



2024 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【関西支部】 2025(令和7) 年3月15日

／追手門学院大学・茨木総持寺キャンパス

2024 年度第 4 回支部集会【関西支部】

主催:公益社団法人 日本語教育学会

後援:追手門学院大学

日時:2025年 3 月 15日(土)10:00~16:50 (受付開始 09:30)

会場:追手門学院大学・茨木総持寺キャンパス内アカデミックアーク(I 期棟)

(〒567-0013 大阪府茨木市太田東芝町1番1号)

交通アクセス:JR総持寺駅より徒歩15分

阪急茨木市駅から近鉄バスがキャンパス前まで運行しております。(乗車時間約16分)

【行き】阪急茨木市駅 → 追大総持寺キャンパス前(花園・東和苑行き)

【帰り】追大総持寺キャンパス前 → 阪急茨木市駅

<https://www.otemon.ac.jp/guide/campus/access.html>

※公共交通機関を利用してご来場ください。

※当日、学内の食堂・コンビニエンスストアの営業はありません。大学向かいのイオンタウン茨木太田をご利用ください。昼食会場として、A432教室もご利用いただけます。

参加費:500 円(マイページより事前参加登録時に支払い) 定員:150名

対象:日本語教育に関心のある方ならどなたでもご参加いただけます。

申込締切:2025年 3 月 7 日(金)23:59 (定員に達した場合は、締切日以前に締め切ります)

申込方法:本イベントへのご参加には事前登録が必要です。日本語教育学会会員以外の方もお気軽にご参加ください。日本語教育学会マイページ から事前参加登録をお願いします。

問合せ先:公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

E-mail:shibu@nkg.or.jp TEL:03-3262-4291(平日 9~18 時のみ)

◆支部集会日程◆

09:30	受付開始	【A433教室】
10:00-10:05	開会のごあいさつ	【A441教室】
10:15-10:45	口頭発表1【A会場:A441教室 B会場:A442教室 C会場A443教室】	
10:55-11:25	口頭発表2【A会場:A441教室 B会場:A442教室 C会場A443教室】	
11:35-12:05	口頭発表3	【A会場:A441教室】
13:20-14:50	ポスター発表7件	【A331教室】
15:10-16:40	パネルセッション「梓校の取り組みと課題」	【A341教室】
16:40-16:50	閉会のごあいさつ	【A341教室】

開会

【A441教室】

口頭発表

※本発表は査読審査を経た学会発表です。詳細は予稿集4ページ~をご覧ください。

A会場 10:15-12:05(司会:木下 謙朗(龍谷大学))A441教室

A-1 10:15-

「初級非漢字系日本語学習者にみられる漢字の書き誤り—形態・読み・意味の包括的分析—」
三枝桜花(拓殖大学大学院生)

A-2 10:55-

「日本語学習経験がベトナム語母語話者の漢越語意味把握に与える影響に関する質的研究」
天野裕子(沖縄大学), 道上史絵(立命館大学), 比留間洋一(静岡大学)

A-3 11:35-

「友人間LINEチャットにおけるデスマス形へのスタイルシフト」 岡崎渉(鳴門教育大学)

B会場 10:15-11:25(司会:内田さつき(コミュニケーション学院))A442教室

B-1 10:15-

「キャリア支援の授業における日本語教師の役割と課題」 渡部裕子(東洋大学)

B-2 10:55-

「ストーリーテリングタスクにおける日本語学習者の発話の流暢さの発達—北京日本語学習者
縦断コーパスをもとに—」 曾子芸(広島大学)

C会場 10:15-11:25(司会:亀田美保(大阪YMCA))A443教室

C-1 10:15-

「外国につながる就学前児童への日本語音声指導」 杉山美樹子(静岡文化芸術大学大学院
生)

C-2 10:55-

「住民関係を構築する日本語教室の試み—神奈川県N団地の事例から—」 片山奈緒美(東洋
大学)

ポスター発表 13:20-14:50

【A331教室】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。詳細は予稿集44ページ~をご覧ください。

- ① 「言語ヒストリー研究は、セルフスタディと言えるのか—日本語教師による日本語教師研究
と日本語教師教育者の専門性開発のために—」 小林浩明(北九州市立大学), 上田和子
(武庫川女子大学), 和泉元千春(奈良教育大学), 野畑理佳(武庫川女子大学)
- ② 「日本語学習者の聴解過程における聴解ストラテジーの使用」 阪上彩子(奈良教育大学)
- ③ 「大学で教える日本語教師を対象とした研修事例 —教師の学びを促進する共同体を目指
して—」 谷津裕子(東京国際大学), 齋藤和恵(東京国際大学)

- ④ 「地域日本語教室の引き継ぎと継続を可能とする行政職員の意識－インタビュー調査に基づく事例研究－」 深田絵里(愛媛大学), 高橋志野(愛媛大学)
- ⑤ 「物語を読解後にマンガを描く授業実践－読みによる理解を非言語で表現する意義に着目して－」 嶋田由唯(立命館大学大学院生)
- ⑥ 「日本語を共通語とした説明活動が日本語学習者と日本人学生に与える影響」 伊藤賀与子(広島修道大学)
- ⑦ 「タスク遂行時におけるプランニングの種類が言語への焦点化に及ぼす影響－ジグソータスクを題材として－」 大野芽生(広島大学大学院生)

パネルセッション 15:10-16:40

【A341教室】

「梓校の取り組みと課題」

開催趣旨

大阪府にはいわゆる「梓校」と呼ばれる、日本語指導が必要な生徒・帰国者に対する特別入試選抜を行う高校がある。在日外国人の人口の増加に伴い、日本語指導が必要な生徒も増加する中、梓校ではどのような取り組みが行われ、またどのような課題があるのか。梓校ならではの日本語教育について知ると同時に、今後現場ではどのような人材が求められるのか、日本語教員養成への期待などについてディスカッションを行う。

司会 藪崎淳子(追手門学院大学)

パネリスト 甲田 菜津美氏(大阪府立大阪わかば高校)
酒井 清夏氏(大阪府立東淀川高校)
岸本 裕美氏(大阪府立福井高校)

閉会

【A341教室】

初級非漢字系日本語学習者にみられる漢字の書き誤り

—形態・読み・意味の包括的分析—

三枝桜花（拓殖大学大学院生）

1. 本研究の背景と目的

日本語学習において、初級非漢字系学習者が最初にぶつかる壁は漢字習得である。加納（2001）が示した漢字の形態・読み・意味・用法の4つの情報の包括的把握には、膨大な情報の記憶と関連付けが必要である。また、非漢字系学習者にとって最も困難とされている字形認識（海保・Haththotuwa2001；加納2001, 1988）だけに注目しても、書き誤りのパターンは様々である。しかし、これまでの研究では形態面での分析が中心であり、形態・読み・意味の全てを包括的に分析した研究は見られない。そこで本研究では、漢字習得が特に困難となりやすいN5～N4レベルの初級非漢字系学習者を対象に、漢字の書き誤りを形態・読み・意味の3つの観点から包括的に分析することを目的とする。

2. 先行研究

非漢字系学習者の漢字の書き誤りに関する先行研究は、主に3つの観点から整理できる。第一に画数・構造的特徴については、加納（1988）が10画以上の漢字での正答率低下や、曲線・点の散らばりを含む左右対称漢字の困難さを指摘し、井上（2018, 2019）と大北（2001）は画数を増減させる書き誤りが多いことを報告している。第二に字形認識については、前原・藤城（2007）が横画のパターンや垂直方向の区切りの認識における困難さを明らかにしている。第三に構成要素については、川瀬（1988）が「類似字の使用」「部首の取り違い」「筆画の脱落」「余分な筆画の追加」「構成要素の誤り」という5つの書き誤りのパターンを示している。

一方で、先行研究では1つの漢字に複数の原因が混ざっている場合や、原因が判別不明な場合は「創作」「その他」などに分類されているものが多いため、カウントされていない原因が多いと予想される。また、書き誤りの単純な出現頻度は明らかにされていない。さらに、書き誤りと形態・読み・意味の関係についての研究はそれぞれ別の研究として扱われており、上記の3つの要素がどのように関係しているのかを1つのデータで論じたものがない。よって本研究では、以下の2点を明らかにすることを研究課題とする。

1点目は、初級非漢字系日本語学習者の漢字の形態に関する書き誤りについて、1つの漢字に複数の要因が見られたものを全てカウントした場合、どのような特徴が見られるのか。2点目は、初級非漢字系学習者の漢字の書き誤りを、1つのテストデータをもとに、形態・読み・意味の視点から包括的に分析すると、どの要素に特徴があるのか。それらは、進度によってその特徴が変化するかである。

3. 調査概要

3-1. 調査期間と対象者

2024年4月から8月にかけて、都内日本語学校の新入生を対象とした調査を実施した。対象者はプレースメントテストでゼロ初級レベルと判断された129名である。これらの学生は複数のクラスに分かれているものの、統一カリキュラムで学習しており、全員が同じ日に同じ内容を学んでいる。来日前の学習期間はほぼ全員が6か月以内である。国籍の内訳は、スリランカ52名、ネパール50名、ベトナム19名、ミャンマー8名である。

3-2. テストの実施方法

漢字テキスト『毎日の漢字練習帳 初級』に基づいて作成された漢字テストを、テキストの章が終わるごとに各クラスの担当者が実施・採点し、その結果を記録した。テストは全11回行ったが、欠席等の理由で全てのテストを受けていない学生もいる。

テストは1回あたり10分で実施し、各回、書き漢字10問、読み漢字10問の計20問を出題した。調査対象となる書き漢字は、124字(のべ130字)である。

3-3. 書き誤りの分類方法

書き誤りの分類方法は、井上(2018, 2019)が示した「画数脱落/過剰」「交差脱落/過剰」「長さ」「核の連続性」「パーツの大小」「ハネ脱落/過剰」「部首脱落/過剰」「線・点の方向」「パーツの配置」「パーツの取り違い」「創作」を参考にしつつ、「創作」に分類されていた漢字を詳細に分類するため、「直線/曲線」「接触脱落/過剰」「交点の適切さ」「パーツの創作」を付け加えた。また、井上(2018, 2019)の分類対象である「一点一画から一部構造」以外の書き誤りの原因も調査範囲に含めるため、川瀬(1988)の分類も参考にし、「パーツ同士の距離」「音が似ている漢字で代用」「形が似ている漢字で代用」「意味が似ている漢字で代用」「二字熟語の順番の誤り」を加え、計20項目を設定した。そして、1つの漢字に対して5つ以上の項目が重なるものを「不明」とし、何も書かれていない、もしくは途中であきらめたと判断したものを「未記入」とした。また、包括的分析手段として、新たに書き誤りの原因を、一点・一画における誤りを示す「線レベル」、線の多寡やパーツ単位の誤りを示す「部品レベル」、音・形・意味の類似による別字使用を示す「別字レベル」の3層に分類した(表1)。

表1 書き誤りの分類方法

1.線レベル	(1)一点・一画	①トメ(過剰/脱落) ②ハネ(過剰/脱落) ③ハライ(過剰/脱落) ④画の長短(長い/短い) ⑤画の連続性(途切れている/繋がっている) ⑥画・点の方向/位置 ⑦直線・曲線(直→曲/曲→直)
	(2)一点・一画の関わり	⑧交差(している/していない) ⑨接触(している/していない) ⑩線と線の交点/接点が適切ではない
2.部品レベル	(3)線単体	⑪画(線・点)過剰/脱落
	(4)線以上	⑫部首・旁などのパーツを取り違い類似した字形を創作する、または別字をあてる ⑬偏旁冠脚の上下左右の配置をたがえるもの ⑭部首の過剰/脱落

	(5)字のバランス	⑮パーツの大きさのバランス ⑯パーツ同士の距離
3.別字レベル		⑰音が似ている漢字で代用 ⑱形が似ている漢字で代用 ⑲意味が似ている漢字で代用 ⑳二字熟語の順番の誤り

4. 調査結果

まず、学生のテストに対する取り組み姿勢を明らかにするために、参考値として各クラスのテスト担当教員による採点結果（読み書き計 20 問，1 問 5 点）を表 2 に提示する。

表 2 漢字テスト全体の平均点（100 点）

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
平均点	69.7	52.6	64.4	41.9	50.9	51.4	54.6	46.0	56.6	57.6	40.9

この結果を見ると、序盤は意欲的に学習していたものの、徐々に漢字の勉強に対する意欲が低下し、それに合わせて漢字の定着率も悪化していることが読み取れる。

4-1. 書き漢字の正答率と考察

調査結果を正答率別に並べると以下のとおりである。なお、正答率別の特徴をよりはっきりと抽出するために、正答率上位 20%にあたる正答率上位（5 字）、中間にあたる正答率中位（11 字）、下位 20%にあたる正答率下位（上層 24 字・下層 7 字）の漢字を分析対象とした。

表 3 正答率と該当漢字

分析対象	正答率 (%)	漢字数	該当漢字（太字は書き漢字と読み漢字との出題重複があったもの）
正答率上位	99.9~90.0	2	口 ， 目
	89.9~80.0	3	人 ， 山 ， 大
	79.9~70.0	5	日 ， 今 ， 円 ， 車 ， 生
	69.9~60.0	8	父 ， 木 ， 上 ， 小 ， 国 ， 東 ， 休 ， 金
正答率中位	59.9~50.0	11	日 ， 白 ， 町 ， 体 ， 川 ， 犬 ， 兄 ， 会 ， 校 ， 西 ， 止
	49.9~40.0	12	何 ， 京 ， 足 ， 音 ， 午 ， 私 ， 話 ， 店 ， 力 ， 買 ， 明 ， 下
	39.9~30.0	19	心 ， 高 ， 手 ， 先 ， 凶 ， 行 ， 電 ， 女 ， 朝 ， 肉 ， 物 ， 駅 ， 社 ， 水 ， 茶 ， 元 ， 手 ， 時 ， 雨
	29.9~20.0	39	名 ， 食 ， 所 ， 強 ， 分 ， 春 ， 母 ， 耳 ， 半 ， 電 ， 前 ， 毎 ， 帰 ， 楽 ， 計 ， 員 ， 料 ， 秋 ， 方 ， 食 ， 住 ， 出 ， 学 ， 手 ， 用 ， 語 ， 有 ， 理 ， 花 ， 習 ， 気 ， 待 ， 堂 ， 答 ， 英 ， 長 ， 近 ， 借
正答率下位	19.9~10.0	24	重 ， 物 ， 病 ， 夜 ， 音 ， 使 ， 銀 ， 送 ， 事 ， 動 ， 子 ， 働 ， 意 ， 地 ， 事 ， 外 ， 教 ， 代 ， 天 ， 妹 ， 仕 ， 海 ， 家 ， 紙
	9.9~0.0	7	急 ， 発 ， 運 ， 勉 ， 注 ， 読 ， 歌

各正答率帯別に見ると、正答率上位の「口、目、人、山、大」の 5 字は、いずれも直線のみ、または単純な曲線で画数が少なく、「人」を除き左右対称である。この結果は、加納（1988）が示した、対称性を持つ漢字は再生しやすいという結果を支持するものである。それに加えて 5 つ全てが象形文字であるが、象形文字であっても「川」（53.6%）「手」（38.6%，30.6%，23.2%）「耳」（28.3%）に見られるように、正答率が低い漢字も見られる。そして、「大」を除き、1 字で名詞として使用できる漢字である。

次に、正答率中位の漢字を見ると、「西」（32 課）以外の 10 字はメインテキストである『みんなの日本語』の 16 課までに導入される語彙に含まれており、学生が見たり書いたりする頻度が高い漢字だと思われる。また、正答率上位の漢字と同じく、多く（約 70%）が 1 字で名詞として使用できる漢字である。

最後に、正答率下位の漢字を見ると「子、地、外、代、天、仕」以外の25字は、全て7画以上の漢字である。これも、加納（1988）の10画以上の漢字は再生しにくくなるという指摘に類似する結果である。また、線の種類を、直線、曲線、点（短い線を含む）、ハネの4種とすると、正答率下位の下層の漢字は全て3種類以上の線が使用されている。

よって、正答率から以下の3点が言える。まず、単純接触回数が多い漢字や、1字で名詞として使える漢字は、記憶・再生しやすいこと。次に、海保・Haththotuwa（2001）も言及しているとおり、象形文字は初級非漢字系学習者にとって、字形と意味を一致させるための大きなヒントになるようであるが、一方で「川」に見られるような左右非対称性の方が、正答率に影響を与える場合があること。そして、記憶・再生の難易度が高いのは、画数が7画以上かつ、線を3種類以上使用する漢字であることである。

4-2. 書き誤りの原因

書き誤りの分析にあたり、表3のとおり、複数回出題された文字を除いて、正答率順に上位5字、中位10字、下位（上層24字・下層7字）の計42字を分析対象とした。

4-2-1. 正答率別の書き誤りの原因と考察

正答率上位では、画の過剰(19.4%)、線の長短（長い）(16.4%)、画の連続性(11.9%)、形が似ている漢字での代用(11.9%)が主な原因であり、全627解答中、未解答は6(1.0%)、不明は5(0.8%)と極めて低く、ほとんどの学習者が字形を再生できている。

正答率中位では、画の脱落(12.4%)、線の長短（短い）(9.6%)、形が似ている漢字での代用(9.1%)が主な原因であり、全1253解答中、未解答は170(13.6%)、不明は22(1.8%)である。正答率が高い漢字と書き誤りの原因はほとんど変わらないが、約15%の学生が、類似した漢字を書くことすらできていないことが分かる。

正答率下位の上層24字では、ハネの脱落(17.1%)、画の脱落(11.9%)、線の長短（短い）(8.2%)が主な原因であり、全2499解答中、未解答は956(38.3%)、不明は160(6.4%)である。正答率下位の下層7字は、ハネの脱落(18.8%)、線の長短（短い）(12.6%)、画の連続性(11.1%)が主な原因であり、全869解答中、未解答は445(51.2%)、不明は53(6.1%)である。しかし、正答率が最も低い(5.4%)「歌」の未解答率は26.4%と比較的低いことから、正答率下位では未記憶と不完全な再生が混在していることが分かる。

正答率による書き誤りの原因に差があまりみられなかったものは、線の長短、画の連続性、ハネ、画（線・点）の脱落などである。つまりこれらの要素は、漢字の記憶・再生難易度に関わらず、正しく産出することが困難であると考えられる。特に「線の長短」はすべての正答率で上位の誤用原因になっており、記憶・再生が比較的容易な漢字を指導する際にも、注意が必要であるといえる。

一方で、正答率が下がるにつれて顕著に差が出た書き誤りの原因は、表1の⑰・⑱・㉑である。正答率上位の漢字ではそれぞれ7.5%・11.9%・4.5%であったが、正答率下位の上層では2.7%・1.7%・0.4%まで減少している。「注・動」など部首を変えたり付け加えたりするだけで「住・働」など、形が似ている漢字で代用できるものもあるが、それらが見られないということは、漢字が複雑化する、または語彙そのものへの接触回数が少なくなる

と、他の漢字と関連付けた記憶が難しいことを示していると言える。

正答率上位の漢字は、いずれも線の種類が少なく1~2本または点1つの増減で他の漢字と同じ形になるものが多いため、表1の⑩・⑪の書き誤りが多くなったと考えられる。また、④は、「口・目」の縦線が突き抜ける(ト)、「山」の縦線が同じ長さになるなどで、横線と接点に関する意識が欠如したためだと思われる。日本人教師は意識しなくても産出できるが、非漢字系初級学習者には、改めて指導が必要な項目であることが分かる。

正答率中位の漢字に線の連続性を原因とした書き誤りが少ない理由として、「町・体・校」の3つ以外は、パーツを上下左右に分けることができない漢字であり、1つの漢字に使われている線のバリエーションもほとんどが直線であることから、線の連続性について認識しやすかったという点が考えられる。

正答率下位(上層・下層)では、これまで多くみられていた④・⑪のほかに、ハネの脱落が多くみられた。漢字を見ると、20字中12字にハネが含まれており、ハネが含まれる漢字はそれを脱落しやすく、正答率も大幅に下がったのではないかと考えられる。

4-2-2. 階層別の書き誤りの原因と考察

先行研究では、非漢字系学習者の書き誤りには画の脱落・過剰(井上:2019)、1画あるいは2画多いまたは少ない(大北:2001)、「小さいハネや線の長短、線と線、点と線のつき方などが難しい」(加納:1988)などの指摘がされてきた。しかし、現れた書き誤りを全てカウントし、階層別に整理すると、画の脱落などの2部品レベルよりも、ハネの脱落や線の長短が含まれる1線レベルの方が、書き誤りの原因として多く見られることが分かった。また、正答率が下がるにつれて、1線レベルの書き誤りは相対的に増えていくことも明らかになった(表4)。

表4 階層別の書き誤りの原因(%)

正答率	1線レベル	2部品レベル	3別字レベル
99.9~80.0	50.8	25.4	23.9
59.9~50.0	57.7	28.4	14.1
19.9~10.0	67.7	27.4	4.8
9.9~0	77.9	21.6	0.3

4-2-3. テスト実施時期による書き誤りの変化

全11回のテストを第1~3回、第4~7回、第8~11回の3つに分け、テスト実施時期によって書き誤りの内容が変化するかを考察した。書き誤りの分析の対象となった42字の内訳は第1~3回(15字)、第4~7回(12字)、第8~11回(15字)である。

結果、第1~3回はハネ(脱落)15.5%、線の長短(短い)10.2%、画(線・点)(脱落)9.7%だった。第4~7回は、ハネ(脱落)21.2%、画(線・点)(脱落)14.9%、ハライ(脱落)7.2%だった。第8~11回は、線の長短(短い)11.5%、ハネ(脱落)11.0%、画(線・点)(脱落)10.0%だった。

表5 テストの実施時期による書き誤りの変化

対象回数	漢字数	1位	2位	3位
第1~3回	15字	ハネ(脱落)15.5%	線の長短(短い)10.2%	画(脱落)9.7%
第4~7回	12字	ハネ(脱落)21.2%	画(脱落)14.9%	ハライ(脱落)7.2%
第8~11回	15字	線の長短(短い)11.5%	ハネ(脱落)11.0%	画(脱落)10.0%

初級の段階において、書き誤りの原因は一貫してハネ、線の長短、画（線・点）の脱落に多く、いずれも1.線レベルの(1)一点・一画と2.部品レベルの(3)線単体に属することから、非漢字系初級学習者の漢字指導においては、部品的なまとまりよりも、線・点に焦点をあてた指導が必要であることが、テストの実施時期からも明らかになった。

5. まとめと今後の課題

1つの漢字に複数の書き誤りの原因がある場合において、できる限りすべてをカウントした結果、先行研究で多いとされてきた点画の多寡よりも、ハネの脱落の方が多という結果になった。対象漢字がそれぞれの研究で異なる点を考えると単純比較はできないが、より細かい分析によって、初級非漢字系学習者は点画より細部であるハネなどの特徴を正確に再現することに困難を覚えるということが言える。

また、形態・読み・意味の視点から包括的に分析した結果、初級非漢字系学習者には読み・意味に由来する書き誤りはほぼ見られず、学習進度による原因の変化もほぼ見られなかった。よって、初級非漢字系学習者に対しては、徹底的な形態の指導が必要であることが分かる。一方で、⑰・⑱の2つを比較すると、⑰の方が多ことが分かった。つまり、初級非漢字系学習者にとって、圧倒的に困難であるのが形態、その次に多いのが読みに関する書き誤り、そして学習が進み分かる漢字が増えていくにつれて、意味に関する書き誤りが増えていくと考えられる。

今後はこれらの結果を考慮し、初級非漢字系学習者に向けた具体的な漢字指導法を提案していきたい。また、「正答率別にみた漢字の特徴（部首・画数・成り立ち等）」「国籍別の書き誤りの特徴」などからも考察を行い、より精度の高い分析を行っていきたい。

参考文献

- (1) 井上幸 (2018) 「ベトナム人留学生の書字について—漢字字形の誤用例抽出—」『東大阪大学・東大阪短期大学部教育研究紀要』15, 37-42
- (2) 井上幸 (2019) 「ベトナム人留学生の漢字字形誤用例の収集」『JSL 漢字学習研究会誌』11, 76-82
- (3) 大北葉子 (2001) 「漢字の書き誤りが漢字教育に示唆すること」『日本語教育のためのアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』国立国語研究所, 19-28
- (4) 海保博之・Haththotuwa Gamage Gayathri Geethanjali (2001) 「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心理学研究所』23, 53-57
- (5) 加納千恵子 (1988) 「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』3, 95-121
- (6) 加納千恵子 (2001) 「外国人学習者による漢字の情報処理過程について—漢字処理技能の測定・評価にむけて—」『文藝言語研究 言語篇』39, 45-60
- (7) 川瀬生郎 (1988) 「日本語教育における漢字」『漢字講座 12 漢字教育』佐藤喜代治編, 明治書院
- (8) 谷口美穂 「非漢字系日本語学習者の漢字再生を困難にする諸要因」『日本語教育』167, 1-14
- (9) 前原かおる・藤城浩子 (2007) 「非漢字圏初級学習者の字形学習の困難点とその効果的指導—漢字の書き誤りのパターン分析から—」『日本語教育方法研究会誌』14, 1, 24-25

日本語学習経験がベトナム語母語話者の 漢越語意味把握に与える影響に関する質的研究

天野裕子（沖縄大学）
道上史絵（立命館大学）
比留間洋一（静岡大学）

1. はじめに

現代ベトナム語では、表記文字として漢字は使用されていないが、語彙の中に漢語由来の語（漢越語）が意味や音声の類似性を残したまま保存されている。この漢越語の中には日本語の漢字語と意味が一致または類似するものがあり、音韻面でも現代日本語の漢字語音と類似した点があることから、ベトナム語母語話者の漢字や語彙の教育・学習に利用可能であるとされてきた（Phan, 2006; 松田, 2016）。

しかしながら、これまでの研究は日越の言語の対照に留まり、学習する当事者であるベトナム語母語話者の言語使用実態という視点が欠けていたと考える。ファンほか（2022）は、ベトナム語母語話者の漢越語利用について、「日常的に接することのない漢越語だとベトナム語の意味がすぐ把握できないので、即利用可能とはならないよう」（p. 68）だと述べている。漢越語の知識は日本語学習への利用が可能であるとされるが、類似性を根拠にした日本語学習への利用可能性は、まず漢越語の意味を知っている、つまり漢越語と意味が結びついていることが前提となる。日常的に接することがなく、意味が把握できない語や、日本語と異なる意味で把握されている語については、日本語の漢字語の意味や音韻にいくら類似していたとしても、学習者の知識を活用することは不可能である。そのため、活用法を検討する前に、ベトナム語母語話者はどのように漢越語の意味を把握しているのか、日本語との間に意味のずれはあるのかを明らかにする必要がある。

