正確さと流暢さをキーワードとする研究も多く見られた。また、学習者の発話の成長を観察するには、縦断的なデータの利用がより理想的であると考えられる。北京日本語学習者縦断コーパス (B-JAS) の公開とともに、日本語学習者の発話の複雑さ、正確さと流暢さの発達を研究することが可能になった。

そこで、本発表は北京日本語学習者縦断コーパス (B-JAS) のデータを用いて、大学で4年間日本語を専攻する17名の学習者のストーリーテリングタスクにおける発話の流暢さを示す指標 (1ポーズあたりのポーズ時間, 1文あたりの言い直し数, 1文あたりの繰り返し数) がどのように変化していくのかを明らかにすることを目指している。

### 2. 先行研究

複雑さ、正確さと流暢さの角度からの日本語学習者のアカデミック・スピーキングの特徴、言語運用能力・言語習熟度・語彙知識との関係については、横山・畑佐 (2021)、堀場ほか (2021) などの研究により明らかになった。

また、許 (2024) は滞日中の中国人学習者を対象とし、接触場面における日本語会話中の「言い直し」に注目し、その種類を分類・分析し、出現の要因を探った。言い方をより適切なものにする A-repairs が最も多く、次いで、言葉の言い間違いによる「言い直し」、構文や文法の言い間違いによる「言い直し」が多くなっていることが分かった。

しかし、学習者の発話能力の発達を観察するには、縦断データの利用が望ましいと考えられる。また、ロールプレイ形式の発話テストでは、相手の反応を待つために意図的にポーズを取り、自分の立場を強調するために意識的繰り返しをする場合もあるため、学習者の発話の流暢さを評価するには、相手のいないモノログ形式のタスクの方が適していると考えられる。

### 3. 研究方法

#### 3-1. データ

本研究は2023年に公開された北京日本語学習者縦断コーパスのデータをもとに、17名の日本語学習者の4年間のストーリーテリングタスクの流暢さを計算した。

ストーリーテリングタスクは図 1 に示した漫画を見て、1 分程度準備をした後、そのストーリーを話すというタスクである。



図 1 ストーリーテリングタスクに使用された漫画 B-JAS タスク説明 (2024)

また、データの収集時期については、表 1 が示したように、年に 2 回テストを行い、合計 8 回の発話データを収集した。

表 1 発話データの収集時期

学年	1 年次		2 年次		3 年次		4 年次	
調査回	第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回	第 5 回	第 6 回	第 7 回	第 8 回
時期	1 月	5 月	10 月	4 月	9 月	4 月	10 月	4 月
タスク	ST1・ST2	ST3・ST4	ST1・ST2	ST3・ST4	ST1・ST2	ST3・ST4	ST1・ST2	ST3・ST4

### 3-2. 流暢さを示す指標の測定方法

発話の流暢さについて、主にスピード、ポーズ、リペアという 3 つの側面がある。本発表はポーズとリペア（言い直し、繰り返し）に焦点を当てる。

ポーズについて、本研究は横山・畑佐 (2021) を参考にし、1 ポーズあたりのポーズ時間を用いた。また、0.25 秒以上の沈黙を 1 ポーズとしてカウントした。

リペアについて、繰り返し、言い換え、言い直しなどが含まれると広谷ほか (2019) は指摘しているが、表 2 のように、繰り返しと言い換えを言い直しの下位分類とする研究も

ある。また、Suzuki & Kormos (2023) のように、リペアを自己修正、言い直し、繰り返しの側面から考察する研究もある。

表 2 伊藤 (1999) 言い直しの分類

分類	例文
繰り返し (同一語句)	どちらが遠い, 遠いですか
(言いかけた語)	建物の, なん, 何階ですか
言い換え (助詞)	この中で一番近い店は, を教えて下さい
(言いかけた語句)	では, 三越の場所をし, 教えて下さい
(語)	ホビー書房, あ, ホビー書店はどう行けばいいですか
(文)	スタバはありますか, 近くに, 駅の近くにスタバはありますか
挿入 (語句)	この中で, 一番遠い, 駅から一番遠い店はどこですか

本研究における言い直しは伊藤 (1999) を参考にし、「ケンは家に, 家に帰る時」と「けい, 警官さんと一, その状況, を説明しました。」のような発話例をすべて言い直しとしてカウントする。また, 本研究における繰り返しは「前の発話の全部または一部を再び言うことであり, 独立して現れるものである」と定義する。「やっと, 携帯が, 携帯が, 携帯が, 携帯を見つけました。」と「はしごを使って, 窓を, 窓をはいるつもりでした, でした。」のような発話例はこれに該当する。

### 3-3. 分析ツール

ポーズの回数と時間の計算に使用したツールは音声分析ソフトウェア *praat* で, 統計分析に使用したツールは清水 (2016) が開発したフリーソフトウェア *HAD* であった。

## 4. 研究結果

### 4-1. 4年間にわたり3つの指標の変化

前章で述べた流暢さの指標の測定方法に従い, 17名の学習者の各年次における1ポーズあたりのポーズ時間, 1文あたりの繰り返し数, 1文あたりの言い直し数の平均値を算出し, その結果を折れ線グラフにする。

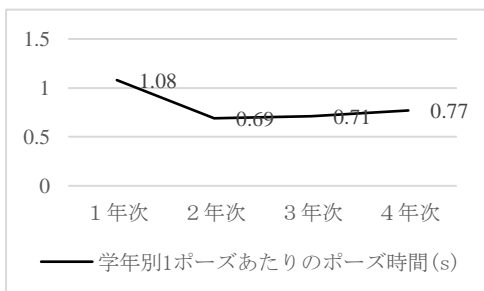


図 2 学年別ポーズ時間の平均値

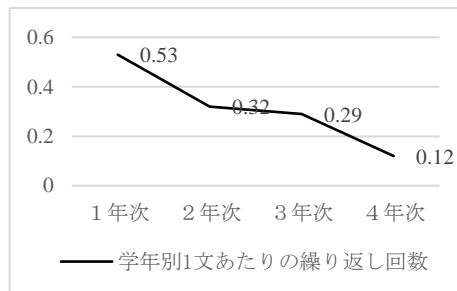


図 3 学年別1文あたりの繰り返し回数

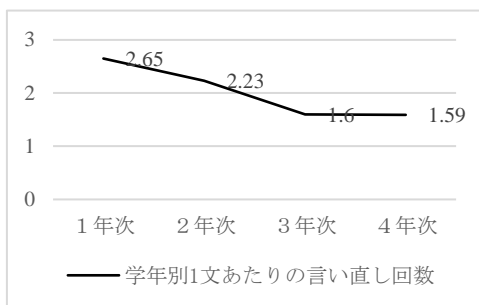


図4 学年別1文あたりの言い直し回数

図2から分かるように、1年次における1ポーズあたりのポーズ時間と比べ、2年次、3年次および4年次のポーズ時間が短くなった。しかし2年次以降、ポーズ時間に著しい変化が見られないことも観察された。また、図3から、学年が上がるにつれ、1文あたりの繰り返しの回数は下がる傾向が見られた。図4から、1年次から3年次にかけて、1文あたりの言い直しの回数は減少する傾向が見られたが、3年次と4年次はほぼ差異がないことも分かった。

#### 4-2. 多重比較から見る4年間にわたり流暢さの変化

各指標において、各学年の間に有意差が見られるかどうかを検証するために、統計分析を行う必要がある。扱ったデータが正規分布していないため、フリードマン検定を行った。検定の結果、3つの指標において、いずれも各学年間で有意差が見られた。

さらに、どの学年間に有意差があるのかを明らかにするために、多重比較を行う必要がある。各学年間の1ポーズあたりのポーズ時間の多重比較の結果が表3、1文あたりの繰り返しの数の多重比較の結果が表4、1文あたりの言い直し数の多重比較の結果が表5のようになった。

表3 学年間ポーズ時間の多重比較

水準の組	順位の差	効果量 r	95%CI	p 値
1年次-2年次	2.294	.889	.793, .941	.000
1年次-3年次	2.088	.809	.657, .898	.000
1年次-4年次	1.382	.535	.256, .732	.007
2年次-3年次	-0.206	-.080	-.394, .251	.642
2年次-4年次	-0.912	-.353	-.608, -.033	.118
3年次-4年次	-0.706	-.273	-.549, .056	.222

表 4 学年間繰り返し回数の多重比較

水準の組	順位之差	効果量 $r$	95%CI	$p$ 値
1 年次-2 年次	1.118	.433	.127, .664	.046
1 年次-3 年次	1.206	.467	.169, .687	.032
1 年次-4 年次	1.912	.740	.548, .858	.000
2 年次-3 年次	0.088	.034	-.293, .354	.842
2 年次-4 年次	0.794	.308	-.018, .574	.219
3 年次-4 年次	0.706	-.273	-.056, .549	.222

表 5 学年間言い直し回数の多重比較

水準の組	順位之差	効果量 $r$	95%CI	$p$ 値
1 年次-2 年次	0.618	.239	-.092, .523	.326
1 年次-3 年次	1.971	.763	.583, .872	.000
1 年次-4 年次	1.765	.683	.462, .825	.000
2 年次-3 年次	1.353	.524	.241, .725	.009
2 年次-4 年次	1.147	.444	.140, .672	.029
3 年次-4 年次	-0.206	-.080	-.349, .251	.642

3つの表から以下のことが読み取れる。(1) 1ポーズあたりのポーズ時間と1文あたりの繰り返しの回数について、1年次と2年次、1年次と3年次、1年次と4年次の間に有意差が見られた ( $p < .05$ )。すなわち、この2つの指標において、2年次に顕著な向上が見られたことを示している。一方で、2年次と3年次、2年次と4年次、3年次と4年次の間には有意差が見られなかった。この結果は、2年次以降、この2つの指標には著しい変化がないことを示唆していると考えられる。(2) 1文あたりの言い直しに関しては、1年次と3年次、1年次と4年次、2年次と3年次、2年次と4年次の間に有意差が見られた ( $p < .05$ ) のに対して、1年次と2年次、3年次と4年次の間に有意差が見られなかった。このことから、4年間にわたり、1文あたりの言い直しは3年次に著しく進歩が見られたが、それ以降は顕著な進歩が見られないと考えられる。(3) 流暢さを示す指標ではあるものの、発達のペースが異なっている。1ポーズあたりのポーズ時間と1文あたりの繰り返しは2年次に顕著な向上が見られたのに対し、1文あたりの言い直しは3年次になって初めて顕著な進歩が確認された。つまり、言い直しより、ポーズ時間と繰り返しの向上はより早いと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本研究は北京日本語学習者縦断コーパスのストーリーテリングタスクのデータを用いて、日本語を専攻とする学習者の発話の流暢さを示す指標(1ポーズあたりのポーズ時間, 1文あたりの言い直し数, 1文あたりの繰り返し数)はどのように発達していくのかを調査し

た。1年間の日本語学習を経て、ポーズ時間および繰り返しは2年次に顕著な向上を示し、それ以降は大きな変化が見られなかったことが分かった。一方、言い直しに関しては3年次に初めて著しい進歩が見られた。以上の結果から、流暢さの各指標における進歩のペースは異なっていることが示唆された。

また、流暢さにはスピード、ポーズ、リペアという3つの特徴があるが、本発表ではポーズとリペアのみを考察した。今後はスピードについても考察していきたい。また、流暢さの他に、言語運用能力を評価する際には、複雑さと正確さも重要な指標であるため、日本語学習者の4年間のストーリーテリングタスクにおける発話の複雑さと正確さの発達に焦点を当て、考察する必要がある。

### 参考文献

- (1) Skehan, P. (1996). Second language acquisition and task-based instruction. In D. W. J. Willis (Ed.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.
- (2) Suzuki, S., & Kormos, J. (2023). The multidimensionality of second language oral fluency: Interfacing cognitive fluency and utterance fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(1), 38–64.
- (3) 伊藤克亘 (1999)「音声対話システム」 田中穂積監修 (1999)『自然言語処理—基礎と応用』電子情報通信学会, 302-322,
- (4) 許夏玲 (2024)「中国人日本語学習者の日本語会話にみる「言い直し」の情報再構成」『東京学芸大学紀要』75, 1-10.
- (5) 清水裕士 (2016)「フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1, 59-73.
- (6) 広谷真紀・松本一美・深田淳 (2019)「日本語学習者と母語話者における口頭非流暢性の比較研究」2019 CAJLE Annual Conference Proceedings, 88-97.
- (7) 堀場裕紀江・金銀姫・松本順子 (2021)「L2 発話に言語習熟度と語彙知識はどのように関わるか—流暢さ・複雑さ・正確さ・語彙の多様さの観点から—」『言語科学研究: 神田外語大学大学院紀要』27, 105-123.
- (8) 横山千聖・畑佐由紀子 (2021)「日本語学習者の Academic Speaking の特徴に関する量的研究—上位群・下位群・母語話者の比較を通して—」『教育学研究ジャーナル』26, 101-109.

本研究は国立国語研究所のプロジェクトによる成果「北京日本語学習者縦断コーパス : B-JAS」データバージョン 2023.07 を利用して行われたものである。

サイト URL : <https://www2.ninjal.ac.jp/jll/bjas> (2025年3月10日最終閲覧)

## 感覚・感情を表すオノマトペの効率的指導についての一試案

—教材開発を視野に入れて—

吉永 尚 (園田学園大学)

### 1. はじめに

看護や介護の現場では「ウトウトする」「ムカムカする」など感覚・感情を表す多様なオノマトペが用いられているが、指導は必ずしも十分とは言えず、未習のものが多く業務遂行上の不安原因となっているという報告が多く聞かれる。

本発表では業務遂行に必要なオノマトペの効率的指導に向け、使用頻度が高く習得がぜひ必要と思われる必修オノマトペ 30 語を選定する。さらに、オノマトペ習得上の問題点を考察し、これらに対応する機能を備えた学習用アプリ教材の活用を提案する。

### 2. 感覚・感情を表すオノマトペの必修語彙

日本語オノマトペ教育に関しては様々な先行研究があるが、必修語彙に言及しているものは少数であり、医療福祉現場で多用される感覚・感情を表すオノマトペに関する研究は管見の限りごくわずかである。オノマトペの必修語彙に言及している主な先行研究を概観し、現場での使用頻度が高く習得がぜひ必要と思われる必修オノマトペ 30 語の選定について述べる。

#### 2-1. オノマトペ必修語彙の先行研究

##### ① 三上 (2007)

『国立国語研究所報告 78 日本語教育のための基本語彙調査』など 8 種の日本語教育関連の資料から出現度の高いオノマトペを抽出し、指導的観点から必修オノマトペ 87 語を選定している。また、意味説明、会話、イラストなどを付した自主学习、教材作成用教材をウェブサイトで公開している。基本オノマトペの指導には有効な論考であるが、一般的な日本語教育的観点から日常生活で用いられるものが中心であり、医療福祉現場で多用される感覚・感情を表すオノマトペは 5 語とごく僅かである<sup>注1</sup>。

##### ② 獅々見 (2016)

『BTS による多言語話し言葉コーパス』などの会話資料から会話で用いられるオノマトペを抽出し、出現頻度調査及び親密度調査を行い、両データを統合してオノマトペ基本語彙 252 語を選定している。調査資料は会話コーパスであり、書き言葉よりオノマトペの使用度は高いと判断されるが、出現頻度調査、親密度調査の対象は大学生を中心としており、医療福祉現場で多用されるオノマトペとは位相的に異なる。挙げられているオノマトペ基本語彙 252 語中、感覚・感情を表すものは 21 語と少ない<sup>注2</sup>。

#### 2-2. 感覚・感情を表すオノマトペ必修語彙の選定

吉永他 (2022b)<sup>注3</sup>では、『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』などの資料から感覚・感情を表すオノマトペで出現度が高いもの 274 語を抽出し<sup>注4</sup>、医療福祉関係者 75 名を調査対象として「よく使う」「時々使う」「あまり使わない」「全く使わない」の 4 段階で使用に

関する親密度を調査した。さらに、「よく使う」が多いものから順に並べ、137語を選定し、医療福祉現場でよく使用されるオノマトペとした。本研究では学習者の負担を考え、親密度が最も高い（「よく使う」が最も多い）ものから30語を抽出し、医療福祉現場で多用される必修オノマトペとする。

#### <必修オノマトペ30語>

いらいら、うっかり、うとうと、がくがく、がっかり、からから、がんがん、きりきり、くたくた、ぐったり、くよくよ、くらくら、こんこん、ざらざら、じんじん、ずきずき、すやすや、ぞくぞく、ちくちく、どきどき、はっ、びっくり、ひりひり、ふらふら、ぶるぶる、ほっ、ぼーっ、むかむか、むずむず、よろよろ

医療福祉分野をはじめとする専門的日本語教育では、業務遂行に必要な語彙・表現は優先的に指導する傾向がある。医療福祉現場で多用されるオノマトペについても、使用頻度が高いものは必修語彙として優先的に指導することが望ましい。

### 3. オノマトペ学習教材の提案

感覚・感情を表すオノマトペの習得に関する問題点を考察し、これらの問題点に対応して効果的な学習をするための方策について考える。さらに、これらの問題点に対応するために考案された学習用アプリ教材の活用を提案する。

#### 3-1. オノマトペの意味理解に関する問題点

中国の大学で翻訳による習得調査を行った結果、痛みの表現の細かい違いが理解できておらず大約的な表現にとどまるものが殆どであった<sup>注5</sup>。

<習得調査—中国語翻訳による理解調査> (??は不自然, ??はかなり不自然であることを表す)

(1) (胃が) きりきりする。

<翻訳例> ??胃疼, ?胃很疼, ?很不舒服

<正用> (胃) 钻心地疼, 绞痛, 刺痛般的疼痛, 针刺痛

(2) (頭が) ずきずきする。

<翻訳例> ??很烦躁, ?头很疼 ?头刺痛

<正用> (头) 一阵又一阵地胀痛, 阵阵作痛

(1) (2)とも中国語への翻訳では「很疼」(大変痛む)が多く見られ、「きりきり」「ずきずき」の意味の違いが反映されていないものが多い。日本語による語彙説明だけでは、オノマトペを使い分けて細かいニュアンスを表現することが困難であることがわかる。多様な擬態語を用いて心身の状況を表す日本語に比して、医療福祉従事者の母国語を含む多くの言語ではオノマトペ語彙が日本語ほど多くなく、感覚や感情をより大約的に表現する傾向にある<sup>注6</sup>。痛覚などの感覚を表すオノマトペは言葉による説明が難しく、日本語だけで痛みの

違いを表すことは困難である。学習効率を高めるために母語による言語対照やイラストなどの視覚的な補助教材が方策として考えられる。

### 3-2. オノマトペの音声習得に関する問題点

音象徴は一般的に言語固有のものであり、日本語の擬態語の音声の意味解の手懸かりになることは考えにくい。中国語を例に挙げると、形態的に類似している反復型オノマトペ表現では、日本語と音声類似しているものが少数見られるが、全く異なるものが殆どである。

<類似しているもの>

- (3) 肚子咕嚕咕嚕地响。(gulugulu) (お腹がごろごろなる)
- (4) 面条哧溜哧溜的特别滑。(chiliuchiliu) (うどんがつるつるしている)
- (5) 心脏咚咚。(dongdong) (心臓がどきどきする)

<全く異なるもの>

- (6) 他浑身是汗, 衣服湿淋淋的。(shilinlin) (服がぐっしょりだ)
- (7) 他整天迷迷糊糊的, 就像没睡醒一样。(mimihuhu) (一日中うとうととして)
- (8) 石板地上长满了溜滑溜滑的青苔。(liuhualihua) (ぬるぬるの苔)

擬音語では音声類似しているものが少し見られるが、擬態語では両語間の音声的一致は殆ど見られない。他言語でも動物の鳴き声やものが倒れる音など、擬音語では一部類似が見られるが、感覚・感情を表す擬態語での音声的一致は考えにくい。感覚・感情を表すオノマトペの音声習得にはオノマトペの音声を何度も聞き、繰り返し発音する反復練習が必要である。

### 3-3. 感覚・感情を表すオノマトペの学習教材の提案

感覚や感情を表すオノマトペは日本語による説明だけでは細かいニュアンスが伝わりにくいので、意味理解の補助として学習者の母語の言語対照が有効である。また、オノマトペの音声的な習得には音声面での反復練習が重要である。

これらの問題点に対応し、医療福祉現場の必修オノマトペ 30 語の効率的学習のために考案されたアプリ教材<sup>注7</sup>の活用を提案する。当該教材はスマホ、PC に対応しており、前出の必修オノマトペ 30 語がアランダムに出題される。母語による理解補助、意味説明、音声の反復練習などを通して、体感的にオノマトペを覚えられるようにプログラムされている。試用モニターを日本やベトナムの準備教育、送り出し機関で行った結果、学習に役立つという意見が多く、学習アプリ使用に肯定的な学習者が多かった。以下、使用手順を挙げる。

- ① 日本語オノマトペ音を聞く。(音声判別)
- ② 母語の対応語を 4 選択肢から選ぶ。(意味理解)
- ③ 正解不正解の音声表示。(選択直後) (制限時間 5 秒, 母語対訳, 意味説明, 例文を確認)
- ④ オノマトペを発音する。(発音練習) (制限時間 5 秒)
- ⑤ 機械の音声認識による正解不正解の音声表示。(発音直後)

⑥ 点数表示と合否判定 (反応が早いほど高得点, ①-⑥の使用時間約 12 秒)

間違えた問題も繰り返し出題し, 反復練習によって記憶定着を図り, 正解不正解の音声表示や点数化でモチベーションを上げる工夫がされている。また, 1セット (10 問) を 2 分以内ででき, 学習や業務の合間の空き時間に自習することができるよう工夫されている。

(学習アプリ教材の実際の画面は発表ビデオを参照。)

#### 4. まとめにかえて

段階を踏んでオノマトペの学習を進めることで, 医療福祉現場での日本語運用力の向上と業務遂行上の不安の軽減が見込まれる。学習用アプリのイラストなどの補助教材, 30 語をクリアした後の発展学習は今後の課題とする。オノマトペ習得の一試案として学習用アプリ教材の活用を提案する。

(研究の一部は研究助成 (15K02670, 19K00725) による。)

#### 注

- (1) 感情を表すオノマトペは「どきどき, むかむか, がんがん, ペこペこ, ぼうっと」の 5 語のみであり, ものの動きや様子を表すオノマトペが中心である。
- (2) 感覚・感情を表すオノマトペは「びっくり, ほっ, ぼーっ, うっかり, いらいら, どきどき, わくわく, くらくら, むっ, ぴりぴり, べろんべろん, ざらざら, ぶよぶよ, すかっ, きゅーん, うとうと, そわそわ, ぼんやり, びくっ, がーん, ほろっ」の 21 語であり, 若年層によく用いられるオノマトペの比率が高い。
- (3) 吉永他 (2022b) 『介護・看護のオノマトペ』では必修 137 語を五十音順に配列し中国語, 英語, ベトナム語, インドネシア語, ネパール語, タイ語訳, 意味説明, 例文を付した。
- (4) 参考とした資料は, 他に『擬音語・擬態語辞典 (角川小辞典 12)』(浅野鶴子編), 『現代擬音語擬態語用法辞典』(飛田良文・浅田秀子), 『日本語擬態語辞典』(五味太郎), 『日本語でケアナビ』(国際交流基金), 国立国語研究所 BCCWJ であり, これらに収録されたオノマトペで出現度の高いものを抽出した。
- (5) 常州工学院, 南京農業大学の日本語学習者 (上級 94 名, 中級 87 名) を対象に, 「きりきり」「ずきずき」などの痛みを表すオノマトペの意味と用法を説明したあとで, 身体の異常を表す短い日本語文をオノマトペ表現で中国語に翻訳する調査を実施した。(2018/8/9-18)
- (6) 吉永 (2022a) 「オノマトペ表現の言語対照」を参照。
- (7) CASIO 商品戦略部 (当時) 小川宗之氏, 有限会社アカデミア鈴木元氏の協力により, 吉永他 (2022b) 所収のオノマトペをもとに学習用アプリ教材「オノマトペ検定」が考案された。(2024/2 試用開始)

#### 参考文献

- (1) 小野正弘 (編) (2007) 『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』小学館
- (2) 獅々見真由香 (2016) 「日本語の会話におけるオノマトペの基本語彙選定—『BTS』による多言

『話し言葉コーパス』と『BTSJによる日本語話し言葉コーパス』を用いてー 『日本語教育』第165号, pp. 73-88

- (3) 三上京子 (2007) 『日本語オノマトペとその教育』早稲田大学博士学位申請論文
- (4) 吉永尚 (2017) 「心身の状況を表す擬態語の習得についての考察ー中国語話者の作文データをもとにー」園田学園女子大学論文集第51号, pp. 93-103
- (5) 吉永尚 (2022a) 「オノマトペ表現の言語対照」園田学園女子大学論文集第56号, pp. 21-29
- (6) 吉永尚・廣部久美子 (2022b) 『介護・看護のオノマトペー「もぐもぐ」・「ぜいぜい」は中国語・英語・ベトナム語・インドネシア語・ネパール語・タイ語でどう言う?ー』和泉書院

#### 参考資料

宇佐美まゆみ監修 (2005) 『BTSによる多言語話し言葉コーパスー日本語会話(1)』東京外国語大学大学院地域文化研究科21世紀COEプロジェクト

<http://pj.ninjal.ac.jp/archives/Onomatope/> (2024. 8. 9 閲覧)

『オノマトペ検定』(試用公開中) <http://onomatopee.missionjapanese.net> (2025. 2. 13 閲覧)

## 性に焦点化した日本語教育実践のあり方

—きれいごとでは済まされない現実を起点として—

萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)

### 1. 背景と目的

「性」を扱うと聞き、一瞬でも身構え、避けようとした教員はいないだろうか。

そこでまず、ある言葉を紹介したい。

「曖昧だった自分の考えが日本語で整理できた」「これこそ日本語の授業だ」

本実践の修了後、受講生から寄せられた賛同、共鳴の言葉である。

では、次はどうだろうか。

「日本語教育の範疇を逸脱しているのではないか」「こんな授業は私にはできない」

これは本実践の内容を共有した日本語教員からの懸念、危惧の言葉である。

このようなあまりに大きな反応の違い（落差とってよい）は何に起因し、どのような背景があるのだろうか。それは本実践の意義、目的に直結し、本発表の狙いにも通じる。

性はすべての人、日本語学習者の生（ライフ）に直結し、あらゆるライフステージで向き合うテーマである。生物的存在の人間としても、社会的存在の人間としても、性を考えることなしに人間が人間らしく生き、成長していくこともない。また、日本のみならず世界で日々起きている性をめぐる様々な事象、課題には生々しいものが多く、きれいごとでは済まされない。だが、それゆえに言語教育を通して学び、考える価値もあるはずなのだが、日本語教育で正面から取り上げることは皆無と言ってよい。それは日本語教育が語学教育だからなのか、あるいは性の検討が他分野の範疇だと考えるからなのだろうか。

受講生が満足感とともに語る肯定的な言葉と、内容を共有した教員が示す反応には明らかな温度差がある。それは性というテーマを通して見える双方の認識の乖離であり、すなわち日本語教育の課題でもあって、日本語教育実践のあり方を考える必要がある。

なお、関連する研究、報告としてジェンダー表現の論考に豊かな蓄積があるが、性にまつわるトピックに焦点化したものは萩原（2015）、萩原（2024）がほぼ唯一である。ただし、そこではともに上記課題への言及に乏しく、掘り下げ切れていない。

### 2. 実践内容

#### 2-1. 枠組み

本実践は事前にシラバスを提示し、希望者が選択する連続授業である。実践自体は従来から継続的に行われているが、本発表は2024年4月から6月にかけて行われたものをベースにしている。受講生は20名で出身は10か国、うち過半を漢字圏が占め、他は欧米圏である。日本語レベルは概ねB2～C1、年齢層は20代が中心で男女比はほぼ1:1である。授業は各回100分で主に①イメージ共有、②講義～情報提供と問題点の提起、③個人またはペア・グループワーク、④意見交換と質疑応答、⑤振り返りシート記入で構成される。

## 2-2. テーマ, トピック

トピックは受講生自身がすでに経験している, ないしは今後接する可能性のあるものを設定した。同時にすべてを性というテーマのもとに接続させ, 全体で一つの流れを意識して構成した。それにより, 諸課題を他人事ではなく自分事として捉え, 能動的にアプローチできると考えた。以下, 表1に連続授業(全10回), 表2に関連授業での内容を示す。

表1 連続授業「男と女と私たち」 各回のテーマと主なトピック

	テーマ	主なトピック等
1	(イントロダクション)	「性」から連想すること, 現在の話題, 性にまつわる言葉
2	国際結婚, 国際離婚	データ, 国際結婚の利点, 結婚/離婚の現実と困難点
3	セクハラ, DV	データ, 定義, 多様な被害/加害の実態, 防止策, 法制度
4-5	性暴力, 性犯罪	データ, 被害の実態, 防止策, デートDV, デートレイプ, トラウマ
6	「男らしさ・女らしさ」	ジェンダー表現, 各国(語)での認識, 「男らしさ・女らしさ」とは
7-8	LGBTQ	日本と世界の現状, 同性結婚, パートナーシップ制度, ゲストトーク
9	AV (アダルトビデオ)	誤解・幻想と現実, 法制度と犯罪性
10	売買春	「売買」の意味, データ, 歴史的経緯, パパ活, 修了アンケート

表2 関連授業での内容

授業名	テーマ	主なトピック等
生と死と私たち	人工妊娠中絶	日本と世界の現状, 胎児とは, 中絶の実際, 殺人か否か
戦争って何だろう	従軍慰安婦	データ, 成立の背景, 慰安婦の戦後, 否定する側の論理
偏見と差別	AIDSほか性感染症	データ, 症状, 各国の教育事情, 予防法, 医療制度

## 2-3. 実践の際の注意, 配慮点

本実践に際しては, 以下のように通常授業と異なる意識と配慮の必要がある。

- ①公的なものをはじめ, 極力客観的で信頼に足るデータを用意する。それにより受講生は主観的イメージとの相違点, 乖離, あるいは誤解や思い込み, 偏見を意識, 是正できる。
- ②文字情報の多用を回避する。特に非漢字圏を中心に日本語力で文字情報の理解に差が付きやすいので, 記事や文書は控えめにし, 画像や各種地図, 図表を積極的に利用する。
- ③多角的なアプローチを心がける。性にまつわるトピックには誤解や偏見が付きまといがちなので, 一方的な見方による情報提供を避け, 複眼的な視点が持てるように導く。
- ④受講生個人の考え方, 意見の自由と尊重を重視する。性に対する考えは一人ひとり異なる。教室内での発言や記述は基本的に自由で, 無理のない範囲での意見の表出でよい。
- ⑤受講生の心理的な安全の確保のため, 秘密保持を徹底し保障する。匿名による記述も可能で, 他者の発言内容の口外を厳禁する等を共通認識, 受講条件とし, 登録を許可する。
- ⑥教員の内面を適宜開示する。教員(発表者)も授業を構成する一員との意識を持ち, 適宜いち参加者として受講生に近い目線で活動に加わり, 教室の一体感を高める。

### 3. 実践の結果 (受講生)

#### 3-1. 修了アンケートより

授業全体の印象をあらゆる語彙を複数回答で選んでもらう簡易的な調査を行った。そこでの選択率が高かったものをまとめると、以下の表現に集約される。すなわち、本実践は「重く深刻で、怖いトピックもあるが、わかりやすく、有意義で重要だ。新しい知識が得られ、もっと知りたくなり、知るべきで、考えさせられる、価値のある時間だ」となる。

また、提示された語彙があらゆる程度の強さを5段階で問うと、「大切だ、必要だ」「役に立つ」「知的だ、好奇心を持つ」「考えさせられる」「新しいことを知る」の平均値がいずれも4.5点以上を示したほか、「日本語を学べる、日本語の授業だ」に対しては全員が5点の評価をした。一方、「重い、深刻だ」「難しい」「つらい、苦しい」「驚く」については評価が分かれ、5点(とても感じる)から1点(まったく感じない)まで分散した。

自由記述欄では、言語面について「この授業で学べる語彙や自然な表現が多い」「知っていた表現を置き換えて自然に使えた」「文法を気にしないで自由に話せる」「クラスメートから新しい言葉を教えてもらうのが楽しい」等があった。また、「文化の違いを感じた」「国では口にしない内容、口にできないテーマで話せる」等の内容面にも関わるコメントや「この授業で(精神的に)成長した」「性や世界のことだけでなく、自分のことがわかった」、さらに「この授業があったから学校を辞めなかった」との回答も見られた。

#### 3-2. 個別インタビューより

修了後、受講生有志に個別インタビューを実施したところ、以下の回答が見られた。

内容に関しては、「自分の思ったことが言えて、意見交換できる。チャレンジする内容で、精神的に成長できた。自分のこと、日本のこと、自分の国のことを考えた」「大人になった」といったメンタル面への言及や「本当の気持ちが表現できる。自分の国だと相手が引いてしまうテーマだ」「重い話題だが、他の授業では明るい話が多くてつまらないから(この授業が)いい」といった発言のほか、「日本語だと相手をリスペクトとする雰囲気があって話しやすい」のように、言語としての日本語の性質、感触に関する回答もあった。理由としてこの受講生は、「母語だと(自分には)普通過ぎて遠慮なく(強い言葉やおかしな言葉を)言うってしまうこともあるけれど、日本語だと落ち着いて自然な雰囲気です話せる」という。

ほかにも、「授業をきっかけにテーマに関心を持つようになり、調べた」「ネットなどでした(偏った)知識を修正してもらえる」のように授業後の学びに触れる回答や、「日本語で表現して自分のことがわかった」「初めて考えが言葉でまとめられた」「これこそまさに本当の日本語の授業だ。他の授業が違うわけではないが…」と意義を語る声があり、母国以来の学びの不足、自他の思いのやりとりの切実さ、本実践の必要度の高さがわかる。

### 4. 実践の共有の結果 (教員)

一方、教員向けに本実践を報告したところ、驚きとともに以下のような反応があった。

「想像以上の内容だ」「受講生の反応が前向きで驚いた」といったもののほか、「センシティブと思われるテーマでも、学生と教員が互いを尊重しあう姿勢があつてこそ成り立つと知った」「平和な社会、世界を作りたいと思い授業をしていたが、目を向けていなかった

た部分だ」「つたない言葉のほうがよく考えて話すことできる可能性と知った」、さらに「日本語教育への認識が改められる」「言語教育とは何かを考えざるを得ない」「言語教育を超えた人間教育だ」のように、言語教育のあり方、姿勢を再考する声が多数あがった。

その一方で目立つのが、「意義は感じるが正直、自分には厳しい」「自信がない」との声である。その理由は「日本語教育の範囲を超えているのではないか」「内面に触れ、センシティブすぎる」「自分も知らない情報なので難しい」というものである。ほかに「お互い、恥ずかしさがどうしても出てくるのではないか」「取り組むには勇気が必要で、私にも学習者にも繊細な内面に触れるのはためられる」「試験対策と教科書で精一杯だ」との声があった。また、類似のコメントが日本の高校の英語教員からも寄せられている。

## 5. 考察

### 5-1. 日本語教育としての可能性と希望

本実践の場はそもそも学生の国籍が30以上に及ぶ日本語学校である。この環境そのままに、本実践でも受講生の年齢や国籍、来日理由、学習目的、社会経験が多様であったことから、日本語を用いた異なる意見、思考から学びあい起きた可能性がある。授業内での対話が常に活発だったのは、単に自らの意思で選択した授業だからだけではないだろう。ある国の出身者からは「私の国では考えが似ている人が多くて面白くないが、ここはちがう」との指摘もあった。個々では考えにくいテーマや考えようとしても一人では想像力が働きにくいトピックについて、学習言語でもって固定メンバーで学びあう環境、そしてその受容的な関係性も相まって能動的に取り組めるケースもあるようだ。特に性について各自の手にする情報は限定的で、思考の枠が広がらず深まりも期待しにくい、本実践を通して初めて向き合える。そこに本実践の価値がある。さらに山本、萩原(2019)にあるように、日本語を用いるとすべてではないがテーマ、トピックの生々しさが軽減した結果、意見表明のハードルが下がり、率直に内面を表出できる場面も散見された。

他方で、母語ならば十分に表現できるが日本語では難しいとの当然の反応も多かったが、それはどの授業で扱うどのテーマでも一般的なことであろうし、母語ならば語れるというのは思い込みかもしれず、性のようなデリケートなテーマの場合、どこまで他者に開示し表出できるかは極めて不確かである。むしろ第二言語のほうがふさわしい場面がある可能性もあり(山本、萩原2019)、それは日本語母語話者が日本語でどの程度語れるか、私たちが自らを振り返れば容易に想像できる。つまり母語と母語文化を通した思考が常に正確で優位、かつ有効とは限らず、こうした言葉の限界を教員が意識化する必要がある。

このように受講生と教員の双方に小さくない実り、気づきをもたらす本実践の意義が大きいことはあらためて主張するまでもない。内容面でもあるいは言語面でも、日本語教育として十分に成り立つことは、とりわけ受講生の反応を見れば明らかである。

### 5-2. 人間教育の一環としての日本語教育

「人間教育」と聞くと腰が引けてしまう教員も少なくないだろう。だが、本実践の意義は上記の受講生の言葉にも端的に表れているし、実践内容を共有した教員からも指摘されている。すなわち、本実践は豊かな人間性を涵養し、社会に生きる一人の人間として望ま

しい姿, よりよい生(ライフ)を追求するための情報を提供し, 理解を促す機会になりうる。直接的, 間接的に人権を保障し, 生命の安全と尊厳を守る実践であるのだが, 性という人間の存在に不可欠な要素が日本語教育, 言語教育では正面からほぼ扱われていない。

もちろん本実践には制約が多く, 総花的で表面的, 未熟との批判は甘んじて受け入れた。しかし, 通常は口にしないテーマでの語り, やりとりを経て「自分を知った, 気づいた, 成長した」「日本語で思考が整理できた」と答えた受講生がいるように, 本実践は日本語を介していったん立ち止まり, 自らの内面を見つめ, 発露する可能性もうかがえる。

## 6. 課題と期待～学習者と教員への貢献

### 6-1. 本実践の貢献

日本語学校では数か月にわたる実践は難しく, 受講生の日本語力も十分というには遠い。非専門家ゆえに掘り下げも足りず, 専門的な見地からはいかにも薄っぺらで表面的になる。結果的に, 実践の効果を確実にかつ性急に求めるには限界があるのは否めない。

だが, そうしたハンデを逆手に取ったような, 日本語学校の特性もある。それはまず, 学習者の国籍や年齢, 経験ほかの多様性があり, 初級段階から日本語を学び, 異国で生活することを通じた教員・職員への信頼感も比較的生まれやすい。そして決して広いと言えない空間, 建物の中で日々顔を合わせることで, 教える者, 学ぶ者の心理的距離の近さ, あるいは一種の連帯感, 共同性のような空気も醸成される。この環境の下, 教員の工夫次第で学習者が日本語のみならず広く知的好奇心を高められる機会も期待できる。

時に深刻で重く, 身近で現実的なテーマに触れ意見を交わし, 日本と母国を考え, 自己と他者を顧みる本実践の成果は, CEFR が標榜する自律的で社会に参加し行動する言語使用者としての学習者の姿に通じ, 現実社会との連関を求める主旨に沿った授業として成立する。また, can-do の表面だけを取り込みがちな現場, 教員へのアンチテーゼとなる。

学習者の生きる力を育み, QOL の充実に貢献する本実践は, 同時に教員が思索を深める契機にもなる。教員の意識を問い, 教員のスタンスいわゆる教育哲学に迫るとともに, 学習者にはもちろんのこと, 教員にも豊かなライフキャリアの構築を導く手法と言える。

### 6-2. 意識の乖離

受講生の好意的な反応に比較すると, 教員側の意識はいかにも心許ない。実践の意義, 効果を認めつつ, 自らの実践には及び腰とさえ言える。そうした両者の意識の乖離に日本語教育の課題が見えてくる。つまり, 学習者が求めているものに教員が対応できていない現状であり, 社会的存在の学習者に近い目線でもって諸課題について切磋し学びあう意思, 覚悟に乏しい。そうした「教える」意識からの脱却の難しい教員と対照的な, 「先生やクラスメートと考え, 互いの意見がわかって, 学べた」との学習者の声は重要だろう。

こう考えると, 唯一かつ最大の障害とはほかならぬ私たち自身, すなわち教員であると推測できる。学習者が言語化できていない, 潜在的に抱く希望や関心, ニーズから目を逸らし, 結果的に無難なトピックを取り上げている教員の意識こそが大きな障壁なのではないだろうか。そして, can-do や参照枠の, 肝心の学習者を視野に入れないうわべだけの取り込みが教室現場で今後も常態化し, 再生産されていくことへの危惧は小さくない。

### 6-3. 実践のあり方

本実践は今も試行錯誤の中にある。だが、よりよい手法があるはずで、実践を試みる教員が続くことを期待しつつ、今後の望ましいあり方を以下で検討する。

まず、本実践の形にこだわらず、より一般化した内容で授業に組み込むことが考えられる。具体的には目下、日本の中学・高校で展開されている比較的平易な「包括的性教育」も参考になるが、決して一度きりのイベント的で特殊な時間に終わらせてはならない。

次に、参照枠の表面的な取り込みではなく社会との接続を真に意識した、明確で実質的な意味をもつコースデザインに組み込みたい。日本と母国の取り組み方や市民の意識、教育制度、さらに歴史や社会システム、産業構造の異同にも話題は広げられるだろう。

また、教員同士で学びあいの場を設定し、意識の変容を促せられたらよい。そもそも教員には性というテーマ自体への羞恥や遠慮、その結果としての回避、忌避といった意識がある。だが、固定的な手法はなく、いかようにでも工夫の余地は大きい。

さらに、組織全体の認識の改変につなげるため、特に教員側の上に立つ者には柔軟な対応と全体への働きかけを求めたい。そこでは組織、学校の思想、言語教育観が問われる。

最後に、一連の活動を継続的に実践したい。どんな実践も何より継続に意味がある。まず教員有志での検討から始め、受講には学習者の意思を尊重し、無理強い禁物である。

### 6-4. 日本語教育と性

性に関するトピックは奥深く、限りない。近年も性的同意をはじめ日々さまざまな課題が生まれ、現在進行中である。メリットが多くデメリットは少ない本実践が、各現場でそれぞれに相応しい形で適宜、かつ長いスパンを視野に展開されていくことを願う。そこでは教員の想像を超えた、頼もしく好ましい成果が学習者から導かれるはずである。

性は私たちの生の核心であり、日本語教育は学習者の生の中にある。よって日本語教育は生、社会そして性と、不即不離の、かつ相互関係の中にあってこそ存在意義がある

(図1)。学習者の真に欲する学びとは何か。差し障りがないが刺激に乏しいテーマか。それとも性と生のリアルな姿に関わるゆえ関心の高いそれか。学習者の反応を踏まえたうえで、社会と知への橋渡しを担うべき教員が目指すものは何か、検討に値する。

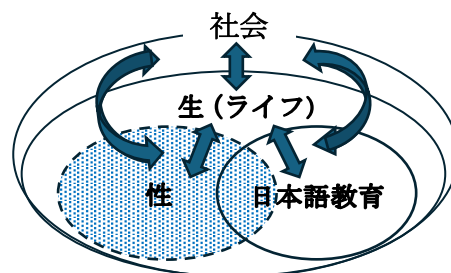


図1 性と日本語教育、生、社会の関わり

### 参考文献

- (1) 萩原秀樹 (2015) 「デリケートなトピックをどう扱うかー性をめぐる日本語授業の実践を実例としてー」『2015年WEB版「日本語教育実践研究フォーラム報告」』
- (2) 山本冴里・萩原秀樹 (2019) 「『日本語だから言えた』ー第二言語としての日本語使用と自由の感覚ー」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.267-272
- (3) 萩原秀樹 (2024) 「日本語教育×性ー性にまつわる日本語教育実践への認識と切実さー」『言語文化教育研究会第10回年次大会予稿集』 pp.86-91

## 国立高専中四国ブロック日本語教育等支援拠点校としての留学生支援

山田朱美 (津山工業高等専門学校)

<共同研究者> 杉山明 (津山工業高等専門学校)

### 1. 高専における国際交流の発展に伴う質的、量的な変化

国立高専機構は、モンゴル、タイ、ベトナムの3カ国を重点国として位置づけ、日本型高専教育制度(KOSEN)の海外展開を進めている。既に2016年にはモンゴル、タイで、2018年にはベトナムで高専教育システムをスタートしている。さらにタイでは、高専教育システムを海外に本格的に導入する事業として、2校のタイ高専(2019年にKOSEN-KMITL, 2020年にKOSEN KMUTT)が設置された。これは、日タイ両政府による円借款協力事業「産業人材育成事業」での合意に基づいて、イノベーションを担う人材の育成のために設置されたものである。これらの取組は、従来、日本人学生を海外に留学させるという国立高専の国際化概念を大きく転換し、高専システム自体を海外に展開するものである。そのため、高専における留学生への日本語教育もまた大きく転換を求められている。

