

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION

IN EUROPE

27

2023 日本語教育シンポジウム

第 26 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of
The 26th Japanese Language Symposium in Europe
17-20 August, 2023

Japanese Language Education
The 17th International Conference of the EAJIS

2023

ヨーロッパ日本語教師会
Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なる
ご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organization

助成

国際交流基金

The Japan Foundation



JAPAN FOUNDATION

国際交流基金

目次 ・ Table of Contents

はじめに (Forewords) (日本語のみ)	1
パラレルセッションプログラム (日本語)	2
Parallel Session Program (English).....	8

《基調講演》 Keynote Lectures

共生社会の実現と日本語教育

神吉宇一	15
Convivial Society and Japanese Language Education	
Uichi KAMIYOSHI.....	29

《パネル発表》 Panels

外国語教育におけるクリエイティブ・ライティングの意義と方法 — 学習者のホリスティックな成長に向けた創造力と考える力の育成

大野早苗, ガイア・ヴァロネ, マルチェッラ・マリオッティ	31
Significance and Methods of Creative Writing in Foreign Language Education — Fostering Creativity and Reflexive Thinking for Learners' Holistic Development	
Sanae OHNO, Gaia VARONE, Marcella MARIOTTI	67

《口頭発表》 Oral Presentations

Use Case Scenario of Machine Translation for Language Instruction

Takako AIKAWA	69
言語教育における機械翻訳の実践例	
相川孝子	79

日本語学習者の作文における書き出しと結びの特徴

加藤恵梨 80

Opening and Closing Lines in Japanese Language Learners' Compositions

Eri KATO 92

異文化間コンフリクトを経て、仲介から生まれる言語的・文化的共生 — ヨーロッパ在住の教師の「声」を聴く日本語

鈴木裕子, 高橋希実 93

Linguistic and Cultural Symbiosis through Mediation Post Intercultural Conflicts: Listening to the Voices of Teachers Living in Europe

Yuko SUZUKI, Nozomi TAKAHASHI 105

アニメを用いた文法項目指導の試み

山本裕子, 本間妙, 川村よし子 106

Teaching Grammar Using Anime in Japanese Language Education

Hiroko YAMAMOTO, Tae HOMMA, Yoshiko KAWAMURA 118

日蘭家庭の保護者の継承語教育の動機に影響を与える要因 — 子どもの発達段階に応じた保護者の継承語教育の動機の変化

荻田朋子 119

Factors Influencing Parents' Motivations for Inherited Language Education in Japanese-Dutch Families — Changes in Parents' Motivations for Teaching Inherited Languages at Different Stages of Child Development

Tomoko OGITA 131

Involving Learners in Syllabus Design — Negotiated Syllabus in a Pre-advanced Course and the Teacher's Role

Akiko FURUKAWA 132

学習者が関わるシラバスデザイン — 中上級コースにおける交渉シラバスと教師の役割

古川彰子 144

非漢字系中級学習者の名詞修飾節の読みの変化

桑原陽子 145

Changes in the Reading Comprehension of Noun Modifying Clauses by a Non-kanji Background Intermediate Japanese Learner Yoko KUWABARA	157
Proposal for Service-Learning to Make Japanese Website Multilingual by Using Machine Translation	
Naoko TAMURA	158
機械翻訳を利用して日本語サイトを多言語化するサービスラーニングの提案 田村直子	170
日本語初級コースにおけるグループテストの試みーパンデミック後の日本語初学者への援助の観点から 川上きよ美	171
An Exploratory Group Testing in a Beginning-Level Japanese Course — Aiming for Supporting the Post-pandemic JFL Learners Kiyomi KAWAKAMI	183
Analysis of University Students' Career Support Needs for the Development of Online Learning Materials	
Ruth VANBAELEN, Hideaki ITO	184
オンライン学習コンテンツ開発のための大学生キャリア支援ニーズの分析 ヴァンバーレン・ルート, 伊藤秀明.....	196
日本語学習者のための参照文法 ヨフコバ四位エレオノラ, 稲葉和栄, 堀恵子	197
Reference Grammar for Japanese Learners Eleonora YOVKOVA-SHII, Kazue INABA, Keiko HORI.....	209
継承日本語教育ートランス・ランゲージング教授法実践報告 根元佐和子	210
Heritage Language Education Practice report: Translanguaging for Multilingual Children Sawako NEMOTO.....	222

Italian Learners of Japanese Language from a Pragmatic Perspective — Sentence-Final Particles in Spontaneous Speech

Giordano STOCCHI..... 223

語用論的な視点からみたイタリア人日本語学習者 — 終助詞「ね」「よ」「よね」

ストッキ・ジョルダノ 235

自動採点システムの評価と学習者の作文に与える影響

李在鎬, 村田裕美子, スルダノヴィッチ・イレーナ..... 236

Evaluation of Automated Grading Systems and Their Impact on Learners' Compositions

Jaeho LEE, Yumiko MURATA, Irena SRDANOVIC..... 246

我が子から見た我が家の家庭言語政策 — 親と子の複線径路・等至性モデリングの比較より

若井誠二 247

Family Language Policy from the Child's Perspective — Findings from a Comparison of Parent and Child Trajectory Equifinality Modelling

Seiji WAKAI 259

Dialogue beyond ideology — A study on learners' perception of native speaking facilitators in a “level-free” Japanese language workshop

Chiara ALESSANDRINI..... 260

イデオロギーを超える日本語の対話 — 日本語の「レベルフリー」ワークショップにおける母語話者のファシリテーターの学習者の認識

キアラ・アレッサンドリーニ..... 272

カタカナ・漢字学習を支援する K-code を用いた実践報告 — 点画のコード化による字体識別への支援

中村かおり, 伊藤江美 273

A Report on the Efficacy of Using K-code in Teaching Katakana and Kanji: A Practical Study of Character Identification via Line Coding

Kaori NAKAMURA, Emi ITO 284

ウズベク語母語話者の日本語における時間順序表現に関する研究

パク・オリガ・ディミトリエフナ 285

A Study on Time Order Expressions in Japanese Language of Uzbek Native Speakers Olga Dmitrievna PAK.....	295
言語・文化・歴史認識の差異を超える日本語教育 — マレーシアとの協働学習を通して 松永典子	296
Japanese Language Education to Overcome Differences in Language, Culture, and Historical Perceptions — Through Online Collaborative Learning with Japanese Language Learners in Malaysia Noriko MATSUNAGA.....	308
ハンガリーの日本語学習者が書いたナラティブ作文の評価 — 上位群と下位群の比較から 影山陽子, 坪根由香里, 数野恵理, トンプソン美恵子	309
Assessment of Narrative Writings Written by Japanese Language Learners in Hungary — Comparing Upper and Lower Levels Yoko KAGEYAMA, Yukari TSUBONE, Eri KAZUNO, Mieko THOMPSON	321
ポライトネスストラテジーに焦点を当てた依頼メール作成指導の実践 森本一樹, 大枝由佳	322
A Practical Report on Teaching Students How to Write Request Emails in Japanese with a Focus on Politeness Strategies Kazuki MORIMOTO, Yuka OEDA	333
日本語学習者は可能表現を「依頼場面」でいかに用いるか — I-JAS コーパスにおける日本語・英語・スペイン語・ドイツ語・ハンガリー語・フランス語母語話者の発話データから探る 村田恵美	334
Japanese language learners' use of potential Expressions in "request situations" — A study of the speech data of native speakers of Japanese, English, Spanish, German, Hungarian and French in the I-JAS corpus Emi MURATAMARGETIĆ	346
文化は教えられるのか? — 「日本文化」に関するコースの課題と取り組み 会田ナインドルフ真理矢	347
Can Culture Be Taught? — Issues and Initiatives in Teaching a Course on Japanese Culture Mariya AIDA NIENDORF	358

海外日本語教師の多文化教育意識の考察

ムカイ・フェリペ・ナオト 359
The consciousness of multicultural education attitudes of the overseas Japanese language teachers
Felipe Naotto MUKAI 368

共生社会実現のための言語活動 — 日本の言語政策と CEFR-CV の文脈化を例として

福島青史 369
Language Activities for the Realization of an Intercultural Society — An Examination of Japanese
Language Policy attempting to contextualize the CEFR-CV
Seiji FUKUSHIMA 381

オンライン授業後に来日した日本語学習者はどのように発音を学ぶのか

大戸雄太郎 382
How do Japanese learners who come to Japan after online classes learn pronunciation?
Yutaro ODO 394

オーストラリアの公立小学校における日英バイリンガルプログラム — 日本語教師対象のインタビュー調査より

門脇薫 395
Japanese-English Bilingual Programs at Public Primary Schools in Australia: An Interview Survey of
Japanese Language Teachers
Kaoru KADOWAKI 407

日本語母語話者のわかりにくい話し方 — 日本語非母語話者の聴解調査に基づいて

野田尚史, 中島晶子, 加藤さやか, 梅澤薫 408
Exploring speech of Japanese native speakers that learners find difficult to understand — Based on a
listening comprehension survey of learners of Japanese
Hisashi NODA, Akiko NAKAJIMA, Sayaka KATO, Kaoru UMEZAWA 420

言語学習アドバイジングの実践を通じた支援者の学び — 言語教師の役割の再検討

義永美央子 421

Learning of supporters through language learning advising practice — Re-examining the role of language teachers?	
Mioko YOSHINAGA	433
日本語学習教材開発を通して見られた日本語教育に対する印象と異文化接触能力の変化 — 大学生が取り組んだ SDGs をテーマとする中級教材の開発	
黒崎典子	434
Changes in impressions of Japanese language education and intercultural competence through the development of a Japanese language textbook	
Noriko KUROSAKI	446
ドイツの中等教育の「日本語」科目の教材に関する実証研究 — 現職教員の考えを中心に	
真嶋潤子, モニカ・ウンケル	447
An Empirical Study on Teaching Materials for Japanese as a Foreign Language in Secondary Schools in Germany — Focusing on Teachers Thoughts	
Junko MAJIMA, Monika UNKEL	459
小唄を取り入れた体験型のオンライン日本語・日本文化学習 — ベルギーの大学における 2 年目の取り組み	
小熊利江	460
Online Experiential Learning on Japanese Language and Culture through Kobanashi: Second-Year Practice at a University in Belgium	
Rie OGUMA	471
教師・学習者の共生の場 — 笑いでつながるバリアフリーの小唄発表会	
遠藤真理, 加村彩, 高木三知子, ブランド那由多	472
A Community for Teachers and Learners — Connecting People Through Laughter - a Kobanashi Comedy Festival Without Borders	
Mari ENDO, Aya KAMURA MIRTO, Michiko TAKAGI, Nayuta BRAND	484
日本語の授業で「異文化理解」を扱うこと — 実践例とアンケート調査から	
数原麗香, 竹内泰子, コスラ恭子	485

Intercultural Understanding in Japanese Classes — Findings from Examples and Questionnaire Survey on Japanese Teachers Dealing with 'Intercultural Understanding' in Japanese Language Classes

Reiko SUHARA, Yasuko TAKEUCHI, Kyoko KHOSLA..... 497

共生の理想としての国家 — 「住みやすい国」日本語学習者作文コーパスからみたセルビアの大学生の考える「理想的な生活」とは

トリチコヴィッチ・ディヴナ..... 498

A Country as an Ideal of Living Together — Serbian University Students' Idea of an "Ideal Life" on the Basis of the Japanese Language Students Essay Corpus "A Country Easy to Live in"

Divna TRICKOVIC..... 510

《ポスター発表》 Posters

リスク時における外国人支援のコミュニケーション — 共生社会の実現のために

徳井厚子..... 512

Risk Communication for Support for Foreign People — Toward Multicultural Society

Atsuko TOKUI..... 518

日本語教師による再包摂志向の構えの考察 — 他分野教員による<受容>または<抵抗>の語りから

松本明香..... 519

Consideration of Re-inclusion Oriented Stances by Japanese Language Teacher — From Narratives of "Acceptance" and "Resistance" by Teachers in Other Disciplines

Haruka MATSUMOTO..... 525

"Learning to voice your opinion is valuable" — 日本語初中級学習者対象のディスカッション授業についての一考察

鴛海美美..... 526

"Learning to voice your opinion is valuable" — A Study of Discussion Class for Japanese Pre-Intermediate Learners

Fumi OSHIUMI..... 532

グループ活動におけるアイデア出しから意思決定までの流れ — ファシリテーターとしての教師の役割

川上ゆか 533

Flow from Creating Ideas to Decision Making in Group Activities — The Role of Teachers as Facilitations

Yuka KAWAKAMI..... 539

日本語ライティング教育における論理的思考支援のための教員研修

脇田里子 540

Teacher Training for Supporting Logical Thinking in Japanese Writing Education

Riko WAKITA 546

ストーリーテリングとジェンダー — I-JAS における日本語母語話者の発話分析

萩原孝恵 547

Storytelling and Gender: Speech Analysis of Native Japanese Speakers in I-JAS

Takae HAGIWARA 553

構成を意識したプレゼンテーションの原稿作成を支援するオンラインサイトの開発

坂井美恵子, 西島順子 554

Development of an Online Platform for Creating Structured Presentations

Mieko SAKAI, Yoriko NISHIJIMA..... 560

日本語韻律への注意には何が影響するか — イタリア・ロシア・中国・ベトナムの日本語学習者の「音楽経験」を比較した予備的研究

阿部新, 磯村一弘, 林良子..... 561

What Influences a Language Learner's Attention toward Japanese Prosody? — Preliminary Study Comparing the "Musical Experiences" of Italian, Russian, Chinese, and Vietnamese Learners of Japanese

Shin ABE, Kazuhiro ISOMURA, Ryoko HAYASHI 567

日本語教育副専攻科目における言語ポートレートの導入と実践から見てきたこと

三輪聖, 毛利貴美 568

Insights from the Introduction and Practice of Language Portraits in Japanese Language Education
Minor Courses

Sei MIWA, Takami MOHRI 574

日本語教師養成における「必須の教育内容」をめぐる課題－英国・フランスの自国語教師養成課程の事例から

保坂敏子, 藤光由子, 島田めぐみ, 谷部弘子, 時本美穂 575

Issues Concerning "Essential Educational Content" in Japanese Language Teachers' Training — Based on Cases of Teacher Training Programs for Respective National Languages as Second or Foreign Languages in the UK and France

Toshiko HOSAKA, Yuko FUJIMITSU, Megumi SHIMADA, Hiroko YABE, Miho TOKIMOTO 581

ヨーロッパ日本語教師会 / Association of Japanese Language Teachers in Europe, AJE 583

AJE 賛助会員 Corporate members 584

第 26 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 585

第 26 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集 / 編集者後記 586

はじめに

2023年のヨーロッパ日本語教育シンポジウムは、ベルギーの古都ゲントを舞台にヨーロッパ日本研究協会（EAJS）の1セッションとして開催されました。日本語教育のセッションは、十を超えるセッションの中の一つではありましたが、発表数もAJE関係者の参加者も全体の1割を超え、日本語教育の関心の高さと重要性を改めて確認しました。それと同時に、EAJSとの共同開催ということで、AJEの会員にとってはAJE内外の会員との広範な交流の機会となりました。そのようなシンポジウムの成果を、報告論文集として編纂し会員の研究や実践の歩みとして発表できることを大変嬉しく存じます。

第26回となるヨーロッパ日本語教育シンポジウムでは、基調講演に神吉宇一先生をご招待し、「人・ことば・社会と日本語教育研究～共生社会と日本語教育政策の観点から～」というテーマで講演をしていただきました。そしてシンポジウムを通して、現在とこれからの「共生」について議論が行われました。一般会員の部ではパネル発表1本、口頭発表55本、ポスター発表12本が行われ、3日間にわたり活発な議論が繰り広げられました。これに加えて、EAJS会員による口頭発表も2件行われました。議論で疲れた我々の喉をベルギーの香り高いビールと運河を吹く涼風が潤してくれたのを、昨日のここのように思い出します。

日本語教育は、学習者が日本語を習得していく行為です。しかし、それをめぐる教師の役割や教師の学習者への関わり方、教育の視点や内包は、社会や時代の影響を受けて大きく様相を異にします。そのような、社会と時代と切り離せない日本語教育の一側面をこの報告集が現在の実践・研究という形で記録し広く公開することに、シンポジウムおよび報告集編纂にあたっているスタッフもやりがいを感じています。そして会員をはじめとする日本語教育関係者には、これを足場として更なる実践・研究へ飛躍されることを願ってやみません。

第26回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

実行委員長 守時なぎさ

第26回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム/第17回EAJS国際会議

題目の後ろにあるコードの意味は次の通りです：[発表演語(JPまたはEN)・実践報告(P)または研究発表(R)]
(2023年8月3日現在)

(JST)	CEST	8月18日(金曜日)		
	08:00-	対面参加者の会場受付		
		Auditorium 4 Jaap Kruithof		
(16:00-16:15)	09:00-09:15	開会式		
(16:15-17:45)	09:15-10:30	基調講演: 人・ことば・社会と日本語教育研究 ～共生社会と日本語教育政策の観点から～ [JP] 神吉宇一先生		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		異文化・多文化共生	話す・対話	協働・共生
		司会：竹内泰子	司会：須藤潤	司会：松永典子
		QA (Online)：田村直子	QA (Online)： ムカイ・フェリペ・ナオト	QA (Online)：内川かずみ
(18:00-19:30)	11:00-12:30	日本語の授業で「異文化理解」を扱うこと ～実践例とアンケート調査から～ [JP.P.On-site]	スペインの日本語学習者の自発的発話を阻害する要因 —「恥ずかしさ」を軽減するために重要な日本人との交流— [JP.R.Online]	国際協働学習のための無料配布教材の開発 [JP.P.Online]
		数原麗香 竹内泰子 コスラ恭子	久保賢子 中西久実子	村田晶子
		日本語教育学部生の多文化共生意識と教育カリキュラムの関係について [JP.R.On-site]	フランス語を母語とする日本語学習者に対する非流暢性の指導とその効果 —つっかえ方を一例として— [JP.R.On-site]	言語・文化・歴史認識の差異を超える日本語教育—マレーシアとの協働学習を通して [JP.P.On-site]
		ヤマン・ヤーレン オズシェン・トルガ	須藤潤 船橋瑞貴 昇地崇明 定延利之	松永典子
		共生社会の基盤となる日本語リテラシー調査の再構築に向けた一考察 [JP.R.On-site]	イデオロギーを超える日本語の対話 —日本語の「レベルフリー」ワークショップにおける母語話者のファシリテーターの社会的位置付け— [EN.R.On-site]	教師・学習者の共生の場 —笑いでつながるバリアフリーの小断発表会— [JP.P.Both]
		野山広	アレッサンドリーニ・キアラ	ブランド那由多 [JP.P.On-site] 加村彩 [JP.P.Online] 高木三知子 [JP.P.On-site] 遠藤真理 [JP.P.Online]
(19:30-21:00)	12:30-14:00	昼食		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		ICTツール	言語政策・言語教育理論	継承語 家庭言語政策・保護者
		司会：田村直子	司会：福島青史	司会：若井誠二
		QA (Online)：後藤加奈子	QA (Online)：守時なぎさ	QA (Online)：板倉法香

(21:00-22:30)	14:00-15:30	言語教育における機械翻訳の実践例 [EN.P.Online]	共生社会実現のための言語活動と言語政策理論 – 日本の言語政策とCEFRの文脈化を例として – [JP.R.On-site]	我が子から見た我が家の家庭言語政策 – 親と子の複線径路・等至性モデリングの比較より – [JP.R.On-site]
		相川孝子	福島青史	若井誠二
		機械翻訳を利用して日本語サイトを多言語化するサービスの提案 [JP.P.On-site]	共生社会での市民性形成のために日本語教育は何ができるか – 欧州の現場での本質観取実践の報告 [JP.R.On-site]	日蘭家庭の保護者の継承語教育の動機に影響を与える要因 [JP.R.Both]
		田村直子	稲垣みどり	萩田朋子
		自動採点システムの評価と学習者の作文に与える影響 [JP.R.On-site]	言語教育研究におけるパラダイムの理論的考察 [JP.R.Both]	
		李在鎬 村田裕美子 スルダノヴィッチ・イレーナ	八木真奈美	
(22:30-23:00)	15:30-16:00	コーヒー・ブレイク		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		教師の意識	対照言語学	文章表現
		司会：義永美央子	司会：村田マルゲティツヒ恵美	司会：奥野由紀子
		QA (Online)：若井誠二	QA (Online)：内川かずみ	QA (Online)：後藤加奈子
(23:00-0:30)	16:00-17:30	言語学習アドバイジングの実践を通じた支援者の学び – 言語教師の役割の再検討 – [JP.P.On-site]	日本語とスペイン語の心理動詞に見られるタイポロジー上の相違と日本語学習・教育に与える影響 [EN.R.Online]	<やさしい日本語>による公的なお知らせ文書の書き換えに関する研究 – 日本語教育と自治体との連携事例 – [JP.P.Online]
		義永美央子	下吉あゆみ	柳田直美 [Online] 奥野由紀子 [On-site] 太田陽子 [On-site]
		日本語初級コースにおけるグループテストの試み – パンデミック後の日本語初学者への援助の観点から – [JP.P.On-site]	日本語学習者は可能表現を「依頼場面」でいかに用いるか – JASコーパスにおける日本語・英語・スペイン語・ドイツ語・ハンガリー語・フランス語母語話者の発話データから探る – [JP.R.On-site]	日本語学習者の作文における書き出しと結びの特徴 [JP.R.Online]
		川上きよ美	村田マルゲティツヒ恵美	加藤恵梨
		大学日本学科卒業生はどのように「日本語教師」になっていくのか – ハンガリーの大学日本学科出身の新人日本語教師インタビューから見てきたこと [JP.R.On-site]		
		佐野香織		
一日目終了				
8月19日(土曜日)				

(JST)	CEST	Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		文法 1	学習者	研究倫理・共生社会作り
		司会：堀恵子 QA (Online)： ムカイ・フェリペ・ナオト	司会：富岡次郎 QA (Online)：三輪聖	司会：伊地知伸子 QA (Online)： ディヴナ・トリチコヴィッチ
(16:00-17:30)	09:00-10:30	日本語学習者のための参照文法 [JP.P.On-site] ヨフコバ四位・エレオノラ 堀恵子 稲葉和栄	学生の満足度を高める読解教材の開発 [JP.R.On-site] 富岡次郎	日本語・日本文化教育を持続可能にするための一考察：人口500万の小国アイルランドの場合 [JP.P.On-site] 伊地知伸子
		アニメを用いた文法項目指導の試み [JP.P.On-site] 山本裕子 本間妙 川村よし子	日本の過疎地域に移住した外国人女性のライフキャリア形成と地域社会 [JP.R.On-site] 家根橋伸子	共生の理想としての国家—「住みやすい国」日本語学習者作文コースからみたセルビアの大学生の考える「理想的な生活」とは [JP.R.On-site] トリチコヴィッチ・ディヴナ
		ウズベク語母語話者の日本語における時間順序表現に関する研究 [JP.R.On-site] パク・オリガ ディミトリエフナ	日本語学習者のビリーフとメタ言語転移についての研究 [JP.R.On-site] 大島玲子	デジタル化時代に於いて日本語テキストの学術不正行為（剽窃）検出に関する方法論の考察 [JP.R.On-site] オズシェン・トルガ、TeSToP-Japanese (剽窃プロジェクト) グループ（サカ・イレム、チェリク・オズギュル、ラズ・サリム、チェンテアツカン・セナム、ヘネクドラボロワ・ディタ、ダーデレン・ガムゼ）
(17:30-18:00)	10:30-11:00	コーヒー・ブレイク		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		教師の役割	パネル発表	文化・コミュニケーション
		司会：チャクル・デミル エミネ・ビヒテル QA (Online)：若井誠二	司会：守時なぎさ QA (Online)：田村直子	司会：会田ナインドルフ真理矢 QA (Online)： ディヴナ・トリチコヴィッチ
(18:00-19:30)	11:00-12:30	日本語教師における技術と関わる教育的内容知識 [EN.R.On-site] チャクル・デミル エミネ・ビヒテル オズシェン・トルガ	外国語教育におけるクリエイティブ・ライティングの意義と方法 —学習者のホリスティックな成長に向けた創造力と考える力の育成— [JP. On-site] 大野早苗	文化は教えられるのか？—「日本文化」に関するコースの課題と取り組み [JP.P.On-site] 会田ナインドルフ真理矢
		フィンランドの成人教育における能力ベースの教育に関する日本語教師の視点 [EN.R.On-site] 早出昌代	マリオッティ・マルチェッラ ヴァロネ・ガイア	ベルギーの大学における小断授業2年目の取り組み—オンラインでの体験型の日本語学習— [JP.P.On-site] 小熊利江

		海外日本語教師の多文化教育意識の考察 [JP.R.On-site] ムカイ・フェリペ・ナオト		学習者のインタビュー課題に観察されたインボライトネス考 ～日本人の「笑い」への対応を中心に～ [JP.P.On-site] 山口希 バント・ジョナサン
(19:30-21:00)	12:30-14:00	昼食		
		ポスター発表		
(21:00-22:30)	14:00-15:30	Ground floor hallway ポスター(4グループ) TK: 村田恵美	Ground floor hallway ポスター(4グループ) TK: 村田恵美	ポスター(4グループ)
		①日本語韻律への注意には何が影響するか —イタリア、ロシア、中国、ベトナムの日本語学習者を比較した予備的研究— [JP.R.On-site] 阿部新 磯村一弘 林良子 ②日本語教師による再包摂志向の構えの考察 — 他分野教員による<受容>または<抵抗>の語りから — [JP.R.On-site] 松本明香 ③日本語ライティング教育における論理的思考支援のための教員研修 [JP.P.On-site] 脇田里子 ④住民参加型の防災タスク実践 —「住みごこち」から「住みごたえ」「住みこなし」を支援する日本語教育の提案— [JP.P.On-site] 小口悠紀子	①共生のための日本語活動における参加者の意識について [JP.P.On-site] 横田隆志 ②日本語教育副専攻科目における言語ポートレートへの導入と実践から見てきたこと [JP.P.On-site] 三輪聖 毛利貴美 ③“Learning to voice your opinion is valuable” —日本語初中級学習者対象のディスカッション授業についての一考察 [JP.R.On-site] 鴛海美美 ④リスク時における外国人支援のコミュニケーション：共生社会の実現のために [JP.R.On-site] 徳井厚子	①日本語教師養成における「必須の教育内容」をめぐる課題 —英国・フランスの自国語教師養成課程の事例から— [JP.R.Online] 保坂敏子 藤光由子 島田めぐみ 谷部弘子 時本美穂 ②構成を意識したプレゼンテーションの原稿作成を支援するオンラインサイトの開発 [JP.P.Online] 坂井美恵子 西島順子 ③ストーリーテリングとジェンダー —I-JASにおける日本語母語話者の発話分析 [JP.R.Online] 萩原孝恵 ④グループ活動におけるアイデア出しから意思決定までの流れ — ファシリテーターとしての教師の役割 [JP.P.Online] 川上ゆか
(22:30-23:00)	15:30-16:00	コーヒー・ブレイク		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		話す・音声/音韻/聴解/文法	パイリンガル教育プログラム・教授法	文法 2
		司会：大戸雄太郎	司会：根元佐和子	司会：桑原陽子
		QA (Online)：後藤加奈子	QA (Online)：内川かずみ	QA (Online)： ディヴナ・トリチコヴィッチ
(23:00-00:30)	16:00-17:30	オンライン授業後に来日した日本語学習者はどのように発音を学ぶのか [JP.R.On-site] 大戸雄太郎	継承日本語教育 トランス・ランゲージング実践報告 [JP.P.On-site] 根元佐和子	非漢字系中級学習者の名詞修飾節の読みの変化 [JP.R.On-site] 桑原陽子

		日本語母語話者のわかりにくい話し方ー日本語非母語話者の聴解調査に基づいてー [JP.R.On-site] 野田尚史 中島晶子 加藤さやか 梅澤薫	オーストラリアの公立小学校における日英バイリンガルプログラム ー日本語教師対象のインタビュー調査よりー [JP.R.On-site] 門脇薫	「は」と「が」の使い分けにおける「主題 (Topic)」「主語 (Subject)」の導入時期について [JP.R.Online] 庵功雄
		語用論的な視点からみたイタリア人日本語学習者：終助詞「ね」「よ」「よね」 [EN.R.On-site] ストッキ・ジョルダノ		
00:30	17:30	2日目終了		
	20:00-24:00	Birthday party - 50 years of EAJS		
		8月20日(日曜日)		
(JST)	CEST	Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		表記・作文	教材	教師・学習者
		司会：中村かおり QA (Online)：若井誠二	司会：黒崎典子 QA (Online)：田村直子	司会：川島眞紀子 QA (f2f/Online)：吉岡慶子 TK: 根元佐和子
(16:00-17:30)	09:00-10:30	カタカナ・漢字学習を支援するK-codeを用いた実践報告 [JP.P.On-site] 中村かおり 伊藤江美	SDGsをテーマとした中級日本語学習教材の開発 ー日本語教育に対する理解者拡大を目指して [JP.P.On-site] 黒崎典子	学習者と教師双方における学習プロセス向上のための小断の可能性 [JP.P.Online] 川島眞紀子
		ポライトネスストラテジーに焦点を当てた依頼メール作成指導の実践 [JP.P.On-site] 森本一樹 大枝由佳	オンライン教材開発のための大学生キャリア支援ニーズの分析 [JP.P.On-site] ヴァンバーレン・ルート 伊藤秀明	異文化間コンフリクトを経て、仲介から生まれる言語的・文化的共生 ーヨーロッパ在住の教師の「声」を聴くー [JP.R.Online] 鈴木裕子 高橋希実
		ハンガリーの日本語学習者が書いたナラティブ作文の評価 ー上位群と下位群の比較からー [JP.R.On-site] 影山陽子 坪根由香里 数野恵理 トンプソン美恵子	ドイツの中等教育の「日本語」科目の教材に関する実証研究 ー現職教員の考えを中心にー [JP.R.Both] 真嶋潤子 [Online] ウンケル・モニカ [On-site]	学習者が関わるシラバスデザインー中上級コースにおける交渉シラバスと教師の役割 [EN.R.Online] 古川彰子
(17:30-18:00)	10:30-11:00	コーヒー・ブレイク		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16

(18:00-19:00)	11:00-12:00	SIG1報告 ヨーロッパ継承日本語ネットワーク [JP.On-site] フックス-清水美千代 板倉法香 根元佐和子 三輪聖 若井誠二	SIG2報告 欧州ケース学習研究会 [JP.Both] コスラ恭子 竹内泰子 數原麗香	SIG3報告 OJAE実践研究グループ [JP.Both] 山田ボヒネック頼子 萩原幸司 梅津由美子 大室文 酒井康子 高木三知子 鞠古綾
(19:00)	12:00	AJE閉会式		
(19:30-21:00)	12:30-14:00	昼食		
(23:00-00:30)	16:00-17:30	EAJS 総会		

The 26th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE) / The 17th EAJS International Conference

Meaning of the code behind the title: [Presentation Language (JP or EN) . Practice Report (P) or Research Publication (R)]
(as of 3 August 2022)

(JST)	CEST	18 Aug (Fri)		
	08:00-	registration for on-site attendee		
		Auditorium 4 Jaap Kruithof		
(16:00-16:15)	09:00-09:15	Opening Ceremony		
(16:15-17:45)	09:15-10:30	Keynote Speech: Japanese Language Education Research and People, Language and Society: From the Perspective of Convivial Society and Japanese Language Education Policy [JP] Prof. Uichi KAMIYOSHI		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		Plurilingualism and pluriculturalism	Speaking and dialogue	Cooperative activities
		Convenor : Yasuko TAKEUCHI QA (Online) : Naoko TAMURA	Convenor : Jun SUDO QA (Online) : Felipe Naotto MUKAI	Convenor : Noriko MATSUNAGA QA (Online) : Kazumi UCHIKAWA
(18:00-19:30)	11:00-12:30	Intercultural understanding in Japanese classes –from practical examples and questionnaire survey– [JP.P.On-site] Reiko SUHARA Yasuko TAKEUCHI Kyoko KHOSLA	Factors inhibiting spontaneous speech among Spanish learners of Japanese – Importance of interacting with Japanese students for reducing 'shyness' [JP.R.Online] Masako KUBO Kumiko NAKANISHI	The Development of Free Downloadable Learning Resources for Collaborative Online International Learning (COIL) [JP.P.Online] Akiko MURATA
		Between the Awareness of Multicultural Coexistence Among Japanese Language Education Students and the Education Curriculum on the Relationship [JP.R.On-site] Yaren YAMAN Tolga OZSEN	Teaching Disfluency for French-Speaking Learners of Japanese and Its Effects on Communication: A Study Focused on Getting-stuck Utterances [JP.R.On-site] Jun SUDO Mizuki FUNAHASHI Takaaki SHOCHI Toshiyuki SADANOBU	Japanese Language Education Overcoming Differences in Language, Culture, and Historical Perceptions: Through Collaborative Learning with Malaysia [JP.P.On-site] Noriko MATSUNAGA
		A Consideration for Restructuring the Japanese Language Literacy Survey as the Foundation of Multicultural Society [JP.R.On-site] Hiroshi NOYAMA	Dialogue beyond ideology. A study on learners' perception of native speaking facilitators in a "level-free" Japanese language workshop [EN.R.On-site] Chiara ALESSANDRINI	A community for teachers and learners – Connecting people through laughter – a Kobanashi comedy festival without borders [JP.P.Both] Nayuta BRAND [On-site] Aya KAMURA MIRTO [Online] Michiko TAKAGI [On-site] Mari ENDO [Online]
(19:30-21:00)	12:30-14:00	Lunch		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		ICT tool	Language policy	Heritage language
		Convenor : Naoko TAMURA QA (Online) : Kanako GOTO	司会 : 福島青史 QA (Online) : Nagisa MORITOKI	司会 : 若井誠二 QA (Online) : Norika ITAKURA

(21:00-22:30)	14:00-15:30	A Use Case Scenario of Machine Translation for Language Instruction [EN.P.Online] Takako AIKAWA	Language Activities for the Realization of an Intercultural Society and its Language Policy Theory – An Examination of Japanese Language Policy attempting to contextualize the CEFR – [JP.R.On-site] Seiji FUKUSHIMA	Our child's perspective on our Family Language Policy – From a comparison of parents and child Trajectory Equifinality Modelling – [JP.R.On-site] Seiji WAKAI												
		Proposal for Service Learning to Make Japanese Website Multilingual by Using Machine Translation [JP.P.On-site] Naoko TAMURA-FOERSTER	What Japanese Language Education Can Do for Citizenship Formation in an Inclusive Society: The Eidetic Seeing Practice in European Fields [JP.R.On-site] Midori INAGAKI	Factors Influencing Parents' Motivations for Inherited Language Education in Japanese-Dutch Families [JP.R.Both] Tomoko OGITA												
		Automated Scoring System Evaluation and Its Impact on Learners' Writing [JP.R.On-site] Jaeho LEE Yumiko MURATA Irena SRDANOVIC	Theoretical Considerations of Paradigms in Language Education Research [JP.R.Both] Manami YAGI													
(22:30-23:00)	15:30-16:00	Coffee Break														
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Lokaal 1.13</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Lokaal 1.14</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Lokaal 1.16</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Teacher awareness</td> <td style="text-align: center;">Contrastive linguistics</td> <td style="text-align: center;">Text</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Convenor : Mioko YOSHINAGA</td> <td style="text-align: center;">Convenor : Emi MURATA-MARGETIC</td> <td style="text-align: center;">Convenor : Yukiko OKUNO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">QA (Online) : Seiji WAKAI</td> <td style="text-align: center;">QA (Online) : Kazumi UCHIKAWA</td> <td style="text-align: center;">QA (Online) : Kanako GOTO</td> </tr> </table>			Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16	Teacher awareness	Contrastive linguistics	Text	Convenor : Mioko YOSHINAGA	Convenor : Emi MURATA-MARGETIC	Convenor : Yukiko OKUNO	QA (Online) : Seiji WAKAI	QA (Online) : Kazumi UCHIKAWA	QA (Online) : Kanako GOTO
Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16														
Teacher awareness	Contrastive linguistics	Text														
Convenor : Mioko YOSHINAGA	Convenor : Emi MURATA-MARGETIC	Convenor : Yukiko OKUNO														
QA (Online) : Seiji WAKAI	QA (Online) : Kazumi UCHIKAWA	QA (Online) : Kanako GOTO														
(23:00-00:30)	16:00-17:30	What Advisors Can Learn Through Language Learning Advising Practices – Revisiting the Role of the Language Teacher [JP.P.On-site] Mioko YOSHINAGA	Typological contrasts between Japanese and Spanish psychological verbs and its effects on Japanese language learning and teaching [EN.R.Online] Ayumi SHIMOYOSHI	Rewriting Public Notification Documents in Plain Japanese: Collaboration between Japanese Language Education and Municipal Governments [JP.P.Both] Naomi YANAGIDA [Online] Yukiko OKUNO [On-site] Yoko OTA [On-site]												
		An Exploratory Group Testing in a Beginning Level Japanese Course: Aiming for Supporting the Post-pandemic JFL Learners [JP.P.On-site] Kiyomi KAWAKAMI	Japanese language learners' use of potential Expressions in "request situations" – A study of the speech data of native speakers of Japanese, English, Spanish, German, Hungarian and French in the I-JAS corpus [JP.R.On-site] Emi MURATA-MARGETIC	Opening and Closing Lines in Japanese Language Learners' Compositions [JP.R.Online] Eri KATO												
		How University Japanese Studies Graduates Become Japanese Language Teachers: Insights from Interviews with New Japanese-Language Teachers at a Hungarian University [JP.R.On-site] Kaori SANO														
End of Day 1																

		19 Aug (Sat)		
(JST)	CEST	Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		Grammar 1	Learner	Research ethics and conviviality
		Convenor : Keiko HORI QA (Online) : Felipe Naotto MUKAI	Convenor : Jiro TOMIOKA QA (Online) : Sei MIWA	Convenor : Nobuko IJICHI QA (Online) : Divna TRICKOVIC
(16:00-17:30)	09:00-10:30	Reference grammar for Japanese learners [JP.P.On-site] Eleonora YOYKOVA SHII Keiko HORI Kazue INABA	Development of reading comprehension materials that increase student satisfaction [JP.R.On-site] Jiro TOMIOKA	In search of a sustainable approach to Japanese language and culture education in a small, geographically distant country: the case of Ireland [JP.P.On-site] Nobuko IJICHI
		Teaching Grammar Using Anime in Japanese Language Education [JP.P.On-site] Hiroko YAMAMOTO Tae HOMMA Yoshiko KAWAMURA	Life Career Development and Local Communities of Foreign Women Migrating to Rural Areas of Japan [JP.R.On-site] Nobuko YANEHASHI	Country as an Ideal Community for Coexistence – the "ideal life" for the university students as observed from the corpus of Japanese language learners' essays on "A country easy to live in" [JP.R.On-site] Divna TRICKOVIC
		A Study on Time Order Expressions in Japanese Language of Uzbek Native Speakers [JP.R.On-site] Olga Dmitrievna PAK	Beliefs and Metalinguistic Transfer in Japanese Language Acquisition [JP.R.On-site] Ryoko OHATA	A methodology proposal for detecting academic misconduct in Japanese language texts in the digitalization era [JP.R.On-site] Tolga OZSEN and TeSToP-Japanese Project group on plagiarism (Irem SAKA, Ozgur ÇELİK, Salim RAZI, Senem ÇENTE AKKAN, Dita HENEK DLABOLOVA, Gamze DAĞDELEN)
(17:30-18:00)	10:30-11:00	Coffee Break		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		Role of teachers	Panel	Culture and communication
		Convenor : Emine Bihter ÇAKIR DEMİR QA (Online) : Seiji WAKAI	Convenor : Nagisa MORITOKI QA (Online) : Naoko TAMURA	Convenor : Mariya AIDA NIENDORF QA (Online) : Divna TRICKOVIC
(18:00-19:30)	11:00-12:30	Exploring the Technological Pedagogical Content Knowledge of Japanese Language Teachers [EN.R.On-site] Emine Bihter ÇAKIR DEMİR Tolga OZSEN	Significance and Methods of Creative Writing in Foreign Language Education: Fostering Creativity and Reflexive Thinking for Learners' Holistic Development [JP. On-site] Sanae OHNO Marcella MARIOTTI	Can Culture be Taught?: Issues and Initiatives in Teaching a Course on Japanese Culture [JP.P.On-site] Mariya AIDA NIENDORF

		Japanese language teachers' perspectives of competence-based education in liberal adult education in Finland [EN.R.On-site] Masayo HAYADE The consciousness of multicultural education attitudes of the overseas Japanese language teachers [JP.R.On-site] Felipe Naotto MUKAI	Gaia VARONE	Second-Year Practice of Japanese Lessons through Kobanashi: Online Experiential Learning at a University in Belgium [JP.P.On-site] Rie OGUMA Impoliteness Observed' – when learners interviewed Native-Speakers. Responding to the Japanese 'laugh' [JP.P.On-site] Nozomi YAMAGUCHI Jonathan BUNT
(19:30-21:00)	12:30-14:00	Lunch		
		Poster Session		
		Ground floor hallway	Ground floor hallway	
(21:00-22:30)	14:00-15:30	ster Presentation(four groups) TK : Emi MURATA-MARGETIC ①What Influences a Learner's Attention to Japanese Prosody? : A Preliminary Study Comparing Italian, Russian, Chinese, and Vietnamese Learners of Japanese [JP.R.On-site] Shin ABE Kazuhiro ISOMURA Ryoko HAYASHI ②Consideration of Re-inclusion Oriented Stances by Japanese Language Teacher – From Narratives of "Acceptance" and "Resistance" by Teachers in Other Disciplines [JP.R.On-site] Haruka MATSUMOTO ③Teacher Training for Employing Logical Thinking Tools in Japanese Writing Education [JP.P.On-site] Riko WAKITA ④The practice of Resident Participatory Disaster Prevention Tasks: A Proposal	ster Presentation(four groups) TK : Emi MURATA-MARGETIC ①A Survey of Participants' Awareness in Japanese language activities for coexistence [JP.P.On-site] Takashi YOKOTA ②Insights from the Introduction and Practice of Language Portraits in Japanese Language Education Minor Courses [JP.P.On-site] Sei MIWA Takami MOHRI ③"Learning to voice your opinion is valuable" –A Study of Discussion Class for Japanese Pre-Intermediate Learners [JP.R.On-site] Fumi OSHIUMI ④Risk communication for support for foreign people: Toward multicultural society [JP.R.On-site] Atsuko TOKUI	Poster Presentation(four groups) ①Issues Concerning "Essential Educational Content" in the Training of Japanese Language Teachers: Based on the Cases of Training Programs for Teachers of Their Own Languages in the U.K. and France [JP.R.Online] Toshiko HOSAKA Yuko FUJIMITSU Megumi SHIMADA Hiroko YABE Miho TOKIMOTO ②Development of an Online Platform for Creating Structured Presentations [JP.P.Online] Mieko SAKAI Yoriko NISHIJIMA ③Storytelling and Gender: Speech Analysis of Native Japanese Speakers in I-JAS [JP.R.Online] Takae HAGIWARA ④Flow from Creating Ideas to Decision Making in Group Activities -The Role of Teachers as Facilitators [JP.P.Online] Yuka KAWAKAMI
(22:30-23:00)	15:30-16:00	Coffee Break		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
		Speaking	Bilingual education and teaching method	Grammar 2
		Convenor : Yutaro ODO QA (Online) : Kanako GOTO	Convenor : Sawako NEMOTO QA (Online) : Kazumi UCHIKAWA	Convenor : Yoko KUWABARA QA (Online) : Divna TRICKOVIC

(23:00-00:30)	16:00-17:30	How do Japanese learners who come to Japan after online classes learn pronunciation? [JP.R.On-site] Yutaro ODO	Heritage Language Education - Practice report: Translanguaging for multilingual children [JP.P.On-site] Sawako NEMOTO FONTAINE	Changes in the reading comprehension of noun modifying clauses by a non-kanji background intermediate Japanese learners [JP.R.On-site] Yoko KUWABARA
		Exploring speech of Japanese native speakers that learners find difficult to understand: Based on a listening comprehension survey of learners of Japanese [JP.R.On-site] Hisashi NODA Akiko NAKAJIMA Sayaka KATO Kaoru UMEZAWA	Japanese-English Bilingual Programs at Public Primary Schools in Australia: An Interview Survey of Japanese Language Teachers [JP.R.On-site] Kaoru KADOWAKI	A Proposal for the Proper Order for the Introduction of the Concept of "Topic" and "Subject" for the Proper Understanding of the Distinction between "Wa" and "Ga" [JP.R.Online] Isao IORI
		Italian learners of Japanese language from a pragmatic perspective: interactional particles in spontaneous speech [EN.R.On-site] Giordano STOCCHI		
00:30	17:30	End of Day 2		
	20:00-24:00	Birthday party - 50 years of EAJS		

20 Aug (Sun)

		20 Aug (Sun)		
(JST)	CEST	Lokaal 1.13 Composition	Lokaal 1.14 Teaching material	Lokaal 1.16 Teachers and learners
		Convenor : Kaori NAKAMURA	Convenor : Noriko KUROSAKI	Convenor : Makiko KAWASHIMA
		QA (Online) : Seiji WAKAI	QA (Online) : Naoko TAMURA	QA (On-site / Online) : Keiko YOSHIOKA TK: Sawako NEMOTO
(16:00-17:30)	09:00-10:30	Using K-code to Support Katakana and Kanji Learning: A Practical Report [JP.P.On-site] Kaori NAKAMURA Emi ITO	Developing an intermediate Japanese language textbook on SDGs – Increasing the number of people who understand Japanese language education – [JP.P.On-site] Noriko KUROSAKI	The potential of Kobanashi to enhance the study process for learners and tutors [JP.P.Online] Makiko KAWASHIMA
		A practical report on teaching students how to write request emails in Japanese with a focus on politeness strategies [JP.P.On-site] Kazuki MORIMOTO Yuka OEDA	Analysis of university students' career support needs for the development of online teaching materials [JP.P.On-site] Ruth VANBAELEN Hideaki ITO	Linguistic and cultural symbiosis through mediation post intercultural conflicts - Listening to the 'voices' of teachers living in Europe - [JP.R.Online] Yuko SUZUKI Nozomi TAKAHASHI

