



2024 年度日本語教育学会春季大会予稿集

2024(令和六)年5月25・26日／オンライン開催

目次

WEB 版プログラム…p.2-19

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

パネルセッション…p.20

口頭発表：午前の部…p.40 / 午後の部…p.127

ポスター発表：午前の部…p.164 / 午後の部…p.234

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	12
同時開催イベント	16

◆今大会の開催方法について◆

2024 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。

1. 学会発表については、以下の 3 つの方式の組み合わせにて行います。
 - ①事前のオンデマンドによるビデオ配信・資料閲覧：2024 年 5 月 17 日（金）～ 6 月 9 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）
 - ②事前の指定フォームによる質問受付：2024 年 5 月 17 日（金）～ 5 月 24 日（金）正午
 - ③大会当日の Zoom による同時双方向型の質疑応答：2024 年 5 月 25 日（土）・26 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。
2. 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/20231010_2489897.html）にて、今後公開される告知等をご確認ください。
3. 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）。
4. 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：2024 年 4 月 16 日（火）～ 5 月 15 日（水）

◆問合せ先：

E-mail: taikai-office@nkg.or.jp（下記を除く大会に関する問合せ先）

nkg.taikai@gmail.com（オンライン参加に関する技術面の問合せ先）

TEL: 03-3262-4291

◆大会日程◆

* 印のイベントの概要は、16～19ページをご覧ください。

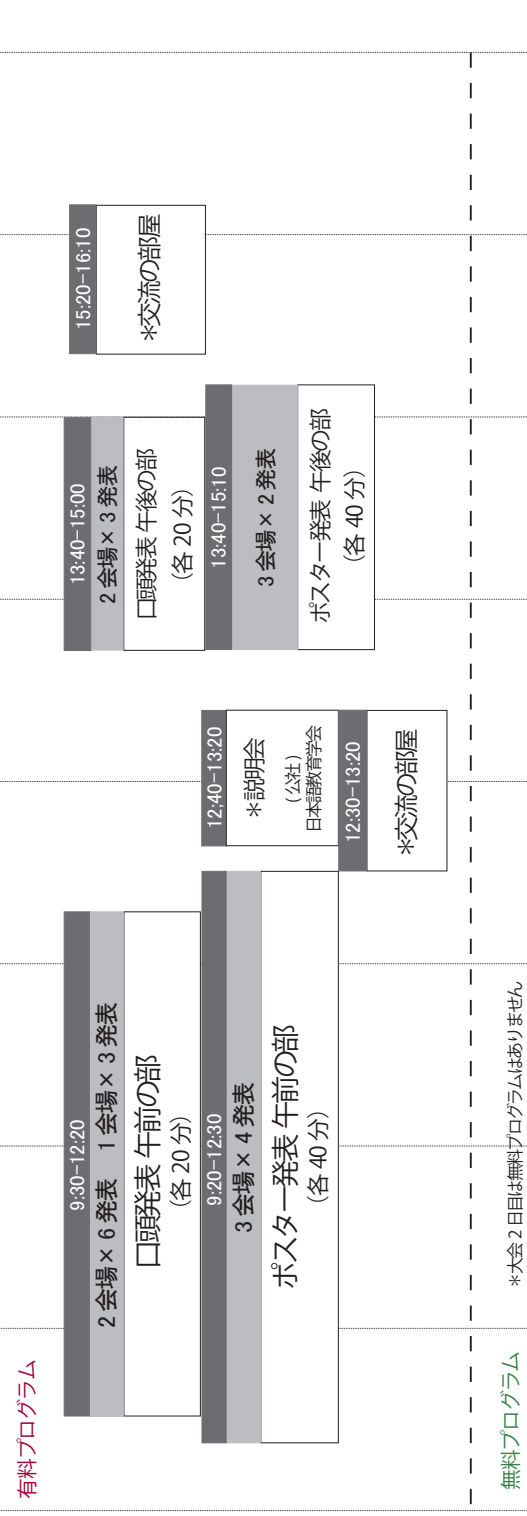
5月25日(土)

9:00 10:00 11:00 12:00 13:00 14:00 15:00 16:00 17:00



5月26日(日)

9:00 10:00 11:00 12:00 13:00 14:00 15:00 16:00 17:00



*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

周知のように、今年「日本語教育制度化元年」となります。日本語教育推進法が施行されて5年で必要なさまざまな制度が整備されたわけです。日本語教育の施策は、大枠では、「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」(外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議決定)とそれに基づく「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」の下で進められています。同ロードマップでは、「安全・安心な社会」、「多様性に富んだ活力ある社会」、「個人の尊厳と人権を尊重した社会」という3つのビジョンが掲げられています。

本大会の一般公開プログラムでは、複言語・複文化主義と日本語教育というテーマを設定しました。概略として言うと、多文化共生は上の2つ目のビジョンに関わり、複言語・複文化主義は3つ目に関わるかと思えます。3つ目のビジョンは、「外国人を含め、全ての人がお互いに個人の尊厳と人権を尊重し、差別や偏見なく暮らすことができる社会」と説明されています。このビジョンの下では、多文化共生が実現された社会で、自身もつ複数の文化と複数の言語をさらに育み、それぞれの人が自分らしく自身の人生を生きる姿が浮かび上がってくるようです。

過去数年間は「日本語教育の参照枠」が日本語教育のあり方を考える際の「主役」のようになっていたように思います。わたしたちは今一度立ち止まって、多文化共生や複言語・複文化主義との関係で日本語教育に何ができるかを問わなければならないでしょう。2日間の大会を通して活発な議論と対話が行われることを期待しています。

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)

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枢的な基礎概念・方法論的立場・評価基準などを緩やかに共有することができ、「人をつなぎ、社会をつくる」ための通用性のある「固有の学的専門性」を主張できることを目指す。

課題2は、次の通りです。

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

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

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

課題3は、次の通りです。

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

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

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

* 無料でご参加いただけます。

複言語・複文化主義と日本語教育 —教師養成及び教育実践現場の課題と展望—

5月25日(土) 10:00 ~ 12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

日本語教育学会は、「人をつなぎ、社会をつくる」ことを使命とする学会です。多様な背景を持つ人々が共生する現代において、複言語・複文化主義と日本語教育の関わりを考え、今後の教育実践や研究の可能性を示すことは、学会として重要といえます。

そこで、本プログラムではさまざまな立場から日本語教育及び日本語教師養成に携わる方々をお迎えし、複言語・複文化主義とは何かを考え、複言語・複文化主義に基づく日本語教育現場での実践例や課題を語っていただくこととしました。複言語・複文化主義に基づく日本語教育の実践のためにはどのような素養を持つ日本語教師が養成されるべきか、そのような日本語教師をどう養成するか、そして、多様な背景を持つ日本語教師同士での協働をいかに実現するかについてもディスカッションしていただきます。

参加者の皆さんにとってこれらのディスカッションは、複言語・複文化主義と日本語教育、今後の日本語教師養成・研修のたどるべき道について考える貴重な機会となるでしょう。多くの方々のご参加をお待ちしています。

登壇者（五十音順）：

ヴォロビヨワ・ガリーナ氏
(元ピシケク国立大学東洋国際関係学部日本語日本文学学科准教授)
亀田美保氏 (大阪YMCA 日本語教育センターセンター長)
名嶋義直氏 (琉球大学グローバル教育支援機構教授)
李在鎬氏 (早稲田大学国際学術院教授)

司会：

ランブクピティヤ・ディヌーシャ氏
(久留米大学・調査研究推進委員会委員)

助成：一般社団法人尚友倶楽部

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。
★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

パネルセッション—質疑応答—

[13:50 ~ 15:20 (各 40 分)]

第1会場

13:50 ~ 14:30

①★…p.021

中堅日本語教師研修の実践と課題

—日本語教育学会 JCN 研修を事例にして—

小林ミナ (早稲田大学)

小河原義朗 (東北大学)

中島祥子 (鹿児島大学)

義永美央子 (大阪大学)

14:40 ~ 15:20

②★…p.031

**省察的实践を軸にした複合連携型日本語教育
実習の構築と学び—大学の日本語教員養成課程の
場合—**

池田広子 (目白大学)

金庭久美子 (同)

功力綾子 (元 JCLI 日本語学校)

口頭発表 質疑応答

★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

午前の部 [9:30 ~ 12:20 (各 20 分)]

第1会場

司会 :	
	【①~③】 田中祐輔 (筑波大学) 【④~⑥】 ボイクマン総子 (東京大学)
9:30 ~ 9:50	<p>①...p.041 ビデオ録画を活用したスピーチ活動の実践—自己評価・ピア評価を経たパフォーマンスの変容—</p> <p>篠崎佳恵 (東京国際大学) 大住あかり (パデュエ大学大学院生) 酒井晴香 (東京国際大学)</p>
10:00 ~ 10:20	<p>②...p.047 中国語母語話者日本語学習者の誤用からみる「XのY」と「XY」の選択条件</p> <p>孫之依 (関西学院大学大学院生)</p>
10:30 ~ 10:50	<p>③...p.053 ChatGPT を用いた日本語会話練習システム及び会話ログ蓄積システムの構築と日本語使用機会としての可能性</p> <p>高橋敦 (デジタルハリウッド大学)</p>
11:00 ~ 11:20	<p>④...p.059 「他者との関わり」から考える日本語教師の専門性—4段階のモデルの提案—</p> <p>末松大貴 (名古屋学院大学)</p>
11:30 ~ 11:50	<p>⑤...p.065 スピーチスタイルシフトは談話機能を果たすか</p> <p>岡崎渉 (鳴門教育大学)</p>
12:00 ~ 12:20	<p>⑥...p.071 日本語多義動詞の未知拡張義の意味推測における知識源使用とその正確さ</p> <p>崔暁文 (お茶の水女子大学大学院生)</p>

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。
★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

第2会場

司会：
【⑦～⑨】岩崎典子（南山大学）
【⑩～⑫】今西利之（京都産業大学）

9:30 ~ 9:50	<p>⑦…p.077 韓国語を母語とする学習者にとって難しい「は」「が」の問題とは—韓国語と日本語の違いをもとに—</p> <p>中西久実子（京都外国語大学）</p>
10:00 ~ 10:20	<p>⑧…p.083 社会文化理論と認知言語学の融和を目指して—終助詞「ね・よ・よね」の実践例—</p> <p>増田恭子（ジョージア工科大学）</p>
10:30 ~ 10:50	<p>⑨…p.089 ピア・レスポンスを取り入れた遠隔協働活動における学習者間の相互行為の特徴—スキヤフォールディングの分析を通して—</p> <p>蔡苗苗（大阪大学大学院生）</p>
11:00 ~ 11:20	<p>⑩…p.095 日本語学習動機づけの要因としての職場</p> <p>鍋島有希（桜美林大学）</p>
11:30 ~ 11:50	<p>⑪…p.098 日本語学習者の「やさしい日本語」の理解に関する調査および分析</p> <p>轟木靖子（香川大学） 高橋志野（愛媛大学） 山下直子（香川大学）</p>
12:00 ~ 12:20	<p>⑫…p.104 キャリア教育に活かす日本語学習者のカタカナ語学習に関する—考察—日本語母語話者と日本語学習者の語彙に関する意識調査の分析を通して—</p> <p>佐古恵里香（流通科学大学） 山内信幸（同志社大学）</p>

第3会場

司会：
【⑬～⑮】石澤徹（東京外国語大学）

この時間帯、第3会場は使用しません
この時間帯、第3会場は使用しません
この時間帯、第3会場は使用しません
<p>⑬…p.110 EJUの問題文における化学と物理の漢字・語彙—特定分野特化型の教材開発へ向けて—</p> <p>杉山暦（札幌大学） 久保田育美（明石工業高等専門学校）</p>
<p>⑭★…p.116 日本語教員養成講座を修了した後に必要な学びとは何か—修了生を対象としたアンケート結果に基づく分析—</p> <p>樋佳世（フリーランス）</p>
<p>⑮★…p.121 ブラジル日本語教師の研修と学びの場—日本語教育関係機関へのインタビューを通して—</p> <p>MUKAI Felipe Naotto（筑波大学大学院生） 飯田朋子（ユライ・ドブリラ大学プーラ）</p>

口頭発表 質疑応答

★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

午後の部 [13:40 ~ 15:00 (各 20 分)]

第1会場

13:40 ~ 14:00

この時間帯、第1会場は使用しません

14:10 ~ 14:30

この時間帯、第1会場は使用しません

14:40 ~ 15:00

この時間帯、第1会場は使用しません

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。
★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

第2会場

司会：
【16～18】船橋瑞貴（早稲田大学）

- 13:40～14:00 ⑩…p.128
主題と主語—日本語の言語的特徴を踏まえた日本語学習者に対する説明を求めて—
庵功雄（一橋大学）
- 14:10～14:30 ⑪…p.134
YNU 書き言葉コーパスから見る補助動詞テミルの学習者の使用傾向に関する一考察
武中清香（一橋大学大学院生）
- 14:40～15:00 ⑫…p.140
韓国語を母語とする日本語学習者の聴解における困難点
任ジェヒ（立教大学）

第3会場

司会：
【19～21】嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）

- ⑬…p.146
ありふれた日本語教育言説に向き合うために—焦点会話法に基づく問いのデザイン—
嶋津百代（関西大学）
- ⑭★…p.152
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—指導用引き作成に向けて—
渡部裕子（東洋大学），大石寧子（日本国際協力センター），浅見恵子（同），三浦優子（元日本国際協力センター）
- ⑮…p.158
日本語教師を対象とした質的研究論文の分類—「研究方法」と「調査者の情報の有無」に注目して—
細井駿吾（東京国際大学），中西梓（広島大学大学院生），末松大貴（名古屋学院大学）

ポスター発表 質疑応答

★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」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.165

なぜ、大学生は日本語教師養成課程を受講するのか—養成課程受講開始時の質問紙調査における定量的分析からの考察—

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

10:10 ~ 10:50

②★…p.171

感情面からみる教師の成長の一事例
—日本語学校における新人日本語教師のベレジヴァーニエの一つの出来事としての初回授業—

加藤伸彦 (京都外国語大学)

11:00 ~ 11:40

③★…p.177

現職日本語教師の研修後の学びの継続—研修事業A「修了生の会」の活動記録から—

堀井恵子 (元武蔵野大学), 内田さつき (コミュニケーション学院), 北内直子 (フリーランス), 國井久美子 (同), 滑川恭平 (ウイルテック)

11:50 ~ 12:30

④★…p.183

日本語教育実習における実習生の発話の変容—学習者に対するフィードバックに着目して—

徐煉 (国立国語研究所), 張曦冉 (同), 柳田直美 (早稲田大学)

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。
★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

第2会場

- 9:20 ~ 10:00 ⑤…p.189
コロナ禍によるオンライン授業を体験した日本語教師の意識の探究
 —勤続年数の違いに着目して—
 秋田久美子（目白大学大学院修了生）
- 10:10 ~ 10:50 ⑥★…p.195
日本語教師初任に求められる資質・能力における「態度」の形成プロセスを探る—就労者に対する日本語教師初任者研修の実践を手がかりに—
 常次亨介（海外産業人材育成協会）
- 11:00 ~ 11:40 ⑦…p.201
中国語母語話者大学院留学生による課題文章作成時の過程と意識—言語生成AI使用の有無での異なりを中心に—
 大島弥生（立命館大学）
 石毛順子（豊橋技術科学大学）
- 11:50 ~ 12:30 ⑧…p.207
日本語能力と心理検査から探る外国につながる子どもの能力と支援方法—DLA・KABC-II・PFスタディを用いた事例研究—
 橋本ゆかり（横浜国立大学）
 鈴木朋子（同）

第3会場

- ⑨★…p.213
学部教員養成課程における日本語教育科目の意義—教員の成長の基盤構築の視点から—
 浜田麻里（京都教育大学）
- ⑩★…p.216
東日本大震災の被災地で行う「市民性×日本語教育ワークショップ」のデザインとその成果—日本語教育を学ぶ六大学の参加学生と養成課程担当教員の振り返りから—
 澤邊裕子（東北大学）
 早矢仕智子（宮城学院女子大学）
- ⑪…p.222
「教科書基礎語」の抽出—小学校教科書語彙リストをもとにして—
 山本裕子（愛知淑徳大学）
 川村よし子（元東京国際大学）
 鷲見幸美（名古屋大学）
- ⑫…p.228
説明を促す表現の使い分け—「という」と「って」を中心に—
 加藤恵梨（愛知教育大学）

ポスター発表 質疑応答

★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

第1会場

午後の部 [13:40 ~ 15:10 (各 40分)]

13:40 ~ 14:20

⑬…p.235

接触場面の雑談における「和やかさ」の維持—
意味交渉の回避に着目して—

酒井晴香 (東京国際大学), 久保亜希 (防衛大学校),
狩野裕子 (東京国際大学), 篠崎佳恵 (同)

14:30 ~ 15:10

⑭…p.241

ナラティブの反応部と後続話題から見る協働構
築—日本語母語場面・中国語母語場面・日中接触場
面の比較—

夏雨佳 (東京外国語大学大学院生)

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。
★印は、今大会のテーマ「日本語教師養成・研修の最前線とその課題」に関連した発表です。

第2会場

第3会場

13:40 ~ 14:20

⑮…p.247

生活場面の敬語を理解するための教材開発—敬語の形・目的・配慮の理解を目指して—

高木美嘉（城西国際大学）
坂本恵（東京外国語大学）
徳間晴美（明治学院大学）

14:30 ~ 15:10

⑯…p.253

中国語を母語とする日本語学習者におけるフィラーの縦横断的分析—習熟度別観点から—

安田真由美（長崎外国語大学）
中原郷子（同）

⑰…p.259

外国人家族散在地域における保育者アンケートの分析—保育者が考える外国人親子とのことばの問題について—

武田加奈子（白百合女子大学）
井上裕子（同）
栃木亜寿香（同）

⑱★…p.265

外国人散在地域における日本語学習支援・指導者向け IT スキル基礎講座実施の成果と課題

向井留実子（愛媛大学）、高橋志野（同）、築地伸美（同）、深田絵里（同）、田代桜子（同）

わかばさんいらっしやい

[5月25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なった後に「わかばさん交流会」を開催し、わかばさん同士で交流できる場を用意します。新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をお待ちしています。

日本語教育研究・実践ネットワーク (Net-J) 学会・研究会紹介ブース

[5月25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、各研究会の取り組みについてご紹介します。また、当該分野の研究・実践に興味のある方の、個別の相談をお受けすることも可能です。ぜひ、関連分野の研究・実践に取り組んでいる方、また関連分野の興味のある方のご来場をお待ちしています。Zoomで直接ご質問やご相談をお受けいたします。加盟団体の詳しい情報については各団体のサイトをご覧ください。

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

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25日(土) 15:30 ~ 17:20]

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には「賛助団体会員」「賛助個人会員」という会員種別があり、「賛助団体会員」として全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO団体等、52団体が入会しています。(2024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、19ページをご覧ください。

日本語教育学会の現状とこれから (説明会)

[5月26日(日) 12:40 ~ 13:20 (40分間)]

主催：公益社団法人日本語教育学会

本学会は「人をつなぎ、社会をつくる」という使命のもと、日本語教育の学術研究・実践・情報交流の促進に取り組んでいる公益社団法人です。日本語教育学は「日本語教育学の俯瞰図」(2023年3月公開)にあるように、多様な領域でダイナミックに拡張し、また深化してきました。一方、日本語教育を取り巻く社会情勢は、2019年6月に日本語教育の推進に関する法律、2024年4月に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が施行されるなど、大きく変動しています。

しかし、本学会の資源には限りがあるため、注力して取り組む活動を学会理念にもとづいて再考する必要性が生じています。この大きな変化に対応するため、2025年度に執行予定であった第三次中期計画の策定を1年遅らせて検討に時間をかけることになりました。

本説明会では、こうした学会の現状と今後の方向性について会長・副会長がお話しします。みなさまからのご質問やコメントも歓迎いたします。

交流の部屋

[5月26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

2024年度春季大会では、「交流の部屋」というスペース・時間を設けることにいたしました。

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

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

学会参加者の皆様は、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。

*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 25 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
OPIc テスト / スリランカとつなぐ
効果的学習支援

第 2 会場

公益社団法人
国際日本語普及協会
書籍紹介 / 教材紹介

第 3 会場

株式会社
ひつじ書房
書籍紹介 / 教材紹介

第 2 部 [16:10 ~ 16:40]

第 1 会場

株式会社
アスク出版
教材紹介 /
つなぐにほんご

第 2 会場

一般財団法人
海外産業人材育成協会
AOTS 日本語教育事業
の活動紹介 /
日本語教師募集

第 3 会場

株式会社
ジャパンタイムズ出版
書籍紹介

第 3 部 [16:50 ~ 17:20]

第 1 会場

一般財団法人
日本国際協力センター
就労日本語 /
教師研修

第 2 会場

株式会社
アルク
会話授業のための
書籍紹介

◆動画・資料配信 (団体名及びキーワード):

株式会社 スリーエーネットワーク (書籍紹介 / 教材紹介)

◆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 (書籍割引 / 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

株式会社 国書刊行会 (書籍紹介 / 教材紹介)

株式会社 三修社 (新刊案内 / Can-do)

有限会社 Jリサーチ出版 (書籍紹介 / アプリ紹介)

株式会社 大修館書店 (書籍紹介)

公益財団法人 日本漢字能力検定協会 (ビジネス日本語能力テスト / BJT)

大学共同利用機関法人 人間文化研究機構 国立国語研究所 (大学院 / 日本語言語科学コース)

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

パネルセッション



中堅日本語教師研修の実践と課題

—日本語教育学会 JCN 研修を事例にして—

小林ミナ (早稲田大学)
中島祥子 (鹿児島大学)
義永美央子 (大阪大学)
小河原義朗 (東北大学)

1. はじめに

日本語教育学会では、文化庁「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」(2018-2020)と「同普及事業」(2021-2023)を受託し、6年度4回にわたって「日本語教育学会の人材、知財、ネットワークを活かした中堅日本語教師のための研修」(略称: JCN 研修)を実施してきた。本発表では、その概要、成果、および、課題を公開し、これからの社会の変化に対応できる中堅研修のあり方について議論したい。

2. JCN 研修の概要と変遷

2-1. 「中堅日本語教師」とは

『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版』(文化庁, 2019)では、日本語教育人材の役割を次の3つに整理している。(文化庁 2019:19)

① 日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
②日本語教育コーディネーター	日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者
③日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者

「日本語教師」には、さらに「養成」「初任」「中堅」の3つの段階があり、「中堅」は次のように定義されている。(文化庁 2019:20)

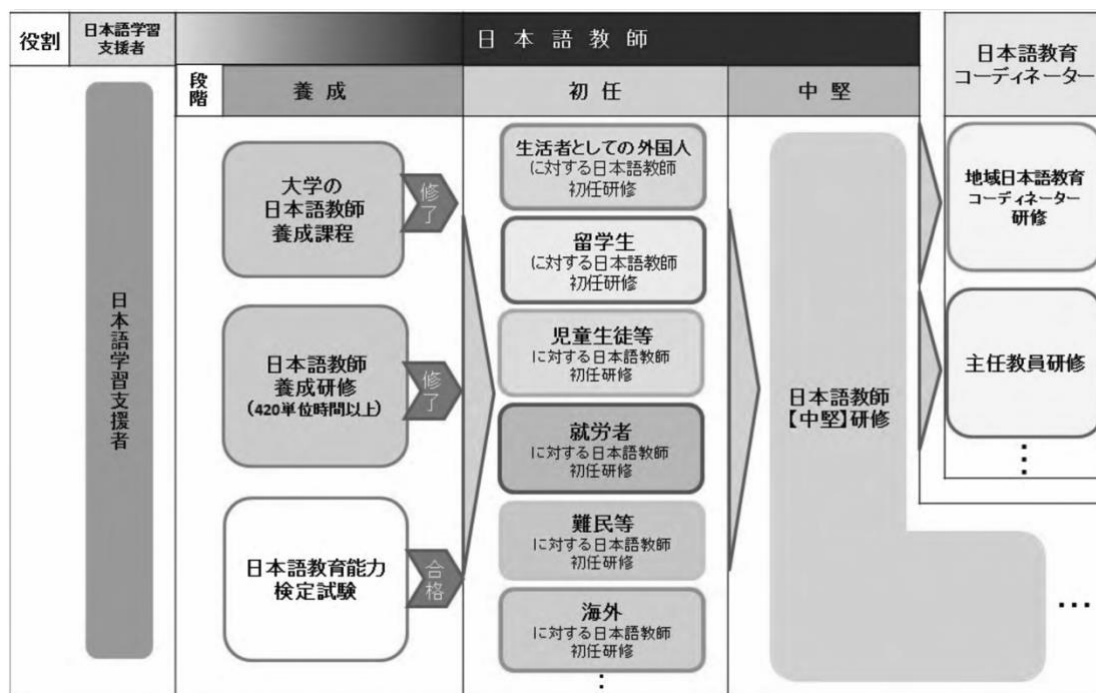
養成	日本語教師を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者。
初任	日本語教師養成段階を修了した者で、それぞれの活動分野に新たに携わる者。 ※当該活動分野において0~3年程度の日本語教育歴にある者。
中堅	日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験(2,400単位時間以上の指導経験)を有する者。 ※当該活動分野において3~5年程度の日本語教育歴にある者。

また、「養成」「初任」「中堅」のそれぞれの修了段階で求められる専門性については、次のように説明されている。(文化庁 2019:21)

養成	<ul style="list-style-type: none"> ○日本語教育に関する専門的な教育を受け、第二言語として日本語を教える体系的な知識・技能を有し、日本語教師としての専門性を持っている。 ○国内外の日本語教育現場で定められた日本語教育プログラムに基づき、日本語指導を行うことができる。
初任	<ul style="list-style-type: none"> ○日本語教育に関する専門的な教育を受け、第二言語としての日本語を教える体系的な知識・技能を有し、かつ活動分野や学習対象者に応じて求められる日本語教師としての専門性を持っている。 ○国内外の日本語教育現場で定められた日本語教育プログラムに基づき、体系的・計画的に分野別の日本語指導を行うことができる。
中堅	<ul style="list-style-type: none"> ○日本語教育に関する専門的な教育を受け、第二言語としての日本語を教える体系的な知識・技能及び十分な経験を有し、日本語教師としての高度な専門性を持っている。 ○国内外の日本語教育現場で学習者に応じた日本語教育プログラムを策定し、体系的・計画的に日本語指導を行うことができる。

JCN 研修における定義，説明も上記に従う。すなわち，「3-5年程度の日本語教育歴を持つ者を対象に，高度な専門性を持ち，学習者に応じた日本語教育プログラムを策定し，分野横断的に日本語指導を行うことができることを目指す研修」である。

なお，「活動分野」「分野別」「分野横断的」というときの「分野」とは，次の図中の「初任」の項にある「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」…といった各カテゴリーを指す。本発表においても，同様である。(文化庁 2019:35)



2-2. 2つのコース：「中堅」と「育成」

JCN 研修では，「中堅研修コース」(以下，「中堅」)と「講師育成コース」(以下，「育成」)

の2つが並走している。それぞれの目的は次の通りである。

「中堅」現職の日本語教師が課題を持ち寄り、学会の様々なリソースを活用し、協働してその課題解決に取り組むことを通じて、「中堅」としての能力開発と教育現場における課題解決や変革のプロセスをつなぎ、自己と社会（現場や周辺）の変革を起こせる日本語教育の専門能力の開発を目指す。

「育成」中堅日本語教師の研修を企画し、講師として研修を運営・実施できる人材を育成する。

2-3. 6年度（4回）の変遷

JCN研修は、これまで6年度（2018-2020年度「開発事業」、2021-2023年度「普及事業」）にわたって4回の研修を行ってきた。6年度の変遷を以下に示す。

年度	内容	
開発事業	2018	プログラム開発
	2019	「対面研修」「遠隔研修(LMS)」のハイブリッド
	2020	総括、成果の発信
普及事業	2021	「同期型研修」「非同期型研修（動画視聴, LMS)」のフルオンライン
	2022	同上
	2023	同上

本パネルでは、上記のうち普及事業（2021-2023年度）における3回の研修を主に取り上げる。3回の概要（機関、募集定員など）は次の通りである。

年度	コース	期間	定員	応募者	受講者	修了者	チーム	班
2021	「中堅」	10/1-2/15	80	54	51	45	13	4
	「育成」	10/1-2/15	20	16	14	12		
2022	「中堅」	8/1-1/15	40	44	42	41	10	3
	「育成」	7/1-2/15	10	12	10	9		
2023	「中堅」	7/15-1/15	70	64	60	54	13	3
	「育成」	7/1-2/15	12	12	9	9		

「中堅」受講者3-5名、「育成」受講生1名、講師（委員）1名で1つのチームを構成する。「非同期型研修」は主にチームを単位に取り組む。そして、3-5のチームで1つの班を編成する。「同期型研修」は主に班を単位に取り組む。

3. 「中堅」の概要と課題

3-1. 「中堅」の概要

「中堅」では、文化庁報告書（2019）の「日本語教師【中堅】に求められる資質・能力」（p.31）、および、「日本語教師【中堅】研修における教育内容」（p.56）を踏まえ、「つなげる・つながることを通じた実践の改善と教師の成長」を研修テーマとし、受講生が現場で抱えている課題を事前課題として提出し、各現場から見出した具体的な課題をチームごとに検討する。

7 か月間にわたる研修は、6 期に分かれている。1 期と 6 期はオリエンテーションや成果発表会等を行う。2 期-5 期は「講義」と「演習」を行う。各期の概要を次に示す。

期	1 期	2 期	3 期	4 期	5 期	6 期
時期	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12~1 月
事前活動	事前講義視聴	講義 2 視聴 講義・演習の 課題提出	講義 3 視聴 講義・演習の 提出	講義 4 視聴 講義・演習の 課題提出	講義 5 視聴 講義・演習の 課題提出	研修成果のま とめ提出 (チ ーム)
スクー リング	オリエンテ ーション 講義 1 (ライブ講 義)	講義 2 演習 1	講義 3 演習 2	講義 4 演習 3	講義 5 演習 4	成果発表会 (演習 5)
事後 提出 物	振り返りシ ート 自己評価票	振り返りシ ート	振り返りシ ート	振り返りシ ート 自己評価票	振り返りシ ート	修了レポート 自己評価票

2 期-5 期は、大きく次の 4 つのステップを踏んで進む。

- ① スクーリング前に講義動画を視聴し、自身の課題解決に関する活動を行う (非同期型)。
- ② 個人で講義・演習の課題をそれぞれ提出するとともに、チーム内でチャットツールを利用して議論 (非同期型) を行い、スクーリングに臨む。
- ③ スクーリングでは「講義」と「演習」の各課題について班・チームで議論を行う (同期型)。
- ④ 毎回のスクーリング後に「振り返りシート」を提出する。あわせて、研修期間中に「自己評価票」を計 3 回 (開始・中間・終了) 提出する。

これらの個人・チームでの活動を通して、自らの実践を振り返り、俯瞰し、言語化・精緻化する活動を行い、課題解決に向けた実践を行う。この過程を通して、中堅日本語教師の資質・能力を持つことが期待されている。

さらに、6 期で行う成果発表会に向けて、受講生は自身のチームに共通するキーワードを抽出するという活動に取り組む。キーワード抽出の過程を通して、自身の課題を再検討しつつ、チームの他メンバーの課題を「我がこと」としてとらえ、現場や経験が異なる者と議論できる共通の言語を持つことが期待されている。

講義動画 (下表) については、2023 年度とそれ以前の年度では以下の 2 点で改善を行っている。一つは、事前の講義動画として「①コースガイダンス」の他に、「②研修倫理と著作権」「③文献検索」の動画を準備した点である。もう一つは、講義 1 で「日本語教育の参照枠」の講義を文化庁に依頼し、ライブ講義を実施した点である。これにより課題解決に必要な知識と日本語教育に関する最新情報を取り入れた。

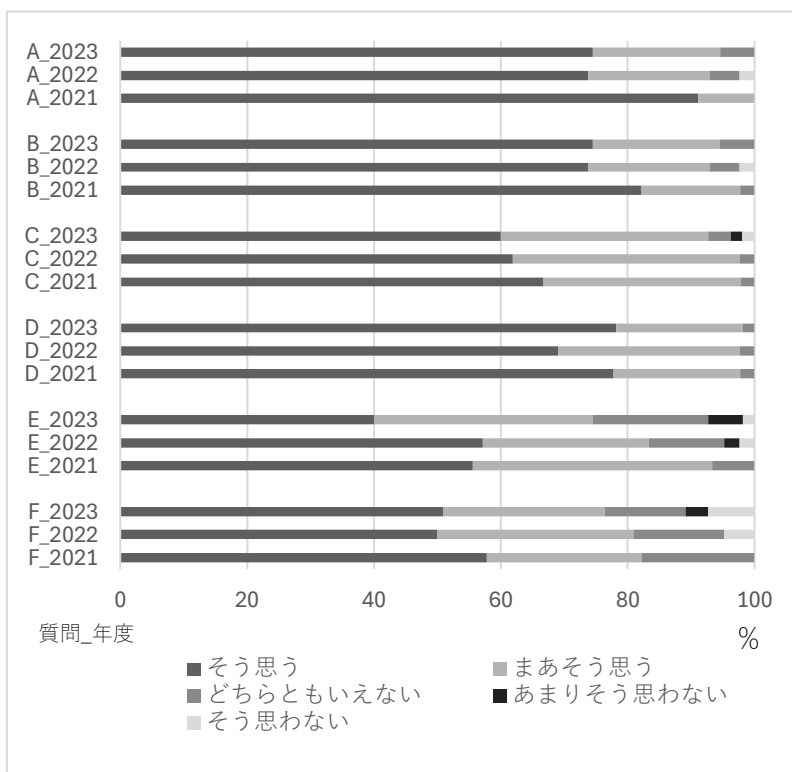
	科目	テーマ	動画本数
事前 講義	研修について①~③	①コースガイダンス	1
		②研究倫理と著作権	1
		③文献検索	1
講義 1	日本語教育の参照枠について	日本語教育の参照枠について	ライブ 講義
講義 2	日本語教育と「熟達」①~③	日本語教師と「熟達」	3

講義 3	「実践を記述する」ということ ①～③	①「実践」を観察する	1
		②「実践」を記述する	1
		③「実践」を評価する	1
講義 4	課題解決のアプローチ①～③	問題を解決する	3
講義 5	「実践」を振り返る／異なる実践をつなげる・つながる	実践を振り返る	3

2023 年度の修了要件は、同期型研修の出席率・課題提率・課題達成率のいずれも 80%以上を満たしていることである。「振り返りシート」「研修成果のまとめ」「修了レポート」については、それぞれのルーブリックをもとに各チームの担当講師が採点を行った。

3-2. 受講生からの評価と今後の課題

研修終了時に提出された「終了後アンケート」の結果から抜粋して紹介する。右図に以下の A～F の 6 つの質問について、質問ごとに各年度の結果を示す。質問 A は「全体として、この研修に参加してもよかったか」、質問 B は「課題持ち寄り型研修は中堅の資質・能力向上に効果的だったか」、質問 C 「講義動画の視聴（講義の課題を含む）は効果的だったか」、質問 D 「Zoom による同期型研修は、効果的だったか」、質問 E は「チャットツールを利用した非同期型研修は効果的だったか」、質問 F は「同じ研修の機会があれば、



他の中堅講師に勧めたいか」である。図の縦軸の例えば「A_2023」は、「A の質問に対する 2023 年度の結果」を示している (B_2023 以下も同様)。回答者数と回答率は、2021 年度 45 名 (88.2%)、2022 年度 42 名 (100%)、2023 年度 55 名 (91.7%) である。

全体的な満足度 (質問 A) と「課題持ち寄り型研修」に対する効果 (質問 B) については、どの年度も 9 割以上の受講生が肯定的評価 (「そう思う」+「まあまあそう思う」) を与えており、研修に対する評価はおおむね高いと考えられる。また、講義動画による「非同期型研修」 (質問 C) や Zoom による「同期型研修」 (質問 D) についても肯定的評価が 9 割を超えるが、チャットツールを利用した「非同期型研修」への評価については、やや年度による差があり、7 割～9 割と割れている (質問 E)。質問 F の他の中堅講師に勧めたいかについては、質問 A や質問 B の肯定的評価が 9 割以上に対して 8 割前後となっている。

また、自由記述からは、本研修を通して、1) 現場や実践を超えて議論できる言語を獲

得できたこと, 2) 自身の実践を深く振り返り, 課題を俯瞰的に捉え, 課題解決のプロセスが理解できたこと, 3) 多様な日本語教育現場への理解が深まり, 他の中堅日本語教師と「つながる」ことができたことなどが評価された。一方で, 1) 長期間にわたる研修と課題の負荷が高いこと, 2) 講義動画の内容と各自の課題解決への連携がわかりにくいこと, 3) メンターと講師の役割についての不明瞭さなどが指摘された。

4. 「育成」の概要と課題

4-1. 「育成」の概要

2-2でも述べたように, 「育成」は中堅日本語教師の研修を企画し, 講師として研修を運営・実施できる人材の育成を目指している。「育成」は以下の1)から3)のような流れに沿って, OJTの形で実施される。すなわち, 「育成」参加者は中堅研修生の学びに伴走しながらJCN研修が実際に運営される様子を体験し, その過程における気づきや学びを踏まえて自らの研修企画案を立案していくのである。また, いずれの段階もZoomを用いた同期型研修とチャットツール(2021年度・2022年度はSlack, 2023年度はLINEWORKS)を用いた非同期型研修を並行して実施し, 比較的長期(7ヶ月間)にわたる研修期間を通じて活発な意見交換が実施できるようにした。

1) 「中堅研修コース」のチームの一つにメンターとして参加し, 担当講師の助言を得ながら, 中堅研修生が自らの現場の課題について議論する学習の場を構築する。

2) その経緯と成果を「講師育成コース」のメンターセッション(MS)で考察し, 中堅日本語教師に求められる資質・能力やその育成方法を検討する。

3) JCN研修に参加して検討した中堅日本語教師の資質・能力やその育成方法をふまえ, 各自の研修企画案を準備・発表する。

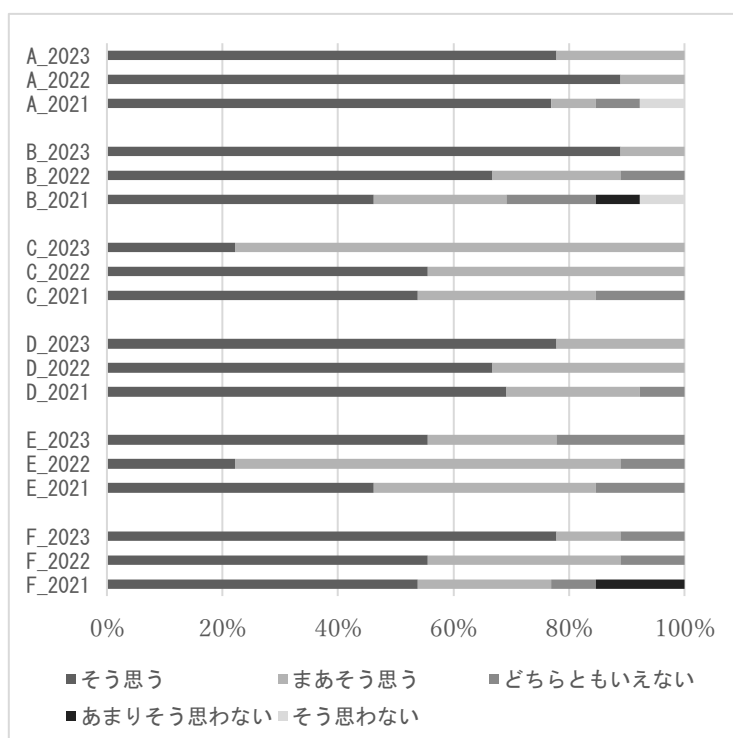
普及事業開始当初のJCN研修(2021年度)では, 中堅研修コースと講師育成コースの実施期間は完全に一致していた。しかし, 「中堅研修コースの研修生の学びに伴走し, そこの学びを踏まえて自らの研修企画案を練り上げていく」という講師育成コースの目的に照らし合わせると, 「JCN研修の目的やデザインを十分に理解しないまま研修に参加した結果, 伴走者としてのメンターに求められる役割が十分に果たせない, 「中堅研修コースへの参加(チームの活動の伴走)が活動の中心になってしまい, 自らの研修企画案の検討が消化不良になってしまう」という2つの課題が見出された。そこで, 2022年度からは中堅研修コースの開始前と終了後に各2回, 講師育成コース参加者のみを対象とした同期型研修を実施した。中堅研修コース開始前の同期型研修(オリエンテーション・事前セッション)では, JCN研修の目的やデザイン, メンターに期待される役割を丁寧に説明するとともに, 「中堅日本語教師」に必要とされる資質・能力やその育成方法についてもディスカッションを行い, その後に行われる中堅研修コースがどのように進行していき, その中でメンターにはどのような役割が期待されているのかについてのイメージを共有することに努めた。また中堅研修コース終了後には中堅研修コースの総括を行う振り返りセッションと研修企画案発表会を実施し, 中堅研修コースでの学びを踏まえた研修企画案について, 他者との対話を通じてさらに深めていく時間をとるようにした。さらに中堅研修実施中のメンターセッションにおいても, 中堅研修のメンタリングに関する意見交換のみならず, 随時, 研

修企画の進捗についても話し合うようにした。また、2023年度には、研修開始当初に外部講師（東京大学・栗田佳代子氏）を招聘し、ティーチング・ポートフォリオのワークショップを実施した。これによって、自らの教師としての経験を言語化するとともに、それを他の研修生や担当講師と共有することができ、結果として、お互いを尊重しながら学びあう関係性を研修の初期段階から構築することができたと考えられる。

時期	7月	8月	9月	10月	11月	12～1月	1月～2月
講師育成コース独自の活動	【同期型研修】						
	◇オリエンテーション・事前セッション ◇ティーチングポートフォリオワークショップ	◇メンターセッション (中堅研修コースでのメンタリングの振り返り・研修企画案の検討)				◇振り返りセッション (中堅研修コースの総括) ◇研修企画案発表会 (研修企画案の発表・意見交換)	
	【非同期型研修】 チャットツールを使った意見交換						
中堅研修コースへの参加		中堅研修コースの活動に伴走 (スクーリング(同期型研修)およびチャットツールを使った意見交換(非同期型研修)でのファシリテーション, 講義動画の視聴)					
提出物	振り返りシート 自己評価票①	振り返りシート(同期型研修後に提出) 自己評価票②				修了レポート 自己評価票③	

4-2. 研修生からの評価と今後の課題

3-2と同様に、研修終了時に提出された「終了後アンケート」の結果から抜粋して紹介する。回答者数と回答率は2021年度13名(92.9%), 2022年度9名(90%), 2023年度9名(100%)である。いずれの項目においても回数を重ねるにつれて肯定的な回答の割合が増え、2023年度には全体的な満足度(質問A), 「課題持ち寄り型研修」に対する効果(質問B), 講義動画による「非同期型研修」(質問C), Zoomによる「同期型研修」(質問D)の全てで肯定的評価(「そう思う」+「まあまあそう思う」)の割合が100%にな



っている。質問F（他の教師に勧めたいか）についても、2022・2023年度には約9割が肯定的に回答しているが、質問E（チャットツールを用いた非同期型研修）については、2023年度も「どちらともいえない」が22.2%あり、肯定的な回答は8割弱にとどまっている。

同じアンケートの自由記述では、次のような記述が見られた（表内の記述は、実際の記述を要約して掲載）。「ネットワーク構築」ができ、「最新の日本語教育の動向」が把握でき、「バラバラだった知識や技能がまとまり堅固になった」といった成果が述べられた一方で、研修のゴールの見えづらさや、非同期型研修での活動の難しさを指摘する声もあった。この点については5.でさらに検討する。

<p>成果 (肯定的 コメント)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・最新の日本語教育の動向や研究，社会の動向についての知見を得た ・ネットワーク構築ができた ・自分の人生の中での日本語教育の位置付けがより明確になった ・所属校に必要なかつ実施可能な研修計画を作成できた ・研修企画を書くことでバラバラだった知識や技能がまとまり堅固になった ・提出物などの事務処理に困らないタイムマネジメント能力・実行力が育成された
<p>課題</p>	<p>【研修全般】・開始時にゴールが見えづらい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・連絡・通知を早めに（余裕をもったスケジュールリング） ・前年度の研修の成果物を共有してほしい（発表会のスライドなど） <p>【非同期型研修】・講師&メンターの役割や責任範囲の明確化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・使い方ルールの明確化 ・文字化の得手不得手がある ・非同期での活動が進みにくい場合も

5. 運営面からの課題

開発事業からコロナ禍を経て改善しながら実施してきたこれまで4回の研修の実践を俯瞰して捉え、運営面からの課題として研修生の研修成果の継続と発展，研修体制の持続可能性について取り上げ、今後のあり方を検討する。

5-1. 研修成果の継続と発展

初任から中堅へと段階が進んでいくと、それに伴って教師としての役割も変化し、問題意識も少しずつ自身の授業から学習者，クラス，コース，教師，組織，運営，目標，組織外，社会へと広がっていく。そのため中堅コースでは，中堅の定義にあるように幅のある中堅のいつ，どのような問題意識を，どのように持つかによって，研修生各自が研修で設定する課題も変わってくる。研修開始時の背景や資質・能力も異なるため，その課題解決の過程も進度も異なるし，課題が整理，明確化されるにとどまる，収束する，あるいは拡散していくこともある。

講師育成コースであれば，中堅コースのメンタリングを通して検討した修了時に提出する研修案はあくまでも企画案であり，研修期間中に実際に実践する余裕はないため，実施後の直接のフィードバックが得られず実現可能性について具体的に検討ができない。メン

タリングの体験や自らの課題, メンタリングを通じた中堅の資質能力を捉え直す作業まではできてもその先の実践までは行かないため, 研修案もすぐに実行可能なものもあれば, 研修で取り上げるトピックが明確化するとどまるものもある。そのため, 研修生間の多様性をフル活用して相互に共有し合う機会を設けたり, 所属組織や同僚や仲間を巻き込んだりするよう促しているが, 研修課題も研修案も研修生内でとどまってしまう可能性もある。このようにどちらのコースにおいても研修生によって研修成果は異なり, それら各自が検討した研修課題や研修案を自身の具体的な実践へどのように結びつけていくか, 研修期間中に育まれつつある, あるいは育まれた資質・能力を研修終了後にどのように継続, 発展させていくかが課題となる。

そこで, 研修成果を広く日本語教育へ還元するための情報発信の場として学会ウェブサイト内に JCN 専用のページを開設する。そして, 研修修了生同士が修了後も自主的に継続して研修課題や活動に取り組んでいくためのネットワークコミュニティの構築をネット上に設ける予定である。さらに, 研修で体験した課題解決のプロセスを終了後も同僚や仲間同士で改めて体験したり, 新たな課題を設定して実践したりすることができるように, 研修ワークブックなどの教材化も検討している。

また, 文化庁の現職日本語教師研修プログラム普及事業(2023年度)において, 中堅を対象とした研修は本 JCN 研修のみである。幅のある中堅を対象とした研修では, 本研修成果の継続発展, 本研修のみではカバーできない中堅の資質能力を補うためには, 中堅内での研修の段階化や他機関による研修の複線化も必要である。課題解決型の本研修では, 研修生の各課題による多様性や相互共有の仕掛けを通して中堅に求められる資質・能力をカバーしようとしているが, 中堅の前後に位置付けられる初任, 主任, コーディネータといった各段階の研修プログラムとの内容的な連続性や相互補完の検討, 研修実施機関との連携も求められる。

5-2. 研修体制の持続可能性

3, 4 のような研修成果の土台となる研修自体を継続させるためには, スタッフの組織, それを補う各種ツール, 予算措置など, 持続可能な研修運営体制の整備が不可欠である。

まず, 研修スタッフの組織として現状(2023年度)では, 運営委員長, 副委員長のもと, 約8ヶ月間, 中堅コース研修生70名, 講師育成コース研修生10名を3班13チームに分け, 各班各チームに講師20名が分担して担当している。これを継続させるために, 講師の任期を1期2年で2期までとして再任を可とし, 研修の内容と方法が無理なく継続されるように毎年度約半数が入れ替わる体制とした。また, 中堅コース修了者が翌年度講師育成コースに参加し, 講師育成コース修了者が翌年度講師として研修担当者になる仕組みも促しているが, 研修スタッフの安定的な確保と発展的な役割交代が課題である。

それを補うツールとして, 本研修では非同期型研修の LMS として 2022 年度までは Slack, 2023 年度からは Slack の有料化に伴い LMS(WisdomBase)とチャットツール(LINE WORKS)を併用して使用している。この非同期型研修での参加者間のやりとりは, Zoom による月に一度の同期型スクーリングとその定例の機会を最大限に活用し, 研修生間やチームの関係性構築, 各自やチームの課題解決を常時進めるなどの役割を担うことから, 非常

に重要である。新たなツールを導入して1年目ということで、これまでできていたことやできなかったことなど、本研修の主旨や研修生の使用実態を踏まえて使用するツールの長所短所を分析し対応していく必要がある。

また、本研修では、文化庁の中堅の資質・能力を知識面で補うためではなく、課題解決型として設定された本研修成果を促す仕掛けとして、3-1にあるように動画コンテンツを作成、使用している。具体的に2023年度は、研修開始前の事前準備として研修担当講師による「中堅研修コースガイダンス」「文献検索の紹介」「研究倫理と著作権」の3本、その後は研修スケジュールに沿って同期型研修初回のライブ講義を経て、外部講師による第2回「教師と熟達」、第3回「実践を記述する」ということ、第4回「課題解決のアプローチ」、第5回「実践」をふり返る/異なる実践をつなげる・つながる(各45分)を視聴してから同期型研修に臨むこととなっており、研修生各自が課題解決に向けて課題自体の問い直しからアプローチの方法、実践後のあり方について学ぶと同時に、無理なくスムーズに課題解決が進められるような内容と配置になっている。このように各動画が単体でいわゆる知識伝達型の内容とはなっていないため、各自の課題解決のプロセスにおいて必ずしも触れられない中堅に必要な資質・能力が出てくることは否めない。そのため、中堅段階で必要な知識面を補うような動画等の教材を検討することも課題である。

何れにしても研修を支える研修スタッフ、LMSや動画コンテンツなどの各種ツールは、その質と量を充実させることが研修全体の費用や研修参加費に直結することから、研修体制の持続可能性を費用面から検討をする上でも重要な点である。

6. おわりに

研修講師の資質・能力など検討すべき点はあるが、開発事業から4回の実践を踏まえ、オンラインによる課題解決型の長期研修という目的、研修の内容と方法、運営体制についての方向性は固まってきた。そのようにして明確になってきた研修自体を改めてその目的、内容と方法、運営体制について本組織内における研修スタッフや外部評価委員による共創的な対話だけでなく、本パネルのような機会を通して外に開き、改めて全研修スタッフが同じ方向に進むためのビジョンを認識、共有すること、さらに今後本学会が継続的に取り組んでいく研修としてどのように位置づけ、実施運営していくのか議論していくことが重要である。

2024年度もすでに研修事業の受託が決定しており、今後も引き続き本研修の実践を踏まえた継続的な分析と評価を課題として、よりよい研修のあり方について検討、協議するとともに改善に取り組んでいく。

参考文献

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

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf

省察的実践を軸にした複合連携型日本語教育実習の構築と学び

—大学の日本語教員養成課程の場合—

池田 広子 (目白大学)

金庭 久美子 (目白大学)

功力 綾子 (元 JCLI 日本語学校)

趣旨説明

登録日本語教員制度の中では、日本語教育に関する知識や技能に加えて「日本語教育実習」(実践研修)の重要性が明確に打ち出され、教員養成の必須要件として大きく位置づけられている。このような動きは、現場で日本語教師に求められる知識や能力とともに実践力も非常に重視されているものだと言える。また、文化庁「令和3年度 国内の日本語教育の概要」によると、日本国内の日本語教師養成等を実施している機関・施設 675 機関のうち大学等の機関は 28.9%で最も多くを占めており、大学等機関が日本語教師養成にとっても重要であることが分かる。

本パネルセッションでは、大学の教員養成課程において、新しい時代に求められる日本語教育実習プログラムの一例を提示し、その在り方について議論したいと考える。これまで教育実習については多くの研究や報告がされてきた。例えば近年では、渡辺・今西(2019)や大河内・樋口(2023)などがあげられるが、ほとんどは単発的な実習や学外での短期間の実習であり、長期間に複数の実習を行い、順次性を考慮して多様な日本語教育現場も体験する実習はあまり行われていない。そこで、大学学部の「日本語教育実習」科目において、ショーンの省察的実践(Schön 1983,1987)の考えを軸に複数の教育機関と連携して行った1年間の実習をとりあげる。具体的には①当該実習プログラムの理論的背景や構築するまでの経緯、②実習の概要と方法、③受け入れ側の教育機関の取り組みの一例と④当該実習に参加した実習生の記録をデータとして分析した結果を報告し、その上で大学教員養成課程における日本語教育実習の可能性について、聴衆の皆様とともに考えていきたいと考える。以下では、上記①から④の観点から各12分ずつ報告する。

1. はじめに

池田 広子 (目白大学)

1-1. 実習プログラムの理論的背景

上述したように、これまで日本語教育実習に関する様々な取り組みや報告が行われてきたが、長期間の流れのなかで順次性をもって複数の実習を行うものや、1年(通年)の実習プロセスのなかで実習生らが省察を重ねていく実習はあまりみられない。現在は、日本語教育といっても一口で語ることはできず、その教育現場も日本語学習者も日本語教員も多様で、広がりを持っている。これらにに応じていくために、基礎となる日本語教授の技術の習得だけでなく、学内、学外、海外、そして国内の様々な日本語教育の現場で実習を

実施した。また、これらの複数の体験をもとに、そこから協働的に探求し、省察的に学んでいく力、つまり省察的实践を軸に置くことが重要であると考えた。

省察的实践とは、哲学者のドナルド・ショーン (Donald A. Schön 1983) が提唱したものである。この考え方は、専門家の成長にとって実践の省察が不可欠であることを強調し、「技術的な熟練」を中心に考える専門家に対するアンチ・テーゼでもある。ショーンは個人の経験や省察を基に、既存の知識や経験を統合しながら積み上げていくことを重要とした。また、ショーン (1987) は多様な背景を持つ専門家をどのように育てるかについて探求し、専門家である実践者が、「相互的に省察する場」を作ることや「学び合うことを通してコミュニティ」をつくることを示した。本実習では主にこの考え方を軸にして様々な実習を展開していく。

1-2. 実習プログラムを構築するまでの経緯

本学科は 2008 年から大学のカリキュラムの中で日本語教員養成を立ち上げて、日本語教育を主専攻として展開してきた。「平成 31 年 (2019 年) 日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」の教員養成課程のなかで「教育実習」が必要であることが示されたが、それ以前から本学科の教員から「日本語教育実習」の科目を新設したらどうか、という声があがっていた。それは、これまで臨地研修やゼミの中で実習を行うという試みがあったが、いずれも単発的であり、座学とのつながりや一貫性が整理されていないためである。また、現在の日本語教育で求められている様々な現場を網羅するに至らなかったため、実習生が複数のフィールドで体験できるような仕掛けや構造を考える必要があった。これらを踏まえて、まったく語学を教えたことがない学生らが無理なく学び続けることができる点も入れて、実習プログラム案を練った。

まずは、基礎知識だけでなく実践力や省察力もつけて送り出したいということで「通年実習」を設定した。次に、複数の教育現場で実習を、順次的に行いながら日本語教育現場の多様性を学べるようにした。そして、其々の実習の節目にふり返り活動を取り入れ、そこでは協働的な対話とその記録を書くように努めた。

素案は上記のようなものであったが、学内からの学生と教員の声と文化庁からの方針により、「日本語教育実習」という科目が、2020 年度に満を持して学内で立ち上がることになった。続いて、日本語教育実習を立ち上げるために、大きく分けて 3 つの教育機関 (大学内、海外の提携大学、学外 (日本語学校や様々なフィールドなど) との間でどのような交渉や準備を行ってきたのかについて述べる。

【大学内の準備】

2017 年度に「日本語教育実習」は座学の日本語教育専門科目を履修した 3 年次に開講することになった。科目として立ち上げるためには、学内の教務や学部長、上層部の承諾を得た後、「学則改定」の手続きを行った。これについては、学内の様々な審議機関に諮り、承認を得る必要があった。また、新規科目としてすべて承認されても、新入生から履修が可能になったため、結局、新入生が 3 年次になることを待っての開講となった。その間は、学内と海外の教育実習先の選定や交渉、実習の試行期間とした。学生の中にはここでの体験を臨地研修として捉えて、これを履修単位に代えた学生もいた。

【海外の提携大学】

海外実習については、目白大学と連携契約が結ばれている台湾、韓国の大学の日本語学科で基本的に行った。しかし、日本語教育実習を実施するために、新たに大学間の連携を他の学科と連携契約を結んだこともあった。

日本語教育実習の科目が立ち上がるまでの試行期間では、実習の実施・改善を繰り返し、双方（目白大学の教員と連携大学の教員）の対話と歩みにより、互いが納得できる着地点を探っていった。実習プログラムを先方に丸投げすることや形だけにならないように努めることによって、学生と教員の連携や関係性も徐々にできあがっていった。特に指導教員間では、お互いの教育現場に埋め込まれている文化や価値観に基づいた教授観や学習観のすり合わせに時間を割くことが多かった。また、海外実習であるため、学生の危機管理や、プログラムの時期（日本と他国の大学スケジュールの相違）を配慮する必要があった。そして、何よりも重要なことは、目白大学の他学科の交換留学生であることを配慮したり、他学科の教員との助言や協力を得ながら連携することであった。

【学外（日本語学校）】

学外の日本語学校については、都内及び都内近郊の日本語学校で夏季休暇期間に土日のをぞく2週間の実習指導を受け入れてもらえる学校を選定し、交渉を行った。特に実習の時期や期間、人数、実習費などについては、大学と日本語教育機関との書面で契約を交わした。また、プログラム内容については、春学期で行う学内の【実習1】で行った内容を、実習担当指導者に丁寧に伝え、【実習1】と日本語学校の実習がうまくつながるように努めた。また、プログラムでは、授業見学や教壇実習の確保、実習のビデオ撮影の協力を依頼した。特に苦慮した点は、大学の指導者が日本語学校の指導にどこまで関わればよいのかについてだった。最初は双方に戸惑いがみられたが、ある時から日本語学校の指導者の指示に従うように、実習生への指示を徹底するようになった。一方、大学の指導者は実習の記録ノートや評価についてチェックし、運営のサポートにまわるようにした。

以上の例は一端にすぎないが、実習が開講されるまでの準備期間では、学外教育機関と話し合いを重ねることが多く、話し合いを重ねれば、重ねるほど指導の先生方の考えは一樣でないことも分かってきた。例えば、実習について開放的などころもあれば、そうでないところもあり、その事情は教育現場や文脈によって様々であることなどである。

2. 実習の概要と方法

池田 広子（目白大学）

では、ここからは実習全体の構図と実習1, 2, 3について、図1をもとに述べる。【実習1】は学内で初級日本語学習者を対象としたオーソドックスな日本語実習を行い、【実習2】は【実習1】の経験を土台に学外の教育機関で教育実習を行う。そして、【実習3】は様々な日本語教育のフィールドの見学や支援に参加するというように設定した。単位は其々1単位で合計3単位である。

まず、【実習1】（春学期）では初級の日本語学習者を対象とした日本語の教え方を身に着けることを目指す。具体的には、教科書分析、教案の作成、模擬授業、教壇実習と全体

の振り返り活動を行う。次に【実習2】(夏季休暇など)では, 実習1の経験を土台に実習生が選んだ学外の日本語学校や海外の提携大学などで実習を行う。国内の場合は都内の日本語学校, 海外の場合は大学の連携大学 [韓国, 台湾]で, いずれも約10日間の実習を行う。実習生は提示されたプログラムの中から1つを選びそこから実習先に派遣される。そして, 【実習3】(秋学期)では, 様々な日本語教育のフィールドに身を置き, そこで日本語の授業を見学したり, 学習者の支援を行う。フィールドは, 日本語教育分野の多様化にもとづき, さまざまなフィールドを準備した。例えば, 夜間日本語中学校, 外国にルーツを持つ子どもを支援する機関, 中国帰国者支援・交流センター, 介護福祉施設, 難民支援施設などである。実習生はこの中から2つを選択し, 教員とともに上記機関に訪問し, 支援や見学を行う。

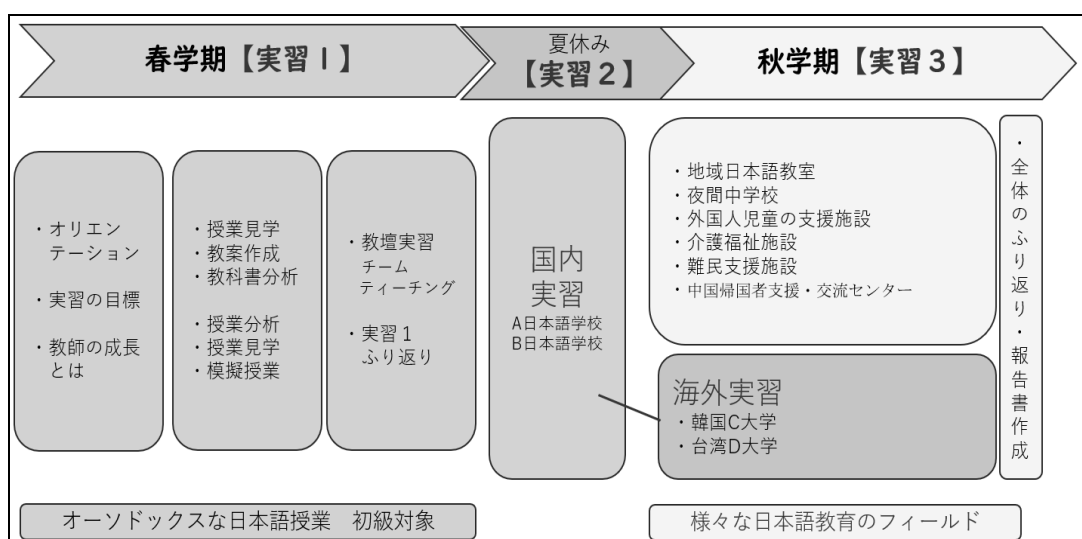


図1. 日本語教育実習の全体図

実習は1~3へと順次進んでいくが, それぞれの実習の節目で協働の振り返り活動を取り入れながら, 実践したことを報告し, 実習生同士で探求したり, 自分たちの実践について学び合う。また, 実習1は春学期に教壇実習を行って終了するが, 秋学期のはじめに実習1を録画した自分たちのビデオを視聴し, フィードバックする機会を取り入れて学び合う活動も行った(実習2, 3についても同様)。これらの複数の実習を1年かけて, 協働的省察を軸に進めていくが, 様々な実習が実習生の中で有機的につながり, 日本語教師としての実践力, 省察力, そして広い視野を身につけていくことを目指している。当該実習は2020年度より開講し, 2023年度までの4年間を行い, その活動記録を収めている。

最後に本実習について工夫している点を3つ述べる。1つ目は, 「日本語教育実習報告書」を刊行していることである。報告書は, 実習生らがそれぞれの実習で何を体験し, 何に気づき, どう考えたのかが詳細に示されているもので, 実習生らが実践をもとに省察した記録である。2つ目は, 大学のアセスメント・ポリシーの主観評価として毎年報告していることである。教育実習に関する成果を定量データで収集し, 実習前と後で縦断的な調査を実施している。調査では, 4つの観点(①知識の習得, ②技術の習熟度, ③主体性の獲得,

④協働性)の達成度から実習生らの意識の変化や達成度を示し、学びの変化を可視化している。3つ目は、日本語養成課程の科目群を履修した上で「日本語教育実習」の単位認定を得た学生については、「日本語教育」の学位と大学が認める「日本語教員養成課程修了証」を発行している。以上のように本学科では「教育実習」の運営について質的な向上に努めている。

3. 受け入れ側の教育機関の取り組みの一例

功力綾子 (元 JCLI 日本語学校)

報告2では実習2の内容と、教育実習を受け入れた側からの実習生の様子を報告する。教育実習を受け入れた日本語教育機関は、東京23区内にある、定員1,300名を超える大規模校と言われる告示校である。2023年末現在、職員は約40名(専任講師を含む)、非常勤講師は約60名で、上級から初級までの11レベルが常に稼働している。進学コースのほか、ビジネスや特定技能のコースを持ち、多様化する日本語学習者に対応している。

教育実習は10日間で、そのうち教壇実習は2回行った。教壇実習の他に講義形式での知識の確認をし、授業見学を多く取り入れた。表2は教育実習のスケジュールである。

表1 教育実習スケジュール

	時間	内容	実働時間
1日目	10:00-17:00	オリエンテーション/用語解説/文法分析/授業見学(中級)	6時間
2日目	10:00-17:00	誤用分析/模擬授業準備	6時間
3日目	10:00-16:40	授業見学(会話クラス、初中級、初級)/模擬授業準備	5時間40分
4日目	10:00-16:40	模擬授業準備/授業見学(初級)	5時間40分
5日目	9:00-15:00	模擬授業/授業見学(初級)	5時間
6日目	9:00-16:00	フィードバック/教壇実習準備/授業見学(準上級)	6時間
7日目	9:30-15:30	教壇実習準備	5時間
8日目	9:30-16:30	教壇実習リハーサル・フィードバック・準備/授業見学(初中級)	6時間
9日目	9:00-12:30	教壇実習準備/授業見学(上級)	3時間30分
10日目	9:30-14:30	教壇実習・フィードバック	4時間
		合計	52時間50分

大学での講義・実習からバトンを受けて、教育実習を日本語学校で行うにあたり気をつけたことは大きく3点ある。1つ目は知識を技術に結びつけること、2つ目は大学での講義や実習の流れを汲むこと、そして3つ目は自分で考える力を養うことである。

初年度から教育実習のコースデザインをする際に意識していたのは、講義で得た知識を教育実習で技術に結びつけることである。自身の経験でもあるが、いくら知識として日本語教育について学んだとしても実際の現場で活かせるようになるには、模擬授業や授業形式の実践練習を行うのが一番イメージがしやすく、「〇〇という用語はこういうことか」と

いう気づき大きい。よって、教育実習の前半では授業・教案で使われる用語の確認や、誤用分析をあらためて講義形式でおさらいする。それを授業見学時や教案の中で使って理論から実践に移すことを求めた。また実習中は、教壇実習の準備をしながら文法分析をじっくり行うことで、授業を作ることを通して省察する力を養おうとした。これは受け入れをした4年間ずっと行っていた。

実習生からの反応が一番みられたのは誤用訂正であった。講師としては意外だったが、見学時に「早速リキャストしました」や、「本当にこういう間違いをするんですね」など発見や実践があったようだった。誤用は教壇実習の際にももちろん発生していたので、ここでもきちんとフィードバックを行い、直接訂正を示す明示的訂正だけでなく、メタ言語的訂正をしている者もいた。誤用訂正もだが、用語確認でも出てきた言葉をきちんと教案内や講師との会話で使っており、習ったことをすぐに使うのは実習生も日本語学習者も同じである。

また、知識を実践に移す作業の1つとして、学校の特徴を活かし授業見学は初級だけでなく中級や上級のクラスにも入った。養成過程の段階では、教える対象となる学習者についてあまりよく知らないことが多い。初級とはどのくらいのスピードで話しの語彙や文法を使えばコミュニケーションができるのか、中級では初級とはどのくらい違うのか、上級は「日本語が上手ですね」という感想ではなくどのレベルまで上達することを目指しているのかということを見てくるように伝えた。教壇実習のティーチャートークで完全に再現できなくても、それぞれのレベルがどのくらいであるかを体験することは、実際に教壇に立つ際の1つの指標になることだろう。

さらに、いろいろなクラスに入るということは、様々な教師の授業を見ることにもなり、教え方や雰囲気を含めたものが授業作りであると示せた。

大学での講義や実習の流れを汲むために、教育実習の模擬授業の課題は、事前に実習担当の講師の先生から課題を聞き、なるべく同じものにならないよう課題を与えた。大学での実習1ではチームティーチングで1つの文型を教授する模擬授業をしているということだったので、同じような日本語のレベルの文型を1人で行うことを求めた。実際の授業準備と授業は1人で行うことがほとんどだからである。毎回の実習生の反応は、1人では心許なくやり切れるか不安というものだが、授業準備の時間には実習1ではどうだったか、どんなフィードバックを受けたかなどを自分たちでふり返りながら進めていた。こちらも実習1と教育実習で作りに上げるものとも大きな齟齬がないようフィードバックに配慮した。コースデザインをした際には狙っていなかった効果として、実習1での模擬授業のフィードバックの意味をあらためて確認できるという反応が実習生からあった。実習1でフィードバックはもらったものの、どう改善したらいいかわからずにいた箇所には再び取り組むことで解決策を見出していた。同様に、実習1でも指摘されたことを教育実習でも繰り返し、本当に弱点なんだと認識したという声もあった。

いずれにせよ、大学での実習と教育実習実施機関との連携によって、実習生の気づきや進歩を促せていると考える。

自分で考える力を養うというのはどの場面においても重要なことであるが、養成課程の者にありがちで、授業を作る際に「この導入でいいですか」「この練習でいいですか」とい

う質問をよくされる。教育実習の場も例外ではない。答えを示すことは悪いことではなく、時に必要なことではあるが、これに対してすぐに答えを与えてしまうと、講師の教案／授業になってしまって、実習生の力とはならないと考えている。

教育実習では常に、分析・実行・修正を繰り返せるようにヒントを与え続けて自ら答えを導き出せるように工夫をした。「教科書は何と書いてある?」「参考書の接続の種類は動詞だけだった?」など、答えを見つけるところを実習の講師ではなく、現場に出た時にもどこを参照したらいいのか示すようにした。

養成課程は実行と修正を繰り返す場であり、分からないことを分かるようにする、できなかったことをできるようにするのであって、「上手くやる」時間ではないし、むしろ実行と修正を繰り返してほしいと実習生に伝え続けた。

大学と教育実習実施機関が連携して教育課程を運営していくことは、気づきや進歩を促し、実習生が力を付けるための大きな役割があると考えている。

4. 実習記録から見る実習生の学び

金庭 久美子 (目白大学)

報告3では2022年度の日本語教育実習記録を分析した結果を報告する。客観的視点で分析を行うため、授業を担当しない教員が担当した。本実習では、【実習1】、【実習2】、【実習3】を行っているが、各活動の終了時に「ふり返り」の時間をもち、実習生がそれぞれ実習記録を書いている。その記録をまとめたものが『2022年度日本語教育実習報告書』である。本研究では、事前に紙面により調査協力の承諾が得られた実習生A、実習生B、実習生C、3名を対象にインタビューを行った。実習生3名は当時学部3年生に在籍していた男性2名、女性1名である。3名は日本語教育専門科目を全て履修したうえで、大学でのモデルスチューデントを対象とした【実習1】、日本語学校での【実習2】、さまざまな教育機関での見学及び支援の【実習3】を行った。インタビューの際は実習報告書に沿って、1年間の実習について事前の予想と実際の状況、報告書に書く段階で気づいたこと、質問者が気になったことについて質問した。

【実習生Aの分析】

実習生Aは、実施前から教員の助言を全て吸収したいと考えていた。【実習1】の報告書には「導入の部分でコントに挑戦し、分かりやすく理解を促した」とあった。教授技術に対する気づきがあったため、コントを取り入れてみたがその実践には葛藤があったという。【実習2】には「日本語学校の先生がどんなことに気を配り、どんなことを注意して教室運営をしているのかがとても勉強になった」とあり運営方法に目を向けている。また「同じ大地クラス担当だったOさんの授業も先生の授業と遜色なく進んでおり、すごいと感じた」とあり、共に実習を行った仲間の教え方にも刺激を受けている。【実習3】では、見学した授業の担当教員に教室の運営の方法について質問し「話す時間を最小限に抑えほとんどの時間を学習者に考えさせ発話をさせたり、言い換えに関しても母語に翻訳せずに日本語でさせたりする様な授業形態を取っている」という回答を得て、その教員の教育観に刺激を受けたという。さらに実習後はこれらの経験から日本語教師という将来のビジョ

ンを得たと言っている。実習生 A は【実習 1】では自身の教授方法を重視したが、【実習 2】
【実習 3】では学生に対する教室の運営方法へと関心が移っていく様子が見えてくる。

【実習生 B の分析】

実習生 B は、実施前は日本語教育は子どもの英会話教室のようなものだと考えていた。
【実習 1】の報告書によれば「教科書の使い方やティーチャートークのやり方、板書の仕方など教師として必要な知識も学ぶことができた」とあり、指導内容に注目したという。
【実習 2】には「日本語を学ぶ人がどんな風に学んでいるのかなど、学校に行かなければわからないことが多くあり、とても楽しかった」とあり、指導内容だけでなく日本語学校全体の様子をとらえており、現場を間近で見ることができてよかったと述べている。【実習 3】では夜間中学を訪問した際に「日本語教育の現場が日本語学校だけではないことや、日本語教師が必ずしも日本語教育の専門知識があるわけではないことなどを考える機会になった」とあり、日本語教育の現状について気づきがあったという。さらに、最初のイメージと実際の姿は異なったことや日本語教育を行うことで海外の文化に触れる面白さを知ったとも述べていた。実習生 B は【実習 1】では、教授内容に関心があったが、【実習 2】【実習 3】では社会における日本語教育の存在意義について考えるようになっていく。

【実習生 C の分析】

実習生 C は、実施前は日本人なら誰でも教えられると思っていたという。【実習 1】の報告書には「初級の学習者を対象とした授業を想定したため、特に苦戦したことは語彙コントロールをはじめとする教案作りだった」とあり、予想とは異なったという。実習生 C は教案をはじめとする指導内容に注目している。【実習 2】には「私が 2 週間実習をした中で最も印象的だったのが、学習者の誤用と、その誤用の訂正をどうするかについてだ」とあり、学習者の反応にどう対応するかというフィードバックの方法を検討したという。その結果、【実習 3】の記録では大学の日本語クラスの見学の後「学習者はその語の定義を理解しながら、実際にどのような場面で使うかまで詳細に学んでいる」とあり、学習者へのフィードバックの方法を観察し、国語教育にはない日本語教員の丁寧な対応に感動したと話していた。実習後には日本語教師になるならフィードバックの上手な教師になりたいと話している。実習生 C は【実習 1】では、教授内容に関心があったが、【実習 2】【実習 3】では個々の学習者と教師の関わり方へと変化していく様子が見えてくる。

【日本語教育実習記録の分析結果のまとめ】

実習生 A, B, C の 3 名の 1 年間の活動を見たところ、表 2 のように注目する点に変化が見られることが分かった。

表 2 実習生 A,B,C の 1 年間の活動と注目する点の変化

	実習 1 (春学期)	実習 2 (夏休み)	実習 3 (秋学期)
実習生 A	教授内容	教師によるクラスの運営方法	教師によるクラスの運営方法
実習生 B	教授内容	日本語教育の存在意義	日本語教育の存在意義
実習生 C	教授内容	個々の学習者と教師の関わり方	個々の学習者と教師の関わり方

実習生 A, B, C は【実習 1】の模擬実習や教壇実習を行っている際は、教案の作成、

授業での話し方などについて語っており、三人が共通して教授内容に注目している。しかしながら、【実習1】のふり返しを行うことで、教えることに少し自信がつき、【実習2】では、教室運営やフィードバックの方法に関心を持ったり、日本語学校の全体の様子を観察したりして、異なる面から日本語教育に目を向けるようになっていく。またふり返しで記録を行うことで関心を持ったことが意識化されているように思われる。さらに、実習3ではその傾向は強まっており、これまでの疑問を担当教員に尋ねたり授業の様子を観察したりしている。実習生によって持つ関心事は異なるが、【実習2】【実習3】と省察しながら継続して日本語教育と関わることで実習生ABCの学びに変化がみられることが分かった。

多くの日本語教員養成機関では【実習1】のような教育実習を短期間に行っていると思われるが、本研究の実践のように時間をかけてさまざまな日本語教育と関わることによって、実習生の成長を促すことができるのではないだろうか。

5. まとめ

登録日本語教員の国家資格化では日本語教育機関に様々な要件が求められている。大学の教員養成課程は制約が多いなかで大学の組織内以外で調整や対応をしていくことも求められるが、一方で「日本語実習」は本来どうあるべきかについて、実習生や日本語教師の視点や多角的な側面からも考慮していくことも重要であると考えられる。

参考文献

- (1) 大河内瞳・樋口尊子 (2023) 「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした日本語教育実習と実習を通じた大学生の学び」『日本語教育』185,139-153
- (2) 目白大学日本語・日本語教育学科 (2023) 『2022年度日本語教育実習報告書』(未公開)
- (3) 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)』
(https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html) (2024年3月31日)
- (4) 文化庁 (2021) 『令和3年度国内の日本語教育の概要』
(https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r03/pdf/93791201_01.pdf) (2024年3月31日)
- (5) 渡辺史央・今西利之 (2019) 「海外日本語教育実習に参加した学生の心的変容について—実習生の記述文からみえた「気づき」や「学び」」『高等教育フォーラム』Vol. 9,13-26
- (6) Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- (7) Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. John Wiley & Sons. (D・ショーン著 柳沢昌一・村田晶子監訳)

口頭発表

(午前の部)



ビデオ録画を活用したスピーチ活動の実践

—自己評価・ピア評価を経たパフォーマンスの変容—

篠崎佳恵 (東京国際大学)

大住あかり (パデュー大学大学院生)

酒井晴香 (東京国際大学)

1. 研究背景

日本語の授業におけるスピーチ活動では、一人の学生が教室の前に立ち、それをクラス全員で聞くという方式が多い。一方、限られた授業時間で全学生のスピーチ時間を確保することは他の活動の時間を圧迫し、教員・学生の負担となる。そこで、発表者らの所属大学における担当コースでは、以前から、自身のスピーチを自宅で録画して提出する形式を採ることで、授業時間を圧迫しないスピーチ活動の工夫を行っていた。

ビデオ録画を活用したスピーチ活動には、時間面での効率性以外にも利点がある。近年、デジタル機器や動画共有サービスの普及により、非対面・非同期の場における情報の発信・受信が身近になっている。子どもの言語学習について述べた Pinter (2019)では、デジタル機器の活用が学習の効率性だけでなく、学習の楽しさという情緒面の効果をもたらすと示唆されている。本実践の対象者は学部の留学生であるが、日常的に使い慣れたスマートフォン等を活用することは、学習への前向きな取り組みに繋がるものと予想される。

ただし、これまでの実践における評価は教師のみが行っており、自律学習を促すものではなかった。そこで、本実践では近接分野における実践を参考に、提出ビデオに対する自己評価・ピア評価を組み込むことで、自律的・主体的学習の促進を目指すこととした。

2. 先行研究

ビデオを用いた自己評価は、教員養成や外国語教育分野で実践が蓄積されている。ビデオ活用の実践研究と報告された効果をまとめた論考として岡田 (2015)があり、自己省察力・自律的学習能力の向上に有用であると述べられている。また日本人英語学習者のオーラルプレゼンテーションのパフォーマンスに着目した Okada (2012)では、練習よりも本番の自己評価が高くなったとされている。しかし、これは自己評価のみを検討しているため、パフォーマンスに表れた実際の変化については検証する余地がある。

日本語教育分野では、スピーチの自己評価を行った実践はあるものの、ビデオを用いた自己評価の事例は多くない。ビデオを評価に用いた数少ない実践として浅岡 (2013)があるが、これはビデオを教師による即時訂正フィードバックに活用した事例であり、学習者による自己評価は行われていない。一方、スピーチの自己評価にビデオを用いた渡辺ほか (2024)では、音声面での客観的な自己評価に一定の効果が見られている。しかし、これは本番のみの撮影であり、自律的・主体的学習に繋がるような、ある一つのスピーチに対する継続的な取り組みにはなっていない。

3. 研究目的

先行研究を踏まえ、本実践では、日本語教育のスピーチ活動において、練習の録画と自己・ピア評価、本番の録画と自己評価というサイクルを実施し、効果を検証する。具体的には、練習と本番という二度のスピーチ動画から、先行研究で見られた音声という項目に内容面を加えて総合的なパフォーマンスの変容を探り、自己・ピア評価からの影響を記述することで、ビデオ録画を活用したスピーチ活動と自己・ピア評価が、どの項目において、どのように効果的であるか明らかにする。

4. 実践の概要

本実践は、2023年春学期に総合日本語中級後半コース4クラス64名を対象に実施した。本コースは、1コマ100分を週4回15週にわたって開講する選択科目で、履修者は英語学位プログラムに在籍する多国籍の英語話者留学生である。

分析対象とするスピーチ活動は、コースの第6週から中間試験の一環として表1の流れで実施した。スピーチのテーマは「貿易会社の社員として、海外の商品を日本の大学生に紹介する」で、ビデオの長さは3~5分とした。テーマ選びに当たっては、教科書で学習した表現を活かせることや、学生にとっての真正性、ビデオ作成の必然性、オリジナリティの出しやすさなどを考慮した。スクリプト作成支援のため、スピーチの談話構造の理解やメタ言語表現の学習を目的とした穴埋め形式のワークシートを配布した。

表1 実践の流れ

日付	授業内/外	活動内容
5/8	授業内	教科書のモデルスピーチ提示、フローチャート確認、類似テーマでのグループ練習
5/9	授業内	試験内容の告知（テーマ、制限時間、評価基準等）、ワークシート配布
5/18	授業外	練習ビデオ録画、自己評価シート①の提出期限
5/19	授業内	ピア評価活動
5/21	授業外	本番ビデオ録画、自己評価シート②の提出期限

学生は自宅でスクリプト作成と練習ビデオの撮影を行い、練習ビデオをコースの Moodle に提出した上で、Moodle 上に設置された Google Form のループリック（図1）で1回目の自己評価を行った。教員によるスクリプトのチェックは行わなかったが、タスクを達成するために利用できる教室外リソースは自由に活用するよう伝えた。

練習ビデオ提出後の授業では、2~3人のグループで各自パソコンを用いてビデオを見せ合い、紙のピア評価シートに書き込む形式でピア評価を行った。学生は各自受け取ったピア評価を持ち帰り、本番ビデオを撮影、自己評価を行った上で Moodle に提出した。

自己・ピア評価で使用したループリックは4項目（「発音と流暢性」、「内容」、「語彙と文法」、「一貫性」）×4段階で、加えて、各評価項目に自由記述欄を設けて、課題達成度の評価や失敗原因の分析、目標再設定といったメタ認知（三宮 2008）の促進を図った。自由記

述欄の使用言語は英語または日本語とした。

	Inadequate	Needs improvement	Meets expectations	Exceeds expectations
Pronunciation and Smoothness	Frequent problems with accent, intonation, and smoothness.	Some problems with accent, intonation, and smoothness.	Accent and intonation are mostly accurate, smooth, and clear.	Accent and intonation are almost always accurate, smooth, and clear.
Content and Organization	Does not adequately state what the speech is about.	Attempts to state the topic, and contains weak support for the topic.	Clearly states the topic, and contains support for the topic.	Clearly states the topic, and contains strong support for the topic.
Vocabulary and Grammar	Uses only basic, simple vocabulary and expressions.	Uses limited vocabulary and expressions, and makes frequent errors in word choice.	Uses varied vocabulary and expressions learned in class, and makes only a few errors.	Uses appropriate expressions and a wide range of the vocabulary learned in and outside of class.
Coherence	Generally incoherent, with little use of cohesive devices.	Somewhat coherent, with some use of cohesive devices.	Generally coherent, with mostly effective use of cohesive devices.	Coherent, with effective use of cohesive devices.

