



2019 年度日本語教育学会**秋季大会**予稿集

2019(令和元)年11月23日・24日／

島根県産業交流会館(くにびきメッセ)

目次

WEB 版プログラム…p.2-24

※p.6-13 の「発表一覧」にて各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます。

パネルセッション…p.25

口頭発表：午前の部…p.65 / 午前の部…p.130

ポスター発表：第1部…p.208 / 第2部…p.265 / 第3部…p.324

2019年度日本語教育学会秋季大会

2019年11月23日(土)・11月24日(日)
島根県立産業交流会館(くにびきメッセ)
(島根県松江市)
後援:松江市

◆開会式 23日(土) 13時 3階 国際会議場◆

開催都市挨拶:松浦正敬氏(松江市市長)

会長挨拶:石井恵理子(公益社団法人日本語教育学会会長)

司会:横山紀子(公益社団法人日本語教育学会大会委員長)

本年6月に成立した「日本語教育の推進に関する法律」は、日本語を必要とする全ての人々が学ぶ機会を得られるよう、国や自治体が責任をもって制度整備を行うことを明記しています。それは生活の利便性が増すことに留まらず、日本社会で生きる全ての人々の権利が守られ、十分な教育を受けて自分の力を伸ばし、希望を持って生きていくことを支えることにつながるからです。

地域社会に生きる人々は、社会を支える構成員として関わり合いながら生きています。文化の違いや相互の理解不足などによって起こる摩擦を双方向で解決する努力を続けることによって、地域社会が創られていくのだと思います。日本語だけでなく様々な言語によっても課題解決のための試行錯誤が各所で始まっています。「人をつなぎ、社会をつくる」こととは、どのようなもののでしょうか。2日間を通して、皆様のお考えがそれぞれに深まることを願います。

公益社団法人日本語教育学会会長 石井恵理子

目 次

開催のご挨拶	2
開催概要／目次	3
大会日程	4
一般公開プログラム	5
発表一覧：パネルセッション	6
発表一覧：口頭発表	7
発表一覧：ポスター発表	11
同時開催イベント	14
会場案内：会場への交通案内	22
会場案内：会場配置図	23

- ◆主催：公益社団法人日本語教育学会
- ◆大会参加費：【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】
 - 会員 3,500 円
 - 会員（学生証をお持ちの方）2,000 円
 - 会員でない方 5,000 円
 - 【当日受付】一律 5,000 円
- ◆懇親会費：【事前登録（先着 80 名）※お支払い時に手数料がかかります】
 - 一律 3,500 円
- ◆事前登録期間：2019 年 10 月 16 日（水）～ 11 月 15 日（金）
- ◆問合先：03-3262-4291/E-mail:taikai-office@nkg.or.jp（前日まで）
090-1999-3315（当日のみ）

今大会では、一般財団法人くびきメッセへの開催支援補助金の申請にあたり、参加者名等の報告が必要となります。ご登録いただいた個人情報は、本申請における実績報告のためのみに使用させていただきます。ご協力のほど、よろしくお願い申し上げます。

* 無料でご参加いただけます。

シンポジウム

地域を支える多文化人材のキャリア

11月23日(土) 10:00 ~ 12:00 1階 多目的ホール

日本政府は、労働力確保のために外国人材の受け入れを開始しました。受け入れ地域・企業には、生活とキャリアに関するガイダンスに加え、日本語指導等の支援が求められます。

本シンポジウムでは、島根県における企業・自治体の外国人の受け入れと生活・日本語学習支援の経験と取り組みの事例をもとに、地方都市における外国人材の受け入れに伴う課題とその解決方法について検討します。留学生や技能実習生、定住者、そしてその家族等様々な立場の外国人住民が、その社会の次世代を担う存在として、地域の経済的・文化的活動に参画し、地域の未来創生に力を発揮できる仕組みをいかにつくるかという、地域づくりの視点から議論をしていきたいと思えます。

パネリスト：

青晴海氏

(島根大学国際交流センター 教授)

小菅扶温氏

(株式会社ヒューマンサポートジャパン 代表取締役社長)

村谷エレナ氏

(フジアルテ株式会社,

NPO エスプランサ「いずも多文化こどもプロジェクト」スタッフ)

岩崎美保子氏

(公益財団法人しまね国際センター スタッフ

ポルトガル語相談)

進 行：

仙田武 (公益財団法人しまね国際センター 多文化共生推進課長)

土井佳彦 (公益社団法人日本語教育学会社会啓発委員会)

本プログラムは、JSPS 科研費 JP19HP0001 の助成を受けたものです。

パネルセッション

第1部 [14:00 ~ 15:30 (90分)]

第1会場	第2会場
3階 国際会議場 司会：宇佐美洋 (東京大学)	1階 多目的ホール 司会：浜田麻里 (京都教育大学)
①…p.26 対話システム構築と談話研究・日本語教育の接点 宇佐美まゆみ (国立国語研究所) 東中竜一郎 (NTT) 杉山弘晃 (同) 角森唯子 (NTT ドコモ) 大塚容子 (岐阜聖徳学園大学)	②…p.36 多言語環境で育つ子どもの発達障害と日本語教育 川崎直子 (愛知産業大学短期大学) 山本順大 (小牧発達相談研究所) 藤川純子 (三重大学教職大学院生) 伊東浄江 (トルシーダ)

第2部 [15:45 ~ 17:15 (90分)]

第1会場	第2会場
3階 国際会議場 司会：服部明子 (三重大学)	1階 多目的ホール 司会：市嶋典子 (秋田大学)
③…p.45 専門日本語教育としての介護の日本語の広がり—外国人介護従事者の育成から学習支援者の養成まで— 三橋麻子 (明海大学) 辻和子 (ヒューマンアカデミー日本語学校東京校) 佐藤治 (ライフケア医療介護事業協同組合) 丸山真貴子 (大原学園)	④…p.55 日本語コーパスの授業活用—研究以外の幅広い活用を目指して— 清水由貴子 (聖心女子大学) 木田真理 (国際交流基金) 清水まさ子 (同) 内海陽子 (海外産業人材育成協会) 劉志偉 (埼玉大学)

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表 午前の部 [9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

	第1会場	第2会場
	3階 国際会議場 司会：野田尚史 (国立国語研究所)	1階 多目的ホール 司会：松岡洋子 (岩手大学)
9:30 ~ 10:00	①…p.66 ベトナムにおける戦時期日本 プロパガンダ誌『Tan Á (新 アジア)』のなかの日本語教 育—教師の被害性と加害性に注 目して— 有田佳代子 (新潟大学)	⑤…p.90 中国の大学におけるネイティ ブ・ノンネイティブ日本語教 師への相互意識調査—アン ケート結果が示唆する現状と課 題— 櫛佳世 (三重大学) 朴慧淑 (大連外国語大学)
10:10 ~ 10:40	②…p.72 言語教育サービスの商品化に 対する教師の意識—香港とベ トナムの教師の比較から— 瀬尾匡輝 (茨城大学)	⑥…p.94 接触場面における日本語母語 話者の「言い直し」について —接触経験と学習者の日本語能 力が及ぼす影響に着目して— 雷雲恵 (文教大学大学院生)
10:50 ~ 11:20	③…p.78 中国語、ベトナム語を母語 とする日本語学習者が講義 を理解する過程—ノートテイ キングとフォローアップインタ ビューの分析から— 田中啓行 (中央学院大学)	⑦…p.100 ナラティブによる評価の可能 性—「社会とつながる日本語教 育実践」はどのように評価でき るか— 三代純平 (武蔵野美術大学) 南浦涼介 (東京学芸大学) 中川祐治 (福島大学) 佐藤慎司 (プリンストン大学) 石井英真 (京都大学)
11:30 ~ 12:00	④…p.84 口頭能力評価と言語的特徴 の関連—「JOPT コーパス」の分 析に基づいて— 李在鎬 (早稲田大学)・嶋田和子 (ア クラス日本語教育研究所)・伊東祐 郎 (国際教養大学)・鎌田修 (南山 大学)・坂本正 (名古屋外国語大学) 由井紀久子 (京都外国語大学)・赤 木彌生 (東亜大学)・六川雅彦 (南 山大学)	⑧…p.106 日本語学校における経営構造 の問題—なぜ日本語学校は多国 籍化したのか— 岡田茉弓 (大阪大学大学院生)

口頭発表 午前の部 [9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

第3会場

5階 501会議室
司会：木下直子
(早稲田大学)

9:30 ~ 10:00

⑨

発表が予定されていた当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

10:10 ~ 10:40

⑩…p.112

日本語学習者の作文における
順接型の接続表現の習得

董芸 (国立国語研究所共同研究員)

10:50 ~ 11:20

⑪…p.118

初級日本語教科書における接
続表現の取り扱い方と談話の
展開方法—中国人結婚移住女性
の談話との比較から—

王瑜青 (洛陽師範大学)

11:30 ~ 12:00

⑫…p.124

自・他動詞導入法の新提案と
その実践報告

徳弘康代 (名古屋大学)
初鹿野阿れ (同)

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表 午後の部 [13:30 ~ 16:00 (各 30 分)]

	第 1 会場	第 2 会場
	<p>3 階 国際会議場 司会：小野正樹 (筑波大学)</p>	<p>1 階 多目的ホール 司会：水野晴美 (国際日本語普及協会)</p>
13:30 ~ 14:00	<p>⑬…p.131 テレビゲーム『ドラゴンクエスト3』の語彙調査—日本語教育への応用可能性に向けて— 麻子軒 (大阪大学)</p>	<p>⑰…p.154 音声日本語社会が生み出すダブルバインドに関する試論—見えないマイノリティによるコラボラティブ・オートエスノグラフィーを通して— 中井好男 (同志社大学) 丸田健太郎 (広島大学大学院生)</p>
14:10 ~ 14:40	<p>⑭…p.137 BCCWJにおける「トイ」「バイ」「タライ」の使用実態 大西まき (神戸女学院大学大学院生)</p>	<p>⑩…p.160 概念メタファー理論に基づいた教科学習支援—社会科3・4年生教科書の分析を通して— 鷺見幸美 (名古屋大学) 松浦光 (横浜国立大学)</p>
14:50 ~ 15:20	<p>⑮…p.143 初任日本語教師が抱く授業中の教育不安についての一考察—心理グラフを用いた授業の振り返りから— 布施悠子 (一橋大学大学院生)</p>	<p>⑱…p.166 中学校数学教科書に用いられている動詞の特徴—どのような難しさがあるのか— 宮部真由美 (国立国語研究所)</p>
15:30 ~ 16:00	<p>⑯…p.149 日本語自律学習支援システムにおける学習アドバイザーの学びと成長—ピア・サポートを行う大学院生の経験とキャリアの観点から— 寅丸真澄 (早稲田大学) 吉田好美 (同)</p>	<p>⑳…p.172 就学時ガイダンス・プレスクールによる多文化背景家庭の意識変容 窪津宏美 (東京学芸大学大学院連合学校 (横浜国立大学所属) 大学院生)</p>

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表 午後の部 [13:30 ~ 16:00 (各 30 分)]

	第3会場	第4会場
	5階 501 会議室 司会：中俣尚己 (京都教育大学)	6階 601 会議室 司会：嶋田和子 (アクラス日本語教育研究所)
13:30 ~ 14:00	<p>㉑</p> <p>発表が予定されていた当該発表は、発表者の都合により中止となりました。</p>	<p>㉕</p> <p>発表が予定されていた当該発表は、発表者の都合により中止となりました。</p>
14:10 ~ 14:40	<p>㉒…p.178</p> <p>モンゴル語・インドネシア語母語話者は痛みのオノマトペをどのように捉えるのか—介護のオノマトペの調査から—</p> <p>神村初美 (国立国語研究所)</p>	<p>㉖…p.196</p> <p>職場と世代が同じタイ人日本語教師 2 名のビリーフに関する縦断研究—背景や経験の異なりとビリーフの形成に着目して—</p> <p>坪根由香里 (大阪観光大学) 小澤伊久美 (国際基督教大学) 八田直美 (国際交流基金) 内田陽子 (同)</p>
14:50 ~ 15:20	<p>㉓…p.184</p> <p>外国人看護師の職場における接触場面の研究—関東圏, 2 施設へのインタビュー調査から見る現状と課題—</p> <p>田村瑠美 (東海大学大学院生)</p>	<p>㉗…p.202</p> <p>定住外国人の働く環境を作る「指示場面の Can-do statements」の開発—「職場」という文脈における指示連鎖の相互行為分析をもとに—</p> <p>大平幸 (山梨学院大学) 佐野真弓 (関西学院大学) 森本郁代 (同)</p>
15:30 ~ 16:00	<p>㉔…p.190</p> <p>3D バーチャルワールド教材作成を通して学ぶ日本語コースデザイン</p> <p>菊池正人 (ジョージア工科大学)</p>	

ポスター発表 第1部 [10:50 ~ 12:20 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集
(電子版)の該当ページを示しています。

第1会場

3階 303-304 商談室

①…p.209

日本語学校に通う「就労せざるを得ない学習者」を内発的に動機づける教室活動—ベトナム人学習者の事例に基づいて—

真田聡美 (龍谷大学)

②…p.215

学生の深い思考を促す教師の支援—メタ認知を活用した読解教材を通して—

藤田裕子 (桜美林大学)
福島智子 (同)・白頭宏美 (同)
鈴木理子 (同)・伊古田絵里 (同)

③…p.221

多文化共修授業における「親しさのコミュニケーション」の促進要素

大島弥生 (東京海洋大学)

④…p.227

改訂版タキノミーから見たJFスタンダードの特徴

保坂敏子 (日本大学)
藤本かおる (武蔵野大学)

⑤…p.232

日本語多読活動支援の動機・気づき・課題

高橋亘 (神田外語大学)

第2会場

3階 305-306 商談室

⑥…p.237

農業における日本語使用の実態と課題—ベトナム人技能実習生に着目して—

重田美咲 (下関市立大学)

⑦…p.241

中国人社員と日本人社員の話し合いにおける会話参加者の配慮・調整—フォローアップ・インタビューから探る外国人材育成のヒント—

蒙韜 (国立国語研究所)
中井陽子 (東京外国語大学)
寅丸真澄 (早稲田大学)

⑧…p.247

元留学生社員の日本企業就業継続の要因—インタビュー調査より—

堀井恵子 (武蔵野大学)
高橋桂子 (国際日本語普及協会)

⑨…p.253

外国人材のための「システム仕様書」の特徴把握の試み—jReadabilityと旧日本語能力試験出題基準を用いて—

大崎健一 (早稲田大学大学院生)

⑩…p.259

看護の実習記録の表現の分析—留学生への支援のために—

山元一晃 (国際医療福祉大学)
加藤林太郎 (同)

ポスター発表 第2部 [12:40 ~ 14:10 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集
(電子版)の該当ページを示しています。

第1会場

3階 303-304 商談室

⑪…p.266

外国につながるのある生徒を対象にした教科学習につなぐための日本語教材の開発—「教科につなぐ」とは何か—

志村ゆかり (関西学院大学)・ピアルケ千咲 (東京経済大学)・志賀玲子 (同)・樋口万喜子 (横浜国立大学)・武一美 (早稲田大学)・頼田敦子 (横浜市教育委員会)・永田晶子 (イーストウエスト日本語学校)

⑫…p.272

児童の相互作用に着目した教授法による「読み」の力の向上—学習理解に課題を抱える小学6年生外国人児童2名を対象とした質的研究—

坂口佳代 (同志社国際中学校・高等学校)

⑬…p.278

国際共修による学習者主体のピア・ラーニング授業の構築—グローバルな視点に基づいた地域文化理解教育の取り組み—

大塚薫 (高知大学)

⑭…p.284

ビデオ教材「言語景観で学ぶ日本語」の制作と公開

磯野英治 (名古屋商科大学)
西郡仁朗 (首都大学東京)

⑮…p.288

理工系留学生のための語彙・用例検索ツール『レインボー』完成版の公開—7分野への拡充および分野間共通の自立語の追加採録—

菅谷有子 (東京大学)・伊藤夏実 (東京農工大学)・遠藤直子 (広島工業大学)・岡葉子 (東京大学)・白鳥智美 (横浜国立大学)・成永淑 (無所属)・単娜 (シンガポール国立大学)・中村亜美 (東京大学)・古市由美子 (同)・森幸穂 (青山学院大学)

第2会場

3階 305-306 商談室

⑯…p.294

回顧的口頭報告による聴解テスト項目の検証

澁川晶 (国際基督教大学)
谷部弘子 (東京学芸大学)
島田めぐみ (日本大学)
保坂敏子 (同)
孫媛 (国立情報学研究所)

⑰…p.300

簡易型日本語会話能力評価テストの開発—日本語会話能力テスト (ACTFL-OPI) との比較—

立部文崇 (徳山大学)
羽瀨由子 (同)

⑱…p.306

「良い」意見文と「ふつう」の意見文を分ける要因は何か—テキストの論理性の質的分析を通して—

伊集院郁子 (東京外国語大学)
小森和子 (明治大学)

⑲…p.312

第二言語の文章聴解における視空間情報の処理と視空間ワーキングメモリー容量の関係

林韻 (広島大学大学院生)

⑳…p.318

非漢字圏学習者の漢字字形認知に関わる漢字の構造と構成要素—非漢字圏初級学習者に対する初見漢字の再認実験から—

早川杏子 (一橋大学)
本多由美子 (一橋大学大学院生)
庵功雄 (一橋大学)

ポスター発表 第3部 [14:30 ~ 16:00 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集
(電子版)の該当ページを示しています。

第1会場

3階 303-304 商談室

⑲…p.325

中国人上級学習者における
日本語文のリピーティング遂
行時の処理プロセス—作動記
憶容量とリピーティングの開始
時点を操作した実験的検討—

毛炫琇 (広島大学)

⑳…p.329

日本語語彙カードゲームの
開発と実践

呂建輝 (環太平洋大学)
安原凜 (同)

㉑…p.335

継承日本語教師の語りにみ
る協働の意味—教師の理想自
己に注目して—

瀬尾悠希子 (東京大学)

㉒…p.341

日本語教師研修の内容を構築
するための論点—移民的背景
を持つ学習者を対象として—

足立祐子 (新潟大学)・松岡洋子 (岩
手大学)・富谷玲子 (神奈川大学)・
今村和宏 (一橋大学)・宇佐美洋
(東京大学)・林さと子 (元津田塾
大学)・安場淳 (中国帰国者支援・
交流センター)

㉓…p.345

外国人集住地域のコミュニ
ティ・スクール形成において
地域日本語教室が果たす役
割—小中学校保護者向け日本語
教室の実践を通して見えてきた
こと—

鈴木崇夫 (名古屋大学)

第2会場

3階 305-306 商談室

㉔…p.351

雑談における否定的自己評
価発話

初鹿野阿れ (名古屋大学)
岩田夏穂 (東京大学)

㉕…p.356

日本語非母語話者同士の接
触場面における言語調整能
力

名塚公輔 (首都大学東京大学院
生)

㉖…p.362

「BTSJ 日本語自然会話コー
パス 2018年版」における
母語話者と学習者の語彙的
比較

山崎誠 (国立国語研究所)

㉗…p.367

カンボジア人日本語学習者
における日本語の「キャ」
行と「シャ」行の知覚につ
いて

劉永亮 (首都大学東京)

㉘…p.371

複言語話者の加齢による第
二言語の摩滅に関する縦断
的研究

野山広 (国立国語研究所)

同時開催イベント

賛助会員出展ブース

〔11月23日（土）12:00～17:00, 24日（日）8:45～15:00〕

会場：3階 国際会議場ホワイエ

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助会員団体

本会には賛助会員という会員種別があり、全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO団体等、50団体が入会しています。（2019年8月現在）

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

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

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

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

わかば・コンシェルジュ

〔11月23日（土）12:00～17:00, 24日（日）8:45～14:00〕

会場：1階 多目的ホール前

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

大会に参加してみて、わからないことや聞いてみたいことがありましたら、「わかば・コンシェルジュ」にお越しください。「どこでどんな発表をしていますか」「〇〇に興味があるんですが、どの発表を聞きに行ったらいいでしょうか。おすすめのコースを教えてください」など、大会プログラムに関する素朴な疑問や質問にお答えいたします。「わかばさんいらっしゃい」と連動しており、「わかばさんいらっしゃい」のチェックリストをコンプリートされた方に記念品を進呈いたします。大会へのご参加の記念にパネルを使った記念撮影のお手伝いもいたします。

また、他分野がご専門でこれから初めて日本語教育に関わるという方からのご質問やご相談にも可能な限り対応いたします。

2日目（11月24日）は、「ぶらさ da わかば」の申し込み受付も行います。黄色い帽子を着たスタッフがお待ちしておりますので、お気軽にお立ち寄りください。

同時開催イベント

わかばさんいらっしやい

[11月23日(土) 12:10 ~ 12:55]

会場：4階 401 会議室

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

「わかばさん」とは、日本語教育を学ぶ学生・大学院生、日本語教育活動に関わり始めたばかりの方、教育経験は長くても研究活動を始めたばかりの方など、日本語教育学会ビギナーの方たちのことです。

わかばさんが研究大会に参加するときは、「どんな人が参加してるんだろう?」「一人で大丈夫かな?」「どこへ行ったらいいんだろう?」など、少し不安だったり、ちょっと勇気が必要だったり…。学会のセンパイたちもみんなそんな経験をしてきました。そんなわかばさんたちのために、「わかばさんいらっしやい」では、大会のしくみや聞きに行く発表の選び方、その他いろいろ、研究大会の楽しみ方をわかりやすくご説明します。もちろん、「こんな基本的なこと、今さら聞いてもいいかな…」という隠れわかばさんも大歓迎ですよ。

「わかばさんいらっしやい」は食べ物・飲み物持参OK! ランチを取りながらネットワークも作りましょう。きつともっと大会が楽しくなるはずです。

ぶらさ da わかば

[11月24日(日) 12:10 ~ 13:20]

会場：4階 401 会議室

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

この学会に集うだれもが「わかば」マークをつけて日本語教育の実践や研究に関わり始めました。日本語教育の世界で自分の先を歩いている「センパイ」と交流する機会を持てれば、ちょっとしたヒントをもらったり、悩みや疑問について相談したりできるかもしれません。とは言え、自分からセンパイに話しかけたり、さらには、一対一で対話をする機会を持ったりすることは、なかなかむずかしいことではないでしょうか。

そんな「わかば」な人のための企画が、「ぶらさ da わかば」です。皆さんの少し先を歩いているセンパイと、一対一で気楽に話してみませんか。研究や実践の話をしたり、キャリアの相談をしたり、センパイの経験談を聞いたり、自由な空間です。当日の午前9時から大会受付に併設する「わかば・コンシェルジュ」で申込を受け付けます。先着順ではなく、9時に大会受付に集まった方で抽選を行い、優先順位順に話したいセンパイを選んでもらいます。9時でセンパイ全員が埋まらない場合には引き続き申込みを受け付けます。参加するセンパイのプロフィールなど、詳細は学会ウェブサイトをご覧ください。

同時開催イベント

交流ひろば

〔11月23日（土）前半 13:45～15:15／後半 15:30～17:00〕

会場：3階 303-304 商談室・305-306 商談室

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

2017年度に新たに事業を始めた支部活動委員会では、「人をつなぎ、社会を作る」という理念体系に掲げられた使命と「日本語教育の情報交流を促進する」という事業方針を実現するために、秋季大会でも「交流ひろば」を開催します。

「交流ひろば」では、出展者の教育実践や研究の紹介・共有、そして参加者との情報・意見交換が行われます。同じ興味や問題意識を持つ者同士がネットワークを拡げることが目的とした企画です。

「交流ひろば」への出展は、審査を経た発表ではありません。開発段階の教材や萌芽的な研究の紹介もあります。これらの紹介を聞いて「私ならこうする」と提案したり、「これ、今度の授業でやってみてもいい?」「うん、その結果教えて」と実践を共有しあったり、活発な交流が生まれることを期待しています。ぜひ、一度足を運んで意見・情報交換に参加してみてください。

* 出展の詳細は、19・20ページをご覧ください。

地域発信企画

* 無料でご参加いただけます。

「地域で生きる人々のライフコースに寄りそい支えるための取り組み」

〔11月24日（日）12:10～13:20〕

会場：3階 308・309・310 商談室

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

「地域発信企画」は、秋季大会の開催地で開かれ、現地の日本語教育や学習支援の関係者が中心となって情報を発信する企画で、2017年度から始まりました。今回の開催地・島根県は人口減少が進行していますが、2019年1月1日時点での外国人増加率は15.42%で、全国1位となりました。地域社会に根差し、長期に渡って生活する外国人住民は、今後さらに日本各地で増えていくことが予想されます。そこで今回は、「地域で生きる人々のライフコースに寄りそい支えるための取り組み」をテーマとしました。

島根県内で日本語教育に関わる方々が、多様な外国人住民を対象に行っている実践や活動を、ポスター、資料、実物などを通して紹介します。開催地からの発信に耳を傾け、参加者それぞれが新たな発見や刺激を得たり、相互に意見や情報を交換したりする場となり、新しいつながりが生まれることを期待しています。ぜひご参加ください。

* 出展の詳細は、21ページをご覧ください。

同時開催イベント

研究倫理セミナー

「研究とその指導に必須の注意事項」

[11月24日(日) 12:10～12:50]

会場：5階 501 会議室

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

昨今の研究倫理に関する問題意識を共有し、日本語教育学の一層の進展に資するため、調査研究の際に留意すべき研究倫理や学生指導の際の留意点について会員の意識化を促すことを目的とした企画です。

まず、調査研究のためのデータ収集、学会発表、論文作成・投稿などにおける研究倫理について情報提供します。次に、学部・大学院生の指導者の立場にある教員が指導の際に留意すべき点、ハラスメントが起こる危険性などについて問題提起します。

これらの情報提供をもとに、研究倫理、および、学生指導の際の留意点について、参加者全体で意見交換を行いたいと思います。具体的な事例を紹介しながら議論したいと思いますので、論文や研究発表を考える学生さん、日本語現職教員の皆さんのほか、学部・大学院生の指導者の方々などの積極的なご参加をお待ちしています。

すっきり！「日本語教育推進法」のポイント解説！

[11月24日(日) 12:10～12:50]

会場：1階 多目的ホール

主催：公益社団法人日本語教育学会 社会啓発委員会

2019年6月21日に「日本語教育の推進に関する法律」が成立しました。聞いたことはあるけど実はどういうものかよく分からない、知りたいけれど話を聞く機会がない、という方もいらっしゃるのではないのでしょうか。このたび、社会啓発委員会では、「日本語教育推進法」を知りたいという皆様のために、ポイント解説のための説明会を行います。ご興味のある方は、ぜひ足をお運びください。

国際交流基金による外国人材受入のための事業説明

[11月24日(日) 12:10～12:50]

会場：3階 国際会議場

主催：独立行政法人国際交流基金

国際交流基金では、本年4月の入管改正法施行に伴い、主としてアジア諸国を対象に、海外における日本語教育基盤の充実に向けた新たな取り組みを開始しました。

このセッションでは、新たに開発した「国際交流基金日本語基礎テスト (JFT-Basic)」を中心に、各国で取り組んでいる日本語教育支援事業や新規派遣事業、教材開発など様々なプロジェクトについて、その目的、内容などを最新の状況をもとにご紹介します。

前半【13:45～15:15】

①日系ブラジル人児童生徒への多読教材作成及び活用の試み

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

私たちが勤務している岡山・広島と同じ中国地方の島根県・出雲市で、日系ブラジル人児童生徒が急増しました。児童生徒にとって一番の問題となる読解に着目し、ブラジルや在住地域の文化を意識した多読教材を作成しました。今後も作成していく予定です。この教材についてアドバイスをいただきたく、皆様のお越しをお待ちしています。

②ビジネス日本語教育における異種複数機関との連携

中川健司 (横浜国立大学), 鈴木綾乃 (横浜市立大学), 徳田淳子 (東京中央日本語学院), 浅海一郎 (内定ブリッジ株式会社)

学習者のニーズの多様化により、単独の機関では有効な学習支援が難しい場合があります。本出展では、ヨコハマ・カナガワ留学生就職促進プログラムにおける、日本語学校、NPO法人、企業といった異種複数機関との連携を紹介し、それぞれの日本語教育の現場でどのような他機関との連携が可能なのかについて意見交換を行いたいと考えています。

③アラビア語母語話者向けのゼロ初級コースの開発と実践 —YouTuber 日本語教師の可能性—

エネザン・バラ (首都大学東京大学院生)

シリア人留学生としての経験を生かし、アラビア語母語話者を対象としたゼロ初級eラーニングコースを開発し、実践を行いました。YouTuber 日本語教師の可能性を考えたいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

④オンラインコース「漢字 A1-1 自習コース」の紹介と教育現場での活用方法について

魏娜 (国際交流基金関西国際センター)

「漢字 A1-1 自習コース」は2019年7月1日に日本語学習プラットフォーム「JF にほんごeラーニングみなと」に開講したコースです。コースでは、漢字の由来や特徴、「魚」、「肉」のようなA1レベルの漢字語彙20個をインタラクティブに学べます。当日は、コースの内容を紹介し、みなさんの教育機関に合わせてどのように活用できるか、一緒に考えることができると思います。

⑤非戦への貢献可能性を秘めた授業実践 —戦争をめぐる長期連続授業の展開—

萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)

「戦争」の授業と聞くと、避けたいですか。挑戦してみたいですか。世界情勢の雲行きが怪しい今だからこそ、私たちが果たせる役割は小さくないはずです。学習者は軍隊や原爆、戦中戦後の社会ほか日本の戦争にまつわる実際の姿を、実はほぼ知りません。未完成の実践の報告ですが、どうぞご覧いただき、意識を共有しませんか。

⑥持続的な地域日本語教室活動を行うために —えたじま日本語クラブの実践から—

胡子和子 (一般社団法人広島湾地域資源ネットワーク), 堀尾正子 (えたじま日本語クラブ)

私たちは地域で日本語教室の企画運営をしています。「えたじま日本語クラブ」の発展的かつ持続的な実践を目標に「外国人参加者」「日本人支援者」「活動内容」「連携」といったアプローチから取り組んでいます。同じような問題意識を持っている方との意見交換を楽しみにしています。興味のある方はぜひお越しください。

⑦国際結婚移住女性の日本社会参加への可能性と日本語教育専門家の役割

橋志野 (愛媛大学), 新矢麻紀子 (大阪産業大学), 向井留実子 (東京大学)

日本語を自然習得した国際結婚移住女性は、日本語力が不十分なため、単純労働に従事している者も多いですが、職場では日本語や日本の習慣のわからない技能実習生等と会社側をつなぐ役割を果たす者もいます。本出展では、彼女らの正当な評価のために、日本語教育の専門家として何ができるのか、参加者の皆さまと意見交換をしたいと思っています。

⑧介護の専門日本語教育のデジタルコンテンツと実践報告

西郡仁朗 (首都大学東京), 石井清志 (国際医療福祉大学), 奥村匡子 (首都大学東京), 野村愛 (同), 高野駿 (同)

介護福祉士国家試験の合格を目指す外国人介護人材の支援として、「認知症」「難病」等の高齢者に多い疾患について、介護の専門家がわかりやすく定義、症状、対応等を解説したミニ講義を収録したデジタルコンテンツを整備しました。発表当日は、デジタルコンテンツを利用して行った実践報告をします。興味のある方は、是非、お越しください。

後半【15:30～17:00】

⑨ 遠隔同時双方向性授業におけるチャット活用法を考えるー日本語教員養成講座ライブ授業を例としてー
加藤恵梨 (大手前大学)

大手前大学通信教育課程日本語教員養成講座では、独自のライブ授業システムを開発し、双方向性のある同期型遠隔講義を行っています。当日は授業を体験していただき、受講生とコミュニケーションをとりながら授業を進めるために「テキストチャット機能」をどのように使ったら良いかについて考えます。ご興味のある方は是非お越しください。

⑩ 2つの日本語学習者版リーディングスパンテストの紹介

吉川達 (佐賀大学)

読解や言語習得など、人の認知処理を支える記憶システムにワーキングメモリがあります。私たちは、日本語学習者のワーキングメモリ測定のため、2つの日本語学習者版リーディングスパンテストを作成しました。このテストを使ってみたいという方、ワーキングメモリ研究に興味がある方、ぜひ情報・意見交換しましょう。

⑪ アカデミックスピーキングー意見陳述・経験談 発話コーパスの紹介ー

伊東克洋 (東京外国語大学), 半沢千絵美 (横浜国立大学)

本コーパスは大学や大学院に在籍する日本語母語話者と、中上級日本語学習者(英語, 韓国語, 中国語)の発話データ(意見陳述, 経験談)を横断的に収集したものです。学習者の背景情報や日本語能力の情報も含まれています。ひろばでは試用版をご紹介します。みなさんにご意見をうかがいたいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

⑫ 短期日本語プログラムにおけるプレゼンテーションの指導ー限りのある時間を利用した指導方法とはー

藤田恵 (立教大学), 金庭久美子 (同)

私たちは約3週間の短期日本語プログラムを実施しています。レベルは、入門、初級、初中級の3レベル体制です。プログラムの最終課題には、パワーポイントを使った日本語のプレゼンテーションを課しています。レベルに応じた教材を開発し、指導を行っていますが、改善が必要であると感じています。実際の教材サンプルを見ながら、短期プログラムに合ったプレゼンテーションの教材と指導方法について、一緒に考えてみませんか。

⑬ 論文とは異なる文章の読解からレポート・論文の書き方指導につなぐための方策を探る

向井留実子 (東京大学), 近藤裕子 (山梨学院大学), 中村かおり (拓殖大学)

読解教材でよく扱われている、論文ではない読解文の学習から、レポート・論文の書き方につなげる指導はできないのだろうか、という疑問がきっかけになって行った調査を紹介します。日頃のレポート・論文指導で読解教材も活用されている方、私たちの調査結果を共有して、指導のあり方についての意見交換をしませんか。

⑭ 中上級日本語学習者向けのコロケーション検索システム「かりん」(スマホ版)の紹介

中溝朋子 (山口大学), 坂井美恵子 (大分大学), 金森由美 (同)

私たちは、主に中上級レベルの日本語学習者向けの書き言葉を中心としたコロケーション検索システム(スマホ対応)を開発・改善を行っています。ぜひ閲覧・体験していただき、ご意見・ご感想をいただけたらと思います。

⑮ 「書くこと」を中心としたゼロ初級の授業実践ー多忙な理系院生への試みー

田代桜子 (愛媛大学)

日本語ゼロ初級の理系院生を対象に「書くこと」を中心とした授業を行っています。時間のない学習者が効率的に日本語学習に取り組む方法の一環として、学習者が必要な語彙や表現を取り入れた作文活動などを行っています。今回は試行中の教材なども見ていただきながら、意見交換ができたらと考えております。

⑯ Scratch を用いた留学生に対するプログラミング授業

高橋敦 (デジタルハリウッド大学)

Scratch を用いた留学生に対するプログラミング授業の紹介です。40ヶ国語に対応しているので初級の学生でも多国籍のクラスでも、みんなでゲームを作りながら楽しくプログラミングが学べます。日本語授業の一環として、これからプログラミングを学ぶ留学生への予備教育として、興味のある方ぜひお越しください。

地域で生きる人々のライフコースに寄りそい支えるための取り組み

第1部 [12:10 ~ 12:45 (35分)]

ブース1	ブース2	ブース3
3階 308 商談室	3階 309 商談室	3階 310 商談室
①SIC訪問日本語コースの紹介 【しまね国際センターの取り組み】	③「出雲市日本語初期集中指導教室」の紹介 【出雲市教育委員会】	⑤介護系進学を目指す学生への日本語教育 【トリニティカレッジ出雲医療福祉専門学校の取り組み】

第2部 [12:45 ~ 13:20 (35分)]

ブース1	ブース2	ブース3
3階 308 商談室	3階 309 商談室	3階 310 商談室
②島根県版オリジナル日本語教材「いっしょに にほんごしまねけん」の紹介 【しまね国際センターの取り組み】	④外国にルーツを持つ10代青少年の支援ボランティア 【MANABIYAの取り組み】	⑥ブラジル人従業員に対する日本語教育 【フジアルテ株式会社の取り組み】

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

● 会場周辺地図



● 全国から会場まで

島根県立産業交流会館(くにびきメッセ)のウェブサイトでのご案内をご参照ください。
<http://www.kunibikimesse.jp/19.html>

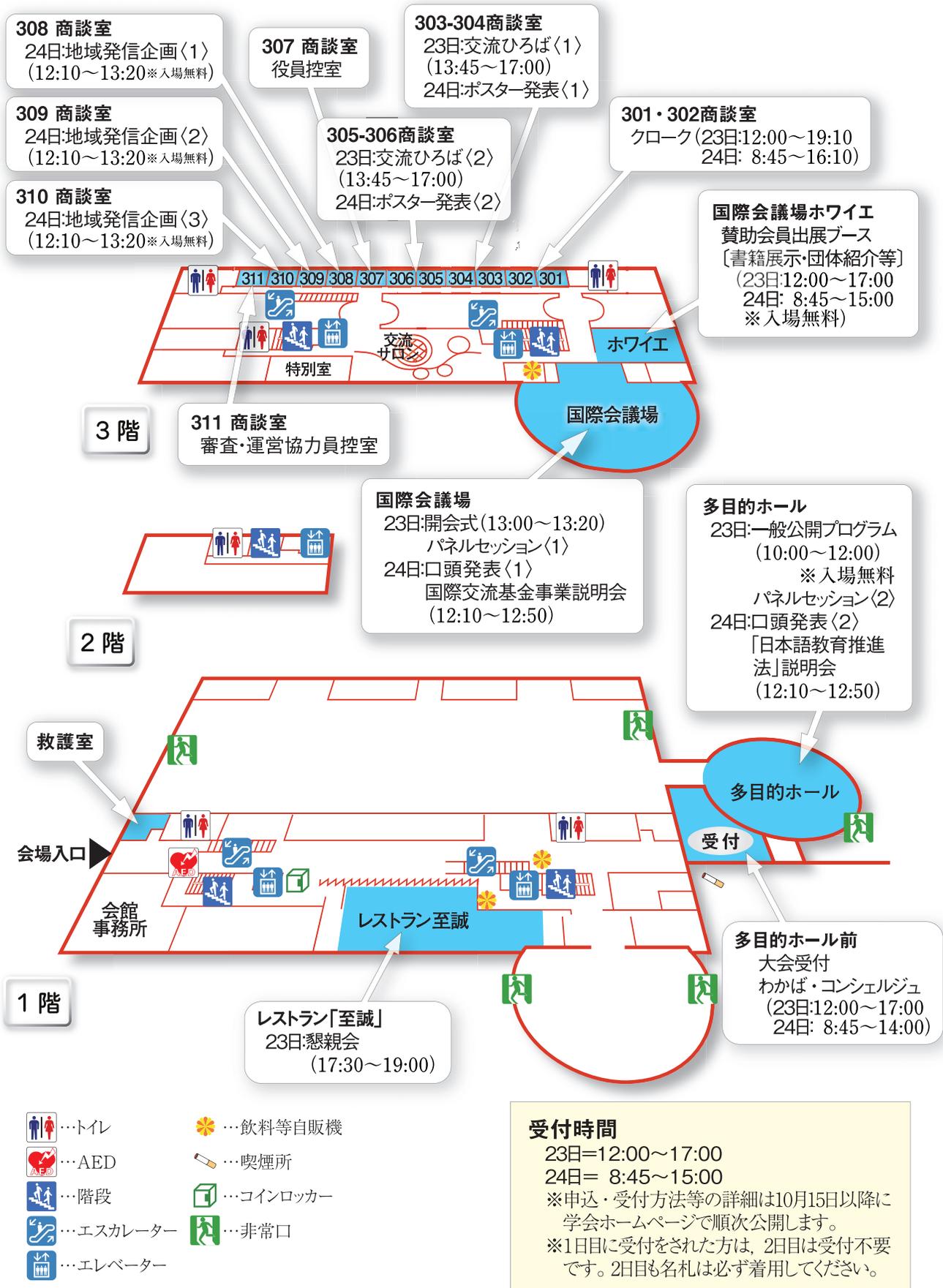


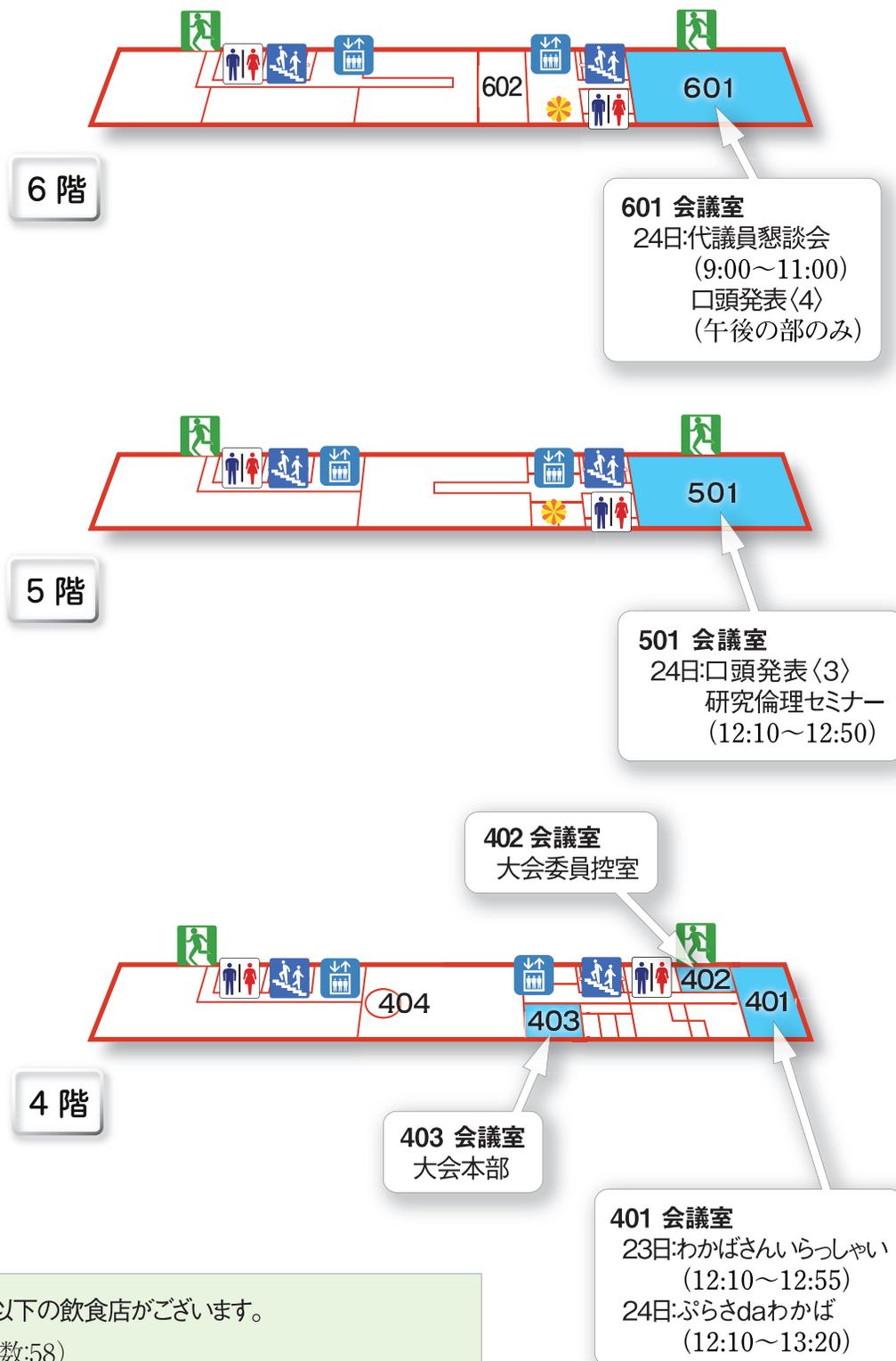
- ・最寄駅は、JR「松江駅」です(徒歩約10分)。
- ・最寄空港は、「出雲縁結び空港」または「米子鬼太郎空港」です(ご利用の航空会社によって異なります)。

◎所要時間は、おおよその目安として記載してあります。

● タクシー会社

日交タクシー 松江営業所	Tel.0852-21-5127
松江一畑タクシー	Tel.0852-32-1828
第一交通	Tel.0852-25-2323





◎施設内には、以下の飲食店がございます。

至誠 (1F 席数:58)
営業時間 23日 11:00~14:30 (ラストオーダー 14:00)
24日 11:00~14:30 (ラストオーダー 14:00)

◎お弁当等をご持参の方は、以下の会場・時間帯の飲食が可能です。
ご利用の際は、ゴミの持ち帰りおよび施設の美化にご協力願います。

23日 12:00~13:00 国際会議場, 多目的ホール
24日 12:00~13:30 国際会議場, 多目的ホール, 501会議室, 601会議室

パネルセッション



対話システム構築と談話研究・日本語教育の接点

宇佐美まゆみ（国立国語研究所）・東中竜一郎（NTT）

杉山弘晃（NTT）・角森唯子（NTT ドコモ）

<司会>大塚容子（岐阜聖徳学園大学）

<共同研究者>高橋哲朗（富士通研究所）

本パネルセッションの趣旨

宇佐美まゆみ

今日、AI スピーカーの急速な進歩に見るように、「対話」という人間のコミュニケーションの根源にかかわる部分も、人工知能分野における「対話システム研究」として、研究が活発化してきている。対話システムとは人間と会話を行うコンピュータのことである。この対話システム構築は、人間の言語、やりとりを人工知能に教育することであるとも言え、談話研究や日本語教育との接点も多い。しかし、そのことを意識している日本語教育研究者、実践者は少ない。一方、対話システム研究のほうでも、言語学や語用論の古典的な知見については知られているものの、最新の談話研究、日本語教育の研究や実践の知見を十分に取り入れるところまでは至っていない。

本パネルの趣旨は、談話研究・日本語教育研究・実践の知見が、AI 研究の中でも比較的新しい領域である「対話知能学」、中でもより人間に近いシステムの構築を目指している「対話システム研究」に生かせないかを考えることである。そのためには、まずは、「対話システム研究者」たちとの「対話」から始める必要がある。他にも増して「人文知」が生かされることが重要な意味を持ち、領域を超えた対話と協働が必要不可欠だからである。

本パネルの目的は、「対話システム構築と談話研究・日本語教育の接点」を可視化することによって領域を超えた協働を促すことである。また、その試みを、近い将来否応なく訪れるであろう「人間と AI の共生時代」における「コミュニケーションのあり方」を考える第一歩とすることも企図する。発表 1 では、まず談話研究の観点から、対話システム研究との協働の可能性を探る。発表 2 では、対話システムに用いられる知識やアルゴリズムについて紹介し、日本語教育との接点を論じる。また、最新の「対話システムのデモンストラーション」を実施し、フロアの皆さんに、「人間とシステムとの対話」をライブで鑑賞・評価してもらおう。その後、発表 3, 4 では、自身が開発したシステムについて、その特徴や苦心した点などを解説する。発表 3 では、対話システムから見る円滑なコミュニケーションの観点から論じる。また、発表 4 では、多様なシーンで利用可能な対話システムの構築と、対話システムの「日本語教育の学習ツール」としての利用可能性について触れる。最後の全体討論においては、人間と対話システムによって「実際に生成された対話」を踏まえて、談話研究、日本語教育の観点から、忌憚のないご意見をいただきながら、対話システム、談話研究、日本語教育研究・実践がともに何ができるかについて討論を行う。

対話システム研究と談話研究の接点

—言語研究から貢献できることは？—

宇佐美まゆみ（国立国語研究所）

1. 対話研究者との対話に向けて

言語学の流れの中においては、1960年代後半頃から、「談話研究」が盛んになってきた。談話研究の隆盛は、言語学において、それまでの「文中心」の捉え方から、「文脈」の重要性が認識され始めたことに端を発する。現在の談話研究は、その構成要素である「文」や「語」の組み合わせとしての「情報構造」に着目するものから、「言語運用」を重視した「語用論」的捉え方に興味の重心が移行し、「ポライトネス理論」（Brown & Levinson, 1987）などの触発を受けて、対人配慮が最もかわる「会話」の分析が隆盛を極めている。

一方、対話知能学の中では、「タスク指向型対話」や「雑談」をシステムに実装するための研究は、「対話システム研究」と呼ばれており、主に音声認識技術の急激な進歩を受けて、今では、相手に応じた言葉の使い分けやポライトネスを踏まえた、人間と親和性の高いシステム構築が目指されている。こうして「談話研究」と「対話システム研究」の「接点」が明確になったと言える。ただ、両分野には、同じ用語が異なる意味で用いられるなど紛らわしい事柄も多い。そのため、まずは、両分野の対話から始める必要がある。

2. 「文脈」と「周辺言語」の重要性を焦点化した談話研究とそれらを教える日本語教育

談話研究分野においては、談話における文脈を切り離しては扱えない様々な言語現象が研究されている。2人以上で1つの発話文を完結させる「共同発話文」、一文レベルでは明言せず、2文以上の文の連なりによって「反論する」というような談話レベルの発話行為の研究などがその例である。また、それらの「ポライトネス」との関係も報告されている（宇佐美, 2001）。その他、あいづち、フィラー、言いよどみなどの「周辺言語」も、ポライトネスの重要な要素になっている。このように文脈や周辺言語を巧みに利用して相手を配慮するということが、「人間らしいやりとり」を構成する要素の「核」になっていると言える。一方、このような文脈や周辺言語の機能の理解や実践こそが、相手や話題に応じた言葉の「使い分け」とともに、「日本語学習者」にとって最も難しいということが、従来より指摘されてきている。実は、これらは、現在の「対話システム」においてもまだ十分にはできないことばかりである。ここに、対話システムと日本語教育の接点がある。また、いわゆる対話研究における「シナリオ書き」という作業では、日本語教師が学習者に指導する内容ややり方と共通するところが驚くほど多い。ここにも、意外な「接点」があった。

談話研究から対話システム研究に貢献すべきことがあるとしたら、まずは、「話題展開」に関する原則、「人間らしさ」の核となる「ポライトネスの原則」と、語用論的ポライトネスの重要な構成要素である「周辺言語」の使い方の原則などからではないだろうか。ただ、これらを工学側に提供するには、これまでの知見を数量化可能な、或いはアルゴリズムに乗せやすい形にすることが必要である。そういう意味で、今後は、言語研究の観点からだけでなく、対話システム研究に貢献するという目的を持って、対話システム研究者と協働して研究計画を立てて遂行するという談話研究があってもいいはずである。

謝辞

本研究の一部は、国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」、および JSPS 科研費 18H03581 の支援を受けている。

参考文献

- (1) Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- (2) 宇佐美まゆみ (2001) 「ポライトネスの談話理論構想」国立国語研究所(編)『談話のポライトネス』東京：凡人社，9-58.
- (3) 宇佐美まゆみ (2002) 「連載ポライトネス理論の展開 1-12」『月刊言語』31，1-13.

対話システム構築と日本語教育

－対話の仕方をシステムに教える－

東中竜一郎 (NTT)

1. はじめに

対話システムとは人間と会話を行うコンピュータのことである。対話システムを構築するという事は、構成論的に、つまり実際に対話をするシステムを作ることを通して、人間の会話の仕組みを理解するという事である。対話システムに適切に対話をさせるためにはさまざまな知識やアルゴリズムを入力する必要がある。本稿では、まず対話システムに用いられる知識やアルゴリズムについて紹介する。

本パネルにおいては、対話システムの現状をフロアに体感していただくために、最新の対話システムのデモンストレーションを実施する。このデモンストレーションは人工知能学会 言語・音声理解と対話処理研究会において実施した第1回対話システムライブコンペティション(ライブコンペ)を再現したものである。本稿では、このライブコンペの概要とそこで得られた知見について述べる。最後に対話システム構築が対話の仕方をシステムに教えることであるという観点から、対話システムと日本語教育の接点について述べる。

2. 対話システムに必要となる知識やアルゴリズム

対話システムはタスク指向型対話システムと非タスク指向型対話システムに大別される(中野ら, 2015)。前者は対話を通して所定のタスクを遂行するシステムであり、Apple社のSiriやAmazon Alexa等のAIスピーカーが代表的である。後者は雑談対話システムとも呼ばれ、所定のタスク遂行が目的ではない日常会話を行うシステムを指す。

タスク指向型対話システムにおいては、遂行すべきタスクを中心としてシステムを設計することが通例である。例えば、天気情報案内システムを構築する場合、そのタスクを実行するためにはユーザから地名と日時を聞き出せばよい。よって、ユーザの発話から地名や日時を抽出するためのアルゴリズムを構築する。また、伝えたい天気情報が得られたとして、それらを伝えるための発話テンプレートなどが必要となる。

非タスク指向型対話システムの場合、遂行すべきタスクが明らかでないため、システムの構成論は固まっていないのが現状である。タスク指向型対話システムのように何を聞き

出せばよいか明らかでないし、そもそも何かを聞き出すということは雑談における機能のごく一部であると思われる。現状の雑談対話システムの多くは、人手で作成されたシナリオに基づいている。シナリオとは、想定される対話のフローのことであり、システムの発言とそれを受けて想定されるユーザの発言からなる一連の発話系列のことである。シナリオを用いず、すべてを自動化する試みも近年進んでいるが、人手で作成されたシナリオに基づくものほどにより対話の実現されているとは言い難い。なお、自動化においてよく用いられる方法論は、対話文脈（特に直前のユーザ発話）に何かしら関係がある発話を生成するというものである。よって、発話間の関係の有無を推定するための知識やアルゴリズムが必要となる。この推定には単語の類似度を示す辞書データや深層学習（ディープラーニング）によって学習された発話間の関係性を推定するモデルが用いられる（東中, 2019）。

3. 対話システムライブコンペティション

現状の雑談対話システムは、シナリオ・自動化手法のいずれで実現されるかによらず、ユーザの想定外の発話や考慮すべき状況の複雑さから、対話が破綻してしまうことが多い。そういった雑談対話システムの現状を、対話システムの研究者コミュニティで共有するため、第1回対話システムライブコンペティションを実施した（東中ら, 2018）。

本イベントでは、予選を勝ち残った3つのシステムが指定された話者と対話を行い、100人超の聴衆がその対話を鑑賞・評価した（図1）。また、ライブコンペの事前と事後に聴衆にアンケートを行い、イベントによって聴衆の対話システムに対する意識がどのように変化したのかも調査した。アンケートの結果、イベント前は文脈の理解が最も重要な課題という認識だったが、イベント後は、話者の発話内容の理解能力の低さが最も重要な課題という認識となった。

対話システムのコミュニティは主に工学系の研究者から構成されている。そのため、対話システムをひいき目に見ていたり注目する点が固定化されていたりして重要な問題点を見逃しているかもしれない。人間同士の対話に造詣の深い人文系の研究者とともに現状の対話システムの状況を共有することで得られる知見は大きいと考えている。

そこで本パネルでは、ライブコンペと同様の設定を会場に準備し、聴衆に対話システムを鑑賞・評価していただく。そして人文系の研究者からみて問題とを感じる点についてご意見をいただき、今後の改善にかかわる気づきや協働の機会を得たいと考えている。



図1：ライブコンペ実施の様子。話者がシステムと対話し(左), 聴衆が鑑賞・評価する(右)。

4. 対話システムと日本語教育の接点

2019年の12月初旬に早稲田大学にてライブコンペ2が開催されるがこれに先立って、9月初旬に対話システム構築の講習会を実施した。講習会では雑談対話システム実現のためのシナリオの書き方について座学とシナリオ作成演習を行った。人文系の研究者にも多数ご参加いただき、ほぼ全員がその場で対話システムを構築することができた。

シナリオ作成の秘訣として、ユーザの次の発言を制限するためシステムの発言は必ず質問で終わるようにすることを伝えたが、これについて参加者から「非常に非現実的なコミュニケーションを作らなければいけないと感じた。しかし、逆説的に人間の実際のコミュニケーションがどういうものであるかがよく理解できた」というご意見をいただいた。技術的制約の中で対話の自然さを担保する方法を考えることで、人間の対話の柔軟さについて改めて考えることができたということだと思う。これは、対話システムを作ることで対話に関してより深く知ることができる可能性を指摘しており、日本語教育にも利用できる可能性を示唆している。実際、他の受講者からも対話システムのシナリオ作成を日本語教育のプロジェクトに利用したいという声があった。

多くの教育の場で対話システムの利用を検討していただきたいと思うと同時に、人文系・教育系分野においては対話の秘訣が存在すると考えているので、我々対話システム研究者としては、言語教育、日本語教育の知見の提供も享受できればと考えている。

参考文献

- (1) 東中竜一郎 (2019). 最近の対話システム事情～深層学習・データセット・コンペティションの観点から～, 映像情報メディア学会誌 Vol. 73, No. 2, pp. 271-276.
- (2) 東中竜一郎, 船越孝太郎, 稲葉通将, 角森唯子, 高橋哲朗, 赤間怜奈 (2018). 対話システムライブコンペティション, 第9回対話システムシンポジウム, pp.106-111.
- (3) 中野幹生, 駒谷和範, 船越孝太郎, 中野有紀子 (2015). 対話システム (自然言語処理シリーズ), コロナ社.

対話システムから見る円滑なコミュニケーション

杉山弘晃 (NTT)

1. はじめに

人々の雑談を眺めていると、対話に現れる話題が非常に幅広いことに驚く。そうした素朴な背景から、話題 (状況) を制限しない (オープンドメイン) 発話への自然な応答生成が、従来の雑談対話システム研究の主流となっている。また、チケット予約のように対話のゴールまでの道筋が定まっているタスク対話とは異なり、人々は実に多様な流れで対話しているため、対話の流れの予測は一般に難しい。それゆえ、従来の雑談対話システム研究では、長い対話を一問一答の繰り返しと捉えて、いかに適切な「応答」を生成するかという問題に取り組んできた。

しかしながら、オープンドメインな応答生成が、そのまま「対話を通して人を楽しませ満足させる」という雑談対話システム本来の目的達成につながるわけではない。また、一問一答形式での応答では、局所的には話題は繋げられるものの、大局的な流れがないため、

システムが何を意図して発話しているかわからないという問題が発生する。対話が意図のやりとりであることを考えると、そうした意図が読めないシステムは、円滑に対話する気がない、と捉えられてしまう。

この問題に対し我々は、雑談でも個々の対話内では比較的话题が限定されていること、および状況を限定すれば、「自然な流れ」として対話の流れをある程度予測可能なことに着目し、流れに沿った対話を行うドメイン特化型雑談対話システムを構築した。対話例を図1に示す。人やシステムが興味を持つ（システムの場合はそう設定する）ことが自然な話題として、人やシステムの居住地や出身地、最近の旅行先について、名所を紹介しあったり、その良さを共感し合う雑談を実現した。本稿では、本システムについて概要を説明するとともに、日本語教育関係者との連携可能性について述べる。

システム	こんにちは！お名前を伺ってもいいですか？
太郎（人）	太郎といます。
システム	太郎さんとおっしゃるんですね。私はリコっています。よろしくお願ひします。太郎さんは何県にお住まいなんですか？
太郎	埼玉県に住んでいます。
システム	ふむふむ。埼玉県ですか。埼玉いいですね。行ってみたいです。長瀬とか有名ですよ？
太郎	長瀬は近いので自転車で行くこともあります。
システム	いい桜があるのうらやましいなあ。。私はお花見とか好きなんですけど、長瀬の桜ってどうですか？
太郎	荒川沿いの桜並木が見事で、春には桜のトンネルのような景色になります。
システム	桜いいですよ。ところで、私青森県に住んでるんですけど、桜といえば弘前城とかもおすすめです。太郎さんは行かれたことはありますか？
...	
システム	あ、嵐山ですか。京都府ですね。紅葉いいですよ。そういえば、こないだ三重県の番組見たんですけど、伊勢神宮とかおすすめですよ。行かれたことありますか？
太郎	残念ながらまだ行ったことがありません。日本で最も格式高い神社ですから、一度は行ってみたいです。
システム	まあそんなもんですよ。伊勢神宮もぼちぼち有名なところだとは思ひます。ですよ。あ、そろそろ終わりですね。お話ししていただきありがとうございました！
太郎	名所の話ができて楽しかったです。
システム	ではでは。またお会いできるのを楽しみにしています。

図1 人とシステムの対話例

2. システムの概要

対話から人が楽しさや満足を感じるには、人の発話に対し、システムが適切に共感を表出することが重要である。目黒らは聞き役対話コーパスの分析を通して、話し役の発話に対して相槌を打ちつつ自己開示することが、話し役の満足度向上につながることを示して

いる(目黒ら, 2009)。すなわち, 共感し合っていると人が感じるためには, システムは単純に相槌を打つのみでは不足であり, 自己開示(欲求や予定, 評価など)を表出することが求められる。また, 特定の場所について共感し合うためには, そもそもその場所についての経験や印象が発話されている必要がある。これらより, 対話の流れの最小構成として, 話題とする場所の決定, その場所に対する印象の発話, 印象に対する相槌と自己開示による共感, の3ステップが必要であると考えられる。

このステップを, 発話対を単位とする一問一答の手書きパターン(ルール)で構成しようとする, 名所の数だけルールが必要になるため, 現実的ではない。また, 一問一答で作成されたルールでは, 文脈に置かれたときに不自然な応答対となる場合がある。さらに, 発話対をベースにつなげているため, 長いシナリオを記述しにくい。一方, 大量のデータから機械学習によって対話の流れの制御モデルを構築する, 統計的対話制御と呼ばれる方法もあるが, 長い系列の制御を行うためには, 対象となる対話に特化した非常に大量の(数万対話規模の)データが必要になり, 実現は容易ではない。

こうした課題に対し, 本システムでは, 対話の流れと内容を分離し, 対話の流れに特化したシナリオ(図2)を人手で記述する, アジェンダに基づく対話制御手法(Rudnicky & Wei, 1999)を採用した。対話システムにおける「シナリオ」とは, 設計者が想定する人やシステムの発話の流れを, 人の発話に応じた分岐を含めて記述したものを指す。アジェンダに基づく対話制御手法は, チケット予約等のタスク指向対話の制御では一般的に用いられる方法であるが, 雑談対話では対話の状態やその遷移の定義が困難という理由から用いられることは少なかった。しかし, 本システムでは話題や対話の状況を限定することで, 自然な流れを表現するシナリオの記述を可能にした。また, シナリオを内容から独立して記述することで, シナリオの安定性を持ちつつ, 扱える話題の多様性を実現した。

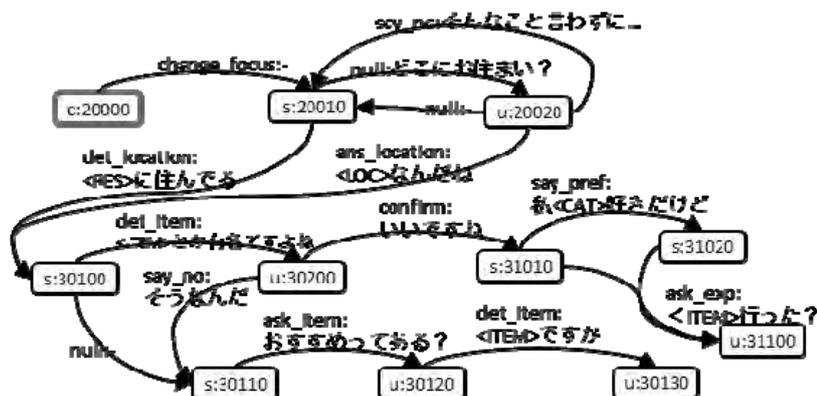


図2 シナリオ例。s:から始まるノードはシステム行動を選択するタイミングを指し, u:から始まるノードは人の発話を待ち受けるタイミングを指す。ノード間のリンクには, 人の発話やシステムが保持する情報が特定の内容であることを判定する関数と, 各関数に付随する発話が定義されている。

3. 日本語教育関係者との連携可能性

雑談対話システム相手の対話の場合, 人同士の対話と異なり, 人はシステムの理解能力

や対話能力を疑ってかかる。人同士の対話であれば、対話相手の発話が文脈から少々ずれていたり、表現上の誤りがあっても、単なる言い間違いや勘違いとして処理され、大まかな対話の流れの上では齟齬がない形に補正されて理解されることが多い。しかし、同じ程度の誤りであっても、システム相手の場合は、根幹の対話能力に疑念を持っているため、「単なる言い間違いではなくそもそも理解していない」と捉えられ、補正されないまま伝達されやすい。すなわち、円滑に意図をやり取りするためには、不要な誤解や疑念を抱かせないよう、人が発話するとき以上に、発話の細部の表現に注意し発話する必要がある。

そうした日本語としての自然な発話は、多分に慣習的なものを含むため、簡潔な理論で記述することは難しいように思われる。そのため、日本語教育に実地で携わる方々の知見を活かして、語尾や助詞、単語の選び方等で人に誤解を与えやすいポイントなどを議論いただけると幸いである。

参考文献

- (1) 目黒豊美, 東中竜一郎, 堂坂浩二, 南泰浩, 磯崎秀樹, 聞き役対話システムの構築を目的とした聞き役対話の分析 (2009). 情報処理学会自然言語処理研究会, Vol. 2009-NL-193, No. 10, pp. 1-6.
- (2) Alexander Rudnicky & Xu Wei (1999). "An agenda-based dialog management architecture for spoken language systems." IEEE Automatic Speech Recognition and Understanding Workshop.

多様なシーンで利用可能な対話システムの構築とサービス化

角森唯子 (NTT ドコモ)

1. まえがき

スマートスピーカーや mydaiz などの普及により、対話システムが日常生活に溶け込むようになってきた。これらは、「アラームをかける」や「今日の天気は？」などのような何かしらの作業目的を持った入力に対応するエージェントで主である。しかしながら、ドコモが 2012 年 3 月にリリースした「しゃべってコンシェル」では、便利さを享受するためだけに使用されているわけではなく、日々多くの雑談が入力されていた。このようなユーザの雑談ニーズに応えるため、近年、雑談対話システムの研究開発がさかんに行われている。

雑談対話システムは様々な利用シーンが考えられることから、それぞれに合わせた対話を行うことで、ユーザが長期間利用し続けたいような対話を実現できる可能性が高い。しかしながら、従来の雑談対話システムは、特定の話題にしか応答できなかったり、カスタマイズが困難であったりと、利用シーンが限定されてしまう場合が少なくなかった。そこで、カスタマイズを行うことであらゆるシーンで利用可能な雑談対話エンジン（話者の発話を入力として返答を出力するソフトウェア）を開発した。本発表では、雑談対話エンジンサービスの概要を紹介し、その利用シーンの 1 つとして「日本語教育の学習ツール」としての利用可能性について論じる。

2. 雑談対話エンジンサービスの概要

本雑談対話エンジンは約 4,000 万の大規模発話データベースを保持しており、あらゆる話題に対して応答することができる。また、本エンジンのカスタマイズを行うことで、利用シーンに合わせた雑談チャットボットの開発が可能となる。以下、カスタマイズ機能として定義しているものを 2 つ述べる。

① キャラクタ性の付与

システム属性情報としてあらかじめ用意しておくことで、キャラクタのプロフィール情報をシステム発話に使用することが可能である (Miyazaki et al., 2016)。また、システム発話の口調を、対象のキャラクタ風や方言に変換することができる。

② 不適切発話の除去

利用シーンによって、不適切な発話の定義は異なると考えられる。例えば、子供向け玩具で使用する場合、難しい政治カテゴリの話題などは避けたいと考えることもあるだろう。本エンジンでは、システム発話にカテゴリ情報のラベル付与を行い、利用シーンに応じて削除することができる。

人と本エンジンを用いた雑談対話システムの対話例を図 1 と図 2 に示す。システムの発話はカスタマイズにより、関西弁を表現している。また、「コンポート」や「デッキ」のような出現頻度の低い話題に対しても、自然な応答ができていくことがわかる。

本エンジンは、商用サービス「かたらい」(注 1)で使用されている。かたらいは雑談対話を行う API (Application Programming Interface) として提供されており、メインの雑談対話エンジンのほか、知識 Q&A エンジンなどを組み合わせることで、知識を問うユーザ発話 (e.g., 「富士山の高さは?」) に対して回答 (e.g., 「3,776m です」) できるなど、より自然な対話を実現している。

3. 「日本語教育の学習ツール」としての利用可能性

対話システムの利用シーンの 1 つとして日本語教育の学習ツールが挙げられる。海外からの外国人労働者は 2018 年で約 146 万人に達しており (注 2)、日本語教育の需要が高まっていると言える。しかしながら、敬語の使い方や日本語特有の言い回しなどは、学校や教科書で学ぶことが難しいとされている。そのため、対面での学習が有効であると言えるが、その課題として、費用が高いということや、人間相手だと気疲れしてしまうということが挙げられる。その点、会話の練習相手がエージェントであれば、そういった心配なく使用することができる。

上記のような経緯から、対話システムを用いた日本語教育の学習ツールがサービスとして提供されている (注 3)。しかしながら、シチュエーションが限定されているものが多く、あらゆるシーンの「雑談」で学習できるものはほとんどない。日常会話において、雑談は全体の 50% 以上を占めており、日常会話の多くが雑談を中心に構成されていることが分かっている (小磯ら, 2015)。雑談対話エンジンを用いることで、あらゆるシーンの雑談に対応できる日本語教育の学習ツールを構築できる可能性がある。学習者自身が興味のある話題について自由に話すことができるため、楽しみながら日本語を学習することができる。さらに、自然言語処理技術を組み合わせることで、文の誤り検出や訂正などの機能

を付与することができる。また、カスタマイズを行うことで、学習者のレベルに合わせる
ことができ、システムの発話を方言の口調に変換することで、学習者の住む地域の話し方
で学習を行うことができると考えられる。

雑談対話 システムを用いた日本語教育の学習ツールのニーズは、今後高まっていくこと
が想定される。日本語教育関係者と対話システム研究者が協働することで、より効果的で
効率的な日本語教育の学習ツールを開発できると考えられる。

システム	太郎さん、こんにちは。私の名前はマリコやで。今日はなにしとったん？
太郎（人）	今日はイチジクのコンポートを作りましたよ。
システム	赤ワインで作ってるんだね。
太郎	そうです。庭にたくさんイチジクが実ったんでね。

図1 人とシステムの対話例①

システム	最近はハードディスクに録画するから、再生も巻き戻しも楽やで。
太郎	ビデオと違って擦り減らないからいいよね。
システム	今の若い人はビデオの巻き戻しとかわかんないんだろうね。
太郎	おそらくデッキを見たことがないんじゃないかな。
システム	デッキは古いね。

図2 人とシステムの対話例②

注

- (1) 雑談対話サービス「かたらい」 <https://www.katar.ai>
- (2) 「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（平成30年10月末現在）
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_03337.html
- (3) 外国人向け日本語会話トレーニングサービス「Japanese Language Training AI」
https://www.nttdocomo.co.jp/info/news_release/2018/10/03_00.html

参考文献

- (1) 小磯花絵, 石本祐一, 菊池英明, 坊農真弓, 坂井田瑠衣, 渡部涼子, 田中弥生, 伝康晴
(2015). 「大規模日常会話コーパスの構築に向けた取り組み -会話収録法を中心に-」, 人
工知能学会 第言語・音声理解と対話処理研究会, Vol. SIG-SLUD-B501-08, pp. 37-42.
- (2) Chiaki Miyazaki, Toru Hirano, Ryuichiro Higashinaka, Yoshihiro Matsuo (2016).
“Towards an Entertaining Natural Language Generation System: Linguistic
Peculiarities of Japanese Fictional Characters”, SIGDIAL 2016 Conference, pp.
319-328.

多言語環境で育つ子どもの発達障害と日本語教育

川崎直子（愛知産業大学短期大学）・山本順大（小牧発達相談研究所）
藤川純子（三重大学教職大学院生）・伊東浄江（NPO 法人トルシーダ）

発表 1：CLD 児の困り感について

川崎直子（愛知産業大学短期大学）

1. はじめに

本パネルセッションでは、CLD 児⁽¹⁾の発達障害についての現状と支援の実態を明らかにし、発達障害を抱える子どもに対して日本語教育はどのように関わられるのかを議論することを目的とする。

文部科学省によると、2018 年度の「日本語指導が必要な児童生徒」は 50,759 人であった。この 10 年間で日本語指導が必要な児童生徒は全体で約 1.5 倍の増加、日本語指導が必要な外国籍児童生徒は約 1.4 倍、日本国籍児童生徒は約 2.1 倍の増加となった。右肩上がりが増えていく日本語指導が必要な子どもたちの日本語教育の現場では、近年日本語力が十分ではない子どもに対する日本語指導とは別の発達障害に関する問題がクローズアップされてきている。それは、教科学習に 2 学年以上の遅れがあったり、不注意や多動性、衝動性のある行動をとったり、日本語はある程度話せるのにも関わらず社会的コミュニケーションや対人相互交渉に問題があったり、あるいは選択性緘黙といわれる学校場面では日本語も母語も一切話せないといった発達課題に関する「困り感」⁽²⁾を抱える子どもたちの存在である。

2. CLD 児に対する支援

文部科学省は、CLD 児の発達障害の場合、日本人児童生徒の場合よりも見極めにくく、相談できる機関や専門家が少なく対処が難しいと述べている。また、国としてこの問題への対応は進んでおらず、現状は相談者に関する情報を収集して、対応可能な相談機関や学校へ提供していくなどの取組を行うにとどまっている。次世代の学校指導体制強化に関しては、通級による発達障害等の児童生徒への障害に応じた特別の指導や、日本語能力に課題のある児童生徒への指導等を含めて教員の「質」の向上に必要な研修体制を充実するとしている。

学校教育法施行令第 22 条 3 は、特別支援学校か小中学校の特別支援学級かの振り分けの基準を示している。そのいずれかは市町村教育委員会の特別支援委員会で判断し、子ども本人と保護者の意見を最大限尊重するとされている。しかし、2008 年の T 市の報告書では、外国人家庭の保護者は子どもに多動などの不適応があっても、教師の質が問題だと考える傾向にあると示唆されている。また、担任が発達障害の疑いを持って、その要因が障害なのか環境によるものなのか判断に迷い、専門機関への紹介をためらうこともあつ

たと報告されている。発達に課題を抱える CLD 児たちには、学校、支援者、家庭の三者による支援が重要だが、今後外国人が増加し続ける日本では、保護者の国籍の多様化や生活習慣等文化の違いによる教育・子育て観や障害のとらえ方の違いも課題となる。

公立小中学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒数」の増加に伴って、特別支援学校における「日本語指導が必要な児童生徒数」も 10 年の間に約 3.5 倍になった。愛知県はこの課題に対する令和元年度の取り組みとして、日本語によるコミュニケーション能力が十分に身につけていない CLD 児が在学する県立高等学校および特別支援学校において通訳や支援員を設置する「県立学校への教育支援員の配置」の予算 41,448,000 円を計上している。特別支援学校においては通訳の必要性が高まっており、特に発達障害と特別支援教育の専門的知識を身につけた通訳者が必要である。しかし、保護者も乳幼児のころに来日し、かつては「日本語指導が必要な子ども」だったケースが見受けられる。もし、保護者自身日本語も母語も十分ではないダブルリミテッドの可能性があった場合、通訳を介して発達について説明しても理解を得ることは難しいといった問題も生じる（川崎 2019）。その問題に焦点を当てるためには、日本語教育の視点が必要になってくる。

3. 支援者の困り感と今後の課題について

困り感のある CLD 児は日本語と発達障害の二つのハードルを抱えているケースが多いが、教育現場で子どもたちを支援する側も同様に困っているのは自明である。2018 年 12 月に行ったアンケート調査⁽³⁾で、「日本語支援で困っていること」と「発達障害に関して知りたいこと」について答えてもらった。日本語支援で困っていることの第一位には 46% が「子どもの困り感の原因が発達障害なのか日本語の問題なのかを見分ける方法がないこと」を挙げていた。次に 40% が「適切な教材を含めた具体的な支援方法がないこと」であった。また、発達障害に関して知りたいことの第一位には 39% が「教材や具体的な支援方法」で、32% の人が「専門家の話を聞いて CLD 児の発達障害について具体的に知りたい」であった。また、29% の人が「個々の事例を知りたい」を挙げていた。こうした回答から、発達障害の可能性を持つ「日本語指導が必要な児童生徒」の困り感の原因の特定と評価、支援方法の確立と適切な教材が求められていることが明らかになった。

高橋（2017）は CLD 児の困り感が発達障害かことばの問題かに関して、自閉症の子どもが示す行動は世界共通のため、自閉症児の発見はさほど困難ではないと述べている。一方、知的障害の場合は評価が難しいとされる。それは、WISC-IV⁽⁴⁾を始めとする知能検査が日本人の子どもと日本文化を対象に構成されているからである。CLD 児に実施した場合、正確な評価が可能かどうかについて、信頼性と妥当性を評価に見出すための基礎研究と事例を積み重ねる必要がある。そして、CLD 児の支援には発達障害への対応と日本語指導を二分して考えるのではなく、その二つに関する情報の収集と特別支援教育と日本語教育の両方の知見を合わせた指導の方策を探ることが今後の課題である。

注

(1) CLD 児とは、ジム・カミンズ（2011）「文化的・言語的に多様な背景を持つ児童（Culturally Linguistically Diverse Children）」の略語である。本パネルセッションでは、多言語環境で育

つ子ども、外国にルーツを持つ子ども、外国につながりを持つ子どものことを CLD 児とする。

(2) 「困り感」は、師岡秀治氏の登録商標第 5950740 号である。

(3) 2018 年 12 月 1 日開催「第 1 回シンポジウム 多言語環境で育つ子どもの発達障がいとことばの問題」の参加者 31 人のアンケート結果である。

(4) 世界中で広く普及している個別知能検査。

参考文献

(1) 川崎直子 (2017) 「外国につながる「困り感」のある子どもの指導に関して」『ことばと文字』, 2017 年春号 7, くろしお出版, pp.114-120

(2) 川崎直子 (2019) 「外国につながる子どもの日本語指導の現場から」『LD 研究』日本 LD 学会, 第 28 巻, 第 2 号, pp.220-222

(3) ジムカミンズ・中島和子訳 (2011) 「言語マイノリティを支える教育」慶応義塾大学出版会

(3) 日本 LD 学会 (2017) 『LD・ADHD 等関連用語集 第 4 版』日本文化科学社

(4) 高橋脩他 (2017) 「～豊田市における実態と課題～」『地域特性に応じた支援ニーズとサービス利用の実態に関する研究』平成 28 年度総括・分担研究報告書, pp.83-117

(5) 高橋脩 (2018) 「外国にルーツをもつ障害のある子どもの支援について」『そだちの科学』30 号, 日本評論社, pp.99-102

参考 URL

(1) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 30 年度）」の結果について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm (2019 年 9 月 29 日検索)

(2) 豊田市こども発達センター社会福祉法人豊田市福祉事業団「豊田市における外国人障がい児の現状と課題に関する調査報告書」(平成 20 年 3 月)

<https://www.fukushijigyodan.toyota.aichi.jp/pdf/gaikokujin.pdf> (2019 年 9 月 20 日検索)

(3) 文部科学省「外国人児童生徒等教育の現状と課題」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/h30_hokoku/pdf/r1408310_04.pdf (2019 年 9 月 20 日検索)

(4) 文部科学省「外国人児童生徒等への教育支援の充実方策について」(平成 29 年度 日本語教育大会・大阪大会)「次世代の学校指導体制強化のための教職員定数の充実」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/29_osaka_hokoku/program/pdf/ (2019 年 9 月 23 日検索)

発表 2：発達障害なのか—学校現場で出会う CLD 児 山本順大（小牧発達相談研究所）

1. 発達障害の理解のはじまりと CLD 児の増加

1-1. 学校現場に届いた学習障害（LD）のパンフレット

21世紀を迎える2000年頃、発表者は当時、特殊学級（現在は特別支援学級）の担任をしていた。そこへ文部科学省から『みつめよう一人一人を』⁽¹⁾というパンフレットが届いた。それは、教員に対して学習障害（LD）と今の注意欠如多動症（ADHD）についての理解促進を促すものだった。

1-2. 愛知県小牧市でのCLD児の増加

本市では、2005年頃は「日本語の指導が必要な児童生徒」は、約200名（2%）であった。しかし、2019年度は児童生徒14,000名のうちCLD児は1,000名（7%）に迫っている。本市では、市内25校（小学校16校、中学校9校）の各校にCLD児が在籍し、各校の国際教室で日本語の指導を行っている。以前は南米をルーツする子どもが多数であったが、近年は、フィリピン、中国からのCLD児が増え、さらに、インドネシア、ベトナム、パキスタンのCLD児も入学し、本人だけでなく、保護者との意思疎通でも苦慮している。

2. 児童理解の出発としてのアセスメント

2-1. WISC-IV知能検査の構成と内容

学校からの相談の依頼は、学習でのつまずきや学校生活でのトラブルなどである。本人の状態を知り、現状の困りをどのように克服していくとよいか、担任と共に考えていく上で、実力が見られるWISC-IV知能検査が適切と思われた。

日本版WISC-IVは5歳～16歳11カ月までの子どもを対象とした世界でも広く利用されている代表的な児童用知能検査である。全15の下位検査（基本検査10、補助検査5）で構成され、「全検査FSIQ」とそれを4つに分けた「言語理解」「知覚推理」「ワーキングメモリー」「処理速度」の合成得点という数値などが算出される⁽²⁾。

2-2. 検査から見えること

簡単な例として「言語理解」の数値は低い、「知覚推理」などの数値がまずまずあるなら、言葉で苦勞していることは分かる。もし「知覚推理」などの数値も低いなら、知的な問題などが考えられる。多動や不注意の場合は、「ワーキングメモリー」が低くなることはよくある。「処理速度」が低いと、黒板の文字を写すなどの作業で手間取る事が想像される。

前述したように、WISC-IV知能検査は日本版である。言語的に不利なCLD児では、そもそも数値が下がるのは当然である。しかし、言語的にあいまいなCLD児をそれなりに詳しく測れる知能検査が見当たらない。日本語で指導している学校現場なので、日本語は参考値として検査後の考察に使っている。

3. 検査から見てきたCLD児の問題

3-1. 増加する検査の依頼

WISC-IVで検査を始めた2011年度では、51名実施した中でCLD児は3名（6%）であった。ところが今年度は、まだ年度の折り返し時点であるが56名実施し、そのうちCLD児は11名（20%）となっている。CLD児への依頼が今年度は最も高い頻度となっていて、

2011年度からのCLD児への実施数の年度平均が11%であることからすると、近年の学校現場からの苦慮が伺える。

3-2. 知的に落ち込んでいるCLD児の日本語教室

2011年度からこれまでのCLD児の検査合計75名の結果は、全検査FSIQが100～86の間が11名(15%)、85～71の間が28名(37%)、70～56の間が34名(45%)、そして55以下が2名(3%)であった。

発表者の経験からすると、通常学級で何とか学習に踏み留まり、また教師が授業中に説明していて理解できる境目が、この標準偏差-1にあたる85ぐらいである。それ以下は、授業中の説明では分かりづらく、何かしら個別での補足説明が必要になる。およそ標準偏差-2にあたる70の数字を割ってしまうと、知的障害の範囲に入るレベルになり、特別の教育課程での学習内容を考えることになる。通常学級の在籍では、かなりの無理が出てくる。

標準偏差-2にあたる70以下のCLD児の中で、特別支援学級で対応していたのは9名である。他は通常学級に在籍し、日本語教室で個別に対応しているが、CLD児の人数が増加する中で、予算や人数の関係から十分な指導時間が提供されているとは言いにくくなってきている。

4. 特別な教育的ニーズのあるCLD児たち

多くのCLD児たちは、言葉や文化の違いの問題を抱えながら学校に入り学んでいる。しかし、学力が一向に伸びないことが多い。以前、ある教師は「日本に来たのだから、日本語を話せ」と母語で話したCLD児について高圧的な思いをつぶやいた。また、「彼らが学校に来るのは、義務じゃないから」と「子どもの権利条約」⁽³⁾を知らなかったりするケースも見られた。

前述した読み、書き、算数など困難を示す学習障害のほか、ADHDという注意欠如多動症⁽⁴⁾には、不注意が目立つタイプ、多動性・衝動性が目立つタイプ、混合タイプがある。自閉スペクトラム症⁽⁵⁾では、社会的コミュニケーションや対人的相互交渉の困難、行動や興味の偏りやすさがある。学級という集団では対人関係のトラブルとなることが多い。

近年、診断の有無に関わらず教育的ニーズのある子への対応が求められている⁽⁶⁾。発表者は、日本語ができないだけでなく、発達の課題もあると思われるCLD児を相談や検査の中で多く見てきた。今後の課題は多文化共生の観点からも、学校、家庭と共に、CLD児たちがより学びやすい環境を作っていくことである。

参考文献

- (1) 文部科学省(1999)「みつめよう一人一人をー学習上特別な配慮が必要な子どもたちー」
- (2) 『日本版WISC-IV知能検査』(2013)、日本文化科学社
- (3) 「児童の権利に関する条約」第28条(1994年)、外務省
- (4) 『ADHDをご存知ですか』(2009)日本イーライリリー、p.3

(5) 『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』（2014）医学書院，p.49

(6) 文部科学省（2017）「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から，教育的ニーズに気づき，支え，つなぐために～」

発表 3. 外国人集住地の小学校現場からの報告 藤川純子(三重大学教職大学院生)

1. 外国人集住地の小学校現場での支援について

三重県内最大の外国人集住地にあるA小学校での取り組みから実践事例を報告する。A小学校のCLD児の割合は全児童の約40%である。支援にあたって最初に課題となったのが保護者との関わりであった。特別支援教育においては保護者と指導目標を共有し家庭療育との連携をはかることが不可欠であるが，外国人保護者の場合，言葉の壁のほかに，日本の特別支援教育システムについて理解が伴わないことも多い。また保護者が子どもの障害についてどの程度理解しているかによって，支援の困難度が変わる。

発表者はこれまで，特別支援が必要なCLD児たちについて様々な事例を見てきた。具体的な事例について次の五つについて紹介しながら支援のあり方について考えたい。

- ① 重度の自閉症
- ② 知的な遅れ（2学年以上）
- ③ 知的には高いが不安が強く，多動や不器用さが目立つ
- ④ 選択性緘黙
- ⑤ 多動傾向で学習定着に課題がある

①から③の子どもは入学時より特別支援学級在籍で，④⑤は通常学級在籍であった。いずれのケースでも，子どもの特性を見極め，子どもの力が伸びる指導のあり方を学校で話し合いながら指導を進めるために，発表者は今まで下記のようなことを心がけてきた。

- ・実態把握（本人の得意，不得意を見極める）
- ・適切な対応（視覚支援，見通しを持たせる，しっかりほめて評価する，気持ちを表現できる言葉を持たせる）
- ・保護者対応（子どもが変われば，保護者も変わるというプラスの循環を作る）

その日の授業でやることがわからないと不安を持つ子どもには，45分間の授業の流れがわかるようにその日のメニューを書いて学習内容を知らせておく。できないことが多くいつも否定されている経験から自尊感情を持たない子どもには，彼らの母国紹介も含めアイデンティティを大切に，達成感を持てるような体験的な学習活動を提供するなど行ってきた。

2. 今後の課題

今後は，日本と母国の特別支援教育に対する考えが違うことから，情報提供や支援における配慮をしていきたいと考えている。具体的には以下の通りである。

- ・母語や母文化を大切にした指導

- ・通訳者との連携
- ・保護者とのより共感的な関わり
- ・多言語による資料提供

などである。

発達障害と十分な日本語力を持たないダブルハンデを持つということは、ダブルで支援を受けられるという意味でもある。「発達障害があり、日本語も話せない」というネガティブな捉え方ではなく、本人のできることに目をつけ、日本語教育や特別支援教育にまたがるあらゆるリソースを探し出し、可能性を見つけていきたい。

参考文献

- (1) 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」文部科学省初等中等教育局国際教育課
- (2) 「外国人児童生徒と発達障害」(2018)『LD研究』第28巻, 日本LD学会, pp.213-223
- (3) 高橋脩(2018)「外国にルーツをもつ障害のある子どもの支援について」『そだちの科学』30号, 日本評論社, pp.99-102
- (4) 松田真希子・中川郷子(2017)「外国にルーツを持つ児童の発達アセスメントと言語の問題について—発達障害と一時的リミテッド状況の鑑別のための調査研究—」『金沢大学留学生センター紀要』第21号, pp.29-42

発表4：CLD児の発達障害研究の実態調査に協力して 伊東浄江（トルシーダ）

1. ヒアリングの内容

発表者が代表を務めるNPO法人トルシーダでは、2002年から主に公立小中学校へ行っていない不就学、不登校、ブラジル人学校生徒を対象とした居場所づくりと日本語支援を行っている。また、2013年からは、豊田市プレスクール事業を、2015年からは、みよし市で日本語がまだ十分にできない児童生徒を対象とした日本語初期指導教室を実施している。発表者は2017年に実施された厚生労働科学研究費助成のCLD児の発達障害研究の実態調査⁽¹⁾に協力した。調査内容は、障害のあるCLD児の実態と今後の支援課題を明らかにするため、アンケート、支援関係者のヒアリング調査、小学校への訪問調査を行った。研究目的は、生活文化の違いによる支援上の問題、親とのコミュニケーションバリア、発達評価の困難性を明らかにし、後の支援課題をまとめ、提言を行うことである。

ヒアリング調査では、ブラジル人学校では学校健診がなく、様々な病気や障害が見逃されたり発見が遅れる心配があること、保護者は日本語能力だけではなく日本で育っている場合は母語能力も低いことがあり、情報伝達が困難で工夫が必要なこと、日本の子育て制度について情報が届いていない等の報告をした。

2. プレスクールでの関わり

ここでは、CLD児の具体的な言葉の課題としてプレスクールでの事例を述べる。豊田市プレスクール事業は、ブラジル人集住地域である豊田市保見団地にある西保見小学校を会

場にして11月から翌年3月までの間に、週2回ずつ20回開催される。園児の9割が外国人（ブラジル人）という子ども園からの参加が多い。指導にあたり100語の語彙調査を日本語と家庭での使用言語のポルトガル語で行っている。愛知県の『プレスクール実施マニュアル』の語彙調査の語彙は、「小学校一年生の生活レベルに必要な語彙」の中から「日本語と母語の両言語からの調査を想定し、できるだけ文化的な影響の少ない語彙」が選定されている。毎年障害児の参加があり、2018年度は2名の自閉症児と1名ダウン症児の子どもがいたが、障害のレベルで語彙調査ができないこともある。集住地域の特徴として通訳が入ることに慣れている子どもが多く、日本語を聞こうとせずポルトガル語に通訳されるのを待っている様子で、指示が伝わらないことが課題である。

ブラジル人学校の託児所から小学校へ入学するケースもある。発表者は厚労省の調査の際に、乳幼児を預かるブラジル人学校を調査員と共に訪問したが、そこでは午前11時という時間に小学生以下の子どもたちは昼寝をしていた。午後1時に起きて、その後昼食という日課だった。この習慣のまま小学校に入れば、まず生活のリズムを作ることからが大変になる。加えて、情報の少ない閉鎖的な環境では、発達に必要な年齢に応じた働きかけが希薄になることは想像に難くない。子どもたちは日本生まれであっても小学校入学前に多様な育ちをしている。

実態調査では、障害の発見、発達評価の困難性について、子どもの発達は素因と環境の相互作用によって成り立つと考えられている。したがって、子どもが標準的発達からの遅れや逸脱を示す場合に、それが子どもの知的障害や発達障害によるものか、家庭の養育環境や文化や社会環境に起因するものか判断が必要になるとしている。報告書では、さらに、評価には本人及び家族とのコミュニケーションが前提となるため、情報の収集にも困難が伴う。加えて、評価に用いる発達検査や知能検査も、各文化の中での行動、発達過程を基準に標準化がなされているが、それが外国人の子どもにも適応できるか否か、少なくとも日本には信頼できる研究はないようだと言われている。

支援者の強みは、CLD児と長期に関われること、学校や教師とは異なる立場から子どもや保護者と関係を築けることだろう。子どもの発達に影響を及ぼす要因とされる家庭の問題、親のダブルリミテッド、貧困に加え、保護者の日本社会に対する心理的な距離や拒否感を感じることもある。ある親は新生児訪問を受けない理由を「市役所にしかられるから」と言った。プレスクールには来ても、学校が呼びかけた就学相談には行かず、結果的に入学後トラブルになった障害児のケースもあった。プレスクールの役割として日本語の問題に加え、一人ひとりの子どもの成育歴や背景を知ることと、それを学校に伝える連携体制の構築、さらに保護者に対しても制度の説明だけではなく、支援の意味や目的を丁寧に伝えることの重要性を感じている。

3. 学校外の発表者として

最後にK君の事例を紹介する。K君は学校へ行っていない不就学の子どもとして小学校1年生のときにトルシーダの日本語教室へ通ってきていた。落ち着きがなく5分と座れないADHD（注意欠如多動症）が疑われる子どもであった。K君はその後小学校へ編入したが、ブラジルへ帰国・再来日して、ブラジル人学校への編入等紆余曲折があり、結果的に

中学校卒業の資格がないまま義務教育年齢を超えてしまった。発表者の勧めで高校進学を決意した K 君は中学卒業程度認定試験に臨むことになったが、学習の理解が難しい上に、勉強したことが覚えられず日本語もポルトガル語も育っていないことが課題であった。中卒認定合格までに 2 年を要し、その後定時制高校進学を経て、今は日本語もポルトガル語も分かる人材として企業で働いている。K 君は中卒認定受験に取り組む中で、自分自身の言葉の問題に気付き努力を重ねた。今では消火器を噴射させて逃げたまま困った子ども時代のことは覚えていないそうだ。

多言語環境で育つ子どもの中にはたくさんの K 君のようなケースがあるだろう。支援者が発達障害のように見える一時的な反応に振り回されないためにも、この領域での研修の実施と専門家や通訳者、学校とのネットワークなどの整備を切望する。

注

(1) 平成 29 年厚生労働科学研究費補助金「発達障害児者等の地域特性に応じた支援ニーズとサービス利用の実態の把握と支援内容に関する研究」（研究代表者 本田秀夫）

参考文献

『発達障害児者等の地域特性に応じた支援ニーズとサービス利用の実態の把握と支援内容に関する研究』平成 28 年度 総括・分担研究報告書

『プレスクール実施マニュアル』（2009 年）愛知県社会活動推進課多文化共生推進室

付記：本パネルセッションは、科研費基盤研究（C）課題番号 18K00702（研究代表者 川崎直子）の成果の一部である。

専門日本語教育としての介護の日本語の広がり —外国人介護従事者の育成から学習支援者の養成まで—

三橋麻子（明海大学）

辻和子（ヒューマンアカデミー日本語学校東京校）

佐藤治（ライフケア医療介護業協同組合）

丸山真貴子（大原学園）

パネルセッションの趣旨

三橋麻子（明海大学）

現在、介護の分野を学ぶ外国人も多様化が見られ、定住者・永住者・配偶者等，経済連携協定（以下，EPA）介護福祉士候補者，留学生，技能実習生，特定技能外国人まで広がりを見せている。

従来から，在留資格に関わらない定住者・永住者・配偶者による介護現場での就労は行われていたが，本格的に介護分野に外国人が大きく携わるようになったのは，2008年に開始されたEPAによる外国人介護福祉士候補者の受け入れからで，外国人介護従事者育成の必要性から専門日本語教育としての「介護の日本語」教育が必要とされてきた。

また，国は，在留資格「特定技能」の創設等により，今後増加が見込まれる外国人介護人材が国内の介護現場において円滑に就労・定着できるよう，介護の日本語学習を自律的に行うための環境整備の推進に対する支援をすることでしている。具体的には，介護の日本語学習を支援するためのWEBコンテンツの開発・運用等を視野に入れており，学習教材の環境にも力を入れ出した。益々，専門日本語教育としての「介護の日本語」教育は，重要視され，学習内容から教材への作成まで広がりを見せている。しかしながら，専門日本語教育としての「介護の日本語」を指導できる教師（学習支援者）はまだ少なく，どのような内容をどんな教材を使って，または作成し，どうやって教えていくか，ということ悩む教師（学習支援者）が多く，専門日本語教育としての「介護の日本語」が指導できる教師養成が急務であると言える。

そこで，本パネルセッションでは，外国人介護従事者の育成とその学習指針，また学習支援をする教師（学習支援者）の養成について焦点を当て，①企業と外国人介護従事者との関わりと介護の日本語 can-do の作成，②技能実習生への学習支援，③「介護の日本語」教師養成の実践という3つの構成で，多様化した外国人介護従事者への教育への今後の指針，展望について提案する。また，これらを踏まえ，「介護の日本語教育」についてパネリスト間およびフロアと議論をし，日本語教育業界，外国人介護従事者の受け入れ機関，介護職種を扱う監理団体等の多職種の領域を超え，議論が展開できたらと考えている。

発表1：企業と外国人介護従事者との関わり

－Can-do 作成とその広がり－

辻和子（ヒューマンアカデミー日本語学校東京校）

1. Can-do リスト作成の経緯

2007年に日本インドネシア経済連携協定（以下、EPA）が締結され、インドネシア人看護師候補者、介護福祉士候補者の受入れが決まった。ヒューマンアカデミー株式会社（以下、HA）は、2009年第2期生の事前研修の日本語研修を受諾し、辻ら（2010）は368名の候補者（看護師候補者178名、介護福祉士候補者190名）に対して研修を行った。同研修では職場で受け入れられる人材育成を最重要課題と考え、職場での対応力を養成することを目標とした。その後、来日後のEPA介護福祉士候補者への日本語研修やベトナム（ホーチミン）、インドネシア（バンドン）で介護技能実習生への渡航前日本語研修を行ってきたが、2017年介護の第1号技能実習生はN4、第2号はN3の日本語能力試験または同等の試験に合格することが要件とされたことから、試験合格が優先され、十分にコミュニケーション力を養成できない状況が生じた。その一方、2016年から内閣官房により「アジア健康構想」が提唱され、介護現場で通用するコミュニケーション能力に重点がおかれ、介護の現場の実態やニーズに合った基準とテストが必要であるとの考えが示された。2017年HAでは介護現場の日本語コミュニケーション力を示す基準となるCan-doリストの開発・作成を始め、CEFRをもとに技能実習第1号、第2号に求められるCan-doのリストを試作した。それをもとに、2018年、介護の現場で広く活用される実用的なCan-doリストにするべく、外国人介護人材の受け入れと育成に携わっている介護福祉士2名、および、介護教育人材育成と教材作成と介護の日本語教育に携わっている日本語教師2名とともに大幅な見直しを行った。本Can-doリストの作成にあたり、医療福祉学の大学院准教授が監修を行った。

2. 先行研究

西郡ら（2019）は「介護の日本語テスト（仮称）」の開発に必要な基準として、「JF日本語教育スタンダード参照 介護の日本語Can-doリスト（KCDS）」（以下、KSDS）を作成した。三井UFJリサーチ&コンサルティング（2019）の「外国人介護人材の介護技能及び日本語能力の評価方法に関する調査研究事業【報告書】」では、「KCDSは、技能実習2年目の移行時に求められる日本語能力の基準を定めたものである」とし、「本事業での検討の結果、在留資格『特定技能』の試験基準についてもKCDSを基本とすることとした。」と述べている。

また、「KCDSは2年目の技能実習移行時に求められるものを定めているところ、在留

資格『特定技能』はそれよりやや広い対象者を想定していることから、今後の参考として、介護の現場で必要と思われる基本的な項目案をピックアップし、関係者の意見を聴取したところ、(中略)。関係者からは、介護サービスの質の維持・向上のため、利用者と職員自身の安全を守るために必要な支援が求められることが重要であるとの意見がみられた。」とも述べている。

3. Can-do リスト作成の理念と構成

Can-do リスト作成に当たっては、以下の2点を作成理念とした。①将来外国人介護人材が活躍する介護の現場が広がることを想定し、介護現場で外国人材育成を担う担当者の「施設としての在り方だけではなく、介護現場を広くとらえて外国人介護人材にとって必要な Can-do が検討されるべきだ」との見解を共有し、介護の現場で広く求められる基本的かつ実用的な基準となる Can-do リストを作成することとした。②外国人介護人材育成の観点から、育成過程の各段階で目標となる Can-do を外国人介護人材と育成担当者に共有することを目的とし、育成過程を大きく以下の4レベルに分けて Can-do を設定した。行政や受入機関等で査定的に運用されるというより、介護人材育成の目標として運用されることを想定している。

レベル1：技能実習生1号（配属時）に介護の現場で求められる Can-do

レベル2：技能実習生1号（1年目修了時）に介護の現場で求められる Can-do

レベル3：技能実習生2号（2年目修了時）に介護の現場で求められる Can-do

レベル4：技能実習生2号（3年目修了時）に介護の現場で求められる Can-do

本 Can-do リストの構成は、外国人介護人材に求められるコミュニケーション力を大きく「理解する」と「伝える」に分け、「理解する」は技能により「聞く」「読む」「観察する」に、「伝える」は「やりとりする」「説明する」「表情・態度で伝える」「書く」に分類した。さらに、それらの動作の対象が利用者か、スタッフか、業務報告かにより、分けて示した。以上の方針で分類した Can-do を上記4レベルに分けて示した。

レベル1は、「簡単な日常生活の日本語ができる」こと、レベル2は「指示の下、決められた基本的な介護が実践できる」こと、レベル3は「指示の下、状況に応じて基本的な介護が一定程度できる」こと、レベル4は「自分で考えて状況に応じて介護を一定程度できる」ことと設定した。表1のとおり Can-do リストを示す。

4. Can-do リストによる「介護日本語検定」試作とモニター実施、および、今後の展望

作成した Can-do リストに基づいて「介護日本語検定」試験を試作し、モニターを実施

した。「介護日本語検定」試験はレベル 2、技能実習生が来日後 1 年目修了時に求められる介護の日本語コミュニケーション力を測るものである。同試験の構成は以下のようである。

介護日本語検定Ⅰ：言葉の理解の問題（言葉の選択問題 45 問・読む問題正誤問題 20 問・書く問題選択問題 2 問記述問題 2 問 全 70 分）

介護日本語検定Ⅱ：聞く問題（選択問題 16 問・正誤問題 6 問 20 分）

介護日本語検定Ⅲ：話す問題（即時応答 5 問・報告 5 問・場面別会話 4 問 10 分）

介護日本語検定Ⅰ、Ⅱ、Ⅲをモニターとして受験者 20 名（N2 合格 1 名、N3 合格 13 名、N4-N3 相当 2 名、N4 合格 4 名、在日 6 名、渡日前 14 名）に実施した結果、N3 レベルの受験者の正答率が「言葉の理解」「読む」「聞く」は 70%～80%、「書く」は 50%であった。また、話すテストの結果は評価を定量化できていないが、日本在住の受験者は渡日前の受験者に比べて、発話の内容は同じでも、相槌やフィラーを使うなど発話が自然に感じられる傾向があった。就労を通して習得したのではないかと推測される。今後さらに検討修正を加え、実用性の高い「介護日本語検定」試験を作成したいと考えている。

また現在、本 Can-do リストに基づいて、「介護の日本語」の学習教材として動画教材と言葉の学習教材を作成中である。介護施設等における研修だけでなく、外国人介護人材の自主学习に活用されることを期待している。現場に直結した Can-do の基準を示すことで、介護の現場の多様なニーズにこたえる外国人介護人材の育成の指針ができる。また、受入施設の日本人職員に「介護の日本語」の目標を示すことで、外国人介護人材と目標を共有し、協調して職務に取り組むことができ、外国人介護人材が継続して就労できる環境が生まれることを期待する。

発表 2：外国人技能実習生の受入れについて

－監理団体の立場から考える支援体制－

佐藤治（ライフケア医療介護事業協同組合）

1. 技能実習法施行と介護技能実習生受入れ事業所・外国人介護士受入の現状

2017 年 11 月に施行された「外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律」（以下、技能実習法）においては、「介護のサービスの質を担保するとともに、利用者の不安を招かないようにすること。」を実現する為に、コミュニケーション能力要件として、「1 年目(入国時)は「N3」程度が望ましい水準、「N4」程度が要件。2 年目は「N3」程度が要件」が明示された。本要件により、送り出し国においては N4 を取得するための期間が必要となり、教育コスト増・対象者募集難・現地教育機関の力量差という課題を浮き彫りにした。日本側の受入介護法人・事業所（以下、実習実施者）においては、EPA 等から受入れている先行事業者とその他事業者との外国人受入ノウハウ・情報量有無の二

局化が生じている。一方で、2018年12月末時点での介護技能実習計画認定数は946人、6月末時点で3,150人と、2018年12月末時点のEPA雇用数3,165人に対し急拡大を遂げている。当組合は2018年5月25日に介護職種専門の監理団体として許可を受け、2019年度末までにインドネシア・ベトナムより50名超の介護技能実習生の受け入れを予定している。

2. 監理団体の役割と各教育機関・実習実施者における日本語教育について

技能実習制度における監理団体の役割は、大きく分けて4つである。

- ① 技能実習生の職業紹介
- ② 技能実習計画認定申請及び在留資格取得申請時における指導支援
- ③ 技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護のために定められた法定講習の実施
- ④ 訪問指導・監査の実施と報告

上記③には、送り出し国教育機関との入国前講習（日本語N4取得教育を含む）に関する業務委託交渉、契約締結や入国に際して入国後講習（日本語・介護技能研修及び法的保護講習等）実施機関との業務委託交渉、契約締結も含まれる。現地教育機関を視察し、日本の介護現場で求められる人物募集と優良な日本語教育が実施可能かの交渉と検証を行うことが必要である。

また、表1のように実習生の事業所配属前及び配属後の実習実施者の指導体制や指導担当者へ支援も重要である。特に技能実習生等、外国人介護従事者の受入経験のない事業所にとって、配属前指導者研修による受入不安の払しょくは重要であると考えている。さらに配属後においても、法定訪問指導時にOJT状況を現場指導員・実習生本人に確認しながら課題の解決を図っていくことで、より望ましい技能習得環境の構築を図る必要がある。

表1 ライフケア医療介護事業協同組合による実習実施者への指導支援

	実習実施者の指導体制	指導担当者へ支援
配属前	法定指導体制（実習責任者、実習指導員、生活指導員）の適正な配置 介護保険法上の法定要員、事業所シフト連携	技能実習計画策定及び指導体制配置指導 技能実習計画に基づく技能習得プロセス指導 配属前指導員研修実施（指導側日本語含む）
配属後	計画上指導体制と現場運用の適合確認 →必要に応じた体制変更と法定配置以外のシフト上の指導体制調整（チーム指導へ）	法定訪問指導・定期監査時の状況把握と調整 技能習得のための介護講師派遣 介護技能+介護日本語VOD教材の提供

例えば、これまで挙げた特筆すべき実習生受入事業所にとっての課題としては、業務内容や技術・記録等を伝えるための日本語での指導方法である。配属後3カ月目の実習生（N3相当取得者）に、指導員の発語の理解度を尋ねると、その半分程度しか理解できていないことが分かった。また実習指導員側からも、本人より「分かりました」という発言があっても実はその指示内容を十分に理解できていなかったという声が挙げられている。その原因として、①現在の現地日本語学習が「話す」技能を重視していない、試験対策を主と

したものである機関がほとんどであること、②実習生個人の能力のみならず、日本人指導者による日本語での指導・指示の仕方にも改善すべき課題があること、が考えられる。

当組合にて取り組んだ事例としては、配属3カ月程度の「コミュニケーションノート」の活用がある。日誌形式で実習生が分からなかった業務内容や漢字等を記載し、指導担当者日替わりで返答する、というものである。それにより実習生との対話機会が生まれ、指導員一人だけでなく指導チームとしての連携を図ることにつながり、相互理解と指導時日本語理解が深まっていった。

監理団体として、入国前講習機関における教育の質の検証を行うと共に、配属前・後の事業所指導者に対し、外国人指導時の日本語の使い方を含めた指導員研修実施等を通して、課題解決を試みている。

3. 実習生と受入企業とが必要とする日本語とは

介護現場における外国人人材の活用において「日本語コミュニケーションスキル」が最も重要であることは、介護固有要件と実習生受入れ事例から見ても明らかである。実際の介護場面においては、外国人介護職員と介護利用者間のコミュニケーションスキルだけでなく、外国人介護職員と指導スタッフとのOJT場面に双方の日本語スキルが重要であることも事例を通して明らかとなった。実習生と受入介護事業所が必要とする日本語教育とは、介護場面において必要とされるコミュニケーションをベースとして、現場での介護場面・指導場面の双方で活用できるものを目指すべきであると考えられる。実習生が学習を通じて介護場面に即した会話を基本とした日本語を習得できることが重要である。さらに事業所指導者にとっても学習進捗管理や実習生個人の得意不得意を客観的に把握することで、次の指導につなげることも必要ではないだろうか。同系列のヒューマングループで開発しているcan-doの開発とその現場活用・技能習得に資する日本語教育の学習効果に期待したい。

発表3：「介護の日本語」教師養成の実践

ー現場に沿ったコースデザインが組めるようー

丸山真貴子（大原学園）・三橋麻子（明海大学）

1. はじめに

近年、介護の分野を学ぶ外国人も多様化し、「介護の日本語」教師の需要が高まる一方、その専門性に躊躇する教師（学習支援者）も多く、教師養成の必要性が高まっている。

本パネルは、その需要を受け、現役日本語教師を対象とした「介護の日本語」教師の養成講座を実践の報告として、開講の経緯、実践、その成果について述べる。

2. 「介護の日本語教師」養成講座概要

2.1 講座開設の経緯

筆者らは、EPA 介護福祉士候補者を第 1 期生より現在まで、また専門学校で介護福祉士を目指す留学生向けのコースを担当してきている。その中で、介護従事者を目指す外国人にとって必要な学習項目の考察とカリキュラム構築、またその教授にあたって教材作成も行っている。その経緯から、現役日本語教師を対象とした「介護の日本語」教師の養成講座の委託を受け、実施している。

2.2 講座の対象者とカリキュラム

本講座は、現役日本語教師を対象とする。ただ、「日本語教師」といっても日本語学校等教員、専門学校講師、介護福祉士、社会福祉士等の社会福祉系職種、報道関係職種等、多様な背景を持つ受講生であった。また、首都圏に限らず、全国からの通学があった。

そして、カリキュラムは、丸山・三橋（2013）他で示されている「介護の日本語」の教育項目、また指導法について紹介できるよう組み立てた。表 1 のように、講義は、理論編と実践編から構成されている。

表 1 「介護の日本語教師」養成講座カリキュラム

理論編 全 3 回				
日程	午前 (9:50~13:00)		午後 (13:50~17:00)	
	回数	科目	回数	科目
1 日目	第 1 回	「介護・看護の日本語」とは	第 2 回	「介護・看護の日本語」教育の流れ
2 日目	第 3 回	専門日本語教育としての「介護の日本語」	(午後から実践編の学習)	
実践編 全 9 回				
2 日目	(午前中は理論編の学習)		第 4 回	概論 専門日本語教育としての「介護の日本語」
3 日目	第 5 回	介護のことば①	第 6 回	介護のことば②
4 日目	第 7 回	介護の専門知識①	第 8 回	介護の専門知識②
5 日目	第 9 回	介護のコミュニケーション①	第 10 回	介護のコミュニケーション②
6 日目	第 11 回	日本の生活知識・介護福祉士国家試験	第 12 回	コースデザイン

2.3 理論編

理論編は、全 12 回の講義中 3 回で構成し、「介護の日本語」「看護の日本語とは」、「介護・看護の日本語教育の流れ」「専門日本語教育としての「介護の日本語」」を取り上げ、「介護の日本語」の背景や対象者を概観するものとなっている。

2.4 実践編

実践編は、全 12 回の講義中 9 回で構成し、(1)介護の基本語彙、(2)専門知識、(3)日本の生活知識、(4)コミュニケーションの 4 領域の教育項目 (内容) と、介護福祉士国家試験対策、コースデザインを取り入れている。表 2 に、4 領域に該当する講義とその内容について記す。

表2 「介護の日本語」教師養成講座の講義内容

領域	該当する講義	内容
(1)介護の基本語彙	介護のことば①②	語彙を扱う教材の分析, 専門語彙を教える難しさの考察, 語彙の指導法と留意点, 『はじめて学ぶ介護の日本語 基本のことば』の特徴紹介
(2)専門知識	介護の専門知識①②	専門知識を扱う教材の分析, 専門知識を教える難しさの考察, 専門知識の指導法と留意点, 教材から考える
(3)コミュニケーション	介護のコミュニケーション①②	コミュニケーションを扱う教材の分析, コミュニケーションをとることの難しさの考察, コミュニケーションの指導法と留意点
(4)日本の生活知識	日本の生活知識	日本の生活知識を教える難しさ(項目の選定), 日本の生活知識の指導法と留意点
	介護福祉士国家試験	介護福祉士国家試験概要(再掲), 国家試験問題の分析, 国家試験受験対策本の分析, 国家試験解答時にみられる外国人特有の問題点と対策
	コースデザイン	コースデザイン・カリキュラムの構築

(1)～(4)の4領域では, グループワークを軸として, 市販教材を分析してから, その領域で必要な学習項目を探り, その指導法を練る流れとなる。そして, 講師より実践的教育方法を紹介したうえで, 日本語教育の立場から支援できることを提示する。「介護」という専門領域を教授するのではなく, 「日本語教育」の立場からの支援である」ことを理解し考察することで, 現役日本語教師である受講生からは, 実践に即した授業展開の提示が多くみられた。そして, 講義の最終課題として「コースデザイン(カリキュラム)」構築を課している。

3. コースデザインの構築を課題として行う意義

講座の最終課題である「コースデザイン」は, 学習目標, 対象者, 学習時間等の場面設定を受講者自身で行い, 学習者のニーズに沿ったコースデザイン(カリキュラム)を構築するものである。

「介護の日本語」学習対象者は, 5つの枠組みにまで拡大しているが, 各対象者への学習カリキュラムや支援方法は確立しているとは言えず, 議論・模索が続いている。その中で, 各対象者に適した学習支援を実施できる「介護の日本語」教師が, まさに求められているのである。本課題はそのコースデザイン構築力を習得するための課題であり, 受講生同士での意見・アイデア交換や講師の講評を経て完成した「オリジナル・コースデザイン(カリキュラム)」は, 受講生が今後の就職や学習支援にあたる際に活用できるものであり, 何よりカリキュラム作成にあたり必ず活用ができるものとして, 取り入れている。

4. アンケート結果と今後の課題

講座終了時に, 受講者へのアンケートを実施したところ, 4領域で「何を」教えるかと

いう具体的な内容を知ることができたこと、またその教授にあたり優先順位を考慮することができるようになったこと、そして、コースデザインを構築したことに対する評価が高い。

この結果から、現在、「外国人介護従事者」と言っても、対象者が5つの枠組み（①定住者・永住者・配偶者等、②EPA介護福祉士候補者、③留学生、④技能実習生、⑤特定技能外国人にまで広がったことから、「介護の日本語」教育においては、各対象者のニーズや目標を把握した上でのコースデザイン構築が重要であり、そのコースデザイン作成力を習得できる教師養成が求められることがわかった。

また、今後の課題として、専門日本語としての「介護の日本語」を教える教師養成の需要の増加も見込まれる一方で、その教育を必要とする対象者や関係法人・企業・団体等との情報交換や連携を積極的に行い「介護の日本語」教師の活躍の場を広げていく必要がある。

参考文献

- (1) 厚生労働省『外国人介護職員の雇用に関する介護事業者向けガイドブック』
- (2) 厚生労働省 社会・援護局『技能実習「介護」における固有要件について』2017年
- (3) 辻和子・小島美奈子・高田薫(2010)「2009年度日本・インドネシア経済連携協定に基づく看護師・介護福祉士候補者に対する事前研修における日本語研修実施報告—看護・介護の職場に立つ人材に必要なコミュニケーション力構築の試み—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.17 No.2
- (4) 西郡仁朗・小原寿美・平井辰也・小平めぐみ (2019)「外国人介護人材のキャリア形成における現状と課題—よりよい受け入れの在り方とは—」『2019年度日本語教育学会春季大会【予稿集】』p43-52.
- (5) 丸山真貴子・三橋麻子(2013)「外国人介護福祉士にとっての次なる課題—アンケート・インタビュー調査結果からの教材作成の試みと学習法—」日本語教育学会春季大会予稿集 pp.257-262
- (6) 丸山真貴子 (2014)「日本語教育としてすべきもの——受け入れ施設・合格者の声を受けて」『日本語教育学会 2014 春季大会予稿集』, 78-81
- (7) 三井 UFJ リサーチ&コンサルティング (2019)「平成 30 年度老人保健事業推進費等補助金老人保健健康増進等事業 外国人介護人材の介護技能及び日本語能力の評価方法に関する調査研究事業【報告書】」

参考 URL

- (1) 厚生労働省 (2019)『介護分野における新たな外国人材の受入れ（在留資格「特定技能」について）』
<https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_000117702.html> (2019年9月26日)
- (2) 厚生労働省 (2019)『介護分野における新たな外国人材の受入れ』
<www.mhlw.go.jp/content/12000000/000496709.pdf> (2019年9月26日)

日本語コーパスの授業活用

—研究以外の幅広い活用を目指して—

清水由貴子（聖心女子大学）

木田真理（国際交流基金）

清水まさ子（国際交流基金）

内海陽子（海外産業人材育成協会）

劉志偉（埼玉大学）

1. 本パネルセッションの背景と目的

本パネル発表では、今まで主に言語研究に役立てるものとして活用されることの多かったコーパスを、研究者による言語研究以外にも、幅広く活用できるようにすることを目的とした教育実践を報告する。

日本語学習者は、日本語の言葉の意味を調べる時によく辞書を使う⁽¹⁾。日本語母語話者も表現の意味を調べたり、漢字の書き方を調べたりする時に辞書を使うことが多い。しかし、例えば「準備／用意」「血まみれ／血みどろ」などの類義表現の違いを調べるのに、個々の意味はわかってもそれらを使い分けるための情報（共起表現、ジャンルなど）はそれほど多くない。また、ある表現が実際にどう使われているかを調べるのにインターネットを使うこともあるが、インターネットの情報やそこで使用されている日本語の文が適切かどうか、日本語母語話者であっても判断が難しいこともある。

そこで、本パネルセッションの発表者らは、日本語学習者、非母語話者日本語教師、日本語母語話者、といった様々な対象者向けにコーパスを活用した授業を行い、どのような成果を得、何を課題と認識したのかを報告する。そして今後、コーパスを活用した授業にはどのような可能性と困難点があるのか、コーパスの幅広い活用方法と課題を明らかにすべく、聴衆と一緒に考えていきたい。

なお、各実践では、以下の『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（BCCWJ）の検索アプリケーションを使用している。

- ・少納言 (<http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/>) →実践例①，②，③
- ・中納言 (<http://chunagon.ninjal.ac.jp/>) →実践例③
- ・NINJAL-LWP for BCCWJ(NLB) (<http://nlb.ninjal.ac.jp/>) →実践例①，②，③

2. コーパス活用の実践例① 対象：日本語学習者（東京外国語大学／内海）

2-1. 授業背景

本発表では東京外国語大学留学生日本語教育センターの全学日本語プログラムで、上級レベルの文章表現を履修している学習者を対象に行ったコーパスを活用した授業について報告する。この科目は研究生、交換留学生が主に履修登録をしており、授業を実施した2018

年 10 月 31 日の出席人数は a クラス 17 名, b クラス 12 名の計 29 名であった。

上級の文章表現科目における到達目標は, アカデミックな文章にふさわしい文体及び表現が使えるようになること, 正確な引用ができるようになることである。発表者はこの科目を担当し, 上級学習者の書く文章で「よりよいネット環境を創造する」や「他人の尊敬を傷つける」といった共起性という観点から不自然な表現の修正に苦心するようになった。提出された意見文やレポートを添削し, 「ネット環境を構築する」や「プライドを傷つける」といった表現を提案しても, 次の課題でテーマが変わるとまた新たに不自然な表現が散見される。このようなやり取りの繰り返しの中で発表者は, 学習者が「不自然な表現だとは思っていない」あるいは「表現に問題があることは予測しているが, 自分で調べて直そうとまでは思っていない」と考えていると推測するようになった。そこで, 少納言と NLB を使って共起表現の自己修正練習を試みた。

以下では, ①教師は共起表現の自己修正練習のためにどのような授業をしたかについて述べる。また, ②学習者は今回の自己修正練習によってどのような結果を得たか, 普通の修正方法と比較しながら述べる。

2-2. 授業概要

授業の流れは, 以下の表 1 の通りである。

表 1 授業の流れ (90 分×1 回)

