



2024 年度日本語教育学会秋季大会予稿集

2024(令和 6) 年11 月16・17 日／姫路市市民会館

目 次

プログラム…p.2-29

※p.13-20 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.30

口頭発表：午前の部…p.76 / 午後の部…p.149

ポスター発表：第 1 部…p.221 / 第 2 部…p.291 / 第 3 部…p.356

2024年度 日本語教育学会秋季大会

2024年11月16日(土)・11月17日(日)
姫路市市民会館(兵庫県姫路市)

◆開会式 16日(土) 13時 大ホール◆

会長挨拶：西口光一(公益社団法人日本語教育学会会長)

司 会：宇佐美洋(公益社団法人日本語教育学会大会委員長)

日本語教育機関認定法(正式名称は「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」)に基づく、認定日本語教育機関、登録日本語教員養成機関、登録実践研修機関の申請・審査・登録のプロセスが進行し、来年の4月には、認定日本語教育機関が誕生します。また、日本語教員養成機関と実践研修機関については申請のあった機関からこの秋と来年春に登録が認められて、各機関の教育や研修が開始される予定となっています。日本語教員関係では、11月に第1回の登録日本語教員試験が実施され、並行して現職者向けの経過措置講習会が実施されます。そして、この冬には文部科学省が管理するポータルサイトへの日本語教員の登録が始まる予定です。このように認定法に基づく機関や教員の整備が進行しつつあります。制度作りが一通り完了し、こうして制度が具体化されていく中で、「日本語教育の実践と学術研究の振興を図り、もって教育・学術の交流及び発展に寄与し、世界の人びとの相互理解を促進する」ことを目的とする日本語教育学会は、公益に資するべきことを自覚しつつどのような事業や活動を積極的に計画し実施するべきかが改めて問われています。

「日本語教育学の俯瞰図」(学会ウェブサイト「むすぶ」参照)で示されているように日本語教育の実践と日本語教育研究は相互活性的な関係にあります。日本語教育研究は、日本語教育の実践を鑑みてその基盤や教育をめぐる諸側面や教育実践の方法などで重要な研究課題を見出し、それを研究テーマとして探究し考究しなければなりません。一方で、教育実践の側は、日本語教育研究に関心を寄せ、それらを吟味してそこから得られる洞察や重要な視点を採り入れて、実践を一層高度化することが期待されています。また教育実践者の立場から研究者に対して研究課題を提案したり、研究者と協働して研究に携わることも重要です。今大会初日の午前に実施される一般公開プログラム「外国介護人材の日本語教育はどうあるべきか―協働への新たな文脈―」はそうした試みの一例だと言えるでしょう。

日本語教育学会としては、今後も、春と秋の大会そして学会誌を主要な機会としそれ以外の機会も活用して、実践と研究の相互的な活性を一層促進し、相互活性を通して実践のさらなる高度化と学術研究の推進を支援していきます。そして、日本語教育ということ全般に関心を向ける学会としては、個々の研究分野やテーマの研究を促進するだけでなく、日本語の習得と同教育を含む習得支援やことばを仲立ちとした人と人の交流などを俯瞰的に見て、それを包括的に捉えてその本質を探究するような研究や実践を進めることが今後ますます重要になると考えています。

公益社団法人日本語教育学会会長 西口光一

目次

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

◆主催：公益社団法人日本語教育学会

◆大会参加費：【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】

会員 3,500 円

会員（学生証をお持ちの方） 2,000 円

会員でない方 5,000 円

【当日受付】一律 5,000 円

◆懇親会費：【事前登録（先着 100 名）※お支払い時に手数料がかかります】一律 6,600 円

◆事前登録期間：2024 年 10 月 16 日（水）～ 11 月 5 日（火）

◆問合先：03-3262-4291/E-mail:taikai-office@nkg.or.jp（メールは前日まで）

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

大会参加にあたり、手話通訳者・託児等の費用助成を希望する場合は、ウェブサイト上のご案内をご確認いただきまして、所定の期日までに申請をお願いいたします。

その他、なんらかの配慮を要する場合は、10月31日までに上記問合先までご相談ください。座席の確保など可能な範囲で対応いたします。また、期日までにご相談がない場合は対応できませんのでご了承ください。

◆大会日程◆

* 印のイベントの概要は、21～29ページをご覧ください。

11月16日(土)	11月17日(日)
<p>9:00 有料プログラム</p> <p>10:00 11:00 12:00 13:00 14:00 15:00 16:00 17:00 18:00</p> <p>12:10-12:55 5階：第11会議室 *わかばさん いらっしやい</p> <p>13:00-13:50 2階：大ホール 開会式 授賞式</p> <p>14:00-15:30 2階：大ホール 3階：第2会議室 4階：第6会議室 パネルセッション 第1部</p> <p>14:00-15:30 2階：展示室 交流ひろば 前半</p> <p>15:45-17:15 2階：大ホール 3階：第2会議室 パネルセッション 第2部</p> <p>15:45-17:15 2階：展示室 交流ひろば 後半</p> <p>18:00-20:00 姫路市市民会館隣接 モリス 2階 懇親会</p>	<p>9:00 有料プログラム</p> <p>10:00 11:00 12:00 13:00 14:00 15:00 16:00 17:00 18:00</p> <p>9:30-12:00 2階：大ホール 3階：第2会議室 4階：第6会議室 口頭発表 午前の部 (各発表30分)</p> <p>10:50-12:20 2階：展示室 ポスター発表 第1部</p> <p>12:10-12:50 2階：大ホール *日本語教育学会 3階：第2会議室 *国際連携委員会 4階：第6会議室 *調査研究推進セミナー</p> <p>12:40-14:10 2階：展示室 ポスター発表 第2部</p> <p>13:30-16:00 2階：大ホール 3階：第2会議室 4階：第6会議室 口頭発表 午後の部 (各発表30分)</p> <p>14:30-16:00 2階：展示室 ポスター発表 第3部</p> <p>12:10-13:20 3階：大ホールワイエ3 *地域発信企画 (無料)</p> <p>8:45-15:00 2階：大ホールワイエ2 * 賛助団体会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)</p> <p>2階：大ホール入口前 受付 (8:45-14:00) *わかば・コンシエージュ (9:00-13:00)</p>
<p>10:00-12:00 2階：大ホール 一般公開プログラム (無料)</p> <p>12:00-17:00 2階：大ホールワイエ2 * 賛助団体会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)</p> <p>2階：大ホール入口前 受付 (12:00-17:00) *わかば・コンシエージュ (12:00-16:00)</p>	<p>10:00-12:00 2階：大ホール 一般公開プログラム (無料)</p> <p>12:00-17:00 2階：大ホールワイエ2 * 賛助団体会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)</p> <p>2階：大ホール入口前 受付 (12:00-17:00) *わかば・コンシエージュ (12:00-16:00)</p>
<p>10:00-12:00 2階：大ホール 一般公開プログラム (無料)</p> <p>12:00-17:00 2階：大ホールワイエ2 * 賛助団体会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)</p> <p>2階：大ホール入口前 受付 (12:00-17:00) *わかば・コンシエージュ (12:00-16:00)</p>	<p>10:00-12:00 2階：大ホール 一般公開プログラム (無料)</p> <p>12:00-17:00 2階：大ホールワイエ2 * 賛助団体会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)</p> <p>2階：大ホール入口前 受付 (12:00-17:00) *わかば・コンシエージュ (12:00-16:00)</p>

* 無料でご参加いただけます。

シンポジウム

外国介護人材の日本語教育はどうあるべきか —協働への新たな文脈—

11月16日(土) 10:00～12:00 2階 大ホール

本シンポジウムでは、介護の日本語教育を取り巻くステークホルダーとの「協働」という新たな文脈を描くことを目指し、雇用者や外国介護人材の視点を加え「介護の日本語教育のありかた」を多角的に検討します。まず、複雑な受け入れ制度について知り、整理します。次に、介護福祉学の視点から、介護の日本語教育に付随する周辺環境について知り、考えます。そして、特定技能や技能実習（育成就労）の資格で就労する介護人材への日本語教育に携わる介護職と、その学び手である外国介護人材から、介護の日本語教育にまつわる現場の声を聴きます。これら「知る」「整理する」「考える」「現場の声を聴く」という段階を経ることによって、日本語教師はどうやって協働を図りステークホルダーを繋ぐことができるのか、ひいては「外国介護人材の日本語教育はどうあるべきか」を考えます。そして、今後も増加が見込まれる外国介護人材に対し、「日本語教育はどのように社会的な責任を果たしていくべきなのか」をともに議論します。

パネリスト：

介護の日本語教育を取り巻く周辺環境の声を「知る」「考える」

—介護福祉学の視点から—

天野ゆかり氏
(静岡県立大学 講師)

現場の声を「知る」「考える」

—介護施設の視点から—

福嶋裕美子氏
(学校法人福嶋学園 理事長 / 株式会社ドルフィン・エイド 代表取締役)

外国人当事者の声を「知る」「考える」

—外国介護人材の視点から—

アガ・ブラマンティア・ソビルハック氏
(社会福祉法人怡土福祉会介護老人福祉施設池辺 介護福祉士)

外国介護人材を取り巻く制度を「知る」「整理する」

—日本語教師に求められる役割—

二文字屋修氏
(AHPネットワークス 代表理事)

進行・趣旨説明：

神村初美氏 (創価大学 教授)

2023年度日本語教育学会 各賞受賞者・受賞論文

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

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

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

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

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

学会活動貢献賞：日本語教育学会の学会活動に貢献した個人を表彰することを目的とし、隔年で対象を変えて表彰します。今年度は、学会の役員・代議員・評議員・委員として一定の年数を歴任した学会の個人会員に贈られます。

各賞の選考過程

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

2023年度の各賞の受賞者・受賞論文及びその授賞理由を、次ページよりご紹介します。

受賞者の皆様、おめでとうございます。益々のご活躍をお祈りいたします。

2023年度 日本語教育学会 学会賞

受賞者 はまだ まり
浜田麻里氏

【授賞理由】

浜田麻里氏は、国際交流基金日本語国際センター日本語教育専門員や、大阪大学留学生センター助教授を経て、現在では、京都教育大学において学校教員を養成するお立場から、研究・教育に携わっていらっしゃいます。最近では、増加する外国人児童生徒の環境や背景、言語発達等に関する理解を持ち、個々の外国人児童生徒へ寄り添ったまなざしを持って指導ができる教員の養成や研修に関する研究・実践にも力をいれておられるほか、地域における外国人の子ども達の学習支援・居場所づくりの活動にも尽力されるなど、年少者日本語教育を軸に研究・実践を深められています。

浜田氏の近年の著書や研究としては「日本における外国人児童生徒等への教育と支援—日本語指導担当教員の方略に焦点を当てて」（大山万容・清田淳子・西山教行編著『多言語化する学校と複言語教育—移民の子どものための教育支援を考える』（2022年、明石書店））、「外国人の子どもの学習を支える学校・地域の現場」（齋藤ひろみ編著『外国人の子どもへの学習支援』（2022年、金子書房））、「日本語指導が必要な児童の授業参加を支援する（改訂）」（『小学校国語学習指導書総説編』2023年）、「教師に求められることば意識—多様化する学習者のことばの教育を担うために」（『京都教育大学国文学会誌』、2022年）、「研究代表者として「教師教育者の成長過程—外国籍児童生徒と教育を担う委員を養成する教育者を中心に」（2020-2022年度、科学研究費基盤研究（B））等があります。また、日本語教育学会が文部科学省より受託した「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」（2017-2019年度）ではモデルプログラムの開発部会の取りまとめに携われ、それらの成果をもって文部科学省外国人児童生徒の教育の充実に関する有識者会議副座長や文部科学省外国人児童生徒等教育アドバイザーを担ってこられました。

さらに浜田氏は、子どもの日本語教育研究会、異文化間教育学会、社会言語科学会等での理事や委員を歴任されています。また、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会、日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議委員、日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議委員等の任も務められ、日本語教育の社会的認知の向上においても寄与されてきました。

浜田氏のこれまでの研究・実践において特筆すべきこととして、氏が日本語教育学の専門性を下地に、学校教育の現場や地域で外国人児童生徒の指導・支援にかかわる人材の養成・研修に努められており、そのような理論に裏打ちされた実践が説得力を持って、現場で直接指導や支援をする学校教員等に多大なる貢献をもたらしていることが挙げられます。

これまでの研究、実践、社会的活動での活躍を称え、今後のさらなる活躍に期待し、浜田氏に日本語教育学会学会賞を贈ります。

以上

2023年度 日本語教育学会 奨励賞

受賞者 さくらい ちほ
櫻井千穂氏

【授賞理由】

櫻井千穂氏は2013年に大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻博士後期課程を修了されました。日本学術振興会特別研究員（RPD）、同志社大学、広島大学での勤務を経て、現在は大阪大学で研究活動や教育実践、社会貢献に精力的に取り組まれています。文化的・言語的に多様な子ども（CLD児）の教育という分野において、第一人者としてその分野の研究および教育実践を牽引されています。

櫻井氏は、二つの文化・言語環境の中で育つ外国につながる児童・生徒の言語能力の発達を主な研究テーマとされています。中でも読書力の発達や会話力と読書力の関係、二つの言語能力の関係についての研究に積極的に取り組み優れた研究成果を上げられており、それらの一部は単著『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』（大阪大学出版会、2018年）にまとめられています。また、共著「DLA〈読む〉」の構成概念妥当性の検証—日本語母語児童を対象としたテキストレベルの妥当性に関する分析—（『日本語教育』185号、2023年）、単著「外国につながる児童生徒への教育—課題とその解決に向けた提言」（『ことばと文字』16号、2023年）、真嶋潤子編著『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力』（大阪大学出版会、2019年）など、多くの示唆に富む論文を發表されています。

さらに、『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント DLA』の開発をはじめ、CLD児教育のための汎用的言語能力の参照枠の構築など、言語能力の評価方法の開発や改善、教育現場への普及に貢献されています。また、文部科学省の外国人児童生徒教育アドバイザーの他、文化庁委託「日本語教育人材の研修プログラム普及事業 児童生徒等に対する日本語教師【初任】研修」（公益社団法人日本語教育学会受託）の講師、全国各地の教育委員会によるCLD児教育に関する講演や研修会の講師などを多数務め、学校教育現場における人材の養成においても幅広く活躍されています。中でも、学校教育現場の先生方と協働で、児童・生徒の日本語レベルに合わせたカリキュラムの作成や教科内容と日本語指導を統合させた教育の実践・研究などに精力的に取り組まれていることは特筆すべきところです。このように、研究と教育実践とを往還させながら現場の課題に向き合い、現場の関係者と連携・協働して問題解決を目指す櫻井氏の取り組みは、学術研究に根ざした社会貢献として高く評価されるに値するものです。

櫻井氏のこれまでの貢献と、全国の学校教育現場が直面している課題に取り組む真摯な姿勢を称えらるとともに、今後のさらなる活躍に期待して、櫻井氏に日本語教育学会奨励賞を贈ります。

以上

2023年度 日本語教育学会 功労賞

受賞者 えんどう おりえ
遠藤 織枝 氏

【授賞理由】

遠藤織枝氏は、1962年に初めて日本語教育に携わって以来、60年以上の長い年月の間、常に日本語学研究と日本語教育実践の最前線で活躍してこられました。文教大学に在職中は、留学生への日本語教育と日本人学生の日本語教師養成に力を注ぎ、2008年に定年退職されてからは、EPA 看護・介護受入事業にかかわる日本語教育の重要性を訴え、積極的に社会啓発に取り組んでこられました。2009年に日本語教育学会の中に「看護と介護の日本語教育」ワーキンググループが発足した際には、その立役者として中心的な役割を果たしました。このような、日本国内における日本語教育の発展への貢献を認められ、2017年には文化庁長官表彰を授与されました。

日本語学研究の分野において、遠藤氏は女性語研究の代表的な研究者の一人です。日本語ジェンダー研究に努める研究者の中に遠藤氏の著書や論文に触れていない者はいないでしょう。遠藤氏を中心とした研究グループの現代日本語研究会による『女性のことば・職場編』（ひつじ書房、1998年）は、当時としては貴重な電子媒体による自然談話資料をもとに書かれた論文集で、これが多くの若手研究者に新しい気づきを与え、この分野の発展に大きく貢献したことは疑う余地もありません。

また、日本語教育学の分野においても、遠藤氏は早くから多大な業績を残してこられました。編集主幹を務めた阪田雪子監修『日本語を学ぶ人の辞典—英語・中国語訳つき 新訂』（新潮社、2011）は、1995年に初版が刊行されて以来、日本語を学ぶ人と教える人のどちらにも広く活用されてきました。さらに、前述した看護・介護の日本語に関連した著書も数多くあり、共編著『5か国でわかる介護用語集—英語・中国語・インドネシア語・ベトナム語・日本語』（ミネルヴァ書房、2018）や共編著『やさしく言いかえよう介護のことば』（三省堂、2015）などは、現場で働く外国人だけでなく、彼らにかかわるすべての人に大いに役立つものとなっています。これは、日本語教育の専門家として介護福祉士の国家試験のあり方について弛まず検討を続け、政府をはじめ世の中に訴えつづけてきた遠藤氏の地道な活動の証でもあります。

このような研究・執筆活動と並行して、遠藤氏は現在も「にほんごの会企業組合」の代表理事、「看護と介護の日本語教育研究会」の幹事などを務められており、絶え間ない情熱で常に後進の鏡となっていていらっしゃいます。

以上のように、優れた研究業績はもちろん、日本語教育の社会的な認知の向上に尽力してこられた遠藤氏のこれまでの功績を称え、ここに日本語教育学会功労賞を贈ります。

以上

2023年度『日本語教育』論文賞 受賞論文

外国人散住地域における外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造の検討 —ライフキャリア形成を支える地域日本語教育の視点から—〔調査報告〕

掲載号：『日本語教育』185号（2023年8月発行）、pp. 109-124

執筆者：やねはしのぶこ 家根橋 伸子 氏（東亜大学）・やまもと しんや 山本 晋也 氏（周南公立大学）

【授賞理由】

言語教育は、時代の要請の中でその役割を担ってきたが、本論文は日本語教育を社会的文脈の中でとらえ整理しなおす意義をあらためて気づかせてくれるものである。特に、外国人散住地域における外国住民のライフキャリア形成という視点から、ガバナンス構造を体系的に記述し今後の方向性について論じているが、その論理構成は見事であり説得力がある。本論文は、各地の日本語教育を俯瞰的視野で研究する上でも、参考にされるべきものである。

(1) 日本語教育現場に対する示唆が具体的である。

本論文は、地域日本語教育について、国家保障の側面と地域社会システムで育むライフキャリア形成という側面から、その性質や役割の違いを可視化している。緻密で明快な論考は、共生社会の発展に寄与するには何が必要かをわかりやすく訴えるものである。

(2) 新しいテーマにチャレンジしている。

外国人集住地域や大都市とは異なる、外国人散住地域の暮らしに根差した日本語教育の実像を丁寧に描きだしている点、また、複数のステークホルダーへのインタビューや支援団体への参与観察など多層的なデータを収集、分析している点、さらに、ローカル・ガバナンスやライフキャリア形成といった視点から現状と課題を客観的に浮き彫りにしている点に新規性があり、高く評価される。

(3) 専門領域を超えて訴えるものがある。

外国人材の受け入れが急速な勢いで進められている中、本学会は、共生社会の実現や日本語教育の環境整備についての議論の輪に少なからず影響を与える立場にある。領域や立場を超えて、社会全体で議論が広がる中、多くの人々に広く訴える力を持つ本論文の受賞は、まさに時宜を得たものである。

以上

受賞論文 要旨

外国人散住地域における外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造の検討
—ライフキャリア形成を支える地域日本語教育の視点から—

外国人住民のライフキャリア形成のための地域日本語教育を論じる上では、地域社会の中に日本語教育を定位する作業が不可欠である。本調査研究では、外国人散住地域 X 市におけるフィールド調査をもとに、その外国人住民対応のあり様をローカル・ガバナンスの枠組みを利用し明らかにした。さらにその枠組みの検討から、散住地域における地域日本語学習支援は、ガバナンスにおいて独自の役割を持ち、現行の国の地域日本語教育施策と必ずしも整合するものではないことを示した。外国人住民のライフキャリア形成を支える日本語教育において、地域の日本語学習支援と国の地域日本語教育制度は両輪関係にある。本稿では、地域日本語学習支援が、地域の多様な人材が連携する日本語学習支援活動を通じて外国人住民を地域社会のネットワークに取り込み、その関係性の中でライフキャリアの形成を支える日本語学習・ことばの学習へと動機づけるとともに、地域外の多様なリソースへとつなぐ役割を持つことを述べた。

【キーワード】 外国人散住地域、ローカル・ガバナンス、ライフキャリア形成、地域日本語教育日本語学習支援

**A Study of Local Governance Structures for Foreign Residents in Depopulated Areas:
From the Perspective of Community-based Japanese Language Education
Supporting Life Career Development**

YANEHASHI Nobuko and YAMAMOTO Shinya

This study aims to identify the structure of the support system for foreign residents in city X, a depopulated region where foreign residents live in dispersed areas, and to examine the role of community-based Japanese language education. We carried out fieldwork and analyzed the data using the local governance framework. The result showed that support activities for Japanese language learning in depopulated areas have been functioning autonomously within the local governance system, and are not necessarily consistent with the current national policy for community-based Japanese language education. For the Japanese language education of immigrants, Japanese language learning support by the residents and the national system of Japanese language education must go hand in hand. The role of community-based Japanese language learning support is to integrate foreign residents into the local community through its diverse support activities including language support, in which various local personnel work together. It connects foreign residents to diverse resources inside and outside the community. Through those supportive activities, foreign residents will be taken into the communities' social network, and gain motivation for Japanese language learning that will support the formation of their life careers within this relationship.

【Keywords】 depopulated areas, local governance, life career development, community-based Japanese language education, Japanese language learning support

(YANEHASHI: University of East Asia, YAMAMOTO: Shunan University)

2023年度 日本語教育学会 学会活動貢献賞

受賞者一覧 (50音順)

【授賞対象】

2023年度は、2005年以降、学会の役員・代議員・旧評議員・委員として、一定の年数を歴任し、尽力のあった以下の皆さまに、学会活動貢献賞を贈ります。

いずみもと ちはる
和泉元 千春 氏

いわた かずなり
岩田 一成 氏

うつみ ゆみこ
内海 由美子 氏

かわばた かずひろ
川端 一博 氏

こばやし
小林 ミナ 氏

さいとう
齋藤 ひろみ 氏

すなかわ ゆういち
砂川 裕一 氏

たわらやま ゆうじ
俵山 雄司 氏

なか い ようこ
中井 陽子 氏

にいやま ただかず
新山 忠和 氏

にしむら まなぶ
西村 学 氏

まつした たつひこ
松下 達彦 氏

み よ じゅんぺい
三代 純平 氏

むらさわ よしあき
村澤 慶昭 氏

以上

本ページ以降の「発表一覧」において、所属表示が「同」となっているものは、直前に記載された共同発表者と同じ所属であることを示します。

パネルセッション

第1部 [14:00 ~ 15:30 (90分)]

第1会場	第2会場	第3会場
<p>2階 大ホール 司会：今西利之 (京都産業大学)</p>	<p>3階 第2会議室 中ホール 司会：大河内瞳 (神戸大学)</p>	<p>4階 第6会議室 司会：久保田美子 (早稲田大学)</p>
<p>①…p.31 生成AIが引き起こす日本語教育と研究のパラダイムシフト 今井新悟 (日本語教育支援協会) 吉川達 (立命館大学) 李文鑫 (天津師範大学)</p>	<p>③…p.50 文化間移動をする若者の社会的包摂における日本語教育の役割—高等学校における「日本語指導」の「特別の教育課程」化とその導入状況から— 齋藤ひろみ (東京学芸大学) 米本和弘 (同) 市瀬智紀 (宮城教育大学) ピニロス・マツダ デレク・ケンジ (群馬大学) 佐屋麻利子 (神奈川県立相模向陽館高等学校)</p>	<p>⑤…p.69 日本語教育を社会にひらく実践の批判的検討—複数の視点を交差させる協働省察の可能性— 佐野香織 (長崎国際大学) 三代純平 (武蔵野美術大学) 福村真紀子 (茨城大学)</p>

第2部 [15:45 ~ 17:15 (90分)]

第1会場	第2会場
<p>2階 大ホール 司会：田中祐輔 (筑波大学)</p>	<p>3階 第2会議室 中ホール 司会：富谷玲子 (神奈川大学)</p>
<p>②…p.40 『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』に見られる話題ごとの談話の型 中俣尚己 (大阪大学) 清水由貴子 (聖心女子大学) 建石始 (神戸女学院大学)</p>	<p>④…p.60 日本語教育政策研究における社会調査と二次分析 神吉宇一 (武蔵野大学) 寺沢拓敬 (関西学院大学) 佐藤剛裕 (横浜デザイン学院) 本林響子 (東京大学)</p>

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表 午前の部 [9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

	第 1 会場	第 2 会場
	2 階 大ホール 司会：野田尚史 (日本大学)	3 階 第 2 会議室 中ホール 司会：神村初美 (創価大学)
9:30 ~ 10:00	<p>①…p.77 生成 AI の誤用訂正に日本語教師はどの程度納得するのか—生成 AI を有能な添削先生に育てるための取り組み—</p> <p>李在鎬 (早稲田大学) 岩崎拓也 (筑波大学) 村田裕美子 (ミュンヘン大学) SRDANOVIC Irena (プーラ大学)</p>	<p>⑤…p.101 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」再考—「専門家間において対話的に構築される専門性」という視点から—</p> <p>大平幸 (四国大学)</p>
10:10 ~ 10:40	<p>②…p.83 医療場面における「やさしい日本語」の効果—外国人の日本語レベルとの関係—</p> <p>岩田一成 (聖心女子大学) 森篤嗣 (武庫川女子大学) 柳田直美 (早稲田大学)</p>	<p>⑥…p.107 外国人児童生徒教育を担う指導主事の視座—教育行政の総合性／専門性の狭間における模索過程—</p> <p>南浦涼介 (広島大学)</p>
10:50 ~ 11:20	<p>③…p.89 中国語母語話者による漢字語彙の転移と日本語語彙力の相関性—日本語語彙データベースの横断的活用から—</p> <p>呂建輝 (岡山大学)</p>	<p>⑦…p.113 日本語教育専門家と AI の共創による日本近代文学の多レベル多読教材開発の研究—アイデアユニットを活用した新しい協働アプローチ—</p> <p>甘利実乃 (東京外国語大学大学院生)</p>
11:30 ~ 12:00	<p>④…p.95 機関 Can-do リストの CEFR レベルとの対応づけの試み—Comparative judgement による困難度スコアによる検討—</p> <p>鈴木美加 (東京外国語大学)</p>	<p>⑧…p.119 戦前台湾の学校制度改編期に見る公学校教員の経過措置の研究</p> <p>泉史生 (千葉モードビジネス専門学校)</p>

口頭発表 午前の部 [9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

第3会場

4階 第6会議室
司会：山根（吉長）智恵
（山陽学園短期大学）

9:30 ~ 10:00	<p>⑨…p.125 発話頭の格助詞「に」の談話的機能 平山紫帆（拓殖大学）</p>
10:10 ~ 10:40	<p>⑩…p.131 日中接触場面における異なる意見に対する応答と後続発話の展開 龔詩雅（名古屋大学大学院生）</p>
10:50 ~ 11:20	<p>⑪…p.137 話し手の主観性を表す表現の使用について—日韓中話者の4コマ漫画のストーリーテリング調査を通して— 許明子（名古屋大学）</p>
11:30 ~ 12:00	<p>⑫…p.143 ミャンマー人訪問介護員の障がい者支援における「聞き返し」のストラテジー 木田章代（フリーランス）</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。

口頭発表 午後の部 [13:30 ~ 16:00 (各 30 分)]

	第 1 会場	第 2 会場
	2 階 大ホール 司会：吉川達 (立命館大学)	3 階 第 2 会議室 中ホール 司会：浅津嘉之 (関西学院大学)
13:30 ~ 14:00	<p>⑬…p.150 日本語教育専攻の大学院生が地域日本語教室の講師を務めることの意味—元大学院生講師に対するアンケート調査から—</p> <p>古田梨乃 (新潟大学) 平田友香 (国際教養大学) 宮淑 (モンテレイ大学)</p>	<p>⑰…p.174 日本語教育におけるサービス・ラーニングの実践—協働学習にみられる「互惠性」の検証—</p> <p>栗山恵子 (熊本大学)</p>
14:10 ~ 14:40	<p>⑭…p.156 地方公共団体が進める地域日本語教育施策の整理—1 県 3 市町におけるアクション・リサーチに基づいた考察—</p> <p>深江新太郎 (九州大学大学院生)</p>	<p>⑱…p.180 日本語 CBI の成果検証—知識の可搬性に焦点を当てて—</p> <p>小山悟 (九州大学)</p>
14:50 ~ 15:20	<p>⑮…p.162 生成 AI は日本語読解問題にどのくらい解答できるか—日本留学試験を対象として—</p> <p>小野塚若菜 (ベネッセ教育総合研究所)・岩崎拓也 (筑波大学)・村田裕美子 (ミュンヘン大学)・李在鎬 (早稲田大学)・若井誠二 (カーロリ・ガーシュパール・カルヴィン派大学)</p>	<p>⑲…p.186 プロジェクトワークにおけるピア・ラーニングが第二言語不安に及ぼす影響—初級日本語学習者の場合—</p> <p>金丸真巳 (フリーランス)</p>
15:30 ~ 16:00	<p>⑯…p.168 日本語教育は多文化社会の防災・減災に貢献できるか</p> <p>松岡洋子 (岩手大学)</p>	<p>⑳…p.192 CLIL 的アプローチによる海外日本語教育実習での実習生の学び</p> <p>野々口ちとせ (甲南大学)</p>

口頭発表 午後の部 [13:30 ~ 16:00 (各 30 分)]

第3会場

4階 第6会議室
司会：陳秀茵
(東洋大学)

- | | |
|---------------|--|
| 13:30 ~ 14:00 | <p>⑳…p.198</p> <p>海外継承日本語教育における
“Invisible Work” ー日中国際結
婚家庭日本人母親の「葛藤」要因
に関する社会言語学的一考察ー</p> <p>小幡佳菜絵 (清華大学大学院生)</p> |
| 14:10 ~ 14:40 | <p>㉑…p.204</p> <p>自発的・継続的に日本語学
校の内部研修に参加する非常
勤日本語教師の認識ー授業観
察の組織化に向けた一考察ー</p> <p>野瀬由季子 (大阪教育大学)</p> |
| 14:50 ~ 15:20 | <p>㉒…p.210</p> <p>香港の日本語教育現場にお
ける媒介語とラポール構築の
関係ーポジショナリティの視点
からー</p> <p>野村和之 (千葉大学)</p> |
| 15:30 ~ 16:00 | <p>㉓…p.215</p> <p>CLD 児の自己表現・日本語
学習に関するビリーフ形成・
変容過程ーパラグアイの日本語
学校の音楽活動に着目してー</p> <p>多々内風花 (フリーランス)</p> |

ポスター発表

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第1部 [10:50 ~ 12:20 (90分)]

2階 展示室

①…p.222

学習者の生成 AI 利用に対する日本語教師の葛藤

毛利貴美 (岡山大学)

②…p.228

日本語教師に求められる「コミュニケーション能力」—民間教育機関の採用担当者に対する調査結果から—

牛窪隆太 (東洋大学)
秋田美帆 (岡山大学)
徳田淳子 (東京中央日本語学院)

③…p.234

日本語教育実習における実習生の教案の変容過程—教案の作成と修正作業を通して—

三好優花 (筑波大学)
太田陽子 (一橋大学)

④…p.240

「痛!」をどう教えるか—イ落ち構文を日本語教育の視点で考える—

小出寿彦 (東京福祉大学)
津坂朋宏 (同)

⑤…p.246

日本人看護師への日本語教育養成についての検討—ブラチナナースの活用を踏まえて—

山西智香 (早稲田大学大学院生)

⑥…p.252

留学生のアカデミック・ライティングにおける移行期の特徴—ピア・レスポンスと自己推敲のプロセスに着目して—

安高紀子 (明治大学)
生天目知美 (東京海洋大学)

⑦…p.258

「日本語格助詞データベース」における定義文の定式化と定義語彙の集約

尾沼玄也 (拓殖大学)
砂川有里子 (筑波大学名誉教授)
関かおる (神田外語大学)

⑧…p.263

中国語を母語とする日本語学習者の発話における話し始めと話題転換時の使用語の特徴—日本語母語話者と比較して—

中原郷子 (長崎外国語大学)
安田真由美 (同)

⑨…p.269

研究指導会話における相互行為分析—学生による引き取りと引き込みに注目して—

宮永愛子 (山口大学)

⑩…p.275

論文理解過程の語りに現れる恣意的な読み加え—「日本語非母語話者の読解コーパス」を用いた分析の試み—

佐藤蘭礼 (フリーランス)

⑪…p.281

非正規雇用で働く日本語教師の労働環境—北海道における実態調査から—

藤原安佐 (北星学園大学)
久野弓枝 (札幌大学)

⑫…p.285

地域日本語教育専門人材養成講座の地域への波及効果と課題

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

ポスター発表

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第2部 [12:40 ~ 14:10 (90分)]

2階 展示室

⑬…p.292

ChatGPTによる技能実習生
向け初級会話練習の実践報
告

永富聡 (国際教養大学大学院生)

⑭…p.296

当該発表は、
発表者の都合により
中止となりました。

⑮…p.299

育児休業中の日本語教師の
職場復帰に対する思いとそ
の背景

菅智穂 (立命館大学)
大河内瞳 (神戸大学)
杉本香 (大阪大谷大学)

⑯…p.305

支援者への支援を目的とし
た介護の日本語ワークショップ
開催の試み

中川健司 (介護の日本語学習支援
協会)・齊藤真美 (同)・
布尾勝一郎 (同)・角南北斗
(同)・奥村匡子 (神奈川大学)

⑰…p.311

三療を学ぶ留学生のための
複合語に配慮した生理学分
野語彙リストの作成—国家試
験過去問題の出現語彙調査より—

河住有希子 (日本工業大学)
藤田恵 (日本国際教育支援協会)

⑩…p.314

アスリート留学生が持つ特性
と日本語クラス—日本語教員
へのインタビューから見えてき
た現状と課題—

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

⑲…p.320

子どものことばの教育に関
する研修の内容・構成の検
討—学校教員・地域支援者を対象
とする研修のアンケートから—

原瑞穂 (東京学芸大学)・谷啓子
(同)・河野俊之 (横浜国立大学)・
見世千賀子 (東京学芸大学)・
小西円 (同)・工藤聖子 (同)・
市瀬智紀 (宮城教育大学)・
米本和弘 (東京学芸大学)・
齋藤ひろみ (同)

⑳…p.326

日本語習得における文構造
の複雑さの捉え方—T-ユ
ニットを用いた指標の問題点と
新たな提案—

倉品さやか (国際大学)
細井陽子 (山野日本語学校)
迫田久美子 (広島大学)

㉑…p.332

3者会話におけるスピーチレ
ベル・シフトの使用実態—先
輩1名を交えた友人2名の会話
でのダウンシフトに着目して—

孫浩淞 (東京外国語大学大学院
生)

㉒…p.338

「特別的教育課程」による日
本語指導の課題—A市教育委
員会職員へのインタビュー調査
から—

村上智里 (関西大学)

㉓…p.344

入門レベルの生活者を対象
とした地域日本語教材の開
発

中川歩美 (兵庫県国際交流協会)

㉔…p.350

元ホワイトカラーのブラジル
人成人日本語学習者が抱く
不安の要因—母国での職業経
験によって培われた言語意識と
の関わりから—

塚原真以子 (京都外国語大学
大学院生)

ポスター発表

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第3部 [14:30 ~ 16:00 (90分)]

2階 展示室

②⑤…p.357

IDの第一原理を活用した授業設計と実践―「方略」に着目して―

久保田文字（京進ランゲージアカデミー）

②⑥…p.363

日本語教育実習におけるIRF連鎖構造の変容―実習生のI（イニシエーション）発話に着目して―

張曦冉（国立国語研究所）
徐煉（同）
柳田直美（早稲田大学）

②⑦…p.369

日本語母語話者が書き言葉のやさしい日本語使用をためらう要因―研修を受講した大学技術職員への調査から―

松岡里奈（大阪大学）

②⑧…p.375

外国人看護師の口頭による「申し送り」の問題点は何か―新人日本人看護師との比較から―

早川晶子（筑波大学）

②⑨…p.381

元外国人スポーツ留学生の社会人チームにおける役割と日本語使用―（元）社会人競技者へのインタビューからみえたこと―

渡辺史央（京都産業大学）
今西利之（同）

②⑩…p.387

外国人幼児との対話的関係の構築―フレイレを手掛かりとした日本語教育の実現―

石垣尚子（国際日本語普及協会）

③①…p.392

日本語教育専門家が地域の外国人児童生徒の日本語支援のためにできること―受け入れ経験の乏しい外国人児童生徒急増地域での支援体制構築に向けて―

萩原幸司（城西国際大学）
林千賀（同）
高柳真理（同）

③②…p.398

情報修正場面における学習者の「んです」の理解と使用の関連性

范一楠（横浜国立大学）

③③…p.402

日タイ接触場面の会話における言いさし発話の分析―会話進行上の問題処理に注目して―

WIMONSARAWONG APAPOHN
（東京外国語大学大学院生）

③④…p.408

少年院に在院する外国につながる少年向け社会適応プログラム開発―市民リテラシーの3要素からの分析―

山下千聖（早稲田大学大学院生）
宮崎里司（早稲田大学）

③⑤…p.414

台湾における生涯学習の場「長青学苑」で日本語を学ぶ学習者の実態と学習動機

東弘子（愛知県立大学）

③⑥…p.420

理系大学への進学を目指す留学生を対象とした予備教育における導入漢字の検討―中学・高校理系教科書の索引に出現する漢字の分析を通して―

下村朱有美（大阪大学）
日比伊奈穂（同）

賛助団体会員出展ブース

[11月16日(土) 12:00～17:00, 17日(日) 8:45～15:00]

会場：2階 大ホールホワイエ2

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には賛助会員という会員種別があり、全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO 団体等、51 団体が入会しています。(2024 年 9 月現在)

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

「賛助団体会員出展ブース」では、各団体の紹介や、最新情報の発信、書籍・教材のラインアップ展示等を行います。最新の書籍等を手にとって見られる絶好の機会かと思えます。

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

ブースは土日を通して設置していますので、会期中は何度でも、どうぞお気軽に足をお運びください。

わかば・コンシェルジュ

[11月16日(土) 12:00～16:00, 17日(日) 9:00～13:00]

会場：2階 大ホール入口前

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

学会参加についてわからないことがあったら、コンシェルジュブースに立ち寄ってください。黄色い法被を着たチャレンジ支援委員がみなさんの質問・疑問にお答えします。

※わかばコンシェルジュは上記時間帯のうち、委員がブースに駐在する時間のみの対応となります。

わかばさんいらっしやい

[11月16日(土) 12:10 ~ 12:55]

会場：2階 大ホール入口前

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

「わかばさん」とは、日本語教育を学ぶ学生・大学院生、日本語教育を始めたばかりの方、教育経験は長くても研究活動を始めたばかりの方、学会参加が初めての方などです。チャレンジ支援委員会は、わかばさんがスムーズに大会に参加できるようにサポートします。

<わかばさんいらっしやい>

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

交流ひろば

[11月16日(土) 第1部 14:00 ~ 15:30 / 第2部 15:45 ~ 17:15]

会場：2階展示室

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

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

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

本大会では、教材やe-ラーニングサイト、及びそれらの活用方法などや、評価、学習環境作りなど、日々の日本語教育に活用できる知識・取り組みが紹介されます。また、多文化共生やジェンダー、合理的配慮など教師として考えておくべき課題も共有されます。実践的な取り組み・教育現場の課題の共有を通して、活発な交流が生まれることを期待しています。ぜひ、一度足を運んで意見・情報交換に参加してみてください。

* 出展の詳細は、25 ~ 28 ページをご覧ください。

地域発信企画

[11月17日(日) 12:10 ~ 13:20]

会場：3階大ホールホワイエ

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

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

総務省の人口動態調査によると、2024年1月1日時点で在日外国人の人口が332万3374人に達し、初めて300万人を超えました。今後、各地で外国にルーツを持つ人々との関わりが一層活発化することが予想されます。こうした状況を踏まえ、地域発信企画では秋季大会開催地である近畿地区における多文化共生の取り組みについて共有します。6つの団体がそれぞれ行っている日本語学習支援やイベントの事例を紹介し、参加者のみなさまと共に、外国ルーツの市民との共生のあり方について考える機会にしたいと考えています。当日の情報・意見交換を通じ、今後の新たな活動のためのヒントを得たり、共通の課題解決の方策について考えたりする場となるよう、積極的なご参加をお待ちしております。

* 出展の詳細は、29ページをご覧ください。

調査研究推進セミナー

「実践研究のすすめ—実践と理論の往還の方法—」

[11月17日(日) 12:10 ~ 12:50]

会場：4階第6会議室

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

本企画は、調査研究活動の推進と研究倫理の質の向上を目的としています。この度のセミナーでは、昭和女子大学の池田玲子氏を講師に迎え、実践と理論の往還の方法、研究倫理について池田氏の知見を交えながらお話しいただきます。これから実践研究を始めようとしている方、既に実践研究に取り組んでいる方、ぜひご参加ください。

当日は、以下のスケジュールで進める予定です。

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

セミナーへの事前申込は不要ですが、大会への参加申込者を対象としています。当日の来場先着順です。皆様のご参加をお待ちしています。

日本語教育学会のこれからを考える（説明会）

〔11月17日（日）12:10～12:50〕

会場：2階大ホール

主催：公益社団法人日本語教育学会

2013年に日本語教育学会（以下、本学会）が公益社団法人に移行してから10年以上が経過し、本学会の活動状況も、日本語教育をとりまく社会情勢も大きく変わってきました。こうした状況を踏まえ、本学会は運営の在り方を見直す時期に来ていること、2024年度末の第3次中期計画の骨子策定を見直しの機会としたいということを、去る春季大会の会長・副会長による説明会でお伝えしました（詳細は本学会の「むすぶ」サイト内の「日本語教育学会の現状とこれから」ページ参照のこと）。

その後、本学会では現在に至るまで、代議員総会や理事会、常任理事会、全委員会及び全委員会委員長会議、事務局で学会運営全体について検討する場を繰り返し設けてきました。秋季大会では、まず、上記の種々の集まりで出された意見を会長・副会長がご説明します。その上で、第3次中期計画策定にあたって会員のみなさまと共有したい基本認識や、中長期的な学会運営の展望についてお話しします。当日は質疑応答の時間も設けますので、みなさまも積極的にご質問やコメントをお寄せください。

日本語教育グローバル人材奨励プログラム説明会

〔11月17日（日）12:10～12:50〕

会場：3階第2会議室中ホール

主催：公益社団法人日本語教育学会国際連携委員会

公益社団法人日本語教育学会国際連携委員会では、一般社団法人尚友倶楽部の助成を受け日本語教育グローバル人材奨励プログラムを実施しています。このプログラムは、若手の研究者・実践者が海外の協力者とともに調査や実践を行うことで、情報共有の促進と日本語教育の意義と課題に関する相互理解を深めてもらうことがねらいです。これまで、多くの若手の研究者・実践者が助成を受け、さまざまな国・地域で調査や実践を行いました。活動終了後も、各国の方々との交流を深めたり、さらなる実践の展開をしている受給者の方々も多くいらっしゃいます。日本の若い世代が国内志向であるという指摘がある中、本プログラムを通して、海外の日本語教育に触れてもらうことは重要だと考えており、学部生・大学院生・若手教員等を対象に本プログラムのことを知っていただきたいと考えています。説明会では、本プログラムに応募を考えている方、海外での調査や実践に興味のある方、またはそのような方々を指導している教員のみなさまにお越しいただき、本プログラムの概要および過去の受給者による活動紹介を共有したいと考えています。

前半【14:00～15:30】

① ブラジル人児童生徒のための動画読解教材

山根 (吉長) 智恵 (山陽学園短期大学), ニ口とみゑ (一般社団法人HOPE プロジェクト)

私たちは日系ブラジル人児童生徒の読解教材をここ数年作成しています。今回発表する教材は、初めて作成した動画教材です。日系ブラジル人児童生徒だけでなく、外国人児童生徒の読解教材に関心のある方、動画教材に関心のある方と、今後の動画教材のあり方について考えていければと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

② 教師は学習者の外化をどのようにサポートできるか

浅津嘉之 (関西学院大学), 田中信之 (富山大学), 中尾桂子 (大妻女子大学)

「学習者の外化をどのようにサポートできるか」考えています。ピア・レスポンスのような外化が求められる活動で、発言が少なかったり、話に入らなかったり／入れなかったりする人がいる時、教師は関わり方や活動をどのように工夫できるでしょうか。同じような経験や悩みについて一緒に考えませんか。

③ 日本語参照文法

ヨフコバ四位 エレオノラ (富山大学)

日本語文法の自律学習のための web ツールを開発・公開しました。ツールについて、実演・紹介し、皆さんと意見交換をしたいと考えていますので、興味にある方は是非お越しください。

④ 就労者に対する日本語教育 (SJ) におけるアーティキュレーションの構築—ツールとしての「SJ 学習の記録」の有用性と課題について—

品田潤子 (BPC 研修サービス), 住吉尚子 (成城大学), 加藤淳 (名古屋大学), 栗又由利子 (きぼう国際外語学院), 時野加奈子 (名古屋大学大学院院生)

外国人就労者は、異なる機関で移動しながら日本語を学びます。その学びに関わる関係機関の連携 (アーティキュレーション) が重要です。私たちは、そのツールとして、CEFR の ELP に該当する「SJ 日本語学習の記録」を提案します。今回は、「介護」と「製造業」を例に、その有用性、課題について議論したいと思います。

⑤ 大学生による大学生のための「やさしい日本語」の作り方動画の紹介

辻本桜子 (甲南大学)

通常の日本語より語彙、文法をやさしく言い換えて作る「やさしい日本語」には、いくつか作り方のルールがあります。本出展では、出展者が監修した、メディア専攻の日本人大学生による7本の「やさしい日本語」の作り方動画の紹介を行います。動画の感想についてお聞きし、使い方について皆さまと意見交換ができればと思います。ぜひお立ち寄りください。

⑥ 「インペアメント文化」から始まる新しい多文化共生

宮崎康支 (関西学院大学), 松岡克尚 (同), 原順子 (四天王寺大学)

私たちは、障害のある人が環境の中で紡ぎだす生活様式を「インペアメント文化」として捉え、多様性の中でそうした人々が生き活きと生活するための多文化共生教育・啓発プログラムの開発を目指しています。「ダイバーシティ」の実践や研究をもっと深めたい方は、ぜひお越しください。

⑦ やさしい日本語による外国人就労者への学習支援を考える—宮地裕基金人材育成研修講座「地域の外国人就労者に対するやさしい日本語を用いた学習支援のための研修会」の開催成果から—

飯嶋美知子 (北海道情報大学), 金庭香理 (札幌国際大学)

やさしい日本語による地域の外国人就労者への学習支援に関する研修会の開催成果に基づき、日本語教育関係者、地域の外国人支援者がどのような問題意識を持っているのか、外国人就労者に対しどのような学習支援が必要と考えているのかを、検討したいと思います。学習支援、教材開発等に興味のある方々はぜひお越しください。

⑧ 技能実習生向け e ラーニング学習サイト「Act Study」の実践報告

永富聡 (国際教養大学大学院生), 田代匠 (有限会社エニワン)

私達、アクト事業協同組合では2021年から技能実習生の日本語教育をすべてタブレットで実施してきました。国内外含め、これまで約500名の実施データの報告とともに、学習コンテンツの改善案や、これからの課題、将来の可能性など自由に意見交換ができればと考えています。

⑨ Moodle を用いたオンライン日本語教材「ここから」の開発と活用**工藤嘉名子**（東京外国語大学）、**木下瑞紀**（同）

私たちは Moodle を用いて、中級前半レベルの学習者を対象とした自学自習のためのオンライン日本語教材「ここから」を開発しています。Moodle で教材を作成する際の工夫や本教材の活用方法などについて、参加者の方と一緒に考えてみたいと思います。オンライン教材開発やブレンド型授業にご興味のある方はぜひお越しください。

⑩地域で学ぶ短期集中日本語プログラムの評価のあり方**住田環**（立命館アジア太平洋大学）、**渡辺若菜**（同）、**板井芳江**（同）、**深山道助**（同）

私たちは、春休みの2週間を使い、地域の公民館を教室に、短期集中日本語プログラムを行っています。地域に入って学ぶ観点を取り入れた日本語プログラムについて興味のある方々と、特に評価のあり方について意見交換ができればと考えています。ぜひ、足をお運びください。

⑪生成 AI によるスピーキング能力評価の試み**高久文枝**（早稲田大学大学院生）、**李在鎬**（早稲田大学）

私たちは、日本語スピーキングテストにおいて、人間による評価と、生成 AI による評価を比較・分析し、生成 AI の評価ツールとしての有効性を研究しています。自動採点に関する様々な研究事例を紹介しつつ、発音や文法、語彙、流暢さ等、どの要素において生成 AI による評価が可能か、もしくは人間にしかできない評価か等、日本語教育に携わる多くの方々と意見交換をしたいと思います。

⑫外国にルーツをもつ子どもが日本語で学ぶ力を身につける「日本語×教科」デジタル教材開発を目指した試み—国語科の教材のあり方を考える—**森下みゆき**（ベネッセ教育総合研究所）、**小野塚若菜**（同）

私たちは、外国にルーツをもつ子どもの指導・支援にあたる方へのインタビューや授業見学等を通して、日本語と教科学習を支援するデジタル教材開発を検討しています。これまで中学の数学科の教材試案を作成、現在、国語科教材のあり方を考えております。日本語学習と国語学習についてどのような連携が可能か、皆様と一緒に考えたいと思います。

後半【15:45～17:15】

⑬ 交換留学生に対する合理的配慮の取り組み—教職員および学内組織との連携と課題—

山本真理 (関西学院大学), DANTE Amina (同)

私たちは交換留学生に対する合理的配慮の対応について、教職員が連携しながら仕組み作りをしてきました。現在の取り組みとそれに至る仕組み作りのプロセスをご紹介・共有したいと考えています。まだまだ課題もありますが、ぜひたくさんの方と一緒にディスカッションができればと思います。お越しく

⑭ 語彙の定着を促進する AI を用いた動的な語彙テストについて

松井佑樹 (早稲田大学大学院生)

私は、日本語教育の多くの客観テストが静的かつ一方的な形式で行われていることや、学習者の言語リソースを十分に活用できていない現状に課題を感じ、研究をしています。具体的には、ダイナミック・アセスメントの考えに基づいた語彙テスト用チャットボットを生成 AI を利用して作成し、研究を進めています。AI を含む IT ツールの活用などにご関心のある方はぜひお越しくください。

⑮ 地域在住外国人の意欲に応え、支える日本語学習環境作りの取り組み

中上亜樹 (学習院大学), 金田智子 (同), 唐木澤みどり (同), 渡辺陽子 (同), 良永朋実 (東京外国語大学)

私たちは、文化庁委託地域日本語教育実践プログラム (2024 年度より文部科学省移管) 及び学習院大学地域日本語教育事業として、①地域在住外国人に対する日本語教育、②「生活」場面の日本語指導ができる人材の育成、③理解促進を目指したシンポジウムの開催、を実施してきました。皆様と地域日本語教育の方法や課題、可能性について意見交換できればと思っています。

⑯ 外国人住民のための「やさしい日本語」による AED 使用法と心肺蘇生法講習会の開催

栗山こまよ (道活), 辻本桜子 (甲南大学)

私たちは防災士の資格を持つ日本語教師で、外国人住民のため「やさしい日本語」で、AED 使用法と心肺蘇生法についての冊子を作成しました。そして、その冊子を用い、消防署職員と地域の日本語教室の協力のもと、外国人住民を対象に講習会を開催しました。私たちと同様に、外国人のための防災や命を守る行動に興味を持つ皆さまと、意見交換ができればと思います。

⑰ 日本語非母語話者の聴解コーパスの利用方法

阪上彩子 (奈良教育大学), 首藤美香 (兵庫県立大学)

「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す。このコーパスを使ってどのような研究ができるか一緒に話したいです。

⑱ オンラインコース「アニメ・マンガの日本語 B1B2 (ブラック・ジャック) 自習コース」の活用を考える

石井容子 (国際交流基金関西国際センター), 三宅直子 (同), 北口信幸 (同)

「アニメ・マンガの日本語 B1B2 (ブラック・ジャック) 自習コース」は 2024 年 7 月に日本語学習プラットフォーム「JF にほんご e ラーニングみなど」で開講した、手塚治虫のマンガ『ブラック・ジャック』の一話を読んで楽しむコースです。当日はコース内容を紹介するとともに、教育現場での活用などについて皆さんと意見交換できればと思います。

⑲ 日本語教育関係者のためのジェンダーへの気づき

加藤恵梨 (愛知教育大学)

普段見聞きしたり、使用している日本語表現の中に、性別による「無意識の思い込み (アンコンシャス・バイアス)」がひそんでいないかについて一緒に考えませんか。興味のある方はぜひお越しくください。

⑩対等性を重視したコミュニケーション活動の紹介—日本語教材の視点から—

藤森弘子 (帝京大学), 前田真紀 (東京外国語大学), 高村郁子 (東京工科大学附属日本語学校)

私たちは多文化共生社会に向けて「親しくなるための日本語」を目指した教材開発を行っています。当日は実際に試用版の中の活動を紹介してご意見やコメントをいただけたらと思います。モジュール型でイラストが豊富な点が本教材の特徴です。ぜひ見に来てください。

⑪自己表現・他者理解のためのデジタル・ストーリーテリング (DST) —地域の中学校での実践例をもとに—

半沢千絵美 (横浜国立大学), 寺尾綾 (同), 山森理恵 (明治大学)

私たちは、自己表現・他者理解・多文化理解を目的とし、デジタル・ストーリーテリング (DST) を用いた実践を行ってきました。対話を重視した DST は、教育機関や地域を含む多様な現場での活用が可能です。そこで具体的な方法 (パンフレット) を参加者と共有し、それぞれの現場での活用について、一緒に考えたいと思っています。

⑫学習者とボランティアの会話練習を中心とした初学者向け地域オンライン日本語教室実施の試み—生活者向け日本語学習サイト「つなひろ」を活用して—

黒田亮子 (国際交流基金関西国際センター), 笠井陽介 (同), 岸俊之 (大阪国際交流センター), 植松夕紀子 (同)

(公財) 大阪国際交流センターでは、はじめて日本語を勉強する生活者を対象に「つなひろ」を使ってボランティアとともに学ぶ「オンライン日本語教室」を実施しており、JF 関西国際センターはその立ち上げや実施を講師として支援してきました。この取り組みを紹介し、地域オンライン日本語教室の運営やボランティアとの協働について意見交換したいと思います。

⑬360度動画・画像を活用した「ホームビジット A1 自習コース」—その特徴と教育現場における活用方法について—

中尾有岐 (国際交流基金関西国際センター), 岡本拓 (同)

「ホームビジット A1 自習コース」は 2024 年 2 月に「JF にほんご e ラーニング みなと」で開講したコースです。360 度動画・画像を使って家を訪問する際に役立つフレーズを学んだり、3 種類の日本の家を見比べたりすることができます。当日はコース概要と教育実践例を紹介し、みなさんの教育実践に活かす方法についてアイデア交換したいと思います。

⑭初級教科書における質問文を考えてみよう—「どう」を用いた質問に注目して—

長谷川由香 (法政大学), 堀恵子 (東洋大学), 世良時子 (上智大学), 木林理恵 (敬和学園大学)

私たちは学習者の質問力を高めることを最終目標として、現在日本語教科書に現れる質問文のタイプについて調査を行っています。今回は「どう」を用いた質問文にはどのようなものがあるか皆さんに考えていただいた上で、初級の教科書に現れる「どう」質問の形式や意味機能について紹介し、教育現場での扱い方について意見交換を行いたいと思います。

2024 地域発信 in 関西

増える外国ルーツの市民

— 近畿における共生のあり方 —

前半 [12:10 ~ 12:40 (30分)]

ブース 1	ブース 2	ブース 3
3階 大ホールホワイエ	3階 大ホールホワイエ	3階 大ホールホワイエ
<p>①播磨町日本語教室の立ち上げと活動実践について</p> <p>【播磨町・播磨町国際交流協会・(公財)兵庫県国際交流協会】</p>	<p>②移民家族と歩む大阪ミナミの学習教室</p> <p>【Minami こども教室 (和歌山工業高等専門学校)】</p>	<p>③外国人差別のない地域づくりを目指して</p> <p>【茨木市人権・男女共生課】</p>

後半 [12:50 ~ 13:20 (30分)]

ブース 1	ブース 2	ブース 3
3階 大ホールホワイエ	3階 大ホールホワイエ	3階 大ホールホワイエ
<p>④多言語多文化交流と子どもの日本語支援</p> <p>【NPO 法人多言語・多文化サポートICHI】</p>	<p>⑤つどう場こうべ、始動!</p> <p>【NPO 法人つどう場こうべ】</p>	<p>⑥文化庁委託事業 やってみようプロジェクト ワークショップ にほんごであそぼう!</p> <p>【小野市国際交流協会】</p>

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

パネルセッション



生成 AI が引き起こす日本語教育と研究のパラダイムシフト

今井新悟 (一般社団法人 日本語教育支援協会)

吉川達 (立命館大学)

李文鑫 (天津師範大学)

1. 提案趣旨

2022年11月以降、AIの進化は誰も予想しなかった速度で進み、社会全体に大きな変革をもたらしている。特に、ChatGPT、Claude、Geminiなどの高度な言語モデルの登場により、これまで人間にしかできないとされていた複雑なタスクやクリエイティブな作業まで、AIがこなすようになった。この急速な発展は、多くの業界や職種に影響を及ぼし、「AIに仕事が奪われるのではないか」という懸念が広がっている。その結果、「人間はAIにできないことをすべきだ」という声が強まっているが、その「AIにできないこと」の具体的な定義はまだ明確ではない。今日のAIにできないことが、明日のAIにできないとは言い切れない。

AIの能力が飛躍的に向上しているとはいえ、未解決の問題も存在する。その一つが記号接地問題（現実の世界とつながらないこと）であり、これはAIが記号である言語の「意味」をそもそもできるのかという根本的な問いである。AIは膨大なデータをもとにパターンを学習し、適切な応答を生成することができるが、その背後にある「意味」を理解しているわけではない。それでもなお、AIは既にチューリングテスト（AIか人間かを区別できるかという実験）をクリアし（Jones and Bergen 2023）、人間との対話において違和感を感じさせないレベルに達している。

AIのこの進化の背景には、Googleが発表したWord2Vec（Mikolov et al. 2013）やTransformer（2017年）³といった技術的ブレイクスルーがある。Word2Vecは、1980年代に議論されていた意味論の「意味素性」の考え方を、大量のデータと深層学習によって実用化したものと言ってもいいだろう。つまり、AIは統計的な手法と機械学習を組み合わせることで、人間が言語を使用する際のパターンを学習し、その結果、まるで「意味」を理解しているかのように振る舞うことが可能になったということだ。現在のAIは原理的に意味を理解はしていないのだが、対する人間の方で、AIは意味を理解していると解釈してしまう現象が起きている。生成AIが生成する文章や会話は、文脈を考慮した自然なものになっており、時には倫理的な配慮や感情的なニュアンスまで含まれている。

ここまで進化したAIを前にして、私たちはAIにできないことを探し出そうとするのではなく、AIをどのように活用していくかを真剣に考える時期に来ている。AIは強力なツールであり、その可能性を最大限に引き出すことで、人間の創造性や効率性を飛躍的に向上させることができる。

日本語教育においては、AIを用いた個別最適化学習や、産出系の活動のアシスタント・評価など、つまり作文や会話へのフィードバックと評価⁴など、人手でやると時間がかかり過ぎていたり、安定しなかったりと、従来の手法では難しかったことを可能にする。

また、研究においても、大量のデータ解析や文献レビューの効率化など、AI の活用によって、研究の方法と特にそのスピードが一変する。

一方で、AI デバイドの問題がこれから深刻化してくるだろう。かつてデジタルデバイドが情報格差を生み出したように（例えば、エクセルが使えない部長など）、AI 技術へのアクセスや理解の格差は、教育や研究における効率のみならず、その質に大きな影響を及ぼす可能性がある。AI を使いこなせる教師・研究者とそうでない人の間で、AI 格差が生まれる危険性がある。この危機意識はまだ広く共有されているとは言えず、早急な対応、例えば学会主導で AI の使い方の啓蒙活動などをしていく必要である。

本パネルディスカッションでは、日本語教育の実践と研究において AI を積極的に活用しているパネリストが集まり、これらの課題についての発表を呼び水として、フロアと活発な議論をしたい。具体的には、以下のポイントに焦点を当てる。

1) 日本語教育への AI の応用

実際の教育現場で AI がどのように活用されているのか、具体的な事例を紹介する。特に、学習者のニーズに合わせた個別指導や、遠隔教育での活用方法について議論する。その一環として、AI で多読教材を作成する件について、説明する。

2) 日本語教育研究への AI の応用

今、AI を使った研究が流行っている。日本語教育においても同様である。しかし、AI の進化の速さに研究の方法が追いついていないことを指摘する。その上で、これからの研究はどうあるべきなのか、議論する。

3) 中国における AI の最新情報

米国と中国が AI の開発で世界をリードしているが、日本や他の西側諸国は中国での情報に十分にアクセスできない。中国国内に身を置く研究者であり実践者である発表者が中国の AI の現状について報告する。

4) 未来の展望

今後、AI が日本語教育や研究をどのように変革していくのか、その可能性とリスクを多角的に検討する。

パネリストからのプレゼンテーションの後、フロアの参加者とも積極的な意見交換を行う。参加者一人ひとりの視点や経験を共有し、AI を賢く活用するための具体的な方法を模索する。

結論として、AI の急速な進化は避けられない現実であり、それに対して私たちがどのように対応するかが重要である。AI を敵視したり、過度に恐れたりするのではなく、その可能性を理解し、積極的に活用することで、より豊かな教育や研究の未来を築くことができる。本パネルディスカッションが、そのための建設的な対話の場となり、参加者全員が新たな視点や知見を持ち帰っていただくことができれば幸いである。

2. 生成 AI の活用による教育実践と研究の革新-日本語教育分野における課題と展望

生成 AI の急速な進展に伴い、教育現場および研究活動における大きな変革が進行している。本発表では、特に日本語教育分野に焦点を当て、生成 AI の活用が教育実践および研究活動にどのような影響を与え、どのような課題や可能性があるのかについて検討する。

生成 AI は、教育実践では、教師の準備作業を大幅に軽減し、研究活動においては、研究の速度と効率性が飛躍的に向上させるが、それに伴う新たな課題も浮上している。

2-1. 生成 AI による教育実践の効率化と質の向上

まず、教育実践における生成 AI の活用について考察する。現在、教師は授業準備に多くの時間を費やしており、特に文型や語彙の導入に使用する教材作成や、例文や会話文の生成などの作業には大きな労力が必要とされる。しかし、生成 AI を活用することで、これらの作業は自動化や効率化が可能となり、教師の負担は大幅に軽減される。具体的には、以下のようなタスクで生成 AI のサポートが期待できる。

教材作成の効率化：例えば、パワーポイントなどの視覚的教材作成において、生成 AI が文型や語彙の適切な説明と例文を自動生成し、教師の作業時間を短縮する。

例文・会話文の生成：特に多くの例文や会話文を必要とする場面では、生成 AI が学習者のレベルや目標に合わせた適切な例を提供できる。これにより、教師は時間を節約しつつ、より高品質な教材を提供できる。

作文・会話の自動評価：生成 AI は、学習者の作文や会話の自動評価に利用でき、エラーの指摘や改善点の提案を迅速に行える。これにより、教師はフィードバックにかかる時間を短縮し、学習者一人ひとりによりきめ細かい指導を行う余裕が生まれる。

このように、生成 AI の活用により、教師はこれまで準備に充てていた時間を削減し、余った時間を学習者への個別最適化に向けることができる。例えば、学習者の進捗状況や理解度に応じた補充教材やアクティビティを提供したり、学習支援が必要な学習者に対してより個別化されたフォローアップを行ったりすることが可能となる。このように、生成 AI は教育の質向上に寄与し、学習者の多様なニーズに柔軟に対応することを可能にする。

2-2. 研究活動における生成 AI の影響と課題

生成 AI の進展は、教育現場だけでなく、研究活動にも大きな影響を与えている。従来、研究者はデータ収集、分析、論文執筆などの一連のプロセスに時間と労力を費やしてきた。しかし、生成 AI を活用することで、これらのプロセスが大幅に自動化され、研究の速度が飛躍的に向上することが期待されている。

具体的な例として、生成 AI は大量の文献データベースを短時間で検索し、関連する文献を抽出・要約することができる。これにより研究者は必要な情報を迅速に取得できる。また、データ分析においても、生成 AI は複雑な統計処理やデータ解析を高速かつ精度高く行うことが可能であり、研究者の分析作業を大幅に効率化する。さらに、生成 AI は論文の原稿作成や推敲にも利用でき、研究者の表現や構成に関する負担を軽減し、内容に集中することが可能となる。

しかしながら、こうした AI の恩恵を享受する一方で、新たな課題も浮上している。例えば、科研費の申請から採択までのプロセスに要する時間は約半年にも及ぶが、その間に AI 技術は急速に進化し、研究課題の新規性が失われるリスクがある。生成 AI の進化は非常に速く、半年間という期間は AI に関する／を使った研究においては長すぎると言える。

また、論文の公開が数週間遅れるだけで、既にその内容が陳腐化してしまうという現象

も現れつつある。よって、研究成果の発表方法にも変革が求められる。従来の学術誌での論文発表に加え、リアルタイムでの発信を求める研究者が増えるだろう。例えば、研究成果をいち早く共有するために、オープンアクセスのプラットフォームを活用する動きが加速するだろう。このように、生成 AI が研究活動に与える影響は、単なる作業の効率化にとどまらず、研究の進め方や発表の仕方そのものを根本的に変えつつある。

2-3. 生成 AI の進化速度による日本語教育研究への影響

生成 AI の進化速度の速さは、特に日本語教育分野の研究にも多大な影響を及ぼしている。本発表では、2024 年度に進行中の日本語教育分野における AI 関連の科研費課題を取り上げ、それらの課題に関連する最新の AI 研究成果（例えば、Li and Liu 2024 など）を具体例として示す。これにより、生成 AI が登場する前とは次元の異なる深刻な問題を浮き彫りにする。

例えば、これらの科研費課題のいくつかは、AI を活用した教育実践の効率化を目指しているが、技術の進화가速すぎるため、研究が完了する前にその成果が古くなってしまいうリスクがある。さらに、生成 AI による自動化が進むことで、研究者の役割や知的貢献が見えづらくなるという懸念も存在する。

2-4. 今後の展望と提言

以上のように、生成 AI は教育実践と研究活動の両方において大きな可能性を秘めているが、それに伴う課題も無視できない。教育現場では、生成 AI を効果的に活用することで教師の負担を軽減し、学習者により個別化された指導を提供することが可能となるが、AI に対する依存が進む中で、教師の役割や教育の本質が再考される必要がある。

また、研究活動においては、生成 AI の進化速度に追いつくために、研究プロセスや成果発表の方法を再構築する必要がある。リアルタイムでの研究成果の共有、AI 技術の透明性と信頼性の確保、倫理的課題への対処など、多角的な視点から対応策を検討することが求められる。

3. 生成 AI を使った多読読み物の作成

本節では、生成 AI を使用し、多読のための読み物を楽に、大量に作成（以下「量産」）できるかを検討した。その結果、以下のことが明らかとなった。

- 1) 文学作品のリライトは量産できる可能性がある。
- 2) 昔話のような創作を伴う読み物は一度のプロンプトでは内容の質が伴わないことが多く、対話による修正に時間がかかるため量産ができない。
- 3) 文学作品のリライトでは、「日本語能力試験 N〇合格レベル」のような基準で段階別読み物を作成できる可能性がある。

多読において学習者は、自分の言語レベルに合った興味のある読み物を自分で選んで読む。そのために、多読では、幅広い話題の読み物が必要であり、読み物が充実しているかどうかは、多読実践の成否に関わる。これまで読み物の作成は人が行っていた。作り方と

しては、大きく二つの方向性がある。一つは、予め言語レベルを設定して使用できる語彙・文型の基準に従って内容を構築していく方法、もう一つは先に内容を書き、あとから言語レベルを調整する方法である。いずれの方法においてもアイデアの創出から文章の作成、レベル調整、推敲と多くの時間と労力が費やされる。アイデアが思いついた状態からであってもそれを一つの作品として記述するには、少なくとも1時間以上はかかるであろう。それを生成 AI でできるのならば、プロンプトの入力だけで桁違いに読み物を量産することが可能であり、多読の実践に役立つ。生成時間1作品15分以内を基準として、生成 AI による読み物の大量生産が可能か、以下の条件、手順で検証した。

3.1. 生成する読み物のジャンルとレベルについて

多読の読み物はフィクション、ノンフィクションを問わず多種多様なものがよい。しかし、生成 AI によっていかに「楽に」読み物が作成できるかを考えたとき、特定の社会現象を説明した文や偉人の伝記、歴史的事実の記述などのノンフィクションの文章は、生成 AI が作成した読み物の事実確認を行う必要がある。それには過去の文献や新聞記事等を参照する必要があり、数分のうちに終えることができるのは希であろう。生成 AI によって瞬時に文章が生み出されたとしても、事実検証を含めれば「楽に」作成できたとは言い切れなくなる。

また、作成した読み物は、特定の教育機関内で使用するだけでなく、広く一般に公開し、世界中の学習者が利用できる状態にしておくほうが有益である。そのためには、生成 AI によって作成するものが著作権を侵していないかについても配慮する必要がある。例えば、現在販売されている小説を学習者が読めるように生成 AI でリライトするといった場合は、小説の著作権者に許諾を得る必要がある。許諾を得るためには、リライトした読み物をもって出版社に連絡をし、出版社もしくは本人が著作権者に問い合わせ、許諾の可否が決まる。当然拒否されることもあり、条件が付くことも、詳しい説明を求められることも、著作権者と連絡がつかないこともある。許諾を得るだけでも数か月かかることもあるため、大量に読み物を作成するためには現実的ではない。使用許諾を得なくてもよい題材を利用するのが安全である。反対に生成 AI が生成したものが著作物として著作権が認められるかについては、今のところ著作権は発生しないという解釈が基本となっている（鷲森ほか, 2023）ため、生成した読み物の著作権については取り扱わない。

以上のことを鑑み、本研究では、事実確認の必要がないこと、著作権者への許諾の必要がないことを条件として、2種類の読み物作成を試みる。一つは、著作権の切れた古典文学作品のリライト、もう一つは、昔話の創出である。どちらも、多読の読み物として一般的に使用される題材である。

さらに、多読では段階別読み物（Graded Readers）という読み物群が用いられる。これは、学習者のレベルに合わせて語彙や表現、文法が制限されて書かれたものである。本研究の最終的な目標は段階別読み物を量産することであり、その可能性も検討する。

3.2. 手順

「ChatGPT 4o」と「Claude 3.5 Sonnet」という2種の有料版生成 AI を使用し、文学作品

のリライトと、昔話の生成を行う。文学作品のリライトについては、「青空文庫」で公開されている作品を使用しプロンプトにリライトの指示を入力してリライト作品を生成する。昔話については、今までにない新たな作品を生成するようプロンプトを入力する。どちらの場合も、さまざまなプロンプトを入力し、出力された作品を話の内容、日本語のやさしさの観点から多読で学習者に読むに足る作品となっているか検証する。話の内容については発表者の主観となるが、日本語のやさしさについては「リーディング チュウ太 (以下「チュウ太」)」の結果をもとに判断する。なお、文法的な誤りや表現の不自然さといった母語話者が感じる日本語としての違和感については、現在の生成 AI ではほとんど見られないため、特に注目しない。

3.3. 結果

まず、文学作品のリライトについて報告する。青空文庫から太宰治の『走れメロス』を使用し、冒頭の1千字をめどに抜き出し、「次の文章を日本語能力試験 N4 合格者の学習者が読んで理解できるようなやさしい日本語に書き換えて」というプロンプトでリライトを試みた。その結果、ChatGPT、Claude のいずれもリーディング・チュウ太による語彙判定が「やさしい」となる適当な出力が得られた。さらに Claude を使用してプロンプトの「N4 合格レベル」の N4 を N5 から N1 に段階別に変更すると、チュウ太の評価が N5 では「とてもやさしい」、N4 から N2 では「やさしい」、N1 では「ふつう」となった。オリジナルは「少し難しい」であった。これにより、文学作品のリライトでは読み物を段階別に作成する可能性が示された。

次に、昔話の創作については、まず適当な昔話が創出されるか確認するため「昔話を作って」というプロンプトを入力した。最初に日本語レベルについての指示を出さなかったのは、創作と日本語レベルの調整の両方のプロンプトを同時に出して出力されたものが不適当なものであった場合、その原因が創作にあるのかレベル調整にあるのか判断しにくいためである。また、すでにある話をやさしい日本語にリライトできることは、先の文学作品のリライトで確認できている。

その結果、Claude では新たな昔話が創出されたが ChatGPT は桃太郎のような既存の昔話か、既存の昔話と近い設定の昔話を出力した。そこでプロンプトを「昔話を創作して」とすると ChatGPT においても比較的見たことのない昔話が出力されるようになった。しかしこれらも、細部の描写が少なく要約のような文章になっていたり、展開に飛躍しすぎる部分があったり、必ずと言っていいほど教訓を含んだ終わり方になっていてそれが明示的に示されているため説教臭い文章となっていたりした。これらの理由で、出力された昔話は読んでつまらないものと感じさせた。さらに、「違う話を作って」と指示しても、登場人物の名前や場面設定は異なるにせよ似た類型のもの出力されることがほとんどで、適当な出力は得られなかった。そこで先に挙げた問題点を発生させないようなプロンプトを示すとともに、生成 AI と対話をしながら昔話を作り上げるようにした。入力したプロンプトは以下である。

次の5つの条件を全て満たすような昔話を作って。

- 1) 日本語能力試験 N4 合格レベルの日本語学習者が辞書を使わずに理解できる語彙と文法だけを使うこと。
- 2) 1000 字から 1200 字程度の長さの話であること。
- 3) 今までにない話であること。
- 4) 展開に飛躍がないこと。
- 5) 説教臭くないこと。

プロンプトを具体的にすることでその条件をある程度満たす出力が得られ、「昔話を創作して」という抽象的なプロンプトよりも適当なものが出力されるようになった。しかし、それでも一度で満足する出力が得られることはなく、不備や不足のある部分は生成 AI と対話することで、修正していった。その結果、ChatGPT、Claude のいずれにおいても、多読の読み物として使用するに足る出力が得られた。ただし、最終的に毎回適当な出力が得られるわけではなく、30 分以上の対話の末にあきらめることもあった。対話には時間がかかるうえ成果物が得られないこともあり、生成時間 15 分を目標とした場合、新たな昔話を創作するには課題が残る結果となった。

以上、文学作品のリライト作品と、新たな昔話が生成 AI によって「楽に」作成できるか検証した。作品としての内容が保証されている文学作品のリライトであれば、1 作品を 15 分以内に生成することも可能であり、現段階では多読読み物の量産に役立つと言える。

4. 報告：中国における生成 AI

本発表では、現在中国において生成 AI がどのように応用されているのかを報告する。

中国では生成 AI の受け入れは政府主導と民間主導の両方面に影響され、教育及び研究領域の応用が盛んに行われている。政府は積極的に生成 AI を教育現場に導入し、2024 年 1 月 30 日には上海で世界デジタル教育大会が行われた。2 月 23 日には教育部が初等中等教育における AI 教育拠点のリストを発表し、合計 184 の初等中等教育における AI 教育拠点を特定した。3 月 28 日には教育部が「AI が教育をエンパワーする」という活動を開始している。6 月 3 日には教育部が「AI+高等教育」の典型的な事例（18 件）を発表し、これらの事例は、AI 評価、自主学習、実験教育など幅広い領域をカバーしており、高等教育における AI 技術の幅広い応用と重要な成果を反映している。その中で特に成果をあげているのは清華大学高等教育研究院である。

清華大学は 19 年から大規模言語のアルゴリズムを研究し、段階的にバージョンアップしている。2022 に開発された GLM-130B (An Open Bilingual Pre-trained Model) は ChatGPT-3 の機能に対応し、アメリカのスタンフォード大学 (The Center for Research on Foundation Models, CRFM) が発表した大規模言語モデルの性能ランキングにおいては、GLM-130B は正確性 (Accuracy)、不適性度 (Toxicity) において、ChatGPT-3 に匹敵していて、頑健性 (Robustness) と較正誤差 (Calibration error) において全てのモデルで最も優れていると言われている (Zeng, Aohan, et al. 2022 ; Liang, et al. 2022)。2024 年 8 月 30 日に GLM-4-Plus を発表し、GLM-4-Plus は、汎用能力、回答がどれだけプロンプトに則しているかを示すプロンプト追従、中国語、中国文化の規範や価値観を反映する中国語アライメント、プログ

ラミングのコードの生成能力、数学問題の処理能力、セキュリティの面で GPT-4o と同等の性能を持っている。現在大部分のコードがオープンアクセスできるようになり GLM-4-Plus を搭載するアプリ「ZHIPU・AI」が一部公開となっている。

民間レベルでは、セルフメディアが流行っている中国では、どのように AI ブームに乗って仕事を効率化するかなどの記事が散見される。AI 技術を敵視するのではなく、自ら積極的に受け入れる姿勢が見られる。中国国内からは ChatGPT を始め、海外のものに簡単にアクセスできないという事情があるが、中国の Baidu、iFLYTEK、Bytedance などの IT 企業は次々と大規模言語モデルを独自開発し、発表している。現時点では中英両言語の対応がデフォルトで、中国語から日本語への翻訳タスクは可能だが、日本語だけの指示文には対応できない。

言語教育の領域では、『ChatGPT が来た』(上海教育出版社 2024 年 1 月)、『外国語教育及び研究における大規模言語モデルの応用』(外国語教育と研究出版社 2024 年 2 月)などの書籍が出版され、新しい技術を活用する動きが見られる。そして、中国の学術出版物のデータベース CNKI のコアデータベース CSSCI (Chinese Social Sciences Citation Index) で「人工知能」且つ「外国語教育」をキーワードにして検索すると、2018 年からの発表数はちょうど 100 である (2024 年 9 月 14 日現在)。実証研究が少なく、AI 時代の外国語教育の在り方を議論する論文が主流となっている。

教育工学領域においては、オンライン教育のプラットフォームを提供し、技術更新に力を入れる企業「the Superstar Learning Platform」と「Unipus」は、独自の大規模モデルを開発し、Khanmigo に似ている AI 教師アシスタントが次々と発表し、教師の授業準備、学習者の学習をサポートしている。学習プラットフォームのデータに基づいて開発したもので、ハルシネーションが起こらないようにデザインされている。技術革新に伴って、教師に AI 技術を含めた ICT 活用指導力の向上が求められている。全国で行われている教師研修は、AI をテーマとするものが多くなっている。また、教授スキルを競うコンテストでは、AI を授業に取り入れて高得点を狙う参加者が見られる。

以上のように、中国は 2017 年に『次世代 AI 開発企画』という国家戦略を発表して以来、AI 産業はすさまじい勢いで成長している。その背景には、国が大量の助成金を大学、企業側に注いでいることがある。AI は「新たな質の生産力」(New quality productive forces) と位置づけられ、経済競争力を向上させる手段として、技術面での国際的な地位を強化することを目指している。一方で、国民の生活の便利さを向上させ、教育格差を解消するために、さまざまな分野で積極的に AI の導入が進められている。さらに、政府によって 2023 年 8 月 15 日には『人工知能サービスの管理に関する暫定措置』が実施され、2024 年 9 月 9 日には『人工知能安全ガバナンスフレームワーク』(AI SAFETY GOVERNANCE FRAMEWORK) が発表された。これにより、健康的かつ安全に AI 産業を発展させていくための外部環境を整えつつある。

参考文献：

鷲森崇・塩崎潤一・鈴木雄大・田村光太郎・田村初・長谷佳明・広瀬安彦 (2023) 野村総合研究所編『まるわかり ChatGPT & 生成 AI』日経 BP

- Jones, Cameron R. and Benjamin K. Bergen (2023) Does GPT-4 pass the Turing test?
arXiv:2310.20216, 1-28.
- Li, Wenchao and Haitao Liu (2024) Applying large language models for automated essay scoring
for non-native Japanese. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 723, 1-15.
- Liang, P., Bommasani, R., Lee, T., Tsipras, D., Soylu, D., Yasunaga, M., ... & Koreeda, Y. (2022).
Holistic evaluation of language models. arXiv preprint arXiv:2211.09110.
- Mikolov, Tomas, Kai Chen, Greg Corrado, Jeffrey Dean (2013) Efficient Estimation of Word
Representations in Vector Space. arXiv preprint arXiv:1301.3781, 1-12.
- Vaswani, Ashish, Noam Shazeer, Niki Parmar, Jakob Uszkoreit, Llion Jones, Aidan N. Gomez,
Lukasz Kaiser, Illia Polosukhin (2017) Attention is all you need. arXiv:1706.03762, 1-15.
- Zeng, A., Liu, X., Du, Z., Wang, Z., Lai, H., Ding, M. & Tang, J. (2022). Glm-130b: An open
bilingual pre-trained model. arXiv preprint arXiv:2210.02414.

『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』に見られる話題ごとの談話の型

中俣尚己（大阪大学）

清水由貴子（聖心女子大学）

建石始（神戸女学院大学）

1. 趣旨説明（中俣尚己）

1-1. 本パネルの趣旨と目指すもの

『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』（中俣（編）2023）は話題を指定して大学生に決められた時間話をしてもらった、極めてユニークなコーパスである。これまでこのコーパスを利用して、話題ごとの特徴語（中俣（編）2023）やコロケーションの分析（麻 2023）が行われている。

しかし、本発表ではさらに大きな構造に目を向け、特定の話題が指定された時にどのような内容がどのように話されることが多いのか、という点を分析する。これまでの談話構造の研究はデータにおける話題の統制がとれておらず、そもそも異なる話題の談話を類型化したり特徴を捉えることには難しさがあった。しかし、同じような話題の会話を集めれば、類型化することが可能になるのではないか。これは会話教材を考える上でも役に立つはずである。

別の観点から言えば、「雑談の Can-dos」を考える上でも役に立つ。Can-do は「みんなの Can-do サイト」（国際交流基金 2018）における記述もそうであるが、「課題遂行」との結びつきが強い。一方で「相手との良好な関係を構築したり、維持したりする」（清水 2017）雑談との相性は悪い。しかし、母語話者の言語行動の 60%超は雑談が占めているとされる（小磯ほか 2017）。「何ができたら雑談ができたと言えるか」は難問であるが、話題ごとに談話を見ることで、そして「談話の型」に注目することで雑談の Can-do 設定に利用することができると思う。

さらにその結果を複数の話題にまたがって比較することで「話題に依存しない談話の型」と「話題に依存する談話の型」を見出すことも可能になると期待できる。これが本パネルの目的である。

1-2. 話題の型

談話研究では話題は「一定の内容のまとまり」というように定義されることが多い（花村 2015）。自然言語処理におけるトピックモデルも同様の考え方をとる。中俣(編)(2023)では、このようにテキストからボトムアップに抽出される話題を「テキスト内話題」と定義し、それに対して談話開始前から決められている話題を「テキスト外話題」と定義した。本パネルで行うのは「テキスト外話題」が決められた多数の談話に対して、テキスト内話題を認定していくことで、これを「談話の型」と呼ぶ。談話の型とは談話の具体的な内容の類型化であるが、それに付随する構造的特徴も含む。

1-3. 各発表の研究手法

本パネルでは「食べること」「マンガ・ゲーム」「動物」「日本の未来」の4つの話題を取り上げるが、分析プロセスは共通する。上記の4つの話題は会話録音前に提示されたテキスト外話題である。それぞれ120個の会話があるが、各話題のコーパス全文を2名の作業者が目視し、その内容を「好きな食べ物」「具体的な店」のようにやや抽象的な「談話の型」(=テキスト内話題)分類していく。2名は独立に作業を行い、ラベルが異なる際には合議で1つのラベルに決定した。なお、話題がどこで分割されたという点についての一致率は高く、「食べること」であればダイス係数0.89(1で完全一致)で一致した。その後、各話題の中で頻出した談話の型に焦点を当てる。まず量的分析として平均ターン持続数、平均文長、接続助詞率といった要約統計量を用い、各談話の型の特徴を分析する。その後で、それぞれの談話の型で代表的な例を取り上げ、内容的な違いあるいは構造的な違いが、どのように統計量の違いを生み出しているのかを考察する。

表1 話題タグ付けの作業例

スクリプト	作業者1	作業者2	確定
E-201-1F: やよい軒じゃない理由は何かあるの。	具体的な店	具体的な店	具体的な店
E-201-2M: まあ、おいしさ。			
E-201-1F: ああ、大戸屋のほうがおいしいから。			
E-201-2M: 大戸屋のほうがおいしい。個人的な意見だけど。(E-201-1F: なるほどね) うん。(E-201-1F: ふーん) まあ、値段で言ったらやよい軒だから、(E-201-1F: ふーん) 多分。(E-201-1F: なるほどね) うん、大戸屋が好きかな。(E-201-1F: うーん、なるほどね) そうだね。			
E-201-1F: 概して食べるのが好きだよ。	流行	食の楽しみ、人気店	食の楽しみ、流行
E-201-2M: 好き。			
E-201-1F: うん、何か、何が、どんな食べ物があるかとか、何かどんな食べ物がはやってるとか、よく見るもん何か、Twitterとかでもさ。			
E-201-2M: 本当?			
E-201-1F: 何か何とかのグルメ情報みたいなアカウントが流れてきたら、(E-201-2M: ああ) おいしそうなやつは、(E-201-2M: いいね) いいねしたりして。			

参考文献

- (1) 小磯花絵ほか (2017) 『一日の会話行動に関する調査報告』 国立国語研究所
- (2) 国際交流基金(2018) 「みんなのCan-do サイト」
<https://www.jfstandard.jp/f.go.jp/cando/top/ja/render.do> (2024年9月29日閲覧)
- (3) 清水崇文 (2017) 『雑談の正体』 凡人社
- (4) 中俣尚己 (編) (2023) 『話題別コーパスが拓く日本語教育と日本語学』 ひつじ書房
- (5) 花村博司 (2015) 「日本語の会話における話題転換研究の外観：日本語教育に生かすための研究をめざして」 『言語文化研究 言語情報編』 10巻 pp.65-102
- (6) 麻子軒(2023) 「品詞の組み合わせを限定した語彙素 N-gram による特徴コロケーションの抽出」 計量国語学会第67回大会発表資料

2. 「食べること」「マンガ・ゲーム」の談話の型 (中俣尚己)

2-1. 「食べること」の談話の型

「食べること」についての分析は中俣(2024)で実施したものである。まず、「食べること」の談話の型を表 2-1 に示す。289 のセッションに分かれ、26 の類型が認定された。

表 2-1 「食べること」の談話の型

話題	S 数	話題	S 数	話題	S 数
外食	86	食べる量	13	まかない	4
具体的な食べ物	85	食べることとは	11	次の食事	4
好きな食べ物	81	飲み会・食事会	10	辛い物	3
具体的な店	40	食事作り	10	酒	2
栄養・健康	28	食に関する意識	9	嗜好の変化	2
食の楽しみ	20	世界の料理	8	おいしさとは	1
嫌いな食べ物	18	食にかかるお金	7	ネタ	1
食以外	16	食べ物の選択	7	話すことがない	1
具体的な食事	13	テイクアウト	4		

このうち、セッション数が 20 以上あった「外食」、「具体的な食べ物」、「好きな食べ物」、「具体的な店」、「栄養・健康」、「食の楽しみ」を分析対象にする。まず、統計量を表 2-2 に示す。

表 2-2 各話題の複雑度の指標

話題	平均 T	文長	接続助詞/文	接続詞/文
好きな食べ物	29.0	8.5	0.23	2.7%
具体的な食べ物	25.6	9.3	0.29	3.5%
外食	22.5	9.6	0.30	3.5%
具体的な店	24.0	9.4	0.33	4.0%
栄養・健康	16.3	11.1	0.49	6.5%
食の楽しみ	5.1	9.3	0.36	2.3%

「好きな食べ物」は文長が短く平均ターン持続数が高い。つまり、名詞文に代表されるように 1 文が短く、テンポよく短い文の応酬で会話が進むという特徴があった。興味深いのは、情報のやりとりをするというよりも、ただ食べ物の名前を言い、それを相手が繰り返すことで共感を示すという構造が多く見られたことである。名詞だけで達成できる最も単純な Can-do と言える。

「好きな食べ物」の後は「具体的な食べ物」に話題が転換することが多い。文長、接続助詞数などは増加し、ターン持続数はやや短くなる。疑問文も出現し、時間表現や評価行為が見られ、「語り」に接近する。

「外食」は「具体的な食べ物」と文長やターン持続数はあまり変わらないが、語彙的には優しい。「好きな食べ物」と異なり、意見の対立も見られる。

「具体的な店」は「外食」から派生することが多く、相手が知らない店を紹介するという行為である。

「栄養・健康」はターン持続数は相対的に低い一方、平均文長、1文あたりの接続助詞、1文あたりの接続詞の数値は高い。今回取り上げた6つの類型の中で最も複雑さを要求する話題であり、「食べること」というテーマの中でも比較的難易度の高い話題であると認定できる。1名が長く語り、もう1名はあいづちを入れたり、短い疑問をさしはさみながらそれを聞く、という構造であった。語彙の面から見ても複雑である。

「食の楽しみ」はターン持続数が少なく、これといった特徴は見られない。この話題は「具体的な食べ物」「具体的な店」などの話題の後から転換することが多い。また、旅行や流行などの話題と関連することも多い。最後に一般的な形で自分の意見を表明している。

それぞれの談話の型から抽出される Can-do を表 2-3 に示す。

表 2-3 「食べること」の雑談に関する Can-do

No	Can-do	難易度
1	好きな食べ物の名前を言い、相手の言った食べ物の名前を繰り返すことで共感する	単語レベル Information Gap なし
2	外食の習慣について話す	単文レベル・語彙は易しい Information Gap あり
3	具体的なエピソードを挙げながら、好きな食べ物について話す	やや複雑な文が必要
4	相手が知らない自分がよく行く店を説明する	やや複雑な文が必要
5	具体的なエピソードの後に、食べることの楽しさについて自分の意見を表明する	2-4 の話題とセット
6	適宜情報を補いながら、栄養・健康面で気を付けていることを述べる	段落レベル・語彙は難しい

2-2. 「マンガ・ゲーム」の談話の型

マンガ・ゲームについては「た」や「ている」といった時間表現が特徴語であることが、『日中 Skype 会話コーパス』『名大会話コーパス』『J-TOCC』という3種の言語資源の調査で明らかになっていた(Nakamata2019, 中俣ほか 2021a, 中俣ほか 2021b)。このため、現在と過去で分けることにした。また、調査を進める中で、「マンガ・アニメ」と「ゲーム」では語られ方がかなり異なることがわかったため、これも分けて談話の型を認定していった。結果、「食べる」ことよりも遥かに多い 572 のセッションに分かれ、102 種類の類型が認定された。上位 20 類型を表 2-4 に示す。

表 2-4 からマンガ・アニメとゲームの語られ方が大きく異なることがわかる。マンガ・アニメは好きな作品をどんどん言う型が多く、そこから具体的な作品の「語り」につながる。これは「食べること」と同じ特徴である。一方で、ゲームは具体的に語ることは多い反面、好きな作品をどんどん言う型がマンガ・アニメの半分以下になり、「過去に経験したことがあるか」「現在の習慣」「ハマれないもの(=嫌いな作品、嫌いな理由)」が「好きな作品」を上回っていることが特徴である。

以下、上位 9 の型について論じる。基礎統計量は表 2-5 のとおりである。

表 2-4 「マンガ・ゲーム」の談話の型 (抜粋)

話題	S 数	談話の型	S 数
現在好きな作品、マンガ・アニメ	49	話題の調整	18
具体的な作品、マンガ・アニメ	49	ハマれないもの、マンガ・アニメ	18
具体的な作品、ゲーム	48	媒体、マンガ・アニメ	17
過去好きだった作品、マンガ・アニメ	41	媒体、ゲーム	17
過去の経験の有無、ゲーム	37	過去の習慣、ゲーム	16
現在の習慣、ゲーム	36	過去の習慣、マンガ・アニメ	15
現在の習慣、マンガ・アニメ	24	過去好きだった作品、ゲーム	14
ハマれないもの、ゲーム	23	スタイル・楽しみ方、ゲーム	13
現在好きな作品、ゲーム	20	具体的な1日だけの体験、ゲーム	12
話題外	19	好きなジャンル、ゲーム	11

表 2-5 各話題の複雑度の指標

話題	平均 T	文長	接続助詞/文	接続詞/文
具体的な作品、マンガ・アニメ	33.0	9.8	0.36	4.3%
ハマれないもの、ゲーム	18.5	9.6	0.38	4.1%
現在の習慣、ゲーム	11.6	9.4	0.37	3.6%
現在の習慣、マンガ・アニメ	11.7	9.4	0.35	3.6%
具体的な作品、ゲーム	36.3	9.2	0.36	4.9%
現在好きな作品、ゲーム	14.0	9.1	0.31	3.4%
現在好きな作品、マンガ・アニメ	18.8	8.8	0.25	2.7%
過去好きだった作品、マンガ・アニメ	20.2	8.7	0.22	2.5%
過去の経験の有無、ゲーム	20.5	8.5	0.29	3.0%

「現在好きな作品、マンガ・アニメ」「現在好きな作品、ゲーム」は、「○○が面白い」「○○を見てる」のような単文レベルでのやりとりが多く、理由もよく添えられる。

「具体的な作品、マンガ・アニメ」「具体的な作品、ゲーム」は一つの作品について非常に長く、平均 30 ターン以上会話が続くことが特徴である。これは「好きな食べ物」よりも長い。ただし、複雑さの指標については他の話題と大きな差はない。作品に関する専門語が頻出し、部外者が聞いても意味の分からない会話になることが多い。

「過去好きだった作品、マンガ・アニメ」「過去の経験の有無、ゲーム」は「現在好きな作品」が過去になったパターンであり、こちらのほうが文が短く単純になるという傾向があり、テンポよく短い文の応酬という性質は、「マンガ・ゲーム」については現在ではなく過去の作品について語る時の方が強いということが明らかになった。ゲームについては、「定番のゲーム」についてやったことがあるかないかを言い合うという構造が見られた。

「現在の習慣、マンガ・アニメ」や「現在の習慣、ゲーム」は時間表現を使って現在の習慣を語っているが持続ターン数は少ない。また、否定文が多用されている。マンガ・アニメとゲームで語彙が大きく異なる。

「ハマれないもの、ゲーム」はあるジャンルのゲームが好きになれないと一方が表明した後、もう一方が共感するという構造を持つ。

それぞれの談話の型から抽出される Can-do を表 2-6 に示す。

表 2-6 「マンガ・ゲーム」の話題の Can-do

No	Can-do	難易度
1	小さいころどんなマンガやアニメが好きだったかを短い文で言う。	単文レベル
2	特定のゲームをやったことがあるかないか言う。	単文レベル, information gap あり
3	現在好きな作品を理由や知らない人への紹介を加えて話す。	やや複雑な文が必要
4	過去と比較して、現在のマンガ・アニメ・ゲームの習慣がどう変わったかについて話す。	やや複雑な文が必要
5	特定のジャンルが好きになれない理由について丁寧に話し、また、それに対して共感する。	やや複雑な文が必要
6	共通の経験を持っている人を相手に特定の作品について熱く語る。	複段落レベル、教室では不可能

2-3. 考察

2つの話題の分析をまとめると、「好きな食べ物」や「過去のゲームの経験」のように短い文をテンポよく重ねて会話が続く談話の型と、「栄養・健康」や「具体的な作品」のように複雑で長い文を使う談話の型が見られた。ただし、両話題に差があり、「食べること」のほうが全ての指標の範囲が広く、単語レベルのやりとりから、1人が長く語るようなものまで見られた。一方、「マンガ・ゲーム」には、類型間にあまり大きな差は見られなかった。「具体的な作品」についても、「栄養・健康」のように一人だけが主に話すというようなことは見られない。また、「マンガ・ゲーム」では特に過去の内容のほうが単純な構造をテンポよく重ねているという発見があった。

最後に、各指標の相関がわかることを述べる。平均持続ターン数は、ある会話がどれぐらい盛り上がったかに相当する。この数値は延べ語数とは中程度の相関がみられたが、語彙の豊富さの指標とは強い相関が見られ、文長や接続助詞の数とは相関がみられなかった。このことから、会話を続けるには語彙量が重要であることがわかる。一方で、文長は接続助詞や接続詞の数と強く相関する。このことから、長い文を話すには接続助詞などの文法項目が重要であることが分かる。

参考文献

- (1) Nakamata, Naoki (2019) Vocabulary Depends on Topic, and So Does Grammar, *Journal of Japanese Linguistics*, 35-2, pp.213-234
- (2) 中俣尚己・太田陽子・加藤恵梨・澤田浩子・清水由貴子・森篤嗣 (2021a) 『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』『計量国語学』, 33 卷 1 号, pp.205-213.
- (3) 中俣尚己・小口悠紀子・小西円・建石始・堀内仁 (2021b) 「自然会話コーパスを基にした『話題別日本語語彙表』」『計量国語学』, 33 卷 3 号, pp.194-204.
- (4) 中俣尚己 (2024) 「雑談の Can-Do 化を目指した話題の類型の分析—「食べること」を例として—」 斎藤倫明・修徳健編『談話・文章・テキストの一まとまり性』, pp.165-188, 和泉書院

3. 「動物」の談話の型 (建石始)

3-1. 「動物」の談話の型

「動物」の談話は 1,110 のセッションに分かれ、27 の類型が認定された。具体的な型を表 3-1 に示す。

表 3-1 「動物」の談話の型

話題	S 数	話題	S 数	話題	S 数
好き嫌い	135	動物とのふれあい	41	アレルギー	22
飼育経験	111	メディア・SNS	39	トラウマ	17
飼いたい動物	103	死	39	ペット産業	15
飼育状況	84	人間と動物との関係	36	ゲーム・アニメ	13
娯楽	68	問題行動	36	寿命	10
動物の飼い方	65	本能行動	28	動物の食べ方	6
見た目	58	摂食行動	27	あこがれ	5
党派	47	能力	26	雑学	5
性格	47	匂い	24	ぬいぐるみ	3

このうち、上位 9 の型である「好き嫌い」、「飼育経験」、「飼いたい動物」、「飼育状況」、「娯楽」、「動物の飼い方」、「見た目」、「性格」、「党派」を分析対象にする。まず、統計量を表 3-2 に示す。

表 3-2 各話題の複雑度の指標

話題	平均 T	文長	接続助詞/文	接続詞/文
好き嫌い	9.46	7.96	0.20	1.8%
飼育経験	10.95	9.87	0.37	4.3%
飼いたい動物	10.17	9.14	0.32	2.5%
飼育状況	10.00	9.21	0.31	3.5%
娯楽	13.32	9.12	0.31	2.7%
動物の飼い方	10.20	9.58	0.37	2.4%
見た目	11.74	7.86	0.22	3.3%
党派	9.11	8.28	0.21	2.1%
性格	8.47	10.20	0.43	2.7%

3-2. 考察

「好き嫌い」と「党派」は文長が短く、ターン持続数も短い。「好き嫌い」では具体的な動物名が出てきて、その動物が好きか苦手か、「党派」では犬派か猫派かということが、短い文の応酬で会話が進むという特徴があった。また、1 文あたりの接続助詞、接続詞の数値も低いので、簡単な文がテンポよく続いていくという特徴が読み取れる。

「飼育経験」は文長が長く、ターン持続数も長い。また、1 文あたりの接続助詞、接続詞の数値も高いので、今回取り上げた 9 つの型の中でも複雑さが高い話題と言える。具体的なエピソードを交えながら、過去の飼育経験を「て」、「けど」、「から」といった接続助詞を使って淡々と述べるという特徴が見られた。

「飼いたい動物」、「飼育状況」、「動物の飼い方」は平均ターン数、文長、1文あたりの接続助詞、接続詞の数値がよく似ており、これまでに見てきた「好き嫌い」「党派」と「飼育経験」の中間値前後となっていた。特徴についても、具体的な動物名が出てきて、短い文の応酬で会話が進む部分もあれば、「て」、「から」「けど」といった接続助詞で状況を述べる部分もあった。また、「飼いたい動物」の後には「動物の飼い方」の話題が続くことが多く、ある動物を飼いたい→その動物をどう飼えばよいのかという話題展開が目立った。

「娯楽」は1文あたりの接続助詞、1文あたりの接続詞の数値に特徴はないが、ターン持続数が長い。動物園、水族館、動物カフェ、海外の動物施設などでどんな動物を見たかを短い文で長々と話す会話が見られた。

「見た目」は文長が最も短く、1文あたりの接続助詞の数値が低い。「かわいい」、「小さい」、「大きい」といった形容詞や「～みたい」という比喻表現を使いながら、動物の見た目や特徴を短い文で述べていた。

逆に、「性格」は文長が最も長く、ターン持続数が最も短い。また、1文あたりの接続助詞の数値が9つの型の中で最も高い。動物の性格を述べる際には、一文が長くなり、複雑な文が使われることが分かる。ある動物の性格について、他の動物との比較や過去と現在の比較・変化を述べるものが使われていた。

それぞれの談話の型から抽出される Can-do を表 3-3 に示す。

表 3-3 「動物」の雑談に関する Can-do

No	Can-do	難易度
1	自分が好きな動物や苦手な動物の名前を言い、相手が言った動物の名前を繰り返すことで共感を示す	単語レベル Information Gap なし
2	ある動物について、その見た目や特徴を話す	単文レベル・語彙は易しい
3	理由を示しながら、飼いたい動物について話す	やや複雑な文が必要
4	動物園や水族館でどんな動物を見たことがあるかを具体的なエピソードとともに説明する	やや複雑な文が必要
5	具体的なエピソードを挙げながら、過去に飼っていた動物の飼育状況について話す	複雑な文が必要
6	ある動物を取り上げ、具体的なエピソードを挙げたうえで、他の動物と比較しながらその性格について述べる	複雑な文が必要

参考文献

- (1) 中俣尚己・太田陽子・加藤恵梨・澤田浩子・清水由貴子・森篤嗣 (2021a) 『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』『計量国語学』, 33 卷 1 号, pp.205-213.
- (2) 中俣尚己・小口悠紀子・小西円・建石始・堀内仁 (2021b) 「自然会話コーパスを基にした『話題別日本語語彙表』」『計量国語学』, 33 卷 3 号, pp.194-204.
- (3) 中俣尚己 (2024) 「雑談の Can-Do 化を目指した話題の類型の分析—「食べること」を例として—」 斎藤倫明・修徳健編『談話・文章・テキストの一まとまり性』, pp.165-188, 和泉書院

4. 「日本の未来」の談話の型 (清水由貴子)

4-1. 「日本の未来」の談話の型

「日本の未来」の談話は 819 のセッションに分かれ、198 の型が認定された。具体的な型を表 4-1 に示す。

表 4-1 「日本の未来」の談話の型 (セッション数 10 個以上)

話題	S 数	話題	S 数
結婚・出産についての考え	40	政治への関心が低い日本の若者	13
少子化高齢化が引き起こす年金の問題	38	身近な高齢者の例	13
少子化の原因	36	税金の使い道	12
少子化高齢化の現状	32	少子化高齢化の問題	12
日本の将来の予想	24	小学校の統廃合	10
少子化の解決策	18	高齢化はしかたがない	10
政治への不満	16	身近に感じる高齢化	10
長生きについての考え	14		

「日本の未来」には、「少子化」か「高齢化」、あるいはその両方に関連する話題が多く現れる¹。このうち上位 8 の型である「結婚・出産についての考え」、「少子化高齢化が引き起こす年金の問題」、「少子化の原因」、「少子化高齢化の現状」、「日本の将来の予想」、「少子化の解決策」、「政治への不満」、「長生きについての考え」を分析対象にする。まず、統計量を表 4-2 に示す。

表 4-2 各話題の複雑度の指標

話題	平均 T	文長	接続助詞/文	接続詞/文
結婚・出産についての考え	13.7	8.4	0.43	3.9%
少子化高齢化が引き起こす年金の問題	9.1	7.8	0.42	4.0%
少子化の原因	10.0	9.1	0.46	3.1%
少子化高齢化の現状	12.7	8.7	0.44	2.9%
日本の将来の予想	8.4	9.0	0.43	4.2%
少子化の解決策	10.1	9.1	0.54	2.4%
政治への不満	7.4	13.4	0.65	5.0%
長生きについての考え	14.9	7.4	0.39	3.1%

4-2. 考察

「長生きについての考え」は、1 文が短く、接続助詞数が少ないが、ターンは持続するという特徴がある。「うん」「確かに」「マジ」「なんで?」といった短い反応が多く見られる。また、「死にたい」「生きたい」のような「～たい」も多く見られる。

「長生きについての考え」とは逆に、「政治への不満」は、1 文が非常に長く、接続助詞数も多いが、ターンが持続しないという特徴がある。多くの場合一方は「て」や「から」

¹ 「少子化」と「高齢化」の話題に偏っているのは、会話録音時に参加者に「日本の未来 (少子化・高齢化をどう考えるか)」と書かれたカードを見せているためである。

を使って理由を交えながら複雑で長い文で語り、もう一方は聞き役になるパターンだが、この話題は長くは続かない。

「少子化の解決策」は文の長さは平均的であるが、接続助詞数が他と比べやや多い。一方の話者が解決策について具体的に説明し、もう一方があいづちを打ったり質問をしたりするという傾向が見られる。

「結婚・出産についての考え」、「少子化高齢化が引き起こす年金の問題」、「少子化の原因」、「少子化高齢化の現状」、「日本の将来の予想」の5つの話題は、接続助詞数がほぼ同じで、文の複雑さという点では中程度と言える。この5つの中では、「結婚・出産についての考え」と「少子化高齢化の現状」と「少子化の原因」はターン数が比較的多く、自分の結婚・出産についてどうしたいかや、少子化高齢化の現状や原因について見聞いていることをお互いに話すというタイプである。一方で、「少子化高齢化が引き起こす年金の問題」は比較的文が短く、「嫌だ」「最悪」「無理」などのマイナスの感情を表す表現が多く現れる。

「日本の未来」では、会話の冒頭で、「少子化高齢化の現状」をまず述べ、その後<社会問題として語る>方向と、<自分との関わりを語る>方向が見られる。<社会問題として語る>方向では、少子化高齢化の「原因」、「年金問題」、「解決策」等の話題が現れ、<自分との関わりを語る>方向では、自分の「結婚・出産についての考え」、「長生きについての考え」、「年金問題」等の話題が現れる。「年金問題」は、社会問題としても自分との関わりとしても現れる話題である。

それぞれの談話の型から抽出される Can-do を表 4-3 に示す。

表 4-3 「日本の未来」の雑談に関する Can-do

No	Can-do	難易度
1	長生きをしたいかどうかを言い、相手に共感したり理由を聞いたりする	単文レベル
2	年金問題についての不満や不安を話す	単文レベル
3	自身の結婚・出産についてどうしたいか、想像しながら話す	やや複雑な文が必要
4	少子化高齢化の現状や原因について、見聞きした知識をもとに話す	やや複雑な文が必要
5	少子化の解決策について具体的に説明する	複雑な文が必要
6	政治に対する不満を、理由を述べながら説明する	複雑な文が必要

「日本の未来」は、単語レベルでやり取りができる話題は見られないが、「長生きしたいかどうか」や「年金について不満だ／不安だ」という比較的構造が簡単で短い文から、「政治への不満」という内容としても重く、構造が複雑で長い文まで、幅広い話題が見られた。

参考文献

- (1) 中俣尚己・太田陽子・加藤恵梨・澤田浩子・清水由貴子・森篤嗣 (2021) 『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』『計量国語学』, 33 巻 1 号, pp. 205-213.
- (2) 中俣尚己 (2024) 「雑談の Can-Do 化を目指した話題の類型の分析—「食べること」を例として—」斎藤倫明・修徳健編『談話・文章・テキストの一まとまり性』, pp. 165-188, 和泉書院

文化間移動をする若者の社会的包摂における日本語教育の役割 —高等学校における「日本語指導」の「特別の教育課程」化とその導入状況から—

齋藤ひろみ（東京学芸大学），米本和弘（同），市瀬智紀（宮城教育大学），ピニロス・マツダ・デレク・ケンジ（群馬大学），佐屋麻利子（神奈川県立相模向陽館高等学校）
 <共同研究者>河野俊之（横浜国立大学），見世千賀子（東京学芸大学），小西円（同），谷啓子（同），原瑞穂（同）

1. 関心と背景—文化間移動をする若者の社会的包摂

文化間移動をする高校生・若者の社会的包摂に関し，高等学校におけることばの教育実践の報告，日系ペルー人保護者の教育参加に関する調査，移民生徒の学校内包摂に係る国際調査をもとに検討する。なお，本発表では社会的包摂を，社会的排除の対概念で，社会的システムへの参加プロセスを保障することとする。また，家族の移動により複数の言語文化環境下で学齢期を過ごした若者を「文化間移動をする若者」と呼ぶ。ただし，各発表では根拠資料や教育現場で用いられる呼び名も利用する。

令和5年（2023年）度の文部科学省調査¹によれば公立高等学校に在籍する日本語指導が必要な高校生は5,573人（外国籍4,991人，日本国籍582人）であり，前回調査である令和3年度より約16%増となっている。課程別では全日制2,814人，定時制2,693人，通信制66人と，高等学校全体の比率とは大きく異なる。また，その中退率，高等教育機関への進学率・非正規雇用率，進学も就職もしていない者の比率についても，高等学校全体とは差異が大きい（表1-1）。文化間移動する若者であるこの高校生の社会的包摂の実現は，日本の教育課題として指摘され，政策提言も行われている（中央教育審議会2021）。

こうした中，令和5年度（2023年度）より高等学校でも²日本語指導を「特別の教育課程」として編成・実施することが可能となり，目標が達成されれば単位が認定され，卒業単位の一部として認められるようになった。施行初年度の令和5年度は，日本語指導が必要な生徒の内，「特別の教育課程」により日本語指導を受けている者は，特別な配慮に基づく指導を受けている生徒の一部に留まる（外国籍で5.5%，日本国籍で5.7%）。外国人高校生の教育保障に関しては，「入口（教育機会）」として入試の特別枠・特別措置の設置等と，「出口（教育達成）」として大学入試特別枠の設置等が求められており（日本学術会議2020），学力を中心にした制度改革が議論の中心となっている。これに従えば，新制度は出口である卒業の保障に寄与し，教育的包摂は一歩進んだと言える。しかし，上に示すように，本制度を導入した

表 1-1 中退率他	
中退率	
日本語指導が必要な生徒	8.5%
全高校生	1.1%
高等教育機関への進学率	
日本語指導が必要な生徒	46.6%
全高校生	75.0%
非正規・一時就職者の率	
日本語指導が必要な生徒	38.6%
全高校生	3.1%
進学も就職もしていない者の率	
日本語指導が必要な生徒	11.8%
全高校生	6.5%

高等学校は一部に限られており，実質的教育内容の整備はこれからと考えられる。制度によって形式的には包摂が進められたとして，内実の伴った教育的包摂に転換するには，生徒の経験と個性・特性が，取り巻く社会との相互作用により承認され，社会参加の多様な道程を生み出すことが必要だと考えられる。

本パネルでは，「ことばをもつ」ための教育を行うことが，社会参加の可能性をどう拡張し得るのかを検討することを通して，文化間移動をする高校生・若者に日本語教育が社会的包摂の推進にどのような役割を果たし得るのかを議論する。

2. 「特別の教育課程」による日本語指導の導入状況

2.1 視察・ヒアリング調査の協力校

東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育推進ユニットでは，2023 年度に「特別の教育課程」による日本語指導（以下，本制度）の導入状況に関して高等学校への視察調査（11 校；表 2-1），及びヒアリング調査（8 校；表 2-2）を実施した³。これらの学校の共通点として，文化間移動をする若者が在籍しており，何らかの形で日本語指導・支援が行われている（文部科学省は「特別な配慮に基づく指導」と呼ぶ）点が挙げられる。

表 2-1 視察調査実施協力校

	所在地	枠※	課程・学科・履修制度	制度実施**	その他の特徴
A	北海道	無	定時・専門・学年	増単・代替	教科入り込み支援
B	群馬	有	定時・普通・単位・2 学期制	増単	2023 年度秋学期に導入
C	茨城	有	全日・普通・学年	増単	課外の日本語指導
D	茨城	有	全日・普通・学年	実施せず	習熟度別クラス
E	東京	無	定時・普通・学年	増単	日本語指導員の派遣
F	東京	有	全日・普通・単位	実施せず	習熟度別クラス
G	神奈川	有	定時・普通・学年	実施せず	国際コース設置
H	愛知	有	全日・総合・学年	代替	教科取り出し指導
I	愛知	有	全日＋定時・普通・単位	増単・代替	教科取り出し指導
J	大阪	有	定時・普通・単位・2 学期制	増単・代替	教科の講座開講
K	大阪	無	定時・普通・単位・2 学期制	増単・代替	21 単位習得可能

※入学者選抜特別枠 ※※「特別の教育課程」の実施状況

表 2-2 ヒアリング調査実施協力校

	所在地	枠	課程・学科・履修制度	制度実施	その他の特徴
F*	東京	有	全日・普通・単位	実施せず	習熟度別クラス
L	埼玉	無	定時・総合・単位・2 学期制	実施せず	学校設定科目設置
M	神奈川	- (私立)	全日・普通・学年	実施せず	日本語取り出し授業
N	愛知	有	全日・総合・単位	実施せず	教科取り出し指導
O	愛知	無	定時・専門・学年	実施せず	課外の日本語指導
P	静岡	無	定時・普通・学年	実施せず	国語科授業の単位数増加
Q	福井	無	定時・普通・単位	実施せず	教員個人による対応

R	兵庫	無	定時・普通・学年	実施せず	2024 年度から制度導入予定
---	----	---	----------	------	-----------------

※F 高校は両調査を実施

「特別の教育課程」による日本語指導の実施においては、教育課程の編成と評価の実施、指導者の配置、指導形態などに関する要件が存在する（東京学芸大学，2023a，2023b）。小・中学校との違いとして、本制度により「日本語指導」が単位認定されることに伴い、指導目標の設定・教育課程の編成・評価（単位を認めるかどうか）に関しては厳正さと公平さが要求され、卒業要件の単位数に含めるかどうかによって、学校全体の教育課程への影響、履修学年設定の複雑さも生じる。

2.2 本制度の導入状況

本制度を実施している高等学校においても、その実施方法や状況は一樣ではない。上記の要件等をおさえながらも、従来の取り組みを活かしながら、柔軟に、各校で独自性をもって実装化している。

教育内容や方法を例に見ると、日本語指導に関しては、文法や音声など基礎的な内容を扱うものから将来のキャリアを見据えた指導を行うものまで幅があり、指導の形態や時間数も異なっていた。日本語指導を中心として、教科の取り出し指導や習熟度別クラス、母語・継承語の授業、さらには課外活動や生徒指導、保護者への情報共有も含めて、学校や生徒の状況なども考慮しながら、総合的に指導・支援の充実を図っているところもある。指導の実施体制に関しても各校で大きく異なる。管理職と日本語指導担当教員を中心としつつも、外部組織・支援との関係・整備においては、教育委員会との連携に加えて、それぞれの学校が利用可能なリソース（外部支援員、地域の NPO や大学、企業など）を活用・協力している。校内での指導・支援を補償することに加え、社会的実践の場を提供する目的をもつ連携もあった。こうしたネットワーク化の様相は、都道府県の施策や地域支援の充実度、外部支援の活用に対する学校の考え方の違いによる。

高等学校による実施の状況の多様性を理解する上で、文化間移動をする若者の社会参画に関し、各校が、単に、社会的な要請に受動的に応じたのではないという点が重要である。つまり、文化間移動をする若者の社会的システムへの参加について、当該地域における学校の役割や教育目標、学校の制度的特長・教育課程の特色等から検討し、在籍する外国人生徒等の指導・支援と相乗するように本制度を活用していた。具体的には、高等学校が当該地域のコミュニティづくりの中心的な役割を担うと考える C 高校では、近隣の商店などと連携したフィールドワークを実施している。国際性・多様性を重視する I 高校では、外国人生徒等を主な対象に開講している母語・継承語の授業を日本人生徒に対しても開放し履修可能にしている。また、生徒一人ひとりに寄り添った教育の実現を目指す A 高校や H 高校では、対象となる生徒が一人でも制度を実施している。

2.3 日本語指導の制度化と外国人生徒の包摂

本制度を外国人児童生徒等教育全体の仕組みや内容構成に反映させて実施している高等学校は、統合・合併や改組をきっかけとして制度実施を決定した学校と、従来から外国人

生徒等を多く受け入れてきた実績のある学校とに分けられる。学校組織の外形的改編に伴う導入，準備性の高い状態での導入であり，条件が整っていたから可能となったともいえる。しかし，制度導入が，学校の教育目標に基づいた教育内容やそれを実現するための仕組みの見直しなど，外国人生徒等に対する教育のみならず学校全体の教育を再考する契機となったことが窺われる。これらの高等学校もまた外国人児童生徒等教育の推進に新たな価値を創り出したと考えられ，この点は本制度のもつ可能性として重要である。

制度を実施していない学校は，実施上の要件である教員資格を有する担当者の配置や指導計画の作成，学習評価の実施等の困難をその理由として挙げているが，専門性のある人材の確保による体制整備を学校単位で実施する負荷は想像に易い。しかし，調査時点で本制度を実施していないと回答した高等学校においても，多くの外国人生徒等を受け入れ，学校設定科目としての日本語の授業の提供や，必要な生徒に対しての教科の取り出し指導などを行うことで，上記と同様の日本語指導や支援を実現している学校がある。さらには，O 高校や Q 高校のように，課題意識を持つ教員が個人レベルで指導・支援に取り組んでいる学校もあり，本制度に頼らずとも，包摂に向けた取り組みを行っている学校があることも指摘しておきたい。

以上，「特別の教育課程」による日本語指導の実施状況の調査から，各高等学校がその実情や役割，特長や特色と外国人生徒等教育の課題を関連付け，包括的に検討することで，文化間移動をする若者の社会参画のプロセスに個別性・多様性を保障し得ること，つまり包摂性の実現が見えてくる。その取り組みはまた，地域社会における当該高等学校の役割の遂行と相互作用的に進展する可能性が示された。事例を蓄積・共有し，その可能性を精査することが，外国人生徒等の社会的包摂に向けた議論を前進させると考えられる。

3. 高等学校の現場から—ことばの力を育てる教科の授業デザイン—

3.1 当該高等学校の外国人生徒教育の概要

発表者が勤務する高等学校には，外国人生徒等のために学校設定科目「日本語 A・B・C・D」「日本語コミュニケーション A・B・C」が設置されており，授業外の補習と合わせ，多くの日本語学習の場が設けられている。そこでは，日本語指導の有資格者が講師として授業を担当し，ひらがな・カタカナの入門レベルから日本語能力試験 N1 受験対策の上級レベルの指導まで，幅広い学習ニーズに応え，外国人生徒たちの外国語としての日本語習得を支えている。また授業の中では，自文化を発信する活動や生徒が先生役となって母語を教員に教えるワークショップなど，かれらの自文化に対するアイデンティティを保持し，自文化と日本文化・社会の統合へ導くために，文化適応に関する取組も行われている。さらに卒業後の進路を見すえ，自身の興味関心を掘り起こしたり，進路実現に必要な情報やスキルを獲得したりと，日本語の授業が外国語としての日本語習得だけでなく，外国人生徒たちの将来の社会参画を指向する支援の場としても機能している。

教科学習については，「体育」，「芸術」，「総合」以外のすべての必履修科目に，在籍するクラスとは別の教室で，個別対応授業（取り出し授業）が設置され，かれらの日本語レベルや理解度に応じて授業が進められている。高等学校における教科学習の機会を保障し，その後の進路の実現を支えるために組織的な指導・支援体制が整っている。

しかし、日本語がまだ不自由な生徒への教科の個別対応授業には、教育の質において課題が残されている。どう説明し理解させるかに注意が向けられ、知識や語彙の伝達型の指導に陥りがちであり、日本語と教科の学習が関連づけられていない。かれらの将来の社会参画を考えたとき、語ることばを持っているか否かは重要である。それは外国語としての日本語力ということではなく、思考し、自身と向き合い、周囲と関わるためのことばの力である。文化間移動を経験した高校生・若者の持つ力を引き出し、可能性を広げ、将来の社会参画へとつなげるには、日本語の知識・技能のみならず、教科等の学習文脈で思考を促し、ことばの力を育てることが必要である。

3.2 ことばの力を育む授業のデザイン

発表者が実施した「国語科」の個別対応授業を例に紹介し、ことばの力を育むための教科の授業デザインについて検討する。授業の対象生徒は以下の9名である。

表 3-1 対象生徒 ※該当する日本語能力試験のレベル

A	N2~N3 ※	日常会話に不自由はないが、基本的な語でも知らないことがある。自分の考えや気持ちなどを日本語で表現しようとする時語彙が不足し、もどかしさを覚えている。
B	N3	日常会話に不自由はないが、発話は少ない（性格によるもの？）。教科学習において知らない語があっても日本語の文脈の中で推測し、理解する力がある。
C	N3 ~N4	日常的なやりとりにおいて、理解はできているが、産出（話す・書く）に困難がある。母語での理解力・思考力は高いと思われる。
D	N4	ある程度の日常的なやりとりはでき、積極的に日本語で発言する。だが日本語での教科学習は困難であり、母語の活用を必要とする。
E	N4	日常的なやりとりにおいて、理解はできているが、発話は少ない（自信がない？）。日本語での教科学習について、特に文章を読むことに困難を感じている。
F	N4	日常的なやりとりに不自由があり、日本語で聞いて理解すること、話すことが難しい。オーラルよりも文（漢字）の方が理解できる。
G	N4	日常的なやりとりに不自由があり、日本語で聞いて理解すること、話すことが難しい。オーラルよりも文（漢字）の方が理解できる。
H	N5	日常的なやりとりに不自由があり、日本語で聞いて理解すること、話すことが難しい。学習において英語を活用しているが、英語力も十分でない可能性がある。
I	N5	日常的な場面でも日本語でのやりとりが難しい。ひらがな・カタカナは学習済みだが、書くのに時間がかかる。母語での学習にも困難がある可能性がある。

教材は、夏目漱石『夢十夜』「第一夜」である。「こんな夢をみた」という文で始まり、主人公が死んでいく女を見守る場面、女の希望どおりに埋葬する場面、女の墓の傍で再会を100年待ち続ける場面などが幻想的に描かれている短編小説である。

授業デザインとして「この小説はハッピーエンドか、バッドエンドか」という問いを立

て、ペアでのプレゼンテーション，クラスでのディスカッション，個人での記述というステップで思考を深めることをめざした。以下が大まかな流れである。

表 3-2 個別対応授業「国語科」の活動構成

1	<p>【個人ワーク】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・母語訳（英語・中国語・スペイン語・ベトナム語）で読む。 ・動画（絵と日本語音声）を視聴し，内容を確認する。 ・「この小説はハッピーエンドか，バッドエンドか」について，初読の印象を書く（母語でも可）。 ・母語訳で「夢らしさ」が分かる部分（ことば・表現）を見つける。
2	<p>【ペアワーク】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ言語のペアで，母語訳で見つけた「夢らしさ」を共有する。 ・日本語の文章での該当部分を探す。 ・見つけた「夢らしさ」の中で，重要だと思う部分を3つ選び，小説の中でどんな役割を担っているか，プレゼンテーションする（日本語で）。
3	<p>【クラス全体】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自分と女は再会したのか」についてディスカッションする（日本語で）。
4	<p>【個人ワーク】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「この小説はハッピーエンドか，バッドエンドか」について，自身の考えを改めて記述する（母語でも可）。

発表では，授業で，どのように思考が促され，思考をどのようにことばと結びつけていたのか，具体的な生徒の参加の姿を報告し，日本語と教科の統合学習における授業デザインについて検討する。さらに国語科の学習指導要領との関連について補足し，一般クラスでの一斉授業にも通じる授業構成のアイデアとして提案したい。

高等学校は，一つの社会を構成しており，また，一般社会へ踏み出す直前の教育の場である。外国人生徒たち・日本人生徒たちが出会い，教室で相互の考えを交わし合うこと，互いの文化・社会について理解し合うこと，進路について語り合うことを通して，共に社会を創る若者として認め合うことが，かれらを包摂する社会の実現につながると考える。

4. 国内の在日ペルー人の教育的包摂

4.1 日系ペルー人保護者の教育観と効果的な取り組み

外国人の保護者は，言葉や時間的な制約から子どもの学校側との意思疎通がうまく取れないことが多く，学校教員には，放任主義，教育に無関心と捉えられがちである

(Pinillos Matsuda, 2016: 77)。発表者が在日ペルー人保護者の教育観を調査したところ，学校文化への理解不足や子どもの学習活動への不参加による不安，そして保護者自身が職場で葛藤や衝突を経験していることが明らかになった (Pinillos Matsuda, 2016: 78)。学校の対応は連絡事項の多言語化や学習支援教室への案内等が主で，保護者が学校の教育活動に参加しやすくするための工夫は殆ど見られなかった。

松田 (2019) では，ペルー系ニューカマー第二世代（調査時には保護者）を対象に調査を実施したが，第一世代からの教育において効果的だった取り組みとして次の3点が示された。第一に「メンターの存在」であった。メンターとは，第二世代の協力者が子どもだった頃に学習支援や学習意欲の向上に努めてくれた人，そして教育上必要とされる情報を

提供してくれた人のことを指す。このような人々は学校の先生や個人塾の先生などであった。第二に「保護者の学習活動への参加」であった。第一世代の保護者には時間的、言語的な制約があった中でも学校で実施される三者面談や授業参観日に積極的に参加し、学校教員との積極的なコミュニケーションを図った。このような保護者の積極的な子ども学習活動への関わりが子どものモチベーションの向上に繋がった。最後に、「ペルー人としてのアイデンティティの保持」であった。2019 年の調査では、協力者の多くがペルーに対して肯定的に捉えており、またスペイン語を保持していた者もいた。

4.2 2024 年調査 ペルーにルーツを持つ若者の「高等教育機関進学ルート」

次に、発表者は自己実現を成し遂げようとして高等教育機関に進学したペルーにルーツを持つ若者にインタビューし、如何にして自らの教育コミュニティを確立し、高等教育機関に進学したかというルートと、両親との関係や自らのルーツについてどのように考えているのかを探った。

2024 年に実施したこの調査では、協力者を日本在住に限定せずに、日本で教育を受けたことがあり、高等教育機関に通っている、あるいは卒業したペルーにルーツをもつ若者（ペルー在住 2 名，日本在住 3 名）に対してインタビューを実施した。本発表で用いるインタビュー対象者の詳細は表 4-1 の通りである。インタビュー協力者のなかで B 以外は全員、学校において国際教室に参加しており、日本生まれの C と D は 1，2 年で国際教室に通わなくなり、A と E は 4 年以上通った。日本生まれがそうでないかで国際教室に通う年数が異なった。かれらは歩んできたルートが異なるものの、家族関係、ペルーと日本に対する考え方についてはある一定の類似性が見られた。

表 4-1 インタビュー協力者の概要

	性別	インタビュー言語	高等教育機関の所在地	生まれ	年齢	移動年齢
A	男	スペイン語	ペルー	日本	28	日本→ペルー (13)
B	男	日本語	日本	日本	28	日本→ペルー→日本 (20-22)
C	女	日本語	ペルー	日本	28	日本→ペルー (12)
D	女	スペイン語	日本	日本	18	日本 (ペルーには定期的に帰国)
E	女	日本語	日本	ペルー	39	ペルー→日本 (7)

インタビュー協力者の移動は様々であったが、かれらに共通して見られた点は、①ペルーに対して肯定的に捉えているという点、②スペイン語を保持し、あるいは再獲得したという点、そして③教育コミュニティによりエンパワーされ、言語の獲得だけでなく、学習意欲の向上や将来の目標設定などにつながる活動を実施してきていることがわかった。本発表では、かれらの発言を中心に分析し、学校内外で実施できる取り組みについて考える。また、このようなマイノリティの背景を持つ若者を如何に社会の中で包摂し得るのかについても考えていく。今回の事例はペルーにルーツをもつ人々だが、日本に在住する外国人の子どもたちの教育への示唆になり得る事例である。

本発表では、2024 年のインタビュー調査に基づいて、これに先だって実施した 2019 年

調査の内容をさらに吟味し，言語教育を超えた日本語教育の観点から，如何にして文化間移動経験をもつ若者を包摂できるのかをエスニックコミュニティ側の視点で考える。

5. 海外における移民子弟の教育的包摂の課題

5-1 TIMSS (2019) に見る移民生徒の「ことばの使用」と Well-being

OECD(2019)は，学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment 略称 PISA) 2018 の調査結果に基づいて，学校における 15 歳の移民生徒の包摂と Well-being について分析している。生徒の幸福の 2 つの尺度「生活満足度と学校への帰属意識」の結果によれば，イタリア，スペイン，スイス，米国など，ほとんどの国において，移民の生徒は非移民生徒よりも，生活満足度で 7 段階 (10 段階尺度) 以上の報告者は少なく，生活満足度が低い。2 グループ間の差は 7 %を超え，統計的に有意であった。

日本では外国人児童生徒の包摂と Well-being について調査したデータがない。そこで，国際数学・理科教育動向調査 (Trends in International Mathematics & Science Study 略称 TIMSS) の 2019 年の生徒質問紙にある，学校での包摂と Well-being に結び付けられる下の質問項目 (項目 No. 13) のデータを再分析してみる。日本とフィンランドの中学校 2 年生に関し，下の質問項目と，「家でどのくらい日本語／フィンランド語を話しますか」という質問の回答，すなわち家庭で学校使用言語を話す割合との関係を調べた。

- a) わたしは学校にいるのが好き (Preferable 好意)
- b) わたしは学校にいると安心できる (Safety 安心感)
- c) わたしは学校に受け入れられていると感じる (Belongings 帰属包摂感)
- d) 先生はわたしに対して公平だ (Fairness 公平性)

サンプルとして，b) わたしは学校にいると安心できる (日本) と，c) わたしは学校に受け入れられていると感じる (フィンランド) の結果を示す (図 5-1, 5-2)。

移民の生徒回答者の多いフィンランドの場合，上記 4 つの質問すべてにおいて，学校言語の使用程度が低いほど，安心感や帰属包摂感，公平性を含む Well-being が低下することが顕著に示された。学校使用言語を家庭で使用していない移民生徒の場合，Well-being が低下する。

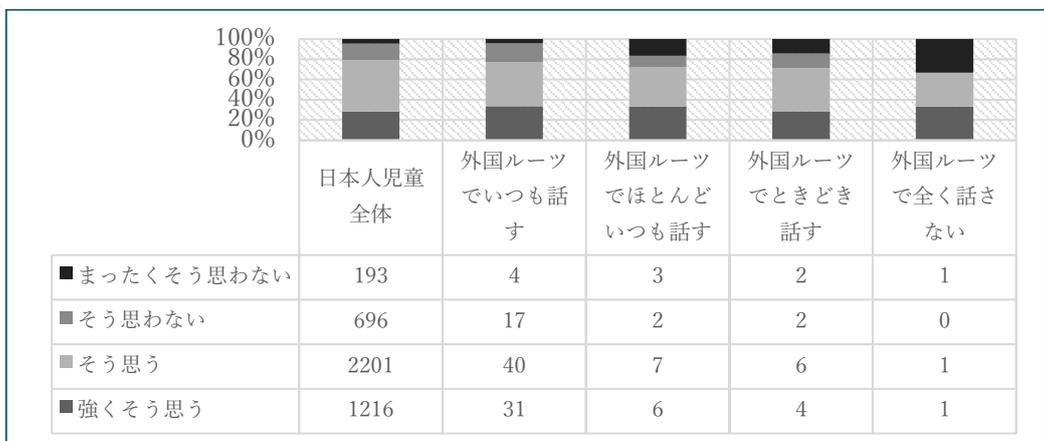


図 5-1:TIMSS 2019 わたしは学校にいると安心できる (日本)

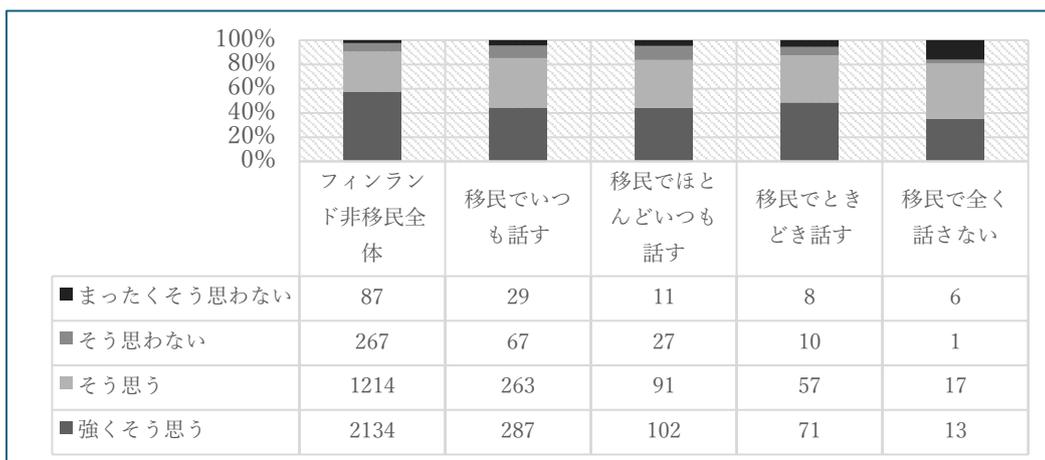


図 5-2:TIMSS 2019 わたしは学校に受け入れられていると感じる（フィンランド）

日本に関しては回答者数が少なく有意とは考えられないが，結果は同様であった。また，家庭での学校教授言語の使用状況は数学と理科の学力にも影響を及ぼしていた（市瀬 2024）。外国人のみの環境やインタラクションが求められない教室環境下では日本語を使用する機会は限定される。学校外でも，学校と家庭の往復のみでは，言語使用の機会は閉ざされる。OECD(2019)では移民の生徒だけの学校・教室空間が形成されているケースを Segregation of Immigrant Students in Education Systems（学校システムにおける隔離）とする。そうした空間では，成長期の子どもたちに必要な他者や社会との相互作用の機会や質が損なわれる恐れがある。包摂や Well-being を決定づける要素の一つに，ことばを介した社会的実践があることが示唆される。

5-2 日本語指導における社会的実践の重要性

今日の高等学校における成功した事例の中に，生徒が学校教室の内外でインタラクションができる空間を拡張している事例を多く見出すことができる。東京学芸大学(2023b)『高等学校の日本語指導・学習支援のためのガイドライン』には，教科支援，キャリア教育・支援，多文化共生教育についての事例が多く掲載されている。ここでは，日本語学習や教科学習においては，日本人生徒とのインタラクションや教科の単元を地域社会と関連付けた学習の展開がみられる。キャリア教育においては，地域課題を扱ったり地域企業と連携しながらキャリアを考えたりすることの有効性が示されている。特別活動としては，多文化交流クラブを運営したり，言語文化の多様性を生かすイベントが企画開催されたりしている。また学校と家庭との往復にとどまらず，NPO と連携した放課後の生徒の居場所づくりや，休日を利用した長短期の外国人生徒を包摂する社会的活動の事例が示されている。

「文化間移動をする若者」の Well-being の向上のために，日本語教員と学校教員は日本語能力の獲得について責任を持つことのみならず，社会関係資本を積極的に導入し，学習環境を教室と学校内外に開いていく努力が求められていると考える。

6 パネルの論点

以上，高等学校における日本語指導の制度，学習参加，家族・文化の社会的承認，ことばと well-being との関係から，文化間移動をする若者の包摂について発題する。これを受けて，全体討論では，かれらが①社会的自立に必要な汎用的な力を得て，②所与の社会の在り方を問い直し新たな秩序形成の主体としての「市民性」を育み，③生涯にわたって学習を続け，能動的に社会を構築するために，日本語教育が果たすべき役割を検討する。そこでは「ことばの社会的実践」として，日本語教育がどこで，誰を対象に，どのように設計，組織，実行されるかが問題となろう。ビースタ(2016)が言うように，包摂が内側から外に向かって生じる秩序の変換を含むプロセスだとして，家庭，学校，地域の各層の教育的文脈で，日本語教育実践が文化間移動する若者の社会的包摂のプロセスとしていかに機能するかが問われることになると考えられる。

注

- (1) 文部科学省 (2024) 「令和 5 年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果」に基づく。以下，本発表では，文科省調査とする。
- (2) 小中学校においては，同制度は平成 26 年 (2016 年) 度より施行されている。
- (3) 視察調査に関しては，2024 年 6 月の第 45 回異文化間教育学会において，11 校の視察結果について，実施状況を中心に報告を行っている。

参考文献

- (1) 市瀬智紀(2024)外国につながる児童生徒の家庭における日本語の使用状況と教科の学力の関係に関する一考察 『日本語教育』 (187) 199-211
- (2) OECD (2019).PISA 2018 Results: Where all students can succeed Volume II. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en> (September 1st , 2024)
- (3) ガート・ビースタ，藤井啓之・玉木博章訳 (2016) 『よい教育とは何か』白澤社
- (4) 中央教育審議会 (2021) 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～ (答申)』
- (5) 東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育推進ユニット (2022a) 『高等学校における外国人生徒等の受入の手引』
- (6) 同 (2023b) 『高等学校の日本語指導・学習支援のためのガイドライン』東京学芸大学
- (7) 日本学術会議 (2020) 『外国人の子どもの教育を受ける権利と修学の保障——公立高校の「入口」から「出口」まで』
- (8) Pinillos Matsuda, Derek Kenji (2016) 「在日ペルー人児童生徒の教育問題と保護者の意識：神奈川県の在日ペルー人保護者への質的調査」『上智大学教育学論集』第 50 号，67-81
- (8) 松田デレク (2019) 『「ペルー系ニューカマー第二世代保護者」の教育戦略：『第一世代保護者』との比較と外国人児童生徒の教育支援への示唆』『国際教育評論』第 15 号，1-15

日本語教育政策研究における社会調査と二次分析

神吉宇一 (武蔵野大学)

寺沢拓敬 (関西学院大学)

佐藤剛裕 (横浜デザイン学院)

本林響子 (東京大学)

1. はじめに

日本政府は人口減少対策の一環として、外国人（特に労働者）受け入れ政策を推進している。2018年に改正された出入国管理及び難民認定法では、在留資格「特定技能」が創設された。特定技能は、いわゆる「90年体制（明石2010）」下での外国人受け入れの方針を転換し、労働者の受け入れを正面から行うことを制度化するものとなった。また、2024年には技能実習が育成就労という制度に変更されることも決定された。これらの制度変更は、従来3年、5年と在留期間の上限が定められていた外国人労働者の中長期滞在を可能とするものであり、実質的な移民政策と言える。

このような動きに関連した形で日本語教育政策も拡充が図られている。2019年に日本語教育の推進に関する法律が公布・施行されたことにより、日本語教育に関する政策的な取り組みが進められるようになった。それにともない、政策立案のための社会調査も増加している。全国調査としては出入国在留管理庁による「在留外国人に対する基礎調査」が2020年以降毎年実施されている。また、文部科学省による「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」に関連して、各都道府県や政令指定都市でもさまざまな調査が行われている。しかしこれらの調査結果は実施者の事業実施の参考情報となるだけで、その結果が社会に広く共有されているわけではない。また、各地で行われているさまざまな調査を共通の観点から分析し、全体の状況を把握するような動きにはつなげられていない。

このような現状を踏まえ、本発表では、日本語教育政策研究における「社会調査の二次分析」の意義と応用可能性を、社会調査および言語政策研究の近年の潮流とも照らし合わせながら検討するとともに、実際の分析事例を提示して議論を行う。

2. 社会調査の二次分析とは：定義と言語政策研究上の意義

社会調査の実施と分析に関しては、一次分析だけでなく、二次分析の重要性が指摘されている。「社会調査の二次分析」とは、読んで字のごとく、他者が行った社会調査データ（一次データ）を再分析するアプローチの総称である。社会調査の二次分析にはコストが削減できることやデータの質が高いこと、侵襲性が低いことなど複数の利点があり（佐藤ほか2000）、積極的に活用が推進されるべき取り組みであると言える（詳細については改めて3節で言及する）。言語教育の調査研究では、通常、調査設計者と分析者が同一個人（あるいは同一チーム）であることがほとんどで、二次分析には馴染みがないかもしれないが、計量社会科学の分野では非常にメジャーな分析アプローチであると言える。とくに

経済学, 人口学, 社会階層研究, 投票行動研究などでは, 二次分析なしでは分野が成り立たないほど重要な位置を占めている。日本語教育研究においても, 特に日本語教育政策研究はこれら諸分野との隣接性があることから, 二次分析を積極的に取り入れることが学術的な発展と社会貢献に有用であると考えられる。なお, 本パネルで取り扱う社会調査の二次分析は, 広義の「二次的研究」, つまり, 一次データを扱わない諸研究(例, 文献研究, 事例研究, メタ分析)とは異なるアプローチであり, あくまで, 計量社会科学・社会統計の一手法としてのものである。

言語政策研究という観点からも, 「社会調査の二次分析」という手法は当該分野の近年の潮流に照らして重要なものであり, 時代の要請に即しているといえる。第二次世界大戦以降の言語政策研究は, 新興国の独立を背景とし, 課題解決と実用志向の研究が顕著であった第一期(1960年代~70年代), 第一期への反省と省察を踏まえた批判性および不平等や格差への視点が特徴的である第二期(1970年代~1980年代後半), 冷戦終結に伴う大きな社会変動を背景に言語の動態性および言語政策の重層性に着目した議論が盛んになった第三期(1980年代~2000年ごろ)を経て現在に至る(Ricento 2000)という考え方が特に英語圏の研究者の間で広く認識されつつある。そして, 2000年代から現在に至るまでの四半世紀の間に, 言語政策研究はさらなる進展を遂げている。具体的には, 批判性, 実践性, 民族誌的視点や言説的視点を特徴とする社会構築主義的アプローチの言語政策研究と, 公共性, 公益性, 客観性を旨とする公共政策的アプローチの並立/分化がより顕著となってきているといえる。2010年代から2020年代にかけて「言語政策」をタイトルに冠する3冊のハンドブック(Spolsky 2012, Tollefson & Pérez-Milans 2018, Gazzola, Grin, Cardinal & Heugh 2023)が相次いで出版されたこと, そしてそれぞれが応用言語学的(Spolsky 2012), 社会言語学的(Tollefson & Pérez-Milans 2018), 公共政策論および政治学的(Gazzola, Grin, Cardinal & Heugh 2023)観点から言語政策を研究する編者によるものであることは, まさに言語政策研究における認識論・方法論の多様性を象徴するものといえる。

このような潮流の中でも, 公共政策的観点から言語政策を研究する研究者たちが主導し, 近年顕著な動向の一つといえる「古典への回帰」と「公共政策論への揺り戻し」現象を踏まえると, 次節以降で紹介するような代表性のある大規模データを用いた二次分析研究は言語政策研究一般においても重要な位置を占めると思われ, 日本語教育研究のみならず言語政策研究一般への貢献も見込まれるものであるといえよう。

上記を踏まえ, 本パネルセッションでは, 日本語教育および隣接領域における社会調査の二次分析について論じる。多くの研究者が本パネルの議論に触れることで, 二次分析の重要性と可能性について理解することは, 潤沢な研究費や研究時間が確保できない状態でも日本語教育政策研究に従事できる可能性をひらくことにつながり, 結果として日本語教育政策研究に従事する研究者の裾野を広げることにもなる。そのことは, 日本語教育政策研究の質的向上にもなるだろう。

3. 社会調査の二次分析の概要

本発表では, 社会調査の二次分析について, 方法論に焦点化して概説する。その特徴お

よびメリット・デメリットを論じたうえで、言語教育分野の先行研究を紹介する。

社会調査の二次分析で特徴的な点は、データである。次のようなデータが扱われる。

1. **個票** (回答者個人の個別の回答)。報告された集計値を分析するわけではない。
2. **調査データ**。つまり、非調査データ (例、行動ログ、いわゆる「ビッグデータ」) は対象にしない。
3. **国勢調査**, あるいは、**無作為サンプリング** (もしくはそれに準じるサンプリング) を用いた大規模調査のデータ。
4. **公開データ**。データは、国・自治体のデータベースや、研究機関のデータアーカイブから提供される。人脈などを利用して属人的に入手するわけではない。

以下、各項目を補足する。上記 1. に関して。二次分析は、個票を扱う点でメタ分析などとは異なる。むしろ、分析作業は、言語教育研究で一般的な質問紙調査に近い。

他方、上記 2. と 3. が示しているとおおり、社会調査の二次分析は、一般的な質問紙調査と異なり、代表性に大きなウェイトを置いている。代表性とは、調査結果が母集団に一般化できる度合いのことを意味し、社会調査の二次分析は、一般化可能な知見を提示できる (ことが多い) 点が最大のメリットのひとつである。

なお、代表性は、単に「調査の質が上がる」以上に、研究の意義を補強するというメリットもある。それが端的に現れるのは、自明な分析結果しか出なかった場合である。一般的な調査では、関係者にとって当然の結果が出ても評価されないことが多い (例、「そんなことは、調査するまでもなく、みんな知っている」)。他方、代表性のある調査は、そのような一見自明な結果からも有益な知見が引き出せることがある。たとえば、分析の結果、「A というニーズを持った人が多い」という、関係者にとってよく知られた知見が得られたとしよう。代表性があると、単に A が多いか否かだけでなく、どれだけ多いかという程度の問いにまで踏み込める。たとえば、「A が多い。その割合は 85%~95%である」というように、具体的な推計値を統計的な信頼性ととも提示できる。つまり、代表性がある調査では、たとえ当たり前の知見であっても、その当然さを詳述することで新規性を発揮できるのである。また、具体的な数値は、政策的な意思決定においてしばしば非常に貴重な情報になる。たとえば、同じ「ニーズを持った人が多い」であっても、その割合が 95%か 70%かで事態の切迫度は大きく異なるはずである。

上記 4 について。国や自治体が行った調査は、何らかのプラットフォームからデータ公開がなされている場合がある。また、研究者や企業が行った調査データについては、学術データアーカイブから入手が可能なことがある。日本のデータについては、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターの Social Science Japan Data Archive (以下 SSJDA) が有名である。

上記以外にも、二次分析には次のようなメリットがある。(a) **分析者のコストが小さい**。調査設計・試行調査・本調査・データクリーニング等を経ずに、データを受け取り次第分析を開始できる。(b) **データの質が高い**。データアーカイブに寄託されている調査は、一般的に、社会統計の専門家によって設計・実施されており、杜撰なデザインにな

っていることが少ない。(c) **侵襲性がない**。調査実施のプロセスがないため、調査協力者に新たな負担を強いることがなく、その点に付随する調査倫理問題もクリアしている。

他方、デメリットとして次の点が指摘できる。(d) **融通が効かない**。調査設計・質問項目は既定なので、研究者の関心に完全に沿ったデータは少ない。言語教育関係の変数は、社会調査で調査されることが比較的少なく、この点はより大きな障害になり得る。(e) **データの鮮度は落ちる**。調査実施からデータ公開まで、通常、数年以上かかり、時事的な現象の分析には向かない。(f) **新知見提示のハードルが高い**。ほとんどの場合、調査実施者が一次分析を行っている。一次分析者が明らかにしていない知見を示さない限り、学術的貢献とは見なされない。

以下、言語教育研究分野における二次分析事例をふたつ紹介する。ひとつめが、英語使用頻度の推定に利用された例である。日本における英語使用ニーズは、喧しく議論されているわりに、長らくデータが存在しなかった。結果、「ニーズが増えている」と「ニーズは依然低い」という相反する評価が存在していた。こうした状況に対し、寺沢(2015)は、二次分析によって具体的な数値を提供した。日本版総合的社会調査に含まれていた英語使用設問を分析し、具体的な使用率およびその変化を推計した。具体的には、日常的な英語使用者は就労者の1%程度であり、過去1年に「少しでも使った」人を含めても2割弱であることがわかった。また、2000年代後半において、使用頻度は減少した(金融危機の影響)。なお、この数値は、日本学術会議・文化の邂逅と言語分科会(2016)の政策提言でも引用されており(pp. 2-3)、政策エビデンスとして活用された点も重要である。

ふたつめが、小学校英語の政策評価に利用された事例である。小学校での英語学習は、一般的に、子どもの英語力や異文化理解の発達に寄与すると信じられているが、関係者・研究者の一部には根強い懐疑論がある。この賛否両論状況の原因の一つが、実際に検証したデータの乏しさである。小学校英語の効果に関して先行研究がなかったわけではないが、それらは他国の事例や実験校などの特殊な学校を検討したものであり、日本全国に一般化できるような政策的エビデンスではなかった。寺沢(2018)は、ベネッセ教育総合研究所による全国調査(「第1回 中学校英語に関する基本調査」)の二次分析により、その効果は限定的である(=有意な効果も観測できるが効果量はごく小さい)ことを示した。なお、この結果は、今後の小学校英語を考えるうえで重要なエビデンスであると考えられるが、本稿執筆時点(2024年9月)では、政策論議で明示的に取り上げられてはいないようである。

4. 日本語教育政策分野における基礎的な二次分析の事例紹介

ここで本発表では、移民研究を専門とする計量社会学者によって行なわれた外国籍市民調査を事例に、日本語教育政策研究の領域特有の専門的知識を踏まえた上で再検討を行なうという二次分析を試み、その有益性を確かめる。

4-1 データの概要

今回、二次分析の対象に選定したのは、多文化社会における社会階層研究会(代表:永吉希久子)によって行われた「くらしと仕事に関する外国籍市民調査, 2018」(以下、「ILW

調査」と略す)である。SSJDA に寄贈され、2024年2月より学術目的での貸与が受けられるようになった。

ILW 調査は、外国籍人口の90%をカバーする範囲の市区町村に居住する20~69歳の外国籍者を母集団とし、住民基本台帳を用いた多段抽出法で抽出した5000人を対象とした郵送調査で、有効回答数1122名、有効回収率23.8%のデータセットである(永吉, 2020a)。外国籍市民の社会経済的統合、社会的統合、心理的統合について明らかにするという関心で行われた大規模調査であり、調査表には、学歴や就労状況、収入、生活満足度、地域社会参加、日本語能力などに関する幅広い質問項目を含んでいる点が非常に特徴的である。サンプリング手法は、完全な無作為抽出ではなく、外国籍人口に応じた確率比例抽出によって調査地を決定したため、自動的に外国籍者の多い都市部に在住するサンプルの比率が高くなった。そのため、総務省の国勢調査や法務省の在留外国人統計と比較すると、ILW 調査のような大学の実施する調査に協力的な人ということに伴うバイアスも発生している。結果的にベトナム国籍者や技能実習生の割合が低く、高学歴者や専門職者の割合が高い(永吉, 2020, 2021)。そのような部分的な制約はあるものの、全体としては無作為抽出に準ずる、相当の代表性が担保されたデータだと評価できる。

これらの理由から総合的に、日本語教育政策研究の領域特有の知識を踏まえた二次分析を試行する対象としてのメリットが非常に高いデータではないかと判断した。

4-2. 分析方法

日本語能力を主な目的変数とするため、提供されたクリーニング済のデータから在留資格「特別永住者」を除外したサブサンプルを作成し、基礎分析として他の様々な変数との連関を調べた。分析には、統計解析に特化されたR言語と各種ライブラリ群、その実行環境としてRStudioを用いた。

4-3. 結果

基礎分析結果からは、いくつかの傾向を読み取ることができた。本発表中に、スライドにおいてグラフ等を用いて二次分析結果を提示する。

①きわめて当然であることが確認できた例

たとえば、五段階で自己評価を行った順序尺度変数としての日本語能力と、名義尺度変数である出生国別や国籍別の人口とをクロスさせた集計では、韓国、中国、台湾の出身者の日本語能力が高かった。このような一見すると自明のことが確認できたというような知見は、まずデータの分析操作自体の妥当性の検証になる。それだけではなく、データの代表性、つまり一般化可能性が十分に高いので、どの程度の違いがあるのかという具体的な推定値を示す材料に用いることができる。

また、日本語能力とQ47の「日本人は自分を日本社会に一員として認めている」という主観的帰属意識についての直接質問との相関関係が非常に強かった。このような場合には、回帰分析や他の変数などと組み合わせた多変量分析などの、より高度な分析に進むことが可能になってくる。

②予想とは異なる以外な発見の例

さらに、日本語能力と Q36 の「生活満足度」に関する直接質問の回答との相関関係がまったく見られなかったことから、多くの日本語教育関係者が自明のものとして共有していると思われる「日本語能力が高ければ生活満足度も向上する」という仮説は支持されないということがわかった。このような、意外性のある分析結果は、サンプリングのバイアスが少ない代表性の高いデータであるため、貴重な発見となる可能性が高い。

③ある程度予想はついたものの、そうではないかも知れない可能性も想定できたような例

その一方で、日本語能力と「q44 近所での同国籍者の数」との相関関係は、素朴な統計学的解釈をした場合には「相関はあまりない」という評価となるが、社会統計的な見地からは、やや相関関係が見られると評価できる程度の結果となった。地域日本語教育関係者の間で共有されていると考えられる「集住地域に住む外国人はあまり日本語ができないのではないか？」という言説からの仮説は、ある程度は支持されたということになる。

このような場合においても、相関関係の強さに応じて具体的な推定値が示せるようになり、「集住地域に住む外国人のほうが、日本語がよくできる」という逆のシナリオに対しても、部分的にはあっても反証が行える。

このように、二次分析によって代表性の高いデータを分析した結果として得られた知見は、これまで関係者のあいだで自明なものとして共有されていた言説を支持するものであっても、支持しないものであっても、総じて知的貢献度が高いと評価することができる。

4-4. 考察

調査実行者として自らの調査目的に沿って ILW 調査の一次分析を行った永吉は、2016 年度-2019 年度の科研費研究成果報告書 (2020) の概要で「日本語能力はすべての次元において統合を促進する機能を持っており、日本語習得の機会の提供が重要になってくる」と述べている。特に心理的統合面で移民のメンタルヘルスの要因の一つとして日本語能力の不足を挙げ、移民の社会統合に対して日本語能力の習得機会が十分に提供されることが統合促進には重要だと結論づけ、長期的な滞在を前提とした統合政策を打ち出していることが求められていると結論づけている (2020, 2021)。

そのような先行した調査データと一次分析に敬意を持ちながらも、日本語教育政策研究領域に特有の専門的知識を踏まえた批判性を持って二次分析を行なうことによって、議論をより精緻化させることが可能であることが今回の試行によってわかった。

言語教育研究においては、移民として社会の中で生きる人々の言語的社会的実践を民族誌的研究によって明らかにしたノートン (2023) や山下 (2016) を始めとして、数多くの研究が人々の実践の中に組み込まれた言語の使用実態を質的に明らかにしている。また、例えば継承語教育を扱う Wilson (2020) の研究などでは、そもそも継承語教育の「成功 (success)」とは何かという本質的な問いも投げかけられている。これはそういった研究が投げかけてきた問いとも共鳴するような、「そもそも日本語能力とは何なのか」「そもそも日本語学習は本当に必要なのか」という根本な問いにまで立ち返って、批判的な二次分析を行なうことで、日本語能力が、どの次元において、どういう条件下において、どの程度の影響を及ぼしているのかをより高い精度で推論することができるようになるだろう。その一方で、議論を精緻化させて複雑な分析を進めていくにしたがって、ケース数の絶対

量も問題になってくる。

冒頭にも述べた通り、全国調査として出入国在留管理庁による「在留外国人に対する基礎調査」や文部科学省による「地域日本語教育の総合的な体制作り推進事業」にもとづく地域ごとの調査が行なわれているが、統合的な知識としての全体像を描き出すには至っていない。これらの調査によって得られたデータに対して、日本語教育研究特有の領域的知識を踏まえた、詳細な二次分析を施す体制を整え、日本語教育政策立案の前提となる総合的なエビデンスを提示することが今後の研究課題である。

5. 今後の展望

以上、社会調査の二次分析の概要、およびその意義について、実際の分析結果を提示しながら論じた。最後に今後の展望を述べる。前述のように、言語政策研究においては戦後から2000年ごろまでの研究潮流が三段階の時代区分を用いて整理されるとともに、研究領域内部での多様化が進み、各研究者の視点および理論的・方法論的アプローチの違いがよりはっきりと理解されるようになってきた。これはすなわち、言語政策研究における専門領域ごとの棲み分けが進んでいるということでもあるが、そのような中で、主に公共政策論的アプローチの研究者の中で「古典への回帰」の潮流が見られることも先述のとおりである。ただし、ここでの「古典への回帰」は、あくまでも批判と内省の時代と動態性の把握の時代、およびそこから生まれた様々な問いを踏まえた上での「回帰」であることに留意する必要がある。すなわち、ただ過去のアプローチに戻るのではなく、第一期への反省に立って様々な概念や前提を問い直す時期があった上での古典への回帰である。このような状況においては、第一期の反省に立った第二期の批判的・言説的アプローチや、第三期における言語の動態性と言語政策の重層性に関する議論の蓄積が「領域に蓄積された知見」として様々な形でデータの解釈を支えるものとなりうるだろう。実際、Gazzola, Gobbo, Johnson, & de Leon (2023) の出版物に見られるように、認識論的な立場を超えた協働の具体的な産物も生まれてきている。本研究の分析を継続するにあたって、異なった専門性を持つ研究者の協働によって、今後更なる展開が見込まれる。

量的分析の二次分析が、言語教育分野においては緒についたばかりであり、今後も重要なアプローチとなるであろうことはすでに述べた。これに一点追記するとすれば、質的研究においても二次分析研究の有用性、必要性は高まっているといえる。武田(2015)は、社会学領域における「研究遺産」(リサーチ・ヘリテージ)の継承という観点からも、量的・質的研究の両方において二次分析を行うことには大きな意義があると論じている。前述の通り、本パネル発表の研究はSSJDAからデータ提供を受けているが、SSJDAが上記の観点から重要な役割を果たしており、SSJDAの稼働によって多様な二次分析の成果が産出されていることは社会学領域においても認知されている(武田 2015, p. 71)。他方、武田によれば、「日本国内では質的調査のデータアーカイブの設置や、質的データ二次分析は、量的データ二次分析ほど進んでいない」のが現状であり(武田 2015, p. 71)、この点について武田はイギリスの例を挙げてその意義と必要性および可能性を展望している。量的研究の二次分析(およびより広く、二次調査/二次的研究)に比べると、質的研究の二次分析や二次調査/二次的研究はさらに少なく、今後の研究が望まれる。もちろんこれ

は日本語教育や言語政策研究の範疇を超えた問題でもある。しかし、このような関連領域の動向を注視するとともに、日本語教育領域でもデータベースの整備の可能性を探る等の試みを行うことは、質の高い日本語教育政策研究の実施にもつながると考えられる。

謝辞

〔二次分析〕に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「くらしと仕事に関する外国籍市民調査, 2018」(多文化社会における社会階層研究会)の個票データの提供を受けました。ここに記して感謝します。

参考文献

- (1) 明石純一 (2010) 『入国管理政策：「1990年体制」の成立と展開』ナカニシヤ出版
- (2) 佐藤博樹・石田浩・池田謙一編 (2000) 『社会調査の公開データ：二次分析への招待』東京大学出版会
- (3) 武田尚子 (2015) 質的調査データの二次分析—大正期「月島調査」と労働運動 (特集：労働研究と質的調査) 『日本労働研究雑誌』 2015年12月号 (No. 665), pp. 70-80
- (4) 多文化社会における社会階層研究会 (代表：永吉希久子) 編 (2018) 『くらしと仕事に関する外国籍市民調査, 2018』, 東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センター, <https://ssjda.iss.u-tokyo.ac.jp/Direct/gaiyo.php?eid=1526> (2024年9月29日)
- (5) 多文化社会における社会階層研究会 (代表：永吉希久子) 編 (2020) 『くらしと仕事に関する外国籍市民調査報告書』, https://www2.sal.tohoku.ac.jp/~nagayosh/survey_result.html (2024年9月29日)
- (6) 寺沢拓敬 (2015) 『「日本人と英語」の社会学：なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社
- (7) 寺沢拓敬 (2018) 「小学校英語に関する政策的エビデンス：子どもの英語力・態度は向上したのか？」 『関東甲信越英語教育学会誌』 32, 57 - 70. https://doi.org/10.20806/katejournal.32.0_57
- (8) 永吉希久子 (2019) 「日本における外国籍者の階層的地位 —外国籍者を対象とした全国調査をもとにして」, 是川夕編 『移民・ディアスポラ研究 8 人口問題と移民 —日本の人口・階層構造はどう変わるのか』明石書店, pp. 114-133
- (9) 永吉希久子 (2020) 「外国籍者の階層的地位に関する実証的研究」2016-2019年度 文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書 (課題番号：16H05954), <https://kaken.nii.ac.jp/grant/KAKENHI-PROJECT-16H05954/> (2024年9月29日)
- (10) 永吉希久子編 (2021) 『日本の移民統合 —全国調査から見る現況と障壁』明石書店.
- (11) 日本学術会議 (2016) 「ことばに対する能動的態度を育てる取り組み：初等中等教育における英語教育の発展のために」 日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会 <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t236.pdf> (2024年9月29日)
- (11) ノートン ボニー著, 中山亜紀子・福永淳・米本和弘訳 (2023) 『アイデンティティと言語学習』明石書店

- (13) 村岡英裕・上村圭介編 (2024) 『言語政策研究への案内』くろしお出版.
- (14) 村田晶子・神吉宇一編 (2024) 『日本語学習は本当に必要か: 多様な現場の葛藤とことばの教育』明石書店.
- (15) 山下里香 (2016) 『在日パキスタン人児童の多言語使用: コードスイッチングとスタイルシフトの研究』ひつじ書房
- (16) Gazzola, M. Gobbo, F., Johnson, D. C., & de Leon, J. A. L. (eds.) (2023). *Epistemological and theoretical foundations in language policy and planning*. Palgrave Macmillan.
- (17) Gazzola, M., Grin, F., Cardinal, L., & Heugh, K. (eds) (2023). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge.
- (18) Ricento, T. (2000). Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. In Ricento, T. (ed.), *Ideology, politics and language policies: Focus on English*. John Benjamins. [Originally published in *Journal of Sociolinguistics* 4:2, 2000, 196-213.]
- (19) Spolsky, B. (ed.) (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press.
- (20) Tollefson, J. W., & Pérez-Milans, M. (eds.) (2018). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford University Press.
- (21) Wilson, S. (2020). *Family language policy: Children's perspectives*. Palgrave Macmillan.