図1 自己・ピア・教師評価で使用したルーブリック

コース終了後、アンケートにより、自己・ピア評価がパフォーマンス向上に役立ったかなどについて感想を尋ねた。なお、コースの成績評価は教師が同一のルーブリックを用いて本番ビデオのみを対象に行った。

5. 分析方法

本発表で分析データとするのは、上記実践から得られたもののうち、研究参加に同意した17名分の練習・本番ビデオ、自己評価シート①、ピア評価シートと、38名分のアンケート結果である。加えて、練習・本番のビデオに対して日本語教師2名（発表者）が上記ルーブリックを使用して行った評価も分析に使用した。

分析の手順は以下の通りである。まず、スピーチのパフォーマンスの変容を客観的に捉えるため、ルーブリックの4段階のラベルをそれぞれ1, 2, 3, 4点に置き換え、練習と本番のビデオに対する教師評価の比較を行った。次に、練習ビデオと本番ビデオの内容面の変容を質的に捉えるため、それぞれを文単位で聞き比べ、変化があった部分を文字化したデータを作成し、その変化がどの評価項目に関連するかを分類・集計した。集計に当たっては、「語彙・文法」「一貫性」は語単位または語のまとまりごとに1か所と数えた。以下の例1では下線部で1か所、二重下線部で1か所と別に数えた。

例1 (練習) ご利用の方に合わせて服を**選ぶ**ことができます。それが最大の特徴です。
(本番) あなたに合わせて服を**選んでくれる**のが最大の特徴です。

「内容」については、例2のように、文単位または複数の文のまとまりの単位で、意味が変わっていたり、追加・削除されているものを1か所と数えた。

例2 (練習) このチョコレートは、カフェインが入っているチョコレートです。
(本番) 最初に見ると、普通のチョコレートみたいですが、実は、このチョコレートに、カフェインが入っているのは特徴です。

さらに、練習ビデオの自己評価・ピア評価がどのように本番ビデオの変容に結びついていくかを質的に検証するため、自己評価・ピア評価と、本番ビデオおよび文字化データを照合した。最後に、学習者の本実践に対する意識を調べるため、アンケートを分析した。

6. 結果と考察

6-1. 教師評価の比較

まず、練習 (pre)・本番 (post)ビデオに対する教師評価の差を検証する。教師評価の分布は全体として、練習 (pre) よりも本番 (post) で評価が高くなっている (図2)。また、各学生の評価を個別に見ても全て改善または変化なしとなっており、評価が下がった例はなかった。

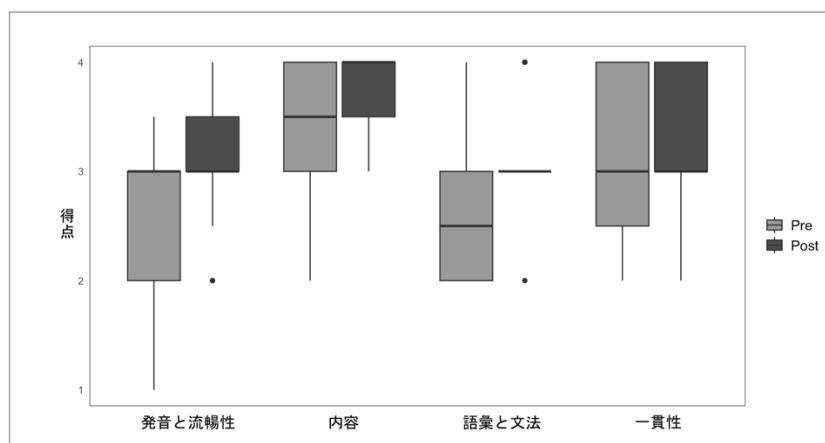


図2 教師評価 (pre-post) の比較

次に、この差をウィルコクソンの符号付順位検定を用いて分析した結果、「発音と流暢性」($z = 2.88, p = .004$), 「語彙と文法」($z = 2.74, p = .006$)が有意であった。ただし、評価者の所感としては、「発音と流暢性」の得点アップは淀みなく話すという流暢性の向上によるもので、各語のレベルで問題のある発音が本番で大きく改善された例はなかった。「語彙と文法」については、誤用の修正のほかに、単文から複文への変更や授受表現の使用など、事象間の関係を明示するような表現レベルの修正も見られた。「内容」($z = 2.41, p = .016$), 「一貫性」($z = 2.27, p = .023$)については評価に有意差が出るほどの変容はなかった。

こうした伸びが見られた要因として、Pinter (2019)も論じているように、ビデオ撮影により促進される反復による慣れが挙げられる。また、本実践でのビデオを見ながらの自己評価とピア評価活動により、客観的にスピーチを見直す機会が提供されたことも要因の一つと考えられる。

6-2. 音声面の変容

次に、本実践での活動がパフォーマンスの向上に貢献したかを探るため、パフォーマンスの変容を、音声面（「発音と流暢性」）と言語形式面（「内容」「語彙と文法」「一貫性」）に分け、それぞれに自己評価・ピア評価との関連を検証したい。

6-2-1. 自己評価との関連

自己評価においては、「発音と流暢性」に4段階の2以下をつけた学生が17名中12名おり、4項目の中で最も評価が低かった。評価を低くつけた理由の記述では、特に「発音と流暢性」のうち、「流暢性」に関わる記述が最も多く見られ (5/12名)、これが6-1で示し

た「流暢性」の教師評価向上につながったと考えられる。このように流暢性に関する自己評価を行えたのは、三宮（2008）で指摘されているように、ビデオを用いたことで、パフォーマンスを遂行しながら自己評価するよりも認知的負荷が軽減され、きめ細かなモニタリングが可能になったためではないかと思われる。

6-2-2. ピア評価との関連

ピア評価でも、自己評価同様、「流暢性」に関する指摘が多く見られた（7/17名）。また、発音に関するコメントも少数見られたが、改善には結びついていなかった。これは、発音が間違っていると指摘されても、正しい発音の仕方を獲得するところまでは、本実践の流れでは辿り着けなかったためだと考えられる。

6-3. 言語形式面の変容

スピーチの言語形式面の変容は、17名中16名で計103か所見られた²⁾。内訳は、「内容」が51か所、「語彙と文法」が49か所、「一貫性」が3か所であった。

6-3-1. 自己評価との関連

上記の変容のうち、自己評価のコメントと直接的な関連が推測されたものは4名の4か所で、多いとは言えなかった。自己評価においては、「内容」や「語彙・文法」に高評価をつけており、改善点よりも、その高評価の理由を漠然と説明するものが多かったためと考えられる。ただし、自由記述には表れていなくとも、実際には本番ビデオで103か所もの変更が行われていることから、ビデオ撮影と自己評価によって内省と改善のサイクル（Pinter, 2019）が起っていたことが推察される。

6-3-2. ピア評価との関連

スピーチ内容の変容のうち、ピア評価のコメントと直接的な関連が推測されたものは6名の12か所であった。特に「内容」に関して、ピア評価の影響が大きい傾向があった（8か所）。「内容」については、先述のように自己評価では具体的な改善についての言及が少なかった一方で、ピア評価では、下記の例のように、紹介したい商品のターゲットである日本の大学生への焦点化や、商品の利点の強調に関する改善提案が見られた。

- Instead of explaining about this cake, you can try to why is this good for university student, what made it special to students（ママ、後略）

このような提案を受けて実際に内容の改善に結びついた例を以下に示す。

- （ターゲット焦点化のため追加）学生たちは授業中の時タイヤンピンはよいデザートです。小さいですから、食事の時間がない時、とても便利です。

これがビデオを使った効果であるかは、対照実験を行っておらず不明であるが、このような質的な変容が見られたことは、本実践においてピア評価を行った意義と考えられる。

6-4. 学習者アンケートの結果

学習者へのアンケートの結果は、表2の通りであった。自己評価の際にビデオが役立った、ピア評価がパフォーマンス改善に役立ったと答えた学習者がともに8割を超えて高い割合を示しており、本実践が肯定的に捉えられていたことが分かった。また、自己評価をすることがパフォーマンス改善に役立った、クラスメートのビデオを見ることに役立った

という回答も7割を超えた。一方で、半数以上が一連の活動が負担だったと回答していた。

表2 アンケート結果 (有効回答数:38件)

質問	強く思う + そう思う
Watching my videos was helpful for self-evaluation.	86.8%
Doing self-evaluation helped improve my performance.	73.7%
Watching classmates' videos helped improve my performance.	76.3%
The peer feedback helped improve my performance.	86.8%
The process of the self-evaluation (record, watch, and evaluate) was burdensome.	52.6%

7. まとめと今後の課題

以上のことから、サンプルサイズは小さいものの、本実践はスピーチのパフォーマンス向上に貢献し、学生からも肯定的な評価を得たことが示唆された。特に、ビデオを用いた自己評価は音声面で、ピア評価は内容面で、パフォーマンスの向上に寄与している可能性が示された。一方で、約50%が一連の活動が負担だったと回答したことから、今後、負担を軽減するか、負担に見合った有用性を実感し、積極的に活動に参加できるよう指導を行うことが課題である。加えて、自己評価の自由記述欄への回答が全体的に漠然としていたため、実践の手順や指示についても改善の余地がある。

注

- (1) 有意水準は $p < .05$ としたが、多重性の回避のため、Bonferroni法を用いて有意水準を補正し、 $p < .0125$ を統計学的有意差ありとして判定した。
- (2) 17名中1名は、練習と本番の発話内容が完全に一致していた。また、1名はスピーチの全てを書き直していたため、変更箇所の合計にはカウントしていない。

参考文献

- (1) 浅岡信義 (2013) 「即時訂正フィードバックの効果—初級日本語授業におけるビデオ撮影を利用した方法の考察—」『日本語教育方法研究会誌』20(2), 22-23.
- (2) 岡田靖子 (2015) 「ビデオ録画を活用した省察の事例研究」『言語教育研究』7, 121-134.
- (3) 三宮真知子 (2008) 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- (4) 渡辺倫弥・篠崎佳恵・大住あかり (2024) 「スピーチ自己評価におけるメタ認知的活動の分析—初級日本語クラスにおける試み—」『淑徳大学人文学部研究論集』9. (印刷中)
- (5) Okada, Y. (2012). Using video feedback comparison with EFL students. *Studies in Language Education*, 4, 17-33.
- (6) Pinter, A. (2019). Agency and technology-mediated task repetition with young learners: Research and implications for primary classroom practice. *Language Teaching for Young Learners*, 1(2), 139-160.

中国語母語話者日本語学習者の誤用からみる 「XのY」と「XY」の選択条件

孫之依 (関西学院大学大学院生)

1. はじめに

連体助詞「の」の誤用研究について、過剰使用と不使用に関する先行研究はかなり蓄積があるが、その研究対象となる誤用例は主に日本語として成り立たないものに限られている。例えば、「*小さいの名前」「*飼うの人」「*国際の不安」のような「の」の過剰使用や「*日本の友達」「*国語の先生」のような「の」の不使用などである。しかしながら、『YUKタグ付き中国語母語話者日本語学習者作文コーパス』Ver.11(以下、『YUK 作文コーパス』と略して表記する)を用いて、「の」に関する誤用例を観察すると、「中国オタク」「フィクションの作品」といった表現が観察され、それぞれ「中国のオタク」「フィクション作品」に添削されている。それらの用例において、添削前の「X(の)Y」は日本語として成立可能であるが、文の表出したい意味と合致しないため、誤用と判断されている。本発表は上述した誤用を「意味的な誤用」と名付ける。「意味的な誤用」を解明するための前提として、どのような場合、「の」を用い、どのような場合、「の」を用いないかという選択条件を明らかにしなければならない。しかし、それに関する説明は誤用研究のみならず、「XのY」と「XY」の選択条件を論じる日本語そのものの研究においても未だ明らかにされていないところがあり、更に検討する余地がある。そこで、本発表は「XのY」と「XY」の選択条件を解明することを目的とする。本発表の構成は、以下のとおりである。まず、第2節で日本語研究の問題点を指摘する。次に、第3節でその選択に関する一般化した捉え方を考察する。第4節は、第3節を踏まえ、学習者における誤用例に着目し、その選択条件を更に具体化する。第5節はまとめである。

2. 先行研究と問題点

従来の日本語研究における「XのY」と「XY」は、意味的に異なるものと意味的に同義であるものという2つに大別される。意味的に異なるものについて、小出(2002,p.1)は、「日本馬」と「日本の馬」を挙げ、以下のように解釈している。「日本馬」は「日本特産種の馬を指す」のに対し、「日本の馬」は「日本にいる馬の全体を指しうる」とし、区別している。また、「日本(の)音楽」や「日本(の)オオカミ」も同様で、「複合名詞は『の』名詞句と意味的な重なりを持ちながらも、独自の意味を持っている」と区別している。このような「XY」における意味の特殊化については、奥津(1975)、影山(1993)なども言及している。

「XY」における意味の特殊化について、奥津(1975)は「もはや複合語としてではなく、はじめから単純語として扱うべきではなからうか」(p.46)と述べている。一方、「XのY」と「XY」が意味的に同義であるものについて、構文的構造から「連体修飾構造の『凝縮』として複合名詞をとらえるということである」(p.22)とし、「2項の名詞の関係は、連体修

飾構造における連体修飾文中の名詞と被修飾名詞との関係にひとしい」と提示している。例えば、「春風」と「春の風」は、両方とも「春に吹く風」と捉えられ、同義的であるとされている。しかし、影山(1993,p.8)は奥津(1975)の挙げた「春風」と「春に吹く風」は「厳密には等価ではない。(中略)『春風』は単に『春に吹く風』を指すのではなく、春に吹く風の中でも我々が典型的に思い浮かべる暖かく快適な風を意味すると思われる」と解釈し、「春風」について、「特定の性質を持った風に対する呼び名である」と述べ、「春風」の有する特殊化を強調している。

このように、従来の日本語研究における「XのY」と「XY」の相違は、主に「XY」に意味の特殊化があると言及されている。しかしながら、「日本の馬」と「日本馬」のように意味的に明確な差異が見られる場合もあれば、「春の風」と「春風」のように、それほど明確な差異が見られない場合もあるため、「XのY」と「XY」における意味上の差異には階層性が見られ、明確な境界が見られないようである。また、奥津(1975)は「XのY」と「XY」は意味的に同義であるものがあると指摘しているが、仮にそのようなものがあるとしても、本発表で扱う誤用例における「X(の)Y」は意味的な誤用と判断されているため、少なくとも誤用例における「X(の)Y」に相違があることは否定できない。また、誤用例においても、「中国(の)オタク」のように、意味的に大きな差異が見られる場合もあれば、「フィクション(の)作品」のように、意味的に大きな差異が見られない場合もあるため、その選択条件は単なる意味の特殊化だけでの説明では単純化しすぎており、誤用例における「X」と「Y」の語彙的特徴を踏まえ、さらに具体化する必要がある。

3. 「XのY」と「XY」について

ここでは、「XのY」と「XY」を論じる先行研究を踏まえ、両者の相違をみってみる。「XのY」に関する先行研究は、意味の多様性に着目しその意味を列挙し分類するものと、意味解釈の一般化を試みるものの2つに大別される。本発表は、後者であるその解釈の一般化を試みる先行研究を踏まえ、「XのY」の捉え方を考察する。西山(2003)は「NP₁のNP₂」(本発表は、「XのY」で表記する)を、それ自体の意味解釈を踏まえ、語用論的解釈も考慮に入れ、以下のような5つの異なったタイプに分けている。

(1) タイプ[A]:NP₁と関係Rを有するNP₂(山田先生の本, 洋子の首飾り)

タイプ[B]:NP₁ デアル NP₂(コレラ患者の大学生, 看護師の洋子, 病気の父)

タイプ[C]:時間領域 NP₁における、NP₂の指示対象の断片の固定

(着物を着た時の母、大正末期の東京)

タイプ[D]:非飽和名詞 NP₂とパラメータの値 NP₁(この芝居の主演, 太郎の妹)

タイプ[E]:行為名詞句 NP₂と項 NP₁(物理学の研究, この町の破壊)

タイプ[A]は「NP₁のNP₂」の意味解釈が意味論的に多義性を有するものであり、その意味を確定できない点で、意味論的に一義的に確定できるタイプ[B]~タイプ[E]と異なる。例えば、「洋子の首飾り」を例とすれば、「洋子の所有している首飾り」「洋子が身につけている首飾り」「洋子が手にしている首飾り」など、意味論的に複数の意味解釈が可能であるとされており、タイプ[A]「NP₁と関係Rを有するNP₂」に属す。また、「NP₂」に対する「NP₁」による限定の仕方の中身というRの値は「スロットRの具体的な値はコンテキストのなか

で語用論的に補充されるべきものである」(pp.16-17)と語用論的に規定できるとしている。一方、タイプ[B]~タイプ[E]は意味論的には意味が確定できる点で一義的であり、タイプ[A]と異なる。

丹羽(2010)は「X」または「Y」が抽象的な形で内在している場合における「X」「Y」を「関係項」、内在していないX・Yを「自立項」を呼ぶことによって、以下の3種類に分けている。

(2)(ア)Xが関係項で、Yが自立項であるもの(修飾部関係項型)(独身の女性)

(イ)自立項または関係項が、関係項を修飾するもの(主名詞関係項型)(一週間の休職)

(ウ)X・Yともに自立項であるもの(関係不明示型)(太郎のパソコン)

「X」と「Y」の間に多義性を有する表現については(ウ)「関係不明示型」であり、丹羽(2010)は「XもYも関係を示さないので推論によって関係が補完される」(p.94)としている。それに対し、(ア)(イ)における「XのY」は一義的に捉えられると考えられる。

このように、各先行研究における分類には統一した見解が見られないが、「X」と「Y」はある種の関係が存在し、その関係が「洋子の首飾り」のように、語用論的に補完される必要がある多義的な場合もあれば、「病気の父」のように、一義的な場合もあるということは共通している。その説明を踏まえると、「X」と「Y」を介する「の」は「関係づけ」の機能を有し、「XのY」は「X」と「Y」の関係を満たす指示対象であると捉えられる。

次に、「名詞+名詞」修飾型における「XY」をみる。「XY」と「Y」が同じ語彙範疇に属する場合には、「XY」は「Y」の一種であると捉えられることが一般な認識とされている。

影山(1999)は「XY」に関する一般化した解釈について、日本語の「~小説」を例として分析することを試みた。「恋愛小説」を具体例として挙げ、「恋愛小説」における「恋愛」は『小説が取り扱う内容を具体的に述べている』ことから、「恋愛小説」は『小説』の中の1つのサブタイプ(下位範疇)だということがうまく示される」(p.57)と説明している。その説明を本発表で用いる「XY」で説明すると、「XY」は「Y」の下位分類であり、「X」はその下位分類する基準に関わる要素であるということとなる。

岸本・于(2021)は「armchair」や「青色ダイオード」といった内部に主要部を含む「内心複合語」について、「chair」が「armchair」の主要部として働き、「arm」が非主要部要素として「chair」を修飾(限定)するために、複合語全体では椅子の種類を表すことを示しているとしている。また、「青色ダイオード」も同様であり、「青色ダイオード」全体は「ダイオード」の種類を表しているとしている。

このように、「XY」に関する先行研究を踏まえると、「XY」における「X」は「Y」を分類する機能を有し、「XY」は「Y」の下位分類であると捉えられる。

3節の内容をまとめると、「XのY」における「の」は「関係づけ」の機能を有し、「XのY」は、「X」と「Y」の関係を満たす指示対象を表している。「XY」における「X」は「Y」を分類する機能を有し、「XY」は「Y」の下位分類である。このことから、両者の捉え方が異なることが分かった。次に、上述した捉え方の相違を踏まえ、意味的な誤用における「X」と「Y」に着目し、その選択条件をさらに具体化する。

4. 誤用からみる「XのY」と「XY」の選択条件

ここでは、『YUK 作文コーパス』における具体的な「X」「Y」を用い、3節における捉え方を踏まえ、その選択条件を更に具体化する。ここでは、学習者の誤用例を踏まえ、「XのY」を多義的な場合と一義的な場合に分け、「XY」との対応を考察する。

4-1. 「XのY」が多義的な場合

まず、「XのY」における多義的な場合について、以下のような誤用例が見られる。(＜の→○＞は「の」の過剰使用、＜○→の＞は「の」の不使用)

- (3) いつ音楽を入れるがいいかとか、台詞を哲学的に盛り上げる必要があるかどうか、日本<○→の>漫画を見ると、いろいろな勉強になりました。
- (4) 中国語の「萌」という言葉も、私の知る限りでは、最初、日本のアニメを見る中国<○→の>オタクが使い始めたのである。

(3)と(4)の添削後の表現は意味的には多義性がある。例えば、「日本の漫画」は、「日本に存在する漫画」といった「存在場所」の読み以外、「日本で製作された漫画」のように、「漫画」が製作された場所が「日本」であるが、現時点の存在場所は「日本」とは限らない、とも読み取れる。また、「日本で買った漫画」といった解釈が、特定の文脈で成立する場合もある。「中国のオタク」も同様である。その解釈は、「中国で生まれたオタク」「中国国籍を有するオタク」のように、「中国」は「オタク」の「出身地」や「国籍」などの読みが可能であり、「オタク」という語彙的特徴を踏まえ、「中国の文化に熱中するオタク」を指すことも可能である。一方、「日本漫画」「中国オタク」のその指示対象は「XのY」と異なる可能性がある。

- (5) 「中国では日本漫画とは違う“有中国特色(中国の特色がある)”漫画が生まれている」(『朝日新聞』2009)

- (6) 党首は、学生時代から「陸克文」の中国名を使う中国オタク。(『毎日新聞』2007)

(5)「日本漫画」は「漫画」の下位分類の1つとして扱われている。(5)の場合、「漫画」が「日本漫画」に分類される基準は「日本で製作された」というものであり、「漫画」の下位分類である「中国漫画」と異なる。一方、「の」を介する「日本の漫画」は日本語として成り立つが、その指示対象は必ずしも製作された場所だけではなく、単なる「存在場所」という読みが可能である。このように、「日本漫画」は「漫画」の下位分類であり、「Xで製作された」という「XのY」の関係の1つを下位分類する基準としている。(6)はオーストラリアの政治家「ケビン・マイケル・ラッド」に関する記述である。彼は中国の文化に興味を持っており、本人は「中国」国籍などの解釈ではなく、「陸克文」の中国名を使う中国オタクと呼ばれている。このように、「オタク」という語彙的特徴を踏まえると、「中国オタク」は、「Xの文化に熱中するオタク」という「XのY」の関係の1つを分類基準としており、「中国オタク」はその下位分類の1つであると考えられる。そのため、(3)と(4)が誤用と判断されるのは、その前後文脈によって、表出したい対象は「XY」に限定される根拠が読み取れない((3)あるいは極めて不自然((4))なのである。次に、(7)(8)も「XのY」が多義的であるが、「XY」との対応が(3)(4)と異なる。

- (7) 私は毎朝六時に起きます。それから洗面所で歯を磨きます。顔を洗います。私は七

時半ころ出掛ける。私は学生<の→○>食堂で朝ご飯を食べます。

- (8) 日本語<○→の>新聞を読む時間とインターネットの利用を増やし、外来語が教科書の中に占める比率を高める(後略)

前後文脈を考慮しない場合の「学生の食堂」の意味解釈としては、「学生のための食堂」や「学生が所有している食堂」などが読み取れる。「日本語の新聞」も同様であり、「日本語で書かれた新聞」といった「手段」の読みや「日本語に関わる新聞」といった新聞の内容は、「日本語」に関わる場合も否定できないため、多義的である。一方、「学生食堂」と「日本語新聞」はそれぞれ「食堂」「新聞」の下位分類の1つであり、その下位分類は「XのY」の指示対象と異なる場合もある。

- (9) 今年10月にJR京都駅近くの新キャンパスに移転した京都市立芸術大学(下京区)。実は学生食堂がない状況で、学生の間では「不便だ」と困惑の声が広がっている。食堂スペースは設けられてはいるが、厨房(ちゅうぼう)設備もない、ただの空間だ。購買も稼働していない。どうしてなのか。(『朝日新聞』2023)

- (10) パリ在住日本人数が数百とも千ともいわれた千九百二十五年八月一日に、『巴里週報』という日本語新聞が創刊された。(『言語都市・パリ』和田博文他著)

(9)「学生食堂」は、「の」を介する「学生の食堂」の解釈の1つである「学生のための食堂」という意味が読み取れるが、それだけではない。例えば、(9)「学生食堂がない状況」は、前後文脈を踏まえると、「京都市立芸術大学」に食堂が設置されていない状況であることを指している。この場合、「学生食堂」に関する認定は、単なる「学生のための食堂」だけではなく、その他の要素も考慮に入っている。例えば、「京都市立芸術大学」がその食堂を設置するかどうか、学校構内にあるかどうかなど、さまざまな判定要素を含め、分類基準となる。(10)「日本語新聞」は日本以外の世界各国で発刊されている日本語で書かれた新聞のことである。このことから、「日本語新聞」は単なる「日本語」という言語を使用するだけでなく、海外の日本人を対象に海外の地域で発行される新聞とまで強調していることが読み取れる。そのため、「日本語新聞」は海外の地域で発行される新聞などの要素も含まれた諸要素を分類基準とし、下位分類されたものである。このように、(7)(8)における「XY」に分類される基準は、「XのY」における関係の1つだけでなく、他の要素もその分類基準の構成要素である。(7)はキャンパスライフに関わる話であり、「学生食堂」という「食堂」の下位分類に限定される根拠が読み取れるため、「の」の使用が誤用と判断される。一方、(8)は日本語学習者に関わる新聞を読む話であり、前後文脈によって、「日本語新聞」に限定されると、極めて不自然になると考えられる。

4.1. 「XのY」が一義的な場合

次に、「XのY」が一義的な場合をみってみる。誤用例における一義的な解釈は、主に「X」は「Y」の性状を表すという用法である。「XのY」における「X」は「Y」の性状を表すという用法は西山(2003)におけるタイプ[B]と丹羽(2010)における(ア)(修飾部関係項型)に関わる。

- (11) 最後に、友達と一緒にばんごはんを食べました。わたしははじめてステーキを食べました。わたしはなま<の→○>ものがきらいです。

(12) 震災を列挙し、それを通じて日本の地震を大体知ることができる。それから、地震に関するノンフィクション<の→〇>作品やフィクション<の→〇>作品を例としてその二種類の作品の地震の境地はどのところが違うのを分析する。

(11)と(12)の場合、「の」を介する「なまのもの」「ノンフィクション／フィクションの作品」における「なま」「ノンフィクション／フィクション」はそれぞれ「もの」「作品」の性状を表している。一方、「生もの」や「ノンフィクション／フィクション作品」は「もの」「作品」の下位分類であり、その分類基準は性状だけではない。例えば、「なまもの」の「もの」の性状は「なま」であるだけでなく、通常「加工されていない食品」などの意味も含まれており、それらの諸要素を分類基準とし、下位分類したものである。「ノンフィクション／フィクション作品」も同様であり、「ノンフィクション／フィクション」の要素があるだけでなく、その作品の想像力や文学的な特徴などの判定要素も取り入れる可能性があり、それらの諸要素を分類基準とし、下位分類したものである。このことから、「XY」は「XのY」における性状を表すという一義的な解釈を踏まえつつ、他の要素も含んでおり、それらの諸要素によって分類した下位分類である。

5. まとめと今後の課題

本発表の「XのY」と「XY」の選択条件を以下にまとめる。まず、「XのY」における「の」は「関係づけ」の機能を有し、「XのY」は、「X」と「Y」の関係を満たす指示対象を表している。「XY」における「X」は「Y」を分類する機能を有し、「XY」は「Y」の下位分類である。次に、上述した「XのY」と「XY」の捉え方における相違を踏まえ、学習者の誤用例に着目し、その選択条件を具体化すると、以下2種類の現象が観察される。

- (i) 「XY」は、「XのY」における関係を分類基準とした場合の下位分類である。
- (ii) 「XY」は、「XのY」における関係だけでなく、他の要素も考慮に入っており、その分類基準はそれらの諸要素に関わり、「XY」はその下位分類である。

ただし、その具体化はあくまでも学習者の誤用例に着目し、考察した結果であり、「XのY」と「XY」に関して他のパターンも存在することは否定できない。そのため、更に多くのデータを取り入れ、考察する余地がある。

参考文献

- (1) 奥津敬一郎(1975)「複合名詞の生成文法」『国語学』101,pp.48-33.
- (2) 影山太郎(1993)『文法と語形成』ひつじ書房.
- (3) 影山太郎(1999)『形態論と意味』くろしお出版.
- (4) 岸本秀樹・于一楽(2021)『ベーシック語彙意味論』ひつじ書房.
- (5) 小出慶一(2002)「複合名詞形成にかかわる制約について」『群馬県立女子大学国文学研究』22,pp.1-18.
- (6) 西山佑司(2003)『日本語の名詞句の意味論と語用論』ひつじ書房.
- (7) 丹羽哲也(2010)「連体助詞『の』の用法記述のために」『人文研究 大阪市立大学文学研究科紀要』61,pp.81-111.

ChatGPT を用いた日本語会話練習システム及び会話ログ蓄積システムの構築と日本語使用機会としての可能性

高橋敦 (デジタルハリウッド大学)

1. はじめに

ChatGPT の登場により大規模言語モデルを用いたチャットが身近なものになった。高橋 (2015) は独学で学ぶ「新しい日本語学習者」に対する SNS を用いた日本語使用機会の創出について報告しているが、大規模言語モデルを用いたチャットは多数ユーザーへ即時に応答でき、また ChatGPT が英語学習において読解力とライティングスキルの向上を動機づけるという調査(Ali et al., 2023)もあることから、大規模言語モデルを用いたチャットも優れた日本語使用機会となる可能性がある。しかし高橋 (2015) が述べている通り教室外での学習活動は表に出ることが少なく、日本語教育において大規模言語モデルを用いたチャットと学習者のやり取りを分析した報告は現在のところ見当たらない。また、大量にデータを集めようとするれば現状相当な手間と時間が必要である。AI時代を迎えるにあたり AI とのやり取りで何ができるのかを分析することは必要不可欠である。そこで本実践では ChatGPT の API を用い Web 上に日本語会話練習システム及び会話ログ蓄積システムを作成し、ChatGPT の日本語使用機会としての可能性を探ることを試みた。

1-1. 先行研究

外国語教育の分野では 3D キャラクターとの英語・ロシア語・日本語での自由な音声対話を実現する Web アプリケーションの開発を行なった中里ほか (2023) がある。ただ中里ほか (2023) は現時点ではシステムの開発が中心であり、会話の分析については記載されていない。

2. システム開発

2023 年 3 月にレンタルサーバーを借り、Web 上で ChatGPT と会話ができるシステムの作成を開始した。PC のみでなくスマートフォンやタブレットからも利用できるようにし、会話ログはレンタルサーバーに設置されているデータベース (MySQL) に記録することにした。

2-1. システム設計

プログラムは nero (2023)を参考に作成した。ChatGPT の API は会話の履歴を保持できないが、nero (2023)を参考にメッセージの送信時にこれまでの会話の履歴ごと送信することで短期的な記憶を持たせている。また ChatGPT の API は API 側から会話を始めることができないので、「始める」ボタンを押した時点で「まずは名前を聞いてください。できるだけ簡単な日本語で話してください。」というテキストを画面には表示せず API に送信

している（画面上ではこれに対する返信から会話が始まる）。

プロンプトは深津（2023）を参考に日本語会話練習相手としての設定や行動指針を設定できるようにした。プロンプトは自由に書き換えることができるが、本実践では漢字にふりがなをつける、やさしい日本語を使用するという指示を与えた。

2-2. 音声入力

テストの段階で非母語話者のユーザーがテキスト入力する場合、発話量が少なくなる傾向が見られたため音声による入力も追加した。音声認識には Google の Web Speech API を利用している。一般的に音声認識はユーザーの発話に一定の間が生じたところでデータを送信するものが多いが、非母語話者の場合発話の途中でも一定の長さの間が生じてしまう可能性があるため、ユーザーが音声入力ボタンを押してから離すまで音声入力を受け付け、音声認識の結果をテキストで表示し送信前に修正できるようにした。

2-3. データベース設計

会話ログを記録するデータベース（MySQL）には id, session_id, timestamp, role, message, voice_input, prompt_tokens, completion_tokens, total_tokens の 9 つの項目を設定した（表 1）。

表 1 データベースの項目

id	通し番号
session_id	セッション毎に一時的に振られる id
timestamp	送受信日時
role	ユーザーの発話かアシスタント（ChatGPT）側の発話か
message	発話内容
voice_input	音声入力使用の有無（使用時は 1, 未使用時は 0）
prompt_tokens	発話時のトークン数（API からの戻り値のため返信時に登録）
completion_tokens	返信時のトークン数
total_tokens	合計のトークン数

設計次第ではあるが、本実践ではユーザーを特定する情報を記録していないため、複数のユーザーが同時に会話を行うとデータベース上で会話が混ざってしまう。そのため会話開始から終了まで一時的に session_id を振っている。また、トークン数は API の使用料を確認するために記録している。

3. 実践

会話ログは 2023 年 12 月、知人の中国人 4 名（中級から超絶レベル）に著者が会話の内容に関与しない形でそれぞれの空き時間を使ってシステムと対話を行ってもらい記録した（実践時の API のバージョンは 4-1106 に統一）。協力者には偏りがあるが、ChatGPT の

API は使用量に応じて課金されるためまずは身近な協力者で小規模で実施した。以下、実際に記録された会話ログの一部である (表 2)。なお紙幅の都合上 timestamp , session_id (全て同じ), voice_input (全て 0) は省略している。

表 2 データベースに記録された会話

id	role	message	prompt_tokens	completion_tokens	total_tokens
1493	assistant	こんにちは！私（わたし）はひかりです。あなたの名前（なまえ）は何（なん）ですか？	496	35	531
1494	user	あきなです。	NULL	NULL	NULL
1495	assistant	あきなさん、こんにちは！よろしくおねがい（おねがい）します。あきなさんは何（なに）の趣味（しゅみ）がありますか？	544	50	594
1500	user	よろしくおねがいします。 冬はスノーボードを行うことが趣味です。	NULL	NULL	NULL
1501	assistant	すごいですね！スノーボードは楽（たの）しいですよ。冬（ふゆ）にスノーボードをする場所（ばしょ）はどこですか？	633	58	691
1502	user	竜王	NULL	NULL	NULL
1503	assistant	竜王（りゅうおう）スキーパークですね！あきなさんはもう竜王（りゅうおう）でスノーボードをしましたか？	703	53	756
1504	user	今年はまだです。	NULL	NULL	NULL
1505	assistant	今年（ことし）はまだスノーボードに行けていないんですね。行く予定（よてい）はありますか？	770	42	812

3-1. システム側発話

実践の結果システムがプロンプトでの指示により、漢字にふりがなをつける、やさしい日本語を使用するなど、学習者に合わせた応答がある程度可能なことが明らかとなった。プロンプトで指示をしているので当たり前のように思えるが、ChatGPT は指示したことがなんでもできるわけではない。実際に同じプロンプトのままモデルを GPT-3.5 に変更すると漢字にふりがなは付かず、敬語を用いるようになった (表 3)。また、ランダムな会話テーマや日本語能力試験の練習問題なども苦手であった。例えば「ユーザーの名前を聞いた後はランダムで 1 つテーマを設定して、それについて質問して、その後会話を続けて

ください。」という行動指針を与えてもほぼ「食事」か「旅行」についての質問になった。ChatGPTのAPIは現状長期的な記憶は保持できず、乱数も扱えないようなので毎回異なるテーマで会話は始めるにはランダムな部分をプログラム側で処理する必要がある。日本語能力試験の練習問題については表4（紙幅の都合で一部改行を削除）のような問題を作ることがあり、精度が安定しなかった。

表3 GPT-3.5での発話

id	role	message
1646	assistant	はい、わたしはひかりです。あなたのお名前を教えてくださいませんか？

表4 日本語能力試験の練習問題を作らせた例

id	role	message
1666	assistant	了解（りょうかい）しました、高橋（たかはし）さん。選択問題（せんたくもんだい）を用意（ようい）しますね。 問題（もんだい）：次（つぎ）の文（ぶん）で適切（てきせつ）な言葉（ことば）を選（えら）んでください。 「このレポートは、明日（あした）までに提出（ていしゅつ）しなければ（ ）ならない。」 1. いけない 2. よい 3. できる 4. したい 正解（せいかい）はどれですか？

3-1. 社会的存在感によるユーザー側発話分析

高橋（2015）はSNS上のやり取りをGarrison(2011)の社会的存在感を用いて分析しているが本実践においても、ユーザーの発話に「絵文字の使用（表5）」「自己開示（表6）」「質問する（表7）」などの社会的存在感の表出が見られた。

表5 絵文字使用の例


id	role	message
1589	user	テレビを見ながらゴロゴロ大好き 

表6 自己開示の例

id	role	message
1505	assistant	今年（ことし）はまだスノーボードに行けていないんですね。行く予定（よてい）はありますか？

1512	user	来年の1月下旬、家族と一緒に行くことが予定です
------	------	-------------------------

表7 質問する例

id	role	message
1537	assistant	温泉（おんせん）がある場所（ばしょ）や種類（しゅるい）によって、いろいろな特徴（とくちょう）がありますね。例（たと）えば、山（やま）にある温泉（おんせん）、海（うみ）が見（み）える温泉（おんせん）、露天風呂（ろてんぶろ）がある温泉（おんせん）など、選（えら）ぶ楽しみがあります。あきなさんはどのような温泉（おんせん）を探（さが）すのが好きですか？
1538	user	おすすめのところがありますか

Garrison et al (2000) は社会的存在感を、「参加者がコミュニケーション媒体を通じて自分自身を社会的・感情的に「実在する」人として投影する能力」と定義し、オンラインでも学習者がテキストベースのコミュニケーションの制約を克服し、言語的・非言語的な手がかりを巧みに活用することで、自分自身を社会的・感情的に「実在する」人として投影することができ、ひいては学習効果を高める上で重要な意味を持つとしている。ただし Garrison(2011)における社会的存在感の定義はオンライン上での人間同士のコミュニケーションを前提としており、本実践のようなAIとの会話において社会的存在感を高めることが学習効果を高めることにつながるとは限らない。しかしユーザーが社会的・感情的に実在する人として投影していることは事実であり、例えばユーザーが単に ChatGPT を利用するだけであれば絵文字を使用したり「来年の1月下旬、家族と一緒に行くことが予定です」といった自己開示を行ったりする機会はあまりない。社会的存在感を用いた分析はAIとのやりとりがどのようなものなのか、効果的な日本語使用機会となるのかについて考える一助となるのではないだろうか。

3-1. 音声入力

音声入力は画面上にボタンがあるだけで使用方法の説明がなかったため分かりにくく、あまりうまくいかなかった。ただ参加者からは使用方法の分かりづらさとは別に、入力した音声为正しく認識されるかが不安で誤って認識されれば修正する手間もかかるので結局長文は入れにくいとフィードバックがあった。

3-1. 料金

ChatGPT の API の利用料金（gpt-4-1106-preview 利用時）は 2024 年 3 月 25 日現在、1000 トークンあたりインプットは 0.01 ドル、アウトプットは 0.03 ドルとなっている (<https://openai.com/pricing>)。例えば表 2 の 1493 から 1505 までの会話で計算した場合、インプットの合計が 3146 トークン、アウトプットの合計が 238 トークンなので合計 0.0386 ドル、2024 年 3 月 25 日の円ドルレート 1 ドル 151 円で計算すると約 5.8 円となる。発話時のトークン数が大きいのはプロンプトとそれまでの会話の履歴（ユーザーの発話と

ChatGPT からの返信) がメッセージと合わせて送信されているためである (一つ前の会話の `total_tokens` に今回の発話のトークンを足したものが `prompt_tokens` になる)。会話が続くほど一回の送信のトークン数が増えていくこと (システムで会話履歴がある数を超えると古いものから削除して送信するようにしているため, 無限に増えていくわけではないが送信する履歴を減らしすぎると会話に影響が出る可能性がある), web 上のシステムなので参加人数に制限がないことを考えると, 一般公開するにはそれなりの予算が必要な額である。

4. おわりに

本実践では Web 上に日本語会話練習システム及び会話ログ蓄積システムを作成し, ChatGPT とユーザーがどのような会話をするのか, API の使用料などを見てきた。実践により AI との対話においても参加者の発話に「絵文字の使用」「自己開示」「質問する」などの社会的存在感の表出が見られ, AI との会話練習が効果的な日本語使用機会となり得る可能性が示唆された。Garrison et al. (2000) は社会的存在感を効果的に投影するためには学習コミュニティ内で心理的に安全な環境を作ることが不可欠だとしているが, 短期間の実践でも社会的存在感の表出が見られたことから, AI との会話においては一部の言語不安が軽減する可能性がある。

今後の課題としてはまずシステム面ではインプットの方法が挙げられる。現状テキスト入力にも音声入力にも課題があり, 発話量に影響を与えている可能性がある。また, 会話分析の面では今回は参加者が少なくデータ量も少なかった。特に今回は参加者の日本語力が比較的高かったので, 参加者の日本語力がどの程度あれば会話が成り立つのかなど, 今後は協力者の対象を拡げ更なる分析を行いたい。

参考文献

- (1) 高橋敦 (2015) 「社会的視点から見た第二言語習得におけるオンラインコミュニティの可能性と管理者の役割—Facebook を用いた実践から—」『言語教育研究』5, 41-58.
- (2) 中里浩之, 中村浩章, 飛田博章 (2023) 「生成 AI と 3D キャラクターを用いた音声対話システムの語学学習への応用」『日本教育工学会研究報告集』2023(3), 36-40.
- (3) nero (2023) 『ChatGPT の API を Google colab で使い倒してみる。(gpt-3.5-turbo-0301)』
<https://note.com/nero1014/n/n09a2ce7843b8> (2023 年 12 月 27 日)
- (4) 深津貴之 (2023) 『ChatGPT にギルガメッシュ王の人格を与えるには?』
<https://note.com/fladdict/n/neff2e9d52224> (2023 年 12 月 27 日)
- (5) Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. Q. (2023) Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41-49.
- (6) Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000) Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2/3), 87-105.
- (7) Garrison, D. R. (2011) *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). London: Routledge/Taylor and Francis.

「他者との関わり」から考える日本語教師の専門性

—4段階のモデルの提案—

末松大貴 (名古屋学院大学)

1. 研究の背景と目的

近年、日本語教師の国家資格化に向けた議論が活発化している。それに伴い、日本語教師の専門性が再注目されており、館岡他(2021)の「専門性の三位一体モデル」のように、従来の専門性についての考え方とは異なるモデルも示されている。ところで、日本語教師は、多かれ少なかれ他者との関わりながら日本語教育実践に取り組んでいる。しかし、これまでの日本語教師の専門性に関する議論は、「個々の日本語教師が個人でどうする(どうある)べきか」が中心となっていたのではないだろうか。日本語教師が様々な他者や社会(集団)と関わる職業である以上、専門性も「他者との関わり」という観点から考える必要があるのではないだろうか。近年では類似の主張も見られるようになってきているが(大平・藤浦, 2023; 藤原・竹内・館岡, 2023)、全体のモデルとして示したものはまだ見られない。

そこで本研究では、関連する先行研究を基に、日本語教師の専門性について「他者との関わり」という観点から考察し1つのモデルを提示する。このことにより、日本語教師の専門性に関する議論について新たな観点を示すことを目指す。

2. 日本語教師の専門性に関する先行研究と本発表の焦点

館岡他(2021)によると、日本語教師の専門性は「専門家としての日本語教師の要件となる“特定の資質・能力”として議論されてきた」(p.3)という。例えば、文化審議会国語分科会(2019)は、養成から中堅の日本語教師に求められるとされる資質・能力を「知識」「技能」「態度」別に示している。また、縫部(2010)は、海外の日本語教師と日本語学習者を対象に日本語教師に求められる専門性について調査を実施し、「学習者からも教師からも、①目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能、②外国語(日本語)教授法・指導法に関する理論と授業実践能力、③教室経営の力量、④カウンセリング・マインドを備えていることが望ましいことが示された」(p.13)とまとめている。このように、公的機関や個々の研究が示してきた専門性についての表やリストについて、館岡他(2021)は、専門性を規定する「準拠枠」として捉えるのではなく、「参照枠」として捉え活用しようとする態度が必要であると述べている。そのためには、日本語教師の専門性を「個々人が『私は日本語教師として何をすべきか、どうあるべきか』を対話的に構成していくプロセス」(p.17)として捉えることが必要であるとして、館岡他(2021)は、図1のような「専門性の三位一体モデル」を提唱した。このモデルでは、日本語教師の専門性を「どのような日本語教育を実現するのか」という自身の理念(日本語教育観)とフィールド(ことばの教育現場)の固有性の中で最適な方法を編成し実現できること(p.104)としている。

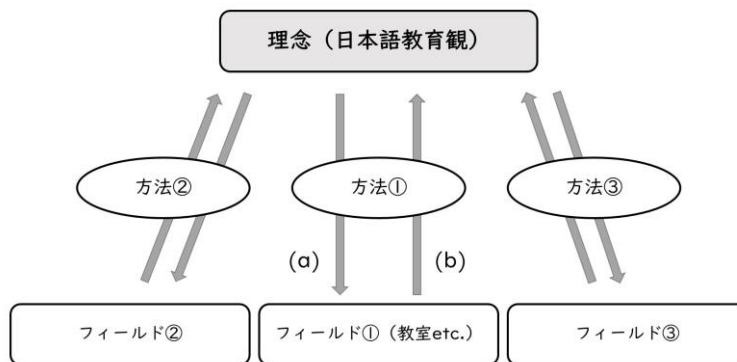


図1 専門性の三位一体モデル (館岡他 (2021, p. 105) より引用)

このモデルの特徴は、日本語教師の専門性について教師自身が編み出す動的なもの (p.107) であるという見方を示したことである。これは、“特定の資質・能力”のように固定的・静的なものとして考えられてきた日本語教師の専門性について、新たな考え方を示したものであるといえる。

ところで、日本語教師の専門性について表やリストとして示されてきた資質・能力、そしてそれらを参照枠として捉えるために提唱された三位一体モデルは、「個々の教師が個人でどうするか (どうあるか)」という観点で示されたものであると考えられる。しかし、どのような機関や形式、立場で日本語教育に関わるにしろ、日本語教師は様々な他者や社会 (集団) と関わり合っている。藤原・竹内・館岡 (2023) は、個々の日本語教師や勤務する教育機関は社会の中に埋め込まれていることから、「周囲とのかかわりや交渉なくしては、三位一体は成り立たない」 (p.74) と述べている。また、大平・藤浦 (2023) は、多様な背景を持つ専門家が関わるプロジェクト内のやりとりの分析を通して、専門知や専門性は個人 (その分野の専門家) が所有する固定的なものだけでなく、多様な専門家同士の対話によって構成される場合もあるという見方を提示している。

以上に示したように、先行研究からは、日本語教師の専門性は動的なものとして捉えられるようになってきたこと、そして、個人のものとして捉えるだけでなく「他者との関わり」という観点から見直す必要性があること、以上2点が考えられる。

3. 「他者との関わり」から見た日本語教師の専門性のモデルの試案

本研究では、「他者との関わり」から見た日本語教師の専門性について先行研究を基に2つの観点から考察する。まず、3-1で、教師の専門性の構成要素としての社会関係資本 (人々の関係性の中に存在し、その関係性を豊かにする資源) について述べたハーグリーブス&フラン (2012/2022)、および類似と考えられる「同僚性」について述べた牛窪 (2016) を基にした考察を述べる。次に、3-2で、日本語教育と同じく専門性についての議論が起きている介護職の専門性について述べた大島 (2020) およびその中で言及されている京須 (2007) を基にした考察を述べる。以上2つの内容を踏まえ、3-3で、「他者との関わり」から見た日本語教師の専門性のモデルの試案と説明を示す。

3-1. 教師の専門性を構成する社会関係資本

ハーグリーブス&フラン (2012/2022) は、教職の専門性を考えるうえで「資本」という考え方を取り入れ、専門職の資本は、人的資本、社会関係資本、意思決定資本の3つから構築されると述べている。このうち、人的資本とは「個々の教師たちの専門知」(p.17)であり、社会関係資本とは「チームやグループの質」(p.17)であるとしている。そして、「人的資本を高めようとするならば、個人よりもグループ、チーム、コミュニティこそが極めて有効」(p.32)であり、個々の教師が「高パフォーマンスを成し遂げるチームの一員として教育実践に従事すること」(p.68)が重要であると述べている。このように、教職の専門性について個人だけではなく1つの組織・集団という観点を示している。

なお、社会関係資本と類似の概念として考えられるのが「同僚性 (Collegiality)」である。牛窪 (2016) によると、これまでの日本語教師の成長論では教師同士の関係性についてはほとんど言及されてこなかったという。この点は、ハーグリーブス&フラン (2012/2022) が「あらゆる教育の中で最も強力であるものの十分に活用されていない戦略が、チームワークを有効に活用すること」(p.201)と述べている点とも共通している。そして牛窪 (2016) は、そのような状態が続いた結果、ティームティーチングが行われることが多い日本語教育においては、関係性不在の自己成長が暗黙の了解として認識され、それぞれの教師の存在がお互いを拘束する存在になっていると述べている。そこで、学校教育における同僚性についての先行研究を参照し、「それぞれの教師が職人として、個別に教授技術を改善していくのではなく、新たな日本語教育の形について共通の展望をもち、共に仕事をしていく同志としての関係性を構築していく」(p.23) が必要ではないかと述べている。

以上、ハーグリーブス&フラン (2012/2022) の社会関係資本という概念についてまとめ、日本語教育でも言及されてきた同僚性と類似していることを示した。社会関係資本と同僚性が類似の概念であり、社会関係資本は教職の専門性を構成する要素の1つであるという主張を踏まえると、日本語教師の専門性も、個々の教師がそれぞれで身につけるだけでなく、他の日本語教師との関わりから生まれるものと考えerる必要があるのではないだろうか。

3-2. 介護職の専門性

次に、介護職の専門性について述べた大島 (2020)、京須 (2007) を基にまとめる。なお、本研究で介護職の専門性についてまとめたのは、日本語教育および日本語教師と共通する点が複数見られたからである。まず、ニーズがますます高まっているという社会的状況は、背景は異なるが介護職にも日本語教育にも共通している。また、介護職に求められる「社会モデル」(説明は後述) が日本語教育、日本語教師にも当てはまると考えた。さらに、専門性について従来の定義とは異なる定義や考え方の萌芽が見られるという点も、第2章でまとめた日本語教師の専門性に関する近年の動きと共通している。このように共通点が複数見られることから、介護職の専門性に関する議論を参照することは意義があると考えた。

大島 (2020) は、ニーズが高まる一方で人材不足が叫ばれる介護職について、相互連携が注目されている看護職との相違点から考察している。そして、相違点の1つに専門性や有用性に対する自信の程度があり、「自らの専門性に疑問を持った介護職は、しばしば医療職に近づきすり寄ることで、専門家のアイデンティティを得ようとする」(p.159)と述べ

ている。しかし、看護職に求められる専門性は「医療モデル⁽¹⁾」である一方、介護職に求められるのは、サービスの利用者との間には平等な人間関係や分業体制が構築されるのが望ましいと考える「社会モデル」である (p.158) ことから、医療職に近づこうとすることに疑問を呈している。そして、「専門性の内実が変容しつつある、あるいは従来の定義とは異なる新たな専門性が、社会のうちに萌芽しつつあるとは、考えられないであろうか」

(p.160) のように、専門性の見方そのものを変えることを提案している。具体的には、京須 (2007) が参与観察によって介護職は現場で他の多職種 (生活相談員, 看護師, 栄養士など) との連携・協働によって成り立っていることを明らかにしていることから、大島 (2020) は「看護職を含む多職種との相互連携に基づく介護業務の確立が、従来の近代的な専門性を越えた新たな専門性の構築につながるのではないか」 (p.161) と述べている。

このように、介護職の専門性では、現場で関わり得る他の多職種との連携や協働から専門性を構築することが提唱されている。ここまで何度か述べたように、日本語教師も個々のフィールドで学習者以外にも多様な他者と関わっている。その「他者」には、学習者、そして3-1で示した他の日本語教師が考えられるが、それ以外にも様々な他者が考えられるだろう。例えば、大平・藤浦 (2023) や三代・米徳 (2021) のように、異なる専門分野の教員や企業の職員と共に学習支援を行う場合が考えられる。また、このような具体的な授業実践以外にも、例えば教育機関であれば、様々な面でケアが必要な学習者がいた場合、事務の職員と協力し学習者への支援を考えるという場合もあるだろう。したがって、日本語教師の専門性における他者は、3-1で述べた「他の日本語教師」だけでなく、その他の関わり得る他者との関わりも考慮する必要があると考えられる。

3-3. 「他者との関わり」から見た日本語教師の専門性のモデル

以上、ここまで示した内容と、第2章で示した日本語教師の専門性についての議論を加え、「他者との関わり」から見た日本語教師の専門性のモデルとして図2のようにまとめた。

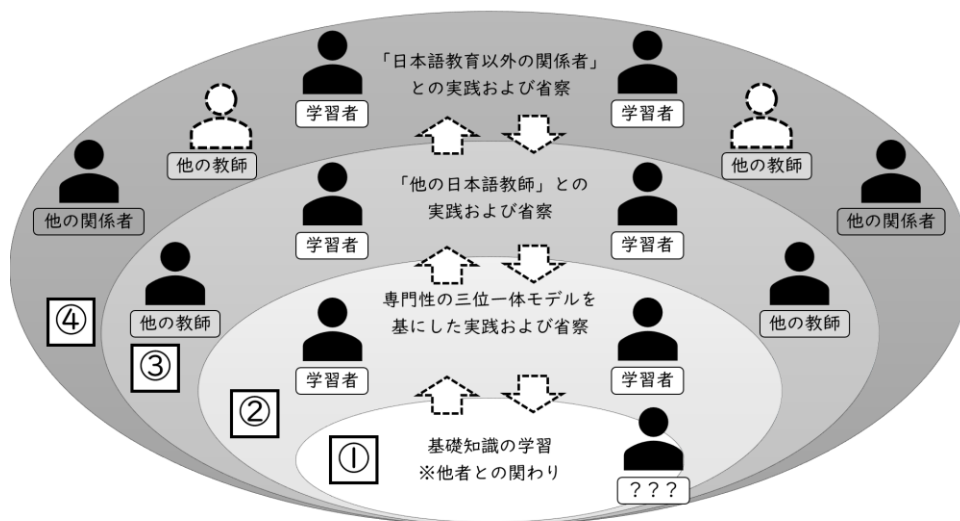


図2 「他者との関わり」から見た日本語教師の専門性のモデル

図2は、「他者との関わり」という観点から見た日本語教師の専門性について、「①日本語教育に必要な基礎知識の学習」「②専門性の三位一体モデルを基にした実践および省察」「③他の日本語教師との実践および省察」「④日本語教育以外の関係者との実践および省察」という4段階で示している。以下、それぞれの段階について説明を述べる。

まず①と②は、これまでの日本語教師の専門性に関する議論を踏まえたものである。

①は、日本語教育において必要だとされる知識を学習する段階である。その方法は、大学や大学院で学ぶ、日本語教師養成講座で学ぶ、日本語教育能力検定試験で学ぶなど様々な場合が考えられる。また、留学生のクラスや地域のボランティア教室にゲストとして参加するという場合も考えられるだろう。そのため、この段階で関わる「他者」は個々の教師によって様々であると考えられることから、「???’と示している。②は、第2章で示した舘岡他(2021)の専門性の三位一体モデルを基に実践と省察を行う段階を表している。三位一体モデルでは、「理念」「方法」「フィールド」が言及されているが、その「フィールド」で「方法」を行う対象として「学習者」が存在する。したがって、②では「他者」として「学習者」が関わるを考える。

一方、③と④は、第3章で示した内容を踏まえたものである。

まず③は、3-1で社会関係資本や同僚性についてまとめたように、「学習者」や「他の日本語教師」との関わりから専門性が生まれるものであると考える。例えば、「学習者」に対する学習支援やその省察を「他の日本語教師」と共同で行う場面などである。また、②の三位一体モデルについて「他の日本語教師」と共に考えるという場合もあるだろう。そして④は、3-2で介護における専門性について述べたように、「その他の関係者」との関わりから専門性が生まれるものであると考える。この場合「他の日本語教師」も関わる場合も考えられるため、図2では「他の日本語教師」について点線で示している。

以上、ここまで図2のモデルに含まれる4段階について述べた。なお補足として、図2中に点線の矢印で示したように、4段階は常に変化し得るものであると考える。また、「4段階」というのはあくまで関わる他者の範囲の広さを想定しており、①よりも②が、②よりも③や④が「より高い専門性」を表しているわけではない(少なくとも、筆者はそのような意図はない)ことも補足として述べておく。

4. 結論

本研究では、日本語教師の専門性は「他者との関わり」という観点からも考えるべきであると考え、「学習者」や「他の日本語教師」、そして「その他の関係者」との関わりから専門性は生まれるものであるというモデルを提案した。

なお、「他者との関わり」から専門性が生まれるためにはいわゆる「対話」が重要である。クマラヴァディヴェル(2022)は、教師同士の対話について、持続的・継続的・批判的かつ「学びのための話し合い」でなければならない(p.156)と述べているが、「他の日本語教師」とだけでなく「その他の関係者」が関わる場合(図2のモデルの④)も同様であると考えられる。教師の「対話」について、先行研究では、言語観や言語教育観など個人としての価値観を問うような「あなたはだあれ」という問いにせまる対話(牛窪, 2021)や、自身の経験についてより深く迫ることを目指す自叙伝的なナラティブ(クマラヴァデ

ィヴェル, 2022) を用いることなどが述べられている。このことから、「他者との関わり」から考える日本語教師の専門性とは、「イマ・ココで関わっている(関わり得る)様々な『他者』と、より良い日本語学習支援のための対話ができること」と定義する。今後の課題として、この定義およびモデルに基づき、どのような対話がどのような学習支援や学習者理解につながるのかについて、調査を行う必要があると考える。

注

- (1) 大畠(2020)によると、医療モデルでは、「対象が目的(治療)との関連で客観的に分析され、医師を頂点とした他の医療専門職との垂直的な分業形態のもと、治療期間やゴールが設定される」(p.158)とある。ただし、京須(2007)によると、近年は医療職の職種間連携も「協働」という観点から見直され方法が模索されている(p.235)という。

参考文献

- (1) アンディ・ハーグリーブス, マイケル・フラン(2012), 木村優・篠原岳司・秋田喜代美(訳)(2022)『専門職としての教師の資本—21世紀を確信する教師・学校・教育政策のグランドデザイン』金子書房
- (2) 牛窪隆太(2016)「日本語教育における『教師の成長』の批判的再検討—自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ」『言語文化教育研究』13, 13-26.
- (3) 牛窪隆太(2021)『教師の主体性と日本語教育』ココ出版
- (4) 大畠啓(2020)「給与が増えれば介護職は魅力的な職業になるのか」三隈一人・高野和良(編著)『ジレンマの社会学』第10章, ミネルヴァ書房, 153-165.
- (5) 大平幸・藤浦五月(2023)「分野を越えた『専門家』の協働が必要となる場における『日本語教師の専門性』の捉え直し」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 69-74.
- (6) 京須希実子(2007)「介護職の業務確立に関する一考察—介護老人福祉施設における職種間連携を通して」『社会学年報』36, 233-253.
- (7) クマラヴァディヴェル, B. (2012), 南浦涼介・瀬尾匡輝・田嶋美砂子(訳)(2022)『言語教師教育論—境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師』春風社
- (8) 館岡洋子(編)(2021)『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- (9) 縫部義憲(2010)「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144, 4-14.
- (10) 藤原恵美・竹内雪乃・館岡洋子(2023)「『日本語教師の専門性とキャリアについて考えるワークショップ』の実践—『ウチの見直し』と『ソトへの拡張』」『早稲田日本語教育学』34, 71-83.
- (11) 文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」【https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/】(2024年3月25日最終アクセス)
- (12) 三代純平・米徳信一(編)(2021)『産学連携でつくる多文化共生—カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版

スピーチスタイルシフトは談話機能を果たすか

岡崎 渉 (鳴門教育大学大学院)

1. 本研究の目的

デスマス形・非デスマス形というスピーチスタイル (以下, スタイル) は, 同じ会話の中であっても, しばしば基調となっているスタイルとは異なるスタイルへの一時的なシフトを起こす。このシフトを巡っては従来多くの研究がなされており, 日常会話におけるシフトの機能として, 相手との心理的距離の伸縮や同調などの情意機能に加え, 新話題への移行などの談話機能が挙げられている⁽¹⁾。しかしシフトが談話機能をもつことについては, 否定する研究がある一方で, それが既成事実であるかのように述べる研究も散見され, 研究者の間で認識が共有されていない。そこで本研究では, スタイルシフトの先行研究を談話機能の観点からレビューし, シフトは談話機能を果たすのかどうか改めて検証を行った。

2. スタイルシフトの機能

スタイル⁽²⁾の研究は多くなされており, その観点も多様だが, 特に当初の研究ではシフトがどんな機能を果たすのかについて検討されてきた (生田・井手, 1983; 宇佐美, 1995; 大浜・鈴木・多田, 1998, 他)。一連の研究では, 相手との心理的距離の伸長・短縮や相手との同調といった情意機能に加え, 談話機能も挙げられている。具体的な談話機能としては, シフトが, ①「独話・自問」, ②「確認要求とその応答」, ③「直前発話への説明や補足」, ④「重要部分の明示や強調」, ⑤「新話題への移行」であることの談話標識として機能するというものである (生田・井手, 1983; 三牧, 1993, 2013; 宇佐美, 1995)。

しかし, 初対面二者間の雑談におけるシフトを分析した大浜他 (1998), 陳 (2003) は, シフトが談話機能を果たすことを否定している。その論拠として大浜他は, 先行研究では機能の説明に形式の特徴が利用されていることと, 当該機能がシフトによるものであることが談話から証拠立てられていないことを挙げている。陳は, 先行研究ではシフト生起の条件と機能が明確に区別されていなかったことを指摘している。こういった批判に対して後の研究では, 三牧 (2013) が大浜他による批判の一部に反論を行っているのみで, 「シフトは談話機能を果たすのか」という点にははっきりしないまま, 宇佐美 (2015) など後の研究の中には, シフトが談話機能を果たすことを既成事実として扱っているものも見られるという現状である。このような経緯を踏まえ, 以下では, 後の関連する研究で得られた知見も援用しつつ, シフトが談話機能を果たすのかどうかを検証する。

3. 非デスマス形に混在する異なるスタイル

スタイルは単純に「です/ます」の有無だけで区別できるものではないため, まずはスタイルを定義しておく必要がある。特に非デスマス形の場合, 実際の談話にはさまざまな形式が含まれることから, それらを同一視することはできない。そこでシフトの先行研究

において非デスマス形は、特定の終助詞の有無や述部の品詞といった点で区別されてきたが、その区別の仕方に研究者間で共有された認識があるわけではなかった。

この点に関して Cook (2002) は、非デスマス形にはインフォーマルスタイル (IF) とインパーソナルスタイル (IP) が混在することを指摘している。IF は、終助詞や文末の上昇音調、音の縮約、母音の引き伸ばしといった情意を表す要素が共起することで、話し手の情意的態度を表す非デスマス形であり、IP は、主にそのような要素が共起していない裸の非デスマス形が用いられ、聞き手よりも話し手自身や発話の情報内容に対して意識が向けられていることを表す非デスマス形である。

IF・IP の特徴に照らすと、シフトによる情意機能は、非デスマス形の中でも主に IF により果たされる機能であり、IP は、発話単体ではそのような機能をもたないものと解釈できる。IP の機能については、岡崎 (2023) がデスマス形基調の雑談でシフトされた非デスマス形を分析した結果、IP を含む聞き手目当て性の弱い非デスマス形は、「極力次のターンで受け手が何を言うべきかを制約せず、談話展開に非主導的に関与する」(p.53) 機能を果たすとしている。だが、この機能は発話の聞き手目当て性の弱さゆえに可能となっているものであり、シフトしたことによるものではない。このような研究からは、シフトの談話機能を検討するには、観察された機能がシフトではなくスタイルによるものである可能性を考慮する必要のあることが示唆される。

4. シフトによる談話機能の検証

以上をふまえ、先行研究でシフトによる談話機能として挙げられていた5点について、順に検証を行う。

①「独話・自問」

「独話・自問」については、大浜他の指摘通り、機能の説明に形式の特徴が利用されているという点に尽きる。シフトされた非デスマス形における「独話・自問」について宇佐美 (1995: 34) は、「当該の発話が話し手自身に向けられていることを示す談話標識となる」としている。だが、それはシフトされた発話かどうかは関係なく、非デスマス形の中でも独話的に聞かれるような形式で発話されるからそう理解できるというだけである。

②「確認要求とその応答」

「確認要求とその応答」について宇佐美 (1995: 34) は、非デスマス形へのシフトが「発話を簡潔にすることによって、会話のスムーズな流れを滞らせるのを最小限にとどめる」としている。この確認要求を行うときの非デスマス形へのシフトは、対談番組などでのインタビュアーの発話によく見られ (Cook, 2002; Ikuta, 2008 等)、その際に用いられるのは裸の非デスマス形である。例1では、対談番組の中でインタビュアー (R) がゲストである銭湯のオーナー (K) から話を引き出している。

04行目のような非デスマス形が「確認要求」に当たる。このタイプの発話は問いかけでありながらも、問いかけであることを表す終助詞や文末の上昇音調をもたないが、発話内容からそれとわかるものである。このような「確認要求」について Ikuta では、インタビュアーはあらかじめ把握していたゲストに関する情報を確認要求のような形で部分的に提示することで、脇役の立場から主役の語りを促しているとされている。

例1 テレビ番組での対談における「確認要求」の例 (Ikuta, 2008: 83) ⁽³⁾

- 01 R: ああそうなんですか なんかの
02 K: ちょっと残念だけだね
03 R: (笑)そうですね
04 → じゃあの番台に立ってあの一男湯と女湯を見渡すって感じではない
05 K: ありません
06 R: ああそうなんですか へー フロントってゆうんですか へー

「確認要求」へのシフトは初対面二者間の雑談を見た岡崎 (2023) でも観察されている。例2では、「ハロウィン」についての話がなされる中で、01行目でF12が「ハロウィン」の由来についておぼろげながらも語っている。

例2 初対面二者間の雑談における「確認要求」の例 (岡崎, 2023: 49)

- 01 F12: 元はな, なんか, どっかのみんぞ, なんかの民族のお祭り[とかだった気が###
02 F11: [あそうなんですか。
03 (1.5秒)
04 → F11: トリックオアトリート。
05 F12: と, トリックオア (んー) トリートです。
06 でもあたしもそれ聞いて, や, 今日だよって言われて (んーんー), なんか, あ,
07 そうなんだと思って hh, 帰りにあの, 【以下略】

1.5秒の沈黙(03行目)を経たタイミングで提示された「トリックオアトリート」(04行目)は、F12に確認要求として扱われているが(05行目)、そのまま関連する語りが行われていることから(06-07行目)、語りを開始するきっかけとして機能していることがわかる。

以上のような「確認要求」は、下降調の裸の非デスマス形によって、相手にどんな行為を求めるかを示さない発話として提示されるため、実際に語りを展開するかどうかは相手に委ねられるようになっている。例2のように簡潔な発話となる場合も多いため、「会話のスムーズな流れを滞らせるのを最小限にとどめる」場合もあるのかもしれないが、それは形式の特徴による機能であり、非デスマス形にシフトしたことによるものではない。

③「直前発話への説明や補足」、④「重要部分の明示や強調」

「直前発話への説明や補足」と「重要部分の明示や強調」について大浜他(1998)は、これらの機能をもつ発話であってもシフトしていない事例が容易に見つけられるとし、機能がシフトによるものと証拠立てられていないことを批判している。これらの機能については、デスマス形・非デスマス形を問わず、裸の文末形式がもつ「相手の求める情報なり、自分の表明・伝達したい情報なりを提示するのみで用が足りる」(上原・福島, 2004: 107)という特徴と重なる。特に裸の非デスマス形の場合、文脈や発話内容によって、情報を後景化することもできれば、前景化することもできるが(Maynard, 1991; Saito, 2010)、「直前発話への説明や補足」と「重要部分の明示や強調」は、それぞれ情報の後景化・前景化に

当たると考えられる。だが、これらは形式の特徴によって果たされる機能であり、シフトによる機能ではない。

⑤ 「新話題への移行」

「新話題への移行」について、大浜他(1998)は新話題への移行が起こった際の発話を調べたところ、シフトの生起頻度と用いられているスタイルの比率は、談話全体のそれらと差が見られなかったことなどを論拠に、シフトに新話題への移行をシグナルする機能があることを否定している。これに対し三牧(2013:100)は、先行研究では「新話題導入の際に『スピーチレベル・シフトが伴うことがある』と捉えて」いるのに対し、「大浜他(1998)では新話題導入時に必ずスピーチレベル・シフトが伴うと先行研究が主張したと誤解した」のであろうと述べている。だが、「伴うことがある」だけでは機能していることにはならない上に、大浜他は当該の機能が会話データから証拠立てられていないことを批判しているのであって、三牧の反論は的外れなものとなっている。

スタイルと新話題への移行の関連については、デスマス形基調である初対面二者間の雑談を見た岡崎(2020)で、独話的発話が新話題への移行の機能を果たすことが例証されている。例3では、会話の中で偶然にも互いが佐賀県出身であることわかった2人が、地元の路線について話している。

例3 初対面二者間の雑談における「新話題への移行」の例(岡崎, 2020: 54-55)

- 01 F13: 唐津線に乗るともうめんどくさいですよ。
02 F14: あ、そうなんですか[逆に？
03 F13: [すごい遅い。
04 F14: hhhh[あー。
05 F13: [1時間に1本ぐらいしかないから hh。
06 F14: hhhh
07 F13: んー、いっこ乗り遅れたら(はい)もう、待たなきゃいけない。
08 F14: hh
09 (2秒)
10 F13: [そっか。
11 F14: [んー。
12 (4秒)
13 → F13: 懐かしい[hh。
14 F14: [hhhh [佐賀わりと**大いると思うんですけどね。
15 F13: [ほーと-
16 ほんとですか？

地元の路線についてしばらく話した後の09-12行目を経て、同話題が適切に終結可能なタイミングを迎え、13行目の「懐かしい」という独話的発話をきっかけに、14行目より関連する新たな話題が開始されている。「懐かしい」は「同郷である佐賀」に関する次の話題の開始となっているが、直前までの地元の路線に対する発話としても解釈できる。このよ

うな発話が独話的になされることにより、次のターンで誰が発話するべきか、どのようなタイプの発話を行うべきかを制約することなく、スムーズに話題移行することが可能になっているというものである。このような独話的発話による話題移行は、スタイルに関する研究ではないが、友人間会話を見た平本（2011）でも示されている。

以上のように、独話的発話であれば、スタイルが「新話題への移行」を果たすことが明らかになっている。だがこの機能は、独話的発話のもつ聞き手目当て性の弱さにより可能となっているものであり、シフトされた発話かどうかに関与するものではない。

5. まとめ

本研究では、シフトは談話機能を果たすのかどうか、大浜他（1998）の指摘をふまえ、後の研究で得られた知見も加えつつ、その真偽を改めて検証した。その結果、少なくとも日常会話では、大浜他および陳（2003）と同様に、シフトによる談話機能は確認されなかった。当初シフトによる談話機能と主張されていたものは、その機能自体は認められる場合であっても、すべてスタイル自体の特徴から説明できるものであった。よって、先行研究で談話機能として挙げられていた機能は、実際はスタイルによる機能であったものが、シフトによる機能と混同されていたものと思われる。

だが、シフトによる談話機能は、制度的会話の場合であれば働き得る。例えば、Cook（1996）、岡本（1997）では、小学校の授業で教師と児童の行うシフトが授業の進行に関与していることが、永井（2007）では、看護師の申し送り談話において、独話と対話の交替にシフトが利用されていることが示されている。制度的会話では、会話の目的や参与役割などの理解が前提として共有されていることから、シフトが談話展開と慣習的に結びつきやすいものと考えられる。大浜他も指摘するように、生田・井手（1983）と三牧（1993）は対談番組における会話をデータとしているため、談話機能とシフトを結び付けて解釈しやすかったのかもしれない。加えて、特に非デスマス形の場合、異なる特徴を有したスタイルが混在していることが前提とされていなかったことも、スタイルの機能をシフトの機能と混同した一因と思われる。同じ非デスマス形であっても、スタイルが異なればその機能も異なるため、シフトを論じる際は、どんなスタイル間のシフトを対象としているのかを明確にしておく必要がある。

注

- (1) 加えて、シフトも含むスタイルの運用における機能として、話者のアイデンティティや、相手との社会的関係、参与役割、場面のフォーマリティなどの指標となる機能もあることがわかっている（岡本，1997; Cook, 1996, 2002 等）。
- (2) 「スピーチレベル」などとも呼ばれるが、本稿では「(スピーチ)スタイル」を用いる。
- (3) 会話例で用いられている記号について、下線は筆者によるものであり、スタイルを決定する文末形式であることを指す。発話中の括弧は相手による相づち、hh は笑い、##は聞き取り不可、**はプライバシー保護のための伏せ字であることを表す。

付記

本研究は JSPS 科研費 JP20K13076 の助成を受けた。

参考文献

- (1) 生田少子・井出祥子 (1983) 「社会言語学における談話研究」『言語』12(12), 77-84.
- (2) 宇佐美まゆみ (1995) 「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能—」『学苑』662, 27-42.
- (3) 宇佐美まゆみ (2015) 「日本語の「スタイル」にかかわる研究の概観と展望」『社会言語科学』18(1), 7-22.
- (4) 上原聡・福島悦子 (2004) 「自然談話における「裸の文末形式」の機能と用法」『世界の日本語教育』14, 109-123.
- (5) 大浜るい子・鈴木雅恵・多田美有紀 (1998) 「自由談話に見られるスピーチレベルシフト現象」『教育学研究紀要』44(2), 389-397.
- (6) 岡崎渉 (2020) 「デスマス形会話における独話的発話の談話機能」『言語表現研究』36, 47-60.
- (7) 岡崎渉 (2023) 「デスマス形会話における非デスマス形の談話機能—聞き手目当て性の弱さを利用した談話ストラテジー—」『ことば』44, 39-56.
- (8) 岡本能里子 (1997) 「教室談話における文体シフトの指標的機能—丁寧体と普通体の使い分け—」『日本語学』16(3), 39-51.
- (9) 陳文敏 (2003) 「同年代の初対面同士による会話に見られる「ダ体発話」へのシフト—生起しやすい状況とその頻度をめぐって—」『日本語科学』14, 7-28.
- (10) 永井涼子 (2007) 「看護師による「申し送り」会話の談話交替管理—スタイルシフトを中心に—」『日本語教育』135, 80-89.
- (11) 平本毅 (2011) 「話題アイテムの掘み出し」『現代社会学理論研究』5, 101-119.
- (12) 三牧陽子 (1993) 「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要 第I部門 人文科学』42(1), 39-51.
- (13) 三牧陽子 (2013) 『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーションの姿としくみ—』くろしお出版
- (14) Cook, H. M. (1996). The use of addressee honorifics in Japanese elementary school classroom. In Akatsuka, N., Iwasaki, S., & Strauss, S. (Eds.), *Japanese / Korean Linguistics*, 5, 67-81. Stanford, CA: CSLI Publications.
- (15) Cook, H. M. (2002). The social meanings of the Japanese plain form. In Akatsuka, N., & Strauss, S. (Eds.), *Japanese / Korean Linguistics*, 10, 150-163, Stanford, CA: CSLI Publications.
- (16) Ikuta, S. (2008). Speech style shift as an interactional discourse strategy: The use and non-use of *desu / masu* in Japanese conversational interviews. In Jones, K. & Ono, T. (Eds.), *Style Shifting in Japanese*, pp. 71-90. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- (17) Maynard, S. K. (1991). Pragmatics of discourse modality: A case of *da* and *desu / masu* forms in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 15, 551-582.
- (18) Saito, J. (2010). Subordinates' use of Japanese plain forms: An examination of superior-subordinate interactions in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 42, 3271-3282.

連絡先 : wokazaki@naruto-u.ac.jp (岡崎渉)

日本語多義動詞の未知拡張義の意味推測における知識源使用とその正確さ

崔 暁文 (お茶の水女子大学大学院生)

1. はじめに

多義語とは「同一の音形に、意味的に何らかの関連を持つ2つ以上の意味が結びついて
いる語」である(国広, 1982)。そのうち、多義動詞の多くは基本動詞であり、第二言語(以
下, L2)習得の初期段階で導入される場合が多いため、習得が容易だと考えられがちであ
る。しかし、多義動詞の意味は使用された文脈によって常に変化する。読解文で多義動詞
の新しい意味に遭遇した際、既知の語義だと思い込み、誤って理解する場合も多い。この
ような誤った語義の理解は文章の内容理解に影響することもしばしば報告される(Laufer,
1997)。しかし、多義動詞の意味推測ではこうした難点が存在するにもかかわらず、意味推
測のプロセスに着目した研究は管見の限りまだ少ない。多義動詞の意味推測において、ど
のような手がかり(以下、知識源)が使用され、それが推測の正確さにどの程度貢献でき
るかを明らかにする必要がある。そこで、本研究は中国語を母語とする日本語学習者(以
下, CJL)を対象に、中心義が既知の日本語多義動詞の未知拡張義の意味推測における知
識源使用及びそれが推測の正確さとの関係を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究と研究課題

1990年代以降、欧米語をL2とした未知語の意味推測の知識源使用に関する研究は盛ん
に行われるようになった。Nassaji(2003)は異なる母語背景の中級英語学習者が読解文に
おいて未知語の意味を推測する際に使用した知識源、及びそれが推測の成功率との関係を
調査した結果、使用頻度の多い順に「世界知識」、「形態素知識」、「文法知識」、「談話知識」、
「L1知識」の5種類の知識源使用が見られた。また、知識源の種類によって推測の成功率
に有意な差はなかったが、「形態素知識」と「世界知識」の推測成功率が最も高く、「L1知
識」の成功率が最も低かった。Wesche&Paribakht(2009)はペルシア語、フランス語をL1
とする英語学習者の意味推測における知識源使用を調べた結果、学習者は「語レベル」、
「文レベル」、「談話レベル」、「世界知識」及び「L1ベース」の5種類の知識源を使用
して推測を行った。また、「文レベル」、特に「文の意味」を最も多く使用した。さらに、1
つの語の推測につき、単一または複数の知識源使用が見られ、単一知識源の使用がより多
かった。

一方、日本語の多義動詞に特定すると、これまで意味推測の正確さの影響要因を調査し
た研究はあるが(崔, 2023)、知識源使用を検討した研究は管見の限りまだ少ない。崔(2023)
はCJLを対象に、中心義が既知の日本語多義動詞の未知拡張義の意味推測の正確さに対す
るL2習熟度、拡張義の種類(中心義との意味的関連性)及び文脈情報量の影響を調査し
た。その結果、3要因のいずれも推測の正確さに影響しており、L2習熟度が高く、中心義
との意味的関連性が高い拡張義、意味推測を促す文脈情報量が多いほど、推測が成功しや
すかった。また、語義情報と文脈情報の利用可能性から分析した結果、2種類の手がかり

はほぼ同程度有効であり、両者は異なる質の情報を提供しており、統合して利用した方が加算的な効果があると指摘した。しかし、崔（2023）の手がかり利用に関する報告はあくまで量的データの分析から得られた推察であり、実際の知識源使用を調査したわけではない。そこで、本研究は崔（2023）の残された課題を取り上げ、中心義が既知の日本語多義動詞の未知拡張義の意味推測における知識源使用を明らかにするために、以下の研究課題を設定した。

課題 1. 多義動詞の未知拡張義の意味推測の知識源使用（数と種類）はどうなっているか。

課題 2. 意味推測の正確さと知識源使用（数と種類）は関連があるか。

3. 調査方法

3.1 調査材料

本研究は認知意味論の観点から編纂された『日本語多義語学習辞典・動詞編』（森山, 2012）と『基本動詞ハンドブック』（国立国語研究所）の2つの辞書を参照し、1つの語につき1つの拡張義のみを選出した。対象語はすべて旧日本語能力試験2級以下の語であり、対象拡張義は中国語の対応語に存在していないものに限定した。調査対象校の2年生の担当教師に確認し、中心義が既習、拡張義が未習の59語を選出した。

調査材料は読解文ではなく、1文からなる実験文である。

複数の辞書やコーパスを参照して文脈情報量の異なる実験文を作成した。実験文では難しい文法は使用せず、1級以上の語がある場合にその下に中国語の語注を付けた（調査対象語の詳細は表1を、実験文の例は図1を参照する）。

表1 調査対象語及びその拡張義の使用例

動きが揃う	心が壊れる	時間が押す	水を打つ
機嫌が直る	手を払う	暑さに伸びる	電気代が浮く
話が進む	人を動かす	問題を当てる	能力を買う
角が潰れる	結果に繋がる	名前が落ちる	夫を立てる
母とぶつかる	思い出が詰まる	味が生きる	本気に取る
心が動く	本屋を覗く	君には過ぎた奥さん	音が抜ける
笑顔を作る	指を折る	名医で通る	子供に当たる
指が切れる	水を被る	会議に掛ける	翌日に回す
敵に向かう	肌を焼く	十秒を切る	文字を起こす
車を出す	空気を抜く	時間を置く	200円を負ける
腰を落とす	親が付く	人前で上がる	80円を割る
川を上る	答えを合わせる	体が持つ	筆が立つ
肌を刺す	話が見える	仮名を送る	髪型で受ける
布団を上げる	パスが出る	ページを振る	値が張る
名を売る	世の中を渡る	肉を下ろす	

3.2 調査の手続き

コロナウイルス感染拡大の影響を受け、意味推測活動はZoomを用いて1対1で行った。調査時期は2021年1月～3月であった。調査対象者は中国の某大学に在籍している2～4年生95名である。全員日本語を主専攻とし、母語は中国語である。調査協力校の教員を通して対象者を募集した。まず、未知拡張義を確認するための事前テストを行い、全ての語の正答率が25%以下であることを確認した。1週間後、発話思考法による意味推測活動を実施した。調査目的、発話思考のやり方について説明を行い、発話思考法の練習を行った。学習者が発話思考法のやり方をきちんと把握したことを確認後、意味推測活動を開始した。意味推測活動では、1枚のスライドに1つの実験文が書かれたパワーポイント画面を提示し、実験文の中の対象語には下線を付した。調査対象者が画面を見て対象語の意味を推測し、推

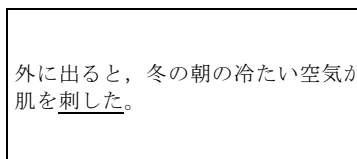


図1 本調査のスライドの例

測の際頭の中で考えている全てのことを発話するように指示した。対象語以外の未知語がある場合には質問できるが、それ以外の支援は行わなかった。意味推測に使用する言語は特に制限しなかったが、全員ほぼ中国語で推測していた。意味推測活動には制限時間を設けなかった。対象者の発話内容は同意を得て録音し、後日データを文字化した。

3.3 分析方法

調査途中で辞退した1名のデータを除外し、残り94名のデータを分析した。意味推測活動の学習者の発話プロトコルについて、筆者ともう1名の日本語教育専攻のCJLの2名が20%のデータについて知識源使用のコーディングを行ったところ、一致率が93%であった。一致しなかった場合には相談の上で最終案を決定した。知識源の分類基準は基本的にWesche&Paribakht (2009)の分類に従ったが、日本語多義動詞の特徴に合わせて適宜修正を加えた。具体的な知識源分類基準及びコーディングの例を表2に示す。

表2 知識源の分類基準及びコーディングの例 (Pは対象者；斜体は日本語での発話)

知識源分類			コーディングの例 (日本語訳)	
言語的	L2ベース	語の連想	(ホテルの屋上や川岸のベンチでは太陽を愛する人たちが肌を 焼く 。) P: それぞれ、日焼け止め、日本語で何って言うんだっけ？ひやき...何々...何だっけ？日焼け止め。	
		語の共起	(全員の動きが揃うまで、もっと練習が必要だ。) P: 「家族揃って」には家族全員という意味があるから。	
		対象語の漢字	(外に出ると、冬の朝の冷たい空気が肌を 刺した 。) P: ここには「刺」という漢字があります。	
		語の形式	(自分の思い通りに人を 動か そうと思ったら、まず相手に信頼を示すことだ。) P: 「 動く 」なら...	
		語の語義 1.中心義 2.他の拡張義 3.間違った語義知識 4.既知	(大人になって、意見の食い違いで母と ぶつかる ことが少なくなってきた。) P: 「ぶつかる」とはぶつかるという意味です。(1) P: 「ぶつかる」には喧嘩するという意味があります。こもこの意味だと思います。(4) (治子は相手の手を 払った 。) P: まず、「 払う 」にはお金を払うという意味があります。(2) P: 「 払う 」にはお金を稼ぐという意味があると思います。(3)	
	L1ベース	文レベル	文の意味 1.共起語 2.一部の語句 3.文全体の意味	(資料の提示順序を間違えないように、紙の右上の隅にページを 振る 。) P: 資料の順序を間違えないように、紙の右上に... (3) 紙の右上に... 右上に (2) ...番号 (1) をつけるのですか。
			文の文法	(気になる女性の前に行くといつも 上がって しまって、思うように会話できません。) P: 後の「 しまつて 」は残念な気持ちを表すから...
		句読点	(今は「筆が 立つ 」という表現はあまり使わないのだろうか。) P: ここにカッコがありますね。これをまず無視して、多分何か専門用語のようなものですね。	
	非言語的	世界知識	L1 語の共起	(水を少量 打 って地面を湿らせるとほこりが舞い上がらない。) P: 中国語では「打水」を使いますから。
			L1 語の形式	(もうすこし値が 張 るのがいい。) P: 「張」は「 漲 」に見えるから。
非言語的	世界知識		(「回線が込み合っております。しばらく時間を置いてからお掛け直してください。」) P: ああ、これは電話をかける時よく聞く言葉ですね。	

4. 結果と考察

4.1 知識源使用の数

まず、全体として、59語⁽¹⁾の推測において、学習者の平均知識源使用数は159.04個であった。1つの語につきの平均知識源使用数は2.65個(159.04 / 60)であったことから、多義動詞の未知拡張義の意味推測では複数の知識源が使用される傾向が示された。

次に、1つの語の推測につき使用された知識源の数を集計したところ、1~7個の知識源が使用されたことが分かった(表3)。最も多かったのは知識源使用数が3個の場合であった。2番目に多かったのは知識源使用数が2個の場合であった。次は知識源使用数が4個、1個の順となり、5個以上の場合は全て全体の5%以下と、ほとんど出現しなかった。このことから、多義動詞の未知拡張義の推測では、単一の知識源より、複数の知識源の使用が好まれ、特に知識源使用数が3個と2個の場合が最も多かった。しかし、知識源使用数が5個以上の割合が非常に低いという結果から、学習者が無意味にたくさんの知識源を使用するのではなく、2, 3種類の知識源を駆使して推測を行うという傾向が強かった。

表3 1つの語の知識源使用数

知識源使用数	頻度 (n)	割合 (%)
1 個	469.36	8.32
2 個	2084.86	36.97
3 個	2204.50	39.09
4 個	732.64	12.99
5 個	127.14	2.25
6 個	19.43	0.34
7 個	2.07	0.04
合計	5640.00	100.00
順位	3>2>4>1>5>6>7	

4.2 知識源使用の種類

3.3の知識源分類基準に基づきコーディングをした結果、学習者は「語レベル」、「文レベル」、「L1ベース」、「世界知識」の4種類の知識源を使用して推測を行ったことが明らかになった。各種知識源の使用頻度は表4が示すように、「文レベル」、「語レベル」、「世界知識」、「L1ベース」の多い順となった。このうち、「文レベル」の知識源が2/3を占め、「語レベル」が1/3を占めており、「世界知識」と「L1ベース」はほとんど使用されなかった。つまり、学習者は主に実験文が提供した手がかりを用いて推測を行い、その次に多く用いたのが語自身からの情報であった。この傾向は今までの先行研究と一致していた(Wesche&Paribakht, 2009など)。

表4 主な知識源の使用頻度

主な知識源の種類	合計	
	頻度 (n)	割合 (%)
語レベル	4675.93	31.28
文レベル	9564.43	63.98
L1ベース	236.93	1.58
世界知識	472.64	3.16
合計	14949.93	100.00
順位	文>語>世界>L1	

次に、各種の詳細な知識源の使用頻度を比較してみる。

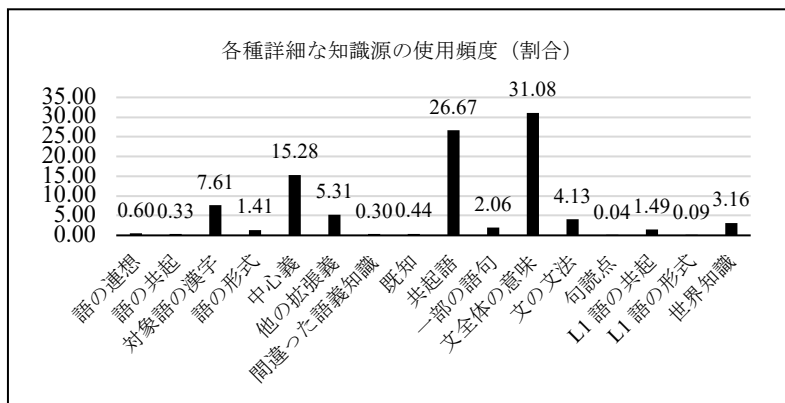


図2 各種詳細な知識源の使用頻度 (縦軸: 割合)

①語レベルの各種知識源のうち、「中心義」の使用頻度が圧倒的に高く、「対象語の漢字」と「他の拡張義」の使用も多かった。「語の形式」もわずかながら使用されたが、「語の連想」、「既知」、「語の共起」及び「間違っただけの語義知識」の使用割合は1%以下となり、ほとんど使用されなかった。つまり、学習者が語自身からの情報に頼って推測を行う際、基本的に「中心義」、「対象語の漢字」及び「他の拡張義」を利用したことが分かった。

②文レベルの各種知識源のうち、「文全体の意味」は「文レベル」の知識源の半数を占め、「共起語」も半数近くの使用が見られた。「文の文法」と「一部の語句」もわずかながら使用が見られたが、「句読点」はほとんど使用されなかった。つまり、学習者は実験文の情報を参照する際、主に「文全体の意味」と「共起語」に頼っている。この傾向も先行研究と一致している。特に「共起語」に頼った推測は多義動詞の独特の特徴だとも言える。

③L1 ベースの各種知識源の使用頻度は多い順に、「L1 語の形式」、「L1 語の共起」となった。両者は全体における割合が非常に低く、ほとんど使用されなかった。

各種の詳細な知識源の使用傾向を合わせて見ると、使用が最も多い上位5種類の知識源は「文全体の意味」、「共起語」、「中心義」、「対象語の漢字」、「他の拡張義」の順となっていた。このことから、学習者は主に文脈情報と語自身から得られた情報に基づき推測を行っていたことが分かり、先行研究と一致した結果となった。

4.3 推測の正確さと知識源使用（数・種類）の関係

多義動詞の未知拡張義の意味推測の正確さと知識源使用（数・種類）との関係を見るために、各知識源使用において推測が成功したものと成功しなかったものを集計した。

意味推測の正確さと知識源使用数の関係を見るために、調査対象者の意味推測の得点と59語の推測における全体の知識源使用数のピアソンの積率相関係数を算出した。その結果、両者の間には有意な相関が見られなかった ($r = .138, p = .186$)。つまり、全体的には意味推測に使用された知識源の数が多いほど推測が成功しやすいということとはなかった。

一方、意味推測の正確さと1つの語の推測につき使用された知識源の数との関係を見るために、知識源使用数（1個、2個、3個、4個、5個以上）ごとに推測が成功したものと成功しなかったものの頻度を計算して χ^2 検定を行った。その結果、1つの語の知識源使用数によって推測の正確さに有意な差があった ($\chi^2(4) = 15.258, p = .004, \text{Cramer の } V = .052$)。どの知識源使用数の間に差があったかを見るために残差分析をしたところ、知識源使用数が1個の場合の推測の正確さがその他より有意に低かった。つまり、多義動詞の未知拡張義の推測においては、単一の知識源使用より、複数の知識源を使用した方が推測の成功率が高かった。また、複数の知識源を使用した場合、知識源の使用数が増えても推測の成功率が上がることはなかった。これは本研究で得られた新たな知見である。

次に、意味推測の正確さと知識源使用の種類との関係を見るために、各種知識源の種類ごとに推測が成功したものと成功しなかったものの頻度を計算して χ^2 検定を行った。主な知識源分類では、知識源の種類によって正確さに差があった ($\chi^2(3) = 20.476, p < .001, \text{Cramer の } V = .037$)。どの知識源の間に差があったかを見るために残差分析をしたところ、「語レベル」、「文レベル」、「L1 ベース」及び「世界知識」のうち、推測の正確さが有意に高かったのは「世界知識」であり、有意に低かったのは「L1 ベース」であった。一方、同

じく詳細な知識源分類から χ^2 検定を行い、残差分析をしたところ、推測の正確さが有意に高かったのは「中心義」、「既知」及び「世界知識」の場合であり、有意に低かったのは「対象語の漢字」、「語の形式」、「拡張義」、「間違った語義知識」、「文の文法」であった。このことから、多義動詞の未知拡張義の推測において、知識源使用の種類によって推測の正確さに差があることが検証された。これは語レベルの知識源間で特に目立った現象であった。

5. まとめと今後の課題

以上の結果から今後の教育現場に対する示唆について考える。日本語多義動詞の未知拡張義の推測において、①複数の知識源使用が単一の知識源使用より多く見られ、且つ推測の効率もよりよかったことから、今後多義動詞の推測では学習者に複数の知識源を使用できるようにし、推測に伴う語義学習の効率を高めていくことが必要である。②多義動詞の推測では対象語を取り巻く文脈情報や語自身からの情報が最も多く使用されたことから、教材開発をする際はできるだけ種類豊富な手がかりを与える必要がある。③各種知識源使用の有効性に差が見られ、特に語レベルの知識源の間で正確さに差が出たことから、今後「中心義」を積極的に活用して多義動詞の意味推測を行う重要性を強調すべきであろう。

最後に、残された課題について述べる。今回の発表では各種の知識源使用と推測の正確さとの関係について分析し、より有効な知識源のタイプを明らかにした。しかし、実際の学習者の推測プロセスを見ると、1つの語の推測につき複数の知識源が使用されることが多かった。ある特定のタイプの知識源が意味推測を成功に導いたというより、複数の知識源が共に意味推測に貢献していた可能性が高い。今後意味推測における複数の知識源の組み合わせのパターンにも着目して考察を深める必要がある。

注

(1) 本発表とは別に、意味推測の際の知識源使用に影響を与える要因についても分析するため、各水準の語の数を統一するために、59語を60語に換算した結果を報告する。以下も同じである。

参考文献

- (1) 国広哲弥 (1982) 『意味論の方法』大修館書店
- (2) 崔曉文 (2023) 「中国語を母語とする日本語学習者の多義動詞の未知拡張義の意味推測の正確さ一習熟度,拡張義の種類及び文脈情報量に着目して一」『日本語教育』184, 81-96.
- (3) 森山新 (2012) 『日本語多義語学習辞典・動詞編』アルク
- (4) Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady., & Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- (5) Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37, 645-670.
- (6) Wesche, M. B., & Paribakht, T. S. (2009). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Multilingual Matters.
- (7) 『基本動詞ハンドブック』 (<https://verbhandbook.ninjal.ac.jp/>, 2020年8月5日)

韓国語を母語とする学習者にとって難しい「は」「が」の問題とは —韓国語と日本語の違いをもとに—

中西 久実子 (京都外国語大学)

1. 本発表の主張と独自性

1-1. 本発表の主張

韓国語では, (1)(2)のような場合に, 日本語の「が」に相当する形式が問題なく使用でき, 日本語とは異なる振る舞いになっている。本発表では, このような韓国語と日本語の違いに着目し, (1)(2)のような場面で韓国語を母語とする日本語学習者 (以下, KL) が「は」「が」のどちらを選択するかを明らかにする。そして, これに関する学習者の使用意識も示す。

- (1) (雑貨店である物を指差しながら開口一番)

<韓国語>이게 4(*이건) 뭐예요?

ikey (#iken) mwe-yeyyo?