		Assessment of Narrative Writings Written by Japanese Language Learners in Hungary : Comparing Upper and Lower Levels [JP.R.On-site] Yoko KAGEYAMA Yukari TSUBONE Eri KAZUNO Mieko THOMPSON	An Empirical Study on Teaching Materials for Japanese as a Foreign Language in Secondary Schools in Germany: Focusing on Teachers Thoughts [JP.R.Both] Junko MAJIMA [Online] Monika UNKEL [On-site]	Involving learners in syllabus design: Negotiated Syllabus in a pre-advanced course and the teacher's role [EN.R.Online] Akiko FURUKAWA
(17:30-18:00)	10:30-11:00	Coffee Break		
		Lokaal 1.13	Lokaal 1.14	Lokaal 1.16
(18:00-19:00)	11:00-12:00	SIG: The Network of Japanese as a heritage language in Europe [JP.On-site] Michiyo FUCHS-SHIMIZU Noriko ITAKURA Sawako NEMOTO FONTAINE Sei MIWA Seiji WAKAI	SIG: Study group for Case based approach to teaching Business communication in Europe [JP.Both] Kyoko KHOSLA Yasuko TAKEUCHI Reiko SUHARA	SIG: EiJaLE (European Institute for the Japanese Language Education)-OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) [JP.Both] Yoriko YAMADA-BOCHYNEK Kôji HAGIHARA Yumiko UMETSU Fumi OMURO Yasuko SAKAI Michiko TAKAGI Aya MARIKO
(19:00)	12:00	AJE section closing		
(19:30-21:00)	12:30-14:00	Lunch		
(23:00-00:30)	16:00-17:30	EAJS General meeting		

基調講演

共生社会の実現と日本語教育

神吉 宇一（武蔵野大学）

要旨

本稿の目的は、共生社会の実現と日本語教育のあり方にはどのような関係があるのか論じることです。日本語教育は、特に日本国内を中心に、急速に政策的な取り組みが進んでいますが、政策的・社会的なあり方について十分に議論が深まっていません。本稿では、日本における日本語教育の社会的背景を確認した上で、共生社会の実現と日本語教育のあり方について3つの事例を紹介し、その上で、共生社会の実現のためには「市民社会型日本語教育」と「社会福祉型日本語教育」が政策的に求められることを主張します。

【キーワード】 日本語教育政策, CEFR, 共生, 市民性

Keywords: Japanese language education policy, CEFR, conviviality, citizenship

1 はじめに

共生社会の実現のために、ことばの教育はどのような役割を果たすことができるのかということが、日本語教育に課せられている大きな課題だと言えます。ことばは、それを使う人とその人が存在する社会の中で意味をなしていくものです。構造としての言語を習得することだけがことばの教育のめざすところではないし、いわゆる「非母語話者」がことばを学べばそれで世の中のコミュニケーションが改善されるというわけでもありません。

日本社会では、今、かつてないほど日本語教育に対する注目が高まっています。急速な少子高齢化による働き手の不足や、2019年の「日本語教育の推進に関する法律」の公布・施行などがその背景にあります。このような社会的潮流は、日本語教育を通して外国人との共生社会を実現しようという機運にもつながっています。しかし、日本語教育を行うとなぜ共生社会が実現するのか、そもそも日本語教育をなんのためにどのように行うのが十分に議論されないまま、「外国人・非母語話者が日本語ができるようになれば、共生社会が実現する」と素朴に考えられているようにも思えます。

日本語教育の世界では、21世紀に入ってから、そのあり方として「欧州言語共通参照枠（CEFR）が頻繁に参照されるようになりました。日本国内の日本語教育政策

においても、CEFR の理念を踏まえた「日本語教育の参照枠」（文化審議会国語分科会 2021）が発表され、国内の日本語教育のあり方に関する方向性が示されています。欧州では、第二次世界大戦で域内が戦場となり、隣り合った国々が戦火を交えた反省のもと CEFR の制定を行いました。CEFR には、ことばの教育を通じた人々の相互尊重・相互理解と、その先にある平和な社会の実現を願うという思想的基盤があります。CEFR の理念を踏まえた日本語教育のあり方に関して、単純に能力記述文（can-do statements）とレベル判定だけを移入するのではなく、CEFR の思想的基盤も引き継がれる必要があるでしょう。

本稿では、2023 年 8 月にベルギー・アントワープで行われたヨーロッパ日本語教師会での基調講演をもとに、日本語教育のあり方について特に政策的な観点から論じます。当時の発表をベースにはしていますが、それからだいぶ時間が経っていますので、本稿後半部分については、基調講演後に筆者自身の考えがアップデートされたことも含めて論じています。

2 社会的背景と政策動向

日本社会は急速な人口減少に直面しています。直近の日本の人口動態は表 1 のようになります。2020 年から 21 年は自然増減において 60 万人以上、21 年から 22 年は 70 万人以上が減少しています。そしてこの減少分を社会増（＝外国からの人の受け入れ）によってなんとか補っていることがわかります。

表 1：2020 年から 2022 年の日本の人口動態（各年 10 月 1 日データ）

年	総人口	純増減	自然増減	社会増減
2020	126,146,099	-	-	-
2021	125,502,290	△643,809	△608,621	△35,188
2022	124,946,789	△555,501	△730,616	175,115

総務省統計局「人口推計」より筆者作成

日本政府は、このような状況への対策として、外国人の受け入れ政策を拡大させています。2018 年に改正され 19 年に施行された出入国管理および難民認定法（入管法）では、さまざまな制度変更が行われましたが、その中でも特に注目されるのが、特定技能制度による外国人労働者の受け入れを開始したことです。日本の入管政策

は約30年間、「90年体制」（明石2010）と言われる外国人受け入れ体制をとっていました。これは、いわゆる「高度人材」は積極的に受け入れるが、労働者の受け入れについては慎重に検討するというものでした。19年施行の入管法は、この「90年体制」の終わりを意味するもので、外国人受け入れ政策の大きな転換点になったと言ってよいでしょう。

外国人の受け入れが促進されることで、外国人の社会統合に関しても少しずつ政策の整備が進みました。過去、日本の外国人受け入れ政策は入国管理政策のみが行われ、社会統合政策にはほとんど手がつけられていませんでした（北脇2011、近藤2009、山脇他2002など）。しかし、日本政府は2000年代の半ばに、社会統合政策の整備に取り組み始めました。それが形になったのが、2006年に発表された「『生活者としての外国人』に関する総合的対応策」（外国人労働者問題関係省庁連絡会議2006）です。2018年には、この対応策の内容に若干の変更が加えられ、多少充実したものとして「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」が発表されました。

日本語教育に関する法的・政策的な整備も並行して進みました。2019年には「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行され、この法律を根拠として、日本語教育政策が次々に打ち出されています。既述した通り、国内の日本語教育のあり方については、CEFRを理論的基盤とした「日本語教育の参照枠」が発表されました。また、地域における日本語教育では、B1レベルをめざして取り組むことも決められています。さらに、日本語教師の国家資格化や国による日本語教育機関の新たな認定制度なども創設されました。これらの法的・政策的整備は、日本語教育に公的な予算が投じられるとともに、日本語教育に対する認知度が向上するというよさがありますが、常に政策評価にさらされるようになるというデメリットもあります。

2022年には「外国人との共生社会実現に向けたロードマップ」（外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議2022）が発表され、外国人の社会統合に関して日本語教育が重要であることがより強く打ち出されました。このロードマップは、今まで年度計画としてしか考えられていなかった社会統合政策を、5年の中期計画として示した点で従来と異なります。また、以下のようにめざすべき三つの社会ビジョンが掲げられています。

これからの日本社会を共につくる一員として外国人が包摂され、全ての人が安全に

安心して暮らすことができる社会

様々な背景を持つ外国人を含む全ての人が社会に参加し、能力を最大限に発揮できる、多様性に富んだ活力ある社会

外国人を含め、全ての人がお互いに個人の尊厳と人権を尊重し、差別や偏見なく暮らすことができる社会

これらのビジョンの提示は、ロードマップが実質的な移民政策であることを示していると言えます。そしてこのロードマップで示された社会の実現に向けて取り組むべき4つの重点事項の1番目に「円滑なコミュニケーションと社会参加のための日本語教育等の取組」が掲げられています。つまり、日本語教育は共生社会実現のための最重点政策として考えられているということです。

しかし一方で、日本政府は相変わらず「いわゆる移民政策はとらない」と言い続けています。そして、入国管理政策や日本語教育政策は、それぞれ法律によって明確に規定されているものの、本来その上位にあるべき社会統合政策・移民政策を進めるための法律はありません（神吉 2020）。そのため、社会のあり方という観点で考えると、日本語教育をなんのために行うのかということが法律で明確に規定されているとは言い難いのです。かろうじて、日本語教育の推進に関する法律では「共生社会の実現のため」に国内の日本語教育を行うという目的が示されています。しかし、このことは、日本語教育さえ行えば共生社会が実現するという単純化した議論に回収されてしまう恐れや、問題は外国人／非母語話者の日本語であるという極めて狭い視野での課題設定にとどまってしまう危うさがあります。

3 事例～外国人と日本社会

3.1 三つの事例の背景

外国人の在留は就労者を中心に年々増加しています。2019年から22年までの4年間の推移を見ると、概ね在留外国人の6割程度が就労者であることがわかります。2019年からはじまった特定技能制度は、特定技能2号に移行することで、在留資格の更新に制限がなくなるとともに家族の帯同が可能となります。今後、中長期に日本に在留する外国人を増やしていこうというのが、日本政府の政策です。

表2：2020年から2022年の日本の人口動態（Aは各年末、Bは各年10月末データ）

年	A) 在留外国人数	B) 外国人労働者数	労働者割合 (B/A)
2019	2,933,137	1,822,725	62.1%
2020	2,887,116	1,724,328	58.7%
2021	2,760,635	1,727,221	62.5%
2022	3,075,213	1,822,725	59.3%

入管庁「在留外国人統計」厚労省「『外国人雇用状況』の届出状況まとめ」より筆者作成

一方、地域の日本語教室には、近年、いわゆる「生活者」に加えて、技能実習生や特定技能の労働者が増加しています。生活者にとっても労働者にとっても、日本語学習の場が限られており、住民の善意によって運営されている地域の教室に学習の場や居場所を求めてくる外国人もいます。しかし文化庁による毎年の調査による統計上の日本語学習者は、全外国籍住民のうち10%未満であり¹⁾、ほとんどの外国籍住民は日本語学習を行っていないというのが実情です。では、外国籍住民は日本社会とどのような接点を持っているのか、本稿では3つの事例を紹介します。なお、紙幅の都合で簡単な紹介に留めますが、3.2 と 3.3 については神吉（2024）で詳しく論じています。

3.2 【事例1】ラオさんの人的ネットワークと日本語コミュニケーション

インド出身の料理人ラオさんは、極めて限られた日本社会との接点の中で暮らしている。ラオさんは、インド料理の料理人として2001年に来日し、いくつかのインド料理店に勤めた後、現在のお店で働いている。母国には奥さんと四人の娘さんを残しており、娘さんたちはすでに全員成人して結婚もしているとのことである。ラオさんは敬虔なムスリムであり、日本の食事は何が入っているかわからないから怖くて食べられないとのことであった。食事は自分の店で自分たちで作ったものか、ムスリムの友人と一緒に誰かの家で食べることにしていて、外食はしない。休みの日はモスクに行くか、同国人の仲間と過ごすということで、日本人との接点はない。また、インタビュー時点で在留21年が経過していたが、日本語はほぼゼロの状態であった。現在のお店の店主がインド人で日本語ができること、また店主の奥さんが日本人でヒンディー語ができることから、業務上の意思疎通には困っていない。

3.3 【事例2】張さんの会社の「日本語いらない」実習生

中国出身の張さんの働く企業には、多くの外国人実習生や労働者がいるが、実習生や労働者のほとんどは日本語を話すことができず、日本語学習の意欲も持っていないとのことである。張さんは、日本の大学院を修了した後、鉄道系大手旅行会社に総合職として就職した。3年弱勤めた後に退職し、現在の企業で外国人労働者支援の仕事をしている。当該企業は関東圏に多店舗展開をしているスーパーであり、惣菜加工や食肉加工等のバックヤードの仕事をする労働者として、100人以上の外国人を雇用している。張さんのように、日本語ができる社員は総合職として入社している数人で、外国人社員のほとんどは実習生や特定技能による労働者である。総合職の社員以外は、母国で日本語研修を受けてきているにもかかわらず、ほとんど日本語ができない。しかし、業務は基本的にルーティンワークであり、日本語がわからなくても業務上の問題はほとんど起きていないとのことであった。また、各班を統括する日本人社員が、外国人とのコミュニケーションに長けており、いわゆる「やさしい日本語」的なやりとりを通して業務指示などを出している。また場合によっては同国人の中で日本語が多少できる人が通訳をすることもある。日本語ができない社員たちと張さんが話していても、「日本語いらない」「勉強する気持ちもない」という人が多いとのことであった。ただ、自立して生活するために、張さんたちの立場からすると、日本語ができるようになって欲しいと考えているようである。

3.4 【事例3】ナカヤマさんの「怠惰」発言

ナカヤマさんは日本在住30年を超える日系ブラジル人で、日本語は独学で学んだ上で、日本語で仕事をしている。筆者は、多文化共生をテーマにしたあるシンポジウムで、ナカヤマさんと一緒に登壇をした。筆者がモデレーターを務め、ゲストの2名の日系ブラジル人パネリストのうちの1名がナカヤマさんだった。シンポジウムのテーマは地域の多文化共生について意見交換をするというもので、多文化共生を推進する市役所が主催したものであった。ナカヤマさんももう一人の登壇者も、自分自身の仕事だけでなく、日系人の若者支援なども積極的に行なっており、地域の外国人キーパーソンとして活躍している人たちであった。シンポジウムの中で、日本語ができるようになることで、社会的にも安定するという話があった。そこで、筆者がモデレーターとして「日本語を学んでない人が、がんばって日本語を学ぼうと思うようになるには、どうしたらいいと思いますか」と会の締めくくりとして最

後に質問をした。そうしたところ、ナカヤマさんから以下のような返答があった。

日本語を学ばない人は怠惰なんです、僕は自分で一生懸命勉強したけど、多くのブラジル人は怠惰だから勉強しないです。それは、市が多言語対応とかするのも問題なんです。ポルトガル語で生活できるから、みんな日本語を勉強しようとしません。生活するのに日本語がどうしても必要だったら嫌でも勉強するでしょう。だから、多言語対応とか通訳をなくして、強制的に日本語を勉強するようにしたらいいんです²。

3.5 事例からの示唆

この三つの事例から、外国人・非母語話者の相当数は、日本語を学んでいないし学ぼうともしていないことが改めてわかります。ラオさんのように長期滞在者ながら日本語ができず日本社会との接点も持っていない人は、おそらく数万人という規模で存在するでしょう。また、張さんの事例のように、業務上は日本語がほとんど必要とされておらず、日本語の継続学習もしていない一時的滞在の外国人労働者は、数十万人の規模で存在しています。そして、一時的な労働者として入国してきた人たちは、今後、技能実習→特定技能1号→特定技能2号と徐々に滞在を延ばし、結果として日本に永住する人たちも出てくるはずですが。

日本で生活する上で、日本語はさまざまな側面で必要です。日本語ができることは経済的な安定につながります（樋口 2019）。しかし、日本社会においては社会経済的な地位や収入の安定（社会経済的統合）が、必ずしも人のつながりや地域活動への参加（社会的統合）や、自分自身が受け入れられていると感じたり社会に居場所があると感じたりすること（心理的統合）につながっているわけではないという調査結果もあります（永吉 2021）。つまり、日本語は必要ではあるけれど、日本語ができるようになることがその人に何をもたらすのかを改めて考える必要があります。本節で紹介したラオさんの事例から考えると、ラオさん自身は経済的にさほど困っているわけでもないし、生活も同国人・ムスリムネットワークで十分に満たされています。ですが、日本社会のあり方という観点からすると、このような「見えない分断状況」が進んでいくことについて、私たちはどう考えたらいいのでしょうか。また、事例2のような就労者が増え、中長期滞在していくことは、この社会にどのような影響をもたらすのでしょうか。さらに事例3のように、多言語対応をやめて日本語でないと十分に生活できないようにすれば、本当にみんな日本語学習に向かうので

しょうか。仮に、日本語を学び習得する人が増えたとして、それは本当にめざすべき社会像なのでしょう。またそもそも「学び」は「強制」によって生じるのでしょうか。このような疑問に対して、次節では改めて教育の社会的役割という観点から、日本語教育のあり方について考えたいと思います。

4 教育政策の観点から考える日本語教育の四象限

4.1 教育の社会的役割

教育政策分野では、社会における教育の性質について議論・整理がなされています。村上・橋野（2020）は、個人のためか社会のためか、また教育すること自体が目的なのか、それとも教育を何か別のことを達成するための手段と考えるのかという観点で、社会における教育の性質を表3のように整理しています。

表3：社会における教育の性質

	自己目的	手段
社会のため	福祉としての教育	社会の形成・維持としての教育
個人のため	消費としての教育	私的投資としての教育

村上・橋野（2020） p.22 の表 1.1 をもとに筆者改変

村上・橋野自身が、これはあくまでも理念としての分類であり、現実にある教育をどこか一つに当てはめることはできないと言っていることには留意が必要ですが、日本語教育に関しても、このような観点から整理することは可能でしょう。

4.2 日本語教育に関する興味関心

村上・橋野（2020）を参考にして、社会における日本語教育の性質について、現在の社会的関心事項を踏まえて整理してみます。すでに述べたように、現在の日本語教育は政策的に非常に注目をされています。そこで、村上・橋野（2020）で「社会のため」「個人のため」とされているものを政策軸として縦軸とし、「自己目的」「手段」を教育軸として横軸に据えたのが図1です。縦軸である政策軸は上の方がより公的責任や政策管理が強いもの、下の方がより私的な領域のものです。また横軸である教育軸は、左側が教室活動そのものに価値があるもの、右側が将来効果を期待するものとなりました³。

現在の日本社会における日本語教育の政策的・社会的関心は、まさに「Ⅰ成長社会型日本語教育」と「Ⅱ社会福祉型日本語教育」といえると思います。就労者に日本語教育を提供し、社会経済的な安定を図るとともに、「よき納税者」となってもらふことや、「高度」外国人材にイノベーションを期待することはもちろん、人口減少による経済的縮小を回避するという意味でも、まさに成長社会モデルと言ってよいでしょう。一方で、地域の日本語教育は、今ここに居場所があり、話を聞いてくれる人がいることが重要であり、その場を通して人のつながりを作っていくという社会福祉型日本語教育と言えるでしょう。

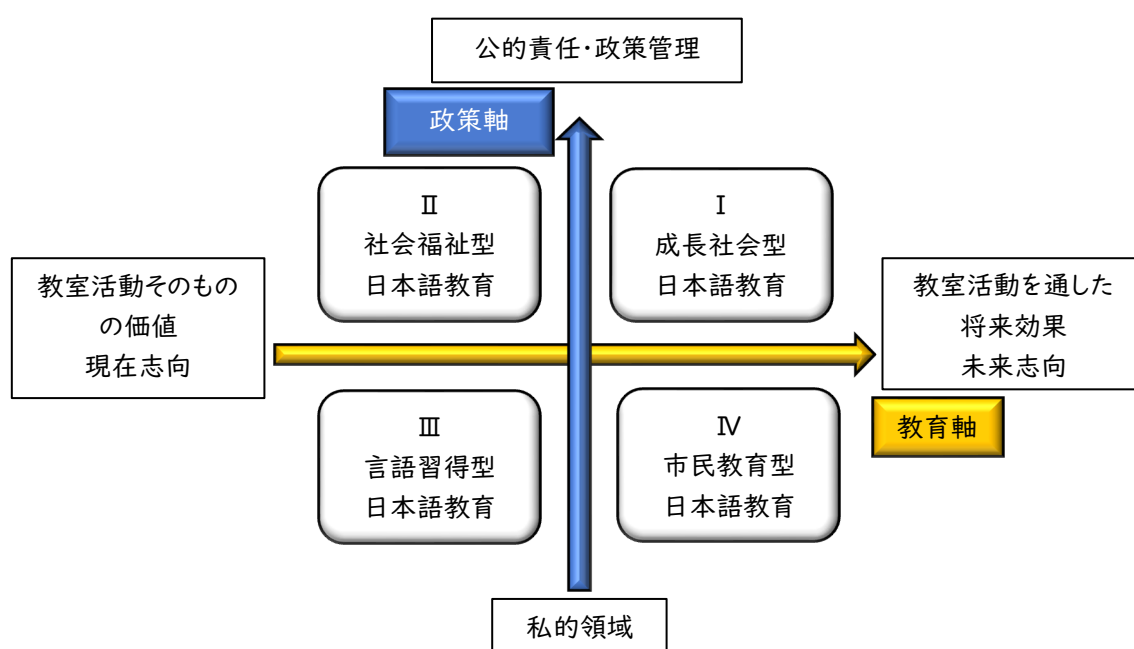


図1：現在の社会的関心を踏まえた日本語教育の四象限

一方で、私的領域としての日本語教育の位置づけについては、筆者はやや迷いつつ整理しました。まず「Ⅲ言語習得型日本語教育」は日本語学習自体が楽しいものであるという、趣味・教養としての日本語教育と言ってもよいでしょう。位置づけが難しいのは「Ⅳ市民教育型日本語教育」です。教室活動を通じた将来効果という観点では、次代を担う人たちをどう育てるかという言語教育のあり方が非常に重要です。それは、CEFRを基盤とした言語教育という考え方からも言えることだと思います。学習者が、日本語教育・学習を通して当事者として社会のあり方に責任を持ち、相互尊重と相互理解を通してよりよい世界を創造していく主体的な市民を育成する教育、すなわち市民性教育という観点から言語教育を考えることが求められて

いると言えます（尾辻他 2021，北出他 2021，佐藤他 2023，佐藤他 2018，細川他 2016，Byram2008 など）。しかし，現在の日本社会では，市民性を育成するという言語教育のあり方については，公的な位置づけが十分になされていません。共生社会の実現ということは言われつつも，外国人・非母語話者が十全に日本社会に参加し，自分らしく生きていきつつ，社会に当事者として責任を持つことまでは求められていません。それは「移民政策をとらない」という発言，外国人・非母語話者はあくまでも「ゲスト」であるという政策に如実に現れています。そして事例で見たように，外国人・非母語話者の側も，そこまでの気持ちを持っているわけではないのです。外国人受け入れ政策のグランドビジョンと法律がなく，日本社会に外国人を受け入れることでどんな社会をめざし，そのためにどのような日本語教育を行うのかということが十分に議論されていないことから，現状では，あえて公的責任から遠いところに，市民教育型日本語教育が位置づくと言えるでしょう。

4.3 共生社会とは

共生社会と日本語教育の関係を考えるにあたって，ここで改めて共生社会とはどのようなものなのかを定義づけて議論を進めます。日本語教育政策に関連して一般的によく引用されるのは，「国籍や民族などの異なる人々が，互いの文化的ちがいを認め合い，対等な関係を築こうとしながら，地域社会の構成員として共に生きていくこと」という総務省の多文化共生の定義です（総務省 2006）。また，岡本（2013）は共生について「多様性の尊重（異なり）と社会的凝集性（まとまり）」という異なる価値が併存するものであるという前提で考える必要がある」としています。岡本（2013）は総務省のものに比べて共生をより動的にとらえていると言えます。そして，岡本（2013）を踏まえるのであれば，「異なり」と「まとまり」という相反する価値の間で，常に私たちは対話を行い，都度，どこまでお互いに尊重できるのかを模索していくことこそが「共生」だと言えるでしょう。この対話的關係性を支えるのが，ことばであり，その教育をどうするか，対話の場をどのように開いていくかを私たちは改めて考えなければならないのではないのでしょうか。

常に対話的に社会を創造していくことが，共生社会実現のための日本語教育に求められることであるなら，前掲の図1は以下の図2のように修正されなければならないでしょう。まず図1と縦軸の設定を変えています。政策軸ということ自体は変わり

ませんが、上が社会志向、下が個人志向となっています。そして、図1のIとIVを上下で入れ替えています。図1では「I成長社会型日本語教育」としていたものは、「IVキャリア形成型日本語教育」としました。これは、各人がキャリアをどのように形成するかは本人がある程度責任を持って考えればよく、そこには日本語を学ばないという選択肢もあるということで個人志向に寄せています。また「I市民社会型日本語教育」は、まさにこの社会をどのように創造していくかを一人ひとりが考え、対話的にやりとりをしながら相互理解と相互尊重の共生社会を創っていくことにつながると考えます。まさにこのIこそが中長期的に政策として取り組まれる必要のある日本語教育の一つの形ではないでしょうか。

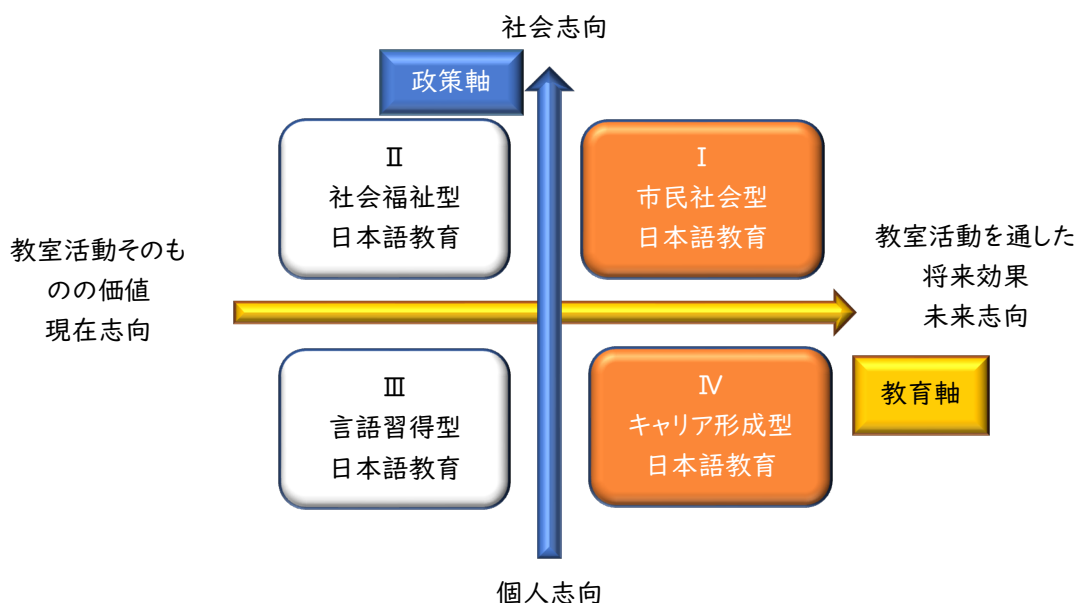


図2：共生社会の実現をめざす日本語教育の四象限

5 今後の課題

今後の課題は3つあります。1つ目は、政策としての日本語教育の取り組みが進めば進むほど、日本語教育に関して評価も課せられるということについてです。近年、政策評価は「新公共管理（NPM）」と呼ばれる考え方をもとに、民間企業の評価をまねて「わかりやすい」数値によって目標設定や評価が行われる傾向があります。しかし、ことばを学ぶことの意味や教育という営みそのものの良否を数値的にのみ評価することはできないでしょう⁴。その評価に対するオルタナティブを積極的に提案することが必要でしょう。

2つ目は、非母語話者・外国人の日本語学習参加をどのように促進するかです。特に就労者の場合、業務で日本語が必要かと言われると、実はそうでもない職場が増えています。テクノロジーの発達もあり、簡単な意思疎通であれば翻訳機を介して可能です。そしてテクノロジーの利便性は短期間でさらに向上するでしょう。では、すべて翻訳機に頼ればいいのかということそうではないでしょう。CEFRの理念の基盤に複言語・複文化主義があるように、他者のことばを学ぶことで相互理解と相互尊重が進むとされています。「仕事で必要だから」ではなく「同じ職場で働く人同士、業務以外でもことばを交わす」といった対話的關係性の重要さに注目する必要があるのではないかと考えます（神吉 2024）。

3つ目は、学ばない自由をどう考えるかという課題です。日本語を学ぶ気はないし、日本に定住・永住するつもりもないと考えている人たちにとって、本当に日本語学習は必要ないのでしょうか。ことばは、歴史上何度も支配・抑圧の道具として使われてきました。その反省に立つのであれば、日本語学習を義務化するというものの意味やあり方について、十分に議論する必要があるでしょう。しかし、「私は日本語を学びたくない」という人に「どうぞ自由に」と言ってしまってよいのかどうか、この社会のあり方という観点から考える必要のある課題だと思います。

<注>

1. 各年11月1日現在の日本国内の日本語教育の状況については、文化庁による「日本語教育実態調査 国内の日本語教育の概要」によって発表されています。2022年のデータでは、日本語学習者数は219,808人で、これは2022年末の在留外国人数の約7%にすぎません。
2. 本シンポジウムでの発言は録音していなかったので文言の細部は正確ではありませんが、発言内容は概ねきちんと反映させています。
3. この四象限の図1については、神吉（印刷中）でも触れています。
4. 教育の数値評価に対する問題については、Biesta（2020）でも議論されています。

<謝辞>

本研究はJSPS科研費JP19K00720、JP22KK0033の助成を受けたものです。

<引用文献>

明石純一（2010）『入国管理政策－「1990年体制」の成立と展開－』ナカニシヤ出

版.

岡本智周（2013）『共生社会とナショナルヒストリー—歴史教科書の視点から—』
勁草書房.

尾辻恵美・熊谷由理・佐藤慎司編（2021）『ともに生きるために—ウェルフェア・
リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育—』春風社.

外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（2022）「外国人との共生社会の実
現に向けたロードマップ」<https://www.moj.go.jp/isa/content/001397443.pdf>

（2024年2月10日）

外国人労働者問題関係省庁連絡会議（2006）「『生活者としての外国人』に関する
総合的対応策」<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/honbun2.pdf>（2024年2
月10日）

神吉宇一（2020）「国内における地域日本語教育の制度設計—日本語教育の推進に
関する法律の成立を踏まえた課題—」『異文化間教育』52号, pp.1-17, 異文化
間教育学会.

神吉宇一（2024）「就労の日本語教育は本当に必要か—いわゆる『業務』と日本語
の関係について考える—」村田晶子・神吉宇一編『日本語学習は本当に必要か
—多様な現場の葛藤とことばの教育—』pp.83-99, 明石書店.

神吉宇一（印刷中）「日本語教育政策研究の展望—人文学としての日本語教育学と
学際性—」西口光一監修・神吉宇一・嶋津百代・森本郁代・山野上隆史・義永
美央子編『一歩進んだ日本語教育概論—実践と研究のダイアローグ—』pp.83-
96, 大阪大学出版会.

北出慶子・嶋津百代・三代純平編（2021）『ナラティブでひらく言語教育—理論と
実践—』新曜社.

北脇保之（編）（2011）『「開かれた日本」の構想—移民受け入れと社会統合—』
ココ出版.

近藤敦（2009）「なぜ移民政策なのか—移民の概念，入管政策と多文化共生政策の
課題，移民政策学会の意義—」『移民政策研究』創刊号, pp.6-17, 移民政策学
会.

佐藤慎司・神吉宇一・奥野由紀子・三輪聖（2023）『ことばの教育と平和—争い・
隔たり・不公正を乗り越えるための理論と実践—』明石書店.

- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（2018）『未来を創ることばの教育をめざしてー内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践ー【新装版】』ココ出版.
- 総務省（2006）「多文化共生の推進に関する研究会報告書ー地域における多文化共生の推進に向けてー」https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf（2024年2月10日）
- 樋口直人（2019）「労働ー人材への投資なき政策の愚ー」高谷幸編『移民政策とは何かー日本の現実から考えるー』pp.23-39, 人文書院.
- 化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠 報告」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf
- 文化庁国語課（2022）「令和4年度日本語教育実態調査報告書ー国内の日本語教育の概要ー」
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r04/pdf/93991501_01.pdf（2024年2月10日）
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ, マリオッティ編（2016）『市民性形成とことばの教育ー母語・第二言語・外国語を超えてー』くろしお出版.
- 永吉希久子編（2021）『日本の移民統合ー全国調査から見る現況と障壁ー』明石書店.
- 村上祐介・橋野晶寛（2020）『教育政策・行政の考え方』有斐閣ストゥディア.
- 山脇啓造・柏崎千佳子・近藤敦（2002）「社会統合政策の構築に向けて」『明治大学社会科学研究所ディスカッション・ペーパー・シリーズ』No.J-2002-1.
- Biesta, G. (2020) *Educational Research: An Unorthodox Introduction*, Bloomsbury Academic.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Multilingual Matters, 細川英雄監訳, 山田悦子・古村由美子訳（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育ーグローバル時代の市民性形成をめざしてー』大修館書店.

Convivial Society and Japanese Language Education

Uichi KAMIYOSHI (Musashino University)

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the relationship between the realization of a convivial society and the state of Japanese language education. Although policy initiatives for Japanese language education are rapidly advancing, especially in Japan, the policy and social nature of Japanese language education has not yet been fully discussed. In this paper, after reviewing the social background of Japanese language education in Japan, I introduce three case studies regarding the realization of a convivial society and the ideal state of Japanese language education. We then argue that "citizenship educational Japanese language education" and "social welfare type Japanese language education" are required from a policy perspective to realize a convivial society.

パネル発表

外国語教育におけるクリエイティブ・ライティングの意義と方法 —学習者のホリスティックな成長に向けた創造力と考える力の育成—

大野 早苗 (順天堂大学)

ガイア・ヴァロネ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

要旨

物語や詩を創作するクリエイティブ・ライティングは、自分なりに1つの世界を創造し、それを描き出すために、表現を選んだり、工夫したりと、書くことの楽しみを経験できるものである。さらに、近年、ATC21Sによる21世紀型スキルやOECD Education 2030で、現代社会で求められるスキルとして、批判的思考に加えて創造力が挙げられるなど、教育に創造力の涵養が求められるようになってきている。しかし、日本語の作文教育では、クリエイティブ・ライティングについては、十分に議論されておらず、指導法も確立していない。本パネル・ディスカッションでは、まず、中国の国語教育からヒントを得た物語創作のための指導法を提案する。次に、その指導法を用いた実践について報告し、効果を検証する。その上で、改めてクリエイティブ・ライティングの意義について、市民性教育という視点から考える。

【キーワード】 物語創作, 想像力, 創造力, エンパワメント, エージェンシー

Keywords: writing stories, imagination, creativity, empowerment, agency

中国の国語教育の方法を取り入れた物語創作指導の提案

大野 早苗 (順天堂大学)

要旨

ATC21Sによる21世紀型スキルやOECD Education2030などが示すように、教育における創造力涵養が重視されている。言語教育では、クリエイティブ・ライティングが創造力を育むものとして注目される。日本語の作文教育では、これまでクリエイティブ・ライティング

が取り上げられることは少なく、指導法も確立されていない。本稿では、伝統的に作文教育が重視され、創作の方法も様々に確立させてきた中国の国語教育の指導方法からヒントを得て、短編小説を教材として使う物語創作の指導法を提案したい。具体的には、語りの視点や物語の設定等を変えて書く改写、物語の続きや前日譚を書く拡写、書かれていないことを補って内容を豊かにする続写を使った指導方法を提案する。これらは、教材となる短編小説の読解を通じて物語の設定や展開の方法を学ぶというもので、数回の授業で実施が可能であり、また、物語創作についての専門的な知識がない教師にも取り入れやすいものである。

【キーワード】 物語創作の指導法、中国の国語教育、読解、物語の構造

Keywords: creative writing instruction, language education in China, reading comprehension, narrative structure

1 クリエイティブ・ライティングの意義

想像力を用いて物語や詩歌などを創作するクリエイティブ・ライティングは、三浦（2014）が述べるように、書く楽しさが体験できるものであり、その体験は、書くことに対する積極的な態度につながるものと考えられる。表現を工夫したり、気に入った言葉を使ってみたりと、書くことそのものを楽しむというのは、教養を身に付けることにつながり、その教養は、いつ、何をするにしても、自分の力になるものである。

さらに、近年、ATC21Sによる21世紀型スキルやOECD Education 2030で、現代社会で求められるスキルとして、批判的思考に加えて創造力が挙げられるなど、創造力の育成が教育の場に求められるようになってきている。言語教育においては、クリエイティブ・ライティングが生徒・学生の創造力を向上させると期待される（Lee, 2019）。

クリエイティブ・ライティングは、自己開示からの解放という意義も持つ。作文教育では、自らの経験や考えを表現（自己表現、自己開示）することによって、書くことの習得を目指すだけでなく、他者とのコミュニケーションへとつなげていく指導の重要性がしばしば指摘される（多賀2017、横倉2006、得丸・大島2004など）。川口（2011:37-38）によれば、学習者個人の感情・経験・思想に関して話させたり、書かせたりすること、つまり自分にとって真実で、有意味で重要なことを表現して目標言語で交換しあう「リアル・コミュニケーション」が自己開示と他者理解を促し、ひいては「援助的関係形成（ラポール）」を促進する「支持的風土」が醸成さ

れるとされる。自己開示によって教室内に支持的風土が醸成され、それが日本語の習得にプラスに働くことは大いにあるだろう。しかし、学習者は常に自己開示できる／したいとは限らない。開示できない／したくない自己を持つことも、開示できるレベルにまで確立していない何かを持つこともある。それを物語、フィクションに託すことによって意識的／無意識的に表現できる場合があるのではないだろうか。

2 物語創作の指導法に関する先行研究

以上のように、クリエイティブ・ライティングを作文教育に取り入れることには意義があると思われる。では、日本語の作文教育の中に、どのようにしてクリエイティブ・ライティングを取り入れればよいだろうか。クリエイティブ・ライティングは、自由に想像力を働かせて書くものであるが、単に「自由に書いてよい」というのではなく、想像力、創造力が発揮できるよう促す指導法が必要である。

小松（2020a）が指摘するように、日本語教育の分野では、創作への関心は必ずしも高いとはいえず、個々の実践報告や手順の紹介が散見されるのみである。そこで、本章では、クリエイティブ・ライティングの中で、特に物語創作に注目して、先行の実践報告等に見られる手順等を整理し、どのような指導法が求められるか、検討したい¹。なお、先行の実践報告等では、「ストーリー」と「物語」という表現が混在しており、また、設定や話の展開について言及するのに、「（物語の）構成」「プロット」といった表現が使われている。以下、本稿では、先行の実践報告等に言及する場合も含め、最終的に作り上げられるものを「物語」、登場人物、場面設定や展開、語りの視点を「（物語の）構造」と呼ぶこととする。

トンプソン（2016）は、創作の技術を学ぶことを目的とした指導の手順を紹介している。この指導では、15回の授業で、魅力的なキャッチコピーを書く、「ぐっとくる」セリフを書く、物語の構造を考えるとというように、創造的に書くことを段階的に学び、最終的にA4用紙2枚程度の物語（ショート小説）を書くことに至る。

小松（2017）は、「田丸式メソッド」と呼ばれる手法で物語を書くという実践を報告している。この手法は、与えられたテーマから連想する名詞を書き出し、そこからさらに想像を広げて新しいことば（でたらめなことば）を作り、それがどんなものか、どこで、どんなときに良い／悪いことがあるかを想像して、即興的に物語（超ショートショート）を書くというものである。小松は、1つのクラスで2度、こ

の方法を実践しており、1度目は60分授業2回で物語を作成、2度目は途中で受講者同士のディスカッションの時間も含め4回で物語を作成している。小松は、学習者がこの実践を難しいと感じながらも楽しんだということに注目している。

池田（2018）は、多読授業の一環として、学習者が学習者のための多読本創作を行ったことを報告している。学習者の創作物には、詩も含まれているが、ほとんどが物語（オリジナル創作、昔話・伝説や既存の作品のリライト）となっている。この実践では、10数回の多読授業の後、2回の授業で学習者自身が多読教材として作品を創作する。特に創作のための指導が行われることはないが、多読を通して、創作の手本となる作品に出会っていることが前提となっている。池田によると、学習者の作品には、文学的な表現、独創的な表現が見られたという。

小松（2020b）は、「カタルタ」というカードゲームを使った物語創作を紹介している。このカードゲームのカードには、絵本等から抜き出した「そのころ」「ふしぎなことに」「いつのまにか」などの言葉が記されている。物語創作の手順は、まず、絵本を読み、その後、カードを引いて、そこに書かれた言葉を使って話を続けるというもので、50分の授業2回で実施することが想定されている。

田中・近藤（2022）は、5回の授業で、「私の出会った人物」についての物語を書くという実践を報告している。これは、学習者が実際に関わった人物を題材として、印象に残るエピソードを描く、時系列・会話を描く、印象的な場面を描くというステップを経て、最終的に600字程度の作品にするというものである。

以上の実践をまとめると、トンプソン（2016）、池田（2018）は、方法は異なるが、学習者が1つの科目の授業全体（15回）を通してじっくりと創作の方法を学ぶものといえる。トンプソンは、段階を踏んで、表現や物語の構造を明示的に指導していくものであり、池田は、学習者それぞれが多読を通じて創作の方法を学びとっていくものとなっている。こうした指導法は、学習者が想像力を用いて整合性のある1つの世界を創造し、物語を書くことを助けるものである。それに対して、小松（2017, 2020b）、田中・近藤（2022）は、数回の授業で実施するもので、それぞれ、創作を通じて、言葉を味わい、楽しむことができるもの、印象的なエピソードや場面を切り取って表現する力をつけることができるものとなっている。

ここで、先行の実践を実際に日本語の教室に物語創作を取り入れることを考えてみる。すると、いくつかの問題が見えてくる。まず、トンプソン（2016）や池田

(2018) のように、1 つの科目全体にあたる 15 回程度の授業を使って物語創作を行おうとすると、他科目も含めた日本語カリキュラム全体の検討まで必要になる場合が出てくるだろうと思われる。カリキュラムの見直しや検討の機会がすぐに得られるとは限らないし、また、日本語作文を担当する教員がその機関のカリキュラムを検討する立場にあるとも限らないだろう。その点、小松 (2017, 2020b) , 田中・近藤 (2022) の方法は、数回の授業で実施することができるため、作文科目の中に取り入れやすいといえる。ただ、物語の世界を整合性をもって創造するということを目指すならば物語の構造の要件を学ぶというプロセスが十分ではないと思われる。

では、どのようにすれば、数回の授業で、物語の構造をしっかりと押さえた活動ができるだろうか。

3 中国の国語教育における作文指導への注目

ここで、数回の授業で1つの物語を創作する方法として、国語教育、中でも、中国における国語教育で用いられてきた方法に注目したい。

初等、中等教育で行われる国語教育は、その目標からして、読解、作文ともに、論理的な文章、実用的な文章、文芸的な文章など、様々なタイプの文章が扱われる。そのため、創作についても、1つの学期全てを充てるというのではなく、限られた時間で創作文を書くという指導がなされる。

日本の国語教育では、小学校国語教育を中心に創作が早くから注目され、高草 (1996) によれば、昭和 50 年頃から継続して、教科書に創作単元が設けられているという²。しかし、中等教育以上では、指導の中心が意見文・小論文に移り、物語創作が扱われることはほとんどなく、成熟した学習者を対象とした場合、そのまま当てはめられる指導方法を見つけることができない。

それに対して、中国の国語教育では、中等教育で、古典や名著を教材として、それをもとにした物語を創作する活動が行われており、教材とする作品を選べば、成熟した学習者の興味にも応えられる方法となるだろうと思われる。

中国の国語教育は、言語を工具 (道具, 手段) と見なして、それをを用いてイデオロギーを広めようとする側面と、生徒に人文科学的な教養を身に付けさせようとする側面とがあり、時代によってその比重が変遷してきたようである (大野・莊 2018:73)。しかし、いずれの時代にも書くことは常に重視されてきており、作文教

育に力が注がれ、様々な指導方法が確立されてきた（森山・呂 2009）。物語創作についても、高校国語の課程標準³には、文学作品を鑑賞し、鑑賞に基づいて創造の能力を養うべきである旨が記載され（大野・荘 2018）、重視されていることが示されており、教科書には、文学作品を教材として、作品の模倣に始まり、最終的にオリジナルの創作物語を書くに至る、段階的な作文指導がなされている。

中国の国語教育、作文教育には、技巧が重視され画一的な文章となるなど、批判もある（謝 2016）。また、大学入試のための作文練習という面も強く、必ずしも書くことを楽しむという面が強調されるわけでもない。しかし、少なくとも教科書では、自然、社会、人生をよく観察し、深く考え、体験と思考とを書くことが目標として掲げられており、書くことの指導が盛んに行われ、様々な指導法が確立されてきた。長い伝統の中で培われてきた方法から学ぶところは、大きいはずである。

4 中国の国語教科書に見る作文練習の方法

本節では、中国でどのような作文指導がなされるかについて、教科書を中心に確認する。使用した教科書は、『義務教育語文課程標準』（2011年）⁴に則した『義務教育課程標準教科書 語文（7～9年級）』（2015年、人民教育出版社）である⁵。

中国では、一般に、作文教育で扱う文章は、文学類と非文学類⁶に分けられる。文学類、非文学類とも、練習の方法には、以下のようなものがある。

表1：中国の教科書に見られる作文練習の方法

方法	概要
短文	概ね400字未満の作文や断片を書く。
模倣	教材の表現、構成、文中で示される道理などを模倣して書く。
散文	詩歌、戯曲、随筆、ルポなどを書く。
改写	与えられた文章の視点や文種などを変えて書く。
拡写 ⁷	与えられた文章に書かれていない部分を想像して、より内容豊かなものにして書く。
続写	与えられた文章の続きを書く。
連想作文	与えられた語や状況から連想して書く。
想像作文	架空の記叙文を書く ⁸ 。
散文詩	散文でありながら言葉のリズムがあり、詩のような情緒があるものを書く。