2. 先行研究

松田ほか（2008）は、旧日本語能力試験出題語彙（約 8000 語）に含まれる二字漢字語とベトナム語の漢越語との対応関係について詳細な調査を実施した。その結果、同文字⁽¹⁾・同意義である語（以下 AB/AB とする）が 1331 語存在し、それらが 1, 2 級の語彙に高い割合で分布していることが明らかになった。松田（2016）ではこの知見にもとづき、ベトナム語母語話者の漢越語知識が特に有効に機能するのは中級後半から上級レベルであることが指摘されている。さらに、日本語漢字の音読みとベトナム語漢越音との対応関係の理解が進む初級後半以降に日本語漢字語の類推能力および語彙習得が促進される可能性が示唆されている。

実際の漢越語知識の使用については、漢字語の音および意味の推測において積極的に漢越語知識を援用する学習者の存在が確認されている。一方で、誤った推測の可能性や意味のイメージが困難な語彙の存在により、漢越語知識の使用を避ける学習者や習熟度の向上

にともなって進んで使用をしなくなったという学習者がいることも報告されている（天野, 2021; ファンほか, 2021, 2022）。このように、漢越語知識の学習への応用可能性は理論的に指摘され、実践的な学習戦略として採用している学習者が確認される一方で、その活用を選択しない学習者も存在する。しかしながら、学習者の有する漢越語知識が学習戦略の選択にいかなる影響を及ぼすかについては、未だ十分な解明がなされていない。

3. 調査

3-1. 全体の研究デザイン

本研究では、ベトナム語母語話者のベトナム語の知識、特に漢越語の意味把握に焦点を当てる。松田ほか（2008）による「日越漢語対照データベース」（以下、「漢越語 DB」）で AB/AB 語とされた語は 1331 語あり、その中にその意味を表す他の語が存在しない、つまり日本語の語彙と最も一致度が高いと考えられる語は 764 語⁽²⁾ がある。しかしながら、764 語全てについて調査することは調査協力者に過度な負担を強いることになるため、漢越語との日常的な接触が漢字学習への利用可能性に影響を与えるという先行研究の知見（ファンほか, 2022, p.68）にもとづき、本研究では 764 語の中からベトナム語母語話者にとってなじみ深い、つまり親密度⁽³⁾ が高い語 10%と低い語 10%、それぞれ 76 語を抽出して対象とすることにした。

調査は、上述の 764 語から対象とする語を抽出するための語の親密度調査（調査 1）、調査 3 に向けた仮説生成のための質的な意味再現調査（調査 2）、仮説検証のための量的な意味再現調査（調査 3）の 3 つに分かれる。まず調査 1 では上述のとおり、ベトナム語母語話者を対象に親密度調査から調査対象語 152 語を選定した。続く調査 2 では 152 語の意味把握実態について質的調査を行った。調査では約 15 語ずつランダムに並べた質問紙を 10 種類用意し、「その語を直接使わずに意味を説明してください」という指示文を与えてベトナム語による語の説明を求めた。1 語につき 7~8 の回答を得て、それらを発表者で比較、分析した。（道上ほか, 2024）。その結果、日本語と異なる意味で把握されていると思われる語が 36 語あることが分かった。調査 3 では、調査 2 の結果明らかとなった 36 語の意味把握の異なりが、一般化され得るものであるかを検証するために、調査対象者の数を増やし調査を行った。

調査 3 に先だって行ったパイロット調査（2024 年 4~6 月）では、日本語学習が漢越語理解に与える影響を検討するため、一部日本語学習歴がある者を含めて実施した。その結果、日本語学習がベトナム語母語話者の漢越語理解に影響を及ぼすことが確認された。この結果を踏まえ、調査 3 では日本語に加え、中国語や韓国語の学習経験がない者のみを対象とすることとした。本発表ではこのパイロット調査における日本語学習歴がある参加者の結果に焦点を当て、日本語学習を通じた漢越語の意味理解の変化とその影響について考察する。

3-2. 調査 3 の手続きと調査対象者

調査 3 のための質問紙作成にあたり、調査 2 の結果抽出された 36 語のうち 2 語を除外

すると⁽⁴⁾、親密度の高い語が10語、低い語が24語で、合計34語となった。親密度のバランスを考えて、調査1で親密度が高かった順に4語を加え、38語を調査対象語(表1に示す)とした。語の説明文は1語につき2種類作成することとした。まずベトナム語辞書⁽⁵⁾を参考に1つ目の説明文を作成した。続いてもう1つの説明文は、辞書に2つ以上の意味が記載されている場合はベトナム語母語話者の判断で選んだ。辞書に意味が1つしか記載されていない語は、調査2の結果から説明文を創作した。このような手順で36語の説明文を作成していったが、2つのうちいずれかの説明文が調査2で確認された日本語とは異なる意味の説明文となるようにした。親密度が高かった4語についても同様の手順で作成したが、これら4語は調査2を経ていないため、辞書に1つしか意味が記載されていない語については、その意味が日本語と異なっていれば日本語の意味をベトナム語に訳してもう1つの説明文とした。そして説明文に1, 2と番号を付け、「1のみの意味」「2のみの意味」「1と2両方の意味」「どちらでもない」「分からない」「他の意味(記述回答)」の選択肢を用意した。なお、質問紙は全てベトナム語である。

表1 調査対象語

雑貨 Tạp Hóa / 労働 Lao Động / 圧力 Áp Lực / 加味 Gia Vị / 産出 Sản Xuất / 規模 Quy Mô / 位置 Vị Trí / 安静 Yên Tĩnh / 指揮 Chi Huy / 保管 Bảo Quản / 赤道 Xích Đạo / 年代 Niên Đại / 最高 Tới Cao / 部首 Bộ Thủ / 専制 Chuyên Chế / 神聖 Thần Thánh / 寒帯 Hàn Đới / 私有 Tư Hữu / 海流 Hải Lưu / 否決 Phủ Quyết / 内閣 Nội Các / 反対 Phản Đối / 流域 Lưu Vực / 政党 Chính Đảng / 立体 Lập Thể / 開通 Khai Thông / 眼科 Nhân Khoa / 風土 Phong Thổ / 年鑑 Niên Giám / 農薬 Nông Dược / 振興 Chấn Hưng / 上旬 Thượng Tuần / 中旬 Trung Tuần / 下旬 Hạ Tuần / 目標 Mục Tiêu / 技能 Kỹ Năng / 目 的 Mục Đích / 報告 Báo Cáo

調査協力者については、2024年4月に日本語学習経験のない協力者をホーチミン市にあるA大学で募った。一方、日本語学習経験者として日本留学中の学生2人(Tさん, Nさん)に回答を依頼した。2人はベトナムの大学で日本語を専攻し、調査時は日本の協定大学で交換留学生として学んでいた。両者の日本語学習歴は4年である。2024年4月18日に紙の質問紙に回答してもらい、4月25日と6月7日にフォローアップインタビューを行った。

3-3. 結果と考察

A大学では30人から回答を得たが、日本語学習者経験者が2人含まれていたので除外し、28人を有効回答とした。本発表で焦点を当てる日本語学習経験による影響を見るため、Tさん, Nさんの回答をA大学28人の回答と比較し、28人の回答が集中したものとは異なる選択肢を選んだ語を取り上げ、フォローアップインタビューで回答を選択した理由を尋ねた。

まずTさんには「部首」「専制」「寒帯」「内閣」「立体」「風土」「年鑑」「農薬」「上旬」「中旬」「下旬」「目的」について尋ねた。うち、日本語学習の影響を確認できた語は「上旬」「中旬」「下旬」であった。これらは日本語の語彙として接し、辞書アプリ(Mazii Dictionary)⁽⁶⁾で意味を調べた際に漢越語も載っていたためベトナム語の意味を知ったという。続いてN

さんには「赤道」「年代」「部首」「専制」「寒帯」「海流」「内閣」「流域」「政党」「立体」「風土」「年鑑」「農薬」「振興」「上旬」「中旬」「下旬」「目的」について尋ねた。日本語学習経験の影響を確認できた語は「部首」「海流」「流域」「上旬」「中旬」「下旬」であった。Nさんは「部首」は日本語の漢字を学ぶ中でその存在を知った、「海流」と「流域」は両語に含まれる「流 (Luu)」を以前は「維持する, 留まる」などの意味で使われる動詞(「留」)の意味で捉えていた⁽⁷⁾が、日本語学習を経て「流」にも対応することを知ったと語った。このように両者ともに日本語学習を通じて漢越語の知識を増やしていることが分かる。

さらに、Nさんは分からない二字漢字語を分解して一文字ずつ漢越音を対応させ、意味を推測しようとしたが、正しい意味にたどり着かない場合もあった。例えば「政党 (Chính Đảng)」を Chính (政) と Đảng (党) に分け、Đảng (党) から政治的な語だと推測したが、Chính に「政」ではなく同音異義語である「正」を当てたため、分からず推測を断念した。Nさんは漢字の文字と漢越音を対応させながら覚えると日本語の漢字語の意味が推測できると語ったが、漢越音を用いて日本語の漢字語の意味推測を成功させるには、ベトナム語側の漢越語知識の整理、補完が必要な場合があると考えられる。

またNさんは「上旬」「中旬」「下旬」にそれぞれ週のはじめ、週の中頃、週の終わりの意味もあると認識していた。これは「旬」に対応する Tuần が一般的に「週 (tuần lễ)」の意味で用いられることが影響した誤認識であるが、このように日本語学習によって得た漢字の知識と既存のベトナム語の知識が混在している様子が見られた。この背景には現代ベトナム語が文字として漢字を使用しないため同音異義語の区別が難しい (Trần, 2015) ことがあると考えられる。

4. おわりに

本調査では、日本語学習をきっかけに母語であるベトナム語の漢越語の知識が単に増えるだけでなく、それらの意味が再構築される様子が見られた。このように学習者の中にある語の知識や意味とは、常に動的に構築され、変化するものである。確かにベトナム語の中にある漢越語の存在は、ベトナム語母語話者にとって日本語学習への潜在的強みであり、それを学習に利用できる可能性はあるだろう。しかし、単に両言語間にある漢字由来語という共通要素を単に類似性から日本語教育に利用するのではなく、学習者の中での意味把握とその変化も視野に入れる必要があることを本調査の結果は示している。よってベトナム語の漢越語を日本語教育実践に有効に活用するためには、今後さらに詳細な調査を行う必要がある。それを今後の課題としたい。

付記

本研究は Trần Quốc Hiệp さん (大阪大学大学院人文学研究科博士後期課程) にベトナム語母語話者として協力いただきました。心よりお礼申し上げます。

注

- (1) 現代ベトナム語では漢字を使用しないが、漢字で表した場合に同文字を使用するという

意味で同文字とする。

- (2) 「漢越語 DB」の中に○語（日本語の語彙と最も一致度が高いと考えられるものに丸印をつけた語）は 768 語あるが、検討した結果、以下の 4 語については削除した。①階段“GIAI ĐOẠN”：ベトナム語 “GIAI ĐOẠN”は日本語の「段階」を表すので、AB/AB ではない。②現像“HIỆN TƯỢNG”：同音異義語で「現象」“HIỆN TƯỢNG”がリストにあったため。③没収“TỊCH THU”：正しい漢越語は“MỘT THU”であり、“TỊCH THU”は「籍収」である。④慢性“MÃN TÍNH”：正しい漢越語は“MẠN TÍNH”であり、“MÃN”は“MẠN”の越化音である。
- (3) 語の親密度 (word familiarity) とは、調査対象者のその語に対するなじみ深さを表すものである (NTTコミュニケーション科学基礎研究所)。多数の被験者に刺激語を与え、主観的ななじみ深さの程度に基づいて評定を行い、それを平均化した値を求める。
- (4) Nội Tuyền [内線] は物自体が現在ベトナムにおいて使用されていないため、Chính Đương [正当] は辞書に掲載されていない語であるため除外した。
- (5) ベトナム語の辞書は主にオンライン辞書 SOHA (<http://tratu.soha.vn/>) を使用した。
- (6) Mazii Dictionary (<https://mazii.net/vi-VN>)
- (7) 漢越音「Luu」は「留」「流」の漢字に対応し、ここでは「流」が対応している。このように、一つの漢越音が複数の漢字に対応することがある。

参考文献

- (1) 天野 裕子 (2021) 「ベトナム語母語話者の日本語語彙学習ストラテジーに関する基礎研究」, [博士論文, 九州大学], <https://hdl.handle.net/2324/4784713>
- (2) ファン ティ ミー ロアン・道上 史絵・比留間 洋一 (2021) 「ベトナム人中上級日本語学習者はいかに漢字・漢字語彙を習得したか—漢越語の利用に関する予備的なインタビュー調査より—」『日本語教育方法研究会誌』28, (1), 16-17.
- (3) ファン ティ ミー ロアン・道上 史絵・比留間 洋一 (2022) 「ベトナム人中上級日本語学習者の漢字習得における漢越語利用—介護福祉士国家試験対策の考案に向けた基礎研究—」『外国語教育のフロンティア』5, 55-71.
- (4) 松田 真希子 (2016) 『ベトナム語母語話者のための日本語教育: ベトナム人の日本語学習における困難点改善のための提案』春風社
- (5) 松田真希子・タン ティ キム テュエン・ゴ ミン トゥイ・金村久美・中平勝子・三上喜貴 (2008) 「ベトナム語母語話者にとって漢越語は日本語学習にどの程度有利に働くか—日越漢字語の一致度に基づく分析—」『世界の日本語教育』18, pp.21-33.
- (6) 松田 真希子・ゴ ミン トゥイ・タン ティ キム テュエン・金村 久美・中平 勝子・三上喜貴・永野建二郎『日越漢語対照データベース』<https://www.matsudamakiko.com/hanviet> (2024 年 10 月 31 日)
- (7) 道上史絵・天野裕子・Trần Quốc Hiệp・比留間洋一 (2024) 「ベトナム語母語話者における漢越語の意味把握に関する基礎調査—日本語教育・学習への応用を目指して—」『第 26 回専門日本語教育学会研究討論会誌』pp.23-24.
- (8) NTT コミュニケーション科学基礎研究所

https://www.kecl.ntt.co.jp/icl/lirg/resources/goitokusei/vocabulary_test_heisei/php/index.php

(2024年11月30日)

- (9) Phan Thi My Loan (2006) 「ベトナム人日本語学習者に対する効果的漢字指導法」大阪外国語大学博士論文
- (10) Trần Thị Kim Anh (2015) Khả năng nhận biết và xu hướng sử dụng từ Hán Việt của học sinh-sinh viên (学生の漢越語認識能力と使用傾向), Tạp chí Phát triển KH&CN, Tập 18, Số X2-2015, pp.5-15.

友人間 LINE チャットにおけるデスマス形へのスタイルシフト

岡崎 渉 (鳴門教育大学大学院)

1. 本研究の目的

本研究では、友人間 LINE チャットにおけるスタイルシフトの実態を明らかにすることを目的とする。本稿での「スタイルシフト」は、談話内におけるデスマス形・非デスマス形の切り替えを指すが、これに関する知見には既に多くの蓄積がある。だが、テキストチャットで用いられる「打ち言葉」については研究に乏しく、スタイルシフトの実態はほとんど明らかになっていない。中でも LINE は日本語話者に広く用いられているコミュニケーションツールであることから、そこでの言語行動の実態を明らかにすることは、日本語がどのように使われているのかを把握する上で、日本語教育にとっても意義があろう。

2. 研究の背景

2-1. スタイルシフトの研究

日本語では談話において、デスマス形・非デスマス形というスタイルの一方を選ぶ必要があるが、談話の中ではしばしば異なるスタイルへのシフトが行われる。スタイルが混用される談話において、デスマス形は聞き手に働きかける発話で用いられやすく、非デスマス形は聞き手への働きかけが弱い発話で用いられやすい (野田, 1998 等)。特にデスマス形基調の会話をデータに用いた多くの研究から、非デスマス形へのシフトは、聞き手への働きかけが弱い特定の発話タイプで起こりやすいことが示されており、シフトにより話者は、相手との心理的距離や改まりの度合いを調整することができる (宇佐美, 1995 等)。

だが、このような機能は、スタイルを丁寧さや改まりの有無を表す言語形式として捉えた場合に言えることである。Cook (2008a) はスタイルを、発話時の文脈に応じて、話者のアイデンティティや発話態度、行為、相手との関係、場面といった多様な社会的意味を指し示す指標として捉えている。Cook によると、デスマス形の場合、直接意味されるのは話者が「姿勢を正す態度」(self-presentational stance) をとっていることであり、丁寧であることはそこから派生する間接的な意味の一つとして解釈される。そのため発話の文脈によっては、デスマス形の使用が冗談であることや、特定の人物を演じていること、引用であることといったさまざまな理解を引き起こすことになる。このように捉えることで、家族や友人との日常会話であっても、ときにデスマス形が使われることの説明も可能となる。

また、スタイルの社会的意味は発話単体で決まるのではなく、相手と異なるスタイルを用いるか同じスタイルを用いるかによっても異なる。特定のスタイルであっても、それが相手と異なるスタイルであれば相手との力関係や上下関係を表すが、相手と同じスタイルであれば対等であることを表す (Cook, 2008b 等)。対等な相手との初対面会話において、話者は相互に同じ基調スタイルを選び、シフトが起こる際も各スタイルの使用比率を近似させることや (三牧, 2002)、シフトが起こる位置も話者間で近接する同調傾向のあること

がわかっている（申，2007）。

以上の知見は主に対面会話を通して得られたものだが、シフトは「打ち言葉」である電子メール（以下、メール）にも見られる。友人宛てのメールを分析した跡部（2006）では、デスマス形は命令や要求，提案，助言，申し出を行う文で用いられやすく，ネガティブ・ポライトネス・ストラテジーとして機能しているとされる。跡部（2008）では，若年層 50 名による友人宛てのメール 260 通を分析した結果，スタイルは混用される場合が多く，デスマス形はすべての文の 26.5%を占めていたことが報告されている。

しかしながら，現代では親しい者同士の私的なやりとりにメールはほとんど使われず，もっとも使われているのは，リアルタイムでテキストによる会話ができる LINE 等の「テキストチャット」であろう。メディアを介した言語行動は，そのメディアがもつ特性の影響を受けることから（三宅，2011），テキストチャットでは，スタイルについても対面会話やメールとは異なる特徴の見られる可能性が考えられる。

2-2. テキストチャットの研究

テキストチャットは今や多くの人々にとって欠かせないコミュニケーションツールとなっており，中でも LINE は 10 代から 50 代までのすべての年代で利用率が 90%を超えるほどである（総務省，2024）。その利用者の増加にともない，LINE チャットでのコミュニケーションの実態を明らかにしようとする研究も，2015 年頃より盛んに行われてきた。ここではさまざまな言語表現や句読記号，絵文字，スタンプといった言語的・非言語的要素が研究対象となってきた（岡本，2016 等）。LINE チャットにおけるコミュニケーションの特徴について岡本（2016）は，話し言葉の要素が多く用いられており，絵文字やスタンプといった特有の機能の活用と，それらを駆使した相互行為を通して「楽しさ」や「のり」といった遊びのコミュニケーションが創出されるとしている。

一連の研究から，LINE チャットには，メディアの特性を反映したさまざまなコミュニケーション上の特徴のあることが明らかになっている。しかしながら，LINE チャットにおけるスタイルの研究には，唯一橋谷（2018）が見られるのみである。橋谷では，非デスマス形を使う間柄である友人間の LINE チャットでも，対面会話やメールと同じくデスマス形へのシフトが起こることが報告されている。だが，データに用いられたのはデスマス形が使用された箇所のスクリーンショット 36 件のみであるため，デスマス形はどの程度の話者に，どの程度の頻度で用いられているのか不明である。さらに，観察されたデスマス形の 58 件は，依頼，申し出・約束，了解，感謝，質問，挨拶，報告，謝罪，勧誘といった発話で用いられていたとされているが，その機能はポライトネスの観点からしか説明されておらず，対面会話やメールとは異なる特徴が見られるのかどうか不明である。

2-3. 研究課題

以上のことから本研究では，LINE チャットにおけるスタイルシフトの実態を調査する。その対象は，LINE が特に利用されているであろう若年層友人間のやりとりとする。友人間では非デスマス形が基調スタイルに用いられているであろうことから，研究課題は以下 2 点とする。

- (1) デスマス形はどの程度の話者にどの程度の頻度で用いられているか
- (2) デスマス形はどのような場合に用いられ，どのような機能を果たすか

3. 方法

3-1. データ

データに用いたのは、若年層（18～29歳）の同年代友人同士13ペアが実際にやりとりしたLINEチャットの履歴であった。13ペアの内、男性ペアが6組、女性ペアが5組、異性ペアが2組であった。データ提供者には、2023年4月から2024年3月までの間に実際にやりとりされたLINEチャットの履歴を、個人情報に関わる部分や伏せたい部分を伏せ字にしてもらい、ペアの両者から承諾を得た上で提供してもらった。全ペアによる送信されたメッセージ（吹き出し）の総数は23,388であった。話者あたりの平均メッセージ数は900であり、最少の話者が116（L-1）、最多の話者が3,234（B-1）であった。

3-2. 分析手順

スタイルは文の単位で認定されるものだが、LINEチャットでやりとりされるメッセージは話し言葉に近いので、「文」は自明の単位ではない。そこで、まず発話文を認定し、一度に送信されたメッセージであっても発話文ごとに区分した。「発話文」とは文に相当する単位であり、一語文や文末まで言い切られていない文も含む。発話文に含めなかったのは、スタイルが関与しない間投詞・感動詞だけのメッセージや、絵文字、顔文字、「笑」「草」「w」といった感情表現記号だけのメッセージ等である。

次に、どのペアも非デスマス形を基調スタイルとして用いていたようであったため、発話文の中からデスマス形を認定した。デスマス形は基本的に主節末に「です／ます」、またはそれらが活用された形式が使われている発話文を指す。デスマス形には、「ありがとうございます」が変化した「あざます」や「了解っす」等の縮約形、関西出身でない者が使う関西弁といった「エセ方言」（三宅，2018）等も含まれる。

デスマス形を認定した上で、全発話文に占めるデスマス形の使用率を算出し、デスマス形がどのように用いられ、どのような機能を果たしているのかを分析した。

4. 結果と考察

4-1. デスマス形の使用頻度

全話者による発話文の使用数は合計24,601であり、話者あたりの平均使用数は946であった。その内、デスマス形の使用数は合計1,043であり、話者あたりの平均使用数は40、平均使用率は7.3%であった。すべての話者が非デスマス形を基調スタイルとして用いており、デスマス形の使用率はもっとも低い話者で0.9%（C-1）、もっとも高い話者で20.5%（J-1）であった。この結果から、若年層は非デスマス形を用いる友人同士であっても、LINEチャットにおいては程度の差はあれ、ときおりデスマス形も用いていることがわかる。

対面会話であれば、非デスマス形が基調スタイルに用いられる友人間の日常会話で、それほどデスマス形が用いられるという報告は見当たらない。だが、メールであれば、跡部（2008）がデスマス形の平均使用率を26.5%だったと報告していることから、打ち言葉の場合、友人間であっても比較的デスマス形が使われやすいようである。

4-2. デスマス形の使用が見られた発話タイプ

1,043の発話文で使用が見られたデスマス形は、どのような発話で用いられているのかを調べた。その結果、デスマス形の使用は、依頼、要求、誘い・勧め、許可求め、提案・

申し出、情報要求および情報要求への回答、励まし、感謝、謝罪、報告・宣言、評価、承諾・了解、同意、定型的挨拶、引用、不満表明、冗談といった行為を行う際に、それぞれ少なくとも3人の話者に観察された。これらには跡部(2006)、橋谷(2018)で報告されている、デスマス形が用いられやすい発話タイプもおおむね含まれる。

以下にその例を示す。デスマス形は、例1では01,02行目でF-1が試験範囲について「情報要求」を行う際に、例2では03行目でI-1が食べ物を「勧め」、それに対し04行目でI-2が「承諾」したときに使われている。なお、会話例の1列目は行番号、2列目は元のデータにおけるメッセージ番号、発話横の矢印は当該発話がデスマス形であることを指す。

例1 【ペアF (男性ペア)】

- 01 393 F-1 →現社の範囲どこですか？
 02 394 →教えてください
 03 395 F-2 いやだね
 04 396 F-2 話聞いてない方が悪い

例2 【ペアI (異性ペア)】

- 01 916 I-1 明日ってなんか用事ある？
 02 917 I-2 午前中用事あるけど午後からは暇の予定
 03 918 I-1 →バレンタイン作ったんだけど食べます？
 04 919 I-2 →作っていただいたのならばいただきます

デスマス形が使用された発話タイプの多くは、相手に働きかけるものである。相手に働きかける発話だからこそ、デスマス形により配慮を示したり、改まった態度をとったりしているものと解釈できる。対面会話であれば、相手への配慮や改まりといった態度を表すには、パラ言語情報や非言語情報も利用できるが、そういった手段が利用できないテキストチャットでは、利用可能な他の手段としてデスマス形の使用が多くなるものと思われる。

一方で、例2の「作っていただいたのならばいただきます」(04行目)のような敬語は、友人に配慮や改まりを示すだけなら過剰に感じられる。このような配慮や改まり以外の意味が感じられるデスマス形として他には、「エセ方言」や縮約形、「ありまする」のような現代では一般的に使われない言葉遣いといった多様な表現が見られた。例3はどちらの話者も関西の出身者・居住者ではないが、03,04行目では両話者ともに「～やん」とエセ方言となる関西弁でデスマス形を用いている。

例3 【ペアM (男性ペア)】

- 01 5 M-2 5限後シンプルきつい
 02 6 M-1 むりやん
 03 →詰んでますやん
 04 7 M-2 →だから言ってますやん

このようなデスマス形は丁寧さや改まりよりも、発話が真剣なものではないことや、ふざけているものとして感じられよう。デスマス形によって理解される意味は単一ではなく、意味の区分は曖昧であるため (Cook, 2008a), 過剰な敬語やエセ方言といった普通ではない表現を用いることは、丁寧さや改まりの意味を弱める上で有効なものと思われる。