順番	項目	授業内容
1	共起表現の説明	共起表現の定義, 具体例について教師の説明を聞く。
2	質問紙調査	文章を書いている共起表現がわからないときの対処方法を問う自由記述の質問紙調査に回答する。
3	練習A	名詞に対応する助詞と動詞を答える。(10問) ※辞書も何も見ない
4	少納言の説明	1. 少納言の概要, 2. データの種類, 3. 検索の種類と注意点を聞く。
5	練習B-1 少納言で調べる	練習Aで自分が書いた表現が実際に使われているかどうかを調べる。 使われている場合は, 調べた答えとして練習Bに記入する。 ※練習AとBは同じ問題
6	NLBの説明	1. NLBの概要, 2. 検索の注意点を聞く。
7	練習B-2 NLBで調べる	練習B-1で調べられなかった表現をNLBで調べる。

実践ではまず, 共起表現について簡単に説明した後, 「文章を書いている適切な共起表現が思い浮かばない時, どう対処するか」という自由記述の質問紙調査に答えてもらった。その後, 共起表現(名詞と動詞)の問題 10 問を辞書も何も見ないで解答(練習 A), コーパスを使って解答(練習 B)の二段階で行った。更に, 練習 B を二段階に分け, ①練習 A の表現が実際に使われているかを少納言を活用して(練習 B-1), ②使われていない場合はどんな共起表現が使われているかを NLB を活用して(練習 B-2) 解答してもらった。また, 練習 B の前には, コーパスとは何かという説明を簡単に行い, 少納言や NLB で扱うデータの解説も行った。

練習 B の終了後, 問題用紙を回収し, 教師が採点した。問題文は「『大地震がくる』といううわさ () 大学内に.....いる。」のように, キーワードとなる名詞を波線で強調し, 助詞と動詞を書く問題になっている。自然な共起表現を選ぶことができたかどうかのポイントであるため, 活用や時制, 及び助詞の間違い, 自他動詞の混同は減点の対象としてな

い。また、例え共起表現そのものは正しくとも、文脈に合っていない場合は不正解とした。

2-3. 質問紙調査結果

授業の冒頭で行った、共起表現がわからない場合の対処方法に関する質問紙調査は、29名の自由記述の回答を整理すると、次のような結果となった（※複数回答あり）。辞書（17名）、インターネット（12名）、代替表現の使用（8名）、キーワード入力補助機能（5名）、調べない（3名）、母語話者に聞く（3名）である。キーワード入力補助機能とは、検索エンジンの検索語入力欄にキーワードの一部を入力すると、「関連検索ワード」が自動的に表示される機能のことである。また辞書と回答した中にはインターネット上の辞書も多く含まれるため、辞書、インターネット、キーワード入力補助機能という回答からは、インターネットを使用している学習者が多いことがわかる。

一方、「自分が書いた共起表現を修正するために調べることをしない」と明確に答えた学習者は予想したよりも少なく3名のみであった。ほとんどの学習者が共起表現が正しいかどうかを調べていると明言しているにも関わらず、提出された課題には間違った表現が頻出していたということである。これは調べ方が悪いか、または調べる方法、調べるべき表現を間違えている可能性がある。また、代替表現の使用と答えた学習者は29名中8名と思いの外多く、これについても不自然な表現になる理由の一つではないかと考えた。

2-4. 練習問題の採点結果

自力で共起表現の問題を解く練習A、コーパスを活用して問題を解く練習Bが終わったところで、練習問題の用紙を回収し、教師による採点を行った。配点は各1点で10点満点である。練習結果の一覧と各練習の平均点を表2に示す。表2からは、29名中27名が練習Bで正答率が上がったことがわかる。

表2 練習結果の一覧

正答率が上がっていない2名のうち1名は、練習AとBの正答率が同じであった。もう1名は練習Aに取り組んでおらず、Bと比較することができなかった。

	練習A	練習B		練習A	練習B		練習A	練習B			
1	4	6	↗	11	8	8	↔	21	6	8	↗
2	6	7	↗	12	6.5	10	↗	22	6	10	↗
3	4	10	↗	13	1	8	↗	23	7	9	↗
4	6	10	↗	14	-	9	-	24	7	10	↗
5	5	9	↗	15	4	8.5	↗	25	4	8	↗
6	3	10	↗	16	4	10	↗	26	6	10	↗
7	5.5	8	↗	17	5	10	↗	27	5	10	↗
8	6	9	↗	18	6	8	↗	28	7	10	↗
9	4.5	9	↗	19	6	9	↗	29	7	7.5	↗
10	6	8	↗	20	5	7	↗	平均	5.4	9.1	↗

この結果から、何も調べないで自力で書くよりは、コーパスを活用したほうが自然な共起表現が書けることがわかった。ただし、練習Bでは、共起表現そのものとしては正しいが、文脈に合っていないために、誤答としたものもあった。「メールに課題の文書ファイル（ ）....., 先生に提出した。」という問題では29名中18名が「文書ファイル（を）添付して、」と正答を書いている一方、6名が「文書ファイル（を）作成して、」と誤答を書いていた。「文書ファイル」と「作成する」は共起性が高いと思われるが、「メールに」とあるので、この文脈においてはふさわしくない。文脈にふさわしい表現を選ぶための練習が必要であると感じた。

また、誤答の中にはその答えを選んだ経緯が推測しにくいものもある（例：初めて会う人に先入観（が）できる）。数ある組み合わせの中から自分が使いたい表現を短時間で的確に選ぶ練習が必要である。

2-5. 今後の課題

今回の実践では、辞書も何も見ないで自力で共起表現を書くことと、コーパスを活用して共起表現を書くことを比較した。その結果、何も見ないで書くよりも、コーパスを活用したほうが共起表現の正確さが上がることが明らかになった。しかし、一方では、文脈に合った表現を選べていない解答も見られた。コーパスの用例を見て、文脈にふさわしい表現を学習者自身が選べるようになることが肝要である。

また、非母語話者の場合、用例の件数をどう解釈するか判断が難しい。特に、用例が少ない場合、それが日本語として自然な例なのか、特異な例なのか判断が付きにくい。更に、母語話者にとっては自然に感じる表現であっても、たまたま使用したコーパスに出てこない場合もある(例: スープが冷める)。このような場合は、コーパスに出ないから日本語にない、とは言えない。

そして、実際に文章を書く場合は、文章の中でどの部分をコーパスで調べるか、識別する能力も必要となってくる。今回の実践では名詞と動詞の組み合わせに限って練習を行ったが、直後の課題で「役立つである。」という文末表現を使っている学習者がいた。少納言で「役立つである」を検索すれば、使われていないことはわかるのだが、この学習者は調べることをしなかった。調べる必要があると考えていなかったためである。文章表現指導にコーパスを生かす上では、学習者自身が自分の書いた文章を客観的に見て、不自然なところとそうでないところを識別できるようになることが必要だと思われる。

3. コーパス活用の実践例② 対象: 非母語話者日本語教師(国際交流基金/木田・清水ま)

3-1. 授業概要

授業対象は、国際交流基金日本語国際センターで実施された「非母語話者日本語教師研修」の参加者、以下の2つのクラスの合計31名である。以下に参加者の概要と授業実施日及び授業時間数を記す。

【多国籍クラス】: 2018年度海外日本語教師長期研修(2019/1/9, 10, 17 合計7時間)

- ・国/地域(9ヶ国): アジア(7名), 中南米(4名), 東欧(1名)
- ・日本語運用力: N3程度以上
- ・所属機関: 大学教員8名, 中高一貫校教員1名, 一般講座3名(計12名)

【中国クラス】: 2018年度中国中等教員研修(2019/1/28, 2/5 合計6時間)

- ・国/地域: 中国
- ・日本語運用力: N2程度以上
- ・全員中国の中学校または高校の教員(計19名)

本発表の授業では、両研修とも、「総合日本語」という日本語の授業の枠組みで実施した。授業の目的は、「コーパスを使って何ができるかを理解し、少納言やNLBで基礎的な検索ができるようになる」「調べたい語を検索し、その結果を分析・考察し、発見したことを報告する」という2点である。授業は、コンピュータールームを使用し、表3の流れで行った。順番1~5までが教室授業5時間、順番6は教室外で取り組む宿題、順番7は教室授業2時間で実施した。

表3 授業の流れ（1回目3時間，2回目2時間，3回目2時間）

順番	項目	授業内容
1	コーパスとは	授業前の宿題：少納言のサイトの説明を振り仮名付きで読む。
2	BCCWJの概要	コーパスとは何かを理解し，様々なコーパスの存在意義，利用方法，BCCWJの概要，特徴を理解する。
3	検索練習①	少納言で以下の検索を実際に行い，検索方法を知る。 ・「卵焼き」「玉子焼き」「たまご焼き」「タマゴ焼き」について，各件数，メディア・ジャンルによる違いの傾向をみる。 ・「プリン」から「プリンター」「スプリンクラー」「プリンスホテル」なども出てしまうという，文字列検索の特徴をつかむ。「表す/表わす」「行う/行なう」について検索し，日本語の教科書に掲載されている例と実際の使用例について考える。
4	NLBの概要	実際に，「卵焼き」を見出し語に入力し，「グループ別」「パターン頻度順」「基本」をクリックして，どんな情報が得られるかを体験する。
5	検索練習②	・「汗」の共起表現，「海外」と「国外」の使い分けや共起表現を確認する。 ・取り出した例文に自動的に振り仮名をふる方法を知る。 ・「走る」「甘い」の共起表現，「～へ行く」と「～に行く」の使い分けについて観察する。
6	自由検索（宿題）	NLBを使って自分が調べたい言葉を検索し，わかったことを簡潔に報告するという宿題に取り組む。
7	検索結果発表	検索対象語，調べようと思った理由，わかったこと（検索方法，結果），検索で困ったことなどについて，クラス内で発表すると同時に，講師へ宿題を提出する。

以下では，学習者と教師という二面性を持つ非母語話者日本語教師が，①どのような語を調べ，②今後コーパスをどのように役立てたいと考えているかについて述べる。

3-2. NLBを用いて自由検索で調べた結果報告について

各自興味ある語を調べてくるという宿題では，多国籍クラス12名は，一人で複数の語を検索した者がいたため，延べ検索語数は18語，中国クラスは19名で19語が提出された。検索対象語を，その検索動機から分類すると，「類似表現の使い分け」「表記」「その他」の3種類に分けられた。表4に検索対象語3種の具体例一覧を示す。

表4-1 多国籍クラスの検索対象語一覧

類似表現の使い分け	具合/調子，季節/季語，大事/大切，おいしい/うまい，大きい/でかい，想い/思い
表記	べこべこ/ペコペコ がたがた/ガタガタ，ザーザー，きれい，すごい，うまい，にほん/日本/ニホン(2)，きれい/綺麗，
その他	・「お」がつく言葉 おかし ・敬語（まいります，もうします，いただきます，ごちそう）の使用例文 ・馬，クマ（動物について調べてみたかった） ・やばい（実際に使われているか） ・副詞について（すごく，しっかりなど）(2) ・日本の文化のことば（剣道，空手，茶道）の使用例文 ・アルメニア（自分の国についての例が見たかった）

表4-2 中国クラスの検索対象語一覧

類似表現の使い分け	茶/ティー，～が開（ひら）く/～が開（あ）く，寒い/冷たい/冷え/冷やし，勉強する/習う，食べる/食う(2)，～に思う/～に考える，大体/大抵，上手/得意，使う/用いる/使用する，着物/和服，感心する/感動する，嬉しい/楽しい(2)，する/やる，考える/思う，新聞を読む/新聞を見る，どうも/とても
単独の語の使い方	する

NLBでは，見出し語ウィンドウで，文法パターン，コロケーション，用例などの情報を行き来しながら，検索対象語の振る舞いの全体像をつかむことができるようになっている

が、検索動機によって、一部の情報だけを閲覧した場合と、振る舞い全体を見た場合とがあった。中国クラスは、「類似表現の使い分け」が、19例中18例と最も多く、特に母語と日本語に近い意味の語の比較といった対照言語学的な点に注目した例が目立った。一方、多国籍クラスでは、18例中6例が、「類似表現の使い分け」で、比較した上で、ジャンル、表記、共起表現などについて言及している例が見受けられた。また、漢字、ひらがな、カタカナのうち、どの文字を使うのかという「表記」に焦点をあてたものが9例あった。

3-3. コーパスの授業についての質問紙調査

授業後に、両研修とも同じフォームにて、「帰国後、コーパスの授業を通して学んだことが役に立つか。その理由」「コーパスの授業で、一番興味を持ったこと」などについての質問紙調査を行った。

結果は、「帰国後とても役に立つ」「役に立つ」との回答が全体の90%以上あった。役に立つとした理由として、「豊富な例文」に言及するケースが多かった。「授業準備や文を作る練習問題の作成に役立つ」「作文やレポートなどを書く時に役立つ」「辞書で調べられない知識を調べられる」といった教師として、また、学習者としての立場からの言及があった。一方、あまり役に立たないと回答した理由として、「辞書で調べるか、日本人の同僚に聞くから」「教師の勉強にはいいが、学生に推薦することは無理」などが出された。

「コーパスの授業で一番役に立ったこと」という項目では、「多くの例文が見られる」「場面や文脈、使い方がわかる」「類似表現が比較できる」「頻度がわかる」「使われるジャンルの違い」など、辞書では限界がある点に利便性を感じたことがうかがわれた。さらに、「自分で、調べたい言葉を決めて分析し、言葉のゆれを発見して発表したこと」など、自律的な語彙学習を評価するコメントもあった。

これらの質問紙調査結果では、コーパスがある程度は操作できるようになったとされていること、帰国後コーパスが役に立つと回答していることなどから、帰国後は、わからない言葉が生じた時の、問題解決のツールの一つとして、コーパスを利用することが期待される。帰国後も日本語の自律的な学びができるだけでなく、例文作成時やテスト作成時に参考にしたいというコメントもあり、日本語に対する直感がない非母語話者日本語教師にとって、コーパスは、自身が持つ「学習者」と「教師」の両面を支えてくれる存在であることが示唆された。

3-4. 今後の課題

今後の課題としては、コーパスの使用方法、結果の解釈などに問題が見受けられることである。検索方法だけでなく、検索結果から考察までどのように行えばいいのか、特に、検索動機と合致したコーパスの利用の仕方、結果の見方、解釈などの理解を深めるために、コーパスの練習プロセスにおいて、どのような具体的な検索の練習をやればよいか、授業内容の精緻化をめざしていく必要がある。

また、中国クラスにおいては、せっかくコーパスで検索したにもかかわらず、辞書の記述をそのまま考察部分に写してしまう例も複数見られた。コーパスの使い方を教えるだけでなく、「わからない言葉に出会った時に、自律的に問題の解決にあたる」という姿勢そ

のものを養う必要もある。自律的に取り組む学習の楽しさに気づき、分析、考察がよりよく行えるようになるために、どのような授業をすればよいのか、今後もさぐっていきたい。

4. 活用の実践例③ 対象：日本語母語話者（聖心女子大学／清水由）

4-1. 授業概要

ここでは、2018年度後期の「日本語学研究Ⅰ」における授業実践を報告する。この授業は半期15回（各90分）の演習授業で、既に「日本語学概論」を受講し、日本語の音声・表記・語彙・文法等の初歩的な知識があることを受講の条件としていた。受講者は文学部の学生9名で、コーパスの使用は全員初めてであった。この授業の目的は、①コーパス検索の方法を学び、各表現の使い方の特徴を発見する、②コーパスを利用して類義表現に関するレポートを書く、という2点であった。授業の構成は、①自分の内省やアンケート等を利用して類義表現の分析をする段階、②コーパス検索の方法を身に付け、簡単な分析をしてみる段階、③授業で学んだことを活かし、類義表現に関するレポートを作成する段階、の大きく3段階に分けた。以下に、全15回の授業内容を示す。

表5 全授業の流れ（90分×15回）

第1回	オリエンテーション	第1段階
第2回～第3回	内省とアンケート	
第4回	グループ発表①（内省とアンケートによる類義表現分析）	
第5回～第10回	少納言・中納言での検索 ★宿題①, ②	第2段階
第11回	グループ発表②（コーパスを使用した類義表現分析）	
第12回～第13回	NLBでの検索	
第14回～第15回	レポート作成	第3段階

以下では、①教師はコーパスを活用することの有用性を伝えるためにどのような授業をし、②受講者は母語である日本語について、どのような気づきを得たか、という2点について述べる。

4-2. 授業の工夫

授業はコンピュータ教室で行い、コーパス検索やExcelでのデータ整形作業は、スクリーンに映しながら実演した。

第1段階ではコーパスを利用することの有用性を実感するために、最初はコーパスを使わず、自分の内省やアンケートを利用して、類義表現の違いを説明してことから始めた。その後、第2・3段階ではコーパスで多くの事例を観察し、実際に使われる形（表記や共起語等）の特徴を「目で見て確認」することを経験した。

コーパス検索の方法は、基本的なものから少しずつ紹介した。また、便利な検索方法は先に紹介せず、あえて時間のかかる方法から紹介するようにした。授業の途中で、受講者の検索失敗例も共有し、注意を促した。

授業での練習問題以外にも宿題を課し、次の授業でフィードバックを行うことで定着を目指した。宿題は答えだけでなく検索過程（特に躓いた点）を詳細に記録させた。

以下に、宿題で出した練習問題を示す。

表 6 宿題の内容

<p>【宿題①：異表記の種類，ある表現の有無，直前の共起語】</p> <p>(1) 「ハロウィーン」の表記は，他にどんなものがあるか？</p> <p>(2) 「ください」と「下さい」の使い分けは？</p> <p>(3) 「春めく」のように「秋めく」も言えるか？「冬めく」「夏めく」は？</p> <p>(4) 「かぜ気味」などの「～気味」にはどんなものがあるか？</p> <p>(5) 自分で検索するものを考えて検索する。</p>
<p>【宿題②：内省では判断しにくい傾向，内省ではなかなか思いつかない例】</p> <p>(1) 「表す」と「表わす」という表記について，どちらがどの程度多く使用されているか。 また，ジャンルによる違いは見られるか。</p> <p>(2) 「予期せぬ出来事」や「思わぬ事故」等に出てくる「～ぬ」について， 現代語の中で他にどのような使用例があるか，挙げなさい。</p> <p>(3) 動詞の命令形で，よく使われるものは何か，上位3語を挙げなさい。</p>

4-3. 受講者の気づき

受講者は日本語母語話者であり，かつ日本語に関する基礎的な知識は学んでいたが，コーパス検索を通して，日本語の特徴に改めて気づくことができたようである。受講者の気づきを，第4回のグループ発表での発言と，第6回と第8回の授業コメントに寄せられた声，さらに授業中の教師の観察を加えて，以下に示す。

【第4回：内省とアンケートを使った類義表現分析のグループ発表】

「例文を考えるのが大変だった」 「個人の主観と言われそうで，不安だった」

「アンケートを作るのが大変だった。グループ内でも選択肢の答えが分かれた」

→類義表現の違いを「意味」の違いで説明しようとする姿が，受講者に共通して見られた。「意味」にとらわれすぎて他の観点から比較することができなかつたり，他の人と内省が一致しなかつたりして，うまく説明できない様子が窺えた。

【第6回：少納言での検索方法を学んだ後の授業コメント】

「前文脈，後文脈で並び替えると，同じパターンを持つものがまとまって見えてくるので，特徴に気づきやすい」 「実例だと客観的に考えられる」

「『きれい』を検索したが，『キレイ』や『綺麗』もあるのでは？」

「『～めく』を検索したが，『～めき』『～めい』等も調べるべき？」

「自分では使わない使いかたが出てくる。いろいろな使い方があることがわかった」

→日本語の表記が多様であることに気づいた。また，動詞は活用して，その後ろに続く語にもいろいろなパターンがあることを目で見て確認できた。

→コーパスで日本語の「形」を見ることは，自分の内省だけで「意味」の違いを考えるよりも，日本語に関する気づきが多いと実感できた。

→多くの実例を見て自分の内省と合うか確認したり，思いがけない例を見つけたりすることができた。

【第8回：中納言での検索方法を学んだ後の授業コメント】

「正しく入力できているのかわからない。取りこぼしのない検索のしかた、不要な例をできるだけ入れない検索のしかた、どちらも難しい」

「品詞に分けるのが難しかった」 「検索より、Excelの操作が難しい」

→欲しい例が出てこない時、または不要な例が出てきた時に、日本語の表記や文法に関連する気づきがあったようである。(例：「かぜ気味」の検索)

→内省だけではなかなか思い付かない例でも、検索の工夫次第で用例を取り出せることを知り、コーパス利用の可能性を感じたようである。(例：「予期せぬ出来事」の検索)

→中納言での検索の際、品詞の区切りかたを間違え、試行錯誤する姿が見られた。名詞や動詞などに助詞や助動詞が付いて文ができていることを、意識することができた。

→Excelで検索結果を集計したりする作業が難しかった、という声も聞かれた。

4-4. 今後の課題

今後の課題として以下の二つがある。一つ目は、コーパス検索の練習問題を改良し、理解の段階に合わせた適切な問題を提示することである。そのためには、言語研究者ではない日本語母語話者は、日本語のどういう部分に気づきにくいのかを把握しておくことが必要である。この「日本語母語話者だからこそ気づかない日本語の特徴」を収集すれば、現役の日本語教師やこれから日本語教師を目指す人にも有用な視点となり、コーパスを使用してみようというきっかけに繋がるのではないだろうか。

二つ目は、コーパス検索でヒット件数はすぐに調べられるが、結果を見やすく並び替え、コーパスの用例から見えてくる情報を適切に解釈するには、最低限のExcel操作の知識が欠かせないという点である。基本的なExcel操作の練習時間を確保し、徹底していきたい。

5. 全体のまとめ

本パネルセッションの主旨は研究目的以外におけるコーパス使用の可能性及びその具体的な実践である。言及した対象は大きく日本語母語話者と日本語学習者とに分けられる。ここで特に注目していただきたいのは、研究以外の目的でなぜコーパスを用いるか、コーパスを用いることで何ができるか、という点である。

内海の発表は、日本語学習者がコーパスを用いた「文章表現」における共起表現の修正の可能性に関する実践である。また、木田・清水(ま)の発表は、非母語話者日本語教師を対象としているが、日本語学習者でもあるという点では、内海の実践と相通ずる面も認められる。今回の実践では、共起表現のほか、類義(類似)表現や表記などにおいて特に効果的であったとの結果が出ている。

これらの内容について、非母語話者日本語教師による授業の準備に加え、日本語学習においてもコーパスの可能性を考える前に、なぜ辞書類、ひいてはインターネット情報をまず用いないかという点についてそもそも議論しておく必要がある。結論的に言えば、これらのツールではカバーできない点があるからである。日本語の学習に際して、辞書類が最も用いられることは言うまでもない。確かに意味や自他に関しては辞書類が効率的である

が、類義表現等の使い方を確認する際、意味ばかりに注目した辞書の説明では、違いを理解するには限界がある。さらに、インターネット情報については信憑性の問題があることが容易に想像される。その点において、内海の発表、木田・清水（ま）の発表では、従来用いられてきたツールで補いきれなかった点に踏み込み、研究目的ではない日本語学習や、非母語話者日本語教師の授業準備におけるコーパス利用の可能性を示せたと思われる。

これに対し、清水（ゆ）の発表は日本語母語話者を対象としており、内省や辞書類ではカバーできない日本語そのものへの気づきを、コーパスを用いることで引き出すことができるという点が確認されたと言える。言語研究者のコーパス利用による研究成果は、多く発表されており、現場の教育での例文提示に役立つ中俣（2014）のように、重要な意義を持つものもある。しかし、中納言などを駆使し、研究者だからこそ出せる成果であるという一面もある。清水（ゆ）の実践は、日本語教師を目指す日本語母語話者を対象としているわけではないが、研究者ではない現場の日本語母語話者教師への応用の可能性を秘めている。

本パネルセッションにおいて、コーパスでできないことや実践の限界等も明らかになったが、これらのいずれも「研究目的ではないコーパス使用の可能性」を否定できるものではない。また、本セッションの主旨はコーパス利用を謳歌するものにあらず、研究目的以外における一つのツールとしてのコーパスの可能性を取り上げることにある。会場の皆さんとの議論を通じて今後の実践及び研究に一石を投じることができれば幸甚である。

注

- (1) 鈴木・清水他（2019）では、2016～2017年に東京外国語大学の留学生139名対象に行った学習ツールに関するアンケート調査の結果、留学生は日本語の言葉の意味を調べるのに辞書アプリや辞書サイトを頻繁に使用していることを明らかにした。

参考文献

- (1) 李在鎬・石川慎一郎・砂川有里子（2018）『新・日本語教育のためのコーパス調査入門』くろしお出版
- (2) 木田真理・山本実佳（2018）「日本語の分析能力を養う中・上級文法授業の試み—外国人日本語教師研修における実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』14, pp35-49.
- (3) 清水まさ子・木田真理（2018）「ノンネイティブ日本語教師はコーパスでどのように日本語を調べるか—コーパスを用いた課題の分析から—」『言語資源活用ワークショップ 2018』国立国語研究所
- (4) 鈴木智美・清水由貴子・渋谷博子・中村彰・藤村知子（2019）「東京外国語大学全学日本語プログラムで学ぶ留学生の学習ツール使用状況：2016～2017年度実施のアンケート調査の結果と分析」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』45号, pp221-238.
- (5) 砂川有里子（2012）「日本語教育へのコーパスの活用に向けて」『日本語教育』150, pp4-18.
- (6) 中俣尚己（2014）『日本語教育のための文法コロケーションハンドブック』くろしお出版

口頭発表

(午前の部)



ベトナムにおける戦時期日本プロパガンダ誌 『Tân Á（新アジア）』のなかの日本語教育 —教師の被害性と加害性に注目して—

有田佳代子（新潟大学）

1. はじめに

日越の経済・産業・文化交流の拡大を反映し、周知のとおりベトナム人の日本語学習者・使用者が増加する中、ベトナムに関する日本語教育学研究が近年盛んになってきた。一方、このような現況の、その成り立ちの経緯や背景を知り今日の日本語教育や日越交流に生かすための、ベトナムにおける日本語教育史については、研究の十分な蓄積があるとはいえない。特に、第二次世界大戦期の、フランス領でありつつ、日本軍も進駐していた時期、かなり大規模な日本語教育が仏印において行われたが、この時期のベトナムにおける日本語教育史については不明な点が多く、後述するように研究蓄積もごく限られている。

そこで本発表では、1941年から1945年の、いわゆる日仏共同支配期ベトナムにおける日本語教育の一端を、当時の日本プロパガンダ誌に掲載された日本語解説やその執筆者である日本人日本語教師によるエッセイを通して描き出してみる。そして、そこに表れた戦時期日本語教師の「被害」と「加害」の二重性に、特に注目してみたい。

ベトナムで本格的な日本語教育が行われるのは、第二次大戦中の1940年6月に北部仏印に、翌41年7月に南部コーチシナに日本軍が進駐したことによって、日本語使用の需要が高まったためだった。この時期の日本語教育の全体状況については、いずれも主として日本側の史料を用いて考察した2つの論考、宮原（2004）とヴォ（2010）によってある程度明らかにされている。有田（2019）では、これらふたつの先行研究とそこで用いられた史料をたどることで、当該期ベトナムの日本語教育の概要を示したのでここでは繰り返さない。また、日本プロパガンダ誌『Tân Á（新アジア）』、そしてそこに執筆された日本語解説「ニッポン語（Tiếng Nippon）」の詳細についても有田（2019）を参照されたいが、ここではその概略のみ示すこととする。そして、その日本語解説と、その執筆者のひとりである S. Kimura（以下キムラ）という日本語教師によるエッセイを紹介し、最後に考察を加える。

2. 日本プロパガンダ誌『Tân Á（新アジア）』について

日本大使府情報班によって刊行されたベトナム語の隔週刊雑誌『Tân Á』（発行所：サイゴン Douaumont（現ホーチミン市 Co Giang）通り）は、1942年10月から1945年8月まで、毎号A4版で20ページほどの雑誌として72号発行されている¹⁾。『Tân Á』のプロパガンダ性については Vo（2017）が詳しく論じているが、独自の劇場もラジオ局も持たない日本側にとって、『Tân Á』は貴重な「宣伝」媒体だったという。発表者は未見だが、5号および45号には、この雑誌が「ベトナム人に日本文化と技術を正しく伝え、東洋の文化と権利を

享受できるように指導するもの」「日本とともに東アジアの建設に取り組む読者に向けたもの」「共栄圏とともに誕生・発展するもの」とあるという。『Tân Á』の記事は、同盟通信社から配信されたもののほか、日本人、台湾人によって執筆されベトナム語に翻訳されたものではないかとされ、小松清などの文化人も執筆している。また、Vo (2017) は、ベトナムの識字率が 10% 程度だった当時、ベトナム人ジャーナリスト Nguyễn Kỳ Nam の「ベトナム知識人が『Tân Á』を精読していた」という回想を伝えている²⁾。

3. 『Tân Á』の日本語解説「ニッポン語 (Tiếng Nippon)」執筆者キムラについて

「ニッポン語 (Tiếng Nippon)」の前には、別の執筆者による「ニッポン語の練習 (Tiếng Nippon thực hành)」という日本語解説が第 12 課まで連載されたが、この人物 (S. Kawamura) がなんらかの理由でキムラと交代する。その折に編集部より「次からはこの教科 (の教授方法) を熟知しているキムラ先生が執筆する」と説明されているのだが、キムラは連載開始のあいさつ文 (1943 年 5 月, 14 号) で次のように述べる。「この半年間、わたしはサイゴンで初めて日本語を教えてきた」「日本語の文法や文章を日夜学んできたが、実際のところ日本語を教えることはわたしの正規の仕事ではないと感じる」。したがってキムラは、たとえば 1942 年 11 月より文部省で設立された南方派遣日本語教育要員養成所出身の日本語教師³⁾と同様の「専門家」、とは言えない教師ではなかったかと考えられる。

一方で、キムラについて、『Tân Á』のなかでは確認できないが、1942 (昭和 17) 年 8 月のハノイ大使府と東京の外務省とでやりとりされた電報 (198 号, 199 号, 200 号, 742 号) ⁴⁾によると、ハノイからの要請により台湾総督府からサイゴン (チョロン地区) に日本語講師として派遣された木村繁雄書記ではないかと推測される。電報 200 号は「本府ノ外郭団体タル共栄会⁵⁾ニオイテハ仏印派遣軍報道部ヨリノ要請ニ基ヅキ客年十二月仏印提岸 (発表者注: チョロン) ニ不取敢広東支部ヨリ職員ヲ派遣駐在セシメ主トシテ軍隊慰問ノ巡回映画ヲ行フト共ニ各支部発行ノ華文雑誌, 図書, [レコード] 等ノ販売配布等ヲ実施シ来ル處現地日本官憲ノ要望モアルヲ以テ近ク同地ニオイテ日語講習所ヲ開設経営致度ク尚之ガ為専任講師トシテ同会書記」を派遣するとある。つまり、台湾総督府の情報文化工作組織職員であった木村が、日本語講師不足のために仏印へ派遣され、そこでさらに文化工作誌『Tân Á』にも日本語解説を執筆するようになったのではないか。

4. 日本語解説「ニッポン語 (Tiếng Nippon)」の内容と例文

Kim 他 (2015) によれば、『Tân Á』が所蔵されているのはハノイの文学研究所と個人所有、また難波 (2015) によればフランスでは Bibliothèque nationale に現存するのみとされている。発表者はハノイ文学研究所で複写版の合冊製本 (全部で 33 冊分⁶⁾) を閲覧し、その複写を入手した。係員に依頼した複写サービス方式による複写の再複写であり、また合冊のために複写されにくい部分があるなど読み取れない箇所や重複している箇所がある。以下に入手した史料の当該ページのうち、キムラによって執筆された日本語解説「ニッポン語 (Tiếng Nippon)」の号数、発行年月日、課 (主な内容) を表示する⁷⁾が、72 号発行されているうちの 33 冊分の、日本語解説があり、かつ読解可能な部分のみである。

表1 『Tân Á』の日本語解説「ニッポン語 (Tiếng Nippon)」概要⁽⁸⁾ (**は不明点)

号数	発行年月日	課 (主な内容)
14	1943. 5. 20	第1課 (動詞ます形の意味) と第2課 (動詞の4分類)
16	1943. 6. 20	第2課続き (下一段, 上一段, その他の動詞の違い), 第3課 (否定)
17	1943. 7. **	第4課 (「～ています」「～いません」の意味, 家族呼称など)
18	1943. 8. **	第5課 (「～ました」「～たとき」), 第6課 (例外「くる」「する」)
19	1943. 8. 20	第7課 (五段動詞の「て形」「た形」の作り方, 音便)
22	1943. 9. **	第9課 (経験「～たことがあります」「～たありません」)
23	1943. 10. **	第10課 (授受動詞「～てくれます」「～てもらいます」など)
24	1943. 11. 5	第11課 (五段動詞の可能・尊敬・受け身)
25	1943. 11. 20	第11課続き (下一段動詞の可能・尊敬・受け身)
26	1943. 12. 8	第11課続き (上一段動詞とカ変・サ変動詞の可能・尊敬・受け身)
27	1943. 12. 20	第12課 (授受動詞の待遇表現「てくださる」「ていただく」「てやる」)
28	1944. (正月)	第13課 (要求「たいです」「たくないです」, 理由「から」「ので」等)
30	1944. 2. 25	第15課 (同時の動作「ながら」, 逆説「ながら」)
32	1944. 3. 25	第17課 (「て形」を使った複文, 場所を表す助詞「へ」「に」「で」)
39	1944. **. **	第24課 (条件「～れば」「～と」)
41	1944. **. **	第25課 (複合動詞「～はじめる」「～だす」)

キムラは前述したあいさつ文で「ベトナム人の熱心な若者は最初のうちどんどん日本語が上達するが、数週間するとその進歩が止まってしまう。それは日本語の動詞がむずかしいからだ」「わたしはここで、日本語の動詞の語尾変化や補助動詞の一部を斬新に整理して説明していく。話すときに不要なものは調整し、わかりやすい例文を多く使う。その例文を覚えてほしい」と述べている。そのことば通り、日本語解説には各課に多くの例文がある。すべて訓令式ローマ字で書かれているのだが、その例をあげてみる。「安南人はコメを食べます」「あの女の子はランさんに恋していました」「あなたは大世界 (発表者注: 賭博場) にいったことがありますかーもちろん行ったことがありますよ」「あなたは宝くじで儲けたことがありますか」「あなたは帽子を電車のなかに忘れたことがありますか」「女中がシャツを洗ってくれませんでした」「わたしたちはあの人に酒を注いでもらいませんでした」「お母さんはいつもわたしのことをお案じになります」「わたしは兵隊さんの服を繕ってあげました」「わたしたちは貧しい人々を助けてあげました」「わたしは両親のために家を建てたかったのですが、お金がありませんでした」「赤ん坊は眠りながらお母さんの乳をさがしています」「わたしは魚を釣りながら考えます」「あの人は笑いながらも心の中では泣いていました」「とうとうお母さんが笑い出しました」「ビールをたくさん飲むと酔います」など、難易度や語彙選択の適否はともかく、日常生活が滲みあたたくほほえましいような例文、ユーモアもあって学習者の興味を引き覚えたいくなるような例文がある。

しかし、そのような例文と混在しているのは、以下に示す通り時事的であり国家主義の政治的思潮を煽るような例文なのである。「日本の兵隊さんが東亜を守ってくださいます」

「あなたは国のために死ねますか」「英国はドイツに勝つことができません」「たくさんの敵兵が殺されました」「ポーランドはとうとう滅ぼされました」「わたくしたちは生命を国家のために捧げられます」「日本はアメリカを攻められます」「ソビエト軍の猛烈な攻撃はドイツ軍によって退けられました」「敵の戦艦は日本の飛行機によって沈められました」「お父さんは祖国のために命を捧げられました」「レニングラードはドイツ軍に囲われました」「彼らは降参することを強いられました」「わたしは敵を愛することができます」「日本は戦争をしたくなかったのですが、アジアのために武器をとりました」「わたしは敵と戦いながら、お母さんのことを考えました」「わたしたちは傷ついた戦友を助けながら攻撃を続けた」「日本は戦争をしながら大東亜の建設をしています」「敵を襲って5人殺しました」。

5. キムラによるエッセイ

キムラは日本語解説だけではなく、日本語教育に関するエッセイを執筆しているので、その内容を見てみたい。ひとつは、前述した連載開始時のあいさつ「はじめのことば」(1943年5月20日14号)であり、拙訳で要約すると、以下のような内容である。「日本語の文法や文章を学んできたが、教えたのは初めてだ。信頼する兄弟、ベトナムの熱心な若者の意欲にこたえるため、わたしは夜も昼も多くの仕事をし日本語学校で努力してきた。学生たちの作文を読むのは楽しい。彼らの誤用によって、わたしは学生たちの日本語に対する疑問点に気が付くからだ。彼らは動詞の活用に混乱する。だから、動詞の働きを整理した本が必要である。わたしが『Tân Á』に日本語解説を書くことになったのは、このための運命だ。待っていている学生たちのために、わたしはここで、話すときに不要なものは調整し、わかりやすい例文を多く使う。その例文を覚えてほしい。難しい部分は手紙で聞いてほしい。喜んで答えます」。

また、連載を始める直前号(1943年5月5日13号)では、「コーチシナでの日本語ーコーチシナで日本語を教えた一教師による評価」と題してエッセイを書いている⁹⁾。ここでは、まず満州、タイ、ビルマ、マレー、シンガポールなどでは熱狂的に日本語を学ぼうとする機運があり、共通の繁栄のために日本語学習が歓迎されていること、そして、そのなかの優秀な学生たちは日本に送られ日本の文明と技術を共に学んでおり、各国の若者の交流が相互理解と統一のための団結心を養成している、ベトナムもこの「輪」に入ってほしいと述べる。そして、「実際にサイゴン(チョロン)で教えてきたが、学生たちは非常に聡明で半年後にはかなり話せるようになるし、1年後には論文も書けるようになる。多くのベトナム人が日本語学習を希望しているが、都市部以外では学校も、正確な本すらないのは残念だ」という。最後に、2人の学生の「日本語」と「家族」と題された作文の抄訳を、「ベトナム人学生の日本語作文だが、みなさんが日本語の原文で読めないのが残念だ」「この作文はとても整っていて日本の文法に厳正に則っている。皆さんの多くがこのような明確な日本語を話し書けるようになることを希望する」と付け加えて掲載している。

6. 考察と今後の課題

キムラは、『Tân Á』の巻頭言も時折執筆している。そのなかに、「ベトナムが好きになればなるほど、皆さんの喜びはわたしのそれと同程度になる」「短気な諸君は『Tân Á』はデ

タラメばかりだ』と叫ぶのだが、わたしはそれも理解する。みなさんの痛々しいような声を聞き、わたしの心は無限の悲しみにあふれる」(1945年3月23日55号)、「みなさんの独立運動の様子を見ると、わたしは感動し東亜はどんな状況にあっても必ず復興すると確信する」(1945年8月10日72号)などのことばがある。『Tân Á』はプロパガンダ誌であり、キムラの文章をそのまま鵜呑みにすることは到底できない。しかし、上にあげたようなことば、また学習者の作文も引用し執筆しているキムラの記事、そして多くの例文を付けた日本語解説からは、有田(2019)で指摘したわかりにくさ要領の悪さは否めないとはいえ、初任者教師としての一生懸命さや仕事の達成感、ベトナム人学習者と一定の良好な関係を作りつつ多くの業務をこなしている様子がある程度読み取れるように思う。

一方で、その学習者たちに対して、大東亜共栄圏構想と日本軍によるアジア支配を自己肯定する時事的政治的な例文を、迷いなく「覚えなさい」とも言うのである。上からの命令に従順で、権力者の「コマ」となり共栄圏内を移動しプロパガンダをばらまかされる日本語教師は、戦争の被害者とも映る。そして、こうしたキムラの様子は、加納(2018)が指摘する「まじめに一生懸命に生きていただけなのに、だからこそどうしようもなく『加害性』を身にまどってしまう」戦時期に生きた日本人のひとりとしての教師の姿を連想させる。さらには、日本語教師としての発表者自身の、眼前の授業や学生対応のみに忙殺され、時にはその「忙しさ」のなかの楽しさ、達成感、有能感にも浸りつつ、自身を取り巻く社会的文脈からは目を背けがちな日常に対する危険をも、連想させるのである。

本研究は未だ途上にあり、『Tân Á』のさらなる収集と解説を進める必要がある。また、キムラについても、台湾総督府から派遣された木村繁雄書記であるのかどうかは推察段階であり、その点についても史料収集と考察を進めたい。

注

- (1) Vo (2017)によると、創刊から終刊まで69冊となっているが、筆者が参照したものうち1945年8月10日発刊第72号が存在する。
- (2) Vo (2017)によると、Hồi Ký 1925 - 1964 - Nguyễn Kỳ Nam Tập II p119 (グエン・キー・ナム回想録第2巻)に述べられてるといふ。発表者未見。
- (3) 木村(1991)によれば、東京一ツ橋での文部省南方派遣日本語教育要員養成所および小金井の国民錬成所で行われた養成講習ののち、フィリピン、ビルマ、ジャワ、マレー、ボルネオへの派遣計画が立てられた。第1回講習(1943年11月～12月)修了者69名は全員フィリピンに派遣されたとのことである(木村1991, pp149-150)。
- (4) JACAR(アジア歴史資料センター)Ref. B04011413000, 本邦国語関係雑件/日本語学校関係(I-1-3-0-11_3)(外務省外交史料館)
- (5) 電報199号では、木村繁雄書記も「共栄会」所属とある。「共栄会」とは、山口他(2010)によればその性格について不明な点も多いが、日本軍が1932年に廈門を占拠したのち文化・経済工作によって台湾と廈門を結び付けようとする機関、台湾総督府情報部が映画配給等のために組織している機関などとされ、戦時下のプロパガンダ組織、日本軍と関係の深い情報工作のための組織だった(山口他2010:241)。
- (6) Kim 他(2015)ではハノイ文学研究所に20冊所蔵とされているが、発表者の入手分と異

なる。

- (7) キムラの前に S. Kawamura という人物によって「Tiếng Nippon thực hành (ニッポン語の練習)」という日本語解説が第9課まで存在した。そのうち発表者が入手しているのは1942年12月発行の第4課，1943年2月発行新春号の第6課，1943年3月発行の第8課，1943年3月5日発行の第9課の4課分である。本発表ではエッセイも執筆しているキムラに絞って考察するため，S. Kawamura 執筆のものに関しては，有田（2019）を参照されたい。
- (8) 表1と有田（2019）の表の日付や号数記述が異なるのは，以下の理由による。発表者は2018年3月にハノイ文学研究所で『Tân Á』の複写を申請したが，その時点では研究所の所蔵分すべての複写が許されなかった。2019年3月に再申請すると，すべての複写が許可された。したがって，有田（2019）執筆時点より表1の記述の確度が高い。
- (9) この記事は無記名だが，Kawamura からキムラへの交代宣言と，翌号からのキムラによる連載開始に挟まれていること，キムラが教えていたチョロンの学校の情報があることを考えると，キムラによって書かれた記事だと推察できる。

参考文献

- (1) 有田佳代子（2019）「研究ノート：日仏共同支配期ベトナムにおける日本語教育の一側面—日本プロパガンダ誌『Tân Á（新アジア）』の日本語解説を中心に」敬和学園大学『研究紀要』第28号 pp109-128
- (2) 加納実紀代（2018）『「銃後史」をあるく』インパクト出版会
- (3) 木村宗男（1991）「戦時南方占領地における日本語教育」木村編『日本語と日本語教育』第15巻 pp145-159
- (4) Kim Nguyen Van , Vo Minh Vu （2015）「第二次世界大戦期における越日関係についての研究動向及び史料状況—ベトナムを中心に—」白石昌也編『第二次世界大戦期のインドシナ・タイ，そして日本・フランスに関する研究蓄積と一次資料の概観—研究のさらなる進展を目指して』早稲田大学アジア太平洋研究センター pp323-361
- (5) *Tân Á*, (1942-1945) Le Bureau Central d' Information Japonaise et le Gouvernement General de l' Indochina, Inp. Viet-Nam, 149rue Douamont, Saigon.
- (6) 難波ちづる（2015）「仏日支配下のインドシナに関するフランスの研究と歴史資料の紹介」白石編 *ibid.* pp255-264
- (7) 宮原彬（2004）「日仏共同支配期のベトナムでの日本語教育」『長崎大学留学生センター紀要』12号 pp41-57
- (8) Vo Minh Vu (2017) The Image of “Great East Asia Co-Prosperty Sphere” in “New Asia” Magazine -Shaping “Great East Asia Intimate Sphere” in Indochina, International Symposium Empire and the Others, UCLA, March 2017
- (9) ヴォ・ミン・ヴ（2010）「日仏共同支配期のベトナムにおける日本語教育」ファン・ハイ・リン編『日本研究論文集 社会・文化史』ハノイ国家大学附属人文社会科学大学 pp103-115
- (10) 山口 守，金子 明雄，紅野 謙介，三澤真美恵（2010）「東アジアにおける戦時・戦後プロパガンダ—マルチ・アーカイブを利用した「日本・中国・台湾・韓国」の比較研究」『日本大学文理学部人文学研究所活動報告 2010年』 pp227-242

言語教育サービスの商品化に対する教師の意識

—香港とベトナムの教師の比較から—

瀬尾匡輝（茨城大学）

1. はじめに

新自由主義的競争の広がり背景として、各語学教育機関は消費者である学習者を獲得するために言語教育サービスの商品化に努めている（Kelly & Jones 2003）。先行研究では、言語教育サービスの商品化の過程（Piller et al. 2010）やそれに対する学習者の意識（Kubota 2011）に焦点があてられる一方で、商品化に対する教師の意識に関する研究は極めて少ない。だが、教師も値札のついた商品として見られ、市場原理のもとで競争にさらされており（Holborow 2015）、教師に着目した研究を行うことは必要不可欠であろう。本発表では、香港とベトナムの民間日本語教育機関で働く教師がどのように言語教育サービスの商品化について考え、実践しているのかを探った結果を報告する。

2. 調査の概要

本調査は、香港とベトナムをフィールドに行った。両地域の日本語教育の特徴として、初等・中等・高等教育機関以外の教育機関で日本語を学ぶ学習者が多いことが挙げられる。香港においては、約7割強の日本語学習者が、民間日本語学校や大学付属の社会人教育機関で学んでいる（国際交流基金 2017a）。ベトナムでは、5割強が「学校教育以外の教育機関（社会人を対象とした教育機関、従業員の企業内教育を行う企業等）」で日本語を学んでいる（国際交流基金 2017b）。だが、生涯学習・社会人教育が盛んな両地域ではあるが、学習者が日本語を学ぶ目的は異なっている。香港では、仕事帰りや週末の余暇活動として日本語を学ぶ学習者が多く（瀬尾 2011）、ベトナムでは、「日系企業への求職や転職、職場での昇給のために」日本語を学んでいる（国際交流基金 2017b）と言われている。では、このように異なる消費行動を持つ学習者に対して、両地域の教師及びプログラム運営者はどのようにして言語教育サービスの商品化を経験しているのだろうか。本発表では、香港とベトナムの民間日本語教育機関の教師及びプログラム運営者を対象に行ったインタビュー調査から、かれらがどのように言語教育サービスの商品化について考え、実践しているのかを探る。そして、両地域の言語教育サービスの商品化に対する教師及びプログラム運営者の意識を比較することで、余暇的学習と社会文化資本の獲得蓄積という2つの異なる消費行動での言語教育サービスの商品化の相違点を明らかにすることを試みる。

調査では、香港の民間日本語教育機関6校の教師28名（日本語母語話者-以下NS 11名、非母語話者-以下NNS 17名）及びプログラム運営者7名（NS 2名、NNS 5名）とベトナムの民間日本語教育機関6校の教師11名（NS 4名、NNS 7名）及びプログラム運営者9名（NS 6名、NNS 3名）を対象に30分から2時間の半構造化インタビューを行った。

分析では、インタビューを書き起こしたものを読み込み、調査協力者の商品化に対する意識と行動についてカテゴリーを生成し、それらの関係を分析した。そして、香港とベトナム両地域の教師及びプログラム運営者の言語教育サービスの商品化に対する意識と行動を比較した。

3. 分析

3-1. 香港の教師の商品化に対する意識と行動

学習者に対する調査を行った瀬尾（2018）でも言及したが、香港の民間日本語学校の学習者は、アニメや漫画、ドラマ、J-pop、旅行のためといった日本に対する漠然とした興味から日本語を学びはじめており、日本語を学ぶ明確な目的を持っているわけではなかった。そのため、調査協力者達は、香港の学習者の「モチベーション」は低く、時間を「持て余している」から日本語を学んでいると考えていた。

教 18: すごい（学習者の）モチベーションが低いんですよ。だから（学習者は）「やることない」って言って。仕事終わって家に帰ってもテレビはつまらない、友達は忙しい、で、（時間を）持て余しているから。じゃ、毎年のように日本に行くなら少しでも日本語がわかったら、旅行が楽しくなるっていうので。だから、結構暇だからっていう。【中略】30代、40代になってくるとお金も余裕が出てきて時間があるから。
(D校, 母語話者, 男性, 2017.9.1)

教 17: 平日はE日本語学校で教えてるんです。E日本語学校は、退職した人が結構来ます。
瀬尾: もうそれは単に、日本に興味があるから（日本語を勉強しに来るんですか）？
教 17: 興味があつて。あとは、仕事をしているときは全然勉強する時間がなかったから、今、もう（退職して）時間がたくさんあるから、ちょっと勉強したいと言った。（D校・E校, 非母語話者, 女性, 2017.9.1)

香港以外の地域で日本語教育に携わったことのある調査協力者は、このような明確な目標を持たない学習者の存在に戸惑い、自身が持つ教育観を乗り越える必要性に迫られていた。

主 1: 日本で日本語教師をずっとやってると、やっぱり真面目な授業じゃないですか。留学生相手の、進学したい人達に対する真面目な授業をするっていうのが基本だったので、なんか発想の転換っていうか。今、香港で教えてる学生は、別に一生懸命真面目にやりたいわけじゃなく、楽しく勉強をしたいから、やっぱりそのニーズに合った授業を提供しなきゃいけないっていうのはすごく意識っていうか、感じますし、今そこがやっぱり一番難しいかなと。自分が今までやってきたことを変えていかなきゃいけないので。そこが自分の課題かなとは思ってます。
(A校, 母語話者, 女性, 2017.7.14)

そして、明確な目標を持たない学習者の満足度を高めるためには、プログラム運営者も教師も「楽しい」授業をしなければならないと感じていた。

運 3: 正直に言うと、私は、うーん、一種の逃げ道としましょう、学生からコンプレイン【＝クレーム、文句】がこなかったりっていうのはあれですよ、これは（教師にとって）最低限（必要なこと）だと思います、最低限ね。【中略】先ほどコンプレインを（学習者が）言ってこないっていうのはイコールやっぱり楽しく学べるっていうのが基本だと思います。
(D校, 非母語話者, 男性, 2017.8.31)

教 25: 多分、みんな本当に趣味の子【＝趣味として日本語を学習する人】がほとんどなので、なんか楽しいことを求めているような気がします。【中略】（日本語が）わかって楽しいと、本当にあの一、笑う楽しい、面白い。本当はどっちも求めているんだと思うんですけど、あの、笑う楽しいがあれば多分OKになる。
(B校, 母語話者, 女性, 2017.9.4)

だが、教室には様々な興味・関心を持った学習者がおり、「楽しい」授業を提供するべく一つのテーマに絞って授業を行うことは難しい。そこで、調査協力者の多くは、全ての学習者を楽しませる方法として、「当たり障りのない」日本や日本語に関する「雑学」的な知識を紹介したり、日本語能力試験（以下、JLPT）のための文法や試験を意識した授業を行ったりすることで、学習者の満足度を高めようとしていた。

教10: (私は) 年齢層がバラバラ、興味も目的もバラバラの人に教えないといけないので、通り一遍な言ったら変ですけど、なんか、あの、当たり障りのない、雑学ですかね。【中略】教科書には書いてない、多分辞書引いても辞書には載ってないみたいなことを。例えば習慣で使ってる言葉とかを教えると、授業に来てくれないと聞けないわけだから、そういう風なモチベーションを持って（日本語の学習を）続けてくれたらいいなと思って、雑学を結構話してます。 (B校, 母語話者, 女性, 2017.8.30)

教9: 文法の説明を求める学生が多いので、本当に私、自分が心配になるくらい、教科書の文法の説明、講義形式の授業になってます。 (B校, 母語話者, 女性, 2017.8.29)

教師の中には、このような知識を紹介したり、文法や試験を重視したりする教育方法に疑問を持つ者もいる。だが、受講生の数が減ってしまうことをプレッシャーに感じてしまい、自分が真にやりたいことを「妥協」せざるを得ない状況もあった。

教14: やっぱりクラスの人間が減っていくのは、やっぱりストレスっていうか、プレッシャーになりますね。

瀬尾: そのプレッシャーはどうしてプレッシャーに感じられるんですか。

教14: 学校の経営のこととか考えたら、で、やっぱり自分の評価につながると思うから、だからあんまり私のやり方をこう出し過ぎても良くないと思うんですね。ある程度は、まあ言い方は悪いけど妥協して、相手【=学習者】のやり方に合わせるっていうような。

瀬尾: ああ。それはどう思いますか。何かこうやりたいことと妥協っていうのは。

教14: うーん。まあでも、そうですね、しょうがないと思いますし、あとは、結局その、今ここ【=この日本語学校】で勉強してる人たちはJLPTに受かりたいとか、旅行に行つて話せばいいっていう人達なので、そんなにその、何ていうのかな、実際に日本に住んで言葉を使うっていうのとは違いますよね。そうなるるとそんなにその、プロセスなくても問題はないじゃないですか。だからその辺はもう、あ、この人たちはその、(旅行に行つて)使えればいい、(JLPTに)合格できればいいっていうんだからっていうことを自分に言い聞かせてる部分はありますね。 (D校, 母語話者, 女性, 2017.8.31)

だが、このような文法や試験を重視するということは、教育機関の方針として定められているわけではなく、教育機関で使用される教材から感じとったり、同僚とやりとりしたりするなかで意識化されていた。

教14: 学校が何を求めているかっていうのは、ちょっとわかりにくい。

瀬尾: 学校が求めているものとか、学校の方針と違って共有されてたりするものなんですか。

教14: 私、共有されてない気がしますね。何となくみんな感じ取ってるみたいな。私が思うのはどんな教科書を使ってるかで、やっぱり能力試験なんだなっていうのを感じとったりとか。

(D校, 母語話者, 女性, 2017.8.31)

そのため、教師が試験を意識した授業を行う一方で、学校は学習者を確保するために進級テストを簡単にしたり、テストに合格しなくとも学習者を進級させたりすることもあった。

教 21: ちょうど、今、期末試験があったんですね。結構最近の期末試験は、なんのための試験なのかわからなくなってしまうくらいやさしかったんです。何をテストしているのかもわからないくらい。

瀬尾: やさしいのは、どうしてやさしくなるんですか。

教 21 あんまり落としたいくない。学生を。【中略】(専任の) 先生の話では、せっかく(授業に)来ていただいて、結構年取った人でも、一生懸命頑張っているから、それをまあ、その(日本語)入門(のクラス)で落とすのは、まあ、ちょっと一、えーと、あまりよくないなあ、ちょっともったいないな、ちょっと一、うーんまあ、その、ちょっと冷たいなと思っていらっしゃるみたいなんです、私としては、じゃあ、じゃあいらないじゃないかと思うくらいですね。その試験自体が。

(E校, 非母語話者, 男性, 2017.9.3)

それゆえ、調査協力者の中には、教育機関が何を求めているのか、そしてどのような実践を行えばいいのかわからず、葛藤を抱く者もいた。

教 4: 校長先生も「自由に、模索しながら自分なりの教え方を見つけなさい」とおっしゃるんですが、やっぱり何をしたらいいのかわからないですよ。もう少し一つの方向に向かって、それに沿いながらやっていくのは、もっとやりやすいんじゃないかなと思います。 (B校, 非母語話者, 男性, 2017.8.27)

3-2. ベトナムの教師の商品化に対する意識と行動

ベトナムの民間日本語学校の学習者は、ベトナム国内の日系企業への就職や日本への進学及び就職を目的に日本語を学んでいる学習者が多い。その中で、特に授業料が高く設定されている学校の学習者は、既に日系企業で働き、さらなるキャリアアップとして日本語を学んだり、就職という明確な目標をもって日本語を学んだりしていることから、かれらのモチベーションは高い傾向にあった。

教 1: (学習者の)モチベーションが高いんですね。ビジネスパーソンで、目的意識がしっかりしていて、それで、高いお金【=授業料】を払っている。 (A校, 母語話者, 男性, 2018.8.20)

教 16: やっぱりベトナムの人は、高い目標を持っておられる方が多いので。【中略】根底にあるのはお金だと思うんですけど。やっぱりいわゆるベトナムの会社に入るよりは日本の会社に入ったほうが給料が全然違うので。 (D校, 母語話者, 男性, 2018.8.25)

このような教育機関では、B校のように学習者の日本語能力を向上させるべく、学習者の出席や宿題の提出の管理を厳しくしたり、D校のように提供するプログラムの質を保つために、派遣先企業から値段を交渉されても下げることはせず、なぜ他の教育機関と比べて値段が安いのかという説明を行うようにしていた。

主 2: (学習者の)出席率とか、授業の態度とか、宿題とか、ちゃんと管理して、もし(学習者が)休みすぎたりしたら、進級はできないことになっていますね。

瀬尾: 結構厳しいんですね。

主 2: 厳しくしています。でも、学生さんは自分のためと理解してくれますので。最後はうれしいとか感謝してもらってます。 (B校, 非母語話者, 男性, 2018.8.21)

主 1: 我々もお金を下げることはできませんが、まあクオリティーで勝負ということをしています。【中略】(他の日本語学校との)お金の差というのは、もうその会社さんの価値観で考えてもらうしかないかなと思ってます。私達は情報提供だけ、「こんなんです」って言って、もう選んでください。【日本語学校X】はこうです(って言われても)。「安いですね。いいですね」っていうような。「私達には無理です。で

もその代わりに、こういうふうなここはこうこうです」って(言っ)て、もう選んでいただく。

(D校, 母語話者, 女性, 2018.8.25)

つまり、顧客である学習者に迎合することなく、教育機関や教師が考える学習者にとって必要なことを重視しながら日本語教育が行われていたのである。そして、それは学習者が明確な目標や目的を持っているからできることでもあった。例えば、教育機関Dで働く教師は、学習者の「X大学に留学する」といった目的から、X大学のことを調べ、その学習者に合った授業をデザインしていた。

主1: 1か月後に「X大学に留学するから会話をつけてほしい」って言ってきた子がいたんです。でも、会話がめちゃくちゃ下手だったんです。どうしようと思って、そこでX大学を調べますね。どんなカリキュラムになっているのか、どんなクラスなのか。で、彼がそこに入って困らないようにするってことで、その子用の会話のカリキュラムを作って、クラスを作りました。 (D校, 母語話者, 女性, 2018.8.25)

そして、教師の中には、目標を明確化させることで、学習者に日本語学習を継続してもらおうと試みる者もいた。

教16: 日本語を学ぶきっかけはいろいろあると思うんですが、(学習者が日本語を学び続けるためには)目標をやっぱり持たせないと。【中略】最近やってるのは、(JLPT) N3を取れば教師として働けますよとか、【中略】N2取れば、ベトナムにある日系企業で働けますよと。N1取ったら、もっとマネージャークラスになれますよとか。続けるためのそういう目標は与えてみるとか(していますね)。

(D校, 母語話者, 男性, 2018.8.25)

しかしながら一方で、利益のみを追求する教育機関で働く教師は、学習者が求めるものや学習者にとって必要なものが教えられず、思い悩んでいた。例えば、教師19は技能実習生の送り出し機関で日本語を教えていた経験がある。そこでは、学習者から得る授業料よりも送り出し先の日本企業から受け取る紹介料が主な収益となっていたため、学習者のためになるような教育内容が提供されていないと感じていた。

教19: 企業【=教育機関】は、学生を取って、学生を日本に送り出して、お金もらうことしか考えてなくて。教育の内容については全然目を向けられてないっていう。 (F校, 母語話者, 男性, 2018.8.25)

そして、学習者よりも送り出し先の企業が重視されるが故に、学習者のやりたいことや学習者にとって必要なことを重視してカリキュラムが作られるのではなく、企業が求めることをもとにカリキュラムが作られていた。

教19: 日本側の企業の力がとにかく強くて、あちらの側の要望に関しては、ほいほいなんでも聞いて。

瀬尾: 企業の声を聴くっていうのはわかるんですけども、学習者もお客様なので、学習者の声を聞くとか、そういうことは全然しないんですか。

教19: まったくなかったです。1番は、日本側の企業ですね。だから、学生の声なんて聴くことはないですね。

(F校, 母語話者, 男性, 2018.8.25)

また、教育機関としての明確な目標があるわけではなかったため、送り出し先の企業の要望によってカリキュラムの内容が頻繁に変わることもあり、教師19は戸惑っていた。

教19: 企業さんが、ベトナムに來られて、学校内を見学したりするんですよ。で、これこれこういうことを教えてほしいという要望が(企業から)あると、カリキュラムがすぐ変わってしまいますね。【中略】要望がいろんなところからこうあるようでして、それをすると、もうコロコロ変わってしまいますね。

(F校, 母語話者, 男性, 2018.8.25)

4. 考察

香港の学習者は、日本に対する漠然とした興味から日本語を学び始めており、日本語を学ぶ明確な目的を持ってはいなかった。そのため、教室には様々な興味・関心を持った学習者がおり、「楽しい」授業を提供するということが教師の間で共通の認識として共有されてはいたものの、その具体的な方法やそれを実現するための方向性は明確にはなっていなかった。そのため、教師自身の考えや経験に委ねられることが多く、他地域での日本語教師としての経験がうまく生かせなかったり、指針となる方向性が教育機関にはなかったため、どのような実践を行えばいいのかわからず、葛藤を抱く教師もいた。

一方、ベトナムの学習者は、就職や留学のためなど具体的な目的を持って日本語を学んでいた。学習目的がはっきりとしているため、プログラムの方向性も打ち出しやすく、学習者の目標のために必要なことを教育機関や教師が考え、提供することができていた。そして、それらは学習者に迎合するものではなかったが、学習者の目標を達成するために必要なものであったため、学習者からも受け入れられていたようである。しかしながら、その一方で、収益を上げることが目的となっている教育機関では、企業からの要望が優先され、学習者の学びたいことや必要なことが重視されてはおらず、教師は葛藤を抱いていた。

香港とベトナムの両地域を比較した結果、学習者の学習目的や興味関心の明確さが言語教育サービスの商品化の方向性の定めやすさを左右していることが明らかになった。また、教育機関が方向性をはっきりと打ち出すことは、教師の働きやすさにも直結しており、結果プログラム全体の質が高まっていくことにつながっていた。

注

- (1) 以下、運営者を「運」、主任を「主」、教師を「教」と記す。

参考文献

- (1) 国際交流基金 (2017a) 「香港 (2017 年度)」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/hongkong.html> (2019 年 9 月 26 日)
- (2) 国際交流基金 (2017b) 「ベトナム (2017 年度)」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/vietnam.html> (2019 年 9 月 26 日)
- (3) 瀬尾匡輝 (2011) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化」『日本学刊』14, 16-39.
- (4) 瀬尾匡輝 (2018) 「余暇活動として学ぶ学習者に対する言語教育サービスの商品化」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』427-432.
- (5) Holborow, M. (2015). *Language and Neoliberalism*. New York; Routledge.
- (6) Kelly, M., & Jones, D. (2003). *A new landscape for languages*. London; Nuffield Foundation.
- (7) Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.
- (8) Piller, I., Takahashi, K., & Watanabe, Y. (2010). The dark side of TESOL. *Cross-Cultural Studies*, 20, 183-201.

謝辞 本研究は JSPS 科研費 JP17K13481 の助成を受けたものです。

中国語、ベトナム語を母語とする日本語学習者が講義を理解する過程

—ノートテイキングとフォローアップインタビューの分析から—

田中啓行（中央学院大学）

1. はじめに

日本語学習者（以下、「学習者」）が講義を聞く際のストラテジーや困難点について、これまで、質問紙調査（山下 2000）やインタビュー調査（山下・品川 2009）などによって分析、考察が行われてきた。しかし、質問紙調査に対しては、画一的な内容の回答しか得られないという問題点が指摘されており、一方、インタビュー調査に対しても、学習者の意識に上らないストラテジーが明らかにできないという指摘がある。また、講義理解のストラテジーや困難点は、それぞれが独立して存在するわけではなく、複数のストラテジーを組み合わせて用いたり、あるストラテジーがうまくいかなかった時に別のストラテジーを用いたりするなど、相互に影響するものであると考えられる。以上のことを考えれば、学習者の講義理解の実態を解明するには、たんに学習者の意識を確認するだけでなく、講義視聴中の行動の記録などの他の資料と合わせて分析し、視聴中の学習者の意識やストラテジー使用の流れを考察する必要があるといえる。

2. 先行研究

平尾(1999)は、講義聴解について、日常的な会話の聴解などの他の聴解とは違う特徴を指摘している。講義理解を他の読解や聴解と区別し、その特殊性をふまえながら分析することは意味があると考えられる。また、学部留学生在が用いるストラテジーについて、縦断的に調査した山下・品川（2009:1）は、留学生在が「さまざまなストラテジーを利用しながら最適なストラテジーを見つける努力をしている」ことを指摘している。留学生と日本人中学生の聴解行動を比較した足立（2014）も、日本人中学生の聴解行動が日常的な聴解と同様の無意識的なものであるのに対して、留学生の聴解行動は知識、経験、スキーマなどを積極的に活用した戦略的なものであると述べている。学習者は、日常会話の聴解とは別のストラテジーを用いながら、講義を理解しているといえる。

一方、どのようなストラテジーを使っているのかということについて、日本語母語話者（以下、「母語話者」）と学習者を対象に聴解のストラテジーを分析した水田（1995、1996）は、学習者が「推測」というストラテジーを使用しているとし、講義の後続の内容の「予測」は見られなかったとしている。しかし、田代・中村・大木（2014）は、アカデミック・ジャパニーズの聴解授業で、講義内容の要約を課された学習者が講義の展開を予測しながら話を聞いていることを指摘しており、学習者と母語話者がアイカメラを装着して講義を

視聴した視線のデータとフォローアップインタビューを分析した毛利（2014）は、母語話者と日本語での受講経験が長い学習者は専門分野や講義に関するスキーマを活性化させて予測を行っていると述べている。本発表と同じ講義データを用いてドイツ人学習者の講義理解を調査した田中（2018）は、日本語能力が高い、あるいは、滞日経験が長い学習者ほど予測をはたらかせていることを明らかにしている。同じく本発表と同じ講義データを用いてベトナム人学習者による具体例の理解を調べた田中（2019b）は、学習者が、後で思い出せそうな具体例はノートに書かず、自分では思い付かないような具体例はノートに書いておくなど、自分の理解に合わせて具体例をノートに取るかどうか決めるということをしていることを指摘している。

以上のように、学習者は予測などのストラテジーを用いながら講義を聞いている。本発表では、デジタルペンによって記録したノートテイキングの過程とインタビューの分析から、講義視聴中の学習者の意識やストラテジーを、ノートテイキングを中心に明らかにすることを目的とする。

3. 調査の概要と分析資料

本研究では、ノートを書く過程をデジタルペンで記録し、その記録を見ながらインタビューを行った。調査手順は次の通りである。

- ①デジタルペン⁽¹⁾でノートを取りながら講義を視聴する
- ②①で見た講義の内容を母語で書き、授業に出てきた語句の説明を母語と日本語で書く
- ③①で取ったノートとその筆記過程を見ながらインタビューを行う

講義は下記の4種類を用いた。③のインタビューは、講義1と2について①②をした後に、講義1,2に関するインタビューをまとめて行い、講義3と4について①②をした後に、講義3,4に関するインタビューをまとめて行うという形で進めた。

1) 「高齢者のイメージ」

本研究のために収録した約7分の講義。国連における高齢者の定義、国や時代によって高齢者のイメージが変わることを説明している。スライドや配付資料はなく、講義者がホワイトボードに数回文字あるいは図を書いている。

2) 「高齢者福祉論 高齢者の社会的理解」

本研究のために収録した約11分の講義。高齢者における「喪失」と「獲得」について話した後、高齢者を誰がどのようにサポートするのかについて説明している。講義者がスライドを使用している。

3) 「教育学 教育って何？」⁽²⁾

名古屋大学 G30 プログラムの一環で、留学生が大学の講義を受ける準備をするための日本語教材として作成された講義映像のうちの一つ。約30分。A4判2ページのレジユメに沿って、「教育」という言葉の定義、歴史と「教育」の前提としてある考え方について説明している。スライドはなく、板書が2回行われている。

4) 「ようこそ、ドキドキ・ワクワクの世界へーオノマトペの不思議ー」⁽³⁾

国立国語研究所のプログラムのミニ講義を収録したもの。約 35 分。オノマトペの用例を豊富に示しながら、分類、パターンや働き、言語による違いなどについて説明している。講義者はスライドを用いている。

調査協力者は、日本国内の大学に在籍している中国語、ベトナム語が母語の学習者（以下、それぞれ「中国人学習者」「ベトナム人学習者」）各 15 名と母語話者 15 名である。学習者のレベルは日本語能力試験（JLPT）の N1 から N2 である。詳細を表 1 に示す。

表 1 調査協力者の専攻・日本語能力

中国	専攻・学年	JLPT	ベトナム	専攻・学年	JLPT	日本	専攻・学年
C01	法 1 年	N1	V01	経営 3 年	N2	J01	法 2 年
C02	航空 3 年	N1	V02	農業経済 3 年	N1	J02	法 1 年
C03	航空 3 年	N1	V03	ビジネス 1 年	N2	J03	法 1 年
C04	社会 1 年	N1	V04	ビジネス 3 年	N2	J04	商 3 年
C05	社会 1 年	N1	V05	ビジネス 4 年	N1	J05	商 4 年
C06	工 3 年	N1	V06	日本語 1 年	N2	J06	経営 4 年
C07	経済 3 年	N1	V07	日本語 4 年	N2	J07	商 4 年
C08	教養 1 年	—	V08	商 1 年	N2	J08	社会 3 年
C09	理 1 年	N1	V09	日本語 4 年	N2	J09	薬 4 年
C10	経営 4 年	N2	V10	国際関係 2 年	N2	J10	社会 2 年
C11	日本文化 3 年	N1	V11	日本語 2 年	N2	J11	法 1 年
C12	経済 3 年	N1	V12	日本語 2 年	N1	J12	法 1 年
C13	経営 2 年	N1	V13	社会 1 年	N1	J13	法 1 年
C14	情報 2 年	N1	V14	福祉 3 年	N1	J14	法 1 年
C15	情報 2 年	N2	V15	国際関係 3 年	N2	J15	商 3 年

本発表では、調査で使った講義の談話、調査協力者へのインタビュー、ノートの内容と筆記過程、タスクシートの回答を分析資料とした。調査協力者がインタビューで話した内容を、講義の談話と調査協力者のノートテイキングのデータと対照し、各調査協力者が講義のどの時点でどのようなことを意識していたかを整理した。

4. 分析結果

本節では、学習者、母語話者両方の講義理解、ノートテイキングに見られた傾向と学習者に見られた特徴について述べる。

4-1. 学習者、母語話者に共通して見られた特徴

学習者、母語話者に共通して、下記の特徴が見られた。

- ①講義の冒頭で講義全体のテーマをノートに書く。
- ②講義の中心的なトピックに関する用語の定義をノートに書く。
- ③講義の最後に講義者が行うまとめを自分のノートを見ながら聞き、足りない内容を加筆する。

- ④テストに出そうだと判断した内容をノートに書く。
- ⑤「後で思い出せるか」を基準に具体例をノートに書くか判断する。

①から⑤のうち、特に②ができないと、講義全体の理解に支障が出るものと思われる。②ができないのは、説明が聞き取れていなかったり、講義者のスライド切り替えが早かったりする場合であった。ただ、理解度が高い調査協力者は、そのような場合でも、後続の話の内容から補うことができていた。講義理解には、聞き取りやノートテイキングの失敗を補う能力も必要だといえる。

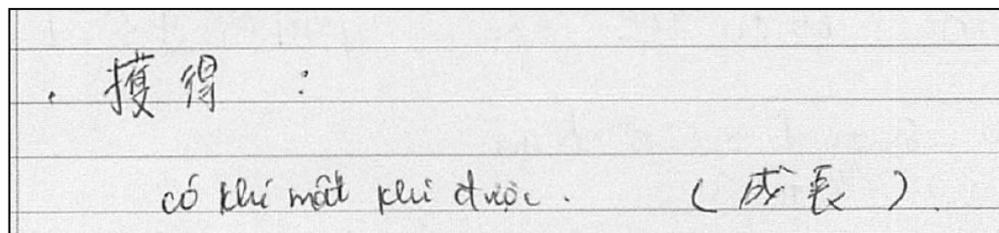
4-2. 学習者に見られた特徴

学習者の講義理解、ノートテイキングに見られた特徴には以下のものがあった。

- ①書きながら聞くことができないため、ノートを書かずに集中して聞き、話がまとまった時点でまとめてノートに書く。
- ②速く書くため、あるいは、カタカナ語を避けるために、母語や英語でノートに書く。

次の(1)はベトナム人学習者 V05 のノート、(2)はそのノートについて語っているインタビューの談話である。

(1) 【ベトナム人学習者 V05 のノート】



(2) 【ベトナム人学習者 V05 のインタビュー】

I : 「獲得」を書いた後、ちょっと書いていなくて、

V05 : はい。

I : で、ベトナム語でその下に書いていますけれど、

V05 : はい。

I : これはどうしてですか。

V05 : えーと、先生の話を中心に集中して聞いて、で、自分を理解するために。ちゃんと話を聞かないとなんと思って。理解した後にベトナム語で書いた。

I : あー、なるほど。先生の話聞いて、理解したなっていうことを書く時は、ベトナム語のほうがやりやすいですか。

V05 : 場合によって違います。この表現ってベトナム語何だろうっていう時もあり

ますので。

I : あー。

V05 : はい。その時は日本語で書いちゃいます。

(中略)

I : じゃあ、今日のこの獲得の説明は、理解したことをベトナム語に訳しました？

V05 : うーん、そうですね。でも、あの一、ベトナム語で書いちゃおうっていう時は、あの、ベトナム語で訳した時があれば、日本語で書いたほうが長い、日本語で書くより短いから、メモだから、ベトナム語で書いちゃおうっていう感じもあります。そういう時もあります。この時は、たぶん、あの、訳したのかな。

(中略)

V05 : 理解した内容は、

I : 日本語で頭の中にあって、それを訳して書いたっていう感じですか。

V05 : そうですね。

(中略)

I : 書いている時に聞くことができますか。

V05 : 私はあまりできないです。集中できない。 (中略)

(1) のノートで V05 は「獲得」と書いた後、しばらく何も書かずに講義者の話を聞いていた。その理由について、インタビューでは「先生の話を中心で聞いて、で、自分を理解するために」と述べ、話を聞いて理解した後に、その内容をまとめて「獲得」の下にベトナム語で書いている。V05 は書きながら聞くと聞くことにあまり集中できないと述べており、講義を聞きながらノートを取ることが負担になっていることがわかる。

また、ノートをベトナム語で書くことに関して、日本語より速く書ける時はベトナム語にすると述べており、講義の限られた時間内にノートを取るために工夫していることがわかる。

5. まとめ

学習者、母語話者のどちらにも見られた特徴は、「講義の重要な部分をノートに取る」「テストに答えられるようにノートを取る」というものであり、学習者においてもこの2点が重要視されていることがわかった。一方、学習者に見られた特徴から、講義者がノートを書く時間を設ける、カタカナ語を避けるなどのことが学習者の講義理解に有効であることが示唆された。

注

- (1) Livescribe 社製の「エコー・スマートペン(echo smartpen)」を使用した。
- (2) <http://lecvideo.ecis.nagoya-u.ac.jp/player.cgi?v=3&c=1>
- (3) <https://www.youtube.com/watch?v=jZzKB7VXQXg>

参考文献

- (1) 足立章子(2014)「アカデミック・リスニングにおける留学生の聴解行動ー外国人留学生と日本人中学生の比較よりー」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6, pp.84-93
- (2) 石黒圭(2008)『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房
- (3) 佐久間まゆみ編著(2010)『講義の談話の表現と理解』くろしお出版
- (4) 田代ひとみ・中村則子・大木理恵(2014)「アカデミック・ジャパニーズの聴解における要約作成の意義」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』40, pp.113-124
- (5) 田中啓行(2018)「ドイツ語を母語とする日本語学習者のノートテイキングに見られる講義の展開の予測ードイツの大学に在籍する学習者のデータからー」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.336-341
- (6) 田中啓行(2019a)「ベトナム語を母語とする日本語学習者による講義の配布資料への書き込みの分析ー書き込む過程に見られる学習者の理解を中心にー」『2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.482-487
- (7) 田中啓行(2019b)「日本語学習者のノートに書かれた講義の具体例の特徴ーベトナム語母語話者と日本語母語話者との比較からー」『第21回専門日本語教育学会研究討論会誌』, pp.32-33
- (8) 寺村秀夫(1987)「聴き取りにおける予測能力と文法的知識」『日本語学』, 明治書院, 6-3, pp.56-68
- (9) 平尾得子(1999)「講義聴解能力に関する一考察ー講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点ー」『日本語・日本文化』25, pp.1-21
- (10) 水田澄子(1995)「日本語母語話者と日本語学習者(中国人)に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87, pp.66-78
- (11) 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, pp.49-64
- (12) 毛利貴美(2014)『講義におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究』, ココ出版
- (13) 山下直子(2000)「外国人留学生の講義理解ー理解に影響を与える要因とストラテジーに関する意識調査からー」『日本語教育』107, pp.95-104
- (14) 山下直子(2001)「外国人留学生の講義理解に影響を与える要因とストラテジーー外国人留学生と日本語母語話者の比較ー」『香川大学教育学部研究報告第1部』107, pp.95-104
- (15) 山下直子・品川直美(2009)「講義理解のためのストラテジーに対する留学生の認識ー学部留学生への縦断的調査からー」『言語文化と日本語教育』37, pp.1-10

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP17K02879 「ノートの筆記過程の分析に基づく日本語学習者の講義理解過程の実証的研究」(研究代表者: 田中啓行) の助成を受けたものである。また、本研究は、国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」(プロジェクトリーダー: 石黒圭) の研究成果の一部である。

口頭能力評価と言語的特徴の関連

—「JOPT コーパス」の分析に基づいて—

李在鎬(早稲田大学)，嶋田和子(アクラス日本語教育研究所)，
伊東祐郎(国際教養大学)，鎌田修(南山大学)，
坂本正(名古屋外国語大学)，由井紀久子(京都外国語大学)，
赤木彌生(東亜大学)，六川雅彦(南山大学)

1. 背景と目的

私たちは科研費による補助のもと，2013 年度より日本語学習者の会話能力測定のテストとして，目下，JOPT(Japanese Oral Proficiency Test) を開発中である^{注1}。本発表では JOPT のレベル分けの妥当性検証作業の一つとして，2018 年度に作成した「JOPT コーパス」のテキストマイニングによる分析結果を報告する。具体的には李ほか(2018)で報告した JOPT の4 レベル（下，中，上，優）による言語的特徴を明らかにするとともに，人為採点による主観指標と計量分析による客観指標の関連を明らかにする。

研究課題 1： JOPT のレベルによって発話に表れる言語的要素にはどのような変化が見られるか。

研究課題 2： 主観指標と客観指標にはどの程度，関連があるか。

研究課題 1 に関しては，JOPT コーパスを UniDic と MeCab で解析したあと，延べ語数や異なり語数などを計算した。分析結果，異なり語数，平均文長，語彙の豊かさを示すギロー指数，そして，漢語の使用頻度，中級語彙の使用頻度において変化が見られた。

研究課題 2 に関しては，JOPT の6つの主観指標（1 課題達成，2 語彙能力，3 文法能力，4 談話能力，5 発音，6 流暢さ）と研究課題 1 で使用した平均文長や漢語の使用頻度などの客観指標のピアソンの積率相関係数を計算した。分析結果として課題達成と談話構成と語彙能力と文法能力において客観指標との相関が確認できたことを報告する。

2. データと方法

李ほか(2018)で収集したデータから均衡性を考慮し，80 個の音声サンプルを文字化し，「JOPT コーパス」を作成した。コーパスサイズは 236,110 語（361,116 文字）である。本発表では，「JOPT コーパス」の全データを形態素解析し，計量的分析指標として「品詞・語種・文字種・日本語教育語彙表の語彙レベルの使用率，平均文長」（以下，客観指標）を計算した。そして，JOPT の4 レベルの能力値によって，客観指標の出現頻度においてどのような差が見られるかを調べた。また，統計的な有意を確認するため，一元配置分散分析を行った。

2.1 客観指標 A 類：長さに関する指標

長さに関する指標は、学習言語の流暢さに関連づけられるものである。本研究では、もっとも一般的な指標である延べ語数と異なり語数に加え、計量言語学で広く用いられる平均文長、ギロー指数による差の有無についても調査した。

延べ語数は、発話したデータの形態素の総数である。異なり語数は、発話したデータの形態素の異なりの数である。平均文長は、1文に含まれている単語の平均値である。ギロー (Guiraud) 指数は、異なり語数を延べ語数の平方根で割った値で語彙の多様性を表す指標である (計算方法の詳細は、小林 (2019) 参照)。

2.2 客観指標 B 類：語彙の質的側面に関する指標

語彙の質的側面に関する指標として、日本語教育分野で広く用いられている語彙難易度に関する調査、計量言語学で広く用いられている漢語と内容語の使用頻度に関する調査を行った。

漢語は抽象的概念を、内容語は情報量の濃淡を表す要素であるから、それぞれの使用頻度には、言語能力の違いが反映されると予測される。語彙難易度は「日本語教育語彙表」(<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV.html>, 2019.9.20 閲覧)に基づいて、初級前半～上級後半の語彙の使用量と JOPT のレベルの関連を調べるものである。

3. 結果

3.1 客観指標 A 類：長さに関する指標の結果

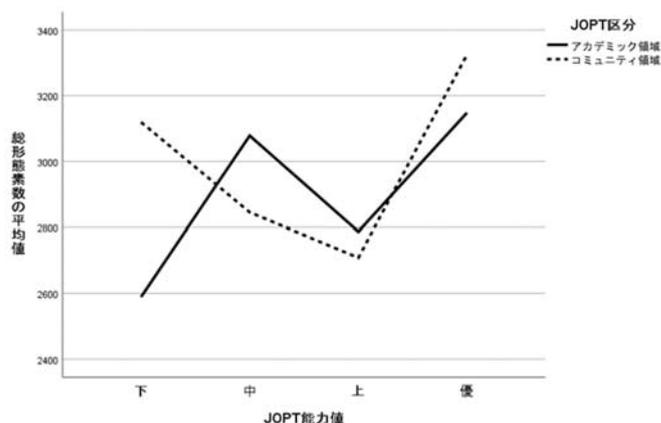


図1 JOPT の能力値×延べ語数の線グラフ

図1では、延べ語数、すなわち形態素の総数の平均値の変化を示しているが、アカデミックでもコミュニティでも能力の上下と延べ語数の上下に明確な関連は確認できない。つまり、「能力が低い＝発話量が少ない」という前提は成立しない。ただし、優においては「能力が高い＝発話量が多い」ということが成立する。

次に、図2では異なり語数の変化を示しているが、能力があがるに連れ、平均値の上昇が確認された (アカデミック領域: $F(3,36)=9.181, p=.000$, コミュニティ領域: $F(3,36)=13.007, p=.000$)。

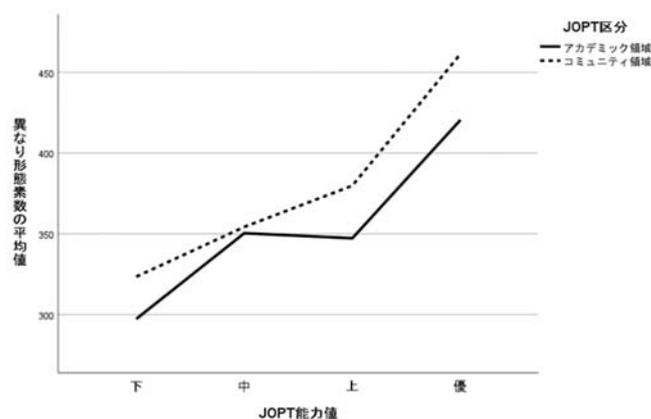


図2 JOPT の能力値×異なり語数の線グラフ

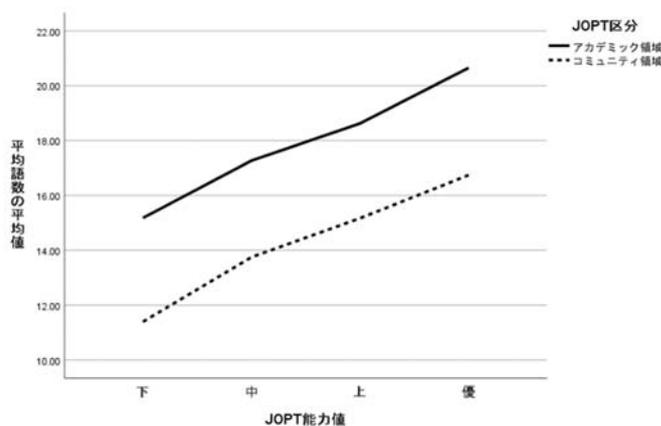


図3 JOPT の能力値×平均文長の線グラフ

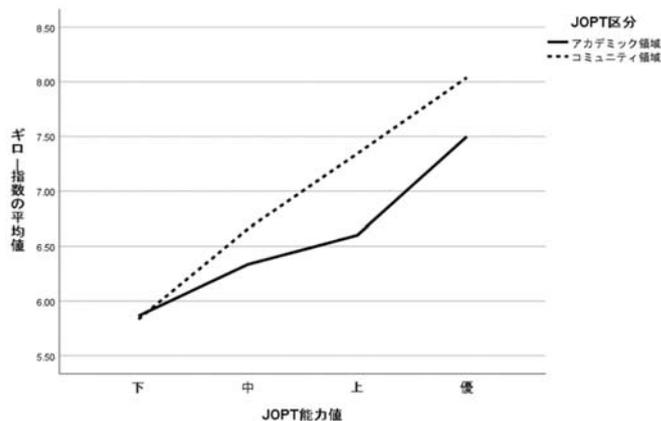


図4 JOPT の能力値×ギロー指数（語彙の豊かさ）の線グラフ

次に、図3では平均文長の変化を示しているが、能力値があがるにつれて、1文が長くなっていく様子が確認できる（アカデミック領域： $F(3,36)=6.644, p=.001$ ，コミュニティ領域： $F(3,36)=14.162, p=.000$ ）。

最後に、図4では語彙の豊かさを示すギロー指数の変化を示しているが、JOPTのレベルがあがるにつれ、語彙が豊かになっていくことが確認できた（アカデミック領域：

$F(3,36)=17.130, p=.000$, コミュニティ領域： $F(3,36)=42.905, p=.000$ 。

3.2 客観指標 B 類： 語彙の質的指標の結果

語彙の質的指標として、図 5 で漢語、図 6 で内容語の使用頻度の変化を示した。

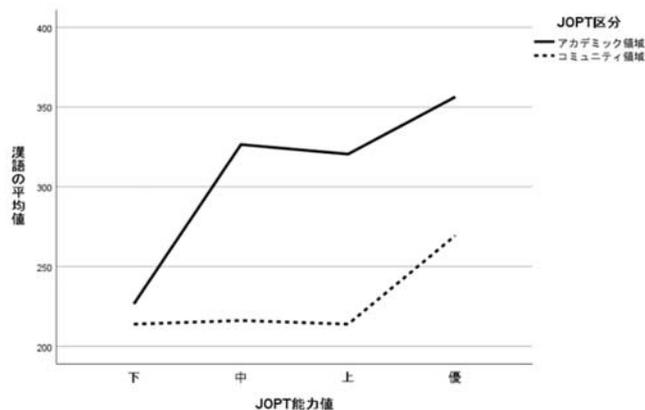


図 5 漢語の推移

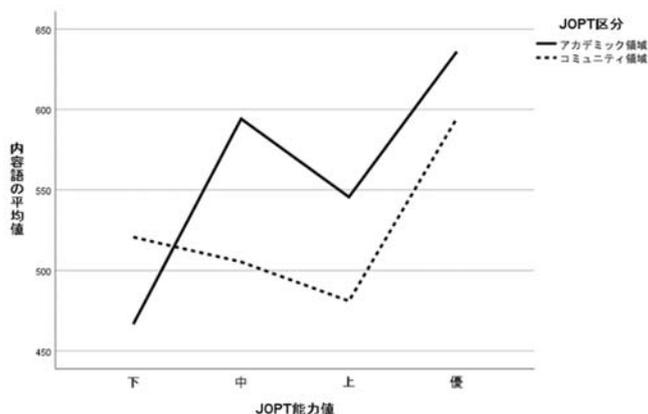


図 6 内容語の推移

漢語の使用頻度に関して、分散分析の結果、アカデミック領域では JOPT の 4 レベル間で有意な差が確認された ($F(3,36)=5.255, p=.004$) が、コミュニティ領域では有意差は確認されなかった。コミュニティ領域においては下・中・上でほとんど変化がなく、優において上昇が見られるが、アカデミック領域では、中レベルにおいて急激な上昇が見られ、上と優においてもそれが維持されている傾向が確認される。内容語に関しても漢語と基本的には同様の傾向が確認される。

そして、語彙に関するより詳細な分析のため、日本語教育語彙表に準拠した語彙難易度の分析を行った (図 7)。語彙難易度についての調査の趣旨として、一般的に能力が高い人の発話には難しい語彙の使用が確認されることが予測され、このことの是非を確認する必要があったからである。調査の結果として、アカデミック領域においては、中級後半語彙 ($F(3,36)=4.997, p=.005$)、コミュニティ領域においては中級前半語彙 ($F(3,36)=10.390, p=.000$) に関して、能力の上昇による使用度の変化が確認された。

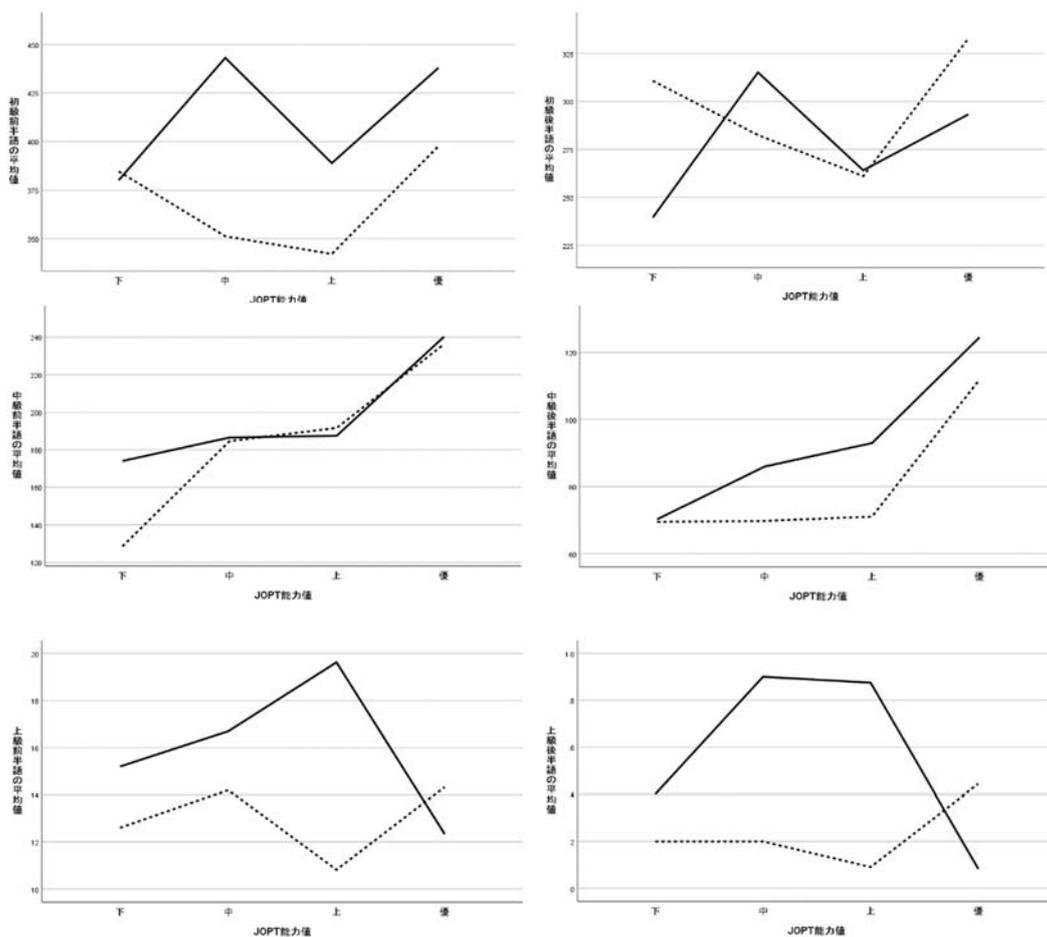


図7 語彙難易度の推移

3.3 相関分析の結果

JOPTでは、能力を判断する評価基準として、次の6つの評価指標を用いて採点を行っている。1)課題達成、2)語彙能力、3)文法能力、4)談話能力、5)発音、6)流暢さ。この6つの評価指標は、評価者によって主観的に採点されたものであるが、これらの指標と計量分析によって導き出された客観指標に、どの程度の関連があるか調査した。6つの主観指標と12個の客観指標のピアソンの積率相関係数を計算した(表1)。

表1 主観指標と客観指標の相関

	課題達成	語彙能力	文法能力	談話能力	発音	流暢さ
平均語数	.364**	.315**	.301**	.353**	.292**	.344**
総形態素数	0.171	0.123	0.139	0.176	0.182	0.203
内容語	.242*	0.205	0.210	.254*	0.218	.252*
漢語	.222*	0.185	0.178	.229*	0.160	0.210
異なり語数	.660**	.623**	.625**	.655**	.619**	.650**
ギョー指数	.826**	.817**	.802**	.812**	.767**	.791**
初級前半語	.028	-.028	-.029	.014	.017	.062

初級後半語	.154	.134	.145	.165	.172	.164
中級前半語	.556**	.521**	.578**	.577**	.523**	.529**
中級後半語	.378**	.342**	.352**	.373**	.321**	.364**
上級前半語	-0.045	-0.073	-0.065	-0.050	0.018	0.045
上級後半語	-0.081	-0.060	-0.105	-0.094	-0.101	-0.080

** 1%水準で有意（両側） / * 5%水準で有意（片側）

全体的な傾向として談話構成力と課題達成力で多くの計量指標と強い相関が確認される。

4. 考察

JOPT のレベル判定と客観指標の関連について、以下の2点に関して考察を行う。

- ・考察ポイント1：平均文長と JOPT レベルの関連が意味するものは何か。
- ・考察ポイント2：中級語彙と JOPT レベルの関連が意味するものは何か。

図3から確認される事実として、JOPT のレベルの変化によって1文の平均文長（1文に含まれる平均的な単語数）が大きくなっている。その要因として、テ形による複文の生成や修飾節の使用による長文化が考えられる。つまり、JOPT のレベル判定は、間接的ではあるが、長い文が作れるかどうかの言語能力の差を捉えていると言える。

次に、図7および表1から確認される事実として、中級前半語彙、中級後半語彙と JOPT のレベルには明確な関連がある。なぜ初級語彙や上級語彙ではなく、中級語彙なのか。その理由として、初級語彙（例：挨拶、映画、音楽、学生、家族）は、基本語彙に相当するものなので、あらゆる発話において一定数の出現頻度が確認される。そして、上級語彙（例：防腐、安行、異人、駅舎、格言）は、会話にはそもそも出現しないことが予測される。一方、中級語彙（例：安全、延期、外出、確認、敬語）は、一定の言語能力が有する学習者にのみ確認されることから中級語彙とレベルの相関が確認できる。

注

- (1) JOPT は4領域（アカデミック、ビジネス、コミュニティ、介護）における口頭能力を評価するための対面式テストである。詳細は <http://jopt.jp/> を参照してほしい。

*謝辞：本研究は、科研費（17922991、17H00919）の成果である。

参考文献

- (1) 小林雄一郎（2019）『ことばのデータサイエンス』朝倉書店。
- (2) 李在鎬，嶋田和子，伊東祐郎，鎌田修，坂本正，由井紀久子，六川雅彦（2018）「口頭能力テスト「JOPT」と「OPI」の対応に関する調査報告」『2018年度春季大会日本語教育学会予稿集』pp.167-172。
- (3) 李在鎬，伊東祐郎，鎌田修，坂本正，嶋田和子，西川寛之，野山広，六川雅彦，由井紀久子（2019）「日本語口頭能力テスト「JOPT」開発と予備調査」『日本語プロフィシエンシー研究』(7)，pp.28-49。

中国の大学におけるネイティブ・ノンネイティブ日本語教師への 相互意識調査

—アンケート結果が示唆する現状と課題—

樋佳世（三重大学）・朴慧淑（大連外国語大学）

1. はじめに：研究の目的

2012 年度日本語教育機関調査⁽¹⁾によると、中国におけるネイティブ日本語教師 (Native Teacher, 以下 NT) は 2,372 名おり、日本語教師数の約 14% を占めている。発表者の一人も、昨年より中国で日本語を教えている NT である。着任前は、ノンネイティブ日本語教師 (Non-Native Teacher, 以下 NNT) に対してどのように接し、どのような協働ができるのか期待と不安が入り混じる気持ちを抱いていた。

しかし実際に着任してみると、同僚の NT の多くは特定の NNT と業務上の連絡をとる以外は、他の NNT とはほとんど交流がないことに気が付いた。そこで、このような現象は一部の大学あるいは一個人に限られたものなのかという問題意識を持つようになり、今回の共同発表者である同僚の NNT と協力して、中国の大学における NT と NNT の交流の実態を把握するための相互意識調査を実施した。

本発表では、この相互意識調査の結果と得られた示唆を報告する。中国の大学における NT と NNT の交流の実態や相互意識の現状を知ることは、中国で日本語を教える NT と NNT の双方にとって有益であると同時に、NT と NNT のより良い協働の可能性を探る上でも何らかの示唆を与えてくれるのではないかと考える。

2. 調査概要

2-1. 調査手続

2019 年 3 月下旬より約 1 週間、中国の大学で日本語を教える NT および NNT 各 55 名を対象に Web アンケートツール⁽²⁾を使用した相互意識調査を実施した。

アンケートは、共同発表者である NT と NNT が分業して実施した。具体的には、NT に対する調査はすべて NT が担当し、NNT に対する調査はすべて NNT が担当するという分業形態を採用した。その狙いは、平畑（2008）が指摘するように「自身が日本語学習者であった NNT は NT に対して評価的な発言をすることを避ける」といった懸念があることを考慮し、なるべく本音に近い声を収集したいと考えたためである。

また、NT と NNT にはそれぞれの母語でアンケートを用意し、自身の母語で回答してもらう形式とした。その狙いは、外国語能力の制約によって自身の述べたいことが表現できないという要素を排除したかったからである。さらに、組織に対する遠慮や気兼ねをすることなく極力本音を述べてもらえるように無記名方式とした。

2-2. 調査協力者

本調査の調査協力者の男女の内訳は、表1の通りである。

表1 NTとNNT調査協力者の男女の内訳

	NT	NNT
男性（人）	33	12
女性（人）	23	43
合計（人）	55	55

また日本語教師歴は、NTが1年未満6名、1～3年未満10名、3年以上39名で、NNTが1～5年10名、6～10年5名、10～20年28名、20年以上12名である。

3. 調査結果

3-1. NTの全体会議への参加率

所属学部または学科のNNTが同席する全体会議に56%のNTが「参加していない」と回答し、NNTからも「NTは会議に参加していない」との回答が60%あった。

3-2. 双方の交流頻度

一学期の間における同僚との交流について、20%のNTが「会議以外は一度も同僚のNNTと交流する機会はない」と回答し、16%のNNTからも「同僚のNTと交流する機会がない」との回答が得られた。これに「交流回数が1～3回」との回答を合わせると、一学期の間における双方の交流頻度が3回以下との回答はNTが40%、NNTが63%にも達した。

3-3. 交流場所の現状

交流場所は、NTの79%ならびにNNTの94%が「事務室」と回答し、「学校以外でNTと交流する」と回答したNNTは一人もいなかった。

3-4. 交流頻度の少なさの原因分析

双方の交流頻度が少ない理由について、NNTは「交流場所がない」や「交流時間がない」といった物理的理由を挙げる回答が多かったのに対し、NTは「NNTが交流を望んでいないようだから」という精神的理由を挙げる回答が多かった。

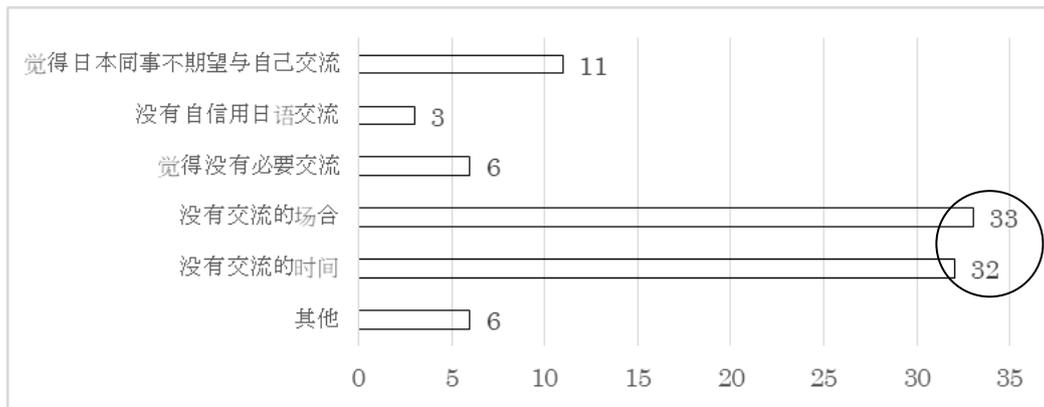


図1 NNTの考える双方の交流頻度が少ない原因

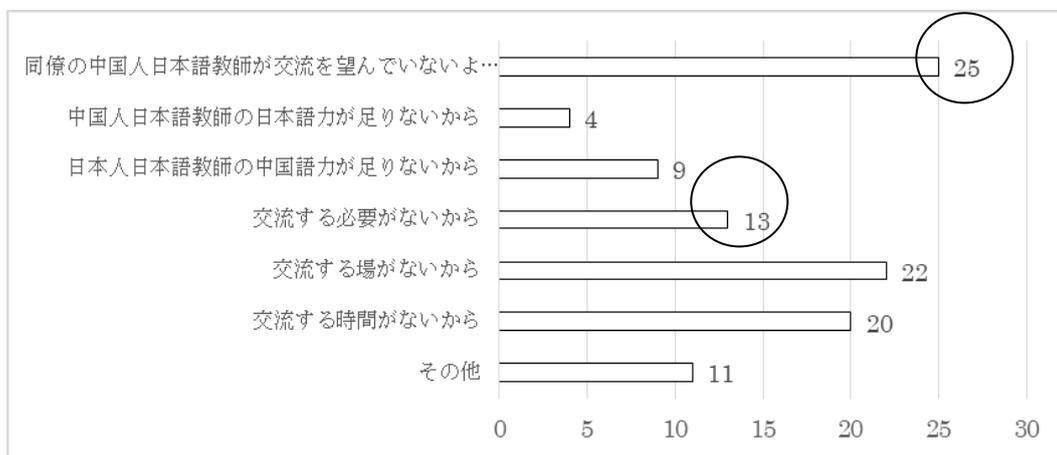


図2 NTの考える双方の交流頻度が少ない原因

またNTのアンケートでは、自由記述の回答において「教員の基本単位は、集団ではなく、個人だと考えておりますので、必要があればコンタクトをとりますが、それ以外の交流は必要ない」や「外教は年契約とはいえ、単なるアルバイトであり、求められているものも異なるから」といったコメントもあり、NNTと一定の距離を置こうとするケースもあることが分かった。

3-5. 交流への意欲

3-4でNTから「同僚の中国人日本語教師が交流を望んでいないよだから」との指摘が挙げられていたが、交流頻度が3回以下と回答したNNTの96%が「NTとの交流があれば参加したい」との意欲を示していることから、NTの先入観が交流頻度に一定程度の影響を与えている可能性も示唆された。

3-6. 双方に期待すること

NT から NNT に対する期待としては「中国人学生に関する情報の提供」「自分 (NT) への評価・アドバイス」「日常会話のコミュニケーション」といった積極的な役割を求める声のほか、「同僚 NNT の研修意欲と日本語力の向上」「業務連絡の対応改善」といった NNT の能力や対応への改善を求める回答もあった。さらに「何も期待しない」「干渉しないでほしい」といった NNT と一定の距離を置きたいというコメントも見受けられた。

一方, NNT から NT に対する期待としては「日本に関する最新情報の提供」「教材や授業の協働研究」「中日の社会問題・価値観の話し相手」といった積極的な意見のほか、「イベント活動への積極的な参加」や「真面目に仕事してほしい」という厳しい指摘もあった。

4. 考察と課題

本調査の結果, 中国の大学における NT と NNT の交流の実態と課題の一部を浮き彫りにすることができた。NT と NNT の交流頻度は総じて少なく, その背後には双方の相互意識のずれも見受けられた。

多くの NT の回答から浮かびあがったのは, 組織の一員でありながら役割を明確化できないがために大学への帰属意識が生まれにくく, かつ中国式の仕事スタイルに戸惑いを感じて NNT と一定の距離を置こうとする中国の大学における NT の姿である。このような NT の姿が NNT の目には非積極的な態度と映り, 結果的に相互交流の頻度の少なさに繋がっているのではないかと感じた。

本調査で得られた示唆は, NT と NNT のより良い協働の可能性を探る上で有益な材料になるのではないかと考える。

注

- (1) 国際交流基金「2012年度日本語教育機関調査結果」
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/china.html>
- (2) 问卷网 <https://www.wenjuan.com/>

参考文献

- (1) 平畑奈美 (2008) 「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割 - 母語話者性と日本人性の視点から - 」『世界の日本語教育』18

接触場面における日本語母語話者の「言い直し」について

—接触経験と学習者の日本語能力が及ぼす影響に着目して—

雷雲恵（文教大学大学院生）

1. はじめに

会話中に、聞き取りや理解に関わる問題などが発生した場合、相互理解を達成するために、話し手が一度口に出した発話を分かりやすくして再度発話する「言い直し」がしばしば起こる。大平（1999）は、日本語非母語話者（以下 NNS）の理解を促進する意図で日本語母語話者（以下 NS）が行う手段として「言い直し」を挙げている。また、筒井（2008）は、接触経験の異なる NS を対象として、NNS に公的文書を言い換えるロールプレイ調査を実施した結果、日本語教師群及びホストファミリー群は、一般の NS に比べ、発話の情報の加工の度合いが高いことを示した。さらに、柳田（2010）は、日本語教育経験のない NS の接触経験の多寡に注目し、接触経験の多い NS は自発的に発話修正を行っているが、接触経験が「自己発話の修正」の種類に及ぼす影響はあまり見られなかったとしている。このことから、接触場面における日本語教育経験のない NS による「言い直し」には NNS との日常的な接触経験の多寡が何らかの影響を与えていると言えよう。一方、坂本（1989）はフォーリナー・トークを、学習者の中間言語の発達に応じて変わっていく動的な体系として捉える必要があるとしていることから、NS の「言い直し」に関して、NNS の日本語能力との関連性も推測される。

そこで、本研究は、日本語教育経験のない一般の NS の、接触場面における「言い直し」に注目し、NS の接触経験が NNS の日本語能力に応じた「言い直し」にどのように影響を与えているか、解明することを目的とする。NS の接触経験の多寡が、NNS の日本語能力に応じた「言い直し」の出現数、種類、発話連鎖にどのように影響を及ぼしているか、それぞれ分析し、考察を行う。

2. 調査概要

2-1. 調査対象

調査時期は 2018 年 4 月から 2019 年 7 月で、調査対象は 20 代から 30 代前半の女性の大学生及び大学院生とした。NS は、接触経験の多い NS4 人（以下 NSE1~4）、接触経験の少ない NS4 人（以下 NSN1~4）の計 8 人で、出身地は埼玉県、群馬県、福島県、栃木県、宮城県である。「接触経験が多い」と判定したのは、普段から外国人と日本語で接触する機会が多く、日本語で話す親しい外国人の友人がいる NS で、「接触経験が少ない」と判定したのは、外国人との日本語での接触経験がほとんどなく、日本語で話す親しい友人がいない NS である。NNS は、上級 8 人（以下 NNSA~H）、初中級 8 人（以下 NNSa~h）の計 16 人で、母語は中国語、ベトナム語、英語、マレー語、インドネシア語、ドイツ語、モン

ゴル語である。NNS の日本語能力は、日本語学習歴、滞日歴、日本語能力試験の資格の3点から判定した。上級 NNS と判定したのは、日本語学習時間が 800 時間以上で来日して2年以上の日本語能力試験 N1 合格者あるいは N1 に相当する能力が認められる^{注(1)} NNS である。また、初中級 NNS と判定したのは、来日して約 1 年、日本語学習時間が 300 時間から 600 時間で、日本語能力試験 N3 合格者または不合格者の NNS である。

2-2. 調査方法

本調査では、NS と NNS の初対面状況を設定し、ロールプレイ方式を採用した。ロールプレイの内容は、NNS が学校の休みを利用して日本観光をしたいと考え、日本人の友人 NS に相談しながら、最終的に二人で行先を決めるというものである。

調査前に 5～10 分間ぐらい雑談してもらった後、調査者は、ロールカードと旅行パンフレットを 2 人に渡し、ロールプレイの内容と会話時間を説明して退室した。ロールプレイ終了後、調査者が入室してそれぞれにフォローアップ・インタビューを行い、会話に対する理解度や評価を確認した。接触経験の多い NS4 人と接触経験の少ない NS4 人に、それぞれ上級 NNS と初中級 NNS と 2 人 1 組でロールプレイを行ってもらい、合計 16 組、約 160 分の会話を録音し文字化して分析した。文字化の方法は宇佐美 (2015) に従った。

3. 調査結果

3-1. 「言い直し」の出現数

まず、接触経験の多い NS と接触経験の少ない NS の、対上級 NNS と対初中級 NNS の各談話における「言い直し」の出現数を合計した結果を表 1 に示す。

表 1 NS による「言い直し」の出現数 回 (%)

	接触経験多い NS	接触経験少ない NS
対上級 NNS	62 (32.1)	29 (39.7)
対初中級 NNS	131 (67.9)	44 (60.3)
合計	193 (100.0)	73 (100.0)

表 1 に示したように、まず、全体から、接触経験の多い NS は 193 回「言い直し」を使っており、接触経験の少ない NS の 73 回より約 2.6 倍も多く用いていた。さらに、その結果について、マン・ホイットニーの U 検定^{注(2)}を行った結果、両グループの間で「言い直し」の出現数の中央値に有意差が見られ、接触経験の多い NS による「言い直し」が有意に多いことが分かった ($U=3.000, p<.05$)。

また、接触経験の多い NS は、対上級 NNS には 32.1%、対初中級 NNS には 67.9% 使用しており、両場面についてマン・ホイットニーの U 検定を行った結果、中央値に有意差が見られた ($U=.000, p<.05$)。つまり、接触経験の多い NS は上級 NNS よりも初中級 NNS に「言い直し」を有意に多く用いる傾向がある。一方、接触経験の少ない NS は、対上級 NNS には 39.7%、対初中級 NNS には 60.3% 使っていた。両場面についてマン・ホイットニーの U 検定を行ったところ、両場面の間で「言い直し」の出現数の中央値に有意差は認められなかった ($U=5.500, n.s.$)。つまり、接触経験の少ない NS は、上級 NNS と初中級 NNS に対して、ほぼ同じように「言い直し」を用いていることが分かった。

3-2. 「言い直し」の種類

大平 (1999) は、「言い直し」を「同義語、類義語の使用」「対義語の使用」「パラフレーズ」「具体化」「一般化」「単純化」「詳述化」「文構造の変化」「アプローチの変化」「他言語の使用」「繰り返し」の 11 種類に分類している。この分類に基づき、本談話資料に観察された「言い直し」を、①「繰り返し」②「関連語の言い換え」③「他言語の言い換え」④「詳述化」⑤「簡略化」⑥「一般化」⑦「パラフレーズ」⑧「文の構造変化」⑨「例示」の 9 種類に分類した。その結果を表 2 に示す。

表 2 「言い直し」の種類による出現数 回 (%)

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級 NNS	対初中級 NNS	対上級 NNS	対初中級 NNS
①繰り返し	2 (3.1)	20 (15.3)	8 (27.6)	9 (20.5)
②関連語の言い換え	4 (7.8)	21 (16.0)	7 (24.1)	13 (29.5)
③他言語の言い換え	0 (0.0)	2 (1.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
④詳述化	33 (53.1)	49 (37.4)	11 (37.9)	17 (38.6)
⑤簡略化	1 (1.6)	1 (0.8)	1 (3.4)	1 (2.3)
⑥一般化	1 (1.6)	1 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
⑦パラフレーズ	16 (25.0)	25 (19.1)	2 (6.9)	4 (9.1)
⑧文の構造変化	1 (1.6)	3 (2.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
⑨例示	4 (6.3)	9 (6.9)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計	62 (100.0)	131 (100.0)	29 (100.0)	44 (100.0)

表 2 を見ると、接触経験の多い NS は、上級 NNS には③「他言語の言い換え」以外すべて用い、初中級 NNS には①～⑨すべての種類が用いられていた。それに対して、接触経験の少ない NS は、どちらの NNS に対しても①「繰り返し」②「関連語の言い換え」④「詳述化」⑤「簡略化」⑦「パラフレーズ」の 5 種類しか用いていないことが分かった。さらに、①「繰り返し」②「関連語の言い換え」③「他言語の言い換え」は、前述した発話を繰り返したり、単語レベルで言い換えたりするものであり、発話の情報を再構成するために NS にかかる処理労力が比較的低い。一方、④「詳述化」⑤「簡略化」⑥「一般化」⑦「パラフレーズ」⑧「文の構造変化」⑨「例示」は、文レベルや談話展開に関わる情報処理であるため、再構成の程度はより高いと思われる。そこで、①②③を再構成度の低い「言い直し」、④⑤⑥⑦⑧⑨を再構成度の高い「言い直し」として、各種類の「言い直し」を情報の再構成度別に出現数をカウントした。その結果が表 3 である。

表 3 情報の再構成度による「言い直し」の出現数 回 (%)

	接触経験の多い NS		接触経験の少ない NS	
	対上級 NNS	対初中級 NNS	対上級 NNS	対初中級 NNS
再構成度の低い「言い直し」	6 (9.7)	43 (32.8)	15 (51.7)	22 (50.0)
再構成度の高い「言い直し」	56 (90.3)	88 (67.2)	14 (48.3)	22 (50.0)
合計	62 (100.0)	131 (100.0)	29 (100.0)	44 (100.0)

表 3 から、接触経験の多い NS は、対上級 NNS には、再構成度の低い「言い直し」が 9.7%、再構成度の高い「言い直し」が 90.3%であるのに対して、対初中級 NNS には、再構成度の低

い「言い直し」が 32.8%，再構成度の高い「言い直し」が 67.2%である。接触経験の多い NS の両場面についてカイ二乗検定を行った結果，有意な偏りが見られた ($\chi^2(1)= 11.903, p<.01$)。さらに，残差分析を行った結果，接触経験の多い NS は，対上級 NNS には，再構成度の高い「言い直し」が有意に多く，対初中級 NNS には，再構成度の低い「言い直し」が有意に多いことが明らかになった。

一方，接触経験の少ない NS は，対上級 NNS には，再構成度の低い「言い直し」が 51.7%，再構成度の高い「言い直し」が 48.3%であるのに対して，対初中級 NNS には，再構成度の低い「言い直し」が 50.0%，再構成度の高い「言い直し」が 50.0%である。さらに，両場面についてカイ二乗検定を行った結果，有意な偏りが認められなかった ($\chi^2(1)= .112, n.s.$)。つまり，接触経験の少ない NS は，対上級 NNS にも対初中級 NNS にも，ほぼ同じように再構成度の異なる「言い直し」を用い，特に対上級 NNS には，接触経験の多い NS のほとんど用いていない再構成度の低い「言い直し」を多く用いる傾向が見られた。

3-3. 「言い直し」の発話連鎖

次に，「言い直し」の修復対象となる「トラブル源」(H.サックス他 2010)に注目して「言い直し」が生じた発話連鎖を観察することにする。ここでは，「トラブル源」が発生したあと，NS の「言い直し」によって「トラブル源」が解決するまでの一連の発話を，一つの発話連鎖とみなした。

3-3-1. 接触経験の多い NS の発話連鎖

まず，接触経験の多い NSE1 と初中級 NNSa との談話を例 1 に示す。

例 1 (浅草のお土産について)

- 11 NSE1 食べ物だと，人形焼が有名。
12 NNSa 人形焼？。
→13 NSE1 人形焼っていう，うん，何と云えばいい，カステラわかる？。
14 NNSa カステラ？。
15 NSE1 えっとね。
16 NNSa はい。
→17 NSE1 お菓子なんだけど，中にあんこが入ってる Ⅱ。
18 NNSa Ⅱ あっ，えっ，甘いですか？。
19 NSE1 甘い甘い。
20 NNSa ああ，<日本> {<}。
→21 NSE1 <どら焼きわかる？> {>}。
22 NNSa どい焼き？。
→23 NSE1 どら焼き，あのう，ドラえもんわかる？。
24 NNSa ああ，ドラえもんわかり<ます> {<}。
→25-1 NSE1 <ドラえもんが食べてる> {>}，こういう [形を真似しながら]..
26 NNSa ああ，<ああ> {<}。
→25-2 NSE1 <お菓子が> {>}，あれ，どら焼きっていうんだけど，あれみたいな感じのお菓子。
27 NNSa ああ。

例1では、NSE1が11で挙げた「人形焼」が、NNSaに12「人形焼?」と聞き返されていることから、「人形焼」が「トラブル源」であることが分かる。NSE1はその「人形焼」を13「カステラわかる?」で「カステラ」と言い換えたが、NNSaが14で「カステラ?」とさらに聞き返したので、17「お菓子なんだけど、中にあんこが入ってる」と「人形焼」の中身を説明しようとしたが、「あんこ」が何か気づいたNNSaは、NSE1の発話の途中で、18「あっ、えっ、甘いですか?」とNSE1に確認を求めている。NSE1は、NNSaが「あんこ」を理解していることに気づき、19「甘い甘い」と応じて中身の理解を確認したあと、21で「どら焼きわかる?」と、今度は「人形焼」の外側について説明するために「どら焼き」を挙げている。それに対して、NNSaが22「どい焼き?」と聞き返したために、NSE1は23で「どら焼き、あのう、ドラえもんわかる?」と言って、外国でも人気のある「ドラえもん」を持ち出した。NNSaが24「ああ、ドラえもんわかります」と理解を示したので、NSE1は25-1で手を使いながら「ドラえもんが食べてる、こういう」と説明を続けた。NNSaの26「ああ、ああ」というあいづちから、NNSaが「どら焼き」を理解したことが分かる。NSE1は25-2で「あれ、どら焼きっていうんだけど、あれみたいな感じのお菓子」と言って、NNSaが理解した「どら焼き」を用いて「人形焼」の説明を完結させた。NNSaの27「ああ」で、「人形焼」という「トラブル源」が解決されたことが分かる。

例1の「トラブル源」は11「人形焼」であるが、この発話連鎖の中でNSE1が用いた「言い直し」のうち、13「カステラ」、21「どら焼き」、23「ドラえもん」は表2の②「関連語の言い換え」に属し、17「お菓子なんだけど、中にあんこが入ってる」、25-1「ドラえもんが食べてる、こういう」、25-2「お菓子が、あれ、どら焼きっていうんだけど、あれみたいな感じのお菓子」は表2の⑦「パラフレーズ」に属する。つまり、例1の発話連鎖においては、②と⑦の「言い直し」が複数回使われていることが分かる。このように、接触経験の多いNSは、NNSから複数の不理解表明や説明要求を受けても、NNSの理解反応を得るまで多種多様な「言い直し」を用いて、自己発話を修正している様子が窺えた。

3-3-2. 接触経験の少ないNSの発話連鎖

次に、接触経験の少ないNSN3と初中級NNSfとの談話を例2に示す。

例2（沖縄のお土産について）

→102 NSN3 あと、ちんすこうってゆう砂糖菓子。

103 NNSf 砂糖菓子?。

→104 NSN3 砂糖菓子。

105 NSN3 あとは、あとは、思いつかないなあ、あっ、パイナップルとか…。

例2では、NSN3は、102で沖縄のお土産として「ちんすこう」という砂糖菓子を挙げている。それに対して、NNSfは103「砂糖菓子?」と聞き返して、NSN3に説明を求めている。NSN3は、104で「砂糖菓子」と言って102の発話を繰り返しただけで、「砂糖菓子」の話をここで終了させた。その後NSN3は、直ちに105で「あとは、あとは、思いつかないなあ、あっ、パイナップルとか…」と新たな話題「パイナップル」に転換しようとしている。