<翻訳>これ**は**(*これ**が**)何ですか。 (*は非文法的であることを示す)

- (2) (病院で意識が戻った患者が開口一番)

<韓国語>여기가 (*여기는) 어디예요?

yeki-ka (#yeki-nun) eti-yeyyo?

<翻訳>ここ**は**(*ここ**が**)どこですか。

1-2. 本発表の独自性

日本語学習者が使用する「は」「が」については先行研究で学習者の使用について調査がなされている。たとえば, 小口悠紀子(2017) では, 既知・未知の情報構造をふまえて学習者による「は」「が」の使用の実態が示されている。ただし, その調査は英語を母語とする学習者・中国語を母語とする学習者 (CL) だけであり, KLのデータはない。

KLについても先行研究がないわけではない。たとえば, 中浜優子 (2013:45) では, KLが「が」「は」をどのように使用するかというデータが示されており, 「学習者全員が, 韓国語にも「は」「が」に対応する後置詞があることから, 「は」「が」に, それぞれ韓国語の助詞を対応させて使用している。(中略) 母語の知識を第二言語での談話構成に役立てている」と述べられている。

また, 中西久実子・張浩然 (2020)でもKLは他の言語を母語とする学習者に比べて従属節の中の「は」「が」の誤用が少ないことが指摘されている。

しかし、これらの先行研究は、すべてKLが「は」「が」の使用について有利であり、誤用をおかしくいことを指摘するものである。これに対して、本発表では、KLが他の言語を母語とする学習者に比べて誤用をおかしやすい「は」「が」の問題があることを指摘し、KLをはじめとする学習者を対象におこなった筆記テストとインタビュー調査のデータで論証する。以下では、2. で韓国語と日本語の振る舞いの違いを示し、3. では、調査の概要と仮説を示す。4. では調査の結果のデータを示し、5. でKLによる「は」「が」の使用意識をもとに結果の分析をおこなう。

2. 日本語の「は」「が」に相当する韓国語の振る舞いの違い

韓国語には日本語の「が」に相当する「이/가(i/ka)」、**「は」**に相当する「은/는(un/nun)」があり、ほとんどの場合、日本語の「は」「が」と同じような振る舞いをする。しかしながら、(1)(2)のような例文は、韓国語と日本語の振る舞いが異なり、韓国語では日本語の「が」に相当する「이/가(i/ka)」が問題なく使用できることが指摘されている(金善美 (2008))。金善美 (2008:681)では、対象が発話現場に存在している場合でも先行文脈に導入されていない場合は「이/가(i/ka)」を使う、ということが(3)のように示されている。

(3) 韓国語では、指示対象が先行文脈に導入されているか否かの可否は「이/가(i/ka)」の選択には影響を及ぼさず、指示対象が話し手に知られているかどうかの可否が「이/가(i/ka)」の選択に影響を及ぼす。(金善美 (2008:681)より)

(1)(2)のような場合は、日本語では「が」が使えないが、韓国語では「が」に相当する「이/가(i/ka)」が使えるということである。このように、日本語と韓国語で振る舞いが異なるため、KLは、(1)(2)など日本語の「は」「が」の選択で誤用が生じるのではないかと考えられる。

2-1. 韓国語と日本語で振る舞いが異なる例

金善美 (2008:681)では、(1)(2)の類似例として(4)(5)が示されている。

(4) (旅行中の A が急に友達 B に電話をかけてきた)

A 「나, 지금 바볼(Babol)에 와 있어.」 na, cikum Babol-ey wa isse.

私 今 バボルに 来ている

B 「 뭐, 바볼? 바볼이(*바볼은) 어디야?」 mwe, Babol? Babol-i (*Babol-un) eti-ya?

何, バボル? バボル***が**(バボル**は**) どこなの? (金善美 (2008:682)より)

(5) (A がその前日、空港まで見送りに来てくれた友達 B に電話をかけてきた)

A 「응, 나야. 지금 LA 에 도착했어.」 ung, na-ya. cikum LA-ey tochak-haysse.

うん 私よ。今 LA に 到着したの。

B 「어, 벌써 도착했구나. 거기는 덥지?」 e, pelsse tochak-haysskwuna. keki-nun tepci?

あ もう 到着したの。そこ**は** 暑いよね

2-2. 例外

下記の(6)の場合は(4)と似ているが、(4)と違って韓国語では「は」に相当する形式が用いられるという。ここで、(4)(5)(6)でKLが日本語では「は」「が」のどちらを選択するのかという疑問が生じる。

- (6) (旅行中のAが急に友達Bに電話をかけてきた)

A 「나, 지금 바볼(Babol)에와 있어.」

na, cikum Babol-ey wa isse.

私 今 バボルに 来て いる

- B 「뭐, 바볼? (あきれたと言わんばかりに独り言で)

바볼은 또 어디야?」

mwe, Babol?

Babol-un tto eti-ya?

何, バボルは どこなの

3. 調査の概要と仮説の設定

3-1. 調査の概要

調査では(4)(5)(6)の例文を採用し、下記に示すようにA群の調査文とした。なお、ダミーの例文として、中西久実子・張浩然 (2020)の調査でKL, CLの誤用が多かった下記のB群, C群の例文を順不同で混入させて提示した。

調査は、「は」「が」の選択の筆記テストとインタビューから構成され、筆記テストは、合計49箇所の選択肢で「は」「が」を選ぶ短文・長文を、Googleフォームで配信して「は」「が」のどちらかを選択してもらって回答を収集した。インタビューは筆記テスト終了後すぐに実施した。

A群の調査文

- (7) (旅行中のAが急に友達Bに電話をかけてきた)

A 「私 今 バボルに 来て いるよ」

B 「何? バボル {が・は} どこなの?」

- (8) (旅行中のAが急に友達Bに電話をかけてきた)

A 「私 今 バボルに 来ているよ」

B 「(あきれたと言いたいように独り言で) 何? バボル {が・は} どこなの」

- (9) A 「うん 私よ 今ロスアンゼルスに着いたよ。」

B 「あ もう 着いたの? そこ {が・は} 暑いよね?」

- (10) (大学の受付で) すみません。初めてこの大学に来たんですが、この紙に書いてあるAVホール {が・は} どこですか。

- (11) はじめて会った人に) お名前 {が・は} 何ですか。

B群の調査文

- (12) キム社長はあまり人と会わない。外国訪問のための特別の飛行機がモスクワ空港で油を入れたときにも、飛行機の外にまったく出なかったそうだ。そのキム社長 {が・は} 4日に、フランスのマカロン大統領とパリで食事をした。

(13)モンゴル人はあまり野菜を食べない。そして、ミルクティーに塩を加えて飲む人が多いから、1日に取る塩の量がかなり多くなる。これ {が・は} 高血圧の原因になっているようだ。

C群の調査文

(14)日本には、「小京都」と呼ばれる古い街がいくつかあり、金沢 {が・は} その一つである。

(15)日本料理についてご説明します。日本では、夏にしか食べられないものがあるが、ハモ {が・は} その一つである。

3-2. 仮説の設定

本調査では、A群・B群・C群の調査文について、次のような仮説を設定した。

仮説1 A群の調査文について、KLは、CL・ELに比べて点数が低く、誤用が多い。

仮説2 B群の調査文について、KL、CL、ELは平均的に誤用が多く、母語によって差がない。

仮説3 C群の調査文について、KL、CL、ELは平均的に誤用が多く、母語によって差がない。

仮説4 KLについて言えば、A群の調査文は、B群・C群に比べて誤用が多い。

4. 調査の結果

4-1. 仮説1の検証

ここでは、仮説1「A群の調査文について、KLは、CL・ELに比べて点数が低く、誤用が多い」が正しいかを検証する。

表1 仮説1に関する統計処理の結果

	KL	CL	EL	F値	多重比較
平均値	12.22	18.94	18.33	10.685	K < C
標準誤差	1.46	0.72	1.66		K < E

4-2. 仮説2の検証

ここでは、仮説2「B群の調査文について、KL、CL、ELは平均的に誤用が多く、母語によって差がない」が正しいかを検証する。

表2 仮説2に関する統計処理の結果

	KL	CL	EL	F値	多重比較
平均値	7.50	4.00	8.26	2.124	N.S.
標準誤差	1.44	1.63	1.05		

4-3. 仮説3の検証

ここでは、仮説3「C群の調査文について、KL、CL、ELは平均的に誤用が多く、母語によって差がない」が正しいかを検証する。

表3 仮説3に関する統計処理の結果

	K L	C L	E L	H値	ペアごとの比較
中央値	10.00	10.00	0.00	0.047	N. S.
標準誤差	0.42	0.34	0.17		

4-4. 仮説4の検証

ここでは、仮説4「K Lについて言えば、A群の調査文は、B群・C群に比べて誤用が多い」が正しいかを検証する。

表4 仮説4に関する統計処理の結果

	A群	B群	C群	F値	多重比較
平均値	12.22	7.50	9.37	1.813	N. S.
標準誤差	1.46	1.44	1.70		

5. 学習者の「は」「が」の使用意識と結果の分析

5-1. A群の調査文の使用意識

- (16)これは日本のドラマを見ていた時よく聞いていたので「は」を選びました。(K L 2)
- (17)韓国語を考える前に普段よく使ってたので「は」で答えられました。(K L 3)
- (18)韓国語だと「が」だから「が」と答えました。日本語としては「は」がいいと思ったけど、日本語で「が」が入るかと思って迷ったので、韓国語を考えました。(K L 3)
- (19)韓国語ではこういう時「が」になるから、韓国語的に「が」と答えました。先に聞いたことについて改めて聞くというときに韓国語では「が」を使います。たとえば、「クロワッサンを食べたよ」と言った時、「クロワッサンが何？」と聞きます。情報をもっと知りたいからです。一応名前は聞いたけど、それが何か分からないからもっと情報を知りたいからです。(K L 3)
- (20)韓国語を考えたバボルというところはどこなのか単純に気になります。こういう時韓国語では「が」になります。韓国語的に「が」と答えました。(K L 2)
- (21)回答の時に韓国語は考えなかったが、日本語だと「は」になるので、韓国語を考えました。(K L 1)
- (22)あきれたと独り言なので「が」を選びました。韓国語を考えました。いやな感情があると思います。わからない場所を聞いたから面倒でいやな感じがするその場合は韓国語では「が」(に相当するもの)を使います。(K L 2)
- (23)あきれた独り言だと韓国語では「は」(に相当するもの)になりますけど。日本語では「が」になるんじゃないかと思って「が」を選びました。(K L 16)
- (24)あきれた独り言なので「が」を選びました。韓国語を考えました。嫌な感情があると思います。わからない場所を聞いたから面倒で嫌な感じがします。その場合は韓国語では「が」を使います。(K L 2)

5-2. B群の調査文の使用意識

- (25)韓国語なら「が」ですけど、「は」もいいです。混乱していました。(KL 3)
- (26)このことは前に出ているから、韓国語で「は」です。「が」もいいけど。(KL 2)
- (27)最初は「が」と思いました。「その」があるから迷いました。(KL 1)

5-3. C群の調査文の使用意識

- (28)韓国語では「が」です。だから、「が」を選びました。(KL 1)
- (29)いくつかあって、そのいくつかの中に入っている何かを紹介するとき韓国語では「が」を使います。だから「が」を選びました。(KL 3)

6. おわりに

本発表では、KLが韓国語の影響で「が」「は」の誤用をおかす可能性があることを指摘し、以下の結果をB示した。

- KLは(7)のように韓国語で「が」が使える場面では、日本語で「が」を選択して誤用になりやすく、この誤用には韓国語の影響があったという証言が得られた。この誤用は中国語など他の言語を母語とする学習者より多かった。
- (8)のような場面では、韓国語で「が」に相当するものが使用できず、「は」になることがある。このように、独り言であきれた気持ちを表す場面であってもKLは日本語で「が」を選択して誤用になりやすく、この誤用には韓国語の影響があったという証言が得られた。
- (8)のように独り言であきれた気持ちを表す場面については、韓国語の実例が収集できていないので、今後は実例を収集して分析の精度を上げる必要がある。

付記 本研究は JSPS 科研費（課題番号 21H00526）の助成を受けています。本研究には、李迅さん、趙鍊徽さん、鄭有景さん、梅林佑美さん、張浩然さん、若井誠二さん、塚田真由美さんはじめ多くの方にご協力いただきました。ありがとうございました。

参考文献

- (1) 井上優 (2004) 「主題」の対照と日本語の「は」、『主題の対照』, くろしお出版.
- (2) 金善美 (2008) 「韓国語と日本語の主題標識「은/는(un/nun)」と「は」に関する対照研究」『言語文化』10巻4号, pp. 665-689, 同志社大学言語文化学会.
- (3) 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.
- (4) 坂本正 (1998) 「助詞「は」と「が」の習得について—文法性判断テストを通して—」『アカデミア 文学・語学編』64, pp.491-508, 南山大学.
- (5) 中西久実子・張浩然 (2020) 「中国語を母語とする上級学習者は「は」「が」をどう使用しているのか—従属節内の「は」「が」の使用実態と使用意識の調査データを中心に—」日本語教育学会 2021 年度秋季大会口頭発表, 日本語教育学会.
- (6) 中浜優子 (2013) 「タスクの複雑さと言語運用（正確さ, 複雑さ, 談話の視点設定）との関連」『第二言語としての日本語の習得研究』16, pp.38-55, 第二言語習得研究会.

社会文化理論と認知言語学の融和を目指して

—終助詞「ね・よ・よね」の実践例—

増田 恭子 (ジョージア工科大学)

1. はじめに

社会文化的理論に基づく第二言語習得 (SLA) 研究が盛んである(鈴木 2016)。人間の発達には社会・文化的活動の中で起こり何らかの媒介を通して行われ、言語は思考を媒介する道具として機能する。学習は他者との対話で起こり、内在化される。Vygotsky (1986)は「生活的概念」と「科学的概念」を区別し、Gal'perin (1992)は概念ベースで教える C-BLI

(Concept-based Language Instruction) を奨励し、視覚に訴える図やチャートである SCOBA (Schema for a complete orienting basis of action) を考案した。その後、C-BLI は外国語教育で実践されている(Neguera & Lantolf 2006, Lantolf & Poehner 2014, Ohta 2017)。

一方、認知言語学の知見を外国語教育に応用する動きもある (Tyler 2012, Masuda ed. 2018, 森山 2008)。言語・思考・推論など人間の知的な営みは、人間主体による外部世界の意味づけを基本とし、言語を閉じられた規則体系とは捉えない。スキーマという言語単位を仮定し、言語は意味づけに関する認知能力やカテゴリー化と深く関わり、実際の言語使用の中で言語が習得されると考える (山梨 2000, Langacker 1997, Tomasello 2003)。社会文化的理論と認知言語学は異なる学問領域で生まれたが、人間の主体性を重視し、言語とは人間が営む外界世界への意味づけのシンボルであるという共通の言語観に着目すれば、高い親和性が認められる。そこで、本研究では社会文化的理論と認知言語学の融和を目指し、日本語の特性である「主観的把握」を日本語教育に取り入れる池上・守屋 (2009) の流れを受け、終助詞「ね・よ・よね」の概念を SCOBA を活用し教える試みを報告する。

2. メタ言語知識と社会文化的理論と認知言語学の融和性

1980年代から普及したコミュニカティブ・アプローチでは母語の使用を避け、意味を重視する。だがこのような Focus-on-meaning の教え方だと、言語形式を学ぶ機会が奪われ、特に大人の学習者にはそぐわない。Long (1991)は意味中心の言語活動において言語形式へ気づきを促すアプローチ Focus-on-form を提唱した。その後 SLA 研究では、学習者の認知プロセスに注目したメタ言語知識への関心が高まった。気づき仮説(Schmidt 1990) や高次元の意識化 (Schmidt 2001)に代表されるようなメタ言語的知識を意識的に意味活動の中で適用する明示的な知識の構築への再評価が高まった。以降、明示的な言語教育の効果についての議論が続いている (Norris & Ortega 2000, Ellis 2008, Lantolf 2024)。

社会文化的理論では、言語学習とは言葉の規則や語彙の記憶学習ではなく、目標言語の概念の理解が根幹にあると考える。したがって、研究者たちは学習者自らが様々な媒介を通じて言語発達を調整しているプロセスを解明し、教育的な示唆を提示している。具体的には、ランゲージング (languaging)¹ や視覚に訴える SCOBA を通じて、第二言語 (L2)

の捉えにくい意味構造を、段階的に内在化させる過程が質的に研究されてきている。一方、応用認知言語学でも、習得が難しい項目（特に多義語）を教える際に L2 の概念を体系的にイメージスキーマやジェスチャーを使い視覚的に教えることが多い (White 2012, Masuda & Labarca 2015)。イメージスキーマとは、感覚運動的な行動や空間の認知的な経験を背景として形成される認知構造の一種であり、その拡張により抽象的な意味の世界の叙述が可能になる。具体的なイメージスキーマに関しては、研究者の間で違いはあるが、教室では簡素化されたイメージスキーマやコアの意味（プロトタイプ）と派生された意味（非プロトタイプ）など学習項目のそれぞれの関連性を強調し、情報を短期記憶から長期記憶に結びつきやすくイメージ化し、意味や言語形式を体系的に教えるのが特徴的で、量的研究が多い。

筆者は(a) L2 学習とは意思疎通に必要な言葉や文化の背後にある概念構造を学ぶという言語的視点(b)スキーマや SCOBA は可視化しにくい認知的な発達段階を分析可能にするという教育学的視点(c)ランゲージングなど様々な媒介を通じて L2 概念に注意を向けさせ、概念を中心とした学習と意味活動によって L2 言語発達が促進され、学習から習得へ結びつくという SLA の視点から、社会文化理論と認知の理論の融合が L2 学習改善のために有意義であると考えている。本研究では習得が難しいとされる、いわゆる終助詞²に着目し、社会文化理論と認知言語学の融合した新しいアプローチの可能性を考察する。

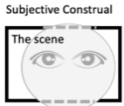

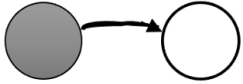
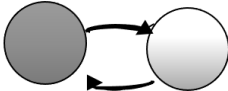
3. 「ね」「よ」「よね」の SCOBA

日常会話で頻繁に使われる終助詞の研究は数多くあるが、その研究成果が日本語教育に活用されているとは言い難い。教科書には短い会話と談話機能が断片的に紹介されているだけで、教材の改善が必須である (Saigo 2011, ナズキアン 2005)。実際の会話で使われる終助詞の中心的な概念を SCOBA によって視覚化し、文脈の中で教えることが望ましい。

会話の相手がない場面では、通常終助詞は使用されない。その点も学生に教えるべきであろう。具体的には、主観的な把握の仕方を導入するために SCOBA を提示する。一人でタピオカドリンクを飲んでいる時は、会話の相手が不在のため、通常終助詞を使わないことを図 1 (1)で確認する。その後、図 1(2)の会話を提示し「ね」の主な機能は話し手と聞き手の間の共有知識を示すことにあり、「ね」の使用を通して共同注意を促し、話し手と聞き手が同じモノやコトに注視したり、確認することで連帯感や共感を示すことを説明する (池上・守屋 2009, 近藤・姫野編 2012, Cook 1992)。二人と一緒にタピオカドリンクを飲んでいる会話はその例である。次に、「よ」の主な機能として話し手が注目する事態に聞き手の注意を向けることを指摘し、図 1 (3)の SCOBA を紹介する。野菜好きと野菜ぎらいな兄弟の会話はその例である。最後に、「よね」の機能だが「よ」と「ね」が単純に合わさったものではなく、より相手への働きかけ作用が強いことを強調し、図 1 (4)の SCOBA を提示する。話者が考えている事態を表明しつつも、聞き手にも注視・賛同してほしいという希求という例として、野菜を美味しく食べる食べ方を提案している B が C に同意を「よね」によって強く求めている。SCOBA の色は話し手と聞き手の知識や感情を示し、同じ色の場合は同じ知識や感情を持っていることを示す。「よ」の SCOBA の色が異なるのは、共有されていない点を示し、「よね」の SCOBA の色が若干類似性があるのは、知識や感情が共

有されている可能性が高いことを示す。矢印は働きかけの方向を示す。

図1 研究で使った SCOBA (Masuda 2023, Masuda et al., forthcoming)

<p>(1)主観的把握の SCOBA</p>  <p>A が一人でタピオカを飲んでいる</p> <p>A : 美味しい!</p>	<p>(2)共有知識を示す「ね」の SCOBA</p>  <p>二人でタピオカを飲んでいる</p> <p>A : 美味しい<u>ね</u>。</p> <p>B : うん、美味しい<u>ね</u>。</p>
<p>(3)共有していない知識を示す「よ」の SCOBA</p>  <p>野菜好きの A と野菜嫌いの B の会話</p> <p>A : マヨネーズつけると美味しい<u>よ</u></p> <p>B : え、そうかな。</p>	<p>(4)自分の考えを表しつつ相手に同意を求めたり、注視するように促す「よね」の SCOBA</p>  <p>野菜好きな B とマヨネーズ中毒の C</p> <p>B : マヨネーズつけると美味しくなる<u>よね</u></p> <p>C : うん、もちろん。</p>

4. 本研究の研究概要

本研究は、北米の大学の学習者 8 名（学習時間 270 時間の中級前半）を対象に、2022 年の夏のオンラインコース（10 週間）の 5 週目の授業から実施した。ゲストインストラクターとして筆者が 2 コマ分の授業を担当した。学習プロセスの可視化と定着のために、学習者の母語（英語）による終助詞の説明や、言葉の理解を言語化させる活動「筆記ランゲージング」³や台本がないテレビ番組「テラスハウス」を視聴し、ワークシートの問いに答える宿題を出した。なぜ自然な会話では日本語母語話者は主語の「私」をよく略すのかなどの問いかけをした。その後、授業では英語話者が好む客観的な把握の仕方と日本語話者が好む主観的な把握の仕方との違いを SCOBA を見せながら明示的に英語で解説した⁴。また、「ね」「よ」「よね」など文末表現が多い理由として、日本語の談話の場面では、事実把握や感情表明を話し手と聞き手がお互いに共有しようとする傾向（共同主観性）が高いこと（池上・守屋 2007）を指摘し、この概念を内在化させるために、筆記ランゲージング・SCOBA の説明・パワーポイントで提示された短い会話や「テラスハウス」の会話の中での終助詞の使い方について、ペアやクラス全体で話し合う活動を行った。

この授業とは別に、このコースでは、第一週目から日本人大学生とオンラインで毎週 2 時間の対面の会話をし、録音して振り返りをするという宿題が出されていた。週ごとに会話のトピック⁵が決まっていた、それに関する語彙や句型練習を授業中に練習するが、実際に日本人のピアと対面で話す際は、指定されたトピック以外の会話もかなりあった。コースの終了時には、日本語話者が好む主観的な把握の仕方や「ね・よ・よね」の中心的意味を視覚化した SCOBA についての評価をしてもらった。

4-1 研究課題

課題1 C-BLIの指導法は終助詞の概念形成にどのような影響を及ぼすのか。概念形成は筆記ランゲージングの指導前(pre)と後(post)を比較する。質的分析として学生の代表のCathyのランゲージングとCathyの描いたSCOBAsを分析する。

課題2 C-BLIの指導法は終助詞の習得にどのような影響を与えるのか。終助詞の習得は、日本人大学生との会話の使用状況を指導前(pre)と直後(post)と3.5週間後(delay)を比較する。

4-2 分析方法

課題1 学生には“What do you know about the particle *ne*?” “Can you draw the visual image of *ne*?” “What do you know about the particle *yo*?” “Can you draw the visual image of *yo*?” “What do you know about the particle *yone*?” “Can you draw the visual image of *yone*?”と指導前と後に質問をし、筆記によって回答を求めた。

課題2 日本人ピアとの会話(約56分)を学習者ひとりにつきpre, post, delayedの3回分を文字化した。学生Mのdelayedの録音だけが技術的な問題で文字化できなかったため、文字化した会話の合計は合計で21.5時間であり、これを本研究の対象とする。また、Ohta (2001)、Masuda (2011)の分類を用いCathyの「ね」の機能を分析する。

5. 結果と考察

5-1 全体の結果

課題1 筆記ランゲージングの結果：指導前の「ね」の意味は「確認」か「同意」と答えた学生が4名ずつだった。指導後は学習者8名全員が中心的概念の「会話者の間の共有知識の表示」と答えた。「共有したトピックで会話を開始できる」「文中や文頭など現場が多い」など談話における機能や出現場所に関するコメントもあった。

指導前の「よ」は、多くの学生が「新情報を伝える」と答え、「威圧的に聞こえるかもしれないので目上には使わないほうがいい」という指摘も(Cathy)あった。指導後はほとんど全員が「会話者間で共有されていない知識を伝える」と説明し、「反対の意見を述べる時に使う」という言及も確認された。「よね」は指導後の回答のみだったが、4人の学生が「話者が同意や注意を聞き手に求めながら意見を言う」と答えた。学生の中には「共有されている情報に関する(まだ)共有されていない部分を表現するときに使用する」という複雑な説明もあり、全体的に終助詞の理解の深化、特に話し手と聞き手の双方を考慮した上での理解が確認された。

課題2 会話の中での使用：Kizu et al., (2019)やMasuda(2024)が指摘するように、「ね」の使用頻度は学習者の言語熟達度と関連があり、個人差もあったが、C-BLIの指導法の効果は「ね」の使用に関しては、ほぼ全員効果が確認された(量的結果はMasuda et al., forthcomingを参照)。「よ」に関してもさらに大きな個人差が観察された。指導前から使い始めた学生が2名いたが、その内1名は指導後には不自然な使用が減少した。今回のオンラインのサマーコースで初めて教えた「よね」に関しては、指導後に使い始めた学生が3名、指導前から既に使用していた学生が1名いたが、この学生は指導後は誤用が減った。以下、「ね」の使用機能も増え会話がスムーズ進んだ学生Cathyに焦点を当て言語発達を報

告する。

5-2 学生 Cathy の結果

課題1 指導前の Cathy の「ね」と「よ」に関する理解はそれぞれ、"It is used for confirmation and to make the sentence sound gentler"と"It is used by those who are 'ranked higher' and indicates knowing something that the other person may not"であった。指導後の「ね」に関する理解は"It is used for affirmation/confirmation of *shared knowledge*."になり、Cathy が描いた SCOBAs (図2の左)の説明として、"This means that two people know something in common"と書いていた。これはまさに「ね」の中心的意味の理解の深化の表れと言える。一方、「よ」に関する理解は"It is used to indicate knowledge that is *not shared* and should be used carefully to not sound arrogant."となり、さらに、「よね」に関しては "It is used to confirm something that someone may possibly know."と説明をしている。以下の SCOBAs から分かるように、指導後の文末詞の理解には、話し手と聞き手の双方が関わっていることが理解できる。

図2 Cathyの描いた SCOBAs 左から「ね・よ・よね」



課題2 指導前の Cathy は「ね」しか使わなかったが、指導後は「よね」も使い始め、「ね」の使用頻度も増加した(表1参照)。「ね」を機能別に見ると(表2参照)、指導前は話題に対して何かのコメントをし、積極的に会話に参加する「評価」(assessment)と自分の発話を和らげる発話緩和(softening)のみだったが、指導後や指導遅延後は「そうですね」のような定型表現(fixed expressions)や確認や話題導入など様々な機能での使用が確認できた。

表1 学習者 Cathy とピアの終助詞「ね・よ・よね」の使用状況の変化

	ね				よ				よね			
	pre	post	delay	合計	pre	post	delay	合計	pre	post	delay	合計
学習者	4	22	27	53	0	0	0	0	0	3	0	3
ピア	31	97	93	221	0	1	0	1	0	10	13	23

表2 学習者 Cathy の終助詞「ね・よね」の機能別使用の変化

	定型表現	確認	緩和	評価1	評価2	話題導入	よね
pre	0	0	1	3	0	0	0
post	6*	2	1	10*	3*	0	3*
delay	15*	0	3	7	1	1	0

*は以下例を提示している例で、postの定型表現には1回、delayの定型表現には3回誤用が含まれている。

会話例 1 : Post <水道水を飲むか、ペットボトルの水を買って飲むかについての話>。

日本人：時間がたいていないので、この買った水を持っていくことも多いですね。

Cathy：そうですね。アメリカ人は大抵、水道水で飲みます。←定型表現（誤用）

会話例 2: Post <最近後悔したこと>

日本人：授業と授業の間に... (中略)...いったん家に帰ったんですね？そして、その、次の授業を頑張るぞっていう気持ちで、仮眠？ちょっと寝たんですね。

Cathy： あー

日本人：そしたら起きれなくて（笑）

Cathy： あ、大変ですね。←評価 1

日本人：うん。起きれなくて、なんか、その、次の授業をがんばるために寝たのに、結局授業に行けないっていう、なんか、あれは後悔しました。寝なければよかった。

Cathy： あ、疲れていましたね。←評価 2

*会話例 3: Post <嗜好品についての会話>

Cathy： 日本ではお茶が人気ですよ。←話題を導入

日本人：あ、そうですね。私もお茶が大好きです。

6. まとめと今後の課題

社会文化理論と認知言語学の融合の一例として SCOBAs の活用や筆記ランゲージングをはじめ理解の内在化を促すための様々な活動をしながら、段階的に談話における終助詞の概念形成をさせる実践例を紹介した。個人差はあるが、概念形成の構築は時間とともに体系化しつつあり、Cathy の会話の結果からは「ね」の習得、特に会話を促進させる「評価」の使い方にも有効であることが示唆された。今後は、「筆記ランゲージング」を厳密化したり、口頭によるランゲージングの可能性、ピアとの会話以外のタスク（例：会話完成タスク）を用いて C-BLI による学生の言語発達の過程を調査していきたい。

注

(1) ランゲージングを Swain (2006: 89)は「the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language」と定義している。

(2) 終助詞の教育的効果を調べた研究はあまり多くないが、日本人のピアにメールを書くというタスクの中でインストラクションの効果を調べた Kakegawa(2009)の研究がある。

(3) 筆記ランゲージングとは、ランゲージングを筆記によって行う行為を示す。実践教育に関しては Suzuki (2012)や Ishikawa & Suzuki (2023)を参照されたい。

(4) 客観的な把握の仕方の SCOBA は Masuda & Ohta (2021)を参照されたい。

(5) トピックは「高校生の思い出」(pre)「後悔したこと」(post)「日米の文化の違い」(delayed)。

紙面に制限がある為、参考文献は km210@gatech.edu にメールをいただいた方に配布します。

ピア・レスポンスを取り入れた遠隔協働活動における学習者間の相互行為の特徴

—スキャフォールディングの分析を通して—

蔡苗苗 (大阪大学大学院生)

1. はじめに

過去二十年間、ピア・レスポンス (以下 PR) 研究の関心は効果検証に多く置かれてきたが、一方で、PR 活動は言語形式や意味内容に関する交渉の機会を提供しているため、学習者の PR 活動への参加のあり方を理解する目的で、活動のプロセスにおける学習者間の相互行為の分析が重要視されるようになってきている。相互行為の一つの要素としてスキャフォールディング (scaffolding, 以下 Scf) という概念への注目が指摘できる。これはヴィゴツキーの「最近接発達領域 (zone of proximal development)」の考え方にに基づき、知識が社会的相互行為の中で構築されるという社会文化理論 (Sociocultural Theory) から生まれたものである。先行研究において PR 活動による学習者間の相互行為の中で、多様な Scf が提供されることと、活動の遂行とともに互恵的な足場かけの可能性が示されることが明らかにされている。しかし、日本語のアカデミック・ライティング (以下 AW) 教育の文脈においては、PR 活動により学習者間で生じた Scf の種類を十分に掘り下げているものは見当たらない。本研究では PR 活動における学習者間の Scf の種類と出現頻度を分析した上で、グループ間の比較から見られた相互行為の特徴、及びその差異が生じた要因を考察する。

2. 研究方法

2-1. 調査協力者と学習活動の概要

2023年5月18日～2023年8月15日の期間中に行われた研究計画書作成支援の遠隔学習活動を調査の場とした。協力者は中国語を母語とする12人の留学生で、全員、日本の人文社会科学系の大学院進学を目指している。分析データは条件に該当する協力者を機縁法で募集し、調査を実施して得られたものである。本活動では、研究計画書を書く際に必要なアカデミックな知識やスキルの習得は、AW教育経験が豊富な先輩が支援するだけでなく、学習者主体の学びを目指し、仲間との対話を重視する協働学習であるPR活動を4回取り入れ、研究のテーマや意義に対する思考を積み重ねていき、研究計画書を協働で作成・推敲していく場を提供している。全体は12回で構成され、各回の時間は90分であり、リアルタイムで対話を実現するZoomによる同期型活動となる。PR活動では3人のグループワークの形式を採用し、学習者への事前インタビューを行い、グループメンバーの専門分野などへの希望についても尋ねた上で、4つのグループを編成した。その中でグループ3のみは希望する専攻 (大学院) が異なるメンバーで編成された。専門的な内容を含むことで、過度な負担にならないように、毎回の活動ではグループメンバーを固定的に編成するようにした。活動中における使用言語はできるだけ日本語を使うように指示した。

2-2. 分析方法

Scf に焦点を当て、多様な教育文脈において教師と学習者、学習者間の相互行為を分析した研究は多く存在するが、下井 (2019) が指摘したようにその分類には統一性がなく不明瞭のまま、Scf の定義も複数ある。また、Scf の研究は、元来、教師や大人のような知識豊富な他者の援助行動に焦点が当てられていたが、この概念の拡張により、協働学習において仲間同士でも Scf が起こり得ることが既に実証されている。以上より、協働学習の文脈では Scf の定義と分析枠組みについて再検討する必要があると考えられる。本研究では Gibbons (2002) と Shin et al. (2020) の定義を踏まえて、Scf を「新たな理解や知識を構築しようとする際に、そのプロセスをサポートする仲間からの援助行動である」と定義する。つまり、単なる確認ではなく、情報の交換や感想の伝達、相槌といったレベルのものを超えて、学習者間で展開される社会的相互行為を通じて、新たな理解や知識の構築をサポートする過程で観察される援助行動を Scf であると特定する。また、Van de Pol et al. (2010) に従い、援助行動の目的と方法の組み合わせが Scf であると見なす。本研究で収集した 4 つのグループの 4 回の PR 活動における学習者間の対話データを分析し、先行研究の分類と照合した結果、本研究で設定した Scf の分析枠組みは以下の表 1 の通りとする。

具体的な分析手順は次の通りである。1) 4 回にわたる PR 活動における学習者間の対話データを、宇佐美 (2019) の基本的な文字化の原則 (BTSJ) を用い文字化する。2) 表 1 に示された枠組みを基に Scf のコーディング作業を行う。分析の客観性・信頼性を高めるために筆者以外の 2 名の研究者にコーディング作業を依頼した。全体の約 30% のデータを 3 人で作業し、結果が不一致箇所は協議の上で判断した。3) Scf が含まれた「話段」(内容上のまとまり) を特定し、その話段における相互行為の中で構築された内容は、蔡 (2023) を基に次の 2 種類に分類する：①「表面的推敲 (文法・文体・表現・書式・引用の手続等言語形式)」と②「内容的推敲 (研究目的や方法に関する計画書内容、論理構成や引用の必要性に関する記述内容)」。4) 各話段内の Scf の談話展開を分析する。分析する際に、同様の種類の Scf が出現した場合 (Scf の目的が同じで方法が異なる)、それらを一つに統合した。例えば【解決策提示：ヒントの提示→解決策提示：説明】は単一の【解決策提示】の談話展開として取り扱う。Scf 自体を《 》、Scf の談話展開を【 】で示す。

表 1 本研究における Scf の分析枠組み

目的	① 方向付け：詳細な説明を求めたり、絞り込んだ質問を行ったりして、話題を展開させるようにする
	② 修正示唆：間接的にヒントを出すことで独力で修正の方向を見つけ出し、自己修正できるように促す
	③ 解決策提示：言い換えを行ったり、解決策を明示的に提示したりする
	④ 発想・思考の支援：アイデアや考え方に関するヒントや説明を提供する
	⑤ 発言行動補助：仲間の発話に対して換言・補完する
	⑥ 不安の軽減・動機付け：不安を取り除き、モチベーションを高める
方法	① ヒントの提示：文章を修正するための手がかりや提案を与える
	② 質問：言語的または認知的な回答を必要とする問いかける
	③ 確認：文章の記述内容や仲間の発話に対して自分の理解を確認する
	④ 説明：理解を促進するためにより詳細な情報を提供する
	⑤ 換言：言い換えを行ったり、明示的に提示したりする
	⑥ 要約：やりとりの重要なポイントをまとめる
	⑦ 承認付与：仲間からの質問や確認に対して承認を付与する
	⑧ 褒め/勇気付け：仲間に対して肯定的な言葉や態度を示し、励ます

3. 結果と考察

3-1. 各グループにおける Scf の種類・出現頻度

3つのグループによる4回のPR活動における学習者間の対話データを、表1のScfの分析枠組みに従って分析した。表2・3・4は各グループに見られたScfの種類と出現頻度を示している。まず、グループ1・2・3に見られたScfの出現頻度はそれぞれ314例、275例、207例であった。各グループのScfの種類とその出現頻度を縦断的に分析した結果、活動が進むにつれてグループ1はScfの出現頻度がほぼ変化しないのに対して、グループ2・3は全体的には増加していく傾向が見られた。グループ2・3では、初期の1回目と後期の3回目でのScfの出現頻度に大きな差異が見られたが、グループ1ではそのような差異が確認されなかった。このことから、グループ間の出現頻度総数の差異は、活動初期におけるScfの出現頻度の差に起因していることが示唆される。これにより、グループ1では初期段階から高度な相互行為が発生していた一方で、グループ2・3は初期段階においてピアとなる仲間との対話や関係性の構築に時間がかかった可能性があり、相互行為が比較的不活発だったと推測される。こういった状況を改善するためには、初期段階においてScfを活発化させるための教師の介入・支援や継続的な活動実施が必要であると示唆される。

また、各グループにおけるScfの詳細を見ていくと、グループ1では《方向付け》が、グループ2・3では《解決策提示》のScfが多く観察された。すなわち、グループ1とグループ2・3はそれぞれ《方向付け》と《解決策提示》を中心にScfが頻繁に行われていた。このことから、各グループは知識の協働構築を行っていることが共通していたものの、その過程には明確な違いがあると推測される。また、《発想・思考の支援》のScfはグループ1・2では2番目に多く出現したのに対して、グループ3ではほぼ出現しないことにも注目すべきである。これらを踏まえて、次節ではScfの具体的な談話展開による学習者間の相互行為を示し、さらにそのグループ間の差異が生じた要因について考察する。

表2 グループ1のScfの出現頻度

Scf	1回	2回	3回	4回	合計
方向付け	35	27	29	49	140
発想・思考の支援	12	16	15	19	62
修正示唆	19	16	5	11	51
解決策提示	9	17	15	9	50
不安の軽減・動機づけ	2	3	1	0	6
発言行動補助	0	3	1	1	5
合計	77	82	66	75	314

表3 グループ2のScfの出現頻度

Scf	1回	2回	3回	4回	合計
解決策提示	6	10	31	36	83
発想・思考の支援	17	18	10	21	66
修正示唆	1	9	18	26	54
方向付け	9	12	20	8	49
不安の軽減・動機づけ	3	1	8	7	19
発言行動補助	0	0	3	1	4
合計	36	50	90	99	275

表4 グループ3のScfの出現頻度

Scf	1回	2回	3回	4回	合計
解決策提示	4	14	36	26	80
方向付け	6	9	20	22	57
修正示唆	6	7	10	11	34
不安の軽減・動機づけ	2	4	3	8	17
発想・思考の支援	0	2	6	4	12
発言行動補助	2	0	3	1	6
合計	20	38	78	67	207

3-2. Scfの談話展開から見た異なる知識構築過程

3-1 で述べたように、グループ 1 とグループ 2・3 はそれぞれ《方向付け》と《解決策提示》を中心に Scf が頻繁に行われており、異なる知識構築過程が示されている。PR 活動における学習者間の相互行為の抜粋例を以下に示す。

抜粋 1

C01	ビジネスメールの##は何ですか?、あの、いいビジネスメールの標準‘ひょうじゅう’。	《方向付け:質問》
B02	標準?。	
C03	日本人らしいは(はい)、標準ですか?。	《方向付け:質問》
B04	まー、先行研究では、ビジネスっていう定義は、えっと、職場で、仕事のため、のそういう日本語??。	
C05	〈うなずき〉。	
B06	仕事をどうやって、スムーズに進めるように、こういう用語を使う、みたいなそういう定義なので、このメールは、ビジネスメールは、そのどの場面で、どうやって、スムーズに高度のやりとりをできるっていう定義になります。	
C07	〈うなずき〉はい。	
A08	《沈黙 2 秒》じゃ、ミカンさんの標準のビジネスメールはどのようなメールですか、そ、日本人の正しいメールですか?、それとも意味通じがわかりやすいというメールですか?。	《方向付け:質問》
B09	意味通じれば、プラス、えっと、礼儀正しい [↑]、《沈黙 4 秒》多分この二つ [↑]。	
A10	意味、意味通じ、礼儀正しい、(そー) という 2 つの標準? [↑]。	《方向付け:確認》
B11	もう一個は、多分、文法、全体的なメールの構造 [↑]。	
A12	〈うなずきながら言う〉うん、うん。	
B13	それは基本ですね、構造、えっと、プラス、えー、礼儀正しく、向こう、なんていうかな、え、向こうの、その要求とか、メールに返信できること。	
A14	はい、そうですね、それについて、もっとネットで調べて、〈笑い〉具体的にその標準なビジネスメールの標準を明らかにする方がいいかもしれないけど、はい。	《発想・思考の支援:ヒントの提示》

抜粋 1 は第 1 回目の PR 活動でグループ 1 の B の研究計画書を巡って行われた対話である。この抜粋では、最初に読み手 C は 1 と 3 で《方向付け》の Scf を行い、「良いビジネスメールの標準」について B に質問を行った。B は 4 と 6 で「ビジネスメール」の定義について回答したが、もう 1 人の読み手 A はその回答に納得できなかったため、8 と 10 で話題がキャッチボールのように移り、《方向付け》の Scf を行い、引き続き B に質問と確認を行った。これに応じて B は再度に 9 と 11 と 13 で自分の思考を言語化しようとした。このように、A と C は、【方向付け→発想・思考の支援】の順番で相互行為を展開した。抜粋 1 では、A と C は質問を継続的に投げかける中で、《方向付け》の Scf を介して相手の注意と関心を重要な点に向けさせると同時に、相手を理解するための対話プロセスを構築した。その質問・確認によっても、B 自身の新たな観点(知識)の生成が方向付けられている。

抜粋 2

D15	えっと、二つは、えっと、はじめてのセンテンス、はじめての文は志望動機のようなものですので、換言‘こうげん’、えっと、換言‘こうげん’して、また削除した方がいいでしょうか、<第一>{<} [↑]。 《解決策提示: ヒントの提示》
F16]] < こう、こうげん>{<}、こうげんしてってどういう意味ですか?、もうちょっと <削除した方がいい?>{<}。
D17	<就>{<}、就換一下、改一下或者是删掉(筆者訳: ちょっと言い換えたり、直したりする、あるいは削除する)、えっと。
F18	あっ、はいはい。
D19	〈笑い〉“私は大学院で学びたいことは(中略)です”、えっと、(中略)“学びたいことは”、この、この文は、なに、研究、背景にとって、ちょっと、えん、ちょっとなに、えー... [↑]。
F20]] 別の背景??、前回言ったように。
D21	え、ちょっと主観的な、感じがあります、えっと、研究背景では、えっと、学びたいとか思いますとか、えっと、このような主観的な言葉が、言葉を書かないべきだと思います。
F22	はい。
D23	はい、“学びたい”こんな感じはえー、なに、志望動機 [↑]、研究目的 [↑]、(うんうん) こんな感じの部分のセンテンス、と思います。
F24	あー、目的、これは、あっ、研究背景だから。
D25	うん。(話段内の発話を 4 行省略)

抜粋 2 は第 3 回目の PR 活動でグループ 2 の F の研究計画書を巡って行われた対話である。この抜粋では、最初に読み手 D は F の文章における文体と表現を問題視し、《解決策提示》の Scf を試み、改善案を提示した (15)。しかし、その意図が F に伝わらなかったため、F は 16 で言葉の確認を行った。これを受けて D は 17 で母語である中国語で換言することで、意味交渉と相互理解が効率的に達成されたことが分かる。また、D は 21 と 23 でより多くの関連情報を提供することによって理解を促進させるための《解決策提示》の Scf を行った。このように、D は自身の認識に依拠し、《解決策提示》の Scf を繰り返し展開す

ることで、Fに対して学術的な文章としての研究計画書の文体と表現に理解を促進する役割を果たした。また、25でDに触発されたFは新たな気づきを得たことが確認された。

以上のように、抜粋2では、《解決策提示》のScfを行うことで、具体的な改善案を交えながら自分の意見を明確に表している。一方、抜粋1では、《方向付け》のScfを介して問題の解決策が明確ではないが、対話が進むにつれて、書き手自身の観点(知識)と共通の思考が徐々に形成・構築されていく様子が見られた。また、抜粋1では、2人だけの対話ではなく、3人で共通の関心に基づいて協働的に対話を展開させており、抜粋2と異なる学習者間の相互行為への参加の方法が観察された。

3-3. 相互行為の中で構築された内容・方法

各グループに見られたScfの種類・出現頻度、及び具体例から分かるように、グループ間での知識構築が行われていることは共通しているものの、その過程には明確な違いがある。この違いが生じた要因を考察するために、学習者間の相互行為によって構築された内容とその方法に焦点を当てて以下に分析・考察する。

まず、相互行為の中で構築された内容である。話段における相互行為によって構築された内容は表5に示した。全グループでは、内容的推敲に関する話段数が表面的推敲よりも多かったが、グループ1では表面的推敲が9%しか現れず、一方でグループ2・3はそれぞれ25%、27%となった。この結果から、全体として学習者は文章の内容的推敲により関心を寄せていたものの、グループ2・3では言語形式に関する表面的推敲にも比較的多くの関心が向けられていたことが分かる。また、表6の表面的推敲のScfの談話展開を見ていくと、一つまたは二つの種類のみScfが含まれた談話展開が多く、その中で特に①【解決策提示】が顕著に出現した。このことから、言語形式に関する知識構築の過程では、抜粋2のように対話は比較的短く、容易に収束する傾向が見られたが、単に問題を提起するだけでなく、《解決策提示》を中心にScfが展開されることで、具体的な改善案を交えながら自分の意見を明確に表すことが特徴的であった。以上の結果から、グループ2・3において、《解決策提示》が最も多く出現したScfの背景には、グループ1よりも言語形式に関する表面的推敲に対する関心が比較的高かったことが一因としてあると考えられる。

表5 話段における相互行為によって構築された内容

	内容的推敲	表面的推敲	合計
グループ1	74 (91%)	7 (9%)	81 (100%)
グループ2	62 (75%)	21 (25%)	83 (100%)
グループ3	51 (73%)	19 (27%)	70 (100%)

表6 表面的推敲のScfの談話展開

談話展開	グループ1	グループ2	グループ3	合計
①【解決策提示】	6	12	6	24
②【修正示唆→解決策提示】	1	2	2	5
③【修正示唆】		2	2	4
④【方向付け→解決策提示】			3	3
⑤【不安の軽減・動機付け】		1	1	2

(1回のみ出現したScfの談話展開が9種類あり、それが表6に示されていない)

次に学習者間の相互行為が構築された方法に注目する。抜粋例1・2等の具体的なPR活動における学習者間の対話データを分析すると、主に相互行為への参加者が双方か三者か

による差異があることが分かった。前述したように、抜粋1は、相互行為の参加者が三者によって構築された対話である。このような三者による相互行為が含まれた話段は、グループ1・2の出現数がそれぞれ25例、22例であったのに対して、グループ3は6例のみで3人による相互行為はあまり現れなかったことが観察された。このことから、グループ1・2は同じ専攻分野の学習者から編成されており、共通の関心・知識に基づいて、1つの相互行為を3人で協働的に構築していくことが比較的多く行われていたと推測される。また、3.1で述べられた《発想・思考の支援》のScfについては、同じ専攻分野の学習者間では新たな視点や考え方の提供が行われやすいことが考えられ、それがグループ1・2では2番目に多く出現したのに対して、グループ3ではほぼ出現しないことに繋がっていると言える。上記を踏まえて学習者間の相互行為が構築された方法と、《発想・思考の支援》のScfの出現頻度を分析した結果、グループ間で異なる知識構築過程が生じる要因のもう一つとして、グループ内での学習者の専攻分野の違いが影響を与えた可能性があると考えられる。

4. おわりに

本研究では、PR活動におけるScfの種類と出現頻度を分析し、グループ間の比較から見られた相互行為の特徴、及びその差異が生じた要因を考察した。その結果、以下の2点が示された。1) グループによって初期段階における仲間との対話や関係性の構築に時間がかかる可能性があり、グループ間での知識構築が行われていることは共通しているものの、その過程には明確な違いがある。2) グループ間で異なる知識構築過程が生じる要因として、相互行為の中で構築された内容や、グループ内での学習者の専攻分野の影響が考えられる。遠隔協働活動は、専門分野の違いを超え、他者との対話を通してアカデミックな文章作成の支援を行うことが可能であると実証された(蔡 2023)が、本研究の結果を踏まえて、グループ間でのPR活動における相互行為のあり方の差異を明らかにできた。それと同時に、学習者の主体的・対話的な知識構築の姿勢を育成するPR活動のデザインに関連して、活動の初期段階において教師の介入・支援や継続的な活動実施が必要であると示唆される。

参考文献

- (1) 宇佐美まゆみ(2019)「基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2019年改訂版.
- (2) 蔡苗苗(2023)「留学生のオンラインによるピア・レスポンス活動がアカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について: 「研究計画書」の事例をもとに」『大阪大学言語文化学』32, 1-18.
- (3) 下井俊典(2019)「scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み」『国際医療福祉大学学会誌』24, 50-60.
- (4) Gibbons, Pauline(2002). *Scaffolding language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann, Portsmouth.
- (5) Shin, S., Brush, T. A., & Glazewski, K. D. (2020). Patterns of peer scaffolding in technology-enhanced inquiry classrooms: Application of social network analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2321-2350.
- (6) Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.

日本語学習動機づけの要因としての職場

—農業に従事する技能実習生の実態調査より—

鍋島 有希 (桜美林大学)

1. はじめに

なぜ技能実習生は日本語の勉強を継続しないのか。この問いに対して、来日目的が出稼ぎであること、日本社会への適応、雇用主との信頼関係等、いくつかの共通要因が提示され、その多くは社会文化的要因であることが示されている⁽¹⁾。そして、近年では、社会文化的要因が技能実習生の学習動機づけに与える影響について研究が進んでいる。例えば、栄 (2019)⁽²⁾は、L2 学習動機づけ理論を援用して日本語学習を中断した要因と職場環境との関連について事例分析をしている。しかし、L2 学習動機づけ理論の多くは教育環境があることが前提となっており、学習をしていない人数の方が多く実態の中で、理論を用いて実習生の日本語学習の動機づけを捉えようとするならば、理論の前提となる部分を検討する必要がある。既存の研究では、概念拡張の可能性については検討されていないため、本研究では、L2 動機づけ理論に基づき、職場と日本語学習との関連性について分析し、概念の拡張の可能性について考察する。

2. 先行研究

2-1. L2 動機づけ自己システム

L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System 以下, L2MSS) は, Dorney(2009)⁽³⁾が提唱した第二言語学習の動機づけモデルである。この L2 動機づけのプロセスモデルは理想自己(Ideal L2 Self), 義務自己(Ought-to L2 Self), 学習経験(L2 Learning Experience)の3つの要素で構成される。理想自己は、第二言語を使用する理想の自己像のことである。理想自己と現実の能力に差があると、その差を埋めようとする心理が働き動機づけを引き起こす。義務自己は、その第二言語を使用したあるべき自己像である。この要素はトラブルの回避等の否定的な結果を避けようとする心理が学習の動機づけとして作用する。そして学習経験は、学習者の第二言語の学習に関する体験や、学習仲間や教師等とのコミュニケーションで起こる経験である。学習に関わる環境の要素が自己の経験や体験となり、学習動機づけに直接影響を与える他、義務自己や理想自己に与え動機づけに影響を与えるとしている。

2-2. 職場と学習経験

では、学習経験と職場はどのようにして接続できるであろうか。職場という概念について組織を対象とした学習論と言語習得論における L2 環境の分野から整理する。

職場という概念について中原 (2010)⁽⁴⁾は「責任・目標・方針を共有し、仕事を達成する中で実質的な相互作用を行っている課・部・支店などの集団 (中原, 2010, p10)⁽⁴⁾」と

定義している。その集団の中でも、上司、上位者、同僚・同期という人間関係から業務に関わるいくつかの支援を得ることで個人の能力が向上するとした。外国人社員の場合、日本文化に関する支援もその中で行われることが示されており、日本語能力の低い技能実習生においては、共に作業をする人間関係の中で業務遂行に関するスキルを学ぶとともに日本語の学びに関連した支援が得られることが示される。

他方、L2環境に関する研究では、L2環境だからと手放しに言語習得が起こるわけではないことが議論されており、会話の能力では質と量を伴う母語話者とのインタラクションや言語に対する認識等が言語習得に影響することが示されている⁶⁾。

以上のことから、職場の人間関係で適切なコミュニケーションが行われるのならば、職場は言語習得の場となり、L2MSSで言う学習経験が生まれることが考えられる。

2-3. 仮説と調査課題

本研究では、技能実習生が働く職場が、実習生の日本語の学習経験を作る場として機能するという仮説を立てる。そして、仮説検証のための課題を以下の2点とする。

課題① 実習生は職場で日本語が学べると認識しているのか

課題② 職場は実習生の学ぶ意欲に影響を与えるのか

3. 研究方法

3-1. 調査及び分析方法

農業に従事する技能実習生に対して質問紙調査を実施した。実施時期は2023年12月である。茨城県内で畑作に従事する技能実習生である。調査依頼を事前にして許可を得た後に作業場に訪れ、その場でオンラインにて回答を依頼した。質問項目は、職場における日本語の使用に関する内容である。回答数は105件である。また対象である技能実習生の管理団体や雇用主へヒアリングを行い実習生の作業状況や日頃のコミュニケーションに関する情報収集を行った。質問項目の分析では、Dörnyei(2009)³⁾が提唱するL2MSSを枠組みとして使用した。

3-2. データ

使用するデータは87名で、属性は全員が男性、国籍は中国とインドネシアである。来日目的では農業の知識・技術の取得(30名)が最も多く、次にお金を稼ぐ(28名)と続いた。日本語の学習状況では、26名が現在学習していると回答し、学習していないものの日本語学習へ関心があると回答したのは57名であった。

4. 結果

4-1. 職場で使用する日本語に対する意識

単純集計の結果、工作中的の4技能の使用が日本語能力の向上に役立っているかを尋ねた質問に対して、役に立っていると回答した人数は、「聞く」102名(97.1%)、「話す」102名(97.1%)、「読む」99名(94.3%)、「書く」89名(84.8%)であった。この結果から、職場での日本語使用は彼らの日本語能力の向上に役立っていると意識することが明らかとなった。

日本語学習への態度では、環境を整えば学習したいが80名(70.6%)と7割を占めた。

4-2. 職場での日本語学習意欲の生起

仕事中に日本語学習へのやる気が起こるような機会があるかどうかを尋ねた質問では、75名が「ある」と回答した。自由記述では仕事の指示を聞けるようになりたい、仕事状況の報告等の状況で日本語学習の意欲が出るという回答が見られた。

自由記述では、下記のような記述が確認された。

仕事仲間と話す時

上司が何を言っているか理解できない状況は、私が日本語を学びたいと思う原動力になりました。同じことが繰り返されないようにしたいと思います。

休憩時間に会話するのが難しいです。

5. おわりに

課題①に関して、仕事で使用する4技能は日本語能力の向上に役立っていると意識されていることが明らかとなった。課題②に関しては、作業時に日本語学習の必要性を感じる場面があることが明らかとなり、その場面は、上司や同僚との会話であることが示された。以上のことから、実習生が働く職場が、学習経験を作る場所として機能するという仮説が支持された。そして、自由記述に「同じことが繰り返されないようにしたい」とあるように、上司とのコミュニケーションが、義務自己を創発させて日本語学習の動機づけに影響を与える可能性が示唆された。

職場は教育環境でないものの、日本語学習の動機づけを創発させる機能があることは、就労者向けの日本語教育において、職場と日本語教育が連携した教育方法の可能性を示唆する。ただし、今回得られた結果は、職場が学習経験を生み、実習生の動機づけへ影響を与える可能性を示した程度に留まる。今後、検証を重ねることで、職場での学習経験と理想自己・義務自己とどのような関係があるのか更に追究する必要がある。この部分に関しては、今後、アンケートに回答してくれた技能実習生にコンタクトを取りインタビューを実施する予定である。

参考文献

- (1) 桜美林大学. (2023) 「技能実習生の日本語学習動機づけの研究動向と展望」『桜美林大学研究紀要 人文学研究』3, 271-280.
- (2) 榮苗苗 (2019) 「中国人技能実習生の日本語学習アプローチ —日本語能力試験のN1, N2に合格していない人に焦点を当てる」『阪大日本語研究』31, 49-72.
- (3) Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- (4) 中原淳 (2010) 『職場学習論—仕事の学びを科学する』東京大学出版会
- (5) Kinginger, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58-73.

日本語学習者の「やさしい日本語」の理解に関する調査および分析

轟木靖子 (香川大学)・高橋志野 (愛媛大学)・山下直子 (香川大学)

1. はじめに

近年、日本で生活する外国語母語話者（以下、「外国人」とする）の数は増加傾向にある。出入国管理庁によれば、2023年6月末、在留外国人数は322万人余りとなり^(注1)、過去最高を記録している。「やさしい日本語」は外国人への情報伝達手段として注目されているが、これは母語を問わずに使用できること、専門家でなくても使うことができるという点で、地域の外国人住民支援には欠かせないと考えられる。

本研究は「やさしい日本語」を用いた文章が日本語学習者にとってどのように意味の理解に有効であるかについての調査をおこない、その結果から「やさしい日本語」による情報伝達で日本語母語話者（以下、「日本人」とする）が留意すべき点について考察するものである。

災害時の情報伝達の「やさしい日本語」について、松田・前田・佐藤(2000)、馬場(2007)、馬場・米田(2007)で、日本語の文の内容がより伝わりやすくなることが検証されている。災害時は物理的にも精神的にも普段とは異なる状況に置かれ、不安も大きくなる中で、大事な情報を伝えることが必要である。そのような非常時の情報伝達をスムーズにおこなうためには、地域の住民同士の日常的なコミュニケーションの土台が必要であると考えられる。「やさしい日本語」は日本語教師や専門家でなくても使うことができるが、日本人住民と外国人住民との日常的なコミュニケーションが災害時のスムーズな支援につながると考えられる。そのためには日本人が「やさしい日本語」を使えるようになることが必要であるが、それと同時に「やさしい日本語」によって本当に外国人に伝わりやすくなっているかの検証も必要である。

本研究では外国人にとって「やさしい日本語」がどのように理解の助けになるかについて、日常的な場面と災害時の場面を想定した日本語の文を提示し、「やさしい日本語」と通常の日本語でどのように日本語学習者の正誤判断が変わるかを調査し、結果について分析・考察をおこなう。

2. 「やさしい日本語」について

「やさしい日本語」は1995年の阪神・淡路大震災で避難や救援物資の配布等の指示が伝わらなかった多くの外国人に深刻な被害をもたらしたことが契機となり、一つの言語の通訳ではなく、さまざまな外国語母語話者に対応できるものとして考案された。弘前大学人文学部社会言語学研究室の佐藤和之氏を中心となって開設した「やさしい日本語」のホームページには『「やさしい日本語」にするための12の規則』が掲載され^(注2)、外国人支援団体関係者、日本語教育関係者、研究者、行政機関等多くのところで少しずつ使用が広

まっていた。

また、庵(2016)では、災害時に限らず平時における情報提供においてわかりやすい日本語表現としての「やさしい日本語」について述べられており、「やさしい日本語」には「初期日本語教育の公的保障の対象としての<やさしい日本語>」「地域社会の共通言語としての<やさしい日本語>」「地域型初級としての<やさしい日本語>」の三つの性格が求められるとしている(注³⁾)。本研究ではこの中の「地域社会の共通言語としての<やさしい日本語>」をふまえ、地域の日本人住民と外国人住民のコミュニケーションの手段としての「やさしい日本語」について考察する。

3. 「やさしい日本語」の理解に関する調査

3-1. 調査の概要

香川大学と愛媛大学の留学生 17 名を対象に、同じ内容を「やさしい日本語」を用いた文と通常の日本語の文(音声または文字)で提示し、内容の理解にどの程度差が生じるかを、内容に関する文(学習者の母語の訳を併記)の正誤に回答してもらうかたちで質問紙調査をおこなった。音声による提示のものについては、調査者が通常の速さで読み上げ、2 回繰り返した。調査に先立って概要を説明して依頼し、得られたデータは研究の目的以外に使用しないこと、厳重に管理することを伝え同意を得た。

調査協力者の留学生 17 名(漢字圏 9 名(台湾 5, 中国 4), 非漢字圏 8 名(ブラジル 1, 韓国 6, ニジェール 1))のうち、N1 合格者は 5 名(中国 3, 韓国 1, 台湾 1)であった。「やさしい日本語」で意味がわかった回答者が先に回答している通常の日本語の回答を訂正するのを防ぐため、質問紙は回答者ごとに 1 枚回答を終えるごとに回収し次の質問紙を渡す、という方法をとった。調査は 2023 年 11 月 27 日, 11 月 29 日, 12 月 22 日におこなった。調査時間は約 15 分程度であった。

3-2. 調査の内容

調査に使用した文と質問内容は以下のとおりである。提示した文の内容に合っていれば○を、間違っていれば×を記入してもらった。正誤判断の質問には、回答方法の指示も含め被調査者の母語の訳を併記した。ここでは例として英語訳を示す。

(1) 駅のアナウンス<音声による提示>

(提示順 1) 電車が通過します。危険ですから白線の内側まで下がってください。[通常の日本語]

(提示順 6) 電車が来ます。止まりません。危ないです。白い線から出ないでください。[やさしい日本語]

質問(通常の日本語・やさしい日本語共通) : ○か×で答える

() 電車が来ます。それはこの駅に止まります。

A train is coming. It stops at this station.

() 電車が来ます。それはこの駅に止まりません。

A train is coming. It doesn't stop at this station.

★の所に立ってもいいですか。 答えを一つ選んでください。

Can I stand at ★'s place? Please choose one answer.

()はい、いいです。 ()いいえ、だめです。 ()わかりません。

(2)先生から学生 A へのメール

(提示順 2) ずっと休んでいるので心配しています。

もし何かあったのでしたら連絡してください。[通常の日本語]

(提示順 4) A さん、ずっと休んでいますね。

私はあなたが心配です。私に連絡してください。[やさしい日本語]



質問 (通常の日本語・やさしい日本語共通) : ○か×で答える

() A さんは学校を休みました。

Student A was absent from school.

() 先生は学校を休みました。

The teacher was absent from school.

() 先生は A さんを心配しています。

The teacher is worried about his student, Mr.A.

(3)台風ニュース

(提示順 3) 8 月 15 日(火), B 町は警戒レベル 5「緊急安全確保」の避難情報を出しました。台風 7 号の大雨で災害が発生しやすくてとても危険です。周囲の安全を確認して、身の安全を確保してください。[通常の日本語]

(提示順 5) 8 月 15 日(火), B 町に台風が来ました。たくさん雨が降りました。危ないです。外へ出ないでください。[やさしい日本語]

質問 (通常の日本語・やさしい日本語共通) : ○か×で答える

() 台風の大雨で B 町はとても危ないです。

B town is very dangerous due to the heavy rain of the typhoon.

() B 町の人はずぐに逃げなければなりません。

People in B town have to run away immediately.

() B 町の人、自分の家が安全なら家の中にいたほうがいいです。

People in B town should stay in the house if their house is safe.

3-3. 調査結果

調査結果を表 1 と表 2 に示す。

表 1 調査結果 (駅のアナウンス)

質問選択肢	電車はこの駅に		★のところに立っても		
	とまる	とまらない	いい	だめ	わからない
日本語					
通常の日本語	5	11	1	16	0
やさしい日本語	2	16	1	16	0

数字は○をつけた回答者数 (n=17) をあらわす

表 2 調査結果 (先生から学生へのメール・台風のニュース)

質問選択肢	Aさんは休んだ	先生は休んだ	先生はAさんが心配	大雨でB町は危ない	逃げなければならぬ	安全なら家にいるべき
	通常の日本語	17	2	17	17	4
やさしい日本語	17	1	17	17	2	16

数字は○をつけた回答者数 (n=17) をあらわす

3-3-1. 駅のアナウンス

「電車が来ます。それはこの駅に止まります／止まりません」は「通過します」を聞き取って理解できているかどうかに関わる設問であった。通常の日本語では17名中5名が「この駅に止まります」に○をつけていたが、そのうち2名は「この駅に止まります」「この駅に止まりません」の両方に○を、3名が両方に×をつけており、いずれも聞き取りや理解が難しかったと考えられる。「この駅に止まります」に○をつけて「この駅に止まりません」に×をつけていた3名は「やさしい日本語」では「この駅に止まります」に×、「この駅に止まりません」に○をつけており、正しく理解できるようになっていた。このうち2名はN1合格者であった。同様の回答は「この駅に止まります」「この駅に止まりません」の両方に○をつけていた2名のうちの1名にもみられた。

また、写真で示した★の位置に立ってもよいかどうかを尋ねた設問は1名を除きほぼ全員が「いいえ、だめです」を選んでしたが、これは日本語の問題だけではなく、常識的な判断も関係していると考えられる。

3-3-2. 先生から学生へのメール

通常の日本語の「ずっと休んでいるので心配しています」は(あなたが)ずっと休んでいるので(私が)心配しています」のように、文の前半と後半で動作主が変わるが、その動作主も表にはあらわれない文であり、「やさしい日本語」の文ではその動作主を明示している。この問題は、回答者が大学で学ぶ留学生だったこともあり、ほとんどの学生が「Aさんは学校を休みました」に○、「先生は学校を休みました」に×をつけて正しく理解できていたようであるが、問題1と同様、両方に○をつけた回答者が2名おり、そのうちの1名は「やさしい日本語」にすることで「Aさんは学校を休みました」のみに○をつける回答となり、「やさしい日本語」により理解が導かれたと考えられる。

3-3-3. 台風のニュース

通常の日本語の「周囲の安全を確認して身の安全を確保」は、自宅が危険な状況かどうかを判断し、そのままでは危険な場合は安全なところへ避難、もし自宅が安全なら留まる、というかなり複雑な行動を求めている。質問の中の「台風の大雨でB町はとても危ないです。」は全員が○をつけており、この点については理解できたようである。「B町の人はずぐに逃げなければなりません」については4人が○をつけていた。そのうちの二人は「やさしい日本語」の文に対しては、「B町の人はずぐに逃げなければなりません」に×をつけ、「B町の人、自分の家が安全なら家の中にいたほうがいいです」に○をつけており、「やさしい日本語」にすることで正しい理解ができたことがわかる。

4. 考察

駅のアナウンスでは、2名の上級日本語学習者が「電車が通過します」を「電車が来ます。止まりません」にすることで正しく理解することができた。「通過」はN1の学習者には既習の語彙であるが、音声での提示により難しくなったと思われる。「通過」のほか災害時によく使われる「危険」「避難」も無声音が多く、物理的にも聞き取りにくい音であり、「やさしい日本語」になおすことで聞き取りやすく理解しやすくなったようである。また、国や地域によってはそもそも駅のホームでアナウンスをする習慣がない場合もあり、そのような環境にあった外国人の場合は、ホームでどのような内容がアナウンスされるのか想像しにくかった可能性がある。上級レベルの日本語学習者であっても聞いたときに理解に結びつかないことがあるのは、災害時の切迫した状況であればなおさらであろう。

「先生から学生へのメール」は回答者が普段大学で学んでいる留学生だったため、状況がわかりやすかったと思われる。「やさしい日本語」では動作主や動作の対象、相手を明示しており、日本語母語話者にとっては「自然さ」の面では違和感を感じる可能性も高い(轟木・高橋・山下(印刷中))。今後は異なるケースの文例で、動作主や動作の対象、相手等の格成分の省略・明示による通常の日本語と「やさしい日本語」についてさらに調査をおこなう必要がある。

「台風のニュース」の通常の日本語の「警戒レベル5「緊急安全確保」の避難情報」は、「予想される被害が大きく、緊急度が高い」ことを伝えるものであるが、「緊急」「安全」「避難」を結びつけることにより「全員避難しなければならない」と解釈する外国人がいても不思議ではない。このニュースの文の正確な理解のためには、その後の「台風7号の大雨で災害が発生しやすくてとても危険です。周囲の安全を確認して、身の安全を確保してください」の部分が実質的な意味の伝達を担っていることがわかる(または知っている)ことが必要であり、それは日本語というよりも日本人の伝達の仕方や文の組み立て方に関わる問題である。また、日本人にとって常識的なこと(災害時にすぐ外へ逃げない等)も文化的背景によっては想像しにくいことを理解したうえで、普段から地域で日本人と外国人の関係を作っておき、その中で災害時に取るべき行動についても情報を共有しておくべきではないだろうか。その手段として「やさしい日本語」は重要な役割を果たすものであり、野田(2014)の「ユニバーサルな日本語コミュニケーション」につながると考えられる。

今回の調査は被調査者がすべて留学生だったこと、提示した文も限られたことから見出せなかった点も多くあると思われる。今後は被調査者の層や調査文の種類を増やし、さらなる考察・分析をおこないたい。

謝辞 調査にご協力いただいた皆様に感謝いたします。

付記 本研究は令和5年度ダイバーシティ推進共同研究「やさしい日本語」を利用した外国人住民の支援について一四国地域の事例を中心に一(研究代表者 轟木靖子)の研究成果の一つです。

注

- (1) 令和5年6月末現在における在留外国人数について | 出入国在留管理庁
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html
- (2) 同ホームページは2020年1月17日で閉鎖された。佐藤(2016a, b)参照。
- (3) 庵(2016)p.38-39。

参考文献

- (1) 庵功雄(2016)『やさしい日本語ー多文化共生社会へー』岩波書店。
- (2) 佐藤和之(2016a)緊急情報は『やさしい日本語』で『防災ガイド』(月刊 事業構想6月号別冊) 事業構想大学大学院出版部, 46-49.
- (3) 佐藤和之(2016b)「外国人被災者の負担を減らす「やさしい日本語」ー在住1年の外国人にもわかる表現で伝えるー」野村・木村編(2016) 245-275.
- (4) 轟木靖子・高橋志野・山下直子(印刷中)「やさしい日本語」のわかりやすさと自然さについて『香川大学地域人材共創センター研究報告』第29号, 印刷中.
- (5) 野田尚史(2014)「『やさしい日本語』から『ユニバーサルな日本語コミュニケーション』へー母語話者が日本語を使うときの問題としてー」日本語教育 158号, 4-18.
- (6) 野村雅昭・木村義之編(2016)『わかりやすい日本語』くろしお出版.
- (7) 馬場康雄(2007)「実験による検証」『やさしい日本語』研究会(2007) 53-64.
- (8) 馬場康雄・米田正人(2007)「実験の結果と検証」『やさしい日本語』研究会(2007) 87-99.
- (9) 松田陽子・前田理佳子・佐藤和之(2000)「災害時の外国人に対する情報提供のための日本語表現とその有効性に関する試論」『日本語科学』7, 145-159.
- (10) 「やさしい日本語」研究会(2007)『「やさしい日本語」が外国人の命を救うー情報弱者への情報提供の在り方を考えるー』平成18年度～平成20年度・科学研究費補助金・基盤研究(B)研究成果報告書「災害時の外国人のための「やさしい日本語」と社会的ニーズへの言語学的手法の適用」研究代表者 佐藤和之 研究課題番号 15320061・平成18年度～平成19年度・弘前大学人文学部学部長裁量経費「民学官協働による弘前市をモデルにした災害時の情報伝達の研究」研究代表者 佐藤和之.