4-3. デスマス形の同調

デスマス形が用いられやすいのは、上述した発話タイプだけでなく、例 2, 3 のように話者間で近接した位置でもよく見られた。これが会話全体の傾向として言えることだとすれば、ペア内でデスマス形使用率は近似するはずである。そこで、全ペアのデスマス形使用率にピアソンの相関分析を行ったところ、強い正の相関が認められた ($r=0.965, p<0.01$)。また、ペア内でのデスマス形使用率の差は、最大であったペア F であっても 3.8 ポイント (F-1: 7.9%, F-2: 4.1%) と小さかったことから、どのペアもデスマス形の使用率は相手と近似していると言える。三牧 (2002) で見られた、対等な相手との初対面会話においてスタイルの使用比率が相手と近似する現象は、友人間 LINE チャットでも同様のようである。

さらに、デスマス形は使用のタイミングがどの程度相手と近接しているかを調べた。その方法としては、同じ日に送信された連続した 5 つのメッセージ、または日付は変わっていても同じ話題が継続していると見なせる連続した 5 つのメッセージの中に、ペアの両話者によるデスマス形使用が見られた場合、それらの発話文同士を「同調」しているものと見なした。表 1 にその結果を示す。

表 1 デスマス形の使用数に占める「同調」した発話文の数

A	B	C	D	E	F	G
12/71	12/67	0/6	0/11	104/164	9/46	22/64
(16.9%)	(17.9%)	(0%)	(0%)	(63.4%)	(19.6%)	(34.4%)
H	I	J	K	L	M	
41/175	89/160	68/107	23/36	28/47	53/89	
(23.4%)	(55.6%)	(63.6%)	(63.9%)	(59.6%)	(59.6%)	

デスマス形の同調は、デスマス形の使用自体が少なかったペア C と D を除くと、程度の差はあれすべてのペアに見られ、多いペアで 6 割を超えていた。同調したデスマス形は、総発話文数に占めるデスマス形の使用率の低さを考えれば、話者間で偶然近接して使われたとは考えにくい。対等な相手との初対面会話を見た申 (2007) と同様に、友人間 LINE チャットでも、スタイルはその使用率だけでなく、使用のタイミングにおいても同調の起こる傾向があると言える。このような同調により理解され得る意味としては、相手と対等であることや相手と同じ感覚を共有していること、親しい関係であること等が考えられる。

5. まとめ

友人間 LINE チャットにおいて、デスマス形の使用は 20%程度の範囲内でどの話者にも見られ、話者間でその使用頻度および使用位置は同調する傾向のあることがわかった。また、デスマス形は聞き手に働きかける発話で用いられ、相手への配慮や改まりを表す一方

で、ときに過剰な敬語やエセ方言等を用いることで、多様な社会的意味を表していた。以上のようなデスマス形の使用は、対面会話ともメールとも異なっており、メディアの特性が反映されたものであると言える。しかし本稿では、デスマス形としばしば共起していた絵文字等の感情表現記号との関連は論じられなかった。今後の課題とする。

付記

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

参考文献

- (1) 跡部千絵美 (2006) 「友人宛てのパソコンメールをデータとしたスピーチレベルシフト分析—スピーチレベルの認定基準作成を中心に—」『表現研究』 83, 23-33.
- (2) 跡部千絵美 (2008) 「友人宛のパソコンメールにおける文体とスピーチレベルの量的分析」『表現研究』 87, 30-39.
- (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—」『学苑』 662, 27-42.
- (4) 岡本能里子 (2016) 「雑談のビジュアルコミュニケーション—LINE チャットの分析を通して—」村田和代・井出里咲子 (編)『雑談の美学』ひつじ書房, pp.213-236.
- (5) 申媛善 (2007) 「日本語と韓国語における文末スタイル変化の仕組み—時間軸に沿った敬体使用率の変化に着目して—」『日本語科学』 22, 173-195.
- (6) 総務省 (2024) 「令和 5 年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」 <https://www.soumu.go.jp/main_content/000976477.pdf> (2025 年 1 月 15 日閲覧)
- (7) 野田尚史 (1998) 「「ていねいさ」からみた文章・談話の構造」『国語学』 194, 102-89.
- (8) 橋谷萌賀 (2018) 「ポライトネスの観点から見る関西方言話者の LINE における言語行動—スピーチレベルシフトを中心に—」『日本學報』 117, 41-60.
- (9) 三牧陽子 (2002) 「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示—初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に—」『社会言語科学』 5(1), 56-74.
- (10) 三宅和子 (2011) 「メディア言語研究の意義と日本語教育への応用可能性」『日本語教育』 150, 19-33.
- (11) 三宅和子 (2018) 「LINE の中の方言—場と関係性を醸成する言語資源—」小林隆編『コミュニケーションの方言学』ひつじ書房, pp.319-337.
- (12) Cook, H. M. (2008a). *Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language*. Multilingual Matters.
- (13) Cook, H. M. (2008b). Style shifts in Japanese academic consultation. In Kimberly, J., & Ono, T. (Eds.), *Style shifting in Japanese* (pp.9-38). John Benjamins.

日本語教師による定住外国人に対するキャリア支援の授業に見られる課題

渡部裕子（東洋大学）

<共同研究者> 森田 恵（日本国際協力センター）

田阪房枝（日本国際協力センター）

1. 背景

外国人労働者数は令和 5 年 10 月末時点で 204 万人を超え（厚生労働省）、過去最高を記録している。労働者数が多い在留資格のトップは「身分に基づく在留資格」（永住者、定住者、日本人の配偶者、永住者の配偶者）で、地域で生活する定住外国人とも呼ばれる人々である。「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策(令和 6 年度改訂)」では、日本で外国人がキャリアアップしつつ就労して活躍できるよう、環境を整備していくとし、円滑なコミュニケーションと社会参加のための日本語教育の取組やライフステージ・ライフサイクルに応じた支援など、環境整備のために必要となる内容が挙げられている。

一方で、日本で生活する外国人はどのような支援を求めているかという点、『令和 5 年度在留外国人に対する基礎調査報告書』（サーベイリサーチセンター2023）によれば、外国人が日本でよりよい生活を送るために必要だと思う支援や取組として、回答者 6154 人のうち、多い順から「言語」（56.7%）「仕事」（53.1%）と答えている。在留資格で最も多い「身分に基づく在留資格」で見ると、「定住者」が「言語」（62.4%）、「仕事」（53.2%）、「日本人の配偶者」が「言語」（60.7%）、「仕事」（53.8%）と必要な支援の内容は変わらないものの、全体数より言語と仕事の支援を求める割合がやや高くなっている。これは、日本で生活するために、言語つまり日本語支援と仕事が一体となったキャリア支援が求められていると考えられる。

就労者（または就労を目指す求職者）に対する日本語教育については、『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版』（文化審議会国語分科会平成 31 年 3 月）において、業務遂行のための実践的な日本語能力を育成できる日本語教師の不足、就職活動など就労準備の日本語教育、多様な業種や職種での日本語教育のための分野横断的な視野の必要性、生活者としての一面も持つ「生活日本語」の必要性などの課題が指摘されている。

しかしながら、「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策(令和年度改訂)」で謳っているように、「日本で外国人がキャリアアップしつつ就労して活躍できるよう、環境を整備していく」のであれば、就労現場でのスムーズな業務遂行や就職活動というすぐに役立つ短期的な視点の日本語教育だけではなく、個々の学習者のキャリア形成という過去から将来につながる中長期的な視点でニーズをとらえた支援が必要になると考える。

2. 定住外国人へのキャリア支援に関わる先行研究

外国人へのキャリア形成支援については、『日本語教育人材の養成・研修の在り方につい

て(報告)改定版』にある「就労者に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」においても「外国人に対するキャリア支援に関する基礎的な知識, 学習者が自らのキャリアについて意識し, 就労に必要な日本語能力を身に付けるための効果的な教育実践ができること」が盛り込まれているが, その具体的な内容には言及されておらず, 特に「学習者が自らのキャリアについて意識する」をどう支援していくのかは明らかでない。

「学習者が自らのキャリアについて意識する」については, 就労場面の日本語や就職活動のノウハウだけでなく, 自身の方向性を検討し, その実現のために行動計画を考えるキャリアプランニングの必要性が指摘されている(渡部 2016)。キャリアプランニングについては, 本来キャリア領域の専門家であるキャリアコンサルタントなどの領域であるが, 日本語レベルが低いと, 実際には直接的な支援を受けるのは難しいのが現状であると考えられる。

筆者らが関わる厚生労働省の「外国人就労・定着支援研修」は, 定住外国人を対象として就労のための日本語コースを実施しているものだが, 受講時の学習者はほぼ初級レベルであり, キャリアコンサルタントなどの支援を通訳なしで受けることは困難である。そして, ハローワークなどでも母語で相談できる場所は限られている。そのため, 職場場面における業務遂行のための日本語教育に加えて, 外国人求職者が就職活動を行う準備段階や, 就労者が日本で続けてキャリア形成を考える上でキャリアプランニングをシラバスに取り入れ, 授業は日本語支援も同時にできるよう日本語教師が担当している。

しかしながら, キャリアプランニングについては日本語教師にとって専門ではないことから, 不安ややりにくさを感じる教師が多いことが指摘されている(渡部, 手島他 2019)。

3. 本研究の目的

日本で外国人がキャリアアップしつつ就労して活躍できるよう, キャリア支援を考える場合, 本来, 日本語レベルがどうであれ, 必要な支援が受けられるというのが望ましい支援体制である。言語の問題でキャリアコンサルタントなどのキャリア領域の専門家からの直接的な支援が難しいのであれば, そこに日本語支援ができる日本語教師が介在するのは1つの現実的かつ有効な対応策だと考える。しかしながら, 先行研究で指摘されているように, 日本語教師がキャリアプランニングを担当する際の効果的な実践はまだ十分だと言えない。

そこで, 本研究は初級レベルの就労のための日本語教育におけるキャリアプランニングの授業に焦点を当て, 日本語教師が授業を担当する場合, どんな課題があるのかを明らかにすることを目的とする。これにより, 日本語教育におけるキャリア支援の効果的な教育実践と教師育成の示唆が得られると期待できる。

3. 研究課題と調査方法

3-1. キャリアプランニング授業のシラバスと教師研修

筆者らが携わっている就労のための日本語コースにおけるキャリアプランニングの授業について, 学習者の概要と使用テキスト, シラバスを以下に記す

- (1) 学習者: 「身分に基づく在留資格」を持つ求職者, または就労者

(2) コース：レベルⅠ(学習経験 0～100H 未満)Ⅱ(100～200H 未満)Ⅲ(200～300H 未満)

(3) 使用テキスト：『はたらくための日本語－キャリアプランニング』(ラーズ)

キャリアプランニングプロセスに沿って、各ステップごとにタスク遂行を図るもの。

タスクやワーク遂行のための日本語学習の部分があり、学習者に多い母語の翻訳付。

(4) シラバス：

表1の通り、自己分析からキャリアプラン作成、就職活動という流れに沿った演習型のシラバスである。就労中の学習者も、将来的に自身のキャリアをどのように考えるかというキャリアプランニングは必要であり、いずれ必要になるかもしれない日本の就職活動のポイントを知るのは有益だと考えられる。

表1 キャリアプランニングのシラバスの概要

ステップ	内容
はじめに	キャリアプランニングとは何か 学習者になぜキャリアプランニングを考える必要があるか理解させる。全体に関わる導入部分
1 自己分析	自身のやりがい、強みを検討し、学歴や職歴の整理と日本語表現を学習する
2 職業知識	定住外国人の就労先に多い職種について、自身の強みとのマッチングを意識しながら理解し、キャリアの方向性の検討に活かす
3 キャリアプランと行動計画の作成	ステップ1と2のマッチングによる自身の職種の方向性の検討を行い、キャリアプランとその達成に向けた行動計画を作成する
4 就職活動の流れとポイント	ステップ5～7の導入にあたる日本の就職活動の流れと、それぞれのポイントを理解する
5 求人の探し方	外国人向け求人サイトやハローワークの求人の検索方法や、読み取りのための語彙・表現を学ぶ
6 応募書類の作成	履歴書の適切な書き方、志望動機の考え方と作成に必要な日本語表現を学ぶ
7 面接準備	面接の形式と見だしなみ、よくある質問の回答案の作成を行い、関連する日本語表現を学ぶ

(5) 授業：キャリアプランニングの授業は各コース学習時間 100 時間程度のうち、2～3 割程度の時間を用いる。各ステップの授業のポイントや留意事項が示された教師用ガイドを基にチームティーチングで実施する。

(6) 教師研修：コース開始前にテキストに沿って、キャリアの基本的な考え方、日本語教師が担当する意義、シラバスの各ステップでのポイントなどを理解するための集合型研修を行っている。

3-2. 研究課題

研究目的に沿って、本研究の研究課題を以下のとおり設定した。

課題 1：キャリアプランニングのプロセスについて、学習者に各ステップのタスクのポイントを理解させることができ、必要なタスクの達成ができていますか

課題 2：キャリアプランニングのプロセスに沿ったタスクを遂行するにあたり、同時に必要な日本語表現の学習が効果的にできていますか

3-3. 調査・分析方法

課題 1, 2 を明らかにするため、以下の方法で調査・分析を行った。

(1) 調査対象

「外国人就労定着支援研修」における、対面型クラスで実施するキャリアプランニングの授業を対象とし、本調査では大都市圏、外国人集住都市で開催されている 28 の授業について調査した。なお、担当する教師のキャリアプランニングの授業経験は、1 年未満から 6 年程度までさまざまである。

(2) 調査方法

教室の後ろに座り、授業の開始から終了まで (2~3 時間)、教師の発話や板書を含めた授業展開、学習者の反応など詳細を記録した。

(3) 分析方法

調査者 2 名の授業観察記録について、キャリアプランニングのステップごとに授業実践における課題と思われる点を抽出してまとめた。

4. 調査結果

キャリアプランニングにおける授業の観察結果について、課題と改善のための対策案を表 2 にまとめた。

まず、研究課題 1 のキャリアプランニングのプロセスにおける各ステップの理解については、なぜキャリアプランニングを考える必要があるかという全体の導入部分に全く触れずにいきなりステップ 1 のワークに入るケースがあった。「キャリアプランニングをやりたがらない学習者がいる」という声を聞くことがあるが、教師がキャリアプランニングの意義を学習者に伝えていないことも考えられ、そのため、各ステップのタスクを遂行するためのワークが、目的不明なワークとなってしまう、学習者の意欲につなげていない可能性もある。これは教師自身がキャリアプランニングの意義を理解していないことが考えられ、渡部、手島他(2019)の先行研究にあるように、キャリアの専門家でないために不安ややりにくさがあり、授業での扱いを避けたとも考えられる。また、各ステップのタスクについても、タスクの目的が学習者に十分伝えられず、そのためのワークも本来の目的と異なったり、時間配分の関係で十分な成果が得られないケースが見られた。

さらに、日本語教師が担当するメリットである、必要な日本語表現の獲得が同時にできるという点については、板書やイラストなどの視覚情報とうまく組み合わせ理解を促したり、実際に授業内で学習者が表現として使用する機会を作るといった通常の日本語授業でよく用いられる方法があまり見られないケースがあった。キャリアプランニングの授業に通常の日本語授業の手法が活かされていない、または通常の日本語授業でもこれらの方法をあまりとっていないというどちらのケースも考えられる。

表2 キャリアプランニングの授業における課題と対応策

ステップ	授業における課題と対応策
はじめに	課題①すぐに就労可能な仕事に就くだけでなく、中長期的な視点で自身のキャリアを考 えるというキャリアプランニングの意義を適切に学習者に伝えていない。
	対策①・日本語教師がこの授業を担当する意義を教師に明確に伝える。 ・日本語レベルが低い学習者にキャリアプランニングの意義を伝える際に、教師はどの ような発話や展開をすればいいか、授業展開例を示す
ステップ 1~7	課題②各ステップはプロセスにおいて有機的につながり、各タスクの遂行のためにワー クが設定されているが、教師が各ステップの目的を十分に理解していないケースが見ら れた。例えばステップ1では将来のキャリアの方向性につなげるために過去の振り返り を行うのが目的だが、単なる楽しかった経験を発表させていたケースがあった。
	対策②各ステップの目的とポイントを具体的に示し、教師の発話例や板書、学習者は何 ができればいいのかという具体的な到達目標や留意事項を示した授業展開例を示す。
	課題③日本語教師がキャリアプランニングの授業を担当するメリットである日本語学習 を組み込んだ授業の組立てが不十分なケースが複数見られた。
	対策③各レベルごとに、各ステップにおける授業のどのタイミングで日本語学習を取り 入れるか具体例を示す。

5. 課題の対策

日本語教師がキャリアプランニングの授業を担当する意義を明確にするためには、キャ
リアコンサルタントなどのキャリアの専門家との役割の違いを示す必要がある。図1は、
言語や外国人背景の理解不足などの理由で、日本語レベルが低い外国人求職者・就労者が
キャリアの専門家から直接支援を受けるのが難しい場合、日本語教師が介在することによ
り支援が可能になることを示したものである。つまり、日本語教師はキャリアの専門家な
につなげるための仲介的教育人材と位置付けることができる。

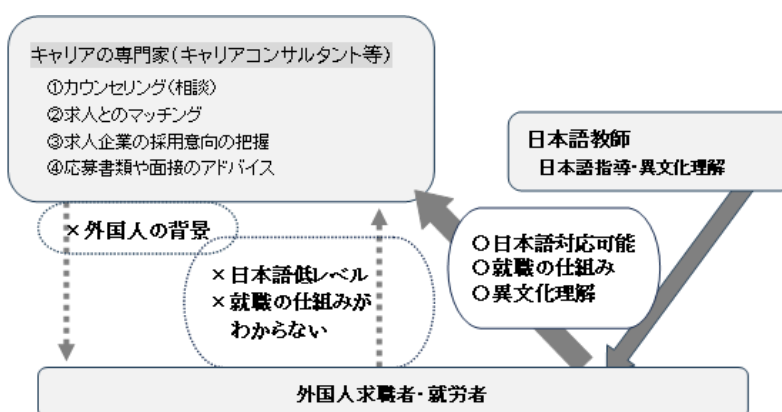


図1 日本語教師がキャリア支援に介在する役割

また、各ステップのタスクやワークの目的とポイントを理解し、それを日本語学習も含
めた適切な授業の組立てとして具現化できるようになるためには、既に行っている目的や

ポイントの解説だけでは不十分だということがわかった。キャリアプランニングのタスクのポイント理解と日本語学習を同時に進めるためには、教師の問いかけや板書例、時間配分など学習者レベルに合わせた授業展開の具体例を示すことによって、日本語教師自身のキャリアプランニングに対する理解が進むと考えられる。そのために、授業展開の具体例を示した指導用手引きの作成が有効であると考えられ、教師育成のためには、併せてそれを用いて日本語学習をどのように効果的に取り入れるか、教師自身が実際の授業展開を考えるワークショップ型の研修が必要だと考える。

6. まとめと今後の課題

今後は、指導用手引きを活用した授業で、授業内容や教師の意識にどのような変化が見られたかを調査し、引き続き日本語教師によるキャリア支援の授業のあり方について質の向上を図っていきたいと考えている。

参考文献

- (1) 厚生労働省『外国人雇用状況』の届出状況まとめ(令和5年10月末時点)
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_37084.html
- (2) 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策(令和6年度改訂)」<https://www.moj.go.jp/isa/content/001420480.pdf>
- (3) サーベイリサーチセンター(2024)「令和5年度在留外国人に対する基礎調査報告書」(令和5年度出入国在留管理庁委託)<https://www.moj.go.jp/content/001419033.pdf>
- (4) 文化審議会国語分科会(2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方(報告)改定版』
- (5) 渡部裕子(2016)「定住外国人の求職・就労に関わる意識調査ー外国人就労・定着支援研修の受講者を対象に」日本語教育学会2016年春季大会予稿集
- (6) 渡部裕子, 手島利恵, 大石寧子(2019)「就労支援の日本語教育における阻害要因ー日本語教師のやりにくさとビリーフはどう関係するか」日本語教育学会2016年春季大会予稿集

ストーリーテリングタスクにおける日本語学習者の発話の流暢さの発達

—北京日本語学習者縦断コーパスをもとに—

曾子芸 (広島大学)

1. 研究背景と目的

日本語学習者の口頭産出能力は、第二言語習得研究における重要な一環と考えられている。複雑さ、正確さと流暢さは言語運用能力を評価する際によく用いられる指標である。Skahan (1996) がこの3つの指標をタスクベースの教育目標として提唱された以来、複雑さ、正確さと流暢さを扱った研究が数多くなされてきた。近年、日本語教育の領域においても、学習者の発話の複雑さ、正確さと流暢さをキーワードとする研究も多く見られた (e.g., 桜木, 2011 迫田・細井, 2020 横山・畑佐, 2021)。また、学習者の発話の複雑さ、正確さと流暢さの成長を観察するには、縦断的なデータの利用がより理想的であると考えられる。北京日本語学習者縦断コーパス (B-JAS) の公開とともに、日本語学習者の発話の複雑さ、正確さと流暢さの発達を研究することが可能になった。

そこで、本研究は北京日本語学習者縦断コーパスのデータに基づいて、17名の日本語を専攻する学習者の4年間の発話の流暢さがどのように変化していくのかを明らかにしようとした。

2. 先行研究

横山・畑佐 (2021) はアカデミック・ジャパニーズスピーキングコーパスのデータの一部を対象に、複雑さ、正確さと流暢さの角度から、日本語学習者と日本語母語話者の言語運用能力の比較分析を行った。流暢さの指標として、1秒あたりの発話語数と1ポーズあたりのポーズ時間を用いた。その結果、流暢さに関して、日本語学習者の下位群のポーズ回数は日本語母語話者より倍以上多かったと報告している。堀場ほか (2021) は中国の大学で日本語を専攻する学習者を対象にロールプレイ形式の発話テストを行い、言語習熟度と語彙知識は日本語発話の複雑さ、正確さ、流暢さ及び語彙の多様さにどのように関与するのかを調査した。流暢さについては、延べ語数、節数、AS-unit 数、1AS-unit あたりの繰り返し語数、1AS-unit あたりの自己修正語数、1AS-unit あたりのポーズ数を分析した。その結果、学習者の言語習熟度と語彙知識が向上するほど、日本語発話の流暢さも優れることが分かった。

上記の先行研究を通して、複雑さ、正確さと流暢さの角度からの日本語学習者のアカデミック・スピーキングの特徴、言語運用能力と言語習熟度及び語彙知識の関係が明らかになった。しかし、学習者の発話能力の発達を観察するには、縦断データの利用が望ましいと考えられる。また、ロールプレイ形式の発話テストでは、相手の反応を待つために意図的にポーズを取り、自分の立場を強調するために意識的繰り返しをする場合もあるため、学習者の発話の流暢さを評価するには、相手のいないモノログ形式のタスクの方が適し

ていると考えられる。

3. 研究課題

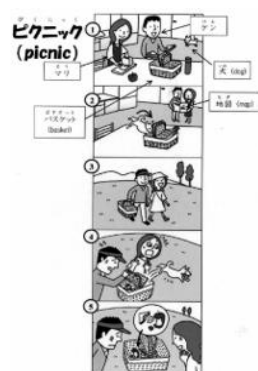
本研究の課題は、大学で4年間日本語を専攻とする学習者のストーリーテリングタスクにおける発話の流暢さを示す指標（1ポーズあたりのポーズ時間）はどのように発達していくのかを調査することにある。

4. 研究方法

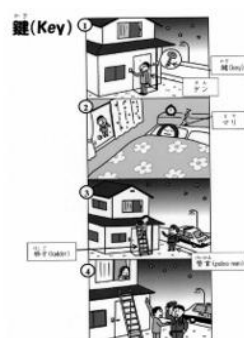
4-1. データ

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

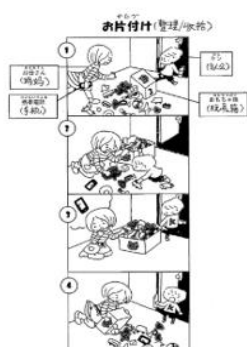
ストーリーテリングタスクは図1に示した漫画を見て、1分程度準備をした後、そのストーリーを話すというタスクである。



ストーリーテリング1 (ST1)



ストーリーテリング2 (ST2)



ストーリーテリング3 (ST3)



ストーリーテリング4 (ST4)

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

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

表1 発話データの収集時期

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

4-2. 流暢さの測定方法と分析ツール

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

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

5. 研究結果

5-1. 学年別流暢さの成長率の変化

まず、各学習者の各年次における1ポーズあたりのポーズ時間に基づき、17名の学習者の各年次における1ポーズあたりのポーズ時間の平均値を算出し、その結果を折れ線グラフ（図2）にする。次に、図2を踏まえて、1年次と比較して、2年次、3年次及び4年次の成長率を計算し、その結果を折れ線グラフ（図3）にする。

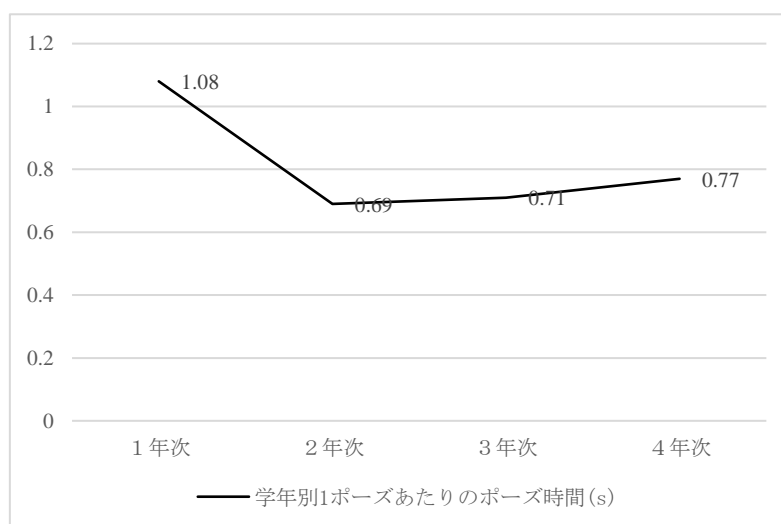


図2 学年別17名の学習者の流暢さ指標の平均値

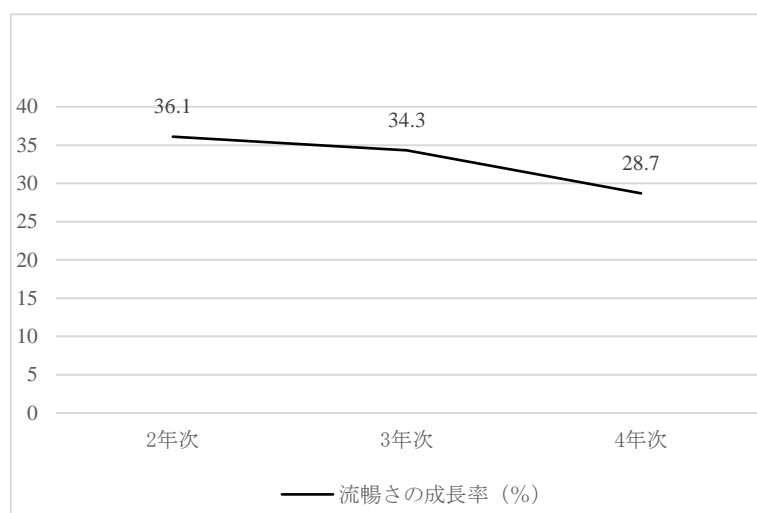


図3 学年別流暢さの成長率

図2から分かるように、1年次における1ポーズあたりのポーズ時間と比べ、2年次、3年次および4年次のポーズ時間が短くなった。すなわち、2年次に流暢さの進歩が見られたことを示している。しかしそれ以降、学習者の流暢さの成長が鈍くなる傾向が見られた。また、図3から、2年次以降、学習者の発話の流暢さの成長率が徐々に下がる傾向が見られた。

5-2. 多重比較から見る4年間にわたり流暢さの変化

5-1の分析を通して、2年次以降の1ポーズあたりのポーズ時間が短くなったことが分かったが、各学年間の1ポーズあたりのポーズ時間に有意差が見られるかどうかを検証するためには、多重比較を行う必要がある。したがって、本研究は学習者別各年次におけるポーズ平均時間のデータを用い、HADで多重比較を行った。その結果が表2のようになった。

表2 多重比較の結果

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

表2から以下のことが読み取れる。(1) 1年次と2年次、3年次および4年次の間に有

意差が見られた ($p<.05$)。すなわち、1年次と比べ、2年次、3年次、4年次の日本語学習者の発話の流暢さが著しく進歩したことが分かった。(2) 2年次と3年次、2年次と4年次、3年次と4年次の間には有意差が見られなかった。この結果は、2年次以降、学習者の流暢さには著しい変化がないことを示唆していると考えられる。以上のことから、4年間にわたり、日本語を専攻する学習者の発話の流暢さは2年目に著しく進歩が見られたが、それ以降は顕著な向上が見られないと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究は北京日本語学習者縦断コーパスのストーリーテリングタスクのデータを用いて、日本語を専攻とする学習者の発話の流暢さはどのように発達していくのかを調査した。1年の日本語学習を経て、2年次に1ポーズあたりのポーズ時間が短くなったが、それ以降著しく進歩が見られないことが観察された。

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

参考文献

- (1) Skehan, P. (1996). Second language acquisition and task-based instruction. In D. W. J. Willis (Ed.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.
- (2) 桜木ともみ (2011) 「複雑さ・正確さ・流暢さ」指標の構成概念妥当性の検証--日本語学習者の発話分析の場合」 *JALT journal: the research journal of the Japan Association for Language Teaching*, 33(2), 157-173.
- (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), 403-418.
- (4) 清水裕士 (2016) 「フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」 『メディア・情報・コミュニケーション研究』 1, 59-73.
- (5) 堀場裕紀江・金銀姫・松本順子 (2021) 「L2 発話に言語習熟度と語彙知識はどのように関わるか—流暢さ・複雑さ・正確さ・語彙の多様さの観点から—」 『言語科学研究: 神田外語大学大学院紀要』 27, 105-123.
- (6) 横山千聖・畑佐由紀子 (2021) 「日本語学習者の Academic Speaking の特徴に関する量的研究—上位群・下位群・母語話者の比較を通して—」 『教育学研究ジャーナル』 26, 101-109.

