



# 2021 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【関西支部】 2022（令和4）年3月19日／オンライン開催

## 2021 年度第 5 回支部集会【関西支部】

2022 年 3 月 19 日(土)13:00-16:40(受付開始 12:30)

Zoomによるオンライン開催

主催:公益社団法人日本語教育学会

参加費:500 円 (マイページ事前参加登録にてお支払いください) 定員:100 名  
 ※ご参加予定の方は、[学会ウェブサイトのマイページ](#) から 3 月 16 日(水)までに事前参加登録(支払含む)をお済ませください。事前参加登録について詳しくは [こちら](#) をご覧ください。  
 ※事前参加登録をお済ませになるとマイページより予稿集をダウンロードできます。また、事前参加登録者には、開催 1 週間前よりメールにて当日の詳しい参加方法と、口頭発表動画、交流ひろばの資料を別途ご案内いたします。

### ◆支部集会日程◆

12:30	受付開始
13:00-13:05	開会のごあいさつ
13:05-14:15	口頭発表(3 件)
14:20-14:40	交流ひろば I (2 件) ※ブレイクアウトルーム間を自由に移動可能です
14:45-15:05	交流ひろば II (3 件) ※ブレイクアウトルーム間を自由に移動可能です
15:15-16:35	パネルディスカッション 「地域日本語教育ネットワーク —京都における取り組みと課題—」
16:35-16:40	閉会のごあいさつ

#### 【13:05-14:15】口頭発表(3 件)

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨はプログラム p.4-5、詳細はマイページよりダウンロードできる予稿集原稿をご覧ください。オンライン開催では 1 週間前からご案内する発表動画と予稿集を各自で事前にご覧いただき、当日のZoomでは発表者と質疑応答をいたします。なお、口頭発表者への事前質問についても開催 1 週間前から前日 3 月 18 日(金)正午まで受け付けます。

- 13:05-13:25 ① 「中学生の初級学習者の非情の受身理解を目指す授業デザイン  
—地理の教科書読解の第一歩として—」  
竹市 久美(板橋第二中学校)……………p. 4

13:30-13:50 ② 「日本語学習者のための自律的動機づけ尺度作成の試み」  
山本 晃彦(鈴鹿大学)・末吉 朋美(関西大学)……………p.10

13:55-14:15 ③ 「東大阪市の企業における外国人従業員の受け入れ状況」  
大河内 瞳・樋口 尊子(大阪樟蔭女子大学)……………p.16



【14:20-14:40】 交流ひろば I (2 件)

- ① 【ブレイクアウトルーム 1】「質問分類表に基づいて質問しあってみよう—OPI 形式のコーパスの分析に基づいて—」

堀 恵子(東洋大学)・安高 紀子(明治大学)・大隅 紀子(東京大学)・ケッチャム 千香子(上智大学)・長松谷 有紀(桜美林大学)・長谷川 由香(法政大学)

質問力を高めることを目的とし、インタビュー形式で口頭能力を測定する ACTFL-OPI の質問を機能別に分類し、言語形式の例も載せた分類表を作成しました。教育への応用を考えるために、人間関係をよくするための会話を想定して質問しあい、分類表を参照しない場合と参照する場合による違いについて考え、自由に意見交換をしたいと思います。

- ② 【ブレイクアウトルーム 2】「筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点の紹介」

伊藤 秀明・小野 正樹・波多野 博顕(筑波大学)

筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点では、日本語教育コンテンツ、評価システムを公開しています。コンテンツの使い方の紹介とともに、現場での活用法や今後の協力などについて一緒に考えていきたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

【14:45-15:05】 交流ひろば II (3件)

- ③ 【ブレイクアウトルーム1】「非流暢で自然な会話の指導とは？—初級日本語テキストに見られる「ちょっと」を手掛かりに—」

西村 史子(ワカト大学)・鹿嶋 恵(熊本大学)

一般に、言語学習ではよどみなく流暢に話せるようになることを目指しますが、例えば断る際の「土曜日はちょっと…」のように自然に“非流暢に”話せることも重要です。今回のひろばでは、初級日本語テキストで扱われる「ちょっと」を手掛かりに非流暢性を持つ自然な会話の指導について皆さんと一緒に考えてみたいと思います。

- ④ 【ブレイクアウトルーム2】「介護福祉士を目指す留学生に必要なサポートとは？—当校日本語科の取り組みについて—」

蔭山 峰子・石丸 春奈(阪奈中央リハビリテーション専門学校)

将来主に介護福祉士を志す留学生の日本語習得にはどのようなアプローチが必要なのか、また医療・介護現場と日本語教育が協働し、留学生及び外国人入職者を受け入れる環境を作り上げるにはどうすればよいのか、同様の立場におられる方々と情報共有や意見交換ができればと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

- ⑤ 【ブレイクアウトルーム3】「年少者向け初期日本語学習用シナリオ動画・語彙学習動画の開発」

岡崎 渉(兵庫教育大学)・清遠 和弘(東京書籍)

年少者向けの初期日本語学習用デジタル教材として開発した、シナリオ動画と語彙学習動画を紹介します。対面指導・オンライン指導のいずれにも組み込めるものであり、子ども一人での学習にも利用可能なよう設計したものです。具体的にどのような活用方法があり得るか、どのような改良の余地があるか等について、意見交換をしたいと思います。



【15:15-16:35】 パネルディスカッション

「地域日本語教育ネットワーク ―京都における取り組みと課題―」

**開催趣旨**

日本語教育のネットワークは日本語学習の機会はもちろん、次なる目的の実現に必要な情報や支援を地域日本語学習者に提供するという重要な役割を担っています。多種多様なニーズを有する地域日本語学習者を、それぞれが必要とする<機会>や<人>、<情報>などと出合わせるにはどのようなネットワークが必要でしょうか。本パネルディスカッションでは、日本語教育のネットワーク構築に尽力してこられた行政や諸団体の関係者をお招きし、京都における日本語教育のネットワーク構築に関する取り組み事例や課題についてご紹介いただきます。京都を例に、教室空白地を解消し、ネットワークの更なる拡大・日本語教育の輪を広げる方策を模索します。