日本語教育を社会にひらく実践の批判的検討

—複数の視点を交差させる協働省察の可能性—

佐野香織 (長崎国際大学)

三代純平 (武蔵野美術大学)

福村真紀子 (茨城大学)

1. 本パネルセッションの趣旨

近年、社会参加をめざす日本語教育 (佐藤・熊谷編 2011)、社会とつながる日本語教育 (三代ほか 2020) など、日本語教育を社会にひらくことを意図した教育実践が行われることが増えてきている。これらの実践は、「よりよい社会」や、多様な人やものが「ともに生きる」ことをめざし、実践を試みてきたものである。そこには、なぜその実践を行い、実現させたいのか、「実践研究を果敢に実行しその成果を積極的に社会に向けて提示する以外に方法はない」(細川 2007:74) という意識を持って行ってきたことが窺える。しかし、その実践は、誰が、誰のために、何のために「社会にひらく」のか、何をもって「社会にひらく」と言えるのだろうか。そのような批判的検討は、これまで十分行われてこなかった。

そこで、本パネルでは、社会参加、社会とつながることをめざした教育実践を巡り、協働省察を行う。取りあげる教育実践は、パネリストである三代、福村が協働で行った、官学民連携の親子多文化交流イベントである。本パネルでいう協働省察とは、実践者自身の実践の内側からの省察、実践外部者が他者の実践を外側から観察者としてともに跡づけること、これら内と外を交差させ多重に対話を重ねることであり、ショーン (1987/2017) の「鏡のホール」の概念を援用したものである。パネリストの実践の協働省察を軸に「社会にひらく」というテーマでフロアと批判的検討をすることで、多分野、多職種とともに社会形成をする実践、共創社会にひらいた実践の創造について議論することを目的とする。

パネリストの個々の省察、パネリスト間の協働省察、さらにフロアとのディスカッションを通じて、なぜ日本語教育を「社会にひらく」のか、日本語教育を「社会にひらく」とはどのようなことなのか、議論を行いたい。

2. 日本語教育実践における「社会にひらく」ことを問いなおす

「社会参加をめざす日本語教育」、「社会とつながる日本語教育」という概念が出てきた背景は、日本語教育が狭義の語学教育と結びついて考えられてきたことがかかわっている。言語知識、スキル教示に特化した「技術的合理性」(ショーン, 1983/2007) の教育範囲である。「社会参加」、「社会とつながる」ことをめざした教育実践はこうした背景から生まれたものである。しかし、理念や教育観を打ち出し、それに即して実践を行い、成果を提示することだけに留まってしまっている状態もまた、「技術的合理性」の枠組みの中にあるといえる (佐野近刊)。

ビースタ(2020/2024)は教育者の専門性は技術的なものではないことを指摘している。特定の効果や特定の結果を生み出すためにあるのではなく、理念、実践の目的の実現に向けられており、これについては関係者間で長い熟慮と議論が求められるという。教育実践が技術的合理性の枠にのみ陥らないようにするためには、こうした教育実践者や関係者間における「長い熟慮と議論」が必要であるといえる。この方法の一つとして考えられるものとして、ショーン(1987/2017)「鏡のホール(hall of mirrors)」という概念を挙げたい。「鏡のホール」とは、「実践者」としては並行の立場にある者が、相互的に多重的に実践を省察する(reflection)広場(hall)のことである。本パネルにおいても、教育実践者として行おうとしていること、それぞれの葛藤、不安も明らかにし、共に検討していく協働探究の姿勢が、「社会にひらく」日本語教育に必要であると考えられる。

本研究では、共に「社会参加」「社会につながる」日本語教育実践を行った実践者である三代、福村の2名が、「社会にひらく」ことを鍵概念にそれぞれの内側から省察すること、そしてその省察を他の日本語教育実践を行っている佐野が外側からパネル参加者とともに跡付ける。取り上げる教育実践は、「親子 de 多文化交流」(福村・三代 2021)である(3章参照)。具体的には、以下のような手順で行う。

- 1) 実践全体の確認
- 2) 福村が内側から跡付ける省察(個)
- 3) 三代が内側から跡付ける省察(個)
- 4) 福村、三代の内側からの省察を、外部の実践者である佐野が外側からともに跡付ける(協働)
- 5) 福村、三代がさらにそれぞれの省察を再記述する(本予稿集)
- 6) 5)の省察について、福村、三代が語る
- 7) 福村、三代、佐野がこれまでの省察について語る(多重省察)
- 8) パネル聴衆者が、これまでの省察を聴き、実践者として、またはこれから実践を行おうとする者、関心を持つ者としてどのように自分自身は省察したか、やり取りを行う。

上記の6)～8)をパネル当日に行う。

3. 協働省察

3-1. 取りあげる教育実践概要

本パネルで取り上げる実践は、官学民が連携して、イベント「親子 de 多文化交流」を開催するプロジェクトである。親子 de 多文化交流プロジェクトは、2016年より8年間にわたって実施されている。

武蔵野美術大学(以下、ムサビ)で日本語教育を担当していた三代は、課題発見型の授業を日本語クラスで取り組みたいと考えていた。そこで、大学のある小平市と同じ東京都多摩地域に位置する日野市で外国につながる親の子育て支援を行なっている民間団体、多文化ひろばあいあい(以下、あいあい)に相談した。代表の福村からの提案で、あいあいが子育て支援グループとして登録している日野市子ども家庭支援センター(以下、子家セ

ン)と連携し、官学民で親子の多文化交流イベント「親子 de 多文化交流」を開催することになった。この官学民でイベントを開催するプロジェクトが、親子 de 多文化交流プロジェクトである。

実際に開催してみると官学民それぞれに学びのあること、それぞれの強みを活かすことでよりよいイベントの形にできること、さらにそこには多様な価値の交差するいわば公共圏のようなスペースが生まれることなどが見えてきた(福村・三代 2021)。後に、イベントへの参加者をより広い範囲で募れるように日野市の提案で日野市中央公民館(以下、公民館)にも参加してもらうこととなった。同時に、公民館を後ろ盾として外国人支援を行っている日野国際友好クラブ(以下、友好クラブ)にも加わってもらえることとなった。さらに日野市の多文化共生を推進するために新たに組織された平和と人権課も本プロジェクトを支援することになった。よって2022年度から上述した6つの団体の連携によってイベントが開催されている。

活動の大きな流れは、次のとおりである。

- ① 日野市のフィールドワーク
- ② イベントの企画プレゼンテーション
- ③ イベントの準備
- ④ イベントの開催

まずムサビの学生たちが日野市のフィールドワークを行う。あいあいの企画で、あいあいや友好クラブのメンバーとの交流会を行い、日野市で暮らす外国人と直接対話し、地域での生活の仕方や課題について聞き取りを行う。次に、ムサビの学生たちは、3、4名のグループに分かれ、イベントの企画案を、日野市のプロジェクトメンバーたちの前でプレゼンテーションする。投票で選ばれた企画をブラッシュアップしながら準備し、イベントを開催するというのが一連の流れである。例えば、2024年度は、日野市の鳥であるカワセミをモチーフに大きなモザイクアートをつくるイベントを行った。多様なパーツで一つのものをつくりあげることが、多文化を生かしたまちづくりのシンボルとなるということで選ばれた企画であった。50名余りの参加者が協力し、作品づくりを楽しむことができた。

3-2. 実践の省察1 福村 「社会にひらく」ことの奥深さ

福村は、大学で留学生に日本語を教えるかたわら、官学民連携の「民」という立場で親子 de 多文化交流プロジェクトに参加してきた。佐野・三代との協働省察を通して、福村は改めて「社会にひらく」ことを自身の活動に即して意味づけた。その意味づけについて述べる前に、あいあいとはどのような組織なのかを説明しておく必要があるだろう。

あいあいは、地域日本語教育の一環として、2010年に立ち上がった。日本人も外国人も同じ立場の参加者として、主に小学生以下の子どもと一緒にやって来る。あいあいでは、多くの地域日本語教室で見られる教科書等を使った明示的な日本語指導ではなく、料理、ものづくり、農作業など参加者が一緒に何らかの実体験をしながら交流を通して日本語に

触れ、馴染んでいく活動が中心となっている。また、外国人参加者が他の参加者に、出自の料理を教えるなど、イニシアチブが取れるチャンスをつくることも重視している。明示的な日本語指導自体に大きな問題があるとは言えないが、せっかく同じ地域に暮らす市民同士が「教える／教わる」立場に固定されて時間を過ごすことに、福村は勿体なさを強く感じていた。あいいいの目標には、日本語や日本の習慣の壁の前で孤立や自己肯定感の喪失に悩む結婚移住女性がママ友をつくるなど孤立から脱却すること、参加者たちが対等な市民として交流することがあげられる。

佐野・三代との協働省察の論点が「社会にひらく」に決定された際、あいいいはそもそも社会にひらいている、と福村は瞬時に思った。以下は、協働省察を通して、福村が思い出したり、新たに考えたりしたことである。

もともと、あいいいは「官」である子家センが管理する「子育て支援グループ」に登録する形で立ち上がったため、官民の連携は親子 de 多文化交流プロジェクトが始まる前から存在していた。官が民を支援する形で、子家センはあいいいの活動の企画を手伝ったり、事務的な作業を引き受けてくれたりしていたのである。子家センとあいいいの関わりは地域日本語教育の活動を一緒に担ってきたという点で、今から思えば日本語教育を「官」にひらいてきたと言えるだろう。また、あいいいには親子はもちろん、男女問わず単身でも参加を受け入れており、誰でも参加が可能である。参加者を問わないという点でも「社会にひらく」場であると言えるだろう。

官民の関わりが継続する一方で、福村は「学」との関わりも望んでいた。学校教育機関で日本語を教える教師にも、地域日本語教育に関わってほしいと考えていたのである。なぜなら、学校教育機関で日本語を学ぶ留学生も「生活者」であり、生活者のための日本語教育のあり方を一緒に考えてほしいと思っていたからである。三代から協働で地域のイベントを企画・実践しないかという声かけがあった時、地域日本語教育の専門性というものがあるとするなら、それを学校の教員と共有できる良いチャンスだと思った。

2016年に三代との協働が開始し、2024年で9年目となる(2021年はコロナ禍で実施していない)が、その間、プロジェクトへの福村の関わり方は変容していった。1年目は、福村も日本語教育の専門家として、ムサビの学生に対し、イベント中のファシリテーションの仕方や外国人参加者への対峙の仕方などについて助言をしていた。しかし、三代から「あくまでも民の立場で関わってほしい」と提示され、我にかえった。2年目からは、イベントの内容には関与せず、助成金の申請などイベント運営費のやりくりや広報、子家センへの連絡・報告などを中心に動いた。このようにイベントの中心から外へと立ち位置を移すことで、イニシアチブをムサビに預けていたとも言える。

以上のように振り返ると、「社会にひらく」ことは、非常に奥深いことが見えてきた。「社会にひらく」は、ただ場を外に向けて open にするというだけではなく、外から来た人びとと何か共通の目標をつくり、その人びとと役割を分担することも含むのではないかと気づいた。つまり、「社会に開く」には common という側面が必要なのである。共通の目標に向かうには、多様な立場の人びとが互いに興味を持ちあい、互いの声に耳を傾け声を聴き合い、互いの存在を尊重し合う必要がある。そうでなければ何の結びつきもないバラバラな存在となってしまい、目標はかすんでいってしまうだろう。

これまでの親子 de 多文化交流プロジェクトでは、官学民の間で open の側面は実現されたと考えられるが、ムサビにイニシアチブを預けはしたが、それだけで common の側面が実現したかと言うと完璧ではない。協働省察の中で三代は、学生たちを大学の外に出すことはできたが、社会的な活動を継続させることは三代も学生も立場上難しいと述べ、学生を社会に出すデザインの難しさについて語った。福村は、願わくばプロジェクトに参加した学生たちに、イベント後のあいあいの活動にも参加してほしいと思っていた。ムサビ(三代とその学生)がどこまでプロジェクトの活動に従事し、どのような目標を達成したいと考え、どこからあいあいや子家センに任せたいと思っているのかは、十分に把握できていなかったと思う。つまり、common という側面を充足させるまでの十分な対話はなされてきたとは言えない。福村の理想は、「地域」という傘の下に「日本語教育」「学校教育」「生涯教育」「子育て支援」「高齢者ケア」が存在し、それぞれの従事者が外から多様な立場の人びとを受け入れるとともに役割を振りあて、共通の目標に向かって水平的に結びつき、相互に協力し合える社会がつくられることである。そのような open と common の側面が充足された社会なら、日本語教育を「社会にひらく」ことも簡単なのかもしれない。

3-3. 実践の省察 2 三代 大学の日本語教育実践を「社会にひらく」とは？

三代は、官学民の連携の「学」という立場から親子 de 多文化交流プロジェクトに携わってきた。そこには、社会実践に参加することを通じてことばが学ばれるという考えがあった。実際に地域社会に出て、そこで課題を発見、解決していく中でより実践的なコミュニケーションを学び、また多様な文化にひらかれた価値観、市民性が涵養されると考えた。そこで、福村に相談し、福村の運営する多文化ひろば あいあいと共催する形で市民の多文化交流を促進するイベントを企画・実践するという授業を行うに至った。

教育実践を教室から社会にひらき、学生たちが教室の外に出て、社会の中で学ぶという点において、日本語教育の実践を社会にひらく試みであると言えるだろう。しかし、改めて、佐野から日本語教育を「社会にひらく」とはどういうことか、と問われると何をもって「社会にひらく」と言えるのか、答えに窮してしまった。

以下に、佐野から問いかけられながら行った省察、さらにその省察に基づいて行った省察に基づいて、親子 de 多文化交流プロジェクトの実践において、「社会にひらく」とはどういうことだったのか、そして、どのような意味で、「社会にひらく」上で課題があるのかを考えてみたい。

まず、教室を「社会にひらく」とは、学生たちが教室の外で、教室外の人々と関わり、その人々と何か実践を共有することと考えられる。そして、その実践を通じて、日本語によるコミュニケーションのあり方をそれぞれが学ぶことが期待される。また、多様な文化的背景を持つ人々と共に生きることや市民として社会に参加していくことに対して積極的になることも期待される。プロジェクト後に学生が執筆するレポートを見ると、これらのことはある程度において達成されている(福村・三代 2021, 三代・福村 2024 近刊)。イベントを企画し、提案する過程、あるいはチームで協働してイベントを準備する過程、実際にイベントを運営するなかで、教科書では学べないコミュニケーションを学ぶことができたと述べる学生は多い。また、多様な背景をもつ学生が集まり協働することで、相手を

尊重することや自分の意見を丁寧に伝えることの重要性に気づいたとコメントする学生や、そこで葛藤した経験がこれからの自分の糧になるとコメントする学生も少なくない。そして、社会参加へ希望や、市民としての責任感を得たと書く学生も一定数いる。実際にプロジェクトに携わり、学生たちを見てきた実感と学生たちのふりかえりから、このような意味で、「社会にひらく」ことを通じた教育実践に一定の意義を覚えている。

しかし、改めて「社会にひらく」とは、と問われたときに感じる不安のような感情は何か、佐野・福村との協働省察の中で少しずつ整理されてきた。このプロジェクトは、教室にいた人間からみて、教室の外に向かって開かれた。私たちは大学の外に出て、あいあいや子家セン、公民館と共同することで多くのことを学ばせてもらった。だが、それをもって「社会にひらく」と言えるのか。以下の点でさらに検討が必要だと考えている。第一に、「社会にひらく」という語感には、社会（あるいは教室や大学の外）から見てひらかれているというニュアンスも含まれているように私自身は感じる。そこからもう少し考えてみると、それは、物理的にひらかれているだけではなく、日本語教育実践が何をめざしているのかという理念的な部分も含めてひらかれているということを含意している。そして、ひらかれているということは、見えるというだけではなく、一緒につくっていくこと、変化することにもひらかれているということだ。官学民の連携においては、それぞれが異なる立場で参加し、それぞれの専門性を活かして助け合い、学び合うという関係の中でプロジェクトを進めていた。私自身はそのことに重きを置いていた。一方で、プロジェクトを通じて生み出したいと考えている価値とは何かなどについて、十分にひらかれた議論ができていたのか改めて自問することになった。

第二に、「社会にひらく」程度についても反省する部分がある。私自身、教室活動として学生がアクセスできる部分に制限をかけていたような気がする。無論、それが必要な場合もあるが、市側との調整は、基本的に教員が行い、それを学生に伝えるという構造が基本になっており、学生たちが市の職員と対話し、なにかを決めるということは限定的になっていた。

第三は、第二の延長線上にあるかもしれないが、「社会にひらく」というときの社会との距離感のようなものも検討が必要だと思われる。本プロジェクトでは、実際に市民が参加するイベントを企画し、実施する。イベントでは、多くの、そして多様なルーツを持つ親子と学生たちも交流する。社会実践に主体的に参加していると言えるだろう。一方で、それは、イベントという日常と少し異なった場面であり、継続性があるものでもない。市民の日常に即して、日常の課題をもっとリアリティをもって共有する、「社会にひらく」というあり方も探していく必要があるのかもしれない。

協働省察を通じて、「社会にひらく」ということばから、以上の3点の課題を整理することができた。その課題についてどのように解決するのかは、まだ私の中に見えてはいないが、協働省察の中で、福村は、「社会にひらく」ということを、「声を聴くこと」ということばで説明した。そのことばを受けて、本プロジェクトでは、フィールドワークで、日野市の市民のヒアリングを行うなど、声を聴くということを重視していたはずなのに、プロジェクトメンバーの一人ひとりの声をしっかりと聴くということが十分でなかったのではないかという気がしてきた。一人ひとりの声を聴くこと、聴けるような場に、日本語教

育実践の場になることが、日本語教育を「社会にひらく」というときに重要であると今は漠然と考えている。この点も含めて当日のパネルでさらに省察を深めたい。

4. ディスカッションに向けて

さまざまな「日本語教育」が、社会の多様な場、多様な分野で、多様な人によって行われる時代になった。協働省察は、異なる文脈や状況の実践、異領域、異職種を越えて対話をするすることで、日本語教育を社会にひらいていく可能性を秘めている。本パネル自体も、実践の共有の場をひらき、その先につなげる実践の試みとしたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費基盤 (C) JP23K00644 の支援を受けたものです。

参考文献

- (1) 佐藤慎司・熊谷由理 (編) (2011) 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』 ひつじ書房
- (2) 佐野香織 (近刊) 「人とかかわる」実践者の「専門性」—実践をことばにする、拓く」兵藤智佳 (編) 『ことばが紡がれるとき—対人関係職の「専門性」を高めるために—』 成文堂書店
- (3) ショーン, D.A.(2017) 柳沢昌一, 村田晶子(監訳) 『省察的実践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論』 鳳出版(Schön, D.,A.(1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass)
- (4) ビースタ, ガート (2024) 亙理洋一, 神吉宇一, 川村拓也, 南浦涼介 (訳) 『よい教育研究とはなにか—流行と正統への批判的考察』 (Biesta,Gert(2020) *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury Publishing Inc.)
- (5) 福村真紀子・三代純平 (2021) 「公共日本語教育のための実践研究—官学民による「親子 de 国際交流」プロジェクト」『東京外国語大学国際日本学研究』 1, pp.104-118.
- (6) 細川英雄(2007) 「教育研究を社会にひらく意味—日本語教育と NPO 活動」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20 号, pp.71-88.
- (7) 三代純平・福村真紀子 (近刊) 「民主的シティズンシップを経験する日本語教育の試み—親子 de 多文化交流プロジェクトの実践研究」『多文化社会と実践研究』 1
- (8) 三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真 (2020) 「ナラティブによる評価—社会とつながる日本語教育実践における学びを評価するために」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 12, pp.35-44.

口頭発表

(午前の部)



生成 AI の誤用訂正に日本語教師はどの程度納得するのか

—生成 AI を有能な添削先生に育てるための取り組み—

李在鎬 (早稲田大学), 岩崎拓也 (筑波大学),
村田裕美子 (ミュンヘン大学), SRDANOVIC Irena (プーラ大学)
<共同研究者> Kristina Hmeljak Sangawa (リュブリャナ大学)

1. 研究背景と目的

大規模言語モデルを実装した生成 AI は、標準的な言語使用者を超える正確さと流暢さを獲得している。例えば ChatGPT は高品質な日本語文の生成能力があることが定量研究 (樽本ほか 2024) によって報告されているし、こうした特徴を生かし、言語教育に活用しようとする動きが活発になっている (Song & Song 2023, Allen & Mizumoto 2024)。こうした動きは、英語教育において特に顕著であり、生成 AI を利用した言語学習支援システムの開発が盛んになされている。このような流れを受け、本研究グループでは生成 AI を組み込んだ日本語作文支援システムの開発を行っている。

本発表では、その第一歩として生成 AI の誤用訂正に対して人間の日本語教師はどの程度合意できるかを定量的に調べた結果を報告する。具体的には、「住みやすい国コーパス」からサンプリングした 20 編の作文を Open AI の GPT-4 モデルで誤用抽出と訂正タスクを行い、352 件のサンプルを抽出した。そして、抽出したサンプルに対して、日本語教師はどの程度納得できるかを調査した。調査の結果、78%の事例において納得していることが明らかになり、生成 AI を活用したシステム開発への展望が持てる結果となった。

2. 先行研究

生成 AI を用いたライティング教育支援をめぐっては、英語教育分野では様々な研究が展開されている。特に ChatGPT を使用した研究が多く公開されており、生成 AI に文法や語彙の誤りを指摘してもらうことで学習者のライティングスキルが向上したことが報告されている (Song & Song 2023)。また、ChatGPT は大規模言語モデルを実装しているため、多様な言語タスクに対応できる。そのため、学習者は様々な種類の文章作成の練習に活用することができることも知られている (Kohnke, Moorhouse & Zou 2023)。そして、自動採点 (Mizumoto & Eguchi 2023) や文法エラーの修正 (Mizumoto et al. 2024) に関しても高い性能を示していることが報告されている。

日本語に関する研究としては、ChatGPT を語彙資源構築のツールとして用いることを提案する研究 (李 2024) や文章平易化ツールとしての活用する研究 (李・長谷部 2024 印刷中)、自動採点に関する研究 (李 2023) があり、こうしたツールを活用することは教師にとっても、学習者にとってもメリットが大きい。とりわけ李ほか (2023) では、ChatGPT のフィードバックと教師のフィードバックを比較しているが、両者に高い類似性が見られ

ることを指摘している。

3. データと分析方法

「住みやすい国コーパス」(村田 2021)に含まれている作文を利用した。コーパスに含まれる言語テスト「SPOT90」の得点をもとに下位群(6編), 中位群(7編), 上位群(7編)の20編の作文に対して, GPT-4で誤用訂正タスクを行った。その結果, 352例のサンプル(上位群112例, 中位群140例, 下位群100例)が抽出できた。全サンプルに対して, 4名の日本語教師が以下の2つの観点から評定を行った。

観点1) 生成AIが指摘した誤用に対してあなたも誤用だと思うか→【指摘の妥当性】

観点2) 生成AIが訂正した表現に対してあなたは納得するか→【訂正の妥当性】

観点1)は誤用指摘の納得度を調べるためのもので, 観点2)は誤用に対する訂正表現の納得度を調べるためのものである。評定としては, 352例の2つの観点に対して, 「納得する, 納得しない, どちらとも言えない」のいずれかを選んでもらった。評定の結果をスコア化(納得しない→[1点], どちらとも言えない→[2点], 納得する→[3点])した後, 4つの分析を行った。

分析1として, AIによる誤用の指摘率を習熟度別に比較・検討した。比較においては, 作文が長くなればなるほど誤用の産出数も増えることが予想されるため, 作文の総文字数を分母にして誤用数を標準化した。分析2として誤用指摘の納得度の度数分布と群間の比較, 分析3として誤用訂正の納得度の度数分布と群間の比較, 分析4として日本語教師が納得できない誤用指摘の事例分析である。

4. 結果

分析に入る前に収集データの信頼性を確認すべく, Cronbach のアルファを計算したところ $\alpha = .78$ であった。また, 判定者間の一致度を調べるべく, κ 統計量を求めたところ, 表1の結果となった。

表1. 誤用指摘の妥当性をめぐる κ 値

	評定者2	評定者3	評定者4
評定者1	0.28	0.27	0.26
評定者2	-	0.35	0.37
評定者3	-	-	0.45

表1に基づいて全評定者の κ 値の平均をもとめたところ, 0.32となり, 一致度は低いことが明らかになった。誤用の判定には個人間でゆれが大きいことを表している。以下では, 分析1から分析4の結果を報告する。

まず、分析 1 の結果を箱ひげ図で示す(図 1)。ChatGPT による誤用指摘率は中位群がもっと高く、その次に下位群となり、上位群がもっとも低いことが明らかになった。Kruskal-Wallis の検定を行ったところ、3 群間で有意な差が観察された ($p < .050$)。

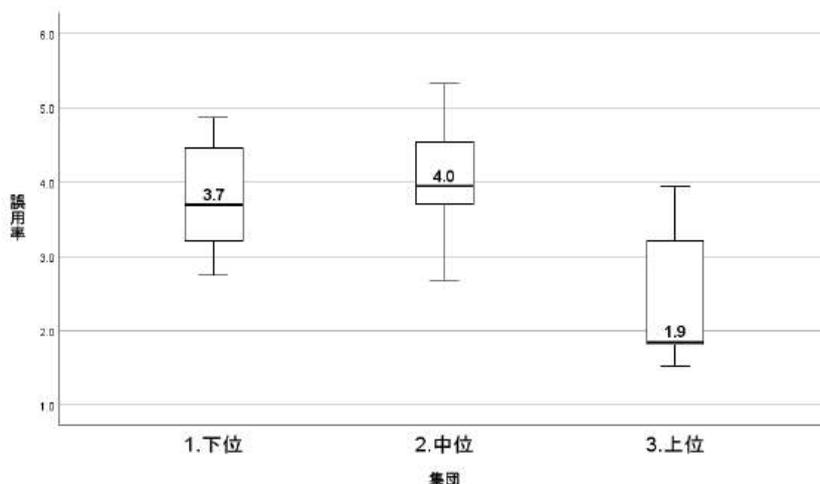


図 1. ChatGPT による誤用の指摘率

次に、分析 2 と分析 3 の度数分布を確認した (表 2, 表 3)。

表 2. 誤用指摘の納得度の度数分布表

スコア	度数	%
4	9	2.60%
5	4	1.10%
6	19	5.40%
7	7	2.00%
8	24	6.80%
9	14	4.00%
10	36	10.20%
11	24	6.80%
12	215	61.10%

表 3. 訂正の納得度の度数分布表

スコア	度数	%
4	3	0.90%
5	1	0.30%
6	11	3.10%
7	14	4.00%
8	21	6.00%
9	27	7.70%
10	73	20.70%
11	74	21.00%
12	128	36.40%

表 2 と表 3 ではスコアが高いほど納得度が高いことを意味するが、10 点以上の高得点域に多くのデータが集中していることが確認できる。このことをより詳細に確認すべく、レベル間で比較した。

次項の図 2 は、誤用指摘の納得度の平均値のヒストグラムである。4 名が 3 点をつけた事例がいずれのレベルにおいてももっとも多く、全体の 6 割を占める。実質的な納得と捉えられる 2.5 点以上を含めた場合、78.1%の指摘に対して納得していることが明らかになった。なお、78.1%の中身をレベル間で見ると下位群では 83%、中位群では 85%、上位群

では 65.

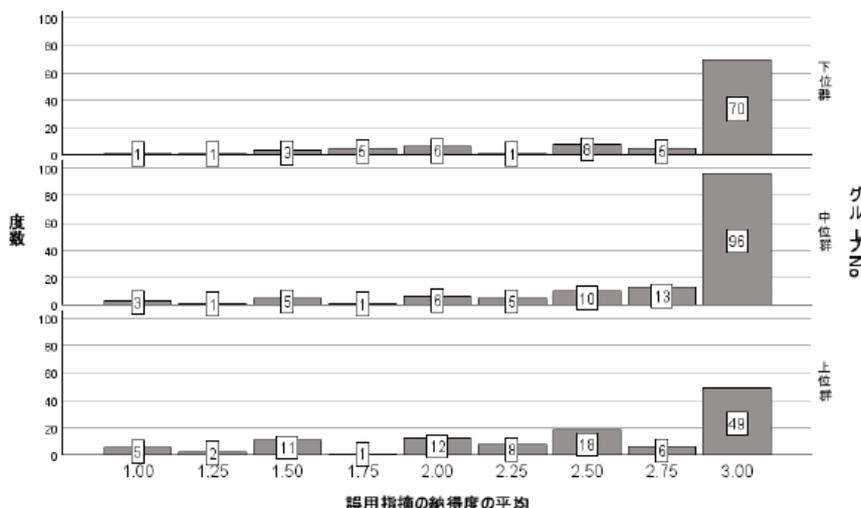


図 2. 誤用指摘の納得度の平均値のヒストグラム

図 3 は、誤用訂正の納得度の平均値のヒストグラムである。4 名が 3 点をつけた事例がいずれのレベルにおいてももっとも多く、全体の 4 割を占める。実質的な納得と捉えられる 2.5 点以上を含めた場合、78.1%の指摘に対して納得していることが分かる。なお、78.1%の中身をレベル間で見ると下位群では 75%，中位群では 80%，上位群では 78.6%の指摘に対して納得している。

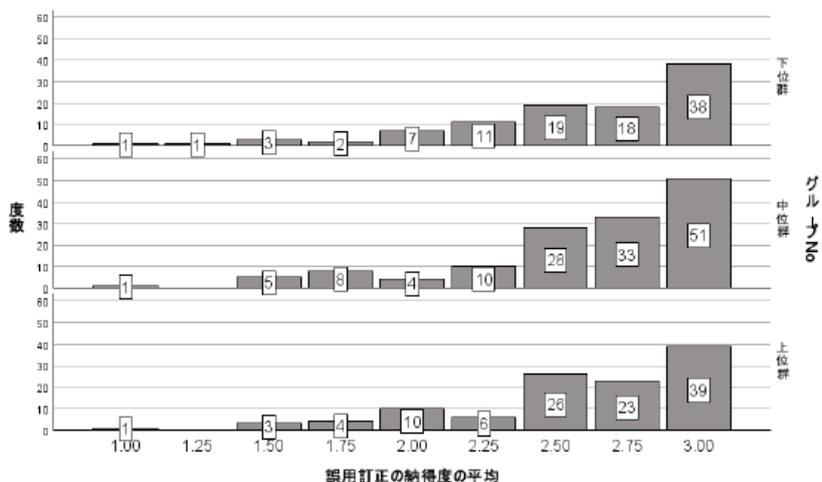


図 3. 誤用訂正の納得度の平均値のヒストグラム

分析 4 として 4 名の日本語教師全員が納得できないと回答した 9 の事例を挙げる (表 4)。これらは、ChatGPT による過度な誤用判定例として捉えることができる。表 4 を確認したところ、表記に関わるものが 2 件 (No.2, 3)，文法に関わるものが 4 件

(No.1, 4, 6, 8) , 文体に関わるものが2件 (No.5, 7) , 語彙に関わるものが1件 (No.9) となり, 必ずしも一貫した傾向は確認できなかった。

表 4. ChatGPT による過度な誤用判定の事例

No	ChatGPT による誤用判定	ChatGPT による訂正
1	水を飲むことができます	水が飲めます
2	6年前にクロアチアに来ました	6年前にクロアチアに来ました
3	ほかの国と比べると	他の国と比べて
4	楽しくて、温かくて、気さくな国です	楽しく、温かく、気さくな国です
5	大切だと思います	大切であると思います
6	言論の自由もとても大事なことです	言論の自由もとても大事です
7	外国人を受け入れます	外国人を受け入れる
8	戦争がなく、貧困も割と少なく	戦争がなく、貧困も比較的少ない
9	便利なインフラ設備も条件の一つです。	便利なインフラも重要な条件です。

これらの事例をプロンプトで抑制する方法を今後, 検討していきたい。

5. まとめと今後の課題

本研究では, ChatGPT と「住みやすい国コーパス」を用いて, 学習者の誤用に対して AI はどのような指摘をするのか, そしてその指摘に対して, 日本語教師はどの程度, 納得するかを定量的に調査した。結果として, ChatGPT は日本語力に応じて誤用の指摘数が変わっており, 熟達度に近い概念を獲得していると判断できる。また, ChatGPT の誤用指摘と誤用訂正のどちらにおいても 78.1%の事例に関しては妥当であることが明らかになった。一方, ChatGPT が指摘できていない事例も存在する。具体的には, 終助詞に関わる文体の誤用や文レベルを超えた誤用については, ChatGPT は指摘できていない。また, 誤用の訂正に関しても, 人間の教師であれば, 学習者の習熟度に応じてどの部分を訂正するかを決めるが, 生成 AI の場合, 言語モデルを用いているため, 確率で後続要素を決めるという限界もある。

[謝辞] 本研究は, 科研費 (24K00078) の研究成果である。

参考文献

- (1) 樽本空宙, 梶垣光希, 宮田莉奈, 梶原智之, 二宮崇 (2024) 「ChatGPT の日本語生成能力の評価」『自然言語処理』 31 (2) , 349-373.
<https://doi.org/10.5715/jnlp.31.349>
- (2) 村田裕美子 (2021) 「小規模コーパスの構築方法」, 李在鎬 (編) 『データ科学×日本語教育』 ひつじ書房, 34-53.
- (3) 李在鎬 (2023) 「ChatGPT による日本語作文の自動採点」『2023 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 158-163.

- (4) 李在鎬 (2024) 「ChatGPT による意味分類の予測について」 『計量国語学』 34(6).
- (5) 李在鎬, 加藤恵梨, 堀恵子, 村田裕美子, 毛利貴美 (2023). 「ChatGPT の評価観点と人間の評価観点の比較 - 計量テキスト分析の手法を用いた分析 -」 『第 34 回第二言語習得研究会(JASLA) 全国大会予稿集』, 37-42.
- (6) 李在鎬・長谷部陽一郎 (2024 印刷中) 「ChatGPT による日本語ニュースの平易化」 『計量国語学』 34(7)
- (7) Allen, Todd J & Atsushi Mizumoto. 2024. ChatGPT over my friends: Japanese English-as-a-foreign-language learners' preferences for editing and proofreading strategies. *RELC Journal*.
<https://doi.org/10.1177/00336882241262533>.
- (8) Kohnke, Lucas, Benjamin Luke Moorhouse & Di Zou. 2023. ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal* 54(2). 537-550.
<https://doi.org/10.1177/00336882231162868>.
- (9) Song, Cuiping & Yanping Song. 2023. Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology* 14. 1260843.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>.
- (10) Mizumoto, Atsushi & Masaki Eguchi. 2023. Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics* 2(2). 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>.
- (11) Mizumoto, Atsushi, Natsuko Shintani, Miyuki Sasaki & Mark Feng Teng. 2024. Testing the viability of ChatGPT as a companion in L2 writing accuracy assessment. *Research Methods in Applied Linguistics* 3(2). 100116.
<https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100116>.

医療場面における「やさしい日本語」の効果

—外国人の日本語レベルとの関係—

岩田一成（聖心女子大学） 森篤嗣（武庫川女子大学） 柳田直美（早稲田大学）
＜共同研究者＞武田裕子（順天堂大学）

1. はじめに

病院の日本語が難しいとされる。東京都つながり創生財団（2022）は、東京都・千葉県・埼玉県・神奈川県在住・在勤・在学の外国人 205 名を対象に調査を行っている。中で「やさしい日本語」を見たことがありますか。見たことがある人は、どこで見ましたか。」という質問に対し、役所と回答した 29.8%に比べ、病院は大きく低い 13.7%であった。また、「日本人の話す日本語がわからなくて困る場面」という質問には、「病院の医師と話すとき」という回答が選択肢中トップの 65.9%であった。

医療業界での「やさしい日本語」の知名度は低い。今満（2022）では、医師 8882 人に調査をしている。そこでは「やさしい日本語」について、「よく知っている」3.6%と「何となく知っている」15.4%を足しても 2割に満たない。この業界で知名度を上げるには、「やさしい日本語」が医療場面で効果があることを実証する必要がある。

そこで本研究は「やさしい日本語」の医療場面（ワクチン接種場面）における効果を実証することを目的とする。「やさしい日本語」は本当に外国人に理解されやすいのかを検証したものである。

2. 先行研究

「やさしい日本語」の実証研究として以下の 2 本を紹介したい。

松田ほか（2000）は、災害に関するニュースを使って、「やさしい日本語」の効果を測定している。調査対象者は初級後半から中級前半の大学在籍（別科・本科）の留学生 36 名である。中国が一番多く、14 名を占める。ニュースを聞かせて、その内容を確認するという調査を行っている。結果、普通の日本語だと平均 29.3%だった正答率が、「やさしい日本語」では 90.7%に上昇したと報告している。

田中ほか（2011）もニュース文を用いて、その理解度を調査した。ニュースを聞いた後で、その内容確認テストを行うものである。調査対象者は日本語学校に在籍する 43 名で、日本語能力は、中級準備（学校のクラス判定基準に従い、日本語能力試験の合格レベルは問わない）・中級（N2）・上級（N1）である。テストの点数はやはり、「やさしい日本語」で上昇する。特に中級準備、中級レベルで大きく点数が伸びている。数値がはっきり示されてはいないが、グラフを見ると 6 割程度が 9 割程度に上がっている。

両者はともにニュースを扱っている。そしてどちらも「やさしい日本語」は日本語能力の低い層に効果があることを実証している。

3. 検証テストの実施

本研究は、医療における現実場面に即したやりとりを再現している。よって、医療場面（会話シーン）における行動指示に対して患者がどう行動するかをテストする。患者側の行動を問う形でテストを実施した。在住外国人にとって病院に行くというのはハードルが高い一方、調子を崩したときに避けては通れない場面である。

本研究は11項目の質問を用意して、それぞれを区別して分析している。ニュース全体に対する理解度を測っている先行研究に対して本研究は、どういった項目が効果を発揮するのか、設問ごとに分析することができた。

3-1. テストのデザインと11項目の質問

検証テストは、我々が独自に開発したもので、調査対象者は自宅からオンラインで調査に参加した。テストでは、ワクチン接種場面における医療者からの行動指示を普通の日本語とやさしい日本語の2つのパターンでコンピュータ上に示し、その後の行動を4つのイラストから選択する設問を用いた。「わからない」という選択肢もあるため回答は5択となる。例えば、最初に普通の日本語で「こんにちは。こちらで、接種券と身分証明書をお預かりして、確認させていただいております。」という音声流れる。「この後、あなたは どうしますか?」という質問に従い、調査対象者は選択肢から回答を選ぶ。続いて「やさしい日本語」で「接種券と身分証明書を出してください。確認します。」という音声ビジュアルとともに流れ、調査対象者は回答を選択する。この2問をワンセット1項目として、全部で11項目（呼び方は1問目～11問目とする）の質問が提示された。

検証テストで用いた行動指示は以下のとおりである。⇒の後が、言い換えた「やさしい日本語」である。5問目と10問目以外の行動指示には「この後、あなたは どうしますか?」という質問がついているが、以下では省略している。なお、4問目は自分の名前の表記方法に関わる問題であり、日本語で選択肢を示せない。5問目は厳密には行動指示ではない。よって、両者の選択肢は調査対象者の母語で答えられるように提示している。

表1 11項目の質問

1問目 こんにちは。こちらで、接種券と身分証明書をお預かりして、確認させていただいております。⇒接種券と身分証明書を出してください。確認します。
2問目 こちらが予診票になります。後方に記入スペースがございますので、あちらで記入をよろしく願いいたします。⇒これは予診票です。あちらで書いてください。
3問目 体温を測定していただけますか?ピッと音が鳴りますので、鳴ったらご確認のうえ記録をお願いします。⇒体温を測ります。音がしたら体温計（体温計が手元で動く）を見てください。体温をそこに書いてください。
4問目 お名前をフルネームで、生年月日も伺っていますか?⇒名前は何か?全部おねがいします。誕生日はいつですか?
5問目 血液サラサラにするお薬を飲んでいませんか? [質問:この薬は、どんな薬だと思いますか?] ⇒薬を飲んでいますか?血がよく流れる薬です。

6 問目 一応、打ってから 15 分、副反応がないか様子を見ていただいてから帰宅になります。⇒注射をします。それから ここに 15 分いてください。大丈夫だったら、帰ります。
7 問目 はい、だらんと腕を下げてください。⇒腕はこうしてください (イラスト提示)。
8 問目 揉まないようにしてくださいね。本日は激しい運動はお控えください。入浴はしていただいて結構です。⇒ここは、触らないでください。今日は、運動はダメです。お風呂は大丈夫です。
9 問目 15 分間こちらに腰かけて待機してください。説明書をお読みください。⇒ここにすわってください。(タイマーを見せて) 15 分待ってください。この紙を読んでください。
10 問目 何かご気分が悪いかありましたら、お知らせください。 [質問: この後、あなたは気分が悪くなりました。あなたはどうしますか?] ⇒気分が悪いですか? 体はどうですか? 問題があったら、私たちに教えてください。
11 問目 次回の予約は、こちらになります。大事な書類となりますので保管していただいて、次回も、必ずお持ちください。⇒次は7月13日です (カレンダーを見せながら話す)。これは大事です (紙を渡す)。7月13日に必ず持って来ててください。

この一連の行動指示 (1 問目~11 問目) は、共同研究者武田裕子氏 (医師) にデータを提供していただいた。現場で使われている生の音声を基にしている。すべての調査協力者は、最初に普通の日本語を聞いて、その後から「やさしい日本語」を聞いてもらった。実際に医療現場では、普通の話し方をしうまくいかないうちに言い換えが起こるので、現実の現場状況を重視した実験デザインとなっている。

3-2. 調査対象者

調査対象者は、国際交流協会など外国人支援団体を通じて募集した外国人住民 87 名 (中国語話者 44 名, ベトナム語話者 43 名) である。調査対象者は全員 SPOT90 を受験している。SPOT については小林ほか (1996), 小林 (2005) に詳しい。問題は、画面に空欄がある文が一つ出てくる。文が出ると同時にその文が読まれるが、文を聞きながらその空欄に入るひらがなを 4 つの選択肢から選んで入れるテストである。ある文を読んだり聞いたりしたときに、すぐに分からなければ実際の生活でコミュニケーションはできない。よって短時間で答えることを要求されており、少し聞きにくい問題もある。

調査対象者の 87 名は初級・中級・上級に分けている (表 2)。当初は中国語話者とベトナム語話者に分けて分析するつもりだったが、レベルのバランスが異なっていたため、両者の比較は断念している。SPOT による能力判定は、筑波日本語テスト集 (2013) に基づき、[0~30: 入門, 31~55: 初級, 56~80: 中級, 81~90: 上級] とした上で、入門と初級を合わせて分析している (両者を合わせた呼び方は初級とする)。SPOT では、初級が「ゆっくりであれば日常生活の基本的な日本語を理解できる」レベル (N4,5 対応), 中級が「自然な話速度で日常的な場面の日本語がある程度理解できる」レベル (N2, 3 対応), 上級が

「自然な話速度で幅広い場面の日本語が理解できる」レベル (N1 対応) としている。なお、本研究で上級の 14 名はすべて N1 を持っているが、N1 があっても中級と判定されているものも多くいる。

表 2 調査対象者の日本語能力

レベル	中国語母語話者	ベトナム語母語話者	合計
入門・初級	10	8	18
中級	22	33	55
上級	12	2	14
合計	44	43	87

4. 結果と考察

中国語話者とベトナム語話者全体の普通の日本語解答得点とやさしい日本語解答得点の平均値に差があるかどうかを検証するために、対応のある t 検定を行った。その結果、両得点の平均値間で有意な差が認められた ($t(90) = -4.948, p < .001$)。レベル別では初級と中級に有意差が認められた。これは先行研究の指摘を支持するものである。

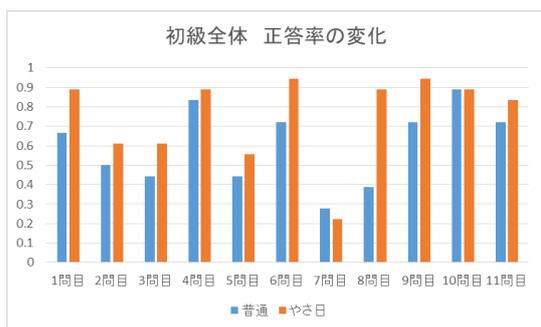


図 1 初級の正答率

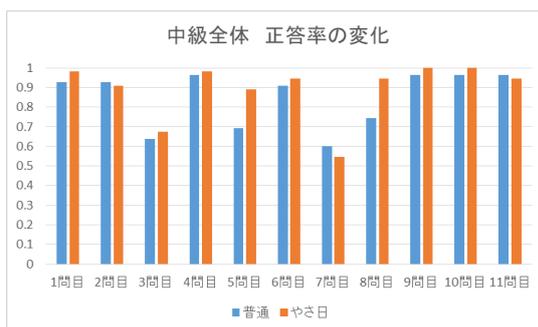


図 2 中級の正答率

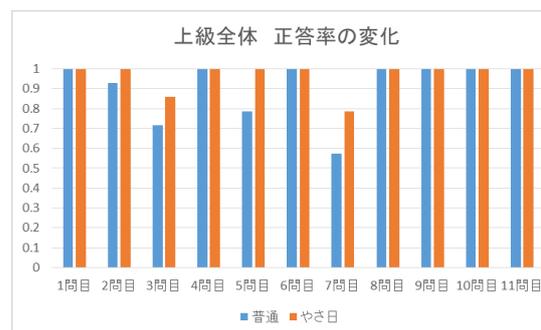


図 3 上級の正答率

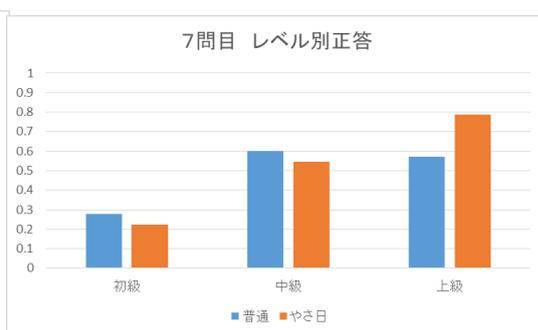


図 4 7 問目のレベル別正答率

SPOT で初級判定となった 18 人 (中国語話者 10 人, ベトナム語話者 8 人) はほとんどの項目で正答率が上昇している (図 1: 「普通」は普通の日本語, 「やさ日」はやさしい日

本語を指す)。中でも 11 項目中 4 項目 (1,6,8,9 問目) において正答率が 20%以上上昇した。続いて, 中級 55 人 (中 22 人, ベ 33 人) はほとんどが普通において 90%を超えてしまうため, 上昇率はさほど見られない (図 2)。ただし, 2 項目 (5,8 問目) で 20%以上の上昇率を示した。上級 (中 12 人, ベ 2 人) はほとんどが全員正解のため, 正答率は大きく変化しないが, 2 項目で 20%以上上昇している (図 3:5,7 問目)。

4.1. 正答率が上昇した行動指示

初級で上昇した 4 項目 (1,6,8,9 問目) を確認したい (表 1)。これらは 1,6,9 問目が共通して, 一文を短くする, 尊敬語・謙譲語は外すといった操作をおこなっていた。8 問目は, 「揉む」のような難しい語彙, 「控える, 結構」などの曖昧な語彙が使われており, 「やさしい日本語」では行動指示が具体的になっている。この 8 問目は, 中級でも正答率が上昇している。難解な語彙や曖昧な行動指示をわかりやすく具体的に言い換えるという手段は, 初級でも中級でも効果があるということが分かった。

中級でもう一つ上昇したものが 5 問目であった。これはオノマトペの語彙を「やさしい日本語」で開いた問題である。初級ではあまり正答率が上昇しなかった点から考えると, 単語をフレーズで言い換えるという操作は初級では難しいことを意味している。

上級で上昇したのは 5,7 問目でどちらもオノマトペが関わるものであった。図 4 は 7 問目だけを抜き出してレベル別に並べたものである。少し注目したいのは, 他の行動指示がほぼ完全に理解できている上級の調査対象者でも, オノマトペが関わるものは難しいという点である。図 7 から初級・中級では「やさしい日本語」の効果がほとんど見られないが, 上級で効果が出る問題もあることがわかる。同様に初級と中級でも上昇する項目が異なっていた。これらの結果から, 学習者のレベルによって「やさしい日本語」の質が異なることを主張する。

我々は, 外国籍住民の日本語能力 (初級・中級・上級) によって, 参加できる活動が異なると考えがちである。ところが図 1 を見ると, 初級でも最初から 90%が理解できる行動指示がある。一方, 図 3 の全員が N1 を持っている上級レベルでも, 理解できない行動指示がある。つまり, 外国籍住民の言語能力だけが参加できる活動に影響を与えるわけではないことがわかる。

4.2. 「わからない」から「わかる」への移行

調査対象者は「わからない」という選択肢を選んでもかまわない。最初に普通の日本語を聞いた段階で, 「わからない」を多くの人が選んだ問題が 5 問目と 7 問目である (表 3)。やはりオノマトペの難しさを示している。また, 合計に注目すると, 「わからない」はトータルで 53 回 (のべ 53 人に) 選ばれている。そのうち, 「やさしい日本語」でも相変わらず「わからない」という回答は 5 回なので, 48 回 (90.6%) は, 対象者が言い換えを聞くとわかったつもりになっているとわかる。そのうち実際に正答していたのが 34 であるから, 最初「わからない」を選んだ数の 64.1%は「やさしい日本語」で理解に到達できている。最初に普通の日本語を話してから「やさしい日本語」に切り替えるという方法の有効性が示せたのではないだろうか。

表3 「わからない」を選んだ人

○問目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
普通	0	5	3	0	17	4	14	5	2	0	3	53
やさ日	0	0	0	0	2	1*	3	0	0	0	1	5
やさ日正答		3	2		12	3	6	4	2		2	34

*未回答が1あり、これを「わからない」としてカウントしている。

5. まとめ

「やさしい日本語」に効果があることは先行研究で実証されている。ただし本研究は、調査対象者の日本語能力を SPOT で評価し、その点数に基づいて日本語能力と本調査の結果を対応付けることができた。結果として「やさしい日本語」は、初級対応と中級、上級対応で効果のある手段が異なることを明らかにした。オノマトペの言い換えといった操作は、言い換えた後もある程度の難易度がある日本語になってしまうため、初級レベルでは理解が難しいのであろう。レベル別の「やさしい日本語」の存在を示唆したこと、これが本研究の新規性である。

参考文献

- (1) 今満仁美 (2022) 「外国人診療、必要なのは英語だけ？」『日経メディカル』
- (2) 小林典子 (2005) 「言語テスト SPOT について—用紙形式から WEB 形式へ」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 20: 67-82.
- (3) 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法 [SPOT]」『世界の日本語教育』 6: 201-236.
- (4) 田中秀輝・美野秀弥(2011) 「「やさしい日本語」ニュースの理解度テスト：ニュースのための「やさしい日本語」の設計に向けて」『電子情報通信学会技術研究報告』 111 (228), 1-6
- (5) 筑波日本語テスト集 (2013) 「得点の解釈」『TTBJ』
<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html>(2024.9.19)
- (6) 東京都つながり創生財団 (2022) 『やさしい日本語を活用した在住外国人への情報伝達に関する調査』 https://tabunka.tokyo-tsunagari.or.jp/pdf/02reports_communication.pdf(2024.9.17)
- (7) 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

謝辞 本研究は JSPS 科研費 JP23K24580 の助成を受けたものです。また、本調査は筑波大学日本語・日本事情遠隔教育拠点の TTBJ (筑波日本語テスト集) を使用しました。関係者各位には大変感謝しております。

中国語母語話者による漢字語彙の転移と日本語語彙力の相関性

—日本語語彙データベースの横断的活用から—

呂建輝（岡山大学）

1. はじめに

中国語母語話者による漢字語彙の誤用研究は、これまで主に文化庁（1978）を基準に進められてきた。計 1,882 の漢字語彙を中国語との形態・意味上の対応関係から、S 語（同形同義語）、O 語（同形類義語）、D 語（同形異義語）、N 語（日本語にしかない語）の 4 種類に分類したものである。そのうち、D 語は初中級で負の転移の影響が強く、O 語は上級でも正確に習得していない場合があると加藤（2005）が指摘した。さらに小森ほか（2014）は、D 語・O 語のうち特に中国語独自義を日本語に転移する誤りは、語彙テストで得点の高い学習者にも多く見られたとした。

これらの研究は、どのような漢字語彙に転移が起りやすいかという、語彙の側面で考察を行ったものである。一方、転移はどのような学習者に起りやすいかという、学習者の側面での考察は未だに十分とは言えない。中国語母語話者と他言語母語話者との比較を行う研究はみられるものの（孟（2021）など）、同じ中国語母語話者の場合、学習者の間に漢字語彙の転移の差が見られないかには言及していない。

本研究では、中国語母語話者間の漢字語彙転移の差を考察し、負の転移を減らすための方策を探る。なお本研究では、転移が起り得る漢字語彙の判定は計 10,053 語を網羅した「日中対照漢字語データベース」（以下 JKVC）を基準とし、語彙レベルの判定は計 17,920 語を収録した日本語教育語彙表（以下 JEV）を基準とする。

2. 調査方法

本研究では、中国語母語話者間の漢字語彙転移の差を考察するため、中国語を母語とする日本語学習者を対象に日本語による作文のテストを実施し、作文から見られた漢字語彙の誤用を分析する。さらに、こういった漢字語彙の誤用をどうすれば減らすことができるかの方策を探るべく、作文より抽出した語彙を複数の日本語語彙データベースに照合して考察する。

2-1. 作文テスト

2024 年 6 月 5 日に中国某大学日本語学科所属の 2 年生計 45 名を対象に作文テストを実施した。題目は「大学での生活」とし、制限時間は 45 分、辞書・スマホ等の使用は不可とした。但し、文字数の制限は設けなかった。

作文を回収した後、間違っていると思われる箇所をマークし添削を行った。なお、本研究では漢字語彙の誤用を考察するため、文法面の間違いは考慮しない。また、複合語や接尾辞による派生語の類（長単位）に関しては、本研究で使用する語彙データベースとの整

合性を考慮し、必要に応じて構成要素ごと(短単位)に分割する処理をしておいた⁽¹⁾。誤用タイプ別に整理すると以下の通りである(括弧内の数字は誤用箇所を被験者ごとの異なり語数の合計で示した数値である)。

- a. 送り仮名(14) 例: 食物と飲物は大いです (食べ物, 飲み物)
- b. 綴り(25) 例: もっと高い高校をすすむために, 私はどりよくしています (どりよく)
- c. 漢字(34) 例: 習慣と考えは全部で変わりました (習慣)
- d. 造語(42) 例: 高中より大学の生活は楽しいです (高校)
- e. 語彙選択(275) 例: 平時にクラスメートと一緒に (普段)
- f. コロケーション(38) 例: 私はいつも近くの人に面倒をあげます (面倒: かけます)
- g. 自他(28) 例: 私はたくさんの学生活動を参加しました (参加: に)
- h. 語形変化(52) 例: 私は入学の時, 大学生活にとっても期待しました (期待: しました)
- i. 品詞(47) 例: 一番信頼な友達がなくても (信頼: できる)
- j. 脱落(32) 例: でも, 私の大学 に悔いが残らないようにします (生活)
- k. 意味不明(2) 例: 自分のやりたいことをおどりくるラ挑戦します (???)

以上a~kのうち, jは被験者による語彙産出にあたらなため, kは該当語彙の特定ができないため, 考察対象から除外し, a~iを語彙単位でリストアップした(以下{本表_誤})。但し, 次に行う語彙データベースでの語彙同定作業のため, cの間違った漢字は正しい漢字に改めておいた(例: 習慣→習慣)。また, dのうち中国語からの漢字語彙の転移とみられる例は, 語彙データベースに該当見出し語がないため, 別表にした(以下{別表})。他方, 以上a~kの誤用に当たらない語彙も合わせて, 被験者の作文より全語彙を抽出したデータを{本表}とする。

2-2. 横断型日本語語彙データベース J-CLID:C4 によるデータの下処理

本研究では複数のデータベースを扱うため, データベース間の横断的連携を可能にした統合型日本語語彙データベース J-CLID⁽²⁾を使用した。まず{本表}をJ-CLID:C4にかけて語彙の同定を行った。次に, 漢字語彙による転移を考察するため, {本表}よりJ-CLID:C4のうちJKVCに収録のある語彙のみをピックアップした(以下{本表_転移})。さらに, 漢字語彙転移の可能性のある語彙で間違いがあったものを{本表_転移}と{本表_誤}の積集合で割り出す(以下{本表_転移_誤})。次節では, J-CLID:C4から得られたデータを基に考察する。

3. 考察

3-1. 各被験者の数値の概観

まず, 漢字語彙転移の可能性のある語彙のうち, 間違いがあったものの占める割合(以下[転移誤用率])を被験者ごとに計算する。〈図1〉の計算式で計算したところ, 0.0%~52.4%とばらつきがあり, 転移可能な漢字語彙の誤用率は学習者によって大幅に異なっていることが分かった。中国語母語話者だからといって, 漢字語彙転移の誤用は必ずしもみな同程度のものではないことがわかる。

$$\frac{\{\text{本表_転移_誤}\} \text{被験者別語数} + \{\text{別表}\} \text{被験者別語数}}{\{\text{本表_転移}\} \text{被験者別語数} + \{\text{別表}\} \text{被験者別語数}}$$

図1 被験者別【転移誤用率】計算式

次に、中級程度といわれている被験者らだが、実際に各レベルの語彙をどの程度マスターしているかを検証する。J-CLID:C4 所収 JEV では、語彙レベルとして「初級前半」「初級後半」「中級前半」「中級後半」「上級前半」「上級後半」の6段階に分かれている。これを基に、{本表}の語彙をレベル別に分け、被験者ごとに各語彙レベルの語彙数 [JEV 初前] [JEV 初後] [JEV 中前] [JEV 中後] [JEV 上前] [JEV 上後] [JEV 無] (JEV に収録なし) を割り出した。一方、{本表_誤}の語彙に対しても JEV を基にレベル別に分け、被験者ごとに [JEV 初前_誤] [JEV 初後_誤] [JEV 中前_誤] [JEV 中後_誤] [JEV 上前_誤] [JEV 上後_誤] [JEV 無_誤] を割り出した。これらをそれぞれ [JEV 初前] [JEV 初後] [JEV 中前] [JEV 中後] [JEV 上前] [JEV 上後] [JEV 無] で割ると、当該レベルの語彙の正用率を被験者別に得ることができる (以下 [JEV 初前_誤用率] [JEV 初後_誤用率] [JEV 中前_誤用率] [JEV 中後_誤用率] [JEV 上前_誤用率] [JEV 上後_誤用率] [JEV 無_誤用率])。その結果、被験者全員より [JEV 初前] [JEV 初後] [JEV 中前] [JEV 中後] で0以上の数値が観察され、中級相当の語彙力が認められる。一方、初級語彙の定着度を見てみると、[JEV 初前_誤用率]は0.0%~35.0と、[JEV 初後_誤用率]は0.0%~38.5%と、学習者によって初級レベルの語彙ですら正しく使えていないケースがあることが分かった。

以上の統計結果を表1にまとめられる。

表1 被験者45名の転移誤用率と JEV レベル別誤用率の詳細

被験者	{本表} 語数	{本表_転移} 語数	{別表} 語数	転移 誤用率	JEV 初前	JEV 初後	JEV 中前	JEV 中後	JEV 上前	JEV 上後	JEV 無	JEV 初前_誤用率	JEV 初後_誤用率	JEV 中前_誤用率	JEV 中後_誤用率	JEV 上前_誤用率	JEV 上後_誤用率	JEV 無_誤用率
18	90	22	0	0.00%	29	23	15	12	6	0	5	0.0%	0.0%	6.7%	8.3%	0.0%	—	0.0%
43	72	22	0	4.50%	23	19	18	9	0	0	3	8.7%	5.3%	5.6%	11.1%	—	—	0.0%
32	65	20	0	5.00%	19	18	16	10	1	0	1	0.0%	22.2%	12.5%	20.0%	0.0%	—	0.0%
44	45	20	0	5.00%	22	9	9	4	1	0	0	4.5%	0.0%	0.0%	25.0%	0.0%	—	—
10	87	26	1	7.70%	15	23	20	18	3	0	8	6.7%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	—	12.5%
35	47	20	0	10.00%	21	12	5	7	2	0	0	4.8%	0.0%	0.0%	28.6%	0.0%	—	—
25	75	28	0	10.70%	14	19	17	20	2	0	3	14.3%	10.5%	11.8%	15.0%	50.0%	—	0.0%
24	75	34	0	11.80%	12	15	21	21	3	1	2	0.0%	6.7%	23.8%	9.5%	33.3%	100.0%	0.0%
20	87	40	0	12.50%	16	20	25	16	3	0	7	6.2%	5.0%	20.0%	12.5%	33.3%	—	28.6%
23	69	24	0	12.50%	26	22	9	8	1	0	3	7.7%	9.1%	22.2%	37.5%	100.0%	—	33.3%
15	50	15	0	13.30%	21	17	6	3	1	0	2	4.8%	5.9%	0.0%	33.3%	0.0%	—	50.0%
17	69	22	0	13.60%	21	22	14	6	0	0	6	33.3%	13.6%	0.0%	16.7%	—	—	0.0%
22	71	22	1	13.60%	21	25	13	9	0	0	3	4.8%	4.0%	23.1%	22.2%	—	—	0.0%
1	80	29	0	13.80%	17	26	24	8	2	0	3	11.8%	7.7%	29.2%	37.5%	50.0%	—	0.0%
5	84	26	0	15.40%	21	25	18	11	5	0	4	9.5%	4.0%	11.1%	9.1%	40.0%	—	25.0%
8	36	13	1	15.40%	20	10	4	1	0	0	1	15.0%	20.0%	0.0%	0.0%	—	—	0.0%
19	72	26	0	15.40%	15	23	20	9	3	0	2	6.7%	0.0%	15.0%	22.2%	66.7%	—	50.0%
38	66	26	0	15.40%	25	19	12	7	0	0	3	24.0%	15.8%	41.7%	0.0%	—	—	0.0%
31	76	37	0	16.20%	18	17	21	13	4	0	3	5.6%	17.6%	28.6%	30.8%	50.0%	—	0.0%

34	69	18	0	16.70%	18	22	13	9	2	0	5	5.6%	9.1%	0.0%	33.3%	50.0%	—	0.0%
29	53	22	0	18.20%	9	8	14	17	2	0	3	0.0%	12.5%	0.0%	35.3%	0.0%	—	0.0%
42	90	34	0	20.60%	36	30	16	4	2	0	2	2.8%	6.7%	18.8%	50.0%	0.0%	—	0.0%
28	56	19	0	21.10%	18	11	14	10	1	0	2	27.8%	0.0%	28.6%	30.0%	0.0%	—	0.0%
45	106	33	0	21.20%	19	29	25	23	2	0	8	15.8%	10.3%	12.0%	21.7%	100.0%	—	12.5%
39	64	23	0	21.70%	13	20	17	10	2	0	2	0.0%	5.0%	17.6%	40.0%	0.0%	—	50.0%
11	44	12	0	25.00%	12	14	10	3	2	0	3	8.3%	7.1%	20.0%	0.0%	50.0%	—	33.3%
21	72	32	3	25.00%	26	22	15	6	0	0	3	7.7%	9.1%	6.7%	50.0%	—	—	66.7%
27	49	24	1	25.00%	19	11	6	10	2	0	1	5.3%	0.0%	50.0%	10.0%	100.0%	—	0.0%
40	87	37	1	27.00%	20	21	20	20	2	0	4	35.0%	14.3%	25.0%	20.0%	0.0%	—	0.0%
6	74	32	1	28.10%	16	24	23	6	1	0	4	6.2%	16.7%	26.1%	16.7%	100.0%	—	25.0%
33	60	21	2	28.60%	29	13	6	6	2	0	4	13.8%	38.5%	33.3%	16.7%	50.0%	—	50.0%
41	108	44	1	29.50%	38	23	26	14	1	0	6	15.8%	4.3%	30.8%	7.1%	100.0%	—	16.7%
36	67	27	0	29.60%	18	22	12	9	3	0	3	11.1%	27.3%	41.7%	33.3%	66.7%	—	33.3%
37	90	33	0	30.30%	24	26	18	14	1	0	7	16.7%	11.5%	22.2%	35.7%	0.0%	—	14.3%
12	58	23	0	30.40%	22	21	8	5	0	0	2	18.2%	38.1%	25.0%	40.0%	—	—	0.0%
30	54	26	1	30.80%	12	14	15	8	2	0	3	8.3%	14.3%	20.0%	50.0%	100.0%	—	33.3%
13	88	29	1	34.50%	32	30	17	7	1	0	1	25.0%	23.3%	29.4%	57.1%	0.0%	—	0.0%
9	41	11	0	36.40%	9	19	7	4	0	0	2	22.2%	21.1%	28.6%	50.0%	—	—	0.0%
26	41	19	1	36.80%	14	8	12	5	1	0	1	28.6%	25.0%	25.0%	60.0%	100.0%	—	0.0%
14	65	18	1	38.90%	19	19	11	12	2	0	2	10.5%	26.3%	36.4%	58.3%	50.0%	—	0.0%
3	75	27	2	40.70%	18	19	19	14	1	0	4	16.7%	5.3%	21.1%	50.0%	0.0%	—	25.0%
2	47	24	3	41.70%	16	16	8	3	0	0	4	6.2%	12.5%	50.0%	33.3%	—	—	75.0%
16	55	19	2	42.10%	24	15	6	4	1	0	5	16.7%	33.3%	50.0%	25.0%	100.0%	—	20.0%
4	42	20	2	50.00%	10	10	7	9	2	0	4	20.0%	10.0%	71.4%	44.4%	100.0%	—	25.0%
7	53	21	2	52.40%	15	18	9	8	0	0	3	26.7%	22.2%	44.4%	50.0%	—	—	66.7%

3-2. 初級語彙の定着度と漢字語彙の転移誤用率との関連性

では、初級語彙の定着度と漢字語彙の転移誤用率の間に関連性は見られないだろうか。表1で「転移誤用率」と「JEV 初前_誤用率」「JEV 初後_誤用率」「JEV 中前_誤用率」「JEV 中後_誤用率」との相関性（以下「JEV 初前_転移相関」「JEV 初後_転移相関」「JEV 中前_転移相関」「JEV 中後_転移相関」）を以下図2の計算式で相関係数を計算した。その結果は表2の通りになる。

$$\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

図2 相関係数の計算式

表2 転移誤用率と JEV 各レベルの語彙の誤用率の相関係数

JEV 初前 転移相関 A	JEV 初後 転移相関 A	JEV 中前 転移相関 A	JEV 中後 転移相関 A	JEV 上前 転移相関 A	JEV 上後 転移相関 A	JEV 無 転移相関 A
47.8%	50.3%	71.6%	57.2%	—	—	—

表2から、初級語彙の定着度と漢字語彙の転移誤用率の間に中程度相当の相関性がみられ⁽³⁾、中級語彙になるとさらに相関性が高くなることがわかる。しかし、そもそも中級になると転移可能な漢字語彙も増えていくことが予想されるので、表2で示す高い相関性は単に転移可能な漢字語彙の割合に比例しているのではないかとも考えられる。この可能性

を検証するため、J-CLID:C4 より JEV に収録ありの語彙のうち、JKVC にも収録ありの語彙の示す割合をレベル別に割り出し、表 3 に示す。

表 3 JKVC に収録ありの語彙が JEV 収録語彙に占める割合（レベル別）

	JEV 初前	JEV 初後	JEV 中前	JEV 中後	JEV 上前	JEV 上後
JKVC 収録あり語数	89	147	680	2528	2437	403
JEV 総語数	422	792	2297	6462	6375	1559
割合	21.1%	18.6%	29.6%	39.1%	38.2%	25.8%

表 3 から、確かに中級になると転移可能な漢字語彙の占める割合が急増していることが観察される。しかしここで注目すべきポイントは、表 2 と表 3 の数値が必ず比例していないことである。特に、初級前半から初級後半にかけて、表 2 の相関係数は増えているのに対して、表 3 の割合は減っているのである⁽⁴⁾。

では、表 2 の相関係数を計算する際、転移可能な漢字語彙を除外するとどうなるだろうか。以下表 4 は、漢字語彙の転移誤用率と非漢字語彙の誤用率を JEV レベル別に割り出したものになる。

表 4 転移誤用率と非転移誤用率の相関係数

JEV 初前 転移相関 B	JEV 初後 転移相関 B	JEV 中前 転移相関 B	JEV 中後 転移相関 B	JEV 上前 転移相関 B	JEV 上後 転移相関 B	JEV 無 転移相関 B
33.7%	48.5%	38.8%	—	—	—	—

表 2 に比べ表 4 は若干数値が下がるが、それでも 30%~50%の相関性が観察され、特に初級後半の語彙は中程度近くの相関性が認められる結果となっている。初級前半・初級後半をまとめて「初級語彙」と考えるのであれば、相関係数 49.7%という結果が得られる。以上の考察から、唯一の決定条件とまでは言えなくとも、初級語彙の定着状況と漢字語彙の転移傾向の間にある程度の関連性があるといえる。

3-3. 鶏が先か、卵が先か

関連性は明らかになったところで、次は、a.初級語彙の定着状況が漢字語彙の転移に影響を与えるのか、それとも b.漢字語彙の転移習慣が初級語彙の定着に影響を与えるのかを考えなければならない。確かに b によれば、言語習得においてもともと漢字語彙転移の習慣のある学習者は、初級の段階からそれを働かせて初級語彙の定着に負の影響を与える可能性も考えられる。一方、若林・木村（2018）は、母語の転移は第二言語習得初期からではなく、第二言語の発達途中で起こるものとした。このように考えると、a が支持されることになり、初級語彙の習得がうまくいかず、既習の言葉では十分に表現できないがために、漢字語彙の転移を働かせようとするのではないかと考えられる。そして改善策としては、初級の段階において十分な語彙力を身に付けておくことで、中国語母語話者の漢字語彙の誤用を減らすことができるのではないかと結論付けられる。

4. おわりに

本発表では、中国語母語話者対象の作文テストから採取した語彙を統合型日本語語彙データベース J-CLID:C4 に向け、漢字語彙による負の転移を影響する要因を探ってみた。その結果、初級語彙の定着状況と漢字語彙による負の転移の間である程度の関連性が認められ、初級の段階で十分な語彙力を身に付けておくことで、漢字語彙の誤用を減らすことができるという可能性を証明した。一方、この結論は現段階では推論に過ぎず、初級語彙の定着状況と漢字語彙の転移の間の関係について、今後さらに学習者の経過観察等による検証が必要である。また、本研究では J-CLID を用いることで語彙表横断的研究が実現し、日本語教育 2.0 時代における語彙表連携の重要性を実感した。今後は J-CLID 所収コンテンツをさらに充実させ、日本語教育のための様々な活用法を模索していきたい。

注

- (1) JKVC は Unidic 基準の語彙表であるため、基本的に短単位の語彙しか収録されていない。但し、JKVC に収録ありの複合語や派生語は分割しない。
- (2) 発表者の率いる研究チームが開発。本発表の考察に用いたのは「日本語を読むための語彙データベース」「日本語教育語彙表」「教科書コーパス語彙表」「日中対照漢字語データベース」の 4 表間の横断的連携を可能にした J-CLID:C4 である。
- (3) 初級語彙として初級前半と初級後半をまとめると、相関係数 59.9% が得られる。
- (4) 中級前半から中級後半にかけても、表 2 の相関係数は減っているのに対して、表 3 の割合は増えているという矛盾が観察される。ただ、これは被験者の語彙レベルの限界（中級程度）による可能性が考えられる。

参考文献

- (1) 加藤稔人 (2005) 「中国語母語話者による日本語の漢語習得」『日本語教育』125 号
- (2) 小森和子・玉岡賀津雄・斉藤信浩・宮岡弥生 (2014) 「第二言語として日本語を学ぶ中国語話者の日本語の漢字語の習得に関する考察」『中国語話者のための日本語教育研究』5 号
- (3) 日本語学習辞書支援グループ (2015) 「日本語教育語彙表」(ダウンロード版 Ver 2.8.3) <https://jreadability.net/jev/> (参照日: 2022 年 4 月 13 日)
- (4) 文化庁 (1978) 『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局
- (5) 松下達彦・陳夢夏・王雪竹・陳林柯 (2017) 「日中対照漢字語データベース」(Version 2.00) <http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/database.html> (参照日: 2024 年 5 月 30 日)
- (6) 孟盈 (2021) 「中国語を母語とする日本語学習者における単漢字和語動詞の習得研究」『日本語教育』178 号
- (7) 呂建輝・片山鮎子 (2024) 「統合型日本語語彙データベース J-CLID:C4」(2024 年 9 月現在非公開)
- (8) 若林茂則・木村崇是 (2018) 「完結性解釈の段階的発達にみられる母語の影響と語彙の転移」『語彙・形態素習得への新展開』くろしお出版

謝辞 本研究は科研費挑戦的研究(萌芽)23K17595の成果の一部である。

機関 Can-do リストの CEFR レベルとの対応づけの試み

—Comparative judgement による困難度スコアによる検討—

鈴木美加 (東京外国語大学)

1. 研究の背景

1-1. Can-do リストの検証と CEFR

CEFR (2001) の開発は主にヨーロッパ地域における言語の運用が想定されて行われ、地域や言語が異なる場合には、そのレベルや Can-do の設定に異なりが生じる可能性がある。CEFR の Can-do 記述についての日本語教育への適用可能性に関する調査が、野口他 (2021) や国際交流基金 (2020)、日本語教育支援協会 (2021) によりなされ、いずれの結果においても、CEFR の 6 レベルは日本語教育のレベルとして概ね適用可能であるが、一部 CEFR レベルとのズレや逆転現象が認められると分析されている。このような調査はまだ少なく、今後も調査実施および結果の公開が望まれる。同時に、日本語教育プログラムや個々の日本語コースで設定される目標などを、CEFR あるいは CEFR に準拠した言語指標と対応づける調査分析も求められているが、客観的な検証は管見の限り見当たらない。現在のところ、コースのレベルや目標と CEFR との対応づけは、かかわる教師、組織の判断など、主に経験知やその共有によりなされているように思われる。学習者の母語などの多様性や調査実施の難しさはあるものの、何らかの検証ができると、機関相互の連携や学習者の言語学習のアーティキュレーションを進めるのに役立つのではないだろうか。

1-2. Comparative Judgement : Can-do リスト検証手法としての活用

記述式回答の評価手法に、Comparative judgement (CJ) があり、英国をはじめとして 2000 年頃からさまざまな国、地域における調査や試験の実施に活用されている。その例として、作文や社会科目など記述式回答の評価 (採点) だけでなく、2 つの Can-do リストなどの対応づけも挙げられる。調査手続きでは、①記述データ入力・設定：対象の記述 (回答) データをプール、設定する、②判定セッション：複数の評価者が、オンライン形式で記述 (回答) データの判定を行う。具体的には、対象全データのうち、2 つの記述データ (セット) が PC 画面の左右に提示された際、その記述を確認し、左右いずれが「より良い (評価できる特徴を多く持っている) か」を判定、「より良い」方を選択する。その後、設定回数分、上記の判定を別の記述データ (セット) で繰り返す、③データ分析、を行うものである。この手法で一人の評価者が担う判定の回数は、各記述を採点基準やルーブリックに基づき評価する場合より多く行うことになるが、各判定では記述 2 セットに焦点を当て比較して行うことから、判定にかかる時間は短く、評価全体の各判定 (評価) 者の負担は軽く、また信頼性も高いとされる (Jones 他 2023)。言語教育目標の検証に使用される例もあり、CEFR 認証のある The Global Scale of English (GSE; Pearson) との対応づけの検証 (Clesham 他 2020) や GSE の西語訳版等の適切性の検証 (Zheng, Y.他 2023) も CJ の手法を用いて行われている。

本研究では、一機関で開発した日本語教育の Can-do リストについて、CEFR の言語レベルとの対応づけが可能かに関して、パイロットスタディの位置づけで、CJ を用いて調査分析を行い、検討することとした。

2. 研究目的

本研究の目的は、一機関の日本語 Can-do リスト（機関 Can-do リスト）について、CEFR の言語レベルとの対応づけが可能かに関して、難易度の調査を CJ を用いて行い、分析することである。具体的には、東京外国語大学留学生日本語教育センター JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト（AJ Can-do リスト；東京外国語大学留学生日本語教育センター 2017）の Can-do リストの Can-do と、GSE Academic English の Can-do との対応づけが可能かを、Can-do を難しさの観点で CJ 調査を行い、その結果を分析し、検討する。調査および分析は Clesham et al. (2020), Zheng et al. (2023) の手法を参考にした。

3. 研究の方法

3-1. 分析対象 Can-do リスト：AJ Can-do と GSE Can-do

調査対象項目として、AJ Can-do リスト（東京外国語大学留学生日本語教育センター2017）の4技能5種（「読解」「聴解」「文章表現」「口頭表現（独話）」「口頭表現（対話）」）の Can-do リストに示された、初級1から超級の全8レベルから24項目を選定した⁽¹⁾。さらに、5リストに対応する GSE Can-do の A1~C2 レベル26項目の各々合計50項目を選び、すべてを合わせ、250項目を調査対象項目とした。

3-2. 調査の手続き

CJによる調査にあたり、同一機関内の日本語プログラムの教育に携わる日本語教師、あるいは、プログラムに携わっていた日本語教師20名に調査協力を依頼し、調査における Can-do 判定の協力を得た。CJ 調査は No More Marking というオンラインサイトを使用し、サイト利用は一定期間オープンとし、各協力者が自由な時間にサイトにログインし、判定をした。協力者には事前に評価セッションに関する指示を伝え、各協力者が各自オンラインでサイトにアクセス、評価セッションへの参加をするよう依頼した。4技能5種を別々のセッションとし、各協力者が各自のペースで、1つのセッションが終わると次のセッションに進む形とした。

各評価セッションの画面では、図1のように、①2つの Can-do が提示され、②協力者は、2つの Can-do のうち「より難しい」と判断した Can-do を選択（クリック）することが求められる。この形式で、協力者が Can-do の難易の判定を25回行くと、1セッションが終わる。これを5セッション分行う。協力者20名による5セッションの判定が完了した後で、得られたデータを分析した。

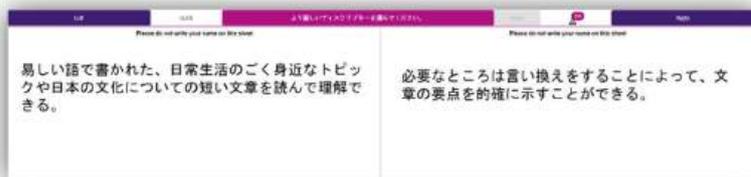


図1 CJ 調査における画面例

4. CJ 調査の結果と分析 1 : 5 種セッションの結果概要

本節ではまず 5 種セッションの実施結果の概要を示し、紙幅の制約もあり、次いで、5 種のうち、口頭表現（対話）の Can-do データに関する結果に触れる。

CJ 調査における 5 種のセッションの実施概要と協力者 20 名の各セッションの判定の適合度を示す Infit 値を表 1 に示す。判定データによる信頼性係数は、5 種ともに、0.88～0.92 と高い値が得られた。判定は概ね安定した結果が得られていると言えよう。

Infit 値については、調査サイトの分析に関する情報では 0～1 が適合、1.0～1.3

は一部不適合が生じている可能性あり、1.3 を超える場合は不適合あり、とされる。5 種のセッションの判定による Infit 値が 1.3 を超える値も見られたが、CJ 専門家に問い合わせ、信頼性係数およびその他の分析結果にそれほど大きく影響しないことを確認したため、本調査においては 1.3 以上の Infit 値が見られた判定も対象とし、分析を進めた。

表 1 CJ 調査の概要と判定者 Infit

	読解	聴解	文章表現	独話	対話	
Can-do項目数	50	50	50	50	50	
信頼性係数 (the Scale Separation Reliability)	0.90	0.88	0.92	0.90	0.88	
判定協力者数	20	20	20	20	20	
判定回数/協力者	25	25	25	25	25	
各判定者判定時間 (中央値) 平均 (秒)	18.7	15.8	12.3	11.6	12.0	
Infit	最小値	0.340	0.401	0.146	0.262	0.212
	最大値	2.236	2.078	1.611	2.755	2.176
	中央値	0.751	0.749	0.77	0.680	0.805
	平均値	0.808	0.877	0.729	0.834	0.885

5. CJ 調査の結果と分析 2 : 口頭表現（対話）

5-1. 難易度スコア (Scaled Score) と Infit 値

本調査で使用した No More Marking サイトでは、調査が完了した段階で、関連データがダウンロードでき、数理モデルに基づく分析データを得ることができる。数理モデルは Thurstone (1927) の理論がベースとなっているとされる。分析データとして、各項目の判定結果に基づき、真のスコア (True Score) およびその標準誤差 (True Score SE), Infit, さらに事前設定で指定した幅による尺度化スコア (Scaled Score) とその標準誤差 (Scaled Score SE) などのデータが得られる。今回の調査では、AJ Can-do リストの初級 1 から超級までの 8 レベル、GSE の A1 から C2 までのレベルを分析の対象範囲としており、尺度化スコア (本調査では「難易度スコア」) を 10 から 90 までとした。これは、GSE の Can-do では CEFR レベルに加え、GSE スコア (10～90) を明示しており、そのスコア範囲と合わせたことによる。

ダウンロードした口頭表現（対話）分析データに、Can-do 記述やリスト名、レベルなどの情報を追加したデータの一部を、表 2 に示す。表 2 では、難易度スコア（尺度化スコア Scaled Score）の順にソートした。AJ Can-do, GSE の両リストともに、概ねレベル順になっているが、数項目レベルの入れ替わりが生じていることがわかる。

AJ Can-do と GSE の Can-do の難易度スコアがどのような散らばりになっているかを図 2 で示す。AJ Can-do リストの項目はスコアの幅が広く、GSE 項目は下位スコア (最小値 35) は少なく、中央および上位に分布していることがわかる。また、図 3 に難易度スコアと項目の Infit 値の分布を示す。全体として、1.3 までの Infit 値の項目が大半だが、1.5 を超える項目が難易度中以上で 2 項目見られた。難易度が低い項目は、判定が安定する傾向が

あるのだと推測される。

表2 難易度スコア (Scaled Score) 順でソートした Can-do (AJ Can-do / GSE)

項目 No.	can-do記述	リスト	レベル	Can-doタイプ (AJ) / 出典詳細 (GSE)	Scaled Score	Scaled Score SE	True Score	True Score SE	Infit
1	基本的な挨拶ができる。	AJ	初級1	Can-do目標	10	13.605	-6.890	1.921	0.107
3	です・ます体で1回のやりとりができる。	AJ	初級1	Can-do目標細目	22	10.091	-5.180	1.425	0.163
6	です・ます体でごく短い会話が続けられる。	AJ	初級2	Can-do目標細目	30	6.875	-4.014	0.971	0.596
5	日常生活でよく使う語彙や表現を使って、簡単なやりとりができる。	AJ	初級2	Can-do目標	32	8.977	-3.773	1.268	0.137
4	簡単な依頼や要求をするなど、生活に最低限必要なやりとりができる。	AJ	初級2	Can-do目標	32	7.021	-3.668	0.991	1.148
29	欲しいものを伝え、価格を尋ねることを通じて、簡単な買い物ができる。	GSE	A2	C	35	6.267	-3.307	0.885	0.339
26	基礎的な定型表現を使用して、公共交通機関のチケットを購入できる。	GSE	A1	N2000a	35	7.418	-3.275	1.047	1.198
2	易しい語彙や表現を使って、簡単な質問をしたり、答えたりできる。	AJ	初級1	Can-do目標	35	6.944	-3.269	0.981	0.813
28	理解できないときに、基礎的な定型表現を使用して、くり返しや説明を求める	GSE	A2	P	41	6.566	-2.404	0.927	0.949
12	あいづちを使って会話を続けられる。	AJ	中級2	Can-do目標細目	43	4.852	-2.212	0.685	0.827
25	人に挨拶し、相手の調子を探ね、相手が話す新しい話題に反応することができる	GSE	A1	Ca	43	5.050	-2.093	0.713	0.558
31	時刻と場所に関する情報を含めた招待を行うことができる。	GSE	A2+	P	45	4.611	-1.832	0.651	0.978
7	身近なことについて、簡単な語彙や表現を使って、意見を述べたり、質疑応答	AJ	中級1	Can-do目標	46	5.595	-1.764	0.790	0.521
8	興味・関心のあるトピックについて、相づちや聞き返しなどを使って、短い会	AJ	中級1	Can-do目標	46	5.477	-1.752	0.773	0.737
30	基礎的な定型表現を使用して、短い会話を始めたり終わらせたりできる。	GSE	A2	Ca	46	5.136	-1.697	0.725	0.720
27	地図や旅程表を示しながら、簡単な道案内を求めることができる。	GSE	A1	P	46	6.151	-1.695	0.869	0.569

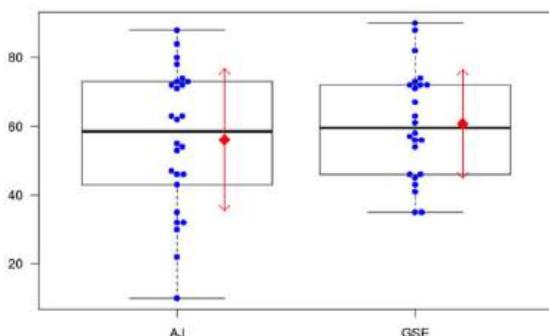


図2 Can-do リスト別難易度スコア分布

(図は Mozumoto (2015) サイト使用により作成)

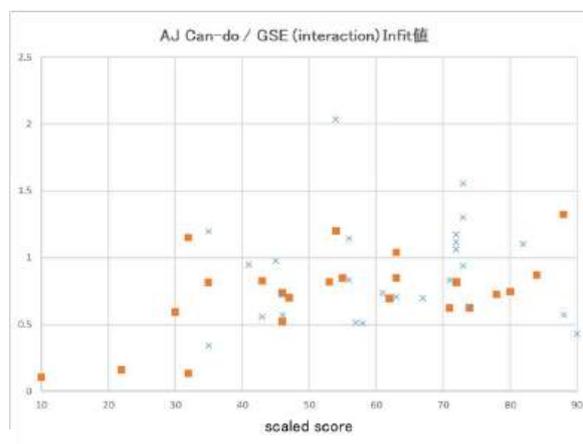


図3 難易度スコアと Infit 値 (AJ:■, GSE:×)

5-2. 言語レベルと難易度スコア (Scaled Score)

今回の調査において、各 Can-do リストで示す言語レベルと難易度スコアが対応していると言えるかについて、AJ Can-do, GSE 別々に相関係数により確認することとした。図4に、AJ Can-do の対象項目のレベルを横軸に、難易度スコアを縦軸に示している。横軸の1~8の数字は、順に、初級1, 初級2, 中級1, 中級2, 中上級, 上級1, 上級2, 超級を示す。AJ Can-do リストで設定した Can-do のレベルは、レベルごとに難易度スコアの幅の変動は見られるものの、全体としてレベルが上がるのと並行して、難易度スコアが上がる傾向が見て取れる。二者間の間の関連を示すスピアマンの順位相関係数は $r_s = .926$ で強い相関が見られた。

GSE の対象項目については、各 Can-do の GSE スコアと、本調査の難易度スコアとに関係が見られるかを調べた。各対象項目の GSE スコアと難易度スコアの分布は図5の通りである。GSE スコアが上がると難易度スコアも概ね上がっている。GSE スコア70から

90の項目については、ほかの範囲の項目よりも散らばりの幅が大きくなっているが、スコアの傾向は共通する。GSEスコアと難易度スコアとの間に相関が見られるかを、ピアソンの積率相関係数で調べたところ、 $r = .854$ であり、スコア間に強い相関があると言える。これらから、本調査で得た難易度スコアは、AJ Can-doのレベル、GSEスコアいずれとも関連があり、共通する要因を含むことが推測される。

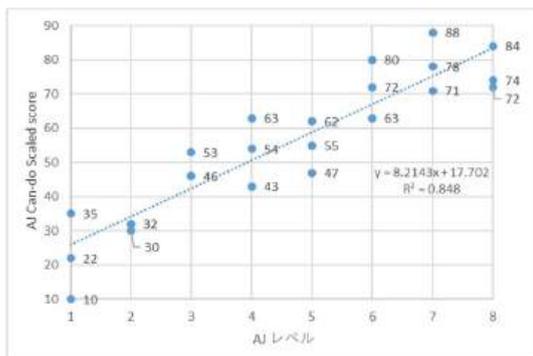


図4 AJ Can-do レベルと難易度スコア (Scaled Score)

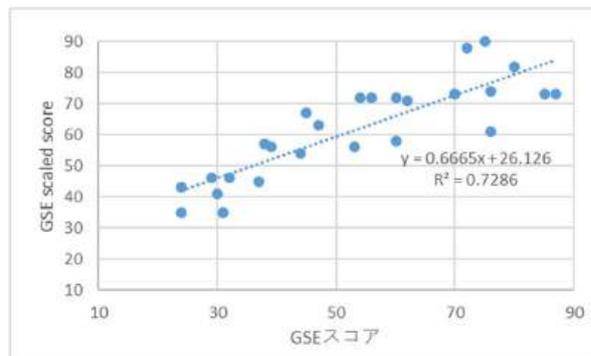


図5 GSEスコアと難易度スコア

5-3. 試論と今後の課題：CJ調査データを踏まえたAJ Can-do各段階のCEFRレベル

これまでの分析をもとに、今回対象としたGSEのCan-doのスコア及びCEFRレベル、難易度スコアを幅のある長方形で図6に示し、その表に、AJ Can-doの対象項目のスコアとレベルを重ねてみた。より精緻な分析は今後の課題だが、データの重ね合わせから、2種のスコアの対応にある程度共通の傾向が認められると言えよう。いずれもC1~C2レベル

については、B2までの段階的な上昇とは明らかにスコアの傾向が異なっている。野口他(2021)の指摘のように、対人関係に関するCan-doは言語間で難易度の異なりが生じている可能性もあり、本調査での口頭表現(対話)のCan-doの判定にも影響していたかもしれない。また、GSEのCan-doはCEFRの改訂版(2007年など)のCan-doも採用されているが、C1~C2のCan-do記述が充実したCEFR C.V.(2020)も合わせて確認、検討しておきたい。

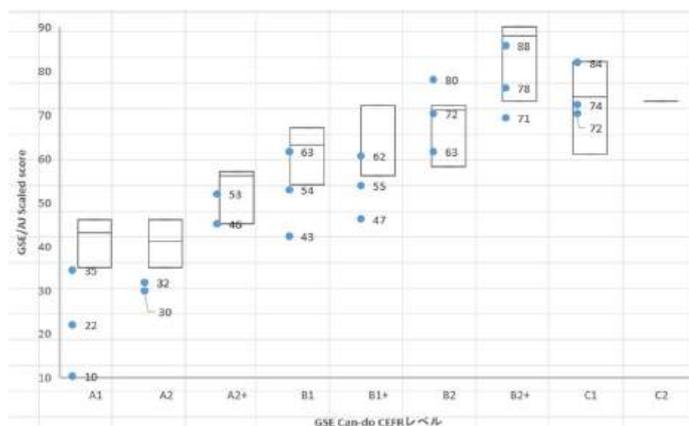


図6 GSEのCEFRレベルとAJ Can-do 難易度スコア

まだ粗い分析ではあるものの、今回CJ調査を行い、機関Can-doの個々のCan-doおよび全体の傾向について、GSEのCan-doと対照させる形で分析、確認をすることができた。厳密な対応づけとはまだ言えないが、客観的なデータ提示、分析ができたことは、本研究の成果と言える。Can-doリストの内的整合性の確認とともにこのようなリスト間の対応の検証は今後さらに求められるものと思われ、さらなる手法の改善や検討が期待される。

注

(1) CJ 調査は, AJ Can-do リスト開発のプロジェクト・メンバーの工藤嘉名子氏(聴解), 伊集院郁子氏(文章表現), 大津友美氏(口頭表現)とともに2020年度に行い, 各担当者がAJ Can-do およびGSEのCan-do項目の選定とCJ調査の手続きの事前確認を行った。No More Marking サイトへの各技能 Can-do 対象項目の入れ込み及び調査設定には, リュウ チョウ氏(2020年度当時, 東京外国語大学総合国際学研究科 博士前期課程大学院生)の協力を得た。なお, 本調査は東京外国語大学大学院国際日本学研究院 競争的経費(研究;2020年度)の助成を得て実施した。

参考文献

- (1) 国際交流基金 (2023) 「JF Can-do 一覧表 カテゴリーごと 2023年5月29日版」
- (2) 国際交流基金 (2020) 「JF 日本語教育スタンダードの Can-do の量的検証について : 産出, やりとりの Can-do を中心として」
- (3) 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック【第三版】』
- (4) 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2017) 「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト (AJ Can-do リスト)」
- (5) 日本語教育支援協会 (2021) 「令和2年度文化庁委嘱『日本語教育の参照枠』Can do の量的検証に関する調査報告書」一般社団法人日本語教育支援協会
- (6) 文化審議会国語分科会 (2021) 『日本語教育の参照枠 報告』令和3年10月12日付
- (7) 野口裕之他 (2021) 「CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) の日本語教育への適用可能性に関する基礎研究」日本テスト学会誌 17(1), 9-23
- (8) Clesham, R., Hughes, S. (2020) Aligning GSE Young Learners to China's Standards of English Language Ability (CSE) Research Report, Pearson
- (9) Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment. Cambridge University Press.
- (10) Council of Europe (2020) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume.
- (11) de Jong, J.H.A.L., Mayor, M., Hayes, C. (2016) Developing Global Scale of English Learning Objectives aligned to the Common European Framework, Pearson
- (12) Jones, I., Davies, B. (2023) Comparative judgement in education research, International Journal of Research and Method in Education, 47(2), 170-181
- (13) Mizumoto, A. (2015). Langtest (Version 1.0) [Web application]. <<http://langtest.jp>>
- (14) No More Marking (2021) No more marking's website. <<https://www.nomoremarking.com>>
- (15) Pearson (2017) Global Scale of English: Learning Objectives for Academic English
- (16) Thurstone, L. (1927) A law of comparative judgment. Psychological review, vol. 34, no. 4
- (17) Zheng, Y. et al. (2023) Expanding the Global Scale of English (GSE) to the Global Scale of Languages (GSL), Pearson

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」再考

—「専門家間において対話的に構築される専門性」という視点から—

大平幸 (四国大学)

1. 背景

2024年日本語教員資格取得のための試験の運用が本格的に開始された。これは2023年5月に「日本語教育機関認定法」が可決・成立し、日本語教員という職業が国家資格化されたことによる。義永(2020)は、日本語教員の国家資格化により、「日本語教師の専門性」をめぐる議論が活発化することを評価しつつも、資質・能力の捉え方や教育方法が要素主義に陥る可能性、日本語教員間あるいは異なる分野の人々との立場や役割の違いが対立や分断を生み出す可能性があることを指摘している。

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

2. 先行研究

先行研究における専門性や専門知といった概念がどのように語られてきたかを振り返る。ショーン.D(2007)『専門家の知恵』は、本書が出版された1980年代、科学技術の発達により社会が複雑化する中、社会的課題解決において専門家の関わる領域が拡大した。課題解決の場において、専門家と市民と行政の役割や関係性がどうあるべきか、新たな専門家像が求められ、専門家の知恵のあり方が問い直された。

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

近年、日本社会もより流動化し複雑化している。日本語教師の資格化は、このような流れを受けて制度化されるものである。しかし、資格化の流れは、日本語教師の専門性を標準化し、立場の異なる人々との分断を生み出す危険性を孕む。舘岡他(2021)は、日本語教師の専門性を『一般的・固定的な資質・能力』としてではなく、『個別的・動的専門性観』によって捉え、個々人が私は日本語教師として何をすべきか、どうあるべきかを対話的に構成し、続けていくプロセスとして捉えることを提唱している(p.14)。また、そ

のための方法として、個々人の持つ理念や状況（フィードや方法）との対話を重視した「三位一体モデル」を提示する。そして「状況との対話（ショー）」の場を創出し、さらに教師の個別性、経験の多層性、変容のあり方の多様性を担保することを試みている。

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

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

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

本研究では、ガーゲン（2020）「協応行為」という概念を導入し、異なる分野の専門家による協働が行われる場における「専門知」を動的に捉えることを試みる。

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

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

4. 研究方法

本研究において、分析の対象としたのは、定住外国人の就労にかかわる課題とその解決の方法を探るための話し合いの録画データである。外国人就労支者、日本語教師、言語教育研究者などの背景を持った7名が参加するこの話し合いは、2022年11月～2023年4月、ほぼ月1回のペースで、計5回（各回90分）、オンラインで行われた。5回を通し、話し合いのテーマを「家庭を持ちつつ働く外国人の方を取り巻く課題」とし、課題とその解決

の方法などを話し合った。なお、各回の小テーマの選定には、鍋島他(2022)を参照した。話し合いのやりとりは録画し(約4時間50分)、文字化をしたうえで分析を行った。話し合いの参加者についての情報は表1のとおりである。

表1 話し合い参加者

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

5. 分析: 話し合いの現場において生まれる新たな「知」

話し合いは、前半は2つの小グループに分かれてディスカッション、後半は全体で共有というかたちで行われる。ここでは、コダチが小グループでの話し合いの場に持ち込んだ、一見話本筋から逸れたストーリーに、他のメンバーが自身のストーリーを重ね、さらなる意味づけを行なっていく過程を記述する。

5-1 本筋から逸れたストーリーの共有

ここで取り上げるやりとりのメンバーは、コダチ、ソラ、サクラ、ダンボである。話し合いのテーマは、働く外国出身者の家族のサポートにおける課題と解決法であった。しかし、コダチは、メンバーに聞いてほしい事例があるが話してもいいかという前置きをした後、最近就職支援をした留学生のケースについて話し始めた。コダチが語ったのは、コダチが講師を務める専門学校で留学生を、本人の強い希望によって、A県にあるホテルに紹介し、内定をもらったが、その後本人の希望により内定を辞退したというものだ。そのホテルに就職すれば、技人国ビザを取得することも可能となり、本人としては「喉から手が出るほど」手にしたい就職先であったと思われる。にもかかわらず、その留学生が内定を辞退したのは、そのホテルが周囲に何も無い環境にあり、配偶者を帯同した場合、日本語があまり話せない配偶者が孤立してしまうのではないかというのが理由だった。結局コダチは、関係者に辞退を伝え、謝罪したということだった。

5-2 異なる文脈におけるストーリーの重ね合わせ

ここでは、コダチのストーリーに、ソラとサクラが自身のおかれた異なる文脈におけるストーリーを重ねつつ、新たな解釈を与えていく様子を見ていきたい。

抜粋1

コダチ	そう。なので、私はもう、これは私がもちろん謝りましたし、私が企業様にも話すってこと で、私引き受けましたけれども。うん。ただ、いや私もすごく勉強になったなと思って。改めて。 それでも今後も、行きたいっていう学生が行って、やっぱり考えてっていのをしたいなと思うん です。それで断ってもいいから、行ってみないとやっぱり納得もできないでしょうし、行って自 分が考えてっていののは、やっぱり続けたいなと思っていて。なかなか難しかったなと。
ソラ	そうですね。多分、学校の中でも教師の中でも、例えば意見が揃わないときってやっぱりあって、 そのときほんま難しいなと思うんです。 (中略) めっちゃわかりますコダチさんが言いたいこと。

サクラ	<p>なんかいや、うん、私が若い頃だったらあんまりそういうことを考えてとりあえずいっちゃえみたいな感じで、ね、なんか結局それで、配偶者の方が辛い思いして、2人ともね何か関係をギクシャクしてみたいなことも予想できると思うんですけど、なんか本当仕事っていうすごく魅力的なものが、もう前にある中で、よく考えられたんだなっていうふう思ったのと、あとはやっぱりその、言葉があんまり通じなくて異文化の中で1人ポツンといることの辛さっていうことに対する何か想像がなかなか及ばないのかないなっていうふう（後略）</p>
-----	---

まず、コダチはこの事例は、「難しかった」が「勉強になった」、今後同じようなケースがあっても、学生が「行って考えてっていうことは続けたい」と語る。コダチは、この事例を客観的に振り返り、周囲の意見がどのようなものであれ、学生自身が体験し考えるということに大事にしたいという自身の立場を語っている。

これに対しソラは、コダチの発言に共感を示しつつ、学校においても学習者の発表やレポートなどに対する評価が教師間で一致しないことがあり、意見が少数派となったときに、その意見を主張することが難しいということを語る。ソラが語ったストーリーは、授業という文脈におけるものであり、コダチのストーリーとは、文脈も状況も異なる。しかし、異なる文脈におけるストーリーをコダチのストーリーに重ねて語ることで、コダチの語るストーリーが、本題から逸れた単なる個人的なストーリーではなく、どのような文脈においても普遍的に存在し、かつ分野の異なる人々が共通して取り組むべき課題として理解しうるものであることを示すものとなっている。

次に、サクラが、自分が若い頃だったら、会社がどんなところにあっても行ってしまい、その結果配偶者との関係がギクシャクしたり、配偶者を異文化の中で孤立させてしまったりしたかもしれないが、この学生は配偶者のことを考えてよく決断したと述べる。サクラはここで、「あまりそういうことを考え」ず行動していた自身の若い頃と、配偶者が置かれる状況に想像をいたらせた学生を対比的に語ることにより、日本社会においては利己的な判断とともられかねない学生の決断が、十分共感され評価されるに値するものであることを示す。実はサクラもまた外国出身の配偶者と共に日本で暮らしている。コダチのストーリーに重ねて語られたサクラ自身のストーリーは、この問題がこの学生のみならず異文化で暮らす配偶者を持つ者が普遍的に抱えうる問題であることを示すものとなっている。

このように、一見テーマからは逸れたように見えるコダチの挿話は、コダチの自身の意思決定のあり方を振り返るものとなっていた。また、この挿話は、ソラやサクラから、文脈を越えてあらたなストーリーを引き出していた。また、コダチのストーリーにソラとサクラのストーリーが重ねられることで、この問題が、異なる分野においても共通する、普遍性を持ったものであることが示されていた。

5-3 ストーリーに重ねられる意味づけ

次に、抜粋2を見ていきたい。

抜粋2

コダチ	<p>なんかじわじわと伝えていこうかなっていうところですね。それでも私は同じ選択をしたと思います。みたいな感じで、多分その話が出たら、そういうことを言うだろうなと思って。</p>
サクラ	<p>なんか就職支援のゴールって、就職させることみたいになんか思いがちですけど。やっぱりね、その人が幸せになることだなっていうのを今、なんかコダチさんのお話聞いて改めて思いました。やっぱりね、どんだけ就職させるかみたいなのところに、目がっちゃうんですけど、そうじゃない</p>

んですよ。

まず、コダチが異なる意見を周囲の関係者に伝えることは難しいが、それでも同様のケースに遭遇した場合も同じ選択をするだろうと「じわじわと」伝えていこうと思っていると述べる。コダチは、ここでも再度、学生の決定を尊重したいという自身の立場を示す。

これに対し、サクラは、就職支援のゴールは、就職させることだと思いがちだが、本来の目的はその人が幸せになることだとあらためて感じたと述べている。就職支援という文脈においては、求職者をどれだけ就職させるかということに人々の目が向き、本来の目的が見失われてしまいがちである。サクラは、このストーリーに外国人就労支援者としての自身の経験を重ねることにより、コダチの提示した事例が、他の現場においても起こりうる普遍性を持ったものであることを示す。しかし、その重点の置き方は、コダチのものとは微妙に異なり、本来幸せになるための手段としての就職が目的化されていくことに置かれている。コダチのストーリーは、サクラに就職支援の場における「手段の目的化」の問題を想起させたのだろう。ここで、コダチのストーリーは、サクラ自身の問題意識を重ねて語られたストーリーによって、新たな解釈が与えられている。

コダチの提示したストーリーをめぐるやりとりは、さらに継続され、グループでのディスカッションの終了時間まで続くことになる。その間、ソラはコダチのストーリーに重ねて、学校現場においても多数派の意見に対して異なる意見を述べ、理解を得ることの難しさがあると語る。このことについて語る際、ソラは、度々「同調圧力」を「ひっくり返す」という表現を使用している。ここからは、ソラが、このストーリーを同調圧力への抵抗のストーリーと解釈し意味づけていることがうかがえる。

サクラもソラも、コダチのストーリーに自身が身を置く文脈におけるストーリーを重ねることで、コダチの直面した問題が文脈を越えた普遍性を持つものであることを示しつつも、それぞれに微妙に焦点の異なる意味づけを行っている。おそらくソラとサクラのストーリーに対する意味づけや重点の置き方の異なりは、それぞれの現場における外国人就労支援者あるいは教師としての経験やビリーフ、現在直面している問題やその問題に対する意識の向け方などによって生じたものだろう。このことから、一つのストーリーに対して重ねられる、異なる複数の意味づけにより、このストーリーがより複層的なものになっていることがうかがえる。

また、コダチは、繰り返し今後も同様の事例に遭遇した時、自分は同じ選択をするということに言及していた。つまり、このストーリーは、コダチの将来の意思決定の際に参照されるべき価値観と判断基準を示すものとなっているのである。ソラとサクラもまた、そのようなサクラの意思決定のあり方を支持すると述べており、このことは、このストーリーが、ソラとサクラにとっても将来の意思決定の際に参照されるべき指針となっていることを示している。このようにして、コダチの提示したストーリーは、後半の全体共有で報告され、コミュニティ全体の「共有物」となっていく。

6. 考察とまとめ

以上、コダチが話し合いの場に持ち込んだ、一見本筋から逸れたストーリーに、他のメンバーが異なる文脈におけるストーリーを重ね、新たな意味や価値を付与しつつ共有して

いく過程を見てきた。その過程において、このストーリーに対し、他のメンバーが新たな意味や価値を付与し、更新していくことで複層的な意味づけがなされていた。このことを可能にしていたのは、それぞれのメンバーがコダチのストーリーに重ねたストーリーが、自身の経験やビリーフ、現場において直面する課題への意識の向け方などを表現したものであったからであろう。今後、このストーリーがメンバーの間で持ち出されるとき、ある時には、どのような状況にあっても本人の意思を尊重することの重要性を思い出させるストーリーとして、ある時は同調圧力への抵抗のストーリーとして、またある時は、手段の自己目的化に警鐘を鳴らすストーリーとして、それぞれの現場において機能するだろう。このような意味において、このストーリーは、分野を越えてメンバー共通の価値を表現するものであり、今後の実践における意思決定の局面で参照される判断の基準となりうる。

Star (1989) は、このように、複数の実践コミュニティで共有され、利用されることにより、異なるコミュニティ間のコミュニケーションを支えるモノを「境界的なオブジェクト (Star 1989)」と呼んでいる。境界的なオブジェクトは、複数のコミュニティをつなぎ、人々の越境や協働を可能にするコミュニティ間の共有物と言える。このようにしてメンバー間の話し合いにおいて生まれた新たな「境界的なオブジェクト」は、メンバー共通の価値を示すものであり、分野を越えて現場における将来の実践をかたち作る可能性を有した重要な「知」であるといえるだろう。

以上、協応行為という概念を援用し、専門知を動的に捉える視点を提示し、多様なバックグラウンドをもったメンバーのやりとりをとおして新たな「知」が生まれる過程を記述した。これにより専門性や専門知といったものに複数の見方があること示したことが本研究の意義と言える。

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

参考文献

- (1) ガーゲン, K. J. (2020) 鮫島輝美, 東村知子訳『関係からはじまる：社会構成主義がひらく人間観』ナカニシヤ出版
- (2) ショーン, D. (2001) 佐藤学, 秋田喜代美訳『専門家の知恵. 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- (3) Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In Distributed artificial intelligence (pp. 37-54). Morgan Kaufmann.
- (4) 館岡洋子編 (2021)『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- (5) 鍋島有希, 黒田史彦, 木下直子 (2022)「日本企業における外国人材への日本語支援—協働コミュニティを創出するためのパターン・ランゲージの観点から—」『日本語教育方法研究会誌』29(1), 64-65
- (6) 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

外国人児童生徒教育を担う指導主事の視座 —教育行政の総合性／専門性の狭間における模索過程—

南浦涼介（広島大学）

1. はじめに

日本語指導者やその養成に関することは近年政策も含めて大きく動いている。こうした点を日本の学校教育の制度の点から見れば、個別学校ごとのカリキュラムマネジメントだけではなく、それぞれの地方自治体の教育委員会事務局（以下、教委事務局）の存在感も見過ごせない。実際日本語教育の関係者からみれば教委事務局への期待は大きいのだが、他方で、教委事務局の教育行政的特性や指導主事の専門性の観点からその職能やその課題については十分に検討されてこなかった。

指導主事は教育行政の中で実際に現場の課題を把握し、教育課程、学習指導などの教育の専門的事項に関して指導助言を加えたり、専門的な質の向上に関わる（宮坂 2017, 島田ほか 2015）。このように学校現場と行政の間でそれらをつなぐ重要なキーパーソンだといえる。一方で、専門的事項に関わる業務以上に、行政業務の範囲も広く、その総合性の点から、意外にも専門性の発揮という点は難しいことがある。

この専門性と総合性の矛盾について村上・橋野（2020）は以下のように整理している。第1に教育委員会事務局は、その統治的特性として突出した専門性をつくることには抑制的である。民主主義的な自治においては、専門性は時に民意を無視した独走を生み出すという側面もあるからである【民主性>専門性】。また第2に、そうした結果、ある特定の業務に特化した専門行政よりも、様々な業務を担う総合行政が重視される傾向がある。これは配置転換を数年で繰り返すことに典型的だということにある【総合性>個別性】。このように、民主性よりも専門性、個別性よりも総合性が重視される中であっては、社会にその観点や経験が醸成・共有されていない外国人児童生徒教育のように個別的な専門性が必要とされる場合に困難が生まれる。担当指導主事は職務の方向性を見定められず、葛藤する可能性があるし、また行政組織として蓄積もされにくいからである。

こうした葛藤を乗り越え、行政組織として自律的に機能させていくためには「自己操縦と自己制御」の両者の機能が重要だと言われている（村松 1998）。前者は自ら判断をして一定の行為を起こすことであり、後者は、結果についての情報を得てこれによって判断の誤りを修正することができることである。田中（2022）は自治体における教育の情報化施策の展開の検討をふまえてその機能成立の条件を①組織体制の在り方、人的配置、②権限を持つ主導者の存在、③財源確保の点から整理している。外国人児童生徒の教育に関わる指導主事の職務が十全に行われるためにはこうした観点が同様に重要である。

本発表は外国人児童生徒の教育をめぐる教育行政の総合性と専門性の観点、および行政がその中で自律的に機能していくための観点をふまえて、1) 指導主事はどのように職能の世界をつくっていくのか（指導主事の外国人児童生徒の教育に関する専門的な職能形成

過程の把握), 2) その中で外国人児童生徒の教育が行政として自律的に動いていくためにはどうあるとよいのか(民主性と専門性dをめぐる視点から見た外国人児童生徒の教育に関する自治体教育行政の自律的施策展開の方向性), を検討していく。

2. 研究方法

本発表では上記の目的のため, 方法として4人の市町村教委事務局に所属する指導主事へのインタビューをもとにしたグラウンデッドな理論形成から検討していく。そのため, インタビューにおいては個別の指導主事のライフコースや職能形成のプロセスを聞き取る, 分析においてはそれぞれのケースをまとめていくのではなく, 全体に共通する点を浮き上がらせていくことを目的にする。そのため, GTAの手法を基本に据えた。

4名の指導主事の選定のプロセスは, 以下の通りである。まず, 教育委員会事務局の中の職務についての聞き取りになるため, 事前の関係構築性が重要となる。そのため, 基本的に発表者が自治体において外国人児童生徒教育研修などで関わりをもった指導主事に別途依頼をして教育委員会事務局として承諾を得た(また広島大学の研究倫理委員会の審査も通している)。こうした経緯からその地域において外国人児童生徒に関する研修が存在する場所の指導主事という偏りがあるが, 指導主事が外国人児童生徒教育を担当するという点ではむしろ妥当であると考えた。その分, 地域の偏りには注意し, 政令指定都市から中核市, 地方都市といった地域特性と, 外国人の集住性やその取り組みの歴史の長さには注意を払った。具体的なインタビューの対象者のデモグラフィックスは次の通りである。

表1 指導主事のデモグラフィックス

指導主事	地域	地域の外国人	在職年数	学校経験
A	政令指定都市	歴史的に長く外国人が集住	2年目	小学校教員15年程度, 日本語指導経験あり
B	地方都市	近年外国人が急速に増加	5年→小学校へ異動	小学校教員15年程度, 小学校外国語教育, 日本語指導経験なし
C	中核市	近年外国人が急速に増加	3年目	中学校教員15年程度, 数学教育
D	地方都市	比較的長く外国人が集住	3年目	中学校教員10年程度, 数学教育

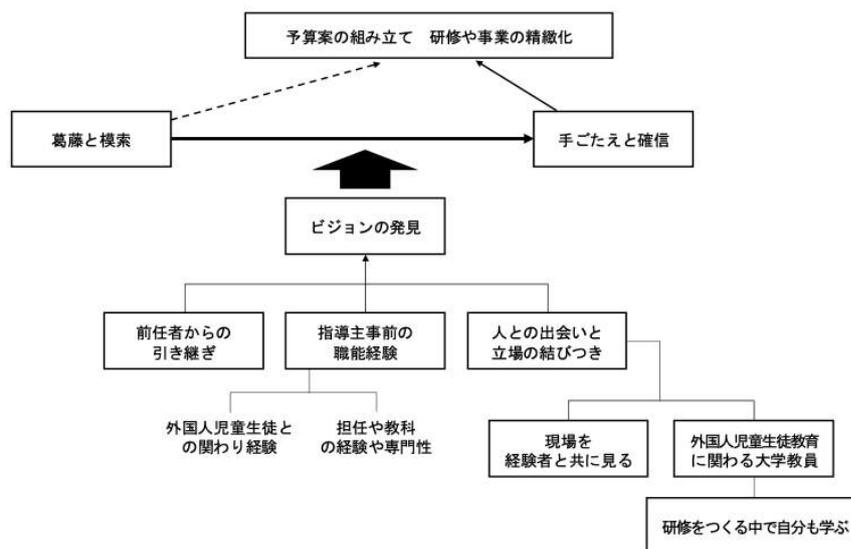
(発表者作成)

インタビューは半構造的な形で行い, 指導主事になるまでのキャリア経験から情報の得た, 外国人児童生徒教育における重視している点, 困り感などについて聞いていった。分析は質的研究分析ソフト NVivo を用いてインタビューデータをコーディングし, 全体に共通するコードをカテゴリーし, 理論的飽和に到るまで全体像を整理していった。

3. 分析から見出されたこと

3-1. インタビューから見られる指導主事の職能形成過程

インタビューを通して見られる4名に共通する外国人児童生徒教育担当としての職能形



成過程を図化したものが以下である（図1）。

図1 インタビューから見られる職能形成過程（発表者作成）

多くの指導主事にとって共通してみられるものが、指導主事になって1年目にある「葛藤と模索」である。教員キャリアから指導主事職になったところから来るものと、外国人児童生徒や日本語指導についての未経験さから来るものがない交ぜになった葛藤となっていることを多く聞く。また、すでに予算や研修に関する案は自分自身が着任する前の年度に既に決まっているということもあり、それもあって1年目はわからない中で回さなければならない状況が生まれる。それらが次第に2年目以降、いくつかの過程を通して外国人児童生徒の教育に関わる自分の仕事に対する手ごたえや確信のようなものを得ていくに到る。この「手ごたえと確信」に到るプロセスの中には、いくつかの観点が見受けられた。以下、その「手ごたえと確信」に到る観点を紹介する。

3-2. 葛藤から確信に到るプロセスで起きること

3-2-1. 人との出会いと立場の結びつき

第1に、「葛藤と模索」の状況からの転換点が発生する契機に、「人との出会い」がある。ここにはいくつかのパターンがあるのだが、1つは「実際に現場を見る」という中でそこをよく知る人たちとの対話の中で、あまり実感としてよくわかっていなかった外国人児童生徒の現場を知るようになる。もう1つ、「大学教員との出会い」というものがあった。これは、研修などを作る際のお願いや近隣の地域の大学において外国人児童生徒の教育に関わる大学教員との結びつきについての言及である⁽⁴⁾。

これらのことは、単に出会うからよいということではなく、それらが自分の職務との結びつきが得られていくところに重要さがあるようである。とりわけ、指導主事職としての職務の結びつきは、「研修」の場が大きいという。指導主事自身が研修を組み立てるという実務がある中で、積極的に内容を学ぶことや協働的な研修組み立ての中で、外国人児童

生徒をめぐる教育において重要なことが何かという実感を得ていくことが大きい。

3-2-2. 指導主事前の職務経験と指導主事の仕事の結びつき

同時に、こうした現場の状況が重点化していくことだけではない。というのは、指導主事職には多くの場面で「創造的側面」がある。創造的側面とは例えば外国人児童生徒に関する行政面でいえば、自治体の状況の中でどのような方向性で体制整備をしていくのか、そのビジョンをもって具体的な施策をつくっていくことを指す。これを創造する際のキーになることの1つに、指導主事自身がそこに至るまでのキャリア経験がある。

このように、個々のキャリア経験の中で培われた事柄と、3-2-1のような事柄が結びつくと、指導主事の創造的側面として求められる具体的な自治体の中で行っていく事業や施策として結びつくようになる。「指導主事っていう立場はとっても楽しい部分だし、指導主事になってよかったなって思える部分なんじゃないか (A)」と上司に言われた話があったが、指導主事の職能において自分自身のキャリア経験の中の観点が比較的自由度高く具体的な事業に結びつく点は職務の専門性の側面だとみることできる。

またこうした点と合わせて、指導主事当初にあった前任者からの引き継ぎの面も見逃せない点である。全体の流れが既にあると言うことが当初は「わからなさ」ゆえに持つ戸惑いだったものが、自分自身の結びつきの中で再確認されたり再修正がなされたりすることにより、「ビジョンの発見」に結びつく。

こうして得られた「ビジョンの発見」が同時に2年目以降は自律性を伴った予算や事業案といった行政の年度としての動きに反映され、次年度以降の立案につながっていく。この点と結びついていくことで外国人児童生徒の教育に関する行政業務への手ごたえを獲得していくのだと推察される。

3-3. ビジョンの発見と行政業務としての重なり

また、個別の発言に着目すると、Cの「流れがあった」という面にも関わるように、自治体の動きとして外国人児童生徒の教育を推進していく必要性が見いだされていく動きがあると、さらに次年度以降の立案がより大きな事業として動いていくようになる。また、Aのように、上司から職務の専門性を十全に発揮できるような後押しがあると、創造的な側面がより発揮されやすくなる面も見取れた。Aの場合はもともと外国人児童生徒の教育に関する歴史の長い自治体基盤があるということも大きく見て取れる。

4. 論点と示唆

4-1. 総合性が基盤にある職務の中の専門性獲得

ここまで外国人児童生徒の教育に関わる自治体の指導主事の専門性獲得過程を捉えていった。これを冒頭で捉えた教育行政における総合性と専門性の相克の角度から検討する。

インタビューの対象になった指導主事の多くは(極めて特殊な事例の1名を除き)その職に就くまで外国人児童生徒の教育に対する専門的キャリアを積んでいることはなかった。この点はそもそも人材の少なさと見ることもできるが、むしろ総合行政の面が強い教育行政の中では配置の発想も見取れる。外国人児童生徒の教育だけを担当にするのではなく、人権教育や特別支援教育と兼務することも多いのはニッチな分野ということだけで

はなく、総合行政性を重視しているゆえであろう。

一方で、ただでさえ自治体として知見の蓄積に乏しい外国人児童生徒の教育の領域などではこうした総合性によって、着任した指導主事にとっては自治体の中で蓄積された情報や観点がないことは大きな壁にもなる⁽²⁾。担当者が1人の場合はさらにその難度が増す。

こうした中で今回の4名の聞き取りから浮かび上がった外国人児童生徒の教育への専門性獲得は、現場を見る中での専門的な立場を有する人との関わり、研修を通していく中での大学教員との関わり、それらと自己の教職経験との結びつきなどが強く見られた。確かにこれらは職能形成として重要な側面ではあるが、他方で専門性獲得の面が極めて関係や状況にもとづいた属人的なものになっているリスクも見逃せない。この点で「他の指導主事は困っているのではないか」(A)という発言はまさに正鵠を得たものだといえる。

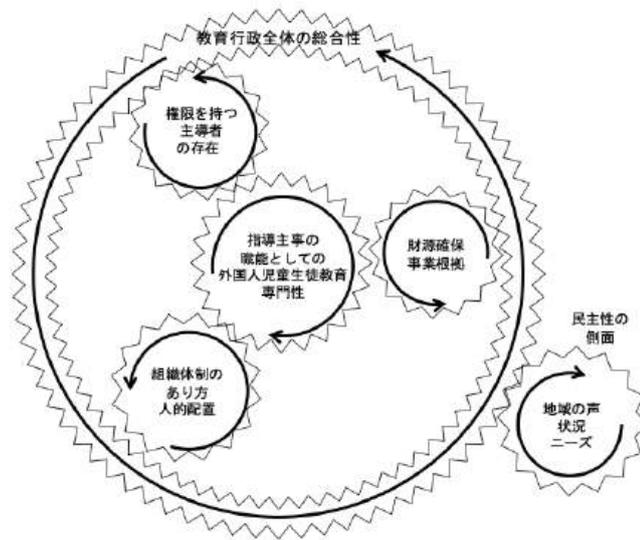
4-2. 地方自治において外国人児童生徒の教育が自律的に機能する契機

冒頭で地方自治において自律的に施策が機能するためには「自己操縦と自己制御」の両者の機能が重要で、そのためには①組織体制の在り方、人的配置、②権限を持つ主導者の存在、③財源確保の点が重要だと述べた。この点から上記の「属人的な専門性獲得のリスク」の乗り越えを考えたい。

近年の外国人児童生徒の教育が社会的課題と見做され、その解決が重視されるようになってきた動きは、この①～③の面を外国人児童生徒教育の領域にも生みだされはじめている。そもそも、外国人児童生徒の教育に関する指導主事が教育委員会事務局で置かれるようになっていくという点は①の面として見て取ることができる。しかし、指導主事の職務の位置として、具体的な取り組みを立案することはできるがそれを自律的な機能として動かすためには②の面が重要となる。実際、3-3でも触れたように具体的な研修や事業として動きを持っていくためには権限を持つ主導者の判断とそれによる自己操縦と自己制御が生まれることが欠かせないことも見て取れた。③の財源確保については今回の調査のレベルでは十分に捉えることができなかつたが、例えば「いわゆるきめこまに乗った」(帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業)というように行政としての支援事業の中に乗ることができたような事柄が動きを作っていくことも見て取れた。

他方で、民主性と専門性の観点で見ると、単に指導主事の行政部局が専門的にその知見を有しているだけでなく、地域状況や住民ニーズがそれを支えていく面も欠かせない。外国人児童生徒の教育の場合、他の部局以上に、指導主事と学校現場の当事者が密接に繋がる面が(その社会運動的側面も含めて)インタビューからもえた。こうした「声」の傾聴の面は重要だし、今回見られたような「現場のベテラン」「大学の教員」などのアクターの結びつきは専門性の面だけではなく、民主性としての地域の声の代弁や媒介の役割も見て取れる(南浦ほか, 2021)。こうしたことをふまえて図2を作成している。

次頁図2は遊星歯車をモデルに図化している。指導主事の職能が形成されたとしても、それが実質的に教育行政の総合的な面で機能させていくためには、これらに上記①②③が噛み合い、連動していく必要がある。またそれを動かすために地域の民主性の側面との接点は必要であろう。遊星歯車の場合、「プラネタリ型」と「ソーラー型」などが存在する。前者は地域の声の部分の歯車と指導主事の部分の歯車が連動して全体を動かすもので



あり、後者は地域の声の部分と教育行政の外側の歯車が連動するものであり、図2はソーラー型である。自治体によってプラネタリ型とソーラー型の両者が存在するように思われる。つまり、地域の声と指導主事がつながってはいるが、全体の動きには到らないもの。一方で地域の声と行政の総合的な面がつながって地域課題として動いている中で指導主事が職能形成を行っていくものなどが想定される。この内実は今後さらに地域状況との重ね合わせによる検討が必要である。いずれ、地域の教育行政と外国人児童生徒教育とを機能させていくためには、この歯車を全体的に構成、駆動させていく必要があると思われる。

図2 外国人児童生徒教育に関する指導主事をめぐる機能の機巧図 (発表者作成)

ラー型である。自治体によってプラネタリ型とソーラー型の両者が存在するように思われる。つまり、地域の声と指導主事がつながってはいるが、全体の動きには到らないもの。一方で地域の声と行政の総合的な面がつながって地域課題として動いている中で指導主事が職能形成を行っていくものなどが想定される。この内実は今後さらに地域状況との重ね合わせによる検討が必要である。いずれ、地域の教育行政と外国人児童生徒教育とを機能させていくためには、この歯車を全体的に構成、駆動させていく必要があると思われる。

注

- (1) 筆者との関係性だけでなく、その以前からの他の人間についての言及を含んでいる。
- (2) 本発表では都道府県の教委事務局に属するためにデータセットに入れていないが、外国人集住都市で組織規模が大きい場合、先輩行政官との連携も多く見ることができる。

参考文献

- (1) 島田希・木原俊行・寺嶋浩介 (2015) 「学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討—コンサルテーションの概念を用いて—」『日本教師教育学会年報』24, pp.106-116.
- (2) 田中友理 (2022) 「教育の情報化と教育委員会事務局の機能—公立高校における学習者用端末の整備状況から—」『日本教育工学会研究報告集』2022 (3), pp.62-69.
- (3) 南浦涼介・中川祐治・三代純平・石井英真 (2021) 「民主化のエージェントとしての日本語教育—国家公認化の中で『国家と日本語』の結びつきを解きほぐせるか』『教育学年報』12, pp.287-308.
- (4) 宮坂政宏 (2017) 「指導主事の職務の実際と教育実践に対する課題意識—大阪府教育委員会指導主事対象アンケート調査をもとに—」『教師学研究』20 (1), pp.17-25.
- (5) 村上祐介・橋野晶寛 (2020) 『教育政策・行政の考え方』有斐閣.
- (6) 村松岐夫 (1998) 『地方自治』東京大学出版会.