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

サイト URL : <https://www2.ninjal.ac.jp/jll/bjas> (2025年1月15日最終閲覧)

外国につながる就学前児童への日本語音声指導

杉山美樹子（静岡文化芸術大学大学院生）

1. はじめに

外国につながる子ども（Culturally and Linguistically Diverse Children: 以下 CLD 児）が日本の保育機関から日本の小学校へ就学する場合、日本人児童と比べて就学時の読み書き能力が低く、その後の日本語能力の発達及び諸科目の学習への影響がでることも少なくない。筆者がこれまで支援してきた CLD 児の小学 1 年生たちは、日本語を話すことはできるとされ入学してきたが、語彙チェック（DLA: Dialogic Language Assessment）の結果は良くて 50%前後である。また、文字と音の対応に気付くことなく、自身の名前さえもロゴとしてとらえている子どもがほとんどであった。そのような現状を踏まえ、本研究は、CLD 児を取り巻く教育環境のうち就学準備としての EL (Emergent Literacy) 活動で不足しているものが何かを問い、その指導方法の理論的・実践的貢献を目指すことを目的としている。

先行研究では、子どもの就学前後の期間において、音韻認識及び文字認識の重要性が指摘されている（Ehri 他 1999; Geva 他 2000; 柴山他 2014）。したがって、本研究では就学前の CLD 児による日本語の音韻認識に焦点を当て、「文字あり音声指導」と「文字なし音声指導」の両側面から音声指導の効果を検証することとした。検証方法としては、サンプルサイズが小さいため、両指導の前後テスト結果の数値的变化の比較と、個人の変容を観察する質的調査の混合研究の方法をとった。

2. 就学前 CLD 児の言語発達の現状

国立国語研究所（1977）によると、6 歳までに 3000～6000 語の範囲の語彙が習得され、基本的音韻体系は 3 歳でほぼ習得する。特殊拍のような困難な音韻を含めた習得が完成するのが就学前期である。この時期に日本語の音韻体系の認識が仮名文字の習得と結びつき、文字の読み書きについての初歩的な学習が開始される。この時期に形成された基本的な言語能力が学校教育を受けるための重要な基礎となる。

そこで、就学前の言語発達の現状について筆者が事前調査した結果をここで報告する。研究対象とした CLD 児たちと、同幼稚園に通う日本人の語彙数・ひらがな 46 文字音読・直音音韻課題・特殊拍と拗音の音韻分解の結果の詳細を表 1 に示す。

表 1: CLD 児と日本人児童の語彙・ひらがな音読・音韻能力調査結果

幼稚園 No.	対象児童	入園歴	養育者言語	語彙数 (%)	ひらがな 46 文字音読 (%)	直音音韻課題 24 問 (%)	特殊拍 + 拗音 15 問 (%)
1	日本人幼児 1	年少	日	85.5	100	87.5	100
2	日本人幼児 2	年少	日	100	100	100	100
2	日本人幼児 3	年少	日	90.9	100	100	94.9

6	日本人幼児 4	年少	日	94.5	21.7	87.5	100
1	A	年少	ポル・日 (少)	47.3	17.4	91.7	33.3
1	B	年中	ポル・日 (少)	18.2	0	75.0	13.3
1	C	年少	ポル	10.7	0	25	13.3
2	D	年中	英・ビサ・日	9.1	0	33.3	27
2	E	年少	スペ・日 (少)	27.3	21.7	8.3	20
2	F	年中	英・ビサ・日 (少)	34.5	13.0	70.8	27
3	G	年中	ポル	41.8	0	25	46.7
3	H	保育園	スペ・英・日 (少)	16.4	0	8.3	0
3	I	年少	日	87.3	100	83.3	93.3
3	J	年少	日・フィリ	67.1	100	87.5	60.0
4	K	年中	タガ・英・フィリ・ 日	12.7	0	8.3	26.7
4	L	年少	スペ・日 (少)	20.0	4.3	8.3	13.3
4	M	年少	タガ・英・日 (少)	74.5	13.0	37.5	46.7
4	N	年少	ビサ・英・日 (少)	43.6	8.7	41.7	40.0
5	O	年少	ネパ・日 (少)	52.7	6.5	25.0	26.7
6	P	年少	タガ・日 (少)	61.8	0	25.0	26.7

同じ幼稚園の場合、幼稚園 No. は同じとした。(調査日：2023 年指導前 A~J, 2024 年指導前 K~P)

ポル：ポルトガル語 日：日本語 英：英語 スペ：スペイン語 タガ：タガログ語 ビサ：ビサヤ語 フィリ：フィリピン（タガ・ビサ以外）使用言語

表 1 で示したように養育者の言語から複数言語使用の家庭が多く存在していることが推察できる。兄弟姉妹が日本の教育機関に就学しているケースも多く、兄弟間でたどたどしい日本語を話している可能性がある。このように、養育者がどのような言語を用いて子どもたちを育てているのか不明な場合が多い。直音の音韻認識課題を見てみると、日本人の子どもと比較した場合、半分以上がほとんどである。幼稚園での参与観察を行ったとき、自分の名前を 1 文字ずつ読むことができる CLD 児は、I, J を除いて誰もいなかった。I は、父親がブラジルにルーツを持つが母親は日本人で、家庭内言語は日本語という環境である。J は祖父母がフィリピンにルーツを持ち、家庭内言語は日本語という環境である。

当該幼稚園は、直接的な日本語の音声指導や文字指導を行わないという基本姿勢であるが、文字に興味を示しやすいように物の名前を文字として表記している工夫や今日の予定を絵カードと文字で表したものが貼られてあったりした。しかし、これらは視界に入るだけとなると CLD 児にとっては、文字として認識しているわけではなくロゴでしかないようだ。園では、先生の言葉に耳を傾けるのではなく他の子どものまねをして過ごしている様子が見えがえた。CLD 児 A, B の音韻課題の数値は良いが、日本語はほとんど話すことができない状態であった。常に CLD 児 A, B, C の三人でかたまっていた。

以上のような現状から、家庭の言語が複雑な CLD 児にとって、日本人幼児を対象とした日本の保育機関の環境では、言葉の発達において何かしらの介入が必要であるといえることを示している。

3. 先行研究

Ehri 他 (1999) は、アメリカのナショナル・リーディング委員会によるメタ分析結果から、幼児・就学前児童・小学生への英語の音韻認識指導では、最も効果があるのは就学前児童であり、読み学習に大きな効果があることを指摘している。加えて、文字あり・文字なしの指導の効果を比較し、文字あり指導の方がより効果があったと報告している。

また、Geva 他 (2000) は、移民の子ども (L2) グループと L1 グループの英語の単語認識・語彙知識・音韻認識などの能力を調査し、その後 L2 グループには 1 日 30 分～40 分の ESL (English as Second Language) 指導を行っている (カナダにおけるカリキュラム)。指導期間の 2 年間に 3 期にわけ、能力を同様に調査した結果、音韻認識と素早い単語の読みが L2 グループにおいて基本的な読解力の発達を促すものであるという報告をしている。さらに、Stanovich (1986) は英語の調査に基づき、子どもの読みの自立性獲得のためには最低限レベルの明示的な音韻認識指導が必要であることを示している。他にも、柴山他 (2014) は、ドイツ人の父親と日本人の母親を持つドイツ生まれのドイツ現地幼稚園へ通う児童の母親による記録と現地での家庭・幼稚園・日本語補習校の参与観察から、2 言語における音韻認識の発達と文字認識は相互に関連しあっていることを報告している。また、EL 行動は身近な単語の文字音読みから単語読みへと進んでいくことが示唆されている。

4. 研究課題

本研究では、上述の就学前 CLD 児の言語発達の現状と子どもへの音声指導の先行研究に基づき、以下の研究課題を設定した。

RQ I : 就学前 CLD 児への音声指導介入は効果があるのか。

RQ II : 効果があるとしたら、文字あり音声指導と文字なし音声指導のどちらがより効果的なのか。

2 つの研究課題を明らかにするために指導実験及び参与観察を行い、音声指導介入の効果を検証した。

5. 研究方法

本研究では、就学前 CLD 児に対する教育的介入として、「文字なし音声指導」と、「文字あり音声指導」の介入を行い、音声指導の効果および 2 つの指導効果の違いを検証した。筆者の調査地である静岡県浜松市において、1 回目 (1 年目) : 公立幼稚園 2 園、2 回目 (2 年目) : 公立幼稚園 4 園の協力を得た。その 4 園はこれまで音声や文字の「指導」は行っていない。本研究の指導回数は、週 1 回 1 時間とし、10 回実施した。各園に在籍する CLD 児が少人数なため、指導実験とともに参与観察による質的調査を行った。

5.1 指導方法

「文字なし音声指導」「文字あり音声指導」の 2 方法に分類した。

・共通の指導内容

①数字 (1～10 までの数と数字を一致させる) : 音の数を数える練習

②絵を見て物の名前の音声指導 : 音韻分解, 語頭語尾の抽出, 逆唱練習
ブロックを使用

・「文字あり音声指導」

50音表を見て「あいうえお」の歌を歌う。

②の時に文字を見せて音声を確認する。図1及び図2を参照。



図1：文字あり音声指導

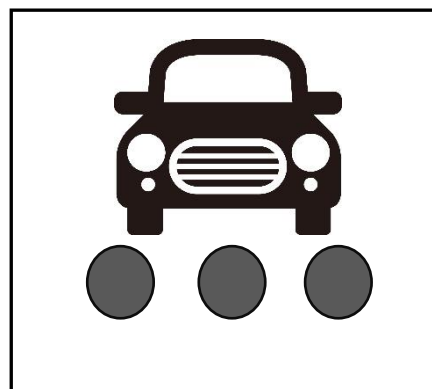


図2：文字なし音声指導

5.2 評価方法

・語彙力チェック

・ひらがな46文字音読

・音韻課題

1) 文部科学省は日本語の力の測定ツールとして2014年に「外国人児童生徒のためのJSL (Japanese as a Second Language) 対話型アセスメントを開発した。その中の「導入会話」と「語彙力チェック」により基本的な日本語の力を測定した。

2) 文字と音の対応の量を測定するために「あいうえお」カード(くもん出版)をランダムに見せて音読させた。

3) 音韻弁別課題の設定では、原(2001)と深川(2022)を参考にした。

課題内容は、両研究で日本人児童が可能だとされている2~3拍までの分解、語頭と語尾の抽出、逆唱(例:「たな」「つみき」6単語×4、計24問)。それに加え、拗音、促音、撥音、長音、拗長音(例:「こっぷ」各3問×5計15問)とした。語彙は、国立国語研究所(2017年公開)幼児の連想語彙の中からなるべく選択し、足りないものに関しては検討した。

上記の3つの課題を指導前(プレテストと担任へのインタビュー)と中間テスト(2か月目位)、指導後(ポストテストと担任へのインタビュー)を行った。サンプル数が少ないため、質的側面からも評価を行った。

6. 結果と考察

上記表1の児童A, B, Cには「文字あり音声指導」、児童D, E, Fには「文字なし音声指導」を行った。ただし、児童D, Eについては指導途中から市が主催するプレスクールに参加し、50音表を読むなど明示的に文字と触れあう機会があったため、課題の伸びに関係するか考慮する必要があった。

指導結果、図3から図6に語彙数・ひらがな音読数・音韻課題得点・特殊拍と拗音の音韻分解得点の指導前と指導後の変化について示す。

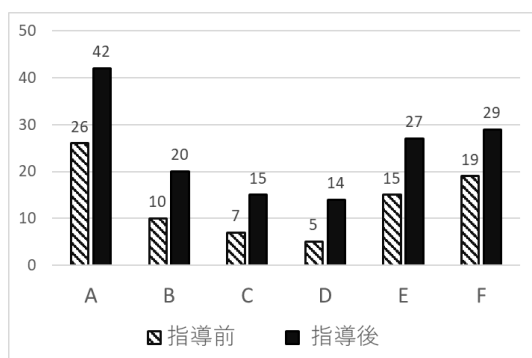


図3 語彙数の変化

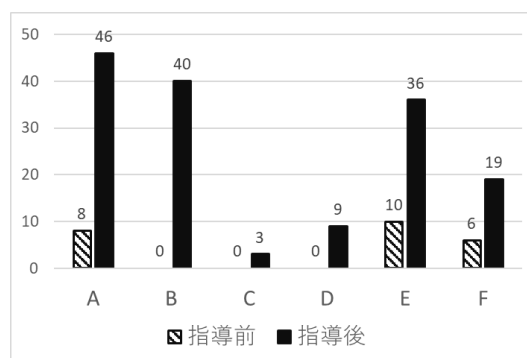


図4 ひらがな46文字音読数の変化

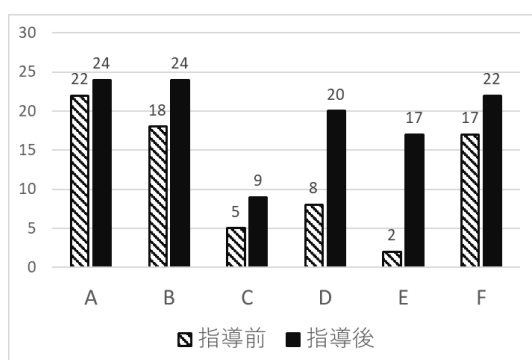


図5 音韻課題得点数の変化

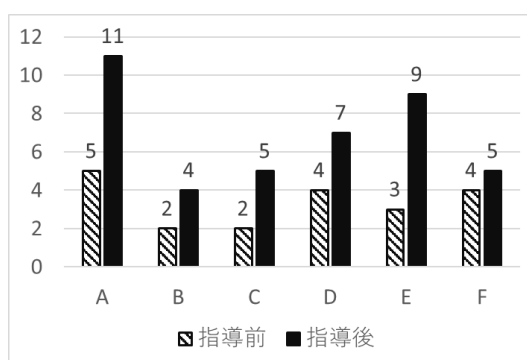


図6 特殊拍と拗音の分解得点数の変化

10回の指導終了後の結果、音声指導（文字あり、文字なし）により、ひらがな音読・語彙数・音韻課題の正答数が増えた。特に「文字あり音声指導」群は、ひらがな音読・語彙数・音韻課題（3拍逆唱・特殊拍分解正解率）において「文字なし音声指導」群よりも良い結果を得た。実験途中、「文字なし指導」群の2名は市主催のプレスクールに参加し文字指導が入ったにもかかわらず、ひらがな音読数は「文字あり指導」群ほど伸びなかった。以上のことから、「文字なし音声指導」にも効果が認められたが、「文字あり音声指導」の方がより高い効果を示し、さらに、文字の役割の気づきを促すことが示唆された。

また、参与観察の結果、次のことが明らかとなった。「文字あり音声指導」を行った幼稚園の児童A、Bは音韻課題がある程度できていたが、文字に気付いていなかった。5回目頃から単語の文字と音の対応に気づき、拗音ではブロックを2個置き始めた。さらに、この頃から、ふたりは日本語で話しかけてくるようになり、幼稚園で遊んだ友達の名前に日本人の子ども名前が出てくるようになった。また、児童Iは幼稚園で自分が怒った内容を理由とともに順序良く話すことができるようになった（助詞等おかしな箇所はあった）。2拍の逆唱、3拍の語頭・語尾の抽出ができるようになったのもこの頃である。10回目には、しりとりカードを使ってしりとりができるまでになった。児童Cは、テスト結果の伸びが少なかったため、担任の先生にインタビューを試みた結果、日本語を話すのが嫌でポルトガル語を話す子どもたちを集めて遊んでいるという回答を得た。「文字なし音声指導」を行った幼稚園の児童D、E、Fは、音韻課題得点の伸びのわりに文字の読みが伸びなかった（図5、図6を参照）。特に児童Fは明示的に文字に触れる機会が少なかったケースである。児童A、Bと児童Fを比較してみると、音韻課題得点が伸びても明示的に文字に触れなけれ

ば文字と音の対応関係に気づきにくいという結果を示していると考えられる。このことは、幼稚園の文字に対する扱いが明示的でなく、CLD 児にとって文字の役割を気づきにくいという結果である。また、音韻認識のスキルを訓練することにより、文字の役割に気付くという相互に関連しあう環境を整える必要があることがいえる。

7. おわりに

本研究が研究課題として設定した「就学前 CLD 児への音声指導介入は効果があるのか」に対しては、就学前 CLD 児に対しての音声指導の効果があることが分かった。また、「文字あり音声指導と文字なし音声指導のどちらがより効果的なのか」という問いに対しては、文字あり音声指導の方が、ひらがな音読数、語彙数の増加につながることが分かった。しかし、指導方法の違いでの効果の差が統計的に有意であるかどうかは検証できなかった。指導なしのグループを作ることができず「指導あり」と「指導なし」の比較検証も同様なことが言える。現状の保育で音韻認識が育つ CLD 児もいるが、日本人児童らと同じような明示的な指導なしの自然習得を中心としたカリキュラムでは就学前までに日本語の音韻認識を育て、十分な語彙数を習得させることは難しい。本研究では、5~6 歳児への 10 回の介入指導を行い、文字と音の対応関係を身近なものの名前や動物の名前から気付かせ、50 音表により音と文字の対応関係を明示的に発音する指導したことから、文字の役割を認識させる効果があったといえる。それゆえ、CLD 児に対する就学準備としての EL 活動において文字ありの音声指導介入が必要であると考えられる。

今後の課題として、指導の効果を確認するために、量的検証が確実にできる人数の確保とともに就学後の読解への影響の検証とが必要である。

参考文献

- (1) Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 3, 250-287.
- (2) Geva, E., Yaghoub-Zadeh, Z., & Schuster, B. (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia*, 50, 123-154.
- (3) 奥村安寿子・北陽介・大山帆子・桜井晴子・浅野倫子 (2021) 「未就学児のひらがな習得と音韻意識：追跡および大規模調査に基づく発達過程と評価基準の検討」『第 19 回注意と認知研究会 (オンライン開催) 予稿』
http://www.l.u-tokyo.ac.jp/AandC/documents/past/23/13_Okumura.pdf 2023 年 10 月取得
- (4) Keith E. Stanovich (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, Autumn, 21, 4, 360-407.
- (5) 柴山真琴・ビアルケ (當山) 千咲・高橋登・池上摩希子 (2014) 「同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』10, 91-115.
- (6) 原恵子 (2001) 「健常児における音韻意識の発達」『聴能言語学研究』18, 10-18.
- (7) 深川美也子 (2017) 「幼児の音韻意識の発達とひらがな読み習得の関係」『人間社会環境研究』33, 59-69.

住民関係を構築する日本語教室の試み

—神奈川県 N 団地の事例から—

片山奈緒美（東洋大学）

1. はじめに

1950 年代以降、国内各地に多数の団地が建設されたが、外国人住民の増加による課題を抱えている例が少なくない。神奈川県 X 市の大規模団地の N 団地は、近年は新規入居世帯数の半数、住民数全体の 3 割程度を外国人が占めるとされる。団地の管理会社は外国人住民が多い団地に起こりがちな様々な課題を解決して多文化共生を実現するには日本語習得が欠かせないと考え、今春、管理会社の主導で団地内の地域日本語教室を開設した。管見の限り、管理会社主導の教室は全国的にも珍しい。本研究は N 団地の日本語教室で参与観察を行い、日本語教室が外国人住民に学習の場や居場所を提供するだけではなく、住民関係を構築する機能を持ち、団地の多文化共生の中心的な役割を果たしつつあることを明らかにしたい。

1-1. N 団地について

N 団地（神奈川県 X 市）は X 市と Y 市の市境付近に位置する総戸数およそ 1,500 戸の大規模団地で、最寄り駅はバスで 10 分ほどの Y 市の A 駅である。A 駅までのバス便は多く、住民は団地周辺と Y 市 A 駅周辺が生活エリアとなっており、A 駅がある私鉄路線を利用して通勤通学する人も多い。

10 年ほど前から沿線に本社が移転してきた大企業 R 社は外国人従業員を多く採用しており、その一部が N 団地に入居しはじめ、団地内の外国人住民が増加する主因となっている。近年、日本語習得や子どもの教育についての相談が持ち込まれるケースが増加したため、団地の管理会社は X 市に団地周辺地域での日本語教室開設を要望した。しかし、X 市側の駅への交通の便などが壁となって X 市は市に登録する日本語ボランティアを集めることができず、管理会社は行政の支援を受けない団地内日本語教室を開設した。発表者は 2024 年 5 月からこの教室に日本語教師として関わりながら参与観察を行っている。

2. 研究の目的と調査

2-1. 研究の目的

N 団地は 1970～80 年代にかけて開発・分譲されており、住民の高齢化と世代交代が進む。2024 年には会長不在のため管理組合が休止状態となり、増加する外国人住民対策に着手しにくい状況にあった。1-1 に記した過程を経て 2024 年 5 月に団地内日本語教室がスタートすると、住民間や団地を含む地域に教室を媒介とした変化が観察された。本研究は発表者が行ってきた参与観察から団地の住民や地域に見られた変化を記述・分析し、教室

は団地が多文化共生を目指すための中心的な位置づけにあると明らかにすることを研究目的とする。

2-2. 調査について

N 団地の日本語教室は平日と土曜の午前にそれぞれ月 2 回ずつ開催される。どちらも入門～初級者向けの同じ教科書を使い、授業は 1 回 90 分である。それぞれに会話練習相手やひらがななど文字学習のサポート役として 1～3 人程度の日本人の団地住民がボランティアとして参加する。そのほか平日は乳幼児を連れた母親が授業に参加するため、教室として使用する団地集会室の片隅にキッズスペースをつくり、団地近隣地区で活動する子育てサークルの日本人会員がベビーシッターのボランティアとして勉強中の母親をサポートする体制を整えた。

管理会社の発案で平日と土曜のそれぞれ月 2 回の授業のうち、2 回目は授業後にランチタイム（平日）やコーヒータ임（土曜）を設け、授業に参加する外国人住民や日本人ボランティアの交流の場とした。

本研究は発表者が 2024 年 5 月以降、これらの日本語教室の授業や授業以外の交流等に関わりながら参与観察を行ったものである。とくに管理会社主導の団地内日本語教室が開設される前と比較した日本語教室参与者の変化を記述・分析することで、教室の団地内での位置づけを捉え、教室は団地が多文化共生を目指す際の中心的な存在にあることを明らかにしたい。

2-3. 先行研究

これまで団地は外国人住民の移動経験に基づく生活の場として捉えられ（伊吹 2020）、地域日本語教室は多文化社会における居場所としての位置づけ（CINGA2018）がなされてきた。また、日本語教室は日本語支援の場としてだけでなく、日本語学習者とボランティア日本語教師という関係性から、日本語を学ぶ地域住民である学習者と、彼らを支援する地域住民としてのボランティア日本語教師の自己実現の場（西村 2018）となるケースも報告された。

しかし、行政の支援や NPO によって開設された地域日本語教室では、越山ほか（2012）が指摘するような多様な課題を抱えており、それらの状況を踏まえて企業と行政が協働して日本語教室の支援を行う動き（中部経済連合会 2022）も観察されるようになった。