本稿では、これらのうち、特に、改写、拡写、続写に注目したい。これらの方法は、教科書でも繰り返し用いられるが、その例を表2に示す。

表 2：教科書に見られる拡写，続写，改写の例

	学年	教材	教科書の記載内容
改写	中 1	「走一步，再走一步」 (筆者注：アメリカの心理学者・作家 Morton Hunt の“The lesson of the cliff”を中国語訳し，編集を加えた作品。 「私」が父親と友人の「ジェーリー」に励まされながら崖から下りたときの様子が描かれる。)	教材文は一人称「私」の視点から書かれたものだが，視点を変えて，ジェーリーまたは「私」の父親の視点から，「崖での危険脱出」の部分を書き換えてみよう。人物の心理の動きを書くよう留意するとともに，人物の動作，心理，言葉が立場や属性に合うようにしよう。
拡写	中 1	「夸父逐日」 (筆者注：太陽を追いかけて走った夸父にまつわる故事。)	創造力を発揮して，合理的な連想と創造を繰り広げ，「夸父逐日」の内容と人物像がいっそう豊かなものとなるよう，現代中国語で 400 字以上，書き加え，内容を膨らませてみよう。
続写	中 2	「喂——出来」 (筆者注：星新一著「おーいでてこーい」の中国語訳。)	この小説の続きを 200 字程度書き加えよう。

表 2 に示した改写の例は，物語の語りの視点を変えるというものだが，教科書の他の單元では，宋词を教材として，その内容を物語として書くという，文種を変える練習などもある。拡写の例は，故事が書かれた文章の登場人物などに描写を加え，より豊かな内容となるようにするというものである。他に，事物の叙述をした文章が示され，それを詳しくする練習も取り入れられている。続写の例は，日本の小説の翻訳を読み，続きを書くというものである。これは小説が教材となっているが，他に，事物を題材とした情緒的な文章に，そこからくみ取るべき道理を書き加えるという練習もある。

以上のように，改写，拡写，続写は，いずれも，まず，文章を読むところから始め，その文章を利用した作文となっている点が共通している。

5 改写・拡写・続写を利用した物語創作指導方法

本稿で提案する物語創作指導方法は，上述の，中国の作文教育で用いられる指導方法である改写，拡写，続写を利用したものである。

手順としては，教材として，参加者の読解が困難になりすぎないレベル，長さの物語を選定し，それを読解することから始める。1 回の授業で読解を終えられるものが望ましい。読解にあたり，教材である物語の構造，すなわち，登場人物，時間や場所などの設定，話の展開，語りの視点を皆で確認する。

次いで，改写，拡写，続写の方法を用い，学習者が自分の物語を書く。必要な授

業回数は、物語創作に1~2回、学習者同士の読み合いに1回が想定される。

改写は、中国の作文教育では、与えられた文章の文種を変えて書くことも含むが、物語創作の方法であるので、文種を変えることは含まず、教材となる物語の構造を変えて書くことを提案する。登場人物を変える、場所を変える、視点を変えるなど、少しの変更でも、物語を成立させるためには、かなりの想像力が求められる。

続写は、教材となる物語の続きを書くというものである。本稿では、これに加えて、与えられた文章へと続くもの、つまり、前日譚も含みたい。続き、つまり後日譚と前日譚は、同じ時間軸上にあるもので、逆の方向から教材となる物語を見ることがことになる。いずれにしても、もとの物語とのつながりを意識して、物語の構造を丁寧に作り上げる必要が生じる。

拡写は、教材となる物語に書かれていない情景や人物の描写、心情などを想像して、書き足していくというものである。日本語の教室での物語創作に利用する際には、与えられた文章を基本的にそのまま用いつつ、想像したものを書き加えるという形、与えられた文章の構造を維持しつつ、加筆部分によって物語の雰囲気や読者に伝えるメッセージにオリジナリティを持たせて書き上げる形などが想定される。

以上のように、教材となる物語の読解に始まり、読解に基づいて、上記の3つの方法のいずれかで自分の物語を書くという方法は、教材の力を借りて創作をするものである。これにより、教師が物語の創作に不慣れで、構造の作成についての十分な知識がなくても、物語創作指導が可能となる。また、数回の授業で実施ができるので、日本語カリキュラムの大幅な変更がなくても取り入れやすいものと思われる。

さらに、この方法は、教室内の学習者間に日本語レベルの差があっても、また、創造に対する意欲の差があっても、実施可能であるというメリットもある。もともとなる教材があるので、日本語力に不安がある学習者でも、教材となる物語の構造や表現を借りつつ物語を成立させることができる。一方、次々と新しい表現にチャレンジし、オリジナリティのあるものを書きたいという学習者は、教材の構造や表現を援用しつつも、変更、加筆の部分をより大きくし、オリジナルに近い作品として書くことも可能である。このことは、本稿の提案する方法が、レベルを超えて、ともに日本語で創作し、互いの物語を鑑賞するという、これまでの作文授業にはなかった楽しみを学習者に与えるものとなりうることも示している。

<注>

1. 物語創作以外のクリエイティブ・ライティングの実践としては、詩歌の創作などがある。たとえば、新井（2011，2012）は、文学研究者であり詩人でもある教師が近代以降の日本の詩歌を取り上げて講義を行い、学期の終わりに受講者である学習者に自由詩や短歌，俳句の創作を求めるという実践を報告している。
2. 実際の指導法を見ると，リレー作文，絵から連想した物語の作成などの教科書に記載された創作課題の実践に加え，図画工作の作品制作と物語創作の連携（西村ほか2009），ストーリーマップを使った物語の創作（山本・山村2010），読解と関連づけた創作（青山2022）など，様々な指導法の研究が行われている。
3. 「課程標準」は，日本の「学習指導要領」にあたるものである。
4. 「語文」は，「国語」に相当する。2011年の『義務教育語文課程標準』は，2022年まで用いられた。
5. ここで使用した『義務教育課程標準教科書 語文（7～9年級）』（2015年，人民教育出版社）の「後書き」には，2001年の『全日制義務教育語分課程標準（実験稿）』に基づいて編纂されたものを，2011年の『義務教育語文課程標準』に基づいて修訂したものである旨の記載がある。「7～9年級」は，中学1～3年生にあたる。なお，中国では，長く教科書は国定で人民教育出版社のもののみが使われてきたが，1986年に義務教育法により検定制となって以降も，人民教育出版社のものが広く用いられている。
6. 中国における文種の一般的な分類は，以下のとおりである（金編著1986など）。
 - ・文学類（詩歌，小説，脚本など）
 - ・非文学類
 - 1) 記叙文：人物，事件，景色，物などを描く文章
 - 2) 説明文：物事の成り立ちを説明する文章（科学解説文，辞書，教科書など）
 - 3) 議論文：意見，主張，道理を説く文
 - 4) 応用文：実社会や，暮らしの必要性に応じた文章（日記，メモ，報告書，記録，案内，契約書など）
- 2000年ごろ以降，この文種については，文種意識を弱めることによって作文教育を改革しようという時期もあったが，近年は再び文種重視に回帰する動きがあるという（鄭2019）。
7. 森山・呂（2009）では，同じものを「増写」としている。

8. 記叙文については、注 6 を参照されたい。

<謝辞>

中国の教科書の内容分析にあたっては、秀明大学（千葉県）の莊巖氏の協力を得た。ここに記して謝意を表する。

<引用文献>

- 青山由紀（2022）「小学校国語科における物語の創作と読解とを関連させた指導」『全国大学国語教育学会第 142 回東京大会研究発表要旨集』, pp.121-124, 全国大学国語教育学会.
- 新井高子（2011）「日本語教育に詩を取り入れるための教授法研究(1)」『国際交流センター紀要』 5, pp.1-15, 埼玉大学国際交流センター.
- 新井高子（2012）「日本語教育に詩を取り入れるための教授法研究(2)」『国際交流センター紀要』 6, pp.1-13, 埼玉大学国際交流センター.
- 池田 庸子（2018）「多読から創作へ—中級日本語学習者を対象とした多読授業における試み—」『日本語教育方法研究会誌』 25(1), pp.8-9, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 大野早苗・莊巖（2018）「中国語文（国語）教育事情—中華人民共和国教育部「普通高中語文課程標準（実験）」（2003 年）の紹介—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 10, pp.72-80, アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会.
- 川口義一（2011）「初級日本語教室における日本語能力—その認知的側面・情意的側面・社会的側面」『早稲田日本語教育学』 9, pp.33-40, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 小松麻美（2017）「日本語学習者と楽しむ物語の創作—田丸式メソッドによる超ショートショートづくりをめぐる—」『日語日文學研究』 102(1), pp.191-214, 韓国日語日文學會.
- 小松麻美（2020a）「日本語教育における『物語の創作』の意義と展望—創造的想像力の育成とことばの学び」『早稲田日本語教育学』 29, pp.85-104, 早稲田大学日本語教育研究センター.

- 小松麻美 (2020b) 「ゲーム『カタルト』と絵本を使った創作活動—日本語の教室でクリエイティブ・ラーニングを実現するためのアイデア」イマ×ココ編集委員会 (編) 『言語教育実践イマ×ココ』 8, pp.32-37, ココ出版.
- 謝妍笑 (2016) 「第 5 章 大学入試改革」『中国における高等教育の変貌と動向—2005 年以降の動きを中心に』 pp.45-52, 広島大学高等教育研究開発センター.
- 高草真知子 (1996) 「創作指導の史的考察—昭和 20 年代から 30 年代を中心に—」『人文学教育研究』 23, pp.27-37, 人文学教育学会.
- 多賀三江子 (2017) 「初級日本語クラスでの「個人化作文」における自己開示の深さの分析—「支持的風土」の醸成を知るために—」『早稲田日本語教育実践研究』 5, pp.21-37, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 田中典子・近藤行人 (2022) 「作文クラスにおける創作を通じた自己表現」『日本語教育方法研究会誌』 28 (2), pp.132-133, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 鄭一葦 (2019) 「日中の作文教育における「ジャンル」の取り扱い方—辞典と教科書を比較対象として」『読書科学』 61(1), pp.38-50, 日本読書学会.
- 得丸智子・大島弥生 (2004) 「「見せない自分」を語る—留学生と日本人大学生の作文交換活動にみる自己開示」『留学生教育』 9, pp.141-156, 留学生教育学会.
- トンプソン美恵子 (2016) 「日本語による創作でアカデミック・スキルを磨く—留学生科目「創作ライティングを学ぶ 5-6」の事例から—」『早稲田日本語教育学』 20, pp.151-155, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 西村和貴・下村勉・須曾野仁志 (2009) 「デジタル作品交流 システム (CASE) を用いた物語創作実践の効果」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 29, pp.93-97, 三重大学教育学部附属教育実践総合センター.
- 三浦真琴 (2014) 「Active Learning の理論と実践に関する—考察—LA を活用した授業実践報告 (5)」『関西大学高等教育研究』 5, pp.1-15, 関西大学教育開発支援センター.
- 森山卓郎・呂曉東 (2009) 「中国における作文指導—中学校を中心に—」『京都大学国文学会誌』 35, pp.82-64, 京都教育大学国文学会.
- 山本茂喜・山村勝哉 (2010) 「創作文の指導におけるストーリーマップ活用の意義」『香川大学教育実践総合研究』 20, pp.135-143, 香川大学教育学部.
- 横倉真弥 (2006) 「「個人化作文」を通じた日本語習得について—C.L.L の観点から

の一考察—」『早稲田大学日本語教育実践研究』5, pp.97-105, 早稲田大学日本語教育研究センター.

金振邦編著 (1986) 『文章体裁辞典』 东北师范大学出版社.

Lee, S. M. (2019). Her story or their own stories? Digital game-based learning, student creativity, and creative writing. *ReCALL*, 31(3), 238-254.

物語の創作を目指した

クリエイティブ・ライティング・ワークショップの実践報告

ガイア・ヴァロネ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

要旨

2022年11月から12月にかけて、ヴェネツィア・カフオスカリ大学で、1回90分、計4回のクリエイティブ・ライティング・ワークショップが行われた。参加した5人の日本語学習者は、「白い犬」というショートショートをもとに、「拡写」「続写」「改写」の技法から着想を得て、想像力を働かせて物語を書くことになった。本稿では、作成した物語と、そこに至るまでに参加者がたどった道のりとともに、参加者が提出した最終アンケートをもとに、この方法に対する学習者の反応、効果、問題点などを検討する。

【キーワード】 学習者の自主性, クリエイティブ・ライティング, 日本語教育

Keywords: learners' autonomy, creative writing, Japanese language education

1 実践の目的

本実践の目的は、上で大野が述べた方法で、日本語学習者が物語を書くことができるか、また、書くことができるとすれば、どのような物語を書くか、物語を書くという活動をどのように感じるかなどを明らかにすることである。

2 手順

2.1 教材

本実践では、阿刀田高によるショートショート「白い犬」（講談社『妖しいクレヨン箱』所収）を教材として用いた。長さは、2300 字程度で、以下はそのあらすじである：

年の瀬を伊豆のホテルで過ごしていた私は、なにかを追いかけるようにして丘の上を走り回る少年に出会う。少年は、ジロウという白い犬と追いかけてっこをしているのだと言うが、犬の姿はどこにも見えない。少年は、走り去ったが、その後、再び出会ったとき、本当はジロウが死んでしまったのだと言う。少年は、また走り去っていった。見上げると、青い空に、犬の姿をした白い雲が一つぽっかりと浮いていた。そして、それを少年の形をした雲が追いかけていた。

「白い犬」の難易度は、「日本語文章難易度判別システム」¹と「リーディング・チュウ太」²を用いて確認した（ともに冒頭 1000 文字を入力して判定）。「日本語文章難易度判別システム」では、初級前半 31%、初級後半 23%、中級前半 22%、上級前半 17%、上級後半 5%という語彙レベル構成とされ、全体として中級前半の難易度と判定された。「リーディング・チュウ太」では、語彙レベルが「ふつう」と判定された。

以上のように、「白い犬」は学習者にとって難しすぎず、適度な難易度であるといえる。さらに、学習者のレベルに合うものではあるが、日本語学習用の教材として書かれたものではない。内容も子供向けではなく、大人向けに書かれた物語である。つまり、成熟した学習者の鑑賞に堪えるものであり、ワークショップの出発点として望ましいと考えられる。

2.2 実践の時期と対象者

クリエイティブ・ライティング・ワークショップは、2022 年 11 月から 12 月にかけてヴェネツィア・カフオスカリ大学において実施した。4 回の対面式セッションが行われ、各セッションは 90 分であった。

参加者は、日本語の正規授業時にチラシ等を用いて募った。5名の学生が全てのセッションに参加した。参加者のうち1名は学部の3年生で、他の4名は修士の学生であった。なお、参加者はすべてイタリア語話者である。

ワークショップの開始前に、参加を希望する学生にアンケート調査を行い、CEFRに基づく言語レベル自己評価と日本語学習歴を尋ねた。表1に示すように、参加者全

員が少なくとも3年間の日本語学習経験があり，自己評価した日本語レベルは中上級レベルであった。

表1：参加者の日本語学習歴および日本語能力レベル

参加者	学年	日本語学習歴	日本語能力レベル(CEFR)
A	学士3年	3年	B1
B	修士1年	3年半	B2
C	修士2年	6年	B1
D	修士1年	3年	B2
E	修士2年	4年	B2

2.3 手順

ワークショップの実施は，大野と筆者（ガイア・ヴァロネ）が担当した。大野は司会および全体の統括を行い，筆者は，アシスタントとして，活動の準備および実施をサポートした。

セッションは，全体での活動，グループ活動を通して，すべて日本語で行われた。大野と筆者はグループ活動の間，ファシリテータとして，必要に応じて質問をして会話を促した。同時に，筆者は，参加者と同様に，自分の物語を書くことにした。筆者は，これまでクリエイティブ・ライティング・ワークショップに参加したことがなく，クリエイティブ・ライティングのメカニズムをよりよく理解するためには，積極的に参加するのが一番だと考えた。ただし，筆者の物語は本稿の分析対象とはしない。ワークショップは，概略，表2の手順で実施した。

表2 ワークショップ実施の手順

セッション	具体的な活動
第1回 (11月22日)	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークショップの概要説明 ・「白い犬」読解 ・「白い犬」の構造確認
第2回 (11月29日)	<ul style="list-style-type: none"> ・「白い犬」をもとにした創造の方法(続写・拡写・改写) ・自分の設定・展開
第3回 (12月6日)	<ul style="list-style-type: none"> ・執筆
第4回 (12月20日)	<ul style="list-style-type: none"> ・相互評価と文集の作成

なお、大野は、この期間、客員研究員としてヴェネツィア・カフオスカリ大学に滞在していた。このワークショップは正規のカリキュラムの一部ではなかったため、授業等の妨げにならないように、最後の物語の仕上げを除いて、宿題は出さず、ワークショップの時間内に全ての活動を終えるようにした。

端的に言えば、このワークショップは教材であるショートショート「白い犬」をもとに、新しい物語を考え、書くというものであった。以下、ワークショップの手順を説明する。

第1回のセッションでは、次の1～3のワークショップの目的を説明した。

1. 想像力を使って創造力を高める。
2. 自分が創造した世界（物語）を人に伝える。
3. 情景や感情を表す表現を使いこなす。

さらに、第1回のセッションでは、参加者皆で「白い犬」を読み合わせ、設定とストーリー展開を確認した。その後、参加者に「物語の構造確認シート（図1）」が配られた。参加者は配られたシートを使って、登場人物、設定、物語の展開、語り視点という要素を書き込んでいった。

この活動の2つの目的は、参加者が「白い犬」を理解したのを確認することと、物語がどのように構成されているかを示すことであった。

物語の構造

どんな物語？						
登場人物	設定		物語の展開			話りの視点
	いつ	どこで	発端	展開	結末	

図1 物語の構造確認シート

第2回のセッションでは、**拡写**、**続写**、**改写**について説明した。これらは、まず、教材を鑑賞し、その後、書かれていないことを想像して書き加える（**拡写**）、続きを想像して書く（**続写**）、視点などを変えて書き換える（**改写**）というものである。また、**続写**の応用として、続きではなく、「白い犬」へと続く前段階の物語（前日譚）を書く方法もあることを紹介した。

次に、「物語の構造確認シート」と同様の形式の物語の「物語の構造作成シート（図2）」を利用して、物語のための設定とストーリー展開を検討した。まず、各自でシートを使って構想を立て、その後、アシスタントを含め3名のグループに分かれて、互いの構想を紹介し、意見交換を行った。なお、「物語の構造確認シート」の提出は求めなかった。創作過程においては、書き進めるうちに想像の世界ができていき、最初の構想とは異なる展開になる場合もあること、そこには結果として自分が当初、意識していなかったメッセージが込められる場合があることが想定されたからである。

物語の構造

どんな物語？ どんなイメージ？ 何が書きたい？ 楽しい物語 / 悲しい / こわい / 子供のころの思い出 / 夢 / 不思議						
登場人物	設定		物語の展開			語りの視点
	いつ	どこで	発端	展開	結末	
○○ (どんな人？) (何をした人？) (何がしたい？) △△ (どんな人？) (何をした人？) (何がしたい？) . . .	○○年 私が○○だったころ 秋 . .	ヴェネツィア 沖縄 月 . .				

図2 物語の構造作成シート

第3回のセッションでは、500字以上を目標に、完成した用紙を参考に、各自で物語を書き始めた。

自分が既に知っている単語のみで書かせる指導もあるが（ギェンター2013），本実践では、参加者が辞書を使って未知の語から使用する語を探すことを止めなかつ

た。また、言語サポートとして使用するために、4つの参考サイトを紹介した(表3)。他のサイトやツールの使用は制限しなかった。これは、参加者が物語創作を通して新しい言葉を覚える、使ったことがない言葉を使ってみるという体験をしようとするかを見たかったためである。

執筆中は、大野は参加者からの質問に答えることはしたが、基本的には、集中して書けるように、静謐を保つことを心掛けた。

時間内に書き上げることができなかったため、2週間後の次回までに完成させて、送付するよう求めた。

表3 表現の参考サイト

サイト	URL	内容
擬音語って？ 擬態語って？ (国立国語研究所)	https://www2.ninjal.ac.jp/Onomatope/index.html#	オノマトペが50音別、カテゴリー別に紹介されている。また、マンガを使ったオノマトペの紹介もある。
アニメ・マンガの 日本語 (国際交流基金)	https://anime-manga.jp/	登場人物の性格と言葉使い、場面ごとのセリフが紹介されている。クリックすると音声が出るので注意。
日本語 Net-単語	https://nihongokyoshi-net.com/category/vocabulary/	恋愛の言葉リスト、性格の言葉リスト、自然の言葉リストなど、様々なカテゴリーの言葉リストがある。
日本語インフォ	https://hyogen.info/	高度な検索は、有料会員向け。無料コンテンツでも、感情、人物、風景などの表現や描写の例が見られる。

第4回セッションでは、クラスで互いの物語を読み合い、鑑賞した。セッション中にも、口頭でいくつかのコメントが交わされたが、時間が足りなかったため、セッションの後、グーグルフォームでコメントを送り合った。フォームの項目は、以下のとおりである。

1. あなたの名前
2. 誰の物語に対するコメントですか。
3. 感想を書いてください。
4. 特によかったのは、どういうところですか。
5. 修正したほうがいいと思うところがありますか。

なお、フォームには、日本語で回答を記入した。

1~4は回答必須の項目で、2~5を繰り返して他の参加者に対するコメントを記入

の上、送信を求めた。コメントを回収後、それぞれの参加者に対して寄せられたコメントを集約し、誰が書いたコメントか（1. あなたの名前）を削除して、執筆者に渡した。

ワークショップ終了後、参加者を対象としてアンケート調査を実施した。アンケートの目的は、ワークショップの進行や物語創作の方法についての参加者の反応や考えを知ることであった。

3 結果（データ分析）

ここでは、実践の結果を、参加者が書いた物語、参加者同士の相互コメント、最後に行ったアンケート調査から、検証したい。

3.1 参加者が書いた物語

表 4 に、参加者が書いた物語のタイトル、内容、「白い犬」の利用方法（続写、拡写、改写）、文章のレベルを示す。

長さの目標を 500 字としていたが、全員それを上回る字数の物語を書いた。相当の長さのある物語の創作が 90 分の 4 回でできたということから、拡写、続写、改写の方法は有効であるといえるだろう。

実際、創作した物語の内容は多様で、「白い犬」の利用方法も画一的ではなかった。また、いくつかの物語で同じ手法が使われたのに結果はまったく異なっていた。拡写、続写、改写という方法は、書きたいことを書く自由を参加者に与えたことがうかがわれる。直接にこれらの手法を使わなかった者も、「白い犬」の登場人物の特性を捉えて、その特性を持つ人物が登場する物語を書いた。続写を用いた者は、「白い犬」につながる展開を工夫し、拡写・改写を用いた者は、語り手を含む登場人物の心情に工夫を凝らしていた。

内容と「白い犬」の利用方法を見てみると、A は、視点をいわゆる「神の視点」に変え、「白い犬」の前日譚として、「白い犬」に登場する少年と犬の出会いと悲しい最期を書いた。B は、まず、「白い犬」のテキスト全てをコピー&ペーストすることから創作を始めた。次いで、文章を少年視点に改め、さらに、少年の心の声を書き込んでいき、結果として「白い犬」とは全く異なることが伝わってくる物語を書き上げた。C は、少年の視点から、「白い犬」の前日譚として出会いを書いたが、

表4 参加者の物語

	字数	タイトル	内容（筆者要約）	「白い犬」の利用方法	学習者作文評価システムによるレベルの判定
A	1368	太郎の物語	太郎という少年が森の中で足を骨折した犬に出会う。太郎は犬を助け、次郎と名付けて、両親に内緒で世話を続ける。冬のある日、次郎は蝶を追いかけて凍った湖に入っていく、溺れてしまう。太郎は次郎を助けようとして、もろともに湖に沈んでしまう。両親は、太郎と次郎を悼んで、自宅をホテルに変えて疲れた人々を受け入れる場所とした。その40年後、東京から1人の男がホテルを訪れる。	続写の応用（前日譚）・改写（神の視点）	超級以上
B	2452	絶対にいる白い犬	「白い犬」そのままの出来事が起きる。しかし、少年の言っていることは、全て嘘である。少年は、自分の言うことを信じてしまう大人を、心の中で嘲笑する。	改写（少年の視点）・拡写（少年の心の声）	超級以上
C	582	強いオオカミ	クリスマスが近づいたある日、幼い少年は母とデパートへ買い物に行く。デパートの中で迷子になった少年は、ぬいぐるみ売り場で巨大な熊に襲われる。そのとき、バルト（スピルバーグ監督のアニメ映画「バルト」の主人公で、犬と狼の混血で）が助けてくれた、と思ったら、バルトのぬいぐるみを持った母がそこに立っていた。その後、母にバルトのようなぬいぐるみを買ってもらった。	続者の応用（前日譚）・改写（少年の視点）	上級
D	862	鳴き声	幼い頃に両親を失った私は、ある年、お盆の夜に狭い道に迷い込む。何かがいるような気配がするが、何もいない。振り返ると、来た道がなくなっている。そのとき、女の人の声が聞こえた。幽霊かもしれない。大声で「戻りたい」と何度も言ったら、「あたしと一緒にいたくないの？」という母の声が聞こえた。	主人公（この世のものでないものが見える少年）を取り出して別の物語に	中級
E	1638	夢	私は探偵である。伊豆から東京に戻った私は、伊豆で子供が誘拐されたというニュースを聞く。誘拐されたのはあの少年だと思った私は、取材のために伊豆に行き、少年のおばあさんを訪ねる。おばあさんの家は、暗く、不穏な空気が漂っていた。少年のことを尋ねると、おばあさんは笑って、自分も少年も犬も、ずっと前からこの世のものでないのだと告げる。遠くから少年の声が聞こえたと思ったら、私は急に目が覚めた。夢だったのだろうか。	続写（後日譚）	上級

登場人物をそのまま使うのではなく、「白い犬」を「バルト（のぬいぐるみ）」に変えた。Dは、拙写、続写、改写を用いなかったが、「白い犬」の登場人物である少年が見えない犬と遊んでいるというところからインスピレーションを得て、見えない存在の声が聞こえるという物語を創作した。Eは、後日譚として、丘の中に走り去っていった少年と白い犬のその後を書いた。

3.2 参加者同士の相互コメント

参加者全員がグーグルフォームで他者の物語にコメントを書いた。各参加者に対するコメントのうち、主なものを表5に示す。

表5 グーグルフォームによる相互コメントの抜粋

誰へのコメントか	感想を書いてください。	特によかったのは、どういうところですか。	修正したほうがいいと思うところは、ありますか。
A	<ul style="list-style-type: none"> ・感動しやすいとおもいます。 ・太郎とジロウは幽霊になるのはいいアイデアだったと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物語の終わり。これは本当に意外だと思えます。 ・太郎という名前を選択したのはとっても面白かった。ジロウに似てるから。笑 	<ul style="list-style-type: none"> ・ジロウと太郎が死んだ後とホテルが作られた後、オリジナルなストーリーとの結びを見たいと思った。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・物語が幽霊や精霊ではなく、冗談で終わるという事実が気に入りました。 ・賢い物語と登場人物だと思います。物語が大好きです！ 	<ul style="list-style-type: none"> ・元の物語から別な観点を使って似ている物語を書くのはとても面白いと思います。 ・私はこの子供がこの大人に冗談を言っている想像力が好きだった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物語は完璧だと思いますが、子供とお父さんの関係をもっと詳しく説明するかもしれません。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・この物語は暖かい感じをさせて、子供の時を思わされた。 ・皆幽霊について書いたとか、怖い物語をよく書いたから、Cさんの物語は違って暖かい物語だったと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・デパートで母と父から別れた時はとても怖い時だったから、子供の時を思い出した。(笑) ・最後のジョークが好きだった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あなたのお母さんがすでにオオカミのぬいぐるみ持っていたのか、それとも後で気づいたのかわかりませんでした。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・怖い物語だと思います。面白い筋立てです。 ・幽霊があって、映画みたいな部分もあったから面白かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・雰囲気をよくわかって、主人公をよく導入したと思う。 ・一番良かったことは物語のサスペンスだと思います。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり主人公の感情を分けるのは難しいと思う。

E	<ul style="list-style-type: none"> ・このストーリーの一番いい点は皆自分でストーリーを完成することができると思う。 ・その物語は、「かぐや姫」のを覚えさせられました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最後のところは、子供に実際にわかって、驚きました。 ・おばあちゃんの家と彼のキャラクター。とっても怖いキャラクターだから、好きだった。探偵の名前も好きだ。珍しい名前だと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・タイトルを変化するのはいいと思う(笑)。タイトルは「夢」だから、最初までプロットツイストのが分かるから笑
---	--	--	---

他者の物語に対するコメントから、皆、互いの物語を読むことを大いに楽しんだことが伝わってくる。参加者によってコメントの長さは違ったが、「感動」「面白い」「怖い」「ジョークが好き」「映画みたい」などの言葉が見られ、皆、物語を読み、楽しんだことがわかる。また、修正点も提案していることから、互いの物語を積極的に読み、他者の物語の世界を構築することに貢献しようとしたと思われる。コメントに文法の話はあまりなく、文法の正確さより物語の内容に集中していたと思われる。なお、クラスでもらったコメントに従って物語を修正する時間はなかったが、個人的に修正や新たに作成した物語を教員に見せてきた者もあった。

3.3 アンケート

ここで、ワークショップ後に行ったアンケートの回答を分析したい。質問は13項目あり、全部自由記述式であった。表6に示すのは、回答のまとめを日本語に訳したものである。それに、以下のデータ分析で提示された部分も、より分かりやすくするために日本語に翻訳されていた。

表6 アンケート回答のまとめ

	質問	回答
1	名前	略
2	このワークショップに参加したのは、どうしてですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語能力を向上させるため（全員）。 ・書くことが好き（2名）。
3	このワークショップの感想を教えてください。	<ul style="list-style-type: none"> ・物語創作を楽しんだ（全員）。 ・指示がよくわかった（3名）。 ・セッションの構成や参加者同士の共同活動がよかった（3名）。

		<ul style="list-style-type: none"> ・一緒に読む時間がほしかった（1名）。
4	「白い犬」を読むのは、難しかったですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・難易度に問題はなかった（全員）。
5	「白い犬」という物語を、どのように使いましたか（前の話を書く、後の話を書く、設定を変える、視点を変える etc.）。	<ul style="list-style-type: none"> ・視点を変えて、元の物語をリライトした（1名）。 ・元の物語の前の話（2名）、元の物語の後の話（1名）を書いた。 ・元の物語の要素や登場人物を使って新しい物語を書いた（1名）。
6	物語で何を表現しましたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・子供の頃の思い出。 ・善良な精神をもっていてもハッピーエンドを迎えられないということ。 ・不気味な感じ。 ・大人が思うのとは異なる子供の姿。 ・魔法や超常現象が出てくるミステリアスな雰囲気。
7	物語を書くときに、工夫した点を教えてください。	<ul style="list-style-type: none"> ・設定を変えた（4名）。 ・新しい登場人物も登場させた（3名）。 ・ストーリーと台詞をそのままに、物語の視点だけを変えた（1名）。
8	物語を与えられた時間内に書き上げるのはどうでしたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・問題がなかった（4名）。
9	表現を探すための参考サイトは、役に立ちましたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・利用した（全員）。
10	初めて使った言葉はありますか。あったら、どのような言葉か教えてください。	<ul style="list-style-type: none"> ・これまで使ったことのない語を使ってみた（全員）。 ・誘拐、捜査、取り調べ、攻撃、潜る、氷を砕く等
11	参考サイト以外の言語ツール、サイトを使いましたか。もし使ったなら、それはどのようなものですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・オンライン辞書や電子辞書を使った（4名）。 ・グーグルトランスレーターを使った（1名）。
12	このワークショップで一番難しかったこと、一番楽しかったことは何ですか。	<ul style="list-style-type: none"> 一番難しかったこと <ul style="list-style-type: none"> ・物語の構成と書き方、特にアイデアを創造し展開する最初の段階。 ・言語に関連する困難（3名）。 一番楽しかったこと <ul style="list-style-type: none"> ・他の参加者と意見やアイデアを交換できたこと、他の人の物語を読む出来たこと（3名）。 ・物語の創作と展開（2名）。
13	また同じようなワークショップがあれば、参加したいですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・Si（はい）（全員）。

アンケートは自由形式の質問で構成し、回答の質的・探索的分析ができるようにした。アンケートは匿名ではなく、調査者に与えられた回答と書かれた物語を結びつける必要があったからである。ワークショップの終わり後で、このアンケートを配り、1週間以内に参加者全員がアンケートに回答していた。アンケートはイタリア語に翻訳され、回答者には希望する言語で回答する選択が与えられた。回答者全員がイタリア語で回答した。

2つめの「このワークショップに参加したのは、どうしてですか」という質問に、5名の参加者全員が日本語、特に日本語の文章を書く練習をしたいからと答え、2名の参加者は日本語の練習とは別に、物語を書くことに興味があったことを理由に挙げた。このワークショップは全学年の日本語学生に提案されたもので、誰でも参加することができた。

3つめの「このワークショップの感想を教えてください」という質問に対する回答からは、皆、物語創作を楽しんだことが伝わってきた。皆のワークショップの印象は非常にポジティブだった。参加者全員が、ワークショップで用いられたアプローチが創造的に刺激的であり、ワークショップの構成そのものが気に入ったと答えた。特に、3名の参加者は指示が明確で的確であったと高く評価し、書くことの可能性を限定せず、考えることに大いに役立ったと答えた。

また、3名の参加者が、グループやクラス全体での共同活動を高く評価していた。他の参加者の物語を（おそらく声に出して）一緒に読み、それについてコメントする最後の授業があればよかったという回答もあった。互いの物語の鑑賞に時間をかける必要があるかもしれない。

確かに、4つめの「『白い犬』を読むのは、難しかったですか」という質問に対する回答から、概ね難易度に問題はなかったことがわかる。さらに、最初のセッションでショートショートを読み、グループでそれを分析したことは、誤解を避け、物語の構造を理解するために重要なことだったとわかった。

5つめの「『白い犬』という物語を、どのように使いましたか」という質問に対する回答を見ると、参加者が改写、拡写、続写を使って物語を創作するという方法を理解し、実際にやってみたということがわかる。

6つめの「物語で何を表現しましたか」という質問に対する答えから、参加者全員が、読者の感情的な反応を引き出すために物語を書くことと、原作のショートショ

ートを読んだときに感じた考えや感情に反応することに、同じくらい関心があったことがくみ取れる。どちらも十二分に物語創作の動機となったようであり、この方法が書くことを刺激する上で効果的であることがわかった。言語的な練習とは関係なく、書くことに楽しみを感じている2人は、ショートショートを書く力を伸ばしたいという自分の欲求を満たしたいという意思を表明した。

7つめの「物語を書くときに、工夫した点を教えてください」という質問に対しては、教材とのつながりに言及した回答があり、5つめ、6つめの質問への回答と合わせて、参加者がこのワークショップで用いた方法を理解し、それを使って創作をしようとしたことが示されている。

8つめの質問として「物語を与えられた時間内に書き上げるのはどうでしたか」と聞いたが、第3回目に物語を書き始め、2週間後の第4回までに提出するまでの間にどれくらい時間を使ったが不明である。ただ、他の授業がある中での執筆について、1名を除いて、問題がなかったと答えており、ワークショップ中に執筆にあてた90分に加えて、大きな負担なくこなせる程度の宿題で物語を書き上げることができたと解釈できる。それに、1名は、物語を考案し構成するのは簡単だったが、複雑な物語を書くのに言葉の難しさがあったと述べた。

9つめの「表現を探すための参考サイトは、役に立ちましたか」という質問に対しては、全員がオノマトペについて参考サイトを利用したと回答した。状態や動き、音を直感的に表現するオノマトペについては、日本語の教室で意識的に使用することが少ないかもしれない。物語の創作は、オノマトペについて調べながら使用してみるという機会になったと思われる。

10番目の「初めて使った言葉はありますか。あったら、どのような言葉か教えてください」という質問に対して、1名を除いては、これまで使ったことのない語を使ってみたと答えた。どのような語を使ったかを見てみると、物語の中で起こる出来事に関わる語が目立った。できる限り既知の語を使うように心がけたと答えた1名についても、教材として用いた「白い犬」で知った言葉は使ってみたと答えた。ギュンター（2013）のように、既知の語を使って創作をすることに意味を見出す実践もあるが、参加者の想像力の成熟度合いを考えると、既知語だけで創作するという制限は設けないほうがよいと思われる。自分の想像・創造した世界を作り上げるために使う語を探すという作業は、学習者の成長のために重要なものではないだろうか。

11 番目の「参考サイト以外の言語ツール，サイトを使用しましたか。もし使ったなら，それはどのようなものですか」という質問に対する回答からは，参加者が言語ツールに加え，辞書も自由によく使っていたことがわかる。このことは，参加者が物語創作を通して自分自身を表現するために新しい言葉や表現を探そうという意欲を示している。この意味で，クリエイティブ・ライティングは有用な言語学習方法と思われる。ここで重要なのは，ワークショップの間，大野や筆者から修正的なフィードバックは一切なかったということである。参加者は，自ら言葉を探し，それを使ったのである。

12 番目の「このワークショップで一番難しかったこと，一番楽しかったことは何ですか」という質問には，3名の参加者が，言語に関連する困難を指摘した。例えば，1つ目のケースでは，最初に参加者は唯一の学部の3年生であるので，同級生よりも日本語のレベルが低いと自覚し，困難を感じていた。しかし，クラスやグループの安心できる環境のおかげで，この不安はすぐ解消された。2つ目のケースでは，言語的な難しさは，参加者が物語をよく書くために自分が必要と考える長い文章を作ることであったと答えた。しかし，3つ目のケースで他の参加者の物語にコメントを書くことが難しかったと答えた者もいた。コメントは日本語で書いてもらったため，言葉の問題というのは筆者の推測にすぎない。加えて，コメントを書くために，参加者は日本語で書かれた物語を注意深く読まなければならなかった。また，言葉の難しさに関係なく，書くべきコメントを考えなければならないことも，難しさの原因かもしれない。なお，他の参加者からは，コメントを書くのに苦労したという声は聞かれなかった。これら以外に，2名の参加者から物語の構成と書き方，特にアイデアを創造し展開する最初の段階に関する困難が指摘された。しかし，それにもかかわらず，この2名は，物語の創作と展開が最も楽しいことでもあったと言った。最初の難しさにもかかわらず，それが大きな不安を生むほど強い要素ではなかったということである。これは，自分の物語を表現し，それをほかの人に伝えたいという気持ちが非常に強かったからであると同時に，クラスの雰囲気やグループワークが，この活動を楽しくエンゲージメントを盛り上げるものにしたからであると思われる。確かに，回答で示されたポジティブな要素の中で，3名の参加者が，このワークショップで最も楽しかったことは，他の参加者と意見やアイデアを交換できたこと，他の人の物語を読めたことだと答えていたことも，それが裏付けられる。また，この

回答には、直接にグループ活動への言及はないが、他の質問に対する回答の中にも、グループ活動に対する参加者全員のポジティブな反応を裏付ける要素がある。想像し創造する過程で、口に出して説明する、他者からコメントをもらうという作業は有効だとわかる。

最後の「また同じようなワークショップがあれば、参加したいですか」という質問に対しては、全員が「Si (はい)」と答えた。

4. おわりに

以上、述べてきたように、物語やアンケートの回答から、学習者は、想像力を駆使して物語を創造するという活動を大いに楽しむことができたとわかる。また、数回の授業という短時間で物語を創造するために、読解をもとにした拡写、続写、改写という手法は有効であった。さらに、創作と他者の物語の鑑賞を通して、学習者は新しい表現にチャレンジし、また、表現を楽しむことができるとわかった。参加前は単に作文能力の向上を期待していた者も、創作の楽しさ、有益さに触れたと言える。

今回の実践では、創作した物語を互いに読んで、グーグルフォームでコメントを送ることとしたが、次回のワークショップでは一緒に鑑賞するという時間が必要かもしれない。なお、クラスでもらったコメントに従って物語を修正する時間は取れなかったが、個人的に修正や新たに作成した物語を教員に見せてきた者もあった。このことから、物語創作というクリエイティブな活動が学習者の意欲をかき立てるものであることがわかる。

<注>

1. 本研究で使用した「日本語文章難易度判別システム」は、科研費（課題番号25370573）の成果物である（<http://jreadability.net>, 2023年12月12日）。
2. 「日本語読解学習支援システム リーディングチュウ太」を使用した（<https://chuta.egloc.tsukuba.ac.jp/index.html>, 2023年12月12日）。
3. 「日本語学習者作文評価システム」を使用した（<https://jreadability.net/jwriter/>, 2024年1月27日）。このシステムについては、Lee & Hasebe(2020)を参照されたい。

<引用文献>

ギンター, ディルク (2013) 「大学の英語の授業としてのクリエイティブ・ライティング」 『徳島大学研究ジャーナル』 10, pp.126-132, 徳島大学高等教育センター.

Lee, J. & Hasebe, Y. (2020). Quantitative Analysis of JFL Learners' Writing Abilities and the Development of a Computational System to Estimate Writing Proficiency. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 5, 105-120.