**パネリスト及び題目**

**八木 寿史氏(京都府国際課参事)**

「京都府における日本語教育への取り組みについて」

**近藤 徳明氏(京都府国際センター事業課長)**

「府内における地域日本語教育体制の整備と京都府国際センターの取り組み」

**濱屋伸子氏(京都市国際交流協会事業課長補佐)**

「日本語学習に関するアンケート調査結果から見える企業と個人のニーズについて」

**大久保 雅由氏(京都にほんご Rings(城陽市国際交流協会事務局長))**

「ボランティア地域日本語教室から見た日本語教育を取り巻くネットワーク」

◆問合先◆公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会  
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F  
TEL:03-3262-4291 FAX:03-5216-7552 E-mail:shibu@nkg.or.jp



## 中学生の初級学習者の非情の受身理解を目指す授業デザイン

—地理の教科書読解の第一歩として—

竹市久美（板橋第二中学校）

### 1. なぜ教科書読解が必要なのか

外国に繋がりを持ち日本語指導を必要としている中学生の日本語学習者が、在籍中学校の授業に参加するためには、教科の教科書が読めるようになる必要がある。しかし、中学生にとって、教科書の読解は困難な活動である。また、中学校の日本語指導担当教員は免許教科がさまざまであるうえに、日本語の専門教育を受けていないものがほとんどである。そのため、文部科学省（2007a）がJSLカリキュラムを推奨しているにもかかわらず、自分の免許教科以外の教科書を使つての日本語指導に困難を感じている。そこで、教科書読解に焦点を当てて研究を進めることは、中学生にとっては有益なことであり、教員にとっては免許教科以外の教科を取り扱う契機にもなると考えた。本研究では社会科の地理分野の教科書を使用し、その中でよく使われる表現である「非情の受身」の指導を通して、教科書読解の足場架けとなるような授業をデザインすることを目的とする。

### 2. どうやって「教科書読解」を「非情の受身」と結びつけるのか

#### (1) 読解の定義と範囲

初級学習者にとっての読解について新井（2018）が「係り受けが読解の基本」と述べ、石黒（2012）が「文の組み立てを考える統語解析活動が初級から中級への橋渡しになる段階」と述べたことから、読解の定義と範囲を「一つの文の主語と述語が分かること」とし、「受身文の主述を指摘すること」を可視化の手段とする。

#### (2) 地理の教科書や日本語テキストでの「非情の受身」の調査

非過去で同じような表現が繰り返され、母国との関連性や比較ができること等の理由から教材に地理を選び、『社会科 中学生の地理分野 世界の姿と日本の国土』（帝国書院 平成27年3月31日検定済）の本文内の受身表現を調査した。すると、非情の受身は、文末だけでなく文中や名詞修飾として本文1424文中、541例と3分の1以上に出現したが、初級日本語テキストでは、半数ほどのテキストが非情の受身を取り上げていなかった。また、受身理解の関連学習として、活用が同じ「可能」や視点の移動を伴う「授受表現」についても調査し、多くのテキストが「可能→授受表現→受身」の順で取り上げていることが分かった。

#### (3) 実践対象者となる生徒の選定

対象生徒は、支援付き自立学習段階（文部科学省、2014）で、日常会話には苦勞はしないが各教科の授業レベルには未到達の中学生とし、本実践では21名を選定した。

#### (4) 授業全体の流れ

授業は、個別対面授業を基本とし、50問からなる「受身等の理解を測るテスト（表1

参照)」を、同じ内容と構成で語彙や表現を換えて3回行い評価の軸にした。授業と3回のテストの順序は、「事前テスト(25分)→授業(50分)→授業直後のテスト(25分)→授業1カ月後のテスト(25分)」である。

表1 「受身等の理解を測るテスト」の設問内容と設問数・問題番号

略称		設問内容	設問数・問題番号
全文	授受表現	授受表現における視点の移動	6 問(1)～問(6)
	可能形	正しい可能形	2 問(7)～問(8)
	自動補完	受身の自動詞補完	4 問(9)～問(12)
非情文法	受身形	動詞の受身形の記述	4 問(19)～問(22)
	非情視点	非情の受身・視点の移動	4 問(13)～問(18)
	非情真偽	非情の受身文の真偽	15 問(23)～問(37)
非情読解		教科書の非情の受身に関する読解	13 問(38)～問(50)

#### (5) 指導の工夫

授業デザインの枠組みは「ガニエの9教授事象」(Gagné, 1970)を参考に作成した。その理由として、公立学校で利用されている一般的な「学習指導案」は、1時間の授業の展開までしか記述しないが、ガニエの9教授事象では一定時間が経過したあとの効果の検証までを含むからである。受身文の理解の可視化については、柴田・大村(2018)を参考に脳に負荷の少ない方法を考え、指で主述を指摘する方法を考え「指ON」と名付け、述語とそれに対応する主語を指で示させた。受身文については、難しくても中学生が分かりたいと思ひ意欲的に取り組む文である教科書を使用した。日本語支援については、文部科学省(2007b)の「日本語支援の考え方とその方法」による5つの視点、「理解・表現・記憶・自立・情意」支援を参考に、学習活動の各場面で適切な支援として行った。以下の表2にガニエの9教授事象に対応させて授業の展開例を示す。

表2 ガニエの9教授事象と対応する授業の展開

分	学習活動	具体的な働きかけ ★教材	日本語の支援(視点の種類)
3	①中国の建造物を紹介する。	・中国の建造物の写真を見せ、母語や日本語で紹介させたり、それらが建てられている場所を言わせたりする。 ★万里の長城・天安門・紫禁城の写真	・問いかけの中で「～建てられている」という表現を導入する。 (理解・表現)
10	②本時の目標を知る。	・教科書の本文『千葉市から習志野市にかけての「幕張新都心」やさいたま市の「さいたま新都心」などは、企業のオフィスや商業施設などが集まり、多くの人に利用されています』の主語と述語が分かることが目標であることを知らせる。★地理の教科書	・本文が載っている教科書のページと写真を提示し、本時の学習が教科書理解に役立つことを知らせる(情意)
	③事前テストの結果を見て	・事前テスト内の授受表現と可能、自動詞、有情の受身の誤答確認をする。	・既知の学習項目については、学習時に使用した教材を使用し復習