中東（2021）は岡山県総社市の行政が主体となった日本語教育事業に関連して、外国人住民が増加する地域において「日本語教育の場」「日常生活全般にわたるサポート」「地域住民同士の交流の場」の必要性を主張している。本研究の N 団地では、団地の管理会社が「日常生活全般にわたるサポート」を行っている。この管理会社が主体となって開設した小規模な日本語教室で参与観察を行い、日本語教室が「日本語教育の場」であると同時に「地域住民同士の交流の場」ともなっており、団地が目指す多文化共生の中心的役割を果たしつつあることを明らかにしたい。

3. 調査結果

教室は初級クラス2つで、平日と土曜の午前中に開かれる。どちらのクラスも同じ教科書を使い、同じレベル・内容の授業が行われている。管理会社は「団地内でコミュニケーションが取れる日本語習得」を目的として運営費用と会場費用を負担しており、自立的な日本語学習に最も負担があると思われる初心者・初級者を参加対象とした。その結果、これまで団地内の同国人コミュニティのなかで生活していた外国人の母親たちが主に平日の教室に、成人男性が主に土曜日の教室に参加するようになった。教室は団地内の管理事務所向かいにある集会所で行われている。教室開設から4カ月が経過した9月現在までの参与観察において、団地内に以下のような変化が観察できた。

3-1. 外国人住民の変化

成人男性は日中は団地外で働いている人がほとんどで、いまのところ表面的に大きな変化は見られないが、日本語能力試験（JLPT）受験意志を明示して団地の管理会社に試験対策クラスの開設を要望し、対策クラスの世話人を買って出る者も出てきた。

成人女性は仕事の有無や独身か既婚かによって違いはあるが、誘いあって教室に参加し、毎月最後の授業後のランチタイムやコーヒータ임을楽しみにするようになった。外国人住民側からの発案で、SNS アプリで日本人ボランティアも含めたグループもつくられた。また、教室開設以前はほぼ団地内の同国人コミュニティの中のみで生活していたが、日本語教室にかかわる日本人に積極的に英語で質問したり、行政の多文化共生イベントで自国の料理を紹介する手伝いをしたり、行政の防災講座に参加する人も出はじめるなど、これまであまり縁が無かった行政側との関係が構築されはじめた。

行政側もN団地には子育て世代の若い外国人の母親が多いことに注目しており、保健師が巡回して妊娠・出産にかかわる相談を受けたり、英語での出張講座を開いたりしていた。そうした機会に保健師から日本語教室があることを聞き、教室に参加するようになった。いままで管理会社側には見えなかった日本語学習の需要が、保健師の巡回によって掘り起こされたと言える。

3-2. 日本人住民の変化

N団地全体の住民の高齢化などにより住民間の接点が減少したほか管理組合の活動が休止し、近年団地の管理会社には団地内の住民の実態が見えにくくなっていった。しかし、日本語教室開設時にわずかに団地内で活動中の読書サークルメンバーなどに呼びかけたところ、日本語教室での会話練習の相手や宿題の手伝いなどのボランティアを引き受けてくれるようになった。

団地内には外国人住民との交流を希望する層もいるが、ゴミや騒音といった外国人住民の生活マナーについて管理会社に苦情を寄せる層もいる。しかし、外国人住民に対する関心や態度を表出させていない住民が大多数と思われる。管理会社がこうした異文化のコミュニティに対する関心や態度を明示していない「中間層」（片山 2022）にアプローチしたことにより、「最近、外国人が増えたとは気づいていた」「あの人たちはどこの国の人なのかしらと思っていた」（発表者フィールドノートより）という日本人住民がボランティアとして日本語教室に関わりはじめていた。

N 団地周辺地区は、団地外でも少子高齢化が進み、日本人の母親も子育ての情報や悩みなどを共有する場が限られていた。そこで、N 団地に隣接する小学校では、月 1 度子育てサークルの集まりが開かれていた。その日本人会員が日本語教室にベビーシッターのボランティアとして参加し、外国人の母親が教室に参加しているあいだ隣室で乳幼児の面倒を見てくれるようになった。これらのボランティアはほとんどが N 団地外の住民であり、日本語教室開設をきっかけにこれまでは希薄だった団地内外の人的交流が生まれたと言える。

4. 考察とまとめ

本研究の調査対象とした N 団地日本語教室は団地の管理会社主導で開設し、教師の決定、参加者やボランティアの募集、行政や学校との連絡などを行ってきた。4 カ月の参与観察を通じて、3-1 や 3-2 に見られるように、管理会社は日本語教室をたんなる日本語教育の場としてだけではなく、団地の多文化共生の中心的な役割を果たす場としての意味づけを重ねてきたことが観察された。管理会社には日本語教育の専門家は不在だが、年々多文化化する団地管理業務の中で、管理会社として団地内の住民を把握し、住民間の交流を促し、とくに日本人住民と外国人住民、異なる文化圏の外国人住民同士、または団地内外の住民の接触機会を増やそうとしているようすがみられた。管理会社が始めた試みはまだ小規模ではあるが、大規模団地内のさまざまなコミュニティや団地外の住人、行政や学校にも関係を広げ、団地の多文化共生実現のために日本語教室を中心に据えた関係性の構築や広がりが観察されている。

今後の課題のひとつとして、まだ管理会社が把握しきれていない特定の文化圏出身の外国人住民のコミュニティや、どのコミュニティにも属していない外国人住民を捉えることが挙げられる。今後、本研究の次の段階として、団地内全住民を対象に異文化との接触に関する意識や日本語習得の必要性などに関する大規模調査を実施する予定である。

参考文献

- (1) 伊吹唯 (2020) 「外国人住民の移動経験にもとづく生活戦術と X 団地の持つ意味」『郊外団地における外国人住民の社会的統合—神奈川県 X 団地に見る「多文化共生」の現在』25-35, 学術研究出版
- (2) 片山奈緒美 (2022) 「在日クルド人コミュニティにおける異文化間コミュニケーションの研究—『わかりあえる日本語コミュニケーション』に向けて—」筑波大学学位請求論文
- (3) 越山泰子・飯島有美子・齊藤真美 (2012) 「大学と地域の協働による地域日本語教育の充実：尼崎地域の「ボランティア日本語教室」の現状と特徴を踏まえて」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』19, 5-13, 日本福祉教育・ボランティア学習学会
- (4) 中東靖恵 (2021) 「岡山県総社市における多文化共生のまちづくりとしての地域日本語教育—「総社モデル」の構築と展開」『ことばの研究』13, 60-69, 長野県ことばの会

(5) 西村菜穂子 (2018) 「ボランティアが活動する地域日本語教育の可能性—在留外国人を支援する東京都江戸川区西葛西日本語教室 A の活動—」『公共政策志林』6, 217-230, 法政大学公共政策研究科

(6) CINGA 地域日本語実践研究会 (2018) 「第 1 章地域日本語教室の居場所づくりとは」『多文化共生の地域日本語教室をめざして』3-16, 松柏社

(7) 中部経済連合会 (2022) 「外国人との共生社会づくりを目指す取り組み『産官連携による地域日本語教室支援活動の開始について』」

<https://www.chukeiren.or.jp/news/p17616/> (最終閲覧 2025 年 1 月 17 日)

言語ヒストリーは、セルフスタディと言えるのか⁽¹⁾

—日本語教師による日本語教師研究と日本語教師教育者の専門性開発のために—

小林浩明（北九州市立大学）・上田和子（武庫川女子大学）
 ・和泉元千春（奈良教育大学）・野畑理佳（武庫川女子大学）
 <共同研究者>齋藤眞宏（旭川市立大学）

1. はじめに

1980年代後半から本格的に始まった日本語教師養成以降、「日本語教師とは何か」が問われ続けていたと言ってもいい。それほど、日本語教師とは多義的な言葉であるが、それは、日本語教育現場や日本語学習者の多様性からも容易に明確にできることだ。そして、その多様性は、同時に、日本語教師の資格に何を求めるべきかにも影響を及ぼすことになる。しかし、「日本語教師とは何か」「日本語教師の資格に何を求めるべきか」が焦点化される一方で、日本語教師を養成・研修する者、つまり、日本語教師教育者が焦点化されることは、ほぼ皆無と置いていいだろう⁽²⁾。それは、なぜなのか。

本発表は、日本語教師による日本語教師研究として開発された「言語ヒストリー（language history, LH）」（上田ほか2022）が、日本語教師教育者の専門性を開発するために資するかどうか、教師教育分野で定評のある「セルフスタディ（self-study, SS）」（サマラス2024）の視座から、その可能性を論じるものである。日本語教師の養成・研修法と日本語教師の研究法を併せ持つ方法を開発することで、実践と理論、すなわち、教師の成長と研究を切り離すことなく行えるようになり、不毛な二項対立を回避することが期待される。

2. （日本語）教師が（日本語）教師を研究することの課題

従来、教師を研究することと、教師を養成・研修することは、別のカテゴリーに位置付けられており、そのため、教師が自らの教師としての成長を促すためには、「理論と実践の往還」が重要であることが主張されている（コルトハーヘン2010、武田・多賀2024）。しかし、理論を生み出す「研究」を実行するには、研究に関する専門的な知識・スキルと相応の時間を要することになる。これは、教師自身による教師研究の大きな壁だと言えよう。

2-1. 日本語教師が日本語教師を研究するためのアプローチ：言語ヒストリー

LHは、日本語教師を研究するために、日本語教師自身が持つ「ことばをめぐる経験」に着目したアプローチである。「ことばをめぐる経験」に焦点を当てているのは、理論的には、学習者自身の学習理解を促す「言語学習ヒストリー（Language Learning History:

LLH] (Murphey et al. 2005) を基盤としており、また、経験的には、日本語教師が教師として成長するために役立ったこととして「自身の言語学習経験」を挙げているからである(義永ほか2019)。ここで我々が LH に至った経緯を簡潔に紹介しよう。

まず、Murphey ら (2005) によると、LLH は、外国語学習によって自身が何を体験し、何を感じ、そこから意識や考え方がどのように変容したかという「個人の中でのパラダイムシフト」を検討する手法であるとされる。次に、宮副 (2015) が LLH に LUH (Language Use History) という概念を加え、複言語話者社会人の言語学習や言語使用を共同体への社会参加及び人生における意味付けの視点から分析している。これによって学習者にとっての外国語学習の意味を「個人の内的成長」や「社会的文脈においた意識変容」として捉え直すことが可能になる。

ここに教師教育者である Hayler が提唱した「自伝 (Autobiography) 的手法」を融合したのが「言語教師による言語ヒストリー」である。Hayler (2011) は、経験を語り再構築することによって教師自身が教育現場や自身の置かれた文脈を理解し、そこから実践家としての力量が形成されること、そして、その中心に「ナラティブ的な知」がなければならない」と主張している。

さらに、この言語ヒストリーをどのように教師研究として実践するために、多文化間心理臨床家であり研究者である高松 (2015) の「ライフストーリー・レビュー」を援用することとした。ライフストーリー・レビューとは、これまであまり語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら、光を当て、言語化を行い、その経験の意味を考える実践方法であり、当事者研究の手法として推奨されている (高松 2015)。

これら先行研究から、「言語 (学習・使用・教育) の経験」「教師の自伝的記述」「他者による問いかけ」「話し合い」によって構成する活動、すなわち日本語教師による日本語教師研究の方法として、LH にたどり着いた。

その後の筆者らの実践及び研究では、「LH の執筆」「ピア・レビュー」「ディスカッション」の 3 ステップを行ない、これらを含めて LH としている

2-2. 言語ヒストリーによる研究から日本語教師教育の方法へ

我々の開発した LH は、「日本語教育学という分野の独自の知を構築し、自律性を発展させる (館岡 2015, p. 23)」ことを目指した「日本語教師による日本語教師研究」であるが、実際に研究を行う中で、LH が日本語教師研究に留まらず、日本語教師教育にも有効であることがわかった。なぜなら、LH を書く、ピア・レビューする、ディスカッションすることは、個人の LH が他者に共有されることであり、「問題の公共化」(野口 2018) を実現することが可能になるからだ。そして、それを可能にする「協働研究者」⁽³⁾ の存在が欠かせないという気づきも得た。また、教師教育に欠かせない「省察」を重層的に行うのも LH の特徴である。最初は、自己の LH を執筆しながら一人で省察を行う。次に、仲間の LH を読みながら、二人で省察を行う。そして、仲間が集まって複数人 (筆者らの場合は、4 人) で省察を行う。研究のために行っていたことが、同時に日本語教師としての、日本語教師研究者としての、日本語教師教育者としての自己を理解することに繋がり、そのことが次の研究を生み出す。同時にそれがさらに自己や仲間の理解を促すことに広がっ

ていくという「理論と実践の往還」が実現されたと言えるのではないだろうか⁽⁴⁾。

3. セルフスタディから見た言語ヒストリー

3-1. セルフスタディとの出会い

筆者らとセルフスタディとの出会いは、日本の学校教育における教師教育研究者であり、セルフスタディによる豊富な研究実績を持つ齋藤眞宏氏（共同研究者）からのオンラインセミナーへの登壇依頼に始まる。2023年当時、SSという言葉を知っていたものの、自分たちの行なっている言語ヒストリーと関連があるという認識を持っていなかったが、その出会いをきっかけとして、SSについて少しずつ知ることになった。

LHとSSは、研究者と研究対象が同じであることが最大の特徴である。つまり、自己を対象とした研究であり、(間)主観性を重視する。もう一つの特徴は、研究を協働で行うことだ。LHのピア・レビュー、SSのクリティカルフレンドは、研究実践がどのように進むのかに大きく影響を与えることになる。

3-2. セルフスタディとは

セルフスタディとは、教師教育分野において、教師教育者という専門職の専門性開発のために開発された研究方法論である（齋藤ら2024, サマラス2024）。その名の通り、自己を対象とする当事者研究ではあるものの、SSが教師教育分野において、研究として認知されているのは、SSが曖昧で漠然とした研究方法ではないからである。

サマラス（2024）によれば、SSは、①「個人の状況に根差した探究」②「クリティカルかつ協働的な探究」③「学習の改善」④「透明性が確保された体系的な研究プロセス」⑤「知識の生成と発信」という5つの観点を満たしている必要がある。

3-3. セルフスタディから見た言語ヒストリー

言語ヒストリーとセルフスタディには、類似点が多く見られるものの、それだけでLHがSSであると捉えるのは、安易であろう。サマラス（2024）は、セルフスタディが何であるのかを明言しているだけでなく、何ではないのかについても明確にしている。

表1は、先述した5つの観点からLHを評価したものであるが、SSにおける①②④⑤の観点は、LHにおいても根幹を成すものであり、非常に近いものがあるが、唯一そう言えないと判断したのが③である。先述したように、LHは、日本語教師自身の教育実践を直接的に取り上げた方法ではない。しかし、LHの過程では自らの「ことばをめぐる経験」を自身の日本語教育実践と関連付けて省察し、互いに省察しあう様子が頻繁に観察された。このことはLHが日本語教師にとって自らの教育実践の変容をもたらす機会になっていると言えないだろうか。

コルトハーヘン（2010）によれば、教師の専門家としての学びは、「ゲシュタルト形成」「スキーマ化」「理論構築」の三段階がある。図1は、コルトハーヘン（2010, p. 216）の「図7.2 学びのプロセスの各局面（特定の領域や不随の段階に関連して）」の一部文言を変更したものである。

表1 「セルフスタディの研究に当てはまるもの」から評価した言語ストーリー

セルフスタディの研究に当てはまるもの		言語ストーリーの場合
①個人の状況に根差した研究	○	個人の「ことばをめぐる経験」をことば化することから始まる。
②クリティカルかつ協働的な探究	○	ピア・レビュー及び、ディスカッションを行う。
③学習の改善	△	直接的には、改善を目指したものではないが、自己理解が深まることで新たな気づきを得られる。
④透明性が確保された体系的な研究プロセス	○	研究の理論的盤を先行研究に見出し、明確なプロセスで研究することができる。
⑤知識の生成と発信	○	言語ストーリーを実践し、それを研究として成果を発信している ⁽⁵⁾ 。

一般化し過ぎるくらいはあるだろうが、SSが「スキーマ化」「理論構築」を志向しているのに対して、LHは、「ことばをめぐる経験」を包括的に理解することを志向しているため、LHの実践及び研究の成果は、教育実践の改善に直結してはいないものの、ゲシュタルトの形成に影響を及ぼすと考えられる。換言すれば、間接的には、実践の改善に繋がると言えよう。

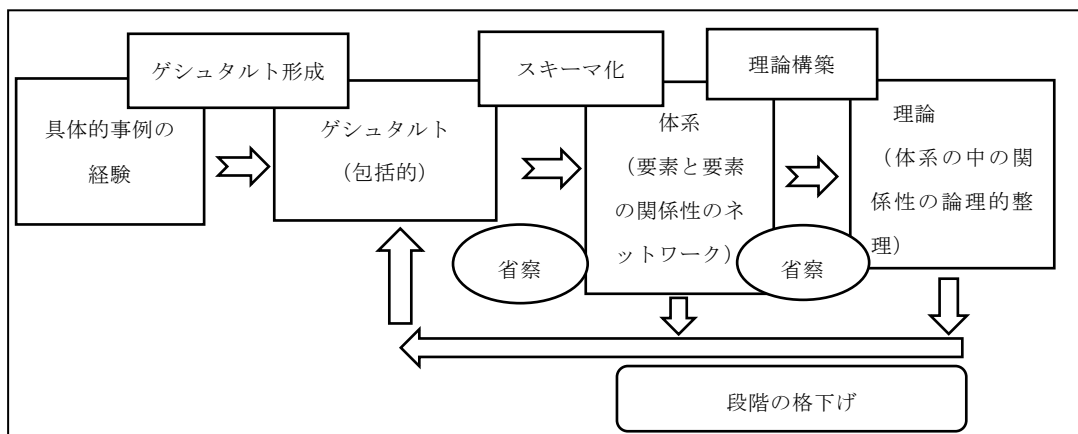


図1. 教師の知的構造の発達：学びの三段階モデル

さらに、サマラス (2024) が提示している、SSではない5つの観点からLHを評価したのが表2である。こちらの場合、5つの観点全てがLHに当てはまらないものであることがわかった。

LHとSSは、研究としての出発点異なるものの、コルトハーヘンの学びの三段階モデルに当てはめてみると、教師の知的構造の発達においては、いずれも重要であり、欠かせないものであることがわかった。

表2 「セルフスタディの研究でないもの」から評価した言語ヒストリー

セルフスタディと言えない観点		言語ヒストリーの場合
①第三者が自分自身について行った探求を、あなたが研究するものではない	×	LHは、全ての参加者が日本語教師であると同時に日本語教師研究者となるため、当事者研究と言っても、第三者が存在しない。
②単に自分についての研究ではなく、自分だけについての研究でもない	×	LHは、協働研究であり、相互研究でもあるので、むしろ、自分だけについて研究することができない。
③独りで行うものではない	×	LHは、ピア・レビューとディスカッションを行い、かつ、役割を交代しながら、相互に行う。
④振り返りに留まるものではない	×	LHを通じて、再帰的に自己理解を行うが、それは日本語教師になった内的プロセスを探求するためである。
⑤個人的な知識を扱うだけのものではない	×	LHのステップでは、個人的な知識は、一方で、他者にとっての知識にもなっている。他者の知識なくして、自己理解は深まらない。

4. 終わりに

本発表は、日本語教師による日本語教師研究として開発された言語ヒストリーが日本語教師教育者の専門性を開発するために資するかどうか、教師教育分野で定評のあるセルフスタディの視座から、その可能性を考察した。その結果、完全に一致することはないものの、LHが日本語教師教育者の専門性を開発するための研究方法論として十分に可能性があることを明らかにすることができた。また、それは同時に、LHが日本語教師教育の方法としても、十分な可能性があるということである。従来、日本語教育の分野においては、日本語教師≒日本語教育研究者であるという主張も一部あるが、少数の研究者がマジョリティとなり、多数の教師がマイノリティとして研究の対象となり、一方的に批評される傾向があることは否めないだろう。そこから研究者と教師の対立が生じてしまうことは、マイナスの影響を日本語教育全体に及ぼしてしまうことになる。

日本語教師の養成・研修法と日本語教師の研究法を併せ持つ方法を開発することで、実践と理論、すなわち、教師の成長と研究を切り離すことなく行えるようになり、不毛な二項対立を回避することが期待できるのではないだろうか。

注

(1) 本研究は、JSPS 科研費基盤研究 (C) 助成 (21K00617) を受けたものである。

(2) 鳴津ほか (2022) は、日本語教師教育者に焦点化しているが、日本語教師教育者ネットワークの活動を事例報告したものである。

(3) 協働研究者とは、「協働する」研究者を意味する。つまり、従来のように異なる役割を担

う「共同研究者」とは異なり、同じ役割を交代しながら遂行する研究者である。

(4) 和泉元ほか (2023), 小林ほか (2024) がある。

参考文献

- (1) 和泉元千春・野畑理佳・小林浩明 (2023) 「日本語教師によるオートバイオグラフィーの実践と考察—日本語教師の「ことば」をめぐる経験の語りから」第13回国際日本語教育・日本研究シンポジウム
- (2) 上田和子ほか (2022) 「日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践」『言語文化教育研究学会 第8回年次大会 予稿集』230-235
- (3) 小林浩明・北村綾子 (2024) 「言語ヒストリーを介したテキスト対話による日本語教師の研究—日本語教師の相互理解とゲシュタルトへの接近を目指して」『北九州市立大学国際教育交流センター紀要・年報』第1号, 1-14
- (4) コルトハーヘン, F. 編著・武田信子監訳 (2010) 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- (5) 齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博 (2024) 「第1章 教師教育者とセルフスタディ」齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博編『セルフスタディを実践する—教師教育者による研究と専門性開発のために』学文社
- (6) サマラス, A. P. / 武田信子監訳・セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム (2024) 『教師のためのセルフスタディ入門—協働的な問いによる実践の改善』学文社
- (7) 嶋津百代・北出慶子・大谷香・中谷潤子 (2022) 「日本語教育人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者ネットワークの活動から」『日本語教育』181号, 81-95
- (8) 高松里 (2015) . 『ライフストーリー・レビュー入門 過去に光を当てる, ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社
- (9) 舘岡洋子 (2014) 「第1章 日本語教育における質的研究の可能性と挑戦—「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして」舘岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- (10) 武田信子・多賀一郎 (2022) 『教師の育て方—大学の教師教育×学校の教師教育』学事出版
- (11) 野口裕二 (2018) 「第11章 当事者研究が生み出す自己／研究コラム 当事者研究」小林多寿子・浅野智彦編『自己語りの社会学—ライフストーリー・問題経験・当事者研究』新曜社
- (12) 宮副裕子ウオン (2015) 「複数言語使用者の言語の学習と社会化—職業共同体への参加課程の分析から—」『言語教育研究』第6号, 桜美林大学大学院言語教育研究科
- (13) 義永未央子ほか (2019) 「データで見る日本語教師の成長」義永未央子ほか編『ことばで社会をつなぐ仕事 - 日本語教育者のキャリア・ガイド』凡人社, 110-111
- (14) Hayler, M. (2011). Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education. Sense Publishers. 5-33.
- (15) Murphyey, T., Chen Jin and Chen Li-Chi. (2005). Constructioning identities and imagined communities. In Benson P. and Nunan, D. *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. 83-100.