キャリア教育に活かす日本語学習者のカタカナ語学習に関する一考察

—日本語母語話者と日本語学習者の語彙に関する意識調査の分析を通して—

佐古恵里香（流通科学大学）

＜共同研究者＞山内信幸（同志社大学）

1. はじめに

厚生労働省（2023）の外国人雇用状況の資料によると、日本での就労外国人は 2022 年 10 月末時点で過去最高の 182 万 2725 人に達し、2008 年の調査開始以降、毎年増加傾向にある。特に、専門的・技術的分野の在留資格は前年比約 21.7%増であり、外国人が専門的な分野で活躍していることがわかる。本発表は、留学生のキャリア教育における業種別カタカナ語¹学習の指針作りのための基礎研究として、業種別に、職場で望まれている日本語の読み書き能力や文字産出方法を分析・考察することを目的とする。これまで、日本語学習者のカタカナ語に対する苦手意識は報告されているが、外国籍労働者と同じ職場で働く日本語母語話者の業種別カタカナ語に着目した意識調査は、管見の限り、行われていない。

2. 予備調査

2-1. カタカナ語の長さの基準値を決めるための予備調査

カタカナ語は、原則、外来語に由来する言葉であり、文字数の長いもの（例：コミュニケーション）から短いもの（例：ケア）などが見られるが、文字の長さが学習者のカタカナ語習得に影響を与えるのかを調べるために、カタカナ語の長さに関する調査を 2 つ実施した。まず、予備調査①として、2023 年 11 月中旬に、大学入学基準である N2 以上の日本語能力を有する中上級日本語学習者 21 名（属性内訳：ベトナム 9 名、中国 6 名、インドネシア 3 名、ミャンマー 2 名、モンゴル 1 名）に、カタカナ語の音声を聞いて、Google Forms に入力させるというテストを実施した。テストで使用したカタカナ語は、文化庁（2002）が発表している「カタカナ語の認知率・理解率・使用率」という表を参考に、120 語のうち、拍を基に、2 拍から 8 拍程度の単語を各 10 個ずつ選出して、認知度の高い順に 56 語を選定した²。表 1 は、カタカナ語の拍数と学習者の正答率を示したものである。

表 1 カタカナ語の拍数と正答率平均値

用語の定義	短いカタカナ語				長いカタカナ語			
	1	2 拍	3 拍	4 拍	5 拍	6 拍	7 拍	8 拍以上
カタカナ語の拍数	1	2	10	10	10	10	10	4
カタカナ語の使用数	0	2	10	10	10	10	10	4
10 の単語の正答率平均値	0	69.05%	75.71%	79.05%	56.67%	35.24%	33.81%	20.95%
清音以外の出現回数平均値	0	0.5	0.7	1.1	1.9	3.1	1.9	2

結果は、4 拍の語が最も高い正答率 (79.05%) で、これを中心とするベル型分布が見られ、4 拍を中心として、カタカナ語が短くても長くても正答率は下がることが導かれた。この結果を基に、本発表では、4 文字以下を「短いカタカナ語」として、5 文字以上を「長いカタカナ語」と、便宜上、定義する。また、4 拍の「イベント」は正答率が 100% であり、濁音、促音、拗音、長音などが含まれるカタカナ語の正答率は低くなっており、長いカタカナ語（「コミュニケーション」は、拗音 2 と長音 1 を含む）は、これら清音以外の音が複合的に合わさり、学習者に習得の困難さを生じさせているのではないかと推察される。一方、2 文字のカタカナ語は清音で、「ケア (care)」であったが、正答率は 52.4% であり、表記として、「ケーアー」や「ケアー」が見られた。一般財団法人テクニカルコミュニケーター協会 (2015: 11) によると、「英語の語尾の -re にあたるものは、原則として長音符号『ー』を付けない。」と定められているが、学習者は -re から、語尾の「長音符号」を想起したと思われ、表記ルールを把握していない可能性が示唆される。

2-2. ひらがなの言葉、カタカナ語、漢字に関する読み書きに関する意識の予備調査

次に、予備調査②として、中上級日本語学習者 40 名（属性内訳：中国 20 名＝A 群、ベトナム 20 名＝B 群）を対象に、ひらがなの言葉、カタカナ語、漢字に関する読み書きに関する意識調査を 2023 年 11 月中旬に実施した。評価尺度は、6 段階評価（とても思う：6、思う：5、まあまあ思う：4、あまりそう思わない 3、そう思わない 2、全然そう思わない 1）で、評価平均値の推移より、A 群では、漢字の読み書きにおける評価平均値が 5 以上と高評価域だが、B 群では、N5 から N3 の漢字の読み書きにおいては、評価平均値 5 前後と高評価域を担保しているが、N2 や N1 の漢字については、評価平均値が下がり、全体として、ばらつきが見られた。両群の評価平均値より、漢字の読み書きに対する意識の違いが見られるが、一方、共通して負担感が生じる語彙項目はカタカナ語であることが示唆される。表 2 は、予備調査②における評価平均値の推移であり、平均値が高く標準偏差が小さい順番に 1 から 20 の順位をつけている。表 2 中の略称名は、注 1 を参照されたい。背景色がグレーの部分（「B」は、「カタカナ語」を指す）は、両群とも、全体的な順位が下がっていることがわかる。以下、統計量分析には、統計ソフト R を使用している。

表 2 A 群 (20 名) と B 群 (20 名) における意識調査の平均値の推移³

順	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A 群	R N5	R N3	W N4	W N3	R N4	W N5	W N2	R N2	W N1	R A	R S B	R N1	W S B	W A	R SB	W SB	R LB	R LB	W L	W LB
平	5.6	5.5	5.5	5.4	5.4	5.4	5.3	5.3	5.1	5.0	4.7	4.6	4.2	4.2	4.2	4.1	3.2	3.2	3.1	2.9
B 群	W N5	W N4	R N5	R N4	R N3	R S B	W N3	R A	W SB	W S	R SB	W A	R N2	R LB	W N2	W L B	R LB	R N1	W LB	W N1
平	5.3	5.3	5.3	5.3	5.1	5.1	4.8	4.8	4.6	4.6	4.6	4.5	4.4	4.3	4.1	3.8	3.8	3.6	3.6	3.4

また、A群とB群ともに、「短いカタカナ語」群や「短いカタカナ語と漢字の複合語(例：高カロリー)」と「長いカタカナ語」の間において、それぞれ t 検定 (t -test) を実行したところ、 p 値が 0.05 以下で、効果量 (Cohen's d) は大であり、有意な差が見られたことから、学習者は、5 文字以上の長いカタカナ語において、より苦手意識を感じていることが導かれた。これらの予備調査結果を基に、カタカナ語の文字の長さにも着目して、日本語母語話者に意識調査を実施した。

3. 本調査

3-1. 本調査概要

2023 年 12 月中旬に、全国の 20 代から 60 代の男女の日本語母語話者 2000 名にスクリーニング調査を実施して、職場に外国籍労働者が在職する 443 名を割り出した。次に、その 443 名に、先着で、260 名 (20 代～60 代の男女各 26 名) を対象に、予備調査②で学習者に実施したのと同じ質問をベースに、語彙に関する意識調査を実施して、236 名の有効回答を得た。質問紙の内容は、主に、語彙の「読み」と「書き」に関する設問であり、「書き」に関しては、産出方法として、「手書き」と「電子機器類による入力」における設問を用意した。詳しい設問は、紙面の関係で割愛するが、質問項目結果は表 3 を参照されたい。

3-2. 質問紙の内容と全体の分析

本節では、12 業種全体 (236 名) と業種別に、13 つの質問を 6 段階評価で回答させた評価点平均値を基に、 t 検定を実行・分析する。まず、業種全体における求められている日本語能力について、分析する。質問①の「あなたの職場では、留学生や外国の方が、日本語の言葉を読んだり書いたりできなくても、日本語を話すことができたなら、OK だと思いますか。」に対する全体平均値は、3.93 であり、最大値は商社で 4.71、最小値はマスコミ業で 2.75 であった。平均値を超えた業種は 6 業種で、平均値以下は 6 業種であった。また、それぞれの業種別に t 検定を実行したところ、一部の業界間において、有意差が見られた。例えば、運送業群 4.56 (16 名) と IT 業群 3.30 (48 名) の間においては、 p 値が 0.0028 であり、効果量 (Cohen's d) は 0.96 (大) であった。つまり、業種別平均値の推移や検定結果が示すように、各業種によって求められている日本語能力が異なる可能性が示唆される。一方、質問②「あなたの職場では、留学生や外国の方が、日本語の言葉を読んだり書いたりできなくても、英語を話すことができたなら、OK だと思いますか。」では、全体平均値は、質問①に比べて少し低く、3.58 であり、最大値は金融業や商社業で 4.00、最小値はマスコミ業で 2.50 であった。

3-3. 業種別に求められる日本語の読み書き能力

本節では、12 業種全体と業種別に日本語の読み書き能力を分析する。表 3 は、本調査の結果をまとめたものである。表 3 で、背景色が付いている項目は、右端最終列の業界全体の平均値よりも高い平均値であったものを Microsoft Excel の関数で、自動処理している。

表3 語彙意識に関する本調査の結果(左から平均値における高い順に並び替えをしている)⁴

業種	マスコミ	関社	不動産・建設業	流通業	その他	公的機関	IT業	金融業	サービス業	メーカー	流通業	エネルギー	全体
人数	4	7	19	16	20	12	48	13	34	41	18	4	236
RA	6	5.14	4.74	5.19	4.85	4.25	4.47	4.85	3.94	4.54	4.72	4.25	4.58
RSB	5.75	4.71	4.68	4.69	5	4.67	4.66	4.38	4.26	4.49	4.56	4.5	4.60
RLB	5.75	4.71	4.47	4.81	4.8	4.17	4.33	4.38	4.00	4.17	4.50	4.5	4.39
RSB+C	5.5	4.71	4.93	4.63	4.75	4.50	4.46	4.08	4.12	4.15	4.44	4	4.39
RLB+C	5.5	4.71	4.11	4.25	4.45	4.42	4.09	4.08	3.68	3.76	3.89	3.25	4.03
R小1	5.5	4.57	4.79	4.94	4.6	4.67	4.43	4.23	4.26	4.32	4.17	5	4.48
R小2~3	5.5	4.86	4.84	4.63	4.65	3.83	4.23	3.92	4.26	4.16	4.11	4.75	4.34
R小4~5	4.75	4.57	4.68	4.44	4.45	4.17	4.36	4.15	4.00	4.03	3.72	4.5	4.23
R小6	4.25	4.43	4.93	4.38	4.3	4.08	4.38	3.92	4.00	3.89	3.61	4.5	4.14
R中3	3.75	4.29	4.32	3.81	4	3.92	4.04	4.15	3.59	3.46	3.17	3.25	3.79
電WA	5.25	4.86	4.63	4.88	4.5	4.25	4.45	4.23	4.35	4.30	4.00	3.75	4.41
手WA	4.75	4.71	4.47	4.69	4.5	4.50	4.09	4.08	4.24	4.19	3.94	3.5	4.25
電WSB	5.5	4.71	5.00	4.75	4.4	4.25	4.57	4.15	4.32	4.41	4.22	4.5	4.50
電WLB	5.5	4.86	4.84	4.81	4.4	4.33	4.02	4.15	4.12	4.08	4.17	4.25	4.29
電WSB+C	5.25	4.71	4.63	4.50	4.35	4.67	4.34	4.31	4.03	3.95	4.06	3.75	4.27
電WLB+C	4.75	4.43	4.47	4.25	4.1	4.33	4.11	4.00	3.85	3.51	3.50	3	3.96
手WSB	5.5	4.71	4.79	4.81	4.35	4.42	4.47	4.00	4.32	4.35	4.22	3.75	4.42
手WLB	5	4.86	4.58	4.44	4.3	4.17	4.04	4.00	4.18	4.00	3.94	3.5	4.17
手WSB+C	4.5	4.43	4.37	4.56	4.3	4.42	4.49	4.00	4.00	3.84	3.83	3.25	4.17
手WLB+C	4.25	4.43	4.21	4.06	4.15	4.33	3.79	3.92	3.79	3.38	3.28	3.25	3.81
電W小1	5.5	4.57	4.79	4.63	4.35	4.67	4.57	4.08	4.35	4.32	3.94	3.5	4.42
電W小2~3	5.5	4.71	4.74	4.56	4.4	4.25	4.17	4.23	4.29	4.08	3.83	3.5	4.27
電W小4~5	4.75	4.43	4.63	4.38	4.2	4.00	4.55	4.15	4.18	3.84	3.61	3	4.18
電W小6	4.75	4.43	4.58	4.31	4.25	4.50	4.23	4.08	3.97	3.65	3.22	3	4.04
電W中3	4	4.43	4.26	4.06	4.1	4.00	3.94	4.00	3.76	3.38	3.00	2.75	3.78
手W小1	5.75	4.71	4.53	4.75	4.25	4.42	4.30	4.00	4.26	4.22	3.78	3.5	4.28
手W小2~3	5.25	4.43	4.47	4.44	4.3	4.17	3.87	4.00	4.15	4.00	3.67	3.5	4.08
手W小4~5	4.25	4.14	4.93	4.19	4.05	4.25	4.17	3.77	3.88	3.65	3.50	3	3.95
手W小6	4	3.71	4.32	4.25	4	3.92	4.02	3.85	3.76	3.46	3.22	3	3.81
手W中3	3.25	3.71	4.11	4.00	3.95	4.17	3.98	3.62	3.59	3.14	2.89	2.75	3.64
平均値	4.98	4.66	4.65	4.50	4.37	4.29	4.25	4.09	4.05	3.96	3.82	3.68	4.19

第1に、12業界全体における語彙意識に関する評価について、分析する。表5における最終列を平均値の高い順に並び替えると、「1: 短いカタカナ語の読み(4.60)」、「2: ひらがなの言葉の読み(4.58)」、「3: 電子機器でのカタカナ語の入力(4.50)」、「4: 小学校1年生レベルの漢字の読み(4.48)」であるが、「読み」だけで見ると、短いカタカナ語>ひらがなの言葉>漢字順に、「読む能力」が期待されている。最小値は、「中学3年生レベルの漢字の手書き(3.64)」で、次点に、「長いカタカナ語+漢字の手書き(3.81)」と「小学校6年生レベルの漢字の手書き(3.81)」となり、レベルが高い漢字と長いカタカナ語の困難さが同等に評価されている。第2に、業界別では、IT・通信、サービス、公的機関、エネルギー、その他各業界(118名)においては、全体調査と同じ「短いカタカナ語の読み」が「ひらがなの言葉の読み」よりも評価平均点が高かった。また、IT・通信業やサービス業では、「読む能力」よりも「書く能力」の方が平均値における順位が高くなっており、とりわけ、産出方法においても、パソコンなどの電子機器類の入力などの項目は、手書き項目よりも平均値における順位が概ね高い。第3に、メーカー、商社、流通・小売、金融・保険、物流、不動産、マスコミの各業界(118名)では、全体結果と逆に、「ひらがなの言葉の読み」が「短いカタカナ語の読み」よりも平均値の順位が高くなった。とりわけ、マスコミや物流業においては、ひらがなの言葉、カタカナ語、漢字の読み書きの全般において平均値が高い。マスコミでは、手書きで長いカタカナ語を手書きで書くことについても平均値は5であり、他の業界よりも日本語能力が求められている。第4に、エネルギー業、流通業、メーカーでは、全体平均値が4以下であり、他の業種に比べて、日本語の読み書

き能力は求められてはいない。また、メーカーは、全ての質問項目において、業界全体の平均値を下回っていた。第5に、業界全体の平均値において、短いカタカナ語の読み群と長いカタカナ語の読み群の t 検定では、 p 値が 0.04 で、効果量 (Cohen's d) が 0.19 (小) であり、有意な差が見られたことから、職場に必要な日本語運用能力の1つとして、少なくとも、短いカタカナ語 (4 字程度) の読む能力の習得が求められていることを指摘する。

4. 考察

4.1. 学習者のカタカナ語に対する苦手意識とその克服案

実際の日本の職場では、「ひらがなの言葉の読み」能力よりも「短いカタカナ語の読み」能力の方が、評価平均値が高かったことから、カタカナ語の読み書きのスキルが切実に求められている。一方、予備調査①②の知見から、カタカナ語は、学習者が苦手とする領域であることから、学習者の負担を軽減させるための方略として、まず、短いカタカナ語の読み書きスキルの向上を目指すという方向性が考えられる。その際に、一般財団法人テクニカルコミュニケーター協会 (2015) が示す表記のルールを覚えてもらうことも重要である。これらは、日本語教育が先導して、解決してくべき研究課題の1つであろう。

4.2. 日本の職場で求められるカタカナ語のスキルの段階性

業種により、求められている日本語能力には異なりが見られ、特に、IT・通信、サービス、公的機関、エネルギー等、各業種を希望する留学生には、カタカナ語の読み書きの習得は、キャリア形成にとって必須である。予備調査①②と業種全体の平均値や検定結果を参考にして、総括すると、カタカナ語習得における段階的なスキルは、以下のような順序が提案される。①短いカタカナ語を読むスキル、②短いカタカナ語の電子入力スキル、③短いカタカナ語の手書きスキル、④短いカタカナ語+漢字を読むスキル、⑤長いカタカナ語の読み書きスキルの順である。一方、カタカナ語は膨大な数があることから、負担を減らすためにも、留学生が希望するキャリアや業種別に、カタカナ語のキャリア指導案を作り、導入することで、カタカナ語に慣れ親しむ環境作りを構築することが必要であると思われる。表4は、キャリア教育におけるカタカナ語の段階的なスキル習得順序の提案である。

表4 キャリア教育におけるカタカナ語の段階的なスキル習得順序の提案

段階	内容	目標	例
第0段階	カタカナ表記	カタカナ表記のルールを覚える。	清音、濁音、半濁音、拗音、發音、促音、長音の表記練習
第1段階	短いカタカナ語	読み→電子入力→手書き入力	ケア、シフト、ストレス
第2段階	短い複合語①	漢字と短いカタカナ語の読み書き	大サイズ、高カロリー、ナイター中継
第3段階	長いカタカナ語	読み→電子入力→手書き入力	リラックス、コミュニケーション
第4段階	長い複合語②	漢字と長いカタカナ語の読み書き	トレーニング室、ベストセラー作家

文字産出方法として、電子機器類の使用は評価平均値が高く、業種にかかわらず望まれ

ているスキルであることから、キャリア教育における ICT を用いた複合的な日本語教育の必要性を指摘する。また、今後の課題として、書き言葉や話し言葉コーパスなどから、職業別に頻出カタカナ語を抽出して、キャリア教育のカタカナ語の指導案に貢献したい。

5. おわりに

本発表では、キャリア教育に活かす日本語学習者のカタカナ語学習に関する分析・考察を行った。外国籍労働者の活躍が一層望まれる時流に鑑み、業種全体でカタカナ語の運用能力が求められているという調査結果を踏まえ、キャリア教育における重点学習項目として、カタカナ語習得の基本方針作りが必要であることを主張する。最後に、業種別に求められるカタカナ語を把握して、カタカナ語の指導を実施することは、留学生のキャリア教育のあり方を考えるうえで喫緊の課題であり、教育的・社会的意義が高いと指摘する。

注

(1) 一般財団法人テクニカルコミュニケーター協会 (2015: 8) によると、「外来語を日本語として表記するために使用するカタカナでの表現」を「カタカナ表記」と定義しているが、社会調査の性質上、一般的な日本語母語話者の参加者が広く想起するカタカナの言葉は、この定義と一致しない可能性があり、カタカナ表記だけではなく、広い意味で、カタカナで表す言葉の総称として、「カタカナ語」と呼ぶ。

(2) 予備調査①では、馴染みのある教員の声で作った音声であることや、一方、日本語母語話者にとっても、認知率が低い語も含まれていたことや、1文字や2文字や8文字以上の語は、10個そろっていないことには、留意されたい。

(3) 表2の略称は、それぞれ以下の通りである。順は順位。平は平均値である。「R」は「読み」、「W」は「書き」を表す。「L」は「長い」、「S」は「短い」を表し、カタカナ語の長さを表す。「A」は「ひらがなの言葉」、「B」は「カタカナ語」、「C」は「漢字」を表す。N1~N5は、N1~N5レベルの漢字を表している。例えば、WLBは、「長いカタカナの書き」を表す。

(4) 表3の略称は、それぞれ以下の通りである。表2の略称に加えて、「手」や「電」は産出方法を表し、「電」は「電子機器類での入力」で、手は「手書き」である。小1は、「小学1年生レベルの漢字」という意味である。以下、小2~中3まで同様である。

参考文献

(1) 一般財団法人テクニカルコミュニケーター協会 (2015) 「外来語(カタカナ)表記ガイドライン」第3版, 閲覧日: 2023年12月29日 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo_kadai/iinkai_45/pdf/93390601_09.pdf

(2) 厚生労働省 (2023) 「別添2「外国人雇用状況」の届出状況まとめ【本文】」 閲覧日: 2023年12月29日, <https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001044543.pdf>

(3) 文化庁 (2002) 「カタカナ語の認知率・理解率・使用率【使用率順】」, 閲覧日: 2023年12月29日, https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/h14/katakana_shiyo.html

EJUの問題文における化学と物理の漢字・語彙

—特定分野特化型教材の開発へ向けて—

杉山 暦 (札幌大学)

<共同研究者>久保田 育美 (明石工業高等専門学校)

1. はじめに

大学入学前～大学入学直後の留学生の多くは、単純な日本語能力の不足に加え、専門科目を学ぶための日本語の基礎的な言語知識が不足していることが多い。こうした留学生にとって、専門科目の学習が自力で進められ、十分な理解に結びつくことは重要である。

2. 先行研究

自然科学分野について言及すると、理工系留学生の支援を目的とした研究や実践は、その必要性から 1990 年代以降、活発になされてきている。また昨今では、医学や医療・福祉系の分野を専門とする留学生のための研究や教材開発、化学や物理など特定分野にフォーカスした研究も増えてきている。こうした背景の中、杉山・久保田 (2021, 2023) は分野を化学に限定し、大学入学前～大学入学直後の留学生に最低限、必要となる基礎レベルの漢字を特定するとともに、一般日本語教育の漢字教材、理工系留学生のための漢字教材との比較から、化学分野の漢字・語彙には分野特有の特徴が見られることを明らかにした。しかし一方で、杉山・久保田 (2021, 2023) では分野間比較が行われていないため、杉山・久保田 (2021, 2023) が挙げた化学の漢字・語彙の持つ分野特有の性質が、他分野、たとえば同じ理工系分野の数物系や工学分野の漢字・語彙とどのように異なるかが示されていないという問題点がある。

3. 研究目的と研究方法

そこで本研究では、化学の漢字・語彙が有する性質が化学分野に固有の性質であることを明らかにすることを目的に、日本留学試験 (以下、「EJU」とする) の問題文を素材テキストとして、化学と物理の EJU の問題文に現れる漢字・語彙の調査を行う。調査範囲は EJU の過去問題、各 3 回分とする (H30 年, 2020 年, 2022 年のいずれも 2 回目)。調査は、漢字調査を 3 種類 (4 章) と語彙調査を 2 種類 (5 章) 行った。いずれの調査も EJU 問題文をテキストデータ化し、これを全文検索システム『ひまわり』(国立国語研究所) にインポートして作成した「EJU 問題文コーパス」をもとに行った。

4. 漢字調査の結果

本章では、漢字調査の結果と考察を述べる。具体的には、まず 4-1 で化学と物理とで EJU 問題文に現れる漢字がどの程度、重複し、また異なっているかを示す。次に 4-2 で日本語能力試験 (旧試験。以下、「旧 JLPT」とする) の基準をもとに漢字の難易度を示す。また、

4-3 では頻度の観点から、EJU 化学問題文に現れる漢字（以下、「EJU 化学漢字」とする）と EJU 物理問題文に現れる漢字（以下、「EJU 物理漢字」とする）の横断的傾向を述べる。

4-1. EJU 化学漢字と EJU 物理漢字の総数と両分野における漢字の異なり

本節では、EJU 化学漢字と EJU 物理漢字の総数を示したうえで、化学の問題文と物理の問題文とで、用いられる漢字にどれほどの差異が見られるかを明らかにする。

調査の結果、EJU 化学漢字は 284 字、EJU 物理漢字は 315 字抽出された（図 1 参照）。また、両分野共通の漢字（以下、「共通漢字」とする）は 166 字、EJU 化学問題文にのみ現れる漢字が 118 字（EJU 化学漢字の 41.5%）、EJU 物理問題文にのみ現れる漢字が 149 字（EJU 物理漢字の 47.3%）あった（図 2 参照）。この結果は、両分野の問題文において 4～5 割程度の漢字が異なることを示しており、この数値は決して小さくないと言える。

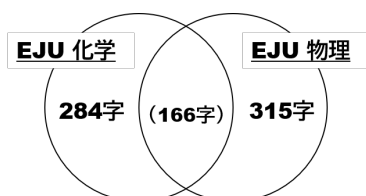


図 1 両分野の漢字数

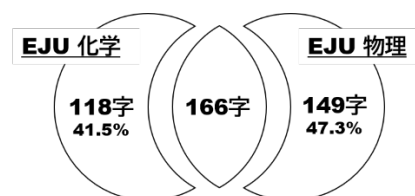


図 2 両分野の漢字の異なり

4-2. EJU 化学漢字と EJU 物理漢字の難易度

本節では、EJU 化学漢字と EJU 物理漢字の難易度の差異を、旧 JLPT の基準をもとに見た（『日本語能力試験 漢字ハンドブック』を利用）。調査の結果、両分野の漢字レベルは、全体平均値で EJU 化学漢字が 2.18、EJU 物理漢字が 2.21 で、両分野の漢字の難易度にはさほど大きな差異は見られず、ともに旧 JLPT 2 級程度（中級後半）であることが分かった（図 3 参照）⁽¹⁾。

「共通漢字は化学、物理のどちらの特性も持っている」と捉えるならば、非共通漢字（化学 118 字、物理 149 字）はそれぞれ、前者は化学固有の、後者は物理固有の特性をより強く反映していると考えられる。そこで、共通漢字と非共通漢字の漢字レベルを見てみたところ、共通漢字が 2.39、化学の非共通漢字（EJU 化学問題文にのみ現れる漢字）が 1.89、物理の非共通漢字（EJU 物理問題文にのみ現れる漢字）が 2.00 と、漢字全体で見たときよりも、両分野の漢字の難易度に関ぎが生じることが分かった。つまり、EJU 化学漢字は EJU 物理漢字よりも難しい漢字群で構成されているということである。また本調査の結果からは EJU 漢字全体に比べ、共通漢字は易化、非共通漢字は難化することも分かった⁽²⁾。



図 3 EJU 問題文の漢字の難易度

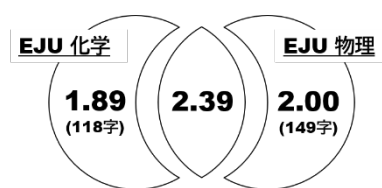


図 4 共通/非共通漢字の難易度

4-3. EJU 化学漢字と EJU 物理漢字の出現頻度から見る特徴

本節では、EJU 化学漢字と EJU 物理漢字を出現頻度の観点から観察する。具体的には、問題文 1 ページ当たり 1 回以上現れる漢字を「高頻出漢字」、2 ページに 1 回以上現れる漢字を「頻出漢字」、それより出現回数が少ない漢字を「出現漢字」とし、EJU 化学漢字、EJU 物理漢字における出現頻度に基づく特徴や傾向を見た。結果は表 1 のとおりである。この結果からは、EJU 化学問題文、EJU 物理問題文ではともに、少数の高頻度の漢字が集中的に使用される（高頻出漢字と頻出漢字を足した割合は、EJU 化学で 25.0%、EJU 物理で 39.0%であり、全体の 3~4 割に限定される）のに対し、使用頻度の低い漢字が多数存在しているという、漢字のテキストカバー率における一般的傾向が表れている⁽³⁾。

表 1 EJU 漢字の出現頻度

	EJU 化学漢字 (284 字)			EJU 物理漢字 (315 字)		
	高頻出漢字	頻出漢字	出現漢字	高頻出漢字	頻出漢字	出現漢字
漢字数	37	34	213	63	60	192
全体比	13.0%	12.0%	75.0%	20.0%	19.0%	61.0%
累積比率	13.0%	25.0%	100.0%	20.0%	39.0%	100.0%

化学教科書に出現する漢字について調査した杉山・久保田 (2021) は、化学教科書において高頻度で出現する漢字は低頻度で出現する漢字に比べ、全体的に易しい漢字が多いと指摘する。この傾向が EJU 問題文でも同様に見られるかを調べたところ、EJU 化学でも EJU 物理でも、高頻出漢字の難易度は EJU 漢字全体の難易度に比べ、易しいことが分かった (表 2)。特に、高頻出漢字ではその傾向が強く、EJU 化学漢字の高頻出漢字で 2.62、EJU 物理漢字の高頻出漢字で 2.52 と、旧 JLPT 2~3 級程度 (中級前半~半ば) の難易度まで易化することが分かった。そしてこの結果から、先の杉山・久保田 (2021) が指摘した化学教科書の漢字の傾向が、EJU 問題文でも両分野ともに見られることが確認された。

表 2 EJU 漢字の難易度

	EJU 化学漢字 (2.18)			EJU 物理漢字 (2.21)		
	高頻出漢字	頻出漢字	出現漢字	高頻出漢字	頻出漢字	出現漢字
漢字数	37	34	213	63	60	192
難易度	2.62	2.21	2.12	2.52	2.25	2.10

ここで一旦、これまでの調査結果を整理する。4-2 では、EJU 化学、EJU 物理ともに、共通漢字は相対的に易しい漢字で、他方、非共通漢字は難しい漢字で構成されていることを見た。また本節では、EJU 化学、EJU 物理ともに、漢字全体の難易度に比べ、頻度の高い漢字は易しく、頻度の低い漢字は難しいことを確認した。ここから、「共通漢字と頻度の高い漢字 (非共通漢字と頻度の低い漢字) との間には何らかの関係性、相関性がある」と仮説を立てることができる。そこで、共通漢字 166 字の出現頻度を観察したところ、表 3 のとおり、共通漢字 166 字中、半数以上の 103 字 (62.0%) が EJU 化学、EJU 物理の両分野、あるいは一方の分野において頻出する漢字 (高頻出漢字、頻出漢字) で構成されていることが分かった。またなかでも、その内の 33 字 (19.9%) はどちらの分野でも高頻出

漢字か頻出漢字であった。ただし一方で、共通漢字であっても数回しか現れない漢字が 63 字 (38.0%) は見られる。以上から、共通漢字と頻度の高い漢字との間には関係性、相関性が見られると結論付けられるほどには明確な結果は得られなかったものの、「共通漢字と頻度の高い漢字はある程度、重複している」と言えることは明らかになった。

表 3 共通漢字 166 字の出現頻度

	漢字数	全体比	累積漢字数	累積比率
どちらの分野でも頻出する漢字	33	19.9%	33	19.9%
どちらかの分野で頻出する漢字	70	42.1%	103	62.0%
どちらの分野でも数回しか出現しない漢字	63	38.0%	166	100%

5. 語彙調査の結果

本章では、まず 5-1 で EJU 化学問題文に現れる語彙（以下、「EJU 化学語彙」とする）と EJU 物理問題文に現れる語彙（以下、「EJU 物理語彙」とする）がどの程度かさなり、また異なるかを示すとともに、EJU 化学語彙が EJU 物理語彙に比べ語数が多い理由を述べる。また、5-2 で化学語彙と物理語彙の明確な違いとして接尾辞を取り上げる。

5-1. EJU 化学語彙と EJU 物理語彙の語の総数と両分野における語彙の異なり

本節では、EJU 化学語彙と EJU 物理語彙の総数を示したうえで、化学の問題文と物理の問題文とで、用いられる語彙にどれほどの差異が見られるかを明らかにする。異なり語数で EJU 化学語彙は 899 語、EJU 物理語彙は 387 語あった（図 5 参照）。これらの語の中には「立方体、一辺、正負」のような特に理系分野で横断的に用いられる学術語や、「変化、一定、図表」のような文理横断的な学術語も含まれる⁽⁴⁾。そこで、これらの語における専門語の割合を見るため、『文部省学術用語集』（文部省（現・文部科学省）編纂の専門語集）を用いて調査したところ、両分野の専門語（『文部省学術用語集』の掲載語）は EJU 化学語彙が 192 語（21.4%）、EJU 物理語彙が 137 語（35.4%）あり（図 5 参照）、EJU 問題文に現れる語彙においては、専門語が全体の 2～3 割を占めることが分かった。逆に言えば、これは、語彙の 7～8 割が一般語や文理横断的な学術語、分野外の学術語であることを示しており、専門語が分かることが直ちに専門文献の読解に結びつくわけではないという、専門科目における読解の困難さを明示的に表している。

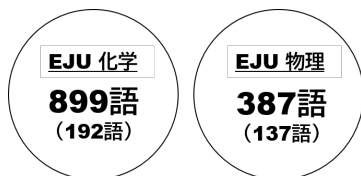


図 5 EJU 語彙の語数と専門語数

EJU 化学語彙 899 語中、49 語（5.5%）は化学だけでなく物理の学術用語集にも、EJU 物理語彙 387 語中、60 語（15.5%）は物理だけでなく化学の学術用語集にも掲載がある。両分野共通の割合が 5～6 割と半数以上を占める漢字に比べ（4-1 参照）、語彙

はその割合が 1 割程度と決して大きくない。しかし、このような語は分野横断的な語である可能性が高く、化学、物理以外の分野の問題文（ひいては専門書）にも現れることが推察されるため、学習支援の観点からすれば、こうした語の特定が特に重要であると言える。

最後に、EJU 化学語彙と EJU 物理語彙とで語数に著しい差異が生じる理由について考察する。結論から述べると、それは EJU 化学漢字、EJU 物理漢字が持つ造語力の違いによるものと推察される。漢字 1 字の造語力を調査したところ、全体平均値で EJU 化学漢字が 3.17 語、EJU 物理が 1.92 語であった。例えば「水、物」は両分野で出現するが、「水」を造語成分とする語は化学が 22 語、物理が 7 語、「物」は化学 12 語、物理 4 語であるように、同じ漢字であっても EJU 化学漢字のほうが、造語力が高い場合が多い。また、漢字 1 字で 10 語以上を形成する漢字を見てみると、EJU 化学漢字は 23 字（「酸、化、水、素」ほか）もあるのに対し、EJU 物理漢字では 4 字（「電、子、数、面」）と、その差は歴然としている。このように、両分野間の語数における顕著な差異は、両分野の漢字の持つ造語力に関与していると考えられる。

5-2. EJU 語彙における分野間での特徴的な差異—接尾辞

本節では、EJU 化学語彙と EJU 物理語彙との間に見られる特徴的な差異として、接尾辞を取り上げる。両分野の問題文から得られた接尾辞は表 4 のとおりである。

表 4 EJU 語彙に見られた接尾辞

	接尾辞
EJU 化学語彙	素, 基, 酸, 式, 性, 色, 水, 液, 物, 銅, 価, 塩, 質, 度, 体
EJU 物理語彙	端, 面, 量, 質, 数, 点, 波, 力, 直, 線, 場, 値, 積, 度, 体

たとえば、EJU 化学語彙では「酸素、炭素」等の「～素」、「ヒドロキシ基、ニトロ基」等の「基」、「塩酸、硫酸」等の「～酸」、EJU 物理語彙では「上端、他端」等の「～端」、「斜面、曲面」等の「～面」のように、一般的な日本語教育現場では取り上げられにくいであろう語が見られた。一方で、「～度、～体」は一般的な日本語教育現場でも取り上げられる可能性が高く、EJU 問題文でも両分野にまたがり現れているが、これらも合成語レベルで見ると、「～度」は「濃度、密度、反応速度」等、「～体」は「固体、液体、理想気体」等、理系内で横断的に用いられる学術語を形成しており、やはり一般的な日本語教育現場では積極的に扱われることは少ないであろう語であると言える。

医学分野の専門語を調査した三枝ほか（2020）は「症、薬、炎」等を挙げ、これらを医学書に特徴的な接尾辞であると指摘している。表 4 に挙げた接尾辞もまた、その多くが化学や物理の分野に特有であり、一般的な接尾辞とは言い難い。このように、学術的な文脈においては、分野ごとに特有な接尾辞が見出される可能性がある。だが、表 4 に挙げた語の場合、人文系分野を専門とする多くの日本語教師にとっては、それが化学や物理の接尾辞であると気づくこと自体が難しい。接尾辞は造語力を有するため、その理解は効率的な語彙力向上に繋がる。5-1 に挙げた分野横断的な専門語だけでなく、分野ごとの接尾辞の特定もまた、学習支援上の重要課題であると言える。

6. まとめ

本研究では、化学の漢字・語彙が化学分野特有の性質を持つことを明らかにするため、化学と物理の EJU 問題文それぞれに現れる漢字・語彙を調査した。その結果、①EJU 化

学漢字とEJU物理漢字では半数近くの漢字が異なること(4-1), ②EJU化学漢字はEJU物理漢字に比べ, 難易度が高いこと(4-2), ③EJU化学語彙はEJU物理語彙に比べ, 語数が顕著に多いこと(5-1)という, 分野間の差異とその原因を見いだすことができた。また他方, 両分野ともに, ④漢字全体に比べると, 共通漢字は易化し, 非共通漢字は難化すること(4-2), ⑤共通漢字と頻度の高い漢字はある程度, 重複すること(4-3), ⑥専門語は2~3割に限られ, 7~8割は一般語や分野横断的な学術語であること(5-1), ⑦分野特有の接尾辞が存在する(5-2)という, 分野横断的な傾向を探ることもできた。

本調査結果はあくまでEJU問題文という範囲内ではあるものの, 特定分野に特化した漢字・語彙教材の必要性を示唆していると言える。今後, 比較対象とする科目や調査範囲を拡大し, 化学分野に特化した教材の学習項目の更なる検討を目指す。

注

- (1) 高等学校の教科書調査を行った杉山・久保田(2023)においても, 化学, 物理の漢字ともに中級後半程度の難易度であることが示されている。
- (2) 筆者(久保田)は勤務校の理工系留学生(中級後半レベル)に対し, 専門漢字学習の一環として, 基礎科目, 専門科目の中から「分からない, 難しい」と感じる漢字を収集させている。結果をまとめたところ, 基礎科目からは全体の半数程度の漢字が抽出されており, 基礎科目では, 化学が最多で6割程度, 続いて物理が3割強, 数学が1割未満であった。つまり基礎科目, 専門科目全体の3割程度が化学を占めているということである。この結果は, 本研究の調査結果が留学生の化学漢字に持つ印象に即していることを示している。
- (3) 国立国語研究所(1962), 野崎ほか(1996)など。
- (4) 高等学校の化学教科書における漢字・語彙について調査した杉山・久保田(2023)は, 理系分野で横断的に用いられる学術語を「理系内横断語」, 文理横断的な学術語を「文理横断語」と呼び, これらを一般的な語と特定分野の専門語との間の中間語として位置付けた。

参考文献

- (1) 国立国語研究所(1962)『現代雑誌九十種の用語用字』秀英出版。
- (2) 三枝令子ほか(2020)「医学用語の収集と分類」『日本語教育』176, 33-47。
- (3) 杉山暦・久保田育美(2021)「化学基礎分野の漢字教材開発に向けて—高専タイ人留学生の初年次教育を対象に—」『専門日本語教育研究』23, 83-90。
- (4) 杉山暦・久保田育美(2023)「化学分野を専門とする留学生に必要な漢字・語彙—化学教科書と既存教材との比較対照を通して—」『日本語教育』186, 16-31。
- (5) 野崎浩成・横山詔一・磯本征雄・米田純子(1996)「文字使用に関する計量的研究—日本語教育支援の観点から—」『日本教育工学雑誌』20(3), 141-149。

調査資料(本文提示順)

- (1) アルク日本語出版編集部(1994)『日本語能力試験 漢字ハンドブック』株式会社アルク。
- (2) 文部省(1995)『学術用語集 化学編(増訂版)』南江堂。
- (3) 文部省(1990)『学術用語集 物理学編(増訂版)』培風館。

日本語教員養成講座を修了した後に必要な学びとは何か

—修了生を対象としたアンケート結果に基づく分析—

樋佳世 (フリーランス)

1. はじめに

本発表は、日本における日本語教員養成講座（以下、講座）を修了した人たち（以下、修了生）の学びの実態を把握した上で、初任の日本語教員に必要な学びに関する示唆を提示することが目的である。

筆者は日本語教員養成機関の講師であり、講座では教育実習を担当している。ここで言う日本語教員養成機関とは、文化庁が指定する420時間の講座を提供する機関のことを指す。受講生は、講座を修了することで日本語教師の資格を取得できる。

教育実習は講座の最終科目であり、受講生は実際に教師という立場で模擬授業を実施する。模擬授業で学習者役を務めるのは、日本で日本語を学習する外国人である。教育実習の最終日は、受講生にとって講座全体の最終日となる。そのため、筆者はこれまで「引き続き学び続けましょう」という言葉で多くの受講生を送り出してきた。しかし、ここで改めて振り返ると、学ぶ内容や学びの方法について具体的に提示していなかったことに気がついた。そこで、講座を修了した後、修了生はいったいどのような方法で何を学び続ければよいのだろうかという問題意識を抱くようになった。

このような問題意識の下、筆者が所属する日本語教員養成機関2校の講座修了3年未満の人を対象に学びの実態に関するアンケート調査を実施した。その結果をもとに、文化庁文化審議会国語分科会（2019）が『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版』で提示する日本語教師に求められる資質・能力に基づき、講座修了生が必要と感じている学びを分類・整理することを試みた。

2. 先行研究と本発表の位置付け

日本語教員養成に関する近年の研究には、実習生の変化を分析して大学での講座の改善点を指摘した研究（2022. 高梨等）や、講座期間中の受講生の意識変容に関する研究（2022. 俵）等がある。本発表は、民間の日本語教員養成機関の修了生の学びの実態や認識に焦点を当てて研究を行う点を特徴とする。

3. 調査方法と対象

アンケート調査は2023年3月から11月にかけて実施し、42名から有効回答を回収した。調査対象には、筆者が教育実習を担当した修了生だけでなく、筆者が教育実習を担当していない修了生のうち、日本語教員養成機関の事務局を通じてアンケートの趣旨に賛同いただいた修了生も含まれている。

アンケートにはGoogle フォームを活用し、無記名として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。また、アンケートの最後に「本結果を学会や研究で使用することを許可するか」という質問項目を設けるなど、倫理的配慮を徹底した。

自由記述回答の整理に際しては、分析ソフト KHCoder を活用した。

4. 結果と分析

4-1. 講座修了後の経過期間

- ・3か月未満：19名（45.2%）
- ・3か月以上半年未満：8名（19.0%）
- ・半年以上1年未満：11名（26.2%）
- ・1年以上2年未満：4名（9.5%）

4-2. 日本語教育関連の仕事・活動の状況

- ・している：29名（69.0%）
- ・していない：13名（31.0%）

4-3. 学びを継続している人の割合

- ・日本語教育関連の仕事・活動をしている人：25名（86.2%）
- ・日本語教育関連の仕事・活動をしていない人：6名（46.2%）

4-4. 学びの方法

具体的な学びの方法は多岐にわたるが、最も多かったのはインターネットや書籍を用いた独学である。また、日本語教育関連の仕事・活動をしている人からは「関心のある研修会や講座に参加している」との回答も得られた。自由記述回答より得られた具体的な研修会・講座の事例を一部以下に紹介する。

- ・日本語教育能力検定試験対策講座
- ・学習者を支援する日本語指導法
- ・わかりやすく日本語を教えるというワークショップ
- ・学習者から答えを引き出す問いかけの方法
- ・やさしい日本語指導者養成講座
- ・江東区文化センターの講座『外国ルーツの方に「生活の日本語」を教えてみよう！』

なお、学びを継続していない理由としては「学びは必要だと思うが、まだいつ日本語教師になるかわからないから」との回答が最も多かった。

4-5. 必要だと思う学びの内容

講座修了後に必要だと思う学びについて、分析ソフト KHCoder を用いて自由記述回答に出現する全品詞を分類した結果、出現回数が多かった名詞は表1の通りである。

表1 自由記述回答の抽出語(名詞)と出現回数

抽出語	回数
日本語	22
教師/日本語教師	19
学習者	17
文法	12
養成講座	10
学校	10

また、日本語教育関連の仕事・活動をしている人の回答では「学習者」という特徴語の出現回数が上位に位置した一方で、日本語教育関連の仕事・活動をしていない人の回答で上位に位置した特徴語は「実践」であった。

4-6. 文化庁が提示する日本語教師の資質・能力に基づく修了生の認識の分類・整理

上述の『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版』の表1(p24以下, 文化庁表1)⁽¹⁾では、日本語教師に求められる資質・能力が各段階別に示されている。そこで、文化庁表1に基づき、アンケートで得られた講座修了生の認識の分類・整理を行った(表2参照)。

表2 文化庁表1に基づく講座修了生の認識の分類・整理

文化庁表1		講座修了生の認識
	サブカテゴリー	自由記述回答(原文ママ) 下線は筆者が加筆
知識	【1 言語や文化に関する知識】 【2 日本語の教授に関する知識】 【3 日本語教育の背景をなす事項に関する知識】	・この先 <u>文法に関する知識不足</u> に直面し、都度学習の必要が出てくるのではないかと考えています ・実際の <u>授業に必要な具体的な知識</u> をまずは身につけること ・ <u>世界情勢の変化</u> を把握することも大切だと思います
技術	【1 教育実践のための技能】 【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】 【3 社会とつながる力を育てる技能】	・ <u>常時必要なスキル</u> を更新しつつ身につけること ・自身が教えたい対象者(留学生/生活者/ビジネスマン)へ実際に <u>授業を行う力</u> をもっと学べたら良いと思う ・日本語を母語としない人たちが <u>地域コミュニティに参画</u> できるような手段などと考えています
態度	【1 言語教育者としての態度】 【2 学習者に対する態度】 【3 文化多様性・社会性に対する態度】	・また日本語を勉強する上で、日本に興味を持ってもらうことも、上達の一助になると思うので、わたし自身が様々なことに <u>アンテナを張り</u> 、日本の文化や歴史など、いつでも発信できる用意をすること ・ <u>学習者が語学以外で何が必要か</u> を理解する ・ <u>異文化理解</u> は、教師として必須なことなので学びたい

分類・整理の結果、知識に関する内容は30項目、技能に関する内容は38項目、態度に関する内容は21項目あった。つまり、多くの修了生が知識や技能を学ぶ必要性を感じている一方で、態度に関する学びの必要性を感じている修了生は相対的に少ないことが分かった。

なお、文化庁表1の位置付けについて、舘岡(2021)は日本語教師がその内容をすべて身に付けなければならないという「準拠枠」として捉える考え方と、教師自身の教育観や所属する機関の状況等と照らし合わせつつ、自分にとって必要と思われる資質・能力を身に付けようとする「参照枠」として捉える2つの考え方がある(p10, 11)と述べている。本研究では、文化庁表1を「参照枠」として捉えた上で、修了生が認識する必要な学びを分類・整理した。

4-7. 修了生が感じている不足・不安

自由記述回答では、講座修了時に習得した「知識」と「技能」のみで授業をするには「不足」または「不十分」と認識し、「不安」や「焦り」を感じていると述べる修了生も見受けられた。以下にその一部を紹介する。

- ・採用試験の模擬授業時に多くの指摘を受け、養成講座の模擬授業だけでは足りないと感じました。
- ・日本語学校で働く予定であれば、文型分析・授業の組み立て方を引き続き学ぶことが必要だと思う。養成講座だけでは、不足しているから。
- ・養成講座によると思いますが、養成講座だけでは文法分析、教え方が不十分であるから。
- ・養成講座が修了しても、いざ授業を担当することになっても、具体的にどうすればいいのか分からずに焦りました。
- ・教育実習を終えたとはいえ、本当に現場で通用する力があるのか、正直なところ不安がある。

5. まとめ

『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版』が提示する日本語教師に求められる5つの資質・能力には「日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること」との項目があり、継続的な学びの重要性が指摘されている。

本研究を通じ、講座を修了した後も、多くの修了生が関心のあるテーマを中心に主体的に学びを継続していることがわかった。講座修了後に必要な学びについては、実践を視野に入れている修了生は、目の前の学習者への授業に必要な知識や技能を強化することと捉える傾向が見られた。ただし、もし必要な学びが授業に必要な知識や技能に限られてしまうとしたり、まだ教壇に立つ予定のない修了生は、学びを継続することが難しくなる。また、どのような知識や技能を学ぶとよいのかわからなくなった時、学びを停止してしまうことにもなりかねない。

「学び」について、佐藤(2010)はモノ(対象世界・教材)と対話し、他者(仲間・教

師)と対話し、自分自身(自己)と対話する文化的で社会的で倫理的な実践である(p232)と述べている。つまり、自分自身を含む様々なモノ・他者との対話を通じて日本語教師としての自己を理解できれば、どのような知識や技能を学ぶとよいのかわからなくなった時、あるいは目の前に学習者がいない状況であっても、学びを継続しやすくなるのではないだろうか。

ジョン・ロックラン(2019)は、養成段階で教師としての専門性を構築していくためには自己理解を深めることが不可欠で、その自己理解が最終的には専門家としてのアイデンティティ構築へと繋がっていく(p70)としている。従って、初任の日本語教員も自己理解に基づく学びを通じた知識・技能・態度の向上に取り組む必要がある。そのためにも、修了生の継続的な学びをサポートできる仕組みの整備が必要だと言える。そして、それは2024年に施行される登録日本語教員制度に即した教師教育の一助になると考える。

注

- (1) 文化庁(2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版』
r1414272_04.pdf (bunka.go.jp) (2024年3月24日最終閲覧)

参考文献

- (1) 文化庁(2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版』
r1414272_04.pdf (bunka.go.jp) (2024年3月24日最終閲覧)
- (2) 文化庁(2023)『令和4年度日本語教育実態調査 国内の日本語教育の概要』93919401_06.pdf
(bunka.go.jp) (2024年3月24日最終閲覧)
- (3) 文化庁(2023)『日本語教育の質の維持向上の仕組みについて(報告)』93929801_01.pdf
(bunka.go.jp) (2024年3月24日最終閲覧)
- (4) 樋口耕一・中村康則・周景龍(2022)『動かして学ぶ!はじめてのテキストマイニング フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析』ナカニシヤ出版
- (5) 佐藤学(2010)『教師というアポリア-反省的实践へ-』世織書房
- (6) ジョン・ロックラン(2019)『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』学文社
- (7) 館岡洋子編(2021)『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- (8) 高梨信乃, 日高水穂, バークアンドリュウ, 藤田高夫, 池田佳子, 古川智樹, 竹口智之, 奥田純子, 亀田美穂(2022)「日本語教育実習における実習生の学びと変化:日本語教師養成講座の改善にむけて」『関西大学外国語学部紀要』第26号, 89-106
- (9) 俵加奈子(2022)「日本語教師養成講座受講生の教育実習を通じた意識変容に関する研究」『お茶の水女子大学人間発達研究』36号, 19-36

ブラジル日本語教師の研修と学びの場

—日本語教育関係機関へのインタビューを通して—

MUKAI Felipe Naotto (筑波大学大学院生)

飯田朋子 (ユライ・ドブリラ大学プーラ)

1. 背景

ブラジルの日本語教育は、1900年代初頭の移民政策から開始され、100年以上の歴史を持っている。今日まで、継承語と外国語の日本語教育がブラジルで実践されていると言われ、継承語の支援を国際協力機構が、外国語としての日本語教育を国際交流基金が分担している点がブラジルの特徴だと指摘されている(江原 2007, 末永 2019)。ブラジルの日本語教育機関は、公教育機関である初等・中等・高等教育、日系団体や語学学校などの公教育機関の以外に分類でき(表 1)、日本語教師の約 8 割が公教育機関の以外に所属している現状にあると指摘されている(吉川 2018)。文化庁(2019)の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」より、「専門家としての日本語教師に求められる資質・能力」に関しては、「常に学び続ける態度を有していること」を言及している。日本語教師の学びの場として、学会や研修会があげられるが、ブラジルでの学会や研修会などは限られており、日本語教師の学びの場は限定的であると言える。とりわけ、日系団体内の日本語学校の規模が縮小化していることから、教師がネットワークなどに属さなくなっていることや、日本語学校の継続的な運営の困難などが指摘されており(サンパウロ人文科学研究所 2021)、このような状況がブラジルの日本語教育の学びの場を減少させていることが考えられる。

表 1 教育段階, 教育機関の分類及びコースの種類 (吉川, 2018, p.38)

	教育段階	教育機関の分類	コースの種類
I. 公教育機関	A. 初等教育・中等教育	a. 公立学校(州立/市立)	・ 課外コース
		b. 私立学校	・ 必修科目
			・ 選択外国語科目
	B. 高等教育	c. 連邦大学	・ 課外コース
		d. 州立大学	・ 専攻
		e. 私立大学	・ 選択外国語科目
II. 公教育以外の機関		f. 日系団体	・ 公開講座
		g. 私塾	・ 国境なき言語
		h. 語学学校	(機関と対象によって多様)
		i. その他の機関	

2. 先行研究と本研究の目的

2-1. 先行研究

ブラジルで日本語専攻を持っているのは8大学で、そのうち日本語の教職課程を設置している大学は7大学となっている(吉川 2018)。しかし、Mukai (2012) は、日本語専攻を持つブラジルの大学の中退率を調べたところ、毎学期に26人の学生が入学するが、最終学期である8学期目には4人しか在籍していなかったと報告し、日本語専攻の中退率の高さを指摘している。その原因としては、日本語が思ったように伸びずにフラストレーションがたまるといったような心理的な要因や、大学の日本語の教え方などの外的な要因などが挙げられている。大学の教職課程以外には、民間機関であるブラジル日本語センターの日本語教師養成講座がある(片山 2020)。公教育機関で日本語を教えるには、大学の日本語の教職課程を修了し、教員資格を得る必要がある。自治体によっては、専門の教科を問わず、教職課程を修了し、日本語の能力を証明すれば、公教育機関でも日本語を教えることができる(吉川 2018)。公教育以外の機関で教えるには特に教員資格などは必要でなく、各機関の方針によって異なる。

海外への日本文化や日本語の普及を目的としている日本の機関として、国際交流基金がある。国際交流基金サンパウロ日本文化センター(以下、JFSP)の支援によって、ブラジルの公教育機関の日本語コースは増加しており、公教育機関の割合も増加傾向にある。同じくブラジルの日本語教育に貢献している日本の機関は、国際協力機構(以下、JICA)があげられる。特にJICAは日系の団体・コミュニティに日本語教師などのボランティアの派遣を行っている。ボランティアの派遣以外にも、日本語教材の寄付や日本語モデル校の設立なども行っている(Morales 2020)。このような違いから、しばしばJFSPが外国語としての日本語を、JICAが継承語としての日本語を支援していると言われる。

2-2. 目的

本研究では、日本語教育関係機関へのインタビュー調査を行い、ブラジル日本語教師に向けてどのような養成・研修が提供されており、また、それらにはどのような課題があるのかを明らかにすることを目的とする。

3. 調査概要

日本語専攻のあるブラジリア大学(以下、UnB)、ブラジル日本語センター(以下、CBLJ)、JFSP、JICA サンパウロ事務所の4機関を対象にし、インタビュー調査を実施した。半構造化インタビューを用いて、各日本語教育関係機関の日本語教育に関する理念、日本語教師養成機関としての取り組み、研修会の開催の方針など考えなどについてインタビューした。インタビューの録音・録画データを、KJ法(川喜田 1985)を援用して分析した。インタビューは基本的には対面で行い、必要な場合のみオンラインで行うこととした。インタビューでは、あらかじめ作成したインタビューガイドを用いた。

個人情報保護や調査内容について説明した同意書を作成し、各機関の代表協力者から署名をもらうことでインタビューへの同意を得た。加えて、インタビューは正確な記録を

取るために同意を得た上で録音・録画を行っており、同時にブラジル日本語教育研究の重要な資料としてデータを保存している。

4. 結果と考察

4-1. JICA の結果

JICA は、大学や日本語学校に限らず、ブラジル日本語センターや JFSP などの日本語教育関係機関とも連携し、支援を行っている。JICA は、要請のあったブラジルの日系団体に日本語教師などのボランティアの派遣を行っており、そのボランティアが所属の団体や地域で活動する。そして、日本語教育の養成・研修に関しては、日本語教師養成講座や全伯日本語教師研修などに長期的に金銭面での支援も行っている。

JICA は、ブラジルの日系社会が多様化していると認識しており、結果としてブラジル日本語教育も変化しているため、日本語教育を一般化できず、多様な対応しなければならなくなっていると考えている。多様なニーズに応えなければならないため、ブラジル日本語教育の教授法に課題が生じていると考えられている。

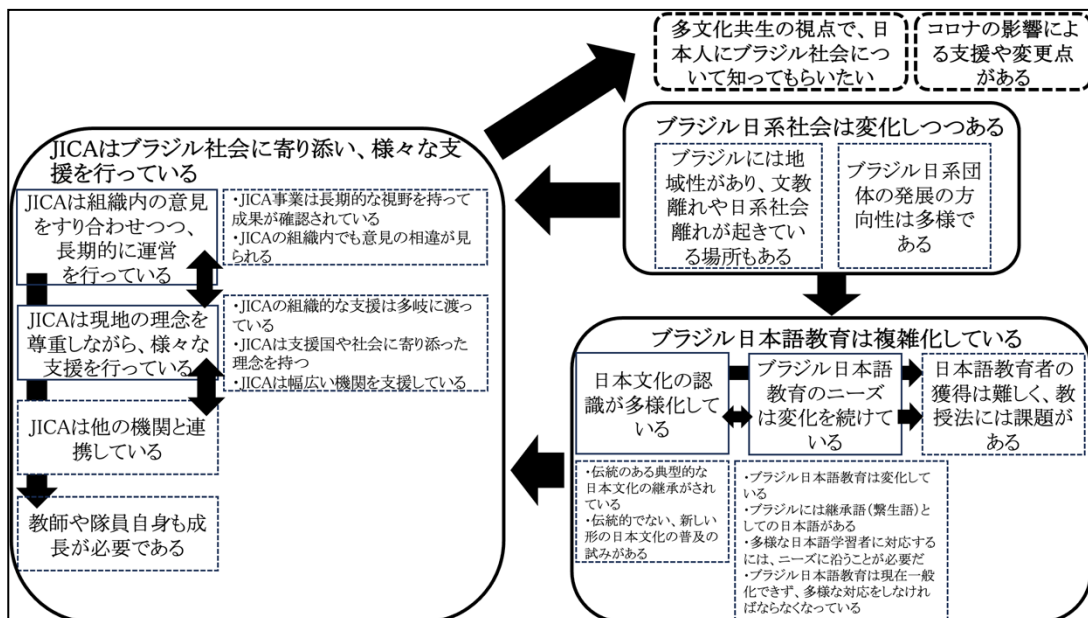


図1 国際協力機構（JICA）サンパウロ事務所

4-2. JFSP の結果

JFSP は、JICA と異なり、サンパウロ市の事務所に日本から派遣された日本語教育専門家が駐在している。日本語教育の支援は多岐に渡るが、日本語学校の訪問、勉強会の開催、そして、近年増加が見られている公教育機関の支援が挙げられる。ブラジルの日本語教育は日本人の子弟に行われることが多かったことを前提として、そのような継承語の要素が残つつも、日本にルーツを持たない非日系の学習者が増加していると認識しており、日本語教育が多様化していることを指摘している。

JFSP は多様なブラジル日本語教育を評価しているが、現場の教師の考えとの乖離について示唆している。その要因の一つとして、ブラジルの教師は自分の現場を客観視できてお

らず、勉強会で学んだ日本語教育の原理や理論と自分が持っている現場とが結びついていないという考えが示されている。

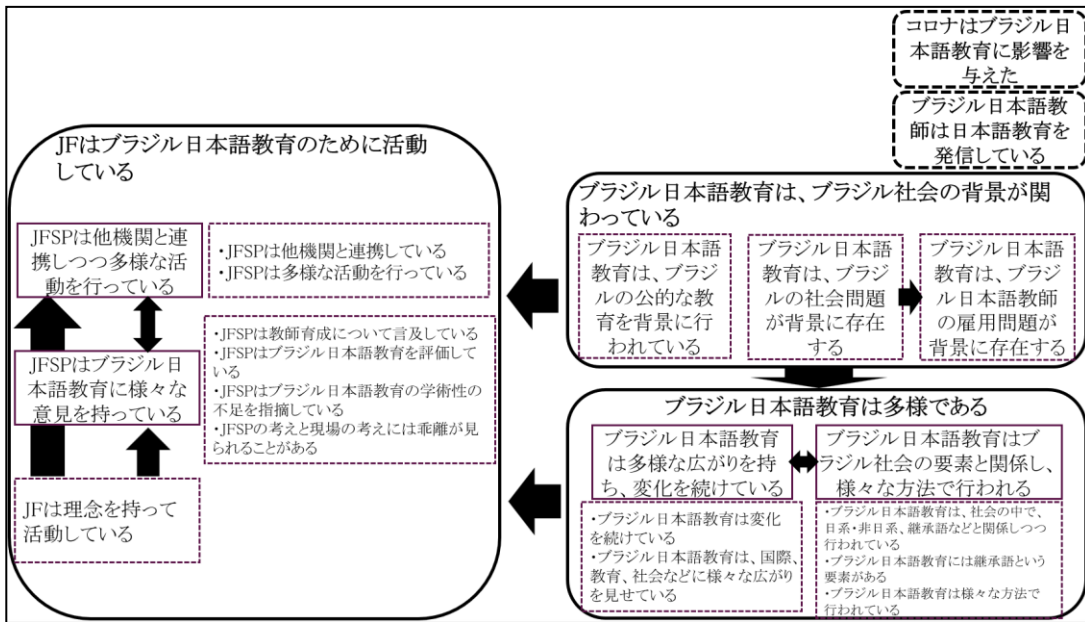


図2 国際交流基金サンパウロ日本文化センター (JFSP)

4-3. ブラジリア大学 (UnB) の結果

UnB は日本語・日本文学専攻を持っている。これは、ブラジルの日本語教師を養成するため設立された専攻となっている。入学するほとんどの学生の日本語能力は低い、初年度から日本語の学習と並行して、日本語教育分野についても勉強しなければならない。したがって、日本語を習得するのに苦勞する学生や日本語を使って何がしたいのか明確な目的がない学生などの多くは、大学を中退することになるという指摘がある。

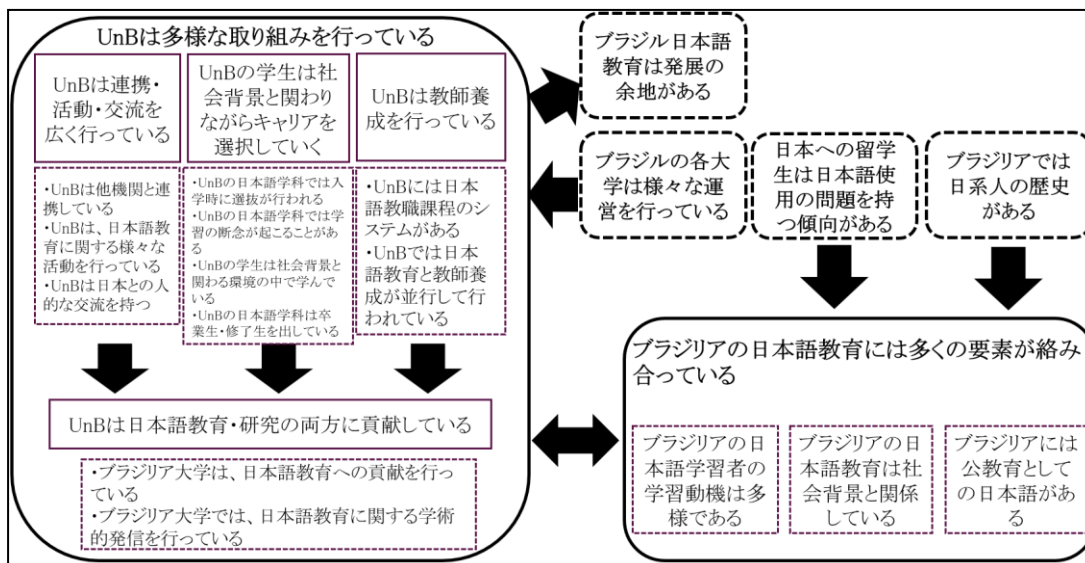


図3 ブラジリア大学 (UnB)

UnB は JICA や JFSP 以外にも、他の大学やブラジル政府と連携をとりながら、日本語教育分野に貢献している。近年、ブラジル政府は大学の国際化を目指し、「Idiomas sem fronteiras (国境なき言語)」というプログラムに力を入れており、これは日本語も対象となっている。UnB をはじめとする大学もこのプログラムを導入し、日本への留学の機会を得ている。

4-4. ブラジル日本語センター (CBLJ) の結果

CBLJ も JICA や JFSP, 大学などの国内外の機関と連携を図っている。ブラジル日本語教育には地域性があり、日本語教育が多様化しているため、これらの要因で生じる課題を解決できるようになるために、教育理念を持った教師が必要であると指摘された。

CBLJ は日本語教師養成講座をはじめとした、ブラジルや南米の教師を対象とした研修を開講しており、時代とともにそのカリキュラムやプログラムを改善している。研修でさまざまな教師と交流したり、日本語教育の理論などについて勉強したりすることで、教師のモチベーションを上げることができる。しかし、教師は日々の仕事で忙しく、研修で勉強した内容を実践できずに、いつもの教授法に戻ることもある。

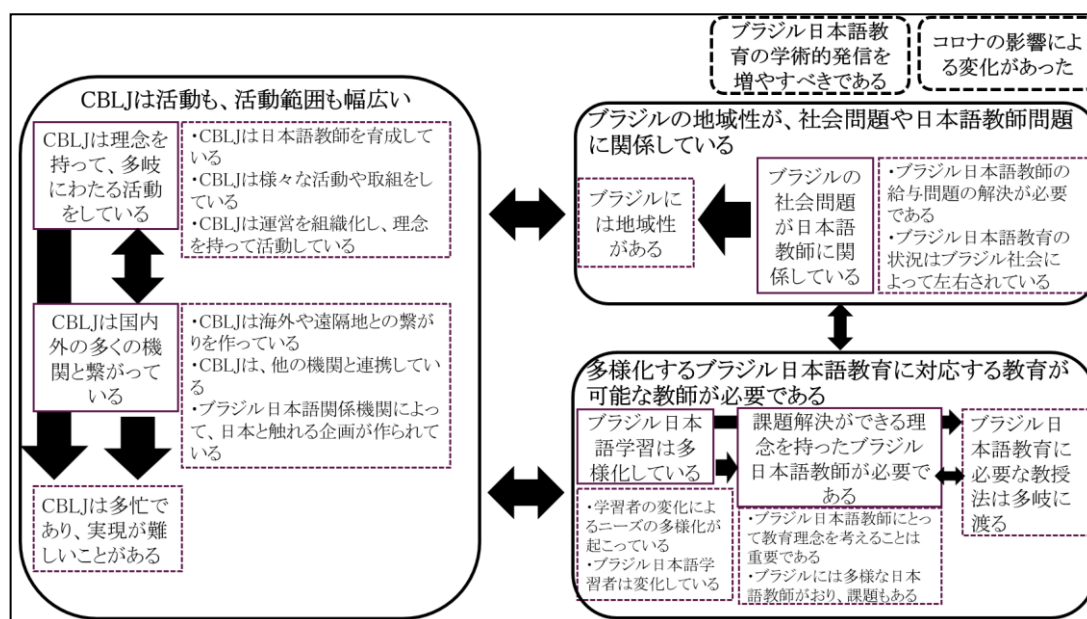


図4 ブラジル日本語センター (CBLJ)

5. まとめと今後の課題

先行研究では、ブラジル日本語教育の支援が継承語と外国語の2つに分けられていると述べられている。しかし、その違いがあいまいになってきていることから、日本語教育関係機関がブラジル日本語教育の向上のために取り組みを行い、連携を図っていることが本研究では明らかになった。日系コミュニティを中心に今日でも継承語としての日本語教育の要素があるとされている一方で、アニメやマンガなどの影響によって、日本文化や日本語に興味をもつ学習者がブラジルでも多く見られている。ブラジルでは継承語と外国語の

日本語が並存し、その日本語教育が一般化できない状況にある。地域によってニーズが異なるため、教授法が多岐に渡り、日本語教師の養成や研修が課題である。

今回は、4つの日本語教育関係機関を対象に調査を行った。今後は日本語教育を実践している日本語教師や日本語教育を受ける学習者及びその家族を対象にインタビュー調査を行い、ブラジル日本語教育の実態について多視点からの調査を行う必要がある。今後も研究活動を続け、さらなる日本語教育の発展に貢献していきたいと考える。

謝辞

本研究は、2022年度日本語教育グローバル人材奨励プログラムの助成を受けて実施されました。調査に協力してくださった国際協力機構サンパウロ事務所、国際交流基金サンパウロ日本文化センター、ブラジリア大学、ブラジル日本語センターに心より感謝を申し上げます。

参考文献

- (1) 江原裕美 (2007) 「ブラジルにおける日本語教育の現状と課題」『帝京大学外国語外国文学論集』13, 25-62.
- (2) 片山恵 (2020) 「ブラジルの日本語教師養成講座」『早稲田日本語教育学』29, 143-148.
- (3) 川喜田二郎 (1985) 『続・発想法 KJ法の展開と応用』中央公論新社
- (4) サンパウロ人文科学研究所 (2021) 『多文化社会ブラジルにおける日系社会の実態調査—日系団体の活動状況フィールド調査からその意義と役割を探る—』サンパウロ人文科学研究所
- (5) 末永サンドラ輝美 (2019) 「南米日系移民と日本語—ブラジルの日本語教育を中心に—」『早稲田日本語教育学』26, 1-13.
- (6) 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/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html. (2024年3月24日)
- (7) 吉川一甲真由美エジナ (2018) 「ブラジルの日本語教育の現状」福島青史・吉川一甲真由美エジナ (編集) 『南米における日本語教育の現在と未来—日系社会のポテンシャル—』国際交流基金サンパウロ文化センター, 37-60
- (8) Morales, L. M. (2020). De língua de imigração a língua de estudo: caminhos para revitalização da cultura e da língua japonesa no âmbito paulista. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(4), 1370-1390.
- (9) Mukai, Y. (2012). Aprendendo Língua Japonesa: Crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. *A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de Ensino e aprendizagem*, 111-154.

口頭発表

(午後の部)



主題と主語

—日本語の言語的特徴を踏まえた日本語学習者に対する説明を求めて—

庵 功雄 (一橋大学)

1. はじめに

「は」と「が」の使い分けは日本語学習者(学習者)が最も難しいと考えている文法項目である。これに関して、学習者は次の2つの認識を持っていると考えられる。

- (1) a. 「は」と「が」の使い分けは難しい
- b. 「は」と「が」の使い分けは韓国語話者以外には難しい

しかし、庵(2020)で指摘したように、この2点はいずれも誤りであり、「は」と「が」の使い分けは「主語」に対する学習者の直感にそくして説明すれば難しくないと考えられる。ただし、その際、「主語」と「主題」という用語と概念の扱いには注意を要する。本発表では、学習者への説明におけるこの2つの用語と概念の適切な扱いを論じる。

2. 日本語学における「主題」と「主語」—三上章の「主語廃止論」—

日本語学における「は」と「が」について考える上で最も重要な指摘を行っているのは三上章である。「は」と「が」に関する三上の考えをもっとも端的に表しているのは「主語廃止論」である。この説を要約すると次のようになる(庵2003)。

- (2) a. 「は」は「主題(theme, topic)」を表す⁽¹⁾
- b. 「が」は「主格(nominative case)」を表す
- c. 日本語には(英語などと同じ意味の)「主語」は存在しない⁽²⁾

(2c) に対しては、原田(1973)、柴谷(1985)などの批判があり、発表者は日本語にも「主語(grammatical subject)」が存在するとしてもよいと考えるが、「は」と「が」に関する三上の真意(「は」と「が」に別の名前を与え、両者を別の概念であることを認識する)にそくして考えれば⁽³⁾、次のように考えても三上の真意は損なわれない(庵2003)。

- (3) a. 「は」は「主題(theme, topic)」を表す
- b. 「が」は「主語(grammatical subject)」を表す

本発表ではこうした点を踏まえ「は」を「主題」、「が」を「主語」を表すものとする。

3. 学習者への提示における「主題」と「主語」

2節では日本語学(言い換えれば、日本語母語話者にとっての文法)においては「は」と「が」をそれぞれ「主題(topic)」と「主語(subject)」と見なす⁽⁴⁾ことが重要であることを見た。この認識は非常に重要であり、本発表でも後述の第3段階以降ではこの見方を採るが、両者は学習者にとっての用語としてのわかりやすさに大きな違いがあり、学習者への提示においては両者を同等に扱うべきではない。本節ではこの点について述べる。

庵(2020)で示し、4節でも見るように、「主語」は学習者にとってわかりやすい概念で

ある。これは、多くの言語において、「文法的主語」は（格の階層 accessibility hierarchy ⁽⁵⁾ において最も顕著な格である）「主格」であり「主題」でもあるからである。

これに対し、「主題」は多くの学習者にとってわかりにくい。これは、「主語」とは異なり「主題」は形態的にマークされることが少ないためである。例えば、日本語で多用される (4) のタイプの「ハーガ文」に対応する (5) の主題化文は英語ではあまり好まれず、(6) のような受動文の方が好まれるが、(6) の **This book** は「主語（主格）」である ⁽⁶⁾。

- (4) この本は太郎が書いた。
- (5) This book, Taro wrote (it).
- (6) This book was written by Taro.

4. 「は」と「が」に関わる4つのレベル

本節では、「は」と（主語を表す）「が」を適切に産出するために必要な4つのレベルの区別と、「主語」「主題」という用語および概念の適切な導入時期について考える。

4-1. 第1段階 「は」と「が」の使い分け：「主語」のみが関わるレベル

第1段階は「は」と「が」の使い分けに関わるレベルである。庵 (2018, 2020) なども強調しているように、「は」と「が」の使い分けが問題になるのは、(7) のように「は」が「主題かつ主語」を表す場合だけで、(8) のように「は」が「主題」しか表さない場合は「は」と「が」の使い分けは考えることができない。

- (7) 田中さんはこの本を書いた。 田中さん：主題&主語
- (8) この本は田中さんが書いた。 この本：主題，田中さん：主語

このことを学習者に理解させられれば、「は」と「が」の使い分けは次のフローチャートのようになり、このフローチャートは学習者の知識に基づいて導ける (庵 2020)。

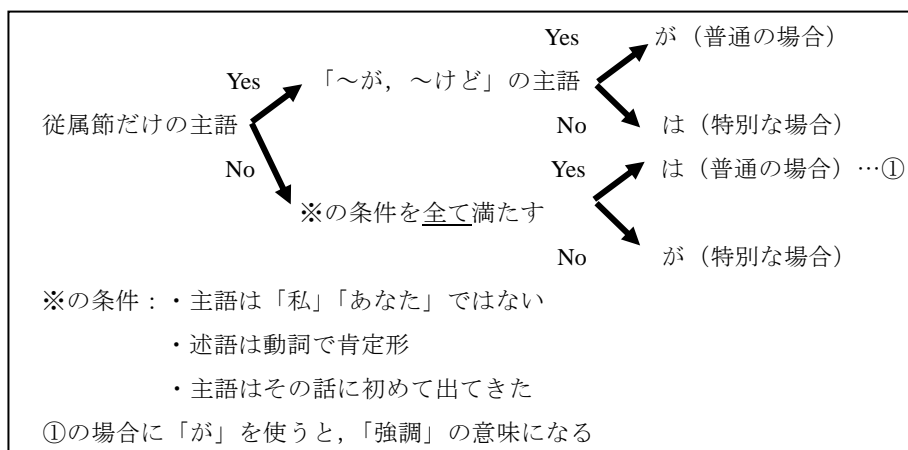


図1 「は」と「が」の使い分け (庵 2020 を一部修正)

重要なのはこのレベルでは「主語」だけが問題になるので「主題」という用語は使うべきではないということである。この段階では「主題」と「主語」は一致するので、(8) のように「は」が主語ではない例は扱わない。この点でこの段階は学校文法と同じである。

4-2. 第2段階 「総記の「が」」が関わるレベル

第2段階は久野(1973)の「総記の「が」」⁽⁷⁾が現れるレベルである。「総記の「が」」は「主語を強調する場合」であり、「中立叙述ではない「が」」が現れる場合である。図1の「文」(=従属節ではない)で「が」が使われるのは中立叙述の場合なので、それに当たる「※の条件を全て満たす場合」以外(=※の条件を1つでも満たさない場合)で「が」を使うと全て「総記」になる。例えば、(9)のように「文」で「私が」と述べると必ず「総記」になる(このタイプの「が」を多用すると「カチンとくる誤用」になるので、注意が必要である)。

(9) 私がそのケーキを食べました。(=そのケーキを食べたのは私です。)

なお、これは聴解や読解において重要な事実である。すなわち、「私が」で始まる「文」は必ず「総記」になるということは、「私が〜。」という「文」は有標であり、通常は、「私が〜」で始まった発話は(10)(11)のように従属節で止まるということの意味する⁽⁸⁾。この事実は、聴解や読解における「予測」のあり方を具体的に考える上でも重要である。

(10) 私がここに来たとき、田中さんはもういなかった。

(11) 私が田中さんを手伝ったら、締切に間に合うだろう。

4-3. 第3段階 「は」が主語ではない場合:「主題」が関わるレベル

第3段階は「は」が「主語」を表さない場合、つまり、「主題」と「主語」が分裂するレベルである。(12)(13)の下線部の名詞句はいずれも「主語」ではない(「主語」は波線部の名詞句である)。ここで、(12)(13)を無題化すると下線部の名詞句はそれぞれ「この家を」「吉田さんに」になり、それぞれはヲ格、ニ格の名詞句が主題となったものであることがわかる(三上1960, 庵2012)。

(12) あのワインは 太郎が飲んだ。(←あのワインを太郎が飲んだ(コト))

(13) 吉田さんには 佐藤さんが連絡する。(←吉田さんに佐藤さんが連絡する(コト))

ここで、3節でも触れたように、(12)(13)のような「主語」とは異なる「主題」は学習者にとってわかりにくい(庵2020でも述べたように、発表者の教育実践においても4-1のような「主語」は説明なしでも学習者が理解できるのに対し、「主題」は説明してもピンとこず、(12)の「主語」を「あのワイン」および「太郎」と答える学習者も多い)。これは、前述のように「主題」が形態的にマークされることが少ない概念であるためである。

(1b)は「主題」という概念についていえば妥当で、「主題」を形態的にマークする言語は日本語学習者が多い言語では韓国語ぐらいである⁽⁹⁾。したがって、第1段階において必要性がないにもかかわらず「主題」という概念を無理矢理導入しようとする、学習者に「「は」と「が」の使い分けは難しい」という誤った意識を植え付け、適切な産出が困難になる。

4-4. 第4段階 「対比の「は」」が関わるレベル

第4段階は「対比の「は」」が関わるレベルである。久野(1973)が指摘しているように、文中で「は」が2回以上使われると、2回目以降の「は」は「対比」と解釈される。

(14) このスーパーは野菜が安い。

(15) このスーパーは野菜は安い。

例えば, (14) は「野菜」以外には無関心で「野菜」以外に安いものがあったとしても嘘にはならないが, (15) は「野菜」以外は高いということを言っているという違いがある⁽¹⁰⁾。

5. 日本語の言語的特徴を踏まえた学習者に対する説明に向けて

4 節では「主題」と「主語」という用語と概念を適切に導入するためのレベル分けについて考えた。それを受けて本節では, 4-3 で扱ったタイプの文が使われる条件を日本語の言語的特徴と絡めて考察し, 学習者に対するより包括的な説明を考える。なお, このタイプはガ格以外の全ての格成分から作りうるが, ここではそのうち最も頻度が高いヲ格名詞句が主題となる場合に絞って考察する。これには(16) (17) のような2つのタイプがある。

(16) この本は田中さんが書いた。

(17) この家は私が守ります。

5-1. 主題連鎖に関わる場合

(16) のタイプでは, (18) からわかるようにヲ格名詞句が談話の主題になっている。

(18) A: この本は何?

B1: この本は田中さんが書いたんだ。

B2: ??田中さんはこの本を書いたんだよ。

日本語では「主題」が維持されるため, 主題である名詞句が図2の影響の受け手である場合, 当該名詞句がモノ名詞の場合は(16) (17) のようなハーガ文が使われる。

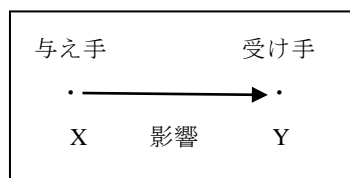


図2 影響の与え手と受け手

一方, 影響の受け手が人名詞の場合は(19a) のような受身文 (=影響の受け手を主語にした文) が使われやすい (ϕ はそこに有形の要素がないことを表す)。

(19) 太郎_i はいい奴だ。(a) (ϕ_i は) みんなに愛されている。

Cf. (b) ??みんなが (ϕ_i を) 愛している。

英語などでは「主題」を切り替えて「動作主 (Agent)」や「認識主 (Experiencer)」を主語にする傾向が強く, (19) に対応する談話では(20b) のような能動文が使われやすい⁽¹¹⁾。

(20) Taro_i is a nice guy. (a) ??He_i is loved by everyone.

Cf. (b) ^{ok} Everyone loves him_i.

こうした主題連鎖 (topic continuity) (Givón (ed.)1983) は日本語における受身使用の大きな誘因であり, 指導上留意すべき点であると考えられる。

主題連鎖に関わる別の例に(21) のようなものがある。

(21) 「もし万一, あなたが不利な立場におかれることになったら, その責任はわたしが取る。」(神林長平「ライトジーンの遺産」。BCCWJ, PB39_00163)

(21) の「責任」は「～の」を項としてとる 1 項名詞 (庵 2019) である。「(私の指示などの結果) あなたが不利な立場におかれることになる」場合、「私の行為→(それによって生じる) 責任」が主題として連鎖し、それを受けて「責任」は「私を取る」と述べるのが日本語らしい表現形式である。

5-2. 対比に関わる場合

一方, (17) は (22) のような文脈で「この家 (=家族)」と「仕事」, 「私」と「あなた」を対比するのに使われる。ここで, () 内は発話されないことが多い。

(22) <災害地救援に行く夫への妻の発話>

この家は私が守ります。(あなたは全力で仕事をしてください。)

(16) ~ (22) からわかるように, 「主題」は談話レベルの概念であり, 「主語」という統語レベルで規定できる概念より複雑で, 多くの言語で形態的に表されないため, 学習者にはわかりにくい。

6. まとめ

本発表では, 学習者に対する説明における用語としての「主題」と「主語」について考えた。日本語学的には「は」と「が」を「主題」と「主語 (または主格)」という別のものとして認識することは非常に重要である。しかし, 学習者にとってのわかりやすさという点では「主語」と「主題」には大きな違いがあり, 前者は多くの学習者にとってわかりやすい一方, 後者はわかりにくい。これは, 「主語」が形態的に表されやすいのに対し, 「主題」を表すマーカ―を持つ言語はあまり多くないという事実に基づいている。

こうした点を踏まえて考えると, 「主語」だけが関わる「「は」と「が」の使い分け」に関わるレベル (第 1 段階) では, 説明時の用語としては「主語」のみを用いて「主題」を用いるべきではないと言える。その上で, 「主語」と「主題」の違いを段階的に学習者に納得してもらうことで, 「は」と「が」を適切に産出できるようになると考えられる。

注

(1) 三上によれば, 「主題」は, 「通常文頭にあつて「～について言えば (As for ~)」の意味を表す」ものである (三上 1960, 庵 2012)。

(2) ここで言う「主語」は一致 (agreement) などで規定される「文法的な主語 (grammatical subject)」のことで, 判断に関わる「論理学的な主語 (subject in logic)」とは異なる。印欧語では両者が未分化なのに対し, 日本語では両者は「が」と「は」で区別されている (三上 1963a, Iori 2016)。

(3) 学校文法では「は」と「が」をともに「主語」とし, そうすると説明に窮する (a) のような文を説明対象から外しているが, これこそ三上が強く批判したことである (三上 1963b)。

(a) 冷蔵庫にあったリンゴは太郎が食べた。

(4) 以下, 学習者への説明の便宜のため, 「主題」と「主語」の英訳を topic と subject とする。

(5) 格の階層について詳しくは庵 (2012: § 17) 参照。

(6) 後述のように英語では動作主を主語とする文が好まれるため, (6) のような受動文より (b) のような能動文が好まれる場合もある。

- (b) Taro wrote this book.
- (7) 「総記の「が」」の場合は (c) のように「A が B。=B (の) は A (だ)。」の関係が成り立つが、「中立叙述の「が」」の場合は (d) のように同様の関係は成り立たない。
- (c) 私がその会に出席する。=その会に出席するのは私だ。(総記：私以外は出席しない)
- (d) 雨が降っている。≠降っているのは雨だ。(中立叙述)
- (8) 一方、「私は～」で始まった発話は図 1 からわかるように、「(ガ節, ケド節) (より一般的には南 (1974, 1993) の C 類従属節) でない限り)「文」となる。このことを三上は次のような「ハの本務」として捉えている (三上 1960:115)
- (e) a. 「は」は文末まで大きく係る
b. 「が」は述語の語幹まで小さく係る
- (9) 「言いたいことを文頭に持ってくる」ことは汎言語的に見られる現象であり、「主題」という「概念」が珍しいわけではないが、「主題」を形態的にマークすることは珍しいと言える。
- (10) (14) の「野菜が」は総記解釈を比較的持ちやすいが、「X は Y が Z」構文では通常「Y が」は中立叙述解釈になる (そのため, (f) に対応する総記解釈の (g) は不自然である)。
- (f) 太郎は背が高い。
- (g) ??太郎が高いのは背だ。
- (11) 図 2 の「影響の受け手を主語にする」というのは (直接) 受身文の汎言語的特徴であり, (20a) が自然な場合も存在する。日本語の特徴は, テキスト内で「主題」が決まっている場合には可能な限りその「主題」を維持しようとすることで, そのため, その「主題」が「影響の受け手」の場合にはハーガ文や受身文の使用が義務的に (近く) なるということである。

参考文献

- 庵功雄 (2003) 『『象は鼻が長い』入門』くろしお出版
- 庵功雄 (2012) 『新しい日本語学入門 (第2版)』スリーエーネットワーク
- 庵功雄 (2018) 『一步進んだ日本語文法の教え方 2』くろしお出版
- 庵功雄 (2019) 『日本語指示表現の文脈指示用法の研究』ひつじ書房
- 庵功雄 (2020) 「「は」と「が」の使い分けを学習者に伝えるための試み—「主語」に基づくアプローチ—」『言語文化』57, 一橋大学
- 久野暉 (1973) 『日本文法研究』大修館書店
- 柴谷方良 (1985) 「主語プロトタイプ論」『日本語学』4-10
- 原田信一 (1973) 「構文と意味」『月刊言語』2-2
- 三上章 (1960) 『象は鼻が長い』くろしお出版
- 三上章 (1963a) 『日本語の論理』くろしお出版
- 三上章 (1963b) 『文法教育の革新』くろしお出版
- 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店
- 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』大修館書店
- Givón, Talmy (ed.) (1983) *Topic Continuity in Discourse*. John Benjamins.
- Iori, Isao (2017) "Brief Survey of Functional Differences between the "Topic" Marker WA and the "Subject" Marker GA in Modern Japanese." *Hitotsubashi Journal Arts and Sciences*. 58(1), 一橋大学

YNU 書き言葉コーパスから見る 補助動詞テミルの学習者の使用傾向に関する一考察

武中清香 (一橋大学大学院生)

1. はじめに

補助動詞テミルは、森田(1971)、吉川(1975)、高橋(1976)などの多くの先行研究において、主文末で意志性のある動詞につき、試行を表すことが一般に明らかにされている。

しかし、学習者の産出の中で以下のような、不自然な例が見られる。

- (1) ?? この言葉を覚えて、本当の意味での成長が出来た〇〇君に会えることを期待してみます。(R_task_5_K009.txt)
- (2) ?? 市が市民のことを一番大切にしているとこの問題については考えてみる必要もないと思います。(R_task_06_K021.txt)

「補助動詞は日本語学習者がなかなか使えない言語形式(市川 1990:209)」の一つであり、例文(1)(2)のように、テミルにおいても学習者の不自然な産出が見られる。しかし、補助動詞テミルの産出の難しさというのは、一文を見るだけでは判断できないものがある。

- (3) 私は他留学生3人と横浜国立大学の留学生の暮らしに関する調査をしてみました。(R_task_4_C049.txt)
- (4) A社のデジタルカメラの販売台数についての説明をして見ます。(R_task_3_K029.txt)

例文(3)(4)のようなものは、この一文だけを見ただけでは不自然さを感じることはあまりないと考えられるが、前後の文脈や話題といった観点から見ると、適切な産出とは言えない場合がある。(3)と(4)はそれぞれ以下のタスクの中で書かれた作文である。

表1 タスクの内容

タスク3 →例(4)	あなたはデジタルカメラの普及についてのレポートを書きましたが、先生にA社についてのグラフの説明を加えるように言われました。下記の文に続けて、このグラフの内容を説明する文章を書いてください。 「図1は、A社のデジタルカメラの販売台数についてのグラフである。」
タスク4 →例(3)	あなたは大学の留学生会の代表をしています。留学生の中から、大学側への要望として、留学生向けの奨学金を増やしてほしいという意見が出ています。学長にメールでこれまでの経過を伝え、奨学金増額の必要性について説明し、要望を述べてください。

例(3)は、書き手が留学生会の代表で、奨学金の増額を学長に要望するという内容である。この場面において「調査してみました」という表現は、読み手に軽い印象を与えてしまい、奨学金増額という重い内容であることや、自分が留学生会の代表であるという責任が感じられにくい文になってしまっている。また、例(4)はデジタルカメラの普及に関する文章で、この作文の最初に書かれた一文である。この文章は、グラフの説明を加えるように指示を受けて書いたもので、試しに説明するという意味で、テミルが使われる必要はないだろう。そのような場面で産出された文であるため、不自然さや違和感を覚えるのだと考えられる。

補助動詞テミルに関する先行研究は多くあり、対照研究や日本語教育という観点からも金谷他(2019)などがある。しかし、タスクの内容やテミルの出現位置などから分析・考察を行った研究は管見の限り見当たらない。よって、本発表では学習者が産出した例のうち、一文のみで誤用と判断されるような例ではなく、作文中のテミルの出現位置やタスクの内容から、運用上または文脈上の不自然な産出や誤用を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法と使用コーパス

今回使用した『YNU 書き言葉コーパス』(以下、YNU コーパス)である。YNU コーパスは、日本国内という環境でデータを収集し、日本語母語話者 30 名、韓国語母語話者・中国語母語話者各 30 名の書き言葉(以下、作文)の資料を同世代の日本語母語話者と比較できるようにしたものである。被調査者を「上位群(10名)」、「中位群(10名)」、「下位群(10名)」の三つに分け、各母語別のグループ 360 編ずつ(12 タスク×30 名×3 母語)、計 1080 編の作文を収集してある。

分析の手順としては、まず YNU コーパスのすべてのタスクから補助動詞テミルが出現している作文を抽出し、その後、話題や文脈からの適切性、出現位置の観点から分析した。

3. 考察

3-1. 12 種類のタスクにおけるテミルの出現状況

ここでは、全 12 種類のタスクにテミルがどれくらい出現したのかを確認する。日本語・中国語・韓国語のそれぞれの母語話者別にテミルの出現数を調べた結果が表 2 である。

表 2 タスクごとの母語話者別テミルの出現数

	タスク 1	タスク 2	タスク 3	タスク 4	タスク 5	タスク 6	タスク 7	タスク 8	タスク 9	タスク 10	タスク 11	タスク 12	計
日本語	4	1	0	1	20	1	22	0	24	1	0	2	76
中国語	6	5	0	4	7	6	18	2	32	0	0	0	80
韓国語	7	3	1	1	15	1	19	1	12	2	5	2	69
計	17	9	1	6	42	8	59	3	68	3	5	4	225

表2から、最もテミルが出現していたのは中国語母語話者の作文であることが確認できる。また、韓国語母語話者においては、日本語・中国語母語話者よりも出現数は少ないが、すべてのタスクでテミルの産出が見られた。しかし、不自然な産出という点で言うと、中国語母語話者は80の出現数のうち、12例である一方、韓国語母語話者は69例中16例あり、割合としては韓国語母語話者の方が多いことが分かる。

また、タスクごとに見ていくと、全体の出現数ではタスク5, 7, 9において多く出現していることが分かる。母語話者ごとでは、日本語母語話者はタスク5, 7, 9において近い出現数を示しているが、中国語母語話者はタスク9で最もテミルが出現しており、タスク5においてはほかの母語話者と比較するとテミルがあまり出現していないことが確認できる。また韓国語母語話者は、タスク7で最も多くテミルが出現しているが、ほかの母語話者との違いとしては、すべてのタスクにおいてテミルが産出されているという特徴がある。

3-2. タスクの内容から見るテミルの使用傾向

ここでは、特にテミルの出現数が多かったタスク5, 7, 9を中心にみていく。タスク5, 7, 9の内容は以下の通りである。

表3 タスク5・7・9の内容

タスク5	あなたの後輩は、交通事故に遭い、もう2カ月も入院しています。就職活動や卒業論文の時期が近づき、将来に不安を感じているようで、相談に乗ってほしいと頼まれました。実はあなたも後輩と似たような経験をしたことがあります。自分の経験を踏まえ、後輩に励ましの手紙を書いてください。
タスク7	指導教授の伊藤先生が休暇であなたの国(故郷)を訪問するそうです。お薦めの観光スポットや名物を教えてほしいとメールで頼まれました。詳しく伝えてください。
タスク9	あなたは、町の国際交流センターの広報紙で、「国の代表的な料理を紹介する」というコーナーの執筆を依頼されました。あなたの国の代表的な料理の一つ選んで、どんな料理か、どうやって作るのか、どんな時に食べるのか、など詳しく書いてください。

まず、日本語・中国語母語話者のテミルの出現数が最も多かったタスク9を見る。日本語母語話者は「食べてみてください」や「作ってみてください」のように使っていることが多く、「てみてください/下さい」の形式は24例中18例と多くを占めていた。一方、中国語母語話者に特徴的な出現傾向としては、32例中23例の前接動詞が「作る」であることが挙げられる。また、日本語母語話者と比較すると、中国語母語話者のほうが後接形式にバリエーションがあることが分かる。日本語母語話者と同様に「てみてください」が11例と最も多かったが、「てみたらいかがですか」「てみるのはいかがですか」のような提案の仕方では表現していたのは7例、「てみよう/てみましょう」は6例、「てみてほしい」は4例であった。このタスクでは、不自然な例自体がほとんど出現しなかった。

次に、韓国語母語話者において最も出現数が多かったタスク7について見る。表4のよ

うに、タスク7は不自然な使用傾向も複数見られた。

表4 タスク7の中国語・韓国語母語話者の使用例

C001	(5)伊藤先生、今度の中国観光の計画などについて <u>考えてみました</u> 。メールで簡単に紹介させてください。初めての中国旅行ということで、中国代表的な都市、上海と北京を中心にまわればいいのではないかと思います。
C025	(6)伊藤先生、ごメールをいただいて、本当にうれしかったです。中国に行くなら、上海は <u>必ず行ってみてください</u> 。 (7)上海に行くなら、まず、見るものをおすすめます。人民広場と外灘と城●●は <u>必ず行ってみてください</u> 。
C048	(8)この前、先生から観光スポットと特産品の紹介を依頼されましたが、考えた結果、以下の内容でまとめてみたいと思います。まず、観光スポットについて、一つは揚子江の三峡あたりをお勧めしたいと思います。
K019	(9)一応、 <u>さがしてみました</u> 。 (10)また、食べものが多いんですが、5~7時ぐらいに席が空いているようなところには行かないのいいと思います。 <u>ちょっとおすすめしてみると「ソレ」というところの焼き肉が安くておいしいのでぜひ食べてみてください</u> 。
K023	(11)私的に一番おすすめするところが“ギョンブグン”ですよ。これは昔の城であり韓国の歴史を感じることもできます。時間が合わせばそこで“ハンボク”という韓国の伝統衣装を <u>着てみることもできますよ</u> 。
K029	(12)そして「●●」と言うさかんな街があって、ショッピングとかができます。この二つの場所は韓国に来たら <u>行って見なければならぬ</u> と言われるとても人気の観光地です。では、いい休みを過ごしてください。

作文を通して見ると、中国語母語話者の不自然な例と韓国語母語話者の不自然な例は少しタイプが異なるようにも思える。上に挙げた C001 や C048 の中国語母語話者の産出例はタスクの内容が問題で起きているというよりは、テミルの出現位置が問題となる可能性が考えられる。この点については、3-3において述べる。次に、C025 について考えたい。C025 は「行ってみてください」のみでは全く不自然ではないが、「必ず」と共起することによって不自然さが増しているようである。

一方、K019 のような韓国語母語話者の産出例はタスクの内容とも関係があると考えられる。このタスクでは指導教授に向けて書いた文章である。単に文法的な判断としては「一応、さがしてみました」も全く問題ないが、指導教授に向けて書かれたものであると考えられると、少々失礼な印象を受けるのではないだろうか。それは、「一応」という語彙の問題も考えられるが、テミルをつけることによって、「少しやってみたこと」のような軽い印象を相手に与える可能性があるからだろう。このような学習者の産出例は実際に誰に向けて書かれたものなのか、どのような場面で使用されたのかなど、タスクの内容についても同時に確認する必要があると考えられる。また、失礼な印象を与えない場合でも K023 や K029 のように、あえてこの場面でテミルを使わなくてもいいような場面で、使用されているも

のもよく見られる。これだけでなく、韓国語母語話者にはテミルの明らかな誤用も見られたが、それはテミルに対応する韓国語の *boda* が、韓国語で高い頻度で使われることの影響だと考えられる。

3-3. 作文中の出現位置から見るテミルの使用傾向

ここでは、作文中の出現位置からテミルの使用傾向について観察する。中国語母語話者のテミルの出現数は 80 例だが、そのうち不自然だと判断したものは 12 例である。また、韓国語母語話者のテミルの出現数である 69 例のうち、不自然だと判断したものは 16 例である。このうち、文法上の問題がないものの、タスクの内容として適切な表現であるとは言いがたいものも多く見られた。また、それ以外の不自然な産出に、なぜあえてこの場でテミルを使用するのが分からないものも存在した。例えば、以下のような例である。

表 5 テミルの出現位置から見る不自然な例

C048	<p>(13)横浜国立大学留学生協会会長の【C048】です。</p> <p>この度留学生の奨学金についていろいろまとめてみて学長先生にメールして報告することにしました。お忙しいところ突然のメールすみません。最近ある留学生から大学に留学生向けの奨学金をもっと増やすように働きかけて下さいという旨の意見がありましたので、ご報告致します。また、私自身もそれに賛成していますので、私なりにその<u>必要性</u>をまとめてみました。まず留学生の数が増えています。その為奨学金もそれに比例して増やして頂きたいものです。</p> <p>(14)いつもお世話になっております。この前、先生から観光スポットと特産品の紹介を依頼されましたが、考えた結果、以下の内容で<u>まとめてみたい</u>と思います。まず、観光スポットについて、一つは揚子江の三峡あたりをお勧めしたたいと思います。</p>
C058	<p>(15) この間話してた論文、つい最近書き始めたよ。書いているうちに、もう一度『環境学入門』を読み返さないといけないなあと気がついて、学校の図書館にあるものを借りようと思ったら、貸出中のようで、どうしようかなとちょっと困っちゃって。確か鈴木ちゃんはその本を持ってるよね？一日だけでも助かりますので、その本を貸してもらえませんか？国立図書館にもあるようだけど、論文の締切が迫ってて、なかなか探しに行く余裕がなくて、鈴木ちゃんに<u>お願い</u>してみました。では、返事を待っています。</p>
C061	<p>(16) この 2 ヶ月の間、就職活動と卒業論文のことにとっても心配しているでしょう。実は私も 3 年生の時同じようなことに遭ったことがあります。だから、林さんの心配している気持ちがものすごくわかっています。それじゃ、私は当時の気持ちをちょっと話してみましよう。当時ちょうど就職活動が始まった 2 ヶ月もたたないところ、自転車から転んでしまって 3 週間入院しました。就職活動も学校も全部しばらく休まなきゃいけなかったです。毎日いらいらしていました。</p>
K003	<p>(17) それで、もっと小さい頃から、英語に接して、英語を入試のような勉強ではなく、楽しめる時期があったらよかったなとずっと思っています。早期教育が問</p>

	題になっているのも事実ですが、外国で暮すとか、外国人と交流することがどんどん増加しているので子供の頃からの英語教育は悪くないと思います。以上、私の意見を述べてみました。よろしかったらコメントでもお願いします。
K029	(18) A社のデジタルカメラの販売台数についての説明をしてみます。まず2004、100千台から始まった販売台数は2006年までだんだんへて、2006年には60千台まで減りました。2008年まではその数は少しずつ増えだが2008年まではほとんどその差がなかつたです。

上に挙げた例は基本的に単文で見ると、不自然さを感じない文ではあるが、文脈やテミルの出現位置などの観点から見ると、不自然さがある。特に、作文のはじめやおわり、まとめの文として出現するテミルについては、不自然さがあった。テミルの適切な産出の難しさは単文だけでは気づかれにくく、文章の前後の文脈などから違和感を覚える場合がある。

4. まとめ

以上、日本語・中国語・韓国語母語話者における補助動詞テミルの産出の様子について分析した。韓国語母語話者にはテミルの明らかな誤用も見られたが、それはテミルに対応する韓国語の *boda* が、韓国語で高い頻度で使われることの影響だと考えられる。さらに、作文中の出現位置から分析すると、中国語・韓国語母語話者は、作文のはじめにおいて「説明をしてみます」、おわりやまとめとして「述べてみました」「まとめてみました」のような文脈上不自然な例を産出していたが、日本語母語話者にはあまり見られなかった。このように、作文の文脈や出現位置から、単文を見ただけでは判断しにくい学習者の不自然な産出や使用傾向が明らかになった。

参考文献

- (1) 市川保子(1990)「「～てみる」「～ておく」「～てくる」の表現意図—話し手の意志表現を中心に—」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』5, pp.209-228, 筑波大学留学生教育センター.
- (2) 金谷由美子・プーンウォンプラサートタニット・クイシェンキアン・バーンセンピシャモン(2019)「気づきにくい学習者/母語話者間のミスコミュニケーション：V-テミルと韓国語 V-boda、タイ語 *lɔɔŋ-V-duu*、クメール語 *sa:k-V-mə:l* との対照」『日本語・日本文化研究』29, pp.157-176, 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻
- (3) 高橋太郎(1976)「すがたともくろみ」, 金田一春彦(編)『日本語動詞のアスペクト』pp.119-153, むぎ書房。(高橋(1969) 教育科学研究会文法講座テキストの再録)
- (4) 森田良行(1971)「動作の起こり方を表す語について—「てしまう, ておく, てみる, た」の用法—」『講座日本語教育』7, pp.22-26, 早稲田大学語学教育研究所.
- (5) 吉川武時(1975)「「～てみる」の意味とそれの実現する条件」『日本語学校論文集』2, pp.36-51, 東京外語大学外国語付属日本語学校.