例2では、102「砂糖菓子」が「トラブル源」であり、NSN3は104で「砂糖菓子」と繰り返していることから、表2の①「繰り返し」を用いていることが分かる。しかし、この①「繰り返し」の「言い直し」ではNNSfの理解は得られず、NNSfは結局「砂糖菓子」がわか

らないまま次の話題に移行することになる。このように、接触経験の少ないNSの発話連鎖では、「言い直し」の種類が少なく、結局NNSの理解が得られないまま話題が転換される場面も見られた。

4. まとめと今後の課題

以上のことから、接触経験の多いNSは、接触経験の少ないNSより「言い直し」が多く、特に初中級NNSに対しては多く用いること、また、「言い直し」の種類が多く、対上級NNSには再構成度の高い「言い直し」を、対初中級NNSには再構成度の低い「言い直し」を多く用いて、相手の言語能力に合わせた「言い直し」を行っていることが分かった。さらに、「言い直し」の発話連鎖を観察したところ、接触経験の多いNSはNNSが理解できるまで積極的に「言い直し」を行っていることが分かった。一方、接触経験の少ないNSは、接触経験の多いNSより「言い直し」の使用数も種類も少なく、NNSの日本語能力を考慮せず、ほぼ同じ種類の「言い直し」を用いていた。また、「言い直し」の発話連鎖を観察すると、途中で話題を転換する場面もあった。このことから、NSのNNSとの接触経験が、NNSの日本語能力に応じた「言い直し」の使用の柔軟性と有効性に寄与していることが示唆される。接触場面におけるNSのフォリナー・トークは、固定化されたものではなく、会話参加者のNSとNNSによって動的に変わるものであると考えられる。

「言い直し」以外のNSによる「フォリナー・トーク」の使用にも、NSの接触経験の多寡と対話者のNNSの言語能力が影響を与えている可能性が推測される。今後は、それらについてもより詳しく検討したい。

注

- (1) N1未受験である者については、授業を担当する日本語教員の判断に従った(NNSD)。
- (2) 母集団の正規分布を前提としないノンパラメトリック検定における対応のない2群の中央値の差の検定であり、パラメトリック検定におけるt検定に対応する。

参考文献

- (1) 宇佐美 まゆみ (2015) 「基本的な文字化の原則 (BTSJ)」改訂版 宇佐美あゆみ研究室
- (2) 大平 未央子 (1999) 「接触場面の質問:応答連鎖における日本語母語話者の「言い直し」」『大阪大学留学生センター研究論集』3, 67-85
- (3) 坂本 正 (1989) 「「日本語のフォリナー・トーク」に対する日本語学習者の反応」『日本語教育』69, 121-146
- (4) H.サックス・E.A.シェグロフ・G.ジェファソン (2010) 『会話分析基本論集: 順番交替と修復の組織』西阪仰訳 世界思想社
- (5) 筒井 千絵 (2008) 「フォリナー・トークの実際: 非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違」『一橋大学留学生センター紀要』11 巻, 79-95
- (6) 柳田 直美 (2010) 「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響: 母語話者への日本語教育支援を目指して」『日本語教育』145, 13-2

ナラティブによる評価の可能性

—「社会とつながる日本語教育実践」はどのように評価できるか—

三代純平（武蔵野美術大学）・南浦涼介（東京学芸大学）・中川祐治（福島大学）
佐藤慎司（プリンストン大学）・石井英真（京都大学）

1. はじめに

本研究の目的は、社会とつながること、さらにはそのつながりの中でことばを学ぶことを目的とした日本語教育実践の評価のあり方を検討し、ナラティブ（物語）を用いた評価の可能性を主張することである。本発表では、「社会とつながる日本語教育実践」における学びをいかに「評価」するかについて理論的考察を行う。本発表における「社会とつながる日本語教育実践」とは、身の回りの小さなコミュニティから日本社会のような大きな社会までを含む、人々が集まり、ある営みを共有する共同体に、学習者が参加することや、参加を通じてことばを学ぶことを目的とした日本語教育実践を意味する。状況論（レイヴ & ウェンガー 1991/1993）をはじめとする社会文化的アプローチが第二言語習得に取り入れられて以降、このように社会とのつながりを重視する日本語教育実践が増加している（例えば、佐藤・熊谷 2011）。一方で、その実践の評価に関する研究は非常に限定的である。

そこで、本発表では、評価研究を概観し、形成的評価のうち、社会文化的側面に焦点をあてた評価、つまり学習者と社会を結び学習を促進させるような評価が不足していることを指摘する。さらに、そのような評価の可能性として、ナラティブによる評価が考えられることを主張する。

2. 評価とは

教育において評価という用語は多様な意味で使用されている。西岡（2015）によると、1920年代のアメリカで「測定」（measurement）概念を批判するものとして「教育評価」（evaluation）という概念が成立した。当時の「測定」概念は、能力を生得的で固定的なものと捉え、それを客観テストで測定しようとするものだった。タイラー（1949/1978）は、測定概念を子どもの能力を値踏みするものと批判し、教育目標を設定し、それが教育を通してどの程度達成されたかを判定するプロセスとして教育評価を位置付けた。

教育評価はその機能によって3つに大別される。教育前の学習者の状態を把握するために行う診断的評価（diagnostic assessment）、指導の途中で行われる形成的評価（formative assessment）、さらにプログラムの終わりに到達点を把握する総括的評価（summative assessment）である。中でも形成的評価は、教育効果を確認しつつ、授業の改善につながることで、教育評価の核心部分にあるとされる（西岡 2015）。

Penuel & Shepard(2016)は、形成的評価を次の4つに分類している。1) データを駆使して意思決定をする形成的評価、2) ストラテジーに焦点を当てた形成的評価、3) 社会認知

的側面に焦点を当てた形成的評価, 4) 社会文化的側面に焦点を当てた形成的評価。1) は大規模テストなどの客観テストにより学習状況を把握するものである。2) は教師が学習者との応答等から学習状況を把握し, 次の指導方針を決定していくものである。3) は, 学習の対象となる専門的分野のプロフェッショナルになるにあたって必要となる内容知や方法知, あるいは思考の枠組みを学習の中に埋め込み, 学習者の実際のパフォーマンスを評価することで可視化するものである。「逆向き設計論」(backward design) (ウィギンズ & マクタイ, 2005/2012) などに見られる「真正の評価」論はこれに当たる。それに対して, 4) は, 学習を社会に埋め込むための評価である。地域や家庭といったコミュニティの持つ資本を学習に取り込みつつ, 学校外の多様なコミュニティに参加できるようにしていく。その際には, 作文やパフォーマンス等の物語形式のアウトプットも用いられ, コミュニティ参加という社会的実践とアウトプットを重ねた形成的評価と言える。この 4) の形成的評価をいかに「社会とつながる日本語教育実践」に取り込むのが本発表の論点である。

3. 社会文化的アプローチのアセスメント

日本では「測定」と「教育評価」が評価として混同されながら用いられてきた(田中 2008)。日本語教育においても「評価」と言った場合, 数値化される客観テストと同一視されることが多い。そこで, 佐藤・熊谷(2010)では, 教育評価にあたるものをアセスメントという用語で論じている。佐藤らは, 伝統的な心理測定学に基づくアセスメント, つまり 2. の形成的評価の 4 分類の 1) にあたるアセスメントを, 文化的配慮がない, 他者との協働により達成できることを捉えていないなどの問題があると指摘する。

さらに, 佐藤らは, 社会文化的アプローチへと学習観が移行し, 学習を, 個人の頭の中でのみ生起するのではなく, 実践共同体への参加の中で起こる個人の変化, 参加者相互の関係性の中で起こる実践共同体の変化も含むものとして捉えるようになったとする。この社会文化的アプローチの視点に立つと, アセスメントは, 「(1)学習の過程を評価するもので(2)協働的な活動に注目し(3)自己評価に焦点を当てている」(佐藤・熊谷 2010, p.8)ものとなる。この社会文化的アプローチのアセスメントは, 代替アセスメント(alternative assessment)と呼ばれ, 伝統的なアセスメントでは測れないものを評価する。ダイナミックアセスメントやポートフォリオがその代表的なものである。これらの評価は, 学習者がアセスメントに参加し, アセスメントを通じて, 学習者が自律性(autonomy)を高めたり, 成長したりすることが期待される。つまり, 社会文化的アプローチでは, 学習者は「社会とつながる日本語教育実践」を通じて, 協働的, 自律的に学ぶことが期待され, それに即した評価が行われることが期待されていると言える。

4. 「社会とつながる日本語教育実践」における評価

実際に「社会とつながる日本語教育実践」においてどのような評価が用いられているかを考察する。なお, 本発表では, アセスメントではなく, 評価という用語を用いる。そこには, 評価とアセスメントを区別することで, 測定概念の影響の強い評価概念がそのまま維持されるという問題意識がある。またアセスメントという用語は, 学習者の成長との関係が強いが, 学習者と社会をつなぐための評価という論点も本発表では議論したい。

社会文化的アプローチが重要な学習観として取り上げられてから20年以上が経過しているが、その学習観に基づいた実践、つまり「社会とつながる日本語教育実践」に関する実践研究は限定的と言わざるを得ない。その中で評価について言及しているものをここでは3点取り上げ、実践の概要と評価の方法、位置付けを検討する。

近藤・川崎（2015）は、日本の大学において防災マニュアルを作成する活動を日本語教育に取り入れた実践を報告している。学生たちは市役所等の公的機関に実際に出向き情報を収集し、自分たちの防災マニュアルを作成する。作成過程における社会とのつながり、さらに日本社会で生きるために重要となる防災意識の経験的涵養が期待された実践である。この実践においては、定期的に振り返りが取り入れられ、自分の取り組みに対する自己評価が行われている。

アズナキン（2010）は、アメリカの私立大学にてブログを用いたピアラーニングに取り組んだ。インターネットを通じて教室外のコミュニティに広がることを視野に入れた実践で、クラスで立ち上げたブログに学習者が毎日の生活体験などを書き込んでいく。それにクラスメイトや他大学でプロジェクトに協力する学生たちがコメントを書き込んでいくことで、学び合う共同体を作る試みである。この実践では、学習者自身が学習内容や評価基準の決定に参加し、相互に評価するピアアセスメントが取り入れられている。アズナキンによれば、この実践自体に、学習者が自律的に学習するようになるという目的があり、ピアアセスメントは、「学習者の内省、自己評価、そして内省に基づいた学習過程の修正を促す」（アズナキン 2010, p. 92）という学習者の自律性を育てる教育的意味があった。

塩谷（2010）の実践は、教室の外の社会に参加するのでは、教室を一つの社会としてデザインしたものである。社会参加の中心に対話を位置付け、徹底的に対話することでことを学ぶことをめざす実践である。それぞれの学習者があるテーマに基づき、レポートを作成する。作成過程で相互にレポートについて対話し、より良いレポートを作成していくという活動である。この実践では、対話による相互評価が取り入れられ、活動のプロダクトであるレポートの評価を学習者と教師が対話を通じて行っていく。塩谷は、対話による相互評価は、実践の参加者の相互行為によってしか作り得ない評価観点を形成し、その評価の視点が、教室という社会や学習者自身を作り変えていくと述べる。つまり、評価という行為を協働で行うことが、社会と学習者自身の成長につながると考えるのである。

以上、3つの「社会とつながる日本語教育実践」の評価について概観した。共通しているのは、活動を通じた実際のパフォーマンスを評価している点である。いわゆる「真正の評価」を取り入れている。さらに、ピアアセスメントや自己評価を採用し、評価に学習者自身が参加できるようにしている点も共通している。これらの実践は、評価活動を通じた自律性の涵養を目的としており、評価活動自体も教育活動とする「学習としての評価」**assessment as learning**（西岡 2015）と捉えることができるだろう。これらの評価は、基本的に2.でみた3)の社会的認知側面に焦点を当てた形成的評価の範疇に入る。一方で、4)の社会文化的側面に焦点を当てた形成的評価に相当するもの、すなわち、その評価自体が社会参加を促進するものに相当するものは見られなかった。社会文化的アプローチが社会に埋め込まれたものとして学習を捉え、学習者の社会参加をめざすならば、評価もまたそれを支援する形を考えていく必要があるだろう。

実は、社会と学習者をつなぐための評価という考えは、測定としての評価に元来備わっている。林（1986）は、日本語能力の評価を客観的に測定することは、学習者の生活の保障につながるということを指摘している。能力の証明書を持って大学に入る、就職するなどを想定すれば、わかりやすいだろう。しかし、このような言語能力における客観的評価の持つ問題に対する批判から社会文化的アプローチの教育実践は構想され、だからこそ評価も学習者参加型の評価が取り入れられている。ならば客観的数値とは異なる指標で、学習者の学習経験を共有し、社会とつなぐための評価のあり方を議論する必要がある。

4. ナラティブのよる実践の評価

上記の問題意識に対する一つの試案としてナラティブ（物語）を用いた実践の評価を提案したい。ナラティブとは、物語、あるいは語りと訳される。そこには人は物語ることで意味を見出すという考えがある（Barkhuizen 2013）。つまり、ナラティブは混沌とした現実には輪郭を与え、理解可能な状態にするのである（野口 2018）。では、ナラティブによる実践の評価とはどのようなことだろうか。

この問いを考えるための基盤として英語教育における柳瀬（2018）の実践研究に関する議論を参照したい。柳瀬は、実践研究にとって、ナラティブが重要な役割を担うことを主張する。ブルーナー（1990/2016）の科学規範様式（the paradigmatic mode）と物語様式（the narrative mode）に依拠し、実践を共有する上で物語様式が重要になることを論じている。科学規範様式は論証という形式をとり、真理を題材とし、命題が真であることを立証する。そこで使用される言語は一義的である。一方、物語様式は話（story）の形式をとり、意味を命題とする。柳瀬（2018）によれば、意味は多義的で、複数の人々が異なる視点から関わることで意味は生まれる。例えば、「学校教育の意味」について我々が語りあえば、複数の物語によって学校教育の意味への洞察は深まるのである。このような物語様式の言語は、多義的であり、曖昧（喚起的・比喩的）である。この曖昧（喚起的・比喩的）な言語が読者に想像の余地を残すことで、複数の解釈可能性の中から読者が統一的な理解を作り上げていくことができる。読者もまた物語の作者となっていくことができるのである（柳瀬 2018）。記述の具体的な例として柳瀬は、「学習者 A の意表をつく表現」「クラスに緊張が走った」などの表現を取り上げる。従来の科学規範様式に基づく研究では、主観が入った一義的に理解できない描写は回避されてきた。しかし、読者が実践研究から自身でストーリー性を見つけ出し、洞察を深めるためには喚起的な表現がより適しているのである。柳瀬は、このような実践研究の記述によってこそ、実践は共有が可能であると論じる。

柳瀬の議論は実践研究の記述に関するものであるが、実践の共有のあり方について示唆に富む。科学規範様式による一義的なものより、ナラティブによる多義性を含む記述の方が人は実感を伴いながら共有できるのである。また、ウェンガーほか（2002/2002）は、実践コミュニティを評価するためには、物語（story telling）が重要な役割を話すと主張する。Story telling もナラティブの類似概念として考えられるが、ウェンガーらによれば、数値では、知識の価値を本当に理解することができず、物語を通じて、因果関係を理解していく必要がある。つまり、実践を他者と共有するために、あるいは実践の意義を評価するためには、物語によって実践を理解することが有効なのである。

5. ナラティブによる評価の可能性

実践を共有，評価するためにナラティブが有効であることを論じた。このことを「社会につながる日本語教育実践」の評価の文脈で再度考えたい。社会文化的アプローチでは，学習は社会に埋め込まれており，学習者は相互行為によって，授業実践を作り上げていくことが期待された。このような実践の多くは，プロジェクトワーク型であり，社会とつながる実践を行う。そのパフォーマンスは，協働を前提にしており，そこでの学びは相互的かつ文脈に依存している。だからこそ，個人個人の学習を共通の基準によって評価しようとすれば，それがパフォーマンス評価であったとしても困難を感じる。学習者個々の学びや成長に焦点を当てた場合，自己評価やピアアセスメントが有効であり，そのような評価方法が取り入れられている。

しかし，評価自体が社会参加を促進することを期待するならば，学習者の自律性を育成する評価だけでは十分とは言えない。例えば，教室活動では自己評価が奨励される一方で，大学受験の要件や就職には日本語能力試験のN1やN2が求められるのが現実である。「社会につながる日本語教育実践」に対して，個々の学習者の学びを客観的に示すよう求められるというジレンマを感じたことのある教員も多いだろう。佐藤・熊谷（2010）は，アセスメントには，評価活動が社会の基準/規範を作り出していくという思いが込められていると述べる。評価活動が学習者と社会をつなぎ，社会に新しい言語学習の価値観を作り出していくためには，自律性の育成を目的とした評価だけでは不十分だと言わざを得ない。

学習者が経験した実践をナラティブとして共有することで，その学習者の経験自体を学びとして評価する。つまり，ナラティブによる評価とは，学習者が経験した「社会とつながる日本語教育実践」とその実践の中で学習者の学びを物語の形式で記録し，可視化することである。ナラティブによる評価には，二つの可能性が開かれている。一つは，数値化によらないことばの学びの経験を，社会で共有する回路を持つことである。どうしてもことばの力を数値化，あるいは共通の指針で計ろうとする。そのこと自体は否定しないが，プロジェクトワークへの参加の経験や協働の経験は，数値化できることばの力に還元されない。そのような経験をナラティブにより可視化し，共有できるようにすることで，共通の枠組みによる言語能力評価を補完することができる。例えば，学習経験の記録を映像や文章でナラティブとしてまとめたものをポートフォリオ化し，就職活動で用いる。企業は，その企業で必要としているコミュニケーションの力があるかどうかを数値ではなく物語で理解，判断していくのである。さらに，このような評価は，社会自体のことばの力に対する理解のあり方を変えていく。社会参加の経験を記録したナラティブを社会で共有していくことは，より開かれた社会を作るための大きなリソースとなっていくことが期待される。例えば，実践の記録を映像化する。その映像を上映会により共有することで，社会は，学習者のコミュニケーションのあり方や学びの経験を，その多様性や独自性も含め，共有することができる。また上映会のような形は，そこでも価値観のやり取りを含めた評価活動が起こり，新しい価値観を生み出していくことが期待されるのである。この二つの可能性を視野に今後はナラティブによる評価の具体的な実践を考察していきたい。

参考文献

- (1) アズナキン富美子 (2010) 「ピアラーニングとアセスメントーブログを用いたピアラーニング」 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメント日本語教育ー新しい評価と実践』 くろしお出版, pp.69-96
- (2) ウィギンズ, G. ・マクタイ, J., 西岡加名恵 (訳) (2005/2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法』 日本標準
- (3) ウェンガー, E. ・マクダーモット, R. ・スナイダー, W. M., 櫻井祐子 (訳) (2002/2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティスーナレッジ社会の新たな知識形態の実践』 翔泳社
- (4) 近藤有美・川崎加奈子 (2015) 「留学生を情報弱者たらしめるものの実態ー留学生による防災情報収集活動での事例の分析を通して」 『言語文化教育研究』 13, pp.118-133
- (5) 佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 「アセスメントの歴史と最近の動向ー社会文化的アプローチの視点を取り入れたアセスメント」 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメント日本語教育ー新しい評価と実践』 くろしお出版, pp.1-17
- (6) 佐藤慎司・熊谷由理 (編) (2011) 『社会参加をめざす日本語教育ー社会に関わる, つながる, 働きかける』 ひつじ書房
- (7) 塩谷奈緒子 (2010) 「教室活動の生成とアセスメントー対話型の日本語教室活動におけるアセスメント」 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『アセスメント日本語教育ー新しい評価と実践』 くろしお出版, pp.69-96
- (8) タイラー, R. W., 金子孫市 (監訳) (1949/1978) 『現代カリキュラム研究の基礎ー教育課程編成のための』 日本教育経営協会
- (9) 田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店
- (10) 西岡加名恵 (2015) 「教育評価の意義」 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 『新しい教育評価入門ー人を育てる評価のために』 有斐閣コンパクト
- (11) 野口裕二 (2018) 『ナラティブと共同性ー自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ』 青土社
- (12) ブルーナー, J., 岡本夏木他 (訳) (1990/2016) 『新装版 意味の復権ーフォークサイコロジーに向けて』 ミネルヴァ書房
- (13) 柳瀬陽介 (2018) 「なぜ物語は実践研究にとって重要なのかー読者・利用者による一般化可能性」 『言語文化教育研究』 16, pp.12-32
- (14) レイヴ, J. & ウェンガー, E., 佐伯胖 (訳) (1991/1993) 『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』 産業図書.
- (15) Barkhuizen, G. (2013) 'Introduction research in applied linguistics', in Barkhuizen, G. (eds). *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge; Cambridge university press, pp.1-16.
- (16) Penuel, W. R & Shepard, L.A (2016) 'Assessment and Teaching', American Educational Research Association (eds.) *Handbook of Research on Teaching (Fifth Edition)*, Washington; American Educational Research Assn

日本語学校における経営構造の問題

—なぜ日本語学校は多国籍化したのか—

岡田茉弓（大阪大学大学院生）

1. 研究背景

「留学生 30 万人計画」の影響で、留学生数は増加の一途をたどり、多国籍化が進んでいる。日本学生支援機構(JASSO)の調査によると、平成 25 年度日本語学校に在籍する留学生の割合は 1 位中国 49%、2 位ベトナムは 23%だったが、平成 30 年度の調査では中国 31%、ベトナム 33%と逆転し、中国以下はネパール、スリランカ、ミャンマーと非漢字圏の発展途上国が並ぶ。また、その増加率も前年度比中国が 3%、韓国 11%、台湾 8%なのに対し、ベトナムが 16%、ネパールが 35%、ウズベキスタンに関しては 135%と著しく高くなっている。しかし、現在まで、日本語学校経営者たちがなぜ非漢字圏出身学生を中心に、多国籍学生をリクルートし、学校に入学させているのか明らかになっていない。そこで、本研究では日本語学校の経営者の視点から、なぜ日本語学校が「多国籍化」をしたのかを解明する。

2. 先行研究

日本語学校が従来の中国籍学生を多く受け入れていた体制から、非漢字圏の発展途上国の学生を中心に多く受け入れる体制に変化したのかについては、社会的文脈の研究と学生視点の研究から論じられている。社会的文脈の研究では、佐藤（2016）において、ベトナムやネパールといった東南アジア、南アジアの国々での就職難といった社会的な背景と、日本国側の減少する中国や韓国学生の代替としての受け入れというニーズが一致したため、玉石混交の学生たちを日本語学校が受け入れていると述べられている。学生たちの視点の研究では、岩切（2015,2018）において、ネパール人留学生の語りから、なぜ日本語学校にネパール人留学生が集まるのかを分析している。

このように、社会的な文脈や学生の語りから現状を分析した研究はあるが、JASS（2019）が示すように漢字圏出身学生学生数が前年度比から著しく減少しているわけではなく、また、ベトナムやネパールのみならず様々な国籍の学生を断続的に日本語学校が受け入れている現実がある。そこで、本研究では日本語学校を運営している立場から、多国籍の学生を入学させている理由を明らかにする。

3. 研究方法

3-1 研究協力者

研究協力者は非営利団体の「日本語学校経営者」である。本研究における日本語学校経

営者の定義は「日本語学校の資金計画の意思決定および資金管理を実行する者」とした。なお、本研究における対象者の公式な役職名はすべて異なる。

3-2 調査方法

本研究では、研究協力者に過去・現在に経験した問題および今後生じうる問題と、それらの問題に対して実際に行った、あるいは将来行いうる対処法に焦点を当て、半構造化インタビューを実施した。調査概要は、表1の通りである。

表1 調査概要

対象者名	経営者になった経緯	インタビュー			
		実施日	時間	実施場所	方法
A	中国で日本語学校を家族経営し、単身来日	2018/11/2	53:47	A学校の会議室	対面
B	日本語教師から	2018/11/11	2:34:35	B学校の教室	対面
		2019/4/4	1:50:05	B学校の教室	対面
C	所属団体の人事異動	2018/11/8	1:05:52	Cのオフィス	対面
		2019/1/22	1:01:11	Cのオフィス	対面

3-3 分析方法

本研究の分析には、ループ図（西村 2004）を利用した。ループ図は、問題の全体構造や要素の関係性に着目する思考法であるシステム思考を可視化し、整理するための一手段である。ループ図の特徴は、複雑に見える変数の相互依存関係、フィードバック関係を直感的にわかりやすく説明できることである。本研究において、ループ図の作成には枝廣・内藤（2007）を参考した。作成手順は以下の通りである。まず、課題となっているシステムの要素を書き出す。次に、「原因→結果」というように、因果関係のある変数を矢印で結んでいく。矢印で因果関係を結んだら、因果関係の向きを記す。この時点では、データから読み取れる要素同士の関係だけに注目し、一般的な人や組織の認知・行動パターンに基づいて因果関係を判断する。このように変数を因果関係で結びつけると、それぞれの要素とその「つながり」がもつシステムの構造が浮かび上がってくる。このような因果関係で結びついた循環構造を、「フィードバック・ループ」、略して「ループ」と呼ばれる。

このループには、大きく分けて二種類のループが存在する。「自己強化型フィードバック・ループ」と「バランス型フィードバック・ループ」である。ドネラ（2015）によると、自己強化型フィードバック・ループとは、増幅・強化型フィードバック・ループであり、変化の方向性を強化するため、正のフィードバック・ループとも呼ばれる好循環または悪循環のことである。対して、バランス型フィードバック・ループとは、安定に向かう、目的追求型の調整フィードバック・ループとも呼ばれ、どの方向への変化かにかかわらずシステムに課せられる変化に逆行・反転しようとするため負のフィードバック・ループとも

呼ばれる。

ここでは、奥野ほか（2019）を参考に、単純な例として人口を対象としたループ図を提示する。まず図1では、人口増加の自己強化型のフィードバック・ループを示す。出生数が増加すると人口が増加するという正の関係を実線の矢印で表現する。人口が増加すると、出生数も増加する。次に、図2では、人口減少のバランス型のフィードバック・ループを示す。死亡数が増加すると人口が減少するという負の関係を破線の矢印で表現する。この2つのフィードバック・ループは人口を介して、人口システムを表す1つのループ図として記述できる。したがって、人口システム全体の挙動は、人口増加の正のフィードバック・ループと人口減少の負のフィードバック・ループの力関係によって特徴づけられると解釈される。

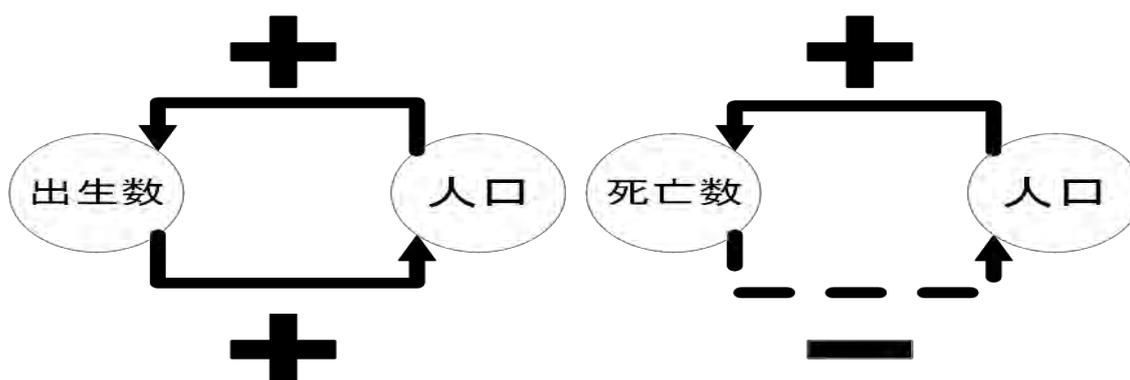


図1 人口増加の自己強化ループ

図2 人口減少のバランス・ループ

そしてこれらのループが作り出す、システム構造が大きな問題をもたすことがある。ドネラ（2015）において、多くのシステムの問題には共通性があり、問題のある挙動を生み出すシステム構造は「原型」と呼ばれると述べられている。本研究においては、「多国籍化」という経営判断は、日本語学校経営者たちが、同時期、偶発的に個別的に判断し行われたものではなく、日本語学校業界がいずれかのシステムの原型に支配されており、そのために多国籍化したのではないかという仮説のもと、考察を進める。

4. 結果

本研究において、対象者3名とも、かつては中国籍の学生多く受け入れていたものの、現在は受け入れ学生の国籍が多様化している。その中で、結果及び考察においては社会的な要因によって多国籍化を行ったと語っているA、Cの語りを中心にみていく。

今回、インタビューを行った経営者たちの語りの中で、多国籍化の起点となった出来事として、「平成16年～平成19年の入国管理局の中国人留学生に対する留学ビザの厳密化」と「経済発展による中国人留学生の欧留傾向」「東日本大震災」がある。これらの要因が重なり、経営者は従来依存していた中国人留学生の確保が困難になるとともに、一国依存型

の学生確保の方策に不安を抱く。そして、経営者は非漢字圏国への募集拡大を進める。この方策は留学生 30 万人計画による留学ビザ交付緩和も後押しし、成功する。しかし、業界の規模が大きくなると新規校が乱立、教員確保のコストが増大する。特に、介護人材等の人手不足が深刻な地方では、人材確保の面から日本語学校が新規に立ち上がるが、地域に住む教員数が限られているため、教員コストが全体として高くなる。また、新規で採用した国も数年経てば、採用経験がある国（以下既存採用国）になり、既存採用国の留学生が全国的に増えると、不法滞在等の問題も増加する。すると、入国管理庁は対象国の交付率を下げる。一連の流れの中で、日本語学校経営者は収入の減少が危惧されると、新規採用国へのアプローチ意欲が高まる。

5. 考察

以上のインタビューデータをもとにループ図を作成し、考察を行った。そして、本研究では、2つの特徴的なループ図に注目する。

1つ目は入国管理庁の対象国に対する留学ビザ交付厳密化による「施策への抵抗」ループである。「施策への抵抗」とは、システムの原型の一つで、ドネラ（2015）では以下のように説明されている。さまざまな主体者が様々な目標に向かってシステムの要因を引っ張ろうとすると、結果として、施策への抵抗を生じさせる場合がある。その施策が一見、効果的と思える施策であれば、他主体者の目標からさらに乖離したシステムの状態を引っ張ることになり、さらなる抵抗を生み出し、誰も好まない結果を維持するために、誰もが大きな努力をすることになることである。

本研究においては、元留学生たちが引き起こす不法滞在等の問題に端を発し、入国管理庁が対象国の留学ビザ交付厳密化を行う。この施策は原則対象国学生がどの日本語学校に入学するかを問わず一律に行われるうえに、日本語学校の収入に直接的に打撃を与えるものである。そのため、入学予定学生が規制対象に入る可能性があるのであれば、日本語学校は事前に多様な国籍の学生を集め、この施策のリスクを回避しようとする。

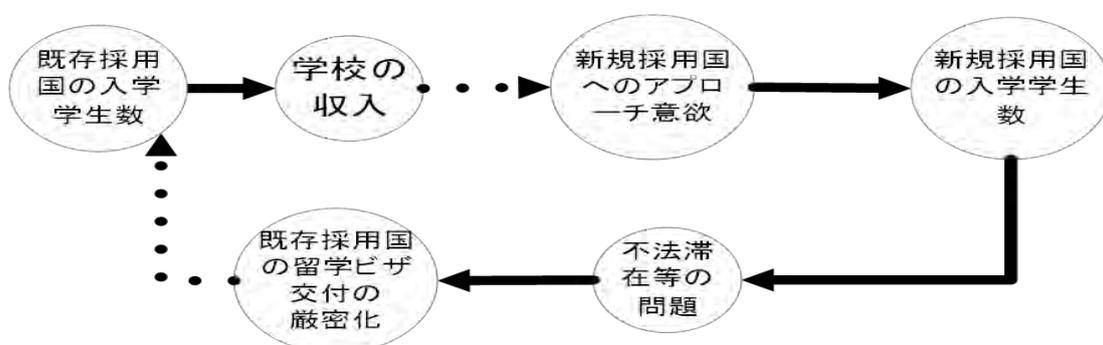


図3 施策への抵抗ループ図

二つ目のループは、業界規模が大きくなることによる「時間の遅れ」によってもたらされる「成長の限界」ループである。成長の限界ループもシステムの原型の一つで、センゲ

(2011) にて以下のように解説されている。あるループが自らを糧として加速的な成長や拡大を生み出し、その後、成長が減速をはじめ、ついには止まってしまうことである。時として成長が逆転し、加速的な崩壊が始まることさえあるとしている。この成長の減速は、成長を引き起こした、自己強化型のフィードバック・ループの「制約」として働き始めるバランス型フィードバック・ループによって起こるとされる。

本研究においては、一時的に成功を取めた新規採用国の入学者数増による学校の成長(量的拡大)も、新規校乱立による教員確保コストの増加というループによって、鈍化していることが分かる。

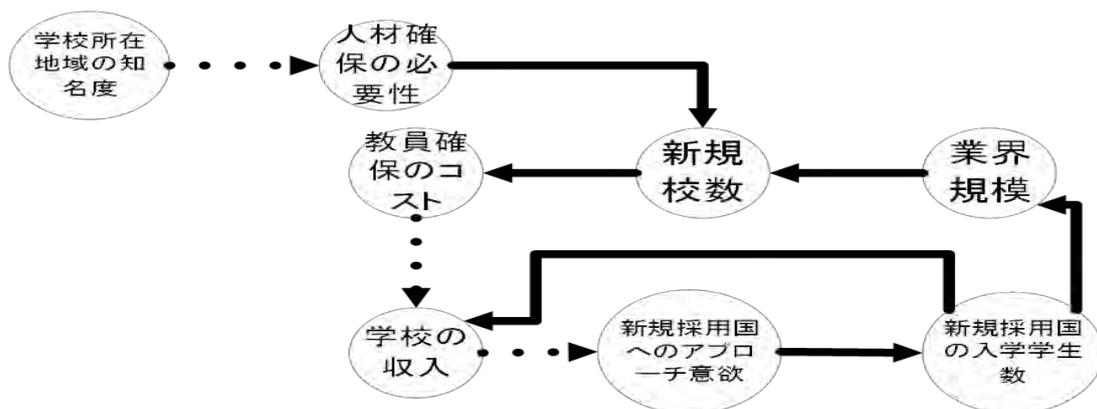


図4 成長の限界ループ図

このような成長の鈍化を引き起こすループが存在するため、上記のような入国管理庁のビザ交付厳密化による入学者数減少は学校経営者として必ず避けなければいけない事態になったと考えられ、より施策の抵抗ループを強固に回す事態になったと考える。

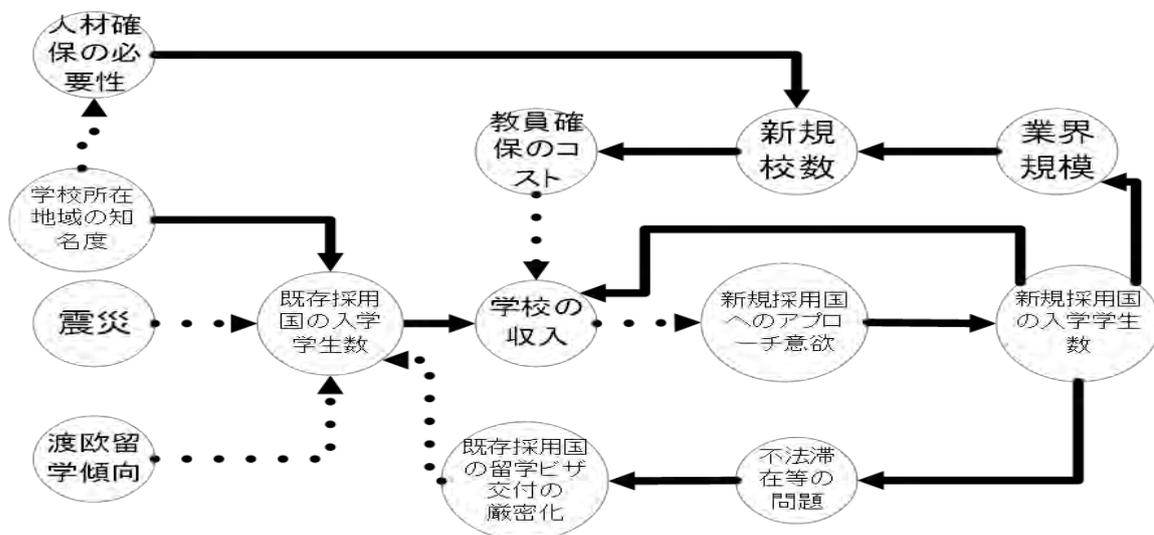


図5 調査全体のループ図

6. まとめと今後の課題

以上の考察から以下2点の課題が明らかになった。

(1) 多国籍化という経営方策は、経営の不安定化をもたらすが、さらなる安定を目指すためには、さらにコストをかけて新規国から学生を確保しなければいけないという悪循環が存在する。

(2) 入国管理庁の対象国に対するビザ交付厳密化も、日本語学校の新規国へのアプローチ意欲を促進するだけで、優秀な留学生の確保という動きにはつながりづらい。

参考文献

- (1) 岩切朋彦(2015)「日本語学校におけるネパール人学生の様相とその諸問題-福岡県A校に通うネパール人学生へのライフストーリーインタビューから-」『西南学院大学大学院国際文化研究論集』第8号,79-112
- (2) 岩切朋彦(2018)『働く留学生』をめぐる諸問題についての考察(2)-福岡市の日本語学校に通うネパール人留学生のエスノグラフィ-」『鹿児島女子短期大学紀要』第54号,37-49
- (3) 枝廣淳子・内藤耕(2007)『入門！システム思考』講談社現代新書
- (4) 奥野輔・山並千佳・高田一輝・小倉拓也・大谷洋介(2019)「地方で空き家が手放されるまでの意思決定に関するシステム思考による分析」『Co Design』第5号,1-23
- (5) 佐藤由利子(2016)「ベトナム人、ネパール人留学生の特徴と増加の背景-リクルートと受入れにあたっての留意点-」『留学生教育』第63号, 14-23
- (6) 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)(2019)「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」
- (7) 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)(2014)「平成25年度外国人留学生在籍状況調査結果」
- (8) 西村行功(2004)『システム・シンキング入門』日本経済新聞出版社
- (9) Donella H. Meadows (2011) *Thinking in Systems: A Primer*: Chelsea Green Pub Co
(枝廣淳子訳 (2015) 世界はシステムで動く-いま起きていることの本質をつかむ考え方-英治出版)
- (10) Peter M Senge (2006) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization: Second edition*: Random House Business (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳 (2011) 学習する組織-システム思考で未来を創造する-英治出版)

日本語学習者の作文における順接型の接続表現の習得

董芸（国立国語研究所共同研究員）

1. はじめに

斎藤(2005)では、中級日本語学習者の作文を分析し、「だから」が多用され、安易に使われていると述べられている。しかし、多用される理由までは言及されていない。また、中級だけでなく、学習歴が長くなるにつれて使用実態にどのような変化が見られるかを研究したものは管見の限りない。

市川(1978)の「文の接続関係」の分類によると、「だから」は順接型に当たり、前の内容を条件とした帰結がその後続くことになり、単なる因果関係を表すだけでなく、帰結やまとめの機能を果たすこともある。多用される理由を探るには、同じ機能を持つ接続詞の使用実態を調査する必要があると考えられる。

同じ機能を持つ接続詞は、いわゆる同じ接続類型のものとは限らない。たとえば、「なぜなら」のような理由を後続する接続詞は「だから」と異なる類型として扱われてきたが、前後の文を一つのまとまりとして捉える場合、理由を先に述べるかと、後続するかの違いであり、前後の「文の接続関係」が因果関係であることは変わらない。

文頭の接続詞のかわりに、「のだ」のような文末表現を使用して因果関係を表す場合もある。さらに、文と文以外に、節と節をつなぐ「～から」のような接続助詞が用いられることもある。このように因果関係を広く捉える必要があると考え、本発表では「なぜなら」や「のだ」なども合わせて順接型の接続表現と呼ぶことにする。また、学習歴による順接型の接続表現の変化を明らかにするために、各学習段階に見られた使用実態の相違を明らかにし、それぞれの段階の特徴を考察する。

2. 先行研究と本発表の位置づけ

2-1. 順接型の接続表現の規定

前述したように、本発表は接続表現の概念を広く捉え、同じ機能を果たす接続詞や接続助詞、文末表現を接続表現と呼ぶことにしたい。接続詞の分類は多々あるが、本発表は作文を研究対象にしているため、文章論における接続詞の分類の市川(1978)を参照し、因果関係や帰結を表すものを順接型の接続詞と定義する。順接型の接続助詞は日本語記述文法研究会(2008)に従い、「原因・理由節」をつなぐものとし、「順接条件節」を対象外とする。石黒(2008:164-169)は、文章構造に注目して「のだ」を文末の接続詞として捉え、その機能について「文章の流れにタメをつくる」としている。本発表は「のだ」や「からだ」のような文末表現も研究対象とし、以上のような基準で分析した結果、学習者に使用された順接型の接続表現は次頁の表1の通りである。

また、接続助詞でつなぐ文は複文とされているが、接続詞でつなぐ文の連続したもの、すなわち複文に対応する用語についても紹介しておきたい。永野（1986）は「文章や段落の構成について分析・考察する手続きとして、隣同士2個の文の連続したものを「連文」と定義しており、広い意味では文章の成分と見なすこともできると述べている。

表1 学習者に使用された順接型の接続表現

順接型の接続詞	順接型の接続助詞	順接型の文末表現
だから、それで、そこで、なぜかという、 なぜなら、そうすれば、そのため、 したがって、このように、こうして	おかげで、せいで、 から、ので、ため	からだ、のだ

2-2. 文章における接続表現の機能

文章を意味のまとまりとして捉え、文章構造の分析をしつつ、接続表現の機能について研究したものとして、佐久間（1992）と石黒（2008）が挙げられる。佐久間（1992）では接続詞の分類方法として「文脈展開機能」が提唱されており、「文脈展開機能」とは、「文章・談話の内部にある文脈を先へと展開させて、完結し、統一ある全体を形成して伝達する働きのこと」と定義され、接続詞の機能という観点から文章構造を考察できる可能性を示している。

母語話者の文章を対象に接続表現の機能を研究したものがあつたのに対して、学習者を対象にしたものは少なく、主に接続表現の誤用を中心に行われてきた。接続表現の使い分けはもとより、学習者が文章構造を意識しているのか、どこで接続表現を使っているのかも含めて明らかにする必要があるのではないか。そこで、本発表は文章構造の観点を取り入れ、接続表現の出現位置も分析していきたい。

2-3. 接続表現の文体差

中村（1993）は「同じ日本語で書いた文章でも、他の条件の違いでさまざまな姿を呈する。文語体と口語体の差もその一つである」のように、文章の文体によって使用される表現も異なると述べている。石黒（2016）によると、接続表現には「軟らかい文体で出てくる話し言葉的なもの」と、「硬い文体で出てくる書き言葉的なもの」と、「その双方にまたがるもの」があるという。また、石黒（2016）は順接型の接続表現について、「だから」は主観性が強いため、文章には不向きであり、客観性を高める「そのため」などがよいと指摘している。このような接続表現の文体差を学習者は意識できているのか、できている場合にはいつからなのかも含めて検証した研究は少ない。本発表は文体論の観点を取り入れ、学習者はいつの段階から接続表現の文体差に気づき、適切に接続表現を使えるようになるのかを明らかにしたい。

2-4. 接続表現の習得

接続表現の習得過程についての研究は、横断データを用いて行われることが多く、縦断データを用いた研究は少ない。横断的研究として浅井（2003）、峯（2007）が挙げられる。浅井（2003）は上級日本語学習者の作文を対象に、接続詞の使用数と種類を調査した研究である。結論として、順接の接続詞が多いこと、早い段階で学習する接続詞の使用頻度が高いことがわかる。峯（2007）では、横断データを用いて各レベルによる学習者の接続辞、いわゆる接続助詞の習得

状況の分析が行われている。その結果、学習者の接続助詞は、事実的から仮定的へ、順接から逆接へ、と使用が広がる傾向が見られる。このように接続表現の接続類型による習得状況の違いを中心に研究が行われてきたため、同じ接続類型の中での習得順序に関する記述が足りないと考えられる。

2-5. 本発表の位置づけ

2-2 と 2-3 はそれぞれ文章論や文体論における接続表現の先行研究であるが、このような知識は学習者にとって習得の難易度がどうなのか、習得がどのように進むのかについて実証したものは見当たらない。また、これまでの接続表現の習得研究は表現形式に集中しており、文章構造や文体差まで分析し、習得過程を述べたものは少ない。しかし、実際の日本語教育の現場では形式の選択だけでなく、文章構造や接続表現の文体差も教える必要があり、どの学習段階において何を優先して教えるべきなのかを考える上で、学習者の習得過程への理解が不可欠である。学習者の習得過程を理解できればそれに応じたカリキュラムや授業計画を作成でき、より効果的な教育を行えると期待できる。

そこで、本発表は、縦断的な作文データを用いて、表現形式の選択だけでなく、文章論や文体論の分析観点である接続表現の出現位置や文体差も取り入れ、学習者がどのような過程を経て順接型の接続表現を習得するのかを解明したい。

3. 研究方法

『北京日本語学習者縦断コーパス (B-JAS)』の作文データを用いて分析を行う。このコーパスは中国・北京師範大学の日本語学科の17名の学生を対象に継続的に収集されているもので、日本語学習経験のない状態で入学した1年生が卒業するまでになった習得の一連の過程を見ることができる。全11回の作文でテーマが類似している1年次の「私のもらって嬉しかったもの」、2年次の「私の今一番ほしいもの」、3年次の「私の好きな日本語」、4年次の「私の好きな有名人」を分析対象とする。各学習段階に使用される順接型の接続表現の使用率や出現位置を分析し、学習者がどのように文章を構成しているのかを考察していく。

使用率といえば、一般的に接続表現の使用数を作文の文数で割る比率を指すものと思われるが、本発表は学習者の学習歴による順接型の接続表現の中での変化を明らかにすることを主な目的にしているため、「各接続表現の出現数」を「順接型の接続表現の総数」で割る割合を、接続表現の使用率と呼ぶことにする。

4. 分析結果

4.1. 1年次における順接型の接続表現の使用実態

表2のように、1年次では接続助詞「～から」が最も多く使用されている。それ以外に接続詞「だから」と接続助詞「～ので」の使用も見られた。これは中国語の影響を受けたと考えられる。中国語では「～，所以～」のような複文の形式で因果関係を表すためである。中国語の因果複文について研究した鄒・呉・李 (2015) によると、因果関係を表す形式の75.3%は「因為～，～」と「～，所以～」であり、中国語の中のプロトタイプである。この2つの形式は日本語の接続助詞「～から」と機能が類似しており、1年次の段階では中国語の影響を受けやすいため、順接型の接続詞より接続助詞の習得が容易であると考えられる。以下の例(1)は「～から」

が使用されたものである。

例(1) [学習者番号 CCB18]

iPad はデスクトップパソコンより薄いのでから、これは頻繁に利用されています。

表 2 1 年次における順接型の接続表現

接続表現	接続詞		接続助詞	
	だから	から	ので	
使用数	2	13	3	
使用率	11.11%	72.22%	16.67%	

4.2. 2 年次における順接型の接続表現の使用実態

2 年次では、接続助詞の使用率が下がる一方、「だから」のような接続詞の使用率が上がる傾向が見られた。節ではなく、文単位で因果関係を表すようになり、連文で文章を構成するようになっている。例(2)は同じ学習者 CCB18 の作文例で、例(2)において「～から」のかわりに接続詞「だから」が使用されている。

例(2) [学習者番号 CCB18]

今の私は、暇の時でも、ずっと未来のことを想っている。だから、毎日緊張して生活している。

表 3 2 年次における順接型の接続表現

接続表現	接続詞					接続助詞			
	だから	それで	そこで	なぜか という	そうすれば	せいで	から	ので	ため
使用数	11	4	1	3	2	2	13	3	1
使用率	27.50%	10.00%	2.50%	7.50%	5.00%	5.00%	32.50%	7.50%	2.50%

4.3. 3 年次における順接型の接続表現の使用実態

3 年次では、接続詞「だから」の使用率が減り、そのかわりに「そのため」や「したがって」の使用が見られるようになる。これは学習者が文体に意識を向けるようになった結果だと考えられる。2 年次にない「このように」「こうして」のような帰結を表す接続詞の使用も見られるようになった。また、接続詞の出現位置を分析した結果、段落や文章の終わりに使用され、一段落または数段落の内容をまとめている様子が見られた。例(3)は接続詞「そのため」が文間の因果関係を表すために使われ、段落の内容をまとめるために、次の段落の冒頭に「このように」が使用されている作文例である。

例(3) [学習者番号 CCB18]

実は、「春夏秋冬」というのは、まるで人の一生のようではないか。「春」の時、わたしたちはこの世界にやってきて、万物が活気に満ちているように見える。その時、周りの未知の世界を探りまとめて、自分も成長し始まる。「夏」の時、自分が大人になり、まるで農民が畑で働いているように、汗が流れながら、勉強したり仕事をしたりして、自分の夢を実現させるため一生懸命頑張っている。収穫の秋になると、わたしたちは勉強と仕事の成功を得て、満足している。たぶんこの時にも、自分の家庭があって、幸せな生活をしているのだろう。冬では、年取った私たちは、過去のことを振り返る。この前、夢をかなえるために頑張ったから、自分には遺憾がない。そのため、人生の最後の時に、静かで穏やかに日々を送る。

このように、「春夏秋冬」は華やかで、充実した言葉だと思う。

表 4 3 年次における順接型の接続表現

接続表現	接続詞									接続助詞			
	だから	それで	そこで	そのため	このように	こうして	したがって	なぜか という	そうすれば	おかげで	から	ので	ため
使用数	7	1	2	2	4	1	3	5	1	3	7	8	3
使用率	14.89%	2.13%	4.26%	4.26%	8.51%	2.13%	6.38%	10.64%	2.13%	6.38%	14.89%	17.02%	6.38%

4.5. 4 年次における順接型の接続表現の使用実態

4 年次では、接続詞の中で「なぜなら」が最も使用され、「理由→結果」より「結果→理由」のような連文型が多い。それと同時に文末表現「～からだ」や「～のだ」の使用が見られるようになった。文頭の接続詞が使用されず「～からだ」や「～のだ」だけで理由を表す様子も観察された。ただし、「～のだ」の例は「～からだ」より少ないことから、上級になっても習得しにくい項目だとわかる。例(4)では「結果→理由」の連文例であり、接続詞の使用は見られていないが、文末表現「～からだ」が使用されている。

例(4) [学習者番号 CCB18]

そのような精神は彼の出演したほかの映画にも反映しています。子どもの頃の彼を見ると、どうしても今の彼に想像することができません。小さい頃の彼は紛れもなく大きなデブでした。それは、中学校の彼はすでに 80 キロを超えたからです。

表 5 4 年次における順接型の接続表現

接続表現	接続詞						接続助詞				文末表現		
	だから	それで	そこで	このように	こうして	これによって	なぜなら	おかげで	せいで	から	ので	からだ	のだ
使用数	2	1	1	2	1	1	6	2	1	7	3	3	1
使用率	6.45%	3.23%	3.23%	6.45%	3.23%	3.23%	19.35%	6.45%	3.23%	22.58%	9.68%	9.68%	3.23%

5. 結論

以上のように、学習歴が長くなるにつれて、学習者における順接型の接続表現の使用は、以下の 4 つの習得段階を経ることが明らかになった。①複文から連文へ：1 年次から 2 年次にかけて複文構造から連文構造で順接型の接続関係を表せるようになる。②書き言葉らしい文体へ：3 年次から「だから」のかわりに「そのため」や「したがって」が使用され、作文がより書き言葉らしい文体になる。③「理由→結果」から「結果→理由」へ：4 年次になると接続詞では「なぜなら」が最も多く使用され、「理由→結果」より「結果→理由」の連文型が多くなる。④文頭から文末へ：4 年次では文頭の接続詞のかわりに文末表現「～からだ」や「～のだ」が使用されるようになる。

今後は、このような接続表現の習得過程がほかの接続類型にも適用できるかをさらなる調査を通して明らかにしていきたい。

付記

本研究は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーション

の多角的解明」(プロジェクトリーダー:石黒圭)の研究成果の一部である。また、JSPS 科研費 JP18K00731 (研究代表者:布施悠子)の助成を受けている。

参考文献

- (1) 浅井美恵子 (2003) 「論説的文章における接続詞について—日本語母語話者と上級日本語学習者の作文比較—」『言語と文化』4, 87-97.
- (2) 市川孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版
- (3) 石黒圭 (2002) 「日本語母語話者の連文の予測能力の実態」『早稲田日本語研究』10, 147-159.
- (4) 石黒圭 (2008) 『文章は接続詞で決まる』光文社新書
- (5) 石黒圭 (2004) 「順接の予測—予測の読みの一側面—」『一橋論叢』132(3), 215-234.
- (6) 石黒圭 (2016) 『接続詞の技術』実務教育出版
- (7) 斎藤シゲミ (2005) 「中級の日本語学習者の作文における「だから」の指導—「だから」の際立たせの機能—」北海道文教大学論集 6, 137-148.
- (8) 佐久間まゆみ (1992) 「接続表現の文脈展開機能」『国文』77, 63-74.
- (9) 中村明 (1993) 『日本語の文体—文芸作品の表現をめぐって—』岩波書店
- (10) 永野賢 (1986) 『文章論総説—文法論的考察—』朝倉書店
- (11) 日本語記述文法研究会編 (2008) 『現代日本語文法 6 複文』くろしお出版
- (12) 峯布由紀 (2007) 「認知的な側面からみた第二言語の発達過程について—学習者の使用する接続辞表現の分析結果をもとに—」『日本語教育』134, 90-99.
- (13) 鄒善軍・呉世蘭・李光赫 (2015) 「表示事态原因的日语因果复句汉译策略研究—以“因为 p, 所以 q”的对应关系为中心」『语文学刊』, 28-29.

初級日本語教科書における接続表現の取り扱い方と談話の展開方法

—中国人結婚移住女性の談話との比較から—

王瑜青（洛陽師範学院）

1. はじめに

本研究は初級日本語教科書における接続表現の取り扱い方と談話の展開方法を明らかにすることを目的とする。その研究動機は中国人結婚移住女性の日本語による談話における問題の原因と解決方法を探るためである。王瑜青（2019）は中国人結婚移住女性と日本語母語話者の日本語談話における接続表現の特徴について考察した。その結果、「日本語母語話者が使用している接続表現の半分以上は中国人結婚移住女性の談話に出現していない」、「中国人結婚移住女性の談話における『テ形』の過剰使用」、「複雑な話を展開する際中国人結婚移住女性の産出している談話は結束性が足りない傾向があった」ということが明らかになった。本発表はこれらの原因を中国人結婚移住女性が過去に使用した日本語教科書から分析し、彼女らの談話における問題点を解決するための方法を考える。

2. 調査・分析方法

まず、初級日本語教科書における接続表現及び談話の展開方法を概観する。次に、それらと中国人結婚移住女性の談話に現れた接続表現・談話の展開方法を比較し分析する。

2-1. 初級日本語教科書の選択

中国人結婚移住女性が地域日本語教室で日本語を学んだ際使用した教科書、『みんなの日本語初級』（第2版）I・II（以下『みんな』と省略する）、『初級日本語げんき』（第2版）I・II（以下『げんき』と省略する）を分析対象とした。さらに、各課の主要な部分が会話形式である『みんな』や『げんき』と異なり、いろいろなテーマについて1人で話す形式（モノログ形式）を採用している教科書『NEJ：A New Approach to Elementary Japanese—テーマで学ぶ基礎日本語—』I・II（以下『NEJ』と省略する）も分析対象とした。『NEJ』を分析対象とする理由は、「自分のことについてあれこれ話せるようになることを目標として」（西口2012：8）作成されている教科書と中国人結婚移住女性が使用していた教科書との違いを見るためである。

2-2. 接続表現のカウント方法

分析対象である教科書はそれぞれの構成が異なっている。各教科書の接続表現のカウント方法は以下のとおりである。

『みんな』に関して「文型・例文」、「会話」に現れている接続表現をすべてカウントした。「練習」と「問題」部分は主に置き換え練習で、この部分に出てきた接続表現の出現数

をカウントする際、例文に出現する接続表現のみをカウント対象にした。また、「総復習問題」は選択問題が中心でカウントが困難であるため、その部分の接続表現はカウントしなかった。『げんき』に関して「会話」、「文法」、「読み書き篇」に現れている接続表現をすべてカウントした。「練習」は『みんな』と同様、例文に出現する接続表現のみをカウント対象にした。『NEJ』における接続表現を見る際、「マスターテキスト」、「復習教材」、「重要な文法事項の説明」に出現している接続表現をすべてカウント対象にした。

2-3. 協力者の談話と教科書における談話の選択

協力者の談話データは王瑜青（2019）が収集したデータを利用した。教科書における談話として、『げんき』の第21課と『NEJ』のユニット（『みんな』、『げんき』の「課」に相当する）23の「ひどい一日/経験」についての談話を抽出し分析した。「ひどい一日/経験」に関する内容を選択した理由は2つある。1つは『みんな』の第46課の「練習」に「自分のついていない日」に関する読解問題があるため、すべての教科書における分析ができるからである。もう1つは「ひどい一日/経験」に関する内容は逆転の状況を示す描写も含まれているからである。王瑜青（2019）のデータ収集に使用した絵も逆転の状況を示す描写が含まれているのでそれらの分析結果とも比較できると考えた。

3. 調査結果

3-1. 初級日本語教科書における接続表現の特徴

初級日本語教科書『みんな』、『げんき』及び『NEJ』に出現している接続表現の取り扱い方を教科書ごとに分析したことで以下のことがわかった。紙面の制限上、比較の表は省略する。

【共通点】

- (1) 接続表現の導入時期は出現頻度と関連している。
- (2) 接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現の導入し始める時期はほとんど同じである。
- (3) 時間を表す表現を重視している。特に「～時」である。
- (4) 「テ形」、「～ので」、「～時」、「～が」、「～たら」の5つの表現は3種類の教科書における出現頻度がすべて上位の10位に現れている。

【相違点】

- (1) 『みんな』、『げんき』と比べ『NEJ』のほうが接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現の取り扱いを重視している。それぞれの割合は15.2%（『みんな』）、17.4%（『げんき』）、50.8%（『NEJ』）である。
- (2) 『NEJ』と比べ『みんな』、『げんき』のほうが接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現の取り扱いを重視している。それぞれの割合は『NEJ』（49.2%）、『みんな』（84.8%）、『げんき』（82.6%）である。
- (3) 学習者が使用している教科書と異なり、『NEJ』に最初に出現しかつ出現頻度が最も多い接続表現は「そして」である。

- (4) 「でも」の導入時期に関して、『NEJ』と『げんき』は早く『みんな』は遅い。
- (5) 「しかし」、「でも」を両方とも提示している教科書は『みんな』と『げんき』である。
- (6) 「ですから」と「だから」を両方とも提示している教科書は『NEJ』のみである。
- (7) 『みんな』と『げんき』は原因・理由を表す表現と時間を表す表現を先に、『NEJ』は時間を表す表現を先に導入している。
- (8) 『みんな』と『げんき』は「～から」を重視しているのに対して、『NEJ』は「～ので」を重視している。
- (9) 「用言連用中止形」は『げんき』と『NEJ』にのみ出現している。
- (10) 例示の並列表現「～とか」は『みんな』と『げんき』のみ出現している。

『みんな』、『げんき』、『NEJ』3種類の初級日本語教科書に対する分析から、この3つの教科書において部分的な違いがいろいろあることがわかった。最も顕著なのは『NEJ』と比べ『みんな』、『げんき』に出現している接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現の割合が高く、教科書に現れている総接続表現の8割以上を占めているという点である。それに対して『NEJ』はその逆である。接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現の割合が高い。接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現の割合との差はわずか1.6%である。

この顕著な違いは教科書の作成理念の違いによるものであると考えられる。つまり、教科書を作る際どの点を重んじるのかに関わっている。『みんな』と『げんき』の場合、文法知識と体系的な提示を重視しているのに対して『NEJ』は、自己表現活動を中心にしており、あまり文法知識や体系的な提示を重視していない。その理由として以下の3点を挙げる。

- (1) 『みんな』と『げんき』は本文と文法説明以外に、各課に大量の文法の機械的なドリル練習がある。接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現の出現頻度が高いことと、文法形式に関するドリルが多いことと関連があると考えられる。つまり、『みんな』と『げんき』は正確に産出すべき文法項目が多いと言える。それに対して『NEJ』は産出すべき文法項目が少なく、語彙の範囲である接続助詞・接続助詞的機能を持つ表現が多い。
- (2) 『みんな』と『げんき』は文法の体系性を重視しているのに対して『NEJ』は自然な話し方を重視している。文法的な観点から見れば、例えば、『みんな』は「テ形」を導入する際「～てはいけません」、「～てもいいですか」など「テ形」を使ったさまざまな表現を次々に提示している。
- (3) (2)の『みんな』、『げんき』の傾向に対して『NEJ』では「お兄さんは何をしていますか」という表現がユニット2で出てくる。さらに、ユニット6で「中国の歴史をよく知っています」、「中国の歴史をあまり知りません」という文があきおさんのモノローグで出てくる。これらの表現について文法的な説明は示されていない。そして、ユニット8において、初めて「～ています」の文法的な説明が示されている。つまり、『NEJ』は語彙や定型表現として自己表現活動に必要な表現を導入している。さらに、段階的な提示という点では、文法項目の説明としては帰納法的な導入の仕方をしていると言える。

3-2. 初級日本語教科書における談話の展開方法

『みんな』、『げんき』及び『NEJ』における「ひどい一日/経験」に関する談話を抽出し、分析することで以下のことがわかった。

- (1) 『みんな』は「ひどい一日・経験」というテーマを中心に3つの遭遇したことを描写している。内容は豊富であるが、各事件間のつながりは希薄である。
- (2) 『げんき』の「読み書き篇」に出現している談話は『みんな』と比べ語られている文数が多い。しかし、描かれている災難（空き巣に入られたこと）が1つだけである。『みんな』と同様、『げんき』は災難後の生活の不便さについて語っている際各不便事間のつながりを示す表現はほとんどない。よって、談話としての結束性が弱いため読み手に取って理解しにくいところがある。
- (3) 『NEJ』は7つの遭遇したことについて説明している。大きく分ければ「学校に行く途中」、「学校滞在中」、「学校から寮に戻る」、「寮」という場所における事件を描写している。『NEJ』の談話における接続表現が少ないが、リさんの登校の一日という時間の流れで発生することに対する描写であるので、各事件のつながりが明解である。『NEJ』は談話としてのつながりをだれにでもわかりやすい「時間の流れ」を活用して示そうとしていることがうかがえる。

4. 考察

4-1. 初級日本語教科書における接続表現と中国人結婚移住女性との比較

表1は教科書における接続表現の取り扱い方と中国人結婚移住女性との比較を示している。ここでは日本語母語話者の談話における接続表現とも比較した。

表1 協力者の談話における接続表現と教科書における接続表現の比較

接続表現	談話における出現頻度		教科書における出現頻度		
	中国語話者	日本語話者	『みんな』	『げんき』	『NEJ』
～テ形	高	高	高	高	高
～たら	高	高	高	高	高
～から（原因・理由）	高	なし	高	高	高
でも	高	なし	高	高	高
それから	高	中	高	高	高
あと（は）	高	なし	なし	なし	なし
だから	高	なし	なし	中	中
そして	なし	高	高	高	高
ので	なし	高	高	高	高
しかし	なし	中	低	低	なし
用言連用中止形	なし	高	なし	低	低
～とか	高	なし	低	低	なし

- (1) 「～テ形」, 「～たら」, 「から (原因・理由)」, 「それから」, 「でも」のような中国人結婚移住女性の談話における出現頻度が高い接続表現は彼女らが用いている教科書にも多く現れている。さらに、彼女らが未使用の教科書『NEJ』においても多く出現している。
- (2) 「あと (は)」, 「だから」, 「～とか」のような中国人結婚移住女性の談話において出現頻度が高い接続表現は、教科書における出現頻度が低いかあるいは出現していなかった。そして、「あと (は)」と「だから」は日本語母語話者の談話においても現れなかった。彼女らは「あと」という言語形式は文と文の継起の関係を表すものであることを理解しているが、運用できていない。「だから」, 「～とか」は教科書における出現頻度が高くないが、中国人結婚移住女性が日常生活でよく耳にする表現として、自然に自らの発話に取り入れている可能性が高い。
- (3) 「そして」, 「～ので」は中国人結婚移住女性の談話に出現していないが、教科書と日本語母語話者の談話における出現頻度が高い。「～ので」の導入時期が遅いことと接続が困難であるという原因以外に、中国人結婚移住女性と日本語母語話者が事態を把握する好みも異なっているのが原因の1つであると考えられる。
- (4) 「しかし」, 「用言連用中止形」は中国人結婚移住女性の談話に出現せずまた、教科書における出現頻度も低い。それに対して、日本語話者の談話における出現頻度が高い。
- (5) 中国人結婚移住女性の接続表現の選択傾向は、第1に教科書における出現頻度と導入時期に関連している。第2に日常の口頭における会話において習得し多用していることにも一定の関係があると推測する。
- (6) 日本語母語話者は事態把握の違いによって接続表現を選択するのに対して、中国人結婚移住女性は自分が使いやすい特定の接続表現を優先して使用している可能性が高い。

4-2. 初級日本語教科書における談話の展開と中国人結婚移住女性との比較

3節の教科書で扱われている「ひどい一日/経験」に対する分析から、『みんな』にも『げんき』にも、中国人結婚移住女性の談話のような特徴が見られた。例えば、『みんな』は3つの悪い遭遇を描写している。しかし、各事件の間関係を示す接続表現がないため、事件のつながりが希薄である。『げんき』も『みんな』と同様に、「空き巣に入られたこと」とその後生じる生活の不便さについて述べる際、各不便事の間関係を示す表現はほとんどないため、談話としての結束性が不足している。つまり、『みんな』と『げんき』の談話展開に見られた特徴は中国人結婚移住女性の談話にも現れている。

『みんな』も『げんき』も文法項目を学習者に習得させ、その文法を実際の会話のやりとりの場でどのような使われ方をするかについて具体的に示している。しかし、1文か2文ぐらいのやりとりで終わるため、学習者があるまとまった話を産出できるかどうかは疑問が残る。これは1文としての発話ができるのに何かについて説明する際、文と文のつながりが薄く、談話の産出に問題を抱える中国人結婚移住女性の課題と関わっている。さらに、

日常生活において日本人が外国人と話す際、相手の会話を察したり、先取りしながら会話を進めるので彼女らが一層、自らまとまった話をできない可能性が高い。つまり、彼女らが日本語学習をしていた地域日本語教室においても日常生活での自然習得においても談話構成能力を習得できていない状況であると言える。

5. まとめ

本発表は中国人結婚移住女性の談話における問題点を探るため、彼女らが使用した日本語教科書における接続表現の取り扱い方と談話の展開方法について分析した。その結果、中国人結婚移住女性で使用した接続表現は使用教科書における接続表現の出現頻度・導入時期に関連していた。また、中国人結婚移住女性の談話に見られた短文の羅列、出来事間の関係性が薄いという特徴も彼女らが使用していた教科書の談話にも見られた。それに対して比較のために分析した日本語教科書は談話の結束性を重視し、さまざまな結束性を生み出す手段を提示していた。中井他（2004：75）は「学習者が積極的に会話へ参加できるようにするためには、早い段階から文法シラバス中心の教育だけでなく、談話レベルの会話教育を行なう必要があり、そのための指導項目の整理と教師間での指導項目の共有が必要となる」と指摘している。『NEJ』における談話の展開方法に対する分析から、『NEJ』における談話の1文あたりの節数が中国人結婚移住女性と同じで低いが、その談話の構成内容は接続表現を用いて談話を展開する以外に、語彙の反復、指示などもある。つまり、『NEJ』は学習者に接続表現以外の結束性の維持方法も示している。よって、中国人結婚移住女性が日本語を再学習する際、特に談話の展開方法を習得する際、『NEJ』のようなアプローチ（文法事項はできるだけ少なく、語彙・表現を豊かにする）が彼女らの日本語向上に有効ではないかと考える。

参考文献

- (1) 王瑜青（2019）「中国人結婚移住女性の日本語による談話における接続表現－日本語母語話者との比較から－」『言語の普遍性と個別性』10, pp.1-18
- (2) 中井陽子・大場美和子・土井真美（2004）「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案－談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目－」『世界の日本語教育』14, pp.75-91
- (3) 西口光一（2012）『NEJ：A New Approach to Elementary Japanese－テーマで学ぶ基礎日本語－指導参考書』くろしお出版

自・他動詞導入法の新提案とその実践報告

徳弘康代・初鹿野阿れ（名古屋大学）

1. はじめに

日本語の自・他動詞の研究は江戸時代より始まる長い歴史を持つ（島田 1979 a）。しかし、自・他動詞の国内の国語教育における取り扱い、活用の種類（五段活用等）に比べると非常に少なく、例えば『新訂最新国語便覧』（浜島書店 2009）では自・他動詞の項目は 100 文字に満たない説明で終わっている。自・他動詞という用語はむしろ英語教育において用いられることの方が多い。このことから、日本語母語話者にとって自・他動詞とは、自然習得され、意識せずに問題なく使えるものであることが分かる。一方、日本語教育では、自・他動詞の学習は、対になるものをまとめて教科書の一つの課で学習するのが一般的な方法であり、その課で詳しく導入される。しかし、自・他動詞の知識を、それらが扱われる課まで知らずに学んだ学習者は、学んだ対の動詞以外について、動詞の自他の認識を持つことがなく、そのため、動詞の自他の間違いとそれに付随した助詞・受身形・使役形の使用の誤り等に気付くことなく文を産出する習慣がついてしまう。この自・他動詞の誤用は上級に至っても散見されるものであり、すでに定着している誤りを学習者が自律的に気付き直していくことは、初級のころよりも多くの努力と困難を伴うものとなる。そこで、本発表では自・他動詞の導入を初級の初めから、新出語の導入時に、活用の種類を導入すると同時に、その動詞の自他の区別を明示して導入する方法を提案し、その実践の報告を行う。

2. 自・他動詞教育の基礎資料

自・他動詞教育の実践に際し、寺村（1982）の「日本語の態（ヴォイス）の体系」の図を指導の核として位置付けた。この図では、左側に自動・受身・可能・自発、右側に他動・使役が置かれており、日本語のヴォイスの体系が一目で分かり、視覚的にも学習者の記憶に残りやすくなることが期待できるため、これを指導の際に常に用いることとした。図 1 は寺村（1982）の図をもとにして簡略化し、語例等を加えたものである。新出動詞導入時、板書する場合は常に自動詞は左、他動詞は右に示し、学習者には自分の頭の中でもそのように整理するよう指導する。また、形の上で辞書形が「す」で終わる動詞はほぼ他動詞であることを教える⁽¹⁾。さらに、自他だけでなく、左を《が》のグループ、右を《を》のグループとし、可能動詞及び可能形・受身形・使役形を学習する際にこの図にそれらを加えていく。空間・時間を移動する「を」格を伴う自動詞については、「を」が目的格ではなく、その動詞の意味から自動詞であることに気付かせる。「を」格を伴う自動詞の能動性（徳弘 2011）については、新出語導入時に触れる。なお、図中の「自発」については本実践では「自発」という用語では扱わず「受身形」として形「(ら)れる」でまとめることとした。



図1 日本語の態（ヴォイス）の体系図（寺村(1982)をもとに作成）

3. 自・他動詞教育の実践報告

3-1. 実践内容

- (1) 対象：名古屋大学 G30 国際プログラム，学部 1 年生日本語初級クラス
- (2) 授業時間：週 5 コマ（1 コマ 90 分），30 週
- (3) 授業時使用媒介語：英語
- (4) 教科書：『日本語初級 1 大地 メインテキスト』，
 『日本語初級 1 大地 文型説明と翻訳 英語版』
 『日本語初級 2 大地 メインテキスト』
 『日本語初級 2 大地 文型説明と翻訳 英語版』

本稿の実践は名古屋大学 G30 国際プログラムの学部 1 年生日本語初級クラスにおいて 2016 年 10 月より実施されている。G30 国際プログラムは全ての授業が英語で行われており，入学にあたって日本語力が必要とされていないので，日本語を話せない学生が毎年 30 人程度入学する。それらの学生は必修外国語として日本語を学部 1 年次に 12 単位履修することになっており，その日本語のクラスにおいてこの実践が行われている。日本語の教科書は『日本語初級 1 大地』（以下『大地 1』）と『日本語初級 2 大地』（以下『大地 2』）を使用し，1 課を 2 コマで学習する。1 コマ目で導入，2 コマ目で練習を行う。週 2 課進み，週の残りの 1 コマは漢字学習としている。この自・他動詞の学習は主に 1 コマ目の導入の時間に行われている。

3-2. 自・他動詞導入の手順

3-2-1. 自・他動詞の単語の導入

自・他動詞の導入は初級の初めから，各課の新出語の導入時に，活用の種類（五段（Ⅰ）・一段（Ⅱ）・irregular（Ⅲ））を導入すると同時に，その動詞の自他の区別（v. i. ・ v. t. ・ v. i. /v. t.）を明示する。表 1 は「て形」導入時に配布する動詞リストの一部である。各動詞の自他の判断は『広辞苑』（新村 1998）による。スル動詞の自他については『広辞苑』に記載がない。辞書によってスル動詞の自他の判断が異なるものもあるが，ここでは梅棹他（1995）に従った。

表1 動詞リスト

か 課	verb どうし 動詞	meaning いみ 意味	verb form conjugation			verb groups	たどうし どうし (他動詞) or じどうし どうし (自動詞)
			ます形	じしよばい 辞書形	て形		
			～たい・～に行きます・～方	～。・～ことができます・ まえに・とか	～ください・～くださいません かい・～います・～もいります・ ～はけません・～て、		
L4	買います	buy	かいます	かう	かって	I(5だん)	v.t. (-verb)
L14	待ちます	wait	まちます	まつ	まって	I(5だん)	v.t. (-verb)
L14	取ります	take	とります	とる	とって	I(5だん)	v.t. (-verb)
L13	遊びます	have fun, play	あそびます	あそぶ	あそんで	I(5だん)	v.i. (-が)
L4	読みます	read	よみます	よむ	よんで	I(5だん)	v.t. (-verb)
L14	死にます	die	しにます	しぬ	しんで	I(5だん)	v.i. (-が)
L4	書きます	write	かきます	かく	書いて	I(5だん)	v.t. (-verb)
L15	急ぎます	hurry	いそぎます	いそぐ	いそいで	I(5だん)	v.i./v.t. (-verb)
L10	話します	talk, speak	はなします	はなす	はなして	I(5だん)	v.t. (-verb)
L6	行きます	go	いきます	いく	exception 行って	I(5だん)	v.i. (placeへ/に)
L4	食べます	eat	たべます	たべる	たべて	II(1だん)	v.t. (-verb)
L5	寝ます	go to bed, sleep	ねます	ねる	ねて	II(1だん)	v.i. (timeに)
L4	見ます	see, watch	みます	みる	みて	II(1だん)	v.t. (-verb)
L10	借ります	borrow	かります	かりる	かりて	II(1だん)	v.t. (-verb)
L6	来ます	come	きます	くる	きて	III (irregular)	v.i. (placeへ/に)
L4	します	do, play	します	する	して	III (irregular)	v.t. (-verb)
L9	散歩します	take a walk	さんぽします	さんぽする	さんぽして	III (irregular)	v.i. (placeを)

3-2-2. 日本語の構造の把握

自・他動詞は学習者の母語によって習得に難易の差がある。下の中国語のように自他に形の区別がなく、語順をかえることで示される言語については指導に注意が必要である。

(自動詞) ドアが開く。門開了。 (他動詞) 私はドアを開ける。我開門。

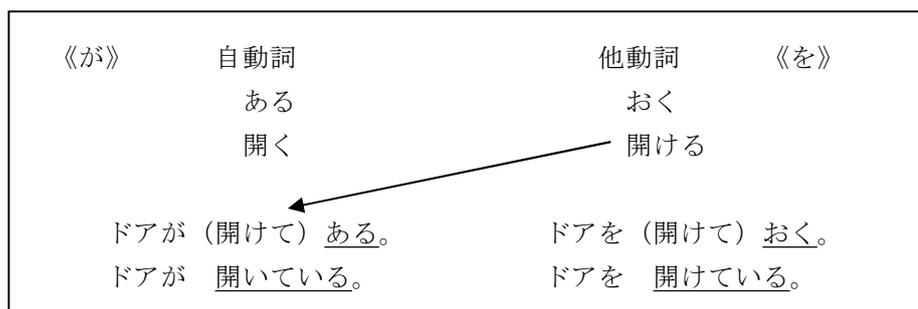
学習者によっては同じ漢字が使われているので「開く」と「開ける」は同じ動詞であると認識している場合があり、さらに、語順で内容を理解する方法が身につけているので、語順が容易に変わり、助詞で語の関係を表す日本語の方法に気付いていないことや、気付いていても無意識にそれを行っていないことがあるからである。そこで、動詞が導入される早い時期(『大地1』 L4)に、次のような活動をする。まず、下のように板書をする。

I love you. ≠ You love me.
我 愛 你. ≠ 你 愛 我.
私は あなたを 愛しています。 () あなたを 私は 愛しています。

次に、() に≠と＝とどちらが入るか考えさせる。過去の実践では半数近くが≠と答えることもあった。正解は＝であるが、なぜ＝なのかを学習者に考えさせる。手順としては、自分で分析し、次に隣りとペアで議論し、最後にクラスで共有する(Think-Pair-Share)、という方法をとる。この活動によって、日本語は語順が容易に変化すること、語と語の関係を助詞が示すこと等について、教師が説明するのではなく、学習者の自発的な気付きを促すことができる。分析・話し合いの際は媒介語として英語を用いる。さらに、動詞とは何か、自動詞とはどのような動詞か、他動詞とはどのような動詞かについても同様の活動を行う。

3-2-3. 自他関係する文法項目の導入

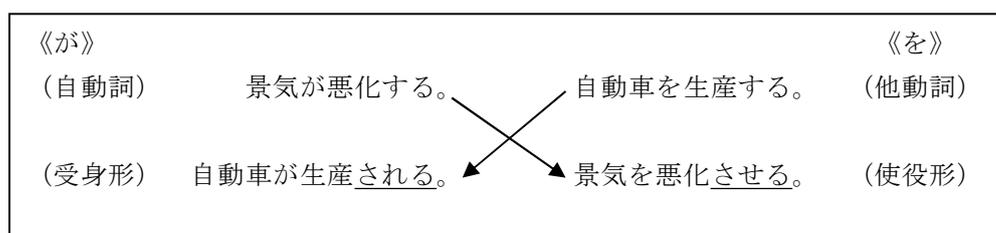
下に「～である・～ておく」(『大地2』L31)の導入時の板書例を示す。



上のように示すことで、「ドアが ある」という自動詞文の中に「開ける」という他動詞が入れ子構造で入ることによって文に他動性が加わることを図式化できる。この他に、「(自動詞, 可能) ように ・ (他動詞) ために」(『大地2』L30, 35) 「(ように, ことに) なる (自動詞) ・ (ように, ことに) する (他動詞)」(『大地2』L23, 24, 29) なども, 自他で整理しておくで導入時の混乱を減らすことができる。なお, 『大地2』の自他に関する文法説明は28課にある。

3-2-4. スル動詞の自他と受身・使役形の関係の導入

受身形(『大地2』L36)・使役形(『大地2』L40)については, 受身形は図1の《が》のグループ側に, 使役形は《を》のグループ側に入ることを明示して導入する。漢語スル動詞については自他の形の違いがないので, 下のように, その動詞が他動詞の場合, 目的格を主語として自動詞的に用いる時は受身形をつけ, 逆に自動詞の主語を目的格として他動詞的に用いる場合は使役形をつけることが多い(徳弘 2014)。このことも, 図1の位置関係を用いて指導することによって, 規則的に使用できるようになることが期待される。



以上, 自・他動詞の初級日本語クラスでの導入法の実践について述べた。

4. 自・他動詞に関する意識調査

最後に, 学習が終わった学生に対して行った自・他動詞に関する意識調査について述べる。調査は2019年7月に行われた。回答者は1年生27名(28名中27名回答), 2年生6名, 3年生1名, 合計34名で, 調査の内容は図2の通りである。調査の間の1と4の回答人数は, 1は「はい」33名, 「いいえ」1名, 問4は「とても意識している」4名, 「意識している」16名, 「あまり意識していない」13名, 「全然意識していない」1名, 問2と3の平均正答率は, 問4で「とても意識している」とした者は98%, 「意識している」は85%, 「あまり意識していない・全然意識していない」は76%であった(図3)。少人数の調査で

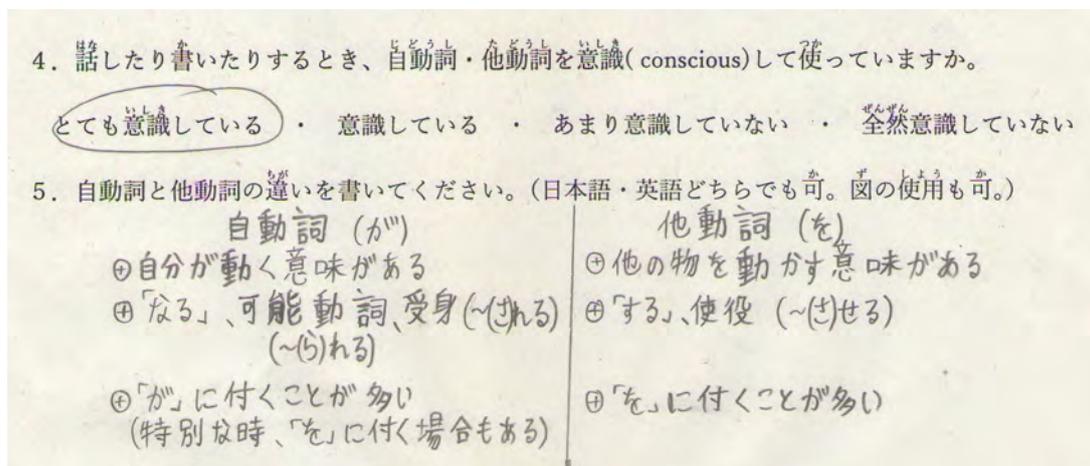


図4 自・他動詞の意識調査 4.5 回答欄複写

注

- (1) 「～す」(サ行五段活用)の動詞で自動詞のみのものは「ふす・きざす・ころざす」があげられている(島田 1979 b)。なお、「ころざす」は新村(1998)では「自他」とされている。

参考文献

- (1) 梅棹忠夫他(1995)『講談社カラー版 日本語大辞典 第二版』講談社
- (2) 島田昌彦(1979) a 「国語における「自他」の認識の史的展開」『国語における自動詞と他動詞』明治書院, pp. 1-479
- (3) 島田昌彦(1979) b 「『当用漢字音訓表』の自他(別表)」『国語における自動詞と他動詞』明治書院, pp. 617-647
- (4) 新村出(1998)『広辞苑 第五版 電子辞書版』岩波書店
- (5) 寺村秀夫(1982)『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版, pp. 320-321
- (6) 徳弘康代(2011)「生態心理学的視点による「を」格を伴う動詞の考察とその日本語教育への応用」『名古屋大学 日本語・日本文化論集』第18号, 1-22
- (7) 徳弘康代(2014)『日本語学習のための よく使う順漢字 2200』三省堂, p. 463
- (8) 浜島書店編集部(2009)『新訂最新国語便覧』浜島書店, p. 464
- (9) 山崎佳子他(2008)『日本語初級1 大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク
- (10) 山崎佳子他(2008)『日本語初級1 大地 文型説明と翻訳 英語版』スリーエーネットワーク
- (11) 山崎佳子他(2009)『日本語初級2 大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク
- (12) 山崎佳子他(2010)『日本語初級2 大地 文型説明と翻訳 英語版』スリーエーネットワーク

口頭発表

(午後の部)



テレビゲーム『ドラゴンクエスト3』の語彙調査

—日本語教育への応用可能性に向けて—

麻 子軒（大阪大学）

1. はじめに

発表者を含め、テレビゲーム（以下、ゲームとする）がきっかけで日本語の学習を始める学習者は少なくない。本発表の目的は、『ドラゴンクエスト3』というゲームを対象に語彙調査を行い、その語彙の難易度を旧日本語能力試験のレベルと照合することで、ゲームを授業外の語彙習得の読解テキストとして応用する可能性を探ることである。具体的に、①どのレベルの学習者に適しているか、②どのような語彙を習得することができるか、以上の2点を明らかにしたい。

2. 先行研究

2-1. 大衆文化と日本語教育

アニメやゲームといった大衆文化に対する興味をきっかけに、日本語を学習する例は台湾や中国をはじめとする海外の国々で見られる。このような大衆文化は、学習者にとって楽しみながら日本語に触れる媒体であり、一種の内発的動機づけになっている。これが日本語教育での位置づけは大きく、授業で取り入れる教師主導型と、学習者が授業外で使用する自律学習との2つに分けられる。

大衆文化を日本語教育に取り入れた例について、西隈（2006）などによる研究があるが、ほとんど教師主導型による授業内の使用である。一方、自律学習の例を扱った研究に、鈴木（2007）がある。同氏は、学習者がマンガ、アニメ、ゲームなどの大衆文化で日本語を学習した事例を調査し、例えば、これらのセリフを読みながら知らない単語を覚え、語彙表現の知識を増やすことを具体的な学習例として挙げている。しかし、語彙の増え方に関する理論的な根拠については言及していない。

語彙を習得させるために、多読という方法がある。多読とは、第二言語習得において、内容理解を目的とし、楽しみながらたくさん読むことである（三上・原田 2011）。鈴木（2007）で挙げられた日本語学習の事例は、多読と類似した側面がある。本発表では、ゲームを授業外の語彙習得の読解テキストとして位置づける。ゲームは紙媒体ではないという点で従来の読解テキストと異なるが、画面に表示されたセリフの文字情報を小説のように読んでいくことに共通点があると思われる。次節では、読解と語彙の関係を概観する。

2-2. 読解と語彙の関係

読解力を構成する要素に語彙力、文法能力、背景知識、認知能力などが考えられる。日本語の場合、語彙力が読解力における割合について、Koda（1989）では55%、小森ほか

(2004a) では 47%, 野口 (2008) では 41%との報告があり, 読解力の概ね半分が語彙力で説明できることが分かった。もっとも, 語彙力はいくまでも日本語能力の一部であり, 文法能力なども日本語の学習において重要な項目として挙げられるが, 本発表では量的に扱いやすい語彙に注目する。

次に, ゲームを読解テキストとして取り入れる際に, それを使えるのはどのレベルの学習者かを知る必要がある。これに関しては, 既知語率と理解度の関係を示す研究がある。英語に基づく研究では, 多読の場合, 既知語占有率が 95%以上 (Nation 1990), 理想的には 98%以上 (Nation 2006) の場合, 学習者は教師や辞書を頼ることなく, 自力で内容を読み取れるとされている。日本語に基づく研究は少ないが, 小森ほか (2004b) は, 既知語率 96%程度に閾値が存在すると報告している。

以上見てきたように, 読解テキストとして利用する場合は, 既知語率が重要な要素であることが分かった。しかし, ゲームの語彙レベルがまだ明らかにされていないのが現状である。本発表では, ゲームが如何に語彙習得に寄与するかを知るために, 語彙調査という方法を採用⁽¹⁾。具体的には, ゲーム内の語彙の難易度を量的に調査し, レベルごとに学習者にとっての理論的な既知語率を計算することによって, 読解テキストとして応用する可能性を探る。なお, どのような語彙が習得の対象となるのかも検討する。

3. 調査概要

調査資料は, 日本だけでなく, 海外でも人気のある『ドラゴンクエスト3』を用いる。このゲームは, ロールプレイング (以下 RPG とする) というジャンルに属する。RPG とはプレイヤーがゲームの主人公になり, 架空の世界でほかのキャラクターに話しかける, 情報を集めるなどして, 物語を展開させていくものである。

調査対象は, ゲーム内のキャラクターの発話に限定する。RPG の画面文字は, 主にメニュー, メッセージ, セリフの 3 種類に分けられる。「メニュー」はゲーム内の道具や呪文などに対する説明文のことで, 「メッセージ」はゲーム内の進行状況を語るナレーション (小説での地の文) である。「セリフ」は物語の展開と実際に関わるキャラクターによる発話の部分 (小説での会話文) である。本発表の調査対象は 3 つ目のセリフに当たる。

調査方法は, まず, ゲーム内のセリフをすべてデータ化し, プレーンテキストとして保存する。次に, 形態素解析器⁽²⁾で文を短単位 (形態素相当) に分割し, 解析に失敗したものは手作業で修正する。最後に, 機能語 (助詞・助動詞) と固有名詞を除外した語彙表を, 『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』 (国際交流基金 2002) のレベルと照合し, 異なり語数と延べ語数の割合を計算する。集計の際, 語彙素を基準にして, 表記の揺れを考慮しない。また, 学習者の語彙量を計算する際, 同じ語幹を持つ語を同一語と見なすかどうかによって, レマとワード・ファミリーの 2 つの基準に分けられる。本発表では, 語幹からその派生語の意味をある程度推測できるという後者の立場を取るため, 同じ語幹を持つと思われる活用形, 自他動詞, 形容詞などを 1 つのワード・ファミリーとして見なす。例えば, 「楽しむ」という単語を知っていれば, 「楽しみ」「楽しく」「楽しむ」「楽しい」も既知語として扱う。なお, 短単位辞書を採用したため, 複合語が基本的に単純語または接辞に分割されたが, これによる影響は今回の調査では考慮しない。

4. 調査結果

4-1. 旧日本語能力試験レベル分布状況

以下の表1は『日本語能力試験出題基準（改訂版）』を照合資料にして、『ドラゴンクエスト3』における語彙レベルの分布状況を示したものである。

表1 旧日本語能力試験レベル分布状況

	級外	1級	2級	3級	4級
異なり語数	1,003 (33.19%)	358 (11.85%)	889 (29.42%)	355 (11.75%)	417 (13.80%)
延べ語数	3,333 (11.23%)	1,205 (4.06%)	5,526 (18.62%)	5,485 (18.48%)	14,131 (47.61%)

表1では、最も難しい1級では異なり語数でも延べ語数でも低い割合を占めている。異なり語数では、最も多く占めたのは級外の33.19%で、その次は2級の29.42%である。しかし、延べ語数で見れば、最も多いのは4級であり、その比率は47.61%である。

一般的に、既知語率は延べ語数で計算されるため、以下の議論は延べ語数を前提に行う。小森ほか(2004b)では、日本語の場合、既知語彙96%が自力でスムーズに読んでいくための閾値であると述べられた。表1の結果で単純計算すると、1級レベルの学習者でもその基準に満たしていない。しかし、すべての語彙が理解度に寄与する重みは同じとは限らないため、次節では、品詞という観点も取り入れて、さらに分析を深める。

4-2. 品詞別×旧日本語能力試験レベル分布状況

以下の表2は、表1のレベル分布状況（延べ語数）を品詞別⁽³⁾に示した結果である。

表2 品詞別×旧日本語能力試験レベル分布状況（延べ語数）

	級外	1級	2級	3級	4級
名詞	1700 (17.06%)	598 (6.00%)	2898 (29.08%)	1975 (19.82%)	2795 (28.05%)
動詞	346 (4.04%)	311 (3.63%)	936 (10.93%)	1937 (22.62%)	5035 (58.79%)
形容詞	38 (2.77%)	40 (2.92%)	107 (7.80%)	218 (15.89%)	969 (70.63%)
形状詞	57 (12.00%)	38 (8.00%)	161 (33.89%)	66 (13.89%)	153 (32.21%)
副詞	273 (12.78%)	95 (4.45%)	569 (26.64%)	428 (20.04%)	771 (36.10%)
代名詞	310 (11.38%)	91 (3.34%)	92 (3.38%)	85 (3.12%)	2146 (78.78%)
接頭辞	1 (0.15%)	1 (0.15%)	70 (10.43%)	69 (10.28%)	530 (78.99%)
接尾辞	61 (4.23%)	14 (0.97%)	243 (16.86%)	526 (36.50%)	597 (41.43%)
連体詞	27 (2.91%)	3 (0.32%)	48 (5.17%)	79 (8.51%)	771 (83.08%)
接続詞	1 (0.45%)	0 (0.00%)	106 (47.32%)	11 (4.91%)	106 (47.32%)
感動詞	519 (44.06%)	14 (1.19%)	296 (25.13%)	91 (7.72%)	258 (21.90%)

表2から分かったように、1級語彙を除いて、延べ語数では名詞の各レベルにおける分布が一番平均的に見える（20%～30%程度）。そしてばらつきが激しいのは、代名詞、形容詞、接頭辞、連体詞の4品詞で、いずれも4級語彙だけでその比率が7割を超えている。

これはゲームに現れた以上の4品詞がほとんど初級段階で学習済みだということを意味している。動詞も少しこの傾向を見せているが、それほどはっきりしていない。

級外語彙に注目すると、感動詞が44.06%と、最も高い割合を占めている。その次は名詞の17.06%、副詞の12.78%、形状詞の12.00%、代名詞の11.38%である。つまり、1級レベルの学習者にとっての未知語は、この5品詞、特に感動詞に由来することが分かる。感動詞は、出現位置がほぼ文頭で、文の理解に支障をきたさない場合が多い。感動詞を除外して既知語率を計算すると、1級レベルの学習者にとって、ゲームの語彙を9割前後(90.13%)理解できるということになる。

前述したように、小森ほか(2004b)では、既知語率と読解レベルの関係について、多読の場合は96%の既知語率があればある程度の内容を理解できると述べられた。このことは、1級レベルの学習者にとって、『ドラゴンクエスト3』というゲームをそのまま多読のテキストとして用いるのは少し難しいということの意味している。ただ、ゲームには常に文脈を推測できる視覚的情報を伴っているため、従来の読解テキストと比べて既知語率をもう少し低く設定できると思われる。また、今回の調査では漢字圏と非漢字圏の学習者の違いについては考慮していないが、級外の比率が高い名詞に漢字表記が多いことを考えると、学習者の母語によっては応用できる可能性もある。

次節では、それぞれの品詞の級外における高頻度語を概観し、学習者にとっての未知語には具体的にどのようなものが入っているかを見る。

4-3. 品詞別に見る級外高頻度語

以下に、品詞ごとに級外の高頻度語を示す(8位まで)。学習者にとっての未知語が繰り返して出現すれば、付随的語彙学習が起こる可能性がある(三上・原田2011)ため、級外の高頻度語を観察することによって、学習対象となる語彙を把握することができる。

表3 名詞

語彙素	頻度
魔王	143
勇者	109
魔物	49
ゴールド	42
魔法	32
剣	26
呪い	24
双六	22

表4 形容詞

語彙素	頻度
愛しい	4
麗しい	4
劳しい	3
か弱い	3
嘆かわしい	3
如何わしい	2
忌まわしい	2
口惜しい	2

表5 形状詞

語彙素	頻度
聖	18
大嫌い	4
クール	3
セクシー	3
ぐちゃぐちゃ	2
細やか	2
地道	2
前向き	2

表6 動詞

語彙素	頻度
旅立つ	19
書き留める	14
出でる	13
吐く(つく)	11
買い取る	6
呪う	6
夢見る	6
清める	5

名詞に関しては、このゲームの世界観を反映するものが多く、例えば、「魔王」「勇者」「魔物」「魔法」「剣」のようなものである。形容詞(イ形容詞)には「愛しい」「麗しい」「劳しい」のような文語の形容詞がほとんどである。形状詞(ナ形容詞)には「クール」「セクシー」「ぐちゃぐちゃ」「前向き」のような実生活でも使う語彙があるが、そ

の出現頻度が非常に少ない。動詞に関しては、「旅立つ」「書き留める」「買い取る」「呪う」のような、特にフィクションの世界での冒険に関わる行為が多い。

表 7 副詞

語彙素	頻度
むにやむにや	28
ぐうぐう	21
にやあ	14
こっくり	8
ひっく	7
すやすや	6
しかと	5
どひゃあ	5

表 8 代名詞

語彙素	頻度
私(わし)	140
其方	118
お主	13
彼奴	10
己等	6
此奴	5
己	4
其奴	4

表 9 感動詞

語彙素	頻度
ふむ	31
わはは	30
うー	22
ららら	22
わーい	18
否	17
きゃー	17
いや	13

副詞に関しては、「むにやむにや」「こっくり」「すやすや」「どひゃあ」のような擬態語や、「ぐうぐう」「にやあ」「ひっく」のような擬声語が大半である。代名詞に関しては、「わし」「そなた」「おぬし」のような、特別なキャラクターにしか用いられない役割語が多い。今回の調査では機能語を入れていないが、麻(2019)で指摘したように、ゲームは役割語を研究する有効な言語資料である⁽⁴⁾。そのため、予想では「ぜ」「わ」「かしら」のような役割語に当たる表現も学習者にとっての高頻度未知語だと思われる。感動詞に関しては、「わはは」「わーい」「きゃー」のように、単なる感情を表出するものもあれば、「ふむ」「いや」のように、談話標識として機能するものもある。

まとめると、ジャンルの特徴の影響を比較的受ける名詞や動詞では「魔王」「勇者」「旅立つ」「呪う」のように、フィクションの世界でしか使わない語彙がほとんどである一方、形状詞では「クール」「セクシー」「ぐちゃぐや」、副詞では「すやすや」「どひゃあ」、感動詞では「ふむ」「いや」のように、実生活でもよく現れるオノマトペや談話標識などが含まれており、ゲームを通じて実用的な語彙を習得できる可能性を示した。なお、形容詞は文語の表現が多く、出現頻度も低いいため、付随的語彙学習の効果としてはあまり期待できないであろう。

5. まとめ

『ドラゴンクエスト3』を対象に調査した結果、旧日本語能力試験レベルの分布状況において、異なり語数(計3,022語)で見れば級外語彙が最も多いが、延べ語数(計29,680語)で見れば4級語彙が最も多いことが分かった。さらに品詞別に級外語彙が占めた割合を計算すると、感動詞が44.06%と最も高いことが明らかになった。感動詞は、出現位置がほぼ文頭で、文の理解に支障をきたさない場合が多い。感動詞を除外して既知語率を計算すると、1級レベルの学習者にとって、ゲームの語彙を9割前後理解できるということになる。結論として、『ドラゴンクエスト3』をそのまま授業外の読解テキストとして利用するのは、少なくとも上級学習者でないと難しいことが分かった。しかし、付随的語彙学

習によって、実生活でよく用いられる語彙を習得できる可能性も明らかになった。

今後の課題として、本発表では1つだけのゲームを対象に調査したため、結論をすべてのテレビゲームに一般化することができないことが考えられる。今後は複数のテレビゲームの全数調査を通して、互いの特徴の違いを観察したい。

注

- (1) 麻 (2008) は3種のゲームからそれぞれ延べ1,000語まで抽出する方法で語彙調査をし、本発表と類似した試みを行ったが、調査単位が統一されていないなどの問題点がある。
- (2) 解析器は MeCab 0.993, 辞書は UniDic1.3.12 を使用する。
- (3) 品詞の認定基準については UniDic 辞書の品詞タグをそのまま用いる。
- (4) 麻 (2019) は『ドラゴンクエスト 3』の機能語を中心に、クラスター分析と特化係数を用いた役割語の研究である。それに対し、本発表は同ゲームの実質語を中心に行った日本語教育の研究である。参照データは同じだが、目的も方法論も異なる。

参考文献

- (1) 国際交流基金編 (2002) 『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』 凡人社
- (2) 小森和子・三国純子・近藤安月子 (2004a) 「文章理解を促進する既知語率に関する一考察」『2004年日本語教育国際研究大会 発表1』 日本語教育学会
- (3) 小森和子・三国純子・近藤安月子 (2004b) 「文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』125号
- (4) 鈴木理子 (2007) 「大衆文化をリソースとした日本語学習—個別対応型授業で行う意義」『桜美林言語教育論叢』3号
- (5) 西隈俊哉 (2006) 「日本語教育のための映画・アニメの理解と利用—アニメと学習者と教師—」『平成18年日本語教育学会春季大会予稿集』
- (6) 野口裕之 (2008) 「試験結果の分析」国際交流基金・日本国際教育支援協会編『平成17年度日本語能力試験 分析評価に関する報告書』 凡人社
- (7) 麻子軒 (2008) 「テレビゲームが日本語教育の課外教材としての位置づけ—RPGを中心とした語彙調査の中間発表—」『大学院教育改革支援プログラム 平成19年度活動報告書 海外研修事業編』お茶の水女子大学
- (8) 麻子軒 (2019) 「計量的アプローチによる役割語の分類と抽出への試み—テレビゲーム『ドラゴンクエスト3』を例に—」『計量国語学』第32巻2号
- (9) 三上京子・原田照子 (2011) 「多読による付随的語彙学習の可能性を探る—日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から—」『国際交流基金 日本語教育紀要』7号
- (10) Koda, K. (1989) The Effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6)
- (11) Nation, I. S. P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley MA : Newbury House.
- (12) Nation, I. S. P. (2006) How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63

BCCWJ における「トイイ」「バイイ」「タライイ」の使用実態

大西まき（神戸女学院大学大学院生）

1. はじめに

本研究では，初中級文型の「トイイ」「バイイ」「タライイ」を取り上げ，日本語母語話者の使用実態を調査する。日本語能力試験 N3 対策の文法テキストでは「トイイ」「バイイ」「タライイ」が〈助言〉，〈願望〉機能を持つ文型として，同時に提示されている。しかし，この三つの文型は同じような特徴を持つのか，また，母語話者はどのような表現とともに「トイイ」「バイイ」「タライイ」を使用しているのかということコーパスを用い，明らかにする。

2. 「トイイ」「バイイ」「タライイ」の先行研究と問題の所在

3形式の意味用法を取り上げた研究はいくつか存在するが，主なものを取り上げる。

高梨（2010）では，「トイイ」の基本的意味は当該事態を望ましいものとして肯定評価し，「バイイ」「タライイ」は特定のよい結果を得るための手立てとして，当該事態が必要十分であることを述べると指摘している。

市川（2018）は，3形式とも助言表現としてはほぼ同じ意味合いを持つが，「タライイ」は話し言葉的で，話し手の自由な判断が入る。「トイイ」はやや硬い言い方で，話し手が確信を持って助言しているとしている。また，「バイイ」については，後文の成立が望まれていて，そのために何をすればよいか問題となると述べている。

上記のように，3形式の差違が述べられているが，コーパスによる研究は今のところ見当たらない。高梨（2010）では「タライイ」と「バイイ」はほぼ同じ働きを持つものと提示されているが，使える表現に共通性はあるのであろうか。初級では使い分ける必要性は低いかもしれないが，中級・上級になれば適切に使う必要がある。また，「冷蔵庫に入れておくといい」のように使われる「助動詞「ておく」＋「トイイ」など，共起強度が高いと考えられるものをコロケーションとして提示することは学習の助けになると考える。

そこで，「トイイ」「バイイ」「タライイ」に前接する動詞，助動詞，後続する表現を調査し，母語話者の使用実態を明らかにする。

3. 「トイイ」「バイイ」「タライイ」に前接する動詞

前接する動詞を比較することで，文型の特徴を明らかにすることができる。そこで，前接する動詞を調査した。

本研究では，日本語母語話者コーパスとして『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』⁽¹⁾の分析を行う。「中納言 2.4 データバージョン 1.1」の長単位検索を用いた。

「トイイ」は「(キー)品詞の大分類「動詞」＋(後方共起1)語彙素「と」&「接続助

詞」 + (後方共起2) 語彙素「良い」」を指定した。「バイイ」については、2パターン
の検索条件を指定し、合算している。1つ目は「(キー) 品詞の大分類「動詞」 & 「仮定形」
+ (後方共起1) 語彙素「ば」 + (後方共起2) 語彙素「良い」」を指定し、2つ目は「(キ
ー) 品詞の大分類「動詞」 + (後方共起1) 語彙素「ばいい」」を指定した。「タライイ」
についても2パターンを合算している。1つ目は「(キー) 品詞の大分類「動詞」 + (後方
共起1) 語彙素「た」 & 「助動詞」 & 「仮定形」 + (後方共起2) 語彙素「良い」」を指定
し、2つ目は「(キー) 品詞の大分類「動詞」 + (後方共起1) 語彙素「たらしい」」を指
定した。3形式とも「ヨカッタ」を削除している。

また、動詞と「トイイ」「バイイ」「タライイ」の共起強度を測定する指標として、MIス
コア⁽²⁾ (相互情報量) を用いた。

検索した結果、「トイイ」が3,513件、「バイイ」が15,287件、「タライイ」が6,552件で
あった。おおよその頻度の割合は1対4対2であった。

表1 「トイイ」に
前接する動詞

順位	動詞	件数	MI
1	する	308	3.55
2	なる	163	3.03
3	使う	123	5.70
4	行く	111	4.43
5	ある	92	2.20
6	あげる	63	5.36
7	選ぶ	59	6.65
8	できる	57	3.86
9	利用する	53	6.49
10	食べる	52	5.40
11	考える	51	3.79
12	入れる	50	4.99
13	取る	44	4.33
13	見付かる	44	7.66
15	置く	40	5.10
15	見る	40	2.57
18	飲む	40	5.75
18	来る	39	2.73
18	行う	39	3.56
20	付ける	35	4.54

表2 「バイイ」に
前接する動詞

順位	動詞	件数	MI
1	する	3,299	4.85
2	行く	841	5.16
3	言う	491	2.74
4	ある	389	2.16
5	やる	384	4.82
6	なる	247	1.50
7	考える	242	3.92
8	使う	183	4.15
9	あげる	181	4.76
10	来る	164	2.68
11	書く	154	4.45
12	作る	149	3.98
13	買う	133	4.87
14	思う	129	1.69
15	できる	126	2.88
16	取る	120	3.66
17	選ぶ	119	5.54
17	見る	119	2.09
19	付ける	108	4.04
20	聞く	104	3.21

表3 「タライイ」に
前接する動詞

順位	動詞	件数	MI
1	する	3,157	6.01
2	言う	227	2.78
3	行く	142	3.88
4	考える	103	3.91
5	やる	95	4.03
6	あげる	82	4.84
7	できる	68	3.21
8	対処する	59	8.41
9	ある	59	0.66
9	付ける	59	4.39
11	なる	52	0.48
12	使う	48	3.44
13	入れる	46	3.97
14	作る	44	3.44
15	書く	36	3.58
16	答える	35	4.76
17	説明する	33	5.50
18	取る	32	2.97
19	対応する	31	5.72
20	行ける	30	4.34

※**ゴシック文字**はMIスコアが5以上のもの

3形式の上位20項目の中で「する・なる・使う・行く・ある・あげる・できる・考える・
取る・付ける」の10項目は共通しており、同じように使える可能性が高い。しかし、MIス
コアなど個別に見ていくと、いくつか特徴が見られた。MIスコアが5以上のものを中心に見
ていく。

「トイイ」の「使う」「選ぶ」「利用する」は「コンロで焼く場合には焼きあみや金属
板を使うとよい。」「ヘアケア剤はしっとりタイプを選ぶとよいでしょう。」のように、
具体的に何をするのかや方法を示すものが多かった。「あげる」は「娘さんに教育資金を
ためてあげるといいと思います」のように「動詞で形+あげる」の形で、第三者によいこ

とをするよう勧める表現が多かった。

高梨（1995：45）が指摘しているように、「トイイ」は料理のテキストなど不特定多数の読み手に対する一般的な〈勧め〉が多い。コーパスでも「三十分蒸らすとよい。」というように料理のテキストや風水の本の表現に多く見られた。

「バイイ」は「する」3,299件のうち1,905件（57.7%）が「どうすればいい」という表現であった。また、MIスコアが高い「行く」「選ぶ」「買う」は「場所へ行く」「名詞・疑問詞を選ぶ」「名詞・疑問詞を買う」と具体的な選択肢を示す場合に使われていた。「行く」「選ぶ」「買う」は、複数の中から、あるものを選択するだけで、よい結果がついてくるといふ文脈が作りやすいのではないか。

「タライイ」は「する」3,157件のうち2,632件（83.4%）が「どうしたらいい」という表現であり、この形で固定化されていることがわかる。「対処する」「答える」「説明する」「対応する」は何かある状況、質問、トラブルがあり、それに対しての働きかけである。ほとんどが疑問文で使われており、助言を求めたり、自分自身に問いかけたりしている。

「トイイ」は具体的なやり方を示す場面、「バイイ」は一つの物を選択するような場面、「タライイ」は問題・状況へ応じる場面で使われる動詞との結びつきに特徴があることが明らかになった。

4. 「トイイ」「バイイ」「タライイ」に前接する助動詞

次に前接する助動詞の調査を行った。検索方法は、キーに品詞の大分類「助動詞」とし、以下は動詞と同じ条件を指定している。そこから「ヨカッタ」を削除した。検索した結果、「トイイ」1,772件、「バイイ」2,865件、「タライイ」867件であった。

動詞＋助動詞を全体として助動詞の占める割合を出すと、「トイイ」33.5%、「バイイ」15.8%、「タライイ」11.7%である。「トイイ」では助動詞が多く使われている。

表4 「トイイ」に前接する助動詞

順位	動詞	件数	MI
1	ておく	407	9.23
2	てみる	393	8.24
3	れる	138	3.42
4	だ	132	1.48
4	てくれる	132	6.72
6	てもらう	103	7.52
7	ない	82	2.81
8	ていく	74	5.71
9	ている	58	1.44
10	てる	55	4.16
11	られる	51	3.75
12	せる	44	4.20
13	てくる	18	3.12
14	てやる	15	6.44
15	ではない	12	2.53

表5 「バイイ」に前接する助動詞

順位	動詞	件数	MI
1	ている	456	3.72
2	ておく	371	8.41
3	ない	368	4.28
4	てくれる	258	6.99
5	てしまう	167	5.71
6	せる	151	5.28
7	てる	130	4.70
8	ていく	126	5.79
9	てもらう	120	7.04
10	てみる	102	5.60
11	である	89	7.42
12	てやる	85	8.25
13	れる	80	1.95
14	られる	66	3.43
15	とく	51	8.91

表6 「タライイ」に前接する助動詞

順位	動詞	件数	MI
1	ていく	115	7.38
2	てくれる	105	7.42
3	てみる	99	7.28
4	だ	97	2.07
5	れる	64	3.35
6	られる	54	4.86
7	てもらう	45	7.35
8	てる	44	4.87
9	せる	39	5.05
9	ている	37	1.82
11	ておく	22	6.05
12	てやる	16	7.57
13	のだ	13	1.94
13	ない	13	1.18
13	ていただく	13	6.21
13	させる	13	6.95

※ゴシック文字はMIスコアが5以上のもの

上位 15 項目の中で「られる・れる・せる・てみる・てもらう・てやる・てる・ていく・ている・ておく・てくれる」の 11 項目は共通している。こちらでも動詞と同様、入れ替えて使える可能性が高い。しかし、個別に見ていくと、いくつか特徴が見られた。MI スコアが 5 以上のものを中心に見ていく。

「トイイ」の「ておく」は「冷凍してておくといいですよ」のように準備や措置の表現が多い。「てみる」は「教師に子どもの様子を聞いててみるといいでしょう」のように「ためしに～してはどうか」という助言をしているものが多い。「ておく」「てみる」のどちらも問題を解決するために、何をすべきかという文脈で使われている。また、この 2 表現は表 1 で示した「トイイ」に前接する動詞 1 位の「する」よりも数が多い。コロケーションとして提示してもよいだろう。「てくれる」は「家族があなたのそばにてくれるといいわね」というように第三者や聞き手が話し手にある行動をすることが利益になるので、そうしてほしいという〈願望〉で使われることが多い。「のに」が付く文は 11 件 (8.3%) であった。

「バイイ」の「ておく」は「勉強をておけば良いと思います」のように、「トイイ」同様、準備・措置の意味で、〈助言〉の文で多く使われている。また、「ておく」に前接する動詞は「する」、「任せる」、「放る」が多い。そのうち「任せる」は「子供同士の喧嘩は子供に任せておけばよいのに (略)」、「放る」は「働きたくない人はほうておけばいい」というように〈放任〉の文になりやすい。「てしまう」は「外注に任せててしまえばよい」のように完了の意味で使われており、措置の表現と言える。半数は「～てしまえばいい。」など「断定」表現と結びついていた。「てくれる」は「てくれればいいのに」と「のに」が付く文が 61 件 (23.6%) あり、〈願望〉や〈不満〉を表す言い方にも使われる。

「タライイ」の「ていく」は「自分はどうしてていったらいいのか」のように、問題について、どう進めていけばいいかという文脈で使われることが多い。「てみる」は自由な選択肢があることを提示している。「電話して聞いててみたらいいよ」のように情報を持っている人に尋ねるといった文脈で多く使われている。上位の助動詞に今後どうするかという表現が出現しているのは元の「タラ」が持つ「仮定」の意味が強く出ているためではないか。「てくれる」は「てくれたらいいのに」と「のに」が付く文が 40 件 (38.1%) あり、〈願望〉や〈不満〉を表す言い方にも使われる。

「トイイ」「バイイ」の上位には準備・措置に関する助動詞が多く、「タライイ」には、授受表現や今後どうするかという表現が多い。「ておく／てみる＋トイイ」、「ておく／てくれる＋バイイ」、「ていく／てくれる＋タライイ」は件数も多く、中級以降でコロケーションとして提示することも可能であろう。

5. 「トイイ」「バイイ」「タライイ」に後続する表現

相手に助言をする場合、「先生に相談すればよい。」「参考にするとよいと思いますよ。」のように、後続表現で断定的に言ったり、柔らかく表現したりできる。そこで、後続する表現を調査した。後続表現の分類は以下のとおりである。

- ①断定 (。／です。／のです。／のだ。／よ。／のよ。)
- ②断定＋読点 (，／です，／のです，／のだ，／よ，／のよ，)
- ③同意求め・確認 (ね。／わね。／さ。など)
- ④質問 (か。／かな。／かしら。など)
- ⑤逆接 (が／のに／ものを など)
- ⑥願望 (な

／なあ など) ⑦推量 (と思います。／だろう。／でしょう。／のではないか。／らしい など) ⑧埋め込み文 ((の) かわからない・迷う・教えてください など) ⑨引用句 (断定+と言う・書く・聞く／という など) ⑩名詞修飾 (名詞／こと／もの など) ⑪理由 (から／ので／し など) ⑫限定 (だけ) ⑬その他

3節の動詞と同じデータを使用している。調査結果は以下のとおりである。

表7 「トイイ」に

後続する表現

順位	後続表現	件数	割合
1	断定	1,114	31.7%
2	推量	1,062	30.2%
3	同意求め	529	15.1%
4	逆接	182	5.2%
5	願望	168	4.8%
6	その他	143	4.1%
7	名詞	114	3.2%
8	引用句	110	3.1%
9	質問	62	1.8%
10	読点	16	0.5%
11	埋め込み	10	0.3%
12	理由	3	0.1%
13	限定	0	0%
		3,513	100%

表8 「バイイ」に

後続する表現

順位	後続表現	件数	割合
1	質問	4,907	32.1%
2	断定	3,399	22.2%
3	推量	2,225	14.6%
4	逆接	1,155	7.6%
5	埋め込み	982	6.4%
6	引用句	713	4.7%
7	名詞修飾	405	2.6%
8	理由	359	2.3%
9	同意求め	352	2.3%
10	読点	242	1.6%
11	限定	234	1.5%
12	その他	177	1.2%
13	願望	137	0.9%
		15,287	100%

表9 「タライイ」に

後続する表現

順位	後続表現	件数	割合
1	質問	4,154	63.4%
2	埋め込み	998	15.2%
3	推量	485	7.4%
4	願望	218	3.3%
5	断定	201	3.1%
6	逆接	155	2.4%
7	同意求め	143	2.2%
8	名詞修飾	62	0.9%
9	引用句	58	0.9%
10	その他	41	0.6%
11	読点	25	0.4%
12	理由	8	0.1%
13	限定	4	0.1%
		6,552	100%

「トイイ」の後続表現は「断定」「推量」「同意求め」「逆接」の順に多い。高梨 (2010) の指摘にもあるように、「トイイ」は疑問文につきにくい。「断定」で一番多いのは「といい。」657件であった。次に多いのは「いいですよ。」173件であった。「よ」を付けて、少し和らげてはいるが、確信を持った断定的な言い方だと言える。「推量」で一番多いのは「といいでしょう。」563件である。推量表現であるが、専門家や情報を多く持っている人が確信を持って伝えていると考えられる。「同意求め」で一番多いのは「といいですね。」316件であった。「楽しい時間を過ごせるといいですね。」のように、相手に対してよい結果になるよう願う表現や、婉曲的な助言になっている。「逆接」は「といいのです+逆接」が上位であった。

「バイイ」の後続表現は「質問」「断定」「推量」「逆接」の順である。「質問」は4,907件である。「バイイ」の35.2%は疑問詞と一緒に使われており、「質問」が多く出現している。一番多いのは「ばいいのでしょうか。」940件で、「ばいいですか。」524件、「ばいいでしょう。」501件と続く。相手に助言を求めたり、自分自身に問いかけている。「断定」で一番多いのは「ばいい。」1,604件であった。「良い」という状況が成立するためには何をすべきなのかを断定的に述べる表現である。「払いたくないですと言**ばいい。**」のように命令のようなニュアンスが出る場合もある。「推量」で一番多いのは「ばいいと思います。」297件である。「逆接」で一番多いのは「ばいいのに」504件であった。〈願望〉や相手への〈不満〉を表している。また「バイイ」は「限定」の「だけ」も多く出現しており、これは他の2形式と違う点である。

「タライイ」の後続表現は「質問」「埋め込み」「推量」「願望」の順で、他の2形式と違い、「断定」の割合が少ない。一番多いのは「質問」4,154件である。「タライイ」の76.9%は疑問詞と一緒に使われ、「質問」が多く出現している。「質問」で多いのは「たらいいでしょか。」622件、「たらいいでしょか。」596件、「たらいいでしょか。」494件であった。助言を求める表現が上位に来ている。次は「埋め込み」の「どれを買ったらいいかわからない」などの表現である。「推量」で一番多いのは「たらいいでしょか。」87件である。「願望」は「たらいいな。／なあ。」が66件あった。

「トイイ」は断定表現も多く、確信を持って助言を与える表現が多い。「バイイ」は質問、断定表現が多い。「タライイ」は他の2形式には多く出現している断定表現の割合が少ない。助言を求めたり、状況が不安定な場合に使われると言える。指導の際には「タライイ」は疑問詞を伴う質問文、埋め込み文の練習を積極的に取り入れることも可能であろう。

6. おわりに

本研究ではコーパスを用い、「トイイ」「バイイ」「タライイ」の日本語母語話者の使用実態を明らかにした。動詞・助動詞の調査では上位に来る表現は共通しているものの、共起強度の高いものに特徴があることがわかった。後続表現については「トイイ」は断定表現、「バイイ」が質問形式と断定表現、「タライイ」は質問形式が多いことが明らかになった。これらのことは、指導や上級学習者の理解に有益である。今後は意味・用法や話し言葉での使用実態の分析を進めたい。

注

- (1) 現代日本語の書き言葉の全体像を把握するために構築されたコーパスである。書籍全般、雑誌全般、新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書、法律などのジャンルにまたがって1億430万語のデータを格納しており、各ジャンルについて無作為にサンプルを抽出している。
- (2) 石川 (2012: 125) は、「共起強度は、中心語と共起語の単独頻度をふまえて共起頻度を補正した尺度のことで、コロケーション内での2語の結びつきの強さを示します」とし、それを測定する指標の一つとして、相互情報量を挙げている。コーパス総語数 N 、中心語 X 、共起語 Y 、コロケーション XY の頻度 F とした相互情報量の公式は右記である。

$$MI = \log_2 \frac{F \times N}{X \times Y}$$

主要参考文献

- (1) 石川慎一郎 (2012) 『ベーシックコーパス言語学』ひつじ書房
- (2) 市川保子 (2018) 『日本語類義表現と使い方のポイント—表現意図から考える—』スリーエーネットワーク
- (3) 高梨信乃 (1995) 「条件接続形式による評価的複合表現—スルトイイ、スレバイイ、シタライイ—」『阪大日本語研究』7, 39-54.
- (4) 高梨信乃 (2010) 『評価のモダリティ—現代日本語における記述的研究』くろしお出版