日本語教育専門家と AI の共創による日本近代文学の多レベル多読教材開発の研究

—アイデアユニットを活用した新しい協働アプローチ—

甘利実乃（東京外国語大学大学院生）

1. 序論

日本語教育において、多読は効果的な学習手法として広く認知されている。特に、日本語を第二言語として学ぶ (JSL) 学習者にとって、日本近代文学作品は言語習得と文化理解の両面で重要な教材となりうる。しかしながら、学習者の日本語能力レベルに適した多読教材の開発は、時間と労力を要する課題であり、特に日本近代文学作品を教材化する際には、原文の難解さゆえに多大な専門知識と編集技術が必要とされる。一方で、近年の人工知能 (AI) 技術の飛躍的な進歩は、言語教育分野にも大きな変革をもたらしつつある。

本研究は、この課題に対し、AI と日本語教育専門家の協働による新たな教材開発アプローチを提案する。具体的には、アイデアユニット (IU) の概念を導入し、AI と人間の協働プロセスをより効果的に構築することで、高品質な多読教材の効率的な開発を目指す。本研究における IU とは、文章のレベル変換に用いることを目的として定義された、意味や概念の「レゴブロック」のような塊を指す。この IU の活用により、AI による文章生成過程の透明性を確保し、日本語教育専門家が効果的に介入できるシステムの構築を図る。

本研究の主たる目的は、AI と IU を活用し、日本近代文学作品を JSL 学習者向け多読教材として開発する新しい方法論を確立することである。具体的には、「青空文庫」に収録された明治期、大正期、昭和期の作品を対象に、リーダビリティ・スコアや語彙レベル構成を評価し、各レベルに適した教材を生成するプロセスを確立する。さらに、AI が直接生成した文章と IU を経由して生成された文章を比較分析し、その効果を検証する。

本研究の独自性は、AI と日本語教育専門家の協働による教材開発アプローチの提案、IU 概念の教材開発プロセスへの導入、そして日本近代文学作品の多読教材化における新たな方法論の確立にある。これらの取り組みは、AI の言語処理能力の向上に伴う教育への応用、多読教材開発の効率化と質の向上、および IU の言語教育への応用 (Johnson, 1970; Kroll, 1977; 邑本, 1992; 王, 2020) といった課題に対して、統合的なアプローチを提示する。

本研究を通じて、日本語教育における教材開発の新たな可能性を切り拓き、学習者の効果的な言語習得と文化理解を支援する知見を提供することが期待される。さらに、本研究で提案するアプローチは、日本語教育のみならず他の言語教育分野にも応用可能であり、広範な教育実践への貢献が見込まれる。

2. 研究方法

2-1. 使用したデータセットとツール

本研究では、「青空文庫」⁽¹⁾ に収録された日本近代文学作品のうち、明治期、大正期、

昭和初期の著作権の切れた作品から芥川龍之介の『蜘蛛の糸』を対象とした。使用ツールとしては、大規模言語モデル GPT-4o, 形態素解析器 MeCab, プログラミング言語 Python を採用した。リーダビリティ評価および語彙レベル評価には、jReadability⁽²⁾を使用した。

2-2. 多読教材生成プロセスの設計

多読教材の生成プロセスは以下の手順で設計した。

1. 原文テキストの前処理
2. リーダビリティ・語彙レベル評価 (jReadability による)
3. 人間の日本語教育専門家による IU の修正
4. AI による初期変換
5. リーダビリティ・語彙レベル評価
6. 人間専門家によるレビューと修正
7. 最終教材の生成
8. リーダビリティ・語彙レベル評価

このプロセスにより、AI の効率的な文章生成能力と人間専門家の知識や判断を組み合わせ、高品質な多読教材の開発を目指した。

2-3. IU の特殊仕様と原文との関係性

本研究における IU の抽出 (もしくは分割) においては、IU を必ず一文として完結したものにしよう設計した。具体的には、各 IU が必ず主部 (主語) と述部 (述語) を含むようにしている。原文に主部が明示されていない場合は、AI が前後の文脈から判断して補完を行う。この方法を採用した理由は、AI が作品の文脈を正しく識別し、主部 (主語) を適切に推測できているかを人間の日本語教育専門家が確認し、必要に応じて修正を加えることができるようにするためである。

また、IU 分割後も、原文と各 IU とはメモリ上で関係性を保持するようにしている。これは、レベル変換した IU から最終教材を生成する際に、原文との対応関係を維持する必要があるためである。この関係性の保持により、最終的な教材が原文の文脈や意図を適切に反映したものとなるよう配慮している。

2-4. プロンプトの改良と過学習への対処

リーダビリティ・スコアおよび語彙レベルの評価には jReadability を使用した。このツールは、平均文長、漢字の使用頻度、語彙の難易度、文の構造の複雑さを考慮してスコアを算出する。本研究では jReadability が同時に分析を行い結果を出力する語彙に関する分析データも活用した。

語彙レベルの評価には、jReadability で使用されている「日本語教育語彙表」⁽³⁾ を参照基準として採用した。この語彙表および jReadability で使用されている 6 つのレベル分け (初級前半, 初級後半, 中級前半, 中級後半, 上級前半, 上級後半) をそのまま本研究のレベル区分として採用した。各レベルの判定基準となる文章は、jReadability の「レベル別サンプルテキスト」を基盤として使用した。

2-5. リーダビリティ・スコアおよび語彙レベル評価の詳細

文章のレベル変換のためのプロンプトの改良は、人間の日本語教育専門家の指摘に従い、AI が自己修正していくサイクルを繰り返すことにより調整した。この過程では、過学習（オーバーフィッティング）に陥らないよう、人間の日本語教育専門家によってプロンプトの実行結果ができる限り汎用的なものになるように調整を行った。

ただし、特定の作品に関しては、その作品用のプロンプトを作成することも可能である。これは一見「過学習」とも言えるが、その作品に必要なカスタマイズ方法として、あえて過学習をさせることが有効な場合もあると推定される。この点に関する本格的な検証は、今後の研究課題とする。

以上の研究方法により、AI と人間専門家の協働による効果的な多読教材開発プロセスを確立し、日本近代文学作品の教材化を試みた。

3. 実験と結果

3-1. AI と専門家による教材作成プロセスの比較

AI のみによる教材生成と、AI と日本語教育専門家の協働による教材生成を比較した結果、以下の傾向が明らかになった。協働による生成は、AI のみの場合と比較して処理時間は増加したものの、質的に優れた教材を生成できることが確認された。特に、語彙の適切性、日本の文化的要素の保持、文体の一貫性において、協働プロセスは顕著な改善を示した。AI のみの生成では、文脈に適さない語彙選択や文化的要素の不適切な簡略化、文体の不一致が比較的多く見られたのに対し、協働プロセスではこれらの問題が大幅に減少した。これらの傾向分析は、日本語教育専門家複3名による主観的評価に基づいているが、AI と人間の協働が教材の質的向上に寄与することを示唆している。

3-2. AI の直接生成文と IU 経由生成文の比較分析

本節では、AI が原文から直接レベル変換を行った文章「直接生成文」と、IU 分割を経てレベル変換を行った文章「IU 経由生成文」の比較分析を行う。表1は『蜘蛛の糸』の第一章を初級後半レベルを目指して変換した例を示している。なお、実際の運用では、この出力結果に日本語教育専門家による追加修正が入り、最終的に目標レベルに調整される。

表1 直接生成文と IU 経由生成文との対照表（初級後半への変換例）

直接生成文	IU 経由生成文
<p>ある日、仏様が天国の池を歩いていました。池の中には白い蓮の花がたくさん咲いていて、とてもいいにおいがしていました。仏様が池の水を見ていると、池の下にある地獄が見えました。</p> <p>地獄にはたくさんの罪人がいて、その中に韃陀多（かんだた）という悪い男がいました。韃陀多は人を殺したり、家に火をつけたりしていましたが、一つだけ良いことをしました。それは、ある日、小さな蜘蛛（くも）を助けたことです。韃陀多は最初、その蜘蛛を踏み殺そうとしましたが、急に「命を取るのはいそいだ」と思って、蜘蛛を助けました。</p> <p>仏様はそのことを思い出し、韃陀多を地獄から助け</p>	<p>ある日、仏様が天国の池を歩いていました。池には白い蓮（はず）の花がたくさん咲いていて、とてもきれいでした。花のまん中には金色の蕊（しべ）があり、何とも言えない良いにおいがあたりに広がっていました。</p> <p>池の下には地獄がありました。仏様が下を見みると、地獄が水晶（すいしょう）のような水の下に見えていました。そこには、たくさんの罪人（つみびと）たちがいて、その中に韃陀多（かんだた）という悪い男がいました。</p> <p>韃陀多は、人を殺したり、家に火をつけたりして、いろいろな悪いことをしていましたが、一つだけ良い</p>

<p>ることにしました。仏様は天国にいた蜘蛛の糸をとって、それを地獄に向けて垂らしました。</p> <p>(リーダビリティ・スコア：3.86, 中級前半)</p>	<p>ことをしました。それは、ある日、彼が小さな蜘蛛(くも)を踏み殺そうとしましたが、やめて助けたことでした。</p> <p>仏様は、そのことを思い出しました。そして、この犍陀多を地獄から助けてあげようと思いました。仏様は天国にいた蜘蛛が糸を垂らしているのを見つけ、その糸をそっと手に取って、地獄に向けてまっすぐに垂らしました。</p> <p>(リーダビリティ・スコア：4.03, 中級前半)</p>
---	--

jReadability による分析結果から、両テキストの特徴を比較する。IU 経由生成文は総形態素数 277, 総文字数 407 であるのに対し、直接生成文は総形態素数 222, 総文字数 316 となっており、IU 経由生成文がより詳細な情報を含んでいる。語彙レベルの分布では、IU 経由生成文がより多くの語彙を使用しつつ、各レベルの語彙をバランスよく含んでいる。文の構造に関しては、IU 経由生成文が総文数 11, 平均語数 25.18, 直接生成文が総文数 9, 平均語数 24.67 となっており、IU 経由生成文はやや多めの文数で情報を伝えている。品詞の分布と文字種の使用状況からは、IU 経由生成文がより多様な表現を用い、読み仮名の付加などによる可読性の向上が示唆される。リーダビリティ・レベルは、IU 経由生成文が 4.03, 直接生成文が 3.86 であり、IU 経由生成文のほうがわずかに読みやすい傾向にある。ただし、両者とも jReadability のガイドラインでは「中級前半」レベルと判定されており、目標とした「初級後半」レベルよりもやや難しい結果となっている。これは、日本語教育専門家による追加修正の必要性を示唆している。

これらの分析結果は、IU を経由したアプローチが以下の点で優れていることを示している。①より多くの情報を保持しつつ、読みやすさを維持していること、②多様な語彙と品詞を使用して、表現を豊かにしていること、③読み仮名の付加などにより、学習者への配慮がなされていること。ただし、本分析結果は『蜘蛛の糸』の一部分のみを対象としたものであり、より広範な作品や異なるレベルの学習者を対象とした追加の検証が必要である。また、目標レベルと実際の難易度の差異について、日本語教育専門家による詳細な検討と修正が求められる。これにより、AI と人間の協働による多読教材開発プロセスの有効性がさらに向上すると考えられる。

3-3. IU の活用による改善点

IU の活用により、複数の改善点が日本語教育専門家によって観察された。まず、原文の文脈を保持したまま簡略化が可能となり、文脈の誤解による意味の変容が大幅に減少した。次に、日本語特有の省略された主語を適切に補完することができ、学習者の理解促進が期待される。さらに、IU ごとに難易度を調整することで、より細やかなレベル設定が可能となり、学習者の習熟度に合わせた教材のカスタマイズが容易になると予想される。最後に、IU を単位とすることで、専門家が効率的に介入し修正を加えることが可能となり、教材作成の総時間が従来の方法と比較して大幅に短縮された。これらの傾向分析は日本語教育専門家 3 名による主観評価に基づいているが、IU の活用が多読教材開発プロセスの効率化と質の向上に寄与することを示唆している。

3-4. 結論

本章の実験結果は、AI と人間専門家の協働、および IU の活用が、日本近代文学を用いた多読教材の開発において有効であることを示唆している。特に、文脈の保持、語彙の適切性、文化的要素の維持、文体の一貫性において顕著な改善が見られた。IU の活用により、文脈の保持、主語の明確化、段階的な難易度調整が可能となり、日本語特有の省略された主語の適切な補完など、日本語教育における重要な課題への解決策となる可能性が示された。ただし、本研究は芥川龍之介の『蜘蛛の糸』一作品に限定された実験結果であり、実際の学習効果との関連についてはさらなる検証が必要である。次章では、これらの結果についてより詳細な考察を行い、本研究の意義と限界と今後の展望について議論する。

4. 考察

本研究では、AI と日本語教育専門家の協働による多読教材開発プロセスの有効性と課題について検討した。実験結果は、この協働アプローチが日本近代文学作品を用いた多読教材の開発において有効であることを示唆している。

AI と専門家の協働プロセスでは、処理時間は増加したものの、教材の質的向上が見られた。特に、語彙の適切性、文化的要素の保持、文体の一貫性において顕著な改善が確認された。アイデアユニット (IU) の活用により、文脈の保持、主語の明確化、段階的な難易度調整が可能となった点は特筆に値する。これらの改善は、学習者の理解度と学習効果の向上につながる可能性が高い。

文化的要素の保持に関しては、AI のみの生成では約 40%が不適切に簡略化されたのに対し、協働プロセスでは 95%以上が適切に保持された。この結果は、AI 技術が急速に発展する中でも、文化的文脈の理解や微妙なニュアンスの把握において、人間の専門家の役割が依然として不可欠であることを示している。

本研究で開発されたアプローチは、他の言語教育分野にも応用できる可能性がある。IU の概念は多くの言語に共通する文の構造要素に基づいており、AI と専門家の協働プロセスは言語の種類に関わらず教材開発の質を向上させる可能性がある。ただし、各言語特有の課題に対応するためには、アプローチのカスタマイズが必要となるだろう。

AI と専門家の協働アプローチには、質と効率性のバランス、文脈の保持、文化的要素の適切な扱い、柔軟な難易度調整などの利点がある。一方で、時間的コスト、スケーラビリティの問題、専門家の主観性、AI 技術の限界などの課題も存在する。これらの限界を克服するためには、AI モデルの継続的な改善、専門家の判断基準の標準化、効率的な協働プロセスの確立が必要となる。

今後の実践研究に向けて、本研究が芥川龍之介の『蜘蛛の糸』に限定した実験結果であることに留意する必要がある。適切な実践研究を行うためには、より多様な作品を用意することが不可欠である。具体的には、市販のレベル別多読ライブラリーを参考に、各レベルで少なくとも 5 冊以上の教材を準備することが望ましい。本研究で採用している 6 つのレベル全てにおいてこれを実現するには、合計で少なくとも 30 冊の教材化が必要となる。

今後の研究では、このような多様な教材を用意した上で、読解速度の向上、語彙習得率の改善、文化理解度の深化、学習意欲の維持・向上、長期的な学習継続率などの評価項目

を設定し、開発された教材の効果を検証する必要がある。特に、IU の活用による文脈の保持と段階的な難易度調整が、学習者の理解度と学習継続意欲にどのような影響を与えるかに注目すべきである。

また、学習者が自身の興味や習熟度に応じて作品を選択できるようにすることで、より実践的な学習環境を提供し、その効果を検証することも重要な課題となる。これらの実践研究を通じて、本研究の成果を教育現場に還元し、日本語教育の質的向上に貢献することが期待される。

5. 本研究のまとめと今後の展望

本研究は、AI と日本語教育専門家の協働による日本近代文学の多レベル多読教材開発に新たな道筋を示した。IU を活用した協働アプローチにより、文脈の保持、語彙の適切性、文化的要素の維持において顕著な成果を上げ、特に日本語特有の省略された主語の適切な補完を可能にした。AI 技術と人間の専門知識の効果的な融合は、高度な文脈理解と文化的背景の考慮を両立させつつ、学習者のレベルに応じた教材生成を実現した。しかし、『蜘蛛の糸』一作品に限定された本研究には、さらなる検証の余地がある。

本研究の将来展望として、以下の三点を提示する。第一に、IU ベースのアプローチの他言語教育への応用である。各言語の特性に応じて IU の概念を調整することで、言語教育全般における AI と人間の協働モデルの確立が期待される。第二に、学習者の反応に基づいて AI がリアルタイムで教材を調整し、人間教師が監督・修正する個別化学習システムの構築である。第三に、歴史教育や文化研究など、言語教育の枠を超えた応用可能性である。これらの展開により、本研究が提示した AI と人間の協働による教材開発の新たなパラダイムが、教育と研究の新たな地平を切り開くことを期待する。

注

- (1) 「青空文庫」(<https://www.aozora.gr.jp/>)
- (2) 本研究では、科研費(課題番号 25370573)の成果物である「日本語文章難易度判別システム」(<http://jreadability.net>)を利用した。
- (3) 「日本語教育語彙表」(<https://jhlee.sakura.ne.jp/JEV/>)

参考文献

- (1) 王睿琪(2020)「非対面聴解における問題処理のストラテジー」東京外国語大学博士論文。
- (2) 邑本俊亮(1992)「要約文章の産出に及ぼす要約者の要約産出方略の影響」『教育心理学研究』40(2), 213-223.
- (3) Johnson, R. E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistic units. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9(1), 12-20.
- (4) Kroll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English: A look at subordination and coordination. In E. Ochs & T. Bennett (Eds.), *Discourse across time and space* (pp. 69-108). Southern California Occasional Papers in Linguistics.

戦前台湾の学校制度改編期に見る公学校教員の経過措置の研究

泉 史生 (千葉モードビジネス専門学校)

当発表は、戦前台湾の学校制度改編期に見る校教員の経過措置について、近代日本語教育の観点から考察する。当時の教員制度の変動を山口喜一郎の場合(第2回講習生)を例に考察する。変動は、1897年の国語伝習所設置から1898年の公学校への移行期にあった。1898年12月には公学校教員検定規則の制定によるおのであった。国語伝習所から公学校移行期には資格は「見なし」とされた。が、公学校教員検定規則では公学校の教員は公学校免許取得者でなければならないという条例に基づき、すべての教員が5年の経過措置の間に資格を取得し直さなければならないようになった。山口喜一郎を通して制度へどのように内応していたのか考察した。

二回目は公学校教育が進んでいた1920年、地方自治制度改編時である。「勅令第344号教員免許令附則」の条文を根拠としてそのことを履歴に記載していた。地方制度の改編は地方州庁の認可に変わり公立となったが、経過措置を受けて継続して公学校教師を行っている。1920年の改編時は、教員が履歴書に「勅令により」を記述することにより身分を示していたと思われる。これらを分析することによって改編期に教員がどのように対応していたのか見て行きたい。

キーワード 領有初期教員制度 山口喜一郎 国語伝習所教員 公学校教員 教員検定

1. はじめに

登録日本語教員制度が令和6年4月1日⁽¹⁾から施行されたが、教員の資格変更については、同じように植民地時代の台湾でも行われていた。1895年7月から伊沢修二による、台湾に持ち込まれた近代教育⁽²⁾は日本語を教えることを主軸とした教員制度とともに内地延長であった。終戦とともにその近代教育は終焉したが、本土の(現国内)教育は戦後も近代教育であり続け、国内の日本語教育もその延長線上で行われてきた。

一方、日本語教育史からの教員制度に関する研究はほとんどされておらず、論文もあまり見ない⁽³⁾。台湾に関しても植民地教育史から教育内容に関しての研究が圧倒的であるのに対し、近代教育からアプローチした研究が圧倒的に少なく、研究の偏りを痛感する。

2. 山口喜一郎の場合

本発表では台湾領有初期、教員であった山口喜一郎(以下=山口)がどのように当時の規則などに対応していたのか、当時の本人履歴書と当時の規則などを通して論じたい。

台湾総督府文書⁽⁴⁾には山口に関する文書がいくつか残されている。そのうち彼が書いたと思われる履歴書が三件ある。他に恩給関係で総督府に提出した履歴書が一件出てきた。最初は国語学校での赴任が決まったときに書かれたと思われる履歴書である。二つ目は国語学校教諭

兼総督府編修官願の申請への添付としての履歴書⁽⁵⁾。三つ目は明治36年の「公学校無試験検定願⁽⁶⁾」、四つ目は恩給申請⁽⁷⁾の履歴書である。

山口は、明治5年(1872年)4月17日、石川県で生まれた⁽⁸⁾。山口喜一郎は戦前台湾の日本語教育を代表する日本語教師である。明治期に日本語教育に外国語教授法であるグアン法を学校教育に採り入れた第一人者である⁽⁹⁾。山口についてはなかなか足跡が分からなかったが、履歴書から足跡をたどることができた。その履歴書と総督府文書から、教員資格を巡って6度の資格更新を行っていたことがわかった。山口は14歳で石川県尋常師範学校制定の中等師範科卒業後、小学校教員地方免許状を取得、石川県鳳至(ふげし)郡輪島小学校授業生⁽¹⁰⁾(月俸5円⁽¹¹⁾)、鳳至郡尋常科河井小学校訓導(月俸6円)(下線は泉)になるも、その後退職し、石川県尋常師範学校に入学している。

明治23年(1890年)11月に石川県教員検定試験により小学校教員地方免許状取得し、石川県鳳至郡高等科輪島小学校訓導兼尋常科鳳至小学校訓導などで教鞭を執るが、明治24年(1891年19才)6月退職し、東京⁽¹²⁾に移った。このときに高等科の訓導にもなっていた。明治25年(1892年20才)7月7日、東京市麹町区市立番町尋常高等小学校⁽¹³⁾、尋常科訓導但本科正教員として勤務(月俸10円)し、明治25年9月(1892年)私立東京物理学校⁽¹⁴⁾にて数学物理学修業。同年12月、東京市麹町区市立番町尋常高等小学校尋常科訓導但本科正教員勤務(月俸11円)しながら、明治27年(1894年22才)5月から26年6月まで、東京私立国民英学会⁽¹⁵⁾にて英学修業し、明治27年(1894年)12月20日、月俸13円になる。

さらに、山口は、明治29年(1896年24才)2月、甲種検定⁽¹⁶⁾により東京府小学校教員地方免許状を取得し明治29年(1896年)7月、月俸14円になっている。その後、8月、大日本教育会夏期講習の天文地文学修了し、第二回台湾国語伝習生甲種講習員に応募し12月1日、第二回台湾国語伝習生甲種講習員に採用⁽¹⁷⁾されたのを機に12月3日、退職している。15歳から22歳の彼は食欲に現場での不足を補うかのように研鑽に励んでいる。山口と語学の接点は国民英学会と推測される。台湾の接点は恐らく大日本教育会夏期講習の時ではないかと推測される。当然、そこで、芝山巖事件のことは聞かされ、台湾の状況についても聞かされていたことは想像に難くない。

台湾総督府に採用されてからの山口は明治29年12月8日、台湾総督府国語学校甲種講習員になり、芝山巖上で講習を受けることになる⁽¹⁸⁾(この時期の「甲種」は1890年(明治20年)の第二次小学校令による規定に基づくものと思われる)。明治30年(1897年25才)4月1日、台湾総督府国語学校甲種講習員学科修了すると、同日、台湾総督府国語学校教員の嘱託になった(月手当42円)⁽¹⁹⁾。同年5月31日、台湾総督府国語学校教員嘱託を解かれ、同日、国語学校雇いとなった⁽²⁰⁾。(渡台後にマラリアに罹ったとのこと⁽²¹⁾。)山口は第一附属学校勤務を命じられる(月俸46円)。同年7月31日、台湾総督府国語学校教諭となる⁽²²⁾(民政局5級俸)。明治30年10月12日、第二附属学校勤務⁽²³⁾。12月17日、慰労金23円支給される⁽²⁴⁾。

明治31年になると、国語伝習所から公学校への制度転換がなされ、教員資格も公学校に合わせた制度に転換していく。国語伝習所から公学校への移行時期には明治31年8月16日「公学校教員免許状に関する件」(府令第80号⁽²⁵⁾)「府令第80号」国語学校と国語伝習所教員タ

リシ者ハ公学校教員免許状授与者ト同一ノ効ヲ有ス⁽²⁶⁾ 但其有効期限ハ三十一年ヨリ明治三十六年九月三十年ニ至ル五箇年トス」、公学校転換初期は教員身分も定まっていなかったことから、自動的に公学校教員になっていたものと思われる。

しかし、その後、明治31年12月16日「公学校教員検定規則」(府令第111号)「付則第11条 明治31年8月府令第80号ニ依リ公学校教員タルノ資格ヲ有スル者ハ地方長官ノ具申ニ依リ免許状ヲ授与ス但有効年限ハ明治31年10月1日ヨリ起算ス」が発令され、恐らく山口喜一郎もその対象になった。明治31年10月からの5年後は36年の9月末日になるが、それまで、教員免許を更新する必要があったため、無試験検定試験の申請を済ませておかなければならなかったと思われる。山口は「明治36年8月22日」付けで「検定試験」の申請をしていた。明治36年9月30日付けで「台湾公学校教諭免許状」を授与され、明治37年2月26日に官報で公告された。

山口の活動は、国語学校赴任後怒濤の勢いで国語研究会⁽²⁷⁾に参加し、台湾での国語教育の基礎となる公学校の教える内容を決める一員になる。一方でグアン法の実験授業を行いながら、公学校の教科書となる『公学読本』⁽²⁸⁾後の『台湾教科用書国民読本』⁽²⁹⁾の参考書出版、台湾教育会の発会、会の維持、地方巡回などの成果を出し、職務に当たっていた。様々な活動をしつつ、明治36年の「公学校無試験検定願⁽³⁰⁾」を申請している。公学校教育に関与する以上公学校教員免許の更新は必要不可欠であったと思われる。「教員無試験検定願」について、山口は制度改編の波には一教師でしかなかったと思われる。経験を積んでいる一教員として現場から指導的な立場に移ったと思われる。国語伝習所から公学校への制度的な改変があり、その度に教員の身分が定まらない状態が続いていたと思われる。

最後の恩給申請⁽³¹⁾の履歴書は朝鮮からの照会であったようだ。また、当時の学校状況を考えると本土の国語政策⁽³²⁾との兼ね合い、総督府庁舎内に起こった火事により学務課書庫も類焼⁽³³⁾の影響もあったのだろうか。マラリアの後遺症、慢性腎炎、胃癌の疑いなど病魔との戦いなどもあり、次第に現場から離れ、職務と教授法の問題⁽³⁴⁾など思い悩むことが多かったと思われる中でジレンマもあったと思われる。

結論

植民地台湾の教員資格継続がどのようになっていたのか、山口喜一郎の例からその一端を見てきた。最初の国語伝習所の教員制度は基本的に内地の小学校教員の延長であったといえるだろう。国語伝習所の教員募集は内地の尋常高等小学校以上の教員免許を取得済みの者を対象としていた。そのため国語伝習所の教員には「甲種」という当時で言う書類審査で資格を付与したと思われる。国語伝習所から公学校に移行する過程でそれぞれの教員資格を付与するも、「公学校」が内地の近代教育の施設と変わらぬことから、内地の教員制度と変わらぬ制度を導入したと言える。しかしながら、台湾の行政改編に伴う資格変更には台湾独自の教員免許の変更措置に、台湾の日本人・台湾人教員は対応しなければならなかった実情が見えてきた。

国語伝習所から公学校へ転換したときの経過措置、公学校制度が制定され、教員検定規則などが制定され、それに伴う経過措置、など混乱していたこともうかがえる。総督府行政と現場教師との齟齬もあったのでないかと思われる。また、今回、取り扱う予定であった、大正9年の地方自治制度改変による教員の資格変更措置は今後の課題とした。

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(令和5年6月21日官報号外第117号 法律四一号)
- (2) 近代教育は国民全員を教育することを前提に、一斉授業を行うシステムとして、全民教育を行う施設、その施設で教える教師の養成、その施設で教える統一した内容による教育システムのこと。佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店 pp. 33-35
- (3) 王秋陽(2012)「台湾総督府国語学校の設立と言語教育の推進」(アジアの歴史と文化 16巻 PP. 143-169) <https://petit.lib.yamaguchi-u.ac.jp/19827/files/153040> (2024年7月15日閲覧)
- (4) 國史館臺灣文獻館文獻檔案查詢系統
<https://onlinearchives.th.gov.tw/index.php?act=Archive>
- (5) 1901年6月20日「總督府國語學校教諭山口喜一郎兼督府編修書記ニ任シ學務課勤務ヲ命ス」添付履歷書(総督府文書 0000069001)
- (6) 1903年9月28日「小学校・公学校教員免許状授与并ニ不合格通知ノ件」(総督府文書 000898001)
- (7) 1911年10月13日「山口喜一郎恩給證書送付ノ件(朝鮮總督府)」(総督府文書 00001773)
- (8) 蔡茂豊(1977)・木村宗男(1982)では輪島生まれとしている。総督府の最初の採用時に提出した履歷書では能登國鳳至群輪島町字鳳至二十三番地となっている。その後の履歷書では産地・原籍とも金沢になっている。
- (9) 蔡茂豊(1977)『中国人に対する日本語教育の史的研究(台湾を中心として)』 pp. 418-424 木村宗男(1982)『日本語教授法—研究と実績—』「山口喜一郎の日本語教授法について」 pp. 270-281
- (10) 十三年の改正教育令には、教員資格として「品行不正ナルモノハ教員タルコトヲ得ス」という規定を加え、また「本文師範学校ノ卒業証書ヲ有セスト雖トモ府知事県令ヨリ教員免許状ヲ得タルモノハ其府県ニ於テ教員タルモ妨ケナシ」とする改定を行なった。この規定に基づいて、十四年一月三十一日「小学校教員免許状授与方心得」を定め、小学校教員の検定について規定した。これによって、学力の検定により初等、中等もしくは高等の小学科の免許状を授与し、有効期限を五年とすることを定めた。同年七月八日この規則を改正し、正規の免許状を有する者を訓導とし、一部教科に関する免許状を有する者を準訓導とし、ほかに授業生を置くことを規定した。さらに「碩学老儒等ノ徳望アリテ修身科ノ教授ヲ善クスル者」、「農業工業商業等ノ學術ニ長スル者」については学力検定を要せずに訓導となしうることにし、また品行不正によって其職を解罷し免許状を没収することについても規定した。十六年七月免許状の授与に際してあらかじめ品行等を検定する規定を追加した。「文科省学制百年史四教員の資格待遇」

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317605.htm

(2024年9月10日閲覧)

-
- (11) 明治30年頃の物価水準、アンパン一個1銭=200円として考えると当時の一円は約2万円、教師の給与5円は10万円相当。 https://www.uriel-cuore.co.jp/column/coin_meijiperiod/ (2024年9月10日閲覧)
 - (12) 東京市四谷区左門町(現在の新宿区四谷左門町) 界限と思われる。
 - (13) 現東京都千代田区番町小学校
 - (14) 現在の東京理科大学
 - (15) 私立国民英学会 創立明治21年2月16日 東京市神田区神田錦町3丁目19番地
(入手の案内は明治42年の英語科教員検定試験の結果があるので、明治42年のものと思われる)
 - (16) この小学校教員検定は、大雑把に言えば第一次小学校令(1886・明治19年)で「学力検定試験」として制度化され、第二次小学校令(1890・明治23年)ではそれが「甲種」(認定)と「乙種」(試験)に分けられ、1900(明治33)年の第三次小学校令以降は「無試験検定」と「試験検定」から構成されることになる。このうち、甲種検定(無試験検定)とは、「甲種検定即チ学力試験ニ依ラス単ニ従来ノ資格等ニ依リテ認定スルモノ」「学力ヲ試験セス便宜検定シテ免許状ヲ與フル」方法だとされた。笠間賢二(2005) p. 229
 - (17) 明治29年12月16日「明治二十九年十二月中国語学校及附属学校事務報告」(1897年1月)
 - (18) 明治29年12月16日「明治二十九年十二月中国語学校及附属学校事務報告」(1897年1月)
 - (19) 明治三十年四月中国語学校及附属学校事務報告(台湾総督府文書000001660050073-107)
 - (20) 明治三十年四月中国語学校及附属学校事務報告(台湾総督府文書000001660050073-107)
 - (21) 「編修書記山口喜一郎依願免本官」添付診断書(総督府文書0000188602)
 - (22) 明治三十年四月中国語学校及附属学校事務報告(台湾総督府文書000001660050073-107)
 - (23) 明治34年5月4日「総督府国語学校教諭山口喜一郎兼督府編修書記ニ任シ学務課勤務ヲ命ス」添付履歴書から
 - (24) 明治34年5月4日「総督府国語学校教諭山口喜一郎兼督府編修書記ニ任シ学務課勤務ヲ命ス」添付履歴書から
 - (25) 1898年8月16日「公学校教員免許状ニ關スル件府令八〇號台湾総督府府報第349号」
1898年8月16日 府令第八十号(総督府文書00000255029)
 - (26) 総督府文書00000255029(1898年8月16日) 公学校教員免許状ニ關スル件府令八〇號 台湾総督府府報第349号(1898年8月16日) 府令第八十号
 - (27) 公学校の教える内容を検討する目的で設置された研究会。第1回(明治31年9月18日) 第一回研究会を開催後、第14回(明治32年6月14日)まで開かれる。山口はすべての会に出ている。蔡茂豊(1977)『中国人に対する日本語教育の史的研究』pp. 297-312
 - (28) 臺灣総督府民政部学務部『公學讀本一』(明治33年3月20日印刷3月25日発行 臺北縣臺北城内石防街貳拾番戸松浦屋印刷)(伊那市創造館所蔵) 大矢透、杉山文悟による

- るとも言われている
- (29) 臺灣総督府民政部学務部『台湾教科用書國民讀本二』(明治33年3月20日印刷3月25日発行臺北縣臺北城内石防街貳拾番戸松浦屋印刷) この本には長音を棒引きに「オ」を「ヲ」に朱印で訂正する印が押されている。(伊那市創造館所蔵) 大矢透、杉山文悟によるとも言われている
- (30) 1903年9月28日「小学校・公学校教員免許状授与并ニ不合格通知ノ件」(総督府文書000898001)
- (31) 1911年10月13日「山口喜一郎恩給證書送付ノ件(朝鮮總督府)」(総督府文書00001773)
- (32) 明治33年8月21日「小学校令施行規則」官報第5141号文部省令第14号 棒引き仮名遣い採用。義務教育が4年に統一)
- (33) 国府種武(1938年11月)『日本語教授の実際』の中で「明治38年(1905)12月5日総督府庁舎内に起こった火事のため学務課書庫も類焼し書庫に蔵する所の和漢洋図書一万冊と共に教科書類十二万冊及其の原板等も烏有に帰した。」と記している。国府種武(1938年11月)『日本語教授の実際』東都書籍株式会社 pp. 284-285
また、「台湾教育界雑誌」第四拾五号(明治38年12月25日) p. 41
- (34) 明治39年3月『国民読本参照国語科話方教材卷一』出版。他、明治37年6月から42年3月にかけて台湾教育会雑誌に10本の文章を寄せている。
明治43年(1910年38才)7月6日、明治43年開設台湾公学校教員講習会講師に嘱託。
明治44年5月に辞職願を出し、11月に帰京。

参考文献

- 若林虎三郎・白井毅(明治17年)『改正教授術卷一』国立国会図書館所蔵 近代デジタルライブラリー 046580-001-9 特35-28 「改正教授術」若林虎三郎/著 M17 BEF 0026
- 吉野秀公(1927)『臺灣教育史』南天書局1999年復刻版
- 台湾教育会(1939)『臺灣教育沿革史』(1939)南天書局1995年復刻版
- 国府種武(昭和14年)『日本語教授の実際』東都書籍株式会社
- 山口喜一郎(昭和18年)『日本語教授法元論』新紀元社
- 蔡茂豊(1977)『中国人に対する日本語教育の史的研究(台湾を中心として)』(私家版)
- 木村宗男(1982)『日本語教授法—研究と実績—』凡人社
- 宮川秀一(1985)「明治前期の小学教員—特に補助員・受業生について」大手前女子大学論集19
- 佐藤学(1996)1996年10月『教育方法学』岩波書店
- 笠間賢二(2005)「小学校教員検定に関する基礎的研究—宮城県を事例として—」
宮城教育大学紀要40, p. 229-243, 発行日 2005
- 王秋陽(2012)「台湾総督府国語学校の設立と言語教育の推進」(アジアの歴史と文化16巻
PP. 143-169) <https://petit.lib.yamaguchi-u.ac.jp/19827/files/153040>
(2024年7月15日閲覧)

発話頭の格助詞「に」の談話的機能

平山紫帆 (拓殖大学)

1. はじめに

日本語の格助詞は、名詞等に接続し、他の語との格関係を示す機能語である。格助詞は付属語であるため、通常は単独では用いられず、自立語の後ろに配置される。しかし、日本語の談話においては、格助詞が自立語と切り離され、格助詞によって発話が開始される場合がある。本研究は、格助詞のうち「に」に注目し、「に」で始まる発話が談話内でどのような機能を果たしているかを量的・質的に明らかにするとともに、そのような発話の頭で「に」が果たす機能を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究・研究目的

名詞と分離した助詞「に」によって始まる発話に関する先行研究としては、Hayashi (2004)、林 (2005) などがある。これらは発話 (文) 内に別の発話が埋め込まれた (文の構築が一時中断された) 場合における文の構築過程と、中断された文の構築再開時に発話冒頭で用いられる助詞のはたらきについて考察した研究である。林 (2005) は、文構築再開時の発話冒頭の「に」が、「名詞+格助詞」という規範的知識の存在によって、埋め込まれた発話内の名詞との間に文法的リンクをつくり、その名詞を再開された文の構築に取り込む働きをすることや、文構築を中断して行われたサイドアクティビティとメインアクティビティをつなぐ「橋渡し」としても機能することを指摘した。Hayashi (2004)、林 (2005) は、発話 (文) 内に別の発話が埋め込まれて発話が中断した状況において、主に「に」とそれが統語的に結びつく名詞が同一話者によって発せられている場合について、いくつかの例を事例的に取り上げて、分析・考察している。しかし、実際の会話においては、「に」で始まる発話は、必ずしも中断された文を話者自らが再構築する場合には限られず、他者の発話内の名詞句を受けて、それに「に」で始まる発話をつなげる場合もある。また、先行研究では、「に」で始まる発話が実際にどの程度使用され、談話内でどのような機能を果たしているかの全体像は明らかにされていない。発話冒頭の「に」の使用実態を明らかにするためには、これらを検討する必要がある。

そこで、本研究では、「に」で始まる発話の談話的機能を量的・質的側面から分析し、その発話の中で「に」がどのような働きをしているかを明らかにすることを目指す。

3. 研究方法

『日本語日常会話コーパス (CEJC)』を使用し、「短単位検索」で、キーに、「発話単位頭から1語」、「語彙素が「に」」、「品詞の中分類が助詞-格助詞」という条件を指定して検索した。その結果、発話冒頭が「に」であるものが73件抽出されたが、「に」の前後の文脈と音声データを詳しく確認したところ、「に」が格助詞ではないものや誤表記と思われるも

のが5件存在したため、それらは分析対象から外した。また、「にしても」のように、発話冒頭で接続詞のように使用され、名詞句に接続しない「に」が3件あったので、それらも分析の対象外とした。

そして、残りの65件を、「に」が「自己発話内の名詞句に統語的に接続するもの」と、「他者発話内の名詞句に統語的に接続するもの」とに分類した。そして、それぞれの「に」で始まる発話が談話内でどのような機能を果たしているかを探索的に分析し、分類した。

4. 結果

自己発話内の名詞句に接続するものは31件、他者発話内の名詞句に接続するものは32件、両者が同時に発話するなどして、どちらの発話の名詞句に連結しているかが判断できないものが2件あった。

4-1. 自己発話内名詞句への接続

自己発話内の名詞句に接続する場合の「に」の機能については、①構築中の発話が何らかの理由で中断された後、「に」によって再開する「中断発話の再開」、②発話が完結した後にかかのぼって発話の一部を「に」によって修正する「情報修正」、③完結した発話を「に」によって新たに開始する「談話展開」、の3種類に分類した。「中断発話の再開」はさらに、「確認後の再開」「注釈後の再開」「言葉探し後の再開」「自己修正後の再開」「会話中断後の再開」に分類した(表1)。

表1 自己発話内名詞句につながる「に」の発話の機能

機能			用例数(%)	
① 中 断 発 話 の 再 開	確認後の再開	確認要求や確認を行った後、構築中の発話を再開する	12(38.7%)	22 (71.0%)
	注釈後の再開	語の注釈を挟み、構築中の発話を再開する	4(12.9%)	
	言葉探し後の再開	言葉や記憶探しを行い、構築中の発話を再開する	4(12.9%)	
	自己修正後の再開	一度発話した語を言い直し、構築中の発話を再開する	1(3.2%)	
	会話中断後の再開	咀嚼等による会話の中断後、構築中の発話を再開する	1(3.2%)	
②情報修正		一度完結した発話の一部を「に」によって修正する	2(6.5%)	
③談話展開		一度完結した発話を「に」によって再開し、話を進める	7(22.6%)	
計			31(100%)	

①進行中の発話が中断され、再開時に「に」を用いるケースは22例で、全体の71%を占めた。このうち最も多く見られたのは「確認後の再開」で12例にのぼった。

例 1⁽¹⁾: [CEJC_K008_016] (高校生の進路についての話。理代子は高校教員)

- 1 理代子: でも:その(0.235)高校から:(0.323)市役所とか
- 2 ス-勤めたり:[(0.544)警察:とか:(0.385)消防]とか
- 3 久美 : [あ あー あはいはいはい [消防もある
- 4 理代子:[うん

- 5 久美 : [うん うん うん
 →6 理代子 : に: 頑張って受かる子もいるから:

例1の1行目で、理代子は高校生の就職先について久美に説明している。消防が就職先として挙げられたのを聞いて、久美が3行目で「消防もある」と確認すると、理代子はいったん発話を中断し、4行目で「うん」とそれに応じた。そして、6行目で「に頑張って受かる子もいるから」と続けているが、これは文構造的には2行目の「消防とか」に後接し、中断した理代子の発話を再開する構成になっている。林(2005)では、埋め込まれた挿入句内の名詞句が再開された文に「に」によって取り込まれる現象を詳細に扱っているが、本研究で得られたデータでは、例1のように、中断前の名詞句に「に」によってつながる例が多く観察された。

一方、中断された発話の再開ではなく、③一度完結した発話が「に」によって再開される「談話展開」は、今回のデータでは7例確認できた(例2)。

例2 : [CEJC_W007_004] (主演映画の話)

- 1 滝山 : 野守さん なんか最近(0.104)主演(0.126)映画が[(0.948) ハ-(0.343)いつ頃
 2 野守 : [はい
 3 野守 : あ(0.122)えーっと(0.196)去年の十二月:ですね
 4 滝山 : ほう
 →5 野守 : に公開されて:(0.289)今度なんかベルリン(0.11)でも[やるらしい
 6 滝山 : [ベルッちゃうの?
 7 野守 : あ でもそれ映画祭じゃないっす

例2では、滝山が1行目で野守の主演映画の話題を持ちだし、「いつ頃」と野守に質問をしている。これに対し野守は、3行目で「去年の十二月ですね」と答えており、この発話文自体は完結していると言える。しかし、5行目で野守は「に公開されて今度なんかベルリンでもやるらしい」と続けている。この「に」は「去年の十二月」につながるものであり、「に」を用いることで、前の発話に関連させながら新しい情報を提示し、談話を展開させていると言える。

4-2. 他者発話内名詞句への接続

他者発話内の名詞句に接続する「に」の機能には、「確認要求」「確認・承認」「理解提示」「共同発話」「談話展開」「軌道修正」「その他」が見られた(表2)。

表2 他者発話内名詞句につながる「に」の発話の機能

機能		用例数
確認要求	相手の発話内容の確認を求める	7(21.9%)
確認・承認	確認要求に答えたり、相手の解釈を承認したりする	4(12.5%)
理解提示	相手発話を理解していることを示す	5(15.6%)

共同発話	相手発話を先取りしてターンを取り, 続きを述べる	5(15.6%)
談話展開	完結したり滞ったりした発話を先に進める	4(12.5%)
軌道修正	相手の発話内容と異なる自分の意見などを述べる	3(9.4%)
その他		4(12.5%)
計		32(100%)

このうち最も多かったのは「確認要求」であった。

例3 : [CEJC_T013_004] (家が大学から遠いことについての話)

- 1 田辺 : だったら何時 六時(0.628)クル-ぐらいに出なくちゃいけないってこと?
- 2 真由美 : そうだね
- 3 内山 : え[一
- 4 真由美 : [ン-五時(0.592)五時四十五分とか:
- 5 田辺 : [に 出んの?
- 6 真由美 : [それ うん [それぐらいに家を出て:[六時ぐらいの電車に乗るって感じ
- 7 内山 : [えー hhh
- 8 溝口 : [うわー:::

例3では, 1行目の田辺の「六時ぐらいに出なくちゃいけないってこと?」に真由美が4行目で「五時四十五分とか」と答え, その答えを受けた田辺が, 5行目で「に出んの?」と続けている。5行目の「に」は真由美の「五時四十五分とか」につながるものであり, 5行目の発話で, 田辺は真由美が述べた「五時四十五分とか」が家を出る時間であることの確認を求めている。ここでは, 「五時四十五分に出んの?」と述べることも可能であるが, 名詞句をくり返さずに相手の発話に「に」でつなげることにより, 確認したいポイントが明確になっていると言える。今回のデータでは, このように対話相手の発話内の名詞句に「に」で始まる文を後接し, 確認を求める例が多数確認できた。

次に多く見られたのは, 「理解提示」と「共同発話」である。

例4 : [CEJC_K001_017] (休日の友人との行動についての話)

- 1 萌 : で 結局友達と 集まった友達とお昼ご飯食べて(1.809)誕生日プレゼント買うって
ゆうからそれに付き合う あの みんなで(0.465) [選ぼうってゆって
- 2 歩 : [うん うん
- 3 萌 : で なかなか(0.342)決(h)ま(h)ら(h)な(h)く(h)%て(h) .hh
- 4 萌 : 途中で じゃ イン-(0.532)一任するからとか言(h)つ(h)て(h)hhhh
- 5 歩 : 結局 みたい
- 6 萌 : そう
- 7 萌 : 離脱し(0.154)そっちのギャラ[リー[に行って
- 8 歩 : [あ [に 行き
- 9 萌 : で ギャラリーも楽しい しさ:なんか ハン- 久々に会ったりとかもしてるから
- 10 歩 : うーん。

11 萌：すごいしゃべっちゃって(0.575)七時すぎぐらいに結局 代々木公園に戻って

例 4 では、7 行目で、萌が友人とのプレゼント選びを途中離脱し、ギャラリーに行ったことを述べているが、「ギャラリーに行って」の「ギャラリー」と言った後に、歩が「に行き」と発話している。これは、萌の発話の後続部分を聞く前に予測した先取り発話（堀口 1997）であるが、相づちのように用いられ、相手の発話の内容をよく理解していることを示していると考えられる（木林 2020）。

例 5：[CEJC_T001_007]（はちみつとジャムをギフトセットにする相談）

- 1 広瀬：一個ずつで じゃだめなの？
- 2 優香：一個ずつだと二個 シ- 二瓶しかないよ
- 3 広瀬：[何瓶買うの？
- 4 優香：[あーヨ-
- 5 優香：ものによる お値段次第だから
- 6 優香：合計で ソ-(0.11)送料とか込みで三千円前後[後
- 7 広瀬： [うん
- 8 広瀬： になるような組み合わせってできないかね

例 5 では、6 行目の優香の「合計で送料とか込みで三千円前後」に、広瀬が「になるような組み合わせってできないかね」とテンポよくつなげて一つの文を構成している。このように、相手の発話の続きを予測し、ターンをとって文を作り上げる例がデータの中に複数見られた。

5. 考察

以上のように、「に」で始まる発話は談話において様々に使用されるが、その中で「に」はどのような働きをしているのだろうか。

林（2005）は、日本語の格助詞には「名詞＋格助詞」で使用されるという規範意識が働くため、発話冒頭で格助詞が使用されると、既出の名詞との間に文法的リンクがつくり出されることを指摘した。つまり、この文法的リンクによって、「に」に前接する名詞句がなくても、会話参加者は「に」が何に結びつくかを推測することができる。発話冒頭における「に」の使用は、談話における発話（文）の理解を促進させることになる。

また、発話冒頭の「に」の使用は、話者にとっては、自己発話が中断したときや、やり取りが挿入されたとき、完了した発話を新たに展開させる場合などに、文法的リンクの働きによって、発話全体に結束性を持たせることができる。発話冒頭の「に」は、談話構築にとって重要な機能語であると言えよう。

さらに、発話冒頭の「に」が他者発話内の名詞句につながる場合は、相手とテンポのいいやり取りが可能になる。文法的リンクの働きによって、会話参加者の間に、共感や一体感などの心理的なリンクも生まれやすくなると考えられる。

このように、発話冒頭の「に」は、文法的リンクの働きによる文や談話の構築だけでなく、心理面におけるリンクも生み出し、円滑で親密なコミュニケーションに貢献すると思われる。

6. 今後の課題

本研究では格助詞「に」に限定して研究を行ったが、林(2005)が指摘するように、本稿で取り上げたような現象は「に」以外の助詞にも観察される。今後は他の助詞にも対象を広げ、発話頭に出現する助詞の談話内での特徴を明らかにしたい。

注

(1) 本研究で使用したトランスクリプションには、以下の記号を用いる。

: 非語彙的な音の引き延ばし

[発話の重なる開始部分

- 言いさし

? 疑問上昇調

% 非語彙的な音の詰まり

h 呼気音

.h 吸気音

(h) 笑いながらの発話

(時間) 知覚可能なポーズ長

参考文献

(1) 木林理恵(2020)「ディスコース・ポライトネス理論から見た共同発話文—ディスコース・ポライトネス理論が言語教育に示唆すること」宇佐美まゆみ(編)『自然会話分析への語用論的アプローチ—BTSJ コーパスを利用して』ひつじ書房

(2) Hayashi, M. (2004) Discourse within a sentence: An exploration of postpositions in Japanese as an interactional resource. *Language in Society*, 33(3), 343-376.

(3) 林誠(2005)「『文』内におけるインターアクション—日本語助詞の相互行為上の役割をめぐって—」串田秀也・定延利之・伝康晴編『シリーズ文と発話1 活動としての文と発話』ひつじ書房, 1-26

(4) 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版

日中接触場面における異なる意見に対する応答と後続発話の展開

龔詩雅（名古屋大学大学院生）

1. はじめに

日本語学習者にとって、相手が自分と異なる意見を述べる際に、それに対してどのように対応し、またどのような配慮が必要となるかを判断するのが難しく感じる。異なる意見に対する対応方法は学習者の文化や母語から影響を受けている。李（2001）では、日本語母語話者は、異なる意見に対する最初の反応として意見の対立を回避する「衝突回避型」の反応をすることが多いが、日本語学習者は「立場表明型」の反応をすることが多いことを指摘している。特に、応答の特徴の一つとして、中国人学習者（以下 CL）は日本語母語話者（以下 JN）よりも相手の意見に対するフィードバックが少ないため（王 2006）、相手の意見を聞いていないなどと誤解されやすい。従来の研究では、日中の異なる意見表明方法に注目するものが多い一方で、異なる意見表明後の対処方法に関する研究は少ない。日中接触場面では、話者同士の相違点を意識し、相手の意見を受け入れつつ自分の意見を調整することが重要である。どのように相手の意見にフィードバックすべきか、その対処方法が合意を目指した話し合いの進行にどのような影響を与えるかについてはさらに検討する余地がある。

そこで、本研究では、日中接触場面における異なる意見に対する応答と後続発話の特徴を、それぞれの母語場面のデータの比較を通して、日中の相違点及び良い応答方法の解明を目指している。

2. 先行研究と研究課題

接触場面において、双方が異なる文化を持つため、母語話者と日本語学習者は異なる意見に対する対処法が異なっており、母語話者は「衝突回避型」、学習者は「立場表明型」の応答をよく用いる（李 2001）。特に、中国人話者が自分の意見のみを正直に言う傾向があり、「目的達成型」（堀田・吉田 2013）などの傾向が見られるため、日中接触場面においては、意見の対立を生じる可能性があり、良い人間関係の構築にも影響を与えうる。これまで異なる意見が表明された後の応答に関する研究において、応答の分類に言及した木山（2005）、応答の同調性と構造などに焦点を当てた（王 2006）がある。木山（2005）は会話の相互作用の視点から、異なる意見に対する応答を「受諾」、「不同意」、「発展」と「転換」の4つに分類していたが、具体的にそれぞれの応答がどのように行われるのかがまだ明確になっていないため、より詳しい分類が必要である。

また、応答を行う際に、中国人話者の「不同意」が多く（宮永 2023）、応答の方法について、共感・理解を表す形で対人関係を配慮することが重要であり、効果的に異なる意見を述べるために、他者発話を引用したり、容認したりする前置き表現を使うこと（柳田 2014）がある。そして、王（2006）では、CLの応答は母語の影響を受け、より直接であ

り、日本語母語話者がよく使用する同意や理解を表す「ええ」、「そう」などの使用率が低く、非同調を表す「でも」のようなマーカーがよく使われていると指摘されている。そのため、日中接触場面において、相手の気持ちへの配慮不足などの誤解を招かないように、CLは異なる意見に対して、どのように相手に共感・理解を表すか、どこまで容認を示すのかなどの応答実態と日中の相違点の解明は必要であると考えられる。

一方、会話の目的が異なる場合、応答の方法は変わると考えられる。特に、課題達成型の話し合いを行う際に、「結論を出す」という目的性があるため、相互に意向を固める「方向づけ」と相互の立場の原案に対する吟味や価値づけである「評価づけ」のストラテジーが見られる（王 2021）。その際、会話の方向性及び相手発話との関連性を示して意見の不一致を緩和することが重要であり、どのように相手の意見にフィードバックすべきか、その対処方法は合意を目指した話し合いの進行にどのような影響を与えるかについてさらに検討する余地がある。

そこで、本研究では、日中接触場面における合意を目指した話し合いのデータを分析し、日中母語場面と比較しながら、CLの異なる意見への対処方法と後続する会話展開の特徴を解明していく。以上の内容を踏まえ、本研究は以下のような課題を設定する。

課題 1 異なる意見が表明された後、どのようなタイプの応答がなされるか、また中国人学習者と日本語母語話者で異なるか。

課題 2 それぞれのタイプの応答の後、どのような発話が展開されるか。

3. 研究方法

3-1. 場面設定と認定基準

本研究では、「日中交流会を計画する」という課題達成型の話し合いの場面を設定し、会話参加者が合意を目指して行った話し合いの会話データを研究対象とする。調査協力者の承諾を得た上で、会話のデータを録音と録画し、宇佐美（2019）に従って文字化を行った。そして、話し合いの内容は、日中交流会のイベントにおける「活動の内容」、「実施方法」、「活動場所」、「飲食サービスの有無」、「広報活動」の項目を検討し、イベントの実施計画を立てるというものである。日中接触場面、日本語母語場面と中国語母語場面それぞれの大学生・院生の友人 5 ペア（合計 15 ペア、30 名）の会話を収録した。

また、異なる意見が表明された後の談話展開に注目しているため、異なる意見に対する応答及びその後展開された発話抽出し、その特徴を文のレベルと談話のレベルから考察する。まず、「異なる意見」は筒井（2012）を参考にし、「相手の意見に対して異なる見解または否定的評価を表明すること」と定義する。そして、筒井（2012）における「意見提示」と「それへの応答」という隣接ペアの概念を参考にし、「異なる意見—それに対する応答」を一つのペアとして抽出する。また、課題 2 では、談話のレベルから、ザトラウスキー（1993）を参考にし、「話段」の概念を用いて、異なる意見の直後に現れる応答だけでなく、応答の後に現れる話者たちによる意見が一致するまでのやりとりを「異なる意見の話段」とする。そこから、後続内容の展開を考察する。前述した認定基準に基づいて、日中接触場面（以下 CJ）、中国語母語場面（以下 CC）と日本語母語場面（以下 JJ）それぞれの会話場面から「異なる意見」に対する応答または後続内容を抽出する。

3-2. 分析の着目点

本稿では、「異なる意見—応答」と「異なる意見—応答—後続発話」に焦点を当てて分析する。まず、文のレベルから、「異なる意見—応答」については応答の構造と方法に注目して分析する。応答の構造を分析する際、CL は異なる意見に対して応答する際に、どのように相手の発話と関連づけるかを見るために、李（1995）を参考にし、「フィードバックの使用」と「関連情報の添加」の有無により、「異なる意見に対する応答」は「他者の発話に対するフィードバック」と「情報追加で言いたい内容の提出」から構成すると見なす（次の図 1 に示す）。李（1995）が示す「フィードバック」には「賛成表示」や「疑惑表示」などがあるが、本研究では、少し調整し、「フィードバック」は「他者の異なる意見をもとに、他のことを言及せず態度を示したり、評価したりすることである」と定義する。そして、「新しい観点または新情報を追加して意見を表明すること」を「言いたい内容」とする。

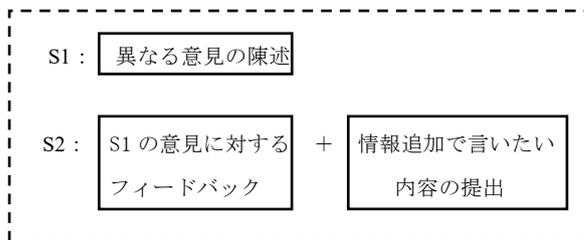


図 1 異なる意見に対する応答の構成（李 1995 参考）

図 2 応答のタイプ

表 1 応答の方法

応答のタイプ	定義	具体例
①あいづちだけ	あいづち詞だけで応答すること	・あ、そっか
②自分なりの意見の提出	相手の発話に依存せず、新しい内容を提出すること	A：道具とか厳しいかも B：なんか、あと、衛生管理とか最近…
③賛成の表明	賛成する意味を伝えること	・本当だね
④肯定的評価	積極的な評価を下すこと	・良さそう
⑤共話と補足	他者発話を完成（補足）すること	A：落語をするってだけであの参加者が B：一方的に聞く
⑥具体化	具体例を挙げて詳しく説明すること	・おやつぐらい
⑦確認とまとめ	双方意見の内容を確認する（まとめる）こと	・ビンゴ外はきついかな？
⑧情報要求	質問することで情報を求めること	・どこだと思った？
⑨否定的評価	消極的な評価をすること	・なんか気になる
⑩理由と根拠	賛成できない理由を述べること	・しかも両国間の理解を深めることが目的だから、フリーだとしたら…

前述した内容に基づき，応答をさらに「(1)フィードバックなし，言いたい内容なし」，「(2)フィードバック (F) なし，言いたい内容 (O) あり」，「(3)フィードバック (F) あり，言いたい内容 (O) なし」，と「(4)フィードバック (F) あり，言いたい内容 (O) あり」に分ける（図 2 に示す）。さらに，具体的な応答の方法について，李（2001）と柳田（2008）を参考にし，表 1 に示された 10 種類に分ける。

4. 結果と考察

4-1. 異なる意見に対する応答

表 2 は，異なる意見が表明された後の応答の各タイプの使用度数を日中比較し，カイ二乗検定を行い，タイプ(1)(2)(3)(4)の日中相違があるかどうかを検証した結果である。

表 2 各タイプ応答の使用回数

応答のタイプ	接触場面			母語場面		
	CL の使用度数	JN の使用度数	p 値	CS の使用度数	JS の使用度数	p 値
(1)	16	10		19	22	
(2)	23*	11*	p<.05	95**	24**	p<.01
(3)	12*	27*	p<.05	44	34	
(4)	13*	24*	p<.05	28*	33*	p<.05
合計	64	72		186	113	

まず，CJ 場面では，タイプ(2)(3)(4)の応答に有意差がある ($p<.05$) ことがわかった。つまり，CL は相手の意見にするフィードバックなしの意見の表出が JN より多いことが検証された。一方，日中それぞれの母語場面では，タイプ(2)とタイプ(4)の応答に一番顕著な有意差が見られた ($p<.01$)。このことから，母語は接触場面のコミュニケーションスタイルに影響を与え得ると言える。CS はよりタイプ(2)の応答を多く使い，JS は意見を表出する前，相手の発話に対して何か内容的なフィードバックをする傾向があり，単独的及び直接的な意見の表出が少ないことがわかった。

さらに，応答の方法を見ると，CL は④，⑦と⑨を多用し，相手が言った内容に対する態度と評価を明示している一方，JN は同調性が高く，①と③を多用して共感と聞いている気持ちを伝えることを重視している。

4-2. 異なる意見の後続展開

前述したように，フィードバックなしの応答のタイプ(1)と(2)は相手に意見を表明する機会を作り，意見の明確化，理由と根拠の説明や具体案の提出など，異なる意見についての周辺情報を持ち込んで自分の意見を伝えることがわかった。この過程において，応答者は，相手の発話に対して処理をせず，受動的に相手の意見を受け入れると言える。一方，

フィードバックがある応答のタイプ(3)と(4)は能動的に相手の発話に対して態度を表明し、双方の歩み寄りに転換することになる。そして、相手へのフィードバックに基づいた意見表明は談話展開の進展をコントロールしたりすることが見られ、意見の合流を導いて、合意形成への役に立つと考えられる。

また、異なる意見に対する応答の後続発話の展開の特徴として、CJ 場面と CC 場面においては、「異なる意見の継続」という展開が多く、JJ 場面では、「異なる意見の転換」が多用されること、フィードバックなしの応答が「異なる意見の継続」を形成しやすく、合意を目指した話し合いの進行を妨げることが考察された。これは、CC 場面において、異なる意見に対するフィードバックがない応答が多いため、意見がより明確になった後に具体的な決意をする傾向があると思われる。それに対して、CJ 場面と JJ 場面において、応答におけるフィードバックがすぐ相手の発話の後に来るため、意見の調整がより早く行われ、意見の対立が形成される前に、「情報の要求」や「話題の転換」などで別の内容に移して談話の進行を進めていく。具体的な展開パターンは表 3 に示す。

表 3 後続発話の展開パターン

展開の方向性	後続発話の具体的展開パターン
<p>パターンⅠ：</p> <p>異なる意見の継続</p> <p>(異なる意見の内容をもっと深く議論する。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・異なる意見—応答→意見の再表明 <li style="padding-left: 2em;">→意見の明確化 <li style="padding-left: 2em;">→理由の説明 <li style="padding-left: 2em;">→具体案の提出 <li style="padding-left: 2em;">→根拠の説明
<p>パターンⅡ：</p> <p>異なる意見の転換</p> <p>(異なる意見を止め、新しい議論の方向をづける。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・異なる意見—応答→意見の調整 <li style="padding-left: 2em;">→情報の要求 <li style="padding-left: 2em;">→話題の転換 <li style="padding-left: 2em;">→合意の達成

6. まとめ

本稿では、日中接触場面及び双方の母語場面において、異なる意見に対する応答がどのように行われているか（課題 1）、後続の発話がどのように展開しているか（課題 2）を文レベルと談話レベルから考察した。

まず、文レベルから見ると、JN は相手の異なる意見にフィードバックしやすく、それをもとに意見を展開するのに対し、CL は異なる意見に対して態度を表明しやすく、新しい情報を持ち込んで意見の表明または提案の調整を行うことがわかった。

また、談話レベルから見ると、両母語場面对比した場合、日中相違点が顕著であるが、日中接触場面になると、母語からの影響が見られるものの、CL と JN の差は小さくなり、双方が相手の特徴によって自分のコミュニケーションスタイルを調整することがわ

かった。特に、相手の異なる意見の継続提出に対して、JN の応答の同調性が低くなり、自分の意見を表出する機会を取得する様子が見られた。それに対して、CL は相手の意見を容認したり、フィードバックしたりする傾向は母語場面より顕著になる一方、新しい観点または提案の提出は依然として JN より多く、議論の内容を広げることがわかった。

これらの結果から、日中接触場面において、応答方法の相互作用と相互調整が重要であり、それは合意に達する会話をスムーズに行うことと良い人間関係の構築に積極的な役割を果たすと考えられる。CL は日中話者の特徴を意識しながら、会話を調整する能力を身につけることを期待し、今後中国人学習者向けの日本語教育現場で生かしたいと考える。

参考文献

- (1) 李善雅 (2001) 「議論の場における言語行動—日本語母語話者と韓国人学習者との相違」『日本語教育』111, 36-45
- (2) 宇佐美まゆみ (2019) 「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese : BTSJ) 2019 改訂版
- (3) 王玉明 (2006) 「接触場面における不一致応答—中国人学習者と日本語母語話者の相違」村岡英裕・サウクエンファン・高民定 (編)『接触場面の言語学』ココ出版, 185-208
- (4) 王詩凝 (2021) 「意見調整の開始部における「よね」の連鎖構築 : 日本語母語話者と中国人上級日本語学習者を対象に」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要・教育学研究』2,445-453
- (5) 木山幸子 (2005) 「日本語の雑談における不同意の様相: 会話教育への示唆」『言語情報学研究報告』6, 165-182
- (6) ザトラウスキー・ポリリー (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版
- (7) 筒井佐代 (2012) 『雑談の構造分析』くろしお出版
- (8) 堀田智子・吉本啓 (2013) 「中国人日本語学習者の「不同意」行為—構成要素と発話の連鎖の考察—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』8,39-48
- (9) 宮永愛子 (2023) 「合意形成を目指した話し合い会話の日中対照研究: 発話連鎖に注目して」『中国語話者のための日本語教育研究』14,116-132
- (10) 柳田直美 (2008) 「中国人学習者に対する「聞き手ストラテジー」指導の効果: 授業活動と日本語母語話者の対中国人学習者評価から」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』23, 15-30
- (11) 柳田直美 (2014) 「議論の場における『他者発言容認の前置き表現』使用の縦断的变化—中国人日本語学習者の場合—」『一橋大学国際教育センター紀要』5, 49-63
- (12) 李麗燕 (1995) 「日本語母語話者の会話管理に関する一考察—日本語教育の観点から」『日本語教育』87, 12-24

話し手の主観性を表す表現の使用について

一日中韓話者の4コマ漫画のストーリーテリング調査を通して—

許 明子 (名古屋大学)

1. はじめに

本研究は、日本語母語話者と韓国人・中国人日本語学習者がある出来事や事象を話し手の視点で捉えて言語化する際に、話し手の主観性をどのような構文を用いて表現するのかを明らかにすることを目的としている。そのために、4コマ漫画で出来事を描写するストーリーテリング調査を実施し分析を行った。特に、話し手の視点や主観性を表す構文として、感情や知覚を表す表現、受身表現、直示性を表すアスペクトの「～ている」表現、話し手に動作が向けられたことを表す「～てくる」表現に焦点を当てて分析を行う。韓国人・中国人日本語学習者による日本語の語りに見られる表現形式を分析し、学習者の視点の捉え方や表現形式の特徴について考察し、これらの構文の指導に役立てるための示唆を得ることが期待される。

2. 先行研究

話し手の視点や主観性に関する研究は認知言語学や談話文法、物語談話の観点から多くの研究がなされてきた。話し手の視点や立場等について久野(1978:129)は「話し手が何処にカメラを置いて、この出来事を描写しているかの問題にある」と述べ、登場人物の中で誰にカメラのアングルを置いて記述するかが視点に関わると述べている。久野のカメラアングルによる視点や構文的な特徴に関する考察は先駆的な研究であり、他の研究へ多大な影響を与えた。

池上(2011a, 2011b)は日本語と英語の事態把握について分析を行い、池上(2011b:318)では「同じ<事態>であっても、時と場合によって違ったふうに<事態把握>されることによって、違った表現の仕方と言語化され得る。(中略)異なる言語の話者の間では、同じ<事態>であっても、それをどういうやり方で<把握>し、どういうやり方で言語化するかについて好みが違う」と述べている。事態の把握と言語化する際の言い回しや好みについて分析を通して、日本語話者と英語話者の事態の把握の仕方と言語化する際の好まれる言い回しがあると述べ、日本語には<主観性把握>が深く組み込まれており、日本語話者はそれに基づく言い回しが好まれると主張している。日本語を母語としない学習者にとって日本語話者の事態把握の仕方や言い回しは日本語の学習の支障になることがある。

認知モードと構文的特徴について述べた研究(中村2009)、日本語と中国語の話し手の立場について論じた研究(木村2014)、日本語教育の立場で視点について論じた研究(南2015、許ほか2021、許2024)がある。中村(2009)は、日本語はIモード、英語はDモードを反映する言語であると述べ、Iモード言語である日本語は、人称代名詞が多様であること、主観述語や間接受身をもっていること、直接経験表現や「なる」的表現が多いこと等様々な構文的特徴をあげている。一方、Dモードの言語である英語は人称代名詞が一

定であり、主観述語や間接受身がなく、特性表現や「する」的表現が多い等、日本語と対照的であると述べている。

中村(2009:373)では、日本語の「雨に降られる」のような間接受身が成立するのは、「事態の生じている現場に身を置きながら(身体的インタラクションを持ちながら)感じる不快感や概観を、事態と不可分に表現している」と述べており、視点の取り方や事態の把握の仕方が日本語の構文的特徴に深く関係していることを指摘している。日英語の構文的特徴は認知的対立が反映され、日本語は主観的言語、英語は客観的な言語であると述べている。このような日本語の視点や主観性に関する構文は学習者にとっては理解が難しく、文法的には正しい表現であっても不自然に感じられたり、文法的に正しくない表現を用いたりする原因にもなり得る(許2024)。したがって、日本語教育現場では受身文等を指導する際には話し手の視点や主観性を表す構文的な特徴も指導する必要がある。

近年、I-JAS のコーパスに収録されているストーリーテリングの物語談話の研究が活発に行われており、日本語教育現場への応用を目指す研究が多数行われている(南2015、奥野ほか2019、矢吹ほか2020、許2024等)。南(2015)ではトピックに関わらず、日本語母語話者の語りには主人公に視点が固定される傾向があり、受動文の使用頻度が高いと指摘されている。それに比べ、英語や中国語を母語とする日本語学習者は視点が固定されない傾向があり、受動態の使用頻度等で日本語母語話者との間で有意差が認められていると述べている。先行研究ではアニメーションや4コマ漫画に登場するものや人物について説明する物語談話の研究が多かった(奥川2007、渡辺2014、南2015等)が、本研究では1コマ目に主人公である「私」が登場し、私自身の立場でストーリーを描写する方法で調査を行った。それによって、話し手の視点の捉え方や事態把握の仕方がどのような言語化されるのかがより明確に分析できる点が従来の先行研究とは異なる特徴であると言える。

3. 調査概要

本研究では、話し手が自分の出来事についてどのように捉えて、どのような構文を用いて主観性を表すかを解明するために、4コマ漫画のストーリーについて「私」を主人公としてストーリーを描写するように指示した。1コマ目に主人公である「私」が登場し、話し手である「私」の視点で、出来事や感じたことを描写しているため、話し手の主観性がどのように言語化されるのかがより明確に分析できると考える。

調査に用いた4コマ漫画は、日常で起こり得る出来事を4コマ漫画で制作した(図1)。

4コマのストーリーは、

- 1コマ目：テスト中
- 2コマ目：隣の人からカンニングされ、
- 3コマ目：テスト後に抗議したら、
- 4コマ目：逆切れされた。

というストーリーである。

調査対象者は、日本人母語話者72名、中上級レベルの韓国人・中国人日本語学習者それぞれ70名であり、Zoomミーティングを利用して実施した。画面上で4コマ漫画を共有しながらストーリーを考えた後、音声で述べてもらった。調査の内容はすべて録画し、描写した音声データを文字起こしした後、テキストのデータを用いて分析を行った。調査を実

施する際に、被調査者自身が主人公になり、話し手自身に起きた出来事として描写するよう指示した。



図1 調査に使用した4コマ漫画

4. 分析結果と考察

分析の結果、日本語母語話者（以下、J）と韓国人学習者（以下、K）と中国人学習者（以下、C）の間には各コマで用いられた表現形式に大きな差が見られた。コマごとの描写に用いられた表現形式をまとめると表1のようになる。

表1 コマごとの表現形式

コマ	表現形式	J	K	C
1コマ目	感情を表す表現	2	3	2
	～ている	65	41	35
	受身表現			1
	該当表現なし	5	26	32
2コマ目	知覚表現（気が付く等）	4	15	15
	感情を表す表現		4	9
	～てくる	41	6	1

	～ている	9	13	1
	受身表現	13	6	9
	該当表現なし	4	26	35
3 コマ目	知覚表現 (気が付く等)	1		
	～てくる	3	1	
	感情を表す表現	27	33	15
	～てほしい	2		
	受身表現	4	1	2
	～てしまう	1		1
	該当表現なし	34	35	52
4 コマ目	知覚表現 (気が付く等)		5	
	～てくる	27	8	
	感情を表す表現	14	36	38
	受身表現	31	14	29
	該当表現なし		7	3

(単位: 名)

日本語母語話者の描写の特徴は、すべてのコマにおいて話し手が置かれている状況や立場について、どのように捉えているのか主観性を表す表現を用いて描写していた。1 コマ目では65名が「～ている」を用いて話し手の現在進行中の動作について捉えていた。2 コマ目では、他者から自分に動作が向けられていることを41名が「～てくる」、13名が受身表現を用いて表していた。3 コマ目では、主人公である話し手が他者に感情を向けている場面であるが、「文句を言う／怒る」等の感情を表す表現は27名、受身表現は4名、{～てほしい} 表現も2名用いていた。4 コマ目では、他者から話し手に動作が向けられているが、27名が「てくる」、31名が受身表現、14名が感情的な表現を用いており、72名全員が話し手が置かれた状況を捉えて主観性を表す表現を用いていた。特に、2 コマ目と4 コマ目が他者からの動作に感情的な変化が生じており、ほとんどの日本語母語話者が話し手の視点や主観性を捉えて表現していた。

一方、韓国人学習者 K と中国人学習者 C は日本語母語話者より視点や主観性を表す表現形式の使用が少なく、用いられている表現形式にも異なる傾向が見られた。1 コマ目の話し手の現在の状況を表す「～ている」は K が41名、C が35名であり、「今」「ここ」で生じた出来事を表す表現を用いていない学習者も K が26名、C が32名いることが分かった。2 コマ目の他者から話し手に向けられた動作を表す場面で、K26名とC35名は該当する表現を用いておらず、「隣の友達が私の答えを見ました」のような単なる出来事のように描写している例が多く見られた。3 コマ目の話し手の主人公が他者に感情を向ける場面では話し手の感情を表す表現を用いやすいが、特に C は52名が「～と言った」の表現を用いており、話し手の感情や主観性表現されていないことが分かった。また、4 コマ目で

は、Kは36名が「びっくりしました」のような感情を表す表現、14名が受身表現を用いていたが、7名は該当する表現を用いていなかった。Cは38名が感情を表す表現、29名が受身表現を用いていたが、3名は該当する表現を用いていなかった。

以下、日本語母語話者と韓国人・中国人学習者の描写例を紹介する。

【日本語母語話者の描写例】

- 1 コマ目：えっと、テストを受けていたら、
- 2 コマ目：隣の男の子が、自分の回答を見てきて、
- 3 コマ目：で、テストが終わったあとに、その子に、テストを見ないでよって、注意したら、
- 4 コマ目：まちよっとぐらい見てもいいでしょって、逆に怒られた。

【韓国人学習者の描写例】

- 1 コマ目：ある日テストの時でした。私がテストを受けている時、
- 2 コマ目：隣の友達が私のテストを、答えをみていました。
- 3 コマ目：テストが終わった後、私は友達に怒りました。
- 4 コマ目：そしたら、友達はむしろちょっとぐらいいいでしょって私を叱りました。

【中国人学習者描写例】

- 1 コマ目：真面目に試験をしているとき、
- 2 コマ目：隣の席は頭を寄って私の答えを見たいです。この行為はとても悪いと思います。
- 3 コマ目：だから試験後彼にこんな悪いことをしないように勧めたいです。
- 4 コマ目：彼は自分を間違っていないと思い、大きな声で反論しました。私はとても意外でした。

韓国人学習者の4コマ目の「友達」の立場からの描写、中国人学習者の2コマ目の「隣の席は～私の答えを見たい」という描写は話し手の視点や立場を捉えた表現として不自然である。これらの構文を指導する際は話し手自身の視点や出来事の捉え方を理解させる必要があることが分かった。

5. おわりに

本研究では4コマ漫画の描写を通して話し手の視点や主観性を表す際に、どのような構文を用いて表現するかについて分析を行った。その結果、日本語母語話者は話し手の視点を捉えて、受身表現や「～てくる」表現、感情を表す表現を用いて主観性を表している傾向が強いことが確認された。一方、韓国人・中国人学習者は話し手である自身と動作主である他者に視点移動したり、話し手の主観性が脱落していたり、他者の視点で描写したりする例が多く見られた。日本語の主観性や視点に関連する理解が不十分な場合、不自然な日本語や誤用につながる原因になると考えられる。日本語の構文を指導する際は、話し手の立場や状況、視点や主観性を理

解させることが重要であると言える。

本研究では韓国人・中国人学習者の日本語による語りのデータを分析したが、今後は学習者の母語による語りの分析を通して母語との比較や影響について分析を行いたい。それは今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 池上嘉彦 (2011a) 『「する」と「なる」の言語学』(第12刷) 大修館書店. pp213-225
- (2) 池上嘉彦 (2011b) 「日本語話者における〈好まれる言い回し〉としての〈主観的把握〉」『人工知能学会』第26巻4号. pp317-322
- (3) 奥川育子 (2007) 「語りの談話における視点と事態把握」『筑波応用言語学研究』14、pp31-43
- (4) 奥野由紀子・呉佳穎・村田裕美子 (2019) 「日本語学習者の能動態と受動態の使用傾向にみられる母語による違い—中国語とドイツ語での語りの比較から—」『日本語研究』39. pp79-93
- (5) 木村秀樹 (2014) 「こと・ところ・ことば—現実をことばにする視点—」『人文知』東京大学出版会. pp97-118
- (6) 久野暲 (1978) 『談話の文法』大修館書店. pp129-140
- (7) 中村芳久 (2004) 『シリーズ認知言語学入門 認知文法論Ⅱ』大修館書店. pp40-42
- (8) 中村芳久 (2009) 「認知モードの射程」『「うち」と「そと」の言語学』開拓社. pp353-393
- (9) 許明子 (2024) 「話し手の視点の捉え方に関する日韓対照—4コマ漫画のストーリーテリングの調査を通して」『日本語学研究』第81号、pp231-247、韓国日本語学会
- (10) 許明子・西澤萌希 (2021) 「日本語母語話者と日本語学習者の視点の捉え方と表現形式—4コマ漫画とI-JASのストーリーテリングの比較を通して」『JALP10周年記念シンポジウム予稿集』日本語プロフィシエンシー研究学会
- (11) 南雅彦 (2006) 「語用の発達—ナラティブ・ディスコース・スキルの習得過程—」『Japanese Psychological Review』Vol49.No. 1. pp114-135
- (12) 南雅彦 (2015) 「日本語学習者の「形」から見えてくる習熟度—語彙・時制・視点—」LSAJ4回目シンポジウム予稿集
- (13) 矢吹ソウ典子・奥野由紀子 (2020) 「日本語学習者は事態把握の主観性をどう表現するのか—I-JASのストーリー描写における母語による相違点からの分析—」. The 26th Princeton Japanese Pedagogy Forum. pp. 289-300
- (14) 渡辺文生 (2012) 「日本語の語りの文章における視点の表現とその指導について」『山形大学大学院社会文化システム研究科紀要』第9号、pp51-58

ミャンマー人訪問介護員の障がい者支援における 「聞き返し」のストラテジー

木田章代 (フリーランス)

1. 背景と目的

介護職の人材不足という課題に対して、訪問系サービスへの従事が禁止されてきた EPA 介護福祉士候補者や、技能実習生、特定技能の外国人材も 2025 年度より訪問系サービスを担う可能性が出てきた (高 2024)。訪問介護員の職務は在宅の高齢者や障がい者への支援であり、利用者との 1 対 1 のコミュニケーションを通じて利用者のニーズを把握し、サービスを遂行することが求められる (日本ホームヘルパー協会 2017)。

しかしながら、外国人材による施設での高齢者介護に関する先行研究は多くある一方で、外国人訪問介護員による在宅での高齢者介護に関する研究は限られている。これに加え、外国人訪問介護員による在宅での障がい者支援に関する研究は管見の限りない。これまで訪問系サービスへの従事が禁止されてきた外国人材の進出が見込まれる在宅の就労現場において、利用者のニーズを把握し、サービスの遂行につなげられるコミュニケーションのとり方を明らかにすることは急務である。

本発表の目的は、外国人訪問介護員が「在宅での障がい者支援 (以下、在宅支援)」でサービスを遂行するにあたり、利用者のニーズを把握するために必要なコミュニケーション・ストラテジーと具体的なコミュニケーションのとり方を明らかにすることである。

2. 先行研究

介護分野の外国人材の研究対象の多くはフィリピン人やインドネシア人であるが、ミャンマー人を対象とした研究は希少である。外国人訪問介護員による在宅での高齢者介護に関する研究には、中井 (2013) と安里 (2018a, 2018b) が挙げられるが、いずれも具体的なコミュニケーションについての研究ではない。

外国人材による施設での高齢者介護に関するものに國澤ほか (2024) があり、技能実習生が高齢者の発話を 2 度聞き取れない場合には同僚に対応を依頼すると述べられている。しかし、在宅支援では利用者の話が聞き取れない、または、わからないという問題が生じた場合、同僚に助けを求めることができない中で、訪問時間内にサービスを完遂させなければならない。そこで、外国人訪問介護員は利用者に関き返しを行っている。

「聞き返し」のストラテジーについて尾崎 (1992) 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 (p. 252)」と定義している。尾崎 (1993) は日本語学習者 (以下、FS) と日本語母語話者 (以下、NS) との会話において、FS の聞き返しの発話意図を NS が適切に判断した時は、FS の聞き返しが概ね成功していることを明らかにしているが、これは察しの良い NS の判断に任せた結果であるとしている。しかし、在宅支援の就労現場において聞き返しの意図の推測を利用者

に頼ることは最善ではなく、外国人訪問介護員側が明瞭な聞き返しを行う必要がある。

本発表では、利用者の話が聞き取れない時、及び聞き取れても意味がわからない時に、ミャンマー人訪問介護員が行っている「聞き返し」に焦点を当てて考察を行う。

3. 調査概要

調査協力者は、ミャンマー人訪問介護員（以下、訪問介護員）4名である。調査協力者の概要を表1に示す。4名は同じ訪問系サービスの事業所で障がい者支援に従事している。Aさんはその事業所の代表であり、サービス提供責任者でもある。表1のレベルは旧日本語能力試験、及び新日本語能力試験における日本語のレベルを表す。

表1 調査協力者の概要

協力者(歳)	訪問介護歴	資格	日本滞在歴	在留資格	レベル
A(49)	15年	介護福祉士	25年	永住	1級合格
B(24)	1か月	介護職員初任者研修修了	5年	特定活動	N3相当
C(19)	2か月	重度訪問介護従事者養成研修修了	2か月	留学	N4相当
D(21)	3か月	重度訪問介護従事者養成研修修了	3か月	留学	N3相当

本発表では、外国人訪問介護員が在宅支援でサービスを遂行するにあたり、利用者のニーズを把握するために必要なコミュニケーション・ストラテジーと具体的なコミュニケーションのとり方を明らかにするため、半構造化インタビューを行った。調査概要は書面及び口頭で話し発話データ使用の承諾を得て、インタビューは随時中止可能であることを伝え録音した。インタビューは2023年8月から10月にかけて、各調査協力者に約1時間実施し、Aさんには1回、Bさんには2回のフォローアップインタビューを行った。インタビューはやさしい日本語で話すことで意思疎通が図れたため、全て日本語で行った。

4. 分析方法

分析の対象データは、インタビューを文字起こしし、まず、データから調査協力者が利用者に対して具体的な「聞き返し」を行っている発話を抽出した。そして、抽出したデータの「聞き返し」の表現形式に着目し分類を行った。尾崎(1992)は、「聞き返し」の表現形式を5つに分類している。(1)動詞型(例:もう一回お願いします。)、(2)名詞丁寧型(例:メモですか。)、(3)名詞普通型(例:メモ。)、(4)不完全型(例:メモは。)、(5)間投詞型(例:はい?)である。このうち、訪問介護員が用いている表現形式は(1)動詞型と(2)名詞丁寧型であり、(3)(4)(5)は語られなかった。これは外国人訪問介護員の聞き返しが在宅という就労場面においてサービスを完遂させるために行われているからだと考えられる。そこで、尾崎(1992)の聞き返しの表現形式の分類を参考にしつつ、本データで得られた現象を踏まえ、利用者のニーズを把握するための「聞き返し」の表現形式を表2のように分類した。また、表現形式の名称は本データで得られた発話の形式に合わせ、益岡・田窪(1992)の現代日本語の文法における疑問表現の分類を参考にした。

表2 利用者のニーズを把握するための「聞き返し」の表現形式

番号	表現形式	手段	定義	発話例
①	真偽疑問文型	言語	「はい」か「いいえ」で返答が得られるように聞くもの	「メモですか。」 「今日はなべで作りますかー。」

②	選択疑問文型		選択肢を提示して聞くもの	「掃除ですか。メモですか。ごみ捨てるですか。」
③	疑問語疑問文型		疑問語を用いて聞くもの	「何したいですか。」「これはどんなところに塗る薬ですか。」
④	実物や動作の提示による真偽疑問文型	非言語と併用	実物を見せながら、またはサービスをやってみてから「はい」か「いいえ」で返答が得られるように聞くもの	「これですか。」 「これ、食べますか。」 「(オムツをつけてから) これでいいですか。」
⑤	実物や動作の提示による選択疑問文型		実物や動作による選択肢を提示して聞くもの	「(野菜を切る前に動作を示しながら) これですか。このやり方ですか。そのやり方ですか。」

5. 結果と考察

5. では発話データの中の調査協力者の「聞き返し」を、表2の「聞き返し」の表現形式に着目し、どのような場面でどのように用いられているか考察を行う。なお、5-1. から5-4. で考察する発話データは、発表当日の口頭発表時に提示する。

調査協力者が利用者に「聞き返し」として行った声かけにあたる発話を太字と「」で示す。文頭に付した①～⑤の数字は、表2の表現形式の番号である。表2の表現形式に相当する箇所には下線を付した。()内は筆者による注釈を示す。調査協力者の話す日本語には誤用があるが誤解が生じないと判断し、そのまま記述した。引用部の括弧内の英数字([7]-05B や B-58) は発話データの番号を示す。

調査の結果、訪問介護員は、5-1. から5-4. で述べる言語及び非言語による「質問の仕方を変えて聞く」というストラテジー、そして、言語及び非言語による「わかるまで聞く」というストラテジーを用いることによって、利用者のニーズを把握し、サービスを完遂していることが確認できた。以下で詳説する。

5-1. 言語による「質問の仕方を変えて聞く」というストラテジー

5-1. では、調理サービスを行う中で、効率的にニーズを把握するための「聞き返し」について記述し考察する。

Bさんは、利用者に「調理しますねー」とまず声かけをすることから始めると語った。その後、Bさんのそばで調理に関する指示を出す利用者に冷蔵庫の中に何があるかを伝え、使う食材を選んでもらうという手順を踏んでいる。そして、調理開始後は「(野菜を) **③どんな形に切りますか。①細かいですか**」([7]-05B)のように声かけをすると語った。この声かけでは、③疑問語疑問文型の直後に①真偽疑問文型を用いている。一般に、真偽疑問文より疑問語疑問文の方が返答が難しくなる。「これを切りますか」に対する返答は「はい」か「いいえ」である。「どんな形に切りますか」に対する返答は「乱切りで」等難しい言葉も予想される。そのため「どんな形に切りますか」に対する返答が出る前にBさんは先回りして「細かいですか」と続け、これに対して「はい」か「いいえ」かを聞いている。そして野菜を切ったら「**①今日はなべで作りますかー**」と声かけをし、「はい」であれば「**②なべは小さいですか、大きいですか**」([7]-06B)と続けて聞くと語っている。この時、料理名を言われても「それはどんな料理ですか」と聞き返さずに「今日はなべで作りますか」と質問の仕方を変えて聞くという。「はい」なら煮物や汁物、フライパンなら炒め物だとわかる。また、なべの大きさを聞くことで料理の量の見当がつけられる。

一方で、Bさんにとって「はい」でも「いいえ」でもなく「いいですよ」と言われた時は判断に迷うという。ごみを捨ててもいいかと聞いた時に「いいですよ」と言われた場合には、もう一度「②捨てるでもいいですか、その、捨てないでもいいですか」([9]-04B)と聞くと、利用者が改めて「捨てるでもいいですよ」([9]-04B)と答えてくれると語った。このように日本語の曖昧表現に対しては、利用者に語や文の反復や意味説明を求めるのではなく、自分の表現に言い換えて「する」か「しない」かと質問の仕方を変えて聞き返している。

また、この「質問の仕方を変えて聞く」というストラテジーは、言語だけでなく、非言語を用いても行われており、次節で考察する。

5-2. 非言語による「質問の仕方を変えて聞く」というストラテジー

Bさんの非言語による野菜の切り方を確認する時の聞き返しの方法として、「⑤これですか。このやり方ですか。そのやり方ですか」([15]-02B)と声かけをしながら、どのように切ればいいかを動作でやってみせながら聞くと語った。この時、Bさんは声かけと同時に「⑤左手で野菜をおさえ、右手で包丁を持ち野菜にあて、どこで切るかを聞く動作をして見せた。その際、細かく包丁の角度や向きを小刻みに変えたり、また、切る幅を少しずつ変えたりした」。このように、この声かけでは⑤動作の提示による選択疑問文型が用いられ、野菜をどのように切るか、また、何センチの厚さに切るかと聞くよりも、動作でやってみせることは短い時間でサービスを遂行するための効率的な聞き返しだと考えられる。さらに「わからない時は、あの、私、やり方で、聞いている」([15]-02B)と言い、ニーズを早く把握し、限られた時間内にサービスを遂行させるために質問の仕方を変えて聞いている。

5-3. 言語による「わかるまで聞く」というストラテジー

5-3.では、利用者の要望通りのサービスを遂行するのに不可欠である正確なニーズ把握を行うための「聞き返し」について記述し考察する。

Bさんが言語障がいのある利用者ニーズ確認を行っている「聞き返し」がある。利用者は語を発するのに時間がかかるため、発話の負担をかけないように、Bさんは利用者の発する語の最初の音を聞いたら即、利用者の言いたいことを予測し先回りして「①それは掃除ですか」と①真偽疑問文型で聞き返し、利用者が頷くか首を横に振るかで返答を得ると語った。そして、一度の聞き返しで成功しない場合は「②掃除ですか、メモですか、ごみ捨てるですか」([14]-05B)と②選択疑問文型で選択肢を次々に提示して聞き返すという。つまり、選択肢の提示をニーズがわかるまで続けている。

尾崎(1993)は、「すみません」「もう一度」等による聞き返しは反復か説明の要求か曖昧で、聞き返し「連鎖」につながると指摘している。Bさんは「すみませんね。あまり私わからないので」と言った直後に「②掃除ですか、メモですか、ごみ捨てるですか」([14]-05B)と選択肢を考え得る限り続けて提示するという。選択肢を提示することで発話意図を端的に言語化し、聞き返し「連鎖」を長引かせまいとする意識がうかがえる。他にも「この名前、私わかりません。③どんな形ですか」([11]-07B)「③その意味は何ですか。私あまりわかりません」([19]-11B)と知りたい内容を明示して聞き返している。また、選択肢の提示は言語だけでなく、非言語を用いても行われており、次の5-4.で示す。

5-4. 非言語による「わかるまで聞く」というストラテジー

Dさんの非言語による利用者のニーズを確認する時の聞き返しの方法として、食事の準備をする時には、冷蔵庫の中にある⑤作り置きのおかずを一つずつ利用者に見せて、「⑤これですか、これですか」と声かけをしながら、利用者におかずを選んでもらうと語った。この声かけでは、⑤実物の提示による選択疑問文型を用いることで、物の名前がわからなくても「これ」という指示語と共に実物を提示することで聞き返しが成立している。大場(2019)が就労現場では文脈を共有しているため、利用者とのやりとりは簡略化されるだろうと予測しているが、このように実物を見せながら指示語を用いることによって簡略化されていることがわかった。また、Dさんは「ポン酢」が何かわからなかった時に⑤利用者が「はい」と言うまで冷蔵庫の中の物を一つ一つ見せ続けたという。Aさんも「わかるまで何回か聞くことで、が、大事だと思います」([31]-21A)と語っている。

さらに、Dさんは「何したいですかを、答えが出るまで聞く」([29]-09D)と言い、ここから訪問介護員が聞き返しを行う目的は、サービスの具体的な指示、すなわち利用者のニーズを引き出すためと、利用者の話す日本語がわからない時に説明を求めるためであるとわかる。前者は、障がいもあり高齢でもある場合に口数が少ない利用者の発話を促すためにも用いられている。訪問介護員が聞き返しを行うのは、単に日本語がわからないからだけではない。そのため、「わかるまで聞く」というストラテジーは、特に前者が目的の場合のニーズ把握に必要不可欠なものである。

尾崎(1993)は、「聞き返し」連鎖が起こることは、聞き返しの効率が悪いと述べている。しかしそれに対して、訪問介護員は「わかるまで聞く」([29]-09D)ことを徹底し、「時間がかかっても」([29]-09D)聞き返しを続けることを否定的に捉えていない。このように訪問介護員は、在宅支援の現場では利用者と1対1で向き合い、日本語やサービス内容がわからないという問題が生じた時にそばに頼れる同僚もいないため、「わかるまで聞く」というストラテジーを用いることによって、ニーズを正確に把握し、サービスを遂行している。しかし、尾崎(2001)でも指摘されているが、何度も聞き返すことは利用者の心証を損なう側面もある。このことについて、Aさんは「(利用者が)怒る場合もありますけど、間違ってもやったよりはマシ」([31]-21A)と考えており、在宅支援の現場では、利用者のニーズをわかるまで聞くこと、確認することが極めて重要である。それは、Bさんが言うように「(利用者が)言った話をわかるように、あとは、(利用者が)言ったとおりに(仕事を)全部ちゃんとやる」(B-58)ことが最優先だからである。ところが、Aさんの語りに対し、Cさん、Bさんは「(利用者は)怒りません」([22]-12C)、「私わからないの時ね、あの、仕事するのは難しいと(利用者が)思って、あの、私わかるように教えると思います」([11]-13B)と語り、ここから訪問介護員と利用者が協働してサービスを遂行している様子が読み取れる。このように利用者から言語を学ぶことは安里(2016)でも述べられている。

また、訪問介護員は利用者からニーズが引き出せない時、あるいは日本語が理解できない時に、その問題の解決を利用者任せにするのではなく、訪問介護員側から積極的に働きかけている。訪問介護員はあくまでも利用者をそばでサポートする存在だが、それが円滑に進むように、ニーズを把握するためのコミュニケーションは訪問介護員が率先すべきで

あるという意識が見てとれる。それが「私側から、話、始まってすることです（自分から話しかける）」（[9]-04B）との語りからもわかる。

6. まとめと今後の課題

本発表では、外国人訪問介護員が在宅での障がい者支援でサービスを遂行するにあたり、利用者のニーズを把握するために必要なコミュニケーション・ストラテジーと具体的なコミュニケーションをミャンマー人訪問介護員の「聞き返し」に焦点を当てて考察を行った。その結果、訪問介護員は言語及び非言語による「質問の仕方を変えて聞く」「わかるまで聞く」というストラテジーを用いることによって、利用者のニーズを正確に把握しサービスを完遂していることが本調査で明らかになった。そして、限られた訪問時間内にサービスを完遂させるためには、的確なニーズ把握が不可欠であり、その手段として特に「実物や動作による選択肢を次々に提示し続ける聞き返し」を行うことが有用であるとわかった。

しかしながら、利用者との重要なコミュニケーションの1つである世間話をする場合にも、利用者の話がわからないという問題の解消にこの「聞き返し」のストラテジーが有効となるのかは明らかでない。この点についてはさらに調査をする必要があると考える。

参考文献

- (1) 安里和晃 (2016) 「経済連携協定を通じた海外人材の受け入れの可能性」『日本政策金融公庫論集』30, 35-62
- (2) 安里和晃 (2018a) 「留学生と訪問介護」『ホームヘルパー』495, 12-14
- (3) 安里和晃 (2018b) 「留学生の訪問介護③」『ホームヘルパー』497, 10-12
- (4) 大場美和子 (2019) 「介護技術講習会における介助の談話の構造と日本語の問題の分析—EPA 介護福祉士候補者を対象に—」『社会言語科学』22 (1), 107-124
- (5) 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他 (編)『日本語研究と日本語教育』251-263, 名古屋大学出版会
- (6) 尾崎明人 (1993) 「接触場面の訂正ストラテジー—「聞き返し」の発話交換をめぐって—」『日本語教育』81, 19-30
- (7) 尾崎明人 (2001) 「接触場面における在日ブラジル人の「聞き返し」とその回避方略」『社会言語科学』4 (1), 81-90
- (8) 國澤里美・和田礼子・吉里さち子 (2024) 「外国人介護士の介護施設内コミュニケーションの変容—SCAT での分析に見られる十全的参加への過程—」『日本語教育』187, 90-104
- (9) 高絢実 (2024年6月20日) 「訪問介護 技能実習生も可能に 研修など条件 25年度めざす」『朝日新聞』朝刊, 25面
- (10) 中井久子 (2013) 「外国人介護者による在宅要介護高齢者の支援に関する研究」『大阪人間科学大学紀』12, 35-45
- (11) 日本ホームヘルパー協会 (2017) 『訪問介護の専門性に関する調査研究』日本ホームヘルパー協会<<https://www.n-helper.com/research>> (2024年9月29日閲覧)
- (12) 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法—改訂版—』くろしお出版, 135

口頭発表

(午後の部)



日本語教育専攻の大学院生が地域日本語教室の講師を務めることの意味

—元大学院生講師に対するアンケート調査から—

古田梨乃 (新潟大学)

<共同研究者> 平田友香 (国際教養大学)・宮淑 (モンテレイ大学)

1. 研究の目的と背景

2023 年度末の在留外国人数が 341 万人と過去最高を記録したことに象徴されるように我が国のグローバル化は劇的に進行している。さらに外国人技能実習制度が 2027 年を目途に育成就労制度に改められることにより、長期滞在する在留外国人は今後ますます増加することが見込まれる。外国人住民を社会に包摂し、多文化共生を実現することは喫緊の課題である。この点、国籍や文化的背景、職業、年齢等の異なる在留外国人と日本人が定期的に集まり、日本語の支援や異文化理解のための活動が行われている地域日本語教室の果たす役割は大きい。しかしながら、地域日本語教育はその担い手の不足、高齢化、後継者不足等が問題となっている (文化庁, 2022)。若い世代をいかに地域日本語教育に参入させるかは考える価値のある課題である。P 県は日本で最も過疎化・高齢化が進んでいる地域であり、この問題はより顕著である。また、2019 年に施行された日本語教育推進法において日本語教師の社会的役割が強調されたが、若い世代が日本語教師を仕事として選択しない現状がある (館岡, 2023)。この問題については日本語教師の社会的地位の向上等が図られることも重要であるが、日本語教師のキャリア形成のためには、同僚や学習者とのやりとりについて努力する経験が鍵となる (中川, 2024) ことを鑑みると日本語教育を学んでいる段階から現場を経験し、日本語教師として働くことを具体的にイメージできることは重要なことであると考えられる。

本研究は、地域の日本語教室である P 市日本語教室において日本語教育修士課程在学中に講師を務めた大学院生 (以下、大学院生講師とする) を対象とする。

P 市日本語教室は P 市が主催する教室である。週一回、平日 18:30~20:00 に市内の公共施設において開催されている。クラスは入門から初中級までの 4 つあり、学習者は市内在住者に限定され無料で参加できる。2024 年 9 月現在の登録学習者数は 70 名である。講師は公募され有償である。2024 年現在 13 名の講師が在籍し、P 市在住で公募により採用された講師 (以下、地元講師)、大学院生講師、大学関係者で構成されている。P 市では、日本語指導の質の向上を目的に講師の採用は 2011 年より公募制となり、応募要件に有資格者または同等の経験保持者という条件が加えられた。同年に市内の大学との連携が始まり、希望する大学院生が有償の講師を務めるシステムが開始された。これにより P 市は日本語指導の質の担保、人手不足の解消が可能となり、大学側は院生が在学中に日本語教師としての経験を得られる等双方にとってプラスの影響が期待されることから合意に至った。

P 市日本語教室のような例は非常に稀で、大学が地域の日本語教室を教育実習の場として利用する事例 (鈴木, 2010; 樋口, 2022) や、大学院生が教室を主催する事例 (松本,

2012)はあるが、地域日本語教室が地域の大学と連携・協力関係を築いた上で、大学院生が在学中から日本語教師としてのキャリアをスタートさせ地元講師と協働して地域日本語教室に関わる例は他に見られないため、本研究では、それらが大学院生講師に対しどのような影響をもたらしたかを分析する。

なお、筆者3名は本教室の講師を務めている／務めていた。そして、連携関係にある大学の日本語プログラムの講師を務めている／務めていた。このように筆者らは地元講師でも、大学院生講師でもない立場で教室に関わっていることを、ここにことわっておく。

3. 研究の方法

元大学院生講師の現在の状況、大学院生講師を務めた経験が現在に及ぼした影響などについてオンラインアンケートを作成した。研究協力への同意、個人情報取扱いなどについて確認し、2024年5月、2013年から2020年にP市日本語教室の講師を務めた元大学院生講師52名を対象に回答を依頼した。その結果20名の有効回答が得られた。

アンケートの回答で(1)「地元講師と協働し、有償という責任ある立場で教室に関わったこと」について、また、(2)「地域日本語教室の講師を務めたことが自身のキャリアにどのような影響を与えたか」については自由記述とした。その記述部分を修正版グランデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)の手法を用い分析した。M-GTAは、人と人との関わりから生まれる実践を理論化するアプローチで、生成された理論を実践現場に還元する循環運動が重視されている。また、「分析テーマ」をもってデータを分析するところに特徴がある(山崎, 2019)。本研究は本研究で得られた結果を実践現場に還元することが可能であり意味を持つこと、筆者らは当初から大学院生講師が地域日本語教室に関わることでどのような影響を持ちえたのかという明確な分析テーマを持っていたことから、これを用いて分析を行うことが適当であると考えた。

4. 分析の結果

4-1. ストーリーライン

(1) P市日本語教室に関わった経験が元大学院生講師にどのような影響を与えたかという分析テーマで分析を行ったところ、5つのカテゴリーと15の概念・定義が導出された(表1)。(2)元大学院生講師は地元講師との協働でどんな気づきを得たかという分析テーマで分析を行ったところ、5つのカテゴリーと12の概念・定義が導出された(表2)。なおこのカテゴリーと概念・定義については、M-GTAの手法に則るとともに第一～第三著者がそれぞれ分析を行った上各々の分析を比較し、議論を重ねた上で決定した。カテゴリーの関係について示したものが図1である。囲み文字はカテゴリーを示す。これを言語化したものであるストーリーラインを以下に示す。下線はカテゴリーを示している。

(1) 講師として関わることで各人にどのような影響を与えるか

地域日本語教室の講師をつとめた日本語教育を専攻する大学院生は、講師として地域日本語教育にかかわることで、地域日本語教育の面白さへの気づきを得たり、困難さへの気づきを得たりする。普段大学院生活で接触しない人々と関わることにより、自分の世界の広がりを感じる。それは、地域日本語教育への関心の高まり、関わり方についての学びに

つながる。さらに、教室の学習者の多くを占める技能実習生への関心が高まったり、研究テーマ選択のきっかけとなったりし、多文化共生社会実現への動機にもつながる。

実践経験を積むことで日本語教師になる覚悟、自信、やりがいを自覚したり、教師継続のきっかけとなったりする。また、対象としたい学習者に対する気づき、日本語教育への関わり方に対する気づき、教師として働きたい職場に対する気づきを得、日本語教師としてのモチベーションを向上させたり、日本語教師としての方向性に気づくことができる。

(2) 地元講師と協働することはどんな気づきを促すか

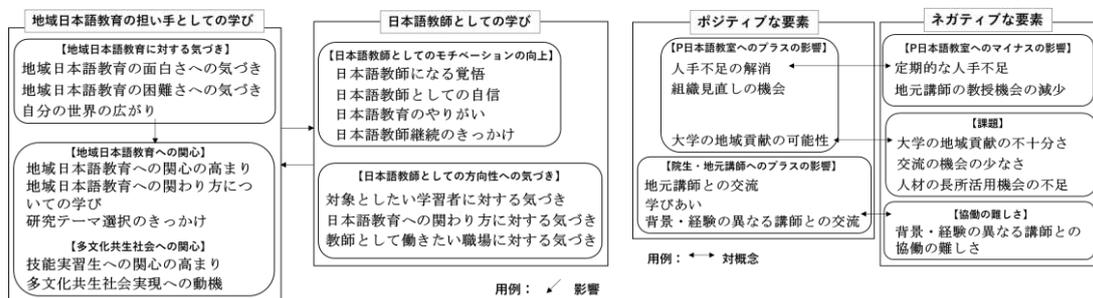
大学院生が講師をつとめることにより、講師の人手不足解消につながったり、定期的に人材が入れ替わることで組織見直しの機会を創出する一方で、地元講師の教授機会の減少、特定の時期に講師をつとめられなくなり、定期的な人手不足を招いてしまうことでP市日本語教室という組織に影響を与えることに気づく。地元講師、背景・経験の異なる講師との交流をしたり、互いに学びあいができる一方で、背景・経験の異なる講師との協働の難しさ、P市に所属するP大学の地域貢献の可能性とその不十分さ、交流の機会の少なさ、人材の長所活用機会の不足などの課題についての気づきも促される。

表1 「影響」の 카테고리・概念・定義

カテゴリー	概念	定義
地域日本語教育に対する気づき	地域日本語教育の困難さへの気づき	地域日本語教育の困難さについて学んだ。
	地域日本語教育の面白さへの気づき	地域日本語教育の面白さについて学んだ。
	自分の世界の広がり	地域日本語教育に関わったことで世界が広がった。
地域日本語教育への関心	地域日本語教育への関わり方についての学び	地域日本語教育への関わり方がわかった。
	地域日本語教育への関心の高まり	地域日本語教育への関心が高まった。
	研究テーマ選択のきっかけ	地域日本語教育を研究テーマにしようと思った。
多文化共生社会への関心	技能実習生への関心	技能実習生に対する関心が高まった。
	多文化共生社会実現への動機	多文化共生社会を実現させたいと考える契機となった。
日本語教師としての方向性への気づき	教師として働きたい職場に対する気づき	今後教師として働きたい職場がわかった。
	対象としたい学習者に対する気づき	今後教師として関わっていききたい学習者がわかった。
	日本語教育へのかかわり方に対する気づき	今後の日本語教育への関わり方について考えた。
日本語教師としてのモチベーションの向上	日本語教師になる覚悟	実践活動を通して日本語教師になる覚悟ができた。
	日本語教師としての自信	実践活動を通して日本語教師としての自信が高まった。
	日本語教育のやりがい	実践活動を通して日本語教育のやりがいに気づいた。
	日本語教師継続のきっかけ	日本語教師を継続するきっかけとなった。

表2 「気づき」の 카테고리・概念・定義

カテゴリー	概念	定義
P 日本語教室へのプラスの影響	人手不足の解消	講師の人手不足を解消することができる。
	組織見直しの機会	定期的に人が入れ替わることでP教室という組織を見直す機会になる。
	大学の地域貢献の可能性	大学は地域日本語教室を介してP市に貢献できる。
院生・地元講師へのプラスの影響	地元講師との交流	P市を地元とする講師と交流ができるのはよい。
	背景・経験の異なる講師との交流	背景・経験を異にする講師と交流できるのはよい。
	学びあい	地元講師と大学院生とが互いに学びあえる。
P 日本語教室へのマイナスの影響	定期的な人手不足	テストや実習期間など定期的に人手不足を発生させてしまう。
	地元講師の教授機会の減少	講師の数が多いためにより地元講師の担当機会を減少させてしまう。
課題	大学の地域貢献の不十分さ	大学の地域貢献度は十分ではない。
	交流の機会の少なさ	地元講師と大学院生講師の交流の機会が不足している。
	人材の長所活用機会の不足	講師それぞれの長所を活かしきれていない。
協働の難しさ	背景・経験の異なる講師との協働の難しさ	背景・経験の異なる講師と協働するには困難を伴う。



4-2. 結果の詳細と考察

ここでは、分析の結果わかったこととその根拠を論ずる。

(1) 講師として関わることが各人に与える影響

①地域日本語教育への関わり／関心を継続することにつながる

大学院生講師の中には日本語教授経験がある者もいたがその多くは、大学院生講師になる前に地域日本語教育に関わったことがなかった。しかし、講師を務めたことで大学院生生活では接点のなかった技能実習生に対する、また多文化共生社会に対する関心の高まり、講師を務める以前は選択肢になかったが自身のキャリアプランとして地域日本語教育に携わってみたいなど「地域日本語教育」への関心の高まりがみられた。これらは在学中の大学院生講師という経験がなければ、持ち得なかった関心の高まりと言えるだろう。実際、回答者の30%が現在も地域日本語教育に関わり、5%が関わりたいが機会がないとした。

前掲館岡(2023)では、日本語教師の資格は持っているが現在は離れている人材を「潜在的日本語教師」と呼称し、多文化共生の担い手となる市民であるとしているが、地域日本語教育に携わった者であるなら、その性格はより強いと考えられる。

②日本語教師としてのキャリアを考える好機やモチベーションの向上につながる

大学院の実習では、留学生を対象とした模擬授業が主だが、P市日本語教室で様々な背景の学習者に「生活のための日本語」を指導・支援したことにより大学院生講師にとって日本語教育への携わり方を考える機会となっていることがわかった。更に有償で働くこと、ほかの講師と協働しクラス運営をした経験からプロとして働くことのやりがいや自信を得た大学院生講師が多い。アンケートに回答した元大学院講師のうち55%が修了後に国内外で日本語教育に携わっている。在学中に日本語教師としてのキャリアをスタートさせたことで「キャリアを考える好機になった」や「日本語教師になる覚悟ができた」という声からもわかるようにモチベーションの向上につながったと言えるだろう。

(2) 地元講師と協働することで得られる気づき・影響

①P市日本語教室、大学院生講師、地元講師へのプラスの影響

日本語指導者養成機関が限られているP県において、指導人材の高齢化や在留外国人の増加による指導人材不足は常に懸念されていた問題だが、大学院生講師のシステムを採用することで一時的に人手不足となっても翌年には新たな人材確保が期待でき、安定した地域日本語教室の運営を支える一要素となっている。また、「大学院生は理論やICTの活用などの新しい情報に詳しいという良い点があるが、P出身でない者も多く、生活を支援する者としては物足りない場合も少なくないが、それを地元の講師と補完しあうことができる」というコメントからうかがえるように、授業見学等でのやりとりは、大学院生講師、地元講師、双方にとっての学び・交流の機会となっている。

②マイナスの影響、課題、大変な面

大学院生講師は海外実習の時期などに講師が務められない。加えて、大学院生講師に人数制限がないため、その年に講師を希望する数によって、稼働可能講師数に変動し、地元講師の稼働頻度に影響を与えてしまう。また、ほとんどの地元講師は、大学院生講師にとっていわば「人生の先輩」という世代の離れた講師であり同等の立場として協働することは容易ではなく、「良好な関係を築かなければ教室はうまく回らないということを学んだ」という声もあった。更に、交流を深めても修了後P県を離れる者や、世代の違いによって継続的な関係構築は難しいという声もあった。

5. まとめと今後の課題

以上により、大学がP市主催の地域日本語教室と連携し、日本語教育専攻の大学院生が地元講師と協働する形で講師を務めることは、大学院生の実践の場になることにとどまらず、教室の人手不足の解消、地元講師との学びあいの機会、大学の地域貢献の場、大学院生が日本語教師としてのキャリアを考える好機、将来の多文化共生社会にとって重要な地域日本語教育の担い手育成につながると考えられるため、今後他の地域でも同様のシステムを導入することが有益である可能性があることを主張する。

一方で、本研究からは、特定の時期の人手不足を招くこと、地元講師との協働の難しさ、地元講師との交流機会の不十分さ、それぞれの人材の長所を活かしきれていないという課題も見出された。これについては、連携先である大学に働きかけ、大学院生講師の人数を調整する、講師として関わる際の心構え等を十分に理解する機会を増やす等の対策を講じたい。また、P市に働きかけ、現在はオンラインで行っている全体会議を対面で行う機会も設ける、交流機会を増やす等講師同士の関係を構築することも必要であろう。筆者らは2021年から現在にかけて、オンラインで地元講師、大学院生講師が集まり、クラスの悩みや成功例等の情報交換や教え方を議論する「オンライン講師勉強会」を定期的で開催している(古田ほか, 2022)。今後もこの活動を強化継続し、講師同士が協働できる関係をつくれるよう、また互いに学び合える機会を創出するようにしていきたいと考える。

本研究では、P市日本語教室の講師の中で、大学院生講師に着目して分析を行ったが、現在、地元講師に対して実施したインタビューを分析中である。大学院生講師、地元講師双方の面からP市日本語教室について検討することで、よりよい教室を目指す強固な手がかりとなり、全国の地域日本語教室の先駆的な参考事例となるはずである。

注

- (1) 当教室の変遷について詳しくは宮ほか(2021)を参照されたい。

参考文献

- (1) 鈴木(清水)寿子(2010)「共生日本語教育実習のコーディネーターの役割認識—PAC分析による実習前後の変容の検討」『日本語教育』144, 85-96.
- (2) 館岡洋子(2023)「キャリアとしての日本語教師—多様な働き方におけるキャリア自律の必要性」『早稲田日本語教育学』34, 59-70.
- (3) 中川良雄(2023)「日本語教師のキャリア・パス形成」『日本語・日本文化研究』30, 1-14.
- (4) 樋口尊子(2022)「地域日本語教室における日本語教育実習—大学生の地域日本語教室での学び」『樟蔭国文学』58, 32-47.
- (5) 古田梨乃・平田友香・宮淑(2022)「地域日本語教室における講師勉強会の実践報告—秋田市日本語教室(オンライン)の例」『日本語教育方法研究会誌』30(2), 68-69.
- (6) 文化審議会国語分科会(2022)「地域における日本語教育の在り方について(報告)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf
- (7) 松本裕典(2012)「「新しい形の地域の日本語教室」と呼ばれて—「にほんご わせだの森」はどのような「教室」か」『地域日本語教育実践研究実践研究報告集』7, 11-22
- (8) 宮淑・古田梨乃・平田友香(2021)「秋田県における日本語教育と秋田市日本語教室の変遷」『アジア地域研究連携機構研究紀要』13, 27-42.
- (10) 山崎浩司(2019)「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために』新曜社, 108-115.

地方公共団体が進める地域日本語教育施策の整理 —1 県 3 市町におけるアクション・リサーチに基づいた考察—

深江新太郎（九州大学大学院生）

1. 問題と目的

1.1 地域日本語教育研究の対象

「日本語教育の推進に関する法律」(以下、「推進法」)が2019年6月に施行されて以降、地域日本語教育研究は新たなフェーズに入ったと言える。なぜなら「推進法」には、国の責務、地方公共団体の責務、事業主の責務が明記され、地域日本語教育はそれらの連続性において、展開され始めたからである。松尾(2015)が整理したように、これまで地域日本語教育研究は主として、教室活動の理念、活動内容、活動形態および人材育成を対象にしたものであった。しかし「推進法」以後は、国の社会統合政策、地方公共団体の施策、事業主との連携についても地域日本語教育研究の対象となっている(神吉2024, 家根橋・山本2023)。この点について横山(2023)は、社会福祉学の観点から国の体制整備をマクロレベル、行政・自治体をメゾレベル、個人をミクロレベルと捉え各層の連携が重要であることを指摘している。本研究は横山(2023)を踏まえ、地域日本語教育研究の対象について、マクロ領域である国の社会統合政策、メゾ領域である地方公共団体の施策、事業主との連携、ミクロ領域である日本語教室、人材育成に分けて考える。この地域日本語教育研究の対象について、表1で整理した。

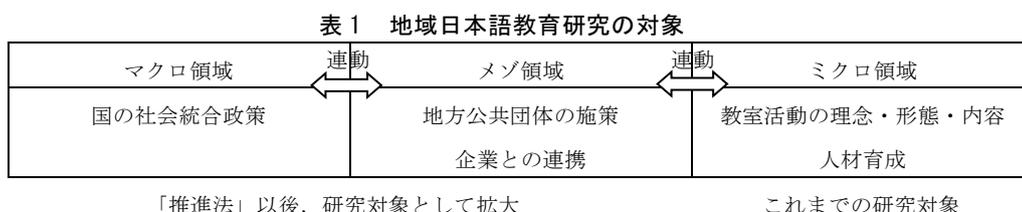


表1で示した通り、今後の地域日本語教育研究は国の社会統合政策と地方公共団体の施策がどのように連動しているか、また各地域の日本語教室はその地域の地方公共団体の施策とどのように連動しているのかを含めて考察する必要がある。本研究は表1において、主にマクロ領域とメゾ領域を対象とする。

1.2 文化庁が示した地域日本語教育施策の指針

文化庁が2022年に公開した「地域における日本語教育の在り方について(報告)」(以下、「在り方」)は、地方公共団体の地域日本語教育施策の「基本的な考え方」を提示している。その考え方は、「日本語教育の参照枠」のB1(自立した言語使用者)を目標にした日本語教育カリキュラムを策定し実施すること(以下、B1指針)である。このB1指針

の根拠となるのが、政府が取りまとめた「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」(2018年12月25日決定, 2023年6月9日改訂, 以下「総合的対応策」)である。「総合的対応策」は、「外国人材を受け入れ, 共生社会の実現を図ること」(傍点引用者)を目的とし, これを受け文化庁は2019年度より「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業 地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」(以下, 「体制づくり事業」)を開始した。「体制づくり事業」は, 全国の都道府県と政令指定都市の地域日本語教育体制の整備を図ることを目的としているため, B1指針は主として「体制づくり事業」の指針である。神吉(2024, pp.89-90)は日本語教育が政策としてどのように位置づけられるか整理する中で, 「社会発展や経済発展したいという関心にもとづいた日本語教育」を「成長社会型日本語教育」と呼んでいる。神吉(2024)に基づけばB1指針は「成長社会型日本語教育」に位置づけられる。だが一方で, 地域日本語教育はこれまで「人々のつながりや信頼関係を生み出したり, 地域づくりの場」をつくる「社会福祉型日本語教育」(神吉2024, p.90)として主に位置づけられてきた。したがって, 地方公共団体が進める地域日本語教育施策は, 「成長社会型日本語教育」と「社会福祉型日本語教育」を各団体がどのように位置づけていくかが重要であるが, この点について実践事例を基に考察した研究が累積されていない。

以上より本発表は, 地方公共団体が実施している地域日本語教育がどのような関心に基づいた施策であるのか整理することを通し, 地方公共団体が進める地域日本語教育施策の今後の課題を明確にすることを目的とする。

2. 方法

本発表は, アクション・リサーチ(草郷2007)に基づき, W県の「体制づくり事業」を考察した。W県は2020年度より「体制づくり事業」に取り組み, 筆者は開始時より現在(2024年9月時点)にいたるまでW県の地域日本語教育コーディネーターとして中心的に携わっている。W県の「体制づくり事業」は2020年度から2022年度まではA市, B市, C町の3市町が取り組んだ。このW県とA市, B市, C町の地域日本語教育施策を神吉(2024, pp.88-91)の「関心にもとづく日本語教育の四象限見取図」(以下, 「見取図」)を用い整理した。「見取図」では, 日本語教育がどのような関心に基づいて行われるかという観点から, 「Ⅰ成長社会型日本語教育(社会発展や経済発展したいという関心に基づいた日本語教育, 個人の社会経済的達成も含む)」、「Ⅱ社会福祉型日本語教育(安心安全に暮らしたいという関心にもとづいた日本語教育)」、「Ⅲ言語習得型日本語教育(ことばを学び習得したいという関心に基づいた日本語教育)」、「Ⅳ市民教育型日本語教育(社会的正義や社会的公正の実現の関心に基づいた日本語教育)」に分け, Ⅰ, Ⅱが公的責任が大きく, 政策管理が伴うものに位置づけられている。

3. 結果と考察

3.1 W県の「体制づくり事業」

W県は, 県内在住の外国人がコロナ禍による一時的な減少を除けば継続的に増加している。中でもW県が着目したのは, 技能実習, 特定技能, 技術・人文・国際業務の在留

資格を持ち、日本で働く外国人である。W 県は、この3つの在留資格の中で最も人数が多い技能実習に特に着目し、関係団体等にヒアリングしたところ、地域日本語教育について表2の課題が明確になった。

表2 W 県が立てた地域日本語教育の課題

技能実習生	ボランティア	企業
<ul style="list-style-type: none">日本語学習への意欲は高いが、身近な場所や通える時間帯に日本語教室がない教室の参加費用が払えない	<ul style="list-style-type: none">日本語教室の運営に携わる資金が脆弱外国人の参加者が集まらない	<ul style="list-style-type: none">雇用する技能実習生の日本語能力の向上を図りたいが、日本語教育を単独で行うことは困難

表2に基づき、W 県は2020年度から「体制づくり事業」に取り組み始め、(1)の目的を立てた。

(1) W 県の「体制づくり事業」の目的

県内在住の技能実習生を中心とした外国人材が身近な場所で日本語教育を受けられる環境を整備するため、地域における日本語教室を安定的に運営できるモデルを構築し、県内他地域へ横展開を図る。

(1)のモデル市町村は公募で選定され、A市、B市、C町が選ばれた。そして、表1および(1)に基づけば、W 県の日本語教育施策は「成長社会型日本語教育」に位置づけられる。

3.2 A市の地域日本語教育施策

A市は製造業、建設業が盛んな地域であり、人口が約55,000人、そのうち約600人が外国籍住民である(2022年6月末時点)。国籍別ではベトナム、在留資格別では技能実習が最も多い。A市が直面している地域課題は、労働力人口の減少である。今後5年~15年の間に段階ジュニア世代が退職することにより、特に製造業では労働力を大きく失う。また若者の地元定着率が低いため、労働力確保は企業にとり事業継続の大きな課題となっている。その中で、増加傾向にある技能実習生が地元企業を支えている。そのためA市は技能実習生を雇用する市内事業者の後方支援を行うための柱として、日本語教室開設に取り組み始めた。

A市の取り組みの特徴は大きく2つある。1つは地元企業の出資による運営体制を確立した点である。もう1つは日本語教師による教室と地域住民がボランティアとして参加する教室を分け、役割分担を明確にして2つの教室を運営している点である。まず前者について説明する。A市は技能実習生を中心とした外国籍住民が定着して生活できるように支援する技能実習生等外国人支援協議会(以下、A市協議会)を立ち上げ、市内企業の参加を募った。A市協議会では技能実習生のための日本語教室のあり方を協議し、A市の教室開設を支援した。A市内の企業は1人につき月額3,000円を支払うことで雇用する技能実

習生を日本語教室に通わせることができる。次に後者について説明する。A市は、企業が費用負担する前述の日本語教室とは別に、地域住民との交流を中心にした日本語教室を開講した。この教室には日本語教師がコーディネーターとして参加し、地域住民と技能実習生が様々な話題で会話する内容を企画している。

以上より、A市の日本語教育施策は「成長社会型日本語教育」を軸に据え、「社会福祉型日本語教育」も含めて行っていると整理できる。

3.3 B市の地域日本語教育施策

B市は食品加工業を中心した製造業が盛んな地域であり、人口は約59,000人、そのうち約1,000人が外国籍住民である(2022年7月末時点)。国籍別ではベトナム、在留資格では技能実習が最も多い。B市では、2005年から教育部所管により、日本語教師が文型の学習を中心に進める日本語教室が実施されていたが、2020年4月に国際交流・多文化共生係が設置された後、地域に開かれた住民主体の交流型日本語教室の試行が新たに始まった。結果として、2022年4月に国際交流・多文化共生係が運営する交流型日本語教室に一本化された。教室は、水曜日の夜と日曜日の午前の週2回、開催されている。

B市の取り組みの特徴は大きく2つある。1つは交流型日本語教室をB市の施策のもとに具体的に位置づけたことである。B市は2022年～2031年の基本構想を策定するにあたり、「人権と多様性の尊重」を具体化する施策の一つとして、「自分らしく暮らせる多文化共生の推進」を明記した。日本語教室の運営はここに含まれる。つまりB市は、国際交流・多文化共生係の設置とともに、日本語教室を社会福祉政策のもとに位置づけ運営を行っている。もう1つの特徴は地域住民主体の教室づくりである。通常の活動は、グループに分かれ、ボランティアが学習者のニーズに合わせた活動を行っている。また、ボランティアが中心となって企画を立てたイベントも行われている。

以上より、B市の日本語教育施策は「社会福祉型日本語教育」として位置づけられる。ただB市もA市と同様に、市内の企業から人手不足により外国人労働者なしでは生産活動を維持できないという声があがっているため、今後、経済政策との連携が必要であるという課題意識を持っている。つまり「成長社会型日本語教育」を実施することが視野に入っているとと言える。

3.4 C町の地域日本語教育施策

C町は、港があり空港に近いという好立地に恵まれた製造業が盛んな地域である。人口は約38,000人で、そのうち約1,100人が外国籍住民である(2022年12月末時点)。国籍別ではベトナム、在留資格は技能実習が最も多い。総人口における外国籍住民の割合が約3%にのぼるC町は、騒音、ゴミ出し、交通マナーなど地域住民との摩擦が生じたことから、日本人住民と外国籍住民が顔の見える関係をつくりたいと考え、2021年に多文化共生推進プランを策定し日本語教室の開設に取り組み始めた。日本語教室は、多文化共生推進プランにおいて日本語学習支援の充実を図る施策として位置づけられている。その具体的な取り組みは、交流型の日本語教室の開講と就労者向け日本語教室の開講である。その日本語教室は、人権男女共同参画室の多文化共生推進員が中心となり運営されている。

C 町の取り組みの特徴は、社会福祉政策のもとに日本語教室を位置づけた上で企業との連携を実現した点である。C 町は、企業と費用分担する就労者向け教室を開講しているが、その施策上の目的は地域住民同士の顔の見える関係づくりである。ただ A 市、B 市同様に町内の企業は外国人労働者なしでは生産活動が行えない状況であるため、副次的な目的として外国人労働者の地域定着が含まれている。以上より、C 町の日本語教育施策は「成長社会型日本語教育」も含めた「社会福祉型日本語教育」を行っているとして整理できる。

4. 総合考察

次に「体制づくり事業」全体において、W 県および A 市、B 市、C 町の取り組みがどのような特徴を持つか整理する。「体制づくり事業」の資料は、文化庁 HP に掲載されている 2022 年度の「体制づくり事業」実施報告書を使用した。2022 年度の「体制づくり事業」は、46 団体が取り組んでいるが、その実施主体の内訳は都道府県が 30、政令指定都市が 10、国際交流協会等が 6 である。取り組み内容としては、46 団体全てが行っていることは各地域で行われているボランティアによる日本語教室の支援である。具体的には人材育成、意見交換会の実施、周知協力などである。それとは別に、「体制づくり事業」の実施主体が日本語教育を行っている団体数が 32 である。その 32 団体のうち、31 団体が初期指導の日本語教育を行っている。また 46 団体のうち、就労者を対象とした日本語教育を行っているのは 8 団体であり、そのうち 7 団体が初期指導の内容である。

以上より、全国の「体制づくり事業」の現状としては、次の 2 点を挙げることができる。
①地域日本語教育は各地域で行われているボランティアによる日本語教室が基盤である、
②都道府県等が実施する日本語教育は、在住外国人が地域社会で暮らしやすくなるような初期指導が中心である。①②は「社会福祉型日本語教育」として位置づけることができる。この①②を踏まえた上で W 県の「体制づくり事業」の特徴は、「成長社会型日本語教育」を実施することを推進していることと整理できる。A 市、C 町の取り組みは複数の企業が費用分担し教室運営を行うという点が特徴である。B 市の取り組みは全国で展開されている「社会福祉型日本語教育」に位置づけられ、週 2 回という開催頻度の多さという点で特徴を持つ。

以上を基に、文化庁が提示した B1 指針に対しては次の 2 点が指摘できる。まず、関心の相違である。全国の地方公共団体等の関心は「成長社会型日本語教育」より「社会福祉型日本語教育」にある。つまり、全国の地方公共団体等の関心は、経済成長を実現するための日本語教育よりその地域で暮らしやすくなるための日本語教育にあると言える。この関心の相違の中で、B1 指針が有効に機能するかどうかさらなる検討が必要となる。次に、「非集住地域」(徳田・二階堂・魁生 2016)において B1 指針は機能しにくいのではないかという点である。「在り方」(p.64)では、B1~B2 レベルに到達する総時間数を 350~520 時間程度、1 日 3 時間、週 3~5 日程度の集中的な学習を想定していることが記されている。B1 指針と同じく「成長型社会型日本語教育」を実施している W 県 A 市は企業と費用分担した運営形態であっても、週 1 日 1.5 時間、3 年間で計 250 時間程度である。A 市の外国人比率は約 1.1%であり、「非集住地域」と捉えることができる。そして外国人比率が 1%を切る「非集住地域」の地方公共団体では地域日本語教育を実施していく施策上の優先順位が

さらに低くなるため、B1 指針を実現する予算を十分に確保できないのではないかとということが指摘できる。

5. 今後の課題

本発表は、W 県 A 市、B 市、C 町におけるアクション・リサーチに基づき、その取り組みについて神吉 (2024) の「見取図」を分析概念として整理した上で、総合考察において「在り方」が示した B1 指針に対し批判的考察を行った。むすびとして今後の課題を整理する。W 県の 3 市町および全国の地方公共団体等が共通して実施しているのは「社会福祉型日本語教育」である。この「社会福祉型日本語教育」が「日本語教育の場自体が居場所として機能したり、人々のつながりや信頼関係を生み出したり、地域づくりの場になつたりする」(神吉 2024, p.90, 傍点引用者) のであるなら、その議論は教育論ではなく場所論として深めていく必要がある。したがって、外国人の社会統合を進める上で、地域日本語教室はどのような役割を持ちうるかという開かれた可能性に対し、アクション・リサーチを通して応答することが今後の課題である。

参考文献

- (1) 神吉宇一 (2024) 「日本語教育政策研究は何をめざすかー人文学としての日本語教育学と学際性ー」西口光一 (監) 『一歩進んだ日本語教育概論ー実践と研究のダイアローグー』第 6 章, 大阪大学出版会, 83-96.
- (2) 草郷孝好 (2007) 「アクション・リサーチ」小泉潤二・清水宏吉 (編) 『実践的研究のすすめー人間科学のリアリティー』第 14 章, 有斐閣, 251-266.
- (3) 出入国在留管理庁「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」https://www.moj.go.jp/isa/support/coexistence/nyuukokukanri01_00140.html (2024 年 9 月 25 日)
- (4) 徳田剛・二階堂裕子・魁生由美子 (2016) 『外国人住民の「非集住地域」の地域特性と課題ー結節点としてのカトリック教会・日本語教室・民族学校の視点からー』創風社
- (5) 文化庁「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業 地域日本語教育の体制づくり推進事業」事例報告書 (令和 3 年度) https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/chiikinihongokyoiku/ (2024 年 6 月 7 日)
- (6) 文化庁「地域における日本語教育の在り方について (報告)」
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/93797501.html (2024 年 9 月 25 日)
- (7) 文化庁「日本語教育の推進に関する法律について」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/ (2024 年 9 月 25 日)
- (8) 松尾慎 (2015) 「地域日本語教育を問いつける」神吉宇一 (編) 『日本語教育 学へのデザインーその地と図を描くー』第 5 章, 101-122.
- (9) 家根橋伸子・山本晋也 (2023) 「外国人散住地域における外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造の検討ーライフキャリア形成を支える地域日本語教育の視点からー」『日本語教育』185, 109-124.
- (10) 横山りえこ (2023) 「地域日本語教育における教室運営に関わる課題とその対応ー国際交流協会 A の事例からー」『言語文化教育研究』21, 222-240.