令和2年(2020年)に国立高専に在籍する留学生数は23カ国419名であり、その内訳は文部科学省奨学金による国費留学生144名、各国政府派遣留学生253名(マレーシア125名、モンゴル94名、タイ34名)、私費留学生22名である(国立高等専門学校機構2020)。国費留学生はJASSO東京日本語教育センターで1年間日本語教育を受けるシステムが整備されている一方、マレーシアおよびモンゴルの政府派遣留学生も母国にて1年半以上の予備教育を経て高専本科3年次に編入学する。このため、高専における留学生はシステムティックな教育手法による十分な日本語教育を受けて来る者が大部分であった。

これに対し、日本型高専教育制度の海外展開が開始されるに伴い、特にタイ高専の学生を日本に編入学させたり、タイの中学生を直接日本の高専に入学させるなど、新たな制度が構築されるに伴い、これまでの留学生に比べると日本語を十分に学ばない状態で入学する学生がこの2、3年の間に急速に増加する様になった。この背景の下、文部科学省概算要求事項として、日本型高専教育制度(KOSEN)の海外展開と国際化の一体的推進を掲げ、日本型高専教育制度(KOSEN)の海外展開・重点3カ国(モンゴル・タイ・ベトナム)における高専教育の導入(教員研修、カリキュラム・教材開発等)を支援する取組を推進するとともに、留学生への日本語教育体制を強化している。

その一つの方策が2021年度より開始された日本語教育等支援拠点校制度、現在の留学生支援拠点校制度である(国立高等専門学校機構2024)。高専は地域により五つのブロックに分けられているが、それぞれに1校ずつ拠点校を設け、ブロック内の留学生支援を進めようというものである。第四ブロック(中四国地区13高専14キャンパス、米子、松江、津山、呉、徳山、宇部、広島商船、大島商船、香川高松、香川詫間、阿南、新居浜、高知、弓削商船)では津山高専が拠点校となり、筆者が特命准教授として赴任、留学生支援を推進することとなった。

## 2. 第四ブロックにおける留学生支援の課題調査

拠点校による支援制度を開始するに先立って、第四ブロック内の各高専における留学生支援の課題調査を、以下の手法により実施した(山田・杉山 2022)。

①基本状況調査として、ブロック内各校(13校)での3年次編入留学生の受入状況、日本語授業の開講状況、および受入留学生日本語能力等の確認(2021年7月実施)

②ブロック内留学生(107名)へのアンケート調査(2021年11月実施)

先ず、①の基本状況調査から、下記の結果が得られた。

### 1. 日本語授業の開設について

- ・開講単位数は、最少0単位(補習のみ)~7単位まで多様である。
- ・日本語指導教員は1校を除いてすべて非常勤講師、さらに日本語教育が専門でない教員もいる。

### 2. 留学生の在籍状況

- ・第四ブロック13校には2021年9月現在、14ヶ国、107名の留学生が在籍している。
- ・各高専の留学生は1学年2、3名の在籍で、1クラスに1名のみというケースが多い。

### 3. 在籍留学生の日本語能力

- ・授業についていくためにはN2レベルが必要だが、N3レベルと判定された者が107名中27名、それ未満が4名いた。

以上の結果から、各校においては、日本語授業の質も量もばらつきがあること、また、高専は1クラスが1学科編成であることから、全く学習内容の異なるクラスに留学生が分散しており、留学生同士が助け合う環境に至っていないことが明らかになった。日本語のレベルとしても、全体の3割の留学生が、高専での授業を日本語で受けるには支障があることが明らかになった。これは第1節で記載した通り、十分な受入前教育がなされずに入学してきた留学生が数年前から急激に増加していることを反映している。

次に、②各高専留学生へのアンケート(13高専107名中51名回答)では、19項目のアンケートの設問を置いた。特に参考になった設問とその回答は以下のとおりである。

設問9.「JLPTレベル」では51名中14名がN3またはそれ未満と回答。留学生自身も高専の授業についていくには日本語力が不十分だと感じていた。

設問11.「日本語で困ることは何か」では書くこと、特にレポート執筆に困難を感じていた。

設問18.「日本人の友だちがいるか」では特にいないという回答、チューターとの関係に悩んでいる回答もあった。

これら①と②の結果をまとめると、留学生支援において下記の3つがポイントであることが明らかになった。

【語学力】日本語力不足で、授業について行けない留学生の存在が近年急速に増加していること。

【疎外感】クラスでの孤立感、人間関係、メンタル面の課題を抱える留学生が存在すること。

【組織的運営】非常勤の日本語講師によるレポートなど理系日本語の指導の限界や、日本

人学生との交流不足による学生同士での教え合いの不足など、日本語講師だけでは解決できない課題が多く、組織的な指導体制が必要であること。

そこで、本論文においては、このような高専における国際化の進展に伴う留学生の質的・量的な変化に対し、拠点校制度を活用して以下のような観点で留学生支援に取り組んだ成果について述べる。

- A) 各高専における非常勤の日本語講師では教育が難しい理系レポート執筆などの実践的な日本語教育指導の支援（理系日本語教育支援）
- B) 非常勤の日本語講師だけでは質的にも量的にも増加する留学生支援が不足することに対し、専門教員や学生とも連携した組織的支援体制の構築（組織的支援）
- C) 各高専における語学教育以外の留学生支援（高専および社会適応支援）

### 3. 理系日本語教育支援

高専における日本語教育の課題として、日本語講師が理系の内容を指導することが難しいという面が挙げられる。そこで、拠点校制度を活用し、文系のバックグラウンドを持つ日本語講師でも理系の日本語を教えることが出来る教材作製を行った。特に留学生がつまづきを感じている実験レポートの作成指導を支援する教材として、筆者は専門教員（理工系）と協力して、「高専留学生の実験レポートの書き方」（山田・加藤 2022）を作製した。本書の利用方法は、基礎的なレポート執筆の方法を学んだ後、物理の実験動画を見て、テンプレートに従って必要事項を記入してレポートを完成、それを教員が添削し留学生にフィードバックし完結するという構成になっている。実際の留学生レポートの添削例も採録され、どのような点が添削されるのかを、留学生自身が確認できるようになっている。

本テキストは2022年3月の初版が完成し、すでに津山高専だけでなく、複数の高専から配布依頼があり、実際の日本語授業でも取り上げられ始めている。留学生や指導教員からの意見を得て改訂を重ね、2025年3月には第4版を発行するに至っている。以下は、ある高専の日本語講師（非常勤）からのコメントである。

「これまでの授業では生活日本語だけを取り扱っていた、というより他に何をすれば良いかが分からなかったが、このテキストを使ってみて、留学生がどういう専門授業を受けているのか、どういう日本語が必要かを知ることができた。簡単に使いこなせない部分もあるが、自分も勉強したい。」

また、本テキストを見た専門教員からは、

「レポート執筆能力が低下傾向にあるのは日本人学生も同様で、これは日本人学生にも使えるのではないか。」

「本テキストは物理実験のレポート執筆だが、機械、電気、情報等のバージョンが作れないか。」

等のコメントを得た。学生実験レポートの書き方の教科書は既に多く出版されているが、高専1年生または3年次編入留学生をターゲットとしたものは出版がなく、また、実験の動画教材と組み合わせ、実践的な内容とすることで、学生がより自分の課題として取り組むための工夫を行った。また、取組を通じて各高専の日本語講師が専門科目の教員と

連携するきっかけともなった。今後は他分野についても同様のテキストを作製していく必要があると考えている。

#### 4. 組織的支援

高専における留学生支援は、これまでその殆どが非常勤の日本語講師や一部の教員に依存していた。しかし、これらの教員は必ずしも理系知識が十分でなく、日常的に留学生と十分な時間を持って交流することも難しいのが現状である。そこで、第四ブロック拠点校においては、専門科目の教員や日本人学生にも留学生指導に対して支援を求める取組を行った。取組の例を以下に挙げる。

##### 4-1. 専門教員との連携事例、理解度テストの実施

留学生への学習指導を行うにあたり、留学生の成績不振の原因が、日本語によるものなのか、メンタル的なものなのか、そもそも基礎学力の不足によるものなのかを理解する必要がある。しかしながら、日本語教員だけでは、数学などの基礎学力面を評価することができないという課題があった。そこで、専門教員と連携した理解度テストを実施した(山田・島田 2024)。

具体的には、数学、物理、化学の3科目において、高専2年生終了時点の理解度を確認する英文のテスト問題を作成し、それを分析して理解度を測ろうというものである。

その結果、あるタイ高専編入留学生は物理の理解度が低く、また数学では微分積分が抜け落ちていることが分かり、専門教員による補講を実施することになった。

このような学習指導は専門教員との連携があっただけで実現したものではない。先にのべた「3. 理系日本語教育支援」と同様に、日本語教員と専門教員の連携、協働の必要性と有効性を証明する事例だと言える。

この取組を通じて得られた知見は、専門教員自身も、留学生のつまずきのきっかけを日本語の問題と考えていたため、そもそもの科目内容の理解度が母国語でも不十分であったことに気がついたことを通して、日本語教員との連携による組織的対応が留学生支援に不可欠であるという認識である。

##### 4-2. 日本人学生の活用

次に日本人学生を活用した留学生支援の事例を紹介したい。

###### ①チューター研修

ほとんどの高専においては、各留学生に対して同級生の日本人学生がチューターとしてペアを組み、支援することが制度化されている。しかし、上述のアンケートによれば、その多くが十分に機能しているとは言えない状況であった。

そこで、筆者は日本人チューターに対する研修を実施した(山田・杉山 2024)。年度はじめにチューター制度の概論を述べ、留学生の生活、学習面での困難点を指摘、具体的な支援内容を説明する。また、初の定期試験である前期中間試験前には、試験範囲や試験時間、持ち込み可能物品の確認等を行う。更に、ゴールデンウィークや夏休みの様な長期休業前には、休業中も定期的に連絡を取りあうことを依頼している。

前述のタイ高専からの編入生については、日本語力、学力とも不十分で多くの支援が必要だったのでチューターを3名に増やし、生活面、学習面、レポート執筆の3分野に分業し、支援を充実させるとともに、チューターの負担軽減も行った。

さらに、チューターマニュアルを作成した。ブロック内13高専のうち、文書化したチューターマニュアルが確認されたのは5高専に留まっており、留学生指導におけるヒントや心構えとなるものをブロック内高専で共有化する予定である。

## ②レポート添削

もう一点、前述のレポート執筆テキストを利用した授業で提出された留学生レポートの添削についても、日本人学生を活用している(山田・加藤 2024)。日本語教員が前述のテキストを利用して授業をすることは可能だが、実験レポートの添削は専門知識の壁に阻まれて難しい。一方で、専門教員が少数の留学生のために多くの時間を割いて添削することにも限界がある。その対策として、日本人学生の力を借りて添削を行うこととした。実際に行かせたところ、日本人学生でも十分な添削を行うことができ、質的にも全く問題ないことが確認された。

これらの日本人学生による留学生支援を実施した後に、日本人学生20名に対してアンケートを行ったところ、次のような興味深い結果を得た。まず、全ての学生が、留学生や国際交流への興味関心が「大いに高まった」「高まった」と回答した。また、留学生にわかりやすい日本語で話すことが重要であること、逆に自らに対しても留学生がわかりやすい英語で話してくれることで英語が理解できることがわかったと回答し、プレイイングリッシュの概念を体感している学生がいた。また、参加した日本人学生は困っている留学生を助けようとする意識が高まり、自らが海外に留学したと置き換え、海外生活を自分ごととして捉える意識が得られ、日本人学生自身の国際化にも結びつく成果を得た。

## 5. 高専および社会適応支援

高専に来た留学生は前述の通りクラスで1-2名程度であることが多いため、「仲間として受け入れてもらえず、その一方で日本式と同調圧力に悩み、学校も特に何もしてくれない」と感じている者も見受けられた。そこで、拠点校としての活動を通じて、状況の改善につなげたいと考えた。例えば、ブロック内の留学生のメンタルケアの一助として留学生対面合宿を行っている。ヨット研修やスキー研修の様なアクティビティやテーマ別の日本語ディスカッション等を行っているが、教員だけでは不十分な部分を日本人学生が補っている。2024年9月の香川高専での第四ブロック留学生合宿では日本人学生が日本語授業の補助を務め、スポーツ交流の運営にも関わった。また2025年2月の津山高専での合宿では、10名が企画、運営に携わった。これらの活動を通じ、他の高専の留学生との横のつながりや、同じ高専でも学年、学科や出身国の異なる留学生との斜めのつながりが得られ、留学生の高専および社会適応に対して大きな効果が得られた。また、運営を通じて日本人学生の国際的な意識も高まった。この意識の高まりが高専全体へ波及することが期待される。

## 6. まとめと課題

拠点校制度を設置することにより、教育リソースの観点からは、拠点校としてある程度のまとまりを持つことにより、特命准教授を配置できた。また、共通の課題である実験レポート作成に関する教材を開発し、これを各高専で共通利用するなど、従来よりも支援を組織的に行うことができるようになった。また、学生の学習意欲向上の観点からも、他の留学生や日本人学生との連携により、改善が認められている。更に、これらの活動の見える化により、各高専の国際センターからの支援、専門教員からの支援、日本人学生からの支援を受けやすくなるなどの効果が得られ、高専における留学生支援体制の強化が図られた。今後は更にブロック間での連携促進により更なる発展が期待できる。

高専における留学生は工学を学び、技術教育を受けることを目的としているため、日本語教員と専門教員との連携が欠かせない。これまで進めてきた専門教員との連携活動を契機として、専門教員が留学生の存在および留学生支援を改めて考えることを願っている。日本人学生についても、留学生支援活動を通じて、留学生を同じ高専生として受け入れ、助け合うマインドが醸成された。積極的に留学生に関わろうとする日本人学生が増えることにより、留学生の孤立感解消に繋がることを期待できる。

本活動をブロック内外の高専により広く浸透させることで、留学生が高専への留学を有意義なものと感じられるよう、引き続き尽力したい。

## 謝辞

本活動にご協力いただいた方々に厚くお礼申し上げます。

本研究の一部は、JSPS 科研費 23K00623 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- (1) (独) 国立高等専門学校機構 (2020) 『独立行政法人 国立高等専門学校機構 概要』  
[https://www.kosen-k.go.jp/assets/pdf/nationwide/hj\\_1-16senkoka/gaiyou2020.pdf](https://www.kosen-k.go.jp/assets/pdf/nationwide/hj_1-16senkoka/gaiyou2020.pdf) (2025.03.27 確認)
- (2) (独) 国立高等専門学校機構 (2024) 『独立行政法人 国立高等専門学校機構 概要』  
<https://www.kosen-k.go.jp/wp/wp-content/uploads/2024/07/kosengaiyo2024.pdf> (2025.03.27 確認)
- (3) 山田朱美・杉山明 (2022) 「日本語教育等拠点校としての多面的留学生支援」『日本高専学会第 28 回年会講演会講演概要集』, pp. 34-35
- (4) 山田朱美・加藤学 (2022) 『ここがポイント！高専留学生の実験レポートの書き方』
- (5) 山田朱美・島田悠彦 (2024) 「タイ高専からの編入留学生における専門日本語教育上の課題と分析」『日本高専学会第 30 回年会講演会講演概要集』, pp. 1-2
- (6) 山田朱美・杉山明 (2024) 「留学生支援を通じたキャンパスの国際化」『日本高専学会誌』 Vol. 29, No. 2, pp. 3-6
- (7) 山田朱美・加藤学 (2024) 『高専留学生の実験レポートの書き方』テキストを用いたレポート執筆指導とその効果』『第 26 回専門日本語教育学会研究討論会誌』, pp. 11-12

## 海外における CLD 児の子育て及び支援経験者の語りにみられる課題

— 「CLD 児の子育て対話カード」の作成を目指して—

高橋佳奈子 (アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター)

荻田朋子 (大阪大学大学院生)

岩永府子 (フリーランス)

### 1. はじめに

CLD 児 (Culturally and Linguistically Diverse Children) が学ぶ教育現場ではケースが個別に取り扱われることが多く、学校と家庭の連携不足、地域による情報・支援格差、居住国の社会文化的背景等、多面的な状況に直面することが多い。そのため、支援が断片化し問題が膠着化してしまうという課題が問題となっている。また、継承語教育においては子どもの学習意欲が低い場合が多く、自律的な取り組みは期待しにくいといった課題が長年関係者から指摘されており、今後も容易に解決には至らないと考えられる。

そこで、発表者らは経験を共有し対話する場の創出がこのような課題に取り組む保護者、支援者のエンパワーメントになると考え、2022年7月より世界中の CLD 児の保護者、支援者等が集まるオンライン対話テーブル「保護者のテーブル」を実践し、CLD 児の子育てを取り巻く状況についての語りを共有してきた。しかし、限られた時間と、オンラインという状況的制限の中で対話の質を高める工夫が必要であると感じていた。また、子育てに関する語りはセンシティブな話題を含むことも少なくなく、状況や相手によっては経験を直接共有することに抵抗を感じる場合があるという課題に直面した。そのような課題を解決する方法として、対話カードに自身の経験を投影して語ることで、問題と一定の心理的距離を保ちながら対話に参加しやすくなると考えた。

### 2. 先行事例と調査の目的

近年、株式会社クリエイティブシフトに代表されるパターン・ランゲージ<sup>1</sup>をはじめ多くの対話カードが開発されている。井庭編 (2019:271) は、パターン・ランゲージが特に有効なのは、具体的状況が多様に想定され、一通りのマニュアルを作ることができない分野であると述べている。また、パターンは考えるための道具 (思考の道具) になり、他の人と共に考え実践することを支援する、と説明している。

対話カードの活用事例として、就職活動生を対象とした実践では、自己内省が深まり、参加者は高い満足感を得たことが報告されている (青山他, 2023)。また、高齢者介護現場での実践では、多様な価値観から学ぶことで、自身の成長につながる行動変容のイメージを獲得する効果があった (金子・井庭, 2024) という。このように、対話カードは参加者から真正性のある多様なナラティブを引き出すメディアとして活用され、その有効性が示されている。対話カードの作成によって、初対面の相手にも自身の経験を振り返り、その経験について意味づけて話せるようになる (井庭編, 2019:283) と考えられる。

しかし、管見の限り、現時点では CLD 児の教育支援を目的とした対話カードは存在しな

い。そこで本研究では、「CLD 児の子育て対話カード」の開発を目指し、対話テーブルの実践から得られた、海外 6 カ国において CLD 児の子育て・支援を経験した 9 名の語りを分析し、共通する課題に基づいて対話カードの試作を行うことを目的とする。発表者らはすでに先行研究として、CLD 児の子育て・支援に関わる 5 名のナラティブを対象とした対話カードの試作に取り組んでいる（荻田・高橋, 2024）。本研究では、分析対象を拡大し、海外における CLD 児の子育て経験を持つ保護者および支援者に焦点を当てて分析を行う。

### 3. 研究概要

本研究では、ナラティブ・アプローチを採用した。ナラティブ・アプローチは、「ナラティブ（語り、物語）」という概念を手がかりに現象に迫る方法の総称である（野口, 2018）。また、「ナラティブ・アプローチは新しい語りを生成することへと視野を広げる（野口, 2009: 266）」という特徴があり、子育てや教育に終着点はなく常に現在進行形で語られるという本実践の特徴とが合致していると考えた。

#### 3-1. 研究対象

本研究では、「保護者のテーブル」の実践で得られた海外 6 カ国において CLD 児の子育て・支援を経験した 9 名の語りを対象とした（表 1）。

表 1 調査対象データ

調査協力者	立場	実践時の居住国	CLD 児の主なルーツ	実践時期	録音時間
A 氏	保護者	日本	オランダ・日本	2022/07/31	34 分 56 秒
B 氏	保護者	メキシコ	メキシコ・日本	2022/9/25	25 分 20 秒
C 氏	保護者	米国	米国・日本	2022/11/27	26 分 17 秒
D 氏	保護者・支援者	メキシコ	メキシコ・日本	2023/2/26	28 分 22 秒
E 氏	保護者	米国	米国・日本	2023/9/24	25 分 5 秒
F 氏	保護者・支援者	シンガポール	シンガポール・日本・米国	2024/3/24	21 分 4 秒
G 氏	保護者	ボリビア	ボリビア・日本	2024/5/25	47 分 27 秒
H 氏	保護者	日本	中国・日本	2024/7/28	39 分 31 秒
I 氏	支援者	米国	米国・日本	2024/10/27	16 分 54 秒

調査協力者は、I 氏以外の 8 名が保護者であった。I 氏は米国の中高一貫校で CLD 児の支援を行う支援者であり、D 氏及び F 氏は保護者且つ支援者でもあった。実践時の居住地は、A 氏と H 氏のみ日本であり、その他の調査協力者は海外に居住していた。「CLD 児の主なルーツ」は、調査協力者が養育・支援をする子どもたちのルーツを表している。ルーツは両親の出身国や CLD 児の居住国となっているが、支援対象の CLD 児のルーツは多岐に渡るため、「主な」と表記した。音データは最短で 16 分 31 秒、最長で 39 分 31 秒であった。「保護者のテーブル」での語りの長さは登壇者に委ねられており、その結果録音データの長さに差異が見られた。

### 3-2. 分析方法

分析にはナラティブ分析のテーマ分析(リースマン, 2014)を用いた。テーマ分析は一人一人の経験についての語りの分析に適し、データを断片化することなく複数のストーリー構造の比較によって共通性を見出すことができるという。また、本研究に先立って所属大学の「人を対象とする行動学系研究倫理委員会」の承認を得た。

分析手順は、次の通りである。①「保護者のテーブル」で語られたナラティブの録画データを文字化する。②語り手によって語られたこと、出来事や経験に注目し、ラベルを付与する。③語りの中からストーリーを見出す。④抽出された複数のストーリーを比較する。⑤共通性のあるストーリーを抽出し、カテゴリー名をつける。⑥カテゴリーごとに対話カードを試作する。ストーリー構造の枠組みとして、パターン・ランゲージを参照する。

## 4. 結果

### 4-1. 抽出されたカテゴリーとその内容

分析の結果、17のカテゴリーが生成され、その中で国や地域を超えて重なりが多い5つのカテゴリー<①継承語学習の取り組み、②アイデンティティの形成、③親族とのつながり、④教育機関と保護者のコミュニケーション、⑤子どもの社会化と家庭教育の困難>を抽出した(表2)。

表2 抽出されたカテゴリー

カテゴリー	発話者	ストーリー数
①継承語学習の取り組み	A氏, B氏, C氏, D氏, E氏, F氏, G氏, H氏	23
②アイデンティティの形成	A氏, B氏, E氏, F氏, G氏	11
③親族とのつながり	B氏, C氏, D氏, F氏, G氏	10
④教育機関と保護者のコミュニケーション	B氏, E氏, F氏, H氏	9
⑤子どもの社会化と家庭教育の困難	B氏, C氏, D氏, F氏	5

①では継承語を学ぶ環境の有無が子どもの学習意欲や言語レベルに影響を与えていること、②では子どもが周囲からのラベリングや自分は何者でもないというネガティブな感情に向き合いながらアイデンティティを形成していく過程を見守る姿勢などが語られた。③では文化・言語の継承の取り組みのために帰省や子守りの依頼など親族との関わりが必要であること、④保護者・支援者は教育に積極的に関わろうとする一方で、現地語能力の限界といった課題が存在すること、⑤ではマイノリティとしての立場や家庭生活での言語的限界を感じていることなどが語られた。

### 4-2. 共通するストーリー

紙幅の都合上、ここでは「①継承語学習の取り組み」のカテゴリーに分類されたナラティブの共通するストーリー構造を提示する。

#### 4-2-1. 共通する状況

「①継承語学習の取り組み」の категорияに分類されたナラティブでは、子どもたちが「ルーツのことは(継承語)でもコミュニケーションが取れるようになってほしい」という保護者や支援者の願いが共通して語られていた。

例えば、「お父さんがオランダ語をずっと話していれば、子どもが話せるようになると思っていたが、実際は全然話さず、全部日本語で話すようになった(A氏)」「両親は日本人で、子どもはアメリカで育ち、家庭と学校で言語が異なる(E氏)」といったように継承語(主に日本語)と現地語のバランスの取り方に苦労している状況や、「スペイン語で『おしっこ』を間違えて『うんち』と言ってしまった。それがスペイン語を使った最後だった。失敗を嫌う性格なので、自信をなくす経験になった。日本語の発話が増えるタイミングと重なってスペイン語を話さなくなった(B氏)」というように、子どもが言語間で混乱や葛藤を感じる場面(自信喪失や言語選択の躊躇)が生じている様子が語られていた。

また、「土曜日に補習校に行っており、小6まで通った(E氏)」「現地校に通いながら、サンタクルスの日本語教室にも通わせている。(G氏)」など、親や支援者が試行錯誤しながら子どもの言語育成に関わっているという状況が共通して語られていた。

#### 4-2-2. 共通する課題と要因

一方で、必要性を感じず、学習意欲が湧かないという継承語の動機づけの低さや、場の不足が課題として語られていた。例えば、「実際にやろうと思っても、子どもは日々の学校とか、習い事とか友達遊びとかを優先してしまいますし、家族の中でも日本語だけなので、あまり必要性を感じていないので、必要性がない言語を学べといっても、子どもは学ばないのかなと思います(A氏)」「子どもたちがなんで日本語も勉強しないといけないの？ボリビアにいるんだからいらんじゃんと言っていました(G氏)」「補習校に子どもを入れていても、その兄弟、下の弟や妹たちが落とされたというような話もたくさんありました。そこで、何らかの形で新しい学校できないものなんだろうかという声かけがあったということなんです(F氏)」などである。これらの課題の語りには、現地語や現地の教育が優先されることや、保護者にはその経験がなく教え方がわからない、学びの場も不足しているといった避けがたい要因が共通して含まれていると考えられる。

#### 4-2-3. 共通する解決方法と行動

このような課題に対して、保護者や支援者の取り組んでいる解決方法や行動にも共通する語りが見られた。一つ目は、「機会の確保」である。「家では日本語というのを徹底したり、絵本の読み聞かせやポスターを貼って目につくようにしたりした(G氏)」「日本にゆかりのある子どもたちの集まりを行っている(B氏)」など家庭内での工夫から、コミュニティの形成まで、機会を確保するための具体的な行動が語られている。

二つ目は、「プロジェクトという時間や音読発表会やクイズ作成(F氏)」「学習発表会(G氏)」など学んだことを活用・発表する機会を通じて、子ども達成感を得られるための工夫が語られていた。

三つ目は、取り組みや悩みの共有である。「周りからいろんな方法やアドバイスを共有してもらえたらいいなと思っています (A氏)」「運営陣もここで日本にゆかりのある子どもを育てている母親。共感できることが活動の強み (B氏)」というように、保護者や支援者が実践や悩みを共有し合える場を構築する・参加することによって、課題を乗り越えようとする姿勢が語られていた。

#### 4-3. 「CLD 児の子育て対話カード」の試作

4-2.の共通するナラティブのストーリー構造をもとに、抽出されたカテゴリーごとに対話カードを試作した (図1)。


<p>ルーツのこぼれ (継承語)</p> 	<p>シンガポールは非常に学歴主義の国ですので、メイン校での勉強ということが本場に重視されました。で、そちらの方ごとに重視したいから日本語を勉強する暇はあまりせん。ということで、やめていく子どもたちももちろんたくさんいます。ですが、メイン校での勉強とできる限り両立できるように、長く長くってということを私たちのモットーとして、やめてしまったら終わりますよ。(F氏)</p>
<p><b>状況 (Context)</b> ルーツのこぼれ (継承語) でもコミュニケーションがとれるようになってほしい</p>	<p>学校に入った当時すごくすごく気になったのが子どもたちがやっぱりなんで日本語も勉強しないといけないのとか別にボリビアにいるんだからいらんじゃんとか (G氏)</p>
<p><b>問題 (Problem)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>継承語を学習するモチベーションが低い</li> <li>継承語を使用する環境があまりない</li> <li>継承語を学ぶ場が少ない</li> </ul>	<p>お父さんがオランダ語をずっと話していれば、子どもがオランダ語を話せるようになるんじゃないかと固まっていたんですけど、実際は全然話せなくて、どういつわけか文を話さない、単語も話さない、全部お父さんには日本語で話すっていうふうに、今、なっています。ただ、お父さんの話すオランダ語は理解していて、私が理解できないレベルのオランダ語も理解しているんですが、なぜか話すほうは全部日本語というふうになっています。(A氏)</p>
<p><b>避けることができない要因 (Force)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>現地での教育や習い事が優先される</li> <li>保護者は継承語学習の方法が分からない</li> </ul>	<p>社会に出て日本語が使えるということを実感させたいということもありまして、校外学習を始めました。(F氏)</p>
<p><b>解決のヒント (Solution)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>継承語を使用する機会の確保</li> <li>継承語を使って達成感を得る</li> <li>保護者の実践や悩みを紹介しあう</li> </ul>	<p>中国にいる時も、なるべく2つの言語を使って話そうと思って。特に中国にいる時は、周りの環境の中で、その日本語を使う機会とか、日本語を聞く機会は全くない。私だけの、私の日本語だけを聞いて育ったっていう感じです。だから、話をする時も中国語で行って、その後は日本語で言ってもか、そういうことが多かったですね。(H氏)</p>
<p><b>行動 (Action)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>継承語学校などのコミュニティに参加</li> <li>保護者が語り合う場をつくる</li> </ul>	<p>私は、日本、日本語、または日本の文化なども知ってもらいたいという思いで、語学なども見せたいと思って、チャンネル登録はしたんですが、見てくれないです。やっぱり、結局、子供が自分で選んで、楽しく持って、興味を興味を持って主導しているものの方が、うん、言葉も習得しているので、今は、子供に選ばせています。(B氏)</p>
	<p>母語の大切さや日本語を継承することの意義を彼らに伝えていきたいなと思っています。もう1つが地域との連携、教室の中だけでなく外でも日本語を使用する場や発表する場などがあると子どもたちのモチベーションも上がるし成長も見られました (G氏)</p>

図1 「CLD 児の子育て対話カード」の試作例

対話カードの試作に当たっては、株式会社クリエイティブシフトが公開している「パターン・ランゲージのつくり方」を参考にした。①状況 (Context) は、このパターンを必要とする状況であり、保護者や支援者の想いを表している。②問題 (Problem) は、その状況 (Context) で起こってしまいやすい問題を表している。③避けることができない要因 (Force) は、問題 (Problem) が度々発生してしまう理由の中でも、社会や子どもの成長における自然の摂理、多くの人に共通する心理、社会的状況や環境的制限など、容易には避けることのできない要因を指す。④解決のヒント (Solution) は、度々起こってしまう問題 (Problem) から脱するため、どのように考え、行動しようとするか、抽象的なアイデアを記述する。⑤行動 (Action) は、解決のヒントを具現化するための具体的な行動を表している。

この「CLD 児の子育て対話カード」の開発・活用によって、国や個人を超えて多様な教育観、経験が共有されることにより新たな見方が生まれ、困難や葛藤が解消される可能性があると考えられる。そして、複言語複文化環境で育つ子どもたちへの理解が深まり、多文化共生社会における共助のきっかけが生まれることが期待される。

## 5 まとめ及び今後の課題

本研究では、「保護者のテーブル」で得られた海外6カ国においてCLD児の子育て・支援を経験した9名のナラティブを分析した。その結果、調査協力者によって多く語られた5つのカテゴリー<①継承語学習の取り組み, ②アイデンティティの形成, ③親族とのつながり, ④教育機関と保護者のコミュニケーション, ⑤子どもの社会化と家庭教育の困難>を抽出した。そして、それらのカテゴリーごとに「CLD児の子育て対話カード」を試作した。今後は、さらに対象とする語りの数を増やし、対話カードの制作に取り組むと共に、カードの社会実装に向けて、より使いやすいデザインを検討していく必要がある。

## 注

1. パターン・ランゲージとは、ある状況で問題があった時、どのように解決したかという経験を集め、パターンを発見し、それを言語化したものである(井庭他2014)。

## 謝辞

本研究は、第17回「未来を強くする子育てプロジェクト」スミセイ女性研究者奨励賞による助成を受けています。

## 参考文献

- (1) 青山春華他(2023)「就職活動生の内省を促す対話カードの開発」『京都芸術大学紀要 Genesis 27』p.20-35.
- (2) 井庭崇(編)(2019)『クリエイティブ・ラーニング創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会.
- (3) 井庭崇・中埜博・竹中平蔵・江渡浩一郎・中西泰人・羽生田栄一(2014)『パターン・ランゲージ:創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会.
- (4) 荻田朋子・高橋佳奈子(2024)「CLD児の教育をめぐるポリフォニックな言説についての一考察—保護者と支援者のナラティブを対象として—」『第27回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集』(印刷中).
- (5) 金子智紀・井庭崇(2024)「パターン・ランゲージを用いた対話における気づきと学び:高齢者ケア実践についてのコミュニケーション支援」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』26巻1号p.51-62.
- (6) 「パターン・ランゲージの作り方」株式会社クリエイティブシフト.<https://creativeshift.co.jp/pattern-lang/#howtomake> (参照 2025-03-28).
- (7) キャサリン・コーラー・リースマン(著)・大久保巧子・宮坂道夫(翻訳)(2014)『人間科学のためのナラティブ研究法』クオリティケア.
- (8) 野口裕二(2009)『ナラティブ・アプローチ』勁草書房.
- (9) 野口裕二(2018)『ナラティブと共同性-自助グループ・当事者研究・オープンダイアローグ-』青土社.

# 口頭発表

---

(午後の部)



## TOWL3 を基盤とした日本語作文評価基準の検討

—外国ルーツ高校生作文の分析—

深石葉子 (立命館大学大学院)

松本理美 (大阪樟蔭女子大学)

### 1. はじめに

日本国内の高校において日本語指導を必要とする高校生(以下、外国ルーツ高校生とする)は年々増加している。文部科学省(2024)によると、日本国内で、日本語指導が必要な児童生徒数は、69123人で前回調査(文部科学省(2022))より18.5%増加した。外国ルーツ高校生は15.9%増加しており、公立高校入試で一部の地方自治体が外国ルーツの生徒のための入試枠を設けていることもあり、ここ10年で1.7倍に増加している。外国ルーツ高校生の現状は非常に厳しく、中退率は8.5%で、全高校生の1.1%を大きく上回っている。また大学等(短大・専門学校を含む)進学率は全高校生が75.0%に対して、外国ルーツ高校生は46.6%に過ぎない。就職した場合の非正規率は、全高校生が3.1%に対して、外国ルーツ高校生は38.6%である。全高校生との差は開くばかりで、外国ルーツ高校生に厳しい数字が多い。高校生は卒業後、就職や大学進学を控えており、就職試験や大学入試のためには聞く、話す、読むだけではなく、「書く」力が重視されると考える。

「書く」ことに関する研究、なかでも外国ルーツ高校生の作文評価に関する論文は少ない。文部科学省は2022年、外国ルーツの児童生徒の日本語能力を把握するテスト「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」(以下、DLA)を公開した。DLAは、「学校において利用可能な日本語能力の測定方法」として開発された。「DLA」の狙いとして、基本的には、日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童・生徒を対象に、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討することを目指している、としている。

DLAの特徴は、いわゆるペーパーテストではなく、対話型のテストで、テスト実施者と子どもが1対1で行うところにある。評価として日本語の力を6段階の「ステージ」に分けて示している。

しかし、DLAではテスト実施者(教員、支援者)にタスクの習熟が求められ、テスト前の準備に時間がかかることもあり現場の教員・支援者が即座に実施できるわけではない。また評価対象は中学生までであり、外国ルーツ高校生を対象とした評価基準はない。そこで本研究では、簡易に判定できる外国ルーツ高校生を対象とする日本語作文の新たな評価基準策定を目指し、評価基準試案(以下、試案。資料①参照)を作成し、外国ルーツ高校生作文と小中高の国語教科書を対象に、試案の有効性を検証することを目的とする。

### 2. 評価基準試案の作成方法

試案のベースとなったのは、米国で開発された、Test of Written Language-3 (Hammill

& Larsen,1996,以下, TOWL3)である。TOWL3 では, 研究協力者に古代人がマンモスの狩りをする様子, 未来人が宇宙空間で作業する様子の絵を見せて 15 分間で自由に作文を書いてもらう。作文を英語ライティング基本 (Contextual Conventions), 文法等 (Contextual Language), 及びストーリー構築 (Story Construction) の 3つの分野についてそれぞれ点数化し, さらに年齢による調整を行って偏差値を出し, 英語母語話者の年齢で何歳に相当するかを算出するテストである。

本研究では, TOWL3 の英語の採点表をまず忠実に和訳し, 次に英語独特の基準 (例: 文頭が大文字で始まる等) を削除した。さらに DLA の作文評価表を参考に日本語独特の基準 (例: ひらがな, カタカナが正しく書けている等) を追加した。さらに, 松本 (2021) による, 国語教科書の文章では, 学年があがるほど連用節が減少し連体節が増加するとのデータから, 連体節数と連用節数の比較を項目に追加した。

ライティング基本, 文法等, ストーリー構築の 3つの分野の枠組みは維持し, ライティング基本 10 点, 文法等 23 点, ストーリー構築 17 点の合計 50 点満点とした。

### 3. 研究方法

研究協力者である外国ルーツ高校生 A (以下, A) は, フィリピン生まれ, ビサヤ語母語話者で, 第一学習言語が英語である。10 歳 6 カ月 (小学校 4 年生) で来日し公立小中学校を卒業し, 今春, 公立高校を卒業した。試案による評価は, 中学 3 年 12 月から高校 3 年 4 月までに書いた作文のうち, 文化祭や体育祭などの行事での経験や感想を自由に記述した作文等計 20 本を対象に行った。

試案による評価の有効性を検証するために, 学年相当を測るひとつの目安として国語教科書に掲載されている文章を評価した。小学校 6 年生, 中学校 3 年生, 高校生の国語教科書から各 2 編の文章を選び, 試案による評価を行った。

### 4. 研究結果

A の作文は, 素点では, 約 2 年 5 カ月で初回の 15 点から最終回は 36 点に上昇した。20 本の平均は 29.6 点 (得点率 58.9%) で, ライティング基本 6.4 点 (同 62.6%), 文法等 14.4 点 (同 62.6%), ストーリー構築 8.7 点 (同 51.2%) であった。作文の前半 10 本と後半 10 本を比較すると, 全体平均は 27.2 点→31.7 点, ライティング基本 5.9 点→6.8 点, 文法等 13.0 点→15.8 点, ストーリー構築 8.3 点→9.1 点と上昇が明らかになった。文法等の伸びが特に著しかった。

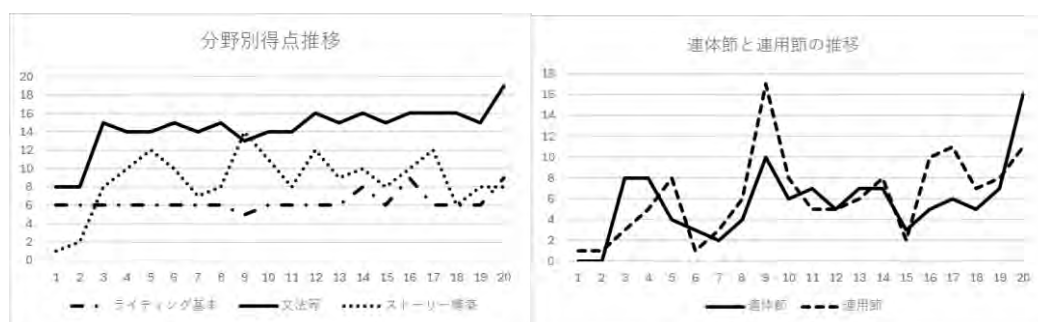


図1 分野別得点推移

図2 連体節と連用節の推移

分野別の得点推移を図1に示す。ライティング基本は当初から、10点満点中の平均6.4点でほぼ変動はなかった。<sup>(1)</sup>「段落に分ける」ことができないのが得点できない原因である。全期間で3点満点中0.45点の得点だった。後半になって何回か段落に分けることができた回は点数が上昇している。

文法等は、23点満点中、平均14.4点で、安定した上昇傾向を示している。「複文」は当初から出現しており、点数はほとんど変わらなかったが、図2に示したように、期間を通して連用節の方が連体節よりも多かった。接続節数自体は上昇傾向で複文の数は増加しているが、複文の作り方は十分ではないことが見て取れる。「接続詞の使用」は全期間を通してほとんどゼロだったが、後半でいくつか使うことができ得点上昇につながった。

ストーリー構築は右肩上がりではあるものの、点数の変動が激しく一定しなかった。「ストーリーの最初」「ストーリーの順番」など文章全体の流れに関する評価と、「登場人物が感覚や感情を見せているか」「道徳的なテーマをみせている」など内容面に関わる評価に分かれている。文章全体の流れに関する評価は、期間を通して評価が低く、特に共に2点満点の「プロット」は平均0.9点、「ストーリーの終わり」は平均0.8点と1点に届かず伸び悩んだ。内容面に関する評価では「登場人物が感覚や感情を見せている」は1.5点(2点満点)、「道徳的なテーマを表現しているか」は0.9点(同)で、ストーリー構築の得点は、「登場人物が感覚や感情を見せている」以外は不振だった。

なお、国語教科書(小学校6年生2編, 中学校3年生2編, 高校2編の計6編)の文章について評価を行ったところ、高校の2編と中学の1編が満点(50点)で、中学の1編が47点, 小学校の2編が48点だった。減点項目は、中学校の1編が、「接続詞の使用」と「連用節と連体節の数」、小学校が「連用節と連体節の数」だった。松本(2021)が示す通り、小学校, 中学校, 高校の学校種が上がると連用節より連体節の出現頻度が増加するため、「連用節と連体節の数」の項目の点数が上昇した。ただし、47~48点は十分に高得点であり、試案は国語教科書のように一定以上のレベルに達すれば、高い点数で評価されるという点で妥当であることを示唆した。

## 5. 考察と今後の課題

Aの作文は、試案の評価では50点満点で29.5点と6割程度の得点だった。

ライティング基本では、「段落があるか」、「段落の最初の一字を空欄にしているか。」の

他は、ほぼ満点で、これは基本的な日本語の作文を書くことができるという点で高く評価されている。

文法等については、主節がない文や無終止文、主語と動詞の不一致はなく、複文や「2字以上の漢字の熟語」については満点に近い評価を得ている。一方、「接続詞の個数」は2点満点で0.3点、「語彙の選択」は2点満点で1点と、日ごろ本人が感じている語彙不足を裏付ける結果となった。接続節の頻度についてみると、連体節が多い作文は1本のみ、同数が3本で大半が連用節の頻度が上回っていた。Aの作文では、当初は連用節も少なかったが、文法的にみれば連用節数が増加していく発展途上の段階であるといえる。

ストーリー構築は、得点率52%でもっとも低かった。「ストーリーの最初」「ストーリーの終わり」など文章全体の流れに関する項目で得点するのは難しかった。一方、「登場人物が感覚や感情を見せている」では、後半はほぼ2点満点を獲得している。これは、題材が行事の作文で、作文を書く際に、出来事だけではなく、その時自分がどう思ったかを書くよう指導した成果ではないかと考える。

Aは来日後8年がたち、日常会話は、母語話者との会話でも不自由はなく、N1受験に挑戦できる程度の日本語力をもっている。6割程度の得点はやや厳しい評価だが、「段落に分ける」ことができれば、6点程度の加点が予想される。

国語教科書は3つの観点のいずれもほぼ満点であったことから、試案による評価は高く、一定のレベルを超えると大きな違いがでないことが確認された。ただし、小学校と中学校教科書の一部で、「連用節と連体節の数」による減点があったことから、この項目が文章の難易度を測る基準として有効であることが示唆された。

一方、外国ルーツ高校生作文の評価は、日本語能力向上に伴い右肩上がりとなったことから、外国ルーツ高校生の作文判定基準としての有効性が明らかとなったといえる。さらに、得点が伸びなかった項目に着目した作文指導（例えば、段落や連体節を用いる指導など）を行うことで、作文力の向上につながることを示唆された。今後は、日本人高校生との比較や、この試案がどのレベルまで正確な判定ができるのかを含め、より有効な判定基準策定を目指したい。

\*本研究は、立命館大学における人を対象とする研究倫理審査委員会による承認を受けている（承認番号、衣笠-人-2023-28）。

## 注

- (1) ライティング基本10点満点のうち、「段落があるか」は、0点=ない・1段落、1点=2段落、2点=3段落、3点=4段落以上である。加えて「段落の最初の一字を空欄にしているか。」は、0点=いいえ、1点=はい、となっており段落に4点を配点している。

## 参考文献

- (1) 松本理美 (2021) 「外国ルーツ高校生を含む『高校生日本語作文コーパス』の構築と計量的研究」立命館大学博士論文

(2) 文部科学省 HP 「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm) (2025年3月30日最終閲覧)

(3) 文部科学省 HP 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果報告書」

[https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt\\_kyokoku-000037366\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf) (2025年3月30日最終閲覧)

(4) Hammill, D.D., & Larsen, S.C. (1996). Test of Written Language. Austin, TX: PRO-ED.