15	既知の学習を思い出す。	★事前テスト ★授受表現カード★動詞活用表 ★日本語テキスト	する。(記憶)(理解)
22	④非情の受身を使う場面を知る。	事前テストの例文を利用して、非情の受身を使う場면을提示する。 ★例文カード	・モデルとなる例文は事前テストから取り上げる。(理解)(表現)
35	⑤教科書の文を使って受身を理解する。	・非情の受身文の例を示す。 ・「～れる/らせる」に注目させ、受身動詞を見つけさせる。次に、「～は/が」に注目させ、対応する主語を見つけさせる。 ★教科書の受身一覧★動詞の活用一覧表	・受身動詞と対応する主語を指差し法「指ON」で指摘させる。(理解) ・生徒が分からない言葉については意味支援をする。(理解)(表現) ・動詞の受身形が分からない場合は、活用一覧を見せて思い出させる(記憶)
45	⑥受身動詞と主語の対応を練習する。	・教科書から抜き出した受身文の例を見ながら、生徒自身が「指ON」しながら、本文を読むようにさせる。 ★動詞の場所カード ★ワークシート	・分からない言葉は意味支援する。 ・やり方が分かったら自分でやる(自立)
50	⑦誤答を修正する。 振り返りをする	・間違いは訂正し、正解はほめる。 ・授業で分かったことを口頭で言わせる。	・間違いは、その場で訂正し、正解はうなずきや声かけなどでほめる(情意)

#### 授業直後のテストと授業1カ月後のテスト

20	⑧事後/1カ月後のテストを行う。	時間内で終わらせるようにする。	
25	⑨ふりかえり	テストの後ですぐ採点し、分からなかったところや間違えていたことを復習させ、学習内容の保持と転移をめざす。 ★受身テスト2・3	・できていたところをほめ、間違いは訂正する。(情意)(記憶)(理解)

### 3. 授業実践の結果何が分かったか

#### (1) 非情の受身理解は教科書読解を促進したか

授業実践後「全文法」「非情文法」「非情読解」の事前テスト、授業直後のテスト、授業1カ月後のテストのそれぞれの平均点を相互に比べ、その差が統計的に有意であるかどうかを確かめるために、有意水準5%で対応のある  $t$  検定を行った。その結果、事前と授業後1カ月後の全ての分野で、指導の効果が有意に認められ、非情の受身理解が教科書読解を促進することが明らかになった。しかし、授業直後と授業1カ月後のテストでは、「非情文法」だけが、効果の継続が認められなかった。その理由として、野田(2019)が初級学

習者の読解困難点として「機能語や活用語を手掛かりに語句どうしの関係をとらえる」ことがあると述べた通り、助詞の機能の理解の困難さが原因であると推察される。

(2) 学力による理解の差があるか

PISA 参加国の生徒の読解力と数学学力に高い相関関係があると報告した渡辺 (2015) に倣い、実践対象者を定期テストの数学の点数によって高 (80 点以上)、中 (79~40 点)、低 (39 点以下) に分け、学力の違いによる結果を検証した (表 3・表 4・表 5 参照)。

表 3 高学力生徒「受身に関する理解を測るテスト」の結果一覧

		平均点			点数の増減			
		①	②	③	②-①	③-②	③-①	
全文法	授受表現	0.66	0.88	0.85	0.22	-0.03	0.19	
	可能形	0.89	0.97	1.00	0.08	0.03	0.11	
	自動補完	0.58	1.00	0.75	0.42	-0.25	0.17	
	自動補完	0.54	0.79	0.79	0.25	0	0.25	
	非情文法	非情視点	0.78	1.00	1.00	0.22	0	0.22
		受身形	0.46	0.90	0.75	0.44	-0.15	0.29
		非情真偽	0.72	0.91	0.86	0.19	-0.05	0.14
非情読解		0.82	0.89	0.83	0.07	-0.06	0.01	
平均		0.67	0.91	0.83	0.24	-0.07	0.17	

高学力の生徒について、授業後「非情視点」を完全に理解したこと、どの学習項目の点数もあまり下がらず学習事項の定着がよいことが分かった。また事前テストで「非情読解」の点数がすでに高く、渡辺の報告通りの結果が得られた。

表 4 中学力生徒「受身に関する理解を測るテスト」の結果一覧

		平均点			点数の増減		
		①	②	③	②-①	③-②	③-①
全文法	授受表現	0.65	0.84	0.78	0.19	-0.06	0.13
	可能形	0.63	0.83	0.81	0.20	-0.02	0.18
	自動補完	0.70	1.00	0.79	0.30	-0.21	0.09
	自動補完	0.50	0.70	0.89	0.20	0.19	0.39
非情文法	非情視点	0.70	1.00	0.90	0.30	-0.10	0.20
	受身形	0.50	0.80	0.61	0.30	-0.19	0.11
	非情真偽	0.73	0.96	0.75	0.23	-0.21	0.02
非情読解		0.57	0.85	0.82	0.28	-0.03	0.25
平均		0.61	0.86	0.82	0.25	-0.03	0.22

中学力の生徒は、「非情文法」「非情読解」の両方で授業直後の点数が高かったことから、



非情の受身の理解が教科書の読解に結びつくことが示唆された。しかしながら、授業直後と授業1カ月後の「全文法」の点数の伸びが低く、低学力の生徒とほとんど同じ点数であった。その原因として中学力の生徒の平均通級期間は、高・低学力の生徒に比べて短く、学習した内容を咀嚼するのに時間がかかるからだと考えられる。

表5 低学力生徒「受身に関する理解を測るテスト」の結果一覧

	平均点			点数の増減		
	①	②	③	②-①	③-②	③-①
全文法	0.53	0.84	0.78	0.31	-0.06	0.25
授受表現	0.57	0.95	0.92	0.38	-0.03	0.35
可能形	0.80	0.91	0.92	0.11	0.01	0.12
自動補完	0.53	0.75	0.73	0.22	-0.02	0.20
非情法						
非情視点	0.40	0.94	0.96	0.54	0.02	0.56
受身形	0.35	0.75	0.60	0.40	-0.15	0.25
非情真偽	0.50	0.88	0.77	0.38	-0.11	0.27
非情読解	0.56	0.76	0.64	0.20	-0.12	0.18
平均	0.57	0.85	0.78	0.27	-0.04	0.23