韓国語を母語とする日本語学習者の聴解における困難点

任ジェヒ (立教大学)

1. 研究目的

日本語学習者（以下、学習者）が日本語でコミュニケーションを行うときに役に立つ教材作成や実践のあり方の提案につながる重要な研究課題として、学習者の理解過程に注目することが挙げられている（野田・中尾 2022 など）。本研究の目的は、韓国語を母語とする学習者の聴解における困難点を明らかにすることである。そのために、「日本語非母語話者の聴解コーパス」を用いて、学習者が音声のどのような部分を聞くときに、適切に理解できないのか、それはなぜなのかを分析する。

2. 調査方法

「日本語非母語話者の聴解コーパス」に公開されている韓国語を母語とする学習者 24 名のデータを対象とした。「日本語非母語話者の聴解コーパス」は、「日本語非母語話者に日本語で話されたことを聞いてもらいながら、その理解過程を母語か母語に準じる言語で話してもらい、それを文字化し、日本語訳をつけたもの」である。表 1 は、24 名の学習者が取得した日本語能力試験のレベルと聴解調査のときに聞いた素材をまとめたものである。

表 1 本調査で用いたデータの詳細

日本語能力試験	聞いた素材		データ数
日本語能力試験 N1 取得	講義（法学，経済学，社会学，心理学）	9	10
	雑談（初対面の会話）	1	
日本語能力試験 N2 取得	講義（法学，経済学）	2	8
	雑談（初対面の会話）	6	
日本語能力試験 N3 取得	雑談（初対面の会話）	3	3
日本語能力試験 N4 取得	講義（経済学）	1	1
日本語能力試験 N5 取得	雑談（初対面の会話）	1	1
取得なし（学習歴約 1 年）	雑談（初対面の会話）	1	1
合計			24

分析においては、24 名の学習者が聞いた素材の音声聞いた後、文字化されたデータから学習者が適切に理解できなかった事例を抽出し、聴解における困難点を分類した。

3. 調査結果の概要

調査結果から韓国語を母語とする学習者の聴解における困難点を分類すると、(1) から (4)

のようになる。

- (1) 音声似ている語を理解するときの困難点：学習者が知っている語と音声似ている語を理解するときの困難点
- (2) 固有の名称を表わす語を理解するときの困難点：人名などのように固有の名称を表わす語を理解するときの困難点
- (3) 個々の語を理解するときの困難点：1つの発話にある複数の語を個々のものとして理解するときの困難点
- (4) 複数の話題を理解するときの困難点：1つの発話にある複数の話題の切り替えを理解するときの困難点

なお、上記の4つのどれかに分類できない事例や複数の原因が複合している事例もあった。本研究では、どの事例についても、どの原因が中心になっているかを考え、便宜的に4つの中のどれか1つに分類した。

(1) から (4) について、それぞれ4. から7. で詳しく述べる。

4. 音声似ている語を理解するときの困難点

「音声似ている語を理解するときの困難点」というのは、学習者が知っている語と音声似ている語を理解するときの困難点である。たとえば、韓国語に入っている漢語の音声と似ている語を聞くときの困難点である。具体例として、(5) や (6) が挙げられる。

(5) は、古代ギリシャで用いられた「ノモス」という語の日本語訳について話した後、経済学の語源を説明している部分である。

- (5) ノモスというのはみなさんご存知だと思いますが、秩序とかありかた、というふうに訳されます。(中略)で、その後ですね、まあこの経済学、その内容に応じていろんな訳語が出ました。 (「青い鳥」はいるか—経済学で考える(学術俯瞰講義)第1回手袋を買いに—市場理論とは?)

しかし、日本語能力試験 N1 取得の学習者(L-KR0005)は(5)を聞いて、「ノモスというのは、秩序、あるべき姿というように略式されている。短縮されている」と答えた。「ヤクサレマス」の「ヤク」を、韓国語に入っている漢語「略式」(ヤクシキ, 약식)と誤解したことが原因である。この学習者はその後続く発話に含まれている「訳語」についても、「略語」と理解した。

次の(6)は、二次的著作物とは何かを説明している部分である。

- (6) え、それからもう1つ二次的著作物という言葉が時々出てくるんですが、これは、なにか著作物があって、それに創作性を加えて別の形にした、ものを二次的著作物と言っています。 (著作権セミナー～教育活動と著作権～)

しかし、日本語能力試験 N2 取得の学習者 (L-KR0004) は (6) を聞いて、韓国語に自信はないが「理智的な著作物」ではないかと答えた。「二次的」の「ニジテキ」を、韓国語に入っている漢語「理智的」(이지적, 이지적) と誤解したことが原因である。またデータ収集者が「二次的とはどういうものか」と聞くと、「2 つとも含まれた」ものだと答えた。

5. 固有の名称を表わす語を理解するときの困難点

「固有の名称を表わす語を理解するときの困難点」というのは、人名などのように固有の名称を表わす語を適切に理解するときの困難点である。たとえば、日本の教科書に登場する作家名や作品名を聞くときの困難点である。具体例として、(7) や (8) が挙げられる。

(7) は、児童文学作家「新見南吉」による『手袋を買いに』の表紙について説明している部分である。

(7) で、この絵は、新見南吉の童話を元にした、まあ本から拝借したんですけれども、
(後略) (「青い鳥」は
いるか—経済学で考える(学術俯瞰講義) 第1回手袋を買いに—市場理論とは?)

しかし、日本語能力試験 N1 取得の学習者 (L-KR0002) は (7) を聞いて、本の題目は聞き取れなかったが、「南極海を主題に抜粋をした内容」と答えた。「ニイミ ナンキチ」が作家名ではなく、本の主題であると誤解したうえに、「ナンキチ」と似ている音声「ナンキョク」と聞き誤ったことが原因である。

次の (8) は、「guts」(根性)の意味について説明している部分である。

(8) 英語で、心ってという言葉、これからもうちょっと詳しく言いますが、guts という言葉がありますね。guts。これはあのガッツ石松のガッツですね。OK 牧場、知らないか、みなさんね。知ら、全然反応しないってことは知らないよね。[笑う]
ガッツ石松は、だけど、知ってるでしょ。ね。たまにテレビに出てきますからね。
(【心理学基礎論 I (思想と歴史)】)

しかし、日本語能力試験 N1 取得の学習者 (L-KR0020) は (8) を聞いて、「ガッツ イシマツ」が「ガッツ シマスネ」に聞こえろとし、「ガッツ」の意味として次の3つを挙げた。心の治療に使うという意味で「ガッツ」と音声似ている「ガーゼ」、 「ゲップ」、そして講義を行っている教員がガッツポーズをしていたことから「がんばる」が考えられると答えた。「イシマツ」を「シマス」と聞き誤ったことが原因である。

6. 個々の語を理解するときの困難点

「個々の語を理解するときの困難点」というのは、1つの発話にある複数の語を個々のものとして理解するときの困難点である。たとえば、フィラー^(注1)の直後に動詞がある部分を聞くときの困難点である。具体例として、(9) や (10) が挙げられる。

(9) は、初対面の相手に、出身地を聞かれたときの男性話者の発話である。

- (9) 出身地、わたくしも、韓国なんですけど、はい、今ちょっと、ま、わけあって、私はその会話、あのえっとまあ、話し相手っていう漢字になってますね。

(初対面会話の会話 (女性と男性))

しかし、日本語能力試験 N3 取得の学習者 (L-KR0003) は (9) を聞いて、「「ワケアテ」と聞こえて、理解できなかった」と答えた。フィラーの「ま」と直後の「わけあって」を個々の語として理解できなかったことが原因である。その後、データ収集者が「わけあって」の意味を聞くと、「役割を分けた、私はこの役を引き受けた」と答えたため、「訳あって」が理解できなかったことがわかる。

次の (10) は、講義を行っている教員が、日本音楽著作権協会について見解を述べている部分である。

- (10) えー日本音楽著作権協会というね、こう、なんというかね、こう、素晴らしい団体がありますけどもね。ね。もうね、最近とみにすばらしさがこうね、日増しに増してる感じがこう、しますけれども。 (『著作権の必須知識を今日 90 分で身につける!』福井健策, KeioOpenLearning, 2017)

しかし、日本語能力試験 N1 取得の学習者 (L-KR0008) はこれを聞いて、「「トミニス」がなにかわか」らないと答えた。副詞「とみに」と直後の名詞「すばらしさ」を個々の語として理解できなかったことが原因である。

7. 複数の話題を理解するときの困難点

「複数の話題を理解するときの困難点」というのは、1つの発話にある複数の話題の切り替えを理解するときの困難点である。たとえば、関連している2つの話題について発話が続く部分を聞くときの困難点である。具体例として、(11) や (12) が挙げられる。

(11) は、1つ目の話題「デビッド・ヒューム」の「人間は知覚の束」という主張から影響を受け、2つ目の話題「カント」が「神の非存在の証明」を主張したと説明している部分である。

- (11) デビッド・ヒュームは、人間っていうのは、まあ、まあ存在するのではなくてですね、人間の感情とか知覚、そういったものが、まあ人間というのを形作っている、私というものはあくまでも知覚の束なのだということを言った人ですが、それがまあ、あの、のちに、カント、この人カントですね、カントに影響を与えて、カントの、神の、非存在の証明、あ、すみません、存在証明はできないという話に繋がっていきます。 (「青い鳥」はいるか—経済学で考える(学術俯瞰講義)第1回手袋を買いに—市場理論とは?)

しかし、日本語能力試験 N1 取得の学習者 (L-KR0002) は (11) を聞いて、カントが「感

情についての非存在の証明」を説明したと答えた。1つ目の話題「デビッド・ヒューム」の説明にあった「感情とか知覚」を、2つ目の話題「カント」が証明する存在だと誤解したことが原因である。

次の(12)は、『手袋を買いに』のあらすじを説明している部分である。1つの大話題「こぎつねが手袋を穿る背景」について、①帽子屋さんが手袋を販売している、②帽子屋さんが手袋をどこかから仕入れている、③手袋を作っている労働者がいる、という3つの小話題が展開されている。

- (12) まあこのこぎつねが手袋を穿るといふことの背景には、それを売ってくれる帽子屋、まああの物語の中では帽子屋が手袋を売っているということなので、まあ帽子屋さんに行くということが重要ですし、その帽子屋さんも自分のところで手袋を買ったわけではなくて、あの、作ったわけではなくて、どこかからかそういった手袋を仕入れていると、で手袋を作っている工場の労働者、まあ工場である必要は必ずしもないですが、そういった労働者がいる。「青い鳥」はいるか—経済学で考える(学術俯瞰講義)第1回手袋を買いに—市場理論とは?)

しかし、日本語能力試験 N4 取得の学習者(L-KR0012)は(12)を聞いて、①帽子屋さんが帽子を販売している、②帽子屋さんが帽子をどこかから仕入れている、③手袋を作っている労働者がいる、と答えた。①、②、③がすべて手袋についての話であることが理解できず、①と②は帽子について、③は手袋についての話だと答えた。同じ素材を聞いた日本語能力試験 N1 取得の学習者(L-KR0002)も、手袋の意味は知っているものの、この部分については適切に理解することができなかった。

8. まとめと今後の課題

本研究では、「日本語非母語話者の聴解コーパス」を用いて、韓国語を母語とする学習者の聴解における困難点を分析し、(13)から(16)を明らかにした。

- (13) 学習者が知っている語と音声が付いている語を理解するときの困難点:たとえば、「訳す」の音声を韓国語に入っている漢語「略式」(ヤクシキ, 약식)だと誤解し、講義を聞き誤るときがある。
- (14) 人名などのように固有の名称を表わす語を理解するときの困難点:たとえば、児童文学作家「新見南吉」が人名であることが理解できず、講義を聞き誤るときがある。
- (15) 1つの発話にある複数の語を個々のものとして理解するときの困難点:たとえば、フィラーの「ま」と直後の「わけあって」を個々の語として理解できず、雑談を聞き誤るときがある。
- (16) 1つの発話にある複数の話題の切り替えを理解するときの困難点:たとえば、1つ目の話題「デビッド・ヒューム」の説明にあった「感情とか知覚」を、2つ目の話題「カント」が証明する存在だと誤解し、講義を聞き誤るときがある。

今回分析したデータ 24 件中 18 件が日本語能力試験 N1 と N2 を取得した韓国語を母語とする学習者であったため、日本語レベルや母語による困難点の違いは把握することができなかった。今後の課題としては、聴解困難点の調査をさらに進め、学習者の日本語レベルや母語によって、どのような困難点の違いがあるかを明らかにすることが挙げられる。

野田他 (2016) や中山 (2017) など、学習者の聴解困難点に注目した研究は増えつつあるが、データのさらなる確保と多様化が課題として残されている。学習者の拡大により、学習者が聞く必要がある素材や聞きたい素材は以前よりも多様である。さまざまな学習者を対象に聴解困難点の調査を実施し、学習者の多様な言語生活の実態を把握したうえで、教材作成や実践のあり方について検討を重ねていく必要がある。

注

- (1) ここでは、定延 (2010, p.27) に従い、「フィラー」を「伝統文法「感動詞」とほぼ重なり、実質的内容が希薄で、生起位置が統語的に制限されない語群を指すもの」とする。

参考文献

- (1) 定延 利之 (2010) 「会話においてフィラーを発するということ」『音声研究』第 14 巻第 3 号, 27-39.
- (2) 中山 英治 (2017) 「雑談における中級日本語学習者の聴解困難点」『大阪産業大学人間環境論集』16, 145-158.
- (3) 野田 尚史・中島 晶子・村田 裕美子・中北 美千子 (2016) 「日本語母語話者との対話における中級日本語学習者の聴解困難点」『ヨーロッパ日本語教育』20, 219-224.
- (4) 野田 尚史・中尾 有岐(編) (2022) 『日本語コミュニケーションのための聴解教材の作成』ひつじ書房

資料

- (1) 「青い鳥」はいるか—経済学で考える (学術俯瞰講義) 第 1 回手袋を買いに一市場理論とは? (松井彰彦, 東京大学, 2011) .
- (2) 【心理学基礎論 I (思想と歴史)】 (道又爾, 上智大学, 2019) .
- (3) 著作権セミナー～教育活動と著作権～ (尾崎史郎, 九州大学, 2014) .
- (4) 『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 (慶應義塾大学教養研究センター「情報の教養学」) .
- (5) 野田尚史 (他) 「日本語非母語話者の聴解コーパス」, 2020-.
[<http://www.nodahisashi.org/jsl-rikai/choukai/>]

<付記>

本研究は JSPS 科研費 22H00669 の研究成果である。

ありふれた日本語教育言説に向き合うために

—焦点会話法に基づく問いのデザイン—

嶋津百代 (関西大学)

1. はじめに

本発表は、大学の日本語教師養成課程を履修している学生が、日本語教育に関する言説に向き合い、その意味を探り、言説の根底にある言語教育観を捉えていくためにデザインした活動を紹介するものである。嶋津 (2021) が提案している「言語教育観教育」を目指した活動を参考にし、新たに設計した実践のモデルを提示する。本発表では、実践の中でも特に、批判的リテラシー (フレイレ, 1979; Giroux, 2020) の育成を目標としたリフレクション・セッションの活動を取り上げる。このセッションでは、日本語教師養成課程の学生が、日本語教育を語ることばから、自らの日本語教育観を問い直していく。リフレクション・セッションの活動には、4つのステップに沿った振り返りの手法である「焦点会話法」(ICA Canada, 2000) を採り入れている。本発表では、学生自ら考えた焦点会話法における問いかけの内容、焦点会話法を体験した後の学生による振り返り、その過程で浮上した焦点会話法の実践に関する留意点と課題、このような活動の日本語教師養成・研修への応用可能性を考察する。これらの考察をもとに、日本語教師養成・研修の初期段階で、批判的リテラシー育成のための活動を取り入れる可能性を見出す。

2. 日本語教育における教育言説の考察

今津・樋田(2010)では、教育言説は「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するものをいう」(p.9)と定義されている。このような教育言説は、教育現場に自明のことばとして流布しているが、教師が自ら発することばの意味やその影響力を振り返ったり、ありふれた言説を支えている特定の言語教育観が現場で再生産されていることを疑問視したりすることは、それほど多く行われていないのではないだろうか。

例えば、嶋津他 (2023) は、日本語教育の現場に観察できる様々な言説を取り上げ、日本語教師教育者がそれらの言説を批判的に検討するプロジェクトを紹介している。教師教育者の視点からの批判的検討を通して、教師教育者自らが、教育現場に支配し続けている言説とそれらの言説に示される言語教育観に対する意識化を図り、かつ、それらの言説の無自覚な使用や、無批判的に受け入れてきた言語教育観に対する省察を行っている。

嶋津他 (2023) に先立って、嶋津 (2021) は、日本語教育実習生の言説を質的に分析し、現場に潜在している言語教育観に関して考察を行っている。そして、日本語教師養成講座の関連授業で行われた教育実習生間の活動からの示唆に基づき、「日本語教師教育の一環として、ことばが放つ影響力に気づきを促し、ことばの教育者としての批判的な視点と思

考の立て方の育成を目指す『言語教育観教育』(p.199)を提案している。ここで紹介されている活動については、次章で説明する。

3. 言語教育観と批判的リテラシーの接点

嶋津(2021)が紹介しているのは、日本語教師養成講座の必須科目の1つである「言語教育学」で行った「言語教育観」教育を目指した活動である。活動ではまず、授業内容のテーマに則したトピックの中から、言語教育観や言語学習観が生起されるようなトピックが選ばれ、学生はそれに基づいたエッセイの執筆が課される。次に、それらのエッセイの記述を資料として、ダイアログ・セッションが行われる。ダイアログ・セッションでは、所与のエッセイ・トピックについて1人が意見を述べると、それに対してもう1人が質問を投げかける。エッセイの文言や表現、内容をもとに、自分の意見を形作っている言説の意味に気づくように、問答的なやり取りが行われていく。そのようにして、「他者との対話と、思考の言語化を重ねることで、自分の声生まれることを期待し、その声、自分の言語教育観になっていく」(p.196)ことが期待されている。

ダイアログ・セッションを通して、日本語教師の養成段階にある学生たちが、自分の考えやことばのどこが問題なのかに気づいていくことが、嶋津(2021)では明らかにされていたが、そのような言説の問題点に気づくことができても、自らの言語教育観を言語化していくことの難しさが課題として残されていた。その点に鑑み、嶋津(2021)の言語教育観教育の実践を成す(1)(エッセイ活動, 改め)エッセイライティング・セッションと、(2)ダイアログ・セッションに、(3)リフレクション・セッションを加えた3段階のモデルを提案する。

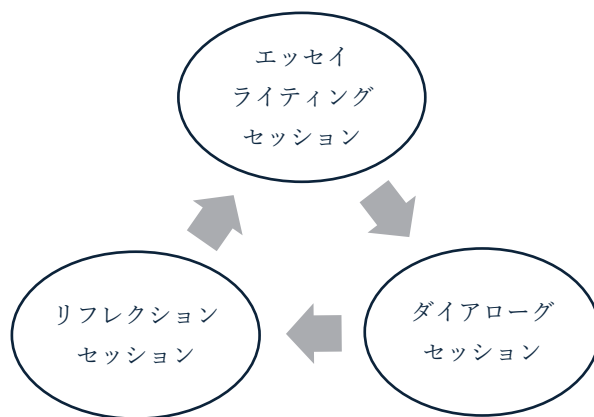


図1 言語教育観教育実践のモデル

より具体的に言えば、本発表で取り上げるリフレクション・セッションの活動は、今後日本語教育にかかわっていく学生が「批判的リテラシー」(フレイレ, 1979; Giroux, 2020)を獲得することを目標としている。批判的リテラシーは、テキストにおける支配的な言説や、正統とされている物の見方によって形成されてきた自身のことばなどを、他者と批判的に解きほぐし、捉え直していく力である。この活動は、自身のことばによって、他者に

どのような影響を与える可能性があるか、また、どのような教育に関する認識や価値判断が生み出されているか、つまりは、そのことばを発している自分自身がどのように他者や社会に位置づけられることになるかを探求していくことを目的としている。嶋津(2021)が主張するように、「従来の教育現場に蔓延るイデオロギーに基づいた言語教育観から脱却して、自分のことばで語ることでできる言語教育観を得るためには、自明性を疑い、偶有性を認める態度と意識が求められる」(p.198)のであるならば、「自明性を疑い、偶有性を認める態度と意識」を培う批判的リテラシーの育成が同時に望まれると考える。

4. リフレクション・セッション：焦点会話法に基づく問いのデザイン

実際の日本語教師養成課程の授業で、上述の言語教育観教育実践を導入する前に、2023年11月に試行的に実施した実践の内容を、以下紹介する。

4-1. 言語教育観教育実践の手順

日本語教師養成課程に在籍する学生8名に依頼し、(1) エッセイライティング・セッション、(2) ダイアログ・セッション、(3) リフレクション・セッションを体験してもらった。

(1) エッセイライティング・セッションとして、「日本語学習者が身につけるべき能力は何か」について意見を述べたエッセイを事前に提出してもらった。学生はこのトピックについて考えを巡らせる際に、学習者の視点から教師の視点へと移行することが求められ、各自の内にある日本語教育観が表面化してくることが想定された。

その後、学生たちのエッセイの記述内容をもとに、2名1組(1~4組)の(2)ダイアログ・セッションをオンラインで30分行った。ダイアログ・セッションでは、嶋津(2021)の活動を参考に、問答的なやり取りを繰り返し、言説の問題点を言語化していった。

そして、その1週間後に1時間の(3)リフレクション・セッションをオンラインで実施した。リフレクション・セッションは、先述のように、批判的リテラシーを育成することが目標であるが、前回のダイアログ・セッションでのやり取りを振り返り、日本語教育を語ることばから自らの日本語教育観を問い直していくことが現在の目的である。リフレクション・セッションにおける具体的な問いのデザインについては、次節で述べる。

4-2. リフレクション・セッション活動における焦点会話法

本発表では、「リフレクション・セッション」の活動に焦点を当てる。批判的リテラシーを育成するための活動には、「焦点会話法(Focused Conversation Method)」(ICA Canada, 2000)を採り入れる。この焦点会話法は、何らかの活動を行った後の振り返りの手法の1つであり、振り返りを行う際に、以下の問い「ORID(オーリッド)」を用いて、参与者間で質問し合い、新たな気づきを促していく方法である。

- (1) 客観的・事実を引き出す問いかけ (Objective question)
- (2) 起きたことへの反応を引き出す問いかけ (Reflective question)

(3) 解釈や意味を引き出す問いかけ (Interpretative question)

(4) 次なる可能性を引き出す問いかけ (Decision question)

これらの4つのステップを踏むことで、振り返りにおいて気づいたことや学んだことを、次に活かす道筋が立てやすくなる。

焦点会話法を通して、これまでの活動を振り返り、学生間に新たな気づきを促すためには、それぞれの問いの目的や段階を理解した上で、これら4種類の問いが作成できるかどうか、かつ必要となると思われる。そのため、リフレクション・セッションの前に、まずは協力者間で、問いそのものを検証し、さらに問いかけの結果、どのような応答の可能性もあるかも念頭に置きつつ、考えてもらった。その際に挙げられた問いを、表1にまとめる。

表1 ORIDの問いかけ例

(1) 客観的・事実を引き出す問いかけ (Objective question)	<ul style="list-style-type: none">● 何が起こったか。● どの発言が印象に残っているか。それはなぜか。
(2) 起きたことへの反応を引き出す問いかけ (Reflective question)	<ul style="list-style-type: none">● 大きく反応したのは、何がきっかけだったか。● ダイアログ・セッション前後の気持ちやモチベーションに何か変化があったか。
(3) 解釈や意味を引き出す問いかけ (Interpretative question)	<ul style="list-style-type: none">● ダイアログ・セッションのポイントは何だったか。なぜそう思うか。● それらには、どのような意味があると思うか。
(4) 次のステップを引き出す問いかけ (Decision question)	<ul style="list-style-type: none">● 話し合ったことで、今後役立つことは何か。● 話し合ったことは、私たちの何をどう変えるか。● 気づいたことや学んだことを日本語教育にどのように活かすことができるか。

以上の4つのステップに則し、これらの問いかけを例として、リフレクション・セッションに臨む。

4-3. リフレクション・セッションにおけるORIDを用いた話し合い

本発表では、リフレクション・セッションにおける学生間のやり取りの一例を提示する。ダイアログ・セッションを振り返る際に、ORIDを用いて互いに質問し合うやり取りである。ここでは、1組のリフレクション・セッションの前半の内容をまとめたものを、以下に述べる。

1組のリフレクション・セッションの前半では、Aによるダイアログ・セッションの振り返りが行われた。1週間前のダイアログ・セッションで、エッセイ・トピックであった「日本語学習者が身につけるべき能力とは何か」に関する意見として、「日本の文化や習慣の中でも、高コンテクスト文化や察しの文化を理解し実践できる能力」というAの

意見が中心に話し合われていた。ダイアログ・セッションでは、Bによる「学習者はなぜ日本の高コンテキスト文化や察しの文化を理解して実践する必要があるのか」という質問から「そもそも日本は高コンテキスト文化や察しの文化なのか」についてのやり取りがあった。そのようなやり取りの中で、AもBも「高低コンテキスト文化」や「察しの文化」は、異文化コミュニケーションの授業で学んだ内容であるが、果たして日本語学習者も同様に学ぶべきことなのかと、疑問視するに至っていた。リフレクション・セッションでは、BがAにORIDに沿って質問し、Aのリフレクションが進むにつれ、例えば「高低コンテキスト文化」などの用語はある現象を説明するための概念を示すものであって、それが日本の文化であるかどうかを教えるのではなく、学習者がどう捉えるかを導いていくことが教師の役割ではないかという同意形成が、AB間に起こっていた。

4-4. リフレクション・セッションでの焦点会話法を体験した後の振り返り

リフレクション・セッションで焦点会話法を体験した後の振り返りの一例として、4-3同様、1組のAとBの振り返りを紹介する。この振り返りは、リフレクション・セッション直後に、Google Formsを用いて感想などを記載してもらったものである。

Aによれば、ダイアログ・セッションはことばの使用の曖昧さや思い込みによる考え方に気づくことで終わっていたが、リフレクション・セッションでは4つのステップに沿って相手に問いかけられることで、ダイアログ・セッションでの話し合いが自分にとってどのような意味を持つかがわかったような気がする」と述べていた。同様にBも、ORIDの問いには、単に言説の表面的な意味をなぞるのではなく、言説に向き合う際の個人の感情や認識を表面化させる仕組みがあることを指摘している。さらに両者ともに、ORIDの問いによる、互いの意識への影響力にも触れていた。一方で、AはORIDの問いに対して答えを言語化するのに時間がかかったことに言及している。Bはリフレクション・セッションでのやり取りがQ&Aの往復になりがちであったことから、互いが納得する到達点に向かうためにかなり配慮したことを主張していた。

5. 今後の課題と可能性

以上、言語教育観教育実践のリフレクション・セッションの試行結果に鑑みれば、日本語教師養成・研修の初期段階で、リフレクション・セッションに取り入れた焦点会話法を用いて批判的リテラシーを育成できる可能性は十分あるのではないかと考える。ダイアログ・セッションでは追えなかった、言語教育観を変容させていく可能性も窺えた。

しかしながら、この試行活動によって、いくつかの課題も明らかになった。その1つは、上述の学生協力者が述べているように、リフレクション・セッションでのORIDの意義は認めながらも、単なる質問と回答のやり取りに終わってしまうペアがあったことである。つまり、ORIDの問いかけには、ファシリテーターとしての力も問われる点である。このファシリテーターを教員が担うことで、リフレクション・セッションの参加者が振り返りに注力することは可能になる。その一方で、学生間の自律的な振り返りの機会を逸するというジレンマもある。これらを今後の課題として、言語教育観教育実践のさらなる精緻化を図っていきたい。

注

- (1) エッセイ活動、およびダイアログ・セッションの詳細は、嶋津 (2021, p.172) を参照されたい。

参考文献

- (1) 今津孝次郎・桶田大二郎 (編) (2010) 『続・教育言説をどう読むか』新曜社
- (2) 古賀万紀子・古屋憲章・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈 (2021) 「日本語教師の役割をめぐる言説の変遷」 舘岡洋子編 『日本語教師の専門性を考える』 (pp.41-54) ココ出版
- (3) 嶋津百代 (2021) 「日本語教育に関する言説とイデオロギーの考察—日本語教師養成における「言語教育観」教育に向けて」尾辻恵美・熊谷由理・佐藤慎司 (編) 『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイスティクスと生態学の視点からみることばの教育』 (pp.165-201) 春風社
- (4) 嶋津百代・門脇薫・北出慶子・新矢麻紀子・杉本香・中谷潤子・西村美保 (2023) 「日本語教育現場に根づく言説に対する日本語教師教育者の省察と意識化」『2023年度日本語教育学会春季大会予稿集』 (pp.242-246) 日本語教育学会
- (5) 藤原恵美・王晶・加藤真実子・倉数綾子・小林北洋・高木萌・松本弘美 (2021) 「学会誌『日本語教育』に見る日本語教師養成・研修に関する言説の変遷—政策・施策に照らして」 舘岡洋子編 『日本語教師の専門性を考える』 (pp.55-73) ココ出版
- (6) フレイレ, パウロ (1979) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房
- (7) Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- (8) The Canadian Institute of Cultural Affairs (ICA Canada). (2000). *The art of focused conversation*. New Society Publishers.
- (9) Tollefson, J. W. (2007). Ideology, language varieties, and ELT. In J. Cummins & C. Davidson (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp.25-36). Springer.
- (10) Tollefson, J. W. (2011). Ideology on second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.801-816). Routledge.

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—

渡部裕子 (東洋大学), 大石寧子 (日本国際協力センター)
浅見恵子 (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)
<共同研究者>榎原恵美 (日本国際協力センター)

1. 背景と目的

日本の労働人口の減少により, 外国人の人材活用は特定技能の職種が増えるなどますます高まっている。こうした社会の要請を背景にして, 同時に就労のための日本語教育の重要性も増している。

国内の日本語教育は, 日本語教育推進法(2019)に基づき策定された具体的施策である「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」を受けて、『日本語教育の参照枠』(2021)が作成された。ここでは学習者を「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」(p6)と捉え, 「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)ということを言語教育観の柱としている。その上で, 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)を提示している。これにより, 日本語教育を行う上で, 教師だけでなく学習者にとっても目標が明確になり, お互いに共有しながら授業を進めることができるようになったと言える。

筆者らはこれまで10年前後, 定住外国人向けの就労のための日本語教育に, 主にコースコーディネーターとして携わってきた。初級レベルの求職者・就労者を主な対象者として, キャリアプランニングと就労場面で使用する日本語の習得を目指している。就労場面の日本語教育は業務遂行ができることが最も大切であり, そのためには初級であっても課題遂行型のシラバスが有効であると考え, オリジナルテキストにも課題遂行型シラバスを採用して日本語教育を実践してきた。しかしながら, 日本語教師はこれまで文型積み上げ型シラバスでの実践経験が多く, 研修などを行っても, 「課題遂行型をどのようにやったらいいかわからない」「文法はどこまでやればいいか」「初級には課題遂行は難しい」などの声が聞かれ, コース終了後の学習者の満足度は高かったものの, 成果を実感しにくい教師が少なからずいることがうかがえた。「何ができるようになるか」という学習目標は明確になっても, その達成のために「授業実践をどのように行っていくか」の研究は不十分であり, 課題となっている。

そこで, 本研究では, まず課題遂行型シラバスを用いた就労場面の日本語の授業における課題は何かを明らかにすることを目的とし, 課題遂行型シラバスにおける効果的な授業実践のための一助としたいと考える。

2. 先行研究

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おり、教室活動では現場で使えるためのシミュレーション的な意味合いが求められると考えられる。一方、蜂須賀(2016)は課題遂行シラバスにおける海外の日本語教育でのアウトプット活動報告について、「A2 レベルまでの Can-do 達成の『会話』では、教科書にあるモデル会話を見ながら話しても構わない」ことになっていると述べている。品田のいう「できる」は文字通り、実際の就労現場で求められるアウトプットと同様のこと、つまり何も見ないで発話したり、やりとりすることを指していると考えられるが、蜂須賀は、日本語使用環境が不十分な海外での日本語教育という背景があるものの、「できる」ということの解釈が何も見ないで発話できることを必ずしも意味しないことを示している。Can-do で示される「できる」という到達目標について、教師が教室活動において実際どのように設定しているかは明らかでない。

また、品田他（2022）は就労者に対する日本語教育（以下 SJ）指導者に求められる能力を記述した「SJ 指導者 Can-do Statements」における検証で、24 名の日本語指導者に 33 の自己評価項目に関する苦手意識について調査している。その結果、半数以上の回答者が、苦手意識の高い項目として「日本語教育・研修の実施計画」や「就職支援/企業研修/個人の学習者の業務遂行/ビジネススキル」のいずれかに関わる就労のための日本語のコースデザインについて挙げている。また、それに伴い、言語学習としての「タスクデザイン」も半数近くが苦手意識を持っていることが示されている。一方、「学習項目や適切な教材の選定、適切な教室活動の計画・実行、語彙の学習デザイン、職場における異文化間問題、コース実施中の運営管理」については、苦手意識を持っている指導者が少ないという結果であった。

しかしながら、筆者らが関わる就労の日本語コースでは、コースデザインやタスクデザインは既に決まっていて、授業を担当する教師に求められるのは、品川他の調査ではあまり苦手意識とされていない「教室活動の計画・実行」や「コース実施中の運営管理」である。背景でも述べたように実際にはそこにも課題がある可能性があり、授業の組み立てや教室活動も含めて課題を明らかにする必要があると考えられる。

3. 研究課題と調査方法

3-1. 研究課題

上記の問題意識から、以下の研究課題を設定した。

課題 1：授業において課題遂行が達成できているか

課題 2：授業で課題遂行が達成できていないとしたら、その要因は何か。

3-2. 調査・分析方法

課題 1, 2 を明らかにするため、以下の方法で調査・分析を行った。

(1) 調査対象

「外国人就労定着支援研修」における日本語の授業を対象とし、コース概要を以下に記す。

本調査では大都市圏、外国人集住都市で開催されているコースのうち、対面型クラスで

就労場面の日本語を学ぶ31の授業を調査対象とした。

<調査対象のコース概要>

定住外国人を主な対象者とし、初級レベルを3段階に分け、各100時間で就労場面の日本語やキャリアプランニングについて学ぶコース。1日2~3時間(午前, 午後, 夜間)で週5日実施。使用テキストは『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』で、教師はティームティーチングで担当する。尚、使用テキスト『はたらくための日本語—職場のコミュニケーション』は、課題遂行にスムーズにつながる授業展開になるように、以下の流れで構成されている。

- ①課題に関するスキーマの活性化のためのウォーミングアップ(以下WU),
- ②目標,
- ③学習者自身によるレディネスチェックのための先行ロールプレイ(以下RP),
- ④新出学習項目の提示, ⑤運用練習, ⑥実施後自己評価

(2)調査方法

日本語のコースコーディネーター担当者5名が授業の非参与観察を行った。調査者は教室の後ろに座り、授業の開始から終了まで(2~3時間)、教師の発話や板書を含めた授業展開、学習者の反応など詳細を記録した。

(3)分析方法

調査者5名の授業観察記録について、課題遂行型シラバスでの授業実践における課題と思われる点を抽出して、授業内容のカテゴリーごとにまとめた。

4. 調査結果

課題遂行型シラバスにおける授業の観察結果について、特に発話でのやりとりが求められる授業を中心に、課題(問題点)と改善のポイントを表1にまとめた。

まず、成果に直結する問題点としては、授業終了時の課題の達成度が教師によって様々であったことが挙げられ、到達目標の達成度への意識が教師によって異なることが推察された。そのため、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。

就労の日本語の授業は現場で使えるようにシミュレーション的役割が求められることを踏まえると、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がある。そのため、望ましい達成度を「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」とした。それが難しい場合は、「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」ところを目指すことにした。

また、到達目標に至る授業の組み立てや導入・練習方法のポイントへの理解も、これまで行ってきた教師研修や個別に助言する形では十分でなかったことが考えられる。これらのポイントも共通認識として明確にする必要がある。

表1 課題遂行型授業に見られた課題(問題点)と改善のためのポイント

授業内容	課題遂行型授業における課題(問題点)	改善のためのポイント
授業終了時の達成度について	①Can-do における実際の授業時の到達目標が講師によって異なっていると思われる, 授業終了時の達成度が授業によってバラバラである。 ②自分自身の状況に合わせた発話に至らず, テキスト丸暗記, または暗記もできず読んで終わりにするパターンが散見された。	◆課題達成目標を明確にする。 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。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。
ウォーミングアップ	①全く触れない ②場面設定が全くないか, 学習者状況に合わない場面設定をしている。	◆場面設定の重要性を理解する 場面設定が十分理解されないと, 練習の方向がずれたりして課題遂行支障が出る可能性がある。
目標	①一部の学習者が目標をよく理解しないまま, 学習項目の導入に入る。	クラス全体が当該授業の目標を理解した上で, 先行ロールプレイや学習項目の導入に入れるように留意する。
先行ロールプレイ	①全く, または十分にやらない	◆先行 RP の意義を理解する。 先行 RP は学習者自身がレディネスチェックを行うことで, 当該学習のモチベーションにつなげるものであり, 学習者自身の化石化している癖や間違いへの気づきにつながるようにする目的もある。
課題遂行のための導入・練習	①講師の一方向的な説明 ②課題遂行に必要な全ての談話のモデル会話として制作している音声教材を, いきなり導入として聞かせるなど不適切な導入 ③発話の練習ではなく, すぐに書かせるなど, 発話の運用に結び付きにくいワーク ④談話の流れを示さず, 文型での練習にとどまっている。 ⑤学習者状況に合わせたフレーズが示せない ⑥講師が説明や指示に媒介語を頻繁に使い, クラス内で日本語を積極的に発話する雰囲気ができない。	◆先行 RP の結果により, 学習項目の導入と練習を進める。 ◇先行 RP でできなかった場合 ⇒場面設定, 談話展開の確認をした上で, 講師の一方向的な説明でなく, 学習者のレディネスを引き出しながら, キーフレーズを導入する。 ◇先行 RP である程度できた場合 ⇒談話展開, キーフレーズの確認と修正を行う。講師は間違いを容認せず, 受講者が自ら間違いに気づけるよう促したり, きちんと修正する。 ◆媒介語の効果的な使用の仕方を示す。

5. 課題（問題点）改善のための「指導用手引き」の作成について

5-1. 「指導用手引き」作成にあたっての留意点

課題遂行型授業の課題（問題点）が明らかになり、改善のためのポイントは示せるものの、では具体的にどうすれば、教室活動として課題遂行に導く望ましい授業の形が実現できるかは示せていない。やはり、具体的にタスクやワークの展開例、学習項目の導入や練習を授業展開例として示す必要があると考え、指導のための講師用手引きを作成することにした。

講師用手引き作成にあたっては、以下に留意する。

- ①マニュアル的なものではなく、あくまで授業展開例であり、教師が学習者状況に合った場面設定や練習方法を考えることが大切である。
- ②単なる言語活動ではなく、学習者が業務遂行を行う上でどう行動し、どう伝えるかの判断について、自分で考える機会になるような授業展開例にする。

5-2. 授業展開の6つのパターン分類

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』は初級レベルを3分割し、それぞれのレベルにおいて就労場面で必要になる課題を14～18設定しており、合計46課分の学習課題がある。これらの課題の授業展開を考えた場合、以下の6つのパターンで分類できるのではないかと考え試みた。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」である。表2に6つのパターンと授業内容の概要を示した。授業展開例をこれらの6つのパターンで示すことにより、以下のメリットが考えられる。

- ①課題遂行型シラバスの授業における到達目標への道筋が、授業展開や練習のポイントで異なることが可視化できる。
- ②マニュアルという形で示すのではなく、この分類を基に教師が課題遂行型シラバスにおける授業分析を進め、適切な授業の組み立てをする際の手がかりにすることが期待できる。

6. まとめと今後の課題

課題遂行型シラバスを使った就労のための日本語教育の授業のあり方について、その課題を示し、改善のために授業展開例を6パターンに分類して示した。これにより6パターンの授業展開の違いを可視化でき、教師自身が授業分析を行い、学習者状況に合わせた授業の組み立てができることを期待して、さらに授業展開例を示した指導用手引きを作成中である。

今後は、この指導用手引きを活用した授業で、授業内容や教師の意識にどのような変化が見られたかを調査し、引き続き課題遂行型シラバスを使った就労のための日本語教育の質の向上を図っていきたいと考えている。

表 2 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。

参考文献

- (1) 品田潤子(2022)「日本語教育の現場で求められる対応力ー就労者の現場を中心に」『日本語教育』181号 51-65
- (2) 品田潤子・倉本文子他(2022)「就労者に対する日本語教育(SJ)指導者育成モデルの開発ーモニター研修の検証を踏まえてー」『2022年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- (3) 藤長かおる, 蜂須賀真希子他(2016)「課題遂行型の学習デザインは、日本語学習をどう変えるか?」『2016年度日本語教育国際研究大会パネル発表』
- (4) 文化審議会国語分科会(2021)『日本語教育の参照枠報告』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf

日本語教師を対象とした質的研究論文の分類 —「研究方法」と「調査者の情報の有無」に注目して—

細井駿吾（東京国際大学）

<共同研究者> 中西梓（広島大学大学院生）

<共同研究者> 末松大貴（名古屋学院大学）

1. 研究の背景と目的

牛窪（2015）によると、日本語教師を対象とした研究は、教室活動の分析、教師の成長とそれに関連する内省、プロフィールや日本語教師像が注目されてきたが、近年では、質的研究によって日本語教師の経験を明らかにすることも注目されるようになったという。これは、「社会の多様性」「日本語学習観の変容」「日本語教育研究の変容」（舘岡 2015）という質的研究が注目されるようになった背景が、日本語教師を対象とした研究にも影響を与えているからであろう。では、日本語教師を対象とした質的研究は、これまでどのような研究が蓄積されてきたのだろうか。八木（2023）は、3つの学会誌に掲載されている質的研究論文143本を対象に主に「研究方法」について調査している。しかし、八木（2003）では、日本語教師を対象とした質的研究論文に見られる特徴は明らかとなっていない。また、調査対象（研究論文）も、日本語教師を対象とした研究論文は多くの学会誌に掲載されている事を考えると、さらに拡大して調査を行うことが必要である。

そこで本研究では、これまで学会誌に掲載された日本語教師を対象とした質的研究論文について調査を行い、その動向を明らかにすることを旨とする。

2. 調査の概要

2-1. 調査対象

本研究では、日本語教師に関する研究論文が掲載されている学会誌を幅広く調査することを目指し、表1に示す10の学会誌⁽¹⁾および掲載されている研究論文⁽²⁾を調査対象とした。

表1 調査対象とした学会誌

学会誌名（五十音順）	調査号数	調査論文数
『異文化間教育』	第32巻（2010）—第50巻（2019）	67本
『海外日本語教育研究』	創刊号（2015）—第16号（2023）	25本
『言語文化教育研究』	第1巻（2004）—第20巻（2021）	135本
『小出記念日本語教育論集』	第1号（1993）—第30号（2022）	166本
『社会言語科学』	第1巻1号（1998）—第26巻1号（2023）	297本
『専門日本語教育』	第11巻（2009）—第22巻（2020）	65本
『日本語教育』	第135号（2008）—185号（2023）	219本

『日本語/日本語教育研究』	第1巻(2010) — 第11巻(2020)	178本
『リテラシーズ』	第1巻(2003) — 第22巻(2018)	56本
『留学生教育』	創刊号(1997) — 24号(2019)	175本
合計		1383本

2-2. 調査方法

表1に示した学会誌に掲載された論文のうち、「日本語教師を対象とした質的研究論文」に当たるものを、発表者(細井)と共同研究者(末松)でそれぞれ選定し、その後ズレや漏れがないかを確認した。最終的に、表2に示す合計41本の研究論文を選定の結果とした。

表2 10の学会誌に見られた日本語教師を対象とした質的研究論文の本数

学会誌名	本数	学会誌名	本数
『異文化間教育』	3本	『日本語教育』	8本
『海外日本語教育研究』	5本	『日本語/日本語教育研究』	0
『言語文化教育研究』	14本	『リテラシーズ』	5本
『小出記念日本語教育論集』	4本	『留学生教育』	0
『社会言語科学』	1本	合計	41本
『専門日本語教育』	1本		

次に、41本の研究論文について「研究方法」と「調査者情報の有無」の2つの観点から整理を行った。まず、「研究方法」は、サトウほか(2019)の質的研究法マッピングを基に分類した。サトウほか(2019)は、質的研究法について、中心を「経験」としたうえで、

(1) 過程×実存性—モデル構成(個性記述的)、(2) 構造×実存性—記述のコード化(公共性)、(3) 構造×理念性—理論構築(法則定立的)、(4) 過程×理念性—記述の意味づけ(事例性)、以上4つに分類している(図1)。

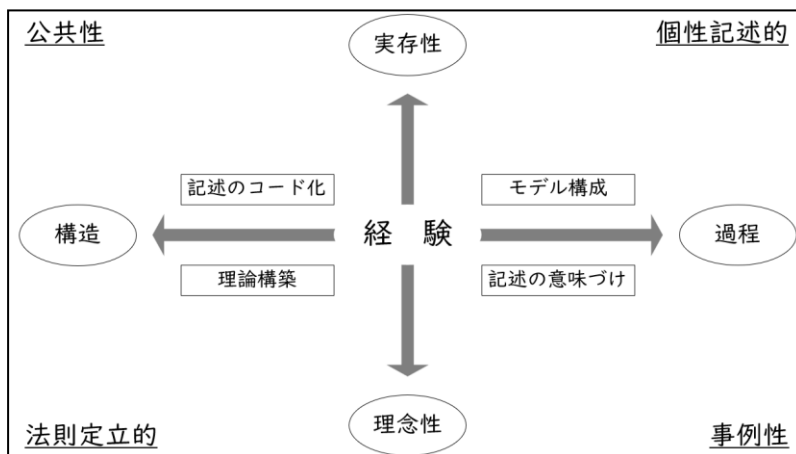


図1 質的研究法マッピング(サトウほか(2019, p. 3)の図1より)

このように、質的研究の研究法について個々の具体的な方法を数え上げるだけでなく、「過程⇔構造」と「実存性⇔理念性」という2つの軸に基づき分類することで、日本語教師を対象とした質的研究の動向をより詳細に明らかにすることを目指した。

一方、「調査者の情報の有無」については、調査の対象者（インタビューなど）ではなく、調査を行った人物（インタビュアーなど）に関する情報が論文内に記述されているかどうかによって判断した。具体的には、調査者の教育歴、研究テーマに関する経験の有無、研究のフィールドとの関係性が「筆者は」「調査者は」などの形で明文化されているものを対象とした。調査者の情報を記述することについて、SNS上のコミュニティの学習支援者を対象として調査を行った末松（2020）は、自身と調査対象としたSNS上のコミュニティとの関わり、そして自身の教育歴などを述べた上で、そのような自身の背景や経験が分析や考察に影響を与えている可能性があるとしている。また、大谷（2019）は、質的研究の一般化可能性は、「比較可能性 comparability」と「翻訳可能性 translatability」（＝読み手が自分の抱えているケースやその他のケースと「比較」しながら、自分のケースのために「翻訳」することができること）によって担保される（p.80）としている。このように、調査者が自身の情報を記述することは、質的研究において「比較可能性」や「翻訳可能性」を構成する要素の1つであると考えられる。しかしながら、すべての質的研究論文で記述されているわけではない。そのため、日本語教師を対象とした質的研究論文の動向を探るための観点として設定した。

以上、本節で述べた「研究方法」と「調査者の情報の有無」という2つの観点から、表2で示した41本の研究論文を対象として分類を行った。分類は、まず3名それぞれが個人で行いスプレッドシートに記入して、その後ズレや漏れがないかどうかを確認しながらまとめた。なお、「調査者の情報の有無」と関連して、本研究を行った調査者3名についての情報を表3に示す。

表3 本調査を行った3名の情報（2023年12月時点）

調査者	日本語教師歴	質的研究と関わっている期間	これまで行なった / 関心のある 研究分野
細井	約8年	約2年	学習者のビリーフ（教師像）、教師研究
中西	約4年	約1年半	異文化間教育、カルチュラル・スタディーズ
末松	約6年	約7年	実践研究、教師研究、質的研究、SNS

3. 結果

3-1. 「研究方法」について

まず、サトウほか（2019）の質的研究法マッピングに基づいた4つの分類の結果を表4に示す。最も多く見られたのは（2）構造×実存性—記述のコード化（公共性）で論文数は22本であった。一方、最も少なかったのは（4）過程×理念性—記述の意味づけ（事例性）で論文数は2本であった。

表4 「研究方法」による日本語教師を対象とした質的研究論文(41本)の分類

サトウほか(2019)の4つの分類	代表的な研究法(一部)	本数(割合)
(1) 過程×実存性—モデル構成(個性記述的)	ライフストーリー / TEA	10本(24.4%)
(2) 構造×実存性—記述のコード化(公共性)	SCAT / PAC 分析	22本(53.7%)
(3) 構造×理念性—理論構築(法則定立的)	エスノグラフィー / M-GTA	7本(17.0%)
(4) 過程×理念性—記述の意味づけ(事例性)	ライフヒストリー / エスノメソドロジー	2本(4.9%)

表4を見ると、最も多かった(2)と次に多かった(1)で全体の8割弱(78.1%)を占めていることが分かる(表中塗りつぶし部分)。(1)と(2)は、図1から分かるように、経験の「構造」か「過程」かという点では異なるものの「実存性」に焦点を当てているという点で共通していた。サトウほか(2019)では、実存性とは「実際に存在することを理解する」こと、理念性とは「現象の背後にある本質的なことを理解する」こととされている(p.5)。このことから、日本語教師を対象とした質的研究論文では、教師が実際に見聞きしたり経験したりしたことに焦点を当て、過程や構造を理解しようとする研究方法が多く用いられてきたということが明らかとなった。

3-2. 「調査者の情報の有無」について

次に、論文内での調査者の情報の有無について、「研究法」との関連も含めて表5に示す。縦軸は調査者の情報の有無の結果、横軸は4つの研究方法の分類である。

表5 「研究方法」(横軸)と「調査者の情報の有無」(縦軸)の結果

	(1) 構造×実存性	(2) 過程×実存性	(3) 過程×理念性	(4) 構造×理念性	合計
記述あり	6	10	4	2	22本
記述なし	4	12	3	0	19本
合計	10	22	7	2	41本

調査の結果、調査者の情報が確認できたのは41本の研究論文中22本(53.7%)、記述なしであると判断したのは19本(46.3%)となり、ほぼ同数であった。また、3-1で示した(1)～(4)の研究法の分類別に見ても、記述ありと記述なしにはほとんど差が見られなかった。このことから、日本語教師を対象とした質的研究論文では、調査者の情報を記述するかどうか、さらに言えば、何をどこまで記述するのかについては、各々の研究者によって判断が分かれているということが明らかとなった。

4. 結果のまとめと考察

本研究では、日本語教師を対象とした質的研究論文41本について、「研究方法」と「調査者の情報の有無」という観点から分類を行った。その結果、まず、サトウほか(2019)を基に行った「研究方法」による分類からは、「実際に存在することを理解する」という実

存性を明らかにしようとする研究方法が全体の8割弱であったことが明らかとなった。一方、「現象の背後にある本質的なことを理解する」という理念性に注目する研究方法を用いた研究は少なかった。詳細は各研究論文の内容についての調査(研究課題, 結果など)が必要であるが, 本調査の「研究方法」による分類の結果は, 日本語教師を対象とした質的研究の内容自体にも偏りが見られること, つまり, 「実際に存在することを理解する」ものが多く「現象の背後にある本質的なことを理解する」ものが少ないという可能性を示していると考えられる³⁾。この「現象の背後にある本質的なこと」について, 日本語教師に関して言えば個々の教師が持つ言語教育観(理念)が該当すると考えられるが, 先行研究では, 日本語教師の理念や言語教育観は十分な議論が行われてこなかったと述べられている。例えば, 市嶋(2009)は, 学会誌『日本語教育』の1号から135号の論文を対象に「実践と関わる論文」についての内容分析を行った結果, 「実践と関わりのある論文」の問題点として, 実践においてなぜこの目標を立てるのかという根拠となる教育観が十分には示されていないことを指摘している。また, 牛窪(2021)は, 学会誌『日本語教育』を対象に「主体性」と「ニーズ」という語彙の使用に注目した内容分析を行い, 日本語教師性がどのように構築されてきたのかについて考察している。そして, 1980年代以降, 日本語教育では, 対象者の複雑化や留学生の増加に伴い学習者のニーズや主体性を重視することが中心となり, 日本語教師の言語教育観は十分に議論されることがなかったと述べている。以上, 市嶋(2009)や牛窪(2021)が述べるように, (言語)教育観に関する議論が十分に行なわれてこなかったことが, 本調査において「理念性」に関する研究が少なかった要因ではないかと考えられる。

一方, 「調査者の情報の有無」について, 本調査においては, 調査者の情報が記述されている研究とされていない研究論文の数は, 「研究方法」の違いに関わらずほぼ同数であった。このような結果になった要因の1つとして考えられるのが, 質的研究に求められる記述のあり方に対する解釈の違いである。例えば, 質的研究では「分厚い記述(thick description)」が重要であるとされる。佐藤(2008)によると, 分厚い記述とは, 「ある物事や出来事が『どのようなものであるか』『どうなっているか』という, 主として記述に関わる問いに対する答えだけでなく, 『なぜ, そうなっているのか』という, 説明に関わる問いに対してきちんと答えを提供しようとするもの」(p.13, 太字は佐藤による)である。つまり, 本研究で言及した「研究方法」との関連で言えば, 日本語教師の経験の「実存性」「理念性」「構造」「過程」のいずれを対象にするにしても, 「なぜ, そうなっているのか」までを含めた記述が求められるということである。この分厚い記述のために「調査者の情報」が必要だと判断するか否かによって, 記述の有無も異なっていたのではないだろうか。分厚い記述の「なぜ, そうなっているのか」を記述することは, 質的研究において中心とされる研究者(調査者)の「解釈」の側面がより濃く反映されると考えられる。その際, 2-2で述べた「比較可能性」と「翻訳可能性」を考慮し, 執筆者(研究者)が自身の情報も必要であると判断した場合は, 調査者の情報を記述していたのではないかと考えられる。

5. 本研究の限界と今後の展望

最後に, 本研究の限界と今後の展望を述べる。本研究は, 表3に示したような背景を持

つ発表者ら3名で行った調査であり、発表者らの研究に対する経験や認識が分類や考察に影響を与えた可能性がある。また、「研究方法」と「調査者の情報の有無」のいずれにおいても、個別の内容の詳細（個別の研究手法ごとの数、記述されていた調査者の情報の具体例）については、分析の対象としていない。また、日本語教師を対象とした質的研究の具体的な研究テーマや内容についても触れていない。今後は、特に後半の2点、つまり、「研究方法」と「調査者の情報の有無」の個別の内容の詳細と具体的な研究内容に焦点を当て、本研究との関連やどのような特徴が見られるのかについて、さらに調査を進めていきたい。

注

- (1) 本調査終了時点（2023年11月17日）で、J-Stageや各学会・研究会のホームページ上で閲覧可能であったものを対象とした。
- (2) 「(研究)論文」「調査報告」「実践報告」を対象とし、「研究ノート」などは除外した。
- (3) サトウほか（2019）は、ある研究手法が図1中のある象限（第1象限など）に位置しているとしても、他の象限に示されている要素を表すことができないわけではないと述べている。したがって、本調査で「実存性」を表すとされている研究手法が用いられている研究論文でも、「理念性」に関する要素が論文内で示されている可能性はある。

参考文献

- (1) 市嶋典子（2009）「日本語教育における『実践研究』論文の質的变化—学会誌『日本語教育』をてがかりに」『日本語教育論集』25, 3-17.
- (2) 牛窪隆太（2015）「教師の役割と専門性を考える」神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン—その地と図を描く』第7章，凡人社，145-169.
- (3) 牛窪隆太（2021）『教師の主体性と日本語教育』ココ出版
- (4) 大谷尚（2019）『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会
- (5) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- (6) サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真美（2019）『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するため』新曜社
- (7) 末松大貴（2020）「『新しい日本語学習者』の学習支援者は『学習コミュニティ』『学習支援者』をどのように捉えているのか—Facebookグループ『The 日本語 Learning Community』の教師チームに対する調査結果から」『言語文化教育研究』18, 161-181.
- (8) 館岡洋子（編）（2015）『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- (9) 八木真奈美（2023）「学会誌から見る質的研究方法の動向—応用言語学文献レビューとの比較を通して」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，153-157.

ポスター発表

(午前の部)



なぜ、大学生は日本語教師養成課程を受講するのか

—養成課程受講開始時の質問紙調査における定量的分析からの考察—

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

1. はじめに

国家資格化に向け、大学の日本語教師養成では文化庁(2023)で示された教育内容を厳格に網羅することが求められる。一方で、大学の養成においては日本語教師になる割合が極めて低いこともあり、日本語教育的素養を持つ市民の育成(e.g., 名嶋, 2021)を汲んだ独自のカリキュラムが展開されてきた。日本語教師を志望する学生と志望しない学生が混在する中で、大学の養成ではカリキュラムの再編が迫られている。また、新制度では副専攻相当とされてきた26単位取得のみが基準となり、主専攻とされてきた45単位以上の課程の意義が問われることになる。本発表では、カリキュラム再編において大学の養成が直面している課題の中から、受講開始時の学生たちへの調査結果について報告する。特に、1) 26単位(副専攻相当)と45単位(主専攻相当)志望群の違い、および、2) 教師志望群と非志望群の違いに焦点を当て、養成受講開始時の学生を対象としたオンライン質問紙調査(9大学, 167名回答)を基に、受講者のニーズ・レディネスについて探った。

2. 方法

Google フォームを用いたオンライン質問紙調査で、2023年度に養成科目として初めて受講する科目の受講開始1.5か月以内の学生を対象に、養成課程の担当教員を通して匿名で回答を依頼した。受講目的(6項目)、受講のきっかけ(6項目)、職業イメージ(14項目)、日本語教師養成における資質・能力に対するレディネス(19項目)に関して6件法(1:全く当てはまらない~6:よく当てはまる)で回答を求め、国内4年制大学9校において実施し、計167名からの回答を得た。主専攻(n=20)/副専攻(n=79)、日本語教師志望(n=67)/非志望(n=100)における違いについては、マン・ホイットニーのU検定を用い、どのような項目で有意差があるかを分析した($p < .05$)。

3. 結果

以下、本質問紙の4領域に関して、平均値と標準偏差および検定結果を示した。

3-1. 日本語教師養成過程を受講する(した)目的

受講目的に関する6項目では、主専攻か副専攻かによる有意な違いは観察されなかったが、教師志望か否かでは「4.教養として学びたい」という項目以外の4項目で教師志望群の有意性がみられ、「6.特に目的がない」では非志望群の学生が有意に高かった(表1)。

表1 受講目的に関する項目の分析結果

	上段：主専攻群 (n = 20) 下段：副専攻群 (n = 79)			上段：教師志望群 (n = 67) 下段：非志望群 (n = 100)		
	M	SD	U 検定	M	SD	U 検定
1.何か資格を取得したいから	4.80	1.06	U = 767.50	4.70	1.06	U = 2735.00
	4.75	1.03	p = .837, r = .021	4.15	1.44	p = .038, r = .161
2.日本語教師を卒業後の進路・職業の一つとして考えているから	4.85	1.27	U = 636.50	5.10	1.05	U = 1044.00
	4.44	1.31	p = .168, r = .138	3.37	1.35	p < .001, r = .596
3.将来, 日本以外の国に住んだ時に役に立ちそうだから	4.20	1.64	U = 662.00	4.61	1.48	U = 2287.50
	4.67	1.42	p = .248, r = .116	3.81	1.47	p < .001, r = .274
4.教養として学びたいから	4.75	0.79	U = 693.50	4.43	1.27	U = 2998.50
	4.37	1.37	p = .385, r = .087	4.22	1.21	p = .235, r = .092
5.教職にメリットになるから	3.70	1.53	U = 678.50	3.66	1.69	U = 2592.50
	3.30	1.69	p = .322, r = .099	3.00	1.40	p = .012, r = .195
6.特に目的はなく, なんとなく面白そうだから	2.75	1.62	U = 720.50	2.70	1.45	U = 2566.50
	2.92	1.46	p = .534, r = .063	3.25	1.36	p = .008, r = .204

3-2. 日本語教師養成過程を受講するした(受講を考える)きっかけ・理由

受講のきっかけ・理由に関する6項目で、主専攻群のほうが副専攻群よりも有意に高い意識を示したのは「1.当該分野への興味・関心」のみであった。さらに、教師志望群と非志望群に分割して分析すると、すべての項目で教師志望群が高い平均値を示し、「1.当該分野への興味・関心」、「5.ガイダンスでの案内の影響」、「6.日本語・文化を伝えたい」の3項目が有意に高かった(表2)。

表2 受講きっかけ・理由に関する項目の分析結果

	上段：主専攻群 (n = 20) 下段：副専攻群 (n = 79)			上段：教師志望群 (n = 67) 下段：非志望群 (n = 100)		
	M	SD	U 検定	M	SD	U 検定
1.日本語教育の分野の学びに興味・関心があるから	5.30	1.08	U = 512.50	5.03	0.94	U = 2155.50
	4.76	0.95	p = .011, r = .255	4.41	1.03	p < .001, r = .305
2.友達が日本語教師養成課程を受講する・しているから	2.25	1.16	U = 663.00	2.52	1.56	U = 3308.50
	2.73	1.60	p = .253, r = .115	2.46	1.31	p = .889, r = .011
3.自身の留学で, 日本語教育に興味をもったから	2.80	2.19	U = 653.50	3.16	2.06	U = 2792.50
	3.41	1.90	p = .222, r = .123	2.48	1.65	p = .058, r = .147

4.家族や知り合いで日本語を外国語として学んでいる人がいるから	2.60	1.98	$U = 576.00$	3.09	2.05	$U = 2823.50$
	3.52	1.92	$p = .056, r = .192$	2.47	1.68	$p = .072, r = .139$
5.所属している学部・専攻などのガイダンスで案内があったから	4.30	1.22	$U = 643.50$	4.09	1.40	$U = 2562.50$
	3.84	1.45	$p = .190, r = .132$	3.45	1.47	$p = .008, r = .204$
6.日本語や日本文化の素晴らしさを伝えたいから	4.65	1.53	$U = 615.00$	4.51	1.30	$U = 2211.50$
	4.15	1.39	$p = .118, r = .157$	3.71	1.30	$p < .001, r = .295$

3-3. 日本語教師という職業についてのイメージ

職業イメージについては、「3.自分の能力が活かせる」、「4.やりがいがある」、「5.人の役に立つ」が、主専攻でも、また教師志望群も有意に高かったが、「6.専門性が高い」、「7.社会に貢献できる」、「8.海外で活躍できる」というイメージは、主専攻群が有意に高かった。また、教師志望群では、「1.多様な背景の人と交流できる」ことや、「2.誰かの夢をかなえる」職業であるというイメージも有意に高いことが観察された。なお、「11.楽な職業」というイメージは全体的に低かった(表3)。

表3 職業イメージに関する項目の分析結果

	上段：主専攻群 (n = 20) 下段：副専攻群 (n = 79)			上段：教師志望群 (n = 67) 下段：非志望群 (n = 100)		
	M	SD	U 検定	M	SD	U 検定
1.多様な背景の人と交流できる職業	5.10	0.79	$U = 763.00$	5.07	0.94	$U = 2657.00$
	4.97	1.04	$p = .804, r = .025$	4.70	1.05	$p = .018, r = .184$
2.誰かの夢をかなえる職業	4.85	1.14	$U = 632.00$	4.66	1.10	$U = 2577.00$
	4.44	1.19	$p = .153, r = .144$	4.18	1.22	$p = .009, r = .203$
3.自分の能力を活かせる職業	4.85	0.89	$U = 478.00$	4.79	1.08	$U = 2395.50$
	4.39	1.20	$p = .005, r = .284$	4.21	1.20	$p = .001, r = .250$
4.やりがいがある職業	5.50	0.83	$U = 492.50$	5.18	0.82	$U = 2475.50$
	4.89	0.96	$p = .006, r = .275$	4.71	1.03	$p = .003, r = .232$
5.人の役に立つ職業	5.55	0.69	$U = 563.00$	5.25	0.75	$U = 2716.50$
	5.09	0.91	$p = .034, r = .213$	4.90	1.02	$p = .028, r = .170$
6.専門性の高い職業	5.30	1.03	$U = 558.50$	4.91	1.04	$U = 2976.00$
	4.80	1.09	$p = .030, r = .213$	4.70	1.12	$p = .201, r = .099$
7.社会に貢献できる職業	5.30	0.73	$U = 538.00$	4.96	0.79	$U = 2978.50$
	4.80	0.87	$p = .020, r = .233$	4.73	1.04	$p = .201, r = .099$
8.海外で活躍する職業	5.45	1.05	$U = 510.00$	5.04	1.02	$U = 2913.50$
	4.84	1.10	$p = .010, r = .259$	4.76	1.18	$p = .136, r = .116$

9.待遇がいい職業	3.45	1.23	$U = 654.50$	3.28	1.24	$U = 3179.50$
	3.10	1.34	$p = .225, r = .122$	3.16	1.23	$p = .566, r = .044$
10.社会的地位が高い職業	3.30	1.13	$U = 687.00$	3.22	1.17	$U = 3038.50$
	3.05	1.18	$p = .352, r = .093$	3.04	1.00	$p = .287, r = .082$
11.業務が楽な職業	2.75	1.16	$U = 705.50$	2.69	1.44	$U = 3205.50$
	2.65	1.51	$p = .449, r = .076$	2.51	1.19	$p = .625, r = .038$
12.一生続けられる職業	4.30	1.30	$U = 671.00$	3.96	1.40	$U = 3180.50$
	3.91	1.42	$p = .289, r = .107$	3.82	1.27	$p = .571, r = .044$
13.ボランティアでするもの	3.55	1.10	$U = 724.00$	3.85	1.18	$U = 2907.50$
	3.70	1.35	$p = .555, r = .059$	3.49	1.35	$p = .137, r = .115$
14.定年後にするもの	2.95	1.15	$U = 610.00$	3.40	1.26	$U = 2886.00$
	3.42	1.32	$p = .108, r = .162$	3.05	1.36	$p = .120, r = .120$

3-4. 養成で求められる日本語教師に関する項目

養成で求められる資質・能力に関する19項目について、受講開始時の段階でのレディネスを自己評価してもらった(表4)。主専攻と副専攻間では、項目4および項目8においてのみ主専攻群の有意性が見られた。一方、教師志望群と非志望群の間では、19項目全てで教師志望群の平均値が高く、個々の学習者を理解して対応する力(項目2, 3, 6, 7, 8)、多文化・多言語社会における使命感に関する項目(項目9, 10, 11, 15, 19)および主体的に取り組む姿勢(項目18)においては有意差が観察された。(表4での各項目名については紙幅の都合上、簡略化して示す。)

表4 資質・能力のレディネスに関する項目の分析結果

	上段：主専攻群 (n=20) 下段：副専攻群 (n=79)			上段：教師志望群 (n=67) 下段：非志望群 (n=100)		
	M	SD	U 検定	M	SD	U 検定
1.日本語の構造に関して理解している	3.75	1.12	$U = 578.00$	3.45	1.08	$U = 2785.00$
	3.14	0.98	$p = .053, r = .194$	3.16	1.01	$p = .053, r = .150$
2.言語発達や言語習得について理解している	3.60	1.10	$U = 615.00$	3.34	1.05	$U = 2720.50$
	3.05	1.02	$p = .109, r = .161$	3.00	1.09	$p = .032, r = .166$
3.日本語の授業設計のための基礎的知識を持っている	3.20	1.28	$U = 665.00$	3.00	1.18	$U = 2728.00$
	2.76	1.12	$p = .260, r = .113$	2.58	1.11	$p = .036, r = .162$
4.様々な日本語コースデザインのための基礎的な知識がある	3.20	1.28	$U = 563.50$	2.82	1.21	$U = 2803.00$
	2.53	1.18	$p = .042, r = .205$	2.47	1.18	$p = .065, r = .143$
5.日本語教育周辺の社会状況に関する一般的知識がある	3.70	1.34	$U = 644.50$	3.31	1.27	$U = 2896.50$
	3.16	1.17	$p = .190, r = .132$	3.02	1.17	$p = .126, r = .118$

6.学習者に応じた教材等選択に必要な知識がある	3.00	1.12	$U = 725.00$	2.99	1.21	$U = 2574.00$
	2.84	1.21	$p = .558, r = .059$	2.46	1.12	$p = .009, r = .203$
7.日本語能力を測定・評価するために必要な知識がある	3.30	1.34	$U = 655.50$	2.97	1.23	$U = 2672.50$
	2.77	1.19	$p = .225, r = .12$	2.50	1.17	$p = .022, r = .177$
8.学習者の理解に応じて日本語をコントロールできる	3.90	1.21	$U = 568.50$	3.49	1.30	$U = 2548.00$
	3.19	1.29	$p = .047, r = .200$	2.97	1.24	$p = .007, r = .209$
9.学習者と社会のつながりを意識した教え方が検討できる	3.75	1.02	$U = 584.00$	3.40	1.22	$U = 2458.00$
	3.11	1.20	$p = .063, r = .187$	2.83	1.22	$p = .003, r = .233$
10.学習者や個人の言語・文化の多様性を尊重できる	4.30	1.26	$U = 746.50$	4.37	1.22	$U = 2590.00$
	4.15	1.35	$p = .696, r = .039$	3.82	1.35	$p = .010, r = .198$
11.背景や価値観の違う人とコミュニケーションがとれる	4.25	1.29	$U = 773.00$	4.30	1.24	$U = 2706.00$
	4.15	1.30	$p = .877, r = .015$	3.86	1.25	$p = .029, r = .169$
12.優れた立場に甘んじず、自身のものの見方を問い直せる	4.55	1.10	$U = 629.00$	4.21	1.29	$U = 2902.50$
	4.04	1.28	$p = .147, r = .146$	3.94	1.21	$p = .130, r = .117$
13.価値観等の違いを理解し、多様な人と連携・協力できる	4.55	1.00	$U = 687.50$	4.39	1.19	$U = 2774.50$
	4.20	1.36	$p = .358, r = .092$	4.01	1.28	$p = .052, r = .150$
14.話せる言語等の文化背景と個人のアイデンティティとの関係を理解している	4.50	1.05	$U = 789.50$	4.52	1.26	$U = 2884.00$
	4.43	1.34	$p = .996, r = .001$	4.23	1.22	$p = .114, r = .122$
15.多様な言語文化背景を持つ人が生きやすい社会を考えることができる	4.35	1.14	$U = 713.50$	4.24	1.23	$U = 2671.00$
	4.10	1.27	$p = .486, r = .070$	3.83	1.20	$p = .021, r = .178$
16.自身の実践を客観的に振り返り、学び続けようとする	4.35	1.18	$U = 745.00$	4.24	1.22	$U = 2786.50$
	4.15	1.29	$p = .686, r = .041$	3.85	1.23	$p = .057, r = .148$
17.一人の人間として(学習者に)接することができる	4.35	1.14	$U = 727.00$	4.52	1.15	$U = 2787.00$
	4.48	1.30	$p = .570, r = .057$	4.14	1.30	$p = .058, r = .147$
18.主体的に問いや課題を立て、解決方法を考えられる	4.10	1.17	$U = 731.00$	4.25	1.30	$U = 2555.50$
	4.19	1.26	$p = .596, r = .053$	3.75	1.20	$p = .007, r = .207$
19.グローバル社会の中で果たせる自分の役割が考えられる	4.20	1.15	$U = 737.50$	4.28	1.17	$U = 2417.50$
	4.01	1.26	$p = .635, r = .048$	3.68	1.24	$p = .002, r = .245$

4. さいごに

今回の日本語教師養成過程の受講開始時における質問紙調査では、主専攻群および日本語教師志望群の方が目的意識がより具体的で、職業イメージにおいても自己適性や社会貢献に関する認識が高いことが示された。特に日本語教師志望群は、多文化社会における使命感が高い傾向にあることが窺えた。国家資格への対応だけが先走りすると、大学における日本語教育は副次的な位置づけを迫られ、主専攻としての日本語教育は縮小化する可能性もある。今回の調査結果は、主専攻(相当)のカリキュラム、あるいは、必須の

49項目と直接的には関連しない部分を残すかどうかを検討する際のヒントとなる。日本語教師志望群の方が多文化社会の中での日本語教師としての意義への認識が高いことは、さらに掘り下げて検討すべき点である。国家資格化の対応として、資格範囲の内容・単位数に限定する型と地球市民性の涵養型というようにトラックを分けて提供する方法もありえる。しかし、今回の調査において日本語教師を志望する学生は、多文化社会への貢献意識も高いことから、両方の学びが可能なカリキュラムを検討する必要性もみえてきた。

最後に、今回の調査は9大学(167名)という限られた機関・回答者数、および受講開始時における結果であることは、留意しなければならない。大学における日本語教師養成は、多様な学部、および受講形態で展開されていることから、カリキュラム再編においては各プログラムの文脈を踏まえた上で調査していくことが必要となる。さらに、受講開始時だけでなく、受講途中、修了時、卒業後といった様々な段階でのニーズ・レディネス、到達度、学びの意味付けについて定量的・定性的、主観的・客観的、横断的・縦断的を含め、多面的にアプローチした上で自律的なカリキュラムを検討していくことが望まれる。

注

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

参考文献

- (1) 文化庁(2023)「登録日本語教員実践研修・養成課程コアカリキュラム(案)」(2023年12月30日) https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/93982901_13.pdf
- (2) 名嶋 義直(2021)「日本語教育副専攻課程の社会的責務—日本語教師的素養を持つ非専門家を増やす—」『琉球大学教育センター報』23, 124-129.