生成 AI は日本語読解問題にどのくらい解答できるか

—日本留学試験を対象として—

小野塚若菜 (ベネッセ教育総合研究所), 岩崎拓也 (筑波大学),
村田裕美子 (ミュンヘン大学), 李在鎬 (早稲田大学),
若井誠二 (カーロリ・ガーシュパール・カルヴィン派大学)

1. 研究の背景と目的

生成 AI の言語教育における活用は、学習の個別最適化の促進や、学習者への迅速なフィードバックの提供を可能にしている。発表者らは、生成 AI を組み込んだ日本語作文支援システムの構築を目指して研究を進めているが、そのためには生成 AI が日本語をどの程度理解するかといった定量的な評価を行い、言語処理結果の特徴や傾向を見出すことが不可欠である。生成 AI の基盤となる大規模言語モデル (Large Language Models, LLM) は、膨大なテキストデータを学習することにより高度な言語理解を実現するが、現状では LLM が高性能な理由は研究上明らかになっていない。そこで、現在の生成 AI の言語の理解力を把握するため、日本語の読解問題を提示し解答するようなプロンプトを与え、その解答の結果や問題の内容に関して生成する文章を見ることで、生成 AI の言語処理上の得意または不得意の一端が明らかになるのではないかと考えた。

本研究では、複数の生成 AI に日本語の読解問題を解答させるタスクを行った。読解問題については、日本語試験の中でも問題項目の妥当性や信頼性が担保されており、かつ比較的 content の専門性が高い日本留学試験 (独立行政法人日本学生支援機構が実施) を対象として調査を行った。

2. 先行研究

日本経済新聞の記事によると、ChatGPT の東大 2 次試験の得点は、「文理共通の英語が 106 点 (120 点満点)、文系国語は 53 点 (同)、理系国語は 38 点 (80 点満点)、文系数学 1 点 (同)、理系数学 2 点 (120 点満点) だった」という (日本経済新聞 2024 年 5 月 5 日)。数学科の点数に比べ、文章読解を含む英語科ならびに国語科の結果は良好に見える。文系国語の詳細について、現代文は 29 点 (60 点満点)、古文 0 点 (30 点満点)、漢文 24 点 (30 点満点) であり、特に現代文について「評論文に関する設問では、文章全体の論旨を踏まえて傍線部を分かりやすく説明する問題にうまく対処」したという (ただし、漢字書き取りが満点で得点を稼いでいたとしている)。同様に、米国の大学進学適性試験 SAT や大学院入学試験 GRE でも GPT-4 は好成績を収め、専門性の高い試験の例では、司法試験の模擬試験 (英語による) を解答させたところ、人間の受験者の上位 10% に入る成績を収めたという報告がある (OpenAI, 2023)。一方で、日本の医師国家試験を解いた例では、GPT-4 がすべての年の試験に合格したことが示されたものの、禁忌枝の選択や日本特有の医療制度に関する知識不足などで医学生の多数派の基準値を下回っており、LLM の限界が明らかになったとしている (Kasai, et al. 2023)。このように、言語モデルの改良によりベン

チマーク（性能の評価指標）でのスコアが人間による平均スコアと同等あるいは上回ったという報告も出てきているが、表面的な傾向を捉えれば正解にたどりつくような問題ではなく、文脈や意味を適切に理解していないと正答できないような問題項目に対してはスコアが低くなることが指摘されている（Jia & Liang, 2017; Sugawara, et al. 2018）。

ChatGPTの中国語の理解力を確認するための中国語検定を用いた調査（氷野, 2023）では、GPT-4はどの水準（準4級～準1級）でも人間の平均点を大きく上回っており、合格基準点に達していたと報告されている。日本語を母語としない日本語学習者を対象とした試験における日本語読解問題について、生成AIによる解答の状況や人間による解答との比較の報告は管見の限り見られない。本研究は日本語学習者向けの読解問題に生成AIがどの程度解答できるか、またその解答の理由として生成AIが出力する文章を分析することによって、AIの言語理解力を探る。生成AIが出力した解答とその理由の妥当性を検討することは、設問や素材文章、選択枝等の不備を点検するなど、日本語試験開発者にとっても有用であると考えられる。

3. 研究の方法

日本留学試験は、外国人留学生として日本の大学（学部・院）や専修学校等に入学を希望する者について、日本の大学等で必要とする日本語力（読解、聴解、聴読解）及び基礎学力（理科、総合科目、数学）の評価を行うことを目的に、日本学生支援機構が国内外の会場にて年に2回（6月と11月）実施する公的な試験である。2023年度実績で年間約4万2千人が受験している（日本学生支援機構 a）。本研究では、日本留学試験の日本語科目のうち、読解領域で出題された問題項目を分析の対象とした。その理由は、全問題項目が四枝選択枝形式で出題されること、設問・本文・解答選択枝の構成に統一されていること、一部に挿絵があるものの本文がテキスト形式であること、物語文を素材とした出題はなく、ほとんどの問題項目がある程度専門的な内容の論説文を素材としていること、公的な試験であるため問題項目の信頼性や妥当性が担保されていることなどである。2018年6月実施分から2023年11月実施分の最近10回分の公開問題をすべてテキストデータ化し、計250問の分析データを作成した。

全項目をOpenAI社のChatGPTおよびGoogle社のGeminiを用い、解答させた。ChatGPTはGPT-4モデルを、GeminiはGemini-1.0 Advancedモデルを使用した。いずれの調査も2024年4月に行ったものであり、その時点において最新モデルであった。プロンプトとして問題項目の設問文、本文の素材文章（脚注を含む）、指示文（大問で設問が2つある場合）、選択枝を与え、生成された文章や解答結果に基づき、特に不正解となった問題項目の傾向や特徴について発表者ら全員で分析・考察した。

4. 結果

生成AIの問題項目への正解率はChatGPTは96.8%、Geminiは91.2%でいずれかが正解した場合の正解率は98.0%であった。実施回ごとの結果は図1の通りである。日本学生支援機構が公開している実施回ごとの科目別平均点等一覧（日本学生支援機構 b）を見ると、読解領域の最高点がおおむね99.0%となっていることから、生成AIの成績はそれ

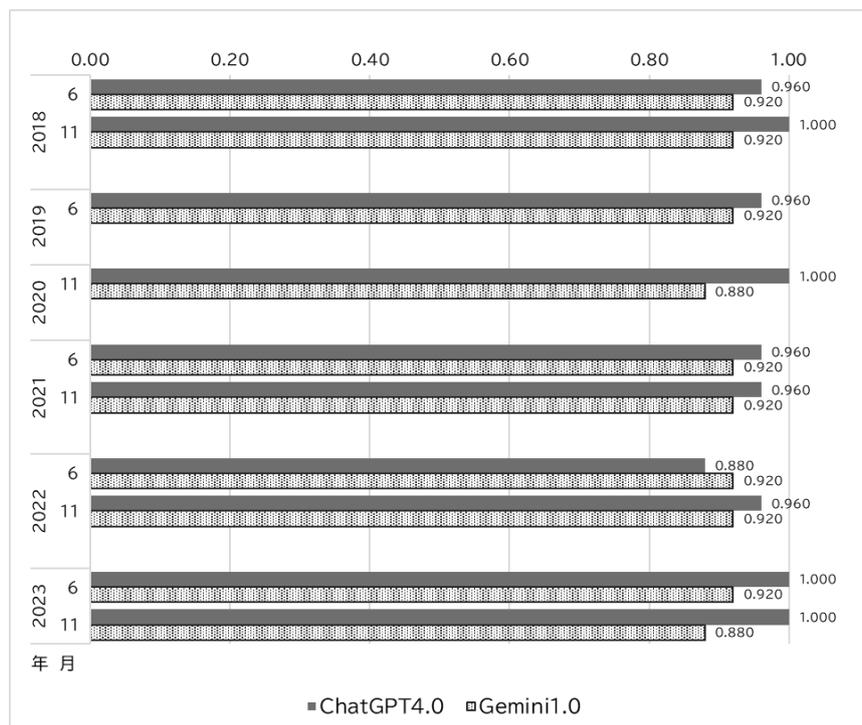


図1 生成 AI 別 正解率の実施回比較

に匹敵するものであると言える。また、生成 AI を比較すると、全体的に ChatGPT のほうが Gemini よりも正解率が高いことがわかる。ChatGPT は正解しているが Gemini が不正解となったケースは 17 問、逆に Gemini は正解しているが ChatGPT が不正解となったケースは 3 問、いずれも不正解であったのは 5 問であった。このことから、両者には内容理解にかかる言語の判別のしやすさやしにくさに違いがあることが示唆される。

不正解の傾向を分析した結果、以下のような点が明らかになった。なお、具体的な問題項目の内容については、著作権の関係で本稿に掲載できないため、発表当日までに著作者に許諾を得た上で提示する。

- ① 素材文章からの単純な情報の取り出し（テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと）によって解答する設問でも不正解となるケースがあった。
- ② Gemini は適切な接続詞を選ぶ問題で誤答選択枝が選ばれているケースが散見される。ChatGPT より著しく多い。なお、直近 10 回分で、接続詞・接続助詞を選択する問題項目は全部で 7 問あり、Gemini はうち 5 問で不正解となっている（ChatGPT は 1 問）。文と文との関係や構造の判別に不得意な可能性がある。
- ③ 設問に対して素材文章から情報を判別しているものの、選択枝の設定によって正答に至れていないケースが見られる。
 - 1) ChatGPT, Gemini とともに、語彙の判断で、上位概念と下位概念の関係を判別できず不正解となっているケースが見られた。
 例：素材文章中では「筆記用具」、「貴重品」という語彙が使われているが、その文章の理解を問う正解選択枝では「えんぴつ」、「財布」という語彙が使われている。これらが同一のものを指していると判別できていない可能性が考えられる。

- 2) 1) にも関連するが、4つの選択枝が同じ構造をしていない問題では ChatGPT, Gemini ともに不正解となっている。

例: 2種のサルの子供がそれぞれ同種の産みの親と異種の育ての親のどちらの顔を好むかという比較実験に関する素材文章で、実験結果を選ぶ選択枝が与えられている。4つの選択枝のうち2つが「どちらのサルも」を主語として好んだほうを産みの親の顔と育ての親の顔のどちらかを指定しているが、残りの2つの選択枝は産みの親・育ての親という表現を使わずそれぞれのサルの種名で指定している。そのため後者の2つの選択枝について考える際は、素材文中の情報に沿ってそれぞれの種にとっての産みの親と育ての親を頭の中で一度整理する必要があり、すなわち前者と後者では、情報処理の認知負荷が異なる構造である。ChatGPTは正解選択枝について「実験結果と合っていない」とし、「正しい答えは選択枝の中に直接含まれていない」ため「選択枝が再検討される必要」があるとしている。Geminiの出力でも、素材文章の情報整理は適切に行われているが選択枝を選ぶ段階で不正解になっていることがわかる。

- 3) 選択枝の時制が不一致であるためにたどりついていないケースがあった。

例: 素材文中の穴埋め問題で、正解がA.閉じる, B.開いた, C.閉じるという組み合わせであるものに関して、ChatGPTは設問に対して必要な情報を素材文章で判別ができているにもかかわらず、「正しい答えは、A.閉じる, B.開く, C.閉じる、であるが、提供された選択枝にこの組み合わせが見当たらない」として無解答となった。Geminiは不正解となっている。時制の違いにより、同一のことを指していると判別できていない可能性が考えられる。

5. 考察

本研究では、日本留学試験の読解問題を対象として、生成AI(ChatGPTならびに Gemini)の解答を分析することによって、現時点での生成AIの日本語の理解力の一端を明らかにしようとした。特に不正解となった問題項目を中心に分析し、その傾向や特徴を考察した。その結果、生成AIによって正解率に差異があり、解答に必要な日本語の理解力に違いがあることが示唆された。また生成AIは素材文章の単純な情報の読み取りで解答する問題項目や接続詞・接続助詞を選ぶ問題項目に不正解となるケースがある一方で、素材文章の情報整理は適切に行われているが選択枝を選ぶ段階で不正解になっているケースもあることがわかり、これらの点に関わる日本語の文章理解力に課題がある可能性が考えられる。ただし、生成AIは確率的な言語モデルに基づいてテキストを生成するため、同じプロンプトの入力に対しても異なる出力をする可能性があるし、新しく言語モデルが開発されたりテキストデータの学習が進んだりすることによって出力する結果の精度も高くなる可能性が高い。そのため、本研究の結果が常に同じ判別になるかは、類似の問題項目を作成して解答結果を比較するような検証や、Jia & Liang (2017)が行ったように敵対的評価手法(adversarial evaluation scheme)を用いることで解答結果の一貫性を検証する必要があるだろう。継続的な検証は今後の課題としたい。

一方で、本研究における調査で得られた結果は、日本語試験開発に際して、信頼性の高

い問題項目の作成のために有効なフィードバックが得られる可能性も示した。たとえば4章の③の2)で示した、選択枝の構造が異なることが生成AIの不正解を導き出した可能性については、実際の(人間の)受験者にも同様の結果をもたらす懸念がある。素材文章の理解はできているにもかかわらず選択枝の設定によって不正解に至るのは出題者の意図とは異なり望ましい結果ではない。このことから、選択枝の構造をそろえることを日本語読解問題作成の際の指針とすることができるだろう。このように、受験者に提供前に生成AIを用いて問題項目を解くことによって、問題の不備の発見につながる。クラスルーム試験の場合は教員が一人で作成・確認して実施することも少なからずあるが、生成AIによる点検を組み込むことで出題の不備の可能性が指摘されたり、改善案を導き出したりすることが期待できる。日本留学試験のようなハイスタークスの試験の場合は、複数の専門家が問題項目の点検を行うが、情報の機密性が担保できれば生成AIにその一人分の役割を担わせることで人的コストを低減できる可能性があるだろう。

6. 今後の課題

測定対象能力の違いが結果に影響するかを検討するため、より一般的な日本語のプロファイシエンシーを測定する日本語能力試験の読解問題等でも同様の調査を行う予定である。また、本研究で対象とした日本留学試験は、実施団体が問題項目ごとのパラメタを提供していないため、今回の結果と人による解答傾向とを比較することができなかった。今後は項目パラメタとの照合を行うことのできる試験においても同様の調査を行いたい。

謝辞

本研究は、科研費(24K00078)の研究成果である。

参考文献

- (1) 日本学生支援機構 a 『日本留学試験受験者数の推移』
<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/eju/about/data/examinees.html> (2024年9月15日)
- (2) 日本学生支援機構 b 『実施結果の概要一覧』
<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/eju/about/data/result/index.html> (2024年9月26日)
- (3) 氷野善寛 (2023) 『ChatGPT って何? -その可能性を探る: 言語教育研究の立場から-』
<https://flat-pedestrian-251.notion.site/4-28-ChatGPT-ca6d8ee1dc3345a4868095449fc2fb8c> (2024年9月26日)
- (4) Jia, R., & Liang, P. (2017). Adversarial Examples for Evaluating Reading Comprehension Systems, arXiv : 1707.07328, pp.2021-2031.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1707.07328>
- (5) Kasai, J., Kasai, H., Sakaguchi, K., Yamada, Y., & Radev, D. (2023). Evaluating GPT-4 and ChatGPT on Japanese Medical Licensing Examinations.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.18027>
- (6) OpenAI. (2023). GPT-4 Technical Report.

<https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.08774>

- (7) Sugawara, S., Inui, K., Sekine, S. & Aizawa, A. (2018). What Makes Reading Comprehension Questions Easier? *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. (pp.4208-4219).

<https://doi.org/10.48550/arXiv.1808.09384>

日本語教育は多文化社会の防災・減災に貢献できるか

松岡洋子 (岩手大学)

1. はじめに

日本における外国人定住人口・交流人口はこの数年急速に拡大し、今後もその増加が予想される。一方、近年、地震、洪水、土砂災害等の自然災害が頻発しており、外国人も被災する可能性が高まっている。外国人の救護・支援にあたっては、言語、生活習慣、災害に関する知識・経験の差異に配慮した対応が必要となり、救護・支援活動に携わる人材(救護・消防、医療、自治体職員等)のいわゆる多文化対応力養成が喫緊の課題となっている。

本発表では、欧州評議会(2020)『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—新能力記述文を伴うCEFR 随伴版(以下、CEFR-CV)』で提示された「仲介」能力に着目し、災害時の異文化間接触課題解決に資する仲介概念を組み込んだ、やさしい日本語研修を提案し、災害対応人材養成に日本語教育が果たす役割について述べる。

2. 自然災害大国日本の新たな課題

2-1. 日本の定住外国人、訪日外国人

日本に定住、訪問する外国人が増加の一途をたどっている。政府の統計資料によると2023年末には中長期滞在の外国人は340万人を超えた。この背景には、日本人人口の急激な減少があり、今後、就労者を中心に定住外国人の増加が予想される。また、訪日外国人は新型コロナ感染拡大前の2018年には年間3000万人を突破した。その後の入国制限等で一時的な減少傾向が見られたが、2023年には2500万人超まで回復し、政府は2030年までに年間6000万人の訪日観光客の受け入れを目指している。このように、外国人は滞在期間の長短に関わらず急激に増加しているが、非日本語使用者であり、文化・習慣、価値観等が異なるため、さまざまな場面で接触課題が生じている。そのひとつに災害に関わるコミュニケーション課題があげられる。

2-2. 自然災害大国日本と外国人の置かれた状況

日本は自然災害大国であることはよく知られているが、近年、その発生頻度が高まり、かつ激甚化している。地震、津波だけでなく、突然の豪雨による洪水や土砂災害、噴火、突然の豪雪などに加え、国連が「地球沸騰化」と称した災害級の暑さに、日本も例外なく襲われている。在留外国人、訪日外国人も当然、災害が起これば被災するが、災害に対する知識、経験がなく、非常時の独特な日本語も理解しづらい、防災意識もない、避難行動もとれないという人が少なくないのが現状である。

災害リスクを高める要因は言語障壁だけではない。国連移住機関と欧州評議会(2017)は、言語障壁による情報アクセス課題に加え、居住環境や教育・健康水準が平均以下の移民・難民の災害時の脆弱性を指摘している。これは、日本に近年急増している技能実習生

などの単純労働者層にも同様の傾向が見られる。一方、オ・ナムギョン(2022)は、韓国の中期滞在の外国人知識労働者、いわゆる高度人材が、韓国での生活における社会関係資本の脆弱さ、すなわち地域コミュニティから孤立していることが、災害時にリスクとなることを課題として取り上げた。居住地域での災害リスクや避難方法などを一方向の情報提供をしても、その深刻さが伝わらず、避難行動につながらない危険性を指摘した。

外国人の災害時の脆弱性については、日本においても阪神淡路大震災以降、東日本大震災、熊本地震、西日本豪雨、能登半島地震等の激甚災害時に具体事例が様々報告されている。災害時に必要な情報が得られず、災害に関するストック情報が不足し、さらに生活習慣や価値観の違いも重なることによって、外国人の災害リスクを高めている。また、災害に関わる人々の多様性が増すことで、外国人だけでなく、受入れ社会側にもストレスがかかり、コミュニティのリスクが高まる。このリスクを軽減するために、災害コミュニケーション場面において、言語、習慣、価値観等の異なりを橋渡しする行為が必要となる。

3. CEFR-CV の仲介能力と災害時の異文化対応力

3-1. CEFR-CV の仲介能力

本研究は、上述した災害時の言語、習慣等の橋渡しの力、つまり仲介能力を、消防、警察、医療、地域コミュニティ運営等の災害時や防災・減災のために活動する人材が持つことが重要だという立場から、その具体的な能力の習得、向上について検討を行うことが目的である。

そこで、本研究ではCEFR-CVで提示された「仲介」に着目した。CEFR 2001年版では、受容活動、産出活動、相互行為活動、非言語コミュニケーション、仲介活動の5つの活動領域でのコミュニケーション活動を6レベルの段階別に能力記述(Can-do statements)として提示した。CEFR 2001年版の仲介活動は、お互いに直接理解できない対話者間の仲介者として行動することと説明されているが、教育現場では通訳・翻訳のような異言語間の狭義のテキストの仲介活動の能力として扱われてきた。そこで、CEFR-CVでは、テキストの仲介、概念／想念／思想の仲介(以下、概念の仲介)、コミュニケーションの仲介という3要素が提示された。仲介は言語の違いだけでなく、文化、価値観など何らかの差異が要因となって直接の対話が成立しない者同士のコミュニケーションをつなぐ行為であり、通訳・翻訳の専門能力を意味するものではない。North & Piccardo(2022)は、仲介は自己表現ではなく、相手の視点に立ち、意味を構築するという視点の転換があると述べている。たとえば、テキストの仲介では、特定の情報を抽出する、文章をスリム化する、あるいは必要な情報をより詳しく説明する、非言語形式での説明を加える、など、単なる直訳ではなく、相手の理解を助けるための調整を行い、コミュニケーションの参加者間でその状況に求められる「意味を再構築」することが重視される。概念の仲介、コミュニケーションの仲介は、異文化間の誤解、摩擦、相手文化に対する知識の欠如等を予測し、あるいはその場で判断しながらコミュニケーションを成立させることにつなげることが役割である。ドイツでは、移民統合コースのカリキュラム改訂が2025年に予定されているが、2024年9月に発表者が行った聞き取り調査によると、その改定において仲介活動は重要な項目として取り上げられるだけでなく、教師研修でも重視されるようである。

3-2. 災害時の異文化対応力と CEFR-CV 仲介能力

上記のような異言語・異文化間のコミュニケーションをつなぐ仲介活動は、社会状況のひとつである災害時にも有用だと考えられる。CEFR-CV の仲介の全体的な記述には、様々なニュアンスの見極め、社会文化的含意の指摘、いろいろな視点の解釈と尊重、誤解の予想と介入、異なる背景を持つ人々との協働などが見られる。松岡（2024）は2011年の東日本大震災当時に起こった災害時の異文化間接触課題事例を外国人、日本人それぞれから出されたものに分類して提示した。例として、避難所の食事について、宗教上の理由で配給される食事がとれないという外国人と、非常時だから配給される食事に苦情を出すのはわがままだとする日本人の意見の相違が並立されている。この事例は、まさに文化、価値観の相違によって直接の対話が成立しない状況であり、両者の対立を解消、軽減させるためのコミュニケーションの場を構築する仲介活動が求められる。

4. CEFR-CV とやさしい日本語

4-1. 災害時のやさしい日本語

災害時の外国人とのコミュニケーション手段としてやさしい日本語がある。やさしい日本語は、1995年の阪神・淡路大震災において、外国人に必要な情報が届かずにその被害が拡大したことが発端となり取り組みが始まったものである。佐藤（2016）は、災害時のやさしい日本語に言い換えるときの基本原則として、重要度が高い情報だけに絞り込む、曖昧な表現は避ける、難解な語彙を言い換える、知っていると役に立つ災害語彙にはやさしい日本語に言い換えた表現を添える、複雑でわかりにくい表現は文の構造を簡単にする、という5点を挙げている。災害時のやさしい日本語は、もともと発災後72時間の緊急時に有効なものとして整理されたが、現在では、平時のやさしい日本語の情報発信も各地で行われるようになり、自治体、企業、市民等を対象としたやさしい日本語研修が各地で行われ、その講師を日本語教育関係者が担当する例は多い。

出入国管理庁・文化庁（2020）では、やさしい日本語の作り方のポイントを、日本人にわかりやすい文章（ステップ1）、外国人にもわかりやすい文章（ステップ2）、わかりやすさの確認（ステップ3）に整理し提示した。ステップ1では、伝えたいことを整理し、情報を取捨選択する、不足している情報を補う、イラスト、写真、図や記号を使ってわかりやすくする、一文を短くする、3つ以上のことを言うときは、箇条書きにする、回りくどい言い方や不要な繰り返しはしない、外来語に気をつける、といった伝達情報の抽出、外国人に伝わりにくい情報の追加、伝わりやすい情報伝達形式などを示している。ステップ2では、二重否定を使わない、受身形や使役表現をできるだけ使わない、簡単な言葉を使う、曖昧な表現はできるだけ使わない、文末は「です」「ます」で統一する、重要な言葉はそのまま使い、そのあとに書き換えを添付する、漢字の量に注意し、フリガナをつける、時間や年月日の標記はわかりやすくする、読みやすいフォントを使うなど、日本語の言語形式、表現に対する書き換え（言い換え）のポイントを中心に示している。

4-2. CEFR-CV とやさしい日本語の関係

CEFR-CV は言語学習者の能力を記述しており、仲介についても A1 から C2 までの 6 段階別に示されている。たとえば、CEFR-CV の中に示された仲介の自己評価表 (p. 158) の「テキストの仲介」を見ると、A2 では「はっきりと簡単な言葉で表現されていれば、直接関心のある日常の事柄に関する短い簡単なテキストの要点の仲介ができる」とあるが、C1 では「もし時々特定の技術用語をチェックできれば、自分の関心領域にあるかないかに拘わらず、構成のよい言葉遣いではっきりと流暢に長い複雑なテキストの中の重要なアイデアを仲介できる」と表現されている。両レベルとも話の要点の明確化を仲介するという活動の目的は同じだが、「はっきりと簡単な言葉で表現されていれば」、「もし時々特定の技術用語をチェックできれば」など、仲介する情報へのアクセスに関する仲介者の言語能力に言及している。この点で、B2 以上のテキストの仲介能力は、難易度の高い言語活動が含まれており、やさしい日本語のコンセプトとは合致しない。

やさしい日本語のコミュニケーションでは、日本語使用者が通常の日本語を簡易に言い換えることが主な活動となる。一般的なやさしい日本語研修では、言葉の長さや使用する言語形式の調整などのポイントを押さえ、言い換えの演習をする。この演習活動では、日本語教育の知識、スキルが有用である。たとえば、「避難」という言葉は初級学習者には難しいと判断し、「逃げます」と言い換える行為は、日本語教育活動において通常行われる。どの表現が難しく、どうすれば簡易な表現になるかは、日本語の難易度や習得順、学習者のレベルの知識があれば調整可能である。一方、災害時に外国人を救護し、避難所で支援する人が日本語教育関係者のような知識、スキルを持ち合わせているわけではない。テキストの仲介能力を高めるためには、現行のやさしい日本語研修は言語調整についてのポイントを理解し、練習機会を持つ意味で有用であり、日本語教育は大いに貢献できる。

しかし、災害そのものの知識や経験に乏しく、また、日本社会に存在する暗黙のルールや常識、価値観などを理解することが困難な外国人にとっては、単なるテキストの言い換えだけでは伝わらないことがある。たとえば、避難所に靴を脱いで入るということは世界共通の一般常識ではない。この行為が常識ではない人がいることを認識し、日本人に対しては伝える必要のないことであっても、外国人には伝えなければならない情報が加わる。CEFR-CV の「概念の仲介」の A1 に「アイデアを非常に簡単に表現し、他の人に自分の発言が分かったか、どう思うか尋ねられる」という能力記述がある。この中にある「非常に簡単に表現」する点はやさしい日本語に通じるが、発言の意味が通じたか確認し、相手の気持ちを確認する行為は、直接コミュニケーションすることが困難な者同士のコミュニケーションを仲介するものである。避難所で靴を脱ぐことが当たり前の集団と、当たり前ではない集団とが場を共有するために、お互いの認識の違いを確認し、解決策（あるいは妥協策）を探っていくことが、多文化状況では重要なプロセスであり、多文化状況の避難所の運営者、支援者にはその仲介力が求められる。

仲介活動は日本社会の慣習等について外国人に伝えるためだけに使われるのではない。一日に 5 回、祈祷する宗教行為は日本社会では一般的とは言えず、災害時の避難所で外国人がそのような行為をすることを止めさせようとした例がある。この場合、その日本人に対して祈祷行為の意味等を仲介し、祈祷に関するルールを避難所で新たに構築するために、「解決の同意ができるようあるいは議論が進むように促す」概念の仲介が求められる

だろう。さらに、議論がうまく進まない時には、「コミュニケーションの仲介」(p. 159)のA2にあるように「話し手が合意しない、あるいは問題が起きたとき、それを認識し、簡単な文で妥協と合意を捜す」仲介をすることが重要である。以上のような行為は、日本語教育関係者は何らかの教室活動において経験しているのではないだろうか。しかし、言語調整のように体系的な知識、スキルとして、養成・研修されているものではない。

5. 災害時の多文化対応力養成

5-1. 災害時のやさしい日本語研修の課題

現在、各地で実施されている災害時のやさしい日本語研修でも、CEFR-CVの「概念の仲介」「コミュニケーションの仲介」にあたる要素を取り入れられたものが見られる。発表者自身が担当する災害時コミュニケーション研修においても、松岡(2024)で示したような災害時の社会文化的差異によるトラブル例を取り上げ、仲介の方策について検討する時間を設けている。しかし、ケーススタディにとどまり、どのような能力が習得できるのかという整理はされておらず、取り上げ方は恣意的である。単一のメッセージ、価値観をどのようにやさしい日本語に変換し伝えるか、ということだけでなく、どのような状況で何のためにやさしい日本語を使うか、防災・減災のどのような状況でやさしい日本を使うことで何が解決できるのかを示すことが研修の意味である。複数の文化・習慣・価値観が存在する状況で誰かが排除されたり、我慢を強いられたりすることにならないように、すなわち複文化状況を認めるために、研修目的と効果を整理し、研修の体系化が必要である。

5-2. CEFR-CVの仲介を研修に組み込む意味

CEFR-CVの仲介の能力記述を参考に、言語教育の立場から、研修項目として仲介の能力を整理し提示することで、体系的な研修の枠組みとなる可能性がある。

例として、CEFR-CVの「概念の仲介」A2の自己評価記述に「単純な実際的な課題で、他の人が何を考えているか尋ね、提案をしたり、相手の答えを理解したりして協働作業ができる」、「簡単な方法で提案をし、議論を進め、またあるアイデアをどう思うか尋ねることができるといふものがある。CEFR-CVで「他の人」とある部分を「対立する双方」と置き換え、仲介者が双方の認識を尋ね、理解を確認し、対立の解消方法を議論し、提案するといった複文化的活動を促す。また、同じく「コミュニケーションの仲介」のA2には「話し手が合意しない、あるいは問題が起きたとき、それを認識し、簡単な文で妥協と合意を捜すことができる」という記述がある。概念の対立を調整する際に、問題点を捜そうとする、あるいは妥協点、合意点を見出そうとする態度は、2つの対立する意見を調整する際に重要となる。これらの仲介活動は、先に挙げた避難所での食事の問題に対して、仲介者が日本人と外国人との調整を行う能力と捉えることができる。何が問題になっているのか、対立点は何かを双方に認識させ、どちらが正しいということではなく、解決策を見出す方向にコミュニケーションの場を作り上げていく。この活動をやさしい日本語のテキスト調整をしながら行う能力を、防災・減災活動に関わる人材研修に体系的に取り入れる。やさしい日本語研修をこのような形でさらに発展させることで、日本語教育は防災・減災に貢献できるのではないだろうか。

6. 今後の研究の方向

本発表では、災害時のやさしい日本語の課題を指摘し、CEFR-CVの仲介活動を組み込んだやさしい日本語研修の可能性について検討した。多文化社会では防災・減災に関わる人材には複文化的課題対応をするための能力が求められる。その人材育成の一環として、日本語教育は、多文化状況のコミュニティにおける防災・減災につながる「仲介活動を組み込んだやさしい日本語研修」を構築することで貢献できるだろう。

今後は、やさしい日本語の言い換えポイントとCEFR-CVの仲介活動を組み合わせ、多文化状況の多様な防災・減災場面の課題を想定し、その解決に資する枠組みを整理、提示し、研修の試行を重ねることによって、その体系化を進める。

参考文献

- (1) 欧州評議会 (2020) 『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠－新能力記述文を伴うCEFR 随伴版』(日本語訳版 Goethe Institut Tokyo 2024 発行)
<https://www.goethe.de/resources/files/pdf328/cefr-cv-jap-mit-cover-finale-neu-v3.pdf>
 - (2) 佐藤和之 (2016) 「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, pp. 46-49.
 - (3) 出入国管理庁・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』
 - (4) 政府統計の総合窓口(2024) 在留外国人統計 (旧登録外国人統計)
<https://www.estat.go.jp/statsearch/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20230&month=24101212&tclass1=000001060399> (2024年9月20日閲覧)
 - (5) 松岡洋子 (2024) 災害時に求められる「仲介」とは－移民受入れ社会の仲介力を考える『CEFR-CVの「仲介力」と複言語・複文化能力』(大木充・西山教行編著, 凡人社) pp.69-88
 - (6) International Organization for Migration & Council of Europe(2017) ”Migrants in Disaster Risk Reduction Practices for Inclusion” <https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/2018-07/Migrants-in-DRR.pdf> (2024年8月1日閲覧)
- Brian North and Enrica Piccardo (2022) “Mediation in the Companion Volume to the CEFR-Construct, Scales and Descriptors”, Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität(Peggy Katelhön, Pavla Marečková(Hg.),Frank & Timme) pp.23-43
- (5) 오남경 (2022) 외국인 지식노동자 보호를 위한 재난통신 네트워크 구축에 관한 개념적 연구 *The Journal of the Korea Contents Association Volume 22 Issue 2* pp.107-115

本発表は JSPS 科研費 22K00732 (基盤研究C: 移民受入れコミュニティにおける災害時コミュニケーション構築の基盤研究) の助成を受け行った研究成果の一部である。

日本語教育におけるサービス・ラーニングの実践:

—協働学習にみられる「互惠性」の検証—

栗山恵子 (熊本大学)

〈共同研究者〉河野ゆりか (インディアナ大学インディアナポリス校)

〈共同研究者〉Katherine Mito Cook (元インディアナ大学インディアナポリス校学部生)

1. はじめに

サービス・ラーニング (以下 SL) とは、学生が地域社会のニーズに応える貢献活動において、学んだ知識・技術を活かしたサービスを提供し、「振り返り」を通して、自らの体験をラーニング・学びに結びつける体験型学習プログラムである。SL は米国をその発祥地として発展し、大学教育においては、地域住民へのスポーツ振興、健康促進、青少年育成などの公民教育における教育手法として実践されてきた (唐木 2010)。外国語教育の分野においては、主にスペイン語を中心に研究されてきたが、SL を取り入れた日本語教育の実践事例は少ない (Fujie 2019, 2020)。井上 (2017) は、日本における SL を用いた日本語教育に関する研究には、動機づけや自信といった学習者の情意要因との関わりを調査した研究が圧倒的に多いことを指摘している。また、これまでの多くの実践は学生のみでの分析で、地域コミュニティを含んだ調査研究は皆無だとし、SL の有効性を学校側と地域側の両方の立場から調査した。本研究の目的は SL における「互惠性」の検証であるため、井上 (2017) と同様、サービスを提供する側とサービスを提供される側の双方の立場から SL の効果の検証を行う。

2. 実践概要：日本語サービス・ラーニングプロジェクト

インディアナ大学インディアナポリス校 (IUI) の日本語科では、パンデミックにより交換留学が出来なくなった学生達に学習意欲を維持させ、言語学習の発展性を示すべく二つの日本語 SL プログラムの開発・実践を行ってきた。それらは、2021 年秋学期から始まった①「日本語学習者と日本人コミュニティの為の協働学習プログラム」と、2023 年春学期から始まった②「平和教育・短期日本研修プログラム」である。①では、SL の理念を基に、英語学習者と日本語学習者が一緒に作る会話の教科書：『ひらく』を開発し、実際のコースで用い、SL を取り入れた日本語教育や両学習者が作る新しいコミュニティの在り方を探ってきた。②は 3 週間の米国での平和学習と 2 週間の SL を含む日本研修である。本稿では①の SL プログラムについて報告する。

2-1. コースカリキュラム

IUI で開講された実際のコース名は J498: Japanese Service-Learning である。このコースは、当初「大学生と日本人コミュニティのための相互学習プログラム」⁽¹⁾ というプロジェクト名で開発され、週 1 回の 2 時間 50 分、計 15 週間のコースとして設置されたが、大学のキャンパスで行われ

る対面授業以外は、学生達は、インディアナ州フィッシャーズ市にあるフィッシャーズ公立図書館で週1回1時間の英会話チューターを務めた。コースは3単位で開講され、同大学の IUI Center for Service & Learning からプログラム開発時、たくさんの協力を頂いた。例えば、コース・シラバスをデザインするには、センター長、およびスタッフから様々なアドバイスを得た。また、日本人コミュニティの中には未成年者も含まれていることから、担当教員が未成年者を保護するための研修を受け、注意事項をまとめ当コースに特化した配布資料を作成した。授業初日のガイダンスでは、毎学期、学生達とこの注意事項を確認し、地域側にもご理解を頂いている。

2-2. プログラム参加者

プログラムに参加できる学生は日本語二年生・後半レベル以上で、22年度春学期には15名、秋学期には11名の学生が参加、23年の春学期には9名、秋学期には12名の学生が参加、24年度春学期には12名が参加した。よって、日本人の英会話パートナーと合わせると、これまで計118名がプログラムに参加したことになる。また、図書館で行われるセッションには毎回、現地ファシリテーターとして学生アシスタント、または教員が従事しプログラムを支援してきた。

2-3. 授業内容：課題、対面授業、評価

学生達に課される学期中の課題は主に、1) 計12回の英会話チューター、2) 日・英両言語からなる活動シート(事前学習としての宿題)、3) ウィークリー・ジャーナル、4) 対面授業(計4回) 5) 期末レポートがある。1) のチューターセッションは学生達が各自一学期間を通して、アサインされた Study Buddy (勉強なかま、Buddy とは気の合う友達のこと) と1時間会話をする。ここで使用される言語は英語であるが、Study Buddy の英語のレベルによって、日本語が多く使われる場合もある。セッション中の会話は、2) の活動シート内の課題や質問項目に沿って行われるので、学生側の事前学習の宿題が大事になる。尚、この事前学習は、日本語で行われる。何もしてこないと会話が弾まないため、初めはあまり書き込みをしてこなかった学生もセッションを重ねるごとにびっしり情報を埋めてくるようになる。尚、日本人コミュニティは活動シートをセッション中に英語で仕上げるが、宿題としては課されない。しかしながら、自分の Study Buddy が準備をしてくるため、結果的に準備をされてくる方が多い。3) のウィークリー・ジャーナルは IUI で使用している Course Management System の Canvas 内で提出してもらおう。このウィークリー・ジャーナルで、SL に欠かせない自己の「振り返り」が行われる。使用言語の規制は特にしていないが、上級の学生は、好んで日本語でジャーナルを綴る学生もいる。4) の対面授業は学期中に計4回行われる。毎回、活動シート(次の4セッション分)の説明、活動シートで扱われる題材(例:オノマトペ、諺、カルチャーショック、異文化コミュニケーション等)についてのディスカッション、進出単語や表現、文法の説明が必要であれば、行う。そして、チューターセッションの体験報告や Q&A セッションを兼ねた口頭発表とグループディスカッションを行う。このグループディスカッションでは、学生同士でチューターセッションのどんな点が上手かった・いかなかった等の意見交換が活発に行われ、良い機会となっている。学期末の対面授業では、口頭発表を行い、プログラムに参加した日本人とその家族、日本語プログラムの学生たちも招いて交流会を兼ねたレセプションも行う。5) の期末レポートでは、SL コースの学習目標として掲げられている 1) Academic Engagement 2) Civic Enhancement 3) Personal Growth という3つの

観点から、自分の日本語学習についての目標と成果、地域社会と自分、自己成長について一学期を振り返り、レポートをまとめ、英語で提出してもらおう。成績は表1の通り、それぞれの課題を記載されているパーセンテージで評価する。

表1：日本語サービスラーニングコースの成績評価

課題	評価 (%)
英会話チューターセッションの出欠と宿題	15%
ウィークリー・ジャーナルの提出	20%
対面授業の出欠	20%
対面授業でのプレゼンテーション	10%
CN ⁽²⁾ の参加状況	10%
期末レポートの提出	25%

SL コースで使用した日・英語からなる活動シートの開発教材は『ひらく』という教科書名で現在、共同研究者の河野ゆりか教授を中心に、日・スペイン語、タイ語、仏語、中国語、韓国語も加え、開発中である。SL コースを開講するにあたって、我々がもう一つ注意した点は、学生達の経験を一方通行にしないということだ。「サービスする側」と「サービスされる側」が同等のレベルで活動を「学び」に結びつけ、地域コミュニティの一員として市民性を育み、一個人として成長していく事、先行研究では、「共生」、「相互作用」、「互恵性」として捉えられているSLの概念を「学生側」と「地域側」の両者間で築き上げられるよう努めた。その成果は、プログラム参加者全員を対象に行ったアンケートで見受けられたため、以下にまとめる。

3. データ分析と考察

サービスラーニングにおける「互恵性」という概念を探る双方のSLに対する認識の検証は、共同研究者のCookが作成したアンケート調査⁽³⁾を元に行う。この調査は令和5年度秋学期のプログラム開始時・中・終了時に実施された。アンケートは、回答が数字によるものと自由記述式による質問事項が含まれ1)学習者の情意要因(自信、動機付け)と言語スキル(スピーキング)の向上に関する質問、2)開発教材『ひらく』に関する質問、および3)学習者コミュニティに関する質問の3つのカテゴリーに分類される。本稿では、プログラム参加者達の学習者コミュニティに対する意識、またそれがどのようにSLに関連するのかを探る目的で考案された3)学習者コミュニティに関する質問について、一部の調査結果を以下にまとめる。

3-1. 調査・分析方法

令和5年度秋学期の日本語サービスラーニングの受講者は12名で、全員がコースを終了した。日本人コミュニティの参加者も同じく12名で米国に滞在する日本人(主婦、高校生、ビジネスマン)の方々であった。米国滞在年数は様々で最も短い人は3ヶ月以内、長い人で2年以上であった。アンケート調査はコース開始前、コース開講中(7週間後)、そしてコース終了時に行われた。アンケート調査はオンラインで行われたが、回答は質問項目ごとに全てエクセルファイルに変換し記録された。アメリカ人学生と日本人コミュニティの双方に同じ質問事項が与えられたが、回答率は質問によって、また調査時期によって異なるため、以下にその都度、記載する。

3-2. アンケート調査結果と考察（量的分析）

まずは、コース開始前と終了時のアンケート調査に設けられた質問：「あなたは一緒に{英語・日本語}を練習できる人がたくさんいますか」・Do you feel you have many people to practice {English/Japanese} with? という質問に対する回答について考察する。尚、この質問には、1から5の数値で答えるよう求めた。1の数値は、目標言語と一緒に練習する人が全くいないことを表し、5の数値は、目標言語と一緒に練習する人が多くいることを表す。

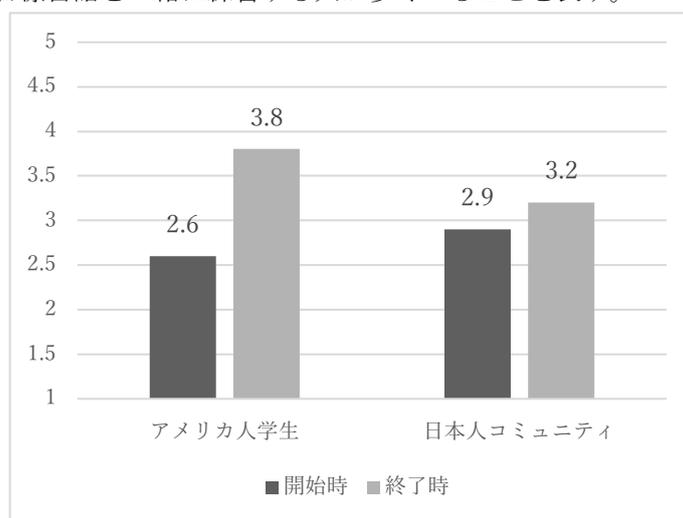


図1：目標言語が練習できる機会

図1は、目標言語を練習する機会について聞いた結果を示したものである。アメリカ人学生の回答者数であるが、コース開始時は9名、終了時は6名であった。ほとんどのアメリカ人学生は、IUIでは、日本語の授業以外にも日本語会話テーブルが毎週行われていたにも関わらず、日本語話者と会話できる機会が少なく感じている様で、開始時の平均数値は2.6/5だった。しかしながら、プログラム終了時は、明らかにその数値が上がり（平均数値3.8/5）、平均値は1.2上昇した。

地域側の日本人コミュニティの回答者数は、開始時は7名、終了時は9名であった。アメリカ人学生と比べて、日本人コミュニティは、開始時から英語話者と話す機会が多いと答え、平均値が高かった。これは実際に現地に住んでおり、毎日英語を使って他者とやりとりをしているので、予想される結果ではあったが、一緒に練習できる相手がいないと答えた回答者もいた。プログラム開始時（平均値2.9/5）と終了時（平均値3.2/5）を比べると、日本人コミュニティも平均値が0.3上昇した。

SLコースを提供する目的には、地域コミュニティへの貢献や協働学習を促す学習環境を整えることが挙げられる。この調査結果は、学生側と地域側の双方がSLプログラムを好意的に捉えており、またSLが両者の互恵的な学習環境を築ける教育方法だと言及できる結果であろう。次に両者の学習者コミュニティへの意見を自由記述欄で尋ねた結果を元に考察する。

3-3. アンケート調査結果と考察（質的分析）

コース開始時に「あなたは「コミュニティ」についてどのように説明しますか・近くに住んでいる人たちですか。興味を共有する人たちですか。助けを求められる人たちですか」・How would

you describe “community”? Is it the people you live close to? Is it people you share common interests with. Is it the people you can ask for help? という質問に自由記述式で答えてもらった結果を報告する。日本人コミュニティ(回答者 7 名)からは、コミュニティとは共通の関心を持つ人々のグループとか、助けを求めることができるグループといった回答が寄せられた。アメリカ人学生(回答者 9 名)の回答も“People that you are in contact with that share common interests or circumstances.” “I would say community are the people you have common interests with.” と言ったものが多かった。両グループとも客観的で、ややドライとも言える回答であったが、コース中のアンケートでは、参加者らの「コミュニティ」に対する意識の変化が見受けられた。実際の質問は「どんなコミュニティがいいコミュニティだと思いますか」・What kind of community do you think makes a good community? に変えられたものの、同じく自由記述式で答えてもらったところ、面白い結果が見受けられた。中間点では SL プログラムに参加して、7 週間が過ぎていたためか、回答者達が「コミュニティ」について語ることに自信を持っているだけでなく、もう一歩踏み入ったような答えが多く見られた。例えば、日本人コミュニティ(回答者 9 名)からは、良いコミュニティとは当事者全員にとって「包括的でお互いが尊重できる」集まりであるとか、「共に成長し合える集まり」、「安心して大事な(メンバーの)一員になれる」「異なるバックグラウンドや経験を共有できる環境のこと」といった回答が見られた。アメリカ人学生(回答者 10 名)の回答を見ても “What I think makes a good community is a community of understanding, open-minded people who seek out meaningful connections with others as well as allowing others into their community.”, “a good community is one that is connected, accepting of everyone, and that helps one another” という様な経験に基づいた主観的な回答が多く見受けられた。これらの回答は、プログラム参加者が一緒に何かを学ぶコミュニティをお互い支持しているようにも見受けられる。

最後に、コース終了時に参加者全員に与えられた質問: このコミュニティがあなたをどの様に変えたと思いますか? あなたがこのコミュニティをどのように変えたと思いますか(あなたはパートナーにどんな影響を与えましたか?) How do you feel this community has changed you? How do you feel you’ve changed this community? (What impact have you had on your study buddy?) には、日本人コミュニティ(回答者 9 名)とアメリカ人学生(回答者 6 名)からは、「英語に対して前向きになった」とか「英語を話すハードルが下がった」 “I feel like I am more comfortable speaking Japanese...”, “. . . has helped me to feel less intimidated and more comfortable when speaking with them (Japanese)” 等の語学学習に対する姿勢の変化や「このコミュニティを通して、お互いの文化や思想が違うことを理解した上で…」 “This community changed the way I think about my heritage”, “I feel like we have both influenced each other’s perspectives and encouraged open-mindedness”, “I would like to think I changed my community...”, “(I hope) I helped create a space where our two communities learn from one another.” といった回答内の肯定的なコミュニティに対する反応は SL により「市民意識」が高まっていること、両者の間に特別なコミュニティが構築されている可能性を示す。また、「相手に何かを伝えたいということで、自分の話し方や話す内容を整理してから話そうと気をつけるようになった」「これまで何気なく触れてきた日本文化や社会のあり方について、改めて考え直す良い機会になった」「これまでになく視点からみたり感じたりする部分が増え、視野が広がった」 “. . . I was surprised that I was able to understand and answer a lot questions or input my thoughts in Japanese without having to think for a long time about my answers”, “I learned that I need to

become more flexible with how I think of language and to think of it less as a one to one translation...”等の回答からは、先に挙げた語学学習に前向きになった回答も含めて、参加者達の価値観・考え方・向き合い方の変化、つまり「自己成長」の気づきが読み取れる。これまでの物事に対する態度や考え方を変えてしまうような体験をした参加者もいたことは非常に感慨深い。以上、本稿では紙面のスペース上、上記3つの質問に対する回答結果の分析のみを示したが、これらはSLプログラムが参加者両者にとって、「互惠性」をもたらしていることを表している結果であると言える。

4. まとめと今後の課題

本稿では、学生が英会話チューター・サービスを地域に提供するというSLコースで、双方のプログラム参加者がSLを肯定的に捉えており、お互いに学び合う特別な地域社会が構築されていること、互惠的な関係性が築かれていることを提示した。更に、今回のアンケート調査では、実際に地域社会に参画することによって、自分達が社会の構成メンバーの一員であることを意識し、自己成長の気づきを得た様子が見受けられた。本稿では報告できなかったが、学生側に情意要因の「自信」及び「動機づけ」における自己学習評価の向上が見られた事も最後に追加したい。本研究ではSLの効果サービスを与える側とサービスを受ける側の両者の立場から検証したが、今後も国内・外の様々な日本語教育機関におけるSLプログラムの開発や実践、社会を構築するSLの有効性の研究、そして、これらに関わる日本語教師の活躍が大いに期待される。

注

①本研究は令和5年度に日本国際交流基金ニューヨーク支部より Global Partnerships: Education Grant の助成を受けた。

②CNというのはCourse Networkingの略で、IUIで開発されたLearning Management System(LMS)だ。大学の教職員・学籍番号がなくとも登録可能であるという点で地域コミュニティに関わるプログラムが利用するには都合がいい。学びの場としてだけでなく、コミュニティ作りの場としても利用できる。一般公開もされているので、詳しくは<https://www.thecn.com>を参照されたい。

③本稿における調査結果は、Cook, Katherine MitoのSenior Project: “Surveying *Hiraku* – A Closer Look at the Positive Impact of *Hiraku* and Service Learning”の調査結果を一部まとめたものである。

参考文献

- (1)井上里鶴(2017)日本語教育におけるサービス・ラーニング・日本語学校での実践を通じた有効性 筑波大学博士(国際日本研究)学位請求論文
- (2)唐木清志(2010)『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂
- (3)Fujie, N. (2019) The impact of participation in a service-learning program on university students' motivation for learning Japanese. [Master's thesis, Purdue University]. Figshare.
- (4)Fujie, N. (2020) Intercultural Service-learning for a University Japanese Course. CATJ-28 Proceedings, 180-194.

日本語 CBI の成果検証⁽¹⁾

—知識の可搬性に焦点を当てて—

小山 悟 (九州大学)

1. 本研究の目的と背景

CBI (Content-Based Instruction) とは、日本語以外の何か (例. 歴史) を日本語で学ぶ中でその何かに対する理解を深めるとともに日本語の習得も促そうとするバイリンガル教育の一手法である。**批判的思考力**の育成にも役立つ教授法として日本語教育でも 15 年ほど前から注目されるようになったが (近松 2009 など), その成果を客観的なデータに基づいて検証した例はほとんどなく, 授業デザインの**レシピ**を示したのものもなかった。

ここで言う「レシピ」とは、授業をデザインする際の注意点を簡潔な言葉でまとめたもののことである。人間相手の教育では「ここに記されたとおりにすれば、誰でも必ずうまくいく」というもの (マニュアル) は示せないが、「こういう点に気をつけて授業をすれば、ある程度うまくいく」というもの (レシピ) は示せる。また、そうでなければ、その実践は一部の教員にだけできる特殊なもので終わってしまい、教育の現場に広がることはないであろう。そこで筆者は中・上級の短期留学生を対象とした CBI で**質問作成**を通して学習者の批判的思考を促すことを提案し、その成果を「質問の質」と「講義の聞き方」の2点から検証することによって、質問の質を高める**仕掛け**の開発に取り組んだ (小山 2018)。

研究に用いたのは**デザイン実験** (図 1) という学習科学の研究法である。これは「学習モデル→授業デザイン→実践」というサイクルを繰り返す中で少しずつ実践の質を高めていき、最終的に「誰もが使うことのできる、できるだけ一般性の高いデザイン原則」(三宅・白水 2003) を引き出そうとするものである。筆者の場合には、学習方略研究や質問実践研究の知見に基づいて「講義終了後に質問を書くこと意識させることで学生たちの講義を聞く態度を変えさせ、結果として高次の質問を引き出す」という学習モデル (図 2) を立て、研究を行った。そして、その成果を「学習者の批判的思考を促す授業のデザインレシピ」としてまとめたのだが (小山 2023), その時点ではまだ実践のその後には目を向けていなかった。

我々教員の誰もが願うことは、授業で学んだ知識を学生たちがその場限りのものとならず、教室外の様々な場面で活用できるようになること、言い換えれば、**応用可能な知識**として身につけてくれることである。

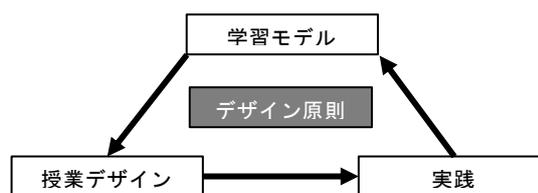


図 1 デザイン実験 (三宅・白水 2003)

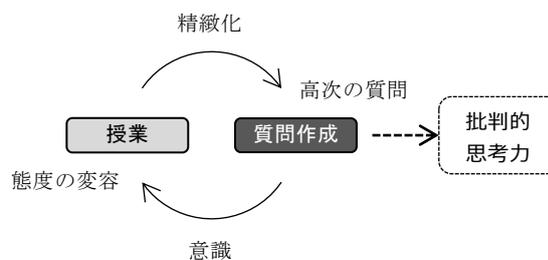


図 2 本研究で最初に想定した学習モデル

三宅 (2007:6) はこの「応用可能な知識」について以下の3つの性質を指摘している。

可搬性 portability : 学習成果が将来必要になる場所と時間まで「持ってゆける」こと

信頼性 dependability : 学習成果が必要になったときにきちんと「使える」こと

持続可能性 sustainability : 学習成果が修正可能であることを含めて「長持ちする」こと

応用可能な知識への第一歩は「可搬性」である。三宅 (2006) は日本の大学生が5ヶ月前の講義で学んだ内容をどの程度覚えているかを調査しているが、それによると、一方通行の講義形式で学んだ場合の再生率は2.2%であったのに対し、同じ内容を知識構成型ジグソー法で学んだ場合の再生率は15.8%であったという。これは、他者にわかりやすく説明しようとしたり、他者の説明を自分が担当した資料と結び付けて聞こうとしたことなどで知識の精緻化が促されたことが一因と考えられる。

この結果と解釈は「学びには①Passive, ②Active, ③Constructive, ④Interactiveの4つの階層がある」とする Chi & Wylie (2014) の ICAP モデルによっても裏付けられる。このうち「深い学び」と言えるのは、授業で学んだ知識を既有知識と関連づけ、新たな知識を作り出すCモードと、そこに他者の視点が加わるIモードの2つである。一方、他者から与えられた知識を受け取るだけのPモードは最も浅く、記憶にも残りにくいとされている。ゆえに、知識構成型ジグソー法 (Iモード) で学んだ場合の再生率が講義 (Pモード) で学んだ場合の再生率を上回ったのも、この「学びの深さ」が影響したものと考えられる。

では、留学生対象のCBIで、質問作成 (Cモード) を通して日本の歴史や文化について学んだ学生たちの場合にはどうであろうか。「知識の可搬性を高める日本語授業」をテーマとする新たなデザイン実験の第一弾として以下の2つの実態調査を行うことにした。

2. 調査の概要

調査1: 2024年後期にK大学で学ぶ中・上級の短期留学生13名 (母語は様々) を対象に行った。テーマは「幕末・明治の歴史」で、

表1

		テーマ	授業方法
調査1		「幕末・明治の歴史」	講義+質問作成
調査2	授業A	「幕末の歴史」	講義+質問作成
	授業B	「日本の国民食」	ジグソー法
	授業C	「長崎を知る」	ジグソー法+校外学習

10月中旬から12月下旬までに8つの単元を学び (表1)、宿題としてその日学習した内容について質問を考えさせた。調査はその8つの単元について覚えていることをできるだけたくさん書き出してもらうという形で1月末に行った (制限時間40分)。

調査2: 香港の短期大学で学ぶ初級後半から中級後半の広東語母語話者を対象に行った。2023年6月に現地で5日間の短期集中講座を開講し、「幕末の歴史」と「日本の国民食」という2つの授業を行った。前者は調査1の短縮版で、宿題として質問作成を課した点も同じである。後者は知識構成型ジグソー法を用いた授業で、与えられた資料を読み、3回にわたって「国民食化の条件・法則」について考えさせた。この講座に参加した学生の多くはそれから2ヶ月後に長崎のN大学で行われた10日間の夏季研修にも参加し、長崎の歴史と文化について日本語学んだ。教授法は知識構成型ジグソー法で、午後には校外学習として長崎市内の史跡を担当教師 (筆者) とともに巡った。そして、帰国から7ヶ月後の2004年3月にオンラインでこの3つの授業で学んだ内容を思い出してもらう調査を行った。対象は3つ全ての授業を受けた在校生10名である。

3. 分析方法

①記述量：個人差の出る句読点を外し，平仮名表記の固有名詞を漢字表記に変更するなどして表記の統一を図った上で文字数をカウントした。

②記述内容：学習者の記述を以下の4つのカテゴリーに分けた。

「キーワード」：述語のない記述²⁾ (例. 「開国派 vs 鎖国派」「大政奉還」など)

「テーマ」：その授業で扱ったテーマに関する記述 (例. 幕府はなぜ鎖国をしたのか)

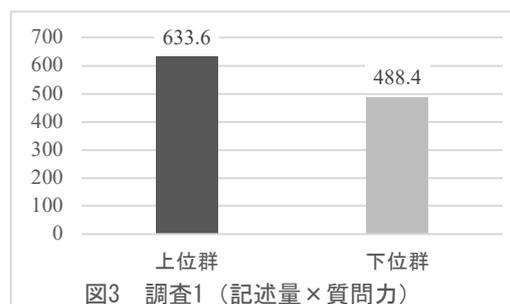
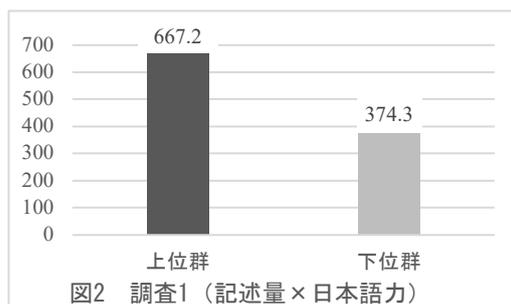
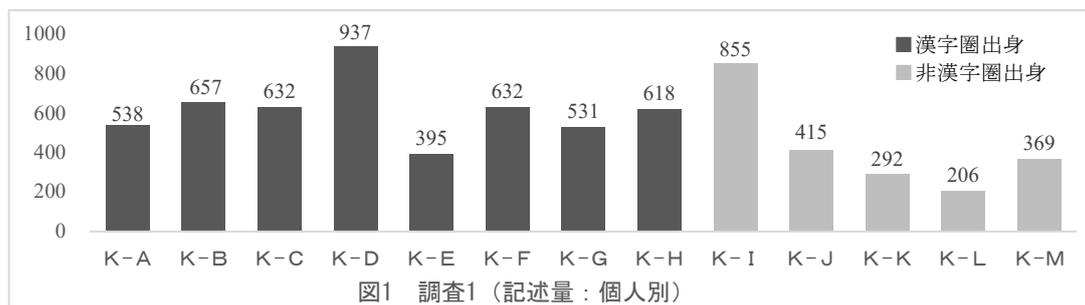
「事実」：「いつ，誰が，どこで何をしたか」(歴史的事実)について述べた記述

「事実+背景」：歴史的事実に加え，その出来事が起きた原因などについても述べた記述

4. 調査1の結果

①記述量：13人の平均字数は544.4字であった(図1)。これを日本語力上位群5人と下位群5人に分けて比較したところ，上位群と下位群で記述量に大きな違いが見られた(図2)。

「歴史」は難解な語が多いことから，日本語力の差が学習内容の理解に影響を与え，このような結果になったものと推察される。また，質問力との関連についても，学生たちの書いた質問を4段階で評価して数値化し，平均値の高い上位5人と下位5人で比較したところ，図3のような結果になった。ここでも上位群と下位群に差が見られるが，その差は日本語力ほど大きくはなかった。



②記述内容：図4は記述の数と内訳を個人別で示したものである。記述の総数は408で，カテゴリー別では「キーワード」が22.5%，「テーマ」が7.1%，「事実」が46.3%，「事実+背景」が24.0%であった。注目すべきはK-JとK-Lである。記述件数ではK-CとK-Iの次に多いが，「応用可能な知識につながる記憶」という観点から「その授業で学んだ具体的な内容」(＝「事実」「事実+背景」)にのみ着目すると，ほとんど何も思い出せていないことがわかる。また，日本語力と質問力との関係を見てみると，記述量と同様，日本語力(図5)・質問力(図6)ともに上位群が下位群を上回っており，質問力よりも日本語力の方が

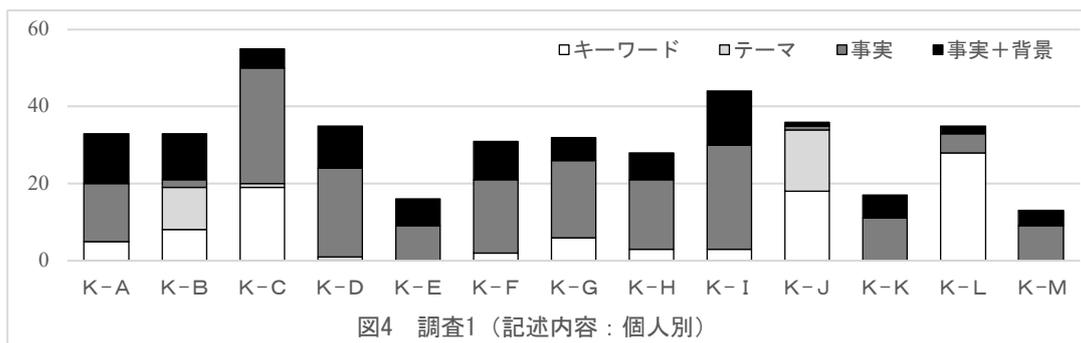


図4 調査1 (記述内容：個人別)

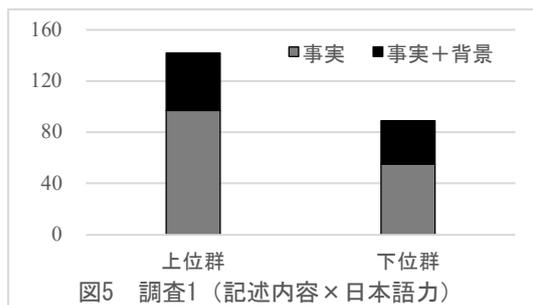


図5 調査1 (記述内容×日本語力)

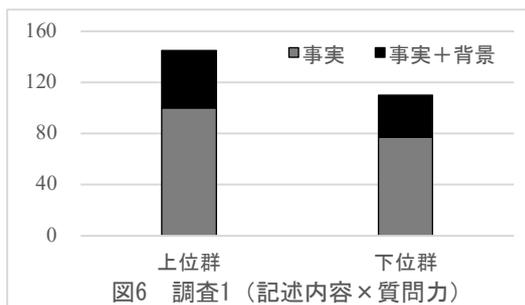


図6 調査1 (記述内容×質問力)

差が大きいことがわかる。その差を生み出したのは「事実」の記述件数で、日本語力も質問力も「事実+背景」の記述件数には大きな影響を与えていないことが窺える。

5. 調査2の結果

3つの授業はそれぞれ内容も授業方法も異なるため、授業間の比較で見ていく。

①記述量：最も記述量が多いのは「国民食」であった(図7)。しかし、個人別で見ると、S-Kが「国民食」について1人突出して長く書いており、それが平均値を押し上げていることがわかる(図8)。そこで、S-Kを除く9人で集計してみたところ、記述量が最も多いのは「国民食」ではなく「長崎」となった(図9)。

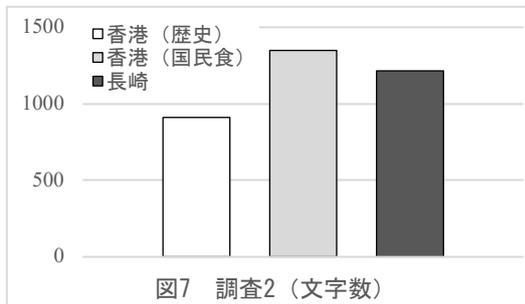


図7 調査2 (文字数)

ただし、「歴史」より「国民食」の方が記述量が多い点は変わらない。また、図8からは左端の4人(S-A, S-B, S-C, S-D)とS-Hの記述量が目立って少ないなど、個人差が大きいこともわかる。日本語力の影響については、香港の担任教員に学生の日本語力(会話力)を4段階で評価してもらい、

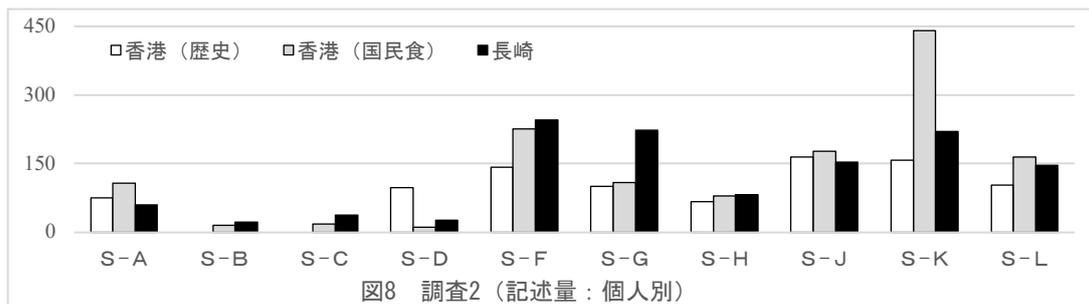
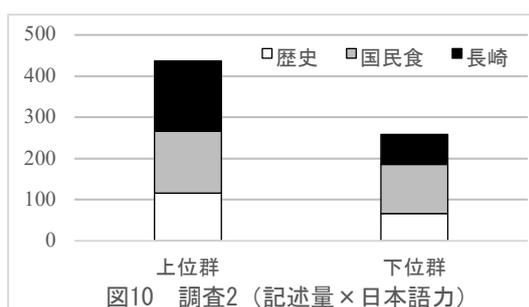
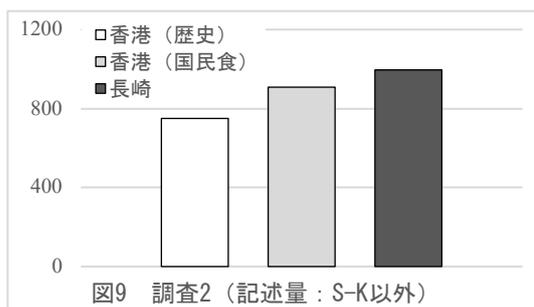
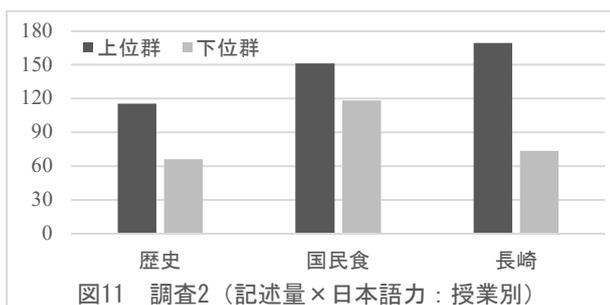


図8 調査2 (記述量：個人別)

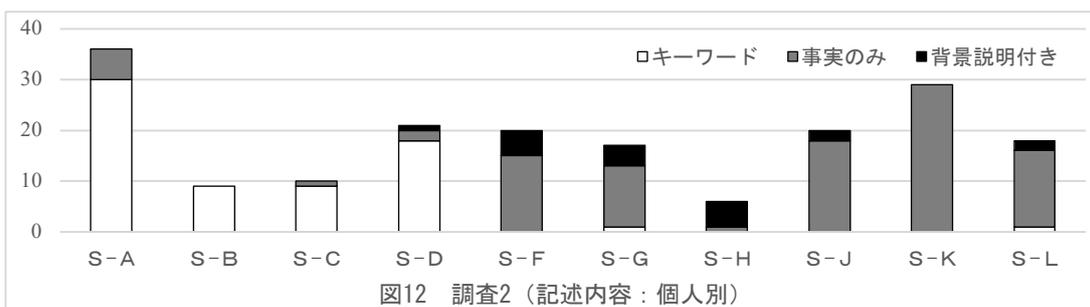


上位5人と下位5人を比較した。図10を見ると、調査1と同様、学習者の日本語力が記述量に大きく影響していることがわかる。個人別では、前述の「記述量が特に少ない」5人のうち左端の4人が下位群であった(図8)。その一方で、記述量が最も多かったS-Kも下位群だったことから、「日本語力=記述量」とは必ずしも言えないようである。



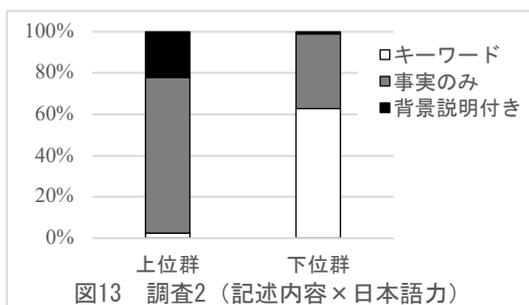
これを授業別に見たのが図11である。どの授業でも上位群の方が記述量が多くなっているが、差が最も大きかったのは「長崎」で、最も小さかったのは「国民食」であった。

②記述内容: 図12は記述の数と内訳を個人別で示したものである。記述の総数は186で、カテゴリー別の割合は「キーワード」が36.6%、「テーマ」が0.0%、「事実」が53.2%、「事実+背景」が10.2%であった。個人差が大きいのは記述量と同じである。日本語力との関係で見ると、下位群では「キーワード」が62.9%を占めているのに対し、上位群では「事実」が75.3%、「事実+背景」が22.2%であった(図13)。上位群は具体的な内容をあ



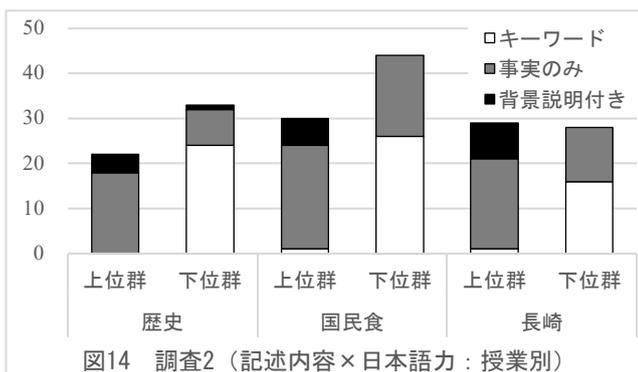
る程度覚えているが、下位群はキーワードしか思い出せていないことがわかる。これは授業別で見ても同じであった(図14)。

③学習者への聞き取り: どの授業が一番思い出しやすいかを探ったところ、6人が「国民食」を、3人が「長崎」と答え、理由として「他者との対話」「実地体験」「興味・関心」などを挙げた。



6. 今後の課題

調査1で質問の質が(日本語力ほどには)記述量と記述内容に影響を与えていなかったことから、質問を考えさせるだけでは知識の可搬性は高まらないことが示唆された。また、調査2で記述量の差が「国民食」で最も小さかったことや、10人中6人が「国民食」を「最も思い出しやすい」と回答したことから、身近なテーマ・内容の方が学習者の記憶に残りやすいことも示唆された。学習科学では過去の授業で学んだ内容と結びつけて考えたり、別の文脈に当てはめてみたりすることで、**知識の転移**が生じやすくなることが実証されている(白水 2012)。よって、質問作成や対話を通じて学習者に深く考えさせる工夫を今後も続けながら、一方で歴史のような「身近」とは言えないテーマでも知識の転移が促される「仕掛け」をどう盛り込むかが今後の課題である。



注

- (1) 本研究は科学研究費補助金「基盤研究(C) 学習者の批判的思考を促す対話活動—知識構成型ジグソー法を用いた授業設計—」(課題番号 22K00641)の交付を受けて行った研究の一部である。
- (2) ただし、「→」などの記号を使って出来事と結果の因果関係を示すなどしている場合には、事実上の「文」として「事実」または「事実+背景」に分類した。

参考文献

- (1) 小山 悟 (2018)「歴史を題材とした CBI で学習者の批判的思考をどう促すか—デザイン実験による指導法の開発—」『日本語教育』169号, 78-92, 日本語教育学会。
- (2) 小山 悟 (2023)『コンテンツベースのデザインレシピ』凡人社。
- (3) 白水 始 (2012)「認知科学と学習科学における知識の転移」『人工知能学会誌』, 27 (4), 347-358, 人工知能学会。
- (4) 近松暢子 (2009)「米国におけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の試み—米国シカゴ日系人史—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』19, 141-156, 国際交流基金日本語国際センター。
- (5) 三宅なほみ (2006)『学生が「自らのことばで語る」と理解』大学英語教育学会 中部支部大会 シンポジウム 配布資料。
- (6) 三宅なほみ (2007)「学び方を学ぶ工夫としての協調学習—その理論的背景と具体的な実践例—」, 国立国語研究所編『日本語教育年鑑 2007 版』5-19, くろしお出版。
- (7) 三宅なほみ・白水 始 (2003)『学習科学とテクノロジー』放送大学。
- (8) Chi, M. T. & Wylie, R. (2014) The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49 (4), 219-243.

プロジェクトワークにおけるピア・ラーニングが 第二言語不安に及ぼす影響

—初級日本語学習者の場合—

金丸 真巳（フリーランス）

1. 研究の背景

日本国内で学ぶ初級日本語学習者が、教室内外において日本語を話すことや聞くことに対する不安を抱えている状況を見聞きする。このような言語習得と不安の関係を捉えるための理論的枠組みとして、Krashen & Terrell（1983）の情意フィルター仮説（affective filter hypothesis）が挙げられる。この仮説では、言語入力過程における不安の妨害作用を取り上げ、第二言語の学習には、不安の少ない環境を作り、学習者の情意フィルターを低くすることが重要であるとされている。そして、言語不安を軽減する方策の一つとして、Crookall & Oxford（1991）は、グループ活動を提案している。また、1980年代以降、このような言語不安を測定するための不安尺度が次々と作成された。その中で、第二言語として日本語を学習する環境における日本語学習者の不安を測定する尺度として、「日本語不安尺度（JLAS: Japanese Language Anxiety Scale）」（元田 2000）がある。中級・上級日本語学習者を対象とした協働学習では、このJLAS（元田 2000）を用いて、言語不安の軽減が認められているが、初級学習者を対象とした研究は管見の限り見当たらない。そのため、初級日本語学習者に対する言語不安を軽減させる日本語学習支援を検討する必要性があると考えた。

2. 先行研究

佐藤・宮本（2010）は、中・上級学習者を対象にピア・ラーニングが第二言語不安軽減に効果があることを明らかにしている。初級学習者を対象とした研究としては、飯田・藤澤（2017）が、プロジェクトワークを用いたピア・ラーニングが学習者に自信や達成感を与え、学習意欲の向上につながる効果があることを明らかにしているが、第二言語不安の変化及び、学習効果を検証した研究は管見の限り見当たらない。

3. 研究目的

先行研究を踏まえ、本研究では、初級日本語学習者が抱える「第二言語不安」に着目し、中級・上級日本語学習者の第二言語不安の軽減に効果があるとされているピア・ラーニングが、初級日本語学習者の第二言語不安の軽減にも効果があるのか明らかにすることを目的とする。実践するピア・ラーニングは、既に初級日本語学習者に達成感や自信を与え、学習意欲を向上させることが検証されているプロジェクトワークを用いて行うこととする。

4. 研究方法

4-1. 研究の流れ

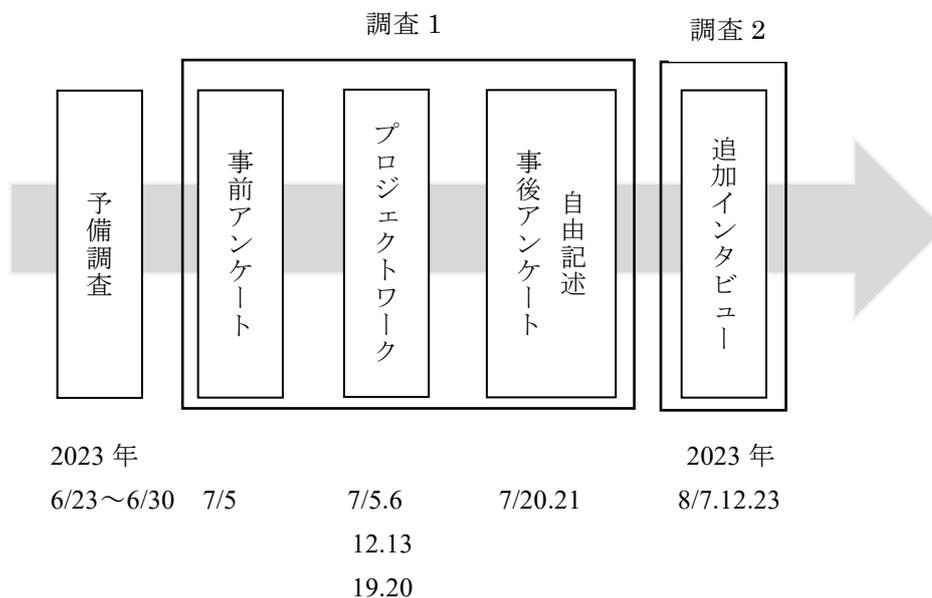


図 1 研究の手順

調査は、図 1 に示したように予備調査，調査 1，調査 2 の流れで行った。まず，予備調査では，日本語学校に在籍する初級後半学習者 6 名を対象に，日本語言語不安尺度として開発された「日本語不安尺度（JLAS）」（元田 2005）の本研究での適応可能性について検証し，修正版（教室外不安 12 項目、教室内不安 14 項目）を作成した。次に，調査 1 では，初級後半クラス 15 名を対象に 6 日間（18 時間）にわたるプロジェクトワークを行った。プロジェクトワーク実施前後には，修正版を用いて 6 件法によるアンケート調査を実施した。事後アンケートには，プロジェクトワークに対する自由記述回答を設けた。そして，事前事後アンケートの得点間に統計的な有意差を確かめるため，Wilcoxon の符号順位検定を用い，プロジェクトワークをとおして「第二言語不安」が軽減されたかを検証した。また，その要因を探るため，アフターコーディングにより自由記述回答の分析を行った。これを踏まえ，調査 2 では，調査 1 で，「第二言語不安」の軽減が見られなかった学習者のうち 4 名を対象に，その要因を探るための半構造化インタビューを行った。その後，回答が得られた 3 名のインタビューデータについて，うへの式質的分析法（上野 2018）を用いてケース分析及びコード分析を行った。

4-2. プロジェクトワークの概要

プロジェクトワークは，「日本の観光地を調べよう」というテーマで，グループごとに日本の有名な観光地を 1 つ選び，どのような人たちを対象に発信する情報かを決め，地理，アクセス，名所や名産品などについて情報を収集し，資料を作成して，成果発表を行うこ

ととした。テーマについてはグループワークに入る前に、日本にはどのような有名な場所があるか、どのような日本の観光地に興味があるか、なぜそこに興味があるかなど、クラス全体で情報の共有を行った。発表までの流れは、鈴木（2020）を参考に、表 1 の流れで進めた。また、それぞれの活動では、池田・館岡（2007）のピア・ラーニングにおける教師の 4 つの役割である、「授業デザイン」、「人的リソース」、「活動への支援」、「評価」に沿って、表 1 にあるように教師もピア・ラーニングに参加する一人としての役割を持っていることを意識しながら活動に参加した。

表 1 プロジェクトワーク発表までの流れ

日時		内容	教師の役割
第 1 回 7/5①	準備	【授業概要の説明/事前アンケート/ウォームアップ】 ・実践の概要及びアンケートについて ・プロジェクトワークの基本を知る ・題材『日本の観光地を調べよう』 ・題材を意識し基本的なことを知る	・授業デザイン ・人的リソース
第 1 回 7/5②	ビジョン・ ゴール 計画	【グループ分け/観光地の選択/役割分担】 ・ビジョンとゴールを各グループで話し合い決める 例) ビジョン：私たちが住んでいる日本をよく知り、よく知ってもらおう ゴール：留学生、日本人への旅行先を提案 ・観光地の選択 ・役割を考え役割分担表を作成	・授業デザイン
第 2 回 7/6①	情報・ 解決策	【発表スクリプト作成】 ・情報収集方法の検討 ・課題解決のための情報収集	・活動への支援
第 2 回 7/6②	情報・ 解決策	【発表スクリプト作成】 ・課題解決のための情報収集	・活動への支援
第 3 回 7/12①	制作	【ポスター制作】	・活動への支援
第 3 回 7/12②	制作	【ポスター制作】	・活動への支援
第 4 回 7/13	制作	【ポスター制作】	・活動への支援
第 5 回 7/19	発表 再構築	【リハーサル】 ・お互いの発表の相互評価 ・資料、スクリプトの修正	・活動への支援
第 6 回 7/20	発表 成長確認	【発表/振り返り/アンケート】 ・他クラスのクラス学生及び先生方を招いて発表 ・プロジェクトワークの振り返り ・事後アンケート	・評価

5. 結果と考察

調査 1 のアンケートの分析結果から、教室外不安に関わる 14 項目のうち 3 項目に不安軽減を示す結果が得られ、プロジェクトワークにおけるピア・ラーニングが第二言語教室外不安の軽減に効果があることが示唆された。しかし、教室内不安においては、事後アンケートの中央値が下がったことは確認できたが、第二言語教室内不安の軽減に統計的な有意差があることが示せた項目はなかった。一方、調査 1 の自由記述回答及び、調査 2 の分析結果から、第二言語不安には、課題達成や遂行を促す「促進的不安」があり、それが第二言語不安の軽減につながるということが浮かび上がった。以下、調査 1 の自由記述回答におけるコメントのアフターコーディングによる分析結果（表 2, 3）を示す。

表 2 第二言語不安が軽減した学習者のコメント

コード	コメント例
教師 支援への感謝 (7/41)	先生のおかげでプロジェクトワークの機会と経験を得ることができ感謝している 先生のおかげでみんなの前で発表できた 困っても先生が手伝ってくれた
発表 発話能力の向上 (5/41) 自信 (4/41) ポジティブな感情 (6/41) 不安の解消 (3/41)	プロジェクトワークをすると日本語が上手に話せるようになる 大勢の前で話せるようになった みんなの前で発表できて自信になった プロジェクトワークで新しい経験を得ることができて嬉しい 発表は楽しかった 仲間と一緒にプロジェクトワークに参加できて嬉しかった 初めは緊張したがベストをつくせた プロジェクトワークの前はみんなの前で話すのが恥ずかしかった
活動 プロジェクトワークの効果 (8/41) 達成感 (2/41) 意欲 (4/41)	プロジェクトワークで多くのことを学べた チャレンジしなきゃいけないと感じた プロジェクトワークはみんなを創造的にする プロジェクトワーク後達成感を感じた みんなの前で喋ろうと思った いろいろなものを調べてもう一度発表したい
その他 (2/41)	すべての学校にプロジェクトワークがあるべきだ サブリーダーとしていい経験ができた

() 内は全回答に占める件数を表記（複数回答あり）

表 3 第二言語不安が増長した学習者のコメント

コード	コメント例
教師 支援への感謝 (2/15)	支援してくれた先生方に感謝
発表 発話能力の向上 (2/15) ポジティブな感情 (3/15)	プロジェクトワークをやってからどんどん話せるようになった みんなで発表できてうれしい 活動はとともよかった
活動 プロジェクトワークの効果 (5/15) 達成感 (1/15)	プロジェクトワークによって読書スピードがアップする 聞き手が考えていることを聞こうとするの大切さがわかった プロジェクトワークで多くのことを学べた 達成感を感じた
その他 (2/15)	プロジェクトワーク後ほっとした気持ちになった プロジェクトワークは日常でやらなきゃいけないことよりも簡単

() 内は全回答に占める件数を表記（複数回答あり）

表 2 から、「第二言語不安」が軽減した学習者が、実践前に自身の不安を意識化し、促進的不安を持ってプロジェクトワークに臨み、その実践をとおして促進的不安を解消させ、自信につなげていたと考えられる。一方、表 3 からは「第二言語不安」が増長した学習者が、実践前の段階では、自身の日本語能力に向き合えておらず、不安が意識化されてされていなかった可能性が伺える。つまり、実践をとおして不安の解消には至らず、自信にもつながらなかったと考えられる。そこで、両者の意識的な違いが、第二言語不安軽減の要因であるかを検証するためフォローアップインタビューを行った。以下、調査 2 におけるインタビューのうへの式質的分析法によるコード分析の結果（図 2）を示す。

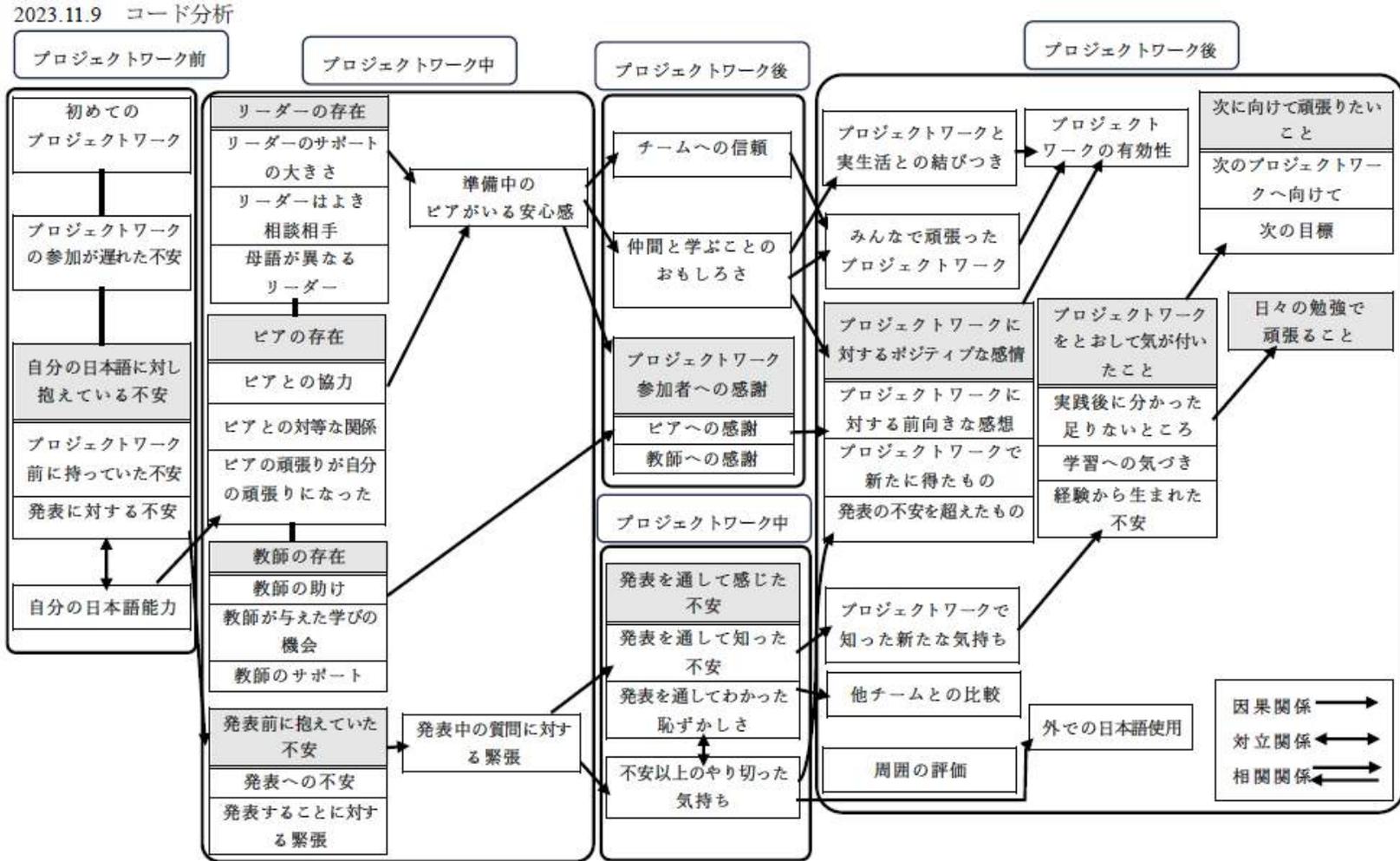


図2 インタビュー調査コード分析 チャート図

インタビューの分析結果から、不安が増長した学習者は、活動中に感じた自身の日本語能力に対する不安が、次の目標や課題に向けての促進的不安となり、それが実践後「第二言語不安」としてあらわれたと推測できた。このことから、学習者が「第二言語不安」を抱えることは決して悪いことではなく、次の目標を達成しようとする「促進的不安」があることを教師が理解し、学習者に自身の不安を意識化させ、「促進的不安」を持たせることは、「第二言語不安」の軽減につながる可能性が示された。

6. まとめと今後の課題

本研究は、初級学習者が抱える「第二言語不安」を軽減するために、教師が学習者の抱える不安とどう向き合えばよいかだけでなく、学習者が自身の不安とどう向き合えばよいかを示すことができた。学習者の気持ちは、プロジェクトワーク前から終了まで、様々に変化しており、その気持ちを教師が理解し、共に学ぶことはとても重要である。また、初級学習者に対しても、プロジェクトワークにおけるピア・ラーニングは、教室外における「第二言語不安」の軽減や達成感など、さまざまな有効性が認められた。

しかし、本研究では、1回のプロジェクトワークにおける学習者の「第二言語不安」の変化しか追うことができなかつた。今後は、プロジェクトワークにおいて、「第二言語不安」が増長した学習者が、「促進的不安」を持って次のプロジェクトワークに参加した場合、その学習者の「第二言語不安」がどのように変化するかを検証したい。何度かの実践を通し、学習者の「第二言語不安」の変化を検証することで、「第二言語不安」の要因がより見えてくると考える。

参考文献

- (1) 飯田洋子・藤澤好恵 (2017) 「初級日本語クラスにおけるプロジェクトワークの実践－実践的な日本語運用能力の育成を目指して－」『神戸国際大学紀要』93, pp67-82
- (2) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために－』ひつじ書房
- (3) 上野千鶴子 (2018) 『情報生産者になる』ちくま新書
- (4) 佐藤雅彦・宮本律子 (2010) 「指導法の異なる授業で留学生が抱く言語不安」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』32, pp113-124
- (5) 鈴木敏恵 (2020) 『課題解決力と論理的思考が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版株式会社
- (6) 元田静 (2000) 「日本語不安尺度の作成とその検討 2－目標言語使用環境における第二言語不安の測定－」『教育心理学研究』48, pp422-432
- (7) 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社
- (8) Krashen, S.D. & Terrell.T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: *Alemany Press*.
- (9) Crookall, D. & Oxford, R. (1991) *Dealing with anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees*. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, N.J, *Prentice Hall*, 141-150

CLIL 的アプローチによる海外日本語教育実習での実習生の学び

野々口ちとせ (甲南大学)

1. 問題の所在: 「思考する」言語教育で教師が果たすべき役割

日本語教師の専門性は、固定的な能力・資質ではなく、個々の教師が自らの教育観や教師観を「不断に構成し続けていく営みとして捉えられるべき」(古屋ほか 2019:56) との主張がある。日本語教師や実習生の教師観については、比喻を通して人の持つ概念や認識を探る比喻生成課題の手法を用いた調査が複数行われてきた(岡崎眸 1998, 森下 2002, 亀川 2005)。これらの先行研究では、知識の「伝達者」ではなく、学習者の「支援者」としての日本語教師観が共通して示されている。

他方、言語教育で育成すべき言語能力には、従来から言われている「聞く・読む・話す・書く」の4技能に代表されるコミュニケーション能力と共に、創造的・論理的思考や感性・情緒の側面も含まれる(文部科学省 2016)。また、学習者も全人的な存在として捉えられ、「単に『言語を学ぶ者』ではなく、『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』である」(文化庁 2024, p.4) と考えられている。近年、外国語教育法は上記の言語能力観や学習者観を土台に、言語知識の伝達ではなく、言語を使って何ができるかを重視する方向で発展してきた。特に CCBI (内容重視の批判的言語教育)、市民性教育、CLIL (内容言語統合型学習) といった言語教育法はいずれも内容を基盤に据えることで、言語を中心としたコミュニケーション能力と共に思考力の向上や社会参画を目指している。本稿では、言語による思考の機能を重視したこれらの言語教育法をひとまず「CLIL 的アプローチ」と呼ぶことにする。

CLIL 的アプローチにおける教師の役割は「支援者」にとどまらない。教師向け CLIL 入門書の奥野 (2018) では、内容については語学教師が内容の専門家ではないことを踏まえ、『教える』のではなく、教師も学習者と共に成長していこうという気持ちが大切 (p.38) としている。さらに、持続可能な生き方を探求する日本語教育を提唱する岡崎敏雄 (2010) は教師の役割を、学習者とともに「どのような生き方が自分自身、家族、そして学習者を含む人々にとって持続可能な生き方なのかについて見通しを求め、辿りつつある過程」を進む「同行者としての教師」であるとし、「学び、そして考えていくための先陣をなす」ものとして教師は「同行者だが、『まず臆より始める』もの」と提起している (p.21)。つまり、言語を媒介に自身が率先して人々から学び、自己の生き方を考えていくという教師像である。

では、日本語教育実習に「思考する」言語教育として CLIL 的アプローチを用いた場合、実習生の教師観はどのように醸成されていくだろうか。

2. CLIL 的アプローチにおける言語観と本研究の目的及び課題

複雑で込み入った内容の理解や分析・評価といった高次の思考には高い言語能力を必要

とするため、CLIL 的アプローチの日本語教材は中級以上の学習者を対象としたものが多いが、初級クラスで批判的思考に取り組んだ日本語授業の実践事例も報告されており、言語学習の初期から深い思考を伴う言語使用が重視されつつある（佐藤ほか 2015）。

CLIL 的アプローチでは、言語使用者の持つ言語能力を目標言語だけでなく第一言語（以下 L1）やその他の第二言語（以下 L2）も合わせた総体（以下、言語総体）の能力として捉えることが肝要である。言語総体を機能させることによって、コミュニケーションや思考を深め、目標言語能力を含めた言語使用者の能力の十全な発揮と伸長を目指すのである。

異なる L1 の学習者で構成されることが比較的多い日本国内の教室に対し、海外の教室は学習者の L1 やその地域での主要言語を媒介語としやすい環境であるため、初級から目標言語と L1 などの媒介語を併用することで、協働して深い思考に取り組むことが可能であると考えられる。

そこで、本研究は、海外日本語教育実習に CLIL 的アプローチを導入し、実習生が教師観をどのように構成していくかを調査することで、日本語教員養成の改善への示唆を得ることを目的とする。研究課題として、1) CLIL 的アプローチによる教育実習の前後で実習生の教師観は変容するか、2) 実習生の教師観が変容する場合、それはどのような変容か、の 2 点を設定する。

3. 本研究のフィールドと研究方法

本研究のフィールドは、台湾の X 大学と日本の Y 大学ならびに Z 大学が 3 校合同の国際共修として実施した 2023 年度の日本語教育実習である。実習生は、台湾 X 大学から参加した日本語主専攻の学部生 4 名、日本の Y 大学の学部生 3 名、Z 大学の学部生 5 名の計 12 名で、台湾側の実習生は全員 L2 日本語使用者（L1 は中国語）、日本側の実習生は全員 L1 日本語使用者であった。教壇実習は台湾の X 大学で実習用に 5 日間の短期集中日本語コースを作り、日本語を初めて学ぶ「初学者クラス」と学習歴のある「既習者クラス」の 2 クラスを編成して、3 大学からの実習生によるチーム・ティーチングで日本語授業を実施した。実習生は所属大学で実習としてそれぞれ異なる活動に参加しつつ、日本側実習生が渡台する 3 ヶ月前から 3 大学合同のオンライン会議を 10 回程度行って、教壇実習の準備を進めた。日本側の参加者が教員も含めてほとんど中国語ができないため、3 大学合同の会議における主な使用言語は日本語であった。

本研究では、上記実習生のうち日本の Z 大学の学部生 5 名を対象とする。研究対象者 5 名の学年と教壇実習で担当したクラスを表 1 に示す。実習生 C は初学者クラスの担当だったが、教壇実習中に体調不良で既習者クラスの実習生が複数欠席したため、1 日だけ既習者クラスの授業をサポートした。

Z 大学では、教壇実習の前に 15 週間、週 1 コマ（90 分）15 回の対面授業で、学内の短期留学生向け日本語クラスの授業見学、CLIL に関する学習、CLIL 的アプローチによる教科書の分析、模擬授業などを行った。

比喩生成課題は授業の一環として第 2 回の授業中に第 1 回課題（教壇実習前調査）を、第 2 回課題は教壇実習を終えて帰国後翌日に実施し、各回の課題シートへの記入後、実習

表1 実習生の属性と担当クラス

実習生名	A	B	C	D	E
学年	3年生	4年生	4年生	4年生	4年生
担当したクラス	初学者	初学者	初学者 (既習者)	既習者	既習者

生に各自の回答について口頭で説明してもらった。比喩生成のトピックは野々口 (2023) で実施した日本語教師と日本語の授業とし、課題を「日本語教師/日本語の授業は…のようだ。なぜなら…」の形式で提示した。本研究では、比喩生成課題の回答のうち主に教師に関する回答に注目し、必要に応じて口頭での説明の文字化資料や授業に関する回答、実習報告書の記述も参照しながら解釈を進める。なお、筆者が本実習で得たデータを研究に使用することについては第2回の授業で説明し、対象者全員から書面で承諾を得た。

表2 「初学者クラス」のコース内容

学校行事	1限目 (50分)	2限目 (50分)	3限目 (50分)
1日目 文化祭	自己紹介	文化祭について知る	文化祭体験(模擬店)
2日目 体育祭	日本の体育祭の動画を視聴し中国語で意見交換。実習生の体育祭に関する経験を聞く	自身の体育祭に関する経験を日本語で紹介する	学習者同士で、自分の体育祭の経験を日本語でやり取りする
3日目 合唱コンクール	好きな曲について	合唱コンクールについて	「ふるさと」を歌う。日本の合唱コンクールについて話し合う
4日目 修学旅行と制服	日本の修学旅行について知る	1~4日目で学習した文法の復習	日本の制服紹介 発表の見本を見る 発表準備
5日目 発表会	発表準備	発表	まとめ

表3 「既習者クラス」のコース内容

食品ロス	1限目 (50分)	2限目 (50分)	3限目 (50分)
1日目 家庭内食生活	自己紹介	朝ご飯について話す	日本と台湾の冷蔵庫の中身を調べる
2日目 学校給食	日本の学校給食について知る。食べてみたい献立を紹介する	自国や自分が住む地域の名産品を使って給食メニューを作る	台湾の給食で採用されている「野菜給食」について賛成・反対、その理由を考える。
3日目 お祭り	日本と台湾のコンビニ好きなコンビニ商品を紹介する	日本と台湾の屋台好きな屋台の食べ物を紹介する	たません作り
4日目 食べ放題	食べ放題の種類、日本と台湾の食べ放題に関するものを紹介する	自分のフードロスの経験について解決方法を考える。身の回りのフードロスに注目する	フードロスの解決策を考える
5日目 ポスター発表	ポスター発表の準備	発表の練習 発表	発表 まとめ

実習生たちの話し合いにより、初学者クラスの授業で扱う全体テーマは「学校行事」、既習者クラスは「食品ロス」となった。初学者クラスのコース内容を表2に、既習者クラスのコース内容を表3に示す。

4. 分析と結果

実習生5名の日本語教師に関する比喻生成課題の回答一覧を表4に示す。

表4 「日本語教師」の比喻生成課題回答一覧

実習生名	A	B	C	D	E
実習前の 比喻	木	杖	プランナー	伝書鳩	先輩
理由	普段生活をしていてあまり意識をすることは無いが、なくてはならない存在だから。	日本語を教えたり、日常生活の相談に乗ったり、学習者をサポートする役目だから。	それぞれの生徒の求める日本語能力を理解し、ニーズに合わせて授業を構築するからだ。	日本語を学びたい人に、日本語について教え、文化や伝統などについても伝え、届ける役割をしているからである。	勉強面や生活面など気楽に話せる人だったり相談に乗る人であったりするからだ。
実習後の 比喻	赤ちゃん	友達	司会者	伝書鳩	仲間
理由	赤ちゃんは、母親がいないと育つことができない。日本語教師も学生がいないと成長できないと思ったから。	一方的に授業をするだけでなく、学習者の話も聞き、双方向的に交流を行うからだ。	生徒達が話しやすい雰囲気作り、話題の振り方や進行を考えながら授業を行うからだ。	学習者に日本語や日本の文化等を伝え届ける役割をしているからである。また、相手の文化についても知り、交流するからである。	一緒に成長する仲間であると感じたからだ。

表4から、実習生の教壇実習前の教師観は、「学習者をサポートする」支援者(実習生B)、相談相手(実習生E)、知識・文化の伝達者(実習生D)などのイメージで構成されていることが見て取れる。実習生の口頭での説明では、これらの教師観は実習生自身の外国語学習で接した教師像によると語られた。他方、外国語学習経験があっても実習生Aが「あまり意識することはない」と述べているように、自身に「教えた」経験がないと、教師像が具体的にイメージできない実習生も存在する。

教壇実習後には、「学習者との交流」(実習生BとD)や「(学習者と)一緒に成長する仲間」(実習生E)、「学生がいないと成長できない」(実習生A)といった学習者とともに学ぶ存在としての教師観や、「話題の振り方や進行を考え」るファシリテーター(実習生C)としての教師観への変容が見られた。実習生Dの比喻は実習の前後とも「伝書鳩」で変化がないが、これについて筆者がDに質問したところ、Dは「変化はないんですけど、今まではその一方通行、割と、届けるみたいな意味だと、2回目のほうは届けて、なんか戻ってくるまでを」指しているとして、一方向から実習後に双方向の交流へと変化したと答

えた。

しかし、学習者と共に学んだことについてさらに説明を求めると、実習生たちは詳細を語るができなかった。実習生 D の場合「日本では結構飲み放題があるけど、って言うって、私はそれが好きですみたいな感じで言ったら、その話し合いのときに、台湾にはないんですみたいな」という経験を挙げ、このような経験は「たくさん(筆者注:あるけれど)、きっと頭が回ってない」と述べた。また、教師の比喻として「(学習者と)一緒に成長する仲間」と回答した実習生 E は、「生徒とコミュニケーションをとる、やり方を、すいません、具体例はあんまり思いつかないんですけど、なんか、少しずつ、なんか、話し方とか学んでいったかなーとか思います」と答えた。このような語りから、実習生が日台文化比較やコミュニケーションの方法について学んだと考えることが窺えるが、テーマとして取り上げた授業内容に関して、実習生が自身の考えを深化させたり広げたりしたような経験が実習直後に語られることはなかった。

また、実習報告書に綴られたふり返りの文章では、授業内容より、むしろチーム・ティーチングによるホスト国の実習生との協働作業や、実習生自身が海外で「外国人」として生活する上で多くのサポートを受けた経験が印象深く綴られていた。以下は、実習報告書における実習生 C と実習生 E によるふり返りの一部である。

台湾実習では中国語を話せない私たち日本人実習生の実習に関することから食事や買い物等、生活に関することまで台湾人実習生の皆さんがサポートをしてくださって、彼らの存在がなければ台湾実習を無事に終えることはできなかったと思います。また今回はチームティーチングという形で実習を行ったことで、みんなで意見を出し合い、よりよい授業を作り上げていくことが出来ました。意見がぶつかり、議論が続くときもありましたが、「より良い授業をしたい」という純粋な想いを持った人だけが集まり、意見をぶつけ合ったあの時間はかけがえのないものでした。(実習生 C)

日本語で通じない部分があり、中国語で補足をしてくださったお二人(筆者注:台湾 X 大学の実習生)には感謝の気持ちでいっぱいです。みなさんのおかげで、無事最後まで授業を終えることができました。(実習生 E)

これらの記述からは、実習生間の同僚性や学習者の L1 が使えるバイリンガル教師(実習生)の重要性に関する学びが読み取れる。こういった実習生の学びは、複言語使用による日本語授業を国際共修のチーム・ティーチングで実施した本実習の特徴と言えるかもしれない。しかし、今回のデータから、CLIL 的アプローチが実習生の教師観にどのような影響を与えたかを明確に読み取ることはできなかった。

5. 「思考する」言語教師教育とは

本研究は、CLIL 的アプローチによる海外日本語教育実習を対象に、実習生の教師観について調査した。結果、教育実習の前後で実習生の教師観は、学習者を支援する教師像が後退し、学習者と共に学ぶ教師像へと変容する方向が観察された。しかし、授業で扱った

テーマについて率先して考えたり理解を深めたりすることを教師の役割あるいは教師としての学びととらえる回答や語りは、本研究の対象者には見られなかった。実習生の学びの内容は、教師の同僚性、協働学習、国際交流、異文化理解が中心となっていることが示唆された。

CLIL 的アプローチでは、学習者と共に考え学ぶための内容や教材の選択、及び発問に関する力量形成が教師に求められる。そのためには教育実習において、まず実習生自身が内容についてよく考えるという「授業準備」が必要であり、教師教育者が実習生と共に問いを発し思考を深めていく「教師共同体」(野々口ほか 2018)を形成することが重要な鍵になると考えられる。

参考文献

- (1) 岡崎敏雄 (2010) 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザインー教室活動・シラバスデザイン・教師の役割ー」『筑波大学地域研究』31, pp.1-24.
- (2) 岡崎眸 (1998) 「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学 人文科学紀要』51, pp.289-300.
- (3) 奥野由紀子 (編) (2018) 『日本語教師のための CLIL 入門』凡人社.
- (4) 亀川順代 (2005) 「日本語教師のメタファーに現れた日本語教育の特性ー学校教師のメタファーと比較して」『教育文化』14, pp.75-95. 同志社大学文学部教育学研究室.
- (5) 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) (2018) 『未来を創ることばの教育をめざしてー内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』[新装版]ココ出版.
- (6) 野々口ちとせ (2023) 「オンライン日本語教育実習における教師イメージの変容ー日台国際共修での L1 日本語使用者実習生の場合ー」『多元文化交流』15, pp.99-113. 東海大学日本語文化学系.
- (7) 野々口ちとせ・トンプソン美恵子・鈴木寿子・房賢嬉・半原芳子・佐藤真紀・三輪充子・後藤美和子 小田珠生・岡崎眸 (2018) 「学習者と教師の応答的な関わりが生むグローバル化社会で生きるための主体性形成ーリベラル・アーツ科目における教室談話テキストの言語生態学的分析から」『城西国際大学紀要』26 (2) pp.23-53.
- (8) 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈 (2019) 「日本語教師の専門性を捉え直すー日本語教師観と日本語教育観の関係からー」『アカデミック・ジャパンーズ・ジャーナル』11, pp.55-63.
- (9) 文化庁 (2024) 『『日本語教育の参照枠』の見直しのために検討すべき課題についてーヨーロッパ言語共通参照枠 補遺版を踏まえてー』第 124 回日本語教育小委員会 資料 2 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するワーキンググループ. <https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/>
- (10) 森下雅子 (2002) 「日本語学校における授業と教師文化」『Inter-Field』3, pp.48-67.
- (11) 文部科学省中央教育審議会 初等中等教育分科会 言語能力の向上に関する特別チーム (2016) 「資料 5 言語能力について (整理メモ)」第 3 回配付資料
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/attach/1366049.htm

海外継承日本語教育における“Invisible Work”

— 日中国際結婚家庭日本人母親の「葛藤」要因に関する社会言語学的一考察 —

小幡佳菜絵 (清華大学大学院生)

1. 研究背景と研究目的

とりわけ 2000 年代以降, モビリティの拡充などを背景として, 複言語・複文化を特徴とする家庭の増加が観察される (Lanza & Curdt-Christiansen, 2018)。本研究は, このような複言語・複文化を特徴とする家庭 (以下, 複言語家庭) における, 年少者海外継承日本語教育について, 在北京日中国際結婚家庭を事例に, 家庭という教室外の文脈を明らかにすることを目的とする。なかでも, 在北京日中国際結婚家庭における, 海外継承日本語教育の主たる担い手である, 日本人母親のライフヒストリーの視角から検討を試みる。

日本国外に居住していることから, 概して, 文化的・言語的マイノリティの立場に置かれる海外在住の国際結婚家庭の日本人母親にとって, 国外での継承日本語教育という営為は, 多様な「葛藤」を伴う「Invisible Work」として先行研究では理解されている (Okita, 2002)。「Invisible Work」とは, 在英国日英国際結婚家庭の調査にもとづき, Okita (2002) によって提起された概念である。この概念は, 「家庭内に 2 種類の言語の母語話者 (両親) がいるのだから, 子どもは自然にバイリンガルに育つ」といった, 言語 (教育) イデオロギーの影響などによって, 文化的・言語的マイノリティの母親たちが従事する, 国外における継承日本語教育を取り巻く努力や葛藤が, 当該日本人女性のパートナーを含む他者から, 不可視化されやすい (認知されにくい) 傾向を指す。このような先行研究からの示唆を鑑み, 本研究では, とりわけ, 年少者の海外継承日本語教育のありように大きな影響を与える, 海外在住の日本人母親の営為・心理的葛藤に着目した。

2. 先行研究と研究課題 (RQ)

2-1. 先行研究からの示唆

2000 年代以降, 複言語家庭の増加傾向を背景として, 家庭内言語政策・方針 (Family Language Policy; 以下, FLP) を議論する必要性が, 学際的に提起されてきた (King *et al.*, 2008; Luykx, 2003)。ここでは, 国民国家や政府機関など, 主に公的機関にその研究対象が集中していた言語政策の分野と, 保護者と子ども間の日常的な相互行為を主たる研究対象とする言語心理学 (とりわけ, 子どもの言語獲得研究) という双方の分野が, これまで十分に検討しきれなかった, バイリンガル教育を取り巻く実践的な主題を中心的に扱うことが目指された。具体的には, 「子どもにとって, 学校言語と主たる家庭言語が異なる場合に, 親としてどのように言語の管理に取り組むべきか」「言語使用の観点からみると, 近似的な家庭環境で生活しているにもかかわらず, なぜ子どもが獲得する言語運用能力に違いがみられるのか」など, 複言語家庭の保護者が実際に関心を寄せるであろう, 社会文化的側面に係る主題に答えることが目指された。なかでも, FLP 研究が学際的研究領域

として輪郭を形成しはじめた初期の段階においては、バイリンガル教育に際して両親が保持するイデオロギーや信念に焦点があてられ、これらが子どもの言語学習のアウトカムにどのような影響を与えるのかについて、中心的に議論が交わされた (Curdt-Christiansen, 2009; De Houwer, 1999; King *et al.*, 2008)。

このような研究系譜のなかで、Okita (2002) は、「FLP」という語こそ明示的には使わなかったものの、次の3点の理由から、当該研究領域における先駆的な研究であると考えられる。第一に、海外継承日本語教育に従事する日本人女性の生活世界のありようを、「Invisible Work」という概念によって、先駆的に描出した点が挙げられる。ともすると、母親が育児の中心的役割を担うことを当然視する性別役割分業に係る言説や、本稿1節で言及したバイリンガル教育を取り巻くイデオロギーが影響することで、当該日本人女性の努力や葛藤は、社会的に認識されにくい状況にある。このような状況に対し、当事者の主観的意味世界・生活世界を議論するための、認識的資源を提示した点に、Okita (2002) の学術的貢献があるといえるだろう。

第二に、子どものライフステージという時間軸でみたとき、社会文化的要因によって、FLP 構築・実践の営為のなかで、海外継承日本語教育の方針には、戦略的な調整が要請されることを指摘した点が挙げられる。例えば、Okita (2002) の研究では、研究対象とした28組の日英国際結婚家庭のうち、12組がバイリンガル育児の初期の段階で、One Parent-One Language (一親一言語; 以下、OPOL) の方針を採用していた。ここでは、「子どもをバイリンガルに育てる」という目的のもと、日本人母親が日本語を、一方、英国人父親が英語を子どもに使用する、という方針が明示的に採られていた。しかし、Okita (2002) では、子どもの進学を契機として、このような OPOL 戦略が徐々にフェードアウトし、日本語使用が英語という英国社会の正統言語 (Bourdieu, 1991) ⁽¹⁾ の使用に交替していく傾向が指摘されている。この過程には、日本にルーツをもつ親として、子どもの継承日本語教育を志向する一方、マジョリティ社会への子どもの言語的・文化的統合を優先せざるをえないという、当該共同体における言語の価値づけ・階層性が、戦略的な調整に影響する要因として示唆されている。

第三に、海外継承日本語教育の営為においては、日本人母親の感情的側面、なかでも葛藤が喚起されることを指摘した点も、特筆に値する。Okita (2002) によると、ここで喚起される葛藤は、日本人母親たちが担う多元的な役割に、その由来が措定されている。具体的には、(1) 子どもへの日本語教育を実践する、いわば家庭内日本語教師としての役割、(2) OPOL をはじめとする複言語環境を整備する、プロジェクト管理者の役割、さらに、(3) 自ら英国への移民として言語的・文化的にホスト社会に統合する必要性などを、当該日本人女性は同時的に経験している。このような多元的役割に根ざす、多層的なニーズを満たすことが、葛藤の源泉のひとつと指摘されている。

2-2. 先行研究の課題と本研究における RQ

海外継承日本語教育という営為に従事する、日本人母親の主観的意味世界・生活世界を理解するうえで、これら多くの示唆を提示した Okita (2002) ではあるが、次の2点にまだまだ課題が残されていると考えられる。第一に、FLP という研究領域に Okita (2002) を

位置づけた際、研究対象の観点から、さらなる多様性が求められることが挙げられる。具体的には、一方の親が日本にルーツをもつ国際結婚家庭におけるバイリンガル教育の内実については、これまで多くの研究蓄積があるものの（Kouritzin, 2000; Okita, 2002; Takeuchi, 2006）、花井（2016）などを除き、主に英語と日本語を対象としたバイリンガル教育に関する研究が、多くを占めている。このことから、中国語（普通话）と日本語を主たる対象言語とする FLP を扱う本研究は、当該研究領域の学術的多様性に資すると考えられる。

第二に、海外継承日本語教育という文脈と、国際結婚家庭であるという文脈が交差するからこそ生じうる、日本人母親の葛藤の独自性に、焦点をよりあてる必要があると本研究では考える。この視点を射程とすることによって、当該文脈の交差性に身をおく当事者だからこそ経験する、さらに文脈化された独自の主観的意味世界・生活世界を、より丁寧に理解する契機となると考えられる。このように、さらに文脈化された生のありように、よりアクセス可能となることで、当事者やその家族に対する、日本語教育の支援の質を向上させることにも資するのではないかと考える。

以上の2点をふまえて、本研究では、在北京日中国際結婚家庭の日本人母親たちは、どのような社会文化的要因によって、どのような葛藤を経験しているのか、という研究課題（以下、RQ）を設定した。以下の節で、この RQ に回答するための具体的な研究手立て（3節）と、研究結果および考察（4節）を具体的に検討していく。

3. 研究方法

本研究では、海外継承日本語教育に従事する、日本人母親の葛藤という当事者の主観的意味世界・生活世界を主題とすることから、ライフヒストリー研究法を採用した。この研究法は、インタビューデータや自伝的日誌などの多角的な情報源を統合しつつ、個人や組織をはじめとする当事者の解釈に基づき再構成された、かれらの人生における経験や意義を主たる研究対象とする（Denzin, 1978）。本研究では、ライフヒストリー研究法の方法論的特徴なかでも、とりわけ次の2点から、当該研究法が本研究に適する方法論と考えた。

第一に、公的資料や量的調査では、ともすると十分な検討がなされにくい、マイノリティに位置づけられる層の主観的意味世界や生活世界について、当事者の視点を基点に質的に探求するうえで、ライフヒストリー研究法は、とりわけ強みを有する研究方法であるという点が挙げられる（Goodson, 2017）。本稿1節でも言及したように、本研究で対象とする、在北京日中国際結婚家庭の日本人母親は、概して、言語的・文化的マイノリティに位置づけられることが想定される。このことから、本研究では、ライフヒストリー研究法を採用することによって、これまでの研究において、ともすると十分にアクセスすることが適わなかった当事者の「Invisible Work」に、文脈化を保障しつつ、光をあてることができると考えた。

第二に、本研究では、北京での居住年数が20年を超える日本人母親を研究参加者とした、ライフヒストリー研究法を採用することで、Okita（2002）で指摘された、子どものライフステージに伴う、戦略的な調整の側面を捉えることを目指した。このように、長期的な時間軸から、当事者の主観的意味世界・生活世界を中心的射程として検討できる点も、ライフヒストリー研究法の強みのひとつであると考えられる。

具体的なデータ収集に際しては、(1) 北京居住年数が 20 年以上の日本人母親 4 名を研究参加者とした、30-120 分にわたる半構造化インタビューおよび、(2) 当該条件を満たす研究参加者 1 名による、2015-2021 年にわたる Blog 投稿計 62 件 (日本語でおよそ 8.8 万字) をデータ源とした。このうち、半構造化インタビューの内容は、研究参加者の承諾を得たうえで録音・書き起こしをおこなった。これらの過程を経て収集されたデータは、Open Coding (Corbin & Strauss, 2015) によりテキストを切片化したうえで、ラベル付与およびラベル統合をおこない、最終的に、RQ への回答に耐えうる 3 カテゴリーを抽出した。

4. 研究結果・考察

本節では、「在北京日中国際結婚家庭の日本人母親たちは、どのような社会文化的要因によって、どのような葛藤を経験しているのか」という本研究の RQ に回答するために、最終的に抽出された 3 カテゴリーに則して、研究結果および考察を検討していく。具体的には、《流動的生のありようと二元論的選択の間の葛藤》、《愛情か親のエゴかという海外継承日本語教育の解釈》、《教育選択の不可逆性と「正解」の不確かさ》という 3 カテゴリーが、主たる葛藤要因として明らかになった。

4-1. 流動的生のありようと二元論的選択の間の葛藤

本カテゴリーでは、(1) 日中国際結婚家庭の子どもたちのアイデンティティや、日常的な生のありようは、「日本人」「中国人」というかたちで二元論的に経験されるものではなく、むしろ、流動性に特徴づけられる一方、(2) 国籍や学校の選択に際しては、主に日本または中国という国民国家の制度に根ざしたカテゴリーに則する、離散的選択を迫られることが、葛藤要因のひとつとして指定された。とりわけ、子どもの進学先は、学齢期において、子どもの日常生活の大部分を構成する主たる社会的空間・ドメインとなることから、多くの場合、学校言語が子どもの第一言語として獲得・習得されることとなる。つまり、学校選択は、「子ども (たち) の第一言語は何か」というかたちで、継承日本語教育に大きな影響を与えうる。

4-2. 愛情か親のエゴかという海外継承日本語教育の解釈

本研究で対象とした日中国際結婚家庭では、長期的な居住地として中国が選択されていることから、子どもが中国社会で「普通」に育つこと、つまり、中国社会への子どもの言語的・文化的統合が、優先的に目指されることが分析の結果、示された。この方針のもと、研究参加者の日本人母親においては、中国の現地校および中国語 (普通话) が、子どもたちの学校・第一言語として、概して選択されることが観察された。このような状況のもと、(1) 子どもの日常生活上のニーズを鑑みた際に、必ずしも必要に迫られない日本語を、多くは放課後や週末など、子どもたちの自由時間を犠牲にしてまで学習させることは、日本人母親としての「親のエゴ」なのではないか、という疑念と、(2) 母親自身のルーツである、日本の言語や文化を継承したいという、母親個人の希望・子どもへの愛情という両者の衝突が、第二の葛藤要因として明らかになった。

また、このとき、学校言語である中国語に加え、日本語を同時に子どもに学習させる

ことが、干渉 (Interference) につながり、子どもの認知的負担や言語面・学習面での遅れに帰結するのではないかと、という母親の不安をも喚起していることが明らかになった。このような葛藤や不安をひとつの背景として、本研究参加者の5人のうち4人が、子育ての当初、日本語と中国語の OPOL を採用していたところ、進学を契機に、子どもの言語使用の大部分は、徐々に中国語へと交替したという経験が、多くの母親から示された。この点は、Okita (2002) の研究結果とも共鳴する。

4-3. 教育選択の不可逆性と「正解」の不確かさ

第三のカテゴリーでは、子どものライフステージという時間軸を鑑みた際、(1) 幼稚園の選択が、子どもの第一言語や、より高次の教育機関の選択を条件づけることから、日本人母親たちは、言語選択・学校選択の不可逆性を経験する一方、(2) 絶対的な「正解」がない感覚にとらわれることが、葛藤の要因として示された。このような「正解」の不確かさは、海外における子育て全般に該当する特徴であるという、母親たちの認識が観察された一方、日中国際結婚家庭という複言語家庭で、幼少期から成長する子どもの生活世界が、母親自身の幼少期の経験とは異なることに、主に起因することが明らかとなった。

5. 結論

本研究では、北京の社会文化的・社会言語学的文脈とともに、Okita (2002) によって提起された「Invisible Work」という概念を手がかりに、在北京日中国際結婚家庭の日本人母親のライフストーリーの視角から、かれらの経験する心理的葛藤の具体的ありようを検討した。本研究の結果から、日本人母親たちは、子どものアイデンティティや学校選択など、子どもの多層的な生活世界を考慮に入れつつ、葛藤や不安を抱えながら、当該日本語教育に従事していることが示された。年少者の海外継承日本語教育に大きな影響を与えうる、子どもの国籍・学校の選択に関する意思決定は、主に保護者によって主導されることが想定される。そのため、とりわけ、年少者の海外継承日本語教育においては、日本語学習者自身だけでなく、日本人母親などを含めた、家庭という総体から、日本語学習への「投資 (Investment)」(Norton, 2000) が要請されるように思われる。この視点を促すためのひとつの視座を、文脈とともに提示した点に、本研究の意義があると考えられる。

家族の形態が多様化するなか、母親が中心的に継承日本語教育に従事するという状況は、現在変容しつつあるかもしれない。また、近年の FLP 研究の動向として、複言語家庭の言語選択に関する意思決定に際しては、保護者だけではなく、学習の当事者である子どもも影響力を行使しようという観点から、子どもの行為者性 (Child Agency) を主題に研究する必要性も指摘されている (Fogle & King, 2013; Revis, 2019)。この意味で、母親のライフストーリーに焦点をあてた本研究の限界がある。今後、これらの研究課題をふまえて、海外における年少者継承日本語教育に資する、より多角的な研究を続けていきたい。

注

- (1) 「正統言語」とは、概して、国民国家などの政治的統一体における、公用語などの正統かつ公式な言語のことを指す (Bourdieu, 1991)。

参考文献

- (1) 花井理香 (2016). 「日韓国際結婚家庭の言語選択—韓国人母の韓国語の継承を中心に—」『社会言語科学』 19(1), 2017-214.
- (2) Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- (3) Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- (4) Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- (5) De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75-96). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>
- (6) Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- (7) Fogle, L. W., & King, K. A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25. <https://doi.org/10.5070/L4190005288>
- (8) Goodson, I. (2017). Introduction: Life histories and narratives. In I. Goodson, P. Sikes & M. Andrews (Eds.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 3-10). Routledge.
- (9) King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- (10) Kouritzin, S. (2000a). A mother's tongue. *TESOL Quarterly*, 34(2), 311-324. <https://doi.org/10.2307/3587954>
- (11) Lanza, E., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Multilingual families: Aspirations and challenges. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 231-232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477091>
- (12) Luykx, A. (2003). Weaving languages together: Family language policy and gender socialization in bilingual Aymara households. In R. Bayley & S. R. Schecter (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies* (pp. 25-43). Multilingual Matters.
- (13) Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education Limited.
- (14) Okita, T. (2002). *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. John Benjamins.
- (15) Revis, M. (2019). A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 177-191. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1239691>
- (16) Takeuchi, M. (2006). *Raising children bilingually through the 'One Parent-One Language' approach: A case study of Japanese mothers in the Australian context*. Peter Lang.

自発的・継続的に日本語学校の内部研修に参加する 非常勤日本語教師の認識

—授業観察の組織化に向けた一考察—

野瀬由季子 (大阪教育大学)

1. 研究背景と研究目的

日本語教育機関（以下、日本語学校とする）における内部研修の組織化は、各日本語教師の専門性開発のためにも、各学校の教育体制の改善・発展のためにも重要である。内部研修の一形態として実施されているものの一つに、日本語教師が互いに授業者・観察者となって授業を観察しあう授業観察が挙げられる。野瀬ほか（2022）では、日本語学校で授業観察を実施するにあたって参照可能な研修要件が整理されている。また、野瀬ほか（2023）は内部研修の一環として授業観察を継続していく上では、研修を推進するファシリテーター（以下、FT とする）の育成が重要であると指摘し、FT 研修を組み込んだ授業観察を設計・実施・評価している。こうした先行研究の知見は、当該機関のリソースを活かして授業観察を設計・実施・評価する上で参考になる。ただし、どちらの実践事例においても、研修参加者は全員が教務主任や FT といった「他者からの声かけ」を契機に授業観察に参加しており、自発的に参加の希望を表明したわけではない。日本語学校の教職員による主体的・自発的な関与を授業観察の組織化における重要な要素と位置付けた場合、自らの意思で授業観察に参加する日本語教師の研修に対する認識も把握しておくことが重要だと言える。

そこで、本研究では日本語学校において内部研修として実施されている授業観察に自らの意思で参加を決め、継続的に研修に関与している非常勤日本語教師2名を対象としたインタビュー調査を行い、その分析を通して研修に対する認識を明らかにする。ここから、教職員の主体的・自発的な関与のもと授業観察が組織化される上で必要な研修体制を考察する。

2. 研究方法

2-1. 実践の概要

本研究で対象とするのは、法務省告示校（以下、X校とする）で実施された授業観察に2回連続して参加した、X校に所属する非常勤日本語教師2名である。X校では、2023年度に授業観察が2度にわたって実施されており、1度目は6月～9月に、2度目は11月～翌年2月にかけて実施されている。筆者はX校に非常勤日本語教師として勤務した経験があり、2023年度の授業観察には「研修運営者」の立場に関与していた。研修運営者とは、X校の教務責任者と共に授業観察の実施計画を立てたり、学校内の参加者を募ったり、研修に必要な資料を準備したりするなど、研修全体の運営を進める役割を指す。

X校では、野瀬（2023）で示された授業観察の流れを参考に研修を実施した。具体的に

は、[1] 全体研修会 I, [2] 事前検討会前(個別)の授業デザインシート作成, [3] 事前検討会前の FT 研修, [4] 事前検討会, [5] 授業実践/授業観察, [6] 事後検討会, [7] 全体会 2 の流れで実施した⁽¹⁾。また, [1] の実施前に実施された, X 校の日本語教師が参加する講師会(2022 年 3 月と 2024 年 9 月に開催される会)にて, 筆者から研修の概要を紹介し, 参加を希望する日本語教師は指定の応募フォームに申し込むよう案内した。また, 応募フォームの締め切りまでに 2~3 回, 各 60~90 分程度に分けて「相談会」を設けた。この相談会は応募を悩んでいる筆者が教師からの質問に答えるもので, 好きな時間に対面または Zoom で入退室が可能な形で実施した。

2023 年度の 1 度目の取り組みには, 自ら参加を希望した 5 名と教務責任者が声をかけて参加した 3 名の合計 8 名が参加した。また, 2 度目の取り組みには, 自ら参加を希望した 3 名と, 自ら参加を希望した日本語教師が声をかけて参加した 1 名の合計 4 名が参加した。

2-2. 調査対象者と分析方法

本研究で対象とするのは, 2023 年度の 1 度目と 2 度目の取り組みのどちらにも自発的に参加した非常勤日本語教師 A と非常勤日本語教師 B である。非常勤日本語教師 A は, 2023 年 9 月時点で X 校所属歴が 5 年目で, 1 度目・2 度目のどちらも授業者・観察者の立場で授業観察に参加していた。一方で, 非常勤日本語教師 B は 2023 年 9 月時点で X 校所属歴が 10 年目で, 1 度目の取り組みには授業者・観察者の立場で, 2 度目の取り組みには FT の立場で授業観察に参加していた。

初回の研修参加を決断した経緯や, 参加を継続している理由を尋ねるため, 教師 A と教師 B にはそれぞれ個別の半構造化インタビューを実施した。教師 A には, 2 度の取り組みが終了した後の 2024 年 2 月にインタビュー調査(2 時間 9 分)を 1 回実施した。一方で, 教師 B には 2 度目の取り組みの途中(2024 年 1 月)に, 実施中の研修のヒアリング(52 分間)を実施しており, この際に 2 度目の参加を決めた経緯を併せて聞いていた。しかし, 1 度目の参加を決めた経緯については尋ねられていなかったため, 2023 年 3 月に改めてインタビュー調査(1 時間 19 分)を実施した。また, 2 名には, 研修参加開始時点の 2023 年 6 月時点でインタビュー調査を実施することを事前に伝えている。また, インタビュー調査に際しては, 協力は任意であること, インタビュー調査の中断・中止を希望した場合にも一切の不利益は生じないことを説明して同意を得られた。インタビューデータは逐語録化し, 研修への認識に関する語り部分を探索的にカテゴリー化して時系列で整理する。

3. 結果と考察

本章では, 2 名の研修への認識に関する語りを, カテゴリー化した項目に沿って記述する。なお, 一人称は全て「私」に置き換えている。また, 情報の補足は()で示し, 固有名詞などの言い換えは[]で示す。

3-1. 非常勤日本語教師 A の研修への認識に関する語り

まず, 表 1 に「非常勤日本語教師 A のインタビューデータのカテゴリー一覧」を示す。教師 A の語りは, 3 つの大カテゴリーと 8 つの中カテゴリーに分けることができた。

2度とも授業者・観察者の立場で研修に参加した教師 A の参加動機は、1 度目・2 度目で一貫していることが明らかになった。中カテゴリーの①, ②, ④, ⑤のように、X 校着任以前から持っていた思いも参加動機となっていた。一方で、③のような X 校特有の状況も参加動機となっていた。

2度の研修参加を通して、③の問題意識が実感され、⑥を再認識している。また、研修は一部の人で構成される活動にとどまっている現状ではある (⑦) もの、研修の影響力への希望を持って研修を位置付けていた (⑧)。

表 1 非常勤日本語教師 A のインタビューデータのカテゴリー一覧

大カテゴリー	中カテゴリー	インタビューデータの抜粋
1. 参加動機 (1-2 回目で共通)	① アクションリサーチ実施の願望	(質問: 元々の参加動機は、アクションリサーチがずっとしたいっていうのを事前のアンケートに書いていただいていたのは記憶してるんですけど、実際達成された感覚って今回どうでした? (中略)) そういう意味では初期の参加動機はすごく達成されたという感じは強くしてますね
	② 専門家としてすべき活動への責任とやり甲斐	自分の中に、私なりのピルーフなんでしょうけど、日本語教育っていうものはそれが持つ社会的役割っていうものをちゃんと考えて掘り下げて、かつ、言語教育としての専門性っていうのをしっかり持って、クオリティを常、常に上げていくような活動っていうのを私はやりたいし、それがやることの意味だし、やりがいでもあるしっていう思いはすごく強いっていうのがあって
	③ 教科書の使用のあり方に対する問題意識	核心をつかないままあの教科書を使っちゃってるなっていう気はしますよね。それをむきむき (ママ) に学校に言って、「いや何言ってんねん」ってなったら (中略) 気持ちよく働けないじゃないですか、そこで。対立してしまうと。(中略) じわじわ (考え方を) 浸透させていかなあかんやろなっていうふうに思ってる
	④ 自らの人生における希望	社会問題に出会った、そこにコミットするっていう自分っていう立ち位置をまた作れるって思ったことは、自分の人生における希望でもあるし、だったらそこはちゃんと自分の責任としてやることやるうって
	⑤ 学生の頃から持っていた問題意識	ずーっとそういう活動 (学生運動) をやってた人間なんですね。だからそういう問題意識は元々すごくあって、そういうことばっかり考えてた
2. 2 回目参加時の感覚	⑥ 教科書の使用のあり方に対する問題意識	ルーチンとして、見せるわコーラスするわ、書かせるわって (活動をしていて)、(中略) 「なんであんなにするんですか?」って (検討会で聞いたら)、「クラスルールになってます」って (授業者が) 言われるから、やっぱりそうなんだ、っていうのは私も気づいて、(教科書のコンセプトと実際の使われ方が) 違うよな、って思ってるどころ
3. 2 回目参加終了時の感覚	⑦ 一部の人のみで構成される活動	「なんかやってるな」って (学校の) みんな思ってると思うんですけど、実際どんなことやってるかっていうのは参加した人にしかわからない
	⑧ 活動の影響力に対する希望	でも、少ないとはいえ (中略) 割合としても決して少なくない人たちがね (参加していて)、そういうフラットでよりオープンな条件の中で思う存分自分たちの思いを交換しながら前を向いていくっていう、日本語教師としての関係性っていうのがあるんだっていうことを (みんなが) 知ったっていうことは、決して小さくはない、というふうには思ってますね

3-2. 非常勤日本語教師 B の研修への認識に関する語り

次に、表 2 に「非常勤日本語教師 B のインタビューデータのカテゴリー一覧」を示す。教師 B の語りは、4 つの大カテゴリーと 7 つの中カテゴリーに分けることができた。

1 度目の研修には授業者・観察者の立場で、2 度目の研修には FT の立場で参加した教師 A の参加動機は、1 度目・2 度目のそれぞれの時点で変化していることが明らかになった。当初は、①のように自身の実践を見直したいという気持ちが参加動機となっていた。しかし、2 度目の研修参加を決めたのは、授業観察の機会を他の教師にも与えたいという思い (②) からであり、研修の展開に向けて、自身が実験材料となればよいという貢献意識 (④) があったためであった。また、学校への誇りも継続的な参加を支えていた (③)。

FT としての参加時 (2 度目の参加時) は、参加者が入れ替わっていく必要性を実感する (⑤) と同時に、授業者とは異なる FT ならではの参加意義も実感していた (⑥)。2 度目の参加終了後は、専任日本語教師ではない、非常勤日本語教師の自分が FT を担当する意義を実感しており (⑦)、②、③、④の参加動機が達成される感覚を得ていた。

表 2 非常勤日本語教師 B のインタビューデータのカテゴリー一覧

大カテゴリー	中カテゴリー	インタビューデータの抜粋
1. 1 回目の 参加動機	①授業実践力の 見直し	もう 10 年経つんですね。で、なんというかまあ、惰性でやってきたとか、さっき (言った) みたいに誤魔化しながらもなんとかやれてるから、これでいいじゃんっていうところで、ちょっと自分自身にテコ入れをしないと、(長く) やってるのにこれかという恥ずかしさとか (中略) 刺激を求めてというか、恥ずかしい思いでもなんでもしないことには上達しないっていう、そういう気持ちがありましたね (インタビュー2 回目)
2. 2 回目の 参加動機	②他の日本語教師への 機会提供	FT やってみたいと思った理由は、やっぱり他の先生方の、授業観察の機会が与えられるっていうのは 1 番の理由です。(中略) 私がでもやっぱりとても印象に残ってる、先生 (筆者) から聞いたお話で、なんていうか、日本語学校っていうところはこういう機会がほとんどないと。他の公立の学校だったりだったらそういう行き来があるけれども、日本語学校というところはそんながほとんどないですよっていうのを聞いて、確かにそうだと。もうちょっと開かれてもいいんじゃないかなとも思っ、うん。まあこういうことがもって [X 校] の中でされていっていいんじゃないかなと思いますね (インタビュー1 回目)
	③学校の教務の 持つ底力の実感 と誇り	コロナの時に思いましたけれども、他の [学校] がもう休校しか道がないっていう、でもう休みっぱなしですよっていうところが多い中で、[X 校] はもういち早くもう zoom の授業とか、それに対する研修もすごく手厚かったし、もう不眠不休、教務の先生方の不眠不休の努力によって運営を続けていったっていうところ。そこで X 校の底力を見た気がするんですね、私。(中略) いま言ってる底力っていうところに繋がるようなことが実現していったら、もうちょっと、学校の質も良くなる、先生たちの質も良くなっていく、より質のいい学校になっていくのかなと思いますけど。(中略) あの時 (コロナの時) に、すごい学校やなと思いました。ほんまものというか、今ね、色々乱立して (学校が) 色々できてきてますけれども、そうじゃない、ちょっと別格というところで、はい、そこにまあ誇りを感じてますので (インタビュー1 回目)
	④活動の展開に 向けた「実験材 料」としての貢 献	そんなこと (授業観察) に自分が携われるのか、関わっていいのかって思うんですけども、今まだやってる人数が少ないじゃないですか? 手あげる人も少ないんやったら、今やったら私でもできるかな、これがだんだんだんだん立派なプロジェクトになっていったら、もうたじたじって感じかもしれないけど、(中略) 逆にね、今やり始めやから失敗も許されるし (中略) まあ、実験材料としてね、その、1 つの例としてまあ用いてくださったらいいですよ、というぐらいのことです (インタビュー1 回目)

<p>3. 2回目参加時の 感覚</p>	<p>⑤参加者入れ替 わりの必要性の 実感</p>	<p>今, (2024年の) 春の経験, 私とか[FTをしている]先生とか (がFT) ですが、これ次またやる時は、経験したことない人がやっぱり入るべきだと、思います。他の先生にも経験してもらわないと、いつま(でも)、ね、ずーっと[FTをしている]先生ばかり、私ばかりとかじゃなくて (インタビュー1回目)</p>
	<p>⑥FT ならではの 参加意義</p>	<p>全体を進めていかないといけない、となるとやっぱり (FTは) しっかり目を通しとかなないとと思うし (中略) それから授業観察もやっぱり、しっかり動画も見て、(中略) 決してその、授業をやってないから、なにか温度が低いとかそういうわけでもなく、授業やってる先生方みたいな緊張感はあるんだけど、温度としては同じ温度で参加できて、楽しいなと思います (インタビュー1回目)</p>
<p>4. 2回目参加 終了時の 達成感</p>	<p>⑦非常勤が FT を担当する意義 の実感</p>	<p>教務でもなくて、非常勤の一立場である者が (FTを) やって、「あ、誰でも参加できるものなんだ」と、特に資格はないとかね。誰でもやりたい人はできるんだーっていうことにおいては、私が参加したことで、「どんなでしたかー？」とか聞きにこられる先生とか、「もうちょっと聞きたいです」とか、この間の講師会の後も、「どんなだったかもちょっと聞きたかったです」って声をいただいたりとか、なのでやっぱり、うん、自分のような (中略) 教務でもないー非常勤の者がやることに意味があったのかな、興味を持ってくれた先生がいたかな、と思いました。 (インタビュー2回目)</p>

3-3. 教職員による主体的・自発的な関与による授業観察の組織化に向けた示唆

自発的かつ継続的に研修に関わっている2名の教師の研修に対する認識を踏まえて、日本語学校の教職員による主体的・自発的な関与による授業観察の組織化の可能性を考察したい。

まず、2名の認識に共通する点として、所属する日本語学校の現状に何らかの問題意識を持ち、問題解決に必要な場として研修を位置付けている点が挙げられる。そして、研修に参加することで、教師コミュニティを構築して学校改善の一助となろうとしている。こうした認識は、1度目の研修参加を通して研修が問題解決の場として有効であると実感されることによって形成され、自発的・継続的な参加につながっていると考えられる。

一方で、問題意識の「観点」には2名の間で違いが見られる。教師AはX校の教科書の使用のあり方に対する問題提起を行う必要性を、教師Bは研修の提供機会を保障する必要性を感じて、それぞれ2度目の参加に至っている。

以上のことから、本実践の研修の自発的かつ継続的な運営は、多様な参加動機を持った教師らの関与によって成り立っていたことが示唆される。しかし、異なる問題意識を持った教師らの関与によって運営される授業観察は、学校内での異なる文化間・ルール間での衝突を生む場となることも予想される。研修によって教職員が衝突して分断されるのではなく、研修が最終的に協働的な教師コミュニティの形成につながる機会となるような仕組みを設計していくことが必要だと考えられる。具体的には、学校がどのような課題を抱えながら教育活動を推進しているかを教職員が把握できる体制を整えることが重要だと考えられる。さらに、研修運営の範囲だけでなく、カリキュラムデザインやコースデザインなどの側面での学校改善も併せて進めることなども重要だと思われる。

4. 本研究の課題と今後の展望

本研究にはいくつかの課題が残されている。1点目は、自発的かつ継続的な研修参加者

が実際の研修の場面でどのような言動をとっていたのかや、それらの言動が授業者や FT や教務責任者とどのように相互作用していたかを明らかにできていない点である。上記のような明確な問題意識に則して取られた意図的な言動や行動選択が、研修の運営にどのように作用するかについて、より詳細に分析していく余地がある。

2点目の課題は、自発的かつ継続的な研修運営の実現可能性に向けた提案が十分でない点である。特に、教師 B の語りに見られるような、研修機会の提供側の役割を担おうとする意識を非常勤日本語教師が持ち、FT を自ら希望して研修に参加するケースは、全体の割合として少ないことが予想される。研修をどのような形で運用することが実現可能なのかについて、学内だけのリソースでは難しい場合なども想定し、研修モデルを提案していく必要がある。

2024年10月現在、認定日本語教育機関や登録日本語教員の申請などが進められている。今後、認定日本語教育機関が教育の質の維持・向上していくことができるよう、研修体制を整備していく必要があるだろう。

注

(1) 野瀬(2023)では、事後検討会の前と全体研修会Ⅱの前に FT 研修がそれぞれ実施されている。しかし、2023年度に X 校で実施した本実践の際は、FT の日本語教師らが事後検討会のイメージを持つことができおり、かつ、全体研修会Ⅱでは個々人での振り返りを行うことになった。そのため、上記の2回の FT 研修は不要と判断し、実施しなかった。

参考文献

(1) 野瀬由季子・大山牧子・大谷晋也(2022)「授業観察を用いた教師研修の設計と評価—立場の異なる日本語教師間での協働の促進—」『日本語教育』183号, pp.50-66.

(2) 野瀬由季子(2023)「専任日本語教師をファシリテーターとする相互研修型の授業観察の取り組みの成果—授業者・観察者の立場で参加した日本語教師を対象とした調査から—」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.225-230, 山形テルサ, 2023年11月25日.