#### 国語教科書一覧

小学校国語教科書：『国語 6 創造』, 光村図書出版株式会社, 2015, 一川 誠 「時計の時間, 心の時間」, 中村桂子 「生き物はつながりの中で」

中学校国語教科書：『国語 3』, 光村図書出版株式会社, 2016 年, 今道友信 「温かいスープ」, 鷲田清一 「誰かの代わりに」

高校国語教科書：『精選現代文 B』, 筑摩書房, 2014 年, 鷲田清一 「ふわふわ」, 清水哲郎 「死と向き合う」

## 資料①

## 作文評価基準試案

ライティングの基本		
1	ひらがなが正しく書けているか	0 = いいえ 1 = はい
2	カタカナが正しく書けているか	0 = いいえ 1 = はい
3	段落があるか	0 = ない, 1段落 1 = 2段落 2 = 3段落 3 = 4段落以上
4	段落の最初の一字を空欄にしているか	0 = いいえ 1 = はい
5	句点が正しく使えているか	0 = いいえ 1 = はい
6	読点が正しく使えているか	0 = いいえ 1 = はい
7	書き間違いがある単語の数 (1回のみ数える)	0 = 6以上 1 = 3~5 2 = 0~2
小計		10
文法等		
1	断片的な文 (主節がない文章) か	0 = はい 1 = いいえ
2	句点や接続詞を使わず、複数の文をつなぎ合わせている (無終止文)	0 = はい 1 = いいえ
3	複文があるか	0 = ない 1 = 1個 2 = 2~3個 3 = 4個以上
4	複文のうち連用節と連体節の数	0 = ない 1 = 連用節が多い 2 = 連用・連体節数が同じ 3 = 連体節が多い
5	接続詞の個数	0 = ない 1 = 1~3個 2 = 4個以上
6	主語と動詞の不一致があるか	0 = 2個以上 1 = 1個 2 = ない
7	段落内の文の数	0 = 1段落に1文 1 = 1段落に2個以上の文 2 = 2個以上の段落に少なくとも1段落は2個以上の文 3 = 2個以上の段落に少なくとも2段落は2個以上の文
8	作文の全体の評価	0 = ほとんど断片的、無終止文あるいは、出来の悪い文章 1 = ほとんど前置詞句を含む単文 2 = 単文、複文、複合文など、さまざまな文が使われている。
9	作文中の文章	0 = 散在している、お互いの関係が悪い 1 = 主題やテーマと連携して発展している。
10	2字以上の漢字の熟語 (1回のみ数える)	0 = 0~3個 1 = 4~7個 2 = 8-14個 3 = 15個以上
11	語彙の選択	0 = 粗い,未熟 1 = 多少なりとも適切 2 = 豊かな,成熟した
小計		23
ストーリー構築		
1	ストーリーの最初	0 = ない, 突然 1 = 弱い, 普通 2 = 興味深い
2	ストーリーの順番	0 = ない, 一連の不連続な表現 1 = 漫然としているが、いくつかの順序がある 2 = 最初から最後までスムーズに展開する。
3	プロット	0 = ない, 支離滅裂な、ランダムな順序での表現 1 = 弱い, 貧弱, まばら 2 = 論理的, 完璧
4	登場人物が感覚や感情を見せている	0 = ない 1 = いくつかの感情、話の筋にあまり影響しない。 2 = 少なくとも1人の人物について、強い感情、明確な理由が書かれている。
5	道徳的なテーマを表現しているか	0 = いいえ 1 = はい, しかし推測の域を出ない。 2 = 明白, 明確。
6	ストーリーの動きと躍動感	0 = 動きはない 1 = つまらない, 退屈 2 = ありふれている, 予測可能 3 = 刺激的, 興味深い
7	ストーリーの終わり	0 = ない, 突然 1 = 弱い 2 = 論理的, 完璧
8	ストーリーの内容について。	0 = つまらない, 単に説明しているに過ぎない。 1 = 単純, ストレート。 2 = 興味深い, ユニーク, 首尾一貫している。
小計		17
合計		50

## 課題遂行型シラバスの日本語授業における教師の意識変容

—指導用手引きの効果—

渡部裕子 (東洋大学), 大石寧子(元徳島大学)  
浅見恵子(日本国際協力センター), 榎原恵美(日本国際協力センター)  
三浦優子 (元日本国際協力センター)

### 1. 研究の背景

『日本語教育の質の維持向上の仕組みについて (報告)』(令和5年)では,在留外国人の増加に伴い,日本語教育は社会の発展と安定に寄与する重要な役割を果たし,質の高い日本語教育の提供が喫緊の課題であると指摘している。そのため,留学生,就労者,生活者に対する日本語教育のニーズに対応する日本語教育の質の確保が求められると述べている。これらを背景に,一定の質を担保するための施策として,令和6年度より日本語教育機関の認定制度ができ,日本語教師は新たに登録日本語教員として国家資格化され,現在に至っている。

一方で,日本語教育の方法に係る面では,文型や文法など言語形式に焦点を当て広く運用に活かそうとする「文法積み上げ」型シラバスが長く取り入れられてきたが,理解できても,なかなか話せるようにならないという運用力養成の面での課題が以前から指摘されてきた。そこで,言語学習の目標を「～できる」という形で具体的に示した「言語能力記述文 (Can-do)」(以下 Can-do)が『JFスタンダード』や『日本語教育の参照枠』で「課題遂行型」シラバスとして示されるようになった。

しかしながら,これまで「文法積み上げ」型に応じた授業を実践してきた教師にとっては,「課題遂行型」の授業について,何がこれまでの授業と変わってくるかポイントがわかりにくく,「初級に課題遂行型は難しい」「文法をどこまでやればいいのかわからない」といった声が聞かれてきた。特に初級レベルの日本語教育では「文法積み上げ型」シラバスの教科書が多く使われていることもあり,日本語教育のデザインの方向が変化しても,それに応じた授業実践についての研究はまだ十分ではないのが現状ではないだろうか。

### 2. 先行研究

#### 2.1. 課題遂行型の授業とは

『日本語教育の参照枠』(2021)では学習者を「新たに学んだ言語を用いて社会に参加し,より良い人生を歩もうとする社会的存在」,言語教育観を「社会の中で日本語学習者が自身の言語能力をより生かしていくために,言語知識を持っていることよりも,その知識を使って何ができるかに注目する」(p6)とし,Can-doを使った課題遂行型シラバスで学習目標を示している。

来嶋他(2024)は,課題遂行型の日本語教育とは,言語コミュニケーションにおける課題遂行を行うもので,「言語項目を教えるために課題を選ぶのではなく,課題に必要な言語項目

を教えるという関係性」(p62)であると指摘し、文型中心の授業が文型学習のために様々な文脈や目的で練習が行われるのに対して、課題遂行型では、全ての練習が習得目標であるCan-doにつながるため、統一された場面やトピックで行われると述べている。

## 2-2. 就労のための課題遂行型日本語教育について

就労の日本語教育について、品田(2022)は就労現場でできることが目的であり、そのためには教室でできなければ、現場でもできないということを示唆している。教室活動は就労現場で日本語を使った業務遂行や職場内の人間関係構築ができるためのリハーサルに近いシミュレーション的役割のものと考えられる。

これを踏まえて、課題遂行型シラバスの日本語教育について改めて考えてみると、『まるごと』(国際交流基金)などのテキストを使用した自己表現を中心にした課題遂行型シラバスと、就労現場で求められることができることを目的とした課題遂行型では、授業実践で求められる達成度がやや異なると考えられる。自己表現できることが目的であれば、各人のニーズに合わせて設定された達成度が評価につながるが、就労現場で求められる課題遂行は業務遂行につながるものであり、授業内で一定の達成度が必要とされると考えられるためである。

渡部他(2024)は、初級レベルの就労日本語における課題遂行型シラバスの授業について非参与観察で明らかになった問題点を報告している。授業終了時の課題の達成度が教師によって様々だったことから、授業時の到達目標について担当教師全員に共通認識として明確に示す必要性を指摘している。また、課題遂行に至るための授業の組み立て、導入及び練習方法とその時間配分にも問題点が見られたことから、教室活動として課題遂行に導く望ましい授業の形の実現に向けて、授業展開例を課題の内容から6パターン1「理解中心のやりとり」、2「定型表現の発話中心」、3「自分で内容を考える発話(人間関係構築目的)」、4「自分で内容を考える発話(業務遂行場面)」、5「習得すべき語彙・表現が多い課題」、6「読み・書き中心」に分類した。それらの分類によって、各パターンで異なる授業展開例について、具体的なタスクやワークの展開例、学習項目の導入や練習方法などを指導用手引きとして示すことを対策案として提案している。

## 3. 指導用手引きの作成について

### 3-1. 作成方針

渡部他(2024)が報告している就労のための課題遂行型の日本語授業の問題点の改善に向けて、指導用手引きを作成した。なお、筆者らが関わる就労のための日本語の授業では、課題遂行型シラバスで作成された初級レベルのテキスト『はたらくための日本語－職場のコミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ』を使用している。本テキストはⅠ(18課)、Ⅱ(14課)、Ⅲ(14課)の3つのレベルで構成され、Can-doで各課の目標が示されている。各課では、学習項目の導入の前に、ウォーミングアップや先行ロールプレイにより、言語使用場面や学習前の使用可能な表現の振り返りのワークが設定されている。

指導用手引きの作成にあたっては、課題遂行型授業の到達目標を明確に示し、そのために

どんな授業展開が考えられるかというゴール設定から授業の実践方法を逆算的に検討した。ただし、例えば「上司の指示が理解できる」といった Can-do でも、機能的な面は共通するが、業種や職種によってその内容は大きく違ってくる。そのため授業では、学習者の個々の状況に応じた場面設定に沿って、語彙・表現の選択や練習が行われることが大切であり、マニュアルではないことを強調した。作成方針のポイントを以下に示す。

- ① 授業時の到達目標を「自分の職場（または希望する職種）をイメージし、適切な談話展開で、何も見ないで適切に発話できる」とする。学習者によって難しい場合は、「自分の職場（または希望する職種）をイメージし、適切な談話展開で、時々テキストを見たり、周囲の助けを得たりして、なんとか発話できる」を最低目標とする。
- ② 課題の内容から分類した6パターンの、レベルに応じた計16の授業展開例を示す。
- ③ 就労における日本語教育は、業務遂行を第一の目的としているため、言語形式の難易度によるのではなく、業務の優先順位の高さや課題の難易度によって、シラバスが決まると考えられる。業務遂行のためのいわゆる「ハウレンソウ」を中心とした機能が必要となる場面では、いつ・誰に・何を・どのようにするかといった状況判断が必要になり、その判断の必要性が理解できるという言語表現を超えた内容も含まれる。
- ④ 場面設定は学習者個々の経験や将来的な希望によって異なり、学習者レベルも実際のクラスによって違うため、学習者に合わせた授業展開が必要である。そのため、本手引きはマニュアルではなく、あくまで課題遂行に至るまでのポイントを示した授業展開例である。

### 3-2. 6つの授業展開パターン分類

表1に示した6つの授業展開パターンの分類は、具体的にどのように授業展開に違いが出てくるだろうか。A「定型表現の発話中心」B「事前に習得すべき語彙・表現が多い課題」はいずれも発話でのやり取りができることを目的としているが、授業展開はやや異なってくると考える。同じレベルⅡのシラバスで比較してみると、Aは例えば「人手が足りないことを上長に適切に相談できる」という Can-do が該当し、具体的な授業では、「会話を切り出し、状況説明や相談・依頼など用件を適切な談話展開と表現で伝え、会話を終わらせることができる」といった流れになり、いずれも機能面での適切な言語形式と談話展開がある程度想定できるものである。そのため、これらの談話展開に沿って、個々の事情に沿った内容について機能面での適切な表現を使ってやり取りする練習によって、課題遂行ができるようになると思われる。

一方、B「事前に習得すべき語彙・表現が多い課題」に該当する例としては、「機器や機械のトラブルの状況を担当者に説明して、対応策を確認できる。」がある。この課題は、機器や機械に関わる名称、トラブルの表現など内容に関わる表現が多く、既知の言語形式では遂行が難しいことが想定される。そのため、事前に語彙や表現などを学習しておくことによって、状況説明や対応策の相談など機能面での遂行が可能になる。

課題遂行型シラバスは、前述したように到達目標から逆算的に授業の方法を考えるものであり、文型や語彙などの言語形式を中心的に学ぶものではない。しかしながら、上記のBのケースのように、必要に応じて言語形式の導入を事前にまとめて行うことも課題によ

ては必要になると考える。

表1 授業展開の6つのパターン

授業展開パターン	授業内容
1 理解中心のやりとり	指示や連絡などの理解が課題の中心となり, 理解の正誤の確認をしたり, 必要に応じて不足情報を取得し, 実行後の報告まで含む。
2 定型表現の発話中心	談話展開や使用する表現に概ね定型パターンがあり, それに即した適切な発話が求められる。遅刻連絡や自己紹介などが該当する。
3 自分で内容を考える発話 〔人間関係構築目的〕	職場での人間関係構築はスムーズな業務遂行を図ることを目的とし, 同僚・後輩を気にかけて声をかけたり, 業務時間外の飲食に誘ったりする。
4 自分で内容を考える発話 〔業務遂行場面〕	業務遂行途中で不測の事態や不都合なことが起こった場合, 相手やタイミングを考えて自ら報告し, 指示を仰ぐなどが必要となる。
5 習得すべき語彙・表現が多い課題	電話対応などは関連語彙も定型表現も多く, 課題遂行のためにはその習得が事前に必要になる。
6 読み・書き中心	表示や文書・メールなど読んで理解する, メールや文書を読んで理解し, 適切に返事したり, 返信したりする内容が該当する。

渡部他 (2024)

#### 4. 研究目的と課題

本研究は就労における初級レベルの課題遂行型シラバスを用いた日本語教育において, 教師育成のあり方の示唆を得るため, 渡部他(2024)の調査結果に基づいた発展的な研究と位置付ける。作成した指導用手引きを活用した授業において, 教師の意識や実践がどのように変わったか指導用手引きの効果を測ることを目的とし, 具体的には以下の3つを研究課題とする。

- ① 手引きは就労日本語における課題遂行型の授業実践に参考になったか
- ② 具体的にどんな点が参考になったか
- ③ 参考にならなかった場合の理由は何か

#### 5. 調査について

課題①～③を明らかにするため, 以下の方法で調査を行った。

##### 5-1. 調査方法

###### (1) 調査対象 :

28 都府県で実施されている厚生労働省「外国人就労定着支援研修」(以下就労研修)で就労場面の日本語の授業を担当している講師 193 名。

###### (2) 調査方法 : オンラインによるアンケート調査 (2024 年 10~11 月)

## 5-2. 調査結果

### (1) 講師について

回答者は就労研修を担当している193名で、そのうち東京・神奈川・千葉・埼玉の首都圏でのコースを担当しているのが40%、愛知が17%、コース数が比較的多い静岡でも7.4%で、北は宮城から南は沖縄まで合計26都府県で担当していた。

日本語教育経験については8割が10年以上だが、就労研修(前身の日系人就労準備研修含む)の経験年数は、図1のように10年以上と5~10年未満で48%と中堅・ベテランが半数近い。一方で1年未満も16%、3年未満の初任者も3割強おり、新規に就労日本語に携わる教師も増えているといえる。

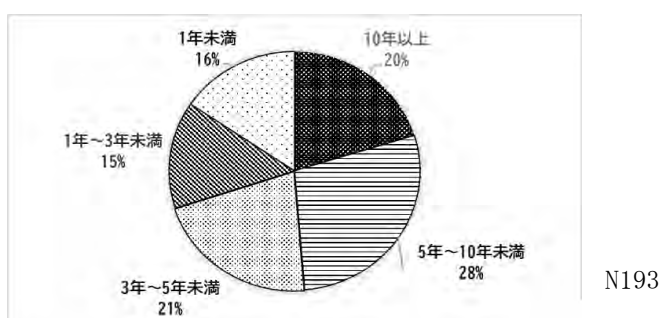


図1 定住外国人の就労のための日本語教育経験

### (2) 指導用手引きの活用について

指導用手引きの活用については、「詳細まで参考にした」31%、「大体参考にした」63%で、94%が活用していたことがわかった。就労研修3年未満の初任者は「詳細まで」が41%、「大体」が53.6%で、「詳細に参考にした」割合が全体の数値よりやや高かった。特に参考にした部分として「授業展開における学習者への問いかけ」(69.9%)、「ウォーミングアップによる場面設定への導入方法」(57%)、「板書や絵カードなどの使用」(51.3%)などが挙げられていた。

また授業展開例が掲載されていない課を担当した場合、「授業の6パターン分類の同分類の掲載課が参考になったか」については、63%が「参考になった」と答えており、参考にした部分は授業展開例掲載課と同様であった。ただし、27%は6パターンの同分類の掲載課を「見なかった」と答えており、活用方法についての提示の仕方が今後の課題である。

### (3) 課題遂行型シラバスの授業について

指導用手引き使用により、「課題遂行型シラバスを使った授業のやり方が理解できたか」については、94%が「そう思う/おおむねそう思う」と答えている。具体的には、「授業展開におけるポイントが理解できた」(98%)、「学習者が何も見ないで、自分の状況に合わせて話ができるようになった」(77%)、「(教師が)文法にこだわらなくなった」(72%)、「学習者の反応や発話が多くなった」(65%)などの効果が挙げられていた。なお、「文法にこだわらなくなった」は文法積み上げ式の日本語教育実践の影響が背景にあると考えられる。

また, 授業展開例の掲載がない課を担当した場合も, 前述したように6割以上が「授業の6パターン分類による同分類課が参考になった」と答えていることは, 指導用手引きを応用して, 分析的に授業デザインに活用する必要がある, 課題遂行型授業における実践力育成において一定の効果があつたと考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では, 課題遂行型シラバスを用いた就労における初級レベルの日本語授業の効果的な実践を目指して, 渡部他(2024)の発展的な研究として指導用手引きを作成し, 講師の意識調査から効果を検証した。その結果, 課題遂行型シラバスの授業のポイントの理解が進み, 授業実践における様々な面で効果が見られたと言える。

一方で, 手引きへのコメントとして「ポイントが分かりにくい」「レイアウトが見にくい」などの回答が複数あり, 今後はポイント理解を容易にする内容の修正やレイアウトの改善が必要である。

また, 今回は教師の意識調査による指導用手引きの効果の検証であつたが, 実際に授業にどう反映されたか, それにより学習者の習得に効果があつたかはまだ明らかにされていない。これらについては, 今後さらに調査で明らかにし, 就労のための日本語教育の質の向上に寄与したいと考える。

## 参考文献

- (1)日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議(令和5年)  
『日本語教育の質の維持向上の仕組みについて(報告)』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo\\_kyoin/pdf/93840601\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/93840601_01.pdf)  
(2025年3月31日閲覧)
- (2)国際交流基金「JF日本語教育スタンダード」  
<https://www.jfstandard.jpf.go.jp/top/ja/render.do> (2025年3月31日閲覧)
- (3)文化審議会国語分科会(2021)『日本語教育の参照枠報告』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf) (2025年3月31日閲覧)
- (4)来嶋洋美,八田直美,二瓶知子(2024)『Can-doで教える-課題遂行型の日本語教育』三修社
- (5)品田潤子(2022)「日本語教育の現場で求められる対応力-就労者の現場を中心に」『日本語教育』181号51-65
- (6)国際交流基金『まるごと-日本のことばと文化』シリーズ 三修社
- (7)渡部裕子,大石寧子,浅見恵子,三浦優子(2024)「課題遂行型シラバスを用いた就労のための日本語授業の課題-指導用手引き作成に向けて-」  
2024年日本語教育学会春季大会口頭発表予稿集

## オンライン日本語教師による授業記録の活用実態に関する調査結果の報告

—日本語教育における授業記録のあり方に関する考察—

樫佳世 (認定 NPO 法人メタノイア)

### 1. 研究の背景と目的

本発表の目的は、オンライン日本語教師による授業記録の活用実態を把握した上で、日本語教育における授業記録のあり方について考察することである。

筆者は、日本語教師で教師教育を専門とし、現在は幼児から成人までの幅広い多様な学習者を対象とするオンライン日本語教室の運営にも携わっている。本教室は Web 会議システムを使用し、一対一またはグループレッスン形式での日本語教育を提供している。いずれの形式でも、原則として 1 人の教師が 1 クラスを担当している。授業終了後、担当教師は本教室のコミュニケーションツールを使用し授業記録を作成している。作成された授業記録は、当該クラスの担当ではない他の教師や運営スタッフも閲覧可能である。授業記録に記載する内容に関しては、実施日時・学習者氏名等の基本情報を記入すること以外、特に細かいルールは定められていない。その結果、教師によって内容や量にばらつきがあるだけでなく、同じ教師でも実施日によって内容や量が異なる状況が見受けられた。そこで、各教師が授業記録を作成する際にはどのようなふり返りを行い、その際に他の教師の授業記録をどのように参考にしているのかということに関心を抱くようになった。

現在、日本語学習者の増加に伴い、オンラインで日本語を学ぶ学習者層も多様化している。このような多様なライフステージにいる学習者に向き合う日本語教師は、常に学び成長し続けることが今後さらに求められていくと考える。そのような問題意識の下、オンライン日本語教師の授業記録に焦点を当て、学び続ける教師と学習者の協働の記録として授業記録が果たしうる可能性を考察し、教師の成長をサポートする上で有効な授業記録のあり方を示唆することを試みる。

### 2. 先行研究と本発表の位置付け

授業記録に関する近年の研究には、外国人高校生向け日本語授業における引継ぎ記録の新しい形式を提案した研究（浜田・飯島・大津 2022）や、大学での初級文法クラスにおける授業引継ぎの記述と講師ミーティング議事録との語の一致率を分析した研究（田中 2018）がある。これらは、いずれも学習者が学生で、授業形態は対面授業によるチームティーチング形式のため複数の教師が同一クラスの授業記録を作成・共有するケースの研究事例である。

本発表では、多様なライフステージにいる学習者を対象に、1 人の教師が 1 クラスを担当するオンライン教室での授業記録に焦点を当てていることが特徴である。

### 3. 調査対象と方法

アンケート調査を通じて授業記録の活用実態に関する概況を把握した上で、個別インタビューによる深掘り調査を行った。調査対象はいずれも上述の教室で授業を担当している現役の日本語教師である。

アンケート調査は2024年3月に実施し、12名から有効回答を回収した。回答は無記名とし、メールアドレスを回収しないなど、個人が特定されないように配慮した。

アンケート回答者の中から、インタビューへの協力を同意が得られた4名の教師を対象に、2024年3月から4月にかけて個別に半構造化インタビューを実施した。インタビューに際しては、各教師の同意を得た上で内容を録音し、作成した逐語録を送付して内容確認を行った。なお、アンケート・インタビューへの協力者から回答内容を本発表で使用する許可を取得するなど、倫理的配慮を徹底した形で調査を実施した。

## 4. 結果と分析

### 4-1. アンケート調査

授業後にふり返しを行う頻度は「毎回」が11名(91.7%)、「時々」が1名(8.3%)で、1回のふり返しに費やす時間は「5分未満」が0名、「5～10分」が6名(50%)、「10～30分」が6名(50%)だった。

ふり返りの方法について複数回答可として尋ねたところ、「指定の授業記録シートに記録」が11名(91.7%)、「自分の授業記録シートに記録」が7名(58.3%)、「記録はとらず頭の中で整理」が1名(8.3%)で、半数以上の回答者が所属先に提出する授業記録に加えて自身がふり返しを行うための独自の授業記録を作成していることがわかった。なお、授業記録への記載内容は表1の通りである。

表1 授業記録への記載内容(実施日時・学習者氏名以外)(複数回答可)

項目	人(%)
学習内容	11(91.7)
使用教材	10(83.3)
学習者の作成した例文・発話内容	9(75.0)
学習者の誤用	8(66.7)
授業における教師の感想	8(66.7)
教師から見た学習者が得意とする点	7(58.3)
教師から見た学習者の不足点	7(58.3)
学習者から聞いた授業とは関係のない話	7(58.3)

また、授業のふり返し時に特に意識していることを自由記述で尋ねたところ、多くの回答者が使用していた言葉が学習者の「理解」と「成長」である。

自身の授業記録を読み返す頻度は「よく読み返す」が4名(33.3%)、「時々読み返す」が7名(58.3%)、「あまり読み返さない」が1名(8.3%)、「全く読み返さない」が0名だった。

自身の授業記録を読み返すタイミングを自由記述で尋ねたところ、8名(72.7%)から「次の授業」を計画する際に読み返すとの回答が得られた。

他の教師の授業記録を参考にする頻度は「毎回参考にする」が5名(41.7%)、「時々参考にする」が6名(50.0%)、「あまり参考にしない」が1名(8.3%)、「全く参考にしない」が0名だった。

他の教師の授業記録を参考にする理由について自由記述で尋ねたところ、授業のアイデアを得たり、授業記録の書き方を参考にしたりするためとの回答が得られた。具体的な回答内容は以下の通りである(太字筆者)。

- ・**授業のアイデア**など参考になることが多いので
- ・**いい活動**があれば取り入れたいから
- ・どのような授業をされているか、また**記録の内容は適切か**確認するため
- ・自分にはない**視点や書き方**から学ばせてもらえるから

## 4-2. インタビュー調査

### 4-2.1 調査協力者の概要と分析方法

アンケート回答者のうち、計4名からインタビュー調査への協力が得られた。そのうち2名は日本語教師の経験年数とオンライン授業の経験年数がともに3年未満で、残りの2名は日本語教師の経験年数が10年以上、オンライン授業の経験年数が3~5年である。担当する学習者は大人から小学生まで幅広い年齢層をカバーしている。なお、調査協力者の特定を避けるべく、各教師の具体的な授業経験と担当する学習者の属性との関連づけはここでは行わない。

インタビューは、アンケートに対する調査協力者の回答に沿って半構造的に実施した。インタビューデータの分析に際しては「質的データ分析法」(佐藤, 2008)を参考に、事例-コードマトリックスに基づく分析を援用した。調査協力者の各回答からエピソードを縮約し、脱文脈化したコードを作成した上で、縦軸に事例、横軸にコードを配置して整理し、複数のコードを概念的カテゴリーに分類した。その結果、「経験と参照」、「教師の不安や戸惑い」、「学習者との接点を模索」という3つの概念的カテゴリーを抽出した。(表2)

### 4-2.2 結果と分析

インタビューでは、他者と共有する授業記録の利点を指摘する声がある一方で、共有するがゆえにその記録の作成を「難しい」と感じる教師や「ここまではいいかなってやっばりちょっと選んじゃって」や「これ書かれたら(学習者)さんもいやだろうな」等のコメントから、記録内容を取捨選択していることもわかった。

そのため4名のうち3名は、他者と共有する授業記録以外に、ノートやExcelを使って独自の授業記録を作成していると語っていた。記録する内容は、自身のふり返りや学習者に対する詳細な観察結果であることから、独自の授業記録の方が「大切」と捉えている教師もいた。

表2 授業記録の語り

概念	コード	実際の語り
経験と参照	過去の学習者との比較	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しませるってことが重要じゃないクラスばかり持っていたんで、知識を詰め込ませるほうが大切だったけど、今は楽しませる中で、入っていくみたいなのがたぶんあると思うので (事例 C)</li> <li>・長く付き合っていく学生さんなんか、私は趣味で日本語を勉強しています。で日本語を勉強している間はいやな仕事とか、忙しいことも全部忘れて、それだけに頭をスイッチできるからすごくりフレッシュする時間だと言ってくれたんですよ (事例 D)</li> <li>・逆に (学習者 A) さんはいろいろある方なので、書きがいがあってんですけど、(学習者 B) さん書くことなかったんですよ (事例 A)</li> </ul>
	過去の授業記録との比較	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国語の教員やってる時もそんなに記録とらない。まあメモぐらいはね。ここまではすすんだとかいうのはありますけど。あんまりその詳細なメモっていうには取ってないのね。授業記録として (事例 B)</li> <li>・この2年間でなにがどのくらいテキストが進んで文法項目とか、単語が積み重なったというのが見えるのがこの (前の学生との) 記録 (事例 D)</li> </ul>
	他の授業記録との比較	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容を参考にすることはあるんですけど、たぶん読ませて頂いて、授業スタイルが違う感じがするので、あんまりそこまでは、この先生はこのスタイルで授業されてるんだらうなって (事例 A)</li> <li>・対象者も違うし教材も違うし、たぶん目標も違うから、すべては参考にはならないと思うんですけど (事例 B)</li> </ul>
	ふり返りについて	<ul style="list-style-type: none"> <li>・変化みたいなのがふり返りをつけているとわかるので、そういう意味ではなんだかんだ言っても書いておくことのメリットを感じますね (事例 A)</li> <li>・記録書きながらふり返っている感じ (事例 B)</li> <li>・自分はここをやりようと思ったけどあんまりこうノリが悪かったからやめちゃったとか。まあそういうふり返りですね (事例 C)</li> <li>・(海外) でやっていた時は、全部移動中だったと思います、授業のふり返りは。授業が終わってから、帰る間。(今は) なんとなく画面を閉じてしまったら、それで終わり (事例 D)</li> </ul>
教師の不安や戸惑い	授業記録の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の中では、ただただなんていうかな、思ったことを書きならべていた感覚 (事例 A)</li> <li>・ばあーて赤で丸しているところとか。ちょっと困ったなっていうのがちょっと。赤丸で、どうしようみたいな、自分で。あんまりうまくいかなかったことのほうが多いですね。書いていることは (事例 C)</li> <li>・設問の立て方とか説明の仕方がよかったかな (事例 B)</li> <li>・例えば彼の将来の目標が変わったときに前はこう思っていたけど、こういう理由でこう変わったとか (事例 D)</li> </ul>
	授業記録を読み返す時	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これ見ながら思い出したり、そういえばこの字読めてなかったなとか (事例 A)</li> <li>・様子がおかしいってなったときは、最近何かあったっけな？試験が終わったばかりだっけかなとか、友だちとなんかあったとかって言ってたっけなっていうのは、確認します (事例 D)</li> </ul>
学習者との接点を模索	学習者の反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何が好きそうだったか、何が楽しそうだったか、っていうのが自分のノートに増えていくとなんとなく、(学習者) さんの傾向がわかるかなってちょっと勝手に思ってた。日本語を勉強するにあたってなにがとつきやすいかなっていうか。(事例 A)</li> <li>・彼の、小学校の (母国) 時代の友だちの名前とか出てきたら必ず書くようにしてましたし、それ見て、やっぱり終わってからちょっとそれを見ておくと、次の時に彼と話がしやすくなったとか (事例 D)</li> <li>・本当に「え？こんなことに興味あるの？」みたいな (事例 C)</li> </ul>
	他の学習者の反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やっぱり生徒が楽しそうにしてたっていうコメントがあると、「なにやったの？」感じてみます (事例 C)</li> <li>・他の子どもたちがどんな話してくれているのかなとか。先生にどこまで話してくれているのかな (事例 D)</li> <li>・(学習者) さんのモチベーションになるとか、なんかそういうヒントがあるかなとか (事例 D)</li> </ul>

## 5. まとめ

今回の調査を通じ、授業記録には主に学習内容、使用教材、学習者が作成した例文等が記載されていることがわかった。また、他者と共有する授業記録以外に、独自の授業記録を作成し、自身のふり返り、不安や戸惑い、学習者に対する詳細な観察結果、学習者との接点を模索するための内容等を記録している教師がいることもわかった。

他者と共有する授業記録に対しては、他の教師の授業記録を閲覧できることから、授業のアイデアや授業記録の書き方を参考にできる利点が指摘された一方で、自身の授業記録も公開されるため、内容の取捨選択や書き方に対する配慮などに難しさを感じている教師もいた。実際、ある教師はインタビューにおいて「(他者と共有する授業記録は)先生がちゃんとやってるということを見るという意味があるんだろうなと思ってるんですけど、違うんですか」と筆者に質問を投げかけた。そこから、授業記録の読み手と作成目的によって、記録方法や記録内容が異なるという実態を見て取ることができる。

他分野においては、従事者の成長をサポートする業務記録の役割を指摘した興味深い事例がある。例えば、保健師記録では「保健師の思考過程を示すこと」(長江・柳沢 2005)が基本とされている。また幼児教育では、教師は「読み返すことによって記録に反映されている自分の見方を知ることができ」、「記録を書くこと自体が省察」であると文部科学省の「幼児理解に基づいた評価」に記載されている。

今回の調査結果を通じ、日本語教育における授業記録も上述の他分野における業務記録と同様の役割を果たす潜在力を有していることが示唆された。従って、授業記録を教師による省察の一部と位置付け、教師の思考過程を記録することで、学習者の成長記録だけでなく、学び続ける教師の成長にも役立てることができるのではないかと考える。

## 6. 今後の課題

授業記録が教師と学習者の成長をサポートするツールとしての役割を果たすためには、他者と共有する授業記録を作成する際に教師が感じている「難しさ」を少しでも改善する必要がある。そのためには、単なる書き方の指導やツールとしてのシステムの改善だけではなく、学び続ける教師自身がどのように授業記録に向き合うべきなのかを教師教育の中で伝えていく必要があるのではないかと考える。

## 参考文献

- (1) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法－原理・方法・実践』新曜社
- (2) 田中信之(2018)「初級文法クラスにおける授業引継ぎ－授業記録の分析を通して－」『富山大学国際機構紀要』1号, 1-11.
- (3) 長江弘子, 柳沢尚代 (2005) 『こう書けばわかる!保健師記録』医学書院, 29.
- (4) 浜田かおり・飯島博子・大津友美(2022)「外国人高校生向け日本語授業の引継ぎ記録に関する考察：書き方の特徴とその変化に着目して」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第37号, 21-36.
- (5) 文部科学省「幼児理解に基づいた評価 (平成31年3月)」69-70 [幼児理解に基づいた評価 \(平成31年3月\)](#) (2025.3.24 閲覧)

## 日本語上級話者における講義聴解の推測技術

阪上 彩子 (奈良教育大学)

### 1. 本研究の目的

本研究の目的は、思考発話法を用いて日本語上級話者における講義聴解の推測技術を明らかにすることである。聴解の推測技術について、水田(1995)は「言語や言語以外の既存の知識、テキスト文脈を活性化し「推測」を中心に問題処理に取り組んで」いることを指摘している。また、横山(2005)は「ストラテジーを練習する聴解活動においても、単に既有知識を用いた推論に終始するのではなく、「推測」や「予想」の結果をテキスト内情報と照合して確認するなど、トップダウン処理とボトムアップ処理を相互に往来しつつ理解を進める」ことの重要性を述べている。本研究では、わからない語や文の意味を、何を手がかりにして推測するかについて具体的な事例を検討し、その推測技術を明らかにする。

### 2. 調査の内容

調査協力者は、日本語上級話者 17 名である。調査は母語か母語に準ずる言語で行った。協力者の母語は、韓国語 5 名、中国語 10 名、シンハラ語 1 名、ハンガリー語 1 名である。調査方法は、(1)から(3)のとおりである。

- (1) 調査協力者はインターネットで公開されている大学のオープンコースウェアの講義映像を視聴する。
- (2) その際、調査協力者は映像を止めて、聞いた内容や推測したこと、わからないことを調査協力者の母語で話す。
- (3) 調査者は調査協力者の母語で話されている内容について必要に応じて質問する。

### 3. 調査の結果

調査の結果、上級話者は聞いた内容がわからないとき、「音声」「文法知識」「前後の文脈」「既有知識」「スライドや黒板」の 5 つの手がかりにして推測していることがわかった。「音声」については 3-1. で、「文法知識」については 3-2. で、「前後の文脈」については 3-3. で、「既有知識」については 3-4. で、「スライド」については 3-5. で述べる。

#### 3-1. 音声からの語の推測

講義には、辞書にのっていない専門用語や講義が行われた時点で話題になっている語が使われており、上級話者でもその語の意味がわからないことがある。上級話者は、音声を手がかりにして、そのわからない語の意味を推測することがある。(4)で語の意味を適切に推測した例について、(5)で不適切に推測した例について述べる。

(4)では、ハンガリー語母語の上級話者は「商品をどこで売るのがか」について理解していたが、「リ्यूーツー」(流通)の意味がわからなかった。しかし、「リ्यूーツー」(流通)の

「リユー」(流)を「流れる」という意味の「リユー」だと推測した。また、「リユーツー」(流通)の「ツー」を「ユーツー」(交通)の「ツー」(通)と同じ意味だと推測した。そのため、「リユーツー」の意味は「流通」だと適切に推測した。

(4) で、3つ目は、その商品を、どこで売るのがかっていうところに関連して、流通チャンネルですね (L-HU0001, 「マーケティングはミックスジュース! ?」)

(5)では、中国語母語の上級話者は「一番根本」や「考えます」は理解していたが、「オヤ」の意味はわからなかった。そのため「オヤ」の意味は親だと推測し、「おや、と思うような話」を大人と話すことにたとえていると不適切に推測した。

(5) あの、一番根本にある問題について考えますから、それなりに、あの、おや、と思うような話になります。ただ、まあ、できるだけね。  
(L-CH0005, 「著作権の必須知識を今日 90 分で身につける!」)

このように、上級話者は語の意味がわからないときには、音声を手がかりにして推測するが、音声を正確に理解できず、講義中のこととは別の語の意味だと認識し、不適切に推測することがある。これは Ross (1997 : 223) の調査でも、「キーワードの一部しか聞きとれない場合、聞いた断片から元の発話にはなかった語に再構築することがある」と報告されているとおりである。

### 3-2. 文法知識からの語の推測

上級話者は、今までさまざまな文法を学習しており、習得した文法知識を手がかりにして、語の意味を推測することがある。(6)で語の意味を適切に推測した例について、(7)で不適切に推測した例について述べる。

(6)では、中国語母語の上級話者は「google マップ」や「とか」や「ああいう地図」については理解していたが、「ゼンリン」の意味がわからなかった。しかし、「A とか B とか」という文型に関する文法知識から、A と B が同種の例を示していることを理解していた。そのため、この文法知識を手がかりにして、「ゼンリン」の意味は「google マップ」と同様の地図サービスだと適切に推測した。

(6) あの、ゼンリンとかね、それから Google マップとか、えーああいう地図を、結構自治体ってのはこう転載してるんです。  
(L-CH0025, 「著作権の必須知識を今日 90 分で身につける!」)

(7)では、中国語母語の上級話者は「いわゆる」は理解していたが、「巨匠」の意味はわからなかった。また、「いわゆる」の後は具体的でよい例がくるという誤った文法知識を持っていた。そのため、この文法知識を手がかりにして、「巨匠」は 20 世紀初頭の有名な建築家の名前だと不適切に推測した。

- (7) 近代というのは、20世紀初頭にいわゆる巨匠と呼ばれる、建築家の巨匠と呼ばれる人たちが (「たてものの配置学①」)

このように、上級話者は語の意味がわからないときには、文法知識を手がかりにして推測するが、誤った文法知識を活用すると、不適切に推測することがある。

### 3-3. 前後の文脈からの語の推測

上級話者は、わからない語について、前後の文脈を手がかりにして、語の意味を推測することがある。(8)で語の意味を適切に推測した例について、(9)で不適切に推測した例について述べる。

(8)では、シンハラ語母語の上級話者は「花が咲いている」や「そっちに行く」は理解していたが、「ミツバチ」(蜜蜂)の意味がわからなかった。しかし、理解した語を組み合わせ、前後の文脈を手がかりにして、「ミツバチ」は「咲いている花のところに行く」ものだと推測した。そのため、「ミツバチ」の意味は「ミツバチ」だと適切に推測した。

- (8) ミツバチとかいうのは、どうもえっと紫外線だったかな、が見えるらしくて。あのお花がこう咲いてますよね (中略) それを目当てにミツバチかなんかはそっちにギョッと行くんですよ。

(L-EN0005, 「木がみどりに見えるのは、木がみどりだからだ、は本当か」)

(9)では、中国語母語の上級話者は、学校は希望者について通知されることと「30の倍数」は理解していたが、「テイイン」(定員)の意味はわからなかった。そのため、「学校の入学希望者がいること」と「小学校は30の倍数である」という前後の文脈を手がかりにして「テイイン」の意味は「志望倍率」だと不適切に推測した。

- (9) 学校のほうはですね、あなたのところを1位で希望している人たちがこれだけありますよっていうお知らせをもらいます。これ定員がだいたい小学校って小さくて30の億数なんです。 (「イギリスの学校、ニッポンの学校」)

このように、上級話者は語の意味がわからないときには、前後の文脈を手がかりにして推測するが、語の意味とは異なる意味にも推測できると、不適切に推測することがある。

### 3-4. 既有知識からの文の推測

上級話者は、文の意味がわからなくても、その前後の語や文から既有知識を手がかりにして文の意味を推測することがある。(10)で文の意味を適切に推測した例と不適切に推測した例について述べる。

(10)では、シンハラ語母語の上級話者は「映画」、「宝石」、「センサー」や「盗む」は理解していたが、「怪盗ルパン」と「ビーッと鳴って、それをこうぐり抜けながら」がわから

なかった。しかし、理解していた語から、センサーで守られている宝石を泥棒が盗む映画を想起した。そのため、この既存知識を手がかりにして、泥棒がセンサーを避けて宝石を盗む映画について説明しているのだと適切に推測した。

- (10) 昔よくあの怪盗ルパンとかなんか映画でですね、こう宝石があつてですね、そこにこうセンサーがピーッと鳴って、それをこうぐり抜けながらこう盗むっていうのがありましたけど

(L-EN0005, 「木がみどりに見えるのは、木がみどりだからだ、は本当か」)

同じく、(10)の例について、中国語母語の上級話者は「映画」、「センサー」の意味については理解していたが、「怪盗ルパン」と「ピーッと鳴って、それをこうぐり抜けながらこう盗む」がわからなかった。そのため、映画とセンサーがピーッと発射されることから、戦争映画を想起し、この既存知識を手がかりにして、戦争映画で、有害なセンサーが発射されたと不適切に推測した

このように、上級話者は文の意味がわからないときに、既存知識を手がかりにして推測することがあるが、手がかりが少ない場合、既存知識が邪魔して不適切に推測することがある。これは、既存知識を過度に依存するスキーマ干渉(Carrell 1988:101)と呼ばれている。

### 3-5. スライドからの語や文の推測

講義では、講師はスライドを用いることがあり、上級話者はスライドの情報を手がかりにして語や文を推測することがある。(11)で語の意味を適切に推測した例について、(12)で不適切に推測した例について述べる。

(11)では、中国語母語の上級話者はスライドに映っている本について説明していることや「本がある」ことは理解していたが、本の名前や「ガイドブック」の意味がわからなかった。しかし、スライドのガイドブックの写真を手がかりにして、「ガイドブック」の意味は「指導書」だと適切に推測した。

- (11) これは、中学校にあたるセカンダリースクールなんですけれども、こんな風に、これ、あの、ザグッドスクールズガイド、ロンドンサウス、ロンドンノーズといった本があるんですけど、こんな風にですね、あのガイドブックが出てるんですね。

(「イギリスの学校、ニッポンの学校」)

(12)は、講師がカズオ・イシグロのノーベル賞受賞が意外だった理由を話しはじめるとき、「その理由」を用いている。図2は、(12)のスライドの内容を示している。中国語母語の上級話者は、「ノーベル賞受賞」と「理由として挙げられる」は理解していたが、何の理由だったかがわからなかった。そのため、図2の下部に書かれている「売れている文学は受賞しない？」というスライドを手がかりにして推測しようとしたが、スライドに複数の情報が載っていたため、「その理由」は下部に書かれている「売れている文学は受賞しない？」から売れている作品はノーベル文学賞を受賞しない理由だと不適切に推測した。

(12) 昨年受賞するとは思われてなかったらしいんですね。まあその理由として挙げられるものはまあいろいろあると思うんですが。

(「カズオ・イシグロはなぜノーベル賞を取ったのか?」)

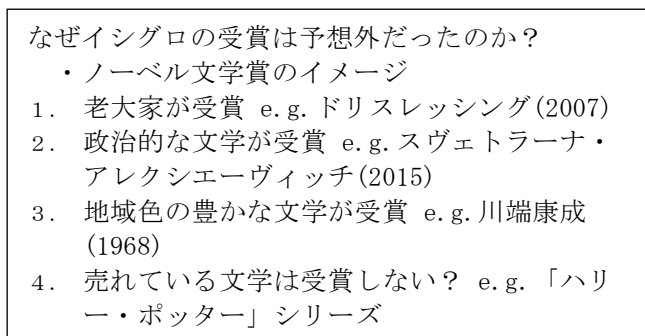


図1 (12)の講義で使用されたスライド

このように、上級話者は語や文の意味がわからないときに、スライドの情報を手がかりにして推測するが、複数の情報があると、わからない語や文と異なる内容を活用しようとするため、不適切に推測することがある。

#### 4. おわりに

以上、本研究は、日本語上級話者がわからない語や文の意味をどのように推測するかについて具体的な事例を検討し、その推測技術を明らかにすることを目的として調査を行った。その結果、(13)から(17)について明らかになった。

##### (13) 音声からの語の推測

上級話者は、「流通」を「リュウ」と「ツウ」と分解するように、音声の意味を手がかりにして、語の意味を推測することがある。しかし、音声を正確に理解しないと、別の語の意味だと認識し、不適切に推測することがある。

##### (14) 文法知識からの語の推測

上級話者は、「A とか B とか」という文型は、A や B は同種の例を示すという文法知識を手がかりにして、語の意味を推測することがある。しかし、誤った文法知識を活用すると、不適切に推測することがある。

##### (15) 前後の文脈からの語の推測

上級話者は、前後の文脈を手がかりにして、語の意味を推測することがある。しかし、その語が語の本来の意味には推測できないと、不適切に推測することがある。

##### (16) 既有知識からの文の推測

上級話者は、授業の冒頭で資料に関する話があるといった既有知識を手がかりにして、語や文を推測することがある。しかし、既有知識と関係がある内容を聞くと、既有知識が邪魔をして、不適切に推測することがある。

(17) スライドからの語や文の推測

上級話者は、講師が用いたスライドの情報から意味を推測することがある。しかし、複数の情報があると、わからない文と異なる内容を活用するため、不適切に推測することがある。

今後は、本研究で得られた知見を基に、推測を促進しつつ誤りを回避するための具体的な指導法を検討していく必要がある。

**謝辞** この発表は、JSPS 科研費 22H00669 の研究成果である。この調査で得られたデータの一部は、野田他「日本語非母語話者の聴解コーパス」として公開されており、「L-CH0005」といった番号は掲載済みのものである。

**参考文献**

- (1) 水田澄子(1995)「日本語母語話者と日本語学習者(中国人)に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87, 66-78.
- (2) 横山紀子(2005)「対面場面における聴解過程の分析―「モニター」の適用範囲を指標として―」『共生時代を生きる日本語教育―言語博士上野田鶴子先生古希記念論集―』凡人社, 262-289.
- (3) Carrell, P. (1988) Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. P. Carrell, J. Devine, and D. Eskey (eds.): Interactive Approaches to Second Language Reading. 101-113. Cambridge University Press.
- (4) Ross, S. (1997) An introspective analysis of listener inferencing on a second language listening test. In G. Kasper & E. Kellerman (eds.), Communication Strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives, Longman, 216-237.