コーパス

『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(中納言)http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/

初任日本語教師が抱く授業中の教育不安についての一考察

—心理グラフを用いた授業の振り返りから—

布施悠子（一橋大学大学院生）

1. はじめに

日本語教師は、日々教壇に立ち、日本語の授業を行っている。その際、教師には感情の動きがあると推測される。筆者自身の経験からも、学生とのコミュニケーションが楽しい、導入した文型が学習者に理解されてうれしい、説明した例文が学習者に理解されているか不安、学習者同士の練習がうまくいっているか心配など、1つの授業の中でさまざまな感情を抱いた。授業へのやる気やモチベーション向上につながるプラスの感情を教師が抱く場合も、負担を生み出すマイナスの感情を授業中に抱く場合も両方考えうる。特に、不安には個人差があり、不安を正の効用として捉えた場合、不安を糧として授業中のふるまいが向上する可能性もあるが、負の効用として捉える教師にとっては、心理的に負荷がかかり、不安が授業自体へ悪影響を及ぼす可能性もあるだろう(布施 2019)。布施(2018)では、母語話者日本語教師に教育不安について質問紙調査を行い、教育不安因子を6つ抽出し、同時に、教育歴が短い者、つまり初任教師は、教育不安因子の一つである「授業実践力」への不安が高いとしている。この点から、日本語教師は教育不安を抱く可能性があり、特に初任教師は「授業実践力」に不安を抱いている傾向にあるという可能性が示唆される。そのため、初任教師が授業中にどのような教育不安を抱き、どのような場面で教育不安を抱くのかについて明らかにすることができれば、授業中の教育不安が起こりやすいパターンが考察でき、結果として、授業中の教育不安を軽減させる方法も提案できると考えられる。そして、本研究の結果を、日本語教師の心理面の実態を把握する新たな教育的資源として、教師養成や研修カリキュラムに組み込むことも可能であると思われる。

よって、本研究は、日本語教師の心理面の実態を把握するための教育的資源の提供を最終的な目標とし、まずは、授業中の初任教師が、授業中にどのような教育不安を抱き、どのような場面で表れるのかという教育不安の実態を明らかにすることを研究目的とした。

2. 研究方法

2-1. 分析対象

まず、本研究の調査協力者は、現在日本語学校に勤務中で、教授歴が3年未満の初任日本語教師4名であり、詳細なプロフィールは次頁の表1の通りである。教師の提示順は、筆者が授業観察およびインタビューを行った順で表記した。教師AとBは2019年3月、教師Cは2019年5月、教師Dは2019年6月の授業を観察・録画し、その後1ヶ月以内に各教師にインタビューを行った。なお、調査協力者には、研究目的でのみ、録画した授業とインタビューをそれぞれ文字化したものを使用することについて承諾を得ている。

表1 調査協力者のプロフィール

	年代	性別	教師開始（教育歴）	担当レベル	クラスの割合	学生の希望進路
A	20代	女性	2018年1月（1年半）	初級後半	漢字 60%，非漢字 40%	大学・専門学校への進学
B	60代	男性	2018年4月（1年）	中級	漢字 55%，非漢字 45%	就職・専門学校への進学
C	20代	男性	2018年4月（1年）	初級前半	非漢字 100%	専門学校への進学・語学
D	50代	女性	2018年10月（0.5年）	初級前半	漢字 35%，非漢字 65%	専門学校への進学・語学

つぎに、今回分析対象とした授業について述べる。教師 A～D の勤務する日本語学校は 1 コマが 45 分であったため、授業録画も 45 分間とした。また、1 コマ目は、出欠確認や学生へ連絡事項の伝達、提出物や宿題の返却など、実際の教授場面が少ないと想定されたため、1 コマ目以外の授業を対象にした。そして、今回対象とした授業形態は、日本語の授業で基本となる、文型の導入・その練習と運用を含んだ流れと設定し、筆者から教師 A～D および勤務する日本語学校に依頼し、上述のような授業を見学・録画させてもらった。

2-2. 分析方法

教師の成長と授業分析について論じた文野（2010）は、授業分析を教師の成長に役立てるために考慮すべき事柄として、(1)システムや枠組みを利用することによって、より焦点化された体系的な観察が可能になる、(2)授業分析では、得られたデータを検討するプロセスが重要である、(3)データの検討過程では、さまざまな視点から解釈を試みる作業が有効である、(4)(3)の作業は、授業についてより深い理解をもたらすだけでなく、教師を思い込みから解放し、教師に自由と自信を与える可能性が高いという 4 つの結論を導き出している。ここから、本研究の目的である授業中に感じる教育不安においても、授業分析を行う際、枠組みを利用することで焦点化した観察を行い、得られたデータを教師自らが検討して内省し、さまざまな視点から解釈を試みる事が重要であると思われる。そのため、教師本人が自身の授業の中で感じた不安について、ビデオを観察しながら振り返り、教師自身の内省をするだけでなく（回想刺激法）、同じビデオを教師自身の隣で観察したインタビュアーからの質問に答える形にも答えることにより、多様な視点から授業分析を試みることにした。そして、教師の観察を焦点化する枠組みとして、本研究では、感情の起伏を記述する心理グラフを用いた。本研究での心理グラフとは、横軸に時間、縦軸に感情のプラス・マイナスをとる、波型の曲線グラフのことを示す（以下図 1 から 4 に実例を掲載）。

教師 A～D には、自身の授業を録画したビデオを 45 分間続けて観察しながら、上述の心理グラフを描いてもらい、その後のインタビューで、教師自身に授業中の心理的な動きと表れたタイミングについてすべて語ってもらった。その後、ビデオ観察に同席した筆者から、心理グラフについての補足や確認について半構造化インタビューを行った。インタビューの時間は、平均 60 分であった。そして、その後の分析を行う際、インタビューで得られた授業中のさまざまな感情の中から、教育不安が表れた箇所について抽出し、分析した。

3. 結果と考察

以上の手順を用いて分析した結果と考察を教師 A から順に挙げる。教師 A が記した心理

グラフが図1である。なお、波型になっている曲線は教師自身が書いたもの、曲線に重ねる形で示した○による囲み、および、□部分に書かれた感情の部分には、筆者が加筆・色づけした箇所である。また、教育不安に該当する箇所は、色を濃く示した。

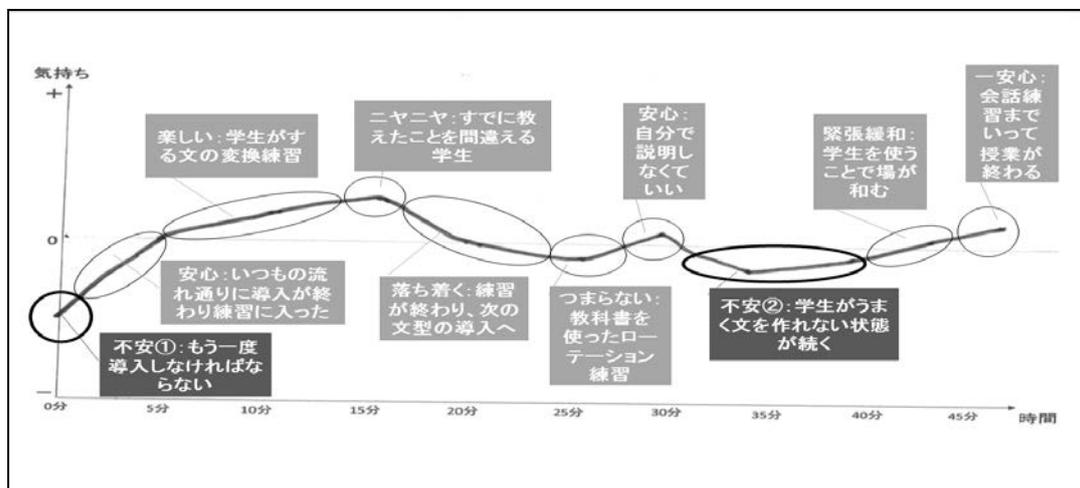


図1 教師Aの心理グラフ

まず、教師Aが今回行った授業は『みんなの日本語：初級2』第36課の「ように」の文型である。最初に、不安な気持ちが表れたのは、緊張と不安が入り混じった気持ちとして、授業開始直前だったと述べた(図1の不安①)。これは、1コマ目と同じように、文型の導入をしなければならないことが不安だったという。1日の中で授業が続いていても、授業を再び始めるときは、いつもうまくいくかどうか不安に感じると教師Aは語った。

また、不安を長い時間感じていたのは、導入した文型を使った練習の途中、学生がうまく文を作れていないこと、そしてその状態が続いているときであった(図1の不安②)。自分が提示した例文がよかったのか、学習者が作った文が間違っているのはわかるが、どこが誤用と言えるのか、その誤用に対して、自分がどの程度ヒントをあげたらいいのかについて不安を感じていた。これは、布施(2018, 2019)で挙げられている教育不安因子「授業実践力」であると考えられ、「授業実践力」のうち、「授業中とりあげる例や例文が学生にわかりやすいか不安だ」「自分が授業中、わかりやすく説明できているか不安だ」という不安項目にあたるものと推察される。「授業実践力」は教授歴が短い教師に感じられる不安因子であるとし、教師Aも教授歴2年であるため、この結果を支持していると考えられる。

そして、全体的に心理グラフがマイナスのほうに位置していると語った。もともと教師Aは不安を抱きやすく、悲観的になりやすい性格だという。そのため、心理グラフはプラスに傾く場合があっても、授業中に大きく楽しい感情を抱いたり、うれしくなったりしにくいと語った。その意味で、心理グラフは0のラインの前後を小幅に動いていた。

つぎに、教師Bの心理グラフを次頁の図2に示す。教師Bが今回行った授業はJLPT対策としてのN2文法「ことはない」「どころではない」である(教科書は学校オリジナル)。教師Bも教師Aと同様、授業開始直前に不安の気持ちがあったと語った(図2の不安①)。N2の文型の導入方法が学生にとって理解しやすいものであるかが不安であると答えた。

また、学生に例文作りを指示し、その回答を待っている間の時間が不安であったとも語った（図2の不安②）。学生が自分の提示した例文を理解して回答できるのかが不安であるという。そして、再び文型の導入に入り、自分の教え方や例文の提示の仕方に不安を抱いた（図2の不安③）。最後に、教師Bが違和感から生まれた不安な気持ちとして述べていたのが、学生が作った文のうち、文法や語彙の面では間違っていないが、文脈や場面上で誤用になる文が出てきたときであった（図2の不安④）。どのように正しい場面を提示して、例文を訂正したらいいのかがよくわからず、文脈での違和感だけが残りに、学生にどのように正しい場面を説明したらよいか不安であったという。これは先述の教育不安因子「授業実践力」のうち、「自分が授業中、学生からの質問に的確に答えられているか不安だ」に当たるものと考えられる。

そして、教師Bは心理グラフを全体的に見て、最初は導入の前に不安を抱き、それが学生の様子を見て解消され、心理的に落ち着いてきたところで、教師自身の実践力不足や学生とのやり取りによって不安が生じ、また解消されるという波をいくつか繰り返していると語った。もともと、感情的に常に高いタイプでも低いタイプでもなく、感情のゆれや動きがあるタイプではあると教師Bは自己分析していた。授業中に大きく一喜一憂している姿が、心理グラフからも看取できた。

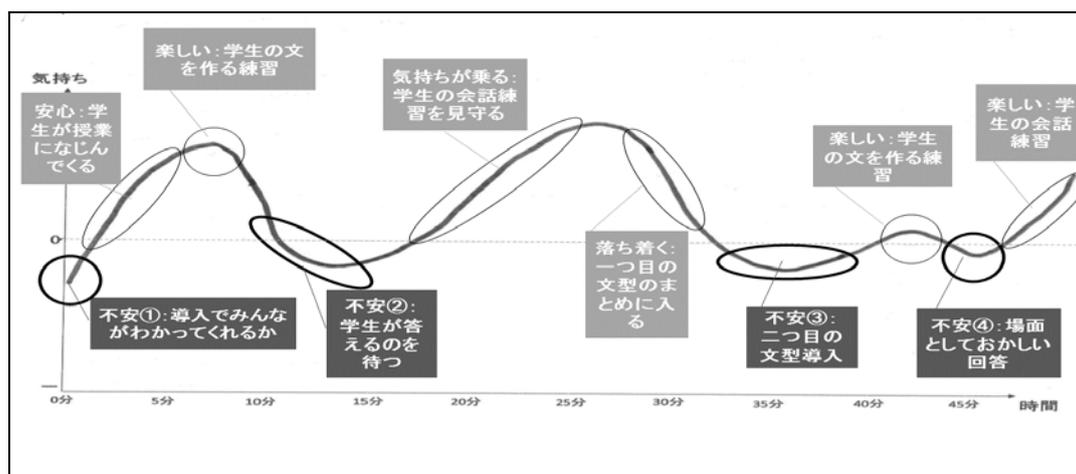


図2 教師Bの心理グラフ

一方、教師Cの心理グラフは次頁の図3となった。教師Cが今行行った授業は『できる日本語・初級1』第7課「～から～まで○時間かかります/です」の文型である。教師Cも授業を開始する直前、授業を観察されていることに緊張と不安が入り混じった気持ちを抱いていた（図3の不安①）。また、学生が休憩時間を待っているような空気を感じ取り、授業に集中していないことが不安だったとした（図3の不安②）。そのため、学生の誤用訂正に集中ができていない自分を感じて不安になったと語った。そして、ある学生に「先生わからないです」と言われたことで心理的に動揺した結果、大きく不安を感じたと語った（図3の不安③）。それを聞いて、今までの自身の説明が大丈夫だったか急に不安になったという。この不安も、上掲の教育不安因子「授業実践力」の「授業中とりあげる例や例文

が学生にわかりやすいか不安だ」「自分が授業中、わかりやすく説明できているか不安だ」が相まった不安であるように思われる。

一方、使用している教科書が場面シラバスの教科書であり、自身のビリーフと合っていたため、心理グラフ自体が全体的にプラスの位置にあったとインタビューの中で教師Cは語っていた。布施（2018, 2019）の教育不安因子「授業実践力」の中には教材をどのようにうまく使いこなすかについての不安項目がある（「自分が教材をうまく使えているか不安だ」「自分が教材の利点を生かして教えられているか不安だ」）。自分のやりやすい教科書を利用して授業をしていたことで、その不安の程度が全体的に低かった可能性が考えられる。そして、Cは日本語教師になってからは日が浅いが、前職は塾講師であった。その際にも自分の授業のやり方を見学され、先輩講師からたくさん教え方の指摘を受けていた。その点で、授業中の立ち居ふるまいという教師としての基本的なことは身につけており、授業慣れしていることも、心理グラフがプラスの位置にあることの結果として推察された。

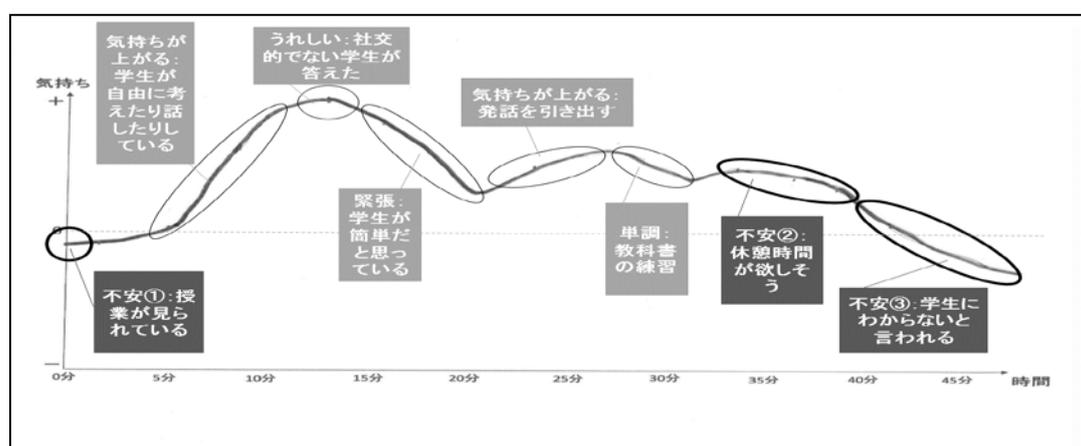


図3 教師Cの心理グラフ

最後に、教師Dの心理グラフは次頁の図4である。今回行った授業は『みんなの日本語・初級Ⅱ』17課「～ないでください」であった。その中で最初に不安を抱いたのは、学生に指示を出す手順を間違えてしまった場面（図4の不安①）である。1コマ目に簡単に説明していた単語を、教師Dは実際に教科書を使った練習をする前に説明するつもりでいた。しかし、教科書を見せることに気が向いていて、語彙の説明を飛ばして練習に入ってしまった。それに気づいて教師D自身は焦ったという。また、その提示順の間違い以降、学生があまり理解していないような様子が見て取れ、学生がついてこられているかという不安を抱いたという（図4の不安②）。まだ日本語教師になって半年を過ぎたところなので、学生に対する不安というよりは、自分自身の授業力不足に対する教育不安のほうが大きいと語った。この点も、教育不安因子「授業実践力」に相当する箇所と思われる。

また、教師Dが心理グラフを見た全体的なコメントとして、このクラスに入って約2ヶ月経ち、クラスの学生がどんな性格や特徴を持っているかが見えてきたこともあり、全体的には楽しい気持ちで進んでいたという。Dは前職が営業職で、初対面の相手の前で何かを説明したり、プレゼンしたりすることに慣れていて、そのため、突然の変化にも動じな

い心構えがあったようである。あまりクラスの前に立って話すことに緊張せず、かえって学生の前に立って話すことが楽しいと語った。このようなビリーフや前職での経験は、授業中の心理状況にも影響を及ぼしていたと推察される。

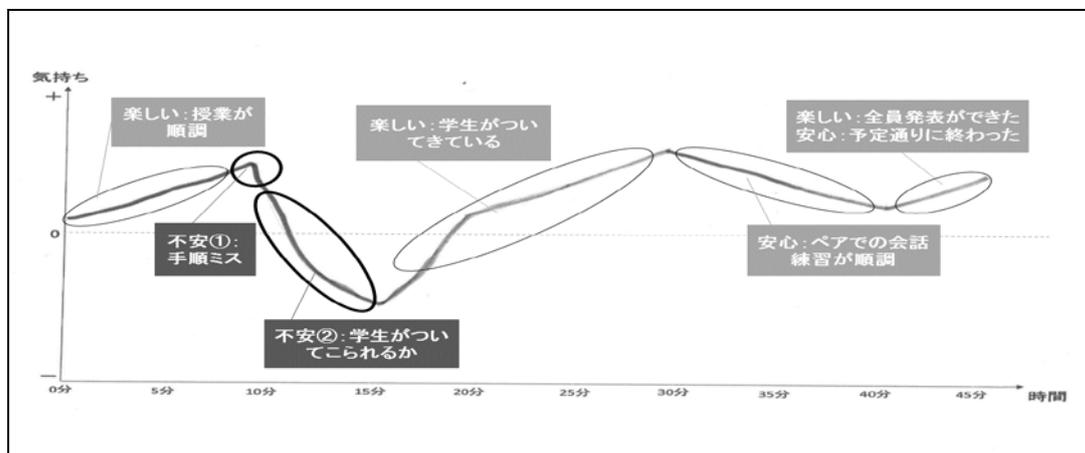


図4 教師Dの心理グラフ

4. まとめと今後の課題

本研究では、心理面の実態を把握するための教育的資源の提供を最終的な目標とし、その一端として、授業中の初任日本語教師4名が、授業中にどのような教育不安を抱き、どのような場面で表れるのか明らかにすることを研究目的とした。その結果、教師AからDに表れていた教育不安は、詳細な教育不安の実態や教育不安を抱く流れは異なるものの、①授業の開始直前に抱く、授業がうまくいくかという不安（教師A, B, C）、②文型導入後の練習の際に抱く、学習者が教師の導入を理解して正しく練習の回答ができるかという不安（教師A, B, C, D）、③練習の際に抱く、学習者の誤用を自分が聞き逃していないかという不安（教師A, B, C）、④練習の際に抱く、学習者の誤用に対して正しい回答を示せているか（教師A, B）という不安の4つが看取された。

今後は、他にも初任教師の授業を分析し、教育不安が表れやすい状況について、その傾向を明らかにしていきたい。また、ベテラン教師の授業も比較対象として観察し、両者の違いがあるのか、ある場合はどの点が異なるのかについて、よりいっそう考察を深めていきたい。合わせて、その結果を教育的資料として反映していくことを今後の目標としたい。

参考文献

- (1) 布施悠子(2018)「母語話者日本語教師の属性による教育不安の差異—日本語学校および専門学校に勤務するアンケート調査の結果から—」『2018年度日本語教育学会第4回支部集会【関東支部】予稿集』, 6-11
- (2) 布施悠子(2019)「母語話者日本語教師教育不安尺度作成の試み—日本語学校および専門学校に勤務する母語話者日本語教師を対象にして」『日本語・日本語教育研究』10, 印刷中
- (3) 文野峯子(2010)「教師の成長と授業分析」『日本語教育』144, 15-25

日本語自律学習支援システムにおける学習アドバイザーの学びと成長

—ピア・サポートを行う大学院生の経験とキャリアの観点から—

寅丸真澄・吉田好美（早稲田大学）

1. はじめに

本研究の目的は、高等教育機関の日本語自律学習支援組織において、学習アドバイザーとして留学生の日本語自律学習支援を行ってきた大学院生の学びと成長を、ピア・サポートの経験とキャリアの観点から明らかにし、大学院生が日本語自律学習支援を行うことの意義と可能性を検討することである。

近年、留学生の増加に伴い、各高等教育機関では、留学生の日本語学習支援が喫緊の課題となっている(加賀美 2010)。留学生が多様化する現在、学習姿勢や学習ストラテジー、学習能力等の個別性を踏まえつつ、専門科目の学習や進路選択の要となる日本語能力を向上させる支援が必要とされている。特に、社会人としての自律性を育成すべき高等教育機関では、自律的な学習を促す支援、すなわち日本語自律学習支援が期待される。

日本語自律学習支援に関わる研究には、理論研究や方法論、支援を受ける留学生に着目した研究が多い。しかし、支援者を対象とした研究、特に相互学習が期待されているにもかかわらず、ピア・サポートを行う学習アドバイザーが何を学び、どのように成長したのかという点に着目した研究はほとんど見られない。そこで、本研究では、高等教育機関の日本語自律学習支援組織において、学習アドバイザーとして留学生の日本語自律学習支援を行ってきた大学院生の学びと成長をピア・サポートの経験とキャリアの観点から明らかにし、大学院生が日本語自律学習支援を行うことの意義と可能性を示唆する。

2. 日本語自律学習支援と支援組織

留学生の増加と多様化に伴い、日本語授業の直接支援のみでは留学生個人に適切で十分な日本語支援を行うことが困難になりつつある。また、学生を社会に送り出す最終段階としての高等教育機関では、学生が社会に出て自己実現できるような自律性を育むことが期待されている。そのような必要性から着目されているのが日本語自律学習支援である。

日本語自律学習支援の方法には、大学院生や学部生によるピア・サポートやeラーニング教材の提供等様々あり、特に近年では、eラーニング教材の質の向上と拡大が目覚ましい。しかし、言語が「他者」との相互行為の中で学ばれることを考えるならば、留学生と同じ目線を持つ「他者」によるピア・サポートを利用した自律学習支援の意義は大きい。

筆者らが勤務する大学では、2011年より、正規授業による日本語学習の直接支援に加え、間接支援としてピア・サポートによる日本語自律学習支援を行っており(黒田 2012, 古屋他 2018, 寅丸他 2019 等)、筆者らはその組織運営に携わっている。そこでは、留学生の自律的な日本語学習を促すため、「教えない」「評価しない」「決めない」(奥田 2012)ことを基

本理念として、アドバイジング・スタッフによるピア・サポートを週3回、6時間ずつ実施している。スタッフは学内大学院生であり、専門分野は問われない。

仕事は、学習計画や学習方法を留学生とともに検討する「学習アドバイジング」、日本語の文法や語彙、会話や作文などの質問や相談に応じる「日本語相談」、教科書や教材、アプリなどを説明、紹介する「学習リソースの紹介」、相談内容に応じて機関や施設を紹介する「関連機関・施設の紹介」の4種である。このほか、JLPT受験支援セミナーや就職支援セミナー等の各種イベントの運営業務や広報物の作成、支援組織での事例検討会等、留学生の日本語学習を支援するための諸活動が日々活発に行われている。

このような日本語自律学習支援の成果が留学生の日本語能力の向上として現れる一方、学習支援者の学びは明らかにされていない。支援スタッフであった元大学院生は、有意義な経験はできたものの、組織理念の解釈や運用に対する疑問や戸惑いははじめ、アドバイジングの技能や組織への参加の仕方に関わる悩みも多かったと述べている。筆者らはこのようなスタッフの意見を踏まえ、組織運営や支援の仕方を改善してきた。しかし、よりよい支援環境を整え、留学生に十全な支援を行うには、スタッフが日本語自律学習支援という活動を通して何を学び、何に戸惑い悩んだのか、また、その学びが彼らの研究や将来の仕事にどのようにつながっているのか知る必要がある。日本語自律学習支援の拡充という課題は、今後の日本語教育を考える上で必須課題であるがゆえに、それを実現していくためには、支援を担うスタッフの学びの実態を明らかにすることが重要であると考えられる。

3. 調査方法

本研究の分析対象は、首都圏大学において、半年から4年にわたり、留学生の日本語自律学習支援を行ってきた元大学院生5名である(表1)。組織の活動内容は時代とともに変化しているが、スタッフの主な仕事は2章で述べた4種である。本研究では、まず、5名それぞれに対し、1時間半から2時間程度の半構造化インタビューを実施した。次に、その文字化データを木下(2007)によるM-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)を用いて質的に分析し、大学院生の経験と学び、キャリアに関わる意識の構成概念と概念観の関係を可視化した。

表1 調査対象者

	専門分野	所属	出身	経験	進路
A	国際コミュニケーション	博士後期課程	インドネシア	4年	日本語教師
B	日本語教育	博士後期課程	中国	4年	日本語教師
C	日本語教育	修士課程	日本	1年半	日本語教師
D	国際関係	修士課程	日本	1年半	企業
E	化学	博士後期課程	中国	半年	企業

4. 調査結果

調査の結果、28の概念と12のカテゴリーが抽出された(図1)。

調査対象である大学院生は、「1.実体験による日本語支援の必要性」を痛感したほか、「2.自身の将来の職業との関連性と興味」、教育経験を積みたいという「3.自律学習支援の経験と学びに対する期待」、「4.経済的理由」等の理由から日本語自律学習支援組織に入った。

仕事をして間もなく問題になったのは、アドバイジングで必要とされる日本語や英語が

不十分であるという「5.言語不安」と、「6.アドバイジング方法に関する不安」であった。また、より深刻だったのは、学習者の自律性を育むために「教えない」支援を目指した支援組織の自律学習支援観を「7.受容」したり「8.自己調整」したりする過程で、「9.支援組織の自律学習支援観を理解・実践できていない自分に対する罪悪感」を感じたり、「10.支援組織と自身の自律学習支援観の相違による疑問や葛藤」に悩み、「11.休職や退職による逃避」をした者がいたことである。それは、スタッフになった大学院生のほとんどが「教える」ことによって学習者の日本語学習を支援することを想定していたからである。また、学習者やその他の外部者からは、支援組織の考え方が理解しがたいという声も聞かれた。そのため、大学院生は、「12.学習者と支援組織の自律学習支援観の相違から生じる支援の困難」や「13.学習者や外部者の評価に対する焦燥感」を感じることもあった。

しかし、支援の経験による学びも大きかった。自律学習支援観の異なる同僚に対して「14.疑問・葛藤・恐れ」を感じる一方、「15.同僚との相互行為による学び」や「16.学習者との相互行為による学び」を得ていた。そして、それらを通して「17.自己の性格や考え方・適性」に気づいていった。また、支援組織の自律学習支援観について学習者や外部者の理解や評価を得られず、「18.支援コミュニティにおける自己実現の不全感」を感じていた大学院生も、支援組織への参加度を深めながら「19.自分ならではの支援の模索」を始めた。

その結果、「20.支援活動による自律学習観の深まり」を体験し、「21.教師とアドバイザーの両視点を獲得」すると同時に、「22.自身の自律学習支援観を確立」させていった。そして、このような自分なりの自律学習支援観に従って積極的に活動することにより、「23.支援コミュニティにおける自己の存在意義を認識」し、組織内での自己実現を果たした。

さらに、日本語教師として仕事をしたことのある者や、将来教師になろうとしていた大学院生は、「24.教師として自律学習支援の在り方を考える重要性」に気づき、「25.教育観の変容と自身の目指す教育実践を意識化」することができた。一方、日本語自律学習支援の将来的な課題として、「26.支援の場の環境づくりの重要性」「27.広い視野で学習者それぞれの問題に対応する支援の必要性」「28.時代の変化に合わせて日本語自律学習支援を拡大することの必要性」を認識した。

以上のような概念の連環から観察されるのは、①大学院生が自身と支援組織の自律学習支援観との違いに懊悩しながら自分なりの自律学習支援観を形成し、②支援コミュニティにおいて自己実現を果たしていったこと、および、③支援経験の結果として教師視点とアドバイザー視点を獲得し、それらを将来の仕事に還元していたという3点である。このように、日本語自律学習支援の経験から自身のキャリアにつながる学びの中に、大学院生が日本語自律学習支援を行うことの意義と可能性の一端があると考えられる。

5. まとめ

本研究では、高等教育機関の日本語自律学習支援施設において、日本語自律学習支援を行ってきた大学院生の学びと成長を、ピア・サポートの経験とキャリアの観点から明らかにし、大学院生が日本語自律学習支援を行うことの意義と可能性を示唆した。

具体的には、日本語自律学習支援組織のアドバイジング・スタッフであった大学院生にインタビューを行い、質的に分析した結果、大学院生には「自律学習支援観の形成」「支援

コミュニティでの自己実現」「教師視点とアドバイザー視点の獲得とそれらの将来の仕事への還元」という3つの学びを得ており、日本語自律学習支援の経験の学びが自身のキャリアにつながっていることが明らかになった。

本研究は、一組織を対象とした研究であり、日本語自律学習支援の網羅的な研究ではない。しかし、今後ますます需要が高まる日本語自律学習支援の場を誰によってどのように形成していくのか、どのような学びをどのように創出していくのかという課題について、今後議論していく端緒になりうると考える。

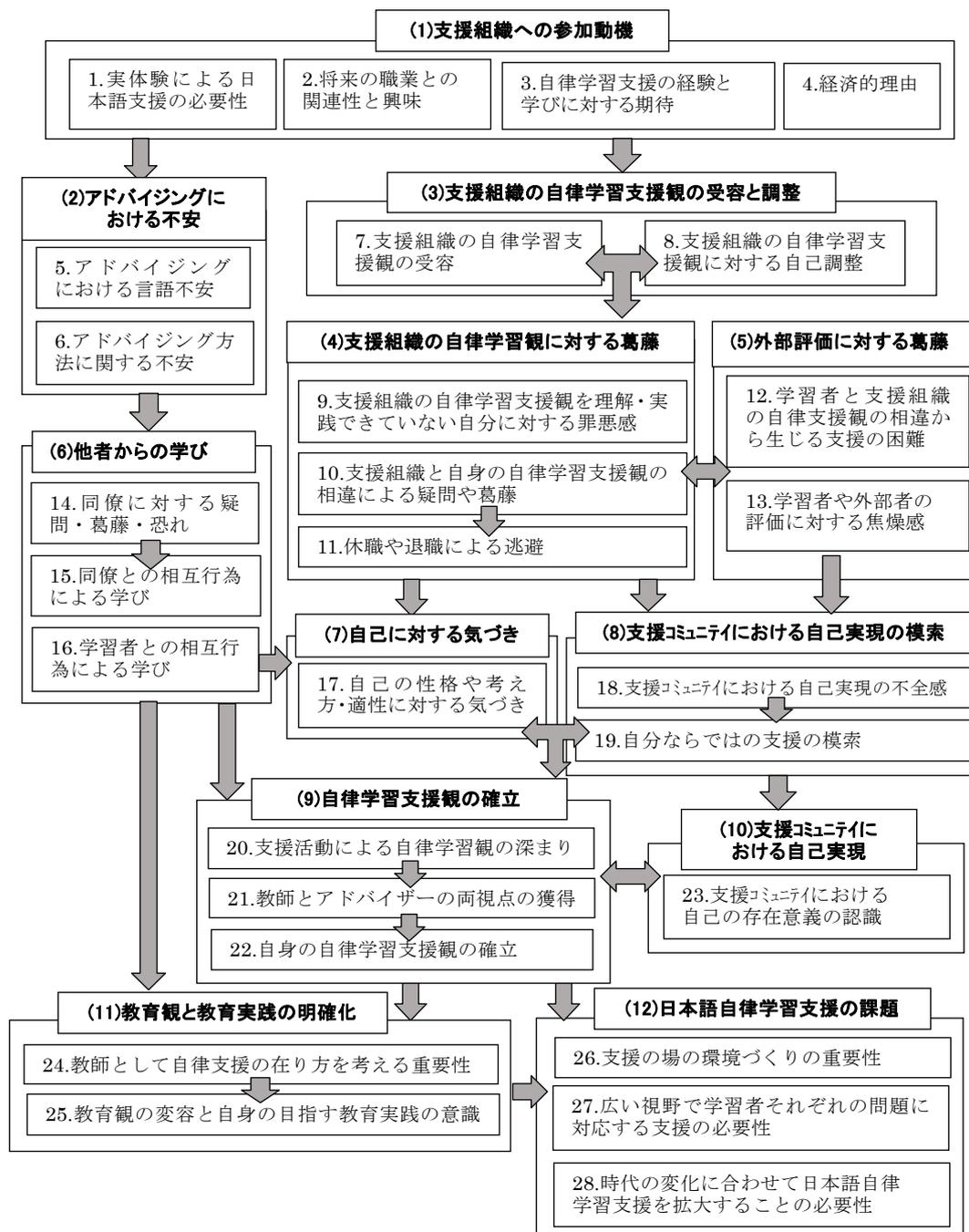


図1 日本語自律学習支援を行う学習アドバイザー（大学院生）の概念図

参考文献

- (1) 青木直子・中田賀之編(2011)『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』ひつじ書房.
- (2) 奥田純子(2012)「日本語学習アドバイジング—その深さと大切さ—」(2012年5月12日早稲田大学日本語教育学会2012春季大会 企画講演会), 文字化資料
(http://web.waseda.jp/assoc-wnkg/dat/2012spring/120324_kouen_pdf) (2019年9月25日)
- (3) 加賀美常美代(2010)「お茶の水女子大学ピアサポート体制の事例紹介—全学的取組と留学生支援を中心に」『大学と学生』87, 22-28.
- (4) 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グランデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- (5) 黒田史彦(2012)「留学生支援システムの構図」『早稲田日本語教育実践研究』刊行記念号, 7-24.
- (6) 寅丸真澄・吉田好美・大木結・守屋亮・國橋さゆる・七海美和子・迎明香・黄進文・込宮麻紀子(2019)『『わせた日本語サポート』実践報告—留学生のための自律学習支援の意義と課題を考える』『言語文化教育研究会第5回年次大会予稿集』, 199-200.
- (7) 古屋憲章・木下直子・武田誠・稲垣みどり・太田裕子・舘岡洋子・陳永盛・山田英貴(2018)「学習者オートノミー育成に向けた学生支援を考える—わせた日本語サポートと他箇所との連携から—」『早稲田日本語教育実践研究』第6号, 87-96.

音声日本語社会が生み出すダブルバインドに関する試論

一見えないマイノリティによるコラボラティブ・オートエスノグラフィーを通して一

中井好男（同志社大学）・丸田健太郎（広島大学大学院生）

1. はじめに

日本社会において音声日本語をコミュニケーションの手段としない人々は言語的マイノリティとみなされる。その言語的マイノリティには、マイノリティの要素を持ちながらも他者からは認識されない「見えないマイノリティ」が存在する。見えないマイノリティとは「一見するとそのマイノリティ性が他者からは理解されにくい／見えない／見えにくいのために、マジョリティとして認識されているマイノリティ」（丸田, 2019）のことで、例えば、ろう者を家族に持つ CODA（Children of Deaf Adults）や SODA（Sibling Of Deaf），日本語以外の母語しか話せない親を持つ外国人児童などがこれにあたる。これらの人々は「日本語が話せる」ことで言語的マイノリティとしての部分がかき消され、マジョリティに取り込まれる。いわば、「マジョリティの中のマイノリティ」という存在である。そのため、「見えないマイノリティ」は、マイノリティ性に起因する困難に悩まされていることが周囲から理解されにくく、さらには、何らかの課題を抱えていても支援の対象から外れてしまうこともある。そこで、ろう者の両親を持つ CODA である発表者 A とろうの姉と弟を持つ SODA である発表者 B が、それぞれの経験を通して日本社会における「見えないマイノリティ」に関する問題を取り上げ検討する。

2. 先行研究と本研究の目的

CODA は、音声日本語が作り出す聴文化に生きる一方で、ろうの両親のもとで育つことからろう文化も身につけているが（澁谷, 2009）、両親の聴力レベルや家庭での使用言語といった様々な環境要因によって言語やろうの捉え方等が多様であると言われている（宮澤, 2013）。SODA も同様に 2 つの文化規範を身につけている上、身近な兄弟の支援から生じる心理的な負担から、きょうだい固有の観念を持つと解釈されている（佐藤・小田・小林・久保山, 2008）。いずれにせよ、CODA も SODA も聴とろうという 2 つの文化で育ったバイカルチュラル（Grosjean, 2010）な存在であり、両文化間でのアイデンティティのゆらぎ（山本, 2014）に加え、両文化に所属できないというジレンマを抱えている（中井・丸田, 2018）ことが分かっている。それを踏まえ、本研究は、CODA と SODA という当事者の経験を通して、日本社会において聴とろうの 2 つの文化を生きることに伴うジレンマといった、見えないマイノリティが抱える問題とこの問題を生み出す社会の構造を探ることを目的として行った。

3. 研究・分析方法

音声日本語に頼らないコミュニケーションを行うろう者を家族に持つ両発表者が、それぞれが持つ言語的マイノリティ性とそれによって生じていた課題について、両者の過去の経験をから読み解くことを本研究では目指した。その方法として、経験を語り合い、その経験に意味づけを行うことに加え、社会におけるアイデンティティポリティクスの側面から社会構造を垣間見ることができる Narrative inquiry (Baynham and De Fina, 2017) を用いた。この語り合いは解釈学的な観点からは、自身の経験の捉え直しと新たな意味付けを通して自己理解を深化させると見ることができる。また、この経験の再認識は、理解の背後にある歴史的に規定された先入見を呼び起こし、再評価・再修正するプロセスをもたらしとも考えられている。この語り合いにおける解釈学的循環を最大限に生かすために、本研究ではコラボラティブ・オートエスノグラフィー (Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013) (以下, CAE) を分析手法として援用し、発表者それぞれの経験と先入見の協働的な探求とともに、それぞれが抱える問題と置かれてきた社会関係における共通点や相違点の抽出と考察を行った。オートエスノグラフィーは、文化的経験を理解するために個人の経験を記述し、システムティックに分析する方法の1つで (Ellis, 2004), CAE は経験の記述と分析を研究参加者とともに (本研究においては両発表者) 協働作業を通して行うものである。本研究ではこの CAE を援用し、次のような手順を踏んで分析を行った。まず、お互いの経験を語り合った3回のインタビューの文字化データをもとに、それぞれが自身の過去の経験について内省し記述した。次の4回目のインタビューでは、それぞれの記述をもとにした語り合いを通して両者の経験に意味づけを行い、インタビュー後にそれぞれが自身の経験に関する記述に推敲を加えた。最後に、5回目のインタビュー時に、推敲された記述を比較検討することによって、見えないマイノリティが抱える問題に関するコーディングと考察を行った。以下に、発表者の言語環境を含めた属性とインタビューの実施概要を表1にまとめておく。

表1 発表者の属性とインタビューの概要

発表者 A の属性	発表者 B の属性	インタビューの概要
<ul style="list-style-type: none"> ・両親がろう者の一人っ子 (CODA) ・(両親間) 日本手話 ・(親子間) 口話, 日本語対応手話をもとにしたホームサインや筆記 	<ul style="list-style-type: none"> ・両親は健聴, 姉と弟がろう者 ・きょうだいとの関わりは手話+口話がメイン ・父や親戚, 学童保育の支援員と弟の通訳をすることが多かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 1回目: 2018年5月29日 2回目: 2018年6月14日 3回目: 2018年6月28日 4回目: 2018年11月23日 5回目: 2019年5月18日

4. 両発表者のオートエスノグラフィーの概要

次に、両発表者それぞれが記述した経験の概要について示す。

まず、発表者 A である。A が自身の経験を振り返る際、必ず浮かび上がってくるのがコミュニケーションに関する経験である。コミュニケーションの取り方は家の内外で大きく変化する。家の中で取る両親とのコミュニケーションは口話とホームサイン (ここでいう

ホームサインは日本手話や日本語対应手話をもとにした独自の手話とする) や筆記であるが、一歩家を出ると音声日本語話者が主な手段となる。両親と出かける際は、両親の通訳として音声日本語話者である他者と向き合うことがあった。しかし両親と他者をつなぐ通訳としてだけではなく、両親とのやり取りを見せたくないがために「音声日本語」を持たない両親の代弁者を装い自分勝手な「通訳」をし、他者の視線が届かないところでつじつまを合わせるようなこともあった。これは、両親のろう者特有の声を聴かせたくない、「手まね」と顔の「大げさな表情」を見られたくないという思いがあったからである。家には信頼できる友人しか招くことはなかったが、そんな場合でも両親のデフヴォイスや手まねをからかわれることもあり、その場は友人と一緒にあって両親のことを笑い、後で複雑な思いをするということがあった。また、音声日本語話者とのコミュニケーションでは、特に幼少期に理由の分からない失敗体験が多々あった。例えば教師の話をしているときにその教師の顔を見ているだけで注意され立たされるといったことなどである。さらに、家庭状況を理由に、何もしていなくてもよくやっていると褒められたり、逆に頑張らなければならぬとプレッシャーをかけられたりすることが他者からだけではなく親類からもあり、自身の行動の結果ではなく家族状況をもとに評価され進言されることがあった。

発表者Bは自身の経験として弟の通訳の役割を担ったことが自身のアイデンティティの形成に大きな影響を与えたと感じている。発表者Bには、発表者Aと同様に姉弟を他者との通訳として架け橋する役割を担ってきた経験がある。特に弟と共に通った学童保育では、弟と支援者の関わりが必要な時に呼び出され、通訳を行っていた。また、もともとは名前と呼ばれていたにも関わらず、弟と通うようになってからは「お兄ちゃん」と周囲から呼ばれるようになった。このような経験は弟の生活のために自分が生きているのではないかという感覚を引き起こし、自己の確立が困難になるという問題を生じさせた。一方で、自身がSODAであるということを他者に語ろうとせず、友人の中でも理解があると感じた一部にのみ語るということがあった。これは、自らには障害がないにも関わらず、姉弟の障害を自分ごととして捉えるあまり、自分自身まで障害者に対する偏見・差別を受けているような感覚を覚えたためである。また、他者とのコミュニケーション場面では、あまり自己主張せず、集団がうまくまとまるように周囲の顔色を伺いながら振舞っていた。その結果、時には「はっきり言いなさい」と叱られることもあったが、自分がおとなしくしている方が集団の雰囲気やうまく保つことができると感覚的に判断することが少なくなかった。そのため、幼い頃はおとなしいという印象を持たれることが多かったが、家の中では弟と喧嘩することも多いなど、内弁慶であるという側面もあった。

5. 考察—見えないマイノリティを形成するもの

次に、両発表者の記述の比較検討から浮かび上がる見えないマイノリティの問題とその背景にある社会的構造について考察を行う。

5.1 メタメッセージとダブルバインド

まず、両発表者は、ろう文化にも聴文化にも属せないというジレンマを持っていることが分かっているが(中井・丸田, 2018)、前節で示したような経験が両者のジレンマを生

み出していると考えられる。例えば、話を聞くときは話し手の目を見るべきであるという音声日本語話者のコミュニケーションが求められる一方で、実際に顔を見ていると叱られたりするといったコミュニケーション上の問題や、家族に障がい者がいることで幼い頃から支援者として生きることを迫られ、結果自身の感情を抑圧し、周囲の大人に求められる振る舞いを行っていたというものである。これらの経験が生まれた背景には、ろう文化と聴文化という異なる2つの文化が発する相反するメタメッセージの存在があり、この相反するメッセージが CODA や SODA である発表者をダブルバインド状態（ベイトソン、2000）に陥れてしまうことがあるのではないかと考えられる。

両発表者は、幼少のころから、「コミュニケーションは音声日本語で行うものである」という聴文化からのメタメッセージを受け続けてきたことで、ろう者が家族にいる家庭環境は異質なものとして認識せざるを得なくなった。また、「大きく口を開けてはっきり話す」「相手の顔を見て話す」というろう文化からのメタメッセージを同時に受け取ってきたが、このようろう文化特有のコミュニケーションの方法は聴文化では受け入れられず異質なものとして見られてしまう。ろうと聴という異なる2つの文化が発するメッセージの相反性が上述のような現象をもたらしていると見ることができる。CODA や SODA である両発表者はろう文化と聴文化のどちらにも所属するバイカルチュラルであるが、どちらからも承認されていないという感覚を持っている（中井・丸田、2018）。このどちらからも承認されていないという感覚は、両文化のメタメッセージの間で葛藤することにより、自らの立場を認識することができなくなってしまふからであると考えられる。このダブルバインドの問題は発表者のような CODA や SODA、ひいては見えないマイノリティが自身のアイデンティティを形成することが困難になってしまうという課題を引き起こすだけでなく、周囲からの期待を感じるあまり、自身の感情を表出することができなくなるアダルトチルドレンという新たな問題を生み出すこともあると言われている。

5.2 ドミナント・ストーリーと自己スティグマ

両発表者の経験を分析すると、両者はろう文化と聴文化からメタメッセージを受けることにより、自身の行動が制限されてきたことが分かる。その要因としては、メタメッセージが行動を決定することもあるが、両発表者自身が「～してはいけない」「～するべきだ」と自らを抑圧してしまっていることも要因の1つとして挙げることができる。この抑圧の背景には、「通訳をしなければならない」「きょうだいの支援をするべきだ」「他者とのコミュニケーションに手話を用いてはいけない」「ろう者と話すときは手話だけではなく声を出さなければならない」という特有のドミナント・ストーリー（White and Epston, 1990）による支配があり、それによって行動が方向付けられてきたのではないかと考えることができる。

両発表者の経験の分析からは、自身を抑圧するドミナント・ストーリーとそれを形成する要因となるメタメッセージの存在も窺える。例えば、友人に両親のデフヴォイスや表情などを揶揄われても非難せず一緒に笑ってしまう経験や家族のことを話す友人を選ぶという経験が示すように、自らの家族や自分自身の立場を異質であるという認識を持ち続ける両者は、自身の感情を制御することで2つの社会から弾き出されないように生きようとし

てきた。「見えないマイノリティ」の当事者として受け続けてきた相反するメタメッセージが抑圧的なドミナント・ストーリーとして両者の行動を制限し、それが自己スティグマと化すことで「見えないマイノリティ」としての存在が作り上げられてきたのではないかと見ることができる。

さらに、ダブルバインドは単にメッセージの相反性のみが問題となるのではない。コミュニケーションに関するメタメッセージは CODA や SODA はさることながらろう者にも届くことは言うまでもない。つまり、発表者 A の経験にもあるように、ろうの両親が「社会でのコミュニケーションは音声日本語を用いるべき」というメタメッセージを受け、家庭内でのコミュニケーションも口話を用いるようになることで、その子どもである発表者 A は両親からもそのメタメッセージを受けることになる。構造的に再生産されるメタメッセージは、より強固なドミナント・ストーリーと自己スティグマを形成してしまうと考えられるのである。このようなダブルバインドを生み出すメタメッセージの背景には、日本社会に、ろう者はコミュニケーション能力が欠如した存在であるという、音声日本語話の優位性という音声日本語ネイティブスピーカリズムが根付いていると考えられる。そのため、聴者とろう者のコミュニケーションにおける視線の動きの差異など、音声日本語や日本手話といった言語とそれをもとにした文化が持つ特性についての理解が不足していると考えられる。これらの考察は、CODA と SODA の経験の分析に基づいたものであるが、日本社会が音声日本語の優位性に基づいているとするならば、本研究の視点を通して、日本で暮らす外国人の諸現象を捉えることにも意義があると考えられる。音声日本語をその非母語話者である外国人に教えることを目標としている現在の日本語教育は、手話言語を含めた多数の言語が存在しているという社会の状況を踏まえたものであるとは言えず、単一言語思想をより強固なものとする副次的な影響をもたらしていると考えられるからである。

6. 本研究のまとめと今後の検討課題

以上のように、発表者 AB の経験の分析から、見えないマイノリティは自己を制御・抑圧するドミナント・ストーリーを持っている可能性が指摘できる。このドミナント・ストーリーは自身の「当たり前」として蓄積されているため、本研究で採用した CAE による対話によってその存在が明らかにしていくことは、既存の言説では説明できない当事者が抱える問題を記述するという側面において一定の成果をもたらすと考えられる。さらには、ドミナント・ストーリーを生み出すメタメッセージの探索と同時に自己のこれまでの生を複眼的な視点で辿ることによって、個人化されたスティグマから解放される可能性も期待できるのである。

本研究で用いた CAE には数名の研究参加者を行うことで、多くの視点を通すことで生まれる自己や他者への洞察の深化と目的を共有した共同体の構築という利点を有している。現在は、手話言語やろう文化を専門とする聴者とも対話を行うことで、ろう者を身内にもつ CODA と SODA だけでは見過ごしてしまうドミナント・ストーリーを可視化することを予定している。さらに、様々な見えないマイノリティもさることながら、音声日本語のみを用い手話言語との接触を持たないマジョリティとも CAE を行うことで、日本社会に潜むダブルバインド状況を俯瞰するとともに、その背景にあるメタメッセージを探索する

ことができると思われる。この探索は、日本語教育を含め教育そのものが多様な視点から捉えられた世界を知り、それを認め、権力関係のない言説空間を実現するインクルーシブ教育へと変容する可能性を探ることにもつながると言えるだろう。

参考文献

- (1) グレゴリー・ペイトソン (2000) 『精神の生態学(改訂第2版)』 佐藤良明 (訳) 新思索社
- (2) 佐藤正幸・小田侯朗・小林倫代・久保山茂樹 (2008) 「聴覚障害児をもつきょうだいへの教育支援に関する一考察—聾学校および難聴学級の担当教員への聞き取り調査から—」 『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』 35, 89-99.
- (3) 澁谷智子 (2009) 『コーダの世界—手話の文化と声の文化』 医学書院
- (4) 中井好男 (2019) 「音のある社会と音のない社会を生きる—自己の再解釈を通して知るバイカルチュラルな経験」 同志社大学日本語日本文化教育センターシンポジウム『日本社会を生きるとは—ことばとオートノミーと社会的行為主体—』 発表資料
- (5) 中井好男・丸田健太郎 (2018) 「「ろう文化」と「聴文化」のバイカルチュラルな視点から見る言語教育とは—複線径路・等至性モデルを用いた言語教育観の探索—」 日本語教育学会秋季大会自由研究発表予稿集
- (6) 丸田健太郎 (2019) 「〈抑圧の二重構造〉からの脱却を目指す母語教育の研究—「聴覚障害者のきょうだい」の当事者研究から考える—」 広島大学大学院修士論文 未刊行
- (7) 宮澤典子 (2013) 「ろう親をもつコーダの道のり・手話通訳者の道のり」 佐々木倫子 (編) 『ろう者から見た「多文化共生」もう一つの言語的マイノリティ』 (シリーズ多文化・多言語主義の現在 5) ココ出版, 22-45.
- (8) 山本雅代 (編著) (2014) 『バイリンガリズム入門』 大修館書店
- (9) Baynham, M. & De Fina, A. (2017). Narrative analysis in migrant and transnational contexts, In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives* (pp. 259–271). London: Routledge.
- (10) Chang, H., Ngunjiri, F. W. & Hernandez, K.C. (2013). *Collaborative Autoethnography*. London: Routledge.
- (11) Ellis, Carolyn (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- (12) Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- (13) White, M & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*, South Australia: Dulwich Centre Publications. (Republished in 1990 as *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.)

概念メタファー理論に基づいた教科学習支援

—社会科3・4年生教科書の分析を通して—

鷺見幸美（名古屋大学）・松浦光（横浜国立大学）

1. 本発表の目的

本発表の目的は、多様な言語文化背景をもつ子どもたちの教科学習支援に「概念メタファー理論」を導入する意義を示すことである。具体的には、社会科3・4年生の教科書に隠れた「概念メタファー」と、その現れである「メタファー表現」を提示し、教科書の記述にいかにか概念レベルでのメタファーがかかわっているか、また、それを意識することが抽象語彙の理解をいかに容易にするかを論じる。

2. 理論的枠組

本発表の考え方は、認知言語学のメタファー研究に依拠している。「概念メタファー」という考え方を提出したのは Lakoff & Johnson (1980) であり、それまでことばの問題とされていたメタファーを認識の問題として捉え直した。これが認知言語学のメタファー研究の出発点とされる。

「概念メタファー」とは、「物事の捉え方」という概念レベルでのメタファーである (Lakoff & Johnson : 1980)。「抽象的で捉えにくい事柄を、身体経験豊かで具象的な事柄を通して理解・経験すること」を本質とし、「具体的な起点領域から抽象領域への写像」と捉えられる。認識のあり方自体がメタファーである故にその存在が意識されにくい。この概念レベルのメタファーの言語表現レベルの現れが、「メタファー表現」である。例えば、我々は普段「スピードが上がる」「気温が下がる」をメタファーだと意識することはないが、その背後には <多いは上、少ないは下> という上下のメタファーが隠れている。この認識そのもののメタファーを理解することが、子どもたちの教科学習支援の一助となると考える。

3. 研究の背景

語彙力を育むことは、子どもたちの教科学習力、思考力を育むために非常に重要である。その認識の下、これまでも様々な語彙研究・語彙習得研究が行われてきた。

学習すべき語のリスト化はその代表的なものであり、工藤(1999)、樋口・古屋・頼田(2011)、バトラー(2011)、中石・建石(2016)等がある。

「子どもたちにとっての難しい語」を分析したものに、茂木(2013)、中石・建石(2017)がある。茂木(2013)は、「学習者(児童)⁽¹⁾にとってスムーズな意味の理解が難しく、指導者による何らかの手当てを必要とする(と予想される)語または語彙」である「つまづきことば」の観点から、小学校国語教科書の語彙の分析を行ったものである。教科書の語彙を「子どもの日常生活からの距離」と「教科固有性」の観点から4分類しているが、そ

の1つのタイプとして、国語科の「(文章)の組み立て」や社会科の「(日本との)つながり」のような抽象的概念を表す語を挙げ、「特定の教科でとりたてて扱われるものではないが、日常的・辞書的な意味の理解のうえに、各教科の文脈に即した理解が求められる語である」と指摘している。さらに、国語科の学習・教育を目的として選定された基本語彙と「つまずきことば」の関係を考察し、「低学年段階で習得していることが求められながらも、実際には高学年段階になっても理解が難しい可能性がある」と判定される語を提示し、理解困難な原因がある程度推測されるものの一つに「(クレーン車の)あし・うで」といった「比喩的な用法」を挙げ、「ある種の見立て、すなわち「足・脚」「腕」の文字通りの意味(「生物の身体部位としての手足」)から拡張させた理解(「無生物に見られる、手足に類似した構造」)が必要になる」と述べている。また、中石・建石(2017)は、3年生・4年生の日本語指導の指導記録の分析を行い、日本語を第二言語とする児童の算数科における語彙習得の課題を採ったものである。ここで注目したいのは、考察で取り上げられている「日常生活の語である「束にする」という語は、『束にする』が分からなかったが、花束を例にすると分かったようだ。」という指導記録の具体的記述である。語をいかに理解させるかによって理解のしやすさが異なること、さらに、分かることを手掛かりに理解を導くことの可能性を示唆している。

西川・細野・青木(2016)、池田(三浦)(2017)、池田(2018)、西川・青木(2018)は、和語動詞・多義動詞に焦点を当ててJSLの子どもたちの語彙力調査を行い、多義語の派生的意味の習得が中心的意味に比べ難しいことを明らかにし、抽象的な意味の習得を支援する方法を検討していく必要があることが示唆・指摘されている。

一方で、これまで、教科書語彙を「概念メタファー理論」の観点から分析した研究、語彙そのものではなくその背景にある概念レベルのメタファーを対象として教科学習支援を目指す研究はない。

4. 研究の方法

日本語指導が必要な児童生徒の数が全国最多の愛知県において最も多くの地域で採用されている社会科3・4年生の教科書(『新編新しい社会3・4』(上・下)東京書籍;平成26年検定)を対象として調査した。調査対象の教科書から抽象的な事柄を表すメタファー表現を抽出し、その背後にある概念メタファーを、Lakoff&Johnson(1980)、Grady(1997)、谷口(2003)、鍋島(2011,2016)、沖本(2012)等を参考にしながら特定し、その概念メタファーを教科学習支援の視点でわかりやすく記述し直した。必要に応じて、小学生を対象とした国語辞典(『新レインボー小学国語辞典』改訂第5版(学研)、『例解学習国語辞典』第十版(小学館)等)の記述を参照した。

5. 調査結果

調査の結果、社会科3・4年生の教科書に隠れた概念メタファーが特定された。特定された概念メタファーの代表例と、その現れであるメタファー表現の代表例を表1に示す。

表1 社会科3・4年生の教科書の概念メタファーとメタファー表現

概念メタファー	メタファー表現
<何かを考えることは建物をつくること>	「学習計画を立てる」 「二つの柱からなる「みずから守る」プロジェクト」
<何かを理解することはものをつかむこと>	「事実をつかむ」 「グラフを読み取る」
<目的をもって活動することは 目的地に移動すること>	「ごみの減量を進めるための第一歩です」 「東日本最震災の津波でとても大きなひがいを受けた が、さまざまな人が協力しながらふっこうにむかっています」
<何かを活用することは 生き物を生かすこと>	「松江市では今でも、 <u>地いきの歴史や文化を生かしたまちづ</u> <u>くりが進められ、市民や観光客に親しまれています</u> 」 「リサイクルプラザに出されるペットボトルなどの <u>しげん物</u> <u>は、いろいろなものに生まれ変わるんだね</u> 」
<何かを理解することは見ること>	「市の給水量と人口の関係を見る」 「ほかには、どんな学習をするのか少しのぞいてみようね」
<関係することは線でつながること>	「水げんの森を守ることは、わたしたちのくらしを守ること にもつながっています」 「こうした努力があって、地いきがよりよいものとなり、 <u>世</u> <u>界文化遺産の登録にも結びついています</u> 」
<助けることは支えること>	「コウノトリだけでなく、 <u>生き物はみな、住む土地の自然環</u> <u>境にささえられて生きています</u> 」 「農業や水産業、工業、商業など、 <u>社会をささえるさまざま</u> <u>な仕事のことを産業といいます</u> 」
<多くなることは上に動くこと> (<多いことは高いこと>) ⁽²⁾	「焼成室にかま入れした後、 <u>温度をじょじょに上げていきま</u> <u>す</u> 」 「さまざまな技術の改良が進み、 <u>とれ高が一気にのびる</u> 」
<困難なことは敵>	「勇気のある漁師の人たちがのりの養しょくにいどみまし た」 「それまでも、佐賀の有明海で <u>のりの養しょくに取り組んだ</u> <u>人はいましたが、長続きしませんでした</u> 」

6. 教科学習支援に向けて

概念メタファーを意識することの意義として、身体を使った抽象語彙の理解、語彙の体系的な理解、母語の意識化という、相互に関連し合う3点が考えられる。語彙学習において、この3点を有効に機能させることは、抽象語彙の理解の一助になるのではないだろうか。

6-1. 身体を使った抽象語彙の理解

概念メタファーの本質、「抽象的で捉えにくい事柄を、身体経験豊かで具象的な事柄を通して理解・経験すること」を語彙学習に生かすことができる。例えば、「X国とY国がつながる」「X国とY国の結びつき」を理解する際に、＜関係することは線でつながること＞を具体物「糸」や「ひも」を使って経験する。「離れたところにあるモノでも、糸を結んで、その糸を引けば動かすことが可能になる」、「人をひもに結んで引きながら歩けば、その人も一緒に動いてくる」、「細すぎる糸やひもでは、強い力で引っ張ってもモノが動かなかつたり糸やひもが切れてしまったりするが、太い糸やひもに変えれば動く」といった身体経験を通して、「関係する」という概念を理解することが可能である。直接的な身体経験が難しい場合でも、イラストや動画などを活用することで、身体経験と結び付けて理解することが可能となるだろう。

6-2. 語彙の体系的な理解

言語表現の背後にある概念メタファーに注意を促すことで、「一語の一つの派生義の理解」にとどまるのではなく、関連する語彙の理解を促すことが可能となる。例えば、＜何かを考えることは建物をつくること＞という概念メタファーは、「計画を立てる」という抽象的な概念を具体的構造物として理解することを可能にするため、「立てる」という語の意味の理解だけでなく、「話し合ったことをもとに学習問題をつくろう」「しっかりした計画」というように「基盤とその上に存在するもの（～をもとに～をつくる）」「安定した、動かないもの（しっかりした～）」という理解につながる。また、＜何かを理解することは見ること＞は、「見る」だけでなく、「県内のどこにどんな地形がみられるのかを調べることで、県の特徴が見えてきます」「家が代々かま元で、丹波立杭焼きのよさを見直し、修行を始めました」「ここに目をつけよう」「学習したことをもとに、ほかの学習（ひろげるのページなど）にも目を向けてみよう」などの理解につながる。

さらには、複数の概念メタファーを関連させることにより、よりイメージを具体的にし、関連した語彙の体系的な理解を促すことも可能であろう。例えば、＜目的をもって活動することは目的地に移動すること＞と＜困難なことは敵＞は、「ゴールに向かって走る→敵に邪魔をされる→敵を倒す→ゴールに着く」という身体経験を経験ないしは想起させることで、「目的をもった活動」と「活動上の困難」の関連性が理解でき、「ごみの減量を進めるための第一歩」「ふっこうに向かう」と「のりの養しょくにいどむ」「のりの養しょくに取り組む」の理解が相互補完されると考えられる。

6-3. 母語の意識化

概念メタファーは、言語に普遍的な側面と個別的な側面がある。例えば、＜何かを理解することは見ること＞は、人間の視覚の優位性から普遍性が高い。母語に目を向けさせ概

念レベルでのメタファーに気づかせることで、その現れとしてのメタファー表現を理解しやすくなるであろう。一方で、母語と日本語とに発想の顕著な異なりが見られることがある。例えば、野村(2002)は、コミュニケーションの概念化において、英語の導管メタファーと異なり、日本語では「言葉」を<液体>として捉える傾向が強いことを指摘している⁽³⁾。語の抽象的な意味や派生的な意味を一語一語覚えていくのではなく、その発想の違いに気づかせることで、少なくとも理解の面においてより汎用性が高まるのではないだろうか。

7. まとめと今後の課題

社会科3・4年生の教科書に隠れた「概念メタファー」と、その現れである「メタファー表現」を提示し、教科書の記述にいかに関概念レベルでのメタファーがかかわっているか、また、それを意識することが抽象語彙の理解をいかに容易にするかを論じた。しかし、可能性を論じるにとどまり、概念メタファーを意識させることが子どもたちの語彙理解を促すことにつながるのか、その有効性の実証的な検討は今後の課題である。また、本発表で対象としたのは、社会科3・4年生の教科書のみであり、通教科、通学年の分析も残されている。さらには、この研究をもとにした教材化も発展的課題であると考えられる。

「概念メタファー」の記述・提示に関しては、記述の具体性のレベル、相互の関連性を踏まえた体系的な提示方法、さらには、本研究の目指す「教科支援」に向けた「わかりやすい記述」について検討を続けていきたい。

注

- (1) 対象者は限定されていない。
- (2) <多いことは高いこと>は、<多くなることは上に動くこと>の結果に注目することにより導かれるという意味で、両者は相互に関連している。
- (3) 例えば、読んだり聞いたりする際、英語では“Can you actually extract coherent ideas from that prose?”のように感情や言葉を容器の中から取り出すが、日本語では「言葉を汲む」「一言も洩らさず聞く」のように液体を受け入れる。導管メタファーについては、Reddy(1979)を参照されたい。

追記

本研究は、JSPS 科学研究費（課題番号:18K18641）の助成を受けている。

参考文献

- (1) 池田(三浦)香菜子(2017)「中国語を母語とする JSL 生徒の語彙力調査—小・中学校教科書で使われる多義動詞に着目して—」『日本語教育』166号, 93-107.
- (2) 池田香菜子(2018)「JSL 中学生の多義動詞の意味・用法の知識と教科書におけるインプットの関係性—BCCWJ「中納言」を用いて—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』Vol. 14, 25-46.

- (3) 沖本正憲(2012)「身体経験とことば：プライマリー・メタファーの観点から」『苫小牧工業高等専門学校紀要』第47号, 6-35.
- (4) 工藤真由美(1999)『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房.
- (5) 谷口一美(2003)『認知意味論の新展開－メタファーとメトニミー』研究社.
- (6) 中石ゆうこ・建石始(2016)「外国につながる子どもたちのための語彙シラバス」森篤嗣(編)『ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版, 231-251.
- (7) 中石ゆう子・建石始(2017)「日本語を第二言語とする児童の算数科における語彙習得の課題－3年生・4年生の日本語指導の指導記録の分析を通して－」『第二言語としての日本語の習得研究』第20号, 28-43.
- (8) 鍋島弘治朗(2011)『日本語のメタファー』くろしお出版.
- (9) 鍋島弘治朗(2016)『メタファーと身体性』ひつじ書房.
- (10) 西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子(2015)「日本生まれ・育ちのJSLの子ども日本語力－和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異－」『日本語教育』160号, 64-78.
- (11) 西川朋美・青木由香(2018)『日本で生まれ育つ外国人の子ども日本語力の盲点－簡単な和語での隠れたつまずき』ひつじ書房.
- (12) 西川朋美・細野尚子・青木由香(2016)「日本生まれ・育ちのJSLの子ども和語動詞の産出－横断調査から示唆される語彙力の伸び－」『日本語教育』163号, 1-16.
- (13) 野村益寛(2002)「<液体>としての言葉：日本語におけるコミュニケーションのメタファー化をめぐる」大堀壽夫(編)『認知言語学II：カテゴリー化』, 東京大学出版会, 37-57.
- (14) バトラー後藤裕子(2011)『学習言語とは何か－教科学習に必要な言語能力』三省堂.
- (15) 樋口万喜子・古谷恵子・頼田敦子(編)(2011)『進学を目指す人のための教科につながる学習語彙6000語』ココ出版.
- (16) 茂木俊伸(2013)「小学校国語教科書における「つまずきことばことば」の分析」『鳴門教育大学紀要』第28巻, 343-355.
- (17) Grady, J. (1997) *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes*. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.
- (18) Lakoff, G. and M. Johnson. (1980) *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- (19) Reddy, M. J. (1979) “The Conduit Metaphor: A Case Study of Frame Conduit in Our Language about Language”, in Ortony, A (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, 284-324[second edition in 1993].

中学校数学教科書に用いられている動詞の特徴

—どのような難しさがあるのか—

宮部 真由美（国立国語研究所）

1. はじめに

この発表では、中学校の数学教科書に用いられている動詞の特徴と困難点について述べる^①。日本語支援を必要とする児童生徒に対する日本語教育において、教科学習の日本語が難しいことは周知の事実である。しかし、具体的な難しさを示すものは少ない。本発表では動詞に注目し、どのような動詞が数学教科書に用いられているのか、そして、これらの動詞がどのように用いられているのかを調べ、その特徴と困難点について述べる。

2. 分析対象

次の中学校数学教科書6冊を調査対象とした^②。

(1) 『中学数学1』『中学数学2』『中学数学3』（教育出版）

(2) 『未来へ広がる数学1』『未来へ広がる数学2』『未来へ広がる数学3』（啓林館）

これらの教科書に対して、ChaMame（辞書は unidic-cwj-2.3.0）を用いて形態素解析を行ない、動詞のタグがついたものを抽出した。目視で誤解析の修正と動詞の整理を行ない、語彙リストを作成した。見出し語となる動詞を整理する際に次のような処理をした。

(3) 基本的には形態素解析によって動詞のタグづけがされたものを見出し語とした。ただし、「くくり出す」は数学の専門語と考え、ChaMameでは「くくる」と「出す」に形態素解析されていたが、「くくり出す」を見出し語とした^③。

(4) 「する」「できる」に形態素解析されたもののうち、実際には「比例する」「因数分解できる」のような複合語（いわゆる「スル動詞」）として用いられていたものは、「比例する」「因数分解する」の形を見出し語とした。

3. 数量的な結果

6冊の教科書から、延べ語数31,991語、異なり語数678語の動詞が採集された。

度数1000以上の動詞は「なさる（2523）、ある（2105）、する（1947）、なる（1511）、求める（1386）、表わす（1267）、言う（1233）」の7語（全体の約37%）、度数500以上1,000未満の動詞は「いる（985）、使う（912）、考える（910）、つく（946）、できる（900）、見る（898）、解く（502）」の7語（全体の約19%）であった。そして、度数100以上500未満の動詞は「調べる（494）、書く（描く）（450）、確かめる（401）、作る（318）、…」の29語であった。以上の43語（度数100以上）による延べ語数は24,286語で全体の約76%となる。一方で、異なり語数678語のうち、度数1の語が203語、度数2の語が89語、度数3の語が57語あり、これらで異なり語数（678語）の半数強を占める。

異なり語数 678 語と『中学生のにはほんご<学校生活編>』（スリーネットワーク，2019）に用いられている動詞との重複を確認したところ，114 語が重なっていた(4)。『中学生のにはほんご<学校生活編>』の語彙が，仮に初期の日本語学習で学ぶ語彙であるとする，教科学習の際に表 1 の動詞は学習しておらず，学習の際に手当てが必要な語であるといえる。

表 1 『中学生のにはほんご<学校生活編>』との重複をのぞいた度数 50 以上の語（降順）

1. 求める (1386)	15. 交わる (177)	29. 書き入れる (90)	43. 合わせる (67)
2. 表わす (1262)	16. 含む (168)	29. 分解する (90)	43. 整理する (67)
3. つく (866)	17. 因る (143)	31. 比例する (88)	43. 展開する (67)
4. 解く (502)	18. 示す (142)	32. 変える (85)	46. 着目する (66)
5. 確かめる (401)	19. 見つける (137)	33. 取り出す (82)	46. 直す (66)
6. 広げる (258)	20. 進む (121)	33. 比べる (82)	48. 予想する (63)
7. 通る (254)	21. 起こる (119)	35. 出発する (81)	49. たず(たし算) (62)
8. 成り立つ (253)	22. 対する (111)	35. 選ぶ (81)	50. 分ける (57)
9. 証明する (240)	23. 作図する (104)	37. 得る (78)	51. 加える (54)
10. 学ぶ (219)	24. 投げる (99)	38. 振り返る (77)	52. 戻る (53)
11. 従う (209)	25. 話し合う (97)	39. 結ぶ (76)	53. 重なる (51)
11. 対応する(209)	26. 増加する (96)	39. 埋める (76)	53. 行う (51)
13. 計算する (203)	27. 代入する (94)	41. 当てはまる (74)	53. わる(割り算) (51)
14. まとめる (179)	28. 引く(引き算) (91)	42. かける(掛け算) (72)	53. 変形する (51)

4. 中学校数学教科書の動詞の特徴

4-1. 上位の動詞の特徴

度数 500 以上の動詞は機能的なものとして用いられているものが多かった。「なさる (2523)」はすべて「計算しなさい」のような活用形の一部として用いられていた。「ある (2105)」は半数以上の 1087 例が「一次関数である」のように名詞を述語にする用いられ方であった。「する (1947)」の 268 例は「計算をする，実験をする」のようにヲ格の目的語をとるものであったが，大半は「A く／にする」「一とする」「一ようにする」などのくみあわせで用いられていた。「なる (1511)」の 716 例は「N になる」であったが，これら以外は「する」の場合と同様であった。「言う (1233)」は 857 例が「この値をその階級の相対度数という」のような名づけの用法であった。「いる (985)」は 941 例が「V ている」であった。「できる (900)」は 655 例が「V ことができる」，「見る (898)」は 628 例が「V てみる」，「つく (906)」は 866 例が「一について」の形で用いられていた。数学の文を理解するためには，これらの動詞がこのように用いられる際の文法的な知識が必要である。

4-2. 和語の動詞の特徴

異なり語数 678 語のうち，487 語が和語動詞であった。和語動詞は多義語であることが多い。そのため，初期の日本語学習で学んだ意味とは違っていたり，4-1 であげたものも含め，機能的なものとして用いられていたりする点に注意が必要である。たとえば「求める (1386)」は，(5)のように「問題を解いて答えをだす」という意味で用いられていた。

(5) りえさんの歩いた道のりと，走った道のりをそれぞれ求めなさい。(教 2)

「したがう (209)」は文の初めに置かれて接続詞としてや，「N にしたがって」という後置詞として用いられていた。

(6) 1 直線上にない 3 点 A, B, C をふくむ平面は 1 つしかない。したがって，直線上にない 3 点をふくむ平面は 1 つに決まる。(教 1)

(7) 次の式を、文字式の表し方に**したがって**、書きなさい。(啓 1)

4-3. スル動詞の特徴

採集されたスル動詞は、延べ語数 3,389 語、異なり語数 226 語であった。「する」より前の部分⁶⁾は、「はっきり、しばらく」のような副詞や「なかま分け、値上がり」のような和語、「ドラッグ、リサイクル」のような外来語も見られたが、大半が漢語であった。

表 2 スル動詞 (度数 10 以上・降順, 網掛けは『中学生のにほんご<学校生活編>』と重複)

1. 証明する (240)	16. 予想する (63)	31. *等分する ⁶⁾ (31)	44. 変化する (15)
2. 説明する (220)	17. どうする (60)	31. 延長する (31)	44. 有理化する (15)
3. 対応する (209)	18. 変形する (51)	31. 消去する (31)	47. 落下する (14)
4. 計算する (203)	19. 学習する (46)	34. 活用する (29)	48. 一致する (13)
5. 対する (111)	20. 抽出する (44)	35. *回転する (27)	48. 回転移動する (13)
6. 作図する (104)	21. 移動する (42)	36. 減少する (24)	48. 発見する (13)
7. 増加する (96)	22. 解決する (41)	37. *倍する (22)	51. 拡大する (12)
8. 利用する (96)	22. 推測する (41)	37. 工夫する (22)	51. 掲載する (12)
9. 代入する (94)	24. 完成する (40)	37. 四捨五入する (22)	51. 注意する (12)
10. 分解する (90)	25. 理解する (39)	40. 分類する (20)	54. 接する (11)
11. 比例する (88)	26. 反比例する (37)	41. 判断する (17)	55. 調査する (11)
12. 出発する (81)	26. 連続する (37)	41. 平行移動する (17)	56. 区別する (10)
13. 整理する (67)	28. 移項する (36)	43. 対称移動する (16)	56. 縮小する (10)
14. 展開する (67)	29. 2乗する (34)	44. 回転する (15)	56. 紹介する (10)
15. 着目する (66)	30. 適する (33)		56. 発生する (10)

表 2 からわかるように、数学教科書のスル動詞を分類すると、「証明する、計算する、代入する、比例する、反比例する、展開する、移項する、2乗する、四捨五入する、平行移動する」などのような数学の専門語といえる動詞をとりだすことができる。さらに、たとえば、「増える」ではなく「増加する」、「分ける」ではなく「分類する」、「変わる」ではなく「変化する」のように、教科の教科書では和語よりも漢語を用いる傾向がある。

スル動詞は多くの場合、「する」の前が動作性の単語であるため、その意味を辞書で調べ、スル動詞の意味をとらえることが容易である場合が多い。一方で、「はっきりする (42)、代表する (6)、関係する (2)、左右する (1)」などのように難しい場合もある。

5. 中学校数学教科書の動詞の困難点

5-1. ヲ格が 2 つ (以上) ある文

他動詞は目的語がヲ格で示されることが多い。しかし、(8)、(9)のように文に複数のヲ格が表わされる文がある。太字の動詞の目的語は実線の下線部分である。

(8) 数直線を利用して、次の各組の数の大小を、不等号を使って**表しなさい**。(教 1)

(9) 実際の問題を、連立方程式を利用して**解きましょう**。(啓 2)

また、(10)のように、「求める」の目的語にあたる文の部分が、「は」でとりたてられて表わされることもある。

(10) (2) で求めたように、2直線の交点の座標は、2つの直線の式を組にした連立方程式を解いて**求める**ことができる。(教 2)

さらに、(11)のように、より複雑な文となっている場合もある。

(11) 傾きは $3/5$ だから、求める一次関数の式を $y=3/5x+b$ とします。b の値は、この直線が点 (5, 1) を通ることを使って**求めます**。(啓 2)

それぞれの文の部分がどの動詞と関係しているのかを確認して理解する必要がある。

5-2. フラグを複数の述語が共有する文

(12), (13)は、5-1 で挙げた用例と同じような構文のようにみえるが、2つの動詞が同じ目的語をとっている。たとえば(12)では「工夫する」と「解く」の2つの動詞が「連立方程式を」を目的語としている。

(12) 次の連立方程式を工夫して解きましょう。(教2)

(13) 多角形に、1つの頂点から対角線をひき、右の表の□にあてはまる数を調べて書き入れなさい。(啓2)

一方で、(14)のように読点の位置に工夫があるものもある。(14)は「まとめて」が「表す」の修飾語となっている。

(14) 数量を、まとめて表す方法を考えよう。(教1)

また、上の(13)は、「…数を調べて【調べた数を】書き入れなさい」のように、【 】で示すようなフラグを補うことで、それぞれの動詞の目的語をとらえることも可能である。

(15)は「見つけ」「使って」「表しなさい」の動詞が用いられており、どのような関係となっているのかがわかりにくい。たとえば(15)'のように補って考えることが可能だろう。

(15) 下の図で、相似な三角形を見つけ、記号のを使って表しなさい。(教3)

(15)' 下の図で、相似な三角形を見つけ、記号のを使って【見つけた相似な図形を】表しなさい。

5-3. 目的語がフラグで表わされていない文

(16), (17)のように目的語がフラグで表されないこともある。

(16) 等式の性質を使って方程式を解く場合、式の形がどのように変わっていくか調べましょう。(啓1)

(17) 75°の角を作図する方法が、ほかにないかどうか考えてみましょう。(教1)

そのため、(18)のような文では、「例題2の証明を」がフラグであるため、この部分を「答えなさい」の目的語であると考えてしまう可能性がある。

(18) 連続する2つの偶数の積に1を加えると、どんな奇数の2乗になるか、例題2の証明を読み直して答えなさい。(教3)

「考える」を例にしてあげると、目的語の表わし方には複数のパターンがみられた。

(19) 1つのさいころを投げるとき、次のようなことがらの起こりやすさを考えましょう。(啓2)

(20) 数の範囲を広げて、0より小さい数について考えよう。(教1)

(21) 2つの三角形は、どんな場合に合同になるか考えましょう。(啓2)

(22) 再掲:75°の角を作図する方法が、ほかにないかどうか考えてみましょう。(教1)

5-4. 目的語が明示的に表わされていない文

目的語が明示的に表わされていないこともある。

(23) また、式のはじめの項が正の数であれば、その数の符号+をはぶいて表す。(教1)

(24) 例えば、整数といえば、1, 2, 3, …のような正の整数や0のほかにも、-1, -2, -3, …のような負の整数もふくめて考えることにします。(啓1)

(23)で述べたいことは「正の数を符号+を省いて表わすこと」、(24)は「整数を正の整数、0、負の整数を含めて考えること」である。しかし、明示的に目的語が示されていないため、このようにとらえることには困難さがあるだろう。

(25)はさらに難しい。「まとめる」の目的語は「比例の関係と反比例の関係の特徴をくらべてわかったこと」であるが、(25)の文に書かれている内容やその内容による操作を具体的にイメージできなければ難しい。(25)の文を単語の意味と文法との関係から理解しようとする生徒には、明示的に示されていない目的語をとらえることは困難だろう。

(25) 比例の関係 $y=ax$ と反比例の関係 $y=a/x$ の特徴をくらべ、下の例を参考にして**まとめ**ましょう。(啓1)

5-5. シテ節の従属節をとる文

初期の日本語学習では「うちに帰って、宿題をして、お風呂にはいった」のようなシテ節の複文を扱うことは一般的だろう。この場合のシテ節には具体的な動作が起こった順に並んでいる。数学教科書では(26)、(27)のような副詞節(修飾節)としての例がみられた。

(26) 一次関数 $y=ax+b$ のグラフは、切片 b で y 軸との交点を決め、その点を通る傾き a の直線をひいて**かく**ことができます。(啓2)

(27) 右の図は、図形Aをずらしたり、回転させたり、裏返したりして**つくった**ものです。(教1)

5-6. 名詞修飾

(28)は加減法について説明する文である。加減法が「どのような方法」であるかという「どのような」の部分が下線部分に表わされている。名詞修飾節にはシテ節が用いられており、複雑な構文となっている。

(28) 連立方程式の左辺どうし、右辺どうしを加えたりひいたりして、1つの文字を消去して**解く**方法を加減法という。(教2)

一方で、(29)、(30)、(31)は、動詞1語のみが後ろの名詞を修飾している。

(29) 多項式の減法では、**ひく**式の各項の符号を変えて、すべての項を加える。(教2)

(30) 代金について、次のような関係が成り立つ。

(**出した**お金) - (代金の合計) = (おつり) (教1)

(31) 104 ページのように箱をつくる。箱の底面の1辺の長さは、**切り取る**正方形の1辺の長さにともなって変わり、その長さを決めると、箱の底面の1辺の長さは、ただ1つに決まる。(啓1)

名詞修飾部分が短くて簡単なようでも、これらの動詞には格関係が示されておらず、この部分だけをみたのでは理解に困難がともなうだろう。たとえば、(29)であれば、何をひくのか、何からひくのか、ということが具体的に意識化できて、「ひく式」が理解できる。

5-7. 連語論的な点

宮部真由美(2019)では中学校数学教科書の動詞のト格とくみあわさる際のさまざまな意味について述べた。ここではデ格についてみる。

デ格で表される文の部分は「道具」「ようす／すがた」「場所」などを表わす（高橋太郎 2005 : pp.40-41）。数学教科書ではデ格名詞がより抽象化した語となっていた。たとえば、(32)の「自然数で」は「箸で食べる」のように「道具」を表わしている。(33)の「分数の形で」は「パジャマで出かける」のように「ようす／すがた」を表わしている。(34)の「上の問3で」は「公園で遊ぶ」のように「場所」を表わしている。

(32) 自然数を自然数でわる計算の結果は、いつも自然数になるでしょうか。(啓1)

(33) わり切れない場合には、商を分数の形で表す。(教1)

(34) 4枚の1円硬貨が、直径5cmの円にはいることを示すために、上の問3で求めた線分PQの長さが、5cmよりも短いことを説明しましょう。(啓3)

6. おわりに

この発表では、中学校の数学教科書に用いられている動詞を分析することで、数学教科書の日本語のどこが難しいのかを具体的にみてきた。教科の学習では、教科内容の難しさに目がいくが、内容だけでなく、日本語の困難点についても気をつけて指導する必要がある。そして、こうした困難点が学べるような教材の開発が必要である。

注

- (1) この発表は志村ゆかり（2020 予定）の考え方に基づいて行なったものである。
- (2) 用例をあげる際、『中学校数学1』は「教1」、『未来へ広がる数学1』は「啓1」とする。
- (3) なお、「[unidic-cwj-2.3.0](#)」には多くの複合動詞が収録されている。たとえば、今回のリストでは「切り取る」「くり返す」「重なり合う」などはこの形で見出し語である。
- (4) ただし、スル動詞に関しては、『中学生のにはほんご<学校生活編>』で「する」の前の部分が用いられていれば重複するものとした。また「なさる」は「～なさい」の形が用いられていれば重複するものとした。
- (5) 「関する、接する、対する、適する、発する、応ずる、信ずる」のように、「する」の前が自立しない動詞も含めている。
- (6) 「*等分する」などは、「2等分する、5等分する、…」をまとめて数えている。

参考文献

- (1) 志村ゆかり（2020 予定）「年少者（中学生）向けの日本語総合教科書の意義とその在り方—教科につなげるための日本語シラバス構築を目指して」『一橋日本語教育研究』8, 一橋日本語教育研究会.
- (2) 宮部真由美（2019）「トの分析からみた中学校数学教科書の日本語の難しさ—日本語学習者の教科学習における困難点とは」『日本語／日本語教育研究』10, 日本語／日本語教育研究会.
- (3) Cummins, J (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill.

付記 この発表は JSPS 科研費 JP17H02350, JP19K20818 と国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の研究成果である。

就学時ガイダンス・プレスクールによる多文化背景家庭の意識変容

窪津宏美（東京学芸大学大学院連合学校（横浜国立大学所属）大学院生）

1. 研究の背景

近年，日本の公立学校では外国ルーツの児童が増加している。学校教員である筆者は，このような児童が多数在籍する学校を経験し，指導する子どもの家庭背景は生活環境や言語環境において多様化してきていることを強く感じていた。日本に長く居ながらも母文化や習慣を固く守る家庭で育つ子どもや，保護者の意向で来日し日本語習得や異文化での生活習慣に苦勞する子どもがいる。日本の政策や経済状況により外国ルーツの人たちとの共生が広がる今，多文化背景家庭は子どもの教育についてどう考え，公立学校に対して何を期待しているのかについて配慮を要すると考えるようになった。

1-1. 研究目的と先行研究

多文化背景家庭が集住する地域では，教育委員会や学校による多文化共生へ向けた取組例が報告されている。学校現場レベルでの研究も進められ，日本語教育の専門知見をもつ人による指導・支援・ボランティアの実践報告もみられる。しかしながら，多文化共生における学校内部の困り感や保護者との関係性の難しさは教員同士身近なところでは聞かれていた。これらの内省に基づいた研究が進むことで取組の改善や新たな展開が発展的になされることを願い研究することとした。

実際に，ある児童が小学校の入学式に家庭着のような上下スエットの姿で出席し，日本語もわからず落ち着かない様子を見せていたことがあった。入学後は児童への支援を充実させ，家庭との連携を図る中で，児童の学校生活は少しずつ改善されていった。この家庭の事例を分析的に研究した結果，窪津（2018）では滞日歴が長い保護者であっても日本の学校事情を知らず，「就学に向けて情報が不足している」ことが明らかになった。そして子どもたちへの支援が強化されるためには，就学初期段階で家庭に多くの情報をもってもらおうよう積極的に働きかける必要があると考察された。

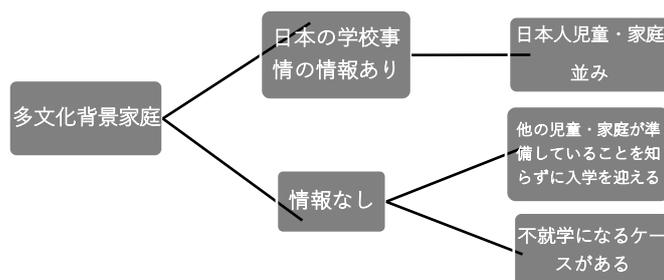


図1 就学時における家庭の状態（窪津，2018:91 より一部改訂）

1-2. エンパワーメントと意識変容

学校現場では上述のように、家庭が多文化背景であることで保護者との関係は難しいと感じている教員もいる。カミンズ (2011) は、エンパワーメントを「協働的に力を創り出すこと」と定義し、関係性を用いてエンパワーメント理論を展開している。宮崎他(2012:53)では、現在の日本の教育システムはカミンズのいう言語マイノリティのこどもをエンパワーするという発想には至らず、「日本社会での成功は保護者の努力と子どもの力にかかっている」とある。“協働的に”という言葉通り一方からの努力が求められるのではなく、公立学校での日本語教育環境の整備が進められる中、協働によって子どもをエンパワーメントする可能性を見出すことはできないだろうか。多文化背景家庭の教育方針によっては、子どもに日本の教育を受けさせず、在日外国人学校やインターナショナルスクールで就学するという選択もあるだろう。この選択をする時期に家庭と協働的に関係をもつことで、日本の学校教育についての理解が進むと考えられる。そこで本論では、就学する時点（以下、「就学時」とする。）で日本の学校事情を提供している取組に着目する。

1-3. 日本の学校事情と就学時ガイダンス・プレスクール

外国ルーツ児童が多い都市にある多文化化する地域の NPO 団体によって、小学校入学前の外国ルーツの子どもとその家庭への支援を行っているのを目の当たりにした。多文化背景家庭にとっては日本の学校事情についての情報は、当たり前には知り得ないということでの支援であった。また同市内の別の地域においては、外国ルーツ保護者による呼び寄せで来日する子どもが多くいた。来日するのは小学校入学に合わせてというわけではなく日本への編入時期はそれぞれの家庭事情に寄った。そのため、学年が上がっていても日本語が話せない・ひらがなが書けないという児童もいる。この状況を鑑みて同市は、日本語支援の拠点施設を開設することとなった。この施設においても、日本の学校事情を積極的に児童と家庭へ伝えていくという。

どちらにも共通する点は、就学時に保護者向けガイダンスを行い、一定の期間子ども向けのプレスクールを行っていることである。これらの取組を詳しく調査することで、窪津(2018)を発展させ、「日本の学校事情」が家庭に入ってくるとその後の児童の成長にかかわるのかどうかを明らかにする研究につながると考える。

2. 課題と方法

2-1. 課題設定

地域 NPO 団体の取組（以下 A とする）と、市の日本語支援拠点施設での取組（以下 B とする）の詳細を明らかにすることで、支援者側の意図が浮き上がり、支援を受けた側はそれによってどう意識を変容させたのかがわかると考え課題を設定した。

【取組 A】

ガイダンス : 多文化化する地域において、入学前の子どもと家庭への支援
入学前の 1 月から 3 月までに 3 回行われた。

プレスクール : ガイダンスの裏の時間で、子どもへのプレスクールが行われた。

希望により入学直前の 3 月に同 NPO の事務所でも支援が受けられた。

対象児童（以下 C 児とする）プロフィール：日本生まれでありながら、フィリピン出身の母親とはタガログ語や英語で会話し、ブラジル日系人の父親とは日本語で会話していた。日本の保育園に通った経験があるが長く続いている。一時的にフィリピンでの保育園にも通った経験がある。

【取組 B】

ガイダンス：同市日本語支援拠点施設において、就学が決まった子どもと家庭への支援学校と施設が指定した日に 1 回行われた。

プレスクール：就学後に子どもが施設に通う形で集中的に 4 週間 12 日間に渡り行われた。

対象児童（以下 D 児とする）のプロフィール：中国から親の呼び寄せにより来日し、日本では小学校 3 年生に編入した。家では中国語で両親と会話していた。

上記取組において、

課題 1:それぞれのガイダンス・プレスクールでは何が行われたかを明らかにする。

課題 2:それによって多文化背景家庭の意識変容がみられたかを明らかにする。

2-2. 研究方法とデータ収集

研究の方法として、取組が実践されている時に研究者が実際に見学や参加することで支援者の意図にせまり、対象者の意識の変容をみていくことができると考えた。長くかかわり観察しながらも、一定時期にインタビューを行い、データとしてフォローアップしていく方法を採用した。大枠のテーマや質問事項を設けながらも、半構造化インタビューにより率直な言葉を引き出すよう工夫した。

課題 1 の方法として、それぞれの企画運営にかかわったスタッフにインタビューをして詳細を明らかにした。課題 2 の方法として、保護者からのインタビューやアンケートをもとに分析し、さらに子どもがその後学校教育をどう受けたかを筆者が定期的に学校での授業観察をして明らかにした。筆者は学校教員である立場でそれぞれの対象児童に間接的にかかわっている。これにより学校現場内部の様子を提示し、対象児童や家庭の具体的な事例を分析することができた。

表 1 データ収集時期

取組	対象児童のデータ収集時期	課題 1 のためのデータ	課題 2 のためのデータ
A	C（女兒）小学校入学直前の 2013 年 1 月に支援が開始され、入学後 1 年生の 12 月まで筆者により定期的に学校での授業観察が行われた。	多文化化する地域の NPO 団体 ①スタッフ E さんへのインタビュー（2013 年 5 月） ②スタッフ F さんへのインタビュー（2013 年 6 月） ○筆者は C 児と家族が参加した日に見学・調査している。	⑤母親からのアンケート（ガイダンス終了直後 2013 年 1 月） ⑥母親へのインタビュー（2013 年 7 月、支援開始から 6 か月後）

B	D (男児) 来日して小学校3年生に編入した2017年8月に支援が開始され、学年末の2018年3月まで筆者により定期的に学校での授業観察が行われた。	<p>前述の市立日本語支援拠点施設</p> <p>③ガイダンススタッフ G さんへのインタビュー (2019年7月)</p> <p>④プレスクールスタッフ H さんへのインタビュー (2019年10月)</p> <p>○筆者は同時期に行われたガイダンス・プレスクールを見学・調査している。</p>	⑦父親へのインタビュー (2018年2月、支援開始から6か月後)
---	--	--	----------------------------------

3. 結果と考察

3-1. 課題1の結果

課題1の結果は、就学時ガイダンス・プレスクールでは日本の教育事情が、学校の1年、1日、行事や習慣について実物・写真・映像を加えて具体的に示されていた(表2参照)。どちらの取組でもこれらの具体物・具体映像は、企画運営にあたるスタッフが学校現場と連携して調達していた。学校現場からの要望を反映させていることがわかった。

取組AのスタッフFさんへのインタビュー下線部分からは、多文化背景家庭では長く暮らしながらも「日本の学校事情」を知らないだろうと予測できていて、家庭が必要としている支援をマッチングさせていたことがうかがえる。主に企画したスタッフEさんも地域に根付いた活動をしていて、この地域の多文化背景家庭がどういう場面で支援を必要としているのかをよく理解していた。小さな枠組みながら共生社会を実現するために、かかわりを持ち続け、家庭を勇気づけるような活動をしていることが明らかになった。

表2 取組のまとめ

取組	ガイダンス	プレスクール
A	<p>保護者に向けて「日本の学校事情」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・持ち物・・・就学までに用意する物を<u>実物を見せながら</u>紹介する。 ・時間割・・・朝の始まりの時間から下校の時間を知らせる。保護者の勤務時間も考慮してもらう。 ・給食・・・収録された映像により実際の様子を見せる。アレルギーや宗教上の問題にも対応できることを知らせる。 ・宿題・・・音読など、家庭にも協力してもらう宿題があることを知らせる。 <p>⇒学校提出書類の記入</p>	<p>子どもに向けて「学校での学習」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・名前の書き方 ・名前を呼ばれた時の返事や手の挙げ方 ・鉛筆の持ち方 ・クレヨンお絵描き体験 ・折り紙体験 ・小学校見学・・・実際に小学校を訪れ教室・体育館をまわった。トイレの使い方は具体的に示されていた。
B	<p>保護者に向けて「日本の学校事情」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一日の過ごし方 ・学校行事予定 ・持ち物 ・連絡帳の使い方 ・学校のルール ・PTA活動 <p>・・・どの項目においても写真スライドや映像によって具体的に紹介されていた。</p> <p>⇒学校提出書類の記入 ⇒プレスクールの案内と希望表配布</p>	<p>子どもに向けて</p> <p>「日本語初期指導」25時間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひらがな・カタカナ ・あいさつ・体調 ・カレンダー・天気 ・食べ物・飲み物 ・基本動詞・形容詞 ・濁音・半濁音 <p>「教科につながる日本語指導」21時間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・算数・特活・体育・音楽 ・図工・書道

※表は主な内容を記載している

【データ②Fさんインタビューより】

「まだ親御さんたちも日本語が十分でないし、はじめてのお子さんなら学校文化もたぶんご存じないだろうから入学前のガイダンスは必要だと思います。」

「C児のお母さんもすごく熱心で3回とも来ましたね、最初はお父さんも一緒に来ましたね。やっぱりはじめてのお子さんだし、言葉もまあ十分じゃないので。でも一所懸命わかろうとされているので、すごくよかったんじゃないかと思います。」

「3回目は書類書きのお手伝いをしましたね。だから不安は取り除けたのではないかと思います。」

取組 B のガイダンススタッフ G さんは、自身も外国ルーツであり、日本での子育て経験があった。市の教育委員会で長く日本語指導・支援の仕事に携わっている。この経験が 30 分間ほどのガイダンスで多くの情報を伝えることができるのだと気づかされた。10 年以上学校現場と関係していることで、「日本の学校文化」はこのようなものと異文化接触の素地を含めて伝えていた。取組 B プレスクールではスタッフが多言語対応しており、送り迎えの保護者と必ず顔を合わせ声をかけるようにしていた。この時に家庭が抱えている質問を伝えられる機会となり、その後の学校生活への不安を取り除く要因となっていた。

3-2. 課題 2 の結果

課題 2 の結果として、これを受けた保護者らからは、不安が拭われたという声や、今後について具合的なイメージをもつことができたという声があった（データ⑤参照）。C 児の例では、入学直後は日本語の問題が顕著であったが、担任や他の児童とうまく関係がもてるようになっていった。「学校でのやり方すべてわからない」と回答していた保護者は、放課後や夏休みに子どもへの日本語補習が受けられないかと相談するほどの意識を持った。後日、同 NPO 団体と学校が連携して行っている継続支援につながることもできた。

【データ⑤母親のアンケートより】

※ガイダンススタッフ通訳者の手伝いにより記入された。

・本日のガイダンスで日本の学校教育のことがよくわかりましたか？

⑤	4	3	2	1
よくわかった				わからなかった

今まで知らなくてわかったこと

学校でのやり方についてのすべてのこと。娘がどのように伝統的な日本での学校で学んだり、受け入れたりするか・・・。

支援開始から 6 か月後に保護者へインタビューをした結果、D 児の父親はガイダンスで具体的に説明された通り、子どもの宿題や連絡帳に気を配り、持ち物は一緒に準備する生活をしたと語ってくれた。日本の学校事情をそれまでは知らなかったにも関わらず、子どもの成長のために熱心に学校行事にも参加したという（データ⑦下線部参照）。日本なりのルールに則り、子どもが日本で生きていくことを精一杯後押ししていることが明らかになった。

【データ⑦父親のインタビューより】

※筆者と1対1でのインタビューは日本語で受け答えしていた。

「親としての役割は、宿題をちゃんとみてて、子どもが日本語があまりわからないので、説明して一緒にやります。先生が書いた学校の連絡帳,,、翌日の教科書の用意、先生が教えても子どもはわからないので子どもが説明して、最初是一緒にやる。」

「学校行事はできれば全部参加した方がいいと思います。自分の子どもが成長することが目に見えるし、学校の色々なことがわかるようになって、家庭の教育としては大事なことだと思います。運動会にも参加しました。」

「同じ3年生の(保護者の)友人にも、他2人の友人にも結構聞きました。学校に電話すると、先生たちの時間の関係で難しいと思って。他の友人に聞くといいと思って。友人に何度も電話して、経験とか教えてもらいました。どういうことなのか説明してくれました。先輩の保護者、経験者すごく大事。」

3-3. 考察

C児の入学後、D児の就学後、それぞれの授業の様子を定期的に参観した。最初は日本語がわからない、うまく話せないという状況に二人とも苦労している様子がうかがえたが、公立学校内の支援体制が整いつつある中での施策によって、日本語指導専門の教員やスタッフが付き二人とも比較的早く日本語を習得していった。そうすると学校生活も安定していた。その陰には学校行事に積極的に参加し、PTA活動にも関わろうとする家庭の意識変容が確認された。宮崎他(2012:53)で述べられている「保護者の努力と子どもの力」がこの研究でも認められた。インタビュー波線部からもわかるように、どちらの家庭も特に熱心な保護者であった。しかしながらその力だけにかかっているわけではなく、ガイダンスとプレスクールの就学時支援による影響も認められ、先行研究とは一部違う結果が得られた。スタッフからは、家庭との関係において協働して子どもをエンパワーする気概が感じられ、「協働的社会」の実現へ向けた先駆的取組の道筋が考察された。

4. 今後の課題

本研究では対象児童がそれぞれの取組に一人ずつであり、結果が限定された。子どもの成長を尊重することを前提に、今後は対象人数を増やした上で検証していきたい。

取組Bでは、プレスクールが大変充実してきたことがわかった。この経緯と追跡調査が、体系的な支援構造を築く上で重要になるとも考える。意図した支援があり、それによる意識変容があるとわかったことで、これが未来へ向いた方向性であるのか注視していきたい。

参考文献

- (1) 窪津宏美(2018)「多文化背景の子どもと家庭への支援—日本生まれ児童に対する初期支援の効果—」『国語研究』36号 pp. 87-96
- (2) ジム・カミンズ(2011)中島和子(訳)『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会
- (3) 宮崎幸江, 河北祐子(2012)「地域の資源としてのボランティア日本語教室—多文化型「居場所づくり尺度」の観点から—」上智短期大学紀要(32) pp. 51-65

モンゴル語・インドネシア語母語話者は 痛みのオノマトペをどのように捉えるのか

—介護のオノマトペの調査から—

神村初美（国立国語研究所）

1. はじめに

介護現場では、円滑なコミュニケーションを図る方略の一つとして、オノマトペが多用される（細馬 2017, 村山 2018）。しかし、日本語教育の初級レベルではほとんど指導されていない（三上 2006）。2019 年 4 月施行の特定技能枠介護では 5 年間で 6 万人の受け入れが見込まれ、N4 程度が入国要件である。初級レベルでオノマトペを解さないまま介護業務に就くとも考えられ、オノマトペ習得への支援が望まれる。そこで、初級レベルでの介護のオノマトペ教育への示唆を得るため、特定技能枠への送り出しを模索するモンゴルとインドネシアで実態調査（以下、調査）を行った。本発表は、これらの調査からモンゴル語・インドネシア語母語話者が痛みのオノマトペをどのように捉えるのかにつき、意味解釈の視点で論じるものである。なお、介護のオノマトペとは介護現場での円滑なコミュニケーションを図るために頻繁に使用されるオノマトペ群を指す。また、意味解釈とは、持ち得る情報を駆使しながら言葉や文章の意味・内容を解きほぐして理解することと定義する。

2. 先行研究

介護のオノマトペは、特に認知症を患っている被介護者との意思疎通で便宜的に使用され重要な役割を担う（神村・野村 2017）。例えば、細馬（2017）は事例研究として、介護現場でのカンファレンス⁽¹⁾の発話と動作の連鎖分析から、オノマトペとそれに随伴する動作は、被介護者及び介護者の行動や様子を具体的かつ詳細に表現する機能を担うと示した。また村山（2018）は、認知症高齢者と高齢者ケア専門職、双方の認知症スティグマ⁽²⁾に着目した文献レビューから、オノマトペを認知症ケアとアセスメント⁽³⁾に使用する有効性を提言としてまとめている。さらに、ファイザー（株）（2013）では、医師が問診時に疼痛の尺度として痛みのオノマトペを駆使する言語活動に着目し行った大規模な調査から、炎症や刺激による痛みを抱えているときは、高い割合で「ズキズキ」「ガンガン」を、神経による痛みを抱えているときは、電気刺激を思わせる感覚「ジンジン」「ビリビリ」「ピリピリ」や、針で刺されるような感覚の「チクチク」が多く使用されると示している。

しかし日本語教育においてオノマトペは、感覚的な表現語彙であることから一般的に外国人学習者には難しいとされ、「日常生活におけるオノマトペのその使用頻度や重要性に見合うだけの十分な学習者指導がなされている」とは言い難い（三上 2006）現状がある。かつ、外国人介護従事者の「オノマトペの不理解」の指摘（上野 2013, 神村・野村 2017）も見られる。神村（2017）は、介護現場で行った介護のオノマトペに対する半構造化インタ

ビューの分析から、外国人介護従事者への介護のオノマトペの学習支援を探り、1)介護のオノマトペの意味解釈における共通認識（以下「共通認識」）を育てる、2)学習モデルとしてベテラン介護士の表現技法を援用する、3)1),2)にあたり、介護の専門的知識の担保や幼児性に陥る危険への配慮を促すと示した。また、これら 1), 2), 3)を踏まえた上で、被介護者の状況に応じて、あくまでも「動作を促す機能」として使用することが望ましいとした。しかし、外国人介護従事者が、各母語による思考で実際どのように介護のオノマトペを捉え、意味を解釈しているのかは明らかにしていない。「共通認識」を育むためには、まず母語でどのようにとらえているのかを把握することが先決課題となる。

3. 方法

調査は介護のオノマトペの意味解釈状況を概観すると位置付けた。そのため、被験者は超級日本語学習者である日本語教師とした。また調査地は、特定技能枠への送り出しを模索するモンゴルとインドネシアとした。被験者は、モンゴルは10名（平均36.5歳）、インドネシアは21名（平均38.4歳）、すべて女性で、合計31名である。モンゴルは2017年9月にウランバートル市内の教育機関3か所で、インドネシアは2018年9月にバンドン市内の教育機関1か所で行った。調査形態は、調査文内のオノマトペ語彙の意味を各母語で記述する筆記調査とした。調査語彙は、痛みのオノマトペ「ごろごろ」「ばんばん」「ちくっ」「ちくちく」「ずーん」「ひりひり」「がらがら」と介護業務のオノマトペ「ざっ」「さっ」「さーっ」「ささっ」「ぼかぼか」の合計12語彙（以下、抽出語彙）とした。神村・野村（2017）で、前者は利用者から、後者は介護者間で頻出と示されていたため、社会貢献性が高いと判断し定めた。介護のオノマトペの調査文（以下、調査文）は日本語教師3名⁽⁴⁾がこの抽出語彙から、①分担し作例、②3名で①の整合性を検討、③時間をおき再検討、を経て作成した。調査文を表1に示す。分析は、1). 介護分野での翻訳経験がある各母語話者3名が各母語ごとの被験者の筆記結果を各人翻訳、2) .1)を一覧表にし照合、3).2)を1)

表1 介護のオノマトペ調査文

1	新聞をざっと読む。
2	頭ががらがらする。
3	彼女が来る前にさっと部屋を片付ける。
4	目がごろごろする。
5	朝ご飯をささっと食べて出かける。
6	歩きすぎて足がばんばんだ。
7	指に針がささってちくつとした。
8	胃がずーんと痛む。
9	やけどで指がひりひりする。
10	窓を開けたらさーっと風が入ってきた。
11	頭がちくちくする。
12	この手袋はぼかぼかして暖かい。

の3名と日本人日本語教師1名合計4名で考察し疑問点を挙げ、被験者に確認し、その往還を記述、4). 母語で記した各被験者記述に対する3名分の各翻訳文を3)を参考に整理、5). 佐藤（2008）を参考に4)を「言い換え1」→「言い換え2」→「言い換え3」の順で定性的にコーディング、6). コーディングから概念名を付けるの順である。

4. 結果と考察

モンゴルとインドネシア調査の共通の特長として「4. 目がごろごろする」（以下、調査文4）の「ごろごろ」と「8. 胃がずーんと痛む」（以下、調査文8）の「ずーん」に顕著な意味解釈の齟齬が見られ、その他は、一般

的な意味解釈に近いものであった。そのため、「ごろごろ」と「ずーん」を中心に説く。表記に際し、M はモンゴル語母語話者、I はインドネシア語母語話者、分析データ一覧の縦軸は「翻訳者」および「言い換え」を、横軸は各被験者を指し、【未】は未記入を示す。

4-1. 「目がごろごろする」の「ごろごろ」の意味解釈

まずモンゴル調査から、上記の分析 1)–4)の順で整理した、調査文 4「ごろごろ」に対する各被験者の母語による意味解釈文の一覧を表 2 に、表 2 の各翻訳 3 名分の統合から得た上記分析 5)のコーディングのそのプロセスと、導き出された上記分析 6)の概念名を表 3 に示す。

表 2 モンゴル語母語話者の「ごろごろ」の意味解釈

	MF01	MF02	MF03	MF04	MF05	MF06	MF07	MF08	MF09	MF10
M 翻訳者 1	回っているように	はっきり見えない	目が疲れて痛い	はっきり見えなくなる (ぼやけて見える)	はっきり見えない	ぼける	【未】	ぼんやり	【未】	【未】
M 翻訳者 2	めまいがする	めまいがする	目が疲れて痛い	ぼやけて見える	目まいがする	めまいがする	【未】	めまいがする	【未】	【未】
M 翻訳者 3	めまいがする	目まぐるしい	目まぐるしい	目まぐるしい	目まぐるしい	目まぐるしい	【未】	めまいがする	【未】	【未】

表 3 モンゴル語母語話者の「ごろごろ」の概念化

	MF01	MF02	MF03	MF04	MF05	MF06	MF07	MF08	MF09	MF10
言い換え 1	目が回っているような感覚がしてめまいがする	目が回る程忙しくてはっきり見えない	忙しくて目が疲れてしまつて、目が痛い	忙しさで目が回るような感覚で、目がぼやけている	忙しさで目が回るような感覚で、目がぼやけている	忙しさで目が回るような感覚で、目がぼやけている	【未】	忙しさで身が回るような感覚で、目がぼんやりしている	【未】	【未】
言い換え 2	立ち眩み・めまい	忙しすぎによる目の疲れ・かすみ	忙しすぎによる目の疲れ・痛み	忙しすぎによる目の疲れ・ぼやけ	忙しすぎによる目のぼやけ	忙しすぎによる目のぼやけ	【未】	忙しすぎによる目のぼやけ	【未】	【未】
言い換え 3	めまい	繁忙による目の疲れとかすみ	繁忙による目の疲れと痛み	繁忙による目の疲れとぼやけ	繁忙による目のぼやけ	繁忙による目のぼやけ	【未】	繁忙による目のぼやけ	【未】	【未】
概念名	【繁忙】繁忙による目の疲れ・ぼやけ・痛み									

モンゴル調査の調査文 4「ごろごろ」に対する分析 1)–4)においては、例えば MF03 で、

「M 翻訳者 1：目が疲れて痛い」「M 翻訳者 2：目が疲れて痛い」「M 翻訳者 3：めまぐるしい」、MF08 で「M 翻訳者 1：ぼんやり」「M 翻訳者 2：めまいがする」「M 翻訳者 3：めまぐるしい」などと記された。分析 3)時、各被験者に意味解釈のその理由を確認したところ、「既習の石などが転がる様子の『ごろごろ』から連想して、とても忙しいのでまるで目が回るよとの意」との回答を一樣に得た。その結果、回答の背景には「とても忙しい」という解釈があることが分かった。そこから、概念名は、「繁忙による目の疲れ・ぼやけ・痛み」（以下「繁忙」）と付された。

次に、インドネシア調査から、紙幅の関係により被験者の意味解釈の各翻訳を統合した「言い換え」のコーディングプロセスとその結果に導き出された概念名のみを表 4 に示す。

インドネシア調査の調査文 4「ごろごろ」に対する分析 1)–4)においては、IF07,, IF09,, IF10, IF03, IF17-IF21 で、「I 翻訳者 1：見る時全部物が回る・眩しいライト見える」「I 翻訳者 2：目がぐるぐるとまわる」「I 翻訳者 3：めまいがする」との意味解釈が見られた。また IF06 で、「I 翻訳者 1：目が回る」「I 翻訳者 2：目がまわる」「I 翻訳者 3：目玉が回っている」、IF05 で「I 翻訳者 1：眠いから目が疲れる」「I 翻訳者 2：疲れ目」「I 翻訳者 3：目が疲れて眠くなる」などがみられた。上述の分析 3)時、各被験者に意味解釈の理由を確認したところ、「疲れから見えにくい、既習のぐるぐるから繋げ目が回る意で」と得た。その結果、回答の背景には「疲れで目の負担感があり目が回る」という解釈があることが分かった。そこから、概念名は、「めまい」と付された。

調査文 4 の「ごろごろ」は異物の混入で不快だ、少し痛みがあるという目の症状を訴えるオノマトペである。しかし、「繁忙」「めまい」に至る各データに「異物の混入」といったニュアンスは見られない。また、各分析 4)確認時の、既習事項からの派生解釈というコメントから「繁忙」は「ごろごろ」、「めまい」は「ぐるぐる」という既習オノマトペに引きずられた、意味解釈であると言えた。また「ごろごろ」の多義語性からの所以も分析 3)時の確認から考察され、多義語オノマトペへの配慮が要ることが分かった。三上（2004）は、多義オノマトペは意味や用法の多様性から習得が困難であろうと予測し、「ごろごろ」を素材として、その意味の派生と転化のお互いのリンクを図式で提示し習得を促すという試みを図っているが、本調査は、困難な多義オノマトペの習得に際し、その過程にどのような解釈が介在するのかが示す実証データの一つになったと言える。

4-2. 「胃がずーんと痛む」の「ずーん」の意味解釈

調査文 8 の「ずーん」はいずれも、胃が重いと感じる不快感ではなく、ちくんと、焼けるように痛いなど、回答は様々で、意味解釈度合いの揺れが確認された。分析 3)時に、未習、介護のことはあまりない、と聞かれたところから、外国人介護従事者の「共通認識」を育むためには、介護現場と直接関連付ける教授形態が望ましいと考えられた。

5. まとめ

超級学習者は意味解釈にあたり高い類推ストラテジーを駆使するとされる。しかし、痛みを表す「ごろごろ」「ずーん」は、彼らの高い類推力をもっても浅い理解や揺れが見られ、①既習語彙・多義語性への配慮、②未習事項、③モンゴル語・インドネシア語で介護の言

表4 インドネシア語母語話者の「ごろごろ」の概念化

	IF01	IF02	IF03	IF04	IF05	IF06	IF07	IF08	IF09	IF10
言い換え1	ライトを見た時みたいにまぶしくて目がくらんで全部が回って見えてめまいがする	目がぐるぐる, くるくる回るような感じがする	目が使えない状況だから目がくらんでしまっ てよく見えない	くらくらして目がぐるぐる回る	目が疲れて眠くな った状態 で起こ った疲れ目	目の中の目玉が回っているような感じ	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 回ってみ てめまいがする	眠いから目を開けたくないし目を覚ましたくなくて眠い	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 回ってみ えてめ まいが する	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 回ってみ えてめ まいが する
言い換え2	目のくらみから起こるめまい	目が回るような気持ち	目が効かなくてあまり見えない	目がぐるぐるまわる	眼精疲労からの疲れ目	目が回る感じ	目が回るようなめまい	眠気から目を開けたくない	目が回るようなめまい	目が回るようなめまい
言い換え3	めまい	目が回る	目が効かない	目がまわる	疲れ目	目が回る	めまい	眠そうな目	めまい	めまい

IF11	IF12	IF13	IF14	IF15	IF16	IF17	IF18	IF19	IF20	IF21
【未】	はっきりとよく見えない	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくらんで全部 が回ってみ てめまいが する	目のかゆみ	目が回る	やる気がなくて、眠くて、目が重くて、ぼーっとしてしまっている	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 回ってみ てめまいが する	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 が回ってみ てめまいが する	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 回ってみ てめまいが する	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 が回ってみ てめまいが する	ライトを見た時みたい にまぶしくて目がくら んで全部 回ってみ てめまいが する
【未】	はっきり見えない	目が回るようなめまい	目のかゆみ	目が回る	やる気の少ない眠そうな目	目が回るようなめまい	目が回るようなめまい	目が回るようなめまい	目が回るようなめまい	目が回るようなめまい
【未】	よく見えない	めまい	目のかゆみ	目が回る	眠そうな目	めまい	めまい	めまい	めまい	めまい

概念名	【めまい】 疲労による目のくらみ・めまい・不良視界
-----	---------------------------

葉は僅少、の影響から意味把握には限界がある、という痛みのオノマトペの意味解釈の実態が示された。本調査によって、モンゴル語、インドネシア語母語話者の痛みのオノマトペの捉え方の一端が明らかになった。これらの成果を、今後ますます増加が見込まれる初級レベルでの外国人介護従事者への指導にあたり具現化を図りたい。

付記

本研究は科学研究費 17K02857 の助成を受けています。本調査においては Naidan Bayarmaa 氏, Tuul Batmunkh 氏, Aep Saefuru Bachri 氏, 西郡仁朗氏, 劉永亮氏による協力を得ました。ここに感謝申し上げます。

注

- (1) 医療や福祉の現場においてよりよいサービスを提供のためにスタッフ等関係者が、情報の共有や共通理解を図ったり、問題の解決を検討するために開く会議のこと
- (2) スティグマとは福祉の用語で「汚名」の烙印を押されてしまうこと、この場合、認知症を患ったことによって差別的に見られてしまうことを指す
- (3) 被介護者の課題分析をする為に行われる評価や査定のこと
- (4) 日本語教育機関で3年 - 14年の教育経験を有する

参考文献

- (1) 上野美香 (2013) 「介護施設におけるインドネシア人候補者の日本語をめぐる諸問題—日本人介護職員の視点からの分析と課題提起—」 『日本語教育』 156号, pp.1-15
- (2) 神村初美・野村愛 (2017) 「介護のオノマトペの背景とその機能に関する一考察—介護職員およびEPA候補者へのヒアリング調査を通して—」, 『第19回専門日本語教育学会研究討論会誌』, pp.8-9
- (3) 神村初美 (2017) 「オノマトペの使い方」 『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.24-26, 日本語教育学会
- (4) 神村初美・劉永亮 (2018) 「モンゴル人日本語学習者のオノマトペ学習における一考察—介護のオノマトペを中心に—」, 『日本語教育方法研究会誌』 Vol. 24, No.2, pp.116-117
- (5) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』 新曜社
- (6) 篠原和子・宇野良子 (編) (2013) 『オノマトペ研究の射程近づく音と意味』 ひつじ書房
- (7) ファイザー株式会社 (2013) 『47都道府県比較：長く続く痛みに関する実態調査 2013』
- (8) 細馬宏道 (2017) 「介護活動を表現するオノマトペ」 『人間知能学全研究会資料』 pp.25-28
- (9) 三上京子 (2004) 「多義オノマトペの意味・用法の記述と指導の試み—「ごろごろ」「ばたばた」を例として—」 『小出記念日本語教育研究会』 No.12, pp.1-13
- (10) 三上京子 (2006) 「日本語教育のための基本オノマトペの選定とその教材化」 『ICU日本語教育研究』 3号 pp.49-63
- (11) 村山明彦 (2018) 「エビデンスとナラティブの関係—認知症高齢者と高齢者ケア専門職の認知症スティグマに着目した検討—」 『最新社会福祉学研究』 第13号 2018, pp.29-35

外国人看護師の職場における接触場面の研究⁽¹⁾

—関東圏，2施設へのインタビュー調査から見る現状と課題—

田村瑠美（東海大学大学院生）

1. はじめに

2016年に行われた厚生労働省の「医療従事者の需給に関する検討会」で、2025年には約3万～13万人の看護職員の需給ギャップが生じる可能性があると発表された。現在、日本で働く外国人看護師の数は決して多いとは言えないが、将来、さらなる外国人看護師の活躍が必要となるのは明らかである。しかし、看護職は専門性が高く、さらに高度なコミュニケーション力が必要となる。これまで外国人看護師に対する日本語教育の研究は、国家試験合格に重点が置かれているものが多く、日本で看護師として就労した後の研究は寡聞にして聞かない。

本研究は、看護師そして日本語教師としての2つの経験を持つ筆者の視点から、外国人看護師と日本人スタッフを参加者とする接触場面を分析対象として、以下の目的を達成しようとするものである。

- (1) 外国人看護師が日本で看護業務に従事する際にどのような社会文化的・社会言語的・言語的問題が外国人看護師や日本人看護師、そしてその周りで生じるのか、その原因を明らかにする。
- (2) 外国人看護師と日本人看護師が等しく活躍できる医療現場を作るために何が必要か検討する。

2. 研究方法

対象施設：医療法人E会E病院（関東圏）、医療法人社団T会Y病院（関東圏）

対象者：外国人看護師（以下FNS）4名（表1参照）

日本人スタッフ（以下JS）4名（表2参照）

データ収集方法：半構造化インタビュー（2018年10月，2019年3月にそれぞれ約1時間，計8時間実施した。）

表1 外国人看護師の情報（調査時）

参加者	在留資格	来日年	所属病院	勤続期間 (看護師)	出身地	年齢	性別	自国での看護師経験
FNS-B	特定活動	2009	E	6年6か月	フィリピン	34	男	3
FNS-L	特定活動	2014	E	2年6か月	ベトナム	30	女	2
FNS-R	医療	2014	E	6か月	インドネシア	28	男	2
FNS-H	医療	2015	Y	1年11か月	中国	27	女	0