日本語学習者の聴解過程における聴解ストラテジーの使用

阪上彩子 (奈良教育大学)

1. 研究の目的

聴解ストラテジーは定義が研究者によって異なることがある。水田 (1996) によると、聞きとりに見られた問題処理のストラテジーとして、「問題特定」にはじまる 5 つの連鎖があるとのことである。5 つの連鎖を示したものが図 1 で、そのうち(5)のように問題処理に際して「推測」あるいは「保留」のストラテジーから、問題が解決して「確認⁽¹⁾」や「精緻化⁽²⁾」へと連鎖すれば、聞きとりがさらに確実なものとなるとのことである。

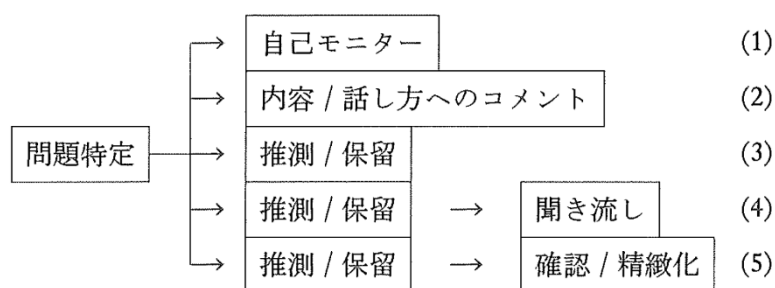


図1 問題処理時のストラテジー連鎖 (水田 1996:55 図1)

また、横山 (2005) はモニター範囲に注目しており、効果的な聞き手は「広範囲モニター」を用いており理解達成に結びつくとして述べている。

そこで本研究は、未知語を「モニター」し、「推測」するストラテジーと、その未知語の意味について「確認」するストラテジーをとりあげ、聞くことが得意な日本語学習者とそうでない学習者がそれぞれ聴解過程において、どのようにそれらのストラテジーを用いるかを明らかにし、ストラテジーの判断基準を明示することを目的とする。

2. 調査方法

調査に使用するデータは、野田他「日本語非母語話者の聴解コーパス」のデータ3件である。このコーパスの調査方法は、(1)から(3)のとおりである。

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

調査言語は中国語が2件(L-CH0037, L-CH0044)で、英語が1件(L-EN0005 [予定])である。これらのデータは、YouTubeに公開されている東京女子大学文学部の哲学の模擬講義を視聴している。L-CH0037は日本語能力試験N1取得者で、L-EN0005とL-CH0044は日本語能力試験N2取得者である。L-CH0037とL-EN0005は、ほかの技能よりもリスニングは得意だと述べており、コーパスで未知語でも、その音をとらえ、認識できている。このことから、L-CH0037とL-EN0005は、聞くことが得意な学習者だと言える。また、本研究では未知語のうち、「ポチ」、「ミツバチ」、「シンドー」(振動)の3語を取り扱う。

3. 調査の結果

「ポチ」、「ミツバチ」、「シンドー」(振動)の未知語のうち、「ミツバチ」の意味は3件ともわからなかった。「ポチ」の意味はL-CH0037とL-CH0044が、「シンドー」(振動)の意味はL-CH0044とL-EN0005がわからなかった。以下、「ポチ」、「ミツバチ」、「シンドー」を言及している箇所を抽出し分析する。

3-1. 「ポチ」と「ミツバチ」という語の意味の推測

L-CH0037は、「ポチ」が最初出現した際にスライドや文法を手がかりにするが、木ではないかと推測し、失敗している。表1は、「ポチ」が出現した際のL-CH0037の発話内容である。左の数字は行数、その右に講義の内容、その右に協力者が話す内容、右側にその日本語訳がある。34行ではスライドを、37行では文法を手がかりにしてL-CH0037は推測している。

表1 L-CH0037の「ポチ」の推測失敗例

	聞いた素材	協力者の発話内容	日本語訳
34	それでこの隣にいる、まあポチかなんかに、なあポチ、高原って、あのいいなあ、木が、みどりで、静かで最高だよなあって言うと、	額，其中有一个词不认识。叫「ポチ [日本語で発話する]」。然后，额，他还是在说高原非常好。然后并且前面一句他说的是，旁边有一个「ポチ [日本語で発話する]」，这个旁边有个「ポチ [日本語で発話する]」，看到这张图，很有可能是讲的是这个树吧，可能是树的种类。	えー，この中のある単語がわかりません。「ポチ」と言います。そして，えー，彼はやはり高原はとていいと言っています。そしてまた前のひとことで彼が言ったのは，隣に「ポチ」がいる，この隣に「ポチ」がいるは，この絵を見ると，可能性が高いのはこの木でしょう，木の種類かもしれません。
37	なんかこのポチはですね，ブー，ブーとか言うんですよ。	額，「ポチ [日本語で発話する]」，还是说像「ポチ [日本語で発話する]」这个词。然后后面有一个动词是「言う [日本語で発話する]」，额，是什么样的一个东西在说什么，的意思。	えー，「ポチ」，やはり「ポチ」というような単語を言いました。そしてそのあとの動詞が「言う」で，えー，どんなだかのあるものがなにかを言っている，という意味です

L-CH0037は、「ポチ」の意味がわからないものの、段落を超えて出現するたびに、「ポ

チ」という音を認識している。そして表2に示すとおり、47行で最終的に犬の名前だと確信し、推測は成功する。

表2 L-CH0037の「ポチ」の推測成功例

	聞いた素材	協力者の発話内容	日本語訳
47	あの ポチ はですね、えっ、木はみどりじゃない、ブー、灰色だ、とか言うんですよ。	額，这里又，还是出现了「ポチ [日本語で発話する]」。然后，额，他说，他说这个「ポチ [日本語で発話する]」说，树，啊，我确定这个「ポチ [日本語で発話する]」是狗。因为，他后面说「ポチ [日本語で発話する]」额，他，他其，其实把这个，「ポチ [日本語で発話する]」这个狗拟人化了，就是，把它比喻成个人，然后，说，这个，额，「ポチ [日本語で発話する]」不是绿色的，额，看，看起来像是灰色的。就是看到我…因为狗，狗能看到的颜色其实只有白色和黑色，还有可能黑白混在一起变成了灰色。所以说它只能看到这三种颜色。而且他后面说，我看到的是灰色。那可能是狗的视角来说的这句话。	えー，ここにまた，やはり「 ポチ 」が出てきました。そして，えー，彼は，彼が言うのはこの「ポチ」が，木，あ，私はこの「ポチ」が 犬だと確定します 。このあと「ポチ」えー，彼は，彼は実はこの，「ポチ」という犬を擬人化して，つまり，人にたとえて，そして，言います，この，えー，「ポチ」はみどり色じゃない，えー，灰色に見える。犬，犬に見える色は実は白と黒だけなので，黒と白が混ざって灰色になったのかもしれない。だからこの3つの色しか見えません。しかもあとで彼は，私に見えるのは灰色だと言います。そうすると犬の視点からこの話をしているのかもしれない。

「ミツバチ」も、表3に示すとおり、最初は意味がわからなかった。しかし、段落を超えて出現するたびに、その音について認識し、推測を繰り返し、最終的に133行で蜜蜂だと確信している。

表3 L-CH0037の「ミツバチ」の推測失敗と成功例

	聞いた素材	協力者の発話内容	日本語訳
125	ところがあの、 ミツバチ とかいうのは、	额，他，他，他又，突然又举例子，他说「ミ，ミツ [日本語で発話する]」？啊，他可能说的是三叶草吧。	えー，彼，彼，彼はまた，突然また例を挙げて，「ミ，ミツ」？と言いました。あ，彼が言ったのは クローバーかもしれない ね。
126	どうもえーと紫外線だったかな，が見えるらしくて，	他这里说，这个「ミ，ミツバツ [日本語で発話する]」这个东西，它可以看到紫外线。或者说它可以感受到紫外线。	彼はここで，この「ミ，ミツバツ」というもの，それは紫外線が見えると言いました。あるいはそれは紫外線を感じることができると言いました。
133	そうするとそれを目当てに ミツバチ かなんかはそっちにひゅっつと行くんですよ。	然后这个蜂蜜，「ミツバ [日本語で発話する]」，就是，额，啊，蜜蜂，说反了，蜜蜂，蜜蜂它就看到了，这个，放出来的紫外线以后，就猛扑过去。	そしてこの ハチミツ ，「 ミツバ 」，えー， あ，ミツバチ ，逆に言いました，ミツバチ，ミツバチは，この，出てきた紫外線を見たあと，突進していきます。

このことより、L-CH0037は「広範囲モニター」を用いており、「推測」のストラテジーから「確認」へと連鎖していると言える。

それに対し、L-CH0044は表4の35行に示すとおり、「ポチ」について、まず文法を手がかりにし、何かの場所の名前だと推測している。

表4 L-CH0044の「ポチ」の推測失敗例

	聞いた素材	協力者の発話内容	日本語訳
35	こう、思うわけですよ。それでこの隣にいる、まあ ポチ かなんかに、	「ポチカ[日本語で発話する]」不是很知道是什么意思，但是，应该是一个地点，他说在这个地，在这个「ポチカ[日本語で発話する]」。	「ポチカ」はどのような意味かはよくわかりません。でも、ある 地点 だと思います。彼がその地、その「ポチカ」に。
43	なんかこの ポチ はですね、ブー、ブーとか言うんですよ。	「ポチ、ポチ[日本語で発話する]」这个词还不知道，但是那个老师说「ブンブン[日本語で発話する]」，有点像那个什么，车的那个，引擎的声音，感觉。	「ポチ、ポチ」，この言葉はまだわかりません。でも、先生が「ブンブン」と言っているので、 車の、エンジンの音 のように、思います
125	ところがですね、 ポチ はですね、なんか高原はうるさいとか、言いはじめるんですよ。	他又说、「ポチ[日本語で発話する]」我还是不知道是什么意思。然后他说高原，然后开会，会开始变得很吵	彼はまた「ポチ」と言いました。その意味はまだわかりません。で、彼は高原と言って、そして、うるさくなってきたって。

その後、表4の43行や125行に示すとおり、何度も「ポチ」が出現しているが、推測は失敗している。

講師は犬について「ポチ」、「ワンちゃん」、「犬」と3種の語を使っている。L-CH0044は「ワンちゃん」について「犬」だと認識していたが、「ポチ」は「犬」だとはわかっていない。表5は、125行のあとでデータ収集者が「ポチ」の意味を質問し、L-CH0044がそれに答えている発話である。表5の139行に示すとおり、L-CH0044は「ポチ」に注意を払っていないことがわかる。

このことにより、L-CH0044は「広範囲モニター」を用いておらず、「推測」はするものの、「確認」や「精緻化」へと連鎖はしていないと言える。

表5 L-CH0044の「ポチ」に関する発話

	協力者の発話内容	日本語訳	データ収集者の発話内容
138			結局ポチというのはなんだったと思いますか。
139	「ポチ[日本語で発話する]」、嗯，感觉，感觉这个词影响也不大，所以就没有在一直推，想着推测这个词是什么意思。	「ポチ」，えーと，なんというか，なんか，わからなくても困らないような 気がしたので，気にせずになんか推測していませんでした。	

3-2. 「シンドー」(振動)という語の意味の推測

L-EN0005 は、表 6 の 15 行目に示すとおり、「シンドー」(振動)の意味が最初全くわからなかったが、その後 16 行で黒板の図や前後の文脈から振動だと推測する。しかし、振動だと推測するものの、「単語がわからない」と発言し、音や色とどう関係するかわかっていない。

表 6 L-EN0005 の「シンドー」の推測例

	聞いた素材	協力者の発話内容	日本語訳
15	あの、我々あのいろんな物事を 振動 してますけども、えー例えばなんかこう 振動 してですね、ここが全く 振動 してない場合	He was using a word as 「シンドー[日本語で発話する]」. I really don't know what it is. and he is, dry... He drew a picture on the board and since I don't know the meaning of 「シンドー」, I really can't understand the picture also. Ohh and he after drawing the picture he says he when he 「まったくわからない [日本語で発話する]」 means I don't I don't know it at all.	彼は「シンドー」という言葉を使いました。ちょっと 私はその単語が何なのか分かりません 。彼は黒板に絵を書きましたが、「シンドー」の意味のがわからないのでこの絵も何なのかもわかりませんで、その後彼は「まったくわからない」と言いました。それは何もわからないという意味です。
16	ここはなんか 振動 し始めてですね、ここに 1 秒間に 20 回くらい 振動 するとこれが低音でブーンとかって	Ohh. He drew a line and wrote 20 and he said 「シンドー[日本語で発話する]」, though he used the word 「シンドー」 again and I think that 「シンドー」 means vibration because he drew something like that and I think it is something related to vibration and he say that when it 「シンドー」 occurs. The line our in 20 number 20 is happening like something happens to that line. I'm sorry, I, I don't know the word, so I can't really express what it is, but something related to vibration. We need to find ways something happens.	彼は線と 20 という数字を書いて「シンドー」と言いました。彼は「シンドー」という単語をもう一度使いました。 私は「シンドー」は振動という意味だと思います 。なぜなら彼はそのようなものを書いたからです。そして私はその単語は振動に関連していると思います。そして彼はこの「シンドー」が起きるとき、20 のところの線が生じる、何かその線に生じると言いました。すみません、その単語が分からないので、それが何なのか表すことができません。でも何か振動に関連しているのでは？それが振動すると、何かが起こります。

その後、表 7 に示すとおり、30 行でテキストを超えて「シンドー」が出現するが、音に気付くものの、音や色と振動の関係がわからず、振動の意味だと認識できていない。

表7 L-EN0005の「シンドー」の推測失敗例

	聞いた素材	協力者の発話内容	日本語訳
30	ここが赤なんです。一番振動が低い。	She he again used the word 「シンドー」[日本語で発話する] . Ohh so he said that the lowest point the OR the lowest color no lowest point that he that a human can see is red.	彼はまた「シンドー」(日本語)という言葉を使いました。で人間が見ることができる色の一番下の線というのは、赤だと言いました。

このことにより、L-EN0005は「広範囲モニター」を行っており、「推測」はするものの、「確認」や「精緻化」へと連鎖していないと言える。

4. おわりに

以上のことから、聞くことが得意な学習者は、先行研究で述べられていたとおり、「広範囲モニター」のストラテジーを用い、「推測」から「確認」へと連鎖している。その一方、そうでない学習者は、「広範囲モニター」のストラテジーを用いておらず、「推測」はするものの、「確認」へと連鎖していない。

さらに、ストラテジーの判断基準として「広範囲モニター」については、未知語が段落を超えて出てきた際にも同じ語だと照合できれば、「広範囲モニター」を用いていると言える。また、「確認」のストラテジーについては、未知語が2回目以降に出現したとき、自分が推測したことに言及すれば、「確認」ストラテジーは用いていると判断できる。

注

- (1) 「確認」とは、水田(1996)によると、テキストから自分の理解したこと、予測したこと、推測したことが正しかったかどうかを確認することを指す。
- (2) 「精緻化」とは、水田(1996)によると、聞き取った内容から、既存の知識や自分のそれまでのテキスト理解を修正したり拡大したりすることを指す。

参考文献

- (1) 水田澄子(1996)「独話聞き取りに見られる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』6号, pp.49-64
- (2) 横山紀子(2008)『非母語話者日本語教師再教育における聴解指導に関する実証的研究』ひつじ書房

参考資料

- (3) 野田尚史・河内美和・阪上彩子・島津浩美・丁美貞・高山弘子・中尾有岐「日本語非母語話者の聴解コーパス」2020-. [<http://www.nodahisashi.org/jsl-rikai/choukai/>] 2025年1月16日参照
- (4) 「木がみどりに見えるのは、木がみどりだからだ、は本当か」黒崎政男, 東京女子大学, 2021. [<https://youtu.be/Qs8KN2eEMEM>] 2025年1月16日参照

大学で教える日本語教師を対象とした研修事例

—教師の学びを促進する共同体を目指して—

谷津裕子 (東京国際大学)

齋藤和恵 (東京国際大学)

1. 研究の背景と目的

多様化する社会において、日本語教育の専門家として成長を続けていくためには、教師自身が自らの授業を省みることによって、現実をしっかりと捉える視点と目標を実現に近づけていくための自身の方略を見つけながら成長していくことが求められている(横溝2009)。その過程で幅広い教育観や指導法に触れ、自由に意見交換できる場を持つことは有用であり、義永(2020)では、資質・能力を向上させるためには、教師の個人的な研鑽だけでなく、教師が属する共同体そのものが学びを促進するように組織される必要があると述べている。

筆者らが所属する東京国際大学の Japanese Language Institute (以下、JLI) では、専任・非常勤の教員23名(いずれも日本語教師)が、Elementary1からAdvanced2とUpper Advanced, Business Japaneseの8レベルに渡るクラスを担当している。レベルごとのスケジュール確認、教材や試験の見直しを行うミーティングや、JLI全体の情報を報告共有する会議は実施されているが、担当レベルを超えた学生理解・教材理解を深める場はまだ十分とは言えず、授業スタイルや方法について考え、新しいアプローチを見出す機会も少ない。コロナ禍以前と比べ、授業について気軽に意見交換できる場が少なくなったと感じている教員や、2023年9月から日本語クラスの開講キャンパスが2か所に分かれたことで益々教員間のコミュニケーションが希薄になってしまうのではないかと心配する声も聞かれた。

このような状況下で、教師が互いに学び合い、専門家として成長を続けていくためには、組織としてどのような場が必要なのだろうか。JLI FD研修という場を借りて、何かを始めるきっかけ作りができないだろうかとの思いから、本研究に取り組むことになった。

2. 2023年度JLI FD研修の実践概要

2023年度JLI FD研修(以下、23FD)では、「教員個々の指導力向上と個人的な問題の発見」、 「JLI日本語科目における教育の充実」を目的として、2024年2月にオンラインで実施された。初級から上級への教育の連続性を考える上で、中級の学習内容を理解しておくことは重要であるとの考えから、研修テーマには中級教材が選択された。参加者はJLIの専任の教員20名で、内2名が当日の司会進行と運営を担当した。研修課題と当日の内容を表1に示す。

表1 23FDの事前・事後課題と研修当日の内容

事前課題	期間	2024年1月20日～2月20日
	内容	Intermediate Japanese 1 使用教材『4技能でひろがる 中級日本語カルテットI』 ⁽¹⁾ 第1課読み物2の読解授業(全2回)のうち1回目(100分)の教案 ※教師と学生の想定問答のような細かい記述は省略可
研修当日	日時・場所	2024年2月21日 10:00～12:30 オンライン
	内容	第一部 グループ活動(1グループ3～4名、メンバー構成は運営担当の2名で決定) ① 事前課題の教案を共有する。 ② JLIの日本語科目受講者である English-Track の学生には、どのような授業が適しているかという観点から、お互いの授業プランと方法について意見交換を行う。 ③ ②の意見交換をもとに、グループメンバーと協働で「最も効果的な教案」を作成する。 ※任意の箇所を15分程度 第二部 各グループの「最も効果的な教案」を全体で共有 グループの代表者が教案について下記3点を中心に発表 ・この授業の何が効果的なのか。 ・この授業を受けた学生は、上級までにどんな力が身につくか。 ・この授業までに、学生は初級で何を身につけておいてほしいか。
事後課題	期間	2024年2月21日～3月1日
	内容	23FDで新たに学んだ/考えたことをシートに自由に記入

3. 調査方法

本研究では、23FDを通して参加者がどのような気づきを得たか、または得られなかったかを知り、今後の教員研修をより良いものにするを目的とし、以下の研究課題を設定した。

RQ1:23FD参加者を対象にアンケート調査を行い、得られたデータの定量的分析を行うと共に研修の効果及び改善点を検証する。

RQ2:アンケート調査と事後インタビューで得たデータを定性的に分析し、JLIが専門的な学習共同体として成長する組織であり続けるためには何が必要かを検討する。

3-1. アンケート調査の実施概要と回答者の背景

アンケート調査は、23FD後にGoogleフォームを使用して実施し、参加者のうち13名から回答を得た⁽²⁾。

日本語教授年数は、5年以下が6名、6年以上10年以下が4名、11年以上が3名となっている。また、複数回答可で日本語教授経験分野を尋ねたところ、留学生に対する教授経験はもちろんのこと、海外にいる学習者、児童生徒、就労者、生活者の外国人、難民、日本人学生と様々な学習者への教授経験があることもわかった。2.で示した通り、23FDでは中級クラスの読解授業を題材に取り上げたが、JLIで該当の中級クラスを担当した経験のある教員は13名中7名となっており、回答者の半数は担当したことがなかった。

質問項目は、①事前課題について(教案提出という課題に対してどう感じたか等)、②研修内容について(気づきが多く役立つ内容、あまり必要性を感じなかった内容等)、③研修を経て(今後の授業に変化が起きそうか等)の三部構成で実施した。

3-2. 事後インタビューの実施概要と回答者の背景

事後インタビューは、アンケート調査でインタビュー協力に同意した教員の中から、表2に示した5名に依頼した⁽²⁾。5名の選出は、研修当日の第一部グループ活動で事前課題の教案を共有した5グループから1人ずつとし、全てのグループの様子が聞けるよう考慮した。実施方法は1人30分程度、zoomを使用して半構造化インタビューを行った。インタビューは録音・録画し、文字化したデータを基にオープン・コーディング(佐藤2008)を用いて、回答者間の比較分析を行った。

表2 インタビュー回答者の日本語教授経験

回答者	年数	分野	所属機関内での中級担当の有無
A	5年以下	生活者としての外国人に対して、留学生に対して、児童生徒等に対して、海外にいる学習者に対して	無
B	6~10年	生活者としての外国人に対して、留学生に対して、就労者に対して、海外にいる学習者に対して	無
C	6~10年	留学生に対して、海外にいる学習者に対して	有
D	11年以上	留学生に対して、日本人学生に対して	無
E	11年以上	留学生に対して、児童生徒等に対して、海外にいる学習者に対して	有

4. 結果と考察

4-1. アンケート調査結果と考察

まず、事前課題として教案作成を提示された際にどう思ったかを「1:気が重かった」から「5:やる気が出た」の5段階評価で聞いたところ、1が15.4%、2が53.8%、3が23.1%、4が0%、5が7.7%であった。1と2を合わせて69.2%という結果からは、気が重いと感じる傾向が見られたが、

記述回答では、課題対象が中級になったことについて、経験の有無に関わらず「初級から上級への橋渡しという観点から興味が湧いた」「今後教えるかもしれないので学びになる」といった肯定的な内容が多かった。中級授業の教案作成には有用性を感じつつも、何に主眼を置いて作成すればよいのかという戸惑いや、教案を見せることへの不安感がうかがえた。

次に、行った活動の中で気づきが多く役立ったとの回答（複数回答可）が多かったのは、「グループ内での事前課題の教案の共有」69.2%、「各グループの『最も効果的な教案』の共有」61.5%で、「グループメンバーと協働で『最も効果的な教案』を考える」は42.6%に留まった。また、あまり必要性を感じなかった活動については「グループ内での事前課題の教案の共有」と「各グループの『最も効果的な教案』の共有」が0%、「グループメンバーと協働で『最も効果的な教案』を考える」が30.8%であった。多様な授業アイデアに触れられたことには一定の満足感が得られたものの、協働で教案を考える活動は、作成過程で話し合いの中に学びや気づきがあったことを肯定的に捉える意見がある一方、協働での活動に有用性が見いだせなかったという意見もあった。その理由として、各々が持ち寄った教案からいずれかを選ぶ方向性で話し合いが進み、それぞれの授業例のもとにある問題意識や教育観について多角的な視点で意見交換するための十分な時間がなかったという記述があった。

しかしながら、92.3%は「研修を経て今後自身の授業に変化が起きそうだ」と回答しており、記述回答からも「授業について共有する機会を持てたこと」が個々に内省を促す何らかの働きをしたことが示唆された。

4-2. 事後インタビューの結果と考察

アンケート調査の結果から、23FDは事前課題に対して「気が重かった」との反応が大きかったが、研修当日の活動を経て、多くの参加者の今後の教育活動に何らかの変化を与えるきっかけとなったことがわかった。特に、グループ内・グループ同士で教案を共有したことには一定の評価が得られた。その一方、協働で教案を考える活動は意見が分かれる結果であったことから、グループ内での活動の進め方、協働のあり方について検討すべき課題があることが推測された。

そこで事後インタビューでは、アンケートで「気づきが多く役立った」と回答した項目とその理由、「あまり必要性を感じなかった」と回答した項目とその理由、グループ活動の進行が具体的にどのように行われ、どう感じたかについて聞いた。分析の結果、グループ活動において【活性化したグループ活動に見受けられた要因】と【グループ活動の活性化を妨げた要因】が得られた。活性化したグループ活動からは【気づきが多く役立ったと感じさせる要因】と、それらが【内省・変化・成長】につながるものとして捉えられている様子が浮かび上がってきた。図1にその関係を示す。

4-2-1. 活性化したグループ活動に見受けられた要因

グループのメンバー構成は23FD運営者がランダムに決めたものであったが、インタビュー回答者からは、「〇先生とお話する機会がなかったので、あまり関係性ができてなくて[A28]」や「親しいメンバーというか、初めましてっていう組み合わせがなかったのでスムーズに[C38]」「わりと仲のいい3人なので[E69]」など、日常的な関係性について発言があった⁽³⁾。その上で、経験者として「〇〇先生が一番JLIの先輩っていう感じで、引っ張っていただいていたような気がします[D38]」、後輩として「他の先生方に比べて私は圧倒的に経験値が足りてないので、できなくて当たり前だと思って、フィードバックをたくさんもらって次につなげたいという気持ちの方が大きかった[A65]」や、互いのパワーバランスを意識した「いわゆる攻撃的な雰囲気ではなかったので、私もその雰囲気は壊さないように[C59]」「私の目から見ると話しやすい感じで、威圧的な部分も全くない[D72]」といった関係性からくる気遣い、「自分はこういう考えでこの授業をした（教案を書いた）とちゃんと伝えなきゃいけない[B96]」「誰か1人だけの案では、やる（協働する）意味がないかなと思ったので、3人の考えが入っているものを[D101, 104]」といった互いに理解を深め合う姿勢について言及があった。また、「すごい穏やかで、何か質問があっても聞きやすい雰囲気

でした [B68, 69] 」といった話しやすい雰囲気が、グループ活動を円滑に進める要因となっていたことがわかった。

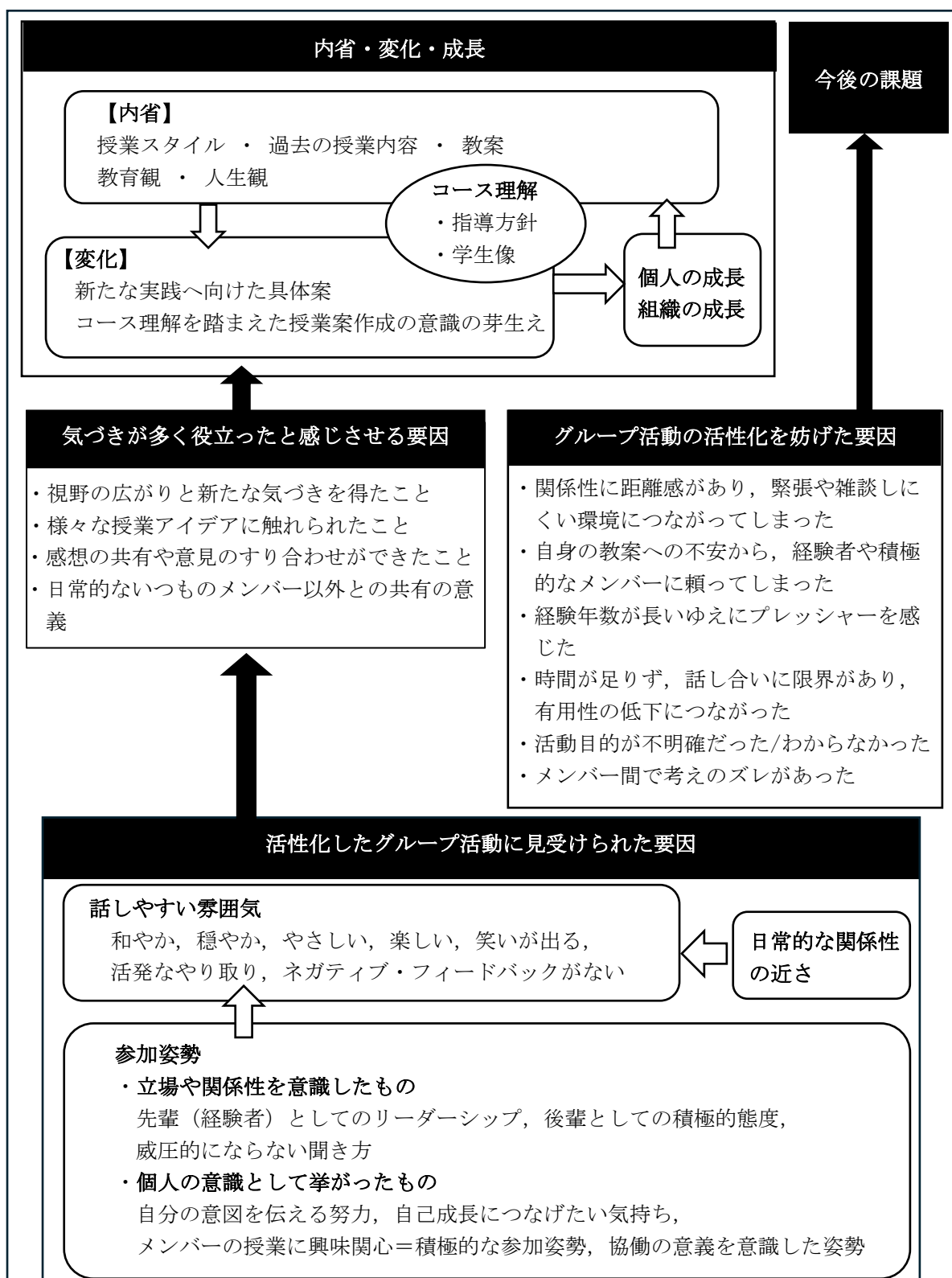


図1 インタビューから見てきた内省・変化・成長への要因

4-2-2. 気づきが多く役立ったと感じさせる要因から内省・変化・成長へ

4-1. アンケート調査結果で、気づきが多く役立ったとの回答が多かった活動について、事後インタビューで詳しく聞いたところ、共通する視点や気づきがあった。下記はその一例で、図1の【気づきが多く役立ったと感じさせる要因】【内省・変化・成長】につながると考えられる部分を下線で示した。