低学力の生徒は、事前テストの点数がどの学習項目も半分ほどであった。彼らの通級期間は、高・中学力の生徒に比べ1年以上長く、学習時間の長さが必ずしも学習効果に繋がるわけではないと言える。その理由として、一つの項目を長い時間をかけて定着させている間に既習事項を忘れてしまうからだと推察される。しかし、2. (2) で述べた通り「可能」「授受表現」とのまとめ学習をした結果、どの項目も大きく伸びた。特に、「非情視点」の伸びが大きく、指差しによる主述の指摘法「指ON」のような体を使う授業との相性がいいことが確認された。しかし、非情の受身読解問題では、授業後1カ月で平均点が大きく下がったことから、学力と関係のある読解力の定着には困難が見られる。

#### 4. 本研究で分かったことと、今後の課題

以上、本研究では、中学生の初級日本語学習者へ非情の受身を指導する際、指差しによる主述の指摘法である「指ON」を行うと、係り受けが理解でき、教科書読解への足場架けになることが確認された。「指ON」は道具も使わず簡単で、学力の低い生徒にも効果的であり、生徒から「英語の時も使ったよ」などの声ももらった。汎用性のある方法として、日本語学級未経験教員が教科書だけでなく日本語テキストを指導する際にも使用できると考える。

しかしながら、教科書は1文ずつがとても長く、文中や修飾語としてなど非情の受身が1つの文に数カ所現れている文も多く出現するが、今回は受身動詞の指摘と意味支援にとどめた。また、1文での主述関係の指摘のみで、文と文の関係までには指導が及ばなかった。また、初級日本語テキストには、野田(2019)が指摘する「文の構造をとらえて意味

を理解する」「読解のための文法」が網羅されていないことが分かったが、読解に必要な他の学習項目についてもシラバスに加えることで、日本語学習者の生徒が教科書を読み、教科の授業が理解できる礎としたい。

#### 参考文献

- 新井紀子 (2018) 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 東洋経済新報社
- 石黒圭 (2012) 「読解とその教え方を考える」『国際交流基金バンコク日本文化センター 日本語教育紀要』 第9号, 1-18.
- 野田尚史 (2019) 「文法の読解指導：文の構造をとらえるための読解指導」石黒圭編『日本語教師のための実践・読解指導』くろしお出版, 46-64.
- 文部科学省 (2007a) 「学校教育における JSL カリキュラム (中学校編)」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm) (2021年10月25日)
- 文部科学省 (2007b) 「日本語支援の考え方とその方法」  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/06/1235804\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/10/06/1235804_002.pdf) (2021年10月25日)
- 文部科学省 (2014) 「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm) (2021年10月25日)
- 渡辺耕二 (2015) 「数学学力と読解力に着目した言語的な側面の関係性に関する国際比較－PISA2003 と PISA2012 の二次分析から－」全国数学教育学会誌 数学研究 21-2, 73-87
- Gagné, R. M. (1970) *The Conditions of Learning* (4nd ed.) Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd

## 日本語学習者のための自律的動機づけ尺度作成の試み

山本晃彦（鈴鹿大学）

末吉朋美（関西大学）

### 1. はじめに

教師主導の教育から、学習者主体の教育へ、さらに学習者の自律的な学習へとパラダイムがシフトしている。日本語教育の文脈においても、自律学習や学習者オートノミーを冠する研究が近年ますます増加している。その研究の多くは学習者の自律的な授業参加に向けた実践報告、学習者オートノミーを育成する活動報告等、学習場面を取り上げたものである。これらの活動の多くは、「オートノミーが未発達であり、学習に対して受動的な学習者たち」をいかにして主体的な学習参加へと導くか、どのようにすればオートノミーが育成できるか、が焦点となっている。しかし、学習者によって自律性の発達レベルはまちまちなはずである。自律性が未発達の学習者を成長に導けたのか、それともある程度発達した学習者がさらに発達したのかは、学習者の各時点での自律度を測定できなければ、検証は難しい。にもかかわらず、日本語教育の領域においては、肝心の学習者の自律度を測定する物差しについては議論がなされていないのが現状である。

学習者の自律的学習動機尺度については、西村・河村・櫻井（2011）が日本の中学生のデータをもとに、開発している。速水（2019）はこの尺度をもとに、日本の小学生から大学生までの各段階において調査を行い、自律性の発達段階について検討した。日本語教育においては、山本・末吉（2020）が西村他（2011）の開発した自律的学習動機尺度を土台とした分析を進めている。しかし、速水（2019）の調査よりも日本語学習者はさらに年齢の幅が広く、大学や大学院を卒業した学習者や、社会人経験のある学習者も存在する。また、留学生や研修生は多くが親元を離れ、学習以外の「生活」も独力で行っている。母国からの支援に頼りつつも、自らの力で生活費の一部を捻出しながら学校に通っている学習者も多い。このように、学習環境も違い、成人の領域に達した日本語学習者に西村他（2011）が作成した尺度をそのまま運用することは果たして適切だと言えるのだろうか。そこで、本研究では改めて日本語学習者の自律的動機づけ尺度について再考し、日本人の学習者の自律的学習動機尺度との差異を検討したい。

### 2. 自律的動機づけとは

自律的動機づけは、心理学者 E. L. Deci らが提唱した自己決定理論がもととなっている。自己決定理論とは「人間のモチベーションに関する基本的な理論で、学ぶこと、働くことなどを多くの活動において自己決定すること（自律的であること）が高いパフォーマンスや精神的な健康をもたらす（櫻井 2012）」とされる。古くは対立する概念と考えられてきた内発的動機づけと外発的動機づけだったが、自己決定理論では、外発的動機づけの中