クリエイティブ・ライティングを取り入れる意義 —対話と社会参加に重きを置く活動との比較から—

マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

要旨

本論文では対話中心の総合活動型日本語教育の視点から、クリエイティブ・ライティング活動を問い直す。主に社会的想像力と批判的教育学の理論を用いて、クリエイティブ・ライティングの社会エージェンシーのエンパワメントへの可能性を考えていく。2022年のケーススタディーを中心に、コンフォートゾーンを出る必要性と、それによって苦しさが生じる必然性を明確にしなが、クリエイティブ・ライティングは活動型教育と相互に働くこと、さらに学習者の社会認識と社会に対する責任への養成になりうることを主張する。

【キーワード】 社会認識と想像力, 批判的教育学, 総合活動型日本語教育, クリエイティブ・ライティング, NoLBrick

Keywords: Social awareness and imagination, critical pedagogy, integrated activity-based Japanese language teaching, creative writing, NoLBrick

1 はじめに

本稿では、クリエイティブ・ライティングの意義と方法を、学習者のホリスティックな成長という側面から考察する。

考察にあたっては、筆者がこれまで行ってきた、仲間との対話と社会参加を目標とする総合活動型日本語教育との比較という視点を取る。

以下、本稿では、まず、筆者の目指す日本語教育がどのようなものか、すなわち、市民性育成を目指す総合活動型日本語教育の中で、対話を通じた自己理解と他者理解を目指し、さらにレベル別という概念を越えて社会的責任を重視する NoLBrick (Japanese Language Education beyond levels) という考え方を紹介する。そのうえで、社会認識と想像力という観点から、クリエイティブ・ライティングの意義を改めて考える。

2 批判的教育学(Critical Pedagogy)—(私の)日本語教育は何を目ざすか

まず、批判的教育学が目指すものを、銀行型教育との違いから確認する。

フレイレが必要とする「課題提起教育・問題化型教育」(educação problematizadora: problemposing education) に対して、「銀行型教育」(educação bancária: the banking concept of education) というのは、生徒は「容れ物」であり、教師の仕事は「容れ物を一杯にする」ことであるという考え方である。それは、「生徒を受け取る対象へと変貌させ、思考と行動をコントロールしようとし、男女を世界に適応させ、彼らの創造力を阻害する (Freire, 1971: 64)」。批判的教育学の代表者ともされているフレイレが「教育自体が社会を変えられないかもしれないが、社会を変えようとする人々を変えられるのだ」と主張していたことはよく知られており、著書の基礎のコンセプトであるといえる。

では、どうして批判的教育学に基づいて日本語教育を行わなければならないのか。

Dewey, Freire, Bourdieu, Williams, Hall, Giroux, など批判的教育学の代表でもあるが、Gramsci のイデオロギー論は彼らの交差視座として見なすことができる (Gramsci, 1977)。

批判的認識なしに、支離滅裂でその時々の方法で『考える』こと、つまり、外部によって機械的に「課せられた」世界観、つまり、誰もが意識世界に入った瞬間から自動的に関与する多くの社会集団の 1 つによって「課せられた」世界観に「参加・共感」することが望ましいか、[省略] それとも自分自身の世界観を意識的かつ批判的に精緻化することが望ましいか。つまり、この自分の脳の働きに関連して、自分の活動範囲を選び、世界史の制作に積極的に参加し、自分自身の導き手となることの方が、自分の人格の痕跡を外側から受動的に、無抵抗に受け入れることより、望ましいのか。[省略] 批判的精緻化の始まりは、それが本当は何であるか、つまり、これまで行われてきた歴史的過程の産物としての「汝自身を知れ」という意識

である。その歴史的過程は、目録の恩恵を受けずに受け入れられてきた無限の痕跡を自分自身に残した。まずは、そのような目録を作成する必要がある。(グラムシ, Q11, 1932-33, 筆者翻訳)

「批判的に考える・行動する」とは物事や行為・決定の「なぜ」と、それらの起る歴史的なプロセス、政治・経済的な利益と損害を検討することで、我々が住んでいる社会・世界秩序の「当たり前さ」を問いながら、生きているための自分の価値観を他者との関係の中で、再確認する活動とも言えるだろう (Manojan K. P., 2019:131)。

自己反省し、自分について考えることは、自分が(世界の)どこにいるのかを考え、本当にこの社会・世界はこれでいいのか、どこか変更が必要なのかを考えるということである。

以上の視座から、私が目指している批判的日本語教育は、私たちがこの世界をどうやって変えていけるのかを考えることが重視する。ただし、まずは、社会を認識した上で、自分を批判的に意識することができるように、学習者自身が問題を発見・設定しないといけなくなる。言い換えれば、コンフォートゾーンとも言える「教師依存」より、このような日本語教育は、学習者の「責任を担う」自由とエンパワメントが重視される (Mariotti, 2020a: 245)。

日本語教育の中で、それがどういうふう to 実現できるのかを考えたとき、細川他 (2019) の他者との総合活動からなる、自己認識を目指す対話活動が1つの方法であることに行き着く。細川他は、学習者が協働的に対話を行いながら、自己認識と他者との関係を作っていく過程を紹介している。つまり、私たちの中に何かが既にあるのではなく、相手と話しながら「私」という存在も作られていくのである (細川 2019)。

3 レベル別概念を乗り越える社会的責任

筆者は、上述の考え方のもと、NoLBrick という、社会的責任とエージェンシーを目指す Level-free 日本語教育を行ってきた。これは、レベル別ではなく、レベルフリー (マルチレベル) で、私たちがこの社会でどのような行為・行動ができるかを考えるという日本語教育である。そのため、授業は、教師より、活動に参加している

学生中心となり，各参加者の問題発見や意見は教科書に書かれていないため，教科書なしで行われ，対話・討論の場となる。結果として，エージェンシー，エンパワメントの重視につながる（Mariotti, 2020b）。

そこでは，様々な新しいチャレンジが生じる。学生は今までほとんど要求されていなかった活動をする事になり，自分について話すことが，難しい，苦しいと感じる，不快な気持ちになると，よく言う。エンパワメントにたどり着くには，学生がその不快感を乗り越えなければならない。自分について，相手と話しながら，自分のコンフォートゾーンを乗り越える必要がある。教科書を使った授業と違って，勉強したものを再生産するのではなく，学生は自分と他者に向かって，どのように自律的に関係を作ればいいかわからない様子が見られる。教師がお互いに対する好奇心を刺激するほか，こうしろと全く言わないで，学生のエージェンシーを養成できるように，その不快感に対する「自律的な反発」を待つしかない。学生は，最初，混乱し，不安が大きくなる。大抵の場合，授業の最初の5回程度は，こういう状態になる。

2022-2023年にも，ヴェネツィア・カフオスカリ大学修士課程2年生のクラスで，上記の考え方に基づく総合活動型日本語教育を実践した。そのクラスは，学生31名に，日本からの留学生，チューター，ゲストが加わり，41名で行われた。クラスでは，学生が各自のテーマを持ち，まず，それについて動機文を書く。その後，クラス内外の仲間との対話を通してテーマについての考えを深めていき，自分の結論を最終プレゼンテーションとして発表する。また，毎回の振り返りをする事も取り入れた。この振り返りは，とても重要なものであった。

振り返りからわかったこととして，D.F.という1人の学生が，普段の活動型に対する困難より，もっと複雑な「大変さ」があった。自分で話したくない，難しい，非常に怖いと感じた。活動型の方法についての不安もちろんあったが，自分にとって大事なテーマについて他の人に話すことに恥ずかしさがあった。D.F.は，メンタルヘルスを自分のテーマとしていた。最初の動機文は，「メンタルヘルスのタブーを消すために，自由に話しましょう！」だったが，対話を通して，活動を通して変化があり，最終プレゼンテーションで，「こんな個人的な経験と意見について発表するのは，まじで怖い！」という気持ちを持っていたと発表した。D.F.は，教室内外で対話を繰り返し，そのプロセスを通して，変化があった。そして，結論として，ゆ

ゆっくりと、でも確実にエージェンシーの最初の一步として、みんなの前で発表し、「私から変化を始める」という考えに至った。

図1が、D.F.の最後のプレゼンテーションで示されたスライドの内容である。

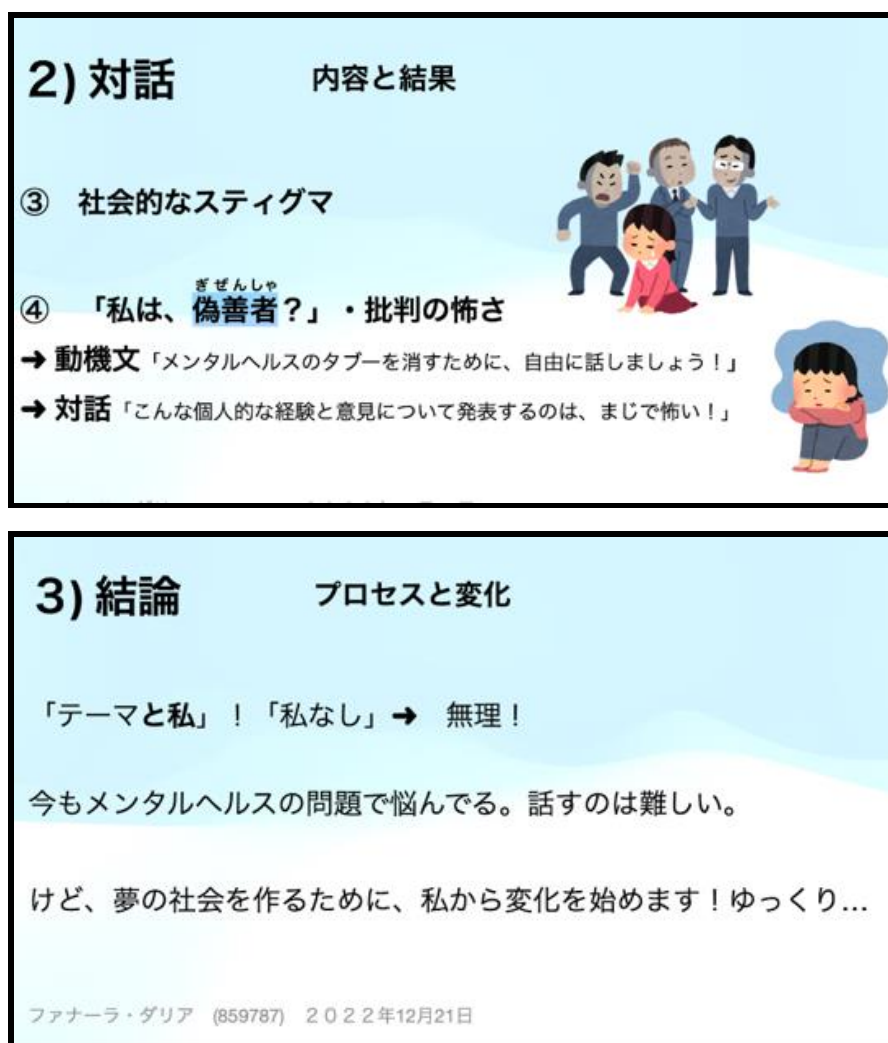


図1：D.F.による総合活動型クラスにおける最終プレゼンテーション

では、この批判的な教育が重視する、対話と意識化による苦しみは、どうして必要なのか。

筆者は、2008年から早稲田大学でポスドクの研究員をしていた。その際、学生としてこのような対話型活動に参加した。また、10年後の2018年、ヴェネツィア・カフスカリ大学で筆者のアシスタントを務めてくれたヴァロネ（パネルディスカッションの共同発表者）とアレッサンドリーニも、学生として、あるいはファシリテーターとして、初めてのNoLBrick活動型の授業に参加した。私たちは、活動に参加し

ながら、また、執筆活動をしながら、この活動がどれほど大変だったか、体験している。この自分について考える苦しみが出発点となり、研究者になりたいという気持ちが育てられてきた。これは、忘れてはならないことである。この活動には、責任を持って参加しなければ、相手も何もできない (Mariotti, 2020b)。単に相手から何かを聞くというのではなく、対話の中で相手の成長と私の成長を目指すとき、互いに責任を負うということを重視しなければならない。

細川 (2019:36) は、次のように述べる。

自分について語りたくない気持ちとは、その時、もし「私にとって、テーマは何か、このテーマは私にとってどの意味があるか」という問いをあなた自身もっていないければ、その要求は、耐え難いものになるはずです。その結果、あたかも周囲からそのような状況に陥られたという被害妄想的な気持ちになるのです。そして、そのこと自体が、自分で考えて、自分の言葉で話すという行為から自ら疎外される不幸に気づいていないということでもあるのです。

教師は、どこに入ってくるのか。学生に気づかせるというより、動機文に始まって、対話を繰り返すという過程の中で、一緒に気づいていくということが重要なのではないか。

姫田 (2005:11) は、欧州共通参照枠 (CEFR) の中で、いかに学習者がソーシャルアクターであるのかを示した。

外国語学習者に対する新しい定義として『欧州共通参照枠』英語版には **social agent**、仏語版に **acteur social** がそれぞれ導入された。仏語において現在流通する **agent** と **acteur** の差異を考慮した上で学習者をあえて **acteur** と呼ぶのであれば、目標社会における行動の枠組みをあらかじめ規定して、彼らをそこに閉じ込めることはできない。言語教育の責任はむしろ、用意された規定の恣意性を明らかにしながら、学習者それぞれの内にもある所属社会・目標社会に関する恣意的な規定に、彼ら自身で気づく権利を返すことにあるだろう。

姫田が述べることは、上述の、自分の苦しみは自分で決めるということにつながっていく。教師には、学習者に、自分が生きているルールの恣意性を自覚させる責任があることは事実だが、恣意性を見抜く勇気、特にそこから立ち直る勇気は、このプロセスにおいて学習者の責任となり、学習者が自由を感じたいと決意したときに初めて実行されるものであることもまた事実である。

4 社会的責任に貢献する「社会認識と想像力」(厚東 1991)へ導く創造力を育てるクリエイティブ・ライティングの意義

では、その苦しみからの解放はどこから来るのか。

上で、ヴァロネは、学習者がクリエイティブ・ライティングに楽しさを感じると述べた。クリエイティブ・ライティングでは、必ずしも明示的に自己表現をするわけではない。しかし、書くという想像力の必要な作業を通して、自分を構築していき、自分を把握しながら、周りの社会・世界も理解をし、可能な世界・理解を想像もしていく(Burawoy2007)。物語を作成していく中で、そこから作り上げた世界を読者とともに互いに味わうことがもう一つの楽しみであるとも言えるのではないか。

このように考えると、活動型では、内面に向き合い、自分を他者との対話の中で一緒に考えていくのに対して、クリエイティブ・ライティングでは、外へ向かって何か、自分が想像した世界のイメージ・秩序を創造する。批判的思考の養成には、その想像力と創造力による、時に学生運動も社会認識も必要である。批判的思考の養成は、その想像力と創造力により、時に、学生の社会認識と社会運動にもつながることさえある(Burawoy, 2007:11)。

自分の社会が想像できないと、自分の置かれた立場(社会の中の立場、歴史の中の立場)もわからないし、エージェンシーも発揮できないとさえいえる。クリエイティブ・ライティングは、社会的想像力を育てる活動と見なすこともできる。想像力と創造力による社会認識から、学生のエージェンシーのエンパワメントにつながっていくのではないか。所属社会・目標社会に関する恣意的な規定に気づく力とそれらを疑う姿勢も育っていくのではないか。

クリエイティブ・ライティングを導入すると、クリティカル・アプローチと相互に働いて様々な効果が見えてくる。クリエイティブ・ライティングでも総合活動型でも、ともに学習者は修正されるということはなく、相互に評価しあう。

楽しみというのも、キーワードとなる。楽しみは、自分自身を強めるものである。クリエイティブ・ライティングでは、創造的な活動から、楽しみが生じる。総合活動型では、学習者が協働し、自己と他者認識によって、自己実現の楽しみを支える。上述のように、対話の過程は苦しいけれども、最後まで頑張れば、自分のことが他者とともにわかったという楽しみを協働して作っていく。

楽しみは、繰り返しやりたいという気持ち、つまり動機を強化し、言語習得にも影響を及ぼす。動機がなければ習得もないということは、既に何人もの研究者が指摘しているとおりである (Balboni2006:42)。Balboni は、Krashen の学習と習得の区別や、Danesi (1988) の directionality と第2言語習得における楽しさ (fun) を、ニーズ (need) , デューティ (duty) , 楽しみ (pleasure) という三角形でまとめて、新しい解釈と説明を与えている。学習 (learning) には、もちろんニーズもデューティもあって、学生には、試験に合格しなければならないという決まりがある。しかし、習得 (acquisition) には、楽しみ (pleasure) が必要である。楽しみがないと、短期の学習だけにとどまり、長期の習得へとつながらない。試験のための勉強は、試験が終われば忘れてしまう。だからこそ、楽しみを重要視する必要がある。これは、単純に要約すると、bimodality はもちろんだが、インプットの directionality も大事であると Danesi (1988) が主張する。学習 (learning) は分析的 (analytical) なものであり、習得 (acquisition) は経験的 (experiential) なものであるため、インプットは主に右脳からという方向を重視しないといけない。

なお、Bloom's Taxonomy でも、学習は、Remember → Understand → Apply → Analyze → Evaluate → Create と進んでいく。クリエイティビティは、最上位にある (図2) ¹。

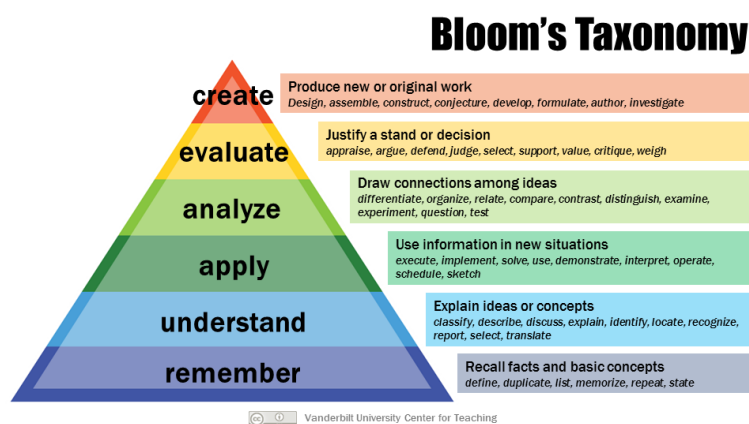


図2 : Bloom's Taxonomy: Graph by Vanderbilt University Center for Teaching

クリエイティブ・ライティングは、学習者のレベルにかかわらず、自分で辞書で調べ、自分の気持ちはどういうふうに表示するかを考えていく活動である。大野も上で触れたが、OECD もクリエイティビティが必要であると主張している

(Saroyan2022)。

5 おわりに

総合活動型の責任を育てる活動と、クリエイティブ・ライティングの創造力を育てる活動は、同じところに向かって、学習者中心に活動を行っている。協働して考えること、創造力をもって想像し創造することは、(単なる)学習ではなく、エージェンシーのエンパワメントにたどり着くのではないか。

<注>

1. 図は、Vanderbilt University Center for Teaching の HP から引用したものである (<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> 2024年1月30日)。

<引用文献>

- 姫田麻利子 (2005) 「『欧州共通参照枠』における agent / acteur の概念について」『リテラシーズ』2(2), pp.11-18, くろしお出版.
- 厚東洋輔 (1991) 『社会認識と想像力』ハーベスト社.
- 細川英雄 (2019) 『対話をデザインする—伝わるとはどういうことか』筑摩書房
- 細川英雄 監修・マリオッティ, マルチェッラ・市嶋典子 (2022) 『「活動型」日本語クラスの実践—教える・教わる関係からの解放』スリーエーネットワーク.
- マリオッティ, マルチェッラ (2016) 「第5章 社会的責任と市民性—外国語学習を通じた自己認識によって「自由」になること」細川英雄・尾辻恵美・マリオッティ (編) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』 pp. 103-127, くろしお出版.
- Balboni, P. (2006). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse* (3rd ed.). Torino: UTET.
- Burawoy, M. (2007). Public sociology: Mills vs. Gramsci. Introduction to the Italian Translation of “For Public Sociology”, *Sociologica*, 7-12.
- Danesi, M. (1988). Neurological Bimodality and Theories of Language Teaching, *Studies in Second Language Acquisition*, 10(1), 13-31, Cambridge University Press.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.

- Gramsci, A. (Gerratana ed.) 1977, *Quaderni del Carcere*, Quaderno 11 (XVIII)§ (12), Einaudi, Torino.
- Mariotti, M. (2020a) Including ‘whom’? Including ‘in where’? foreign language teaching as deboxing system, *Proceedings of the 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 429-451, Princeton University.
- Mariotti, M. (2020b) No-Level Brick Foreign Language Education: Definition of the Field and Explanation of the Purposes – Japanese Language Classroom as Case Study, *Official Conference Proceedings*, The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2020.
- Manojan K. P. (2019). Capturing the Gramscian Project in Critical Pedagogy: Towards a Philosophy of Praxis in Education, *Review of Development and Change*, 24(1), 123-145.
- Saroyan, A. (2022), "Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning", *OECD Education Working Papers*, No. 280, OECD Publishing, Paris.

Significance and Methods of Creative Writing in Foreign Language Education

Fostering Creativity and Reflexive Thinking for Learners' Holistic Development

Sanae OHNO (Juntendo University)

Gaia VARONE (Ca' Foscari University of Venice)

Marcella MARIOTTI (Ca' Foscari University of Venice)

Abstract

Creative writing, in which students use their imagination and creativity to write stories and poems, allows learners to experience the joy of writing by choosing and devising expressions to figure out the world they have created. Given that the Common European Framework of Reference can-do list mentions writing creative texts, fictional narratives and simple poems about someone, writing creatively is considered to be among the skills language education should cultivate. However, in Japanese language education, creative writing has not been fully discussed nor has a teaching method been established; moreover, there have been few reports of its practice. In this panel discussion, we will first propose a story-writing teaching method inspired by Chinese language education. Next, we will report on the method's practical application and verify its effectiveness. We will then consider creative writing's significance from the citizenship education perspective.

口頭発表

Use Case Scenario of Machine Translation for Language Instruction

Takako AIKAWA (Massachusetts Institute of Technology)

Abstract

This paper advocates the use of web-based machine translation (MT) for language instruction and presents a use case scenario of MT in a classroom setting. MT has made tremendous strides in quality over the last several years and has a great potential to be an effective tool for language learners. Yet, many language teachers do not know how to apply MT to their classes. The paper provides further insight into actual applications of MT by presenting a use case scenario from my third-year Japanese language class. Section 1 provides a brief history of the development of MT. Section 2 discusses the factors that would affect MT quality. Section 3 provides English-Japanese translation data that illustrate the high quality of current MT systems. Section 4 outlines my use case scenario of MT that involves a method called “backward translation” (Lee & Briggs 2021, Issa & Shyamala 2021). Section 5 provides students’ feedback on the use of MT, and Section 6 presents my concluding remarks.

Keywords: machine translation, artificial intelligence, backward translation

【キーワード】 機械翻訳, 人工知能, 逆翻訳

1 A brief history of the development of MT

The development of MT started from the early 1950s (Hutchins 1995, Somers 2011) and it has gone through various types of changes. Earlier times, the assumption was that linguists could write rules to handle all the mappings between two languages. Thus, earlier MT systems relied on linguistic knowledge about human languages, and linguists as well computer scientists were involved to develop MT systems. However, human languages are intricate, filled with exceptions and irregularities. Moreover, the mapping between two languages is highly context dependent. These factors led to the realization that it is impossible for linguists to write rules that cover all possible mappings between or among human languages.

In response to this realization, companies like Google and Microsoft adapted statistical methods to capture the most probable mappings between two languages. This was the birth of statistical MT systems, which took place at the beginning of 2000 (Koehn et al. 2003, Koehn 2009). Statistical MT thus triggered a shift from reliance on human linguistic knowledge to that of data and statistics. It also improved the overall quality of MT and expanded the number of languages that could be translated by MT. However, statistical MT systems often produced erroneous translations, and their translation quality was not as good as that of human translators, particularly for linguistically distant language pairs (e.g., the language pair of Japanese and English).

However, the birth of what is called “neural MT” around 2014 was a game changer (Wu et al. 2016). Most current MT systems (e.g., DeepL, Google Translate) are neural MT systems, and their translation quality is on par with that of human translators, even for challenging language pairs. I argue that the birth of neural MT has truly enabled us to unleash the potential use of MT for language instruction, and it is time for us to explore learning activities that utilize the power of MT.

2 Factors that affect the translation quality of MT

Translation is a complicated and hard task even for humans, especially when the two languages in question are linguistically distant. For instance, translation between English and Japanese, which belong to linguistically different families, is more complex than between English and Spanish, which are linguistically closer. Figure 1 and Figure 2 illustrate this point, using the method of what is called “word-alignment” (Gao & Vogel 2008).

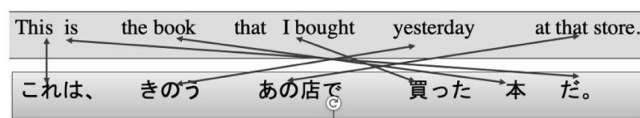


Figure 1: English-Japanese word alignment

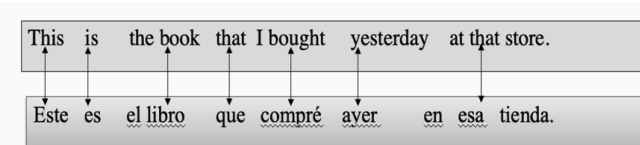


Figure 2: English-Spanish word alignment

Figure 1 shows the word-alignment between English and Japanese for the sentence of “*This is the book*

that I bought yesterday at that bookstore,” and Figure 2 shows the word-alignment between English and Spanish. In the case of the English-Spanish word-alignment, almost all the words are aligned one-to-one. By contrast, the English-Japanese case exhibits many long-distance crossing word-alignments. The difference in word-alignment gives us a visual clue on the complexity of English-Japanese translation, as opposed to English-Spanish. So, it is often the case that the further apart the source and the target languages are in terms of their linguistic structures, the more challenging it would be for MT.

MT quality is influenced not only by the linguistic distance between the source and the target languages, but it also be affected by the translation direction of the two languages in question. For instance, when dealing with translations between English and Japanese, we might want to ask ourselves which direction (i.e., from English into Japanese or from Japanese into English) is more difficult to translate and why. The answer to the question above depends on which of the two languages in question is more linguistically or morphologically rich. In principle, translating from a less specified language into a more specified one is harder because MT needs to supply specific linguistic information without having overt information. To illustrate this point, let us examine (1a-c) below. In Japanese, there is no distinction in noun forms between singular and plural. Thus, (1a) could mean either (1b) or (1c). In translating the Japanese string in (1a) into English, an MT system has to be able to supply additional information such as the article “a” as in (1b) or the plural marker “-s” as in (1c), depending on MT’s decision on the translation of 本 (‘book(s)’). The opposite direction, from English into Japanese, on the other hand, does not have to deal with such an ambiguity, and MT can simply generate (1a), regardless of whether the input is (1b) or (1c).

- (1) a. 本がある. ((lit.) ‘Book(s) exist.’)
 b. There is a book.
 c. There are books.

This is just the tip of the iceberg, and there are many more examples that demonstrate Japanese is linguistically more ambiguous than English. Accordingly, translating from Japanese into English (as opposed to from English into Japanese) is more challenging for MT.

3 The quality of current MT systems

This section highlights the translation quality of current MT systems. To this end, I use the Japanese-English translation data that I have collected from DeepL and Google Translate, both of which are considered to be powerful (neural) MT systems. Due to space limitations, I focus solely on data involving a process known as "anaphora resolution." Anaphora resolution is the process of determining the antecedent of a specific pronoun (e.g., "she", "he", etc.). While English employs overt pronouns, Japanese uses what are referred to as "empty pronouns" (Ohso1976). This discrepancy poses significant challenges for MT when translating between these two languages. I first present cases that pose challenges for MT in translating from Japanese to English. Then, I provide data that illustrate the difficulties in translating overt English pronouns into Japanese.

3.1 Resolution of Japanese Empty Pronouns: From Japanese into English

Translating a Japanese sentence with empty pronoun(s) into English is challenging for MT because MT has to figure out the referent of an empty pronoun and supply an appropriate English pronoun based on context. To investigate how the current MT systems handle Japanese empty pronouns, I translated the sentences in Table 1 into English using DeepL and Google Translate.¹

Table 1: Translation results of the Japanese sentences with empty pronouns (translated in July 2023)²

Japanese sentences	DeepL	Google Translate
宿代をケチって野宿しました。	I was stingy with lodging fees and stayed in the field.	I was skimping on the lodging fee and slept outdoors.
婚約しているのにキスを拒否された。	He refused to kiss me even though we were engaged.	??He refused to kiss me even though I was engaged.
行く手を阻んだものは、高さ1メートル足らずの石壁でした。	What blocked my way was a stone wall less than a meter high.	What stood in the way was a stone wall less than a meter high.

All the Japanese examples in Table 1 involve empty pronouns whose referents are understood based on the given context. The English pronouns in Table 1 (which are bold-faced) are thus supplied by the MT systems. In the case of DeepL, all the English pronouns are appropriately provided, and all the Japanese sentences are translated into English correctly. In the case of Google Translate, the use of "I" (instead of "we") in the second example leads to an awkward interpretation of the sentence: the phrase "*even though I was engaged!*" suggests that the speaker ("I") was engaged to someone else and that my being engaged to someone else should have

made the other person (i.e., "He") more inclined to kiss the speaker. This contradicts social conventions, making the sentence sound awkward. However, the key point here is that current MT systems can supply appropriate English pronouns when translating Japanese sentences with empty pronouns, based on the given context.

3.2 Translation of English Overt Pronouns: From English into Japanese

This subsection discusses the challenge that MT faces in translating English pronouns into Japanese. As mentioned above, Japanese has an “empty pronoun.” The existence of an empty pronoun makes the use of overt pronouns unnecessary or redundant. Accordingly, the use of overt pronouns in Japanese is quite restricted, which is often referred to as the “Avoid Pronoun Principle” (Bouchard 1983, Chomsky 1993, Kanno 1997). This is illustrated in the Japanese translations in Table 2; the translations here are done by human translators. As shown, human translators comply with this principle, resulting in the absence of overt pronouns in their translations.

Table 2: Use of Overt Pronouns (from the Tanaka Corpus (see note 1))

English	Human Translations
We skimped on the hotel fees and slept outside.	宿代をケチって野宿しました。
Even though <u>we're</u> engaged, <u>she</u> wouldn't let <u>me</u> kiss <u>her</u> .	婚約しているのにキスを拒否された。
The thing blocking <u>my</u> path was a stone wall of less than 1 meter's height.	行く手を阻んだものは、高さ1メートル足らずの石壁でした。

So, if MT translates an English pronoun into Japanese as-is, it leads to the lack of fluency and naturalness in its translation quality. Table 3 provides the translation outputs from DeepL and Google Translate for the same English sentences in Table 2.

Table 3: Translation results of the English overt pronouns (translated in July, 2023)

English	DeepL	Google Translate
We skimped on the hotel fees and slept outside.	ホテル代をケチって、外で寝た。	<u>私たちは</u> ホテル代をケチって外で寝ました。
Even though <u>we're</u> engaged, <u>she</u> wouldn't let <u>me</u> kiss <u>her</u> .	婚約しているにもかかわらず、 <u>彼女は私</u> にキスをさせてくれなかった。	<u>私たちは</u> 婚約しているのに、 <u>彼女は私</u> にキスをさせてくれませんでした。

The thing blocking <u>my</u> path was a stone wall of less than 1 meter's height.	行く手を阻んでいたのは、高さ1メートルにも満たない石垣だった。	行く手を阻んだのは高さ1メートルにも満たない石垣だった。
---	---------------------------------	------------------------------

Although both DeepL and Google Translate employ overt Japanese pronouns in certain contexts, their usage of these pronouns in translation outputs is minimal and does not affect the fluency of their translations. I hope that the results from DeepL and Google Translate in Table 2 and Table 3 highlight the fact that the current MT systems can handle highly context-dependent issues, and their translation quality is getting closer to that of human translations in terms of fluency as well as accuracy.

4 Use case scenario using DeepL's backward translation

This section describes the use case scenario of DeepL that I used for my third-year Japanese class.³ My scenario involves a writing assignment using new vocabulary introduced for each lesson of the textbook. This assignment was originally designed to help my students learn how to use new vocabulary in context, but I expanded it so that my students could independently conduct an error analysis of their writings through the process called “*backward translation*” (Lee & Briggs 2021, Issa & Shyamala 2021) by DeepL. The procedure of this assignment is as follows: first, my students compose a short sentence using new vocabulary (typically, 15 words/phrases per lesson). Second, they translate their Japanese sentences into English, using DeepL. Third, they translate the English outputs from DeepL back into Japanese, also using DeepL. The term “*backward translation*” refers to this whole procedure. Lastly, my students compare their original Japanese sentences against DeepL's outputs, analyze the difference(s) and submit their analyses and/or reflection. Figure 3 provides the workflow of this assignment. They were allowed to write their reflection comments either in Japanese or in English.

5 Students' feedback

Sample reflection comments from my students are provided in Table 4. They clearly indicate that my students engaged in the task of analyzing difference(s) between their own sentences and DeepL's results.

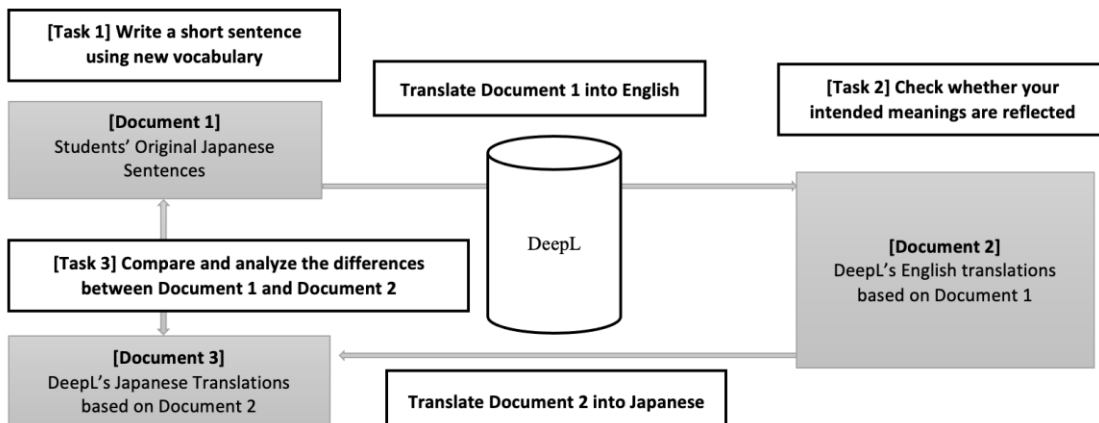


Figure 3: The workflow of the redesigned assignment

Furthermore, their comments suggest that they could learn new vocabulary, expressions, and grammar patterns through exposure to DeepL’s translations. For instance, Student 4 in Table 4 analyzes the difference between his sentence and DeepL’s translation and concludes that DeepL taught him a new grammar pattern. Some students also noticed the awkwardness of their sentences after evaluating their own sentences against DeepL’s translations. For instance, Student 5 reflects on her use of the adjective 高い (‘high’) in her sentence and states that the adjective 大きな (‘big’) is more appropriate to describe the loudness of one’s voice.

Table 4: Sample reflection comments from my students

ID	Students’ sentences	DeepL’s translations	Students’ reflection comments
1	現代の科学技術が発達しているため、ロボットは人間の代わりに色々なことをしてくれます。	現代の科学技術により、ロボットは人間の代わりに様々なことをすることができます。	「により」と「様々」という言葉を勉強しました。
2	感情は人間とロボットの違うことの一つだ。	人間とロボットを区別するもの一つに「感情」があります。	DeepLは「違う」の代わりに「区別する」を使いました。
3	毎日技術は進めています。	技術は日々進歩しています。	DeepL used "day by day" instead of "every day" in their sentence. They also used a different vocab word for "advancing."
4	私はこわい気持ちの時、動けなくなります。	私はこわいと感じたら、動けなくなります。	私は「私はこわい気持ちの時」を使いましたけど、自然に聞こえないと思います。DeepLは私が作った部分の代わりに「私はこわいと感じたら」を使いました。この例は私に新しい文法を教えました。
5	クラブで、どの高い大声で話しても、全然分かりません。	クラブでどんな大きな大声で話しても、全く聞こえません。	声なら、「高い」より、「おおきな」を使ったほうがいいです。それに、「聞こえる」は「わかる」に比べて、もっと正しそうです。

I argue that this assignment not only introduced my students to new linguistic expressions but also offered

them the opportunity to use Japanese as a metalanguage to reflect on their own writing. Through this assignment, my students were able to use Japanese to discuss and assess their writings. This type of “active learning” is much more effective for improving their writing, as compared to my correcting their work. When I correct my students’ errors, they simply engage in passive learning (i.e., reading my corrections), and often, they would not even read my comments. This assignment thus provided my students a benefit that goes beyond just learning linguistic forms of Japanese. Overall, when surveyed, more than 70% of my students responded that they found this activity useful for their learning Japanese.

6 Concluding remarks

The translation data from DeepL and Google Translate presented in this paper demonstrated that the quality of current MT systems is strong enough for MT to be used in language learning. Furthermore, the use case scenario discussed in this paper showed the feasibility of using an MT system as an effective tool for eliciting students’ active learning, which includes the acquisition of new linguistic expressions and the use of Japanese as a metalanguage to reflect on their writing. Before applying MT to language instruction, however, it is crucial for instructors to clarify their students the purpose and the method of using MT for their learning. For instance, most of my students may have used MT previously. But it is likely that the assignment in my third-year Japanese class was the first time in which they were asked to use MT as a part of their work. I provided in advance the detailed explanations on how to use DeepL and for what purpose, which made my students feel more comfortable using MT for their assignment. Accordingly, they could appreciate the educational value of using MT while shifting their perspectives on MT from “MT as a cheating tool” to “MT as an effective writing assistant.” MT systems are available anytime and anywhere. Therefore, we cannot keep prohibiting students from using them. It is not the time to debate whether the quality of MT is good enough for language learning. Rather, it is the time for us to start designing activities using MT, so that we can take full advantage of exponentially advancing MT technologies for language learning.

Notes

1. These examples are from the Tanaka Corpus. See http://www.edrdg.org/wiki/index.php/Tanaka_Corpus for more details about the Tanaka Corpus.
2. The total number of the students enrolled in this class was 19. The textbook used for this class is *Tobira: Gateway to Advanced Japanese, Learning Through Content and Multimedia* by Mayumi Oka, et al. (2009).
3. Both DeepL and Google Translate keep updating their systems and accordingly their translation results may change, depending on the date you translate.

References

- Bouchard, D. (1983). The Avoid Pronoun Principle and the Elsewhere Principle. *Northeast Linguistics Society, Vol. 13: Iss.1, Article 4.* (pp.29-36).
- Chomsky, N. (1993). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110884166>
- Gao, Q. and S. Vogel. (2008). Parallel Implementations of Word Alignment Tool. *Software Engineering, Testing, and Quality Assurance for Natural Language Processing.* (pp.49–57). Columbus, Ohio. Association for Computational Linguistics.
- Hutchins, W. J. (1995). Machine Translation: A Brief History, In E.F.K. Koerner and R.E. Asher (Eds.). *Concise History of the Language Sciences.* (pp.431–445). Amsterdam: Pergamon.
- Issa, S. H. and Shyamala, K.C. (2021). Investigating the Speed of Lexical Activation in the Bilinguals' L1 and L2 through Forward and Backward Translation Task. *International Journal of English Language Studies.* (pp.26-34).
- Kanno, K. (1997). The acquisition of null and overt pronominals in Japanese by English speakers. *Second Language Research, 13(3).* (pp.265–287). <https://doi.org/10.1191/026765897673070746>
- Koehn, P, F.J. Och, and D. Marcu. (2003). Statistical phrase-based translation. *Proceedings of the Joint Conference on Human Language Technologies and the Annual Meeting of the North American Chapter of the Association of Computational Linguistics.*
- Koehn, P. (2009). *Statistical Machine Translation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, S., & Briggs, N. (2021). Effects of using machine translation to mediate the revision process of Korean university students' academic writing. *ReCALL, 33(1).* (pp.18-33). doi:10.1017/S0958344020000191.
- Oka, M. and et al. (2009). *Tobira: Gateway to Advanced Japanese, Learning Through Content and Multimedia*. Kuroshio Publishing.
- Ohso, M. (1976). *A Study of Zero Pronominalization in Japanese* [Unpublished doctoral dissertation]. Ohio State University, Columbus, OH.
- Somers, H. (2011). Machine Translation: History, Development, and Limitations. In Kirsten Malmkjær and

Kevin Windle (Eds.). *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford University Press. (pp.427-440). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0029>

Wu, Y. and et al. (2016). Google's neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. *arXiv preprint arXiv:1609.08144*.

言語教育における機械翻訳の実践例

相川 孝子 (マサチューセッツ工科大学)

要旨

本稿では、言語教育にウェブベースの機械翻訳 (MT) を使用することを提唱し、教室での MT の使用例を紹介する。MT はここ数年、その品質において飛躍的な進歩を遂げており、言語学習者にとって効果的なツールとなる大きな可能性を秘めている。しかし、多くの語学教師は、MT をどのように授業に応用すればよいかを知らない。本稿では、私が教えた日本語 3 年生のクラスでの使用事例を紹介することによって、MT の実際の応用についてさらに理解を深める。第 1 節では、MT の発展の歴史を簡単に説明する。第 2 節では、MT の品質に影響を与える要因について述べる。第 3 節では、現在の MT システムの品質の高さを示す英日翻訳データを提供する。第 4 節では、「逆翻訳」(Lee & Briggs 2021, Issa & Shyamala 2021) と呼ばれる方法を含む、私の MT の使用事例を紹介する。第 5 節では、MT の使用に関する学生のフィードバックを提供し、最後に、結論として、MT 技術の進歩は今後、凄まじい勢いで進み、外国語教育の方法を大きく変えることを示唆する。

日本語学習者の作文における書き出しと結びの特徴

加藤 恵梨 (愛知教育大学)

要旨

本研究の目的は、「住みやすい国コーパス version1.0」の「書き言葉編」を調査資料とし、日本語学習者 100 名が作文の書き出しと結びをどのように記述しているのか、初級・中級・上級レベルによって違いがあるのかを明らかにすることである。分析の結果、書き出しについては、レベルがあがるにつれ、トピックである「住みやすい国の条件と理由」という表現を用いて文章を書き始めていることがわかった。また、意見を述べる際には「私の意見では」のように自身の意見であることを明示していた。さらに、自身の意見だけではなく、他者の立場にたって考えたことを述べていることがわかった。一方の結びにおいては、レベルがあがるにつれ、自身の考えを述べるだけではなく、考えたことを読み手に勧めるような表現を用いたり、主張を補強するように理由を述べているという特徴が見られた。また、多様な表現を用いて、短い文で端的に考えを述べて文章を終えているものが多いことがわかった。

【キーワード】日本語学習者の作文、書き出し、結び、「住みやすい国コーパス」

Keywords: Japanese language learners' compositions, opening sentence, closing sentence, Livable Countries Corpus 1.0

1 はじめに

「住みやすい国コーパス version1.0」の「書き言葉編」を調査資料とし、日本語学習者 100 名が作文の書き出しと結びをどのように記述しているのか、初級・中級・上級レベルによって違いがあるのかを分析する。また、学習者と同テーマで書いた日本人大学生 20 名の作文との違いについても分析する。なお、本研究では書き出しを作文の冒頭の 1 文とし、結びについても最後の 1 文とする。

2 書き出しと結びについての先行研究

書き出しについての先行研究に太田 (1965) , 加藤 (2023a, 2023b) がある。本研究では加藤 (2023b) に基づき、次の表 1 のように書き出しの大分類を 9 つに大別する。¹

表1：書き出しの種類

大分類	中分類	例
1. 人物的発想	自己中心的発想	わたしは、イタイイタイびょうしりょうかんについて、イタイイタイびょうのことをはじめてしりました。
	人物中心の発想	ぼくのひいひいおばあちゃんは、イタイイタイ病の患者だった。
	共同体的な発想	私たちはとてもめぐまれていると思います。
2. 日・時的発想	特定な時から	きょう、イタイイタイびょうしりょうかんに行きました。
	不特定な時から	昔、この富山市婦中町にある神通川にカドミウムというものがたくさんふくんで流れてきました。
3. 場所的発想	場所から	富山県は、水がきれいでおいしいです。
	場面から	社会の授業で四大公害病について勉強しました。
4. テーマからの発想	テーマから	イタイイタイ病は、神通川の上流から流れてきたカドミウムが原因の病気だ。
	テーマに関連する事物から	公害病を二度と起こしたくない。
5. 事象・状態からの発想		ここに一枚の写真があります。
6. 心理状態からの発想		「今、起こったらどうなってしまうのだろう…」
7. 抽象的な説明からの発想		真実を真実として伝えていくことがぼくたちの使命だと思う。
8. 会話からの発想		「わあ。こんなものまですててある。」 ことしのなつやすみ、わたしは、ママとおにいちゃんと三にんで、うみにあそびにいきました。
9. 行動からの発想		天気予報のニュースを見て、家族はみんな、ため息をついています。

まず「1. 人物的発想」は3つに下位分類している。「自己中心的発想」は「私は」から始まる文、「人物中心の発想」は私以外の人が主語となるもの、「共同体的な発想」は「私たち」のような表現から始まる文である。「2. 日・時的発想」は2つに下位分類し、「特定な時から」は「きょう」のような表現から、「不特定な時から」

は「昔」のような表現から始まる文である。「3. 場所的発想」も2つに下位分類し、「場所から」は「富山県」のような場所表現から、他方の「場面から」は「社会の授業で」といった表現から始まる文である。「4. テーマからの発想」も2つに下位分類し、「テーマから」は作文のテーマが「イタイイタイ病に関する作文」であったため「イタイイタイ病は」で始まる文であり、「テーマに関連する事物から」は「イタイイタイ病」に関連する「公害病」などから始まる文である。「5. 事象・状態からの発想」は「ここに一枚の写真があります」といった文、「6. 心理状態からの発想」は「今、起こったらどうになってしまうのだろう」のような書き手の心理状態を表している文、「7. 抽象的な説明からの発想」は「真実を真実として」のような表現から始まる文である。「8. 会話からの発想」は誰かの会話の引用から始まっている文、「9. 行動からの発想」は「ニュースを見て」のように誰かの行動から文章が始まっている文である。

次に、結びについての先行研究には加藤（2023a, 2023b）がある。加藤（2023b）に基づき、結びを次の表2のように8つに大別する。

表2：結びの種類

分類	例
1. 願望表示による帰結	水をムダづかいせず、大切につかいたいと思いました。
2. 意志表示による帰結	神通川はこれからもきれいな川で、そして、イタイイタイ病をわすれられないようにします。
3. 意見・主張の表示による帰結	これからもきれいな水が飲めるように一人一人努力しなければいけないと思いました。
4. 感じたこと・思ったことの表示による帰結	イタイイタイ病のことを知り、自然の大切さが学べてよかったです。
5. 考えの表示による帰結	二度と公害を繰り返さず美しく豊かな環境を未来に引き継ぐこと、それが私たちの使命だと思いました。
6. 事象の説明による帰結	この工事は二千十二年に終わりました。
7. 前で述べたことのまとめによる帰結	これがぼくが出した答えです。
8. 読み手への呼びかけによる帰結	みなさんも、この先イタイイタイ病を起こさない、ちょっとした気づかいを心がけましょう。

「1. 願望表示による帰結」は「～たい」「～ほしい」などの表現で終わっている

文であり、「2. 意志表示による帰結」は「～ようにする」のような表現で終わっている文である。「3. 意見・主張の表示による帰結」は「～しなければいけない」といった表現で終わっている文、「4. 感じたこと・思ったことの表示による帰結」は「～よかったです」のような表現で終わっている文、「5. 考えの表示による帰結」は「～が使命だ」のような表現で終わっている文である。「6. 事象の説明による帰結」は「この工事は二千十二年に終わりました」のような文であり、「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」は「これがぼくが出した答えです」のように前で述べたことを一部繰り返すような文、「8. 読み手への呼びかけによる帰結」は「みなさんも、～しましょう」のような表現で終わっている文である。²

表1と2を基に、以下で「住みやすい国コーパス」の書き出しと結びをレベル別に分析する。

3 「住みやすい国コーパス」について

「住みやすい国コーパス」 (<https://sumiyasui.jpn.org/>) の「プロジェクト紹介」に基づき、調査資料について説明する。住みやすい国プロジェクトはヨーロッパの日本語教育に貢献することを目的に、ドイツで開始されたプロジェクトである。「住みやすい国コーパス」には「話し言葉編」と「書き言葉編」があるが、本研究が調査対象とするのは「書き言葉編」であり、「住みやすい国の条件と理由」というトピックで意見文を書いてもらう方法で作成された。本研究では、ドイツ語話者（初級20名、中級20名、上級20名）、セルビア語話者（中級20名）、クロアチア語話者（中級20名）の日本語学習者100名が作文の書き出しと結びをどのように記述しているのかを分析する。また、同テーマで書いた日本人大学生20名の作文との違いについても分析する。

4 「住みやすい国コーパス」の分析

4.1 書き出しの分析

4.1.1 「住みやすい国コーパス」の書き出しの類型

「住みやすい国コーパス」の書き出しを分析し、類型化したのが次の表3である。学習者はすべてのレベルにおいて、「4. テーマからの発想」から文を始めている。それに対し、日本人大学生が最も多く用いているのは「1. 人物的発想」であり、

「私」から始まっているものが最も多い。

表3：「住みやすい国コーパス」の書き出しの類型

大分類	中分類	初級	中級	上級	日本人	合計
1. 人物的発想	自己中心的発想	4(20%)	8(13.3%)	4(20%)	11(55%)	27
	人物中心の発想	1(5%)	2(3.3%)		1(5%)	4
	共同体的な発想					
2. 日・時的発想	特定な時から		2(3.3%)		3(15%)	5
	不特定な時から	1(5%)			1(5%)	2
3. 場所的発想	場所から	2(10%)	7(11.7%)	2(10%)		11
	場面から					
4. テーマからの発想	テーマから	9(45%)	28(46.7%)	11(55%)	4(20%)	52
	テーマに関連する事物から	3(15%)	8(13.3%)	3(15%)		14
5. 事象・状態からの発想						
6. 心理状態からの発想						
7. 抽象的な説明からの発想			3(5%)			3
8. 会話からの発想						
9. 行動からの発想			2(3.3%)			2
合計		20	60	20	20	120

以下では、レベル別に書き出しの特徴について見ていく。

4.1.2 初級レベルの学習者の書き出しの特徴

初級レベルの学習者の書き出しは「4. テーマからの発想」が最も多く、そのうちの5(41.7%)が次の(1)のような疑問形で表されている。

(1) いい国はどんな国ですか。 (ID Ger13, 初級)

また、次の(2)のように、住みやすい国には「たくさん条件があります」と書き出しで述べ、それ以降の文でその条件について記述しているものも見られる。

(2) ある国のよい生活はたくさんの条件があります。 (ID Ger02, 初級)

2番目に多いのは「1. 人物的発想」である。次の(3)の下線部のように、筆者が考える住みやすい国の条件があるということを述べている文が多い。

(3) 私は国がくらすために多くじょうけんをかんがえることができます。

(ID Ger70, 初級)

以上のように、初級レベルでは、トピックである「住みやすい国の条件と理由」という表現を用いて文章を書き始めているものが多いという特徴が見られる。

4.1.3 中級レベルの学習者の書き出しの特徴

中級レベルの学習者においても、「4. テーマからの発想」を最も多く用いている。初級学習者と中級学習者の作文数が異なるので単純に比較することはできないが、同じ「4. テーマからの発想」であっても、中級レベルでは次の(4)や(5)の下線部のように、筆者の意見が書かれているものが多く見られるのが特徴である。