表2 日本人スタッフ（日本人看護師及び日本人医療事務関係者）の情報（調査時）

参加者	職種	所属病院	勤続期間	年齢	性別
JS-S	看護師	E	不明	50代	女
JS-I	看護師	Y	13年11か月	34	女
JS-N	看護師	Y	4年6か月 (看護師経験14年)	35	女
JS-K	医療事務	Y	約30年	50代	女

3. 結果と考察

収集されたインタビューデータから、外国人看護師と日本人スタッフがどのような社会文化的規範、社会言語的規範、言語的規範を持って日本の病院で就労しているのかを分析した。本稿では特に社会文化的規範に焦点を当てて報告する。

外国人看護師と日本人スタッフの持つ規範には、それぞれの文化背景が深く関わっている。日本の看護師に必要な【アセスメント⁽²⁾能力】について、日本人スタッフは以下のようにコメントしている。

JS-S 「なぜこの注射をするのか、電解質のバランスはどうなのか、これをやったら抑制が必要なのか、排泄はどうとかそこまで細かくは考えない。」

JS-I 「アセスメントは、ちょっと考え方が違うというか逸れちゃったりすることもありますかね。(中略) 患者さんに今何の看護が必要かってなってくると、ちょっと答えられなかったりとか全然違うことを言ってみたり、視点がちょっと違うのかなって思うことがありますかね。」

上のインタビューから、日本人スタッフが基本となる【看護観】の規範の下に、確かな【技術】を持たなければならないという規範意識を持っており、さらにそれに【アセスメント能力】を持たなければならないという規範意識を含めていると考えられる(図2参照)。しかし、外国人看護師にはこういった規範意識からの逸脱が見られ、日本人スタッフはそれを否定的に評価し、その結果、以下のような調整行動をとっていることがわかる。

JS-S 「一緒に同行させるとかね。(中略) まあ、一年生と一緒にですよ。」

それぞれの外国人看護師もまた、アセスメントに関して自国の看護との違いに留意しているが、否定的な評価をしているわけではない。

FNS-B 「フィリピンで、あの、アセスメントするんですけど、先生が一番やるんですよ。アセスメント。」

FNS-H 「アセスメントは、向こうは記録の仕方ちょっと違います。(中略) 今まだ勉強中です。」

日本の看護は、看護師自らがアセスメントを行い、看護計画を立案することで主体的な看護を展開している。しかし、文化背景の異なる社会で看護師として活躍していた外国人看護師は、日本人看護師の考えを理解できていないといえよう。

JS-S 「注射するためにこの患者さんの情報なんて知らない。この注射の名前とルートがあって、血管があればいいかっていう。そういう解釈（中略）私はプロとして3年間勤めますから、注射できますよっていうところ。テクニックなんですよ。だからアセスメントするっていうことをそもそも教育として受けていないので、ドクターの指示を遂行するっていうことが、ナーシング（看護）っていうところがあります。」

FNS-B 「日本はすごく細かいんですね（中略）全部見なくてもいいんじゃないですか、もし困るときにミライ（電子カルテの名前）を開いて見ていきましょうって感じだったんですよ。」

アセスメントを行うためには患者を全人的に理解するための様々な情報を得ることが必要であるが、FNS-B の発言から、その点がインタビュー当時、理解されていないことが分かる。この問題の背景にはそれぞれの国が求める「看護」の違いがあると考えられる。

JS-S 「やっぱり、診療の補助ができてなんぼっていう価値を重要視してんのかなって思います。だからものすごくテクニックにはこだわります。」

JS-N 「できますっていう、やっぱりね、そこは強いよね。（中略）やりたい感じ。だからなんかちょっとね、大丈夫かな、危ないなっていうのはあった。ちゃんと根拠とかがわかってやってるのか、やり方知ってるし、見たことあるし、でやられちゃうと困るねって。」

日本の看護においては看護師自らが全ての看護行動に根拠があることを理解していなければならないが、日本人スタッフは【アセスメント能力】を重視しない外国人看護師を否定的に評価している。同時に【技術】の重視に偏る外国人看護師の【看護観】にも不安を感じている。

JS-S 「療養上の世話っていうところにはあまり興味を示さない。」

FNS-H 「医療システムが全然違いますので、向こうは医療看護を行って、こちらは、生活と医療両方。口腔ケア、清拭、全然ない。向こうは家族付き添いなので。おむつ交換は全然なかった。家族です。」

今回調査した全ての外国人看護師が、日本の看護の「療養上の世話」に当たる業務は、自国では家族が行うとコメントしている。このことは田中・志賀・西垣（2009）の日本とフィリピンにおける病院看護業務の比較の結果とも一致している。

JS-N 「（点滴交換の時に）患者さんの寝てる、もう動かない患者さんだけど、こう、お腹の

上にね、点滴を載せたの。(中略)『これはちょっとまずいよね』って『自分が寝てたら、上に点滴載せられたらどう?』って。(中略)でも自分がつなげるのには楽だから、『でも、楽ですよ』って言われたのね。」

日本人スタッフは、【看護観】の規範の下位に、患者の思いを汲み取り、看護行動につなげる【配慮】の規範を持っている。そして、この【配慮】の下位に位置する、患者への【共感】(図2参照)の規範意識に乏しい外国人看護師を否定的に評価している。また、その調整行動として日本人スタッフは彼等に対する指導を行っているが、納得させることが出来なかったとコメントしている。

JS-N「そこで納得しない、やっぱり。(中略)たぶんそこでは自分がやったことに対して、あ、これはやっちゃいけないことなんだとは思ってないと思う。」

この問題は看護師だけに留意されているわけではない。JS-Kは自分の父親が入院していた際に、中国人看護師を自分の父親の担当から外してほしいと依頼した経験を持っている。

JS-K「抵抗がないっていうんですかね。やる時は思いっきりやるような、吸引とかするときも勢いがいいって言うんですかね。躊躇がない。(中略)『嫌だ』っていうのを分かってもらえるのかなと思っちゃったり。」

【共感】とは、患者の立場に立って考えなければならないという規範意識のことであり、日本の看護師は、教育機関で看護を学び始めた時から、そのことを常に心に留めるように教育されている。患者の立場に立って、「きっと苦しいだろう、けれども患者のために処置をしなければならない」という気持ちを持っているので、相手を思いやった発言ができる。しかし、技術を重視した教育だけでは、日本の看護に大切な「寄り添う心」が育っていかない。今回の調査から、日本人スタッフが【看護観】の規範の中で最も重要視している【配慮】の規範が、外国人看護師には存在していないということがわかった(図1参照)。

一方で、外国人看護師は、仕事としての【看護観】のほかに、自分の人生をどのように生きていくかといった【人生観】に関わる規範を強く持っていた。この規範は日本人スタッフには存在しない。

FNS-L「なんか外国人の考え方、差別とかあるんですね。(中略)外国人だから何?頑張って仕事してるのに、と思ってね。」

FNS-B「フィリピンの女性と結婚してここに呼んだんですが、ここに来たら、ビザ、仕事するのは難しいみたいなんです。(中略)なんかひどいなあと思ってまして、日本のことも助けたいためにここに来るんですね。そしてここに来たら、ビザの関係でなんか生活に困らせるとかそういうの、感じましたね。(中略)すごい嫌です。差別感がすごく感じました。(中略)お子さんが生まれて育てるときに奥さんが何もできないと、どうするんですかと

思ってるんですよね。」

外国人看護師は自らが持つ【人生観】の中に、こうあるべきであるといった【幸福感】に関わる規範を持ち、その下位規範に【差別がない】社会のあり方を規範として持っている（図1参照）。そして、この規範からの日本人や、日本社会の逸脱に留意し、否定的に評価していると言える。また、同じく【幸福感】の下位には【安定した生活】ができる社会のあり方を規範として持っており、安定した生活を保障する【制度の整備】がなされていない（図1参照）日本社会にも否定的評価をしている。これに対し、以下のような調整行動をとっている。

FNS-B4 「*safety net*, あのいつもなるべく作るようにしています（中略）全部の力は出してないと思います。全部出すと、それで困ったら、私のことは誰が世話するんですか。（中略）日本に捨てられたら、不安がすごい。」

外国人看護師にとって、日本で働くということが人生の一部と捉えられているということが分かる。

以下、外国人看護師と日本人スタッフの持つ社会文化的規範を図に示す。

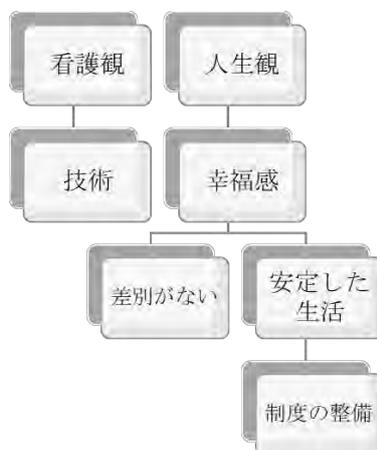


図1 外国人看護師の規範（本稿では文書内に言及した規範のみで図を作成した）



図2 日本人スタッフの規範（本稿では文書内に言及した規範のみで図を作成した）

4. まとめ

今回の調査で、大きく以下の点が明らかになった。

①日本人スタッフ自らがこれまでの学習や経験で培ってきた【看護観】の規範が、外国人看護師の【看護観】と一致していない。

日本の看護の教育は、【配慮】に重点を置いて指導される。いかなる時も患者の立場に立って考え、患者の心に寄り添った看護を提供することを当然のこととして認識している。さらに、看護師が患者の状態を把握し、自立してケアを行う。従って、日本の看護師は正確な技術のみならず、患者を全人的に理解する【アセスメント能力】を持ち、時には治療方針やケアの計画を医師に提案することもある。しかし、自国で看護教育を受けてきている外国人看護師は、【技術】に重きを置いている傾向があり、日本人スタッフが持つ【看護観】が根本的に理解されていない。

②外国人看護師は、【看護観】の規範とともに、【人生観】の規範も重視している。

外国人看護師は日本人スタッフから「成長に対する意欲がない」とか、「一生懸命育てても、いつか国へ帰ってしまう」といった評価をされていた。しかし、外国人看護師には仕事としての【看護観】の他に、自分の人生をどのように生きていくかといった【人生観】に関わる規範を強く持っていた。現在の日本の制度では、家族の一員としての配偶者や子どもと日本でどのように生きていくかといった点に常に不安を感じているということが明らかになり、長く働いてほしいと考える日本人スタッフ側との認識にずれが生じている。

明らかになった点から、外国人看護師の育成に関し、日本語教育として介入すべき以下3点を提案したい。

1. 病院配属の前に、日本語教育とともに、日本の【看護観】を育てる教育システムを構築する。
2. 日本で幸福感とともに、安心して長く働くことができるシステムを構築する。
3. 受け入れる日本人スタッフ側への働きかけによって、外国人看護師の文化背景や思いを理解してもらえる機会を作る。

今後、一層増加が期待される外国人看護師が、日本人との問題をできるだけ軽減し、安心して仕事ができるような、単に言語面にとどまらない日本語教育のあり方や、日本社会の構築が望まれる。

注

(1) 本研究は東海大学の「『人を対象とする研究』に関する倫理委員会」の承認を得て行っているものである（承認番号 19095）。

(2) 看護過程の第一段階。収集した情報を統合、解釈し、分析することをアセスメントという。

参考文献

(1) 田中博子・志賀由美・西垣克（2009）『日本とフィリピンにおける病院看護業務の比較—タイムスタディー法を用いた主要業務の検討—』日本看護管理学会誌，12(2),94-105

(2) 田村瑠美(2018)「EPA 看護師候補生受け入れ病院の職場における問題点と今後の展望」『多言語社会と言語問題シンポジウム 2018 予稿集』，3-4

3D バーチャルワールド教材作成を通して学ぶ日本語コースデザイン

菊池正人（ジョージア工科大学，mk43@gatech.edu）

1. はじめに

近年、科学技術日本語読解教材の開発において、「意味ある受信、意味ある発信」を実現させるタスク練の重要性が提案されている。ジョージア工科大学の上級日本語レベルで多数派を占める理工系（特にコンピュータサイエンス専攻）の学生を対象に作成した、内容重視型の科学技術日本語コースデザインを紹介する。従来型の科学技術日本語コースでは、トピック別に集められたり、書き下ろされたりした読解教材に基づいて行われることが多い。特に、読解教材で使用される内容は文法・語彙学習を重視するあまり、コース全体としての統一性、目的性、実践性に欠ける傾向がある。本コースでは3D バーチャル世界(VW)内でのゲーム環境開発という仮想状況で意味ある受信と発信を繰り返す手法を取り入れている。具体的には、3D オブジェクトを作成することから始まり、他の学生にその作り方や使い方を説明し、自分で書いたプログラミングコードに日本語でコメントをつけ、その問題点を話し合ったりするなどのタスクを行う。最終的な実践目標は、日本語を介して他の学習者と協力してゲーム環境を構築していくことである。

2. 使用する VW プラットフォーム

本コースで使用するVWプラットフォームはリンデンラボ（Linden Laboratory）が開発したセカンドライフ（<https://secondlife.com/>）と呼ばれる多人数同時参加型オンラインロールプレイングゲーム（MMORPG）である。このVWは2003年に始まった当初の熱狂は過ぎ去ったが、現在も世界中の人々がアバターを通して自由に参加し、他のプレイヤーと交流したり、ノンプレイヤーキャラクター（NPC）や3D オブジェクトとインターアクションを起こすことができるようになっている。立体映像のVWでは自分がアバターとしてその世界に埋没し、周りとのインターアクションしているような没入感、高臨場感があることが指摘されている。このゲームに参加するためには、ビューワーと呼ばれるアプリケーションをインストールするステップが必要となる。このビューワーは操作方法が複雑であるという難点はあるが、このVWではユーザーが自由に新しい3D オブジェクトを自作保存できるという利点があり、ここに注目することで日本語学習ツールとしてこのゲームの新たな利用法を試みた。

本コースは、Canvas と呼ばれる学習管理システムを通じて、シラバス、授業時間割表、学習内容と学習評価ツールを提供する。学習内容は電子書籍（オンライン教科書）として学生がいつでも閲覧できるようになっている。

オンライン教科書は以下の7章で構成されている。(1) ビューワー操作の説明、(2) アバターの定義、(3) 3D オブジェクトの作成、(4) アバターを動かすためのジェスチャーと

アニメーション、(5) スクリプトの書き方1、(6) スクリプトの書き方2、(7) 3D 学習ツールの作り方。第5～6章の「スクリプトの書き方」では、LSL (Linden Scripting Language) と呼ばれるプログラミング言語を学習すべき内容の一部として導入している。LSL 言語でプログラムを書くことをスクリプティングと称し、プログラムとスクリプトはほぼ同じ意味である。

3. VW でスクリプティングするという行為

理工系の学生はスクリプティングに必要な知識はすでに理解しているか、類似したスクリプティング言語を使った経験があるため理解が比較的速い。スクリプティング経験が浅い学生でも、日本語教師が出す指示（例：「アバターがドアマットの上を通り過ぎる時、ドアが自動的に開閉するようにして下さい」）に基づいて自分で書いたコードを 3D オブジェクトに埋め込んで VW 内で実行すると、意図した通りのアクションが実際に起こるかどうかなを確認することができる。言い換えると、スクリプティングするという行為は、教科書の中で導入される表現を学習者が「意味ある受信」や「意味ある発信」として捉え、バーチャル世界でそれを実現するために必要な行動を起こす機会を提供するという行為でもある。また、バーチャルであるために実行エラーが発生したり、何かの理由で意図した通りの結果が得られない場合も学習者に対するリスクが少ない。現時点での問題点について教師と学習者、あるいは学習者同士で話し合う必要性が生まれ、学習者の新たなコミュニケーション意欲を高めることにもつながる。最終的に意図した結果が得られた場合、学習者自身が達成感を味わえるという利点もある。ただし、最終目標に到達するまでには、いくつものスクリプティングエラーを克服しなければならなかったり、予期しなかった問題点（例：アバターがドアマットの上で立ち止まってしまった）が生じる場合もある。セカンドライフでのスクリプティング行為は時速 100 キロで高速道路を移動中の車の故障を運転しながら修理するようなものに例えられ、これにフラストレーションを感じる学生もいるようである。

以下に、実際に使われたオンライン教科書、教師が学生と行ったコミュニケーションの例、および実際に作成された 3D オブジェクトとアバターのインターアクションの様子などを紹介する。

4. オンライン教科書の構成

各章の日本語の説明文にはソフトウェアの操作方法や作業工程など、ビデオで説明する方がわかりやすい場合は、説明文に加えてビデオを挿入した。また、日本語の説明文には学習者の読解支援機能として、段落ごとに音読した音声の挿入し、スピーカーアイコンをクリックすると音声聞こえるようにした。また、新出用語と頻度の高い熟語にはクリックで開くポップアップ辞書機能をつけた。これはブラウザーに追加できる一般的な拡張辞書機能ではなく、導入されている単語・熟語の読み方と意味の一覧表（あいうえお順）がクリックした単語の位置まで自動的にスクロール表示されるもので、類似した単語の情報も同時に閲覧できるようにした(図 1)。

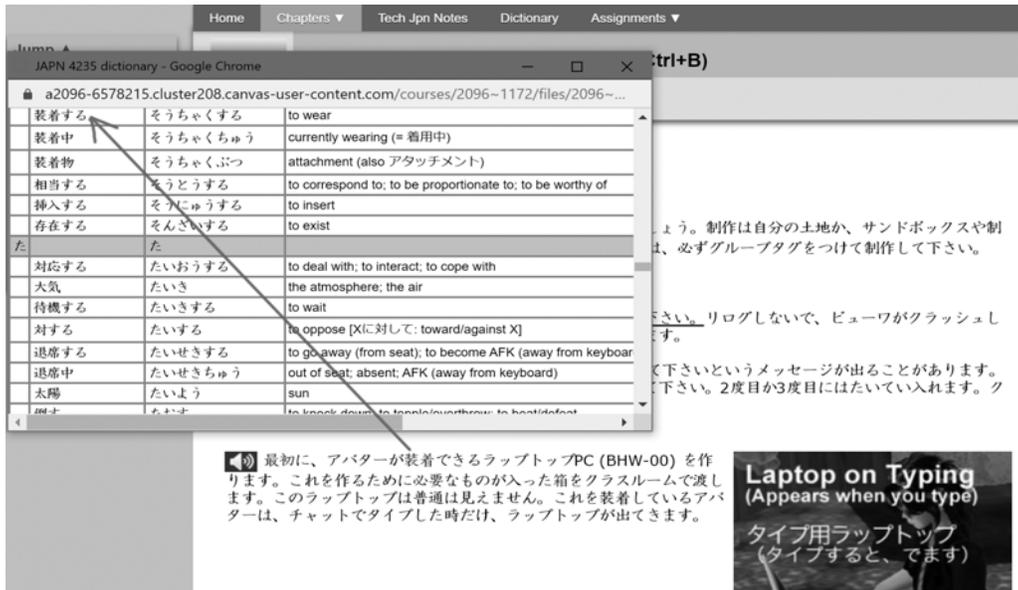


図1 オンライン教科書の表示例

各章の最後には、Quizlet と呼ばれるオンラインフラッシュカードのアプリケーションと連動した穴埋め方式の練習問題を提示した(図2)。この練習問題では、その章で導入された用語を使うコンテキストを示し、学習者に「_____」の中に入る言葉を問うものである。解答はカードをクリックすると自動的に表示される。Quizlet を使ったのは、このアプリケーションでは比較的高い精度で表示された日本語を自動的に音声で読み上げる機能がついているからである。



図2 各章での練習問題の例

5. スクリプティングを通じた実践的作業例

「グローバル変数」というスクリプティングの概念を日本語で説明した後、その変数の中に保存された数値がどのような状況で変化していくのかを実験的に調べていき、グローバル変数の性質を体感するという実践的な学習の例を示す。まず、Doormat という名前のドアマットをVWで作成する(図3)。アバターがこのドアマットの上を歩くと、アバターの体の一部がドアマットと接触し、この回数をcount という名前のグローバル変数の中に記録してその数値をチャットで表示するスクリプトを書き、ドアマットに埋め込む。ここで学生に以下のような質問をする。

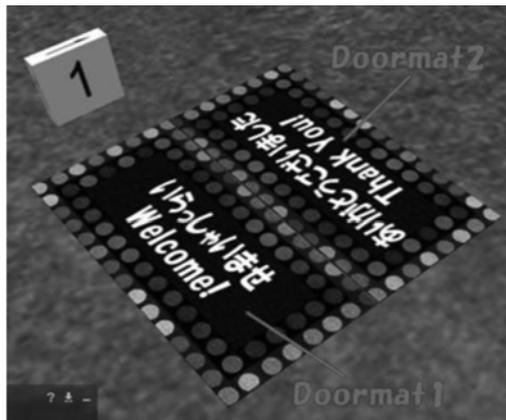


図3 ドアマット

1. アバターがドアマットの上を歩くと、カウント数(グローバル変数)が1, 2, 3...と増えて行きます。ドアマットの上で止まったり、ターンしたりしてみてください。カウント数はどうなりますか。
2. ドアマットをインベントリに取り、セカンドライフからログアウトして下さい。そのあと、またログインして、インベントリから同じドアマットを再び地面に出し、その上を歩いてみてください。カウント数は何から始まりますか。
3. このドアマットを装着したまま、何かにぶつかってみてください。カウント数は何から始まりますか。
4. このオブジェクトを他の人にあげてください。もらった人がそれを地面に置いて、その上を歩くと、カウント数は何から始まりますか。
5. この実験を基にLSLにおけるグローバル変数とはどういう性質のものか説明して下さい。

学習者はこの実証実験をするために、アバターをセカンドライフの中で操作し、オブジェクトに働きかけたり、他人に譲渡したりする作業を経て、グローバル変数の性質を探るという「意味のある」受信、発信を繰り返すことになる。図4は学習者が実際に提出した

日本語のコメント付きのスクリプトの例である。

```

58  listen(integer channel, string name, key id, string msg) {
59      //アバターのチャットをリポートします。
60      if (msg == "1") { //アバターが「テレビをつけてください」を言えば
61          time=1; //時間をリセットする
62          if (tv_state == FALSE) { //テレビがきえていたら、
63              turn_on(); //つけます
64          } else { //テレビがついていたら、
65              llSay(0, "もうテレビはついてます。"); //チャンネル0で言う
66              llPlaySound("Mou", 1.0); //サウンドを再生
67              while (time%10!=0) { //timeという変数が10に同等な場合
68                  time++; //timeに1を追加する
69              }
70              llPlaySound("TerebiwaTsuiteImasu", 1.0); //サウンドを再生
71          }
72      } else if (msg == "2") { //アバターが「テレビをけしてください」を言え
73      ば
74          time=1; //時間をリセットする
75          if (tv_state == TRUE) { //テレビがついていたら、
76              turn_off(); //消します
77          } else { //テレビがきえていたら、
78              llSay(0, "もうテレビはきえてます。"); //チャンネル0で言う
              llPlaySound("Mou", 1.0); //サウンドを再生
    
```

図4 スクリプト中の日本語でのコメント (//のあとの部分)

学習者はこのような作業を繰り返しながら様々な3Dオブジェクトを組み立て、一学期を通して以下のようなスクリプトを開発していく。

表1 スクリプティングに関する概要

学習内容	必要となるタスク
1. 3Dオブジェクト作成	オブジェクトの形、色、テクスチャー編集, 保存, 譲渡 オブジェクト動作の操作
2. スクリプティングの基本ルール	スクリプトの編集, 保存, 譲渡 シンタックスエラーと実行エラー処理
3. アバターとオブジェクトのコミュニケーション	オブジェクトとアバターの接触, メッセージ送受信
4. オブジェクト同士のコミュニケーション	オブジェクトチャンネルでのメッセージ送受信
5. テキスト処理	メッセージの分析とオブジェクトの反応処理
6. 最終プロジェクト: ゲームの目標設定と作成	VWの状態記憶, スコアリング

6. コースの最終目的

最終的には、クラス全体のプロジェクトとして、一つのまとまったVWのゲーム環境を作成することを目指す。学習者の興味を引き起こすために、クラスを二つに分け、以下のようなシナリオを提案する。

みなさんは日本のゲーム開発会社でインターン生として3Dゲームを開発するプロジェクトに参加しています。インターンの最終プロジェクトとして、みなさんは二つのチームに分けられ、別々にゲームを開発し、完成したゲームの優劣を競うことになりました。勝ったチームが開発したゲームは、実際にマーケティングされる可能性があります。ゲームは以下の条件を満たしていなければなりません。

1. ゲームは一度開始すると、30分以内に終了すること。
2. 開発するゲームの企画書を日本語で提出し、許可をもらうこと。
(ゲームの目的、遊び方、ゲーム進行中、終了時の結果表示など)
3. ゲーム開発に使用できるリンデンドルは2000L(約8USドル)までとする。
4. ゲームで使用するオブジェクト及びスクリプトはすべてセカンドライフの中で作成されたものであること。
5. 既存のライブラリーでパブリックドメインとして閲覧可能なものを利用することは許可するが、著作権のあるものをコピーしないこと。
6. 作成するスクリプトには日本語で詳しいコメントを残すこと。(例:// separateWords はアバターがチャットで入力したテキストを辞書の中にある単語に分けるファンクション)
7. 完成したゲームの中で使用されるすべてのオブジェクトとその中身はフルパーミッション(編集可、コピー可、譲渡可)であること。

このゲーム開発競争のシナリオは2018年の秋学期のコースで初めて計画された。通常では平均8人程度のクラスであるが、この学期ではクラスの学生数が5人と少なかったため、ゲーム開発競争のシナリオは5人が一つのチームで協力して一つのゲームを作るというシナリオに変更された。

この発表では、実際に使われた書き下ろしの教科書、学生がスクリプトの中につけた日本語のコメント、教師が学生と行ったコミュニケーションの例、実際に作成された3Dオブジェクトとアバターのインターアクションの様子などを動画で紹介する。

参考文献

- (1) 深沢のぞみ・札野寛子(2000)「科学技術日本語読解教材の開発—『意味ある受信』を支える教材選択と『意味ある発信』を実現させるタスク練習」『専門日本語教育研修』2, 30-37.
- (2) 岸野文郎(2009)「高臨場感・バーチャルリアリティ技術の展望」『画像電子学会誌』200, 274-277.

職場と世代が同じタイ人日本語教師 2 名のビリーフに関する縦断研究

—背景や経験の異なりとビリーフの形成に着目して—

坪根由香里（大阪観光大学）・小澤伊久美（国際基督教大学）・
八田直美（国際交流基金）・内田陽子（国際交流基金）

1. はじめに

発表者らは、非母語話者日本語教師（以下、NNT）と母語話者日本語教師（以下、NT）との協働、NNT への教師研修に関する知見を得る目的から、タイ、韓国、中国の 3 か国の大学で教える NNT のビリーフ⁽¹⁾を研究してきた。NNT が教える海外の現場の中で、タイは 2012 年から 2015 年にかけて機関数・教師数・学習者数いずれも 30% を超える大幅な増加を示し、教師数は NT、NNT 合わせて約 1,900 人となっている。また、大学で教える日本語教師の中で、NT の割合は 37.6% と、日本語学習者数が多い韓国や中国と比べて高くなっている（国際交流基金 2017）。そのため、協働の面からも、NNT に対する教師研修の重要性の観点からも、タイ人日本語教師のビリーフに関する知見を提供する意義は大きいと言えよう。

ビリーフは個別のもの、変化する動的なものであることから、最近では集団を対象とした共時的研究だけでなく、1 名を対象とした縦断的研究も見られる（坪根他 2017、久保田 2019）が、個性を明らかにし、様々な要因を考察するには更なる事例研究が必要である。本発表では、職場と世代が同じタイ人 NNT 2 名を対象に行った事例研究について報告する。

2. 先行研究

タイ人 NNT のビリーフの縦断的研究には、八田他（2012）、坪根他（2017）、内田他（2018）等がある。八田他（2012）は、タイ人新人 NNT 2 名に対して研修前後に個人別態度構造（Personal Attitude Construct : PAC）分析を行い、教師研修がビリーフに与える影響を分析している。坪根他（2017）は、タイの大学で教えるタイ人 NNT 1 名を対象に、初任期から 6 年にわたって 7 回の PAC 分析調査とフォローアップインタビューを行い、ビリーフの形成・変容とその要因を明らかにしている。内田他（2018）も同様に、タイ人 NNT 1 名を対象に、初任期から 4 年間の縦断的調査を行ったものである。

タイ人以外を対象としたものでは、山田（2014）、久保田（2019）がある。山田（2014）は日本人教師 2 名に対して 3 年の間をあけて PAC 分析を行い、Green（1971）のコアビリーフと周辺ビリーフを用いて、ビリーフの変化について説明している。コアビリーフとは、ビリーフの土台となるもので、変化しにくいビリーフを指す。また、久保田（2019）は、中央アジア出身の NNT 1 名を対象に、5 年 10 か月の間に、5 回にわたる半構造化インタビューを実施し、ビリーフの変化と教師としての成長過程について考察している。

このように、近年は変化するビリーフを研究するため、縦断的調査が行われているが、一部共通した条件を持つ複数の NNT を比較した研究はない。本発表では、坪根他（2017）

の協力者（X とする）と同時期に X と同じ大学に着任し、新任時に長期の教師研修を同時に受けた、X と同世代のタイ人日本語教師 Y を対象に行った縦断的調査の結果を分析し、X と比較することによって、ビリーフ形成の個人的要因と社会的要因について探る。

3. 研究方法

3-1. 協力者

教師 X, Y は、タイの異なる大学の主専攻で日本語を学び、日本語教師として大学に就職後、約半年間教師研修に同時に参加、その後、在職のままそれぞれ異なる大学院の修士課程を修了した。教師 X は大学在学中に 1 年間日本に留学し、卒業後は日系企業で 1 年間働いた後、大学の教員となった。3 回目の調査の前には日本語コースのコーディネーターになり、会議の運営、大学からの業務の伝達や後輩の指導等、組織運営を任されている。一方、教師 Y は日本留学経験、日系企業での勤務経験はなく、大学卒業後すぐ中等教育機関で日本語を教え始め、その後教師 X と同じ大学に移った。調査機関中は、コーディネーター等の役職には就いていない。

3-2. 研究方法

調査は 2009 年から 2015 年に PAC 分析を計 7 回実施し、その後フォローアップインタビューを行った。PAC 分析で自由連想を引き出す刺激文（日本語）を以下に示す。PAC 分析の詳細は内藤（2002）を参照のこと。

＜刺激文＞ あなたにとって「いいタイ人日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを持つでしょうか。それから、その教師は日本語教育についてどんなことを考えていると思いますか。

そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。

キーワードやイメージは、できるだけ単語で、書いてください。ただし、それが難しい場合はもう少し長く（10 字前後ぐらいまで）なっても構いません。

PAC 分析時のインタビューで語られた発話を文字化し、そこからビリーフとそのビリーフが形成されたきっかけを抽出した。本発表では教師 X, Y の両者に共通するビリーフ、異なるビリーフと、それぞれの背景にある要因を取り上げて紹介する。

4. 結果

4-1. 2 名に共通したビリーフ

表 1 は、7 回の調査中、教師 X, Y とともに 5 回以上現れたビリーフである。これらは約 6 年間保持されて強固なビリーフとなっていると考えられ、両教師のコアビリーフと言えよう。しかし、ビリーフの内容・背景を詳細に見ると、共通するものと異なるものがあった。

まず、内容・背景が共通するものについて述べる。＜面白い教え方・教材＞は、日本文化、音楽、ゲーム、絵、学習者が興味を持てる教材を使って面白くすることが述べられ、＜勉強したいという気持ち（動機付け）＞はそれと関連して語られることが多かった。＜学習者に対する指導・助言、問題解決＞は、＜学習者の観察＞をして、勉強の問題でも個

表1 教師 X, Y とともに5回以上出現したビリーフ (数字は出現回数)

	ビリーフ	教師 X	教師 Y
内容・背景が共通	面白い教え方・教材	7	7
	勉強したいという気持ち (動機付け)	6	7
	学習者に対する指導・助言, 問題解決	7	7
	学習者の観察	6	5
	学習者中心, 学習者の立場	6	6
	授業準備	6	5
	反省, 改善	7	5
	日本文化に関する知識, 日本に関する情報	5	7
内容・背景が異なる	日本語力	6	7
	効果的な教え方	6	6
	できない学習者への意識	5	5

※項目は本文での提出順

人的な問題でも問題があれば解決するとして
いる。また, <学習者中心, 学習者の立場>
は, 教師 X は学習者の
気持ちを考え意見を聞
く, 教師 Y は学習者に
合わせて教え方等を選
ぶ, と学習者の立場に
立って考えるという意
識が共通に見られる。
いい授業, 面白い授業
をするための<授業準
備>, 悪いところを<
反省>し<改善>する

という意識は両教師の職場が勉強会を行ったり, 他の教師の授業見学に入る等, 授業改善を求める環境にあったことが影響しているようである。<日本文化に関する知識, 日本に関する情報>は, 日々変化する日本の情報を得る努力をすることが必要だというものである。なお, 表1にはないが, <教師としての成長>も, 教師 X で4回, 教師 Y で6回出現しており, 現状に満足せず, 勉強して常に成長を目指すという意識が共通して見られた。

一方, 教師 X, Y とともに現れたビリーフでも, その内容・背景が異なるものもある。まず, <日本語力>に関しては, 教師 Y が, 他の教師と比べ自分は上手でないという自覚から, 伝えたいこと, 頭の中にあることが日本語で言えるくらい上手でなければならないと述べているのに対し, 教師 X はコーディネーターとして NT と話したり会議で議長をしたりする必要性から述べていた。これは, 自身の日本語力の評価や日本留学経験の有無, 職場での立場の違いが影響しているものと思われる。<効果的な教え方>は, 教師 X が歌, イラスト, 動画, アニメ, PPT, IT 技術, SNS といった教育に用いる媒体に意識が向いているのに対し, 教師 Y は日本語とタイ語の違いの説明, 教え方のバリエーションを持って学習者に合った方法を選んで使う等, 教える方法を意識したものであった。<できない学習者への意識>は, できない学習者を放置せず, 必要なら補講もするという共通した意識が見られたが, 教師 Y は自身の学生時代の経験から, 学業不振で卒業できない学習者の気持ちを理解する, できない学習者を軽蔑・差別しないということにも言及していた。

4-2. どちらかのみ出現したビリーフ

ビリーフの中には, どちらかのみ多く出現したものもあった (表2)。教師 X のみに5回以上出現したものは<研究>だが, これは教師 Y の<新しい教授法/授業研究>と一部で重なるものである。教師 X の述べる<研究>が示すものは, 前半2回は授業研究に近く, それ以降は大学院に行き, 職場でも業績を求められるようになって, 一般的に想起される「研究」に近いものを指すようになっている。教師 Y は, 常に新しい教授法を取り入れる

こと、そのために授業研究が必要だという意識を持っており、大学院に行った後、大学院を卒業したら必ず研究を続けなくてはならないということを調査 6 で一回のみ述べている。一方、教師 Y のみに 5 回以上出現したビリーフは、非常に多い。

以上のことから、教師 Y は比較的ビリーフが安定し、教師 X は教師 Y と比べるとビリーフが固定的ではないことが窺える。以下、教師 Y のみに多く現れたものについて述べる。

表 2 教師 X のみ、Y のみに 5 回以上出現したビリーフ（数字は出現回数）

	教師 X	教師 Y
研究	6	1
教師の人間性	0	7
わかりやすい教え方	0	7
学習者理解	1	7
学習者とのコミュニケーション	1	5
日本語に関する知識	0	5
日本語とタイ語の違いに関する知識	0	5
他者の意見に耳を傾ける	1	5
教師という仕事に対する熱心な取り組み	0	5
新しい教授法/授業研究	0	5

教師 Y は学生時代に教師に見た目で判断され差別された経験や、自分を励ましてくれた教師との出会いから「教師の人間性」というビリーフを形成していた。また、学生時代の学業不振の経験からできない学習者の気持ちの理解について述べており、これは「わかりやすい教え方」「学習者理解」「学習者とのコミュニケーション」にも影響している。

また、教師 Y は、「日本語に関する知識」「日本語とタイ語の違いに関する知識」は、学習者に説明するために必要だと考えている。「日本文化とタイ文化の違いに関する知識」も 3 回出現しているが、日本語とタイ語、日本文化とタイ文化は、比較して説明できるように違いを知っていなければいけないと述べられていた。一方、教師 X からは説明するための知識についての明示的な言及はなかった。

「他者の意見に耳を傾ける」については、教師 Y は新任時の調査 1 でベテランの先生に質問したり、授業見学をして、自分の授業に取り入れたほうが良いと述べ、その後調査 4 から 4 回にわたりこのビリーフが出現している。教える内容や教え方について、いつも自分が正しいと思っはいけないと考え、学習者を含め、周りの人の考えを聞くと述べている。教師 X は調査 3 で、先輩に相談したり、先輩の授業見学に入ったりするというコメントをしているが、その後は関連するコメントはしばらく現れなかった。しかし、調査 7 で新しい授業を担当するようになり、学習者の意見を聞きたいと思ったことから、学習者からのネガティブな意見も受け入れるという意識を持つようになっている。

4-3. ビリーフの背景

ビリーフの背景を見ると、新任期の調査 1, 2 の頃は、教師 X, Y とも主に学生時代の経験、学習者からの影響で、両教師が参加した教師研修後には、どちらにも研修からの影響

が見られた。調査3の前に教師X、Yともに大学院に入学しているが、教師Yは途中で休学している。そのためもあってか、教師Xが調査3から継続して大学院について話しているのに対し、教師Yから大学院に関する語りが得られたのは、調査6のみであった。

調査3以降は、学生時代の経験、授業における成功体験・失敗体験、学習者からの影響、職場環境（勉強会、授業見学、チームティーチング、日系企業に就職する学生等）や同僚からの影響が共通して見られた。しかし、例えば、学生時代の経験について見ると、教師Xは、説明だけでつまらなかった授業、習っていない内容が試験に出た経験、面白い教材を使って授業をしていた英語の先生等から、教師Yは、見た目で差別する教師、励ましてくれた教師からそれぞれ影響を受けて異なるビリーフを形成していた。成功・失敗体験、学習者からの影響も同様に個別的要因である。一方で、職場環境からは共通して影響を受けており、同僚を含む「職場環境」は共通性の高い社会的要因だと考えられる。

両者の違いは、教師Xの場合、調査3の前にコーディネーターに就いたことがビリーフに大きな影響を与えていることである。教師Xは、コーディネーターの立場からリーダーシップの必要性を述べていた。また、後輩ができたことで、先輩としての後輩に対する意識も加わっている。これは教師Yにはなかったものである。教師Xはその他にも、勤務する大学全体の「コアバリュー」や教育省の方針からも影響を受けているが、これも職場における立場が影響しているものと推察される。教師Yも同じ職場であるが、それらについての言及は一度もなかったことから、社会的要因の中には、それを意識する役割を担っているかどうかで、影響が異なるものが存在すると考えられる。

また、教師Xは、調査6の前に授業を1人で担当し、コースデザインから担当したこと、職場での業績評価やIT技術の進歩からも影響を受けていた。業績評価に関しては、教師Xは調査4の時点からほぼ連続して述べており、教師Yからは業績評価の言及はなかった。これは、修士を早く修了した教師Xと一時期休学していて修了時期が遅かった教師Yの違いだと思われるが、教師Yも調査6で研究の必要性は述べており、今後業績評価についても職場で求められるようになれば、意識が生じる可能性はあるだろう。ITに関しては、教師Yは授業中に携帯電話、スマホを使っている学習者がいると述べていただけだったが、教師Xは、インターネットの動画やアニメを使うことによるインパクト、SNSやウェブサイトの利用について述べ、自身が紹介したサイトを使って、自律的に学習している学習者がいるという話もしており、IT技術の進歩が教師Xのビリーフに大きな影響を与えていることがわかる。急激に進歩しつつあるIT技術をどの程度教育に取り入れるかは、個人的な興味や理想とする授業についてのビリーフの違いが反映していると思われる。

このように、広く様々な社会的要因からも影響を受けている教師X⁽²⁾に対して、教師Yは上述した共通項目からの影響がほとんどであった。教師Yが教師Xと比べ、比較的ビリーフが安定している原因として、教師になってからの教師Yは、大学院以外、職場での立場、担当レベルや職場環境の大きな変化がなかったため、ビリーフを維持する経験が続いている可能性、大きく揺さぶる経験が教師Xと比べて少なかった可能性が考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究は同じ大学に同時期に着任した同世代教員について、共通するビリーフ、異なる

ビリーフとその背景を明らかにした。教師 X, Y のビリーフの形成について以下にまとめる。

- ・ 学生時代の経験，授業における成功体験・失敗体験，学習者からの影響といった個人的要因は，それぞれの経験から異なる形でビリーフを形成している。
- ・ 同じ職場に勤務する教師 X, Y は，その職場環境から同様に影響を受けている。一方で，職場における立場が，それとは異なる角度からビリーフに影響を与えている。
- ・ 教師研修や大学院からは両者とも影響を受けており，ビリーフ形成の要因になっている。
- ・ 業績評価，大学の方針，教育省の方針，IT 技術の進歩等の社会的要因は，立場的にそれを意識する必要があるかや，個人としてそれをどのように活用するかという姿勢によって，その影響が異なる。

今後は同時期に調査した他の 2 名と合わせ，4 名を総合した結果をさらに分析したい。

注

- (1) 本稿ではビリーフを「言語学習の方法・効果などについて自覚的または無自覚的にもっている信念や確信」（日本語教育学会 2005, pp. 807-808）としている。
- (2) 教師 X のビリーフに影響を与えた要因の詳細については，坪根他（2017）参照。

付記

本研究は JSPS 科研費 25370608 助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 内田陽子・坪根由香里・八田直美・小澤伊久美（2018）「タイ人日本語教師 B の初任期から 4 年間のビリーフの形成と要因—PAC 分析を用いた縦断的調査から—」『第 27 回小出記念日本語教育研究会予稿集』，22-23
- (2) 久保田美子（2019）「非母語話者日本語教師のビリーフの変化と成長過程—縦断的インタビュー調査の結果から—」『日本語教育』172, 73-87
- (3) 国際交流基金（2017）『「海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より」集計表』[CD-ROM] 国際交流基金
- (4) 坪根由香里・八田直美・小澤伊久美（2017）「タイ人日本語教師 A のビリーフの形成と変容—PAC 分析による縦断的調査から—」『海外日本語教育研究』4, 1-22
- (5) 内藤哲雄（2002）『PAC 分析実施法入門[改訂版]』ナカニシヤ出版
- (6) 日本語教育学会（2005）『日本語教育事典』大修館書店
- (7) 八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里（2012）「ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義—PAC 分析によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 23-39
- (8) 山田智久（2014）「教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から—」『日本語教育』157, 32-46
- (9) Green, T.F. (1971). *The Activities of Teaching*. New York: McGraw-Hill.

定住外国人の働く環境を作る「指示場面の Can-do statements」の開発

－「職場」という文脈における指示連鎖の相互行為分析をもとに－

大平幸（山梨学院大学）・佐野真弓（関西学院大学）・森本郁代（関西学院大学）

1. はじめに

2019年4月改訂入管法が施行され、事実上外国人労働者の受け入れ拡大の方針が打ち出された。この動きにあわせ、6月には日本語教育推進法が新たに成立した。これまで草の根レベルで行われてきた地域の日本語教育や共生社会の構築のための努力が、国や地方公共団体に責務として課せられることになった。しかし、これらの施策が国レベルで性急に進められ、個々の職場でどのように外国人受け入れ環境を整備するのかなど重要な点が議論されずに現在に至っている感は否めない。

このような状況を変えるため、本研究では、定住外国人が働きやすい職場環境を作るためのツールとしての日本語能力指標「職場の Can-do Statements（以下 Cds）」の開発を進めている。本発表では、「指示場面」における Cds 開発の過程について発表を行う。特に、「会話分析（Conversation Analysis）」の手法による詳細な相互行為分析に焦点をあて、具体的なデータとともに分析の結果を示す。また、この分析を通し、職場のコミュニケーションについて新たな観点を提示する。

2. 先行研究および本研究の焦点

日本語教育の分野では、母語話者と非母語話者のコミュニケーションは接触場面研究の一環として行われ、コミュニケーションの成否の要因や、そこで用いられている方略が明らかにされてきた。猪崎(2000)は、日仏語の依頼の談話の構造に注目し、そこで用いられる非母語話者の依頼のストラテジーと母語話者が用いるストラテジーの差異を明らかにした。また、柳田(2010)は、母語話者が情報を提供する場面に着目し、母語話者のコミュニケーション方略（情報やり方略）に接触経験が及ぼす影響を分析している。これらの研究は、母語話者と非母語話者、それぞれのコミュニケーションの特徴を示し、コミュニケーションにおける問題の解決に具体的な方法を提示するものであり、また、そのような意味で共生社会の構築に資するものと言える。

しかし、これらの研究では、やりとりが行われる条件を一定に保つために参加者や状況をなどに統制がかけられることが多く、職場におけるやりとりの条件や状況に必ずしも合致しない点が多い。また、従来は、個々の発話を発話機能別に分類し頻度を比較する方法がとられることが多いが、その発話が生起するやりとりの連鎖は分析されていない。コミュニケーションにおける参与者間の相互理解は、相手の発話やふるまいに応じて自分の出方を調整することによって達成されることを考えると、発話を会話連鎖の中で捉え分析する必要がある。

したがって、本研究では、実際の職場において生じたやりとりの連鎖を分析し、そこで用いられているストラテジーを明らかにすることを目指す。そして、その結果を Cds に反映させる。

3. 調査の概要

職場における日本語コミュニケーションを明らかにするため、衣料品を扱うチャリティーショップ、コンビニエンスストア、大学生協の3つの販売店において調査を行った。調査は就労場面のビデオ収録と観察によって行った。このうちチャリティーショップFとコンビニエンスストアでは外国人スタッフの就労場面の調査も行っている。

表 1 調査の概要

調査協力者	調査期間	データ収録時間
衣料品チャリティーショップ	2016年2月～2018年3月の間の21日間	76時間
コンビニエンスストア	2017年12月～2018年2月の間の4日間	80時間
大学生協	2014年12月の2週間	28時間

指示場面の Cds を作成するにあたり主な分析の対象としたのは、チャリティーショップ F でのデータである。F では、これまで3人の定住外国人にインターンとして働いてもらい、就労の様子を調査している。インターン研修という場合は、指示や教示が最も生じしやすい場であり、実際の職場という文脈における指示行為を観察するのに適切な場と言える。

4. 指示場面における Cds 試案の作成

Cds の項目は、以下の手順で作成した。

1) 指示場面の選定

録画データの中から、分析対象とする指示場面を選定し、文字化資料を作成する。

2) 指示場面における連鎖の分析とストラテジーの抽出

録画と文字化資料を見ながら、指示が行われている複数の場面（5事例）を分析し、指示によって開始される連鎖において指示の出し手と受け手によって用いられているストラテジーの抽出を行う。

3) 事例間の分析結果の照合

5事例を照合し、上記の結果が一定程度の一般性を備えたものと言えるかを確認する。表2は「指示の出し手」、表3は「指示の受け手」の Cds 項目の一覧である。なお、ここでは「指示の出し手」と「指示の受け手」を分けて示しているが、実際の Cds では2つを左右に併置し、一覧が可能なかたちに配置することで「指示の出し手」と「指示の受け手」双方が互いのコミュニケーションのあり方を検討できるものにする。

表 2 指示場面の Cds 項目 「指示の出し手」

指示の出し手		
指示をする前に	1	相手が仕事を頼める状況かどうか適切に確認することができる
指示をする	2	相手が理解できる言葉を使って説明することができる
	3	受け手の理解を確認しながら指示を出すことができる
	4	説明が段階的に行える
	5	言語だけではなく、非言語的な手段や実物を有効に使うことで、説明を行うことができる

		例) 実物を示す／作業をやってみせる／身振り
指示がうまくできなかった時	6	(受け手の反応に応じて) 指示がわかるように簡略化できる
	7	指示の受け手が、指示を誤解していることに気づき、正しい理解に導くことができる
指示が終わる	8	指示が終わったことが示せる

表 3 指示場面の Cds 項目 「指示の受け手」

指示の受け手		
指示を受ける前に	1	自分から相手に対して、援助を申し出ることができる
	2	自分が仕事を受けられる状況かどうか適切に伝えることができる
指示を受ける	3	指示に対して、適宜理解が示せる
	4	全体的な説明と、今すぐしなければいけないことの説明が区別できる
	5	指示されたことを、やってみせることができる
指示が理解できなかった時	6	理解できていないことが示せる
	7	不明点などに対して適切に確認が求められる
指示が終わる	8	指示を受諾したことが示せる

5. 事例の分析と考察

Cds 作成に向けて行った指示場面の分析から、特に「新しく仕事を指示する」際、繰り返し観察されるやりとりのパターンがあり、指示内容に対する理解や仕事内容の複雑さなどのそのつどの個別の事情に応じて、やりとりの連鎖が変形（拡張）することが明らかになった。以下では、観察された連鎖のパターンとその拡張について述べ、次に、分析結果の Cds への反映事項の具体例として 3 点取り上げる。

5-1. 指示の連鎖の基本パターン

以下の事例は、チャリティーショップの日本語母語話者のスタッフ S が、日本語非母語話者のインターン I に新しく仕事を指示する場面である。分析には録画データを文字にしたトランスクリプトを用い、トランスクリプト上の記号は、ゲイル・ジェファーソンによって開発されたものをもとに日本語向けに整理された西阪・串田・熊谷(2008)を主に参考にしている⁽¹⁾。

事例 [クッション材]

01 S:→ 次のしごと:お願いしてもいいですか?

02 I:→ [うん.]はいはいはい.

03 S: いま:()かばんとか:小物とかアクセサリ類を出して行こうと思うんです

04 けども:(.) .hh この黄色?(.) と青の商品はこっち側で: 赤札がついている商

05 品はこっちなんですけども:(S は、「こっち側:」を発しつつ時、両手を左側に向けて押し出すような仕草をし、「こっち」では、両手を右に向けている))

06 (3.0)((この間、S がかばんを開けている))

07 S: → このかばんの中に: こういうクッション材みたいなやつが:()ここにたくさ

08 → んあるので**ばんばん**になるように詰めてもらって:, それを **なんこ?**(0.6) え

09 → えっと (.)ここが何個あるのか数えてもらって教えてもらってもいいですか?

- 10 I: ° ふん. ° 黄色は[こっち?]
 11 S: [黄色はこっち側です. 赤が-[赤だけこっち側です.
 12 I: [()]
 13 I: あそこ? ((右側を指差す))
 14 S: ここが黄色と青です.
 15 I: うん.
 16 S: とりあえず (.) かばんに詰めてもらってもいいですか?
 17 I: → はいはい.
 18 (1.0)
 19 S: で数を数えて教えていただけたら

この事例では大まかには次のようなことが起こっている。まず、S が I に、商品に付いている札の色が価格帯ごとに異なり、その色によって商品の陳列場所が決まるというこの店に特有のシステムについて説明し(03~05 行目)、続いてそれに関連した仕事の指示を行っている(07~09 行目)。それを受けて、I は、先の S の説明に関連して自身の理解を確認するための質問を行い、それに S が応答するというやり取りが 2 回続いている(10~14 行目)。その後、16 行目で、S は改めて先に出した指示(07~09 行目)の一部である「かばんに詰める」という仕事を頼んでいる。それに対して、I は、「はいはい。」と受け入れている(17 行目)。

上述した状況において観察される、「新しく仕事を指示する」際に繰り返し用いられている基本のパターンは、01 行目(Cds 項目:指示の出し手:指示をする前に:1 相手が仕事を頼める状況かどうかを適切に確認することができる)と 02 行目(Cds 項目:指示の受け手:指示を受ける前に:2 自分が仕事を受けられる状況かどうか適切に伝えることができる)のペア、および、08 行目(Cds 項目:指示をする)と 17 行目(Cds 項目:指示の受諾)のペアである。一方で、その基本のパターンから逸脱した拡張が 10 行目から 15 行目で起こっている。それは、Cds 上の、「指示がうまくできなかつた時」に関係する。以下では、まず、基本のパターンがどのようなものかを示し、そのうえで、その基本のパターンからの拡張がどのように起こっているのかを述べる。

本研究が収集したデータでは、指示の出し手は、しばしば指示を行う前に相手がいま新しく仕事を受けられる状態かどうかを確認し(Cds 項目:指示をする前に:1)、受け手がその確認に応じる(Cds 項目:指示を受ける前に:2)というやりとりが頻繁に観察された。本事例の場合、S による、01 行目の「次のしごと:お願いしてもいいですか?」と、I による、02 行目の「うん. はいはいはい。」がそれに当たる。その後が続くのが、指示とその受諾である。具体的には、指示が行われているのは、7 行目から 09 行目で、S が I に仕事を 2 件頼んでいる。一つは、「かばんの中に」「クッション材」を「ばんばんになるように詰める」ことで、二つ目は、それが「なんこあるのか」を数えることである。それに対する受諾は、S が指示のやり方を簡略化することによってやり直した直後、17 行目で I の「はいはい。」という発話によって遂行されている。このように、職場において「新しく仕事を指示する」際には、しばしば指示の出し手が、受け手がいま新しく仕事を受けられる状況かどうかを

確認し、受け手がそれを受諾した上で、指示を行い、受け手が受諾するという基本のパターンがあることが見てとれる。

この基本パターンで仕事の指示の連鎖が終わることもあれば、基本パターンからの拡張が起こることもある。本事例にも拡張が見られ、Iが03行目から05行目で行われたSの説明に関する質問を行い、それにSが応答することで起こっている(10-11行目)。さらに、その後、IとSの間で同様の質問と応答の連鎖が続いている(13-14行目)。本事例が示すように、指示の受け手が指示内容に不明な点がある場合には、指示をすぐに受諾せずに、内容確認のための質問を行い、指示の出し手がそれに答えるというやりとりが起こることで、基本パターンの連鎖が拡張することがしばしば観察される。

5-2. 分析結果のCdsへの反映

本節では、Cdsの項目に分析結果がどのように反映されているかを示す例を3点挙げる。

Cds項目：指示の出し手が「相手が仕事を頼める状況かどうか確認をすることができる」

Sは、01行目で「次のしごと：お願いしてもいいですか?」と尋ねることによって、Iがいま仕事を受けられるかどうかには配慮していることが見てとれる。この配慮は、文末に「～でもいいですか?」という許可求めを含意する表現を用いていることにも表れている。なぜなら、こうした発話形式の使用は、「次の仕事をお願いします」といった断定的な表現に比べて、相手に選択の余地を与えるニュアンスを含んでいるからである。この点をCdsに反映させることは、指示の出し手への示唆だけではなく、確認を求められた側(指示の受け手)が、いま自身がどのような状況なのかを適切に相手に伝えることが求められていることを意識化することにもつながるだろう。このことは、Cdsの「(指示の受け手が)いま仕事を受けられる状況かどうか適切に伝えられる」という項目に反映されている。

Cds項目：指示の出し手が「非言語的な手段や実物を有効に使って、説明を行うことができる(例)実物を示す/作業をやってみせる/身振り」

Sは、04・05行目で、「こっち側：」や「こっち」を発するタイミングで、両手を特定の方向に向けている。つまり、Sはここで、いま言及している商品がどこに陳列されるべきかをIが視覚的に理解できるように、自身の身体の動きをリソースとして利用しているのである。また、Sは、06行目から09行目で、手元のかばんを開けて、自身の足元にあるクッション材の一つをかばんに詰めている。そうすることによって、SはこれからIにやってもらおうとする作業を実際にやってみせている。こうした非言語的な手段や具体物の利用は、多くの指示場面で、指示の出し手と受け手の双方の振る舞いにおいて頻繁に観察されている。その点は、指示の受け手が「指示されたことを、やってみせることができる」というCdsの項目にも反映されている。

Cds項目：指示の出し手が「(受け手の反応に応じて)指示が簡略化できる」

本事例のように、指示の出し手と受け手のやりとりが本題(指示とその受諾)から逸れつつある場合には、指示の出し手が最初に出した指示内容を簡略化してやり直すことが行われることがある。こうした方略は、仕事を円滑に進めるために、指示の出し手が利用できるものであろう。

最後に、実際の職場における相互行為を観察・分析にすることの強みを述べる。日本語

支援の現場では、指示の受け手が指示内容をきちんと理解し、適切に反応することが求められがちである。だが、分析の結果、指示の出し手と受け手の両方がそのつど相手の出方に合わせて、相互行為上の調整を行っていることが分かった。例えば、上述の事例で、指示の出し手は、自身の指示に対して相手の受諾が直ちに得られない場合に、指示内容を簡略化してもう一度やり直すということを行っていた。こうした振る舞いに見てとれるように、仕事の指示をめぐるその出し手と受け手間の共通理解の達成は、どちらか一方のみのコミュニケーション能力にかかっているのではなく、両者がいかに有能にそのつど相手の出方に合わせて自身の発話や振る舞いを調整できるかに依拠していると言えよう。本研究の Cds が、指示の出し手と受け手の双方を対象に作成されているのはそのためである。

6. まとめ

上記の分析をふまえ、指示の Cds には、指示の構造の大きな流れを反映させた。また、職場における具体物やジェスチャーなどの資源を活用したやりとりもストラテジーとして Cds 項目に収めた。さらに「指示の出し手」と「指示の受け手」の2つの Cds を併置し、一覧が可能なかたちで配置することで、「指示の出し手」と「指示の受け手」双方が互いのコミュニケーションのあり方を検討できるものにした。今後は、職場における対話を促す Cds のデザインと利用法を提案していきたい。

注

(1)

[文字]	二人以上の発話の重複の開始と終了	.hh	吸気音で、h の数は総体的な長さを示す
(数字)	数字が示す秒数の間隙がある	文字.	下降調で、発話が終わる抑揚
(.)	0.2 秒以下の短い間隙がある	文字,	やや下降調で、発話が続く抑揚
文字:	音の延ばしで、程度に応じ:を増やす	文字?	上昇調の抑揚
文字-	言葉が不完全なまま途切れている	((文字))	発言の要約や、その他の注記
文字	比較的大きいか、強調されている音	()	聞き取り不可能な箇所、空白の大きさは、その相対的な長さを示す
° 文字°	囲まれた部分が周りより音が小さい	→	注目する発話

付記：本研究は JSPS 科研費課題番号 17K02795 の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 猪崎保子(2000)「接触場面における「依頼 J」のストラテジー —日本人とフランス人日本語学習者の場合—」『世界の日本語教育』10, 129-145
- (2) 西阪仰・串田秀也・熊谷智子 (2008) 「特集『相互行為における言語使用:会話データを用いた研究』について」『社会言語科学』10, 13-15
- (3) 柳田直美 (2010) 「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響」『日本語教育』145, 13-24

ポスター発表

(第1部)



日本語学校に通う「就労せざるを得ない学習者」を 内発的に動機づける教室活動

—ベトナム人学習者の事例に基づいて—

真田聡美（龍谷大学）

1. はじめに

本発表は、学費の支払いや生活費確保のため就労せざるを得ない日本語学校在籍の学習者を動機づける教室活動を実践に基づき報告することである。現在、そのような学習者が在籍する日本語学校では、彼らの学習意欲の低さが問題視されており、学習意欲を動機づけるための具体的な実践方法が求められている。本実践では、そのような学習者を対象に大学生への教育実践において一定の効果が得られた（廣森 2006, 2007, 藤田 2015 他）「基本的心理欲求理論」（Ryan & Deci 2000）の「自律性の欲求」「有能性の欲求」「関係性の欲求」（以下、「3つの欲求」と記す）⁽¹⁾を満たすように設計した教室活動を約2ヶ月間行った。その結果、対象者の半数以上が内発的に動機づけられた。

2. 対象者について

対象者は、日本語学校に在籍する初中級レベルのベトナム人学習者30人（以下「学習者」と記す）である。全員が学費の支払い等のため就労せざるを得ない環境にある。また、授業内の居眠りやベトナム語使用が目立ち、学習意欲が低い。その原因解明のために行った1次調査により、30人中80%が進学や就職のための外発的動機づけはあるが、授業内において次に示す3つの欲求が不充足であることがわかった。①会話能力を向上させたいが、授業の方針について選択の自由が与えられておらず文法中心の講義型の授業ばかりで楽しくない（自律性の欲求不充足）。②単一国籍の集まるクラスでの日本語使用は困難である（有能性の欲求不充足）。③①は教師との②は学習者間の関係構築ができていない（関係性の欲求不充足）。

3. 活動概要

2で明らかとなった学習者の3つの欲求不充足を満たし内発的に動機づける方法として、教室活動で使用する活動用教材を学習者との協働で作成した。そして、それを使用した教室活動（週1回の200分の授業を約2ヶ月間で7回）を行った。

3-1. 3つの基本的心理欲求理論を取り入れた活動用教材の作成

学習者との協働で作成した活動用教材の内容について述べる。

1) 自律性の欲求充足のため、学習者を授業設計に加えた。具体的には、学習者の考えを取り入れ、本実践の教室活動を JLPT の目標レベルの語彙と文法を組み込んだ会話活動とした。また活動用教材内のモデル会話作成とそこに組み込む語彙と文法も選ばせた。

2) 有能性の欲求充足のため、『日本語ポートフォリオ ベトナム語訳』（文化庁 2006）内の Can-do 項目から、学習者が「1 人ではできないが助けてもらえばできる」と答えた項目を会話のテーマに選んだ。

3) 関係性の欲求充足のため、教材のモデル会話を学習者間の協働で作成させた。

表 1 は、テーマに選んだ Can-do 項目とその項目内容に合うよう学習者が考えたモデル会話の目標一覧である。モデル会話の目標は、モデル会話を作成した学習者のペアに、その会話を勉強することで何ができるようになるのかを Can-do で示させたものである。

表 1 テーマに選んだ Can-do 項目と学習者が考えたモデル会話の目標

	テーマに選んだ Can-do 項目	学習者が考えたモデル会話の目標
クラス I	買い物をする時、欲しいサイズや色などを頼む	試着したりサイズや色などを店員さんに頼んで出してもらうことができる
	医者や歯医者に、私の問題について説明する	医者や歯医者の質問に答え、私の問題について説明できる
	面接の時、質問に答えたりさらに詳しいことを話す	アルバイトの面接で質問に答えたり話したりできる
	私の現在の状況についてすらすら話す	私の現在の状況についてすらすら話すことができる
クラス II	どうやって学習するのが私にとって一番いいか説明する	今の勉強方法に満足していないことを友達と話すことができる
	面接の時、質問に答えたりさらに詳しいことを話す	アルバイトの情報誌を見て電話することができる
	電話で質問して、答えを理解する	電話で質問ができたり、答えがよく分かったりする
	買い物をする時、欲しいサイズや色などを頼む	恋人が欲しいと思っているプレゼントが何か友達に説明できる
	医者や歯医者に、私の問題について説明する	医者や歯医者の質問に答え、私の問題について説明できる
	話している相手について、詳しい質問をする	久しぶりに会った友達に近況を報告できる

注：学習者が実際に見た Can-do 項目はベトナム語で記してあるが、ここでは日本語で記す。

3-2. 活動用教材を使用した教室活動

実際の教室活動では、活動用教材を使用し、6つの活動（①モデル会話作成ペアによるモデル会話の導入、②学習者の希望で取り入れた JLPT の文法と語彙学習、③モデル会話を参照にペアで行う会話作成、④③の会話披露、⑤学習者間によるフィードバック、⑥自己評価を行った。これらは表 2 に示すように 3つの欲求の充足が期待できる。

表 2 3つの欲求の観点から見た授業活動

3つの欲求	該当する教室活動
自律性の欲求	①学習者が考えたモデル会話を使用した学習者主導の活動 ③モデル会話を参照にしながらも学習者が話したい会話を作成できる活動 ⑥今日の授業について、学習者自身が評価する活動
有能性の欲求	①学習者が考えた会話が主教材として使われている活動 ④話したい会話が披露できる活動であることから、単一国籍間のやり取りであっても日本語でがんばろうと思える活動
関係性の欲求	②教師に授業方針について意見を述べ、取り入れられた活動 ③ペアで協力し、より面白い会話を作成したいと思える活動 ④ペアで協力し、より面白い会話を披露したいと思える活動 ⑤ペアで協力し、クラスメートからいい評価を得たいと思える活動 クラスメートの会話披露をお互いに評価しあえる活動

4. 調査概要

本実践による3つの欲求の充足を測るため、活動に参加した30人全員を対象に、活動前後に「3つの欲求」及び「動機づけ」に関する質問紙調査を、活動後に教室活動に関する半構造化インタビュー調査を行った。なお、これらの調査はプライバシーを守り研究以外の目的に使用しない旨の了承を得ている。

4-1. 質問紙調査の概要

無記名による質問紙調査は、活動前後（前2018.6/後2018.10）に実施した。17の質問項目は、廣森（2006）を参考に本実践用に改訂し、バックトランスレーション後のベトナム語訳で記した。本発表で扱う項目数は「3つの欲求」からは10項目、「動機づけ」からは「内発的動機づけ」の4項目である。この調査項目は、「有機統合理論」（Deci & Ryan 1985）を基盤としており、それによれば内発的動機づけとは、言語学習そのものを楽しむを見出せるものとされているため、本発表でも学習者の「楽しい」「嬉しい」等のキーワードがあれば内発的に動機づけられたとしている。また、全ての質問は4件法で問い、反転項目は「4」を「1」、「3」を「2」というように置き換えた。得られたデータは、それぞれ t 検定を行い活動前後での変化を検証した。また「心理的欲求」と「内発的動機づけ」の変数間の因果関係の有無を検証するため重回帰分析を行った。

4-2. 半構造化インタビュー調査の概要

半構造化インタビュー調査は、活動後（2018.10-11）にベトナム人の通訳者を同席の上実施した。インタビュー内容は、活動用教材を使用した教室活動で何を勉強したか、同様の活動を続行したいか、単一国籍の学習者と会話活動をする事等について問うた。録音した音声データは、文字テキストにし「質的データ分析」（佐藤 2008）に従って「定性的コード」と「事例」の2通りで分析した⁽²⁾。いずれも、まずは帰納的に分析し、その結果「楽しい」と直接言及またはそれが分かる表現や3つの欲求の充足が確認できる発言の有無を確認した。

5. 調査の結果と考察

5-1. 質問紙調査の結果と考察

（3つの欲求）表3は、活動前後における学習者の3つの欲求の得点と t 検定の結果である。分析の結果、自律性の欲求 ($t=2.41, p<.05$)、関係性の欲求 ($t=2.08, p<.05$) に有意な変化が見られた。それらを支えたのは、「1. この授業の課題内容は、選択の自由が与えられていた」 ($t=2.36, p<.05$)、「7. この授業では、友達と協力して会話の練習ができていたと思う」 ($t=2.45, p<.05$) の2項目であった。市販の教材ではなく学習者自身が考えたモデル会話を参照し、話したい会話をペアの協力のもと作成する活動を行なった結果、自律性の欲求と関係性の欲求に有意な変化が見られた。また、有能性の欲求 ($t=1.72, p<.10$) は、全体としては有意傾向に留まったが、「4. この授業で自分の頑張りに満足していた」 ($t=2.77, p<.01$) が1%水準で有意差の認められる結果となった。以上のように3つの欲求の充足度の上昇があり、そこに有意差が確認できた。

表3 日本語学習における3つの欲求の平均値とt値

	事前	事後	t値
自律性	2.79	3.09	2.41*
1.この授業の課題内容には、選択の自由が与えられていた	2.47	2.90	2.36*
2.この授業で勉強することは、全て教師が決めていた(反転項目)	2.50	2.90	1.80
3.この授業の進め方等を(私たち学生に)相談してくれた	3.40	3.52	0.72
有能性	2.80	2.96	1.72 [†]
4.この授業で自分の頑張りに満足していた	2.10	2.45	2.77**
5.この授業で会話はやればできると感じていた	3.43	3.60	1.15
6.この授業でできないと思うことがよくあった(反転項目)	2.83	2.83	0.00
関係性	2.89	3.09	2.08*
7.この授業では、友達と協力して会話の練習ができていたと思う	2.67	3.07	2.45*
8.この授業では、友達同士で学び合う雰囲気があったと思う	3.14	3.36	1.36
9.この授業を一緒に受けている友達とは仲がいいと思う	3.21	3.32	0.57
10.この授業のグループ活動には、協力的に取り組んでいたと思う	2.59	2.62	0.30

注：実際の質問紙はベトナム語で記しているが、ここでは日本語で記す。[†]p<.10, *p<.05, **p<.01

(内発的動機づけ)表4は、活動前後における学習者の内発的動機づけの得点とt検定の結果である。分析の結果、全体として有意な変化が見られた(t=2.40, p<.05)。下位項目は、「1.この授業で日本語を話すのは楽しかった」(t=2.51, p<.05)に有意な変化が見られた。全ての項目に変化が見られたわけではないが、本実践から学習者を一定程度内発的に動機づけることができたと言える。

表4 日本語学習における内発的動機づけの平均値とt値

	事前	事後	t値
内発的動機づけ	3.40	3.62	2.40*
1.この授業で日本語を話すのは楽しかった	3.45	3.72	2.51*
2.この授業は楽しかった	3.31	3.55	1.76 [†]
3.この授業で話し方を勉強すると新しい発見があり嬉しかった	3.40	3.60	1.44
4.この授業で勉強したことが授業外で使えるのは嬉しかった	3.40	3.57	1.31

注：実際の質問紙はベトナム語で記しているが、ここでは日本語で記す。[†]p<.10, *p<.05

(3つの欲求と内発的動機づけの関係)ここまでは各項目の変化について述べた。次に重回帰分析を用い、3つの欲求のどれが内発的動機づけに深く関係していたのかを分析する。3つの欲求の得点を独立変数、内発的動機づけの得点を従属変数として算出した結果を表5に示す。表5により学習者を内発的動機づけに導く重要な役割を果たしたのは関係性の欲求(.437*)であったことがわかった。この結果は、まず関係性の欲求を満たすことが、他の2つの欲求を満たすことの前提となっている可能性を示唆する。

表5 3つの欲求が「内発的動機づけ」に与える影響

	自律性の欲求	有能性の欲求	関係性の欲求
内発的動機づけ	.311 [†]	.121	.437*

5-2. 半構造化インタビュー調査の結果と考察

(定性的コードを中心にした分析)分析の結果、最終的に10個の定性的コードが得られた。それらは、さらに2つの概念的カテゴリーに分けられた。1つ目の【本活動の捉え方】に入る定性的コードは「自分達で作った会話」「生活の中で使える内容」「クラスメー

トとの関係」「教師の存在」「活動の楽しさ」、2つ目の【本活動から得たもの】に入る定性的コードは「日本語能力の変化」「自信」「母語使用からの克服」「学びを阻害する行動からの克服」「アルバイトの疲労やその他の問題からの克服」である。これらの10個の定性的コードには、3つの欲求の充足と内発的に動機づけられたことを示すコードが得られた（網掛け部分）。それらのコードのもととなった学習者の発言のバリエーションを示す。①自律性の欲求が満たされたことを示す発言：「面白いこと、自分の問題を自分で考えられるのはいい」のように教材を自作し、実際に用いたことを評価したもの。②有能性の欲求が満たされたことを示す発言：「自分で会話を書けばもっと自信に繋がる」「毎週クラスで皆と会話の勉強し職場で日本人と話す。これにより自信がついた」等。③関係性の欲求が満たされたことを示す発言：「皆どんどん勉強する気が出てきて、だから楽しい」「授業では、皆で文法と会話をしました。だからずっと話せた」等、クラスメートとの関係構築がいい影響を与えたことを示す発言。④内発的に動機づけられたことを示す発言：「今もっと話せる。楽しい」「クラスは本当に楽しいから寝ない」「日本語で話すのはとても恥ずかしかったが、今は楽しいからその気持ちが変わった」等。

（事例を中心にした分析）分析の結果、内発的に動機づけられた学習者は30人中16人であった。表6は、16人の楽しさを表す表現と3つの欲求の充足が確認できる発言の有無をまとめたものである。有る場合は○、否定的であれば×、はっきりした言及が無い場合は斜線を入れた。学習者10、13、14は、活動の楽しさについて否定的ではあったが動機づけられたと判断した。その理由は、次の3つである。1) 3つの欲求に満たされていたこと。2) 活動以前の授業態度とは異なり活動に積極的に参加していたこと。3) より良い活動にするための建設的な意見とアイデアを提供できていたこと。表7は、動機づけられなかった学習者14人について同様にまとめたものである。関係性の欲求の不充足が顕著に現れた結果となった。

表6 動機づけられた学習者の楽しさを表す表現と3つの欲求の充足の有無

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	%
楽しい	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	/	○	×	×	○	○	75%
自律性	○	○	○	○	○	○	○	/	/	○	○	○	○	○	○	×	81%
有能性	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	100%
関係性	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	/	○	○	○	○	○	93%

表7 動機づけられなかった学習者の楽しさを表す表現と3つの欲求の充足の有無

	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	%
楽しい	/	/	/	○	/	×	/	/	/	/	×	○	/	○	21%
自律性	○	/	/	○	×	×	○	○	×	×	○	○	/	○	50%
有能性	○	/	×	/	×	×	/	×	○	×	○	×	○	×	29%
関係性	×	/	/	/	×	/	×	×	×	/	×	○	/	×	7%

6. まとめと今後の課題

本発表では、日本語学校に在籍する、学習意欲の低い就労せざるを得ない学習者を対象に次の3つの点を明らかにした。1) 学習者の学習意欲の低下理由(3つの欲求の不充足)を知り、それらの充足が期待できる授業を行うことで、一定数の学習者を内発的に動機づけることができる。2) まず関係性の欲求を満たすことが、他の2つの欲求を満たすことの前提となっている可能性が示唆される。3) 活動自体を楽しみと思えなくても、3つの欲求が満たされた環境であれば動機づけられる場合もある。

最後に、日本語教育現場では、学習者を内発的に動機づけることができる理論とそれを裏づける実践が求められている。そのためには、本発表で示唆に留まった2)の関係性の欲求の重要性についてさらなる検証が求められる。これは、今後の課題としたい。

注

- (1) Ryan & Deci (2000) は、3つの欲求を次のように定義づけている。自律性の欲求とは、自身の行動が自己決定的で責任感を持ちたいという欲求、有能性の欲求とは、行動をやり遂げる自信や自己能力を示す機会を持ちたいという欲求、関係性の欲求とは、周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と有効な連帯感を持ちたいという欲求である。
- (2) 定性的コードとは、文字テキストデータをもとに小見出しをつけるコーディング作業の繰り返しで得られたもので、事例とは、個々の学習者のことである。具体的な分析手順は、要約版コード・マトリックス(定性的コードを縦軸、事例を横軸にし、定性的コーディングを行った文字テキストデータ箇所を要約して取り入れた一覧表)を使用し、縦軸の定性的コードと横軸の事例をそれぞれストーリー化(再文脈化)した。

参考文献

- (1) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社。
- (2) 廣森友人(2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版。
- (3) ———(2007)「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」JALT journal 29-1, pp. 59-80.
- (4) 藤田祐子(2015)「学習者の内発的動機づけを高める授業実践の効果」(II. 基盤教育院における実践)『Obirin today』15, pp. 73-88.
- (5) Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- (6) Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, pp. 68-78.
- (7) 文化庁(2006)日本語ポートフォリオ
<http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h24_nihongo_program_a/a_53_1.html> (参照 2018. 5. 20)

学生の深い思考を促す教師の支援

—メタ認知を活用した読解教材を通して—

藤田裕子（桜美林大学）・福島智子（同）・白頭宏美（同）・鈴木理子（同）・伊古田絵里（同）

1. はじめに

学習におけるメタ認知を促進することは極めて効果的な学習支援法であると考えられている（三宮，2008）。教育心理学の分野では30年以上にわたりメタ認知の育成に関する研究が積み重ねられているが，近年ではさらに，教科や領域を横断する高次の思考力を指し示す中心概念の1つとしてメタ認知が注目されつつある（富田，2017）。メタ認知を活用するためには，何をどのように学習するかについて自己選択や自己決定をしたり，自分の学習に対して自己評価をしたり，それらの過程を意識したりするなど深い思考が必要である。

筆者らが所属する機関では学部留学生へ読みの指導を行っているが，日本語力が一定のレベルに達していても，専門科目で用いられる教科書や参考書の理解が難しい者が多い。そこで，メタ認知を活用した読み方に着目し，教材作成を進めてきた（福島他，2017；グループさくら，2019）。メタ認知を活用した読み方とは，計画・モニター・問題解決・評価の4つのプロセスを意識しながら読むことであり，この読み方は，Chamot et al.（1999）の言語学習のメタ認知モデルを読解に当てはめたものである。当該教材は10課で構成され，4つのプロセスに関わる読解ストラテジーが1課に1つ学べるようになっている（表1）。

表1 グループさくら（2019）で取り上げられている読解ストラテジー

課	ストラテジー	内容
1	読む前に準備する	読む前に，背景知識を活性化させる，内容を予測する，目標や計画を立てるなどして，文章の全体像や読解プロセスを考え，何のために読むのか明確にする
2	知っているルールを利用する	文章を理解するためのルールを利用することを意識し，文章のポイントを見つけたり，文章の展開を予測したりする
3	自分の知っていることや経験に引きつけて考える	自分が持っている知識や経験を当てはめたり，自分がわかる他の言葉で言い換えたりして，身近ではない文章を自分に近づける
4	焦点をしぼる	他の部分に意識を向けず，筆者の主張や課題のキーワードなど，自分が必要だと思う情報が書かれている所だけに焦点をしぼることを意識する
5	ときどき止まってメモする	「この部分の意味がわかっているだろうか」「ここまでの内容を理解しているだろうか」と立ち止まって自分に問いかけ，そこで印をつけたり，メモしたりしておく
6	図や表を利用する	文章に図や表がない場合，その状況を頭の中で思い描いたり読み取ったことを自分で図や表で整理したりして，自分の理解を確認しながら読む
7	周りの情報からことばの意味を推測する	わからない言葉があった時，意識的にその言葉の前後で使われている言葉や内容から推測する
8	質問して確認する	理解に自信が持てない時，何が分からないのかを明確にし，自分が求めている答えが引き出せるような具体的な質問をして確認する
9	読んだ後，理解度を自己評価する	読む前に立てた目標が達成されたか，内容を理解できたか，何が理解できなかったのかを自分で評価する
10	ストラテジーの選び方・使い方を自己評価する	自分のストラテジーの選び方，使い方に目を向け，そのストラテジーを使った理由，それを使って文章がよく理解できたかを自分で評価する

当該教材を用いた読解授業を数年間行ったところ、深く思考することが難しい学生が多数存在することが確認され、支援の在り方が課題となった。メタ認知の育成については研究が多数行われているが、メタ認知の育成を目指した授業で、教師が学生に深い思考を促す際にどのような点に困難を感じ、その困難点にどのように対応したのかについて報告した研究は少ない。そこで本研究では、当該教材を使用した教師が感じた問題点と実際に行った解決策を明らかにすることを目的とする。そして、メタ認知の活用を促す教師の支援の在り方を考える一助としたい。

2. 方法

本研究の対象授業は、大学の学部留学生が初年次に1年を通して履修する必修日本語授業である。各年度複数のクラスが開講されるが、本研究では2017年度と2018年度の6クラスを対象とする。対象クラスでは授業の一部において当該教材の6から9つの課を学習した。履修者の出身は中国が多く、他に韓国、モンゴル、タイ、ベトナムなどであった。

分析対象としたデータは、当該教材を使用した教師3名が授業を振り返り、教材全体、および教材の課ごとに「問題点」と「解決策」を書き出したものである。問題点とは、授業を行う上でやりにくかった点や困った点全般であり、教師が説明しにくいと感じたこと、学生にとって難しいと思われたことなどである。このデータから、まず「問題点」について類似するデータを集約し、共通する概念を抽出した上で仮ラベルをつけ、データを見直しながらラベル名を決定していった。「解決策」についても同様に整理した。分類とラベル名の検討は、筆者ら5名で繰り返し行った。

筆者らは、メタ認知の活用につながる深い思考とは、自身の学習についてその過程を意識し、自己選択や自己決定の理由を考え説明できることであると捉えた。そこで、分類した問題点のうち深い思考に関わるものを取り上げ、それに対して教師3名がどのような解決策を講じたかを分析した。

3. 結果

深い思考に関わる問題点は、＜学生が深く考えられない・具体的に思いつかない＞＜ストラテジーを使用した過程を言語化するのが学生にとって難しい＞＜書くことや振り返りが多く、学生が面倒くさがる＞＜解答が少ししか出ない＞＜求めること・今やるべきことが学生に伝わらない＞＜学生の外的な解答への対応に困る＞の6つであった。解決策は、【足がかりをつくる】【つつこむ】【伝える】【待つ】【言語化をサポートする】【受け入れる】【教材の扱い方を工夫する】【活動の進め方を工夫する】の8つであった。問題点と解決策をまとめたものが表2である。

(1) 問題点1 ＜学生が深く考えられない・具体的に思いつかない＞

問題点1は、安易に答えを探そうとしたり、場当たりの答えを出してそれ以上考えなかったり、自分自身の知識や経験について尋ねられても何も言えなかったりすることである。これに対して、教師は【足がかりをつくる】【つつこむ】【伝える】【待つ】【教材の扱い方を工夫する】といった対応をしていたことがわかった。

表2 メタ認知を活用した読解教材使用の問題点と解決策

問題点	解決策
1. 学生が深く考えられない・具体的に思いつかない	a. 足がかりをつくる b. つっこむ c. 伝える d. 待つ g. 教材の扱い方を工夫する
2. ストラテジーを使用した過程を言語化するのが学生にとって難しい	a. 足がかりをつくる b. つっこむ d. 待つ e. 言語化をサポートする
3. 書くことや振り返りが多く、学生が面倒くさがる	a. 足がかりをつくる b. つっこむ c. 伝える
4. 解答が少ししか出ない	a. 足がかりをつくる b. つっこむ
5. 求めること・今やるべきことが学生に伝わらない	a. 足がかりをつくる b. つっこむ c. 伝える g. 教材の扱い方を工夫する
6. 学生の的外れな解答への対応に困る	a. 足がかりをつくる c. 伝える f. 受け入れる h. 活動の進め方を工夫する

例えば、第9課「読んだ後、理解度を自己評価する」では、読んだ内容が理解できたかどうかを自己評価した後、どのようにすればより理解度が上がるかを説明するタスクがあるが、「もっとしっかり読む」など表面的な答えしか出ないことが多かった。そのような場合には、学生が焦らずに考えて答えられるように【待った】。

また、第7課「周りの情報からことばの意味を推測する」では、言葉の意味の推測過程を説明するタスクがあるが、「前後に〇〇と書かれていたから」などと、どのように考えたのかという説明としては不十分な説明が出てくることがあった。その際には「前後に〇〇という言葉があると、なぜこの言葉の意味を推測できるのか」などと【つっこんで】問いかけ続け、深く考えられるように支援した。

第8課「質問して確認する」では、理解に自信が持てない時、「ここはどういう意味ですか」というような漠然とした質問ではなく、「これはこのようなことだと思うのですが、正しいですか」と自分が理解したことを相手に示しながら具体的に質問することが求められる。しかし、自分で考えずに相手に教えてもらおうという気持ちで質問したり、言葉や文の意味を問うような単純な質問をしたりする学生が多かった。そのような場合には、この課の「質問する」は、まずは自分で理解しようと努力し、その理解が正しいかどうかを確認するために質問するストラテジーであることを丁寧に説明したり、練習の意味や意義を説明したりするなど【伝える】ことを繰り返し行った。

どの課においても、答えが出ない場合には、学生同士で考える機会を与えたり、答えの例を示したりすることで【足がかりをつくった】。教材の例にとらわれて自分で深く考えられないような場合は、教材の例を見せずに活動するなど、【教材の扱い方を工夫した】。

(2) 問題点2 <ストラテジーを使用した過程を言語化するのが難しい>

これは、ストラテジーを使用する過程を意識化し、それを言葉で説明するタスクに学生が困難を覚えるというものである。言語化とは、情報や知識を整理し、思考した内容を言葉にする過程である。その過程を経ることによって自身の思考も深まる。言語化が難しい理由として、日本語力の問題もあるが、思考が十分なされていないことが考えられる。この問題に対して教師は、【足がかりをつくる】【つっこむ】【待つ】【言語化をサポートする】といった支援を行っていた。

第4課〔焦点をしぼる〕では、どのように焦点をしぼって読んだかを振り返り、その過程を具体的に説明するが、それができない学生が多かった。そこで、例えば筆者の主張に焦点をしぼって読むタスクで「～べきだ」や「～なのではないだろうか」という表現に着目した学生に、それらの出現箇所と着目した理由を説明するように促して【言語化をサポートした】。さらに、ヒントや答え方の例を示して【足がかりをつくった】。

第9課では、どのようにすればより理解度が上がるかを説明するタスクがあるが、学生が具体的に説明できるまで【待った】。また、文章を読んだ後で自分の理解度を「90%」などと数値で示すタスクで、「なぜ10%不足しているのか」「なぜそのように考えたのか」などと【つっこんで】問いかけ、根拠を具体的に説明できるように導いた。

(3) 問題点3 <書くことや振り返りが多く、面倒くさがる>

当該教材は、全課にわたって読解の過程を書くタスクや、各課で学んだことを振り返るタスクを課している。履修者の人数の問題で全員が口頭で発表できない場合は、書くことで説明の機会を設けているが、それを億劫に感じる学生がいた。これに対して教師は、【つっこむ】【伝える】【足がかりをつくる】という対応をしていた。

例えば、第3課〔自分の知っていることや経験に引きつけて考える〕では、文章中のある部分について、自分の知っていることや経験に当てはめながら読み、それにどのように引きつけたのかを説明するタスクがあった。それを面倒くさがる書かない学生や、他の学生が口頭で答えたのを聞くだけで自分では考えず書かない学生がいた。このような学生には、書くことによって思考が深まるという利点を【伝えた】。

また、学んだことを振り返るタスクでは、回数を重ねていくと、振り返る内容はだいたい同じだと考え、同じ記述を繰り返し書くといった問題が生じた。そのような場合には、振り返りのポイントを細かく分けて尋ねるなど【つっこんで】り、クラス全体で振り返りを共有することで、様々な振り返りを示すなど【足がかりをつくった】りした。

(4) 問題点4 <解答が少ししか出ない>

当該教材では、学生それぞれの答えが求められたり、複数の解答が求められたりするタスクが多いが、答えがあまり出ないという問題があった。これに対して教師は、【つっこむ】【足がかりをつくる】といった対応をしていた。

例えば、第7課〔周りの情報からことばの意味を推測する〕では、文章中にあるわからない言葉をいくつか挙げてその意味を推測するタスクがあるが、文章の大意がとれると、文章中の言葉の意味がだいたい理解できると思い、推測の練習を十分せずに終わらせてし

もう学生がいた。そのような学生には、言葉の意味について【つつこんで】聞くことで理解できているか否か確認し、推測する練習を続けるように促した。

第2課「知っているルールを利用する」では、文章を読む時に使用しているルールを出し合うタスクがあるが、無意識に利用しているためか、「私は特にルールを利用していない」と決めつけ、答えられない学生が多かった。そのような時には、学生が普段から利用していると思われるルールをいくつか例示する、クラス全体で共有するなどの【足がかりをつくって】、ルールのイメージを膨らませ、ルールを出しやすくした。

(5) 問題点5 <求めること・今やるべきことが学生に伝わらない>

当該教材では、学生に自身の読解の過程を説明させるタスクが多い。そのようなタスクに慣れていない学生に対して、問いや指示を丁寧に説明してもなかなか伝わらないということがあった。学生は何を求められているのかがわからず、とにかく答えを出せばいいという思いから適当な答えを出したり、1つも答えが出せずに活動自体が進まなかったりした。この問題に対して教師は、【つつこむ】【伝える】【足がかりをつくる】【教材の扱い方を工夫する】といった対応をしていた。

例えば、第3課の自分の知っていることや経験に引きつけて読むタスクで、引きつけ方を説明しても実際にどのように行うのが伝わりにくい場合は、引きつける部分について「知っていることはないか」「似たような経験はないか」などと細かく【つつこんだ】り、例示するなど【足がかりをつくった】りした。

また、第1課「読む前に準備する」の文章のタイトルから内容を予測するタスクでは、その意図が伝わらず、タイトルから内容を予測するのではなく、文章を読んで答えようとした学生が多くいた。そのような場合には、正しい答えを出すことが目的ではなく、予測するという活動自体が重要であることや、様々な予測があってもいいことを【伝えた】。場合によっては、予測に集中してもらうために文章を見せないなど【教材の扱い方を工夫する】こともあった。

(6) 問題点6 <学生の外的な解答への対応に困る>

当該教材では、多様な答えが出ることを前提としたタスクが多いが、教師の予想を大きく外れた答えが出ることもあった。このような際に教師は、【足がかりをつくる】【伝える】【受け入れる】【活動の進め方を工夫する】といった対応をしていた。

例えば、第1課ではタイトルなど限られた情報から内容を予測するが、予測と文章の内容とがかなり異なることがあった。また、第6課「図や表を利用する」では、読んだ内容を図表で表し、なぜそのように表したかを説明するタスクがあるが、図と説明が合っていなかったり、文章のポイントからずれている箇所を図表にしたりする学生がいた。しかしどの予測も図表も、その学生なりに精一杯考えた結果であれば【受け入れ】、否定しなかった。予測や図表の正しさが重要ではなく、学生がそれぞれ思考し、それらを共有して比較検討することで、思考を深めることが目的であるためである。また、解答例を示し【足がかりをつくった】り、タスクの意図を丁寧に【伝えた】りした。

第8課の質問するタスクでは、ペアを組んでお互いに質問を出し合うことになっている

が、適切な質問を作るのが難しい場合はペアでの活動時間を短くし、クラス全体で質問を作る時間を長くとるなど【活動の進め方を工夫する】こともあった。

4. おわりに

本研究では、メタ認知の育成を目指した読解授業において、学生の深い思考を促す際の問題点に着目し、実際に授業を行った教師の解決策を分析した。その結果、教師は6つの問題点に対し、解答例を見せたりヒントを示したりして【足がかりをつくる】、細かく具体的に問いかけることで【つっこむ】、学生が理解できるように丁寧に【伝える】、時間を長くとって【待つ】、思考を言葉で説明できるように【言語化をサポートする】、様々な考えや答えを否定せず【受け入れる】、タスクの提示の仕方を変えたり、そのタスクにかかる時間を調整したりするなど【教材の扱い方を工夫する】【活動の進め方を工夫する】といった8つの解決策を講じて授業を進めていったことが判明した。

本研究では、学生が実際に深い思考ができるようになったかについては分析していないが、授業担当者によれば、学生の深い思考を促すための対応を教師が何度も繰り返すことにより、学生に主体的に考えようとする姿勢が見られるようになったという。このことから、メタ認知の育成を目指した授業においては上述のような、ときには学生に伴走し、ときには後押しし、また、ときには方向性を示すような形の教師の支援が有効である可能性が窺える。

今後は、学生の振り返りシートの分析や面接調査などを行い、実際に学生が深く思考し、何をどのように学習するかについて自己選択や自己決定をしたり、自身の学習に対して自己評価したりできるようになったのかを明らかにしたい。さらに教師の授業記録や面接調査なども併せて複合的に分析することによって、どのような教師の支援が有効かを検証したい。

参考文献

- (1) グループさくら (2019) 『メタ認知を活用したアカデミック・リーディングのための10のストラテジー』 凡人社
- (2) 三宮真智子編著 (2008) 『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』 北大路書房
- (3) 富田英司 (2017) 「授業でメタ認知を育成するには」『The Annual Report of Educational Psychology in Japan』 Vol. 56, 235-242
- (4) 福島智子, 藤田裕子, 白頭宏美, 三宅若菜, 鈴木理子, 梅岡巳香 (2017) 「学部留学生のためのメタ認知を活用した読解教材開発」『日本語教育方法研究会誌』 23(2), 28-29, 日本語教育方法研究会
- (5) Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., and Robbins, J. (1999) *The Learning Strategies Handbook*, Longman

多文化共修授業における「親しさのコミュニケーション」の促進要因

大島弥生（東京海洋大学）

1. 背景と目的

1-1. 多文化共修授業の広がり と 課題

留学生と母語話者大学生が学び合う多文化共修授業が広がりを見せる中、接触場面における会話のさまざまな効果と留意点が報告されている（加賀美ら編著 2012，北海道大学留学生センター2014，柳田 2015 ほか）。非母語・母語話者双方にとって貴重な接触場面となる一方で、文化の表面的な違いについての質問と答えのやり取りに終始しがちで議論が浅薄となりやすい点，母語話者が議論のリーダーシップを取りがちとなる点なども，問題点として指摘されよう。また，短期留学生などの増大を受けて参加者カテゴリーの多様化が予想され，必ずしも日本語能力が高くないケースへの対応も必要性を増している。その中で，参加者間の関係性と信頼感を強化して理解を進める工夫が，さらに求められる。

1-2. 「親しさのコミュニケーション」と共修授業

参加者が相互に信頼感を醸成しつつ議論を活性化できる授業設計を図るために，これまでは振り返りの語りや記述から，学びの内容をたどる手法が採られていた（大島 2015 等）。しかしながら，過去の実践の反省から，テーマやタスクの形式によって議論を促してはいても，相手との関係性が近まったように見えないケースが多々あることに気づいた。信頼感の醸成を探るには，参加者が授業内でどのように「親しさのコミュニケーション」（滝浦，2013）を促進しているかに着目し，実際の談話のありようを探る探索的研究がまず必要であると考えに至った。さらには，日本語力の異なる参加者（中級レベル，上級レベル，母語話者）において，それがどう実現されているかの観察も必要である。

滝浦（2013）は，明治後期から現在までの間に標準語のコミュニケーションが印としてあいさつや敬語がはっきり見えるような，「言っておけば“安心”」（x）という「安心のコミュニケーション」が型を発達させた」と指摘している（x-xi）。これに対して，「実質の言葉」として「相手とのやり取り，ときに駆け引きの中で，タイミングを計りながら切ってみるカードのような」「やり取りをしている相手の出方に対する信頼を前提として，その上で作り上げる」（xi）ものを「信頼のコミュニケーション」と呼び，対置させている。そして，「“親しさのコミュニケーション”すなわち“失礼でなく触れる”ことをいかにして支えていけるかが，日本語の現在の課題になっている」（174）と主張する。

滝浦（2013）は，「人が親密になっていく過程」に必要な「親しさのコミュニケーション」（xiv）について論じ，そこで必要とされる「信頼のコミュニケーション」の例として「呼ぶ（まず触れよ）／気づく（触れたら共有せよ）／気づいたらほめ（共有を共感に転じ）／ほめたらほめ返す（共感を返し）／気遣いの踏み込みも（相手に対する関心を言葉に）／会話はふくらむ（協同で作る会話）」（180）と描いている。共修授業をこの点から縦

断的に分析した報告は管見の限り見当たらない。切り口とし分析する意義があろう。

1-3. 本研究の目的

そこで、本研究においては、1学期（15週）間の大学学部レベルの共修授業（参加者：母語話者7名、非母語話者8名）における導入期の身近な課題についての討論、個人的経験の相互開示を要求する中盤時期の2者間対話、グループ発表へ向けての課題の協働達成の時期の討論の録音文字起こしデータ（参加者の使用許諾を得ている）を対象に、発話機能のコーディングを通じて、「親しさのコミュニケーション」の促進要因とみなしうる諸現象が、どのように現れているかを記述し、それらの結果をもとに同種の授業の留意点や設計についての考察を試みた。

2. 対象となる実践と対象者

2-1. 実践の概要と目的

共修授業では、相互の対話を通じた学びへの効果が期待されるものの、ステレオタイプ強化の危険性についても既に指摘がある（徳井ら2006、名嶋2006等）。本実践は、このような危険をできるだけ回避するために、数年間の間の科目改善を経て、15週の授業の第1～4週は接触場面における対話の進め方の工夫を促す「試行」期、第5～9週は各週のテーマについて既有知識やイメージを伝え合う「個別の課題」期、第10週以降は数名の班にわかれて発表準備と発表を行う「共有の課題」期として設計し、15週の授業の各回において、教員による説明ののち、留学生と母語話者との日本語による対話、対話後の振り返りシート記入という流れで進めている（大島2013, 2015）。科目の目的は、おもに「自／他の社会への理解を深める、あるイメージがどのように構成されてきたか・自分自身が／お互いがどのようにイメージを作ってきたか考える、日本語で話す・聞き取る・理解してもらう」としており、「親しくなる」「友達になる」などは取り立てて目標とはしていない。一方で、コミュニケーションの工夫を参加者に求め、「試行」期には「共通点を探せ！」等のゲームや、海外の小学生・高校生に『日本の今』を紹介する」案を考える等の課題を設定し、対話の活性化を促した。この設計は「親しさのコミュニケーション」を促したのだろうか。

2-2. 調査対象者の選出

本発表においては、各週のデータを確認したのちに、毎回の音声で明瞭でかつ特徴的なコミュニケーションが観察された非母語話者2名（短期留学生・中級C1、学部留学生・上級C2）と母語話者2名（J1, J2）の発話に主に焦点を当てた。

3. 結果と考察

3-1. 「触れ」「共有」し「ほめ」「共感を返」す会話事例

以下では、上記4名の発話において、「呼ぶ（まず触れよ）／気づく（触れたら共有せよ）／気づいたらほめ（共有を共感に転じ）／ほめたらほめ返す（共感を返し）／気遣いの踏み込みも（相手に対する関心を言葉に）／会話はふくらむ（協同で作る会話）」（滝浦2013, 180）の特徴が表れているとみなせた箇所（会話中の下線部）を取り上げる。＜＞は特徴的な発話、「≒」は滝浦（2013, 180）の枠組みに筆者が当てはめたコードを示す。

その結果、「ふくらむ」会話には「親しさ」の促進要因として、相手の発話に対して「触れ」「共有」し「ほめ」「共感を返」し「気遣いの踏み込み」を時には行うコミュニケーションが観察された。「試行」期から頻繁に使用する話者（C2,J1）と相対的に頻度が低い話者（C1, J2）とが見られた。たとえば、J1は、下記の初期の会話1では司会者を担当したうえで、中級話者C1とC2に対して同意や理解を頻繁に表明しつつ、「それは面白い」などの共感や、聞き取った内容の解釈をパラフレーズして「相手への関心を言葉に」している（下線部）。これが他の箇所でも頻出した。

【会話1】「試行」期の海外の小学生・高校生に『日本の今』を紹介する」案として進学を話題とした会話、参加者3名（C1, C3は短期留学生で中級レベル）

C1：うん、私、日本の高校生は、卒業のとき、たくさんの方は、大学、行かない。その気持ちは（中国語でC3に確認）、大学生になりたい人は、まあまあ、半分。

J1：そうだね。＜同意≡「触れたら共有する」＞

C1：でも、中国の学生は、みんな大学に行きたい。

J1：ああ、そっか。＜理解の表明≡「触れ」＞

C1：そして、高校生のとき、一生懸命、勉強した。でも、日本の高校生は結婚に。

C3：自分の選択が。

C1：うん、選択が一番大切、日本。

C3：中国でみんな大学、行きます。

J1：ほかの選択肢、考えはないんだ、じゃあ。＜聞いた内容の解釈の表明≡「相手に対する関心を言葉に」＞

C1：はい。＜解釈への同意＞

C3：うん。＜解釈への同意＞

J1：みんな大学。＜理解の表明と確認≡「触れたら共有する」＞

C1：うん。＜確認への同意＞

C3：お母さんとお父さんの希望です。

C1：うん。

C3：大学に行くこと。

J1：そうか、そうか。＜理解の表明≡「触れ」＞それは面白い。＜ほめ≡共感＞

C3：大学、行かない人は少ないです。

J1：少ない。＜理解の表明と確認≡「触れたら共有する」＞

C1：日本人は大丈夫。

J1は授業開始当初から頻繁に理解や共感を言語的に示し、その結果として中級話者からも多くの発話を引き出した。授業で特にこの点を明示的に指導しておらず、これはJ1個人の会話スタイルやパーソナリティに由来しているところが大きいと考えられる。他の参加者にも積極的な使用を促すことで、「親しさのコミュニケーション」を広げうるといえる。

3-2. 課題設定や媒介物によって促進された「親しさのコミュニケーション」の事例

「親しさのコミュニケーション」の要素は、授業の対話課題の設定と対話時の媒介物（描いた絵や作成スライド等）の存在によって、引き起こされやすくなる可能性が示唆された。

【会話2】「試行」期の「共通点を探せ！」ゲームの会話，参加者4名

J3：朝，起きれない。寝る時間は長い，短い，日による。

J2：日による。

C2：だいたい7時間ぐらいかな。

J2：おお，健康。<ほめ⇌共感>

J3：おお，健康的。<ほめ⇌共感>

C2：いや，年を取ったから。<謙遜>

J2：いやいや。<謙遜の否定>

J3：そんなことはない。<謙遜の否定> 料理は自分で作るか，外食か。

C2：自炊。

J3：すげえ。<ほめ⇌共感>

J2：外食。

J3：外食。

K1：外食。

C2：マジか。<聞いた内容への驚きの表明⇌「相手に対する関心を言葉に」>

J2：しっかりしてる，C2さん。<ほめ⇌共感>

J3：しっかりしてる。<ほめ⇌共感>

K1：うん。

C2：ヤバイ。<ほめられたことへの反応か？>

この「試行」期の会話例は，「共通点を探せ！」ゲーム（教師の示した短い二択の質問に3～4名のグループで制限時間内に次々に答えながら，自分と最も共通点の多いメンバーを探すもの）というアイスブレイキングとして課されている。したがって，課題設定自体が，この例のように，頻繁な「共感」の表明に結びつきやすいと考えられる。改めて信頼関係構築の導入としての効果が確認された。また，他の回の例で，各自の将来設計についての対話を課題とする際に「35歳の私の家庭」の絵を描かせたところ，「この猫かわいいね」といった，具体的で「ほめ」につながりやすい媒介となっていたことが観察された。

3-3. 「類似引用」によって「親しさのコミュニケーション」が促進される可能性

さらに，滝浦（2013）が指摘した特徴以外にも，「親しさ」を牽引すると考えられる特徴的な発話として，「会話表現をそのままではないが類似しているものとして模倣提示する」「類似引用」（メイナード2004；184）等を利用した臨場感の演出（下記の_____部分）が，特定の話者（C2,J1）において頻繁に当初から観察された。

【会話3】「個別の課題」期での店員の役割期待に関する会話，参加者4名

J1：うん，これは見たままだから。

C2：なんか接客態度とか，話し方とか，どういう感じ？まずは，たとえば，うち，実家のちっちゃい料理店では，接客態度はサービス業の人より，みんな家族みたいにけっこう親しい感じでやっていて，たとえば，みんな入って，これ，注文して，おお，よく来たね。この前，何々をやって，今日，こっちにご飯を食べに来たねみたいな感じ。話し方もけっこう，そういう。

J4: 友達みたいな感じ。 <聞いた内容の解釈の表明≡「相手に対する関心を言葉に」>
C2: そう。それほど丁寧じゃなくても、人によるんだけどね。僕の場合はそのほうがやりやすい。何か要求でも言えそうな雰囲気。たとえば、今日の麺はネギはいらな
いみたいな感じでも。ほかの店はちょっと言いづらいんだけど、こっちはね、今日、
ネギいらぬ。適当に言えそう。たとえば、苦情が入ったら、もし店のほうの問題
じゃない場合は、店員さんはけっこう、うちのせいじゃないよ。ちょっと考えて。
けんかを売っているわけじゃないんだけど、自分の正しさを主張できる。表層はこ
ういう感じ。

J4: 表層。 <理解の表明と確認≡「触れたら共有する」>

会話3は、「個別の課題」期で4名が日中の店員への「役割期待」について比較した際のものである。上級話者であるC2は、中国での体験例を描写する際に、何回もやや声のトーンを上げて、店員や客の会話を模倣して提示するような描写を行い、臨場感を演出した。このような「類似引用」(メイナード2004; 184)は、「みたいな」をともなうて用いられることが多く、今回は母語話者の一部と上級話者C2のみが頻繁に使用した。これは、滝浦(2013)が指摘した特徴には当たらないが、話し手の体験を生き生きと再現して聞き手を描写に引き込むという点で、「親しさのコミュニケーション」を牽引すると考えられる。

この「類似引用」のような表現は、中級者には困難と見え、使用がほとんどなかった。とはいえ、後半の「共有の課題」期でグループ活動にドラマ形態の発表を選んだケースでは、シナリオの協同作成時に中級話者C1にも不完全ながら使用が見受けられた。

【会話4】「共有の課題」期グループ発表シナリオ・スライド作成中の会話、参加者4名

C1: あるいは、私はこの前、J2さんは、京都のなんか写真。

J2: うん、いっぱい上げて。

C1: 上げましたね。なんか、前。

J2: 京都の写真が上がってましたねみたいな。

C1: そう、この前、京都。

J2: 京都、行ってきました。

C1: うん。

J2: うん。行きました。ここからどうしよう。ああ、私、この前、京都、行ってきた。でも、本当に。本当に行ってきた。

C1: よかったね、<ほめ≡共感> 写真あるね。 <相手情報の追加≡「相手に対する関心を言葉に」>

J2: そう、写真あるある。<同意>

C1: あと、インスタがある。 <相手情報の追加≡「相手に対する関心を言葉に」>

J2: あるけど、京都の写真、載つけてない。新しく作る。

C1: 新しく作る、それを。 <理解の表明と確認≡「触れたら共有する」>

J2: それ用に。うん、写真。<確認への同意>

C1: ビデオ流そう。<提案>

J2: そうそう、うん。<同意>

中級話者C1も、J2の役柄も含めて、積極的にセリフとしての「類似引用」を不完全な

文ながら産出していた。日本語能力的に臨場感の複雑な演出が困難な C1 にとっても、「セリフ」という「他者の声」を提案し、吟味し合うことにより、より共感を求めやすい発話を産出することにつながった可能性もある。共同制作するスライド・シナリオという媒介をはさむことで、コミュニケーションが活性化し、会話 4 の C1 と J2 のセリフ作成部分や後半の演出方法の議論の部分は「会話はふくらむ（協同で作る会話）」（滝浦 2013, 180）のレベルに達しているとも言える。「声」が複数出現しやすい課題設定の効果がうかがえる。

4. まとめと課題

これらの結果から、本実践の報告においては、自己開示を容易にする段階的な授業設計と媒介物の利用、セリフなどの形で他者の声を代弁することによって「声の多重性」を容易に引き起こしうる演技的な課題が、「親しさのコミュニケーション」の促進において一定の効果をあげたとみなした。本実践では「親しさ」の数値化などの測定を行っておらず、これらの考察はもとより観察からの一解釈にすぎない。とはいえ、参加者間の関係性と信頼感を強化して理解を進めるうえで、「親しさのコミュニケーション」に着目する意義は確認された。今後は、これらが理解自体を深めているかについても、探っていきたい。

付記

本研究にあたっては JSPS 科研費 19K00733 の助成を得た。

参考文献

- (1) 大島弥生(2013) 「大学での異文化共修クラスにおける対話活動とそれを通じた学びの変化」『2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 385-386.
- (2) 大島弥生(2015) 「留学生との共修授業での対話から大学生は何を学んでいるか」『大学教育学会大会予稿集』
- (3) 加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏編著(2012) 『多文化社会の偏見・差別—形成のメカニズムと低減のための教育—』 明石書店
- (4) 滝浦真人(2013) 『日本語は親しさを伝えられるか』 岩波書店
- (5) 徳井厚子・榎本智子(2006) 『対人関係構築のためのコミュニケーション入門 日本語教師のために』 ひつじ書房.
- (6) 名嶋義直(2006) 「異文化リテラシー育成に向けて—日本事情授業における取り組みから—」 『日本語教育』 129, 41-49.
- (7) 北海道大学留学生センター(2014) 「特集 留学生と日本人学生がともに日本語で学ぶ『多文化交流科目』の創設」『北海道大学留学生センター紀要』 18, 1-97.
- (8) 泉子・K・メイナード(2004) 『談話言語学』 くろしお出版
- (9) 柳田直美(2015) 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略—情報やりとり方略の学習に着目して—』 ココ出版

改訂版タキソノミーから見た JF スタンダードの特徴

保坂敏子（日本大学）・藤本かおる（武蔵野大学）

1. 背景と目的

言語教育において one best method の神話が崩れて久しい。近年，言語教育の領域は，特定の教授法や教育理念により牽引される時代から，ポストメソッドの時代に入ったと言われている（瀬尾 2013）。学習者の多様化が増幅する中，教師が単一の方法に則るのではなく，教師自身が自分の実践知に基づきそれぞれの文脈に応じた教育の内容と方法を主体的に検討して実践することの必要性は益々高まっていると言える。一方，1999 年にアメリカのナショナル・スタンダード，2001 年にヨーロッパの CEFR(Common European Framework of Reference for Languages, ヨーロッパ言語共通参照枠) が発表され，言語教育は 21 世紀になりスタンダード時代に入ったという指摘がある（細川 2012）。これらのスタンダードは，言語教育・言語学習の到達基準を示しているが，ポストメソッドの時代に入って教育実践が混沌とする中，言語教育関係者や言語学習者が共通して参照できる枠組として機能し，特に，CEFR は言語の種類を超えた枠組として世界中に広まっている。そのスタンダードの一つとして日本語教育の分野で開発されたのが，2010 年に国際交流基金が発表した JF 日本語教育スタンダード（以下 JF スタンダード）である。JF スタンダードは，CEFR に基づき，「相互理解」を目指す日本語教育におけるコースデザインや授業設計，評価を考えるために開発された枠組みである。言語の到達基準は 6 段階で示されており，レベルの指標となっているのは CEFR の行動主義アプローチに準じて課題遂行能力となっている。各レベルの到達目標は，Can-do statements（～できる文，以下，Can-do）の形で分類されており，それが教材開発やコースデザイン時の教育目標設定のための指針となっている。

このような教育目標の分類は，1956 年にブルーム（B. S. Bloom）らが発表した「教育目標の分類学（ブルーム・タキソノミー）」¹など，教育学においては古くから取り組まれてきた。教育目標は，学生を主語にした「～できるようになる（students are expected to be able to～）」という表現とともに行動の言葉で記述することが推奨されている。これは，現在，大学の質の保証に関する政策のもとでも，シラバスの学習目標・学習成果の書き方として踏襲されている。ブルームのタキソノミーは，近年の学習観のパラダイムシフトを踏まえて，構成主義の学習観に基づく深い思考過程やパフォーマンスの評価が可能な修正版が考案されている。改訂版タキソノミー（Anderson & Krathwohl eds. 2001）はその一つである。では，この改訂版タキソノミーから見たときに，JF スタンダードの Can-do にはどのような特徴があるのだろうか。そこで，発表者らは，この問題意識のもと，JF スタンダードの A1, A2 の活動 Can-do リスト（受容・産出）を対象に，改訂版タキソノミーの枠組に照らし合わせて分析を試み，その特徴を検討することとした。

2. 改訂版タキソノミーの概要

まず、今回分析の枠組みとして用いる「改訂版タキソノミー」の元となったブルーム・タキソノミーと CEFR の類似点について指摘しておきたい。ブルーム・タキソノミーは、「教育目標」を分類して明確に叙述するための枠組みである（石井 2004）。当初、大学の試験に関係する人同士のコミュニケーションの円滑化を図るために、試験問題を分類して作成されたもので²、大学の試験官向けのテスト項目の分類を主たる目的としていた。しかし、教育内容を体系化し、到達目標を明確に叙述して示すことができることから、授業と評価の指針としてアメリカだけでなく世界中に広まった。一方、CEFR はヨーロッパの言語教育関係者同士が学習・教授・評価のために共通して参照できる枠組みとして作成されたものであるが、現在ヨーロッパだけでなく世界に広がっている。両者とも国や言語を超えて使用されている普遍的な枠組みである。これが、「改訂版タキソノミー」を本研究で利用する理由の一つである。

「改訂版タキソノミー」は、オリジナルのブルーム・タキソノミーの「認知的領域」を再構築したもので、高次の思考能力やパフォーマンス評価を可能にするツールだと言われている（石井 2004）。また、評価にとどまらず、教師の教授法の選択や組織おける利用など、広い文脈での活用が重視されている。

「改訂版タキソノミー」は、「何を知っているか」という知識次元と「いかに知っているか」の認知過程次元に分けた二次元構成となっている（石井 2003）。知識次元は教育目標の内容的側面にあたる。「事実に基づく知識」「概念的知識」「手続き的知識」「メタ認知的知識」の4つのカテゴリーからなり、組織原理、つまり、具体的なものから抽象的なものの順番で配列されている。認知過程次元は、教育目標の行動的側面に相当する。「記憶する」「理解する」「応用する」「分析する」「評価する」「創造する」という6つのカテゴリーからなり、複雑性の原理、つまり、単純なものから複雑なもの順序で配列されている。それぞれ階層的に配列されたものを組み合わせてマトリックスで示したものがタキソノミー・テーブルである（表1）。

表1 タキソノミー・テーブル

知識次元	認知過程次元					
	記憶する	理解する	応用する	分析する	評価する	創造する
事実に基づく知識						
概念的知識						
手続き的知識						
メタ認知的知識						

「メタ認知的知識」と「創造する」は、新しい学力観や認知心理学の研究成果を反映させて改訂版で導入されたものである。これらが加わったことにより、高次の思考過程やパフォーマンスの評価が可能となっている。配列は、知識次元が具体から抽象へ、認知過程次元が低次から高次へという順番になっているが、学習は下から上に直線的に進むだけで

はなく、時にはその順番が逆になることも想定されている。タキノノミー・テーブルは、授業設計や授業実践の評価の枠組みとして機能するものであるが、今回はこれを使って JF スタンダードを分析し、認知的次元から見た JF スタンダードの特徴について検討する。

3. 研究の方法

3-1. 分析の対象

JF スタンダードは 6 レベル (A1, A2, B1, B2, C1, C2) に分かれており (JF 日本語スタンダード参照)、このレベルは CEFR と共通である。吉島・大橋 (2004) によると、CEFR の「共通参照レベル：全体的な尺度」の A1, A2 のレベルは、以下の通りである。

表 2 CEFR の「共通参照レベル：全体的な尺度」A1, A2

レベル	全体的な尺度
A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常な事柄についての情報交換に応じることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることができる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、相手が助け舟を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

本論では、JF スタンダードの A1, A2 の活動 Can-do リストの【受容 (理解する)】(以下、受容) と【産出 (表現する)】(以下、産出) を対象とした。JF スタンダードの活動 Can-do リストは、レベルに関わらず、「条件」+「話題・場面」+「対象」+「行動」の順にリストアップされている (表 3)。本論では、A1 と A2 の Can-do リスト (受容・産出) を「改訂版タキノノミー」のタキノノミー・テーブルを用いて分析する。

表 3 A1 Can-do リスト【受容 (理解する)】

条件	話題・場面	対象	行動
<ul style="list-style-type: none"> ・意味が取れるように長い区切りをおいて、非常にゆっくりと注意深く発音してもらえれば ・当人に向かって、丁寧にゆっくりと話されれば ・必要であれば読み直したりしながら ・視覚的な補助があれば 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常のよくある状況で 	<ul style="list-style-type: none"> ・短い簡単な説明, 指示, 情報 ・非常に短い簡単なテキスト ・簡単な掲示の中にある身近な名前や語, 基本的な表現 	<ul style="list-style-type: none"> ・一文一節ずつ理解することができる ・概要を把握することができる

3-2. 分析の手順

A1 の Can-do リスト (表 3) を見ると、学習すべき項目は多くないように思われる。しかし、「条件」＋「話題・場面」＋「対象」＋「行動」の項目をそれぞれ組み合わせ、「意味が取れるように長い区切りを置いて、非常にゆっくりと注意深く発音してもらえれば、日常のよくある状況で、短い簡単な説明、指示、情報を一文一節ずつ理解することができる。」のように文章化すると、A1 (受容) でも 24 項目となる。

まず A1 (受容) の Can-do リストを全て上記のような文章とした 24 項目をタキソノミー・テーブルで分析した。その結果、「話題・場面」と「対象」の違いに関わらず、「条件」と「行動」が同じであれば、分析結果が同じになった。そこで A1 の「条件」と「行動」の分析後、A2 に関しては「条件」と「行動」を抜き出し、タキソノミー・テーブルを用いて分析を行った。(産出) に関しては、A1 の (産出) には「条件」がないため、「話題・場面」と「対象」を「行動」に照らし合わせて分析した。A2 (産出) は、A2 (受容) と同様である。なお、タキソノミー・テーブルでの考察時の視点は、岡・三好 (2018) を参考にした。

4. 結果と考察

タキソノミー・テーブルの分析の結果、JF スタンドの (受容) の Can-do の記述に関して、A1 は知識レベルでは「事実」「概念」が主で、認知過程としては全てに「理解」が含まれていた。また、「メタ認知」「手続き」レベルの知識の「理解」も一部含まれていた。そして、A2 では「概念」「メタ認知」レベルの知識の「理解」が多くを占め、A1 には見られなかった「手続き」レベルの知識の「理解」が多少含まれていた。

「産出」の Can-do の記述については、A1 では「手続き」「概念」「メタ認知」レベルの知識の組み合わせの「応用」がほとんどであった。A2 では「手続き的」レベルの知識の「応用」が主で、一部に「分析」レベルの認知過程が含まれていた。この分析により、JF スタンドの「受容」の Can-do の記述は、A1 段階では「受容」にも「産出」にも「メタ認知」レベルの知識が含まれていることが分かった。「メタ認知」レベルの知識は、学習者が自律的、主体的に行動するために必要な知識であり、学習者を社会的存在として扱っていることがうかがえる。また、「産出」の Can-do は、「手続き」レベルの知識の「応用」の組み合わせがほとんどで、課題遂行能力重視の記述であることを端的に示していると思われる。ただ、分析の過程では、JF スタンドの Can-do で示された条件と行動だけでは細かい点については分析できないことも多かった。これは、この Can-do の一覧を見ただけで細かい点を認識するのは難しいことを示しているのかもしれない。

5. まとめ

授業の教育目標は背景にある学習観や学習理論によりタイプが異なる。JF スタンドがコースや授業のデザインする際の参照資料として利用されることが期待されている中、それを活用するためには、客観的な視点からその目標のタイプを見極めることが重要である。本報告はその一助となりうるのではないかと思われる。

注

- (1) ブルームのタキソノミーは、教育目標と評価の基準を明確に設定するための理論的枠組みである。教育目標を「認知的領域」「情意的領域」「精神運動的領域」に大別したもので、教育内容・教科の相違を超えた共通の枠組みとなっている。
- (2) 熊本大学大学院教授システム専攻「ブルームのタキソノミー（分類学）」『基盤的教育論』
http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/opencourses/pf/2Block/04/04-1_text.html

参考文献

- (1) 石井英真（2004）「改訂版タキソノミー」における教育目標・評価論に関する一考察 — パフォーマンス評価の位置づけを中心に — 『京都大学大学院教育学研究科紀要』 50, 172-185, 京都大学
- (2) 石井英真（2003）「改訂版タキソノミー」によるブルーム・タキソノミーの再構築：知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に」『教育方法学研究』 28(0), 47-58, 日本教育方法学会
- (2) 瀬尾匡輝（2013）「ポストメソッド時代における教師研修—香港の大学院での『日本語教育』コースを事例として」『2013年WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会, 1-10
(http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2013_SG_seo.pdf 2019年9月15日閲覧)
- (3) 細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる 言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- (4) Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.) (2001), A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Addison Wesley Longman.
- (5) JF 日本語スタンダード
(<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=2C5DE368E764AC67AF3D772C564314E4> 2019年9月20日閲覧)
- (6) 吉島茂・大橋理恵（他）訳・編（2004）『外国語教育Ⅱ外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- (7) 岡陽子・三好智恵（2018）「メタ認知に着目した資質・能力型ポートフォリオの開発と有効性の検証—改訂版タキソノミーを活用した家庭科学習者の記述分析から—」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第2巻, 佐賀大学, 1-12

日本語多読活動支援の動機・気づき・課題

高橋 亘（神田外語大学）

1. はじめに

近年、国内外において日本語多読が注目されてきている。本研究では、主に教師やボランティアが担う日本語多読活動支援者（以下、「支援者」）が日本語多読活動（以下、「活動」）に対して持つ意識の傾向を明らかにする。目的は、1)支援者の活動開始の動機を明らかにすること、2)活動や学習者に対する支援者自身の気づきを明らかにすること、3)支援者が感じる活動実施上の課題を明らかにすることの3点である。