自律性の程度	非自己決定的 <span style="float: right;">→</span> 自己決定的					
動機づけ	非動機づけ	自律度 (低) <span style="float: right;">(高)</span>			内発的動機づけ	
自律性の程度による動機づけの下位分類 (調整スタイル)	非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一化的調整	統合的調整	内発的調整
学習場面における理由の例	・学習したいと思わない	・親に言われるから ・やらないと叱られるから	・やらなければならないから ・恥をかきたくないから ・馬鹿にされたくないから	・自分にとって重要だから ・将来のために必要だから	・やりたいと思うから ・学ぶことが自分の価値観と一致しているから	・おもしろいから ・たのしいから ・興味があるから ・好きだから
特徴	・無気力	・報酬の獲得 ・罰の回避 ・社会的規則などの外的な要求	・自我拡張 ・他者比較による自己価値の維持 ・罪や恥の感覚の回避	・活動価値の認識、受け入れ	・活動と価値観の一致	・活動自体が目的

図1 自律性の程度による動機づけの分類 廣森 (2006) , 櫻井 (2012) をもとに作成

にも連続性があり, 段階を経て自律度が上がっていくとされる。自律性の段階によって「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「統合的調整」の4つの段階に分類され, 外的調整から統合的調整に向かって自律度が高まっていく (図1参照)。「同一化的調整」, 「統合的調整」と「内発的動機づけ」は自律性の高い動機づけであることから, 「自律的動機づけ」と呼ばれる。一方で, 「取り入れ的調整」と「外的調整」は自律性が低いため, 「統制的動機づけ」「他律的動機づけ」等と呼ばれる。本発表ではそれらを「非自律的動機づけ」と呼ぶこととする。なお, 西村他 (2011) では「統合的調整」と「内発的動機づけ」を併せて「内的調整」としている。本稿でもこれに倣い, 最も自律性の高い段階を「内的調整」と呼ぶ。

### 3. 調査の概要

本発表では2013年から2021年にかけてのべ412名の日本語学習者から得た回答をもとに分析を行う。調査協力者の内訳を表1に示した。

海外の大学生とは, インドネシアの私立大学で日本語を主専攻とする学習者である。渡日前の研修生とは日本・インドネシア経済連携協定にもとづく看護師・介護福祉士候補者である。ともに2013年に調査を行った。

日本国内で大学進学を目指す留学生別科進学コースの学生は2018年から2021年にかけて調査を行った。中国, 台湾を中心にベトナム, 韓国等8つの国・地域の学習者から回答を得ている。また, 中には学期の前後に4か月程度の期間を隔てて2度調査に参加した学習者も含まれるが, 2度目の回答に大きな変容が見られた協力者が多く存在したため, それぞれを1つのデータとしてカウントした。

表1: 回答者の内訳

		中国	台湾	韓国	ベトナム	ネパール	インドネシア	アメリカ	フランス	ブータン	計
海外	大学生						42				42
	研修生						146				146
国内	大学生	8			1	44					53
	別科生	123	21	3	13		5	3	1	2	171
計		131	21	3	14	44	193	3	1	2	412

日本国内の学部留学生は主にビジネスを専攻する学生である。2021年にネパールを中心に、中国、ベトナムの学習者から回答を得た。

自律的学習動機尺度は西村・河村・櫻井（2011）を土台に日本語学習者向けに一部改訂したものに加え、山本（2013）の結果から、日本語学習者に特徴的に現れるであろうと予想される4項目を追加した24項目を使用した。教示は「どうして日本語を勉強しますか」とし、1「まったくあてはまらない」、2「あまりあてはまらない」、3「どちらともいえない」、4「少しあてはまる」、5「とてもよくあてはまる」の5件法による回答を得た。海外での調査は日本語能力がN3に満たない学習者も多くいたため、翻訳版を使用した。一方、日本国内での調査は日本語上級レベルの学習者であったため、日本語版を使用した。

#### 4. 結果

自律的動機学習動機尺度に対し、主因子法・Promax回転による因子分析を行った。固有値の減少推移は、8.080, 3.577, 1.061, 1.248, 1.026…であり、さらに因子の解釈可能性から4因子解が妥当であると判断した。単独の因子に.40の因子負荷量を示すという基準に基づき、同様の因子分析を行った結果、24項目すべてを採用した。表2は因子分析の結果である。最右列に西村他（2011）ではどの因子に分類されたかを記しておく。グレーのハイライト部分は今回の調査結果において西村他（2011）とは違う因子に分類された項目である。なお、新規と書かれている項目は今回新たに追加した項目である。以下、西村他（2011）と対照しながら、結果を検証する。調整スタイルは自己決定性の高い順に示した。

##### 4. 1. 自律的動機づけ

自律的動機づけに関わる因子では、西村他（2011）とほぼ同様の結果が現れた。「内的調整」は西村他（2011）の5項目に加え、西村他（2011）で「同一化的調整」に分類された「勉強するという事は大切なことだから」を含む6項目となった。このような結果が表れた要因として、日本語学習者たちの年齢的な成長による「学びの重要性への気づき」が自身の価値観と一致した可能性が考えられる。成人学習者の場合、「大切なことは学びたい」という欲求が、内的な動機づけを導くということであろう。

また、「同一化的調整」には今回新たに作成した4項目のひとつである「家族が応援してくれるから」が含まれた。これは日本の学校教育の現場ではあまり見られない項目だと思われるが、母国を離れ、日本で学習なり労働なりの活動を行うことになる日本語学習者には、家族の支えや協力が必要であり、それなしでは「学び」が成立しない場合も多いと考えたことから取り入れた項目である。自己決定理論では「自律性」「有能感」「関係性」の3つの心理的欲求を満たすことが動機づけを高めるとされるが、家族の支えは「関係性」と強く結びつく。学習者らの、「家族は自分にとって重要なものであり、将来の成功のために必要なことである」という認識が、「同一化的調整」に分類された要因であると思われる。