(4) いい生活があるために、国は色々な条件が必要だと思います。

(ID Ser27, 中級)

(5) いい住んでいる場所は優しい人がある所だと思います。 (ID Cro34, 中級)

また、次の(6)の下線部のように、書き出しで重要な点がいくつあるかを述べてから、それ以降の論を進めているものも見られ、初級よりも文章の展開がスムーズなものが見られる。

(6) 住む国が暮らすにぴったりなるために、五つの点が必要だと思う。

(ID Ser26, 中級)

中級レベルにおいても 2 番目に多いのは「1. 人物的発想」である。初級レベルでは、筆者が考える住みやすい国の条件があるということを述べるにとどまっているものが多かったが、中級レベルでは次の(7)や(8)のように、自身の考えを明示しているものが多く見られる。

(7) 私は、住みやすい国の最も重要な条件は福祉だと思う。 (ID Cro03, 中級)

(8) 私は円満な国に住むことが大切だと思います。 (ID Ger66, 中級)

以上のように、中級レベルでは、トピックである「住みやすい国の条件と理由」という表現を用いて文章を書き始めているだけではなく、その後に筆者の意見を述べているものが多く見られる。

4.1.4 上級レベルの学習者の書き出しの特徴

上級レベルの学習者においても、「4. テーマからの発想」を最も多く用いている。上級レベルでは、住みやすい国についての自身の見解を述べる文だけではなく、次の(9)や(10)の下線部のように、住みやすい国は人によって違い、様々な意見があるということを示すことで文章を始めているものが見られる。

(9) 住みやすい国の条件、つまり生活の質の意識は人によって違い、一般化しにくいことである。 (ID Ger28, 上級)

(10) 生活しやすい国という人によって違うユートピアのイメージが頭に浮かんでいるでしょう。 (ID Ger36, 上級)

また、上級レベルにおいても 2 番目に多いのは「1. 人物的発想」である。上級レベルでは次の(11)のように書き出しに「私の意見では」と書かれ、中級レベルよりも筆者の意見が明示されている。「私の意見では」という書き出しは日本人大学生の作文にも見られなかったものである。

(11) 私の意見では、幸せに生活することができる国は様々な条件が必要です。

(ID Ger46, 上級)

以上のように、上級レベルでは、自身の意見だけではなく、他者の立場にたって考えたことを述べ、自身の意見を述べる際には自身の意見であることを明示して記述しているという特徴が見られる。

4.1.5 日本人大学生の書き出しの特徴

日本人大学生は「1. 人物的発想」を最も多く用いている。その中でも、次の(12)のように「以下の条件が揃っていることだと思う」と述べ、次の文に続けているものや、条件がいくつあるかを挙げるだけではなく、(13)の下線部のように住みやすい国の条件を端的に述べているものも見られる。(12)や(13)のような書き方は学習者の書き出しでは見られなかったものである。

(12) 私は、住みやすい国とは、以下の条件が揃っていることだと思う。

(ID Jap18)

(13) 私が思う住みやすい国の条件は、大きく分けて治安、気候、資金、交通の四つが備わっていることです。 (ID Jap02)

2 番目に多いのは「4. テーマからの発想」と「2. 日・時的発想」である。「4. テーマからの発想」においても、次の(14)の下線部のように、住みやすい国の条件を端的に述べているものが見られる。

(14) 住みやすい国の条件は、治安が良いこと、衛生的であること、自分が生まれ育った国と文化が似ていることの三点であると考える。 (ID Jap15)

また、「2. 日・時的発想」が多く用いられているのも日本人大学生の書き出しの特徴である。次の(15)のように筆者の「幼いころ」のことから書き始めていたり、(16)のように「以前」の経験について述べているものも見られる。

(15) 幼いころにシンガポールとギリシャに三年間ずつ親の仕事の都合で生活したことがある。 (ID Jap11)

(16) 以前, がいかに発展しているかを把握するためには, 弱者をどう扱っているかを見るべき, と読んだことがある。 (ID Jap1)

以上のように, 日本人大学生は書き出しで住みやすい国の条件を端的に述べていたり, 「2. 日・時的発想」を多く用いているという特徴が見られる。

4.2 結びの分析

4.2.1 「住みやすい国コーパス」の結びの類型

「住みやすい国コーパス」の結びを分析し, 類型化したのが次の表4である。

表4: 「住みやすい国コーパス」の結びの類型

分類	初級	中級	上級	日本人	合計
1. 願望表示による帰結	1 (5%)	6 (10%)		1 (5%)	8
2. 意志表示による帰結			1 (5%)		1
3. 意見・主張の表示による帰結	5 (25%)	11 (18.3%)	4 (20%)	5 (25%)	25
4. 感じたこと・思ったことの表示による帰結		11 (18.3%)		3 (15%)	14
5. 考えの表示による帰結	8 (40%)	14 (23.3%)	8 (40%)	6 (30%)	36
6. 事象の説明による帰結		3 (5%)			3
7. 前で述べたことのまとめによる帰結	6 (30%)	15 (25%)	5 (25%)	5 (25%)	31
8. 読み手への呼びかけによる帰結			2 (10%)		2
合計	20	60	20	20	120

初級と上級レベルで最も多く用いているのは「5. 考えの表示による帰結」であり, 中級レベルで最も多く用いているのは「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」である。以下で, レベル別に結びの特徴について見ていく。

4.2.2 初級レベルの学習者の結びの特徴

初級レベルの学習者は「5. 考えの表示による帰結」を最も多く用いている。次の(17)の下線部のように「～ができる」という表現が多く使われていたり, (18)のように「便利です」といった表現の使用も見られる。

(17) 人はたくさん本を読むゆえに, おもしろい会話することができる。

(ID Ger05, 初級)

(18) 毎日は食べますから、美味しくて、健康な食べ物がある国が便利です。

(ID Ger64, 初級)

2番目に多いのは「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」である。次の(19)や(20)のように「これは」「これらの」という表現で、前で述べたことをまとめている。

(19) これはきれいな国の大切なようこうでした。 (ID Ger06, 初級)

(20) これらの条件の下で、あなたは美しい人生を設定することができます。

(ID Ger72, 初級)

以上のように、初級では「～できる」といった表現で筆者の考えを表示して文章を締めくくっていたり、コ系の指示詞を使って前で述べたことを指し、まとめを述べているものが見られる。

4.2.3 中級レベルの学習者の結びの特徴

中級レベルの学習者は、「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」を最も多く用いている。「これは」のようなコ系の指示詞も用いているが、その他にも次の(21)や(22)のような「それは」や「そのおかげで」といったソ系の指示詞も用いている。また、(23)のような「言い換えれば」といった表現によって前で述べたことのまとめがされているものもある。

(21) それは、私の暮らしやすい国のイメージです。 (ID Ger65, 中級)

(22) そのおかげで、みなさんは優しく安らかな生活ができる。 (ID Ser29, 中級)

(23) 言い換えれば、住みやすい国は国民を大切にする国である。

(ID Cro03, 中級)

2番目に多いのは「5. 考えの表示による帰結」である。自身の考えを述べるだけでなく、次の(24)の下線部のように「～たほうがいい」といった読み手に勧める表現を用いたり、(25)の下線部のように主張の理由を述べているものが見られる。

(24) 多くの人なら、たくさんお金を稼ぐことは命の目的ですが、生活に成功するために、お金は必要じゃないと思いますから、スペインへ行ったほうがいいです。 (ID Cro07, 中級)

(25) 最後に人生が良い国の為にはいいインフラがあることは重要なことだと思う理由は、インフラがない場合は旅行したい人に面倒ですから。

(ID Ger15, 中級)

以上のように、中級レベルではソ系の指示詞を用いて前で述べたことをまとめて文章を終わらせていたり、自身の考えを述べるだけでなく、自身の考えたことを読み手に勧めたり、主張を補強するように理由を述べているものが見られる。

4.2.4 上級レベルの学習者の結びの特徴

上級レベルの学習者は「5. 考えの表示による帰結」を最も多く用いている。次の(26)や(27)のように、初級や中級よりも短い文で端的に自身の考えを述べている。

(26) 結局、世界中の他の国の状態に対して、自分の立場をみると、もう満足できると考えられる。 (ID Ger42, 上級)

(27) 安全から自由さも生まれるからだと考えられる。 (ID Ger51, 上級)

2番目に多いのは「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」である。次の(28)のように「前述の」や、「上記の」などを使い、短く文をまとめている。

(28) 他の状況もあるだろうが、前述のは最も大事な状況だと思う。

(ID Ger54, 上級)

また、上級レベルでは、初級や中級では使われていない「2. 意志表示による帰結」と「8. 読み手への呼びかけによる帰結」を用いている。次の(29)は「2. 意志表示による帰結」であり、下線部のように「～するつもりです」といった表現が見られる。一方、(30)は「8. 読み手への呼びかけによる帰結」であり、下線部のように読み手へ呼びかけて文章を終えている。

(29) そんなに完璧で、夢みたい国がいつかあるかどうか分かりませんが、あったら、私は絶対に引っ越しするつもりです。 (ID Ger12, 上級)

(30) 完璧な国がないと分かっていますが、頑張ることができる限り住みやすいところを作りましょう。 (ID Ger27, 上級)

以上のように、上級レベルでは多様な表現を用い、短い文で端的に自身の考えを述べて文章を終えている。また、初級や中級レベルでは使われていない型が使われるなど、結びの書き方に工夫が見られる。

4.2.5 日本人大学生の結びの特徴

日本人大学生は「5. 考えの表示による帰結」を最も多く用いている。次の(31)のよ

うに前で述べたことをまとめ、それについて下線部のように自身の考えを述べていたり、(32)では「しかし」から文が始まっているように、前で述べたことを否定することで、考えを明示しているものも見られる。

(31) 社会において他人との繋がりがもたらす安心や、むやみに危険にさらされることはないという安全を感じられるということには、計り知れない価値がある。(ID Jap05)

(32) しかし、不便な街に住み、交通費や時間をかけるのなら、必要な時に必要なことがすぐにできる街の方が住みやすいと考える。(ID Jap20)

2番目に多いのは「3. 意見・主張の表示による帰結」と「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」である。「3. 意見・主張の表示による帰結」では次の(33)の下線部のように、「～ではないだろうか」という表現が多く用いられている(5つ中3)。また、「7. 前で述べたことのまとめによる帰結」では(34)のように、「以上より」という表現で文が始まっているものが多い(5つ中3)。

(33) よって住みやすい国の条件としてはこうした地理的・物質的な条件が自身の理想と合っていることが重要なのではないだろうか。(ID Jap16)

(34) 以上より、私にとって住みやすい国の条件は、インフラが整備されていることと、空気がきれいなことである。(ID Jap09)

以上のように、日本人大学生は前の文をまとめた上で、結びで考えを明確に述べるなど、結びの前の文と結びの文とのつながりが学習者よりもスムーズである。また、「～ではないだろうか」のように問題提起をして文章を終えているものが多いのも特徴である。

5 書き出しと結びの関係

最後に書き出しと結びの関係について述べる。日本人大学生が書いた作文では、次の(35)と(36)のように、書き出しと結びを見れば筆者の意見が理解できるものが見られる。(35)のように、書き出しで住みやすい国の条件を端的に述べ、それ以降の文章で条件について詳しく説明し、結びで「以上が、私が考える住みやすい国の条件です。」と終えているものや、(36)のように書き出しで「条件は、3つある」と述べ、結びで3点を簡潔に述べているものなどがある。

(35) 【書き出し】私が思う住みやすい国の条件は、大きく分けて治安、気候、資

金、交通の四つが備わっていることです。

【結び】以上が、私が考える住みやすい国の条件です。 (ID Jap02)

(36) 【書き出し】住みやすい国の条件は、3つある。

【結び】以上より、住みやすい国の条件として、インフラと食生活と人々の3つの観点は考慮すべきである。 (ID Jap12)

このように、書き出しと結びを読めば筆者の主張が理解できる作文は、文章の流れや説明も理解しやすい。学習者、特に初級レベルの学習者が文章を推敲する際、書き出しと結びで述べたことに一貫性があるかという視点を取り入れることで、読み手に主張が伝わりやすいものになると考えられる。

<注>

1. 本研究では加藤（2023b）の分類の一つである「9. 読み手への呼びかけ」は「1. 人物的発想」の「人物中心の発想」に含めることとし、書き出しの大分類を9つに大別する。
2. 児童の作文の多くが「～と思います」で終わっている。そのため、表2では「～と思います」で終わっている文については「～と思います」に前接する表現で判断している。

<謝辞>

本研究はJSPS 科研費 20H01674 の助成を受けたものである。

<資料>

「住みやすい国コーパス version1.0」<https://sumiyasui.jpn.org/>（2023年1月6日）

<引用文献>

太田康治（1965）「作文指導 その反省と考察—書き出し文による発想の類型及びその傾向について—」『教育実践研究集録／新潟県立教育センター』2, pp.9-14, 新潟県立教育センター.

加藤恵梨（2023a）「児童作文における書き出しと結びの分析」『言語資源ワークショップ 2022 発表論文集・ポスター集』, pp.347-357, 国立国語研究所.

加藤恵梨（2023b）「児童作文コンクール受賞作品における書き出しと結びの分析」『社会言語科学会第47回大会発表論文集』, pp.135-138, 社会言語科学会.

Opening and Closing Lines in Japanese Language Learners' Compositions

Eri KATO (Aichi University of Education)

Abstract

In this study, I use the "Written Language" section of the Livable Countries Corpus 1.0, which contains essays on "Conditions and Reasons for Livable Countries," as research material to analyze how 100 German-, Serbian-, and Croatian-speaking learners of Japanese (from beginner to advanced levels) compose the opening and closing sentences of their essays. I will also analyze the differences between their compositions and those of 20 native Japanese-speaking university students who wrote on the same topic.

I find that most of the essays written by beginner students begin with a question, while most of the essays written by intermediate students describe their thoughts. In contrast, most of the compositions written by advanced learners begin their sentences by quoting the theme of the composition. This final characteristic is also found in the compositions of native Japanese-speaking university students.

Regardless of their Japanese level, many students describe their thoughts, feelings, and impressions in their concluding sentences. If I focus on the links between the opening and closing lines, I find that most of the compositions written by beginner-level learners show no connection, while the compositions by intermediate-level learners do. Not only is there a connection between the opening and closing lines in the essays by advanced learners, but many of them also summarize their arguments. These characteristics are also found in the compositions of native Japanese-speaking university students.

Based on the results of my analysis, I argue that it is necessary to teach composition from the elementary level in such a way that the intention of the text can be inferred by reading the opening and closing lines.

異文化間コンフリクトを経て、仲介から生まれる言語的・文化的共生

—ヨーロッパ在住の教師の「声」を聴く日本語—

鈴木裕子（マドリード・コンプルテンセ大学）

高橋希実（ストラスブール大学）

要旨

2年前からヨーロッパ在住の日本語教師の複言語・複文化背景と教育実践の質的実態調査を行い、ライフストーリー・インタビューを通して、その声を聴いてきた。その調査結果として「仲介」「翻訳を伴わない翻訳」が、個人の複言語・複文化環境の中で実践され、それが言語教育実践の「仲介活動」に大きな影響を与えていることがわかった。今回は現地在住年数や教師経験がまだ短い人に焦点を当て、特に異文化間コンフリクトについて聞いてみた。その結果、「言語コミュニケーション」「移民・階級」「異文化間ギャップ」という三つのキーワードに集約され、それは同時にコンフリクトの解決への鍵でもあり、日本語教育の「仲介」へと繋がる糸口にもなっていることがわかった。そこには聞くものを原点に戻らせるような真摯な共生の姿があった。

【キーワード】 異文化間コンフリクト、翻訳を伴わない翻訳、仲介、複言語・複文化背景

Keywords: Cross-cultural conflicts, Translation without translations, Mediation, Plurilingual and pluricultural backgrounds

1 研究の背景と目的

筆者らは2年前からライフストーリー・インタビューを通し、ヨーロッパ在住の日本語教師に焦点を当てた質的調査を行なっている。2021年の調査では、教育実践における仲介活動の実態として、学びの足場がけとしての認知の仲介や、対話を深め、気づきを促す関係の仲介など、調査協力者それぞれがおかれた現場での多様な仲介活動の実態が明らかになった（鈴木・高橋 2021）。2022年の調査では、ヨーロッパで「仲介を生きる人」としての教師個人の複言語・複文化背景と教育実践にお

ける仲介活動の結びつきについて調査した（鈴木・高橋 2022）。この調査では、Pym（2014）の文化翻訳にみられる文化的プロセスとしての「仲介」、「翻訳を伴わない翻訳」という広義の意味での仲介への視点に注目した。Pym は文化翻訳について次のように定義している。

「文化的境界を越え、翻訳者（比喩的意味）の仲介的位置を顕在化させることによって、文化的異種混濁性を成立させるディスコース」（Pym2014 : 246）

異なる言語、文化の間で仲介的な位置にいる人が、意味を能動的に構築していく動きやプロセスに関心をおく広義の意味での仲介の視点から調査することで、それぞれの国や社会、コミュニティの中で社会的存在として生きている教師の実態と教育実践が浮き彫りになった。一方で、この調査では比較的ヨーロッパ在住年数の長い先生方にご協力いただいたこともあり、それぞれの国の人や文化との接触・摩擦を超え、全てを受け入れたポジティブな発言が多かったため、「仲介を生きる人」としての文化的摩擦や葛藤、異文化コンフリクトの実態を調査することが課題となった。そこで今回の調査では、ヨーロッパ在住の先生方がどのような困難にぶつかり、それを乗り越えるためにどのようなことを行ったかを調査の目的とした。具体的には、ヨーロッパ在住国での教育経験が 10 年前後の日本語教師に焦点を当て、文化翻訳的な特徴を持つ広義の意味での「仲介」「翻訳を伴わない翻訳」が異文化間コンフリクト解決にどのように関わっているのか、また、文化的摩擦・葛藤を乗り越える経験が教育実践にどのように関わっているかという点を調査した。

調査方法は、2023 年 4 月にヨーロッパ在住の日本語教師 6 名（いずれも日本語母語話者）に Zoom を使って、1 時間から 1 時間半のライフストーリー・インタビューを日本語で実施した。インタビューでのクエスチョンは下記の通りである。

- i 調査協力者の複言語・複文化環境について
- ii 在住国での良かった点、その国の魅力などのエピソード
- iii 在住国での問題点や葛藤などのエピソード
- iv 日本語教育をはじめたきっかけ、教育実践での問題点とその解決について
- v 異文化間コンフリクトの解決と共生について

2 ライフストーリー・インタビューの協力者

最初に、協力者6名の属性と簡単なプロフィールを紹介する。

協力者の属性は表の通りである。在留年数には差があるが、日本語教師歴は6名いずれも10年前後である。続いて、協力者の簡単なプロフィールを紹介する。

表1：協力者の属性に関する情報

調査協力者	国	性別	年齢	在住年数	教師歴
A	G国	女性	60代	35年	16年
B	H国	女性	60代	30年	10年
C	I国	女性	40代	5年	6年
D	J国	女性	20代	6年	3年
E	K国	女性	40代	8年	7年
F	L国	男性	40代	7年	6年

【協力者A】

日本で知り合った夫と結婚して、G国へ。夫の仕事からヨーロッパの上流社会を体験。自分が自分らしくあるために離婚し、仕事を探し、日本語教育に入っていく。

【協力者B】

英国で夫と知り合い、夫の国H国へ移住。子育てをしながら、無我夢中で生活していくが、夫とコミュニケーションがうまく取れず、離婚。6人の子どものシングルマザーとなる。英語を学びながら、リテラシー教育を受け、そこから日本語教育へと入っていく。

【協力者C】

日本で知り合った夫と遠距離恋愛の末、夫の仕事先I国へ移住。教師と生徒のマッチングアプリで日本語をオンラインで教え始める。移住国での異文化間ギャップから疲弊している自分に気が付き、生活のリズムを変えようとしている。

【協力者D】

大学在学中にJ国へ留学。演劇学科へ入学。そこで大きなカルチャーショックを受ける。コンフリクトから始まった人間関係を経て、文化事業の仕事や補習授業校教師を経験。現在は大学で日本語を教える。

【協力者E】

K国を旅行し、そこで夫と知り合い、結婚、K国へ移住。文化の違いに驚くこと

が多く、異文化経験を漫画で描き、自費出版する。中高の課外授業で日本語を教えていたが、去年初めて大学語学センターで授業を持つ。

【協力者 F】

日本では放送局に勤めていたが、災害や原発に対する日本政府の対応に失望し、40歳の時、家族とL国に移住。L国を選んだ理由は、ジャーナリズムの透明性が世界的に評価されていて、比較的ビザが取りやすい国だから。当初は考えていなかったが、友人を通して、補習校と大学で日本語を教え始める。

3 インタビューの分析結果

3.1 異文化間コンフリクトの定義

分析結果を見る前に、異文化間コンフリクトの定義を見ていく。Ting-Toomeyは、次のように言及している。

「異文化間コンフリクトとは、実質的な問題上、異なる文化的背景を持つ複数の当事者間で、価値、期待、プロセス、結果の認識または実際の非互換性を生じる。また、対立のきっかけとして、自文化中心主義 (ethnocentrism)、ステレオタイプ、コミュニケーションにおける誤解などが挙げられる。」 (Ting-Toomey 2001: 17) 」

3.2 三つのキーワード

今回の協力者のインタビューの中での異文化間コンフリクトを分析していくと、三つのキーワード「言語コミュニケーション」「移民・階級」「異文化間ギャップ」に集約されていた。そして、結論を先に言うと、その三つのキーワードは同時にコンフリクトの解決への鍵でもあり、日本語教育への「仲介」へと繋がる糸口にもなっていることがわかった。

3.3 「言語コミュニケーション」

結婚、留学、移住でその国に住むようになって、最初に言語コミュニケーションのトラブルを挙げている人が多い。ここでは、三つのケースを紹介する。

3.3.1 協力者 D, E, F の場合

DはJ国に憧れ、留学するために日本でも相当勉強していたが、演劇科に入った時

点で、J語を流暢に話せない人間として、名前も呼んでもらえなかったと言う。

「いきなり J 語もあまり喋れないのに、じゃあ今から即興演劇をしてくださってと言われて、で、もちろんできないので固まっているとあれ、何しに来たのかしらというふうに。そのまま言うんですね。フィルターが一切ないというコミュニケーションが、あ、こんなにやっぱり自分が心細いときは辛くなってくるんだなって。」

協力者 E は、旅行先で偶然出会ったご主人と結婚して、K 国へ移住。K 語のできない E をご主人が全面的にカバーしているが、家族内でも言語コミュニケーション上の誤解がよくあると言う。

「何かしゃべられた時に「はい、はい」って言っちゃうんですね。はい、はいって感じのうなずきとして。そうするとその言葉を全部受け入れて、ちゃんと分かってくれているんだって向こうの人は思うんですけど、私としては相槌だけのつもりなので、ただ聞いてますよってつもりでいると、向こうはあれ？さっき説明したのに分かってないの？ってやっぱり怒られたりとか、え、さっき「はい」って言ったよねということとかもあるので、なるべくちょっと「はい」って言わないようにしようかって思ったりするんですけど、やっぱりどうもやってしまう癖があるので、それも難しいです。」

協力者 F は、日本にいるときから 40 歳になったら海外へ移住することを考えていた。そこで紹介された社会人相手の日本語教師の仕事であったが、移住先の言語が当然話せることが前提となっていた。L 語で文法説明を試みるが、言っていることがわからないと生徒からクレームが来た。

「そのある学者の方がまあ、大人の方なんですけども、私と学校に直接メールしてきたかな、あの F さんが言ってる L 語が分からない。あの彼の L 語では全然わからない説明も分かんないしええ、困ると。なんとかしてくれっていうことを、まあ、私にも言ってくるんですけど、あの学校にその訴えたということがあって。」

3.3.2 協力者 D, F の解決法

ここでは 3 人の例を挙げたが、ヨーロッパのそれぞれの国に住み始めて、言語コミュニケーションでのトラブルは日常茶飯事と言っても過言ではない。「どうしてわ

かってくれないのか」と心が折れそうになった経験は海外に住んでいる人ならば、必ず一度は経験することだろう。しかし、その一連の経験を自分の中で「翻訳を伴わない翻訳」を行い、「仲介」として何ができるかを考えた時、それぞれが自分の解決策を見出しているように思える。

D の場合、演劇科に入って、最初は名前も呼んでもらえなかったが、一年間一緒に演劇をやり、それを発表したそのとたん、彼らの態度は変わったと言う。

「でもやっぱりみんなの輪に入って演劇を作っていくうちに、冷たい態度から優しい態度に変わって行って、演劇をした次の日にはもう友達というふうになんか呼ばれた、というのは自分の中ですごく大きなポイントというか、すごく感動しました。」

また、学習者からクレームが来た F だが、クレームを言ってきた学習者を責めるのではなく、自分の態度を内省し、次のような解決策を見出している。

「まあ、自分のその L 語のレベルではあのきちんと授業するのはまあまだ難しいというのを自覚させられて、あの気持ちだけが先走ってるっていうことをはっきり指摘されて。私は「あの優しい L 語をお願いします」って言うんですけど、いつも。そうするとあの本当にゆっくり聞いてくれて、あの待ってくれるんですね。」

3.4 「移民・階級」

今回のインタビューで出てきた二つ目のキーワードは「移民・階級」。ヨーロッパの社会で脈々と流れ、変わる事のない「階級」について、協力者たちは「翻訳を伴わない翻訳」をしている。また、自分が置かれている立場によって、「移民」という言葉のニュアンスは変わってくるが、協力者たちがそれぞれの国で「移民」を自覚し、また、社会の中で「移民」への活動に関わっていく姿が印象的だった。それは正しく彼らが行っている「仲介」の姿でもある。ここでは、「階級」について言及している協力者 A、C の話と、「移民」のための活動を仕事とした協力者 B の話、そして、移民一世としての覚悟を語る協力者 F の話を紹介する。

3.4.1 「階級」に言及する協力者 A、C

上流社会と接点を持った経験のある協力者 A は、G 国の階級で線引きされたエピソードを語っている。

「こちらでバスに乗る人っていうのは、普通のスタンダードな奥様でいらっしやらないんです。メトロはかろうじていても、バスは、やっぱりあのお掃除のおばさんとか。(中略)常にバスを使って移動する。レストランに行くにもバスというのは。まずは普通の人はいません。でも私は使っちゃってるんですけども、日本的な感覚で今でも使ってるんですけども、やはり、うん、普通の人が使わないと思う。(中略)住むところは違いますね。生徒には一切、あのお住まいはみたいな質問がありますよね。ですから、プライベートに関しては一切質問しないということをはっきりと申し上げてます。言ったことで自分の階層がわかってしまうから。」

協力者 C は I 国の変えられないヒエラルキーを I 人自身が痛感していると言う。

「あの I 国はまあ、ヒエラルキーが今でも、がっつりある国で、うんで、あのなんか生まれた時からなんか希望がないみたいな感じに感じるんですよ。もうその階級があるから越えられないものを、みんななんかもう分かってて。」

3.4.2 「移民」に言及する協力者 B, F

協力者 B は離婚後、H 語のスキルを上げ、仕事を探すために移民、H 人のためのリテラシートレーニングに参加する。やがて、そこで H 語のわからない人たちに H 語の読み書きを教え始める。

「ええと読み書きを H 人に教えている人がいたんです。それを頼ってなんか私にも教えてくれないとか言って。そこではあの H 人の大人ですね社会人教育みたいところで、その教室はみんな話すことができるんですよ。でも、あの小さい時にあの学校に行ってなかったとか。そしてドロップアウトした人が集まって、勉強し始めたんですよ。そういう教室にあの入ってたら、いつの間にか、あの私がほかの人たちに、それはその綴りはこうだよとか、辞書の引き方もこうだよとか言って、あの私があの手助けしてたんですよ。そしたらその先生があのでトレーニングやらないかって言われて。その教えるあの読み書き、こっちではリテラシーって言いますけどね、それをやるあのトレーニングをやらないかって。」

家族と移住してきた F は自分を移民一世と自覚し、その覚悟について語っている。

「そうあのこの社会は、自分は本当に移民一世というつもりでね、あのまあよく、それもなんかこういう話をする機会があると自分から言うんですけども、あの結構そ

の覚悟を決めているというかね。あのまあ、もちろんね、あのもう本当にどうしようもなくなったら、帰ればよいというのはありますけれども。でも、あの子どもの教育のためだけに来たわけでもないし、自分のその人生のために、あの自分の人生を切り開くために来たってという感じで、あのだからあの大変です。」

「移民・階級」はヨーロッパの生活、問題を語る上では不可欠な言葉である。協力者 A, C がそれぞれの国で感じた変えることのできないヒエラルキー、その問題を客観的に観察すること自体が「翻訳を伴わない翻訳」であると思う。また、偶然にも「移民」や文盲の国民を保護していく国の政策機関に関わった B の話は、国の政策を知る機会であり、「仲介」活動の実践例と言えるだろう。最後の移民一世としての F の覚悟は、移民として生活する我々に、またはこれから移住を考えている人たちに示唆を与えてくれる一言だと思う。長い歴史の中で存在する階級制度と移民問題は、ヨーロッパの生活の中で避けて通れない問題であり、それをどう解釈し、自分の生活の中に落とし込んでいくかが大切なのではないかと思われる。

3.5 「異文化ギャップ」

異文化間コンフリクトを語ってもらった中で一番多かったのは、この「異文化間ギャップ」による問題である。ここでは二つのケースを紹介し、その問題に対してどのような解決を見出していったかにも注目する。

3.5.1 協力者 C, D の場合

協力者 C は I 国での文化の違いを次のように語っている。

「その根本となってるのが、やっぱり文化の違いで。うん。ああのやっぱり時間守る概念がないし。えっと人のことを気遣う概念がない、なんか気遣い方が違うし、もう別の宇宙って感じだし、あの。そこですかね。」

協力者 C は自分の中で、異文化間ギャップに対して自分なりの「翻訳を伴わない翻訳」を行い、日本と移住国の「仲介」をしようと試みた。しかし、そのギャップは自分で解決できないほど深刻なものとなり、心が折れかけた C であったが、自分

に合ったセラピストに出会い、自分を客観的に見られるようになってから、ギャップの中で、自分がどのようにすべきか考えるようになったと言う。

「最近よく考えているのが、「被害者意識を育てない」ということです。これは非常に重要な点だと思っています。私自身、I国に来て、被害者意識の人々にのまれるうちにその感覚が育ってきてしまったことに気がついたのです。何にでもアレルギー反応を起こすような感覚でした。」

協力者 D は日本人というだけで受けた偏見、差別について次のように語っている。

「これもすごいなと思うのが、イベントがあつてあなた来なくていいよって言われたことです。もう結構冷たい対応されるので、また違う心にグサツとくるものがある。でも、私も行くとか言ってそうですね、本当そこでちょっとまた強くなった気もしますね。(中略) でやっぱり営業の人がまあ言ってしまえば、アジア人の人が来たというのでびっくりしていて、最初は。それこそ私が送ったメールなのに、私の名前を見て。人として信用しなくて、私の同僚に送り返したりして。あからさまな下げ方やあからさまな何でしょう？ その信用のされなさっていうのを。まあ、最初の三、四ヶ月はずっと続きました。」

そのような待遇を受けても、D は自分を守ってくれる上司に恵まれ、その上司から K 語のビジネスでの言い回しを徹底的に勉強し、同僚や顧客からの信頼を勝ち得ていく。

「でも一番上の役職として働いている人も移民だったので、何かあったらすぐに守ってくれて。えっと、こういう場合はこういう言い回しを持ってとか。それこそ最初、私のポキャブラリーもおそらく拙かったと思うんですね。でも大人だったらこういうふうな言い回しを持って、それは対応するよという社会人として使う言葉のバリエーションを増やしてくれて。それのおかげで、わたしもその直接ものを言うのではなくて、あのそれこそ二枚三枚オブラートを重ねたようなすごく厚みもあるし、しっかりとした言い回しを持って社会人として立ち振る舞いがその後できたなと思うんです。」

ここまで「言語コミュニケーション」「移民・階級」「異文化間ギャップ」というキーワードで協力者たちの異文化間コンフリクトを見てきたが、そのコンフリクトの解決法として共通していたのが、自分たちで状況を客観的に観察し、「翻訳を伴

わない翻訳」を通して、相手の立場や文化を考慮し、自分をその文化と日本の文化の「仲介」という立場に置くことで相手の文化を理解しようと努めていることではないかと思う。

4 日本語教育との関り

次に協力者たちが、異文化間コンフリクト、葛藤、問題にあい、解決していった経験を日本語教育にどのように活かしているかについて分析していく。

協力者 A, B は移住国で離婚を経て、そこから日本語教育へと進んでいる。二人の日本語教育をする上での言葉は、人生の経験を積んだ人の言葉として興味深い。

A「前は、私結構日本人をしていたんですね。教え始めた頃は日本人をしていたんです。日本の教室のイメージが。でもだんだんだんだんもっと自由で良いんじゃないかっていう風になってきてます。人それぞれ自由なんですよ。結構、その個性とか自由とか、それはうん、自由なんだと思ってます。学校のその決まりっていうこと以外は、それはそこが膨大になりますけど、自由なんだっていう、自由っていうことがキーワードです。」

B「いろんな意味で、まあ、その教えられた分、そのリテラシーの経験っていうのがすごい。あの、大きな影響があって、その経験が活かされたんだと思うんですよ。あの、で、なんかそういう経験って、多分学生たちにとってもすごいあの面白いこと、なんか先生から聞くみたいな感じだと思うし。」

また、「言語コミュニケーション」で様々なコンフリクトを体験してきた協力者 D, E, F もその葛藤の中で経験したことを通して、日本語教育の中で自分の教え方、生徒への寄り添い方、自分の現地語の補い方など各々のスタイルを見出している。

D「(大学は) もう多様性に満ちた、それこそあの個性もですけど、学力が特に多様性に溢れた場所だなと思っていて。様々な環境の学生、ハンディキャップを持った学生さんも一律に集まれる場。あの本当に出来てる子からできない子までこの幅を自分で理解しなきゃいけないなあっていうのは、授業をしてて思いました。で、この幅っていうのが日本に、おそらく絶対に存在しないものだと思うので。しっかりこの幅を持っているってことを教師として自覚しなければいけないなあっていうのは最初のカルチャーショックでしたね。」

E「私とその最初にこっちに来て生徒に思ってもみなかった結構質問とかされたりとかして、そういう事を聞ける場所がもし、ない人がちょっとこのマンガを万が一、手に取ることがあったら、ちょっと役に立つかなと思って書いたのが教師のためのマンガで、まあ、私の、私の中のまとめなんですけど。」

F「私は『あの優しい L 語をお願いします』って言うんですけど、いつも。そうするとあの本当にゆっくり聞いてくれたりとか、あの待ってくれるんですね。」

最後に移住してからオンラインでたくさんの授業を持って、日本語を教えていた C だが、様々な異文化間コンフリクトを人々と接する間に体験し、疲弊してしまったという。今は仕事を減らして、自分を見つめ直したいと言っている。

C「やっぱり I 人って自分たちの言語が世界で一番だって、おそらくどこかでも思ってるので、意識無意識かかわらずなので言語を習得するのが死ぬほど下手だと思います。私ちょっとお休みしようと思っていて、もう教えることをあのもともとの長い生徒は、今後もあの続けるんですけど。（中略）完全にやめるわけじゃないんですけど、もう生徒を選んで、そう、やって行きたいなって言う時です。」

5 まとめ

今回のインタビューは日本語教師歴が比較的短い人を対象に、異文化間コンフリクトの体験を中心にインタビューを行った。予想はしていたが、そこには苦労しながらも、力強く生きて、その国で共生している人々の姿があった。異文化に対する様々な障害に対し、個人の「翻訳を伴わない翻訳」や広義の意味での「仲介」を行いつつも、そこにある姿はまだ文化的越境を超えたものでもなく、文化的異種混雑性を兼ね備えたものでもない。文化の翻訳者としても、日本語教師としても、まだ模索段階にあると言えよう。しかし、仲介的活動を行っているその姿は正しく「仲介を生きる人」の姿であり、聞くものを原点に返り、もう一度自分を見直さなければと思わせる感動的で、真摯な姿があった。

6 今後の展望

毎年、少しずつヨーロッパの先生方の声を紡いで、今年で 3 年目。今回は異文化間コンフリクトに立ち向かう 6 名の日本語教師の姿に焦点をあてた。来年度は複言

語，複文化の側面から見方を変えて，日本とほかの国，二つの国にルーツを持つ先生たちの生きざまにフォーカスしていきたいと思う。

<謝辞>

ご協力いただきましたヨーロッパ在住の先生方に心よりお礼申し上げます。

<資料>

荒木謙一郎 (2011) 「当たりの中での異文化コンフリクト：構築主義的アプローチ」

『異文化経営研究』 pp.32-50. https://ibunkakeiei.com/s-board/data/f196_00.pdf

三代純平編 (2015) 『日本語教育学としてのライフストーリー』 くろしお出版。

Agar, Michael (1994) The Intercultural Frame, *International Journal of Intercultural Relation*, 18, pp.221-237. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90029-9)

Huver, E. (2018) *Penser la médiation dans une perspective diversitaire. Recherches en didactiques des langues et des cultures*, vol.15-2, ACEDEL.

Kenneth W. Thomas (1976) *Conflict and Conflict Management*, *The Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.

<引用文献>

鈴木裕子・高橋希実 (2021) 「参加者の研修意義から考えるヨーロッパ発信のオンライン研修会とは？」『ヨーロッパ日本語教育』 25, pp.506-518.

<https://eaje.eu/media/0/myfiles/online2020/full.pdf>

鈴木裕子・高橋希実 (2022) 「複言語・複文化環境における日本語教師の仲介活動—ヨーロッパ在住の教師の「声」を聴く—」『ヨーロッパ日本語教育』 26, pp.197-208.

<https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=211222&filename=koto03.pdf&p=leiden>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Pym, Anthony (2014) *Exploring Translation Theories* 2nd Edition. New York: Routledge.

Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks, CA: Sage.p.17.

Linguistic and Cultural Symbiosis Through Mediation Post Intercultural Conflicts:

Listening to the voices of teachers living in Europe

Yuko SUZUKI (Complutense University of Madrid)

Nozomi TAKAHASHI (University of Strasbourg)

Abstract

For two years, the authors have been conducting a qualitative fact-finding study on Japanese language teachers living in Europe with a plurilingual and pluricultural background. The study focuses on their teaching practices through life-story interviews. The survey conducted in 2021 yielded information concerning teachers who, as social actors and bridging agents, conduct mediation activities. The results showed that these teachers construct 'cognitive mediation' structures for learning (scaffolding) and 'relational mediation' (affordance) to create learning spaces that encourage dialogue and awareness. In 2022, these mediation activities and Pym's (2014) concepts of 'mediation' and 'translation without translation' in the broadest sense were put into practice, focusing on the relationship of each of the teachers with their multilingual and multicultural environment, which had a significant impact on the 'mediation activities' of their language teaching practices.

The current study focuses on teachers with around 10 years of teaching experience, regardless of the number of years they have lived in Europe by interviewing them mainly about intercultural conflicts in their lives. The results reveal various experiences that can be summarized in three key concepts: 'language communication', 'immigration and class', and 'intercultural gap'. These teachers, whilst struggling at times, live energetically in the European country of their residence. While they individually carry out 'translation without translations' or 'mediation' in the broad sense of the term, the picture that emerges is not yet one of transcending cultural boundaries or combining cultural heterogeneity. This indicates that they, as both cultural translators and Japanese language teachers, are still at the exploratory stage. Nevertheless, the way they conduct their intermediary activities is of someone who is truly 'living the intermediary', and there is something moving and sincere about it that makes the listener of their life story want to go back to the basics and reflect on themselves.