本研究における多読とは、「学習者一人一人が別々の図書を選択し、1)やさしいものから、2)辞書を引かずに、3)わからなかったら飛ばし、4)進まなくなったら他の図書を読むという4つの推奨されたルールを用いて、楽しみながらたくさん読むこと」（栗野他 2012、高橋 2019）と定義される。これまでの日本語多読研究は、活動の具体的方法を示した実践報告や、学習者を調査対象とした研究（例えば、二宮 2013、高橋・海野 2016）がなされてきた。他方、支援者を対象とした研究としては、高橋（2019）が多読の4つのルール（栗野他 2012）に対する支援者の意識調査を実施している。しかしながら、支援者を対象とした研究はより詳細な調査が待たれており、支援者が持つ意識の実態を明らかにすることが急務である。そこで、本研究では支援者に焦点を当て、活動開始の動機、活動中の気づきや変化、活動実施上の課題に関する調査結果を報告する。

2. 方法

調査は国内外において多読支援経験を持つ32名を対象に、web アンケート形式で実施した。回答者の多読支援歴は平均48ヶ月（2～192か月）であった。支援経験機関は、国内外日本語学校や国内外高等教育機関、国内ボランティア等、多岐にわたる（注1）。調査項目は、1)活動支援開始の動機、活動を通して感じた2)支援者自身に対する気づきと、3)学習者に対する気づき、そして4)活動上の課題の4点である。1)、2)は自由記述回答により、また3)、4)は複数選択可の選択肢と自由記述回答でデータを収集した。得られたデータは、それぞれの項目において内容分析及び量的分析を行い、類型化を試みた。

3. 結果、考察

3-1. 活動支援開始の動機

まず、1)活動支援開始の動機に関する分類を表1に挙げた。分類の結果、A)支援者自身の内的動機づけ、B)学習者のため、C)外的要因のための3点に類型化された。以下、小分類を見ていく。

A) 支援者自身の内的動機づけとしては、多読関連の書籍やワークショップが動機となった例が挙げられた。その他、支援者が経験した英語多読の応用、読解授業に対する悩み、やさしい日本語への関心、多読用図書を作るための回答が見られ、5つに細分化された。

B) 学習者のためでは、特に海外現場における学習者のインプット量の確保や、日本語能力向上を動機とする回答が目立った。その他、学習に対する自律性向上、リラックスして楽しく読む場の提供や、多様化する学習者への対応という5つに細分化された。

C) 外的要因としては、自身が活動を立ち上げる際に、同僚や図書館司書の理解があったとの回答や、新たに多読授業を担当することになったために、支援を開始したとの回答が見られた。その他、知人の紹介や、新設クラスとして多読授業を開講するために支援を開始したとの回答があり、4つに細分化された。

表 1 活動支援開始の動機

大分類	小分類	回答例	延べ数
A) 支援者自身の内的動機づけ	A-1) 多読関連書籍・web記事／ワークショップ	・webで多読実践例を見つけて共感した ・多読ワークショップに参加した	9
	A-2) 自身の多読経験の応用	・英語多読に出会って、英語の楽しさと効果を実感した	6
	A-3) 読解授業に対する悩み	・読解を教える授業に行き詰まりを感じた	5
	A-4) やさしい日本語への関心	・もともと「やさしい日本語」に関心が高かった	1
	A-5) 多読用図書を作るため	・多読用読み物を作るために、自分も支援をして学習者の気持ちを知りたいと思ったから	1
B) 学習者のため	B-1) インプット量の確保	・日本語の本を読んだことがない学生が多かった	5
	B-2) 日本語能力向上	・漢字を含む語彙力・文章構成力・表現力の向上 ・読解力がなかなか上がらないため	5
	B-3) 学習に対する自律性向上	・学習に対する自律性を高めるため	3
	B-4) リラックスして楽しく読む場の提供	・参加者がリラックスして本を読む場を作るため ・日本語を楽しんでもらいたいため	3
	B-5) 多様化する学習者への対応	・多様化する学習者への対応に困っていた	1
C) 外的要因のため	C-1) 同僚／図書館司書の理解	・勤務校の図書館司書が多読に興味を持ち、本を購入してくれることになったため	3
	C-2) 多読授業を担当	・カリキュラムとして多読が存在していた	3
	C-3) 知人の紹介	・親しい講師が多読活動を開始していた	2
	C-4) 新設クラス設置	・新しいクラスを設置するにあたって、文法や読解ではない学習方法を提示したかった	1

※延べ回答数：46

3-2. 支援者自身の気づき／変化

次に、多読支援を行い2)支援者自身が感じた気づきや変化としては、大きく2点が導き出された(表2)。まず、A)読み全般に関することである。注目すべきは、多読支援を開始

してから、支援者自身が英語多読をはじめとした第二言語による多読を開始した回答が見られた点である。これは、支援者が自ら多読を体験することによって、教室等で学習者が行う多読を追体験するためであったと考えられる。また、多読用図書には、支援者が多読用図書を実際に作成したとの回答や、今後図書を作成したいとの回答が分類された。

2点目にB)教えることに対する変化である。小分類には、例えば、学習者の間違いに寛容になったことや、読みや語彙教育に対する言語教育観の変化がまとめられた。そして、教師主導による授業方法の見直しに関する回答や、学習者個人への対応を強化するようになったとの回答が続いた。これは、一斉授業では困難である、学習者個人に目を向けられるという多読の特徴を表しているだろう。以上の結果からは、日本語多読支援は学習者のみならず、支援者の意識をも変化させている可能性が示唆された。

表2 支援者自身が感じる気づき／変化

大分類	小分類	延べ数	大分類	小分類	延べ数
A)読み全般 に関する こと	A-1) 自身による多読	6	B)教える ことに 対する 変化	B-1) 言語教育観の変化	8
	A-2) 多読用図書について	3		B-2) 教師主導による授業 方法の見直し	5
	A-3) 読みのストラテジー の多様性	2		B-3) 個への対応	5
	A-4) 共に読む仲間の重要性	1		B-4) 教えなくても学ぶ	3
				B-5) 自律した学習者の育成	2
				B-6) 評価方法の変化	2

※延べ回答数：36

3-3. 学習者に対する気づき

3)学習者に対する気づき(表3)は、読みに対する恐怖心の低減や、共感できる作品に出会えた、学習者が本を読むことが好きになったという情意面の変化に対する回答が、全体の約60%から挙げられた。また、約半数の支援者が、自身で図書が選択できるようになり(56%)、教室外で多読を行うようになった(53%)と回答している。以上のことから、活動によって学習者の自律的な読みがある程度促進されている可能性が窺える。これは、学習者自身によって好みの図書を選択し、読むことができるという多読の自由度の高さからもたらされたものであろう。さらに、多読による日本語能力向上に関する項目として、読む力の向上が全体の半数(50%)から回答が見られた。

3-4. 活動に対する課題

最後に4)活動の課題は、活動開始前後において全体の約70%から多読用図書の確保に課題があるという意見が見られた。多読を実施する上では、より多くの図書を準備しなければならないが、昨今は紙媒体の他にウェブ上において無料で閲覧できる多読用図書が開発されている(注2)。以上のようなウェブ上の媒体を併用しながら、今後は多読用図書の確保をより簡便に進めることができるようになるだろう。その他、特に活動開始後には、運

営面に関する課題が挙げられ(例:多読のルールを順守させる方法、活動中の声かけ方法、評価方法の設定)、支援者が感じる課題は多岐にわたることが明らかになった。これらの課題を解決するために、今後は活動運営の参考となる多種多様な現場におけるより多くの実践報告や活動集、アドバイス集等、支援者を支援していくための方策が急務であるものと考えられる。

表3 学習者に対する気づき

項目	延べ数	比率	項目	延べ数	比率
1) 読みに対する怖さが減った	21	66%	9) 話す力の向上	13	41%
2) 共感できる作品や作家に出会えた	19	59%	10) 書く力の向上	10	31%
3) 本を読むことが好きになった	19	59%	11) 図書貸出数が増えた	7	22%
4) 学習者自身による図書選択	18	56%	12) 聞く力の向上	4	13%
5) 教室外における多読	17	53%	13) 学習者が楽しく読む	4	13%
6) 読む力の向上	16	50%	14) 学習者同士の交流	2	6%
7) 学習動機の向上	13	41%	15) その他(注3)	5	16%
8) 漢字に対する怖さが減った	13	41%	16) 特になし	2	6%

※延べ回答数：183

表4-1 活動開始前の課題

項目	延べ数	比率
1) 多読用図書の確保	21	66%
2) 多読用図書の管理	13	41%
3) 授業カリキュラム上の問題	11	34%
4) 上司や同僚からの理解	10	31%
5) 支援時間の確保	9	28%
6) 実際の支援方法	3	9%
7) 活動場所の確保	3	9%
8) 評価方法の設定	2	6%
9) 教室の雰囲気作り	1	3%
10) 学習者の満足度	1	3%
11) 特になし	4	13%

※延べ回答数：78

表4-2 活動開始後の課題

項目	延べ数	比率
1) 多読用図書の確保	22	69%
2) 多読用図書の管理	18	56%
3) 学習者への声かけ方法	12	38%
4) 多読のルールの順守	10	31%
5) 評価方法の設定	9	28%
6) 図書を読まない学習者がいる	8	25%
7) 難しい図書を選ぶ学習者がいる	8	25%
8) 辞書を頻繁に使う	8	25%
9) 多読の意義を伝えること	8	25%
10) 上司や同僚からの理解	7	22%
11) 初級学習者に対する説明	5	16%
12) 同僚との共通理解	2	6%
13) その他(注4)	10	31%

※延べ回答数：127

4. おわりに

以上、日本語多読支援経験者に対する質問紙調査から、日本語多読支援開始の動機、自

身や学習者に対する気づき、活動運営上の課題の分類化を試みた。今後は、より多くの支援者に対する調査の他、聞き取り調査等による分類項目に関する詳細な調査を行うことが課題である。

注

- (1) 【授業内で実施】国内日本語学校 (8)、国内大学 (7)、国外大学 (11, アメリカ、タイ、台湾、ミクロネシア)、国内小中高校 (3)、国外小中高校 (1)、国内ボランティア機関 (8)
【授業外で実施】国内日本語学校 (2)、国内大学 (2)、国外大学 (7)、国内小中高校 (3)、国内ボランティア機関 (4) (複数選択可、括弧内数字は人数及び実施国・地域を表す)
- (2) NPO 多言語多読ホームページ「無料の読みもの」に詳しい。
<https://tadoku.org/japanese/free-books/>
- (3) 読む練習になった、自律学習、学習者に自信がついた、辞書を引かずに読解問題に取り組めるようになった、読むスピードの向上 (各 1)
- (4) 学習者の共通言語がない、適切な図書選択、多読後のブックトーク、活動継続、参加人数減少、活動場所の確保、活動時間の確保、「教えていない」ように見えていること、教えないでいることの難しさ、多読の成果を分かりやすく第三者に示す方法 (各 1)

付記

本研究は JSPS 科研費 (19K20963) の助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 栗野真紀子・川本かず子・松田緑 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』 アスク出版
- (2) 高橋亘 (2019) 「日本語多読支援者は多読のルールをどう考えているのか」『日本語教育方法研究会誌』 26(1), 72-73.
- (3) 高橋亘・海野多枝 (2016) 「第二言語学習における授業外多読活動の可能性—日本語多読セッション参加者へのインタビュー調査を中心に」『外国語教育研究』 19, 85-100.
- (4) 二宮理佳 (2013) 「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』 4, 15-29.
- (5) NPO 多言語多読ホームページ「無料の読みもの」 <https://tadoku.org/japanese/free-books/>
(2019年9月29日 最終閲覧)

農業における日本語使用の実態と課題

—ベトナム人技能実習生に着目して—

重田美咲（下関市立大学）

1. はじめに

農林水産省によると、日本の農業就業人口は減少の一途をたどり、2018年には過去最少の約175万3千人となっており、そのうち約120万人が65歳以上となっている。農業従事者の減少と高齢化は日本の抱える深刻な課題の一つとされ、外国人材の受け入れに期待が寄せられている。日本語教育では、介護に従事する外国人材の研究・教材開発は進んでいるが、農業に従事する外国人材の研究・教材は極めて少ない。農業は介護のように日本語使用の必要性が高くないと判断されるためだと思われるが、日本語を使わないで働くことはできるのだろうか。また、日本語を必要とするのであれば、どのような日本語の習得が望まれるのだろうか。本発表では、農業に従事する技能実習生の実態から、農業という仕事のためにどのような日本語教育が必要かを考えていく。

2. 農業分野における外国人材の受入

農業関係では、耕種農業（施設園芸、畑作・野菜、果樹）、畜産農業（養豚、養鶏、酪農）の2職種6作業で技能実習が認められている。技能実習1年目に農業技能実習評価試験（初級）に合格すれば、技能実習2号へ移行することもできるのだが、厚生労働省によると、技能実習1号から2号への移行は、平成19年3,288人から平成29年10,381人へと大幅に増えている。平成29年には、「外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律（技能実習法）」施行により、技能実習3号が創設され、技能実習の最長期間が5年に延長された。さらに、2019年4月、「改正出入国管理法」の施行により、「特定技能」での外国人材受入れが可能となり、法務省によると、農業においても今後5年間で最大36,500人の外国人材が「特定技能1号」の在留資格で働くことが見込まれる。2019年現在、農業では、「特定技能2号」での受入れは認められていないが、「特定技能1号」で最長5年の在留が認められ、技能実習と特定技能での在留を合わせることで、最長10年間滞在することも可能となる。このように、農業に従事する外国人材は今後も増加し、在留期間はこれまでにない長期化することが予測できる。

3. 調査の概要

2019年2月に三つの耕種農業の農場を見学し、実際にいくつかの作業を体験しながら、仕事での日本語使用に関して、経営者やベトナム出身の技能実習生に話を伺った。ベトナム人を対象としたのは、実習生全体でも、農業分野に限っても多く、漢字でコミュニケーションがとれる中国人より、英語でコミュニケーションがとれるフィリピン人より、日本

語でのコミュニケーションが求められることから、調査結果を今後幅広い対象に役立てられると考えたからである。

4. 調査の結果と考察

4-1. 職場での日本語使用の必要性

まず、工作中的の日本語使用の必要性がほとんどない農場もあることがわかった。このような環境を作り上げる条件としては、大規模農場ならではの人員配置、人材派遣会社の通訳と経営者と実習生の連絡体制の確立、実習生の生活環境整備（ICT の活用等）が挙げられる。ただし、このような場合においても、専門的な語彙や表現だけでなく、実習先の農産物や仕事内容を熟知し、実習生の相談にも応じ、経営者と実習生の信頼関係構築を促せるような通訳者の育成が必要である。

中川・神谷（2018）で自分の職場での日本語力について「特に問題ない、仕事の時あまり日本語を使わないから」と語る実習生や、馮（2013）、中川・神谷（2017）栄（2019）で日本語学習に興味のない実習生については報告されているが、今回の実習生達も仕事の日本語で困っていると自覚している様子はほとんど見られなかった。各農場には 2, 3 人に 1 人の割合で、日本語がある程度通じる実習生が配置されており、中川・神谷（2018）と同様に、先輩実習生が通訳をする環境があった。一方、実習生よりも日本語での意思疎通に困難を感じ、更なる日本語能力の向上を期待しているのは、実習生と共に働く経営者の妻達であった。仕事の指示をしても、理解してもらえないことがあると言う。彼女らは、母親のように実習生を気にかけるため、実習生といろいろな話がしたいという希望もあり、せっかく日本に実習に来たのだから技術だけでなく、日本語も習得し、帰国後にそれを活かして成功してほしいという親心も感じられた。入国後、日本語を中心とした講習はあるが、それだけでは十分ではないことは北倉他（2011）等で指摘されている。農場での実習が始まった後も、実践を通して日本語を学び続けられる環境が必要である。今回の調査では、仕事での日本語を重視せず、その習得状況に満足している実習生側と実習生の自己評価ほど日本語習得に関して高い評価のできない経営側といった現場の状況が浮き彫りになった。ただ、N2 に合格した実習生がいるというロール・モデルが存在する農場では、日本語学習意欲が高い傾向が見られた。

4-2. 必要とされる日本語

具体的に経営者側が実習生に習得を期待する日本語は栽培する品目により大きく異なることが分かった。さらに、それは、最初に仕事を覚えるために必要な日本語と日常的に必要なとなる仕事の日本語に分けられる。前者の場合は、仕事に関する知識の伝達であるため、母語で説明が行われてもよいであろう。後者の日本語は栽培する品目によって異なる上、方言やその農場独自の表現も加わる。いずれの場合においても、画像・映像があれば日本語も技能も効果的に習得できると考えられるが、各農場で必要な技能や日本語が多様であるため、汎用性のある教材の作成は困難である。各農場の仕事に合う教材を容易に作成できるツールの開発が必要である。教材作成のポイントとしては、大きく分けて、1 日の仕事の流れが理解できるものと、1 年の仕事の流れが理解できるものを用意する必要がある。

そして、作業に動詞（辞書形）のタイトルを付け、作業の画像・映像を時系列に沿って並べ、その画像・映像に合わせて、用具名、仕事内容、その作業で出やすい日本語での指示（音声）を理解、習得できるように工夫することが重要である。特に、仕事内容に関しては、表面的な日本語の理解だけではなく、その作業をする理由や背景の理解が重要であり、このような場合においては母語での説明も有効であろう。技能の習得と日本語の習得、双方を目指すには、日本語と母語を適宜織り交ぜて指導していくことが重要であろう。ただ、現時点では、母語のできる人材の確保や活用方法、翻訳アプリの更なる改良等の課題は残る。

そして、日本語学習意欲が低い実習生でも日本語が必要となるのは農業技能実習評価試験の時である。農場にとっても、実習生の合否が実習生数をはじめとする今後の受入れを左右するため、重要な試験である。技能実習1号から2号へ移行する際には農業技能実習評価試験初級、2号から3号に移行する際には、農業技能実習評価試験専門級実技試験に合格しなければならない。農業技能実習評価試験には学科試験と実技試験があるが、使用言語はすべて日本語である。学科試験は平仮名のみで書き（片仮名語の場合は、直後の括弧内に平仮名も示される）で、下にヘボン式ローマ字が併記されている。正誤を問う問題20問で、試験官が問題を読み上げる。技能実習2号から特定技能1号に移行する場合は、技能も日本語も試験免除となる。ちなみに、技能実習を経ずに「特定技能」の資格を取る場合には、技能水準を測る試験として、農業技能測定試験が課される。

学科試験で全く漢字が用いられないことに関しては検討されるべきであろう。漢字に振り仮名を振るという方法もある。野村（2017）では、2017年度農業技能評価試験（畑作・野菜）の文型を『みんなの日本語初級I』と比較し、『みんなの日本語初級I』を学習しただけでは理解するのが難しいとしている。また、農業技能実習評価試験には日本語母語話者でも農業に従事しなければわからないような語彙や知識が含まれる。技能実習生向けの職種別テキストや専門用語対訳集は増えてきているが、農業の分野においては未だ十分であるとは言えない。さらに、細分化されているとは言え、農業技能実習評価試験の範囲は幅広く、一般的に取り扱う品種が1, 2種類である農場の実情とどう折り合いをつけていくかは、技能を学ぶという点からも、日本語を学ぶという点からも、課題となるであろう。在留資格に関わる日本語基礎テストや日本語能力試験の対策の必要性については言うまでもないが、技能実習評価試験に関しても日本語教育の面からの対策が必要であると考えられる。それと同時に、技能実習評価試験の実施の仕方や在り方も、今後、検討されていくべきであろう。

5. まとめと今後の課題

今後、農業に従事する外国人材は益々増加すると考えられ、日本語教育分野にも、より一層の支援が求められるであろう。農業の日本語は農場によって多様であり、汎用性のある教材作成が難しいため、それぞれの農場のオリジナル教材が手軽に作成できるようなツールの開発が期待される。中川・神谷(2017)で、管理団体が実施している日本語指導では、自作の専門語彙集のファイル、器具・道具の写真集、レアリア等が使われていると報告されているが、そのような教材を共有できるようなシステムもあるとよいだろう。

農業の日本語の習得が求められるのは、主に、管理団体等に所属する通訳と農業に従事する外国人材になるであろう。特に、実習生に関しては、仕事の日本語が十分に習得できていなくても、自分の日本語能力の現状に満足してしまう傾向があるため、日々の実習の中で職場環境を活かして学べる仕組みが必要であり、それを実現する具体的方法を確立することが今後の課題となる。

また、日本語学習に対する意欲が高くなくても、農業技能実習評価試験には合格したいという外国人材も存在する。農業技能実習評価試験の日本語に関する分析や日本語教育にどのように位置付けていくべきかについても、今後の課題としたい。

参考文献・資料

- (1) 栄苗苗 (2019) 「中国人技能実習生の日本語学習アプローチ：日本語能力試験の N1, N2 に合格していない人に焦点を当てる」『阪大日本語研究』第 31 号, 49-72.
<http://www.maff.go.jp/j/tokei/sihyo/data/08.html>
- (2) 北倉公彦他 (2011) 「外国人技能実習における効果的実習方式の提案：北海道農業の実態に即して」『開発論集』第 88 号, 77-111.
- (3) 厚生労働省 (2019) 「外国人技能実習制度の現状課題等について」
https://www.meti.go.jp/policy/mono_info_service/mono/fiber/ginoujishshukyougikai/180323/3_mhlw-genjyokadai.pdf
- (4) 馮偉強 (2013) 「中国人研修生・技能実習生の日本語習得とニッポン」『愛知大学国際問題研究所紀要』第 142 号, 153-181.
- (5) 法務省 (2019) 「新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組」
<http://www.moj.go.jp/content/001293198.pdf>
- (6) 中川かず子・神谷順子 (2017) 「道内外国人技能実習生の日本語学習環境をめぐる問題」『開発論集』99 号, 15-32.
- (7) 中川かず子・神谷順子 (2018) 「北海道におけるベトナム人技能実習生の日本語学習意識と学習環境：多文化共生の視点から考察」『開発論集』第 102 号, 79-98.
- (8) 農林水産省 (2019) 「農業労働力に関する統計 農業就業人口及び基幹的農業従事者数」
- (9) 野村由香里 (2017) 「外国人技能実習生が必要とする日本語：高知県（宿毛市）のフィリピン人農業技能実習生の実例を介して」『日本語教育論集』第 26 号, 25-32.

中国人社員と日本人社員の話し合いにおける会話参加者の配慮・調整

ーフォローアップ・インタビューから探る外国人材育成のヒントー

蒙韞（韞）（国立国語研究所）・中井陽子（東京外国語大学）・寅丸真澄（早稲田大学）

1. はじめに

国際社会のグローバル化と日本社会の多文化化が同時に進む昨今，留学生が卒業後日本で就職して日本社会で活躍することが期待されてきている。さらに，ディスコ（2018）の調査では，日本企業は外国人材に高度な「日本語力」，「コミュニケーション力」を求めていることが明らかになっており，外国人社員の活用に向けた最も大きな課題として，「社内での日本語コミュニケーション能力の不足」といった点を挙げている。職場では，特に話し合いによってコミュニケーションを取る場面が多いと考えられるため，将来日本企業で就職する留学生にとって，日本語による話し合いの能力が重要となるであろう。

話し合いを対象にした先行研究は多々あるが，学生を対象にし，大学の生活や勉強を話題とした話し合いの場面での日本語非母語話者の会話参加について言語行動のみから考察したものが多く（岩田2005，岩田・小笠2007，樋口2009，木原2010，金2015）。職場場면을対象に分析しているものには柳町（2009）があり，言語・非言語行動の両面から非母語話者の会話への参加を考察している。

ネウストプニー（1994，1995）は，実際の会話における言語行動（文法・語彙・発音・文字）・社会言語行動（コミュニケーション）・社会文化行動（習慣・考え方）を分析するとともに，その行動に至った会話参加者の内面の意識等も探るフォローアップ・インタビュー（以下FUI）からの分析も必要であると主張している。こうしたFUIの手法は，会話参加者がどのような点に配慮・調整して会話に参加しようとしているのかを探るのに有効な手法であると言えるが，そのような分析を行った話し合いの研究は，管見の限り少ない。

そこで，本研究では，今後の職場における外国人材育成のヒントを探るために，中国人社員と日本人社員による話し合いのロールプレイ会話を対象とし，会話参加者がFUIで語った会話時の意識から，言語的知識・社会言語的知識・社会文化的知識の有無を分析する。そして，会話参加者に言語的知識・社会言語的知識・社会文化的知識の不足がある場合，その不足を補い，よりよいコミュニケーションができるようにするために，言語行動・社会言語行動・社会文化行動において，どのような配慮・調整を行っているのかを考察する。

2. 調査概要

まず，話し合いのロールプレイ会話は，中国人社員役2名（仮名：張・雷）と日本人社員役2名（仮名：高木・佐々木）が「研修で来日する中国のグループ会社の社員のため，東京本社勤務の同期4名が懇親会を企画する」，「張がこの企画会議の進行役になる」，「佐々木が書記をする」という設定で16分程度行った。次に，会話収集後1週間以内に，各参加

者に参加者の母語で FUI を 30～60 分程度行った。会話参加者の属性は表 1 の通りである。

表 1 会話参加者の属性

会話参加者 (仮名：略称)	性別	年齢	日本語能力 (JLPT 点数)	ビジネス 日本語能力 (BJT 点数)	大学 卒業国	企業での 勤務経験	現在の 所属・専門
日本人社員役 (高木：T)	男性	20 代 後半	—	—	日本	なし	某劇団
日本人社員役 (佐々木：S)	女性	20 代 前半	—	—	日本	なし	某劇団
中国人社員役 (張：C)	男性	20 代 後半	N1 合格 (106 点)	J1 (530 点)	日本	日本にある 日系企業で 9 ヶ月	某大学経営学 修士課程 1 年生
中国人社員役 (雷：L)	男性	20 代 後半	N2 相当 (N1 92 点)	J2 (420 点)	中国	中国にある 中国系企業で 6 ヶ月	某大学経営学 修士課程 1 年生

3. 分析の結果と考察

中国人社員役（張：C、雷：L）と日本人社員役（高木：T、佐々木：S）による話し合いのロールプレイ会話を対象に、会話参加者が FUI で語った会話時の意識をもとに、言語的知識・社会言語的知識・社会文化的知識の有無を分析した。そして、会話参加者の言語的知識・社会言語的知識・社会文化的知識の不足が見られた箇所において、言語行動（敬語やビジネス用語の使用等）と非言語行動（笑い、視線、手振り等）の両面から、言語行動・社会言語行動・社会文化行動における会話参加者の配慮・調整を考察した。なお、文字化表記方法はザトラウスキー（1993）と中井（2012）に従い、表 2 のようにした。

表 2 文字化表記方法（ザトラウスキー1993、中井 2012）

。	下降調か平調のイントネーションで文が終了することを示す。
,	ごく短い沈黙、あるいはさらに文が続く可能性がある場合の「名詞句、副詞、従属節」等の後に記す。
?	疑問符ではなく、上昇調のイントネーションを示す。
—	「—」の前の音節が長く延ばされていることを示す。
//	//の後の発話が次の番号の発話と同時に発せられたことを示す。
()	沈黙の秒数
{ }	{ }の中の行動は非言語的な行動の「笑い」等を示す。
()	聞き取りにくい発話を示す。(XXX) 聞き取り不能の発話を示す。

まず、会話例 (1) のように、懇親会の候補地の話題の際、雷が社会言語的・社会文化的知識の不足のため、高木・佐々木が提案した「品川・大崎・京橋・歌舞伎町・浅草」に対して、一切発言せずずっと黙っていた点が見られた。一方、張は、雷と違って、聞き手の役割（繰り返す、確認、笑い）を果たしながら会話に参加しているが、懇親会の候補地に関する社会文化的知識が不足しているため、進行役として積極的に進行をリードできないという問題が観察された。また、張のこの社会文化的知識の不足に対して、高木が 49T と 52T で候補地の案を次々と挙げて張に代わって会話をリードしようとする配慮・調整が見られた。この部分に関して、雷は、FUI で、品川の発音がわりと印象的だったため聞き取れたが、他の地名は分からないと述べていた。また、張は、FUI で、地名を聞き取ることができたが、「京橋」には行ったことがなく、京橋周辺の環境について熟知していないため返事が返せなかったと語っていた。そして、地名についての話題は、外国人にとってあまり詳細に紹介・比較できる立場にはないものと思われると述べていた。一方、高木は、

FUI で、話が進まなさそうなので自分が司会に代わって話を進行させてしまっていたと述べていた。また、地名は固有名詞のため、地理の知識の有無によって、張・雷が理解できているか気になっていたと語っていた。この例から、張の社会文化的知識の不足に対して、高木が会話をリードするといった社会言語行動、および、地理の知識を気にするといった社会文化行動において配慮・調整しようとしていることが分かる。

(1) 【懇親会の候補地（社会言語行動・社会文化行動における高木の配慮・調整）】

39T：じゃ品川近くだから、もう品川でとっちゃいましょうか。

40S：品川…

41C：品川か？前の研修も品川だったっけ。

42T：変えます{笑い}？

43L：{笑いながら、頭を下げてメモを取ろうとしている}

44S：えへ{笑い}大崎とか。{笑い}

45C：もっと日本っぽいところにするとか。

46S：日本っぽいところ、例えば、

47T：えー、

48S：どこですかね、

49T：えー、えー、京、京橋とか。{笑い}

50S：京橋{笑い}

51C：京橋か？{笑い}

52T：{笑い}歌舞伎町とかに//するわけにはいかないですか。{笑い}

53S：さすがに{笑い}ちょっと…そうですね。

また、会話例(2)のように、懇親会の店の話題の際、張は、74Cで、ずっと沈黙している雷と視線を合わせながら、「雷さんはどう思う、前回の居酒屋は？」という質問をして、雷を会話に参加させようとする配慮・調整が見られた。この部分に関して、雷は、FUIで、日本の飲み会の文化が分からないと語っていた。それに対して、高木は、FUIで、会議の一員として会議に参加しているか怪しい雷に対してよい印象を持っていなかったが、この張の雷への質問は雷を会話に参加させる上で非常によいものだったと述べていた。そして、佐々木は、FUIで、自身が書記として口をはさむのがはばかられていたが、進行役の張が口数の少ない雷にしっかり話を振ってくれていたのありがたかったと語っていた。この例から、雷の会話への参加の仕方という社会言語的知識、および、日本の飲み会の文化といった社会文化的知識の不足に対して、張が雷に質問をして会話に参加させようとするといった社会言語行動の配慮・調整をしようとしていることが明らかになった。

(2) 【懇親会のお店（社会言語行動における張の配慮・調整）】

74C：どうですかね、僕的にはあんまり大丈夫ですけど {視線を雷と合わせながら}
雷さんはどう思う、前回の//居酒屋は？

75L： 私は、日本の居酒屋が {視線を張と合わせながら}

あまりよく知らないよね。{笑い}

76C：は一、そうですね。{笑い}

77S：あー

78T：//よくなかった。{笑い}

79L： {笑いながら頷く}

さらに、会話例(3)は、言語行動・社会言語行動における日本人側の配慮・調整の例である。佐々木は、社長や部長等の上司も懇親会に呼ぶかどうかという話題になった際、130Sで自ら「同期だけのほうがやっぱりいいんじゃないですか」と、話題を上司に広げず「同期」に限定して、笑いながら視線を高木と合わせている。また、132Sで左手を張・雷に出して、張・雷を含む海外からの同期の研修社員だけで懇親会をした方がいいと述べている。このように、佐々木は、笑い、視線、手振り等の非言語行動も有効的に使い、高木・張・雷の同意をそれぞれ得ようとしながら、話を進めるという配慮・調整が観察された。この部分に関して、佐々木は、FUIで、会社の組織や肩書が中国人社員にとって難しかったので、「同期だけのほうがいい」と話題を少しずらし、中国人社員が理解しやすいようにフォローしようとしたと述べていた。一方、高木も144Tで「部長にも相談してっていう形」という表現の意味が中国人社員に確実に伝わるように、146Tと148Tで「これ部長にいちおう、後で呼んだらいいかどうかを聞いてもらっていいですか」というやさしい表現に言い換える配慮・調整が見られた。この部分に関して、高木は、FUIで、「部長にも相談してっていう形」という表現に対して、張・雷からあまりよい反応が得られなかったため、理解しやすい表現にしたと語っていた。この例から、非母語話者である張・雷の会社の組織や肩書に関する用語、「っていう形」のような婉曲表現といった言語的知識の不足に対して、佐々木・高木が理解しやすいように言い換える、話題を少しずらすといった言語行動・社会言語行動の配慮・調整しようとしていることが窺えた。

(3) 【社長や部長も呼ぶか（言語行動・社会言語行動における佐々木・高木の配慮・調整）】

127T：これどうします？//なんか。部長とか、ねえ、社長とか。

128S： {タイプを止めて顔をPCから高木に向ける} うん。

129C：そうですね。

130S： {笑いながら視線を高木と合わせる} 同期だけのほうが {右手を高木に出す}
やっぱりいいんじゃないですか。盛り上がる {右手を高木に出す}
//にするよりは {笑い}。

131C： そうですね。

132S： {左手を張・雷に出しながら} せっかく海外と {視線を張・雷と合わせながら}
ね//あれなんで。

(中略)

144T： {笑いながら} 声だけかけるとして、これはちょっと部長にも相談してっていう形になりますかね。

145S： はい。

146T: 張さんこれ部長にいちおう、//後で呼んだらいいかどうかを

147C: そうですね、あとで、

148T: 聞いてもらっていいですか。

最後に、会話例(4)は、雷が予算関連のビジネス日本語が分からず、会話にうまく参加できないという言語的知識・社会言語的知識の不足の例である。張・高木・佐々木は、懇親会当日の役割分担の話題の際、自ら積極的に発言しない雷を会話に巻き込みながら、雷の当日の役割を予算係に決めようとしていた。しかしながら、雷は、自分が当日の予算係を任されたことを理解していても予算関連のビジネス日本語の単語(例: 予算申請, 予算計上, 当日集金, 当日払い)を知らないため、言いたくても日本語で言えず、184Lと187Lで話が途中で止まってしまい、予算関連の話を深めることができなかった。この部分に関して、雷は、FUIで、自分の専門は会計学だが、経費管理等の業務が担当できるかもしれないということを日本語でうまく説明できなかったと述べていた。この例から、雷の言語的知識(予算関連のビジネス日本語)・社会言語的知識(未知の単語を既知の単語で言い換えること、あるいは、予算係の仕事内容を他の参加者に質問すること)の不足があると同時に、張・高木・佐々木が言語行動・社会言語行動において配慮・調整がうまくできなかったとも言える。

(4)【懇親会当日の役割分担(言語行動・社会言語行動における高木・佐々木・張の配慮・調整不足)】

181S: お金関係

182C: お金関係と (XXX)

183T: 雷さんも、

184L: {視線を張に向けながら}わたしは会計…ので、

185C: まあ、そうですね、

186S: うん。

187L: お金に関する…

188T: 雷さんがね、ちょっと自由に動けると、あの一、中国側の、

189C: そうですね、

190T: 方がもしかしたら//ちょっと通訳というか、

191C: まとまり、まとまりやすいです//ので

192L: あ一{視線を高木と合わせて頷きながら}そう

4. まとめ

上述した分析の結果と考察をまとめると、次のことが明らかになった。まず、雷の方が張に比べて、日本での滞在歴が短く、日本企業で勤務した経験がなく、日本語・ビジネス日本語能力が低いため、言語的知識・社会言語的知識・社会文化的知識がより不足しており、会話への参加度が低く、言語行動・社会言語行動・社会文化行動ともに問題点が多く見られた。一方、非母語話者の言語的知識・社会言語的知識・社会文化的知識の不足に対

して、日本人側・非母語話者間の言語行動・社会言語行動・社会文化行動における配慮・調整が円滑なやり取りを促す不可欠な要素であることも示唆された。

今回の分析で明らかになった、①言語的知識（予算関連のビジネス日本語等）の不足、②社会言語的知識（聞き手としての適切な言語行動・非言語行動）の不足、③社会文化的知識（日本の地理・飲み会の文化等）の不足といった点について、キャリア形成・就職支援の日本語教育の現場において具体的に上げていく必要があると考えられる。さらに、本研究で観察された日本人社員役の配慮・調整を具体例として、日本企業の日本人上司・社員を対象とした異文化マネジメント・異文化コミュニケーション研修に応用し、職場環境の改善に活かすことも重要であると考えられる。

付記 本発表は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）、科学研究費補助金基盤研究(C)「中国人日本語学習者のビジネス・コミュニケーションの困難点の解明」（課題番号：18K00704 研究代表者：蒙榎（輻））の研究成果の一部である。

参考文献

- (1) 岩田夏穂 (2005) 「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化：非対称的参加から対称的参加へ」『世界の日本語教育』15, pp. 135-151.
- (2) 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133, pp. 57-66.
- (3) 木原郁子 (2010) 「『話し合い』の談話における提案と提案理由の展開」『早稲田日本語研究』19, pp. 37-48.
- (4) 金桂花 (2015) 「話し合いでの『不同意コミュニケーション』における『配慮』の様相：接触場面での物事を決める話し合いの分析から」『待遇コミュニケーション研究』12, pp. 35-51.
- (5) ザトラウスキー, ポリー (1993) 『日本語の談話の構造分析：勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版
- (6) ディスコ (2018) 「外国人留学生/高度外国人材の採用に関する企業調査<2018年12月調査>https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2019/01/global_kigyouchosa_201812.pdf (2019年4月1日閲覧)
- (7) 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- (8) ネウストプニー, J. V. (1994) 「日本研究の方法論：データ収集の段階」『待兼山論叢 日本学篇』28, pp. 1-24.
- (9) ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- (10) 樋口裕子 (2009) 「接触場面の話し合いに見られる日本語母語話者の調整：接触場面と非接触場面の話者交替 (turn-taking) を比較して」『大阪大谷大学紀要』43, pp. 107-122.
- (11) 柳町智治 (2009) 「第二言語話者によるインタラクションへの参加と学習の達成」『社会言語科学』12-1, pp. 57-66.

元留学生社員の日本企業就業継続の要因

—インタビュー調査より—

堀井恵子（武蔵野大学）

高橋桂子（国際日本語普及協会）

1. 研究の背景と目的

入国管理局の統計によると，2018年12月末の在留外国人数は2,731,093人で，前年末に比べ6.6%増加となり過去最高の数値となった¹⁾。厚生労働省によると，2018年10月末の外国人労働者数は1,460,463人で前年比14.2%で過去最高の数値を更新した²⁾。外国人留学生在籍状況調査³⁾によると，2018（平成30）年5月1日現在の留学生数は298,980人となり，2008年に発表された留学生30万人計画を達成する見込みであるが，2019年5月には留学生の就職機会の拡大のための法務省告示⁴⁾が改正された。技能実習生に関わる入管法改正⁵⁾と合わせ，これらの政府主導の外国人受け入れ政策により，今後も日本で働く外国人が増加することが予想されるが，外国人が日本で仕事を続ける要因に関する研究はまだ少ない。また，日本企業への留学生の就職に関する研究は多くあるが，就職後の就業継続に関する研究もまだ少ない。

本研究は，卒業後，日本企業での複数年の勤務経験のある元留学生外国人社員へのインタビュー調査を通し，外国人社員の日本企業での就業継続の要因を探る。

2. 研究方法

2-1. 調査の概要

2019年1月に，2012年3月から2016年3月にかけて大学院卒業後，日本企業に2年から6年間継続して就業している元留学生外国人社員7名（全員中国語母語話者，男3名，女4名）を対象に一人当たり30分～60分の事前アンケートをもとにした半構造化インタビューを実施した。

表1に示す通り，協力者の業種，職種は異なるが，全員がいわゆる「ホワイトカラー」で，日本語での業務遂行が必要な職場に勤務している。日本語能力については，全員がJLPT N1保持者であった。

表 1 調査対象者の概要

	年齢	性別	滞日歴	日本語学習歴	勤続年数	業種	職種	社員数	外国人数
1	34	M	10Y10M	5Y	5Y10M	教育	企画	50 人以下	2
3	29	F	6Y10M	4Y	1Y9M	教育	学務	50 人以下	3
4	28	F	5Y4M	6Y	2Y9M	情報通信	SE	1000 人以上	数百名
7	35	M	14Y3M	6Y6M	6Y9M	情報通信	企画	500 名以下	1
2	30	M	7Y	10Y3M	2Y6M	不動産	営業	50 人以下	7
5	28	F	6Y6M	4Y	3Y3M	貿易業	事務	50 人以下	4
6	30	F	5Y5M	2Y6M	3Y	旅行業	営業	500 人以上	30

2-2. 調査方法

インタビューは了解を取って録音し、すべて文字起こしをし、日本企業における就業継続に関わりのある語りの部分をマークし、コーディングを行った。

3. 結果

コーディングの結果、108 の項目から、①仕事 28、②人間関係 20、③コミュニケーション 24、④ビジネス日本語 31、⑤働き方 5 つの категория が抽出された。(108 の項目は整理の都合上通し番号をつけてある。以下、例の文末の数字はその番号となる。

3-1. 「仕事」

以下、3 つのサブカテゴリーとその例を挙げる。

- ① 「現在の仕事(業界)が好き」▼転職もしたんですけど、でも、あの一、業界は変わらないので。(1) ▼50 社の不動産会社面接、受けました。もう不動産が、絶対やりたい、決めました。(21)
- ② 「外国人ならではのやりがいがある」▼中国と関連あるビジネスを、新規のビジネスとして立ち上げて、まあ、自分の強みも発揮できますので、そのあと 3 年間、ずっと、これについてやりましたので、(61) ▼やっぱりお客さまが中国人ですから、多分日本人の考え方と、ちょっと違うから、店長とか、主任の説明では、難しいところがあると思います。(12)
- ③ 「チャレンジング」▼今おもしろくなったと。何かあったときは、その解決するのはおもしろい、もし普通にずっと毎日同じ仕事したら、あまり、(笑)飽きちゃうかもしれないです。(51) ▼やっぱり営業は、楽しいです。いろんなチャレンジもありまして。(13)

3-2. 「人間関係」

以下、3つのサブカテゴリーとその例を挙げる。

- ① 「やさしく教えてくれる先輩・上司」 ▼すごく優しい方ですね。何でも、聞いて、何でも教えてくれました。(6) ▼結構、まあ、社長さんが優しいから。(16) ▼専門性の高い業界なので、私もその専門出身じゃないから、最初はやっぱりちょっと苦しみがありました。でも、私の上司的な方、その中国の方で、そのすごい日本語も上手ですし、仕事もばりばりできる方なので、その、すごい、その面倒見てくれて、それもすごい、ちょっとありがたいなど、思います。(35)
- ② 「ともに助け合う同僚」 ▼この人だと、一緒に一緒に組んで、いろんな普通の仕事の、学生の問題を解決できそうな人、ということだったので。(4) ▼でもみんな、何というか、結構レベルが、高い同僚ですから、全員頑張ってます。(2) ▼仕事をするときもちゃんと、皆さんが手伝ってくれますので、もちろん、皆さんが足りない部分が私も、私から、手伝い、あげますので。(24)
- ③ 「相談できる職場」 ▼相談ちゃんとできる職場なので、何かあったら、絶対、言ってください。でそういうふうに言われても、みんな言わない(笑)と思いますが、2週間ぐらいに一度上司と相談するっていう時間があるので、じゃ、時間になったら来てくださいよっていうふうに。(32)

3-3. 「コミュニケーション」

以下、3つのサブカテゴリーと例を挙げる。

- ① 「話しやすい」 ▼そうですね。今もあの一、すごく、コミュニケーション取りやすいですね。あの一、週末でもなんか。(9)
- ② 「飲み会」 ▼例えば飲み会があったりとか、あと会社のイベントとか、もいろいろありまして、しかも、あの一、費用は全部会社で負担してしまして。そうですね。(72)
- ③ 「雑談」 ▼雑談します。自分の上司とも雑談しますし、同じレベルの、あの仲間、と、なんかみんな基本的留学経験があるので、例えば大学時代のこととか、自分の国の文化とか、全部食事中とか、話しますね、みんな一緒に食事するとき。(8) ▼みんな、たまに会議終わったら一緒に食事とか、行ったときにも雑談はしますね。(24) ▼雑談、やっぱり、距離を縮める、手段の1つですからね。もう普段あの一、まあ、私だったら、妻の話とか・・・。(100)

3-4. 「ビジネス日本語」

以下、5つのサブカテゴリーとその例を挙げる。

- ① 「敬語」▼多分あの敬語?の使いとか、顧客の対応には多分役に立つと思います。(51)
▼中国語の中に敬語っていうなんか、意識はあんまりないんですが、ちゃんとした言葉でしゃべらないといけないと思いますけど、やっぱり日本語のその、敬語をちゃんと正しく、使わないといけないと思いますね。(4)▼敬語というか、社内用の、敬語と、社外用の敬語とかは全然違うじゃないですか。特にメールで使っているものと、電話対応するときの言葉とかは、大事だと思うんです。(55)
- ② 「配慮表現」▼配慮表現ですよ。はい、すごーく、あるんです。たまにそれがもしなかったら、仕事の、効率的にはもっと速いかなと思ってました。でもやっぱりそれが大事、なところだと思うんですけど。(54)
- ③ 「電話」▼うちの会社は、一番感じられるのは、電話対応です。業者さんとのやり取りは、まあうちの会社は、ま、正直にいうとまだまだ足りないんで、ほんとに素晴らしい会社からの、電話対応は、その、何というか、えーと、敬語とか、素晴らしいです。(17)
- ④ 「メール」▼要件はこちらで考えて書くんですが、それを、相手に失礼に当たらないように、なんか、チェックしてもらおう。(79)▼メールを先方に送る、外部、社内はいいですけど、外部に送るもの、結構全部チェック、赤字を入れてもらったりとか。(82)
▼メール作成について、配属されたばかりのときは、ちょっと上司に、日本人の学生よりも、日本語の文章が、上手です、ほめられたことがあります。(47)

3-5. その他

「職場が大きすぎない」「働き方」、がサブカテゴリーであった。

▼小さいので、すごく皆さん普段、話しやすいです。(7)▼もうちょっと家族と、一緒に長くいたいというのもあるので、ちょっと、これ考え始めたんですね。(67)

4. 考察

日本企業に就業継続している留学生の業界、職種はさまざまであったが、継続に関わる共通した要因があることが明らかになった。①本人の好きな仕事(業界)である、外国人ならではのやりがいを感じることができる仕事がある、チャレンジングである、②先輩・後輩、同僚との人間関係が良く、相談できる職場であること、③雑談ができる、飲み会があるなどコミュニケーションがとりやすい、④大きすぎない職場、が要因として挙げられた。

「外国人ならではの仕事」「チャレンジングであること」「相談できる職場」「雑談」「飲み会」などの点については、日本企業側でもっと考慮される必要があるのではないだろうか。同国人の先輩や上司の存在、定期的な相談時間の設定や飲み会費用を負担している会社の存在も注目すべき点と思われる。

電話、メール、会議における敬語、配慮表現について戸惑い、特にメールについては先輩・上司のチェックを受けていることが多いことから、ビジネス日本語教育として、チェック依頼を含め、強化する必要があることが明らかになった。

5. まとめと今後の課題

堀井他(2019)では、日本企業で継続的に仕事をしている東南アジアの大学の日本語学科の卒業生を対象に意識調査を行うことで、多文化就労場面における外国人社員の課題を明らかにすることを試みた結果、就業継続の要因として、卒業生の仕事に対する意欲、日本語力、異文化コミュニケーション力が高いことと合わせ、日本人上司・同僚とのコミュニケーションが十分に取れていることが分かったが、現地の意見を聞くなどの異文化コミュニケーション上の課題と、その対策としての交流会の設置が、日本人上司・同僚の側で検討すべき課題として残った。

コミュニケーションの重要さとそのための交流会などの設置の必要性は、本研究の結果と重なる点として、日本企業側で考えるべき事柄であろう。

カテゴリーには入らなかったが、

▼積極的にみんなに話しかけることはありますね。ま、もちろんこちらで、話しかけないと、向こうから来ないケースも、結構あると思いますので、そうなると、**頑張**ってこっちからいろいろ話しかけないと、コミュニケーションできないかなと思って、それちょっと意識してやっていましたね(64)

のように、外国人社員から声をかけている点、

▼やっぱりAさん入る前はちょっと中国の人に対して**偏見があるんですけど**、ま、Aさんに会ってから、その偏見は、少し、なくなったというのは言われたので、ま、自分でも自分で、やっぱりお互いに、**誤解ないように、努力したい**と思います。(87)

▼こういうときは、どう、なんか、日本人としての、その、正しいやり方？、私は思い込んでるのが、その、中国で経験、**中国人寄りの考え方になっちゃうから**、その、日本人なら、こういうトラブルがあったときに、その、どう対応す、すべきかっていうのをちょっと、直接相談に乗っていただいたことがありますね。(37)

のように現場で異文化理解が深まっている点も注目される。

▼例えば**相手言ってることはまずポジティブ受け取る**ということですね。(中略)いきなり否定すると、やっぱり傷つくと思いますので、まあそれはしっかり、その人はそういうふうにする、言うのは、多分その、それなりの環境とか、それなりの、まあ理由はあると思いますので、絶対間違いとは言えないということなので、なので、まあ、しっかり受け止めて、**ポジティブに、それで、ちゃんと自分の意見述べたりとか、その上にあの、ディスカッションをするのは大事かな**と思います。(86)

のような語りは異文化コミュニケーションを越える人間関係づくりに重要な視点であろう。

日本で仕事をする外国人の就業継続要因を明らかにすることは、今後の日本社会にとって意義深い。また、ビジネス日本語教育において強化すべきことが抽出されることで、ビ

ビジネス日本語教育に寄与できると考える。今後は、さらに卒業留学生のインタビュー調査を行うことと、並行して、日本人卒業生の調査を行い、比較を試みたい。

付記：本発表は、科学研究補助金基盤研究（C）「中国人日本語学習者のビジネス・コミュニケーションの困難点の解明」課題番号18K00774（研究代表者 蒙ユン）の助成を得ています。

注

- (1) 法務省入国管理局「平成30年末現在における在留外国人数について」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html
- (2) 厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況まとめ
<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000472892.pdf>
- (3) 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)(2019)「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html
- (4) 法務省「学生の就職支援のための法務省告示の改正について」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00210.html
- (5) 出入国在留管理庁「入管法及び法務省設置法改正について」
http://www.immi-moj.go.jp/hourei/h30_kaisei.html

参考文献

- (1) 堀井恵子他(2019)「多文化就労場面における日本人上司・同僚との関係―日系企業に就職した東南アジアの大学の卒業生への質問紙調査から―」しあわせ研究所紀要第2号
<https://www.musashino-u.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00012060.pdf&n=2-2%E5%A0%80%E4%BA%95%E8%AB%96%E6%96%87pp.13-28.pdf>

外国人材のための「システム仕様書」の特徴把握の試み

—jReadability と旧日本語能力試験出題基準を用いて—

大崎健一（早稲田大学大学院生）

1. 背景と目的

IT 人材は 2030 年で 59 万人が不足するとの予測があり，多様な人材の活躍の必要性から外国人材にも期待が寄せられている（経済産業省，2016:7）。しかしながら，2016 年時点で，外国人材は増加傾向にあるが，それでも外国人材が活躍している会社は 2 割程度に留まっている（経済産業省，2016:28）。IT 企業では，外国人材雇用の障害を言語・コミュニケーションと考えており（経済産業省，2015:4），それゆえ，IT 企業内での日本語支援は必要な施策である。

IT 企業では，多くの書き文化が存在している。IT 企業では一つのプロジェクトに対し多数の関係者が関わることが多い。そのため，効率的な情報共有や証拠として文書を利用しているのである。その文書の一つに，システム仕様書がある。システム仕様書は，IT 企業で作られる業務文書で，構築するシステムの仕様に齟齬が出ないように，取り決めた内容を記述し合意するための文書である。合意されたシステム仕様書は，そのプロジェクトの関係者が前提知識として，読み込むことになる。プロジェクトの規模によるが，数ページのことでもあれば，千ページに及ぶこともある。システム仕様書は性質上，書き手は限られるが，多くの関係者が読み手となるもので，IT 企業の効率的な活動を支える役割がある。それゆえ，IT 企業で働く外国人材にとってもシステム仕様書の読解は必要不可欠なものとなっている。

日本企業で働く外国人材の増加に伴い，日本語教育では，職場での会話や異文化コミュニケーションに焦点をあてた支援が取り上げられることが多い。一方で，システム仕様書のような専門領域の支援が取り上げられることは少ない。システム仕様書は専門領域で使われる文書であるため，その存在に注目されることもなく，その中身に対する日本語教育的考察や支援もない。しかし，外国人材が日本人と同等に IT 企業で活躍するためには，専門領域での支援も欠かせない。そのため，本研究では，システム仕様書の日本語の特徴を明らかにすることで，専門領域での日本語支援のための基礎情報を明らかにする。

本研究では，jReadability（李，2016）⁽¹⁾と旧日本語能力試験出題基準（国際交流基金・日本国際教育支援協会編，2002）（以下，旧出題基準）を用いて，システム仕様書の読みやすさの尺度（以下，リーダビリティ）・漢字・語彙について計量的分析を行った。その結果，(1)リーダビリティは書籍より高く新聞より低いこと(2)漢字は旧出題基準 1 級の漢字でほぼカバーされること(3)語彙は旧出題基準外の語彙が多く日本語教育で扱われにくいものも多いこと，の 3 点が明らかとなったことを報告する。

2. 分析データ

本研究では、インターネット上で公開されているシステム仕様書を分析に用いることにした。中でも、システム仕様書の内、システム構築の初期のフェーズで作成され、多くのIT人材の目に触れることが多い、「システム要件定義書」を分析の対象とした。

まず、2019年5月16日時点で、インターネット上のgoogle検索を利用し、「要件定義書」「pdf」で該当する資料14本を収集した。その中身を確認し、「システム要件定義書」に当たる8本(表1)を分析対象としてテキストを抽出した。抽出したテキストから、表紙、目次、記号、ヘッダー、フッターなどのメタ情報及び、見出しなど単語のみで構成された要素を削除しクレンジングした。

次に、仕様書毎に文量が異なることから、分析するテキスト毎の頻度が同じとなるようテキスト長を50文で正規化した。また、調査対象となるシステム要件定義書が8本と少ないことから、1仕様書からテキストサンプル2編を作成することとし、16編のテキストサンプルを作成した。作成したテキストサンプルは、延べ漢字数16,380字、延べ語数17,389字となった。

表1 分析に利用したシステム仕様書一覧

No	名称
1	動物検疫支援システムオンライン連携機能構築 システム要件定義書
2	ハローワークシステムの刷新に係る雇用保険サブシステム及び雇用対策サブシステム等の設計・開発等業務 要件定義書
3	平成29年度 国別登録簿システム 検討調査及び運用・管理委託業務 要件定義書
4	PARTNER システム 要件定義書
5	建設キャリアアップシステム 要件定義書
6	容量市場システム(一次開発) 要件定義書
7	佐賀市保育業務支援システム 要件定義書
8	マッチングサイト等に係る要件定義書

3. 分析方法

出来上がったテキストサンプルについて、(1)リーダビリティ(2)漢字(3)語彙の観点から、特徴の分析を行った。(1)リーダビリティについては、jReadability(<https://jreadability.net/>)を利用し、文章の難易度を新聞、書籍、白書、Webの4ジャンルのリーダビリティ(李・長谷部・久保, 2016:155)と比較した。(2)漢字と(3)語彙については、リーディング チュウ太(<http://language.tiu.ac.jp/>)の漢字チェッカーと語彙チェッカーを利用し、旧日本語能力試験出題基準と比較した。

(1)リーダビリティの測定には、jReadability以外にも、学校教科書を用いた「日本語リーダビリティ測定」(柴崎・玉岡, 2010)や「帯3」(佐藤, 2011)がある。本研究は外国人材のための日本語の特徴把握を目的としており、「日本語教育のリーダービリティ公式」である、jReadabilityを利用することとした。

(2)漢字と(3)語彙については、旧日本語能力試験出題基準を比較の基準とした。理

由は、外国人材が日本の企業に働くに際の際の、日本語能力の参考として、日本語能力試験の結果が使われることが多いためである。

4. 分析結果と考察

4-1. リーダビリティ

図1、表2は、李・長谷部・久保(2016)による新聞、書籍、白書、Webのリーダビリティである。図1の箱ひげ図は、4つのジャンルで比較すると、Web、書籍、新聞、白書の順に難易度が高くなることを、また、ひげの長さを見ると、新聞のリーダビリティ値が、他のジャンルと比べて短く、ばらつきが小さいことを示している。

これに本研究で測定した仕様書のリーダビリティを図2、表3としてまとめた。テキストサンプル16編のリーダビリティ値の平均は2.15、標準偏差0.56、中央値2.34であった。

図1、図2を比べると、仕様書のリーダビリティ値の中央値2.34は新聞2.14に最も近く、また、ばらつきも他のジャンルと比べると少なく、新聞に近いものであった。

表2、表3を比べると、仕様書の難易度は、上級前半から中級後半に相当し、書籍よりも難易度が高く、新聞よりも低いということが明らかとなった。

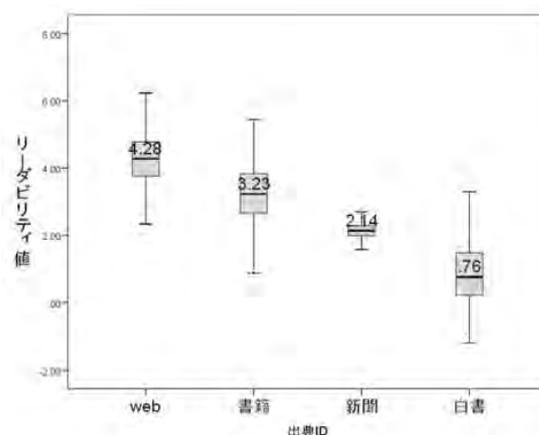


図1 ジャンル別のリーダビリティ値

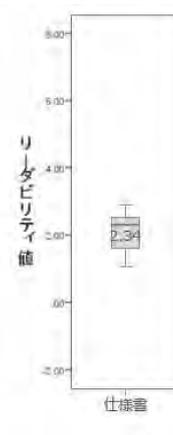


図2 仕様書の

(李・長谷部・久保, 2016:155)

リーダビリティ値

表2 ジャンル別の難易度

区分	6 初級前半	5 初級後半	4 中級前半	3 中級後半	2 上級前半	1 上級後半	0 超級
web	31 (5.8%)	173 (13.4%)	72 (13.4%)	261 (48.4%)	2 (0.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
書籍	2 (0.3%)	36 (5.5%)	269 (41.2%)	209 (32.0%)	106 (16.2%)	30 (4.6%)	1 (0.2%)
新聞	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	24 (4.8%)	477 (95.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
白書	0 (0.0%)	0 (0.0%)	16 (6.3%)	0 (0.0%)	46 (18.0%)	102 (39.8%)	92 (35.9%)

(李・長谷部・久保, 2016:155)

表3 仕様書の難易度

区分	6 初級前半	5 初級後半	4 中級前半	3 中級後半	2 上級前半	1 上級後半	0 超級
仕様書	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (37.5%)	8 (50.0%)	2 (12.5%)	0 (0.0%)

4-2. 漢字

漢字については、延べ頻度16,380字、異なり頻度761字であった。分析結果を表4にまとめた。出題基準の各級の初出となる漢字数の頻度と割合でみると、旧2級初出漢字が

延べ頻度で8,735字、53.3%、異なり頻度で385字、50.6%で最大となった。旧1級初出漢字は延べ頻度で2,159字、13.2%、異なり頻度で196字、25.8%、また、級外の漢字は、延べ頻度で27字、0.2%、異なり頻度で16字、2.1%であった。テキストに含む漢字のカバー率（割合累計）でみると、旧2級までの漢字で延べ頻度86.7%・異なり頻度72.1%、旧1級までの漢字で延べ頻度99.8%・異なり頻度97.9%であった。

表4 級別漢字の頻度

		漢字総数	級外	旧1級	旧2級	旧3級	旧4級
延べ漢字数	頻度初出	16,380	27	2,159	8,735	3,638	1,821
	割合初出	100.0%	0.2%	13.2%	53.3%	22.2%	11.1%
	割合累計	100.0%	100.0%	99.8%	86.7%	33.3%	11.1%
異なり漢字数	頻度初出	761	16	196	385	114	50
	割合初出	100.0%	2.1%	25.8%	50.6%	15.0%	6.6%
	割合累計	100.0%	100.0%	97.9%	72.1%	21.6%	6.6%

また、級外となる16字について見ると、常用漢字は7字「汎・須・抄・阪・岡・但・且」、常用外の漢字は9字「洩・繫・跨・脆・牟・捐・竄・鑽・闕」が使われていた。

以上から、漢字については、出題基準旧1級までの漢字で、カバー率が99.8%となり十分に高いと言えるが、旧2級までの漢字では、86.7%となり、十分とは言えないと考えられる。また、頻度としては少ないが常用外の漢字も利用されており、このようなテキストは、外国人に限らず日本人にとっても、読みにくいものと考えられる。

4-3. 語彙

語彙については、延べ語数17,389語・異なり語数1,659語であった。分析結果を表5にまとめた。出題基準の各級の初出となる語数の頻度と割合について、延べ語数でみると旧4級初出語彙が6,121語、35.2%で最大となり、異なり語数でみると級外の語彙が608語、36.6%で最大であった。テキストのカバー率（割合累計）でみると、旧2級までの語彙で延べ語数の69.6%、異なり語数の45.9%、旧1級までの語彙で、延べ語数の84.6%、異なり語数の63.4%であった。

表5 級別語彙の頻度

		語彙総数	級外	旧1級	旧2級	旧3級	旧4級
延べ語数	頻度初出	17,389	2675	2610	4210	1773	6121
	割合初出	100.0%	15.4%	15.0%	24.2%	10.2%	35.2%
	割合累計	100.0%	100.0%	84.6%	69.6%	45.4%	35.2%
異なり語数	頻度初出	1,659	608	290	494	119	148
	割合初出	100.0%	36.6%	17.5%	29.8%	7.2%	8.9%
	割合累計	100.0%	100.0%	63.4%	45.9%	16.1%	8.9%

以上から、語彙については、旧1級までの語彙でもカバー率は84.6%と高くなく、カバー率を上げるためには、級外の多くの語彙が必要となることが明らかとなった。

また、級外となる608語を筆者が主観判定したところ、①IT用語211語②IT以外の専門用語57語③ビジネス用語88語④その他の語彙252語の、4つに分類することができた(表6)。中でも、その他の語彙には、文型のほか、仕様書独特の書き言葉が含まれており、日本語教育で扱われにくい語彙も多くあることが明らかとなった。

表6 級外の語彙の分類

分類	語彙数	例
IT用語	211	要件・入力・出力・セキュリティ・データベース・インターフェース など
IT以外の専門用語	57	求職・日誌・検疫・事業主・園児・共済・証紙・法令 など
ビジネス用語	88	別紙、求人、受託・調達・ニーズ・コスト、書面、発注 など
その他の語彙	252	想定・当該・実装・講じる・更改・資する・留意・踏襲 など

5. まとめと今後の課題

結果と考察をまとめると、以下の内容が明らかとなった。

- (1)仕様書のリーダビリティ・レベルは、ばらつきが少なく、難易度も新聞に近い。また、難易度は、書籍よりも高く新聞よりも低い。
- (2)漢字については、旧2級までの漢字では、カバー率は高くなく、旧1級の漢字が加わると、カバー率が高くなる。また、級外の漢字については、常用外の漢字が使われており、日本人にとっても難易度が高いものが使われている。
- (3)語彙については、旧1級までの語彙でもカバー率は84.6%と高くなく、カバー率を上げるためには、級外の語彙が必要となる。また、級外の語彙には日本語教育では扱われにくい語もよくある。

一方、本研究で収集したシステム仕様書は8編と少なく、偏りがある可能性を否定できない。今後、より多くの仕様書を収集し、本研究と同様の結果となるかを確認したい。また、日本語教育の観点から旧出題基準の語彙を用いて分析したが、IT用語をはじめ、専門用語は複合語が多いため、複合語の特徴についても追加で把握する必要がある。

謝辞

本研究では、科研費(課題番号25370573)の成果物である「日本語文章難易度判別システム」(<http://jreadability.net>)を利用した。

注

(1) jReadabilityは、「日本語教育の読解クラスを支援する目的で文章の難易度を判定する『日本語教育のリーダビリティ公式』」を計算するウェブサービスある。リーダビリティ公式は、「 $X = \{平均文長 * -0.056\} + \{漢語率 * -0.126\} + \{和語率 * -0.042\} + \{動詞率 * -0.145\} + \{助詞率 * -0.044\} + 11.724$ 」となる。(李, 2016:1)

計算したリーダビリティ値に応じて、難易度のレベルを6段階に判定する。リーダビリティ

値＝6.4～5.5：初級前半，5.4～4.5：初級後半，4.4～3.5：中級前半，3.4～2.5：中級後半，2.4～1.5：上級前半，1.4～0.5：上級後半となる。（李，2016:9）

参考文献

- (1) 経済産業省（2015）「IT人材不足等に関する 企業ヒアリング結果について」<http://www.meti.go.jp/shingikai/sankoshin/shomu_ryutsu/joho_keizai/it_jinzai/pdf/002_05_02.pdf>（2019年9月9日）
- (2) 経済産業省（2016）「IT人材の最新動向と将来推計に関する調査結果」<<http://www.meti.go.jp/press/2016/06/20160610002/20160610002-7.pdf>>（2019年9月9日）
- (3) 国際交流基金・日本国際教育支援協会（2006）『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社。
- (4) 佐藤理史（2011）「均衡コーパスを規範とするテキスト難易度測定」『情報処理学会論文誌』52(4), 1777-1789.
- (5) 柴崎秀子・玉岡賀津雄（2010）「国語教科書を基にした小・中学校の文章難易学年判定式の構築」『日本教育工学会論文誌』33(4), 449-458.
- (6) 李在鎬（2016）「日本語教育のための文章難易度に関する研究」『早稲田日本語教育学』21, 1-16.
- (7) 李在鎬・長谷部陽一郎・久保圭（2016）「日本語コーパスの文章難易度に関する大規模調査の報告」『2016年日本語教育学会春季大会予稿集』, 152-157.

参考資料

- (1) 「動物検疫支援システムオンライン連携機能構築 システム要件定義書」<<http://www.maff.go.jp/aqs/sosiki/pdf/28naccskoukai-besshil.pdf>>（2019年5月16日）
- (2) 「ハローワークシステムの刷新に係る雇用保険サブシステム及び雇用対策サブシステム等の設計・開発等業務 要件定義書」<https://www.mhlw.go.jp/sinsei/chotatu/chotatu/kankeibunsho/20170927-2/d1/20170927-02_04.pdf>（2019年5月16日）
- (3) 「平成29年度 国別登録簿システム 検討調査及び運用・管理委託業務 要件定義書」<<http://www.env.go.jp/kanbo/chotatsu/H29youkenteigisho.pdf>>（2019年5月16日）
- (4) 「PARTNER システム 要件定義書」<https://www.jica.go.jp/announce/public/ku57pq000011a6yl-att/140114_opi_08.pdf>（2019年5月16日）
- (5) 「建設キャリアアップシステム 要件定義書」<<http://www.mlit.go.jp/common/001156807.pdf>>（2019年5月16日）
- (6) 「容量市場システム（一次開発） 要件定義書」<http://www.occto.or.jp/choutatsu/2018/files/181219_youryousystem_youkenteigi.pdf>（2019年5月16日）
- (7) 「佐賀市保育業務支援システム 要件定義書」<https://www.city.saga.lg.jp/site_files/file/2017/201710/p1brd7cvv91eripct13b41sm3lp466.pdf>（2019年5月16日）
- (8) 「マッチングサイト等に係る要件定義書」<http://www.pref.okayama.jp/uploaded/like/611461_5139330_misc.pdf>（2019年5月16日）

看護の実習記録の表現の分析

—留学生への支援のために—

山元一晃・加藤林太郎（国際医療福祉大学）

<共同研究者>浅川翔子（慶應義塾大学）

1. 背景と目的

看護の学位取得を目指す留学生は、2016年の時点で少なくとも6大学、3短期大学にいたることが私立大学を対象とした調査で分かっている（日本私立看護系大学協会 2016）。このような背景を踏まえ、発表者らは、看護を目指す留学生のためのライティング教材を開発している（山元・加藤 2018 など）。開発にあたって、語彙や表現などに関する実証的な研究の裏付けの必要性を感じるようになったが、実習記録など一般的なアカデミック教材では扱われない看護の実習に特有の課題について、書き方を指導するための知見は少ない。実習記録の言語面に着目した研究としては、李（2015）や山元・浅川（2019）などがある。前者は、実習記録に用いられる専門用語リストの作成を目指したものであり、ライティング教材に活かすことは難しい。また、後者は語彙の分析をしており、品詞の分布などは明らかになっているものの、具体的に教材として活かすためには、より詳細な分析が必要だと考えられる。そこで、本研究では、看護を学ぶ留学生のためのライティング教材に活かすために、実習記録の表現を分析することにした。

2. 分析の対象と方法

山元ほか（2018）を参考に、2017年までの10年間に出版された教材から、①実習を想定したものであること、②手本となる実習記録が含まれていること、③領域別に分かれていること、を考慮に入れて分析対象とする教材を選定した。その結果、以下の1点が該当した。

任和子ほか（2015）『領域別看護課程展開ガイド』照林社。

上記の書籍は、「成人看護学」、「老年看護学」、「小児看護学」、「母性看護学」、「精神看護学」の5領域に分かれており、それぞれの領域について「アセスメント」「関連図」「共同問題・看護診断リスト」「看護計画」「実施・評価」「サマリー（看護要約）」の手本が示されている。今回は、「アセスメント」およびそれを踏まえて記述されると考えられる「看護計画」を対象とし、「アセスメント」および「看護計画」に含まれる文を全て抽出した。1文の認定については、読点「。」があること、または、改行があることとした。

「アセスメント」として示されている手本は、「情報（S・0）」と「情報の解釈と分析（A）」に分かれており、「情報（S・0）」はSと0にそれぞれ分かれている。これらは、経過記

録の様式の一つである SOAP⁽¹⁾の S データ（主観的データ）、O データ（客観的データ）、A データ（アセスメント）に該当すると考えられ、S データと O データに基づいて A データが記述されている。「アセスメント」においては、これらに分けて分析を行った。

また、「看護計画」は「C-P（観察計画）」「C-P（ケア計画）」「E-P（教育計画）」に分かれている。「看護計画」においては、これらに分けて分析を行った。

3. 「アセスメント」

該当する文は、S データで 82 文、O データで 310 文、A データで 229 文あった。それぞれの特徴を文末形式などに着目しながら分析する。

3-1. S データ

主観的データである S データは、(1)のように、全ての文で患者の発言を直接引用して書かれている。

(1) 「ちょっとお腹のへん痛い」

全ての文がかぎ括弧（「」）を伴って書かれている。患者の発話をそのまま記述しているため、「よ」などの終助詞を伴っていることもある。患者の発言に不足する内容がある場合には、(2)のように括弧を用いて補足している。

(2) 「(入院中の食事は) 水っぽいものだから、わざわざ水分はとっていない」

また、話者が患者以外の場合も同様に括弧を用いて補足している。(3)に例を示す。

(3) (母)「担任の先生には学年の初めに体調のことはお話しするようにしています」

その他には、明確な特徴はみられなかった。

3-2. O データ

客観的データである O データは箇条書きで患者の情報が書かれており、それぞれの文を観察すると、体言止めになる文と、そうでない文とが混在している。以下にそれぞれ概観する。

3-2-1. 体言止めとなる場合

体言止めとなる場合は 310 文中 73 文であった。年齢、性別、身長、体重などの基礎的な情報は(4)のように客観的データを簡潔に示す体言止めの文になる。

(4) 57歳、女性。

補足情報がある場合には、(5)のように、括弧内に補足を加えたり、(6)の下線部のように、句点（、）やスペースを入れて補足する。補足する場合も、体言止めとなる。

(5) 身長160.0cm、体重55kg（半年間で10kg体重減少）。

(6) 視力：右0.3・左0.2、眼鏡を使用。[下線は筆者]

また、検査結果などの数値は、表で示される場合と、(7)のように列記される場合とがある。

(7) 肺活量2,530mL、%VC102.4%、FEV_{1.0}89.84%、SPO₂98%。

排便などの回数も、(8)のように体言止めとなる。補足がある場合は、(9)の下線部のように補足するか、(10)のように、補足する。

(8) 排尿5～6回/日、排便1回/日。

(9) 排尿6回/日、排便は胎便で4回/日。[下線は筆者]

(10) 歯磨きは1日4回、部分義歯使用中、う歯なし。[下線は筆者]

症状や問題などの有無が重要になる場合も、(11)のように体言止めで書かれることが多い。有無を表す52文のうち40文（76%）が体言止めだった。

(11) 室内歩行時ふらつきなし。

また、(12)や(13)のように、服薬している薬や、行動などを列記する場合も体言止めとなることが多い。

(12) リスパダール（1mg）2錠/日・分2、リントン（2mg）2錠/日・分2、タスモリン（1mg）2錠/日分2、ウブレチド（5mg）1錠/日・分1朝。

(13) 平日の日課7時：起床～朝食8時：登校12時：給食15時：下校16時：塾・スイミングスクール（各週2回）18時：宿題・ゲーム（妹と）19時：夕食（平日祖父母宅）20時：入浴（母・妹といっしょ）22時：就寝

3-2-2. 体言止めとならない場合

体言止めとなる場合については、ある程度のルールがみられるが、体言止めとならない場合については、明確な傾向は観察されない。例えば、以下のように患者のスケジュールを明記する場合でも、(14)のように体言止めとなったり、(15)のように体言止めとならなかったりする。

(14) 学習塾（月・木）。

(15) スイミングスクール（火・金）に通っている。

3-3. A データ

アセスメントにあたる A データは、S データおよび O データを根拠にした考察や解釈が記述されている。ほぼ全ての文が、動詞や形容詞などの用言で終わる完結した文となっている。また、複数の文にまたがって、根拠と最終的なアセスメントとが明示されている。

「また」「そのため」のような接続表現、「以上のように」のようなメタ表現が使われることもある。ただし、その使用は書き手によって異なる。ほぼ全ての項目で、最後の 1~2 文に結論が示されている。(16)に例を示す。

(16)

術後は麻酔の影響で呼吸筋運動の低下や、気道分泌物が貯留し、一時的に呼吸機能の低下が考えられる。

さらに術後の創痛のため呼吸運動が妨げられ、十分な換気ができず、無気肺など呼吸器合併症のリスクが増し、回復のための全身への酸素供給が不十分となる。

(中略)

侵襲が強い傷害期の時期には生体反応が活発でエネルギーの消耗も大きく、セルフケアが不足している部分は援助する必要がある。

以上のことから、無気肺、術後出血、深部静脈血栓症、セルフケア不足を問題として援助する必要がある。

最後の結論の箇所では「必要がある」「～ていく」など、必要性を延べる表現が多く用いられていた。パターンを明らかにするには、より詳細な分析が必要であるが、専門用語のほか小森・三井（2016）などで扱われている学術的な文章の記述に必要な知識を抑えることが A データの記述では重要だと考えられる。

4. 看護計画

「O-P（観察計画）」「C-P（ケア計画）」「E-P（教育計画）」に分かれている。O-P は 140 文、C-P は 124 文、E-P は 97 文あった。O-P は、ほとんどの項目（115 文、82%）が体言止めとなっており、それ以外の 25 文は、終助詞「か」を伴った文になっている例がほとんど（24 文）で、残りの 1 文のみ動詞文であった。「O-P」の記述については、観察する項目を名詞で書くことが基本であるといえる。(17)~(19)に例を示す。(17)のように、端的に観察項目を記述し、括弧に詳細に記述する場合、(18)のように、関連する複数の観察項目を併記する場合、(19)のように、詳細な情報も含めて箇条書きで示す場合などがある。

(17) 1. バイタルサイン（血圧、脈拍、呼吸数、呼吸状態、S p O₂、意識状態）

2. 出血量（ドレーン排液、ガーゼ汚染）

3. 呼吸状態（リズム、深さ、左右差、胸郭の動き、肺音）

(18) 1. 胸部・呼吸状態呼吸状態（口すぼめ呼吸の有無）、呼吸回数、吸気と呼気の

比、呼吸の深さ、呼吸困難の有無や程度、咳の有無や程度（湿性、乾性）、痰の有無や程度、性状、量（増加や色の変化）、樽状胸郭の有無。

- (19) ●呼吸音の減弱または消失や長さ。
●呼吸音の左右差や部位、異常呼吸音や副雑音の有無。
●S p O₂の変化。

また、「か」を伴う文は、原則的に観察した結果の候補が想定される場合に用いられるようであり、「どう」「なに」などを伴う文は少なかった（2文）。「か」を伴う文の例を(19)に示す。(19)では、結果の候補として、患者と同居する者が想定される。

- (19) 6. 退院後の生活 誰が食事の準備をするのか。

O-Pでは、基本的には名詞で記述し、観察した結果がいくつかの選択肢に限られる場合には終助詞「か」を伴う文になるといえる。

C-Pでは、ほとんどの場合(118文、95%)、述語が動詞である。述語動詞として3文以上で使われる動詞は、「する」(12文)、「行う」(10文)、「実施する」(8文)、「尋ねる」(6文)、「促す」(5文)、「介助する」(5文)、「伝える」(5文)であった。なお、「する」は、「ようにする」が6文を占めていた。「行う」「実施する」「介助する」のように看護師の行為を表す動詞も多いが「促す」「伝える」など患者への働きかけを示す動詞もある。

E-Pでも、ほとんどの場合(89文、92%)、述語が動詞である。述語動詞として3文以上で使われる動詞は「説明する」(23文)、「指導する」(13文)、「行う」(8文)、「伝える」(4文)、「すすめる」(3文)、「吐く」(3文)であった。「説明する」「指導する」で、動詞文の40%を占めていた。教育に関わると考えられる「伝える」「すすめる」と合わせて、よく使う動詞として扱う必要があるだろう。

述語が動詞の文を多く含むC-PとE-Pを比較すると、C-Pは述語として用いられる動詞の種類が多く(58種類)、E-Pは比較的少ない(28種類)。また、上位の動詞である「する」「行う」「実施する」は、動作を表す名詞が伴うことで意味をなす。そのため、C-Pでは、ケアに関わる多様な動詞や名詞を覚えておく必要があると考えられる。

5. まとめ

本稿では、看護の実習記録における言語的な特徴について概観した。「アセスメント」では、Sデータ、Oデータ、Aデータにおいて、その言語形式に特徴があることが分かった。Sデータは、患者や患者の親族の発言を直接引用する形で書かれている。一方Oデータは体言止めと、そうでない文が混在しており、前者については、「年齢、性別、身長、体重などの基礎的な情報」「排便などの回数」を記述する場合や「服薬している薬や、行動など」を列記する場合に体言止めとなり、それ以外の場合には、体言止めとならないことが分かった。Aデータは、原則として体言止めにはならず、用言で終わる完結した文で書かれており、根拠と結論が明示されていることが多く、結論部分では「必要である」などの文末形式で必要性が示されていることが多かった。

「看護計画」のO-P（観察計画）では、80%以上の文が体言止めで書かれていた。残りの文は、1文を除いて終助詞「か」を伴う文となっていた。また、C-P、E-Pでは述語が動詞になっている文がほとんどであった。C-Pは述語として用いられる動詞の種類が多かった。

これらの知見は、留学生が実習記録を書く際の参考になると考えられる。今後は、これらの知見を留学生への教育や教材開発に活かしていきたい。

本稿の課題としては、(1) データが1冊のテキストに偏っていること、(2) 文末形式のみに注目したためそのまま教材に活かすのが難しいこと、が挙げられる。(1)については、流通しているものではデータを増やすことが難しいため、看護師に執筆を依頼するなどの方法が考えられる。(2)については、コロケーションなども考慮した分析が必要となる。山元・浅川(2019)で抽出された特徴的な動詞を中心に、共起する語の調査なども必要である。

注

(1) 「看護課程の第4段階である実施において用いられる経過記録の様式の一つ。問題志向型看護記録において開発され、① 主観的データ (S) subjective data: 患者の訴え、② 客観的データ (O) objective data: 観察、検査等、③ アセスメント (A) assessment: これらのデータに基づく記録者の査定、評価、④ 計画 (P) plan に分けて記録する。」(五十嵐隆ほか(編)(2013)『看護学大事典』, メジカルフレンド社.)

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP19K00744 の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 山元一晃・浅川翔子(2019)「手本として示される実習記録の語彙の分析」『言語資源活用ワークショップ2019 発表論文集』pp. 258-272.
- (2) 山元一晃・加藤林太郎・浅川翔子(2018)「看護師・看護学生のためのライティングテキストの現状と課題: 留学生のためのライティング教育への応用を視野に」『第10回日本ヘルスコミュニケーション学会学術集会抄録集』p. 50.
- (3) 山元一晃・加藤林太郎(2018)「看護師を目指す留学生のための実習に即したライティング教材の開発」『2018年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 444-449.
- (4) 李在鎬・平尾明美・久保圭・平野通子・春名寛香(2016)「看護学生の実習記録から抽出した専門語600」『2016年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 233-234.
- (5) 林琳(2018)「看護記録語彙の使用実態と特徴分析-看護師国家試験語彙・日本語能力試験語彙との比較を中心に-」『日本語/日本語教育研究』9, pp. 237-244.

ポスター発表

(第2部)



外国につながるのある生徒を対象にした教科学習につなぐための日本語教材の開発

—「教科につなぐ」とは何か—

志村ゆかり（関西学院大学）・ビアルケ千咲（東京経済大学）・志賀玲子（同）
樋口万喜子（横浜国立大学）・武一美（早稲田大学）・頼田敦子（横浜市教育委員会）
永田晶子（イーストウェスト日本語学校）

1. 目的

中学学齢期の外国につながるのある生徒の日本語学習は，高校受験を鑑みて，計画的かつ体系化される必要がある。しかし，彼らに対する初級日本語から教科学習へつなぐための日本語学習は，個々の現場や教師に委ねられ，可視化や体系化がされにくいというのが現状である。そこで，発表者らは教科につなぐまでの日本語学習を短期間で実現させるため，中学学齢期の外国につながるのある生徒にとって必要最小限の内容を抽出し，彼らに無理のないよう段階を踏んだ体系的な教材開発を進めている。本発表では，その最終段階である教科につなぐ日本語学習の開発について，「教科につなぐとは何か」という観点から報告する。

2. 意義

文科省「日本語支援の基本的な考え方」では外国につながるのある生徒への日本語支援にあたり，(1)日本語の力や学力の個人差に対応した支援，(2)日本語の力の発達に合わせた支援，(3)日本語の力を育成する支援，という3つのポイントを挙げている。しかし，外国につながるのある生徒は，その学齢により個人差や発達の個別性が大きいことに加え，さらに教科の内容が複雑で難解になっているという課題を抱えている。この点が中学学齢期の外国につながるのある生徒用の教材開発をより困難にしていると推測できる。そうした状況の下，発表者らは2016年4月から2018年3月まで，神奈川県横浜市立中学校の国際教室において特別の教育課程のなかで，担当教員とともに実際に本教材を使用し，生徒の反応を確かめながら，本教材の開発を進めてきた。また，先述したように，彼らが高校進学を果たして将来に展望を持つためには，教科学習につなげるまでの日本語力育成を短期間で目指す必要がある。本教材は，そのための日本語学習を計画的かつ体系的に行え，かつ，それが可視化できるよう工夫しており，本発表で報告する「教科につなぐ」段階は，既に成果物として提示している2段階（学校生活編，社会生活編）に続く3段階目となる。

3. 教科書の特徴

まず，教科を学ぼうえで必要な日本語の体系化を目指し，教科書を3つの段階にわけて

いることが大きな特徴である。ステップ1（学校生活編）では個の発信のための日本語基礎力育成を目指し、ステップ2（社会生活編）では教科につなぐために彼らを取り巻く社会に視野を広げて抽象度をあげ、ステップ3（教科編）では教科で求められる専門性、抽象性を扱っている。

また、本教材は単なる文法のドリルではなく生徒が日本語を「文脈の中で学ぶ」ことを特徴としている。この「文脈の中で学ぶ」というコンセプトは、全てのステップの根幹として貫かれている。

本発表で報告するステップ3についての特徴は次の通りである。

- 1) 現状、教える側に日本語教育の専門性と教科の専門性の両方を要求することが困難なため、勉強の仕方へのアドバイスがあれば、生徒がテキストを自分で進めることができるよう工夫している。
- 2) 数学、理科、社会、国語という主要教科の日本語の特徴を分析し、それぞれの教科に特化した学習方法を提示している。
- 3) 生徒が1人で勉強を進めることを主な使い方として想定しているが、生徒に教える側に対しても、何をどう導いていけばその教科の理解につながるかを示し、当該教科における指導方法を各自が考える際のヒントを提供している。
- 4) 中学校の国際教室の補習授業において、本研究メンバーが実際に本教材を使い、生徒の反応を確認しながら開発を進めている。
- 5) 教科の担当教員から聞き取りを行っている。

4. ステップ3「教科編」で扱う教科とその内容

教科編では、受験に関わる主要教科のなかで、数学、理科、社会、国語の4教科を扱う。なお、英語については、英語のみで授業を進める場合があったり、教科書内の日本語が少なく定型文の使用が繰り返されるなどの理由で除外した。

ステップ3は各教科の特徴を踏まえて教科ごとに学習方法を提示するが、全体の共通項としては、以下6点が挙げられる。

1. 提出する日本語は各教科の教科書本文における、あるひとまとまりの文章とする
2. 教科ごとに、必要な情報を捉え、理解する方法を提示する
3. 各教科学習には日本の文化、習慣、社会通念などが前提となる点を考慮する
4. 生徒の自律学習を促す足場づくりをする
5. 教科の力を伸ばすことと各教科に出現する日本語の理解を促すことをすみ分ける（ただし、教科によってはすみ分けの難しいものもある。）
6. 日本語学習に充てられる時間的制限を考慮して、扱う各教科の単元を精査し、その単元に出現する日本語について、ほかの単元学習に応用可能な方法で提示する

4.1 数学について

数学は2010年に作成した数学のサバイバル教材を踏襲する。この教材に関しては志村(2010, 2011)、阿保(2010)で詳述している。ステップ3では、この教材を踏まえて、構成と扱う日本語について以下の形をとる。

構成：文章題の内容を理解するために必要な日本語について解説し，知らなかった語や表現を別途リスト化する。その後，覚えた語や表現を使って，別の文章題を解く。ここで日本語の問題が解決されていれば，そこからは数学力の問題となる。数学はこのすみ分けが比較の見えやすいので，今後数学教員の協力を仰ぎながら，日本語学習から数学に進む形を可視化していきたい。なお，リスト化が有効なのは数学の文章題に出現する日本語が比較的限られるという特徴があるからである。

扱う日本語：専門用語以外の数学でよく使われる語（量，足す等）や接尾辞によって品詞が変わる「長い・長さ」などの語，また水槽や針金といった日常で使われる語を解説。また，「求めなさい」「あげなさい」などはチャンクで解説。さらに「作図をきなさい」「文字式で表しなさい」といったひとつの行為として理解したほうが生徒にとってわかりやすい表現は，まとまりで解説。

4.2 理科について

生物，地学，物理，化学の4分野から，光合成，大地の変化，気象，物質，化学変化を取り上げる。学校現場での理科教員からの聞き取りによると，「理科で大事な観察や実験に取り組む際，JSLの生徒はみんなと同様に作業はできていても，それが試験問題で文章になるとできないし，授業後のワークシートに書くことができない。つまり文章化されたときにそれを理解することや，自分で見聞きしたことを文章化することの困難さがある。」ということであった。

JSL生徒の中には母国で実験が未経験の者もあり，経験していたとしても，実験器具の日本語の名称を知らないこともある。そこで，実験の手順を簡略化して示すとともに，プレパラート，スポイド，ヨウ素液のように小学校で既習の実験器具や薬品にも名前を付した。

また，授業でのワークシートの内容を理解はしているが文章化できない生徒のために，特に理科で尋ねられる項目について，次のような文型を示し書くための支援をする。

◆「いつ～か」・「どのくらい～か」・「何が/を…か」と聞かれたら，その時・量・程度・ものの名前を具体的に答える。

◆「どのようにして～か」・「どうするか」と聞かれたら，方法や内容を説明する。名詞だけでは答えられないので，動詞を使って説明する。

◆「なぜ/どうして～か」と聞かれたら，原因・理由を「～から/ため～する」と応える。

次に，理科教科書の記述には，パターン化された構文と文型が多用されるので，その典型的なものを次に示す。

空気はあたためられると上昇する。逆に冷やされると下降する。また，あたたかい空気（暖気）と冷たい空気（寒気）がぶつかると，暖気と寒気はすぐには混じりあわず，暖気は寒気より密度が小さく軽いため，寒気の上を上昇する。このような上昇する空気を上昇気流という。一方，下降する空気の動きは下降気流という。

中学生にとって新しい概念を定義する文型(a)であったり，自然現象の因果関係を示した

めの文型や構文(b)であったり、観察や実験から帰納的に法則や結論を導き出すことを説明するのに必要な構文(c)などが多用される。また、長い連体修飾節も散見し、読み解いていくためには母語話者でもかなり難しい記述となっている。

- (a) 「～ことを～という」「～とは～ことである」「～という N」…定義づける文型や構文
- (b) 「～と/たら、～する」, 「～た結果、～」「～ため (に)」因果関係を示す文型や構文
- (c) 「～から～がわかる/いえる」、…観察や実験から帰納的に法則や結論を導き出す構文等が多く用いられていた。

今後は各分野の傾向を踏まえた上で、生徒自らが本文内容を理解していくための日本語の文法理解や構文分析ができるよう可視化して、自律した学習を促し、教科学習理解につながられるよう、さらに分析と教材作成を進めていきたい。

4.3 社会について

社会は、地理・歴史・公民の3分野で構成される。教科担当者への聞き取りから、次のことがわかった。1-2年では、地理と歴史を学習する。両者は、異なるアプローチを用いるが、その内容は交差し重なり合う。1-2年で学んだ地理・歴史の知識を基に、3年では公民を学習する。公民では、生徒自身と社会との関わりへと内容が焦点化されていく。これら3分野における学習アプローチの異なりが、当然ながら日本語面にも表出する。

地理は、地球から世界、日本へと焦点を絞っていくので、まず地理の流れの全体を見せる。また章ごとに前章の情報で必要なことを確認するので、章のつながりは意識しない。構文はシンプルで捉えやすいが、一方「面する」「位置する」など地理特有な語は丁寧に押さえて、そのひとまとまりの文章の内容をイメージできるようにするといいだろう。また、現代の日本社会の様子などスキーマの違いに留意する必要がある。

歴史は、次の2つの力を育成することが必要である。(1) 時代・人・場所・出来事の名称を弁別できること、歴史の内容を理解するためのキーワードを学ぶこと、(2) 時代の転換点とその理由の記述箇所をスキニングする力をつけること。スキニングのためのマーカーとして、「～によって/～ので」「～ようになりました/～が始まりました/～が起きました」「～を～と呼びます/といいます」などの、変化とその理由、出来事の名付けが表出する構文に注目して、内容を読み取る練習を行う。また、(1)(2)のために、生徒が参照できる表を作成する。この表は、歴史理解に必要なキーワードを宗教・文化・政治・産業・社会などのテーマ別に精選し、時代とテーマでマトリックスにしたものである。

公民は、1-2年で学んだ地理・歴史の知識を基に、公民の学習を通して、さまざまな「ひと」「もの」「こと」とかかわりながら、正しい知識と適切な判断力を身につけること(東京書籍2015)を目標としている。そのため各章の内容は多岐にわたるが、公民に多く見られる文章構造を抽出し、そこに多用される文法項目や表現を学び理解することで、大意を読み取る力を育成することが効果的であると考え。例えば、「状況説明」であれば、「～とともに、～となっています。例えば、～」と進み、「今後の課題」であれば、「～ように～する必要があります。今後、～とともに、～することが求められています」などで表現されていく。未知の情報であっても、それが「状況説明」なのか「問題点」のかななどを予測し、理解につなげることができる。さらに、教科書本文を使って文章構造を学

ぶ間に、公民独自の語彙を身に付けられることを目標とする。

社会では以上のように、JSL 生徒の自律学習を目指して、限られた時間で内容を理解し設問に答えられる力を養うことを目指している。

4.4 国語について

国語は、2010年に作成した国語のサバイバル教材を足掛りとする。この教材を作成する際の生徒を対象とした調査から、外国人生徒と日本人生徒との間で、背景知識、特に文化、社会通念に関わる知識の差が読解に影響する可能性があるということがわかっている（志村 2014）。また、教科担当教員への聞き取り調査では、随筆・小説等を扱う際、社会の変化により、日本語を母語とする生徒に対しても文化・背景知識を補う必要性が増してきていることが述べられた。外国につながる生徒への文化・背景知識のフォローは今後さらに大切となることが推測される。

一方、同じく教科担当教員への聞き取り調査において、説明文に関し、日本語を母語とする生徒も普段触れる機会が乏しく苦手であるという話も得られた。苦手であるとはいえ、説明文の読解に関する指導のポイントは明確であると言う。それは論理の展開、すなわち「問題提起→検証→結論（主張）」の読み取りであるということが指摘された。ステップ3においては、明示的指導により生徒にポイントを伝えやすい説明文の読解に焦点を当て、生徒たちが読解力の獲得を確実に感じることができるようにする。生徒たちが達成感を得ることは、その後の勉学への意欲、自律した学習への原動力となるはずである。高校受験に果敢に挑み、その先の人生を切り拓いていく上でも役立つであろう。よって、ステップ3「国語」における構成とそこで扱う日本語については、以下の形をとる。

構成：説明文の読解で重要な事項を取り上げて、その機能を解説する。さらに読解がしやすい長さの文章において、言葉の機能に注目して読む練習を行ったり、理解を定着させる問題を解いたりすることにより、論理の展開を捉えられるようになることを目指す。最終的には長文が読めるようになることを目標とする。

扱う日本語：論理の展開において重要な機能を果たす語句を扱う。具体的には、話の筋道を追うために必要な接続詞や接続助詞などの「接続表現」、話の内容を把握するために必要な「指示語」、「～ではないだろうか」「～とは限らない」のように文章における役割・意味を的確に理解する必要がある「文末表現」などを主に扱う。解説をすると同時に該当の語を文章の中で扱うことにより、文脈の中で理解できるようにする。文章の展開を正確に追い、筆者の意図を確実に把握する技能を身につけることが目標である。

5 教科につなぐとは何か

「教科につなぐ」ために有効とされるのが「内容重視」のアプローチであるが、本プロジェクトでは、活動や生徒間のインターアクションに焦点を当てるのではなく、教科書本文の理解を目指している。理由は、例えば今後学習指導要領の改訂などに伴い、学校教育がさらにアクティブラーニングに向かう傾向にあったとしても、その授業活動で必要となるのは活動に参加できる程度の教科知識、また社会的知識と考えられるからである。そのためには、生徒の自律学習を目指して、教科書本文ひいては参考書など、自分で教科内容

に関する文章を読んで、必要な情報を捉え、学習する力を伸ばすことが肝要だと考える。

また、自律学習を促すことは教科につなぐために必須といえる。特別の教育課程で設定されている日本語学習時間数は教科を学ぶまでの日本語力を身につけるまでには到底足りず、さらに、膨大な知識量を要求される教科内容が日々学習されていく現状に対応するには、生徒の自立をサポートする必要があるだろう。

一方、支援者や教師側にとっては、「教科につなぐ」という場合、どんな日本語に留意し、どう学習を促すといいかが可視化されることは、本教科書（ステップ3）を離れても、支援や授業での工夫の手がかりになりうるだろう。

本プロジェクトでは、「教科につなぐ」とは、生徒に自律的に教科内容の日本語を捉えて理解するための足掛かりを提供し、教える側には、その教科のどんな日本語に留意して教科内容を提示するといいかという手がかりを提供することと捉え、最終段階である教科編を作成している。

付記

本稿は、2017～2020年度科学研究費補助金基盤研究（B）「やさしい日本語を用いた年少の言語的少数者向け総合日本語教材開発のための総合的研究」（研究代表者：庵功雄）の研究成果の一部である。

参考文献

- (1) 文部科学省「日本語支援の考え方とその方法」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/10/06/1235804_002.pdf (2019. 9. 21 参照)
- (2) 志村ゆかり・阿保きみ枝・筒井千絵・西山日佐子（2010）「JSL 生徒は教科書の何が分からないのかー日本語教育の視点から行う教科書理解を目的とした指導教材作成のためのフォーマット開発（中学1年数学を例に）ー」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp. 273-278
- (3) 志村ゆかり（2011）「JSL 生徒はどのように数学の文章題を解こうと試みるかー中学1年数学を例にー」『2011年度第8回日本語教育学会研究集会予稿集』
- (4) 阿保きみ枝（2010）「中学生数学の語彙分析ーJSL 生徒のための教科書理解を目的とした指導教材作成のための分析ー」『社会言語科学会第26回大会発表論文集』, pp. 162-165
- (5) 吉川弘之ほか（2017）『未来へ広がるサイエンス 2』啓林館, pp. 69
- (6) 五味文彦ほか（2015）『新しい社会 公民』東京書籍, pp. 1
- (7) 志村ゆかり（2014）「外国人生徒と日本人生徒の背景知識の違いー国語教科書の文章理解に関わる背景知識を例にー」『一橋日本語教育研究(2)』ココ出版, pp. 13-24

児童の相互作用に着目した教授法による「読み」の力の向上

—学習理解に課題を抱える小学6年生外国人児童2名を対象とした質的研究—

坂口佳代（同志社国際中学校・高等学校）

1. はじめに

日本語指導を必要とする外国人児童生徒の数は年々増加傾向にあり、文部科学省（2016）の調査によると、その数は43,947人と、調査を開始した2006年から約1.7倍増加している。しかしながら、その支援者数は十分とは言えない。そのため、日本語指導が必要であるにも関わらず、在籍学級にて日本語母語話者の児童と同じ授業を受けている場合も多い。

本発表では、母語において読む力が弱いとされる児童への効果が実証されている相互教授法を外国人児童に実践し、その効果を示す。それにより、相互教授法が日本語母語話者、外国人児童双方にとって有効に働く、在籍学級での汎用性の高い教授法の1つであることを提案する。

2. 相互教授法の概略と先行研究

本実践で用いた相互教授法とは、Palincsar&Brown（1984）によって提唱された「読み」の教授法である。児童生徒が相互に教師役を担い、「読み」の授業を展開していくことからこの名前がついている。

相互教授法では、読みの熟達者が使用するとされる4つの方略である「質問（文章内容に基づいて質問を作る）」、「明確化（文章理解において分からない言葉や大切な言葉を明らかにする）」、「要約（文章の内容をまとめる）」、「予測（文章のその後を予測する）」を用いながら「読み」の活動を進める。この教授法を実施するに当たり、教師は児童にそれぞれ4つの方略が「読み」を行ううえでなぜ有効なのかを明示的に説明し、その方略の使用方法を、実際に文章を読みながら具体的に示す。教師による数回のレクチャー後、児童は教師役として、4つの方略を用いながら「読み」の活動を進めていく。児童が方略をうまく使用できるようになるにつれ、教師は介入を減らしていく。また、相互教授法の特徴として、教師主導型の授業ではなく、教師と児童、または児童同士が相互に作用し、対話しながら文章を読んでいく協同学習だということも挙げられる。

相互教授法を用いた授業はPalincsar&Brown（1984）を始め、国内外にて実践されており、「読み」の力の向上に一定の効果があることが実証されている。しかし、国内における外国人児童に対する実践は管見の限り、森沢（2006）以外になく、さらにその研究は、児童1名と教師の間で行われたものであり、児童が相互にやりとりしたものではない。

そこで、本研究では複数の外国人児童を対象に、母語において読む力の弱い児童に効果があるとされている相互教授法が、外国人児童にも効果があることを授業実践より示す。

3. 授業実践の概要

対象者は日常生活での日本語使用に問題はないが、学習理解に課題を抱える小学6年生の外国人児童2名（以下、「児童A」、「児童B」と記す）である。実践の前段階として、彼らの「読み」の力を測ることをねらいとし、DLA⁽¹⁾「読む」、半構造化インタビュー、教師主導型の授業実践、市販教材を用いたプリテストを行った。その結果、読む力は十分ではなく、学習理解に課題を抱えていることが分かった。

相互教授法を用いた授業（以下「授業」と記す）は2018年6月～11月まで20回、1回30～40分で実施し、実践に使用した文章は学習指導要領に準拠した説明文である。

4. 検証方法

実践による「読み」の力の向上の検証は、次の5つの方法で多角的に行った。1) 授業時の発話分析、2) 授業実施前後のDLA「読む」の比較分析、3) プリテスト・ポストテストの比較分析、4) 児童の作成した要約文の分析、5) 質問紙調査及びフォローアップインタビュー、の5つだが、本発表では、4)と5)を用いて検証を行う。

5. 要約文に基づいた検証

「読み」の力の検証に際し、外国人児童が作成した要約文を分析した。以下、要約の概要並びにその分析方法、結果を述べる。

5-1. 要約の概要とパラフレーズについて

要約文を検証に用いるのは、要約から児童の「読み」の力をある程度知りうるからである。要約とは、原文の主旨を変えずにより少ない言語分量で表現する言語行為（佐久間1994）である。桐木他（1981：67）は「文章を要約するということは、文章の中から重要な意味内容と重要でないものを取捨選択し、重要な意味内容を統合して1つの全体的な意味構造を構築するということである。このような要約過程は、文章全体の意味構造を理解するという読解のメカニズムにおいて最も重要な位置を占めているものと思われる」としている。

本発表の分析は、要約文中のパラフレーズに注目し行った。パラフレーズとは「意味が近似的に等価な言語表現の異形」（佐久間2004:151,152）のことであり、「言い換え」とも呼ばれる。八若（2001）によると、読みの力が浅いうちは、原文の書き写しが多いが、内容理解が深まるほどパラフレーズの数が増え、自身の言葉でまとめる表現が現れる。

八若（2001）は、中級日本語学習者に対し、3つの資料を提示し、その資料を用い、あるテーマについて説明せよという作文課題を課した。その結果、読解能力下位群は上位群に比べ、読解材料の情報をそのまま作文に用いる「コピー」が多かったとし、その理由は、Kintsch（1994）のいう「状況モデル」が形成できなかったことにあるとしている。

「状況モデル」とは、Kintsch（1994）が示した、文章の理解の段階の1つである。Kintsch（1994）は、文章の理解の段階を「表層のテキスト形式（surface form）」、「命題的テキストベース（text base）」、「状況モデル（situation model）」の3つに区別している。「表層のテキスト形式」とは言語形式をさし、「表層のテキスト形式」を意味的に理解することが「命

題テキストベース」である。そして、「状況モデル」とは、言語の意味だけに留まらず、文章が表す内容を自らの知識と統合して理解することであり、この「状況モデル」までの形成が、文章の深い理解だとされる。

この Kintsch (1994) の主張を踏まえ、八若 (2001) は、読解能力下位群において「コピー」が多かったことを、「読解能力が低い群にとっては読解材料が難しく「状況モデル」の形成がより困難であったため、原文のままのコピーが多かった (八若 2001:112)」と推察している。さらにパラフレーズについても、読解能力上位群に比べ、下位群の方が、数が少ないという結果から、パラフレーズは読解能力の発達傾向を示すものとして捉えられるとしている。

また、本発表では数あるパラフレーズのうち、非明示的意味を表すパラフレーズに注目する。非明示的意味を表すパラフレーズとは、「原文中の非明示的意味を要約文において原文の言語形式以外で表現している内容語 (鎌田 2015:99)」であり、鎌田 (2015) は、次のようなパラフレーズがこの非明示的意味に該当するとしている。

(1)

原文 (日本の中には、確かに、いろいろな母語を持っている人たちが住んでいるんですけども、でも大半はやっぱり日本人で、その中には、おじいちゃん、おばあちゃんなど、日本語しか読めない人もいます。

要約文 日本語しか読めない人には不親切である。 (鎌田 2015:99 より抜粋)

鎌田 (2015) の研究によると、非明示的意味を表すパラフレーズの数、日本語母語話者に比べ、日本語学習者の方が少ない。その理由として日本語学習者の読みが表層的なものにとどまり、深いレベルの処理に至っていない可能性があるとしている。

以上、八若 (2001)、鎌田 (2015) の指摘に鑑み、要約における非明示的意味を表すパラフレーズを調べることは、児童の「読み」の変化を知るうえで有効であると考え、検証に用いた。

5-2. 要約活動の実施と分析方法

要約活動は計 6 回実施し、1 回目は授業を始める前、2 回目以降は、授業を 4 回行う毎に実施した。要約に使用した 6 つの課題文は『小 6/5 分間復習プリント読解力』(総合学習指導研究会編) を参考に作成した。6 つの課題文の難易度が同等である必要があるため、調査協力者 2 名とともに、「段落・文章の構成」「語彙レベル」「文型・構文レベル」「内容レベル」が同等であるかを確認し、妥当性を確保した。

先述したように要約とは、「原文の内容の主旨を変えずにより少ない言語分量で表現する言語行為 (佐久間 1994 : 4)」である。そのため、パラフレーズにより、「冗長な表現になっていないか」「文意が損なわれていないか」を研究協力者 2 名と共に評価した。評価が分かれたものは、協議によってその評価を決定した。

5-3. 要約活動の結果と考察

計 6 回の要約活動において産出されたパラフレーズのうち、冗長な表現になっているもの、文意が損なわれているパラフレーズを除くと計 29 箇所パラフレーズが見られた。

本発表では、非明示的意味を示すパラフレーズに注目した分析結果を示す。非明示的意味を示すパラフレーズは合計 9 箇所あり、要約活動の後半にかけ、その出現が見られた。次に示す図 1 がその結果である。

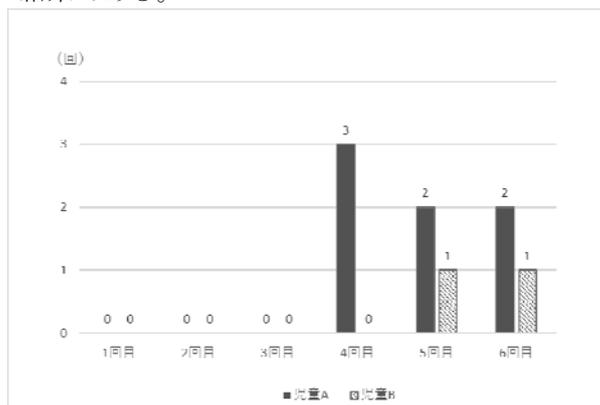


図 1 非明示的意味を表すパラフレーズの出現数

以下、図 2 は、6 回目の要約活動にて用いた課題文である。

カラスなどの鳥が人間の生活に害を与えること。これは鳥害と呼ばれる。現在、カラスによる鳥害が、大きな問題となっている。

第一に、カラスはゴミを散らかす。カラスにゴミをとられないようネットをはっているが、カラスは頭がいいので、ネットの間から生ゴミを引っ張り出し、道を汚しながら食べ物を探す。

それだけではない。近年では、人間がカラスにおそわれるという被害も出てきた。子育ての季節に、人間にヒナを取られると思った親のカラスが、人間を攻撃するのだ。カラスによる鳥害は、人間を直接きざつけるという問題も引き起こしている。

図 2 第 6 回の要約活動で用いた課題文

次に示すのが、6 回目の要約にて現れた非明示的意味を示すパラフレーズの一例である。児童が作成した要約文中に見られたパラフレーズ箇所には下線を引いた。また、() は誤用を筆者が訂正したものである。

(2) カラスはごみを①あらしめます。②人間はごみをあらしさない(←あらしされない)ようにしますがカラスは頭がいいので③またしても④あらしされます。

(児童 A の作成した 6 回目の要約全文)

(3) ⑤人間はカラスによる鳥害が大きな問題となっている。

カラス⑥たいさくにネットをはっ⑦てもカラスは頭がいい⑧ため⑨こうかはないのです。それだけではない近年子育ての季節に人間を⑩おそうのだ。

(児童 B の作成した 6 回目の要約全文)

児童 A の要約にある「①あらしめます」という表現は、非明示的意味を表すパラフレーズ

である。この表現は原文にはないが、カラスの「生ゴミを引っ張り」出す行動が人間に迷惑をかけていると推測し、その結果、産出された表現だと考えられる。

次に児童 B の「㊟こうかはない」というパラフレーズに着目する。これは「カラスは頭がいいので、ネットの間から生ゴミを引っ張り出し、道を汚しながら食べ物を探す」という表現より産出されたものだと予想される。人間はネットを張る等、対策を立ててはいるものの、カラスは頭がいいため、その目的は達成されていないという含意を文章中より読み取り、その結果「こうかはない」という負の表現が産出されたと考えられる。

図 1 のとおり、児童らの作成した要約文に当初現れなかった非明示的意味を表すパラフレーズが後半出現したことは、八若 (2001)、鎌田 (2015) の先行研究に鑑みると、「読み」の変化と捉えることができる。そしてこの変化は、文章を表層で捉えるのではなく、その背景や前提まで把握していることを意味し、「読み」の力の向上を示すと考える。

6. 「質問紙調査及びフォローアップインタビュー」から見る相互作用の影響

前章にて述べたように、児童の「読み」の力は一定以上向上したと見られる。そして、「読み」の力の向上の背景には、先に述べた相互教授法の特徴である児童同士、また教師児童間の相互作用が関係していると考えられる。

以下、授業後に行った質問紙調査及びフォローアップインタビューより、児童が授業内の相互作用により、「読み」を変化させたことがわかる発言を挙げる。

(4) (仲間の方略使用を見て、やり方を変えることがあったという話をしているとき)

児童 A よくあった。

筆者 例えば？

児童 A 例えば、うーん、まあ、質問で、「これはなんのためでしょう？」って児童 B が言って、俺もまねして「これはなんのためでしょう？」って言ったら、先生に褒められたから、「よしまねしよう」って思った。 (下線、筆者)

(5) (仲間が自分とは違う方略使用としているのを見てまねたという話をしているとき)

筆者 けっこうまねした？

児童 A うん。特に一番多かったのが、「要約」と「予測」

筆者 ああ、そうなんや。どんな風にまねした？ (中略)

児童 A 「予測」、なんか、児童 B さあ、文を良く読んで、なんか「ここからこういう意味」ってしてた。俺は、何か、児童 B と違って、最初の文だけで、「あ、これと思うんや」って思っちゃってたから、児童 B のまねすることがよく増えた。 (下線、筆者)

(4)、(5) より児童 A は児童 B の方略使用の様子を見て、また、他者と自分の「読み」を比較することで、自身の「読み」の癖に気づいたとしている。このように児童 B が、自己の「読み」を自発的に見直す姿勢を持てたことは協同学習による影響だと考えられる。

相互教授法を用いて授業を行う際、教師役の児童の方略使用が不適切だった場合、他の

児童や教師から指摘や評価が入る。そのため、児童は自身の方略の使用方法を修正する。また、他の児童の方略使用を間近に見ることで、自己の方略の使用方法を見直し、よいものを模倣するのである。このように児童同士の相互作用は、自身の「読み」を振り返るきっかけとなり、結果的に「読み」の力が向上することに繋がるのである。

7. まとめと今後の課題

本発表では、深い読みを測る基準としてパラフレーズに着目して要約文を分析したところ、授業の後半に非明示的意味を表すパラフレーズが出現するという結果を示した。この結果から、相互教授法による外国人児童の深く読む力の向上が推察された。そして、相互教授法の効果は(4)、(5)の児童へのインタビューでの発言にも現れている。

先述のとおり、相互教授法は母語の読む力が弱い児童に対する効果は明らかにされている。よって、外国人児童に一定の効果を与えたことは、相互教授法が日本語母語話者、外国人児童にとって有効に働く、在籍学級での汎用性の高い教授法であることが示唆される。

今後の課題としては、次の2つが挙げられる。1つ目に、効果の検証にはより長期的、継続的なデータ採取が望ましい。2つ目に、児童の「読み」の力が向上し、相互教授法が児童の「読み」に有益であるかを判断するにあたっては、より多角的な検証が重要である。本発表では先述のとおり5つの検証方法のうち、2つを取り上げたが、他の3つについては別稿に譲る。

注

- (1) DLA とは、Dialogic Language Assessment を略したものであり、文部科学省が2014年に作成した外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントである。

参考文献

- (1) 鎌田美千子 (2015) 『第二言語によるパラフレーズと日本語教育』 ココ出版
- (2) 桐木建始・石田潤・岡直樹・森敏昭(1981) 「文章の読解に及ぼす要約作業の効果」 『教育心理学研究』 29 (2), 161-165
- (3) 佐久間まゆみ (1994) 『要約文の表現類型—日本語教育と国語教育のために』 ひつじ書房
- (4) 八若壽美子 (2001) 「韓国人日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用—読解能力との関連から—」 『世界の日本語教育』 11, 103-114
- (5) 森沢小百合 (2006) 「JSL 児童の「読む」力と「自己有能感」の育成を目指した日本語教育支援」 川上郁雄編 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』 明石書店
- (6) Kintsch, W. (1994) Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303
- (7) Palincsar, A. S. and Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension fostering activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2)
- (8) 文部科学省 (2017) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成28年度)」の結果について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm

国際共修による学習者主体のピア・ラーニング授業の構築

—グローバルな視点に基づいた地域文化理解教育の取組み—

大塚 薫（高知大学）
＜共同研究者＞斎藤 麻子（韓国明知大学校）
林 翠芳（高知大学）

1. はじめに

本研究は、留学生と日本人学生との国際共修による地域文化理解を目的とした学習者主体のピア・ラーニング型授業モデルを提案したものである。ここで言う国際共修とは、佐藤他(2011)で述べられている「日本人学生・留学生が共に参加し対等な立場で交流」すること、「異なる言語・文化圏を背景とする者同士が自他の文化を比較しつつ学ぶ」こと、「意見交換や共同作業を取り入れる」ことという理念で行われる国際的な共同での学びのことである⁽¹⁾。本研究では、留学生と日本人学生が対等な関係でインタラクティブに学び合うピア・ラーニング型授業の構築を目指した地域文化理解教育の実践授業の取組みを報告していく。

2. 国際共修授業の内容

2018 年度 4 月から 7 月にかけて留学生と日本人学生との共修授業内において、地域文化理解教育を目的とした学習者主体のピア・ラーニング活動が行われた。本実践授業では、前半は協定校である日本と韓国の大学を Skype や LINE 等の画像通話機能で繋ぎ遠隔討論を主体とした構成に、後半は地域文化体験を通じた地元住民との交流学習活動を主軸に据えた内容とした。

2-1. 日韓遠隔協働学習授業

2018 年度第 1 学期の前半で行われた日韓遠隔協働学習授業による国際共修授業の概要を表 1 に、具体的な授業内容を表 2 に示す(表 1・2 参照)。日韓遠隔協働学習授業は、協定校である日本と韓国の大学で行われている正規のカリキュラム内において、日韓の学事暦を考慮し 4 月から 6 月にかけて実施された。また、授業時間においても、双方の共通する時間帯に 60 分程度の接続を試みた。学習者は、日本側は留学生 13 名(中国 6 名、韓国 5 名、スウェーデン 2 名)で、韓国側は日本語・日本文学専攻の学生 19 名(うち中国人留学生 1 名含む)であり皆、中上級レベルの学生であった。さらに、日本側は日本語教育を副専攻で学習している学生や国際交流に関心のある日本人学生 6 名が参加し、グループワークのメンバーの一員として加わり学習指導のチューターとしての役割を果たすとともに、日本語教育に関する実践的な能力を養った。教授者は、日韓ともに日本語母語話者の教員であり、教材は教員が作成した資料やワークシートが配布された。遠隔協働授業は、事前に面会や

メール等で打ち合わせを行い、相談し合いながらシラバスを作成し、協働で授業が実施された。

表 1 2018 年度第 1 学期日韓遠隔協働学習授業の概要

	日本側	韓国側
授業期間	2018 年 4 月～7 月	2018 年 3 月～6 月
授業時間	週 1 回 90 分	週 2 回 150 分(75 分×2 コマ)
授業回数	全 15 回(うち遠隔授業 6 回)	全 32 回(うち遠隔授業 7 回) ⁽²⁾
授業科目名	コミュニケーション日本語 I	コミュニケーション日本語 I
講義場所	高知大学内講義室	明知大学校内講義室
教授者	高知大学日本語母語話者	明知大学校日本語母語話者
学習者	高知大学留学生 13 名 高知大学日本人学生 6 名	明知大学校日語日文学科学生 19 名 (うち中国人留学生 1 名含む)
学習者のレベル	日本語能力試験 N3～N1 程度	日本語能力試験 N2～N1 程度
対面教育の内容	遠隔自己紹介・質疑応答・討論・発表の仕方のピア・ラーニング学習	
遠隔教育による 教授方法	日本と韓国を Skype で繋ぎ、学習者同士の自己紹介、グループ対抗ディベート学習、地域協働学専門の教員による講義・質疑応答、LINE を介した学生同士の小グループ別遠隔討論・遠隔発表	

表 2 2018 年度第 1 学期日韓遠隔日本語協働授業内容

No	実施日	授業内容
1	03.27	高知大学教員による講義「日本(高知大学)における日本語教育」・質疑応答・高知大学学生紹介 ⁽³⁾
2	04.17	明知大学校学生による自己紹介・質疑応答
3	04.24	高知大学学生による自己紹介・質疑応答
4	05.15	ディベート A「結婚するべきか、しないべきか」 ディベート B「大学卒業後、就職か、大学院へ進学か」
5	05.29	ディベート C「大学生はアルバイトすべきか否か」 ディベート D「結婚する際、愛情重視か、条件重視か」
6	06.05	高知大学地域協働学専門の教員による講義「地元を知ろう」・質疑応答
7	06.12	グループ別遠隔討論「地元のいいもの探し」・遠隔発表

本授業では、まずアイスブレイキングとして日本と韓国双方の学生による遠隔自己紹介並びにそれに対する質疑応答が Skype を通して 1 対 1 で行われた後、双方の学生を 4 グループに分け、遠隔による日韓のグループ対抗ディベート学習が行われた。その後、地域協働学専門の教員による「地元を知ろう」という講義が Skype を繋いで 30 分ほど行われ、グループごとに講義担当教員に対する質問を LINE 上に載せ皆で共有し、講義担当教員に回答してもらった。そして、日韓混成の小グループを LINE で繋ぎ、その授業の主題である「地

元のいいもの探し」をテーマとした討論や発表を繰り返し広げるといった協働授業が実施された。

これにより、日韓双方の学習者が質の高いアカデミックな日本語に接し視野をより広げることができたとともに、学習者自身の日本語能力を省みる機会にも繋がり、さらには地元で埋もれていた地域文化に関する再発見の機会となったと言える。

2-2. 地域文化体験型交流学習授業

2018年度第1学期の後半で行われた地域文化体験を通じた交流学習活動の概要を表3に示す(表3参照)。地域文化体験型交流学習授業は、日韓遠隔協働学習授業が日韓の学事暦のずれにより6月中旬で終了したため、授業の主題である「地域文化理解」をより深めるべく地元住民との交流学習を主軸に据えた活動を展開することとした。

本活動の目的は、地域の大学に通う学生というリソースが地域住民とともに地域の一員として活躍することに主眼を置き、地域住民との交流や体験的な教育活動を通じて地域の文化を学ぶとともに、学生の目線から地域資源を見つめ、地域の活性化に寄与し、地域との互惠関係の構築を目指すことである。本交流学習授業を通して、1) 学生が地域住民との触れ合い等を通じて、地域の社会文化、引いては日本の社会文化に対する理解を深める、2) 学生の目線から、地域の観光資源の開発や少子高齢化等の問題について考え、その解決策を提案する、3) 授業で学んだ日本語を地域社会で実践的に活用し、日本語学習に対するモチベーションを高めるといった3点の目標を掲げた。

具体的な活動内容は、中山間地域を訪れ地元の観光名所を地域ガイドの説明の下、見学した。その後、地域住民の指導により田舎寿司作りを体験した後、地域住民に対してグループに分かれインタビュー活動を行った。そして、地域に関する現状を目の当たりにし地元住民の生の声を聞いた上で、地域の活性化に対してグループごとに意見をまとめ、地域に対して提言を発表することにした。

表3 2018年度第1学期地域文化体験型交流学習授業の概要

実施日時：2018年6月23日(土)7:00~18:00
実施場所：高知県安芸郡田野町・北川村の2町村
参加学生：外国人留学生25名(内訳：中国14名、韓国6名、台湾4名、スウェーデン1名)・日本人学生5名 ⁽⁴⁾
使用言語：日本語
実施目的：高知大学に通う学生というリソースが地域住民とともに地域の一員として活躍することに主眼を置き、地域住民との交流や体験的な教育活動を通じて高知の文化を学ぶとともに、学生の目線から地域資源を見つめ、地域の活性化に寄与し、地域との互惠関係の構築を目指すこと
学習内容：北川村観光地見学、田舎寿司作り体験、北川村日本遺産(森林鉄道)散策、地元住民に対するインタビュー活動、田野町土産物屋見学

この一連の活動により、学生は、地元の魅力や人口減少による地域社会の問題点等を地域住民から聞き出し意見交換が行われ、地域におけるインバウンド観光の推進や地域活性化に関して考える機会となった。その後、グループごとに交流学習活動における振り返り

をしつつ「地域振興」や「観光発掘」についての話し合いを行い、学生が目線からの提言をまとめ、町役場や日本遺産協議会のメンバーである地元住民に参加してもらい発表会が実施された。

3. 国際共修授業における評価及び考察

2018年度第1学期に行われた国際共修授業において、日韓遠隔協働授業終了後に日本側と韓国側双方の学生に記述してもらった「遠隔授業終了アンケート」及び地域文化体験型交流学習終了後に参加した学生に提出してもらった「振り返りシート」を基に、2つの活動に対する評価を見ていく。

3-1. 日韓遠隔協働授業に対する評価及び考察

日韓遠隔協働授業に参加した日本側留学生13名と日本人学生6名、韓国側学生19名の遠隔授業終了アンケート調査の結果を表4に示す(表4参照)。調査項目は、今回実施した各遠隔授業の満足度であり、「十分」が5点、「かなり」が4点、「普通」が3点、「あまり」が2点、「不十分」が1点の5段階で評価するとともに理由を記してもらった。

表4 2018年度第1学期日韓遠隔日本語協働授業の評価

No	授業内容	日本側	韓国側	日本人学生	平均
1	明知大学校学生による自己紹介・質疑応答	4.2	4.2	4.4	4.3
2	高知大学学生による自己紹介・質疑応答	4.1	4.1	4.4	4.2
3	ディベートA「結婚するべきか否か」B「大学卒業後、就職か、進学か」	4.4	4.4	4.3	4.4
4	ディベートC「大学生はアルバイトすべきか否か」D「結婚する際、愛情重視、条件重視」	4.3	4.3	4.3	4.3
5	高知大学地域協働学専門の教員の講義「地元を知ろう」・質疑応答	4.4	4.4	4.7	4.5
6	グループ別遠隔討論「地元のいいもの探し」・遠隔発表	4.3	4.3	4.4	4.3
平均		4.3	4.3	4.4	4.3

一連の日韓遠隔日本語協働授業の実践を行った結果、学習者は5段階評価で4.1以上の高い評価であり、遠隔授業方式や授業内容に関しても事前準備を整えて臨む遠隔討論形式の有用性が実証された。

学習者の感想から、LINEを使用した小グループ別討論や質疑応答の可視化という授業形態、協働学習による授業スタイルの斬新さ、異文化交流・理解の推進に伴う多角的な視点の育成、他者との討論や発表を通して内省を促す効果に対する利点が挙げられた。普段の教室で行っている講義がネットを通して容易に海外の協定校に提供し受講できる点、双方の学習者及び教員が共通のテーマの下、リアルタイムで日本語を介した交流ができる点、留学前に協定校に関する地元の生の情報が得られ双方の繋がりが持てる点等異文化理解が促されたと言える。

3-2. 地域文化体験型交流学習授業に対する評価及び考察

地域文化体験型交流学習に参加した留学生25名と日本人学生5名の振り返りシートの結果を表5に示す(表5参照)。調査項目は、今回実施した活動の満足度、地域文化に対する理解度、地域住民や他の学生との交流促進度等であり、「十分」が5点、「かなり」が4点、「普通」が3点、「あまり」が2点、「不十分」が1点の5段階で評価するとともに理由を記してもらった。

表5 2018年度第1学期地域文化体験型交流学習授業の評価

No	振り返りシート項目	留学生	日本人学生	平均
1	インタビュー目的の伝達・自己発信	4.0	4.8	4.4
2	インタビューイに対する理解度	4.1	4.6	4.4
3	地域住民との交流の深度	3.9	4.8	4.4
4	(他の)留学生との交流の深度	3.9	4.4	4.2
5	(他の)日本人学生との交流の深度	3.2	3.8	3.5
6	地域文化に対する理解度	4.1	4.0	4.1
7	今回の活動の満足度	4.0	3.7	3.9
平均		3.9	4.3	4.1

今回の地域体験型交流学習授業を行った結果、今回の活動に対する満足度は、5段階評価で留学生が4.0、日本人学生が3.7であった。日本人学生の感想に「人数が多いことに加えて雨で思うように身動きが取れず、説明が全員に聞こえていなかった」、「留学生にとって説明が難しいようだったので、写真や図を用いるなどイメージしやすくしたほうが興味を持ちやすくなるのではないか」とあり、活動を行う人数の適切さや天候、ガイドの説明等が評価に影響したことが考えられる。しかし、インタビュー活動による自己発信やインタビューを行った相手に対する理解度は、留学生、日本人学生ともに4.0以上の評価を得ており、一連の活動を通じた地域文化に対する理解度も両者ともに4.0以上と概ね高評価を博している。また、地域住民と(他の)留学生、(他の)日本人学生との交流の深度に関しては、留学生は、地域住民と他の留学生との交流が同程度深まったのに対して日本人学生との交流は3.2とそれほど促進されなかったという結果となった。日本人学生においては、地域住民>留学生>他の日本人学生の順になっていた。学生の感想によると、「日本人の学生が少なかった」、「他の留学生とたくさん話をした」、「いつも地元のお年寄りと交流したので日本人学生と交流する機会がなかった」という理由で低い評価をつけている学生がいる一方、「グループ内の日本人学生と交流した」、「一緒に行動していたので交流がよくできた」、「いろいろ話し合ったり写真を撮ったりした」と高く評価している学生もおり、評価が二分されていた。このように、留学生25名に対して日本人学生が5名であり、主に5グループに分かれて活動したため相対的に交流が阻まれたためだと考えられる。

以上の結果から、地域文化理解教育に関しても、学生と地元住民との双方向型のインタビュー活動やグループワークによる国際共修を通して、両者にとって異文化理解や言語運

用能力、自文化への気づきが促され、互恵的な学びが得られたと言える。また、学生にとって地域住民に対して地域文化に関する聞き取りをすることで、地域の現状を学び理解を深め、地域の活性化への意見を有するに至った。学生が目線から地域の課題に対する解決策を提案し、地域の振興を試みることにより、地域とともに生きる自覚を育み、地域の一員として活躍することで、双方向往来の関係の樹立、引いては地域との互恵関係の構築に繋がっていくと考えられる。

注

(1) 佐藤勢紀子・末松和子他(2011)「共通教育課程における『国際共修ゼミ』の開設：留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第6巻，東北大学高等教育開発推進センター，p.148

(2) (3) 日韓遠隔協働授業の授業回数は、日本側が6回、韓国側が7回となっているが、3月27日に韓国側の学生のみを対象とした「日本(高知大学)における日本語教育」というプレ講義が行われた。これは、接続のテストも兼ねて日本側の日本語教育専門の教員が行ったもので、日韓遠隔協働授業を行う前段階の予行練習として行われたものである。

(4) 地域文化体験型交流学习授業の参加学生は計30名(外国人留学生25名，日本人学生5名)となっているが、これは「コミュニケーション日本語Ⅰ」の学生に加え、共通教育の日本語・日本事情科目である「日本語Ⅰ」を受講している学生12名も参加したためである。

参考文献

(1) 大塚薫・林翠芳(2016)「日韓中協定校体験型プログラムの実践と課題—高知文化事情に触れる体験を通して—」『韓国日本語学会第33回国際学術発表大会論文集』，pp.100-105

(2) 大塚薫・林翠芳(2017)「グローバルな視点に基づいた体験型プログラムの構築—地域文化・観光体験調査の結果を通して—」『韓国日本語学会第35回国際学術発表大会論文集』，pp.115-120

(3) 大塚薫・林翠芳(2018)「高大連携による地域文化体験を通じた交流学习活動の教育効果—地域文化理解を目的とした高校生と留学生との交流を主軸として—」『高知大学留学生教育』第12号，pp.45-77

(4) 大塚薫・林翠芳(2019)「国際共修による地域文化体験型授業の構築—インタビュー活動を通じた地域住民との交流を主軸として—」『日本語教育研究』第47輯，pp.127-146

(5) 佐藤勢紀子・末松和子・曾根原理・桐原健真・上原聡・福島悦子・虫明美喜・押谷祐子(2011)「共通教育課程における『国際共修ゼミ』の開設：留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第6巻，東北大学高等教育開発推進センター，pp.143-156

(6) 林翠芳・大塚薫・ガルシア デル サス エバ(2017)「体験学習を通じたアクティブ・ラーニング型授業の構築」『高知大学留学生教育』第11号，pp.77-90

(7) 林翠芳・大塚薫・ガルシア デル サス エバ(2018)「留学生と日本人学生の共修による地域文化理解・地域交流を柱とした体験学習型授業の構築」『高知大学留学生教育』第12号，pp.23-43

ビデオ教材「言語景観で学ぶ日本語」の制作と公開

磯野英治（名古屋商科大学）・西郡仁朗（首都大学東京）

1. はじめに

街中にある看板やポスター、ラベルやステッカーといった書き言葉がレアリアなどとして授業の一部に活用されることはこれまでにあったが、自然と目に入るこれらの身近な書き言葉を「言語景観」と定義、明記してまとめた論考を行ったものは少ない（磯野・西郡 2017）。しかしながら、言語景観研究の広がりに伴って、言語研究や地域・社会研究だけではなく、言語景観が日本語教育・学習のための素材として有用であることが指摘されはじめ、授業実践についても論じられ始めている（磯野 2011,2013,2015,2018,2019、鎌田 2014、ロング 2017）。また、言語景観の日本語教育への応用を視野に、上級日本語教育や日本語教育学、社会言語学の教育・研究のために制作されたビデオ教材『東京の言語景観－現在・未来－』（西郡・磯野 2014）なども既に公開が始まっている。しかしながら、身近に存在する言語景観が、ICT を利用したアクティブ・ラーニングや CBI のための素材として有用だとされながらも、日本語教育に焦点を絞って教材開発を行った事例はかなり限られており、科目としてまとめた議論を行ったり、その内容を公開しているものはない。

本発表では、言語景観を素材として日本語教育に活用できる「まとめた教材」を制作することを目的として制作されたビデオ教材『言語景観で学ぶ日本語』を公開する。本ビデオ教材は、具体的には言語景観を活用した日本語教育を「1科目」として位置づけ、学期中の毎回の授業で使用できるよう制作しており、「毎回の授業の冒頭でその日のテーマに沿ったショートビデオ（3-5分）×全15回」を1本のビデオとしてまとめている。ビデオ教材のターゲットは日本語教員・学習者（主に上級）を中心に、教養・専門科目の「社会言語学」や「異文化コミュニケーション」などの科目にも活用することを視野に入れている。発表では、制作の工程と公開までの情報を共有するとともに、実際の授業での活用を事例的に論じ、その観点や授業実践の方法論を議論していきたい。

2. ビデオ教材『言語景観で学ぶ日本語』の構成

ビデオ教材は、オープニングとエンディングを入れた全17ユニット（内容は以下の表1を参照のように15回）の構成で編まれており、英語の字幕がついている。全てのコンテンツは教育機関での活用や社会への情報提供を念頭に、大学の Web サイト及び動画共有サービス YouTube で無償公開されている（表2参照）。

表1 『言語景観で学ぶ日本語』の構成

0.オープニング	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
街中にある言語景観への気づき	言語景観の概論 (定義・対象・観点)	公共表示と民間表示の違い	音声と表記	使用文字の多様性とその効果	使用語彙の多様性とその効果
第6回	第7回	第8回	第9回	第10回	第11回
ピクトグラム・記号	正用と誤用	適切性・自然さ	役割・多様性	言語と経済	方言使用と都市・地方
第12回	第13回	第14回	第15回	16. エンディング	
外国人集住地域と国際化・多民族化	電気・サブカルチャーなど特定分野における街の表記	社会的背景や使用意図	語用論的使用	・ビデオ教材で扱わなかった観点の紹介 ・2020年オリンピック・パラリンピック東京大会や2025年大阪・関西万国博覧会への言及と多言語社会、国際化の展望	

表2 『言語景観で学ぶ日本語』の概要

目的	①国内外の上級日本語教育や日本語教育学、異文化コミュニケーション、社会言語学のための教材・研究用資料としての活用 ②国内外の日本語の言語景観の把握
内容	①言語景観に関する概説 ②公共表示と民間表示の違いや観点 ③音声学・音韻論や語用論など、分野ごとに分類された言語景観の概論
活用場面 映像の時間	毎回の授業の冒頭、あるいは途中でその日のテーマに沿ったショートビデオ(3-5分)×全15回:1本の教材ビデオとして32分
公開方法	名古屋商科大学 磯野英治研究室 http://opinion.nucba.ac.jp/~isono/

3. 活用事例

上記の表1,2を「制作の目的」「ターゲット・使用者」「使用方法」の観点からまとめると以下ようになる。

(1) ビデオの制作の目的

言語景観を素材(手段)として、日本語教育や異文化コミュニケーションなどの科目で「1科目として活用できるビデオ教材」を制作すること(目的)。

(2) ターゲット・使用者

ビデオ教材のターゲットは日本語学習者(主に上級)、教養・専門科目の「社会言語学」や「異文化コミュニケーション」などの科目を受講する日本人学生や留学生、あるいはそれらの科目を担当する教員。

(3) ビデオ教材の使用方法

毎回の授業の冒頭、あるいは途中でその日のテーマに沿ったショートビデオを流し、当該テーマの「理解」や「理解の確認」に活用する。テーマの「理解」に活用する場合は授業の冒頭でビデオを流した後でディスカッション、「理解の確認」に活用する場合は、授業の導入では「この言語景観から何が分かるか」といったケースを提示し、ディスカッションや挙手を求めた上でビデオによる理解の確認、など導入するタイミングは幾通りも考えられる。また、ビデオによる学習は課題として自学自習に回し、授業ではビデオ視聴後の授業前に収集したデータに基づくディスカッションと意見交換、プレゼンテーションを中心に行って、反転学習を含むアクティブ・ラーニングを行うなど、教育方法の観点からも様々な教育実践が可能である。

4. おわりに

ビデオ教材『言語景観で学ぶ日本語』は、制作者らが国内外で行ってきた上級日本語教育科目「インターネット日本語」、留学生と日本人学生混合の共通教育科目「多文化コミュニケーション（日本語）ーことばの多様性・機能・効果へのアプローチと実践ー」、学部専門科目「異文化コミュニケーション」、大学院日本語教育学科目「マルチメディア支援による日本語教育論」などの授業実践の蓄積と成果である。言い換えると、本ビデオ教材のコンテンツは、これらの授業実践のもとで培われた知見と資料が反映されているものであり、教育効果として実証性のあるものということもできる。

本発表で報告したビデオ教材のコンテンツである第1回から15回のテーマは「易→難」となっており、1科目としての成立に耐えうる設計になっている。テーマ全体としての核となっている「言語景観を活用した日本語教育」そのものは、まだ新しい教育観点、手法である。エンディングにもある通り、日本語教育に活用できる言語景観はこれだけではなく、無数に存在するといってもよく、授業担当者それぞれが学習者の日本語レベルや授業内容に応じて言語景観を収集、選択し、かつカリキュラムに反映させるのかがポイントとなり、やみくもに導入すればよいというものではない。カリキュラムや授業実践例については、研究室ホームページに公開されている資料を参照されたい。

付記：本研究は、平成29年度～平成31年度科学研究費若手研究(B)研究課題番号17K13490「言語景観を教材とした社会文化的理解を目指す内容重視型日本語教育の研究」（研究代表者：磯野英治）の成果の一部である。

参考文献

- (1) 磯野英治 (2011) 「韓国における日本語の言語景観ー各都市の現状分析と日本語教育への応用可能性についてー」『世界の言語景観 日本の言語景観ー景色のなかのことばー』、内山純蔵 監修・中井精一・ダニエル ロング 編、桂書房、pp.74-95.
- (2) 磯野英治 (2013) 「言語景観を日本語教育に応用する視点」『日語日文学研究』第86集、韓国日語日文学会、pp.289-302.
- (3) 磯野英治 (2015) 「身近にある言語景観を素材とした多文化クラスにおける教育実践」『日

- 本語研究』第 35 号、首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会、pp.193-200.
- (4) 磯野英治 (2018) 「日本語教育に活用可能な言語景観と教育実践－理論と方法－」『都市空間を編む言語景観』、ダニエル ロング・中井精一 監修、李舜炯 編、中文出版社、pp.183-206.
- (5) 磯野英治 (2019) 「ビデオ教材『言語景観で学ぶ日本語』のシナリオの公開」『日本語研究』第 39 号、首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会、pp.137-148.
- (6) 磯野英治・西郡仁朗 (2017) 「ビデオ教材『東京の言語景観－現在・未来－』の公開と教育実践」、『日本語教育』166 号、日本語教育学会、pp.108-114.
- (7) 鎌田美千子 (2014) 「言語景観に着目した漢字テキスト作成の実践と課題－PBL の手法に基づいて－」『日本語教育方法研究会誌』Vol.21.No2、日本語教育方法研究会、pp.50-51.
- (8) 西郡仁朗 (2016) 「2020 年東京オリンピック・パラリンピックに向けて 東京の言語景観と留学生から見た多言語対応状況」、台湾日本語文学会・輔仁大学外国語学部・輔仁大学日本語文学科 2016 年度台湾日本語文学国際学術研討会 一「日本語文学研究と社会との連携」一、基調講演、台湾新北市.
- (9) 西郡仁朗・磯野英治 監修 (2014) 『東京の言語景観－現在・未来－』、東京都アジア人材育成基金 (ビデオ教材 : https://www.youtube.com/watch?v=NHV338g_NB0)
- (10) ロング ダニエル (2017) 「語学授業に興味を持ってもらうツールとしての言語景観」『首都大学東京教職課程紀要』第 1 集、首都大学東京教職課程紀要編集委員会、pp.79-89.