**引用資料**

- (5) 「カズオ・イシグロはなぜノーベル賞を取ったのか?」, 武田将明, 東大 TV, 2020. [https://youtu.be/RnsE2ZxA7HU]
- (6) 「木がみどりに見えるのは、木がみどりだからだ、は本当か」, 黒崎政男, 東京女子大学, 2021. [https://youtu.be/Qs8KN2eEMEM]
- (7) 「心理学基礎論 I」, 道又爾, 上智大学 OCW, 2012. [https://youtu.be/SjfwgJrRG\_A]
- (8) 「たてものの配置学①」近畿大学, 松岡聡, 2015. [https://youtu.be/yamVtMCccGM]
- (9) 「著作権の必須知識を今日 90 分で身につける!」, 福井健策, Keio Open Learning, 2017. [https://www.youtube.com/watch?v=0hQBcPTRUog]
- (10) 「イギリスの学校, ニッポンの学校」, 眞鍋倫子, 中央大学入学センター, 2021. [https://youtu.be/NmPMX055v3k]
- (11) 「マーケティングはミックスジュース! ?」, 菊盛真衣, 立命館大学経営学部, 2020. [https://youtu.be/yVJXm1Rdq2c]

## 日本語学習から始まった市民性形成

—難民認定者へのインタビュー調査から—

片山奈緒美 (東洋大学)

### 1. はじめに

本研究の調査協力者は急な政変により難民として来日した日本で難民認定され、難民認定者としてのさまざまな生活支援を受けながら妊娠・出産・子育て・就労を経験したアフガニスタン女である。難民認定者には文化庁の〈条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業〉における定住支援としての日本語教育プログラムが提供されるが、関係者のみの非公開の環境で行われており、難民という立場上、プログラム参加者に対する調査には制限がある。本研究は調査協力者のプライバシーに最大限配慮しながらインタビュー調査を行い、プログラムを修了した難民が定住者として日本で生活するために①どのような日本語を必要とし、どのようにそれを身につけてきたか、②日本語の習得を進めながら生活している成人女性が、日本でライフキャリアを積み重ねるための市民性をどのように形成してきたのかについてライフキャリアの変遷から明らかにしたい。

#### 1-1. 先行研究と研究目的

本研究ではキャリアを「仕事のみならず、個人の活動、家庭生活、社会の関わりといった〈生涯にわたっての経験、役割〉」(本大会発表募集ポスター)と広義に捉えるライフキャリアの観点から、社会の中で生きていくための「市民性」(シティズンシップ, citizenship) 形成について検討する。citizenship という用語自体は、Marshall (1992) に代表されるように市民の、または政治的、社会的権利の所有を意味するものとして、長く政治や法の文脈の中で用いられてきた。しかし、Crick (2000) は citizenship とは公的な目的のために個人が働きかけあいながら市民としての自由が確保されている状態だとしており、citizenship は「市民権」や「市民性」などと訳されてきた。本研究では、難民が自由な市民として生きていくために未習得の日本語という言葉の活動を通じて「社会的行為主体として他者と関わりつつ、この社会でいきることについて自覚的に」(細川 2016) なるプロセスを検討するため、citizenship は権利というよりも市民として自由に生きる状態として捉え、「市民性」の訳語を使用する。そして、難民認定者が定住者として生活するなかで日本語学習と言語活動を通じて、日本で生きていくための市民性をどのように形成してきたのかを明らかにすることを目的とする。

### 2. 調査について

2021年のタリバンによる首都カブール支配後、来日して難民認定を受けるアフガニスタン人が急増した(表1)。

表1 日本におけるアフガニスタン人難民認定数推移

年	2019	2020	2021	2022	2023	2024
人数	24	9	12	182	259	137

(令和元年～6年の出入国在留管理庁「難民認定者数等について」より著者作成)

本研究は2021年の政変後に来日して難民認定された成人女性(20代)Aさんを対象に、インタビュー調査を行った。調査協力者は日本語の学習経験がほとんどないまま来日し、文化庁の定住支援プログラムで日本語を学びながら、妊娠・出産・子育て・就労を経験している。1回1時間程度の英語及び日本語でのインタビューを録音・録画してトランスクリプトを作成し、データ整理と内容確認・分析のため一定の時間を置いてから次のインタビューを行うという手順を3回繰り返した。Aさんのライフキャリアの変遷に関する語りから、必要な日本語をどのように習得し、同時に日本で生活していくための市民性をどのように形成してきたのかを明らかにしたい。

### 3. 調査結果～ライフキャリアの変遷の語り

日本語の学習経験がほとんどない日本語ゼロレベルで来日した当時、他の難民たちと集団で大きな施設の中で生活し、当初は建物の外に出ることもあまりなかったため、日本での生活を具体的にイメージすることができなかったと語った。やがて施設を出て文化庁のオンラインでの572時間の定住支援の日本語教育プログラムの授業が始まり、日本語学習に忙殺されるようになる。Aさんの母語であるダリ語は日本ではまったく通じず、英語もそれほど得意ではないため、一日も早く日本語を習得しようと熱心に授業に参加したと述べる。

#### 語り1〈出産〉

まだ日本語わかりません、子ども産みました。病院の言葉、難しい。わからない、わからない。たくさん、わからない。でも、病院の人、親切。みんな、優しい。みんな、言葉教える。わたし、勉強します、がんばります。少し、日本語わかります。(勉強してわかるようになることが)大事。

まだごく平易な日本語しかわからないころ、病院特有の言葉がほとんど理解できないまま出産した。わずかに知っている単語と手振り身振りで相手の意図をくみ、こちらの状況を伝えようとしたという。このころの語りからは、日本語はよくわからないが、病院の設備が整っていることや、出産経験のある他の難民や国に残っている親族とのやりとりから異国での出産への不安を取り除こうとしていた様子がうかがえる。

#### 語り2〈子育て〉

アフガニスタン、ベビーカーいりません。家族、たくさん。みんな、赤ちゃんの世話。たくさん、手伝います。日本に家族いません。(夫婦)ふたり、赤ちゃんの世話。

とてもたいへん。毎日、たいへん。子どもの病院、わたしの病院、家の仕事、だんなさん仕事。夜、ミルクあげます。わたし起きます。わたし、目の下これです [目の下のくまを指す]。だから、だんなさんも起きます。だんなさん、ミルクあげます。だんなさん、すばらしいです。

Aさんの夫は家事育児にも協力的とのことだが、言葉がわからない日本での育児はかなりの負担だったようだ。大家族で近親者が近くに住んでいたアフガニスタンではベビーカーが必要ないくらい家族が代わる代わる赤ちゃんを抱いたり、世話をしてくれたが、日本では助けてくれる家族はなく、夫婦だけで子育てをするしかない。日本語習得と就職活動、国に残してきた家族のケアで忙しい夫が家事育児にも可能な限り時間を割いてくれていることに、Aさんは感謝していることを何度も口にしてきた。そして、アルバイトや非常勤社員など非正規雇用の仕事しか見つからない夫を助けるため、Aさんも公立保育園に子どもを預けて、週に2日程度のパートタイムの仕事に出るようになる。

### 語り3 〈パートタイムの仕事〉

お客さん、たくさん、忙しいです。いつも試食、お願いします。「いかがですか」「これおいしいです。どうぞ」言います。お店の人、優しいです。たくさん、話します。クラス（日本語教育プログラムの授業）じゃない日本語、たくさんわかります。

食品の小売店で接客も担当したそうで、店内で接客時に使われるさまざまなフレーズを覚え、その多くに敬語が使われていたことを知ったと振り返る。敬語という用語は知らなかったようだが、お客に対する丁寧な言葉として理解していたらしい。日本語教育プログラムの授業では難民認定者向けの教科書『はじめまして にほん』を使用していたが、授業では敬語をほとんど勉強しておらず、「～（し）てください」「～（し）ただけですか」の丁寧度の違いや、「食べる／召し上がる」など語彙レベルの異なりをひとつずつ学んでいったという。そして、パートタイムの仕事に関する語りでは、言語表現で敬意を示す日本語の難しさと奥深さ、日本語を使いながら日本人と一緒に働く大変さと楽しさについて述べていた。Aさん自身は来日前に就労経験があるが、アフガニスタンでは文化的背景から就労しないまま10代で結婚する女性も少なくない実態を考えると、比較的女性が外に出ることに寛容な環境で暮らしていたと推察される。

Aさんは日本国内で転居も経験している。初めて住む転居先の団地では、隣や上下の階の住人に「small present」を持って挨拶に行ったという。アフガニスタンでは日本ほど頻繁に転居をしないため、引っ越し先の隣人などに挨拶に行くという習慣はあまりなかったそうだが、日本人に引っ越しの挨拶の習慣があることを知り、乳幼児がいると泣いたり、足音を立てたりして「うるさい」ので挨拶したと語る。この部分の語りからは、日本人の習慣や常識を真似ることで、転居先に馴染もうとしたようすがうかがえた。

### 語り4 〈近所づきあい〉

隣の人、とてもいい人。〇〇さん、わたし、年同じ。〇〇さん、少し英語わかる。

〇〇さんのお母さん、英語わからない。でも、優しい。わたし、〇〇さんと話します。LINE します。隣り、でも、1週間会いません。〇〇さん、Aさん、元気ですか、△△さん(Aさんの子ども)、元気ですか、LINEあります。

転居の挨拶をきっかけに団地の隣人とは年齢が近い娘とLINEアカウントを交換するほど親しくなった。アフガニスタンから来ていて、日本に親類などがいないAさん一家を隣人は気にかけてくれたという。ムスリムであるAさんはいつもヒジャブを着用しているが、9.11のテロ以降ムスリムを怖がる日本人がいると知り、日本人との心的距離を感じていたらしい。その意味では隣人はAさんにとって数少ない日本人の友人となった。

このころ、Aさんはパートタイムの仕事をしておらず、働いていたときに覚えた日本語を忘れるのではと心配になった。また働きに出て、毎日日本語を使い、もっと日本人の友だちがほしいと思ったようだ。しかし、仕事探しで壁にぶつかることになる。

#### 語り5〈就労の壁〉

仕事したいです。でも、△△の幼稚園、ないです。いつもハローワーク行きます。N3, わたし、ないです。仕事、難しいです。

以前のパートタイムの仕事は外国人支援に熱心な企業による採用だったが、そうした支援がないとパートタイムでも日本語能力試験N3を取得していないと応募することすらできないことも多いと知った。このころは日本語教育プログラムを終了して1年近くが経過していたが、プログラムではN3レベルまでの学習をしていないと考え、就労レベルにまで日本語力を向上させる機会がないことにも焦りを感じていたという。

また、専業主婦だったため乳幼児を預かってくれる保育園がなかなか見つからず、保育園に子どもを預けないと働けないのに、働いていないと保育園に預けられないという不条理に疑問も感じていた。だが、諦めずに何度も役所の担当部署に通ったおかげで、就職活動を理由に週に3日まで数時間の短時間保育を3カ月だけ利用できることになった。

#### 4. 考察とまとめ

Aさんの語りからは、妻・母としての市民性(語り1・2)、地域住民としての市民性(語り4)、働いて収入を得る社会の一員としての市民性(語り3・5)など多様な市民性が観察された。つまり、家庭、地域、社会の中で生きていくための市民性を自ら形成し、〈生涯にわたっての経験、役割〉である自身のライフキャリアを積み重ねてきたと言っていいだろう。また、その過程において常に日本語の習得と使用を意識し、日本語教育プログラムで学んだ日本語と、自分が持っている日本語力、そして社会的要請としての日本語力の3つを比較し、目指すライフキャリアに必要な日本語力の習得を模索する様子がうかがえる。しかし、現実問題として日本語教育プログラムを修了しただけでは、より安定的な就労に直結する日本語力が身につけていないとも自覚しており、そのギャップをどのように埋めていくかが今後の課題になるだろう。

## 参考文献

- (1) 細川英雄 (2016) 「今なぜことばの教育は市民性形成をめざすのか」『市民性形成とことばの教育』, くろしお出版
- (2) Crick, Bernard (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum. 関口正司監訳『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民』(2011) 法政大学出版局
- (3) Marshall, T.H. & Bottomore, T. (1992) *Citizenship ad Social Class*, Pluto Press.
- (4) 文化庁「条約難民及び第三国定住難民に対する日本語教育事業」『難民に対する日本語教育』 [https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/nanmin\\_nihongokyoiku/](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nanmin_nihongokyoiku/)
- (5) 文化庁『はじめまして にほん』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/nanmin\\_nihongokyoiku/kyozai\\_2/index.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nanmin_nihongokyoiku/kyozai_2/index.html)
- (6) 出入国在留管理庁(2020)「令和元年における難民認定者数等について」  
<https://www.moj.go.jp/isa/content/930005069.pdf>
- (7) 出入国在留管理庁(2021)「令和2年における難民認定者数等について」  
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001345018.pdf>
- (8) 出入国在留管理庁 (2022)「令和3年における難民認定者数等について」  
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001372236.pdf>
- (9) 出入国在留管理庁 (2023)「令和4年における難民認定者数等について」  
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001393012.pdf>
- (10) 出入国在留管理庁 (2024)「令和5年における難民認定者数等について」  
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001414756.pdf>
- (11) 出入国在留管理庁 (2025)「令和6年における難民認定者数等について」  
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001434935.pdf>

## 海外の中等教育段階における日本語教育支援策の策定手法に関する一考察

—スペインと英国の事例を基に—

大船ちさと (国際交流基金)

平川俊助 (国際交流基金)

関根千紘 (学習院大学大学院生)

### 1. はじめに

海外の各国・地域における日本語教育の課題を包括的に捉え、それらの課題解決に向けた取り組みの特徴を分析した報告は少ない。本発表は中等教育段階の日本語教育（以下、中等日本語教育）に焦点を当て、包括的な支援策の策定手法についてスペインと英国の事例を基に考察し、その特徴を描き出すことを目的とする。策定手法に注目するのは、包括的支援従事者の実践知の共通性を可視化することが、将来的には海外に赴く教員に求められる資質・能力の可視化にも貢献すると考えるためである。

国際交流基金（2022）によれば、世界の教育機関で日本語を学ぶ約 380 万人のうち半数が中等教育機関の学習者で、その数は増加傾向にあるという。ただし、これは「日本語学習者」のみに注目したデータで、他言語と比較した相対的なものではない。例えば英国では日本語は「less taught languages（学習機会の少ない言語）」の一つに分類されるが、言語を人気や学習ニーズではなく「学習機会」という観点で捉えると、日本語は圧倒的なマイノリティとなる。スペインと英国の中高生には日本語学習のニーズがあるものの、学習機会は増加しておらず、英国ではむしろ減少傾向にある。中等教育段階の生徒は、自身のライフキャリアプランを意識し始める時期であり、その時期に「学びたい」と思うことが学べるか否かが、各々のライフキャリアプランにも影響する。

そこで本発表では、日本語学習ニーズがありつつも学習機会が増加しない現状に対し、どのような支援策が講じられているのか、その課題解決の手法に注目する。まず、先行研究を概観した上で、スペインと英国の中等日本語教育の現状と課題について述べる。次に支援に従事している当事者の課題への対処方法とその戦略を記し、共通性を考察する。

### 2. 先行研究

海外の中等日本語教育研究は、各国・地域の言語教育政策および日本語教育事情の報告と教師養成・研修や教材開発の実践報告が中心で、教室内の授業実践よりも社会的制度構築を目指したものが多くと報告されている（大船, 2020）。とはいえ、教材開発や教師養成・研修等の個々の取り組みについて論じたものが多く、国・地域の中等日本語教育全体に対する包括的支援に焦点を当てたものは、スリランカ（宮岸, 1997）、フィリピン（大船ほか, 2012）、オーストラリア・タスマニア（千馬・中島, 2016）の報告など、限られている。

そもそも日本語教育分野においては、プログラムを俯瞰的、複眼的に捉えて課題を把握

し、それを運営に活かす知見の共有が十分になされてきたとは言い難い。松下ほか(2024)が言語教育プログラムを俯瞰的に捉え可視化するためのテンプレートを紹介しているが、これはテンプレートへの記入を通して、個々の言語教育プログラムを社会システムの中で捉え評価することを支援するものである。一方、国・地域全体の日本語教育の動向や課題を包括的に捉える方法論や実践知の共有は実務担当者間では行われているが、公にされた例は少ない。文化審議会国語分科会(2019)が示した「日本語教育人材の養成・研修の在り方(報告)」でも、海外の日本語教育人材で取り上げられたのは「初任」レベルのみである。近年、熟達した実践者の実践上のコツを可視化することを目的に、その本質を体系化・言語化し「パターン・ランゲージ」として共有する研究(井庭ほか, 2013)が行われているが、日本語教育実践者のパターン・ランゲージはまだ数が少ない。本発表ではスペインと英国における中等教育支援に携わる当事者が、中高生の学習ニーズを満たすための取り組みの策定プロセスにおいて培った実践知の可視化を試みるものである。

### 3. スペインと英国の中等日本語教育の現状と課題

#### 3-1. スペイン

スペインの日本語教育は大学や成人教育機関を中心に展開されてきており、中等教育カリキュラムでの制度的な枠組みは整備されていない。国際交流基金マドリッド日本文化センターには中高生向けコースへの申し込みや問い合わせが多く、中高生の日本語学習ニーズの高さが窺えるものの、学習機会は依然として限定的である。中等教育段階の日本語学習者はスペイン全体の学習者数のわずか0.2%である。

このような状況下、2021年にカタルーニャ州のある中学校で「選択科目」としてスペイン初中等教育機関における日本語教育が始まった(平川, 2025)。「選択科目」は、生徒の関心や学校の方針に応じて各校が独自に科目、内容や学習時間等を定めることができ、これが正式な単位として認められる。前述の学校では、日本語学習歴のある英語教員が生徒からの要望を受けて開講を学校側に提案し、教育庁の関与を経ることなく実現に至った。

この事例は、教育行政側からのトップダウンの導入ではなく、学校側の自主的な判断に基づき自然発生的に立ち上がった点に特徴がある。その後、2023年には、カタルーニャ州教育庁が州内の全公立中等教育機関を対象に、日本語学習歴を有する教員の在籍状況や新学期からの導入希望の有無を調査した。その後、2025年3月時点では計6校が日本語コースを開講している。しかしながら、現時点では日本語は第1・第2外国語としてカタルーニャ州の正規カリキュラムの科目にはなっておらず、他の自治州でも導入の動きは確認されていない。そのため、中高生の学習ニーズに応えようとするならば、選択科目としての導入・実施が現実的かつ有効な学習機会の提供手段となる。ただし、選択科目の持つ柔軟性は、導入のしやすさという利点をもたらす一方で、継続的・安定的な教育実施の観点では課題を孕む。スペインの中等日本語教育の課題を整理すると、以下の4点に集約できる。

①【制度活用に関する認識】導入事例が少なく、手続きや運営に関するノウハウの共有が進んでおらず、日本語を選択科目として開講できる制度自体も学校側に十分認知されていない。②【教員配置に起因する問題】他教科の教員が日本語を兼任する形で担当するケースが多く、業務負担の増大から開講の優先順位が下がりやすい。③【日本語教師としての

資質・能力】日本語運用力および日本語教育に関する資格の基準がなく、教育の質の確保が難しい。④【教材・カリキュラムの整備不足】中等教育向けの教材や指導指針が整備されておらず、授業設計が教員の裁量に強く依存している。③, ④の要素は、特に日本語能力に自信がなく教授経験が乏しい教師にとって大きな負担となる。これらの課題はいずれも、導入初期だからこそその課題だともいえる。

### 3-2. 英国

翻って、英国は数は限られるが小学校でも正規科目として日本語教育が行われており、西欧の中では中等教育段階の日本語教育が盛んな国である<sup>(1)</sup>。中等日本語教育は1970年代には開始されており、その歴史は長い。1980年代後半から1990年代半ばにかけては、当時の政権が外国語教育を推進する立場にあったこともあり、日本語教育実施校が増加し、日本語科目のみで公立中等教育機関の教員資格が得られる教師養成課程もノッティンガム大学に設けられた。英国を構成する国の一つであるイングランドでは、中等教育修了試験の受験科目の一つに「日本語」も数えられている。だが、2010年頃からは政権交代による教育政策の見直しで外国語教育への財政的支援が得られなくなり、徐々に日本語を正規科目として提供する中等教育機関数の減少が始まった。近年は、①【試験制度に起因する問題】中等教育修了試験で外国語科目は高得点が得にくく履修者が減少、②【学校経営的課題】その結果、履修者の少ない科目のために教員雇用のコストがかかることが懸念され、経営的判断で閉鎖対象となりやすいという状況に陥っている。加えて、③【職業的魅力の欠如】そもそも教師という職業はインセンティブが低く、教師志望者が増加しないことによる教員不足、④【就業条件獲得の困難さ】正規の教員資格が取得できる環境に限りがあり、学費も高く経済的な壁があることに加え、正規雇用のポストも少ない。しかし、⑤【教育人材確保の困難さ】逆に学校が日本語教育人材を確保したいときには、人材確保のノウハウが不足していたり、人材が都市部に集中しているといった地理的偏りもあり、容易ではない。このような複数の課題が複雑に絡みあっている。

ここまで述べてきた通り、教育機関における日本語教育は減少傾向が顕著だが、一方で国際交流基金ロンドン日本文化センターには、新たに課外活動として「日本語クラブ」を設置するための助成金申請がコロナ禍後に増加しており、日本語学習のニーズの高さが窺える。また、2021年に英国のDuolingoユーザーが学習を開始した言語は日本語が1位だったと発表されている<sup>(2)</sup>。その他、大学の言語センターでは日本語のクラスが最初に定員が埋まるという報告を関係者から聞くことが多く、関心の高さが窺える。

## 4. 課題への対処方法とその背景にある実践知

3章で述べた通り、両国の中等日本語教育には、教師の資格要件の未整備、教員養成上および雇用上の課題、学校経営上の課題のほか、カリキュラムやシラバス、教材の課題等、複数の課題が交差し、それが学習機会の増加を阻んでいることが見えてくる。では、日本語学習のニーズがありつつも学習機会が増加しない現状に対し、どのような支援策が講じられているのか。支援に従事している当事者間で対話の機会を持ち、実践知の共有化を図った。具体的には、まず3で述べた課題に対してどのような戦略をもって対応してい

るかを共有しあい、次に戦略策定の際の思考のプロセスの共通性を考察した。以下、まずは両国それぞれの支援策について概略を述べ、次にその共通性について述べる。

#### 4-1. スペイン

3-1の通り、スペインでは日本語学習のニーズはあるものの、正規の第1・第2外国語科目として導入されてはいない。そこで、中高生の日本語学習機会の確保を目的として、選択科目として日本語を開講するカタルーニャ州の学校数増加に向けた支援策を採ることとした。選択科目はスペイン全州の中等教育機関で導入が可能のため将来的に全国的展開の可能性を持つ点、また長期的な視点では選択科目開講校の増加によって教育行政側の認知度が向上すれば正規科目としての導入に繋がらう点が、この支援方針の背景にある。

選択科目導入および継続的な開講の要件は、学習者の存在に加え、日本語を担当できる教員がいること、学校長が開講を認めることである。教員に関しては、関係者への聞き取りや州教育庁によるアンケートから開講に興味がある教員が複数いることがわかったが、教授経験がないことや日本語能力、主担当科目との両立に不安の声が聞かれた。後者の要件については、そもそも日本語が開講できることが知られていない、日本語を開講することの教育的、広報的<sup>(3)</sup> メリットが感じられていないという背景が見えてきた。これらの課題の短期的、長期的解決を目指し、以下の支援策を実施してきた。

まず、①学校関係者や教育庁に日本語の学習効果や導入意義を可視化する狙いで、中等教育機関を対象に学習者向けの日本語イベントやワークショップを実施してきた。これらの活動は校長などの学校運営者への働きかけとなるとともに、マスコミ報道が期待でき、報道されれば学校の広報活動の一環として貢献できる点で今後の展開につながる活動であると考えた。②同時に、導入事例やコース運営のノウハウを学校経営者や教員向けに共有し、導入への心理的および実務上のハードルを下げる支援も行っている。また、③教育庁や教員のネットワークを通じて日本語指導が可能な学校教員を発掘し、教員対象の研修を実施している。授業設計や教育内容の基本的知識を共有するとともに、教員間の交流の場を設けることで、授業の質の向上と教員の不安軽減を図っている。また④現場の教育環境に即した教材の開発と提供も進めている。経験の浅い教員や主担当教科で多忙な教員でも導入しやすく、また短時間の授業でも学習効果が得られる構成や、各校で異なる授業時間数に対応可能な柔軟なシラバス設計などにより、一定の教育の質の確保と学習者の継続的な学びを支える効果を期待している。

#### 4-2. 英国

英国の状況は3-2に記した通り、正規科目としての開講は構造的な課題が多く、解決は容易ではない。一方、課外活動としての日本語学習は潜在的なニーズがありつつも、学校にとっては日本語教育人材確保のノウハウや教員雇用のための財源確保、教材等の観点で必ずしも容易に開講できる状況にはないことがわかっていった。ただ、教材や日本語教育人材のサポートがあれば、開講を後押しできることも想定できた。また、課外活動としての日本語学習活動のすそ野が広がれば、そこから正規科目としての開講を検討する学校が生まれることも想定された。そこで、課外活動としての日本語学習の導入を働きかける取り

組みを行いつつ、同時に並行して、制度的な課題に対しても働きかけを行うことにした。

まず、①課外活動としての日本語導入希望校を発掘し、その学校の教員を対象とした日本語学習の機会を提供することにした。日本語の学習経験は問わないが、すでに学校教員として雇用されている教員を対象に研修を行うことで、学校側の雇用コストの課題が大きくなるように構想した。同時に、②日本語力が低くても活用できる課外活動向け教材の開発にも着手した。これまでに英国で開発されてきた教材は、中等教育修了試験を意識したものや小学校向けのものが中心で、日本語学習を継続し、積み重ねていくことが想定されたものだったが、この教材は1回限りでも使え、時間も30分程度の基本活動とその他の活動を組み合わせることで、学校の状況に応じて柔軟に活用できるものを目指した。このような取り組みと並行して、正規の教員資格を取得できるプログラムの提供の可能性も模索し、③英国教育省主導のイングランド向け教員資格取得プログラムと連携する取り組みにも着手し始めた。課外活動としての日本語学習を開始した後に、中高生から本格的に日本語学習を行いたいという要望が生まれても、上記①の教師研修修了者では本格的な日本語教育は担えない。正規の教員資格を持ち、かつ日本語力の高い人材の数が増えれば、学校側のニーズも教師志望者のニーズも満たすことができよう。また、④中等教育修了試験の課題についても、教育省や試験作成を担う機関への働きかけを折に触れて行った。即時的に解決できる課題ではないが、声を伝え続けることを行った。

#### 4-3. 支援策の策定手法の共通性

ここまで両国の支援策の策定手法について述べてきた。中等日本語教育導入期であるスペインと、50年の歴史のある英国ではステージが異なり、実施している支援策も共通性はあるものの、異なっている。だが、両国ともに、学校・教員・学習者・教育行政機関と異なる対象に向けた取り組みを行い、それぞれの取り組みの成果が相互に影響しあい、相乗効果をもたらすよう企図されている点が共通しているといえる。学習者向けアドボカシーで関心を惹き、研修や教材開発の成果が教師の負担を軽減して教育の質を向上させ、その結果、学習者の満足度が向上し、潜在的な学習希望者数が増える。こうした連鎖が日本語の新規・継続開講を後押しし、学習機会の増加へと波及するよう策定されているのである。これらは、課題の全体像を俯瞰的に捉え、個々の課題に直接的、間接的に効果をもたらす取り組みを複数行い、将来的に事態が好転するよう企図されているともいえる。このような支援策の策定は、システム思考、すなわち物事の全体像を、さまざまな要素間のつながりを把握しながら一つのシステムとして捉えた上で効果的な解決方法を検討するアプローチに基づいたものであるといえる。

#### 5. まとめと提言

以上、スペインと英国の中等教育段階の日本語教育に焦点を当て、課題解決のために包括的な日本語教育支援者がどのように支援策を講じているのか、その思考の共通性を模索してきた。その結果、システム思考といわれる、課題全体を俯瞰的に捉え、それらがどのように連鎖しあっているのかを見極めた上で、即効性を期待する活動だけでなく、すぐには成果の出ない取り組みも並行して実施して、将来的にポジティブな連鎖を生むようデザ

インされていることがわかった。これまで、海外の日本語教育現場で包括的支援に携わる人材の実践知が可視化されることは少なかったといえる。文化審議会国語分科会（2019）が示した日本語教育人材の研修の在り方でも、海外に赴く教員は「初任」のみが記されているが、実際には包括的支援に従事する人材も必要であり、そのような業務に就く人材の養成や研修も必要である。本研究ではスペインと英国の2か国の包括的支援に従事する当事者による実践知の可視化を試みたが、今後はより多くの当事者の実践知を可視化することで、海外に赴く教員に求められる資質・能力の可視化にも貢献するものとする。

#### 注

- (1) 英国の日本語教育事情については、国際交流基金の以下のページが詳しい。  
<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/uk.pdf>（2025年3月30日）
- (2) 出典：<https://blog.duolingo.com/2021-duolingo-language-report/>（2025年3月25日）
- (3) スペインでは公立中学校も学区制ではないため、学校側は入学志望者獲得のため、教育方針や特長を打ち出していく必要がある。

#### 参考文献

- (1) 井庭崇（編）（2013）『パターン・ランゲージ：創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会
- (2) 大船ちさと（2020）「海外の中等教育段階における日本語教育の研究動向分析—中等日本語教育の理論構築に向けて—」『日本語教育』175, 100-114.
- (3) 大船ちさと, 和栗夏海, 松井孝浩, 須摩亜由子, フロリンダ アンパロ A. パルマヒル(2012) 「『プログラムの継続性』と『学習の継続性』を目指した日本語教育導入の試み—フィリピンの中等教育における実践から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 151-168.
- (4) 国際交流基金（2022）『海外の日本語教育の現状—2021年度海外日本語教育機関調査より』<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>（2025年3月26日）
- (5) 千馬智子, 中島豊（2016）「タスマニア州におけるアドボカシー活動の試み—Nihongo Roadshow の事例から—」『国際交流基金日本語教育紀要』12, 73-88.
- (6) 平川俊助（2025）『日本語教育レポート 第52回 スペインの中等教育で広がり始めた日本語』<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/202503.html>（2025年3月16日）
- (7) 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』  
[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)（2025年3月28日）
- (8) 松下達彦, 札野寛子（編）（2024）『言語教育プログラムを可視化する—よりよいプログラム運営のために—』凡人社
- (9) 宮岸哲也（1997）「海外の日本語教育への援助に関する一考察—スリランカの学校教育における日本語教育の改善を通して—」『日本語教育』95, 97-108.

# ポスター発表

---

(午前の部)



## 日本語教育実習における実習生の自己評価と意識の変容

張瀟尹 (フリーランス)

### 1. はじめに

多文化共生社会の実現に向け、日本語教育における人材育成と質の向上が重要な課題となっている。そのような状況の中、2024年に開始された登録日本語教員制度では、「実践研修」が必須とされ、その意義が一層高まったと言える。日本語教育実習（以下：実習）には、「模擬授業型」や「現場入り込み型」、「教室運営型」など様々な形態があり、実習対象の日本語学習者の属性やニーズも多様化しつつある。また、日本語教員養成において重要な役割を果たしている大学等機関（柳田 2023）で行われる実習の場合、実習を行う実習生も日本語母語話者、非母語話者、日本語教育経験者、未経験者など多岐にわたる。

しかし、実習に関する研究が多いものの、多様化する実習生の属性に着目する研究や（三好他 2022；柳田 2023）、実習生が実習を通じて「具体的にどのような学びや気づきを得ているか、全体を分析し明らかにしている」研究は非常に少ない（杉本他 2022）。実習から学びにつなげるためには、実習生自身の内省やそこから得られる気づきが不可欠である（杉本他 2022）。また、実習を実施する機関や施設にとっても、実習を効果的に行い、教育内容を改善するためには、実習生が実習を通じてどのような学びを得たのか、またどのような意識の変容が見られたのかを把握する必要がある。

そこで本研究では、大学院修士課程の日本語教員養成プログラムに参加した実習生のうち、教授経験のない者に焦点を当て、彼らが実習においてどのように自己評価をし、どのような意識変容が見られたかを質的に分析する。

### 2. 先行研究と本研究の位置付け

これまで、実習生の意識や内省に着目する研究は数多く行われている。その理由について、1990年代から2010年までの実習に関する研究の動向を分析した柳田（2023）は「自らの実践をふりかえって内省することができる自己研修型教師養成が求められる」と述べ、今後、実習生が実習を通して何ができるようになったのかを図る一定の基準を作るために、「実習生の変化や内省の分析などがますます必要となっていく」と指摘している。それに加え、2010年以降の実習に関する研究の動向を概観した三好他（2022）は、実習による実習生の意識変容、学び、気づきに関する研究が年代を問わず多いものの、実習生の母語の違いや教授経験の有無に着目するものは少ないと述べている。

そこで本研究では、教授経験のない実習生が、実習における自己評価や実習を通じて得た気づき・学びを明らかにすることを目的とする。さらに、実習経験を重ねることで、実習生が自身の授業を評価する際に注目する点や、気づき・学びにどのような変化が見られるのかについて考察する。

### 3. 分析データと分析方法

本研究は、国内の某大学院修士課程に設置された日本語教員養成プログラムの「教室運営型」教育実習を分析対象とする。実習生は入門日本語クラス（105分×週3コマ、全14回）において、1年次後期の1学期間、実習を行った。個々の実習生はそれぞれ50分授業を3回、105分授業を1回担当した。

本プログラムに参加した実習生は日本語教授経験の有無や日本語母語話者・非母語話者など多様な背景を持つ。本研究はその中でも教授経験がない5名<sup>(1)</sup>（以下、実習生）に焦点を当てる。分析には、5名の実習生が毎回の授業後に提出した振り返りシートと学期末レポートを用いる。振り返りシートには、授業準備や授業当日の振り返り、良かった点や改善点、気づきや感想について、学期末レポートには、実習を通して気づいたことや考えたこと、残された課題、今後の抱負などについて書くよう、担当教員から指示があった。

分析では、実習生の自己評価と実習で得た学びや気づきに注目し、佐藤（2008）を援用し、収集データの定性的コーディングを行う。その上で、実習生が実習経験を重ねることで、自身の授業を評価する際に注目する点や、気づき・学びにどのような変化が見られたかを中心に考察を行う。

### 4. 結果と考察

#### 4-1. 毎回の授業における実習生の自己評価と学び・気づき

コーディングの結果、実習生の自己評価、学び・気づきについて、79のコードが得られた。これらのコードは19の小カテゴリーに分類され、【授業準備】、【教室の運営】、【授業の進行】、【学習者の反応と習得状況】、【自身の授業時の状態とパフォーマンス】の5の大カテゴリーにまとめられた。表1にカテゴリーの一覧を示す。

表1 実習生の自己評価及び学び・気づき

【大カテゴリー】	《小カテゴリー》	「コード」
授業準備	教案	教案と教科書の一貫性(C1,2), 時間配分の検討(A2/B1,2/C1,2,期/D1), 板書のデザインの見直し(A1/B4/C1,2,期), 学習者の興味を引く工夫(C期/D3/E2,期), 段階性のある教案作りの必要性(C2,期/D1), 明確な達成目標の設定の必要性(D2), 教案把握の必要性(C1/D期)
	事前準備	予想外状況の準備(A1,4,期/B2/D2), 教師間の事前共有の必要性(A1/C2,期), リハーサルの必要性(A期/B期/C2,期/D1/E1)
教室の運営	教室の雰囲気	雰囲気の良さ(C3,4/D3,4/E1,3), 盛り上がりの程度(A2/B1,2), 明るさ(B2,4), 楽しさ(B2,4/C3)
	時間配分	時間配分の適切さ(A2,4/B1,2,4/C1,2,4/D2,4), 臨機応変な調整の必要性(B期/C1,2/D1,期/E1,期)
	実習生の協働	TAの役割の明確さ(A1,期), チームワークのスムーズさ(A1/C4)
授業の進行	ウォーミングアップ	復習を兼ねたウォーミングアップの必要性(A2), 例文提示の必要性(B2)
	導入	導入のバリエーション(D3), 導入順番の適切さ(A1,2/D2,3,4/E1), 導入方法の適切さ(B1/C1,2), 例文の適切さ(B4)
	説明	説明の分かりやすさ(B期/C期/D期/E期), 説明の適切さ(A1/C1,2,4/D2,4,期/E3), 場面設定の適切さ(B期), 使用場面を提示する必要性(C期/D期/E期)

	練習	練習の量 (A1/C1,2,4/D1,2/E1,期), 練習のバリエーション (A1/B1/C1,2/D1,3,期/E期), 練習方法の適切さ (B1/C1/D1,3,4,期/E1,3,期), 練習の効果 (A1/D4/E3)
	活動	活動のバリエーション (C4,期/D3,期/E期), 活動ルール説明の適切さ (B1/D2,4), 活動の達成度 (B1/C2/D2), タスクシートの適切さ (A4/D期), 教師の関与度 (C2)
	復習	復習の適切さ (A1/D3/E2), 復習の効果 (A期)
	教授内容	内容の適切さ (D2)
	全体の進行状況	スムーズさ (A1,3/B1/C1,2), 流れの適切さ (A4/B2,4/C2,4,期/D1,2,4,期), テンポの良さ (D1), 教案通りの進行具合 (A1/C1,2,4/D2,3/E1,2)
	教具	教具の使い分け (D1,期), 教具の適切さ (A2/D3), 板書の見やすさ (B2/C2), 板書の示し方 (A1/D1), 板書を消すタイミングの適切さ (B1/D4), スライドの示し方の適切さ (A2), イラストの適切さ (A4), 文字の大きさ (B2)
学習者の反応と習得状況	学習者の観察	学習者を観察することの必要性 (A2,4/B3,4/C3,4/D2/E2)
	学習者の習得状況の把握	レベル差のある学習者への対応の適切さ (A期/C1/D3), 学習者の習得状況を把握することの必要性 (A2,4,期/B2/C4,期/D2,4,期)
自身の授業時の状態とパフォーマンス	授業時の状態	緊張度 (A4/D1), 自信度 (A期/B2,3,期/D1,4)
	授業時のパフォーマンス	話す速度の適切さ (C2), 声の大きさ (D1), 表情の明るさ (C期), 演技力の高さ (A期), 質問の仕方の適切さ (D2), 既習項目使用の量 (B1/C4), 指示の分かりやすさ (A期/D期/E2), 質問と答えのタイミングの適切さ (A期), 媒介語の使用量 (C1,2/D1,期), 学習者に応じた言葉遣いの使い分け (A期), FBの量 (A2,期/C1), FBのバリエーション (A2,期), FBの適切さ (B期/C1/D2/E3), 学習者の注目を集める工夫 (A1), 学習者対応の適切さ (B4), リアクションの適切さ (D2,期), 予想外状況への対応の適切さ (A1)
	授業時の意識	雰囲気作り (A2/C4/E2), 学習者との関係作りの必要性 (A4/C4,期/D4,期), 学習者のモチベーション維持の必要性 (C期/E期), 学習者の理解負担の軽減の必要性 (C4,期), 学習者のニーズを考慮する必要性 (B1,期)

※各コードの後に付く ABCDE は 5 名の実習生を示し, 数字は何回目授業後の振り返りシートから抽出したものかを表す。「期」は学期末レポートを指す。

表 1 から, 実習生は以下の点に着目して自己評価を行っていたことが分かった。具体的には, 【授業準備】の段階において, 授業の内容面から時間配分面まで自身が作った《教案》を評価し, 段階性のある教案, 明確な達成目標の設定, 教案把握の必要性に気づきを得ていた。また, 教案のほかに, 予想外の状況を想定し, 事前に備えることや, 教師間の情報共有, 十分なシミュレーションなどの《事前準備》が必要であることに学びを得ていた。

【教室の運営】について, 実習生は自身が行った授業の《雰囲気》の良さ, 《時間配分》の適切さ, 実習生同士の《協働》のスムーズさについて自己評価を行い, 実際の授業における臨機応変な時間調整の重要性に気づいていた。

【授業の進行】について, 実習生はセクションごとに自身が行う《導入》, 《説明》, 《練習》, 《活動》などの適切さやバリエーションなどについて評価していた。また, 授業の《内容》, 《全体の進行状況》, 《教具》の使用についても自己評価を行っていた。特に, 自身が行った説明を振り返ることにより, 実習生は使用場면을提示しながら, 文法項目を説明することの必要性に気づいていた。

【学習者の反応と習得状況】について, 実習生は《学習者の観察》及び, 《学習者の習得状況の把握》が必要であることに気づきを得ていた。さらに, 学習者のレベル差に気づき, レベル差がある学習者に対して, 自分が適切な対応をしたのかについて評価していた。

【自身の授業時の状態とパフォーマンス】について、自身が授業を行う際の《状態》、《パフォーマンス》、《意識》について自己評価を行っていた。特に、実習生は自身の授業時の《パフォーマンス》を音声・表現力、言語使用・指示の明確さ、フィードバックの仕方、学習者との関わり方などの側面から自己評価をしていた。加えて、授業を経験することで、学習者との関係作り、学習者のモチベーション維持、学習者の理解負担の軽減、学習者のニーズを考慮することが必要であることに学びを得ていた。

#### 4-2. 1 学期を通じた実習生の意識の変容とその影響要因

4-1 の結果を踏まえ、本項では実習生が実習経験を重ねることで、自身の授業を評価する際に注目する点や、気づき・学びにどのような変化が見られたかを考察する。

以下の表 2 は、初回の授業後に提出された振り返りシートにおいて、半数（3 名）以上の実習生が言及したコード、ならびに最終回の授業後の振り返りシート及び学期末レポートにおいて、半数（3 名）以上の実習生が言及したコードを示したものである。