アニメを用いた文法項目指導の試み

山本 裕子 (愛知淑徳大学)

本間 妙 (愛知淑徳大学)

川村 よし子 (チュウ太プロジェクト)

要旨

日本語学習にアニメーション (以下, アニメ) は, 大きな影響力を持ち, 様々な形で日本語教育にアニメを取り入れる試みが広がっているが, 文法項目の指導への活用は非常に限られている。だが, 習得困難とされる文法項目の指導に対して, 映像がありストーリーが比較的単純で理解しやすいアニメは活用できるのではないかと考えられる。本稿ではアニメを用いた文法項目指導を实践した試みについて報告する。アニメの実際の授業実践をもとに, アニメの選定方法から, 授業の進め方, 振り返りまで, 具体的な方法を紹介する。

【キーワード】 アニメ, 文法項目の指導, コーパス分析の活用, 自他動詞

Keywords: anime, grammar items, corpus analysis, transitive-intransitive verbs

1 はじめに

近年, アニメーション (以下, アニメ) は日本語学習に大きな影響力を持ち, アニメを日本語教育に取り入れる試みも広がりを見せている (川崎・熊野 2011 他)。しかし, それらの多くはアニメの日本語に見られる特徴の一つである役割語に注目したものであり, 文法項目の指導への活用例は非常に限られ, 具体的な授業の進め方を示したものはほとんどない (神夏磯他 2017)。

一方で日本語学習者にとって習得困難な文法項目の多くは, 受身, 自他動詞, 時制等, 語レベル, 文レベルではなく談話レベルで適切性が決定されるものである。そこで筆者らは, 文法項目の使用場面の提示には, 映像がありストーリーが比較的単純で理解しやすいアニメが活用できるのではないかと考え, 理解・定着が難しい文法項目を取り上げてアニメを用いた学習の試みを行った。一般にアニメには級外語彙も多く, 学習者のレベルによってはアニメの使用が困難な要因となりうる。しかし, 有用なツールも多く開発されており, 例えば, 辞書ツールを活用することで

語彙知識の不足を補うことは可能である。本稿では、アニメを文法項目の指導に活用した実際の授業実践をもとにアニメを授業に活用する具体的な方法を紹介する。

2 授業実践の概要

本実践では、「自他動詞と受け身」といった「視点」の関わる表現と、「時制」を指導対象の文法項目とした。どちらもはじめに述べたように、一文レベルではなく、談話レベルで適切性が判断されるもので、上級レベルになっても誤用が指摘されることが多い文法項目である。表1に示したように、実践授業は2022年の秋学期と2023年の春学期に表1の4クラスで実施した。

表1：授業実践の概要

学期	実践したクラス	TTBJ		学習項目
		SPOT90	Grammar90	
2022年 秋学期	日本語V 7名 (チェコ, アメリカ, 韓国, 中国)	平均 74.9 (SD 6.24)	平均 66.0 (SD10.72)	自他・受け身
	日本語III 6名 (ドイツ, メキシコ, 中国, 台湾, モンゴル)	平均 62.7 (SD 6.29)	平均 49.0 (SD 4)	時制
2023年 春学期	日本語IV 4名 (チェコ, ドイツ, 中国, 台湾)	平均 66.0 (SD 6.7)	平均 56.0 (SD 4.06)	自他・受け身
	日本語III 4名 (イギリス, ドイツ, メキシコ, 韓国)	平均 58.3 (SD 5.31)	平均 51.0 (SD 4.9)	自他・受け身

*いずれも90分×2回の授業で実施

日本語の習熟度レベルを測るために、学期のはじめにTTBJ¹を実施した。表1にSPOT90およびGrammar90の結果を示している。日本語IIIは中級前半、日本語IVは中級後半として開講し、TTBJの結果とも合致している。日本語Vは上級クラスだが、実際にはN1取得者とN2をこれから受検する学生が混在しており、TTBJの結果からも標準偏差に開きが大きく²、文法の力にもかなり開きがあることがわかる。

2022年秋学期には、一学期15回(1回は90分)の授業のうちの2回を使用して、日本語Vクラスで「自他動詞と受け身」、日本語IIIクラスで「時制」を取り上げ、アニメを用いた授業をすることとした。2023年春学期にも同様の実践を行ったが、2023年春学期の日本語III、IVクラスには前の学期で「時制」を学んだ学生がいたため、2023年春学期はどちらのクラスも「自他動詞と受け身」を扱うこととした。以

下では、異なるレベルの複数のクラスで取り上げた「自他動詞と受け身」を扱った実践について述べる。

3 授業実践の概要

3.1 文法項目「自他動詞」について

3.1.1 日本語教育における「自他動詞」の扱い

日本語学習者にとって「自他動詞」が習得困難な文法項目の一つであることについては数多くの指摘があるが、ここでは日本語教育においてどのように自他動詞を指導していくかについて述べている中石（2020）を中心に紹介する。なお、本稿で自他動詞というとき、日本語教育で一般的に自他動詞として扱われるいわゆる有対の自動詞・他動詞を指すものとする。

自他動詞は初級の段階から指導されるが、指導上及び学習上の問題は大きく2つあり、形に関する問題（自動詞、他動詞の語数が多く、区別して形を記憶するのが大変である）と、意味用法に関する問題（対のある自動詞文、他動詞文の意味が抽象的でよくわからない）がある。本実践では自他動詞の使い方を中心に扱うので、特に意味用法に関する問題に注目する。中石（2020）は対のある自他動詞の意味用法について、次の用法1、用法2を区別して教える必要があると述べている。

用法1 自動詞＝自然現象，一人で行う行為

他動詞＝人が働きかける行為

用法2 ある変化について 自動詞＝変化の結果に注目

他動詞＝変化を起こす行為に注目

用法1は初級で最初に自他動詞が取り上げられる時に教えられるものである。ただし、初級で取り上げられる際には、「自他動詞」という文法項目のようであって、実際には取り上げられる語の数が限られており「語彙項目」の性質も有している。また、用法2は、初級では丁寧に説明されないままになっているため、理解されにくいままの状態が続いている可能性があるという。

そのほか、日本語学習者は他動詞よりも自動詞をより難しいと感じる傾向があることや、特に用法2の「変化の結果に注目」が難しいといった指摘がなされている（守屋1994，杉村2013他）。

日本語教育では、一部の語彙のみを限定的な形で示し、他にも自他動詞が多くあり、それらにも当てはまるということについては十分には触れられないまま進められることが多い。限られた語を一定のパターンで記憶するが、本質的な理解はなかなかできないということであろう。

3.1.2 本実践での学習目標

こうした性質を持つ自他動詞について、中石（2020）は次のような習得段階ごとの目標を示している。

- 目標 1：自動詞，他動詞のそれぞれの形と，自他の区別を知る
- 目標 2：ある出来事を描写する際に，自動詞，他動詞のうち，文脈にあった自然な方を使えるようになる

目標 1 は初級段階でのものである。本実践のクラスでは、自他動詞はすでに学習済みの中級以上の学習者が対象であり、「目標 2」が目標となる。アニメを用いることで、語レベル、文レベルではなく、談話の中での使い方を示すことが容易になるため、それを活用して自他の使い分けの「発想」を理解することを学習目標とした。

3.2 授業の準備

3.2.1 アニメの選定

筆者らは、これまでにコーパス分析システム Co-Chu（以下、Co-Chu）（山本他 2021）を用いて、アニメのコーパスを構築し、アニメの日本語を分析している。2023 年 7 月時点で、10 タイトル 114 話分のアニメをコーパス化し、例文を検索するなど授業で部分的にアニメを活用してきた。本実践では、文法項目の指導にアニメを全面的に活用できるか、例文といった「部分」ではなく、ストーリー全体を通して、授業で使用するのに適したものであるかを検討することにした。アニメを授業で使用するには、少なくとも次のような条件を満たす必要がある。

<条件>

- ① 語彙・文法の難易度が高すぎないこと
- ② 文法的な乱れ（非標準的な形式の使用）³が少ないこと
- ③ 1 話完結であること：授業時間内に余裕を持って最後まで視聴できること
- ④ 自他動詞，受け身等を取り上げるため，対照的な立場の登場人物がいること

語彙や文法の難易度については山本(2022)で、文法的な乱れについては山本・小川(2022)で複数のアニメの調査を行った。ここではその結果を簡単に述べる。動詞や形容詞は初級レベルの語彙で8割ほどをカバーするが、名詞に級外語彙が多い。その一方、上級レベルの文法項目の使用はかなり限られていること等がわかった。つまり、語彙的な問題を克服できれば、それほどアニメの選択には問題はないことになる。また、アニメは全体として文法的な乱れが少ないこともわかった。特に、『名探偵コナン』（以下、「コナン」）では非標準的な用法の使用はほとんどなかった。また、本実践で取り上げる文法項目の性質から、④が重要であるが、「コナン」は殺人事件をめぐる物語のため、「する側」（加害者）と「される側」（被害者）が登場する。以上を踏まえ、本実践では「コナン」を用いることとした。

次に、「コナン」の中でどのエピソードを取り上げるかについて検討した。もっとも重要なのはストーリーで、対象とする文法項目がわかりやすく提示されているものが望ましいが、その文法項目の使用回数も重要である。そこでCo-Chuを用いて「コナン」の自他動詞及び受け身形の頻度を検索した。その結果、「コナン」では、全動詞の頻度数に占める有対の自他動詞の頻度と種類は、頻度10.8%~22%、種類20~30語であった。また、受け身は、6~17回用いられていた。このように全く用いられていないエピソードはないが、エピソードによって多寡はあることがわかった。自他動詞にしろ、受け身にしろ、使用頻度が低すぎないほうがいいが、自他動詞に関しては1度しか用いられない語も多いので種類はそれほど重要視しなくてもいいだろうという判断の下、自他動詞の頻度16.8%、22種類、受け身が11回用いられていた第798話『動く標的（ターゲット）』を用いることとした。

以下に、第798話のあらすじを記す。

あらすじ：コナンはビルの屋上から会社員の袋小路が落下するのを目撃する。真下には会社員の小松が佇んでいたが、コナンが靴に仕込まれていたボール型のエアバックを蹴った。エアバックが膨らみ、袋小路はエアバックの上に落ちて助かった。袋小路は泥酔していてビルの屋上に自力で上がることは不可能だったはずである。袋小路を屋上に運んで落としたのは小松の同僚の雪谷だ。雪谷は行きつけのレストランのウェイトレスの咲子をデートに誘ったが断られていた。咲子は

小松のほうが好きなのだ。雪谷はビルの下に小松を呼び出した。袋小路を凶器として屋上から落とし、標的（小松）を殺そうとしたのだ。

3.3 授業の手順

本実践は授業2回（90分×2回）で行った。実施手順の概略は以下の1)～5)の通りである。

1) 予習：語彙の予習を通して自他動詞の意識づけ

まず、予習として、授業で視聴する「コナン」第798話の語彙と、第798話に出てくる自他動詞の一覧を示し、自動詞・他動詞に分類するという宿題を課した。この予習を通して自他動詞の意識づけをすることが目的である。

2) 授業1回目：①プレテスト（文法項目の理解度の確認），②クラス活動1（アニメを視聴しながら、文法項目の理解，確認を促すタスク）

① プレテスト

対象とする文法項目をどのように認識しているかの確認を目的として、助詞とセットで自他動詞を選択する問題（6問）と、自他動詞を選択する問題（20問）を作成した。図1に問題を一部示す。

問1 適切な組み合わせを選びましょう。選んだものが、自動詞なのか、他動詞なのか○をつけなさい。

1. 営業時間____から、準備した品は全部無事に売れた。（自動詞・他動詞）

Aが延びた Bを延ばした Cが延ばした Dを延びた

2. あそこに人____。何があったんだろう。（自動詞・他動詞）

Aが集めている Bが集まっている Cを集まっている Dを集めている

問2 適切な動詞を選びましょう。

1. この研究は以下の手順で____（A 進める B 進む）。

2. 木は風で____（A 倒れた B 倒した）。

3. ドアが____（A 閉まっている B 閉めている）。

図1 プレテスト（一部抜粋）

プレテストは、コナンに出てくる自他動詞を中心に誤用の多さも考慮して、問題を

作成した。学習者がどのように認識しているかを知ることが目的であったので、この段階では答え合わせはせず、自信のない問題に各自でチェックを入れてもらった。同時に、「自動詞、他動詞をどのように学習したか、自分はどのように認識しているか」について話してもらいクラスで共有した。学習者からは「自動詞は自然に起こること、他動詞は誰かがすることに用いる」という用法1にあたる内容が示された。また「-uは自動詞、-keruは他動詞」といった形態に関する知識も示された。それらに対して教師からは特に肯定も否定もせず「コナン」の視聴に進んだ。

② クラス活動1

次に、アニメを視聴しながら、文法項目の理解、確認を促すタスクを行った。本実践では、「コナン」1話を6つの場面に分けて、順に視聴した。1場面ずつ視聴し、a.自他動詞、受け身表現を用いて、場面を描写する、b.その立場に適したセリフを考える、という2種類のタスクを行った。図2に例を示す。

+ <場面1:オープニング>	落ちる・落とす・助ける・助かる・集める・集まる
<p>ビルの上から男()。←</p> <p>男はコナンのおかげで()。←</p> <p>たくさんの人()。←</p>	
<p>***セリフを考えましょう*** ()からことばを選んで、適切な形に変えましょう。←</p>	
<p>コナン:「どうして、()だろうね」(落ちる・落とす) ←</p>	
<p>見物人:「自殺しようとしたんだと思うよ」 ←</p>	

図2 授業で使用したワークシートの一部

まず、「コナン」第798話の冒頭3分ほどの場面(<場面1:オープニング>)を視聴し、その場面を描写する文を考えてもらった。この場面は、ビルの屋上から男が落ちてきて、そのまま落下するとビルの下を歩いている男を直撃するところをコナンが目撃し、履いている靴に備わっているエアバックを落下地点目指して蹴り、ことなきを得るという場面である。図2に示したように、ワークシートは、クラス全員でアニメを見たあと、ワークシートに書かれた文言を手がかりにまとめていくようになっている。このようにしたのは、この授業は「聞き取り」をするものでは

なく、その場面を日本語で描写したらどのようなになるかを考えることが目的であることによる。さらに、立場によって表現が異なることを理解するため、セリフを考えてもらう形式の問いも設けたが、アニメのセリフを聞き取って「正解」を書くことを求めているわけではないので、この形式の問いが多くならないようにした。いずれのタスクも、クラスメートと話しながら、適切な語、形式を考えてもらうようにしたため、どのクラスでも大きな混乱はなく進められた。6つの場面を順に全て視聴し、1日目の授業を終えた。

3) 宿題：ターゲットの文法項目を用いたストーリーのまとめ

宿題ではその日に学習した、自他動詞や受け身を使いながら、人物やストーリーを捉え直す課題を課した。人物を捉え直す課題は、例えば、「袋小路：ビルから（落とされた）男」のように、穴埋めの形で適切な表現を入れて、人物を説明するものである。また、「誰か一人、立場を決めて、その人の立場からストーリーをまとめなさい」として、例えば「咲子さん」の立場からまとめるなら「私」を用いる、といったように適切な一人称を決めて、ストーリーを自分のことばでまとめてもらうようにした。図3は犯人「雪谷」の立場でまとめた例である。

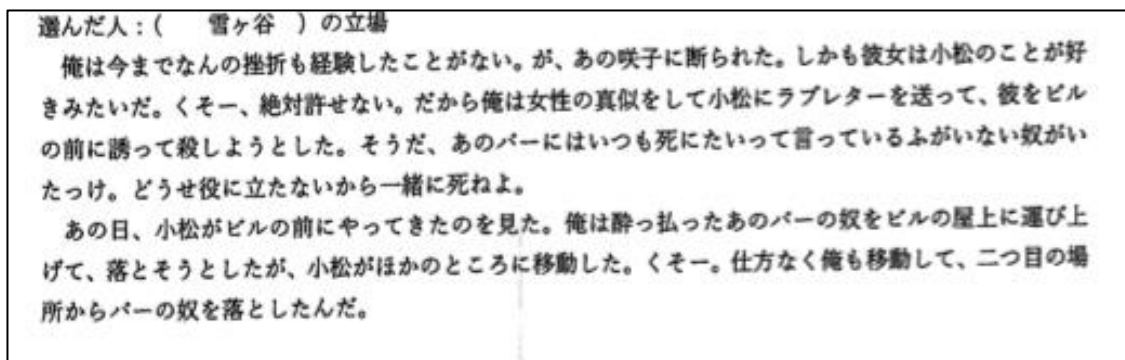


図3 日本語Vクラスの学生の宿題からの抜粋

4) 授業2回目：①クラス活動2（宿題を踏まえ、アニメのストーリーでのロールプレイ等理解を深めるタスク）、②練習問題とプレテスト再確認

①クラス活動2

宿題を踏まえ、文法項目の理解を深めるタスクを行った。まず、ストーリーをまとめる宿題で、同じ立場の人物を選んだ学生同士でグループになり、それぞれの用

いた表現について、受け身を使ったかどうか、自他動詞のどちらを用いたか等を確認した。また、「殺そうとした人」と「殺されそうになった人」のような対立的な立場の役割を決めて、「事件」についてそれぞれの立場でロールプレイを行った。これらを通して、どの立場でどのような表現を用いるかがより明確に意識されたのではないだろうか。

③ 練習問題とプレテストの再確認

次に、まとめとして、授業で出てきた語彙だけでなく、プレテストで混乱の見られた設問に用いられた語を中心に他の自他動詞も含めた練習問題を行った。図4にまとめの練習問題の一部を示す。

1) 自動詞と他動詞のペアがある場合

どちらを使うかは、どこに焦点^{しやうてん}をあてて(focusして)言うかによって、決まる。



他動詞
○ が □ を V



自動詞
□ が V

自動詞は _____
他動詞は _____

2) 自動詞を使った場合、他動詞を使った場合で、どんな違いがあるか考えてみよう。

① 先生:発表のテーマは決まりましたか。
 学生:まだ、ちょっと迷っています。
 先生:じゃ、決めたら教えてくださいね。
 学生:はい、わかりました。

図4 まとめ練習問題(一部抜粋)

最後に1回目の授業の冒頭でおこなったプレテストを返却し、自分の解答で変更し

たいところがあるかを見直してもらった⁴。上級レベルのクラスでは、正しい解答への変更が中心であったが、中級レベルでは正解だったのに変更してしまう学習者も見られた。当初より理解が深まったという気持ちから、間違っていないのに間違っていたと考えてしまったものと思われる。こうした場合にどのように対応するかは今後の課題であろう。

5) 授業の振り返り

最後に、2回の授業を通して、自他動詞、受け身などについてどのように理解したかを振り返ってもらった。授業進行によって、授業内で行ったクラスと宿題としてまとめてもらったクラスがある。振り返りでは「自他動詞の使い方」や「視点表現」について、気づいたこと、わかったことを書きなさい、という指示をした。アニメには直接言及せずに指示したところ、以下に示すように、学習者の振り返りにはアニメを用いたことの効果がわかる記述が見られた。図5に抜粋して示す。振り返りの記述から、実践授業の目的であったアニメを活用することで、「自他の使い分け」の「発想」を理解することは達成できたのではないかと考えられる。

1. 自動詞・他動詞の使い方について、わかったこと・気づいたことをまとめなさい。(自分ができること・苦手なことでもいいです)
 - ・自他動詞の発想を分かるために一番助かったことは2つは違う観点を表すのを理解することだ。(日本語IV)
2. 「視点」の表現(受け身・使役・くる・いくなど)について、わかったこと・気づいたことをまとめなさい。(自分ができること・苦手なことでもいいです)
 - ・コナンを見て、視点によって「落ちる」「落とす」「残す」「残る」が違い、使い方をはっきり知ることができた。(日本語V)
 - ・視点が変わると、自動詞・他動詞・受身の使い方も変わる。

例：雪ヶ谷 落とす、殺す・・袋小路 落とされる、殺される・・(日本語V)
3. 1・2以外で 気がついたこと・むずかしいと思うこと・おもしろいと思うことなど。(なんでもいいです)
 - ・立場は自動詞と他動詞のおかげでとてもわかりやすくなるので、小説で本当に便利だと思う。(日本語V)
 - ・私はもう他動詞と自動詞を何度も学んだが、いつも使い方のルールを忘れて、直感的に動詞の形を作った。しかし、今回ルールについて本当によく考えて分かるようになったので、忘れることはないと思う。(日本語IV)

図5 日本語IV・Vクラスの学生の「振り返り」からの抜粋

4 中級クラスの場合

最後に、中級クラスでアニメを用いる場合の工夫について述べる。アニメを用いる際の最大の問題は、級外語彙が多いことである。そこで語彙不足を補うために以下のような工夫をした。

- ① より豊富な語彙リストを提示し、授業のはじめに語彙の確認を十分におこなう。
- ② 事前にアニメを視聴させる。その際、スクリプトを提示し、必要に応じて辞書ツール⁵を活用するように促した。それによりわからない部分が少なくなり、ターゲットの文法項目の使用に集中しやすくなると考えられる。

5 おわりに

このように、アニメを用いることで、印象的な場面と関連づけて文法項目を捉えることができる。習得が困難な項目であるので、授業の振り返りで肯定的なコメントを書いていたとしても、すぐに定着にはつながらないかもしれない。しかし、振り返りの記述に示されたように、これまでとは違う角度での気づきが得られる可能性がある。アニメを用いるという方法は、自然会話のインプットが限られる海外では特に有効なのではないか。今後、継続的な調査（追跡調査）、他の項目での実践等、アニメの活用を広げていきたい。

<注>

1. SPOTは Simple Performance-oriented Test の略で日本語学習者の習熟度を短時間で簡便に測定するために開発されたクローズテストの一種。テストの詳細については <https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html> を参照されたい。
2. 日本語Vクラスの Grammar90の結果は、最高点 85 点、最低点 53 点であった。
3. 「～ません」に対する「～ないです」や、「全然＋肯定形」，「ら抜きことば」のような一般的に日本語教育では紹介されない、非標準的な形式がどのくらい用いられているかを調査したところ、アニメでは総じてこれらの形式の使用は少ないが、「コナン」ではそうした形式は初期の作品で「ら抜きことば」が2回用いられていた以外は、全く使用されていなかった。
4. 一番初めに実践した日本語Vクラスでは、プレテストの見直しを先に行なったが、練習問題を通して学習項目に関する理解、認識が深められた様子であったため、以降の実践では練習問題の後にプレテストの見直しをするようにした。

5. 本実践では、中級クラスで予習の際に、「リーディング・チュウ太」の辞書ツール <https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/tools.html> を活用するよう紹介した。

<資料>

名探偵コナン第 798 話 <https://www.ytv.co.jp/conan/archive/k1169898.html> (2023 年 9 月 2 日) .

<引用文献>

神夏磯晴香・大久保亜紀・重信楓 (2017) 「日本語初級学習者におけるアニメを使用した文法導入の効果 —アニメ『千と千尋の神隠し』を使用して—」『日本語教育方法研究会誌』 24(1) , pp.72-73,日本語教育.

川嶋恵子・熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語授業への活用」『WEB版実践研究フォーラム報告』日本語教育学会.

杉村泰 (2013) 「中国語話者における日本語有対動詞の自動詞・他動詞・受け身の選択について—人為的事態の場合」『日本語／日本語教育研究』 4 , pp.21-38.

中石ゆうこ (2020) 「日本語の対のある自動詞, 他動詞の習得段階とそれに適した指導方法」江田すみれ・堀恵子編『自動詞と他動詞の教え方を考える』 pp.1-23. ころしお出版.

守屋三千代 (1994) 「日本語の自動詞・他動詞の選択条件—習得状況の分析を参考に—」『講座日本語教育』 29, pp.151-165,早稲田大学日本語教育センター.

山本裕子・本間妙・Matthew Lanigan・川村よし子・小森早江子 (2021) 「コーパス分析システムの公開と日本語教育への活用」『ヨーロッパ日本語教育』 25,pp.238-248,ヨーロッパ日本語教師会.

山本裕子・小川満梨奈 (2022) 「コーパス分析システムを用いた『アニメの日本語』の語彙的・文法的特徴の抽出の試み」『愛知淑徳大学論集—グローバルカルチャー・コミュニケーション研究科篇—』 14, pp.43-56,愛知淑徳大学.

山本裕子 (2022) 「『文法項目』から見たアニメのスク립ト分析」『愛知淑徳大学論集—交流文化学部篇—』 12, pp.1-18,愛知淑徳大学.

Teaching Grammar Using Anime in Japanese Language Education

Hiroko YAMAMOTO (Aichi Shukutoku University)

Tae HOMMA (Aichi Shukutoku University) • Yoshiko KAWAMURA (Chuta Project)

Abstract

In recent years, Japanese anime has significantly influenced the learning of the Japanese language, leading to an increase in attempts to incorporate anime into Japanese language education. However, most of these attempts focus on the unique language used in anime, and there are few efforts to utilize them for teaching grammatical concepts.

Many of the grammar items that learners find challenging are those that require an understanding of their usage at the discourse level, rather than at the word/sentence level, such as the passive and transitive/ intransitive verbs and verb tense. We endeavored to teach these language elements using anime, which is relatively simple and easy to comprehend due to its visual imagery and straightforward storylines. The following provides an overview of our approach:

1. Covered Grammar Points: Advanced level - transitive and intransitive verbs, passive voice; Intermediate level - verb tenses.
2. Selected Anime: "Detective Conan," a complete episode with minimal grammatical deviations.
3. Class Procedures: The following is an example from an advanced-level class:
 - 3.1 Homework: Vocabulary preparation for transitive and intransitive verbs.
 - 3.2 First class session: Test, Activity 1 (a task to enhance understanding of grammar concepts while watching an animation).
 - 3.3 Homework: Summarize a story using the target grammar elements.
 - 3.4 Second class session: Activity 2 (tasks to deepen understanding, such as role-playing based on homework), Test followed by a class reflection.

In the initial test, errors were evident, and many students lacked confidence even when answering correctly. However, participant reflections revealed several positive observations, affirming the effectiveness of the classes. Anime often includes unfamiliar vocabulary, which can pose challenges based on the learner's proficiency level. Therefore, we introduced specific methods for using anime, from selecting appropriate content to conducting the class.

日蘭家庭の保護者の継承語教育の動機に影響を与える要因 —子どもの発達段階に応じた保護者の継承語教育の動機の変化—

荻田 朋子 (関西学院大学)

要旨

本研究では、日蘭家庭の保護者がそれぞれの社会でマイノリティ側となる親の言語・文化を子どもに継承しようとする際の保護者の継承語教育の動機に影響を与える要因について明らかにした。本研究では5名の日蘭家庭の保護者に対する半構造化インタビューの結果を対象に、大谷(2019)のSCATで分析し、理論化された記述から動機に影響を与える要因について考察した。結果、日蘭の少数言語組み合わせ家庭の保護者は、現地語と母語の言語知識や言語経験の乖離によって、継承語教育に対する諦めが生まれ、ルーツの継承へとベリーフを変容させることがわかった。また、子どもの個の特性の尊重を重視しつつも、ルーツに対する誇りの保持のために、ルーツに対する積極的な価値づけを行い、子どもの自律的な継承語学習を支援することが明らかとなった。

【キーワード】 日蘭家庭, 継承語, 保護者, 動機, 少数言語

Keywords: Japanese-Dutch family, inherited language, parents, motivation, minority language

1 はじめに

継承語教育 (heritage language education) とは親の母語を子に伝えるための教育支援である (中島 2017:2) 」と定義されている。近年では、トムソン (2021) が表記を改め、「繁生語 (けいしょうご)」を提唱した。「海外在住の日本と繋がる子どもたちが親から受け継ぐことばも含めて、親や家族、友だち、社会との繋がりから生まれ、さらなる繋がりを生み、そこで新しい意味を生み出し、その繋がりから次の世代に繋げていくことば」と定義されている。継承語は家族単位だけではなく、社会とのつながりの輪を広げることばであり、動的で実践的なことばであると説明されている。しかし、継承語教育の基盤となるのはまずは家庭内の言語政策である。特に日蘭語のような少数言語の家庭は実社会での実益を感じにくく、社会的な支援

を得にくい。そのため、保護者は家庭内での子どもの動機づけに限界を感じている。発表者はその当事者であり、日蘭家庭で3児を育てる親という当事者の立場から家庭内における継承語教育の困難さに直面している。

中島（2017）は、継承語が子どもの人格形成、アイデンティティ、学力獲得の上で重要な役割を果しており、継承語の喪失を看過するのではなく、継承語獲得のプロセスを「見える化」し、母語・継承語で教育を受ける子どもの権利を守る国の言語政策の実現に向けて力を結集することこそが、継承語教育に携わる研究者・実践者の責任と言えようと述べている。確かに、国内外で外国人保護者たちが同郷の他の親たちと継承語教育のためのクラスを立ち上げ、運動会や文化祭などを企画し、継承語や継承文化に慣れ親しみ、同じルーツを持つ子どもたちと知り合う機会を設けるなど、子どもたちの継承語学習への動機を高める努力をしている話をよく耳にする。しかし、それは子どもへの動機づけのみならず同時に保護者の動機づけのためでもあると言えるのではないだろうか。「子どもの社会化に携わる重要な他者（解良他 2019:98）」としての親の動機（信念・行動）を明らかにすることは、子どもの継承語学習の支援にとっても重要であると考えられる。そこで、本研究では日蘭家庭を対象として保護者の継承語教育の動機（信念と行動）に影響を与える要因についてインタビューをもとに明らかにすることにした。

2 先行研究の概観と本研究の位置づけ

家庭での積極的で意欲的な母語保持・育成のための努力は、入国年齢や滞在年数よりも、より強く母語の力に影響していることが明らかになっている（朱 2005, 真嶋 2019）が、家庭での母語保持・育成は容易ではない。また、少数言語の継承語教育と学習の情意面の関連についての研究は蓄積が不十分であり、言語能力や言語使用にどのような情意的要因が関連しているかを明らかにしているもの（竹口 2007）もあるが、継承語学習者を対象としており、保護者を対象としたものは見当たらない。そこで本研究では、子どもと親の相対的な心理の状態の関わり合いを読み解くための1つの座標軸として心理社会的発達理論（Erikson's stages of psychosocial development, Erikson 1959/2011）と期待-価値モデル（expectancy-value theory, Wigfield & Eccles 2000）を援用する。その理由は、心理社会的発達理論では、子どもの発達段階（ライフステージ）ごとの特徴的な発達課題が示されており、その年齢の子ども

が抱える問題が明示的であり，保護者の継承語教育の動機にどのように影響を与えているかという考察が可能になるためである。また，期待-価値モデル（図 1）では，子どもたちが生活している社会的環境で共有されるステレオタイプや，重要な他者の信念を内面化する社会化のプロセスが重視され，親や教師といった子どもの社会化に携わる重要な他者（社会化エージェント）の役割が強調されているため（解良他 2019:98），親子間で相互に密接に関わり合い，影響を与え合うことが予測される継承語教育の動機を可視化するのに役立つと考えたためである。

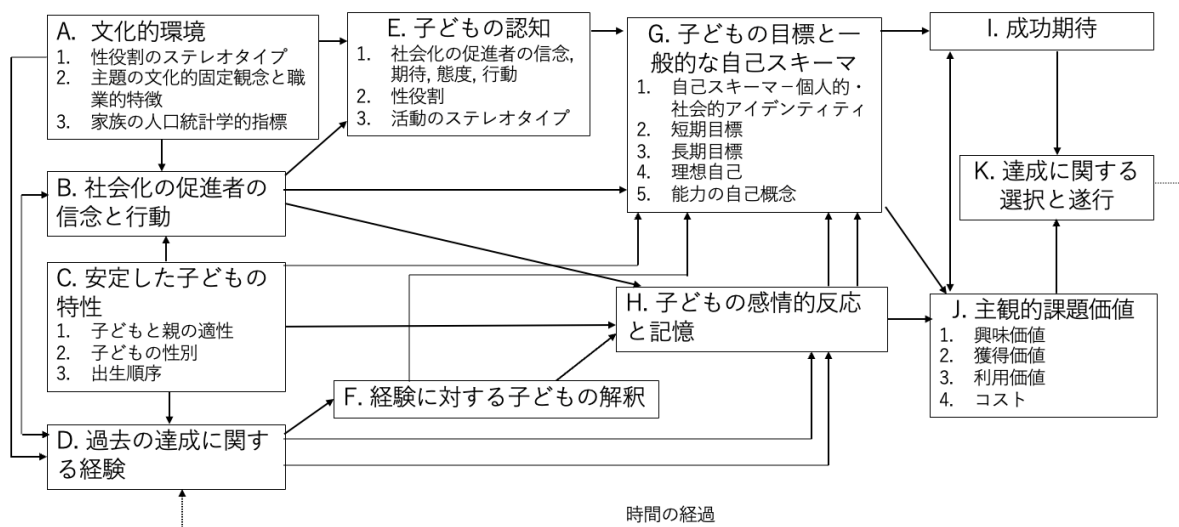


図 1 期待-価値モデル

(Wigfield & Eccles 2000, 上淵・大芦 2019 を参考に作成)

3 調査の概要

3.1 調査協力者

オランダ日本語教師会メンバーの協力を得てインタビューに協力してくれる日蘭家庭を募集し，合計 9 名の調査協力者を得たが，オランダ在住家庭が 7 家庭，日本在住家庭が 2 家庭，子どもの年齢も未就学児から成人とばらつきがあったため，本研究では，実施したインタビューデータの中から，居住国と長子の子どもの年齢の偏りを考慮し，C さん，S さん，B さん，M さん，H さんの 5 名を対象とした。なお，本研究の対象者は全員が居住国での永住を前提として子育てを行っている家庭である。協力者には事前に調査の目的と方法，および個人情報の取り扱いを含めた研究倫理

に関して説明を行い，署名による了承を得た上でインタビューを実施した。表1はインタビュー協力者の居住国，子どもの年齢（人数），インタビュー時間である。なお，匿名性を考慮し，協力者の年齢や職業，子どもの性別や年齢などの情報は省略する。

表1：インタビュー実施概要

協力者	居住国	子どもの年齢 ¹ （人数）	時間（分）
Cさん	オランダ	小学生・未就学（2人）	113
Sさん ²	日本	小学生～未就学（3人）	42
Bさん ³	日本	高校生・中学生（2人）	103
Mさん	オランダ	中学生（1人）	85
Hさん	オランダ	成人（2人）	90

3.2 調査の方法

調査は2022年9月から12月にかけて，対面またはweb会議ツール（zoom）を使用し，半構造化インタビューを行った。質問項目は以下の通りである。

インタビューの質問項目

1. ご自身は生活言語についてどのくらい理解していますか。
2. 母語継承についてどのように考えていらっしゃいますか。
3. お子さんがお母さん，お父さんの母語についてどのような意識を持っていると感じていらっしゃいますか。
4. お子さんがお母さん，お父さんの母語についてどのくらい理解していると感じていらっしゃいますか。
5. 子どもの将来についてどのようなビジョンを描いていらっしゃいますか。
6. 母語継承のためになにか取り組んでいらっしゃる（取り組んだ経験）ことがありますか。
7. 母語継承に困難さを感じていらっしゃいますか。どうしてですか。
8. お住まいの国や学校，社会において，同じような境遇の方のお知り合いがいらっしゃいますか。
9. 母語継承支援について，国や社会，家族（周り）は理解がありますか。
10. 今回の調査に参加してもよいと思われた理由はなんですか。

オランダにいる家庭では継承語話者の現地語のレベルが上がるにつれて，夫婦の共通言語を英語としていた家庭でも，オランダ語へとシフトしていったと語られ，実際には日英蘭の3言語を利便性に応じて使い分けている環境である。一方，日本にいる家庭では，Bさんの家庭では日蘭語，Sさんの家庭では日本語のみを使用している。分析には大谷（2019）のSCAT（Steps for Coding and Theorization）を利用した。SCATは，セグメント化したデータを記述し，4段階のコード（〈1〉データの中の注目すべき語句，〈2〉それを言いかえるためのテキスト外の語句，〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念，〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念）の順にコードを考えて付し，その後，〈4〉の「テーマ・構成概念」を紡いでストーリー

ー・ラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である（大谷 2019:271）。今回のように対象者が少なく、比較的小規模データに適用可能（p.275）であり、また、子どもの成長過程と共に変化する保護者の継承語教育への動機の変容の「時系列的な文脈性を保存（p.367）」するために、SCATが本研究の分析手法として適していると判断し、採用することとした。本研究では少数言語組み合わせ家庭における継承語教育の支援のため、日蘭家庭を対象として保護者の継承語教育の動機に影響を与える要因について調査を行うことを目的としている。したがって、インタビューの質問項目の回答の中から動機づけに関する発言を切り出して集め、それを分析の対象とした。SCATでは「分析するいくつかのテーマを決め、そのテーマに関連する部分を切り出して集めることで、全体よりも小規模のテキストのグループをテーマごとにいくつか作り、それに対してテーマごとに分析する（大谷 2019:360）」ことが可能であるとされている。

4 インタビュー結果とストーリーライン

4.1 児童期の子どもがいる保護者の語り

調査から得られた結果についてまとめる。Cさん、Sさんは共に長子が小学生で、児童期（6歳から12歳）にあたる。その年齢は学校教育が始まり子どもの社会化が一気に加速する時期である。Cさん、Sさんのストーリーラインには似通った部分がある。アルファベットと強調部はそれぞれに似通っている部分である（以下同様）。

Cさんストーリーライン

保護者Cはa. **子どもの【自発的行動と過去の学習内容の定着の発見】**が母親のa. **【継承語教育への励み】**としつつも、【日本語会話習得への期待】や【日本語の文字習得への期待】と【乖離した現実】や【母子指導の壁】の中、b. **【失望と諦め】**やb. **【失望による自身の教育観の修正】**を繰り返し、【子どもの自尊心との折り合いの付け方の模索】していると語った。一方で、c. **子どもも【現実と母親の期待の狭間で葛藤】**している。【オランダ語習得第一】とする【夫の言語教育観と子どもの学習意欲が一致】しており、【母親の継承語教育に対する譲歩】がある。

Sさんストーリーライン

保護者Sは【継承語教育の現状】についてa. **【理解の手応え】**が**【継承語教育への励み】**としつつも、b. **【期待と失望】**の中、子どもの【理解度への不足感】と【努力と結果の不一致に対する憤り】を示した。聞き手による【要因の追求】を受け、【必要性の欠如】という【言語環境への不満】とc. **子どもの【自己肯定感の欠如】**を述べた。【発達段階による子ども間の理解度の差異】については、【母語での会話への諦め】を語った。【別のインプットの可能性】は、b. **【自身の言語使用に対する自覚】**子どもの【無自覚な構成概念の異なりの意識化】を述べた。

CさんとSさんストーリーラインから以下の理論記述が可能である。

CさんとSさんの理論記述

- | |
|--|
| <p>a. 子どもの【自発的行動と過去の学習内容の定着の発見】や【理解の手応え】が【継承語教育への励み】となっている。</p> <p>b. 継承語習得に対する【期待と失望】や【失望と諦め】を繰り返しながら，【失望による自身の教育観の修正】や【自身の言語使用に対する自覚】など自己内省を行っている。</p> <p>c. 子どもも【現実と母親の期待の狭間で葛藤】や【自己肯定感の欠如】という問題を抱えている可能性がある。</p> |
|--|

このことから，児童期の子どもの言語の社会化によって，親の期待と現実との乖離が加速化することが，保護者の継承語教育への動機づけを弱める大きな要因となっていることがわかる。また，子どもの成長によって，親から子への継承語教育の維持を困難にさせている様子が窺える。Cさんは次のように述べた。（ ）はデータ番号である。

<p>何もかも中途半端になってしまうっていうのだけは避けたい私の思いと，後はパートナーは，オランダに住んでるんやからオランダ語はきちんとできなきゃいけない。（中略）オランダ語はしっかり，本人も好きやでかな，しっかり勉強しとるかな。（中略）最近自分ができないっていうことに防御線を張るように，僕は読めないって先に言うてしまうことが多い。（C_11,12）</p>
--

子どもやパートナーが現地語習得を優先することへの理解を示しつつも，継承語学習に対する子どもの抵抗（防御線）への落胆の表情を見せた。そのような中でも，過去の努力の成果を発見し，動機へと結びつけ，継承語教育維持のための方法を模索している。それと同時に，継承語力以外の自尊心や自己肯定感といった子どもの内面の成長へと注意が向けられている。

児童期の子どもは他人との関わり合いの機会が増え，不完全感と劣等感が増大する一方で，勤勉の感覚（仕事を完成させる喜び）を得ようとする（Erikson 1959/2011）。つまり，勤勉性を発達させ，成功体験を得ることで有能感を得る時期であると考えられている。少数言語である継承語の知識は保護者の目からは不十分に見えても，現地の子どものとの比較によって自尊感情が高まったり，反対に，母語話者である親との間で成功体験を積む機会に恵まれず劣等感を感じ，自己肯定感が育まれにくい環境となったりすることが考えられる。

4.2 青年期の子どもがいる保護者の語り

次に，青年期（13歳~18歳）の子どもを持つBさん，Mさんのストーリーライン

である。Bさんは継承語話者ではないため、継承語話者となるBさんの配偶者の認識も同時に語られている。以下はBさんと、Mさんのストーリーラインである。

Bさんストーリーライン

【親自身の第二言語習得経験によるFLPに対する考え方の相違】が【夫婦間の達成価値の異なり】を生み出している。継承語話者である父親は、e.【**子どもの言語の社会化によるコミュニケーション重視の信念への移行**】がみられ、【限られた親子の接触時間】の中で、e.【**子どもとのコミュニケーションを優先するためのFLPの選択**】をした。一方、母親は【国際結婚家庭の子どもはバイリンガルになるという先入観】を持っており、【幼少期の継承語接触の機会の重要性を認識】していたが、【バイリンガルへの期待と現実との乖離】の中で、【子どもの言語の社会化によるFLPの挫折】を経験し、d.【**現地語優位な環境でのバイリンガル教育への諦め**】に達した。その中で、【継承語話者の努力の不足に対する意外感】を述べた。【他の成功経験からの影響】を受け、【第二言語としての継承語習得への期待】へ移行した。子どものg.【**個の特性の尊重**】や【子どもの進路選択を尊重】する中で、【親自身が経験のない子どもの進路選択に対する戸惑い】や、【自身の教育歴からの信念の葛藤】を感じながら、【他の成功経験の共有】を通してのh.【**ルーツに対する積極的な価値づけ**】を行い、g.【**継承語学習への自律性の支援**】などの【非継承語話者の努力】に取り組む中で、f.【**過去の努力による学習の定着の発見による喜び**】を感じた。

Mさんストーリーライン

保護者Mは、【親子間の日本語不使用の理由】について、【コミュニケーション参加者への配慮】のための【子育ての社会化に必要な共通言語としての英語】が【自然発生的なFLP選択】だったと述べた。家庭内での【継承語教育への動機づけの低下】が進み、【日本語使用に対する負担】や【日本語リテラシーの伸長の困難さ】からd.【**継承語教育に対する諦め**】が生まれ、e.【**親子関係重視による家庭内での継承語教育の辞退**】に至った。しかし、【継承語教育の外部委託】で【母子ともに継承語教育に対するプレッシャーからの解放】があり、g.【**個の特性の尊重**】というe.【**継承語教育に対するポリシーの変容**】がみられ、【達成目標の修正】を行った。現在は、【日本語塾の継続の事実が保護者の唯一の希望】だと述べ、【個の能力に合わせた継承語教育の重要性】に気づき、【成長に伴い芽生えた子どもの自尊感情の保護】やg.【**継承語学習に対する自律性の尊重**】と共に【親の自尊感情の維持】を重視するようになった。【パートナーの参加によるFLPの変更】があり、【経験からの現地語の利用価値の再認識】が起った。【子どもと親の現地語の習得レベルの乖離による親子のコミュニケーションへの影響に対する考え】について【課題価値による言語選択の目標達成に対する安心感】を持つ一方、【親子間の会話の減少や家庭内での疎外感の増大に対する寂しさ】を感じている。【子どもの継承語習得への希望の理由】について、【子ども自身のルーツに対する認識】や【子ども自身が自身のルーツを知る手立ての確保】のため以外にも、h.【**親のルーツの子どもへの継承に対する希望**】がある。f.【**過去の学習の定着の発見に対する意外感**】と同時に【日本語使用機会の不提供に対する後悔】をしており、【日本語使用機会確保のための帰省回数増加への希望】や、【使用機会となる場の創出】のための【親子間のコミュニケーションによる継承語への価値づけへの示唆】を述べた。

BさんとMさんのストーリーラインにも似通った部分があり、以下の理論記述が可能である。

BさんとMさんの理論記述

- d. 【**日本語優位な環境でのバイリンガル教育への諦め**】や、【**継承語教育に対する諦め**】が発生する。
- e. 【**子どもとのコミュニケーションを優先するためのFLPの選択**】や、【**親子関係重視による家庭内での継承語教育の辞退**】など【**子どもの言語の社会化によるコミュニケーション重視の信念への移行**】や、【**継承語教育に対するポリシーの変容**】を経験する。
- f. 【**過去の努力による学習の定着の発見による喜び**】や【**過去の学習の定着の発見に対する意外感**】

- を感じる。
- g. 【個の特性の尊重】を重視し，【継承語学習に対する自律性の尊重】や【継承語学習への自律性の支援】を行う。
- h. 【親のルーツの子どもへの継承に対する希望】があり，【ルーツに対する積極的な価値づけ】が行われる。

このように，青年期の子どもを持つ保護者の動機は継承語を身につけさせることから，ルーツを継承することへと変容していることがわかる。現地語との継承語との溝を保護者の努力だけでは埋められないことからの諦めや，子どもの学習に対する自律性⁴の芽生えの影響が考えられる。また，親子間のコミュニケーションを重視し，子どもを取り巻く社会への理解と，子どもの自律的な学びの支援への意識について語られている。こうしたビリーフの変容を保護者自身が肯定的に受け入れられるのは，子どもが社会的に逞しく成長してゆく姿に対する安堵感と，それによる親としての自尊感情の高まりがあるからではないだろうか。また，「興味・関連・アイデンティティ」「内発・統合的動機」という情意要因は言語学習を進める上で重要である（竹口 2007）ことから，保護者が青年期の子どもに対しルーツの継承を働きかけることは子どもの継承語学習の動機を支援する点でも実際は有効であると考えられる。さらに，子どもの継承語学習の動機づけについて，【他の成功経験からの影響】【他の成功経験の共有】（Bさん）【継承語教育の外部委託】（Mさん）のように，家庭外の力に頼るようになることも特徴的であり，子どもの言語の社会化に伴って，動機づけの方法も社会化されると考えられる。

青年期にみられるアイデンティティの感覚は「＜自分自身の内部の斉一性と連続性（心理学的な意味における自我）を維持する能力＞が＜他人にとってその人がもつ意味の斉一性と連続性＞と調和するという確信から発生する」（Erikson,1959/2011:96）と説明されているように，青年期は自分が何者であるかという認識が自他とも一致することによる自信の感覚が形成される時期である。

【ルーツに対する積極的な価値づけ】（Bさん），【親のルーツの子どもへの継承に対する希望】（Mさん）は，青年期の子どもの心理的発達段階と相関関係にある保護者の継承語教育への動機であると考えられる。

4.3 成人期の子どもがいる保護者の語り

最後に，成人期（18歳～40歳）の子どもがいるHさんのストーリーラインと理論

記述は次の通りである。これを見ると、子育てを終えた成人期の子どもがいる保護者の語りは、4.1や4.2の語りと通じていることがわかる。

Hさんのストーリーライン

保護者 H は、【現地語と母語の言語知識や言語経験の乖離】の現実には、【母語継承への期待と子どもの負担への理解との葛藤】の中で、【母語継承への期待の揺らぎ】と【母語継承への決意】を繰り返し、【母語保持のための FLP 実践者としての責任感】や【母語継承への期待に対する罪悪感】を感じながら、【母語保持に対する価値観の修正】や【自身の教育経験による教育観からの譲歩】を行った。そして、【子どもの自立】に伴う【個による選択を受け入れる覚悟】をしながらも、【ルーツの否定への恐怖心】や【ルーツへのつながりの弱さ】を感じ、【ルーツに対する誇りの保持】のために【学校社会への積極的な関与】による【母語の社会的な価値づけ】を行っていた。【異なる家庭環境との比較】を通し、【異なる課題】を発見し、【母語保持のための FLP 継続の効果】としての【予想外の子どもの変化】を実感した。しかし、【親の影響力の限界】と【孫への継承の困難さ】を述べ【孫への継承の諦め】が見られた。

Hさんの理論記述

- i. 【現地語と母語の言語知識や言語経験の乖離】が、継承語話者に【母語継承への期待に対する罪悪感】、【母語継承への期待の揺らぎ】、【母語継承への期待と子どもの負担への理解との葛藤】を与える。
- j. 継承語話者は【母語保持に対する価値観の修正】や【自身の教育経験による教育観からの譲歩】を行いつつも、【母語保持のための FLP 実践者としての責任感】から【母語継承への決意】を繰り返す。
- k. 【個による選択を受け入れる覚悟】をしながらも、【ルーツの否定への恐怖心】や【ルーツへのつながりの弱さ】を感じる。
- l. 【ルーツに対する誇りの保持】のために【学校社会への積極的な関与】による【母語の社会的な価値づけ】が重要である。
- m. 【子どもの自立】までの【予想外の子どもの変化】は【母語保持のための FLP 継続の効果】である可能性がある。
- n. 【親の影響力の限界】と【孫への継承の困難さ】があり、【孫への継承の諦め】がある。

SCAT では、「全データの使用性 (p.276)」によって分析の『粒度』を上げ「テキストのセグメントを通常より大きく (p.361)」とすることが可能であるとされている。そこで、これまでの日蘭の少数言語組み合わせ家庭の保護者の語りから「個々の分析結果の共通性 (一般性) と差異性 (個別性) を検討 (p.368)」し、「このテキストによって言えること (p.324)」の「端的で宣言的な表現 (p.324)」での記述を試みる。共通性は以下のようにまとめることができる。4.1, 4.2 までに示したの理論記述のアルファベットは () に入れて示す。

- o. 日蘭の少数言語組み合わせ家庭の保護者は、(i) 【現地語と母語の言語知識や言語経験の乖離】によって、(d) 【継承語教育に対する諦め】が生まれ、(j) 【母語保持に対する価値観の修正】や、(b) 【失望による自身の教育観の修正】などの (e) 【継承語教育に対するビリーフの変容】を経験する。
- p. (g) 【個の特性の尊重】を重視しつつも、(h) 【親のルーツの子どもへの継承に対する希望】や、(k) 【ルーツの否定への恐怖心】があり、(l) 【ルーツに対する誇りの保持】のために、(f) 【過去の学習の定着の発見に対する意外感】や (a) 【理解の手応え】を【継承語教育への励み】としながら、(m) 【子どもの自立】まで (h) 【ルーツに対する積極的な価値づけ】を行う。

また、差異性については、児童期の子どもを持つ保護者は、b.【失望による自身の教育観の修正】や【自身の言語使用に対する自覚】など自己内省を行っていること、成人期の子どもを持つ保護者が n.【孫への継承の困難さ】があり、【孫への継承の諦め】があることが指摘できる。また、当然のことながら、差異性は個人によってもあり、Bさんのように「バイリンガル」という達成目標を持つ場合、Mさんのように「パートナーの参加による FLP の変更」がある場合、Hさんのように「予想外の子どもの変化」があった場合などがそれに当たる。

5 まとめと今後の課題

これまでに明らかになった理論記述をもとに、図 1 の期待-価値モデルに立ち返って考察してみると、子どものことばの社会化が加速する児童期から、子どもにとって継承語の「J. 主観的課題価値」が低まると保護者が感じることから、自身の継承語に対する「J. 主観的課題価値」を見直し、継承語習得からルーツの継承へと「I. 成功期待」を調整する。そのような「B. 社会化の促進者の信念と行動」の変容は子どもの動機に作用し、青年期のアイデンティティの形成期と「G. 子どもの目標と一般的な自己スキーマ」が相互に作用し、子どもの継承語に対する「J. 主観的課題価値」の上方修正が行われると考えられる。その結果、保護者 H が、「彼みたいにどうでもいいように学校（日本語補習校）行ってた人が、あとになってから日本語もやろうかな。といっても、語学だけではなく文化であり歴史であり政治であり、そんなことまでやって学士を取ったので（笑）、そういうこともありますと。びっくり（笑）（H_26）」と語ったように、保護者にとっては予想外の子どもの「K. 達成に関する選択と遂行」が行われたと考えられる。このことは竹口（2007）の言語に対する潜在的意識が動機を誘引する可能性があるという結果と合致している。また、継承語学習の動機を説明する主な言語態度は「興味・関連・アイデンティティ」であり、言語をルーツ的なものとして認識している場合「内発・統合的動機」「道具的・血縁・環境動機」の両動機を生成しやすい（竹口 2007）ことから、青年期の子どもに対する保護者のルーツの継承の動機は子どもの継承語学習の動機に効果的に作用すると考えられる。しかし、本研究では「ただ、一番避けようと思ってたのは、日本語ができたほうがあとからいいことがあるからとか、バイリンガルのほうが得だからとあって、そういう押しつけはやめようと思ってたんですよ。だって、

保証ないから。(H_28)」と語られている。道具としての言語価値や、日本人の血を引いているからのような血縁に関する発言は聞かれず、国や民族、血縁に縛られることのない多様な社会のあり方や個のあり方を認める社会へと、価値観が変化してきていることを感じた。また、保護者の動機づけを下支えしているのは「D. 過去の達成に関する経験」にあたる過去の学習の定着の発見であった。それは、子どもにとっても継承語に対する自尊心や自己肯定感を育むのに役立ち、学習の自律性を支援する。そのため、保護者が継承語に関する子どもの経験にいかに関与するかが重要であると考えられる。

以上のように、継承語教育・学習の動機は親子間で相互に密接に関わり合い、影響を与え合うことが明らかとなった。今後は、保護者の信念や行動が、実際にどのような影響を与えたかどうかについて子どもの語りからも研究が必要である。また、継承語学習に自己効力感がある環境とはどのような環境か、また、どのような経験が成功体験となりうるのかについても調べることで、保護者の子どもの経験への積極的な関与の方法についても研究を進めていきたい。

<注>

1. オランダの教育制度では4歳から小学生だが、日本の6歳からの基準で記載している。
2. Sさんはオランダ語母語話者である。
3. Bさんは日本語母語話者であり、配偶者がオランダ語母語話者である。
4. ここでの「自律性」とは「自身の行動を自分で決定している感覚」を指し(上淵・大芦2019, p.47), 幼児期に見られる自分の感情をコントロールすることの自律性を指すのではない。

<謝辞>

長時間にわたるインタビューにご協力くださいました保護者の方々に厚くお礼申し上げます。また、蘭塾、オランダ日本語教師会メンバーのTさんには、多くの日蘭家庭との縁をつないでいただき、ありがとうございました。皆様のご協力に心より感謝申し上げます。

<引用文献>

上淵寿・大芦治編著(2019)『新・動機づけ研究の最前線』北大路書房。

- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会.
- 解良優基・中谷素之 (2019) 「課題価値のもつ概念的特徴の分析と近年の研究動向の概観」『アカデミア・人文・自然科学編』17, pp.95-116, 南山大学紀要.
- 竹口智之 (2007) 「継承語学習者は言語をいかにとらえているか」『社会言語科学』9 (2) , pp.53-64,
- トムソン木下千尋 (2021) 「継承語から繋生語へ日本と繋がる子どもたちのことばを考える」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する—』12, pp.2-23, http://gsjal.jp/childforum/journal_12.html. (2023年12月25日).
- 朱暁淑 (2005) 「外国人児童の母語保持・育成に関わる要因—会話力テストの結果から—」『言語文化と日本語教育』30, pp.11-20, お茶の水女子大学日本言語文化学研究.
- 中島和子 (2017) 「継承語ベースのマルチリテラシー教育：米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, pp.13-32, 母語・継承語・バイリンガル教育研究会 (MHB 研究会).
- 真嶋潤子編著 (2019) 『母語をなくさない日本語教育は可能か—定住二世児の二言語言語能力』大阪大学出版会.
- Erik H. E. (2011). *Identity and the life cycle* (Original work published 1959) 西平直, 中島由恵 (翻訳) 誠信書房.
- Wigfield, A.L. & Eccles, J.S. (2000) *Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: Contemporary Educational Psychology*, 25. 68-81.