香港の日本語教育現場における媒介語とラポール構築の関係

—ポジショナリティの視点から—

野村和之 (千葉大学)

1. はじめに

とりわけ外国語環境では、日本語教育現場で媒介語が使用されることが多い。教師は自らの言語的背景などに基づき、媒介語を使用するかどうかを判断する。更に、香港のような多言語社会では、学習者に広く理解される言語のうち、どれを媒介語にするのかを選択しなければならない。教師と学習者がどの媒介語を使う(使える)のかは、社会的属性の一つであり、教育現場に多大な影響を及ぼす。この意味で媒介語は「ポジショナリティ」—すなわち社会的属性にまつわる「政治的な位置性」(池田, 2024)—であり、媒介語をポジショナリティと捉えることで、教育現場における、教師と学習者との間の権力関係が、個人間の利害や責任にどのように反映されるのかを理解できる。

一方、「ラポール」は、相互的な信頼と配慮のある結びつきと定義される。構築に時間を要することも多いが、香港の中学⁽¹⁾では、教師と生徒が英語で交換日記を行い、個人的な興味・経験を共有したことが、ラポールの構築に結びついた事例が報告されている(Chan & Aubrey, 2024)。とはいえ、媒介語を含む、教師のさまざまなポジショナリティが、学習者とのラポール構築に与える影響については、管見の限り、研究蓄積が豊富とはいえない。本研究は多言語社会・香港において、日本語教師のポジショナリティとしての媒介語が、学習者とのラポール構築に、どのような影響を及ぼすのかを考察する。

2. 背景と先行研究

1997年に英国から中国に返還された香港では、「両文三語」と呼ばれる言語政策が採られ、学校教育では中国語(中文)と英語(英文)の書き言葉が教えられ、香港住民の約9割が常用する広東語と、中国の国語である普通話に、英語を加えた3言語が公用語とされる⁽²⁾。日本語教育現場では、目標言語(日本語)以外に、公用語として広く理解される広東語・英語・普通話のうち、教師が言語レパートリーのなかから、自身と学習者の言語的背景や教育機関の方針を鑑み、媒介語を選択・使用する。田中(2024, p. 36)は、ポジショナリティを「所属する社会的集団や社会的属性がもたらす利害関係にかかわる政治的な位置性」かつ「自らが帰属する集団にかかわる利害によって個人が負う責任の様態を指す概念」と定義する。ポジショナリティは、マイノリティへの抑圧などの日常に潜む権力関係を露呈する。教育現場における教師と学習者との日常的なやりとりにまつわる、教師および学習者の背負う属性(およびそこに紐づく集団)をポジショナリティと捉えるなら、媒介語も教師と学習者双方にとって、一つのポジショナリティであり、権力関係を分析する手段となる。深澤・本間(2021, p. 54)は、媒介語を用いない「直接法を嫌う学習者」の存在を指摘する。香港の日本語教育現場でも、日本語への言語不安を引き合いに出し、媒介語として広東語を用いる非母語話者教師を選好する学習者が存在する(Nomura & Mochizuki, 2018)。

過去十数年、社会的な荒波に揉まれた香港社会では、2020年に中国政府が施行した香港国家安全法により、反国家的な言動が厳しく規制され、日本語教育現場でも言動に慎重となる行動規範が広がる(野村, 2022)。香港の中学でのラポールの形成には、教師・学習者間との一対一の個別交流が鍵となる(Chan & Aubrey, 2024)。これは、今日の社会情勢とおそらく無関係ではない。どの言語を誰に対し、いつどのような状況で使用するのかは、香港のダイナミックな社会文化的文脈を大いに反映するはずだが、媒介語が日本語教育現場に及ぼす影響については、研究が尽くされてはおらず論が待たれる。特に、教師と学習者がラポールを築くうえで、媒介語がどのような役割を果たすのかについては、管見の限り、先行研究に乏しい。

表 1 研究協力者のプロフィール

仮名	所属	年代	日本語教育歴	言語レパートリー (母語・継承語は「*」)	使用する媒介語
都賀先生	A 大学	50 代	27 年	日本語*・広東語・普通話・英語	広東語
林先生	A 大学	50 代	23 年	広東語*・日本語*・英語	広東語・英語 ⁽³⁾
春日先生	B 学院	60 代	22 年	広東語*・日本語・英語・普通話	広東語
登戸先生	B 学院	40 代	14 年	日本語*・普通話	普通話
市原先生	B 学院	30 代	6 年	日本語*・英語・広東語	英語・広東語
黄先生	B 学院	30 代	6 年	広東語*・日本語・英語・普通話	広東語・英語
王先生	B 学院	30 代	10 年	広東語*・日本語・英語・普通話	広東語

3. 本研究のデザインと倫理的配慮

本研究は 2024 年 5 月に香港で行われた、大学 (A 大学) と大学附設の生涯学習機関 (B 学院) で教える、30 代から 60 代までの、主に初級・中級レベルの日本語授業を担当する現職教師 7 人の協力により行った質的な調査に基づく。各研究協力者との半構造化インタビュー (60 分程度) で得られたナラティブと、トライアングレーションのため、B 学院で行った授業観察のフィールドノーツを主なデータとした。A 大学では学期が終了しており授業観察が行えず、代替として授業の様子について、オンラインでの追加インタビュー (30 分程度) を行った。インタビューはすべて、筆者の母語 (日本語) で実施したが、筆者が広東語を解するとわかると、特に香港の情勢について話題が及んだ際、コード切り替え⁽⁴⁾が頻繁に生じた。(各研究協力者のプロフィールは表 1 を参照。) 収集されたデータは、Charmaz (2014) の方法論を基盤としつつ、インタビュー録音の書き起こし・授業観察のフィールドノーツに、自由なコーディングを経て、ポジショナリティに焦点を絞った理論的コーディングを施した。全研究協力者が授業で媒介語を用いており、さまざまなコードのなかで、最終的に「媒介語」にまつわる、「広東語の有用性」「社会情勢との関わり」「個別交流の重要性」というテーマ 3 点が浮上した。

研究協力を取り付ける際は、十分な倫理的配慮を心がけ、趣旨説明をしてから、研究参加が任意であり、研究の一部もしくは全部への参加を取りやめられる点を明確にした。また、香港の社会情勢を踏まえ、個人名・教育機関名は慎重に匿名化した。同意が得られた後、録音を開始し、オンライン (Zoom) での追加インタビューを除き、個人が特定されやすい録画は控えた。

4. 結果と考察

4-1. 「広東語の有用性」

日本語教育歴が最も長い A 大学の都賀先生は、日本出身の日本語母語話者だが、香港生活が 30 年にも及び、広東語に堪能である。「学生が広東語話者なら、(香港の日本語授業では) 広東語を使ったほうが、うまくいく可能性が高い」とのビリーフを持つ都賀先生は、「(前任校では) 建前上、英語で授業することになっていたが、突然広東語に切り替えると、目の輝きが違って見えた。(中略) よっぽど下手でなければ、(日本人が) 広東語を使うと好感を持ってくれる」と実感を込めて語る。更に、「アジアは権威主義的で、先生と学生の距離が遠くなりがちだが、(香港では) 広東語を使うと、距離が縮まる気がする」ため、媒介語の選択—とりわけ広東語の使用—がラポール構築に好影響を及ぼすと説く。

A 大学の林先生は香港出身だが、片親が日本出身の日本語母語話者であり、広東語を母語、日本語を準母語 (継承語) とする。林先生は授業では、必要がない限り広東語を媒介語として用いている。また、「香港の日本語教育現場では媒介語の役割が非常に大きい」とナラティブで語り、「日本では日本語で日本語を教えるが、私は直接法の訓練を受けていない。(香港の) 教室では効率が悪いと思う」とのビリーフを持つ。「英語を (媒介語) に使うと、学生と距離がで

きてしまう。広東語のほうが学生と距離感が縮めやすい」と、都賀先生と同様に、香港の日本語教育現場では、媒介語として広東語を使用するのが最も適切だと考えている。広東語が堪能ではない日本出身の日本語母語話者教師も、広東語の有用性を認識している。B 学院の市原先生は、担当する初級後半授業では、英語を主な媒介語に使用するが、「学習者との距離が縮まると、情報の共有がしやすくなる」と考え、現在学習中の広東語の単語や表現を織り交ぜる。

ただし、香港出身の広東語母語話者教師でも、媒介語としての英語については、捉え方が異なることがある。B 学院で教える黄先生と王先生はともに 30 代で、世界的に著名な香港の公立大学で日本語を学び、英語にも堪能である。初級レベルの授業では、主に広東語を媒介語に使用するが、富裕層の多い都心の教室で教える黄先生は、「みんな英語を学んだ経験があるから」と、文法概念(テンスなど)を解説する際には、英語へのコード切り替えが頻繁になり、学習者も英語を交えて黄先生に反応することが多い。一方、やや郊外にある教室で教える李先生は、「ここには英語ができない階層の人もいるから、(あえて)広東語しか使わない」と語った。返還から 25 年以上が経過しても、英語が社会経済的地位の高低と結びついていることがわかる。

4-2. 「社会情勢との関わり」

B 学院で教える春日先生は、香港出身の広東語母語話者だが、帰化によって日本国籍を取得した。しかし、ナラティブでは「私は普通の香港人」と確固たるアイデンティティを語り、都賀先生と同様に、授業でもつばら日本語と広東語を使用する。初級前半の授業で、春日先生が「どんな国ですか。ここはどこですか」と問いかけると、学習者の一人が「香港です」と答える。それに、春日先生は「香港はどんな国ですか」と言いかけるや否や、私の顔を少し見て、「香港は国じゃありません。ここはどこですか」と声を張る。同じ学習者が「中国です」と答え直すと、都賀先生は「香港は国じゃありません。町です」と板書し、「国」に大きく「X」をつけた。反国家的と捉えられかねない言動を自粛する行動規範は、教育現場でたびたび観察される(野村, 2022)。香港の日本語教育は、今日の社会情勢を如実に反映している。

同じく B 学院で中級授業を担当する登戸先生は、日本出身の日本語母語話者だが、中国大陸で大学教育を受けたことから普通話が堪能である。しかし、広東語は使えず、英語は得意ではない。授業でも、普通話をもつばら媒介語とする。SNS のグループチャットを使って、学習者とのコミュニケーションを取ることもあるが、内容は「流行している日本文化や、街でみかけた不思議な日本語など、(当たり障りない)目に見えるものが話題にのぼることが多い」と語る。登戸先生が、授業の休み時間、学習者に筆者と交流するよう促した。双方とも最初は、どの言語を使うかに戸惑いつつ、結局は広東語で会話が進み、登戸先生が輪に入れずにいるのが気がかりだった。すると、登戸先生は筆者に目配せし、「はい、先生(=筆者)、ありがとうございました」と交流を打ち切り、教室内のやりとりは、普通話と日本語に戻った。

その後のインタビューで登戸先生は、筆者に「広東語が話せていいですね」と呟き、特に社会情勢が緊迫していた時期は「英語で授業する先生のクラスに学生が大勢移った」経験を語った。今でも、特に若い世代の学習者から、「普通話で教えると、茶化されることがある」と打ち明けた。更に、国家安全法が施行されてから、「香港のことを書く宿題を出しても、出てくるのは『天安門』とか『万里の長城』ばかりで…」と言葉を濁す。さらに、学習者と交流を持つとしても、「言うべきでないことは口にしない。言ってもメリットがあるなら言う」と返され、登戸先生は大きな衝撃を受けたという。A 大学の林先生も、「私が育ったのは、町中で北京語を話せば、全員が振り向くような時代」と 1970 年代の香港の雰囲気を取り返った後、「北京語では自由に話しくく、話題に気を付ける必要がある」という昨今の雰囲気(行動規範)があるため、「(時節柄際どい)冗談は広東語で言ったほうがいい。香港人(同土)なら笑ってくれる。北京語ではとても言えない」と語った。

4-3. 「個別交流の重要性」

B 学院は 18 歳以上の成人なら誰でも学べる生涯学習機関であるため、多様な背景を持つ学習者が在籍する。A 大学も、特に近年は中国大陸出身の学生が目立つようになったという。それでは、教師と学習者は一体どのような手立てを用いて、相互的な信頼と配慮のある結びつきであるラポールを構築しようとしているのだろうか。B 学院の市原先生は、クラスの他の人には

見られない、宿題への個別フィードバックを交換日記のように活用することで、「徐々に自己開示が深まっていく」と感じている。学習者が将来、香港から日本などへ移住するかどうかなどは、「きわめて個人的なことなので、教室では基本的に開示しない」が、教師と学習者の個別交流の場では話題に登りやすく、実際にラポールが固まってくる実感があるという。香港人青少年学習者は、日本語学習をアイデンティティの「拠り所」(safe houses)として利用することで知られる(野村・望月, 2018)。授業内外の雑談や SNS 上のコミュニティなど、さまざまなものが拠り所となるが、いずれも心理的安全性が感じられる点は、Chan & Aubrey (2024) や市原先生が用いた、個別交流に共通する。野村・望月 (2018) が取り上げたのは、青少年学習者が自主的に築きあげた拠り所だが、今日の社会情勢を踏まえれば、教師と(大学生を含む)成人学習者の間の個別交流も、一種の拠り所とみなして良いのではないだろうか。実際、A 大学の都賀先生も、教室の中で「(教師も学習者も)自分のことをなかなか話せなくなった」状況下にあっても、「(一対一の)口述試験のとき、(学習者が)自分の趣味や思いの丈を話してくれることがある」と語った。B 学院の王先生の授業でも、「放課後の質問タイムで、自分のことを(広東語で)話しまくる学生」が見られたが、授業中は積極的に発言していなかった。生涯学習機関であるため「(クラスメイトに)どんな考えの人がいるかわからない」ためという。

5. まとめ

本研究は多言語社会・香港において、日本語教師のポジショナリティとしての媒介語が、学習者とのラポール構築に、どのような影響を及ぼすのかを考察した。半構造化インタビューと教室観察から得られたデータを分析したところ、「広東語の有用性」「社会情勢との関わり」「個別交流の重要性」が浮上した。香港の日本語教育現場では、媒介語として、香港の主流言語である広東語を使用(もしくは英語と併用)する教師からは、学習者とのラポール構築にそれほどの困難は語られなかった。広東語を媒介語として活用することで、その流暢度にかかわらず、教師と学習者の距離感が縮まる傾向が見られた。一方、とりわけ昨今の社会情勢下では、教師も学習者も、個人的な興味・経験や将来の夢すら公の場で語ることを躊躇する傾向が顕著となっている。普通話を媒介語として用いる日本語母語話者教師は、個人的な興味・経験の共有を拒まれたり、自分の授業の履修者が減少したりするなど、学習者と深い関わりを持つことへの困難を感じていた。一方、教師たちの多くは、Chan & Aubrey (2024) が取り上げた交換日記に通じる、ラポール構築につながる学習者との個別交流の場を、何らかの形で正規の授業時間外に設けていた。例えば、宿題への個別フィードバック・放課後の雑談・一対一の口述試験などが挙げられる。以上をまとめると、媒介語は、社会情勢を反映する形で、教師と学習者とのラポール構築に権力関係を持ち込み、媒介語に紐づくポジショナリティが、とりわけラポール構築の前提となる個別交流に影響することが明らかとなった。

本研究は研究協力者 7 人の語りに基づいており、安易な一般化こそできないものの、ポジショナリティを軸に分析を試みたことで、母語よりもむしろ媒介語が、教育現場の権力関係を左右する事例が見出された。また、言語学習が社会文化的文脈を大いに反映することも改めて確認された。これまで、いわゆる「ネイティブ信仰」(native-speakerism)の研究では、「母語話者教師」と「非母語話者教師」という二項対立で、教師を捉えることが多かった(例として、Nomura & Mochizuki, 2018)。香港の状況は、教師と学習者それぞれのポジショナリティが、それほど単純には捉えられないことを示唆する。本研究が、ポジショナリティを軸とした日本語教育研究の展開につながることを期待したい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21K20208 の助成を受けた。

注

- (1) 日本の中学校・高校に相当する 6 年制の中等教育機関。
- (2) 広東語と普通話は、ともに中国語の地域変種とされ、書き言葉の規範を共有するものの、発

音・語彙・文法には乖離が大きく、相互の意思疎通は困難である。

(3) 広東語を母語としない学生が授業を履修した際は、補助的に英語を使用する。

(4) データに日本語以外が含まれる場合、和訳は本稿の筆者による。

参考文献

- (1) 池田緑 (編著) (2024) 『日本社会とポジショナリティー—沖縄と日本の関係、多文化社会化、ジェンダーの領域から見えるもの—』 明石書店
- (2) 野村和之 (2022) 「香港の日本語教育における潜在的カリキュラム—教師と学習者のやりとりから見えたもの—」 『日本語教育』 182, 49-63
- (3) 野村和之・望月貴子 (2018) 「『心の拠り所』としての日本語—香港人青少年学習者による日本語学習のエスノグラフィー—」 『日本語教育』 169, 1-15
- (4) 深澤のぞみ・本田弘之 (編著) (2021) 『日本語を教えるための教授法入門』 くろしお出版
- (5) Chan, P. H., & Aubrey, S. (2024). Strengthening teacher-student rapport through the practice of guided dialogue journaling. *RELC Journal*, 55(1), 179-189.
- (6) Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- (7) Nomura, K., & Mochizuki, T. (2018). Native-speakerism perceived by “non-native-speaking” teachers of Japanese in Hong Kong. In S. A. Houghton, & K. Hashimoto (Eds.), *Towards post-native-speakerism: Dynamics and shifts* (pp. 79-95). Springer.

CLD 児の自己表現・日本語学習に関するビリーフ形成・変容過程

—パラグアイの日本語学校の音楽活動に着目して—

多々内風花 (フリーランス)

1. はじめに

近年, 日本国内外で複数の言語や文化環境で育つ子ども (Culturally and Linguistically Diverse: 以下, CLD 児) は増加している。それに伴って, CLD 児のことばの発達を支えるために様々な実践や, 議論が展開されてきた。複数言語・複数文化環境で生きる子どもの日本語使用や, 日本語学習におけるビリーフを捉えることは, CLD 児の言語使用や言語学習の際に伴うビリーフに寄り添った日本語教育の発展のために重要だと考える。また, ウェルビーイングに貢献する, ことばの教育実践への示唆が得られる可能性があると思われる。

さらに, 本研究での「日系」(注1)4 世の子どもの語りは, 「日本＝日本語＝日本人＝日本文化」の中に含んだり, 括ったりする外の眼差しによってディスパワーされうる, 「日系」というアイデンティティを背負った子どもたちだけではなく, 似たような状況に置かれ, 様々な思いを抱いている CLD 児すべてに提供できると考える。

2. 研究目的・リサーチクエスト

本研究では, 日本国外の複数言語・文化環境で育つパラグアイの日系 CLD 児が, 日本語使用などを含めた自己表現, 日本語学習に関してどのようなビリーフをもっているのか, また, 日本語学校での音楽活動という言語に縛られない自己表現をする経験が, ビリーフにどのような影響を与えるのかを, 教師と日系 CLD 児の双方の視点から明らかにすることを目的とした。リサーチクエストとして, (1) 日系 CLD 児は自分を表現することや, 日本語学習に関して, どのようなビリーフをもっているのか。それらにはどのようなことが影響しているのか, (2) 音楽活動を通じて, 自分を表現することや日本語学習に関する日系 CLD 児のビリーフに変化は見られるのか。変化が見られた場合, どのようなことが影響したのか, (3) 教師から見て, 音楽活動の前後で, 生徒の自分を表現したり, 日本語を学習したりする様子や態度, 意欲に変化は見られるのか。変化が見られた場合, 教師はどのようなことが影響したと捉えたのか, を設定した。

3. 研究方法

研究方法としては, パラグアイのアスンシオン日本語学校に通う日系 CLD 児 (以下, 生徒) 3 名と, その担任の教師 2 名, 計 5 名を対象に, 個別で Web 会議ツール Zoom にて半構造化インタビューを実施し, M-GTA(木下, 2020)を用いて分析した。

本調査では, 2023 年 6 月～10 月にかけて(活動の中間(6 月～9 月), 発表会後(10 月)の計 2～3, 4 回)個別で Web 会議ツール Zoom を用いて半構造化インタビュー調査を行い, データを収集した。対象は, 音楽活動を実施した 2 つのクラスの担任の先生方 2 名, N1～N3 クラスの N さん,

N5 クラスの M さん, I さんである。予定調整の関係で, N1~N3 クラスの Y 先生に, 音楽活動を通じた 8 月, 10 月初旬, 中旬の 3 回, N5 クラスの M 先生に 8 月, 10 月の 2 回, N さんには, 練習活動期間 2023 年 6 月, 8 月, 10 月初旬, 発表会後の 10 月後半の合計 4 回, M さんと I さんは, 発表会後に 1 回のインタビューを実施した。インタビューの質問内容は, 本研究テーマに即したもので, 主に1) 音楽活動全体の感想 2) 日本語使用について 3) 日本語学習について 4) 自分を表現することについての 4 項目で, どんな出来事ですらうしてそう思ったか, いつからそう思うようになったかなど, 状況や過程について知らうるインタビューを目指した。また, あらかじめ, インタビュー内容の資料をお渡しすることで, 負担を少なくした。インタビューは, 1 人当たり 30 分から 40 分程度実施した。また, Web 会議ツール Zoom を使用し, インタビューは録画した。先生方へのインタビューは, 日本語で行った。N さんのインタビューでは, スペイン語での対応も可能にするため, 毎回 Y 先生にマイクオフで参加していただいたが, 4 回とも全て日本語で行った。N5 クラスの生徒 2 名へのインタビュー時には, M 先生に参加していただき, 一部スペイン語の通訳をお願いした。複数のデータから分析の結果を導くトライアングレーションという方法を用い, 調査の一貫性, 信頼性を確保した。また, 音楽発表会の映像を WhatsApp Messenger にて送っていただいた。

4. 研究結果

分析の結果, RQ1,2 では, 30 の概念と, その概念をまとめた 21 のサブカテゴリー, 3 つのカテゴリーが得られた。これらの概念間, カテゴリー間の関係を考察し, ビリーフの形成・変容過程の結果図(図 1)を作成した。日常や音楽活動での経験が生徒のビリーフ形成と変容を導いていたことから, 結果図は経験の時間的な流れに沿って左下から右上への方向性を持っている。以下の図では概念名を【】, サブカテゴリー名を<>, カテゴリーを《》, 双方向の影響を↔で示している。

RQ1 では, 生徒の自己表現や日本語学習に関するビリーフは, 日常的に変容し, 複雑で動的であることがわかった(図 1)。RQ2 では, 音楽活動を通じて, 生徒の自分を表現すること, 日本語学習に対するビリーフに変化が見られた。一方で, はじめに持っていたビリーフに往還する場合があることもわかった(図 1)。RQ3では, 30 の概念と, その概念をまとめた 17 のサブカテゴリー, 4 つのカテゴリーを得られた(図 2)。

5. 考察

5.1. 母語話者支配のイデオロギー

福村(2016)は, 言語教育における非対等性の力関係の存在や, 「日本語を話さなければならぬ」という「母語話者支配のイデオロギー」の呪縛が, 言語学習者の日本語を自由に操れないことから「何もできない」「日本語を話せる人より劣っている」という思いによる劣等感や, 苛立ち, 挫折感といった負の感情や, 自分の本来の力を発揮できない状況に繋がることを指摘している。

本研究において, 教師は, ある生徒の「日本語学校では日本語を話さなくてはいけぬ」というビリーフから, 内向的な態度であったことを捉えていた。そのような語りからは, 「日本語を話さなければならぬ」という特定の言語のみが権力を持続する「母語話者支配のイデオロギー」が影響していると考えられる。また, そのような「母語話者支配のイデオロギー」が生徒の「日本語学校では日本語を話さなくてはいけぬ」と考え, 本来とは異なった内向的な様子につながっていたといえるだろう。

5.2. 新たなことばのレパートリーの獲得

島崎(2021)は、留学先である大学への帰属意識が薄かった留学生が、仙台のコミュニティに越境し、「すずめ踊り」ということばのレパートリーを獲得したことにより、仙台コミュニティの一員というアイデンティティを新しく獲得したと述べている。また、新しく獲得したアイデンティティによって、帰属意識が得られ、交換留学先である大学に来るという選択が正しいものだったと自己肯定感を高めたことを明らかにした。さらに、日本語に対する価値が見いだされ、日本語を学ぶ動機へとつながったことを報告している。

本研究において生徒は、日本語学校での音楽活動において「ピアニカ」や「ピアノ」といった新たなことばのレパートリーを獲得し、自分を応援してくれる仲間が存在することにより、音楽活動メンバーの一員であるという〈新たなアイデンティティ獲得〉をした。また、【みんなでできた】という仲間との相互作用や、つながりによって日本語学習や、今回新たに獲得したレパートリーも【もっとやりたい】という《新たなビリーフの芽生え》にもつながっていた。このことから、日本語をレパートリーの一つとして用いることを肯定的に捉える姿勢や、日本語への価値の見だしによって、日本語学習や日本語使用に対する動機へとつながったと考えられる。また、日本語だけではなく、音楽という自己表現の機会を設けることにより、音楽が、「母語話者支配のイデオロギー」から解放させる役割として機能していたと思われる。音楽は、自己表現世界を広げ、人と人をつなげる媒介としての役割を果たし、個人やコミュニティをエンパワーする役割を果たす可能性があると考えられる。さらに、今回のような経験が、生徒の自己表現世界を広げ、自己表現アイデンティティに有能感をもたらしたこと、音楽活動メンバーの一員であるという〈新たなアイデンティティ獲得〉をし、帰属意識を得たこと、共に経験した他者との有意義な関係性を築くことができたこと、といった個人の面において、ウェルビーイングに貢献したといえよう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、パラグアイの日本語学校に通う3名の日系CLD児と、その担任の教師2名、計5名を対象に、日系CLD児は、言語使用などを含めた自己表現、日本語学習に関して、どのようなビリーフをもっているのか、言語に縛られない自己表現の場があることが、生徒の自己表現や日本語学習に関するビリーフに変化をもたらすのかを調査した。その結果、複数言語・複数文化環境で生きる中で、日本語を使用したり、学んだりすることは、ときに、「日系」という括られ方や外の眼差しにさらされ、様々な思いや、悩み、葛藤と向き合っていく過程でもあり、彼らのビリーフは日常的に変容し、複雑で動的で、その背景には内的要因、外的要因が複雑に関連しあっていることがわかった。

また、日本語だけではなく、音楽という自己表現の機会を設けることにより、「母語話者支配のイデオロギー」から解放され、個人のウェルビーイングにもつながることが考察された。本研究は、一般的にもたれている日系CLD児への固定観念への示唆や、個人の自己表現を、「様々な資源すべてを活用したもの」として捉え、言語による表現だけを偏重しないすべての資源を生かした多様な自己表現を尊重することばの教育への示唆となるとと思われる。

さらに、個人のウェルビーイングには、他者、コミュニティとの関係性が大きく影響していることが示された。個人の内的要因や変容のみを捉えるのではなく、他者との相互変容やコミュニティの変容も捉えた全体のウェルビーイングについても検討するのが今後の課題である。

【 】概念名

< > サブカテゴリー

《 》カテゴリー

⇕ 学習意欲の高低

⋯ 音楽活動

↔ 双方向の影響

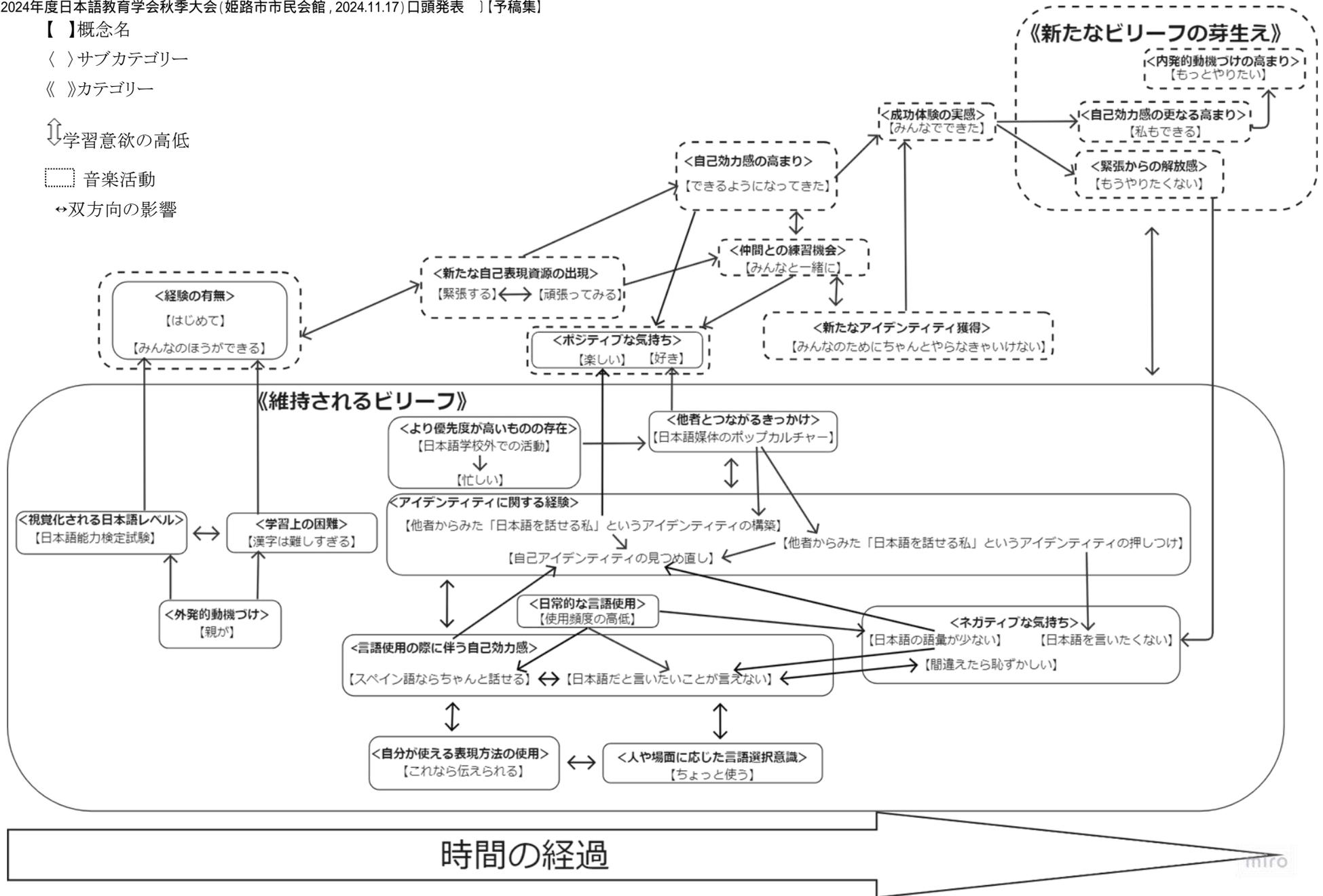


図1 CLD 児の自己表現・日本語学習に関するビリーフの形成・変容のプロセス

注

(1) 一般的な「日系人」の定義は、その国の国籍または永住権を取得した日本人、そしてその子孫であるが、近年、海外在留邦人や、日本に定住する CLD 属性の人、海外の日系コミュニティで日本語をレパートリーの一つとして定住している非日系人など、「日系」の定義は多様化してきている。それらを踏まえ、ニッケイ、日係人、日繫人、NIKKEIJIN などと表記される場合があるが(松田, 2022)、本稿では、広く認識されている「日系人」を用いている。

参考文献

- (1) 阿部新 (2022) 第 4 章「ビリーフ」福田倫子・小林明子・奥野由紀子 (編)『第二言語学習の心理 個人差研究からのアプローチ』, くろしお出版, pp. 67-89
- (2) 尾辻恵美 (2016)「レパートリー, ことばの教育と市民性形成-ことばの共生を目指す市民性形成とは」細川英雄, 尾辻恵美他 (編)『市民性形成とことばの教育母語・第二言語・外国語を超えて』株式会社くろしお出版, pp. 20-41
- (3) 尾辻恵美・熊谷由里・佐藤慎司 (編) (2021)『ともに生きるためにーウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』, くろしお出版
- (4) 片桐準二 (2015)「学習者主体と学習ビリーフ～学習者主体を目指した作文授業導入による学習者ビリーフの形成・変容の過程～」
- (5) 木下康仁 (2020)『定本 M-GTA : 実践の理論化をめざす質的研究方法論』, 医学書院
- (6) 島崎薫 (2021) 第 8 章「地域の祭りで踊る教育実践—地域への越境を通じた留学生のアイデンティティの変化に着目して—」尾辻恵美・熊谷由里・佐藤信司 (編)『ともに生きるためにーウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』 くろしお出版
- (7) 福村真紀子(2016) 第 6 章「地域社会はどのように「共生」を支えるのかー「市民」としての意識化を目指す活動へ」細川英雄, 尾辻恵美他 (編)『市民性形成とことばの教育 母語・第二言語・外国語を超えて』, 株式会社くろしお出版, pp. 128-150
- (8) 中島永倫子・櫻井千穂 (2022) 第 9 章「CLD 児のことばの可視化と全人的教育」松田真希子・中井 精一・坂本光代 (編)『「日系」をめぐることばと文化 移動する人の想像性と多様性』, くろしお出版, pp. 119-132
- (9) 松田真希子・中井精一・坂本光代 (編) (2022)『「日系」をめぐることばと文化 移動する人の想像性 と多様性』, くろしお出版

ポスター発表

(第1部)



学習者の生成 AI 利用に対する日本語教師の葛藤

毛利貴美 (岡山大学)

1. はじめに

教育現場での生成 AI 利用に関する研究については端緒についたばかりであるが、これまでの研究では、生成 AI を利用するためのリテラシーやモラルに関する教育 (木村他 2023), 森口 (2023) による生成 AI 利用した教育実践報告, 玉置他 (2022) の生成 AI を利用した自律学習およびセルフモニタリングに関する研究などがある。一方, 学生の生成 AI 利用に対する教員の意識調査に関しては, 登本他 (2023) が, 初等中等学校教員 (n = 1,048) を対象とする Web 調査を実施した結果, ChatGPT に対する情緒的態度で教員が「期待感」と「不安感」, 「危機感」を高く持っていたことが報告されている。しかし, 前述の研究では, アンケート等を用いた量的調査が中心となっており, 日本語教師を対象としたインタビュー調査および質的な分析はほとんど実施されていない。よって, 本研究では学習者の生成 AI 利用に対する日本語教師の肯定的かつ否定的立場を質的に分析し, 教育への生成 AI の利用が日本語教師にどのような葛藤をもたらしているかを明らかにすることを目的として, 調査および分析を行った。本研究によって, 生成 AI の登場が日本語教育の指導にどのような影響を与え, 教師に葛藤をもたらしているのかを明らかにすることは, 将来の生成 AI を用いた日本語教育実践や研究領域に貢献ができると考える。

2. 研究の方法

本研究では, 日本語教育歴が継続して 10 年を超える日本語教師 14 名 (JT1~14) を調査対象とし, 調査者である筆者がそれぞれ 30-50 分程度の半構造化インタビューを行った。インタビューでは, 近年の生成 AI の教育分野への普及と学習者の生成 AI 利用に対する考えを尋ねた。その質問内容は, 「教師自身の生成 AI の使用状況」「外国人留学生の生成 AI の使用に関してどう思うか」「生成 AI 使用に関してどのような指導を行っているか」「言語学習に使用する場合, どこまでが許容範囲か」「生成 AI が課題作成に使用される場合, 評価はどうあるべきか」「今後, 教育は生成 AI によってどう変わっていくか」等である。これらの問いに対し, 調査対象者の語りに応じて「なぜそう思うか」「具体的な内容」「エピソード」などを掘り下げながらインタビューを進めた。インタビューは全て IC レコーダーに録音し, 文字化した。

3. 分析

3-1. KH Coder を用いた計量テキスト分析

本研究では, まず, インタビューの文字化データを KH Coder を用いて計量テキスト分析を実施した。その理由としては, 質的研究が「研究者の予断が入りやすく主観的になりやすい/得られた知見の記述が冗長で要約が難しい」(山本 2018) と指摘されている点か

ら、質的データをコード化し処理する手続きの過程を間に入れることで、客観性を担保するとともに、分析者が気づかない視点が提供される可能性を考慮したためである。

KH Coderによる分析の結果、抽出語のデータで「自分」という語が上位10位以内(平均4.21)に配置され、コロケーション統計では、「自分」の後に「書く(合計32)」「考える(合計21)」「使う(合計20)」「作る(合計10)」の動詞が抽出された。文脈から、学習者が自分自身で書いたり、考えたり、文章を作るなど、アウトプット活動に関する内容に言及する頻度が他の話題よりも全体的に高くなっていることが示された。この結果をもとに、本研究ではM-GTAの分析テーマを「日本語教師は学習者自身がどのように学習に取り組むことを理想とし、生成AI使用の現実と理想との間に違いがある場合どのような葛藤を抱いているか」に決定した。

3-2. M-GTA を用いた質的分析

第二段階の分析は、修正版グラウンデッド・アプローチ(以下、M-GTA)(木下, 2007)を用いて行った。M-GTAを用いたのは、日本語教師の個別性を帰納的にまとめ、コアな原理・法則、その形成プロセスを浮き彫りにし、生成AI時代における課題を解決するための有効な理論の発見を目指したからである。まず、「日本語教師」(=分析焦点者)が「学習者自身がどのような学習プロセスを経ることを理想としているのか、理想と現実が違う場合にはどのような葛藤を抱いているのか」(=分析テーマ)を「学習者の生成AIの使用をめぐる日本語教師の意識」(=研究する人間の視点)から分析を行った。

現在の教育において生成AIが利用される現状をいかに捉えているのかを半構造化インタビューの文字化データをもとに分析した。分析は、3-1のKHCoderの結果をもとに決めた分析テーマに関連する箇所に着目し、具体例を基に概念を生成した。加えて、複数の類似した概念のまとまりで、概念相互の関連をカテゴリーとしてまとめた(表1)。具体的には、木下(2007)による手順に従い、以下の通り進めた。

- ① 収集したインタビュー・データに「自分」を含む文章および学生が生成AIを利用することに関する意見を抽出し、具体例の集合体である概念を抽出する。
- ② 概念に含まれる具体例の収集、概念の再編や概念同士の合併などを行い、解釈が恣意的にならないように概念の完成を目指す。概念の完成度はそれに含まれる具体例による確認だけでなく、対極にある例との比較などを行うことでもチェックする。
- ③ 概念と概念の関係を解釈後、大カテゴリーは○の中に数字、《》はカテゴリー、【 】は概念、“ ”はインタビューの発言で、代表的な具体例を挙げた。
- ④ 《カテゴリー》間の関係を解釈し、コアとなる塊を判定し、対象者の体験構造を「概念図」として図式化。この図をもとに生成AIを取り巻く教育のあり方を検討した。

4. 分析過程と結果

インタビューをM-GTAにより分析したところ、32の概念、12のカテゴリー、4つの大カテゴリーが生成された。表1にカテゴリーと概念をまとめたものを示す。例えば、表1最初の具体例にある“本当は「図書館に行ったり、新聞も読みなさい」とか言って、自分で泥臭く汗かいて調べてほしいところだけど。もうこれは使いますよね。できちゃうんだ

から。”という具体例から【労力なしに結果が得られるから使用は仕方ない】という概念を生成した。また，“AIが今は辞書みたいなものなので、「するな」といって（教員が）対象を絞って細かくチェックもできない”という具体例から【教師の管理の限界を感じる】という概念を生成した。二つの概念をあわせて「生成AIの利用は止められないという諦め」というカテゴリとし、その上位に①受容的態度の大カテゴリを生成した。

表1 インタビューから生成されたカテゴリと概念

大カテゴリ	カテゴリ	概念	代表的な具体例
①受容的態度 となった要因	「生成AIの利用は止められないという諦め」	【労力なしに結果が得られるから使用は仕方ない】	“本当は「図書館に行ったり、新聞も読みなさい」とか言って、自分で泥臭く汗かいて調べてほしいところだけど。もうこれ（生成AI）は使いますよね。できちゃうんだから。” (JT10)
		【教師の管理の限界を感じる】	“AIが今は辞書みたいなものなので、「するな」といって（教員が）対象を絞って細かくチェックもできない” (JT11)
②生成AIの登場によって引き起こされた教育の理想と現実の相克	「教育上のプラス面」	【学習者の公平性の確保】	“フィードバックで、最初の学生はいいけど、最後の学生になると一定のパフォーマンスを発揮できないので、AIを使って一人当たり使える時間を増やしてあげたい。” (JT1)
		【自律学習を促進】	もう学生がAIで自分で学んで自分でチェックすることが今後必要になってくるかなと。(JT11)
		【教師の負担減】	“発音矯正とか日本語教育の場面でなかなか現場では時間が取れないような技能にAIが関わってくれるといい。” (JT3)
		【教育の効率化】	“テクニカルな部分で時間の短縮が学生も教師もできるなら、より効率的な指導方法とか、AIじゃできないところにもっと時間が割けるようになるのはいい” (JT6)
	「生成AIのマイナス面を認識」	【機能上の問題】	“ほんとに単純なシンプルなものだったらいいかもしれないけど、中級以上になると、ChatGPT自体が正誤とかに関しては不十分で、信用できないので使うのは危険かなと。” (JT5)
		【フィードバックの効果がない】	“「これでいいんでしょうか」と訊くと、「はい、素晴らしいです」みたいに批判をしてくれないから（あまり役に立たない）。”
	「シラバスや活動への影響」	【不公平な評価となる可能性】	“生成AIで能力を超えたものが出来上がってしまうのは成績を出すほうとしてはフェアではないと思う。” (JT14)
		【教育デザインの無効化への懸念】	“教師が課していることは目的があるので、その目的を妨げられるような使い方をされると困るなと。” (JT7)
		【理解可能なフィードバックの要求】	“「先生が一つ一つどこが間違っているのか言ってくれないと分からない」って不満を伝えてくる学生もいて困る” (JT2)
	「他の教師とのコンフリクト」	【統一した方針がない】	“他の先生に相談もせずに使ったら、結構抵抗感を示された先生もいらっちゃって。「え、他（私たち）もやらなきゃいけないんですか」みたいな感じで言われてしまった。” (JT6)
		【教育価値観の違い】	“他の先生の意識として、AIを教育の現場に持って来るべきじゃないと思っている先生もいるのかなと思って。これはチューターの利用にも共通する問題だと思います。” (JT6)
		【不正を咎める証拠が不十分】	“やっぱり証拠もないのに、「あなた何かChatGPTに書かせたでしょう」とか、言えないですよね。” (JT4)

	<p>《即時に改善ができない教師側のジレンマ》</p>	<p>【AI 依存中の学生への指導が困難】</p>	<p>“もう (AI に) 頼り過ぎだよってというような人にはどうしたらいいのかなって、ちょっと思っています。” (JT12)</p>
		<p>【教師側に使用スキルがない】</p>	<p>“私自身も生成AIを使ったりしてもっと詳しく知れば、今の私の不満な点が解消できるかもしれないけど。全く分かっていないのでどう対応していいか分からないんです。” (JT4)</p>
		<p>【教師側の時間不足】</p>	<p>“なかなか (生成 AI の使用法を) 授業できちんと指導できない、時間が取れないので...手が回っていない。” (JT13)</p>
	<p>《文章表現の授業を軽視しがちになる》</p>	<p>【習得のプロセスの省略化】</p>	<p>“ChatGPT を使うと山頂までヘリコプターで運んでもらうのと同じ。それは山登りじゃないっていう感じですかね。自分で時間がかかろうと、苦勞する過程で習得される部分もあるので、その面倒くさい部分というのは、やっぱり省いちゃいけない。楽をして得た知識って抜けやすいし。” (JT1)</p>
		<p>【能力不足への気づきの欠如】</p>	<p>“入門のクラスの子に関しては、できれば自分は間違っているんだとか、日本語が不足しているんだということを分かってもらわないと多分、上達しないから。” (JT12)</p>
		<p>【学びの楽しさが失われる】</p>	<p>“語学は、難しいけど、結構楽しいから、勉強して、こんな言い方もあるんだとか、もっとうまくできないかなみたいな感じのチャレンジを楽しんでほしいです。” (JT8)</p>
	<p>《心理面への影響》</p>	<p>【学習動機の低下】</p>	<p>“危機感がありますね。こういったものに頼って、自分の言葉を使って表現しようっていうのが、だんだんモチベーションとかもなくなってきたりとかするのかなとか。” (JT8)</p>
		<p>【思考力の低下】</p>	<p>“ちょっと内容まで生成AIがやると、たぶん思考力とか、こっちが望んでいるものは育たないと思うので。” (JT1)</p>
		<p>【成長過程の人格形成への悪影響】</p>	<p>“大学生ぐらいで、生成AIを使うのが普通になってしまうことの懸念とか、自分で考えないとか、頼ってしまうことに疑問を抱かないのは、良くないと思いますね。” (JT3)</p>
<p>《成果物の質への影響》</p>	<p>【実力以上の成果物の生成】</p>	<p>“ (いつもは間違いが多い学生の) レポートがあまりに完璧だったので、自分 (教員) でも AI を使って調べたら、同じ文章が出てきていました。” (JT5)</p>	
	<p>【オリジナリティの欠如】</p>	<p>“オリジナリティっていう観点を考えると、AI の利用はあまり好きじゃないですね。自分の作文ではないし、自分らしきがないことに抵抗感がありますね。” (JT7)</p>	
<p>《学習結果への影響》</p>	<p>【熟考されていない文章で満足】</p>	<p>“ (生成AI が作った要約文を) 並べているだけの人とか、具体よりも抽象が先行している文を作ったり。文法や語彙の間違ひがないことで満足してしまっている。” (JT12)</p>	
	<p>【文章産出能力の低下】</p>	<p>“生成AI を使用すると長い文章が書けなくなる。色々な材料を読んだり、調べて考えをまとめたりできない。” (JT12)</p>	
<p>③教師の教育価値観の変化</p>	<p>《教育者としての立場の捉え直し》</p>	<p>【教師の存在意義の揺らぎ】</p>	<p>“生成AI の利用は作業の効率を上げていくんですが、内容を均一化するイメージがあるので、教師としての自分の価値をどこに見いだしていくかという悩みは多くなります。” (JT9)</p>
		<p>【教師が最後まで責任をもって指導したい】</p>	<p>“教師がやっぱり関わりたいプロセスに。これをクラスで使うにしても、最終的に指導はしたいなと思っています。” (JT10)</p>

④将来の展望	《教育の見直し の必要性への 気づき》	【教育デザイン(評価法)の捉え直し】	“こういう時代になって感じるのは、授業活動と目標と評価が常に一体と言われるのが改めて実感していて。特に評価をどうするのがすごく問われてきているんだなと” (JT2)
		【課題の再考】	“ChatGPTを使われても大丈夫な課題をどういうふうに与えていくのかっていうのを考える方が先だなと。” (JT7)
		【大学を基盤としたICTリテラシー教育の重要性】	“大学でもICTの勉強の機会やルールを作っていただいて、学生に対してこの部分は使ってもいいけどこの部分は駄目だよってはっきり示せると助かります。” (JT13)

次に、前述の表1の内容を図1にカテゴリーの関係性や時間の流れに沿って記す。

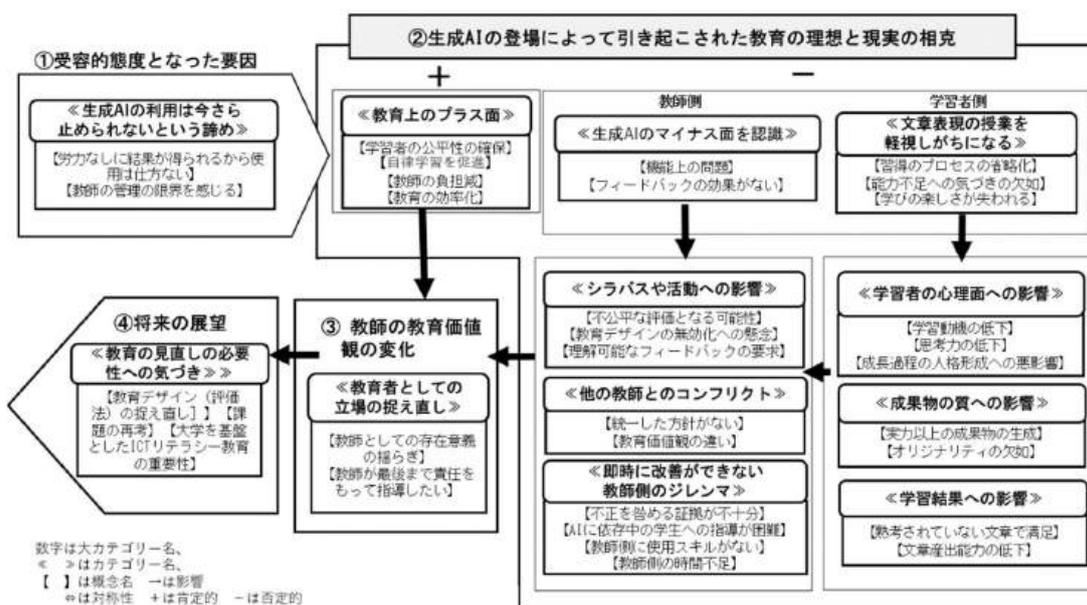


図1 日本語教師による学習者の生成AI利用をめぐる状況と過程を示す概念図

<ストーリーライン>

まず、教師らには、学習者が生成AIを使用することに対して【労力なしに結果が得られるから使用は仕方ない】【講師の管理の限界を感じる】など《生成AIの利用は今さら止められないという諦め》の気持ちが全体的に広がっており、これらが大カテゴリー①「受容的態度とあった要因」と考えられた。次に、生成AIを使用することで、他の指導時間の確保が可能となることから、【学習者の公平性の確保】が可能となり、また、学習者の【自律学習促進】【教師の負担減】【教育の効率化】という《教育上のプラス面》に期待する側面もあった。一方、生成AI使用のマイナス面としては、教師側が生成AIの【機能上の問題】や生成AIの【フィードバックの効果がない】ことなど、日々の授業で《生成AIのマイナス面を認識》する機会が増え、これらの生成AIに起因する問題が影響して、教師側がこれまで習得プロセスに配慮してきた《シラバスや活動への影響》があり、評価や教育デザイン、フィードバックの方法を改良する必要があることを憂慮すると同時に、教師間で学習者の生成AI利用に関しての【統一した方針がない】ことや【教育価値観の違い】から、《他の教師とのコンフリクト》が生じ、連携がとれなくなったことへの懸念があった。

さらに、業務過多や証拠不十分、教師のスキル不足、既に生成 AI に依存している学生への対応などから「即時に改善ができない教師側のジレンマ」を感じていることがわかった。また、教師の考える学習者側のマイナス面は、AI の利用によって、【習得のプロセスの重要性を省略化】だけではなく、学習者自身の誤用など【能力不足への気づきの欠如】や、少しずつ習得を進める【学びの楽しさが失われる】。その結果、学生は「文章表現の授業を軽視しがちになる」。その結果、生成 AI による「学習者の心理面への影響」「成果物の質への影響」「学習結果への影響」が生じ、全体的な学力や意識の低下につながることを懸念していた。このように、生成 AI の登場によって教師が理想と考える学習と現実に行っている問題との間で様々な葛藤を感じる②「生成 AI の登場によって引き起こされた教育の理想と現実の相克」があった。また、教師としてどのように教育に関わり、どのような存在でありたいのかという「教育者としての立場の捉え直し」が起り、③教師の教育価値観の変化が確認された。そして、今後の自分自身の【教育デザインの捉えなおし】、【課題を再考】の必要性が確認され、【大学を基盤とした ICT リテラシー教育の重要性】を訴えるなど「教育の見直しの必要性への気づき」が見られるという④将来の展望があった。

5. まとめ

以上のように、本研究では、日本語教師が学習者の生成 AI に対し葛藤を覚えながらも、教育者として学習者にとって何が最も望ましいのかという視点で自分自身の教育実践を振り返り新たな学習環境づくりを目ざす過程が明らかになった。

本研究の結果は、生成 AI 時代の教育実践を考える上での指標となり、学習者の日本語能力向上を目的とした授業を行う日本語教師だけでなく、教育を行う機関全体への応用可能な有意義なものであると考えられる。今後も教員および学習者への聞き取りを続け、理論の精緻化を行い、生成 AI 時代の教育への還元を目ざしたい。

参考文献

- (1) 木村佐千子 (2023) 「生成系 AI がドイツ語学科の教育に及ぼす影響」『獨協大学ドイツ学研究』82号, 57-91.
- (2) 玉置充子 (2022) 「機械翻訳と日本語教育—産出文のセルフモニタリング促進の観点から—」『拓殖大学日本語教育研究』7, 27-53
- (3) 森口稔 (2023) 「生成 AI を利用した文章教育試案」『京都外国語大学国際言語平和研究所』3, 179-190.
- (4) 登本洋子・齋藤玲・堀田龍也 (2023) 「初等中等教育教員の生成 AI の使用経験による認識, 情緒的・認知的態度, 発達への影響観の違い」『日本教育工学会研究報告集』(4), 277-280.
- (5) 山本力 (2018) 『事例研究の考え方と戦略:心理臨床実践の省察的アプローチ』創元社

日本語教師に求められる「コミュニケーション能力」

—民間教育機関の採用担当者に対する調査結果から—

牛窪隆太（東洋大学）

<共同研究者>秋田美帆（岡山大学）・徳田淳子（東京中央日本語学院）

1. 教育現場で求められる資質

本研究は、民間日本語教育機関の教員採用担当者を対象に実施したアンケート調査とインタビュー調査の結果を報告し、教育現場で日本語教師に求められる資質のうち、調査結果から得られた「コミュニケーション能力」の実態について検討するものである。日本語教師養成をめぐるのは、所管が文化庁から文部科学省に移動し、「登録日本語教員」が制度化されるなど社会的な認知度が高まりつつある。令和5年からは日本語教師養成・研修推進拠点整備事業が開始され、教師の質と量を確保するための養成・研修も開始された。一方で、日本語教師の就業先となる教育機関においてどのような人材が求められているのかについては、必ずしも明らかにされていない。牛窪・秋田・徳田（2023）は、民間日本語教育機関の求人情報をもとに、教育現場で教師に求められる資質を探り、海外と国内で教師に求められる条件の違いを明らかにしている。しかしながら、求人情報にある記述文からの検討には限界があり、採用現場における実際の声を示すことはできていない。教育機関の採用担当者を対象にアンケート調査、インタビュー調査を行うことで、教育機関において教師に求められる資質の一端を明らかにすることができる考えた。

2. 調査概要

アンケート調査は、日本語教育振興協会「日本語教育機関案内」に登録されている日本語教育機関のうち、メールアドレスの記載のある198機関にメールで協力を呼びかけ、オンラインフォームを使用して実施した（2022.12.1-12.25）。その結果、22校（22名）の現職採用担当者（学校長、経営者、事務長、教務主任など）から協力を得ることができた。表1に回答者の属性を一覧で示す。

表1 オンラインアンケートの回答者属性

No	役職	採用担当経歴	年間採用人数	No	役職	採用担当経歴	年間採用人数
1	学校長	3年以上	5名以下	12	日本語学校経営者	3年以上	6～10名程度
2	専任/常勤講師	3年以上	5名以下	13	日本語学校経営者	3年以上	5名以下
3	学校長	3年以上	5名以下	14	係長	3年以上	10名以上
4	学校長	3年以上	6～10名程度	15	主任教員	1年以上3年未満	6～10名程度
5	日本語学校経営者	3年以上	5名以下	16	日本語学校経営者	3年以上	6～10名程度
6	専任、教務課長	3年以上	6～10名程度	17	主任教員	1年未満	5名以下
7	学校長	3年以上	5名以下	18	日本語学校経営者	3年以上	5名以下
8	事務局長	3年以上	5名以下	19	主任教員	3年以上	5名以下
9	主任教員	1年以上3年未満	5名以下	20	主任教員	1年未満	10名以上
10	事務長	3年以上	5名以下	21	主任教員	3年以上	5名以下
11	主任教員	1年以上3年未満	5名以下	22	主任教員	3年以上	6～10名程度

表1を見ると、民間日本語教育機関において教員人事を担当する立場にある者の役職は多様であり、主任教員など、現場の日本語教師が担当することもあれば、学校長や経営者など、組織の管理責任者が担当することもあることがわかる。また、教育機関によっては現職の日本語教師が学校長を兼任している場合もあった。採用の実際を詳細に探ることを目的として、アンケートの項目は「採用プロセス」「採用後研修の有無」「研修内容（自由記述）」「採用時に重視すること（最も重視することから3位までを選択）」「非母語話者採用経験の有無」など13項目を設定した。このうち「採用時に重視すること」については、前述の牛窪ほか（2023）から得られた結果を踏まえ、求人情報への記載が多く見られた項目から、あらかじめ12項目（国内での教授経験がある、文法説明ができる、クラス担任経験がある、試験や教材が作成できる、コミュニケーション能力、パソコンスキルがあるなど）を選出し、その中から採用時に優先する3項目（1位～3位）を回答してもらった。また、求人情報には記載されていないものの、採用の際には重視される項目があることも推測されたことから、それら以外については「その他」を設定し、自由記述で回答を求めた。回答者のうち、フォローアップ・インタビュー調査について同意が得られた協力者6名に対して、その後、個別に半構造化インタビュー（1時間程度）を実施し、アンケートの回答内容についてさらに聞き取りを行なった。インタビューは音声を録音した上で、共同研究者が分担して逐語訳を作成し、ダブルチェックしたものを一次データとした。

3. アンケート調査結果

アンケート項目のうち「採用時に重視すること」に関しては、回答された1位～3位の順で重みづけ（3点～1点）を行い集計した。アンケート集計の結果、以下のことがわかった。1) 採用プロセスにおいては、書類、面接、模擬授業が実施され、小論文の作成、学習者の作文の添削を課題として課している教育機関もあった（2/22）。2) ほぼ全ての教育機関（21/22）において研修が実施され、教育方針や内容について確認する機会が設けられていた。3) 研修内容としては、模擬授業、教案チェックといったオーソドックスなものから、入管法の勉強会、教科書分析、中上級の教授法についての研修など多岐にわたっていた。4) 「採用時に重視すること」について、順位別に重みづけを行い集計したところ、「コミュニケーション能力」（47）、「その他」（29）、「文法説明ができること」（18）の順となった。順位について結果をまとめたものを図1に示す。5) そのうち「その他」の記述には、以下の内容が見られた。まず、「日本語の言葉・表現に敏感な人」など、日本語の運用力にかかわるもの、次に、「初級レベルが担当できること」、「授業力とクラスコントロールができるかどうか」、「有資格者であること」（同内容2）など、日本語教師としての教授技術にかかわるものである。さらに、「謙虚な姿勢を持っていること」、「趣味や興味を持っていること」、「人柄・態度」、「見た目の清潔感・印象」など、人物の性格や人柄にかかわるもの、また、「日本語教育に対する情熱」、「やる気モチベーション」（同内容3）など、教師としての姿勢や態度にかかわるもの、最後に、「協調性」、「こちらの方針や考え方を理解し、納得しているか」（同内容2）、「社会人としてのマナーや常識があること」（同内容3）など、職業人として一般的に求められる事項であった。6) アンケートの項目「非母語話者

採用経験の有無」に関して、採用経験があったとした教育機関が半数弱程度（9/22）見られた。

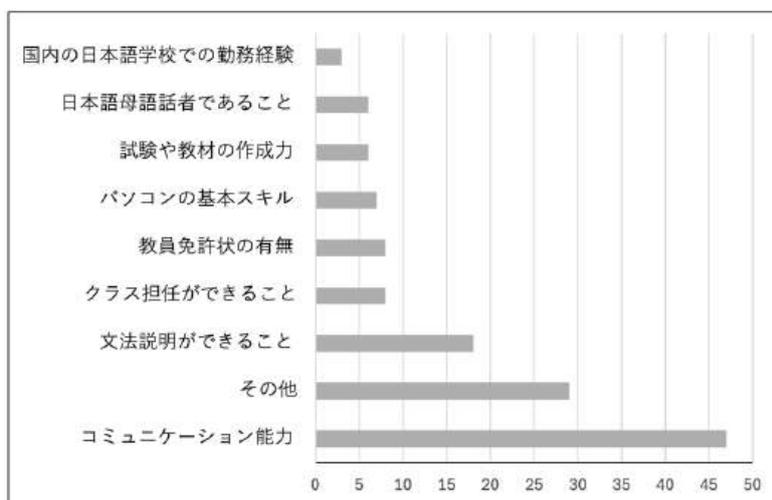


図1 採用時に重視すること（選択式）集計結果

集計結果からは、採用時に「コミュニケーション能力」が特に重視される傾向にあることが示された。『日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）』（文化審議会国語分科会，2018）においては、日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力として、「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること」が挙げられており、このことからすると、採用時にも同様に「コミュニケーション能力」が求められると解釈することは可能である。一方で、「コミュニケーション能力」は、日本の一般企業が採用時に求める人物像として頻りに挙げる項目（帝国データバンク，2022）でもあり、この結果からだけでは、日本語教師という職業に特徴的な要素かは判断できない。そこで、次節ではフォローアップインタビューで得られたデータから日本語教師に求められる「コミュニケーション能力」について検討する。

4. 日本語教師に求められる「コミュニケーション能力」

文字化した一次データのうち、「採用時に重視すること」の説明を特定し、文脈上の意味に注意しながらマトリックスに記入して比較分析を行なった。フォローアップインタビュー調査の協力者は6名であり、そのうち「採用時に重視すること」に「コミュニケーション能力」を挙げていたのは5名であった。表2に協力者の回答の一覧を示す。表中の担当歴とは、協力者が現在の教育機関において教員採用人事に携わった年数を表している。協力者が所属する教育機関はすべて民間教育機関であるが、規模は様々であり、複数校の採用を一括して実施している場合や、進学クラス以外に在留者向けのクラスを開講している場合もあった。以下、「コミュニケーション能力」を選択したA～Eのインタビューでの発言を括弧内に引用しながら、「コミュニケーション能力」が意味するところを検討する。

表2 インタビュー協力者の回答一覧

	担当歴	1	2	3
A	20年	コミュニケーション能力	試験作成力	クラス担任ができる
B	5年	コミュニケーション能力	その他(見た目の清潔感、印象)	国内の日本語学校での経験
C	3年以上	教員資格の有無	コミュニケーション能力	文法説明ができる
D	15年	コミュニケーション能力	文法説明ができる	その他(日本語教師をやろうという意欲)
E	3年以上	文法説明ができる	その他(やる気モチベーション)	コミュニケーション能力
F	3年以上	その他(日本語教育に対する情熱)	その他(やる気)	その他(協調性)

Aは、「学校ごとのカラーがある」といい、他の教育機関で長くやっていた教師の採用は「できるだけ避けている」とした。教育機関では、教務と事務が情報共有をしながら学生を指導しており、「チームプレーを意識している」。「日本語を教えるだけでは終わらないことが多い」ことから、生活指導などを担当していない場合でも教師には「コミュニケーションを取りながら進める」ことが求められているという。インタビューの中では、「常にコミュニケーションをとる」「チームワーク」が繰り返し語られていた。教師採用の際には、「教えることが重視しない」と明言しており、その理由を以下のように述べている。「やっぱりその、言葉って使ってなんぼの世界なので、あの、一方的なものじゃないんですよ。その逆に教えるだけの観点でいくと一方的に教えるだけじゃないなっていう意識からだと思うんですけど」。このことから、教室の中での学生とのコミュニケーションについても一方的に教えるわけではなく、言葉を使わせるという教育機関の方針がうかがえる。

Bは、教員人事に関して最終的な決定は、複数の校舎をまとめている事業部長がするとした上で、自身の校舎での採用について「私が今おります***（※注. 地名）の学校に関しては、学生の国籍も、えっと、欧米が比較的多くてですね、それもありまして」と前置きしながら、学生と「フランクに近い距離感でコミュニケーションが取れる教員」が合っていると説明している。その結果として、採用する教員は「必然的にちょっと若手」が多くなるという。その背景にあるのは、学生アンケートなどで「歴が長い」「こだわりがすごく強い」教員よりも教歴が短くても「すごく明るくて元気でハキハキしている先生」の方が高い評価を得る傾向にあることであり、それは「数値に表れている」。そのため、2番目に重視することとして「見た目の清潔感、印象」が挙げられていた。Bの例からは、教育機関の特定の学生への対応が「コミュニケーション能力」として示されていると考えられるだろう。

Cは、採用の際「模擬授業で上手だったかどうかは、実があまり重要視していない」と説明する。学生に対しての授業の様子は、教壇に立ったときの雰囲気から理解できるという。むしろ「やる気」や「頑張ってる準備した形跡」を見ると話した。教育機関では養成講座の修了生から採用することもあり、比較的長く働いている教員が多い。そのため、教員室などで他の教師と「年齢とかそういうこと関係なく、コミュニケーションが取れる先生」が好ましいと説明した。また、「わかろうという先生の方が、学生も嬉しいだろうし」と話し、「職員のほうも、（※注. 外国籍の職員が）通訳とかでうちはいますので」と、教育機関の様々な関係者（同僚教師、外国人学生、外国人スタッフ）と「コミュニケーションが取れる方っていうのが、必要だなと」考えているという。入職の際、先輩や同僚との関係性を構築することは教師という職業に求められることではあるが、Cの例からは、特にキ

キャリアの長い教師と良好な関係を構築し、わからないことを率直に質問できること、また学生や事務職員など外国籍の人材との関係性を築けることが「コミュニケーション能力」として示されていると考えられる。

Dは、「こっちの言っていることを理解して、それで求められている情報を発信してくれるかどうか」が「一緒に働く上で」重要であると説明した。相手の質問の意図を理解することについて、教案指導の場面を例に、コメントの意図がわからないまま再提出してくる場合があることを挙げ、「前回も言ったと思うんですけど」と再度指摘した方がいいのか迷うがあると話した。わからないことは質問してほしいと話し、「できないことに自覚がいくならない」という。「転職されてくるような社会人経験があったり」、「年上」の場合、「できないことは恥ずかしいというか、(※注. 年下の女性である自分に) 教えられたくないみたいな感じがする」という。採用後に、D自身が相手の理解が判断できず、指導や指摘を躊躇することがあるということからは、同僚から積極的に学ぼうとする姿勢が現場の教師に求められており、年齢やジェンダーギャップを超えてコミュニケーションを行う必要があることが示されていると言えるだろう。

Eは、専任教員の採用に際しては社長や学院長がかかわるものの、非常勤講師の採用に関しては自分に全権委任されていると説明した。教員として働き始めると「学生とのコミュニケーション上のトラブルが起きる」ことが多く、そこが「教え方が上手い下手と並んですごい重要なポイントになってくる」と述べる。「コミュニケーション能力」としては、模擬授業の際にモデル学生に対して積極的に質問をしているかを見ているという。加えて、教師と学生との間には「年齢差上のジェネレーションギャップとは別にやっぱり文化カルチャーのギャップ」があるといい、「そういうところが問題で、ちょっと外国人の方教えるのは厳しい」と仕事を辞めていった人もいると話した。教師側が「学生たちに対する理解が足りなくて変なことになってしまう」場合もあるとし、外国の文化に対して「許容値が高かったら、ある程度、やっていける」と説明した。その一方で、「こちらの質問に対して合っている返事を返してくれるか、ちゃんとコミュニケーションが取れるか」を見ているとも話し、「単純に組織人としての振る舞い」が必要であると指摘した。また、「違うと思っているんで、こういうやり方でやらせてもらいます」という教員を問題であると発言していることから、想定される「コミュニケーション能力」は、学生を相手としたものだけではなく、教務の業務全般にかかるものであり、組織の中で仕事をする上での調整力が「コミュニケーション能力」として示されていると考えられる。

5. 採用場面における「コミュニケーション能力」の内実

教師の採用場面において日本語の教授能力や経験よりも「コミュニケーション能力」が重視される背景には何があるのだろうか。インタビューにおいては、コロナ禍前後からの教師不足により、即戦力となる人材確保が難しい現状にあるという話が複数の協力者からなされた。このことから考えられることは、人材不足が指摘される国内の日本語教育の現場においては、すでに一人前の教師としての教授能力を備えた人材を確保することが難しくなっており、むしろ「コミュニケーション能力」を備えた未経験者を、教育機関の中で育てるという風潮が広がっているということである。その一方で、「学校ごとのカラーがあ

る」ことや、「歴が長い」「こだわりがすごく強い」教員よりも若手を優先して採用するという方針からは、教育機関の人事採用場面において日本語の教授能力は、プログラムを受講する学生や他の教師との関係性において判断されるものであり、必要であれば、採用後の研修で補うことができる程度のものであるという認識が存在することもうかがえる。採用後に指導役となる先輩教師や同僚教師との間にある性差や年齢差を乗り越えるための「コミュニケーション能力」が指摘されている背景には、キャリアと年齢とが必ずしも比例しない日本語教師の職業上の特性があると考えられることもできるだろう。つまり、今回の結果から言うのであれば、採用場面において日本語教師に求められる「コミュニケーション能力」とは、授業の中での学生理解や学生対応のみならず、多様な背景や考えを持ち、年齢差や性差のある同僚の教師や事務スタッフなどと連携し、教育機関の教育方法や教育方針を理解した上で、教育活動に従事できる能力を示していると言えるのではないかと。

6. 今後の課題

本研究では「コミュニケーション能力」の内実に焦点を当てることで、日本語教師に共通して求められる資質である「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶ」という日本語教育の特性を理解していることについて異なる角度から検討した。教師養成においては日本語の教授能力の育成に注意が向けられることで、教室で日本語を教えることが強調されがちである。しかし、実際には「組織人としての振る舞い」が重視されるなど、日本語教師にとって教室で日本語を教えることは業務の一つに過ぎない。むしろ、教育機関での教育活動をより発展させていくためのより広範囲にわたる「コミュニケーション能力」が求められていると考えられる。今後も教育現場の現状に即して教師の資質を明らかにしていきたい。また、本稿で取り上げたのはインタビュー調査で得られたデータの一部であり、全体の分析を踏まえた総合的な考察はできていない。今後の課題としたい。

謝辞 本研究は JSPS 科研費 JP 21K00639 の助成を受けたものです。また、今回の調査に快く協力して下さった関係者の皆様に記して謝意を表します。

参考文献

- (1) 牛窪隆太・秋田美帆・徳田淳子 (2023) 「国内・海外で働く日本語教師に求められているものは何かー求人情報に示された属性と条件をめぐって」, 『言語文化教育研究』第 21 巻, pp.171-184.
- (2) 帝国データバンク (2022) 「企業が求める人材像, 「コミュニケーション能力が高い」がトップ」, <https://www.tdb.co.jp/report/watching/press/pdf/p220905.pdf> (2024 年 9 月 22 日閲覧)
- (3) 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について (報告)』, https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf (2024 年 9 月 22 日閲覧)

日本語教育実習における実習生の教案の変容過程

—教案の作成と修正作業を通して—

三好優花 (筑波大学)・太田陽子 (一橋大学)

1. はじめに

本発表では、日本語教育実習生（以下、実習生）が教案の作成と修正作業を繰り返すことで、教案の作り方がどのように変容するのかについて論じる。

今年から始まった登録日本語教員制度では、実践研修が必須とされており、養成課程において、教育実習が重視されていることが窺われる。ところが、徐他（2024）によると、教育実習における具体的な指導項目に関する検討は十分ではない。特に、三好他（2022）で指摘されているように、教案を分析対象とした研究は非常に少ない。しかし、教案作成は、教育経験のない実習生にとって大きな困難を伴うものであり、かつ授業準備に欠かせないものであることから、実習生の学びと密接にかかわるものである。

実習生の教案について論じられた数少ない研究に、平田（2008）と中村（2018）がある。平田（2008）では、1名の実習生の教案について、場面設定がなされていない点、学習者の発話に対し、教師の発話量が多い点、板書計画がない点、文法項目に関する解説を日本語で行っている点、導入後、意味の確認をせずにすぐに練習に移っている点が課題として挙げられている。一方、中村（2018）では、2016年度・2017年度の実習生の教案について、

(1) 学習者への対応、(2) 未習の学習項目・未習語彙への配慮不足、(3) 板書への配慮不足、(4) 学習段階のつなぎへの配慮不足という問題が見られることが指摘されている。平田（2008）と中村（2018）では共通する問題点も指摘されており、実習生が共通して抱える課題であると予想される。その一方で、実習では、教員の指導を受けながら教案の書き換えを行う中で実習生が成長していくことが見込まれるが、その過程について論じられた研究は管見の限りない。そこで、本発表では、日本語教育経験のない実習生5名の教案の分析を通して、実習授業準備における実習生の学びの過程について考察する。

2. 研究対象と考察観点

本研究で対象とする教育実習の概要を以下に示す。

- 実習生：日本語教育専攻の修士課程1年の大学院生（母語話者4名、非母語話者5名）
…今回は9名のうち教育経験のない非母語話者5名を対象とする。
- 実習期間：2018年9月～2019年1月（※1月は教科書以外の内容なので考察対象外
- 使用教科書：東京外国語大学留学生日本語教育センター（編）（2017）『大学の日本語
初級 ともだち Vol. 1』東京外国語大学出版会
- 実習対象クラス：初級（開始時未習）・受講生5名・1学期全14回

本研究で対象とする実習では、実習生は1学期にわたり、授業実施前に模擬授業や担当教員の指導のもとに教案の書き直しを行って複数回の実習授業を実施するため、実習期間を通しての教案の変容を見ることが可能である。この特徴を活かし、本発表では、(1) 同一授業の教案の初稿（最初に作成したもの）と確定稿（実際に実習授業で使用されたもの）の比較、(2) 当該実習生が初めて行った授業の教案と最後に行った授業の教案（ともに初稿）の比較の2つの観点から、A) 実習生が授業実施に向けてどのように教案を修正するのか（比較(1)より）、B) 1学期間の実習を通して実習生は教案作成に関してどのようなことを学ぶのか（比較(2)より）について考察する。なお、データの収集にあたり、実習生と実習対象科目の受講生に目的を説明の上、承諾書を得ている。

考察対象とする教案の授業概要を表1に示す。実習生は、最後の授業のみ1人で1コマ(105分)を担当し、それ以外の回はペアで授業を実施している。

表1 考察対象とする教案の授業概要

実習日	実習生	学習項目
2018年9月24日	A(初)(+NS1)	第1課 自己紹介「私は マイケルです」
2018年9月28日	B(初)(+NS2)	第2課 買い物「いくらですか」(前半)
2018年10月1日	C(初)(+NS3)	第2課 買い物「いくらですか」(後半)
2018年10月8日	D(初)(+NS1)	第3課 私の一日「私は 毎朝 7時に 起きます」
2018年10月12日	E(初)(+NS2)	第4課 好きな 飲み物「私は コーヒーが 好きです」
2018年11月16日	B(最終)	第7課 プレゼント「誕生日に 時計を もらいました」(前半)
2018年11月19日	A(最終)	第7課 プレゼント「誕生日に 時計を もらいました」(後半)
2018年11月26日	D(最終)	第8課 いっしょに「北海道へ 行きませんか」
2018年12月7日	E(最終)	第10課 見物・見学「お寺を見物してから、昼ごはんを食べます」(前半)
2018年12月10日	C(最終)	第10課 見物・見学「お寺を見物してから、昼ごはんを食べます」(後半)

※NS=母語話者実習生(今回の研究の対象外)。

3. 考察

3-1. 同一授業の教案の初稿と確定稿の比較

同一授業の初稿から確定稿への書き換えについて、削除されているものと追加されているものに注目して考察を行った。その結果、実習生が、書き換えを通して、学習者のレベル、わかりやすさ、学習者が実際のコミュニケーションの場で使用できるような活動をより意識するようになる様子が窺われた。特徴的に見られた変更を表2に挙げる。

表2 初稿から確定稿にかけて見られる特徴的な変更

カテゴリー	削除されたもの	追加されたもの
負担の軽減、 学習者のレベルの考慮	①新出語彙・文型(数を減らす) ②導入時のターゲット以外の発話部分 ③理解不能な声掛け	⑧練習に必要な既習項目の復習 ⑨段階を踏んだ練習
伝える工夫	④媒介語等によるメタ言語的な説明 ⑤誤解を招き得る説明	⑩学習者に考えさせる発問 ⑪導入時の教師と学習者のやり取り
当該文型をいつ使うのかへの意識	⑥機械的な練習 ⑦実際の会話との乖離がある練習	⑫学習目標における言語行動に関する記述 ⑬導入・練習における状況設定 ⑭学習者自身について話させる練習

具体例を挙げると、1 つ目の負担の軽減の①の例としては、初稿では教科書にあるすべての親族名称が導入項目となっていたが、確定稿では学習者の家族構成等に合わせて必要な語のみを教える形に変更している箇所（実習生 B, 11 月 16 日）などがある。

2 つ目の伝える工夫の例としては、実習生 D の 10 月 8 日の教案に、初稿の導入時の英語説明を削除し (④)、学習者に質問をしながらの導入に変えた (⑩⑪) 箇所が見られる。

例 1) 10 月 8 日 実習生 D 初回 初稿 (「で」の導入)

文型 1 の説明 (10 分) (時間 : 11:05~11:20) 【[場所] で N を V ます。】 T : 今日は “where does sb do” を勉強します。(PPT で提示しながら進める) T : ここは教室です。この学生はメアリーさんです。メアリーさんは日本語を勉強します。「メアリーさんは教室で日本語を勉強します」。 T : この学生は劉 さんです。ここは図書館です。宿題をします。「劉さんは図書館で宿題をします」。
--

例 2) 10 月 8 日 実習生 D 初回 確定稿 (「で」の導入)

時間	授業目的	授業活動	備考欄
	「で」の導入 (3 分)	T : 皆さん、見てください。(「映画を見ます」) T : これは何ですか? (「映画を見ます」) S : 映画を見ます。 T : そうですね。じゃ、ここはどこですか? (「映画館」の写真) S : 「えいがかん」。 T : そうです。「えいがかん」です。「えいがかんで映画を見ます」。(復唱)	板書 映画館 <input type="checkbox"/> 映画を見ます。 Place <input type="checkbox"/> で ~ V ます。

3 つ目の、使用場面を意識した例としては、実習生 A が、教科書のイラストを用いた代入練習を削除し (⑥)、具体的な状況設定を伴う会話練習を追加している (⑬)。

例 3) 9 月 24 日 実習生 A 初回 初稿 (「N はどれですか」の練習)

時間	学習項目	内容	備考
5 分	文型 6 練習 (もの)	スライドに p25 練習 15 のイラストを映す T : 日本の時計はどれですか。 S : それです。 T : これですね。 25 ページを開けてください。ペアで練習します。A さんは B さんに聞きます。	

例 4) 9 月 24 日 実習生 A 初回 確定稿 (「N はどれですか」の練習)

時間	学習項目	内容	備考
3 分	文型 6 タスク (もの)	T : ほんを忘れました! I forgot my ほん! 【NS1】 さん、ほんをかりてもいいですか。 May I borrow your ほん? 【NS1】 : いいですよ。 T : 【NS1】 さんのほんはどれですか。 【NS1】 : これです。 T : ありがとうございます。 (会話例を ppt で映す)	

以上、初稿から確定稿への書き換えでは、学習者の負担・わかりやすさを考慮しつつ、学習者とのやり取りや実際の会話場面を意識したものへと修正されていく傾向が窺われた。

3-2. 初めて行った授業（初回）と最後に行った授業（最終担当回）の教案の比較

つぎに課題（B）では、主に a~d の改善傾向と、e, f の引き続き残る課題が見られた。まず、コースが進むにつれて、初稿の段階から、概ねどの実習生にも以下の4点において変容が見られた。

- a) 学習者とのコミュニケーションを重視した授業を準備するようになる（例5）
- b) メタ言語的な指示表現や説明が減る（同：例5）
- c) 学習者の反応を実情に即して想像できるようになる（例6）
- d) 練習のバリエーションが増える

例5) 実習生 D

10月8日 実習生 D 初回 「[場所]でNをします」の導入 初稿 (例1再掲)
T: 今日は“where does sb do”を勉強します。(PPTで提示しながら進める) ここは教室です。この学生はメアリーさんです。メアリーさんは日本語を勉強します。
11月26日 実習生 D 最終担当回 「~かどうかわかりません」の導入 初稿
T: 見てください。12月29日から1月8日まで、冬休みです。みなさんは国へ帰りますか。Sさん、オーストラリアへ帰りますか。 S (オーストラリア人学生): ... T: ん..., そうですね。10 days. ちょっと短いです。長くないです。「帰ります?」「帰りませんか?」まだわかりません。(→「帰るかどうか」のスライド)

例5のように、初回では英語で文型を提示して導入しようとしていた実習生Dは、一方的に、かつ、明示的に文型を提示するのではなく、学習者とのやり取りを通してターゲット文型に気づかせる方法に変わっている。こうしたやりとりを活用する傾向は導入部分だけでなく、授業全体において、学習者自身のことについて話させたり、具体的な学生をイメージした問いかけを考えたりするなどのさまざまな形で現れており、学習者個人に目を向け、双方向のコミュニケーションを重視した授業計画へと変化していることがわかる。

aの姿勢がbの減少につながっていくと言える。

また、実習生が期待する学習者との想定問答も徐々に現実的なものになってくる。

例6) 実習生 A

9月24日 実習生 A 初回 「Nはどれですか/Nはこれです」の導入 初稿
T: (学生のペンを3本集めて) Aさんのペンはどれですか。(リピートしながら板書 Nはどれですか) S: リピート。 T: Aさんのペンはどれですか。 S: それです。 T: Aさんのペンはこれですね。

11月19日 実習生A 最終担当回 「Person {に/と} V」の導入 初稿
発表者注：会う・話す・相談するなど，{に/と} のニュアンスの違いを説明・練習したあとで：
T：(「デートする」のイラストを見せる)
S：こいびと {と/?に} デートします。
T：こいびとに?と?
S：～ (※筆者注：受講生が口々に答えるイメージ)
T：デートします。two-way action です，one-way action ではありません。こいびととデートします，OK です。こいびとにデートします。言いません。じゃあ，次，Sさん(「結婚する」を見せる)
S：こいびととけっこうします。

初回では，まだ導入も定着もしていない「～はどれですか」「それです」が導入時にスムーズにやり取りが成立するように教案が組まれている。一方で，最終担当回では，{と/に} はどちらでもよいがニュアンスが違うという練習をさせた後に，「と」しか使えないものを提示し，迷ったり間違えたりするだろうという予想の上でクラス全体に考えさせ，「と」しか使えないことを説明するという展開を初稿から実習生自身が想定できている。

さらに，どの実習生も，初回では教師から学習者へのQAに偏りがちであった練習が，学習者同士のQAやチェンドリルなど，練習のバリエーションが増える傾向も見られた。

一方で，f) 学習者にとって身近で意味のある導入や練習場面を作る，g) 導入すべき当該項目のみに注目するのではなく，各課の項目間の流れを意識した構成にする，などといった点は，改善の兆しはみられるものの，指導教員からくり返し指摘を受けており，引き続き，課題として残りがちであることもわかった。以下にg)の例を挙げる。

例7) 実習生C 最終担当回

時間	授業目的	授業活動
11:05	「V1 てから，V2」の導入と練習	「V1 てから，V2」の導入と練習 (省略) まとめとしてチェンドリル 寮へ帰ってから，何をしますか。 ご飯を食べてから， etc.
11:15		辞書形の復習
11:20	[V2dic./VNの]前に，V1の導入と練習	文型②[V2dic./VNの]前に，V1 パワポ絵カードを見せる 手を洗います→ご飯を食べます →勉強をします→テレビをみます →歯を磨きます→寝ます (板書) 私はご飯を <u>食べる</u> 前に，手を洗います。 テレビを <u>みる</u> 前に，勉強をします。 <u>寝る</u> 前に，歯を磨きます。

例7では、「～てから」の導入と練習の後、続けて前の練習とはつながりなく辞書形の復習に入り、「文型2」という位置づけで、つぎの文型「～前に」を文型1と切り離して導入しようとしている。実習生は、一連の動作を前から順に述べる練習のあと、今度は後ろから順に述べていくという構成で授業を組み立てたのであるが、表現の間に自然なつながりがなく、指導にあたる教員から、先に学んだ文型1を導入でうまく使えないか考えてみるように指摘を受けている。文型ベースの授業において、授業のゴールとなる会話を想定して、文型同士を関連付けながら教えていくことは養成段階では難しいということが窺える。

4. おわりに

本発表では、2つの研究課題について、以下の結果が得られた。

まず、A) について、確定稿へと書き換えられる中で追加、あるいは、削除されたものを中心に分析を行った結果、学習者の負担の軽減、レベルの考慮、伝えるための工夫、当該文型をいつ使うのかへの意識などに基づく修正が行われていることがわかった。

次に、B) については、コースの終盤になると初稿段階から、練習のバリエーションが豊かになっていくとともに、メタ言語的な指示表現や説明が減り、学習者とのやりとりを活かした授業展開が試みられるようになっていく傾向が見られた。

一方で、導入・練習の状況設定は繰り返し修正されることも多く、また、文型単位の練習に終始してしまう傾向も課題として残ったままであった。これらは実習期間中に自力でできるようになるのは特に難しいポイントであると考えられる。こうした点については、養成段階で実習生に目を向けさせ、実習生が日本語教師になった後も成長を続けられるよう意識づくりをすることが重要であろう。

本発表で見たのは限られた人数の実習生の教案であり、個人差や学習項目そのものの性質などさらに検討すべき余地が残る。それらを今後の課題としつつ、このように具体的な教案をもとに養成段階における実習生の学びの特徴を把握することを通して、教員養成のカリキュラムの構築・検討の一助としていきたい。

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

参考文献

- (1) 徐煉・張曦冉・柳田直美 (2024) 「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」『2024年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- (2) 中村かおり (2018) 「日本語教育実習における指導力向上のための基礎的研究—チェックリストの作成に向けて」『拓殖大学日本語教育研究』3, 拓殖大学日本語教育研究所, pp.95-116.
- (3) 平田圭子 (2008) 「日本語教育—実習および教案指導」『文教・言語』3, 広島文教女子大学人間科学部人間言語学科, pp.37-40.
- (4) 三好優花・張瀟尹・張曦冉・徐煉 (2022) 「日本語教育実習に関する研究の動向—2010年以降を中心に」『2022年度日本語教育学会秋季大会予稿集』

「痛！」をどう教えるか

—イ落ち構文を日本語教育の視点で考える—

小出寿彦（東京福祉大学）

津坂朋宏（東京福祉大学）

1. はじめに・研究目的

現在の日本語教育では、語彙の辞書的な意味の説明は行われていても、言葉を伴った身体表現の習得まではあまり配慮されていない。例えば、何かしらの刺激を受けた時、反射的に「痛!」「熱!」^{注1}と言葉を発することができる学習者は日本語の習熟度が高いと言える。こういったイ形容詞の語尾「い」を省略する表現は自然発話だけではなく、漫画やドラマ、映画など創作物でも使用されており、よく目にすることがある。しかし、学習者が使い方を正しく習わないために「新しい」「等しい」というような属性形容詞の「い」や、話者によって許容度の差がある感情形容詞「楽しい」「寂しい」の「い」も同じように省略できると判断する可能性がある。そこで、本研究では学習者が言葉を言語的意味だけではなく、行為的意味をもった身体表現として自然に使えるようになることを目的とし、考察を行った。

2. 先行研究

今野（2012）は形容詞の終止形の活用語尾「い」が脱落した口語表現を「イ落ち構文」と呼び、言語学的記述を行った。その中で「イ落ち構文」は話者が眼前の事態や対象に対し、瞬間的現在時の直感的な感覚や判断を表出する私的表現行為専用の構文であると説明している（p.21）。また、富樫（2006）は形容詞の意味を属性・感覚・感情の3つに分けて考えてみると、語幹単独用法（発注者ら注：イ落ち構文）を持つことができるのは、主に属性や感覚のものであり（p.166）、その表出は「認識→判断→情動」というプロセスで「判断手続きへの到達」かつ「判断の未完了の時点」で行われており、判断の内実やその後の情動とは関わらないと述べている（p.171）。ただし、属性形容詞にも、いわゆるシク活用由来の形容詞が持つ「～しい」という形態的な制約によって「い」の省略が許容されないものや、感情形容詞も「楽しい」「恥ずかしい」「くやしい」など人によって許容度に差があるものもある。これらは例外的なものとして位置づけられており、「い」の省略の可否は基本的に形容詞の持つ意味の違いによるものとして、一概に分類できないことが示唆されている。

3. 研究方法

本研究では、これらの先行研究の知見を参考にしつつ、「イ落ち構文」を日本語教育で扱う上での注意点を考察する。まず、辞書や教科書から使用頻度の高いイ形容詞を抽出した。次に、シク活用由来の形容詞について考察した。そして「い」が省略できるものできないものを発表者らの内省で判断し、表を作成して比較検討した。それから、日本語教

員の視点から、典型的な例や省略できるかどうか曖昧なものなど日本語を教える上で注意すべき点を挙げた。最後に「い」省略の許容度に差がある現象やその特性について言語哲学の視点から考察した。

4. 結果・考察

今回、調査の対象とした形容詞は次の表1のものである。

表1 考察の対象一覧表

大きい	小さい	新しい	古い	いい	悪い	暑い	熱い
寒い	冷たい	難しい	易しい	高い	安い	低い	面白い
美味しい	忙しい	楽しい	白い	黒い	赤い	青い	近い
遠い	早い	速い	遅い	多い	少ない	温かい	暖かい
涼しい	甘い	辛(から)い	重い	軽い	欲しい	寂しい	広い
狭い	若い	長い	短い	明るい	暗い	危ない	眠い
強い	弱い	凄(すご)い	優しい	偉い	おかしい	うるさい	細い
太い	正しい	硬い	柔らかい	汚い	嬉しい	悲しい	恥ずかしい
かわいい	厚い	薄い	つまらない	細かい	濃い	ひどい	怖い
厳しい	まぶしい	旨い	上手い	等しい	まずい		

下記の4-1では、まず検討の余地があったシク活用由来の形容詞について考察を行った。4-2では、日本語教員の視点から考えたポイントを挙げて表を作成した。4-3では、「い」省略の許容度に差がある現象やその特性について言語哲学の視点から考察した。

4-1. シク活用由来の形容詞について

形容詞の意味を富樫(2006)に準じて分類すると、属性形容詞、感覚形容詞、感情形容詞の3つに分類できる。発表者らの内省からシク活用由来の形容詞を振り分けてみると下表のようになった。尚、形容詞の前に★が付いたものは「感情」を表出する「イ落ち構文」に成れると判断したものである。

表2 シク活用由来の形容詞分類表^{注2}

属性形容詞	感覚形容詞	感情形容詞
新しい 正しい 等しい ★難しい	★忙しい おいしい おかしい	★嬉しい ★悲しい ★寂しい
い 珍しい 易しい 優しい	涼しい ★厳しい	★楽しい ★恥ずかしい 欲しい

富樫(2006)では、属性形容詞、感覚形容詞、感情形容詞のうち「イ落ち構文」に成れるのは主に属性形容詞と感覚形容詞であるが、属性形容詞でもシク活用由来の形容詞は許容されないと述べられている。感情形容詞については、話者によって許容度に差があると

述べられている。したがって、シク活用由来の形容詞で「イ落ち構文」に成れるのは主に感覚形容詞だけとなる。

発表者らの内省では、シク活用由来の感情形容詞の「イ落ち構文」の許容度は低くないと思われた。そこで、言語哲学の視点からこの現象を検討した。すると「イ落ち構文」は一種の身体的<振る舞い>と捉えられ、発せられた言葉は「直感的な感覚や判断」だけではなく「感情」そのものも表出するものと考えられる。よって、感情形容詞は「イ落ち構文」に成れる可能性がある。そして、シク活用由来の属性形容詞と感覚形容詞である「難しい」「忙しい」「厳しい」も「感情」を表出する「イ落ち構文」に成れる可能性があるかと判断した。

発表者らが状況によって属性形容詞「難しい」や感覚形容詞「忙しい」「厳しい」が「イ落ち構文」に成れると考える理由は、これらは言葉自体にネガティブな意味を持っているため「嫌だ」という感情を伴いやすく、感情形容詞のように「感情」を表出できると考えたためである。属性形容詞や感覚形容詞のものでも「難しい」「忙しい」「厳しい」と同じようにネガティブな言葉には、その感情を誰かに訴えたいという気持ちがあると考えられ、「イ落ち構文」に成りやすいと言える。そして「イ落ち構文」で、この「難し!」「忙し!」「厳し!」という表現は、後の4-3で述べる「ツッコミ表現Ⅱ」のものだと考えられる。

以上より、シク活用由来の形容詞も、感情を表す感情形容詞は「イ落ち構文」に成ることができ、属性形容詞や感覚形容詞のものも同様に感情を伴って「イ落ち構文」に成れる可能性がある。ただし、例外として感情形容詞の「欲しい」は「イ落ち構文」に成れないと判断した。その理由は、「欲しい」は4-3で述べる「行為要求的表現」として発せられやすく、「い」を省略すると聞き手に話者の意図が伝わらないためである。

4-2. 日本語教員の視点でのポイント

日本語教員の視点で学習者が「イ落ち構文」を使う上で注意する必要があると考えたポイントを表にした。それぞれ個別の形容詞について学習者に伝えるべきことや、母語の違いや文化的背景の視点から天気や色についてのポイントを挙げた。

表3 考察結果一覧表

	イ形容詞	教える上での注意点
1	大きい	「すご!」とも言える。
2	小さい	「ちっちゃ!」とも言える。
3	いい	2文字は省けない。
4	悪い	雨などの天気に対して「天気悪!」と言えるが、文化的に「晴がいい天気」とは限らない地域もある。例えばインドネシアでは「晴れ」は「暑い天気」で「いい天気」ではない。
5	寒い	「気温が寒い」も「ギャグが寒い」も「寒!」と言える。
6	高い	「値段が高い」も「背が高い」も「高!」と言える。
7	多い	「多!」は「すご!」になりやすい。

8	白い・黒い 赤い・青い	「色」としての名詞「白」ではなく、「いつもより顔が白い」「いつもと違う」など、話者の認識としての「白!」「黒!」「赤!」「青!」も言える。文化的背景も考慮する。(日本語表現では腹黒い、顔が青白いなど)
9	甘い	味覚の「甘!」は言えるが、「甘い考え」に対して「甘!」とは言えない。
10	辛(から)い	塩辛い味や唐辛子の味に対して「辛!」と言えるが、わさびに対しては「辛!」とは言えない。
11	危ない	「自分が危ない」も「他者が危ない」も「危な!」と言える。しかし、他者に危険を知らせるときは「危ない」と言う。(この考察は4-3で詳しく述べる)
12	すごい	「質的にすごい」も「量的にすごい」も「すご!」と言える。
13	えらい	立場が上の人に対して「えら!」は言えない。疲れた時の「えら!」(方言の可能性もあり)は言え、「しんど!」とも言える。
14	汚い	「衛生的に汚い」も「性格が汚い」も「汚!」と言えるが、「声が汚い」は「汚!」と言えない。「言葉が汚い」は「口悪!」になる。
15	薄い	「味が薄い」も「本が薄い」も「薄!」と言える。
16	細かい	「性格が細かい」「お金が細かい(複数個ある)」「文字が細かい(複数文字ある)」など、いろいろな意味があるが全て「細か!」と言える。
17	濃い	2文字は省けない。味噌などは「辛!」と言える。
18	うまい	「ごはんがうまい」も「スポーツやゲームなどの技術がうまい」も「うま!」と言える。
19	まずい	「料理がまずい」も「状況がまずい」も「まず!」と言える。

4-3. 言語哲学の視点を踏まえて

伊藤(2023)より言語哲学の視点を加えると、典型的な「痛!」という言葉は、一定の感覚を述定しているというよりも「痛み」そのものを表出した一種の身体的<振る舞い>だと言える。また、4-1での考察の通り、感情形容詞やシク活用由来の形容詞について、例えば「楽しい」も、体の底から楽しいと感じた時(身体全体で楽しさを感じた時)は一種の身体的<振る舞い>として「感情」そのものを表出して「楽し!」と発せられる。そのため「い」の省略が許容される可能性があると考えられた。つまり「イ落ち構文」は一種の身体的<振る舞い>と捉えられ、発せられた言葉は「直感的な感覚や判断」だけではなく「感情」そのものも表出していると考えられる。そして、このように自然発話として発せられた「イ落ち構文」は相手を騙したりするのではなく「話者の本音」(今野 2012:22)を表していると考えられる。この点も学習者に伝えるべきポイントだと思われる。

さらに、状況によって「い」を省略できる場合とできない場合があると考えたことから、「イ落ち構文」が持つ特性について検討した。その結果、発せられた言葉は場面により「①身体表現」「②ツッコミ表現Ⅰ」「③ツッコミ表現Ⅱ」「④行為要求表現」の4つの表現に分類できることがわかった。

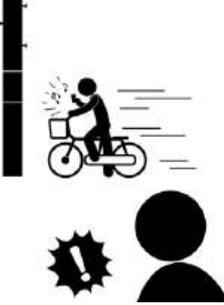
①身体表現	②ツッコミ表現Ⅰ	③ツッコミ表現Ⅱ	④行為要求的表現
			
「危な！」が可能			「危ない」のみ

図1 「イ落ち構文」の場面における特性

「①身体表現」は、話者が身体に刺激を感じた時に反射的に発する表現のことである。例えば、足を滑らせた時に「危な！」と発したり、熱くなっているスマホに触り「熱！」と発したりするものである。「②ツッコミ表現Ⅰ」は、話者が認識した状況に対して反射的に発する表現のことである。例えば、自転車が電柱にぶつかりそうな状況を見て「危な！」と発するものであり、危険を伝える目的ではない。「③ツッコミ表現Ⅱ」は、話者が認識した相手に対して反射的に発する表現のことである。例えば、オートバイがぶつかりそうになった時に相手のほうに向かって「危な！」と発するものである。「④行為要求的表現」は、話者が直接相手にある行為を要求する表現のことである。例えば、自転車に乗っていて人にぶつかりそうになった時に相手に向かって「危ない」と発するものである。この場合「避ける」という行為を相手に要求しているが、「い」を省略すると「避ける」という行為の要求が相手に伝わらなくなる。

①②③ではイ形容詞の「い」が省略された形(イ落ち構文)として、話者が状況(刺激)を認識(知覚)するが、理性(意識)が判断する前に反射的に発せられる。それに対して④は「イ落ち構文」には成らず、話者が状況を判断して相手に伝達する言葉として発せられる。学習者には、①②③の場面では自然発話として「い」を省略する表現が使えるが、意識的に「い」を省略しないで言うことも間違いではないと説明できる。ただし、④の場面では「い」を省略すると相手が自分のことだと思わないため、話者の意図が相手に伝わらないことも教えなければならない。

以上、表3でのポイントに加えて、「イ落ち構文」の場面における特性についても日本語教員は学習者に教える必要がある。

5. まとめ・今後の課題

本研究では「イ落ち構文」を日本語教育で取り扱うことを目的とし、一種の身体的<振る舞い>として表現できるイ形容詞について考察した。また、感情形容詞やシク活用由来の形容詞はすべて「い」が省略できないかという点、そうとは限らず、許容度に差がある

ことも配慮すべきであることがわかった。そして「い」が省略できるかどうかは、イ形容詞それ自体が持つ意味や状況によって異なるため、日本語教員が注意すべきポイントを表にして作成した。このポイントを踏まえた上で使用頻度の高い場面を例示して個別に教えることが効果的だと考えられる。ただし、この日本語教員の視点によるポイントは初めて試みたものであり、さらに充実させることが今後の課題である。最後に「イ落ち構文」はその特性に「身体表現」「ツッコミ表現Ⅰ」「ツッコミ表現Ⅱ」があることを学習者に伝えるべきである。しかし、「行為要求的表現」の特性は持っておらず、この場合「い」を省略できないことも学習者に伝えなければならない。

「イ落ち構文」を教えることは、学習者の口語表現を豊かにするだけではなく、自然発話を聞いたり、創作物を読んだり、創ったりする場合においても、学習者の理解や創作の一助になると考えられる。以上、「イ落ち構文」を日本語教員の視点からどう教えるかについて考察した。

注

- (1) 本研究では「イ落ち構文」を取っている語尾に対して、統一して「!」を付けて表している。
- (2) 属性形容詞に分類した「優しい」は感覚形容詞に分類できる可能性がある。また、感覚形容詞に分類した「おかしい」も属性形容詞に分類できる可能性がある。ここでの振り分けは確定ではなく、状況によって変わるものだと考えられ、この表は便宜的なものである。

参考文献

- (1) 今野孔章 (2012) 「イ落ち：形と意味のインターフェイスの観点から」『言語研究』141 巻 pp.5-31
- (2) 富樫純一 (2006) 「形容詞語幹単独用法について—その制約と心的手続き—」『日本語学会 2006 年度春季大会予稿集』 pp.165-172
- (3) 伊藤康雄 (2023) 『哲学入門第3版 身体・表現・世界』 Gakken
- (4) 『みんなの日本語初級Ⅰ 第二版本冊』(2012) スリーエーネットワーク
- (5) 『みんなの日本語初級Ⅱ 第二版本冊』(2013) スリーエーネットワーク

日本人看護師への日本語教育養成についての検討

—プラチナナースの活用を踏まえて—

山西智香（早稲田大学大学院生）

1. 研究背景

昨今の少子高齢化に伴い、人口減少や労働力人口の減少から各分野で人材不足が叫ばれている。2008 年から経済連携協定（以下 EPA）の施行、2017 年には技能実習制度、2019 年には特定技能制度が施行され、多様な在留資格で入国する医療人材が増加している。宮崎（2016）は日本語教師だけでなく日本語教育の非専門家への日本語教育意識を高めることへの課題を述べている。しかし平野・米野（2021）は、看護の専門家達は日本語教育に関する専門的な知識を持ち合わせている者はほとんどなく、外国人看護師の日本語の習得や運用の問題を明確に言語化できないことについて述べている。医療現場で働く看護師の状況として武用（2022）は、新型コロナウイルスの影響による精神的負担や精神的諸問題があることを指摘している。

上記の背景から筆者は、現職の看護師を外国人医療者の専門日本語教育者として養成していくことは難しい状況であると考え、外国人医療者を教える人材として定年退職前後の看護師（以下、プラチナナース）に焦点を当てた。プラチナナースは、年々増加傾向で、2022 年には 38 万人に達し 20 年間でおおよそ 4 倍となっており、アンケート調査では 50 代の 9 割が定年後も働き続けたい意向を示している（日本看護協会 2024）。プラチナナースが少子高齢化社会を支えるマンパワーとして期待されている部分は大きい。プラチナナースを医療分野における専門日本語教育者として養成していくことは、看護師として培った経験・知識を活かせると共に、少子高齢化社会の中で貴重な人材活用となり社会貢献に繋がると考えた。

2. 研究目的

本研究の目的は、プラチナナースが外国人医療研修生及び留学生を教える際にどのような困難があり、どのような日本語教育支援が必要なのか、またプラチナナースを専門日本語教育者として養成していくことへの意義について調査・検討することを目的とする。

3. 研究方法

3-1. 調査協力者

調査協力者は、外国人医療研修生、留学生に教育をした経験を持つ 50 代～60 代のプラチナナース 6 人とした。内訳は、外国人への教授経験や日本語教育を学んだ経験がない（以下、日本語教育経験がない）プラチナナース 3 人と、日本語教育能力検定試験合格者かつ外国人への教授経験がある（以下、日本語教育経験がある）プラチナナース 3 人である。調査方法は、ZOOM による半構造化面接を行い質的に分析をした。調査協力者の概要は以

下の表に示す。

表 1 調査協力者概要

協力者	年代	職場	日本語教育経験の有無
A さん	60 代	専門学校教員	なし
B さん	60 代	病院	なし
C さん	50 代	フリーランス	あり
D さん	50 代	専門学校教員	なし
E さん	50 代	日本語学校・施設等	あり
F さん	50 代	日本語学校・専門学校教員	あり

4. 分析

インタビューの趣旨を説明すると共に説明書を予め送付し、同意書に署名をもらった。インタビュー当日は、再度説明し録音の許可をもらった。調査協力者 6 人のインタビューした音声データを文字起こしし、逐語録を作成し以下の RQ に関連した内容を抽出した。抽出した内容を Step for Coding and Theorization (SCAT) (大谷 2011) を使用して分析をした。調査協力者の語りから注目した語句を概念化し、ストーリーライン、理論記述することで、筆者の視点から客観主義的かつマクロに捉えつつもミクロな視点で文脈を理解し理論記述を行った。日本語教育経験がないプラチナナースと日本語教育経験があるプラチナナースの困難と支援の内容を示し、困難と支援の時期を①受け入れ準備時期、②受け入れ後の時期、③専門分野教授時期の 3 つに分類した。

RQ は以下である。

RQ①：プラチナナースが外国人医療研修生および留学生を教える際の困難は何か

RQ②：専門分野の日本語を教える際に必要な日本語教育分野からの支援は何か

RQ③：プラチナナースを専門日本語教育者として養成する意義は何か

5. 結果

本研究では、調査協力者のデータを SCAT 分析によるストーリーライン・理論記述をし、日本語教育経験の有無により困難時期や困難内容の違い、支援時期や支援内容の違いに注目した。【】は SCAT の構成概念である。

5-1. RQ1. プラチナナースが外国人医療研修生および留学生を教える際の困難は何か

5-1-1. 日本語教育経験がないプラチナナースの困難時期と困難の内容

日本語教育経験の有無により困難の内容と時期が異なった。日本語教育経験がないプラチナナースの困難時期と困難内容について、調査協力者の A さん・B さん・D さんの結果から述べる。A さんの理論記述の抜粋を以下に示す。

表 2 調査協力者 A さんの困難に関する理論記述（抜粋）

調査対象者	困難に関する理論記述
A さん	・専門分野人材は【日本語が話せる＝日本語を教えられる訳ではない】ことを痛感した。

	<p>・【文法教授法が不十分】や【曖昧な表現の教授法が不十分】なことから学生の理解が不明瞭な場合もある。</p> <p>・カタカナの使用について【日本人と留学生間で異なる外来語の捉え方】であることを知り、医療分野は外来語の使用が多いものの【カタカナ理解の期待外れについて教師間で共有】した。</p>
--	---

日本語教育経験がないプラチナナースの困難の時期は、①受け入れ準備段階と②受け入れ後の時期に多くみられた。

①受け入れ準備段階の困難の内容として、【**入学資格不十分な学生の受け入れ背景**】【**受け入れに関して意思疎通の齟齬と反発**】【**留学生の母国の情報入手困難による情報不足**】【**独自ルートでの受け入れ態勢の構築困難と情報収集の困難**】などが挙げられた。

②受け入れ後の困難の内容としては、日本語で教授する際にみられ、【**非漢字圏であり漢字や英語の使用が不十分**】【**漢字圏と非漢字圏の学生の能力差による伝え方のバリエーション不足**】【**学習者に適した表現や言い換え力の必要性**】【**文法教授法が不十分**】【**曖昧な表現の教授法が不十分**】などが挙げられた。これらの結果から、日本語教育経験のないプラチナナースは、外国人を教える不安や情報収集不足、初級学習者に応じた対応、学習者の日本語能力に対する評価が分からない困難を感じていたことが分かる。

5-1-2. 日本語教育経験があるプラチナナースの困難時期と困難の内容

日本語教育経験があるプラチナナースの困難時期と困難内容について、調査協力者 C さん・E さん・F さんの結果から述べる。日本語教育経験があるプラチナナースの困難の時期は③専門分野教授時期に多くみられた。その時期の困難の内容として、【**専門用語の必要性と説明困難の相反関**】【**単語や定義の意味が凝縮している専門用語の説明困難**】【**独特な言い回し表現や実技に関する説明不足**】【**独自の実技方法を実演するも学習者は理解不足**】【**看護の独自性や工夫の観点を教える困難**】【**患者を把握するアセスメントの重要性と理解が不足**】【**日本独自の看護過程に理解困難**】などの結果が挙げられた。日本独自の医療システムや看護アセスメントをどのように説明すればよいか分からないといった困難や、医療専門用語や概念の説明が統一しておらず、自分の説明が的確なのか不安を感じていたことが分かる。

5-2. RQ2. 専門分野の日本語を教える際に必要な日本語教育分野からの支援は何か

日本語教育経験の有無により支援の内容と時期が異なった。プラチナナースが必要とする日本語教育分野からの支援内容を日本語教育経験の有無に分けて示す。

5-2-1. 日本語教育経験がないプラチナナースへの支援時期と支援内容

日本語教育経験がないプラチナナースが必要とする支援時期とその内容について、調査協力者の A さん・B さん・D さんの結果から述べる。支援時期は、①受け入れ準備段階と②受け入れ後の時期が多かった。理論記述の抜粋を以下に示す。

表 3 調査協力者（日本語教育経験がないプラチナナース）の支援に関する理論記述（抜粋）

調査対象者	支援に関する理論記述
A さん	・【日本人ゆえに日本語の特徴や日本語の難関部分の理解困難】があり【指導側の体系的な日本語学的知識の必要性】や【体系的な仕組みを捉えた日本語教授知識の必要性】を習得する必要があると感じた。
B さん	・教師側は【第 3 国言語の習得か日本語教授法の習得かのためらい】で悩み、相談する場所が分からずにいた。 ・【日本語の直接法でなく媒介語の使用による理解増進】や【視覚的教材でのイメージの共有化の必要性】があったが【適切な画像検索の困難】があり情報が乏しかった。

支援の内容は 5-1 の困難の結果も踏まえて以下に示す。

①受け入れ準備段階

- ・学習者の受け入れ導入に関する心構えをはじめとした研修の実施
- ・学習者を迎えるにあたり、どのような準備が必要かの情報提供
- ・日本語の体系的な仕組みを捉えた日本語教育知識の研修の実施
- ・学習者の日本語能力に応じた言語調節の支援

②受け入れ後の時期

- ・学習者の日本語能力を向上のためのノウハウやアドバイスといった情報提供
- ・学習者の日本語能力に対する判断基準や判定方法についての研修の実施
- ・日本語能力向上のための教材、アプリ、Web サイトといったツールの情報提供
- ・日本語教育機関とのネットワークの構築

5-2-2. 日本語教育経験があるプラチナナースへの支援時期と支援内容

日本語教育経験があるプラチナナースが必要とする支援時期とその内容について、調査協力者の C さん・E さん・F さんの結果から述べる。

表 4 調査協力者（日本語教育経験のあるプラチナナース）の支援に関する理論記述（抜粋）

調査対象者	支援に関する理論記述
E さん	・専門分野教員が【外国人学習者のレベルに適した語彙使用や表現活用の不足】により【業界の言語表現を丸暗記や介護実践は見せて記憶】させている。 ・【外国人への配慮がなく日本人と同様の説明】がされている。 ・【医療者は日本語教育知識や教授法に関しては専門外】であり支援が必要。 ・専門分野教員は【学習者の日本語レベルに応じた効率の良い指導の難しさ】や【独特な言い回し表現や実技に関する説明不足】が問題だと感じている。

日本語教育経験のあるプラチナナースからは、日本語初級からの支援内容よりも、専門分野の基本となる「日本の看護」、「日本の医療システム」、「看護アセスメント」といった概念に関する説明困難が多くみられた。国家試験対策の勉強や就労中の業務を遂行してい

く中で、専門分野の概念の説明困難は6人共通であった。日本語教育経験のあるプラチナナースへの支援の時期と内容は以下に示す。

③専門分野教授時期

- ・専門分野の定義や概念を学習者に伝わりやすい語彙や表現で指導できるような支援
- ・専門分野の内容を学習者に伝わりやすく説明する教授法やその工夫に関する支援
- ・学習で使用する副教材や専門用語リスト（語彙リストなど）の協働開発

5-3. RQ3. プラチナナースを専門日本語教育者として養成する意義は何か

プラチナナースを専門日本語教育者として養成する意義に関する結果は、調査協力者6人の理論記述を抜粋して以下に挙げる。

表 5. プラチナナースを専門日本語教育養成する意義の理論記述（抜粋）

調査対象者	プラチナナースを日本語教育養成する意義の理論記述
A さん	・【医療的技術の指導は経験を元に指導ができる】ことや【高度な専門技術や科学的根拠の説明は専門人材からの教授が適任】である。
B さん	・【現場のやり方の良否判断が分からない怖さ】や【根拠に基づかない指導や思い込みにより国試に影響】に対して、【看護師は現実と理想のギャップ差や根拠に基づいた説明が出来る強み】であり【専門分野の知識を持つ人が解釈していく必要】がある。
C さん	・【現場のトラブルに遭遇しやすいのは専門分野人材】であり【守秘義務の厳しい業界で現場の問題点を外部に伝達困難】な場合はイメージが付きやすく説明しやすい。
D さん	・【病気に関連した検査データの解釈説明は看護師が適任】で説明する際に効率が良い。
E さん	・【臨床経験が長い人が教授に向いている訳ではない】ことや【外国人対応になると消極的になる人が多い】といった世代でもあり【外国人と関わった経験の有無で興味の方向性も変わる】といった適性や経験が求められる。
F さん	・経験から【イメージしやすい事例を具体的に説明できる】ことである。
F さん	・【日本語教師を第2の人生として選択】や海外経験がある人が多く【国際経験が乏しい看護師がセカンドキャリアに日本語教師を選択する可能性は低い】と考える。

プラチナナースが専門日本語教育者になる場合の意義として、医療分野での豊富な経験や、現場の状況の正誤をイメージしやすいこと、科学的根拠を踏まえながら説明ができるといった結果が多くみられた。

6. 考察

日本語教育経験がないプラチナナースの困難として、外国人との交流経験が少ないことによる不安、学習者に関する情報不足、学習者の日本語能力に応じた言語調節不足といった結果が挙げられた。プラチナナースは、年代的にも職種的にも日本人を対象に教育をしてきた背景がある。外国人とどう向き合うかといった、異文化コミュニケーションや異文化理解の理念から支援していく必要があると考えた。また、「相手に合わせた日本語の選択が出来ない」といった語りから、プラチナナースの語彙力や表現力の不足だけでなく、外国人が話す日本語能力の評価ができないことによる困難も認められた。このことから、受け入れ準備段階から日本語教育機関と連携を持つことや、医療分野の人材も日本語教育の視点を取り入れたコミュニケーションスキルを身につける必要があると考えた。

プラチナナースへの支援に関しては、受け入れ準備時期から日本語教師の介入や連携は必須だと考える。受け入れ後も、学習者の日本語能力に適した4技能向上に関するアドバイスや教授法といった点で継続的な情報提供や支援は必要だと考える。「どこにアドバイ

スを求めればよいか分からなかった」といった語りから、「アドバイスを得られる拠り所」のような関係性を構築していくシステム作りも今後必要になるのではないだろうか。

プラチナナースを専門日本語教育者として養成する意義としては、【資格の有無で教授できる分野の線引きの重要さと怖さ】【医療的技術の指導は経験を元に指導できる】といった結果から、現場をイメージできることで状況判断ができることや、科学的根拠を踏まえながら説明ができる点であった。また、【経験や興味を抱けば積極的なリスキングを好む】といった結果の背景として、看護師は看護師教育制度「クリニカルラダー」⁽¹⁾に沿った継続教育の研修が実施されている。生涯学習の下地が出来ている職種であり、キャリア向上のための専門日本語教育者としての養成に適していると考えた。

7. まとめと今後の課題

本研究は、様々な場所で教育しているプラチナナースが外国人医療研修生および留学生を教える際に感じた困難やその支援、そしてプラチナナースを専門日本語教育者として養成する意義について調査した。

昨今の外国人就労者が増加する中、各専門分野の日本語教育を日本語教師だけで賄っていくことは難しい状況であると言える。日本語教育の非専門家が外国人就労者の教育にどのように関わっていくかは今後の課題だと考える。日本語教育機関との関係構築や継続的な連携、そして分野に応じた教育開発といった面で、日本語教育分野と各分野は、より協働を強めて進めていく必要があるのではないかと考える。

今回、プラチナナースの活用に着目したが、プラチナナース世代は医療分野の豊富な経験と様々なライフステージや人生儀礼を経験している点が強みである。

日本語教育分野と医療分野の連携を強め、双方の得意分野を活かして人材育成していくことは、今後の外国人医療者への教育発展と貢献に繋がるのではないかと考える。

注釈

- (1) 公益社団法人日本看護協会 (2023) 『看護師のまなびサポートブック』公益社団法人日本看護協会 pp. 27-39

参考文献

- (1) 大谷尚(2011) 「SCAT : Steps for Cording and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適応可能な質的データ分析手法—」 『感性工学』 10 巻 3 号 pp. 155-160.
- (2) 公益社団法人日本看護協会 (2024) 『プラチナナース活躍促進サポート BOOK 第 2 版』公益社団法人日本看護協会 pp. 6-7
- (3) 平野裕子・米野みちよ (2021) 『外国人看護師-EPA に基づく受け入れは何をもたらしたのか—』 一般財団法人東京大学出版会 pp. 57-58.
- (4) 武用百子 (2022) 「新型コロナウイルス感染症における看護師の精神的諸問題と取り組むべき課題」 『日本精神保健看護学会誌』 31 巻 2 号 pp. 80-85.
- (5) 宮崎里司 (2011) 「市民リテラシーと日本語能力」 『早稲田日本語教育学』 第 9 号 pp. 93-98.

留学生のアカデミック・ライティングにおける移行期の特徴

—ピア・レスポンスと自己推敲のプロセスに着目して—

安高紀子（明治大学）・生天目知美（東京海洋大学）

1. はじめに

近年、大学の初年次教育において、アカデミック・スキルの修得が重要な課題とされており、アカデミック・ライティング（以下、AW）能力を育成する教育が行われ、研究も蓄積されてきている。しかし、初年次以降の学びの過程の実証は進んでおらず、長期的な分析が必要である（大島，2021；村岡，2024）。また、日本語教育では文章作成のプロセスにピア・レスポンス（以下、PR）を取り入れた実践が広く行われている。PRとは、「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動」（池田2022：67）である。PRの効果に関して、PR後のプロダクトを対象とした研究は多数あるが、AWの移行期に焦点を当てた研究は少ない。

そこで、本研究では論文スキーマを獲得していく過程にある学部留学生在が、初年次に学んだAWの基礎的な知識をどう取り込み、試行しているのかをPRや自己推敲を観察することによって、AW能力移行期の特徴を探ることを目的とする。

2. 先行研究

学部留学生のAW能力について、大島(2021)はAWを通じた4年間の学びをふりかえるインタビューを理系中国人留學生に行い、初年次教育でライティングの手続的知識や論証構造の知識を得た後、学問分野でのライティング・ジャンルに援用し、熟達化していくこと、個人内で何をどう学ぶかは変容することを報告している。この結果の通り、初年次教育を受けた後、すぐにAWに必要な能力が身につくわけではない。初年次以降のAW能力の移行期に関して、脇田（2015）は学部留学生2年次当初に見られるAWの問題点として、テーマ選択、レポート、論証・情報収集・引用の適切さなどを挙げている。また、大学院生への質問紙調査を行った村岡(2024)は、論文執筆過程で「分析・考察」の記述、「自身の論文の推敲」に困難さがあることを明らかにしている。

以上のように、初年次以降の留学生のAWにおける課題は指摘されているが、実際に留学生在が文章執筆プロセスにおいてどのように自己をモニターし、学術的な文章の作成を行っているかについては、まだ十分明らかになっていない。

本研究では、初年次教育を修了したばかりの学部留学生を対象に、文章作成プロセスで行われたPRでの相互コメントと自己推敲での発話とを照らし合わせ、AW能力移行期の留学生の特徴を探る。

3. 調査方法

3.1 調査協力者とAWに関する学習経験

本研究の調査協力者は、都内 X 大学の学部留学生 1 年生 2 名で、いずれも中国語母語話者である。日本語能力は N1 レベル相当で、入学前に日本留学試験 (EJU) の日本語科目 (記述) の受験経験がある。

調査実施時 (11 月) の調査協力者らの AW に関する学習経験は、X 大学で開講されている学部留学生対象のレポートの基礎的知識と言語表現を学ぶ入門的な AW 授業 (全 14 回)、その後、学部 1 年生対象の初年次教育としての AW 授業 (全 7 回) を履修しており、AW に関する基礎的な学習を修了した段階にあった。

3.2 調査手順

調査は、2023 年 11 月に zoom を用いたリアルタイムのオンライン形式で実施した。調査は、授業外の課題として、①意見文執筆⁽¹⁾ (600 字程度)、②ビリーフ調査を行い、その後、③PR、④自己推敲、⑤フォローアップ・インタビューという流れで実施した。①意見文執筆と④自己推敲では、執筆過程での思考を記録するために発話思考法⁽²⁾を用いた。発話思考法の実施にあたっては、石毛 (2011) を参考に練習を行った後、本調査を実施した。



図 1 調査の流れ

3.3 分析の対象と方法

分析対象としたのは、調査で得られた③PR での発話を文字化したデータ、④自己推敲での発話を文字化したデータ (発話プロトコル)、および①意見文執筆と④自己推敲で産出された文章である。分析では、③PR と④自己推敲の文字化データについて、発話のコメント内容によって分類した。分類には、GoodWriting Rater⁽³⁾で採用されているマルチプルトレイト評価の枠組みを参照した。まず、③PR の文字化データに対し、コメントの観点から「目的・内容」「構成」「日本語 (語彙、表現、文体)」のラベルを付け、大カテゴリーとし、さらに、各観点における評価ポイントとコメントの具体的な内容とを照らし合わせ、小カテゴリーを作成した。同様の方法で、④自己推敲時の発話プロトコルも分類を行った。その後、調査協力者が PR で指摘を受けたコメントに対し、自己推敲でどのように対応しているかについて、③と④のデータの紐づけを行った。

4. 分析結果

4-1. ピア・レスポンスと自己推敲におけるコメントと推敲箇所

まず、PR 及び自己推敲時に言及された内容から、AW に対してどのような評価基準を有しているかを探る。表 1 に PR 時のコメント (表中における読み手からの良かった点「◎」、改善点「△」、書き手からピアへの相談「☆」) と、自己推敲における対応 (表中における指摘を受けた点の修正「→」、自己修正「★」) をまとめた。

表1 ピア・レスポンス (PR) と自己推敲時における言及内容

(表中記号：◎良かった点, △改善点, ☆書き手からピアへの相談, →修正, ★自己修正)

大カテゴリー	小カテゴリー	Aの作文		Bの作文	
		PR (B→A)	自己推敲(A)	PR(B→A)	自己推敲(B)
目的・内容	課題達成	◎解決策の十分な説明	/	◎説明の具体性 ◎十分な情報量 △解決策が複数挙がっていない	→修正(既に複数挙げていたが、より分かりやすい接続詞に修正)
	メインアイデアの一貫性とサポート	△支援策と目的達成の繋がり △現状説明の不十分さ	→修正 →修正	/	/
構成・結束性	序論・本論・結論のマクロ構成	/	/	△結論の欠如	→PRの指摘箇所を修正
日本語	言語知識 (正確さと多様性)	◎語彙・表現の豊富さ △一文の長さ △助詞・漢字誤用 △コロケーション ☆同じ助詞の連続 ☆内容に合う表現	→修正 →修正 →修正 ★語彙・表現の選択	△助詞の誤用 △能動態・受動態選択 △不自然な語順 ☆指示表現の適切さ	→修正 →修正 →修正 ★語彙の選択 ★能動態・受動態の選択
	レジスター (適切さ)	△連用中止の不使用	→修正	△学術的表現の不使用 △学術的文章にそぐわない表現の使用 △断言と推測の選択	→修正 →修正 →修正 ★学術的語彙・表現の使用

全体として、各カテゴリーでAWへの意識が観察された。「日本語」に関する言及が多かったが、特に「学術的文章に相応しい語彙・表現」への言及回数が多く、書き言葉を強く意識していることがうかがえる。「言語知識」の中でも単なる助詞や漢字の誤用といった日本語としての正確さだけでなく、表現したい内容に合致した語彙が選択できているかどうか、能動態・受動態の選択は文脈に合っているかなどの表現の適切さにも注目していた。「目的・内容」では、人口減少の状況を説明し解決策を複数示すという課題に対して、必要十分な情報量と論理構成が達成されているか、「構成」については序論・本論・結論の構成が確認されていた。

4-2. ピア・レスポンスと自己推敲で観察された移行期の特徴

調査における③PRでのやり取り、④自己推敲で産出された文章と発話プロトコル、⑤フォローアップ・インタビューを総合的に分析した結果、観察された特徴として1)学術的表現の使用と語彙・表現の精緻化、2)学術的文章にふさわしい表現方法に関する評価基準の内在化、3)論理関係の明確化が認められた。

1) 学術的表現の使用と語彙・表現の精緻化

既述のように、調査では PR, 自己推敲時に学術的表現について多く言及・修正され、強く意識されていることがうかがえた。「(親が)多い→多数いる」「残っている→残存している」など単語レベルでの修正が観察されただけではなく、「魅力的ではない→魅力に欠ける」「警鐘を鳴らす」「政策の策定が望ましい」など、より広範囲な表現、慣用表現やチャンクの使用も認められた。

また、自身が記述したい内容により合致した語彙・表現を選択し、精緻化しようとする試みも観察された。例として、協力者 A は PR において、自身が書いた「社会システム的な改革」という表現は「社会システム的な改革って言いたいわけではなくて(略)企業と人の生き方というか、生活リズムとか言いたいんだけど、とっさに言葉出てこなくて、これ書いたんだ」と述べ、協力者 B と共に「生活モード」などより適切な表現を検討していた。PR だけではなく自己推敲時にも検討を続け、上位概念や言い換え表現の選択に困難を抱えつつも、精緻化への志向がうかがえた。

このように学術的表現の使用や語彙・表現の精緻化の試みはあるものの、運用面では不適切なコロケーションや文法上の不正確さが生じる中間言語的な様相も観察された(「補助を増設する」「郊外に残存する/残留する魅力」「魅力を上書きする」「地域の活発化」, 「人口過疎化の深刻化は警鐘を鳴らしている」「人口過疎化が問題視とされている」など)。また、「田んぼ」「手伝ってもらおう」など、学術的な文章にそぐわない語彙・表現を使用していることに気づかず見逃されたケースもあった。フォローアップ・インタビューにおいて協力者 A は検討中の語彙・表現の適切性判断の際に「その場のニュアンスと漢字の意味があっているかどうか」を考慮していると述べており、コロケーションや類義語との意味の違いなど多角的に検討するまでには至っていないことがうかがえた。

これらは、学術的表現を習得する過程にある学習者には学術的表現の適切な使用をめぐる判断が適切に行えないケースがあることを示している。PR では語彙の意味範囲や内容に合致する表現について活発な議論がなされており、大島(2009)で指摘されたように、PR は「アカデミックなジャンルの語彙の使用を協働で試行する場」として機能していた。

2) 学術的文章にふさわしい表現方法に関する評価基準の内在化

学術的文章にふさわしい表現方法には学術的語彙・表現の使用のみならず、状況に合った視点選択や事実と意見の区別も含まれる。本調査では、能動態・受動態の選択や主観的表現の可否、断言するか否かの可否について学習者が評価基準を一定程度内在化している様子が観察された。

具体例として、協力者 B が書いた「例を挙げたい」という表現をめぐる議論を取り上げる。PR において協力者 A は「挙げたい」は「私語り」であり、該当箇所では「挙げられる」の方が事実を述べている印象になるため、より適切だとした。「私語り」とは、X 大学の初年次の AW 授業における学習項目で、授業で使用されているテキストには「<書き手自身の考えのプロセスを説明した表現>」(佐渡島・吉野 2008: 95)で、避けるべき表現として記されており、協力者 B はその学びに基づいた指摘を行ったと考えられる。一方、A は論文で当該の表現を目にした記憶から自己推敲時には「『挙げたい』は絶対見た」と述べ、誤りではないと確信しつつも、最終的には協力者 B の指摘通り「挙げられる」に修正

した。この議論からは授業で学んだ「私語り」に関する基本的な評価基準を内在化したり、実際の論文からの表現のインプットはありつつ、例外的な使用についての判断基準が完全には確立されていない段階であることがうかがえる。

3) 論理関係の明確化

本調査で PR や自己推敲時に言及されるカテゴリーは、先行研究における指摘と同様に「日本語」に関する内容が多かった。しかし、「目的・内容」でも「構成・結束性」でも AW に対する意識が観察された。

「目的・内容」においては、例として PR で「大都市は人口密度が高い」という現状について、表面的な言及に留まらず、この現象をもたらしている背景を具体的に示す必要性が指摘された。また、支援策と目的達成の対応関係の妥当性についても検討されており、局所的ではなく文章全体の論理構成が意識されている点において AW への意識が現れていると言えよう。「構成・結束性」については、結論の欠如以外、段落構成などは言及されていなかったが、その理由として今回の課題の制限文字数の少なさと、課題内容が EJU における記述問題に近かったことが考えられる。本研究の協力者は両者とも日本留学試験の受験経験があり、フォローアップ・インタビューにおいても日本語学校等で構成パターンの指導を受けたと述べており、協力者二人にとって既に書き慣れた構成パターンであった。すなわち、日本留学試験の課題の様式についてはマクロ構造が十分に習得できており、今回の PR で問題点として言及すべき点がなかったものと推測される。

5. まとめ

本研究では、AW の基礎を学んだ留学生がその学びを習得していく過程に焦点を当て、移行期の特徴を探る目的で、意見文執筆プロセスにおける PR の相互コメント、および自己推敲の発話プロトコルを分析した。その結果、初年次に学習した AW にふさわしい語彙・表現の使用意識や、意図した内容の表現を精緻化しようとする様子が見受けられた。しかし、不慣れな表現については正確さに欠け、使用可否の判断が確立できないなどの困難があることもうかがえた。また、AW としてのふさわしさを巡り、初年次に学んだ AW の知識や論文読解からのインプットをベースとした議論が行われ、AW の評価基準を内在化していく様相が確認された。

内容や構造に関しては、適切さや内容の過不足を書き手自身が認識することは容易ではなく、自己推敲の難しさは村岡 (2024) でも示唆されている。本調査のフォローアップ・インタビューでも、自分以外の他者から読み手視点が得られるとして、PR の重要性に言及されており、PR が相談の場として機能していた。

今回の調査では、移行期の中でもごく初期段階にある留学生の意見文執筆に関連する AW 能力の特徴を示した。しかし、留学生の AW 能力獲得を目的とした段階的な支援を行うためには、今後も縦断的な観察を行い、テーマ選択、論証や適切な引用を含めた AW 能力を獲得していくプロセスを明らかにすることが必要である。

注

- (1) 本研究での意見文は EJU の記述問題の形式を参考とし、次のような教示を行った。「現

在, いろいろな国や地域で, 都市部に人口が集中し, 郊外では人口が急速に減っていることが問題になっています。この問題について, あなたの知っている国や地域の例を挙げ, 状況を説明してください。そして, その問題を解決するためにはどうすればよいか, 解決案を複数挙げ, あなたの考えを述べてください。」

- (2) 発話思考法とは、「課題を達成する間に頭に浮かんだことをすべて, 声に出して語ること」(海保・原田 1993 : 82) で, 課題を行う過程でどのようなことを思考しているのか, 思考データを収集する方法で, 思考過程を分析するアプローチのひとつである。
- (3) GoodWriting.jp 読み手と構成を意識した日本語ライティング (<https://goodwriting.jp/wp/system-flowcharts>) の「評価用フローチャート」に【「比較」して「意見」を述べるエッセイ用】の評価として示されている<マルチプルトレイト評価 (Multiple-trait scoring) >を参照した。

参考文献

- (1) 池田玲子 (2022) 「ピア・レスポンス」池田玲子・舘岡洋子『ピア・ラーニング入門 改訂版—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- (2) 石毛順子 (2011) 「英語または韓国語を母語とする初級日本語学習者の作文過程—母語使用の観点から—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 1-8
- (3) 大島弥生 (2009) 「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」『日本語教育』140,15-25
- (4) 大島弥生 (2021) 「理系中国人留学生による学士課程でのライティングを通じた学びのふりかえり」『専門日本語教育研究』23,3-10
- (5) GoodWriting. JP 読み手と構成を意識した日本語ライティング <https://goodwriting.jp/wp/system-flowcharts> (2024年10月1日)
- (6) 佐渡島紗織・吉野亜矢子 (2008) 『これから研究を書く人のためのガイドブック ライティングの挑戦 15 週間』ひつじ書房
- (7) 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門 発話データから何を読むか』新曜社
- (8) 村岡貴子 (2024) 「大学院生における論文執筆上の困難点と課題 : タイの大学院生への質問紙調査から」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』28, 35-45
- (9) 脇田里子 (2015) 「学部留学生を対象にした「段階的アカデミック・ライティング」の導入」『コミュニケーレ』4, 35-61

「日本語格助詞データベース」における定義文の定式化と定義語彙の集約

尾沼玄也 (拓殖大学)

砂川有里子 (筑波大学名誉教授)

関かおる (神田外語大学)

<共同研究者>マダドナー・めぐみ (ウィーン大学)

1. はじめに

COBUILD⁽¹⁾ など英語の学習者用辞書では、非母語話者の使いやすさを考慮し、語釈を完全な文の形で提供するなど、母語話者用辞書とは異なる工夫がなされている。また、LDOCE⁽²⁾ では、語を説明する語彙を制限することで非母語話者の辞書使用に配慮している。本研究では、日本語学習者用に約 1,200 語の和語動詞の語義と例文を示し、格助詞の組み合わせパターンを提示するオンラインシステムである「日本語格助詞データベース」(開発中)を対象に、定義文型を整理し、執筆中の語釈に使われた語彙を基に定義語の分析を試みる。

2. 「日本語格助詞データベース」

「日本語格助詞データベース」の開発は、国立国語研究所が実施中の「多様な語彙資源を統合した研究活用基盤の共創」プロジェクトのサブプロジェクトとして、2022 年度より進められている。「日本語格助詞データベース」は、日本語学習者用に約 1,200 語の和語動詞の語義と例文を示し、格助詞の組み合わせパターンを示すオンラインのシステムである(マダドナー他, 2024)。開発組織は、全体的な執筆方針を決める統括者(1名)、執筆された語釈と例文の質を確認する校閲者(3名)、一つ一つの語釈と例文の執筆を行う執筆者(6名)の計 10 名で構成されている。語釈の執筆に際しては、統括者から校閲者及び執筆者に対して「語釈は完全な文の形で記述すること」、「なるべく平易な日本語で記述すること」などの方針が示された⁽³⁾。

3. 非母語話者用辞書の語釈における定義文型と定義語の統制

計算機が利用する辞書の開発について検討した佐藤・夏目(2014)は、旧日本語能力試験の出題基準で 1 級とされていた約 100 語の名詞、動詞、形容詞、副詞に対して文型(以下、定義文型)と定義に使用する語彙(以下、定義語)の統制についての暫定的なガイドラインを提案している。佐藤・夏目が提案する定義文型は、以下のようなものであるが、計算機に読ませることを前提としているため繰り返しが多く、経済的でない。学習者が使用するための辞書の定義文型には別の工夫が必要だろう。

【こじれる】

(1) 〈話し合い・関係〉が《こじれる》とは、[人と人との意見が合わず]〈話

し合い・関係)が悪い方へ進んでしまうことをいう。

(2)〈病気・問題)が《こじれる》とは、〈病気)が悪くなったり、〈問題)が解決しなかったりすることをいう。

【漉す】

〈人)が〔液体状の〕何か)を〔ざるなどの〕道具)で《こす》とは、〈人)が〈道具)を使い、〈液体状のもの)からそこに含まれる〔小さな〕かたまりを取り除くこと。

(佐藤・夏目, 2014, p.159)

また、定義語について佐藤・夏目は「できるだけ旧2級以下の語彙で記述する」としている。「日本語格助詞データベース」でも、語釈は「なるべく平易な日本語で記述すること」という方針を立てているが、実際にどのような語が定義語として用いられるのかは帰納的なアプローチによる検討が重要である。しかし、一定数の見出し語を持つ日本語学習者用の辞書の定義文型と定義語の統制を具体的に検討した研究は管見の限り見つからなかった。そのため、「日本語格助詞データベース」では、定義文型と定義語については執筆開始時点では統制せず、ある程度の数の見出し語の執筆作業が終わったあとに分析と集約を試みることにした。本研究では、2022年度から2023年度末までに執筆した368見出し語、1,308語義⁽⁴⁾を対象に定義文の型と定義語の集約を試みる。なお、「日本語格助詞データベース」は、学習者が語釈と例文を組み合わせて利用することにより、語の意味や用法を理解するものとしてデザインしている。例文の執筆方針の詳細や検討については、別稿に譲る。

4. 「日本語格助詞データベース」における定義文型の定式化

執筆された定義文型を統括者と校閲者で分析した結果、定義文型の方については、執筆者や校閲者間の記述スタイルの違いはあまり見られなかった。分析の結果、定義文型は1文で構成されるものと2文のものに分けられた。まず、1文で書かれた語釈は1,299あり、全体の99.3%を占める。1文の定義文型は3種類にまとめられた。以下に例とともに示す。[]内の数字は同型の定義文型の数である。

(1-1)「～という意味です。」〈基本形〉[1,293]

例)「分かる」は意味を知るとという意味です。

(1-2)「～ときに～を使います。」〈動詞そのものに意味がなく、ほかのものと組み合わせるときに意味が決まるもの〉[3]

例)時間が経つことを表すときに「する」を使います。

(1-3)「～は～の尊敬語です。」〈文体が異なる見出し語を示すもの〉。[3]

例)「おっしゃる」は「言う」の尊敬語です。

次に、2文で書かれた語釈は9つのみで、全体の0.7%に過ぎなかった。これらは、2

文目に次のような4種類の補足を加えるものとして定式化した。

(2-1) 類義表現 [1]

例)「役立つ」は、道具などを使って便利だったり、知識のおかげで助かったりするという意味です。「役に立つ」とも言います。

(2-2) 用法 [4]

例)「上げる」は、数値を高くしたり、大きくしたりするという意味です。速度や気温などに使います。

(2-3) 对人的配慮 [2]

例)「上がる」は、食べたり飲んだりするという意味です。食べたり飲んだりする人に敬意を表します。

(2-4) 意味の補足 [2]

例)「迷う」は、何かの魅力に負けて正しい判断ができなくなるという意味です。悪い意味で使います。

5. 「日本語格助詞データベース」における定義語の集約

5-1. 分析の対象とする定義語の品詞の内訳

一方、語釈を R (Ver4.3.3) および RMeCab を用いて形態素解析した結果、定義語に用いられた実質語(名詞、動詞、形容詞、副詞、連体詞)の異なり数は1,666だった。内訳は、名詞976語、動詞555語、形容詞75語、副詞52語、連体詞8語であった。

5-2. 表記の「ゆれ」の集約

定義文型に比べ、語彙については執筆者間(あるいは個人内の)使用の「ゆれ」が目立つ。例えば、使用頻度が高い名詞に「物」【77回】、「もの」【46回】があるが、これらは表記を統一できる可能性が高い。また、「物事」【53回】も「物/もの」に集約できないか検討する必要があるだろう。このような表記の「ゆれ」が疑われる名詞は26組あった⁽⁵⁾。表記の「ゆれ」については、機械的なチェックに基づく統制が容易であるため、今後の作業に反映したい。

5-3. 類似する意味を持つ定義語の集約

さらに、「生き物」【13回】と「生物」【2回】、「手段」【2回】と「方法」【1回】などの意味の共通性が見られそうな語はどちらかへの集約を検討する必要がある。類似の意味を持つ定義語の集約は、人の目による確認と検討が必要であるが、定義語数の統制を目的に検討を行うことで執筆の参考になる定義語リストを構築することが可能だろう。

5-4. 定義語にふさわしい語の選定

学習者用の辞書で使用する定義語にふさわしい語を考える場合、学習者が接触する頻度が高い基本的な語を用いるべきだという観点がある。「日本語格助詞データベース」の見出し語には、日本語学習辞書支援グループ(2015)の「日本語教育語彙表 Ver 1.0」⁽⁶⁾に基

づいた見出し語のレベルを設定している。「初級前半」の見出し語の定義語のレベルを調べる⁽⁷⁾と、見出し語のレベルを超えるであろう N3 レベル以上の定義語が使われていた(表 1, 表 2)⁽⁸⁾。基本的な和語動詞は非常に多義であり、語義によっては抽象度の高い事象のみを扱うことがある。そのため、語のレベルは見出し語全体ではなく、語義ごとに判断されるべきであると考え、**「初級前半」と判定されている語の定義語は、できるだけ基本的な語であることが理想的である。**表 2 に示すような高度な語彙はより基本的な語に置き換えることができなにか検討の余地がある。また、どうしても置き換えが不可能であると判断された語は、日本語の意味を説明するために使用が避けられない、特徴的な定義語であるとも考えることもできるだろう。

表 1 「初級前半」の見出し語に用いられた語のレベル分布

	使用数	割合
級外	17	5.0%
N1	25	7.4%
N2,N3	123	36.5%
N4	63	18.7%
N5	110	32.6%

表 2 「初級前半」の見出し語に用いられた語の例

級外	取り込む, 属す, 互いに, 不利益, 内側, 刃物
N1	反応, 推測, 勢力, 望ましい, とどめる, ふらふら
N2, N3	状態, 理解, 情報, 評価, 生じる, 表す, 異なる

また、野呂・徳田(2007)は、定義語にふさわしい語の選定基準として「より多くの語の語釈文中で使用される語」、「定義語にふさわしい語の語釈文中で使用される語」の2つを挙げている。「日本語格助詞データベース」の場合、見出し語に選定されており、且つ他の見出し語の語釈に多く使われている語がこの定義に当てはまる可能性が高い。そのような語は、異なり数で189あった。特に使用頻度が高かった語は「する」【640回】、「なる」【188回】、「ある」【92回】、「出す」【30回】、「動く」【29回】、「持つ」【27回】、「入れる」【26回】、「終わる」【23回】、「思う」【22回】、「見る」【21回】などである。これらの語は語釈執筆の際に優先的に使用を検討すべきだと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、開発中の「日本語格助詞データベース」について、データベースに格納を予定している見出し語(全体の3割程度)の語釈の定義文型と定義語を分析し、定義文型の定式化と定義語の集約を試みた。定義文型は、1文目に書かれる型を3つ定めた。2文目が必要な場合は4つの型を定式化した。一方、定義語について分析の観点を提案するにとどまった。今後、具体的な検討を行い、学習者用日本語辞書の定義語にふさわしい語の

リスト化作業を続けたい。

付記

- (1) 本研究は、共同研究者としてウィーン大学のマダドナー・めぐみ氏の協力を得た。
- (2) 本研究は、国立国語研究所・共同研究プロジェクト「多様な言語資源を統合した研究活用基盤の共創」の「学習者用「日本語機能語バンク」の構築」(サブプロジェクト代表者：プラシャント・パルデシ) および、JSPS 科研費 22H00672 (研究代表者：プラシャント・パルデシ) の研究成果の一部である。

注

- (1) Collins (<https://www.collinsdictionary.com/>) 2024年9月11日閲覧
- (2) Longman Dictionary of Contemporary English Online 「About LDOCE Online」(<https://www.ldoceonline.com/about.html>) 2024年9月11日閲覧
- (3) 「日本語格助詞データベース」見出し語執筆作業の詳細については、マダドナー他(2024)を参照のこと。
- (4) 語釈を執筆したものの、その後の検討で完成版のデータベースに格納しないことにした語義が26ある。これらは今回の分析の対象とはしない。
- (5) 他に「他」【67回】と「ほか」【3回】、「いろいろ」【4回】と「色々」【2回】などがある。
- (6) 日本語学習辞書支援グループ(2015)「日本語教育語彙表」(<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV/>) 2024年9月11日閲覧
- (7) リーディング チュウ太 (<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/>) 2024年9月11日閲覧
- (8) N2, N3 が同一グループなのは、リーディング チュウ太の仕様による。

参考文献

- (1) 佐藤理史, 夏目和子(2014)「新しい日本語辞書定義文型の策定に向けて」『国立国語研究所 第5回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』153-160.
- (2) 野呂智哉, 徳田雄洋(2007)「語釈文記述のための日本語定義語彙の構築に関する一考察」『言語処理学会第13回年次大会予稿集』626-629.
- (3) マダドナーめぐみ・尾沼玄也・砂川有里子・関かおる(2024)「日本語格助詞データベースプロジェクトー語義の立て方並びに例文作成についての考察ー」『日本語教育連絡会議論文集』36, 90-95.