理工系留学生のための語彙・用例検索ツール『レインボー』完成版の公開

—7 分野への拡充および分野間共通の自立語の追加採録—

菅谷有子(東京大学)・伊藤夏実(東京農工大学)・遠藤直子(広島工業大学)
 岡葉子(東京大学)・白鳥智美(横浜国立大学)・成永淑(無所属)
 単娜(シンガポール国立大学)・中村亜美(東京大学)
 古市由美子(東京大学)・森幸穂(青山学院大学)

理工系 7 分野のゼミ内発話を基に構築したコーパスを資源とする語彙・用例検索ツール『レインボー』について、作成と改良の経緯、およびその特徴を紹介する。

1. 『レインボー』とは

『レインボー』は、理工系 7 分野の自立語を見出し語(日本語)とした理工系留学生(以下、学習者)の日本語学習・研究生生活支援を目的とする語彙・用例検索ツールである。各見出し語には仮名、ローマ字、対訳(英語・中国語・韓国語)を付し、専門家が判定した学習優先度、日本語教師が選定した学習項目(コロケーション、複合語)などを設定した(伊藤ほか 2013)。『レインボー』の特長は、①調べたい語を検索ボックスに入れると、理工系ゼミ内の実際の発話の中から、検索語を含む箇所を用例として参照ができること、②日本語だけでなく、英語・中国語・韓国語からも検索可能であること、③見出し語には、名詞および 7 分野で共通の動詞、形容詞など他の自立語も含まれていることである。

『レインボー』の検索結果の一例を図 1 に示す。

学習優先度	日本語	ひらがな	ローマ字	英語	中国語	韓国語	品詞	分野	学習項目	用例
G	細菌	さいきん	saikin	bacterium	细菌	세균	名詞	環境	細菌が出る	現在までのところ、その増えについては、少しずつ 細菌 が出ているような状態で、計数を行っています。
	細菌	さいきん	saikin	bacterium	细菌	세균	名詞	環境	細菌が運ばれてくる	水道管内にあったとすると、給水末端まで24時間で 細菌 が運ばれてくるとは限らないわけです。
	細菌	さいきん	saikin	bacterium	细菌	세균	名詞	環境	細菌が単離される	後段の方で、どのような 細菌 が 単離 されるのか。
	細菌	さいきん	saikin	bacterium	细菌	세균	名詞	環境	細菌を単離する	水と浄水について、これは従属栄養 細菌 で出てきたその 細菌 を 単離 しようと思っています。
	細菌	さいきん	saikin	bacterium	细菌	세균	名詞	環境	細菌を培養する	細菌 を寒天抜きR2A培地で 培養 した後、保存しておくっていうことも同時にやっておきます。
	細菌	さいきん	saikin	bacterium	细菌	세균	名詞	環境	細菌の性質	メニューでよく出てくる 細菌 が重要だと考えられるので、その 細菌 の 性質 などの実験に使おうと思っています。

図 1 レインボー検索結果画面

2. 『レインボー』の作成・改良の経緯

『レインボー』の作成や改良については、その資源となった『理工学系話し言葉コーパス』(本文中では「コーパス」と称す。)の規模が拡大されたことに加え、コーパスの語

彙実態調査結果、および日本語学習者を対象としたモニター調査の結果から得た様々な示唆に負うところが大きい。

2-1. 『理工学系話し言葉コーパス』とは

『理工学系話し言葉コーパス』は2007年から2009年に4分野（電気系工学，都市環境工学，都市計画，建築学），2010年から2012年に3分野（社会基盤学，化学システム工学，情報理工学系・電子情報学），合計7分野⁽¹⁾のゼミ発表と質疑応答などの音声データを文字化したものである。コーパスの形態素数および収録時間・時期は表1に示す。

表1 『理工学系話し言葉コーパス』の規模および収録時間・時期

形態素数	電気	環境	計画	建築	社基	化シス	電情	合計
延べ	185,733	215,837	265,752	302,427	285,783	324,865	229,047	1,809,444
異なり	3,674	4,348	5,568	7,310	5,817	5,043	4,109	16,485
収録時間	20時間	23時間	22時間	26時間	23時間	24時間	16時間	154時間
収録時期	2007年～2009年				2010年～2012年			

2-2. 『レインボー』の拡大と高頻度の名詞

『レインボー』は、当初4分野の頻度20以上の名詞のみを見出し語とする学習語彙用例集として作成した(森ほか2012)。その後、3分野を追加し、コーパスが7分野に拡大したこと(菅谷ほか2013, 2016)に伴い、『レインボー』の名詞の見出し語数もおおよそ790語から1260語に、用例数も8500から15500と、規模が拡大した。新たに3分野を加えた7分野における頻度20以上の名詞例を分野別に以下の表2に示す。

表2 分野別頻度20以上の名詞(=見出し語)例

電気	制御, 場合, 計算, 出力, 発電, 変動, 結果, 系統, 周波, 容量, エリア, 事故, 蓄電, ビッチ, 利益, モデル
環境	濃度, 菌, 処理, 実験, 検出, 塩素, 濃縮, 水, 濾過, 細菌, 浄水, データ, 添加, 分解, 生物, 培養, 水素, 測定
計画	都市, 地域, 研究, 問題, コミュニティー, 計画, 自分, 実際, 意味, 場合, 関係, 環境, 場所, スラム, 住宅, 高齢
建築	建築, 研究, 住宅, 解体, 技術, 問題, 建物, 改修, 設計, 調査, 必要, 論文, 情報, 空間, 構造, 場合, 離島
社基	波, 計算, 研究, データ, 地形, 津波, 感じ, 大体, 実験, 砂, 結果, モデル, 海岸, 技術, 問題, 画像, 場合
化シス	粒子, 合成, 構造, 結晶, ゼオライト, 吸着, 水, シリカ, 結果, 研究, 実験, シード, 種, 条件, 場合, 量
電情	話者, 特徴, 母音, シラブル, 音素, 周波数, 周波数地域, スーパーベクトル, 固有ベクトル, 学習, 時間

2-3. 『レインボー』の改良を目的としたモニター調査

『レインボー』の作成・改良の過程において学習者を対象にモニター調査を2回行った。1回目は4分野のコーパスで作成した時点、2回目は7分野のコーパスで作成した時点だ

が、見出し語は表2の例示と同様、名詞のみである。

<1回目のモニター調査結果>

2012年3月に中上級レベル2名(中国出身)、2012年5月に初級レベル3名(コロンビア・タイ・ベトナム出身)にそれぞれ1時間程度のグループ・インタビューによる調査を行い、以下のようなコメントを得た(森2012)。

- ①学習者が専門とする分野の語彙が少ない。
- ②全体的に語数が少なく検索してもヒットしない。
- ③頻度20以下でも、必要な語彙があるので、収録して欲しい。

<2回目のモニター調査結果>

2017年9月に中上級レベル19名(中国・台湾・カナダ・シリア・タイ出身)の学習者を対象とした2時間程度のワークショップを行った。『レインボー』の使い方の説明後、グループ・ディスカッションとアンケート調査を実施し、以下のようなコメントを得た。

- ①学習者が専門とする分野の語彙が少ない。(1回目の①と同じ)
- ②全体的に語数が少なく検索してもヒットしない。(1回目の②と同じ)
- ③頻度20以上の名詞以外の重要な語(接続詞など他の品詞)も見出し語として欲しい。(1回目の③と同じ)
- ④アカデミックな場面で使われる一般的な用語や、ゼミ発表のやり取りの中で使われる慣用的な表現などの情報が欲しい。
- ⑤見出し語の一部の対訳(英語・中国語・韓国語)が用例中の語の意味に合致していない。

3. モニター調査と語彙実態調査結果を反映させた『レインボー』の改良

上記2回のモニター調査の結果を受け、『レインボー』は見出し語を追加し、学習項目および訳語に関しては以下のようなプロセスで改良した。

3-1. 見出し語の追加(モニター調査結果①②③④への対応)

7分野に拡大し、見出し語が増加したにもかかわらず、2回目の調査でも見出し語の不足が指摘され、同時に名詞以外の語彙や、アカデミックなコミュニケーションの場面で使用される汎用的な用語や慣用的な表現も求められた。

そこで、コーパスに存在する名詞以外の自立語も見出し語に加えることにした。見出し語の追加選定に当たっては、上記のモニター調査およびコーパスの語彙実態調査の結果(菅谷ほか2013)を参考にした。

表3 追加した自立語の頻度上位の例

名詞	反映, 練習, 面倒, 無視, 方針, 博士, 連続, 統一, 普段, 複数, 付近, 密度, 答え, 班, 本来, 風, 半, 特定, 平方, 頭, 頻度, 来年, 論, 夜, 論理, 隣り, 同時, 利点, 名前, 独立, 役, 疲れ, 役割, 続き, 制限
動詞	為る, 言う, 居る, 有る, 成る, 遣る, 思う, 行く, 見る, 出来る, 来る, 分かる, 考える, 使う, 出る, 抛る, 得る, 違う, 作る, 就く, 入れる, 書く, 入る, 持つ, 行う, 取る, 関する, 対する, 出す, 仕舞う

イ形容詞	無い, 良い, 大きい, 高い, 多い, 凄い, 小さい, 難しい, 甘い, 面白い, 少ない, 新しい, 長い, 低い, 悪い, 細かい, 強い, 近い, 早い, 欲しい, 短い, 物凄い, 可笑しい, 広い, 正しい, でかい, 詳しい
ナ形容詞	非常, 可能, 重要, 同じ, そんな, 確か, 簡単, 最適, 大丈夫, 単純, 明らか, 完全, 大事, 有効, 奇麗, 大変, 色々, 様々, 明確, 十分, 新た, 同様, こんな, 微妙, 適切, 意外, 曖昧, 嫌, 余り, 懸命, 当たり前
副詞	まあ, そう, 一寸, こう, どう, もう, 例えば, 先ず, 多分, 矢張り, 余り, 未だ, 一番, 結構, 良く
接続詞	で, では, 又, そして, 唯, 或いは, 更に, 及び, 然し, が, 若しくは, 且つ, けれど, 一方, 但し
連体詞	其の, 此の, 彼の, 同じ, 或る, 何の, 色んな, こんな, そんな, どんな, 大きな, 所謂, 小さな, 大した

菅谷ほか (2013) では, 自立語は分野間で共通に用いられる語 (=共通語彙) の出現率が高く, 各品詞内の述べ語数に占める割合は, ナ形容詞は約 70%, 動詞・イ形容詞・副詞・接続詞・連体詞は約 90%以上と確認されている。但し, 名詞は分野毎に特徴があり, 共通語彙の割合は 30%である。そこで, この実態調査と上記モニター調査の結果を踏まえ, 7分野共通の全ての動詞(222 語), イ形容詞(40 語), ナ形容詞(41 語), 副詞(90 語), 接続詞(16 語), 連体詞(15 語), そして7分野共通で未採録の名詞(176 語) を新たに見出し語に加えた。その結果, 見出し語は約 1800 語, 用例数は約 23000 となり, 見出し語が約 2.3 倍, 用例が約 2.7 倍に拡大した。表 3 は, 追加した自立語の中で, 頻度が上位の語である。

3-2. 学習項目設定と見出し語の対訳(調査結果④⑤への対応)

さらに, 学習項目の設定方法も再検討し, ゼミ発表のやり取りの中で使われる慣用的な表現などを追加し, 見出し語の対訳(英・中・韓)も用例の文脈に即したものに修正した。

表 4 追加した自立語の例とその学習項目の例

山	山積み, 山のような~, 山を超える, ポテンシャルの山, 山ができる, 山登り法(による繰り返し演算)
頭	~を頭の中に入れる, 頭打ち, 頭が高い
出る	~が出る(違い/結果/差/電力/乗数/飽和/端材/エッジ波/被害/価値/距離/平滑感/影響/値/ピーク/酸/座標値/スペクトル), ~に出る(社会/試合), 波形で出る
かける	~をかける(係数/演算子/費用/熱/ローパスフィルタ/フィードバック/グラデーション/遠心分離/動力/負担/迷惑), 【数】かける【数】, 分析にかける
進む	~が進む(時間/移転/機械化技術/反応/培養/高齢化/話/交渉/改善/研究/議論/凝集), ~が進むほど~が減少する, 前へ進む, ~方向に進む
入る	~に入る(~時代/時期/議題/スライド/説明/質問/斜め/手), ~が入る(波/制約/クラック), ~から入る(~という前提/説明), ~が入ってくる(お金/影響), ネットワークに入っていく, 入る側
なる	~になる(結合塩素/イオン/課題/参考/3次元グラフ/ポイント/クリア/クリエイティブ/~っていうこと/気), 具体的になればなるほど, ~なる(遅く/高く/新しく/良く), 従属栄養細菌となる
残る	~が残る(試料/回線/借金/公共事業/構造/権利/不満), 残る【数詞】, 生き残る
下がる	~が下がる(舌/水位/塩分濃度/電圧/自由エネルギー/膜モジュール/耐熱性/pH/期待値/空隙率/表面積/費用), ~が下がり始める
深い	~が深くなる(水深/満足度), 深く~(考える/やる/絡み合っている/研究できる), 深い考察

高い	～が高い(水位/波高/温度/濃度/縮合度/純度/電位/熱伝導率/相関係数/尤度(ゆうど)/人工密度/知名度/精度/機能/膜形成能/親水性/塩基性/耐震性/安定性/可能性/安全性/生産性/適応性/汎用性/学識/所得水準/価値/評価/意識/品質要求, ～が高くなる(炭酸イオン層濃度/処分費用/コスト/累積確率), 高い～(価格/賃料/周波数/pH/確率/安定性/ポテンシャル)
甘い	～が甘い(評価/計画)
薄い	～が薄い(関連性/根拠/効果/サービス/色/濃度), 薄い板
きれいな	きれいな～(表れる/出る/切る/できる), 言葉がきれいな, きれいな～(水槽/橋/断面)

表5 追加した自立語の例とその用例の一部(下線は学習項目)

無視	グローカーブ, こんな感じで, 400 度を越えた辺りに, 結構ピークが来てて, こちら辺の信号もかなり大きくて, <u>無視できない</u> なっていることがあったんですね。(社基)
山	その母音が出ると, 瞬時レベルがゼロ, 基準の0 デシベル付近となって, この確率分布にすると, ここに <u>山ができる</u> ということになってます。(電情)
まずい	こういう矢印は <u>まずい</u> んだ, この矢印は逆でないと <u>まずい</u> んだよね, 論文の構成としては, 大きい話から小さい話にいかないといけなくて, 矢印逆なんですよ, これ。(計画)
単純	初期波形の形に関しては, <u>単純</u> に細かくすればいいって問題じゃない。(社基)
あくまで	この耐震改修技術データベースの位置付けですが, <u>あくまで</u> 必要最低限の情報を整理して, 詳しい報告書, 評価書, 論文等は, それにリンクさせていこうと考えています。(建築)
かつ	資源循環に関して建設産業は他産業の副産物を多く受け入れていて, ほかの産業に比べて, 特殊 <u>かつ</u> 複雑な資源調達が行われているのが現状です。(建築)
で(接続詞)	これが喫茶店, <u>で</u> , これはカフェの分布です。(計画)
大した	ここは, 別に, <u>大した話ではない</u> ので, 問題のその蝸牛管が, どのようにして, 音声を知覚しているのかっていう話について, 説明します。(電情)
こんな	キーワードを調べてみて, <u>こんな</u> はずじゃなかったみたいなのね, あると思う。(計画)
いわゆる	<u>いわゆる</u> 耐震改修で耐震性能を向上しようという動きは, 阪神大震災以降, 耐震改修特進法が制定されて, 行政が, 促進していこうとしているんですが。(建築)

表6 文脈に即した対訳例と学習項目

見出し語	英語; 中国語; 韓国語	学習項目
意味	meaning, significance, implication; 意思, 意义, 含义; 의미, 뜻, 함축	～という意味, 意味がある/ない, ある意味～
送る	send, spend(～life); 发送, 传递, 度过(人生); 보내다	【人】のところにメールを送る, リマインドのメールを送る, ～に対して電力を送る, ～ライフスタイルを送る, かつかつの生活を送る

回す	turn, rotate, send, hand on, invest ; 转动, 旋转, 发送, 传递, 投入 ; 돌리다, 회전하다, 보내다, 넘겨주다, 쓰다	～を～に回す, 資料を～に回す, 後回しにする, 事業を回していく, ～をうまく回していく, データを使い回す, ～にお金を回す
見る	look, watch, see, observe, examine, read, judge, look after ; 看, 观察, 检查, 阅读, 判断, 照顾 ; 보다, 지켜보다, 관찰하다, 조사하다, 읽다, 판단하다, 돌보다	～傾向が見られる, 見た目, 資料を見ながら, 長期的に見る, ～とみられる, 差を見る, 改善が見られない, ～を見ていく, 最期まで見る

4. おわりに

『レインボー』は、本学のウェブサイトからの公開に着手したが、引き続き改良を重ねていく所存である。理工系の留学生を中心に、用例集として広く使用していただければ幸いである。今後は理工系留学生のみならず、広くアカデミックな分野での日本語によるコミュニケーションに役立つ教材作成や実践への応用例なども紹介していきたい。

付記：本研究で用いた『理工学系話し言葉コーパス』は、平成 21 年度科学研究費補助金挑戦的萌芽研究（課題番号 21652050）「工学系話し言葉コーパスの構築およびそれに基づく教材開発支援」、平成 23 年度～26 年度（課題番号 23652113）「研究支援を目指した『理工学系基本口頭表現用例学習辞典』の開発」において構築したものである。

注

- (1) 本稿では分野名は次のように（ ）内に記した略称を用いた。工学系：電気系工学(電気), 都市環境工学(環境), 都市計画(計画), 建築学(建築), 社会基盤学(社基), 化学システム工学(化シス) ; 情報理工学系：電子情報学(電情)。

参考文献

- (1) 森幸穂・菅谷有子・古市由美子・伊藤夏実・遠藤直子・成永淑(2012)「工学系話し言葉コーパスによる学習語彙用例検索ツールの構築—工学系留学生のモニター調査より—」『日本語教育国際研究大会 名古屋 2012 研究発表予稿集第 1 分冊 2』p. 291
- (2) 伊藤夏実・遠藤直子・菅谷有子・成永淑・古市由美子・森幸穂(2013)「話し言葉コーパスを用いた理工学系留学生のための日本語学習支援システム『レインボー』の開発」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』第 21 号, pp. 115-136
- (3) 菅谷有子・伊藤夏実・遠藤直子・白鳥智美・関山聡之・成永淑・中村亜美・古市由美子・宮部真由美・森幸穂・山口真紀(2013)「『理工学系話し言葉コーパス』の構築とその応用—理工学系 7 分野の語彙の実態調査—」2013 CAJLE Annual Conference Proceedings, pp. 259 - 268
- (4) 菅谷有子・宮部真由美・遠藤直子・中村亜美・伊藤夏実・古市由美子・白鳥智美 (2016)「『理工学系話し言葉コーパス』における複合辞の特徴—中級日本語教材をアカデミックなコミュニケーション能力につなげるために—」文教大学『言語と文化』第 28 号, pp. 1-25

回顧的口頭報告による聴解テスト項目の検証

澁川晶（国際基督教大学）・谷部弘子（東京学芸大学）・島田めぐみ（日本大学）・
保坂敏子（日本大学）・孫媛（国立情報学研究所）

1. 研究の背景

従来のテストの多くは、合計点や問題のタイプ別の大問ごとの得点をフィードバックするにとどまっており、学習者がどこでつまづいているのかという情報までは提供できていない。そのため、結果を受け取った学習者は自分が今後どのように学習をすればよいのかヒントを得ることができず、また、教師が学習者を支援する際の手がかりとしても限界があるのが現状である。

このような状況の中で、学習支援のための情報を提供できるテストとして、テスト研究の分野において注目を浴びているのが認知診断テスト(Cognitive Diagnostic Assessment)である。認知診断テストでは、測定対象となっている領域・分野の学習や理解に必要なアトリビュート(attribute)を設定し、個々のアトリビュートの習得状況を推定するため、各学習者の強み、弱みをフィードバックすることができる。さらに、学習者がどのように学習を進めればよいのかという点について情報を提供し、学習の改善へと導くことができる。

言語教育分野における認知診断テスト研究については、英語教育分野では、読解テストや聴解テストなどの研究(Kasai 1997, Scott 1998, Buck and Tatsuoaka 1998, Lee & Sawaki 2009, Ma & Meng 2014 など)があるが、日本語教育分野では、わずかながら、筆者らの語彙テスト(孫・島田・谷部 2015)と文法テスト(谷部・島田・孫・登藤 2017)、そして、現在開発を目指している聴解テストの認知診断テスト研究(島田ほか 2019)があるのみである。

2. 日本語聴解認知診断テストの開発

2-1. 開発の手順

本研究では、既存の試験を使うのではなく、最初から診断目的で認知診断テストを開発する方法を採用し、次の開発手順に従った。これらの手順のうち、現在、下記の①から③の段階を繰り返しているところである。

- ①アトリビュートの検討
- ②アトリビュートを測定するテストの開発
- ③認知診断モデルによる受験者の習得状況の推定
- ④フィードバックの方法の検討

2-2. 測定対象者

本研究では、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning,

teaching, assessment, ヨーロッパ言語共通参照枠) の B1 レベルを目指す学習者を測定対象とした日本語聴解認知診断テストを開発しており、B1 レベルに到達するためにはどのような学習が必要かという情報を学習者に提供することを目的としている。今回対象レベルとして B1 レベルを設定したのは、A レベルが「個人や家族という直接自分に関連した領域での言語使用」という位置付けであるのに対し、B1 レベルは「聴衆の一人として生で聞くこと」という測定尺度が加わることから明らかなように、領域や場面、話題などが広がるため、A レベルから B1 レベルへの到達に困難を感じる学習者が多いと考えたからである。

2-3. アトリビュートの設定と問題項目の作成

認知診断テスト開発の最初の手順として、アトリビュートを設定する必要があるが、アトリビュートの設定にあたっては、CEFR の記述内容を参考にした。まず、「領域」「聞き方」「ストラテジー」に関するアトリビュートを設定し、「スピーチスタイル」と「その他」に関するアトリビュートを加えた。「スピーチスタイル」は CEFR にはない概念ではあるが、日本語における「普通体」と「丁寧体」の違いが持つ意味は大きいと考え、アトリビュートに加えた。また、「その他」として「音声の困難」を加えた。これは、CEFR の能力記述文に「アクセントが聞き慣れたものでない場合」「速いスピードの場合」「標準的に話されれば」などの記述があるように、B1 レベルの聴解にとって重要な要素であると考えたからである。その結果、下表 1 のとおり、12 のアトリビュートとなった。

表 1 日本語聴解アトリビュート一覧

概念	アトリビュート
領域	公的領域, 私的領域, 教育領域, 職業領域
スピーチスタイル	普通体, 丁寧体
聞き方	主旨理解, 特定情報理解, 含意理解
ストラテジー	プランニング, 遂行
その他	音声的困難

次に、アトリビュートを測定するためのテスト項目計 27 項目を作成した (表 2)。項目の作成にあたっては真正性を重視し、現実の聴解行動では「聴く」単独の行動は少ないと考え、従来の大規模試験には取り入れられていない動画を使用したり、問いを実際の生活で起こりえるものとするなど工夫した。また、筆者らが作成した項目だけでなく、生素材を多く取り入れることも目指した。生素材とは、テレビ番組からの動画やラジオ番組からの音声、また、学生のスピーチなど、教育用に作成されていないもので、自然な状況で採取した素材のことを指す。

これらのテスト項目と、各項目が正答するのに必要と考えられるアトリビュートを対応付けた Q マトリックスを作成した。認知診断テストでは、学習者のアトリビュートの習得状況を推定するために Q マトリックスを用いるが、項目作成の時点では十分にアトリビュートが測定できているかを確認するために用いる。例えば、項目 1 では、「私的領域」にお

ける「普通体」のテキストが聞き取れる必要があり、いろいろな周辺の情報から、何が言いたいのかを理解する力（「主旨理解」と、言葉に含まれる、明言されていない意味を理解する力（「含意理解」）が必要となることを示している（表3）。すべての項目について、日本語教育の専門家4人の意見が一致するまで検討を重ね、Qマトリックスを確定させていった。

表2 予備テスト項目の内訳

音声のみの項目	20	生素材を使用した項目	10
		作成した項目	10
動画ありの項目	7	生素材を使用した項目	6
		作成した項目	1

表3 日本語聴解診断テストQマトリックス（例）

項目	アトリビュート											
	公的領域	私的領域	教育領域	職業領域	普通体	丁寧体	主旨理解	特定情報理解	含意理解	プランニング	遂行	音声的困難
1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0

3. 回顧的口頭報告調査の実施

3-1. 実施の手順

27項目からなる予備テストを開発し、2018年2月から9月に、日本、シンガポール、中国、ベルギー、インドネシアそれぞれの教育機関で実施し、297人から解答データを得た。これらのデータについて項目分析を行った結果、正答率や識別力の低い項目があることが明らかになったため、受験者の解答プロセスを明らかにし、解答に関わった要因を探るべく、回顧的口頭報告（Retrospective Verbal Report、以下 RVR）の調査を実施した。RVRとは、実験協力者が聴解もしくは読解活動をした後で、自分がどのように考えたのか思い出し、それを口頭で報告してもらうことにより、その認知的プロセスを探る手法である。今回は予備テストの解答後に、なぜその答えを選んだか、わからなくて困った語や表現があったかなどについて話してもらった。

RVR調査は、2018年9月から2019年7月に、インドネシアと日本において、受験者13名（表4）を対象に次の手順で実施した。13名の発話内容はすべて録音した上で文字化し、分析した。

- ① 予備テストを受けて解答する
- ② 調査者と受験者が1対1で、なぜその選択枝を選んだのか、わからない語や表現などがあったか話してもらう
- ③ 受験者から希望があった項目については再度聞き、さらに話してもらう

表 4 RVR 調査協力者 13 名

国籍	インドネシア(5), アメリカ(2), スウェーデン, ドイツ, 中国, 日本, ベトナム, リトアニア(各 1)
母語	インドネシア語(3), スンダ語(2), ベトナム語(2), 英語(2), スウェーデン語, 中国語, 韓国語, リトアニア語(各 1)
学習歴	1-2 年(3), 2-3 年(5), 3 年以上(5)
日本語能力試験	未受験(6), N4 合格(1), N3 合格(4), N2 合格(1), N2 不合格(1)

3-2. 調査結果

分析の結果、次の 4 つの要素が受験者の解答に影響していることが明らかになった。

1) キーワードの理解

テキスト中にある語が受験者にとって未知の語である場合、その意味が理解できなかったり、聞き誤ったりして、文脈が見えなくなる例があった。例えば、実際の天気予報のテキストを使って作題した項目に「雨雲」「下り坂」のような抽象度が低い語彙が含まれていたが、このような語彙が理解できず情報が追えなくなっていた。

また、問いの中の語の定義に悩む例が見られた。最も日本語力が高いと思われる受験者は、「二人はどこで知り合いましたか」という問いについて、スクリプトの内容は理解できているにも関わらず、「知り合う」とはどれぐらいの関係を表すのか悩んだため、解答に迷っていたことがわかった。

2) 日本語能力試験等の受験経験

「駅にいます。雪が降っていますが、少しでも早く大学に行きたいと思っています。同じ大学の 2 人が話しているのが聞こえてきました。大学まで行くのに、どれが一番早いですか。」という問いで、スクリプトは「バスが早いですが、苦手だから、歩いていこう」という内容になっている項目がある。この項目については、内容を正しく理解できているにも関わらず、選択枝「歩く」を選んだ学習者が 5 名おり、そのうち 4 名が日本語能力試験の受験者であり、「2 人は何で行くか」を問われていると思ったと回答している。うち 1 名は、「試験ではこの後どうしますかと聞くので、そう思った。」と、受験経験の影響があることを自覚していた。

3) 選択枝の理解・捉え方

消しゴムメーカーの社員が自身の仕事内容を話す動画について「社員が話していません。何について話していますか。」と問う設問で、選択枝として「1. 消しゴムのデザインのしかた」「2. 消しゴムを作る技術」「3. 消しゴムの利用方法」「4. ゴムの種類」があったが、このうち、「1. 消しゴムのデザインのしかた」と「2. 消しゴムを作る技術」は同じ意味になると主張した受験者が 3 名いた。筆者らは、選択枝 2 はモノを作る技術的なことであり、デザインとは重なる点がないと考えていたため、予想外の指摘であった。

4) 作題問題の「問題」

表 2 に示したように、27 項目のうち 16 項目が生素材で、11 項目が筆者らが作成した項

目であった。このうち、「一番難しい」と指摘があったのは、筆者らが難しいと考えた生素材ではなく、作成した項目であった。それは、「あなたは昨日の日本とカナダのサッカーの試合を見なかったので、日本がどうだったか知りたいです。バスの中で、男の人と女の人が、その試合について話しています。日本はどうでしたか。」という問いで、スクリプトでは一度も「日本」「カナダ」と言わず、二人が日本の視点で話していること、「相手」と言われているのがカナダであることを理解しなければ、会話の展開についていけないことから、難しい項目となってしまった。作題する際には、真正性を意識し、説明口調にならないよう配慮したつもりであったが、そのことが逆に難易度を上げる結果となってしまったと思われる。

以上の4点がRVR調査によって見えてきた要素である。

3-3. テスト項目とQマトリックスの検証

3-2. で示した4つの要素を中心にテスト項目の検証を行い、テキスト内の語彙や問い方を修正した。例えば、「キーワードの理解」については、受験者から指摘された「二人はどこで知り合いましたか」という問いにおける「知り合う」という語彙を避け、「二人はどこで初めて会いましたか」とすることにした。また、日本語能力試験等の準備・受験経験が影響しないよう、雪の日に会話をしている二人がとった方法ではなく、一番はやい方法を聞き取るのだということを強調するため、設問で「一番はやい方法は何ですか。一番はやい方法です。」のように繰り返すことにした。さらに、消しゴムの問題については、上述した選択枝の意味の捉え方の問題以外にも、動画がヒントとなったという指摘もあったため、その2点を解決すべく、設問を「この人は今の仕事で一番大事なことは何だと言っていますか」とし、選択枝を「1. いつも消しゴムについて考えること」「2. 現実にあるものを正確に小さくすること」「3. かわいく見えるようにデザインすること」「4. 職員と何度も話し合うこと」とした。最後の、作題問題が故の難しさについては、会話の中に不自然に「カナダ」「日本」と繰り返し入れるのではなく、設問で、「あなたは日本チームの結果が知りたいです」と、どちらの視点に立って聞くべきかを指定することによって解決を図った。

RVR調査の結果を受けて、テスト項目の検証に加えて、Qマトリックスについても検証を行った。例えば、3-2. で触れたように、天気予報の問題では「雨雲」「下り坂」などの語彙が理解できず情報が追えなくなっていた。つまり、これらの語彙の意味が推測できるかどうかは解答に影響を与えていることがわかったため、想定していたアトリビュート「主旨理解」「プランニング」に加えて、新たに「遂行」というアトリビュートを加えることにした。

また、より習得確率の推定の精度を高めるために、アトリビュートの再検討を行った上で、アトリビュートが1つしか立たない項目（コア項目）を作成したり、項目全体でアトリビュートに偏りが生じないように調整し、不足しているアトリビュートを含む新たな項目を作成するなどの作業を重ねた。

日本語教育分野における聴解の認知診断テストの研究は前例がなく、聴解試験においてはRVR研究が少ないことから、本研究の意義は大きいと言えよう。

参考文献

- (1) 島田めぐみ・保坂敏子・澁川晶・孫媛・谷部弘子 (2019) 「日本語聴解テスト予備試験結果の分析-認知診断テストの開発を目指して」『東アジア日本語教育・日本文化研究』22, 東アジア日本語教育・日本文化研究学会, 1-15
- (2) 孫媛・島田めぐみ・谷部弘子 (2015) 「日本語学習支援のための認知診断テストの開発」『第二言語としての日本語の習得研究』18, 第二言語習得研究会, 86-102
- (3) 谷部弘子・島田めぐみ・孫媛・登藤直弥 (2017) 「助詞に着目した日本語文法能力測定の試み-タイ語母語話者に対する認知診断テストの結果から-」『東アジア日本語教育・日本文化研究』20, 東アジア日本語教育・日本文化研究学会, 99-114
- (4) 吉島茂・大島理枝他訳編(2004) 『外国語教育Ⅱ-外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠-』朝日出版社
- (5) Buck, Gary and Kikumi Tatsuoka. (1998) Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. *Language Testing* 15(2), 119-157.
- (6) Gary J. Ockey (2007) Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing* 24(4), 517-537.
- (7) Kasai, Masahiro. (1997) *Application of the Rule-Space Model to the Reading Comprehension Section of the Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, IL
- (8) Lee, Yong-Won & Yasuyo Sawaki. (2009) Cognitive Diagnosis Approaches to Language Assessment: An Overview, *Language Assessment Quarterly*. 6:3, 172-189
- (9) Ma, Xiaomei & Yaru Meng. (2014) Towards personalized English learning diagnosis: Cognitive diagnostic modelling for EFL listening. *Asian Journal of Education and e-Learning* 2(5), 336-348.
- (10) Scott, Hisami S. (1998) *Cognitive Diagnosis Perspectives of a Second Language Reading Test*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, IL

【付記】本研究は、科学研究費・基盤研究 (B)17H02349 の助成を受けたものです。

簡易型日本語会話能力評価テストの開発

—日本語会話能力テスト(ACTFL-OPI)との比較—

立部文崇（徳山大学）・羽渕由子（徳山大学）

1. 問題と目的

本研究の目的は、日本語を母語としない人が口頭で自分が体験した出来事を日本語で正確かつ詳細に伝えられるか否かについて簡便に査定するテスト（アセスメントツール）を開発することである。

2019年4月に「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が施行されたことにより、日本語を母語としない人が上司や同僚となったり、隣人や友人・知人となったりして地域で暮らす状況も増えている。今後は職場で、あるいはともに暮らす生活者として、日本語を母語としない人の日本語会話能力をどのように把握し、よりよく対応するかが具体的な課題となることが予想される。例えば、日本語で説明する仕事を遂行する能力があるか否か、医療機関で症状を伝えたり診断を聞いて理解したりできるか否か、事件や事故などの際に状況を説明できるか否か、公的機関で手続きに関わる情報を十分に伝えて対応する能力を有しているか否かなど、日本語の会話能力を把握してよりよく対応するニーズは今後、より高まることが予想される。

このようなニーズに対して、既存の日本語会話能力テストの多くは、教育現場での日本語学習者の言語能力や到達度の査定、あるいは実社会でのキャリアに関わる会話能力の評価を目的として開発されたものであるため、汎用的に用いるためには簡便性や即時性、利用しやすさにおいて難点がある。たとえば、既存の客観的な会話能力テストとして、全米外国語教育協会（The American Council on the Teaching Foreign Language: ACTFL）の会話能力テスト（Oral Proficiency Interview: OPI, 以下 OPI）や株式会社アルクの日本語会話テスト（Japanese Standard Speaking Test: JSST, 以下 JSST）などが知られているが、OPIは、訓練を受けた OPI テスターによって、1対1のインタビュー形式で30分を上限として面接がおこなわれ、後で録音した音声を聞き直して、簡単なあいさつなどしかおこなえない初級の下から政治的な話題の議論がおこなえる超初級までの10段階で最終的なレベル判定がおこなわれる。また、JSSTは、予め録音された質問に日本語で答え、その録音された回答について訓練を受けた複数の評価者が評価し、判定結果が後日メールで届けられる。世界中のどこからでも24時間受験可能で、ビジネス現場における日本語会話能力が約12分間の電話で測定される点では利便性が高いが、受験料や申し込みから判定までの手続きの時間を考えると日常的な利用には少しハードルが高い。すなわち、既存の日本語会話能力テストでは、あるレベルかそれ以下かを簡便に知りたいというようなニーズに対応しづらい。

近年では、日本語指導が必要な児童生徒の日本語能力を査定する対話型アセスメント（DLA: Dialogic Language Assessment；文部科学省，2016）や、JF日本語教育スタンダード

準拠のロールプレイトスト（国際交流基金, 2017）なども開発されているが、教育的な支援や利用を想定したテストであり、利用前に判定者となるための訓練が必要であったりする。実生活場面で汎用的に利用できるツールとするためには、判定を得るまでのコスト（テスト時間、手続きの回数、費用、判定者となるための専門的知識やスキルを習得するまでの時間など）ができるだけ少ないツールを開発する必要があると思われる。

そこで、本研究では日本語が母語でない人が通訳者の助けを借りずに自身の日本語で出来事や理由を報告できる会話能力の有無、すなわち、OPIの評価基準（牧野, 1999）の上級レベル（自身の状況を主な時制の枠組みを用いて、アスペクトをコントロールしながら正確に叙述したり、詳細に描写したりできること、それが予期していなかった出来事であったり、複雑な状況であってもできる日本語会話能力）以上かそれ以下かについて、簡便に判定するテスト（アセスメントツール）の開発を試みた。

立部・羽瀧（2018）では、簡易型日本語能力会話評価テストの開発のために、39の質問項目と判定力の高い6つの質問項目を選定し、これらの質問項目が筑波日本語テスト集の日本語能力テスト（TTBJ SPOT90）と高い相関があることを確認した。しかしSPOT90は会話能力を直接測るテストではないことから、会話能力の判定について課題が残された。そこで本研究では、会話能力テスト（OPI）の判定結果との比較をおこない、立部・羽瀧（2018）が選定したテスト項目について分析と検討をおこなった。

2. 調査

目的

立部・羽瀧（2018）が選定した39の質問項目について、OPIと比較をおこない、日本語会話能力の判定力について検討することを目的とした。

方法

材料 立部・羽瀧（2018）で選定した39の質問項目⁽¹⁾、ACTFL-OPI、TTBJのSPOT90を用いた。

参加者 日本語学習者23名（TTBJ SPOT90判定による初級1名、中級18名、上級4名）、母語は、韓国語13名、スリランカ語3名、中国語3名、ネパール語1名、ベトナム語3名であった。性別は、男性11名、女性12名で、平均年齢は22歳（18歳～32歳）であった。

手続き 立部・羽瀧（2018）で選定した39の質問項目を用いて、国内の日本語学習者23名の参加者を対象に面接テストをおこなった。テスト者はOPIなどの会話能力に関する訓練経験のない日本語教師2名（男性1名、女性1名、両者とも日本語教師歴10年以上）であった。1名が参加者18名を、もう1名が参加者5名を担当した。面接テストでは、質問項目を読み、会話を、よい（3点）、ふつう（2点）、悪い（1点）の3段階で評価し、その様子は撮影された。またOPIテスト資格を持つ評価者1名によって面接テストとは別にOPIがおこなわれた（参加者23名のうち12名はOPIを先に、39の質問項目による面接テストを後に実施し、残りの11名は逆の順番で2種類の会話テストを実施した）。面接テストとOPIの後、参加者全員がTTBJのSPOT90を受験し、得点に基づいて参加者の日本語レベルが予備的に把握された。

また、判定結果を比較検討するために、面接テスト時に撮影された映像と 39 の質問項目とその評価リストを用いて、面前面接テストとは別の 2 名の評価者（日本語教師歴 10 年以上、男性 1 名、女性 1 名、両名とも OPI テスター）が、個別に会話テストの映像を見ながら、参加者の日本語会話能力について、よい（3 点）、ふつう（2 点）、悪い（1 点）の 3 段階で評価をおこなった。この動画による評価では、動画を止めたり、速度を変えたりせずに、初見で評価するように指示された。また、OPI のレベル判定についても同じ 2 名のテスターによって音声を確認され、個別に OPI の判定がおこなわれた。

3. 結果と考察

3-1 簡易型日本語会話能力評価テストのための 39 項目と OPI の比較

立部・羽瀧（2018）で選定した簡易型会話能力テストの 39 の質問項目を用いておこなった面接テストの平均評価時間は約 20 分であった。簡易型会話能力テストの 39 項目の得点および OPI の評定を算出した。OPI の評定は 3 名（実施したテスター 1 名と確認をしたテスター 2 名）が一致した判定または中間にあたる判定を代表判定とした。OPI のレベルについては岩崎（2002）、鈴木（2014）を参考にし、初級-下から超級までの 10 段階を 1 から 10 として換算して数値化した。

OPI により上級レベルと判定された参加者 11 名について、面前で評価をおこなった者による簡易型会話能力テストの得点は 76～104 点で平均は 90.2 点（ $SD=10.0$ ）であった。また、OPI 中級レベル以下と判定された参加者 12 名の得点は 60～76 点で平均は 66.8 点（ $SD=5.5$ ）であった。23 名の参加者の OPI の判定と 39 項目の簡易型会話能力テストの得点の分布を図 1 に示す。OPI の評価と 39 項目の簡易型会話能力テストの得点についてスピアマンの順位相関係数を求めた結果、OPI と 39 項目の得点とのレベルとの間には高い相関が認められた（ $r_s=.79, p<.01$ ）。また、39 項目の簡易型会話能力テストの得点と SPOT90 の得点についても相関（ピアソンの積率相関係数）を求めた結果、両者の間に比較的高い相関が認められた（ $r_p=.50, p<.05$ ）。

次に、39 項目の簡易型会話能力テストの動画を見て評価をおこなった 3 名の評価の平均値と、OPI の判定との分布を図 2 に示す。OPI 上級以上と判定された参加者 11 名の 39 項目の得点は 64.7～92.7 点で、平均は 78.6 点（ $SD=9.9$ ）であった。また、OPI 中級以下と判定された 12 名参加者の得点分布は 55.3～67.3 点で平均は 61.8 点（ $SD=3.1$ ）であった。動画による簡易型会話能力テストの評価得点と OPI の判定について、スピアマンの順位相関係数を求めた結果、OPI の判定と 39 項目の得点とのレベルとの間には高い相関が認められた（ $r_s=.78, p<.01$ ）。また、動画を見て評価した 3 名の簡易型会話能力テスト 39 項目の得点と SPOT90 の得点について、ピアソンの積率相関係数を求めた結果、両者の間にも比較的高い相関が認められた（ $r_p=.52, p<.05$ ）。

試みに、39 の質問項目を用いた面接テストについて、面前で評価をおこなった評価点数と動画で評価をおこなった評価者の平均評価点数について、 t 検定をおこなって比較してみたところ、面前で評価をおこなった評価者のほうが動画評価者たちよりも全体的に会話能力を高く評価していることが示された（ $t_{(44)}=2.17, p<.05$ ）。

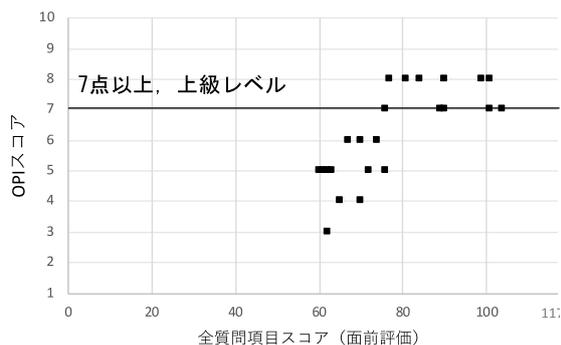


図1 会話の面前評価と OPI 判定の分布
(39 項目)

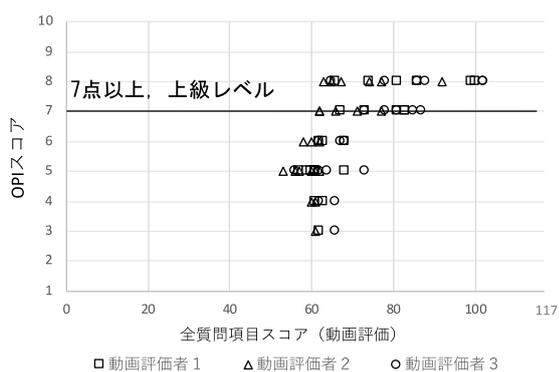


図2 会話の動画評価と OPI 判定の分布
(39 項目)

3-2 簡易型日本語会話能力評価テストのうち弁別力の高い質問項目と OPI の比較

立部・羽瀨 (2018) では、より短い時間で査定をおこなうために、会話能力の評価に関して弁別力の高い質問項目の抽出を試みた⁽²⁾。本研究では、立部・羽瀨 (2018) 以降に取得した 47 名の評価データを加え、合計 85 名 (TTBJ SPOT90 判定による初級 22 名, 中級 54 名, 上級 9 名) の回答に基づいて、弁別力の高い質問項目を抽出し (資料 1 参照), 抽出された 6 の質問項目に対する会話の評価点数を計算し, 39 の質問項目の分析と同様に OPI の判定との比較をおこなった。

分析の結果, OPI 上級以上と判定された 11 名の 6 項目の得点分布は 8 点~18 点で平均は 13.6 点 ($SD=3.7$), OPI 中級以下と評価された 12 名の得点分布は 6 点~12 点で平均は 8.5 点 ($SD=2.6$) であった。弁別力の高い 6 の質問項目によって得られた点数と OPI の判定との間には高い相関が認められた ($r_s=.70, p<.01$)。また, SPOT90 の得点との間にも比較的高い相関がみられた ($r_p=.50, p<.05$)。

同様に, 動画を見ておこなった評価についても, 同じ手続きで分析を行った結果, OPI 上級以上と判定された 11 名の参加者の得点分布は 8.0 点~16.7 点で平均は 11.5 点 ($SD=2.6$) であった。また, OPI 中級以下の参加者の得点分布は 6.0 点~12.3 点で平均は 7.1 点 ($SD=1.7$) であった。この弁別力の高い 6 項目の質問で得られた点数と, OPI の判定との間には高い相関が認められた ($r_s=.79, p<.01$)。また, SPOT90 との間にも比較的高い相関が認められた ($r_p=.53, p<.01$)。

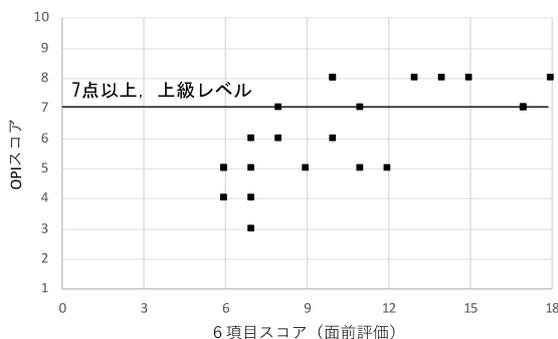


図3 会話の面前評価と OPI 判定の分布
(6 項目)

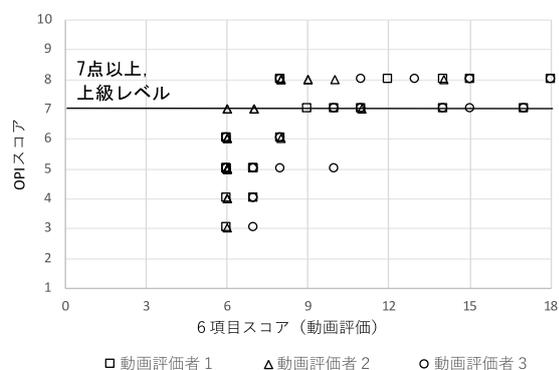


図4 会話の動画評価と OPI 判定の分布
(6 項目)

4. 総合考察

簡易型会話能力テストの質問として選定した 39 の質問項目を用いた評価と OPI のレベル判定との間には高い相関が認められた。また、OPI 判定に基づき、上級以上と中級以下のレベルに分けて算出した点数の平均値と標準偏差は、両群の評価点数の分布が離れていることを示している。一方、質問項目を弁別力の高い 6 項目に減らして分析した結果は、39 項目とほぼ同様の結果を示したが、点数の範囲が狭くなることにより、明確な違いが出てくる特徴が示された。今回の調査では、各質問の重み付けの違いを設けず、質問順を変えたり、回答に応じて次の質問を変えたりする操作はおこなわなかった。今後は、各質問の重み付けや、質問順を操作するなどして、テストにかかるコストを縮小しつつ、判定結果の精度が高い汎用的なツールの開発していくことが課題である。

注

(1) 立部・羽瀨 (2018) は、『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル改訂版』(牧野,1999) を参考に、ACTFL-OPI の各会話能力のレベルに応じたタスクから、場面や前後の質問項目の文脈に依存しないように 39 項目(初級レベル 16 項目、中級レベル 9 項目、上級レベル 9 項目、超級レベル 5 項目)の質問を選定している。

(2) 立部・羽瀨 (2018) は選定した 39 の質問項目の判定結果と SPOT90 との間に高い相関が認められることを確認した上で、会話能力判定テストの得点が高い方から 25%を上位群、低い方から 25%を下位群、その間を中位群として、各参加者群の平均値を用いて G-P 分析をおこない、各群の差が 0.6 以上になる 6 つ質問項目を抽出している。

参考文献

(1) TTBJ SPOT90 筑波大学留学生センター <<http://ttbj-tsukuba.org/index.html>> (2019 年 9 月 27 日)

(2) 岩崎典子 (2002) 「日本語能力簡易試験 (SPOT) の得点と ACTFL 口頭能力測定 (OPI) のレベルの関係について」『日本語教育』114,日本語教育学会

(3) 国際交流基金 (2017) JF日本語教育スタンダード準拠 ロールプレイテストテスター用マニュアル 改訂版 <https://jfstandard.jp/pdf/roleplay/JFS_roleplaytest_manual_20170131.pdf> (2019年10月1日)

(4) 鈴木祐一 (2014) 「第二言語の文法知識の自動化の簡易的な測定方法～WEB 版 SPOT と ACTFL 口頭能力測定 (OPI) の比較～」『電子情報通信学会技術研究報告』114,100,49-54,電子情報通信学会

(5) 立部文崇・羽瀨由子 (2018) 「実際の生活場面での利用を目指した簡易型日本語会話能力評価テストの開発」『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』273-278,日本語教育学会

(6) 牧野成一監修・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム翻訳(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル(1999 年改訂版)』アルク

(7) 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2016) 「平成22 年度～平成24 年度『学校におい

て利用可能な日本語能力の測定方法の開発』 Dialogic Language Assessment for Japanese as a Second Language 外国人児童生徒のためのJSL 対話型アセスメント」

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/03/20/1345389_15.pdf> (2019年9月28日)

※本研究は、JST RISTEX「安全な暮らしをつくる新しい公／私空間の構築」研究開発領域「多専門連携による司法面接の実施を促進する研修プログラムの開発と実装」研究プロジェクト(代表:仲 真紀子)の一部である。

【資料】

表1 立部・羽瀧(2018) 39の項目から新たに抽出した6の質問項目

OPI レベル	No.	質問内容
中級	1	どんな学校で勉強しているんですか？勉強しているところがどんなところか教えてください
上級	2	これまで大学で困ったことがありましたか。どんなことで困ったか、そのときのことを詳しく教えてください
	3	アルバイトの仕事の中で、何が一番大変ですか？どんなことが大変かくわしく教えてください
	4	日本の学校と国の学校とは、同じところ、違うところをそれぞれ教えてください。
	5	日本のレストランと国のレストランとは、同じところ、違うところをそれぞれ教えてください。
超級	6	日本にいる留学生は1週間に28時間アルバイトができることになっていますが、そのことについてどう思いますか

「良い」意見文と「ふつう」の意見文を分ける要因は何か

—テキストの論理性の質的分析を通して—

伊集院郁子（東京外国語大学）・小森和子（明治大学）

1. 研究の背景と目的

書く力の養成は大学における重要課題の一つであり，大学生の執筆した作文と評価の関連を探る研究も増えている。例えば，伊集院他(2018)は大学教員が記した評価コメントを分析し，評価の着目点は「内容」「言語」「構成」「形式」の順に多く，中位群は「内容」「構成」，下位群は「言語」「形式」の悪さと対応があることを明らかにしている。しかし，「言語」「形式」には問題がなく，同じような位置で同じような主張を述べている意見文でも，上位群に入るものと中位群にとどまるものがある。中位群にとどまる理由として，「論理的でない」と評価されることがあるが，論理性の欠如に関する詳細は明らかになっていない。

野矢(2006)によると，「論理」とは，言葉が相互にもっている関連性であり，「論理的」であるとは，さまざまな文や主張のまとまりが，たんに矛盾していないというだけでなく，一貫しており，有機的に組み立てられていることを意味している。文章の論理性を考える上で重要な概念には「結束性」と「一貫性」があり，前者に関しては接続詞に着目した研究が数多く行われている。例えば，浅井(2003)は，日本語能力試験1級に合格している中国語母語の学習者と日本語母語話者による作文（テーマは「ゴミ問題の現状と解決法」，字数は800字程度）を分析し，学習者は「だから」「そして」「しかし」など，比較的早い段階で学習する接続詞の使用頻度が高く，母語話者に使用が多い「さらに」「だが」などはあまり用いていないと指摘している。結束性が言語的・文法的なつながりを表すのに対し，一貫性は推論による意味的つながりを表し，記述対象としにくい概念である（庵2007）。そのため先行研究も限られているが，例えば内藤・小森(2016)は，学部留学生によるレポートの中の語や表現の「重複」に焦点を当て，卓立性・結束性・論理性・一貫性の4つの観点から分析している。論理性に関わる重複は『「根拠と主張，もしくはその内部の内容が重複していることにより，主張の明確さに欠ける」もの』，一貫性に関わる重複は「先行，もしくは後続する文の表現と行動確認の文の表現が重複しており，かつ，両者の距離が接近しているため，行動確認をする意味をなさないもの」と定義して具体例を挙げ，重複を回避するための方策についても検討している。

これらの概念は排他的なものではなく，相互に重なり合うものであるため，本研究では，論理性を探る手掛かりとして大学教員が意見文に付した評価コメントに着目し，論理性に関わると考えられる記述と，その評価コメントで言及されている意見文の当該箇所を対照しながら，「ふつう」ではなく「良い」意見文と評価されるために何が必要か検討する。

2. 分析方法

分析に先立ち、日本の大学で3年以上の教育経験を有する人文社会学系の教員44名に対し、インターネット時代における新聞・雑誌の必要性について論じた意見文30編を5段階で評定し、評価コメントを記すよう依頼した。次に、評定値に基づき、意見文を上・中・下10編ずつに分類し、上位群（「良い」）と中位群（「ふつう」）の中から、第一段落及び最終段落で「新聞・雑誌はこれからも必要だ」と主張する意見文を4編ずつ、計8編を抽出した。

分析対象意見文の概要は表1の通りである。意見文の執筆者には日本語学習者が3名含まれるが、いずれもSPOT（日本語能力簡易テスト）Ver.2（65点満点）で62点以上であり、文字数や段落数についても特徴的な相違は見られない。これらの8編について、評価コメントを参照しつつ、論理性に関わると判断された観点から意見文の特徴を分析した。

表1 分析対象意見文の概要

ID	母語	SPOT	文字数	段落数	文数	5段階評定	
上位群	G1	日本語	—	756	6	16	4.59
	G2	日本語	—	773	3	12	4.30
	G3	日本語	—	764	5	16	4.14
	G4	中国語	64.0	768	5	17	4.00
	平均		64.0	765.25	4.75	15.25	4.26
中位群	A1	日本語	—	738	5	15	3.36
	A2	日本語	—	743	4	14	3.32
	A3	韓国語	63.0	773	5	22	3.14
	A4	中国語	62.0	793	5	19	2.84
	平均		62.5	761.75	4.75	17.50	3.16

3. 結果と考察

はじめに、意見文に用いられている接続表現の種類と数量について分析を行ったが、量的にも質的にも「良い」と「ふつう」の間に差異は認められなかった。また、各意見文の論理展開を分析した結果、「良い」「ふつう」ともに第一段落で主張を述べ、譲歩を加えて主張の強化を試み、同じような接続表現で段落を繋ぎつつ類似した根拠で論を展開し、最終段落で再度主張を述べるという共通点が認められた（表2）。しかし、「良い」については「主張→譲歩→反論→根拠→主張」（G1・G3）または「背景（＝譲歩）→主張（＝反論）→根拠→主張」（G2・G4）のいずれかのパターンに集約され、「主張→根拠→主張」を核にしつつ、譲歩的な情報とそれに対する反論が加わる論理展開が典型であった。一方、「ふつう」は、譲歩があっても冗長的で効果的に機能していないこと（A2・A4）、段落内の情報整理に問題が見られること（A1・A2・A4）によって、読み手の論理を混乱させていることがわかった。これらの問題点は、評価コメントでも指摘されており、例えばA2に対して、「新聞雑誌の大切さを主張しようとしながら、文章の多くをインターネットの良さに割いている。論の整合性が弱い」、「論の流れが悪い。序論がどこなのかわからない。一行目の内容からは、新聞雑誌を支持するのかと思いきや、二段落目はインターネット記事のメリットが長く述べられており、三段落目は、インターネットのデメリット（インフラが使えなく

なった場合と正確性)が羅列的に述べられていて、いかにも統一的な視点がない」,「一段落一主文が守られていない。段落の作り方に工夫が必要」などの記述が見られた。

表2 接続表現と論理展開

上位群	G1	主張／→ <u>確かに</u> 、譲歩／→ <u>しかし</u> 、反論＝根拠①／→ <u>また</u> 、根拠②／→ <u>さらに</u> 、根拠③／→ <u>以上の点から</u> 、主張／
	G2	背景(経験)→主張／→ <u>例えば</u> 、根拠①／→根拠のまとめ→主張／
	G3	主張→ <u>確かに</u> 、譲歩→ <u>と同時に</u> 、反論／→ <u>まず第一に</u> 、根拠①／→ <u>次に考えられるのは</u> 、根拠②／→ <u>最後に</u> 、根拠③／→ <u>以上のように</u> 、主張→(補足)／
	G4	背景(現状)＝譲歩→反論＝主張／→ <u>第一に</u> 、根拠①／→ <u>第二に</u> 、根拠②／→ <u>第三に</u> 、根拠③／→ <u>以上の三つの理由で</u> 、主張／
中位群	A1	主張／→根拠①／→根拠②／→ <u>それに</u> 根拠③／→根拠④→主張／
	A2	主張／→ <u>確かに</u> 、譲歩→ <u>また</u> 、譲歩／→ <u>しかし</u> 、反論→譲歩→反論＝根拠①→根拠②／→ <u>以上のことから</u> 、主張／
	A3	背景(現状)＝譲歩→問題提起→結論から言えば、主張／→ <u>先ず最初に</u> 、根拠①／→ <u>二つ目は</u> 、根拠②／→ <u>三つ目は</u> 、根拠③／→ <u>以上の三つのことから</u> 、主張
	A4	背景(現状)＝譲歩→ <u>しかし</u> 、反論→主張／→根拠①／→ <u>それから</u> 、譲歩→根拠②／→ <u>最後には</u> 根拠③／→ <u>以上の理由で</u> 、主張／

「/」は形式段落を表す。

さらに「良い」と「ふつう」の相違点を探るために、意見文と評価コメントを詳細に分析したところ、表3に示す通り、両者ともに同様の根拠を挙げているものの、「ふつう」の意見文は根拠とする情報の精査及びその記述の言語表現に問題が見られることがわかった。

表3 根拠一覧

上位群	G1	①ユーザーの広範性, ②情報の信憑性, ③情報の親近性
	G2	①様々な情報への接触
	G3	①ユーザーの広範性, ②携帯性, ③様々な情報への接触
	G4	①情報の信憑性, ②情報の保存性, ③携帯性
中位群	A1	①携帯性(文字の見やすさ), ②情報の信憑性, ③ユーザーの広範性, ④体への影響
	A2	①入手の容易性(災害時), ②情報の信憑性
	A3	①情報の信憑性, ②普及率, ③物理的な触感
	A4	①物理的な触感, ②仕事からの解放感, ③携帯性(文字の見やすさ)

「良い」か「ふつう」かに関わらず、最も多く挙げられていた根拠は、新聞・雑誌の方が情報の信憑性が高い(情報の信憑性)という点で、合わせて5編で言及されていた。また、新聞・雑誌の方が携帯性が高い(携帯性)という根拠も、いずれの群でも言及されており、合計4編に現れていた。さらに、年齢を問わず幅広いユーザーが利用できる(ユー

ザーの広範性) という点についても、「良い」の2編, 「ふつう」の1編に挙がっていた。一方, いずれかの群にしか出現しない根拠もあった。「良い」にしか挙がっていなかったのは, 新聞・雑誌では目的の情報以外にも接触し, 新たな情報を入手することができる(様々な情報への接触) という点であった。「ふつう」にのみ認められたのは, 新聞・雑誌の紙の持つ独特の質感や紙をめくる感覚の良さ(物理的な触感) であった。

そこで, 以下では両群に現れていた情報の信憑性と携帯性について, 両群にどのような記述の違いがあるのかを, 意見文と評価コメントを示しながら詳細に検討する。

1. 「信憑性」

インターネットと比較して, 新聞・雑誌の方がより信憑性が高いことを根拠として挙げているのは, 「良い」のG1とG4, 「ふつう」のA1, A2, A3である。それぞれの意見文における当該記述箇所は以下の通りである。

G1: 「インターネット上の情報というものは, 正確さよりも速さを重視している傾向にあると私は考える。膨大な情報の中からどれを選ぶかも一苦労なのに, どれが正しい情報かを見分けるのは容易ではない。一方, 一般読者より目の肥えた記者や編集者を介し, 推敲された情報を載せるはずの新聞や雑誌の方が信憑性が高いのではないかと思う。」

G4: 「新聞と雑誌の文章は必ず作者の名前がついているので, その作者が自分の書いた内容の正確性という責任を持つことが読者には感じられる。そういうわけで, 読者にとって, 新聞や雑誌の情報はインターネットより信頼できていると思う。」

A1: 「新聞や雑誌がインターネットに比べ, 信憑性において優れていることも変わらないでしょう。新聞社などが, インターネット上にニュースを載せていることもありますが, インターネット上の情報は大多数が誰が書いたものかわからないものですから。」

A2: 「新聞や雑誌は手に取り自分の目で確認することができ, 信憑性があります。インターネットは便利は反面, 信憑性に欠けるものがあり, 誰が書いたものかわかることは安心感につながると思います。」

A3: 「インターネットのジョウホウは書きやすいため, その分文章の誤字に気がつかわないのである。新聞や雑誌が何度も書きなおすこととは大きく違う。これによって質的にインターネットの方は劣ってしまうのである。」

まず, 「良い」意見文は, 新聞の信憑性が高いと考える根拠を明示している。G1では, 記者や編集者によって情報が精査されていることを, また, G4では記事の記名性によって書き手が文責を負っているということを挙げている。ところが, 「ふつう」の意見文では, 新聞・雑誌の信憑性の高さを直接的に明示するのではなく, インターネットの匿名性や推敲の不十分さが情報の信憑性を担保しないということを述べるに留まっており, 新聞・雑

誌の信憑性を具体的に示していない。

評価コメントを見ても、こうした根拠の書き方が、根拠の説得力として評価されるポイントになっていることがわかる。例えば、G1 について、「根拠となる観点に説得力がある」、「紙媒体の優位性を導く説得力があった」、「客観的に根拠を提示している」などのコメントが付されているのに対して、A3 に対しては、「第 3 段落でなぜ新聞記事には信ぴょう性があるのかについて説明がない」、「何を言いたいかわからない箇所がある（2 段落目の「誤字／質が劣る」というのは結局何を指すのか）」、「1 つめの理由に挙げられている「誤字うんぬん」の部分が意味不明」というコメントが付されたり、A2 に対しては、「信憑性の理由の記述が少ない」、「信ぴょう性については、説得力にける部分がある」、「主張の論拠として新聞や雑誌を支持する明確な論拠が見当たらない」などと評価されている。

同じ「情報の信憑性」という根拠に基づいて新聞・雑誌の必要性を主張するとしても、根拠足り得る理由を示さなければ、説得力がないと評価されるということである。

2. 「携帯性」

新聞・雑誌の携帯性をインターネットより優れた点として根拠に挙げていたのは、「良い」の G3, G4, 「ふつう」の A1, A4 であった。それぞれの記述を見ると、「良い」は持ち運びの携帯性という点だけを明確に述べているのに対して、「ふつう」は携帯性と画面の大きさが混在しているという特徴が認められた。それぞれの当該箇所は以下の通りである。

G3:「次に考えられるのは、持ち運びが可能であるため、どこでもニュースがチェックできるという利便性です。(中略) 新聞・雑誌ならば、丸めてかばんに収められますし、電車やバスでの移動中も見ることができます」

G4:「コンピューターは重くて、どこにもコンピューターを持てば面倒だから不便だと思う。それより、新聞や雑誌は軽くて、電車やバスで立っていても、気軽に読めるので、コンピューターよりずっと便利だと思う」

A1:「ノートパソコンがいくら軽くなったとはいえ、新聞や雑誌に比べると思いことには変わらないので、いつでも読めるという点では、パソコンは明らかに劣っていると思います。携帯電話でインターネットを見ることができるようになってきているが、携帯電話の画面は小さく、あまり長い時間、文字を読み続けるには不向きです。それに、持ち歩いたときに、新聞や雑誌ならグシャグシャになっても、まあ許せますが、パソコンに傷でもついたら、ショックだと思います」

A4:「新しい小型パソコンが発明されたとは言え、人の目にとってはあまりに小さいので、やはり読みづらい。しかたなく一般サイズのモニターを使うおうとしたら、重くて、そして動かしにくい。(中略) それに対して、新聞や雑誌はよほど小さく、軽いため、読む時はインターネットの施設に限られないですむ」

上記の例からわかるように、「良い」は、新聞・雑誌がパソコンより重くない、また、コンパクトにかばんに入れられるという点に絞って、携帯性を論じているのに対して、「ふつう」は、新聞・雑誌が小さい、軽いという携帯性に言及しながらも、携帯電話や小型パソコンは小さくて読みにくい、という読みやすさに話が飛躍している。また、新聞・雑誌が小さくて落ち運びに便利だと述べておきながら、携帯電話や小型パソコンが文字が読みにくいほど小さいとも述べていることになり、物理的な大きさという点で、論に齟齬が生じているという点でも、説得力を欠く。

評価コメントを見ても、A4 に対して「新聞と雑誌のよさ 3 点に説得力がない」、「パソコンが小さい」としながら、「新聞・雑誌は小さく」とあって、論理的に矛盾する」というコメントが付されたり、A1 に対しては、「根拠の中に信憑性に欠けるものがある」、「論拠が主観的である」などとコメントされている。なお、A1 については、意見文にふさわしくない言語の使用（「グシャグシャ」、「まあ許せますが」、「バリバリ使える」など）があることにもコメントが多数付されており、言語レジスターが不適當であることも、根拠に説得力がない、客観的でない、と低く評価されてしまう要因になっていると考えられる。

4. おわりに

本研究では、8 編の意見文とそれに対する評価コメントを照らし合わせながら詳細に分析していくことによって、「ふつう」と「良い」の評価の差の要因を検討した。その結果、論旨に説得力を持たせて高評価を得るためには、段落間だけでなく段落内にどのような情報を入れ込むかを整理すること、譲歩が効果的に機能する位置と分量に注意すること、そして根拠とする情報を精査することの必要性が再確認できたと考える。今後は、分析の対象を増やし、「良い」という評価が付される意見文の特徴をさらに探っていきたい。

参考文献

- (1) 浅井美恵子 (2003) 「論說的文章における接続詞について —日本語母語話者と上級日本語学習者の作文比較」『言葉と文化』4, pp. 87-98.
- (2) 庵功雄 (2007) 『日本語におけるテキストの結束性の研究』ひつじ書房
- (3) 伊集院郁子・李在鎬・小森和子・野口裕之 (2018) 「意見文に対する評価コメントの計量的分析—コレスポネンス分析に基づく考察—」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 324-329.
- (4) 内藤真理子・小森万里 (2016) 「アカデミック・ライティングにおける重複がもたらす冗長性を回避するための方策—卓立性・結束性・論理性・一貫性の観点からの分析」『日本語教育』164, pp. 1-16.
- (5) 野矢茂樹 (2006) 『新版論理トレーニング(哲学教科書シリーズ)』産業図書

謝辞 調査にご協力くださった皆様にお礼申し上げます。なお、本研究は、JSPS 科研費 18K00680 の助成を受けたものです。

第二言語の文章聴解における視空間情報の処理と 視空間ワーキングメモリー容量の関係

林 韻*（広島大学大学院生）

1. 問題と目的

聴解とは、聞き手が文章を聴く際、次々と入ってきた音声情報を処理し、文章の意味表象を心内に構築していき、それを記憶・保持しながら、聴く進めていくという、複雑な認知過程であると考えられる。聴解の過程について、Anderson (1983) は3段階モデルで提唱している。第1段階は知覚 (perception) であり、入力情報が一時的に保持される過程である。第2段階は解析 (parsing) であり、単語が意味に変換されて統語解析が行われ、意味のある心的表象が形成される過程である。第3段階は利用 (utilization) であり、心的表象が聞き手の既有知識と関連づけられる過程である。van Dijk & Kintsch (1983) は、文章の記憶表象は、逐語的表層 (verbatim) と、命題的テキストベース (propositional textbase)、状況モデル (situation model) という3つの水準で構成され、また、文章理解の中心的な目標は状況モデルを構築することであると主張している。Anderson (1983) の3段階モデルにおける聴解の各段階は、van Dijk & Kintsch (1983) が提唱している文章の記憶表象を構成する3つの水準の表象と対応関係が類似している。Zwaan (1985) は、状況モデルにおける時間、空間、因果、意図、登場人物といった次元の探索を担うのがワーキングメモリー (working memory, 以下, WM) であるとしている。

WMとは、必要な情報を一時的に保持しながら、同時に他の情報を処理するという二重並行課題を支えるシステムである (三宅・斎藤, 2001)。Baddeley (2000) のWMモデルによると、音韻ループ (phonological loop)、視・空間スケッチパッド (visuo-spatial sketch pad)、エピソード・バッファ (episode buffer) の3つのサブシステムと、中央制御部 (central executive) という1つのメインシステムから構成されると捉えられている。WMの中で、音韻ループと中央制御部の働きを合わせ、言語性WM ((verbal working memory) と呼ばれ、視・空間スケッチパッドと中央制御部の働きを合わせ、視空間WM と呼ばれている (湯澤・宮谷・中條・杉村・森田・水口, 2015)。言語性WMは音声で表現される情報を処理・保持することに対して、視空間WMはイメージや位置情報を処理・保持するとされている。Baddeley (2000) のWMモデルでは、処理資源 (processing resources) という、言語情報の保持や理解といった高次の認知的活動を遂行するための心的資源が想定され、その処理資源の容量はWM容量であると定義される (松見, 2006)。WMには容量制限があり、各コンポーネントに対応したWM容量が存在すると考えられる (土田, 2009)。

聴解へのWMの関わり方については、言語性WM容量は母語 (native language: first language とほぼ同義とし、以下, L1) 話者と第二言語 (second language: 以下, L2) の聴解力に寄与することが多くの研究により明らかとなった (e.g., Daneman & Carpenter,

*広島大学・教育学研究科 博士後期課程, d183822@hiroshima-u.ac.jp

1980 ; 前田, 2008) が, 視空間 WM は聴解過程においてどのように働いているか, 未解明な点が多い。L1 の文章聴解と視空間 WM 容量のかかわりを検討した研究としては, De Beni, Pazzaglia, Gyselinck, & Meneghetti (2005) が挙げられる。De Beni et al. (2005) は, イタリア語 L1 話者を対象とし, 空間的状況モデルの構築において言語性 WM と視空間 WM のどちらがより機能するかについて, 二重課題法を用いて検討した。その結果, 空間的情報のある文章を聴く際, 視空間 WM は言語性 WM よりも文章の空間的状況モデルの構築に重要な役割を果たすことが示唆された。これは, 視空間情報を処理して状況モデルを構築する際, L1 話者では言語情報の処理とイメージ表象の形成がほぼ同時であるため, 空間的情報の処理のために視空間 WM に多くの処理資源を配分することができるからと考えられる。しかし, L2 の文章聴解の場合はどうであろうか。言語処理の自動性が L1 話者ほど高くない L2 学習者の聴解では, 言語情報の増加とともにイメージ表象を迅速に更新しつつ, 空間的状況モデルを構築することが難しいと考えられる。すなわち, L2 学習者では, 文章の聴解時における言語性 WM と視空間 WM の働き方が L1 話者とは異なる様相を呈することが予測される。そこで本研究では, この問題点を扱い, L2 の文章聴解における視空間情報の処理と視空間 WM 容量の関係について, 実験的に検討する。

2. 方法

【対象】日本留学中の上級中国人学習者 40 名であった。

【実験計画】2 (言語性 WM 容量 : 大, 小) × 2 (視空間 WM 容量 : 大, 小) × 2 (テキストの種類 : 空間的情報あり, 空間的情報なし) の 3 要因計画が用いられた。第 1 と第 2 の要因は参加者間変数であり, 第 3 の要因は参加者内変数であった。

【材料】言語性 WM 容量を測るために, 日本語学習者用のリスニングスパンテスト (listening span test : 以下, LST ; 松見・福田・古本・邱, 2009) が用いられた。視空間 WM 容量を測るために, 視空間 WM 課題¹ (Visuo-Spatial Memory Task ; Maki, Yoshida & Yamaguchi, 2010) が用いられた。空間的情報のあるテキストは, Pichert & Anderson (1977) が用いた実験材料の日本語版バージョン (甲田, 2009) を参照し, 加筆して作成したものであった。空間的情報のないテキストは, 『毎日の聞き取り plus40 (下)』 (凡人社, 2003) より「あなたの成績は朝ごはん次第」を参考に作成されたものであった。本実験で用いた材料文の一部を表 1 に示す。

表 1 本実験で用いた材料文 (一部)

空間的情報のあるテキスト	マークとピーター, 2 人の男の子が車道まで走ってきた。高い垣根のせいで, 道路から家はよく見えなかった。2 人がそのすてきな庭を散歩していると「君の家がこんなに大きいなんて知らなかった。」とピーターは言った。(以下, 省略)
空間的情報のないテキスト	ある医科大学で, 朝ごはんと学生の成績との関係を調べた。この大学は学生全員が寮で一緒に生活しているから, 学生たちの食事の内容はみな同じである。また, 入学したときの学力もだいたい同じである。(以下, 省略)

¹視空間 WM 課題 :

<http://maruhi.heteml.jp/programs/vsmt/vsmt.html>

【手続き】個別実験であった。実験は聴解課題、LST、視空間 WM 課題の順で行われた。聴解課題が終了後、筆記自由再生課題と正誤判断課題が行われた。筆記自由再生課題の採点については、聴解材料を邑本（1992）の基準に沿って、アイデアユニット（Idea Unit、以下、IU）に区分した。2本のテキストはともに19個のIUに区分した。1つのIUが正確に再生された場合を1点とし、部分的に正しく再生された場合を0.5点とした。19点満点であった。各文章で再生されたIUの点数が総点数に占める割合を正再生率とした。正誤判断課題では、文中で出てきた物体や場所の位置関係などを問う問題（統合問題）が用いられ、各文章に対してそれぞれ10問が用意された。筆記自由再生テストにおける正再生率と正誤判断課題における正答率が従属変数として求められた。

3. 結果

LSTの得点を採点されたところ、平均点は3.26点であった。LSTの得点が3.5点以上の実験参加者（20名）を言語性WM容量大群、3点以下の実験参加者（20名）を言語性WM容量小群とした。さらに言語性WM容量大群の視空間WM課題の得点を算出したところ、平均点は7.89点であったため、得点が8.0点以上の実験参加者を視空間WM容量大群とし、7.75点以下の実験参加者を視空間WM容量小群とした。同様に言語性WM容量小群の視空間WM課題の得点を算出したところ、平均点は7.78点であったため、得点が8.0点以上の実験参加者を視空間WM容量大群とし、7.75点以下の実験参加者を視空間WM容量小群とした。各条件の参加者はすべて10名であった。

筆記自由再生課題における正再生率について、2（言語性WM容量：大、小）×2（視空間WM容量：大、小）×2（テキストの種類：空間的情報あり、空間的情報なし）の3要因分散分析を行なったところ（本研究では、有意性検定における有意水準をすべて5%に設定した）、言語性WM容量の主効果が有意であった（ $F(1,36)=16.34, p<.001, \eta^2=.20$ ）。また、テキストの種類的主効果も有意であった（ $F(1,36)=43.98, p<.001, \eta^2=.17$ ）。

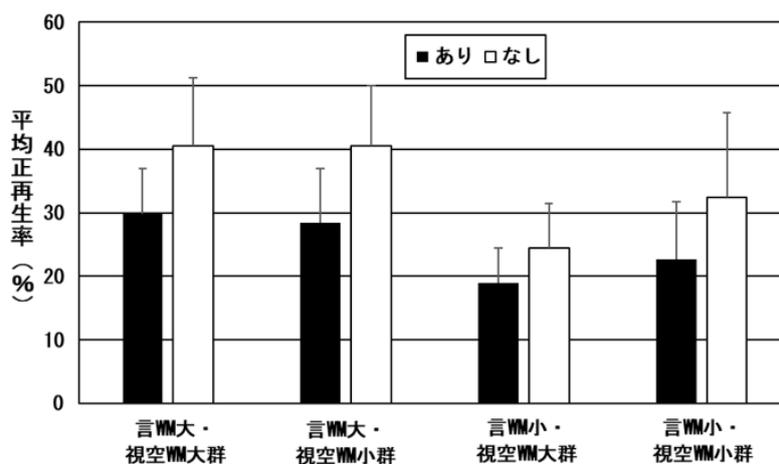


図1 筆記自由再生課題の結果

正誤判断課題における正答率について、2（言語性WM容量：大、小）×2（視空間WM

容量：大，小）×2（テキストの種類：空間的信息あり，空間的信息なし）の3要因分散分析を行なったところ，テキストの種類の主効果が有意であった ($F(1,36)=41.98, p<.001, \eta^2=.33$)。また，学習者の言語性 WM 容量と視空間 WM 容量の大小に空間 WM 容量×テキストの種類との2次交互作用が有意傾向であった ($F(1,36)=3.06, p=.09, \eta^2=.02$)。試みに二次交互作用における単純交互作用の検定を行った結果，言語性 WM 容量大群において視空間 WM 容量×テキストの種類との交互作用 ($F(1,36)=4.76, p=.04, \eta^2=.04$) が有意であった。空間的信息のあるテキストにおいて言語性 WM 容量×視空間 WM 容量の交互作用 ($F(1,72)=3.25, p=.08, \eta^2=.03$)，視空間 WM 容量大群において言語性 WM 容量×テキストの種類との交互作用 ($F(1,36)=3.05, p=.09, \eta^2=.02$) が有意傾向であった。また，二次交互作用における単純効果の検定を行った結果，言語性 WM 容量大・空間的信息あり条件における視空間 WM 容量の大小の単純・単純主効果 ($F(1,72)=4.65, p=.03, \eta^2=.04$)，言語性 WM 容量大・視空間 WM 容量大群における空間的信息の有りのないの単純・単純主効果 ($F(1,72)=26.44, p<.001, \eta^2=.21$)，言語性 WM 容量大・視空間 WM 容量小群における空間的信息の有りのないの単純・単純主効果 ($F(1,36)=4.23, p=.05, \eta^2=.04$)，言語性 WM 容量大・視空間 WM 容量小群における空間的信息の有りのないの単純・単純主効果 ($F(1,36)=7.15, p=.01, \eta^2=.06$) 言語性 WM 容量小・視空間 WM 容量小群における空間的信息の有りのないの単純・単純主効果 ($F(1,36)=9.52, p=.004, \eta^2=.07$)，いずれも有意であった。

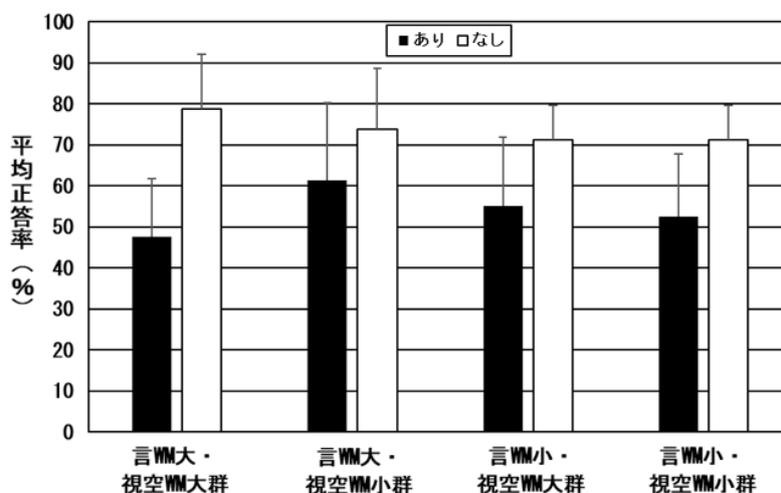


図2 正誤判断課題の結果

4. 考察

以上の結果をまとめると，次の3点が示されている。①学習者の言語性・視空間 WM 容量の大小にかかわらず，空間的信息のあるテキストでは，筆記自由再生課題においても正誤判断課題においても，空間的信息のないテキストによりも成績が低かった；②視空間 WM 容量の大小とテキストの種類にかかわらず，言語性 WM 容量の大きい学習者はそれが小さい学習者よりも筆記自由再生課題における正再生率が高かった；③空間的信息のあるテキストに対する正誤判断課題において，言語性 WM 容量の大きい学習者では，視空間 WM 容量の小さ

い学習者はそれが大きい学習者よりも正答率が高かった。次に以上の結果について考察を行う。

聴解における空間的状況モデルの構築は認知的負荷の大きい作業であり、次々と耳に入る文章の命題的テキストベースの理解に処理資源が用いられ、状況モデルの構築に必要な処理資源が、聴解文の連続的な入力とともに減少すると考えられる。文章に空間的情報が含まれるとき、文章内容をよりよく理解・記憶するために、聴き手が常に処理された言語情報をイメージ表象に転換することが考えられる。したがって、言語情報とイメージ表象の処理・保持が並行的に行われ、処理資源が言語性 WM と視空間 WM の間で効率よく適切に配分される必要があるため、難易度が高まる。

L2 の文章聴解における視空間情報の処理と視空間 WM 容量の関係について、Anderson (1985) の聴解 3 段階モデルに照らし合わせて、以下のように考察できる。視空間 WM よりも言語性 WM のほうが、テキストベースが構築される「知覚」と「解析」の段階に寄与する。一方、形成された命題表象を既有知識と関連付け、統合して状況モデルが構築される「利用」段階では、L1 の場合と同様に、視空間 WM も機能すると考えられる。しかし、De Beni et al. (2005) では、L1 話者は空間的情報のある文章を聴く際、視空間 WM は言語性 WM よりも文章の空間的状況モデルの構築に機能することが示唆されたが、本研究では、言語性 WM 容量の大きい学習者では、視空間 WM 容量が小さいほど状況モデルの構築に有利という結果は、De Beni et al. (2005) と一致しない。これは、WM の機能の観点から考えると、L2 学習者は、イメージ表象の処理と保持に配分できる処理資源が多くても、それを効率的に利用することができず、言語情報の増加に伴い、既に形成されたイメージ表象の更新が滞り、長期記憶に転送が可能なイメージ表象の完全な形成は難しくなることがあると考えられる。一方、視空間 WM に配分できる処理資源が少なくとも、限られた処理資源内でのリハーサルにより、視空間 WM 内に一時的に保持される部分的な情報がイメージ表象の更新のベースになり、次々と更新されたイメージ表象が長期記憶に転送され、長期記憶に貯蔵されることも考えられる。また、言語性 WM 容量の小さい学習者では、正誤判断課題における正答率の差がみられなかったことは、L2 学習者は L1 話者よりも言語処理に多くの処理資源が必要であるため、状況モデルの構築により言語性 WM に頼ることが示唆された。

本研究の結果により、L2 学習者の聴解指導などの場面において、言語性 WM と視空間 WM のやりとりに認知的負荷を減らし、WM をより効率的に機能させるために、文章内容に合致する画像の呈示が文章の理解と記憶を促進する可能性があるという教育的示唆が得られた。

注

- (1) 視空間 WM 課題 : <http://maruhi.heteml.jp/programs/vsmt/vsmt.html>

参考文献

- (1) Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (2) Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4(11), 417-423.
- (3) De Beni, R., Pazzaglia, F., Gyselinck, V., & Meneghetti, C. (2005). Visuospatial working memory

- and mental representation of spatial descriptions, *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(1), 77-95.
- (4) van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. NY: Academic Press.
- (5) 金田みずき・荻阪直行 (2007). 「言語性ワーキングメモリと長期記憶情報とのかかわりにおける実行系機能の役割」『心理学研究』 78, 235-243.
- (6) 甲田直美 (2009). 『文章を理解するとはー認知の仕組みから読解教育への応用までー』, スリーエーネットワーク
- (7) 前田由樹 (2008). 「中・上級日本語学習者の聴解力を 予測する要因ー語彙力, 文法力, 問題解決能力, 作動記憶容量の視点からー」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』 57, 237-244.
- (8) Maki, Y., Yoshida, H., & Yamaguchi, H. (2010). Computerized visuo-spatial memory test as a supplementary screening test for dementia. *Psychogeriatrics*, 10(2), 77-82.
- (9) 松見法男 (2006). 「言語学習と記憶」縫部義憲(監修)・迫田久美子(編著) 『講座・日本語教育学 第3巻 言語学習の心理』 第3章第1節 (pp. 128-160), スリ
- (10) 松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 兪瑗 (2009). 「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発ー台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討ー」『日本語教育』 141, 68-78.
- (11) 三宅 晶・斎藤 智(2001). 「作動記憶研究の現状と展開」 *The Japanese Journal of Psychology*, 72(4), 336-350.
- (12) 宮城幸枝・三井昭子・牧野恵子・柴田正子・太田淑子 (2003). 『毎日の聞き取り plus40 (下)』, 凡人社
- (13) 邑本俊亮 (2009). 「要約文章の多様化ー要約産出方略と要約文章の良さについての検討ー」『日本語教育』 141, 68-78.
- (14) Pichert, J. W., & Anderson, R. C., (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.
- (15) 土田幸男 (2009). 「ワーキングメモリ容量とは何か? : 個人差と認知パフォーマンスへの影響」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』 109, 81-92.
- (16) 湯澤正通・宮谷真人・中條和光・杉村伸一郎・森田愛子・水口啓吾 (2015). 「子どもの学び支援プロジェクト: ウェブを通じたワーキングメモリアセスメントと学習支援システムの構築」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』 13, 37-43.
- (17) Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998) Situation models in language comprehension and memory, *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

非漢字圏学習者の漢字字形認知に関わる漢字の構造と構成要素

—非漢字圏初級学習者に対する初見漢字の再認実験から—

早川杏子（一橋大学）・本多由美子（一橋大学大学院生）・庵功雄（一橋大学）

1. はじめに

非漢字圏出身の日本語学習者にとって、学習上多くの時間と努力が割かれるものの一つが、漢字学習である。複数の構成要素の組み合わせから成る文字に親密度が低い非漢字圏の学習者にとっては、まず漢字の字形認識そのものが大きな負担となる（加納 2001, トリーニ 1992 など）。

これまでも、Halpern (1990)、ヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ (2015, 2017) など、漢字を小単位に分解し、非漢字圏学習者の漢字字形認識を促進させるための試みが行われてきているが、ヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ (2015, 2017) の構成要素のコード化は非常に体系的でありながらも、常用漢字 2,136 字をカバーするには 307 (部首 202 と準部首 105) が必要とされており、その数はやはり少なくはない。近年は、日本でも外国人人材の雇用機会の広がりにより、学習時間がなかなか取れない学習者、そしてその家族などが増えている。特に、学齢期の子どもたちは、日本語の習得と同時に教科教育も身に付けなくてはならず、文字学習に対してそれほど多くの時間が割けないことは想像に難くない。そこで、早川・本多・庵 (2019) は、教育漢字 1,006 字を対象に、①非漢字圏の日本語学習者にとって認識しやすいこと、②覚える構成要素をできる限り少なくすることを方針に、漢字の構成要素分解を行い、全部で 158 の部品に分類した。ただ、数は先行研究ほど多くないとはいえ、非漢字圏の日本語学習者にとって認識しやすい形態であるかどうかという点については、実際に学習者の認知的データを取った上での分類ではないため、妥当性の面から検証が必要である。

2. 研究の目的

以上の問題点から、本研究は漢字を母語の文字としない日本語学習者が漢字を認識する際、どのような構成要素の要因を受けやすいのかを、予め漢字構成の要因を調整した漢字に対する再認実験によって明らかにし、早川・本多・庵 (2019) で提案された漢字部品分類の妥当性を検証することを目的とする。

3. 漢字の漢字部品分類

早川・本多・庵 (2019) では、非漢字圏の日本語学習者にとって識別しやすく、覚える構成要素を最小限にすることを方針として教育漢字 1,006 字を「漢字部品」(表 1) と「非漢字部品」(表 2) に分類した。

以上のように分解された漢字部品・非漢字部品は、各上位 30 (60 パーツ) で、教育漢字の部品出現頻度の約 8 割をカバーする。また、漢字部品上位 30 と非漢字部品 57 の組み合わせから成る漢字により、476 (47.3%) の漢字をカバーすることができ、全学年にわたり、顕著な偏りなくカバーされる (図 1)。非漢字部品は、学習者の持つ図形認識力や過去の学習経験から、多大な認知的努力を払う必要のない形態である。そのため、実質的には 30 の漢字部品を覚えさえすれば、教育漢字のおよそ半数の漢字が認識可能となるはずであり、学習者の漢字の字形学習にかかる負担を大幅に減らすことができる可能性がある。

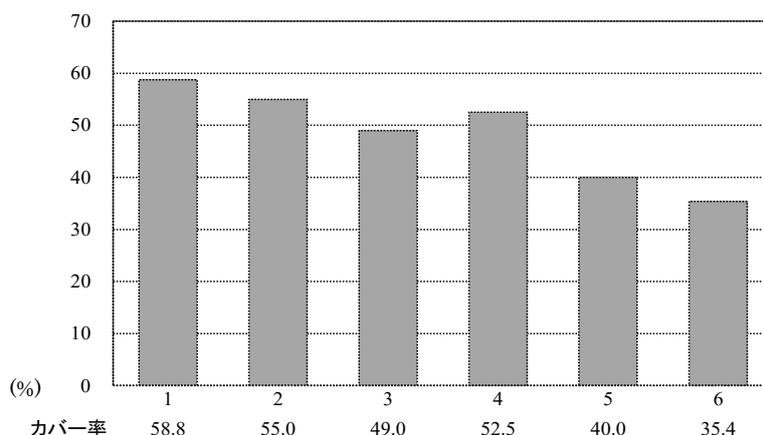


図 1 学年別配当漢字数に対する漢字部品上位 30 と非漢字部品のカバー率

(早川他, 2019 : 128 より転載)

注 : 上段の 1~6 は学年を表し、下段の数値は学年ごとに割り当てられた漢字数に対し、漢字部品上位 30 と非漢字部品 57 の組み合わせから成る漢字がどのくらいの割合を占めるかを表す。

4. 研究方法

4-1. 概要

上記の漢字部品、非漢字部品によって成る漢字の視認のしやすさを明らかにするために、漢字学習を始めてまもない非漢字圏出身の初級成人日本語学習者に、形態記憶を検出しやすい反応時間実験による再認課題を行った。再認課題とは、提示される刺激が課題の前に行った学習内容のものであったかどうかを問い、そうであれば Yes、そうでなければ No と回答する記憶課題である。反応時間実験では、回答までにかかる時間と回答の正誤を観察する。本研究では、①漢字構成 (LR=左右型、TB=上下型、H=全体型 holistic)、②タイプ (K=漢字部品のみで構成、NON-K=非漢字部品のみで構成、M=混合型) を要因に、実験協力者にとって初見の漢字を選定し、時間制限の下、その漢字形態を覚えてもらった後、パソコンを用いて学習した漢字の再認実験を行った。

4-2. 協力者

非漢字圏出身の初級学習者9名で、実験時、主に漢数字15字を学習したばかりであった。

4-3. 刺激

計36字を対象とした。漢字構成は、齋藤・川上・増田・山崎・柳瀬(2003)に準じ、タイプ分け(K、NON-K、M)は早川・本多・庵(2019)に基づく。一度に36字を覚えるには負荷が高いため、A、Bの2つの漢字リストに18字ずつ分けた。

表3 刺激に用いた漢字(リストA)

タイプ	漢字構成	刺激数	部品数			
			3		2	
			Yes 反応	No 反応	Yes 反応	No 反応
K	LR	4	注(8)	役(7)	打(5)	引(4)
	TB	4	寺(6)	茎(8)	支(4)	矢(5)
	H	4	冊(5)	重(9)	内(4)	尺(4)
Non-K	LR	4	幼(5)	別(7)	比(4)	化(4)
	TB	4	空(8)	勞(7)	兄(5)	父(4)
	H	4	州(6)	君(7)	半(5)	左(5)
M	LR	4	収(4)	以(5)	犯(5)	兆(6)
	TB	4	年(6)	希(7)	去(5)	今(4)
	H	4	成(6)	西(6)	永(5)	白(5)

注：()内は当該漢字の画数を表す。

表4 刺激に用いた漢字(リストB)

タイプ	漢字構成	刺激数	部品数			
			3		2	
			Yes 反応	No 反応	Yes 反応	No 反応
K	LR	4	村(7)	状(7)	切(4)	旧(5)
	TB	4	岸(8)	幸(8)	冬(5)	戸(4)
	H	4	両(6)	求(7)	生(5)	止(4)
Non-K	LR	4	伝(6)	判(7)	礼(5)	外(5)
	TB	4	言(7)	完(7)	予(4)	弁(5)
	H	4	氏(4)	包(5)	毛(4)	四(5)
M	LR	4	地(6)	仮(6)	印(6)	北(5)
	TB	4	角(7)	告(7)	示(5)	文(4)
	H	4	片(4)	身(7)	不(4)	少(4)

注：()内は当該漢字の画数を表す。

4-4. 方法

記憶課題では一切書かせず（空書も制限）、15分間見て覚えるよう教示した。A→Bの順で覚える群（AB群）、B→Aの順で覚える群（BA群）の二つに分け、AB群はAのリストを覚える記憶課題の直後、パソコンでAリストの漢字の再認課題を行った。再認課題の後、10分ほどの休憩時間を挟み、続けてBのリストの漢字を覚えさせ、同様に15分後にBリストの再認課題を実施した。BA群の流れは、リストの提示順がAB群と逆になっているだけで、手続きはAB群と同じ流れであった。

なお、本番の前に、手続きに慣れるための練習を行った。練習の刺激は、学習済みの漢数字「一～九」で、8刺激に対し、4項目がYes反応刺激（練習用に提示された漢数字）、残り4項目がNo反応刺激（提示されなかった漢数字）であった。

4-5. 分析

SD±2.5を除いた正答の反応時間ならびに正答率を対象に、①漢字構成、②タイプを要因として二元配置の分散分析を行った。なお、画数と構成部品数は統制した。

5. 結果

反応時間において、①漢字構成に主効果が見られ、LRが最も遅く（1,166ms）、全条件と有意に差が見られた $[F(2, 16)=8.163, p<.01, \eta^2=.500]$ 。TB（957ms）とH（961ms）は同程度で、②タイプの主効果は有意ではなかった $[F(2, 16)=0.130, ns, \eta^2=.220]$ 。①漢字構成と②タイプに交互作用が見られたため対比検定を行ったところ、TB条件のKタイプ

（1,053ms）、NON-Kタイプ（824ms）の間に有意な差があり、NON-KはKより速かった。また、H条件においてKタイプ（826ms）とMタイプ（1,106ms）の間にも有意な差があり、KはMより速かった。正答率においては、主効果ならびに交互作用は有意ではなかった。結果は次のようにまとめられる。

- ①左右分割型(LR)は、上下分割型(TB)、全体型(H)に比べ、再認に時間がかかる。
- ②漢字部品のみ(K)、非漢字部品のみ(NON-K)、混合型(M)の漢字の間においては、再認の時間に違いはない。
- ③上下分割型(TB)で非漢字部品のみ(NON-K)から成る漢字は、漢字部品のみ(K)のものより再認しやすい。
- ④全体型(H)では、漢字部品のみ(K)に比べ、漢字部品と非漢字部品で成る混合型(M)と非漢字部品のみ(NON-K)は同程度に再認されにくい。つまり、漢字を部品に分割する学習をしていない条件下でも、学習者は漢字を「左右」「上下」「全体」ごとに認識している可能性が高く、左右分割型以外は、早川・本多・庵(2019)で分類された部品の影響(②、③、④)が示唆され、この分類方法が部分的に妥当性を持つことが検証された。

6. おわりに

教師は、文法シラバスを基準に授業計画を立てることがある。では、漢字はどうだろうか。非漢字圏出身の学習者にとっては、複雑に構成された膨大な数の文字形態を認識、識

別することが大きな障壁となる。これだけ学習者の認知的・記憶の負担がかかる漢字学習であるのなら、それを軽減するためにも、真に学習者にとっての易から難へと配列が考慮された漢字シラバスが必要であろう。本研究は、人数も少なく、いまだ非漢字圏日本語学習者の漢字認知処理の一端を観察したに過ぎないが、本研究を、日本語学習者にとって認知的に合理性のある漢字シラバス策定のための基礎資料と位置づけ、今後実証と検証を重ねながら、一般の非漢字圏成人日本語学習者や外国をルーツとする児童生徒に対するやさしい漢字教育への応用を目指していきたい。

参考文献

- (1) アルド・トリーニ (1992) 「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『日本語教育論集 世界の日本語教育』2, 65-76.
- (2) 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・評価に向けて—」『文藝言語研究 言語篇』39, 45-60.
- (3) 齋藤洋典・川上正浩・増田尚史・山崎治・柳瀬吉伸 (2003) 「JIS 第一水準に属する漢字 2,965 字に対する N 次分割による抽出「部品」の結合特性」科学研究費報告書『意味処理における情報統合過程の解明』
- (4) 早川杏子・本多由美子・庵功雄 (2019) 「漢字教育改革のための基礎的研究—漢字字形の複雑さの定量化—」『人文・自然研究』13, 116-131. 一橋大学 全学共通教育センター
- (5) ヴォロビヨワ ガリーナ・ヴォロビヨフ ヴィクトル (2015) 「漢字の構造分析に関わる問題—漢字字体の構造分解とコード化に基づく計量的分析—」『国立国語研究所論集』9, 215-236.
- (6) ヴォロビヨワ ガリーナ・ヴォロビヨフ ヴィクトル (2017) 「非漢字系日本語学習者の漢字学習における阻害要因とその対処法—体系的な漢字学習の支援を目指して—」『国立国語研究所論集』12, 163-179.
- (7) Halpern, Jack (1990) New Japanese-English Character Dictionary. Kenkyusha.