##### 4. 2. 非自律的動機づけ

非自律的動機づけに関わる因子では2つの因子が確認された。1つ目の因子は今回新た

表2 自律的学習動機尺度の因子分析結果（主因子法・Promax回転後）

	I	II	III	IV	西村他 (2011)
<b>内的調整</b>					
勉強すること自体がおもしろいから	<b>.93</b>	-.07	-.19	-.00	内的調整
むずかしいことに挑戦することが楽しいから	<b>.74</b>	-.01	-.11	.01	内的調整
新しい文法やことばを知ることがおもしろいから	<b>.72</b>	.02	.10	-.02	内的調整
勉強するということは大切なことだから	<b>.52</b>	.22	.02	.08	同一化的調整
自分が勉強したいと思うから	<b>.50</b>	.29	-.01	-.05	内的調整
問題を解くことがおもしろいから	<b>.49</b>	-.00	.10	.03	内的調整
<b>同一化的調整</b>					
自分のためになるから	-.17	<b>.82</b>	.03	-.00	同一化的調整
自分の夢を実現したいから	.07	<b>.60</b>	-.08	.07	同一化的調整
自分の希望する大学や大学院,会社に入りたいたから	.14	<b>.59</b>	.08	-.06	同一化的調整
将来の成功につながるから	.22	<b>.49</b>	.05	-.03	同一化的調整
家族が応援してくれているから	-.01	<b>.48</b>	.24	.13	新規
<b>取り入れ的調整</b>					
テストがあるから	-.09	.06	<b>.87</b>	-.15	新規
宿題があるから	-.10	.05	<b>.75</b>	.08	新規
試験に合格したいから	.11	.30	<b>.49</b>	-.05	新規
勉強するということは、規則のようなものだから	.02	-.07	<b>.45</b>	.32	外的調整
みんながあたりまえのように勉強しているから	.02	-.04	<b>.45</b>	.30	外的調整
<b>外的調整</b>					
友だちにバカにされたくないから	-.18	.16	-.18	<b>.96</b>	取り入れ的調整
勉強で友だちに負けたくないから	-.01	.13	-.27	<b>.88</b>	取り入れ的調整
友達より良い成績を取りたいから	.03	.13	-.10	<b>.78</b>	取り入れ的調整
やらないとまわりの人がうるさいから	-.03	-.17	.14	<b>.74</b>	外的調整
まわりの人に賢いと思われたいから	.01	.04	.08	<b>.69</b>	取り入れ的調整
まわりの人から、やりなさいといわれるから	.03	-.24	.25	<b>.63</b>	外的調整
成績が下がると、怒られるから	.16	-.08	.15	<b>.61</b>	外的調整
勉強ができないとみじめな気持ちになるから	.12	-.07	.13	<b>.54</b>	取り入れ的調整
因子間相関 II	.59				
III	.47	.20			
IV	.44	.13	.57		

に加えた「テストがあるから」「宿題があるから」「試験に合格したいから」の3項目と、西村他（2011）では「外的調整」とされた「勉強するということは、規則のようなものだから」「みんながあたりまえのように勉強しているから」の計5項目で構成されている。

もう一つの因子は西村（2011）の「取り入れ的調整」5項目に加え、「外的調整」の3項目、計8項目から構成される。今回の調査協力者は全員が高校を卒業しており、大卒や20代後半の学習者も多い。つまり、成人日本語学習者の非自律的動機づけには「恥からの回避」に関する「取り入れ的調整」と「罰からの回避」に関する「外的調整」を併せ持つ因子が存在することがわかった。

速水（2019）では、成長とともに外的動機づけが使われなくなるとの報告がなされている。今回の調査では全員が高校を卒業している段階であることから、下位尺度平均点のより低い方が「外的調整」であると解釈することができる。前述の「テストがあるから」等の5項目で構成される因子の平均値が3.76であり、後述の8項目で構成される因子の平均

値 2.85 を上回ることから、前述の因子を「取り入れ調整」、後述の因子を「外的調整」とする（表 3 参照）。

今回「取り入れ調整」と判断した項目は、西村他（2011）とはまったく異なる傾向が表れた。「取り入れ調整」は「（本当に大切だとは思っていないけれども）やらないとまずいからやる」段階であり、他者との比較による自己価値の維持が特徴とされる。この下位尺度は「テスト」「宿題」「試験」といった短期的視野に関わる項目で構成されており、同一化的調整が将来の成功を見据えた、長期的視野で構成されている点と異なる。いわば目の前の成績を主眼に入れた調整だと言える。勉強することは規則であり、みんな当たり前前に勉強している、という点から、母国での学校教育の延長線上にある様子うかがえる。友人の成績と比較することで自己価値を維持し、親や教師への体裁のために学習を推進することから、「取り入れ調整」と判断することは妥当であると思われる。

「外的調整」は「やりたくないのにやらされている」段階であり、報酬の獲得、罰の回避、社会的規則などの外的な要求が特徴とされる。今回の分析では西村他（2011）の「取り入れ調整」すべてと「外的調整」3項目から構成されていた。つまり、日本人の学習者では2つの段階に分類されていた項目が、成人の日本語学習者にとっては1段階に集約されるということである。これは、大学進学や留学、海外での就労等は、高校までの学校教育に比べて、自己決定性が高いことが一因であると思われる。西村他（2011）で「外的調整」とされた3項目はいわゆる「他者からの圧力」である。一方で西村他（2011）で「同一化的調整」とされた5項目は「自身からの圧力」であると考えられる。日本語学習者たちは家族や教師等、他者からの圧力だけではなく、自分自身に対しても圧力をかけていることがある。なぜなら、自らの意志で日本留学や日本での就労を選択したことによって「何かを達成しなければならない」という使命感のようなものを常に感じているからである。その使命感は時に他者と比較し、己の自負を守るという意識を生み出してしまうのかもしれない。自分は他者に負けていないという意識が、自らがやりたい道を選んだという意識を蝕み、親や周りの人にアピールするための「やらざるをえないこと」へと変容させてしまうのではなかろうか。この使命感による「自身からの圧力」は結局、親や周囲が要求する「他者からの圧力」とほぼ同質であるということであろう。