表 2 初回授業、最終回授業・学期末レポートにおける実習生の自己評価及び学び・気づき

	【大カテゴリー】	《小カテゴリー》	「コード」
初回	授業準備	教案	時間配分の検討
	教室の運営	時間配分	臨機応変な調整の必要性
	授業の進行	練習	練習の量、練習のバリエーション、練習方法の適切さ
		全体の進行状況	スムーズさ、教案通りの進行具合
最終 + 学期 末	教室の運営	時間配分	時間配分の適切さ
	授業の進行	説明	説明の分かりやすさ、使用場面を提示する必要性
		活動	活動のバリエーション
		全体の進行状況	流れの適切さ
	学習者の反応と習得状況	学習者の観察	学習者を観察することの必要性
		学習者の習得状況の把握	学習者の習得状況を把握することの必要性
	自身の授業時の状態とパフォーマンス	授業時の意識	学習者との関係作りの必要性

まず、初回の授業後、多くの実習生は、教案を作成する段階で各セクションの時間配分を慎重に検討する必要があると認識していたものの、実際の授業では教案通りに進まない場面が多く、臨機応変に時間配分を調整する能力が求められることに気づいていた。例えば、実習生 C は自身が行った 1 回目の授業の問題点として、「時間の配分・管理があまりよくできなかった（全体的なバランスが悪かった）」を挙げ、その改善案として、「前もって大体の授業の時間配分を決めた上で、実際の授業で調整できる臨機応変の力が必要である」と述べている。また、実習生 D は、「必要とされるのが事前の準備と臨機応変の能力で、どの部分が絶対に省いていけないか、どの部分が時間のない場合あるいは反応が良くない場合に省略してもいいのかということも教案作成の段階から考え始める必要がある、さらにその場の状況によって素早く判断することが重要である」と 1 回目の授業の反省点と今後の抱負について述べている。

一方、4 回の授業を経験した後、実習生は【授業準備】段階での時間配分の問題につい

て言及しなくなった。しかし、【教室の運営】においては、多くの実習生が依然として授業の時間配分の適切さについて反省している様子が窺えた。例えば、実習生 D は 4 回目の授業後に「読むことや書くことに時間を大量に使ってしまい、元々の活動目標との間にズレが出た」と振り返っていた。これらのことから、実習生は経験を積むことで授業計画をある程度適切に立てられるようになったが、授業実施時に生じる想定外の問題への対処には引き続き課題が残っているといえよう。

次に、多くの実習生は初回の授業後に、自身が行った授業における練習の量やバリエーションなどに着目していた。しかし、4 回の授業を経験した後、実習生が着目する点は練習の量やバリエーションから、自身が行った文法項目の説明が学習者にとって理解しやすいかどうかへと変化した。また、説明を行う際には、「導入段階は新出項目の形、意味、使用場面を学習者に理解させる (E 期)」ことの必要性にも言及していた。さらに、「実習の後半に入ってから、活動のバリエーションが増え、内容と学習者の実体験／実生活との関連性も少し強くなってきた (E 期)」という記述から、実習を重ねる中で、実習生は単なる練習の量やバリエーションの確保だけでなく、学習者の理解を促進するための説明の工夫や、より実生活に結びついた活動の設計へと関心を移していったといえよう。

また、授業全体の進行について、初回の授業後は多くの実習生が「スムーズだった (B1)」、「混乱が生じた (A1)」といった大まかな印象や、教案通りに進められたかどうかにか言及していなかったのに対し、最終回の授業後には、授業全体の流れが適切であったかをより具体的に観察するようになっていた。例えば、「導入→基本練習→応用練習という流れに沿って、段階を踏まえて授業をしました (A4)」、「「かどうかわかりません」の導入で活動の下準備としての口頭練習がなかった (C4)」、「家族紹介のところで、step by step ができなくて、プレゼンに向けて何も準備ができていない状態でいきなり発表 (書くも含めて) に入ったようになってしまった (D4)」など、実習生は段階を追った進行に注目するようになり、授業の進行を構造的に振り返るようになっていた。このことから、実習生は授業経験を重ねる中で、単なる印象評価から、授業の流れや構成を意識した分析的な振り返りへと変化していったといえる。

最後に、多くの実習生は 4 回の授業を経験する中で、学習者を観察することの必要性や、学習者の習得状況を把握することの重要性、さらには学習者との関係を築くことの大切さに気づくようになった。例えば、実習生 A は「途中で学生が何か言おうとしている様子に気づかず、見逃してしまった (A4)」と振り返り、学習者を観察する意識が不足していたことを自覚した。また、実習生 B は「学生に対しての配慮が足りない。きちんと文型について理解しているかどうかをまめにチェックしないといけない。理解できてないところを把握すべき (B4)」と述べ、学習者の習得状況を適切に把握できていなかったことを反省していた。さらに、実習生 D は「信頼関係は構成員同士が日々交流し、接触を重ねる中で少しずつ築かれていくものだと実感した (D 期)」と述べ、学習者との関係構築の重要性を身をもって理解するようになった。これらのことから、実習生は授業経験を積み重ねることで、単に授業を進めるだけでなく、学習者の反応や習得状況を観察し、適切な対応を考えることの重要性を認識するとともに、学習者と信頼関係を構築することの必要性にも気づくようになったといえる。

## 5. おわりに

以上, 大学院修士課程の日本語教員養成プログラムに参加した教授経験のない実習生が, 実習における自己評価や実習を通じて得た気づき・学びを明らかにし, 実習経験を重ねることで, 実習生が自身の授業を評価する際に注目する点や, 気づき・学びがどのように変化したかについて分析した。

分析の結果, 実習生は自己評価を通じて自身が行った授業のさまざまな側面で気づきを得ていたことが分かった。また, 実習生は授業経験を重ねる中で, 授業内容に関する視点も変化し, 当初は練習の量やバリエーションに注目していたものの, 次第に学習者の理解促進や実践的な学びへと関心に移り, さらに, 授業の進行に関しても, 表面的な印象評価から, 構成の妥当性や学習者の反応を考慮した分析的な視点へと発展した。加えて, 学習者への意識も高まり, 学習者の理解度を把握し適切に対応することや, 信頼関係の構築の必要性を認識するようになったことが分かった。

一方で, 実習生は計画と実践のギャップや, 授業設計・運営における柔軟性の必要性を実感しており, 特に授業実施時の時間配分を調整することの難しさは一貫して課題として感じていた。このような課題は, 限られた実習期間内で解決することは難しく, 養成を終えた初任段階でも継続することが推測される。

本研究の成果は限定的ではあるものの, 教育実習における教授経験のない実習生の意識の一端を明らかにし, 養成段階の実習の効果と限界を示唆するものである。今後はより多くデータを検証し, 効果的な教育実習プログラムの構築の一助としていきたい。

## 注

(1) 対象となった5名の実習生は全員, 日本語教育学を主専攻とし, 超絶レベルの日本語能力を有している非母語話者である。

付記: 本研究は, JSPS 科研費 22K00659「日本語教育実習における実習生の変容の縦断的・多角的・総合的研究」(研究代表者: 柳田直美) の助成を受けている。

## 参考文献

- (1) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (2) 杉本香・松岡里奈 (2022) 「プロジェクト・ワーク型日本語教育実習で得られる実習生の気づきや学び: 日本語教師【養成】段階に求められる資質・能力の検討」『大阪大谷大学紀要』56, pp.115-130.
- (3) 三好優花・張瀟尹・張曦冉・徐煉 (2022) 「日本語教育実習に関する研究の動向—2010年以降を中心に—」『2022年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
- (4) 柳田直美 (2023) 「日本語教育実習に関する研究の動向と展望: 2010年以前を中心に」『一橋日本語教育』11, pp.9-17.

## 移民・難民の言語習得とケイパビリティ

—社会経済的包摂への展望として—

工藤理恵 (フェリス女学院大学)

### 1. はじめに

本発表は、日本に在住する移民・難民、特に在日ロヒンギャ民族に注目し、彼らが直面する「困難な状況」と日本語習得の関係性を検討するものである。ロヒンギャ民族は、ミャンマーをルーツとするイスラム教を信仰する人々で、世界でもっとも迫害された少数民族と形容される。(中西 2021) 度重なる弾圧により、近隣の難民キャンプに長期にわたって居住する人々がいるほか、世界中でディアスポラが形成されている。(中西 2021) 日本では群馬県館林市を中心に約 250 人が居住している。(アジア教育福祉財団編 2022) 私は、彼らとの継続な関わりを通じて、社会経済的背景や生活困難が非常に複雑にからまりあっており、なかなか解決策が見出せる状況にないという現実を実感するようになった。一方で、「生活のための日本語」という表現が端的に示すように、日本社会での暮らしには日本語が必要であるという言説が広く流布している。日本社会では日本語をという同化主義的な発想が含まれつつ、日本社会での社会経済活動に日本語が不可欠であるという現実味を帯びた認識が反映しているように思われる。出口のない「困難な状況」は、日本語習得をどのようにすすめていくことでどのように改善し得るのだろうか。このような問いは、これまで十分に検討されてきてこなかったではないかと思うようになった。

### 2. 研究の背景

鈴木 (2021) が指摘するように、移民/外国人は本来「弱者」ではないが、社会に存在する制度の壁 (在留資格による権利の制限と排除)、言葉の壁、心の壁 (差別) が、彼らを弱者にする。また、国連開発計画東京事務所 (2003) は、人々が健康で生産的な人生を送る力を高めることを重視する考え方である人間開発について、「人間が自らの意思に基づいて自分の人生の選択と機会の幅を拡大すること」を目的としていると説明する。これらを踏まえ、本発表では、「困難な状況」を「選択肢の幅が狭く、潜在的にある能力や可能性を引き出せない状況」と定義する。

移住者の生活と言語に関する調査は、さまざまな形で続けられてきた。例えば、移住結婚女性の自然習得に注目した富谷ほか (2009) は、質的分析から彼女たちの日本語習得の困難さやそれによる弊害を指摘した。吹原ほか (2012) は、OPI により日本語能力の測定を行い、インドネシア人移住労働者の日本語習得が進まない実態を明らかにした。また、定住外国人の会話能力と言語生活を縦断的に調査した野山 (2013) は、移住三年目以降は日本語の会話能力が停滞することを示した。これらの研究は、多様な移住者の日本語習得が遅々として進まない実態を一貫して明らかにしてきた。

移住者の生活の方に目をうつせば、移住連貧困プロジェクト編 (2011) では、日本におけ

る一部の移住者の貧困状態が報告されている。樋口ほか(2019)は、日本ではエスニシティグループごとに異なる傾向があり、中国や韓国などのように日本社会に統合されていくグループがある一方で、日系ブラジル人などは一世より二世がかえって困窮するケースが見られると指摘している。日系ブラジル人二世世代の調査を行った山本(2024)は、外国にルーツを持つという属性そのものが構造的不利となり貧困や困難につながっていると論じ、これらの問題を単なる日本語習得の課題として捉えることは問題の矮小化であると主張している。

ここまでの議論をまとめれば、日本語習得が進まないことのみを原因として人々は「困難な状況」にいるわけではないが、日本語習得が進まない実態は多くの弊害をうんでいるということになる。

本発表では、移民・難民の「困難な状況」と日本語の関係性を中心的な問いとして設定し、社会経済的包摂への展望について考察を深めていきたい。

### 3. 目的

本研究では、移民・難民の「困難な状況」に日本語習得がどのように関わっているかを明らかにし、社会経済的包摂への展望として、移民・難民の困難な状況に日本語教育学がどのように貢献できるのかを検討することを目的とする。

### 4. 方法

#### 4-1. 調査の概要

調査は、館林市で活動するロヒンギャ母親グループの協力を得て、フィールド調査を行った。実施時期は、2022年8月から2025年3月までである。調査者である筆者は、フィールドでは、グループの活動参加者、運営メンバー、プロジェクト講師、研究者、そして同じ世代の子どもを持つ母親という場面に応じて多様な関わり方をした。適宜、フィールド調査を補完するために、インタビュー調査も実施し、全5名に計12回のインタビュー協力を得た。インタビュー協力者には、研究倫理に関連する必要な手続きをしたうえで、フィールド調査の補完に必要な項目についての聞き取りを行った。

#### 4-2. 分析

アマルティア・センのケイパビリティアプローチ(Capability Approach: 以下, CA)を分析の枠組みとして採用した。CAは「人は実際に何ができるのか、どのような状態になりうるのか」に焦点を当て、選択肢の背後にある条件や境遇から困難な状況を記述するアプローチである(Deneulin, S. and Shahani, L. 2009)。分析対象は、フィールド調査で作成したフィールドノート、および、インタビュー調査の文字データである。

分析は2つの視点から行った。1つ目は日本語習得に関するケイパビリティ分析である。Mackenzie(2021)を参考に、「(ゼロレベルからの)日本語を身につける」「日本語能力を向上させる」に関連する記述を抽出したうえで、CAの構成概念である、機能・資源・変換要因・エージェンシー<sup>(1)</sup>に該当する記述をセグメントとして取り出し、山本(2023)を

参考に概念図を作成する。2つ目は、1つ目の結果の全体像を把握するために補完的に行う、Nussbaum (2000) のケイパビリティリストを用いた分析である。リストにある、生命、健康、感覚・想像力・思考、感情、連帯、自然との共生、遊びなどの観点から対象となるテキストを分析し、概念図を作成する。

## 5. 調査結果

分析1の結果、「日本語を身につける」ケイパビリティ<sup>(1)</sup>については、調査対象のロヒンギャ民族にとって「かなり限定的ではあるものの、情報のやりとりができるようになる」程度の能力であった。「日本語を身につける」ケイパビリティでは、「喜び」が重要なキーワードとなっており、学ぶ喜び、生活上で自立できる喜び、少し同僚と雑談ができる喜び(仕事では日本語は必要ない場合も含めて)、親切な地域住民と立ち話ができる喜びなどが関連していた。「日本語を身につける」際の最大の障壁は物理的なアクセス、特に交通手段の有無であり、居住範囲内の教室にアクセスできるかどうか、日本語学習の開始時期や可能性に最も強く影響していた。日本語を学ぶために自転車を購入し、乗る練習をする必要があった人もいれば、コミュニティ内で運転免許を取得する人が現れてから多くの人が教室に通えるようになる事例も報告された。また、家族呼び寄せ制度で夫のもとに移住してきた女性の場合、生活上の熟達者である夫の庇護下で生活し、「まったく日本語を必要としない」ことから「日本語を身につけ」はじめない事例も見られた。

「日本語能力を向上させる」ケイパビリティ<sup>(1)</sup>については、「日本語を身につけ」てからも、さらなる上達を目指して学習を続けることを意味する。「日本語能力を向上させる」ケイパビリティでは、来日前の学習経験の有無が最大の障壁となっていた。特に、基礎教育を受ける経験に恵まれなかった人々は、「日本語を身につけ」る段階で学習に関連する喜びを感じることができず、本格的な学習段階へとすすむことが難しく、「日本語を向上させる」ケイパビリティを達成することはできなかった。それは、幼少期からの学習経験がないことが関連して、様々な弊害が起きていることに原因がある。例えば、教室や学習の文化に馴染み、教授パターンを理解し、自分なりの学習ストラテジーを持ち、学習を積み重ねると言うような、学習経験があるからこそ共通に獲得している能力を持ち合わせていない場合、同じように日本語のクラスを受けたとしても、知識を体系的に積み重ねていくことができないのである。

また、「日本語能力を向上させる」には学ぶ必要性を感じる事が重要だが、ある段階で現状に満足する、あるいは、それ以上を望めない状況にあれば、日本語の向上は困難になる傾向が見られた。学習経験をもたない人々は特に、学ぶことの必要性についての言及がほとんどなく、「できない」現状を受け入れる傾向が見られる。それは、「しかたがない」ということばに象徴される、移住一世に蔓延する「ここ(日本)は外れだった」という絶望感が関連していると考えられる。ロヒンギャ民族は、世界各国にトランスナショナルなネットワークを持つため、様々な地域で暮らす兄弟姉妹の生活ぶりを身近で知りながら、行き場のない絶望感とともに生きている。また、日本語の習得状況と社会経済的活動の幅、さらには、日本語の習得状況と親子の関係性には、それぞれ因果関係は不明であるものの、強く関連していることが確認された。

分析1を踏まえ分析2では、「日本語能力を向上させる」ケイパビリティ<sup>(2)</sup>の全体像を補完するために、「安定した収入を得る」「対話的な親子関係を築く」というケイパビリティの分析を行った。

日本語の習得状況と社会経済的活動の幅について、「安定した収入を得る」ケイパビリティの分析を行った。その結果、「安定した収入を得る」ことで社会経済的活動や生活基盤を構築するためには、「正規ポストに紹介・採用してもらう」「職場で適切にふるまう」「人間関係を良好に保つ」「働く上での権利や義務を知る」「評価され、満足して働く」ための条件の一つとして日本語が必要であることが明らかになった。しかし、日本語習得だけでは不十分であり、「就職の縁に恵まれること」<sup>(3)</sup>、女性の場合は「家族の理解があること」、そして各職場が必要だと定める「学歴や職歴に不足がないこと」という条件が揃う必要があった。基礎教育の欠如や極端に少ない社会経験など、来日前からの不利な状況を抱える場合、社会経済的基盤の構築はさらに困難だということが判明した。

「対話的な親子関係を築く」ケイパビリティ<sup>(2)</sup>は、「親が親として関わる」「子どもの課題に伴走する」「家庭教育をする」「子どもの状況を理解する」「子どもに関心をもつ」「必要な時に学校とやりとりする」ことにより構成されており、それぞれが親の日本語が必要だという結果が出た。言い換えれば、日本語習得がまったく進まない場合は、これらの役割を果たすことが難しく、成長とともに母語が日本語になる子どもと対話的な関係構築が困難になることが示された。

## 6. 考察

本研究を通じて、困難な状況にある移民・難民と日本語の関わりについて重要な知見が得られた。日本語学習を始めるためには日本語教室への物理的アクセスが不可欠であり、学習過程における「喜び」という要素が重要な動機づけとなっていた。日本語学習の進展には「過去の学習経験」「家族の方針」「学習の必要性の認識」が重要な要因として作用することが明らかになった。特に、来日前の不就学など、圧倒的な不利を抱えた人々にとって、これらの要素はさらに不利に働く傾向があった。また、就労において日本語は必要な条件の一つではあるものの、日本語の習得だけで雇用機会を獲得するには十分ではなく、他の諸条件も整うことが同時に求められた。さらに、中長期的な視点からは、親世代の日本語学習状況が将来の親子関係という最も私的な領域に強く影響していることが明らかになった。

これらの結果から、日本語は来日前からの構造的不利を再生産する要因の一つであると同時に、移民・難民の私的な領域にも深く影響を及ぼしていることが示唆された。日本語教育学が移民・難民の困難な状況に貢献するためには、日本語教育の現場で、来日前の不利を抱えた人々を十分に支援できる体制づくりの議論を早急に開始する必要がある。移住一世代の不利が二世代に再生産されているという研究結果(樋口ほか2019)を踏まえれば、特に、移住第一世代に対しては、社会経済的包摂という明確な展望を持ち、日本語学習支援だけでなく、社会経済的自立支援一体的に進める仕組みの構築を一刻も早く始めなければならない。就労支援や生活支援との連携をさらに深め、分野横断的で包括的な体制を構築することが今後の重要な課題となるだろう。

## 注

- (1) 各概念に関しては、ポスターに詳細な説明を掲載する。
- (2) ポスターに掲載されている概念図を参照のこと。
- (3) 樋口 (2021) によれば、日本語が十分にできない者は、正規の仕事からはそもそも排除されているが、日本語ができる場合でも仕事のほとんどは非正規雇用だった。日本語の会話力と求職経路 (誰がその仕事を紹介したか) が、得た仕事の種類にもっとも強い影響を及ぼした。

## 参考文献

- (1) 中西嘉宏 (2021) 『ロヒンギャ危機—「民族浄化」の真相』中央公論新.
- (2) アジア福祉教育財団編(2022) 『別冊 愛 Supplementary volume of Ai』11, アジア福祉教育財団.
- (3) 鈴木江里子 (2021) 「あとがき」鈴木江里子編『アンダーコロナの移民たち—日本社会の脆弱性があらわれた場所』明石書店.
- (4) 国連開発計画東京事務所 (2003) 「人間開発ってなに？」  
[http://www.undp.or.jp/publications/pdf/whats\\_hd200702.pdf](http://www.undp.or.jp/publications/pdf/whats_hd200702.pdf) (2025年3月24日閲覧).
- (5) 富谷玲子, 内海由美子, 斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の生活実態—自然習得による日本語能力の実態分析」『多文化多言語—実践と研究』2.
- (6) 吹原豊, 助川泰彦 (2012) 「茨城県東茨城郡大洗町で就労するインドネシア人移住労働者の生活と日本語習得の実態調査」『福岡女子大学国際文理学部紀要 国際社会研究』1.
- (7) 野山広 (2013) 「地域に定住する外国人の日本語会話能力と言語生活環境の実態に関する縦断的研究」『国語研プロジェクトレビュー』4 (2).
- (8) 移住連貧困プロジェクト編 (2011) 『移住連ブックレット 4 日本で暮らす移住者の貧困』現代人文社・大学図書.
- (9) 樋口直人, 高谷幸, 稲葉奈々子 (2019) 「移民と貧困をめぐる日本的構図—誰がなぜ貧困に陥るのか」『貧困研究』23.
- (10) 山本直子 (2024) 『「多文化共生」言説を問い直す—日系ブラジル人二世世代・支援の功罪・主体的な社会編入』明石書店.
- (11) Mackenzie, L. (2021) 'Theorising English as a Linguistic Capability: A Look at the Experiences of Economically Disadvantaged Higher Education Students in Colombia.' *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol.23, No.3, 477-500.
- (12) 山本咲子 (2023) 『女性非正規雇用者の生活の質評価—ケイパビリティ・アプローチによる実証研究』明石書店.
- (13) Nussbaum, M. C. (2000) *Woman and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, Cambridge University Press. 池本幸生, 田口さつき, 坪井ひろみ訳 (2005) 『女性と人間開発—潜在能力アプローチ』岩波書店.
- (14) 樋口直人 (2021) 「労働—人材への投資なき政策の愚」高谷幸編 (2021) 『移民政策とは何か—日本の現実から考える』人文書院.

## 読解授業時の学習者の内言 —社会文化理論に基づくアプローチ—

加藤伸彦 (京都外国語大学)

### 1. 本発表の目的

本発表は、日本語中級レベルの読解授業時の学習者の内言 (inner speech) を、社会文化理論 (sociocultural theory, 以下 SCT) に基づき、思考リスト法 (thought-listing technique) を用いて調査した結果を報告・考察するものである。

### 2. 先行研究と研究課題

SCT は、ヴィゴツキー (1934/2001) によって提唱された人間の発達を説明する理論である。SCT においては、あらゆる高次精神機能は社会的な起源を持つと考えられており、発話 (speech) も他者との交流に使われる外言 (external speech) から、自身に向けて発せられるプライベートスピーチ (private speech) を経て内言に至るとされている。

内言はさまざまに定義されているが、本発表では、「自身のための無言の発話 (silent speech for oneself)」(Guerrero, 2018, p.1) という定義を採用する。これは、この定義が形式面および機能面で最も広い射程を持つと考えられるからである。

内言の形式面について、ヴィゴツキー (1934/2001) は断片性、不完全さ、省略を挙げ、その1つの例として「述語やそれに関係する文の部分は保持するかわりに、主語やそれに関係する単語を省略する」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p.398) 傾向があると述べる。また、意味面について、ヴィゴツキー (1934/2001) は単語の語義に対する意味の優越性、単語の連合や結合、単語の意味の拡大の3つを挙げ、単語の意味は「ほとんど無限に、自分の意味を拡大する」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p.419) と述べる。

近年の内言の研究は、主に情報処理の枠組み (information-processing framework, 以下 IPF) と SCT によって行われている。前者では、ワーキングメモリーのために使用される内言の研究が行われており、内言による無音のリハーサル (subvocal rehearsal) が行われることで短期的に記憶されると考えられている (Baddeley & Hitch, 2019)。SCT においては、認知面や感情面、社会面における内言の役割が調査されており、例えば、Morin, Uttl & Hamper (2011) は、内言は、計画、記憶、問題解決といった認知面、自身への動機付けや感情の制御といった感情面、他者や様々な活動について話す社会面といった役割を有していることを報告している。IPF と SCT は相互に排他的ではなく、研究のほとんどは、内言の機能として、思考と無音のリハーサルの両方を認めている (Guerrero, 2018)。

内言の調査法として多くの手段・技法が考えられている。代表的なものとして、質問紙調査、実験的手法、神経生理学的手法、記述的経験サンプリング、インタビュー、思考リスト法などが挙げられる (Alderson-Day & Fernyhough, 2015; Guerrero, 2018)。

第二言語話者への調査も行われており、そこでは、第二言語の能力が発達するにつれて

内言での第二言語の使用が増加すること, また, 内言で第一言語が使用されるか第二言語が使用されるかを予測する要因として, その言語が使用される直接的な文脈, および内言の機能が挙げられている (Guerrero, 2018)。日本語教育においては, 西口 (2015) が研究と教育における内言の重要性を指摘し, 内観法による自身の談話の分析と, 学習者へのインタビューによる英語による内言の調査が行われているが, 主な研究対象は調査者および学習者の母語による内言である。日本語学習者が実際にどのような日本語を内言として使用しているのかを調査した研究は, 管見の限り, 存在しない。

日本語学習者の日本語による内言, 特に授業時の内言を調査することは, 学習者の思考と学習の関係, さらに日本語の発達過程の一端を探ることにつながるため, 内言と思考の関係や学習者の発達過程を研究対象とする研究者, および日本語教育実践に従事する教師の双方にとり有益だと考える。そこで, 本発表では, 今後の内言研究につながる1つの試みとして, 以下の3点, 具体的には, 1.授業中の各活動時の内言の使用度, 2.内言使用の理由・目的, 3.思い出せる具体的な日本語を研究対象に調査を行った。

### 3. 調査の概要

本調査で使用した調査方法は思考リスト法である。思考リスト法は, 「意識の流れの中にある思考や評価の瞬間に容易にアクセスできる思考をリスト化することを要求する」

(Cacioppo, von Hippel & Ernst, 1997, p.928) 方法である。Cacioppo, von Hippel & Ernst,

(1997) では, 対人関係に不安を持つ人が初対面の人と話すといった高負荷の活動が行われた後に, その活動中の思考をリスト化するという方法が挙げられている。本発表では, 日本語の授業は学習者にとり高負荷な活動であり, また活動後に思考をリスト化することは授業進行の妨げにならないとの考えから, 調査方法として思考リスト法を選択した。

協力者はある大学で日本語を勉強している多国籍の留学生7人である。授業は中級レベルの読解で, 実際の web ニュースを読み教師が作成した各質問に答えるというものであった。授業は次の9つの活動, 具体的には, 1.ペア活動のために1人で考える活動, 2.文章に関連する内容をペアで話す活動, 3.文章中の単語を調べる活動, 4.真偽問題の解答を考える活動, 5.記述問題の解答を考える活動, 6.短作文を作成する活動, 7.真偽問題の解答への教師のフィードバック, 8.記述問題の解答への教師のフィードバック, 9.短作文への教師のフィードバックで構成されていた。2.以外は個人作業であり, フィードバックも個人ごとに行われていた。

調査日は2024年10月31日と12月19日である。それぞれの日に行われた読解授業の終了時に Google Forms で質問紙を配布し, 授業後24時間以内に回答を得た。なお, 12月19日の授業は2名が欠席し, 1名が24時間を超えての回答であったため, 1回目の回答数は7, 2回目の回答数は4である。質問紙は, 上記1つの活動につき, 以下の3つの質問を行うもので, 合計27の質問からなっていた。3つの質問とは, 1.日本語を内言として「1.まったく使わなかった」から「5.とてもよく使った」までの5段階評価による使用頻度, 2.日本語による内言使用の理由・目的, 3.回答時に思い出せる内言として使用した日本語の3つである。質問2.と質問3.は自由記述形式である。活動7・8・9は, 教師の負のフィードバック時の内言を調査するための項目であるため, 上記5つの選択肢以外

に、「間違いがなかった」という選択肢を設け、学習者がその選択肢を選んだ場合には質問2と質問3への回答は免除された。分析方法は、質問1は活動ごと、および学習者ごとの頻度の集計、質問2はL2の内言を調査した Guerrero (1994) を中心に、Alderson-Day & Fernyhough (2015) と Morin, Uttl & Hamper (2011) も参考にしたコーディング、質問3は学習者の個別の回答をもとに内言の特徴を記述する方法である。

#### 4. 結果と考察

結果だが、1.活動ごとに内言の使用頻度が異なること、2.学習者によって内言の使用頻度が異なること、3.全ての活動で日本語が内言として使われていること、4.思考、学習、他者とのコミュニケーションのために日本語が内言として使われていること、5.積極的に日本語の内言を使おうとする意識が見られること、6.文章あるいは問題として提示されている日本語が内言として使われていることが明らかとなった。

まず、各活動の使用頻度に関するデータを表1として示す。これは結果の1に対応している。活動7・8・9は「間違いがなかった」を選択した学習者がいるため、回答数が各活動で異なっている。

表1 活動ごとの使用頻度

	1 回目の回答数	1 回目の平均	1 回目の標準偏差	2 回目の回答数	2 回目の平均	2 回目の標準偏差	1 回目と 2 回目の平均
活動1	7	3.43	0.90	4	3.75	0.83	3.6
活動2	7	3.71	1.03	4	4.00	1.22	3.9
活動3	7	2.71	0.70	4	3.75	0.83	3.2
活動4	7	3.86	0.64	4	5.00	0.00	4.4
活動5	7	3.43	0.90	4	4.00	0.71	3.7
活動6	7	3.29	1.03	4	4.25	0.83	3.8
活動7	5	3.40	1.02	1	5.00	0.00	4.2
活動8	4	1.75	0.83	4	3.75	0.83	2.8
活動9	2	2.00	0.00	2	4.50	0.50	3.3

全員が回答した活動1から活動6の中で、1回目と2回目の平均が最も低いのは活動3(3.2)で、反対に最も高いのは、活動4(4.4)であった。これは活動の形態の違いや難易度の差によるものと考えられる。

次に、学習者ごとの使用頻度を表2として示す。空欄の個所は、活動7・8・9で「間違いがなかった」という回答であることを表す。これは結果の2と3に対応している。

表2 学習者ごとの使用頻度

	活動1	活動2	活動3	活動4	活動5	活動6	活動7	活動8	活動9	平均
S1	5	5	4	4	4	3				4.17
	5	5	5	5	5	5		5	5	5.00

S2	4	4	3	4	3	5	4	3		3.75
	4	5	3	5	4	5	5	4	4	4.33
S3	3	2	2	3	3	4	3	2	2	2.67
	3	2	4	5	3	4		3		3.43
S4	4	5	4	5	5	2	5			4.29
	3	4	3	5	4	3		3		3.57
S5	3	4	3	4	2	3				3.17
S6	3	3	2	4	3	4	3			3.14
S7	2	3	2	3	4	2	2		2	2.50

表2からは、S1からS4までの4人のうち、2回の授業とも日本語を内言としてよく使用していたと報告する学習者（S1）もいれば、全体的にあまり使用していないと報告する学習者（S3）もいた。また、「1.まったく使わなかった」を選んだ学習者はいなかった。これは全ての活動で、頻度の差はあれ、内言が使われていたことを示すものである。

続いて、学習者の記述からコーディングを行った結果を表3として示す。これは、結果の4.と5.に対応している。コーディングの方法は、質問紙の2.日本語による内言使用の理由・目的についての回答を、a.授業に関するもの（例：授業で話したトピックについてクラスメートとコミュニケーションを取る（S7：活動1））とb.授業に関係しない回答に分け、前者に該当する回答を「日本語の記憶・理解」「日本語の想起・産出」「日本語での思考」「他者とのコミュニケーション」の4つに分類したものである。

表3 内言使用の理由・目的

	活動1	活動2	活動3	活動4	活動5	活動6	活動7	活動8	活動9	合計
日本語の記憶・理解	0	0	3	3	1	2	2	2	0	13
日本語の想起・産出	0	0	2	0	1	5	0	0	1	9
日本語での思考	2	2	2	6	5	2	4	0	1	24
他者とのコミュニケーション	7	5	1	1	0	0	0	1	0	15

表3からは、活動ごとの傾向が見られた。これは活動の種類が影響していると考えられ、とりわけ、他者と話す活動（活動1、活動2）、本文を読んで解答する活動（活動4、活動5）、文中の表現を使って短作文を書く活動（活動6）で明確に差が表れたと考える。また、結果5.を示す具体的な記述としては、例えば「ディスカッションするとき、日本語で考えると、ペアの質問に早く答えたり、自分の質問をペアに早く聞いたりすることができます」（S4：活動2：10月30日、原文ママ）といった回答が挙げられる。

最後に、質問3に対し12月19日の授業で使用された教材の中にある言葉、つまり文章あるいは問題として提示されている日本語を含む回答、および教材の中にはないが、活動と関係があると考えられる言葉を書いた回答を表4として示す。これは結果の6.に対応する。活動8, 9では、文章あるいは問題として提示されている日本語を含む回答は見られなかったため、表4からは除いてある。また、学習者の回答は原文のままであり、単語、漢字、文法の誤りは修正していない。なお、12月19日で使用された教材の主な内容は京都の祇園での行事についての文章を読み、質問に答えるというものである。

表4 12月19日の授業で文章あるいは問題として提示されている日本語を含む回答

2回目 (12月19日)		
	配布した教材の中にある言葉, 教材の中にある言葉を含む言葉	教材の中にはないが, 活動と関係があると考えられる言葉
活動1	S3: 祇園に行ったことがないですけど, スマホで祇園祭を見たことがあります。えっと, 芸妓と舞妓の差別がよくわからないんですが, たぶん芸妓が三味線をしたりして, 舞妓が踊ったりすると思います。 S4: 芸妓, 舞妓, 祇園	S4: 花魁, 歌舞伎, 花見小路通
活動2	S2: 祇園, アニメ, 舞妓, 芸妓	S4: 観光地 有名 組織 S3: えっと, 33字はここですか, でも, 32字だけあって, どうしようかな。
活動3	S2: 慣わし S3: 人足早く, 事始め, 新年のあいさつをするならわし, 鏡餅 S4: 流派	S4: 師父, うちわ, 精一杯, 進路
活動4	S2: 訪れて, 慣わし S3: いいえ, こちらは午前中から, こちらは地味じゃない, 鮮やかな色でしょう, こちらは井上さんが舞妓たちに扇を渡します。	S1: 正しい答え S4: 「は」「が」は主語, 「に」は対象, 生粋, 本場
活動5	S3: 33文字, どこでしょうか。このうち, この, 何を指している?場所ですか, 時間ですか。 S4: 修飾語, 「これ」「この」は一般的の上の部分指す。	
活動6	S2: とされている, するならわしがある S3: 「とされています」はたぶん「呼ばれています」かな。「をするならわしがある」は何々習慣があるという意味かもしれない。 S4: 「ならわし」の漢字は習わしです。(私にとって, 漢字を知ると, 意味が理解しやすくなる)	

活 動 7	S4 : 33 字	
-------------	-----------	--

表4からは、以下の3点が挙げられよう。つまり、1.配布した教材の中にある言葉が内言として使用されていること、2.思考や学習の過程を示す回答があること、3.単語のみの回答があることの3点である。1.に関しては、学習者の内言には教材の中にある言葉が反映されていることを示していると考えられる。2.に関しては、活動1のS3の回答や活動6のS4の回答が挙げられ、前者では芸妓と舞妓の違いについての思考が、後者では本文中ではひらがなで書かれていた「ならわし」の漢字が「習わし」であると指摘して学習に役立っている様子が描写されている。これらの回答は、たとえ学習者がここに書かれた文章そのままの表現を内言として使っていなくても、授業中の思考や学習の一端を示す具体的な回答であると考えられる。3.に関しては、ヴィゴツキー（1934/2001）が指摘した内言の形式的特徴を備えた回答があり、単語のみの回答であっても、実際には各学習者にとっては、その単語の語義以上の意味を有していると考えられる。例えば、活動3でS2は「慣わし」という単語を内言として挙げているが、S2にとっては上記活動6のS4の回答のように、ひらがなで示された語を漢字に変換することで、学習に役立っている可能性や、「ならわし」が文章中に出てくる単語であるため、文章の中でどこに出てきているかを内言として短期的に覚えながら（Baddeley & Hitch, 2019）、探している可能性が考えられる。

#### 参考文献

- (1) ヴィゴツキー レフ（1934）、柴田 義松（訳）（2001）『思考と言語』新読書社
- (2) 西口 光一（2015）『対話原理と第二言語の習得と教育－第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』くろしお出版
- (3) Alderson-Day, B. & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931-965.
- (4) Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2019). The phonological loop as a buffer store: An update. *Cortex*, 112, 91-106.
- (5) Cacioppo, J. T., von Hippel, W., & Ernst, J. M. (1997). Mapping cognitive structures and processes through verbal content: The thought-listing technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 928-940.
- (6) Guerrero, M. C. M. de (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygostkian approaches to second language research* (pp.83-115). Ablex.
- (7) Guerrero, M. C. M. de (2018). Going covert: Inner and private speech in language learning. *Language Teaching*, 51(1), 1-35.
- (8) Morin, A., Uttl, B. & Hamper, B. (2011). Self-reported frequency, content, and functions of inner speech. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 30, 1714-1718.

## 留学生を対象としたキャンパス体験型日本語学習 RPG の開発と実践報告

麻 子軒 (関西大学)

### 1. はじめに

海外には約 379 万人の日本語学習者が存在し、その学習目的ではポップカルチャー（マンガやゲームなど）への関心が 59.9%を占め、日本語そのものへの興味（60.1%）に次いで 2 位となっている（国際交流基金 2023）。この傾向は来日後の日本語学習者にも共通していると考えられる。このように、ゲーム（テレビゲームや PC ゲームを含む）をはじめとする日本のポップカルチャーは、日本語学習者にとって重要な動機づけとなっており、これを日本語教育に有効活用することで、より良い教育効果が期待できる。

しかし、これまでマンガやアニメを日本語教育に取り入れた実践例は存在するものの、ゲームを日本語教育に応用した事例は極めて少ないのが現状である。本稿では、発表者が作成したキャンパス体験型日本語学習ゲームアプリの開発経緯と、それを実際の教育現場で活用した結果について報告する。

### 2. 先行研究

#### 2-1. ポップカルチャーと日本語教育

ポップカルチャーを日本語教育に取り入れた例については矢崎（2011）など、多くの研究が存在するが、そのほとんどは教師主導型であり、授業内での使用に焦点を当てたものである。一方、自律学習に関する研究では熊野・川嶋（2011）など、学習者が Web サイトのアニメやマンガのクイズなどを通して日本語を学習した事例が取り上げられている。しかし、いずれの分野においてもゲームを日本語教育に応用した事例は極めて少ない。

#### 2-2. ゲームの学習効果

ゲームが学習に有用である理由については、Gee（2007）で 16 の観点から論じられている。ゲームの中でも特に緻密なストーリーを持ち、テキスト量が多いロールプレイングゲーム（以下、RPG）が語彙習得に寄与する可能性が指摘されている（谷川 2018）。RPG とは、プレイヤーがゲームの主人公となり、架空の世界で他のキャラクターに話しかけたり、情報を集めたりすることで物語を進行させるゲームである。このジャンルのゲームは、物語の次の展開を知りたいという人間の欲求を満たす特性を持つため、最後まで継続してプレイされる可能性が高く、これが学習のモチベーション向上につながると考えられる。

#### 2-3. RPG を用いた日本語教育

RPG を日本語教育に応用する研究には、日本人向けのゲームをそのまま利用するものと、学習者向けに新たに開発するものの 2 種類がある。前者には麻（2019）があり、日本人向け RPG は魅力的なストーリーを持つが、理解するには最低でも日本語能力試験 N2

以上の高い日本語力が必要であることが示されている。後者には佐合他(2007)があるが、これは外国人児童を対象としたものであり、非母語話者である日本語学習者に特化したRPGではない。

以上のように、特に初中級レベルの日本語学習者向けの教育用RPGはまだ十分に開発されておらず、大きな可能性が残されている。そこで本稿では、発表者がK大学入学前教育用に開発したキャンパス体験型日本語学習RPGについて紹介し、その設計方針と実践報告を述べる。

### 3. ゲームの開発概要

#### 3-1. 対象学生と実施コース

開発されたゲームは、日本国内にあるK大学留学生別科の新入生を対象に、入国前に実施する入学前教育のコースとして提供された。この教育では、ゲームに興味がない学生もいる可能性を考慮し、ゲーム体験を必須ではなく自由参加の形式とした。K大学留学生別科の入学基準として、日本語能力試験N4レベルが求められている。入学前教育の目的は、来日前に必要なとされる最低限の日本語能力の復習と、日本の学校生活に関する基礎知識のインプットを図ることである。詳細は次節の学習内容にて述べる。

#### 3-2. 学習内容

このゲームの学習内容は、「言語知識」と「言語活動(主に受容面)」の復習に加え、日本のキャンパス文化や生活様式への「異文化理解」を深めることである。

「言語知識」については、ゲーム内で文字、語彙、文法の3カテゴリーに分かれた4択問題の「クイズ」として出題されており、対象レベルは日本語能力試験N4~N5程度に設定されている。「言語活動」は、「クエスト」の形式で提示され、図書館の貸出手続や友人への誘いなど、留学生が直面する具体的な場面を想定して設計される。プレイヤーがストーリーを理解し、キャラクターを操作してクエストを遂行することは、「~ができる」とも言えるため、これらを今後留学Can doとして体系化する予定である。「異文化理解」については、大学での生活に必要な文化的知識に触れるイベントをゲームに組み込むことで、学習者が自然な形で日本のキャンパス文化に親しめるよう工夫されている。具体的には、RA(レジデントアシスタント)の役割や、日本語クラスの出席率に関する規定など、校内のルールを説明するイベントが用意されている。

従来の日本語学習アプリは、主に言語知識を育成するドリル形式が中心であり、ストーリー性に乏しいため、学習者がモチベーションを維持することが難しい。一方で、RPGの最大の特徴であるストーリー性は、次の展開を知りたいという人間の欲求を刺激し、学習を最後まで続ける可能性を高める。また、ゲーム内で実際の生活環境であるキャンパスを自由に冒険できる仕組みは、学習者にとって新鮮で興味を引きやすく、モチベーション向上にも大きく寄与している。さらに、ゲーム進行中にどうしてもクエストがクリアできない場合に備え、メニューを開くと次に取るべき行動が記載されている機能も搭載されており、学習者がスムーズに進められる工夫が施されている。

### 3-3. 開発環境

Windows 11 で実行可能な「RPG ツクールMZ」を用いて開発を行った。この開発ツールを選定した理由は、1) 2D の RPG 制作に特化していること、2) 利用可能なキャラクターやタイルなどの素材が数多く用意されており、開発期間を短縮できること、3) 問題文やセリフなどの入力作業をアルバイトに依頼するため、高度なプログラミング知識がなくても操作可能であること、以上の3点が挙げられる。

### 3-4. 配布・実行環境

「RPG ツクールMZ」で開発したゲームは、Windows, Mac, ブラウザなどの多様な環境で実行可能である。ただし、Windows と Mac の場合、アプリのパッケージを事前にローカル PC にダウンロードする必要があるため、実行までに手間がかかる上、利用のハードルも高くなる。そのため、最終的にはインストール不要で最も手軽に利用できるブラウザ環境で配布することとした。これにより、Windows や Mac に加え、スマートフォンからでもブラウザを起動するだけで即座にゲームを実行できる仕様となっている。ゲームへのアクセス及び紹介動画の URL と QR コードは、本稿の最終ページに記載している。

## 4. ゲームの内容

現在のゲームは体験版として位置づけられ、約1時間で終了する内容になっている。しかし、今後はコンテンツをさらに拡充し、最終的には3~5時間でクリア可能な内容を目指している。これにより、より充実した学習体験を提供しつつ、エンターテインメント性を強化することを目指している。以下では、ゲーム内部の詳細について、シナリオ、登場人物、マップ、クイズ、クエスト、メニューの各要素に分けて説明する。

### 4-1. シナリオ

ゲームのシナリオでは、プレイヤーである学生自身が K 大学留学生別科に合格した主人公となり、新入生オリエンテーションや友人との交流を通じて、二日間の大学生活を体験する内容となっている。キャンパス内を自由に散策しながら、各所に隠された日本語のクイズを解き、依頼人から引き受けたクエストを遂行することで、日本語の復習ができるとともに、キャンパスや日本での生活ルールに自然と慣れ親しむことを目指している。これにより、楽しみながら日本語学習と異文化理解を深められる設計となっている。