感情面からみる教師の成長の一事例

—日本語学校における新人日本語教師のペレジヴァーニエの一つの出来事としての初回授業—

加藤伸彦（京都外国語大学）

1. 本発表の目的

本発表の目的は、社会文化理論（sociocultural theory, 以下 SCT）に基づき、教師のペレジヴァーニエ（心的体験, *perezhivanie*）の観点から、ある新人日本語教師⁽¹⁾の中に、初回授業で生じた感情、および感情面から見た教師の成長を分析・報告することで、教師研究（teacher research）や語学教師教育学（language teacher education）に資することである。

新人語学教師は初回の授業から、授業の計画や進め方、学級運営、アイデンティティの形成などの面で、熟達した教師と同じ課題に直面する（Farrell 2012）。しかし、新人語学教師は熟達した教師と異なり、それらの課題に教授経験のないまま対応しなければならない。その際、語学教育や学習者、自身に対するネガティブな感情を持つこともある（Golombek & Doran, 2014 ; Johnson & Worden, 2014）。本発表では、新人日本語教師の、特にそのようなネガティブな感情⁽²⁾が鮮明に浮き彫りになるであろう初回授業時の感情面と、時間経過に伴う感情面の変化を研究対象とし、SCT から見た新人日本語教師の成長を報告する。

2. 先行研究と研究課題

SCT はレフ・ヴィゴツキーによって創始された人間の発達を社会的・文化的・歴史的側面から説明する理論である。その中で、ペレジヴァーニエは「人格と環境の統一体の研究のための単位」（ヴィゴツキー, 1933/2012, p.82）、具体的には、「あれこれの現実的なモメントに対する子どもあるいは人間の内的な関係」（ヴィゴツキー, 1933/2012, p.82）を分析するための単位として提唱され、SCT に基づく語学教師教育学では、教師教育や教師研修における教師志望者や現職教師の過去と現在と未来をつなぐものとされる（Johnson & Golombek, 2018）。Cong-Lem (2022, p.6) は、ペレジヴァーニエを 1.環境要因（environmental factor）、2.個人的特性（personal characteristics）、3.屈折プリズム（refraction prism）、4.影響（influence）の 4 要素からなるとする。環境要因の環境には、「状況（situation）」と「出来事（event）」があり、状況は「全体的な包括的レベルで示唆するために使用」（Cong-Lem, 2022, p.4）され、出来事は「状況内の事例を示唆するために使用」（Cong-Lem, 2022, p.4）される語である。SCT における状況には客観的な社会的状況と主観的な社会的状況の 2 種類が含まれる。後者は「発達の社会的状況（social situation of development）」と呼ばれ、「ペレジヴァーニエの屈折プリズムによって主観的に解釈された状況」（Lantolf, 2021, p.3）とされる。出来事の中でも特に感情的な側面に影響を与えるものは「ドラマ」と呼ばれる（ヴィゴツキー, 1930/2012）。SCT において、ドラマは「発達の原動力（moving force of development）」（Veresov & Fleer, 2016, p.328）と捉えられ、具体的には「個人の内的な感情

的葛藤を引き起こす出来事」(Qin, Yao & Jin, 2022, p.3)とされる。個人的特性について、ヴィゴツキー(1934/2012, p.243)は個人のどの特性がペレジヴァーニエに動員されるのか探る必要があると述べ、Cong-Lem(2022, p.8)はこれを「選択動員原理(selective mobilisation principle)」と呼ぶ。屈折プリズムは、「環境のどの特徴もそれ自体で発達を形作ることができず、むしろ個人のペレジヴァーニエを通して屈折した特徴のみが発達を形作ることができる」(Lantolf, 2021, p.3)ことを意味する。これを教育的側面から換言すれば、複数人が同じ活動を行っていても、「それぞれが異なるペレジヴァーニエを持ち、それを通して活動が屈折」(Veresov & Fleer, 2016, p.329)するため、異なる発達が促されることを意味する。影響について、ヴィゴツキー(1934/2012, p.238)は「心的体験というプリズムをとおしてその局面がその後の子どもの発達過程にどのように影響するのかを決定することができる」と述べ、要約すれば、「ペレジヴァーニエの結果」(Cong-Lem, 2022, p.10)を意味する。

語学教師教育学の分野では、学生教師(student teacher)⁽³⁾のペレジヴァーニエを対象にした研究が行われている。Golombek and Doran(2014)は、学生教師の初回授業時の興奮と不安、知識や指導能力の不足による自信喪失、教師教育者とのやり取りとそれに基づく授業の成功による自信の回復という過程を示し、「新人教師は教えるのに十分な自信が持てるようになるための媒介を必要とする」(Golombek & Doran, 2014, p.110)と述べる。Johnson and Worden(2014)は学生教師がコースで教える経験を積むことで、教育の「予測不可能性(unpredictability)に対する感情が、緊張や怖さといったネガティブなものから、自然で歓迎すべき性質として捉えるポジティブなものへと変化したことを明らかにしている。

本発表の研究課題は、新人日本語教師の初回授業における客観的な社会的状況、発達の社会的状況、その中で発生したドラマ、そして感情面から見た屈折プリズム、そのドラマを経てどのように成長したかを明らかにすることである。日本語教育では、感情面を分析対象とした教師研究、SCTに基づく教師教育実践は行われてはいるものの、Golombek and Doran(2014)やJohnson and Worden(2014)のように、SCTに基づいた新人教師の感情面から成長を微視的に分析した研究はないように見受けられる。そこで、本発表では、SCTの観点から教師研究や語学教師教育学に資することを目的とし、上記の研究課題を立てた。

3. 調査と分析の概要

協力者は2023年から日本語学校で教え始めた日本語の授業経験がほとんどない新人日本語教師1名である。協力者には、勤務開始後3か月目に、担当クラスの変更があった。

データ収集方法はオンラインによる半構造化インタビューで、1回2時間で合計4回行い、約8時間分のデータを収集した。その際、協力者が授業後に書いていた個人的な授業記録⁽⁴⁾も参照しながら行われた。インタビューの日時を表1として示す。

表1 インタビューの日時

1回目：2023年7月29日	2回目：2023年8月29日
3回目：2023年9月15日	4回目：2023年9月29日

分析では、発生的方法 (genetic method) に基礎を置いたうえで、具体的な分析方法として、Golombek and Doran (2014, p.106) の「感情的内容を特定するためのヒューリスティック (heuristic for identifying emotional content)」を参考にした。発生的方法は SCT で用いられる「個人、集団、プロセスの発展を時間をかけてたどる科学研究アプローチ」(Lantolf, Poehner & Thorne, 2020, p.230) である。「感情的内容を特定するためのヒューリスティック」は、SCT に基づき、日誌やインタビューデータなどから、感情を表す名詞や形容詞、意志を表す動詞、評価を表す表現などを特定するために開発された発見的手法である。本発表では、協力者へのインタビュー時の発話を分析の対象とする。そして、発生的方法に従い、環境と個人的特性から、どのようなドラマが起き、教師はそれをどのように捉え、どのように成長したか、時系列に沿って考察する。

4. 結果と考察

協力者は初回授業において学生に対する「怖さ」を感じており、初回授業が「辛かった」と感じていたが、2回目以降では、初回授業に比べるとその「怖さ」は低減しており、3か月後には「怖さ」を示す発話は見られず、感情的側面から見て、協力者が成長していることがうかがえた。以下、時系列順にその過程を述べる。まず協力者は2回目のインタビューで、初回授業の直後は以下のような感想を持ったと述べる⁽⁵⁾。

ダメすぎた。学生怖い。間が持たない。沈黙してる間、みんなが注目してる。退屈してると思うと報われない。他の先生が完全に私をほったらかしていた。5分休憩さえわかってなかった。

また、怖かったこととして、以下のことを挙げる。

女性陣の退屈そうな顔。早く終わった学生の持て余しているかなっていう態度。やってほしいことをやってくれないときの困り感。練習問題が一瞬で終わる。スマホ触られる。声に出してあくびされる。

そして、初回授業の具体的な説明として、以下のように述べる。

学生たちにとっては簡単すぎて、もう全てが一瞬で終わってしまったので、4時間で1単元やる予定だったのが、2時間くらいで終わった。

すごい自分の動きがまごまごして、学生に何か伝えても、指示を伝えても、学生は何をしたらいいかわからないっていうことが何回もありましたね。

(初回の) 私の授業を見る人がいなかった (中略)、授業見学とか (中略) そういう機会がなかった (以下略)

もともと人前に立つのが苦手なのに加えて、教室に日本人が自分1人だけっていう状況。自分が何かしないと、自分がこの場を回さないといけないけど、その回し方がわからないっていう状況だったので、それが4時間ずっと、その、密室の中で起こったので、本当に辛かった。

まず、初回授業に対する発話をペレジヴァーニエの4要素の中の環境、個人的要因、屈折プリズムの3点から分析を行う。環境の客観的な社会的状況は、4時間の予定の内容が2時間で終わるぐらいに学習者にとって内容が簡単だったこと、他の教師の授業見学の機会がなかったことが挙げられる。主観的な社会的状況、つまり発達の社会的状況は、その客観的な社会的状況の中で、「5分休憩さえわかっていなかった」ということから、他の教師から助言や情報が得られない中、内容より早く終わることを予想していなかった授業を一人で回さなければならず、協力者にとって辛い状況であったことが挙げられる。ペレジヴァーニエに関係する個人的特性として、日本語教育の経験がほとんどないことと、「人前に立つのが苦手」という性格が挙げられる。そして、その環境と個人的特性から、初回授業という出来事、特に、教師として授業を回さなければならないが、回し方がわからず、まごまごしてしまう場面も多々見られ、結果的に学習者から「スマホを触られる」などの態度をとられるという協力者の中で葛藤が生じるドラマを経ることで、屈折プリズムの感情面において、「学生怖い」または「本当に辛かった」という学習者や授業に対するネガティブな感情が生じたものと考えられる。

次に、影響であるが、2回目以降の授業時の感情について、以下のように述べる。

(2回目の授業は)初日に比べると、ましだったんじゃないかな。

3回目以降は、感想にはそんなには書いてないですね。その、怖いとかは。

2回目は初回と比べて「まし」であり、3回目以降は「怖い」といった感想は書いていないと述べる。4回目の授業について、授業直後は以下のような感想を持ったと述べる。

aさんとbさんが隠れてて見えない。aさんは聞いてもいない。気になる。でも、できてくはない。cさんが提案してくれて嬉しい。みんないい人 (以下略)

また、初回の授業と4回目の授業を比較し、以下のように述べる。

多分この時(4回目の授業)は、初回なら全然その、授業をどう改善したらいいとか、学生の様子が見れないくらい混乱してたのが、同じくらい混乱してるけど、学生の様子が見れるようになったからそちらを書いているんだと思います。多分、そんな感情ばかり書いても仕方ないって思ってたのもあると思います。

4回目の授業についての感想には学習者の理解度を示す表現や「嬉しい」というポジティブ

ブな感情を示す表現が見られる。また、初回授業と比較して、「同じくらい混乱している」ものの、「学生の様子が見れるようになった」と述べ、「感情ばかり書いても仕方ない」と思っていたとも述べている。ここから、初回授業の学習者や授業に対するネガティブな感情を乗り越え、学習者の言動や授業の様子を認知的な側面から分析しようとしている様子がうかがえる。

そして3か月後のクラス替え後の初回の授業では以下のような感想を持ったと述べる。

明るくて素直な雰囲気、とてもいいクラスだと思った。辞書形。単純な変換はできるが、書かせると弱い。ずっと全力でやっちゃった。教科書からそれない授業…。みんな疲れていた。どうやって気を抜くんだろう？

同じ初回の授業で、このクラスの学習者とは初対面であっても、3か月が経過した授業では「怖い」といった学生に対するネガティブな感情は表出されていない。反対に、「明るく素直な雰囲気」、文法面が「弱い」といったクラスのいい点や学習者の弱い点、あるいは自身の言動や授業を客観的に把握していることを示す表現が中心である。ここから、感情的側面ではなく、授業や学習者の認知的側面に関心が移行していることが見て取れる。

つまり、初回授業についての発話、2回目と3回目の授業についての発話、4回目の授業についての発話、3か月後のクラス替え後の初回の授業についての発話の4点から、初回授業という出来事、特に上述したドラマとその時の自身のネガティブな感情が協力者に与えた影響は大きかったものの、協力者はそれを乗り越え、授業や学習者、自身の言動などを客観視でき、改善を考える能力、つまり新たな精神的資質を発達させる能力を身に付け成長しているのではないかと考えられる。

この教師の成長は、協力者のペレジヴァーニエ自体が変化していったことが要因と考えられる。ヴィゴツキー(1933/2012, p.80)は、「子どもへの関係にかんする環境の力動的な変化」の研究を主張したが、これを本発表に応用すれば、初回授業と2回目以降の授業では、客観的な社会的状況は大きく変わっていないが、協力者の中での発達の社会的状況の変化と経験の蓄積による個人的特性の変化があり、そして、それらが教師の中で屈折することで教師としての成長に影響を与えたものと考えられる。その具体的な例として、発達の社会的状況の変化では、学習者との心理的距離が縮まったこと、また個人的特性の変化として、学習者の能力を個別に把握できる能力の向上などが挙げられよう。

5. まとめと今後の課題

以上、本発表では、SCT、特にペレジヴァーニエの観点から、新人日本語教師の初回の授業に対する感情面、および感情面から見た教師の成長を対象に分析を行った。その結果、う t を乗り越え、成長していることがうかがえた。そして、それは発達の社会的状況の変化と個人的特性の変化が影響していると考察した。今後は、授業や学習者についての気づきや一般化といった認知的側面から新人日本語教師の成長を対象とした研究を行っていきたい。

注

- (1) 初任日本語教師とも呼ばれるが、本発表では、教授経験がほとんどないという意味で、新人日本語教師という言葉を用いる。また、英語の *novice teacher* の訳も新人教師とする。
- (2) 本発表の結果と考察では、ネガティブな感情という用語は、否定的な側面を示す意味の用語で表される感情を指す。また、ポジティブな感情という用語は、肯定的な側面を示す意味の用語で表される感情を指す。
- (3) Golombek and Doran (2014) と Johnson and Worden (2014) が対象とした学生教師は、実際の英語学習者向けのコースで教えており、新人教師とも呼べる状況であった。
- (4) 授業記録は授業日誌と異なり、他者への公開を目的としたものではない。また、調査依頼は勤務開始数か月後であり、授業記録はインタビューを意識して書いたものでもない。
- (5) 本発表に掲載されている全ての発話は2回目のインタビュー時のものである。

参考文献

- (1) ヴィゴツキー レフ (1929), 土井 捷三, 神谷 栄司, 伊藤 美和子, 西本 有逸, 竹岡 志朗, 堀村 志をり (訳) (2012) 「人間の具体心理学」『『人格発達』の理論—子どもの具体心理学』三学出版, 262-284.
- (2) ヴィゴツキー レフ (1933), 土井 捷三, 神谷 栄司, 伊藤 美和子, 西本 有逸, 竹岡 志朗, 堀村 志をり (訳) (2012) 「三歳と七歳の危機」, 『『人格発達』の理論—子どもの具体心理学』三学出版, 70-108.
- (3) ヴィゴツキー レフ (1934), 土井 捷三, 神谷 栄司, 伊藤 美和子, 西本 有逸, 竹岡 志朗, 堀村 志をり (訳) (2012) 「児童学における環境の問題」『『人格発達』の理論—子どもの具体心理学』三学出版, 234-261.
- (4) Cong-Lem, N. (2022). The relation between environment and psychological development: Unpacking Vygotsky's influential concept of *Perezhivanie*. *Human Arenas*, 1-19.
- (5) Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435-449.
- (6) Golombek, P. & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- (7) Johnson, K. E. & Worden, D. (2014). Cognitive/emotional dissonance as *growth points* in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, 1(2), 125-150
- (8) Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2018). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24(1), 116-127.
- (9) Lantolf, J. P. (2021). Motivational dialogue in the second language setting. *International Journal of TESOL Studies*, 3(3), 1-21
- (10) Lantolf, J.P., Poehner, M. E. & Thorne, S. L. (2020). Sociocultural theory and L2 development. In B. VanPatten, G. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition* (3rd Edition) (pp. 223-247). Routledge.
- (11) Veresov, N & Fleer, M. (2016). *Perezhivanie* as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325-335.

現職日本語教師の研修後の学びの継続

—研修事業A「修了生の会」の活動記録から—

堀井恵子（武蔵野大学名誉教授），内田さつき（コミュニカ学院），北内直子（フリーランス），國井久美子（フリーランス），滑川恭平（㈱ウイルテック）

1. 研究背景・研究目的

新型コロナウイルス感染症が落ち着き，留学・就労・生活の各分野における日本国内の日本語学習者の増加が想定されているが，専門性を有する日本語教師の質的・量的確保が不十分であるという課題に対し，「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」⁽¹⁾が2024年4月に施行され，日本語教育機関の認定制度，登録日本語教員の制度が発足する。それに先駆け，文化庁委託事業を始め，所属機関内以外による日本語教育人材の研修がさまざまに実施され，現職日本語教師の受講もさかんとなっているが，現職教師にとって，研修修了後は日々の授業をはじめとする業務に忙しく，研修で学んだことを現場で活かすためなどの学びの継続がなかなか難しい。しかし，時間をかけて受講した研修の終了後，その学びを深め，発展させることができれば研修の意味はより増すのではないだろうか。

本研究では，研修修了後の学びの継続を目的として修了生自らが立ち上げた「ビジネス日本語研究会の知財を活用した就労者に対する初任日本語教師のための研修普及事業」修了生の会（以下，「修了生の会」）の活動記録をもとに，研修後の継続的学びの意義と課題を考察する。

2. 先行研究

2024年3月20日現在，NII 学術情報ナビゲータ（CiNii）における日本語教師・研修をキーワードとする論文のうち，2019年からの55件を検討した。嶋田（2019）は，「本研修は終了後も参加者同士がつながり，課題などを共有し，ともに学び合う関係が長く続いているケースが多い」（p.38）として例を挙げているが，その詳細までは述べられていなかった。また，その他の教師研修後の学びの継続についての研究は見つからなかった。一方，教師研修に関する研究からは，省察（リフレクション）・自己研修型教師・協働をキーワードとしているものがあり（池田他2022，野瀬他2022），後述の研修事業Aにおいても，それらを視野に入れ研修が行われていたことが，研修後の学びの継続の要因にもつながるのではないかと考えられるとして参考とした。また，令和4年度日本語教育人材の研修プログラム普及事業⁽²⁾に掲載の報告書を確認した中には，「研修終了後も活動の継続を支援するポータルサイトを制作」やフォローアップ研究会，修了後の受講者間ネットワーキングという記述も見られたが，それらの学びの詳細はわからなかった。

3. 研修の学びの継続

3.1 研修の概要

研修事業 A は、文化庁委託「ビジネス日本語研究会の知財を活用した就労者に対する初任日本語教師のための研修事業」として、文化審議会国語分科会『日本語教育人材養成・研修の在り方について』(報告)改訂版に示された「就労者に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」「就労者に対する日本語教師【初任】研修の教育内容」を踏まえ、多様な就労現場の具体的ニーズに沿えるカリキュラム開発(教材作成等を含む)、教育実践、評価・報告までの教育活動を自ら構築できる人材養成を目的とし、令和2年度の開発事業(ビジネス日本語研究会主催)を経て、令和3年度・4年度に普及事業(武蔵野大学主催)を行った。毎年、土曜9:00-16:00に10回実施、受講生は3期で合わせ133名、並行して実施した研修運営者を目指す育成研修(13回実施)で16名、延べ149名が修了した。

研修は就労現場におけるプラットフォーム⁽³⁾の育成を目指し、以下を特徴とした。

- ① この分野の専門家による理論と実践を、就労日本語教員には特に必要であると思われるアクティブラーニングで学ぶことでアクティブラーニングの実践力も身につける。
- ② 各科目には事前課題・事後課題があり、研修前後の事前課題・事後課題と合わせ、リフレクションが組み込まれている。
- ③ ライブ・オンラインでどこからでも受講でき、受講しながら授業に役立つICT力も身につける。
- ④ Zoomのブレイクアウトルームを頻繁に活用し、グループワークを多く取り入れることに加え、育成受講生によるオンライン懇親会も数回開催、実習1回は対面で実施することなどオンラインで不足しがちな受講生間のやりとりの場を増やす。
- ⑤ 現職教員である受講生の協働によるPDCAを3回繰り返す実習では、リフレクションを伴う実践力とともに、相互コメント力、自律学習力も高める。
- ⑥ 修了生から講師・スタッフを採用し次年度の研修を実施。「修了生の会」による学びの継続を支援。

実際に、令和2,3年度の研修修了生が、令和3,4年度の育成研修に加わったり、令和4年度の運営事務スタッフとなったり、さらには、講師となって「ネットワーキング」の科目を担当し、修了後の活動を紹介しながらネットワーキングを促す、など、ビジネス日本語研究会との連携も図りながら、受講生の修了後を継続的に支援することにより事業の発展的継続を図った。なお、研修の詳細については、報告書⁽⁴⁾に記載されている。

3.2 修了生の会の発足とその活動

「修了生の会」は、研修事業Aを修了した受講生たちによって2022年3月に発足した。現在126名の会員がおり、2023年12月までに勉強会①~④と懇親会2回を、いずれも、会員の参加しやすい(研修Aが行われた)土曜日の午前にオンラインで行っている。研修での学びの継続を目指し、研修各期の幹事が企画、1年目の勉強会①②では日本語教師のキャリアアップを、2年目の勉強会③④では就労日本語教育におけるステークホルダーを知ること、を目的とした。ここでは活動記録から勉強会の内容と事後アンケートの記述の一部を挙げる。なお、記述内容については研究に使用する旨了解を得ている。

- ① テーマ：キャリアカウンセラー×日本語教師(2022年7月23日)

文化庁研修を通して日本語教師の可能性・役割の広がり気づき、日本語教師が留学生の就職支援に関わることから「キャリアカウンセラー×日本語教師」への関心が高まった。ゲストに日本語教師資格を持つ外国人材採用ナビセンターのキャリアカウンセラーを迎え、外国人留学生の就職支援の最前線の紹介から日本語教師が志望理由の添削を行う際の「過調整」について関心が高まり、Zoomのブレイクアウトルーム(以下、BOR)でもその点を中心にグループで話し合った。

② テーマ：キャリアカウンセラー×日本語教師2(2022年10月29日)

前回の振り返りから希望者の多かったテーマとして前回の続編となった。大学・日本語学校で教えているキャリアコンサルタント資格保持の会員の発表により、参加者それぞれの現場と重ねる意見交換の場とした。資格取得により、日本語授業でもキャリアを見据えた活動ができる、異業種とのネットワークができたという発表を受け、グループディスカッションをした。

事後アンケートからは、「学生が自分自身を深く分析して客観視するためにどうするか」の視点はとても重要。今の外国人就労者が置かれている就労現場の課題を正しく認識する努力も必要だと思う。」という記述などがみられた。

③ テーマ：プラットフォームとして就労日本語(以下、SJ)教育にかかわっていくために、現場が求めていることを知ろう(2023年7月23日)

企業内で日本語教育を担当している会員2名の発題により、研修のキーワードであったプラットフォームとして必要不可欠な知識・能力を身につけるためにすべきこと、日本語教師と企業の距離を縮め、現場の課題を蓄積し、企業により良い日本語教育を提示できるようにするための方策を会員間で考えた。

発題①「企業が求める就労者になるためのコミュニケーション力をどのようにつけていくか～愛され就労者になるための『コミュカ』指導～」日本人が外国人日本語話者に感じる「ちょっとした違和感」をなくし「コミュカ」をつけるために、どのような指導をすればいいか、BORによるグループディスカッションで考え、意見を共有。

発題②「企業内日本語研修カリキュラムの作成にあたり、『日本語教師は企業へ何をヒアリングすればいいのか』について考える」。企業内日本語教育は会社・担当者が持つニーズをどのように研修機関に伝えるかが日本語カリキュラム設計上重要となる。そこで、日本語教師が、企業からの依頼で初めて日本語研修を導入する際、カリキュラム設計のために誰にどのような内容と方法でヒアリングを行うかを考え、グループごとにシートにまとめた。そこから、関係作り等多くの担当者との連携が必要であること、指導内容の取捨選択も重要であることが紹介された。

事後アンケートからは、「他のグループのシートを見ることで、別の視点があたな気付きとなり勉強になった。」「日本語の研修を運営する上で大切なポイントに改めて気づくことができました。」という記述などがみられた。

④ テーマ：SJ教育に必要な企業ヒアリングを体験してみよう(2023年12月2日)

③の発題②を受けた勉強会。会員による「企業ヒアリングのコツ」ミニ講座で始まり、企業へ研修内容を提案するためのヒアリングの際、どのような項目を出し、何を優先的に聞き、どのような態度で臨めばいいかをロールプレイで体験した。BOR1で、ヒアリングの順番、優先順位などを確認して練習、BOR2で企業担当者役が加わり、IT企業3チーム、製造業2チームでヒアリングロールプレイを行った。30分という限られた時間で、ヒアリングの目的を伝え、会話のキャッチボールができるように各グループで工夫を重ねた。

なお、使用したヒアリング項目は、勉強会の事前に会員の有志が集まって、オンラインでの共同作業により開発したものである。

振り返りや事後アンケートからは、「他のメンバーがどのように質問しているのかを観察することで、問題点や必要な情報を具現化できた。振り返りの際の気づきも貴重な体験になった。」などの記述が見られた。

3.3 活動からの学び

勉強会の活動記録と事後アンケートの記述の内容分析からは以下が考察された。

- ① 研修で共有した専門性のある理論や学びを発展的に深めている。
←キャリア、プラットフォームをテーマにしている。
- ② 課題と現場を具体的に繋ぎ解決するための実践が試行されている。
←企業内日本語教育カリキュラム、企業ヒアリング項目を扱っている。
- ③ 修了生が発表者となりながら他の会員も含め主体的に活動をしている。
←キャリアコンサルタント資格保持者、企業内日本語教育担当者である修了生による発表。
- ④ ネットワーキングが機能している。
←グループディスカッションの振り返り記述。

2024年3月に行われた懇親会終了後の今後の会の運営に関するアンケートの記述の一部を補足として以下に示す。

- ・修了生の会では、(研修で)学んだ項目に関連ある内容でセッションが進められていた。
- ・参加した回全て修了生が発表者となり、経験を共有していた。修了生の発表は身近だし、参考になる。
- ・いつでも気楽に参加したり、相談できる人脈として活用しているし、相談もよく受ける。
- ・他方で活躍されている方々の情報が得られていると思います。個人的なつながりで情報交換をすることもあり、一時期学びの時間を共有した同志の活躍に刺激を受け、さらに学ぶことも多いと思っております。
- ・修了生の会や勉強会に必ず参加しようと思えるのは、この会のネットワーキングがあるからだと思う。
- ・少しでも学びを得られることで、どこかで何かが繋がって仕事が来たり、自分の心の隅に日本語教育、SJ教育への火が小さくともずっとともされ続けること、それが意義だと思います。
- ・研修で大きく視野を広げることができ、その後も人的ネットワークとして活用できている。

- ・つながれているという安心感があると思います。
- ・日本語教育における変化を常に意識でき、刺激を受けられる会なので、参加の意義がある。
- ・特に地方で仕事をしている者としては、常に最新の情報が得られるし、いろいろな地域に住む人ともつながれるので、日本語教師としての横のつながりを得られてよい。
- ・地方にいる私にとっては、とても大切な情報収集と交流の場です。これからも参加させていただきたいと思っています。
- ・異なる現場、異なる分野で活躍されている日本語教育に従事する方々との交流にはとても意義があると思っています。皆様の日本語教育にかける尽きない情熱（はいったいどこから？）、そしてキャリアを形成していく姿から学ぶことも多いです。日本語教師は仕事ではなく、生き方だという言葉がありますが、良くも悪くも、それを毎回強く実感しております。
- ・困ったときに相談できる場／悩みを共有して解決策をいっしょに考えられる場。
- ・こうしてつながれること、自分では発見できない視点や意義をみつけることができること。
- ・困った時の助け、後ろ向き思考に陥った時の刺激。現状はもらうばかりで申し訳ない状況ですが、ゆるいつながりのおかげでこの業界に踏みとどまったり、一步踏み出せたりする人もいます。
- ・集まりを維持するためには、幹事、発表者をはじめ、ボランティアの皆様がいらっしゃって成り立っていると思います。出会いやネットワークを活かすのは修了生それぞれですが、いつも感謝しています。

身近、気楽、つながる、安心感、刺激、相談、地方といったキーワードがみられる。

4. 考察・課題

これらから、「修了生の会」活動により、研修における学びの継続が行われていることが確認された。そして、研修の学びが深められ、具体化されていることもうかがえた。教師としても主体的、また、協働的に活動ができていることもみられる。研修で出会った異なる所属・バックグラウンドを持つ現職教師仲間との学び合いから、研修修了後も各々の日本語教師としての研修につながる専門性を向上させる可能性があると言えよう。

日本語教師の質の向上のためには、適切な研修とそれに続く活動が望ましい。ある期間、同じ研修を受講し修了した仲間との学び合いは楽しいものともなる。

研修内で、アクティブラーニングによる主体的な活動を体験したこと、実習で協働体験したこと、ネットワーキング構築が促されたことなどが、研修終了後の学びの継続につながる要素となっていたことも推測できる。

一方、修了生のキャリアアップという点でも、修了生の研究活動として、ビジネス日本語研究会での研究発表やBJ ジャーナルへの投稿に挑戦、これまでに、研究会での発表が3年間で3件、ジャーナルへの掲載が1件ある。研修終了後に大学院に進学したり、海外での日本語教育に携わっている例も報告されている。

研修年度ごとの修了生幹事を中心に活動の企画をしているが、より多くの会員が参加で

きるよう、2023年度からDiscord⁵⁾を活用、ネットワーキングをさらに促進し、発展的な継続的学びの場となるよう進めている。

本論はまだ実践報告の域を出ていないが、引き続き今後の継続的活動から生まれるものを検証し、研究として積み上げていきたい。今後の教師研修の参考となれば幸いである。

注

- (1) 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
https://elaws.e-ov.go.jp/document?lawid=505AC0000000041_20240401_00000000000000
(2024.1.20 閲覧)
- (2) 令和4年度 文化庁 日本語教育人材の研修プログラム普及事
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/jinzainokenshu_boshu/pdf/93905001_01.pdf (2024.3.25 閲覧)
- (3) 企業などのステークホルダーと協働ができる日本語教師として研修内で開発した用語
- (4) 武蔵野大学「令和4年度 文化庁 日本語教育人材の研修プログラム普及事業 就労者に対する日本語教師（初任）研修報告書」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/jinzainokenshu_boshu/pdf/93905001_01.pdf (2024.3.25 閲覧)
- (5) メンバー間での意見交換・議論が気軽に行われるコミュニケーションツール

参考文献

- (1) 池田広子・尹松・宇津木奈美子 (2022) 「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修からの学びと可能性」—継続的に参加した上海の大学教員を対象として—『日本語教育』183, 18-33
- (2) 嶋田和子 (2019) 「日本語学校における教師研修の課題と可能性——学び合う教師集団とネットワーキング——」『日本語教育』172, 33-47
- (3) 野瀬由季子・大山牧子・大谷晋也 (2022) 授業観察を用いた教師研修の設計と評価—立場の異なる日本語教師間での協働の促進—『日本語教育』183, 50-66,
- (4) 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』（報告）改訂版
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf (2024.3.25 閲覧)

日本語教育実習における実習生の発話の変容

—学習者に対するフィードバックに着目して—

徐 煉 (国立国語研究所)

張 曦冉 (国立国語研究所)

柳田 直美 (早稲田大学)

1. はじめに

日本語教育人材の育成と質の向上に向けた取り組みが進められている中、登録日本語教員となるための資格条件の整備が進んでいる。このプロセスの一環として、教員候補者の実践力を養う目的で、日本語教育実習が必要不可欠な要素として位置づけられた。しかし、日本語教育実習に関する研究、特に実習生の多様な背景や特性、教壇でのパフォーマンスに関する研究はまだ十分ではない(三好他 2022)。そのため、教育実習のカリキュラムやプログラム設計において、具体的にどの段階でどのような指導項目を設定するかについては、まだ十分に検討されているとはいえないのではないだろうか。

教育実習の指導項目の設定にあたっては、実習生が教壇でどのように変化し、成長するのか、その過程を明らかにすることが重要である。そのためには、日本語教育実習における実習生のパフォーマンスの変容に焦点を当てた研究が不可欠である。

教員の教壇でのパフォーマンスの分析では、教室談話の特徴ともいえる「IRF 構造」(Sinclair & Coulthard, 1975)の観点が目されてきた。「IRF 構造」では、教師の開始発話 I (Initiation), 学習者の応答 R (Response), 教師の補足 F (Feedback) の交換が現れる。そのうち、FはRに対する評価として重要であるが、学習者の応答 R を踏まえて行うものであるため、教壇経験が少ない実習生にとって容易なことではないと予想される。

そこで本研究では、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育実習を通じて、実習生のパフォーマンスがどのように変容するのか、特に F (Feedback) に着目し、実習生の変容を明らかにする。

2. 先行研究と本研究の位置付け

これまでの日本語教育実習に関する研究の動向について、柳田 (2023) は 1990 年代から 2010 年までの研究を概観し、「実習生 (未経験者) と教師に関する研究」、「実習プログラムの評価・検討に関する研究」、「教育実習による実習生の変化に関する研究」、「実習生の内省分析に関する研究」の 4 つの観点に分けて分析し、実習生の変容の分析や非母語話者実習生に関する研究の必要性を指摘している。

実習生の変化に関して、柳田・太田 (2018) は、意識面から実習生が教育実習を通じて認識される課題の変容を分析した。実習生の実習前の「実習にあたって抱えている不安や疑問・課題」と実習後の「実習の成果/今後の不安や疑問・課題」を比較した結果、実習前には教え方の正解を求めるような不安が見られたが、実習後には、学生への配慮や柔軟

な対応, チームワーク, 目標設定などの重要性を認識し, 教師のふるまいに関する課題が把握できるようになったことがわかった。

一方, 実習生が教壇に立つ際のパフォーマンスの変化に関しては, まだ十分に研究されているとはいえない。三好他 (2022) は, 2010 年以降を中心とした日本語教育実習に関する研究の動向を分析した結果, 「実習生の意識と内省」が分析対象となっている研究が最も多く, 実習生の「実際のパフォーマンス」について論じているものは数本しかないと指摘している。

しかし, 教育実習が教員養成の必須事項となった今, 教育実習における実習生のパフォーマンスとその変容を明らかにすることは喫緊の課題であり, 従来の実習生の意識と内省に関する研究成果との関連を探ることも必要である。

実習生のパフォーマンスに着目したものとしては, 教室談話がある。教室談話に関しては, Sinclair & Coulthard (1975) が指摘した「IRF 構造」が典型的な型として注目されてきた。「IRF 構造」とは, 教師の開始発話 I (Initiation), 学習者の応答 R (Response), 教師の補足 F (Feedback) の交換で成立する談話構造である (Coulthard 1985=吉村他訳 1999)。また, 大場ほか (2023) は, IRF の連鎖構造を用いた分析によって教師と学習者間のやりとりなど語学教育の多様なインターアクションの実態を明らかにしている。IRF 構造のうち I は事前に準備が可能だが, F は, 学習者から予想もしない R が発せられた場合, 教壇経験が少ない実習生にとって対応が難しいことが予想される。

そこで本研究では, 実習生の授業における IRF 構造を持つ談話のうち, F (Feedback) に着目してその変容を明らかにすることを目的とする。

3. 分析データと分析方法

本研究の分析対象となる教育実習は, 国内某大学院の日本語教員養成課程において実施されたものである。教育実習は同大学の入門日本語コース (1 コマ 105 分×週 3 回, 全 13 週) で行われ, 実習生は一人につき 50 分×3 回, 105 分×1 回の授業を担当した。

実習生は日本語教育未経験者が 6 名, 経験者が 4 名であったが, 経験者は実習以外での教授経験を持っているため, 本研究では未経験者を分析の対象とする。また, 未経験者は, 非母語話者が 5 名 (中国人 4 名, 台湾人 1 名), 母語話者が 1 名であったが, 非母語話者実習生も近年増加してきており, その研究の必要性も指摘されている (柳田, 2023) ことから, 本研究では非母語話者 5 名が担当した授業の教室談話の映像・音声資料を分析する。

分析にあたって, まず, 各実習生の実習授業の教室談話から「IRF 構造」を認定して抽出する。次に, F について, 「よくできました」「そうです」など学習者の返答に対して正誤を伝える「正誤評価」を A タイプ, 「なるほど」「すごいですね」など学習者の返答に共感や感想を伝える「あいづち的反応」を B タイプ, A と B を組み合わせて用いる C タイプに分類し, その出現頻度と割合を実習生別に集計し, 実習生の初回 (50 分) と最終回 (105 分) の担当内容における各タイプの変容を分析する。以下, 実習生は「実習生+アルファベット」, 学習者は「学習者+アルファベット」で示す。

4. 結果と考察

4-1. A タイプ

A タイプは、「よくできました」「そうです」などのような学習者の返答の正誤を評価する F である。分析の結果、実習生の F において、A タイプの割合は、初回では 82～100%以上だったのに対して、最終回ではそれぞれ 35～69%にまで減少した。各実習生の初回と最終回の A タイプの頻度と割合は以下の表 1 のとおりである。

表 1 初回と最終回における A タイプの使用頻度および割合

		初回		最終回	
		A タイプ	F 発話総計	A タイプ	F 発話総計
実習生 Z	頻度	28	33	38	110
	割合	84.85%		34.55%	
実習生 C	頻度	71	87	154	265
	割合	81.61%		58.11%	
実習生 Y	頻度	219	226	196	285
	割合	96.9%		68.77%	
実習生 Q	頻度	138	154	160	238
	割合	89.61%		67.23%	
実習生 X	頻度	39	39	156	227
	割合	100%		68.72%	

談話 1 における実習生 C と学習者 E のやりとりは、実習生 C が授業の中で使用する教材に登場する人物の行動を問う場面である。具体的には、実習生 C が学習者に向けて「次、この 3 人は何をしていますか」と質問を投げかけた。これに対し、学習者 E はやや不確かな口調で「遊んでいる？」と返答した。実習生 C は学習者 E の返答に対して、「いいですね。遊んでいます。よくできました。遊んでいます」と A タイプの F を提供している。この F の中で実習生 C は、まず学習者の試みを肯定し、「いいですね」という言葉を使って学習者の回答を正しいものとして評価している。続いて、学習者の返答が事実と一致することを「遊んでいます」と繰り返すことで確認し、「よくできました」という言葉を加えることで、学習者の正確な回答を褒めるというフィードバックを行っている。

談話 1

185	実習生 C	(前略) 次、この 3 人は何をしていますか。	I
186	学習者 E	遊んでいる？	R
→ 187	実習生 C	いいですね。遊んでいます。よくできました。遊んでいます。じゃあ次、(名前)さん、この人は何をしていますか。	F+I

187 において実習生 C は、学習者 E の回答に対する直接的な肯定を通し、学習者の正しい日本語表現を評価している。つまり、学生の回答が正しかったかどうかという点に重点を置いているということであり、学習者の回答の正誤を評価する「教師的なふるまい」を行っているといえる。このような A タイプがすべての実習生の発話において減ったことから、実習経験は「教師らしさ」の減少につながっているといえる。では A タイプ減少の一方で、どのような F が増加したのだろうか。次節で詳述する。

4.2 Bタイプ

実習生の「F (Feedback)」のうち、「なるほど」、「すごいですね」などのような、学習者の返答に同意や共感、感想を伝える「あいづち的反応」は、Bタイプに分類した。Bタイプの使用は、以下表2に示した通り、いずれの実習生のFにおいても増加が見られた。初回では、0%~10%であったのに対して、最終回では29%~55%にまで増加した。

表2 初回と最終回におけるBタイプの使用頻度および割合

		初回		最終回	
		Bタイプ	F発話総計	Bタイプ	F発話総計
実習生 Z	頻度	0	33	60	110
	割合	0.00%		54.55%	
実習生 C	頻度	8	87	86	265
	割合	9.20%		32.45%	
実習生 Y	頻度	3	226	84	285
	割合	1.33%		29.47%	
実習生 Q	頻度	15	154	73	238
	割合	9.74%		30.67%	
実習生 X	頻度	0	39	66	227
	割合	0.00%		29.07%	

談話2は、実習生Zの最終回授業に見られたBタイプである。談話2の前の談話で、実習生Zは、日本語の授受関係に関連する表現を導入し、「習います」に基づいた質問をしている。実習生Zは、262-263で学習者に「何を習いましたか？」と質問して「料理を習いました」との返答を得て、反応として264で学習者Jの返答内容を繰り返した。その上で「いつ習いましたか」と追加質問し、265の「子ども」という不完全な返答に対して、266で、「子どもの頃、習いました」と、それを補完する形で反応をした。その後、実習生Zは続けて「誰に習いましたか」と掘り下げ、学習者Jは267で、「YouTubeと料理の本」と答えた。それに対して、実習生Zがまず268で「あ、なるほど」と笑いを伴う相槌を送ることで答えへの認識を示し、続いて269で学習者Jの返答を完全な形にして再話し、「すごいですね」といったコメントを付け加えた。

談話 2

262	実習生 Z	(前略) じゃあ、=<学生 J>=さん、何を習いましたか。	I
263	学習者 J	あ、料理を習いました。	R
→ 264	実習生 Z	料理を習いました。いつ習いましたか。	F+I
265	学習者 J	子ども。	R
→ 266	実習生 Z	子どもの頃、習いました。誰に習いましたか。	F+I
267	学習者 J	あ、YouTube と、あ、<英語>、あ、YouTube と、あ、料理の本、習いました。	R
→ 268	実習生 Z	あ、なるほど (笑)。	F
→ 269	実習生 Z	ああ (笑)、YouTube と料理の本、料理の本に習いました。すごいですね。YouTube で。	F

このように、実習生Zは最終回授業において、練習で引き出された学習者個人のエピソードに対して、日本語の使用ではなく、その内容に対して自身の認識や感想を示しながら、話を掘り下げていることが分かる。このことから、実習生Zの学習者Jとのやりとりが、実習経験の積み重ねによって、単なる返答の正誤判断からリアルで相互的なコミュニケーションへと変化していくことが伺える。

4.3 Cタイプ

実習生の「F (Feedback)」のうち、「正誤判断」の A タイプと、「あいづち的反応」の B タイプを組み合わせたものを、C タイプに分類した。C タイプの使用は、以下表 に示した通り、初回では 0%~15%、最終回では 2%~11%と大きな変化は見られなかった。

表 3 初回と最終回における C タイプの使用頻度および割合

		初回		最終回	
		C タイプ	F 発話総計	C タイプ	F 発話総計
実習生 Z	頻度	5	33	12	110
	割合	15.15%		10.91%	
実習生 C	頻度	8	87	25	265
	割合	9.20%		9.43%	
実習生 Y	頻度	4	226	5	285
	割合	1.77%		1.75%	
実習生 Q	頻度	1	154	5	238
	割合	0.65%		2.10%	
実習生 X	頻度	0	39	5	227
	割合	0.00%		2.20%	

ただし、最終回の C タイプにおいては、談話 2 に見られるようなコメントを付ける B タイプがほとんどであった。一方、初回では、以下談話 の下線部のような B タイプが見られた。実習生 C は 132 で、「昨日」の閉館の図書館が描かれるスライドを学習者に示し、返答を促した。学習者が 133 で、単語レベルで「休み」と返答したことに対して、実習生 C は 134 で「図書館は休みでした」との正しい答えを示すことで、まず A タイプの訂正を行った。そして、学習者返答に欠けた過去形「でした」の部分について、「きのうです。休みでした。」と、過去形になる原因を説明した。これは、談話 2 とは異なる B タイプの F だと言えよう。

談話 3

132	実習生 C	(前略) はい、じゃあ、これを見てください。皆さん、こちらを見てください。きのう。きのうです。きのう図書館に行きました。きのう図書館に行きました。これ何ですか。	
133	学習者複数	休み。	R
→ 134	実習生 C	休み。図書館は休みでした。きのうです。休みでした。(後略)	F

このように、初回と最終回の C タイプにおいて、正誤判断を行う A タイプと組み合わせた B タイプには質的な違いが見られた。

5. おわりに-考察と今後の課題

以上、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育実習を通じて、実習生のパフォーマンスにおける変容を、「IRF 構造」の「F (Feedback)」に着目して明らかにした。その結果、実習の初期では、学習者の返答の正誤を評価するという「教師的な振る舞い」を行っていた実習生が、実習を経て、教室談話という制度的な談話であっても、

学習者とのリアルなコミュニケーションを実現するための「相互行為的なふるまい」を指向するようになったことが明らかになった。この傾向が見られた理由として、まず考えられるのが、実習生と学習者の関係構築の影響である。柳田・太田(2018)は、実習前と実習後の実習生の意識を比較し、実習後は学習者との関係の構築や、やりとりに意識を向けるようになったとしている。今回の分析を通して、発話面からもそのことが裏付けられたと言える。次に、FとセットとなるIの性質が変容していることも影響している。初回における学習者への質問は「これは何ですか?」のような返答の決まっているものがほとんどであるが、最終回になると、「〇〇さん、何を習いましたか?」といった学習者自身のエピソードを問うようなものへ変容してきた。この点について、今後Iの性質も含めて詳しく検討する必要がある。

本研究の成果は、教室談話における実習生の変容の一端を明らかにするものであり、大学等機関の日本語教員養成段階における教育実習の指導項目の設定に寄与すると考える。

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。

注

(1) 初回の授業時間(50分)は、約最終回の授業時間(105分)の約半分であるため、F発話総数におけるBタイプ発話の割合を比較するために、初回のほうのBタイプの割合は、元頻度を2倍に調整した頻度によって算出した。

参考文献

- (1) 大場美和子・横須賀柳子・今千春・中山由佳・竹内明弘(2023)「日本語教育のオンライン授業における問題とその調整の分析：教師と学生のIRF連鎖構造の観点から」『外国につながる人々の接触場面参加と相互行為接触場面の言語管理研究』19, pp.86-101.
- (2) 三好優花他(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』
- (3) 柳田直美・太田陽子(2018)「教育実習を通じて認識される課題の変容—教育実習前後の比較から」『2018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.
- (5) Coulthard, R. M. (1985). *An introduction to discourse analysis. 2nd edition. London: Longman* (吉村昭市, 貫井孝典, 鎌田修訳(1999). 談話分析を学ぶ人のために 世界思想社)
- (6) J, McH, Sinclair & R.M, Coulthard (1975) *Towards an Analysis of Discourse, The English used by teachers and pupils: Oxford University Press.*

コロナ禍によるオンライン授業を体験した日本語教師の意識の探究

—勤続年数の違いに着目して—

秋田久美子（目白大学大学院修了生）

1. 研究の目的と背景

2020年の新型コロナウイルス感染症禍（以下：コロナ禍）拡大により、多くの教育機関は従来の対面授業からインターネットデジタル機器を利用した授業（以下：オンライン授業）への移行を余儀なくされた。突然生じた授業のオンライン化は日本人児童・生徒を対象とした教育機関のみならず、日本語学校やプライベートレッスンを行っている日本語教師にも及んだのは周知のことである。秋田（2023）は現役日本語教師122人に質問紙調査を行い、2020年春のオンライン授業開始時期から2021年秋の定着までの日本語教師の意識を因子分析の手法により分析した。抽出した意識の3要因を、第一因子「インターネットを介した交流」、第二因子「対面での直接の交流」、第三因子「オンライン授業の工夫」と命名した。

教育現場へのICT導入手順は通常、準備段階、計画段階、調達段階、運用段階、検証段階があり、また「専門的、技術的知見が不可欠」と総務省（2017）には記されている。本来はこのような段階を踏み行われるべきICT導入が、2020年春においては手順やプロセスを経ることなく一気に行われた。また総務省（2017）は予算や情報収集についても示しているが、コロナ禍は予期せぬものであったので多くの機関ではそれらの準備は全くと言っていいほどなされていなかった。時間的、資金的、情動的いずれの側面においても十分な準備がないままオンライン化せざるを得なかった2020年春の状況は、多くの日本語教師に戸惑いや不安をもたらした。なかでも実践経験が浅く、組織内での人間関係が十分に構築されていない初任日本語教師がその対応に苦慮したであろうことは想像に難くない。

そこで、日本語教師の経験（勤続年数）の違いが意識の要因である3因子に影響を与えているのかを、初任日本語教師に着目し明らかにすることを本研究の目的とする。

2. 先行研究

2-1. オンライン授業についての先行研究

オンライン授業が広く行われる以前に、日本とオーストラリア、中国をつなぎテレビ会議式授業を行った宮島（2009）は「初級者を遠隔授業だけで教えるのは難しい」としている。藤本（2019）は「対面授業でできる練習がオンラインではできない」「機器の操作をしながら授業活動をする」等が初級レベルのグループオンライン授業の「やりにくさ」「やりづらさ」につながっていると述べている。また藤本（2022）は2019年末から2020年4月にかけて、日本語教育関係者297人へオンライン化に対する不安等のアンケート調査を実施し職務という属性による分析を行ったが、職務属性で大きな差異はなく同様の傾向が見られたことを報告している。一方薛（2023）は、オンライン化が定着した2022年に社会

人対象の経営大学院の若手教員2人とベテラン教員4人に、授業の設計時と実施時の課題についてのインタビューを行った。オンライン授業実施時に若手教員とベテラン教員との受講者の状況把握に対する困難さに相違があるとし、若手教員は受講者状態を把握することに努めていたが、ベテラン教員はそれを気にし過ぎる事なく受講者との心的距離を縮めるためのコミュニケーションを積極的に起こしていた点を報告している。

2-2. 組織研修についての先行研究

平時における日本語学校の教師研修は多種多様であることを指摘し、嶋田(2019)は教師の学びは日常的に共有している実践の場での対話が重要であると述べている。門馬・富谷(2022)は、初任日本語教師の「授業前の困難」と「授業中の困難」を明らかにし、教育実習や実践の場で経験を積むことの重要性に言及している。また鈴木他(2020)も「具体的な授業スタイルのスタンダードの構築を組織的に行うこと」を課題として挙げ、組織の支援の重要性に言及している。

3. 研究課題

一般に、初任日本語教師は初級レベルの授業を担当することが多い。また当然ながら、中堅以上の日本語教師に比べ授業経験や組織内の人間関係が豊富ではない。そこで「初級レベルの授業を担当することが多く、職場等の人間関係の構築が十分とは言い難い初任日本語教師は、中堅以上の勤続年数の日本語教師に比べ『インターネットを介した交流』『対面での直接の交流』『オンライン授業の工夫』の意識の3要因に強く影響が生じる」という仮説を立てた。統計的手法を用いてこの仮説を検証する。

4. 研究方法

4-1. *t*検定のための2群分類

3. の仮説を検証するために、フリーソフト js-STAR_XR と統計分析システム R(Base)を用いて *t* 検定を行った。初任日本語教師と中堅以上の日本語教師の2群に分け、js-STAR_XR+(release1.3.0j)上の *t* 検定(参加者間/ノンパラ)初期設定で、第一因子「インターネットを介した交流や勉強会」、第二因子「対面での直接の交流を希望」、第三因子「オンライン授業の工夫」で入手した因子得点について分析を実施した。

表1 勤続年数による2群分類

初任	0~3年	16人(13.1%)
中堅以上	4~5年	106人(86.9%)
	6~10年	
	11~20年	
	20年以上	
合計		122人(100.0%)

なお因子得点はR上で求めた。また文化庁文化審議会国語分科会(2020)の「初任」の定義に倣い、初任日本語教師を勤続年数0~3年の属性の者とした(表1)。

4-2. *t*検定による分析と結果

Welchの方法による*t*検定を行った結果、第一因子「インターネットを介した交流や勉強会」については $t=0.550$, $df=21.680$, $p=0.588$ ($p>0.05$), $d=0.148$ となり両群の平均の差は有意ではなかった。第二因子「対面での直接の交流を希望」では $t=0.223$, $df=20.381$, $p=0.826$ ($p>0.05$), $d=0.060$ と両群の平均の差は有意ではなかった。第三因子「オンライン授業の工夫」については $t=0.642$, $df=19.983$, $p=0.528$ ($p>0.05$), $d=0.172$ の結果を得、第三因子「オンライン授業の工夫」についても両群の有意差は認められなかった。*t*検定による測定値は表2の通りである。

表2 因子別 *t*検定測定値

	<i>t</i> 値	<i>df</i> 値	<i>p</i> 値	効果量 <i>d</i>
第一因子	0.550	21.680	0.588	0.148
第二因子	0.223	20.381	0.826	0.060
第三因子	0.642	19.983	0.528	0.172

4-3. 分散分析のための5群分類

初任日本語教師と中堅以上の日本語教師の2群に分けて*t*検定を用いて分析したところ各因子における有意差が見られなかったため、調査協力者の属性に準じ122人の調査協力者を5群に分類し(表3)、分散分析の手法を用いて再度分析を行った。

分散分析(1要因参加者間)も*t*検定と同様に、js-STAR_XR+(release1.3.0j)上の初期設定で分析を行った。

表3 勤続年数による5群分類

0~3年	16人 (13.1%)
4~5年	25人 (20.5%)
6~10年	37人 (30.3%)
11~20年	27人 (22.1%)
20年以上	17人 (13.9%)
合計	122人 (100.0%)

4-4. 分散分析による分析と結果

分散分析(1要因参加者間)を行った結果、第一因子「インターネットを介した交流や勉強会」については $F(4, 117)=0.281$, $p=0.889$ ($p>0.05$)となり各群は有意ではなかった。第二因子「対面での直接の交流を希望」では $F(4, 117)=0.678$, $p=0.609$ ($p>0.05$)となり

有意ではなかった。第三因子「オンライン授業の工夫」については $F(4, 117)=1.253$, $p=0.293$ ($p>0.05$) となり有意な差は見られなかった。

勤続年数による影響を確認するために行った分散分析においても、各因子における各群の有意差は認められなかった。分散分析による測定値は表4の通りである。

表4 因子別分散分析測定値

	F値	p値
第一因子	0.281	0.889
第二因子	0.678	0.609
第三因子	1.253	0.293

5. 考察

「初級レベルの授業を担当することが多く、職場等の人間関係の構築が十分とは言い難い初任日本語教師は、中堅以上の勤続年数の日本語教師に比べ『インターネットを介した交流』『対面での直接の交流』『オンライン授業の工夫』の意識の3要因に強く影響が生じる」という仮説を明らかにすることを目的とし、初任日本語教師と中堅以上の日本語教師を勤続年数という属性で2分類し比較した t 検定では、各因子に2群の有意差は見られなかった。続いて勤続年数に応じて5分類し分散分析の手法を用い検証を行ったが、同様に5群の有意差を見ることはできなかった。つまり仮説は否定され、本研究においては、コロナ禍によって授業のオンライン化を体験した日本語教師の意識の要因には、勤続年数の差は影響を与えなかったことが検証された。

これはコロナ禍というかつてない出来事により、授業のオンライン化に時間的、資金的、情動的側面の十分な準備がなされなかったこと、ゆえに組織における対応や支援が十分でなかったことに起因し、勤続年数に関係なく日本語教師の多くがオンライン授業開始の混乱の影響を受けたことが考えられる。また日本語教師の働き方が多様である点も、各因子に勤続年数の影響が生じなかった一因ではないかと推察する。例えば、日本語教師は専任であるからまたは年齢が高いからといって勤続年数が長いとは言えない。勤続年数の長さや経験の豊かさにも必ずしも相関があるわけではない。日本語教師に関してはこのようにさまざまな属性の要因が関係してくる上、今回の授業のオンライン化においては既存のインターネット等のスキルや知識といった要因も大きく関連したことが考えられる。したがって勤続年数という一要因だけの検証では、仮説を実証することができないという結果となった。

6. まとめと今後の課題

突然の授業のオンライン化を体験した日本語教師の意識について、勤続年数という属性に着目し3因子への影響を検証したが、勤続年数の違いが意識の要因に影響を与えていることを実証することはできなかった。

藤本 (2022) は 2020 年春のオンライン授業開始の混乱期に, 日本語教育関係者 297 人にアンケート調査を行った。調査協力者を非常勤講師, 専任講師, コースディレクターや校長など組織運営者の職務別に 3 グループに分けて分析を行ったが, 各グループで共通の要素が多く見られ, 職務による属性に突出した傾向がなかったことが報告されている。本研究では勤続年数という属性に着目し分析を行ってきたが, 藤本 (2022) の報告同様に属性による差異を得ることはできなかった。コロナ禍による突然の授業のオンライン化が及ぼした影響は, 職務や勤続年数といった属性に関係なく多くの日本語教師に影響を与えたことが考えられる。

一方薛 (2023) は, 2022 年に社会人対象の経営大学院の若手教員 2 人とベテラン教員 4 人に授業の課題についてのインタビューを行ったが, オンライン授業実施時にベテラン教員はより多くの課題を意識し授業にあっていることを報告している。薛 (2023) では教員の経験 (勤続年数) の違いが述べられているが, これはオンライン授業の一般化に伴い, 以前の対面授業での知見が活かされてきた例ではないかと考察する。

多様な日本語教師が存在する中で, その属性は勤続年数, 性別, 年齢, 勤務形態の他, 授業形態や授業科目, 学習者のレベルや国籍, 直接法か媒介語を使用するか, 日本語教師自身の母語等といったさまざまな変数となる属性が存在する。他のひとつ, または複数の属性で検証を重ねること, そしてオンライン授業が定着し新たな段階に進んだ教育の現場において, その検証で得たことがどのように変容したかを探ることが今後の課題である。

注

- (1) 本研究は, 目白大学大学院修士論文 (2022) 「コロナ禍によるオンライン授業を体験した日本語教師の意識の探究—質問紙調査からみた勤続年数の影響を中心に—」の一部を発展, 加筆修正したものである。

参考文献

- (1) 秋田久美子 (2023) 「コロナ禍によるオンライン授業を体験した日本語教師の意識の探究—質問紙調査から見えてきたもの—」『2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 231-235
- (2) 嶋田和子 (2019) 「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワーク—」『日本語教育』172, pp. 33-47
- (3) 鈴木克夫・穴久保恵治・大野彬 (2020) 「新型コロナウイルス感染症対策と遠隔授業の活用—遠隔授業導入の実態調査から—」『総合人間科学研究』1, pp. 177-184
- (4) 総務省 (2017) 「クラウドで教育をより良く 教育 ICT ガイドブック」Ver. 1
https://www.soumu.go.jp/main_content/000492552.pdf (2024 年 3 月 31 日最終閲覧)
- (5) 薛世宗 (2023) 「若手教員とベテラン教員のオンライン授業に対する課題の比較」『グロービス経営大学院紀要』1, pp. 55-65
- (6) 藤本かおる (2019) 「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究—担当教師へのインタビューを中心に—」『JeLA 学会誌』19, pp. 27-41

- (7) 藤本かおる (2022) 「コロナ禍における日本語教師と授業のオンライン化」『武蔵野大学
学術機関リポジトリ』6, pp. 129-148
- (8) 宮島美花 (2009) 「遠隔教育による外国語教育」『香川大学経済論叢』82-3, pp. 131-160
- (9) 門馬真帆・富谷玲子 (2022) 「法務省告示校の日本語教師【初任】に求められる「資質・
能力」の実現に向けて」『神奈川大学言語研究』44, pp. 27-53

日本語教師初任に求められる資質・能力における「態度」の形成プロセスを探る

—就労者に対する日本語教師初任者研修の実践を手がかりに—

常次亨介 (海外産業人材育成協会)

1. 研究背景と目的

昨今の国内における少子高齢化に伴う労働力人口の減少や人手不足などの状況により、外国人就労者の存在は年々重要性を増している。厚生労働省の2023年10月時点の「外国人雇用状況の届出状況まとめ」によると、外国人就労者数は200万人を超え、過去最高を更新した。また、2024年3月には、技能実習制度に代わる「育成就労制度」の創設に関する改正案や特定技能の4分野追加が閣議決定されるなど、国内の外国人就労者を取り巻く状況は重要な節目にあり、その人数も更なる増加が見込まれる。

このような背景において、就労者に対する日本語教師の育成がこれまで以上に求められる中、一般財団法人海外産業人材育成協会（以下、「AOTS」）は、令和5年度文化庁委託「現職日本語教師研修プログラム普及事業」における「就労者に対する日本語教師【初任】研修」の実施機関として、AOTSの長年の就労者向け日本語教育に関する経験及び産業界とのネットワークを最大限に生かすことで当該研修分野に貢献し、引いては国内の外国人受入れや外国人就労者の環境整備につながることを目指し研修を実施した。

同事業は、文化審議会国語分科会（2019）によって取りまとめられた「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（以下、「養成・研修報告」）に示された日本語教育人材に求められる資質・能力の向上を図るための教師研修を支援することが目的とされている。この養成・研修報告では、日本語教育人材が3つの役割に区分され、このうち日本語教師の役割においては、養成・初任・中堅と段階的に区分され、さらに初任の区分では、生活者・留学生・就労者・児童生徒・難民等・海外といった活動分野ごとの区分もされた。さらに、各活動分野や役割ごとに求められる資質・能力が、知識・技能・態度の3つの観点からの能力記述文によってリスト化されている。その上で、各分野で求められる資質・能力の養成・研修に必要な教育内容や教育課程編成の目安が示されている。

日本語教師の専門性や資質・能力に関する先行研究（館岡2019；義永2020）では、養成・研修報告に資質・能力の能力記述文が示されたことは意義があり、登録日本語教員制度においても有用であるとした上で、館岡（2019）は、日本語教師の専門性は固定的な技能や態度をリスト化して静的に捉えるのではなく、動態性に対応できる枠組みとしての三位一体モデルを提案している。また、義永（2020）は資質・能力を向上させるための教師教育は関係論的なアプローチを欠いた要素主義的なものに陥る可能性などの問題点を指摘した上で、専門的な学習共同体の構築及び越境的学習を提案している。宇佐美（2022）においても、能力記述文が示されたことを評価する一方で、資質・能力の項目が列挙される

のみである点や育成や評価が可能であるのか疑問となるものが含まれることなどの問題点を指摘し、「態度」の能力記述文を役割・分野・段階に関係なく脱文脈化した上で再分類した研修設計のグランドデザインを示している。

これらの先行研究で示された養成・研修報告が内包する問題点や課題，そこからの発展的な提言を踏まえつつも，本研究では養成・研修報告に基づいた研修の実践報告を行い，その実施結果に焦点化し，そこから見えてきた「就労者に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」のうち「知識・技能」と「態度」の形成プロセスの異なりに着目した考察を行うことを通して，養成・研修報告を活用することを前提としたより良い研修の在り方を検討することを目的とする。

2. 研修の実践報告

2-1. 研修内容

AOTSは研修のコンセプトを技能実習，特定技能，特定活動（EPA候補者），技術研修生等の就労者（以下，「技能人材」）に教えるための教師研修とし，一括りにすることが難しい多様な就労者の中でも特に技能人材にフォーカスした研修とした。同研修のカリキュラムは，養成・研修報告で示された就労者に対する日本語教師【初任】研修の教育内容及び教育課程編成の目安に基づき構成し，研修目標は，技能人材に対する日本語教育を行うための知識・技能を獲得し，学習者や受入れ企業の求めに応じて日本語教育を提供できるようになることとした。研修の概要は表1のとおりである。

表1 研修概要

プログラム名	技能人材に教えたい人のための「就労者に対する日本語教師初任者研修」 ーゲンバのニーズに対応した実践的指導法とコースデザイン能力を身に着けるー	
実施期間	2023年10月7日～2023年12月23日	
実施形態	同期型（Zoom）・非同期型（LMS）を組み合わせた全プログラムオンライン	
受講対象者	「日本語教育機関の告示基準」第1条第1項13号の教員要件のいずれかを満たす者， 且つ原則として就労者に対する日本語教育歴0～3年程度の者（受講定員：100名）	
科目数／単位数	21科目／54単位	
主な研修テーマ	就労者の背景となる政策や制度，在留資格や就労要件／就労現場における日本語コミュニケーション／外国人材受入れ企業と就労者の声を聞く／介護分野を事例にした制度・就労実態・教材／技能人材向け日本語教育の指導法や教材リソースの活用方法／企業との連携を意識した評価や報告書作成／技能人材向けコースデザイン作成	
研修カリキュラム	AOTSウェブサイト参照： https://www.aots.jp/jp-learning/jt-training/2023/	
受講者の 取組み 課題	研修前	就労者に対する日本語教師に求められる資質・能力の自己評価（事前）
	研修中	科目ごとの取組み課題 事前：事前オンデマンド動画視聴 当日：オンライン講義出席 事後：小テスト受験，自己評価，アンケート回答，振り返りノート記述 （※科目によって事前動画や当日講義の有無は一部異なる）
	研修後	就労者に対する日本語教師に求められる資質・能力の自己評価（事後） 研修プログラム全体に関するアンケート回答
修了要件	事前動画視聴を含む全体の2/3に出席し，AOTSが定めた課題・成果物をすべて提出	

2-2. 研修の実践結果

同研修を受講した97名のうち93名が修了要件を満たした。研修終了時に実施した5段階評価の受講アンケートでは、「プログラム全体の満足度」、「科目全体の構成」、「講義/演習の全体的な満足度」といった設問に対して、いずれも9割以上が5点満点中4以上の回答結果となったことから、受講者の受講目的や関心に合致した研修であったといえる。

また、研修の事前・事後において、養成・研修報告で示された「就労者に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」(p.28)の各項目に対して受講者各自が5段階自己評価を行った。図1は、最終的に修了要件を満たした93名の各項目に対する自己評価の全体平均値を横並びにして比較したものである。

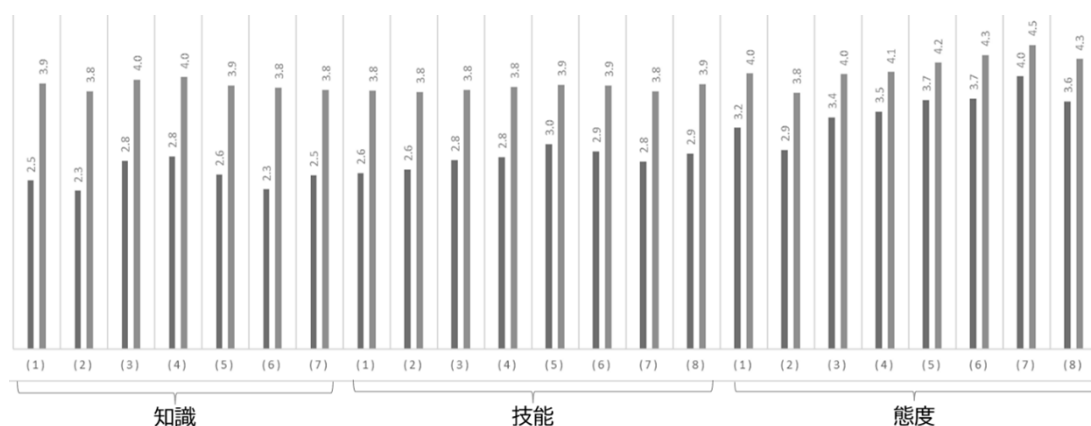


図1 自己評価結果 (■受講前/■受講後)

図1のとおり、資質・能力に対する受講者の自己評価全体平均値は、知識・技能・態度における各項目いずれも受講前よりも受講後に高まり、全項目の平均値は事前の3.0から事後の4.0に高まった。同研修では、科目ごとに取り組む講義前後の多数の課題があり、さらには現職教師として働きながらの受講者が多かった中で、9割以上の受講者が修了に至り、資質・能力の自己評価を高めることができたことは、同事業の「日本語教育人材の資質・能力の向上を図る」という目的を一定程度以上、達成できたといえる。

3. 調査内容と方法

同研修を通して受講者の資質・能力の自己評価が高まったことは上述のとおりであるが、他方で、表2の「知識・技能・態度」の事前・事後それぞれの伸び率に着目すると、「態度」の受講前の自己評価平均値が、「知識・技能」のそれと比較して明らかに高いことがわかる。つまり「知識・技能」と「態度」は、それぞれ自己評価基準が異なり、その習得や形成も異なるプロセスを経ていると考えられる。本研究ではこの点に着目し、「態度」の形成プロセスの一端を明らかにするための調査を行った。

調査方法は、研修の各科目受講後の課題とした各自の内省のための「振り返りノート」の記述内容を分析し、「態度」の変容が見受けられる修了者の中から4名を対象にインタビューを行った。インタビューは、いずれも就労者に対する日本語教育歴が1年未満～3年

の初任段階にある現職教師とし、研修終了直後の2024年1月～3月に各1時間で実施した。インタビュー方法は、1名は対面で、それ以外はビデオ会議システム (Zoom) を用いて半構造化インタビューを行った。インタビューのテーマは「研修の振り返り」とし、主な質問項目は、研修参加のきっかけや目的、研修を通じた学び、「振り返りノート」の記述内容などである。インタビューは調査協力者に許可を得て、対面では録音、オンラインでは録画し、会話データを分析用に文字化した。

表2 事前・事後の比較 (5段階自己評価)

	全体平均		Tさん	
	事前	事後	事前	事後
全項目 (知識・技能・態度)	3.0 (60%)	4.0 (80%)	3.1 (62%)	3.9 (78%)
知識 (1) ~ (7)	2.5 (50%)	3.9 (78%)	3.0 (60%)	3.9 (78%)
技能 (1) ~ (8)	2.8 (56%)	3.8 (76%)	2.4 (48%)	3.8 (76%)
態度 (1) ~ (8)	3.5 (70%)	4.1 (82%)	3.8 (76%)	4.0 (80%)

4. 調査結果と解釈

ここでは調査協力者4名のうち、Tさん(40代・女性・勤務先:国内の日本語教育機関)のインタビュー結果の一部を内容別に①～④のラベル付けをし、Tさんの語りの直接引用は【】内に下線付で引用し、枠内にまとめた。その下部に筆者の解釈を記述した。

①「態度」形成の基盤:Tさんが同研修に参加しようと思ったきっかけは、日本語教師としてのプランクが長く、今も育児などで日本語教師としての稼働時間が限られている中、【ちょっと間が空くと(中略)またできるかなという不安が出てきたりする】からであり、【なかなか、その、回数入れない分、まあ、こういった研修ですとか、あとその日本語ボランティアのほうの研修】にも参加し、日本語教師としての【アップデート】や【ブラッシュアップ】を意識的に行っている。

Tさんは日本語教師としての自身のキャリアに自覚的であり、高い意識を持っていることが研修参加の動機となった。このことは、養成・研修報告にある専門家としての日本語教師に共通して求められる資質・能力のうち「(4)日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること」(p.22)を備えているといえる。この「意識の高さ」がTさんの「態度」の自己評価が研修前から高かった要因であると考えられ、知識や技能と比較して情意的領域にある「態度」の自己評価を押し上げていると考えられる。

②研修と実践の関連づけ:Tさんは自身が携わる就労者に対する日本語教育実践でのクラス会議や反省会において、【担任の先生が何か報告しておきたいことはありますかとか、あの、いろいろとおっしゃっていて、それがちょっとよくわかってない部分もあった】が、研修にて「企業に伝わる報告書作成」の科目受講を通して報告書作成の意義を学んだことで、【こういう側面も考えて、まあ授業の組立だったりされてるんだなって】理解を深めた。また、日本語ボランティア教室の実践では、最近アルバイトやパートを始めたが日本語がわからず困っている外国人参加者がいても、教室ではマンツーマンでの対応が難しく複数名に文法を教えるような【実際にすぐに役立つものって少ない】活動がメインになりがちだが、研修で情報を得たアプリやウェブサイトの動画

を紹介するという選択肢が得られ、自身の実践がより豊かになった。

Tさんは研修での学習内容と自身の日本語教育経験や教育実践とを関連づけることで、理解深化や学びの構成につなげている。これは教育実践の場を有する現職教師であるからこそ可能な学習プロセスであることから、現職教師研修ではこの点を意識した研修デザインが有効であるといえる。そのためには、他の受講者との議論を通して多様な日本語教育実践を知り、自身の実践を客観的かつ相対的に捉えることが自身の実践に自覚的になることにつながり、自身の実践に自覚的であることが、研修内容の理解を咀嚼するための基盤となると考えられる。

③知識の習得による「態度」の形成:Tさんは研修最終日の「振り返りノート」に今後の課題として「今後はもっとアンテナを張り、就労者に対する日本語教育の動向や関連するニュースなどにも広く目を向けていきたい」と記述し、インタビューにおいても次のように語っている。【やっぱりその今までは、その毎回毎回の授業の内容ばかりにフォーカスをして、まあ教案を考える時もそうだったんですけど(中略)この研修を受けてみて、やっぱりその学習者の方の置かれている立場とか、そのバックグラウンドとか、そのニーズとか、あの、またその後どうするのか、将来への展望と言いますか、そういうものもまあ考えて、授業したいなというふうに思うようになりました。】

Tさんは研修を通して就労者の背景や制度に関する知識を得ることで学習者や教育実践を俯瞰的に捉える重要性を認識し、そのプロセスを通して「態度」を形成している。つまり、「態度」は、関連する知識や技能を自身の学びとして構成することを経て形成されており、そのプロセスは知識・技能の習得と連動していると考えられる。

④「態度」の明確化:Tさんは自律学習支援に関して【その3時間だけで、目指すゴールに行くのはどんな日本語教師でも無理だろうみたいな。それ以外の時間の方が長いですし、やっぱりこっちが一生懸命いくら教えて、その3時間半の間でいい授業したとしても、自分でやっぱ自律学習をしていただかないと、まあ伸びないだろうっていうことに、やっぱりまあ気づか、まあ、改めて気づかされて。でも、今まではその自律学習支援を知らなかったわけではないですけど、どういうふうに、じゃあ宿題が自律学習支援なのかとか、予習復習が自律学習支援なのか、それは授業の延長なのかっていうのがわからなかったんですけども、そういうなんか、あの媒体を教えていただいたことで、(中略)自律学習支援の重要性に気づくことができたなと思いますし、その授業が終わって、その、さらにこれからずっと生涯学習じゃないですか。続いていくわけですから。(中略)今後続けて、また次のゴールに向かって続けていくためにも、そういう、まあ媒体とか勉強のやり方というか、自律学習のやり方を教えてあげるのって大切なのかなっていうのがすごく気づきました。】とその重要性を再認識した。

Tさんの研修前の「態度」の自己評価が高かった一因は、上述した①の解釈の通りであるが、その事前評価の「態度」は具体性を欠いた漠然とした傾向にあったと上記のTさんの語りから解釈できる。その漠然とした「態度」は、上述①～③のプロセスを経て、より具体化かつ明確化させていったことが、【気づか、まあ、改めて気づかされて】という言い直しや、【知らなかったわけではない】が、【わからなかったんですけども】、【重要性に気づくことができた】というTさんの語りから解釈することができる。

5. 考察

T さんに関する調査結果とその解釈をまとめると、①研修前の「態度」の自己評価が高かった要因としては、日本語教師としての意識の高さが自己評価を押し上げ、②研修内容と自身の教育実践とを関連づけることが研修内容の理解深化につながり、③その学びを通して「態度」が形成された。④その「態度」は、研修前は具体性を欠いていたが、研修での学びを通してより明確化された「態度」として形成された。このTさんの「態度」の形成プロセスの一事例からは、養成・研修報告の知識・技能・態度の3本柱において示された各能力記述文を縦割りのみで捉えるのではなく、連動性を含めて捉える必要性が示唆される。このことから本研究では、縦割りで示された知識・技能・態度を横断的に捉えるため、類似性の高い能力記述文を横並びに再整理し、横串を通すための上位概念を設けた表3を試作した。このように、知識・技能・態度を縦と横の視点をもって包括的に捉えることで、資質・能力の各項目の連動性を加味した研修デザインが可能となると考えられる。

表3 横断的に捉えるための資質・能力の一覧

		知識		技能			態度 ▶		
横断的に捉えるための概念		【1】	【2】	【1】	【2】	【3】	【1】	【2】	【3】
a	社会状況や政策・制度の基礎知識	(1)							(7)
b	日本語教育関係者や企業側との関係構築や連携				(6)		(3)		(8)
c	就労現場での文化摩擦・日本語コミュニケーション	(3) (4)	(5)	(4)		(8)	(1)		
d	就労者に対する日本語教育の実践的な対応力		(6)	(1)	(5)	(7)		(6)	
e	自律学習支援		(7)	(3)				(4)	
f	キャリア支援と自己実現	(2)		(2)			(2)	(5)	

注

- (1) 厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和5年10月末時点）
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_37084.html（2024.03.24最終アクセス）
- (2) 本研究で報告したAOTS実施の研修事業は、令和5年度文化庁委託「現職日本語教師研修プログラム普及事業」における「就労者に対する日本語教師【初任】研修」である。
- (3) 研修受講者の記述及び調査協力者のインタビュー内容の公開は本人の同意を得ている。

参考文献

- (1) 宇佐美洋（2022）「育成可能性からみる「態度」概念の再整理 —日本語教育人材に必要な態度をめぐって—」『日本語教育』181, 96-110
- (2) 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』26, 167-177
- (3) 文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」
- (4) 義永美央子（2020）「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』23(1), 21-36

中国語母語話者大学院留学生による課題文章作成時の過程と意識

—言語生成 AI 使用の有無での異なりを中心に—

大島弥生 (立命館大学) ・石毛順子 (豊橋技術科学大学)

1. 本研究の背景と目的

本研究の目的は、最近の言語生成 AI ツールの普及状況を踏まえ、ある程度のアカデミック・ライティングのスキルを有する書き手が、ツールの使用有無の条件下でどのように課題文章の作成に取り組んでいるか、その作成過程と意識を明らかにすることにある。2023年10~11月実施の大学生協の調査 (n=9873人) によれば、ChatGPT 利用経験のあった学生は46.7%だが、継続して使っている学生は28.9%にすぎない。今後 AI ツール使用の指導が進めば、自主的に使用し始めた層の実態調査はできない。本稿は、おそらく AI の日本語文章作成へのアーリーアダプター (初期採用層) に当たる学習者のスキルと意識を捕捉した質的調査として、ライティング環境の転換期における速報性を重視したものである。

石毛(2017)は日本語学習者が PC で日本語の作文を書くときの外部リソースの使用状況を分析している。もちろん当時生成 AI は用いられておらず、漢字の読みを調べたり語彙の意味を精緻化したりする目的で Google 翻訳などが使用される程度であった。2022年11月に ChatGPT が公開されたのち、先駆的に寺嶋ら (2023) が Chat GPT を作文のフィードバック (FB) に用いた結果を公表し、学習者が Chat GPT からの FB をそのまま用いているわけではなく自身で判断して活用しているということ、また Chat GPT の利用に積極的でない学習者もいることを示した。英語教育においては水本 (2023) が生成 AI を用いた多くの事例を報告している。ライティングに関してはピアレビューと Chat GPT による校正に対する学習者の感想を比較し、どちらに対しても学習者はポジティブであるが、Chat GPT のほうがピアレビューより効果的だと学習者が感じていることを示しており、特に語彙や表現の多様さに利点を見出しているという。しかしながら、教師の指導を受けずに試験記述問題やレポート場面にどのように利用するかを非利用の条件と比較した調査、かつ文章構成と内容的知識の選択の過程をフォローアップし、同一の日本語学習者において AI 使用の有無による作成過程と意識の差を論じたものは見当たらない。そこで、AI 無し/有り課題文章を書かせる調査を行った。

2. 本研究の対象 (調査およびインタビューの協力者) と調査方法

本研究の対象者は、日本語上級者の中国語母語話者大学院生3名 (C2, C3, C4) および日本語母語話者大学院生1名 (J1, 比較対象) で、いずれも経営学・技術経営専門の修士課程1年生である。AI の恒常的活用を行う C2 をもとに機縁法で抽出した。留学生は全員が日本語能力試験 N1 を保持し、日本語で修士論文執筆中であり、中国国内の大学教育で日本語を専攻した後、2名は日本語学校 (院進学塾も同時受講) を経て、1名は協定大学への4年次からの編入を経て、日本の大学院に進学し、合計4年以上の日本語学習歴を有す

る。いずれも過去にレポート・論文のライティング経験・指導を受けた経験があり、ChatGPT3.5を含む言語生成AIについては2022年から2023年4月までの時期に利用を開始し、主にレポートや就職活動関連の文章作成補助の目的で利用していた。

調査の目的を伝えた上で、2023年11月～12月に「創造性を育む教育」(600字以内)という「記述試験」場面の課題文章⁽¹⁾のWord⁽²⁾での設問指示文⁽³⁾を読んだの作成画面(AI無し課題①の1～2週間後にAI有り課題②)を録画した。課題文完成直後から、文章作成時に意識した点について再生刺激法によるフォローアップ・インタビューを行った。AI有り課題②は、1～2週間後に同テーマで「レポート課題」として、自己のPCでのWeb検索や言語生成AIツール、自動翻訳等利用可の状況での課題文章作成画面を録画し、完成した文章を見せながらインタビューを行った⁽⁴⁾。所要時間は表1の通りである。その後、条件と書き手を伝えずに日本語教師3名に評価を依頼した。

表1 調査およびインタビュー協力者一覧

番号	専門・学年	日本語学習歴 (～大学院進学)	AI無し課題① 文章作成時間	インタビュー ①	AI有り課題② 文章作成時間	インタビュー ②
J1	技術経営・ 修士1年生	母語話者 (日本の小中高大)	33分	31分	43分 1.39倍	1時間13分
C2	経営学・ 修士1年生	中国大学, 日本の 日本語学校・塾	27分	1時間15分	47分 1.74倍	2時間
C3	経営学・ 修士1年生	中国大学, 日本の協 定大学の学部に入	56分	47分	1時間44分 1.86倍	1時間9分
C4	経営学・ 修士1年生	中国大学, 日本の 日本語学校・塾	42分	51分	59分 1.16倍	1時間16分

3. 課題文章作成の結果と考察

表2に4名の課題文章作成過程に行った作業・展開の抜粋とフォローアップ・インタビューで聞き取った意識の抜粋を一覧化し⁽⁵⁾、教師評価の高い順に示した。「評価」は自己評価である。結果として、AI無し課題①の執筆においては、課題指示文のキーワード[必要性/具体案/問題点と対策等]の順に書いていく過程で修正・書き換えを加える点が共通していた。C4のみが全体像をアウトラインとしてメモしたのちに執筆に取り掛かった。4名とも想起した具体的アイデアを書く段階で内容が具体化し、書き上げたのちに字数調整をする過程で語・句レベルの書き換えが頻繁に起こり、文単位の移動や削除も見られた。

AI有り課題②時には、全員がテーマの検索から取り掛かり、複数の検索結果から独自の定義を行う者、テーマ関連の文献検索を行って引用する者、英語文献を検索し母語への翻訳・要約ツールを用いて引用を行う者など、文章の根拠性を高める何らかの工夫が観察された。さらに、プロンプトをAIに投げかけて得られた出力からアイデアを取捨選択し、自己のアイデアに沿わせて文章に取り入れる中で、複数回のプロンプト使用・自動翻訳結果の複数文章の再構成などの何らかの加工を行った。出力結果の特定の語句・文を取り入れた利用もあったが、自己の産出と組み合わせており、段落単位の剽窃は見られなかった。

全員が今回の課題の4つの指示文が要求するキーワードを強く意識し、それに沿って書き進めた。文章構成上の規範意識には、中高や大学授業で得た文章作成スキルがしばしば

反映され、特に留学生は大学院入試での文章課題訓練時に得たノウハウや大学院科目で受けた指導の反映がうかがえた。書き手が思う得点獲得の独自戦略の反映(C2)も見られた。所要時間は全員②AI有り課題のほうが長かった(1.16倍~1.86倍増加)。

表2 文章課題作成時の過程と意識(抜粋・教師評価順位の平均が高い順)

順位	書き手	評価	AI無し課題① 作成の過程	AI無し課題① 作成時の意識	AI有り課題② 作成の過程	AI有り課題② 作成時の意識
1	J 1	①理由づけに改善の余地↓ ②表現が向上	「まず創造性とは～イノベーションのために必要」[定義・必要性], 続けて[障害の可能性]を書いて後で移動。「近年マインクラフトのようなゲームを活用」[提案], 「指導方法/PC～民間企業に強力してもらおう」[問題と解決策]。推敲, 字下げで2段落にする。	課題指示文の順に書いた。[定義/必要性]を「流れて書いて」[提案]で初めて体験から「マインクラフト」ゲームを事例として挙げて[課題/解決策]の指導法/機材の整備はすぐに思いついた。なぜ創造性に向くかは深く考えたことがなくて理由を書くのが難しかった。推敲時に文移動や文接続/読点を修正(高大の科目)。	Google, Anthropic, Claudeで[定義]検索, 教育系月刊誌も検索, [必要性]をAnthropic, Claude, ChatGPTで検索, [提案]の問題点をClaudeに尋ねたアウトプットを「これを理由として論文調に書いて/マークダウンしないで普通の文章で」とChatGPTに文章にさせる。5項目の中から「多岐にわたり～伝統的に価値観に縛られる」等の出力を残らせて文を書き換え。[解決策]をChatGPT出力、[研修の体系化と外部の専門家]取り入れ。創造性評価/研修時期を修正。Claudeで要約を試みたが自ら字数削減。	[定義]は検索結果全体から自分の表現で考えた。「Claudeは実のあることを言ってくれる」(Twitter)が, Claudeのままだと「剽窃になる」からそれを元にChatGPTで「加工」するのはよくやる。項目選びは単純に字数から。「自分で考えてもパッと出ない言葉」を残して外来語は「AIっぽい」ので言い換え。自分では「こんなに内容を盛って書けない」。重複した文を削減。AIは補助的役割で。集合知に乗せるのが鍵。表現は便利。
2	C 4	①80点↓ ②70点	指示文をコピー, アウトラインをメモ書き, 「最近[状況・必要性]～という能力[定義]アイデアを自由に述べる環境[提案]インセンティブ[方法]評価基準の策定・教員の平準化・教育支援[問題と解決策]」を執筆。文単位で移動・削除を繰り返し, 推敲(表現の書換え/削除/字数削減)。	「フレームワークを作りたい」(中高・院受験の塾)。「自由なアイデアを述べる場」を主題とし(インターンシップでのマーケティングの経験)から, 教育効果の評価と差別の防止を解決策とした。質問に必要な部分を全部書けた。字数制限で書きたりなかった。満足だが羅列的という自己認識がある。	指示文をアウトライン化。J-stage 検索上位の論文2報から[必要性]をコピー, Wikipedia 定義を見て論文文中にマーカー, 「搜狗」中文和訳, Wiki と論文のコピーから成文, [課題]の一部に論文の表現を取り入れ利用, ChatGPT「創造性を育む教育を実現する方法/障害と解決策」出力の一部項目にマーカー, 論文と組合せながら[方法/課題]執筆。全体を読み返し推敲, 移動, 字数削減。	ネットを使う方が情報整理が大変。全体イメージをフレームワーク化。配分に留意。導入文を入れたかった。論文で概念確認。論文から選んだ表現は短さが理由。ChatGPTの項目から優先順位を付けた。100%信じてはいない。設問文に合わせて検索。全体の2~30%までならネットから取り出し可だが重複率検査がある科目ではしない。
3	C 3	①70点	「近年, [状況]アウトプットする力[定義][提案]	6~7割書いて3段落に整理。[定義]のみ規定して指示2,3,4は思	「創造性を育む教育」でChatGPT, Googleで検索。Allabout, はてなブログ, 日	記事は検索順位から選んだが信憑性は高くない。「試行錯誤」の重要

		台 後 半 ↓ ② 前 回 が い い	伝統的な教育・発展途上国・義務教育確保だけで困難[問題]まず経済の発展[解決策]〜」まで一気に執筆。推敲（表現の置き換え/削除/接続詞の添加/字数削減）	い浮かんだ順に書き「インプット型からアウトプット型へ」を具体的なアイデアに定め、自国の経験から地域による実現可能性の差の克服に[解決策]を絞った。全力だが字数制限で書きたりなかった。	経 Xtech 記事から 2 段落程度ずつ日中翻訳で速読、Word 別画面に記事中の「試行錯誤を許さない社会の中で」等コピー、ChatGPT の 1 項目からコピー、間をつなぐ、「試行錯誤」「自主的に」「失敗を恐れず」等を取り入れ、「ゲーム攻略」中訳で確認、用例確認、調査結果引用、読み返し推敲、削減	性は専門科目の本や書きたいことや経験と一致したので決めた。Word2 画面を使うのは見やすさ。自分の言葉が最適。「繰り返させる」など自信がない語は中訳で確認。複数からの取り込みは調整に時間がかかる。AI は魂がなく好きではない。
4	C 2	① 60 点 ギリ ギリ ↓ ② 70 点 ・ 引用と 文体が 向上・ 間違っ ていな い	「時代の発展に伴い、[状況]これから〜説明する。(→後半に削除) 第一に[定義]第二に[必要性]まず、個人視点から見ると〜次に、社会視点から見ると〜。第三に中国の大学の例を取り上げ[事例]障害や問題点を述べる〜」一気に書くが途中で後・節・文単位での書き換えを繰り返す。「問題点は行政的な面に問題があると思われる。[問題点]」「解決するために、中国の大学評価制度を変える必要がある。[解決策]」まで書いて字数を確認して推敲。主に修飾部分を削除し、語の明確化（「大学試験→期末試験」等）を行う。	「きれいな背景」〈塾〉で「好奇心を喚起」が得点しやすい〈塾〉。「第一に〜第二に〜」「構造が見やすい、比較がある＝評価しやすい」〈塾〉。[定義・必要性]は自分で考えたが非専門なので「浅い」。「例えば〜一方〜＝ロジックで書いた」。「思われる＝客観的」〈大学〉。日本語能力が弱い。一文が長すぎる。「要するに＝入試で評価される」〈院試対策〉。[課題]の例は中国の大学の実体験から書いたが字数が足りなかった。バランス再検討の必要。得点のための書き方で最適な形ではない。非母語話者が理解される「最低限」。	日本語で定義検索、Google Scholar と Publish or Perish(Harzing)で英語論文検索、ダウンロードできた論文を Chat-doc で日本語要約させ、中国語で質問、定義を日本語出力。論文中の創造性評価テストについて日本語要約コピーを使いつつ文章化。過去の別科目の自己のレポートを参照。[必要性]を独力入力、論文の中国語要約から[問題点][解決策]を選び日本語で独力入力。まとめに「学校側と両親の教育方法の変革によって」。書き言葉への「添削」を期待して全文を「」に入れ ChatGPT にコピーし「文体を変えずに添削してください」、丁寧体出力を Word で論文体に逐一修正。「もとに⇒踏まえ」等の表現修正。意図と異なる添削を元に戻す(例「保護者⇒両親」)。字数削減で導入段落削除、表現書き換え。WeChat で字体修正。	CiNii に丁度よい論文がなく被引用数が多い英語文献(院授業)を論文要約 AI (欧州留学中の友人/TikTok) で選ぶ。最初に研究背景を入れる〈塾〉。レポートなら先生も知っているだろう。中国語要約から定義や必要性を要約引用したが、「さす」以降の文は自分で考えた。AI は重複が多い。引用後に自分の意見を書く〈院授業〉。引用形式を自分の別科目のレポートで確認。文献の解決法は長すぎるので自分で書き中国の現状から「両親も」と加筆。ChatGPT は最後の文法チェック以外あまり使わない。AI は補充、出所を見て慎重に。もし字数制限がなければ論文を引用文献リストに入れていた。

4. フォローアップ・インタビューと教師評価についての結果と考察

4-1. フォローアップ・インタビューに見る文章の自己評価と AI 使用の意識

AI 利用の頻度は、多い者 (C2,J1,C4) と相対的に少ない者 (C3) とに別れた。高頻度の使用者は複数の AI ツール間の横断的利用を行って短時間に課題文章を作成し、各ツールの長所短所を明確に意識していた。自己評価で AI・検索使用後の文章を高く評価した者は

4名中2名であり、その理由としては、検索に基づく確からしさの向上(C2)・論拠の網羅性の向上(C2)・書き言葉表現力の向上(理解語彙の使用語彙化)(C2, J1)が挙げられた。他の2名(C3,C4)は、使用後をむしろ低く評価し、大量のWeb情報を短時間に理解して利用する困難さを理由に挙げた。

AIへの質問回答やアイデア出しを利用する際には、全員が5~7個程度の箇条書きから1~2項目のみに絞って利用していた。フォローアップ・インタビューでは全員が自己の経験や主張に合致した項目のみを利用していたことが語られた。剽窃と見なされる危惧は全員が意識しており、授業課題でのコピーの割合について独自の基準(J1,C4)も有していた。

AI有り課題②では、多くの情報から制限字数内に論理的な文章を導出する困難さについて一様に言及していた。論文やブログなどの検索結果からも、自己の考えと一致点のある箇所を取り出し、論旨展開とつなげる際は自分の言葉を使用していた。検索結果・出力結果から取捨選択するために、自動翻訳で母語に翻訳・要約させる機能が利用されていた。主要な提案となる部分は、全員が自己の考えや経験からトピックを絞っており、AI出力や検索結果はその根拠や表現を増幅させる形で利用されていた。理解語彙を使用語彙化できるAIの利点を認識しつつ、あくまで補助的利用にとどめるべきとの認識を全員が有していた。これらの結果から、少なくとも今回の課題の条件(要求される内容の指示が細かく字数制限がある)において、AIや検索によって文章化は容易にはならず、むしろ大量の情報を自己の論旨展開に落とし込み、課題指示の細部に適応させる認知的負荷がうかがえた。

4-2. 教師評価の結果と考察

教師評価ではAI使用の有無にかかわらず書き手の順位に同一傾向があり、J1→C4→C3→C2(J1AI有→J1AI無=C4AI有→C4AI無→C3AI無=C3AI有→C2AI無→C2AI有)となった。つまり、論理性に対する評価はAI使用によって変化せず、書き手の持つ文章構成力による可能性が示唆された。AI有り課題②の評価がAI無し課題①より高かったのはJ1とC4の2名のみであった。最も学術論文に近いスタイルでAI使用成果を文章に用いたC2のAI有り課題②の評価は最も低く、評価者から「あなたの考える/提唱する」課題に答えていない、引用と書き手の意見が判別できないというコメントが得られた。C2はAI無し課題①のほうがAI有り課題②より順位が高かったことから、600字の文においては、C2のAI・検索の使用方法がミスマッチであった可能性も考えられる。分析的評価においては、3名のAI有り課題②の言語活用の正確性に対する評価がAI無し課題①より高く、AI使用の言語活用の正確性に対する効果が示唆された。

5. 現時点での暫定的まとめと今後の課題

AI普及期の大学院留学生には体系的な使用法の教示を経ずに独自にスキルを錬磨させた者がおり、利用手法には個別性が見られた。書き手の持つエピソードの独自性を守りつつ、AIや検索の結果によって侵襲されずに表現や根拠性を高める難しさが観察された。今回の調査協力者は既に論文スキーマを身に着けつつある上級/母語話者の大学院生であり、AI使用有無を問わず、院授業や院試準備での教示や規範の影響がうかがえた。一方で、教示と主張とのバランスのとり方、規範の優先順位への書き手の相克が、教師評価に影響を

与えた可能性がある。AI や検索の使用によって統語的・語彙的には向上があったが、アイデアの独自性の印象は減ずる可能性も浮かび上がった。書き手は AI 出力や検索結果から内容面または表現面で文や語句を取り込んでいた。表現の習得の側面と内容的な剽窃の関係はグレーゾーンでつながっている可能性も浮かび上がった。同時に、AI 出力や検索結果の論旨と関連性の薄い部分を切り捨てる・調整させる上での判断力の差が文章評価に表れたともいえる。多くの知識インプット結果から論旨展開に不可欠な部分を「編集」する文章作成指導の必要性が指摘できる。字数制限の有効性、課題指示文の制約の影響など、文章指導の中のあまり取り上げられてこなかった側面に焦点を当てる必要性も示唆される。今後は対象を拡大し、背景の異なる学習者の AI 使用のレディネスの分布を探っていきたい。

注

- (1) 課題文は「GSK2021-B 日本語小論文データ」(言語資源協会)の参考文書なし・600字小論文「創造性」から採用した。<https://www.gsk.or.jp/catalog/gsk2021-b>
- (2) 調査は学習者自身の PC を用いており、ツール利用には個々の PC 環境が影響する。
- (3) 課題指示文は以下の通り：近年、「創造性を育む教育」の重要性が議論されている。「創造性を育む教育」の方法について、あなたの具体的なアイデアを 600 字以内で紹介してください。ただし、以下の 4 つの事項について必ず言及すること。1. 「あなたの考える創造性」とは何か。2. 「あなたの考える創造性」を育む教育の必要性。3. あなたの提唱する「創造性を育む教育」の方法を実現するときの障害や問題点。4. その障害や問題点を回避または解決するために必要なこと。
- (4) 本研究は、科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号 23K00640、研究代表者：大島弥生) の助成を受けて行った。
- (5) 表中の[]は文章展開のまとめ、〈 〉は規範や技術を得た場所や機会、「」は文章やインタビュー中で用いられた特徴的な表現を示す。②AI 有り課題では、ChatGPT 以外のツールや自動翻訳、Web 検索のツール使用も含まれる。AI 出力や Web 検索結果から具体的な事実や意見を含む節以上を写したものを「コピー」、語彙・表現のコロケーション単位で写したものを「取り入れ」、始めに書いた文の位置を文単位以上で入れ替えたものを「移動」、語彙・表現単位の更新を「書き換え」と示した。

参考文献

- (1) 石毛順子 (2017) 「中国語を母語とする日本語学習者がパーソナルコンピュータで作文を執筆する際の外部リソースの使用実態—中級・上級学習者を対象として—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』(9), 37-45.
- (2) 全国大学生生活協同組合連合会 (2024) 「第 59 回学生生活実態調査 概要報告」
https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf_report59.pdf 2024 年 3 月 9 日アクセス
- (3) 寺嶋弘道・稲田栄一・板井芳江・隈井正三 (2023) 「ChatGPT による作文のフィードバックとその活用の試み」『日本語教育方法研究会誌』30(1), 68-69.
- (4) 水本篤 (2023) 「ChatGPT と小中高英語教育: 教育現場での新たな展開」『ELEC 同友会英語教育学会第 29 回研究大会要項』5-18.