A: ワンパターンになりがちでちょっと悩みだったんですけど。この研修がなかったら、その新しいアイデアっていうのは私の中では得ることができなかったので、すごい満足感って言ったらいいんですかね。これは〇先生が教えてくださったんですけども、全体把握ではなくて部分的に読解をピックアップして進めていく方法を今後活用していきたいなって [A92, 95, 117, 118]

B: 進め方が、本当にみなさんそれぞれ捉え方も違うし、面白いなと思います。話す機会がない先生もいっぱいいるんですけど、こういう他の先生と共有する機会はすごいいいなって思っています。本当に担当レベルしか考えてなかったんですね、私。次のレベルを知る、他のレベルを知って大切だなって思いました。どこを目指して進んでいくのかを知らないで担当レベルの定着だけを考えてやっていたところから、ちょっと変わりました。 [B23, 145, 158, 159]

D: 自分の周りの決まった先生とは話すんですけど、そうではない先生と話すっていうのがほぼ初めてだった気がする。離れているからこそなんだろうと。違う発見があるなって思っています。このJLIの学生のことは、私、見えていなかったと思ひまして。(一般的には)こうなんだっていうのはわかってたんですけど、JLIの中級1の学生にとって何が難しいのかっていうのが実感できていなかった [D15, 16, 22, 119, 121]

E: (自分が)現実的にちょっと難しいなって思ってしまう活動でも、そういう制限を取っ払って出てくるアイデアっていうのもあるので、それを聞いたのがよかった。色々聞いて自分で取捨選択できるかなと思ひました。私が出した案は、誰でも思ひつきそうなやり方かなと思ひたんですけど、〇先生の案は他の2人にはないアイデア(学生が主導権を握るスタイル)だった。自己評価とか自律的学習みたいなものには前から興味はあったんで、大きな大変革が起きたっていう感じではないんですけど [E17, 19, 152]

また、協働で教案を考える活動にはあまり必要性を感じなかったとの意見があった一方で、Cからは、その活動を通してグループ活動が活性化したという意見があった。

C: (協働で教案を考える活動は) 意見交換がいっぱいできるなと思ひて、それがとても良かったなって感じた部分です。自分の教案を見せて終わりだと、そこで意見交換しても、なるほどねってなって、自分の中に落とし込めないまま終わってしまうことも多いと思ひんですけど、一つの教案を責任もってみんなで作るってなると、納得しないままでは終われないというか、自分の意見をそこに反映させたくなるし、自分の思ひてないことが書かれたら、どうしてそうなのかなって人に聞きたくなったりするので役に立つなって。経験のある先生方のお話を聞いた時に、上級の授業でも文型を教える時に、もっとこう発話を引き出すようなやり方ができるなって思ひ直しました。 [C149, 178]

一連のグループ活動からは、個々の内省とそれに伴う変化、そして成長の一端を見ることができると。その過程では、コースの学生像や組織として目指すべき指導についても意見交換が行われており、組織全体の成長につながる可能性も示唆された。

4-2-3. グループ活動の活性化を妨げた要因

グループ活動においては、気づきが多く役立ったと感じさせる要因があった一方で、図1に示したように【グループ活動の活性化の妨げとなった要因】もあったと考えられる。「あまり関係性ができてなくて、多分ちょっと緊張してて [A28]」などの回答からは、もともとある関係性が活性化を妨げる要因となったことがわかる。また、「最後、1つの教案作る時間が実はあまりなかったんですね [A81]」「100分の(授業の)中の15分を切り取るっていうのが、ちょっとよくわかんなかったかな [E130]」「(事前課題として)教案を書いてくださいって言われて、目的がちょっとわからないというか。意図をちょっと知りたかった。今中級でこういう問題が出てるんですけど、ちょっとみ

んなで考えたいとか、そういう文脈的な部分があったらって [D171, 174]」「誰かが作った教案がそのまま（グループとしての）『最も効果的な教案』になってしまうっていうのは今回の研修の意図とずれてしまうのかな。なるべく自分の（教案）をそのまま使われないようにっていうのは気をつけました。そこがやりにくかった部分かなと思います [C78]」「中級を経験しなかった教師がいると思うので、経験がある先生に全部頼る形になってしまうのがやりづらい [C80]」「経験者なのにそれかよって思われるプレッシャーみたいのはありますけど [E91]」といった回答からは、研修の企画段階で十分な検討を行い、参加者と共有していれば解決できる要因があったと考えられる。

5. まとめと今後の課題

23FDで、協働で教案を考える活動に有用性が見いだせなかった背景には、特に4人で構成されたグループで話し合いに十分な時間が確保できていなかったこと、活動の目的が参加者全員に十分共有されておらず、話し合いがスムーズに進まなかったことがあった。目的の共有に関しては、4-2-3.で述べた通り事前課題の教案作成についてもDから言及があった。次回研修の企画の際には、1グループ当たり的人数と活動の時間配分を再検討し、研修参加者には、事前課題も含め、行う意図や目的、根底にある問題意識を十分に共有しておくことが、当日の活動を活発なものにする上で重要である。

アンケートで「気が重い」との回答が多かった事前課題の教案作成は、インタビューでも、経験年数と自信のなさ、恥ずかしさ等からくるプレッシャーや、教案に書いたことのみで授業の全てを評価される違和感といったネガティブな印象が語られた。その一方、「教案があったから、（グループで）シェアするときに可視化されて役立った [A140]」「めんどくさいけど、やった方がいい。いやだけど、ブラッシュアップできた方がいいので [E223, 231]」といった負担感を上回る満足感が述べられた。負担感の軽減策としてあがった「普段パワポを教案みたいに使っているので、そっちの方がいいなっていう気はします [E224]」は次回研修の企画の際に参考になる。

今回の調査では、企画段階で検討すべき課題以外に、日常的な関係性という課題も見えた。日頃からコース運営や授業について、担当レベルを超えて気軽に幅広い情報交換が行える場を作ることが有用である。その上で、23FDのような研修の場を定期的、継続的に設けることで、「自省・変化・成長」が繰り返され、JLI全体が学びを促進する共同体として成長していく可能性があると考えられる。今後の研修についても引き続き調査を行い、学びを促進する共同体のあり方を考えていきたい。

注

- (1) 坂本正（監修）・安井朱美・井出友里子・土居美有紀・浜田英紀（2019）『4技能でひろがる 中級日本語カルテット I』ジャパントイムズ出版
- (2) 調査にあたり、調査協力者の人権と個人情報の保護について所属機関の倫理審査委員会による審査を受け、承認を得た（2024年5月）。また、調査結果は個人が特定されない範囲で研究や教育に利用及び公開する旨、協力者より同意を得ている。
- (3) [] はインタビュー協力者の発話番号

参考文献

- (1) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析』新曜社
- (2) 横溝紳一郎（2009）「教師が共に成長する時—協同的課題探求型アクション・リサーチのすすめ—」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介編『リフレクティブな英語教育を目指して—教師の語りが拓く授業研究』ひつじ書房
- (3) 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

地域日本語教室の引き継ぎと継続を可能とする行政職員の意識

—インタビュー調査に基づく事例研究—

深田絵里（愛媛大学）

高橋志野（愛媛大学）

1. はじめに

人口減少が進み、日本社会における外国人住民の役割への期待が高まる中、地域日本語教室は、国の政策が掲げる多文化共生を推進する上で重要な役割を担っている。2019年6月には日本語教育の推進に関する法律が施行され、その中には「国及び地方公共団体の責務」が明記されており、「地域の状況に応じて日本語教育の推進に関する施策を策定、実施する責務を有する」ことが示されている（閣議決定 2020）。一方で、これまで地域日本語教室の運営はボランティアや行政職員の熱意に大きく左右されてきた。文化審議会国語分科会（2022）によれば、地域日本語教育の実施主体は多様であり、「中には事務処理体制や財政基盤等が脆弱で継続が困難な状況もある」とされる。特に地方行政が運営する教室では、安定的な運営には行政職員の継続的かつ積極的な関与が不可欠だが、人事異動による引き継ぎの難しさは課題であろう。本研究は、新規に立ち上げた地域日本語教室を引き継ぎ、継続的な運営に積極的に関与している行政職員の意識がどのように形成されたかを明らかにすることで、持続性のある地域日本語教育の実現に資することを目的とする。

2. 研究事例

行政職員が地域日本語教室活動に積極的に関わる動機については、コーディネーターとして地域日本語教育事業に関わる行政の担当者の報告（浅井 2018）等は散見されるが、教室の立ち上げ以降、その活動を引き継ぎ継続していくために必要な、行政職員の意識の形成については、地域日本語教室という具体的な文脈での研究は寡聞にして見当たらない。そこで、筆者らが 2019 年から文化庁のスタートアップ事業でコーディネーターとして関わっている E 市で、立ち上げ時の職員 B 氏から円滑に業務を引き継ぎ、積極的に運営に関与している A 氏にインタビュー調査を行い、円滑な引き継ぎを可能とする意識がどのように形成されていったか、その要因について調査した。

2-1. 調査方法と結果

調査は、半構造化インタビュー（約 2 時間 30 分）を 3 回に分けて行った。教室担当の経緯、活動の内容、継続して関わる動機、課題、周囲との協力体制、報告等について、日本語教室活動への関わり方やその意識について質問項目を立て、回答に応じて質問を加えた。語られた文脈を、引き継ぎが円滑に行われた要因として、「教室に関わる動機」、「課題意識・気づき」、「周囲との協力体制」の categories に分類したうえで、テキストマイニングソフト^{注1}を使って頻出語彙を抽出した。category 別に注目すべき文脈を抜粋し、頻出語彙と

合わせてまとめたものを、以下表1に示す。なお、頻出語彙は上位5つを掲示している。上位から順に「教室」「Bさん」「外国」「自分」「日本語」となっている。

表1 インタビュー結果の分類(抜粋)

カテゴリー	語り(一部)	頻出語彙
a.教室に関わる動機	<p>1 (行政職は)地元だと受けて、最後受かったのがE市だった</p> <p>2 行ってみたらこういう仕事があった、みたいな</p> <p>3 (日本語教室について)先入観はあまりなかった、はじめて聞いた感じ</p> <p>4 <u>Bさんから聞いたこと</u>、スタートアップで立ち上げた、<u>自分(Bさん)</u>がどういうふうと考えて立ち上げたかを話してもらったので、これは引き継いでいかないと、と。</p> <p>5 <u>せっかく一回立ち上がったものをすぐになくすっていうのも</u>、スタートアップ終わって最初の一年だし、これからどうにかなるかもしれないし、<u>というのはあって、必要なことだと思ってる</u>。</p> <p>6 <u>自分が関わってなかった時のことも(報告で)話さないといけないので</u>、スタートアップ当時の資料とか、1年目の資料とか全部読み返していた</p> <p>7 人が来ている、来ていないというより、<u>教室が立ち上がってずっと続けられるのが</u>、E市すごいね、<u>と言ってもらえたりとか</u></p> <p>8 日本語教室をやっていなかったら、誘われなかったことやつながりがあって楽しい</p>	教室 Bさん 自分
b.課題意識・気づき	<p>1 Bさんからは、見えない国際化が進んでいるんだよと聞いた</p> <p>2 Bさんからいろいろ話を聞いていて、<u>教室の必要性もわかったし、実際に教室に来てくれる人、ボランティアの人の話を聞いていたら、教室が存在していることで安心する、という話も(中略)聞いたりしたので</u></p> <p>3 <u>技能実習生が、水産業、柑橘でたくさんいるので、E市の産業は支えられている</u>と思った、日本人だけでやっているんじゃないんだと</p> <p>4 (教室に関わって) <u>やさしい日本語をはじめて知った、わかりやすい伝え方を意識するようになった</u></p> <p>5 道を聞かれた時や、電話がかかってきた時、<u>やさしい日本語でわかりやすくはっきり話すように意識している</u></p> <p>6 実際に人数来ないから、<u>必要ないんじゃないかと課長に言われたが、いやでも、と</u></p> <p>7 <u>上にこそ教室の意義を共有したいが・・・</u></p>	教室 Bさん 外国(人) 日本語
c.周囲との協力体制	<p>1 (教室を)予約するのを教えてくれたのは、全部Bさん。教室でどんなことをするとか、資料を作るとか、チラシ作るのも全部Bさんから</p> <p>2 <u>上が変わると、体制は変わる可能性も</u></p> <p>3 <u>周りは上の人ばかりで、自分から仕事を頼めない</u></p> <p>4 <u>コーディネーターはいてくれてうれしい、いっぱい助けてもらって</u></p> <p>5 <u>自分は3年目なので、教室をどうやってやればいいのかわかるが、後任は色々不安があると思うので、日本語のプロがいてくれると心強い</u></p>	Bさん 教室 自分

考察のポイントになると判断した文脈に下線を引いた。

2-2. 考察

2-2-1. 教室に関わる動機

引き継ぎに関しては、立ち上げに関わった職員の「Bさん」がキーワードとして頻出している。多くの行政職員同様、A氏は異動によりE市の日本語教室に関わることになったが、B氏から丁寧に「どういうふうと考えて立ち上げたかを話してもらった(a-4)」ことで、「これは引き継いでいかないと(a-4)」というモチベーションが生まれたことがわかる。B氏の日本語教室立ち上げの“思い”をA氏が理解し、くみ取ったことで、「一回立ち上がったもの(a-5)」を続ける意義を感じ、E市に「必要なこと(a-5)」として認識している。加えて、文化庁事業として注目度が高く、公に報告する機会には「自分が関わってなかった時のことも話さないといけない(a-6)」こともあり、主体的に事業について「資料とか

全部読み返して (a-6) 理解を深めた様子もうかがえる。そして、報告の場で「教室が立ち上がってずっと続けられるのが、E市すごいね (a-7)」と評価されたことも、モチベーションの維持向上につながっている。また、「(異動で) 行ってみたらこういう仕事 (a-2)」があり、日本語教室への「先入観 (a-3)」もなかったことで、日本語教室の参加者との交流が今までにない体験となり、「楽しい (a-8)」という好感につながっていると考えられる。

2-2-2. 課題意識・気づき

課題意識の形成についても、B氏はキーワードとして出現している (b-1, b-2)。それに加え、A氏自身が教室運営を通じて、「技能実習生が (中略) たくさんいるので、E市の産業は支えられていると思った、日本人だけでやっているんじゃないんだ (b-3)」と、外国人に依存している地域の現状への気づきが生まれたことが観察される。また、日本語教室に関わることで「やさしい日本語をはじめ (b-4)」知り、「わかりやすい伝え方を意識するようになった (b-4, b-5)」変容が見られた。そして、「実際に人数来ないから、必要ないんじゃないかと課長に言われたが (b-6)」、「上にこそ教室の (必要性を伝え) 意義を共有したい (b-7)」という思いを持つまでになっている。このことから、A氏が次第に当事者意識を持ち、主体的に日本語教室に関わる意義を見出していることがうかがえる。

2-2-3. 周囲との協力体制

協力体制についてもB氏の存在は大きい。「教室でどんなことをするとか、資料を作るとか、チラシ作るのも全部Bさんから (c-1)」引き継ぎ、その後も折に触れサポートがあったことが語られている。しかし、インタビュー時点では教室の継続に懐疑的な上司がいること (c-2)、「周りは上の人ばかりで、自分から仕事を頼めない (c-3)」状況もあり、教室運営の現場でA氏の負担が大きいことは、筆者ら運営関係者も認識していた。一方でA氏は「(日本語教育の) コーディネーターはいてくれてうれしい、いっぱい助けてもらって (c-4)」と感謝の気持ちを語っている。また、スタートアッププログラムの報告書 (文化庁 2022) には、「アドバイザーやコーディネーター、関係機関等と連携して取り組んできた」ことが述べられており、専門家の助言や指南という、スタートアップ事業として恵まれた支援があったことも、継続して関わることのできるモチベーションの基礎になっていると考えられる。

2-2-4. まとめ

A氏は異動で、自分の意志に関係なく日本語教室に関わることとなったが、B氏から業務的なことをはじめ、立ち上げの経緯や“思い”についても丁寧な引き継ぎがあったことで、教室を継続することの意義を見出している。加えて、引き継いだ教室活動を文化庁事業として報告するにあたって、教室の意義や内容を改めて言語化することで理解が深まり、主体的に運営に関わる意識が形成された。そして、報告の場で評価されることによって教室に関わる動機を高めていったことがうかがえる。また、この動機づけがあることで、地域の現状や外国人住民について認識を深めること、日本語の使い方に気を配ることなど、意識や行動が変容する様子もみとめられた。さらに、上司によって日本語教室の評価が違

うことや、周囲に業務の協力を求めることが難しい体制に課題を感じつつも、現在もスタートアップ事業の日本語教育コーディネーターの支えがあることは拠り所となり、B氏の“思い”を引き継ぎ、日本語教室を運営していただくことがE市にとって必要である、という認識を確立していったと推測される。

2-3. 引き継ぎが円滑に行われた要因

インタビューデータの考察から、引き継ぎが円滑に行われた要因は何か、という点について、地域日本語教育・支援に関わる人々に求められる資質・能力（日本語教育学会 2011）に示された項目（以下、表2）を参考とする。

表2 地域日本語教育・支援に関わる人に求められる資質・能力（日本語教育学会 2011）^{注2}

	地域日本語教育 専門家	地域日本語教育 コーディネーター	システム・ コーディネーター	日本語 ボランティア
日本語教育に関する 知識・能力	◎	◎	○	△
日本語教育に関する 実践能力	◎	◎	—	△
“その地域社会”を 理解し、生きる力	○	○	◎	○
企画立案能力	○	◎	◎	—
計画を実行する能力	○	◎	◎	—
対人関係を築く能力	◎	◎	◎	◎

◎非常に求められる ○求められる △ある程度求められる —特に求められない

行政職員という立場から、A氏はシステム・コーディネーターの役割を担うと考えられる。これを踏まえ比較する上で、本研究では、システム・コーディネーターにのみ「非常に求められる」とされる「“その地域社会”を理解し、生きる力」について述べる。

地域日本語教育専門家やコーディネーターに求められる知識・能力（日本語教育学会 2011）の中で「“その地域社会”を理解し、生きる力」には、①“その地域社会”の持つ特殊性や現状把握力、②地域社会で生活していく上で求められる知識や能力、③地域リソースの情報を収集する力、④地域社会で一人ひとりの自己実現と「場づくり」の重要性を理解する力、の4つがあげられている。このうち、教室運営の引き継ぎを円滑に行えた要因として、今回のA氏のインタビューデータからは、特に①「“その地域社会”の持つ特殊性や現状把握力」(b-1, b-2, b-3等)、④「地域社会で一人ひとりの自己実現と「場づくり」の重要性を理解する力」(a-3, a-7, c-4, c-5等)が円滑な引継ぎを可能とする要因であったと考えられる。そもそもA氏はE市出身である(a-1)ことから、“その地域社会”の理解は深く、地域日本語教育・支援に関わる上で有益な背景を持っていると言える。そして、B氏からの丁寧な引き継ぎやサポートがあったことから、自発的に教室の意義を理解するよう努め、加えてスタートアップ事業に関わる日本語教育コーディネーターとの協働も支えとなり、①及び④の力を自ら育てていったと考察する。

3. 今後の課題

今回のインタビューデータからは、「“その地域社会”を理解し、生きる力」について①と④についてのみ文脈から観察されたが、継続して調査を行うことで、②と③についても考察する情報が得られる可能性がある。また今後、より普遍化した研究とするためには、前任者 B 氏への聞き取りや、他地域の教室関係者についても調査を広げる必要がある。そして、地域日本語教室の継続的な運営に資するだけでなく、多文化共生社会の実現に向けたシステム・コーディネーターとしての行政職員の役割をより明確にかつ具体化する上で、示唆となることを期待するとともに、継続に必要な要因の醸成に、日本語教育の専門家がどのような役割を果たせるかについても考察を深めていきたい。

注

- (1) KH coder 無料版 Starting Edition を利用した。
- (2) 日本語教育学会『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告—』p.134 の表 2 を基に作成した。

参考文献

- (1) 浅井里依子 (2018) 「地域日本語教育事業の実施にみるコーディネーターとしての自治体職員の役割～中間支援組織の重要性と協働事業の実践報告～」『多文化社会コーディネーター協働実践研修 2018』https://tassk.org/wp-content/uploads/2019/06/coordinator2018_asai-1.pdf (2025 年 1 月 19 日)
- (2) 閣議決定 (2020) 「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/92327601_02.pdf (2025 年 1 月 20 日)
- (3) 日本語教育学会 (2011) 『平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託 生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongo_shidoryoku_hyoka/pdf/shidouryoku_hyouka.pdf (2025 年 1 月 19 日)
- (4) 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 (2025 年 1 月 19 日)
- (5) 文化庁国語課地域日本語教育推進室・キャリアバンク株式会社 (2022) 『文化庁 令和 3 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 日本語教室立ち上げハンドブック 4』

物語を読解後にマンガを描く授業実践

—読みによる理解を非言語で表現することの意義に着目して—

嶋田由唯（立命館大学大学院生）

1. 研究の背景と目的

私たちが物語を読む目的は、情景の生き生きとしたイメージや登場人物への共感を通して「積極的に物語世界へ入り込む体験」（小山内・楠見，2013）である。第二言語教育における物語の読みは、「*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*」（Council of Europe, 2020）に“Reading as a leisure activity”が追加され改めて注目を集めている。また日本語学習の動機としてアニメやマンガ、文学等への関心が高い（国際交流基金，2022）ことから、学習者のニーズもあると思われる。しかし自身の物語文の授業は、読んで内容理解を確認する質問をし、問題の解説を行う流れが多く、学習者が物語文を主体的に楽しむ授業とは言えなかった。

学習とは既存の経験や知識と結びつけながら主体的に意味をつくり出していくプロセスであり、共同体での相互行為を通じて起こり（久保田，2003）るため、学習者一人一人の持つ見方・考え方を多様な形で表出させ、交換させることが重要（生田・後藤，2007）とされる。やまだ（2018）は視覚イメージという「広義のことば」による語り「ビジュアル・ナラティブ」が相互行為の媒体となり、異文化コミュニケーションにも有効であると述べていることから、日本語で書かれた物語を読んだ学習者一人一人の見方・考え方を、言葉でなく絵で表出・共有することが教室での物語文の読解において有効な可能性がある。

以上から本実践研究は、物語の場面を生き生きとイメージして読めることと物語読解の学習意欲向上を活動目的とし、研究目的を「学習者が読んで絵を描くことの有効性」、分析対象と方法を「学習者の絵」「相互行為の観察」「教師の内省」とし、記述・分析を行う。

2. 活動内容

2.1. 教室の特徴

国内の日本語学校の選択制読解クラス（週1コマ45分・全8回）で実践した。就職や試験対策を目的とせず、『日本語学習者のための読解厳選テーマ10 中級』（清水・林，2016）を用いて日本社会に関する幅広いテーマの文章を読むクラスである。同教材には意見文が多いが4課「怪談」で物語「おいてけぼり」が扱われている。受講者は中上級～上級で語彙量や読解速度には個人差があり、年齢、母語、教育歴や社会経験も多様であった。

2.2. 活動の流れと方法

個人で読解し、全体で解答と解説を行った後、絵を描く活動を行った（表1）。絵を描くシートは、教師があらかじめ本文を人数で分割し、その一文と共に、四角い枠を配したものを配布した。一人一場面の絵を描いて、クラスで一つのマンガのようにすることを伝

えた。学習者は1~2分で描いた。翌週、教師は各自の絵を匿名化したうえでストーリーの順に繋いだものをモニターに写し、全員で鑑賞した。なお、目的の一つは学習意欲を上げることであり、絵を描くことが苦手な学生にも「楽しい」と感じてもらえるよういくつか工夫をした。ケラー (2010) の ARCS モデルに当てはめると表 2 のようになる。

表 1 活動のプロセス

内容	詳細
目標提示	目標と読解課題、授業の流れを確認
話題・語彙導入	「おぼけ」の話から「びく」「堀」「屋台」などの語を確認
読解	個人で読解し問題を解く
解答解説	解答・解説を行う
マンガを描く	一人一コマの絵を描く
作品鑑賞 (翌週)	全員の絵をつなげてストーリーにしマンガとして鑑賞

表 2 ARCS モデルにあてはまる要素・工夫

ARCS モデルの要素	あてはまる要素・工夫
A (attention) 「おもしろそうだな」	・学習者の多くは日本のマンガに親しんでいる
R (relevance) 「やりがいがありそうだな」	・クラス全体でマンガを完成させることができる
C (confidence) 「やればできそうだな」	・一人一場面でよい ・見本として提示された教師の簡素な絵を見る
S (satisfaction) 「やってよかったな」	・最後に一つのストーリーとしてつなげて楽しむ

3. 成果の確認

成果の確認を、①学習者の描いた絵の観察、②活動中の学習者間のやりとりの観察、③それらを踏まえた教師の省察により行う。

①について、登場人物を着物や日本髪姿で描こうとした例が多く、日本の文化に関する知識の活用が行われていた。自分の担当場面の文には背景描写がないにも関わらず背景を描いた例から、場面イメージを保持した読みが確認できた。登場人物の台詞をアレンジして吹き出しに書き入れる、盛り上がりを意識して顔のアップを描くなど、マンガらしい表現も見られ、マンガを読むスキルの応用が行われたことを表していた。また本文にない台詞を書いたものから、学習者の心内で登場人物が生き生きと動いていることがわかる。

②について、「絵を描く」と告げると動揺する様子もあったが、教師が描いた絵の見本を見せると笑いが生まれ、「このくらいなら描ける」「もっと描ける」といった意欲がみられた。作品鑑賞では、笑ったり、うなずいたりしながら楽しんで鑑賞する学習者が多く見られた。上手な絵には声が上がリ、言語以外の才能を認め合う様子が観察された。また、ある学生が描いた登場人物の動きに文への誤解が現れている時、教師が教室全体に問いかけると、別の学生がジェスチャーで正しい動きを示してくれ、他の複数の学生がそれにうな