### 4-2. 登場人物

ゲーム内には、日本語教員や事務室の職員だけでなく、留学生の生活をサポートする日本人学生、留学生別科の先輩、そして同時期に合格した新入生など、多様なキャラクターが登場する。これにより、実際の留学生生活をよりリアルに反映したシナリオとなっている。ただし、教員や職員のメンバーが変更される可能性を考慮し、登場キャラクターの名前は開発者以外、すべて架空のものに設定している。

主人公の名前はプレイヤーが自由に入力できる仕様とし、より没入感を高めている。また、主人公の選択においては、ジェンダーの多様性を考慮し、「男」「女」と明言せず、2

種類の外見を用意することで対応した。このような配慮により、現代の多様性を意識したデザインを実現している。ただし、ゲーム内には異性のトイレに入れないなど、性別による行動制限が設定されている。

#### 4-3. マップ

学生が入学前に学校の施設や場所を事前に把握できるよう、マップを作成する際には、実際のキャンパス内を撮影した写真を参考にした。その際、施設の相対位置や構造、構成要素を忠実に再現することを重視し、スケールを小さくすることでゲーム内での表現に適合させた。また、各施設や場所の比例を考慮しながら作成することで、リアリティを損なわないよう工夫している。図1と図2は、教室の実際の様子とゲーム内での再現例である。



図1 実際のキャンパス

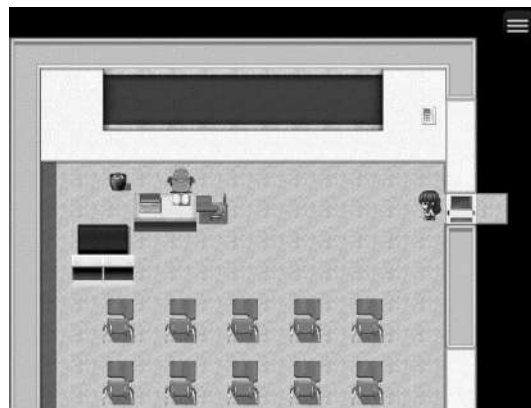


図2 ゲーム内マップ

#### 4-4. クイズ

言語知識は、ゲーム内で文字、語彙、文法の3カテゴリーにわたって「クイズ」として出題される (N4~N5程度)。図3と図4は、文字と文法カテゴリーの出題画面である。



図3 クイズの画面 (文字)



図4 クイズの画面 (文法)

#### 4-5. クエスト

言語活動は、ゲーム内で「クエスト」として提示される。実際、複数の解決方法を用意

したクエストもあり、救済措置としてヒントを与える人物も設置した。以下は、図書室でN3 文法書を借りるクエストのイベントフローを一例として示す。

まず、プレイヤーは教室でクエストの依頼を受ける。その後、図書室に向かい、スタッフに声をかけて図書の所在を教えてもらうか、本棚を調べてジャンルを確認する。該当するジャンルの本棚から目的の書籍を入手した後、そのまま図書室を出ようとするスタッフに止められる。そこで貸出手続きを行い、返却日についての説明を受ける。提示された選択肢から正しい返却日を選べばクエストクリアとなる。

このクエストで必要になるのは、「～に～があります」という存在文の知識、本棚がジャンル別に分かれていること、知らないことはスタッフに尋ねるという行動、そして返却日に関する説明を理解すること、以上のような複合的な知識である。4-4 節のクイズとは異なり、クエストでは言語知識だけでなく、実際に行動を起こして課題を遂行する必要があるため、言語運用能力に近い練習が可能である。

#### 4-6. メニュー

メニューには図 5 のように、RPG 初心者にも理解しやすい形で次の目的を示す説明文を提示した。また、一度クリアしたクイズの正解と解説を確認できるように、図 6 に示すような振り返り機能を実装した。



図 5 次の目的の提示

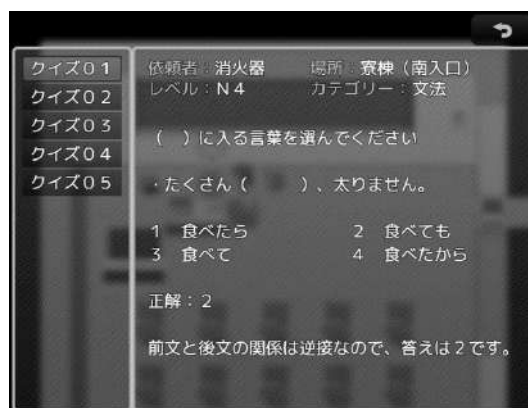


図 6 クイズの振り返り機能

#### 5. アンケートの実施結果

K 大学留学生別科の入学前教育コース(2024 年 9 月入学)において、本ゲームをオプションコンテンツとして提供し、アンケートを実施した結果、入学者 58 名中、30 名がゲームを体験したと回答した。30 名のうち、RPG 未経験者が 11 名おり、全体のおよそ 1/3 を占めていたが、全体的に「楽しめた」「面白かった」「冒険の雰囲気」「いい作品だった」などの感想が寄せられ、RPG に馴染みのない学生も含め、半数以上の入学者が自主的にプレイしていたことから、このゲームには一定の魅力があることが示された。

実際のプレイ時間に関して、「少しだけプレイした(10 分以下)」と回答した学生は 8 名、「途中までプレイした(10 分以上)」と回答した学生は 17 名、「クリアまでプレイした(約 1 時間)」と回答した学生は 5 名であった。これにより、ゲームにアクセスした学生のうち、

およそ7割が10分以上プレイしていたことが明らかとなった。

ゲームの適切なボリュームについては、「1～2時間」「1時間以下」と回答した学生がそれぞれ14名ずつであり、「2～3時間」「3～4時間」と回答した学生が各1名であった。全体の9割以上の学生が、2時間以下がちょうど良い長さであるとの意見を示した。

自由記述欄には、「いろんな登場人物と話すことができた」「寮や学校の構成を知れた」「別科の環境を認識した」といった大学の環境を事前に体験できたことを肯定的に捉えた意見や、「短い」「コンテンツを追加してほしい」「もっとクイズを入れてほしい」といったストーリーや学習コンテンツに対する期待感が目立った。この結果は、自作RPGが留学生向けの日本語学習教材としての有用性を示唆している。一方、「クエスト探しにくい」「もっとヒントがほしい」など、ゲームに不慣れた学習者からプレイしやすさの改善に関する意見もあり、いくつかの課題も浮き彫りとなった。

## 6. おわりに

ゲームに馴染みがない学習者が途中で詰まることはあるが、学習者からは概ね肯定的な感想が寄せられており、自作RPGが留学生用の日本語学習教材としての可能性を示した。今後は、ストーリーやクイズなどのボリューム面の充実に加え、初めてゲームをプレイする学生に向けたサポート機能の実装を予定している。

## 謝辞

このゲームの一部は、関西大学留学生別科の予算を得て開発しました。また、図書室のクエストについては、末吉朋美先生のご助言をいただきました。御礼申し上げます。

## 参考文献

- 熊野七絵・川嶋恵子 (2011) 『『アニメ・マンガの日本語』Webサイトの開発—趣味から日本語学習へ—』『国際交流基金日本語教育紀要』7, pp.103-117.
- 国際交流基金 (2023) 『海外の日本語教育の現状 2021年度日本語教育機関調査より』
- 佐合尚子・伊藤淳・竹田尚彦 (2007) 「RPG ツクール XP による日本語学習教材の実装」『情報処理学会 第69回全国大会講演論文集』, pp.407-408.
- 谷川勇介 (2018) 「語彙習得材としてのデジタルRPGの可能性：関連各分野の先行研究のレビューを通して」『信大国語教育』28, pp.37-48.
- 麻子軒 (2019) 「テレビゲーム『ドラゴンクエスト3』の語彙調査—日本語教育への応用可能性に向けて—」『日本語教育学会 2019年度秋季大会予稿集』, pp.103-116.
- 矢崎満夫 (2011) 「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の展開—年少学習者に対する授業実践から—」『静岡大学国際交流センター紀要』5, pp.57-74.
- Gee, J. P. (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. Peter Lang.

ゲームのアクセス URL

[https://kenjima.net/Kandai\\_Quest/](https://kenjima.net/Kandai_Quest/)



ゲームのアクセス URL



ゲームの紹介動画 URL

## 大学生と創る子どものための複言語複文化教材

—全学オープン科目の実践報告—

太田裕子 (早稲田大学)

### 1. はじめに

本発表は、多様な専門領域の大学生・大学院生を対象とする全学オープン科目、「複数言語環境で成長する子どものリテラシー」の実践報告である。発表では、履修者によるレポートの分析から、履修者が本科目を通して何を学んだかを明らかにする。その上で、卒業後に多様なライフキャリアを形成していく大学生・大学院生を対象とする本科目は、日本語教育にとってどのような意義があるのかを考察する。

### 2. 授業の概要—「複数言語環境で成長する子どものリテラシー」

「複数言語環境で成長する子どものリテラシー」は、2024年度秋・冬クォーターに早稲田大学グローバルエデュケーションセンターで開講された。全学部・研究科の学部生・大学院生が自由に履修することのできるオープン科目である。秋クォーターは「理論編」、冬クォーターは「実践編」として、各7週ずつ行われた。「理論編」では、複数言語環境で成長する子どもたちの経験や、言語能力、彼らのための教育実践のあり方を、理論や事例を通して考え、理解することを目標とした。「実践編」では、トランスランゲージング教育実践の理論と実践事例（ガルシア、ジョンソン、セルツァー、2024）を学んだ上で、最終レポートとして、子どものためのトランスランゲージング教育実践案と教材を作成することを目標とした。提出されたトランスランゲージング教育実践案と教材はインターネットで公開し、世界各地の、複数言語環境で成長する子どものために利用できるようにすることとした。授業への参加者は、秋21名、冬13名であった。「理論編」、「実践編」で扱った各回のテーマと教科書は、表1のとおりである。

本科目では、学部生と大学院生が同じ教室で授業を受けるが、異なる課題が与えられた。大学院生は、事前課題として、指定された理論的な文献や教育実践論文を読み、文献に対するコメントを800字程度で遠隔教育システムに投稿することが求められた。学部生は事前課題を求められないが、大学院生向けの事前課題に取り組んだ場合は、成績評価に加点された。授業では、授業担当者が理論や事例を紹介した上で、問いや活動を提示した。履修者は、個人で問いに対する自分なりの考えをワークシートに記入した上で、小グループでディスカッションを行い、その内容をクラス全体に共有した。授業担当者は、グループの発表に対してコメントを行った。授業後には、学部生と大学院生に異なる課題が出された。学部生には、授業者が提示した問いに、授業内容やディスカッションを踏まえて答える課題や、授業に対する振り返りを書く課題（500字程度）が出された。大学院生には、事前課題で他者が投稿したコメントに返信し、オンラインで文献に基づくディスカッションを行うことが求められた。

表1 本科目で扱ったテーマと教科書

	秋「理論編」テーマ	冬「実践編」テーマ
1	「移動する子ども」の「ことばの実践」とは	少数派言語を教育する取り組みとは？ 家庭編
2	「移動する子ども」のことばの力はどのように捉えられてきたか？	少数派言語を教育する取り組みとは？ コミュニティ編
3	「移動する子ども」の複数言語をどう捉えるか？	子どもたちの全ての言語を活かし伸ばす教育実践とは？ トランスランゲージングの理論と実践
4	第二言語を学ぶ子どもへの指導・支援とは？	トランスランゲージングの実践事例の検討と体験
5	リテラシーとは何か？—「移動する子ども」のことばを社会文化的実践として見る視点	トランスランゲージング ポスター作成と発表
6	「移動する子ども」の複数言語の力をどう育てるのか—トランスランゲージングの視点	「移動する子ども」のためのトランスランゲージング教育実践案と教材を作成する
7	「移動する子ども」の語りから見る複言語複文化	「移動する子ども」のためのトランスランゲージング教材の作成と発表
教科書	川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2014) 『日本語を学ぶ／複言語で育つ—子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版 他、課題文献あり	ガルシア, O.、ジョンソン, S. I.、セルツァー, K. (2024) 『トランスランゲージング・クラスルーム—子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』 (佐野愛子・中島和子監訳) 明石書店 (原著は2016) 他、課題文献あり

「理論編」では、各回の事前・事後課題とディスカッションへの貢献度を成績評価の対象とした。「実践編」では、事前・事後課題、ディスカッションへの貢献度に加え、最終レポートを成績評価の対象とした。最終レポートは次の3点とした。(1) これまでの授業内容を踏まえ、複数言語環境で成長する子どもの複言語複文化リテラシーを育むトランスランゲージング教育実践案を作成する。(2) 世界の子どもたちや保護者、教師や支援者が、子どもたちの複言語リテラシーを伸ばすために活用できるようなリソース、教材を、グループまたは個人で作成する。(3) 授業全体を振り返り、次の問いに答える。「本授業を通して、何を学んだか。自分の今後の人生(市民、職業人、家族の構成員、地域住民、参加するコミュニティの一員等として)において、本授業で学んだことをどのように生かせるか、活かしていきたいか。」

最終レポート(1)(2)をインターネットで公開するにあたって、履修者に対して書面および口頭で、公開の目的、公開の可否は成績とは一切無関係であり任意であること、公開に同意した作品のみが公開されること、教材・教育実践案作成・公開にあたっての留意点(他者の著作権、肖像権の侵害、特定の人に対する差別的な内容や表現、誹謗中傷、事実との相違、不快な内容や表現がないよう細心の注意を払うこと)等を説明した。その上で、最終レポート(1)、(2)それぞれについて、公開可否の意思を書面で確認した。(1)は11

名、(2) は 13 名の同意が得られた。ウェブサイト<sup>(1)</sup> は現在作成中であり、2025 年 5 月中に公開予定である。提出された最終レポート (1) (2) のうち、インターネットでの公開と研究協力の同意を得られたレポートのタイトルを表 2 に示す。

表 2 最終レポート (1) トランスランゲージング教材と (2) 教育実践案の例

作成者	(1) トランスランゲージング教材	(2) トランスランゲージング教育実践案
リー	なかまからさがす英語の本リスト Searching Japanese Books from English Books	『ふたりはともだち』『おてがみ』実践案
小島健晴	マダミスゲーム【ノートを隠したのは誰だ！】	トランスランゲージング×マダミス実践案
夏みかん	複数言語環境で育った若者のエッセイ (夏みかん・daimonlove2002)	「複数言語環境で育った若者のエッセイ集」を使った実践案(夏みかん)
永年ソプラノ	日本語で話してみよう！一学校編一	複数言語環境で育った人のエッセイを使った実践案
きょうか	会話フォーマット (家庭内版)	「ことばクラブ」
しおん	ことばの貯金箱 (教材)	ことばの貯金箱 (実践案)
Nodoka	親子の複数言語日記	今日のひとことチャレンジ

### 3. 研究方法

本発表では、最終レポート (3) の記述から、本科目を通して履修者が何を学んだかを明らかにする。本科目における教育実践と履修者の学びを研究するにあたり、研究目的、分析対象、分析方法、研究成果の公開先を文書および口頭で説明した。また、研究者の側が遵守する研究倫理として、研究への協力は任意であり授業の成績とは一切関係がないこと、研究を通して知りえた個人情報には研究以外の目的では使用しないこと、研究協力者の匿名性を保つための方法、インタビュー発言や記述を引用した際の際の原稿事前確認を挙げ、文書および口頭で誓約した。その上で、研究協力への同意可否を文書で確認した。最終レポートを提出した 13 名のうち、研究協力に同意した 9 名の最終レポート (3) を、分析対象とした。

分析方法は次の通りである。まず、9 名のレポートに対して、オープンコーディングを行った。次に、類似するコードをカテゴリー化し、カテゴリー名をつけた。最後に、カテゴリー同士の関係を検討し、言語で表現した。

### 4. 研究結果—履修者は何を学んだか

分析の結果、履修者は次のような学びを得ていた。以下、コードには《》、カテゴリーには【】を付けて示す。

履修者は、教員が提示した子どもや教育実践の事例に加え、《授業中のディスカッション》、《複言語話者であるクラスメイトの姿》などの【具体的事例からの学び】を通して、次の二つに対する理解を深めていた。

一つは、【複数言語環境で成長する子どもに対する理解】である。具体的には、言語背景、家庭環境、移動の経験、教育環境、言語コミュニティの有無などの面での《子どもの多様性への気づき》、《子どもが直面する課題、困難さへの認識》、《複言語複文化能力、移動経験の可能性への認識》である。この気づきに至る過程で、履修者は【自身の経験の振り返りと関連づけ】を行い、自分自身の経験や周囲の知人の経験の範囲で捉えていた《自身の認識の狭さ、浅さへの気づき》を得ていた。

もう一つは、【トランスランゲージング教育の理念と方法に関する理解】である。具体的には、《一人ひとりの言語レパートリー全部を認め活用する重要性》、《言語の多様性を尊重し、全ての言語を肯定する姿勢の大切さ》、《全ての子どもが自分のことばを大切に自由に使え環境づくりや学びの大切さ》、《トランスランゲージング教育が全ての子どもに有益で、全ての教員が実践可能》、《子どものたちの複数言語を尊重する教育者側の工夫》、《子どもの有意義な成長を支える方法》、《子どもの言語レパートリー、能力を尊重した多角的評価》に対する理解である。

これら二つに対する理解を得ることによって、履修者は【自身の認識の振り返りと関連づけ】を行い、【認識の変容】を経験していた。その一つが、《単一言語主義的関心から複言語複文化主義的意識への変化》である。例えば、受講前には日本語がわからない子どもにどう日本語を教えるかに関心を持っていたが、授業を通していかに子どもが持つ全ての言語レパートリーを尊重し活用できるかを考えるようになったと、複数の履修者が述べていた。また、帰国生としての経験を持つある履修者は、複数言語を使うことに対する否定的な見方が、トランスランゲージング教育によって打ち砕かれた、と述べていた。他にも、《既存の言語教育のイメージの変化》、《学校の位置づけ、役割への見方の変化》が挙げられた。また、授業を通じた理解を踏まえ、【日本の教育現場でトランスランゲージング教育を実践する際の課題、難しさの認識】、【社会全体における言語観の課題認識】へと、思考を発展、拡大させる履修者もいた。

授業を通じた学びを、これからの人生にどう生かせるか、生かしていきたいかという問いに対して、次のような答えがあった。まず、大学卒業後の職業との関連で、【子どもに関わる進路】を希望する履修者は、《教員になる上で目安となる基準や考え方を学んだ》、《子どもに寄り添いながらサポートする》、《これから出会う子どもの言語レパートリーや背景への関心》、《複言語を誇りに思い楽しむ姿を子どもたちに実現したい》と述べ、授業での学びを直接職業に関連づけていた。一方、【子どもに関わらない進路】を希望するある履修者は、《法的な観点からトランスランゲージング教育の実現を考える》と述べた。また、多くの履修者は、職業に限定せず、人として、市民として、【他者と関わる姿勢】に授業での学びを生かそうとしていた。具体的には、《授業で学んだ言語能力観を他者理解に生かす》、《トランスランゲージング教育が提示する言語の柔軟な使い方を実践する》、《日本において少数言語文化を持つ人を尊重・尊敬する》、《他者に配慮できる》、《一つの言語だけで人の能力を評価しない》などである。さらに、授業での学びを踏まえ、新しい言語を学ぶことによって《複数言語環境で生きる可能性を広げたい》と、自身の【複言語話者としての生き方】に生かそうとする履修者もいた。

## 5. 考察—本科目の日本語教育についての意義

前章の分析結果から、履修者は、本科目を通して、複数言語環境で成長する子どもに対する理解と、トランスランゲージング教育の理念と方法に関する理解を深めたこと、その過程で、自分自身の経験や認識を振り返り、単一言語主義的な関心や言語観から複言語複文化主義的な関心や言語観へと、認識の変容を経験したことが明らかになった。そして、履修者は、これからの人生において本科目での学びを、子どもに関わる進路だけでなく、子どもに関わらない進路や、他者と関わる姿勢、コミュニケーションといった日常的な行動に生かそうとしていた。つまり、本科目での学びを通して、履修者は自分の経験や認識を内省し、認識を変容させ、その後の行動も変容させようとしているのである。

オープン科目である本科目の履修者は、必ずしも日本語教師や学校の教員を志しているわけではなく、多様なライフキャリアを形成する学生である。そのような学生に対する本科目の実践は、日本語教育にとって、次の点で意義がある。第一に、社会的に弱い立場に置かれやすい言語マイノリティの人々に対して支援的な市民を育成できる点である。第二に、多様な専門領域の視点から、複数言語環境で成長する子どもの支援を考えられる人材を育成する点である。第三に、複数言語環境で成長した学生が、自分の経験や言語実践を肯定的に意味づけ直せる点である。

本科目は、多様なライフキャリアを形成する学生にとって、自分はどのような社会や教育を構想するのか、複数言語環境で成長する子どもに対して自分に何ができるかを、市民として、職業人として個人として考え行動するための重要な視点を獲得する機会になったと考える。また、本科目は、大学生・大学院生が持つ複言語複文化能力を活用し、複数言語環境で成長する子どものためのリテラシー教材拡充に貢献するという点で、年少者日本語教育に貢献できると考える。

本発表のオリジナリティは、多様な専門領域の学生に開かれた全学オープン科目において、履修者の複言語複文化能力を活用し、世界の子どものための複言語複文化教材を履修者と共に開発する教育実践を提示する点にある。日本語教育に理解ある市民育成と教材開発を行う本教育実践は、日本語教育の可能性を広げる意義がある。

### 注

- (1) 「ふくふく(複言語複文化)リテラシー(仮)」 <http://fukufukuliteracy.w.waseda.jp/>

### 参考文献

- (1) ガルシア, オフィーリア, ジョンソン, スザンナ・イバラ, セルツァー, ケイト  
(2024) 『トランスランゲージング・クラスルーム—子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』(佐野愛子・中島和子監訳) 明石書店(原著は2016)

## ある在日フィリピン人介護福祉士が利用者への想いをもとに実践した介護

田鎖 楠奈 (東北大学大学院生)

### 1. 研究の背景

従来の介護の日本語教育では、介護をするために来日した外国人が対象になることが主流で、基本的な介護専門用語やフレーズ学習などが中心に行われてきた。しかし、経済連携協定(EPA)による本格的な外国人介護職員<sup>1</sup>の受入れ開始から17年が経過した現在、外国人介護職員がもつ文化背景や職務経歴は多様化している。中には日本で介護の経験を積み介護福祉士国家資格(以下、国家資格)を取得し、さらなるキャリアアップを目指す外国人も存在する。

藤原(2020)はこれまで行われてきた外国人介護職員の日本語教育研究について、適切な学習支援の提供や就労環境の改善に役立つものであると評価しつつも、就労のために必要な能力が日本語の問題に集約されることを助長しかねないと警鐘を鳴らす。そして介護の日本語教育に求められるのは日本語能力を言語習得の成果としてではなく、介護という営みとそこにかかる他者への理解も含めたものとして捉えていく必要があると訴える。また小川(2018)では、コミュニケーションの認識が介護教育と日本語教育において異なることを整理した。そのうえで、外国人介護職員のコミュニケーションに関しては、介護現場におけるコミュニケーションが極めて不明瞭に扱われたまま、言語への視点の偏りがあり、解釈にあたって介護の就労現場という社会的文脈が切り取られているなどの質的な課題を残していると指摘する。さらに小川(2020)は言語教育関係者が日本語教育を通じて外国人介護職員に寄り添う時、介護の専門性と第二言語コミュニケーション力、介護福祉士の先にあるキャリアをも見据えて、求められる「コミュニケーション力」について考えなければならないと主張する。

以上のことから、外国人介護職員への日本語教育は介護の特性やその現場の文脈、彼らに関わる人たちをも含めて考えていく必要がある。そもそも介護とは、利用者と介護職員との人間関係を基盤に展開される支援行為で、その人間関係の基盤となるのは、情報や思想・感情を伝達しあうこと、他者から伝えられた情報や意思・感情を理解しようとするコミュニケーションである(立川,2010)。このように介護の根本には利用者と介護職員との関わりがあり、そこから介護業務が展開される。そこで本研究では日本で介護経験を積み、キャリアアップした外国人を対象に、彼らの利用者に対する想いやその想いが表出した介護実践について調査する。このことが明らかにされれば、経験を積んだ外国人介護職員への教育支援や、今後の介護の日本語教育を議論する際の参考材料になると考える。

### 2. 研究の視点と目的

外国人介護職員は単に人手不足を解消するための労働力でもなく、言語習得のみを目的とした日本語学習者でもない。学んだ言語を用いて人と関わりながら、一介護職員として

働いている。そこで、本研究では外国人介護職員を同僚や利用者と第二言語である日本語でやりとりをしながら働く「社会的存在」(文化審議会国語分科会,2021:p.6)であると捉える。「日本語教育の参照枠」では、学習者は「社会の一員として人びとと関係を持ちながら、日本語を使って様々な課題を解決しようとする存在」であり、言語の習得とは「より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である」と考えられている。本研究ではこの視点に立ち、外国人介護職員がどのような想いで介護に従事しているか、その想いはどのような言語行動を含めた介護実践を通して伝えられているかを明らかにすることを目的とし、彼らが身を置く介護の就労現場という文脈を十分に考慮したうえで考察を行う。

### 3. 研究方法

本研究ではライフストーリー研究法を用いる。ライフストーリー研究法とは個人の人生全体やある時期に焦点をあて、その人自身の経験から社会や文化の諸相や変動を読み解こうとする質的研究法のひとつである(桜井,2002)。発表者が明らかにしたい外国人介護職員の想いや具体的な介護実践については、これまでの人生経験や介護職員としての歩み、利用者とのエピソードの回想によってより明らかにできると考え、この研究法を採用した。

#### 3-1. 調査協力者と発表者とのかかわり

本研究の調査協力者は介護歴13年の在日フィリピン人女性マイカさん(仮名)である。彼女は1990年代に結婚を機に来日し、縫製会社や工場での勤務を経て、2010年代前半に現在勤務する社会福祉法人に就職した。発表者は数年前、講師として携わった外国人介護職員向けの国家資格対策講座(以下、講座)で彼女と出会った。講座終了後も交流を続けており、会う度に職場の状況や利用者とのエピソードについていきいきと語ってくれる。施設外でも日本語や介護の専門知識を学び、介護の専門家として働く彼女はまさに「社会的存在」として日本社会で自分らしく働いているように見えた。経験を積んだ外国人介護職員の介護実践の実態を聞き出すことができると考え、マイカさんに調査協力を依頼した。

#### 3-2. 調査概要と倫理的配慮

調査は2024年11月に対面で2時間程度行われた。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、介護職員としての歩みについて自由に語ってもらった。本研究ではそのデータのうちマイカさんの利用者への想いや、その想いをもって行われた介護実践に着目する。なお本調査は東北大学文学研究科調査・実験倫理委員会の承認を得て実施された(申請番号20241002a)。

### 4. 結果

マイカさんは過去の経験や日頃の上司からの声かけ、医療的ケアへの関与から、介護を利用者の生死に関わる仕事と認識していた。そのうえで、本調査からは【利用者本人の希望に寄り添った支援をしたい】【最期は家族と繋げてあげたい】【利用者の健康状態について気づいたことは利用者家族や他職員へ正確に伝えたい】【亡くなった利用者へしっかり

**お別れしたい】**というマイカさんの4つの想いが抽出された。

それらのうち3つは次の6つの介護実践に結びついていた。まず、看取り期で食欲がなく「お迎えの近くなっている」利用者Aさんにも食事の希望を訪ねるなど、利用者本人の意思や希望を取りこぼさないよう積極的に利用者に関わり、もれなく同僚へ共有しようとする**＜利用者への希望の聞き取りと職場への共有＞**。次に、利用者がどんな状況であれ「いいこと悪いことぜーんぶ自分のご家族様に電話で」詳細に報告しようとする**＜利用者家族への電話での報告＞**。次に、これまでの利用者との関わりから把握した生活歴や希望、本人の状況を汲み取ったうえで、利用者とその家族に対しユーモアを交えた声かけや状況改善のための提案を行う**＜利用者家族面会時における両者への声かけ＞**。次に、読み書きや漢字について苦手意識があり「引っかかるって感じ」で、自身のスマートフォンの音声入力機能や予測変換を用い日本語が正確であるかを確認しながら共用iPadへ入力する**＜スマートフォンで意味を確認しながら行う記録作成＞**。次に、担当する3人の利用者について他職種や家族に対し専門家として発言する**＜担当者会議における意見交換＞**。最後に、担当介護職員として亡くなった受け持ち利用者の葬儀に参列しお別れの挨拶を行う**＜葬儀における弔辞の読み上げ＞**である。マイカさんはそれぞれの局面で必要な日本語を駆使し、介護の専門家として利用者やその家族、上司や同僚とのやり取りを進めていた。マイカさんの利用者への想いは各場面で交わされるやりとりや介護実践に表れていた。

## 5. 考察

上記の介護実践のうち、特にマイカさんが周囲の人々と共に日本語を使って課題を解決しようとしたり、自らの想いを伝えようとしたりしている様子が詳細に語られた**＜利用者面会時における両者への声かけ＞**と**＜葬儀における弔辞の読み上げ＞**に着目して考察を行った。これらの介護実践とそれに伴う言語行動には、専門家として他職種や家族と意見交換を行う力、厳かな雰囲気に適した日本語表現力と宗教的慣習の理解などが求められており、従来の介護の日本語教育で扱われてきた基本的な介護専門用語や定型的なフレーズによる声かけなどではカバーしきれないものであることが示された。またマイカさんが利用者への想いを日々の介護にのせて提供するためには、専門家として利用者の性格や現在の状況を捉え周囲の人々と連携することや、日本の宗教的な慣習などに関する教育がなされる一方でその人らしさが認められる周囲の環境が必要であったことが示唆された。以下の節で詳しい考察を記述する。

### 5-1. 利用者家族面会時における両者への声かけ

マイカさんが受け持つBさんはもともと「家が大好き」で家族を大切にしている利用者だった。しかしBさんは最近「毎日興奮」しており、「今までじゃない言葉を出したり（今までは言わなかったような言葉を発したり）、あとは大きな声出したり」という状態だった。状況の改善を図るため看護師と相談した結果、「(家族と) 会ったらどうか」ということになった。マイカさんは家族へ電話しBさんの状況を伝え、家族との面会を設定した。

息子との面会時、マイカさんが居室へ入室すると、Bさんは息子へ『この人せかーい一番のマイ子<sup>2</sup>なんだよ』と穏やかにマイカさんを紹介した。マイカさんがBさんに「息子

さんは何て言う名前か教えてもらえませんか」と尋ねると、Bさんはフルネームで息子の名前を正しく教え、さらにマイカさんが「言ってください、世界一番の息子さんだよって言うんですよ!」と言うと、Bさんは『そうだよ!』と得意げに答え3人で大笑いをしたと語る。

また、マイカさんは「家が大好きな人」であるBさんがより穏やかに過ごせるよう、短時間でも自宅で過ごすのはどうかと考えていた。家族の負担が増えぬよう、事前に上司への確認をとったうえで「送迎もちゃんとするし、もし家の段差あればスロープちゃんと移動します」と息子へ提案した。結局遠方に住むひ孫が里帰りした際に食事会や施設での面会などを改めて検討することになった。

調査から10日後、マイカさんからBさんが亡くなったと連絡が入った。結局マイカさんが提案した一時的な帰宅は叶わなかったが、「世界一番の息子さんだよって言うんですよ!」『そうだよ!』というやりとりは、Bさんが息子に対する胸の内を伝える後押しとなっており、息子もBさんの気持ちを受け止めることができたと考えられる。

利用者の声を代弁したり家族の意向とのすり合わせを行ったりすることは介護職員として重要なコミュニケーションである(介護福祉士養成講座編集委員会,2019)。この介護実践の背景には、担当介護職員として専門的な観点からBさんの現状を観察し、改善案を考え上司や他職種との連携がある。Bさんが少しでも穏やかに過ごせるよう、マイカさんは日本語を通してさまざまな人と協議したのち一時帰宅について家族へ提案した。さらに息子面会時にはマイカさんらしいユーモアを交えた声かけを行うことで、場を和ませBさんが息子を誇りに思っていることを伝えることができた。本調査では上司や他職種、息子との会話の内容まで調査することができなかつたため具体的に使用された日本語表現は不明であるが、マイカさんのBさんとのこれまでの関わりで築いた信頼関係、介護福祉士としての知識と経験、上司や同僚との関係性のうえで深いやりとりがなされていたと考えられる。専門的な視点から利用者の状況について上司や同僚らと相談を重ね、家族へ提案するという力は経験を積んだ外国人介護職員に求められるスキルであることが示唆された。

## 5-2. 葬儀における弔辞の読み上げ

マイカさんの施設では利用者が亡くなった場合、原則として担当介護職員が葬儀で「別れの言葉(弔辞)」を担当することになっている。しかしマイカさんが受け持っていた利用者C田D子さんが亡くなった際、上司は弔辞を強制はせず『無理にしないでください。私たちだって、日本語は読めるけど、(中略)スムーズに読めないときが多いんです。だから今の気持ちはどうですか』って、すごく良い感じにマイカさんの意思を尊重してくれた。うまくできるか自信がなかったが、C田さんは思い入れの強い利用者であったため、「ちゃんとお別れしたいし、読んでみたいっていう気持ちはある」と上司に伝え、弔辞を担当することを決意した。弔辞で読み上げる「手紙」<sup>3</sup>は事前に上司と相談の上、利用者との思い出を盛り込んで作成する。上司は「手紙」にルビを振ってくれ、葬儀当日までに弔辞を読む前のお辞儀のタイミング、お寺の畳のへりを踏まないことなどを教えてくれた。

葬儀当日も上司が『マイカさん大丈夫。わたし後ろにいるから』(中略)『家族様のそばにいてもいいよ』と声をかけてくれたことで気が楽になった。「自分のアクセント

もみんなに聞かせたい」とマスクをとって想いを伝えた。「泣きながら」ではあったが、「亡くなった担当の方もちゃんと聞いている」ように思え「きちんとお別れできた」と語る。

読み上げた「手紙」は家族へ渡すことになっており、マイカさんはルビのないものを準備すべきかと悩んだが、『マイカさんらしいにしましょ』という上司の勧めでそのまま遺族へ手渡された。このことについて上司からは『あなたも大変だから。その場でいろいろやっつて（ルビ）を見て話した。だから、この世の中にこんな人がいるんだよーって家族にも理解していただいてー』と言われたと語る。上司は異文化を背景にもつマイカさんが最期まで心を込めてケアをしたということを遺族や参列者へ伝えたいと考えていた可能性がある。

さらに遺族からは『初めて読んだそうですね。おばあさんにもちゃんと聞こえるように、良い手紙でしたね』と声をかけられた。利用者亡き後の介護実践は、遺族の喪失の痛みを分かち合い、悲嘆や苦痛を受容するグリーフケア（加藤,2021）として死に直面した家族を支援することができたと考えられる。マイカさんはC田さんへの葬儀を通し、「手紙」のルビが自分らしさとして認められ、それが遺族にも受け入れられているということを感じ取っていた。加えて、厳かな雰囲気に適した日本語表現や葬儀のマナーは上司や同僚から教わることで新たに習得した。マイカさんが自身の想いを自身の声で利用者や遺族に届けることができた背景には、周囲の人々がマイカさんらしい日本語使用が認められていたことや、新たな日本語表現やマナーを学ぼうとするマイカさんの姿勢があったと考えられる。

## 6. 結論と今後の課題

介護の日本語教育の主な対象者は介護の知識が浅く、資格取得を目指す初中級レベルの日本語学習者であることが多い。介護現場で働くうえで最低限必要とされる専門用語や声かけのフレーズ、基本的な報告などについて扱われることが主流である。しかし、本調査ではマイカさんの介護実践に伴う言語行動として、同僚や他職種との細やかな連携、電話による家族への状況報告、利用者の声を代弁するような声かけやケアの提案、弔辞の読み上げなどが明らかになり、従来扱われてきた介護の日本語教育とは一線を画すものであった。マイカさんは日本で介護経験を積んだ介護福祉士であるため、本調査結果をそのまま経済連携協定や特定技能などの在留資格で就労する外国人介護職員への教育へ反映させることができない。しかし、今後長期的に就労しキャリアアップを図る外国人介護職員の増加が見込まれていることから、マイカさんの利用者への想いや介護実践の実態を明らかにできたことは、介護の日本語教育の新たなフェーズとして、資格取得後の外国人介護職員を対象とした日本語支援について議論する際の一助になると考える。

また、マイカさんが利用者への想いを介護にのせて提供するためには、専門家として利用者を捉えようとする姿勢や、周囲からマイカさんらしさが認められている環境が関係していたことも示された。マイカさんを「社会的存在」と捉えたことで、マイカさんが社会の一員として施設内外のさまざまな人と関係を持ち、マイカさんの存在や発言が周囲の人に影響を与えていると考えられる語りも確認された。これまで外国人介護職員については施設内の基本的な介護業務に焦点が当てられてきたが、経験を積んだ外国人介護職員はマイカさんのように担当者会議への参加や、葬儀への参列に加え病院受診の付き添いなど

施設外における業務が増えることが予想される。外国人介護職員が専門家として施設内外のさまざまな人と関わりをもつようになると、彼らの「社会的存在」の意味合いはますます強くなる。今後は介護経験を積んだ外国人が関わる周囲の人びとも対象に、日々の具体的なやりとりの内容や、介護経験を積んだ外国人介護職員が専門性を発揮しながら自分らしく働くためにはどのような職場環境や日本語支援が求められるかについて調査を行いたい。

なお、本調査では、マイカさんが日本語を通して周囲の人びとと積極的にやりとりを行っていた場面に着目したため、介護歴 13 年を迎えたマイカさんが今も自信がないと語った介護実践である<スマートフォンで意味を確認しながら行う記録作成>については扱わなかった。しかし介護経験を積んだ外国人介護職員は、ひとりで夜勤を担当したり利用者急変時の対応を行ったりするなど、より記録の難易度や複雑性が高まり、正確性が求められることが予想される。介護経験を積んだ外国人介護職員であっても変則的な記録作成に課題を感じていることが考えられるため、記録や報告書など、彼らに求められる書類の読解や作成に関しても日本語支援の観点から調査を行いたい。

#### 注

- (1) 在留資格を問わず介護に従事する外国出身者を指す。
- (2) マイカさんは普段「マイちゃん」と呼ばれることが多いが、B さんだけはなぜか親しみを込めて「マイ子」と呼んでいた。
- (3) 横長の A4 用紙 3 枚分で文章はパソコンで作成されている。数か所、涙で文字が滲んでいる。

#### 参考文献

- (1) 藤原京佳 (2020) 「「日本語の問題」を越えて介護現場で発揮される能力とは一ある EPA 介護福祉士候補者にとっての介護業務の意味と他者理解一」『異文化間教育』51 号, 105-117
- (2) 小川美香 (2018) 「介護現場におけるコミュニケーションとは EPA によるインドネシア人候補者受入れ施設からの知見」『リテラシーズ』22 号, 1-17
- (3) 小川 (2020) 「外国人介護人材の「コミュニケーション力」再考一就労現場における共有知識・情報・期待を前提に一」『日本語教育』176 号, 64-78
- (4) 立川和美 (2010) 「介護活動とコミュニケーション一その実態と研究成果一」『社会学部論叢』21 巻 1 号, 29-43
- (5) 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠 報告」, [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf) (2024 年 12 月 31 日閲覧)
- (6) 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学一ライフストーリーの聞き方一』せりか書房
- (7) 介護福祉士養成講座編集委員会 (2019) 『最新・介護福祉士養成講座 5一コミュニケーション技術』中央法規出版
- (8) 加藤友野 (2021) 「感情から見える介護職のグリーフケア :感情労働の視点からの一考察」『関西福祉科学大学紀要』25 号,65-75

## 言語発達の観点からみた大人のナラティブの特徴

稲葉みどり (愛知教育大学名誉教授)

### 1. 研究の目的

本研究では、大人の物語文（ナラティブ）を言語発達という観点から分析し、その特徴を明らかにする。これまで、筆者は日本語を母語とする3歳から11歳までの子どもの物語文を分析し、言語的特徴、談話構造（局所構造・全体構造）・再構成能力・因果関係・独自性等の発達過程を考察した（稲葉, 2023; 稲葉, 2024 他）。そこで、ここでは大人の物語文を子どもの言語発達の一つの到達点（目標言語）と考え、その特徴に着目する。

### 2. 先行研究と本研究の関わり

筆者の物語文の研究では、3～4歳頃には登場人物の個々の言動、行動に言及して話を構成し、5歳頃になると登場人物の心情なども織り込むようになり、8～9歳頃には物語の結末までを主題に沿って展開できるようになることが分かった。これは、物語を構成する能力が3歳頃から発達し始め、9歳頃には高いレベルに達するという Berman & Slobin (1994) の主張とも概ね一致する。また、発達初期は登場人物等の行動の絵描写的な説明が見られ、次第に客観的な語りへと変化し、さらに登場人物等の心理・思考・感情などにも言及し、出来事の因果関係等も表現できるようになる。しかし、子どもの物語文は、大人とはまだ隔たりがあり、その後の発達過程の解明が課題となった。本研究では、大人の物語文を目標言語と考え、その特徴を明らかにする。

### 3. 研究の方法と研究課題

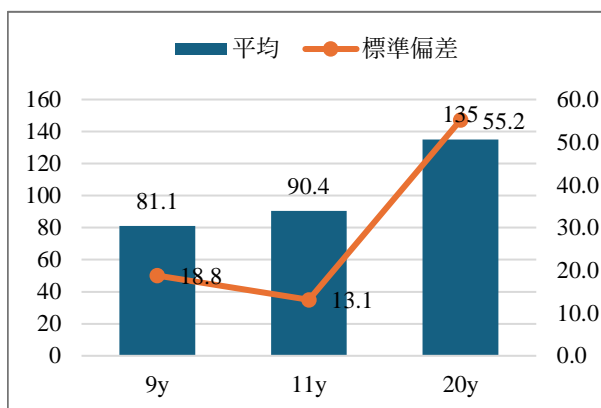
発話資料は、文字のない絵本「*Frog, Where Are you ?*」(Mayer, 1969)を用いて収集した口頭作話である。参加者は、日本語を母語とする大人、及び、9歳児、11歳児（各10人、合計30人）である。発話資料は文字化し、KH Coder 3（樋口, 2020）を援用したテキストマイニングにより、子どもの物語文と比較した。

研究課題は、以下の通りである。

- (1) 物語文の談話構成：「頻出語」、「頻出語の共起ネットワーク」から、物語の結束性と一貫性を検討する。
- (2) 物語文の量的特徴：「総文数」「総語数」「異なり語数」から特徴を考察する。
- (3) 物語文の内容的特徴：物語文の「特徴語」から、内容や表現等の特徴を探る。

#### 4. 結果と考察

分析の結果、以下の特徴が明らかになった。1) 頻出語と共起ネットワークの分析から、大人のテキストは物語の出来事の局所構造と全体構造が整い、結束性と一貫性と備えた物語文である。2) 総文数、総語数、異なり語数(【図】)の分析から、大人の物語文は、長さという発話の量的な側面から差異が大きい。3) 異なり語数も個人差が大きく、内容的側面からも多様である。4) 物語文の特徴語の分析(【表】)から、大人の物語文は、創造的な作話や独創的な解釈が加えられ、物語が膨らめられてより豊かなものになっている。



【図】 異なり語数の年齢別比較

【表】 場面 19 (クライマックス) の特徴語

20d		20j		20a	
聞こえる	1.000	声	.250	聞こえる	.286
鳴き声	.500	ああ	.200	深い	.250
カエル	.067	耳	.200	あー	.143
		助かる	.200	しかなく	.143
		浅い	.200	なんか	.143
		聞く	.167	までよ	.143
		池	.143	音	.143
		ゲロゲロ	.125	左側	.143
		おや	.111	済む	.143
		カエル	.077	助かる	.143

#### 5. まとめと課題

大人の物語文は発話量、語彙数に幅があり、絵描写、直接話法、擬声語・擬態語等の言語表現、話者の視点の変換、本筋からの脱線、オープンエンド等による多様なスタイルが見られることが特徴で、それらにより物語の独自性、個別性、創造性が醸し出されていることが分かった。興味深いのは、これらの多様なスタイルの源流は、子どもの発達過程の中にその萌芽が見られることである。ただし、これらは限られた物語文の分析から得られた結果なので、他の言語との比較など、さらなる検討が必要である。