日本語能力と心理検査から探る外国につながる子どもの能力と支援方法

～DLA・KABC-II・PF スタディを用いた事例研究～

橋本 ゆかり (横浜国立大学)・鈴木 朋子 (同大学)

1. 本研究の背景と問題の所在

1-1. 外国につながる子どもの問題

外国につながる子どもの抱える問題は、彼らの背景が異なるために一律には捉えられない(中島, 2016, 西川編著, 2023)。問題の要因は、相互に関連性があり複雑に絡み合っている(橋本編著, 2024)ため、現場の教員や支援者は、子どもたちの抱える問題を読み取り、原因を推察しようとするが、そこには限界があるようである。

学校においては、外国につながる子どもの様々な問題行動がみられるが、それが発達障害なのか、あるいは他の要因に起因するのか判断することが難しく、複数の視点を持つ必要がある(黒葛原・都築, 2011, 本間, 2021等)。グレーゾーンの子どものとりあえず特別支援教室に送るというケースも多い(金, 2020)。本研究は、対象校から、グレーゾーンの子どものいるので診て欲しいという学校現場からの声であった。

1-2. 外国につながる子どもの能力判定をめぐる議論

困難のある児童が特別支援教育を受けるかどうかの判定には、知能検査の結果が参照されることが多い。だが、外国につながる子どもが学習や行動の問題を示した場合、母語も日本語も年齢相応に発達していないダブルリミテッドによるものか、認知機能のアンバランスで示される発達障害によるものかの判定は困難である。

外国につながる子どもの能力をどのように測定するかについて議論が重ねられている。海外では、翻訳の等価性も含めて異文化間アセスメントが議論されてきた(例えば, Hambleton & Patsula, 1999)が、日本では少数の事例しか報告されていない。日本の心理臨床で行われている海外につながる子どもに対する知能検査は、通訳を介して母語で、または日本語を母語とする検査者が日本語で日本の検査を実施するが、これらの実施法には問題が指摘されている(島田, 2016)。第一に、外国につながる子どもに滞在国の知能検査をそのまま利用する場合、子どもの持つ言語能力や文化の知識が不十分であるために実際よりも低く能力を判定する可能性がある。第二に、不利な項目を省いたり、教示を繰り返したりして検査の標準的な施行法を変更する場合は、検査結果の信頼性が損なわれる可能性がある。第三に、通訳者を介して検査を実施する場合は、通訳過程で言葉の省略や追加が行われるために結果の信頼性が損なわれ、通訳に要する時間により児童の集中力が低下する可能性がある。定訳がないということも問題である。

これらの実施上の問題点に加えて、検査の規準の妥当性も問題となる。標準化された心理検査は、パイロットスタディを行った後に、国勢調査をもとに階層化サンプリングが行われ、標準化対象者のデータを用いて基準が設定される。標準化対象者はその国の文化と

言語で育った人であるため、多文化背景を持つ人に基準を使用することは難しい。本来であれば、多文化背景を持つ子どもたちを標準化対象者として新たな基準を追加するのが望ましいが、十分な人数の標準化対象者を得ることは現実的に困難である。日本で基準が作成された検査を外国につながる子どもに使用することが妥当かという問題は、知能検査だけではなく、性格検査等の他の心理検査についても同様と考えられる。

2. 研究目的

本研究は、学校側よりグレーゾーンにあると報告を受けた外国につながる子どもに対し、日本語能力のアセスメントと、知能検査と性格検査を行い、諸々の検査の結果を踏まえて、子どもの抱える問題とその原因を探り、支援方法を提案することが目的である。

3. 研究方法

3-1. 調査協力者

調査協力児：学校側で、認知能力が十分に発達しておらずグレーゾーンにいると判断された、中国語を母語とする小学校3年女児（9歳）、1名である。

検査実施者：日本語能力検査者1名、心理検査者1名、通訳者1名である。

他の調査協力者：検査の前に、養護教諭・特別支援コーディネーター、在籍級担任教員、国際教室担当教員等より、調査協力児について詳細を聴取した。

3-2. 検査内容と方法

本研究では、先に述べた検査に関する複数の問題、①文化、言語能力の問題、②テスト側の検査手順の遵守問題、③通訳者介入により生じる問題について可能な限り配慮しつつ、日本の心理臨床現場でも実施可能な方法による調査を目指した。言語能力を診るために、日本語能力検査（DLA）を採用し、知能検査として、多文化の子どもにとって公平であることを目指して開発されたKABC-IIを採用した。実施時には、検査手順を厳密に遵守し、通訳者の介入を最小限にとどめる方式を採った。

1) 日本語能力検査（DLA：Dialogic Language Assessment）（伊藤, 2019, 文部科学省初等中等教育局国際教育課, 2014）

DLAは、「学びの力を伸ばすテスト」「学習・支援に役立つテスト」を目指して作成されたもので、子どもと個別に直接対話することで、子どものもつ潜在的な日本語能力をアセスメントするものである。また本アセスメント自体が子どもの学びとなることが目指されている。DLAの手順については、観察により子どものステージが予測できない場合、実施者が「はじめの一步」で、導入会話、語彙チェックによって子どものレベルをチェックする。子どもの日本語力に応じて柔軟に手順を変えてもよいが、本研究では、「導入会話」「話す」「読む」「書く」「聴く」と進めた。

2) 心理検査——知能検査（KABC-II）、性格検査（P-Fスタディ、児童用）

・**知能検査（KABC-II）**：KABC-IIは、多文化の子どもたちにとって公平な検査であるよう作成された個別式知能検査であり、知能を認知処理過程ととらえている。認知処理過程は、継次処理過程と同時処理過程に分けて測定される。これらの2つの尺度に加えて、計画尺

度、学習尺度の4尺度で認知尺度が構成される。KABC-IIでは、教科学習に関する基礎的な知識の獲得(前川他, 1995)を示す習得尺度すなわち、語彙尺度、書き尺度、算数尺度も測定する。読み尺度の「ことばの読み」、書き尺度の「ことばの書き」、算数尺度の「数的推論」と「計算」は、小中学校の国語科・算数科の学習指導要領(文部科学省, 2008)に準拠したものであり、学年相応の読み書き算数の知識の習得を確認できる。認知尺度の4つの下位検査を用いて非言語尺度の標準得点を算出することが可能である。

・**性格検査(P-Fスタディ, 児童用)**: P-Fスタディは、欲求不満場面を刺激とした投影法の性格検査である。

KABC-II, P-Fスタディは2日に分けて、公認心理師(臨床心理士)の資格を持つ心理検査者が通訳者同席の上で学校内で実施した。なお、KABC-IIの実施の際には、標準的な施行法である日本語での実施に加えて、Kaufman, Lichtenberger, Fletcher-Jenzen, & Kaufman (2005)で多言語での回答可能と示された項目、島田・今村(2023)で言語及び文化の影響が高いとされた項目を中心に、一部の下位検査は母語でも実施した。具体的には、認知尺度の「数唱」は、通常の検査順序に沿って日本語で実施した後に、2日目の検査の際に中国語で再び実施した。認知尺度の「絵の統合」、習得尺度の「表現語彙」と「なぞなぞ」については、日本語で回答を得た後に通訳者を介して母語でも回答を得てどちらかの言語で中止条件を満たすまで実施した。P-Fスタディは、通訳者を介した口答法で実施し、通訳者が母語で質問を読み上げ母語で回答した内容を通訳者が書き取り、後に翻訳する方式をとった。

4. 研究結果

4-1. 調査協力者に関する教員への聞き取り調査の結果

調査対象児については、事前に養護教諭・特別支援コーディネーター、在籍級担任教員、国際教室担当教員等に聴取し、次のことがわかった。

調査対象児は小学校1年の5月に入学、その前は他の小学校に在籍していた。日本生まれで、中学生の姉と幼児くらいの妹がいる。家庭の使用言語は中国語で、父親が日本語を少ししゃべれる。母親は体調を崩している。

国際教室には、週2回ほど、1人で取り出す方式で参加させていた。漢字練習など、やりたいことをやらせていた。やる気がある時はかなりの集中力を発揮するが、やりたくないことだと集中力に欠け落書きなど他のことをしだすという。特に文章題を嫌がる。教員や友達の言うことは理解ができている様子だが、発話時の日本語の言い回しでおかしいところがある。また学校の勉強についていけず、授業中保健室を利用することが多い。「お腹痛い」といって保健室に逃げ込むが、落ち着いたら教室に戻すようにしている。放課後に遊ぶ友達がいないため、自宅では常に中国語の動画を見て過ごしている。「友達が遊びに来てくれない」とも言っている。日本人の友達との関係がむずかしいようである。

4-2. DLAの結果と実施者の所見

次に、DLAの結果とDLA実施者の所見を述べる。

導入会話は、問題なく満点であった。簡単な日常会話はできることがわかった。語彙の

チェックでは、できないものが多く、55問中33問が正解で60%程度の達成度であった。もう少し語彙力があるとよいと感じた。

話す力：得点レベルは3.3である。基礎タスクは83%，対話タスクは27.2%の達成度である。わからないと自分のわかるほうに話をもっていこうとする、ストラテジーを身につけている。自信の無さの表れともとれる。自分から質問しようとしなため、こちらからのフォローが必要である。自信を持たせ、質問することはよいことであると伝えるとよい。中国語の力を褒めてあげてほしい。自信をつければ、伸びる可能性がある。

対話タスクでは、話が逸脱してしまい、語彙力がない。話をする時、話が飛んでしまったり、文法的正確性に欠ける。しかし、流暢性はあり、聞かれた質問には答えられる。

読む力：読むことを嫌がっていた。実施テキストはC2とし、総合25点のところ21.5点であった。得点レベルは2.1である。内容は、年齢枠を1つ下げて小学校2年生用で検査を行った。1つ下げると理解できた。読みながら整理をしてあげたり、何が登場したかなど基礎事項をおさえながら読み進める支援をしてあげるとよいのではないかと考える。

音読は、ゆっくりではあるが区切って読める。1学年下の語彙漢字であれば読めている。読書習慣はほとんどない。元々読むことが嫌いなのか、日本語が苦手なのかがわからない。

書く力：実施課題はW3とし、得点レベルは2.8であった。絵で表現することもできなかった。話をしながら誘導してあげるとやっと書き始めた。好きなキャラクターや漫画を想起させながら、書かせてみた。テーマと関連あるものが書ける。複数の文も書ける。誤用はあるが意味が通じる。日常の語彙を使って書ける。支援があれば取り組みそうである。

聴く力：簡単な質問については得点レベル4.3であったが、認知能力が要求される質問については、得点レベルが3.8であった。教員の話の大筋はわかり、最後まで聞いたり、話に参加できることが推察された。耳から日本語を習得していると推測された。理解はできるが使用語彙ではないものがあつた。

4-3. 心理検査の結果と実施者の所見

知能検査(KABC-II)の非言語尺度の標準得点は96であった。同時尺度に個人間差と個人内差における弱さが認められ、習得尺度では全ての尺度で個人間差の弱さが認められた。二言語で実施した4つの検査結果を比べると、標準的な検査の施行法に従って日本語で実施した場合の認知総合尺度は82、習得総合尺度は62であった。通訳を介して母語で実施した下位検査のデータを用いて標準得点を再び算出したところ、認知総合尺度は92、習得総合尺度は69と上昇した。

日本語に加えて母語で実施した下位検査の詳細は、以下のとおりである。「数唱」は、日本語で教示を行い日本語で回答を求めた場合は、最長スパンが4桁で評価点は5点だったが、母語による実施では、最長スパンが7桁で評価点は14点であった。「絵の統合」は、日本語で回答を求めた場合の評価点は2点だったが、母語による回答の評価点は6点であった。「表現語彙」は、日本語による回答では評価点1点だったが、母語による回答の評価点は10点であった。「なぞなぞ」は、日本語による教示と回答では評価点3点、母語による教示と回答の評価点は10点であった。

性格検査であるP-Fスタディの集団順応度(GCR)は33%と学年相当の平均である59%

からは1標準偏差以上離れていた。特に、率直に他者に頼ったり、自分の主張を伝えたりすることが少ないという点でGCRが低下していた。主要反応はm(5.5) > M', i(4)であった。反応内容を見ると、親など目上の大人から注意される場面では「分かった、では別のことをする」と理解がよく従順で、年下の子どもの対応では「かまわないよ、遊んでいいよ」と許容する態度が示された。それに対して、同年代の友達から勝利を自慢される場面では「今度は自分が勝つ」、友達から意地悪を言われる場面では「かまわない、行きたくないし」と強気に振る舞う様子がみられた。これらの反応は、児童の文化的背景が影響している可能性が考えられた。

5. 考察

DLAの総合評価においては、聴く力のみ、支援付き自律学習段階、他の話す、読む、書くは、概ね個別学習支援段階である。話すでは、「話の内容とまとめ」、読むでは、「音読行動」「読書習慣・興味・態度」、書くでは、「内容」「構成」「書く態度」が低めの項目となっている。努力すればなんとか追いつける状態であり、潜在能力が十分に発揮されていないことが推察された。調査協力児の自信の無さが明らかとなり、その場凌ぎのストラテジーを用いることでなんとかやり過ごしていることが推察された。授業中も体裁を気にして、自分のできないことと向き合っていないことが考えられた。

KABC-II, P-Fスタディの2つの心理検査からは、年齢相応の能力を持つ子どもであるにもかかわらず、日本語で言われたことを覚えることが難しいこと、日本語の語彙が乏しいことから、学校での学習が困難となっている状態と推測された。目上に従い自立する姿勢は、調査協力児の持つ個性である。だが日本人の同年代集団の標準的な言動と異なるという点で、今後友人と親密な関係を築き、友人とのコミュニケーションを通して日本語を学んでいく上で不利に働く可能性もあることが考えられた。

6. まとめ

本研究は、外国につながる子1名について、学校側からなんらかの問題があるのではないかという依頼を受けて行ったものである。検査を通してのみの範囲だが、問題が日本語に起因していることが明らかになった。授業では、能力が十分に発揮されていなかったことが推察された。日本語と心理検査を通して、日本語能力の伸びを阻害する要因、そして問題を助長する原因として心理的側面や性格も考えられた。自信の無さや自己肯定感の低さといった心理的側面、そして持ち前の気の強さがマイナスに作用していた。後者については、わからないことを他の人に知られまいとするストラテジーが働いていた。プライドを保つために、会話の流暢さを利用して、なんとか表面的に繕いやり過ごしていたことが推測された。DLA実施者からも同様の所見が得られ、「分からない言葉はなかった?」と言っても、「大丈夫」「わかる」とちょっと意地になっているようにも取れたという話もあった。授業中でも、質問をしないまま時間が過ぎていき、わからないことがどんどん蓄積されていったことが推察される。教員からの聴取内容にあった保健室への日常的な逃げ込みも理解ができた。

支援の方法として、細かく褒めたり、できることで自信をつけさせてあげたりすること

が学習意欲を確かなものとすると考えられた。実際に、書くにおいては、DLA 実施者の励ましと対話により、「最近接の発達領域」を見極めることができ、足場掛けであるスキヤフォールディング(ヴィゴツキー, 2001)が有効に作用した。今後の検討事項として、調査協力児の個性と文化を尊重し大切にしつつ、周囲の子どもたちには調査協力児の個性と困難さを理解してもらうことが必要であろう。調査協力児にも、同年代の日本の子どもの対人コミュニケーションにおける標準的な言動を伝え、どのように交流を深めていくとよいのか考えていく必要がある。また、調査協力児への直接的な支援以外に、保護者そして学校関係者が調査協力児の能力の高さと日本語を使うことの困難さを共有し、将来に向けて調査協力児の強みを活かす方法を計画し環境を整えていくことが助けになるであろう。

参考文献

- (1) 伊藤祐郎(2019)「日本語能力の測定方法と指導への生かし方—DLA の活用を中心に—」『外国人児童生徒等の教育に関する有識者会議<資料>』
- (2) ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『思考と言語』柴田義松訳, 新読書社
- (3) 金春喜(2020)『「発達障害」とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐり、10人の大人たちの語り—』明石書店
- (4) 島田直子(2016)「多文化背景の子どもたちへの知能検査の利用法」『LD 研究』25, 358-367.
- (5) 島田直子・今村由未香(2023)「認知特性の評価に使用される米国版検査の文化負荷量と言語要求度」『駒澤大学心理学論集』25, 35-46.
- (6) 黒葛原由真・都築繁幸(2011)「外国人 ADHD 児の学習行動に関する分析」『障害者教育・福祉学研究』7, 59-73.
- (7) 中島和子(2016)『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』アルク
- (8) 西川朋美編著(2023)『外国につながる子どもの日本語教育』くろしお出版
- (9) 橋本ゆかり編著(2024)『立体的に見る外国につながる子どもの教育課題～立場の異なる教員・支援者・子どもを通して～』風間書房
- (10) 本間愛州佳(2021)「外国人児童の行動面における適応の困難さに関する一考察—「泣く」「並べない」行動に着目して—」『言語習得と日本語教育』1, 56-76.
- (11) 前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉(1995)『K-ABC アセスメントと指導：解釈の進め方と指導の実際』丸善メイツ
- (12) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領』東京書籍
- (13) 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2014)『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- (14) Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests—Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices—, *Journal of Applied Testing Technology*, 1-1.
- (15) Kaufman, A. S., Lichtenberger, E. O., Fletcher-Janzen, E., & Kaufman, N. L. (2005) *Essentials of KABC-II assessment*. Wiley.

学部教員養成課程における日本語教育科目の意義

—教員の成長の基盤構築の視点から—

浜田麻里 (京都教育大学)

1. はじめに

新型コロナウイルスによる入国制限が撤廃されて以降、在留外国人数、とくに家族滞在の資格で入国する外国人幼児・児童・生徒等（以下「外国人の子ども」とする）の増加は著しい。2023年6月末現在で0～17歳の家族滞在者は109,962人で、1年前の94,308人より16.6%増となっている。子どもの多くは公立学校に編入するため、受入れ体制充実が急がれる。

受入れ体制充実のためには、日本語指導のできる担当教員の配置が重要であることはいうまでもないが、それに加え、全ての学校教員が外国人の子どもの日本語指導や教科指導について一定の専門性を身に付ける必要がある。

教員養成大学のうち一部の大学ではすでに対応が始まっている。本発表では、学部教員養成課程を設置するA大学において、外国人の子どもに対する日本語教育科目（座学）の受講を通して学部学生がどのような学びを得ているかを明らかにするとともに、学校教員養成カリキュラムにおける日本語教育科目の在り方を検討する。

2. 方法

A大学における当該日本語教育科目の授業は、専門教育科目として位置付けられており、全ての専攻の学生が選択科目として履修することができる。授業は週1回、1回90分で15週間にわたって行われた。内容は、公益社団法人日本語教育学会（2020）の「外国人児童生徒等教育を担う教員の「養成・研修の内容構成」」(p. 7-10)に示された内容のうち「M 現場での実践」を除く全ての内容をカバーするものであった。

授業を通じた学びの成果を明らかにするため、授業の開始時と終了時にアンケート調査を実施した。質問項目は①公益社団法人日本語教育学会（2020）の「求められる具体的な力」(p. 5-6)について5段階（全くできない：1点～よくできる：5点）で自己評価するもの、②授業開始時と終了時を比較して、授業を通じた自己の教師としての成長についての感想（終了時のみ。自由記述）である。

アンケートにはGoogle フォームを利用した（アカウント共有あり）。授業の成績には影響しないことを伝えた上、授業外の時間に記入を依頼した。受講登録者は86名であったが、欠損値のあるデータを除き、有効回答数は58件であった。

3. 結果と分析

3-1. 授業前後の自己評価の変化

自己評価については、開始時と終了時の評価を比較した。「求められる具体的な力」のそ

それぞれの項目毎に開始時評価と終了時評価の得点の差を求め、全回答の差の平均点を求めた。全ての項目で自己評価の平均点の向上があり、全項目平均では1.0の上昇が見られた。授業を通して一定の資質・能力の向上が認められたと言える。もっとも上昇が大きかったのは「ヌ 子どもの学びが広がりと連続性をもったものになるように、地域の他校、あるいは保幼小中高の連携を進めることができる。(つなぐ力・地域づくり)」で、平均1.4の上昇があった。もっとも上昇が小さかったのは「ソ 子どもが新しい環境に適応することを支援できる。(育む力・異文化間能力の涵養)」で平均0.3の上昇であった。

3-2. 自己の教師としての成長について

「自己の教師としての成長」として自由記述で得られた回答について2段階のコーディングを実施した。以下のカテゴリーが得られた。

- ①意識高揚／②理解増進／③視野拡張／④態度変容／⑤可能性拡大／⑥行動変容／⑦自信獲得／⑧自信喪失／⑨不明

教師としての成長としては、「これまで日本語指導について考えたことがなかったが、しっかり考えていかなければならない」といった問題意識の高まりから、「さまざまな方法があり工夫すること出来ることを学ぶことができた」という外国人の子どもへの対応の可能性への気付き、「自分から発信したい」といった行動の変容にまで及んでいる。「自信がなくなった」という回答もあるが、概ね外国人の子どもの指導に対し前向きに取り組もうとする姿勢が伺え、それが教師としての成長と捉えられていることがわかる。

興味深いのは、単に外国人の子どもへの対応に留まらず、「多様な生徒との関わりの在り方」等、公教育に携わる教員としての在り方の基盤に敷衍した記述が見られることである。また、次のように常に新たな課題に向き合うことを求められる教員として「学び続ける」ことの重要性にも言及がなされていた。

- ・より多様な生徒と関わっていかなければならない状況で、どのような考え方で児童生徒と向き合っていくべきかを学べたことは、自己の成長の糧となった。
- ・教員というのはこう言う(ママ)積み重ねを就職した後も続けてより良い教育を目指すものだと思う。自分も常に学び、常に考え、常に想像し続けてこれからも成長を続けていきたい。

このように、日本語教育科目受講は、教員養成学部学生が今後学校教員として教壇に立ち成長を続けるための基盤を構築する上で、大きな意義があったと考えられる。

このような学びがあったことの要因としては、日本語教育科目の内容が、単に日本語の指導法を扱うだけでなく、社会・歴史的背景、子どもの成長発達を見通す視点、学校づくりや地域づくりにおいて教員が果たすべき役割まで、広範な内容を扱い、教員の職務全体に外国人の子どもの教育を位置付けようとするものであったことが挙げられるだろう。

4. 教師の成長の基盤を構築する

楠見(2012)は専門職が仕事などの長い経験を通して高いレベルのパフォーマンスを発揮する熟達者になるプロセスを(1)初心者、(2)一人前、(3)中堅者、(4)熟達者の4つの段階に分けている。このうち(4)熟達者は、きわめてレベルの高いパフォーマンスを発揮でき、

新奇な難しい状況においても創造的な問題解決によって対処できるとされる。そして、熟達者を特徴付ける「創造的熟達」の土台になるのは「批判的思考態度」とされている。

油布 (2013) は「教員養成において必要とされ、また特に大学が担うべきなのは、現場における様々な事象を相対化し、社会の中の自分の立ち位置を俯瞰し認識できることである」としている。すなわち、外国人の子どもを含む「多様な子ども達」について、社会的、制度的文脈の中で捉えること、学校教育の枠に留まらず多様な子ども達を育む視点を持ち、学び続けることは、批判的思考態度の形成につながり、創造的熟達の基盤となる可能性がある。日本語教育科目受講は学校教員の成長の基盤の構築の一端を担える可能性がある。

従来、日本語教育の文脈では外国人の子どもに対する日本語教育は成人に対する日本語教育と異なり発達途上にある年少者を対象とすることのみに焦点が当たりがちであった。登録日本語教員制度がスタートし、日本語教員が学校で活動することへの期待が高まりつつあるが、外国人の子どもたちへの日本語教育が学校教育全体に対して批判的視座を提供するものになりうるという観点からも日本語教員養成の在り方を検討していく必要がある。

参考文献

- (1) 楠見孝 (2012) 「実践知の獲得—熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝 (編) 『実践知』, pp.33-57, 有斐閣
- (2) 公益社団法人日本語教育学会 (2020) 『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』公益社団法人日本語教育学会
- (3) 油布佐和子 (2013) 「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—」『教育学研究』 80-4, p.78-90.

東日本大震災の被災地で行う「市民性×日本語教育ワークショップ」のデザインとその成果

—日本語教育を学ぶ六大学の参加学生と養成課程担当教員の振り返りから—

澤邊裕子 (東北大学)

早矢仕智子 (宮城学院女子大学)

1. はじめに

本発表は、東日本大震災の被災地で実施された「市民性×日本語教育ワークショップ」(以下、WS)のデザインと成果を報告することを目的としている。日本語教員養成は2024年4月に施行される「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」における新たな国家資格「登録日本語教員」制度の新設の下、大きな転換期を迎えている。山本(2022, p.46)はこれまでの日本語教員養成の歩みと今後の展望を論じているが、言語教育が社会を築く営みであるという点に鑑み、日本語教員養成が「人間性、市民性の教育を基盤とすべき時代」を迎えているという指摘をしている。本WSは大学の日本語教員養成における市民性教育をいかに実現できるかを探る一つの試みとして企画したものであり、学生一人ひとりが多文化共生社会の構築に向けて自らの専門性を問い直し、一人の市民として何ができるかを考える機会を提供することを目指した。

東日本大震災の被災地では、これまで数多くの大学生によるボランティア活動が行われ、それらの諸活動は市民性教育の一環として大学教育の中でも位置づけられてきた。このような活動支援と市民性教育の可能性について論じた藤室・江口(2017, p.2)は、「一人の市民として、地域社会の現実や課題を知り、関わり、考える」という市民性教育の視点を重視し、一人の市民として活動することを通して、専門知を問う観点を身につける活動支援の重要性を指摘している。発表者らは宮城県の被災地出身であり、この地にある大学の教員として日本語教員養成に携わってきた。そうした背景から、学生及び教員双方が東日本大震災の被災地という場所で自らの専門性を問い直し、今後の日本語教育との向き合い方、一人の市民としての歩み方を考えることには大きな意味があるのではないかと考えた。本発表では地域の社会課題をテーマとしながら異なる地域の学生と教員が学び合うワークショップという、日本語教員養成における新たな試みを報告することを通し、日本語教員養成と市民性教育の今後の可能性を示したい。なお、本発表では「市民性教育」について「身近な地域や人間関係を出発点として、社会を担い・創っていく過程に参画する市民の育成」(若槻, 2014, p.1)と定義し、個人と社会とのかかわり方を学ぶものとして位置づける。

2. WSのデザイン

2-1. WSの時期・場所・参加者

WSは2023年8月20日～21日の二日間にかけて、東日本大震災の被災地である宮城県石巻市と仙台市において実施された。参加学生は東北、関東、関西地方の六大学から日本

人学生と留学生を含む大学院生3名(修士課程), 学部生14名(大学二年生~四年生), 参加教員は9名であった。なお, 参加学生の募集は日本語教師養成課程を実施している大学教員のネットワークを用いて呼びかけをし, 教員にも参加を依頼した。

2-2. WSのプログラム構成

WSをデザインする上での核は〈現地で当事者の語りを聞く〉, 〈各自の実践を発信し, 各地域の取り組みから学ぶ〉〈他大学の学生と二日間かけて対話する〉という三点であった。

一日目は東日本大震災で最も多くの死者, 行方不明者を出した最大の被災地である宮城県石巻市の震災遺構大川小学校と門脇小学校の二校を訪れた。全校生徒108名の7割に当たる74名の児童, 教員10名が亡くなった大川小学校と, 津波火災が起きたにもかかわらず, 当時学校にいた224名全員が裏山に避難し全員無事だった門脇小学校の二つの震災遺構の見学を通して, 防災や減災の意味, 平時における訓練の重要性や避難のあり方, 命の大切さを考えることを目的とした。この後, みやぎ東日本大震災津波伝承館においてA大学による「三大学連携防災紙芝居多言語化プロジェクト」の報告を行った。さらに, 小学校四年生の時に被災し, その後, 語り部活動を行っている, 学生と同年代の語り部武山ひかる氏の語りを聞いた。また, 当日は震災当時, 石巻日日新聞の報道部長であり, 現在も石巻在住の武内宏之氏の説明を聞きながら被災地を回り, 震災から現在に至る12年間の石巻地域の復興の状況を学んだ。

二日目はその他の参加大学の学生が行っている多文化共生に関するプロジェクト(表1)について実践報告会を実施し, 学生間の積極的な意見交換が行われた。さらに, 仙台多文化共生センターを視察し, 自治体(仙台市)の取り組み例についてレクチャーを受け, 震災時の経験を踏まえて仙台市が外国人との共生をどのように構築しているのかについて学んだ。最後にWS全体の振り返りとして一人ひとりの気づきについて共有した。

表1 参加大学の学生による実践報告タイトル

B大学:「B大学かわいい日本語サロンー日本語を学習し続けるつながりを作るー」
C大学:「多文化共生をめざした複言語・複文化脱出ゲーム」
D大学:「外国ルーツの子どもたちへの学習支援ー寄り添う・つながる・見守るー」
E大学:「地域における多文化共生の実現に向けてーX市国際交流協会の事例ー」
F大学:「地域の多文化共生ー女子留学生日本語スピーチコンテストー」

3. 研究方法

WS修了後, Google formsを用いて参加学生と教員に対して振り返りのアンケートを実施した。質問項目は, WSの満足度(5段階評価), 個別のプログラムに関する満足度(5段階評価), 被災地で語り部の話を聞いた感想, 学生による実践報告会の感想, 仙台多文化共生センター視察と取り組みを聞いての感想, 他大学の学生との交流や意見交換の感想, WS全体を通して得られた気づき, WS全体へのフィードバックであった。5段階評価の質問項目以外は自由記述の形で回答を求めた。アンケート収集後, 分析の許可が得られた学

生 16 名と教員 7 名分の振り返り自由記述の内容を対象とし、オープンコーディング及び焦点的コーディングを行った (佐藤, 2008)。本発表では「WS 全体を通して得られた気づき」に焦点を当て、抽出された焦点的コードをもとに WS の成果を分析、考察する。

4. 分析結果

参加学生の WS 全体の振り返りからは [現場から学ぶ重要性] [実践や行動の大切さ] [当事者意識を持つ重要性] [他大学の学生と学ぶことの意義] [地域・人とのつながり] [視野の広がり] [防災・減災に対する意識の高まり] [無知を知る] [正解がない問いに向き合う] [自身の日常や行動を振り返る機会] [日本語教育への向き合い方] [今後の行動] という 12 の焦点的コードが抽出された。一方、参加教員の WS 全体の振り返りからは [現場から学ぶ重要性] [実践や行動の大切さ] [当事者意識を持つ重要性] [他大学の学生と学ぶことの意義] [震災・被災地について学習することの意味] [対面の力の大きさ] [伝えることへの挑戦] の 7 つの焦点的コードが抽出された (表 2)。

表 2 抽出されたカテゴリ (S=学生, T=教員)

	焦点的コード	オープンコード
S/T	現場から学ぶ重要性	現場感覚 (S) / 体験がもたらす意識改革 (S) / フィールドスタディの重要性 (T)
S/T	実践や行動の大切さ	行動の重要性への気づき (S) / 外に出て人と関わることの大切さ (S) / 内省と実践のバランスの大切さ (S) / 学生の行動力の素晴らしさ (T) / 実践することの難しさ (T)
S/T	当事者意識を持つ重要性	日常の有難さへの気づき (S) / 他人事ではないという意識 (S) / 自分事として捉える大切さ (T)
S/T	他大学の学生と学ぶことの意義	新たな視点の発見 (S) / 対話やフィードバックを通じたコミュニケーションの価値 (S) / 交流自体が生み出す気づきの重要性 (S) / 機関を超えてのつながりの意義 (T) / 異なる地域の学生がつながる意義 (T) / 他流試合の大事さ (T)
S	地域・人とのつながり	日本語教育を超えたつながり (S)
S	視野の広がり	多様性の認識 (S) / 交流を通じた知識の広がり (S) / 自身の活動に活かすアイデアを考えるきっかけ (S) / 特定の課題に対する新たな認識 (S)
S	防災・減災に対する意識の高まり	事前に知識を持つことの価値 (S) / 情報伝達の重要性 (S) / 情報量不足の認識 (S) / 情報共有の可能性 (S) / 情報取得のタイミング (S) / 避難時に必要なことばの教育 (S) / 外国人としての自身の経験と防災訓練の現状の認識 (S) / 外国人に伝える大切さ (S) / 災害について学ぶことの価値 (S)
S	無知を知る	知識不足の自覚 (S) / 防災意識の低さ (S)
S	正解がない問いに向き合う	日本語教育という学問 (S)

S	自身の日常や行動を振り返る機会	日常の認識と危険性への意識 (S) / 自身の活動や学びに対する姿勢の再考 (S)
S	日本語教育への向き合い方	日本語教育の目的 (S) / 日本語教育の方法の再考 (S)
S	今後の行動	積極的な取り組みへの意欲 (S) / 経験や教訓を他者と共有する意欲 (S) / 日本語教育における自身の活動 (S)
T	震災・被災地について学習することの意味	被災地の復興や防災について考える観点の大切さ (T) / 震災や被災地について学習することの重要性 (T)
T	対面の力の大きさ	対面の力の実感 (T)
T	伝えることへの挑戦	語るためのことばの重要性 (T) / 伝えることの難しさ (T)

学生と教員双方に共通するコードは「現場から学ぶ重要性」「実践や行動の大切さ」「当事者意識を持つ重要性」「他大学の学生と学ぶことの意義」の4つであった。この4つのコードに関する自由記述の例を表3に示す。

表3 学生・教員に共通するコードと記述例

焦点的コード	自由記述例
現場から学ぶ重要性	学生：日本語教育も震災も、現場に行かないとわからないことのほうが多いのだと気づくことができました。 教員：フィールドスタディの重要性
実践や行動の大切さ	学生：全体を通して、外に出て関わり合い、話して伝えるというのは非常に大事なのだと気づいた。自分の内側で考えたり覚える作業ももちろん大切だが、外に出ていくことも重要だとわかった。 教員：皆さん非常に行動力があると思いました。何事もとにかく行動あるのみです。
当事者意識を持つ重要性	学生：当たり前の日常が突然失われる怖さや何気ないと思っている日々を大切にすること、災害に対して人ごとではなく当事者意識を持ち続けることの重要性など、日本語教育や地域のことだけではなく日常の有難さやそこに潜む危険性などを考える機会となりました。 教員：他人事でなく自分事として捉えることの大切さ
他大学の学生と学ぶことの意義	学生：他大学の実践報告を聞くことでみなさんがどのような意識を持って地域と関わっているのか、どのようなことを学んだかを知ること、それを自身の活動にも活かせるようなアイデアを考えるきっかけになりました。 教員：異なる地域で学ぶ学生同士の意見交換や連携の意義

5. 考察

学生と教員の振り返りから抽出された焦点的コードを図1に示し、そこから見えるWSの成果を以下に文章化する。

学生たちは東日本大震災で起きた現実を震災遺構の見学や語り部の語りを聞くプロセスにおいて「無知を知る」「自身の日常や行動を振り返る機会」を得、「正解がない問いに向

き合う] ことへの意識を高めていった。それは自身の [日本語教育への向き合い方] を問い直すことや, [今後の行動] への意欲を生み出すことにつながるものがあえた。

特に [現場から学ぶ重要性] [実践や行動の大切さ] [当事者意識を持つ重要性] [他大学の学生と学ぶことの意義] といった大切な気づきの獲得は現実の社会状況や問題について当事者感覚を持って受け止め, その経験を他大学の学生と共有し, 共通のテーマで対話をする機会を得たことにより促されたものと推察される。学生たちは他地域の実情を知るだけでなく, 自身の活動を振り返り, 次の行動へとつながるモチベーションを高めていた。

また, 他大学の学生と様々な地域におけるそれぞれの取り組みを共有することは, 異なる視点や経験を共有することで [視野の広がり] や日本語教育を超えた [地域・人とのつながり] を感じ, 社会の多様な側面に思いを馳せることにつながっていた。[防災・減災への意識の高まり] は, 東日本大震災の被災地という場であったからこそその学びの成果であると考えられる。さらに, 他大学の学生と学ぶことを通して芽生えた仲間意識がその後のネットワーク形成につながる可能性も示唆された。

一方, 参加教員も学生たちと同様, 同じ日本語教育を学ぶ学生が被災地で二日間を共に過ごした「現場」でのフィールドスタディと実践報告会での活発な意見交換を通し, [現場から学ぶ重要性] と [実践や行動の大切さ] を実感していた。他大学の学生との学び合いは新しい視点やアイデアを生み出し, 教員自身の考え方にも新たな刺激を与えたことがあえた。また, 震災や被災地についての学習は学生たちに現実の社会問題への深い理解と共感を促すことにつながると認識されていた。それは [震災・被災地について学習することの意味] についての気づきであり, 特に, 学生と同世代の被災者である語り部の行動やことばをきっかけとした [当事者意識を持つ重要性] の認識でもあった。さらに, [他大学の学生と学ぶことの意義] は [対面の力の大きさ] の実感とも結びついていた。直接的な人間関係を通じての学びはオンライン教育では得られない, 人と人とのつながりや相互理解を促すものになるという再認識でもあった。本 WS を通して得られた様々な思いを言語化し, [伝えることへの挑戦] の必要性を気づきとして得たという教員もいた。このような学生と教員双方の気づきは, 市民性の教育が参加者それぞれの属性を超えた対話を核とするものであることを示唆している。

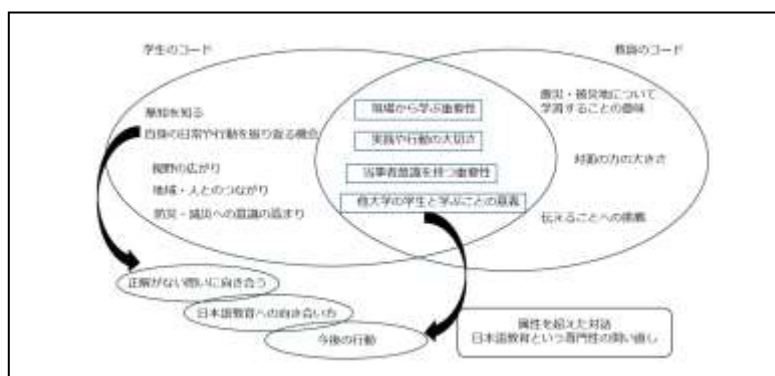


図1 学生と教員の振り返りから抽出された焦点的コード

6. まとめと今後の課題

本 WS は東日本大震災の被災地で開催され、プログラムの内容には震災に関わるものが多かった。このことから参加者は学生、教員ともに震災がもたらしたのものから多くの気づきを得ていたことがわかった。結果として震災と関連づけて防災・減災に対する意識を高め、日本語教育という専門性とそれらに関連づける学びがあったと WS の成果を振り返ることも可能だが、それは「きっかけ」であり、本 WS の狭義的な意味であったと考える。より広義的には防災教育を超えた市民性の涵養を促し、社会の中で周縁化されることの多い様々な「当事者」の存在に気づき、寄り添える人になることの大切さが認識され、今後それぞれの地域、フィールドで行動していく意識を高めることができたのではないかと考える。また、実際の行動においては仲間の存在も重要であり、全国に同じ意識を持ち、学び合える仲間がいると感じられたことの意味も大きいと考える。これは学生だけでなく教員に関しても言えることであろう。本 WS は日本語教育という専門を学ぶ者同士が地域や属性を超えてつながり、実践を共有し、対話をするを通して自らの専門性を問い直す一つの試みであったが、日本語教員養成に取り組む教員同士が連携し「自分とは異なる人々の境遇に思いをはせ、そのような人々の境遇をつくり出している社会的な要因にも思いを巡らすこと」(若槻, 2014, p.82)ができ、様々な文化背景を持つ人々との共生社会を創っていくことができる市民を育成するための「仕掛け」や「場」を作っていく可能性を示すことができたと考える。今後、さらに様々な地域に関連するテーマをもとにこのような場を作り、大学の枠を超えた学び合いから日本語教員養成と市民性教育の可能性を追究していくことを課題としたい。

謝辞

本研究は研究費補助金基盤研究(B)22H00671(代表:北出慶子)の助成を受けて行った研究成果の一部です。本 WS に参加し、貴重なフィードバックをくださった学生の皆様と企画、運営に多大なご貢献とフィードバックをくださった菊池哲佳氏、北出慶子氏、嶋津百代氏、新矢麻紀子氏、杉本香氏、武内宏之氏、武山ひかる氏、西村美保氏、堀田智子氏、真山裕司氏、山口洋典氏(五十音順)に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- (1) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (2) 藤室玲治・江口怜(2017)「サービス・ラーニングを通してつちかう〈地域視点〉と〈人権感覚〉—東日本大震災以降のボランティア活動支援と市民性教育の可能性—」東北大学課外・ボランティア活動支援センター『2016年度課外・ボランティア活動支援センター紀要』, 2-18
- (3) 山本忠行(2022)「日本語教員養成の変遷」大学日本語教員養成課程研究協議会(編)『社会を築くことばの教育:日本語教員養成のこれまでの30年,これからの30年』ココ出版, 35-46
- (4) 若槻健(2014)『未来を切り拓く市民性教育』関西大学出版部

「教科書基礎語」の抽出

—小学校教科書語彙リストをもとにして—

山本裕子 (愛知淑徳大学)

川村よし子 (元東京国際大学)

鷲見幸美 (名古屋大学)

1. はじめに

本研究の目標は、小学校教科書で用いられている語彙を調査し、各教科、各学年で用いられている語彙の基礎的資料を作成し、その特徴を明らかにして外国人児童のための日本語支援環境を提供することである。これまでもバトラー (2011)、田中 (2020) や河内 (2021) のように、教科書等の語彙の分析を通して、「外国人児童のための基礎語」をリストアップする試みがなされている。しかし、教科や学年が限定されていたり、バトラー (2011) では、高校までの学習を想定して旧日本語能力試験出題基準 (以下 JLPT) の 3, 4 級の語が除外されるなど、小学校での学習支援を中心に考えた、いわゆる「やさしい」語も含んだ学習のための網羅的な基礎語彙リストは作成されていない。

そこで、発表者らは、まず、小学校全学年、全教科 (生活科、社会科、算数科、理科、国語科) の最新の教科書本文を電子データ化し、MeCab-Unidic (短単位) を用いて形態素解析を行い、教科書で用いられている語 (接辞を含む。ただし、助詞・助動詞・数詞・記号類は除外) を抽出した。さらに、教科書においては語を組み合わせられて用いられているものもあるため、実際に使われている形でリスト化できるよう、語を組み合わせられた複合語相当表現 (以下複合語) を調査した。このような二段階を経て、形態素解析で抽出された語と、語を組み合わせられた複合語が、どの学年、どの教科で使用されているかがわかる「小学校教科書語彙リスト」を作成した⁽¹⁾ (山本他 2023, 2024 参照)。本発表では、このリストから抽出した「教科書基礎語」について概要および特徴を示す。

2. 小学校教科書語彙リストの概要

小学校教科書語彙リストには、上述したように、短単位の語だけでなく複合語も含まれ、実際に教科書で用いられている形でリスト化している。そのため、いわゆる複合語 (例: ~時間/目・掲示/板・考え/方) の他、「~/に/そつて」のような複合辞も含んでいる。また最新の教科書を分析したので「インターネット」のような新しい語も含まれている。このように小学校教科書語彙リストは、多様な語を含んだリストである。ここでは概要として、教科書から抽出した語彙の総数を表 1 に、教科ごとの語彙数を表 2 に示す。

表 1, 2 に示したように、小学校教科書語彙リストは、異なり語数 19,149 語、延べ語数 445,407 語からなる膨大な量の語彙リストである。ただし、これは教科書に用いられた全ての語のリストであるため、頻度 1 の語も多く (7,394 語、全体の 38%) 含まれている。

表 1 教科書語彙リストの語数

	異なり語数	延べ語数
語 (短単位 MeCab)	11,911	397,147
複合語	7,238	48,156
総数	19,149	445,303

表 2 教科ごとの語数

教科	対象学年	異なり語数	延べ語数
国語	6 学年分	7,088	85,391
算数	6 学年分	3,443	99,024
理科	4 学年分	4,858	106,575
社会	4 学年分	12,404	143,333
生活	2 学年分	1,722	10,980

このように小学校教科書語彙リストは膨大な量の語彙リストであるため、検索機能を備えた WEB 版小学校教科書語彙リストを WEB 上 (<https://shogakugoi.nihongo-de.com>) で公開し、必要な情報を容易に取り出せるようにした (詳細は、山本他 2024 参照)。WEB 版小学校教科書語彙リストを用いることで、例えば、3 年生で用いられる語彙のみ、社会で用いられる語彙のみなど、指定した条件で語彙を抽出し、結果をダウンロードすることが可能であり、支援者が必要な情報を効率よく得ることができる。

3. 教科書基礎語の抽出

2 で述べたように、リスト全体から必要な情報を支援者が容易に取り出せる仕組みは整ったが、学習支援のためには、膨大な量の語彙リストから、より重要な語と考えられるものを絞り込むことが必要である。そこで、教科や学年の範囲と頻度を基に、学習のためにより重要だと考えられる語彙として、次の 4 種を抽出し、これらをまとめて「教科書基礎語」という形でリストを提供することにした。ただし、条件に当てはまっても、国より小さい単位の地名 (例: 東京) や教科書固有の名詞 (例: 「レッツスタート」のようなコラム名)、教科書の中では複合語としてしか用いられていない短単位の語 (例: 「早寝」、教科書では「早寝早起き」としてのみ使用) 等は、基礎語という性質を考慮して、除外する。

- ① 学習基礎語 1 (555 語): 5 教科の全ての科目で、最低 1 回は用いられている語。

これらは総じて頻度が高く、頻度 30 以上の語が 516 語と 93% を占める。

例: する, いる, こと, ~よう (な), ある, 見る, なる, ~さ, 調べる, 考える, 書く, ~方, 使う, 時, どの, できる, もの, ~など, ~さん, 作る, 年, 数, 人, 言う, 水, 市, 言葉, ~について, 県, ~たち (頻度の高いもの上位 30 語)

- ② 学習基礎語 2 (843 語) : 5 教科のうち, いずれか 4 教科で, 最低 1 回は用いられている語及び複数教科で③の教科基礎語となるもの。

例: センチメートル, ~個, メートル, 日本, 倍, どのような, ~円, 問題, 学ぶ, ~形, 式, 計算, ~人, 図, 求める, 量, 関係, めあて, 地域, 説明, 結果, 情報, 行う, 右, 予想, 川, 例, まとめ, 働き, 変化 (頻度の高いもの上位 30 語)

- ③ 教科基礎語(557 語):教科ごとに 3~6 年の全ての学年の教科書で用いられている語。ただし, 複数教科でこの条件に該当する語は, その教科の語とは言えないため, ②の学習基礎語 2 に含める。以下に各教科基礎語の頻度上位の語を例として示す。

社会基礎語 例: 人々, 工場, 学習問題, 盛ん(な), 主な, 産業, 戦争, ~による
算数基礎語 例: 三角, 万, 辺, 位, 分数, 直線, グラム, 少数, 方形, 角, 三角形
理科基礎語 例: 空気, 実験, 体積, 液, 気温, ~水, 金属, 変わり方, 磁石
国語基礎語例: 文章, 人物, 漢字, 表現, 登場, 組み立て, 語, 筆者, 登場人物

- ④ 生活基礎語 (133 語)

「生活科」で用いられている語のうち, ①, ②に該当しない語。また, ③の基準では, 低学年の重要な語句が漏れてしまう可能性があるため, それを避けるため, 1, 2 年の教科書のうち, 3 教科以上で用いられている語で, ①, ②に該当しない語もこれに含めることにした。以下に生活基礎語の頻度上位の語を例として示す。

例: 重り, 飴, ~冊, 蝶, うがい, 探検, ありがとう, モンシロチョウ, 挨拶, ダンゴムシ, 家の人, がんばる, 枝, アゲハ, お互い, セロハンテープ

4. 学習基礎語の特徴

教科書基礎語は, 異なり語数では, 計 2,088 語 (全体の約 11%) となるが, 延べ語数では 345,141 語である。つまり, 全体の 77.5%をカバーし, 繰り返し使われる語であると言える。この中でも特に, 学習基礎語 1 と学習基礎語 2 (計 1,398 語) は, より基本的で, ほぼすべての教科で用いられている語である。そこで, 学習基礎語 1 と学習基礎語 2 を合わせたものを「学習基礎語」とし, 本稿ではその大きな特徴を述べることにする。

(1) 品詞

学習基礎語の特徴を明らかにするために, まず学習基礎語の品詞別の割合を教科書語彙全体と比較した。その結果は, 表 3 のとおりである。なお, 小学校教科書語彙リストは, 基本的には形態素解析の結果に従って, 品詞を区別している。そのため, MeCab の品詞分類のままで用いると, 「皆(みんな)」のように名詞としても副詞としても使用可能なものは, 「名詞—普通名詞—副詞可能」と解析されてしまう。例えば, 「皆」という単語は, 教科書では, 「みんなが住むまち」のように名詞として使用される場合と, 「三つの辺の長さがみんな等しい」のように副詞として使用される場合があるからである。そこで, 本リストでは「名詞/副詞」のようにして, 利用者にとってわかりやすい品詞名を記載するようにした。そのため, 表 3 では, 一つの語が複数の品詞でカウントされている場合がある。

表 3 学習基礎語と教科書語彙全体の品詞別割合

品詞	学習基礎語		教科書語彙全体	
	数	割合	数	割合
名詞 (する動詞・固有名詞を含む)	849	60.7%	15,839	82.7%
動詞	287	20.5%	1,573	8.2%
副詞	118	8.4%	479	2.5%
接辞	83	5.9%	519	2.7%
形容詞	49	3.5%	475	2.5%
複合辞	28	2.0%	137	0.7%
な形容詞	21	1.5%	334	1.7%
接続詞	6	0.4%	21	0.1%

学習基礎語の品詞別割合をみると、名詞の割合が最も高く、動詞が続く。この点は教科書語彙全体と同じである。だが、教科書語彙全体では名詞が80%、動詞が8%であるのに対し、学習基礎語では、名詞が60%、動詞が20%で、より動詞の割合が高く、動詞の存在感が大きいと言える。一方、名詞には、する動詞になるものや、副詞としても使われるもの、固有名詞も含まれている。そこで、名詞をより詳しく分類したものを表4に示す。

表 4 「名詞」の内訳

	学習基礎語		教科書語彙全体	
	数	割合	数	割合
普通名詞	567	67.50%	10,812	68.26%
名詞/する動詞	127	15.12%	1,564	9.87%
名詞/副詞	70	8.33%	196	1.24%
名詞/な形容詞	22	2.62%	129	0.81%
固有名詞	9	1.07%	2,905	18.3%
その他 (接辞など)	45	5.36%	233	1.47%
合計	840		15,839	

学習基礎語は、汎用性を考慮して選定しているため、固有名詞には人名は含まれず、数も少ない。その一方で、名詞としてだけでなく、副詞としても用いられるものが多く含まれている。また、「～する」の形で用いられるものも多いことがわかる。この「名詞/する動詞」を動詞性の名詞と考えれば、学習基礎語における動詞の存在感は、より大きいと考えることができる。ただ、名詞の中にも、動詞の連用形がもととなった名詞が含まれているため、今後より詳しく分析を進める必要がある。

さらに、表4で示したように、学習基礎語には、副詞118語や、接辞83語も含まれている。これらの品詞の割合も、教科書語彙全体よりもかなり高い。これは、学習に不可欠な語を選定するために、全教科で用いられている語という基準を用いたことの効果とも考えられる。以下に、学習基礎語として抽出された副詞と接辞の例として、それぞれの高頻

度語を示す。副詞では、順序立てて述べるときや因果関係を説明するために使用する語が多く含まれている。

副詞の例：～とき，～ため，どう，どのように，皆，それぞれ，また，～結果，
もつと，たくさん，よく，あと，はじめに，多く，まず，次に

接辞の例：～さ，～方，～さん，～ちゃん，～にくい，～後，～的，各～，第～

接辞で頻度が高かった「～さ」と「～方」が、実際にどのような語との組み合わせで用いられているかを詳しく見ると、次のようなことが分かった。まず、「～さ」で、頻度が高かったものについて、元となる形容詞の頻度総数と「さ」を伴う形での頻度を比較してみると、表5の結果が得られた。

表5 「～さ」の使われ方

大きい	1,225	重い	526	高い	627	長い	1,213
大きさ	767(62.6%)	重さ	468(89.0%)	高さ	407(64.9%)	長さ	991(81.7%)

例えば、「大きい」のうち、62.6%が「大きさ」という形で用いられ、「重い」は89.0%が「重さ」という形で用いられている。このように、教科書では、形容詞によっては、単体よりも「～さ」を伴う形で用いられる場合が多いという実態が見えてきた。これは、一般的な日本語教育での提出順や重要度の感覚とは大きく異なっている。また、「～方」は「考え方、書き方、仕方、調べ方、進め方、まとめ方、使い方、作り方、学び方」等の形での使用頻度が高く、学習とつながりの深い組み合わせで多く用いられていた。こうした使用例も含めて提示していくことで、より効率のいい学習や指導が可能になろう。

(2) 学習基礎語の難易度レベル

学習基礎語にはどのような難易度レベルの語が含まれているのかを調べてみた。「学習基礎語」について、JLPTのレベルとの関係を見たものを表6に示す。

表6 レベル別割合

JLPT	数(割合)(N=1,324)	例
N1	59(4.5%)	災害, 緊急, 栽培, 施設, 見通し, 仕組み, 身の回り, 振り返る
N2, N3	442(33.4%)	生き物, 絵具, 考え, 新た, じつと, 落ち着く, 余る, 合わせる
N4	278(21.0%)	牛, 関係, 危険, おかげ, 美しい, いっぱい, 植える, 変わる
N5	437(33.0%)	おかあさん, 顔, 学校, 赤い, いくつ, いっしょ, 行く, ある
級外	108(8.2%)	インターネット, 段ボール, 取り組み, 考え方, 置き換える

なお、レベル判定⁽²⁾には、リーディング・チュウ太 (<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp>)

の語彙チェッカーを活用した。語彙チェッカーでは、形態素解析には Chasen を用いている。そのため、レベル判定の結果の単語区切りは、Chasen に準拠したものになっている。

学習基礎語に含まれる語は、JLPT 3 級 4 級のいわゆる「初級語」が 54% と半数を占めるが、その一方で、2 級が 33.4%, 1 級が 4.5%, 級外語彙も 8.2% 程度含まれている。2 級（中級）の語彙がある程度の比率を占めるのは、当然ともいえるが、1 級の語や級外の語についても、小学校での教育を受けるために必要な語として留意する必要がある語が並んでいることがわかる。これらの語彙を教科書で用いられている文例も含めて提示していくことができれば、学習に役立つ語彙リストとして、より活用の可能性が広がるであろう。

以上、学習基礎語の特徴を述べた。このように、複数教科で繰り返し用いられる語は多様であり、学習基礎語であっても、JLPT の基準でみる限り、「やさしい」わけではないことも判明した。学習基礎語のリストは、まずどのような単語を学んでおく必要があるのかを知るための一つの指標となると考えられる。

5. おわりに

学習基礎語は、学習に役立つ基礎的な語であり、学校教育を受けるために不可欠な語であると言える。また、教科基礎語は、本稿では例を示すに留まったが、各教科学習に必要な語が抽出されている。このように、本研究において抽出した教科書基礎語に着目することで、小学校での効率的な学習支援を導くことができるであろう。今後、例文等の表示機能の充実、学習支援現場との連携等によって具体的な活用方法を検討して行きたい。

注

- (1) 国語科に関しては、教科書によって採用されている作品が異なるため、作品部分を含めると作品に固有の語彙(例えば登場人物など)や固有の表現の頻度が高くなってしまふ。そうした影響を軽減できるよう、ここでは作品の本文の部分は分析の対象から外した。
- (2) レベル判定は、重複語を除いて行った。

参考文献

- (1) 河内昭浩 (2021) 「小学校教科書語彙の研究」『群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編』70, pp.39-49. 群馬大学教育学部.
- (2) 田中佑輔 (2020) 「COSMOS-帰国・外国人児童のための JSL 国語教科書語彙シラバスデータベース」『計量国語学』32-5, pp.277-287. 計量国語学会.
- (3) バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か-教科学習に必要な言語能力-』三省堂.
- (4) 山本裕子・川村よし子・鷺見幸美 (2023) 「小学校教科書で用いられている単語と複合語の抽出 -小学校教科書語彙リストの公開に向けて-」『2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.290-294. 日本語教育学会.
- (5) 山本裕子・川村よし子・鷺見幸美 (2024) 「WEB 版小学校教科書語彙リストの公開-学習支援での活用に向けて-」『日本語教育方法研究会誌』30-2, pp.110-111. 日本語教育方法研究会.

説明を促す表現の使い分け —「というと」「って」を中心に—

加藤恵梨 (愛知教育大学)

1. はじめに

コミュニケーション・ストラテジーの1つである「聞き返し」とは、「相手の話が聞き取れない、分からないという問題に直面し、それを解消するために相手に働きかける方策」(尾崎, 1992, p.252)である。「聞き返し」に用いられる表現に、「というと」や「って」がある。日本語教育において、学習者の「聞き返し」のストラテジーに関する研究は多くあるが、「というと」や「って」のような個々の表現の使用や使い分けについての分析は管見の限り、十分になされていないようである。よって本研究では、「というと」と「って」の用法について、話し言葉コーパスをもとに明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の記述

2-1. 「というと」について

まず、「聞き返し」のストラテジーに用いられる「というと」が先行研究でどのように記述されているかを確認する。『日本語文型辞典 改訂版』は次のように説明している。

単語、語句の意味や定義を確認するのに使う。先行文脈で出された語句をとりあげて尋ねる場合が多い。話し言葉では、「というと」のかわりに、「って」を使うこともある。確認の表現であり、「NGO というと、何のことですか」というような全く知らないことを尋ねる質問はしにくい。

(1) A: 困っていたとき、ケリーが金を貸してくれまして。

B: あの、ケリーというと、あの銀行家のケリーのことですか？

A: ああ、そうです。

(『日本語文型辞典 改訂版』, p.267)

また、「というと」には次のような使い方があることも指摘されてる。

相手の言葉を受けて、くわしく展開するようにながす表現。丁寧表現として「といいますと」がある。

(2) A: この企画は大筋はいいが、細かいところで少々無理があるね。

B: というと？

A: 今から説明するよ。

(『日本語文型辞典 改訂版』, p.267)

上の記述から、「という」とは、「って」と同様に単語の意味や定義を確認するときに用いられるが、それだけではなく、相手に話をくわしく展開するようにうながすときにも用いられることがわかる⁽¹⁾。

2-2. 「って」について

日本語記述文法研究会（編）（2003, p.48）は、「って」は「問い返し疑問文」に使われると述べている。

問い返し疑問文は、相手の直前の発話が聞き取りにくかったり、話し手にとって驚きだったり意外だったりした場合に用いられる。文末を上昇イントネーションにして相手の発話をそのまま繰り返すことが多いが、文末に「って」や「だって」が付加されることもある。

(3) A 「先日、駅で佐藤さんを見かけたよ」

B 「え、だれを見かけた {φ/って/だって} ?」

A 「佐藤さんだよ。ほら、高校がいっしょだったじゃない」

(4) A 「田中さんはもう帰ったそうです」

B 「帰った {φ/って/だって} ? 仕事、まだ残ってるじゃない！」

（日本語記述文法研究会（編），2003，p.48）

上の記述から、「って」は「という」と同様に相手の発話について確認したり、説明を促すときに用いられるだけではなく、話し手にとって驚きだったり意外だったりした場合に用いられることがわかる。このように、先行研究で「という」と「って」は同じ用法をもっているが、異なる点もあることが指摘されている。以下で、両語が話し言葉コーパスでどのように使われているかを調査し、両語の用法について明らかにする。

3. 話し言葉コーパスにおける「という」と「って」の使用状況

『日本語話し言葉コーパス』(以下 CSJ) の対話、『日本語日常会話コーパス』(以下 CEJC)，『名大会話コーパス』(以下 NUCC)，『現日研・職場談話コーパス』(以下 CWPC) において、「聞き返し」のストラテジーとして用いられる「という」と「って」がどれくらい使われているのかを調査する。

まず、「と/っていうと」および丁寧な文体で使われる「と/っていいますと」「と/っておっしゃると」「と/っておっしゃいますと」「と/っていわれと」「と/っていわれますと」の使用状況を調べた結果、CSJ の対話および CWPC では使われておらず、CEJC で「といいますと」が 1 例、「っていいますと」が 1 例あり、NUCC で「といいますと」が 2 例あった。次に、「って？」の使用状況を調べた結果、CSJ の対話および CWPC では使われておらず、CEJC で 15 例、NUCC で 43 例あった。この結果から、今回調査した話し言葉コーパスでは「という」他の表現はほとんど使われておらず、「って」のほうが使用数が多いことがわかった。

4. 分析

4-1. 「というと」について

数は少ないが、「というと」の実例には次のようなものがある。

(5) F109: そして、本日のスペシャルのウサギのロースト。

X: ウサギのロースト, はい。

F130: ウサギってどんな, 感じですか。

X: あの, どんな感じといいますと。

F130: えっとー, 硬いとか軟らかいとか, 何みたい, 鳥みたいとか, 鴨みたいとか。

(NUCC, 会話 ID data112)

(5)はレストランでの客とホールスタッフ (X) との会話である。「本日のスペシャルのウサギのロースト」について, 客である F130 の「ウサギってどんな, 感じですか」という質問に対し, ホールスタッフが「あの, どんな感じといいますと」と聞いている。ホールスタッフは客の質問を正確に理解して答える必要があるため, 客が言った「どんな感じ」という曖昧な言葉が何を意味しているのかを尋ねるのに「といいますと」を用いている。

このように「というと」は単語の意味や定義を確認するときに用いられるが, 相手の発話がまったく理解できないときには使いづらい。次の(6)は W-109-2M の「これは, あれですね」という発話が理解できず, W-109-1M は「ん?」と言っているのであるが, この場合に「というと?」と言うと不自然である。

(6) W-109-2M: これは, あれですね。

W-109-1M: ん?

W-109-2M: あははは, 解決策を考えないと。

W-109-1M: あ, 解決策かあ, そうだね。

(『日本語話題別会話コーパス : J-TOCC』, 会話 ID W-109-15)

以上のように, 「というと」は単語の意味や定義を確認するときに用いられるが, 単語の意味や定義がまったくわからないので確認するというのではなく, 意味や定義をより正確に理解するために用いられる。

また, 先行研究で指摘されているように, 「というと」は相手に話をくわしく展開するようにながすときにも使われる。

(7) 酒見: すごい厳しかったんだよ。佑くんのお母さん。

松山: うーん。

佑くん: あ厳しいって別にあの何で厳しいかって食事だけですよ。厳しいのは。

松山: といいますとどういったことが。

(CEJC, 会話 ID T018_014)

(7)は佐くんの言った「食事だけです。厳しいのは。」の内容を詳しく聞き出すために、松山が「と言いますとどういったことが」と言っている。もしここで松山が「そうですか」と言うと「佐くんのお母さん」についての話は終わってしまい、その話題に関心がないかのような印象を相手に与えてしまう。「という」と用いて相手に詳しい説明を求めることで、話に関心を持っているという態度を示すことができる。

以上のように、「という」は意味や定義をより正確に理解するためや、相手に話をくわしく展開するようにうながすために使われる。そのことにより、相手の話に関心を持っているという態度を示すことができる。

4-2. 「って」について

「って」も「という」と同様、意味や定義をより正確に理解するために用いられる。

(8) F004: 1300 って書いてある。(へーえ) うん。そっかー。ふーん。当日が 1500 円なのかな。

F091: 全部共通なのかなー。

F004: うん？全部って？

F091: 映画によって別に違うわけではないんだ。

(NUCC, 会話 ID data041)

(9) F098: 去年、ほら、あの、イチロー君を見に、あの、(え、えー) シアトルに、みんな。<笑い>みんな。

F108: みんなでって？ <笑い>

F098: あの、Bさんでしょう。

(NUCC, 会話 ID data109)

まず(8)は F091 が言った「全部」がどういう意味かを確認するために、F004 は「全部って」と聞いている。続いて(9)は F098 の言った「みんな」が具体的に誰を指すのかを聞くために、F108 は「みんなって」と尋ねている。

一方で、「って」は「という」と異なり、次の(10)のように全く知らない言葉の意味を確認したり、(11)のように聞き取れなかった言葉を確認したりするのに使われる。

(10) F005: 今日、うち、父親の誕生日で、(あ、そうなんだ) うん。(ふーん) 誕生日プレゼントを買いに、(うん、うん) 近所のアピタに行ったら、(うん) 昨日は特招会で。

F004: 特招会、特招会って？

(NUCC, 会話 ID data052)

(11) M030: うーん、俺の住んでるところは、コンビニはあるけど、ま、あと定食屋とかもあるけど、それぐらいでしょ。あと大学があるけど。

M034: 何があるって？

(NUCC, 会話 ID data095)

また、先行研究で指摘されているように、話し手にとって驚きだったり意外だったりした場合にも「って」が用いられる。この場合に用いられる「って」は「という」と置き換えると不自然な表現になる。

(12) M023: いやいや、そんな疲れんね、遊んどるときは。明日もまた名古屋行こうかな
って。定期切れる***。

F128: 明日も名古屋に行くって? 何で?

(NUCC, 会話 ID data005)

(13) F069: スパシオはオートマじゃん。

F149: なんで?

F069: なんでって?

(NUCC, 会話 ID data011)

(12)は、M023 の「明日もまた名古屋行こうかな」という言葉に驚き、F128 が「明日も名古屋に行くって」と言っている。(13)においても、F149 が「なんで?」と言った理由が理解できず、F069 は「なんでって?」と聞き返している。ここでは相手の発話に対する驚きを表しているのであり、異議を唱えているのではない。そのため、次の(14)のように、W-301-2F の「(自分の兄弟の数だけ子どもは)絶対いらんわ」という意見に異議を唱える際、W-301-1F のように「いらん? ほんまに?」とは言うが、これを「いらんって? ほんまに?」と言い換えると不自然な表現となる。

(14) W-301-1F: やっぱ自分のきょうだいの数で。

W-301-2F: 絶対いらんわ。

W-301-1F: いらん? ほんまに?

(『日本語話題別会話コーパス: J-TOCC』, 会話 ID W-301-15)

さらに、次の(15)のように、相手の発話に自身の知っている情報を加えて言い換え、「って」を用いて確認することで、話を相手にふるという使い方もみられる。

(15) F00: 病気になるって言って芋売ってるって、意味がわかんない。

F079: これをくれれば、ね、それ煮て食べれば、(うん) よくなる。

F001: 治るって?

F079: あんな終戦当時だから。

(NUCC, 会話 ID data076)

(15)は F079 の「よくなる」という言葉を F001 が知っている情報を加えて「治る」と言い換え、「治るって」と F079 に質問することで、話をふっている。

以上のように、「って」は「という」と同様、意味や定義をより正確に理解するために

用いられる。その一方で、「って」は「という」と異なり、知らない言葉の意味や聞き取れなかった言葉を確認する際や、話し手にとって驚きであったり意外であった場合に用いられる。さらに、相手の発話に自身の知っている情報を加えて言い換え、「って」を用いて確認することで、話を相手にふるという使い方もみられる。

5. まとめ

本研究では、「聞き返し」のストラテジーに用いられる「という」と「って」の用法について分析した。その結果、「という」は意味や定義をより正確に理解するためや、相手に話をくわしく展開するようにながすために使われ、そのことにより、相手の話に関心を持っているという態度を示すことができることがわかった。「って」も「という」と同様、意味や定義をより正確に理解するために用いられるが、その一方で、「って」は「という」と異なり、知らない言葉の意味を確認したり、聞き取れなかった言葉を確認するのに使われる。また、話し手にとって驚きであったり意外であった場合にも用いられるという違いがあることがわかった。

注

- (1) 同様の指摘が日本語記述文法研究会（編）（2003）でもされている。

「と言うと」は、相手の発言の意図が理解できなかった場合や、相手の発言中に意図のわからないことばがあった場合に用いられて、さらに詳しく述べるよう催促する形式である。この形式は、相手の発言を引用的に取り上げてその意図を尋ねる質問文（「～という、どういうことか」）の、相手の発言を取り上げる部分だけが形式として固定化したものである。

相手の発言の意図がわからない場合には「と言うと」単独で用いられることが多く、相手の発言中に意図のわからないことばがある場合にはそのことばに「と言うと」を付加して用いられる。（日本語記述文法研究会（編），2003, p.47）

また、「という？」は「次への関係づけを解釈者が割り込んで指定することができるもの」（森山，1997, p.86）であり、「次にどのような展開があるのかを聞く疑問の一語文として機能すると言える」（森山，1997, p.87）という指摘もある。

参考文献

- (1) 尾崎明人（1992）「「聞き返し」のストラテジーと日本語教育」カッケンブッシュ寛子・尾崎明人・鹿島央・藤原雅憲・靱山洋介（編）『日本語研究と日本語教育』名古屋大学出版会，pp.251-263.
- (2) グループ・ジャマシイ（編）（2023）『日本語文型辞典 改訂版』くろしお出版
- (3) 日本語記述文法研究会（編）（2003）『現代日本語文法 4 第8部 モダリティ』くろしお出版
- (4) 森山卓郎（1997）「一語文とそのイントネーション」音声文法研究会（編）『文法と音声』くろしお出版，pp.75-96.

ポスター発表

(午後の部)



接触場面の雑談における「和やかさ」の維持

—意味交渉の回避に着目して—

酒井晴香 (東京国際大学), 久保亜希 (防衛大学校),
狩野裕子 (東京国際大学), 篠崎佳恵 (東京国際大学)

1. はじめに

本研究では、大学留学生と日本語母語話者による接触場面の雑談において、一見意思疎通が図れていないような局面を分析対象として相互行為を記述することで、意思疎通の不一致が表面化されずに会話が進められる方法を明らかにする。

分析データは、大学の授業外で行われている留学生(以下, NNS)と母語話者学生(以下, NS)の日本語会話練習活動であり, NNSには日本語能力や学習意欲の向上に繋がること, NSにはやさしい日本語をはじめとする言語調整能力を実践的に身につけることが期待されている。この活動のほとんどがNNSからポジティブなフィードバックを受け, 実際に筆者らが観察をしても, 雑談の中で自己開示や経験語りが和やかに行われているようであった。一方, そうした「和やかさ」の中には, 互いに意思疎通が図れていないにも関わらず, 問題が起こっていないかのような会話の進行が散見される。それでは, NSとNNSが発話交換を止めることなく上記の問題に対処できているとき, どのような会話の組み立てによって可能になっているだろうか。特に本研究では, 意味理解に支障が生じているにも関わらず, 意味交渉がなされない振る舞いを「見送り」と呼び, 調整行動の相互行為的な様相を記述的に明らかにする。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

母語話者と非母語話者による「接触場面 (contact situation)」¹⁾ (ネウストプニー, 1981) において相互行為上の問題が生じた際, 会話参加者は調整行動 (adjustment behavior) によって問題解決を図ることが多い。接触場面の調整行動に関して, これまで聞き返しや意味交渉, 調整に表れる言語文化規範といった観点の分析がある (村岡, 2006)。他方, 課題達成型よりも自由な話題選択や偶発的な談話展開で構成される雑談会話に関して, 非/母語話者による会話参加や話題選択, 関係構築の様相が記述されている (関崎, 2016 など)。

上記のような会話研究の多くで, 発話内容を相互理解している状態が円滑な会話の達成として志向され, 調整行動はその達成に向けた方法として扱われてきた。一方, 発話内容の相互理解が達成されていないにも関わらず, その状態が会話の中で問題視されない可能性も指摘されている。例えば母語話者の調整行動についてファン (1998) は, 曖昧さ, 誤用, 不意の話題変更などの不自然さを指摘しない「参加支援ストラテジー」を述べている。このストラテジーは, 敢えて意味交渉を「見送る」ことで, 滞りのない会話を志向したものである。またこうした振る舞いは, 会話が順調で楽しいと感じられている場合に見られることが報告されている (渡辺, 2019)。

このように不自然さを指摘しない「意味交渉の見送り」とも言える現象がある一方で、管見の限り報告例は少なく、この言語的振る舞いがどのように行われるかは明らかでない。その理由には、上述の「発話内容を相互理解している状態」を志向するような会話観に加え、方法上の問題として、「指摘しない」振る舞いは相互行為上には顕在化しにくい点も考えられる。この点について本研究では、会話参加者らによる明示的な言及がない場合も、発話が置かれた状況から「発話の相互理解に問題が生じている」状態を推定する²⁾。これにより、あたかも意思疎通が図れている状態を創り出し、雑談の和やかさを維持する調整行動として「意味交渉の見送り」を分析する。

3. 分析方法

3-1. 分析データ

分析データは、2021～2023年度に収集した大学の授業外に行われている日本語会話練習活動の映像・音声記録と、それらを文字化したものである³⁾。本発表では分析の際に観察した15セッション（1回約20分、合計約300分）から、下表の3事例を取り上げる。表中の「活動歴」はNSが本活動に携わった期間を指す。NNSの日本語能力は全員初中級であった。実施形式は、オンライン／対面形式で、NNSはインターネットで会話セッションを予約し、オンラインルームに入室するか、NSがいるブースを訪れて、会話を始めた。

表 事例に登場する参加者の概要

事例	NS		NNS		データ情報		
	学年	活動歴	学年	出身	収録日	実施形式	時間
1	2	9ヵ月	1	パキスタン	2023/7/4	対面	20分40秒
2	2	8ヵ月	3	アメリカ	2022/6/3	オンライン	19分39秒
3	2	2ヵ月	2	バングラデシュ	2022/10/13	オンライン	21分01秒

3-2. 分析手順

分析対象は、ある発話に対して期待される応答から逸脱した発話が見られていながらも、解決に向けた意味交渉が始められないやりとりとした。分析対象の選定にあたり、日本語母語話者3名に「発話の相互理解に問題が生じている」と判断された事例を抜粋し、その中で「ある発話Aに対して産出された応答発話Bが、発話Aから期待される行為でないものの、それが次の発話連鎖の起点となり、やりとりが継続される事例」を対象とした。

次節では、意味交渉の見送りと会話継続の事例として、話題転換時の再提示(4.1)と評価発話の利用(4.2)を記した後、それと対照的に意味交渉が長引く事例を確認する(4.3)。

4. 分析

4-1. 分析1：話題転換時の再提示

事例1ではNNSが来日時の感想を話している。NSの「日本に来たときなんかいろいろ驚いたんじゃない?」(L08-09)という質問には、来日して驚いた点を述べる事が期待される一方、NNSの「12時間ぐらい」(L10)という応答からは、発話の誤解釈が窺われる。

事例1 (事例中, 注目する発話をゴシック体で示す)

01	NS	アラフイス(.) hhhh. よしよしよし (4)((携帯でメモをとる)) よし(.) 3つ(.) パーフェ
02		クト. hhh.
03	NNS	hhh.
04		(2)
05	NS	なるほどなるほど(.) じゃあ(.) 結構もう(.) えっと(.) ジャパン? (.) え:パキスタン? very
06		far(.) す [ごい遠いよね.
07	NNS	[あ:: そうそう はいはい.
08	NS	結構あの(.) ファ(.) 日本に来たときびっくりというか(.) なんかいりる驚いた(.)
09		んじゃない?
10	NNS	そう(.) え(.) 20(.) え:: 12 ぐらい(.) にじ(.) 12(.) 時間ぐらいです.
11	NS	12?
12	NNS	12 ぐらい.
13	NS	¥すっご:::い¥
14	NNS	はい[そう
15	NS	[遠いね.
16	NNS	はいそうそう.
17	NNS	airplain の(.) [12 ぐらい (.) 12 時間ぐらい.
18	NS	[うんうん.
19	NS	えっと(.) 何月に(.) 日本に来たんですか.
20	NNS	あ:::10 月.
21	NS	10 月?
22	NNS	はい.
23	NS	は:: は:: は:: じゃあけ(.) 結構(.) え::: (.) eight month.
24	NNS	うんうん(.) そう.
25	NS	すごいね.
26		(3)
27	NS	え(.) じゃあ日本に来て(.) 一番(.) いいなって思ったグットポイントは [なんですか.
28	NNS	[あ:: (.) 日本
29		の(.)あの::: (6)((パソコンで検索している)) 非常に(.) 綺麗な.
30	NS	あ(.) もうクリーン. ベリークリーン.

ここで NS は意味交渉を行わず, NNS の応答から自身の質問 (L08-09) がどう解釈されたか推測して NNS の解釈に沿った発話を行う。NNS の「12 時間」(L10) に, 「12?」(L11) と聞き返した後, 「すごい」(L13) と驚きを示す。その後も「遠いね」と自身の認識の提示や来日時期の質問 (L15, 19) を行い, NNS による誤解釈を明示的に取り上げない。NNS の滞日期間に関して話した後 3 秒間の沈黙が生じると (L19-26), NS は談話標識「じゃあ」を用いながら新たな話題として, 「日本に来て一番いいなって思ったグッドポイントはなんですか」(L27) と質問をする。この「日本に来て良いと思った点」に関する質問は, L8-9 の「日本に来て驚いた点」に関する質問と類似の内容を, 語彙の難易度を下げたデザインで行ったものと言える。こうして質問が自身の意向通りに解釈される工夫をすることで, NNS から「綺麗な」(L23) と応答を得ており, 滞日経験の質問が達成されている。

4-2. 分析 2 : 評価発話の利用

次に、出来事や習慣に関して話している際、片方がその詳細を解釈できなかったと思われる事例である。事例 2 では、NNS の時間割について話している。NS, NNS ともに 5 時間目に授業があると話した後、NS が「なんのクラスですか?」(L08) と尋ねると NNS は「fundamental mathematics? (数学)」と応答する。これに対し NS が発話の一部を繰り返して聞き返すが (L10), NNS は別科目の「principle of management? (経営学)」(L11) と発話し、5 時間目の科目が特定されていない状況である。

事例 2

01	NS	私も[今日 5 限目があります
02	NNS	[(ろくじ...) あ::はい
03	NNS	あ::
04	NS	帰るのは::, 何時だっけ. 5 限. 6 時(.) 40 分?
05	NNS	ん::はい
06	NS	だよね:: 大変だね.
07	NNS	(2) [()
08	NS	[なんのクラスですか?
09	NNS	fundamental mathematics?
10	NS	mathematics?
11	NNS	ん:: (.) と:: (.) あ:: principle of management?
12	NS	大変だね:: なんかなん(.) 難しそうだね::
13	NNS	hhh.
14	NS	難しい:: ?
15	NNS	あ:: ちょっと. hhh.
16	NS	ちょっと難しい ?
17	NNS	はい(.) はい(.) [ちょっと
18	NS	[そっか::.
19	NS	え:: (2) 国際関係だよね(.) 学部は.

事例中で 5 限目の科目を特定できたことの表明は見られていない。ここで NS は、意味交渉を通して焦点化された科目の特定を試みるのではなく、「大変だね」「なんか難しそうだね」(L12) と評価を述べ、続けて「難しい?」(L14, 16) と評価をめぐる質問を行う。ここから、応答としての評価発話が NNS から期待され、実際に NNS は「はい」「ちょっと」(L17) と応答する。こうして 5 時間目の科目が NS に特定されず、また NS が特定していないことが NNS にも分かる状態で、「難しい」という評価が両者に共有されている。こうした自己あるいは他者の経験に紐づいた「語り」という行為には、語る価値が相互行為のなかで共有され (Sacks, 1992), 評価は語るに値することを伝える発話である。事例 2 は語りというよりもむしろ雑談の情報提供ではあるが、NS の評価をめぐる質問 (L12) の応答には科目に対する評価発話が期待される。ここでは、具体的な科目名を特定するよりも、当該の科目を「難しい」と共感し合えることが互いに確認されることで次の話題へ進むことが可能となっていた (L16)。

4-3. 意味交渉から派生して生じる<教える-教えられる>関係

最後に、逸脱を指摘したうえでやや長い意味交渉が行われる事例を示す。事例3は、好きなアニメを話題として話しているところである。NNSがアニメ「鬼滅の刃」を「きせつのばば」(L01)と言い誤ると、NSは「季節」と「ばば(婆/馬場)」のミスマッチを面白いものとして捉え、ことば遊びの一つとしてNNSに提示する。一方で、NNSにとってそれらは難しく、すぐさまことば遊びとは捉えきれていない様子が見て取れる。

事例3

01	NNS	(省略)はい(.)ときせつのばば(.)いえいえ(.)きせつのじゃない(.)鬼滅の刃(.)そう.
02	NS	鬼滅の hh(.) ¥季節のパバ¥
03	NNS	hhh.
04	NS	季節のパバですか?
05	NNS	季節のパバ. (4行省略, NSは「婆」を漢字でホワイトボードに書こうとするが書けない)
10	NS	漢字が書けませんでした, 季節のパバ, パバってわかりますか? 日本語.
11	NNS	いえ.
12	NS	おばあちゃんって意味です.
13	NNS	ああ:
14	NS	それか, 馬場さんっていう名字ですね. [馬場という名字もあります.
15	NNS	[そっか.
16	NS	あ(.) 馬場さん(.) 名字間違えた(.) ((書きながら)) 季節のパバだと:(.) 多分馬場さんって
17		人か(.) おばあちゃんかなってみんな日本人思うと思いますね.
18	NNS	おばあちゃんの季節.
19	NS	hhh. 季節のおばあちゃん.
20	NNS	季節のおばあちゃん(.) え:::. 季節(.) シーズン.
21	NS	そうですね(.) シーズンです.

L4以降でNNSからは笑いが見られておらず、NSによって面白いものとして提示された対象への理解にギャップが生じている。さらにそのギャップを埋めようとする中で、「わかりますか?」「いえ」といった日本語に関する理解状況の確認—理解状況の提示が見られ(L10, 11), さらに、NNSが「季節」を「シーズン」と英語で発話すると(L20), それ为正しく一致していることを「そうですね(L21)と伝えており、日本語を教える—教えられる関係が生起していると言える。

こうしたことば遊びが、NNSの発話を資源としたものであることから、NNSは自らの誤用が「からかい」の対象となったと受け取るだろう。一般的にからかいは、一方の反感をかうような発話を通して関係性の揺れ動きを楽しめる程度の親しい間柄でなされるものと思われる。そのため、初対面会話においてこのからかいは馴染まないものであり、実際、この活動後のアンケートで、NNS側からはややネガティブな感想が述べられていた。ここから、このような雑談の活動に参加するNSは、NNSの日本語能力を看取り、意味交渉を開始して説明を行うか、「見送り」を行うか、適宜判断することが求められていると考えられる。

5. おわりに

本研究では、誤解釈を指摘しない「意味交渉の見送り」と言える言語的振る舞いを記述した。具体的には、一度相手の発話に沿って会話を進めたり (4.1), 経験に対する評価を引き出したりすることで (4.2), 「詳細な情報よりも感情を共有できる状態である」ことが実践されていた。一方、発話内容を即座に訂正することや相手の発話を長く取り上げることで教育的文脈に派生し、教える－教えられる関係を創り出していた (4.3)。4.1 や 4.2 のようなやりとりは、雑談であるからこそ問題になっておらず、情報交換の会話や教育的な文脈では、詳細な意味交渉が必要になる場合もあると考えられる。以上から、本研究で扱った意味交渉の見送りは、言語運用をめぐる能力差を顕在化させず、雑談への対等な参加を可能にすることで、会話における「和やかさ」を支えていたものと考えられる。またこうした会話の組み立ては、結果として日本語で話す経験をポジティブな雰囲気の中に留めておくことを可能にする、メタ・コミュニケーションなストラテジーであるとも言えよう。

注

- (1) 本研究では特に母語話者と非母語話者の接触場面を取り扱う。
- (2) 本研究のアプローチは坂井田・諏訪 (2015) を部分的に援用したものである。
- (3) 久保ほか (2023) のデータにさらに 9 本のデータを追加した。

参考文献

- (1) 久保亜希・柴田冴・篠崎佳恵 (2023) 「初中級学習者との接触場面における日本人学生の発話調整行動－「会話パートナー」活動でのやりとりから－」『第 32 回小出記念日本語教育学会年次大会予稿集』 52-55.
- (2) 坂井田瑠衣・諏訪正樹 (2015) 「身体の観察可能性がもたらす協同調理場面の相互行為」『認知科学』 22 (1), 110-125.
- (3) 関崎博紀 (2016) 「接触場面初対面会話における話題スキーマ: 日本の大学における留学生と日本人学生の会話からの示唆」『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』 31, 17-32.
- (4) ネウストプニー, J.V. (1981) 「外国人の日本語の実態 (1) 外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』 45, 30-40.
- (5) ファン・サウクエン (1998) 「接触場面における言語管理」『国立国語研究所日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成研究会発表原稿・会議要録』 1-16.
- (6) 村岡英裕 (2006) 「接触場面における問題の種類」『千葉大学社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書』 129, 103-116.
- (7) 渡辺民江 (2019) 「接触場面における日本語学習者の調整行動に対する母語話者の反応－初対面会話の観察から－」『中部大学リベラルアーツ論集』 1, 14-24.
- (8) Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.