Factors Influencing Parents' Motivations for Inherited Language Education in Japanese-Dutch Families

Changes in Parents' Motivations for Teaching Inherited Languages at Different Stages of Child Development

Tomoko OGITA (Kwansei Gakuin University)

Abstract

This research aims to identify the factors that influence the motivation of Japanese-Dutch parents to pass on their language and culture to their children as minorities in their society. Previous studies investigated the methods and motivations for children's language learning. However, inherited language is a language that parents want their children to learn, and it is recognized that this language learning is imposed on children. Japanese-Dutch is a minority language, and the inherited language is undervalued both at home and in society. Therefore, many parents feel limited in motivating their children at home. The presenter is a parent of three children raised in a Japanese-Dutch household in Japan. On the other hand, expatriate Japanese parents have reported launching Japanese language classes with local Japanese parents. Although the purpose of the Japanese language class may be to increase children's motivation, it may be to support the motivation of parents who want their children to acquire the inherited language. Thus, it is assumed that supporting parents' motivation may influence children's acquisition of inherited language. In this study, semi-structured interviews were conducted with nine Japanese-Dutch parents, and using the SCAT analysis proposed by Otani T. (2019), the factors that affect motivation were discussed based on theoretical descriptions. It was revealed that parents are motivated by discovering their children's spontaneous actions and the consolidation of past learning, but motivation decreases when faced with effort-result discrepancies or conceptual differences. It was also evident that teaching the inherited language in the home became more difficult as the children grew older, and that they repeatedly revised their own educational views along with their disappointment. On the other hand, it was implied that parents' involvement with social settings may support their beliefs and lead their children to become autonomous learners of their inherited language.

Involving Learners in Syllabus Design

– Negotiated Syllabus in a Pre-advanced Course¹ and the Teacher’s Role –

Akiko FURUKAWA (SOAS University of London)

Abstract

This pilot study investigates the teacher’s role in a pre-advanced Japanese course at a UK university for which a process/negotiated syllabus (Breen 1987a) was partially adopted. First, it addresses the issue of whether or not it is possible to convert a syllabus solely created by the teacher into a negotiated syllabus whilst attempting to achieve the same course objectives and the intended learning outcomes. A qualitative analysis of the teacher’s records of the sessions and her comments has revealed that in the teacher’s view, a negotiated syllabus effectively encouraged the learners to achieve the course objectives and the intended learning outcomes. Also, as the course proceeded the teacher’s role as a facilitator and a mediator of learning became evident and she felt that a negotiated syllabus helped to empower the learners and to encourage them to respect other learners’ interests, needs, and perspectives. These are important transferable skills and are essential for participating in the target language community.

Keywords: negotiated syllabus, teacher’s role, empowerment, responsibility for own learning, respect for others’ perspectives

【キーワード】 交渉シラバス, 教師の役割, エンパワーメント, 自己の学習への責任,
他者の観点の尊重

1 Negotiation and a negotiated syllabus

Teachers often notice that despite the carefully designed syllabus for their classes, not everything goes according to the plan. As Breen (1987b: 159) states ‘a syllabus can only have, at best, an indirect influence upon actual language learning. It is mediated by teaching and the encircling classroom context within which instruction is only one element’.

This study explores the possibility of implementing a negotiated syllabus into a pre-advanced Japanese course for postgraduate students at a UK university. Various decisions about the sessions were made via

negotiations with the learners in relation to the course objectives and the intended learning outcomes. According to Breen & Littlejohn (2000, p. 1), ‘negotiation refers to discussion between all members of the classroom to decide how learning and teaching are to be organised’. A negotiated syllabus is characterised as ‘a stance toward teaching and learning in which the teacher invites learners to negotiate all or a range of aspects of their learning, from choice of topics and tasks to how they will be assessed (Breen & Littlejohn 2000)’ (Graves 2008, p. 166). Although full adaptation of this syllabus presents difficulty and challenges, partial negotiation (Breen & Littlejohn 2000, Clarke 1991, McPherson 2019) can be beneficial as described below.

2 Previous studies

Although there are few studies that investigate the use of a negotiated syllabus in the context of teaching Japanese as a second/foreign language, it was found to be effective in satisfying learners with the course contents in an advanced business Japanese course (Handa 2011) and to motivate heritage university students to learn Kanji (McPherson 2019). However, as McPherson reports, difficulties occur for reasons such as the learners’ lack of experience in being involved in syllabus design and the amount of work/time needed by the teacher for preparation.

These previous studies focused on the effectiveness of and the learners’ reactions to a negotiated syllabus in a specific area of learning. However, no studies have been conducted, to the best of my knowledge, to investigate the following research questions (RQs), which the present study aims to address:

RQ1) Can an existing syllabus be converted into one that incorporates a negotiated syllabus with an aim to achieve the same course objectives and the intended learning outcomes?

RQ2) What are the possible benefits of attempting to adopt a negotiated syllabus in the teacher’s view?

RQ3) What is the teacher’s role in the delivery of a course based on a negotiated syllabus?

To answer these research questions, the data collected by the researcher, who was also the teacher, will be analysed and any further considerations/challenges will be noted.

3 The study

3.1 The course

The course selected for this study was a pre-advanced course with an aim to achieve CEFR B2. It was for

the second-year students enrolled in two-year MA [Discipline Subject²] and Intensive Language (Japanese) programmes. The course, which was online due to the COVID restrictions, had five weekly contact hours (for 22 weeks), with three hours of classes based on textbooks and authentic materials, and two hours of seminars (online). It was the seminar component for which a negotiated syllabus was adopted. The course outline and the intended learning outcomes are as follows.

Course outline

‘In this module students will learn how to communicate effectively and appropriately in a variety of contexts, styles, and modes. They will be given opportunities to select various authentic materials they wish to read, analyse them and give presentations in class. On completion of this module students should be able to communicate on both concrete and abstract topics, including unfamiliar ones, using complex oral and written texts. They should be able to explain their points of view, analysing relatively familiar topics from different perspectives. At the end of this module, students are expected to reach the proficiency level equivalent to B2 of CEFR.’

Intended Learning Outcomes

‘On successful completion of this module a student will be able to:

- 1) understand daily conversations amongst other speakers of Japanese in person and on video without much difficulty;
- 2) communicate with confidence in a complicated or difficult situation where negotiation is needed;
- 3) present facts and opinions if the topic is familiar enough, answering questions spontaneously;
- 4) read relatively long stories, statistical data, short academic articles and so on to collect necessary information;
- 5) write a short essay or report, organising and analysing various information, with opinions and reasons in a clear and coherent manner, so that they can not only participate in the Japanese-speaking community but also appreciate diversity and mutual understanding.
- 6) demonstrate knowledge reflecting the outcomes of personal research, presented logically and in consideration of subtle nuances, relevant registers and appropriate styles;

- 7) demonstrate a range of knowledge and critical understanding of the cultures and societies of Japan through presentation, essay writing and discussions'

(Taken from the module description of Intensive Higher Intermediate Japanese 2, 2019-2020).

These objectives and the intended learning outcomes were revisited several times during the course.

3.2 The learners

For this pilot study, a group with a very small number of learners (initially four, which was reduced to three in the middle of the second term) was deliberately selected to avoid the uncertainty of what happens in class as much as possible. Once the issue of the 'what' of a negotiated syllabus has been addressed, a plan can be devised to find out about the 'how' or the ways to implement the syllabus for larger groups. The main aim of this study was to collect some information about the feasibility and challenges of adopting a negotiated syllabus for possible further research.

3.3 The data

Since the focus of this study was the teacher, the teacher's records of the classes (the topics, tasks, decisions via negotiations, homework, and so on) and her comments and observations were collected as the data.

4 Negotiations

The teacher attempted to include negotiations as much as possible in the structure of the sessions, materials to be covered, skills to be reinforced, tasks, presentation formats, homework, and assessment contents (in a portfolio). These were negotiated in response to the emergent needs of the learners (Graves 2008) by looking at what went well, what needed to be done to achieve the course objectives and the intended learning outcomes, and so on. Negotiations were partial because this being a university course, the existing objectives, the intended learning outcomes, assessments, and so on could not be changed.

5 A teacher-led syllabus to a negotiated syllabus

The teacher used to follow a teacher-led syllabus but attempted to convert it into a negotiated syllabus as

much as possible via the following general procedure. During the course, the class revisited the course objectives and the intended learning outcomes a few times to identify the needs of the learners. The learners were also encouraged to review the CEFR self-assessment grid (Council of Europe 2020) a few times during the course. The topics to be covered were agreed on by all members and the class had a brainstorming of the current knowledge of the topic, which was followed by a discussion. So that each learner could effectively select the materials to investigate the topic, the class discussed possible investigation methods. Once the learners had found the material(s) (articles, data, YouTube videos, and so on) to investigate the topic outside the class, they took turns to give a presentation in class as the leader learner (LL). Table 1 shows a comparison of key procedures between a teacher-led syllabus and a negotiated syllabus for a reading class as an example.

Table 1: A teacher-led syllabus vs. a negotiated syllabus (CL: Class (learners and teacher); L: Leamer; LL: Leamer Leader; T: Teacher)

	Teacher-led Syllabus	Negotiated Syllabus
Preparing the text for the class	T found a text, added <i>furigana</i> on <i>kanji</i> , and created a vocabulary list.	LL found a text, created a vocabulary list with <i>furigana</i> on <i>kanji</i> as required, and circulated these materials to CL in advance.
Preparing questions and tasks for the class	T prepared comprehension and other questions and tasks.	Ls other than LL prepared questions by looking at LL's materials before the class.
Reading the text in class	T-led	LL-led
Q&A in class	T asked questions about the material and Ls answered the questions.	LL led a Q&A session.
Tasks in class	T delivered a task (or tasks) prepared in advance.	CL engaged in a discussion, debate, etc. arising naturally from the Q&A session, etc. T added a task if needed.
Follow-up	T provided feedback and took any questions.	Ls other than LL and T offered LL feedback and advice or suggestions for their investigation or research.
Additional materials	T selected and used additional related materials if time allowed.	Outside the class Ls including LL and T looked for further materials on the topic. Ls other than LL and T suggested materials that may be helpful for LL's investigation or research.
Homework	T set homework such as a short essay on a topic related to the material selected by T. T set the deadline.	CL agreed on how to follow up as homework (such as a summary and a short essay). CL agreed on the deadline.
Reflection	T sometimes assigned a reflection on learning as homework.	Ls and T engaged in regular reflections as a basis for further negotiations.

As Table 1 shows in a teacher-led syllabus the learning material was prepared by the teacher by finding a

suitable text, adding *furigana* on *kanji* as required, and creating a vocabulary list. In a negotiated syllabus these were done by the leader learner, with some supplementary materials added as required and the vocabulary list checked by the teacher. Before the presentation, the leader learner circulated the reading material and the vocabulary list to everyone. In a teacher-led syllabus comprehension and other questions and tasks were created by the teacher in advance of the class whereas in a negotiated syllabus the learners other than the leader learner prepared questions by looking at the materials sent by the leader learner in advance. In class, in a teacher-led syllabus, the teacher led the reading of the material she had selected whereas in a negotiated syllabus the leader learner presented the material and led related activities. In a teacher-led syllabus, the teacher went through prepared questions and led a task (or tasks) she had prepared, and in a negotiated syllabus questions were asked freely by any participant (the learners and the teacher) during and after reading the material. This often naturally led to a discussion/debate and so on and the teacher added a task (such as a role-play) if needed. The leader learner was encouraged to take the lead as much as possible whilst the teacher answered questions and asked supplementary questions to check comprehension and foster learning. As a follow-up, in a teacher-led syllabus, the teacher offered feedback and took any further questions whereas in a negotiated syllabus the learners other than the leader learner and the teacher offered the leader learner feedback and advice or suggestions for their investigation or research. Additional resources (reading materials, data, YouTube videos, and so on) on related topics were provided to fill any possible gaps in learning and expand the scope for learning, or to improve specific skills. This was done by the teacher in a teacher-led syllabus but in a negotiated syllabus both the learners and the teacher did this whilst offering the leader learner suggestions for useful reading and other materials. Thus, in a negotiated syllabus the learners worked collaboratively, helping one another. Homework contents and deadlines were set by the teacher in a teacher-led syllabus in consideration of what she had perceived as necessary for the learners whereas in a negotiated syllabus these were negotiated with the learners. In a teacher-led syllabus, the teacher sometimes set as homework a reflection on learning. In a negotiated syllabus the learners and the teacher engaged in reflections on learning and/or the sessions on a regular basis and sometimes following a class discussion on what worked well and what needed to be done. Needless to say, the process of learning is very important for a negotiated syllabus, and it made better sense to assess these seminars via a portfolio which was mostly made of records of the process of learning.

As demonstrated above, the teacher felt that the contents of a teacher-led syllabus could be covered by a negotiated syllabus. Note that the structure of the classes in a negotiated syllabus has components of flipped learning, utilising the time outside the class. Notably a negotiated syllabus also triggered ‘natural tasks’, such as a debate, which naturally resulted from a Q&A session. These tasks may be more efficient and effective than ones in a teacher-led syllabus because they reflect ongoing needs as they arise whilst learning.

6 An example with the topic ‘Languages and dialects of Japan’

Having described the negotiated syllabus adopted for the seminars, let us now look at what happened in the sessions. In the first week of the course, the teacher introduced a sample topic 'Languages and dialects of Japan', which included the issues of endangered languages, with potential for further critical analyses of the topic. After covering the teacher’s PowerPoint presentation, the learners looked for further materials on the topic that interested them. The teacher commented ‘Learners looked interested and they should be able to find related materials for further investigations’, which reflects some confidence on her part. In the several sessions that followed, each learner gave a presentation based on the materials they had selected. The teacher commented, ‘Learners selected relevant materials covering varied areas related to the topic but they were more factual than critical’. She acknowledged what the learners were capable of at this stage but found the materials disjointed and not particularly suitable for a critical analysis she had in mind at that time, in relation to the intended learning outcomes. The class agreed to produce a joint PowerPoint as the format for recording the findings, but it was more like a collection of the materials each learner found outside the class separately. The teacher’s comment suggests that she felt somewhat responsible for these outcomes. She also started to feel the risk of creating an *ad hoc* syllabus.

7 Progress

After the above-mentioned first topic, the class started to cover the topics selected by the learners and interesting progress was observed. For instance, in the latter half of the first term, when looking at a reading material that had been translated from English into Japanese, discrepancies between the two versions were raised as an issue. This developed into a critical analysis of the possible political causes of the discrepancies, which gave the teacher an opportunity to direct the learners to the issue of the translator’s responsibility. These

discussions were not planned by the teacher, but she felt that it was more productive than using the text for simpler reading and translation tasks in a teacher-led syllabus in terms of achieving the intended learning outcomes for this course. It created opportunities for not only improving the translations but also analysing the texts critically, whilst identifying and discussing political and social issues.

Although not all of the selected materials were about social issues, the learners continued to work collaboratively, engaging in Q&A sessions and offering feedback and suggestions for further reading materials and investigations or research to the other learners, by drawing on their own academic and other knowledge. The teacher felt that this may have helped to foster a stronger sense of belonging to the learning community and respect for the classmates' interests, needs, and potentials.

In the previous syllabus designed solely by the teacher, the learners' needs, such as skills in writing academic essays and expressing disagreement appropriately in debates, were identified by the teacher and tasks were created and homework assigned when the teacher felt the need. In the current syllabus, such needs were identified jointly by the learners and the teacher when reflecting on the progress of learning. This may be more efficient and effective because it reflects the ongoing needs as they arise whilst learning, as opposed to the teacher's perceived needs that may or may not coincide with the actual needs of the learners.

8 Teacher's role

Initially, when the learners were not sufficiently experienced in negotiations, the teacher acted as a guide, signposting the directions of the discussions and navigating the learners towards the course objectives and the intended learning outcomes with more control. Then the learners, covering their chosen topics, gradually started to take the lead and engage in critical analyses of the topics covered. With this change, the teacher stepped back a little and her role became more like that of a facilitator of learning, helping the learners to achieve the course objectives and the intended learning outcomes on their own initiative. Not only did the teacher let the learners select the materials, identify the issues/questions, and solve/answer them via discussions and further investigations, but she also encouraged them to identify the sub-goals at different stages of learning and agree on what to do next to produce positive outcomes. To this end, she reminded the learners of the course objectives and the intended learning outcomes, which were something they had in common, by referring them to these regularly. She also encouraged the learners to check their levels against the CEFR self-assessment grid

(Council of Europe 2020) a few times. These were used as reference points for checking what went well and what needed to be done to progress further.

Although the main materials were selected by the learners, the teacher also added information, materials, analyses, and so on as required to enrich the discussions and learning. When she felt that an opportunity for a crucial critical analysis was being missed in the discussion, she acted as a mediator between the material and the learners by asking questions, hinting at possible issues (such as the translator's responsibility in the above example of a translated material), and so on in response to an opportunity for critical analysis (see Graves 2008). This generally seems to have led to more critical discussions (Breen & Littlejohn 2000) and increased awareness of the cultures and societies depicted in the learning material.

9 Empowering learners

The teacher felt that a negotiated syllabus helped the learners to become empowered, as well as independent and responsible for their own learning, with the ability to 'exercise their active agency in learning' (Breen & Littlejohn 2000, p. 20). The selection of the material by each learner for the class itself came with a certain level of responsibility not only for learning of the leader learner themselves but also for the entire class because it was the basis for further learning for all members of the class. A sense of responsibility was also created by having the learners identify the issues, set sub-goals, and evaluate the outcomes. The teacher felt less need to talk, ask questions, or lead the discussions as she was able to hand these over to the learners unless the need for support arose. She generally felt like one member of the learning community who contributed to the sessions in a similar way to the learners.

For the learners, the above means joint responsibility and leadership, deciding together how the course objectives and the intended learning outcomes can be achieved, identifying their strengths and weaknesses, setting the next sub-goals, planning how they achieve the goals, and evaluating their learning. All these activities seemed to have contributed to empowering the learners. The skills gained in this manner will be important transferable skills that can be useful for further academic, professional, and other goals.

10 Appreciation for different perspectives

Whilst some of the learners may have already been able to appreciate and respect other people's

perspectives before the start of the course, they still needed to learn to demonstrate this in their L2 Japanese. Whilst it is not an easy task to ensure each learner will acquire these within the duration of the course, the syllabus adopted in this study seems to have contributed to the positive outcomes. As described in Section 5, all learners engaged in investigations into the topics selected by their classmates, offered feedback to one another and gave suggestions for further reading materials, opinions about the issues, and any advice for further investigation or research. This means that the learners took their classmates' research or investigation topics and interests seriously and tried to find ways to contribute to improving the outcomes for them by drawing on their own academic and other knowledge. In other words, the syllabus allowed them to contribute to their classmates' investigation or research via their new perspectives and ideas. At the same time, by doing this mutually, the learners had opportunities to develop an understanding of others' perspectives and opinions and to take their suggestions on board.

The teacher felt that all the above processes created a friendly learning atmosphere and community where each learner's interests and needs were valued, addressed, and implemented into the syllabus. Such a sense of belonging to the community and the positive atmosphere seemed to have encouraged active discussions and collaborations. Importantly these are also crucial for participation in the target language community.

11 Summary and conclusions

This study investigated the possibility of implementing a negotiated syllabus into a pre-advanced university course with a focus on the teacher's role. It was demonstrated that potentially what was covered in a teacher-led syllabus can be developed into a negotiated syllabus with partial negotiations whilst achieving the same course objective and the intended learning outcomes, which serve as reference points that all learners have in common. Therefore, the answer to RQ1 is 'Yes'. As for RQ2, based on the observations, it was argued that a negotiated syllabus can efficiently and effectively trigger 'natural tasks' (such as a debate resulting from a Q&A session) (see Breen & Littlejohn 2000), reflecting the ongoing needs of learners as they arise whilst learning. It can also encourage more critical analyses of and discussions on learning materials. A negotiated syllabus can empower learners and encourage them to take more responsibility for their own learning, as Breen & Littlejohn state, by identifying the issues, setting sub-goals, selecting the materials, and evaluating the outcomes. Using the materials selected by learners can also create a sense of responsibility for the class and via collaborative

learning a negotiated syllabus can create opportunities for learners to develop or strengthen appreciation for different perspectives with respect for other learners' needs and via contributions to their further investigation or research through feedback, suggestions, and advice. This can also strengthen a sense of being part of the learning community, which can result in a positive learning environment where every member's needs and contributions are valued. The resulting skills are important transferrable skills that can help learners to participate in a target language community. Finally, as for the teacher's role (RQ3), a negotiated syllabus can effectively allow a teacher to act as a facilitator of learning so that learners can achieve the course objectives and the intended learning outcomes. A teacher can also act as a mediator between materials and learners to encourage critical analyses of the cultures and societies as a member of the learning community.

There are several shortcomings of the present study, especially being at a pilot stage. First, the number of participants was very small, and a question arises as to its generalisability. As the next step, the findings of this study need to be tested on a larger group, possibly having negotiations in groups as Breen and Littlejohn (2000) and Clarke (1991) suggest. Secondly, the nature of the sessions may have made it easier to adopt a negotiated syllabus. It is likely to be more difficult for beginners, as Clark states, and in a grammar class or for some of the undergraduate students, and so on. Thirdly, it is essential to collect data from learners to examine their perspectives and to test the effectiveness of the kind of syllabus adopted in the present study. Without doubt, further research is needed to develop this pilot study.

Despite these shortcomings, it will be worth considering partial negotiations given the benefits described in this study. As Clarke (1991) points out, there is no need to give up a negotiated syllabus completely just because it cannot be adopted fully. Indeed, partial negotiations are probably what teachers are already doing (Breen 1987b, Breen & Littlejohn 2000, Clarke 1991). This may include decisions such as changes to homework assignments in response to the issues discussed with the learners in class. This can be a starting point and teachers can look for other aspects for negotiations. Unless a teacher takes a step, innovations will be made difficult. Despite its shortcomings, I hope that this pilot study will trigger further research and increased use of a negotiated syllabus.

Notes

1. I use the term ‘course’ although the term ‘module’ is used at the university where this study was conducted.
2. The discipline subjects for the program include Japanese Studies, Linguistics, Social Anthropology, and so on.

References

- Breen, M. P. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language Teaching*, 20(2). 81–92.
- Breen, M. P. (1987b). Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. *Language Teaching*, 20(3). 157–174.
- Breen, M. P. & Littlejohn, A. (2000). The significance of negotiation. In M. P. Breen & A. Littlejohn (Eds.). *Classroom decision making: Negotiation and process syllabuses in practice*. (pp. 5-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, D. F. (1991). The negotiated syllabus: what is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12(1). 13-28.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching* 41(2). 147–181.
- 半田佳奈子 (2011) 「ビジネス日本語コースにおけるプロセスシラバスの実践—シラバス作成への学習者の参加を考える」 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』, pp. 1-10, 日本語教育学会, https://www.nkg.or.jp/event/assets/event_2011_29.pdf (2023年1月2日) .
- マクファーソン苗美 (2019) 「多様性に対応する日本語教育のために教師に求められることと教師が求めること—交渉シラバスを使った日本語継承語話者のためのコースデザインをもとに」 *Proceedings of the 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, Princeton, NJ, 303-317. https://pjpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/pjpf_proceedings_19_2_rev.pdf (2023年9月11日) .

学習者が関わるシラバスデザイン

—中上級コースにおける交渉シラバスと教師の役割—

古川彰子（ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院）

要旨

本論文では英国の大学の日本語中上級コースで交渉シラバス（またはプロセスシラバス）（Breen 1987a）を部分的に導入する際の教師の役割をパイロット研究として検討する。まず、コース目標と学習成果を達成すべく教師によって作成されたシラバスを交渉シラバスに変換できるかどうかという問題を扱った。そして教師の授業の記録とコメントを質的に分析したところ、教師の観点からは交渉シラバスはコース目標と学習成果を達成させるのに効果的だと言えるということがわかった。そして、コースが進むにつれ、ファシリテーターおよびメディエーターとしての教師の役割が明らかになり、交渉シラバスは学習者のエンパワーメントを促し、学習者が他の学習者の興味やニーズ、観点を尊重するようになる助けになる可能性があることがわかった。これは重要なトランスファラブルスキルであり、目標言語のコミュニティへの参加に欠かせないと言える。

非漢字系中級学習者の名詞修飾節の読みの変化

桑原 陽子 (福井大学)

要旨

本研究では、非漢字系中級日本語学習者が日本語の文章を読む過程を半年間観察し、名詞修飾構造の読み誤りにはどのようなものがあるか、名詞修飾構造の読み方がどのように変化したかを分析した。その結果、次のことが明らかになった。

- (a) 名詞修飾構造の読み誤りには「修飾節と被修飾語の関係の捉え方に関わる誤り」「修飾節の範囲の特定の誤り」「修飾節の意味の解釈の誤り」の3つがある。
- (b) 「修飾節と被修飾節の関係の捉え方に関わる誤り」は、修飾構造を意識した読み方により文全体の構造を適切に理解できるようになり、後半には減少する。
- (c) 「修飾節の範囲の特定の誤り」は、学習者の読点の捉え方の変化により減少する。
- (d) 「修飾節の意味の解釈の誤り」は、省略された情報を適切に補うことの難しさや、表現自体の難しさによって生じており、調査後半でも減少しない。

【キーワード】 非漢字系中級学習者, 読解, 名詞修飾, 縦断的研究

1 研究の目的

筆者は、非漢字系中級日本語学習者1名を対象に日本語の文章を読む過程を半年間にわたり観察し、読む過程でどのような試行錯誤があるのか、どのような読み誤りが起きるのか、どのような知識を使って正しく読むことができたのかを記録した。本研究では、その観察データから名詞修飾節の読みを取り上げ、半年の間に名詞修飾構造の理解がどのように変化したかについて記述する。

日本語学習者の名詞修飾構造の読みについて分析した研究には、たとえば守時(2020)があり、日本語の名詞修飾は始まりの部分が明示的でないために、修飾句がどこから始まるかを適切に指摘することが難しいとしている。野田・花田・藤原(2017)は、中国語を母語とする上級学習者の論文の読解過程を観察し、名詞修飾構造の読み誤りは述語修飾構造に次いで多いことを指摘している。ただし、この2つの先行研究はどちらも読解過程を横断的に観察したものである。1人の学習者の読みの過程を長期的に観察し、読みの変化について考察した研究はまだ少なく(桑原, 2020)、本研究の結果は、学習者に対する読むためのサポートについて考察する貴重な手がかりになると考える。

本研究で分析対象とするデータは、学習者が日本語で書かれた文章を読んで英語に翻訳する過程を記録したものである。学習者が作成した英語の翻訳文から、学習者が日本語文の修飾関係をどのように捉えているかを知ることができる。また、学習者が読む過程で発したコメントや、調査者からの質問に対する回答、翻訳するために書き残したメモなど、すべてが学習者の読むプロセスを探る手がかりとなる。これらのデータから、本研究では(ア)(イ)について分析を行った。

(ア) 名詞修飾節の読み誤りにはどのようなものがあり、それがどの時期に出現するか。

(イ) 名詞修飾構造を適切に把握するために、学習者はどのような知識を利用しているか。

本研究では、分析対象とする名詞修飾節を「動詞・形容詞が補足成分や修飾成分を伴って名詞を修飾する表現」(益岡, 1994)と定義する。たとえば、「きのう神戸で食べた中華料理」がその例であり、名詞修飾節の接続形式として「友人が詐欺師にだまされたという話」のように「という」が使われるものも含む。「食べるもの」「おもしろい話」のように動詞・形容詞が単独で名詞を修飾するもの、「留学すること」のようないわゆる名詞句は対象から除外する。

2 調査

2.1 調査対象者

日本で教育を研究する大学院生（調査当時）である（以後「R」とする）。母語は英語で、調査開始時の日本語学習歴は1年半である。最初の1年間は所属する大学の日本語初級クラスで『みんなの日本語初級 1』『みんなの日本語初級 2』を使って学習し、その後は独学で『上級へのとびら』を学習した。論文の読み方について学習した経験はなく、調査当時の日本語を読む力は中級前半であった。

2.2 調査期間

2021年6月～12月に合計19回の調査を実施した。第1回から第10回までを前半、第11回から第19回までを後半とする。

調査前半：第1回～第3回：2021年6月 第4回～第6回：2021年7月

第7回～第10回：2021年9月

調査後半：第11回～第13回：2021年10月 第14回～第16回：2021年11月

第17回～第19回：2021年12月

調査はほぼ1週間に1回実施し、1回の調査時間は1～2時間である。

2.3 読む対象

調査で読む対象は、R自身が(ウ)を選択した。

(ウ) 大橋巖（2021）「『教頭通信』で語る vol.1 評価を変える，授業が変わる」
pp. 1-10.（以後，「資料」と呼ぶ。）

これは、現職の中学校の教頭が、学校教育における評価のあり方や授業実践についての考えを同僚教員に向けて綴ったものである。Rは研究のために日本の中学校の授業実践を詳しく知る必要があり、この資料を読む対象として選んだ。

2.4 調査方法

iPad やスマートフォンなどの機器を使って普段通りに資料を読みながら、英語の翻訳文を作成してもらった。翻訳文の作成は、読んだ内容を記録したいという R の希望である。1~3 文の翻訳が終わるごとに、調査者が日本語文の意味を適切に反映した翻訳文になっているかどうかを確認した。必要に応じて、翻訳に際して何が難しかったか、なぜこのように考えたかについて質問した。解釈に誤りがある場合は、日本語の文の意味を調査者が説明し、それをもとに R が翻訳文を修正した。翻訳の過程を記録するために、R の許可を得て翻訳文を作成するのに使用した iPad の画面を録画した。そこには、筆者と R とのやりとりもすべて録音されている。

3 名詞修飾の読み誤りと学習者の読みの変化

3.1 名詞修飾の読み誤りの概要

資料中の名詞修飾節の数は137であった。1つの文の中に複数の名詞修飾節が含まれている場合は、それぞれを1つと数えた。この137の名詞修飾節を含む文とRが作成した英語翻訳文、Rが文の理解のためにiPadに書いたメモ、Rが調査中に話したコメントすべてを分析対象とする。事例を引用する場合、何回目の調査のものかを()に示す。また、名詞修飾節を含む例文を示す場合は、被修飾語を□で囲み、修飾する部分を下線で示す。Rのコメントは筆者が要約し、英語のコメントは日本語に翻訳して示す。

本研究では、日本語文と英語翻訳文の意味が異なっているものを「誤り」とし、英語翻訳文が名詞修飾構造を使って書かれていなくても、意味が異なっていなければ誤りとは見做していない。たとえば、(1)は英語翻訳文に名詞修飾が使われていないが、意味は適切に反映されていると判断した。

- (1) 中間テスト以降の長い期間で身につけたことが問われる テスト です。

This test will assess what you have learned over a long time after the mid-term examination. (第17回)

調査前半と調査後半の誤りの数を表1に示す。読み誤りの総数33例のうち、前半

が 22 例 (30.9%)、後半が 11 例 (16.7%) で、後半は前半の半分に減少している。このことから、調査後半では前半よりも名詞修飾節が正しく読めるようになっていることがわかる。

表 1：名詞修飾節の読み誤りの変化

	前半	後半	合計
名詞修飾節の総数	71	66	137
読み誤りの総数 (割合)	22 (30.9%)	11 (16.7%)	33 (24.1%)

名詞修飾節の読み誤りのタイプは、およそ次の 3 つに分けられた。

- (エ) 修飾節と被修飾語の関係の捉え方に関わる誤り
- (オ) 修飾節の範囲の特定の誤り
- (カ) 修飾節の意味の解釈の誤り

これら 3 つの読み誤りの出現状況を表 2 に示す。表 2 から、(エ) (オ) は調査後半に大きく減少するが、(カ) は変わらないことがわかる。

表 2：名詞修飾節の読み誤りの種類の変化

	前半	後半	合計
修飾節と被修飾語の関係の捉え方に関わる誤り	7	2	9
修飾節の範囲の特定の誤り	6	1	7
修飾節の意味の解釈の誤り	9	8	17

これらの読み誤りの詳細に関しては、3.2 で (エ) 「修飾節と被修飾節の関係の捉え方に関する誤り」について、3.3 で (オ) 「修飾節の範囲の特定の誤り」について、3.4 で (カ) 「修飾節の意味の解釈の誤り」について述べる。3.2 と 3.3 では、調査後半に読み誤りの数が減少した理由についても、R の読みの変化や気づきから探る。

3.2 修飾節と被修飾語の関係の捉え方に関わる誤り

何が被修飾語でどの部分が修飾節かを正しく理解できなかったものである。名詞修飾を含む文全体の構造を正しく理解できていないことによるものと言える。

たとえば (2) は「～中には、～ものがある」という文の構造が捉えられておらず、

歴史書すべてが特定の目的のために記述されていると解釈されている。

- (2) だけど過去の記録にもとづいた歴史書の中には、特定の目的のために記述されているものがあるから、

However, because historical book based on the records of the past are written for specific purpose, (第6回)

また、(3) では被修飾語が正しく特定されていない。日本語文では「千代田区立麴町中学校」が被修飾語だが、翻訳では「工藤勇一氏」が被修飾語で、「千代田区立麴町中学校に校長として勤務していた工藤勇一氏」と解釈されている。

- (3) その代表的な存在が工藤勇一氏が校長として勤務していた千代田区立麴町中学校である。

Among the representative presence is Kudo Yuich, who worked as principal of Kojimachi junior high school of Chiyoda Ward. (第15回)

このような読み誤りが調査後半に減少した理由には、R が文の修飾構造に注意しながら読むようになったことが考えられる。

初回の調査で、R は翻訳する際にまず文全体を見ようとせず、意味がわかるところを最初から細切れに英語に翻訳し失敗することを繰り返した。そのため、第2回以降は図1のように係受けを矢印で示したメモを作って読むようになった。図1はRのメモの一部を筆者が作成しなおしたものである。



図1 Rのメモ (第2回)

図1では「書かれたテキストを理解し、利用し」が「能力」に係ることが矢印を使って示されている。「熟」を「熱」と読み間違えたために「熟考する」の解釈は誤っているが、名詞修飾の構造自体はうまく捉えられている。

Rは、このような文構造の視覚化によって文の修飾構造を適切に把握できると考えており、結果として名詞修飾構造も正しく捉えられるようになった。調査後半に誤りが減少したのは、この文構造の視覚化によって文全体を見ることができるようになったためと考えられる。

3.3 修飾節の範囲の特定の誤り

修飾節の範囲の特定の誤りとは、被修飾語は正しく特定できているが修飾節がどこからどこまでかが正しく把握できなかつたものである。(4)の英語翻訳文は、「リンゴと「情報」をつなげていく」にあたる下線部分だけが「工夫」を修飾しており、「その過程で、情報化社会の象徴である Apple 社の社名の由来に触れて」は修飾節に含まれていない。

- (4) その過程で、情報化社会の象徴である Apple 社の社名の由来に触れて、リンゴと「情報」をつなげていくという工夫が見られるのである。

Through this process, the origin of the name of the Apple company that is a symbol of the information society is mentioned and you can see the idea/scheme of connecting apple and “information.” (第9回)

このような読み誤りの原因は、Rが修飾節の境界は読点によって示されると考え、読点より前の部分を修飾節に含めずに解釈したためと推測される。調査の前半には、名詞修飾の範囲の特定の誤りが6例あるが(表1)、そのうち(4)のように読点より前の部分を修飾節としなかつた誤りは4例であった。調査前半の修飾節の特定の誤りの大半は、読点を修飾節の切れ目と考えたことによると言える。

このことを示すのが、次の事例である。(5)は読点を2つ含む長い修飾節がある文で、Rはこの修飾節の範囲を正しく特定した上で適切に英語に翻訳した。(6)は、(5)の文をどうやって適切に読めたのかという質問に対するRの回答である。

- (5) 普段から、ある課題(問い)に対して、資料を読解しながら必要な知識(情報)を収集し、それらの知識を関連付け、思考・判断しながら新たな

知識を構成し「解」を求めていくような授業を積み上げていく必要がある。
(第 14 回)

(6) コンマが多いのでコンマをとって考えるようになった。コンマを無視して文をつなげていくようにすると速く読める。

このコメントからは、R が読点は無視してもよいものであると考えていること、読点は修飾節の境界を示すものではないと考えていることがわかる。

このような読点が原因の読み誤りの他には、たとえば次のような事例があった。

(7) いずれもテキストの内容についての理解を問う設問である。

These questions are about understanding the content of any text. (第 1 回)

「いずれも」は修飾節には含まれず、文末の「設問である」に係る。しかし、翻訳文では「いずれも」が「テキスト」に係る”any text”という解釈となっており、「いずれも」も修飾節に含まれている。「いずれも」は書き言葉的な表現であり^{註1}、このような硬い表現は、R にとって適切に読むのが難しいものであった。読み誤りの原因が「いずれも」のような書き言葉的な表現であった事例は、次節で述べる「修飾節の意味の解釈の誤り」の「修飾節中の語や表現の難しさによる誤り」にも見られた。

3.4 修飾節の意味の解釈の誤り

修飾節の意味の解釈の誤りとは、修飾節と被修飾語の関係および修飾節の範囲は正しく捉えられているが、意味を正しく解釈できなかったものを指す。この誤りには次の 2 つのタイプが見られた。1 つは 3.3 でも見られた修飾節中の語や表現の難しさによる誤りである。つまり、語彙・表現の知識の不足による誤りであり、書き言葉的な硬い表現の読み誤りが見られた。もう 1 つは、明示されていない主語を特定するなど、情報を補って読むことに関する誤りである。

まず、語や表現の難しさによる誤りについて述べる。(8) は「とされた」の読み誤りである。

(8) 目玉とされた英語の民間検定試験や国語・数学の記述式問題 (第 3 回)

the special feature and English of the private certificate examination and Japanese,
math's descriptive question

修飾節の「とされた」は一般に「英語の民間検定試験や国語・数学の記述式問題＝目玉」と見なされていることを示す。しかし翻訳文では、「と」が引用ではなく並列を示す“and”と解釈され、「された」は解釈できず空欄となっている。庵・高梨・中西・山田（2001）によると「とされる」は「新聞などで多用される表現」（p.194）であり、Rにとって不慣れな書き言葉的表現であると言える。

また、調査前半に目立ったのは、内容補充修飾節（日本語記述文法研究会, 2008）に用いられる「という」「といった」の読み誤りである。たとえば、(10) は (9) の「という構成」について R が書いたメモである。(10) は R が「という」を波線部分”the so called”だと考えていることを示す。そのため、(9) の下線部分の修飾節が被修飾語「構成」の具体的な内容を示しているという関係が捉えられていない。

(9) まずはテキストの内容を読み取る問題、次にテキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」する力を問うという
構成になっている。

(10) the so called the organization of question (第1回)

(11) は「といった」の読み誤りの例である。

(11) 目玉とされた英語の民間検定試験や国語・数学の記述式問題は、採点ミスへの懸念や公平性の確保が不十分といった批判が相次ぎ

the special feature and English of the private certificate examination and Japanese,
 math's descriptive question will be introducing inadequate criticism such as anxiety of
 missing grading and ensuring fairness (第3回)

修飾節中の「公平性の確保が不十分」は被修飾語「批判」の具体的な内容を示している。しかし、翻訳では「不十分」を示す波線部分”inadequate”が「批判」に係っており大きく誤った解釈となっている。「といった」の意味が”such as”とされているのは間違っておらず、“criticism such as anxiety of missing grading and ensuring fairness”

の部分も大きく誤っているわけではない。しかし、最終的に「不十分」を適切に解釈することができず、”inadequate criticism”と翻訳したのは、「といた」の用法が正しく理解できていなかったからであろう。

次に、明示されていない主語を特定するなど、情報を補って読むことに関する誤りについて述べる。たとえば(12)がその例である。「思考コード」について述べていたのは石川氏だが、翻訳では「述べていた」のは論文の筆者であると誤って解釈されている。

(12) 石川氏と言えば、本通信 No.115でも紹介した「思考コード」について述べていた人物である。

Speaking of Mr. Ishikawa, he was the person that was mentioned in the “Thinking Code” that was introduced in newsletter No.115. (第7回)

この文の読みの難しさは、「人物」を修飾する節の中にもう1つの名詞修飾「本通信 No.115でも紹介した「思考コード」」が含まれ、「紹介した」と「述べていた」の動作主が異なることであろう。「紹介した」のが論文の筆者であるため、Rは「述べていた」も同様に考えた可能性が考えられる。

(13)の「学び」は、正しくは「生徒たち（あなたたち）の学び」だが、“my learning”と誤って解釈されている。これは主節の「生徒たちには」の「に」を読み落として、「告げてきた」のが「生徒たち」とであると誤読したことによる。

(13) 生徒たちには、「採点誤差が±5点以内なら合格、これまでの学びが定着している証拠だ。」と告げてきた。

The students said “there’s +/-5 calculation error, I would have passed, it’s a proof that my learning so far I taking root.” (第19回)

4 考察

本研究の結果から、名詞修飾構造の読み誤りには大きく分けて3つのタイプがあることが示された。そのうちの1つである「修飾節と被修飾語の関係の捉え方に関

わる誤り」は、文構造の視覚化によって減少する可能性が示唆された。この方略は、守時（2022）の「分析的で語や構文を確認しながら読む」（p.263）と共通する。守時（2022）が指摘するように、読解時にモニタリングする力が適切な読みにとって必要であることが、本調査でも確かめられたと言える。

「修飾節の範囲の特定の誤り」には、読点の解釈が影響していることが示唆された。読解指導において読点の意味や読み方の指導は十分に行われておらず、学習者は自身の経験から得た曖昧な知識を使って読点の意味を解釈している（桑原，2021）。Rが（6）で述べた「読点を無視する」という方略も、R自身の気づきによるものである。名詞修飾節の範囲を適切に特定するには、「読点は修飾節の切れ目を必ずしも意味しない」という知識を明示する必要があるだろう。

上記2つの読み誤りが調査後半には減少するのに対して、「修飾節の意味の解釈の誤り」は調査後半でも減少しなかった。中級以降で学習する書き言葉的な表現に慣れていないことが原因であることが示唆されたが、書き言葉的な表現の難しさは名詞修飾構造の理解に限ったことではない。ただし、「という」「といった」のように名詞修飾構造の理解に直結するような表現については、それに特化した練習をすることが可能である。また、情報を補って読むことに関する誤りは、指導する側も気づきにくいものである。そのため、読むことの指導において指導者が留意しておくべき点であると言える。

このように名詞修飾構造の読み誤りには様々なタイプがあり、それが観察される時期とそれが生じる原因が異なっていることが明らかになった。また、1名の事例ではあるが、そのような読み誤りを減らすための方略があることも示された。この結果をもとに、それぞれに対応した指導を行うことが、有効な読みの指導になると考える。

付記：本研究は JSPS 科研費 JP20K00724 の助成を受けたものです。

<注>

1. 浜田・平尾・由井（1997）では「どっち」に対して「いずれ」が、伊集院・高野（2020）では「どっちにしても」に対して「いずれにしても」がかたい表現として挙げられている。

<資料>

大橋巖（2021）『教頭通信』で語る vol.1 評価を変える，授業が変わる」 pp.1-10.