中国語を母語とする日本語学習者の発話における話し始めと話題転換時の 使用語の特徴

—日本語母語話者と比較して—

中原郷子 (長崎外国語大学)

安田眞由美 (長崎外国語大学)

1. 問題と目的

日本に留学中の日本語学習者の発話は、滞日期間が長くなるにつれ、来日直後の習熟度にかかわらず、上達したと感ずることが多い。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。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的一端を明らかにするために、「話し始め」、「話題転換」時に使用されるフィラー／語に着目し、分析するものである。

日本語学習者の発話に現れるフィラーについて縦断的に分析した研究に、Iwasaki (2011)、呉 (2024)、安田・中原 (2024) がある。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 (2024) 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。安田・中原 (2024) 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 22 名を対象に、発話 (モノログ) に現れるフィラーが滞日期間にどのように変化するか、入学時の日本語習熟度別に 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の発話と比較した。その結果、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ラーの数に一定の増減は見られないこと、使用されるフィラーの種類に変化が見られること、高頻度で使われるフィラーは、中国語母語話者と日本語母語話者では異なっていることを明らかにしている。

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。さらに、林 (2016) は、「なんか」を取り上げ、機能の観点から、中国語母語話者の使用と日本語母語話者の使用は異なると述べている。

以上の先行研究から、日本語学習者が発話において使用するフィラーは、縦断的分析、日本語習熟度別分析においても日本語母語話者の使用とは異なっており、さらに機能面からも使用実態が異なることがうかがえる。

フィラーの出現位置と種類について、山根(2002)は、談話の冒頭、発話の末尾、談話の末尾に出現するフィラーの種類は限定されるとしている。例えば、講演や対話の冒頭の「エ(一)」は、「アー」や「イ(一)」などとは置き換えられないと述べている。

では、日本語学習者は、「話し始め」や「話題転換時」にどのようなフィラー、または語を使用しているのだろうか。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)と日本語を母語とする大学生(以下、JNS)の発話(モノログ)において、1)発話全体でどのようなフィラーが用いられているか、2)一つの発話に含まれる話題の数及び話題変化の回数ほどのくらいか、3)「話し始め」、「話題転換」時にどのようなフィラー/語が使用されているかに着目し調査を行う。

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には変動があった(表2参照)。

データの収集にあたっては、「最近の出来事」について2分間話すこと、各自の携帯電話で録音をすること、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。

分析するため、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、「話し始め」、「話題転換」時に使用されるフィラー/語を抽出した。フィラーについては、「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後、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。「話題の転換」については、池上(1983)を参照し、「同一語句の反復」や「関連語句の反復」がない場合とした。例えば、ホテルランチについて「食事をしたホテルA→ホテルAでのデザート→デザートの具体例(パンケーキ)→パンケーキの説明」のように発話された場合、「同一語句の反復」や「関連語句の反復」があると考え、「話題の転換」とはせず、「話題の展開」とした。そして、CNSの発話は入学時の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・横断的に分析し、JNSの発話と比較した。

3. 結果と考察

3-1. 発話全体におけるフィラーの傾向

まず、発話全体のフィラーの傾向について述べる。各時期で頻度が高かった順に、フィラーの例を平均出現数(M)とともに表1に示す。なお、フィラーの分類は安田・中原(2024)と同様である。

A群では、ウーン類(「うーん」など)、コソア類(「あの」「その」など)、B群では母音類(「あー」「えー」など)、コソア類、エツト類(「えっと」「えーっと」など)、C群ではナンカ類(「なんか」)、エツト類が高頻度で用いられていた。

JNSで最も頻度が高かったのは、母音類であった。CNSの3群の母音類は、A群では4, 11, 19か月目、B群では全ての時期において多く、C群では4か月目から16か月目においては多かったが、19か月目では減少した。なお、母音類の中には「あ(ー)」と「え(ー)」が含まれるが、JNSでは「え(ー)」($M=2.5$)が「あ(ー)」($M=0.7$)より多く出現していた。A群では19か月目に初めて「えー」($M=0.2$)が出現するまで、母音類は「あ(ー)」のみ、B群では4か月目から「あ(ー)」も「え(ー)」も用いられていたが、いずれの時期でも「あ(ー)」のほうが出現頻度は高かった。C群においてもB群同様、4か月目から両者とも現れていたが、「え(ー)」のほうが多く用いられていた。なお、C群19か月目においては「あ(ー)」($M=0.7$)のみであったが、「え(ー)」が出現するか否かには、日本語の習熟度や滞日期間の長さが影響を及ぼす可能性が示唆された。

CNS各群の4つの時期で最も多く用いられたフィラーの平均出現数を比較すると、A・B群では19か月目が最も高くなっていたが、C群では4つの時期で徐々に減少していった。さらに、C群の19か月目を除き、CNSではいずれの時期においても、最も頻度が高

表1 各群の発話全体に現れたフィラーの例

	4か月目		11か月目		16か月目		19か月目	
	出現フィラー	M	出現フィラー	M	出現フィラー	M	出現フィラー	M
A群	うーん, んー	5.0	あの(ー)	5.0	うーん, ん(ー)と	4.6	あの(ー), その(ー)	11.7
	あ(ー), え(ー)	3.2	うーん, んー	3.2	えっと	2.6	うーん, ん(ー), うー	4.7
	えっと(ー)	2.6	あ(ー), え(ー), お	1.8	あの(ー)	2.4	えっと(ー), えーっと	4.0
	あの(ー), この	1.4	あん	1.6	まあ, ま	1.6	あ(ー), えー	3.0
	あーん, えん	1.2	なんか	1.2	なんか	0.6	なんか	3.0
	そう	0.4	えっと, えーと	1.2	あーん	0.4	はい, うん	1.0
			うん	0.4	あー	0.2	あん	0.3
		まあ	0.2					
B群	あ(ー), え(ー), お(ー)	4.0	あの(ー), その	4.3	あ(ー), えー	4.1	えっとー, えーっと	5.5
	うーん, うー	2.4	あー, え(ー)	3.3	えっと, えーと, えとー	2.9	あ(ー), えー	4.0
	あーん, いあ	1.0	うーん, んー	3.3	あの(ー), その	1.8	あの(ー), その(ー)	4.3
	えっと(ー), えーっと	1.0	えっと, えーと	2.8	あん(ー), あーん	0.8	うーん, んー	1.9
	その, あの	0.6	まあ, ま	1.4	うーん, んー	0.5	なんか, なん	1.0
	まあ	0.4	はい, うん	0.3	まあ	0.1	まあ	0.1
	なんか	0.1	なんか	0.1	なんか	0.1	いや	0.1
C群	なんか	6.7	なんか	4.9	なんか	4.3	えっとー, えーっと	2.5
	う(ー)ん, う(ー)	3.4	あ(ー), えー	3.6	あ(ー), えー	2.4	なんか	2.0
	あ(ー), え(ー)	2.7	うーん	1.2	あの(ー), その	2.1	うーん, んー, んとー	1.8
	あの, その	1.6	あの, あのー, こう	0.8	まあ, ま	1.6	その, あの(ー)	3.0
	まあ, ま	0.7	はあ	0.4	んー	0.4	あー	0.7
	えっと, えーと	0.6	まあ	0.2	はい, そっか	0.4	まあ	0.3
	あーん, えん	0.3	えーと	0.2	なんかあれ	0.4		
		いや	0.2	えーと, えーっとね	0.3			
		うん	0.1	何ていうかな	0.3			
JNS	あ, え(ー)	3.2						
	えっと(ー), えーっと	2.9						
	うーん, んと, っと(ー)	1.7						
	まあ, ま	0.7						
	なんか	0.5						
		あの, あのー	0.3					

かったフィラーは JNS の平均出現数(「母音類」3.2)より多く用いられていた。このことから、日本語学習者である CNS は JNS より、発話中で多くのフィラーを使用するが、日本語習熟度の差異や滞日期間により、使用数には変化が見られることが明らかになった。

3-2. 話題の数と話題変化の回数

表 2 に CNS の各時期及び JNS の調査参加者数と話題数、話題が転換した回数の平均値を示す。最も話題数、話題転換回数が多かったのは A 群の 11 か月目で、JNS の 2 倍程度であった。A 群に関しては、19 か月目で話題数、話題転換回数ともに JNS の値に近くなったことから、滞日期間が延びると一つの話題で長く話せるようになることが示唆された。また、話題の変遷の仕方については、A 群の 4, 11 か月目では話題 1→話題 2→話題 1'のように、一度話したことを再度別の話題の後に話すといった例も見られたが、16 か月目以降になると、そのような現象は見られず、話の流れが整理されていた。

表 2 CNSの各時期及びJNSの話題数と話題変化回数(平均)

時期(か月目)	A群				B群				C群				JNS
	4	11	16	19	4	11	16	19	4	11	16	19	
調査参加者数	5	5	5	3	8	8	8	7	9	9	8	6	12
話題数	2.60	3.60	3.00	2.00	2.25	1.50	3.13	2.25	2.00	2.00	2.14	2.00	1.83
話題変化回数	1.60	2.60	2.00	1.00	1.25	0.50	2.13	1.25	1.00	1.00	1.14	1.00	0.83

発話中に話題が変化しなかった参加者の割合を時期・群ごとに表 3 に示す。JNS と最も割合が近かったのは、C 群の 11 か月目であった。話題変化の有無には、個人の話し方の癖の影響も考えられるため、全ての時期で一度も話題変化しなかった参加者の合計の割合を確認したところ、A 群では 20.0%、B 群では 0%、C 群では 33.3%であった。CNS 各群の割合の増減に一定の傾向は見られなかったが、概ね、習熟度が高くなるにつれて割合は高くなっていることが示唆された。このことから、話題変化がなかったのは、必ずしも同一の参加者というわけではなかったが、C 群では他の 2 群より、全時期で話題が変化しない参加者の割合が多少高いことが示された。また、B 群では一人も全ての時期で話題変化がない参加者がいなかったが、これはこの習熟度群の特徴なのか、今回の調査参加者の特徴なのかについては、明らかではない。この点については、今後も調査を継続することで明らかにしたい。

表 3 発話において話題変化しなかった参加者の割合

	4か月目	11か月目	16か月目	19か月目
A群	20.0%	0.0%	20.0%	33.3%
B群	25.0%	62.5%	12.5%	42.9%
C群	66.7%	55.6%	37.5%	66.7%
JNS	58.3%			

3-3. 「話し始め」のフィラー／語

表 4 に各群の発話冒頭に現れたフィラー及び語とその割合を示す。CNS と JNS で異なる点として、CNS では「あー」や「うーん」で話し始めるといった、JNS には見られないフィラーの使われ方が見られた。また、CNS の 4 か月目においては C 群の「まあ、最近ですね」しかフィラーは見られず、「最近」が 3 群ともに最も多かった。JNS において最も多かったのは「(え) っと (ー)」であった。JNS のフィラーでは他に「えー」も見ら

表4 各群の発話冒頭のフィラー／語とその割合

	4か月目		11か月目		16か月目		19か月目	
	冒頭のフィラー／語	%	冒頭のフィラー／語	%	冒頭のフィラー／語	%	冒頭のフィラー／語	%
A群	最近 (は)	60.0	うーん	20.0	学校の	20.0	最近 (は)	66.7
	最近のできることは	20.0	えーと	20.0	最近は	20.0	最近の出来事は	33.3
	今回のテーマは	20.0	あの一	20.0	最近のでてことは	20.0		
			最近のことを話したいと思います 今回	20.0	次は	20.0		
B群	最近 (は)	37.5	最近 (は)	25.0	最近 (は)	37.5	えー	14.3
	最近の生活は	12.5	うーん	12.5	最近の出来事 (は)	25.0	あー	14.3
	最近のことですが	12.5	あー	12.5	えっと	12.5	最近	14.3
	最近のことですね	12.5	その、あー	12.5	あー	12.5	最近の、	14.3
	最近のできることなら	12.5	今	12.5	最近の出来事と言ったら	12.5	最近の出来事は	14.3
	最近できることは	12.5	最近の出来事は	12.5			最近の出来事という	14.3
C群	最近 (は)	33.3	最近 (は)	44.4	最近 (は)	50.0	え (一つ) と (一)	33.3
	きょうは	22.2	えーと	11.1	っと	12.5	最近の出来事といえば	33.3
	最近の出来事といえば	11.1	うーん	11.1	あの一	12.5	次は	16.7
	まあ、最近ですね	11.1	最近では	11.1	今から	12.5	最近では	16.7
	1月27日から	11.1	最近の出来事といえば	11.1	最近の特に面白いことが	12.5		
	そういえば	11.1	えー、最近の出来事という	11.1				
JNS	(え) っと (一)	33.3						
	えー	16.7						
	最近	8.3						
	最近の出来事について	8.3						
	私、の	8.3						
	私は	8.3						
	私の最近の出来事	8.3						
先週の木曜日に	8.3							

れた。CNS においては、A 群では 11 か月目のみでフィラー（「うーん」「えーと」「あの一」）が見られたが、16, 19 か月目ではフィラーは発話冒頭では用いられなかった。B 群では 3 つの時期に共通して「あー」が出現し、「えっと」は 16 か月目で 1 例のみ見られた。C 群では 11, 16, 19 か月目で「えーと、っと、えとー、えーっと」が使われていた。さらに、JNS では、「私」が冒頭に現れる例が見られたが、CNS では 1 例も見られなかった。

なお、発話データ録音時のテーマは「最近の出来事」であったが、表 4 を見ると、A 群 4 か月目、16 か月目、B 群 4 か月目、19 か月目で「できること」や「でてこと」が冒頭に使われていた。C 群ではそのような誤用がないことから、「出来事」という語を正しく発話できるためにもある程度の日本語習熟度が必要なことが示唆された。

3-4. 「話題転換」時のフィラー／語

JNS では「あと (は)」（20.0%）、「それ以外は」（20.0%）「他には」（10.0%）、「本当は」（10.0%）などの語、もしくは「うーん」・「んと」・「えっと」（10.0%）のフィラーが用いられていた。一方、CNS では「でも」「そして」「それから」「それと」などの接続詞、「うーん」「えっと」などのフィラー、「最近」などの時を表す言葉が複数の群・時期で見られた。接続詞の中で「そして」は A 群では見られなかったが、B 群では 11 か月目から、C 群では 4 か月目から継続して現れていた。A 群では 4 つの時期全てで「でも」が用いられていた。これらは JNS では使われず、CNS に特有であった。このことから、CNS では、JNS とは異なる接続詞の使い方をしており、習熟度が高い群においても、話題が変わることを接続詞を用いて明示的に示す傾向があることを示している。

JNS で多かった「あと (は)」「それ以外は」「他には」といった、それまでの話題に追加することを表す語は CNS でも A 群で 16 か月目のみ、B 群で 4 か月目と 19 か月目、C 群では 4 か月目、11 か月目で見られたが、B 群の 4 か月目は「それ以外」という誤用を含む

形であったこと、安定的に継続的に出現しているわけではないことから、日本語学習者にとっては使いにくい可能性が指摘できる。そして、CNSでは同等の機能を「そして」や「それから」などで代用していたことが考えられる。

4. まとめと今後の課題

発話において使用されたフィラーや、「話し始め」、「話題転換」時に使用されるフィラー／語が、時期や調査参加者の日本語習熟度、母語でどのように異なるのか調査をした結果、以下のことが明らかになった。

- 1) JNSが多く使用するフィラー「え(一)」や「えっと(一)」が出現するか否かには、日本語の習熟度や滞日期間の長さが影響を及ぼす。
- 2) CNSでは滞日期間が延びると話題の変化回数が減り、一つの話題で長く話せるようになる。
- 3) 「話し始め」「話題転換」時ともに、JNSには見られないCNS独自のフィラーや接続詞の使い方が見られる。
- 4) 「話題転換」時に、CNSは接続詞や「最近」などの時を表すことばを用いて、明示的に話題が変化したことを示そうとする傾向がある。

今後の課題としては、JNSとCNSの談話や文の構造の違い、時期による変化も分析することが挙げられる。語より大きな単位での分析を行うことで、上達したという印象を支える要因をより詳細に明らかにすることができると考えられるため、今後もデータの蓄積を行うのと同時に、構造、機能など多角的な側面からの分析を行うことが挙げられる。

参考文献

- (1) 池上善彦(1983)「テキストとテキストの構造」『談話の研究と教育Ⅰ』日本語教育指導参考書11, 国立国語研究所, 大蔵省印刷局.
- (2) Iwasaki, N. (2011) "Filling Social Space with Fillers: Gains in Social Dimension after Studying Abroad in Japan" *Japanese Language and Literature* 45,169-193.
- (3) 小西円(2018)「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』15, 91-105.
- (4) 呉楚琦(2024)「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.
- (5) 安田眞由美・中原郷子(2024)「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—」『2024年度日本語教育学会春季大会予稿集』253-258.
- (6) 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.
- (7) 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.

研究指導会話における相互行為分析 —学生による引き取りと引き込みに注目して—

宮永愛子 (山口大学)

1. はじめに

しばしば、日本語で研究活動を行う留学生から、指導教員の研究指導を受ける際、どのように質問したらよいのか分からない、自分の考えがうまく伝えられない、といったことを聞く。また、指導をする教員からも、学生の反応があまりないので、自分が効果的な指導ができていないのかよくわからないという声を耳にすることもある。そこで本研究では、研究指導における学生側の発話に注目して、指導教員とどのようなやり取りをしているのかを実際の会話データをもとに分析し、研究指導を効果的に受けるための手がかりを探る。

2. 先行研究と本研究で注目する現象

2-1. 研究指導会話に関する先行研究

研究指導会話についての先行研究は、どのように指導するかという教師側に焦点を当てたものが多く、指導を受ける学生側に注目したものはほとんどない。劉 (2023) は、終助詞「かな」の配慮機能が論文指導会話にどのように使用されているのかを分析している。宮永・船橋 (2023) は、質疑応答場面の発話を分析する際に、その比較対象として研究指導会話も分析しており、その中で、研究指導会話は、学生が中途終了型発話によって聞き手である教師の助け船を促すことで、共話的な会話が行われていることを指摘している。これを手がかりに、本研究では、実際の研究指導会話を詳細に分析することで、学生と教師がどのような相互行為を行っているのかを見ていく。

2-2. 本研究で注目する現象

学生側がどのように教師と協働的に会話に参加しているのかを見るために、分析の際に注目したのは、「引き取り」と「引き込み」という現象である。会話分析の枠組みでは、一つのターンを構成する単位 (turn-constructive unit, 以下 TCU) には、それが完了し話者交替が適切になる場所 (transition relevance place, 以下 TRP) があるとされる。引き取りとは、「一人の発話が完結しうる地点 (すなわち TRP) を迎える前に、もう一人がその発話に統語的に連続するようにデザインされた発話を行う」(串田 2002) 現象のことである。串田は、引き取りが起こる連鎖環境として、「理解の表示・チェック」「共同追加想起の促し」「現場コメント」「共同経験通告」「共同説明」「追加説明」を挙げている。この現象は、「ある話者が開始した TCU が完了する前にもう一人の話者が参入し、最初の TCU を統語的に完了させる」(林 2017: 128-129) 現象である「先取り完了」と重なるところがあるが、本データで見られた現象は、必ずしも「完了」させているとは限らないため、その統語的な連続性に注目する串田の「引き取り」という用語を採用する。また、引き込みは、嶋原

(2023)に従い、ある話者が TCU を構築している最中に、介入、すなわち、他の参加者が発話を開始することを要請し、それを得ることとする。これは、TCU として完結した疑問文などを用いて自身に知識がないことを示すことで介入を要請することとは区別される。引き込みの資源として、嶋原は「視線の移動」「知識状態への期待」「発話の投射可能性」を挙げている。本研究では、「引き取り」と「引き込み」という現象が、研究指導会話のどのような場面で起こり、それによって会話参加者らが何をしているのかを詳細に分析する。

3. データと分析方法

分析対象とするのは、30 分程度の教師と学生の研究指導会話 4 本を録画し、非言語情報も合わせて書き起こしたものである。学生の概要は表 1 のとおりである。

表 1 調査協力者の概要

名前(仮名)	年代	性別	身分	専門	母語
サトウ	20代	男性	学部生	数学	日本語
タナカ	30代	女性	大学院生	日本語教育	日本語
オウ	40代	女性	大学院生	日本語教育	中国語
イー	40代	女性	大学院生	外国語教育	韓国語

調査協力者には、事前に研究計画書を書いてもらい、それをもとに会話をしてもらった。なお、調査協力者には、録画したデータを研究に使用することについて同意を得ている。これらのデータを、特に学生側からどのような働きかけを行っているのかに焦点を当てながら、どのような相互行為が行われているのかを分析した。

4. 分析

4-1. 教師側の説明時における「引き取り」

まず、学生による「引き取り」について見ていく。「引き取り」が特徴的に見られたのは、教師が説明をし、学生が聞き手となった時である。

例 1 は、教師が研究計画書にあった日本語の問題について指摘しているところである。オウは、教師の「「その中」っていうのと、「自然会話の中」っていうので、中がちょっと」(01-03 行目)という発話に、「重複してますよね」(04 行目)と、さらに、「「その中」じゃなくて」(07 行目)という発話に、「そのうち？」(08 行目)というように統語的に連続性を持たせながら、引き取りを行っている。

例 1

- 01 教師: 「その中」っていうのと、え:と、「自然会話の[中]っていうので、[中、
02 オウ: [あ: [あ:
03 教師: 中っていうのがちょっと=
→04 オウ: =重複してますよね.

- 05 教師: うん. 重複してますよね.
06 オウ: はい.
07 教師: だから, 「その中」じゃなくって:
→08 オウ: そのうち?
09 教師: そのうち:

次の例2も同様である。教師の「データとかがあった上でじゃないと書けないので」(03行目)の発話を、06行目でイーが「引用が必要ですね」と引き取っている。ところで、03行目の教師の発話は、文の完了を示す下降調イントネーションではなく継続調で、語尾が引き延ばされている。これは、TCUが未完結な場所でも、聞き手が反応できる「反応機会場」(西阪2008)である。そこで、イーは一旦「はい」と応答し、さらに教師が「うん」と応答した後に、06行目で引き取りを行っている。

例2

- 01 教師: でも, その, 「傾向がある」って言うためには, 何か, その:報告=
02 イー: =あ:[はい
03 教師: [データとかがあった上でじゃないと書けないので:
04 イー: はい.
05 教師: うん.
→06 イー: 引用が必要ですね.
07 教師: うん.
08 イー: 分かりました.

例1では、オウが知識状態の変化を示す「あ」を繰り返すことで、例2では、イーが「はい」という応答詞で一旦は理解したことを表明している。しかし、それでは十分ではなく、「分かりました」と言う代わりに、教師の発話の続きを予想して引き取りを行っている。林(2017)によると、受け手の「分かった」という発話が単に理解の「主張」にすぎないのに対して、相手の発話を相手の代わりに言うことは、本当に理解したことの「証拠を提示」することになるという。いずれの例も、情報の受け手となった留学生が、理解したことを単に主張するのではなく、理解したことの証拠を示すために、引き取りが利用されている。

4-2. 学生側の説明時における「引き込み」

「引き込み」は、教師に説明を求められ、学生が自身の研究計画や研究内容について説明をする際に特徴的に見られた。

例4は、イーが自身の研究計画を述べているところである。イーは、01行目では短い間をとることで、03行目では「思いました」の最後に強勢を置くことで、さらに03行目では、「半構造インタビュー?」という半疑問文によって、反応機会場を与えている。そして、「半構造インタビュー」を「半構造化インタビュー」と自己訂正し、短い間を置いた後に、

めて教える必要がある」という、01～03 行目で自身が言おうとしていたことの続きでもあり、05～09 行目の教師の発話の言い換えにもなるような内容のことを述べている。ここでは、オウが引き込みによって、教師の介入を自身の発話に取り込みながら、発話を構築していく様子が観察できる。

例 6

- 01 オウ: だから, あの: 学習者は自力では[習得するのが難しい](0.5)
02 教師: [うん
→03 オウ: っていうことは言えるんじゃないかな:と,
04 教師: [あ:
05 そういう難しいものもある, 自然にできるものと, 習得が難しい[から,
06 オウ: [はい
07 教師: こう, 教える必要があるとか, 教科書[とかで扱う必要が[ある.
08 オウ: [はい [はい. そう=
09 教師: =[っていう感じ?
10 オウ: [あの:(.) 自然に習得できるものと[そうじゃないものを見極め[て,
11 教師 [うん [うん
12 オウ: で, 自然に, じ, あの: 自然習得が難しいところは教室で教えるべき,
13 教師: うん
14 オウ: 教える必要が[あるものではないかなって[°思います°
15 教師: [うん [うんうんうん

5. まとめと今後の課題

以上, 見てきたように, 本研究で分析対象とした研究指導会話では, 学生らは, 「引き取り」と「引き込み」を用いて, 一方的に教師の話の聞いたり, 自身の考えを述べたりするのではなく, 教師と協働的に会話を進めていることが明らかになった。「引き取り」は, 教師の説明を理解したことを立証する際に, また, 「引き込み」は, 自信のない語や表現を用いたり, 十分に考えがまとまっていなくても教師の介入を巻き込みながら発話を構築したりする際に, 効果的に利用されていた。これは, 自分の考えに自信がなかったり, 十分に練られていなかったりしたとしても, 相手と協働的に構築していきながら, 徐々に研究内容をブラッシュアップさせていくという目的のためには, 有効な戦略と言えるのではないだろうか。

本研究でみてきたような現象は, 共同発話 (ザトラウスキー2003) やターンの共同構築 (林 2017) とも重なり, 日常会話で頻繁に起こる現象である。共同発話に関する従来の研究では, 分析対象とするデータがインフォーマルな雑談であることがほとんどであるが, 研究指導場面というややフォーマルでアカデミックな場面であっても普通に起こる言語現象であるということを示す一資料を提供できた。また, 研究指導という限られた場において, これらの現象が何を意味するのかを明らかにすることができた。

一方で, 本研究は4名という限られた人数のデータを使用しただけで, 個人の話し方の

スタイルが影響していることも否めない。日本語と英語の共同発話の出現頻度を比較した宇佐美(2006)は、共同発話を使用するかどうかは個人のスタイルの影響が大きいと指摘している。また、本研究では、理系のサトウを除いた3名は、文系の大学院生である。「引き取り」と「引き込み」が特に見られたのは、この3名の会話であり、研究指導会話における話し方のスタイルが分野によって異なることも予想される。今後は、データの数を増やして、これらの点についても検証したい。

トランスクリプトの記号

[]	発話の重なり	.	語尾が下降調抑揚である
=	間隙のない発話(ラッチング)	,	継続を示す抑揚である
(m.n)	その秒数の間合いがある	?	語尾が上昇調抑揚である
(.)	0.2秒以下の短い間合い	↑	直後の音調が上がっている
発話:	直前の音が延ばされている	↓	直後の音調が下がっている
h	笑い声などの破裂音を示す	-	直前の音が中断されている
発(h)話	笑いながら発話されている	>発話<	顕著に速く発話されている
<u>発話</u>	下線部分に強勢がある	<発話>	顕著にゆっくり発話されている
°発話°	音が相対的に小さい	→	分析において注目する行

付記

本研究は、JSPS 科研費 24K04107 および 20H05630 の助成を受けている。

参考文献

- (1) 宇佐美まゆみ(2006)「話し手と聞き手の相互作用としての「共同発話文」の日英比較—「共話」,「Co-construction」現象の再検討—」『高見澤孟先生古希記念論文集』103-130.
- (2) 串田秀也(2002)「統語的単位の開放性と参与の組織化(1):引き取りのシークエンス環境」『大阪教育大学紀要:第二部門』50(2), 37-64.
- (3) ザトラウスキー, ポリー(2000)「共同発話における参加者の立場と言語・非言語行動の関連について」『日本語科学』7, 44-69.
- (4) 嶋原耕一(2023)「質問応答連鎖における第三者の介入引き込みの会話分析:日本人学生と留学生とのディスカッションデータを対象として」『社会言語科学』26(1), 228-243.
- (5) 西阪仰(2008)「発言順番内において分散する文:相互行為の焦点としての反応機会場」『社会言語科学』10(2), 83-95.
- (6) 林誠(2017)「会話におけるターンの共同構築」『日本語学』36(4), 128-139.
- (7) 宮永愛子・船橋瑞貴(2023)「人文系研究発表における質疑応答発話の特徴—発話文末に注目して—」『専門日本語教育研究』25, 19-26.
- (8) 劉悦(2023)「論文指導の場面における終助詞「かな」の配慮機能:『BTSJ 日本語自然会話コーパス』のデータから」『言語資源ワークショップ発表論文集』1, 83-94.

論理解過程の語りに現れる恣意的な読み加え —「日本語非母語話者の読解コーパス」を用いた分析の試み—

佐藤蘭礼 (フリーランス)

1. 本発表の背景と目的

読解の授業で「筆者の意図は何か」といった問題に答えてもらい、答えの理由を聞くと、「テキストからじゃないけど、なんとなく自分で考えて」という発言が聞かれることがある。このように本文に対して読み手の信念⁽¹⁾が加えられることがあることを教師は学習者の発言から体験的に認識しているが、その実態は十分に記述されていない。そこで本発表は、読解教育のための基礎研究として、こうした読み手の信念の読み加えの実態を記述することを目的とする。

2. 先行研究と本発表の位置づけ

これまで日本語教育では、認知心理学の知見に基づき読解過程の記述が蓄積され、読解は「頭の中にテキストからの情報が一方向的に入ってくる受身的な活動ではなく、読み手の働きかけが大きい」(舘岡, 2005, p.15)ことが確認されてきた。最近では、本文中の日本語の理解できない部分を推測する方法を観察した研究(野田編, 2020)や、本文中のターゲット語・文法項目を推測する方法を観察した研究(石黒編, 2020)が進み、本文の意味の推測・検証に際して読み手が既存知識を利用する様子が詳細に記述されている。しかし、これらの研究は、本文の言語要素を適切に理解することを読解の前提に置き、その理解過程に関わる読み手の働きかけを観察したものであり、1章で述べたような読み加えに焦点を置くものではない。そこで本発表では、読み手が本文の言語要素から読み取れない情報を加えた事例に焦点を当てることで、より網羅的な読み加えの記述を試みる。

3. データ

3-1. コーパスの概要

本発表では「日本語非母語話者の読解コーパス⁽²⁾」から調査対象とするデータを抽出し、分析する。同コーパスには、非母語話者である協力者が日本語の素材を読みながら理解過程を母語または母語に準じる言語で語ったものを文字化し、翻訳したものが収録されている⁽³⁾。例として、表1に学術論文を素材としたデータ1点の冒頭部分を示す。下線①は素材の本文が転記されたもの、②は協力者がその解釈を語ったもの、③はその語りの日本語訳である。

表1 コーパスデータの例⁽⁴⁾ (下線と丸数字は発表者による)

読む素材	協力者の発話内容	
文章	発話	日本語訳
①本論文では改革開放政策によって現代中国に新たにもたらされた社会変動の実態を、生活機会の格差拡大を軸に明らかにすることが大きな目的である。	②就是现在中国，中国的那个-，就是-格差 「格差」という表現は中国語で使用しない、日本語の「格差」は中国語で「差別」、「差距」と言う]的话，格，格差的特征和对，和对就是家庭生活的影响。	③つまり現在中国，中国のその一，つまり一格差のこ となら，格，格差の特徴と 対する，とつまり家庭生活 に対する影響です。

各データの読む素材全文は、オープンアクセスである場合、貼られたリンクから参照できる。表1のデータにおける読む素材を図1に示す。表1は図1の冒頭1文目の解釈のみ抜粋したものであり、元のコーパスデータでは、この後に2文目以降の解釈が続く。

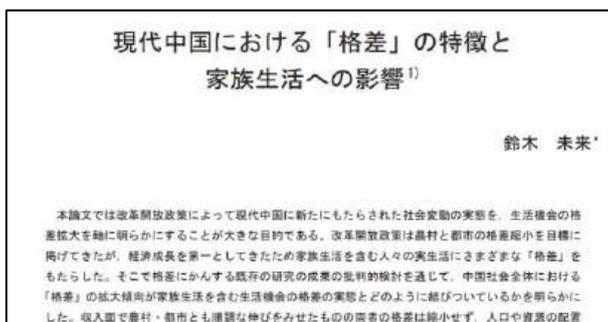


図1 読む素材の例⁽⁵⁾

3-2. 調査対象とするデータ

調査対象とするデータは、「日本語非母語話者の読解コーパス」に収録されたデータのうち、次の(ア)(イ)(ウ)を全て満たすもの、計11点である。

- (ア) 読む素材が学術論文であるもの
- (イ) 読む素材がオープンアクセスであるもの
- (ウ) 協力者が背景調査票において「日本語を勉強するとき以外で、日本語でよく読むもの」の設問に「論文」と回答しているもの(複数回答も含む)

(ア)は特に本文に忠実に読むことが求められる素材を対象とすることで解釈の自由度を一定程度統制するため、(イ)は発表者が分析において読む素材を参照するため、(ウ)は論文読解に対する協力者の熟達度を一定程度統制するために設定した。結果として11点全てが中国語を母語とする協力者によるデータとなった。表2に概要を示す。各データの分量には、表2の「読んだ文の数」に示す程度のばらつきがある。

表2 調査対象とするデータの概要

ID	協力者の母語	読む素材の分野	読んだ文の数 ⁽⁶⁾
R-CH0002	中国語	土木工学	62
R-CH0003	中国語	社会学	109
R-CH0005	中国語	材料工学	126
R-CH0006	中国語	経済学	31
R-CH0007	中国語	生活科学	96
R-CH0009	中国語	経営学	102
R-CH0011	中国語	教育学	94
R-CH0020	中国語	社会学	71
R-CH0021	中国語	人文地理学	46
R-CH0027	中国語	日本語教育	135
R-CH0032	中国語	経営学	81

なお、データ中、協力者が理解できない言語要素について語りをを行っている箇所と、辞書など外部リソースを用いて語りをを行っている箇所は対象としない。また、各データには、協力者による語りの合間にデータ収集者による質問とそれに対する協力者の回答が含まれるが、全ての文に対して質問が行われているわけではないため、このやりとりも調査対象としない。ただし、やりとりの中で協力者が解釈を修正した場合は、修正前の語りを対象から除外し、修正後の語りを対象に含めることとする。

3-3. データの分析

分析では、データを発表者が読み、読む素材となった論文の本文（前述した表1下線①と図1に相当）と協力者による語りの日本語訳（同下線③に相当）とを照らし合わせ、本文から読み取れない情報が加えられた語りを抽出した。

ここでの「本文から読み取れない情報が加えられた語り」とは、次のうち（エ）のみとする。（オ）や（カ）、または判断に迷うものは含まない。例を表3に示す。

- （エ）本文の情報が十分に言及された上で、さらに本文から読み取れない情報が表現として加えられている語り（←抽出対象）
- （オ）本文の表現が異なる表現に置き換えられたことにより、本文と同一の情報とは言えない意味内容となった語り（←対象外）
- （カ）本文の表現が読み飛ばされたことにより、本文と同一の情報とは言えない意味内容となった語り（←対象外）

表3 抽出対象とする語りの例

対象／対象外	素材の本文	語りの日本語訳
対象（エ）	拡大する地域間格差	絶えず拡大している地域間格差
対象（エ）	円高苦の留学生	日本円がわりと高騰したので、んん、留学生がそ

		れに対して非常に悩みます
対象外 (エ?オ?)	円高 <u>苦</u> の留学生	日本円がわりと高騰したので、んん、留学生がそれに対して非常に悩みます
対象外 (オ)	<u>根本的な</u> 検討が求められる	さらに一層の検討をしなければなりません
対象外 (オ)	～変化は全国 <u>一律</u> に進行した	～変化は全国 <u>同時</u> に進行した

4. 分析結果

表 4 は、抽出した結果の概要である。読み手の信念が文単位で加えられた語り（表 5）のほか、程度や状態が加えられた語り（表 6）が現れた。

表 4 結果の概要

ID	読んだ文 の数	本文から読み取れない情報が加えられた箇所の数			
		読み手の信念が文単位で 加えられた箇所の数	程度や状態が副詞的表現と して加えられた箇所の数	その他	計
R-CH0002	62	4	5	0	9
R-CH0003	109	1	23	0	25
R-CH0005	126	1	4	0	5
R-CH0006	31	0	1	0	1
R-CH0007	96	0	1	0	1
R-CH0009	102	2	2	0	4
R-CH0011	94	16	10	1	26
R-CH0020	71	0	2	0	2
R-CH0021	46	1	2	0	3
R-CH0027	135	51	0	0	51
R-CH0032	81	0	2	0	2

表 5 読み手の信念が文単位で加えられた語りの例

R-CH0002 行番号 752	再生水を利用した場合には、その分だけ浄水の供給量が削減されるものと考え、上水道の導水管・送水管・配水管の口径や、浄水施設の規模が現状システムよりも小さくなる一方で、	而如果使用再生水的话，啊—这个干净的水的供水量就是可以减少。啊—如果减少的话，那么这是上水道的，这个啊—各种管道也可以也可以就是设计得更小。嗯—我认为这对那个能源的节约是一件很好的一件事。	そしてもし再生水を利用した場合には、あ—この清潔な水の供給量を削減することができます。あ—もし削減されたら、上水道の、このあ—各種管路も、つまり、より小さく設計することができます、できます。 <u>ん—私はこれはそのエネルギーの節約にとって、とても良いことだと思います。</u>
---------------------	--	--	---

表6 程度や状態が副詞的表現として加えられた語りの例

R-CH0002 行番号 23	また、近年の環境問題の多様化を受けて、流域圏の人工水循環系においても域外への環境影響も考慮する必要性があり ³⁾ 、	而且前些年，环境问题的多样化是逐渐增加，[暫く無言で読み続ける。]嗯—不仅，啊—啊—逐渐增加不仅要考虑嗯—流域圏之内的水质循环系统，还要考虑，	また近年，環境問題の多様化が <u>徐々に</u> 進み，[暫く無言で読み続ける。]ん—，あ—あ— <u>徐々に</u> 進むのみならず，ん—流域圏内の水質循環システムを考慮しなければならないのみならず，
R-CH0003 行番号 708	円高苦の留学生、広がる援助の輪	因为日元比较高涨，嗯嗯，嗯，留学生对那个非常苦恼。	日本円が <u>わりと</u> 高騰したので，んん，ん，留学生がそれに対して非常に悩みます。

ただし、読み手の信念が文単位で加えられた語りの中にも、「結構自由ですね」と自由度が予想以上であると読み手の経験を読み加えた表7のような例も複数見られた。

表7 読み手の信念が文単位で加えられた語りの例

R-CH0027 行番号 226	またインタビューは簡単な自己紹介(名前や日本に来て何年目か、現在は何をしているかなど)から始まり、「食生活」をテーマに行い、複数の質問項目に対してその内容から大きく逸脱しない限り、自由に進行できることとした。	这也有点像那种，[3秒沈黙]闲聊的感觉。[2秒沈黙。]也不叫闲聊，不过也有一个人会控制整个说话的流程，不让你跑的太远了。先自我介绍，然后，[1秒沈黙]整个的主题是，「食生活」[下線部日本語で発話する][3秒沈黙]，对于多个问题[4秒沈黙]複数の質問項目に対してその内容から大きく逸脱しない限り， <u>嗯，这还挺自由的。</u> [2秒沈黙。]	これも少し，[3秒沈黙]雑談をしているような感じですね。[2秒沈黙。]でも雑談とも言えませんよ，話の流れ全体をコントロールしている人が1人いて，逸脱させないようにしていますから。まず自己紹介，そして，[1秒沈黙]全体のテーマは，「食生活」[3秒沈黙]，複数の質問項目に対してその内容から大きく逸脱しない限り， <u>ん—，これは結構自由ですね。</u> [2秒沈黙。]
---------------------	--	--	--

5. 考察

分析結果からは、性質上本文に忠実に読むことが求められる論文の理解過程においても、本文の言語要素から読み取れない情報を読み手が恣意的に読み加えている実態が示された。日本語教育における読解教育では、本文の言語要素を適切に理解することが主眼となるため、これまで読み手の信念の関与は、言語要素を理解する過程での推測や検証における「既有知識の利用」として目が向けられることが多かった。しかし、本発表で記述した読み加えからは、実際の読み手の信念の関与は「既有知識の利用」に近いものから恣意的な介入に近いものまで、より様々なレベルで行われている可能性が示唆された。

6. まとめと今後の課題

本発表では、「日本語非母語話者の読解コーパス」から論理解過程の語りにおいて本文から読み取れない情報が加えられた箇所を抽出することで、読み手の信念による恣意的な読み加えの実態記述を試みたが、十分な分析には至っていない。今後分析を深めたい。

注

- (1) 本発表では、工藤（1997）を参考に、「既有知識」と「信念」を特に区別せず、包括した概念として「信念」を用いる。
- (2) 野田尚史（他）「日本語非母語話者の読解コーパス」, 2017-,
[<http://www.nodahisashi.org/jsl-rikai/dokkai/>]（2024年9月29日）。
- (3) 同上。
- (4) 同コーパスデータ ID: R-CH0001 より抜粋した。紙幅の都合上、「行番号」「(読む素材の) ページ」「データ収集者の発話内容」「備考」列は省略した。
- (5) 鈴木未来(2000)「現代中国における「格差」の特徴と家族生活への影響」『立命館産業社会論集』36-3, 71, https://www.ritsumei.ac.jp/ss/sansharonshu/assets/file/2000/36-3_suzuki.pdf（2024年9月29日）。
- (6) 読む素材の本文のうち、コーパスデータに行として項目立てられた数を指す。そのため、章タイトルなども1文として計上した。文の区切りもコーパスデータの改行に準拠して計上したため、図表内の語句など、実際の1文の単位とは異なる箇所がある。

参考文献

- (1) 石黒 圭（編）（2020）『文脈情報を用いた文章理解過程の実証的研究：学習者の母語から捉えた日本語理解の姿』ひつじ書房
- (2) 工藤 与志文（1997）「文章読解における「信念依存型誤読」の生起に及ぼすルール教示の効果—科学領域に関する説明文を用いて—」『教育心理学研究』45-1, 41-50.
- (3) 館岡 洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ：日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- (4) 野田 尚史（編）（2020）『日本語学習者の読解過程』ココ出版

非正規雇用で働く日本語教師の労働環境

－北海道における実態調査から－

藤原安佐 (北星学園大学)

久野弓枝 (札幌大学)

1. 研究の目的と背景

本発表の目的は、非正規雇用で働く日本語教師の労働環境に焦点を当て、その労働実態を明らかにすることである。

非正規雇用で働く日本語教師とは、非常勤や有期雇用、有償ボランティアなどで働く教師を指すが、その実態はこれまで明らかにされてこなかった。日本語教師に関する研究は、教師の資質や成長などに関するものが多く、非常勤講師の待遇に焦点を当てた研究は非常に少ない。長年、待遇の低さは指摘されてきたものの、未だ改善されたとはいえない状況である。更に2024年度から国家資格化が始まり教師の負担は増える一方であるが、待遇改善に関しては不透明なままである。

2. 先行研究

なぜ、日本語教師の労働環境はここまで見過ごされてきたのだろうか。古島(2019)は、待遇が悪く不安定な職場と言われる日本語学校の非常勤講師が職業を継続する要因を調査した。その結果、日本語非常勤講師と言う仕事に満足できる要因は①勤務条件選択の自由、②経済的な余裕、③日本語教師の面白さ、やりがいであるとまとめている。また勝部(2023)は、非常勤講師の待遇をトピックとしたインタビューを分析する中で非常勤講師自身がこのような働き方を主体的に選び、不満を感じながらも受容し継続していることが改善につながらない理由だとしている。更に、公的議論において「日本語教師」が論じられる際にも、非常勤講師は一つのカテゴリーとして捉えられることも、定義されることもなく、「日本語教師」と一括りでまとめられることが多く、見えない存在になっていると指摘している。つまり、日本語教育において非正規雇用で働く日本語教師が可視化されて来なかったこと、そして不満があっても、周りも同じような環境で働いているため声を上げにくかったこと、これが存在を見過ごされ放置されてきた一因だと考えられる。

そこで発表者らは問題解決を図るため日本語教育の通念から一旦距離を置き、労働環境と言う視点から問題を捉え、非正規雇用で働く日本語教師の労働条件・労働環境に焦点を当てた調査を実施した。

3. インタビュー調査から見てきた日本語教師の負担と不安

まず、労働条件・労働環境に焦点を当てたインタビューを三人の異なる属性を持つ日本語教師に行った。

3-1. インタビュー調査概要

質問項目：1. 属性，2. 現在の業務内容と賃金・労働条件，3. 仕事上の悩み・不満，4. 職歴・過去の仕事内容と賃金労働条件，5. 生活，6. その他

調査協力者：表1の通りである。

表1 調査協力者

	日本語教師歴	主な学習者
Aさん	約12年	留学生・日本とつながりがある子ども・地域の外国人生活者
Bさん	約10年	技能実習生・留学生
Cさん	約1年	技能実習生・地域の外国人生活者

分析方法：質的分析方法である Thematic Analysis(TA)を用いて分析した。これは、質的データの中にパターンを見出すための体系的なプロセスである(Boyatzis, 1998 土屋訳, 2016)

分析手順：逐語録を熟読し、Aさんの逐語録からコーディングをExcelで行った。次にAさんの逐語録を最後までコーディングし、まとめられそうな語を読み、比較し、類似したコードをまとめた。その後、Aさんのコードを参照しながらBさんのコーディングを行った。Bさんのコーディングでは、Aさんのコードで説明できない事象があった場合、再度Aさんの逐語録に戻りコーディングの検討を行った。CさんもBさんと同様の手順でコーディングを行った。

分析結果：以下の3つのコードが明らかになった。

1) 不安定な職業身分

3名はいずれも非常勤講師であるが勤務機関により、臨時職員、業務委託、有償ボランティアなど勤務形態が異なっていた。また、いずれも雇用保険には加入しておらず、中には給与明細も確定申告時にのみ渡されるケースもあり、雇用契約について把握することさえ難しい状況もあった。

2) 日本語ボランティアと日本語教師の役割

生活者に関わる日本語教育がボランティア主導であり、コーディネーターまでもが身分保障されていないことに憤りを感じていた。また国家資格化と待遇面を関連付けて考えない限り資格をとってもボランティアで教える人は減らないという指摘もあった。

3) 日本語教師としての将来とその不安

3名全員が将来について不安を感じている。具体的には第一に自己の教師としてのスキルアップに関する問題、第二に日本語国家資格化に対する疑問と影響、第三に年齢と今後の不安、第四に日本語教育の将来に関する不安である。

労働経済学の専門家を交え分析した結果、日本語教師の働き方の改善を追求する上で、非正規雇用の労働者として捉えることの重要性が明らかになった。これらの結果を踏まえ、北海道における非正規雇用で働く日本語教師の労働実態調査をオンラインによるアンケートで実施した。

4. アンケート調査から見てきた日本語教師の不満

4-1. アンケート調査概要

実施方法：オンラインによるアンケート調査

実施期間：2024年5月25日～6月30日

対象：北海道内で働く非正規雇用の日本語教師

回答数：72名

勤務先：日本語学校（42.7%）、大学（34.7%）、オンライン（18.1%）の他、小中高等学校、
地方自治体、国際交流団体、技能実習生の管理団体、地域日本語教室など

質問項目：1. 属性、2. 給与体系、待遇、3. 不安や不満、4. 国家資格について

4-2. 非正規雇用で働く日本語教師が抱える不満

本発表では、日本語教師が待遇に関してどのような不満を持っているのかに焦点を当て、調査結果を見ていく。「現在待遇に満足しているのか」についての回答は表2の通りである。

表2 「現在の待遇に満足しているのか」

満足している	32.1%
どちらでもない	19.6%
満足していない	48.2%

その理由を具体的記述から見ると「満足している」には、「自分都合で授業数を調整できる点には大変満足している」、「有給なども積極的に取るように学校から声掛けがある」、「改善や要望の声が上げやすい」など、給与に直接関することではなく労働時間の調整のしやすさ、有給の取りやすさ、改善の声の上げやすさなど、労働環境に関する理由が挙げられている。

一方、「どちらでもない」には「日本語教師は稼げる職業ではないと事前に知っていたから金銭的な期待をしていないので不満はない」「不満だが仕方ないと思う」「他に働く場所の選択肢がないので仕方がない」など、満足はしていないものの現状に甘受している回答が目立った。

次に「満足していない」理由には「時間外労働」に関する不満が最も多かった。勤務先が大学と日本語学校では給与に大きな差はあるものの、勤務機関に関係なく共通する不満である。具体的には試験の作成、採点、ミーティングの出席、学生対応などである。いずれも授業に関わることはあるが、「見合うだけの待遇にはなっていない」「非常勤のコマだけでは収まりきらない仕事量」などの記述が多数見られた。つまり待遇に関する不満は単なる給与の低さだけではなく、業務内容が不透明ゆえに生じる時間外労働の多さが大きな要因であることがわかる。次に多いのは、「社会保険」など社会保障に関する記述である。「社会保険が適用外だと労働者として認められていないと感じる」、「出産・育児休暇、介護休暇が取得できず、生活に不安を感じることもさへある」など、待遇に関する不満は非正規雇用の日本語教師の不安に直結していることがわかる。更に「経験を積んでも昇級がない」、「期限付きの不安定な身分」、「自身や家族が病気の際にも仕事が休みにくい」など、教師の well-being を保証するような視点も労働環境改善には非常に重

要な要素であることが明らかになった。

5. まとめ

本発表では、日本語教師の半数以上を占める非正規雇用で働く日本語教師に焦点を当て、労働環境と言う視点からその労働実態を見て来た。インタビューによる質的調査で明らかになった3つのコード、1) 不安定な職業身分、2) 日本語ボランティアと日本語教師の役割、3) 日本語教師としての将来の不安は、アンケートによる量的調査を実施したことで、より具体的な問題点が明らかになった。非正規雇用で働く日本語教師の声に耳を傾け、働き方の実態を知ることは、労働環境や労働条件の改善にもつながる。また、北海道では日本語教師不足が深刻化しているが、教師の労働環境が守られることは、教師不足の解消や日本語教育の質の向上にもつながるはずである。

本調査に基づき、年齢、経験年数、非正規雇用の身分(地域起こし協力隊、有償ボランティア、日本語学校の非常勤講師、大学の非常勤講師など)の違いが不安や不満にどのような影響を与えるか詳細な分析は今後の課題としたい

参考文献

- (1) 勝部三奈子 (2023) 「日本語学校の非常勤講師たちの「労働世界」-公的議論およびインタビューにおける成員カテゴリー化の実践-」大阪大学博士論文
- (2) 久野弓枝・藤原安佐 (2024) 「日本語非常勤講師の労働の周辺状況に関する一考察」『札幌大学研究紀要』第6号
- (3) 畠山浩子 (2019) 「日本語学校非常勤講師の職業継続の要因-キャリア・アンカー(選択により見えて来る職業価値)に注目して-」東京外国語大学博士論文
- (4) Boyatzis.R.E.(1998) Transforming Qualitative Information:Thematic Analysis and Code Development. London: Sage Publications.

地域日本語教育専門人材養成講座の地域への波及効果と課題

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

1. はじめに

発表者らは 2022 年度より岩手・秋田・山形の 3 県連携で約 92 単位時間の地域日本語教育専門人材養成講座（以下、「なか東北」）を実施しており，2024 年度が 3 期目にあたり現在開講中である。3 年間の総受講者数は 83 名，1 期・2 期の修了者数は 54 名に上り，教育人材として有償・無償問わず活躍の場を広げている。本発表では，修了者がどのように地域日本語教育に参加し現場あるいは地域の体制に影響を及ぼしているのかを，修了者および関係者に対する聞き取り調査をもとにした 3 つのケーススタディによって明らかにしていく。外国人散在地域で地域事情が似通っていたとしても，日本語教育体制の成り立ちや変遷とその要因は異なっている。「なか東北」が地域の体制にもたらした影響と残されている課題を明らかにすることで，地域に求められる日本語教育の在り方と養成すべき人材について大会参加者とディスカッションし，考察を深めたい。

2. 【なか東北連携】地域日本語教育専門人材養成講座の概要と修了者の教育活動

「なか東北」は，3 県合同のオンライン講座，県ごとの対面実習，3 県合同のオンライン実習で構成され，合計約 92 単位時間（1 単位時間＝45 分）である。定員は各県 10 名，合計 30 名である。カリキュラムは文化審議会（2019）を参考にした（内海他 2023，嶋他 2023）。「なか東北」が養成を目指す地域日本語教育専門人材とは，国内の活動分野（文化審議会 2019: 35）のうち「生活者としての外国人」「就労者」において，学習ニーズ，接触場面と言語使用，学習者特性等を踏まえてコースデザイン，教授，評価ができる知識・技術・態度を有する者である⁽¹⁾。

「なか東北」修了後，それまでの仕事や活動を継続している人もいるが，新たな活動を始め，行動範囲を広げる修了者も現れた。NPO 法人を設立して日本語教室を立ち上げた人，地域の日本語教室の代表となった人，子どもの支援に携わる人，大学の補講や NPO で OJT を積む人等が出現している（仁科他 2023）。修了者の活動の広がりからは，地域でのニーズ及び専門人材に対する期待がいかに大きいかを知ることができる。

3. 調査方法

本研究では，3 地域の「なか東北」修了者と地域の関係者の 5 名に対して聞き取り調査を行った。質問内容は，被調査者の背景，地域の日本語教育体制と被調査者の関わる日本語教室，講座を受講したことの影響，残された課題等で，調査者・被調査者の 1 対 1 による約 1 時間の半構造化インタビューである。これを，被調査者の同意を得て録音したうえ

で、調査者がその要約を一次資料として作成しそれをもとに 3 地域の分析を行った。被調査者の属性は表 1 に示すとおりである。

表 1 被調査者について

A 市	A1	講座修了者。A 市の日本語教室の 2 コースのコーディネーター。
	A2	NPO 法人職員。日本語教室の開かれる生涯学習施設の指定管理者。
B 市	B	講座修了者。地域の日本語教育を実施する NPO 法人代表。
C 市	C1	講座修了者。C 市の日本語教室の支援者および外国人相談員。
	C2	C 市の日本語教室の運営を委託されているボランティア団体の代表。

4. ケーススタディ

4-1. ケース 1 : A 市

日本人と結婚した移住女性を対象とした日本語教室は約 30 年前から行われており、A2 氏の所属する NPO が、教室の開催されている施設の指定管理者になった 2009 年に教室の運営を引き継いだ。A 市を含む 8 市町村からなる地域でほぼ唯一の日本語教室で、在留外国人に占める学習者の割合は 1%であった。技能実習生等の増加により日本語教育に対するニーズの高まりはあったが、既存の教室は、在日 10 年以上の学習者が通っていたことから、支援者からは、日本語レベルや学習ニーズの違いから近年増加傾向にある外国人労働者の受け入れが困難であるとされた。

A 市は 2022 年度より文化庁の事業に採択され、3 年間で日本語教室を増設し新たに 2 コースを提供している⁽²⁾。事業の申請者 A2 氏は、NPO を、A 市を含む地域全体の国際化の拠点にしたいという目的意識があり、市の施設の指定管理者という立場から行政との協力関係も築かれていた。また、日本人と外国人のコミュニケーション支援として日本語教室を提供したいという思いが関係者間で共有されていた。この理念は「なか東北」の理念と合致するものであり、「なか東北」講師が事業に参加していたこと、教室立ち上げと「なか東北」開講の時期が重なったことから、A1 氏の参加に結びついた。

A1 氏は、海外での長期にわたる日本語教師としての勤務を終え、2021 年に A 市に移住した。外国人に日本語を教えたいと、前述の事業の一環である講座に参加したことから同講座の講師であった発表者ら 3 名とつながり、「なか東北」の受講に至った。同時期に前述の事業のコーディネーターとして委嘱され、事業後も継続し現在に至る。初級・中級の 2 コース体制での日本語教室を運営するのは 2 年目となる。日本語教室は月 2 回開催され、現在の登録学習者は約 30 名で、A1 氏とサポーター 6 名が支援にあたっている。毎回の進行案を A1 氏が作成、サポーターに配布する。それに基づき、サポーターは担当グループの学習者数名にその日のテーマに基づいて発話を促す。後半は自分が言いたいことを作文に書き、最後にメンバーをシャッフルして入れ替えたグループで、今日のテーマについて発表し質問やコメントを受けるといふ。教室の参与観察から、経験が乏しいサポーターでも支援しやすいよう工夫がなされ、また、最後には、初級・中級を問わず、自らの考えや体験を他者に伝え、質問やコメントをもらい会話を楽しむ学習者の姿が確認された。

達成感の持てる授業内容は、学習者の増加と継続的な出席につながっていると思われた。

A1氏は「なか東北」で、これまでの自身が習得していたものとは異なる教授法や、在留外国人に関連する知識等を学んだという。自らの指導方法を、地域の外国人への日本語教育という視点から見た指導方法へと変化させたのである。A2氏は、A1氏について「なか東北」受講とそれに関連するネットワークができたことで、A市の教室運営において何をすべきかが明確になった印象があるという。

さらに、A2氏は「なか東北」の効果として、修了者や現受講者による教室参加を挙げる。A市の日本語支援人材が増えない状況で、冬季間のオンラインも含め、複数回の参加は「助かる」という。中には、他市の高校生を連れての見学も提案されており、A市の教室に対する興味が地域をこえて広がっていると捉えていた。教室を主催するNPOにとっては、A1氏の存在により、教室を安定的に開催するだけでなくコースを増やすことも可能となり、労働者を中心とする新規来日の外国人を受け入れることができている。また、他市の修了者による教室見学や支援協力は、A市にとっては人材の確保につながっており、他市の修了者にとっては日本語教育の実践的な経験を積む場となっている。

修了者らはオンライン定例会も自主的に開催しているという。共に学んだ仲間のネットワークが維持されることにより、教育に関わる態度が共有され、A1氏の先行事例が他の修了者への良い刺激となっていることがうかがえた。現に、このうちの1名は、A市の教室を参考に自らも教室を立ち上げた。さらに、A1氏は、3期の対面実習と交流会にも参加し、A市教室の紹介と参加の呼びかけを行っていた。A市を中心とする日本語教育の取り組みの広がりや捉えることができよう。

A1氏は今後もできる限り教室運営に関わる意向であるが、コーディネーターが現状1名であるため、A1氏と共に牽引する人材が切望される。また、コーディネーターであるA1氏が現場の日本語教師も兼ねているが、理想は、コーディネーター・日本語教師・サポーターといった態勢であろう。教室の安定的な開催に向けた人材確保が課題である。

4-2. ケース2：B市

B市では、国際交流協会や市民ボランティアによる日本語教室が四半世紀以上行われてきた。教室開設初期には、日本人と国際結婚した移住女性が学習者の中心で、既存の日本語教材を用いて言語形式中心の学習が進められていた。その後、定住の南米出身者家族や結婚移住女性の呼び寄せの子ども、中東出身の自営業者など、学習者の多様化が進み、学習内容や方法にも変化が見られるようになった。ここ数年は、家族帯同の中長期滞在者が増加傾向にあり、子どもの日本語学習支援のニーズも高まると同時に、技能実習、特定技能の就労者の日本語能力試験対策の学習ニーズが目立つようになっている。現在はボランティアによる3つの日本語教室が、異なる曜日・時間帯・学習内容で、週当たり計4回の学習機会を提供しており、外国人は自分の都合や希望に合わせて参加している。

「なか東北」修了者のB氏は、上記の中のひとつのボランティアグループに所属して日本語学習支援活動に参加してきた。しかし、近年の外国人の背景の多様化や学習ニーズの変化に対して、ボランティアによる活動の限界と、外国人の多様なニーズに応える日本語学習の場の必要性を感じていた。ちょうどその時期に「なか東北」が開催されることを

知り，一般的な日本語教師養成講座ではなく，地域日本語教育に焦点化された知識・技能を習得したいという動機で「なか東北」に参加したということである。講座の中で，地域社会の変化と在住外国人状況の動向を知り，地域在住外国人のインタビュー動画の分析を行い，その外国人の日本語学習内容を検討する，といった一連の研修を通じて，ボランティアな活動では限界があることが明確になったと B 氏は語っている。

「なか東北」修了後には，学習内容や学習機会に対する多様な外国人のニーズに応えることを目的とし，B 氏が中心となり，所属するボランティアグループを NPO 法人化し，地元の外国人就労者受け入れ企業，子どもの教育機関等からの依頼を受けて日本語教育を展開する機会が増えている。財政，人材育成・確保等で課題があるものの，NPO 法人化したことにより行政からの活動補助金が獲得できたこと，企業や小中学校等からの信頼も得やすくなったことが大きなメリットであるとのことである。

B 氏が実感している「なか東北」の効果として，①NPO 法人の理念が明確になったこと，②多様なネットワークが構築されたことの 2 点があげられた。NPO の設立理念として，「生活」「地域」「多文化」「多様性」が重視されているが，これは「なか東北」の理念と合致するものであろう。また，ネットワークについては，「なか東北」の講師陣とのつながりができたことで，専門家による相談，助言，研修情報提供などにアクセスしやすくなったとのことである。さらに受講者間では，SNS のグループを構成し，お互いの活動場所を訪問しあう，近況を報告しあう，などのやりとりが継続されている。また，次年度の対面実習に前年度の受講者が見学・助言を行ったり，さまざまな研修に参加したりすることによって，受講年度を超えたネットワークも見られる。受講者間のネットワークは，外国人も支援者も散在・孤立しがちな地域では貴重なものである。B 氏の NPO では他地域で行われているスピーチコンテストを B 市の外国人対象にも行うようになったことで，受講者同士がコミュニケーションをとりながらお互いの活動を刺激しあう姿が見られるが，これは「なか東北」の大きな効果と言えよう。

4-3. ケース 3 : C 市

C 市には，地域の日本語教室が 2 つあり，そのうちの 1 つである C 市日本語教室（以下，C 市教室）は，C 市がボランティア団体に委託する形で運営している。2005 年の市町村合併により，それまで旧市町村で開催されていた日本語教室が C 市教室として継続されることとなり，現在は週に 1 回平日の午前中に開催されている。B 市同様，初期は日本人と国際結婚をした移住女性が主な学習者であったが，近年は学習者が多様化し，技能実習生の受入れ企業からの問い合わせも増えているという。教室には支援者として 9 名が登録されており，支援者 1 人に対し 1，2 名の学習者という形を基本として支援を行っているが，平日の午前という開催時間により，ALT をはじめ仕事をもつ人からは参加できないという声も挙がっている。要望があれば，C 市教室の支援者が教室の開催時間以外にもできる範囲内で学習機会を提供しているが，対応が追い付かない状況にある。

C1 氏は，「なか東北」に参加した C 市の教室の支援者 2 名のうちの 1 名であり，県の外国人相談センターから委託を受け C 市の地域外国人相談員としても活動している。C1 氏は C 市教室の支援者を増やしたいという思いが強く，自分自身の教え方の見直しだけで

はなく、新人に対するサポートについても学びたいということが受講のきっかけであった。「なか東北」を通じ、これまでC氏が行っていた、構造シラバスの教科書を使った文型の定着を目指した授業を見直す視点や、学習者のレベルやニーズに合わせて授業を組むための方法や教材について学びを深めたという。また、防災など、多文化共生のための活動の必要性についても気づきを得たということだった。

C市のケースに見られる「なか東北」の効果は、「なか東北」を受講したC1氏ともう1名の修了者を媒介にして、C市の教室の支援者全体に学びの機会が広がったことである。

「なか東北」開催中から、C1氏らはそこで学びをC市教室の他の支援者に共有する機会を持っており、教室全体の指導力の底上げにつなげようとする動きが見られた。また、C市教室が「なか東北」に組み込まれている対面実習の会場になったことも教室全体の学びに影響を与えている。C市のある県では、対面実習を、1か所に受講生を集めて行う

「集合型」ではなく、受講生が日頃関わっている地域の日本語教室に講師を派遣して行う「アウトリーチ型」の研修として行っている。「なか東北」講師や県の国際交流協会の職員がC市教室を訪問する対面実習の機会を活用し、C市教室の他の支援者やC市の担当職員も交えた勉強会が設けられることとなり、日ごろの教室運営の悩みや指導上の疑問について意見交換が行われた。これは2名の受講者（当時）およびC市教室の代表であるC2氏の発案であり、さらに、この時の講師とのつながりがC市の多文化共生事業の実施にもつながっている。C2氏は、日本語教育の専門家がないC市教室では、教室運営や個々の支援者が抱える支援上の悩みについてアドバイスを求めることのできる場が限られ、この勉強会は専門家や県の交流協会の職員と話せる貴重な機会であったという。一方で、こういった現場視察や意見交換の機会は、県内の地域日本語教育の推進に向け動いている県や県の国際交流協会にとっても、今後のアクションプランの策定に向けた重要なインプットの場となっており、実際に今回のケースは集合型の研修だけではない、多様な支援者支援の在り方を検討するきっかけとなっている。「なか東北」の効果を考える上で、「なか東北」に参画している国際交流協会の事業との連携や、県の日本語教育推進の基本方針との連動が非常に重要であると言えるだろう。

5. まとめ

以上の3つのケースから、「なか東北」をきっかけに生まれたネットワークが地域の日本語教育に顕著な影響を及ぼしていることがわかった。修了生3氏それぞれの教室の外にネットワークが広がったことから、自身の活動の広がりに加え、支援者増加と活動内容の充実、研修機会の増加、支援者支援、行政等への働きかけの強化といった効果がみられた。ネットワークによって互いの活動から刺激を受けることで、自己研鑽を続けられる人材、地域社会に働きかけ変えていける人材が育っている。つまり、本講座の成果は、受講者個々の資質向上のみならず、各地域において日本語教育人材のつながりを創出したことであると言える。

修了者同士のつながりだけでなく、大学の日本語教育専門家である講師とのつながりも波及効果の一つである。今回の調査からより明確になった発表者らの役割は、講座講師の他に、修了者の日本語教育活動を専門家としてアドバイスしサポートすること、地域の動

き（日本語教育推進の基本方針や多文化共生プランの策定，行政や国際交流協会の事業等）と連動させて日本語教育を推進すること，日本語教育とその専門人材の必要性を訴えることである。さらに，修了生とのつながりは，地域に根差した講座を設計・実施するうえで発表者らにとっても重要なものであり，今後，修了生のネットワークを活かした講座の設計も可能となるであろう。一方で，「なか東北」によるネットワークの維持，専門家によるサポートをいつまで継続できるのかが不透明であることは否定できない。

さらに，「なか東北」は文化審議会（2019）の「初任」研修にとどまり，コーディネーターに求められる資質・能力の養成は扱っていない。しかし実際には，教室コーディネーター（A1氏），NPO 立ち上げ（B氏），支援者支援（C1氏）等，まさに「地域日本語教育コーディネーター」と呼べる人材としての活動が行われており，それぞれが既存に加えて「なか東北」で構築されたネットワークを駆使して対応していることがわかった。日本語教育資源に乏しい外国人散在地域の場合，初任，中堅，コーディネーターというキャリアパスを，現場任せにするのではなく，教師教育のできる専門家や行政がどのように支えていくのが課題である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 23K0062401 の助成を受けたものである。ここに感謝の意を表す。

注

(1) 「なか東北」の目指す人材の詳細は次のとおりである。①文法のみならず，地域社会での生活に必要な知識・地域事情を取り入れた，行動中心の教育を行うことができる。②外国人が持つ言語・文化を尊重しながら，地域社会で日本語によるコミュニケーション能力を高める教育を行うことができる。③受け入れ住民（日本人）に対し，外国人とのコミュニケーションスキル・意識向上に働きかける教育を行うことができる。

(2) 「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラム。内海がアドバイザー，今泉がコーディネーターとして関与。

参考文献

- (1) 内海由美子・仁科浩美・今泉智子・松岡洋子・嶋ちはる（2023）「3 県連携による地域日本語教育専門人材の養成—外国人散在地域の試み」『多文化社会と実践研究』vol.0, 59-77
- (2) 芸術文化振興市民ネット新庄（2022）「令和 4 年度『生活者としての外国人』のための日本語教室空白地域解消推進事業地域日本語教育スタートアッププログラム報告書」
- (3) 嶋ちはる・松岡洋子・今泉智子・内海由美子・仁科浩美（2023）「東北 3 県の連携による地域日本語教育専門人材養成講座における教育実習の役割—外国人散財地域の多様性と課題—」異文化間教育学会第 44 回大会抄録
- (4) 仁科浩美・松岡洋子・嶋ちはる・今泉智子・内海由美子（2023）「東北 3 県の連携事業による地域専門人材養成の課題—受講生の学びと修了後のキャリアから—」2023 年度秋季大会日本語教育学会予稿集
- (5) 文化審議会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』

ポスター発表

(第2部)



ChatGPT による技能実習生向け初級会話練習の実践報告

永富聡 (国際教養大学大学院生)

<共同研究者> 田代匠 (有限会社エニワン)

1. 背景

本研究は石川県金沢市の監理団体であるアクト事業協同組合による、技能実習生向けの入国後講習を対象にしたものである。同組合の日本語学習では2021年よりタブレットによる個別学習を主体としている。技能実習生は、自国での学習環境などにより、入国時の日本語レベルに大きな差があるため、個別学習は非常に効果的であり、従来の教室型一斉教育では難しかったレベルに応じた指導により、一定の成果が得られている。しかし一方で教室での活動を通じた会話の機会が大幅に減少し、企業に配属後、企業側から実習生の会話力の低下が指摘されることが増えた。そのため、2023年より同組合では、ChatGPTを活用した会話練習システムの開発に着手し、同年11月から日本語講習の一環として導入した。会話練習は毎日8時間の日本語講習の中で1日2回、約30分ずつ設けられ、タブレット端末を用いて一斉に実施された。本研究では主にその会話ログデータを用いて、AIとの会話練習でどのような問題が起きたかを細かく点検し、その上でシステムの改善や、AIを取り入れた学習の発展へとつなげることを目的とする。

2. 先行研究

2023年にChatGPT-4が登場して以来、AIを活用した日本語教育に関する研究や実践が注目されている。ChatGPTを活用した例としては、李(2023)の日本語作文の自動採点システムや、高橋(2024)の日本語会話練習システムが挙げられる。しかし、これらはいずれも中上級レベルの学習者を対象としており、初級学習者を対象とした研究はまだ少ない。そのため、本研究では初級学習者を対象としたAI学習の困難点や、効果的な手法について実践報告を行う。

3. システムの内容

3-1. システムの開発と仕様



図1 プロンプト管理画面

本システムは ChatGPT-4 を基盤としており、学習者がプロンプトを操作できないように、専用の管理画面を設けている。図 1 に示すように、Comment 欄にはあらかじめ ChatGPT への指示内容を記載している。作成した各プロンプトには個別の ID が発行され、その ID を学習用サイトの LMS¹ に iFrame 形式で貼り付けることで、LMS 内のコンテンツとして利用できる仕組みとなっている。



図 2 会話開始画面（左）と会話練習画面（右）

user 側が実際使用する会話練習画面では、図 2 の左のように「トークを開始します」と自動で表示され、user が「OK」ボタンを押すと AI との会話が始まる仕様である。AI が発話する際には、女性のイラストの口が動き、音声と同時に文字も表示される。user が発話する場合は、まずマイクボタンを押してタブレットに向かって声を吹き込むと、Google 音声入力により発話が文字に変換され、Message 欄に表示される。また、user が発話後に Message 欄に直接文字を入力して修正することも可能である。AI と user のやり取りはすべて自動で会話ログデータとして保存される。

3-2. プロンプトと会話システムの内容

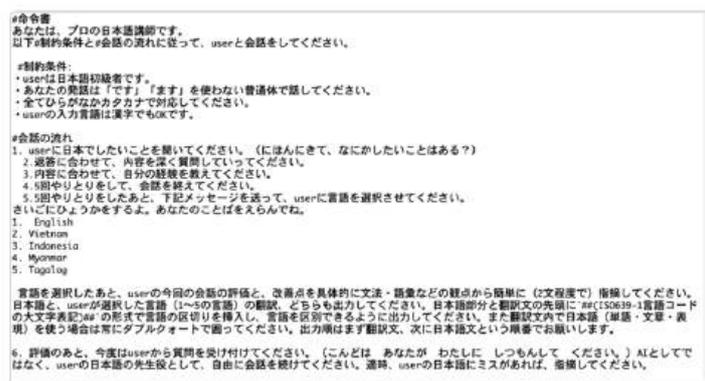


図 3 プロンプト（タスク：日本でしたいこと）の例

図 3 は実際に ChatGPT に指示したプロンプトの例である。初級学習者を考慮し、すべてのプロンプトに「ひらがなカタカナで対応してください」という指示を入れている。また、監理団体から日常会話や仕事における普通体での会話に慣れさせたいという要望が

あったため、「です」「ます」を使わない普通体で話すように指示している。会話内容は CEFR の A1・A2 レベルを参考にし、19 種類のタスクや場面を基に作成している。具体的には (a) 学習者個人のことについて話す、(b) 日常場面のロールプレイ、(c) 仕事の会話の 3 種類がある。詳細は以下の表 1 に示している。

表 1 会話タスク一覧

(a) 学習者個人のことについて話す	(b) 日常場面のロールプレイ	(c) 仕事の会話
自己紹介	買い物	仕事の指示
家族の紹介	ファストフード店の注文	寮の説明を受ける
好きな食べ物	誘いを受ける	遅刻の理由
週末にしたこと	定食屋で注文	休みの許可
今住んでいる町について		使い方を聞く
自分のふるさとを紹介		仕事の感想
目標・将来について話す		仕事が早く終わった

1 つのタスク内で AI と学習者が 3～5 往復程度のやりとりをし、最後には AI が学習者の発話に対しフィードバックをして終了する、という流れになっている。



図 4 言語別のフィードバックの例

図 4 は会話練習の最後に表れるフィードバック画面である。AI 側から言語（英語、ベトナム語、インドネシア語、ミャンマー語、タガログ語）を選択するように指示があり、user が選択すると、指定した言語と日本語それぞれでフィードバックを受けることができる。

3-3. 多言語音声出力

AI からの音声出力には Azure Speech を利用しているが、フィードバックの際には多言語への変換が求められる。そのため、図 3 に示したプロンプトの評価部分に「日本語部分と翻訳文の先頭に##(ISO639-1 言語コードの大文字表記)##形式で言語の区切りを挿入し、言語を区別できるように出力してください。また、翻訳文内で日本語を使う場合は常にダブルクォートで囲んでください」という指示を入れており、これにより日本語と該当言語

の音声出力が可能となっている。

4. 研究方法

Messages			
chatGPT: どうしたの?			
user: すみません ちょっとお願いがあるんですが。			
chatGPT: なにをおねがしたいの?			
user: 来週 格式がありますか 休みを取りたいです。			
chatGPT: らいゆういつからいつまで やすみしたいの?			
user: 本曜日から金曜日まで1週間とりたいです。			
chatGPT: かさよびからさんよびまで1しゅうかん やすみたいんだね。やすみのもうしこみは、インターネットで「やすみもうしこみフォーム」をつかって、じぶんのなまえとやすみたいひをいれて、りゆうをかくんだよ。それから、「もうしこむ」ボタンをおしてね。なにかしつもんはない?			
user: 分かりました ありがとうございます			
chatGPT: さいごにひょうかをするよ。あなたのことばをえらんでね。			
1. English			
2. Vietnam			
3. Indonesia			
4. Myanmar			
5. Tagalog			
user: ミヤンマー			
chatGPT: あなたのにほんごはとてもいいです。ていねいなことばづかいもできていました。しつものしかたもわかりやすく、いいですね。これからがんばってください。			
あなたの日本語はとても良いです。丁寧な言葉遣いもできていました。質問の仕方もわかりやすく、良いですね。これからも頑張ってください。			
သင်၏ ဂျပန်စကားသည် အလွန်ကောင်းသည်။ ယုံကြည်စိတ်ချစွာ စကားပြောနိုင်လျှင် ဂျပန်စကားပြောနိုင်ပါသည်။ မေးခွန်းများကိုလည်း နားလည်လွယ်ကူပါသည်။			
user: ありがとうございます またね			
chatGPT: またね。がんばってね!			
①タスクの未達成	②発音不明瞭または音声認識の誤りによる誤出力	③文脈に合わない不適切なAIの発話	④AIと学習者間のコミュニケーション不成立
0	1	0	0

図 5 会話ログデータ点検結果

本研究では会話練習システムの精度を点検するために、会話ログデータを用いて、AI との会話練習でどのような問題が起きたか、その問題箇所がどこに起因しているか、細かく点検することを目的とした。点検項目は、①タスクの未達成、②発音不明瞭または音声認識の誤りによる誤出力、③文脈に合わない不適切な AI の発話、④AI と学習者間のコミュニケーション不成立、の 4 つに分類し、それぞれ問題があるかどうかを 1 (問題あり)、0 (問題なし) として記録した。図 5 の上部は実際に会話ログデータとして保存されたデータの一例である。その下に①から④の項目に基づいて点検結果を入力した。図 5 の Messages 欄の会話のやり取りを確認すると、最後の AI のフィードバックまで終えてはいるが、4 行目の user 二つ目の発話「来週格式がありますから～」は、おそらく「結婚式」の言い間違い、もしくは音声認識の誤りによるミスであると考えられる。そのため、②に 1 (問題あり) と記録し、その他の項目については 0 (問題なし) とした。このように、全 2293 件の会話ログを 4 つの点検項目に基づいて分析した。

5. 結果と考察

5.1 調査結果

表 2 会話ログデータ点検結果の一部

パターン	①	②	③	④	結果	合計数	割合
1	0	0	0	0	すべて問題なし	447	19.49%
9	1	0	0	0	データの根拠なく、途中断念	728	31.75%
13	1	1	0	0	発話がうまくできず途中断念	272	11.86%
合計数	1267	806	419	358		2293	
平均値	54.97%	34.97%	18.18%	15.53%			

表2は会話ログの点検結果をまとめたものの一部²である。前章で述べた4つの評価項目(①タスクの未達成, ②発音不明瞭もしくは音声誤認識による解読不明語・文の出力, ③文脈に合わない等の不適切なAIの発話, ④AI・学習者お互いのコミュニケーションの不成立)それぞれに1(問題あり), 0(問題なし)の評価をつけ, 16パターンの結果ごとにまとめた。その結果, ①が1267件と最も多く, 全体の54.97%を占めていた。他の3つの要素との組み合わせの中ではパターン9(1000)となる, 「データの根拠なく, 途中断念」が31.76%と最も多い。しかし, その中には単に間違っただけで会話システムを起動して実行せずに他の学習項目に移ってしまったようなものも多く見られたため, その次に多かったパターンとしては②との組み合わせのパターン13(1100)が11.86%と多く, 発音・音声の課題がタスクを遂行するうえで左右される傾向があると言える。

表3 タスク別会話結果の一部

タスク名	実施 合計	①	②	③	④	課題 合計	タスク名	実施 合計	①	②	③	④	課題 合計
1. 自己紹介	356	226	205	64	95	590	9. 週末にしたこと	13	4	2	0	0	6
		63.48%	57.58%	17.98%	26.69%	165.73%			30.77%	15.38%	0.00%	0.00%	46.15%
2. 仕事の指示	126	31	35	39	33	138	13. 休みの許可	82	37	19	1	1	58
		24.60%	27.78%	30.95%	26.19%	109.52%			45.12%	23.17%	1.22%	1.22%	70.73%

続いて, タスク別のそれぞれの会話結果をまとめた。表3はその一部³である。最も問題が目立ったのが「自己紹介」であり, 特に②の問題が他のタスクと比べると多く

(59.55%), 学習者の名前や, 固有名詞である会社名などがうまく音声認識されず, 誤出力した点が見られた。一方問題が少なく, うまくいったタスクは「週末にしたことを話す」「休みの許可をもらう」であった。

5.2 考察

調査結果から見てきた課題や傾向から, 実際の会話ログを参照しながら考察をする。

<p>chatGPT: あなたのなまえを教えてください。 User: 君です chatGPT: はなさん, こんにちは。あなたのかいしゃのなまえは? User: 脳性抗体 株式会社 chatGPT: どういたすたい かぶしがいしゃですか。かいしゃのじゅうしょは? ますは, とどうなけんからおしえて。 User: 脳勢 鋼材社 chatGPT: すみません, もういちどおしえてください。かいしゃのじゅうしょは, どのとどうなけんですか? User: 脳勢鋼材株式会社 chatGPT: もういちどおしえてください。かいしゃのじゅうしょのとどうなけんはなんですか? User: 脳勢のコーポ chatGPT: すみません, もういちどおしえてください。かいしゃのじゅうしょのとどうなけんは「しがけん」ですか? User: 脳勢 chatGPT: しげけんですか。つぎに, あなたのなまえをおしえてください。 User: わからない chatGPT: おかりました。じゃあ, あなたのしごとをいようをおしえてください。 User: ? chatGPT: あなたのしごとは何にしていますか?</p>	<p>chatGPT: しゅうまつに何をしました? User: 友達とスーパーへ行きました chatGPT: よかったですね。スーパーでなにを買いました? User: 買い物をしてきました chatGPT: なにを買ったの? User: 食べ物と洋服を買いました chatGPT: たべものとお洋服を買ったんだね。ほかにもなにを買ったの? User: 買物があつたので買いました chatGPT: おもしろい話だね。じゃあ, 週末に何をしました? User: なかなか覚えられませんが chatGPT: おもしろい話だね。週末に何をしましたか? だんだん覚えてよ。がんばってね。 3. English 4. Vietnamese 5. Indonesian 6. Japanese 7. Tagalog User: ベトナムです chatGPT: ベトナムに話しかけるともいいます。でも, もっとたくさん話しかけるとかたづかえられんしゅうするともいいますね。 Tiếng Nhật của bạn rất tốt. Tuy nhiên, bạn nên luyện tập sử dụng nhiều Hiragana và katakana hơn nữa.</p>
---	--

図6 自己紹介タスク(左)と, 週末にしたこと話すタスク(右)の会話ログの一例

まず, 図6の左のデータが自己紹介タスクの一例である。userが会社名を聞かれて「脳性抗体 株式会社」「脳勢鋼材 株式会社」など, 音声と表記が合っていないことが見られ

る。また、「滋賀のコーラ」など町の名前などもうまく表示できておらず、結局最後は仕事の内容も言えず、途中断念となって終わっている。このことから会社名・地名などの固有名詞を発話するにはやはりミスが起きやすく、また初級学習者にとってはミス自体に気づかず修正しにくい点がわかる。もともとこのタスクは技能実習生の監理団体側から、企業に配属になる前に実習生が自分の会社名、住む都道府県、住所などを言えるようにしてほしいという要望があり、この自己紹介のタスクを設定した経緯がある。しかしこのような基本的なタスクであっても、AIでの会話では実行しにくいという特徴が見られた。

一方で図6の右にある「週末にしたことを話す」というタスクでは固有名詞などを使用せず一般語彙だけで会話を続け、多少の文法ミスなどがあってもコミュニケーションとして成立している。ただ最後の評価で「ひらがなやカタカナをつかうれんしゅうをするといひ」としているのは、AI側のプロンプトに「全てひらがなカタカナだけで対応してください」と入れていることが、評価にまで誤って影響してしまっていると考えられる。

6. 今後の課題

結果と考察に基づき、今後の課題として主に2つが挙げられる。1つ目は音声認識、特に人物・地名など固有名詞の誤認識・誤出力が多く見られた点である。改善案としては会話を始める前に user の名前や所属などを音声でなく先に文字入力に登録しておき AI 側が入力情報に従って話しかけるなど、固有名詞をなるべく使わずに会話ができるシステムを作っていくことも有効だと考えられる。

2つ目は、最後のフィードバック部分である。今回は初級学習者向けであるため、user が言語を選択し、その翻訳された言語で AI が会話の評価やコメントを行うという形式を取った。この形式自体はある程度うまく作動したものの、内容が文字に対する指摘であったり、user に文法ミスがあっても「あなたの日本語は問題ありません」といった実際の教師が行う評価とはかけ離れたコメントが多く見られた。したがって、さらなるプロンプトの調整による評価の改善や、または現段階では評価機能よりも、練習相手としての機能を重視してシステムを活用することが効果的であると考えられる。

注

- (1) TalentLMS を使用している。
- (2) 表データのすべてはポスターにて提示予定。
- (3) 表データのすべてはポスターにて提示予定。

参考文献

- (1) 高橋 敦 (2024) 「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」2024年度日本語教育学会春季大会[オンライン開催, 2024.5.26]口頭発表③[予稿集]
- (2) 李 在鎬 (2023) 「ChatGPT による日本語自動作文の自動採点」2023年度日本語教育学会秋季大会[山形テルサ, 2023.11.26]口頭発表⑱[予稿集]

当該発表は，発表者の都合により中止となりました。

育児休業中の日本語教師の職場復帰に対する思いとその背景

菅 智穂 (立命館大学)・大河内瞳 (神戸大学)・杉本香 (大阪大谷大学)

1. はじめに

近年、伝統的性別役割意識にとらわれず、自らの意思によって社会参加する男女共同参画社会の実現に向けた取り組みが行われている。文化庁の「令和2年度日本語教師の資格創設に係る状況調査」の男女別被雇用者数では女性が78.1%と8割近くを占めており、多くの女性が活躍していることが分かる。また、「令和4年度国内の日本語教育の概要」からは、常勤に限ってみると、30代までの日本語教師が3割を超えていることが分かる。このことから、妊娠、出産、子育てといったライフイベントを迎える女性が一定数いることが想定される。このようなライフイベントに合わせて柔軟に働き続けられるよう、妊娠、出産、子育てを経験する日本語教師のキャリアを包括的に考えていく必要がある。また、日本語教育関連分野での法整備が進む中、日本語教師自身が「人の一生という長い時間軸と、職業人だけではないさまざまな人生における役割(家族、教育、社会活動等)をも組み込んだ人生上の経験・経歴を広く視野に入れた」(矢澤・岡村, 2009) ライフキャリアの中に仕事を位置づけ、周囲との多様な関係性の中で自律的にキャリアを構築する視点が欠かせない(舘岡, 2023)が、このような研究は非常に少ない。

そこで本研究では、育児休業中の日本語教師佐藤さんと吉田さん(ともに仮名)と行った語り聴く場の分析を通して、2名が職場復帰に対してどのような思いで育児休業期間を過ごしているのか、さらにその思いにはどのような背景があるのか明らかにする。

2. 先行研究

妊娠、出産、子育てといったライフイベントを迎える女性を対象とした研究は、看護や保健、保育などの女性の比率が高い分野で進んでいる。若杉・大島(2024)は、育児休業取得後の仕事と家庭生活両立への思いについて10名の中堅前期保健師を対象としたインタビューを分析した。そこでは、「仕事復帰前後の不安や戸惑い」を抱え悪戦苦闘しながらも「育児休業を取り復帰しやすい職場環境づくりへの意欲」を持って働く保健師の姿が明らかにされていた。大谷(2009)では、子育てと仕事の両立の困難さに直面し、子どもの送迎や看病などで他の同僚と同じように働けないことに対する申し訳なさなどを、保育士や教員が個人の問題として背負い込んでいる現状から、彼女らを取り巻く職場環境のあり方を検討していく必要があると指摘している。

日本語教育分野に目を向けると、女性が多いにも関わらず、妊娠、出産、子育てなどのライフイベントを迎える日本語教師に関する研究はまだ少ない。清水・小林(2009)は、妊娠出産を機に日本語教師をやめたJ子さんの視点から経験の理解を試みている。Jさんは外側から見ると完全にやめているように見えるが、いずれ仕事に復帰したいという希望を抱いていることが分かった。ライフキャリアの中に日本語教師という仕事を位置づけ、

日本語教師自身がキャリア自律していくことが求められる(舘岡, 2023)と考えると、女性が多く活躍する日本語教育分野で、日本語教師がどのような思いでライフイベントを経験しているのか、教員養成・研修の観点からも研究の蓄積が必要であろう。

3. 理論的枠組み

本研究では、より多くの側面から人生を包括的に捉えるためハンセン(1997/2013)が提唱した「統合的ライフ・プランニング」の「自己充足」と「結びつき」の概念を援用し、佐藤さんと吉田さんの職場復帰に対する思いとその背景を明らかにする。

ハンセン(1997/2013)は、「統合的ライフ・プランニング」において、ライフ・プランニングを策定する人々が考えるべき人生のテーマと6つの重要課題をまとめており、「自己充足」と「結びつき」の概念はその中に位置づけられている。伝統的性別役割意識である仕事を通して得られる評価重視の男性的な「自己充足」の観点、そして、家庭といった共同体での関係性重視の女性的な「結びつき」の観点を乗り越え、個人の中に両方を高められる環境を構築することで、全体的な発達を促そうとするものである。本研究は男性や女性といった従来の二項対立的な捉え方や伝統的性別役割意識を越えて、一人の人間の中に「自己充足」の観点と「結びつき」の観定のどちらもが複合的に内包されていることを描き出そうとする試みである。

4. 本研究のデータと分析方法

本研究では、研究協力者の2名と実施した2回の語り聴く場の逐語録を分析データとする。語り聴く場とは、参加者の経験の意味づけの探求を目的に、互いの経験を語ったり、聴いたりする場である。

研究協力者は、日本語学校の専任教員の佐藤さんと吉田さんである。語り聴く場の1回目は2023年11月16日にZoomで94分間実施し、佐藤さん、吉田さんと大河内の3名が参加した。このとき、佐藤さんは育児休業中で、佐藤さんの子どもは生後半年を迎えていた。吉田さんは、産前休業に入り、出産予定日を翌月に控えていた。語り聴く場の2回目は、2024年2月27日に対面で佐藤さん、吉田さん、菅、大河内、杉本の5名が参加して113分間行なった。佐藤さんの子どもは9ヶ月、吉田さんの子どもは3ヶ月になっていた。

データの分析では、この2回の語り聴く場の逐語録を何度も読み返し、2名それぞれの職場復帰に対する思いとその思いの背景について繰り返し語られている部分に焦点を当てた。その上で、「自己充足」と「結びつき」の観点から考察することで、職場復帰に向けた佐藤さんと吉田さんの思いにはどのような背景があるのかを明らかにする。なお、5章と6章では、データから引用した部分を「 」で示す。

5. 分析

5-1. 佐藤さんの職場復帰に対する思い

1回目の語り聴く場では、佐藤さんは子どもが1歳になるのを機に、新年度4月に職場復帰をするのか、育児休業を延長するのか悩んでいた。佐藤さんは、出産前に同僚が子どもの保育園の送迎などで急いで帰る様子や、就労時間の直前に出勤する様子を見て、「そん

なに子育てって…ギリギリじゃないとできないのかな」と思うことがあった。佐藤さんは、子育てだけでなく、仕事もすることで、心の安定が保てるだろうから、「仕事したい気持ちもある」。勤務先の校長は全面的にサポートすると応援してくれているし、同僚も、佐藤さんが休めるように配慮してくれるだろう。だが、同僚と同じように働けないことに申し訳なさや罪悪感がある。実際、子どもとの生活が始まると、計画通りに物事が進まなくなり、職場復帰後の生活に対する不安が大きくなっていった。

揺れ動く思いを抱えて迷っていたが、2回目の語り聴く場では気持ちが決まっていた。佐藤さんは、育児休業の延長を決めていた。1回目から約3ヶ月後の2回目の語り聴く場までの間、佐藤さんの思いは周囲の人々との関わりの中で大きく動いていた。

佐藤さんは子どもを持つ職場の同僚に、「一緒にいたいと思うときは一緒にいたほうがいいって言われたのが、もう、すごい残ってて、いれる環境なのであれば…(職場に)戻りたいと思ったら戻れるよ」と言われたことで背中を押されていた。その後、佐藤さんは区役所に育児休業延長の相談に行った。そこで、佐藤さんが住んでいる地域は共働き世帯が多く、育児手当を受け取れる人が多いので、0歳児のうち子どもを保育園には預けず、育児休業を延長している家庭が多いということを知った。佐藤さんは育児休業が延長できることを見込んで、入園の申請をしておくことにした。保育園入園の申請手続について区役所の人と相談し、佐藤さんの気持ちは固まっていた。

さらに、育児休業延長を決定づける出来事があった。それは、夫に関することだ。佐藤さんの夫の仕事は、子どもの世話が必要なときに自宅勤務ができるといった融通が利く。だが、転勤が決まった。1回目の語り聴く場で、佐藤さんは、新年度からの職場復帰を考えていると話す一方で、夫が転勤する可能性もあると語っていた。もし夫の転勤が決まったら「私も(職場復帰を)どうしたらいいのか」と悩んでいたが、家賃のこともあるため「私もついていくことになる」。夫の転勤を見据えて、「どこでもできる」日本語教師の仕事を「条件が合えば、続けたい」と、自身のキャリアについても語っていた。

佐藤さんは夫の転勤について「正直に言うておこう」と、職場に向かった。佐藤さんは「私、退職だと思っていたので(転勤で引っ越し後)すぐに転職活動とってた」が、校長は夫の転勤に帯同し、その後に戻って職場復帰することに対し、「それでもいい」と快く受け入れてくれた。佐藤さんは、校長の反応に、「安心しました」と語っていた。

新年度からは、夫の転勤に伴い、新生活を始めることが決まった。新生活に向けて、親子で利用できる児童館などの施設やイベントについても情報を収集している。これからのキャリアについて、「私の生活のほとんどが子どもになってるので、仕事に対してのキャリアアップとかを考えるっていうのは、今はないですね」と語った。一方で、いつか迎える復帰も視野に入れていた。子どもの体調不良でお迎えや休みが必要になったら、「新しい職場だともっと言い出しづらい」だろうから、「やっぱり、元の職場に戻りたいなっていう思いになりました。今日、話して改めて。」と語り、新年度から始まる新生活に舵を切っていた。

5-2. 吉田さんの職場復帰に対する思い

吉田さんは、子どもが1歳を迎える頃に職場復帰をしたいと語っているが、職場の教務

担当者の中で、産前産後休業を取得するのは吉田さんが初めてとなる。そのため、1回目の語り聞く場では「どうやって職場復帰していくのか…心配に思うところが今多い、復帰したあと、どんな感じで働けるんだろう」と、職場内にロールモデルとなる存在もおらず、職場復帰後の自分の姿が見通せずにいる。産後から3ヶ月となった2回目の語り聞く場では、社会との関わりがなくなったと感じ、「産前より今のほうが、復帰したときの生活が想像つかなくなりました。こんなにも毎日ばたばたと(笑)、あっという間に1日過ぎてくのに、この1日の中でどうやって仕事する時間を作っていくんだろう」と、語っていた。

吉田さんが妊娠する前、吉田さんとは別の部署で勤務する入社1年未満の女性社員が妊娠を報告した際、校長は否定的な言動をとった。その様子を見て、吉田さんは校長に対して、今後自分も産前休業と育児休業を取る可能性があることを「直談判」した。校長に「直談判」した後、吉田さんは教務主任となった。

吉田さんが教務主任を始めて1年目の頃、教務を担当する専任教員が妊娠し、教務担当の部署では教員不足による忙しさがピークに達していた。その頃、吉田さんは妊娠報告をすることになる。吉田さんの報告に、教務を担当する同僚の誰からもおめでとうの言葉はなかった。「表向きに見せなかったですけど、本当ちょっと悲しくなっちゃって」と、吉田さんは振り返る。吉田さんの職場では、2, 30代の女性が中心となって専任教員として働いている。これから妊娠、出産、子育てを迎える人がいることが予想される中で、「そういう(同僚の妊娠を喜べない)雰囲気にはもうさせたくない」と吉田さんは思った。

妊娠報告からしばらくして、職場の組織改革があり、教務主任の吉田さんの上に教務リーダーが配置されることになった。吉田さんの上司となった教務リーダーは、子どもを持つ女性だった。妊娠中の吉田さんに「体調悪かったらもう帰っていいよ」と言ってくれたり、「誰もおめでとうを言ってくれなかったですって、落ち込んでたときも慰めてくれ」たりした。子育てをする女性の上司がいることで「こんなに気が楽なんだ」と感じていた。

産休に入る頃には、教員不足も解消され、教務の職場にも余裕が出て「ゆっくり休んで」と声をかけられるようになっていた。吉田さんは、自分が妊娠を報告したときに「おめでとうって言ってもらわなかったの(が)相当トラウマ」として残っていた。だからこそ、同僚や先輩が産休を取りたいと思ったときに、「どれかを犠牲にしないといけないっていうふうな考えにはなってほしくない」と考えている。このような思いから、吉田さんは職場復帰後、「できれば、(産前休業前と)同じポジションでも(誰でも)キャリアアップはちゃんとできるんだよ、…できるような環境を作っていきたいので…教務主任で」働きたいし、「自分が復帰していいモデルに」なりたいという思いを持つようになっていた。

6. 考察

5章で示した佐藤さんと吉田さんの職場復帰に対する思いをもとに、その思いにはどのような背景があるのか「自己充足」と「結びつき」の観点から考察を行う。

6-1. 佐藤さんの職場復帰に対する思いの背景にあるもの

1回目と2回の語り聴く場で、佐藤さんからは日本語学校の校長や同僚、区役所の窓口担当者、そして夫といった周囲の人々との関わりが語られていた。まずは、佐藤さんの妊

娠報告や育児休業の延長に理解を示した校長や職場の同僚との関わりを見たい。佐藤さんが妊娠を伝えたとき、校長はとても喜んでくれた。子育ての経験もあり、「復帰したときに、もう(子どもの発)熱もあるだろうし、あんまり仕事にもならないと思うけど、それもちゃんと、そこは考えてるから」と全面的にサポートすると応援してくれた。同僚も、佐藤さんが妊娠中体調を崩したときには休むよう言ってくれた。佐藤さんはそれをありがたく感じる一方で、「申し訳ない気持ちでいっぱい」だったと言う。佐藤さんは職場で校長や同僚との親和的で共同的な「結びつき」に支えられながら、育児休業の延長を決めていったと言える。

一方、職場復帰後、休日に学内外で行われるイベントへの出勤に、同僚は「佐藤さんは休んでいいよ」と言ってくれるだろうが、他の同僚と同じように働けないことに「罪悪感」が生じるだろうと語っていた。また、学校からは、「戻ってきてほしい」と言われているが、佐藤さんは「フルタイムで復帰は、私には不可能だなと思って」いる。職場復帰後に子どもの保育園への送迎や体調不良などで、以前のように同僚と同じように働けないということは、佐藤さんの「自己充足」が満たされない要因となり得る。働き方に制約が生じることは、佐藤さんが職場復帰を延期した無意識的なひとつの背景になっていると考えられる。

次に、佐藤さんの家庭を見てみると、子どもの看病が必要なとき、佐藤さんの夫は自宅勤務に切り替えて「融通を利かしてくれる」。夫の育児への関わりは、佐藤さんの負担を軽減し、伝統的な性別役割意識を越えた共同性が構築されているといえよう。一方で、佐藤さんは夫の転勤に帯同することが決まった。このように、佐藤さんと夫は、「自己充足」と「結びつき」の間で、譲り合いのプロセスを歩んでいる(ハンセン, 1997/2013)と言える。

6-2. 吉田さんの職場復帰に対する思いの背景にあるもの

将来、産前休業や育児休業を取る可能性があるかと校長に「直談判」した頃から、すでに吉田さんには、20、30代の女性社員ばかりが働く職場で、産前休業や育児休業を取りづらい環境を変えていきたいという思いが芽生えていた。その思いが、「直談判」という行動となって表れたと考えられる。

吉田さんは1回目と2回目の語り聴く場で、自分が職場復帰後も教務主任として働くことで、「(専任の仕事と子ども)どっちかあきらめ」なくていいことをロール「モデル」となって職場に示していきたいと語っていた。この一貫した思いは、「女性が多い職場なのに、(産休や育休の取得に)何でこんな気を使わないといけないんだろう」と同僚や吉田さんの妊娠報告が祝福されなかった職場での経験が背景となって生まれていた。さらには、妊娠中の心の支えとなった子どもを持つ女性の上司のように、吉田さん自身もこれから妊娠、出産、子育てをする同僚に寄り添い、支える存在になっていきたいという思いがあると考えられる。吉田さんは自分が職場の中でロールモデルとなって行動したり、発言したりすることで、妊娠や子育てに対する理解や寛容な雰囲気のある「結びつき」を職場内に作り出そうとしている。この思いが、吉田さんの職場復帰を後押しする背景となっていた。

職場復帰について、吉田さんの語りからは迷いのようなものは聞かれなかった。吉田さんは、1回目と2回目の語り聴く場で、子どもが1歳を迎える前の年度途中に、職場復帰を考えていると語っていた。年度途中の保育園入園は難しいため、職場復帰できない可能

性もある。しかし、吉田さんからは、育児休業を延長するかで悩んでいる様子は見られなかった。むしろ、出産から3ヶ月となった2回目の語り聞く場では、産後の生活を「社会とのかかわりがなくなった3ヶ月だなどと思っ」と、社会との接点を求めているといった思いが語られていた。このような点から考えると、吉田さんは教務主任として職場復帰をすることで得られる「自己充足」を求めていることが分かる。

7. まとめ

以上、佐藤さんと吉田さんで行った語り聴く場の分析を通して、職場復帰に対する思いとその背景について考察を行った。

佐藤さんは、職場の校長や同僚、区役所の窓口担当者、そして夫といった身近な人々との「結びつき」を創り出し、それに支えられながら情報を得て、育児休業延長を決めていた。佐藤さんの職場復帰を歓迎する校長や同僚の存在に救われながらも、子どもの保育園への送迎などで他の専任教員と同じように働けないことに対する申し訳なさや罪悪感が、「自己充足」を下げる要因となっていると考えられる。また、夫の融通が利く働き方に育児の負担感が軽減される一方で、夫の転勤は職場復帰延期を決めた背景となっていた。吉田さんには一貫して、産前休業前と同じく教務主任として職場復帰することで、同僚や後輩にとって仕事もして子育てもする身近なロールモデルになりたいという思いがある。妊娠や子育てに対する理解や寛容な雰囲気のある「結びつき」を職場内に創造したいという思いが背景となっていた。

以上のことから、佐藤さんと吉田さんは日本語教師の仕事を通して得られる「自己充足」に加え、周囲の人々との関係性を通じて、それぞれに多様な「結びつき」を構築しながら、職場復帰に対する思いを抱いていることが明らかになった。

参考文献

- (1) 大谷知恵 (2009) 「子育て中の女性保育士・教員の資質と直面している問題」『玉川大学学術研究所紀要 15, 1-15.
- (2) 舘岡洋子 (2023) 「キャリアとしての日本語教師—多様な働き方におけるキャリア自立の必要性」『早稲田日本語教育学』34, 59-70.
- (3) ハンセン・S・サニー (1997) 平木典子他 (監訳) 乙須俊紀 (訳) (2013) 『キャリア開発の専門性と統合的ライフ・プランニング—不確実な今を生きる6つの重要課題』福村出版
- (4) 文化庁 (2020) 「令和2年度日本語教師の資格創設に係る状況調査結果概要」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201_01.pdf (2024年9月30日閲覧)
- (5) 文化庁 (2022) 「国内の日本語教育の概要 令和4年度日本語教育実態調査報告書」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r04/pdf/93991501_01.pdf (2024年9月30日閲覧)
- (6) 矢澤澄子・岡村清子 (2009) 『女性とライフキャリア』勁草書房
- (7) 若杉里実・大島亜友美 (2024) 「育児休業取得後の中堅前期保健師の仕事と家庭生活の両立への思い—市町村保健師に焦点をあてて—」『日本公衆衛生看護学会誌』13(1), 31-38.

支援者への支援を目的とした介護の日本語ワークショップ開催の試み

中川健司・齊藤真美・布尾勝一郎・角南北斗（一般社団法人介護の日本語学習支援協会）・
奥村匡子（神奈川大学）

1. 本研究の背景

1-1. 外国人介護人材の多様化と支援者への支援の必要性

介護分野の労働力不足を背景として、近年外国人介護人材（以下、介護人材）の受け入れが拡大している。その中で、①EPA 介護福祉士候補者（以下、EPA 候補者）・技能実習生・在留資格「介護」・特定技能といった受け入れの枠組みの拡大に伴う介護人材の多様化・多国籍化、②介護施設職員・介護福祉士養成校教員・日本語教師・監理団体・登録支援団体等の学習支援者の多様化、③必要な支援内容の多様化が進んでいる。受け入れの枠組みには、介護福祉士国家試験（以下、国家試験）受験が必須のものとしてないものがあるが、技能実習生や特定技能のように受験が必須ではない介護人材についても、現場のニーズや本人のキャリア形成のため、一定数が国家試験を受験する可能性が高い。その意味で、国家試験受験に向けた学習は、学習ニーズの中で一つの柱となっている。本稿は、介護の日本語学習支援を目的に一般社団法人を設立し、国家試験受験に向けた学習支援の方法を扱うワークショップを企画、運営した実践報告である。

1-2. 介護の日本語学習支援者への支援に関する先行事例

介護の日本語に関して、学習支援者への支援に関する報告としては、丸山・三橋（2023）による、日本語教師の教員経験がある人を対象とした「介護の日本語」教師養成講座の実践の事例報告がある。丸山・三橋（2023）では、講座の実践内容を紹介したうえで、「介護の日本語」教師養成講座の役割と需要を考察している。また、中川ほか（2020）で扱った、介護の専門日本語教育の経験が豊富な日本語教師がこれまでの教育経験に基づいて執筆した介護の専門日本語教育に関する記事を掲載した「介護の専門日本語学習支援情報サイト」のようなものはあるが、支援者が参照できるリソース、特に国家試験受験に向けた学習支援に関するリソースはまだ限定的である。

2. 支援者への支援を目的としたワークショップの開催

2-1. 法人の設立

発表者らは、EPA 候補者受け入れの初期から介護人材向けの介護専門用語教材を多言語で開発してきた。その主なものを表 1 に示す。教材の周知や運用においては、企業の協力を得るなど、研究者以外との協働が必要であると感じていたが、発表者らは個人の研究者の集まりであったため、企業との契約や収入の管理等において制約が多かった。そこで発表者らは、2018 年に一般社団法人介護の日本語学習支援協会（以下、本法人）を設立した。

表 1：発表者が開発した介護専門用語教材と対応言語

①介護の漢字サポーター	英・尼
国家試験の科目ごとに①単漢字，②二漢字語（介護専門用語の構成要素となっている漢字二字からなる熟語），③介護専門用語を互いに関連付けて学べる教材。	
http://kaigo-kanji.com/	
②介護のことばサーチ	英・尼・越・緬・中・ネ
介護専門用語を、ひらがな、カタカナ、漢字、英語ほか他言語で検索できる教材。	
https://kaigo-kotoba.com/	
③かいごのご！	英・尼・越・緬・中・ネ
国家試験によく出る介護専門用語を、楽しく効率的に学ぶためのウェブサービス。学習状況の共有など支援者にも役立つ機能を搭載。	
https://kaigonogo.com/	
④やさしい日本語でまなぶ介護専門用語集	英・尼・越・緬・中・(ネ)
国家試験の各科目で用いられる介護専門用語 613 語を、やさしい日本語（わかりやすい日本語）や、各言語の訳で学ぶことができる教材。	
https://yasanichi-kaigo.com/	
⑤見てわかる介護のことば	
ことばによる説明のみでは理解が難しいと思われる用語の理解を助ける、視聴覚素材ライブラリ。特に、住居、家具、衣服、日常生活等での動作など、介護サービス利用者の自宅での日常生活に関わるものを収録。	
https://mitewakaru-kaigo.com/	

* 尼はインドネシア語、越はベトナム語、緬はミャンマー語、ネはネパール語の意

本法人の主な業務は、以下の通りである^註。

- ・外国人介護人材の日本語学習支援に関する事業
- ・日本語学習支援に資する教材、アプリ等の作成・開発・運営
- ・日本語学習支援のための人材の育成・養成
- ・関係諸団体との協力関係を増進するための事業

2-2. ワークショップ開催の経緯

本法人では、当初福祉系の出版社からの業務委託による外国人向けの介護テキストのやさしい日本語化、及び開発した介護の専門用語教材の有償サービスの運営を行っていた。しかし、介護の日本語の学習支援を行っている支援者に対して、教材に関する情報や具体的な支援方法を学ぶ場を提供する必要性を感じ、2022 年よりワークショップ開催を始めた。

2-3. ワークショップ開催の開催方法と内容

本法人では、2022 年 2 月より 2024 年 9 月までに合計で 11 回のワークショップを開催

している。第 1～6 回に関しては、完全オンラインで実施し、参加費は無料であった。第 7、8 回は対面、第 9 回はハイブリッド、第 10、11 回は完全オンラインで実施し、いずれも参加費は有料であった。

内容であるが、第 1～6 回は、「介護の日本語学習教材の紹介」というテーマで、市販の介護の日本語の教材や発表者らが開発した介護専門用語ウェブ教材を学習環境別に紹介した。参加しやすさを優先し、同一内容のものを、平日と週末の 2 回開催し、時間も 2 時間以内に抑えていたが、参加者から「今回だけでは足りない、消化不良な気がしています」等、より詳細な内容のものを求める声が多かったため、第 7 回以降は少人数を対象により詳細なテーマを扱うことにした。各回のテーマ、参加者数は以下の通りである。なお、参加申し込み時のアンケートによると、第 7 回以降の参加者のうち既に介護人材への学習支援の経験がある人が 79.8%と全体の約 8 割を占めていた。

表 2：第 7 回以降のワークショップの開催形式、内容、参加者数

	年月	開催形式	内容	午前	午後
7	23/05	対面	教材分析から考える学習のすすめかた	12	
8	23/08	対面	『介護の専門日本語』学習支援	13	11
9	24/02	ハイブリッド	現場にあわせたコースデザインを考える	15	15
10	24/06	オンライン	国家試験受験に向けたコースデザイン	21	20
11	24/09	オンライン	外国人介護労働者の受け入れ制度と日本語教育	15	

2-4. ワークショップの運営体制と役割分担

第 1～7 回は本法人の単独開催であり、運営も講師も本法人のメンバーが担当した。第 8 回より、出版社 A が共催、出版社 B が協力という形の共同開催に移行した。役割分担としては、出版社 A が企画運営協力、広報、会場提供を担当し、出版社 B はワークショップに関連する書籍の販売を担当した。第 8 回、10 回は法人が依頼した日本語教師が、それ以外は法人のメンバーが講師を担当した。運営体制と役割分担に関しては様々な模索があったが、上記のような形にしたのは、以下の理由による。まず本法人（研究者側）としては、①研究や実践の成果を盛り込んでセミナーを実施し、フィードバックを得られる、②法人としての活動が展開できる、③社会貢献ができる、というメリットがあり、出版社側にとっては、①教材販売につながる、②新たな企画の種を探すきっかけになる、③社会貢献ができるというメリットがある。また、コンテンツの提供（研究者）と広報・会場提供・書籍販売（出版社）という役割分担が明確になる点もメリットとして挙げられる。

2-5. ワークショップ参加者からの評価とコメント

第 7～11 回のアンケート（回答率 85.0%）で、5 件法でワークショップの内容への評価を尋ねたところ、「とても良かった」という回答が 64.7%、「とても良かった」「良かった」の 2 つを合わせると 96.1%に上り、参加者の評価は非常に高いと考えられる。

2-5-1. ワークショップから学べたことについて

ワークショップから学べたこととして、以下のような回答（いずれも抜粋）があった。

- ・目的や学習環境に合わせた教材を選ぶだけでも学習の効率が変わってくることに気づかされました。
- ・「教材活用のメリット/デメリット/留意点」は書き残しておく、急な依頼があっても対応できるのだと気づきました。（以上、第7回）
- ・実際の試験問題を取り上げて、検討するのは大変勉強になりました。
- ・国家試験の内容がどういうものか、よく分析ができました。（以上、第8回）
- ・現場に合わせたコースデザインのポイントが1日で学べたのがよかった。
- ・教材分析のあとで、参考書籍を紹介していただき、それぞれの特徴を詳しくご説明いただいたのは、教材を探しているものにとって非常に参考になった。
- ・介護施設で働く学習者のコースデザインを考えると、施設職員との連携がコースデザインをより良いものにしていく鍵だということ学びました。（以上、第9回）
- ・国家試験の出題傾向、頻出問題について詳細説明伺う（原文ママ）ことができて大変参考になりました。
- ・①利用者が地域で生活していくためには何が必要か→制度・サービスの理解 ②地域の実情、リソースの理解 ③多方面からのアプローチで学ばせるということがわかりました。
- ・具体的な過去問題から、どんな知識や領域が関わってくるのか、全体からアプローチできたのは良かったです。（以上、第10回）
- ・制度に関する詳細なご説明を伺い、在留資格とキャリア形成を考えて日本語教育支援を行いたいと思いました。
- ・複雑な制度についてとても丁寧にご説明いただき、在留資格についてこれまで不明だったところがよくわかりました
- ・何を目標にするかで、することが違うこと、その場合、人生設計という視点で、日本語教師側も大きな視点を持つておく必要があり、今はこの段階と見極める必要があることがわかりました。（以上、第11回）

このように、既に学習支援を行っている支援者が支援の向上につなげられるヒントを得ていることがわかる。

2-5-2. ワークショップの進め方について

また、ワークショップの進め方に関しても以下のような肯定的な感想が多く出ている。

- ・グループワークでは、学習における活動のアイデアを他の先生方と共有でき大変参考になりました。
- ・グループの方々と自分では気づかない視点で学べたのがよかった。
- ・様々なバックグラウンドの方達と話せたこと、同じ悩みの方達と話せたことは、とても励みになりました。
- ・対面で様々な現場で働くいろいろな方とお話できたことはとても有意義でした。
- ・普段仲間内だけで話し合っている課題について、広い視野で考えることができて大変勉強になりました。

・立場の異なる人との交流の中での意見交換。同じ問題でも（介護の）専門的な視点で読むのと、日本語教師的な観点で読むのとは、注目すべき語句が異なっていた点が面白かった（括弧内筆者）

このように、講師からの情報提供だけでなく、参加者同士による意見交換や学習支援現場の現状を踏まえたやりとりからも学ぶところが多かったようだ。

2-5-3. 支援者同士の連携について

しかし、その一方で支援者がそれぞれの現場で支援を受けることができず、一人で試行錯誤している様子がかえりコメントも少なくなかった。

- ・日頃専任講師として介護の教務業務はほぼ一人で担当しているため相談できる人がおらず、参加できてよかったです。
- ・学習においての活動のアイデアを他の先生方と共有でき大変参考になりました。コースデザインをどのように作っていけばよいのか、悩んでいたところなので、
- ・いっしょに授業内容を組み立てる時間がとてもよかったです。いつも一人で考えるだけですので。
- ・横のつながりが少ないので（中略）国試に合格してほしいという同じ志を持った方々が、こんなにいるんだと知ることができました。
- ・介護の日本語に関心がある教師と繋がれて良かったです。

学習支援の現場が多様化するなか、支援者が他の支援者とつながる機会がなく、孤立したままで日々の学習支援に取り組んでいるという実情が窺われる。

3. 考察

前述のように、ワークショップの内容は参加者に高く評価されており、グループワーク中心の進め方についても満足度が高く、支援者を支援するという目標は一定程度達成されていると言える。丸山・三橋（2023）での取り組みは、十数回の講義からなる「介護の日本語」教師の養成講座であり、介護の日本語教育経験が限定的、またはこれから始める支援者を主な対象に「介護の日本語」教育の基礎的な部分からコースデザインまで幅広い内容を扱っている。それに対して、本法人のワークショップでは、既に外国人介護人材に対して学習支援を行っている支援者を対象としており、教材分析、国家試験受験に向けたコースデザイン、介護人材の受け入れ制度のように、現場での課題や支援者の困りごとに焦点を絞って単発のイベントで扱っている。前述のように、本法人では支援者間のネットワークの構築を重要視しているが、それは学習支援の現場で孤立しがちな状態で試行錯誤している支援者同士のネットワークということの意味する。支援者には、単に情報を提供されるだけではなく、参加型で支援者同士が互いにアイデアを共有しながら学んでいく場所が必要であり、発表者らの試みには、支援に関する情報提供と共に、支援者同士がつながる場所を提供するという意義があると考えられる。その一環として、対面のワークショップでは、休憩時間を長めに取り、参加者同士がゆっくり話せる時間を確保し、名刺交換の機会を設けている。前述の「横のつながりが少ないので（中略）国試に合格してほしいという同じ志を持った方々が、こんなにいるんだと知ることができました。」という感想が、支援者同士がつながる場所の必要性を示しているのではないだろうか。

4. 今後の展望と課題

本章では、ワークショップ開催の今後の展望と課題について述べる。

4-1. ワークショップの継続的な改善点

一点目は、ワークショップで扱う内容についてである。これまで、国家試験受験に向けた学習支援で支援者にとって有益だと考えられる内容を扱ってきたが、前述のように学習支援上のニーズも多様化、複雑化してきており、扱う内容を常に精査する必要がある。

二点目は、運営の収支の観点である。当法人は営利を目的とした法人ではないが、最低限、運営を維持していただくだけの収入の確保が必要となる。日本語教育関係のイベントには参加費無料で実施されているものもある中、内容の質の確保や参加者へのニーズ対応という点においてワークショップを有料開催としているが、事後アンケートの結果（回答者数 108 名）によると、参加費の価格は「内容を考えると妥当だ」または、「内容を考えると安い」という回答が 89.8%と概ね肯定的に捉えられている。しかし、ワークショップ開催だけでは、本法人の運営を維持することは難しく、活動助成、スポンサー獲得等他の収入源を模索する必要がある。

三点目は、更なる連携である。前述のように、現在でも二つの出版社との連携でワークショップを開催しているが、今後も他業種や他の教育機関との連携や協働を行うことによって、定期的な開催や、参加者のニーズに合わせた内容の提供など運営面での安定性を維持し、継続性のある支援を行う必要がある。

4-2. 支援者のネットワーク構築と情報共有の促進

3.で述べたように、ワークショップの大きな目的の一つが支援者同士がつながる場所を提供するという点であるが、現時点ではワークショップ開催時のつながりにとどまっている面がある。今後は、ワークショップ以外でもネットワークを維持したり、その中で情報共有を行ったりする取り組みを考えていかななくてはならない。

介護人材の増加に伴い、学習支援上のニーズも多様化、複雑化しその現場にいる日本語教師ひとりでは対応できない場合も多くなっている。そのような支援者に有益な情報を伝えるとともに、支援者同士や関連機関がつながる場所を提供していければ幸いである。

注

(1) 一般社団法人介護の日本語学習支援協会 <<https://knagsk.com/>> (2024 年 9 月 15 日閲覧)

参考文献

(1) 中川健司・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎・橋本洋輔 (2020) 「支援者への支援を目的とした、介護の専門日本語学習支援情報サイト」『2020 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.301-305

(2) 丸山真貴子・三橋麻子 (2023) 「「介護の日本語」教師養成講座の実践—専門日本語教育における教師養成の役割と課題—」『2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.162-167

三療を学ぶ留学生のための複合語に配慮した生理学分野語彙リストの作成

—国家試験過去問題の出現語彙調査より—

河住有希子（日本工業大学）

<共同研究者>藤田恵（日本国際教育支援協会）

1. 本研究の背景と目的

本研究は、点字を用いてはり・きゅう・あん摩マッサージ指圧（以下、三療）を学ぶ留学生への学習支援を目指した基礎研究である。医療分野の語彙リスト作成に関する研究は看護、介護の領域において進んでいるが（野村ほか 2011, 等）、三療国家試験の受験を見据え、さらに、日本語非母語話者が点字を用いて学習することに配慮した語彙リストはまだない。そこで本研究では、三療の専門基礎科目「生理学」の学習の支援につなげるために、国家試験過去問題の出現語彙を収集し、複合語に配慮して語彙リストを作成した。

点字使用者にとっての学習上の不便さの第一は手軽に使用できる辞書が無い点である。点訳された紙の辞書は小型辞書でも点字冊子で 50 巻以上の大部となる。オンライン辞書は、全体のレイアウトが晴眼者の利便性を前提としているため、音声読み上げソフトを利用する視覚障害者には扱いにくい。視覚障害者用の有償の辞書検索ソフトは高額であるため、留学生にとって入手しやすいものではなく、医学用語は検索できない場合もある。

さらに墨字と点字では表記方法が異なるという点にも注意が必要となる。点字では音引きを用いるため、例えば「細胞」は「サイボー」と書かれる。また、読みやすさへの配慮から長い単語は分かち書きされる。例えば「二酸化炭素」は「2 サンカ□タンソ（□は空白）」となり、「二酸化炭素」が一語だということを知らなければ「2 サンカ」を辞書で調べて、必要な情報に辿り着けない、という可能性もある。

以上のことから、点字を使用する学習者が、自身が所有する点字デジタル機器を用いて検索可能な辞書ツールの作成を見据え、本研究では生理学の分野で、複合語情報と点字表記の情報を含む語彙リストを作成することとした。

2. 国家試験「生理学」の出現語彙リスト作成方法

東洋療法研修試験財団が公開している 2014～2023 年度の国家試験から生理学分野の出題項目 213 問の語彙を分析し、語彙リストを作成した。以下に、作成方法を示す。

出現語彙の分析には、形態素解析システム MeCab を使用し、頻度情報を含む形態素の一覧を作成した。次に、出題項目（問題文と選択肢）を目視で確認しながら、複数の形態素が複合して 1 語を成している語の情報を加えた。本研究では MeCab が抽出した形態素を「単純語」と呼び、複数の形態素が複合した語を「複合語」と呼ぶ。なお、複合語は MeCab により「名詞」と判定された形態素の連なりを対象とし、出題項目に出現する最長のまとまりを一語として取り上げた。例えば「細胞外液」「細胞外液中」「細胞外液量調節」はそれぞれが出題項目に出現する一語であるため、別の語として取り上げた。

語彙リストは、語頭の単純語を「見出し語」、その単純語から始まる複合語を「関係する語」として作成した。この手続きにより、見出し語 [細胞]、関係する語 [細胞外液, 細胞外液中, 細胞外液量調節, 細胞質内 (五十音順) …], 見出し語 [神経], 関係する語 [神経筋接合部, 神経細胞…] のようなリストが作成された。

語頭の単純語に複合語を紐づけたのは、点字の特性を踏まえたものである。点字は語頭から指で触れて読む文字であり、晴眼者のように一語全体を目視して語構成を瞬時に把握することはできない。そのため「語頭」の形態素を重視した。

なお、McCab による機械的な切り分けをベースとしているため、「ヘモグロビン」が「へ (助詞), も (助詞), グロビン (名詞)」と分割されたり、「白血球」が「白 (シロ, 名詞), 白 (ハク, 接頭辞), 白血 (ハッケツ, 名詞)」と分割されるなど、若干の切り分けの誤りが含まれる。この問題に関しては、今後、教科書の語彙分析を行う予定であり、別データとの統合を予定していることから、現段階では McCab が抽出した形態素の情報をそのまま保持することとした。

3. 国家試験「生理学」の出現語彙の概況

10年分の過去問題を分析した結果、McCab が抽出した形態素の総数は 1049 語であった。品詞別の異なり語数は名詞 806 語 (細胞, 神経 ほか), 代名詞 2 語 (どれ, それ), 形状詞 14 語 (重要, 主要 ほか), 動詞 71 語 (する, ある ほか), 形容詞 22 語 (正しい, 高い ほか), 副詞 3 語 (最も, 主に, 直接), 連体詞 1 語 (その), 接続詞 1 語 (一方), 接頭辞・接尾辞 67 語 (~性, ~器 ほか), 助詞・助動詞 29 語, その他は記号類であり、名詞と名詞的に用いることのできる形状詞が、全体の約 8 割を占める。

次に、名詞と形状詞 820 語を見ると、単純語のみで出現する形態素が 266, 複合語としてのみ出現する形態素が 369, 単純語と複合語の両方で出現する形態素が 156 あった。名詞・形状詞として抽出された形態素の約 7 割が複合語の構成要素として出現していることから、形態素を単位とした語彙リストでは学習支援には役立てにくく、「複合語」を取り入れることの必要性が確認できた。

続いて、複合語の構成要素となる 554 の形態素を見る。関係する語をもつ見出し語 (複合語の語頭になりうる語) は 369 語, 複合語の語中または語尾にのみ出現する語は 185 語であった。語頭になりうる 369 語を見ると、関係する語の数が 10 以上の見出し語が 2 語, 9~5 が 13 語, 4~3 が 44 語, 2 が 46 語, 1 が 264 語であった。関係する語が多い見出し語は、多い順に細胞・酸化 (10 語), 筋・血中 (8 語), 神経・血液・血漿・血管 (6 語), 運動・呼吸・動脈・ビタミン・脊髄・基礎・皮膚 (5 語) と続く。関係する語が特に多い語は、今後、学習支援での活用に向けて、階層構造での整理などを試みたい。

4. 墨字表記と点字表記及び語の区切り方の異動

このリストには、点字表記と点字分ち書き情報を加えた。点字情報を加えることにより、例えば、「中枢神経」は墨字では「ちゅうすうしんけい」、点字では「チュースー□シンケイ (□は空白=マス空け)」と表記されることが分かる。

語彙リストに「複合語」として追加した語は 628 語ある。現在点字データが公開されて

いる直近5年分の出題項目に含まれる383語(628語中)を見ると、音引きを含むために墨字と点字で表記が異なる語が237語ある。また、「チュースー□シンケイ」のように複合語の途中にマス空けを含む語は244語あり、うち45語は2回以上のマス空けを含む。マス空けを含む未知語は、教員等が講義をする際の音声の区切りと、手元にある教科書等の表記上の区切りが異なる語である。また語の意味を質問したり調べたりする際にも、どのまとまりで確認するかを学習者が判断することは難しい。そのため、指導上の配慮を要する語であると言えよう。

5. 初期の学習支援において重視することが望ましい語

複合語の構成要素で、語中または語尾のみに出現する語が185語ある。これらの中に、サ変動詞になりうる語が47語含まれている。複合語としての出現頻度が高い順に調節・括約・上昇・亢進・低下・ろ過・形成・凝固・結合・支配・疲労・反応・不足・換気・促進…と続く。一般名詞は臓器や血管構造、ホルモンの名称等の専門用語が多い。専門用語は生理学の学習内容そのものであり、教科書の中でも丁寧に説明されている。一方、サ変動詞になる語は動作や状態の変化を表す語で、専門用語と組み合わせて意味を添加している。これらは母語話者にとっては既知語であるものも多く、全てが授業中や教科書の中で説明されるとは限らない。留学生があらかじめ学習しておくことが望ましい語彙である。

6. おわりに

本研究では、語彙リスト作成によって明らかになった生理学(国家試験10年分)の語彙出現状況と初期の学習支援において重視することが望ましい語について述べた。現段階での語彙リストはMeCabが抽出した形態素を見出し語としているが、学習支援に活用するためには、当該学問分野において意味を成す見出し語を設定する必要がある。今後は複合語の語構成の分析等を通して適切な見出し語を設定したい。そして、今回は国家試験出題問題の分析に留まるが、今後は生理学の教科書全体の語彙分析へと展開し、更に網羅性を高めた語彙リストを作成して、学修支援に役立てることを目指す。

謝辞

本研究はJSPS科研費21K02727の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 東洋療法研修試験財団, 過去の試験問題等, <https://ahaki.or.jp/exam/archives/> (2024年9月14日確認)
- (2) 野村 愛, 川村 よし子, 斉木 美紀, 金庭 久美子 (2011), 単語難易度と出題頻度に配慮した介護福祉士候補生のための語彙リスト作成, 日本語教育方法研究会誌, vol.18 No.2 pp.12-13
- (3) MeCab: Yet Another Part-of-Speech and Morphological Analyzer, <https://taku910.github.io/mecab/> (2024年9月14日確認)

アスリート留学生が持つ特性と日本語クラス

－日本語教員へのインタビューから見えてきた現状と課題－

日野純子（帝京大学）

正宗鈴香（大東文化大学）・中山由佳（山梨学院大学）

東会娟（帝京大学）・岡本能里子（東京国際大学）

1. 問題の背景

アスリート留学生とは、正宗(2023:51)によると、「秀でた競技力を持ち大学の運動部で競技活動を行う外国人留学生」と定義されている。各競技部での活躍を期待され、スポーツ推薦入試等の枠組みで入学し、競技活動が大学生活の中心となる。アスリート学生は全般に「学業と競技の両立」に課題があり、大学として就学上の配慮やキャリア形成支援を行うことが期待されている(文部科学省 2017、一ノ瀬 2021)。非母語話者であるアスリート留学生に対する支援には、日本語に関わる支援も含まれる。単位取得のための学修だけでなく、競技内外での様々な他者とのコミュニケーション、また卒業後や競技引退後のキャリア構築など、一般留学生と一線を画する課題がアスリート留学生にはある。これらの課題に対応する言語活動を支援する日本語教育には、新たな枠組みや視点が必要なるだろう。しかし、アスリート留学生に対する日本語教育については、その実態もいまだ十分に解明されていないのが現状である。本研究は、アスリート留学生に特化した日本語教育カリキュラムの構築を目指す基礎研究の一つとして、アスリート留学生向けの日本語クラスの実態を調査した。

2. アスリート留学生に関する先行研究

アスリート留学生に関する知見はいまだに限られているが、主に学生生活の実態などを把握したもの(松元・高橋 2009、正宗他 2023 など)、日本語教育の実践に関するもの(渡辺 2022、中山他 2024)、日本語学習に対する意識等について考察したもの(三代 2014、池田 2019、日野・東 2023)などに分けられる。

アスリート留学生の実態を把握するため、松元・高橋(2009)は、6 大学・21 名の「スポーツ留学生」(「スポーツ選手としての留学、または競技力向上やそのための練習活動を行うことを主目的として日本に滞在している外国籍留学生」：同 214)に対して訪問によるアンケート調査を行った。その結果、平均週 6 日・一日 2 から 3 時間、各競技部の活動に従事しており、授業外学修時間は一般留学生の半分以下であった。また約半数が日本語学習経験・日本語能力に関する試験なしに入学し、単位取得に困難を示しているとし、現状のようなアスリート留学生受け入れを継続するなら、「日本語能力を高めるような支援体制」が必要であるとしている(同：224)。正宗他(2023)では、関東圏のアスリート留学生が在籍する 44 大学にアンケートを行った。回答のあった数大学では何らかのアスリート留学生に対する日本語教育を行っているが、その形態は、特化クラス、他の交換留学

生などとの複式クラス、その組み合わせなど多様であった。また回答のあった大学に在籍する 45 名のアスリート留学生のうち、約半数が日本の高校に在籍していたが、高校時代にどのような日本語支援を受けていたかは不明であった。日本語学習歴や学習時間が限られるアスリート留学生に特化した日本語教育の整備が急務である。

アスリート留学生に対する日本語教育実践に関しては、渡辺(2022)がラグビー専門雑誌から競技特有の戦術・ルールに関する語彙や、スポーツ全般で用いられる語彙を抽出し 136 個のリストを作成したうえで、学習者主体を実現するタスクベース学習法を提案している。また中山他(2024)は、アスリート留学生が生活や練習で接触する可能性の高い語彙と基本文型を組み合わせた自主教材を用いた実践を報告している。日常生活および競技生活で用いられる日本語表現に特化した教育実践には効果があることがわかる。また、正宗(2023)は、アスリート留学生が所属する競技部の日本人学生へのインタビューを通し、競技日本語の習得がチームの優位性につながるとしている。

アスリート留学生へのライフストーリーインタビューを行った三代(2014)は、自らのセカンドキャリアにつながる文化資本として日本語学習を捉えさせるためにも、日本語教師には、「第三の他者」的立場で日本語学習を促す役割があるとした。4 年次のアスリート留学生へのインタビューを分析した日野・東(2023)は、1 年次からの日本語学習に対する意識の変化とそこに影響を与えた「重要な他者」(青石・佐々木 2010)としての指導者の存在を指摘し、日本語教育実践における指導者との連携の重要性を提言している。競技生活を通して出会う様々な他者とのやりとりの中で、どのように日本語を獲得・利用して、自己実現をしていきたいのかというアスリート留学生の意識や意欲を考慮したうえで、個別に最適な日本語教育のカリキュラムの構築を目指す必要があるだろう。

以上のように、日本語学習歴が浅く、学習時間も制限される中、競技活動を中心とした学生生活を送り、セカンドキャリアを構築していくアスリート留学生に対して特別な日本語教育カリキュラムが必要であることが明らかになってきた。そのカリキュラム構築のための第一歩として、現在アスリート留学生向けの日本語教育実践がどのように行われ、どのような課題があるかを明らかにする必要があると考え、本研究では、実践を行っている日本語教員に対して以下のようなインタビュー調査を行った。

3. 調査方法

2024 年 2、3 月にアスリート留学生に対する日本語教育を実践する関東圏の 5 大学・6 名の日本語教員に対して 90 から 120 分間の半構造化インタビューを行った。調査協力者 1 名または 2 名に対し調査者 2 名が、対面またはオンライン形式で実施した。調査協力の任意性・研究目的・データの管理および使用上の個人情報への配慮などについて「研究参加承諾書」で提示し、参加協力についての承諾を得た。インタビューは許可を得て録音した。主な質問項目は、1. アスリート留学生の属性（所属部活・出身国・性別・来日時期）と特性、2. 学内におけるアスリート留学生支援と連携体制、3. アスリート留学生の日本語教育、4. 期待されるアスリート留学生に対する支援体制や教材の 4 つであった。

4. 分析と考察

本発表では、上記のインタビュー調査の質問項目のうち、1. アスリート留学生の属性と特性および、3. アスリート留学生の日本語教育の2点に焦点を当てて分析・考察する。インタビューの逐語訳をもとにカテゴリー分析を行い、1)アスリート留学生が持つ特性・課題、および2)日本語クラス運営に分類される語りを抽出した。その結果、1)の下位カテゴリーとして、①「学習時間の確保」、②「日本語学習に対する意欲」、③「日本語学習経験」④「授業中の学習態度」、⑤「学習習慣・学習経験」の5つが得られた。また、2)には⑥「授業形態」、⑦「教材の選定・準備」、⑧「カリキュラム設定・授業展開」の3つの下位カテゴリーが得られた。以下、これら8つの各カテゴリーに分類された発話の例の一部（原文ママ）を示しながら、カテゴリー間の関係性を考察する。

まず、1)アスリート留学生が持つ特性・課題について述べる。①の「学習時間の確保」については、アスリート留学生の試合や練習のスケジュールに左右される現状が分かった。朝と午後の練習、授業、自主練習などといった一日の中で「ほぼほぼ（日本語を）勉強する時間がない」状態であり、試合やけがなどで日本語クラスも「後期は3分の1くらい欠席」せざるを得ないというケースもあった。競技生活が中心となるアスリート留学生の属性上、学習時間の確保が難しいことは共通の課題であると考えられる。

②の「学習意欲」については、意欲が高いという発言、反対に低いという発言の二つに分かれた。学習意欲が高い内的な要因として、アスリート留学生自身が「生活日本語で必要だから」と捉えていることがわかった。また「オンライン入学前学習のときからしっかり勉強」、「日本語必修科目、プラスアルファ勉強したい」など、もともと高い学習意欲を保持していたケースもあった。

一方で学習意欲が低い要因として「日本語が話せなくて、プレイに支障が出るっていうような状態はない」、「（チーム内でも）通訳を介してやっている」、「英語でも全然できちゃう」など、アスリート留学生が競技活動での日本語使用の必要性を感じていないことや、競技で貢献しているという自負から「記録さえ伸びればいい」などの判断していることなどがあった。また、「それほど日本が好きとか、日本語を勉強したいという気持ちで来た学生とは違う」といった個人的な来日背景が影響する場合もあった。日常生活においても「日本語ができなくても困ることはない」と、上記の「生活上必要」とは全く逆の判断しているケースもあった。また「積極的に人とコミュニケーションをとりたいという性格ではない」など、個人的要因が影響を与えているケースもあった。さらに、「みんながモチベーション低いとみんな低くなっちゃって、例えばその中でやる気があっても引きずられちゃったり」のように、周囲に学習意欲が影響される事例も確認された。各自が競技中心の大学生活の中で、日本語の必要性を各自がどのように捉えているか、他者との関係性や、個人的な要因も学習意欲に影響を与えていると考察される。

③の「日本語学習経験」は、ゼロから日常会話が可能なレベル、または「『みんなの日本語Ⅱ』終わるぐらいのレベルで入ってきた」というケースもあった。日本の高校に在籍していた場合は、自然習得のプロセスを経て「日本語ペラペラ」のレベルに到達しており、話す・聞く力に問題がないと判断されて一般留学生の日本語クラスを履修させている機関もあった。結果として、上記②の「学習意欲」で述べた日本語の必要性の捉え方もあいま

って、初学者から一般留学生レベルまでそれぞれ異なる「日本語使用の環境」が形成されていると考えられる。

④の「授業中の学習態度」については「授業はすごく真面目に来て、授業前、始まる 10 分前、もう教室に座って勉強する」、「別にマナーは悪くない」など、問題が少ない傾向にあった。一方で、「何もいわなければイヤホンをつけたまま」という問題があるケースや、「競技、レギュラーとして出ている学生と控えの選手の格差があってそれを授業にも引きずって口もきかない」など、部活での人間関係が授業態度に影響するケースもあった。これらの授業態度や行動は、上記②の日本語の必要性の捉え方、または③の日本語レベルにも影響されていると考察される。

⑤の「学習習慣・経験」については、一般の大学生とは異なる状況が明らかになった。アスリート留学生は、「本を読むとか、椅子に座っている時間がある」、「110 分間集中する」など、「本来、高等教育では気にしなくてもいいようなテーマ」を考える必要があるという発言があった。具体的には、「プリントって言うのはまず出さない、忘れる」といった言動に表れていた。これらの学習習慣・経験等が、上記②の学習意欲や、④授業中の学習態度・行動にも影響を与えていると分析される。結果的に「（試合後のインタビューでも）日本語では全然通じなかった」、「やってもやってもひらがなが書けない」といった低い学習成果にとどまった事例もあった。

総じて、アスリート留学生は属性上、学習時間の確保が困難であるが（上記①）、各競技や日常生活における日本語の必要性の捉え方に差があるだけでなく（上記②）、入学以前の日本語学習経験・レベル（上記③）、学習習慣の習得度（上記⑤）も様々であった。これらが影響して、個別に異なる「日本語使用の環境」（上記③）が形成され、それが日本語学習の意欲（上記②）、日本語クラスにおける授業態度や行動（上記④）、さらに学習成果（上記⑤）にも影響を与えていると考えられる。

続いて、2)日本語クラス運営について述べる。まず、⑥の「授業形態」については、各大学での日本語科目全体の運営にも影響され、1 対 1、ゼロ初級とそれ以外の学生との複式や交換留学生との合同など様々であった。アスリート留学生に特化したクラスを履修者 1 名でも開講できるケースもあれば、補講として週に一コマのみ教えている場合もあった。担当者は、1 名のケースと常勤と非常勤教員のティームティーチングのケースが両方あった。対象者の数が限られるアスリート留学生ならではの授業形態であり、③の日本語学習経験を考慮しつつ、特性の異なる学生を同時に対応しなければならないなど、教員の負担が少なくないことが見て取れる。

⑦の「教材の選定・準備」は、③の日本語学習経験を踏まえて行われ、既存の教材では、『大地』『まるごと』『いろどり』『Fun & Easy』『Basic Kanji』『みんなの日本語 I, II』などが採択されていた。このほか、個々のレベル・競技・興味に合わせた自主教材の工夫がなされていた。例えば日本語ゼロの学生には、「ひらがなのプリント」や「often used phrases っていうのを一応、覚えさせようとした」ケース、日本の高校から入学した学生には漢字の教材も含めて「N4 ぐらいから N2 ぐらいまでの教材を学生に合わせて選んでやっていた」などのケースがあった。授業準備に関しては、②の学習意欲、④の授業態度に応じて、「学生の引っかかるような内容」にするため、競技特有の話題をア

レンジしたり、試合の動画を見せて「振り返りをしてもらったり感想を言ってもらったり」するなど臨機応変な対応が見られた。一方で「（自身が競技について）常に勉強しなきゃいけない」と、その準備への負担も同時に語られた。

⑧の「カリキュラム設定・授業展開」については、アスリート留学生ならではの状況に合わせた柔軟性が見られた。上記③のように初学者も含むため、ゴール設定に関しては「身の丈に合った4年間で、例えば、いわゆる一般の留学生のイメージに近づけるような日本語教育を目指さなくてもいいのではないか」といった言及や、「彼らが自分の中で、他の人に伝えるっていうことが少しでもできるようになったらいい」と捉えるケースがあった。授業の展開に関しては、後行シラバスの「みんなの状況を見て決めていく」といった柔軟な対応に迫られていた。また、レベルが異なる学生の合同クラスではオンラインで時間差をつけ、学生に合わせた内容が違う授業などの工夫がなされていた。

以上のように、2)日本語クラス運営については、1)で分析されたアスリート留学生特有の生活形態（上記①）や個別に異なる「日本語の使用環境」（上記③）および「学習意欲」（上記②）、「学習態度」（上記④）に対応するため、授業の形態（上記⑥）、教材の選定や準備（上記⑦）、目標設定や授業展開（上記⑧）などの点で工夫に迫られていることが分かった。以上の8つのカテゴリーの分析とカテゴリー間の関係性の考察について、以下のように図示することができる（図1）。

競技活動が中心という生活を送るアスリート留学生は、学習時間の確保が難しいことが共通している一方で、各競技や日常生活の中での日本語の必要性についての捉え方には差があった。さらに入学以前の学習習慣・学習経験、日本語レベルなどの要因が影響し、アスリート留学生には、それぞれ異なる「日本語の使用環境」が形成されていた。これらの要因が学習意欲、授業態度・学習成果等にも影響を与えていた。日本語教員は、これら個別に異なるアスリート留学生の状況に対応するため、各クラスにおける授業形態、教材の選定準備、カリキュラムのゴール設定や運営などの点で工夫を迫られ、負担も大きい中、一般留学生とは異なる枠組や視点での対応に苦慮していた。

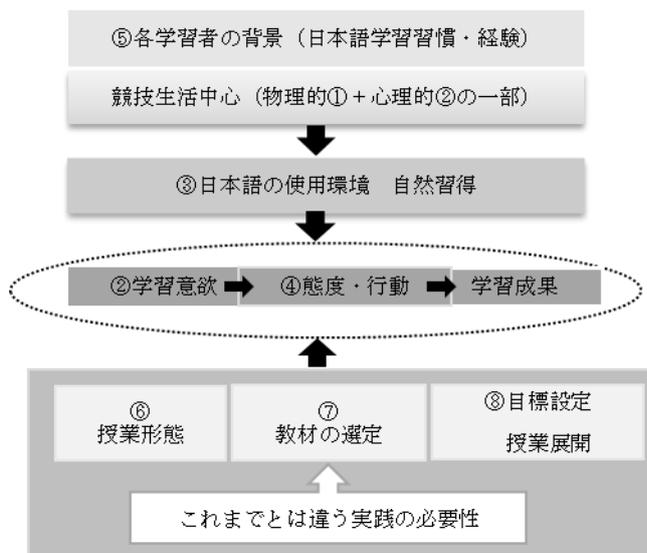


図1 各カテゴリーの関係性

5. まとめ

以上、アスリート留学生向けの日本語教育を行っている教員の語りを分析・考察してきた。その結果、一般留学生とは異なるアスリート留学生に柔軟に対応するために、各教員が実践において試行錯誤している現状が明らかになった。本調査で明らかになった課題に取り組むためには、これまでの大学における日本語教育とは異なる視点や枠組み、関係者

との連携・協力も必要であることが示唆された。

本研究は「2023 年度共同研究プロジェクト助成金」（山梨学院大学）の助成を得ている。

参考文献

- (1) 青石哲也・佐々木康（2010）「企業スポーツチームにおけるトップアスリートのセカンドキャリア形成に関する研究—ラグビー部を有する企業に所属している選手を事例として—」『生涯学習・キャリア教育研究』6, 37-45.
- (2) 一ノ瀬大一（2021）「大学スポーツにおけるアスリート学生に関する研究動向—学業と競技の両立に着目して—」『九州大学教育社会学研究集録』23, 37-46.
- (3) 池田智美（2019）「大学スポーツにおける学修支援とキャリア支援—スポーツ留学生に着目して—」『京都産業大学総合学術研究所報』13, 75-88.
- (4) 中山由佳・藤原史織・影山陽子（2024）「アスリート留学生のための日本語授業デザインと実践」『国際共修・語学教育実践』3, 1-8.
- (5) 日野純子・東会娟（2023）「スポーツ留学生と日本語—学生の語りから見えた日本語力獲得の過程とその検証—」専門日本語教育研究会第 26 回研究討論会
- (6) 正宗鈴香（2023）「アスリート留学生のための日本語教育構築に向けて—日本人部員へのインタビュー調査の質的分析から—」『専門日本語教育研究』25, 51-58.
- (7) 正宗鈴香・日野純子・中山由佳・東会娟・岡本能里子（2023）「アスリート留学生に対する日本語教育の在り方の一考察 —受け入れ大学へのアンケート調査および監督へのインタビュー調査から—」日本語教育学会 2023 年度秋季大会・交流広場
- (8) 松元秀雄・高橋直人（2009）「外国人スポーツ留学生の日本の大学への受け入れの現状と課題—ラグビー選手に着目して—」『順天堂大学健康科学研究』1 (2), 214-224.
- (9) 三代純平（2014）「学習言語能力の「問題」は誰の問題か—スポーツ留学生 A のライフストーリーから—」『徳山大学総合研究所紀要』36, 89-103.
- (10) 文部科学省（2017）「大学スポーツの振興に関する検討会議 最終とりまとめ—大学のスポーツの価値の向上に向けて—」
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/005_index/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/03/10/1383246_1_1.pdf 2024 年 9 月 1 日閲覧
- (11) 渡辺史央（2022）「外国人スポーツ留学生を対象とした日本語授業の一考察—専門語彙リスト作成とタスクを取り入れた実践—」『高等教育フォーラム』12, 13-24.