#### 4. 3. 下位尺度間の関連

表 3 は自律的動機づけの 4 つの下位尺度間相関と、平均、標準偏差、 $\alpha$  係数を示したものである。各下位尺度の内的整合性を検証するための Cronbach の  $\alpha$  係数は内的調整が .82、同一化的調整が .76、取り入れ調整が .74、外的調整が .91 と、十分な値が得られたことから、尺度の内的整合性が確認された。

下位尺度間の相関係数を算出した結果、すべての項目から有意な相関が確認された。自律的動機づけである「内的調整」と「同一化的調整」の間では  $r = .53$  ( $p < 0.1$ )、また、非自律的動機づけである「取り入れ調整」と「外的調整」の間には  $r = .51$  ( $p < 0.1$ ) と、中程度の相関が確認された。

表3 自律的動機づけの下位尺度間相関と平均, SD,  $\alpha$ 係数

	内的	同一化	取り入れ	平均	SD	$\alpha$ 係数
内的				4.34	0.64	.82
同一化	.53**			4.53	0.58	.76
取り入れ	.43**	.38**		3.76	0.90	.74
外的	.24**	.22**	.51**	2.85	1.01	.91

注1) \*\* $p < .01$

注2) 調整スタイルは自己決定性の高い順に示す

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、日本語学習者の自律的動機づけ尺度の作成を試み、日本人の自律的動機づけ尺度との差異を検討した。その結果、抽出された4つの因子のうち、自律的動機づけに関わる「内的調整」「同一化的調整」因子は、西村他（2011）とほぼ同様の結果であった。一方で、非自律的動機づけに関わる「取り入れの調整」「外的調整」は西村他（2011）とは異なる結果となった。これは大学進学や留学、就職などで日本語を学習する成人学習者の場合は、高校生までの尺度とは別の尺度から検討する必要があることを意味する。

今回の分析では、できるだけ多くの環境から得たデータを用いて分析したが、それでもすべての環境を網羅したとは言えない。アジア系の学習者が多かったことの影響も考えられる。さらに新たな環境のデータを追加収集し、より精度の高い尺度の開発を目指したい。

## 付記

本研究は JSPS 科研費 19K00724 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- 速水敏彦 (2019) 『内発的動機づけと自律的動機づけ－教育心理学の神話を問い直す』 金子書房
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 多賀出版
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス－内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？」『教育心理学研究』 59, 77-87
- 櫻井茂男 (2012) 「夢や目標をもって生きよう！自己決定理論」(鹿毛雅治編)『モチベーションをまなぶ 12 の理論』 金剛出版
- 山本晃彦 (2013) 「第二言語教育における学習意欲の変化－3 か月 集中日本語研修における意欲低下の時期と要因－」『拓殖大学大学院言語教育研究』 13, 51-62
- 山本晃彦・末吉朋美 (2020) 「自律的動機づけと自己評価力の関連」『2020 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 276-281



## 東大阪市の企業における外国人従業員の受け入れ状況

大河内瞳（大阪樟蔭女子大学）

樋口尊子（大阪樟蔭女子大学）

### 1. はじめに

厚生労働省の「外国人雇用状況」の届出状況のまとめ【本文】（令和2年10月末現在）によると、2020年10月末時点で、外国人労働者数は1,734,328人であるという。コロナ禍であっても、その数は増加傾向にある。また、大阪府においても、前年比で11.6%増加している。そこで、本研究では、大阪府内でも大阪市に次いで在留外国人数の多い東大阪市（厚生労働省「市町村別 在留資格別 在留外国人」）の実態を明らかにすることを目的として、外国人労働者を雇用している企業にアンケート調査を行うことにした。調査内容は、東大阪市の企業での外国人労働者の受け入れ状況、外国人従業員への日本語教育、外国人従業員を対象とした日本語教室へのニーズである。外国人労働者が増加している背景を踏まえ、大学と企業が連携した日本語教育の在り方を探ることを目指す。

### 2. 調査概要

続いて、アンケート調査について説明する。まず、田中・濱田・副島（2021）などの先行研究を参考にアンケートを作成した。アンケートは、3つのセクションに分かれている。1つ目は、業種や従業員数、日本語学習が必要な外国人従業員の数や雇用形態など、企業に関する問いが8問、2つ目は、外国人従業員に対する日本語教育やそれにかかる費用の負担の有無など、企業の日本語教育を問うものが6問、3つ目は、希望する日本語教室の内容や実施方法など、日本語教室・日本語支援に関する問いが5問である<sup>1)</sup>。

次に、インターネットなどの情報をもとに、東大阪市にある企業で外国人従業員を雇用している可能性が高い企業を300社選定した。その際、業種が偏らないようにした。2021年5月に選定した300社にアンケートを郵送し、回答があったのは129社で回収率は43%であった。有効回答数は128であった。

### 3. 調査結果

アンケート調査の結果について述べていく。まず、外国人従業員の雇用状況から見ていく。128社のうち、現在外国人従業員を雇用している企業は88社、雇用していない企業は40社であった。外国人従業員を雇用していない企業のうち、以前雇用していたことがある企業が6社、これから雇用する予定がある企業が2社あった。以前の経験も含めて外国人従業員の雇用を経験している企業が全体の73%と、多くの企業で外国人従業員が勤務していることがわかる。現在外国人従業員を雇用している企業88社の業種は、製造業が72社、医療・福祉関係が10社、卸売・小売業が3社、建設業が2社、出版・印刷業が1

社であった。雇用形態は、製造業 72 社のうち 75%にあたる 54 社が正社員として外国人従業員を雇用している。在留資格を回答した 54 社のうち技術・人文知識・国際業務が 10 社、エンジニアが 20 社で半数以上であった。卸売・小売業の 3 社はいずれも正社員を雇用しており、建築業の 2 社はどちらも技能実習生を雇用している。出版・印刷業 1 社は、エンジニアと技能実習生を雇用している。医療・福祉関係は社内にさまざまな雇用形態の外国人従業員がおり、正社員 4 社、パート 5 社、特定技能 4 社、技能実習 2 社、EPA2 社、定住者 2 社、留学生 2 社、日本人配偶者 3 社と、医療現場での雇用の複雑さが明らかとなった。88 社全体における技能実習生の雇用は約 46%の 33 社と半数以下であった。現在雇用している外国人従業員の日本語学習の必要性に関しては、88 社のうち 69 社が必要、19 社は不要と回答した。その理由を問う設問を設けていなかったが、「外国人従業員の日本語能力に満足していますか」という設問において、10 社が「満足」を選択していた。「満足」を選択していない企業の中には、「日本語が話せる」や「本人が優秀」など、満足していることがわかる記述をしている企業もあった。すでに十分な日本語能力を有する外国人従業員を雇用することで、日本語学習の必要性を感じない企業がある一方で、78%の企業が外国人従業員に対して日本語学習の必要性を感じていることがわかった。