謝辞

本研究は科学研究費（研究課題名：やさしい日本語を用いた年少の言語的少数者向け総合日本語教材開発のための総合的研究）17H02350 の助成を受けた成果の一部である。

ポスター発表

(第3部)



中国人上級学習者における日本語文のリピーティング遂行時の 処理プロセス

—作動記憶容量とリピーティングの開始時点进行操作した実験的検討—

毛 炫琇（広島大学）

1. 問題と目的

近年，第二言語としての日本語教育においてコミュニケーション能力の育成が重視されている。日本語文を繰り返し発話するリピーティングが教室活動における発話練習として広く取り入れられている。リピーティングはオウム返しではなく認知的課題であること（Ota, 2009），統語・意味処理，文脈処理やスキーマ処理を促進し，文法語彙など言語知識を内在化すること（門田，2012），学習者が持つ宣言的知識を手続き的知識に移行させること（Yamaoka, 2006）などに貢献できると言われている。リピーティングは上述したような効果があるが，どのように練習すればその効果を最大化できるのか。この問題を解明するため，リピーティング遂行時のプロセスを明らかにする必要がある。

倉田（2007）はシャドーイングの認知メカニズムの解明を目的とし，シャドーイングとリピーティングの比較を通して実験的に考察した。その結果，学習者の認知能力である作動記憶（working memory：以下，WM）容量の個人差によって，文の意味理解度や口頭再生の流暢性といった課題の遂行成績が異なることが明らかになった。また，耳から入力される言語情報の即時処理と顕在的な口頭再生を求めるリピーティングには，WM容量が大きくかわることが示唆された。WM容量の大きさによってリピーティングが上手くできるかどうかがある程度決まるのであれば，リピーティングにはWMに沿ったメカニズムで捉える必要があると考えられる。よって，WM容量がリピーティング遂行時の処理と保持に及ぼす影響について検討する必要がある。

Sunada & Suzuki（2014）は日本人英語学習者を対象に，リピーティングの開始時点ポーズのあり・なしで操作し，ポーズの有無と文の長さがリピーティングの遂行成績に与える影響について検討した。その結果，長い文条件においては，ポーズあり条件の方がなし条件より遂行成績が高いことが明らかになった。リピーティングの開始時点がリピーティング遂行時に重要な役割を果たし，開始時点によって，学習者は口頭再生を開始するまでに異なる処理と保持を行っていることが示唆された。ただし，リピーティングを開始するまでに，学習者がどのような認知的処理が行われるのか，また，どのぐらいの時間間隔をおくことで，練習効果が最大限に得られるのかについてはさらなる検討が必要である。

そこで，本研究では，中国人上級日本語学習者（以下，中国人上級学習者）を対象とし，日本語文のリピーティングにおける情報の処理と保持に，WM容量とリピーティングの開始時点とがどのようにかわるのかを明らかにすることを目的とする。本研究により，日本語文のリピーティングのメカニズムの一端が明らかとなり，リピーティングを練習法として取り入れる

日本語教育現場に有益な示唆を与える。

2. 方法

【実験参加者】中国人上級学習者 30 名であった。実験時、全員が日本の大学の研究生もしくは大学院生であり、日本語能力試験 N1 取得者であった。【実験計画】 2×3 の 2 要因計画が用いられた。第 1 要因は WM 容量で、大と小の 2 水準であった。第 2 要因はリピージングの開始時点であり、0 秒条件、3 秒条件と 5 秒条件の 3 水準であった。第 1 要因は参加者間変数、第 2 要因は参加者内変数であった。【材料】リピージング課題で用いた日本語文は韓 (2016) から選定された。1 文の長さは 32~38 拍であり、計 39 文であった。語彙の難易度は『日本語能力試験出題基準 改訂版』(国際交流基金, 2002) に基づき、2 級未満に設定された。材料文は日本語標準語母語話者 (女性) によって録音された。学習者の WM 容量を測定するため、日本語学習者用に開発されたリスニングスパンテスト (listening span test : 以下, LST) (松見・福田・古本・邱, 2009) が用いられた。【手続き】実験はリピージング課題, LST の順に行われた。リピージング課題では、練習試行を経て、<0 秒セッション>, <3 秒セッション>, <5 秒セッション> の 3 セッション (各 13 試行) が、休憩を挟んで実施された。3 セッションの呈示順序はカウンターバランスをとった。実験参加者は聴覚呈示される日本語文を聞き、コンピュータの画面に「再生してください」が出てきたら、それをそのまま復唱するように求められた。1 文の口頭再生が終わった後、先ほど聞いた文を自分の理解通りに中国語で翻訳することが求められた。

3. 結果と考察

LST の成績に基づき、実験参加者を WM 容量大群と小群 (各 15 名) に分けた。

口頭翻訳課題の正答率について 2 要因分散分析を行った結果、WM 容量の主効果 ($F(1, 28)=5.04$, $p=.030$, $\eta^2=.12$) は有意であり、リピージングの開始時点にかかわらず、WM 容量大群の方が小群より正答率が高かった。リピージングの開始時点の主効果 ($F(2, 56)=4.94$, $p=.010$, $\eta^2=.03$) は有意であり、WM 容量の大小にかかわらず、3 秒条件の方が 0 秒・5 秒条件より正答率が高かった。WM 容量×リピージングの開始時点の交互作用 ($F(2, 56)=5.74$, $p=.005$, $\eta^2=.04$) は有意であったため、試みに単純主効果を分析してみたところ、(a) 0 秒条件では、WM 容量大群の方が小群より正答率が高かったこと ($F(1, 84)=11.68$, $p=.001$, $\eta^2=.11$)、(b) 3 秒条件では、WM 容量大群の方が小群より正答率が高い傾向がみられたこと ($F(1, 84)=3.40$, $p=.007$, $\eta^2=.03$)、(c) WM 容量小群では、3 秒・5 秒条件の方が 0 秒条件より正答率が高かったこと ($F(2, 56)=9.31$, $p<.001$, $\eta^2=.06$)、がわかった。

口頭正再生率について 2 要因分散分析を行った結果、WM 容量の主効果 ($F(1, 28)=16.20$, $p<.001$, $\eta^2=.10$) は有意であり、リピージングの開始時点にかかわらず、WM 容量大群の方が小群より正再生率が高かった。リピージングの開始時点の主効果 ($F(2, 56)=31.27$, $p<.001$, $\eta^2=.29$) は有意であり、WM 容量の大小にかかわらず、0 秒、3 秒、5 秒条件の順で正再生率が高くなった。WM 容量×リピージングの開始時点の交互作用 ($F(2, 56)=0.96$, $p=.390$, $\eta^2<.001$) は有意ではなかった。

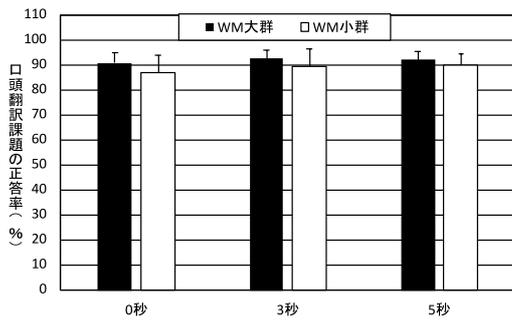


図1 各条件における口頭翻訳課題の平均正答率(%)
および標準偏差

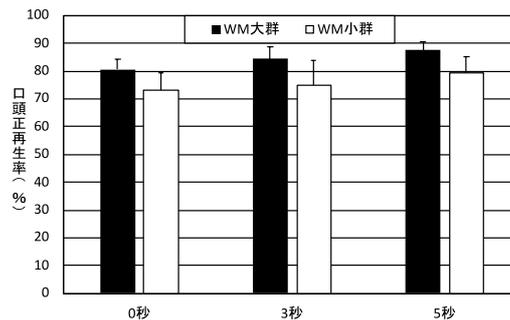


図2 各条件における平均口頭正再生率(%)
および標準偏差

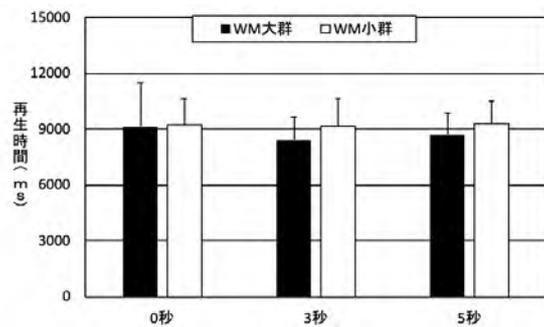


図3 各条件における平均再生時間(m s)および標準偏差

再生時間について2要因分散分析を行った結果, WM容量の主効果 ($F(1, 28)=0.93, p=.340, \eta^2=.03$), リピーティングの開始時点の主効果 ($F(2, 56)=1.76, p=.180, \eta^2=.01$), WM容量×リピーティングの開始時点の交互作用 ($F(2, 56)=1.26, p=.290, \eta^2=.01$) のいずれも有意ではなかった。

口頭翻訳課題の正答率について, 0秒・3秒条件では, WM容量の大きい学習者の方が小さい学習者より正答率が高かったが,

5秒条件では, 大きい学習者と小さい学習者の間の正答率の差がなくなった。また, WM容量の大きい学習者では, リピーティングの開始時点による差がみられなかったが, 小さい学習者では, 3秒・5秒条件の方が0秒条件より正答率が高かった。以上の結果から, WM容量の大きい学習者は音声を聞いている途中で, 迅速に意味処理できるのに対し, 小さい学習者は, 音声聞き終わった直後では意味処理がまだ終わっておらず, 口頭再生を開始するまでの時間を利用して意味処理をすることが考えられる。

口頭正再生率について, リピーティングの開始時点にかかわらず, WM容量の大きい学習者の方が小さい学習者より正再生率が高かった。また, WM容量の大小にかかわらず, 0秒, 3秒, 5秒条件の順で正再生率が高くなった。WM容量の大きい学習者においても, 小さい学習者においても, リピーティングの開始時点による正再生率の結果が同じパターンの変化がみられたが, それは大きい学習者も小さい学習者も同じような処理と保持をしているわけではない。口頭翻訳課題の正答率と合わせてみれば, WM容量の大きい学習者は, 効率よく処理と保持を行う上で, リハーサルをすることにより, 処理済みの意味情報と音韻情報を整理して, 口頭再生する。それに対して, 小さい学習者は意味処理に焦点を当て, 意味処理がある程度できれば, 音韻情報の保持に処理資源を回し, 保持の情報量を増やすことが考えられる。

再生時間について, WM容量, リピーティングの開始時点の主効果, また WM容量×リピーティングの開始時点の交互作用のいずれも有意ではなかった。ただし, それはWM容量とリピーティングの開始時点による流暢性の差がないことではない。口頭正再生率と合わせてみれ

ば、同じ時間内に再生した情報の量が異なることから、WM容量の大きい学習者は小さい学習者より流暢に再生すること、0秒・3秒・5秒条件の順で流暢性が高くなること、が明らかになった。

以上をまとめると、中国人上級学習者がリピーティングを行う際、(1) 学習者の認知能力である WM 容量が重要な役割を果たし、その遂行を支えること、(2) 容量の大きさによって、聴覚呈示文が終了時から口頭再生開始時までの処理と保持の様相が異なること、(3) 容量の大きさにかかわらず、口頭再生を開始するまでに、時間をあけることが効果的であることが示唆された。本研究により、次のような教育的示唆が導出できる。まず、WM 容量の大小にかかわらず、口頭再生を開始するまでに時間間隔をおくことにより、リピーティングの遂行成績がよくなることから、リピーティングを開始するまでに時間をあけることの重要性を学習者に意識させることが必要であろう。教師は学習者に、「リピーティングする前に、心の中で一回ぐらい文を復唱してください。」のように教示することが望ましい。次に、WM 容量の小さい学習者がリピーティングする際、意味処理に多くの処理資源を配分し、保持に回せる処理資源が少なく、遂行成績は大きい学習者に及ばないことが明らかになった。よって、小さい学習者は大きい学習者と同じレベルの遂行を目指すならば、リピーティングを練習するとき、より多くの処理資源を保持に回せるように、練習する前に予め材料の意味を確認すべきであろう。

参考文献

- (1) 韓 暁 (2016). 「日本語学習者のシャドーイング時の音韻・意味処理に及ぼすワーキングメモリ容量と音韻的短期記憶容量の影響」『平成 28 年度広島大学大学院教育学研究科博士論文』(未公刊).
- (2) 門田修平 (2012). 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』コスモピア.
- (3) 国際交流基金 (2002). 『日本語能力試験出題基準 改訂版』凡人社.
- (4) 倉田久美子 (2007). 「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎的研究—口頭再生開始時点、記憶容量、文構造の視点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』56, 259-265.
- (5) 松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 兪瑗 (2009). 「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発—台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討—」『日本語教育』144, 68-78.
- (6) Ota, E. (2009). The role of sentence repetition in foreign language learning: Sentence repetition processes by Japanese EFL learners. Unpublished doctoral dissertation, The United Graduates School of Education, Tokyo Gakugei University, Tokyo.
- (7) Sunada, M., & Suzuki, Y. (2014). Concurrent validity of sentence repetition test: The role of pause and sentence length. *JLTA Journal*, 17, 43-58.
- (8) Yamaoka, T. (2006). On the importance of imitation and repetition in foreign language learning. *ARELE*, 17, 1-10.

日本語語彙カードゲームの開発と実践

呂建輝（環太平洋大学）・安原凜（環太平洋大学）

j.lu@ipu-japan.ac.jp

1. 大学における日本語教育の問題点

現在、日本の大学教育においては、学修時間の不足が問題視されている。2012年8月28日の中央教育審議会の答申によると、大学制度において、原則として1日あたり8時間程度の学習時間が必要だとされているが、実際には4.6時間にとどまっているという。

留学生の日本語教育の場合はまた異なる一面を呈している。というのも、大学は日本語学校とは違い、語彙や文法などの日本語力を体系的に身に付ける目的で作られたカリキュラムではないからである。アカデミックスキルの向上を主たる目的として開講した科目だけでは、総合的な日本語力の向上は望めず、その結果、専門科目の受講や卒業論文の作成、卒業後の就職などに支障が出ることもあるかもしれない。そこで、如何に授業外の日本語学習時間を増やせるかが、留学生全体の日本語力が向上する鍵となる。

本発表では、その方法の一つとして、学習型ゲームの開発の可能性を提示する。学習型ゲームが如何に留学生の日本語学習に対する意欲を引き出せるか、如何に日本語力の向上につながるかを明らかにする。

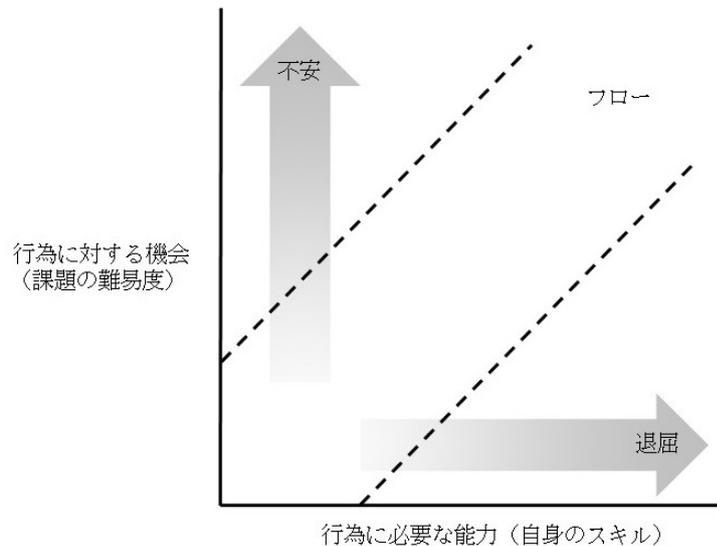
2. 学習型ゲームによる日本語学習の可能性

「ゲーム」という言葉を聞くと、悪いイメージを持つ人も少なくないだろう。しかし現実では、井上（2012）が指摘するように、ゲーム理論は政治や経済活動など、幅広い分野で応用されている。如何に人を夢中にさせることができるかが、ゲーム理論の核心であるとされている。では、ゲーム理論を利用し、学習者を日本語の勉強に夢中にさせることはできないのだろうか。

なぜ人はあることに夢中になり、そのことを継続的にしようと思うのか。その仕組みを明らかにしたのが、M・チクセントミハイのフロー理論である。チクセントミハイは著書『楽しむということ』の中で、フローについて説明している。従来なら、人は目標があつて、その目標を実現させる（目標となる報酬を得る）ために、ある行為に取り組むのだと考えられている。一方、チクセントミハイは、人をある行為に熱中させるためのもう一つのモデル「フロー理論」に注目したのである。フローとは、ある行動に能動的に取り組み続けようとする心理状態のことであり、フロー状態にある人は、継続的な行動（自身のスキルを磨くこと）それ自体が報酬になっているため、他の報酬が無くても継続的に行動できるのである。ゲームに夢中になる人も、まさにこのようなフロー状態にあるために、ゲームを継続的にしようとするのではないかと考えられる。

チクセントミハイはフローを体験する条件として、行為に対する機会（課題の難易度）と、行為に必要な能力（自身のスキル）という2つの指標を挙げた。以下〈図1〉で示す

ように、両者間のバランスがうまくとれているときに、フロー体験が得られる。



〈図1〉 フロー理論

さらに、渡辺ら（2014）は、フローを体験するために不可欠な3条件を強調した。

- a. 明確な目標の存在
- b. 認識される挑戦の度合いと、自信が持ちうるスキルに対する理解のバランス
- c. 即時性のあるフィードバックを得られるという事実

授業時間外における日本語学習の場合、たとえ明確な目標（a）は存在していても、挑戦の度合いおよび自身のスキルへの理解（b）は非常に困難である。また、即時性のあるフィードバック（c）も得られないことが多い。そのため、日本語の学習を続けているうちに、やる気がだんだんなくなり、途中でやめてしまうこともあるのではないかと考えられる。この問題を解決するには、ICT（情報通信技術）の活用も一つの方法だが、本発表では学習者間の相互学習を促す方法を提案する。学習の際、学習者同士で協力し合ったり議論し合ったりする中で、学習者は自己への認識（自身のスキルへの認識）も他者への認識（難易度への認識）も深まる。また、自身のパフォーマンスや他者の反応から、随時フィードバックを得ることもできる。結果として、日本語の学習を永く続けることができると考えられる。

3. 日本語語彙カードゲーム「Vocabulary Battlers」

学習型ゲームを日本語の授業の教材として導入した最近の事例として、林（2019）が挙げられる。林（2019）から、学生が単語カードゲームを通して、語彙が長期にわたって記憶できるという学習効果が確かに見られた。しかし、学習型ゲームを授業に導入すると、知識を提供する時間が減ってしまうおそれがあり、また教員側にもある程度の授業運営能力が求められる、などの課題が残る（中井 2015）。授業中だけでなく、授業時間外におい

ても、学生は積極的かつ能動的に単語カードゲームをしようとするのかどうかについては、林（2019）は触れていない。

そこで本研究では、授業時間外においても、学生が積極的かつ能動的にしようとするような学習型カードゲーム「Vocabulary Battlers」を開発した。「Vocabulary Battlers」は、ひらがなカードを使い、言葉を作るゲームである。ゲームを開始するにあたって、自分と相手プレイヤーはそれぞれ、山札からカードを10枚引く。じゃんけんで先攻を決めた後、ターンプレイヤーは手札10枚のうち、何枚かのカードを出して言葉を作る。言葉作りに使用したカードの枚数に応じてポイントが入る。その後、改めて手札が10枚になるように山札からカードを引くと、自分のターンは終了となる。相手プレイヤーのターンも同様に行う。最後に、山札がなくなり、各プレイヤーとも出せるカードがなくなれば、ゲームは終了となる。この時点で、ポイントが最も高いプレイヤーが勝者となる。

3-1. 語彙学習を促す仕組み

以上に挙げた「Vocabulary Battlers」のゲームルールは、以下①②③の点で日本語語彙の学習を促す効果があると考えられる。

① 難易度の高い言葉ほど獲得ポイントも高い

日本語の語彙は大きく日常生活でよく使われる和語（難易度が低い）と、専門用語などとして使われやすい漢語、外来語（難易度が高い）の3種類に分けられる。そのうち、漢語、外来語の造語力は和語より強い。そのため、語の長さについて、難易度の低い和語は短く、難易度の高い漢語と外来語は長い傾向にある。つまり、難しい言葉を作ると、より多くのポイントが獲得できる、という仕組みが「Vocabulary Battlers」にあるといえる。

② 長音、拗音、促音、濁音などに対する認識が深まるほど獲得ポイントも高い

「Vocabulary Battlers」には「長音」、「縮小」（「や」「ゆ」「よ」「つ」を小文字「ゃ」「ゅ」「ょ」「っ」にする）、「濁点」（清音を濁音にする）といった変則カード⁽¹⁾がある。但し、使用するためには、語の綴りを正確に把握する必要がある。

③ 漢字に対する認識が深まるほど獲得ポイントも高い

「Vocabulary Battlers」には「漢字」という変則カードがあり、紙などに好きな漢字を書くと、「漢字」カードをその漢字として使うことができる。「ならう」を漢字で書くと「習（なら）う」というように、漢字1文字で2文字以上のひらがなにあたることも多い。そのため、特に長い言葉を作ろうとするときには非常に役に立つカードである。しかし、「漢字」カードを使うためには、まず漢字を正しく書く必要がある。また、送り仮名も正確に把握する必要がある（はずかしい→○恥ずかしい、×恥しい）。

3-2. ゲーム性を向上させるためのシステム

さらに、ゲーム性を向上させるために、以下のようなシステムも「Vocabulary Battlers」に導入した。

④ 特殊カードの導入

「Vocabulary Battlers」には、前述した「変則カード」のほか、カード本来の使い方以外に特殊効果も付いている「効果付きカード」、言葉が作れず特殊効果のみをもつ「魔法カード」を導入した。これらのカードは、ひらがなカードより強力であるため、使いこなすとゲームに勝利しやすくなる。ただ、これらの特殊カードはひらがなカードほど直観的に理解できるものではなく、どんなカードにどんな効果があるか、あらかじめカードに書いてある使い方を読み取らなければならない。

⑤ フロー理論の応用

「Vocabulary Battlers」のプレイヤーは、ポイントで相手に勝つという目標を明確 (a) にもっているため、積極的に長い言葉を作ろうとするのだろう。

また、自身のスキルへの内省 (b) を促す効果もある。「Vocabulary Battlers」は基本的に言葉を作るカードゲームである。そのため、ゲームに負けたり、相手が自分の知らない言葉を出してきたりすると、プレイヤーは自身の語彙力不足が認識でき、語彙力の強化に取り組むようになるのだろう⁽²⁾。

さらに、即時性のあるフィードバック (c) も得られる。「Vocabulary Battlers」では、最終獲得ポイントが最も高いプレイヤーが勝者となる。勝利するためには、ポイントをできるだけ多く獲得するように努力しながら、同時に相手にポイントを取らせないことも大切である。そのため、自分の出した言葉だけでなく、相手の出した言葉にも目を向け、正しいかどうかを随時確認しようとする。

このように、「Vocabulary Battlers」は 2-1 で挙げたフロー体験の 3 条件を満たしているため、「Vocabulary Battlers」による日本語学習は永く続けられるのではないかと思う。

⑥ 拡張可能なカードシステム

近年、ソーシャルゲームが流行している中、アナログゲームとしてトレーディングカードゲーム (以下 TCG) は依然として人気を博している。一般的なカードゲームとは違い、TCG はカードの種類が無限に拡張できるという特徴をもっているため、カードを収集することによって、より強力なオリジナルデッキ (山札) が作れ、絶えず新しい体験ができるのである。そこで、ゲーム性を高めるため、「Vocabulary Battlers」にも、同じく拡張可能なカードシステムを導入した。特に、「変則カード」(現 24 種類)「効果付きカード」(現 17 種類)「魔法カード」(現 31 種類)については今後も増やしていく予定である。

このように、「Vocabulary Battlers」は日本語語彙力の向上につながるように①②③の仕組みと、日本語の学習が永く続けられるように④⑤⑥のゲームシステムを導入した。次節で、学習型カードゲーム「Vocabulary Battlers」の実践を通して、学生にどんな変化が見られたのかを考察する。

4. 「Vocabulary Battlers」の実践

4-1. 実践の目的

「Vocabulary Battlers」による教育的効果と学習意欲（積極性、能動性）を測定することである。

4-2. 実践方法

本実践は、2019年6月10日～2019年8月2日の8週間、留学生12名を対象に行ったものである。まず、12名のうち6名（グループA）には、毎週決められた時間にだけカードゲーム「Vocabulary Battlers」をさせ、残り6名（グループB）にはカードゲームをさせなかった。そして、グループAとグループBの被験者全員に、毎週与えられた時間内で決められたひらがな二文字を使用して言葉を作れるだけ作るという語彙テストを課した。加えて、グループAとグループBの被験者全員に「Vocabulary Battlers」の実践前と8週間後の実践後の2回、同一のテーマで作文テストを課した。さらに、最終日にグループAとグループBの被験者全員に日本語学習に対するアンケートを、グループAの被験者のみに「Vocabulary Battlers」に関するアンケート調査を実施した。

4-3. 実践結果

語彙テストに書かれた語彙から、誤答と「日本語教育語彙表」^③の初級に分類されたものを除外した中上級語彙を分析対象とした。その結果、グループAはグループBより平均中上級語彙数が上回っており、後半はさらにその差が開いた。カタカナ語彙は、グループAのほうが期間の前半後半を通して、4回の平均値の合計が1.3上回っている。全8回のうち、グループAの被験者は全員が少なくとも一度はカタカナ語を正しく書けたのに対し、グループBでは語彙テストで一度もカタカナ語を正しく書けなかった被験者が6名中2名いた。特殊音（長音、拗音、促音、濁音、半濁音）の誤用率に関しては、グループAとグループBの、前半4回と後半4回の合計の平均値を比較した。すると、長音は1.0から-0.8へ、促音は0.3から-0.2へ、濁音と半濁音は-0.2から-0.3へと、いずれもグループAの方がグループBより誤用が減ったことが分かった。また、実践前と実践後に実施した作文テストで使用された中上級語彙数を比較したところ、グループBでは平均で2.5の増加が見られたのに対し、グループAは平均で4.0の増加が見られた。

アンケートから、「Vocabulary Battlers」をした全員がこのゲームを面白いと感じていることが分かった。日本語の学習意欲が増加したと答えたのが6名中5名、日本語の勉強が面白くなったと答えたのが4名、日本語の独学時間が増加したと答えたのが4名だった。また、5名が相手に勝っても負けても、もう1ゲームやりたいと答えた。さらに、

「Vocabulary Battlers」をしたことで学生が自身の学習に変化があったと感じている。例えば、認知語彙量が増えたという答えが5名、漢字の認知量が増えたという答えが4名、語彙量が増えたことで作文が上手になったという答えが5名に見られた。

5. おわりに

「Vocabulary Battlers」をさせたグループAと、させなかったグループBを比較した結果、日本語語彙力の向上につながるように取り入れた①難易度の高い語彙の量の増加、

②長音、拗音、促音、濁音などに対する認識の深まり、③漢字の認知量の増加が確認できた。また、⑤フロー理論、⑥拡張可能なカードシステムを導入することで、日本語学習への興味、関心、及び積極性を引き出す効果が実際に現れたといえる。一方で、④特殊カードは、学生アンケートから減らしてほしいとの意見も多く出た。被験者の日本語能力により、特殊カードが上手く使いこなせていなかった可能性があると考えられる。これについては、ゲームのルールに慣れるまでは特殊カードの種類を減らす、などの対処を取れば、問題ないだろう。

以上のことから、「Vocabulary Battlers」が学生の日本語学習への興味、関心および積極性を引き出す効果があったことはわかったが、教育的効果については、短期間、少人数で実施したこともあり、まだ不確かな部分があることは否めない。今後は、被験者の数と「Vocabulary Battlers」の週における実践回数を増やし、長期的に教育的効果の検証をする必要があると考えられる。

注

- (1)「変則カード」とは、言葉を作るときに補助的な役割を果たすカードである。「変則カード」があると、作れる言葉の範囲が広がり、得点アップにつながる。
- (2)ただし、「Vocabulary Battlers」の勝敗は完全に語彙力で決まるわけではない。語彙力以外にも戦略を立てる力や運といった要素も勝敗を左右する。そのため、語彙力が乏しいプレイヤーでもずっと負けつづけることはなく、逆に語彙力に自信のあるプレイヤーでも負けることがあるのである。
- (3)日本語学習辞書開発のためのデータベースである。全 17920 項目ある見出しが、語彙の難易度によって、初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半の 6 段階に分けられている。

参考文献

- (1) 井上明人 (2012) 『ゲーミフィケーション』 NHK 出版
- (2) 中井俊樹 (2015) 『アクティブラーニング』 玉川大学出版部
- (3) 林美秀 (2019) 「日本語語彙学習の実践的研究：単語カード使用による効果の検証」『岡
大 国文論稿』 47
- (4) 渡辺修司、中村彰憲 (2014) 『なぜ人はゲームにハマるのか』 SB Creative
- (5) M・チクセントミハイ著、今村浩明訳 (1991) 『楽しむということ』 思索社
- (6) 日本語学習辞書支援グループ (2015) 「日本語教育語彙表 Ver 2.72b」
<http://jisho.jpn.org/>
- (7) 文部科学省 中央教育審議会 2012 年 8 月 28 日「新たな未来を築くための 大学教育の質
的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

※付記 本発表は IPU 環太平洋大学特別研究費（研究題目：アクティブラーニングの新提案：日本語教育用トレーディングカードゲームの開発）の研究成果の一部である。

継承日本語教師の語りにみる協働の意味

—教師の理想自己に注目して—

瀬尾悠希子（東京大学）

1. はじめに

教師同士の協働的な関係は情意的サポートとして機能するばかりでなく、教師の学びと成長を促し、ひいては学校全体の継続的な改善を後押しする (Hargreaves, 1994)。しかし、公教育では教師間の価値観の多様化やプライバタイゼーション (privatization) が進行し、協働的關係が成立しにくくなっていることが指摘されている (藤原, 1998)。

日本語教育においても教師間の協働的關係をいかに構築できるかは重要な課題であり、研究が行われてきている。中山・門脇・高橋 (2017) は、タイの日本語教育機関において理想的な教師間協働を経験している日本人日本語母語話者教師 (NT) とタイ人日本語母語話者教師 (NNT) を対象にインタビュー調査を行い、「理想的な教師間協働は、情報共有と不断のコミュニケーションを通じて、NNT と NT の相互理解のなかではぐくまれる」(p. 73) ことを明らかにした。また、岡本 (2008) は、中国の大学で自らが行ったチーム・ティーチングの経験を Exploratory Practice のアプローチによって振り返った結果、教師の協同が学びと教育の質の向上につながったとし、教師が定期的に話し合う場を設けたり、日頃から同僚と積極的に交流したりすることが必要であると述べている。

これらの先行研究は、教師の継続的な交流と対話が協働的關係を築くうえで重要であることを示している。しかし、教師が交流し対話をするのが、どのように協働的關係の成立につながっているかは十分に明らかになっていないと言いがたい。教師間協働の成立には形式的・構造的条件だけでなく、協働への意欲など教師の個人的条件も多分に影響する (Vangrieken et al. 2015)。それゆえ、対話や交流という行動によって教師の個人的条件がどのように変化し、協働的關係構築への意欲につながるのかを探る必要がある。そこで、本研究は、教師がどのように対話を通して協働的關係の構築に向かうのかを、他の教師との協働をどのように意味づけているかという点に注目して明らかにすることを目的とする。

2. 協働の定義

2000 年以降に出版された教師の協働をテーマとした 82 本の英語論文をレビューした Vangrieken et al. (2015) によると、「協働 (collaboration)」という語の定義は明確には定まっていないものの、多くは共有されたタスクを遂行するうえで必要な集団内での合同的な相互行為を指しているという。しかしながら、協働をこのように行為のみに着目して捉えると、協働の負の側面を見落とすことにつながりかねない。中留 (2001) は、教育観についての議論やより難しい問題の解決を避け居心地の良さのみを志向したり、組織として協働行為が無理に仕組まれたりしているだけの「ネガティブな協働文化」があることを指摘

している。ここでは、教師は一見互いに協力しながら共有するタスクを遂行しているが、それぞれ教育の質の向上や互いへの信頼は欠如している。つまり、合同的な相互行為の有無で協働を捉えるのは、これら負の側面を見逃すばかりか助長する危険性もはらんでいるのである。したがって、本研究では協働を教師の行為のみから捉えるのではなく、「個々の教師が自律性と相互信頼をベースとして『知識』や『意味』を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」（藤原, 1998, p.4）と定義し、相手への感情や相互行為から生み出されているものも射程に入れることとする。

3. 調査と分析の方法

欧州の継承日本語教室で働く教師 I さんを調査協力者とした。I さんはこれまで約 25 年日本語教育に携わってきた。継承日本語教室を日本語教師仲間の B さんと共に 5 年前に開き、二人で運営および教育を行っている。

データは、2 回の半構造化インタビューにより収集した。1 回目のインタビューの所要時間は 72 分で、主に学校の様子、設立の経緯、周囲と共に行った取り組みについて聞き取った。2 回目は 76 分で、1 回目のインタビューで分からなかった点や語られた出来事の詳細を尋ねた。I さんの許可を得て、すべてのインタビューを録音した。

録音したインタビューは逐語的に文字起こしし、トランスクリプトを作成した。トランスクリプトを読み込んだうえで、I さんが B さんと共に学校を設立し、運営、教育に携わるなかでの出来事と、そのことに対する I さんの意識に関する部分を抜き出した。そして、抜き出した箇所同士の関係を検討した結果、①働き方への不安、②地域の継承語教育への違和感、③意味と実践の創造、④他校の教師に対する意識というテーマが浮かび上がってきた。そして、これらのテーマについて記述したものを I さんに読んでもらい、コメントを得た。それらのコメントを踏まえて、記述を修正した。

4. 結果

本章では、上記のテーマについて記述する。「」および枠線内はインタビューデータからの引用である。

I さんは居住している町から電車で約 2 時間の距離にある町で、非常勤講師として週に 1 回日本語を教えている。日本語教師仲間の B さんも I さんと同じ町に住み、同じ学校で同じ曜日に働いており、二人は往復 4 時間の電車通勤を一緒にしている。電車では授業やプライベートのことなど、いつも色々な話をしているという。継承語教室を開くという話は、この毎週のお喋りの中から生まれた。

4-1. 働き方への不安

I さんは非常勤講師として複数の大学で日本語を教えているが、そのうちの 1 校ではコーディネーターの役割を担っている。I さんは、若いときは「教える場があればいい、どんなんでもやります」と思って働いていたが、経験と年齢を重ね、今は望む仕事内容が少し変わってきているようだ。たとえば、現在のコーディネーターのポストに応募した理由については、以下のように述べている。

I (I-388): 私はやっぱり、今のポストに就きたいって思ったのは、授業一個一個だけじゃなくて、自分でプログ

ラム全体とかも見てみたいと思ったし、大学の中での位置付けとかも考えてみたいと思ったし、ある種、責任のあるポストに就きたいって思ったからなのね。

また、Iさんが住む地域では、ほとんどの大学で語学の授業は非常勤講師で回しており、日本語を教えるには非常勤で働かざるを得ない。このような「不安定な雇用形態」に対しても、Iさんは「このままじゃ嫌」だと感じていた。

電車の中で話をするうちに、同年代であるBさんも同じように感じていることがわかった。

I (2-16) : 一緒にやってる人 (=Bさん) も、年齢的にも同じような感じだと思うのね。で、彼女も私とは別の学校でコーディネーター的なこともやっけていて。[中略] で、その中で、やっぱり何だろうね、なんか夢っていうか、こんなことやりたいとか、このままじゃ嫌だとか、なんかキャリアの最後の後半部分を見るわけよ。hh

瀬尾 (2-17) : うーん、残りのキャリアっていう感じですか。

I (2-18) : そうそう。こんなこと、ずっとやり続けるの？ いや、ちょっと嫌かもみたいな。まあ、いわゆる典型的なミッドライフクライシスみたいな。hhh

そして、二人は明確なキャリアパスがなく雇用形態も不安定である今の働き方が続くことへの不安を共有した。

4-2. 地域の継承語教育への違和感

言語学習とは、その言語が学習者の一部になっていく過程であると、Iさんは考えている。だから、テストの点数などで「結果を出せ」というように短期的な視点で日本語学習を見るのではなく、より長期的に見たほうが良いと考えるようになっていく。それは継承語教育でも同じではないかと思っているが、周囲で見聞きすることから、Iさんの地域の継承語教育は必ずしも「長い目」を持って行われていないように感じていた。日本語を学ぶことに意味を見出せずにいる子どもは勉強がどうしてもおざなりになる。そうすると、テストなどでも良い結果が出せず、もっと勉強しろと言われる。子どもは日本語を学ぶことの意味が感じられていないにもかかわらず、結果ばかりが求められ、継承語学校に行きたがらなくなる。このような中で親も疲れてしまい、継承語学校をやめてしまう。Iさんは、このような悪循環の中で子どもや親が日本語学習に対して「挫折感のようなもの」を持ってしまうのは良くないと思っていた。

I (1-182) : いろんな人から、(継承語学校を) 辞めちゃったとか、子どもが行きたがらないとか、そういう話を聞いていたので、そんな子どもたちはどうすんのかなの感じがする。

Iさんは通勤電車の中でBさんから自分の子どもが通っている継承語学校に対する違和感を聞いていた。

I (1-244) : その私の同僚 (=Bさん) も、その学校に自分の子どもも送ってたんだけど、なんか連絡帳みたいなノートに態度が悪いと書いてシール貼られたりとか。

瀬尾 (1-245) : シール？

I (1-246) : 普通の学校とは違って週末にわざわざ行ってる所だね、怒られたり、態度悪いだの言われて。まあ、態度悪かったのかもしれないけど、ちょっと学校学校しすぎて、あり得ないって彼女は言ってる。もちろん、そういう学校が好きで行ってるお子さんもいらっしゃるんだけど。

IさんとBさんは、このように働き方への不安や地域の継承日本語学校への違和感について話をした。そして、「何かをやってみようみたいな気持ちとか、それまでであったものに対する

疑問」が重なり、二人で継承語教室を開き、自分達が運営者となって「自分たちの場所」を作ることになったのである。Iさんはこれから開くこの教室を「自由な場」「理想の実現を目指すための場」と捉え、Bさんと「ああしよう、こうしよう」と「夢物語」を語り合った。

4-3. 意味と実践の創造

IさんはBさんと継承語教室を作った。二人は別々のクラスを受け持っている。特に「これをここでやらなきゃいけない」というカリキュラムのようなものは決めていないが、今も続く往復4時間の通勤電車の中で互いの授業やクラスの子ども達について話している。

I(1-126): こんな子どもたちなんだけど何やったらいいかな、去年何した? みたいな話は、その同僚(=B)とする。

I(1-266): これうまくできた気がするとか、子どもの行動の意味がやっと分かった気がするとか、そういうこと同僚(=Bさん)にも言う。電車の中で。

Iさん達は「こうしたらいいよ」という相手へのアドバイスはほぼしないが、このように授業や子ども達について語り合うなかで、授業であることを考えたり、子ども達への理解を深めたりしているのである。

I(1-132): こう、話をしながら自分で解決策を探る感じ。

瀬尾(1-133): へえ。じゃあ、こんな子たちなんだよね、みたいなことを。

I(1-134): うん。こんなことをしようと思ってるけど、どうやったらできるかなとか、それちょっとハードル高いから無理なんじゃないとか、それは後に回したほうがいいとか。話しながら自分でも、なんかお互いに話しながら決めてく感じ。

もしBさんとこのように話すことがなかったら、Iさんは「かなり孤独を感じると思う」という。そして、Bさんに対して「絶大な信頼」を感じていると述べた。

4-4. 他校の教師に対する意識

一方、Iさんは他の継承語学校の教師と話し合ったり相談したりしたいとは感じていないようであった。それは他校の教師達とは問題意識を共有することができないのではないかと思っているからである。

I(1-218): なんか違うんじゃないって、私のほうが最初っから思っちゃってる節があり。私達の学校は違う学校を作ろうと思って、作ってるから。え、相談したって駄目でしょっていう気が。

瀬尾(1-219): 問題点が、感じてる問題がそもそも違う、話を通じないでしょっていう。

I(1-220): うん。

5. 考察

IさんとBさんは、統一されたカリキュラムがあるわけでも、同じクラスを教えているわけでもなく、一見協働しているようには見えないかもしれない。だが、二人は自律性と互いへの信頼を土台に、継承語教育や子ども達についての知識や意味を共有し、日常的な対話を通じて理念を体現した教育実践を行っていくための知識を創造しており、協働的な関係を構築していると言える。そして、Iさんはこのような関係を肯定的に捉えている。

IさんがBさんとの協働を意欲を持って行っていることについて、教師が理想とする将来の自己イメージである「教師としての理想自己」(Kubaniyiova, 2009)という概念を用いて考えてみたい。Iさんは、Bさんと通勤電車の中で働き方への不安や地域で行われている

継承語教育への違和感について日頃から話していた。この話し合いを通し、二人の間に、誰かに雇用されるのではなく自身の仕事を自分で作る自己イメージと、日本語学習を長期的視点で捉えた継承語教育を行う自己イメージが、共通の「教師としての理想自己」として立ち上がってきた。そして、これらの理想自己の実現に向け、継承語教室を一緒に作ることにした。学校設立後も互いの授業や子ども達への理解について語り合い、理想の継承語教育をするために必要な知識や子ども達への理解を共に生み出している。IさんにとってBさんとの協働は、教師としての理想自己に近づける可能性が感じられるとともに、実際に近づいている実感が得られるものなのである。一方、他校の教師との協働には意欲を感じていない。それは、Iさんの教師としての理想自己に結びつく可能性が、かれらとの間には感じる事ができていないからであろう。以上を踏まえると、教師の協働が成立するためには、話し合いや交流に参加する教師が協働を通して各々の理想自己を実現できるという可能性や実感を感じられることが必要であると言えよう。

6. まとめ

不断のコミュニケーションや定期的な話し合いの場を整えることは、教師間の協働を成立させるうえで確かに重要である。しかし、形式的に話し合いの場を設けるだけでは不十分である。本研究では、対話によって教師達が教師としての理想自己を共有し、それを実現したいという気持ちが、協働への意欲につながっていることがわかった。つまり、教師の協働の成立には、各々の教師が理想自己の実現可能性を感じられる必要があることがうかがえる。教師の協働関係の構築を進めていく際に、教師達の理想自己に着目することが有用であると考えられる。

参考文献

- (1) 岡本和恵 (2008) 「ティーム・ティーチングを通した教師同士の協同と学び」『待兼山論叢』42, 57-74.
- (2) 中留武昭 (2001) 「学校における協働文化の形成とその戦略」『教育経営学研究紀要』5, 1-19.
- (3) 中山英治・門脇薫・高橋雅子 (2017) 「理想的な教師間協働を経験している教師の語り」『日本語教育実践研究』5, 64-74.
- (4) 藤原文雄 (1998) 「教師間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスについての一考察」『東京大学大学院教育学科研究科教育行政研究室紀要』17, 2-21.
- (5) Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- (6) Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.314-332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- (7) Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- (8) Wu, H., Palmer, D. K., & Field, S. L. (2011). Understanding teachers' professional identity

and beliefs in the Chinese heritage language school in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, 24(1), 47-60.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K20962、JP18H05770 の助成を受けたものです。

日本語教師研修の内容を構築するための論点

—移民的背景を持つ学習者を対象として—

足立祐子(新潟大学)・松岡洋子(岩手大学)・富谷玲子(神奈川大学)・今村和宏(一橋大学)
宇佐美洋(東京大学)・林さと子(元津田塾大学)・安場淳(中国帰国者支援・交流センター)

1. はじめに

移民的背景を持つ人々が近年急増している。2019年4月には新たな在留資格「特定技能」が盛り込まれた出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律が施行された。これにより移民的背景を持つ人々のさらなる増加が予想される。外国人労働者の受入れ拡大に対応するため、政府の規制改革会議は「日本で働く外国人材への『就労のための日本語教育』の枠組み整備に関する意見」の中で、日本語教育に関わる人材の確保及び教育内容の質の確保を掲げた。

一方、文化庁に設置された文化審議会国語分科会は「日本語教育人材の養成・研修の在り方（報告）改訂版」（2019）（＝以下、文化庁報告）を示した。この中で、先に述べた外国人の増加と多様化に対応できる日本語教師は十分に養成されていないことが指摘され、この課題に対応するため、日本語教育人材が持つべき能力・資質について段階別、対象別に整理し、その向上のための研修を行うことが提案されている。

これまでの現職日本語教師対象の研修では、学習者の多様性への対応に関する実施例が少なく、就労者、難民などの日本語学習に関する研修等も文化庁の日本語教育事業が牽引し始めたところである。日本に在住する外国人が「日本社会での生活に必要な日本語力を習得する」という現在の日本社会からの要請に応えるためには、教師の資質・能力の向上を目的とした現職者研修の確立が喫緊の課題である。このような状況を受け、本発表では、移民的背景を持つ学習者（就労者を含む）を対象とする日本語教育に関する現職教師研修の内容構築のための項目を検討する。

2. 研究の目的と方法

本研究では、以下の条件下における日本語教師研修について検討する。すなわち、日本語教師養成課程を修了し、すでに入門レベルの教育現場を経験しており、短期間の日本語学習により、最小限の言葉で最大限自分を表現し、生活に必要な情報を入手できるようになることを目指す学習者を担当する現職日本語教師を対象とした教師研修である。研修を受講する教師には、多様な学習者に生活上必要とされる最低限の日本語運用力習得を保障することが求められる。本研究では、このような授業活動ができる教師を育成するための研修（現職者対象の教師教育）の枠組みを構築することを目的とする。

まず、教師教育の分野の先行研究から有用であると思われる授業技術の整理を試みた。日本語教育学会（1992）「平成3年文化庁日本語教育研究委嘱 教授活動における日本語

教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究「最終報告書」(平成4年3月)(以下、報告書と略す)を検討対象とした。この報告書は、日本語教育学会が平成元年度に文化庁の委嘱を受け、教授活動研究委員会を設け、3年に渡って日本語教師の教授活動、実践的能力、授業技術、教師の資質等について日本語教師の養成・研修の面から調査・分析したもので、この報告書が前提とする学習者は留学生やビジネスパーソンである。

報告書の内容について、さまざまな視点(留学生教育・地域日本語教育・中国帰国者教育・大学の日本語教師養成課程・地域日本語教育における教師教育)から、移民的背景を持つ学習者に対応できる日本語教師の研修で必要と考えられる教授技術の項目を検討した。

教室での日本語教師の実践的な教授技術に関して、留学生やビジネスパーソンなど比較的均質性の高い従来の日本語学習者と比べ、多様な(均質性の乏しい)移民的背景を持つ学習者に対して教育を行う際に特に注意すべき点を抽出した。

3. 教授技術の項目の検討

3-1. 報告書に示されている教授行動と教授技術

報告書では、教師の行動を(1)おしゃべり、(2)説明、(3)指示、(4)質問、(5)フィードバック、と整理している(p.82-p.108)。

(1)おしゃべり：授業開始時などに学習者の情意のフィルターを低くし、学習の動機づけを行うなどの目的で行われる教授行動。実際的な情報の交換。教師が教室の雰囲気を作るために重要な鍵となる。方法としては、(a)文型・語彙の選択(既習の知識を総合的に生かしコミュニケーションを行う)、(b)話題の選択(初級段階では、日常生活に関する話題が多くなるので、困った体験などをお互いに出し合うことで対処方法を学ぶ機会にすることもできる)、が挙げられている。

(2)説明：学習者に学習内容や学習項目の説明など、学習者に情報の提供を行う教授行動。学習目的の説明、語彙・文型の説明、練習課題の説明など、授業の中のさまざまな場面で行われる。また、成果の評価方法なども明確で具体的な説明が必要である。方法としては、(a)一般化と差別化(一般化とは説明の対象となった事柄が広がりをもって適用できることを明らかにすること。差別化とは一般化したものの限界を示し、学習者の誤りを防ぐこと)、(b)先行知識との関連性、(c)学習者との関連性、(d)視覚教材や文脈の活用(身振り等非言語的要素を含む)が挙げられている。

(3)指示：学習活動に基づき、授業中に教室内の学習者を動かすといった教授行動。円滑な授業の流れをコントロールしながら、学習者の自主性を損なわないような学習環境を維持することが重要である。方法としては、(a)教室で使用できる簡単な表現を学習者に教える、(b)授業の流れを早く学習者につかませる、が挙げられている。

(4)質問：理解確認、問題をより深く考えさせる、などの目的で、授業内のさまざまな場面で行われる教授行動。授業に学習者を巻き込み、教科内容に注意を集中させる手段ともなる。また学習者の理解を確認し学習者の理解レベルに合わせて授業を進めることが求められる。方法としては、(a)多様な質問をする、(b)多様な指名の仕方をする、(c)学習者レベルを考慮する、が挙げられている。

(5) **フィードバック**：学習者の言語行動に対する応答としての教授行動。学習者の考えや感情を教師が受けとめ、それに対して称賛、励まし、批判などを加える。学習者の動機づけともなる。誤りの訂正等もこの項目に含まれる。方法としては、(a)学習者の感情や意見の受け入れ、(b)学習者の言語表現の訂正の方法(口頭表現の訂正と文章表現の訂正)、(c)学習者の習得状況の把握とそれに適した学習活動の実施(段階ごとの確認の質問、学習者の非言語行動の観察。学習者の心理状態に合わせて多様な学習活動ができるように、教師は新しい学習活動のやり方を学び授業で使えるように準備する)、が挙げられている。

3-2. 移民的背景を持つ学習者を教える日本語教師のための教授技術

報告書では、授業を、教師と学習者とが教科内容を挟んで相互に作用し合うところと捉え、教師と学習者の相互作用、インターアクションが教授活動として重要な位置を占めるという考えに基づき、教授技術の内容をインターアクションの技術として示している。報告書ではインターアクションの技術を、「ある程度教科内容とは独立したものと考えられるが、学習の動機づけにしてもクラスの雰囲気作りにしても、教科内容とは関係なく行われるものではなく、教科内容と密接に関係している」(p.82)としている。たとえば、ある一つの質問であっても学習者の意欲を引き出す質問であり、新出学習項目の導入に必要な質問であり、同時にクラスの雰囲気を正すものでもあるという複合的な意味をもちうるという捉え方である。この考えは、学習意欲が低い、学習習慣が少ないなどという特徴が珍しくなく見られるような移民的背景を持つ学習者やその他の多様な日本語学習者に対応する上で、教師に強く求められるものである。そして、今まで以上に教師が学習者に寄り添いながらさまざまな方法で学習支援をしていく姿勢が、移民的背景を持つ学習者を教える教師には特に求められる。

移民的背景を持つ学習者を教える際には、以下の教授技術を高めることが有効である。

(1)**おしゃべり**：報告書で示されているように、主にウォーミングアップ、すなわち学習者の授業参加意欲を高めたり緊張感を取り除いたりすることを主目的とする教授技術。

方法：(a)文型・語彙の選択：学習者の学習環境などの状況を特に配慮する。

(b)話題の選択：学習者の教室外での状況を知って話題を選ぶ。

(2)**説明**：報告書では文法積み上げの授業が前提とされているが、本研究で想定する現職日本語教師研修では、学習者の産出力(最小限の言葉で最大限自分を表現し、生活に必要な情報を入手するための日本語能力)育成のための説明に関する教授技術を重視する。文法項目の説明だけではなく、従来の日本語教育とは異なった配慮や工夫が求められる。

方法：(a)一般化と差別化：入門レベルでは、一般化や差別化を教師が特に意識して説明を行うより、セットフレーズとして定着を図る教え方のほうが有効である。

(b)先行知識との関連性：移民的背景を持つ学習者は留学生等とは学習経験などの点で大きく異なることが想定される。学習者の知識の質と量について教師が予備知識を持つこと、それぞれの学習活動において、学習者にとって適切で重要な学習内容を教師が選択し再構成するといった教授技術が必要である。

(c) 学習者との関連性：移民的背景を持つ学習者のクラスでは、クラス全体に共通する絆が生じにくい場合がある。教師が学習者間の関連性を見出だす教授技術が求められる。

(d) 視覚教材や文脈の活用：教師は今まで以上に学習者にとって理解しやすいさまざまな方法や示し方について学ぶ必要がある。説明において特に重要な項目である。

(3) 指示：すべての学習者にとってわかりやすい指示が出せるという教授技術。

方法：(a) 教室で使用できる簡単な表現を学習者に教える。

(b) 授業の流れを早く学習者につかませる。

(4) 問いかけ：教師と学習者、または学習者間のゆるやかなインターアクションを維持するための教授技術。教師が授業をすべて管理するのではないという考えに基づき、この項目を「質問」ではなく、「問いかけ」に変更した。

方法：(a) 学習者が考えるきっかけになるような問いかけができる

(b) 活動への巻き込み方：活動の参加への多様な促し方を身につけ実際に実践できる

(5) フィードバック：学習者の感情や意見を受け入れる（受け止める）ための教授技術。

フィードバックを適切に行うことにより、教師の学習者に対する寛容範囲が広がる。移民的背景を持つ学習者に教える際には非常に重要である。

方法：(a) 学習者の感情や意見の受け入れ：情意面の理解及び配慮ができる。

(b) 学習者の言語表現の訂正方法：従来とは訂正の重点の置き方が異なる。最小限のことばで最大限、自分を表現することを重視する。訂正箇所、方法に留意する。

(c) 学習者の習得状況の把握とそれに適した学習活動の実施：(b)と同じ

4. まとめ

教室内の教師の行動を考えた場合、教師が「学習者を観察し、学習者の言語行動・非言語行動におけるメッセージを解釈し、その解釈をもとに判断し、なんらかの反応を返す」という教室内の基本的な行動は、どのような学習者に対しても変わらない。しかし、学習者の日本語習得が進まない場合、学習者個人に問題があると考えるのではなく、教師自身の授業実践を内省し改善することが重要であり、そのための能力が教師に求められる。研修のための特徴的な項目抽出の作業を通して、学習者の社会的背景や学習目標が教師のインターアクションの技術に大きく影響することを再確認した。日本語教師には教室以外での学習者の生活や仕事を重視した教室活動を構築していく技量が求められる。今後、抽出した項目をさらに検討し、この技量の育成を重視した研修の構築に発展させる予定である。

参考文献

- (1) 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）改訂版」
- (2) 日本語教育学会 (1992)「平成3年文化庁日本語教育研究委嘱 教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究—最終報告書—」

外国人集住地域のコミュニティ・スクール形成において地域日本語教室が果たす役割

一小中学校保護者向け日本語教室の実践を通して見えてきたこと一

鈴木 崇夫（名古屋大学とよた日本語学習支援システム）

1. はじめに

在住外国人比率が4.2%を超える愛知県豊田市（総人口42.6万人）には、17,978人の外国人住民が在住しており、中でも外国人比率が55.9%と突出して高い集住地区の保見団地がある（2019年5月1日現在）。本発表は、同地区内にある豊田市立西保見小学校にて2016年10月から開催している保護者向け日本語教室の約3年の歩みと、その実践を通して見えてきたことについて整理し、文部科学省が推し進めるコミュニティ・スクールの形成に地域日本語教室がどのような役割を果たせるかについて考えることを目的とする。

豊田市には、2008年から市（行政）が名古屋大学と共働で構築し、運用・普及する「とよた日本語学習支援システム」があり、上述の保護者向け教室が始まる前には国際交流協会や団地の集会所、企業内などで、日本語学習支援をする8年間の経験の蓄積があった。筆者が同システムのシステム・コーディネーターとして赴任した2016年には、西保見小学校に在籍する外国につながるの児童は全校児童の約7割に達し、常駐の通訳者が複数いるにも関わらず学校と外国人保護者の間に心の壁があるという課題や、子どもが小中学校を卒業して同地区を離れた高校へ進学したり、市内外の他地域に転校した際に、通訳や翻訳資料（学校だより等）のサポートがなくなり、保護者に不満を生んでしまうという課題等を抱えていた。これらの問題を解決に導くべく、とよた日本語学習支援システムを活用して保護者向けの日本語教室を学校校舎内の教室（図書室）で開催することとなった。

2. コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の法的根拠とその理念

文部科学省（2018）によると、コミュニティ・スクールは、学校と保護者や地域の皆さんがともに知恵を出し合い、学校運営に意見を反映させることで、一緒に協働しながら子供たちの豊かな成長を支え「地域とともにある学校づくり」を進める法律（地教行法47条の6）に基づいた仕組みとしている。2004年9月から始まった制度であるが、2017年4月に改正地教行法が施行され、コミュニティ・スクールの設置が努力義務化されたことから、2018年4月1日現在では5,432校にコミュニティ・スクールが導入されている。

また、文部科学省（2018）では、コミュニティ・スクールを導入することで得られる効果として以下の4つをあげている。

- ① 保護者・地域住民等も子供たちの教育の当事者となり、責任感を持って積極的に子供への教育に携わることができるようになります。
- ② 保護者や地域住民等にとって学校運営や教育活動への参画は、自己有用感や生きが

いにつながります。さらに、子供たちの学びや体験が充実します。

- ③ 保護者や地域住民等と学校が顔が見える関係となり、保護者や地域住民等の理解と協力を得た学校運営が実現します。
- ④ 地域の課題解決に向けた取組や大規模災害時の緊急対応等に、学校と地域が一体となって取り組むことができます。

文部科学省（2018, p.5）より引用

3. とよた日本語学習支援システムによる保護者向け日本語教室の経緯と歩み

とよた日本語学習支援システムの支援教室は、「とよた日本語学習支援ガイドライン」に基づき開設・運営される。教室は以下の3種の参加者で構成される。

1. プログラム・コーディネーター（教室の運営およびクラス活動のデザインと進行役。）
2. 日本語学習者（外国人住民。西保見小学校の教室では外国人保護者。）
3. 日本語パートナー（日本語ボランティア。西保見小学校の教室では日本人保護者、学校の教員、地域住民など）

また、とよた日本語学習支援システムでは「地域に密着し交流の要素を兼ね備えた日本語教室」の開設・運営を理念とし、どの支援教室も共通して以下の3つの目的を携える。

1. 外国人に日本語を学ぶ機会を得てもらうこと。
2. 日本人に「外国人にとってわかりやすいコミュニケーション」の仕方を学んでもらうこと。
3. 日本語を／も使って交流する機会を作り、外国人、日本人相互の関係を作り、共に住みやすい地域、働きやすい職場にすること。

どの教室においても、プログラム・コーディネーター3名程度のチームで編成し、コース開始前に教室の特徴や課題などを踏まえて運営方針やコースデザインなどを検討する。

3-1. 立ち上がり期

3-1-1. オープンクラス（試行教室）の開催

2016年9月28日（水）にオープンクラス（試行教室）を開催した。事前に行われた保護者への進路説明会において行った保護者向け日本語教室開催の告知と、開催日までの期間における学校での教員からの保護者への声かけなどにより、当日クラス開始時間直前に土砂降りの雨となったものの、5名の外国人保護者の参加があった。また、日本語パートナーとして校長、教頭、教務といった教員と、教室を所轄（主催）する学校地域支援本部の本部長および学校ボランティアコーディネーターとボランティア、そして同小の学校アドバイザーの合計7名の参加があった。

プログラム・コーディネーターのオープンクラス活動実施報告書によると、クラス後の教頭のコメントで、外国人保護者と面談するとクレームを言われたり、電話がかかたりしてくると一言目に「通訳お願いします」と言われて簡単なことでも会話なく終わってしまうので壁を感じていたが、初めて和やかな雰囲気の中で外国人保護者と話すことができ良かった。また、「やさしい日本語を使えば通じるんだ」「会話をすることが大切だとわかった」と

話していた、と記載されている。

3-1-2. 2016 年度開催の第 1 期（10 回）、第 2 期（10 回）

オープンクラスを経て、保護者向け日本語教室が正式に開設されることとなり、2016 年 10 月から第 1 期が開始となった。開催日時は、オープンクラスと同様で、水曜日の 15:00～16:30（児童の下校後の時間帯）での実施となった。教室の開設に際し、学校長とシステム・コーディネーター（筆者）で教室の特性をふまえた教室名を検討し、外国人保護者と日本人保護者／日本人ボランティア（学区地域住民）／学校教職員／その他、そして親と子どもがつながるという意味合いを込めて、「つながるにほんご」教室とした（2016 年 9 月 29 日電子メール記録）。

プログラム・コーディネーター会議で決定された第 1 期、第 2 期の教室の目標は以下のとおりである（第 1 期、第 2 期コース報告書より）。

1. 外国人保護者と学校をつなぐ。学校を近い存在に感じてもらう。
2. 外国人保護者が日本語でコミュニケーションをとろうと思う動機づけ。
3. 何気ない親子の会話が生まれるきっかけづくり。
4. 日本人保護者に外国人保護者の状況を知ってもらう。

参加する学習者は西保見小学校の保護者に加え、同小を卒業した児童の進学先である保見中学校の保護者の参加もあった。一方で、日本語パートナーについては、第 1 期は日本人児童の保護者や地域のボランティアの参加があったが継続参加にはつながらなかった。第 2 期は日本人児童の保護者の参加は得られず、とよた日本語学習支援システムの他教室で活動するボランティアや地域のボランティアおよび教員によって支えられる形となり、教室の目標 4 の達成には第 1 期 2 期を通して及ばない状況となった。

2-2. 維持・発展期の第 3 期～第 7 期（※第 4 期 5 期は 10 回、その他の期は 11 回）

2017 年度に入り、西保見小学校に設置されていた学校地域支援本部は地域学校共働本部と組織改編され、「つながるにほんご」教室も地域学校共働本部の学校支援ボランティア 7 グループの 1 つとして位置づけられることとなった。また、2017 年度の学校の年間教育目標の中に保護者向け「つながるにほんご」教室の活動が組み込まれ、学校の年間行事に位置づける形での運営になった。

第 3 期は先期までの課題をふまえ、外国人保護者の参加をさらに促すため、放課後学習支援の送迎などで外国人保護者が来校する日に合わせて「つながるにほんご」教室のスケジュールを設定し、曜日はばらばらで開催した。しかしながら、これが結果として裏目に出ることとなり、毎回参加者が少ないという極めて厳しい教室運営となった。一方で、地域に在住するボランティアが継続参加をしていたことから、第 3 期から教室の目標 4 を「学校周辺地域住民に外国人保護者の状況を知ってもらう」と改訂し、参加する地域ボランティアから輪を広げ「つながる」ことを目標とするよう見直しを行った。

第 4 期は第 3 期の参加者状況の困難さをふまえ、教室を平日夕方から土曜日の午後に変更し開催することとなった。ただし、学校の教職員が出勤する予定のある（学校を開錠する）

土曜日に合わせてスケジュールを組む必要があり、毎週開催という形とはならなかった。とはいえ、外国人保護者の参加が増え、隣の東保見小学校からの保護者の参加もあった。また、日本語パートナーとして日本人保護者の参加もあり、教室全体として出席率が高くなった。

第5期は第4期の参加者状況をふまえ、校長と教頭の協力を得て毎週土曜日に教室を開催することができることとなった。先期から土曜日開催になったことで、教室に新規参加する人が加わり様子が変わったため、教室の目標を以下のように見直している（第5期コース報告書より）。

1. 外国人保護者と学校とをつなぐ：保護者にとって学校を身近な存在にしてもらう
2. 外国人保護者が日常生活で最低限必要な日本語が使えるようになること、また学校と日本語でやりとりできるようになるための基礎（土台）づくりをする
3. 親子の会話がうまれるきっかけづくり、また子どもの話の良い聞き役になれるようにする
4. 交流を通して保護者同士や地域とのつながりをつくる

こうした動きもあり、第5期からは近隣小中学校にも積極的に教室案内を行ったり、西保見小学校の学校公開日に「つながるにほんご」教室のブースを出し、ポスターを貼ったり、ちらしを配ったりするなど、教室をPRする機会が得られ、学校関係者や地域の人々に教室の存在を知ってもらうことができるようになった。そのような流れの中で、デザインを得意とする外国人保護者に教室ロゴデザインを考えてもらい、配布するちらしやFacebookなどの広報ツールに全てロゴを掲載し、外国人保護者にも教室を作る当事者として関わってもらえるように工夫した。

2018年度の初めとなった第6期は、PRや口コミなどの効果もあり、初回、2回目と続けて34名の外国人学習者の参加があり、小学校の図書室には入りきれないほどの参加者数となった。これがきっかけとなり、PTAや保見地区地域委員の支援や協力も得られるようになった。また、保見中学校の地域学校共働本部の協力や同校ボランティア部の教員や生徒の協力も得られ、保見地区全体で支える教室となっていった。加えて、第7期からは県内大学の学生ボランティアの定期的な参加も得られるようになった。

2-3. 学校支援（地域ぐるみの教育支援）期の第8期（10回）、第9期（9回）

第8期に「つながるにほんご」教室は大きな転機を迎えることとなった。教頭から第1期より継続で参加している外国人保護者の1人に地域学校共働本部の学校コーディネーターになるよう打診があった。その後、本人の了解を経て、学校を通して学校教育課（教育委員会）に登録がなされた。これにより、教職員が出勤しない日でも、学校を開錠し日本語教室を開催することが可能となった。また、学校コーディネーターになった外国人保護者の地域共働本部の会議への出席や日常的な共働本部メンバーによる見回りなどにより、学校への情報提供や要望、意見などが伝達・反映しやすくなった。加えて、校長や教頭から学校の状況や予定などが学校コーディネーターにいち早く共有されることにより、日本語教室の参加者や関係者にも情報が迅速かつ正確に伝わるようになった。

さらには、外国人保護者の母語（ポルトガル語）がわかる学校コーディネーターが教室に

参加しているということをちらしなどに記載する工夫を施したことにより、新たな参加者が来室するようになった。

2019年度に入り、第9期も第8期に引き続く形での運営となっている。この期には、豊田市国際交流協会の職員に来室してもらい、保見地区に住む外国人住民にも活用できる市内の情報の提供をしてもらうなど、新たな機関との共働も実現できている。

4. 考察

保護者向け日本語教室の開設経緯、そして立ち上がり期においては、学校と外国人保護者間の心の壁を取り除くということが解決すべき中心的課題であったが、教室活動の1回1回の歩みの中で、教室に参加する人や教室外から支える人との関わりの中で、教室の存在意義は当初の課題解決だけにとどまらなくなっている。

西保見小学校を含む近隣の小中学校、地域学校共働本部、PTA、自治区、市、国際交流協会などとの連携・共働の関係が構築できたことで、日本語教室が各組織と、そして参加者間で顔が見える形の交流ができる場所となっている。これは文部科学省がコミュニティ・スクール導入の効果としてあげている2節の③に通じるものであるといえる。現在では、近隣の小中学校からの参加者も増えており、日本語教室を活用して共に支え合う輪が広がっている。

さらには、親が日本語学習を通して学校教育を理解するということは、保護者として学校の運営に関わることであり、また学校を含む地域で人と人のつながりができることは、地域活動や子どもの支援の活性化にもつながる。とりわけ、「つながるにほんご」教室の参加者（外国人保護者）の中から学校コーディネーターが生まれ、学校と地域をつなぐ要役が日本語教室にいて、教室の活動を通して学校教育を支えるということが実現しやすくなっている。在籍児童の約7割が外国につながる児童という外国人集住地域の住民規模を考えれば、極めて意義の大きいことだといえる。これらはコミュニティ・スクール導入効果として文部科学省が取りあげる2節の①につながるものだといえよう。同様に、②や④についても、日本語教室の活動で扱う内容次第では実現可能だといえる。

これらのことから、課題解決をめざして始まった西保見小学校「つながるにほんご」教室は、3年を経過した現在では文部科学省が導入を進めるコミュニティ・スクール（地域と学校が共に協力し合える地域ぐるみの教育）の形成に寄与しているものといえる。文部科学省（2017）は、コミュニティ・スクールの機能として、「熟議」「協働」「マネジメント」の3つをあげており、「つながるにほんご」教室はこのどれも担うことができる場所としての機能を備えているものといえる。

したがって、外国人集住地域のコミュニティ・スクール形成において地域の日本語教室が担うことのできる役割は少なくないことが明らかである。

5. おわりに

学校・地域において「つながるにほんご」教室の存在感が高まり、コミュニティ・スクールとしての大切な役割を担う一方で、参加者が安定しない、学習者間にレベル差がありクラス活動の内容の調整や進行が難しいなど、地域の日本語教室が共通に抱えるような課題は本

教室にも同様に当てはまる。これまでの歩みのように今後も、教室活動1回1回の状況を確認しながら、教室に関わる全ての人たちと共に更新と改善を図っていきたい。保護者が主な対象とはいえ、全ては学校で学ぶ子どもたちの教育環境に反映されるため、成果と課題をふまえながら持続可能な活動を続けていく必要がある。

参考文献

- (1) カミンズ・ジム(中島和子訳) (2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應大学出版会
- (2) 衣川隆生 (2012)「とよた日本語学習支援システム構築記念シンポジウム「多文化共生社会をめざして：日本語学習支援が創る地域社会」」『名古屋大学留学生センター紀要』10, pp.45-46.
- (3) 佐藤郡衛 (2001)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店
- (4) 佐藤晴雄 (2019)『コミュニティ・スクール「地域とともにある学校づくり」の実現のために (増補改訂版)』エイデル研究所
- (5) 志水宏吉 (2008)『公立学校の底力』筑摩書房
- (6) とよた日本語学習支援システム (2012)「とよた日本語学習支援ガイドライン」
- (7) 宮崎幸江編 (2016)『日本に住む多文化の子どもと教育—ことばと文化のはざまで生きる (増補版)』上智大学出版
- (8) 文部科学省 (2017)「コミュニティ・スクール 2017～地域とともにある学校づくりを目指して～」
- (9) 文部科学省 (2018)「コミュニティ・スクール 2018～地域とともにある学校づくりを目指して～」

参考資料

- (1) とよた日本語学習支援システム 豊田市立西保見小学校 オープンクラス活動実施報告書 (2016年9月28日)
- (2) とよた日本語学習支援システム 豊田市立西保見小学校保護者向け「つながるにほんご」教室コース報告書 第1期～第9期

雑談における否定的自己評価発話

初鹿野阿れ（名古屋大学）

岩田夏穂（東京大学）

1. はじめに

雑談における評価発話については「褒め」などの肯定的評価の分析が多く、「自己卑下」のような否定的評価の分析はあまりなされていない。しかし、実際の雑談では否定的な評価発話も観察される。そこで、本発表では、雑談に現れる自分について自分で行う否定的評価発話（否定的自己評価発話）を会話分析の手法を用いて分析する。データは大学生・大学院生（日本語母語話者及び学習者）の会話を録音・録画したもの、及びそれを書き起こしたトランスクリプトである。

2. 研究の背景

先行研究において否定的自己評価発話は、「自己卑下（self-deprecation）」として扱われている。Pillet-Shore (2017)は、自己卑下を“A self-deprecation is a speaker’s expression of a negative/criticizing stance toward some referent attributable to self, which can be done through a negative assessment utterance.”と定義している。「self-deprecation」は一般に自己卑下と訳されることが多いが、「卑下」という日本語は「卑しめる」「見下す」という強い意味も持つため、筆者らは、この言葉が実際にやりとりで起こっている現象を正確に表現できない恐れがあると判断した。それゆえ、本発表では、この現象を「否定的自己評価発話」と呼び、「自分または、自分に属する物事に対する否定的な自己評価」とする。

「評価」という行為は通常、次の順番で受け手の同意がくることが強く期待される。例えば、同じものを食べている2人のうち1人が「これ、おいしい」と言うと、聞き手であるもう1人は「うん、そうだね」と同意することが選好（preferred）となる。しかし、Pomerantz (1984)は、一般的な評価と異なり「自己卑下」や「褒め」は受け手の反応として非同意が選好となると述べている。つまり、「自己卑下」に対する同意は相手への挑戦的発話になり、「褒め」への同意は自己称賛となるため、一般に避けられるのである。

やり取りにおける自己卑下の先行研究については、Childs & Walsh (2017) がレポート形成が求められる制度的会話（インタビュー）において他者開始修復のあと、相手の話し方に問題があったのではないことを示し、また相手の話に注意を向けていなかったのではないことを示すために自己卑下が用いられていると分析している。また、タスクベースの会話において、お互いが相互行為的に同等であることを示すために自己卑下が現れるとする Kim (2014)や、ラジオへの電話でのやり取りで、不満を述べる連鎖において使われる自己卑下の自己カテゴリー化について述べている Whitehead (2013)などがある。

3. 分析対象とする現象

否定的自己評価としては、「日本語お上手ですね」に対する「いえ、まだまだです」のように、相手からの「褒め」に対する「謙遜」と捉えられる発話がすぐに想起される。実際、雑談データには多くの「謙遜」が観察される。しかし、詳しく観察すると、発話連鎖上の位置や働きが異なる否定的自己評価発話が見られる。本発表ではこのような現象を分析対象とし、否定的自己評価発話がどのようにデザインされ、どのような連鎖環境においてどのような働きをするかを2つの事例を挙げて検討する。

3-1. 期待される行為の遂行への懷疑

事例1は留学生を含む大学生3人(コウ・長谷川・池田)の雑談の開始部分であり、分析者がデータ録音のためICレコーダーを机に置いた直後に起こっている。

【事例1】

- 01 分析者： °はい： ° ((ICレコーダーをテーブルに置く))
02→ 長谷川： °yosh： ° 削除せなあかんのんぼっかり喋ったたりし[て
03 分析者： [hhhhhh .hh
04 池田： [hh HAAAA
05 池田： °ピー[ピーピーって° hahaha
06 分析者： [¥だいじょぶだいじょぶ¥、 あ：の：ほんとに好きに喋ってください。

02行目の長谷川は録音への協力を頼まれたにも関わらず、自分がデータとして使用できないような発話(「ピー」と処理する必要のある発話)ばかりをしてしまう可能性について述べている。上記の謙遜「いえ、まだまだです」が「褒め」に対する応答、つまり隣接ペアの第2成分(Shegloff, 2007: 13)という位置で起こっているのに対し、本事例は会話の冒頭であり、その前に隣接する発話がない位置で起こっている。また、直前の相手の肯定的な評価を否定する自己評価ではなく、相手から期待される役割を今から話し始める自分が果たせないかもしれないという自分たちの能力不足の認識を事前に提示しており、いわば「ヘッジ」⁽¹⁾をかける否定的自己評価発話である。

聞き手の反応をみると、上記の謙遜では、Pomerantz(1984)で述べられている通り、受け手は相手の否定的評価に同意しづらく、否定することが期待される。それに対して、本事例では、聞き手である分析者と池田が、相手が否定的評価をしているにも関わらず否定していない(03,04行目の笑いや、05行目の同調)ことが注目される。分析者は長谷川の否定的評価を直後に否定するのではなく、一旦笑いにより同調した後に、02行目で示された能力不足の可能性に対し、「そういう心配はない」(06行目)と否定している。これは、02行目の長谷川の表情が笑顔で、視線を正面から池田の方に移動させていることも関係があるであろう。笑顔での否定的自己発話はそれが真面目なものではないことを示し、冗談として聞きうる。さらに、「削除せなあかんの」という表現がデータとして使用できないような内容、つまり一般に公開できない、低俗な内容を想起させることもこの発話が冗談

として聞きうる要因となっている。故に、池田と分析者はその冗談の部分への応答として笑うことが適切となっていると考えられる。そして、05行目の池田の「ピーピーピー」はテレビなどの不適切な発言の処理に使われる音を表しており、長谷川の発話が想起させる不適切な発言に呼応しているといえる。

3-2. 予想される将来に対する懐疑

事例2は事例1で始まった雑談からの抜粋である。長谷川は中国からの短期留学生コウのチューターをしている。専門は東洋史であり、中国語をコウに教えてもらっている。夏休みには中国を旅行する予定があり、そのことについて話している。池田は他の留学生のチューターをしており、コウとは初対面、長谷川ともほぼ初対面である。

【事例2】

- 01 長谷川：あと 遼寧は：(0.9) 自分でホテル取る
02 コウ：huhu .hh [h : : :
03 池田： [あ : : : じゃ結構 [(.)自分で動くんだ。
04 長谷川： [うん
05 長谷川： 試しに。
06 池田： う : : ん [あ : : : それがあ- それ[がいいよね
07 長谷川： [自分で (.) やってみる [
08 コウ： [huhu .hh
09→ 長谷川： ¥諦めて野宿しとったりして¥hh
10 コウ： °hh[h hh°
11 池田： [HUHAHA.H.H.H すごいな [それは。
12 長谷川： [な- 夏やし。

この事例の直前に、長谷川は中国旅行の前半は、もうすぐ帰国するコウに案内をしてもらい、ホテルも旅行社で手配すると言っている。しかし、01行目で、遼寧からは自分でホテルを予約して自分でやってみると、自分の中国語を試して旅行をするつもりであると、いわば決意表明をしている。それに対して、池田は03、06行目で理解を示し、「それがいい」と肯定的な評価を行なっている。しかし、コウは02、08行目で笑うだけで何も実質的な発話を行なっていない。池田が長谷川とほぼ初対面で、長谷川の中国語を評価できる立場にないのに対し、コウは長谷川に中国を教えたことがあり、長谷川の中国での試みの結果をある程度予測できる立場にある。この位置でコウが長谷川の決意表明に対して積極的な支持や応援の表明ではなく、笑いだけで応じていることは、長谷川の試みに対して樂觀的ではないことを示しているようにみえる。それを受けて、09行目の長谷川の発話は自分の試みがうまくいかなかった結果予想される、未来の否定的な自分の可能性（ホテルを取れずに諦めて野宿しているという結果）に言及している。つまり、決意表明した行為の結果に対して懐疑的「ヘッジ」をかける否定的自己評価発話であるといえる。

聞き手の反応をみると、事例1と同様、事例2も長谷川の否定的自己評価発話に対して、

コウも池田も否定していない(10,11行目の笑い)。池田はさらに「すごいな」とむしろ肯定的とも取れる評価を行なっていることが観察される。さらに、事例2も09行目は笑いながら発話されており、真面目でないものとしてデザインされている。また「ホテル」を取ることに失敗し「野宿」するという極端な表現の使用もこの発話が冗談として扱われ、笑いで応答されることを適切にしていると考えられる。

4. まとめ

この2つの事例における否定的自己評価発話の特徴をまとめると、以下のような共通点がある。

- ・「謙遜」のように隣接ペアの第2成分の位置ではない連鎖上の位置に現れている。
- ・相手からの期待、または相手に支持されなかった自分の将来の結果に対する「ヘッジ」として聞きうる。
- ・不適切な内容を想起させる言葉や極端な表現が使用され、笑みや笑いを伴って発話されているため、真面目ではない冗談としても聞きうる。
- ・聞き手は「否定」ではなく、笑いを伴う同調によって応答している。これは、否定的自己評価発話が冗談としても聞きうるようにデザインされていることと結びついていると考えられる。

このように、雑談の中には「謙遜」とは位置も働きも異なる否定的自己評価発話が観察される。まだ多くの事例が観察されており、今後より詳しい分析が必要であろう。

注

- (1) Fraser(2010)は、「ヘッジ (hedge)」を “a rhetorical strategy, by which a speaker, using a linguistic device, can signal a lack of commitment to either the full semantic membership of an expression (**propositional hedging**), or the full commitment to the force of the speech act being conveyed (**speech act hedging**)” (p. 22)と定義し、命題的ヘッジと発話行為的ヘッジがあると述べている。さらに、他の談話的効果をも生み出すものもあるとして、vagueness(曖昧)、evasion(回避)、equivocation(ごまかし)、politeness(丁寧)の4つを挙げている。相互行為的「ヘッジ」については今後さらなる分析が必要であるが、本発表での「ヘッジ」はとりあえず、相互行為的に生じた何らかの予測や期待にたいして、その通りにいかない可能性に触れることで事前に行う防止策と捉えておく。

参考文献

- (1) Childs, C. and Walsh, D. 2017. Self-disclosure and self-deprecating self-reference: Conversational practices of personalization in police interviews with children reporting alleged sexual offenses, *Journal of Pragmatics*, 121, 188-201.
- (2) Fraser, B. 2010. “Pragmatic Competence: The Case of Hedging.” In Kaltenbock, G., Mihatschand, W. and Schneider, S. (eds.) *New Approaches to Hedging*, Bingley: Emerald Group, 15-34.

- (3) Kim, M.H. 2014. Why self-deprecating? Achieving 'oneness' in conversation, *Journal of Pragmatics*, 69, pp.82-98
- (4) Pillet-Shore, D. 2017. Preference Organization, *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press, DOI:10.1093/acrefore/9780190228613.013.132
- (5) Pomerantz, A. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge, Cambridge University Press, 57-101.
- (6) Shegloff, E.A. 2007. *Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis, Volume 1*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (7) Whitehead, Kevin A. 2013. Managing Self/Other Relations in Complaint Sequences: The Use of Self-Deprecating and Affiliative Racial Categorizations, *Research on Language & Social Interaction*, 46:2, 186-203

日本語非母語話者同士の接触場面における言語調整能力

名塚公輔（首都大学東京大学院生）

1. はじめに

法務省によると、2018 年度には日本での在留外国人数が過去最高となったとされている（法務省 2019）。さらに、2019 年 4 月からは「特定技能」の受け入れが始まった。そのため、今後より多くの外国人労働者の受け入れが予想される。しかし、生活の支援者としての日本語母語話者に関しては、日本語教育に携わる人材の不足やボランティアの高齢化が懸念されている（かながわ国際交流財団 2009）。

御館(2010, 2019)では、上記の現状を踏まえ、日本語ボランティアに日本語非母語話者の支援者を増やすことを提案している。しかしながら、日本語非母語話者同士のコミュニケーションに関する研究は進んでいるとは言えない。そこで、本研究では、日本語非母語話者の支援者としての能力を明らかにすることを目的として、非母語話者による「言語調整行動」に着目することにする。その際、日本語母語話者と非母語話者とで比較を行い、非母語話者がどのような言語調整行動を用いて日本語学習者を支援できるのかを明らかにしたい。

2. 研究課題

ネウストプニー(1981)によって提唱された「接触場面」または「外国人場面」は、母語話者と非母語話者が参加する場面を指す。そのような場面では、お互いがコミュニケーションを行うために、様々な調整が用いられる。これまでの研究を通して、接触場面の中で母語話者が用いる、非母語話者に対して行われる言語調整行動はフォリナートーク、非母語話者が用いる、コミュニケーションを遂行しようとする方略はコミュニケーションストラテジーとして扱われている（橋内 1999）。

ファン(1999)では、日本語非母語話者同士の接触場面を「第三者言語接触場面」と呼び、中級以上の日本語非母語話者同士を対象に会話の特徴を分析している。その結果、造語の使用が許容される等、日本語母語話者の言語規範が適用されないことや、共同で言語の問題を解決しようとする、といった傾向が見られたとされている。

また、その他の第三者言語接触場面に関する研究では、会話に現れる成員カテゴリーの分析（赤羽 2017）などがある。しかしながら、日本語非母語話者同士の言語調整行動に関する研究は進んでいるとはいえ、日本語非母語話者と日本語母語話者の言語調整行動を比較している研究は、管見の限り春口(2004)のみである。春口（前掲）では、日本語母語話者と中級日本語学習者、上級日本語学習者と中級日本語学習者の会話の特徴を比較している。その結果、母語話者、上級学習者ともに、理解チェックやパラフレーズを使用すること、中級学習者から上級学習者に対して言語ホストとしての行動が見られたことから、

非母語話者同士の会話においては対称的なやりとりが行われることを示唆している。しかし、上級学習者、中級学習者の定義がない、タスクの内容が述べられていないなど、不明確な点が多く、再度検討が必要であるといえる。また、日本語母語話者の属性に関して、非母語話者に対する接触経験が関係する（柳田 2015）ことを踏まえ、実際に非母語話者が接触し得ると考えられる、接触経験の少ない者を対象にする。

また、調査では、情報を与える方略、情報を受け取る方略のどちらも扱ったが、情報を与える場面のコマの流れが一部不自然だったこともあり、本稿では、実際のやりとりに関しては、情報を受け取る場面のみ着目する。以上を踏まえ、以下の3つの研究課題を設定した。

- (RQ1)日本語上級話者⁽¹⁾による、中級学習者に対する情報の受け取りは、接触経験の少ない日本語母語話者とどのような違いがあるか。
- (RQ2)日本語上級話者、日本語母語話者はどのような意識のもとでコミュニケーションを行うのか。
- (RQ3)中級学習者による、日本語上級話者、母語話者に対する印象はどのように異なるか。

3. 調査方法・調査対象

調査では、日本語上級話者と日本語母語話者による、中級学習者に対する言語調整行動を比較するために、インフォメーションギャップタスクを用いた。そこでは、上級話者—中級学習者のペアと、日本語母語話者—中級学習者（同一の話者）のペアを4組ずつ作り、ペアの間で使用される方略を比較した。タスクでは、「Mr. Bean」の映像を用いている柳田 (2015)を参考に、10コマのマンガを作成し、その前半5コマを上級話者、日本語母語話者が説明する場面（情報やり場面）、後半5コマを中級学習者が説明する場面（情報とり場面）を設けた。その際、実験参加者に相手の説明中にはメモを取ってもよく、不明な点があれば自由に質問をしてもよいと説明した。

調査中には、それぞれのペアの会話を録音し、後日文字化した。また、文字化したデータには、柳田(2015)で用いられているカテゴリーを援用し、それぞれの発話にコードを付与した。上述したように、本稿では話者のやりとりに関しては、情報とり場面のみ扱うため、情報とり場面のカテゴリーを以下に示す（表1）。

表1 情報とり場面の発話カテゴリー（柳田 2015, p75 を一部改変）

情報要求	情報要求
共有表明	あいづち
	理解表明
意味交渉	確認チェック
	明確化要求
	共同発話

タスク後には、コミュニケーションを行う際の意識面を明らかにするため、それぞれの話者に半構造化インタビューを行った。

本稿で扱う上級日本語話者（以下、NNH）は、JLPT、N1 相当、かつ日本に約 1 年半程度以上滞在している者⁽²⁾とする。中級日本語学習者（以下、NNM）は、日本での滞在が一年以内であり、JLPT、N2、N3 程度の者とする。また、日本語母語話者は NS と表記する。

4. 調査結果

4-1. 共同発話の使用

調査の結果、共同発話と確認チェックに関して、NS と NNH の間に特徴が見られた。始めに、共同発話に関して述べる。共同発話とは、「会話の相手が適当な語彙や表現を探せないでいるときなどに、聞き手がその言葉を予測して、相手の発話を引き取って、代わりに発話して完成させる発話（柳田 2015, p.64）」である。NS は 4 名中 1 名のみが共同発話を用いているのに対し、NNH は 4 名中 3 名が共同発話を用いている（表 2）。また、使用数に関しても、NS は計 3 回、NH は計 16 回であり、使用数が大きく異なっている。

表 2 共同発話の使用回数/総ターン数

	NS	NNH
ペア A	3/50	0/8
ペア B	0/52	3/41
ペア C	0/21	3/28
ペア D	0/61	10/104
合計	3	16

(1) NNMA おじさんがさよならと行って、/あな/

NSA //うんおじさん//が、おじさん、/あー/

NNMA //はい//おじさん

NSA ダンディな方ですね、お金を払ってくれたおじさんが

(2) NNMB お母さんがあの、助けてくれた人を誘ってなんかいろんなものを、うーん、食事を、なんか

NNHB 食事を誘っているんですか？

(1)は唯一共同発話を使用した NS の例であるが、おじさんがお金を払ってくれるといった表現が思い浮かばないことを察知し、共同で発話を完成させようとしている。(2)は、NNH の発話であるが、食事続く動詞が思い浮かばないところを察知し、「食事を誘っているんですか？」と共同で発話を完成させると同時にその理解が正しいのかという確認も行っている。このような、共同して発話を完成させる傾向は、NNH に多く見られた。このことは、自らが学習者であった経験を生かし、何が分からないのかを推測しながら発話を行えることを示唆していると考えられる。

4-2 確認チェック

確認チェックは、「情報の与え手の発話を受け手が正しく理解しているかどうか、受け手自身が相手に確認する発話（柳田 2015, p64）」である。

(3) NNMC はい、で、みんなで、お母さんと、あの女の子と、あの一、犬を持っていた女とみんなでカフェに行きます

NSC お母さん、女の子、女の人でカフェに？

(3)では、NSCがNNMCの発話を繰り返すことで、その発話が正しいのかを確認している。このような調整行動はNS、NNHともに見られた。

確認チェックの使用数を集計した結果、以下のようになった（表3）。

表3 確認チェックの使用回数/総ターン数

	NS	NNH
ペア A	16/50	5/8
ペア B	2/52	7/41
ペア C	7/21	4/28
ペア D	2/61	35/104
合計	27	51

表3の結果から、確認チェックの使用には個人差があるものの、総使用数でいえばNNHの方が多かった。

このことから、NNHもNSと同様に、もしくはそれ以上に確認チェックを用いて自分の理解が正しいのかを確かめながら発話を遂行する可能性があることが分かった。

4-3. 事後インタビューの結果

実際の会話からは、情報とり場面においてNNHもNS同様、もしくは部分的にはそれ以上に言語調整行動が見られたが、その際の意識はどうだったのだろうか。

調査後に行ったインタビューでは、NS、NNHに対して、説明をする際、聞いている際に、どのような工夫を行ったのかを尋ねた。また、NNMに対しては、相手の説明は分かりやすかったか、自分が説明をしている際の相手の反応はどうだったか、NS、NNHと話してどのような違いがあったかについて尋ねた。

その結果、情報やり場面において、NS4名すべてが、言い換えを行い、なるべく簡単な言葉で説明するようにしたと述べ、そのうち2名は文を短くしようとした、と意識していることが分かった。一方で、NNHは4名すべてが、詳細な説明をするよう心掛けた、と述べており、文を簡単に調整する、という意識は見られなかった。しかしながら、NNHは実際に「五つの部分」という言葉を「五部分（ごぶぶん）」と言い換える、「時計」を「ウォッチ」と言い換えるなどの調整を行っていたことから、無意識のうちに相手に伝わりやす

い話し方を行っていたと考えられる。

情報とり場面においては、NS は、あいづちを行う、重要な点を質問する、といったことを意識していたのに対し、NNH は、2 名が意識的に明示的な不理解表明を避け、質問を行うことで情報を得ようと意識していたことがわかった。

これらの調整行動に対する NNM の意識は、4 名全てが、NS、NNH とともに説明が分かりやすかったと答えた。しかしながら、NS と NNH とで、どのような違いを感じたか、という質問に対しては、4 名中 3 名が、NS の方が、聞けば確実な答えを教えてくれるという点で話しやすかった、と答えていた。このことは、ファン(1999)などで述べられている、「非母語話者相手の方が日本語を話しやすい」という結果とは異なっていた。

では、なぜ NNM は、先行研究とは異なり、NNH よりも NS 相手の方が話しやすかった、という印象を持ったのであろうか。

大きく分けて、そこには二つの理由があると考えられる。一つは、タスクの性質である。本稿では、これまでの研究で扱われてきた自由会話ではなく、インフォメーションギャップタスクを用いたため、話題の選択、日本語の言語規範といった点を考慮する必要がなかったと考えられる。そのため、たとえ上級話者が言語調整行動を多く使用したとしても、言語能力の高い母語話者の方が話しやすかったという印象を持ったのではないだろうか。

もう一つは、その場に違和感なく浸透している母語話者と非母語話者としての非対称性(杉原 2006)が考えられる。母語話者は教える者であり、非母語話者が教えられる者であるという構造が存在する場合、非母語話者同士が共同発話を行いながらコミュニケーションを遂行する行為に対し、NNM は話しにくいという印象を持ったのではないだろうか。実際の会話では、NS による、「ゆっくりでいいですよ」「落ち着いて」などの励ましの言葉や、「すごく分かりやすいです、日本語上手ですね」といった発言が見られ、NS と NNM 間で無意識のうちに非対称性が存在したといえる。一方で、NNH からは、情報やり場面のなかで、「わからない単語があったが、相手が言ってくれたから助かった」という感想があったことや、「分かりますか？」等の理解チェックが少なかったことから、対称的な関係の中で会話を遂行していく様子が確認できた。この点に関して、今後、質的な分析を行っていく必要があるといえる。

5. まとめと今後の課題

本稿において、インフォメーションギャップタスクを用いて、日本語母語話者と日本語上級話者が使用する言語調整行動を比較したところ、日本語上級話者は、情報を受け取る場面において、相手の発話困難を察知して、共同で発話を完成させることが分かった(RQ1)。

意識面に関しては、相手も非母語話者であることを意識して、明示的な不理解表明を避け、確認チェックを用いながらコミュニケーションを遂行しようとするのが明らかになった(RQ2)。

以上のような上級話者の調整行動に対し、中級学習者は、日本語母語話者、上級話者どちらの説明も分かりやすいが、母語話者相手の方がすぐに答えを求められることができる点で、話しやすかったという印象を持っていたことが分かった(RQ3)。

以上のことから、母語話者の方が話しやすいという印象を持たれてはいるものの、日本

語非母語話者であっても日本語母語話者と同等、もしくはそれ以上の調整行動を用いながらコミュニケーションを遂行することができるという点で、上級話者の支援者としての能力の一端を示せたと考える。今後さらに調査対象者を増やし、量的に母語話者と非母語話者の言語調整行動を記述していくとともに、今回扱うことのできなかった情報やり場面のやりとり、会話に現れる日本語母語話者と日本語非母語話者の非対称性及び、日本語非母語話者同士の対称性についても考察していきたい。

文字化記号

、	不自然ではない間	//と///	発話の重なり
？	上昇イントネーション	—	伸びる音

注

(1) 本稿では、日本に約1年半以上滞在し、JLPT、N1程度の日本語能力を有した日本語非母語話者を指す。

(2) NNHBは滞在期間が4ヶ月程度であるが、5年程度日本語母語話者と仕事をしていた経験を持っていたため上級と判断した。

参考文献

- (1) 赤羽優子(2017)「第二言語としての日本語使用者同士のカテゴリー化実践—第三者言語接触場面の対称的なやりとりに注目して—」『国際日本研究』9, pp.83-105.
- (2) 御館久里恵(2010)「地域日本語教室における外国人支援者の存在意義と、かれらの『語り』に関する研究」平成20～21年度科学研究費補助金[若手研究(B)]研究成果報告書
- (3) 御館久里恵(2019)「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, pp.3-17.
- (4) かながわ国際交流財団(2009)『かながわの日本語学習支援～現状とこれから～』
- (5) 杉原由美(2006)「留学生・日本人学生相互学習型活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から」『WEB版リテラシーズ3』3(2), くらしお出版, pp.18-27.
- (6) ネウストプニー、J.V.(1981)「外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45, pp.30-40.
- (7) 橋内武(1999)『談話の織りなす世界』くらしお出版
- (8) ファン、サウクエン(1999)「非母語話者同士の日本語会話における言語問題」『社会言語科学』2(1), pp.37-48.
- (9) 法務省(2019)「平成30年末現在における在留外国人数について」
<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html> (2019/09/28)
- (10) 柳田直美(2015)『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略—情報やりとり方略の学習に着目して—』ココ出版

「BTSJ 日本語自然会話コーパス 2018 年版」における母語話者と学習者の語彙的比較

山崎 誠（国立国語研究所）

1. はじめに

本発表では、「BTSJ 日本語自然会話コーパス 2018 年版」(以下, BTSJ コーパス)を使い, 母語話者と学習者(注1)との使用語彙を特徴語の観点から比較したものである。特徴語の抽出に LLR (対数尤度比) を利用した。BTSJ コーパスは, 「相互行為としての会話」の対人コミュニケーション論, 語用論的分析に適したコーパス」として開発されたコーパスである(HPより)。そのため, 形態素解析を行うためのデータとしての準備が整備されてこなかったが, このたび, 形態素解析を行い(注2), 語彙レベルでの分析ができるようになった。本発表はその成果を利用した調査報告である。

2. 語彙の全体的比較

まず, 母語話者の語彙と学習者の語彙とを全体的に比較する。表1は, 両者の高頻度語(上位20語)である。母語話者がもっとも多く使うのは助動詞の「だ」であるが, 学習者は助動詞「です」である。山崎(2017)によると, 「だ」は『名大会話コーパス』『女性の言葉・男性の言葉(職場編)』『日常会話コーパス』の3つのデータにおいても頻度が1位であり, 他の母語話者の会話データと傾向が一致する。また, 学習者でもっとも多く使われる「です」は, 『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(以下, I-JAS)の「対話」部分では, 使用頻度1位ではなかった(注3)が, 56,672回出現しており, 「だ」の34,456回よりも頻度が多かった。母語話者の2位の終助詞「ね」が学習者では16位とかなり下位であることも大きな違いである。

表1 母語話者の語彙と学習者の語彙全体の比較

No.	語彙素	語彙素読み	品詞	頻度	No.	語彙素	語彙素読み	品詞	頻度
1	だ	ダ	助動詞	36,196	1	です	デス	助動詞	2,672
2	ね	ネ	助詞-終助詞	20,465	2	は	ハ	助詞-係助詞	2,449
3	か	カ	助詞-副助詞	18,703	3	だ	ダ	助動詞	2,231
4	の	ノ	助詞-準体助詞	18,487	4	の	ノ	助詞-格助詞	2,192
5	て	テ	助詞-接続助詞	18,425	5	た	タ	助動詞	1,971
6	と	ト	助詞-格助詞	16,762	6	て	テ	助詞-接続助詞	1,947
7	た	タ	助動詞	16,465	7	か	カ	助詞-副助詞	1,744
8	の	ノ	助詞-格助詞	14,261	8	うん	ウン	感動詞-一般	1,691
9	も	モ	助詞-係助詞	14,115	9	と	ト	助詞-格助詞	1,656
10	は	ハ	助詞-係助詞	14,033	10	も	モ	助詞-係助詞	1,647
11	です	デス	助動詞	13,619	11	で	デ	助詞-格助詞	1,640
12	そう	ソウ	副詞	13,526	12	そう	ソウ	副詞	1,587

13	で	デ	助詞-格助詞	13,502	13	に	ニ	助詞-格助詞	1,409
14	に	ニ	助詞-格助詞	12,971	14	何	ナニ	代名詞	1,407
15	が	ガ	助詞-格助詞	12,386	15	はい	ハイ	感動詞-一般	1,368
16	何	ナニ	代名詞	12,144	16	ね	ネ	助詞-終助詞	1,340
17	言う	イウ	動詞-一般	11,809	17	か	カ	助詞-終助詞	1,326
18	か	カ	助詞-終助詞	10,832	18	が	ガ	助詞-格助詞	1,246
19	うん	ウン	感動詞-一般	10,793	19	の	ノ	助詞-準体助詞	1,228
20	って	ツテ	助詞-副助詞	9,998	20	為る	スル	動詞-非自立可能	1,179

3. 特徴語 (LLR) による比較

3.1 全体

特徴語は、話題に左右されない、副詞、接続詞、代名詞、助詞、助動詞を主な対象とし、1%の有意水準である LLR の値が 6.63 以上 (高見 2003: 89) で、対象コーパスで頻度 10 以上のものを抽出した。

表 2 に示すように、母語話者と学習者とが会話する接触場面において、副詞の特徴語で、母語話者の上位 5 語は、「こう、なるほど、そう、かなり、やはり」、学習者では「ちょっと、一番、とても、もし、直接」(注 4) であった。この特徴語の傾向を「I-JAS」の「対話」の部分で調べると、「ちょっと」と「直接」以外は同じような特徴語の傾向であることが確認された。

表 2 接触場面における母語話者と学習者の特徴語

属性	接触場面・母語話者	接触場面・学習者
LLR6.63 以上の語数	92	126
同しかつ対象コーパスで頻度 10 以上	72	101
副詞上位 5 語	こう、なるほど、そう、かなり、やはり	ちょっと、一番、とても、もし、直接
感動詞上位 5 語	あつ、その、ねえ、ほら、えっ	そうそう、ああ、ええ、いー、んっ
終助詞	ね、さ、け、もの、な	い
代名詞上位 5 語	ぼく、それ、こちら、どちら	わたくし、これ、あなた、いつ、なに なに
助動詞	だ、てる、つう	ます、です、ず、り、た
接続詞	で	そして、あるいは、しかも
他の助詞	の準、って、か副、けれど、と接	は、なんか、が接

3.2 初対面場面・友人場面

初対面場面および友人同士の場面の比較では、表 3、表 4 に示すように、母語話者は、初対面場面で「ね、け、もの、な、よ」などの終助詞を使っているが、友人場面では、「じゃん、よ、な、もの、け」となり、共通の語もあるが、くだけた語の使用も見られる。一方、学習者では、初対面場面で「の」のみ、友人場面では特徴語はなかった。また、人称代名詞では母語話者が初対面で「僕」友人で「俺」の対立が見られるのに対して、学習者では、初対面でも友人場面でも「わたし」が特徴語となっていた。

表 3 接触場面・初対面における母語話者と学習者の特徴語

属性	接触場面・初対面・母語話者	接触場面・初対面・学習者
LLR6.63 以上の語数	141	348
同上かつ対象コーパスで頻度 10 以上	141	161
副詞上位 5 語	こう, まあ, やはり, なるほど, けっこう	とても, もし, はじめて, いっぱい, あまり
感動詞上位 5 語	いや否, ええ, その, ねえ, あの	はい, うん, いいえ, そうそう, ううん, んー
終助詞	ね, け, もの, な, よ	の
代名詞上位 5 語	それ, こちら, 僕, どちら, あちら	わたし, あなた, どこ, 彼女
助動詞	だ, てる, つう, れる, てらっしゃる	ます, たい, ず, り
接続詞	で	そして
他の助詞	の準, って, と接, か副, けれど	は, へ, の格, なんか, より

表 4 接触場面・友人における母語話者と学習者の特徴語

属性	接触場面・友人・母語話者	接触場面・友人・学習者
LLR6.63 以上の語数	121	385
同上かつ対象コーパスで頻度 10 以上	121	131
副詞上位 5 語	こう, きっと, やはり, かなり, とりあえず	ちょっと, いちばん, とても, すこし, いっぱい
感動詞上位 5 語	まー, ほら, まあ, ねえ	はい, いいえ, あはは, あの, ああ
終助詞	じゃん, よ, な, もの, け	-
代名詞上位 5 語	おれ, わたし, それ, おまえ, あいつ	わたし, なになに, これ, ここ, いつ
助動詞	や, てる, つう, らしい, てく	です, ます
接続詞	-	そして, しかも
他の助詞	の準, って, けれど, が格, し接	は, の格, へ, を, から格

4. 類似度による比較

類似度の分析は、接触場面の個々の会話ごとに 2 名の話者の類似度をそれぞれ計算した。類似度には、水谷（1980）の D を利用した。この類似度は非対称的であり、依存度というべき性質を持っている。すなわち、語彙的にどちらの話者がどちらに依存しているかが分かるものである。語彙 A と語彙 B とがあった場合、語彙 A の語彙 B に対する類似度 D は、語彙 A と語彙 B とに共通して現れる語の延べ語数を語彙 A の延べ語数で割った値となる。D の値は 0 以上 1 以下の値をとる。

図 1 は学習者と母語話者の類似度の分布を箱ひげ図で示したものである。両者の間には

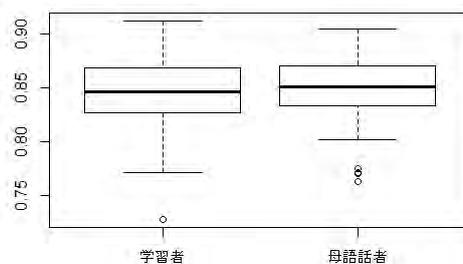


図 1 母語話者と学習者の類似度の分布

統計的な違いは認められなかった（注5）。

また、2名の話者の類似度の差を比べると、類似度が0.1以上離れている9会話のうち、8会話が母語話者依存（学習者から母語話者への類似度がその逆より大きい）、類似度が0.05以上離れている27会話のうち、17会話が母語話者依存であった。また、男性同士の会話はすべて母語話者依存だった。このことにより、学習者は語彙的に母語話者に依存する割合が高いと言えよう。

表5 接触場面における話者間の類似度（類似度の差0.05以上の27会話）

会話番号	話者1(注6)	話者2	類似度(話者1から話者2)	類似度(話者2から話者1)	話者同士の関係	性別組み合わせ	依存傾向	類似度の差
323	JF175	CFN005	0.7265	0.911	友人	女女	母語話者	0.1845
138	TMBA001	JMO001	0.9152	0.7488	初対面	男男	母語話者	0.1664
148	TFA007	JF085	0.9041	0.7382	友人	女女	母語話者	0.1659
326	JF178	CFA008	0.7739	0.9162	友人	女女	母語話者	0.1423
171	JFB020	KFN001	0.8664	0.7288	初対面	女女	学習者	0.1376
285	JF137	TFA012	0.7277	0.861	初対面	女女	母語話者	0.1333
141	TMBA002	JMSa002	0.8738	0.7603	初対面	男男	母語話者	0.1135
159	JFB016	TFSu001	0.8037	0.9105	初対面	女女	母語話者	0.1068
156	TFSu001	JFB015	0.8965	0.7962	初対面	女女	母語話者	0.1003
152	TFI001	JFB014	0.7655	0.8608	初対面	女女	学習者	0.0953
165	JFB018	VFN001	0.7262	0.8156	初対面	女女	母語話者	0.0894
282	JF135	TFA012	0.8375	0.9234	初対面	女女	母語話者	0.0859
279	JF136	TFA011	0.8757	0.7936	初対面	女女	学習者	0.0821
319	JF171	CFN001	0.7509	0.8304	友人	女女	母語話者	0.0795
168	KFN001	JFB019	0.8136	0.7353	初対面	女女	母語話者	0.0783
284	JF137	CFA004	0.8545	0.7793	初対面	女女	学習者	0.0752
143	TFA002	JF080	0.7617	0.8344	友人	女女	学習者	0.0727
281	JF135	TFA011	0.88	0.8114	初対面	女女	学習者	0.0686
142	TFA001	JF079	0.8183	0.8862	友人	女女	学習者	0.0679
147	TFA006	JF084	0.8071	0.8718	友人	女女	学習者	0.0647
170	CFA002	JFB020	0.8332	0.8935	初対面	女女	学習者	0.0603
135	JFSa014	TFBA003	0.7942	0.8535	初対面	女女	母語話者	0.0593
125	JM025	KMI005	0.8646	0.9213	初対面	男男	母語話者	0.0567
167	JFB019	CFA002	0.8101	0.8658	初対面	女女	母語話者	0.0557
134	JFO014	TFBA003	0.884	0.9391	初対面	女女	母語話者	0.0551
137	JFSa014	TFBA004	0.8144	0.8664	初対面	女女	母語話者	0.052
150	TFA009	JF087	0.7776	0.828	友人	女女	学習者	0.0504

5. まとめと課題

本稿では、特徴語および類似度を通じて、母語話者と学習者の語彙使用の実態の一旦を明らかにした。「BTSJ コーパス」と「I-JAS」で同じ傾向が認められたものもあるが、逆の傾向が出た語もある。それたについてはさらに別にデータでの確認が必要である。

謝辞

本研究は、国立国語研究所の機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」のサブプロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」（リーダー：宇佐美まゆみ）、及び、JSPS 科研研究費補助金・基盤研究(A)・JP18H03581「語用論的分析のための日本語 1000 人自然会話コーパスの構築とその多角的研究」（研究代表者：宇佐美まゆみ）の成果の一部である。

注

- (1) 「BTSJ コーパス」における、非母語話者を学習者と位置付ける。以下同じ。
- (2) 形態素解析は MeCab0.966 と UniDic-csj-2.2.0 を用いた。なお、誤解析の修正は行っていない。
- (3) 「I-JAS」で使用頻度 1 位は、係助詞の「は」で 60,309 回であった（検索日 2019.9.28）。なお、「対話」には、日本語母語者を含まない。
- (4) データ上はこの中に「じゅう」という副詞が現れるが、これは誤解析であるため、5 語のうちに数えない。
- (5) ウェルチの t 検定の結果、 $p = .07514$ であった。検定に用いたソフトは R 3.6.1 である。
- (6) 話者記号の見方は、表 6 のとおり。表 6 は、「BTSJ コーパス」に付属している「2. 本コーパスに収録されているデータの情報一覧.xlsx」より一部を抜粋して作成した。

表 6 話者記号の見方

・話者番号の決め方	凡例
① 出身	J : Japan 日本 C : China 中国 K : Korea 韓国 T : Taiwan 台湾 V : Vietnam ベトナム F : France フランス
② 性別	M : male 男性 F : female 女性
③ 属性	T : teacher 先生 St : student 学生 B : base ベース（同じ人がそれぞれ異なる条件で異なる相手と会話をする場合の元になる人） O : older 目上 Sa : Same-age 同齡 Y : Younger 目下
④ 日本語レベル	N : Novice Learner 初級 I : Intermediate Learner 中級 A : Advanced Learner 上級 Su : Superior Learner 超級

参考文献

- (1) Oakes, Michael P. (1998) *Statistics for Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- (2) 高見敏子 (2003) 「「高級紙語」と「大衆紙語」の corpus-driven な特定法」『大学院国際広報メディア研究科言語文化部紀要』44, pp.73-105.
- (3) 水谷静夫 (1980) 「用語類似度による歌謡曲仕訳—『湯の町エレジー』『上海帰りのリル』及びその周辺—」『計量国語学』12(4), pp.145-161.
- (3) 山崎誠 (2017) 「レジスター・位相の違いによる会話文の語彙的多様性」『言語資源活用ワークショップ発表論文集』pp.278-289.

カンボジア人日本語学習者における日本語の「キャ」行と「シャ」行の知覚について

劉永亮（首都大学東京）

1. 研究背景

留学生 30 万人計画が公表されて以来、東南アジア諸国を中心とした留学生の数が圧倒的に増加した。その中、カンボジアからも例外なく、多くの留学生が日本を訪れるようになった（平成 29 年の時点ですでに留学生数が 30 万人を達した）。しかし、実際教育現場において、カンボジア人学習者におけるさまざまな課題が残されている。特に初級段階において、音声上の問題が顕著であるが、それについて指摘が少なく、研究も佐藤（2007）以外はほとんど見られないのが現状である。

2. 先行研究

カンボジア人学習者に関しては法貴（2000）、佐藤（2007）、杉村（2016）の研究が見られ、その中、学習者の音声上の問題に関して研究は法貴（2000）、佐藤（2007）が挙げられる。法貴（2000）は、カンボジア人初級学習者 3 名を対象に聴取・リピート・発話調査を行った。このうち、発話調査の結果ではジャ行 → ヤ行、チャ行 → ジャ行という誤りの方向性を指摘している。また、佐藤（2007）もカンボジア人日本語学習者のジャ行とヤ行・ジャ行とチャ行の混同について言及しており、その誤りは一方的な誤りではなく、双方向に言い誤る傾向があると主張している。

筆者が教育現場で気になったのは「キャ」行と「シャ」行についてもうまく知覚できないし、生成もできないことである。

そこで、本研究ではクメール語を母語とするカンボジア人日本語学習者における日本語の「キャ」行と「シャ」行の知覚について、目標音の音声環境と学習者の日本語能力のレベルより二つの要因を用いた実験調査を行う。具体的な研究目的は以下のとおりである。

1. 単語内の音節位置の要因から知覚の難易度を示す。
2. 日本語の習熟度より知覚が異なっていくかを検証する。

3. 研究概要

調査対象者は日本国内の日本語学校で日本語を学んでいる留学生 23 名である（日本に来て 9 か月）。

調査協力者に関しては群分けをするため、オンラインテスト SPOT (Simple Performance-Oriented Test) 90 文を用いて、協力者の日本語能力を測定した。具体的には、協力者の SPOT90 の得点の外れ値（平均±2 SD）3 名を対象外とし、中央値の 41 点を基準に群分けをし、中央値に当たる 3 名のデータを除き、42 点以上（10 名）を上位群、40 点

以下(10名)を下位群とした。上位群と下位群の得点差をt検定により検討したところ、0.1%水準で有意であった ($t(18)=5.123, p < .05$)。

調査対象音を「キャ」行と「シャ」行に限定した。

調査方法は知覚の実験用語を有意味語(既習語)と無意味語の2種類を設けた。実験は聞き取りテストの形式で行う。

具体的に述べると目標音の音声環境に関しては、次の2点を配慮する。

- ① 音声環境に関しては「語頭」「語中」位置の2項目を変数とする。
- ② 実験用語を意味の有無によって2項目を変数とする。

刺激語の提示し方：刺激語は、文中に埋め込まずに単独で提示する。理由は次の通りである。韓国語母語話者に対する関(1987)の実験では刺激語を単独と文中との両方で提示しているが、判断境界は単独提示よりも文中提示のほうが広く、判断が曖昧であるという結果が出ている。また、本研究では研究対象者は初級学習者であるため、刺激語以外に余計な情報を含まない単独提示が妥当と考えた。

音声資料の作成にあたっては、1名の女性(東京語話者)¹に音声実験室で発音してもらい、無意味の刺激語のアクセントを平板型に統一した。

4. 結果

聞き取りテストの結果を日本語能力レベル別に表1にまとめた。

表1 「キャ」行と「シャ」行の知覚の平均誤答(一人当たり)

	上位群		下位群	
	語頭	語中	語頭	語中
有意味	2.4	3.7	4.3	5.0
無意味	4.0	4.5	4.9	5.1

表1に示しように、上位群の場合、有意味において語頭と語中は人当たりの平均誤答が、それぞれ2.4と3.7であり、無意味語において語頭と語中は人当たりの平均誤答が、それぞれ4.0と4.5である。それに対して、下位群の場合、有意味において語頭と語中は人当たりの平均誤答が、それぞれ4.3と5.0であり、無意味語において語頭と語中は人当たりの平均誤答が、それぞれ4.9と5.1である。この結果見ると、上位群の方が下位群より、知覚が優れている。特に、有意味語の場合、もっと正確に知覚できていると伺える。また、「キャ」行と「シャ」行が語頭にある場合、語中にある場合より聞き取りやすいように見られる。

それでは実際には音声環境と日本語習熟度及び刺激音の意味有無ことが知覚にいかにか影響を与えるか、検討するために、音声環境(語頭・語中)×日本語習熟度(上位群・下位群)×意味の有無(有意味語・無意味語)の2×2×2の3要因混合計画の分散分析を行った。分析の結果、習熟度要因($F(1,79)=22.681, p < .01$)の主効果と意味の有無($F(1,79)=6.259, p < .05$)の主効果は有意であったが、音声環境($F(1,79)=1.203, ns$)の主効果は有意ではなかった。さらに、習熟度(上位群・下位群)×意味の有無の交互作用が有意であったため($F(1,79)=6.257, p < .05$)、単純主効果の検定を行った。

その結果を表 2 に示す。

表 2 意味の有無における習熟度の主効果

意味の有無	習熟度の有意確率 ^b
有意味	0.000
無意味	0.0483

表 3 習熟度における意味の有無の主効果

習熟度	意味の有無の有意確率 ^b
上位群	0.0023
下位群	1.000

表 2 と表 3 に示すように、学習者の習熟度は実験用語の意味の有無に関係なく、有意差を認めており、実験用語の意味の有無は学習者の習熟度によって異なることが分かった。つまり、上位群において差異があるが、下位群の場合は差異が認められなかった。

上記の結果からみると上位群が下位群に比べて「キャ」行と「シャ」行の弁別が上手であり、特に実験用語は意味がある場合、より弁別しやすいといえる。一方、下位群において、実験用語は意味の有無に関係なく、知覚にしにくいことが分かった。さらに、「キャ」行と「シャ」行が語頭にある場合、語中にある場合より上位群が知覚しやすい傾向がみられるが、統計的に差異が見られなかったことから、音声環境が知覚に影響されないといえよう。

5. まとめ

実験調査の結果、学習者の習熟度によって、「キャ」行と「シャ」行の弁別に差が生じた。つまり、日本語能力のレベルが低い学習者のほうが日本語能力のレベルが高い学習者より弁別しにくいことが分かった。特に、「キャ」行と「シャ」行が語中の場合、実験用語の意味の有無に関係なく語頭の場合より知覚が困難であることが分かった。すなわち、実験用語の意味が知覚に影響されていないと考えられる。また、「キャ」行と「シャ」行の混同は一方的な誤りではなく、双方向に聞き間違えることが確認された。

一方、日本語能力のレベルが高い学習者においても「キャ」行と「シャ」行が語中の場合、語頭の場合より弁別しにくい。また、日本語能力のレベルが低い学習者と違って実験用語の意味の有無のよって知覚にも差異が生じることが検証された。要するに、無意味語の知覚が有意味語の知覚より正答率が低いという結果が得られた。これらの有意味の実験用語がすでに学習されているため、意味が知覚に影響しているといえる。そして、「キャ」行を「シャ」行に聞き間違えるケースが多いことが明らかになった。

6. 今後の課題

本研究ではカンボジア人学習者における「キャ」行と「シャ」行の知覚について検証したが、発音つまり生成に関してまだ触れていないところもあれば、学習者の習得状況を明らかにするには、学習者レベルが上達につれて、どのように変更があるかをさらなる研究が必要とされる。これを今後の課題にしたい。

注

(1) 音声資料作成に関しては作成した音声を東京話者 3 名にチェックしてもらい、問題はないとみなした音声を実験に使用した。

参考文献

- (1) 川畑貴子 (2008) 「カンボジアにおける日本語教育の現状と課題ー「カンボジアー日本友好学園」での授業を通してー」『総合政策学会総合政策研究』 11(1), 53-61
- (2) 佐藤貴仁 (2007) 「カンボジア人日本語学習者の音声上の問題点ージャ行とヤ行・ジャ行とチャ行の混同ー」『日本語教育方法研究会誌』 14 巻 1 号 p. 68-69
- (3) 杉村泰 (2016) 「クメール語を母語とする日本語学習者における日本語の自動詞・他動詞・受身の選択について 一人為的事態の場合ー」『言語文化論集』 37(2), 49-62
- (4) 法貴則子 (2000) 「ベトナム人, カンボジア人, ラオ ス人学習者の音声上の問題点」『東京外国語大学留学 生日本語教育センター論集』 第 26 号, 183-198
- (5) 関光準 (1987) 「韓国人の日本語日本語の促音の知覚について」『日本語教育』 81 号
日本語教育学会

複言語話者の加齢による第二言語の摩滅に関する縦断的研究

野山 広（国立国語研究所）

1. はじめに

これまで、Welfare Linguistics(福祉言語学)的な観点(徳川、1999)から、調査・研究のためだけの調査というよりは、地域の需要や要望に応えた調査を目指して、現地に定住する外国人学習者に対して、OPI (Oral Proficiency Interview) (牧野他、2001) の枠組みを活用したインタビューを約 12 年間(第 1 期:2007 年~2009 年、第 2 期:2009 年~2012 年、第 3 期:2013 年~、第 4 期:2018 年~) に渡って 1 年に少なくとも 1 回ずつ行ない、形成的なフィールドワーク(當眞、2006)となることを心掛けてきた。毎年インタビュー後には、その結果に関するフィードバックを積み重ねることで学習者や地域の現場の方々と寄り添いながら、さまざまな支援を展開してきた。その成果として、インタビューの文字化データの一部と共に、特に、韓国出身の学習者=複言語話者に焦点を当てる。彼女は 50 代で来日したが、現在 70 代になり、言語習得から摩滅へと変容し始めている。その言語生活情報やインタビュー後のフィードバック情報も含めた分析結果や、ネット上に公開した会話データベースを基に、その報告、展望を行う。

2. これまでの収集データの分析結果から見えてきたこと

例えば、以下の表からも窺えるように、OPI のレベル変化と定住者が必要とする日本語力(分散地域)に関しては、定住者中で特に主婦の場合は、OPI レベル中-上までは向上するが、その上にはなかなか到達しないことがわかってきた。

年に 1 回、縦断的に 5 回の調査を実施した 12 名のうち、日本人の配偶者を持つ 10 名の学習者の評価に関する変化について焦点を当てると、次のことが見えてきた。

まず、OPI の評価という点では、5 年間で下位レベル 1 つ上昇した学習者や、下位レベル 2 つ以上上昇した学習者もいたが、レベル上の変化はなかったという学習者も 2 人(B3 は 5 年目終了時に在住 18 年、B11 : 5 年目終了時に在住 13 年) いた。

全体としては、上級レベルに中級レベルから伸びて到達した学習者は一人もいなかった。上級のレベルの学習者は、1 年目の時点で既に上級レベルに到達していたというわけである。ここでいう上級とは、OPI のマニュアルによると「主な時制の枠組みの中で、叙述したり、描写したりすることができ、予期していなかった複雑な状況に効果的に対応できる」というレベルであり、テキストの型としては「段落」を維持できるレベルである。

「中級-上」というのは「かなり上級のことができ、上級レベルの会話を維持できないレベル」であるが、多くの配偶者がこのレベルにとどまっていることがわかった。

そうだとすると、そもそも地域の生活者にとって、必要な日本語会話力は上級レベルなのか、あるいは、中級レベル(中級の中か上あたり) でもいいのか、改めて検討する必要

があると思われた。その辺りに関しては、個々の学習者の地域での生活に必要な日本語会話力とは何なのか、に関しても、より個別に捉えた対応や工夫をしていく必要が増していくと考えられる。

表1 縦断調査の結果（初期の5年間）：OPIの枠組みを活用したインタビューの結果

散在地域のOPIレーティング

表1 外国人散在地域の話者のOPIレーティング							
学習者	母語	職業	一年目	二年目	三年目	四年目	五年目
B1	ロシア語	主婦	初-中	初-上	中-中	中-中	中-中
B2	タガログ語	主婦	中-下	中-中	中-中	中-中	中-中
B3	タガログ語	主婦	中-上	中-上	中-上	中-上	中-上
B4	中国語	主婦	上-中	上-上	上-上	上-上	上-上
B5	中国語	高校生	上-下	上-上	上-上	上-上	上-上
B6	中国語	高校生	中-上	中-上	中-上	中-上	中-上
B7	マレー語	主婦	中-中	中-上	—	中-上	中-上
B8	中国語	主婦	中-中	中-上	中-上	—	—
B9	中国語	主婦	中-中	中-上	中-上	中-上	中-上
B10	韓国語	主婦	中-中	—	中-上	中-上	中-上
B11	中国語	主婦	上-下	上-下	上-下	上-下	上-下
B12	中国語	主婦	中-下	中-中	中-中	中-上	中-上
B13	中国語	主婦	—	—	中-中	中-中	中-中
B14	中国語	主婦	—	—	上-下	上-下	—
B15	タガログ語	高校生	—	—	中-下	中-下	中-下
B16	英語	主婦	—	—	—	—	中-上

また、今回注目する学習者Aの場合、加齢とともに（特に70代になってから）、その言語生活の中では、それまでの（少しずつの）言語習得の過程から、言語摩滅の過程へと変容している状況がある。具体的には、OPI調査の1年目が中級の中で、3年目に中級の上になったものの、それ以降5年目まで、さらにはその後12年目まで中級の上のままであった。同じレベル（中級の上の幅）の中で多少の向上はあったものの、上級に届くことはないままであった。そして、現状は、同じレベルの中で徐々に摩滅が進んでいる傾向がみえてきている。

3. 今後の言語生活（ライフ）や言語摩滅を想定した課題、展望

学習者Aの今後の言語生活（ライフ）の変容を、彼女自身も周囲もどのように受け入れて、その認知症状の変化や言語摩滅の進行状況に応じて、どのように対応や工夫をしていくのか、今後の課題と考えられる。また最終的な介護を、誰が（どんな人が）どのようにしていったらいいのか、その方針や制度設計を考える時期に来ていると思われる。こうした実情を踏まえて今後ますます複言語環境が進むであろう地域の言語環境整備に関して展望するなら、例えば、学習者の母語でコミュニケーション（対話）ができるバイリンガルの介護福祉士の存在が、将来的には不可欠となる時代が到来することが推測される。

4. おわりにー地域の学習支援現場の関係者との協働の可能性を探る

これまでのフィールドワークの結果を踏まえると、例えば、1対1の会話場面だけでなく、多人数会話場面の提供と共同研究の実施・展開も期待される。そのためには、これまで以上に、地域の学習支援現場の関係者との協働の可能性を探りつつ、状況的に、多人数会話の場面を提供できる工夫を図っていく必要がある。また、2でも触れたが、高齢学習者の言語摩滅（喪失）に関する学際的＝介護分野、認知症予防の分野の専門家、継承語教育の専門家等との連携・協働をはじめ、共同研究の可能性を探っていくことも、今後は期待されよう。

参考文献

- (1) 徳川宗賢(1999)「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」(対談者 J.V. ネウストブニー)『社会言語科学』第2巻第1号 89-100、社会言語科学会
- (2) 眞賀千賀子(2006)「形成的フィールドワークという方法一問いに答える方法の工夫」吉田寿夫(編)『心理学研究法の新しいかたち』170-194、誠信書房
- (3) 牧野成一他.(2001)『ACTFL-OPI 入門』アルク

2019 年度日本語教育学会秋季大会予稿集

発 行 2019 年 10 月 16 日
発行者 公益社団法人日本語教育学会
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F
TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp
URL <http://www.nkg.or.jp>



公益社団法人

日本語教育学会