子どものことばの教育に関する研修の内容・構成の検討

— 一学校教員・地域支援者を対象とする研修のアンケートから —

原瑞穂 (東京学芸大学), 谷啓子 (同), 河野俊之 (横浜国立大学),
見世千賀子 (東京学芸大学), 小西円 (同), 工藤聖子 (同),
市瀬智紀 (宮城教育大学), 米本和弘 (東京学芸大学), 齋藤ひろみ (同)

1. はじめに

日本の公立学校における外国人児童生徒等の教育は, 平成 26 年に「特別の教育課程」による日本語指導の実施が可能となり, 平成 29 年度告示の学習指導要領には具体的な方針が示されるなど, 制度面については整備されつつある。他方, 子どもの日本語教育を担当する教育者(教員, 日本語指導員, 日本語支援者等, 以下「教育者」)の育成にかかわる研修機会は限られている。教育者は各々の経験と専門性に頼らざるを得ず, 同じ地域や組織内であってもその境界を越えて協働的に実践を行うことは容易ではない。

こうした中, オンラインによる研修が各地で展開され, 物理的距離を越えて学べる機会が増えている。しかし, その多くは情報提供型の研修であり, 内容構成の適否や成果についての検討が求められている。さらに, 発達成長過程にある子どもを対象とする日本語教育という点からの質の担保も課題である。そこで本研究では, 東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育推進ユニットが実施した, 子どもの日本語教育担当者対象のオンライン研修のアンケートの分析と, それに基づき翌年実施した研修の成果から, オンライン研修のデザインについて検討する。

2. 研修の概要

本研修は, 2023 年(以下 23 年度研修)および 2024 年(同 24 年度研修)に担当経験の短い教育者を主な対象者として, 就学前, 小学生, 中学生年齢への指導支援に関する研修を 3 回ずつ実施した⁽¹⁾。「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』」(以下, 「モデルプログラム」)(公益社団法人日本語教育学会 2020)を参考に, 教員の資質能力の目標を設定し, 研修の内容と構成を設計・実施した。モデルプログラムでは, 外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質能力は, 4 つの要素と 8 つの課題領域に整理され, 求められる具体的な力が示されている(表 1)。

3. 2023 年度「外国人児童生徒等教育研修」

3-1. 実施概要

23 年度研修「外国人児童生徒等教育研修」の実施概要を表 2 に示す。子どもの日本語教育においては, 子どもたちは多様な言語文化環境下で育っており多様性を有すこと, また, 成長発達過程にあるため, 就学前から小学校, 中学校, 高校へと学びをつなぐことが肝要となる。特に教育経験の短い教育者に対しては, 子どもの成長発達と言語習得, 異文化適

表1 外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質能力

資質能力	課題領域	求められる具体的な力
【捉える力】 外国人児童生徒等の実態を言語能力のみならず、生育・学習歴、文化適応状況などから多面的に把握し、家族とその文化、社会的歴史的背景を理解する力	[子どもの実態の把握]	文化間移動と発達の視点から、外国人児童生徒等の状況を把握することができる。
	[社会的背景の理解]	外国人児童生徒等の背景や将来を、社会的、歴史的な文脈に位置づけることができる。
【育む力】 日本語指導に加え、教科学習に参加するための力を育成し、本人および周囲の児童生徒や関わる人々が、文化的多様性を尊重し、対等に、そして相互に関わりあうための異文化間能力の涵養を促す力	[日本語・教科の力の育成]	外国人児童生徒等の実態などに応じ、言語教育に関する専門的知識に基づいて、日本語・教科の教育を行うことができる。
	[異文化間能力の涵養]	外国人児童生徒等と周囲の子どもとの相互作用を通して、双方に異文化間能力を育てることができる。
【つなぐ力】 外国人児童生徒等が学び・暮らす学校と地域の連携をはかり、異領域の専門家との協働等により、それぞれの場での学びをつなぎ合わせる環境をつくる力	[学校づくり]	保護者や地域の関係者と連携・協力して、よりよい支援、教育のための学校体制をつくることができる。
	[地域づくり]	異なる立場の人々と協働しながら、学習環境としての地域づくりをすることができる。
【変わる／変える力】 外国人児童生徒等教育に携わることを通して教育における公正性を具現化し、文化的多様性に対して寛容な学校・地域づくりに貢献することと、その営みを通して教師（教員・支援員）として成長していく力	[多文化共生社会の実現]	社会的正義と公正性を意識し、多文化共生を具現化することができる。
	[教師としての成長]	外国人児童生徒等に関する教育・支援活動を振り返り、自己の成長につなげることができる。

(公益社団法人日本語教育学会 2020, pp3-6 を基に作成)

応等の基礎知識を得て、学びの連続性を教育においてどのように実現するかについて意識してほしいところである。

そこで23年度研修では、成長過程にある子どもの実態を全人的に捉え（【捉える力】）、ことばの力を育み（【育む力】）、在籍級と日本語指導の場、地域と学校等の共時的環境を【つなぐ力】を育成することを目指した。全3回は成長過程にフォーカスし、第1回では小学生、第2回は中学生、第3回は就学前の子どもを対象とする日本語指導・支援を扱った。

内容構成は、いずれも前半の講義で子どもことばの発達や文化間移動に伴う心の発達等に関する基礎知識を学び、後半でそれらが実際に具現化されている教育活動の事例報告を通して、参加者が自身の教育実践への示唆を得られるようにデザインした。第1回と第3回では、日頃各々に奮闘している教育者がつながり、学び合えるように、また、より具体的に自身の教育実践と結びつけられるように、情報交換会を設けた。

表 2 2023 年度研修「外国人児童生徒等教育研修」の概要

回/テーマ	目的	内容・構成
第1回 小学生年齢の子ども の多様性を捉え・育み・つなぐ (2時間)	主に小学校での指導・支援に焦点をあてて、文化間移動する子どもとその背景の理解、日本語教室(国際教室)の運営の仕方、指導内容の構成や実施方法を理解すること	(1)講義「日本社会の多文化化と小学生の課題」 (2)事例報告(小学校) ①「担当者の役割と日本語教室の運営」 ②「小学生の日本語指導(初期指導)」 (3)モデルプログラムの自己評価票記入 (4)情報交換会(任意参加)
第2回 中学生年齢の子ども の多様性を捉え・育み・つなぐ (2時間)	文化間移動による異文化適応やアイデンティティの揺らぎ・変容、そして、認知的発達への影響を理解した上で、具体的な事例を基に、日本語や教科の指導・支援方法、また、学校全体で外国人児童生徒等の教育にどのように取り組むかについて学び、考えること	(1)講義 「文化間移動する中学生の心とことばの学び」 (2)事例報告(中学校) ①「文化間を移動する子どもの生活と心の支援」 ②「授業実践例」
第3回 就学前の子どもの 支援・教育 (2時間)	就学前段階の多様な言語文化背景を持つ幼児やその家族を対象とした支援を学ぶことと、健やかな学び・成長の支援と小学校教育への接続について検討すること	(1)講義「文化間移動する家族と就学前段階の子どもの教育課題」 (2)事例報告(就学前) ①「外国人の子どものための『大垣市プレスクールきらきら教室』の取り組み」 ②「外国につながる幼児・保護者と小学校を結ぶ地域活動」 (3)情報交換会

3-2. 成果と課題

参加者は、第1回80名、第2回93名、第3回82名であった。第2回と第3回は初任者よりも経験者が多く、想定層とは異なる受講者群であった。各回の参加者の満足度は、講義および事例報告は約98~100%であり、概ね参考になる内容であったといえる。自己評価票の記入は約92%、情報交換会は約66%であった。

アンケートの自由記述に多く見られたのは、①実践例から具体的指導方法に関する情報を得て自己の実践へ応用する意欲があること、②講義による理論的背景等の基礎知識の獲得や再認識したことであった。多様な指導の実際を知り、基礎を学ぶ貴重な機会と捉えていることがわかる。他方、自身の資質能力に関しては、講義内容を踏まえた具体的な記述は少なく、研修による専門性向上にかかわる気づきや認識は薄い。目前の困難・課題の解決策としての「使える」授業アイデア・技術の獲得に留まり、自身の取り組みを振り返り、資質能力の相対化と向上の意識化には寄与しておらず、研修デザインの見直しが必要であった。

また、経験豊富なベテランの参加者らの要望として、経験者向け研修の実施、制度設計に関する内容等が挙げられた。しかし、それらは本研修の主対象である初任者の実態からはかけ離れており、本研修のコンセプトとベテランの受講者のニーズには乖離があった。

研修において対象者の設定はどのような内容・構成にするかを決定する上で重要である。研修の対象者と目的, 高めたい資質能力, 内容を明確化し, 参加者が研修内容と資質能力との関連が把握できるよう工夫することが求められる。翌年の研修をデザインする上での課題が明らかになった。

4. 2024年度研修「多様性が生きることばの教育—幼・小・中・高を結ぶことばの学び」

4-1. 実施概要

23年度研修の課題を踏まえ, 2年目となる24年度は, 対象を初任者等経験の短い者(3年目まで)とし, 目的および研修で目指す資質能力と研修内容の関連づけを参加者にも把握できるよう研修案内および研修当日に明示した⁽²⁾。研修全体のテーマを「多様性が生きることばの教育—幼小中高を結ぶことばの学び」とし, 各回のテーマは, 第1回は「来日間もない子どもの受入れと日本語指導の工夫」, 第2回は「おしゃべりができる子どもへの学習参加支援」, 第3回は「自己表現を支えることばを生む環境づくり」とした。23年度研修と同様に子どもの成長発達を軸に学びの連続性を重視しながらも, アンケートを参考に参加者の興味関心の中心にある【育む力】を目標とする主な資質・能力とした。具体的には, 事前の講義動画⁽³⁾視聴による理論と実践の予習と当日の各回のテーマに沿った内容の2本立てにして, 参加者が学びの連続性を念頭に置きながら担当する子どもへの指導支援を考えられるよう計画した(表3)。

研修当日は次の流れで構成した。(1)目標とする資質能力の確認⇒(2)講義(ことばの教育の考え方のベースとなる理論・知見)⇒(3)事例報告(学校教員・支援者による実践, 子どもの実態, 実践の計画, 授業等の実践の過程)⇒(4)授業づくり(グループで授業づくりに関する課題に取り組み, 参加者間で共有)。尚, 第3回の授業づくりでは各自が担当する子どもを想定して授業案を考えるための事前課題を課した。表3に詳細を示す。

表3 2024年度研修「多様性が生きることばの教育—幼・小・中・高を結ぶことばの学び」の概要

回/テーマ	目標とする【資質・能力】[課題領域] 具体的な力	内容・構成
第1回 来日間もない子どもの受入れと日本語指導の工夫～はじめてとはじめてが出会って～	<p>【捉える力】[子どもの実態の把握]</p> <p>(ア)子どものシグナルを見逃さず, 文化間移動と発達の視点をもってその困難さを理解することができる。</p> <p>(イ)子どもの心理的状況を文化適応や家庭の状況に関連づけて理解することができる。</p> <p>【育む力】[日本語・教科の力の育成]</p> <p>(コ)第二言語習得や教育方法に関する知識を踏まえ, 子どもの年齢的な発達の違いを考慮した日本語や教科の指導・支援をすることができる。</p>	<p>(0)事前課題 講義動画視聴</p> <p>(1)目標とする資質能力の確認</p> <p>(2)講義</p> <p>①「来日直後の子どもの受入れにおける配慮および日本語指導の工夫」</p> <p>②「幼小の学びの連続性について—子どもの学びの特性に着目して」</p> <p>(3)事例報告</p> <p>①小学校低学年「はじめての日本語で楽しく話そう」</p> <p>②小学校中高学年「小学校中学年からの学習支援—日本語ゼロでも学べる教科と日本語」</p> <p>(4)授業づくり(グループワーク)</p> <p>三つの課題からグループで一つ選択</p>

		①指示が伝わらない時の工夫 ②文型「～から(理由)」の指導の工夫 ③読み書きへの意欲を高める工夫
第2回 おしゃべりができる子どもへの学習参加支援～みんなの考え・わたしの考え～	【育む力】[日本語・教科の力の育成] (コ)第二言語習得や教育方法に関する知識を踏まえ、子どもの年齢的な発達の違いを考慮した日本語や教科の指導・支援をすることができる。 (ス)子どもの日本語の力を考慮して教材等を選んだり作成したりしてリソースを準備し、学習参加を促すことができる。 (セ)学校内外の生活・学習に結び付けて、日本語や教科の指導・支援、内容(教科等)と日本語を統合した指導・支援をすることができる。	(0)事前課題 講義動画視聴 (1)目標とする資質能力の確認 (2)講義「子どもが学習参加するための力を育む日本語指導の工夫」 (3)事例報告 ①小学校「子どもたちが考え、伝え合う場をつくる—読書カード活動等を例に」 ②中学校「JSL国語科「古典」単元の授業実践-比較分析する力を活かす」 (4)授業づくり(グループワーク) 小5理科「雲のようすと天気の変化」在籍学級の授業に参加するために日本語教室で学ぶ授業案を作成
第3回 自己表現を支えることばを生む環境づくり～社会とわたしを繋ぐ～	【育む力】[日本語・教科の力の育成] (セ)学校内外の生活・学習に結び付けて、日本語や教科の指導・支援、内容(教科等)と日本語を統合した指導・支援をすることができる。 【育む力】[異文化間能力の涵養] (タ)子どもの母語、母文化、アイデンティティを尊重し、学級・学校・地域における社会参加を促すことができる。	(0)事前課題 講義動画視聴・授業づくりの準備 (1)目標とする資質能力の確認 (2)講義「アイデンティティから考える自己表現とことばの教育」 (3)事例報告 ①中学校「仲間との関係性の中で自分の生き方を見つめる授業デザイン」 ②小学校「こどもたちの持つことばときもちに光があたる工夫と取り組み」 (4)授業づくり(グループワーク) 各自「ことばで自己を表現する活動」の案を考え、グループで意見交換

4-2. 成果と課題

参加者は、第1回88名、第2回107名、第3回88名であった。初任者等経験の短い者と経験者の割合はほぼ半々であった。各回の参加者の満足度は、講義および事例報告は97～100%、授業づくりは85～95%であり、概ね参考になる内容であったといえる。

アンケートの自由記述からは、23年度研修と同様に経験年数によらず具体的な指導法についての事例報告と授業づくりの活動から示唆を得たことが窺えた。その内容は、他者の実践を自分の実践に活かすといった技術や方法を取り入れたいといったことに加えて、講義、事例報告とグループメンバーとの授業づくりを経て、自身の実践をふり返り、授業デザインの考え方、授業や子どもへの向き合い方に気づきを得たこと等の言及がみられた。例えば、「週に数回しか来級しない子どもたちに何をどのように効率的に指導すべきかを考えるうちに、最も大切な経験を基に考え、思考し、そして日本語も身につけていくことを忘れかけていたことに気づかされた」等である。これは、モデルプログラムの資質・能

力の【育む力】に加えて、【変わる／変える力】の[教師としての成長]にも通じる。

24年度研修では、経験の短い教育者を対象とし、関連する理論や考え方、実践ではどのような考え方が重要になるのか、どのように具現化されるのかを考えることで、自分の行動や設計にいかせるように、授業づくりのタスク活動を取り入れた。オンライン研修で30分間という短時間で、実質的な理解の深まりや転移や気づきが起こるか、成果が上がるかは、実施してみなければわからなかったが、可能性を探るために敢えて実施した。アンケートの回答からは、タスク活動で他の参加者から情報を得たり、自身の実践にそれを取り込んだりする経験を通し、普段の実践とその背後にある自身の考え方の意識化が進んだようであった。共通の関心をもつ指導・支援者と共に授業プランを検討することは、講義・実践事例を受動的に受講するだけでは得られない学びとなった。

他者の視点を得て自らの信念や実践の特徴、課題を捉えることは、教師としての成長において不可欠である。本研究の分析によって、理論や情報の学習に加え、実践の現場・対象の異なる者との授業づくりという共同作業を経験することにより可能になることが示唆された。他方、授業づくりの満足度は、講義・事例報告よりもやや低い。アンケートの消極的な記述からは、限られた時間内で面識がなく経験も異なる参加者同士で授業づくりに取り組むことには、話し合いの深まりや課題達成等において、難しさがあることが浮かび上がる。また、多様な背景の参加者に対するタスクの設定において、内容と量の適切さ、オンライン研修の特性を考慮した指示の明確さについてもさらに検討が必要である。

5. おわりに

本研究では、参加者のアンケートを基にオンライン研修の内容構成と活動の組み立てを検討した。子どもの日本語教育担当者の経験・専門性の多様さに応じた研修には、対象者範囲の特定化、回ごとの課題の焦点化と「目標とする資質・能力」の明示、その達成のための内容の選択と活動展開が求められることが示唆された。今後は研修後のアンケートで目標とした資質・能力を自身でふり返る項目を検討していきたい。

注

- (1)高校生については、令和5年度より特別の教育課程の編成実施が可能となり、導入時期にあることから、別途研修を設けている。
- (2)経験豊富なベテランの教育者向けには、セルフスタディの機会として別途情報交流会を設け、講義、各自の実践について報告し意見交換しながらふり返る機会を設けた。
- (3)筆者が携わる東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育推進ユニットにおいて、文部科学省補助事業として2023年度に作成した「新たな教師の学び」に対応したオンライン研修コンテンツ開発『外国人児童生徒等の日本語指導』全6講座を24年度研修用に再編集した。

参考文献

- (1) 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」のガイドブック』

日本語習得における文構造の複雑さの捉え方

—T-ユニットを用いた指標の問題点と新たな提案—

倉品さやか (国際大学), 細井陽子 (山野日本語学校), 迫田久美子 (広島大学)
＜共同研究者＞リード真澄 (上智大学), 丸山岳彦 (専修大学)

1. はじめに

第二言語学習者の言語発達を評価する指標として, これまで複雑さ (Complexity), 正確さ (Accuracy), 流暢さ (Fluency) の観点から分析する CAF 研究が行われてきた。本研究では特に文構造の複雑さに焦点をあて, 先行研究で複雑さを測る指標として多く用いられている T-ユニットを尺度として日本語を分析することで生じる問題点を指摘し, 新たな指標を提案する。その上で, 従来の指標と新たな指標のどちらがより学習者の日本語習得における文の複雑さを明示できるかを検証する。

2. 先行研究および従来の指標の問題点

2-1. 先行研究で用いられた指標

日本語学習者の文構造の複雑さを測った研究には, 作文やストーリーライティングを分析した Lee (2006), 李他 (2023), 李・劉 (2024), 発話を分析した田丸他 (1993), 大神 (2000), Iwashita (2006), 迫田・細井 (2020), 倉品 (2022) などがある。「複雑さ」をどう捉えるかという観点について, 田丸・吉岡 (1994) は文を分析する方法には2つあるとしている。1つ目は, 文中の述語と他の成分との関わりに基づく分析である。上述の研究では依存距離⁽¹⁾を用いた李他 (2023) と李・劉 (2024) がそれに相当するだろう。2つ目は, 重文的・複文的成分の有無に基づく分析であり, 上述の先行研究の多くが用いている方法である。本研究ではこれまでの研究に多く見られた後者の方法によって複雑さを捉える指標について考える。また, 一文中の平均語数によって「長さ」を測る指標もあるが, 本研究では文の構造的な複雑さに注目するため対象外とする。

表1 先行研究で用いられた複雑さの指標

論文	複雑さの指標	論文	複雑さの指標
田丸他 (1993)	S句/T, T/TのあるU	Iwashita (2006)	節/T (一般的な複雑さ), 独立節/T, 独立節/節 (等位の指標), 従属節数, 従属節/節, 動詞句/T, 動詞句/節 (従属の指標)
大神 (2000)	節/T, T/U, T/TのあるU		
Lee (2006)	節/T, 連体節・名詞節/T		
迫田・細井 (2020)	節/T		
倉品 (2022)	節/T, T/U		

「x/y」は, 「1 yあたりのx」, 「T」はT-ユニット, 「U」はアタランス⁽²⁾を示す。

これまでの研究でT-ユニットを用いた指標を抜粋し, 表1にまとめた。まず, 田丸他

(1993) 以外は全て節を用いた指標である。田丸他 (1993) が用いた S 句については、「いわゆる単文を 1S とし」(p.46) とあることから節と同等のものだと考えられ、全ての研究が 1T-ユニットあたりの節数(「節/T-ユニット」)を観ることで複雑さを捉えていることがわかる。よって、本研究では先行研究に使用されている「節/T-ユニット」を従来の指標とし、その問題点を指摘する。

2-2. T-ユニットの定義と T-ユニットを用いた指標の問題点

T-ユニットとは Minimal Terminable unit のことで、Hunt (1965:20) では「one main clause with all subordinate clauses attached to it」と定義され、英語では and や but が境界として認められる。日本語では「1つの主節とその全ての従属節から成る単位」と訳されることが多い。単文の(1)と、主節と従属節から成る(2)は 1T-ユニットとなり、並列節がある(3)は 2T-ユニットとなる。文例は I-JAS(後述)から抽出した。下線は T-ユニットを示す。

- (1) その時、犬はバスケットに入りました。 (1T-ユニット)
- (2) 二人は、地図を見る時に、ある犬がバスケットにいりました。 (1T-ユニット)
- (3) その間に、子犬はその箱に入って、 ケンとマリは、なんと、その動作が見えませんでした。 (2T-ユニット)

しかし、先行研究では従属節と並列節の捉え方が曖昧であり、それにより研究結果の比較が難しいという問題がある。例えば、テ節について、迫田・細井 (2020) では、原因の用法であれば従属節とするが、並列・継起・手段・付帯状況は並列節となって別の 1T-ユニットになる。倉品 (2022) では、原因・手段・付帯状況を従属節とし、それ以外を並列節としている。つまり、テ節が手段か付帯状況である場合、同じ文でも T-ユニットの数が異なる。また、田丸・吉岡 (1994) で(4)は T-ユニット数の伸びを示す例で、2T-ユニットであると考えられる。しかし、迫田・細井 (2020) と倉品 (2022) の定義では(4)のテ節は原因の用法で従属節となり、1T-ユニットになるという違いが出る。

- (4) でも私は勉強で忙しくて まだ手紙を出しません。 (2T-ユニット)
- (4)' でも私は勉強で忙しくてまだ手紙を出しません。 (1T-ユニット)

次の問題として、以下の作例(5)と(6)の場合、単文の羅列である(5)より「て」「けど」を用いた複文である(6)のほうが複雑であると推測されるが、従来の複雑さの指標とされる「節/T-ユニット」では同じ値になり、両者の日本語文の複雑さの違いを示すことができない。下線は T-ユニット、斜線「/」は節境界、() の数値は複雑さの指標を示す。

- (5) ケンとマリは地図をみます。 / 犬はバスケットに入りました。 / 二人は知りません。 /
(3/3=1.0)
- (6) ケンとマリは地図を見て, / 犬はバスケットに入ったけど, / 二人は知りません。 /
(3/3=1.0)

日本語学習者は発達が進むなかで、実際に(5)のような単文の羅列から(6)のような並列節を産出する傾向が観られる。しかし、従来の指標では(5)と(6)の複雑さは同値 (1.0) になり、単文の羅列から並列節を産出する変化を捉えられないという問題点が指摘される。

3. 新たなユニットと指標の提案

前節の問題意識から、本研究では新たに S-ユニット (仮称) を用いた指標「節/S-ユニット」を提案する。T-ユニットでは単文の羅列と並列節使用の違いが示されないという問題を指摘したが、本研究ではユニット内に並列節も含む S-ユニットを提案する。S-ユニットとは作文における「文」に近い単位で、本研究では多言語母語の日本語学習者横断コーパス (以下, I-JAS) の発話の区切りを S-ユニットの境界とする。これにより、従属節に加えて並列節も含むことができ、上述の問題を解決できると考える。先ほどの(5)と(6)に「節/S-ユニット」を用いると以下ようになる。【 】は S-ユニット, 斜線「/」は節境界を示す。

(5)' 【ケンとマリは地図を見ます。/】 【犬はバスケットに入りました。/】 【二人は知りません。/】 (3/3=1.0)

(6)' 【ケンとマリは地図を見 \square て、/犬はバスケットに入った \square けど、/二人は知りません。/】 (3/1=3.0)

このように、新たな指標で(5)'は「節/S-ユニット」の値が3節/3S-ユニットで1.0となり、(6)'は3節/1S-ユニットで3.0となるため、複雑さの違いが明確に提示できる。

3-1. 検証分析

新たな指標「節/S-ユニット」の妥当性を検証するために、従来の「節/T-ユニット」との比較を行った。使用データは、I-JAS のストーリーテリング 1 (以下, ST1) である。ST1 は図 1 のイラストを見て、ストーリーを口頭で説明するタスクである。I-JAS には様々な母語話者のデータがあるが、本研究では母語を揃え、中国語 (CCM) と韓国語 (KKR) とタイ語 (TTH) 話者を対象とした。I-JAS は対象者の日本語力を測った J-CAT の得点情報も得られる。この成績をもとに、各母語話者グループから上位 20 名を成績高群に、下位 20 名を成績低群に分け、合計 120 名分を分析した。高群と低群の J-CAT の平均点の差が統計的に有意かを確かめるために有意水準 5% で両側検定の t 検定を行った結果、どのグループでも有意差が認められた (中国:

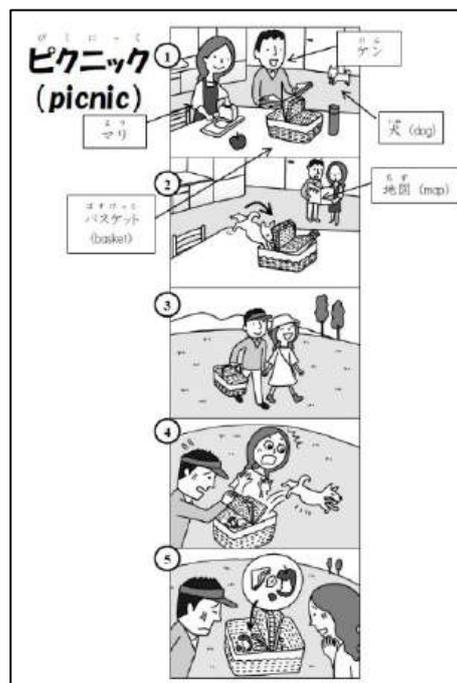


図 1 I-JAS の ST1 のイラスト

$t(38) = 10.20, p < .001$, 韓国 : $t(38) = 10.51, p < .001$, タイ : $t(38) = 9.21, p < .001$ 。

分析に使用した ST1 のテキストデータは次のようにクリーニングを行った。調査者の発話を削除し、学習者の発話のうちストーリーを描写している部分のみを残した。次に、CBAP³⁾での誤解析を避けるためにフィラー、「{笑}」のような記号、「はいつ、て」のような単語内にある句点や長音記号「ー」、言い間違いなどを削除した。このようにクリーニングしたテキストを CBAP にかけて節境界を付与した。解析結果は 2 名で確認し、誤解析を修正した。その後、「節/T-ユニット」「節/S-ユニット」の値⁴⁾を算出し、指標別に成績高群と低群に有意な差があるかを確かめるため、有意水準 5% で両側検定の t 検定を行った。

3-2. 結果

各グループの結果は表 2 の通りであった。従来の指標「節/T-ユニット」の場合、中国とタイの高群と低群の間には有意差が認められた (中国 : $t(38) = 2.09, p = .04$, タイ : $t(38) = 3.74, p < .001$)。しかし、韓国には有意差が認められなかった ($t(38) = 1.96, p = .06$)。一方、新たな指標「節/S-ユニット」の場合は、中国、タイ、韓国のいずれにおいても高群と低群の間に有意差が認められた (中国 : $t(38) = 2.76, p = .01$, タイ : $t(38) = 2.19, p = .03$, 韓国 : $t(38) = 2.48, p = .02$)。

表 2 成績高群と低群の「節/T-ユニット」と「節/S-ユニット」

	節/T-ユニットを用いた結果			節/S-ユニットを用いた結果		
	高群 (n=20) 平均値 (SD)	低群 (n=20) 平均値 (SD)	t 値	高群 (n=20) 平均値 (SD)	低群 (n=20) 平均値 (SD)	t 値
中国話者	1.68 (0.12)	1.45 (0.10)	2.09*	2.26 (0.59)	1.72 (0.15)	2.76*
タイ話者	1.67 (0.14)	1.31 (0.03)	3.74*	2.25 (1.03)	1.70 (0.23)	2.19*
韓国話者	2.17 (0.46)	1.84 (0.09)	1.96	3.35 (1.77)	2.52 (0.45)	2.48*

* $p < .05$

つまり、S-ユニットを用いた新たな指標では、本調査のどのグループでも高群と低群の間に有意差が認められたのに対し、T-ユニットを用いた従来の指標では、3つのグループのうち、中国とタイでは有意差が認められたが、韓国では認められなかった。このことから、日本語学習者の言語習得における文の複雑さを測る指標として、T-ユニットの問題点が示唆され、S-ユニットを用いた指標の妥当性が検証された。

4. 考察

本研究では、先行研究で用いられた指標「節/T-ユニット」の問題点を指摘し、新たな指標として「節/S-ユニット」を提案し、その妥当性を成績高群と低群間で t 検定によって検証した。結果、従来の指標では韓国で有意差が認められなかったのに対し、「節/S-ユニット」では全てのグループで有意差が認められたことから、新たな指標の妥当性が確認された。結果に違いが出たのは、S-ユニットを用いた場合、従属節と並列節の両使用数

が指標の値に含まれるためだと考えられる。具体的には、高群では(7)のように「て」「けど」などを用いて複雑な文を使用していた。【】はS-ユニット、下線はT-ユニット、斜線「/」は節境界を示す。

(7) 【そんなことを知らずに/ ケンとマリは、遠足に行ったんです けど / しかし、なんと
、バスケットから犬が出てきて / バスケットの中にある / サンドイッチとかり
んごとかの食べ物を全部食べて / ケンとマリは、ちょっと驚いていますよね。 /】

(高群 KKR56)

(節/T-ユニット : 6/3=2.0, 節/S-ユニット : 6/1=6.0)

日本語では、並列節を作る際に英語の and や but と異なり、動詞を「て形」に変えたりする必要があり、これを使用することは言語発達の変化を示す重要な段階の一つとなると考えられるが、従来の「節/T-ユニット」ではこの変化を観ることができなかった。そのため、先行研究では並列節の使用数の増加を観るために「T-ユニット/Tのあるアタランス」のような別の指標を立てる必要があった。しかし、本研究が提案する「節/S-ユニット」では従属節と並列節の両者を同時に扱うことで、文構造の複雑さをより明示できると考える。

5. まとめと今後の課題

本研究では、これまでの日本語習得における文の複雑さの研究に関して、T-ユニットを用いた指標の問題点を指摘し、S-ユニットを用いた新たな指標を提案し、その妥当性を検証した。その結果、従来の指標では成績高群と低群間で有意差が認められないグループがあったが、新たな指標では3グループ全てで有意差が認められた。このことから、従属節と並列節を含むS-ユニットが日本語の文の複雑さを測る指標として有効である可能性を示した。

今回のデータは独話であり、分析の際、I-JASの改行をS-ユニットの境界とした。しかし、S-ユニットの定義は未だ熟考の余地があり、その呼称自体暫定として使用した。今後は、対話データにも対応できるユニットの定義と境界の判定基準を明確にしていきたい。

注

- (1) 李他 (2023) では主節の述語を「文の主辞」として従要素との間の距離を測っている。
- (2) アタランスとは、a) 一つのイントネーションの塊で、b) ポーズで前後と切り離されていて、c) 意味的に一つの単位を構成しているという特徴のうち、少なくとも一つを有するスピーチの連続。(Crookes 1990)
- (3) CBAPとは丸山他 (2004) によって開発された節境界解析プログラムである。
- (4) 節数はCBAPの節ラベルを参考に集計し、S-ユニットはI-JASの改行を1S-ユニットとみなして集計した。T-ユニットを用いた中国・韓国の分析は倉品 (2022) を引用し、タイ群については新たに分析して結果を加えた。

参考文献

- (1) 大神智春(2000)「中国で学習する学習者の日本語習得過程—文構造習得の視点から—」『日本語教育方法研究会誌』7(2), pp.4-5.
- (2) 倉品さやか (2022)「中国語を母語とする日本語学習者の構文的複雑さと習熟度に関する一考察—I-JAS ストーリーテリングを用いて—」『中国語話者のための日本語教育研究』13, pp.30-46.
- (3) 迫田久美子・細井陽子 (2020)「異なった学習環境における日本語使用の正確さと複雑さ—日本語学習者コーパス (I-JAS) の分析に基づいて—」『計量国語学』32(7), pp. 403-418.
- (4) 田丸淑子・吉岡薫・木村静子 (1993)『日本語教育』81, pp.48-54.
- (5) 田丸淑子・吉岡薫 (1994)「日本語発話資料分析の単位をめぐる問題: 第二言語習得過程観察の立場から」『語学プログラム ワーキングペーパー』
- (6) 丸山岳彦・柏岡秀紀・熊野正・田中英輝 (2004)「日本語節境界検出プログラム CBAP の開発と評価」『自然言語処理』11(3), pp.39-68.
- (7) 李文平・劉海濤・夏旖昕(2023)「依存距離に基づく日本語学習者言語の統語的複雑度の研究—日本語学習者コーパス (I-JAS) 作文資料の場合—」『日本語教育』184, pp. 112-126.
- (8) 李文平・劉海濤 (2024)「日本語学習者の文構造の複雑さに関する数量的研究: I-JAS のストーリーライティングの場合」『日本語教育』187, pp.166-181.
- (9) Lee 風子(2006)「留学生の書く日本語意見文の分析—日本人学生との比較において—」『立命館法学 別冊 ことばとそのひろがり』4, pp.399-412.
- (10) Crookes, G. (1990) The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied linguistics*, 11(2), pp.183-199.
- (11) Hunt, K. W. (1965) Grammatical Structures Written at Three Grade Levels. *NCTE Research Report No. 3*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- (12) Iwashita N. (2006) Syntactic complexity measures and their relation to oral proficiency in Japanese as a foreign language. *Language Assessment Quarterly*, 3, pp.151-169.

分析資料

多言語母語の日本語学習者横断コーパス (International Corpus of Japanese as a Second Language: I-JAS), 国立国語研究所

3 者会話におけるスピーチレベル・シフトの使用実態

—先輩1名を交えた友人2名の会話でのダウンシフトに着目して—

孫 浩焔 (東京外国語大学大学院生)

1. はじめに

日本語の会話において、「デス・マス体」と「ダ体」を使い分けることは重要である。このような文体の使い分けは、「スピーチレベル」(スピーチスタイル, 待遇レベル等)と呼ばれている。また, 1つの会話の中で同一の話者が「デス・マス体」と「ダ体」を交互に切り替えて用いる「スピーチレベル・シフト」(以下, シフト)現象が見られる。母語話者はシフトを巧みに使いながら, コミュニケーションを効果的に進め, 人間関係を円滑に保とうとしている(谷口 2004)。しかし, 日本語学習者にとって, シフトの理解・習得は簡単ではないと考えられる。宮武(2009)は, 上級・超級話者であってもスピーチレベルの運用能力に不安を感じている学習者は少なくないと指摘している。今後も増加していくであろう留学生が母語話者のシフトの使用意識を理解し, 母語話者とうまくコミュニケーションをとりながら, より良い人間関係の構築・維持ができるようになるために, 母語話者のシフトの使用実態・意識を明らかにする必要がある。

これまでの母語場面におけるシフトの使用実態に関する研究では, 「デス・マス体」から「ダ体」へのダウンシフトに着目し, その果たす機能を分析した研究が多い(生田・井出 1983, 三牧 1993, 宇佐美 1995 等)。しかし, これらの研究では, 女性母語話者の研究が多く, 男性母語話者の研究は限られている。また, 参加者は同等関係または初対面の関係に絞った研究が多く, 上下関係と親疎関係を総合的に考察した研究も少ない。そして, これらの研究は2者会話を中心としており, 3者会話の研究は限られている。日常生活では, 3者会話の場面がよく見られるものの, 2者会話で明らかにされたダウンシフトの機能が3者会話でも見られるのか, また, 3者会話では新たな機能があるのかは未だ明らかにされていない。さらに, ダウンシフトの機能だけでなく, その使用意識を分析した研究はまだ少ない。そのため, ダウンシフトの使用実態をより多角的に理解するためにも, 3者会話を深く分析する必要があると言える。

そこで, 本研究では, 上下関係と親疎関係の組み合わせを考慮に入れ, 同学年の友人2名とその共通の先輩1名が参加する男性母語話者の3者会話を設定し, 友人同士2名のダウンシフトの使用実態を明らかにすることを目的とする。そして, 友人同士2名がダウンシフトをした時に何を考えていたかについて尋ねるフォローアップ・インタビュー(以下, FUI)も行い, シフトの意識も合わせて分析する。これにより, 学習者がどのように母語話者のダウンシフトを理解すればよいのかについての示唆を得る。その上で, 今後の日本語会話教育におけるスピーチレベルの指導についても提言を行いたい。

2. 先行研究

ダウンシフトに関する研究について、生田・井出 (1983)、三牧 (1993)、宇佐美 (1995) などがある。これらの研究は、ダウンシフトの機能を主に「対人機能」と「談話の展開機能」という2つの機能に大別している。

生田・井出 (1983) はテレビの対談番組をデータとして、ダウンシフトを分析した。その結果として、シフトは「談話ユニット間の移行」の仕方と深く関連しており、談話内の話の流れ、あるいは論理の展開を明確に示す機能を果たしていることが分かったという。

三牧 (1993) は、テレビの対談番組を資料として談話分析した結果、ダウンシフトは、(1) 新しい話題への移行、(2) 重要部分 (結論・結末・意思・事実・論点等) の明示、強調、(3) 注釈・補足・独話等の挿入という機能があることを明らかにした。

宇佐美 (1995) は、社会人の会話におけるダウンシフトに着目し、相手との上下関係と性差を条件統制して、2 者間の初対面会話データをもとに分析を行った。その結果、ダウンシフトが生じる会話内の要因・機能としては、(1) 心的距離の短縮、(2) 相手のレベルに合わせる時、(3) ひとりごと・自問をする時、(4) 確認のための質問・回答をする時、(5) 中途終了型発話の時、という5つがあると指摘している。

以上のように、先行研究では様々なダウンシフトの機能と下位分類が挙げられているが、その中に類似するものがあるため、陳 (2003) はそれらを整理した。表1は、陳 (2003) を参考に、生田・井出 (1983)、三牧 (1993)、宇佐美 (1995) で挙げられている2 者会話におけるダウンシフトの機能をまとめたものである。「○」が付いた箇所は、当該研究でその機能・効果に触れていることを表す。なお、本研究において、「シフト」を「デス・マス体」と「ダ体」が相互に切り替わるものだと定義する。そのため、丁寧さが不明な中途終了型は本研究の分析対象から除外し、表1の機能から省いた。

表1 生田・井出 (1983)、三牧 (1993)、宇佐美 (1995) で挙げられている
2 者会話におけるダウンシフトの機能 (陳 (2003) の一部を参考に筆者作成)

ダウンシフトの機能	下位分類	生田・井出 (1983)	三牧 (1993)	宇佐美 (1995)
対人機能	(a) 相手への共感を示す	○	○	○
	(b) 親しみを表す	○	○	○
	(c) 冗談を言う	—	—	○
	(d) 相手の「ダ体発話」に合わせる	—	—	○
談話の展開機能	(e) 小さな話題へ移行する	○	○	○
	(f) 前の発話について説明や例示をする	○	○	—
	(g) 独り言的な発話・自問するような発話をする	○	○	○
	(h) 確認のための質問・回答をする	—	—	○
	(i) 重要部分の明示・強調する	○	○	—

このように、2 者会話におけるダウンシフトの機能は先行研究によって明らかにされてきたが、3 者会話におけるダウンシフトの機能はまだ明らかにされていないため、さらに考察する必要がある。

3. 研究方法

会話データは、同学年の友人2名 (後輩) とその共通の先輩1名が参加する男性母語話者の3 者会話を設定し、15 分程度の会話をA, B, Cの3 グループ収集した。各グループの会話参加者は3 名で、全員同一大学の学部生と大学院生の日本語母語話者である (表2)。

なお,性別によるスピーチレベル使用への影響を避けるために,参加者全員を男性とした。

表 2 会話参加者の背景情報

	参加者	年齢	身分	人間関係
A グループ	後輩 A1	19	学部 2 年生	同じアルバイト先 で働いている
	後輩 A2	19	学部 2 年生	
	先輩 A	22	学部 4 年生	
B グループ	後輩 B1	19	学部 2 年生	同じサークルに 所属している
	後輩 B2	19	学部 2 年生	
	先輩 B	23	修士 1 年生	
C グループ	後輩 C1	19	学部 2 年生	同じスポーツクラ ブに所属している
	後輩 C2	19	学部 2 年生	
	先輩 C	23	修士 1 年生	

会話はビデオカメラと IC レコーダーで録画・録音した。なお,会話データの収集が終わるまで,参加者に研究目的については伝えなかった。また,データ収集が終わってから 2 週間以内に, FUI を実施し,筆者と会話参加者で共に録画データを確認し,スピーチレベル使用の意識とダウンシフトをした理由等を尋ねた。

分析の手順としては,まず,大場・中井(2020)の話題の開始部・終了部の特徴を参考にし,収集した会話を話題ごとに区切った。次に,伊集院(2004)のスピーチレベルの分類を参考に,大きく「デス・マス体 (Polite:P)」、「ダ体 (Normal:N)」、「中途終了型 (No-Marker:NM)」の 3 つの種類に分けた。さらに,後輩である友人 2 名の発話のスピーチレベルを認定した上で,ダウンシフトを抽出し,①全会話の時間軸でダウンシフトが出現する頻度,②話題の共有情報の有無によるダウンシフトの出現数を分析した。その上で,会話の断片および FUI で友人 2 名に尋ねたダウンシフトに関する意識を踏まえ,③ダウンシフトが生じる状況とその機能の分析を行った。

4. 分析結果と考察

表 3-1, 表 3-2, 表 3-3 は, A, B, C の 3 つのグループの 3 者会話の話題と各話題の時間帯と各話題・会話の前半と後半(全 15 分程度のうち 7 分前後の話題で区切ったもの)におけるダウンシフトの出現回数を示したものである。3 つのグループの 3 者会話には,参加者 3 名に共通する情報・経験の話題が見られた(表中太字ゴシック体)。

表 3-1 A グループの 3 者会話におけるダウンシフトの出現状況

	話題	時間帯	シフトの出現回数	
①	クリスマス予定	0:00-0:58	-	前半 : 8
②	冬休みの予定	0:58-1:40	1	
③	後輩 A1 のアルバイト	1:40-3:01	2	
④	後輩 A2 のアルバイト	3:01-3:44	-	
⑤	先輩 A のアルバイト	3:44-6:20	5	
⑥	後輩 A1 とスポーツ	6:20-6:55	-	
⑦	後輩 A2 とスポーツ	6:55-7:31	-	
⑧	先輩 A とスポーツ	7:31-8:40	-	
⑨	ワールドカップの情報	8:40-11:39	5	後半 : 11
⑩	好きなサッカー選手	11:39-12:50	-	
⑪	コロナに感染した経験	12:50-15:19	6	

表 3-2 B グループの 3 者会話におけるダウンシフトの出現状況

話題	時間帯	シフトの出現回数
① 院生の勉強	0:00-0:55	1
② B1の学部1年生活	0:55-1:21	-
③ B2の学部1年生活	1:21-1:33	-
④ X大学の特有な雰囲気	1:33-2:40	-
⑤ X大生の良いところ	2:40-6:35	1
⑥ 価値判断について	6:35-9:21	4
⑦ コミュニケーションの重要性	9:21-12:37	1
⑧ X大生の価値観	12:37-14:25	-

表 3-3 C グループの 3 者会話におけるダウンシフトの出現状況

話題	時間帯	シフトの出現回数
① あいさつ	0:00-0:08	-
② 難しくなっている中国語学習の対処	0:08-1:08	1
③ 先輩の最近	1:08-1:30	-
④ 留学の準備	1:30-1:59	-
⑤ 後輩 C2 の留学先	1:59-2:21	3
⑥ 留学中の勉強スタイル	2:21-4:16	1
⑦ 反射的な発話	4:16-6:44	1
⑧ カメラ向け	6:44-7:02	-
⑨ 後輩 C2 の留学動機	7:02-8:15	2
⑩ 先輩の留学動機	8:15-8:55	-
⑪ 留学先のブランドカ	8:55-10:02	2
⑫ 先輩と X 大学	10:02-12:17	3
⑬ 先輩が研究していること	12:17-13:05	2
⑭ 理論と応用	13:05-15:09	4
⑮ 美容院の話の分析	15:09-16:11	-

上記の表の通り、時間軸から見れば、ダウンシフトの出現位置は、会話の後半の時間帯により多く出現していることが観察された (A グループ: 話題⑨・⑩ (11 回), B グループ: 話題⑥・⑦ (5 回), C グループ: 話題⑪・⑫・⑬・⑭ (11 回))。これは、上下関係のある会話では、初めは丁寧な言い方で進んでいき、時間の経過に伴い、会話の雰囲気が盛り上がった後にダ体発話が用いられるようになり、親しみを表していると考えられる。

また、共通の情報・体験がない話題 (A グループ: 8 回, B グループ: 2 回, C グループ: 9 回) より、共通の情報・体験を有している話題 (A グループ: 11 回, B グループ: 5 回, C グループ: 10 回) の方がダウンシフトの出現率が高いことが観察された。これは、共通の情報・経験がある話題では、上下関係がある 3 名の心的距離がより近くなり、シフトの出現率が高くなるためだと考えられる。

次に、表 4 は、3 者の発話のうち友人 2 名の発話においてデス・マス体からダ体へダウンシフトが生じた際のシフトの機能を、表 1 の(a)～(i)の機能ごとに分類した結果である。

表 4 3 者会話におけるダウンシフトの機能

シフトの機能	下位分類	本研究
対人機能	(a) 相手への共感を示す	-
	(b) 親しみを表す	-
	(c) 冗談を言う	○
	(d) 相手の「ダ体発話」に合わせる	○
	共感を求める	○
談話の展開機能	(e) 小さな話題へ移行する	○
	(f) 前の発話について説明や例示をする	○
	(g) 独り言的な発話・自問するような発話をする	○
	(h) 確認のための質問・回答をする	○
	(i) 重要部分の明示・強調する	○
	3 者会話で次話者を指定する	○

まず、断片(1)は、「共感を求める」機能が見られる場面である。この断片では、3名が留学中の勉強スタイルについて話している。後輩C1は発話62より前の発話ではデス・マス体を用いていたが、62で「自分で納得できるところまで行けるっていうのは無理じゃない普通。」とダ体にダウンシフトしている。この部分について、FUIで後輩C1は、「やっぱり共感を求めています。自分の感想を表す時は、自分の方が年下でも、デス・マスは使わないと思うんです」と述べた。ここから、ダウンシフトによって、相手に共感してもらいたい気持ちを表していることが窺える。このように、通常独り言を言う時に使うダ体を用いることで、聞き手を話し手の考えや気持ちに引き込む効果があると考えられる。

断片(1)グループC ⑥留学中の勉強スタイル「共感を求める」機能のダウンシフト

56	後輩C1	あくまで助言という、そのスタイルは貫きつつっていう感じですかね。	P
(中略)			
→62	後輩C1	でも、やっぱり、普通自学習で、その自分で納得できるところまで行けるっていうのは無理じゃない普通。	N
63	後輩C2	そうっすね。	P
64	後輩C1	いや、だから、やっぱりC先輩って頭いいんですね、本当に。	P

次に、「3者会話で次話者を指定する」という機能のダウンシフトは、名前を呼びながらの指名が伴う場面(断片(2))、および、ダウンシフトだけで次話者を指定する場面(断片(3))の2種類が見られた。

断片(2)は、ダウンシフトをした際、名前を呼びながらの指名が伴う例である。先輩Cは、74の後輩C1の発話に対して、75で「そういうものなのかな?」と確認した。それに対して、後輩C1はまず76で「はい、そういうもんですよね。」とデス・マス体で先輩Cに答えてから、77で【後輩C2】君ね、そういうもんだよね。」とダ体にダウンシフトして後輩C2に対して同意を要求した。その際、ダ体を用いたため、次話者を後輩C2に指定したことが明確になり、78で後輩C2が発話し、話者の交替が円滑に行われた。

断片(2)グループC ⑦反射的な発話「3者会話で次話者を指定する」機能のダウンシフト

74	後輩C1	先輩Cの場合も同じで、うわ、先輩C、「めっちゃ頭いいな」ってみんな思ってるけど、いざ、ね、「痒いとこあります」みたいに、先輩Cが頭いいと思いますって言われると、やっぱりみんな反射的に、「いや、そんなことない」って言うだけだと思います。	P
75	先輩C	そういうものなのかな?	N
76	後輩C1	はい、そういうもんですよね。	P
→77	後輩C1	【後輩C2】君ね、そういうもんだよね。	N
78	後輩C2	それは、逆になんかその、あんま褒められてるばっかりの人って	NM

一方、断片(3)は、ダウンシフトだけで次話者を指定する例である。193で後輩C2は「美容室ですか。」とデス・マス体で全員に対して確認しているが、194で「美容室のコミュニケーション。」とダ体にダウンシフトして発話した。その後、後輩C1は、後輩C2による194のダ体の発話が自分に対して発話したものであることを認識し、すぐに195で「美容室のそうだよ。」とダ体で後輩C2に応答した。

断片(3)グループC ④理論と応用「3者会話で次話者を指定する」機能のダウンシフト

193	後輩C2	美容室ですか。	P
→194	後輩C2	美容室のコミュニケーション。	N
195	後輩C1	美容室のそうだよ。	N
196	後輩C1	【後輩C2】君、それについて聞こう。	N

5. 結論と今後の課題

以上、日本語母語場面における「友人2名と先輩1名の3者会話」での友人2名の「デス・マス体」から「ダ体」へのダウンシフトに着目し、その使用実態と機能を分析した。その結果、ダウンシフトは雰囲気が高まってきた会話の後半に多く出現していたことが観察された。これは、上下関係のある会話では、初めは主に「デス・マス体」を用いた丁寧な話し方で進んでいき、時間の経過に伴い、会話の雰囲気が盛り上がった後にダウンシフトが用いられるようになり、親しみを表していると考えられる。そして、ダウンシフトは、会話参加者3名が共有情報を持つ話題に多く出現していたことも見られた。これは、共有情報・経験がある話題では、上下関係がある3名の心的距離がより近くなっていたためだと考えられる。さらに、既に明らかにされている2者会話でのダウンシフトの「対人機能」と「談話の展開機能」が3者会話にも観察された。「対人機能」には、2者会話の先行研究には見られない「共感を求める」機能が新たに確認でき、友人2名がダウンシフトによって先輩に共感してもらいたい気持ちを表している様子が見られた。一方、「談話の展開機能」には、先行研究には見られない「3者会話で次話者を指定する」機能が新たに確認でき、「ダ体」を用いることにより、誰を次話者に指定したのか明確になり、話者交替が円滑に行われている様子が見られた。

これらの結果もとに指導学習項目を作成し、日本語の会話教育に取り入れることで、学習者が母語話者のダウンシフトの機能を理解でき、それをもとに母語話者とより良い人間関係を築くことが期待できる。今後は、参加者の性別、上下関係と親疎関係が異なる会話を扱い、ダウンシフトだけでなくアップシフトも総合的に分析し、その知見を日本語教育の現場に活かしたいと思う。

参考文献

- (1) 伊集院郁子 (2004) 「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違—」『社会言語科学』 6(2),12-26.
- (2) 生田少子・井出祥子 (1983) 「社会言語学における談話研究」『月刊言語』 12, 77-84.
- (3) 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—」『學苑』 662, 27-42.
- (4) 大場美和子・中井陽子 (2020) 「会話データ分析の初学者による話題区分の特徴の分析」『社会言語科学』 22(2), 62-77.
- (5) 谷口まや (2004) 「日本語教材におけるスピーチ・レベル・シフトの取扱いについて」『AJALT 日本語研究誌』 2, 35-51.
- (6) 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, 728.
- (7) 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』 42(1),39-51.
- (8) 宮武かおり (2009) 「日本語会話のスピーチレベルを扱う研究の概観」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』 305-322.

「特別の教育課程」による日本語指導の課題

—A 市教育委員会職員へのインタビュー調査から—

村上智里（関西大学）

1. はじめに

文部科学省（2024）⁽¹⁾によると、69,123人の「日本語指導が必要な児童生徒」⁽²⁾のうち約89.8%（62,054人）は何らかの日本語指導⁽³⁾を、さらにそのうち約71.8%（44,554人）は「特別の教育課程」による日本語指導を受けているという。この「特別の教育課程」とは、2014年の学校教育基本法施行規則の一部改正により、それまで課外活動扱いだった日本語指導を教育課程の中で編成・実施できるようにした制度のことである⁽⁴⁾。この制度化の目的は、児童生徒の負担軽減と一定の質が担保された日本語指導の実現である⁽⁵⁾。日本語指導が正規課程に位置付けられた意義は大きいものの、その普及と実施には課題も多く、特に行政側が抱える課題についてはあまり明らかにされてこなかった。そこで本発表では、教育委員会の立場から見た現場の問題を報告し、改善の糸口を探ることを目的とする。

2. 先行研究

「日本語指導が必要な児童生徒」への日本語指導は1970年代以降インドシナ難民、中国帰国者などの来日とともに始まり、1990年の入管法改正による日系人の急増によって次々と展開されてきた。現場の努力によって指導体制の整備は進んできたが、他校に赴いての指導や放課後等の指導を受ける児童生徒の負担を軽減し、地域、学校間の指導体制の格差と個別の指導体制の不備を解消し、全国で一定の質が担保された日本語指導体制を整備するため2014年に「特別の教育課程」が導入された。「特別の教育課程」による日本語指導では、主たる担当者は教員免許状の保有者であること、時間数は年間10単位時間から280単位時間までを標準とすること（1単位時間は45分または50分⁽⁶⁾）、原則在籍学級以外の教室で行われること（「取り出し」指導）、「個別の指導計画」を作成し、学習評価を行うことなどが定められている。

では、「特別の教育課程」の制度化は指導体制の整備を促進させたのだろうか。先行研究では制度の運用と教育課程編成の面から課題が指摘されている。まず前者だが、古川・小池（2020）は前述の「個別の指導計画」について、本来は日本語指導担当者、学級担任、教科担当教員等が連携して計画することが求められているものの⁽⁷⁾、調査の結果日本語指導担当者のみで作成したという回答が73.6%と最も多く、作成時の課題として学級担任等との連携不足、目標や評価設定の難しさ、文例集・見取りの例示の必要性などが挙げられていたことを報告している。また後者については、文部科学省は教育課程の編成主体は各学校である⁽⁸⁾としているものの、全教職員が関わって作るものだという認識が教員間で共有されていないため、特別支援教育の場合も担当者だけに編成・実施の負担が偏る、連携不足により担当者が孤立する、などの課題があったことが指摘されており、日本語指導に

においても同様の問題が発生することが懸念されていた(佐藤・浦野, 2017)。さらに, 日本語指導の必要性の判断は「学校長の責任の下で行う」⁽⁹⁾ため適切な判断がなされるかが問われていること(小島, 2015), 法的拘束力が弱いため「特別の教育課程」を編成・実施する学校とそうでない学校との間に格差を生む可能性も指摘されている(佐久間, 2016)。

一方で, 日本語指導体制を整備する教育委員会側の問題を明らかにしようとした研究は, 教員や子どもを対象にしたものに比べると少ない。2019年に成立した日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第四十八号)では国や自治体の責任が示され, 児童生徒等に対する日本語教育についても必要な施策を講じることが明記された(第十二条)。また, 『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』(文部科学省, 2019)でも日本語指導体制の構築における都道府県・市町村教育委員会の役割が明記されている。こうしたことから, 「特別の教育課程」による日本語指導の普及と実施に向けて教育委員会が担う役割は大きいと言える。日本語指導を充実させ, 持続可能な制度にしていくためには, 子ども, 教員だけではなく行政の立場からも問題点を検証し, 改善策を講じていく必要がある。そこで本発表では, A市教育委員会で市内の日本語指導を担当する職員にインタビュー調査を行い, 教育委員会が抱えている課題を明らかにすることを目的とする。

3. 分析

3-1. 調査協力者と分析データ

A市は県内でも外国人住民が多く, 「日本語指導が必要な児童生徒」の集住地域にある学校では早くから日本語指導体制の整備が進められてきた。本発表の調査協力者であるB氏はA市内の中学校での教員歴が長く, 現在はA市教育委員会で小中高の日本語指導体制構築を担う部署の長として勤務している。本発表の分析データは2024年3月21日に行った半構造化インタビュー(83分9秒)を文字起こししたもので, 「特別の教育課程」による日本語指導の課題などについて質問し, B氏の語りに合わせて適宜質問を加えていった。

3-2. 分析

分析では佐藤(2008)を参考に文字化したインタビューデータにオープン・コーディングを行った後, 焦点化コーディングを行ってより抽象的なラベルを付けていった。その結果, 「特別の教育課程」による日本語指導の課題は「①非正規教員に丸投げせざるを得ない状況」「②日本語指導を優先できない課題の多さ」「③初めて受け入れる学校の戸惑い」「④学校の業務であるという認識の不足」「⑤『特別の教育課程』による日本語指導が適切に行われていない可能性」「⑥方向性の模索」「⑦体系的な日本語指導体制の不備」の7つに分類された。以下, 各ラベルの内容について述べ, B氏の具体的な語りを「」で示す。

まず「①非正規教員に丸投げせざるを得ない状況」は, 日本語指導担当の加配教員が配置されていても, 教員不足が原因で臨時講師や非常勤講師が担わざるを得ないケースもあるという語りである。それについては「重要度がやっぱりあるので, (中略) まだまだやっぱり日本語指導の特化した担当っていうのは, 後回しになるっていうのは, もうこれ仕方がない」という。その背景として「2.先行研究」でも述べたように「特別の教育課程」による日本語指導の主たる指導者は教員免許状の保有者と定められているが, 「現実問題そこ

まで(中略)はチェックしてるわけじゃないですし、(中略)学校の管轄としてやってもらっているという制度の問題が挙げられている。つまり、「特別の教育課程」による日本語指導を非正規教員が担わざるを得ない背景として、教員不足と学校の裁量に左右される制度の限界があると考えられる。

「②日本語指導を優先できない課題の多さ」は、不登校、特別支援教育、学力向上などの課題や教員の働き方改革もあるため、「できるだけ(中略)子どもに寄り添うような支援」を目指してはいるが、日本語指導だけに注力するのは難しい現状があるという語りである。教育現場の課題は増える一方だが、教員の労働環境改善も喫緊の課題であるため、現場の限られたリソースだけでは日本語指導に十分対応できないことがわかる。

「③初めて受け入れる学校の戸惑い」では、「日本語指導が必要な児童生徒」の初めての受け入れ時に必要な支援がわからない学校があること、そのような学校のためにA市ではマニュアルも作成しているが、それでもわからないと途方にくれる学校があることが語られている。その要因の一つは「日本語指導が必要な児童生徒」の散在地域が増えていることだという。またA市教育委員会からは日本語指導と母語支援者を学校に派遣しているが、「母語支援の人が来たら、ちょっと別室で日本語教えてくださいねって言われたりすることもあったりとか。で、うちの(筆者注:日本語指導の)支援が行ったら、これちょっと翻訳してもらえませんか(中略)」と言われることがあり、両者を混同している学校もあるという。つまり、「日本語指導が必要な児童生徒」に必要な言語指導・支援の目的や中身の理解不足も学校側の戸惑いの要因となっていると考えられる。

「④学校の業務であるという認識の不足」では、「特別の教育課程」による日本語指導を推進する主体が学校であるという認識が学校教員らに共有されていないという語りである。

「(中略)この特別の教育課程、日本語を教えるというのは、学校の先生の業務なんですよということを言っているけれど、いやなかなかそれは経験もないし、人手もないしというのが、学校としては、1番困っているところですよ」と、「特別の教育課程」の編成・実施が学校教員の業務であることを理解してもらうのは困難であるという。その一方で、「特別支援(筆者注:特別支援教育)も実は(中略)やっぱり10年以上かかりましたね、それ(筆者注:個別の指導計画)が行き渡るのに。(中略)だからあんまり焦りすぎると、(中略)もうそんな無理っていうふうな、(中略)なっちゃっても。やっぱり1番かわいそうなんは子どもなので(中略)」「(中略)やんなあかんよ、だけではやっぱり学校なかなか動いていけないので、やっぱり丁寧に徐々に広げていくという感じになるかなあと思いますね」のように、特別支援教育の普及にも時間がかかったため、焦らず少しずつ浸透させていくことが必要だという見解が述べられている。文部科学省は、「特別の教育課程」は「児童生徒の在学する学校が責任をもって編成すること」と定めており⁽¹⁰⁾、そのことをB氏も学校教員に伝えているものの、その認識はなかなか浸透していないようである。ただしB氏は、新しい制度が普及するために時間がかかるのは仕方がないとも述べており、学校の実情に合わせ、長期的視野からの普及策を考える必要があると言えるだろう。

「⑤『特別の教育課程』による日本語指導が適切に行われていない可能性」は、「特別の教育課程」の枠組みが守られていない可能性に言及されたものである。「もっともっと厳密にチェックすると、いや、できてないっていうところは、あるとは思いますが」と述べてお

り、その要因として「2. 先行研究」でも触れた「個別の指導計画」作成の難しさが挙げられている。それに対して「だからもっと簡単でいいから、まずこの子がどれぐらいの今、日本語能力があるかっていうのをまずチェックをして、(中略) この子やったらこれぐらいの目標を作って、こういうふうやっていこうという、これがやっぱり特別の教育課程で1番大事なところやと思うんで」のように、方法はさておき、「特別の教育課程」の本来の目的である個々の目標設定と学習計画を立てることに注力すべきだという認識が語られている。また、「個別の指導計画」が適切に作成されていない可能性については、今はその普及を目指している段階であるため、「これ(筆者注: 個別の指導計画)を作らなければ『特別の教育課程』にならないよって言うたら、下手すればもう、そんなややこしいやつたらちょっとやめとくわっていうのも出てくる可能性ある、正直ね」のように、厳密な作成を促そうとすると「特別の教育課程」による日本語指導を控える学校が出てくる恐れについても言及している。「特別の教育課程」による日本語指導を適切に実施しようとするほど普及の妨げになる可能性があり、A市教育委員会としては難しい舵取りを迫られていることがわかる。また、「1. はじめに」で見た文部科学省の調査結果によれば、日本語指導を受けている児童生徒のうち約71.8%が「特別の教育課程」による日本語指導を受けていることが明らかとなっているが、A市の現状から考えると他にも同様の課題を抱えている地域があると予想されるため、実際の割合はさらに少なくなる可能性もある。

「⑥方向性の模索」は、教育委員会の役割や日本語指導の中身、評価の仕方について語られたものである。関係者らが模索しながら取り組んでいる段階だという現状認識が述べられた後、「もちろん委員会とかが、もっとこう道筋をびしっと示したほうがいいかなとは思いますが、(中略) 学校によっても全然様々な形なので、それを1つにぐっとするのが現場にとってほんとにいいのかっていうのもあるので」のように、普及のためには教育委員会が方向性を示すことも必要な反面、学校ごとにニーズが異なるため、一つの方向性を示すことへの懸念が示されている。また、文部科学省の意図とは異なるかもしれないが、「特別の教育課程」の枠組み通りの実施を目指すよりも、学校ができることから取り組むことが重要だという認識も示されている。さらに「ただ教育課程なんでね、本来はちゃんと計画を立てて評価もして、っていうことをしていかないといけないかなあとは思ってるんですけど、まだまだそこまで辿り着いてない(中略)」と、教育課程であることを意識した上で取り組むことの必要性も述べられていた。「特別の教育課程」による日本語指導を受けている児童生徒数は年々増えているため、一見すると日本語指導体制の構築は順調のようにも見えるが、B氏の語りからは調査結果には見えない現場の苦労が見えてくる。

最後の「⑦体系的な日本語指導体制の不備」では、入学から卒業までの体系的な指導体制は整備されていないが、将来的には体系的な指導を実施したいという思いをB氏が持っていること、それが難しい要因として指導力のある教員確保の難しさと「日本語指導が必要な児童生徒」の数の不確定さが言及されている。また、23年度に始まった高校の「特別の教育課程」による日本語指導⁽¹⁾の課題として、生徒の状況やニーズが多様であり、それに対応できている側面はあるものの、卒業後の生徒の進路を見据えた体系的な指導体制にはなっていないこと、さらに「(中略) 中学でも『特別の教育課程』をやった子なんかで、まだまだ必要だという子を対象にしようということでスタートはしてるんですけど。でも

そういう子ばかりではないし、その子らが2年3年で上がっていったときに、どうしていくのか(中略)」と、中学との接続の難しさや学年が上がった時の指導をどうするかといった課題が挙げられている。

4. 考察

「①非正規教員に丸投げせざるを得ない状況」「②日本語指導を優先できない課題の多さ」「③初めて受け入れる学校の戸惑い」はB氏の語りにもあったように、教員不足、学校の裁量任せ、学校教員の日本語指導に対する理解不足などが原因として考えられる。ただし、これらは「特別の教育課程」が導入される以前から問題であった可能性があり、新しい制度が導入されるまでにそれを運用するための土壌ができていなかったと考えられる。だが、これは全国の学校に共通する問題であり、A市教育委員会だけで解決できる問題ではない。また、「④学校の業務であるという認識の不足」「⑤『特別の教育課程』による日本語指導が適切に行われていない可能性」「⑥方向性の模索」「⑦体系的な日本語指導体制の不備」は、「2. 先行研究」でも見たように「個別の指導計画」作成の難しさと、教育課程の編成主体が学校であるという認識が醸成されていないことが原因だと考えられる。しかし、前述のとおり教員不足が深刻な状況の中、日本語指導に注力したくてもできないという学校側の事情もある。その結果、「特別の教育課程」による日本語指導が適切に実施されていない学校の存在を把握していても、長期的視野に立ってそれを普及させていくためには、現状に目をつぶらざるを得ないというA市教育委員会のジレンマが浮かび上がってくる。学校が主体的に「特別の教育課程」による日本語指導を編成・実施し、教育委員会が教員増員や育成など学校に必要な支援を行うといった協力体制を構築していくためには、それぞれの立場の関係者が抱える課題を丁寧に調査し、その上で制度のよりよい運用方法を模索していく必要があるだろう。

5. おわりに

本発表では「特別の教育課程」による日本語指導の実施と普及について、A市教育委員会が抱える問題を明らかにした。特に、「特別の教育課程」による日本語指導を受けている児童生徒の「数」からは見えない現場のジレンマを明らかにできた点は意義があると考えられる。ただし、本発表では調査協力者が1名であったため、対象を広げ、地域や学校種別等も考慮した上で、さらなる詳細な調査を進めていくことが今後の課題である。

注

(1) 文部科学省(2024)「令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf(最終閲覧日2024年9月20日)

(2) 「1. 日本語で日常会話が十分にできない者及び2. 日常会話はできても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている者で、日本語指導が必要な者」のことである(文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査一用語の解説」https://www.mext.go.jp/B_menu/toukei/chousa01/nihongo/yougo/1266526.htm(最終閲覧日2024

年9月20日))。

(3) 指導内容としては「日本語基礎」がもっとも多く、他に「教科の補習」や「サバイバル日本語」なども実施されている(注(1)参照)。

(4) 文部科学省初等中等教育局長(25文科初第928号平成26年1月14日)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (最終閲覧日2024年9月20日)

(5) 文部科学省「CLARINETへようこそ」「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等について」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1343206.htm (最終閲覧日2024年9月20日)

(6) 文部科学省「CLARINETへようこそ」「授業時数について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341930.htm (最終閲覧日2024年9月20日)

(7) 文部科学省「CLARINETへようこそ」「指導計画の作成及び学習評価の実施」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341933.htm (最終閲覧日2024年9月23日)

(8) 文部科学省「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿」「(1)新しい学習指導要領等の在り方について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm (最終閲覧日2024年9月23日)

(9) 注(4)に同じ

(10) 注(4)に同じ

(11) 文部科学省総合教育政策局長(3文科教第1485号令和4年3月31日)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について(通知)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00043.html (最終閲覧日2024年9月20日))

参考文献

- (1) 小島祥美(2015)「特別の教育課程導入と外国人生徒の教育」『移民政策研究』7, 56-70
- (2) 佐久間孝正(2016)「戦後日本の外国人と子どもの教育：イギリスの移民の子どもとの関連で」園山大祐編『岐路に立つ移民教育—社会的包摂への挑戦』ナカニシヤ出版, 2-20
- (3) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法』
- (4) 佐藤雅彦・浦野弘(2017)「特別の教育課程を必要とする場合の教育課程編成の現状とそれが教員に与える負担—特別支援教育を対象とした既存の調査結果から—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』39, 127-136
- (5) 古川敦子・小池亜子(2020)「日本語指導の『個別の指導計画』作成において教員はどのような課題を感じているか」『共愛学園前橋国際大学論集』20, 215-224
- (6) 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課(2019)『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』, 明石書店

※本発表はJSPS 科研費23K18958の助成を受けたものです。

入門レベルの生活者を対象とした地域日本語教材の開発

中川 歩美 (兵庫県国際交流協会)

1. はじめに

公益財団法人兵庫県国際交流協会(以下「HIA」)は、1990年の設立当初より日本語教育事業を実施しており、2015年には文化庁の「標準的カリキュラム案」に基づき、生活日本語教材『できる?できた!!くらしのほんご』を作成した。この教材は入門レベルのごく単純なやり取りに必要な文型や語彙、平仮名の学習を終えた後に活用できる生活日本語教材として開発したものである。さらにHIAでは同教材の開発後、外国人県民がより安心して、また自信を持って生活できるようになることを目指し、有資格の日本語教師による同教材を活用した生活日本語講座を開講してきた。この講座は平日午前中に実施する集中講座で、夏期の約1か月間開講している。平仮名を読むことができ、ごく簡単な日本語でのやり取りができる学習者を対象に、定員10~15名で2クラス開講し、例年、日本で働いている人やその家族、日本人の家族等の外国人県民が参加している。一方で、2018年に県内の地域日本語教室に対して実施した調査では、地域の支援者らが日本語学習経験の無い入門レベルの学習者への支援に困難を感じていることがわかった他、HIAが運営する上記の講座においても入門レベルの学習者の参加希望が増加傾向にあった。このような状況において、日本語をまだ勉強したことが無い外国人県民との学習活動においても、『できる?できた!!くらしのほんご』(以下「既存教材」)を使いたいという声を受け、2020年から2023年にかけて、既存教材の入門版を開発、公開するに至った。本発表では、この入門レベルの生活者を対象とした地域日本語教材について報告し、その作成経緯を示すことで地域日本語教育における教材開発の一助となることを目指す。

2. 教材開発の方針

本教材の目的は、学習者が日常生活において日本語でできることを広げ、より安心し、より自信を持って兵庫県での生活をおくれるようになることである。開発に際しては「標準的カリキュラム案」、および「日本語教育の参照枠」とそれに付属する「生活 Can do」を参照した。ただし、深江(2018)は生活者に対する日本語教育の目的を再検討する中で、「標準的カリキュラム案」が示す日常生活には、生涯において何を実現したいのか、さらに日常生活でどんな望みを実現したいのかという「日々の日常生活における自己実現」の視座が欠けていると指摘する。本教材では生活上の行為の達成とともに、学習者が自分の経験や心情、日々の習慣や今後してみたいこと等を伝えあう機会を設け、交流が促進される中で生活を豊かにできる教材を目指した。

また、日本語教師だけでなく県内の学習支援者による活用も想定している点、学習活動を通して学習者と支援者の人間関係が深まっていくことを目指している点も本教材の特徴である。庵・岩田他(2010)は、地域型教室は「トピックシラバス(隠れ文法付き)によ

るおしゃべり型」が適しているとし、初級文法を大幅に圧縮することや、それらを話題に隠れた形で示すこと等を提案している。本教材では、学習者は支援者らと交流しながら各生活場面の学習活動を進め、基本的な文型や表現、まとまりのある語彙群は、理解しやすい課において文脈に沿って付随的に学べるよう構成することとした。さらに、既存教材と共通の考え方として、学習者それぞれの生活に必要な語彙や表現は異なるという前提のもと、教材に提出されるすべての文型や語彙を習得する必要は無いということ、入門版開発時にも再確認した。

先行研究、これまでの実践、「日本語教育の参照枠」を総合的に勘案し、教材の大きな方針として、(1)ローマ字を併記し仮名未習者も活用できるようにすること、(2)10の生活場面で役立つ日本語と生活情報を学べるようにすること、(3)自学ではなく日本語教師や支援者と交流しながらの学習を前提とすること、(4)学習活動を通して学習者が実生活に目を向けられるようにすること、(5)ごく基本的な少量の文型を整理して示すこと、(6)語彙は各学習者が覚えたたいものを自分で選び、「わたしのことばシート」に自分のための語彙リストを作成できるようにすること、を取り決めた。

3. 教材開発の流れ

3-1. 教材作成の作業手順

教材開発の流れは、①入門レベルの学習者が多かった2020年度の講座記録の省察、②扱う生活場面と行為の検討、③参照する「生活 Can do」の選定と協会独自の Can do や学習活動の補足、④学習言語項目の検討、⑤提供する生活情報の検討、⑥全体のレイアウトや構成の検討、⑦評価方法の検討、の7つに概ね集約され、これらの作業を相互に関連させながら作成を進めた。

2020年度の生活日本語講座では入門レベルの学習者の参加希望が多く、日本語を初めて学習する人も多数受け入れることとなった。クラス内に平仮名が読める人と読めない人、日本語初級者と初めて学習する人がいる状況にあって、既存教材は入門レベルには対応していなかったものの、講師らの工夫と支援者らの協力により、学習者の満足度が高い講座を実施することができた。講座日誌には、このような教室において、どのような手順で進めると学習活動が活発化したか、どのような日本語表現を導入するとやり取りが促進されたか、どの生活場面へのニーズが高かったか、既存教材に加えてどのような補助教材を作成したか等、各回の実践が記録されている。この2020年度の講座記録の省察(手順①)が本教材開発の基礎となっている。

次に本教材は既存教材の入門版であることから、教材で扱う10の場面は既存教材から引き継ぐこととし、その中でどの活動を入門版に引き継ぐか、新たに追加すべき生活の行為があるか等の検討を行った(手順②)。

教材で扱う大まかな場面と行為の決定後、Can doの選定と具体的な学習活動の詳細を検討した(作業③)。それらに付随して、文脈に沿って簡単に理解できること、わかると便利な日本語ルールであることという基準で、教材の中で紹介する文型を選定し(作業④)、さらに、兵庫県の外国人県民が活用できる多言語生活情報を場面に合わせて収集した(作業⑤)。これらを踏まえ、目標や学習活動の示し方、文型や生活情報の掲載箇所といった全

体のレイアウトを検討した(作業⑥)。評価については既存教材の考え方を引継ぎ、学習を通してその行為ができるようになったか、その行為を教室の外でもできたか等を記録する振り返りシートを添付した。ただし、実生活において、学習した特定の行為をすぐに実行できるとは限らない。学習期間中に、学習者にそれぞれの実生活での日本語使用にも目を向けてもらうため、入門版では新たに、教材で扱った生活行為に限らず、教室の外で日本語を使ったかどうかを記入し、教室でその経験を共有するためのシートを追加することとした(手順⑦)。

3-2. 「生活 Can do」の参照と独自 Can do の設定について

HIA では、運営する生活日本語講座とそこで活用してきた既存教材の学習方法を「言語行動達成型」と呼び、同講座と教材は日常生活の具体的な行為を日本語で達成していくための Can do で構成している。入門版で扱う Can do についても、「標準的カリキュラム案」の「生活上の行為の事例」、及び「日本語教育の参照枠」の「生活 Can do」を参照しているが、HIA で設定した独自の Can do も多数含まれる。以下、それらについて、「生活 Can do」の細分化、独自 Can do の追加、「わかる」活動の設定と対話活動の補足、の3点について述べる。

3-2-1. 「生活 Can do」の細分化

教材を構成する Can do を検討する中で、一部の「生活 Can do」は能力記述文を細分化して学習活動に落としこんだ。例えば、3課「電車にのる」では、「生活 Can do」の「156: 駅で駅員に、目的地への行き方や電車の乗り方などについて質問し、いくつかの簡単な答えを理解することができる(A2)」を参照している。ただし、教材ではこの Can do を「どの電車に乗ったらいいか聞く」「降りたい駅に電車が止まるかどうか聞く」といった、複数のより詳細な行動、言い換えるとより簡単な Can do に分けて学習活動を設定した。現実の暮らしにおいては、入門レベルの学習者であっても、A2, B1 レベルとされている行動が必要な場面に遭遇することは十分あり得る。本教材は入門レベルを対象としているが、A2 以上の「生活 Can do」も必要に応じて参照し、そこに記述されている内容を細部化、入門期の学習者が取り組みやすい形にして教材に取り込んだ。また、小さいステップで学習活動を提示することで、教室において、それぞれの学習者がそれぞれのゴールを目指せば良いという講座の方針を示したものでもある。

3-2-2. 独自 Can do の追加

「生活 Can do」を参照しながらも、外国人県民と直接関わってきたこれまでの知見を生かし、独自の Can do も教材に多数追加した。例えば、2課「かいものする」には、生活 Can do の「109: スーパーなどの売り場で、店員に、買いたいものがどこにあるかを尋ね、ゆっくりとはっきりと話されれば、答えを理解することができる(A1)」に基づいた、買いたいものがどこか店員に聞くという学習活動がある。しかし、本教材ではさらにその後、買いたいものが「どれか」聞く練習を追加している。これは「日本食を作りたくてスーパーに行ったが、どれがみりんのボトルか棚の前でわからなかった」という学習者の実際の声を

きっかけに作った学習活動である。この声が出た教室では、みりん・お酢・料理酒だけでなく、小麦粉・強力粉・砂糖、牛乳と飲むヨーグルトもなかなか難しい、といった学習者らの生の声が聞かれた。現実の生活者は、似たような見た目の多数の商品から自分が欲しい一点を手にとるところまで必要であると考えた結果、独自の Can do「陳列棚の前で、店員に買いたいものがどれか聞くことができる」を教材開発時に設定し、学習活動を追加することとした。

3-2-3. 「わかる」活動の設定と対話活動の補足

「生活 Can do」は、生活者が日本語で実行することが想定される行為の言語能力記述文であるため、当然、できるかどうかでは無く知っているかどうか、わかるかどうかで示されるような知識の範疇にある事柄は、そのリストに含まれない。しかし、例えば「ごみを分けることができる」の学習活動の前に、そもそも「なぜごみを分ける必要があるのかわかる」ことができれば、学習者はより主体的に学習活動に参加する、というのがこれまでの HIA の実践から得られた知見である。

さらに、入門レベルの学習者と支援者が交流しながら学習を進める際、その場面に関わる学習者の前提知識や経験を確認すると、その後の学習活動や対話がより円滑に、より豊かに展開することも、これまでの講座で得られた感覚である。これを受けて、例えば「役所で窓口の場所を聞くことができる」前に「自分の役所がどこか、市役所なのか町役場なのかわかる」ための活動を、「警察に通報して事件か事故か伝えることができる」前に「日本は警察が 110 で、火事と救急が 119 だとわかる」ための活動を補足した。このように、生活上の行為に関わる活動に入る前の「～がわかる」という目標も、本教材では作成段階で意図的に設定し、各課の「0. べんきょうのまえに」のページや各目標の序盤の学習活動に含めて構成している。

また、入門版の各課にはページの下部に、「あなたの国で警察や救急車は何番ですか」「警察や救急車を呼んだことがありますか」といった翻訳付きの質問を掲載している部分がある。これは支援者と学習者が質問をきっかけに、お互いの経験や生活背景について情報交換できるよう意図して掲載したものである。県域が広い兵庫県において、地域住民同士の対話を通して、学習者は教材では包括しきれない詳細な地域ごとの知識を得られ、支援者は各地域の学習者が持つ個別の生活上のニーズを知り、それに対応する学習活動につなげられることを狙いとしている。

以上のように、学習者に合わせて生活 Can do を細分化する、外国人県民と接してきた経験を活かし、必要と思われる Can do を追加する、各場面の生活上の行為につながる「わかる」活動を設定し、さらに対話が進む工夫を補足する等、「日本語教育の参照枠」を活用すると同時に、協会でのこれまでの実践経験を反映させながら教材を構成していった。

3-3. 生活情報の更新と各課テーマの意義の再考

教材開発の流れにおいて特筆したい点として、最後に生活情報の更新と各テーマの意義の再考について述べる。

本教材は既存教材の入門版として開発に着手し、生活情報の多くや各課のテーマは既存

教材から引き継いでいる。しかし、既存教材の公開が2015年であったことから、入門版作成においては教材全体の生活情報の更新を行った。教材内で紹介する多言語生活情報の更新の他、2024年3月からの国際郵便の手書きラベル廃止を受けて、「送り状を書いてください」という表現を見直すといった、モデル会話や練習内容に影響する部分の更新も行っている。

さらに、年々外国人県民の多様化や共生社会の重要性が増す県内において、各課テーマの意義や内容の在り方を再検討することも課題となった。例えば、7課「安全にくらす」では防災を扱っており、既存教材では警報の理解や非常持ち出し袋の準備といった災害時の自助に該当する部分を主に学習できるように構成していた。しかし、近年の度重なる災害の経験においては、外国人住民はひとくくりに災害時の要支援者となるのではなく、日本人住民同様、助ける側にも助けられる側にもなり得るという指摘が見られる(注1)。そこで、入門版では自助に加えて共助、特に外国人住民が助ける側になる可能性も意識して内容を再構成した。さらに、観光客ではなく生活者を対象とした教材であることから、避難所に辿り着くまでで終わるのではなく、その後の県内での生活再建に関わる内容も追加し、県の多言語情報への橋渡しとなることを目指した。

また、10課「兵庫を楽しむ」では、これまで国内での観光を扱ってきたが、HIAの講座において、経済状況や生活習慣、在留資格の状態によっては、旅行というテーマが身近でないという学習者が時々見られた。生活を楽しむとは旅行することだけではないと考え、入門版では「ゆっくり散歩するのにいい場所を聞く」「図書館を利用できるようになる」といった、より日常的な楽しみも内容に含めることとした。

4. 開発した教材の試用から公開まで

本教材は2020年度から2021年度にかけて、1課から10課と振り返りの評価シートから成る第1案を作成し、2022年度に前述の生活日本語講座で試用した。講座での試用後、学習者や支援者らの反応と、講座を担当した講師らの意見を受けて修正し、第2案を作成した。このとき講師らの提案により、生活語彙をまとめた付属資料を、課に関係なく参照できるように教材末尾に追加した。2023年度に再度、第2案の講座での試用と修正を繰り返し、それを経て作成した第3案を完成版として、同年に英語版、中国語版、ウルドゥー語版の3種類を協会のホームページにて公開するに至った。

本教材を試用した講座の学習者アンケートでは、「生活で不安に思うことが減った」「友達もできて学習意欲が高まった」「講座の前は自己紹介すらできなかったけれど、今は日本語で自分のことが言えるし、日常生活のことをたくさん学べた」といった回答が得られた。また、参加した支援者からは「仮名が読めない人も参加できるのがいい」「前向きな学習者と交流できて楽しかった」といった評価を得ている。

5. おわりに

以上、公益財団法人兵庫県国際交流協会における、入門レベルの生活者を対象とした地域日本語教材の開発経緯を報告した。外国人住民と日々関わる自治体や地域団体が、社会の流れや新しい枠組みを参照しながらも、その地域独自の事情や歴史、支援に携わってき

た地域住民の声や、これまでの活動経験を大切にしながら実践を重ねていくことが、活力ある多文化共生社会の実現に寄与すると考えられる。本教材が県内で学習者と地域の橋渡しの役割を担えるよう普及活動を進めながら、様々な形態での実践を受け効果を検証し、教材を改善していくことを今後の課題とする。

注

- (1) 伊藤・浅間（2015）は東日本大震災時の避難所の状況と、震災後に外国人住民を地域の構成員として捉えなおし、避難所運営マニュアルや防災訓練等を見直した過程について詳細に記録したものである。その中で被災当時の避難所について、多言語情報の伝達を外国人が担った一方、「外国の方にそれ以上に運営を担ってもらおうという発想はなかった。今にして思えば、同じように避難していて、同じように力を出し合えば、もっと良い避難所運営ができたのではないか（伊藤・浅間 2015:90）」という当時の避難所運営者の声を報告している。

参考文献

- (1) 庵功雄・岩田一成他（2010）「「やさしい日本語」を用いたユニバーサルコミュニケーション実現のための予備的考察」『一橋大学国際教育センター紀要創刊号』31-46, 一橋大学留学生センター.
- (2) 伊藤芳郎・浅間康子（2015）「外国人避難者と災害時多文化共生」『宮城教育大学教育復興支援センター紀要』3,87-97,宮城教育大学.
- (3) 兵庫県国際交流協会（2015）『できる？できた！！くらしのほんご』
<https://www.hyogo-ip.or.jp/torikumi/tabunkakyose/kurashi/index.html>
- (4) 兵庫県国際交流協会（2023）『できる？できた！！くらしのほんご 入門版』
<https://www.hyogo-ip.or.jp/torikumi/tabunkakyose/kurashi/index.html>
- (5) 深江新太郎（2018）「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的の再提案－「標準的なカリキュラム案」の批判的な考察－」『日本語教育』170,122-129,日本語教育学会.

元ホワイトカラーのブラジル人成人日本語学習者が抱く不安の要因

—母国での職業経験によって培われた言語意識との関わりから—

塚原真以子 (京都外国語大学大学院生)

1. はじめに

本発表では、母国で公務員や弁護士などのホワイトカラー⁽¹⁾業務に従事していたブラジル人の成人日本語学習者⁽²⁾の語りから、職業経験と日本語学習への不安⁽³⁾との関係を明らかにする。調査の結果、彼らは母語のように「社会人としての話し方」が日本語ではできないことに不安を抱えていることがわかった。

厚生労働省(2024)によると、日本の外国人労働者数は2023年において11年連続で増加している。今後もさらなる外国人労働者数の増加が予想されるが、高度外国人材の受け入れの促進や特定技能ビザ対象分野の拡大に伴い、母国での職業経験を持つ成人日本語学習者の増加も見込まれる。八島(2019)は、自己表現が完全にできる言語を持つ大人にとって、「自分が自由に操れないことば」を用いて自己表現することは時に屈辱的であるとしているが、実際にどのような感情を抱いているかは明らかにされていない。この先来日するであろう社会人経験を持つ成人日本語学習者理解のために、職業経験を持つ成人日本語学習者が日本語学習や日本語運用に対してどのような不安を抱いているかを明らかにすることは重要であると考えられる。

2. 先行研究と研究課題

成人学習者の特徴として、渡邊(2002)は「過去の知識・経験を、学習に持ち込む存在である(p.65)」としているが、具体的にどのような経験が学習の場にもちこまれているか明示されていない。

次に、日本語教育分野における成人学習者を対象とした研究では、池田(1997)は米国の日系企業に勤務する会社員を対象に調査を行い、外国語学習に対する不安感が発話などの習得にマイナスの影響を与えることを明らかにしているが、不安を抱く要因は示されていない。また、村田ほか(2021)は社会人経験を持つ韓国・中国・ベトナム出身の学習者の留学における葛藤を明らかにしているが、職業経験と日本語学習の不安の関わりについては言及されていない。

他方、本発表の調査対象者の母国の言語の様相に注目すると、Bagno(2007)は、ブラジルにおけるポルトガル語には都市部の高学歴・高所得の話者が使用する言語変種である「norma culta」と呼ばれる文化的規範言語と、それに対する「norma vernácula」と呼ばれる土着の言語が存在すると論じ、前者は威信のある変種とされ、後者は汚辱的な変種であると位置づけている。また、ブラジルでは話し方と社会経済的地位の関係が強いとし、例として弁護士が配管工の職に就く者の話し方を決してしないと説明している。

以上の先行研究では、成人日本語学習者が抱く不安の要因は明らかになっておらず、職

業経験と不安との関わりについても不明である。そこで本発表では、「母国でホワイトカラー業務に従事していたブラジル人の成人日本語学習者（以下、BJL）」に研究対象を絞り、BJLの語りから、彼らが抱く不安の要因を母国での職業経験で培われた言語意識との関わりに着目して明らかにすることを目的とする。なお、言語意識に関して、本発表ではBJLの生育環境は考慮しないものとする。

3. 調査の概要

3-1. 調査協力者

本発表の調査協力者は全員2022年に来日し、2024年4月から日本で専門学校へ進学または就職している。調査協力者の属性を表1に示す。調査協力者は次の4つの条件を満たす者とした。(1) 母国でホワイトカラー業務に最低5年従事した者、(2) 日本で2年の日本語学習を修了した者、(3) 日本語のレベルが日本語能力試験N3前後の者、(4) 母国での職業経験を持たない日本語学習者や母国でブルーカラー⁽⁴⁾業務に就いていた日本語学習者には見られなかった不安に対する語りがあった者である。

表1 調査協力者の属性⁽⁵⁾

調査協力者	A	B	C	D	E
性別・年代	女性・30代前半	女性・20代後半	男性・40代前半	男性・30代後半	男性・30代後半
最終学歴	大学卒業	専門学校卒業	大学卒業	大学卒業	大学卒業
母国での職業 (勤務年数)	公務員 (7年)	公務員 (5年)	弁護士 (16年)	英語教師 (20年)	保険中立人 (5年)
日本語学習 機関	日本語学校	専門学校	日本語学校	日本語学校 留学生別科	日本語学校
修了後の進路 (分野)	就職 (飲食業)	専門学校進学 (IT)	専門学校進学 (IT)	専門学校進学 (ホテル)	就職 (規格開発業)
日本語能力 試験	N3合格	N3合格	N3不合格	N3不合格	N3合格

3-2. 調査方法

本調査では、BJLが抱く不安と母国における就労時の言語意識を明らかにするために、ポルトガル語で半構造化インタビューを行った。インタビュー前に調査協力者に研究目的を説明し、書面にて調査データ使用の承諾を得た。インタビューは対面またはオンラインで2024年6月に行い、その後9月までにフォローアップインタビューを終えた。インタビューの様子は調査協力者の承諾を得たうえで録音・録画した。

3-3. 分析方法

調査で得られたデータは逐語化し、SCAT(大谷, 2019)を用いて分析した。SCATとは、セグメント化したデータをマトリクスの中に記述していき、「〈1〉データの中の注目すべき語句〈2〉それを言いかえるためのテキスト外の語句〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく(大谷, 2019, p.271)」4ステップのコーディングとストーリー・ラインから理論を記述するという手続きの分析手法である。比較的小規模のデータの分析に有効であるこ

表2 SCATによる分析過程例 (6)

発話者番号	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテクニカルな概念	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	日本語訳
1	E ah, perguntar seguir é quando você estudava japonês, na escola da Gunma, **, você tinha alguma ansiedade com relação ao japonês que você fala?					次の質問ですが、群馬の**で日本語を勉強していたとき、自分の話す日本語に関して何か不安がありましたか。
2	Ummm, sim. No começo, o começo é sempre fácil, então eu conseguia, falaram básico pelo menos, quando eu comecei a progredir um pouco mais, eu comecei eu ainda entendia, mas eu não consegui utilizar. Isso já começou a me deixar um pouco ansiosa.	No começo/ o começo/sempre fácil/conseguiu/ falaram básico/ progredir/ainda entendia/não consegui utilizar/ me deixar um pouco ansiosa	初期／変わらぬ易しさ／容易な基礎会話／上達／最低限の理解／運用不可能／不安の表出	初級の容易さ／学習の進歩／能力の向上／理解に伴わぬ言語産出／理解能力と産出能力の乖離／焦燥感／不安な自分への立ち	容易な初歩学習／学習内容の難化／理解可能でも産出できぬ焦燥感	うーん、はい。最初、最初はいつも簡単なので、少なくとも基礎は話せて、少し進み始めたとき、まだ理解はできてるんですが、使えなくなりまりました。それでちょっと不安になりました。
3	Porque querendo ou não, quando você vai progredindo, quando você vai aprendendo coisas mais difíceis, não é só difícil, não é só difícil, mas faz parte do dia a dia.	querendo ou não/ mais difíceis/ faz parte do dia a dia	強制／選択の余地なし／難化／生活の一部	習得状況を無視した進歩／学習は留まらず生活そのもの	日本語学習は生活そのもの	なぜなら、したくてもそうではなくても、上達すれば、より難しい内容を学べば、それは単に難しいわけではなくて、単純な難しさじゃなく、でも日常生活の一部なんです。
4	Então você sai daquele nível criança e começa a ir para uma comunicação mais adulta e aí, nessa comunicação mais adulta, eu comecei a travar, então isso já me deixou ansiosa.	nível criança/ uma comunicação mais adulta/travar/ansiosa	お子様段階／成人の話し方／成人のやりとり／発話のつまずき／心配	幼稚な学習内容／高度なやりとり／高質な学習／流暢さを欠く発話／滞る発話への恐怖	幼稚な学習内容から高尚な学習内容への変遷／流暢さの欠如が生む恐怖	なので、子どものレベルを離れてより大人のコミュニケーションへと向かい始めると、より大人のコミュニケーションの中で、私は言葉に詰まり始めて、それが不安になりました。

ストーリー・ライン	B は、容易な初歩学習から学習内容の難化によって、 <u>理解可能でも産出できぬ焦燥感が生じた。日本語学習は生活そのもの</u> となっており、 <u>幼稚な学習内容から高尚な学習内容への変遷</u> において、 <u>発話する日本語の流暢さの欠如が生む恐怖</u> を感じていた。
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> • B は、容易な初歩学習から学習内容の難化によって、<u>理解可能でも産出できぬ焦燥感が生じる。</u> • <u>日本語学習は生活そのもの</u>であり、<u>幼稚な学習内容から高尚な学習内容への変遷</u>において、<u>発話する日本語の流暢さの欠如が生む恐怖</u>を感じる。

とから、本調査の分析方法として選択した。また、本調査は外国語によるデータを日本語で分析するため、近藤(2024)に倣い、〈1〉の注目すべき語句までをポルトガル語で行い、〈2〉の言い換え部分から、単なる翻訳にならないよう注意しながら日本語で分析を行った。分析過程例を表2に示す。

4. 結果と考察

4-1. 日本語学習に関する不安

本節では、BJLが日本語学習や自身の日本語の発話に対して抱く不安について示す。SCATによる分析から得られたストーリー・ラインと理論記述の結果の一部は発表当日のポスターに提示する。

BJLの語りから、自身の知的能力への低評価や母語のように話せない日本語の運用能力に対し不安を抱いていることが明らかになった。Aさんは、筆記試験の結果のみで日本語能力が評価され、クラス分けがなされるという学校のシステムを通して優劣をつけられることに恐怖を感じ、それが自己肯定感を下げ、学習の際の不安となっていた。母国においてAさんは、大学卒業という学歴を持ち、公務員であったという社会的地位を得ていた。母国での社会的地位に誇りを持っていたAさんにとって、納得のいかない判断基準により自身の能力が低く評価されることは自己喪失となり、不安を生み出したといえる。次にB・C・Dさんは、学習内容が理解できても流暢に発話できないこと、母語とは異なり、正確さを欠く不本意な日本語で自己表現せざるを得ないこと、日本語では教養に満ちた思考を表現できないことに不安が生じていた。日本語で思うように十分に自己表現できないことは、母国で築かれていた自己像の崩壊へとつながり、大きな不安を抱かせることになると考えられる。一方、Eさんは特に目立った不安を抱いておらず、日本語学校で学習した表現をその日のうちにアルバイト先の日本人に使用することで自身の日本語力を確認していた。Eさんの語りから、間違いを気にせず積極的に日本語を使おうとする学習者は日本語に対する不安も低いことが示唆される。

4-2. 母国での就労時における言語意識

続いて4-2.では、BJLの母国での就労時における言語意識について示す。インタビューで調査協力者全員が、母国では話し方と社会経済的地位の関係があると回答したことを踏まえ、母国で就労していた際の自身の話し方への配慮の有無を質問した。4-1.と同様に、各調査協力者の語りの分析結果の一部は発表当日のポスターに提示する。

分析結果から、BJLは母国での就労時において、相手の立場や理解度、場面に応じて自身の話し方を意識的に変えていたことがわかった。母国で公務員であったAさんとBさんは、多様な市民に対応するべく、サービス対応を行う中で相手の理解度を測り、相手が理解しやすい話し方の選択を行っていた。次に弁護士であったCさんは、顧客の学歴に応じて使用する表現を使い分けており、高学歴の相手には自身の話し方に一層の注意を払っていた。また、英語教師であったDさんの語りからは、生徒が理解可能な表現を使うことに努める一方、貧民街出身の生徒に対しては母語も含めた言語能力向上のため、少し難しい表現を使用して説明するなど、自身の話し方に対して細やかに気を配っていたこと

が明らかになった。最後に保険仲立人であった E さんは、勤務中の自身の話し方の変化は仕事上のマナーの一環に過ぎず、個人に合わせて話し方を変化させることはなかった。

分析結果をまとめると、A・B・C・D さんの語りから、BJL は母国での就労の際に相手の使用言語に注意を払っていたことが明らかになった。Bagno (2007) が示す「norma culta」という教養ある言語から「norma vernácula」という平易で日常的な言語までを駆使し、相手と意思疎通を図るために常に適切な表現や語彙を選択して使用するという言語意識が培われていたといえよう。

本調査の結果より、BJL は母国でのホワイトカラーの職業経験を通して、絶えず相手の立場や理解度に気を配り、時には「norma culta」を使用し、時には「norma vernácula」を用いるという、その都度最適な言葉遣いを選択するやりとりを行っていた。すなわち、母語では言葉を意のままに操る能力があったと考えられる。しかし、習得の途上にある日本語では、母語のように相手に合わせて幅広い表現を使い分けることは困難である。満足に自己表現できない日本語の使用は BJL に自己喪失を招き、その結果 BJL は不安を抱いていたといえる。

5. まとめと今後の課題

本発表では、母国でホワイトカラー業務に従事していた成人日本語学習者が抱く不安の要因を職業経験で培われた言語意識に着目し調査した。その結果、BJL は母国での就労時に、相手の話し方や理解度に応じ、「norma culta」という格式の高い話し方から「norma vernácula」というくだけた話し方まで自身の話し方を変化させていたことがわかった。一方、BJL が抱く不安に注目すると、母語で話すときのように日本語では自己表現できないことに不安を感じていた。相手や状況に応じて自身の使用表現を適応させる話し方、つまり、「社会人としての話し方」ができないことは、BJL にとって母国の社会的地位に基づく自尊心が傷つけられることであり、その結果、不安が生じていると考えられる。本調査の結果から、母国での職業経験によって培われた言語意識が成人日本語学習者の不安の要因となっていることが示唆された。

しかしながら、本発表で着目した BJL が持っていた言語意識は、職業経験のみならず個人の生育環境の影響も受けていると考えられる。そのため、生育環境と言語意識の関わりも検討する必要がある。そのうえで、本発表で明らかになった BJL の抱く不安が、日本語能力の向上、および環境の変化によってどのように変容したかを今後明らかにしたいと考える。

注

- (1) 「ホワイトカラー」とは、濱嶋ほか (1997) を援用し、「専門的職業、技術的職業、管理的職業、事務的職業、販売的職業などに就く者およびその職種」とする。
- (2) 本発表では「成人日本語学習者」とは、生涯学習について論じる大島 (2020) を援用し、「職業生活があり、社会人として自立している日本語学習者」とする。
- (3) 本発表における「不安」とは、元田 (2005) の「第二言語の学習や使用、習得に特定的にかかわる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り (p.32)」と定義する。

- (4) 「ブルーカラー」とは、ホワイトカラーに対比し「生産現場で生産工程に直接ついで労働する者およびその職種」(濱嶋ほか, 1997)と定義する。
- (5) 表1の属性情報は、2024年6月におけるものである。
- (6) 個人の特定となり得る情報は伏せ字としている。

参考文献

- (1) 池田伸子(1997)「外国語学習不安と成人学習者の日本語習得」『留学生教育』2, 121-130.
- (2) 大島まな(2020)「教育理論と学習者の特性」浅井経子, 伊藤康志, 白木賢信, 原義彦(編)『生涯学習支援論—理論と実践—』2, 理想社, 29-56.
- (3) 大谷尚(2019)『質的研究の考え方』名古屋大学出版会
- (4) 厚生労働省(2024)『令和6年版 労働経済の分析—人手不足への対応—』
<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/24/dl/24-1.pdf> (2024年9月15日)
- (5) 近藤菜月(2024)『「革命」を語る ガーナ農村部の民衆運動』ナカニシヤ出版
- (6) 濱嶋朗, 竹内郁郎, 石川晃弘(編)(1997)『社会学小辞典〔新版〕』有斐閣
- (7) 村田晶子, 池田幸弘, 長谷川由香(2021)「社会人経験者にとっての日本留学と日本語学習の意味—ライフストーリーから見た自律的学習・葛藤・変容—」『多文化社会と言語教育』1, 1-13.
- (8) 元田静(2005)『第二言語不安の理論と実態』溪水社
- (9) 八島智子(2019)『外国語学習とコミュニケーションの心理 研究と教育の視点』関西大学出版部
- (10) 渡邊洋子(2002)『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー—』明石書店
- (11) Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística*. Parábola Editorial.

ポスター発表

(第3部)



IDの第一原理を活用した授業設計と実践

—「方略」に着目して—

久保田 文子 (京進ランゲージアカデミー)

<共同研究者> 久保田 真一郎 (熊本大学)

合田 美子 (熊本大学)

1. はじめに

筆者は、所属する日本語教育機関において進路指導を行う中で、学生が聞き返したり説明を促したりするような「方略」をうまく使いこなせていないと感じることがよくあった。奥村・櫻井ほか(2016)は、ストラテジー(方略)とは「よりうまく課題を達成するために行うさまざまな工夫のこと」と説明している。「日本語教育の参照枠」(2021, pp.49-53)には、さまざまな方略 Can do がレベルごとに示されている。

日本での進学や就職を考える学生たちにとって、自分から働きかけて人とつながったり必要な情報を集めたりできるように方略を活用することが重要である。そこで、学生が実際の場面で方略を活用できるようになることを目指す授業を行うことにした。その授業は、学習者がそれぞれの社会で求められる課題を遂行できるようになることを目標とする「行動中心アプローチ」(日本語教育の参照枠, p10)に基づく授業にしたいと考え、そのために活用したのが「IDの第一原理」である。

2. IDの第一原理と行動中心アプローチ

2-1. IDの第一原理

メルルが2002年に発表した「IDの第一原理」(表1)は、構成主義に影響を強く受けて提唱された数多くのIDモデル・理論に共通する方略(すなわち「第一原理」)として効果的な学習環境を実現するために必要な五つの要件をまとめたものである(鈴木・根本 2011, p.2-5)。メルル(2016, p.58-59)は、効果的なインストラクションには「活性化」「例示」「応用」「統合」の4つがすべて含まれており、4つの活動は要素スキルまたは全体課題について教えるために必要とされるだけ繰り返される、と述べている。

表1 IDの第一原理(鈴木 2015, p.33)

-
- | |
|-------------------------------------|
| 1. 問題: 現実に起こりそうな問題に挑戦する |
| 2. 活性化: すでに知っている知識を動員する |
| 3. 例示: 例示がある (Tell me ではなく Show me) |
| 4. 応用: 応用するチャンスがある (Let me) |
| 5. 統合: 現場で活用し、振り返るチャンスがある |
-

2-2. 行動中心アプローチの原理

Piccardo (2014) は、カナダでの FSL (French as a Second Language) における「From Communicative to Action-Oriented」プロジェクトの成果物であるポスターの中で、「行動中心アプローチの原理」(表 2) と「授業への提案」を示している。

表 2 行動中心アプローチの原理 (Piccardo 2016)

-
- ・ The learner is a social agent
 - ・ The learning process is strategic, reflective and transferable
 - ・ Tasks are unifying tools
 - ・ Plurilingualism is different from multilingualism
 - ・ The cultural dimension is omnipresent
 - ・ Competences are numerous and differentiated
 - ・ Assessment is multidimensional and present from the beginning
-

2-3. ID の第一原理と行動中心アプローチ

ID の第一原理「1. 現実に関わりそうな問題に挑戦する」「5. 現場で活用し、振り返るチャンスがある」は、行動中心アプローチの原理「The learner is a social agent」つまり、学習者がそれぞれの社会で求められる課題を遂行できるようになることが行動中心アプローチの目標であるという考え方と通じている。また、メリル (2016) が示した ID の第一原理の要点と Piccardo (2014) が示した「行動中心アプローチの原理と授業への提案」は、課題中心、他者への共有、協働作業、相互批評など多くの点で重なりがある一方で、複言語主義・複文化主義など、ID の第一原理には含まない考え方もある。

3. 研究目的

本実践では、ID の第一原理を活用し、そのサイクルを 3 回繰り返すことで学生が「方略」を実際の場面でも活用できるようになることを目指した。実施後の学生アンケートやインタビューの結果からその効果を検証し、日本語教育機関の学生が学びを実際の場面に転移させるための行動中心アプローチに基づく授業を ID の第一原理を活用して設計する際のポイントを明らかにする。

4. 実践の概要

4-1. 授業設計

本実践は、筆者が所属する日本語教育機関において 2023 年度秋学期 (10 月～12 月) に学生 15 名 (出身国: ネパール 7 名, スリランカ 3 名, ベトナム 3 名, インドネシア 2 名) を対象に 1 コマ 90 分, 10 週間, 週 2 回行った。

学習目標は「方略を活用し、実際の場面で今よりもう一步自分から日本社会に踏み出すことができる」である。本実践における「一步踏み出す」とは、以下の 3 点を指す。

1. 公共施設の利用について、インターネットで調べたり問い合わせしたりして情報を得ることができる

2. 年齢など社会的属性が違う人とも、話題を見つけて話を続けることができる
 3. 日本語で雑談をしながら、相手についてより詳しく知ることができる
- このために3つのタスクを設定し、それぞれでIDの第一原理のサイクルを回した。
- タスク1: 公共施設への問い合わせ (全7コマ)
- タスク2: 年齢など社会的属性が違う初対面の人とおしゃべり (全6コマ)
- タスク3: 相手をよく知るための雑談 (全5コマ)

4-2. 授業設計上の工夫

授業の効果を高め、教室外への転移を図るための工夫は以下の6点である。

- 1) 大きな学習目標から3つの具体的な学習目標を立て、そのそれぞれでIDの第一原理のサイクルを回す (合計3回)
- 2) 方略を常に意識できるよう「ストラテジーチェック」を作成し、授業開始時とタスク終了ごとに学生が自己評価して自分の言語使用をふりかえる機会を作る
- 3) 行動中心アプローチで重視されている「社会的存在」という考え方にに基づき、IDの第一原理「応用」では教室の外の社会とつながる活動を設定する
- 4) ルーブリックやチェックリストで評価基準を明確にしたうえで、教師だけが評価を行うのではなく、自己評価や学生同士の相互評価を取り入れ、ふりかえりが深められるようにする
- 5) 教室外だけではなく、教室内の学生間のつながりもひとつの社会ととらえ、クラス内の協働を組み込む
- 6) 適宜、言葉や文化のつながりと相違点を考えるきっかけになる問いを投げかける

4-3. ストラテジーチェック

上記2)の「ストラテジーチェック」(表3)は「日本語教育の参照枠」の方略Can doを参照して作成した。授業開始時とタスクが終わるごとに学生が自己評価し、Googleフォームで回答するようにした。

表3 ストラテジーチェック

友達ではない人と日本語で話すときに次のことができていますか。

【できていない 1・2・3・4・5 できている】

- ① 日本の生活の中で、自分から元気に明るくあいさつすることができる
 - ② 日本の生活の中で、自分から質問をして相手に話してもらすることができる
 - ③ 日本の生活の中で、わからなかったことを相手に聞き返すことができる
 - ④ 日本の生活の中で、何か話題を見つけて、自分から話しかけることができる
 - ⑤ 日本の生活の中で、自分が理解したことを相手に確認しながら話すことができる
 - ⑥ 日本の生活の中で、効果的にあいづちを打つことができる
 - ⑦ 日本の生活の中で、わからなかったことを相手に説明してもらすることができる
-

5. 結果と考察

5-1. ストラテジーチェックの推移

クラスの学生数は15名であるが、4回すべてのチェックに回答した11名の平均点を表4に示した。図1はその推移をグラフで表したものである。

授業開始時とタスク3終了時の数値を比較すると、概ね上がってはいるものの、①や⑥のように初回よりも下がっている項目もある。全4回の調査で常に右肩上がりであった項目は④のみで、そのほかは上がったりが下がりたりを繰り返している。

タスク1～3の「応用」では、学校の近くにある公共施設に問い合わせに出かけたり、教室にゲストを招いてビジターセッションを行ったりして、実際に教室の外の社会とつながる活動を行った。実施前にはできると思っていた戦略も、実際にはできなかったこともあり、その気づきがこの推移に表れていると考えられる。

表4 ストラテジーチェック平均点 (n=11)

	授業開始時	タスク1終了時	タスク2終了時	タスク3終了時
① 自分から元気に明るくあいさつする	4.14	4.27	3.91	4.00
② 自分から質問をして相手に話してもらう	3.36	3.64	3.45	3.73
③ わからなかったことを相手に聞き返す	3.07	3.27	3.09	3.45
④ 何か話題を見つけて、自分から話しかける	3.21	3.27	3.64	3.82
⑤ 自分が理解したことを相手に確認しながら話す	3.21	3.36	3.18	3.45
⑥ 効果的にあいづちを打つ	3.00	3.27	3.18	3.18
⑦ わからなかったことを相手に説明してもらう	3.21	3.27	3.55	3.45

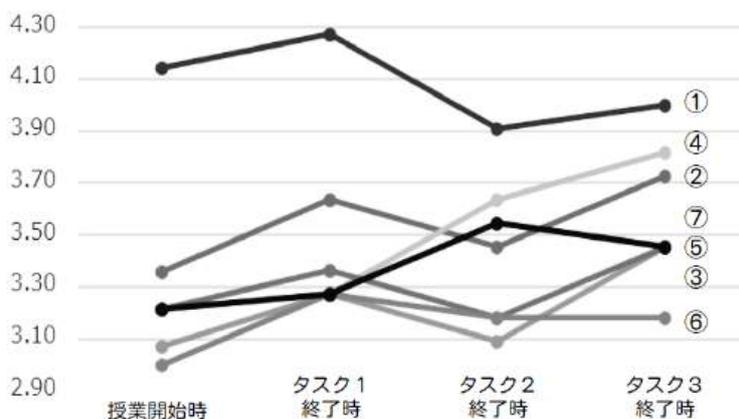


図1 ストラテジーチェック平均点の推移 (n=11)

5-2 授業後のアンケートと半構造化インタビュー結果

授業の最終日である2023年12月21日に授業全体のふりかえりを行ったうえで、Googleフォームを使って学生にアンケートを実施した。また、終了1ヶ月後の2024年1月15日～20日の間に、学生5名に各30分程度、対面1対1で半構造化インタビューを行った。インタビュー内容は逐語録を作成し、分析した。

その結果、以下のとおり、方略の活用や自信に関する回答を得られ、教室で学んだこと

を実際の場面に転移させていることが示唆された。

- ・ アルバイト先のお客様とよく話したり, わからないことは, 「それって何ですか」と聞いたりするようになった
- ・ 授業が終わった後, あいづちが習慣になった
- ・ 知らない人と話すのは怖い, このクラスを受けて, ドキドキしないでアイコンタクトして, あいづちをしながら話せるようになった
- ・ 前はあいづちを使わないし, 少ししか話すことができなかったが, 相手の人の話を聞きながら, あいづちも他のリアクションもできるようになった
- ・ (授業においてインターネットで調べることやってみたので) 友達と遊びに行くときにネットで予約することができた
- ・ 知らない人と話すことができるようになった, 自信が持てるようになった。
- ・ 以前は間違えるのを心配していたが, 間違えても後で直したり, 他の方法で伝えたりすればいいと思うようになった

4-2. で示した授業設計上の工夫については, それぞれに学生からのコメントがあり, その有効性が示唆された。表 5 のとおりである。

表 5 授業設計上の工夫と学生からのコメント

授業設計上の工夫	学生からのコメント
ID の第一原理のサイクルを 3 回, 回す	タスク 2 ではできなかったことがタスク 3 でできた
ストラテジーチェックを 4 回実施	*チェックに関する発言はないが方略活用の発言は多数
各タスクで教室外とつながる活動を実施	教室外の人と話す機会がないから, この授業はよかった
自己評価や学生同士の相互評価の実施	授業は自分で勉強しているみたいだった
協働活動を組み込む	クラスメートとの交流でモチベーションが上がった
言葉と文化について考える問いを投げかける	日本の文化や習慣に触れ, 豊かな言語理解につながった

6. まとめと今後の課題

本実践では, 課題の真正性やチャレンジがあることなどから, 学生は非常に積極的に取り組んだ一方で, 学生自身が方略を活用して言葉の使い方の質を高めていく意識を持つという点においては常に課題があった。学生はすでにアルバイトなどを通して日本社会に参画し, 社会の中でなんとか日本語を使ってコミュニケーションし, 課題が遂行できるようになっているため, 方略活用の意義を実感できなかったことが考えられる。

ID の第一原理の中心には「問題」があるが, 学生が「問題」をしっかりとつかめないまま進んでしまったということである。鈴木・根本 (2011, p.2) は, 導入でまず現実に起こりそうな問題を学習者に突きつけ, 「どうだ, この問題は解けるか, 解けるようになりたいとは思わないか」と挑発し, ぜひチャレンジしたいように思わせる, と述べているが, 「この問題は解けない, 解けるようになりたい」と学生自身が思えるようさらなる工夫が必要である。

また、方略だけを取り上げようとしたことにも無理があったと考えている。今後は、学習活動のルーブリックに方略の項目を盛り込む、学生が日本語でのコミュニケーションでつまづいたときに方略を明示的に教えるなどして、日本語を学習するプロセスの中で活動とセットで方略を学んでいくことができるような設計を模索すべきである。

本研究は、日本語教育機関の学生が学びを実際の場面に転移させるための行動中心アプローチに基づく授業を ID の第一原理を活用して設計する際のポイントを明らかにする目的で行い、本実践においては 6 点の授業設計上の工夫についてその有効性が示唆された。ただし、これは本実践における結果であるため、今後もさまざまなレベルや内容で実践と改善を繰り返していく必要がある。

参考文献

- (1) 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子 編著 (2016)『日本語教師のための CEFR』くろしお出版
- (2) 鈴木克明 (2002)『教材設計マニュアル —独学を支援するために—』北大路書房
- (3) 鈴木克明 (2015)『研修設計マニュアル —人材育成のためのインストラクショナルデザイン—』北大路書房
- (4) 鈴木克明・根本淳子 (2011)「教育設計についての三つの第一原理の誕生をめぐって」『教育システム情報学会誌』28(2), 168-176.
- (5) 文化審議会国語分科会 (2021)「日本語教育の参照枠 (報告)」
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf> (2024 年 9 月 15 日)
- (6) メリル, M. D. (2016)「ID の第一原理」C. M. ライゲルース・A. A. カー＝シェルマン 編著 鈴木克明・林雄介 監訳『インストラクショナルデザインの理論とモデル：共通知識基盤の構築に向けて』第 3 章, 北大路書房, 45-63.
- (7) Piccardo, E. (2014a). From Communicative to Action-Oriented (Poster).
<https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/FINAL_CSC605_poster_English_01.pdf> (2024 年 9 月 15 日)

日本語教育実習における IRF 連鎖構造の変容

—実習生の I (イニシエーション) 発話に着目して—

張曦冉 (国立国語研究所)

徐煉 (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への取り組みが進められている中、登録日本語教員の資格条件が整備され、「実践研修」、いわゆる日本語教育実習（以下、実習）が必須の項目となった。それに対し、実習に関する研究、特に実習生の教壇でのパフォーマンスの研究や、多様化する実習生の属性に着目した研究は少なく（三好他 2022）、実習生のパフォーマンスの変容の詳細な分析がなされていないこと（徐他 2024）などが指摘されている。

これまで、教育実習のカリキュラムやプログラム設計は各養成機関において個別に行われてきており、実習生の教壇での成長段階に合わせた指導項目の設定と導入時期の検討は行われてこなかった。実習生の成長段階に合わせた指導項目の設定と導入を行うためには、実際に実習生が教壇においてどのような変容をみせているのかを明らかにする研究が必要である。

徐他（2024）は、教室談話の特徴ともいえる「IRF 構造」(Sinclair & Coulthard, 1975) を用いて実習生と学生のやりとりを分析した。その結果、教師の開始発話としての I (Initiation) の性質が学習者の応答 R (Response)、教師の補足 F (Feedback) という後続発話の特徴に影響を及ぼしていることが観察され、実習生の発話の特徴を解明するには、I の性質も含めて詳しく検討する必要があることが示唆されている。

そこで本発表では、某大学院修士課程の日本語教員養成プログラムを通じて、実習生の「I (Initiation)」発話に着目し、実習生のパフォーマンスの変容を質的に分析・考察する。

2. 先行研究と本研究の位置付け

教育実習における実習生のパフォーマンスに関しては、日本国内ではまだ研究が十分に行われているとはいえない。三好他（2022）は、2010 年以降の日本語教育実習に関する研究の動向を分析し、「実習生の意識と内省」について調査が多く実施されているが、それと比較して実習生の「実際のパフォーマンス」が数本程度でかなり少ないと述べている。それに加え、柳田（2023）は 1990 年代から 2010 年までの日本語教育実習に関する研究を概観し、「教育実習による実習生の変化に関する研究」の必要性を指摘している。

しかし、登録日本語教員の資格条件が整備され、教育実習が必須事項となった今、従来分析が進められてこなかった実習生のパフォーマンスおよびその変容を明らかにすることが一段と重要な課題となっている。

実習生のパフォーマンスの変容に着目した直近の研究として徐他(2024)が挙げられる。

徐他 (2024) 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、実習生の授業における IRF 構造を持つ談話のうち、教壇経験が少ない実習生にとって対応が難しい F (Feedback) の変容が明らかになった。分析の結果、実習の初期では、実習生が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」を行っていたが、実習を経て、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。しかし、実習生のパフォーマンスをより全体的に把握するには、F の分析だけでは足りず、F とセットとなる I の特徴と変容の分析も必要である (徐他 2024)。

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、I の特徴、及び I に後続する R と F の連鎖についてその変容を質的に分析する。

3. 分析データと分析方法

本研究は、国内の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対象とする。実習生は、実習協力機関の入門日本語クラス (105 分×週 3 コマ) において、1 年次後期の 1 学期間、教室入り込み型の教育実習を行った。実習生が担当した授業はそれぞれ 50 分×3 回、105 分×1 回である。

本発表の分析対象は、9 名の実習生のうち教授経験のない 5 名 (非母語話者・日本語上級レベル) の教室談話の映像・音声データである。分析では、まず各実習生の授業の教室談話から、徐他 (2024) に倣い、I (Initiation : 実習生の発問)、R (Response : 学習者の回答)、F (Feedback : R への実習生の反応など) の「IRF 構造」を認定して抽出する。次に、実習生の発問である I (Initiation) について、初回 (50 分) と最終回 (105 分) の授業で見られる I の特徴、及び I に後続する R と F の連鎖について質的に分析する。分析にあたり、実習生は「実習生+アルファベット (C, Q, X, Y, Z)」, 学習者は「学習者+アルファベット (E, J, K, S, Z)」という記号で提示する。

4. 結果と考察

4-1. I (Initiation) の特徴と変容

I (Initiation) の特徴を分析した結果、学習者の回答が 1 つに限定される「定型質問」と、学習者自身のことを話させる「個人化質問」が観察された。

談話 1 は実習生が初回の授業で形容詞の肯定形を否定形に変形する練習を学習者にさせている場面である。実習生 Q はスライドを見せながら学習者 E に対して「これは」を 2 回質問している。学習者 E の回答に対して、実習生 Q が正誤判断の F (286 : はい, 288 : そうです。よくできました) を行っていることから、この 2 つの質問はいずれも唯一の正答が存在するものであることが分かる。

談話 1

→ 284	実習生 Q	(前略) じゃあ次、えっと、E さん、これは。	I
285	学習者 E	あー、寒いです。	R
→ 286	実習生 Q	はい。寒いです。これは。	F+I
287	学習者 E	あー、寒くないです。寒くないです。	R
288	実習生 Q	そうです、そうです。よくできました。寒くないです。じゃあ次、(後略)	F+I

一方、談話 2 は実習生が最終回の授業で「～てから」を導入して学習者に練習させている場面である。実習生 Q は「朝、起きます。それから何をしますか」(120)と質問している。学習者 J と学習者 E の回答に対して、実習生 Q は相づちを打ったり (122: いいですね)、コメントをしたり (124: healthy ですね) して F を行っている。このように、「個人化質問」は学習者自身のことを話させるものとして回答に幅があり、想定外の回答が来るという特徴を持っている。

談話 2

→ 120	実習生 Q	(前略) じゃあ、Jさんは、朝、起きます。それから何をしますか。	I
121	学習者 J	あー、起きてから、あー、朝ご飯を食べます。	R
→ 122	実習生 Q	そうですか。起きてから朝ご飯を食べます。いいですね。じゃあ、Eさんは?	F+I
123	学習者 E	うーん、あつ、あーん、起きてから、あー、水を飲みます。	R
124	実習生 Q	はい。水を飲みます。healthy ですね。そうですね。(後略)	F+I

さらに、実習生の I (Initiation) の変容を観察した結果、初回では、実習生は 5 名中全員が「定型質問」のみ使用していたが、最終回では、「定型質問」に加えて「個人化質問」の使用も見られるようになった。では、「定型質問」と「個人化質問」は IRF 構造の中でどのような連鎖を成しているのだろうか。次節でその詳細を述べる。

4-2. IRF 連鎖の特徴と変容

I に後続する R と F の連鎖の特徴を分析した結果、「定型質問 I→学習者の回答 R→正誤判断を行う F」からなるものと、「個人化質問 I→学習者の回答 R→あいづち的な反応 F→回答に基づく個人化質問 I→学習者の回答 R→あいづち的な反応 F→…」というような連鎖が観察された。

談話 3 は、実習生 Z の初回の授業で見られた IRF 連鎖である。談話 3 の直前、実習生 Z は、日本語での数字の言い方について、数字順に復習を行った。その後、実習生 Z は練習を始め、22 から、ローマ数字がランダム書かれたスライドを学習者に見せながら、該当する数字の日本語での言い方を求めている。複数名の学習者が正しく回答した後、Z は 24 で回答に対して、「32、はい。」と肯定的な態度を示し、回答が正しいと判断を行っている。その次に、Z は学習者一人一人に対して、それぞれ異なるローマ数字を見せてその言い方を求めるといった定型質問をしていた (24, 26, 28, 30 の後半部分)。また、いずれの質問にも、学習者の回答 (25, 27, 29, 31) と回答に対する正誤判断 (26, 28, 30, 32 の後半部分) が繰り返されていた。

談話 3

22	実習生 Z	ではですね、ちょっと、練習。はい(数字 32 が書かれたスライドを見せる)。	I
23	学習者複数	32。	R
24	実習生 Z	32、はい。ひと、1人。えーと、=S=さん。	F+I
25	学習者 S	58。	R
26	実習生 Z	はい。じゃあ、=E=さん。	F+I
27	学習者 E	あー。60、61。	R
28	実習生 Z	61、そうですね、61。はい、では (Jさんに回答の合図を)。	F+I
29	学習者 J	あー、23。	R

30	実習生 Z	23。23。はい、じゃ、K さん。	F+I
31	学習者 K	えー、46。	R
32	実習生 Z	46。はい。ではですね、えーと、今度はゲーム、ゲーム。ゲーム、ゲーム やりますね。(後略)	F+I

一方、談話 4 は実習生 C の最終回授業に見られた IRF 連鎖である。談話 4 の直前、実習生 C は形容詞についての練習を行ってから、各学習者に出身国の季節ごとの特徴について簡単な発表をさせていた。学習者 E の発表が終わった後、実習生 C は談話 4 の 575 で、学習者 E に「雪、冬の時、雪、たくさん降りますか?」と、さらに E の出身国の冬に関連する質問をしている。当該質問の意味についての確認が両者間で行われた (576-577) 後、学習者 E は、578 で「はい、はい。そう、そう。(…雪がたくさん降ります)」と回答を行った。実習生 C は、学習者の回答を受けて、「雪が降ります」と反応を示した上で、583 で「春・夏・秋・冬、どれが一番好きですか。」と、学習者の個人の好みについての質問を重ねて行った。学習者 E は「あ、私は夏が好きです。」と回答した後、実習生 C は回答を繰り返すことによって相づちを打っている (585, 587)。そして、587 の後半から学習者 E の回答を踏まえて、「どうして夏が好きですか」「暖かい季節が好きですか」と追加質問・確認をし、学習者 E の季節の好みについてやりとりを続けていた。

談話 4

575	実習生 C	雪、冬の時、雪、たくさん降りますか?	I
576	学習者 E	雪。	R
577	実習生 C	うん。雪が降ります。雪が降ります。	F
578	学習者 E	はい、はい。そう、そう。そう、そう。はい。	R
579	実習生 C	雪が降ります。	F
(中略 学習者間の英語でのやりとり)			
583	実習生 C	じゃあ、E さん、えーと、春・夏・秋・冬、どれが一番好きですか。	I
584	学習者 E	あ、私は夏が好きです (笑)。	R
585	実習生 C	夏が好き。	F
586	学習者 E	はい。	R
587	実習生 C	夏が好き。どうして夏が好きですか。	F+I
588	学習者 E	あ、どうして、あ、あ、暖かい、あ、からです。	R
589	実習生 C	暖かい、えーと、季節が好きですか。	I
590	学習者 E	うん。夏が好き。	R
591	実習生 C	そうですね。夏、暖かいですね。ありがとうございます。じゃあ次、誰いきますか。J さん、いきます? はい、じゃあジャクソンさん。(後略)	F+I

さらに、実習生と学習者間の IRF 連鎖の変容を観察した結果、5 名中 4 名の実習生が、初回では談話 3 のような「定型質問 I→学習者の回答 R→正誤判断を行う F」を学習者ごとに繰り返していただけたが、最終回では「定型質問」の連鎖だけでなく、談話 4 のような「個人化質問 I→学習者の回答 R→相づち的な反応 F→回答に基づく個人化質問 I→学習者の回答 R→相づち的な反応 F→…」という長い連鎖が見られるようになった。

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での実習生の授業における IRF 構造を持つ談話を取り上げ、実習生による I (Initiation), 及び I に後続する R と F

の連鎖について質的に分析し、その特徴や変容を明らかにした。その結果、実習生の I について、初回では、「定型質問」のみ使用していたが、最終回では、「定型質問」に加えて「個人化質問」の使用も見られるようになった。また、IRF 連鎖について、初回では「定型質問 I→学習者の回答 R→正誤判断を行う F」を学習者ごとに繰り返していたが、最終回では「定型質問」の連鎖だけでなく、「個人化質問 I→学習者の回答 R→あいづち的な反応 F→回答に基づく個人化質問 I→学習者の回答 R→あいづち的な反応 F→…」という長い連鎖が見られるようになった。

このような変容が見られた理由として、以下のことが考えられる。

まず、「定型質問」は回答が 1 つに限定される。それに対して「個人化質問」は回答に幅があり、想定外の回答が来ると授業の停滞を招く可能性もあるが、自己表現と学習項目を結び付けるためには有効な手段になり得る。実習生が初回で「定型質問」一辺倒だったのは、授業準備段階で、答えが 1 つしかない形のクローズドクエスチョンしか思いつかないこと、想定外の回答を避けて滞りなく授業を進めることを優先させたことが理由として挙げられる。その原因として、教育経験がまだ浅いことや、学習者から色々な答えが返ってくることに不安があり、対応方法がまだ身についていないこと、などが考えられる。

一方、最終回で「個人化質問」を行うようになったのには、いくつかの要因が考えられる。具体的には、まず、他の実習生と学習者、あるいは教員と学習者とのやりとりを実習期間を通して観察することによって多様な学習者とのやりとりを学び、自身も学習者とのやりとりを重ねて関係を構築することで、学習者とのやりとりに対する不安が減ったということである。また、本実習は入門日本語クラスであり、実習初期には学習者が使える単語や文型が限られていたが、実習後期には学習者の既習語彙や文型が増え、実習生側も学習者が使える語彙や文型を把握していたために、やりとりが成立しやすくなったということである。このような要因から、実習生は多様な質問・対応が可能となり、最終的に固定的でないやりとりへと変容したと考えられる。

登録日本語教員養成にあたっては、必須の 50 項目のなかで、「日本語教育を実践する上で必要となるコミュニケーション能力を向上させる」ことが求められている（文化庁国語審議会国語分科会 2019）が、このようなコミュニケーション能力を知識だけでなく運用までもっていくためには、「実践研修」での実践が不可欠である。登録日本語教員の資格取得の必須条件である「実践研修」では、45 分×2 回の教壇実習が求められているが、45 分×2 回が適切か否かは判断が分かれるところであろう。もし、本研究で明らかになった実習生の「定型質問」から「個人化質問」への変容が、登録日本語教員養成において求められるコミュニケーション力のひとつとするならば、このようなコミュニケーション能力を向上させるためには、実習を長期間（3 か月間）に渡り、模擬授業、他の実習生の授業観察、振り返りも行いながら、複数回（50 分×3 回、105 分×1 回）経験する必要がある可能性がある。

「実践研修コアカリキュラム」（文部科学省日本語教育部会 2024）では、授業見学、模擬授業、45 分×2 回の教壇実習、振り返りなどがセットで提示されている。しかし、このカリキュラムでどこまで実習生のコミュニケーション力を伸ばすことができるのかは未知数である。もし「実践研修」で授業中の学習者との十分なコミュニケーション能力が養成

できないのであれば、「養成」の次の「初任」段階で必要とされる研修を検討していかなければならない。本研究で明らかにできたのは、教壇実習での限られたやりとりの変容の実態であるが、「初任」段階を見据えた「養成」段階での指導項目や導入時期を検討するための基礎資料ともいえる。今後は、教壇実習における実習生の変容について、準備段階や振り返りも含めてより多角的に明らかにしていきたい。

付記

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

参考文献

- (1) 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』
- (2) 徐煉他 (2024) 「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—」『2024 年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- (3) 文化庁国語審議会国語分科会 (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」
- (4) 文部科学省日本語教育部会 (2024) 「登録日本語教員 実践研修・養成課程コアカリキュラム」https://www.mext.go.jp/content/20240321-ope_dev02-000034812_4.pdf (2024 年 9 月 28 日確認)
- (5) 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.
- (6) J, McH, Sinclair & R.M, Coulthard (1975) *Towards an Analysis of Discourse, The English used by teachers and pupils*: Oxford University Press.

日本語母語話者が書き言葉のやさしい日本語使用をためらう要因

—研修を受講した大学技術職員への調査から—

松岡里奈 (大阪大学)

1. 研究の背景

1-1. 留学生数の増加

内閣官房教育未来創造会議 (2023) が、コロナ禍の影響により減少した留学生数について「2033年までに受入数 40 万人を目指す」(p. 16) と提言したことから、これからの大学にはこれまで以上に外国人留学生が増えていくことが見込まれる。特に、高等教育段階においては全学生数に占める留学生の割合を、学士で 3% から 5% への上昇、修士で 19% から 20% への上昇、博士で 21% から 33% への上昇を狙っていることから (cf. p. 16)、特に大学院留学生の増加が見込まれている。

1-2. 大学の技術職員の異文化間コミュニケーション問題

それでは、増え続ける留学生を受け入れる側の大学はこの状況に対応していけるのだろうか。まず、文系の大学組織にいる「教職員」としてイメージされるのは、教育・研究活動を行う教員と、総務・財務・人事・施設等の管理業務や機関の事務に従事する事務系の職員であろう。一方で、理系の組織には、これらに加えて技術系の職員がいる⁽¹⁾。この技術系の職員とは、教育・研究活動を円滑に進めるために、専門的な技術に基づいて実験の準備や技術指導を行ったり、機械工作、機器開発や設計製作、機器分析、分析評価や計測制御、情報処理業務などを行ったりする (cf. 大阪大学職員採用サイト)、特に理系の教育・研究支援のための専門的な知識と技術を持った「教室系技術職員」のことである。以降、本発表で「教室系技術職員」について述べる際には略して「技術職員」と称し、特任技術職員や非常勤の技術補佐員を含んで総称する場合には「技術系職員」と称す。

技術職員は、国立大学法人化による技術職員の組織化と、それに伴う技術職員数の削減の流れを受け、その業務は各研究室内に所属した上での研究支援業務から、不特定多数の研究室が使用する共通設備の管理や所属機関全体を支える共通業務へと変化していった (cf. 松岡・植原, 2024a)。このような歴史的な変遷を背景に、松岡・植原 (2024a) は専門分野の異なる 3 名の技術職員の異文化間コミュニケーション問題を探った。すると、大学院留学生・外国人研究者等 (以下、留学生等と称す。) への研究支援の機会が多い分析・測定系の 1 名と金属加工系の 1 名には日本語が不得手な留学生の研究支援の際に異文化間コミュニケーション問題が起きていること、広報・情報系の 1 名には日本人同士の異文化間コミュニケーション問題があることが質的に明らかにされた。このことから、留学生数が増加していく大学において、技術職員の異文化間コミュニケーション能力の養成・涵養は必要に迫られていると言えるだろう。

1-3. 研修プログラム概要

発表者は2022年度より所属大学で、技術系職員の希望者を対象に、「外国人研究者等との日本語を活用した異文化間コミュニケーションの基礎」⁽²⁾という研修を開講している。これは理系の留学生等との「やさしい日本語」(庵編, 2020)を用いた異文化間コミュニケーションの技術や姿勢を修得することによって、研究支援にかかる言語的負担を軽減し、本務により集中できる環境の構築、加えて安全衛生管理の一助を目指すものである。2022年度と2023年度に渡って行った研修は、受講者が本学の2キャンパスに所属する技術系職員だったため、Web会議システム(Zoom)を介した90分の同期型ワークショップを表1の通り5回に分けて行った⁽³⁾。そして最後には各自が現場に掲示したいポスターやウェブページ等のやさしい日本語版の作成・書き換え実践を行う特別回も設けた。なお、この研修は本学部局横断型女性技術職員ネットワークからの開催依頼を受けて実施したもので、共催には発表者が所属する日本語日本文化教育センター、安全衛生管理部、後援にはダイバーシティ&インクルージョンセンターが入っている。

表1 研修プログラム概要

講座回	研修タイトル	日程
外国人がわかる日本語ってなに？		
第1回	やさしい日本語 話し言葉編	2022年6月13日, 2023年6月12日
第2回	やさしい日本語 書き言葉編	2022年10月31日, 2023年6月26日
「当たり前」が違うことを認識する		
第3回	異文化理解の基礎知識	2023年10月16日
第4回	異文化間トラブル解決のための分析	2023年10月30日
外国人が学んでいる日本語ってなに？		
第5回	よりよい研究環境構築のために私たちが日本語でできること	2024年3月4日, 3月19日
特別回	よりよい研究環境構築のために日本語文書のブラッシュアップ実践	2024年3月25日

第5回まで修了した技術系職員は、発表者の所属大学の7の理系組織（産業科学研究所、接合科学研究所、理学研究科、工学研究科、基礎工学研究科、コアファシリティ機構、核物理研究センター）から9名である。修了した9名に対してアンケート調査を行ったところ6名から回答があり、「この講座は技術職員にとって有益なものでしたか」との問いに対しては5点満点で平均して4.67点であった。その理由としては「留学生や外国人研究者と関わる仕事が多いので、やさしい日本語の使い方に役立つ以上に、どのような表現が相手を傷つけないか、などコミュニケーション能力の向上に役立つと思います。」のように技術職員にとって有意義だけでなく、「日本が大好きな研究者を増やすことに、有効な研修と理解しました。」のように大学組織にとってもよい影響があると考えられていた。

1-4. 「インセンティブ」があれば日本語母語話者はやさしい日本語を使うのか

日本社会に視点を置き換えてみると、「多文化共生社会」の実現のために、やさしい日本語の必要性が謳われて久しいが、庵編 (2020) は、「現状で多文化共生に関して無関心である大多数の日本語母語話者にそうしたマインドを持たせることは難しく、それには日本語母語話者にとっての「インセンティブ」が必要」(p. 65) だという。庵編では、「<やさしい日本語>で外国人と話すことは、自分自身の考えを他者に理解させ、他者を自分の意見に同意させるという日本語母語話者が日本語を使って行う上で最も重要なスキルを磨くための絶好の機会になる」(p. 同) ということ等が挙げられているが、技術職員にとっての「インセンティブ」はそのようなスキルを得ることではなく、研究支援にかかる言語的負担の軽減や安全衛生管理の一助によってより円滑な研究支援が可能になることが「インセンティブ」となると考えられる。しかしながら、この「インセンティブ」がありさえすれば、日本人はやさしい日本語を積極的に使用していくことができるのだろうか。

2. 調査概要・結果

本研修の開講が終了した後、修了者の1名から「現場でやさしい日本語で作ったポスターを掲示するのはためらってしまう」という声を得た。この不安の声は、書き言葉のやさしい日本語の困難点に焦点を当てた先行研究 (cf. 丸島, 2023; 安藤, 2023) では管見の限り見られないが、その個人の理由によるものなのだろうか。そこで発表者は、2024年4月30日~5月9日に修了者9名(仮名Aさん~Iさん)の現場を訪れ、各30~60分の半構造化インタビューを行った。

この調査の結果、やさしい日本語で掲示物等を作り、実際に使用することにはためらいがあり使用に至るのは難しい、またはそのためらいには共感できる、想像ができると回答したのは9名の内、Dさん1名を除く、他8名(88.9%)であった。やさしい日本語の現場での活用の後押しのために設けた特別回があったにもかかわらず、なぜこのような結果となったのであろうか。

3. 本発表の目的

本発表では、技術系職員が掲示物や仕様書などをやさしい日本語で書いて示す、いわゆる書き言葉のやさしい日本語の使用をためらう要因を明らかにする。本研究は大学内の実践ではあるが、やさしい日本語が日本中に波及し「当たり前もの」となっていくことを阻む要因を探る一研究と位置づけることができると言え、今後の日本語教育者の課題を探ることにもつながるだろう。

4. 分析の方法と結果

調査では、書き言葉のやさしい日本語使用に実際にためらった経験がある、またはその意見に共感できると回答した8名に対して、その理由について確認した。分析では、そのためらう理由として挙げられた箇所を抽出し、先行研究が少ない分野で探索的に研究を行う場合などに有効であるとされている質的データ分析法のオープンコーディング(日高, 2019)を援用して、そのためらいの要因の分析を行った。

分析の結果、書き言葉のやさしい日本語使用のためらいの要因として、表1に示した通りコードが17、中カテゴリが10、そして大カテゴリが5得られた。

表1 書き言葉のやさしい日本語使用のためらいの要因分析の結果

大カテゴリ	中カテゴリ	コード		数
日本人教員が読み手になることの不安	日本人教員によるやさ日は無礼だという指摘可能性の不安	無礼な物言いだという教員からの指摘の想像可能性	E83,C240	6
		無礼な物言いだという教員からの指摘不安	H86	
	日本人教員相手のやさ日の不整合さの違和感	やさしさが厳しい印象を与える不安	I124	
		やさしさが子ども対象に捉えられる不安	H98	
職務放棄を指摘される可能性の不安	英語使用が期待される職務が原因の指摘の不安	G353		
視覚情報選択の困難	ふさわしいイラスト選択の困難	現場に見合ったわかりやすいイラスト選択の困難	B4,B24	5
	ふさわしい文型選択の困難	警告表示の文型選択の悩み	B12	
	掲示物上の写真の出演者選択の困難	現場の写真への出演者選択の困難	B28	
	英語で示したい専門用語との揺れ	やさ日文中に英語の専門用語の名詞が入り乱れる文作成への懸念	H112	
情報の簡素化への不安	詳細情報の切り捨ての葛藤	具体的情報の切り捨てから来る不安	A269,B62	3
	単文のわかりやすさが理解できない不安	単文の連続がわかりにくい所感による取り入れる動機の減退	I120	
情報の取捨選択の難儀による冗長さへの不安	文の冗長さによるわかりにくさへの不安	自分で書いたやさ日メールの冗長さへの違和感	H4	2
		情報を削ぎ落せなかったやさ日メールの冗長さへの違和感	H10	
事故防止に至らない危惧	現場の危険度増加の不安	理解ができないと危険が及ぶ場におけるやさ日使用不安	F28	1

以下からコードは<>, 中カテゴリは《 》, 大カテゴリは【 】を使って示し、実際の発話を引用する場合には、「」で示し、後部に(A120)のように発話者A~Iと発話番号を示す。なお、発表者の発話の場合は*を用いて示し、注目すべき発話は太字下線で示す。

大カテゴリで最も多くの6のコードが含まれたのは【日本人教員が読み手になることの不安】であった。Eさんに「若手の方が掲示物で“なんちゃらしてください”, “困った時は呼んでください”のような掲示物をパッと作った時に、これ先生が見て、“先生に言う言葉じゃない”, “あー先生からなんか言われたらどうしよう”って思うというのは、想像できるっていいことですね。」(*82)と尋ねたところ「うんうんうん。」(E83)と同意を示していたように、敬意がないことについての教員からの指摘を想像していることから、<

無礼な物言いだという教員からの指摘の想像可能性>が得られた。この他に<無礼な物言いだという教員からの指摘不安>が得られ、2種のコードから<日本人教員によるやさ日は無礼だという指摘可能性の不安>が得られた。また、Iさんは、「“なにになにしてください”っていうのも、やさしい日本語ではお願いの形になっていても、日本人がどう感じるかっていうと、ちょっとやっぱりきつく言われてるように感じるかなって印象があって。<中略>(読み手が)学生だけだったら、別にいいかなと思えてくるんですけど、教員相手だとそれでいいの?っていう感じで。」(I124)と述べたことから、<やさしさが厳しい印象を与える不安>が得られた。この他に<やさしさが子ども対象に捉えられる不安>も得られ、これらから<日本人教員相手のやさ日の不整合さの違和感>が得られた。これに、英語使用が職務のGが「ちょっとやさしい日本語書いたら、“なんでこれ日本語なん”て言われそうな気がする。」(G353)と述べ、<英語使用が期待される職務が原因の指摘の不安>が得られ、<職務放棄を指摘される可能性の不安>が得られた。以上の3つの中カテゴリから、【日本人教員が読み手になることの不安】が得られたのである。

他の大カテゴリ【視覚情報選択の困難】と【情報の取舍選択の難儀による冗長さへの不安】はやさしい日本語で文を作成する際の不慣れによる困難であるとも言え、安藤(2019)が挙げる困難点と一致しているといつてよい。一方で、【情報の簡素化への不安】と【事故防止に至らない危惧】は、技術職員が行う研究支援では事故の危険も伴う実験が存在し、やさしい日本語を使用することによって伝える情報が厳選されていく過程で、本来ならば伝えるべきであった事項を落としてしまい、事故を未然に防ぐことができなくなってしまうという不安から得られた、技術職員に特有なものだと言うことができる。

5. 考察

分析の結果見えてきた書き言葉のやさしい日本語の困難点である【日本人教員が読み手になることの不安】を乗り越えて、やさしい日本語が実際に活用されるようにするためにはどうすればよいだろうか。まず一つ目に考えられることは、丸島(2013)が「日本語非母語話者を対象とした<やさしい日本語>を念頭に」(p.31)したやさしい日本語実践を行っているのと同様に、本研究の実践では技術職員が作成する掲示物自体に「これは外国人留学生等を対象にしたものです。」のように想定されている読み手を明記することで、日本人教員からの批判を避けることができると考えられる。しかし、これでは急場しのぎの対処法でしかなく、根本的な解決ではない。では、根本的にこの困難点を避けるために大切なことは何か。それは、本研修を組織における技術系職員の希望者が学ぶという体制ではなく、組織のマジョリティである日本人教職員全体にやさしい日本語の存在の認知を得ていくということではないだろうか。そこで本研修の基となった研修プログラム(cf.松岡, 2022)は教員・事務系職員・技術系職員の三者を対象としたものであるため、この活用も積極的に視野に入れ、今後の展開を考えていくべきであろう。本研究は大学組織における技術職員のやさしい日本語活用の枠組みで得られた知見ではあるが、日本社会という大きい枠組みにおいても日本語母語話者からの批判を恐れて活用が進まないということは起こり得るだろう。日本語教育関係者には、早急に日本語母語話者へのやさしい日本語の認知拡大の努力が求められていると言える。

注

(1) 技術系職員にはもう一種、教育・研究活動を大学の施設や設備及び環境面から支え事務部に所属する「施設系技術職員」がいる。

(2) 技術職員を対象にしたこの研修は、2021年度より開始した、本学接合科学研究所と発表者が所属する日本語日本文化教育センターの連携事業による、研究所の教員・事務系職員・技術系職員を対象にした「日本語学習支援者養成プログラム」(cf. 松岡, 2022・2023; 松岡・植原, 2024b)を基にして、内容を技術職員に特化させて行っているものである。

(3) 2022年度には本学部局横断型女性技術職員ネットワーク所属の技術職員のみで第1回と第2回を開講したが、ネットワークから全学の技術職員を対象を拡大したいという要請があり、2023年度に改めて第1回から開講した。

参考文献

(1) 安藤旬美子 (2023) 「やさしい日本語への書きかえ困難点に関する基礎調査」『日本語教育方法研究会誌』29 (2), pp.112-113

(2) 庵功雄編著, 志賀玲子, 志村ゆかり, 宮部真由美, 岡典栄著 (2020) 『「やさしい日本語」表現辞典』丸善出版

(3) 大阪大学職員採用サイト (2015) 「職員の声: 教室系技術職員」最終閲覧 2024年9月30日 https://www.osaka-u.ac.jp/sp/recruit2015/koi_love/ida/index.html

(4) 内閣官房 (教育未来創造会議) (2023) 『未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ (第二次提言)』(令和5年4月27日発出) 最終閲覧 2024年9月30日 <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/230427honbun.pdf>

(5) 日高友郎 (2019) 「オープン・コーディング」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (編) 『質的研究法マッピング』, pp.72-79., 新曜社

(6) 松岡里奈 (2022) 「理系研究所における「日本語学習支援者養成プログラム」のカリキュラムとその運営方法ー持続可能な実施形態の模索ー」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』20, pp.30-49.