#### 参考文献

- (1) Berman R. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: LEA Publishers.
- (2) 樋口耕一(2020). 『社会調査のための計量テキスト分析第2版』ナカニシヤ出版.
- (3) 稲葉みどり(2023). 「物語文の内容的特徴・言語的特徴の変化—3歳児から11歳児のFrog Story—」『愛知教育大学研究報告. 人文・社会科学編』72, 55-63.
- (4) 稲葉みどり(2024) 「第一言語の物語文の分析-ことばと談話の複雑さの発達に着目して—」『第8回学習者コーパス・ワークショップ&シンポジウム—学習者コーパスに観る複雑さの発達—講演録 (2024年2月3日開催)』10-19. 国立国語研究所共同研究プロジェクト (研究代表者, 迫田久美子).
- (5) Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

## 日本語教師が経験した「違和感」を協働的に振り返る実践

—協働オートエスノグラフィの記述をとおして—

齋藤郁恵 (フリーランス)

杉島夏子 (東北学院大学)

風間祐月 (フリーランス)

### 1. 背景と目的

オンラインで日本語授業のデザイン・運営を共に担当することになった筆者らは、教育目標について話す中で「人との関わりを重視する日本語教育」という共通認識に辿り着いた。それぞれが異なる経験を持つにも関わらず、全員がこのような認識を持つに至った背景には何があるのか。それをより深く考察するため、さらに語り聴く場を複数回設けた。

本発表では、そのうちの1名に焦点を当て、彼女の語りを協働オートエスノグラフィ (Chang, Ngunjiri & Hernandez, 2013, Collaborative Autoethnography, 以下 CAE) の手法を用いて示す。

### 2. 実践・研究方法

本研究は、経験について語るという行為をとおして経験について考え、再考し、現時点でその経験がどのような意味をもつかを捉え直すナラティブ・アプローチ(北出 2021, p.16)から言語教師の成長を捉える。本実践はインフォーマルな語り聴く場としてスタートしたが、語り聴く場を設けるうちに、私たちの語りを形にし、広く共有することで日本語教育に資することができるのではないだろうかと考えるようになり、オートエスノグラフィ (Auto Ethnography, 以下 AE) を協働的に記述していく CAE の手法を採用することになった。

AE とは、個人の経験の記述をとおして「個人的な (内部者の) 経験, 洞察, 知識を, より大きな (関係的, 文化的, 政治的な) 会話, 文脈, 習慣に結びつけ (トニー・E・アダムス他 2022, p.27)」ていく質的研究手法である。本研究ではこの AE を, 当事者と非当事者が経験を協働的に記述する CAE の手法を用いて語り手の1人である齋藤の経験を協働的に振り返った。CAE の手法を採用したのは, 個人の AE の記述による内省とグループでの深い対話を繰り返し, 語りの中に映し出される社会文化的な現象を他者と協働的に理解していくことで, 一人では得られることのない分析や解釈が可能になると考えたからである。本実践の流れは以下表1のとおりである。

表1 本実践の流れ

1 回目 (2 時間)	2024 年 7 月 5 日	「日本語教育観に影響を与えたと思うこと」を各自簡単に書き出した上でそれを元に一人ずつ語り, 質問しあった。
----------------	-------------------	---

2回目 (1時間半)	7月26日	1回目の語り聴く場の文字起こしとメモを見ながら振り返ったことを更に追加でメモしていき、2回目の語り聴く場はその振り返りの共有をメインに行った。
3回目 (1時間半)	8月16日	テーマを紡ぎ出す作業を行った。ここで紡ぎ出したテーマ教師観の理想と現実, 振り返り, 日本語教育に対する見方の広がりをもとに齋藤がAE(約15000字)を作成した。
4回目以降 (各1時間程度)	9月13日 10月18日 11月8,15日	齋藤のAEを各自が読んできた上で, 更に齋藤が経験したことに対する理解を多角的な視点で深めて, 記述を修正していった。

### 3. CAE

齋藤はこれまで国内外の様々な教育機関で、異なる年齢、背景の学習者へ向けた言語教育に関わってきた。詳細を以下図1に示す。

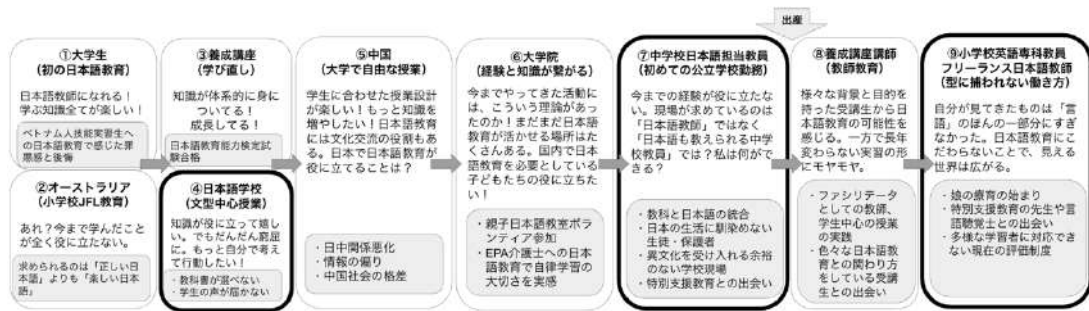


図1 齋藤のキャリアの変遷

この図では、「所属先や立場」を太字で、「齋藤の心情」をその下の文章で、またそこで経験した出来事を下の枠内に示している。彼女はそれぞれの教育機関において、「違和感とそこからの気づき」を持つことが多かったが、ここでは、その中から特筆すべき3つのエピソードを取り上げていかに CAE を示す。

#### 3-1. 日本語学校におけるエピソード

まずは国内の日本語学校で経験を積んでから海外に挑戦しようと思い、日本語学校で働くこととなった。日本語学校では文法積み上げ式の授業をしており、大学や養成講座で学んだことがまさにそのまま活かせて、最初のうちは楽しかった。初任者研修、先輩教師に質問できる環境等も整っており、日々自分が成長していく実感があった。しかし学校が使用している教科書に対して、「わかりづらい。教科書を変えて欲しい。使用する教科書を

選ばせて欲しい。」といった意見が学生から出ることが多く、一度学校長と学生たちが直接話す機会を作ってもらったが、学校側からの回答は「変えるつもりはない。合わない学生はやめればいい。」というもので、そこから違和感を感じるようになった。自分自身もその教授法に教えるに苦しさを感じるが多々あり、教師も必要に応じて教科書や教授法を変えたいという選択をしたいと思い始めた。そこで、この学校で初級～上級、社会人、一時滞在者など一通りのクラスを全て担当できるようになったら、海外に挑戦しようと思い、1年後に JICA で中国へ行った。

### 3-2. 中学校の日本語担当としてのエピソード

その後、大学院在学中に教員免許を取得し、中学校で日本語担当として勤務することとなった。オーストラリアに行く時と同じく「院で教職をとり、子どもの日本語教育についても学び、昔と比べて日本語教育の知識も増えた。困っている子どもたちを助けよう！」と意気揚々と現場に入ったが、予想以上に何もできず、自分の無力さに苛立つ毎日であった。

そもそも現場ではそれほど日本語教育は求められておらず、一教員として校務分掌や部活などで学校に貢献することが求められた。他の教員から日本語支援の必要性が理解されないばかりか、理不尽な校則について私から指導して守らせるようにと「日本社会への同化」を依頼されることもあり、フラストレーションが溜まった。保守的な学校で規則が厳しく、海外にルーツを持つ生徒たちの中には環境に馴染めず日本語教室にしか居場所がない子どもも少なくなかった。不登校になる生徒も多かったが、家庭訪問に行こうとすると「そんなことはしなくていいから、他の先生の業務を手伝って。」と言われた。「私は何のためにここにいるんだろう、日本語担当教員なのに。」と感ずることが多々あった。保護者の中には劣悪な環境で昼夜問わず働いている人も多く、中には日本文化に馴染めず精神疾患を患ってしまう人もいた。親の悩みを聞いたり、不登校生徒が通えるよう地域の支援センターへ見学に行ったり、また進学先の候補として定時制高校へ見学に行ったりと、できることは何でもした。「日本語担当」という立場であったが「日本語」だけを教えていたら何もできない、誰も救えない状況がそこにはあった。「日本語のプロ」というよりは、この異文化の中で彼らに寄り添って一緒に考えてあげられる存在になることが大事だと思った。

しかし授業においては、子どもたちの日本語レベルも背景もバラバラで、何から教えれば良いかわからず、また個別に教材を作る時間も確保できなかった。結局1年間、「もっとこういう教材があったらいいのに。」と思うことがあっても授業準備に十分な時間が取れず、納得がいかなくとも既存のリソースを使用するしかなかった。

子どもの日本語教育には日本語教育の知識だけではなく、日本の学校現場の知識、他教科の知識、進学先の知識、そして外国にルーツを持つ家族が安心して暮らせる社会制度や行政サービスの知識など、もっと広い視点を持たないと役に立てないと実感した。また教員や保護者、社会への啓蒙も大切だと強く感じた。

### 3-3. 小学校勤務と娘の特別支援についてのエピソード

小学校勤務を始めると、特別支援教育担当の先生から日本語教育について、また英語教育におけるディスレクシアについて教えて欲しいと言われた。私も特別支援教育をもっと知りたいと思っていたので、お互いに情報交換をするようになった。同時期に娘が吃音と場面緘黙症を発症した。最初は全く知識がなく、特別支援教育担当の先生に色々と情報ももらい、ST（言語聴覚士）の存在も知った。今まで気にしていなかっただけで、自分の過去の同級生にも、そして今担当している児童たちにも吃音や場面緘黙症に悩んでいる子どもたちがいたことを知った。そしてその子どもたちの評価をどうするべきかと市の研修会の時に質問したが、「市として明確な基準はない。こちらの求めていることができないのだから、Aはあげられないということを保護者にあらかじめ伝えておくべき。」と言われ、公平とは何か、適切な配慮とは何なのかを考えた。当事者となり初めて気づいたことばかりで、今まで自分は言語教師として言語を扱ってきたのに、一体何を見てきたのだろうと思った。まだまだ自分が知らない言語の世界があり、そしてその世界は「日本語教育」「文法教育」にこだわっていたら一生気付けられないものだと感じた。

現在自分は英語教師でもあり、日本語教師でもあり、また特別な支援が必要な子どもの親でもある。自分がどんな立場で働くかというよりは、いろいろな視点から言語や教育を考え、そのニーズに答えることが大切だと考えるようになった。日本語教育にこだわらないことで、逆に見えてくるものが広がった気がする。

### 3-4. 考察

齋藤のCAEの記述のプロセスを通して、彼女はこれまでのキャリアで度々「違和感と向き合う経験」をしており、それが彼女の現在の教育観の形成に重要な意味を持っていることが明らかとなった。齋藤が感じた「違和感」とは何だったのか。共同研究者らで先行研究も交えながら複眼的に考察を行った結果、これらの違和感は日本語教師の多くが社会的・制度的制約の中で教授活動を行っている（牛窪, 2015, p.216）こと、ならびに日本語教育が「日本語を教える」という狭義で捉えられがちであり、広く社会と繋がれていないことの2つに起因しているのではないかという結論に達した。

彼女が日本語学校で感じた違和感は、新人教師たちが理想と現実と葛藤を感じながら、典型的な授業を再生産していかざるを得ない状況に置かれていること（牛窪, 2014, p.9）を如実に表している。齋藤は、ここでやり方を変えようと思ってアクションを起こしたが、その日本語学校においては、一非常勤講師の声は民主主義的に取り入れられることはなく、

教育機関側が変わらないという壁にぶち当たる。そのため、彼女は「スキルセット」を獲得したらこの教育機関を離れようと、ある意味合理的な判断をすることになる。齋藤は、「ここで教育機関を離れる決断をせずに働き続けていたとしたら、違和感は徐々に薄れ、今のようにより広い視点で「ことば」の教育を捉えることはなかっただろう。」と振り返る。

「日本語教師の成長」を教える技術の向上という狭義の意味で捉えてしまうと、それが技としてできるようになるまでは達成感や成長を感じられるかもしれないが、その成長からは、学習者という視点が抜け落ちてしまい、一通りできるようになった、といずれ成長の「頭打ち」状態にもなりかねない。そしてその文化は再生産されていき、教育機関としても発展することができないという負のループに陥ってしまうのである。「我々は思考停止をして「上」からの命令や要求に従うという行動をとる危険性を持つ(有田, 2024, p.27)」ということを常に自覚しておかなければならない。

中学校におけるエピソードは、日本語教育が認知されていない現場における日本語教師としての葛藤を示している。齋藤の例からもわかるように、このような現場に外部から強制的に日本語教育を導入しても、現場では日本語教師にどんな業務を担ってもらわなければならないのかかわらず、ミスマッチングになることがある。一方で、教師側には現場に応じて変化していける柔軟性がないとその現場で求められている支援に応えることができない恐れもある。自身のめざす日本語教育観を軸として自らの経験やもてる力を総動員して、フィールドに合った日本語教育実践を編成(館岡, 2019, p.170)していかなければいけないのである。これらの葛藤は齋藤に新たな視点を提供するものであり、今回のCAEのプロセスを経て彼女は「日本語教育にこだわらないことで、逆に見えてくるものが広がった」と述べた。つまり、社会における日本語教育の認知度の低さや、日本語教育関係者と社会が持つ日本語教育に対する認識の齟齬(名嶋, 2015, p.50)に自覚的になることで、日本語教育が担うべき社会的役割に気づいたのである。また、齋藤は小学校勤務や娘の特別支援教育を通して知った「ことばの教育」の新たな形や、「公平性とは何なのか」という疑問によって、日本語教育をより広義の教育の1つとして位置付けるようになった。このように大きな社会の中で日本語教育を捉え直すというのは、日本語教育の現場が広範囲に及んでいる今、非常に重要な視点であろう。

#### 4. おわりに

今回、1名の日本語教師の語りを複眼的に考察することを通して、齋藤自身が過去の経験に新たな意味づけを加えたり、杉島・風間が自分の実践や経験について振り返ったりすることで、これまで意識的に考えてこなかったことへの気づきが生まれた。またそれだけでなく、日本語教育が持つ社会的な問題についてもより深く考えるきっかけとなった。

今回示した齋藤のCAEはあくまで現時点でのものであり、これからも変化していく動的なものであると捉えている。筆者らは、CAEの特徴である対話と記述を繰り返すプロセスの一貫としてこのポスター発表を位置付け、参加者との対話の場とすることで、発表者が自身の振り返りをさらに深めるだけでなく、参加者にも経験を振り返る機会を提供できるものとする。それが今後の日本語教育界の発展に寄与する建設的な議論につながるものと期待している。

引用文献

- (1) Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K.-A.C. (2013). *Collaborative Autoethnography*. Routledge.
- (2) トニー・E・アダムス、ステイシー・ホルマン・ジョーンズ、キャロリン・エリス (2022) 『オートエスノグラフィ 質的研究を再考し、表現するための実践ガイド』松澤和正・佐藤美穂 (訳) 新曜社
- (3) 有田佳代子 (2024) 「クリティカルな思考が『自己犠牲』につながるとしたら」牛窪隆太, 福村真紀子, 細川英雄 (編著) 『ことばと公共性—言語教育からことばの活動へ』 26-51
- (4) 牛窪隆太 (2014) 「新人日本語教師の葛藤を生み出すもの—制約の下での発達に焦点をあてて」『多摩留学生教育研究論集』 9, 1-10
- (5) 牛窪隆太 (2015) 「教師の役割と専門性を考える」神吉宇一 (著, 編集), 名嶋義直, 柳田直美, 三代純平, 松尾慎, 嶋ちはる, 牛窪隆太 (著) 『日本語教育 学のデザイン —その地と図を描く—』 凡人社 204-235
- (6) 北出慶子 (2021) 「言語教育とナラティブ なぜ、ナラティブなのか」北出慶子・嶋津百代・三代純平 (編著) 『ナラティブでひらく言語教育』 2-20
- (7) 名嶋義直 (2015) 「日本語教育の体系化を目指して (2) —日本語教育関係者の社会的役割について」神吉宇一 (編著) 『日本語教育 学のデザイン』 50-84
- (8) 舘岡 洋子 (2019) 「日本語教師の専門性を考える—『専門性の三位一体モデル』の提案と活用—」早稲田日本語教育学 = *Waseda studies in Japanese language education* 26, 167-177

## 中国における日本文化教育の役割

—教師の認識に着目して—

成利楽 (立命館アジア太平洋大学)

道法愛 (広島大学)

### 1. 研究背景と研究目的

文化教育は外国語教育において重要な位置を占める。アニメ、漫画、J-POP といった日本文化に対する関心や興味は、日本語学習において重要な動機となっている。中国には、2020年に新しく改定された日本語教育の方針を示す『高等教育段階日本語専攻教学指南』(2020) (以下『指南』と略す)がある。『指南』において、文化教育は日本語教育の重要な一側面を担うものとされており、日本文化教育を通して世界の多様性を認識すること、また、開放的な態度で多様な文化現象を解釈したりできる人材を育成することが強調されている。中国において文化教育を主目的とする科目は「日本概況」「日本文化」「日本事情」といった授業であり、それを担当しているのは日本語教師である。だとすれば、今後の文化教育の方向性は、日本文化教育に対する教師の認識や指導方針によって大きく左右されると考えられよう。

そこで、本研究では、中国で日本文化教育に携わっている教師が日本文化教育に対してどのような認識を持っているのかを明らかにすることとする。

### 2. 先行研究

日本語教育における文化の概念は、「所産・知識としての文化」から、1980年代以降のコミュニカティブ・アプローチの影響を受けた「相互作用に介在する文化」、90年代後半以降の個々人の文化の認識、形成を重視する「個としての文化」へと変遷してきたと指摘されている(佐々木, 2002)。さらに、細川では、「個としての文化」は、社会における個人の積極性や創造性に注目した対人相互関係の文化と捉えていることもできると主張されている。

文化教育を担う教師の認識について、教師の言語教育ビリーフを調べた研究の中で、文化教育の役割について言及したものがいくつかある。葛(2014)では、中国の日本語教師の言語教育ビリーフについてインタビュー調査を行い、中国の日本語教師は、日本の文化についての知識を学生に伝えながら、日中両国の文化の相違を説明できることが自身の果たすべき役割の一部であると認識していることが明らかにされている。これは、佐々木(2002)における「所産・知識としての文化」の教育だと解釈できる。中国における日本語教師の文化教育の役割意識に焦点を当てた葛(2015)では、「日本概況」のサンプル授業を調査し、日本文化を主に扱う授業である「日本概況」を教える際の日本語教師の意識を探っている。その結果、「日本概況」の授業では、教師はオンラインリソース、学習者による課題発表などの道具を媒介して、学習者に「所産・知識としての文化」(佐々木, 2002)のうち、固定的な日本文化を一方的に伝授していたことが報告されている。

八田・小澤・坪根・嶽肩(2017)は、中国人日本語教師10名に対して「よい日本語教師」

について調査した際に抽出された日本や日本文化教育についてのデータを用いて、中国人日本語教師が日本・日本文化を日本語の授業で取り上げる意義や必要性についてどのような意識を持っているかを調査している。その結果、中国人日本語教師は、文化が日本語の理解に不可欠であること、日本・日本文化を取り上げることで授業が面白くなり、学習者の動機付けにもつながると考えていること、また、日本・日本文化は将来の仕事や日本人との交流に役立つとの認識を持っていたことが分かっている。同論文の結果は、言語と文化を関連付けながら、文化をコミュニケーションの補助的道具とみなしており、佐々木(2002)の「相互作用に介在する文化」の教育と解釈できる。さらに、学習者が日本・日本文化を知ることで、視野を広げ、社会や世界と自分を関連付けて考えるようになる(八田他, 2017)という学習者の個人の世界観の変容の促進も目的の一つである。ほかには、両国の間の正しい歴史を伝え、学生に自国(中国)についても客観的に見る目を持たせ、自分の考えを持ち、考える力を育てたいという自国に対する再認識の促進という声があった(八田他, 2017)。これは「個としての文化」(佐々木, 2002)の形成を目指した教育と捉えられる。

以上、先行研究を概観した。上記の研究はいずれも質的研究であり、教師の意識と教育現場での実践に関する深い洞察を得るのに優れている。一方で、質的研究で得られた結果は、一般化が難しく、個々の事例に依存しやすいという問題がある。そこで、本研究では、アンケート調査という量的手法を用いて、日本文化教育の役割に対する日本語教師集団のこれ意識を調査し、中国における文化教育の実態をより包括的に捉えることを試みる。

### 3. 研究方法

本研究では、中国の大学日本語教師(103名)を対象に、「日本文化教育を実施する目的についてどのような認識をもっているのか」についてアンケート調査を行った。調査は2023年12月～2024年1月にオンラインで行った。質問紙の配布は、主に質問紙のURLが含まれた調査協力依頼文を中国語大学日本語教師のオンラインコミュニティに送信するという方法で行った。アンケート項目は、①予備調査(文化教育の目的について自由記述で回答してもらうもの)、②中国の文化教育専門家へのインタビュー、③文化教育関連の先行研究のレビューの3つをもとに、計32問を作成した。アンケートを実施する際には、「下記に提示された項目に対して、あなたが思う日本文化教育を実施する目的に合っていると思う程度を5件法(5.非常に当てはまる～1.まったく当てはまらない)で選んでください。」と教示した。

### 4. 調査結果

中国の大学で日本語を教える日本語教師103名の回答を因子分析した。因子の抽出には、最尤法・プロマックス回転を用いた。因子負荷量が絶対値で.40未満の項目と二つの因子に.40以上の負荷量を持つ項目を削除した。残った項目について再度因子分析を行った結果、最終的に6因子が抽出された(表1を参照のこと)。各因子の共通点からそれぞれを、「因子1. 学習者の日本文化関連の認知力の向上」、「因子2. 学習者の日本文化関連の実践力の育成」、「因子3. 文化教育を媒介とする言語教育力・学習力の向上」、「因子4. 学習者

の異文化適応力の向上」, 「因子 5. 中国文化の発信」, 「因子 6. 自国文化の再認識」と命名した。因子の内的整合性についてのそれぞれのクロンバックの  $\alpha$  係数は, .92, .89, .87, .81, .84, .81 であったため, 内的整合性に信頼性があると判断した。

表 1 因子分析の結果

質問項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6
9. 学生の国際的視野を広げ, 認知力と思考力を高めることができる。	<b>.873</b>	-.117	.062	.099	.007	-.035
16. 学生が外国の文化を客観的に見ることができる。	<b>.816</b>	-.011	.020	.024	.012	.024
15. 学生が多様な文化現象, テキスト, 製品に含まれる文化的価値を解釈できる。	<b>.801</b>	.292	-.034	-.137	-.257	.022
10. 文化学習の視点から, 日本語という言語に対する学生の認識を深めることができる。	<b>.770</b>	-.090	.234	-.154	.164	-.058
5. 学生が多角的に考えることができる。	<b>.764</b>	-.027	-.191	.011	-.116	.194
13. 学生が異文化の特徴と異文化を持つ人々の行動を理解できる。	<b>.606</b>	-.076	.087	.140	.176	-.093
19. 異文化コミュニケーション場面における学生の日本語運用能力を向上できる。	<b>.517</b>	-.042	-.035	.143	.233	.164
30. 学生が自国文化と異文化の違いを理解できる。	<b>.477</b>	.088	-.067	.324	.020	-.075
22. 学生が多様な文化現象, テキスト, 製品に含まれる価値を評価・分析できる。	.130	<b>.796</b>	.020	-.044	.064	.036
27. 学生が異文化研究の理論的知識と方法を批判的に学ぶことができる。	-.199	<b>.703</b>	.058	.054	.268	-.022
20. 学生が異文化間コミュニケーションに困難を抱える者同士の間で調整・仲介役を担うことができる。	.145	<b>.601</b>	.050	.053	-.128	.171
25. 学生が外国語を使って, 異なる背景を持つ人々に異文化コミュニケーションサービスを提供できる。	.031	<b>.484</b>	-.086	.319	.190	.062
14. 学生個人の文化リテラシーを高めることができる。	.104	<b>.446</b>	.357	-.088	-.083	.011
8. 教師が異文化教育実践を通して, 教えること, 学ぶこと, 研究することの統合を実現できる。	-.118	-.110	<b>.970</b>	-.080	-.046	.257
23. 学生が異文化コミュニケーションの理論と中国の実情を結び付け, 中国社会に根付いた学習活動と研究活動を行うことができる。	.124	.227	<b>.707</b>	-.068	.102	-.152
24. 学生の他者から文化的情報を読み取る能力を育成することができる。	.023	-.037	<b>.676</b>	.164	-.019	.096
17. 学生が文化的関連情報を見つけ出すことができる。	-.005	.000	<b>.485</b>	.305	-.057	-.091
31. 教師が伝統的な外国語教授法にとどまらず, 外国文化の理解に資することにより効果的な外国語教授法が探求できる。	-.015	.266	<b>.470</b>	.114	.099	-.113
26. 学生の異文化に対する観察力を養うことができる。	.078	.109	.056	<b>.814</b>	-.173	-.001
32. 学生が日本人と交流する際に起こりうる誤解を理解できる。	.061	-.069	.081	<b>.705</b>	.034	.039
11. 中国文化に対する学生の理解を深め, 中国人としてのアイデンティティを強化させ, 中国の文化価値への自信を高めることができる。	.098	.153	-.016	-.165	<b>.840</b>	-.064
2. 学生が中国文化を広げて, 日本語で中国の「声」を伝えることができる。	-.159	-.025	.028	.064	<b>.822</b>	.163
4. 学生が外国文化の真髄を学ぶことができる。	.031	-.042	.083	.010	.150	<b>.724</b>
3. 学生が中国の文化を客観的に見ることができる。	.040	.123	-.093	-.069	.293	<b>.671</b>
6. 学生が中国では当然と思われていることを批判的に見ることができる。	.082	.088	.143	.063	-.219	<b>.611</b>

因子 1 の「学習者の日本文化関連の認知力の向上」は, 主に「9.学生の国際的視野を広げ, 認知力と思考力を高めることができる。」「16.学生が外国の文化を客観的に見ることができる。」「15.学生が多様な文化現象, テキスト, 製品に含まれる文化的価値を解釈できる。」といった異文化知識の拡充と, それに伴う異文化を認識・解釈する認知能力の向上に関する項目が含まれている。因子 2 の「学習者の日本文化関連の実践力の育成」は, 主に「22. 学生が多様な文化現象, テキスト, 製品に含まれる価値を評価・分析できる。」「27.学生が欧米における異文化研究の理論的知識と方法を批判的に学ぶことができる。」「20.学生が異文化間コミュニケーションに困難を抱える者同士の間で調整・仲介役を担うことができる。」「25.学生が外国語を使って, 異なる背景を持つ人々に異文化コミュニケーションサービスを提供できる。」といった異文化に対する評価力と異文化場面における実践能力に関する項目が含まれている。因子 3 の「文化教育を媒介とする言語教育力・学習力の向上」は,

主に「8.教師が異文化教育実践を通して、教える・学ぶ・研究することの統合を実現できる。」「31.教師が伝統的な外国語教授法にとどまらず、外国文化の理解に資するより効果的な外国語教授法が探求できる。」「17.学生が文化的関連情報を見つけ出すことができる。」

「23.学生が異文化コミュニケーションの理論と中国の実情を結び付け、中国に根付いた実践と研究を行うことができる。」といった教師の異文化教育力と学生の異文化学習力に関する項目が含まれている。因子4の「学習者の異文化適応力の向上」は、主に「26.学生の異文化に対する観察力を養うことができる。」「32.学生が日本人と交流する際に起こりうる誤解を理解できる。」の2項目が含まれている。因子5の「中国文化の発信」は「11.中国文化に対する学生の理解を深め、中国人としてのアイデンティティを強化させ、中国の文化価値への自信を高めることができる。」「2.学生が中国文化を広げて.日本語で中国の『声』を伝えることができる。」の2項目が含まれている。因子6の「自国文化の再認識」は「3.学生が中国の文化を客観的に見ることができる。」「4.学生が外国文化の真髄を学ぶことができる。」「6.学生が中国では当然とされていることを批判的に見ることができる。」の3項目が含まれている。

## 5. 考察

本研究で中国の大学日本語教師を対象に「日本文化教育を実施する目的についてどのような認識をもっているのか」を問うアンケート調査を行った結果、教師は「学習者の日本文化関連の認知力の向上」、「学習者の日本文化関連の実践力の育成」、「文化教育を媒介とする言語教育力・学習力の向上」、「学習者の異文化適応力の向上」、「中国文化の発信」、「自国文化の再認識」を日本文化教育の主な目的として認識していることが分かった。

学習者の日本文化関連の認知力と実践力の育成（例えば、文化関連知識の獲得、文化とコミュニケーションを関連付けさせる）という役割は、『指南』（2020）と葛（2014；2015）でも言及されている。一方で、文化教育を媒介とした教師の言語教育力と学習者の言語学習能力の向上という教師と学習者の成長を両方に視野に入れた役割はこれまでに言及されてこなかった。具体的には、「教師が文化教育実践を通して、教える・学ぶ・研究することの統合を実現できる」「教師が伝統的な外国語教授法にとどまらず、外国文化の理解に資する効果的な教授法が探求できる」「学生が文化的関連情報を見つけ出すことができる」「学生が異文化コミュニケーションの理論と中国の実情を結び付け、中国に根付いた実践と研究を行える」といった項目が含まれている。このことから、教師は、文化教育の実践を通じて「教える・学ぶ・研究する」ことを統合できると認識していること、また、伝統的な外国語教授法にとどまらず、外国文化理解に資する効果的な教授法の探求が可能だと考えていること、学生が文化的関連情報を見つけ、異文化コミュニケーションの理論と中国の実情を結び付けた実践・研究を行うことの重要性を認識していることが窺える。

学習者が日本の文化を学ぶことによって、中国文化を見直す「自国文化の再認識」については、八田他（2017）との結果とも一致している。一方で、本研究では、「自国文化の再認識」の延長線として位置づけられる「中国文化の発信」という因子が見られた。具体的には、中国文化への自信を高めたり、日本語で中国文化を広げたりするということである。このような認識は、近年の中国における「自国の言語と文化の熟知」「外国語で中国のこと

を物語ろう」という外国語教育の方向性転換に起因していると考えられる。

今後、教師と学習者の双方の成長を視野に入れた文化教育に関する教師研修の充実や、日本語教師が日本語や日本文化に加えて、中国語や中国文化に関する知識を学ぶ機会の提供が望まれるだろう。一方で、「中国文化の発信」という新しい因子が抽出されたことから、中国で働く日本語教師が日本文化教育を通して、学生に自国文化の良さを発見、発信をしてほしいという目的意識を持っていることがわかる。これらの点を踏まえると、今後の中国における異文化教育では、学生が他文化への理解を深めると同時に、自文化中心の視点に偏らないよう配慮することが重要であると考えられる。

#### 参考文献

- (1) 葛茜 (2014) 「中国の大学日本語専攻教育における教師の言語教育観とその教育の再考：四大学の日本語教師への調査をもとに」『日本語・日本学研究』(4) pp.53-70
- (2) 葛茜 (2015) 「中国の大学日本語専攻教育における文化教育の実態とその課題—「日本概況」という授業を中心に—」『早稲田日本語教育学』(17) pp.21-29
- (3) 佐々木倫子 (2002) 「日本語教育で重視される文化概念」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, pp.218-234
- (4) 中国教育部 (2020) 『高等教育段階日本語専攻教学指南』外語教学与研究出版社
- (5) 八田直美・小澤伊久美・坪根由香里・嶽肩志江 (2017) 「中国人日本語教師が持つ日本語教育における日本・日本文化に関する意識—新人教師と経験教師の比較より—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』(15) pp.30-44
- (6) 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』明石書店

# ポスター発表

---

(午後の部)



## 進路指導における教師の不安要因

—インタビュー調査からわかること—

濱川祐紀代 (早稲田大学)

倉沢郁子 (関西外国語大学)

### 1. はじめに

発表者らは日本語教師としてだけでなく、カウンセラーとしても活動しており、多くの日本語教師からメンタル不調の症状やその要因についての語りを聴くことが多い。特に日本語学校に勤めている先生方からは進路指導に苦心しているという声を複数耳にしてきた。そこで、本発表では、日本語学校で進路指導に関わった経験のある日本語教師を対象にインタビュー調査(カウンセリング手法を用いた半構造化インタビュー)を行い、進路指導の苦労や悩み、不安等について改めて伺うこととした。

### 2. 研究背景

「キャリア教育」「留学生の進学・修学指導」「キャリア支援と日本語教育」は、日本語教育人材に求められる資質・能力(文化審議会国語分科会 2019)の中に含まれており、学習者のキャリア形成に日本語教師が関わるのが期待されている。ここで、日本語教師が進路指導にどのように向き合い、何を感じているのかを明らかにすることは、今後の日本語教育の発展に重要なポイントになると考える。

梅田(2011)は、領域(学習・研究領域, 人間関係領域, 情緒領域, 環境・文化領域), タイプ(物質的, 心理的, 指導的, 情動的), 地域差といったソーシャル・サポートの枠組みから、日本語教師の学習者支援を分析しており、日本国内では、「進路(大学不合格)」を心理的にサポートし、「進学関連」「試験関連」を情動的にサポートし、試験への付き添い・希望進路先のイベント情報の提供という物質的なサポートも行っているとした。櫛田(2024)は、日本語学校で進路指導に関わった経験のある日本語教師の語りから「キャリア支援」において重要な4つの「態度」(①学生を理解する態度, ②学生との対話を重視する態度, ③心理的なサポートを重視する態度, ④学生が自身で選択することを重視する態度)に重なりを見出し、教師の態度が進路指導に影響を与えていることを報告している。

### 3. 研究目的

本発表は、日本語学校での進路指導で日本語教師が感じる難しさや不安等について明らかにしようとするものである。どのような不安や困難があり、何を期待しているかを知ることによって、今後のより健全な進路指導につながると考えた。

### 4. 調査者(カウンセラー)と調査協力者(クライアント)

調査者は筆頭発表者であり、ボランティア・日本語学校・大学等における日本語教育の経験がある。また、2019年に産業カウンセラーの資格を取得している。

調査協力者は、調査者のもとでカウンセリングを受けたことのあるクライアントのうち、進路指導の経験がある日本語教師で、かつ、事前アンケートの段階で不安を自覚している2名を対象とする。また、調査者と調査協力者は初対面であった。

## 5. 調査方法と分析方法

調査は産業カウンセラーの資格取得者が、カウンセリング手法を用いながら半構造化インタビューで行った。ここでいうカウンセリングの手法とは、アメリカの心理学者カール・ロジャーズが提唱した「傾聴」を中心とした手法で、話の聴き方の手段として取り入れた。傾聴はロジャーズの3原則（共感的理解・無条件の肯定的関心・自己一致）を指す（厚生労働省）。半構造化インタビューの質問項目としては、進路指導業務の具体的な内容や役割、問題や困難に感じる事、理想や期待することなどを用意した。調査はZoomを使用して実施し、1時間程度行った。

分析には、まずSCAT（大谷2019）を用い、インタビューで語られた内容を分析した。また、2名のインタビューの分析結果（SCATの理論記述）を比べ、共通項を確認した。さらに、カウンセラーとしての要約箇所も使い、SCATの理論記述とともにさらに考察を進めていった。

## 6. 調査結果

2名のインタビューデータの分析の結果（SCATの理論記述）から、①不安の対象、②将来像の描き方等が共通する不安要因として見られた。例えば、①不安の対象では、進路指導に困難や不安を抱えている教師は、進路指導ができていないのかという職務遂行に関する不安があることが明らかになった。新人でも非常勤でも進路指導を担わなければならないうえ、見て学ぶことが求められており、マニュアルがほとんどない。わからないときは質問する環境があるとはいえ、忙しくしている先輩たちに質問する勇気もなく、常に空気を読み、探りながら進めていく必要がある。このような状況が続くことで、心理的な負担が増大し、不安感も強まっていく様子が見られた。さらに、進路指導の成果は、学生の進路が決まったかどうかだとし、実際には多くの学生が進路先を決め、卒業していく。しかし、達成感もなく、これでよかったのかと自問自答してしまう。つまり、進路指導ができていないのかどうかさえ、実感できていない状況が続いている。

次に、②将来像の描き方では、進路指導を進めるには教師が学習者の背景を知っている必要があること等が明らかになった。進路相談の場やキャリアプランを考える活動で、学習者の人生であることを念頭に置き、ステップを踏みながら学習者自身に考えさせるような活動を用意し、教師が先走ることのないように注意してきた。しかし、教師は日本での就職や日本での進学についてしか知らない。学習者が国に帰った後の就職や進学について知識がないため、教師の経験からくる基準でしか説明できない。教師と学習者との間で最後までかみ合わない日々が続くこともあった。

表 1 進路指導場面での教師の不安

項目	内容
不安の対象	進路指導に関して、自分にもこの業務を完遂できるのかという自身の教師としての働きに関する不安が強く出ていた。この不安には、新人や非常勤でも進路指導を担当すること、周りの先生方のやり方を見て学ぶ必要があること、教師用マニュアル等がほとんどなく、わからないことは質問しなければならないこと等が見られた。
将来像の描き方	日本で教育を受けた日本語教師と海外で教育を受けてきた学生では、キャリア形成や将来像の描き方が異なるとした。進路相談の場を設けても学生との間に温度差を感じることは多く、当初はそのギャップに怒りを感じていたという。学生の将来像を把握する前に、その学習者の育ってきた環境や帰国後に戻る場所の「現実」が共有されていないことが問題だとした。

## 7. 考察

進路指導業務は梅田（2011）が述べているものと同様であったが、進路指導の方法を養成課程で学ばないこと、進路指導以外に多くの業務を抱えていること等の問題が見られた。また、榎田（2024）が言うように、教師の理念がキャリア支援に影響を与えている様子も見られたが、学習者への影響の前に、学習者への怒りや教師自身の理念への揺さぶり等も見られた。さらに、教師個人の情報収集力や努力に頼る場面が多いこともわかった。

## 8. おわりに

インタビュー調査を通して、進路指導業務は教師個人の能力や努力で進められていること、教師自身に進路指導ができていないのかかわからないという職務遂行に関する不安があること、進路指導を進めるには教師が学習者の背景を知っている必要があるのに全く知識がないこと等が報告された。

今後の対応策として、まず、教師個人の努力に任せず、「チーム学校」（三村 2004）で基本的な指導の流れの共有、情報共有の仕組み作り等、学習者に寄り添う体制を作っていくことが必要だと考えられる。

さらに、中学校や高校の進路指導においては、文部科学省がその在り方を示す手引きを公開している（文部科学省 a, b）。しかし、管見の限り、日本語教育にはそのような手引きが整備されていない。まずはこのような手引きをできるところからでも作成をし、共有をしていくことが望まれる。そして、その手引きには、学習者の置かれる「現実」も含める必要がある。学習者の置かれる「現実」を知らずして、どのようなアドバイスができれば。進路相談で職業や分野を選択する際、学習者の将来戻る場所にその職業や分野はあるのか、必要とされるのか、稼げるのかという問題がある。国別の将来像の描き方、つまり方針や方向性といったものを共有しておくことも対策のひとつとして考えることができるだろう。

## 参考文献

- (1) 梅田康子 (2011) 「日本語教師の学習者支援に関する研究ーソーシャル・サポートの視点からー」『言語と文化：愛知大学語学教育研究室紀要』52 巻 25 号, p. 91-111
- (2) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- (3) 榎田ひかる (2024) 「日本語学校の「進路指導」に関わる教師の「態度」とはどのようなものかー教師の語りに着目してー」『早稲田大学日本語教育学』第 37 号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (4) 厚生労働省「傾聴とは」『こころの耳』<https://kokoro.mhlw.go.jp/listen/listen001/> (2025 年 3 月 29 日参照)
- (5) 文化審議会国語分科会 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版」  
[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) (2025 年 3 月 29 日参照)
- (6) 三村隆男 (2004) 『生徒の心に寄り添う進路指導の言葉かけーキャリア・カウンセリングの視点を生かしてー』東洋館出版社
- (7) 文部科学省 a 「高等学校キャリア教育の手引き」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1312816.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm) (2025 年 3 月 29 日参照)
- (8) 文部科学省 b 「中学校キャリア教育の手引き」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1306815.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1306815.htm) (2025 年 3 月 29 日参照)

## 動詞が持つ構文情報の指導に向けて —動詞が取る項構造パターンの指導効果の検証—

三好裕子（早稲田大学日本語教育研究センター）

### 1. はじめに

動詞は結びつく名詞や助詞を決めることにより構文を規定する「文の核」となる品詞である。学習者が日本語で自分の言いたいことを表そうとすると、動詞の持つ構文情報の知識があれば、その動詞の構文情報を用いて、適切な文を作ることができる可能性が高まる。また、格助詞を中心とした助詞の適切な使用が学習者にとって難しいものであることは、学習者の作文に助詞の誤用が多く見られることから明らかであり、その意味においても、動詞の構文情報を得ることは日本語学習者にとって非常に有益である。

基本的な文型や助詞の使い方の指導は、現状でも行われている。しかし、動詞が取る文型という視点での指導はほとんど行われておらず、一般的に、動詞を覚える際に共起する助詞を覚えるよう指導することが多いようである。動詞ごとに助詞を覚えることは単純な記憶に頼ることになり、学習者の負担になりやすい。

動詞は意味により類似の項構造パターンを取るため、そのパターンをカテゴリー化して示し、理解させようとするのが、本研究における動詞の構文情報の指導である。たとえば、「置く」のように物を移動させる意味を持つ動詞は「机の上に本を置く」のように「[場所]に[もの]をV」という項構造で用いられ、同様の動詞に「入れる」「はる」「つける」などがある。どのような意味の動詞が、どのような項構造パターンを取って使用されるかを示す、すなわち、項構造パターンをカテゴリー化することで、動詞が取る構文の理解が促され、動詞ごとに助詞を覚える記憶の負担が軽減して、助詞の誤りが減少するものと思われる。本研究では、この指導の効果を実験的に検証する調査を行った。

### 2. 調査

#### 2-1. 調査目的

本研究の目的は、動詞の項構造パターンをカテゴリー化し、指導することの効果を検証することである。単に指導の効果の有無を確認するのみでなく、より効果的な指導とするため、結果を分析するとともに指導方法について協力者に意見を求めることで、指導に適した動詞など、指導方法に関する情報を収集する。

#### 2-2. 協力者

協力者はタイの大学で日本語を主専攻として学ぶ学生40名（1年生21名、2年生5名、3年生3名、5年生11名）<sup>(1)</sup>であった。大学入学時に日本語能力が日本語能力試験N3以上であるため、全員中級～上級の日本語学習者で、学習歴は最短1年、最長19年で、多くが2～4年であった。5年生は日本への留学を終えており、超級に近い能力の学習者もいた。全員、母語はタイ語で、第2言語として英語も使用可能であった。

### 2-3. 調査方法

調査は対面で、授業外の時間に行った。動詞の使い方の指導なので対象語は既知語がふさわしいと考え、まず、対象語の動詞が既知かどうかを確認した<sup>(2)</sup>。学習シートを準備し、学習シートに調査の実施手順や学習の方法と内容を記載して、学習シートの指示に従って学習させた。学習シートには部分的にタイ語と英語の訳をつけた。学習後にポストテストとアンケートを行い、さらに4名にはフォローアップインタビューも行った。

今回の調査では、この指導に適した動詞についての情報を得ることも調査の目的であるため、項構造パターンが異なる語群を二つ選び、効果を比較することにした。そして、

表1のように語群と学習方法を組み合わせ、全ての協力者が項構造パターン有（以後

表1 グループと語群・方法の組み合わせ

グループ	語群 A	語群 B
G I 21 (15) *名	パターン有 (P 有)	パターン無 (P 無)
G II 19 (14) 名	パターン無 (P 無)	パターン有 (P 有)

\* ( ) は統計分析対象とした人数 (3章にて説明)

「P 有」と項構造パターン無（以後「P 無」）での学習を体験する計画にした。さらに、学習方法を体験する順序による影響を防ぐため、各グループの半数ずつの施行順序を逆にした。すなわち、グループ I（以後 G I）の半数（11名）は、まず語群 A を P 有で学習してから語群 B を P 無で学習し、残りの半数（10名）は語群 B を P 無で学習した後、語群 A を P 有で学習した。グループ II（以後 G II）も同様である。

#### 2-3. 対象語とする動詞と項構造パターン

対象語とする動詞は、この指導が項構造パターンを指導するものであることから、学習者が苦手とする傾向のある格助詞「を」「に」を含む3項動詞が適していると考えた。上記の条件に基づき、寺村（1982）における「働きかけと移動の複合」の動詞（代表例「入れる」）と、「働きかけと変化の複合」の動詞（代表例「変える」）を対象語とすることにした。表2に材料として用いた動詞と項構造パターンを示す。

表2 調査の材料とした動詞と項構造パターン

動詞カテゴリー	項構造パターン	動詞 (学習シートに提示)	動詞 (ポストテストのみ)
働きかけと移動の複合	[もの/人] を [到達点の場所] に V	入れる・置く・つける・捨てる	貼る・植える・のせる・飾る
働きかけと変化の複合	[もの/人] を [変化の結果の状態] に V	変える・訳す・する・選ぶ	決める・まとめる・増やす・分ける

#### 2-4. 調査における学習方法

学習は学習シートに従って行うこととした。図1は語群 A の P 有、図2は語群 A の P 無の学習シートである。図1のとおり、P 有の場合は動詞のカテゴリーと項構造パターンの簡単な言葉と図形による説明があり、下に例文が各動詞に一つずつ示されている。一方、P 無の場合は、図2のように学習する動詞が示され、各動詞に二つずつ例文が提示されている。どちらも、下に練習問題が6問つけられており、説明を見てから練習問題に答え、その後、裏の答えを見て答え合わせをするよう指示されている。練習問題には、助詞「で」を入れる、今回の学習対象の動詞カテゴリーとは異なる動詞の問題も入れた。

一つの語群についての学習シートで10分間学習し、そのあと、もう一つの語群を異なる学習方法の学習シートで学習するようにさせた。

がくしゅう シート1 動詞と助詞の使い方のパターンを覚えましょう！  
Let's learn the patterns of verb and particle usage!