次に、外国人従業員への日本語教育について見ていく。外国人従業員に対する日本語教育に関しては、日本人社員による勉強会を行っている企業が最も多く 16 社あった。外国人従業員が決められた内容を自習している企業が 14 社、ボランティア教室に通わせている企業が 13 社、外国人従業員の日本語教育について把握していない企業が 12 社と続いた。日本語教師有資格者や社員による勉強会を実施している企業は 33 社あった。日本語教育にかかる費用は、企業が負担している場合が 30 社と最も多かったが、費用はかからないという回答も 22 社あった。その他、「外国人従業員自身が負担している」が 9 社、「費用の負担に関して把握していない」が 9 社あった。外国人従業員への日本語教育に対しては、「外国人従業員が主体的に行うものだ」を選択した企業が 30 社、「日本語教育は各企業がそれぞれ行うものである」が 25 社、「行政が支援体制を整えることが望ましい」が 24 社であった。企業が費用は負担するが、外国人従業員が自ら主体的に学ぶことを望む企業が多いようである。

最後に、日本語教室へのニーズに関して見ていく。大学生による日本語教室が開催される場合、外国人従業員を参加させたいと回答した企業が 61 社と、半数近くに上った。一方、参加を希望しない企業が 39 社、未記入が 28 社であった。希望する日本語教室の形式は、オンラインの教室、日本語能力別の教室の順に多かった。コロナ禍であることに加え、残業や週末勤務がある場合は、移動に時間がかからないオンラインの教室を希望する企業が多いものと思われる。外国人従業員に対する日本語学習で望むことに関しては、「仕事の指示が聞き取れるようになる」が 48 社、「日本人従業員とコミュニケーションが取れるようになる」が 43 社と多かった(複数回答可)。ここから、コミュニケーションを重視した、オンラインの教室が求められていることがわかる。

#### 4. おわりに

本研究では、大学と企業が連携した日本語教育の在り方を探るために、東大阪市の企業

の外国人従業員受け入れ状況、外国人従業員への日本語教育、外国人従業員を対象とした日本語教室へのニーズに関するアンケート調査を行った。この結果から、多くの企業で外国人従業員の日本語学習の必要性を感じていること、外国人従業員に対する日本語教育として日本人・外国人社員や日本語教師有資格者による勉強会を実施している企業が一定数あることが明らかになった。その一方で、大学生による日本語教室への参加を希望する企業が多く、オンラインでの開催でコミュニケーションを重視した教室を求めていることがわかった。外国人従業員にとっても、職場以外の場所で、比較的年齢の近い日本語話者と交流する機会があることは、日本語学習の動機づけになるものと思われる。具体的にどのような方法で日本語教室が実施可能なのか、どのような内容がよいのか等は、さらに調査を行っていく必要がある。

## 謝辞

ご多忙にもかかわらず、アンケート調査にご協力くださった企業の担当者の方々から御礼申し上げます。

## 注

1) アンケートの質問項目を以下に記す。

### I 御社について

- 1 御社の業種
- 2 従業員数
- 3 日本語学習が必要な外国人従業員数
- 4 雇用形態（在留資格）
- 5 日本語学習が必要な外国人従業員の出身国・地域
- 6 外国人従業員の雇用を始めてどのくらい経ちますか
- 7 外国人従業員を雇用し始めたきっかけは何ですか
- 8 通訳・翻訳者について

### II 社内における日本語教育について

- 1 日本語学習が必要な外国人従業員がいますか
- 2 外国人従業員の日本語能力に満足していますか
- 3 御社の外国人従業員の日本語教育について
- 4 上記の日本語教育についてどなたが費用を負担されていますか
- 5 外国人従業員に対する日本語教育に対するお考えに近いものはどれですか
- 6 日本語教育について困り事や考えていること等、ご意見を自由にお書きください

### III 地域における日本語教室・日本語支援について

- 1 大学生による日本語教室が開催されれば外国人従業員を参加させたいですか
- 2 どのような時間帯であれば参加が可能ですか
- 3 どのような場所であれば参加が可能ですか
- 4 どのような形態の教室が望ましいと思いますか
- 5 外国人従業員に対する日本語学習でどんなことを望みますか

## 参考文献

厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況のまとめ【本文】（令和2年10月末現在）  
000729116.pdf (mhlw.go.jp)（最終閲覧日：2022年1月9日）

厚生労働省「市町村別 在留資格別 在留外国人」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=dataset&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20210&month=12040606&tclass1=000001060399>（最終閲覧日：2022年1月9日）

田中信之・濱田美和・副島健治（2021）「富山県における外国人労働者を対象とした日本語教育の調査」『富山大学国際機構紀要』3, pp. 1-10.

**公益社団法人日本語教育学会**

**支部活動委員会**

委員長：橋本直幸

副委員長：國澤里美・鳴ちはる・永井涼子

委員：新城直樹・井上里鶴・内田さつき

御館久里恵・雁野恵・菊池哲佳

木下謙朗・島崎薫・世良時子

高橋志野・田川恭識・中河和子

中東靖恵・平田未季・深川美帆

松尾憲暁・元木佳江・山路奈保子

山本裕子・ルチラ パリハワダナ

**審査・運営協力員**

加藤恵梨・木戸光子・木山三佳

小森万里・瀬尾匡輝・徳井厚子

富谷玲子・永田良太・松尾慎

**公益社団法人日本語教育学会**

**2021年度第5回支部集会【関西支部】予稿集**

---

発行 2022年2月1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 2F

TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp

URL <http://www.nkg.or.jp>