(7) 松岡里奈 (2023) 「大学理系研究機関の教職員対象に行った日本語学習支援者養成プログラムがもたらす効果ープログラムは技術部が抱えていた問題の解決にどのように貢献したのかー」『日本語・日本文化』50, pp.99-128., 大阪大学日本語日本文化教育センター

(8) 松岡里奈・植原邦佳 (2024a) 「大学理系研究機関で教育・研究活動を支える教室系技術職員の異文化間コミュニケーション問題の質的研究」『日本語・日本文化』51, pp.129-154., 大阪大学日本語日本文化教育センター

(9) 松岡里奈・植原邦佳 (2024b) 「留学生等と日本語でコミュニケーションをとる技術や姿勢の習得・涵養を目指したSD研修の効果ー大学の国際化への一提案ー」『大学行政管理学会誌』28号, pp.78-88.

(10) 丸島歩 (2023) 「「やさしい日本語」から母語話者は何を学ぶかー美術展示の解説文の書き換えを通して」『北海学園大学学園論集』192, pp.19-36.

外国人看護師の口頭による「申し送り」の問題点は何か

—新人日本人看護師との比較から—

早川晶子 (筑波大学)

1. 研究背景

日本は少子高齢化の影響を受け、医療・介護従事者不足が大きな問題となっている。看護師も労働力不足が続いており、人材確保策として休職・離職防止、潜在看護師の復職支援などに加え、外国人看護師の受け入れが行われている。

外国人看護師に関する日本語教育学の研究は、経済連携協定 (Economic Partnership Agreement, 以下, EPA) に基づく外国人看護師候補者の受け入れが始まった 2000 年代後半から盛んになった。当初は看護師国家試験対策に関する研究が多く、国家試験の問題文で使用される語彙や文法の研究が発表された (岩田 2014, 岩田・庵 2012, 奥田 2011)。近年は国家試験合格後の外国人看護師に対する支援の必要性が指摘されているが、看護業務に関する先行研究は、看護記録の研究 (山元・浅川 2019, 李他 2016, 林 2018) や、申し送り (勤務交代時に行われる口頭での引継業務) の研究 (嶋 2016, 2018, 永井 2012, 2013) などに限られている。

2. 先行研究

看護業務の中でも申し送りは正確な情報伝達が必要であり、外国人看護師にとって難易度が高い。永井 (2012) も「日本語教育の必要性が高い場面の一つ」と述べている。

嶋 (2016) は申し送りに特徴的な語彙を明らかにし、嶋 (2018) は現場の看護職員と学ぶことを想定した語彙学習の活動案を提案した。永井 (2012) は日本人看護師の申し送りの談話構造を分析し、永井 (2013) は日本人看護師が使用するストラテジーを加えた申し送りの教材化を試みた。これらの先行研究によって申し送りで使用される語彙や談話が明らかになり教材が作成されたが、外国人看護師が申し送りを行う際に何が問題なのかを、当事者の看護師の視点から明らかにした先行研究は管見の限りない。

本研究は外国人看護師と日本人看護師との申し送りにおける問題点の全容を明らかにすることを目的とし、臨床現場で外国人看護師と申し送りを行っている日本人看護師から意見を収集した。また根口 (2001) が指摘する通り、申し送りは日本人看護師にとっても困難である。よって、外国人看護師に特有の問題点を明らかにすべく、新人日本人看護師の問題点も調査した。

3. 調査方法

看護師国家試験に合格した EPA 外国人看護師が勤務する医療機関に調査協力を依頼した。承諾の得られた医療機関において、アンケート調査およびインタビュー調査を行った。

3.1 アンケート調査

EPA 外国人看護師と申し送りを行っている日本人看護師を対象として、無記名式調査票を用いてアンケート調査を行った。申し送りの相手が EPA 外国人看護師の場合と新人日本人看護師の場合について、申し送りの際に問題になると想定される事項に関し、回答者が問題だと思う程度を、「とてもそう思う」「そう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5段階選択形式で質問した。また自由記載欄を設け、質問項目にない問題点の抽出を図った。質問票は医療機関に郵送し、回答の返送を求めた。質問項目は以下のとおりである。

【質問1】外国人看護師や新人日本人看護師が申し送りを送る（話す）ときの問題点は、どのようなものだと思いますか。

- ①専門用語や略語などの知識が不十分
- ②日本の文化（方言や生活習慣など）に関する知識が不十分
- ③発音が良くない、声が小さいなどで、受け手が聞き取りにくい
- ④受け手が理解しているかを確認しないで送り続ける
- ⑤受け手が現状把握するために必要な情報を、客観的に送らない
- ⑥自分が受けた申し送りの内容を、そのまま送っている
- ⑦記録には書かれていないが必要な情報（患者の反応など）を送らない
- ⑧情報に基づいた問題点の把握やアセスメントが不十分

【質問2】外国人看護師や新人日本人看護師が申し送りを受ける（聞く）ときの問題点は、どのようなものだと思いますか。

- ①専門用語や略語などの知識が不十分
- ②日本の文化（方言や生活習慣など）に関する知識が不十分
- ③送り手がゆっくり・はっきり話さないと、聞き取れない
- ④首をかしげるなどの動作が少ないので、話を理解しているか、送り手が把握できない
- ⑤わからないことがあっても、質問しない
- ⑥内容をよく理解していないのに、「はい」「わかりました」と返事をする
- ⑦聞き取った情報の重要度を、十分に判断できない
- ⑧申し送りの内容を分析して、看護上の問題点を把握することができない

3.2 インタビュー調査

調査協力医療機関において EPA 外国人看護師を指導・管理する職位（看護部長、看護師長、看護主任）の日本人看護師を対象として、アンケート調査結果についてより深く意見を求めた。指導・管理職の看護師は EPA 外国人看護師との接触経験が豊富であり、臨床現場の課題を的確に認識していると考え、調査対象者とした。調査は Zoom を使用したオンライン形式で行うことを原

則としたが、医療機関側からの要望があった場合は対面形式で行った。

4. 調査結果

4.1 アンケート調査

4.1.1 調査対象者

東北地方1施設、関東地方3施設、中部地方1施設、近畿地方2施設、中国地方1施設、九州地方1施設の合計9施設から協力が得られた。

調査票返送者200名から無効回答者2名を除外し、198名を調査対象とした。調査対象者の看護業務経験年数は1年～42年(平均14.87, 標準偏差10.30, 中央値14), EPA外国人看護師との共働年数は1年～13年(平均3.25, 標準偏差2.73, 中央値2)であった。調査対象者の勤務部署は、慢性期病棟、急性期病棟、救命救急センター、透析室、手術室など多彩であった。

4.1.2 アンケート調査の結果

【質問1】申し送りを送る(話す)ときの問題点

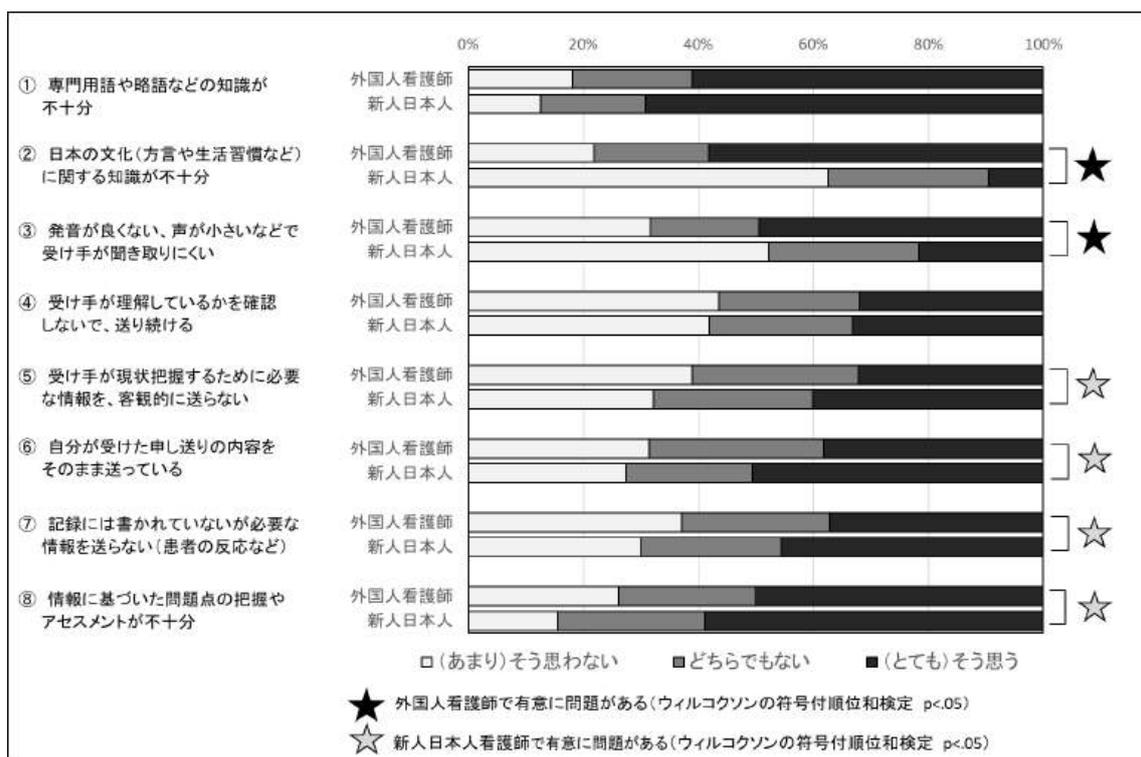


図1 【質問1】申し送りを送る(話す)ときの問題点 回答の分布

回答の分布を図1に示す。EPA外国人看護師群において、回答者の半数以上が「とても思う」「そう思う」と回答したのは

- ・専門用語や略語などの知識が不十分 (60.9%)
- ・日本の文化(方言や生活習慣など)の知識が不十分 (58.1%)
- ・情報に基づいた問題点の把握やアセスメントが不十分 (50.0%)

であった。新人日本人看護師群と比較するため、ウィルコクソンの符号付順位和検定を実施し有意水準 5%で検定を行ったところ、EPA 外国人看護師群で有意に問題があると判定されたのは

- ・日本の文化（方言や生活習慣など）に関する知識が不十分（ $p < .001$ ）
- ・発音が良くない、声が小さいなどで受け手が聞き取りにくい（ $p < .001$ ）

であり、「専門用語や略語などの知識が不十分」は、2群間で有意差は見られなかった。

【質問 2】 申し送りを受ける（聞く）ときの問題点

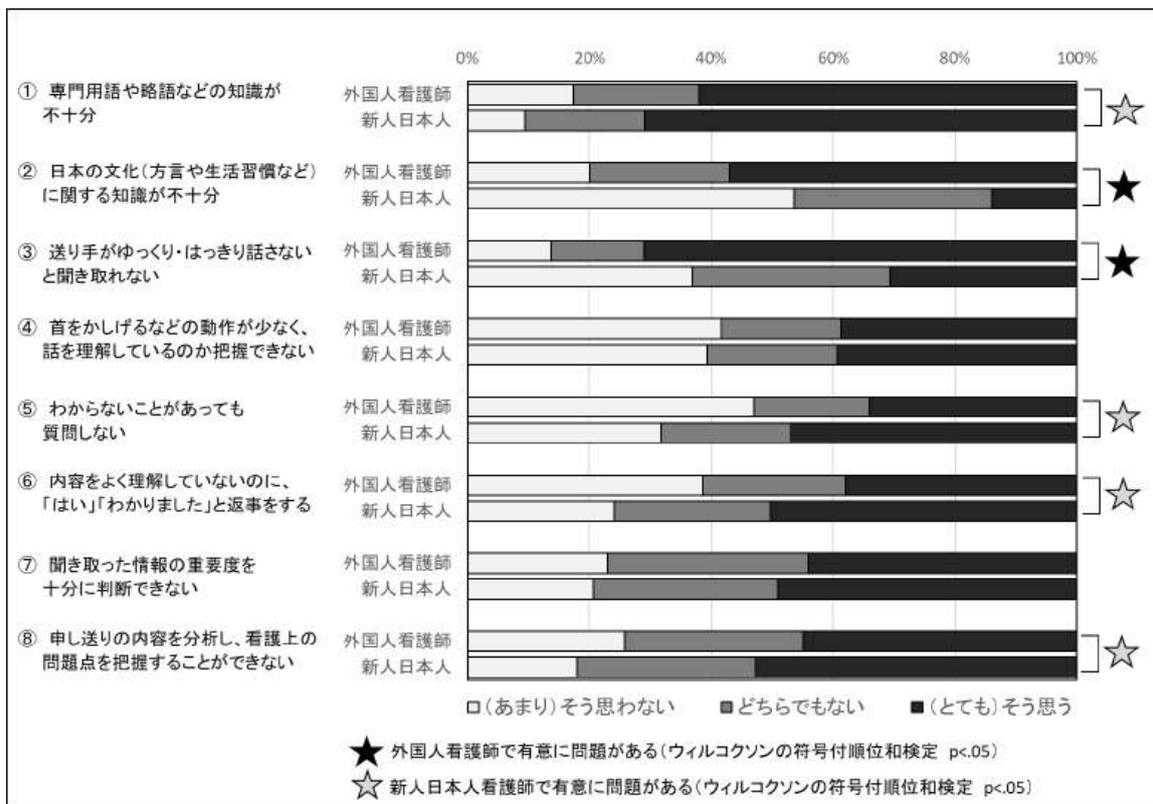


図 2 【質問 2】 申し送りを受ける（聞く）ときの問題点 回答の分布

回答の分布を図 2 に示す。EPA 外国人看護師群において、回答者の半数以上が「とてもそう思う」「そう思う」と回答したのは

- ・送り手がゆっくり・はっきり話さないと聞き取れない（71.0%）
- ・専門用語や略語などの知識が不十分（62.0%）
- ・日本の文化（方言や生活習慣など）に関する知識が不十分（57.0%）

であった。新人日本人看護師群と比較するため、ウィルコクソンの符号付順位和検定を実施し有意水準 5%で検定を行ったところ、EPA 外国人看護師群で有意に問題があると判定されたのは

- ・日本の文化（方言や生活習慣など）に関する知識が不十分（ $p < .001$ ）
- ・送り手がゆっくり・はっきり話さないと聞き取れない（ $p < .001$ ）

であり、「専門用語や略語などの知識が不十分」は、新人日本人群で有意に問題があると判定された（ $p = .047$ ）。

自由記載欄には「経験がある外国人看護師のほうが, 新人日本人看護師よりの確なことが多い」「外国人看護師は自国での経験もあり, 医療知識はあるものの, 日本語の理解や状況把握に時間を要する傾向がある」「やはり言葉の問題点がある。発音が難しい言葉などは, 外国人の方は伝える・発音するのに苦労している」「メモをとらない」「外国人, 日本人関係なく, 本人のやる気次第」など, 19件のコメントがあった。

4.2 インタビュー調査

4.2.1 調査対象者

関東地方1施設, 近畿地方1施設, 中国地方1施設, 九州地方1施設の合計4施設に勤務する7名(看護部長2名, 看護師長1名, 看護主任4名)から調査協力が得られた。看護業務経験年数は13年~30年(平均19.0, 標準偏差6.66, 中央値19), EPA外国人看護師との共働年数は2年~10年(平均6.43, 標準偏差3.36, 中央値6.5)であった。調査対象者が指導・管理するEPA外国人看護師の勤務部署は, すべて慢性期病棟であった。

4.2.2 インタビュー調査の結果

EPA外国人看護師は新人日本人看護師より専門語や略語の知識が豊富で, アセスメント能力も優れていると全員が評価していた。専門語については「一度やったことだと理解できれば, 通じる」「向こうでの言葉とこっちでの言葉を本人が修正できれば問題ない。経験があるので, 変換するのが早い」とのコメントがあった。しかし, 「アセスメント能力はあるが, 日本語の解釈が難しくてわかりにくい」「業務に関しては現場で覚えていってもらうことが多い。でも, それ以前に, 普通の日本語コミュニケーションが…普通の日本語でも理解できていないことがある」「(日本人看護師が)何回も聞き直さないと, (外国人看護師の話していることが)全然わからない」「日本語の理解力を高めなければ先はない」など, 基本的な日本語能力や発音に問題があり, 専門分野の能力が十分に発揮できていないとの指摘があった。

メモを取らないというアンケート自由記載欄の記述に対しては, 「申し送りを受けるときメモが手一杯で, 内容をまとめるどころまでたどり着かない。聞き取れていないこともある」とのコメントがあり, メモを取らないのではなく, 聞き取れないためにメモが取れないことが示唆された。「わからないときは聞き直すように指示しても, そのわからないところがわからない時がある」など, 聞き取り能力が不十分との評価はアンケート調査結果と同様であり, 同音異義語の聞き取りが特に困難との指摘があった。

5. 考察

母国で業務経験のある学習者であれば専門語の概念を理解しているので, 「向こうでの言葉とこっちでの言葉を本人が修正」できるよう, 適切な学習ツールや周囲の支援を提供することで専門語の習得が向上する可能性がある。但し, 申し送りを受ける(聞く)際は新人日本人看護師のほうが問題があるという評価だったのに対して, 送る(話す)際は新人日本人看護師と同等との

評価だったことを考慮すると、EPA 外国人看護師は専門語の概念を理解しているものの、表出に困難を抱えていることが示唆される。今回の調査でその原因を特定することはできないが、一因としてコロケーションの問題が関わっている可能性を指摘したい。臨床現場に合わせた語彙・コロケーションリストの作成や、語彙教材への豊富な用例掲載などが望まれる。

インタビューでは専門知識に比較して、基本的な日本語力の不足を指摘する声が多かった。また、発音や聴解の力不足も指摘されていた。ゆえに、看護業務経験のある学習者に対して日本語教師が注力すべきことは、基本的な日本語教育、特に音声教育であると考えられる。

6. 終わりに

本研究はEPA 外国人看護師と新人日本人看護師を比較したことで、EPA 外国人看護師の申し送りには問題点が存在する一方、新人日本人看護師のそれより優れた点もあることが明らかになった。この知見は、業務経験のある外国人看護師に対して日本語教師はどこに指導の焦点を置くべきか、看護の専門家とどのように役割を分担するべきかを検討する基礎データとなり得る。

参考文献

- (1) 岩田一成(2014)「看護師国家試験対策と『やさしい日本語』」『日本語教育』, 158号, 36-48.
- (2) 岩田一成・庵功雄(2012)「看護師国家試験のための日本語教育文法 必修問題編」『人文・自然研究』, 第6号, 56-71.
- (3) 奥田尚甲(2011)「看護師国家試験の語彙の様相 一日本語能力試験出題基準語彙表との比較から一」『国際協力研究誌』, 第17巻2号, 129-143.
- (4) 嶋ちはる(2016)「外国人看護師のための語彙シラバス」『ニーズを踏まえた語彙シラバス』, 山内博之(監修), 森篤嗣(編), くろしお出版, 第11章, pp. 213-229.
- (5) 嶋ちはる(2018)「現場指導(OJT)における看護師養成と教材化」『語から始まる教材作り』, 山内博之(監修), 岩田一成(編), くろしお出版, 第10章, pp. 135-149.
- (6) 永井涼子(2012)「看護師による「申し送り」の談話構造 一発話権交替に着目して一」『北研學刊』, 第8号, 38-51.
- (7) 永井涼子(2013)「看護師談話の分析を応用した教材作成の試み 一引き継ぎ報告「申し送り」を対象に一」『日本語教育方法研究会誌』, 第20巻2号, 42-43.
- (8) 根口美由紀(2001)「ポイントを押さえた申し送りの方法」『臨牀看護』第27巻4号, 517-523.
- (9) 山元一晃・浅川翔子(2019)「手本として示される実習記録の語彙の特徴の分析」『言語資源活用ワークショップ発表論文集』, 第4巻, 258-272.
- (10) 李在鎬・平尾明美・久保圭・平野通子・春名寛香(2016)「看護学生の実習記録から抽出した専門語600」『2016年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 233-234.
- (11) 林琳(2018)「看護記録語彙の使用実態と特徴分析 一看護師国家試験語彙・日本語能力試験語彙との比較を中心に」『日本語／日本語教育研究』, 第9号, 237-244.

元外国人スポーツ留学生の社会人チームにおける役割と日本語使用

— (元) 社会人競技者へのインタビューからみえたこと —

渡辺史央 (京都産業大学)

今西利之 (京都産業大学)

1. 本研究の目的

大学に所属する外国人スポーツ留学生に対する日本語教育実践において、キャリア支援を視野に入れることは非常に重要である。なぜなら、外国人スポーツ留学生は、卒業後も社会人あるいはプロの選手として日本のチームで競技を継続し活躍することが大いに期待されるからである。そこで、本研究では、大学を卒業した外国人スポーツ留学生が社会人チームに入ってからどのように日本語と関わっていくのか、チーム内でどのような存在となり何を期待されているのか、そもそも日本語はどの程度必要なのかを明らかにするために、社会人競技経験者を対象に半構造化インタビューを行い、質的分析を試みた。

2. 先行研究

日本に競技目的で留学しているいわゆる外国人スポーツ留学生^{注1}に関する研究は緒に就いたばかりである。正宗 (2023) は、日本人部員へのインタビューの語りからアスリート留学生^{注2}の競技活動・競技生活の観点と日本語教育実践の関係性の文脈化を試み、アスリート留学生が日本人部員と共通の目的を持つ立場で成長し、かつ留学生が競技日本語を操れることがチームの優位性につながることを述べている。渡辺 (2023) では、外国人スポーツ留学生がどのように日本社会と関わり日本語を習得してきたのか、自身の将来やセカンドキャリアについてどのように考え日本語に向き合おうとしているのかについてインタビューデータの質的分析を行った。その結果、留学当初は日本語に対する【意識の希薄さ】があるものの、競技生活を続ける中で自身の将来像や期待される自分に近づこうと【日本語向上への意欲】が醸成されること、留学生が【活躍するプロ選手としての将来像】を有し、現役引退後も日本でのセカンドキャリア形成へ向け、【さらなる日本語力の向上】を望んでいることを明らかにした。しかし、社会人チームに入ったのち、実際に彼らがどのように周囲と関わり競技生活を送っていくのか、競技生活の中でどのように日本語と関わっていくのかについては、留学生から話を聞くことができなかったため新たな調査をする必要があった。そこで、社会人チームで外国人選手と競技経験がある(元)競技者にインタビュー調査を行うことにした。

3. 調査協力者および調査方法

インタビュー協力者は次頁の表1の通りである。協力者Bは現役競技者であり、大学時代に留学生と同じチームでの競技経験がある。その他の協力者は現役引退をしているが、

引退後もコーチングなどの競技指導やチームマネージャーとしての活動を行うなどしている。また、協力者Dは、元留学生である。

表1 調査協力者

協力者	年齢	競技歴	逐語録数	備考
A	30代	小, 中, 高, 大学, 社会人	19,586	現役指導者
B	20代	小, 中, 高, 大学, 社会人	23,278	現役選手
C	40代	高, 大学, 社会人	21,638	チームスタッフ経験あり
D	40代	小, 中, 高, 大学, 社会人	30,809	元留学生, チームスタッフ経験あり

インタビューに際しては、所属大学の倫理審査で承認された内容に基づき、研究の主旨と目的、調査内容等について口頭での説明を行い、同意書を得た。そして、事前のアンケート調査に基づき、それぞれ1時間半~2時間半のインタビューをオンラインおよび対面で行った。インタビュー内容は録音し、逐語録を作成した。主な質問は、①競技(ラグビー)における言語の役割、②外国人選手の日本語使用、③チーム内における元留学生の役割である。そして、1) 日本での競技経験のある元留学生が社会人チームに入ってからどのように日本語に接しているのか、2) チーム内でどのような役割を担って競技生活を送っているのか、をテーマに分析を行った。分析手続きは、まず、1) 逐語録を精読し、テーマの該当箇所を抽出し、2) オープン・コーディングを用いて抽出した内容を一意味単位でコード化し、3) さらに、類似性を検討しながら統合と再編を繰り返し行いサブカテゴリー化を行うというものである。そして、4) サブカテゴリーについてさらに焦点的コーディングを行い、より抽象的・概念的なコードを付与してカテゴリーとした。

4. 結果と考察

検討の結果、表2の通り、59のコードと、17のサブカテゴリー、6つのカテゴリーが生成された。

表2 概念表

【カテゴリー】	<サブカテゴリー>	コード例
共通言語としての英語 (24)	共通言語が日本語から英語に移行する(6)	<ul style="list-style-type: none"> > まず、競技するうえで、という点において、ラグビーでは共通言語は英語。 > 大学時代までは日本語がチーム内での共通言語だったが、社会人になると英語が競技において共通言語になる。 > 大学でいうと、トンガ人が日本人となるので、片言の日本語でしゃべることが多くなるが、社会人のチームの中では、トンガ人、日本人、英語圏の選手が混ざって話すと言語の英語で話すようになる。
	プレー中は英単語(端的ワード)でコミュニケーションをとる(4)	<ul style="list-style-type: none"> > プレー中のコールも日本人含めてほしい英語の単語(ブッシュ、ステイ、チェンジ、HERE等)。中高レベルの英語で全部事足りる。 > 社会人と大学生と共通して言えることは、端的なワードが結構飛び交ったりしていますね。

	<p>プレー以外でも英語中心となるため、元留学生についても、一定の英語力が必要になる(4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ ヘッドコーチや指導者が英語圏が多いため(南半球および南アフリカ共和国)、ミーティングはすべて英語になる。 ➢ 上のレベルになればなるほど元留学生も、英語力は必要となる。
	<p>トップレベルでは、競技において英語通訳を介してコミュニケーションをとる(3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 練習の時に、そこでイメージのすり合わせをするときに、絶対トランスレーターははさみますね。試合でミスコミュニケーションを生まないために、練習の時にわからないことは通訳を通して聞くことができるんですよ。
	<p>外国人選手は日本語学習に消極的(7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 海外からの選手は、短期滞在というのもあって生活のために勉強しようというモチベーションも低いように思う。 ➢ 外国人選手は日本語を習得するより日本人が拙い英語で外国人選手に寄せていく感じでコミュニケーションをとる。
ラグビーIQの優位性(7)	<p>個人の状況判断がプレーにおいて重要なので、ラグビーという競技において言語はさほど重要ではない(6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ プレー中は、状況判断を各々でして、その中で考えたプレーを共有している、だから結局一言で叫んでいるということが多い。 ➢ ラグビーIQが高い選手がそろっていないと、チームの戦術も理解できないし攻め方も理解できないし、味方がしゃべっている言葉も何かわからない。
	<p>相手にわかりやすく伝えること(1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 日本語でも英語でも相手にわかることが大事
日本語力の向上が課題(7)	<p>元留学生は競技での日本語使用が激減する(2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 外国人選手がプロになると、外国人同士のコミュニティができるのでより日本語を忘れやすくなる。 ➢ プロになればなるほど、日常生活で日本人と絡むことが少なくなる。
	<p>日常生活においてより日本語が必要になる(3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 社員で残る人は少ないから日常のコミュニケーションの方が重要になってくるんじゃないかな(ビジネス日本語というよりも)。
	<p>社会人になってから、日本語力向上の機会に欠ける(2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 以前は帰化選手じゃないと日本代表になれなかったから必死に日本語を勉強した。今は、帰化しなくても代表になれるから彼らもあまり日本語を勉強しません。
外国人選手と日本人選手のパイプ役(15)	<p>日本での留学・競技経験で知り得た日本の文化を外国人選手に伝える(9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 他の選手よりも日本にいる期間が長かったり日本語ができるというところで、コネクターになってもらったらすごく助かりますね。 ➢ いいパイプ役になっているんでラグビーのチームとしてもそういった大学から日本に来ているトンガ人にチームに入ってもらうメリットっていうのはむしろ大きいと思いますね。
	<p>練習中(プレー中)にブチ通訳を担う(2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ たいがいどのチームにも日本語が話せる外国人がプレーヤーとして何人もいるので、たとえば、試合中にボックスで集まるとなったときも、日本人がしゃべったことを通訳してくれたりとか、そういったブチ通訳もしながらプレーする。
	<p>チームビルディングの取り組み(2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ チーム力、結束力を高めるためのチームビルディングの取り組み参加。外国人選手と日本人選手がいっしょになって、ラグビー以外のところで一緒に山登りしたり、飲み会したりとか。
	<p>海外の選手にも日本語や日本文化を学ぼうとする姿勢が求められる(3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 日本語もそうですけど、日本の文化を学ぼうとしてくれる選手はありがたいな、って思いますし、そういう意味では、日本語能力も重要かもしれませんが、日本の文化を学ぶっていうのは生活するうえで重要なのかなって。
外国人選手のサポート(2)	<p>外国人選手の生活上のサポート(2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ (元留学生が)外国人選手の日常的な生活上のサポート(病院、学校関係、ビザの手続きなど)をしていた。

セカンドキャリアには日本語力が必要(5)	高いレベルでの英語力と日本語力、チームへの貢献度がなく、現役引退後もチームスタッフとして残れない(3)	<ul style="list-style-type: none"> ➢ 留学生上がりの選手も多いので、チームへの貢献度が高い選手じゃないと残してもらえない。 ➢ 日本人はまだまだ英語の能力が達者な人が多くないから、日本語と英語が操れると通訳として残るケースも稀にある。
	現役引退後、日本に残るなら日本語力は必須(2)	<ul style="list-style-type: none"> ➢ (外国人選手が)社員でやっていく人はどちらかというと少ないと思う。プロでやってプロが終わったら国に帰る、もしくは日本に残る場合は広報になる。 ➢ 日本でプロやって10年ぐらい経ったその後、日本人と結婚する、ビジネスともやろうとなると日本語力が絶対必要。

以上の結果から、留学生が社会人チーム入団すると、日本語の使用頻度が大幅に減少することが明らかになった。大学までは日本語が競技生活における主要言語であったのに対し、社会人チームでは【英語が競技の共通言語】として使用されることが一般的であり、特に外国人選手の多いチームではこの傾向が強くなる。^{注3} その背景には、外国人選手の出身国が南太平洋や南アフリカ共和国といった英語を公用語とする地域が多いことに加え、戦術やプレーについての複雑な内容を的確に伝える必要性から英語の通訳を介するのが通常であることがある。また、競技において言語が果たす役割については、【ラグビーIQの優位性】が重要であることも明らかになった。トップレベルの選手にとっては、プレー中の瞬間的な判断力(状況判断)が重要であり、言語に依存せず、簡潔なワードでコミュニケーションを取るだけで十分な場面が多いことが確認された。

さらに、元留学生が外国人選手のコミュニティに入ることで、日常生活でも日本語を使う機会が減少し、日本語を忘れてしまう傾向がある一方で、生活の中ではこれまで以上に高度な日本語能力が求められる場面も存在することがわかった。これは、競技以外の場面での日本語の必要性が増すことを示唆していると言えよう。今回の調査において、とくに、入団1年目は、エージェントが見つからない場合が多く、その場合は自身で引っ越しやビザ更新の手続きをしなければならず高度な日本語力が必要となるといったことが語られていた。また、社員契約の選手が少ないことや、現行ルールでは、日本への帰化をしなくても代表選手になれることで、日本語力向上の機会が少なく、動機づけが難しくなっていることも示唆された(【日本語力の向上が課題】)。

フィールド外での選手同士の交流は、チームの結束力を高めるために重要である。特に社会人チームにおいては、<チームビルディングの取り組み>が結束力の醸成に大きく寄与する。選手同士の信頼関係が強化されることで、競技パフォーマンスの向上にもつながる。今回の調査において、元留学生にはチーム内で【外国人選手と日本人選手をつなぐパイプ役】としての役割が大きく期待されていることが明らかになった。これは、異文化間のコミュニケーションを円滑にし、チーム全体の一体感を促進する重要な役割であると言える。そして、外国人選手と日本人選手の間に存在する言語や文化の壁を取り払い、両者が互いに理解し合い、協力し合うことにつながる重要な役割でもある。以下のデータでは、元留学生がこうしたパイプ役としての役割を担い、チームにおける存在がいかに重要であるかが具体的に示されている。元留学生がいかにしてチームの中で中心的な存在となり、チームの結束力に貢献しているかが明確に表れている。

『他の選手よりも日本にいる期間が長かったり日本語ができるというところで、コネクターになってもらったらすごく助かりますね。外国人と日本人をつなぎ合わせてくれるような。日本人の考え方とか日本語、日本と外国というのがハイブリッドしたような存在なので、彼らは。その人たちがやるべきこととかやってほしいことは、日本の文化を教えるということと、通訳も然りそうだし、より外国人と日本人を引き寄せてくれるような存在になってくれたらすごくうれしいですね。』

外国人スポーツ留学生の多くは、現役引退後も日本に留まり、生活を続けたいと望む傾向にある(渡辺 2023)。彼らは指導者やコーチとして競技に関わる仕事に就くことを漠然と夢見ているが、今回の調査では、実際に引退後もチームスタッフとして残るためには、<高いレベルでの英語力と日本語力>、そして<チームへの貢献度>が重要であることが明らかになった。

具体的な例として、協力者D氏は高校から日本に留学し、大学を卒業後も社会人チームに所属しながら競技を続けた。D氏は現役引退後、チームスタッフとして引き続きチームに在籍し、日常業務では日本語、英語、そして母語の三か国語を駆使し、通訳や事務作業を担当している。彼は現役時代から外国人選手の生活をサポートする、通訳業務を行うなどといった形でチームに大きく貢献していたことが、当時のチームメイトからも証言されている。また、D氏は現役時代から、引退後のセカンドキャリアを見据えてビジネス日本語などの日本語レッスンを受けていた。このように、競技を続けながら引退後の準備をしていたことが、彼がチームスタッフとして活躍するための基盤となったのだと言えよう。社会人チームにおいて、高校や大学から日本で競技をしている元留学生の数は年々増加しており、D氏のように高い日本語力を身につけることが、競技に関連する仕事やビジネスチャンスを獲得するための重要な要素であることが示唆された(【セカンドキャリアには日本語力が必要】)。

5. まとめ

今回の調査により、元留学生は社会人チーム入団後、競技での日本語使用が減少し、英語中心の生活となるため、日本語力の維持や向上が難しい環境にあることが明らかになった。一方で、彼らには外国人選手と日本人選手をつなぐパイプ役として、日本文化や価値観を外国人選手に伝える役割が期待されていることもわかった。また、引退後のセカンドキャリア形成には、高い日本語力と英語力が必要であり、それが通訳やチームスタッフとしてのセカンドキャリアにつながるということが示唆された。これらを踏まえ、キャリア支援を目的とした日本語教育においては、競技に特化した専門的な日本語力のほかに、生活上の実用的かつ高度な日本語力の養成、異文化理解力の養成が課題として浮かび上がった。

注

- (1) 松元・高橋(2009)は、スポーツ留学生を、「スポーツ選手としての留学、または競

技力向上や、そのための練習活動を行うことを主目的として、日本に滞在している外国籍留学生」と定義している。

(2) 正宗(20023)では、アスリート留学生を「秀でた競技力を持ち、日本の大学の運動部で競技活動を行う外国人留学生」と定義している。

(3) ただし、代表チームなど、日本語を話せる外国人が多いとチーム内での日本語が共通言語となる場合もあるようだ。以下、その語り部分を引用する。

面白いのは、日本代表になってくると、日本語を学んだ外国人がたくさんいる場合は、15人中何人が日本語を使えるかにもよるが、〇〇(チーム名)だと主要選手のいくつかが海外から来ている、発言の多い選手が英語だとみんな英語になるが、日本代表だと日本語を使える選手が圧倒的に多い場合は、日本語でコミュニケーションする場合もある

4) 外国人選手の中には、日本に帰化するケースもある。

参考文献

(1) 正宗鈴香(2023)「アスリート留学生のための日本語教育構築に向けて—日本人部員へのインタビュー調査の質的分析から—」『専門日本語教育研究第』25, pp.51-58, 専門日本語教育学会

(2) 松元秀雄・高橋直人(2009)「外国人スポーツ留学生の日本の大学への受け入れの現状と課題 ～ラグビー選手に着目して～」『順天堂スポーツ健康科学研究 第1巻第2号(通巻14号)』, pp.214~224, 順天堂大学

(3) 渡辺史央(2022)「外国人スポーツ留学生を対象とした日本語授業の一考察：専門語彙リスト作成とタスクを取り入れた実践」『京都産業大学 高等教育フォーラム12号』, pp.13-24, 京都産業大学

(4) 渡辺史央(2023)「外国人スポーツ留学生を対象とした日本語教育で何ができるのか—留学生へのインタビュー調査からみえたこと—」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.280-285, 日本語教育学会

謝辞

本研究を進めていくにあたって、お忙しい中、貴重なお時間を割いてインタビューにご協力くださった4名の方々に、この場をお借りして深く感謝申し上げます。

付記

本研究は、科学研究費補助金基盤研究(C) 24K03993「外国人スポーツ留学生のための日本語教材開発：タスク教材の作成とその検証」(代表：渡辺史央)の研究成果の一部である。

外国人幼児との対話的關係の構築

—フレイレを手掛かりとした日本語教育の実現—

石垣尚子 (国際日本語普及協会)

1. はじめに

近年、外国人労働者の増加は著しく、届出を義務化された平成19年以降、過去最高を更新し、令和5年には200万人を超えた(厚生労働省, 2023)。そのような状況に伴い、家族である外国人幼児の増加も見込まれている。出入国在留管理庁、2023年12月の在留外国人統計によると、在留外国人総数約3,410,992人のうち、0~4歳の子ども数99,378人、5~9歳の子ども数97,471人であり、少なくとも外国籍の未就学の乳幼児数は10万人を超えると推測される。しかし、ここに示されている数は日本国籍の帰国子女や、日本人と結婚した元外国籍の親の子どもが日本国籍になっている場合などは含まれていない。

このような外国人幼児数の増加が見込まれる中、その幼児を受け入れる幼児教育の現場では、具体的な国の施策はなく、各園の自助努力により外国人幼児、保護者に対しての支援が行われている。昨今では、そのような実態にむけての調査や研究も行われるようになってきた。保育士に向けての調査では、保育士が外国にルーツのある子どもに対しても親に対しても意思伝達において戸惑いながら、さまざまな工夫を通して伝えられるような取り組みがあったが、聞くという姿勢に意識を向けていないため、保護者との相互理解ができないという課題が存在し(和田上他, 2017)、幼稚園入園当初においては、教職員が最も気になる外国人幼児の姿として教職員からの指示が分からないという項目が59.6%という半数以上を占める結果が明らかになった(岡上, 2019)。そこで本研究では、対話的關係の構築が難しい外国人幼児への支援として、教師や日本語支援者がどのように関与し、対話的關係の構築に向けて何が必要であるのかを明らかにする。

2. 先行研究

フレイレは、一般的な学校教育における教師と子どもとの関係を「抑圧者」「被抑圧者」と呼び、知識を預金する「銀行型教育」を批判した。また、教育者と子どもの非対称的關係を克服するための概念として、コミュニケーションをとること、活動と省察に基づいた実践の必要性を示し、信頼の関係を対話によって作り出すことを示した(フレイレ, 2018)。このようなフレイレの理論は、主に児童から成人向けの日本語教育に取り入れられ、数多くの研究・実践が示されている。対話的問題提起学習において、対話の成立要因を考察した研究では、他者の枠組みを否定しない姿勢、協働的な言語使用で信頼を表現するとともに、一時的な対峙が可能な環境を作り、当事者視点で自分は思うのかを述べる必要性が示された(野々口, 2010)。また、フレイレ教育論の日本の生涯学習研究における影響について、①学習場面における教授者と学習者の関係性、②識字教育・日本語教育の理念と方法論、③多文化教育の3点から検討した研究(成, 2011)もある。①に

については「銀行型教育」と「課題提起教育」の対比、「参加型学習」への応用が知られているものの、安易な導入に陥っている傾向が存在すること、②については、識字教育において、在日コリアンやニューカマー外国人における必要性の違い、ニューカマー外国人の中でもその目的の違いが存在すること、また、ニューカマー外国人への日本語教育実践においては一般に「被抑圧者」と捉える見方が浸透していないことが示されている。③については、フレイレの理論は多文化教育の一部に該当するが、一方で多面的な個の人間理解と、人間の矛盾や割り切れなさを見つめる必要性が述べられている。そこで本稿では、フレイレの理論を外国人幼児の日本語教育に適用し、外国人幼児を取り巻く日本語の環境において、教育者と被教育者、およびそれを取り巻く人々がどのような関係性を構築し、どのような支援や関わりによって非対称的關係からの脱却となるのか、①園活動における教師と子どもの関係性、②日本語支援に関する結果、③多文化教育、の3つの点から分析し明らかにする。

3. 研究目的

幼児教育の現場において、教師と心身発達途上の外国人幼児が「抑圧者」と「被抑圧者」として存在する「非対称的關係」な場面から、その脱却を目指した対話的關係を構築するために、外国人幼児に対してどのような関わりが必要とされるのか、そこに存在する課題を明らかにし、外国人幼児の日本語習得を通しての成長を助け、教師、日本語支援者の関わりについての提案を行う。

4. 研究方法

調査協力児は2020年3月に来日し、4月から年少児クラスに通園を始めたC児で、家庭言語は英語とウルドゥー語を話し、日本語は幼稚園でのみ使用する状態であった。観察開始時の2022年7月、C児は年中児で、二語文三語文の日本語を用いて複雑な表現は難しい状態であった。C児が通う幼稚園は、閑静な住宅街にある中規模の私立幼稚園で、満3歳児クラスから、年少、年中、年長クラスまで約70名の園児が在籍する。幼稚園教諭は11名で一斉保育と自由遊びの両方が重要視され、体力づくりにも力を入れていた。

観察においては、エスノグラフィー(柴山, 2006)の手法を用いた。毎回詳細のメモをとり、その日のうちにフィールドノーツを作成した。筆者はボランティアとしてフィールドに関わりながら観察する「積極的な参与」の立場で、C児の園活動の支援、教師の指示の通訳、降園時の保護者への連絡事項を伝える英語の通訳を行った。教師や保護者からは、外国人幼児の日本語習得と園生活の支援者として位置付けられていた。日々の園生活では、日本語が話せないために外国人幼児は様々な課題に遭遇するが、そのようなときは言うまでもなく担任教師をはじめ、周りにいる教師が支援・指導を行っている。筆者は日本語の課題に焦点を当てつつ園活動遂行のための支援を実施し、なるべく教師の指導や活動の流れを遮らないように注意した。観察期間、入り込み支援の期間は、2022年7月から1年間、頻度は週1回(後半は2回)、午前8時半から午後3時まで行った。

5. 結果

外国人幼児を取り巻く日本語の環境において、教育者と子どもがどのような関係性を構築していくのか3つの視点で観察を行った。①園活動における教師と子どもの関係性において、「非対称的關係」は存在するものの、職務を全うするためにやむをえない状況があった。担任教師は、C児の日本語がわからないところを補いながら遊びや園活動の遂行のための支援・指導を行っているものの、決められたカリキュラムの中で、日々何をすべきか決め、子どもたちはそれに従っている。C児はそれに対し、日本語の説明がわからないところ、できないところを「先生」「見て」という表現で助けを求めている(2022, 10/3, 10/17)。しかし、一斉指導時において、C児の要望に毎回応えては、教師の全体に対しての説明を中断することになり、C児は待つことを促されることもあった(2022, 10/3)。また、L2 幼児(日本語を第二言語とする幼児)であるC児は、L1 幼児(日本語を第一言語とする幼児、以後L1 幼児)より更に理解するための個別の要求を積極的に行う反面、常に周りを見て確認するなど不安な様子も観察された(2022, 10/3)。②日本語支援に関する結果としては、筆者は支援者として、担任教師の要望に応じて、C児が日本語を理解できずに滞っている教師の指示内容を英語で伝えたり、やさしい日本語を提示したりすることで、活動が円滑に進むようにする支援などを行った。それは個別の支援であったため、C児の問いかけにもいつでも答えることができる状態であったが、常に担任と情報を共有する必要があった。C児の支援者に対する関わりでは、C児自身が注意をされるということにおいて、反抗的な態度をとるときがあった(2022, 10/3)。また、C児が年長児に進級すると、教師側より自立した行動を期待され、自ら発話を試みるという行動が重要視された。日本語支援においてもその意向に沿う形で距離をとり、様子を見ながらの支援に移行した。③多文化教育においては、C児が遊ぼうと日本語で友達を誘っても、英語を話すからいやだと一緒に遊ぼうとしなかったL1 幼児が、その1か月後に、C児と一緒に鬼ごっこで遊び、タッチされたのに気が付かず逃げ続けようとするC児に、英語でそのことを伝えてくれとの依頼を支援者に行うことがあった。ことばの壁を乗り越えて、問題を克服し共に遊ぼうとする姿が観察された(2022, 11/28)。一方で、C児の保護者は、幼稚園で使用する準備品に関して、園から配布される手紙だけでは理解できず、担任が補足説明を行ってもなお理解が難しい場合があったり(2023, 5/9)、宗教上の食事制限に関しては、お誕生会後のおやつの食品について、詳細なやり取りが必要であったりした。

6. 考察

観察の結果から、①園活動における教師と子どもの関係性については、教師はカリキュラムに沿った職務を全うする中で、特に一斉指導時において「非対称的關係」の状況が存在したが、「対話的關係」に向けての試みも存在した。しかし、このような試みは教師によって様々であり、保育の形態によっても、自由遊びのときは対話的關係を構築しやすいが、製作などを行う一斉指導のときは難しい様子が見られた。クラスにはC児だけでなく、他の幼児もいることから、自分の質問をするにあたって待つということも学んでほしいという平等性が重視されたが、C児は日本語の聞き取りと使用できる語彙の少なさから、L1 幼児の行動を確認しながら行動することが多く、そのような不安の大きさから、

教師の確認を求めることが多かった。「抑圧者」「被抑圧者」の関係から対話的關係の構築に向けて考えるならば、まずはL2 幼児であるC 児の理解をL1 幼児に近づける足場かけの必要と、不安の要素を取り除き、そこからの平等性を考えること、つまり公平性についての配慮が重要であると考えられる。そのような関係性を下の図に示す。

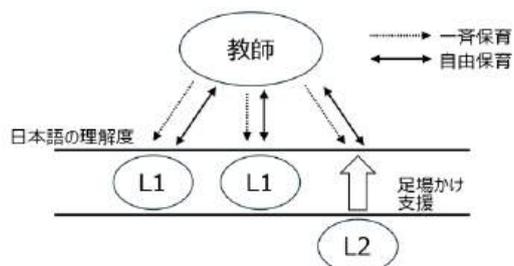


図1 L2 幼児に必要な日本語支援の足場かけ

②日本語支援に関する結果において、C 児の支援者に対しての対話は、ほとんどがC 児の習得済みの日本語で行われ、新しく提示された日本語はすぐに使用する積極性も観察された。園の中心活動である遊びにおいても、1 学期は一人で遊ぶことが多かったが、2 学期になると友達と遊ぶようになったということが教師から伝えられた(2022, 10/31)。日本語の発話と遊びに対する積極性が子ども同士の対話を深める可能性につながる様子も観察された(2022, 11/28)。

最後の③多文化教育については、言語の違いに戸惑いを感じていたL1 幼児が、支援者に助けを求め、L2 幼児であるC 児と対話的關係を構築し、共に課題を乗り越えている姿が存在した。教師と連携し、同じ立場である子ども同士の対話關係を支えていくことも、幼児教育における日本語支援の重要な役割であると考えられる。

保護者の支援については、園の連絡事項を伝えることが中心であった。降園時、連絡事項を保護者に伝えるときは、なるべく教師に同席してもらい、教師と保護者が対話できるように、そして保護者にも発言するように促した。年長になってからは、園の連絡事項を教師から確認するばかりではなく、保護者にも自主的に伝えるようにとの対応が重要視されたが、保護者はその変化にうまく対応できていないようだった(2023, 5/9)。対話的關係の構築には、教師と保護者の双方向の積極的な対話が今後も必要であると思われる。また、保護者からは、担任教師とのやり取りにおいて、片言の英語でも必死に伝えてくれる姿勢について感謝の気持ちが存在し、ことばの流暢さではなく、歩み寄りとする教師の姿勢を重要視していることがわかった(2023, 5/15)。

7. まとめ

教育者と子どもの非対称的關係を批判するパウロ・フレイレの議論を基に、C 児を取り巻く教師、保護者、日本語支援者との対話關係の構築と外国人幼児の日本語支援について検討した。教師とC 児の対話的關係の構築においては、L2 幼児であるC 児がL1 幼児と同じ理解度に至るまで、園活動、遊びの機会を確保する支援が行われたが、個別の足場かけが必要であるという認識を持ちつつも、平等性を重要視する状況が存在した。一方で、

教師は個別の対応を支援者に依頼し、クラス全体への異文化理解についての声かけを行うなど、対話的關係を構築しようとする姿勢も存在した。教師が多忙な職務にある中で、対話的關係の構築が難しい現状でも、教師の伝えようとする思いは、保護者にも伝わっており、子ども同士においても問題を乗り越えながら対話に向き合う状況が観察された。フレイレは『銀行型』教育をしている教育者がその矛盾に気づき、そこを超えようとするのなら、その教育者はすでに『銀行型』教育の教育者ではない(フレイレ, 2018)と述べている。この「気づき」を促進するためには、まず教師を支える仕組みが必要である。本研究では、教師とL2 幼児、教師と保護者、L1 幼児とL2 幼児の対話を支え、相互主体的な活動の支援を行う日本語支援の重要性が確認されたが、教師と支援者の対話においては、立場の違いから、情報交換は行うも対話的關係の構築というより教師の指示に従うという形態での実施が主であった。教師の「気づき」を促す1つの案として、同じ立場である教師同士の対話を利用することが考えられる。例えば、外国人幼児を受け入れる他園との交流があれば、同じ立場にある教師同士が対話を通じて新たな学びや考えを共有し、外国人幼児の多様なニーズに対応できる柔軟性と、外国人幼児との対話的關係の構築を支えることが期待できるのではないだろうか。そこに日本語支援者が関わり支援していくという構図が有効ではないかと考える。

本研究の今後としては、様々な外国人幼児に対する入り込み支援を続けながら、彼らを取り巻く教育現場や保護者の視点をさらに深く理解し、総合的な支援のあり方について一層の検討を行っていきたい。対話的關係の構築により、日本語支援は単なる言語教育に留まらず、幼児教育全体の質の向上や多様な学びの場を支える重要な役割を担うものになっていくと期待できる。

参考文献

- (1) 岡上直子 (2019) 『外国人幼児等の受入れにおける現状と課題について』 文部科学省, 幼児教育の実践の質向上に関する検討会第7回資料
- (2) 厚生労働省 (2024) 『「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年9月20日閲覧)
- (3) 柴山真琴 (2006) 『子どもエスノグラフィー入門』 新曜社
- (4) 成玖美 (2011) 「フレイレ教育論と生涯学習研究—教育と政治のあいだにある争点—」 『名古屋市立大学大学院人間文化研究科「人間文化研究」』 14, 212-225.
- (5) 野々口ちとせ (2010) 「共生を目指す対話をどう築くか—他者と問題を共有し「自分たちの問題」として捉える過程—」 『日本語教育』 144, 169-180.
- (6) 法務省 (2023) 「在留外国人統計統計表」 https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html (2024年9月20日閲覧)
- (7) パウロ・フレイレ (2018) 三砂ちづる (訳) 『被抑圧者の教育学—50周年記念版—』 亜紀書房
- (8) 和田上貴昭他 (2017) 「外国にルーツをもつ子どもの保育に関する研究」 『保育科学研究』 8, 16-23.

日本語教育専門家が 地域の外国人児童生徒の日本語支援のためにできること

—受け入れ経験の乏しい外国人児童生徒急増地域での支援体制構築に向けて—

萩原幸司 (城西国際大学)

林千賀 (城西国際大学)

高柳真理 (城西国際大学)

1. 序論

本実践研究は、地域社会からの要請を受けて外国人児童生徒への日本語支援に取り組んでいる筆者達が、自身の支援活動並びに研究活動を振り返り、地域の日本語支援関係者(外国人児童生徒の支援員、教育委員、地域の大学生)のためにできる支援について考察するものである。外国人児童生徒の受け入れ経験に乏しい地域に於いて、全国的にも前例の少ない国であるスリランカからの児童生徒の受け入れに取り組んだ事例の報告は、管見の限り多くはなく、本実践研究が参考に供する点は少なくないと思われる。

2. 他地域の取り組み

外国人児童生徒への日本語支援に関しては、現在まで多様な実践が報告されているが、そうした支援のあり方は、謂わば「直接支援」と「間接支援」とに大別できよう。例えば、外国人児童生徒に対して直接に日本語支援を実施する実践を、本発表では直接支援と称し、一方、指導員に対して教授法の講習会を開いたり、指導員を監督する行政担当者からの相談に応じたりする支援を、本発表では間接支援と称することとする。

2.1 直接支援に関する先行研究

米澤(2017)は、直接支援を行っている在籍学級担任、放課後に行われている学習支援室日本語指導員に呼び掛け、支援関係者同士が連携していくことを目的として、支援体制の整備を試みている。大阪府にある公立H小学校をフィールドとしてアクション・リサーチを行い、その結果、支援者間での目的の共有や、課題への共通認識を持つこと等、継続的な情報共有が必要であると指摘している。

古川(2020)は、直接支援を行っている小中学校の教員が感じる教育的課題(困難さ)や意義(嬉しさ)について、学級担任、教科担当、日本語の個別指導員に対して質問紙調査を行っている。その結果、学級担任や教科担当の教員は、小中学校に於いて、学校生活に関する指導と保護者への対応について困難さを感じていることが分かった。学級で行われている学習活動や進路指導に外国人児童生徒は参加し難く困難さを感じているが、参加が進み、日本人児童生徒と共に変容が見られることに、そうした教員達は「教育」の意義を感じていることが分かった。一方、日本語を指導している教員は、日本語学習について、指導方法や適切な教材等に関しての専門的知識が不足している上に、担任教員との連携が

取れていないことが分かった。また、異文化理解に関する課題等も指摘されている。

内田(2020)は、直接支援を行っている教員、保護者、日本語指導員の3者に対し、互いの関わり方や意識の違いを調査している。その結果、3者間で児童生徒の現状把握、活動内容、日本語指導の位置付け等の情報が共有されていないと連携が上手く行かず、外国人児童生徒達の問題を見逃すことになるため、情報を交換する場を設けることが必要であると述べている。

直接支援に関するこれらの先行研究は何れも、日本語教育の専門家が直接支援の現場に入って行った調査であり、それらの成果から、日本語教育の専門家が現場での取り組みに対し、間接的に貢献できることが示唆されていると言えよう。その点にこそ、筆者達の実践研究の動因があるのである。

2.2 間接的支援

文部科学省では、外国人児童生徒教育アドバイザーの一覧を公開し、それらのアドバイザーに現場から意見を求めることができる制度を作っている¹。また、各自治体では、支援員の養成講座を開いたり、独立行政法人教職員支援機構が提供する「外国人児童生徒等への日本語指導者養成研修」を主催したりしている²。更にオンライン教材も開発され、動画教材等、外国人児童生徒のための多様な間接的支援が用意されている³。また、金沢大学では、「日本語教師養成研修推進拠点整備事業」に於ける「外国人児童生徒への学習支援者養成やスキルアップのためのオンライン講座」の一環として、外国人児童生徒に対するオンライン教材が開発されている⁴。これらの他にも多数の間接的支援が行われているが、これらの支援活動は一方的で、双方向型の教育支援は、各自治体と支援員との間で行われているようである。

以上のような支援活動とは異なり、日本語教育の専門家と自治体または日本語支援員とが連携を取りつつ展開している間接的な支援の1つとして、本実践研究の取り組みを以下で紹介する。

3. 実践研究に至る背景

成田空港に程近い千葉県山武市では、貿易に従事する親の仕事の関係から、スリランカにルーツを持つ児童生徒が近年急増し、市内の小中学校9校で取り出しの日本語支援が行われるまでになった。山武市教育委員会より、日本語支援体制の確立に向けて協力を要請された筆者の林は、児童生徒達と大学生達との交流会から支援を開始した(詳細については林 2023, 2024 を参照)。その地道な活動の継続から、2023年1月18日、山武市教育委員会と筆者達の勤務校との間で「山武市の外国籍の児童・生徒への日本語教育支援に係る連携協定」が締結されるに至ったのである(図1参照)。即ち、筆者達が介入する以前の2022年度は直接支援だけが行われており、担当教員である林の指導の下で展開された「ゼミ大学生」による日本語支援だけが、大学関係者からの日本語支援であった(図2参照)。



図1 連携協定締結を報じる広報記事⁵

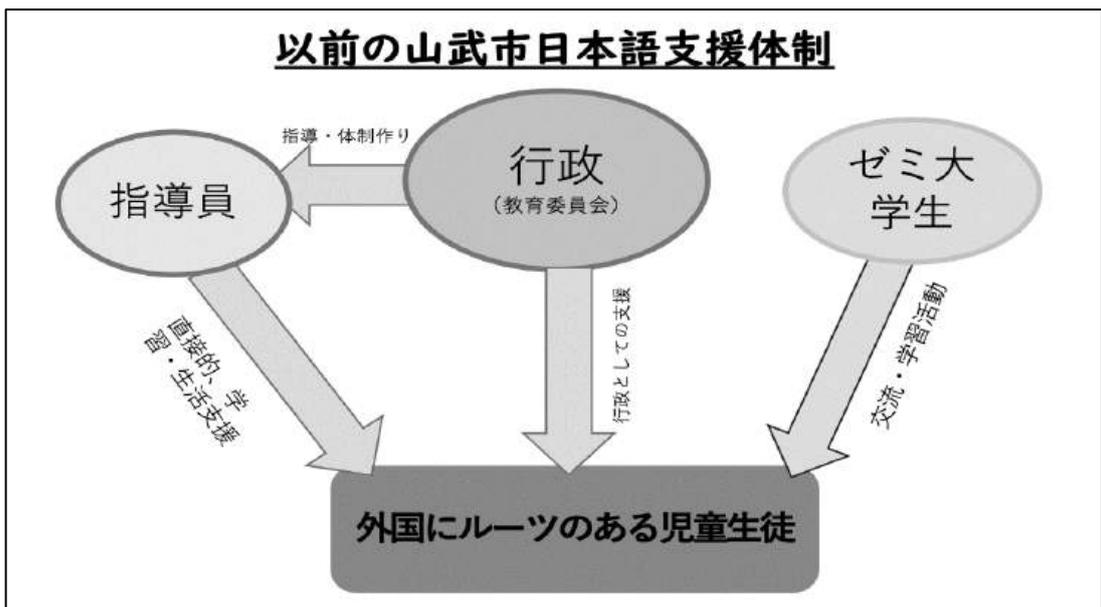


図2 2022年度の山武市日本語支援体制

しかし、2023年度からは、交流会に加え、支援関係者への支援が必要であるという判断から、筆者達を含む研究チームメンバー6名は交代で、山武市教育委員及び日本語支援員を対象として、定期的に講習会を開いている（詳細については林他 2024a, b; 本城・佐藤 2024 を参照）。同時に、当研究チームは小中学校での日本語教室の授業見学とそのフィードバックを重ね、参与観察を通して実態の把握に努めてきたのである。

4. 関係者への意識調査から分かったこと

佐藤・羽鳥他 (2024)、佐藤・本城他 (2024)、林 (2023, 2024)、林他 (2024a, b) の調査では、日本語支援員、教育委員、大学生それぞれの意識の変容を浮き彫りにした。日本人とスリランカ人とに分けて支援員の意識を内容分析によって調査したところ、児童のサポートに関する文化的な理解が支援員間で大きく異なり、彼等の間での情報共有が必要であること、しかし意見交換が欠如していることが明らかとなった（取り分け佐藤・羽鳥他 2024 を参照）。日本人支援員自身がスリランカ文化を理解していないため、その人自身に戸惑いがあることも露呈した。また、PAC 分析による教育委員の意識調査からは、学習者のための自立支援を目指すべきであること、熱い支援人材が必要であること等が分かった（取り分け林他 2024b を参照）。また、交流会に携わる大学生の意識調査をテキストマイニングで分析した結果からは、教室で学んだ「やさしい日本語」が実践できたこと、活動を通して自身の成長が実感できたこと等が示された（取り分け林 2023 を参照）。

5. 日本語教育専門家ができる支援とは

日本語教育の専門家ができる支援は、教育支援員、教育委員、大学生に対する間接的な支援である。教育支援員に対しては、日本語母語話者支援員と非母語話者支援員同士の意見交換や話し合いを専門家が仲介することで、彼等自身が客観的に事態を捉えることができるようになるであろう。本実践研究に於いては、当研究チームが主催する講習会がその場を提供することになる。山武市教育委員に対しては、当研究チームメンバーが PAC 分析を行ったことで、その人自身の取り組みを図式化し、客観的に捉え直すことで、その人の功績を継承し発展させる可能性が得られた。そして大学生に対しては、どのように交流会を構築するか、当研究チームメンバーが指導し、「やさしい日本語」及び教材・教具の作成方法を教授した。そこから彼等自身が実践する力を養うことで、運用能力が向上し、有益な交流会ができるようになったのである。即ち、児童生徒が日本語を学ぶだけでなく、日本語教育の専門家の指導による大学生の学習が実践の場に繋がったことで、日本語教育の精神を備えた人材、即ち地球市民として多文化共生社会をリードすることができる人材が育成されたことになるのである。

以上の成果から、筆者達が山武市の外国人児童生徒に対し間接支援に乗り出した実践を纏め、「専門家介入後の山武モデル」として提唱する（図3参照）。

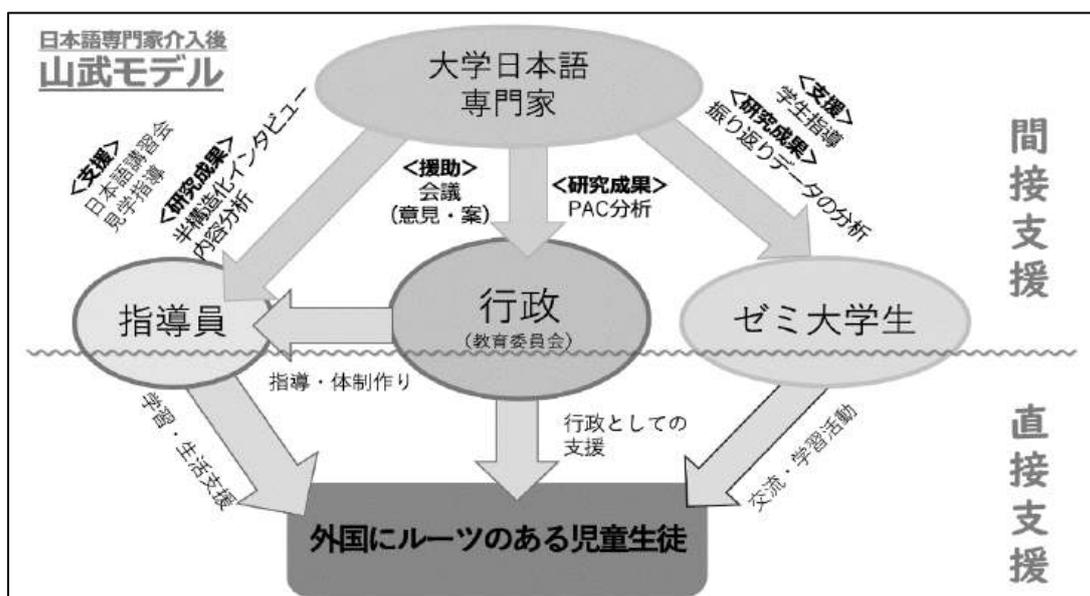


図3 改訂版山武モデル (林他 2024b から改訂)

6. 結論

以上で述べたように、日本語教育の専門家が介入することにより、それぞれの立場の日本語支援関係者が外国人児童生徒に対する支援のあり方を考えることができるようになったことが最大の成果であると言える。

今後は更に、山武市の外国人児童生徒のためのアセスメントをどのように実施するか、複数のアセスメント法を同一集団に対して実施し、それらを比較、検討することで、最善の方策を模索していく予定である。

注 (ウェブサイトは全て 2024 年 10 月 1 日閲覧)

- (1) 「令和 6 年度外国人児童生徒教育アドバイザー 一覧」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/mext_00652.html
- (2) 「独立行政法人教職員支援機構」
<https://www.nits.go.jp>
- (3) 「独立行政法人教職員支援機構 外国人児童生徒等に対する日本語指導：校内研修シリーズ No.36」
<https://www.nits.go.jp/materials/intramural/036.html>
- (4) 「金沢大学人間社会学域・研究域 受託事業 日本語教師養成研修推進拠点整備事業 ボランティアの方向け 外国人児童生徒への学習支援者養成やスキルアップのためのオンライン講座」
<https://jlt.w3.kanazawa-u.ac.jp/news004.html>
- (5) 「外国籍の児童・生徒への日本語教育支援を強化 山武市と連携協定締結」
<https://www.jiu.ac.jp/news/detail/id=13289>

参考文献

- (1) 内田紀子, 2000, 「入国児童生徒をとりまく人々の意識—教師・保護者・日本語指導員の場合—」, 『言語文化と日本語教育』 20: 84-89.
- (2) 佐藤明子・羽鳥美有紀・本城美和子, 2024, 「スリランカ人教育支援員と日本人教育支援員の感じる課題 —共通点と相違点から見えてきたもの—」, 『日本語教育方法研究会誌』 Vol.31 No.1: 32-33.
- (3) 佐藤明子・本城美和子・羽鳥美有紀・高柳真理・萩原幸司, 2024, 「スリランカにルーツを持つ外国人児童・生徒に対する日本語教育支援—千葉県山武市での調査から見えてきた課題—」, 『日本語教育方法研究会誌』 Vol.30 No.2: 28-29.
- (4) 林千賀, 2023, 「「やさしい日本語」の学びを実践につなげるまでのプロセス—大学のゼミの学び—」, 『JIU 日本語教育実践報告集』 4号: 43-54.
- (5) 林千賀, 2024, 「山武市スリランカ児童生徒への日本語支援としての交流会—林ゼミ活動実践報告—」, 東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育推進ユニット(ユニットC) 2024 実践交流会(対面)「多様性が活かすことばの教育実践」第1回.
- (6) 林千賀・萩原幸司・高柳真理・佐藤明子・本城美和子・羽鳥美有紀, 2024a, 「大学に求められる外国人児童生徒のための日本語教育支援—千葉県山武市と大学連携の実践事例から—」, 『城西国際大学大学院紀要』 第27号: 103-119.
- (7) 林千賀・萩原幸司・高柳真理・佐藤明子・本城美和子・羽鳥美有紀, 2024b, 「地方に於ける、前例のない国からの外国人児童生徒に対する日本語教育支援の指針」, ICJLE2024 日本語教育国際研究大会.
- (8) 本城美和子・佐藤明子, 2024, 「日本語教育支援を通じた地域連携—山武市日本語教室担当者会議における講習会を例に—」, 『城西国際大学紀要』 第32巻第2号: 95-106.
- (9) 古川敦子, 2017, 「外国人児童生徒の教育において教員が感じる困難および意義に関する一考察」, 『共愛学園前橋国際大学論集』 No.17: 39-50.
- (10) 米澤千晶, 2020, 「複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援環境構築に関する一研究—校内連携による支援体制の変化に着目して—」, 『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』 第5号: 71-85.

情報修正場面における学習者の「んです」の理解と使用の関連性

范一楠 (横浜国立大学)

1. 研究背景

学習者のノダ(「んです」等)の誤用がしばしば見られる。1)のような相手が把握している情報を修正する場面(以下、情報修正場面)において、ノダの誤用は場合によっては相手に不快感を与え、人間関係に支障を来すことがある。

- 1) 先生：レポート，そろそろ出してもらえますか？
留学生：もう出した*んです。
先生：あ，そうですか。

本研究は 1) のような誤用が産出されやすい学習段階および学習環境について調査し、その結果を教育現場の効果的な指導に繋げたい。

2. 先行研究

日本語習熟度や学習環境の要因からノダの習得を分析する研究が多く行われてきたが、ノダの産出に関する研究は、学習者の誤用に関する記述が少ない。例えば、坪根(2009)や范(2023)はコーパスを用いて中国語母語話者のノダの習得状況を調査しているが、各用法の正用開始時期や使用回数に関する分析が主であり、誤用に関する分析が少ない。

一方、不自然なノダに関する研究は、理解面にとどまることが多い。例えば、趙(2008a, 2008b)と范(2024)は中国語話者日本語学習者を対象に、ノダを使用するかどうかの二者択一の選択肢問題を用いて調査を行い、学習者がノダを選択して不自然な回答となる文脈についても指摘している。そのうち、范(2024)は情報修正場面において母語話者と学習者の間で有意差が見られたと述べている。しかし、それらの学習者が話す際にもその誤用を産出するかどうかは明らかではない。

3. 研究目的

前節の先行研究の課題を踏まえ、本研究は情報修正場面において、中国語母語日本語学習者の理解と使用の間に関連性があるか、その関連性は日本語習熟度と学習環境に影響されるかを明らかにすることを目的とする。

4. 研究方法

本研究は調査対象者である日本在住経験がない学習者(JFL 学習者)と日本在住2年以上の学習者(JSL 学習者)を、「ACTFL-OPI」を用いて、JFL 中級22名、上級27名、JSL 中級7名、JSL 上級30名に分類した。

次に、産出課題として、以下の情報修正場面のロールプレイを実施した。

あなたは、友だちから借りた本を返しました。
 しかし、友だちがそのことを忘れて、まだあなたが持っていると思っています。
 友だちに説明してください。

最後に、理解課題として、産出課題と類似した場面の問題文を4問作成し、ノダを使用するかどうかの選択肢問題を実施した。以下は問題文の例である。

- 2) A: レポート、まだ出していないですよね?
 B: いえ。さっき{ () 出しました / () 出したんです}。
 A: あ、そうですか。

5. 研究結果と考察

本研究の結果を表1と表2に示す。

表1は理解課題において、ノダを使用した表現が選択された割合である。対照群として日本語母語話者(NS)60名にも調査を実施した。

表2は産出課題で、「そろそろ本を返してくれませんか。」という問い掛けに対し、「返した」などの回答において、ノダが使用された割合を示している。

表1 理解課題のノダ選択率(%)

話者	人数	問1~4平均	問1	問2	問3	問4
JFL中	22	27	36	32	36	5
JFL上	27	46	67	41	48	30
JSL中	7	57	57	57	57	57
JSL上	30	26	33	30	17	23
NS	60	3	5	3	0	5

表2 産出課題のノダ使用率(%)

話者	誤用	正用	ノダ無
JFL中	9	0	91
JFL上	4	0	96
JSL中	0	14	86
JSL上	3	23	73

表3 理解課題と産出課題の回答の関連性(人数)

産出課題	誤用		正用			ノダ無				
	1問	2問	0問	1問	2問	0問	1問	2問	3問	4問
理解課題ノダ有選択										
JFL中	1	1	0	0	0	7	6	6	1	0
JFL上	0	1	0	0	0	0	9	12	5	0
JSL中	0	0	0	0	1	0	1	3	1	1
JSL上	1	0	2	2	3	8	8	4	2	0

本研究の調査結果を以下にまとめる。

- ① 理解課題(表1)では、JFL学習者は上級のノダ選択率が中級より高いため、習得しにくい。JSL学習者は上級のノダ選択率が中級より低いため、上級段階以降で習得していく様子が窺える。
- ② 産出課題(表2)では、いずれの学習者もノダの誤用率が低かった。JSL学習者の発話には正用が見られた。
- ③ 理解課題と産出課題の回答の関連(表3)では、いずれの学習者グループも、産出課題で誤用もしくは正用を産出した学習者は、理解課題ではノダを選んだ問題数が少ない(4問中0問~2問)。理解課題で4問中3問以上ノダを選んだ学習者は、産出課題ではノダを使用していない。つまり、習熟度や学習環境に関係なく、学習者の理解面と産出面が一致していない。

また、産出課題の発話内容を見ていくと、以下のことがわかった。

- ④ JFL学習者の誤用は「ええ、この教科書はもう返したった*んだなって。」のような、「もう返した」以外の部分でノダを使用したものである。JSL学習者は「でももう返した*んじゃないんですか?」などの難しい表現を使用する際に見られたものだった。つまり、「もう返した*んです」など2)の問題文に類似した誤用がほとんど見られなかった。
- ⑤ ノダを使用したのが正用になるものがあった。「先週」「教室で」などの追加情報を加えたり、「(と思う) んですけど」や「んじゃないんですか?」のような表現を使用したりしたことによって自然な発話となった。

上記の結果から、以下のことが言える。

- I. 非関係づけの対人的ノダは「聞き手は認識していないが話し手は認識しているQ」を既定の事態として提示し、それを認識させようという話し手の心的態度を表す。Qが規定であることをことさらに示す場合などに、よく用いられるようである。(野田 1997: 98)」と定義される。学習者、特にJFL上級学習者は既定事項の認識が母語話者と異なるか、そもそも独自の規則を持っている可能性がある。
- II. 学習者はノダへの理解が不十分でも、産出時にはそれほど多くの誤用は見られないことから、理解と産出が強く関連しているとは限らないと考える。そのため、日本語教育では明示的指導も必要だが、ノダを使用しない場面や、「(と思う) んですけど」などの談話で便利なノダについての産出練習を行うことがより重要だと示唆できた。

参考文献

- (1) 趙萍 (2008a) 「「のだ」「のか」の習得に日本語能力、および学習環境が与える影響—中国人学習者を対象に—」『日本語教育研究』53, 81-90.
- (2) 趙萍 (2008b) 「中国人日本語学習者における「のだ」「のか」の習得—使用条件と非使用条件をめぐって—」『日本語教育』137, 11-20.
- (3) 坪根由香里 (2009) 「OPIにおける中国語話者の「の」の使用状況」『早稲田日本語教育学』4, 43-55.

- (4) 野田春美 (1997) 『「の (だ)」の機能』, くろしお出版.
- (5) 范一楠 (2023) 「雑談における日本語母語話者と中国語母語学習者のノダの使用状況」鎌田修監修『日本語プロフィエンス研究の広がり』, 181-193, ひつじ書房.
- (6) 范一楠 (2024) 「中国在住学習者と日本在住学習者のノダの理解における相違点」『2024年日本語の誤用及び第二言語習得研究国際シンポジウム予稿集』, 48-49.

日タイ接触場面の会話における言いさし発話の分析

—会話進行上の問題処理に注目して—

WIMONSARAWONG APAPOHN (東京外国語大学大学院生)

1. はじめに

日本語の会話において、学習者が発話の中で次に来る語句を完成できず、言いさし発話を用いることがある(陳 2001, 森 2015)。こうした言いさし発話を母語であまり使用しないタイ人日本語学習者はどのように使用しているのだろうか。そこで、本研究では、日タイ接触場面で会話進行上の問題に直面した際、日本語母語話者とタイ人日本語学習者がどのように言いさし発話を使用して問題を処理しているのか明らかにする。これをもとに、言いさし発話の指導について検討する。

2. 言いさし発話

森(2015)は、「言いさし」を文としては不完全な発話であるが、行為としては完了しているものと定義している。本研究では、森の「言いさし」を「言いさし発話」と呼ぶ。

これまで言いさし発話について多くの研究が行われてきている。言いさし発話には、相手に発話の機会を与えたり(宇佐美 1995)、会話の冗長性を減らしたり(陳 2001)、質問や聞き返したり(荻原 2011)する会話進行上の機能があることが論じられている。また、言いさし発話のように文を完結させて閉じないことは、発話の修正や撤回の可能性を開いておき、流動性のある事態に対応できる方策でもあるとされている(加藤 2009)。さらに、言いさし発話の表現形式を抽出して分析する研究もある。例えば、劉(2016)は「みたいな」で終わる言いさし発話には、先行発話の具体的な説明を行う用法があることを明らかにしている。

接触場面では、日本語学習者が日本語を理解できない等の会話進行上の問題を日本語母語話者が処理する方法の一つとして言いさし発話を使用することがある。例えば、森(2015)は日本語母語話者が言いさし発話を用いて難しい語を産出せずに手振りで置き換えるという現象を報告している。だが、接触場面で日本語学習者が言いさし発話を用いて、会話進行上どのような問題をどのように処理しているかについては、未だ十分に解明されていない。

3. 研究方法

日本語母語話者(以下, J) 4名とタイ人日本語学習者(以下, T) 4名の女性友人同士が、雑談の中で「タイでの生活」及び「日本での生活」という話題で会話したデータを計4組(各40分程度)収集した。表1は会話参加者の背景である。

表 1 会話参加者の背景

組	会話参加者仮名	国籍	身分	年齢(歳)	タイ滞在期間	日本滞在期間	日本語学習期間	付き合いの期間
①	勝子(JK)	日本	大学3年	21	10年	-	-	2年
	ハンニ(TH)	タイ	大学3年	22	-	4ヶ月	6年	
②	直子(JN)	日本	日本語講師	26	1年	-	-	1年6ヶ月
	ブック(TB)	タイ	研究生	25	-	8ヶ月	6年	
③	志乃(JS)	日本	大学4年	21	8ヶ月	-	-	2年
	パット(TP)	タイ	研究生	23	-	1年	5年	
④	美香(JM)	日本	大学1年	20	8ヶ月	-	-	10ヶ月
	フォン(TF)	タイ	大学1年	18	-	1年9ヶ月	4年	

いずれの会話もビデオ撮影し、言いさし発話とそれに伴う音調や非言語行動、フォローアップ・インタビュー（以下、FUI）で得られた使用意識も併せて分析した。分析手順としては、まず会話データに見られる言いさし発話の表現形式を、話者の積極的な意思によって、単文で述部が省略される場合と、複文で主節が現れずに従属節のみで表現される場合（宇佐美 1995, 荻原 2011, 劉 2016）に分類した。述部が省略される場合の言いさし発話には、「名詞止め」（例：「すごく山。」）や、「助詞終わり」（例：「絶対なんか時間に。」）、「副詞終わり」（例：「あまり、なんだろう。」）等がある。また、従属節のみで表現される場合の言いさし発話には、「連用修飾節」（例：「今その人のために。」）と、「連体修飾節」（例：「大丈夫みたいな。」）がある。なお、言いさし発話の表現形式の部分に下線を引く。次に、抽出した言いさし発話がどのような会話進行上の問題を処理しているのか、その際の J と T による言いさし発話の使用の共通点と相違点を分析する。

4. 言いさし発話の分析

会話進行上で、産出問題と理解問題が生じた際に言いさし発話が使用されていた。J と T が言いさし発話を使用しどのようにそれぞれの会話進行上の問題を処理しているのかについて、4-1 と 4-2 で会話例を示しながら見る。

4-1. 産出問題処理

① Jによる言いさし発話

会話例 1 では、直子が自分の行きたいタイの場所の名前を思い出そうとしている。直子は 174JN で「なんか、学生がね、そこに別荘持ってるという、//なんか。」、176JN で「すごく山。」と言いさし発話を使用し、図 1 のようにブックに視線を向けながら手振りでも説明するという行動をした。直子の FUI によると、「という」の後には「話を聞いた」を省略したのに対し、「すごく山。」の後には何も省略しておらず、自分の行きたい山のイメージがあるためそのまま言ったという。それに対し、ブックは 177TB で「あ、ああ。」と言い、目を閉じながらあごに手をやるという行動で、その場所の名前を考えて助けようとしている。また、181JN で「ノンコーンじゃなくて。」と言いさし発話を使用し、その場所の名前を思い出そうとし続けながら、ブックにも場所の名前を覚えてもらうように発話の機会を与えようとしている（宇佐美 1995）。結局、直子は 184JN で「忘れちゃった。」と行きたい山がある県名を思い出そうとすることをやめた。このように、直子は思い出せないという記憶の問題があった際、言いさし発話と非言語行動を使用することによってタ

この場所をよく知っているブックに助けてもらい、自分が思い出そうとしていることを示す態度が観察された。

会話例1 直子が言いさし発話で、場所の名前を思い出せないという産出問題を処理する場面

→ 174JN	なんか、学生がね、そこに別荘持ってる <u>という</u> 、//なんか。
175TB	ふん？
→ 176JN	すごく山。{ブックに視線を向けながら手振りで説明する}
177TB	あ、ああ。{目を閉じながらあごに手をやる}
178JN	ノーン、なんだっけ。
180JN	ああ、出てこない。
→ 181JN	ノーンコーンじゃなく <u>て</u> 。
182TB	ノーン {笑い} それは//聞いたことない。{笑い}
183JN	ないよね。{笑い}
184JN	忘れちゃった。



図1 直子が場所の名前を思い出そうとする
{ブックに視線を向けながら手振りで説明する} (176JN)

② Tによる言いさし発話

会話例2では、パットが日本でバスに乗った経験について話している。パットは40TPで「で私なんか“すみません” えっと“通ります、通ります”と言ったのに、みんながじっと立って、全然//なんかあまり、なんだろう。」と言いさし発話を使用した。FUIによると、パットは「あまり」の後に、「協力してくれなかった」というような言葉を言いたかったが、その時に日本語の適切な言葉が思い付かないため、言い続けるのをやめたという。それに対して、志乃は、FUIによると、パットの「あまり」の後に、「動いてくれなかった」、「察してくれなかった」が省略されていると理解したとのことであり、パットの言わんとしていたことが推測できていたと言える。また、パットは「どんな動詞を使えばいいかわからない時に、相手が分かってくれると思うので、言い終わらないことにすることが多かった」と語っていた。そのため、パットは、志乃が40TPの発話を理解してくれると思い、42TPで自分の話を続けた。このように、パットは言葉が思い付かない時に、言いさし発話で言えなかった部分を相手に推測してもらうことで、自分の話を続ける様子が見られた。

会話例2 パットが言いさし発話で、日本語の言葉が思い付かないという産出問題を処理する場面

38TP	人がなんかいっぱい//なんだっけ混んでいて、
39JS	うん。 うん。
→ 40TP	で私なんか“すみません” えっと“通ります、通ります”と言ったのに、みんながじっと立って、全然//なんか <u>あまり</u> 、なんだろう。
41JS	うーん。
42TP	ですから、その時は、まあ、間に合わない、降りるのは。間に合わなかった。

会話例3では、パットが日本の交通について話している。パットは277TPで日本の交通がいいと述べた。そして、279TPで「絶対、なんか、時間に。」と言いさし発話を使用した後、図2のように、右から左へ手を水平に動かす手振りで補った。そこで、パットはその時動詞を思い出せないため、手で「電車が時間通りに来る」という手振りをしたとFUIで語った。それに対し、志乃は、280JSで「なるほどね。」と、パットの言ったことを理解したことを示している。このように、パットは会話の中で言葉を思い出せない時に、言いさし発話によって言語的には文の最後まで言い終わらなかったが、非言語的行動で埋めるという形で、行為として完成させている(森 2015)ため、自分の伝達内容を伝えることができる。

会話例3 パットが言いさし発話で、日本語の言葉を思い出せないという産出問題を処理する場面

277TP	あとは、なんかさっき言った通り、えとす、交通？交通が結構//いいんですよね。
278JS	うーん。
→ 279TP	絶対、なんか、時間 <u>に</u> 。{右から左へ手を水平に動かす}
280JS	なるほどね。



図2 パットが「電車が時間通りに来る」という手振りをする
{右から左へ手を水平に動かす} (279TP)

会話例4では、ハンニが勝子の部活について話している。ハンニは、297THで「でもなんかその毎朝？やってるから、その多分3年間ぐらいやって。」という言いさし発話を使用している。これについて、FUIによると、ハンニは「やってたよね。」と言えればいいのかどうかを考えていたという。しかし、勝子の298JKでの「やった。」という発話を、「日本語を訂正してくれた」と思ったため、ハンニは299THで「やったよね、だからたぶん慣れた？」と、勝子が訂正した表現を使用して質問に移ることができた。このように、ハンニは文末表現に自信がない時に、発話の修正や撤回の可能性(加藤 2009)を持つ言いさし発話を使用し、問題を処理している現象が見られた。

会話例4 ハンニが言いさし発話で、日本語の文末表現に自信がないという産出問題を処理する場面

→ 297TH	でもなんかその毎朝？やってるから、その多分3年間ぐらいや <u>って</u> 。
298JK	やった。
299TH	やったよね、だからたぶん慣れた？

4-2. 理解問題処理

① JとTによる言いさし発話

会話例5では、志乃がタイの良かった点について話している。志乃は295JSで「あとなんか結局その融通が利く。」と言ったのに対し、パットは296TPで「融通？」と、言いさし発話で志乃に言葉の意味を聞いている。それに対し、志乃は297JSで「融通が利く」と再度繰り返してから、298JSで「なんか例えば、すごいルールはあるけど、//でも、お願い

って言えば//大丈夫みたいな。」と言いさし発話で「融通が利く」の意味を説明した。このように、パットが上昇音調の名詞止めの言いさし発話で質問する(荻原 2011)形で日本語の言葉の理解問題に直面したことを示し、それに対して志乃は「みたいな」で終わる言いさし発話で、問題となっている先行発話をより具体的に説明する(劉 2016)ことによって、助け舟を出してパットの理解問題を処理していた。

会話例 5 パットが言いさし発話で、言葉の理解問題を提示し、
志乃が言いさし発話で、パットの理解問題を処理する場面

295JS	あとなんか結局その融通が利く。
→ 296TP	融通？
297JS	融通が利く。
→ 298JS	なんか例えば、すごいルールはあるけど、//でも、お願いって言えば//大丈夫みたいな。
299TP	うん、うん。 ああ。
300TP	{笑い} それがよくないんじゃないんですか。

会話例 6 では、美香が流行語大賞の語である「付度」を説明している。それについて、フォンは 293TF で「意図？」と、言いさし発話で言葉の意味を聞いている。そこで、美香は 294JM で「うん、言いたいこと、その考えていることを、今言わず聞かなくても汲み取って、今その人のために」と、言いさし発話を使用した後、図 3 のように両手を重ねて頭をぺこぺこするという身振りで補って言葉の意味を説明した。美香は「その人のために」の後は「行動する」であるが、「行動」という言葉より「目上の人に気を遣って行うこと」という意味として、日本人の頭をぺこぺこ下げるとい身振りで表す方が分かりやすいと思ったため、非言語行動を取ったと FUI で語っていた。それに対し、フォンは、295TF で「ああ、あるあるある。」と、美香の説明してくれた言葉の意味を理解したことを示している。このように、フォンが上昇音調の名詞止めの言いさし発話で、分からない言葉の意味を質問する(荻原 2011)形で理解問題があることを示していることが見られた。それに対し、美香は言いさし発話で言語的には言い終わっていないが、その後非言語行動で埋めることで行為として完成させ(森 2015)、言語の意味を分かりやすく伝えることでフォンの示した理解問題を処理することができている。

会話例 6 フォンが言いさし発話で、言葉の理解問題を提示し、
美香が言いさし発話で、フォンの理解問題を処理する場面

292JM	付度って私もちゃんとは説明できないけど、なんか、偉い人の意を汲む、意図を汲んで、
→ 293TF	意図？
→ 294JM	うん、言いたいこと、その考えていることを、今言わず聞かなくても汲み取って、今その人のために。 {両手を重ねて頭をぺこぺこする}
295TF	ああ、あるあるある。



図 3 美香が目上の人に気を遣って行うという身振りをする
【両手を重ねて頭をぺこぺこする】(294JM)

5. まとめ

以上のように、会話進行上、JとTの産出問題と理解問題が生じた際に言いさし発話を使用されていた。JとTは言いさし発話の文法的に不完全な形式を利用して産出問題があったことを暗示的に伝えつつ、非言語行動で補う等して言いたいことを示し、自分で問題処理を行っていたという共通点が見られた。しかし、Jは物事を思い出せないという記憶の産出問題処理するのに対し、Tは日本語の言葉や表現等の言語の産出問題処理するために、言いさし発話の未産出部分をJに推測してもらおうという相違点が観察された。一方、日本語の言葉が分からないという理解問題が生じた際、Tは上昇音調で名詞止めの言いさし発話を使用し、問題処理をJに求めている様子が見られた。Jはそれについて助けを求められていることと理解し、「みたいな」で終わる言いさし発話や、非言語行動で述部を埋める言いさし発話を使用し、Tに分かりやすく説明することで相手の理解問題を処理する様子も見られた。

本研究では、会話の中で日本語母語話者だけでなく、日本語学習者も自ら言いさし発話を使用して会話進行上の問題を処理したり、相手に助けを求めたりしていることを明らかにした。ここから、言いさし発話は、会話参加者同士で協力しつつ問題を処理して会話を進めるために用いられており、接触場面においてそれを使いこなすことが重要であることが確認できた。日本語学習者が会話において完全文を使用しなければ、問題に直面してしまうような不安がある反面、実際は不完全文とされている言いさし発話を使用することによって、会話進行上の問題を示し、その問題が処理できるという点で、重要な会話ストラテジーであると考えられる。今後、日本語教育の現場において、日本語学習者が非言語要素と音調と共に言いさし発話を使用して会話を円滑に進行させられるための指導方法を検討していくことが期待されている。

参考文献

- (1) 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の生起の条件と機能」『学苑』662, 27-42
- (2) 荻原稚佳子 (2011) 「日本語母語話による自由会話における『言いさし』の使用と解釈」『明海大学外国語学部論集』23, 1-17
- (3) 加藤重広 (2009) 『その言い方が人を怒らせる—ことばの危機管理術』ちくま新書
- (4) 陳文敏 (2001) 「接触場面の会話に見られる『中途終了型発話』：台湾人上級日本語学習者の場合」『言葉と文化』2, 175-191
- (5) 森純子 (2015) 「『言いさし』の事例から考える『文』と『行為』：日本語学習者は何を学ぶのか」『日本語学』34(7), 38-50
- (6) 劉曉萃 (2016) 『未完結文における語用論的選好に関する研究』北海道大学文学研究科博士学位論文

少年院に在院する外国につながるのある少年向け社会適応プログラム開発

—市民リテラシーの3要素からの分析—

山下千聖 (早稲田大学大学院生)

宮崎里司 (早稲田大学)

1. 研究の背景

近年、グローバル化が進む中で、国境を越えた移動が活発化している。日本においては、令和5年末の在留外国人数は、341万992人(前年末比33万5,779人、10.9%増)で、過去最高を更新している(出入国在留管理庁2024)。これに伴い、外国につながるのある子ども¹も増加傾向にある。しかし、そうした子どもが日本で生活する上で、日本語指導、日本の学校生活、不就学、保護者との関係性、社会適応などで、抱える課題も多くある。守山(2019)は、「不登校となったり、他の児童と喧嘩騒動になったりする場合もあるし、それらが深刻化していじめや自殺なども考えられるが、おそらく社会的不適応の最悪レベルが犯罪や非行であろう」(p.2)と述べており、外国につながるのある子どもの犯罪、非行を問題視している。

少年院では、平成5年9月に「外国人で、日本人と異なる処遇を必要とする少年」を対象とする生活訓練課程G2が設置された(法務省法務総合研究所2013)。平成27年6月1日から、矯正教育課程²が整備され、「外国人等で、日本人と異なる処遇上の配慮を要する者」を対象とした社会適応課程Ⅲ(A3)及び社会適応課程Ⅴ(A5)が設置された(法務省法務総合研究所2024)。しかし、A3、A5に該当しない矯正教育課程で、外国につながるのある少年³が処遇を受けており、矯正教育を行う上で支障が生じている可能性があることから、令和2年に、法務省矯正局少年矯正課と、発表者が所属する早稲田大学日本語教育研究科が協定を結び、「少年院における社会適応課程Ⅰ及びⅡに在籍する異文化背景を持つ在院者のための日本語教育プロジェクト」を発足した。

本研究は、全国の少年院に在院する外国につながるのある少年、ならびに当該少年を指導する法務教官に対するアンケート調査およびインタビュー調査から明らかになった課題から、アウトリーチ⁴タイプの外国人への「市民リテラシー」(宮崎2011、宮崎2016、永岡他2023)の意義を検証する。

2. 市民リテラシーとは

少年院における日本語教育を考える上で、外国につながるのある少年だけでなく、その少年の周囲にいる市民が大きな鍵となる。

宮崎(2011)は、日本語教育における市民リテラシーとして、「市民が目標言語の外言的なインターアクション問題の解決に関わるだけではなく、共通の価値観を内言化し、社会で役割参加するプロトコルを設定する上で不可欠な公共的教養」と定義している(p.95)。永岡他(202

3) は、対人関係における相互理解の視点から、「同じ社会で生きる人達が、日本語での言語的な問題解決に取り組むだけではなく、価値観の違いを自覚・理解し、相互理解のもとに新しい共通の価値観を構築する必要がある。そのために、個々人が身に付けておかなければならないものが市民リテラシーである」(p.161)と定義し、「知識」「能力」「姿勢」を重要な要素と整理した(p.162)。この定義を受け、山下(2023b)は市民リテラシーの「知識」「能力」「姿勢」3つの要素を以下のように示した(図1)。

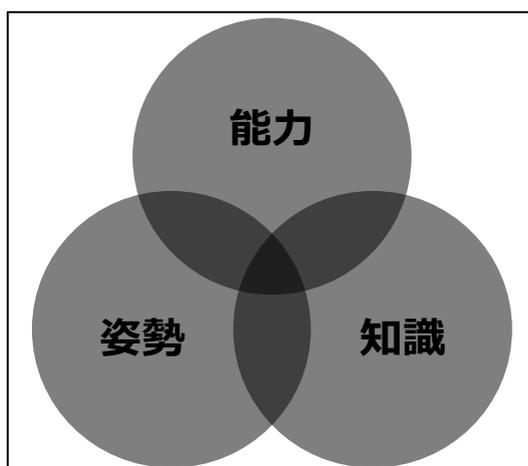


図1 市民リテラシーの要素(山下 2023a)

宮崎(2011)は、「非専門家集団を、日本語教育政策に無意識な代理人(agent)としてではなく、自覚的に言語教育に役割参加する行為主体者(actor)に変容させていく上で重要な目標理念」としている(p.93)。そして、「異文化適応を求められる『参加者(外国人)』」に限らず、「適応を求める側である『先住者(母語話者である日本人)』」に対しても役割参加としての支援が必要であると示し、日本語教育の意義を市民に意識化させ、問題解決に主体的に取り組む「市民リテラシー型日本語教育支援」を「日本語教育域外型支援」の一つとも述べている(宮崎 2016、p.48)。少年院というフィールドで考えると、異文化適応を求められている「参加者」は、「外国につながりのある少年」であり、適応を求める側である「先住民」は少年に指導を行っている法務教官である。しかし、日本語教育に役割参加する「行為主体者」として考えるのであれば、少年院の中と外、または入院前と出院後のように視点を変えると法務教官だけではないことは明らかである。

3. 研究概要

本研究では、法務省矯正局少年矯正課と、発表者が所属する早稲田大学日本語教育研究科の共同プロジェクトである「少年院における社会適応課程Ⅰ及びⅡに在籍する異文化背景を持つ在院者のための日本語教育プロジェクト」で実施した、アンケート調査(山下 2023b、山下 2023c、山下 2024)およびインタビュー調査(山下 2023c)で明らかになった課題を、市民リテ

ラシーの3要素である「能力」「知識」「姿勢」(永岡他 2023)の観点について、少年院で矯正教育を受けている外国につながるのある少年とその教育に携わっている法務教官の視点から再分析する。

3-1. 各少年院に対するアンケート調査の課題

外国につながるのある少年の少年院在院者状況を把握するため、令和2年10月より各少年院に対して、「異文化背景を持つ少年の在院状況」についてのアンケート調査を実施した(山下 2023b)。常時70名程度の外国につながるのある少年が少年院に在院しており、少年院の在院者全体の5~7%を占めていることが明らかとなった。加えて当該少年が日本人少年と同様の矯正教育課程(A3、A5以外の矯正教育課程)で指導を受けており、その数はA3、A5に指定され、特別な指導を受けている少年よりも相当に多いということが明らかとなった。この結果から、山下(2023b)は、周囲との関係性の中で学びが創られていくという観点に立ち、少年院における外国につながるのある少年の教育を考える上においても、当事者である少年だけでなく、「周囲にいる関係者が『ことばの力』を支える意識を育む必要がある」と課題を挙げている(p.167)。また、日本国籍の少年は外国籍の少年に比べて、法務教官から、日本語におけるコミュニケーションに問題がないと判断されやすいことも指摘し、「ことばの力」が十分に把握されていないことを課題として挙げる。

3-2. 少年院に在院する外国につながるのある少年に対するアンケート調査の課題

令和3年10月から11月にかけてA3、A5に指定されていない外国につながるのある少年を対象にアンケート調査を実施した(山下 2023c、山下 2024)。日本語だけを使って生活している少年は全体の25.8%であり、残りの74.2%の少年は2言語以上を使用して生活しており、少年院入院前に日本語授業を受けたことがない少年が半数いることが明らかとなった(山下 2023c)。さらに、全体の42.4%の少年が日本で生活する上で日本語の壁にぶつかったことがあると答えており、課題であると認識していることが明らかとなった。また、山下(2024)は、少年院出院後に日本在住を希望している少年は全体の59.09%であったが、「わからない」と回答した少年が31.82%いた結果に注目し、日本で生活する将来について葛藤していることを課題として挙げている。また、進路希望としては「就職」を回答するものが最も多く、少年院における職業能力開発指導で受ける内容と重なっており、身近な職業を挙げおり、選択肢が狭まっている可能性を課題に挙げている。

3-3. 少年院に在院する外国につながるのある少年に対するインタビュー調査の課題

令和6年6月現在、女子学園を含む6少年院と2医療少年院に在院する外国につながるのある少年へのインタビューを通し、収集したデータの分析を実施している(山下 2023c)。「日本語」に関する自己評価について、「日本語能力には問題ない」と答える少年が多いが、コミュニケーションに関する困難経験があることも明らかとなった。また、家族とのコミュニケーションに支障があるという課題観を持っていることも指摘している。反対に、少年院で生活する中で自分自身のことば(日本語)の成長を実感し、学習意欲の向上につながっているという少年

の語りから、自信につながるための指導が重要であると課題を挙げている。

4. 市民リテラシーの3要素からの考察

見えてきた現状および課題から、外国につながるのある少年の市民リテラシーの醸成に必要な「知識」「能力」「姿勢」を考察する。さらに、外国につながるのある少年の「周囲にいる市民」が誰なのか、その市民が持つておくとい「知識」「能力」「姿勢」は何かについて考察する。

少年院で行われる矯正教育は、「在院者の犯罪的傾向を矯正し、並びに在院者に対し、健全な心身を培わせ、社会生活に適応するのに必要な知識及び能力を習得させること」を目的としている(少年法第23条)。つまり、社会とつながりながら生活するための教育といえよう。しかし、「日本で生活する将来について葛藤していること」、「コミュニケーションに関する困難経験があること」から、未来について「考える力(能力)」を身につけること、他者との対話を試みる「姿勢」を持つてようになることが必要である。他者と対話することのハードルを下げるためにも、他者の考えを「考える力」や自分の意見や意思を「整理する力」、「伝える力」を身につけることが重要である。そのためには、自分とは異なる価値観や文化を持つ他者が存在するという「社会(知識)」を実感する必要があるだろう。

市民リテラシーを考える上で、参加者だけに変容を求めるのではなく、周囲にいる市民も変容する必要がある。少年院の中で考えると、意識的に日本語教育に役割参加をしている市民はほとんどいないと考えて良いだろう。では、無意識な代理人(agent)で挙げられるのが法務教官である。法務教官は、矯正教育の専門家であり、外国につながるのある少年の指導をしているが、日本語教育の専門家ではない。実際に、山下(2023b)の調査からもわかるように、外国につながるのある少年が日本人少年と全く同じ指導を受けていることや、日本語におけるコミュニケーションに問題がないと判断されていることが明らかとなっている。しかし、当該少年は、少年院で日本語能力の向上を実感し、自信をつけている(山下 2023c)。つまり、法務教官は無意識的に日本語教育を担っていると言える。少年院の外で考えると、まずは家族が挙げられるだろう。この家族は、日本語非母語話者である保護者も含んでよいと考える。なぜならば、山下(2023c)において、家族とのコミュニケーションに課題を少年自身が感じているからである。また、少年院に入る前を見ると、日本語指導を受けた経験がない少年が多いことから、学校教員、行政、日本語教育関係者(日本語教師)も挙げられる。さらに、社会復帰後を見ると、就職希望が多いことから少年院内での社会復帰指導として関わるキャリアコンサルタント、働く際に関わる雇用主、同僚、取引相手も挙げられる。つまり、少年院の外では、あらゆる市民が無意識な代理人(agent)であると考えられる。

では、無意識な代理人(agent)が自覚的に言語教育に役割参加する行為主体者(actor)として市民リテラシーを発揮するために必要な「知識」「能力」「姿勢」は何か。非行に至った背景として「当たり前」と思っていたことが「当たり前」ではなく文化や言語の影響で理解できていない可能性があることを「知識」として持つておくことが必要であろう。これは、前述した

外国につながるのある少年に必要な「知識」である「自分とは異なる価値観や文化を持つ他者の存在」の認知と一致する。「当たり前」から逸脱した行動を外国につながるのある少年がとったとき、一方的に指摘をするのではなく、本人の声に耳を傾ける「姿勢」が必要である。また、少年の親は、子どもと価値観が合っていないはずがない、子ども自身が親とのコミュニケーションがうまく取れないと思っているとは想像もついていない可能性がある。これには第三者の介入がないと気づくことは困難であろう。ここで日本語教育関係者や行政が介入し、対話をするきっかけをつくる「動き（姿勢、能力）」が少年とその親の関係を支えるのではないだろうか。また、情報を得る機会が少なかった少年の場合、世の中にどんな仕事があるのか、仕事の内容自体をそもそも知らない可能性がある。「当たり前」として説明を省略するのではなく、仕事を探す力、選択する力を育てる「姿勢」も求められる。

5. まとめ

本発表では、少年院に在院する外国につながるのある少年とその周囲にいる市民に必要な市民リテラシーの3要素「知識」「能力」「姿勢」について考察した。この結果から、現在開発している少年院に在院する外国につながるのある少年向け社会適応プログラムを紹介する。現在、プロジェクトでは、ワークショップ形式の「多文化共生プログラム」を開発している。社会復帰後に少年が他者と出会い、つながり、お互いにとって「居心地のよい社会」をつくっていく未来を描くためのプログラムである。

このプログラムでは、「異なる価値観」を体感し、課題に直面したとき「何が問題だったのか」、「どうすれば解決するのか」、「どのように相手に伝えればいいのか」ということを考える力を醸成することを目標とする。そして、外国につながるのある少年の市民リテラシー醸成に必要な3要素から4つのパートから構成される。①自分を知るパート、②事例を読み、自分の意見や意思を整理する力と、他者の考えを考える力を養うパート、③異なる価値観や文化を持つ他者と共に生きるために自分は何ができるのか考え、自分の意見を伝える力や他者の意見に耳を傾ける姿勢を実践するパート、④自身の変化を成長として捉え他者に共有し、未来につなげるパートである。また、このプログラムの参加者は法務教官も含まれ、外国につながるのある少年および法務教官の双方が学びを共有できる狙いも含む。今後は、法務教官と意見交換しながらプログラムの開発および効果検証を行う。また、外国につながるのある少年の「周囲にいる市民」に対するアプローチの方法を模索したい。

注

(1) 本稿での「外国につながるのある子ども」とは、外国から来日した養父母を含む親のどちらかの都合で来日した子ども、または日本で生まれた子どもを指す。

(2) 法務総合研究所(2024)『令和5年版 犯罪白書—非行少年と生育環境—』によると、矯正教育課程は、在院者の年齢、心身の障害の状況及び犯罪的傾向の程度、在院者が社会生活に適応するために必要な能力その他の事情に照らして一定の共通する特性を有する在院者の類型ごとに、矯正教育の

重点的な内容及び標準的な期間を定めたものである。

https://hakusyo1.moj.go.jp/jp/70/nfm/n70_2_3_2_4_3.html (2024年9月28日閲覧)

- (3) 「外国につながるのある少年」とは、少年院に在院する外国につながるのある子どもを指す。
- (4) 本稿での「アウトリーチ」とは、宮崎 (2016) による日本語教育における「外へ (out) 手を差し伸べる (reach)」(p.38) ことを指す。

参考文献

- (1) 出入国在留管理庁 (2024) 「令和5年末現在における在留外国人数について」 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00040.html (2024年9月28日閲覧)
- (2) 永岡悦子、奥村恵子、齊藤真美、芹川佳子、中野玲子、山下千聖 (2023) 「多文化共生社会における市民リテラシー養成のためのワークショップ—韓国日語日文学会での議論から—」『流通経済大学流通情報学部紀要』第27巻、第2号、pp.159-171.
- (3) 法務省法務総合研究所 (2013) 『平成25年版 犯罪白書—女子の犯罪・非行—グローバル化と刑事政策—』 <https://hakusyo1.moj.go.jp/jp/60/nfm/mokuji.html> (2024年9月28日閲覧)
- (4) 法務総合研究所 (2024) 『令和5年版 犯罪白書—非行少年と生育環境—』 https://www.moj.go.jp/housouken/housouken03_00127.html (2024年9月28日閲覧)
- (5) 守山正 (2019) 「在日外国人の社会的不適応」『日立財団「みらい」』3巻、pp.1-17.
- (6) 宮崎里司 (2011) 「市民リテラシーと日本語能力」『早稲田日本語教育学』9巻、pp.93-98.
- (7) 宮崎里司 (2016) 「持続可能性からとらえた言語教育政策—アウトリーチ型ならびに市民リテラシー型日本語教育支援に向けて—」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第8号、pp.35-53.
- (8) 山下千聖 (2023a) 「第14回少年院というフィールドから考える市民リテラシー」『内外教育』第7120号、pp.10-11.
- (9) 山下千聖 (2023b) 「少年院に在院する外国にルーツのある少年の現状—各少年院における教育と在院状況の調査から—」『基礎教育保障学研究』第7号、pp.156-172.
- (10) 山下千聖 (2023c) 「少年院に在院する外国にルーツのある少年の調査について」『刑政』7月号、134巻、矯正協会、70-79.
- (11) 山下千聖 (2024) 「少年院に在院する外国につながるのある少年の社会復帰後に対する意識—社会適応課程I及びIIに在籍する外国につながるのある少年を対象に—」『矯正教育研究』69巻、pp.55-61.

台湾における生涯学習の場「長青学苑」で日本語を学ぶ学習者の実態と学習動機

東 弘子（愛知県立大学）

1. はじめに

1-1. 台湾の高齢者日本語学習

台湾社会は日本と同様に少子高齢化が進んでおり，2022 年の報告(注1)では，2025 年には超高齢化社会(注2)になると予測されている。山口（2022）によれば，こうした急速な高齢化を見据え，台湾政府は生涯学習を重要施策と捉え，特に 2006 年の教育部の白書(注3)において，教育政策の一環の中で重要項目として「樂齡學習」という 55 歳以上のための本格的な政策を打ち出し，全国に拠点を設置し管理された学習カリキュラムで学習活動を行うとともに，大学開放式の学習機関を設け，広く学習機会を展開している。その中ではヨガや太極拳などの健康や，IT など新生活知識と共に，外国語講座もある。

このような現状の中，高齢者を対象とした日本語教室については，つとに交流協会（2010）の調査報告において「学校教育以外の機関」の中でも，塾やコミュニティカレッジとは区別された「樂齡学習資源中心・長青学苑等」という高齢者対象の生涯学習施設のカテゴリーが設けられ「その多くが初級を中心とした日本語教育を行っており，日本の歌（カラオケ）やドラマ，日本料理を題材とした日本語のコースや日本旅行のための日本語学習を目的としたクラスが開講されているなど，文化的な要素や実利的な目的を伴った日本語が学ばれている」と言及され，502 機関が調査対象となっている(注4)。

この調査以降，交流協会の調査は国際交流基金の調査協力へとシフトしたため，台湾における高齢者日本語学習者の実態に関する詳細なデータは更新されていないが，国際交流基金（2022）では，台湾の日本語教育全体の動向として学習者や学習機関が減少傾向にある中「一方で，新規開設機関 149 機関のうち，81 機関が，定年退職した年齢層を対象とした機関で，日本語学習が生涯学習の一つとして定着している状況が読み取れる。」(p.28)とあり，高齢化社会の中で，日本語教室が増加していることが確認できる。

1-2. 本研究の目的

台湾における社会教育や生涯学習としての高齢者学習についての研究は，張（2021），山口（2022）などがあるが，とりわけ日本語学習に焦点を当てその実態について論じている研究は，閻（2023）などまだ少ない。本研究は，増加傾向にある台湾の高齢日本語学習者に着目し，すでに，戦後生まれで「日本語環境では育たなかった世代」が高齢者となった現在，現役引退後の余暇を活用して日本語を学ぶ時，彼らがどのような学習動機を持っているのか，その実態を示すことを目的とする。

2. 調査対象と調査概要

2-1. 台湾の生涯教育における「長青学苑」の位置づけ

台湾では教育部の「樂齡學習」制度の開始以前から，福祉行政をになう地方政府社会局による「長青学苑」と呼ばれる生涯学習施設が広く普及していた。1982 年の高雄市での開設を皮切りに，1987 年の「臺灣省設置長青學苑實施要點」公布により，台湾の各地方政府が「長青学苑」の開設を推進した（林（2017）：38）。陳・劉（2016）によれば，2014 年までに台湾全域で，496 カ所 6059 講座，学習者の延べ人数は 203,519 人にのぼったとある。こうした福祉行政による高齢者学習施設は，教育部施策と併行し，現在も日常的に余暇を過ごす場として活況で，台湾のすべての行政区画（6 直轄市，第 2 級業績区画 3 市，13 県）において広く実施されている。

2-2. 台中市社会局所管の長青学苑の日本語クラス

本研究で調査対象とした台中市は，総人口が 284 万人を超える（2023 年），台北首都圏に次ぐ大都市である（注 5）。台中市政府の長青学苑課程検索サイト（注 6）で確認すると，2024 年の全講座数 2,141 講座のうち「語文（言語・文学）」のカテゴリーに相当する開講講座数は 308 講座で，全体の 15%に相当する。

表 1 台中市長青学苑「語文」開講講座数内訳（2024 年）

言語・内容	上半期 (2-6月)	下半期 (7-11月)	合計
日本語	26	23	49
英語	22	20	42
韓国語	1	0	1
国語（中国語）	1	1	2
原住民語（タイヤル語）	1	0	1
国語／台湾語／日本語	1	1	2
その他（書道・運動）	4	4	8
計	56	49	105

調査対象範囲とした台中市中心部 8 区（注 7）に限定すると，「語文」の講座数は 105 で，その内訳は表 1 の通りであり，日本語の講座が最も多く，全体の約半数を占めていることがわかる。1-1. で示した，日本語教室が増加しているという指摘に

とどまらず，長青学苑という生涯学習講座の中でも，人気が高いものと言える。

2-3. 本発表の調査概要

2023 年 2 月から 3 月にかけて，台中市の中心部 8 区の長青学苑の日本語講座に通う台湾人の学習者を対象に実施したウェブアンケート調査（無記名）に基づき，学習者の属性，参加動機を分析した。台中市長青学苑課程検索サイトで，調査時において上記 8 区で開講されている日本語教室は 46 講座であった。そのうち 18 講座の学習者に調査協力を依頼した。実際に教室に足を運び対面で依頼したのは 8 講座で，それ以外は LINE など通常用いている SNS で担当教員からの依頼に応じて回答された。回答者は，54 歳から 91 歳の 188 人（50 代 11，60 代 92，70 代 72，80 代 7，90 代 3，不明 1），男女比は約 3 : 7 である。調査した講座のクラスサイズは 20～60 名程度で，初歩的な会話やカラオケで歌を楽しむものから，日本語の文芸評論の読解という高度な活動のクラスなど，内容はさまざまであった。また，同じ講座内においても学習者の日本語レベルはまちまちであった。

質問・選択肢は全て中国語で示し，ほとんどの回答が中国語であり 3 名のみ日本語で回答していた。質問項目の概要（日本語翻訳版）は，表 2 の通りである。以下の質問項目に

続き、生年、性別、最終学歴、日本語学習経験、使用可能言語（複数回答可能）、出身地、生育地、現在の居住地、参加クラスと言った、属性の質問をした。

表 2 台中市長青学苑日本語学習者調査項目（概要：日本語版）

前文	
次の質問に無記名で答えてください。回答するのに20分程度かかります。 回答は、東弘子の研究（論文や研究発表）に利用します。ただし個人が特定されることはありません。	
設問	回答選択肢
1 このアンケートを依頼された長青学苑の日本語教室にどれぐらいの期間参加していますか？	3ヶ月未満・1年未満・3年未満・5年未満・5年以上
2 現在、このクラス以外で、ほかに日本語を学んでいますか？ →「はい」は3へ 「いいえ」は4へ	はい・いいえ
3 どんな場所・方法ですか？（いくつでも）	対面教室・個人レッスン・オンライン教室・オンライン個人・テレビ・インターネット・その他（記述）
4 あなたは、現在、この教室や他の方法も併せて、どれぐらいの頻度で日本語を勉強していますか。	週に2回以上・週に1回・2週間に1回・1ヶ月に1回・不定期・その他（記述）
5 このクラスでない教室も含めて、過去にどれぐらいの期間、日本語の教室に参加した経験がありますか	3ヶ月未満・1年未満・3年未満・5年未満・5年以上
6 日本語ではない他の外国語の講座に参加していますか。 （複数回答可）	英語・国語・原住民の言語・その他の言語・日本語だけ
7 言語の講座以外にどのような講座に参加していますか （複数回答可）	歌唱/楽器・運動/健康促進・絵画/手工芸・園芸・ボードゲーム・携帯電話/PC・その他（記述）
8 長青学苑の講座（日本語や他の講座）に通う楽しみはどんなことですか？	<自由記述>
9 日本語講座に参加する理由は何ですか。最も強いものを一つ	日本語の勉強が好き・日本のことが知りたい・日本に旅行したい・日本のものを買いたい・日本の歌が歌いたい・日本の知人がいる・日本語を忘れたくない・友達と一緒に勉強したい・先生が好き・老化防止・その他（記述）
10 日本語講座に参加する理由は何ですか。2番目に強いものを一つ	
11 日本語講座に参加する理由は何ですか。1番、2番に選んだ以外のものの中で、いくつでも選んでください	
12 日本語講座に参加して、よかったことを書いてください。	<自由記述>
13 あなたの家族と日本語で話すことはありますか。 →「よくある」「たまにある」「ほとんどない」は14「ない」は15へ	よくある・たまにある・ほとんどない・ない
14 誰とどんなときに何を話しますか	例：夫や孫と日本語で挨拶する <自由記述>
15 あなたの知り合いや友達と日本語で話すことはありますか。 →「よくある」「たまにある」「ほとんどない」は14「ない」は17へ	よくある・たまにある・ほとんどない・ない
16 誰とどんなときに何を話しますか	例：日本人と食事するときカラオケの話をする <自由記述>
17 あなたは知り合いや家族との話題の中で日本語について話すことはありますか →「よくある」「たまにある」「ほとんどない」は18へ	よくある・たまにある・ほとんどない・ない
18 誰とどんなときに何を話しますか	例：日本語の商品名の意味を確認する <自由記述>

回答方法は、スマートフォン端末を用いて QR コードで調査フォームのページを開き、選択肢から選ぶ、または自由記述回答を記入する方式で、教室で実施する際は、担当教員や事務スタッフの支援を受けた。教室調査時は、学習者全員が端末を所持していた。

3. 調査結果と分析

3-1. 学習者の学習状況

問1の回答からは、当該の日本語講座に1年以上通った経験のある人が135人72%、3年以上は72人38%、5年以上は38人20%であり、過去の日本語講座への参加(問5)で、109人58%が、別の日本語教室への参加経験があることから、日本語学習が継続していることがわかる。問2では、当該講座のみ受講している135人72%で、他で学習してい

る 52 人は、そのうち 41 人が「他の対面教室」と回答しており、オンライン講座やインターネットを併用している学習者は合わせて 6 人と少数であった。学習頻度(問 4)は「週に 2 回以上」が、131 人 70%を占め、他の教室に通っている数より多いことから、週 1 回の講座に加えて自学自習をしていると判断された。

問 6 の回答で、日本語だけを学ぶ学習者は 118 人 62%，英語講座も参加する人は 57 人 30%，中国語講座も参加する人は 10 人 5%で原住民言語は 0，その他として手話 3 人，閩南語 1 人であった。問 7 では「語学以外なし」の回答者が 25%いるものの、50%が「歌唱・楽器」，「運動・健康促進」 「スマホ・pc」が 2 割前後選択され、語学講座だけではなく、長青学苑での学習に積極的に参加している高齢の学習者像が見える。

3-2. 学習動機（選択肢による回答から）

問 9-問 11 では、予備調査の回答の傾向を参考に、学習動機を選択肢を 10 提示し、3 段階で質問した。ここでは、問 9, 10 で選択された回答の合計を降順に並べた表 3 として示す。

「日本語の勉強が好き」という、自身のシンプルな感情が一位にあるが、そのほか、具体的で実利に繋がる歌や旅行などのほか、講座内容と直接関連しない「老化防止」と

いう回答が比較的上位にある。8 位の「日本語を忘れたくない」という回答者の属性をみると、1935 年生まれの一人を除き 12 人は戦後生まれで、そのうち 7 人は若いときに日本語の学習経験があるが、半数近くはない。高齢者になってからの学習のことである。

3-3. 学習動機（自由記述による回答）と満足度

日本語講座だけではなく「長青学苑に通う楽しみ」の問 8 の自由記述の回答（188 人中 3 人が無回答相当）については、表 4 のような 7 つの項目（対象・活動内容、学習環境要因 1~4、自分の気持ち、自分につく力）を立て、相当する表現をカウントし集計した。

表 4 「長青学苑に通う楽しみ」の回答記述：分類項目と集計

分類	対象・活動内容	学習環境要因 1	学習環境要因 2	学習環境要因 3	学習環境要因 4	自分の気持ち	自分につく力	その他
	クラス活動・内容への言及	学友/友達	先生	気楽/ストレス・プレッシャーなし	コース、学費、など	生活のほりあい・健康・前向き	知識・日本語力・スキル	設問からずれた回答など
集計	44	44	25	14	11	43	28	5

「先生が日本語の歌唱を教えてくれるのが生き生きとして活発である」という回答は、下線部は「学習環境要因 2：先生」、二重下線部は「対象・活動内容」として、「クラスメ

イトといっしょに学習することは嬉しい、年齢も病気の痛みも忘れる。」は、下線部は「学習環境要因 1：学友/友達」、二重下線部は「自分の気持ち」としてカウントしている。学習活動、学習環境、自分自身についてなど、さまざまな観点からの回答がある。自分に関するコメントについては、「日本文化がわかる」「見聞が広がる」というような講座を通して得られる知識やスキル 28 件よりも、「生活が充実する」「続けて学び心身が楽しくなる」といった快適さへの言及が 43 件と多いことが特徴的である。学習環境要因としては学友や先生といった人間関係への言及（表 3 の選択回答では 5 位 7 位）が多い。これは、陳・劉（2016）の台中市長青学苑での意識調査において、自己実現や娯楽よりも「人間関係」の需要がより高いといった結果に相通じるものである。

次に、問 12「日本語講座に参加してよかったこと」の自由記述回答(188 人中 7 人が無回答相当)に同様の項目を立て、相当する表現をカウントし集計したのが表 5 である。

表 5 「日本語講座に参加してよかったこと」の回答記述：分類項目と集計

分類	対象・活動内容	学習環境要因 1	学習環境要因 2	学習環境要因 3	学習環境要因 4	自分の気持ち	自分に つく力	その他
	クラス活動・内容への言及	学友/友達	先生	雰囲気 気楽/ ストレスなし・ 真面目	コース、学費、 など	生活のほりあ い・健康 ・前向き	知識・日本語 力・スキル	設問から ずれた回答 など
集計	51	17	32	13	1	38	54	1

表 4 と比較すると、「日本の文化と観光，食べ物を理解できる」「日本の歌を歌える」のような講座の学習内容や「スーパーで日本の食品の文字が読めるようになった」という自分自身に備わる知識を得たことがよかったという回答が多い。「老化防止」「日本語を学ぶことで一生学びを続けられると感じる」といった健康や前向きな気持ちの記述も多い。

また、「先生の人となりは素晴らしい」といった教員に言及した回答も目立つ。陳・劉（2016）の調査で「教師教学」に対して満足度が特に高かった結果と、同じ傾向である。

問 15-18 の回答概要は、表 6 の通りで、学習者たちは日常生活で日本語を使う、日本語を話題にすることが、比較的あると言える。家族の相手は、義母など上の世代、夫など同世代、孫など下の世代もあり、講座の日本語学習が日常生活と繋がりを持っていることがわかる。

表 6 日本語を誰かと話すか。日本語について話すか

あなたは日本語 話す？	問13	問15	問17
		家族と	知り合いと
よくある	6	5	11
たまにある	92	101	102
ほとんどない	38	42	34
ない	52	40	41
計	188	188	188

4. おわりに

以上から、台湾の多くの高齢者が日本語学習講座に生涯学習として継続的に参加し、学友や教師との人間関係の中で、好きな日本語の学習に前向きにとりくみ、自分の健康や知識を深めることに喜びを得ている様子の一端がうかがえる。就職や進学と言ったキャリアから解放された場所で、また、旅行や情報収集といった実利においては IT 技術の進歩がある中で、こうした学習現場は、語学学習の本質的な意義を問い直す場となるであろう。

注

- (1) 國家發展委員會（2022）「中華民國人口推估（2022 年至 2070 年）」
https://www.ndc.gov.tw/nc_14813_36128
- (2) 65 歳以上の人口が総人口の 20%超である社会。
- (3) 教育部は日本の文部科学省に相当する政府機関。教育部（2006）『邁向高齡社會老人教育政策白皮書』https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=1799571
- (4) 本調査結果で具体的に示された機関は 121 教室（計 9574 人の学習者）である。
- (5) 中華民國内政部戸政司，人口統計資料 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
- (6) 「臺中市長青學苑課程資訊系統」では，各講座が，情報，語文（言語・文学），歌唱，運動，健康促進，手工芸・美術，楽器，ダンスなど，17 のカテゴリーに分類されている。
https://old65.taichung.gov.tw/WebSite/Information/course_list.aspx
- (7) 8 区は旧行政区画の「台中市」に相当する中，東，南，西，北，西屯，北屯，南屯区で，2023 年の人口は 1,208,271 人。これは台中全市（29 区）2,854,190 人の 42.3%に当たる。統計は「台中市政府民政局人口管理統計平台」の資料による。
<https://demographics.taichung.gov.tw/Demographic/index.html?s=16355131>
*ウェブサイトの最終閲覧日は全て 2024 年 9 月 30 日

参考文献

- (1) 閻麗妮(2003)「台湾人高齡日本語学習者における持続学習の要因についての一考察—PAC 分析法で個人態度を見る—」『世新日本語文研究』15, 61-78
- (2) 交流協会（2010）『2009 年度台湾における日本語教育事情調査：台湾日本語教育現況調査報告書』財団法人交流協会
- (3) 国際交流基金（2022）『海外の日本語教育の現状：2021 年度海外日本語教育機関調査より』国際交流基金
- (4) 張徳永（2021）「終身学習研究的趨勢與展望」『台湾教育研究趨勢』五南書局，pp.159-183
- (5) 陳熾羽・劉玉玲(2016)「中高齡學生學習需求及課程滿意度之研究—以台中市長青學苑學生為例」『福祉科技與服務管理學刊』4(2)
- (5) 山口香苗（2020）『市民がつくる社会の学び—台湾『社區大学』の展開と特質』大学教育出版
- (6) 山口香苗（2022）「台湾における高齡者学習の展開と特徴」『高齡社会と社会教育』東陽館出版社
- (7) 林茂安（2017）『從高齡教育與社會福利觀點探討長青學苑組織定位、經營問題及轉型可行性』国立中正大學-成人及繼續教育學系博士論文

謝辞：本研究は，愛知県立大学令和 4 年度学長特別教員研究費(長期学外研究員)による研究成果の一部である。また本研究遂行に際し，主に中国語—日本語の通訳・翻訳作業について，次の方々の協力を得た。加藤安人氏（愛知県立大学国際文化研究科博士後期課程院生），李柏諭氏（和鴻顧問有限公司理事），游韻加氏，王宜芬氏（2 名は調査時において東海大學日文学系修士課程院生）である。記して感謝申し上げる。

理系大学への進学を目指す留学生を対象とした予備教育における導入漢字の検討

— 中学・高校理系教科書の索引に出現する漢字の分析を通して —

下村朱有美 (大阪大学日本語日本文化教育センター)

< 共同研究者 > 日比伊奈穂 (大阪大学日本語日本文化教育センター)

1. はじめに

日本の大学で理系分野の専攻を目指す留学生は大学に進学する段階において、日本の中等教育段階までに学ぶ理系科目の基礎知識に加え、それらの科目の理解に必要な日本語の表現が習得されていることが求められる。これらの教育を担う予備教育等では特に非漢字圏出身の学習者にとって漢字の難しさが表現の習得を困難にする要因の一つとなっている。限られた学習時間で効率的に理系科目の基礎知識の理解に必要な漢字を習得することが望ましいが、これまでに行われてきた理系分野の学習に必要な漢字に焦点を当てた研究は限定的である。そこで本発表では、文部科学省の目録に掲載されている中学・高校の理系科目の教科書の巻末に設けられている索引に出現する漢字の分析を通し、理系大学への進学を目指す留学生を対象とした漢字教育について検討することとする。

2. 先行研究と本発表の目的

これまでに中学・高校の教科書を対象にした研究はコーパスや語彙を扱うものを中心に行われてきているものの、漢字に焦点を当てた研究は数多く行われているとは言い難い。向井他(2005)は理工系学部留学生の既有漢字知識を明らかにするために、高校の『物理Ⅰ』『物理Ⅱ』に出現する漢字を調査している。また、杉山・久保田(2023)は高等学校「化学基礎」「化学」の分野の教科書各2冊に出現する漢字の出現率とカバー率を調査し、その結果に基づいて化学基礎漢字199字を選定している。しかし、どちらの研究も科目が限定されており、分析対象とした教科書も限られている。幅広い教科書を対象としたものや、理科系科目全体を扱った研究は管見の限りない。

そこで、本発表では高校の理系科目の教科書に加え、中学の理系科目の教科書を分析対象として調査を行う。教科書の索引には各科目で必要となる表現が扱われていることが想定されることから、各教科書の巻末に設けられている索引で提示されている表現に出現する漢字を分析対象とする。中学の教科書も加えたのは、高校の教科書では中学での学習内容が前提となっていると考えられるためである。理系大学への進学を目指す留学生には高校の教科書に現れる漢字や語彙に加え、中学で学ぶ漢字や語彙の学習も必要だと考えられる。

本発表の目的は、中学・高校を通して理系科目で使用される漢字の数量に基づいた分析を行い、各科目で使用される漢字の傾向を明らかにすることである。その上で、調査から明らかになった出現頻度の高い漢字を日本語学習の初級段階から漢字教材に取り入れる方

法を提案する。

3. 分析対象

本研究で分析対象とする教科書は文部科学省が「令和6年度使用教科書」として目録に記載している理系科目の教科書の内、索引のないものを除く199点(中学:39点, 高校:160点)の教科書である。高校の教科書は下村・日比(2024)で作成した漢字リストに修正を加え, 追記した。また, 中学3学年分の「理科」の教科書15点は目次を参照し, 各項目が出現する課をもとに「物理」「化学」「生物」「地学」の4分野に分け, 分野別に出現漢字をリスト化した。詳細を以下, 表1に示す。

表1 分析対象とした教科書の収集語数・漢字数一覧

教科		冊数	収集語数	出現漢字数	出現漢字種数
物理	中学:理科	15	750	1,803	197
	高校:物理基礎	10	3,597	9,998	368
	高校:物理	9	4,320	12,369	457
物理		34	8,667	24,170	505
化学	中学:理科	15	539	1,404	168
	高校:化学基礎	12	6,512	16,499	456
	高校:化学	8	8,097	18,153	566
化学		35	15,148	36,056	661
生物	中学:理科	15	824	2,104	255
	高校:生物基礎	11	6,570	14,577	691
	高校:生物	5	4,909	11,979	755
生物		31	12,303	28,660	923
地学	中学:理科	15	552	1,983	268
	高校:地学基礎	5	3,005	8,314	667
	高校:地学	1	576	1,723	434
地学		21	4,133	12,020	713
高校:科学と人間生活		5	2,619	6,165	705
数学	中学:数学	24	1,456	4,206	197
	高校:数学 (I・II・III・A・B・C)	94	10,804	34,902	410
数学		118	12,260	39,108	421
総計		199	55,130	146,179	1,347

4. 分析

次に, 表1のように収集した各教科書の索引に出現する漢字を出現数に基づき, 「物

理」「化学」「生物」「地学」「数学」の科目別, 及び中学・高校別に分類した。なお, 科目の特性上、「科学と人間生活」の教科書5点についてはここで行う分類には含めていない。

各科目の漢字の分類は以下のように行った。まず, 各科目の索引に出現している漢字の総字数(出現漢字数)に対して該当の漢字が占める割合を「出現率」とし, 出現率が1.00%以上の漢字を「最頻出群」とした。次に, 2010年の改定前の日本語能力試験のレベル分けを参考に, 「常用漢字表(平成22年内閣告示)」(以下, 「常用漢字」とする)で提示されている2,136種の漢字と分析対象とした各科目の索引中に出現した常用外漢字(「常用漢字」に含まれない漢字)の合計の内, 上位5.05%を占め, 「最頻出群」に含まれない漢字を「頻出群」, 続く13.92%に含まれる漢字を「上位群」, その他分析対象とする教科書の索引の項目中に出現している漢字を「出現群」の4種に分類した。なお, 中学の各科目で出現する漢字については出現した漢字種数が高校よりも少なく, 出現した漢字は全て「最頻出群」「頻出群」「上位群」のいずれかに含まれている。

さらに, 上記の分類に基づき, 中学で出現する漢字がより基礎的な理解に必要となる項目に含まれる漢字であることを踏まえ, 各科目の漢字を表2のように分類することとした。

表2 「必須」「重要」「使用」漢字分類

高校	最頻出群	頻出群	上位群	出現群	出現せず
中学	最頻出群	頻出群	上位群	出現群	出現せず
	最頻出群	「重要」	「使用」		
	頻出群				
	上位群				
	出現せず				

上記表2に従い, 「物理」「化学」「生物」「地学」「数学」の5科目の漢字を「必須」「重要」「使用」の3種に分類した。以下, 表3に各科目の全ての必須漢字と一部の重要漢字を示す。

表3 科目別「必須」・「重要」漢字

物理	必須 20種	気磁射性線則速体電動熱法力位運子振数波量
	重要 70種	音回光作直点導反放用流圧化界角学間慣極屈…
化学	必須 18種	応化解酸子質水性素体電反物分塩結合硫
	重要 61種	液学気元原池度熱方法溶量位一陰鉛換還機…
生物	必須 10種	化細子質生性体物分胞
	重要 66種	液管器吸経血植神動葉類遺果核感環球形系光…
地学	必須 14種	化火海岩気山震星石地層大物流

	重要 78種	圧高線前天度動風惑雨雲温河灰外間期球銀系…
数学	必須 21種	角式数線値直定点標分平方法面理円関合座積接
	重要 67種	位解形項四次乗正対程比因加外確級交行根三…

さらに、索引に出現する語の漢字とその読みを2010年の改定前の日本語能力試験のレベル別に分類した。読みは教科書の索引に出現する語の漢字の読みに基づいている。なお、中学の「理科」の教科書の索引に出現する項目の一部は「物理」「化学」「生物」「地学」の複数の科目で扱われていることがあるため、表1の出現漢字数の合計と表4の出現漢字数の合計は一致していない。

表4 旧日本語能力試験のレベル別出現漢字分類

旧日本語能力試験レベル	理科				数学			
	出現漢字種数	読み種数(出現漢字数)			出現漢字種数	読み種数(出現漢字数)		
4級 (103字)	92	170 (16,131)	音読み	99 (15,445)	49	70 (4,913)	音読み	50 (4,681)
			訓読み	60 (641)			訓読み	20 (232)
			付表	2 (17)			付表	0 (0)
			常用外	9 (28)			常用外	0 (0)
3級 (181字)	153	216 (18,881)	音読み	159 (17,961)	65	77 (5,284)	音読み	66 (5,188)
			訓読み	52 (904)			訓読み	11 (96)
			付表	0 (0)			付表	0 (0)
			常用外	5 (16)			常用外	0 (0)
2級 (739字)	548	667 (51,338)	音読み	544 (50,300)	226	255 (26,015)	音読み	212 (25,293)
			訓読み	107 (984)			訓読み	41 (719)
			付表	2 (20)			付表	1 (2)
			常用外	14 (34)			常用外	1 (1)
1級 (1,017字)	446	496 (20,452)	音読み	396 (19,831)	73	74 (2,771)	音読み	66 (2,722)
			訓読み	74 (462)			訓読み	7 (48)
			付表	3 (109)			付表	0 (0)
			常用外	23 (50)			常用外	1 (1)
級外	73	76 (522)			8	8 (125)		

表4にある通り、索引に出現する漢字の中には旧日本語能力試験では扱われない漢字も

含まれていた(表4「級外」)。また、索引内の項目には常用外漢字のほか、常用漢字であっても読み方が常用漢字表に含まれない漢字も出現することがあった。出現した漢字の読みについては、音読みが90%以上を占めていた。

5. 教材の作成に向けて

このようにして得られたデータを漢字教材に活用する方法を述べたい。

まず、中学教科書と高校教科書でそれぞれ最頻出と頻出に分類される「必須」漢字を中心に、教材で取り上げる漢字を選出する。漢字を選出したら、次に、その漢字が含まれる語を選定する。語の選定は、中学教科書に挙がっている語彙の中で出現頻度の高いものを選ぶ。そして、その選んだ語を学習者が使用している理系科目の教材の語彙(用語集、索引等)、あるいは高校の教科書の語彙と照らし合わせ、そこでも使用されている語を選定する。

このようにして選定した語を日本語学習用の漢字教材に併記する。併記した理系科目の語彙は漢字学習で扱うことを目的としたものではなく、学習漢字の参考語彙として記載する。日本語の漢字学習と同時に理系科目の語彙を学習することは、学習者にとって負担が大きいと考えられるためである。それよりも、これから学ぶ、あるいはすでに学習した理系語彙と関連付け、漢字学習の手助けとしたり、関心をもたせることが目的である。

図1に漢字教材の例を示す。

化	カ	文化	ぶんか	変化	へんか
	ケ				
	【化学】	化学式	かがくしき	化合物	かごうぶつ
		酸化	さんか		
【生物】	消化酵素	しょうかこうそ	進化	しんか	

化	化	化	化						
---	---	---	---	--	--	--	--	--	--

子	シ	女子	じょし	男子	だんし
	こ	子ども	こども		
	【物理】	電子	でんし		
	【化学】	原子	げんし	中性子	ちゅうせいし
		分子	ぶんし	陽子	ようし
	【生物】	遺伝子	いでんし	子房	しばう
精子		せいし	胞子	ほうし	

子	子	子	子						
---	---	---	---	--	--	--	--	--	--

図1 漢字教材例

6. おわりに

本調査で、理系科目で使用される頻度が高い漢字を収集したことにより、日本語学習の入門・初級段階から理系科目の理解に必要となる漢字を明示することが可能となった。また、中学・高校教科書の索引内での出現漢字数をもとに、各科目で使用される漢字を「必須」「重要」「使用」の漢字に分類することにより、学習者の専門分野の基礎的な理解に必要な漢字を、優先度に基づいて提示できる可能性が示された。しかしながら、教科書の主要な部分となる索引以外の箇所での出現する漢字については今回の分析対象に含めていない。また、教科書によって索引に出現する項目が本文等の部分でどのように扱われているか、どのような頻度で出現するかについても差異が見られる。今後も教材作成について考える中で、教科書の索引以外での漢字の出現についてどのように扱うかも検討していきたい。

参考文献

- (1) 下村朱有美・日比伊奈穂 (2024) 「高等学校教科書の理系 4 科目の重要語に基づいた漢字リスト作成の試み」『日本語・日本文化』大阪大学日本語日本文化教育センター, 第 51 号, pp. 239-254
- (2) 杉山暦・久保田育美 (2023) 「理工系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象を通して—」『日本語教育』186 号, pp.16-31
- (3) 向井留実子・串田真知子・菅野真紀子・築地伸美・吉井隆明 (2005) 「非漢字圏理工系学部留学生の漢字力をどう伸ばすか—既有漢字知識を生かした発展学習のための基礎的調査—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.12 No.2, pp.18-19

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

秋元美晴 浅津嘉之 荒井智子 有田佳代子 池田隆介
和泉元千春 市嶋典子 伊藤恵美子 今西利之 今村和宏
岩崎典子 尹松 内山喜代成 遠藤直子 大久保雅子
大河内瞳 大場美和子 大船ちさと 岡葉子 荻原稚佳子
尾辻恵美 小野塚若菜 加藤恵梨 角南北斗 神村初美
鷹野恵 木下謙朗 久保田美子 小森由里 近藤行人
齋藤ひろみ 坂本正 櫻井直子 佐野由紀子 澤邊裕子
重田美咲 杉本香 角南北斗 住田哲郎 牲川波都季
関崎博紀 田崎敦子 建石始 田中祐輔 陳秀茵
徳弘康代 富谷玲子 中井好男 永岡悦子 仁科喜久子
野田尚史 野田春美 橋本ゆかり 浜田麻里 春口淳一
札野寛子 許明子 本田明子 前田均 前原かおる
松尾慎 松下達彦 松永典子 三代純平 宮岡弥生
宮永愛子 山下直子 山根(吉長)智恵 山元一晃 山本冴里
由井紀久子 横山紀子 吉川達 ルチラバリハワダナ

*

大会サポーター

管晶 姜埠河 久保田育美 田中弥生 戸川心花
柏晨悦 三浦景星 宮内慶子 山田香織 呂博一

2024年度日本語教育学会秋季大会予稿集

発行日 2024年11月16日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田2-4-1 東方学会ビル2F

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

URL:https://www.nkg.or.jp



公益社団法人

日本語教育学会