ナラティブの反応部と後続話題から見る協働構築 —日本語母語場面・中国語母語場面・日中接触場面の比較—

夏 雨佳 (東京外国語大学大学院生)

1. はじめに

雑談の中で過去の経験等についてナラティブとして語ることで、語り手と聞き手が同一の感情を共有し、より良い人間関係を構築することができると言える。特にナラティブの反応部において、語り手と聞き手がナラティブの出来事に対して評価・意見等を述べて確認し合うことで、仲間意識を高めることができるとされている(三井 2018)。また、これまでの雑談に見られるナラティブを比較する研究では、母語場面においては聞き手が反応部で評価表現を多く用い、語り手と後続する話題を協働で構築していくのに対して、日中接触場面では聞き手である中国人学習者が評価表現を用いずに相づちのみで反応して話題を変えていく傾向が見られたという(佐々木 2010, 張 2021)。しかし、こうした接触場面での特徴は、学習者の日本語能力による影響か母語の影響かまだ明らかにされていないため、中国語母語場面におけるナラティブの特徴も考察する必要がある。

そこで本研究では、日本語母語場面、中国語母語場面、日中接触場面における知り合い同士の二者会話の雑談に現れるナラティブに着目し、語り手と聞き手による反応部と後続話題の協働構築の特徴を比較分析する。

2. 先行研究

Labov (1972) では、ナラティブを「言語による節の連鎖と実際に起こった出来事の連鎖を対応させて過去の経験を要約して話す1つの方法」(pp.359-360 筆者訳)と定義し、最小のナラティブ(minimal narrative)は、「物語節」が2つあり、「時間的な接合点(temporal juncture)」を1つ含むものであるとしている。また、Sacks (1974) では、日常会話におけるナラティブを語り手と聞き手による相互行為的なものとして扱い、「前置き」(語り手がナラティブを語り始める許可を求め、聞き手と交渉したりする部分)、「語り部」(語り手がターンを保持し、ナラティブの結末、オチまで語る部分)、「反応部」(聞き手がナラティブに対する理解を示したり評価したりする部分)、という3つの構成要素があるとしている。

そして、ナラティブの反応部と後続話題に着目する研究も行われてきている。まず、日本語母語場面の研究には、語り手と聞き手による協働構築を分析するものが多い(山本 2013; 三井 2018 等)。具体的には、聞き手が「セリフ発話」(ナラティブの登場人物の声として聞かれる発話)を用いることによって、ナラティブの描写の焦点を的確に理解していることを示すとともに、より積極的にナラティブの構築に貢献していることが指摘されている(山本 2013)。また、語り手と聞き手がナラティブの登場人物達の行動に対する評価、意見・解釈を述べることで、登場人物達と自分達との価値観の差異を際立たせ、自分達が共通の価値観を有していることを確認しあい、仲間意識を高めていることも分析されている(三井 2018)。さらに、中井・夏 (2023) では、Sacks (1974) のナラティブの構成要素と佐藤ほか (2022) の話題展開における話題の単位を踏まえ、ナラティブの構造と話

題の関係を明確にしている。そして、日本語母語場面における苦労話の会話を分析し、苦労話の反応部で、母語話者の聞き手が情報要求や言い換え、同意要求をすることで興味を示し、「セリフ発話」によって共感や理解を示すことで、語り手とともにナラティブを協働構築している様子が見られたと指摘している。

日本語母語場面と日中接触場面におけるナラティブの反応部を比較する研究として、佐々木 (2010) は日本語母語場面と中国人上級学習者が参加する日中接触場面の二者会話に見られる「体験談」の終結部に着目し、その発話連鎖の特徴から、終結部のパターンを「連鎖型」、「非連鎖型」、「ゼロ型」に分類している。日本語母語場面の終結部では、評価や相づちで先導される「連鎖型」で体験談が終結するのが基本的なパターンであるのに対して、日中接触場面では、一定のパターンがなく、相づちや評価なしの「ゼロ型」で話題を変えていくことも見られたという。さらに、母語場面の終結部では評価表現が多く用いられ、発話の連鎖が長くなるのに対し、日中接触場面では評価表現が少なく、相づちのみで反応する場合が多いことが指摘されている。

そして、張 (2021) は日本語母語場面と日中接触場面の雑談に現れる「会話物語」の終結部とその後続文脈(会話物語に後続する話題)に着目し、日本語母語話者と中国人学習者による後続文脈への展開方法を比較分析している。その結果、日本語母語話者は、終結部で評価を挟み、後続文脈で会話の繋がりを保ちながら新たな話題を導入したり、会話物語に先行する前の話題を再開したりすることが多かったという。一方、中国人学習者は、終結部で評価を加えず、後続文脈で物語の内容と一部しか関連しない内容を話題として取り上げ、話題が物語の本筋から外れる方向に変わることがあったと指摘している。

このように、日本語母語場面と日中接触場面におけるナラティブの反応部の違いは、先行研究によって明らかにされてきたが、これらの違いが生じる要因が学習者の日本語能力による影響か母語の影響かまだ明らかにされていないため、中国語母語場面におけるナラティブの特徴も考察する必要がある。

3. 研究方法

まず会話データとして、日本語母語場面、中国語母語場面、日中接触場面における二者会話の雑談を 20 分程度、それぞれ 4 グループ収集した。同じ会話に参加する 2 人は知り合いの関係とし、会話参加者は全員 20 代の女性に統一した。また、中国人学習者は全員日本語上級レベル (N1 取得)、かつ 2 年以下の滞日期間に統一した。表 3 は収集した会話データと会話参加者の情報である。

表 3 収集した会話データと会話参加者の情報

グループ	日本語母語場面	会話参加者		中国語母語場面	会話参加者		日中接触場面	会話参加者	
G1	日母 1	J1	J5	中母 1	C1	C5	接触 1	J1	C1
G2	日母 2	J2	J6	中母 2	C2	C6	接触 2	J2	C2
G3	日母 3	J3	J7	中母 3	C3	C7	接触 3	J3	C3
G4	日母 4	J4	J8	中母 4	C4	C8	接触 4	J4	C4

会話データの収集手順としては、まず、参加者に「調査同意書」に署名をしてもらい、許可を得た。そして、会話データを録画する前日に、「20 分程度自由会話してください。」という指示を出した。当日の会話はオンラインでの二者会話の形で行い、会話の様子を 1 人の参加者に録音・録画してもらい、調査者はオンライン会話に参加しなかった。

分析方法としては、Labov (1972), 中井・夏 (2023) を踏まえ、ナラティブを「日常会話の中で、過去または将来に行う出来事を語るもので、少なくとも1つ以上の時間的接合点が含まれるもの」と定義した上で、語り手と聞き手による相互行為として捉えることとした。この基準をもとに、収集した12個の雑談からナラティブを抽出し、Sacks (1974) と中井・夏 (2023) のナラティブの構成要素と話題の定義をもとに、ナラティブの反応部と後続話題の認定を行った。また、ナラティブの語り手・聞き手と、後続話題の開始者・保持者の認定も行った。さらに、抽出したナラティブの反応部と後続話題の特徴を分析するために、佐々木 (2010) を参考に、反応部の発話で、語り手と聞き手の意見交換で話者交替が2回以上起きるものを「連鎖型」、相づち、コメント等の一発話で終わるものを「非連鎖型」、唐突な話題転換でナラティブが終了してしまうものを「ゼロ型」として分類した。

4. 分析結果と考察

分析の結果、日本語母語場面は31個、中国語母語場面は47個、日中接触場面は44個のナラティブが抽出された。そして、表4の通り、3場面の反応部を「連鎖型」、「非連鎖型」、「ゼロ型」のパターンに分類した結果、「連鎖型」は「相づちのみ」、「コメント」、「意見交換」に、「非連鎖型」は「相づちのみ」、「非言語のみ」、「コメント」に細分化された。

表4 ナラティブの反応部のパターンと定義

反応部のパターン		定義
連鎖型	相づちのみ	聞き手が相づちで反応を示し、語り手が相づちでそれを承認してから、後続話題へ移行する
	コメント	聞き手がコメントで反応を示し、語り手がそれを承認してから、後続話題へ移行する
	意見交換	聞き手と語り手によるコメントの発話連鎖が長くなり、意見交換が起きる場合
非連鎖型	相づちのみ	聞き手による相づちのみで、後続話題へ移行する
	非言語のみ	聞き手による非言語的な反応のみで、後続話題へ移行する
	コメント	聞き手によるコメントで、後続話題へ移行する
ゼロ型		聞き手による出来事の評価やコメントと、語り手による同意や反対意見を表明する反応部がないもの

表5は、接触場面で抽出されたナラティブの反応部のパターンの数と割合を示している。まず、接触場面から抽出されたナラティブには、母語話者が語り手で学習者が聞き手となるものが13個、学習者が語り手で母語話者が聞き手となるものが31個あった。そのうち、ナラティブの反応部では、学習者が聞き手となる場合、「連鎖型－コメント」(4個, 31%)と「非連鎖型－相づちのみ」(4個, 31%)のパターンの割合が高かった。それに対して、母語話者が聞き手となる場合は、「連鎖型－コメント」のパターンが圧倒的に高かった(22個, 71%)。また、母語話者が聞き手となる場合は「連鎖型－意見交換」(4個, 13%)のパターンが見られたが、学習者が聞き手となる場合は見られなかった(0個, 0%)。

表5 接触場面におけるナラティブの反応部のパターンの数と割合

反応部のパターン		聞き手(学習者)		聞き手(母語話者)	
連鎖型	相づちのみ	2	15%	0	0%
	コメント	4	31%	22	71%
	意見交換	0	0%	4	13%
非連鎖型	相づちのみ	4	31%	3	10%
	非言語のみ	1	8%	1	3%
	コメント	0	0%	1	3%
ゼロ型		2	15%	0	0%
合計		13	100%	31	100%

以下、接触場面の具体的なナラティブの会話例をもとに、反応部のパターンと後続話題

との関連性の特徴を見る。具体的には割合が高いものから、学習者が聞き手となる「非連鎖型－相づちのみ」の反応部、および、母語話者が聞き手となる「連鎖型－コメント」の反応部の例を提示する。なお、会話例タイトルに示すナラティブの括弧内は語り手、後続話題の括弧内は話題の開始者と保持者を示す。会話例内のナラティブの反応部は**太字**を付して示し、後続話題は網掛けで示す。

会話例1は、接触場面のナラティブで学習者が聞き手となる「非連鎖型－相づちのみ」の反応部の例である。ここでは、J1が大学入試の「歴史が難しい」というナラティブを語っている。その反応部で、C1が230で「おー」と相づちを打ち、反応している。その後、J1が231で「後数学かな？数学もちよつと」と情報提供し、自ら「数学も苦手」という後続話題を開始している様子が見られた。

会話例1: 反応部「非連鎖型－相づちのみ」
「接触1: ナラティブ: 歴史が難しい(J1)」
→後続話題: 数学も苦手(J1, J1)」

222	J1	あとなんか天皇陛下の名前とか
223	C1	(頷き)
224	J1	総理大臣の名前とか
225	C1	(頷き)
226	J1	覚えなきゃいけないしー
227	J1	で、私あんまり得意じゃなかったから暗記が
228	C1	(頷き)
229	J1	そう結構苦労した、経験がある
230	C1	おー
231	J1	後数学かな？数学もちよつと
232	C1	私も苦手です
233	J1	うん

会話例2: 反応部「連鎖型－コメント」
「接触2: ナラティブ: ニキビが出た(C2)」
→後続話題: 薬を塗っている(J2, C2)」

11	C2	えっと、先週からそうちよつとこの前、えっと J2 さん達と会った時にすごくもうニキビが持っていて
12	J2	うーん
(中略)		
17	C2	なんか、まだ。まだそんなに変化がなくてまだいっぱい残ってて、なんか分からないんですよ。hhh ニキビが
18	J2	もうね、肌が荒れると本当に嫌ですよね。hhh
19	C2	もう、そうですね
20	J2	うん
21	C2	なんか、化粧も、あのしたくないし、あのそれを化粧したら、多分なんか、さらに悪くなる気がします
		ので
22	J2	あ、じゃ塗り薬塗ってる感じ、ですか
23	C2	そう、今、あの一えっと、初めの、あの1回目に、いや最初の塗り薬はなんか多分誰でもあの使えるようなあの薬で、
24	J2	うん

会話例2は、接触場面のナラティブで母語話者が聞き手となる「連鎖型－コメント」の反応部の例である。ここでは、C2が最近「ニキビが出た」というナラティブを語っている。その反応部で、J2は18で「肌が荒れると本当に嫌ですよね」とコメントをして、共感を示している。その後、C2は21で「化粧もしたくない」と、J2のコメントに同意を示した後、J2が22で「じゃ塗り薬塗ってる感じですか」と情報要求し、後続話題を展開させている。このように、母語話者が聞き手として、学習者のナラティブに対してコメントをした上で、情報要求し話題を展開させている様子が見られた。

表6 日本語母語場面と中国語母語場面におけるナラティブの反応部のパターンの数と割合

反応部のパターン		日本語母語場面		中国語母語場面	
連鎖型	相づちのみ	0	0%	1	2%
	コメント	11	35%	15	32%
	意見交換	7	23%	3	6%
非連鎖型	相づちのみ	2	6%	7	15%
	非言語のみ	4	13%	1	2%
	コメント	4	13%	15	32%
ゼロ型		3	10%	5	11%
合計		31	100%	47	100%

一方、表6は日本語母語場面と中国語母語場面で抽出されたナラティブの反応部のパターンの数と割合を示している。表6を見ると、日本語母語場面では「連鎖型－コメント」(11個, 35%)と「連鎖型－意見交換」(23%)のパターンの割合が高いのに対して、中国

語母語場面の反応部では「連鎖型－コメント」(15個, 32%)と「非連鎖型－コメント」(15個, 32%)の割合が高かった。ただし, 中国語母語場面の反応部に見られる「コメント」の詳細を見ると, 語り手が語るナラティブの出来事に対するコメントではなく, 聞き手の短い類似体験またはその感想を述べているものが3例見られた。以下会話例を挙げる。

会話例3は, 日本語母語場面に見られる「連鎖型－意見交換」の反応部の例である。ここでは, J3は先生との「面談で友達について聞かれなかった」というナラティブを語っている。その反応部で, J7は聞き手として96で「あれは自分から言っちゃえばよかったの」とコメントして, J3にアドバイスしている。J3も97で同意を示している。その後, 語り手と聞き手の発話連鎖が長く続き(98-103), 聞かれなかった理由は先生に気を遣わせたからだという意見交換(104-106)が見られた。また, 112でJ7は「何聞かれたかな」と発話し, 自分の面談の内容に関する類似体験を開始している。このように, 日本語母語話者が聞き手として, 語り手のナラティブの反応部で出来事に対してコメントし, 語り手と意見交換し, 合意形成をした上で, 自分の類似体験をさらに提示する様子が見られた。

会話例3: 反応部「連鎖型－意見交換」
「日母3: ナラティブ: 面談で友達について聞かれなかった(J3)→後続話題: J7の面談内容(J7, J7)」

59	J3	昨日ね、昨日が保育の授業のなんだったけ、保育と計画みたいな
60	J7	うんうんうん
61	J3	やつ、の面接、面談だったの
(中略)		
93	J3	みたいな感じのは興味ありますみたい話してて、なんか全然友達聞かれね、と思って
94	J7	hhhh
95	J3	なんかなかなか複雑な気持ちだったよね、そう、おかしいな
96	J7	hhh あれは自分から言っちゃえばよかったのに
97	J3	言っちゃえばよかった hhh、聞かれてないのに、なるほどね
(中略)		
104	J7	大体みんな集団でいるじゃん
105	J3	確かに確かにそれはあるわ、気遣ってくれてた？もしかして先生
106	J7	hhh 気を遣わせた
(中略)		
112	J7	えー、何聞かれたかな？
113	J3	hhh
114	J7	そう、で、友達友達言って

会話例4は, 中国語母語場面に見られる「非連鎖型－コメント(聞き手の自分の経験への感想)」の例である。ここでは, C4が25, 27で「先生にメールしたが返事がなかった」というナラティブを語っている。その反応部で, 聞き手C8が28で「対(そう)」という相づちを打ち, 「你知道我上次发给他的, 他到现在都没回我(前回私がメールしたのにも, 今でもまだ返事が来ていない)」という自分の類似体験を述べるコメントをしている。その後の後続話題では, C8のもう一つの類似体験が提示されている。このように, 中国語母語場面のナラティブの反応部では, 聞き手に類似体験がある場合, ナラティブの出来事に対するコメントではなく, 自身の体験を述べるコメントを提示する様子が見られた。

会話例4: 反応部「非連鎖型－コメント」
「中母4: ナラティブ: 先生にメールしたが返信がない(C4)→後続話題: 「先生名1」の返信(C8, C8)」

25	C4	但是我给老师发邮件了, 我给老师	でも先生にメールしたよ、先生に
26	C8	啊?	え?
27	C4	我给三个老师发邮件, 只有他没回我。	3人の先生にメールしたんだけど、この先生だけ返事がなかった。
28	C8	对, 你知道我上次发给他的, 他到现在都没回我	そう、前回私がメールしたのにも、今でもまだ返事が来ていない
29	C8	然后那个「老师1」啊	で、あと、あの「先生名1」が
30	C4	他()	彼が()
31	C8	「老师1」, 我8号给他发邮件, 我说我那个去不了, 结果他昨天晚上才给我回信。hhh	私が8日に「先生名1」メールして、参加できないって、で昨日の夜にやっと返事が来たの hhh

5. 結論と今後の課題

以上、日本語母語場面、中国語母語場面、および日中接触場面の雑談におけるナラティブに着目し、語り手と聞き手による反応部と後続話題の協働構築の特徴を比較した。その結果、まず、日中接触場面のナラティブの反応部では、学習者が聞き手として相づちのみで反応し、母語話者の語り手が自ら話題を継続していく様子が見られた。これは先行研究で指摘されている学習者の反応が薄い(佐々木 2010)という傾向と一致している。また、日本語母語場面のナラティブの反応部では、ナラティブで語られた出来事に対して、聞き手が相づちやコメントをしたり、語り手と意見交換したりした上で、後続話題で共感を示すための類似体験を語る様子が見られた。この特徴も中井・夏(2023)の結果と一致している。それに対し、中国語母語場面のナラティブの反応部では、同じく語り手と聞き手の意見交換が見られたものの、その割合は低いことが分かった。そして、聞き手が反応部で行うコメントは、語り手のナラティブに対するコメントではなく、聞き手自身の類似体験に対する感想を述べている様子が見られた。ここから、日中接触場面の反応部において、学習者が母語話者よりも聞き手としての反応が薄い原因は、学習者の日本語能力の問題も考えられるが、中国語母語場面でのナラティブの反応部において聞き手が語り手のナラティブに対するコメントではなく、自分の類似体験のコメントをするという母語の習慣の影響もあるのではないかと推測できる。今後は、語り手と聞き手がいかにナラティブの開始部と語り部を協働構築しているかについても、日中接触場面、日本語母語場面、中国語母語場面の特徴を詳細に比較分析し、人間関係構築との関連性を明らかにしたいと思う。

参考文献

- (1) 佐藤茉奈花・夏雨佳・中井陽子(2022)「日中初対面接触場面の二者会話と三者会話に関する事例分析—話題開始の発話とフォローアップ・インタビューから見る非母語話者の理解・参加の比較—」『社会言語科学』24(2), 21-36.
- (2) 佐々木泰子(2010)「接触場面と母語場面—体験談の終結部から見たその特徴—」『言語文化と日本語教育』39, 33-40.
- (3) 張未末(2021)「日本語の会話物語の後続文脈への展開方法—日本語母語場面と日中接触場面の相違—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』28, 231-242.
- (4) 中井陽子・夏雨佳(2023)「ナラティブの協働構築によるラポール形成—母語話者による留学中の苦労話の語りを通して—」『国立国語研究所論集』24, 89-112.
- (5) 三井久美子(2018)「価値観共有を目的としたナラティブの協働構築」『立命館経営学』56(5), 71-94.
- (6) 山本真理(2013)「物語の受け手によるセリフ発話—物語の相互行為的展開—」『社会言語科学』16(1), 139-159.
- (7) Labov, William (1972) The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city*, 354-396. University of Pennsylvania Press.
- (8) Sacks, Harvey (1974) An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In: Richard Bauman and Joel Sherzer (eds.) *Explorations in the ethnography of speaking*, 337-353. Cambridge: Cambridge University Press.

生活場面の敬語を理解するための教材開発

—敬語の形・目的・配慮の理解を目指して—

高木美嘉 (城西国際大学)

<共同研究者>坂本恵 (東京外国語大学)

徳間晴美 (明治学院大学)

1. 研究目的と問題提起

本発表は、発表者らが開発した敬語教材について、教材の基底となる考え方と、それに基づいて考案した敬語の学習方法を提示することを目的としている。

従来の敬語教材は、敬語の種類(例: 尊敬語, 謙譲語)や敬語の形に焦点を当てたもの、発話機能別の表現練習などが主流であった。しかし、日常生活の中のコミュニケーションで敬語を使うなどして配慮を示した会話が理解できるようになるには、敬語の種類や形、機能の知識だけでは十分ではない。

例えば、店で店員が客に対して、「～してください」と指示する場合、「ください」は敬語ではあるものの命令形であり、それほど敬意の高いものではない。この場合、さらに丁寧な「～するようお願いいたします」などの敬意の高い敬語やそれ以外の方法を使って配慮することがある。つまり、敬語を使うなどして配慮を示した発話を聞いたとき、使われている敬語の種類がわかるだけでは十分ではなく、その敬語が何のために使われているのか、それはある種の配慮のために使われているということを理解し、それはどのような配慮であるかを考えなければならない。そして、その配慮は敬語だけでなく、その他の方法も使って行われているのである。

また、敬語を使うなどして配慮を示した発話では、いろいろな種類の敬語を使ったり、そのほかの方法を使ったりして配慮を示しているため、話し手が何を言おうとしているのか、何を伝えようとしているのか、その発話の「意図」が見えにくくなっていることが多い。敬語学習においては、この見えにくい「意図」を意識して読み取ることができるようにすることも必要ではないだろうか。

そこで発表者らは、敬語を使うなどして配慮を示した発話の意図を考えるためには、敬語の形だけでなく、「意図」や配慮の方法について考える教材が必要ではないかと考え、本教材の開発に着手した。

2. 本教材における「敬語の理解」の考え方

日本語教育の現場において学習者に敬語の理解を促すとき、従来から、「敬語⇔敬語ではない同じ意味の言葉・表現」という言い換えの手法がよく使われてきた。その中でも「敬語(例: おっしゃる)⇔敬語ではない形(例: 言う)」といった言い換えは、初級レベルの教材や教室の練習などでよく使われているだろう。

こうした言い換えは敬語の「形」の理解にはつながるものの、元の発話から敬語が切り

離されてしまうため、敬語が使われた場面における発話の意図の理解につながりにくいという難点があった。そこで発表者らは、まず学習者がそれぞれの場面における発話の意図を理解するためには、実際に使われている「敬語が使われた発話」を自然な文脈で聞き、「敬語ではない形」で捉えられるようになることが重要であると考えた。つまり、「形」と「目的・意図」とそこにある「配慮」を一体のものとして捉えるということである。

例えば、学習者に対して、「お仕事をしていらっしゃいますか」という発話の中の「いらっしゃいます」という敬語の理解を促すため、敬語を発話から切り離して概念的に考えさせた場合、「いらっしゃいます」は「いらっしゃる+ます」に、さらに「いる+ます」になるといった文法的な理解は進む一方で、発話の中で「いらっしゃいます」という敬語が使われている意図や配慮の方向に気がつきにくい恐れがある。

また、最近では、教育現場だけでなく社会場面でも、文脈の伴った敬語の言い換えや意訳が見られる。例えば、「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」(出入国在留管理庁・文化庁 2020)を見ると、外国人に配慮して敬語を言い換える例として、「ご持参ください⇒持ってきてください」や「お越しくください⇒来てください」、「ご返送ください⇒送ってください」が挙げられている(同上 p.16)。これらの言い換えは語彙的に対応が見られる例だが、その他に挙げられている「お越しいただく必要はありません。」の言い換え例は「来なくてもいいです。」となっている(同上 p.10)。この例は、「形」として対応している「来てもらう必要はありません」への言い換えを避け、発話の「目的・意図」と「配慮」を重視した言い換えを行っているといえるだろう。

そこで発表者らは、このような「敬語の理解」の重要性を踏まえ、敬語などを使って配慮を示した発話の意図を重視し、「敬語」を「敬語ではない形」にする際の適切な言い換え方について考察を行った。その考察の要点を次の3節に示す。

3. 本教材の主要な概念

本教材の柱となる概念である「形」「目的・意図」「配慮」については次のように考察、定義し、教材に反映させた。

3-1. 「形」

本教材を作成するにあたり、ひとまとまりの発話における敬語の「形」について、表1で示すような再整理を行った。

まず、発話意図の理解に重点を置くため、表現を捉える単位を「文話」とした(蒲谷他1998)。そして、「文話」の丁寧さを「+1レベル」「0レベル」「-1レベル」の3つのレベルで捉えた。

具体的には、丁寧語、尊敬語、謙譲語、丁寧語が使われる文話レベルを「+1レベル」、「～てください」以外の尊敬語、謙譲語、丁寧語を使わず、「です」、「ます」、「～てください」が使われる文話レベルを「0レベル」、丁寧語、尊敬語、謙譲語、丁寧語が使われない文話レベルを「-1レベル」とした。さらに、それぞれのレベルで使われる文や語、表現をそれぞれ「+1形」「0形」「-1形」とした。この「0形」こそが、敬語が使われたものを「敬語ではない形」に言い換える形である。つまり、語単位で言い換えるのではなく、学

習者になじみのある0レベルでの文話で使われる形「0形」に言い換えるということである。敬語が使われている形「+1形」を「0形」に変換することで理解を促すことになる。さらに、普段使う「0形」の表現を「+1レベル」の文話での形、つまり敬語が使われている形に変換することも考慮に入れている。

表1 文話レベルと表現レベルの対応

文話レベル		文話レベルに対応する表現レベルと例	
+1レベル	丁寧語, 尊敬語, 謙譲語, 丁寧語が使われるレベル	+1形	<ul style="list-style-type: none"> ・私は田中でございます。 ・お席までご案内します。 ・こちらに並んでくださいますようお願いいたします。
0レベル	「～てください」以外の尊敬語, 謙譲語, 丁寧語を使わず, 「です」, 「ます」, 「てください」が使われるレベル	0形	<ul style="list-style-type: none"> ・私は田中です。 ・席まで案内します。 ・ここに並んでください。
-1レベル	丁寧語, 尊敬語, 謙譲語, 丁寧語が使われないレベル	-1形	<ul style="list-style-type: none"> ・田中っていうんだ。 ・席まで案内するよ。 ・ここに並んで。

3-2. 「目的・意図」

発話の「表現意図」は多様であるため、1つの教材で扱える発話場面の絞り込みが必要であった。まず、様々な人間関係と意図が生まれやすい日常会話を敢えて避け、店と公共施設でのスタッフ（店員など）と利用者（客など）とのやりとりに絞ることにした。人間関係と配慮の方向が比較的単純で捉えやすいと考えたからである。そして、店や公共の場面でよく見られる「お願い」「勧め」「申し出」「質問/確認」「説明」「あいさつ」、以上6つの意図を学習場面として取り上げることにした。それぞれの意図は表2のように定義した。

表2 表現意図の定義と文例

表現意図	定義	例
お願い	スタッフが利用者にしてもらわなければならないこと、あるいはほしいことを伝える。	(服を売る店で) 客 : すみません、このセーターの大きいサイズはありませんか。 店員 : 少々お待ちください。
勧め	スタッフが利用者に対して、何かをしてはどうですか、と勧めたり、提案したりする。	(ファストフード店で) 店員 : ご一緒にポテトはいかがですか。
申し出	スタッフが利用者のために何かをしてあげましょうか、と申し出る。	(店で) 店員 : (お荷物を) お預かりしましょうか。

質問／ 確認	質問：スタッフが利用者の情報を知るために質問する。 確認：スタッフが利用者に情報を確認する。	(レストランで／質問) 店員：何名様ですか。 (レストランで／確認) 店員：ご注文は以上でよろしいですか。
説明	スタッフが店などのサービスや商品について説明する。	(レストランで) 店員：お冷やおしぼりはこちらにございます。
あいさつ	スタッフが利用者に対してあいさつする。	(店で) 店員：いらっしゃいませ。

3-3. 「配慮」

「配慮」については、どのようにして配慮が示せるのかを整理し、敬語を使う方法と敬語を使わない方法をあわせて、表3のように提示した。

表3 配慮を表す方法の分類

配慮を表す方法	主な説明	例
敬語を使う方法	1. 高くする(尊敬語や謙譲語を使って、配慮したい相手や話に出てくる人を高く表す)	・お聞きになりますか。 ・(あなたを) お呼びします。 ・山田先生がそうおっしゃいました。
	2. 恩恵を表す(「くださる」「いただく」などを使って、相手のすることが自分にとってありがたいという気持ちを表す)	・(この紙に) ご記入いただけますか。
	3. あらたまる(丁寧語などを使って、その場や相手への配慮を表す)	・お願いいたします。 ・いかがでしょうか。
	4. きれいに表す(美化語などを使って物事をきれいに表す)	・お手洗いはあちらです。
敬語を使わない方法	5. 相手の動作を直接的に言わない	・お決まりになりましたら…。 *相手の動作(決まったら呼んでください)を言わない。
	6. 自分の動作を伝える	・(Lサイズの服を) お持ちします。 ・(椅子を) お倒します。
	7. 指示や禁止をしない	・ご遠慮いただくようお願いしております。 *相手に「してください」や「しないでください」などと直接指示しない。
	8. 呼びかける	あいさつ/どうぞ、ごゆっくり。
	9. 一言加える	・よろしければ、～ *クッションとなる言葉を加える。

4. 教材の構成

本教材の構成は表4のようになっている。

表4 教材の構成

項目	内容	
学習項目一覧	本冊のユニットの内容紹介（場面・学習目標・意図・敬語の形・例） *英語・中国語（簡体字）・ベトナム語の翻訳付き	
本書の使い方と凡例	*英語・中国語（簡体字）・ベトナム語の翻訳付き	
はじめに	1. 日本語の敬語を理解しよう（敬語を使う目的・敬語の種類・敬語以外の丁寧な言葉・あいさつ） 2. 相手が伝えたいこと（意図）を理解しよう 3. 配慮を表す方法（Ⅰ敬語を使う方法・Ⅱ伝え方を工夫する方法）	
ユニット *全6ユニット *全20場面	ユニット1：駅・交通機関	場面：駅・電車・バスで／新幹線で／観光案内所で
	ユニット2：買い物	場面：服を買う／電気製品を買う／食べ物を買う／プレゼントを買う
	ユニット3：食事	場面：電話で予約する／ファミレスで注文する／カフェで注文する／レストランで料理の説明を聞く
	ユニット4：公共施設	場面：市役所で／図書館で／コミュニティーセンターで／スポーツセンターで
	ユニット5：生活	場面：病院で／薬局で／美容院で
	ユニット6：イベント	場面：地域の体験イベント／入学式でのスピーチ
敬語一覧	本冊に登場した敬語の種類とその「0形」の一覧	
別冊	チャレンジ問題の解答と全ユニットの音声のスク립ト	
音声	出版社のウェブサイトよりダウンロードして利用可能	
教師用ガイド	出版社のウェブサイトからダウンロードして利用可能	

また、1つのユニットは次の手順で学習するようになっている。

- 1) 場面の説明と学習目標の確認
- 2) 聞く前に（場面の想起）
- 3) 聞きましょう1：内容を理解しよう
 - ・（スク립トの）言葉を確認しましょう
 - ・音声を聞いて全体の内容を理解しましょう（ここまで図1参照）
- 4) 聞きましょう2：敬語に注意して聞こう

- 5) 音声を聞いて、①~⑤(練習問題)の.....に敬語を使った表現を書きましょう。その後、問1~問3に答えましょう。
- 問1:で使われている敬語の種類をa~cから選びましょう。(種類の理解)
- 問2:の0形を書きましょう。「(敬語ではない形」への言い換え)
- 問3: 文全体で伝えたいことは何ですか。a~cから選びましょう。(発話意図の確認)
- 6) 聞きましよう3: 詳しく理解しよう(スクリプトを見ながら聞いて、場面と敬語を確認しましょう)(図2参照)
- 7) 解説(練習問題に出てきた敬語の種類と表現意図の確認)
- 8) 各ユニットの最後に「チャレンジ問題」があり、ユニット毎の復習ができる。

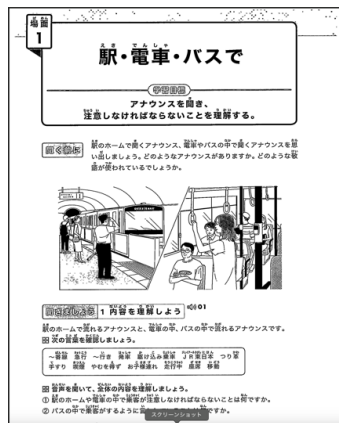


図1 場面の扉の例

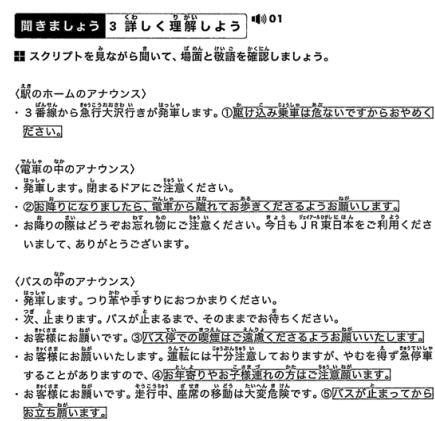


図2 スクリプトの例

(図1と図2とも坂本他(2023)より引用)

5. まとめ: 教材の特色

本教材の大きな特色は、実際の店や公共施設でのコミュニケーションを聞いて、敬語の形や種類が理解できるようになると同時に、文話全体の表現意図や配慮についても理解が深まる点にあるといえる。「敬語」を学習するということは、「形」「目的・意図」「配慮」の連携を理解することであるという考え方をもとに教材の内容と展開を考え、敬語の理解を深めるために、文話レベルや0形という概念を取り入れた。また、日本の社会生活で実際に使われている敬語とその表現意図を理解し、適切に対応できるようになる点において、就労や生活のための日本語学習、また、接客する側の発話練習にも利用できると考える。

参考文献

- (1) 蒲谷宏, 川口義一, 坂本恵 (1998) 『敬語表現』大修館書店
- (2) 坂本恵, 高木美嘉, 徳間晴美 (編著) 宇都宮陽子, 福島恵美子, 丸山具子, 山本直美, 吉川香緒子 (著) (2023) 『聞いて慣れよう日本語の敬語 場面で学ぶ日本語コミュニケーション』スリーエーネットワーク
- (3) 出入国在留管理庁・文化庁 (2020) 『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/92484001.html (2024年3月22日最終閲覧)

中国語を母語とする日本語学習者におけるフィラーの縦横断的分析

—習熟度別観点から—

安田真由美 (長崎外国語大学)・中原郷子 (長崎外国語大学)

1. 問題と目的

日本に留学中の日本語学習者の発話は、滞日期間が長くなるにつれ、来日直後の習熟度にかかわらず、上達したと感ずることが多い。この印象を支えている要因には、発話の正確性、結束性、流暢性の上昇などが影響を及ぼしていると考えられるが、発話に使われる語彙の変化もその一つであろう。中原・安田 (2023a), (2023b) は、日本語学習者の発話に含まれる語彙の変化に着目し、調査してきた。本研究は、学習者の発話が上達したと感ずる印象に何が影響を及ぼしているかの一端を明らかにするために、フィラーに着目し、分析するものである。

話しことばに多く現れるフィラーは、間投詞、感動詞、応答詞、言いよどみ、場つなぎ語などさまざまな名称で呼ばれ、種類も一定ではない。日本語に現れるフィラーについて、小出 (1983) は「話し手の心的態度を表す」役割があると述べており、田窪・金水 (1997) は、心的な情報処理の過程が表情として声に現れたものとしている。定延・田窪 (1995) は、「ええと」と「あの (一)」を取り上げ、「あの (一)」は発話形式に気を配っているという態度を表出し、「ええと」は表現内容の検討に関わると述べている。太田・井佐原 (2006) は、モノログにおけるフィラーの心理的機能に着目し、「えーと」や「えー」はトピックシフト、「ま」や「まー」は引き込みや和らげとして使用されるとしている。さらに、フィラーは情報の発出、受け入れに関する話者の処理状態や処理過程の登録、管理に関わるものであるとする田窪 (1992) や、山根 (2002) のように、幅広いフィラーについて談話のタイプごとに分析している研究もある。

一方、日本語学習者 (以下、学習者) の発話に現れるフィラーについて、Iwasaki (2011) は、英語を母語とする学習者 5 名を対象に、日本留学 (1 年間) 前後のフィラーの使用を観察した。その結果、留学前は主に単語の検索のためにフィラーを使用していたが、留学後は社会的／対人的な目的でフィラーを使用することが増えたこと、個人差があるとした上で、留学後はフィラーが減少する傾向にあること、フィラーの種類がより多様になることを報告している。呉 (2023) は、中国語を母語とする日本語学習者 16 名を対象に、4 年間のフィラーの使用頻度、使用形式の変化を分析し、日本語母語話者の使用状況と比較している。その結果、学習期間が長くなるにつれてフィラーの使用頻度は低下するが、日本語母語話者と比べて過剰使用が見られること、学習期間が長くなるにつれ日本語母語話者が使用する形式に近づくことを報告している。また、小西 (2018) は、学習者の習熟度別、タスク別にフィラーの使用を観察し、日本語母語話者の使用状況と比較している。その結果、習熟度別に学習者が使用するフィラーの種類が異なっていること、タスク別でも習熟度による差が見られること、学習者のフィラーの使用は日本語母語話者の使用と異な

ることを明らかにしている。

フィラーは発話の伝達内容そのものには関わらないが、円滑で自然なコミュニケーションの観点から、日本語教育においては重要性が指摘されている。そこで本研究では、日本の大学に留学中の中国語を母語とする日本語学習者（以下、CNS）の発話（モノログ）に現れるフィラーが留学期間にどのように変化するか、日本語習熟度の異なる3つの群における変化を4つの時期で縦断的・横断的に分析し、さらに日本語を母語とする大学生（以下、JNS）の発話と比較した。

2. 方法

調査参加者は、CNS22名とJNS12名であった。CNSは入学時の日本語習熟度で3群に分けられ、CEFR B1レベル5名（以下、A群）、B2レベル8名（以下、B群）、C1～C2レベル9名（以下、C群）であった。なお、調査時期によって参加者数は、A群19か月目が3名、C群16か月目が8名、19か月目が6名と多少変動があった。

データの収集にあたっては、「最近の出来事」について2分間話すこと、各自のスマートフォンで録音をすること、録音を開始する前に1分間、話す内容をまとめる時間があることが説明された。発話データの収集時期と回数については、CNSは入学後4回（4か月目、11か月目、16か月目、19か月目）、JNSは2年生～4年生のある時期に一度だけデータを収集した。

フィラーを分析するために、発話データを文字起こししたものを形態素解析（KH Coder Ver.3.0 使用）し、「感動詞フィラー」、「感動詞一般」と表示されたものを抽出した。「感動詞フィラー」、「感動詞一般」と表示されたものであっても、山根（2002）のフィラーの定義に従い、発話文中における使われ方を確認し、必要に応じて音声データも参照してフィラーか否かの判定を行った。なお、「あ、あ、あの」や「こ、こ、この」のような言いよどみは分析の対象から外した。そして、先行研究を参考に、表1のように分類して分析を行った。

表1 CNSとJNSの発話における出現フィラーと型・類

型	類	出現フィラー
非語彙型	母音類	あ、あー、う、うー、え、えー、おー、おう
	あいまい母音類	あん、あーん、えん、いあ
	ウーン類	うーん、んー、うーんと、んと、んとー、んーと、っと
	その他	はあ
語彙型	イヤ類	いや
	エツト類	えつと、えつとー、えーつと、えーつとー、えと、えとー
	コ類	こう、この
	ソ類	その、そのー
	ア類	あの、あのー
	ナンカ類	なんか
	ハイ類	はい、うん、そう
	マア類	まあ、ま
	その他	あのなんか、なんていうかな、なんかあれ

3. 結果と考察

3-1. フィラーの使用数

JNS および CNS の 4 つの時期における総発語数 (平均) と標準偏差, フィラーの平均使用数 (延べ語数, 異なり語数) と標準偏差を表 2 に示す。

CNS 各群において, フィラーの平均使用数に関しては, 延べ語数, 異なり語数ともに時期による一定の増減傾向は見られなかった。この結果は, 呉 (2023) の「学年が上がるにつれて使用頻度が徐々に減少している」とも, Iwasaki (2011) が述べている「留学後はフィラーが減少する傾向にある」とも異なっている。

JNS と比較すると, CNS では全ての群・時期で JNS より多くのフィラーが使用されており, 特に A 群では他の 2 群に比べ, 過剰に使用される傾向が見られた。これは呉 (2023) の外国語としての日本語学習者の結果と同様であった。すなわち, 学習環境によらず, 習熟度が低いとより一層, JNS に比べて多くのフィラーを使う傾向があることが示された。ただし, A 群 19 か月目は調査参加者が少ないため, 個人差の影響が大きく出ている可能性も排除できないため, 今後の継続的な調査が必要であろう。一方, JNS と比較した C 群の使用率は, 来日から 4 か月目は 2 倍, 11 か月目は 1.4 倍と高かったが, 19 か月目には 1.2 倍となり, 徐々に JNS の使用率に近づいていることが分かる。このことを踏まえると, 習熟度が最も高い C 群においては, 他の 2 群に比べ, 滞日期間が長くなるとフィラーの過剰使用が軽減され, JNS の使用に近づくと言えよう。

表2 各群の時期ごとの平均総発語数と標準偏差およびフィラーの平均使用数と標準偏差

時期	総発語数	フィラー			
		延べ語数	使用率	異なり語数	
A群	4か月目(n=5)	206.80 (47.36)	13.80 (8.93)	7.54%	4.80 (2.77)
	11か月目(n=5)	257.20 (66.79)	15.00 (8.75)	5.83%	6.00 (1.73)
	16か月目(n=5)	280.20 (47.37)	12.20 (12.85)	4.35%	3.00 (2.83)
	19か月目(n=3)	284.33 (52.20)	27.67 (27.61)	9.73%	8.67 (6.03)
B群	4か月目(n=8)	193.88 (46.35)	9.25 (8.94)	4.77%	4.63 (4.47)
	11か月目(n=8)	232.75 (53.04)	15.25 (12.06)	6.55%	4.00 (2.00)
	16か月目(n=8)	264.00 (59.09)	10.25 (9.77)	3.88%	3.13 (2.23)
	19か月目(n=8)	256.63 (72.19)	16.88 (12.47)	6.58%	5.50 (2.56)
C群	4か月目(n=9)	268.78 (99.81)	16.11 (21.39)	5.99%	3.67 (2.50)
	11か月目(n=9)	273.44 (79.77)	11.56 (16.46)	4.23%	2.44 (2.88)
	16か月目(n=8)	334.75 (67.86)	11.88 (13.53)	3.55%	4.00 (4.31)
	19か月目(n=6)	284.00 (72.72)	10.33 (10.21)	3.64%	3.50 (2.35)
JNS	298.58 (47.08)	8.83 (6.52)	2.96%	3.92 (2.35)	

※ () 内の値は標準偏差

3-2. フィラーの種類 (語彙型・非語彙型)

CNS の非語彙型と語彙型の割合の推移 (表 3 参照) を見ると, その変化のパターンは画一的ではなかったが, どの群も滞日期間が長くなると, 非語彙型ではなく, 語彙型フィラ

一の割合が高くなる傾向があることが示された。さらに各群内での4つの時期における語彙型フィラーの平均使用率を算出したところ、使用数を示す延べ語数ではA群54.0%、B群48.1%、C群66.9%となっており、JNS(47.3%)と最も近いのはB群であった。一方、多様さを示す異なり語数ではA群48.1%、B群54.5%、C群62.3%となっていたことから、日本語習熟度が高くなるにつれて非語彙型から語彙型フィラーの割合が高くなり、C群はJNS(61.1%)とほぼ同程度の語彙型フィラーの使用率となっていることが明らかになった。

表3 各群の各時期における語彙型フィラーの割合

	時期	延べ	異なり
A群	4か月目	31.9%	50.0%
	11か月目	54.8%	46.7%
	16か月目	58.1%	42.9%
	19か月目	71.1%	52.9%
B群	4か月目	22.4%	30.8%
	11か月目	57.4%	66.7%
	16か月目	47.6%	50.0%
	19か月目	65.2%	70.6%
C群	4か月目	59.4%	41.2%
	11か月目	55.2%	61.5%
	16か月目	77.1%	75.0%
	19か月目	75.8%	71.4%
JNS		47.3%	61.1%

3-3. フィラーの種類(類)

表4にCNS3群の4つの時期の延べ語数における平均使用数(M)が0.2以上のフィラ

表4 CNSの各時期における平均使用数(M)(延べ語数)上位の類

	4か月目		11か月目		16か月目		19か月目	
	類	M	類	M	類	M	類	M
A群	ウーン類	5.0	ア類	5.0	ウーン類	4.6	ア類	10.3
	母音類	3.2	ウーン類	3.2	エツト類	2.6	ウーン類	4.7
	エツト類	2.6	母音類	1.8	ア類	2.4	エツト類	4.0
	ア類	1.2	あいまい母音類	1.6	マア類	1.6	母音類	3.0
	あいまい母音類	1.2	ナンカ類	1.2	ナンカ類	0.6	ナンカ類	3.0
	ハイ類	0.4	エツト類	1.2	あいまい母音類	0.4	ソ類	1.3
	コ類	0.2	ハイ類	0.4	母音類	0.2	ハイ類	1.0
B群	母音類	4.0	マア類	0.2			あいまい母音類	0.3
	ウーン類	2.4	ア類	3.5	母音類	4.1	エツト類	5.5
	あいまい母音類	1.0	母音類	3.3	エツト類	2.9	母音類	4.0
	エツト類	1.0	ウーン類	3.3	ア類	1.4	ア類	3.4
	コ類	0.4	エツト類	2.8	あいまい母音類	0.8	ウーン類	1.9
	マア類	0.4	マア類	1.4	ウーン類	0.5	ナンカ類	1.0
	ア類	0.3	ソ類	0.8	ソ類	0.4	ソ類	0.9
C群	ナンカ類	6.7	ハイ類	0.3				
	ウーン類	3.4	ナンカ類	4.9	ナンカ類	4.3	エツト類	2.5
	母音類	2.7	母音類	3.6	母音類	2.4	ナンカ類	2.0
	ア類	1.3	ウーン類	1.2	ア類	1.8	ウーン類	1.8
	マア類	0.7	ア類	0.7	マア類	1.6	ソ類	1.5
	エツト類	0.6	非語彙型・その他	0.4	ウーン類	0.4	ア類	1.5
	あいまい母音類	0.3	マア類	0.2	ソ類	0.4	母音類	0.7
	ソ類	0.2	エツト類	0.2	ハイ類	0.4	マア類	0.3
			イヤ類	0.2	語彙型・その他	0.4		
				エツト類	0.3			
				語彙型・その他	0.3			

一の類を、表5にJNSの延べ語数における平均使用数(M)が0.2以上のフィルターの類を示す。なお、表中の類は、表1を踏まえており、一つの類には様々な出現形が含まれている。

表5 JNSの平均使用数
(M) 上位の類

		類	M
J N S	母音類		3.2
	エツト類		2.9
	ウーン類		1.7
	マア類		0.7
	ナンカ類		0.5
	ア類		0.3

母語の音韻的影響を受けていると考えられる「あいまい母音類」は、A群では全ての時期に、B群では4か月目、16か月目、C群では4か月目のみに見られた。このことから、習熟度が最も高いC群では来日後早い時期に、B群では来日から1年半程度で母語の音韻的な影響は少なくなるが、最も習熟度が低いA群では長期に渡って影響が残ることが示唆された。

CNSの全ての群・時期で現れた類は「母音類」「エツト類」「ウーン類」「ア類」の4つであった。以下ではこのうち、「エツト類」「ウーン類」「ア類」について述べる。「エツト類」は、A・B群では全ての時期で1.0回以上用いられ、時期によってはかなり多く用いられていた。それに対し、C群では19か月目でほかの時期に比べて多く現れたが、それ以前はA・B群ほどは使用されていないことがわかった。JNSの使用頻度2.9と比べると、A群4か月目、B群11か月目、C群19か月目がJNSと近い使用状況であるが、習熟度による違いや時期による特徴は見られなかった。「ウーン類」はA群では全ての時期で高頻度で用いられていたが、B・C群ではそれほど多くは用いられなかった。また、「ウーン類」は発話の後半に出ることが多く、前半ではあまり使われていなかった。その理由として、調査参加者は、2分間話し続けることを求められていたため、後半に行くにしたがって、何を話そうか考えながら発話を続けていたであろうことが挙げられる。JNSと比較すると、特にA群は使用頻度が高くなっていった。B・C群では時期によってはJNSより値が高いこともあったが、両群とも19か月目になるとJNSとほぼ同程度となり、A群ほどの差は見られなかった。「ア類」は、A群、B群、C群の順で多く使用されていたが、時期による画一的な特徴は見られなかった。JNSの平均使用数0.3と比較すると、B群4か月目を除く全ての群・時期で、JNSよりも多く使用されていた。

また、C群の4、11、16か月目で高頻度で使用されていた「ナンカ類」であるが、林(2016)が指摘しているように、個人的な口ぐせとして使用された可能性があるため、この群の特徴であるか、今後検討する必要がある。

4. まとめと今後の課題

発話に含まれるフィルターの割合や使用数・種類が4つの時期でどのように変化するか、習熟度によってどの程度違いが見られるのか、使用頻度上位の類にはどのような特徴があるのかを調査した結果、以下のことが明らかになった。

- 1) 習熟度にかかわらず、滞日期間が長くなっても、使用されるフィルターの数に一定の増減は見られない。
- 2) CNSではフィルターの過剰使用が見られたが、滞日期間が長くなり、習熟度が高くなると、過剰使用が軽減される傾向がある。

- 3) 習熟度にかかわらず、滞日期間が長くなると語彙型フィラーの割合が高くなる。
- 4) 母語の音韻的な影響は習熟度が高い群では来日後早い時期になくなるが、習熟度が低い群では長く残る。
- 5) CNS が高頻度で使うフィラー類と JNS が高頻度で使うフィラー類は異なっている。

今回は、フィラーを型・類に分類し、数的に分析を行ったが、用いられたフィラーが発話中でどのような機能を果たしているかの分析は行わなかった。よって、今後の課題としては、発話における機能の側面から、日本に留学している中国語を母語とする日本語学習者のフィラー使用が、滞日期間の長さや習熟度の違いによりどのような特徴をもっているかを分析することが挙げられる。

参考文献

- (1) Iwasaki, N. (2011) "Filling Social Space with Fillers : Gains in Social Dimension after Studying Abroad in Japan" *Japanese Language and Literature* 45,169-193.
- (2) 太田公子・井佐原均 (2006) 「日本語モノログにおけるフィラーの心理的機能」『言語処理学会年次大会発表論文集』12, 1027-1030.
- (3) 小出慶一 (1983) 「言いよどみ」『講座日本語の表現 [3] 話しことばの表現』筑摩書房
- (4) 小西円 (2018) 「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』15, 91-105.
- (5) 呉楚琦 (2023) 「縦断学習者コーパスからみた日本語学習者のフィラーの使用傾向—ストーリーテリングを中心に—」『第26回専門日本語教育学会研究討論会誌』, 33-34.
- (6) 定延利之・田窪行則 (1995) 「談話における心的操作モニター機能—心的操作標識「ええと」「あの(ー)」—」『言語研究』第108号, 74-93.
- (7) 田窪行則 (1992) 「談話管理の標識について」『文化言語学の建設』電子版.
- (8) 田窪行則・金水敏 (1997) 「応答詞・感動詞の談話的機能」『文法と音声』257-279, くろしお出版.
- (9) 中原郷子・安田眞由美 (2023a) 「大学留学中の中国語を母語とする日本語学習者における発話の質的・量的変化に関する一考察」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』219-224.
- (10) 中原郷子・安田眞由美 (2023b) 「人文系学部に在籍する中国語母語話者の発話における副詞の使用数・難易度・上位語の推移」『専門日本語教育研究』25, 11-18.
- (11) 山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版.
- (12) 林筱 (2016) 「中国人学習者の「なんか」使用について」『平安女学院大学研究年報』第17号, 90-100.

外国人家族散在地域における保育者アンケートの分析

—保育者が考える外国人親子とのことばの問題について—

武田加奈子 (白百合女子大学)・井上裕子 (同)・栃木亜寿香 (同)

1. はじめに

法務省出入国在留管理庁によると、令和5年現在、在留外国人数は320万人を超え、過去最多となった。文部科学省の報告では、日本語指導が必要な外国人児童生徒はこの10年間で1.8倍に増加しているという。こうした状況の中、義務教育諸学校における帰国・外国人児童生徒等に対する日本語指導の需要も高まり、平成26年1月より「特別の教育課程」による日本語指導が導入されている。

しかし、学齢期前の保育園や幼稚園（以下、園）に通う外国につながる子どもやその保護者への支援については、外国人集住地域では、小学校入学までの橋渡しを目指した支援が行われている（川口・新井 2013）が、散在地域では各保育施設に委ねられ、十分な対応が取られているとはいえない。

本発表では、外国につながる子どもが在園する園の保育者に行った調査⁽¹⁾から、特に送迎時の保育者から保護者への伝達場面に関する問題について報告する。

2. 先行研究

近年、就学後の様々な課題解決には就学前からの支援の必要性も指摘されている。園と保護者との文字コミュニケーション、母語・継承語学習やアイデンティティ形成など多方面からの調査報告が見られ、保育分野でも外国人親子との問題について分析されている（柴崎・会森 2016, 佐々木 2020, 塘 2020 等）。杉本・樋口（2019）は外国につながる保護者とのコミュニケーションの内容が日本語理解の「壁」を理由に持ち物等の連絡事項伝達にとどまり、「教育的内容」に踏み込めないことの問題を指摘している。

井上・栃木（2023）は園から配布される「おたより」の分析を行っているが、園が保護者に優先的に伝える行事の日時や持ち物といった事務的な内容を「事務的情報」、行事や持ち物の形状等で伝えられる保育理念やねらいといった保育に関する内容を「保育情報」とし、両者は切り離せないものであることを分析結果から明らかにしている。

文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』⁽²⁾には「自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない(p.28)」とある。この「環境」とは、テーブルや整理棚など生活に必要なものや遊具、自然環境、教師等幼児が関わるもの全般を指し、サイズ・形状は保育のねらいや目的に沿って提示されていることになる。保育者はこの教育の基本を前提に家庭との連携を取りながら共に保育をすることを目指している。

3. 調査概要

外国につながる子どもを受け入れる散在地域の園の実態把握のため、アンケート（選択回答法/一部自由記述含む、無記名方式）で現状の把握を行い、その後、任意で行った半構造化インタビューで具体例の収集を行った。

アンケートは2022年11月から2024年2月にかけて、首都圏にある認可保育園6施設、幼稚園3施設に配布し、施設管理者（園長）9名、保育者95名の回答を得た。

インタビューは2023年2月から2024年3月にかけて対面で行った。今回は施設管理者（園長）を除く、保育者22名分のインタビューデータを分析対象とする。

4. アンケート分析結果

4-1. 外国につながる保護者への連絡

外国につながる保護者への連絡について気になることがあるか4段階評定でたずねた。気になることが「ある」と回答した保育者は27名（28.7%）、「どちらかというところ」は30名（31.9%）、「どちらかというところない」は21名（22.3%）、「ない」は16名（17.0%）であった。保護者への連絡について気になることが「ある」、「どちらかというところ」の回答を合わせると60.6%と、何らかの問題を感じている保育者が全体の半数以上を占めることがわかった。

4-2. 保育者の抱える問題

保護者への連絡について気になることが「ある」または「どちらかというところ」とした回答者に、具体的にどのようなことが問題となっているかをたずねた。質問項目は予備調査で収集された内容をもとに設定した。

表1 保護者への連絡に関する問題（複数回答可）

	人数(%)
a.毎日の保育中のちょっとした報告(子どもの様子や気になること)が伝わらない	40(70.2%)
b.園の決まり事・禁止事項が守られない	14(24.6%)
c.行事で使用する持ち物などの協力を得られない	13(22.8%)
d.集合時間や提出期限が守られない	13(22.8%)
e.保護者と連絡が取れないことがよくある	3(5.3%)
f.その他	11(19.3%)

a「毎日の保育中のちょっとした報告（子どもの様子や気になること）が伝わらない」は保育者から保護者へ、その日の活動報告等を口頭や連絡帳などで伝える際に問題を感じているケース、b～dは一般的に問題として指摘されることが多い「園の決まり事・禁止事項」が守られない等、保護者の協力が得られず園活動に支障が出ているケース、eは連絡自体が取れないというケースである。集計の結果、気になることが「ある」と回答した保育者の70%がaを選択しており、b～dはいずれも20%台前半の数値にとどまった。b～dは入園時の説明、あるいはおたより、個別の説明等、何らかの手段を講じて説明したものの、

その後の保護者や子どもの様子から伝達が成功していなかったことが判明した結果、問題と認識されたと考えられる。問題化する時期や大きさ（影響）も考慮する必要はあるが、結果として a の日々の出来事を選択した保育者が多くいることは注目に値するだろう。

4-3. 保育者のコミュニケーション方法の調整

保護者とのコミュニケーションはどのように行っているかをたずねたところ、「やさしい日本語（平易な日本語表現）を用いて口頭で言い換える」を選択した保育者が 65 名と、全体の 7 割に上ることがわかった。次いで、「なにもしていない」が 25 名（26.6%）、「翻訳アプリなどを使用する」が 18 名（19.1%）という結果であった。この結果と 4-1（保護者への連絡で気になることがある）の結果をクロス集計した結果を表 2 に示す。

表 2 コミュニケーション方法の選択例（複数回答可）

項目	気になる(57名)	気にならない(37名)
a.翻訳アプリなどを利用する	18(31.6%)	0
b.同じ母語の保護者に通訳してもらう	9(15.8%)	0
c.母語が分かる職員が対応している	1(1.8%)	0
d.英語が分かる職員が対応している(保護者が英語を理解)	5(8.8%)	1(2.7%)
e.やさしい日本語(平易な日本語表現)を用いて口頭で言い換える	46(80.7%)	19(51.4%)
f.とくにしていない	5(8.8%)	20(54.1%)
g.その他	10(17.5%)	0

f「とくにしていない」を除き、何か気になることが「ある」／「ない」の両者ともに e「やさしい日本語」の使用が最も多かった。また、保護者との連絡で気になることが「ある」と感じている保育者ほど複数のツールの使用が見られ、さまざまな方法でコミュニケーションを図ろうと工夫していると考えられる。一方で、インタビューではやさしい日本語を使用してもうまく伝わらない事例の報告もあることから、コミュニケーション方法としてほかに適当な選択肢がない³⁾場合が多いことも背景にあると解釈できる。

5. インタビュー分析結果

5-1. 送迎場面における伝達内容の分類

インタビューで報告された保護者への伝達場面を分類した結果、「送迎」「面談」「緊急」⁴⁾の 3 つに分けられた。このうち本発表では、アンケート結果でも見られた「毎日の保育中のちょっとした報告」（表 1）が多く出現する送迎場面に着目し、送迎時に伝達されている（されるべき）内容を分析した。

インタビューから抽出された伝達内容は「具体的事物」「具体的事象」「抽象的内容」の 3 つに分けられ、保育者はこれらの伝達時にはやさしい日本語の使用のほか、メモを渡す、地図を書く、同じ母語の保護者に頼る等、伝達の確実性を求め、さまざまな方法を複合的に用いている例が多く報告された。「具体的事物」とは、通常保育や行事等で使用する物、給食やおやつなど、実物や写真などで視覚的に確認しやすいものである。「具体的

事象」とは、行事の日時や場所など文字で補足したり図示したりしやすいものや、擦り傷・打撲等の園での対応が可能ならちょっとしたケガや症状で、「具体的事象」と同様にケガの部位を示すことや、翻訳アプリを使用することである程度伝達可能な内容である。これに対し「抽象的内容」は、園での子どもの様子などの活動報告にあたり、子ども同士のトラブル、子どものあそびの様子や成長等、背景や経緯、子どもの気持ちといった視覚的にも示しづらく、ことばの上でも複雑な説明を強いられる内容である。保育者はどのように「やさしく」したらいいかわからないままやさしい（簡略化された）日本語を使用しているため、「抽象的内容」になるほど伝達しにくくなり、伝達内容の簡略化や回避が起これると考えられる。

5-2. 送迎場面における伝達必要性から見た優先度

高頻度だが緊急性が高くないこと、つまり日常生活や活動時の子どもの様子、子ども同士の人間関係や当該児の気持ちなどの目に見えない抽象的なものごとはやさしい日本語では伝達が難しいため、大幅な簡略化や回避などが発生しやすいようだ。これには時間的制約（送迎場面）と言語的制約（やさしい日本語・翻訳アプリ）が影響していることがわかった。図1に伝達内容の必要性和分類を合わせて示す。

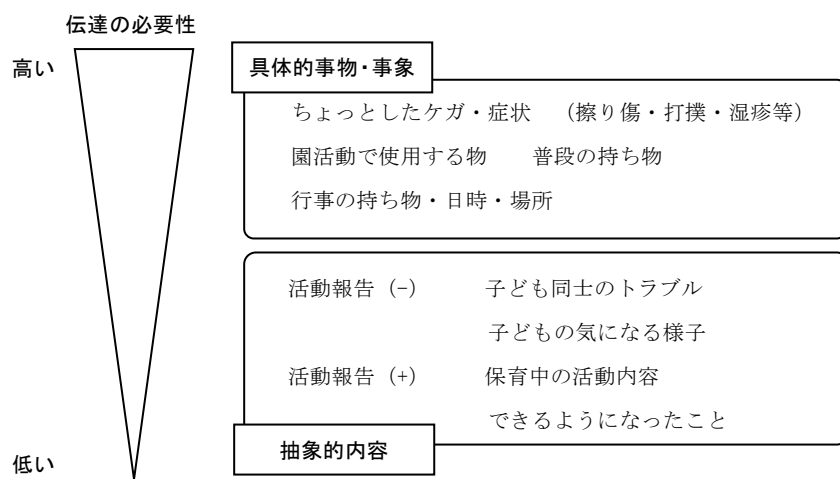


図1 伝達内容の必要性和分類

以下、保育者がうまく伝えられなかった事例を紹介する。

[子ども同士のトラブルの報告]

保護者に報告をする際、本来ならば子ども同士の人間関係や子どもの気持ち、トラブルの原因などを含めて報告するが、実際に報告できたことは「誰とけんかをした」、「最終的に仲直りをした」というわかりやすい事実のみに留まってしまった。報告内容は簡略化され、保育者が保護者と共有したいトラブルの経緯や子どもの気持ちについての報告は回避された。実際には保育者が双方の言い分を聞いて子どもに考えさせ、納得のいくように解決をしたという教育的な背景は伝えられなかった。

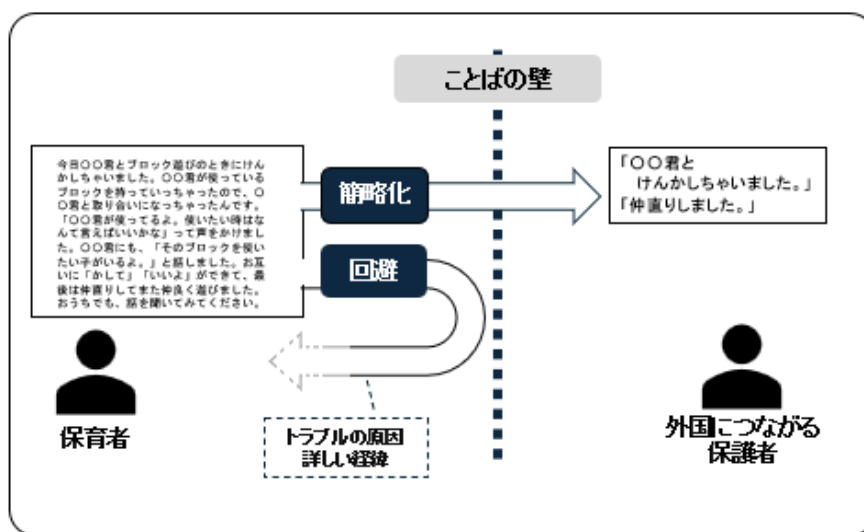


図2 子ども同士のトラブルの報告

保護者への伝達が困難である要因は「ことばの壁」だけではない。活動の背景にある教育的ねらい、普段は意識していない日本の社会文化的な知識に関係する事柄について、インタビュー時に初めて言語化していなかったことに気づく保育者も見られた。時間感覚や禁止事項などは「ことばの壁」を越えられたとしても社会文化的な違いから理解や協力を得られない事例もあった。日本人保護者とはこのような問題が生じないため、つまり接触場面（ネウストプニー1995）であるために生じる問題であり、保育者から見れば一番の問題は「日本語」であると認識されていることも明らかになった。「環境を通した教育」を保護者と共に行うことを前提としている保育者にとって、持ち物や行事だけではなく、保育中の子どもの様子の報告などもすべて伝達すべき事柄である。保育者は伝達事項として重要視されている内容が伝えられず、日本人保護者との情報格差が生まれることにもどかしさを感じており、それがアンケート結果に表れていることも判明した。

6. まとめと今後の課題

本発表では任意で選んだ散在地域の園で行ったアンケート、およびインタビューの分析結果から、保育者が保護者との口頭コミュニケーションで何を問題と捉えているか、特に送迎場面に焦点をあてて取り上げた。散在地域の場合、外国につながる子どもが入園してきて初めて対策を考える場合が多く、問題が顕在化しないとその問題の存在自体にも気づかないため、日々の園活動に支障が出てから対応を考えるのが実情である。保護者とのコミュニケーションも複数のツールを使用するなど試みているが、問題を完全には解決できず、保育者はコミュニケーション方法に自信を持ってない状況が確認された。

行政機関などからのマクロレベルでの支援が整わない地域では、担当保育者の負担軽減を図ることが重要であり、日本語教育の分野からは保育者側、保護者側双方へのサポートなど、まずは既に問題化しているケースに対応するというミクロレベルのことから支援を始めていくことが必要だ。今後ますます進展するであろう多文化共生社会で子どもを育て

ていくには、保育業界との連携も急ぎつつ、保育者へ向けた接触場面の知識普及と使いやすい説明ツールの開発が必要だと考える。

注

- (1) 本研究は公益財団法人博報堂教育財団による第18回児童教育実践についての研究助成を受けている。
- (2) 「環境」を通じた教育は、『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』においても同様に保育の基本となっている。
- (3) 保育者がやさしい日本語を選択している背景には、英語等他言語で対応できない、翻訳アプリの使いづらさなどがあるが、ほかにもなるべく対面でコミュニケーションを図りたいという理由もインタビューでは挙げられていた。
- (4) 「緊急」の場面では、緊急の度合いが高いほど電話やメールでの即時対応がとられている。

参考文献

- (1) 井上 裕子, 栃木 亜寿香 (2023) 「保育園における学年別『持ち物リスト』で使用されることばの考察—外国につながる保護者の日本語支援の観点から—」『言語・文学研究論集』24号, 29-44, 白百合女子大学言語・文学研究センター
- (2) 川口 直巳, 新井 美保子監修 (2013) 『幼稚園・保育園ガイドブック 英語版』愛知教育大学外国人児童生徒支援リソースルーム
- (3) 厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針解説』フレーベル館
- (4) 佐々木 ちひろ (2020) 「少数散在という文脈にいる外国にルーツをもつ子どもに必要なことばの支援とは何か—子どものまなざしに着目して—」『名古屋大学人文学フォーラム』3, 369-385.
- (5) 柴崎 正行, 会森 恵美 (2016) 「保育所における保護者支援についての検討—「クラスだより」の分析を通して—」『大妻女子大学家政系研究紀要』52, 157-162.
- (6) 杉本 香, 樋口 尊子 (2019) 「保育者から見た外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語教育支援の可能性: 東大阪市でのアンケート調査の結果から」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』9, 1-11.
- (7) 塘 利枝子 (2020) 「外国につながる幼児に対する保育者の戸惑い—保育者からの相談内容の語りを通して—」『日本教育心理学会第62回総会発表論文集』64.
- (8) 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省 (2018) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館
- (9) ネウストプニー J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- (10) 藤原 安佐 (2022) 「日本語を母語としない保護者とのコミュニケーション: 北海道 A 保育園の調査から支援の在り方を考える」『日本語・国際教育研究紀要』25, 45-67.
- (11) 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
- (12) 和田上 貴昭 (2022) 「外国にルーツのある保護者への支援—保育所保育士の調査から—」『子ども家庭福祉』21, 1-10.

外国人散在地域における日本語学習支援・指導者向け ITスキル基礎講座実施の成果と課題

向井留美子・高橋志野・築地伸美・深田絵里・田代桜子（愛媛大学）

1. はじめに

日本語教育におけるIT⁽¹⁾活用の広がりとともに、日本語教師が習得すべきITの知識・技能の検討が進められている⁽²⁾。その中で、地域の日本語教育でもオンライン活用が進んでいること、オンラインの活用で日本語教育に縁のなかった地域住民が活動に参加しやすくなることも指摘されている。一方、発表者らの在住する愛媛県では、日本語教室空白地域が20市町中11と、日本語学習の機会提供が遅れており、日本語学習支援・指導者（以下、支援者）の高齢化も進んで、ITスキルのある人材の確保が難しくなっている。ITスキル獲得は、外国人支援の機会拡大につながるだけでなく、コロナ禍以降、支援者向けの研修もオンラインで行われることが多く、支援者自身の自己研鑽や新たな支援者育成にも不可欠となっている。発表者らは、このような現状を踏まえ、支援者を対象として「公益財団法人日本語教育学会宮地裕基金人材育成研修講座 地域の日本語学習支援・指導者のためのITスキル基礎講座」を実施した⁽³⁾。本発表では、その講座の概要を紹介するとともに、その際に行ったアンケート結果等に基づき、講座実施の成果と課題を述べる。

2. 講座の目標と設計方針

地域の日本語教育に関わる人々の背景は多様で、日本語教育やITについての既有知識もさまざまであるが、愛媛県では、支援者の母数が限られるため、既有知識に合わせて複数の講座を開講するのは難しく、現実的ではない。そこで、本講座では対象を広く、できるだけ多くの人が受講できるようにし、廣澤（2010）の指摘する日本語教師にとっての3つのITバリアのうち、「心理的バリア」と「情報のバリア」を、それぞれの立場において軽減し、スキルアップすることを目指した⁽⁴⁾。ただ、このように対象を広くすると、受講者間の既有知識の差への配慮がなければ、効果が得にくくなる。そのため、本講座設計にあたっては、できるだけこの差が解消できるような方法を検討した。

また、ITスキルには、機器を操作する「静的スキル」とITを使って自律的に何をするか考える「動的スキル」があるとされる（伊藤, 2021）。地域の日本語指導・支援（以下、日本語支援）は、多様な現場の状況によって臨機応変に対応することが求められ、IT知識もその場に合わせて使える柔軟性が必要となる。そこで、講座では、「静的スキル」の基本的な知識提供をしつつも「動的スキル」獲得に結びつけられるような設計を心がけた。

3. 講座の概要

3-1. 講座の内容と実施方法

講座は、2023年6月～8月に、隔週土曜日、1回2時間、全6回実施した。第1回から第5回までは愛媛大学で、デスクトップのパソコンを用いて対面で行い、最終回のみそれぞれの自宅からオンラインで受講するようにした。内容については、日本語支援や自身の研鑽で必要と思われる事項を、一般的・基本的内容から日本語教育に関わる内容へと段階的に学べるように設計した。各回の具体的な内容は表1のとおりである。なお、以下では、パワーポイントはPPT、パソコンはPC、スマートフォンはスマホと表記する。

表1 講座の内容

回	実施日	テーマ	具体的な内容
1	6/10	インターネットが(サクサク)使える	PC用語、PC選びの注意点、Wi-fi接続方法(PC及びスマホ)、Web上の情報の検索方法、ファイル整理の必要性、トラブル対応、セキュリティに関する注意点
2	6/24	基本ソフトが使える	Wordの基本的な機能の確認、便利な機能(ルビ、文字カウント、検索・置換等)の紹介、PPTのできることを確認、設定と機能の紹介、教材の作成体験、ファイル保存の注意点
3	7/8	各種コンテンツが使える	画像や音声を取り込む方法、画像を編集・加工する方法、コンテンツ利用に際する注意点(著作権について)、画像や音声を取り込む方法、画像の加工・編集の体験、データの保存と管理、日本語教育に活用できるフリー素材、音声システムのサイトの紹介
4	7/22	Zoomが使える	Zoomのアカウント作成、アプリのダウンロード(PC及びスマホ)設定、基本的な操作の確認、ホストとしてミーティングを開催する際の手順説明と体験、スマホからの参加、レコーディングの方法、アプリの更新、よくある問題への対応
5	8/5	クラウドストレージの基本的な機能が使える	クラウドストレージの利便性、ファイル共有、使い方の説明と体験、Googleフォームを使ったアンケートの作成体験、共同作業ができるサービスの紹介、クラウドサービスの注意点(リンク共有の権限の設定、ログアウト、アカウント削除等)
6	8/19	Zoomによる活動	Zoomミーティングの体験(ホストとして会議を開く)、スプレッドシートを使ったリンクの共有、Zoom上の操作の確認(チャット、ブレイクアウトルームの体験)、作成したPPT資料の画面共有と発表体験

知識・スキル差対応として、対面の回では、席順を既有知識・スキルがある人とあまりない人を隣り合わせにして教え合えるようにした。これは、受講者間の交流、さらには講座参加機会が限られる地域のため、教えた経験を自分の現場に持ち帰り、他の支援者に伝えられるようにすることも狙っている。また、もう一つの対応として、第2回以降9月15日まで講座時間外にZoomで個別に質問できる窓口「質問 room」(16時間分)を設けた。この窓口では、希望者がメールで申し込み、窓口担当者から送られてきたZoom情報で入室し、質問するという形態をとった。それにより、「質問 room」利用自体が、メールのやりとりやZoom使用の実地体験にもなると考えた。

以上の設計のいずれも、「静的スキル」を「動的スキル」に結びつける狙いがあるが、その他、第6回では、各自が自由に作成したPPTを用いて他の受講者に伝えたいことを紹介するなど、自律的に考えるタスクも実施した。

3-2. 講座の受講者

受講申込者は19名で、日本語支援経験は5年以上11名、5～3年1名、3～1年2名、1年未満5名、機器使用がスマホのみの人からオンラインによる日本語支援経験者まで既有

知識・スキルは多様であった。各回の出席者は平均 14 名，全回出席は 8 名であった⁽⁵⁾。「質問 room」の利用者は 16 回 8 名であった。

4. 実施の結果分析

実施の効果を見るためのアンケートを，申込時，各回後，講座直後，3 ヶ月後の全 9 回行った。以下では，それらの結果と「質問 room」の実施結果について述べる。

4-1. アンケートの結果

アンケートの内容は，申込時は機器の使用経験やニーズの確認，各回後は受講者の満足度・難易度・その回の内容についての既知度等，講座直後は受講者の総括的評価，3 ヶ月後は実施効果の確認であった。

各回後の満足度は，ほとんどが「とても満足」「満足」で，それらを合わせた各回の平均値は 94%となっており，ほぼ全員にとって満足のいくものであった。難易度・進め方・既知度については，表 2 のような回答であった。グレーの部分が注目される場所である。

表 2 難易度・進め方・既有知識についての回答

		回	第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回	第 5 回	第 6 回
		受講者数	13	14	14	15	15	15
難易度	とても難しかった	1	1	1	1	3	1	
	少し難しかった	3	6	4	4	5	6	
	ちょうどよかった	7	6	9	7	7	7	
	少しやさしかった	2	0	0	2	0	1	
	とてもやさしかった	0	1	0	1	0	0	
進め方	とても早かった	0	0	1	0	1		
	少し早かった	4	7	5	4	7		
	ちょうどよかった	8	7	8	11	7		
	少し遅かった	1	0	0	0	0		
既知度	ほぼ知っていることだった	0	0	0	1	0	1	
	知っていることのほうが多かった	0	2	1	4	1	3	
	半分くらい知っていた	4	6	3	5	4	4	
	少し知っていることもあった	6	5	8	3	5	5	
	ほとんど知らなかった	3	1	2	2	5	2	

第 1 回は，既知度は少し低かったが，適度な難易度・進め方であったと思われる。第 2 回は，既知度は高めだが，難しく，進め方が早いという傾向が見られた。これは，ある程度知っている Word や PPT についての内容であったが，普段使用したことのないアニメーションなどの機能紹介の量が多かったことによるとと思われる。第 3 回は，難易度はさほど高くなかったが，既知度が低めで，情報量が多かったため，進め方が早いと感じたようである。第 4 回で 3 分の 2 以上が，進め方がちょうどよいとしていたのは，ほとんどが Zoom の基礎知識のある参加者だったことによる。第 5 回は，難易度・進め方・既知度いずれも否定的な回答が多いが，これは，クラウドストレージという用語を初めて聞いた人が多く，複雑なタスクも課されたことによると推察される。第 6 回の難易度が高めだったのは，活動方法の伝達が，Zoom 画面上だったために円滑にできなかったのが原因と思われる。

講座直後のアンケートでは、IT に対する抵抗感は減ったか問うた。回答者は 17 名で、「かなり減った」5 名、「少し減った」6 名、「変わらない」3 名、「もともと抵抗感はなかった」3 名であった。

また講座受講前と比べた行動の変化については、次のようなことが挙げられていた。

- ・アクシデントの際の対応にあまり慌てなくなった。
- ・一つの操作をするにも、さまざまな方法があることを知った。自己流に凝り固まらずに、より効率的で仕上がりの美しい方法を学んでいかなければ、めまぐるしく進化し続ける IT スキルについていけないことを実感した。
- ・IT に関し、わからないことを諦めず、ネットで調べたり、わかる人に聞いたりすることが多くなった。
- ・情報の整理を考えるようになった。
- ・以前より YouTube などの活用が増えた。
- ・日本語教育について調べるようになった。

3 ヶ月後のアンケートでは、講座で学んだことで役に立っている事項、もっと説明がほしかった事項を選択式・複数回答可で問うた。表 3 は回答数の多い事項の順で示している。

表 3 役に立っている事項・もっと説明がほしかった事項

実施回	事項	役に立っている	説明がほしかった
第 3 回	画像編集の仕方	9	6
第 1 回	PC の整理 (不要ファイルは消すなど) の仕方	9	4
第 4, 6 回	Zoom の使い方	8	4
第 5 回	クラウドストレージの使い方	8	6
第 2 回	PPT の使い方	7	5
第 1 回	ウェブブラウザ (Google Chrome など) の使い方	6	5
第 1 回	PC の選び方	3	0
第 1 回	ネットの安全な使い方	3	1
第 1 回	Wi-fi の繋ぎ方	2	2
第 2 回	ワードの使い方	2	2
第 2 回	エクセルの使い方	2	4
第 3 回	著作権について	1	2

回答者 16 名全員が役立っている事項を 2 つ以上選択していた。また、役に立っている事項と もっと説明がほしい事項で上位 6 つが一致していることから、これらが実際に必要かつ使おうとしている情報と言えらる。

また、講座で学んだ知識を日本語教育関係のどのような活動に使っているかの問い (記述式) には、16 名中 9 名 (56.2%) が回答し、以下のことが挙げられていた。

授業の資料作成, オンライン授業 (海外含む), オンライン研修会への参加,
仲間との勉強会, 会の PR

隣同士の教え合いの形態については、講座初期のアンケートでは負担とする人が 2 名いたが、その後はその形態を好ましいとする回答のみとなっていた。講座後、自分の団体に情報提供をしたかの問いには、16 名中 7 名 (43.8%) が何人かに提供したとし、講座で知り合った人との関係が続いているかの問いには、3 名 (18.8%) が続いているとしていた。

4-2. 「質問 room」の結果

「質問 room」の利用は、1回につき平均1時間程度であった。2名が3回利用、4名が2回利用、2名が1回利用であった。この窓口対応で最も多かったのは、Zoomのホストになるための一連の操作、すなわち、ミーティングをスケジュールし、そのURL等を相手に伝える方法の確認と体験の相手をするのであった。また、Zoomの画面共有の仕方や、チャットでの資料やURLの送り方、送られた資料やURLの保存方法、Googleのスプレッドシートの使い方、PPTの操作など、主に、講座の中で説明したことを確認して体験することであった。窓口利用者は、いずれも、目的を持ち、それを達成するための質問であったため、窓口担当者は具体的な説明ができた。また、Zoomのバージョンや機器が異なり、口頭で説明するのが難しい場合は、資料を作るなどして対応できたが、資料を示しても理解が得られず、対面での対応が必要な場合もあった。このような事例があったものの、「質問 room」は講座で学んだことの実地体験や、講座で聞き漏らしたことの確認ができる機会となっており、有効に機能していたと言える。

5. 考察

ここでは4の結果分析を踏まえ、講座の目標や狙いが達成されたかを考察する。

本講座の目標は、「心理的バリア」「情報のバリア」の軽減、「静的スキル」から「動的スキル」への発展であった。また、設計の狙いは、受講者間の交流や、受講者外への情報の伝播を促すことであった。以下では、それぞれについて検証したい。

「心理的バリア」の軽減については、ITへの抵抗感が、「もともとなかった」3名を除くと、抵抗感のあった14名のうち11名が抵抗感を軽減できており、これは78.6%という高い割合になる。また、講座後アンケートで見られた行動の変化にも、積極的にITに向き合う姿勢がうかがえ、「心理的バリア」は軽減されていたと思われる。

「情報のバリア」の軽減については、上述したように、3ヶ月後に回答者全員が役に立っている事項を複数選択していることから、ある程度達成できたと思われる。廣澤(2010: 224-225)は、「情報のバリア」解消について、「情報を一方的に提供するだけでは不十分」で、「ある程度ICT活用の経験があっても」解説書などを「参考にただけで導入・運用・実践が身につく訳ではない」とし、実際に使ってみることなくしては、「情報を情報として生かすことができない」としている。本講座では、第6回や「質問 room」でそれまでに学んだ知識を使う実地体験の場を提供したことが功を奏しているのではないだろうか。

「動的スキル」への発展については、講座直後や3ヶ月後のアンケートで示された行動の変化や、自己研鑽のための研修会・勉強会への参加が、自律的行動の萌芽と考えられる。

設計の狙いであった、情報の伝播についても、16名のうち7名(43.8%)が学んだ知識を受講者以外に教えていることから、効果があったと言える。また、受講者間の交流も、3名が3ヶ月後も継続していたことから、この狙いもある程度達成されたと思われる。

6. 今後の課題

講座実施は一定の成果があったと考えられるが、いくつか設計上の課題もあった。今後の設計のために、以下では、主な4つの課題に触れておく。

1つ目は、個人のPC使用についてである。学んだ知識をすぐ実践できるようにするには、自分のPCを使って受講することが望ましいが、使用施設のWi-fi接続が複雑で不安定だったため、個人のPC使用は認めてはいたものの、実質的な使用はできなかった。また、施設のPCはマイクが搭載されていなかったため、Zoom体験には工夫が必要であった。講座を設計する上でこのような施設の設備・環境を予め考慮しておく必要がある。

2つ目は、「質問 room」についてである。この窓口設置は有効であったが、上述したように、対面でないと説明できないという想定外の事例があった。また、本講座では、学んだことを自分で体験してから質問することで「動的スキル」への発展が生まれると考え、講座終了後2週間質問できる期間を設けていた。しかし、その期間では短く、4週間に延長することになった。講座後質問するための適切な形態については再検討が必要であろう。

3つ目は、受講者の年代に関わる問題である。年代によって知覚能力や既有知識は異なり、それが講座の形態・内容にも影響する。とりわけ高齢化の進む地域においては、既有知識・スキルの差に加えて、年代差をどうするかを考えておく必要があるだろう。

4つ目は、講座の内容についてである。講座直後のアンケートでは、全員が講座の継続受講の必要性を感じており、9名(56.2%)が現場での活用方法の紹介を求めている。多様な学習者を相手にする支援者が、自らの活動にITの知識を取り込んでいくためには、具体的な活用事例の紹介という足場かけが必要なのだろう。ただ、その具体的な紹介には、講座実施者側が、多様な支援者の背景や支援現場の実態を把握しておくことが肝要である。

以上、4つの課題について述べたが、これらの対応の検討は今後の課題としたい。

付記 本研究はJSPS 科研費JP22K00667の助成を受けたものである。

注

- (1) 日本語教育ではITより限定的な意味を持つICTが用いられるが、実施した講座の名前にICTの意味でITを用いたため、本稿でも、ICTの意味でITを用いる。
- (2) 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(第124回)(令和6年2月22日)資料3「ICTを活用した日本語教育に関する検討の観点の整理について(案)」による。
- (3) 本講座は「公益財団法人日本語教育学会宮地裕基金」の助成を受けて実施した。
- (4) 廣澤(2010:224)は、「コンピュータが使える環境にない」を「物理的バリア」、「コンピュータはとても使いこなせない」という意識を「心理的バリア」、「どう使えばいいかわからない」を「情報のバリア」としている。
- (5) 講座は全回参加を義務付けず、それぞれの既有スキルに応じての参加を可能とした。ただし、第6回はZoomの知識が必要なため、その回だけの参加は不可とした。

参考文献

- (1) 伊藤秀明(2021)「日本語教師とICTリテラシー」山田智久・伊藤秀明編『オンライン授業を考える』くろしお出版, pp.155-165
- (2) 廣澤周一(2010)「Moodleによる日本語教師のコンピュータ・リテラシー向上とICT活用支援」PC Conference 論文集, pp.223-226

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

石澤徹

今西利之

岩崎典子

尹松

内山喜代成

荻原稚佳子

加藤恵梨

鎌田美千子

鴈野恵

木戸光子

久保田美子

近藤行人

坂本正

嶋田和子

菅生早千江

瀬尾悠希子

田中祐輔

中井陽子

蓮沼昭子

浜田麻里

坂野永理

船橋瑞貴

ボイクマン総子

堀井恵子

村岡貴子

森篤嗣

山元一晃

羅曉勤

2024年度日本語教育学会春季大会予稿集

発行日 2024年5月25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