ずいて承認を行い、描いた学生も受け入れるという相互行為が観察された。これは、物語の読みについて、学習者が描いた絵を媒介として新たな学びが生じたことを示している。

③について教師は、学習者の絵から、読みの理解だけでなく、絵を描く技術やユーモア、日本文化の知識などのリソースを視覚的に捉えることができた。この気づきは学習者同士でも起こり、教室に一体感が生まれたことを感じた。また、学習者の絵に現れた共通点や相違点から、教室という場が日本語を媒介とした複言語・複文化の状態にあることに気づかされた。教室活動において学習者が使用できるリソースを包括的、かつ肯定的に捉え、積極的な活用を促すことで、相互行為による学びが生まれることを身をもって体験した。

4. まとめと今後の展望

物語の読解において、物語の読みを絵に描き共有することで、学習者の読みが確認できるだけでなく、絵を媒介とした相互行為が生まれ、学習者の経験や知識、才能に気づき認め合うことにつながった。これは「日本語教育の参照枠 報告」(文化庁文化審議会国語分科会, 2021)における「既に持っている知識や経験を生かして学ぶことができる」という記述の具体事例の一つとなる可能性がある。また、絵による語りが相互行為を促した点で、「ビジュアル・ナラティブ」を教室活動に応用する方法の提案となる可能性がある。

今後の展望として、物語の理解が深まったかどうか、創作テキストの読解に関する学習意欲や動機づけに変化があったかなどをデータを増やして検証すること、絵の鑑賞に加えディスカッションを行うなど活動の拡大の検討、絵を描く以外の方法の検討などを行い、学習者がすでに持っているリソースを生かした学びについて実践研究を重ねていきたい。

参考文献

- (1) やまだ ようこ (2018) 『ビジュアル・ナラティブ：視覚イメージで語る』遠見書房
- (2) 生田 孝至・後藤 康志 (2007) 「構成主義的な学習観の教育への展開」『新潟大学教育人間科学部紀要人文・社会科学編』10 (1), 1-12.
- (3) 小山内 秀和・楠見 孝 (2013) 「物語世界への没入体験—読解過程における位置づけとその機能—」『心理学評論』56(4), 457-473.
- (4) 久保田 賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ & エデュケーション』15, 12-18.
- (5) 国際交流基金 (2022) 「2021 年度 海外日本語教育機関調査」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/overview.pdf> (2025 年 1 月 10 日)
- (6) 清水 正幸・林 真弓 (2016) 『日本語学習者のための読解厳選テーマ 10 中級』凡人社
- (7) ジョン M ケラー (2010), 鈴木 克明 (訳) (2010) 『学習意欲をデザインする：ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房
- (8) 文化審議会国語分科会.令和 3 年 10 月 12 日「日本語教育の参照枠 報告」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf (2025 年 1 月 10 日)
- (9) Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume* (2025 年 1 月 10 日)

日本語を共通語とした説明活動が日本語学習者と日本人学生に与える影響

伊藤 賀与子（広島修道大学）

1. はじめに

グローバル人材の育成が重要な課題とされるなか、日本の大学において留学生と日本人学生が共通の言語を通して共に学習する国際共修授業の開発が進められている。国際共修は、日本人学生と外国人留学生、すなわち言語・文化的背景が異なる学生がコミュニケーションの壁を互いに乗り越え、そのプロセスから学ぶことのできる教育的仕かけである（坂本・堀江・米澤，2017）。国際共修の場で言語や文化背景の異なる学生たちが使用する言語として、主に「共通語としての日本語（Japanese as a lingua franca）」（以下 JLF），と「共通語としての英語（English as a lingua franca）」（以下 ELF）が想定されている。

JLF を使用する国際共修においては、JLF の運用における意識を高め、相互理解のために必要な言語活動に必要なコミュニケーション能力の向上が促進されることが期待される。日本人学生は「母語としての日本語」ではなく、異文化コミュニケーションでの使用言語として JLF を習得する必要がある、様々な言語文化背景を持った JLF 話者とのコミュニケーションを効率的に行う能力が求められる（徳永，2009）。また、留学生にとっては、日本語母語話者を相手として日本語を使用する貴重な機会となる。

しかしながら、母語ほどには習熟していない第二言語を使用している最中には、不慣れた言葉を処理するため、話者の認知負荷は大きくなっていると考えられ、話者の思考力は低下した状態になる（Takano & Noda, 1993, 1995）。そのため、JLF を使用言語とした国際共修において日本人学生と留学生の説明活動に与える影響について検討する必要がある。

2. 研究目的

本研究は、留学生と日本人学生がともに学び合う国際共修の授業において、日本語を共通語とした説明活動が日本語学習者と日本人学生に与える影響を明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

本研究では、国際共修の授業において留学生と日本人学生が日本語を共通語とした説明活動を行った上で、質問紙調査、ふりかえりレポートのデータを用い、留学生と日本人学生が説明活動によってどのような学びを得て、どのように変容していったのかについて分析・考察した。また、そのような変容を実際の授業でどのように経験したのかについても考察した。

本研究では、調査協力に同意した受講生を調査協力者とし、調査協力者である日本人学生 16 名および留学生 18 名（計 34 名）に対して実施した質問紙調査、ふりかえりレポートを照合する形で分析を行った。分析は、質問紙調査については量的な分析を中心に行

い、ピアソンの相関係数を用いて、授業での日本語を共通語とした説明活動における困難度と受講者の学習成果との相関性について調査した。質問紙調査の回答の尺度は5件法を採用した。各質問項目への回答は「全く当てはまらない」～「非常に当てはまる」もしくは「全くそう思わない」～「非常にそう思う」を1点から5点の間隔尺度とみなした。本研究では、ふりかえりレポートについては受講者の記述内容を元に「ふりかえり」を行った前後における説明活動における意識や行動についての変容を分析し、そのような影響を授業内でどのように受けたのかについて質的な分析を行った。

4. 調査結果

質問紙調査では、グループ内での説明活動を中心に分析を行った。受講者が最も学びを得たと感じた授業内容、身についたと感じるスキル・能力・素養、授業中に困難だと感じたこと、また、国際共修で達成したいと思った学習成果について、「非常に当てはまる」～「全く当てはまらない」もしくは「非常にそう思う」～「全くそう思わない」の5件法を用いて尋ね、受講者全体の意識と行動の変化に関する成果・状況が明らかになった。

まず、受講者が授業参加前に国際共修を通して得たいと考えていた学習成果を表1にまとめた。ここから分かるように、留学生は主に「語学力」「異文化間コミュニケーション能力の向上」「他国の異なる考え方や文化に関する知識を得る」こと、日本人学生は主に「異なる言語・文化背景を持つ人々と交流し、視野を広げる」ことを学習成果として期待していたことがわかった。

表1 国際共修の授業で達成したいと思っていたこと (%)

	日本人学生	留学生	全体
語学力を向上させる	68.8	94.4	82.4
相手にとってわかりやすい日本語で説明できる	62.5	55.6	58.8
相手の説明（日本語）を正しく理解できる	62.5	83.3	73.5
他国の異なる考え方や文化に関する知識を得る	68.8	88.9	79.4
異文化間コミュニケーション能力の向上	68.8	88.9	79.4
異なる言語・文化背景を持つ人々と交流し、視野を広げる	93.8	83.3	88.2
異なる言語・文化背景を持つ人々と協働できる	81.3	77.8	79.4

次に、学生自身が国際共修によって得られた学習成果を表2にまとめた。主に、留学生は「わかりやすい日本語で説明できること」、日本人学生は「相手の説明を正しく理解できること」を学習成果としてとらえるようになったことがわかった。

本授業のような形式の授業では、日本人学生、留学生ともに、プロジェクトを通じて共通言語としての日本語を意識的に使用するようになったことがわかった。JLFを使用する必要がある場合、表現の選択や論理展開についても、相手がどのように理解しているのか、自身と相手の理解状態を意識的にモニターする必要がある。

表2 国際共修で得られた学習成果 (%)

	日本人学生	留学生	全体
語学力を向上させる	0.0	55.6	29.4
相手にとってわかりやすい日本語で説明できる	93.8	100.0	97.1
相手の説明 (日本語) を正しく理解できる	100.0	88.9	94.1
他国の異なる考え方や文化に関する知識を得る	87.5	88.9	88.2
異文化間コミュニケーション能力の向上	93.8	88.9	91.2
異なる言語・文化背景を持つ人々と交流し、視野を広げる	93.8	83.3	88.2
異なる言語・文化背景を持つ人々と協働できる	81.3	77.8	79.4

次に、国際共修における説明活動の難易度を表3に示す。学習成果と難易度との相関係数を算出した結果、有意な相関がみられた。日本人、留学生いずれにおいても最も難易度が高かった「チーム内のディスカッション」について「相手にとってわかりやすい日本語で説明できる」という学習成果との相関関係を算出した結果、留学生においても有意な正の相関がみられた ($r=.78, p<.01$) が、日本人においても有意な正の相関がみられた ($r=.79, p<.01$)。最も難易度が高いとされた「チーム内のディスカッション」では、相手と自身の理解状態の違いを把握した上で言語文化が異なる相手に理解されるように説明を工夫することによって、より高い学習成果が得られたと考えられる。

表3 国際共修における説明活動の難易度 (%)

	日本人学生	留学生	全体
テーマについてグループディスカッション	93.8	100.0	97.1
自分が調べてきた内容をチームメンバーに伝える	87.5	94.4	91.2
発表内容や進め方をチームで話し合う	75.0	94.4	85.3
発表のための準備	62.5	83.3	73.5
発表原稿の作成	75.0	83.3	79.4
発表および質疑応答	75.0	88.9	79.4

5. 考察

質問紙調査の結果から、国際共修を通じて、留学生も日本人学生も、協働活動において相手にとってわかりやすい日本語で説明することに重点が置かれていったことが窺える。このことは、JLFの使用経験が参加学生の言語面および意識面に影響を与え、異文化間コミュニケーション能力の育成へとつながるものであると言えるだろう。日本人学生において多く見られた意識の変化としては、はじめは「留学生と交流すること」自体が目的だっ

たが、最後のふりかえりでは言語使用において意識の変化が見られた。「わかりやすい日本語を使うことによって留学生とのコミュニケーションがとてもうまくいった」という日本人学生の声が多かった一方で、留学生からは「言語文化の違いがあって、わかりやすく説明したり理解したりするのが難しいこともあった」「説明するとき、アプローチに違いがあるので、誤解もあった」という困難点が挙げられている。また留学生同士間でも日本語レベルの違いや理解状態の違いを把握できないことによってお互いの説明活動がうまくいかない場合も見受けられた。今後はこの点に注目し、さらに検討を行いたい。

付記 本研究は JSPS 科研費 課題番号 24K16116 の助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 坂本利子・堀江未来・米澤由香子 編著 (2017) 『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- (2) Takano, Y. & Noda, A. (1993) A temporary decline of thinking ability during foreign language processing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, pp.445-462.
- (3) Takano, Y. & Noda, A. (1995) Interlanguage dissimilarity enhance the decline of thinking ability during foreign language processing. *Language Learning*, 45, pp.657-681.
- (4) 徳永あかね (2009) 「多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用能力：研究の動向と今後の課題について」『神田外語大学紀要 21 巻』 pp.111-129.

タスク遂行時におけるプランニングの種類が言語への焦点化に及ぼす影響 —ジグソータスクを題材として—

大野芽生（広島大学大学院生）

1. 問題の所在と目的

日本国内における日本語学習者の増加に伴い、そのニーズは多様化している。例えば、「ゼミの日本人学生や先生と日本語でコミュニケーションが取りたい。」など自分の日常生活に関わる学習目的である。また、令和3年度に発表された「日本語教育の参照枠」では、「公共交通機関について情報を得て、利用することができる。」など学習者が目標言語である日本語を使って達成する課題に着目している。それに伴い、課題遂行能力に着目したタスク・ベースのアプローチ法への関心が高まる中で、第二言語習得に必要な言語形式への焦点化、すなわち Focus on Form（以下 FonF）とタスクを行う際のプランニングの関わりが注目されている。プランニングには、タスクを行う前のプレタスク・プランニング（以下 PTP）とタスク遂行中のプランニング（以下 OLP）の2種類があるが、日本語教育の分野において、プランニングのタイミングが学習者の FonF に及ぼす影響を学習者の発話内容から質的に分析した研究は未だ少ない。そこで本研究では、意味に意識を向けやすく他者とのやりとりが必要となるジグソータスクを用いて、プランニングのタイミングが学習者の言語への焦点化に及ぼす影響を明らかにする。

2. 先行研究

これまでに、プランニングのタイミングや教示によってタスク遂行中における学習者の発話に影響が出る（小柳, 2013; Yuan&Ellis, 2003; 谷口・畑佐, 2015）ことや、教師が事前にプランニングの方法について具体的な指示を与えることで FonF の質を高める（小林, 2023; 中窪, 2012）ことが明らかにされてきた。しかし、教師がプランニングのタイミングを操作することが、ペア同士の学習者間インターアクションの量や質にどう影響するかは、まだ明らかになっていない。

本研究における課題は、以下の2つを設ける。

研究課題1：PTPを行う群と OLP を行う群でタスクの達成度に影響が出るのか。

また、それはどのような影響か。

研究課題2：PTPを行う群と OLP を行う群で言語への焦点化の頻度が異なるのか。

また、焦点化される言語形式は異なるのか。

3. 研究方法

3-1. 調査概要

本研究では、日本語能力試験 N1 に合格し、日本の A 国立大学の大学院（修士課程・博士課程）で日本語教育学を専攻する中国語母語話者 16 名を調査対象とした。まず、練習カードを 2 枚ずつ配り、互いに見せ合わず内容を言葉で描写し合って 4 枚の順番を決めること、順番が決まったらカードを開示して物語文を作ってワークシートに記入することを指示した。練習問題でルールを確認したのち、本調査用タスクを 3 問実施した。調査中は録音してのちに文字起こしを行い、発表者が観察する中で気づいたことはメモを取った。

PTP を行う群には、タスクを行う前に自分が持っている絵の描写の仕方について構想を練る時間を 10 分間与えた。この際、日本語でも母語でもメモを取ってよいこととするが、プランニング後にメモを見てはいけないことを伝えた。OLP を行う群は、タスクカードを受け取ってすぐにタスクを始めるように指示した。そしてタスクの遂行中に、言語への焦点化を促す暗示的な指示として、カードを描写する前、カードを見せ合って物語を作る前、文章を書き終わった後の 3 回、発表者が「正しく適切な文章か丁寧に確認しながら話を作ってください」と声掛けをした。

3-2. 分析方法

研究課題 1 の「タスクの達成度」は、ペアで話し合って、カードの順番を決め、物語の文章を作ることができたか（＝①順番決めと物語の作成）、タスクが達成できるまでにどのくらい時間がかかったか（＝②タスク達成までの時間）、の 2 点から判断した。研究課題 2 の「言語焦点化への頻度」は LRE の出現数を基に、「焦点化される言語形式」は語彙に関する LRE、文法に関する LRE に分類して判断した。また、ジグソータスクの特徴として、カードの順番に言及する発話や、カードの内容を確認する発話の産出が予想されるため、語彙や文法に関わる LRE と同様にエピソード単位でカウントした。そして、学習者の発話の総量を把握するために、「統語から見た分析単位で、独立節（述部を含む節（動詞文、名詞文、形容詞文）、またはそれに準ずる節（従属節を伴うこともあり）から成る単一の話者の発話」（小柳 2021 : 79）である AS-unit を用いた。小柳（2021）では従属節を含むとしているが、本研究では、従属節は含まないこととした。

4. 結果

4-1. 研究課題 1 の結果

「①順番決めと物語作成」は全ペアで達成できていたが、発表者が想定していた順番との一致不一致はペアによって異なった。PTP4, OLP3 ペアは全問で一致、OLP2 ペアは 1 問のみ一致、その他のペアは 2 問で一致していた。

「②タスク達成までの時間」は次のとおりである。PTP を行う群は PTP の 10 分間を含め、PTP1 ペアは 38 分 20 秒、PTP2 ペアは 38 分、PTP3 ペアは 35 分 50 秒、PTP4 ペアは 46 分 55 秒かかった。OLP1 ペアは 29 分 10 秒、OLP2 ペアは 37 分 20 秒、OLP3 ペアは 42 分、OLP4 ペアは 28 分 40 秒かかった。タスク達成にかかった時間をまとめると、PTP を行う群は平均 39.75 分、OLP を行う群は平均 34.25 分であった。

4-2. 研究課題 2 の結果

表 1 総 AS-unit 数と総 LRE 数

	総 AS-unit 数	総 LRE 数	焦点化された言語形式		タスク達成に関わる エピソード	
			語彙	文法	順番	意味内容
PTP1	346 (90/156/100)	20	14	6	15	13
PTP2	125 (21/70/34)	4	3	1	3	11
PTP3	161 (35/73/53)	11	11	0	4	6
PTP4	184 (53/95/36)	12	11	1	7	5
OLP1	166 (43/64/59)	12	9	3	9	6
OLP2	321 (123/122/76)	22	16	6	11	19
OLP3	445 (69/191/185)	39	21	18	12	7
OLP4	159 (45/44/70)	3	2	1	5	2

表 1 は、各ペアで産出された AS-unit 数と LRE 数である。PTP を行う群と OLP を行う群を比較すると、PTP を行ったペアの総 AS-unit 数の平均は 204 であるのに対し、OLP を行ったペアの総 AS-unit 数の平均は 272.5 であり、OLP を行ったペアのほうが AS-unit がより多く確認された。また、PTP を行ったペアの総 LRE 数の平均は 27.75 であるのに対し、OLP を行ったペアの総 LRE 数の平均は 38 であり、こちらも、OLP を行ったペアのほうが多くの LRE が確認された。

表 2 は、各ペアで産出された LRE の構成要素と見なせる AS-unit 数である。表 1 と合わせてみると、エピソードを構成する AS-unit 数、すなわちエピソードの長さの合計が明らかになる。例えば OLP3 ペアは、LRE 数は語彙に関するもののほうが文法に関するものより多いが、LRE の構成要素と見なせる AS-unit 数は、文法に関するもののほうが語彙に関するものより多いことが分かる。PTP を行う群と OLP を行う群を比較すると、PTP を行ったペアは、LRE の構成要素と見なせる AS-unit 数が総 AS-unit 数に占める割合の平均は 14.7% であるのに対し、OLP を行ったペアでの総 AS-unit 数に占める割合の平均は 23.18% であった。PTP を行ったペアよりも OLP を行ったペアの方が総発話量中の言語への焦点化がより頻繁に行われていることがわかった。

表2 LREの構成要素と見なせるAS-unit数

	総 AS-unit 数	LRE の構成要素と 見なせる AS-unit 数	焦点化された 言語形式		タスク達成に 関わるエピソード	
			語彙	文法	順番	意味内容
PTP1	346 (90/156/100)	59	45	14	39	51
PTP2	125 (21/70/34)	11	9	2	5	29
PTP3	161 (35/73/53)	20	20	0	26	15
PTP4	184 (53/95/36)	30	25	5	18	20
OLP1	166 (43/64/59)	24	18	6	26	19
OLP2	321 (123/122/76)	47	35	12	24	69
OLP3	445 (69/191/185)	176	83	93	23	27
OLP4	159 (45/44/70)	6	4	2	15	5

5. 考察

5-1. 研究課題1について

まず、タスクカードの順番の一致不一致に差があったことについて考察する。はじめに、PTP4 ペアと OLP3 ペアが全問一致に至った背景を考える。タスク達成までの時間を見ると、2つのペアは、PTP を行う群、OLP を行う群の中で最も長い時間をかけてタスクを完成させた。しかし、タスク達成までの時間のうち順番を決める時間と物語を作る時間の内訳を見ると、この2ペアよりも長い時間をかけて順番決めをしているが一致に至らなかったペアが他にいることが分かる。これを踏まえると、長く時間をかけたからこそ順番を一致させられたとは言えない。他の原因を探るべく発表者の観察メモを振り返ると、PTP4 ペアは、PTP 中に比較的細かくメモを取っていたことがわかった。つまり、タスクに取り組む前に丁寧にカード描写の準備をしたことで、正確に情報を伝達でき、正しい順番でカードを並べることができたのだと考える。また、OLP3 ペアは、話し合いが全ペアの中で最も白熱しており、相手の発言が終わるのを待たずに被せ合うように意見が飛び交っていた。そして、かならず両者が納得してからではないと次に進まないという様子が見られた。2人のやりとりでは深く細かく言語への焦点化が起こっており、OLP 中の発表者からの声掛けが「より正しく」という意識を高め、一致率100%に繋がったのではないだろうか。

以上のことから、研究課題1「PTP を行う群と OLP を行う群でタスクの達成度に影響が

出るのか。また、それはどのような影響か。」については、「プランニングのタイミングはタスク遂行後の結果、つまりタスクの出来には大きく関係しない。」と結論づける。

5-2. 研究課題2の考察について

まず、言語への焦点化の頻度と焦点化される言語形式の違いを考察する。OLP3 ペアで、LRE の数、特に文法に関する LRE の数が他のペアより多く見られた理由を考える。このペアは、他のペアの約2倍の時間をかけてタスクに取り組んでおり、その分 LRE や AS-unit が多く産出されたことは理解できるが、加えて、LRE の構成要素とみなせる AS-unit の数が総 AS-unit 数に占める割合、つまり総発話量分の言語への焦点化が起きている発話量が39.55%と他のペアより群を抜いて高く、2人がより正確な文章の産出に意識を向けていたと分かる。次に、PTP3 ペアで文法に関する LRE が一つも出なかった理由を考える。このペアは、唯一文法に関する LRE が確認されなかったが、タスク達成までの時間と順番の一致不一致を見ても目立った特徴はなく、意味内容に関するエピソードの数も他のペアと異なる特徴は見られなかった。この結果から、ジグソータスクは、もともと意味内容に意識を向けやすいタスクではあるが、文法項目へ意識を向けることが一度もなくとも達成されることがあると明らかになった。2人が PTP 中に取ったメモを見ると、学習者2はほとんど日本語のみで、学習者1は3か所以外全てで中国語のみでメモを取っていた。学習者1のメモには、他のペアが文法に関する LRE で触れた項目が概ね正しく書かれており、話し合いの中で学習者2に質問したり議論したりする必要がなかったことが考えられる。また、学習者2は中国語で書いたメモの記憶をもとに日本語で描写したことになるが、そのプロセスにおいて疑問に思うことがなかったという点で学習者2のレベルの高さも、話し合いの中で文法項目に触れなかった背景として考えられる。

また、独話タスクを用いた中窪（2012）の研究と、対話タスクを用いた本研究を比較すると、PTP、OLP のどちらを行ったペアでも文法より語彙に関する LRE の方が多く産出されていた点共通していることがわかる。一方、本研究で分析した LRE の構成要素とみなせる AS-unit を見ると、OLP3 ペアで、語彙より文法に関する LRE の構成要素とみなせる AS-unit が多く確認された。ここから、LRE ごとの AS-unit つまり LRE ごとの長さを見たことで、OLP3 ペアでは文法に関する LRE が長いやりとりで構成されていたことが明らかとなった。そして中窪（2012）では、プランニングのタイミングによる FonF がどのように起こるかの違いは見られないと結論づけられていたが、本研究では、PTP を行う群では平均27.75件の LRE が産出され、OLP を行う群では平均38件の LRE が産出されたという違いが確認された。しかし、これは平均を出したことで明らかになった違いであって、PTP3 ペアでは文法に関する LRE が一つも出なかったなど各群のデータの内訳はペアごとに様々であり、プランニングのタイミングによる違いとは言い切れないだろう。

独話タスクと対話タスクの最も大きく異なる点は、対話タスクでは学習者間でインターアクションが生まれるという点である。1人で考えるのではなく誰かとやりとりしながら考えることで、自分にはなかった視点を獲得の機会が必然的に増え、言語への焦点化がより多く起こることが予想される。しかし、具体的な言語への焦点化の起こりやすさや焦点化される言語形式の種類については、独話タスクであっても対話タスクであっても、タイミ

ングの違いによるものだと明確に言い切れないということが、2種類のタスクを比較してわかった。

以上のことから、研究課題2「PTPを行う群とOLPを行う群で言語への焦点化の頻度が異なるのか。また、焦点化される言語形式が異なるのか。」については、「PTPを行う群よりOLPを行う群の方が言語への焦点化が多く起きている。」「焦点化された言語形式は文法に関するLREより語彙に関するLREの方が多く、これにはプランニングのタイミングとの関係が見られなかった。」と結論づける。

参考文献

- (1) 文化審議会国語分科会. “日本語教育の参照枠 報告”. 文化庁. 2021-10-12.
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf,
(2024-12-1.)
- (2) 小林萌愛 (2023) 「事前指導と教示が言語への焦点化と習得に与える影響—ディクトグロスタスクに着目して—」 広島大学修士論文
- (3) 小柳かおる (2013) 「タスクによる言語学習が第二言語習得にもたらすインパクト—インターアクションおよび認知的な観点から見たタスク—」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号, pp.16-37
- (4) 小柳かおる (2021) 「日本語学習者の口頭産出データの分析単位に関わる諸問題：英語のAS (Analysis of Speech) -unitの日本語への応用」『Sophia linguistica : working papers in linguistics』70, pp.75-86
- (5) 谷口愛保・畑佐由紀子 (2015) 「教示およびタスクの認知的負荷が日本語学習者の発話に及ぼす影響」『広島大学日本語教育研究』第25号, pp.37-44
- (6) 中窪高子 (2012) 「第2部 日本語学習者のタスク・プランニングの過程—プランニングにおけるフォーカス・オン・フォームの分析—」畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文 (編)『第二言語習得研究と言語教育』くろしお出版, pp.109-131
- (7) Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

**公益社団法人日本語教育学会
支部活動委員会**

委員長：國澤里美

副委員長：塩井実香・嶋ちはる・鈴木崇夫

新城直樹・犬飼康弘・井上里鶴

内田さつき・神山英子・木林理恵

草木美智子・久保比呂美・高橋亜紀子

弓田美有紀・田中真寿美・中東靖恵

平田未季・深川美帆・松尾憲暁

元木佳江・薮崎淳子・山本裕子

審査・運営協力員

葦原恭子・池田隆介・因京子

大河内瞳・大久保雅子・荻原稚佳子

菅生早千江・住田哲郎・瀬尾悠紀子

牲川波都季・陳秀茵・徳弘康代

野田尚史・野々口ちとせ・浜田麻里

林明子・本田明子

**公益社団法人日本語教育学会
2024年度第4回支部集会【関西支部】予稿集**

発行 2025年2月8日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F

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

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



公益社団法人

日本語教育学会