★ 物の人などをどこかに置いたり、移動させたりするとき  
เมื่อวางหรือเคลื่อนย้าย สิ่งของ/คน/สัตว์ ไปที่อื่น  
When placing or moving an object/person somewhere.

もの/人 を 場所 に V 動詞 (入れる、置く、つける、捨てる、など)  
Transitive verb

※ 「ものを」と「場所に」の順番は反対場合があります

例  
入れる 教科書をかばんに入れます。  
すいかを冷蔵庫に入れました。  
置く パソコンを机の上に置きました。  
自分の部屋に大きいソファを置きたいです。  
つける 彼は耳にピアスをつけています。  
バッグにねこのマスコットをつけています。  
捨てる ごみ箱にごみを捨てます。  
ここにごみを捨ててください。

練習 ( ) にひらがなを1つ書いてください。  
① このアパートでは、洗濯機( ) 家の外( ) 置いています。  
② わたしは、いつもコーヒー( ) ミルク( ) 入れて飲みます。  
③ ごみを捨てる場所じゃないから、そこ( ) ごみ( ) 捨ててはいけません。  
④ あのピンクのリボン( ) 髪( ) つけている子、知っていますか。  
⑤ 兄は大学院( ) 日本の江戸時代の文化( ) 研究しています。  
⑥ 子ども( ) 公園( ) 遊んでいます。どうしたんでしょう？

☆終わったら、次のページの答えを見てくださいー

図1 語群A P有の学習シート

がくしゅう シート1 動詞と助詞の使い方を覚えましょう！  
Let's learn how to use verbs and particles!

V (入れる、置く、つける、捨てる、など)  
การใส่/วาง/ติด/ทิ้ง  
How to use the verbs "入れる," "置く," "つける," and "捨てる".

例  
入れる 教科書をかばんに入れます。  
すいかを冷蔵庫に入れました。  
置く パソコンを机の上に置きました。  
自分の部屋に大きいソファを置きたいです。  
つける 彼は耳にピアスをつけています。  
バッグにねこのマスコットをつけています。  
捨てる ごみ箱にごみを捨てます。  
ここにごみを捨ててください。

練習 ( ) にひらがなを1つ書いてください。  
① このアパートでは、洗濯機( ) 家の外( ) 置いています。  
② わたしは、いつもコーヒー( ) ミルク( ) 入れて飲みます。  
③ ごみを捨てる場所じゃないから、そこ( ) ごみ( ) 捨ててはいけません。  
④ あのピンクのリボン( ) 髪( ) つけている子、知っていますか。  
⑤ 兄は大学院( ) 日本の江戸時代の文化( ) 研究しています。  
⑥ 子ども( ) 公園( ) 遊んでいます。どうしたんでしょう？

☆終わったら、次のページの答えを見てくださいー

図2 語群A P無の学習シート

## 2-5. ポストテスト

ポストテストは短文の空所部分に入る助詞を選ぶ問題で、Google Forms を用いて行った。例のように一つの短文に2か所ずつ空所を作り、いずれも「が・で・に・を」から選択させた。

例 手紙 ( a ) 切手 ( b ) 貼るのを忘れて、出してしまいました。

問題は、各語群につき学習シートに提示した動詞の問題(以後、「シート提示有」)を4題と提示しなかった動詞の問題(以後、「シート提示無」)を4題、統制群として学習対象外のカテゴリーの動詞の問題を4題、合計20題(1題につき2問で合計40問)を出題した。解答に制限時間は設けなかった。

## 3. 結果

ポストテストの結果を確認したところ、満点の協力者が11名いた。学習時の様子からも、多くの協力者にとって今回の調査の学習内容は簡単すぎるようであった。満点の協力者は、学習前からほとんどの問題に正解できたと思われることから、ポストテスト結果の統計分析からは外し、アンケートのみを分析対象に入れることにした。

### 3-1. ポストテストの結果

協力者40名中満点だった11名を除いた29名について、ポストテストの結果を分析した。表3はグループごとに、対象語全体(各語群8語)、シート提示有の4語、シート提示無の4語の正答率と標準偏差を示したものである。

表3を見ると、語群Aのシート提示有の場合を除き、いずれの場合においても、P有の場合のほうがP無の場合より正答率が高い。

表3 ポストテストにおける正答率

	N	対象語全体		シート提示有		シート提示無	
		語群A	語群B	語群A	語群B	語群A	語群B
G I 語群A:P有	15	<u>.908</u>	.829	<u>.908</u>	.933	<u>.908</u>	.725
語群B:P無		(.057)	(.205)	(.088)	(.148)	(.088)	(.303)
G II 語群A:P無	14	.906	<u>.929</u>	.946	<u>.973</u>	.866	<u>.883</u>
語群B:P有		(.084)	(.072)	(.080)	(.072)	(.134)	(.133)

\* ( ) は標準偏差 P有の場合の正答率に下線を付した。

表3に示したポストテストの結果について統計分析を行った。まず、対象語全体についてグループ×語群の2要因分散分析を行ったところ、交互作用は認められず ( $F(1, 27) = 2.80, p = .106$ )、対象語全体においては、パターンを提示することの効果を統計的に確認することはできなかった。語群、グループにも有意差は認められなかった。図3の対象語全体の正答率のグラフを見ると、GI、GIIともにP有のほうが正答率が高いが、語群Aはグループによる差が小さく、パターン提示の有無による差が小さかった。これが有意差の見られなかった要因だと思われる。

次に、シート提示有とシート提示無の動詞の問題に分けて2要因分散分析を行った。シート提示有の動詞の問題については交互作用が認められなかった ( $F(1, 27) = .001, p = .973$ ) が、シート提示無の動詞の問題については、5%水準で交互作用が認められた ( $F(1, 27) = 4.465, p = .044$ )。語群およびグループの単純主効果は認められなかった。図4はシート提示無の動詞の正答率のグラフである。GI、IIともにP有の場合のほうが正答率が高く、特に語群BでP無のGIの正答率が低く、P有のGIIとの差が大きい。語群Bにおいてパターンを示すことの効果が高かったと言えるであろう。

### 3-2. 動詞ごとの分析

パターンを示すことの効果についてより詳しく知るため、動詞ごとにポストテストの結果を分析した。表4はポストテストの正答率を動詞ごとに100%で示し、パターンの有無による差を算出したものである。

最もパターンの有無による差が大きく、パターンの効果が大きかったのは、語群Bの「まとめる」の問題であった。問題は「宿題で、調べたこと(a)レポート(b)まとめました。」のa, bに入る助詞を選ぶもので、P無で学習したGIの21名中3名が「a

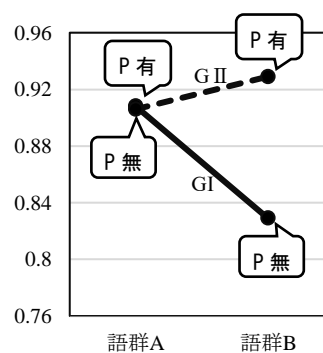


図3 対象語全体の正答率

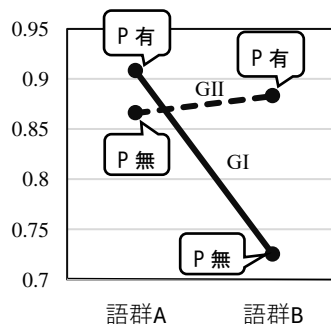


図4 シート提示無の正答率

で・bを」, 2名が「aが・bを」と答え, 1名は「aに・bを」と「を」と「に」を逆にしていた。次にパターンの効果が大きかったのは「飾る」の「私の部屋の本棚の上 ( a ) 家族の写真 ( b ) 飾りました。」という問題であった。P無で学習したGIIでは19名中2名が「aに・bで」, 1名が「aに・bが」と答え, 「に」と「を」を逆にした答えも1件あった。

表4 ポストテストにおける動詞ごとの正答率 (%)

語群	シーでの提示有				シートでの提示無			
	置く	つける	入れる	捨てる	貼る	のせる	植える	飾る
語群 A								
G1 (P有)	93.3	70.0	100.0	100.0	100.0	86.7	80.0	96.7
G2 (P無)	96.4	82.1	100.0	100.0	100.0	78.6	89.3	78.6
P有-無	-3.1	-12.1	0.0	0.0	0.0	8.1	-9.3	18.1
語群 B								
G1 (P無)	93.3	86.7	100.0	93.3	80.0	63.3	70.0	73.3
G2 (P有)	100.0	100.0	100.0	89.3	85.7	96.4	85.7	85.7
P有-無	6.7	13.3	0.0	-4.0	5.7	33.1	15.7	12.4

「に」と「を」を逆にする誤りは, 語群 B を P 無で学習した場合に目立ち, 語群 B の「決める」「増やす」「分ける」の問題では各2件ずつあった。全体でも「に」と「を」を逆にする誤りは P 無で多く, P 有で3件だったのに対し, P 無では12件見られた。

P 有より P 無の場合のほうが, 正答率が高い問題もあった。その差が最も大きかったのは「つける」の問題で, 「夜暑くて眠れないので, ベッドルーム ( a ) エアコン ( b ) つけることにした。」というものであった。この問題では P 有で学習した21名中6名が「aで・bを」と答え, 部屋のエアコンのスイッチを入れるという意味だと解釈し, パターン以外の問題だと思い「で」を選んだものであった。また, 2番目に P 無の正答率のほうが高かったのは「植える」の問題で, 「父が庭 ( a ) 桜の木 ( b ) 植えました。」というものであった。この問題でも P 有で学習した21名中6名が「aで・bを」と答え, P 無の場合, 同様の答えは19名中3名であった。この問題も, 学習したパターン以外の問題だと考えた協力者が多かったようであった。

二つの語群を比較すると, P 有のほうが正答率が高かった動詞は, 語群 A で2語, 語群 B では6語あった。また, 語群 A では3語がパターンの有無に関係なく100%の正答率であった。この結果からも, 語群 B は語群 A よりパターンを示すことの効果が高かったと言えるであろう。

### 3-3. アンケートの結果

アンケートでは, 動詞の項構造パターンを学ぶことや使用した学習シートについて尋ねた。「助詞と動詞のパターンを勉強することは, 役に立つと思いますか」という問いに対し, 5「とても思う」が40名中25名(62.5%), 4が13名(32.5%), 3が2名(5%)という回答(平均4.58)で, ほとんどの協力者が役に立つと感じていたことが分かった。

一方、「パターンのイラストは、分かりやすいと思いませんか」という問いに対しては、5が18名(45%)、4が15名(37.5%)、3が5名(12.5%)で、2、1が各1名ずつであった(平均4.2)。回答理由の記述で、図形が分かりにくいという声があり、図形によるパターンの示し方を改善すべきことが明らかになった。また、「例文をもっと多くしたほうがいい」、「練習問題を増やしたほうがいい」といった意見も複数あった。

#### 4. 考察

今回の調査では、特に語群Bにおいて、項構造パターンを示すことの効果が見られたものの、その効果を統計的に明確に確認することはできなかった。原因として、三つのことが考えられる。第一に、協力者の日本語力が全般に高かったことがある。今回の調査協力者は調査内容に興味を持った学習意欲の高い学習者であり、学習歴の長い者も多く、学習前に多くのポストテストの問題に正しく答えられたものと思われる。また、アンケートで以前から語の使い方のパターンを考えるようにしていると書いた協力者もあり、例文から自力でパターンを考えることができた協力者もいたようであった。第二の理由は、パターンの指導が必要な動詞か否かの選別ができていなかったことである。今回の協力者の場合、語群Aは元々使い方を知っていた、あるいは、例文のみでも多くの問題で正確に助詞を答えられたようであった。第三の理由は、今回の学習シートでは、カテゴリーの範囲を正確に理解させることができなかったことがある。「植える」の問題で、P有で学習した場合に学習したパターン外の動詞だと考えた協力者が多かったように、パターンの適用される範囲が明確でなかったことで誤るケースが見られた。パターンが適用される範囲が明確になるよう、練習問題を増やすなど、教材を改善することが必要である。

#### 5. まとめ

動詞が取る項構造のパターンを明示的に指導することの効果を確認し、指導に適した動詞など指導方法に関する情報を得るため実験的調査を行った。調査ではパターンを示すことの効果を経験的に明確に確認することはできなかったが、パターンを示した場合に学習しなかった動詞への般化が起りやすいことが分かった。また、アンケートでもパターンを示すことに対する評価は高かった。この指導が有効なものとなる可能性が示されたと言えるであろう。調査の結果、使用した学習シートの問題点や実際の指導に向け考慮すべき点も明らかになった。より有効な指導が行えるよう、検討を続けたい。

#### 注

- (1) 日本語の授業担当教師が調査の趣旨を伝え、調査への参加の意思を示した学習者である。
- (2) 未知語の意味と使い方を同時に学習することは学習者にとって負担が大きいため、この指導は既知語を対象とするのが適切と考えられる。学習前の既知語の確認の際に知らないと答えた語があった協力者もいたが、学習後に尋ねたところ既知の語で、語や例文の意味はわかったとのことであった。

#### 参考文献

- (1) 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

## 運筆的な困難さに対処する漢字を書く能力向上を促す指導法

セルゲエワ・アナスタシア (京都外国語大学大学院生)

### 1. 研究背景と目的

本研究の目的は、非漢字系大学学士課程の日本語専攻学習者が漢字の習得プロセス上直面する運筆的な困難さとその解決方法の考察結果に基づく指導法を提案することである。

非漢字系の日本語学習者にとって最も難易度の高い日本語学習項目は漢字であるといっても過言ではない。「非漢字系日本語学習者にとって漢字学習が最大の困難であることは周知の事実である。」とヴォロビヨワ (2014:13) が指摘している。

表音文字と異なって表語文字 (表意文字) である漢字は多数の意味と読み方を持ち、漢字学習プロセスの中で出現する問題点はかなり多い。それ以外、アルファベットに比べて字形の複雑な構成 (画数の数と多様) も原因で、漢字が日本語習得の大きな壁の一つであることが広く認められておる。特に、非漢字系の日本語学習者の場合、「書く能力」という技能から見れば、漢字系の日本語学習者が向かう言葉選びや文章作成という問題より第一に直面する難しさは漢字の字形である。それは筆者の教師としての 10 年間を超える日本語表記指導の教育体験からも明らかになってきた。そこで、漢字を書く難しさの大きな理由は、今まで体験したことがない文字の形を書く運筆困難さもあるからだ。同じく市川 (2021:51) により「非漢字圏出身の受講生は漢字を書いた経験がない、または少ないため、漢字の書き順や書き方、全体のバランスなどを理解するのにかかる労力が非常に大きい。」と述べておる。その故、非漢字系日本語学習者は初級段階に限らず字形の間違いが多く、手で書いた日本語文章が読みにくくなることが珍しくない。

このような運筆的な困難さを乗り越えるために最初の学習段階で漢字字形を構成する最小の単位である点画の種類を説明し、その点画の正しい書き方を繰り返し練習する必要があると考えられる (Payusov 1954, Strizhak 2005)。

### 2. 先行研究と問題の所在

漢字教育における漢字表記習得の困難さとその重要性が時々注目を引く。

Payusov (1954) によると、漢字習得において入門期が最も難しいが、同じく最も重要な時期だと強調し、漢字の基本的な書き方を教えるとき特殊な説明を行わないと、学習者は字形の間違いが多い。特殊な説明とは、漢字字形を構成する最小の単位である点画の特徴と正確な書き方の解説を意味する。そこで、漢字習得の最初から詳しい点画の書き方が中心になる論理的な説示と適格な練習を含む予備コースが求められるとも述べている。同じく對尾 (2023) 漢字学習の最初の段階に行われる丁寧な漢字の書き方練習の重要性を強く指摘する:「一度ついてしまった癖はなかなか抜けない。よって、初級のうちから筆順を含む筆記の指導を行い、筆記力の定着を図ることが重要となる。」(對尾 2023:15)

しかし、外国と日本で行われた研究は点画の種類などに関する研究の数は希少で、且つ

その中で研究者によって点画の種類も画数も異なっていて統一されていないことが明白になった。

小学校学習指導要領解説によると「点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと。」と強調している。また「点画の始筆から送筆、さらに、終筆(とめ、はね、はらい)までを確実に書き、筆順に従って点画を積み重ねながら文字の形を形成していく過程を意識して書くことが大切である。そのように意識して書くことが読みやすい文字を丁寧に書こうとする態度を身に付けることにつながる。」と指摘されている。(【国語編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説)点画の種類については次のように述べている:「点画とは、文字を構成する「横画、縦画、左払い、右払い、折れ、曲がり、そり、点」などのことである。」「など」という言葉が使われているの小学校学習指導要領によると完成した漢字の点画のリストがないということが分かった。

加納(1980)は非漢字系の学習者にとって漢字の字形の複雑性を調べるため漢字再生実験を行ったが、点画の種類については直線と曲線に分けるしか触れていない。その上、漢字再生実験の結果を判断するとき「木」という漢字の最後の2画を直線で書いても認められる。関(2023:18)と市川(2021:51)は漢字の書き方の教育について漢字の要素や各構成要素のバランスなどを含む細やかな指導の重要性を強く指摘しているが、例になった「とめ」「はね」「はらい」などの名前しかまとめた点画リストを表示しない。

ヴォロビヨワ(2014)によると画数は10種類から41種類までである。その論文で特有の点画分類がされたが、その欠点はコンピューター分析のために作られた分類で、手書きでは異なる点画が同じ線として分類される。そのため漢字の手書き能力向上を目的とする漢字教育用点画分類としてあまり相応しくないと見られる。また、ヴォロビヨワ(2014)に出てくる点画は名ではなくアルファベットの文字でコード化され、「横画」、「左払い」などの手の動きを表す名前ほど便利ではないと考えられる。手書き能力を促すために Payusov(1954)が作成した点画表はこの視点からはより適当に思われるが、当用漢字に基づいたために現在は古く見られ、足りない点画もありそうだ。また、Strizhak(2005)では点画の知識が漢字学習に与える影響の実験が行われるが、点画の具体的な画数と種類、名前などが示されていない。

以上に述べたことから具体的な点画分類制度を新しく作る必要が見られる。そこで、本研究では、完成した点画リストを作り、それを基にして漢字表記指導を行い、指導の結果を前後テストで測る。そして、できた結果とそれが裏づく指導方法を非漢字系日本語学習者が直面する運筆的な困難さの解決方法として提案することを目指す。

### 3. 調査概要

本調査ではまず、教育漢字のもっとも広く普及されている100字を分析し、構成する点画を分類してリストにまとめる。また、各点画に手の動きを表す名を付けて、認識的に見分けられるようにする。次に、作成した点画リストを制度の形にまとめ、それを基にモスクワ市立教育大学日本語専攻学士課程の1学年のロシア人学習者を対象に漢字手書き指導と漢字表記前後テストを実施した。

対象者:1学年の11名。グループの特徴は大学に入る前に日本語を勉強した経験を持

ち日本語レベルも異なることである。その字形が整っていなければ読みづらいと気付いている。

調査期間：9月に始まる一学期に調査を行った。指導前のテストは9月6日、指導後のテストは12月1日。指導期間は約3か月間。

#### 4. 調査結果と考察

まず、常用漢字に入る漢字を分析し、構成する点画を分類できる例を紹介する。

	右	雨	円
1	左はらい	よこ	たて
2	よこ	たて(内側傾)	よこ折たてはね
3	たて(内側傾)	よこ折たて(内側傾)はね	たて
4	よこ折たて(内側傾)	たて	よこ
5	よこ	てん	
6		てん	
7		てん	
8		てん	

図1 漢字を構成する点画分析の例

図1に示すように各文字を書き順位したがって別々の点画に分析し、それぞれに名をつけてリストに書きだした。次は、できた点画をグループに分類し、思た筆運びとその種類をまとめてみた。合わせて教育漢字の100字以上の漢字を分析した。

単画		
てん	25	36
てん(たて)	7	
てん(右下点)	1	
てん(左点)	3	
よこ	185	185
たて	85	125
たて(内側傾)	36	
たて(内側傾)・左はらい	3	
たて(左側傾)	1	
左はらい	51	72
左はらい(平)	2	
左はらい(点)	4	
左はらい(横の終筆)	8	
(少し縦)左はらい	4	
たて左はらい	3	
右はらい	17	17
左ななめ	5	5
右ななめ	3	3
右上払い	3	3
そりはね	1	5
(たて)そりはね	4	
折	45	
曲	7	

図2 まとまった点画リスト

図3は前後テストの結果を示すものである。

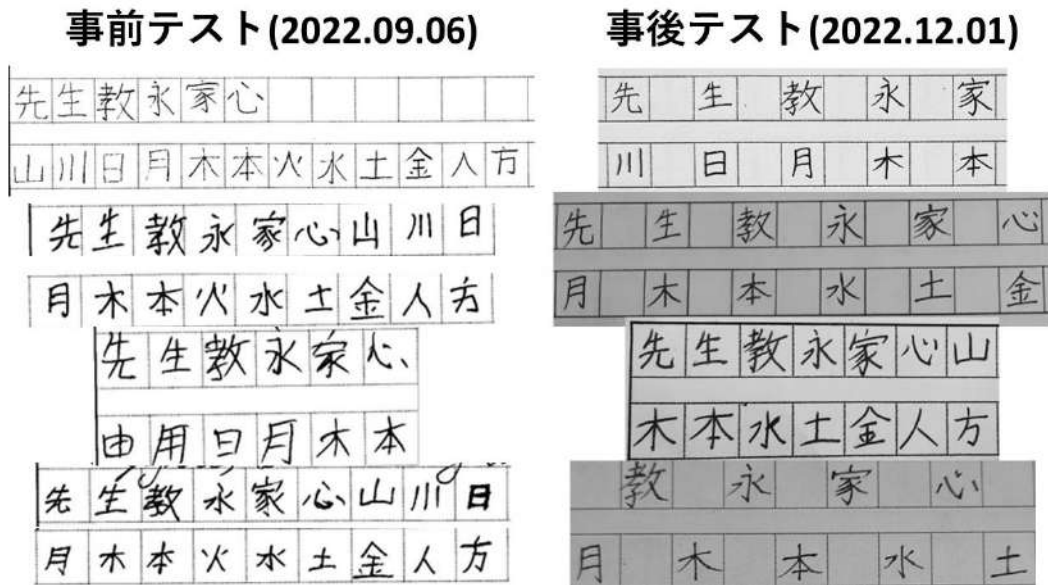


図3 前後テストの結果

写真に見えるよう事後テストのに出る文字の形はより整っており、点画がはっきりされて異なる漢字でも同じ動きが認識できる。また、点画の相互のバランスと字形の均斉もよりよくなり、マスの中心に定着し傾かなくなったと言える。筆の動きをなぞる点画のおかげで字形が分かりやすくなり、文字の認知処理速度も向上するのだ。

授業中の点画説明と学習者の練習結果から得た筆運びの習得に関する主な考察結果：

- 1) どの学習者も丁寧な点画の書き方で字の形がよりよく整えて分かりやすい漢字が書けるようになった。それで、自分の漢字表記能力を向上できたと言える。指導成果はテストの写真で表す。
- 2) もともと活字ではなく手書きの文字であることを教えるのが肝要で、各点画の筆と手での書き方の理論的な説明、また毛筆と手書き練習が大切である。
- 3) 正しい動きから正しい字形が生まれる。点画というより腕運びを考えて指導する方が効率的。
- 4) 点画の名前は筆運びの名前を考える方が適切に思われる。
- 5) 指導時間、練習時間、複数のテストと何回ものやり直しも大事である。

## 6. まとめと今後の課題

最後に提案した指導法はをまとめよう。まず、学習者に漢字の構成と点画の種類またその筆運びの動きを動画などを利用して示しながら詳しく説明する。次はその点画で構成された文字を毛筆練習も含めて繰り返し練習させる。筆とペンの違いに注目し、筆運びに集中させる。繰り返し表記テストを行い、改善させる。自己評価やピアレスポンスを励ます。

提案した指導法の利点を次のようにまとめられる。作成した点画リストは完成度が高く、どの漢字字形にも当てはまる。その理論と実践を習得できた学習者は将来もいずれの漢字の正しい書き方を自立的に把握でき、運筆能力を自己評価し向上させることができる。

今後の課題として点画の名をまとめることが見られる。そのため、漢字の書き方を教える教師と書道家にアンケート調査を行い、点画の適当な名前を確かめる。また、大規模のグループや別の教育課程の学習者を対象し提案した指導法を裏付ける。

#### 参考文献

- (1) 【国語編】小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説  
[https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt\\_kyoiku02-100002607\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-100002607_002.pdf)（参照 2024-01-14）
- (2) ヴォロビヨワ, ガリーナ (2014) 『構造分解とコード化を利用した計量的分析に基づく漢字学習の体系化と効率化』, 政策研究大学院大学, 341 p.
- (3) 加納, 千恵子 (1988) 「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』 巻 3, p. 95-121
- (4) 市川明美 (2021) 「非漢字圏出身者を対象とする初級漢字科目のオンライン授業実践報告」『日本語・国際教育研究紀要』 24, pp. 50-60、北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部
- (5) 関, ソラ (2023) 漢字の書き方の学習に重点を置いたオンライン漢字授業の実践報告：名古屋大学国際言語センター, 17-38 p.
- (6) Payusov, N. (1954) 『日本語教育の初級段階で行われる漢字指導法（Методика объяснения, закрепления иероглифов на начальном этапе обучения японскому языку）』, モスクワ, 277 p.
- (7) Strizhak (2005) 『日本語漢字教育制度（Система обучения иероглифической письменности）』, モスクワ, 155 p.

## 中国人日本語学習者に見られる促音挿入の実態と生起要因

——中国北方方言話者を対象として——

王 宇琪 (関西外国語大学大学院生)

### 1. 研究の背景と目的

近年, 中国における日本語教育では, 日本語学習者の発音の習得が重視されており, 中国語を母語とする日本語学習者に適した教授法の開発に向けて, 中国語を母語とする日本語学習者の促音の生成・知覚など, 様々な研究が行われている。その中でも, 促音については, 例えば「あと」を「あつと」, 「きてください」を「きってください」と発音するように, 促音のないところに促音が挿入される現象(以下, 「促音挿入」)を取り上げた研究が見出される。

本発表は, この現象を掘り下げて解明するために, 次の3点を目的とする。第一に, 中国語のうち, 北方方言を母語とする日本語学習者(以下, 「中国北方学習者」)が促音挿入をどの程度, 引き起こすのかについて検証する。第二に, 中国北方学習者が促音挿入をどのような状況で引き起こすのかを明らかにする。第三に, 中国北方学習者が促音挿入をどういった要因で引き起こすのかについて探究する。

### 2. 先行研究とその問題点

本発表にかかわる, 中国語を母語とする日本語学習者の促音の習得について考察した代表的な先行研究として, 任宏昊(2020)と王文娟(2020)を, また中国語を母語とする日本語学習者の促音挿入について考察した代表的な先行研究として, 久野(2015)を挙げることができる。

久野(2015)は, 香港広東語を母語とする日本語学習者が引き起こす促音挿入について考察し, 主に次の2点を論じている。1点は, 広東語日本語学習者は促音を挿入する誤りを, 北方方言日本語学習者は促音を脱落させる誤りをそれぞれしやすい, ということである。もう1点は, 広東語日本語学習者は母方言の広東語に入声があるため, 促音が含まれない語を発音する時にも, 入声の干渉によって不要な促音を挿入する誤りを起こしがちである, ということである。

また, 関光準(2007)は, 韓国語を母語とする日本語学習者の促音挿入現象について分析し, 発話の中で促音が挿入されやすいのは日本語における語中の清音を韓国語における濃音で代用するためであることを論述している。

ただ, これまでの先行研究には, 次のような問題点があることが指摘できる。第一に, 先に述べたように広東語には入声があるのに対して, 中国北方方言には入声がないが, その入声がない北方方言を母語とする日本語学習者が促音挿入を引き起こすことについて考察した研究がほとんどない。第二に, 中国語のすべての方言には無気音と有気音の対立が存在するが, 無気音・有気音と促音挿入を関係づけて考察した研究は見当たらない。

### 3. 研究対象の言語と前提となる知識等

そこで、本発表は、中国北方学習者を対象として、促音挿入現象を無気音・有気音と関係づけた考察を行い、促音挿入の実態と生起要因を明らかにしたい。

その考察対象の言語について若干の解説を加えておく。任宏昊 (2020) によると、中国語七大方言分布状況は、図1のとおりである。図中の(イ)は北方方言を用いる地域を示しており、(ロ)(ハ)(ニ)(ホ)(ヘ)(ト)の方言は、一括して中国南方方言と称される。なお、久野 (2015) で述べられた「広東語」は、図中では(ト)の「粵方言」に相当する。



図1 中国語七大方言分布状況 (任宏昊 2020)

また、本発表は、実験音声学の方法を用いて分析・考察を行うが、その前提となる知識及びデータ等について、先行研究を基に以下に解説する。

まず、Homma (1981) は、閉鎖子音が含まれる非促音語と促音語の閉鎖持続時間 (closure duration (CD)) 長を測定し、その結果は表1及び表2のとおりである。

表1 非促音語の CD 平均値 (ms)

/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/
77	55	62	35	61	41

表2 促音語の CD 平均値 (ms)

/pp/	/bb/	/tt/	/dd/	/kk/	/gg/
183	159	170	144	175	134

非促音語の CD 長と促音語の CD 長は、概ね 1:3 である。

次に、任宏昊 (2020) は、日本語母語話者の生成した非促音語及び促音語の先行母音長と単語時間長に対する CD 長の比率 (以下、「相対的 CD の比率」) を測定した結果、次のように述べている。

(A) 非促音語の先行母音の平均値 : 88.43ms (B) 促音語の先行母音の平均値 : 103.84ms

(C) 非促音語の相対的 CD の比率 : 32.89% (D) 促音語の相対的 CD の比率 : 50.94%

さらに、藤崎・杉藤 (1977) は、破裂音閉鎖持続時間の先行母音長に対する比率が 1.69 以上になれば、刺激が促音語と知覚されやすいことを論じている。

最後に、清水 (2018) は、日本語と中国語の VOT 平均値を測定している。その結果は、表3のとおりである。

表3 日本語と中国語の VOT 平均値 (ms)

	/b/	/d/	/g/	/p/	/t/	/k/	/ph/	/th/	/kh/
日本語	-45	-44	-32	22	28	47			
中国語 (北京)				9	11	23	106	101	116

#### 4. 実験とその分析

まず、被験者として、袁家驊（2001）で記述されている中国北方方言の範囲に基づき、上級レベルの中国北方学習者 16 名を選定した。（ただし、中国北方方言のうち、山西方言は入声の声門破裂音[ʔ]を有するため、同方言を母方言とする者は調査対象外とした。）

実験とその分析は、次の手順で行う。

- (A) 実験者が試験語を作成し、キャリア文「それは\_\_\_\_です。」に入れる。
- (B) 被験者がキャリア文を読み上げ、実験者がそれを録音する。
- (C) 実験者が被験者に対してアンケート調査を行う。
- (D) 収録した音声を Praat（音声学的研究に必要な機能を数多く備えた、画期的な無料のコンピュータ・ソフトウェア）で分析し、得られたデータを Excel 上で整理する。
- (E) 日本語母語話者が、発音の正誤、発音の自然さ、促音挿入現象はあるか、の 3 つの側面から被験者の発音を評価する。
- (F) 上記(C)及び(D)から導き出された結果をまとめ、促音挿入の実態と要因を分析する。

また、具体的な分析の様子は、次のとおりである。図 2 は Praat を用いて音声を分析した具体例であるが、まず、すべての試験語の各部分を図 2 のように分節し、それぞれの部分の時間長を測定する。次に、測定した値を先行研究のデータと比較し、促音挿入の実態を把握する。図 2 に示されているように、1 つ目の /a/ は「先行母音」と呼ばれ、子音 /k/ の時間長は「有声開始時間（VOT）」と呼ばれる。先行母音と子音の間は、「閉鎖持続時間」と言い、促音を挿入したかどうかを判断する最も重要な箇所である。なお、2 つ目の /a/、つまり「後継母音」と撥音「ん」の時間長は分析対象外となる。その理由としては、撥音が入ったことにより、学習者が生成した後継母音の時間長は非常に不安定となっていることが挙げられる。加えて、渡部・平藤（1985）は、後継母音の時間長は促音・非促音を聞き分ける聴覚的境界値に影響を及ぼさないことを論述している。

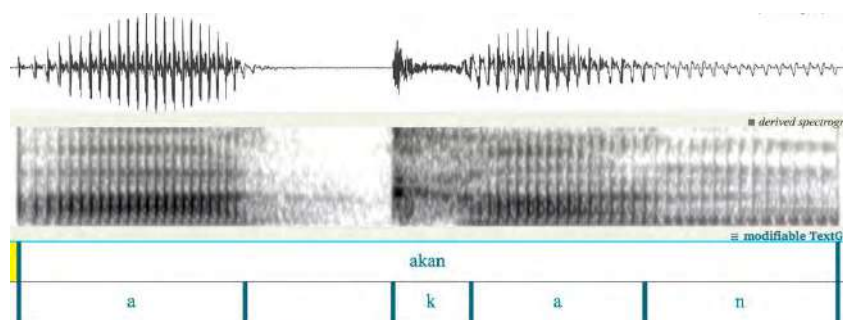


図 2 音声分析例

試験語は、中国語の無気音と有気音をもたらす影響を明らかにしたいため、次の方針で作成する。

- (A) 2 モーラ語より 3 モーラ語の方が、促音挿入が生じやすいと想定され、かつ無意味語は実験者自身の発音の癖を捉えやすいので、試験語は 3 モーラ無意味語とし、最後の 1 拍を撥音「ん」とする。
- (B) 日本語における 5 つの母音のうち、安定性が最も高い /a/ を先行・後継母音とする。

- (C) 子音は、閉鎖子音 /k/, /g/, /t/, /d/, /p/, /b/ の6つの中から選定する。
- (D) 促音挿入と閉鎖子音の関係を明らかにするため、次の6つのパターンを設定する。
- ① 母音＋無声閉鎖子音 (/akan/, /atan/など)
  - ② 母音＋有声閉鎖子音 (/agan/, /adan/など)
  - ③ 無声閉鎖子音＋無声閉鎖子音 (/kakan/, /katan/など)
  - ④ 有声閉鎖子音＋有声閉鎖子音 (/gagan/, /gadan/など)
  - ⑤ 無声閉鎖子音＋有声閉鎖子音 (/kagan/, /kadan/など)
  - ⑥ 有声閉鎖子音＋無声閉鎖子音 (/gakan/, /gatan/など)
- (E) 試験語のアクセント型は頭高型とする。

その結果、試験語として、具体的には表4のように42語を作成した。

表4 作成した試験語

母音＋無声閉鎖子音	あかん あたん あぼん
母音＋有声閉鎖子音	あがん あだん あぼん
無声閉鎖子音 ＋無声閉鎖子音	かかん かたん かぼん たかん たたん たぼん ばかん ぼたん ばぼん
有声閉鎖子音 ＋有声閉鎖子音	ががん だだん だぼん ばがん ぼだん ばぼん
無声閉鎖子音 ＋有声閉鎖子音	かがん くだん かぼん たがん ただん たぼん ばがん ぼだん ばぼん
有声閉鎖子音 ＋無声閉鎖子音	がかん がたん がぼん だかん だたん だぼん ばかん ぼたん ばぼん

## 5. アンケート調査

アンケート調査は、中国北方学習者16名に対して、日本語の勉強、自己意識、日本語を教わる教員がいかに促音挿入現象に影響を及ぼすかを明らかにするために、次のように9つの質問項目を設定して実施したものである。

- ① 自分の日本語の発音を気にしますか。
- ② 気にすれば、どうやって、どのくらい発音を練習しますか。
- ③ どうして自分の発音を気にしますか。
- ④ 授業のほかに、何で日本語を勉強しますか。どのくらい勉強しますか。
- ⑤ あなたは、日本人と話したことがありますか。
- ⑥ 自分の促音の発音は上手と思いますか。
- ⑦ 自分が促音のないところに促音を挿入したと気づいたことがありますか。  
促音を挿入する原因は何と思いますか。
- ⑧ あなたの日本語の先生は、促音の発音を訂正したことがありますか？
- ⑨ あなたの日本語の先生は、「ここで促音を入れるといけないよ」と指摘したことがありますか。

## 6. 被験者が生成した試験語について

被験者が生成した計 672 個の試験語のうち、中間子音を有声子音と判断した試験語は、表 5 のようになる。表 5 から判明することは、次の 3 点である。

- (A) 中間子音 /b/ を有声子音として発音した被験者はいない。
- (B) /g/ を中間子音とする語は 11 個あり、/d/ を中間子音とする語は 4 個しかない。
- (C) 15 個の音声以外、すべての中間子音は、無声音として発音された。(なお、この 15 個は、正しく有声音として発音されたので、後の分析では考察対象外とした。)

表 5 中間子音を有声子音と判断した試験語

試験者	試験語
CJL002	ただん
CJL004	かがん かだん がだん たがん
CJL006	だがん
CJL009	だがん
CJL012	ががん
CJL014	あがん
CJL015	かがん たがん ぼがん ぼがん ぼだん
CJL016	ぼがん

## 7. 結論

本発表における実験の分析・考察から、次の結論が得られる。

- (A) 中国北方学習者は確かに促音挿入を引き起こしており、/k/ /t/ /p/ を有気音として、/g/ /d/ /b/ を無声子音として発音する傾向がある。
- (B) 「無声子音＋無声子音」パターン、「有声子音＋無声子音」パターン、「母音＋閉鎖子音」パターンは、促音が挿入されたものとして知覚されやすく、「有声子音＋有声子音」パターンは、促音が挿入されたものとして知覚されにくい。
- (C) 中国北方学習者が促音を挿入する現象の原因は、すべての子音を無声子音として発音し、特に子音 /k/ /t/ /p/ を発音する時には有気音として発音する傾向があり、息のたまりが生じているため、促音を挿入したように聞こえると推測できる。また、促音が挿入された語の先行母音は短くなる傾向もある。

なお、この (C) については、韓国語を母語とする日本語学習者の発話では CD が大幅に増加することによって先行母音と CD の割合が逆転し、促音が挿入される結果となると主張する関光準 (2007) と同じ結論であると言える。

また、本発表におけるアンケート調査から判明したことも 2 点ある。

- (D) 促音を挿入したと気づいた学習者は 3 名、教員が自身の促音挿入現象を訂正してくれた学習者は 5 名しかいなかった。これらの学習者が促音を挿入した箇所は少ない。
- (E) 16 名中、2 名の学習者が、日本語の /g/ /d/ /b/ は有声子音であるという知識を有していたため、正しく有声音で発音できる可能性がより高い。

このことから、日本語の音声学に関する知識を教員が学習者に伝えることは、学習者の発音レベルの向上に役立つと言える。

中国の北方方言にも南方方言にも、無気音と有気音の区別が存在する。中国北方学習者

による促音挿入現象は、無気音と有気音の影響によって生じていることが明確になったため、中国南方学習者による促音挿入の要因を「入声の負の転移」のみに求めることは適切ではないと判断される。無気音と有気音の区別は、中国のどの方言にも共通する特徴であるため、それと促音挿入の関係を明らかにすることは、中国語を母語とする日本語学習者に対する日本語発音指導に大いに役立つ。それだけでなく、無気音と有気音の区別がある他の言語を母語とする日本語学習者にも役立つ。

## 参考文献

### 日本語文献

- (1) 秋永一枝 (2001) 『新明解日本語アクセント辞典』三省堂
- (2) 王文嫻 (2020) 「中国人日本語学習者における促音の習得—発音実態から見て—」『方言・音声研究』第12号, pp. 21-39
- (3) 北原真冬・田嶋圭一・田中邦佳 (2017) 『音声学を学ぶ人のためのPraat入門』ひつじ書房
- (4) 久野百代 (2015) 「香港広東語を母語とする日本語学習者における促音の脱落・挿入・混同について—中国語北方方言母語話者との比較を通して—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』第23号, pp. 37-47
- (5) 窪菌晴夫・太田聡 (1998) 『音韻構造とアクセント』研究社
- (6) 清水克正 (2018) 「閉鎖子音の有声性・無声性の音声的特徴に関する考察」『音声研究』第22巻第2号, pp. 69-80
- (7) 城生伯太郎 (2008) 『一般音声学講義』勉誠出版
- (8) 助川泰彦 (1993) 「母語別に見た発音の傾向—アンケート調査の結果から—」水谷修他(編) 『「日本語音声と日本語教育」重点領域「日本語音声」D1班報告書』pp. 187-222
- (9) 田中真一・窪菌晴夫 (1999) 『日本語の発音教室—理論と練習—』くろしお出版
- (10) 任宏昊 (2020) 「中国人日本語学習者による促音の生成と知覚—中国語標準語話者と南方方言話者との比較を中心に—」博士論文, 早稲田大学
- (11) 藤崎博也・杉藤美代子 (1977) 「音声の物理的性質」大野晋・柴田武(編) 『岩波講座 日本語 5 音韻』pp. 63-106, 岩波書店
- (12) 関光準 (2007) 「韓国人日本語学習者の発話に見られる促音挿入の生起要因」『音声研究』第11巻第1号, pp. 58-70
- (13) 劉佳琦 (2009) 「東京語の動詞・複合動詞アクセントの習得—北京・上海方言話者を対象として—」博士論文, 早稲田大学
- (14) 渡部真一郎・平藤暢夫 (1985) 「二音節語における無声破裂音と促音の判断—境界と先行母音の長さの関係—」『音声言語』1, pp. 1-8

### 中国語文献

- (15) 袁家骅 (2001) 『汉语方言概要』语文出版社

### 英語文献

- (16) Homma, Yayoi (1981) Durational Relationship between Japanese Stops and Vowels. *Journal of Phonetics*, 9(3), pp. 273-281.

# 公益社団法人日本語教育学会

## 大会委員会

### 委員長

宇佐美洋

### 副委員長

牛窪隆太 金庭久美子 鄭惠先

### 委員

稲垣みどり	岩田夏穂	岡田祥平	御館久里恵	菊岡由夏
瀬尾匡輝	俵山雄司	中石ゆうこ	中川祐治	西村学
中山亜紀子	朴秀娟	山本実佳	尹智鉉	

\*

## 審査・運営協力員

浅津嘉之	葦原恭子	嵐洋子	石澤徹	市嶋典子
李澤熊	今西利之	尹松	大河内瞳	大久保雅子
大島弥生	大島弥生	小野塚若菜	何志明	加藤恵梨
鴈野恵	川上尚恵	木戸光子	衣川隆生	小森由里
佐野由紀子	重田美咲	品川なぎさ	柴田あづさ	鈴木秀明
角南北斗	住田哲郎	瀬尾悠希子	牲川波都季	関崎博紀
建石始	田中祐輔	陳秀茵	中井陽子	西坂祥平
根本愛子	野田春美	野田尚史	野々口ちとせ	橋本ゆかり
蓮沼昭子	浜田麻里	坂野永理	深田淳	藤森弘子
船戸はるな	前田均	前原かおる	松尾慎	守時なぎさ
山方純子	山元一晃	由井紀久子	吉川達	吉野文

ルチラパリ ハワダナ

### 2025年度日本語教育学会春季大会予稿集

発行日 2025年4月15日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田2-4-1 東方学会ビル2F

TEL:03-3262-4291/FAX:03-5216-7552/E-mail:office@nkg.or.jp

URL:<https://www.nkg.or.jp>



公益社団法人

日本語教育学会

---