<引用文献>

庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーAネットワーク

伊集院郁子・高野愛子（2020）『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座』アスク出版

桑原陽子（2020）「日本語学習者の読解過程の縦断的研究」野田尚史編『日本語学習者の読解過程』 pp.183-201, ココ出版

桑原陽子（2021）「日本語学習者の読点の使用についての理解：論文読解プロセスの縦断的調査より」『国際教育交流研究』 5, pp.1-12.

日本語記述文法研究会（2008）『現代日本語文法 6 第 11 部 複文』くろしお出版

野田尚史・花田敦子・藤原未雪（2017）「上級日本語学習者は学术论文をどのように読み誤るか—中国語を母語とする大学院生の調査から—」『日本語教育』 167, pp.15-29, 日本語教育学会

浜田麻里・平尾得子・由井紀久子（1997）『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版

守時なぎさ（2020）「非漢字系上級学習者の読解困難点」野田尚史編『日本語学習者の読解過程』 pp.63-81, ココ出版

守時なぎさ（2022）「日本語学習者は名詞修飾節をどのように読み誤るか—非漢字系の初級から中級学習者を対象とした読解プロセスの分析—」『ヨーロッパ日本語教育』 26, pp.256-267, ヨーロッパ日本語教師会

益岡隆志(1994)「名詞修飾節の接続形式—内容節を中心に」田窪行則編『日本語の名詞修飾表現』, pp. 5-27, くろしお出版.

Changes in the Reading Comprehension of Noun Modifying Clauses by a Non-kanji Background Intermediate Japanese Learner

Yoko KUWABARA (University of Fukui)

Abstract

The author conducted a six-month observational study involving a Japanese language learner at an intermediate level, with a non-kanji background, in terms of reading Japanese text. The reading of noun-modifying clauses among observation data, to clarify what types of reading errors learners make, was the focus of this study. The results showed the following:

(a) There are three types of reading errors: “Reading errors associated with the perception of the relationship between the modifying clause and modifier,” “reading errors associated with specifying the scope of the modifying clause,” and “reading errors of understanding the meaning of the modifying clause.”

(b) “Reading errors associated with the perception of the relationship between the modifying clause and modifier” were reduced in the second half of the session by reading with an awareness of sentence structure.

(c) “Reading errors associated with specifying the scope of modifying clause” were reduced by a change in the learner’s interpretation of commas.

(d) “Reading errors of understanding the meaning of the modifying clause” were caused by the difficulty of adequately compensating for omitted information, and by the difficulty of expression itself. This type of error was not reduced in the latter half of the session.

Proposal for Service-Learning to Make Japanese Website Multilingual by Using Machine Translation

Naoko TAMURA (University of Bonn)

Abstract

Machine translation has improved with deep learning but faces challenges like omissions and mistranslations. Hence human post-editing is indispensable. Service-learning integrates academic learning and community service. European universities offer translation studies and Japanese language classes. Incorporating service-learning in those classes enables timely multilingualization for communities in need of translation and empowers learners to contribute to society by making use of their Japanese language skills. Using the Japanese-English translation of the AJE newsletter as an example, this paper will analyze what problems exist in the post-editing process of machine translation and what skills are needed to solve them, explore the conditions and work processes that should be considered if it were to be done in a classroom setting, and propose to start an AJE newsletter translation project. It aims to establish a sustainable translation method for a multilingual society.

Keywords: machine translation, service-learning, Japanese-English translation, learner of Japanese, multicultural conviviality

【キーワード】 機械翻訳, サービス・ラーニング, 日英翻訳, 日本語学習者, 多文化共生

1 Introduction

The use of machine translation (MT) based on neural networks is currently spreading rapidly. On the other hand, it has been reported (Yamada 2021) that less than 1% of the world's content in need of translation is translated by MT and human translation combined. Content in need of translation includes, for example, the documents related to administrative services to be provided by local authorities and other texts of public interest by public institutions and non-profit organizations. The current advancement of MT allows the translation of these texts that was previously hindered by budget constraints. However, when neural MT is carried out, translation omissions, where part of the content of the source text is not reflected in the translation, and

mistranslations due to a lack of understanding of the context, may occur. Hence manual checking and correction are essential. The question arises: who undertakes the task of reviewing and correcting MT? This paper posits the notion that learners of foreign languages could assume this role.

2 Related Work

2.1 Service-Learning and Foreign Language Education

Service-learning is an educational approach that deepens learning through service to society, and various definitions have been proposed¹. In this paper, service-learning is characterized as practical learning wherein students deepen the knowledge obtained within their educational institution's curriculum while engaging in societal service. Illustrative instances² encompass business administration students aiding public interest groups with marketing efforts, and students in the Japanese Language Teacher Training Program assisting non-Japanese mother tongue children in learning Japanese and other subjects (Ando 2012).

Within Japanese language education, there are examples of advanced Japanese language learners volunteering as “conversation partners” at elderly care facilities (Kurokawa 2012) or such Japanese language learners studying at a language school in Japan, typically at intermediate and advanced levels such as N1 or N2 of Japanese-Language Proficiency Test, collaborating with local administrations in environmental beautification projects (Inoue 2017).

At the University of Bonn, master's students also partake in service-learning by translating Japanese video testimonies of Atomic bomb survivors into German in the form of subtitles. These are accessible on the official memorial website called “National Peace Memorial Halls for the Atomic Bomb Victims in Hiroshima and Nagasaki”. Noteworthy in this translation project is the students' high motivation and enthusiasm. As analyzed by Patzschke and Tamura (2017), students find this endeavor exceptionally rewarding due to the translations' public interest nature and potential for sharing their learning outcomes with the public. Consequently, students view themselves more as intermediaries rather than mere learners, fostering a heightened sense of responsibility for the service and boosting their confidence in their Japanese language abilities.

2.2 Machine Translation and Foreign Language Education

As per Oda (2019), efforts to incorporate MT into foreign language learning in Japan commenced around

2019. Noteworthy within the European context is the "MultiTraiNMT - Machine Translation training for multilingual citizens" project, supported by the European Commission. Chapter 1 of the project's published papers, Kenny (2022), advocates the integration of MT into foreign language education to embody European multilingualism. The advent of neural MT has significantly enhanced translation fluency, rendering it more challenging for foreign language learners to spot mistranslations within translated text (Kenny 2022, Yamada 2021).

Taking this into consideration, Chapter 9 proposes that leveraging MT to enhance foreign language proficiency necessitates a reasonably good command of the foreign language³ and sound knowledge of MT and a set of skills now often described as 'machine-translation literacy' (Kenny 2022:195). This chapter also underscores the importance of being acutely attuned to errors as a facet of machine-translation literacy and recommends conducting error analysis within the classroom setting.

2.3 Machine Translation and Translation Studies

The field of translation studies has long been engaged in a debate concerning how to ensure equivalence between source and target texts. The functionalist approaches to translation have long defined quality of translation 'in terms of purpose the text serves' (Rico 2022: 710). The translation quality can be considered in terms of the extent to which the intended purpose of communication of the source text can be achieved in the target language.

Various guidelines exist for assessing the translation quality, but they all generally distinguish between accuracy and fluency. Accuracy is defined as the degree to which the information and meaning of the source text is incorporated into the translation without excess or deficiency. Fluency, on the other hand, is the degree to which the translation follows the rules and norms of the target language, encompassing aspects like terminology, style and local conventions.

Within the translation industry, the process of correcting MT errors and producing the final translation is known as post-editing. Post-editing is a specialized task akin to translation, demanding optimal utilization of MT within a limited timeframe while fulfilling client requirements (Yamada, 2021). This paper centers on foreign language learners at different developmental stages, who review translation drafts generated by MT in class. This student-oriented process is termed "confirmation and correction", distinguishing it from

professional post-editing.

Prior research indicates that translation projects in service-learning motivate students, that the ability to recognize MT errors is necessary when using MT in foreign language teaching, and that there are various types of translation errors. Given this context, the following section delves into analyzing specific examples to explore the MT errors that foreign language learners might encounter when translating texts of public interest.

3 Methodology

The data used consisted of 15 articles containing 457 sentences in Japanese, extracted from issue 69 of the newsletter published by the Association of Japanese Language Teachers in. These 15 articles were evaluated using the Japanese Text Readability Measurement System, jReadability, and were rated within the range of lower intermediate to lower advanced level. Between March and May 2023, the Japanese source texts underwent translation into English utilizing the MT engines DeepL and *Minna no Jidou Honyaku*.

The English translations generated were then employed for subsequent analysis. The assessment of whether the machine translation was successful was carried out by the author of this paper. In cases where the MT was decided unsuccessful, an initial determination was made to ascertain whether the error pertained to accuracy or fluency. Moreover, factors that led to the failure of MT were categorized as errors occurring at the vocabulary, sentence, or text level, with the objective of gaining insights for foreign language teaching. A category of errors arising from factors inherent to MT, such as 'translation omission', also had to be established because these errors can occur at all three levels for vocabulary, sentence and paragraph level.

Errors attributed to vocabulary-level factors encompass issues such as failing to recognize a word as a technical term within a certain field (terminology, inconsistent with domain), translating an individual's or institution's name incorrectly into its official English counterpart, incorrect word selection in the target language, and translation errors arising from the unique vocabulary of Japanese culture.

Errors that can be attributed to sentence-level factors often emerge due to structural differences between Japanese and English. In earlier research, grammatical errors like the disagreement of the personal pronoun, subject, and wrong verb conjugation are typically categorized as fluency errors (Moorkens et al. 2018: 139). However, in translation from Japanese to English, these grammatical errors are classified as translation errors related to Accuracy. This classification stems from the fact that these errors cause discrepancies in the

information and meaning conveyed by the source and target texts, as elaborated below.

Errors stemming from text-level factors encompass instances such as an anaphoric pronoun referring wrongly to a noun that has already been introduced into the prior sentence (mistranslation), the translated text deviating from the style of the original text (style), and translating the same source language word into two different words (inconsistent use of terminology).

Errors unique to MT factors include 'Omission,' which involves a part of the source text not being translated into the target text; 'Addition,' where content not present in the source text is included in the target text; and 'Untranslated,' where the Japanese script is directly converted into an alphabetic writing system without undergoing translation.

4 Result

MT was tested on aforementioned 457 Japanese sentences, resulting in successful translations of 80.1% by *Minna no Jidou Honyaku* and 86.5% by DeepL. Moreover, when combining both engines, 91.3% of sentences were translated successfully. This suggests that translating general text, like public service PR messages from Japanese to English, using multiple MT engines can yield over 90% success rates, especially for the texts in difficulty levels of lower intermediate to lower advanced.

So, what were the 40 sentences (8.7%) that failed MT in both DeepL and *Minna no Jidou Honyaku*? Table 1 shows the types of MT errors and their factors.

Table 1 : Types of machine translation errors and their factors

Factors of translation errors	Errors related to Accuracy	Errors related to Fluency	Sum	percentage
Vocabulary Level	15	17	32	42%
Sentence Level	25	0	23	30%
Text Level	6	5	11	14%
MT-specific	12	0	11	14%
Sum	58	22	80	100%

The primary source of MT errors was at the vocabulary level, constituting 42% of failed translations. Common issues included the absence of technical terms consistent with the domain, occurring nine times, and errors in spelling names or institutional titles that lacked official English equivalents, which happened eight times. Both of these errors impacted fluency. Moreover, six accuracy-related errors were identified, involving

incorrect word selection in the target language (mistranslation), along with two instances of errors due to source text ambiguity (mistranslation). Additionally, seven cases of mistranslation occurred with uniquely Japanese vocabulary (see 5.2.), which are categorized as mistranslation in this paper.

Sentence-level factors contributed to 30% of MT errors. This category encompassed various issues: ten errors involved reinstating omitted subjects and objects from the source text; two errors pertained to determining noun quantities; five errors were linked to mistranslations of adnominal, adverbial clauses, or conjunctions; four errors related to mistranslations of aspectual expressions or modal particles; and two errors were connected to misinterpreting the source text.

Text-level factors contributed to 14% of MT errors. Among these, six errors were attributed to anaphora, failing to correctly identify their intended references. Such errors can alter sentence meanings if an anaphor references an incorrect preceding word leading to an accuracy-related error. An inconsistency in date format style occurred once, while four instances of inconsistent workshop title usage were identified. Both fall under the category of fluency-related errors.

Errors specific to MT constituted 14% of the total errors, including nine instances of omission, one addition, and one untranslated element. These kinds of errors don't occur by human translation but only MT. Therefore, special attention must be paid for user of MT.

Out of the 80 sentences that were unsuccessfully translated, 58 sentences (72.5%) had accuracy-related issues, which was notably higher than fluency-related errors. The main accuracy-related errors were sentence-level errors, accounting for 25 out of the 58 inaccurate sentences, or 30% of the total failures. In contrast, the most common fluency-related errors were at the vocabulary level, specifically 17 out of 22 sentences, making up 21% of the total failures. Given that both accuracy and fluency errors exceed 50%, it is important to investigate methods for addressing these issues.

5 Discussion

To correct the machine translation errors discussed earlier, two key sets of skills are required. For accuracy-related error correction, strong syntactic comprehension is essential. On the other hand, addressing fluency-related errors often requires proficient information retrieval skills.

5.1 Syntactic Comprehension (reading comprehension of source text)

Numerous accuracy-related errors stem from the inability of MT engines to understand the sentence-structure of the source text. In Japanese (source language), a “pro-drop” language, pronouns for subject or object can be omitted without impeding comprehension. On the contrary in English (target language) pronouns for both subject and object cannot be just omitted.

This structural distinction results in omissions (MT-specific error), incorrect identification of the antecedent for a demonstrative (at the text level), and failure to recognize subjects or objects mentioned earlier but omitted in the source sentence (at the sentence level). Therefore, the ability to recognize source sentence predicates and locate necessary elements (complements) for constructing a coherent target language sentence enables the correction of many MT errors. The following example of omission (MT-specific error) and a missing object in the source text (sentence level error) will illustrate this.

In Example 1, a sentence features an extensive adnominal clause. The subject is "one of the participants," the object is "practice report," and the predicate is "done." When translated using DeepL, the subject "one of the participants" is accurately translated, but the object and predicate from the original sentence are omitted. Instead, one of the predicates within the adnominal clause, *ateru*, is mistaken as the main predicate and translated accordingly.

Example 1

10月のケース学習実践報告と同様、今までの研修、勉強会の参加者の1人が自分の授業でケース学習と異文化理解に焦点を当て、現地駐在員をゲストに迎えて、日本の企業文化について学生と話し合った授業の実践報告を行った。(原文)

Similar to the October case study practice report, **one of the participants** of the previous training and study session focused on case study and cross-cultural understanding in her own class, welcoming a local expatriate as a guest to discuss Japanese corporate culture with students. (DeepL)

In Example 2, the original text's final sentence reflects the author's assumption about their proficiency. This pertains to what they excel at, referred to as *kobanashi* earlier in the text. However, the MT substitutes 'expressing emotions' instead of *kobanashi* for their proficiency. 'State-of-the-art MT engines are trained to translate sentences' (Carré et al. 2022: 195), but they are reportedly not good at taking into account the context

surrounding the sentence in question. This complicates retrieving elements mentioned far away, as seen here. Conversely, 'be good at' in translation requires the object to follow 'at'. Thus, 'express emotions', potentially fitting semantically, is selected as the complement after 'at'. Hence, the MT fails to recognize the sentence structure where 'expresses feelings honestly' serves as an adnominal clause describing 'French'.

Example 2.

勉強会参加者もグループに分かれて実際に小喃をやってみる時間があり、まず日本語で、それからフランス語か英語で小喃に挑戦しました。・・・同じセリフでも人それぞれ、全く違ったものになり、見ていても楽しかったです。感情を素直に表現するフランス人は得意かもしれないなと思いました。(原文)

The study group members also divided into groups and had time to actually try *kobanashi*, first in Japanese and then in French or English. ... Even though it was the same line, it was completely different for each person, and it was fun to watch. **I thought that French people may be good at expressing their emotions.** (TexTra)

If learners of Japanese can be trained to distinguish between sentence-constituting elements (complements) and additional elements within a Japanese sentence, they will be capable of reassembling the omitted elements and completing the translation.

5.2 Information Retrieval Skills

The European Master's in Translation (EMT) network has released its framework for translator and translation competence⁴, which outlines five key competency areas: Language and Culture, Translation, Technology, Personal and Interpersonal, and Service Provision. Within the Technology domain, one of the essential competencies involves effectively utilizing search engines, corpus-based tools, and similar resources. Onishi and Yamada (2020: 1) define this set of skills as 'searching skills related to the additional linguistic and specialized knowledge needed to comprehend the source language content and generate target language content.' This section centers on the necessity of this information retrieval skill as a crucial competency for addressing translation errors, primarily on the vocabulary level.

Many technical terms commonly used in the field of Japanese language education pose challenges for accurate translation through MT. For instance, the terms 'multilingual complex sentence proficiency' (TexTra)

or 'biliteracy' (DeepL) were suggested as translations for *hukubunkahukugengoshugi* (複言語複文化主義). The individual reviewing and correcting the proposed MT output must understand that the Japanese notion of *hukugengohukubunkashugi* translates to plurilingualism and pluriculturalism. This understanding necessitates employing internet searches, bilingual corpora, or analyzing parallel texts to locate the equivalent. Similarly, verifying the official English titles of educational institutions is crucial, achievable by checking their respective websites, for instance.

When translating unique Japanese language and culture concepts like *kobanashi* (小噺), *hatsuwarai* (初笑い) and *NG-shu* (NG集), more than just the ability to search for information is required. It's important to craft a translation that captures the original text's communicative intent. For instance, regarding *kobanashi* DeepL offered various translations, including 'small talk,' 'small stories,' and 'small storytelling.' However, the *kobanashi* used in the AJE newsletter article doesn't solely adhere to the dictionary definition of 'a short story aimed at making people laugh.' *Kobanashi* serves not only to facilitate Japanese language learning within classrooms but also as a dynamic art form fostering connections among learners and educators from different institutions. It sometimes involves performing *kobanashi* in languages beyond Japanese. The translation 'small talk' fails to convey this broader significance.

6 Conclusion

This paper investigates the translation errors that Japanese language learners might encounter and their potential responses while using MT for translating AJE newsletters as a service-learning approach. The research reveals that using multiple MT engines can achieve a 90% success rate in translating from Japanese to English. The most prevalent translation errors were linked to sentence-level factors and constituted errors related to accuracy. These errors, along with MT-specific omissions and misidentification of demonstratives and antecedents (at the text level), arise due to structural differences between Japanese and English. Handling such errors demands a sound understanding of the syntax of the source text (Japanese). On the other hand, approximately 25% of all errors were fluency-related, with the majority stemming from vocabulary-level factors. Addressing these errors necessitates information retrieval skills.

Let's reevaluate these findings from the perspective of foreign language learners and institutions aiming to engage in translation service-learning. Foreign language learners aspiring to contribute to society through

translating texts of public relevance can utilize diverse online resources, including online dictionaries, corpora, search engines, and MT engines. MT engines, in particular, hold the potential to significantly enhance both the quantity and quality of translations produced by foreign language learners, serving as effective scaffolding. Furthermore, as service-learning takes place within a classroom setting, instructors can structure class activities based on their students' foreign language skills. For instance, tasks like reviewing the translation suggestions provided by MT engines can be carried out through pair or group work when individual assessment isn't feasible. If learners struggle to identify errors on their own, teachers can guide them by pointing out mistakes and then engaging them in activities aimed at correcting these issues.

However, certain challenges need to be addressed to promote the adoption of such translation service-learning. Firstly, it's crucial to analyze the translation errors across different MT engines for various language pairs and translation directions. This necessitates verifying the skills required for error correction using more extensive data. Additionally, empirical research should be conducted to determine the foreign language proficiency level students need to possess to effectively identify and correct translation errors. Given the diverse array of public interest text genres, such as alert notifications, application forms, and public relations materials - as examined in this study - separate empirical research will be essential for each genre.

Lastly, it's important to highlight the concept of pre-editing, which involves modifying the source text to make it more amenable to translation before the actual translation process. Noteworthy is the pioneering work by Miyata (2020) in the field of MT. Furthermore, the movement to embrace "Easy Japanese" ⁵ deserves mention. The objective of rewriting text into "Easy Japanese" is not focused on achieving multilingualism; rather, it aims to enhance the comprehensibility of public interest information, such as administrative content, for all readers, including both native and non-native speakers of Japanese.

Additionally, the potential use of texts rewritten in "Easy Japanese" as input for MT engines warrants consideration. In the future, it might become feasible to distinguish official texts that are well-suited for MT and those that should be reworked with the incorporation of illustrations, layout adjustments, etc., to facilitate quicker and broader dissemination of information.

As society moves closer to the realization of a collaborative multilingual environment, where individuals from diverse backgrounds coexist, service-learning could play a pivotal role in empowering language learners to actively participate in and contribute to such a society through the effective utilization of MT.

Notes

1. Service-learning initiatives at universities in Japan and other countries are featured by the Japan Comparative Education Society in Issue 59 of its 2019 journal.
2. Campus Compact (<https://compact.org/>) is an organization of more than 1100 higher education presidents and 6 million students across the United States that promotes service-learning and has a databank of service-learning practices.
3. Although it is difficult to generalize about the performance of MT, as it depends on the language pair and the genre of the text, there is a description of B1 or B2 in CEFR as an example of sufficient foreign language proficiency to use MT.
4. The European Master's in Translation (EMT) network published the document "European Master's in Translation - EMT Competence Framework" https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf
5. For example, please refer to the websites of Shizuoka Prefecture and Minato Ward, Tokyo.
<https://www.pref.shizuoka.jp/kurashikankyo/1049844/tabunkachiiki/1002474/1015583.html>
<https://www.city.minato.tokyo.jp/bunsho/yasashii.html>

Sources

AJE: <https://www.eaje.eu/ja/nl-issue/6>

jReadability: <http://jReadability.net>

DeepL: <https://www.deepl.com/en/translator>

Minna no Jidou Honyaku (TexTra): <https://mt-auto-minhon-mlt.ucri.jgn-x.jp/>

References

- Kenny, D. (Ed.) (2022). *Machine translation for everyone. Empowering users in the age of artificial intelligence*. Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.6653406
- Miyata, R. (2020). *Controlled Document Authoring in a Machine Translation Age*. Routledge. London and New York.
- Moorkens, J., Castilho, S., Gaspari, F. and Doherty, S. (Eds) (2018). *Translation Quality Assessment: From Principles to Practice*. Springer. Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7>
- Onishi, N. & Yamada M. (2020). Why translator competence in information searching matters: An empirical

- investigation into differences in searching behavior between professionals and novice translators. *Invitation to Interpreting and Translation Studies*, 22. 1-23. The Japan Association for Interpreting and Translation Studies. http://honyakukenkkyu.sakura.ne.jp/shotai_vol22/No_22-001-Onishi_Yamada.pdf
- Rico, C. (2022) Mind the gap: The nature of machine translation post editing. *Babel*, 68(5). 697-722. <https://doi.org/10.1075/babel.00288.ric>
- Patzschke, H. & Tamura-Foerster, N. (2017). Social contribution and experiencing self-fulfillment in a translation class: Report about a project of translating testimonies of atomic bomb survivors in Hiroshima and Nagasaki. *Japanese Language Education in Europe*, 21. 193-199. <https://www.eaje.eu/ja/symposium/31>
- 安藤淑子 (2012) 「サービス・ラーニングを取り入れた日本語教員養成課程カリキュラム—地域社会の課題改善に向けた学生の実践的な学び—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 6, pp. 26-35, 大学日本語教員養成課程研究協議会.
- 井上里鶴 (2017) 『日本語教育におけるサービス・ラーニング—日本語学校での実践を通じた有効性—』 筑波大学博士 (国際日本研究) 学位請求論文. <https://ci.nii.ac.jp/naid/500001435185> (2023年9月9日) .
- 小田登志子 (2019) 「機械翻訳と共存する外国語学習活動とは」『人文自然科学論集』 145, pp.3-27, 東京経済大学人文自然科学研究会. <http://hdl.handle.net/11150/11398> (2023年9月9日) .
- 黒川美紀子 (2012) 「サービス・ラーニングの要素を取り入れた上級日本語教育の試み」『日本語教育』 153, pp.96-110, 日本語教育学会.
- 中矢礼美 (2019) 「大学のサービス・ラーニング 特集の趣旨」『比較教育学研究』 59, pp.94-99, 日本比較教育学会.
- 山田優 (2021) 「ポストエディットと持続可能な翻訳の未来」『関西大学外国語学部紀要』 24, pp.83-105, 関西大学外国語学部.

機械翻訳を利用して日本語サイトを多言語化するサービスラーニングの提案

田村 直子 (ボン大学)

要旨

深層学習により機械翻訳は飛躍的に進化した。この機械翻訳は英語とドイツ語のような言語間距離の近い言語ペアでは、コロナ禍中の地方行政の広報など、即時性の求められる場面ですでに実用化されている。一方で、全世界で翻訳を必要としているコンテンツのうち1%以下しか訳されていないという報告(山田 2021)がある。多言語社会での共生を目指すためには、人手の翻訳の手が回らないコンテンツに機械翻訳を利用し、速やかな情報伝達ができるような「持続可能な翻訳」方法の確立が望まれる。ただ、深層学習による機械翻訳を行うと、原文の内容の一部が訳文に反映されないという「訳抜け」や文脈理解の欠如による誤訳などが起こることがある。それゆえ、人手による確認や訂正が不可欠だ。

他方で、欧州には翻訳学や日本語教育の授業で日本語を現地の言語に翻訳する学習活動を行っている教育機関が多々ある。教育機関のカリキュラム内で学んだことを、社会奉仕(サービス)をしながら、深める学習(ラーニング)をサービスラーニングとよぶ。授業にサービスラーニングを取り入れれば、翻訳を必要としているコミュニティにとってはタイムリーな多言語化が、日本語学習者には日本語能力を生かした社会貢献が可能になるのではないかと。

本発表では、ヨーロッパ日本語教師会のニュースレターを例に、機械翻訳エンジンで日本語から英語に翻訳すると、どのような翻訳失敗が起こり、その失敗に対応するためにはどのようなスキルが必要なのかを分析する。そして、多言語共生社会の実現に向けて、外国語の学習者自身もその社会の一員として社会貢献できるように、外国語教育の授業で機械翻訳を利用して公益性の高いサイトを多言語化するサービスラーニングをすることを提案する。

日本語初級コースにおけるグループテストの試み —パンデミック後の日本語初学者への援助の観点から—

川上 きよ美 (コロラド大学ボルダー校)

要旨

本発表は米国の大学初級日本語コースで実施したグループテストの実践報告である。グループテストとはテストにグループ作業を入れる学習評価方法である (Chen 2018)。パンデミック後の日本語初学者達は学習習慣や学習方法の点で援助を必要としている。本発表の試みでは、初級コースの第一課および第二課テストを部分的にグループで解答するグループテストを実施した。グループテストを様々な到達度の学生に学習を続けてもらう方策の一つとし、また学期の早い段階での学習者コミュニティの形成も目指した。グループテスト実施中にグループの活動状況を観察し、学生達のパフォーマンスへの影響を調査した。テストスコアは全体的に上昇し、グループテストの実施前後に行った学生へのアンケート調査では、テストへの恐怖感が軽減し学習を継続する契機となったという意見が多く見られた。評価方法の一つとしてグループテストを取り入れることは、多様性を持つ学生達の共生をも目指すものである。

【キーワード】 グループテスト, コラボテスト, パンデミック後の学習者, 足場かけ, 評価方法

Keywords: group testing, collaborative testing, post-pandemic learners, scaffolding, evaluation

1 はじめに

コロナの世界的な感染増加により、2020年冬から春にかけて全世界の教育機関でリモート授業が中心となり大学教育も大きな影響を受けたことは、教育現場でもまだ記憶に新しい。その後2022年春から秋にかけ、各地で順次対面授業が再開された。パンデミック中から教育全体が受ける可能性がある種々の影響が懸念されていたが、実際に対面授業再開後の大学日本語教育の現場でも、パンデミック後の日本語学習者をどのように援助したらよいかが議論された。(一例として、米国マサチューセッツ州ボストンにて2022年11月に開催された米国日本語教師学会(AATJ)2022年

秋季大会における Saito-Abbott らによる発表「Impact of COVID on Japanese Language Education and Future Directions」が挙げられる)。本研究では、パンデミック後の大学における日本語学習者の状況を鑑みて実施したグループテストの試みについて報告し、実施可能な援助・足場かけ (scaffolding) としてのグループテストについて考察する。

個々の学生の習得度を評価するにあたって個人テストの実施は重要である。言語教育においてもそれは多くの教師の信条となってきた (Ruddick 2013)。本実践の報告者も、習得度評価にあたって長らく個人テストに信を置いてきた。しかし 2022 年秋学期に担当した初級コースの学生達の苦闘ぶりを見て、テストイングにおいても革新的な方策を講じる必要性を感じた。グループテストを取り入れることは、中堅教員として日本語を教えてきた報告者にとっても一つの挑戦であった。2 回のグループテスト実施後、テスト結果の明らかな向上と学生達の好意的な反応を得て、この実践について報告し、学生達への援助の一方策としての可能性を提案する機会とすることにした。

2 高等教育におけるグループテストの実施

個人受験が一般的である高等教育のテストにおいてグループテストイングのバックボーンをなす理念の一つに、「テストを受けることも学習過程となる」という考え方がある。ボストン大学 (2015) はグループテストイングについてのユーチューブビデオの中で、テスト中の学生達は集中して思考し、その思考過程そのものが学習となる、としている。

さらに、グループテストイングにおける「損失より利益」の理念が上げられる。例えば Zimbardo 他 (2003) は、300 名の大学生を対象に 4 年間グループテストを実施し、テストのスコアの向上やテストに対する不安の軽減等、数々の「利益」を報告している。

グループテストの実施にあたっては、いくつかの方法が考えられる。例えば Efu (2019) は、まず個人受験でテストを実施し回収した後、再度 3 人から 5 人のグループで同一のテストに解答させるという二段階方式を採用した。Michell & Melton (2003) が行ったグループテストでは、学生達は個人で試験に解答した後ペアで解答について話し合った。大学言語コースでの実施例としては、日本の大学の英語学

習者にグループテストを実施した例が報告されている (Ruddick 2013)。この事例では、英語コースの文法と単語テストに4人グループで取り組むようにした。

グループテストに「損失より利益」が認められるならば、利点は何であろうか。テストで問題に答えること自体が学習過程となるというボストン大学 (2015) や Ruddick (2013) の論考は上述したが、加えて Zimbardo 他 (2003) は300名の学生に対する4年間の試行の結果として、テストスコアの向上、スコアの学生間のばらつきの減少、そしてテストに対する不安の軽減を報告している。また、学習途上の学生がグループメンバーから説明を受けられるという予測可能な利点だけでなく、学習の進んだ学生にはグループメンバーに説明することで学習強化が起こるという利点が報告されている (Zimbardo 他 2003, Chen 2018, Mitchell & Melton 2003)。さらに本実践の報告者がゴールの一つとし実際に観察できた学習コミュニティの形成も、先行研究で報告されている (Zimbardo 他 2003, Chen 2018)。

一方で、グループテストには問題点も認められる。大学の EFL コースで実施したグループテストについて報告した Ruddick (2013) は、問題点をいくつか挙げている。第一に挙げられるのは、グループメンバーの手助けを期待して試験準備を十分しない学生が出る可能性、いわゆる「ただ乗り」問題である。また、この「ただ乗り」を忌避して、あるいは個人で課題に取り組むことを好む学生が、グループテストに好意的でない場合もある。さらに、評価は個人に対して行われるべきであるとする教師のビリーフもある (Ruddick 2013)。

上述のような先行研究をふまえて、この実践報告では、大学の日本語初級コースの初期段階で実施したグループテストの方法と結果、さらに学生へのアンケート実施による意識調査の分析を報告し、日本語初学者学生達を援助する方法の一つとしてのグループテストについて議論する。

3 研究の目的と方法

3.1 目的

- ① 言語コースにおけるテスト方法の一つとしてのグループテストについて検討する。
- ② パンデミック後の日本語初学者が学習における困難を乗り越えるための援助の一つとしてグループテストが有効な方法であるかどうか、調査を行

う。

3.2 方法

通常個人テストとして行ってきた初級日本語コースのチャプターテストのうち学期初めの2つに、グループテストを取り入れた。テスト結果を集計し、パンデミック前に同じ教師の同コースで類似のテストを個人で受けた学生達のテスト結果と比較した。また、2つのテストの前後に学生へのアンケートを行い、グループテスト実施についての学生の意識を調査した。大まかな手順は以下の通りである。

- ① 第一課試験の前にグループテストの実施についてどのように感じるか第一回目アンケートを行った。
- ② 第一課試験の全体をグループテストとして実施し、パンデミック前の同レベルでの類似のテスト結果と比較した。
- ③ 第一課試験の返却後、第二回目アンケートを実施し、第二課試験の半分をグループテストとして受けたいかどうか、回答してもらった。
- ④ 第二課試験の半分をグループテストとして実施し、パンデミック前の同レベルでの類似のテスト結果と比較した。
- ⑤ 第二課試験の返却後、第三回目アンケートを実施した。

4 本実践の概要

4.1 コースの概要

本実践は、米国の州立大学の初級日本語コースで2022年秋学期（8月下旬から12月上旬）に行ったものである。本実践の報告者でもある教師は初級日本語コース（JPNS1010）の全10セクションのうち4セクションを担当し、うちZoomによる同期オンラインコースであった1セクションを除いた対面3セクションでグループテストを実施した。各セクションには平均して20名が在籍し、パンデミック後のこの時期は、米国内出身の英語を母語とする学生がほとんどであった（中国語母語話者1名を除く）。高校で少し日本語コースを履修したり日本語を少し独学したことがある学生が各セクションに2・3人いたが、大半は正式なコースで日本語を履修するのは初めての学生達であった。使用教科書はジャパントイムズ社の「げんき1」で、初学者を対象とした秋学期（15週間）には12課のうち1課から6課を学習する。授業は

週5日、毎日50分ずつ行われる。

4.2 パンデミック後の初級コースの学生達の状況

この実践が行われたのは2022年秋学期である。学生達はマスクなしでの対面授業が全面再開したことに心を躍らせ、教師側も再び通常授業が実施できる喜びを感じていた。

しかし実際に授業が始まってみると、報告者自身の観察を通してだけでなく、同時期に日本語初級コースを担当していた同僚教師との話し合いの中でも、学習者がパンデミック前とは違う状況にあるのではないかと、との共通認識が生まれた。パンデミック中、学生達は全面オンライン学習の環境に置かれ、学習項目の習得に不利な状況に置かれていた。その後2022年度が始まり多くの学生が通常授業を受けられるようになったが、初学者が日本語の習得に困難をきたす事例が数多く見られるようになったのである。

日本語初学者が学習開始直後に学習上の困難を経験することは珍しくない。しかし、パンデミック直後に大学に入学した学生達には、共通した特徴が観察された。第一に、新たに学習を始めた日本語の文字や単語を日々継続して学習していくことがかなり困難であった。そして、学習が遅れていても、時間をかけて学習し乗り越えていこうという姿勢が全体的にあまり見られなかった。アニメなど同じ興味を持つ学生達のコミュニティーの形成もなかなか起こらず、教室でのペアワークやグループワークも、パンデミック前に比べ活発さに欠けていた。近づく第一課試験への対応策を模索する中で、学生達への事前アンケートを踏まえて、グループテストの実施に踏み切ることにした。

4.3 グループテスト実施方法

「げんき」第一課試験は、過去の同じコースのスケジュールを踏襲して学期第二週に行った。第一課では平仮名と二桁までの数字の言い方を導入し、簡単な自己紹介をしたり時間を尋ねたりできるようにする。第一課試験は筆記式で、数字や時間に加え、自己紹介を中心とした短いダイアログを完成させるという内容であった。この第一課試験の全体をグループテストとし、各グループ3名で、グループメンバーは試験直前に教師が無作為に決定して発表した。学生達はグループで試験に取り組

んだが、試験中の学習効果や責任感を高めるため、解答用紙は一人一部提出とした。

続く第二課試験も過去のスケジュールを踏襲し、学期第四週に行った。第二課では片仮名と三桁以上の数字の導入を行い、店で簡単な買い物の会話をしたり、レストランで食べ物を注文したりできるようにする。この試験も筆記式で行い、新出単語及び桁数の大きい数字を書かせるのに加え、レストランの場面の短いダイアログを完成させた。この第二課試験では半分をグループテストとし、第一課試験同様、グループメンバーは3名で試験直前に教師が無作為に決定した。まずグループでダイアログ部分を完成させ提出、その後個人受験に移行して、単語と数字のパートに解答させた。この第二課試験でも解答用紙は一人一部提出とし、グループテストの部分と個人受験の部分の点数の配分は、グループテスト部分を 60%、個人受験部分を 40%とした。

4.4 グループテスト実施中の学生達の様子

第一課試験と第二課試験のグループワーク中、学生達の様子を観察して記録した。両テスト中、各グループとも和やかな雰囲気の中でグループワークをし、活発に話し合いをしていた。この和やかな雰囲気は、特に全体をグループテストとして実施した第一課試験では試験終了後も続き、学生達は談笑しながら教室を退出した。

通常授業のペアワーク中は、パートナーの間違いを指摘しない学生が多いが、このグループテスト実施中は、お互いの成績に直接影響が出るせいか、グループメンバーの間違いを正したり、グループメンバーに詳しい文法説明を提供する学生が見られた。

試験全体でグループテストを採用した第一課試験では、50分の試験時間の半分が経過した頃には全グループが試験を終了していた。第二課試験では、グループテスト部分終了後に個人受験部分を完成させたため、試験を終了する時間にはばらつきが出た。

一方、第一課試験第二課試験ともに、各セクション 1・2名ずつ、グループメンバーの答えを丸写ししている学生がいた。この学生達は、その時点までの通常の授業中でも、平仮名と片仮名があまり習得できていないか、指名しても文がほとんど作れない学生達であった。

4.5 試験結果

全体をグループテストとした第一課試験の結果は非常に良好で、本実践の報告者が担当した3セクションの平均点は98%であった。これは、パンデミック前の2019年秋学期に報告者が担当した同コースで類似の第一課試験を実施した際の4つのセクションの平均点87.5%と比較すると、明らかな向上であった。

グループテスト部分と個人受験部分があった第二課試験では、グループテスト部分の平均点は91.46%であり、それに対して個人受験部分の平均点は76.96%であった。2つの部分の点数の配分を加味して計算した全体の平均点は、87.67点であった。一方、本実践の報告者が担当した2019年秋学期の第二課試験の平均点は、87.75%であった。

4.6 分析と考察

上述のように秋学期開始後に学生達の状況を観察して踏み切ったグループテストであったが、試験全体をグループテストで行った第一課試験では、個人受験であったパンデミック前の類似の試験の結果と比較して、スコアの大幅な向上が見られた。これは、Michell & Melton (2003) や Zimbardo 他 (2003) の先行研究での報告とも一致する。一方、第二課試験のグループテスト部分の平均点は91.46%で、全体が個人受験であったパンデミック前の第二課試験の結果の87.75%からは向上が見られたものの、個人受験部分の平均は76.96%であり、パンデミック以前の結果からスコアが大きく後退したのに加え、同試験でのグループテスト部分とのスコアの乖離も大きかった。

対象学生達が全体的に立ち上がりの遅い学習者グループであったことは、授業中の観察を通しても見えていたが、第一課試験でのグループテストという足場かけを経て、学期開始から1か月が経過した第二課試験では、多くの学生達の学習が軌道に乗り始めていた。しかし各セクション3・4名ずつの学生が、学期のその時点でも文字の習得ができず、日本語の基本的な構文にもなじめずにいた。この学生達は、第二課試験の個人受験部分をほぼ白紙で提出したり、なんとか解答を記入していてもほとんど点が取れていなかった。その結果、個人受験部分の平均点に大きな影響を与えていた。

この状況では、Ruddick (2013) も指摘したグループテストの弊害である「た

だ乗り」狙いの学生達が、第二課試験の前に十分な準備をしなかった可能性も考慮すべきである。しかし、その後も学習が遅れている学生達を継続して観察した結果、学期末になってもパフォーマンスの向上はあまり見られなかった。そのような学生達の人数は、この 2022 年秋学期の初学者ではパンデミック前より多く、またこの学生達は、初回二つの試験に足場かけとしてのグループテストを取り入れても、日本語学習を軌道に乗せることができていなかった。

5. グループテストに対する学生の意識

上述のように、本実践のグループテストの試みではテストスコアの明らかな向上が確認され、グループワーク中には学生同士が助け合っているのが観察できた。では学生達は、この二つのグループテストをどのように捉え、またグループワークの場では実際に何が起こっていたのであろうか。それを探るために、対象学生達に、第一課試験の前、第一課試験と第二課試験の間、および第二課試験の後というタイミングで無記名アンケートに回答してもらった。

5.1 第一課試験実施前アンケート

第一課試験の全体をグループテストとして実施する可能性を学生達に知らせ、希望するかどうかを尋ねた。対象となった学生達の回答の集計は以下の通りである。

表 1：第一課試験のグループ受験を希望するか

Yes/No	Yes	No
人数 (%)	51 (92.7%)	4 (7.3%)

このように、多くの学生達が第一課試験全体をグループテストとして実施することに肯定的な回答をした。なぜそう思うか自由回答で書いてもらった結果、多く出ていたコメントは頻度の順に、①グループメンバーと助け合いたい、②試験前の恐怖感が減る、③学期初めに新しいクラスメートをよく知ることができる、というものであった。

これに対して、少数ではあるが、グループテストの実施について否定的な回答をした学生も、各セクションに 1 名強、計 4 名いた。この 4 名から寄せられたコメントは、①自分は課題に一人で取り組むのが好き、というものと、②テストでは個人の

出来具合が評価されるべき，というものであった。

第一課試験前アンケートではさらに，グループテストで実施する第一課試験について不安に思うことがあるか，自由回答で書いてもらった。特に不安はない，という回答が最も多かったものの，自分の日本語能力に自信がない，グループワークでメンバーが協力し合えるかどうか不安である，という回答もあった。

5.2 第一課試験後および第二課試験前に実施したアンケート

第一課試験のスコアが全体として高かったことと，授業中のパフォーマンスが向上していたことを考慮し，第二課試験は部分的にグループテストとするのが妥当であると判断し，学生達にもそれを知らせた。そして第二回アンケートを実施した。まず，第一課試験を実際にグループテストとして受けてみてどうだったかを尋ねた。学生達の回答の結果は以下の通りである。

表 2：第一課試験をグループで受けた感想

よかった/よくなかった	よかった	よくなかった
人数 (%)	50 (94.3%)	3 (5.7%)

無記名回答であるため，よくなかったと答えた3名の学生が第一課試験前のアンケートでグループテストに対して否定的な回答をしていた4名に含まれているのかは確認できないが，肯定的な回答と否定的な回答の割合が第一回アンケートとほぼ一致していたのは考慮すべきである。実際にグループテストを体験してみて，学生達の印象は悪くはならなかったが，グループテストに否定的な学生達も少数ではあるが依然として存在していることが窺えた。このアンケートでも学生達に自由にコメントを書いてもらった。このグループテストがよかったと回答した学生のコメントで最も多かったのは，学生達自身が第一課試験の実施前に予測したように，グループメンバーとの助け合いに関するものであった。続いて，試験に対する恐怖感の軽減，試験を受けながら同時に学べた，という試験前のアンケートでも見られたコメントが並んだが，新たに，グループテストが楽しかったという意見も数名から出た。

これに対し，グループテストがよくなかったと回答した3名の学生からのコメントは，グループで作業したことで時間がかかった，というものと，自分は全部わかっているからグループで受けたくない，というものであった。

このアンケートの最後で、第二課試験をグループテストと個人テストの組み合わせで受けることを希望するかどうか尋ねた結果は、以下の通りであった。

表3：第二課試験の部分的グループ受験を希望するか

Yes/No	Yes	Either way	No
人数 (%)	42 (79.2%)	9 (16.3%)	2 (3.7%)

このアンケートでは、第二課試験にグループテストを含めることの是非を問うにあたり、「どちらでもよい (Either way)」という選択肢も追加した。「はい (Yes)」と、「どちらでもよい」を合計した割合は95.5%であり、グループテストに対して否定的な印象をもつ学生達の割合がさらに減少すると同時に、「どちらでもよい」と答えた学生達が相当数いたことから、学期開始から1か月経過して、学生達の中に日本語学習に対する自信が芽生えてきていたことが窺える。

5.2 第二課試験後に実施したアンケート

上述のように、第二課試験はグループテスト部分と個人受験部分の組み合わせで行い、その後最後のアンケートを実施した。このアンケートは、それまで合計二回実施したグループテストに対する学生達の意見を聞き、来る第三課試験を個人受験のテストとして受ける自信があるかどうかについて問う重要な位置づけを占めていた。

まず、部分的にグループテストを採用した第二課試験がよかったかどうかを尋ねたが、結果は以下の通りであった。

表4：第二課試験を部分的にグループで受けた感想

よかった/よくなかった	よかった	よくなかった
人数 (%)	48 (92.3%)	4 (7.7%)

注目すべきは、この時点でグループテストが「よくなかった」と回答した学生の割合が、第一課試験後のアンケートよりわずかではあるが増加したことである（5.7%から7.7%に増加）。学生達の否定的な意見が増加した背景を知るためには自由回答欄のコメントが参考になったので、以下にまとめる。よかったと回答した学生達の

コメントは、第一課試験後のアンケートのコメントとほとんど同じであった。すなわち、クラスメートとの助け合いの意義、グループテスト部分が楽しかった、試験を受けながら同時に学べた、というものであった。これに加え、二つの試験をグループで受けている期間に（日々進む）学習内容に追いつけた、というコメントがあり、これは報告者がグループテストを取り入れた目的の一つとも合致した。これに対し、今回のアンケートに見られたグループテストに対する否定的なコメントとして注目したものは、グループの他のメンバーが試験のための準備をしてきていなかった、というものだった。これは、第一課試験後のアンケートでは見られなかったコメントであり、「ただ乗り」問題（Ruddick 2013）が発生していたことを伺わせた。

6 まとめと今後の課題

このグループテストを実施した発端は、日本語の習得に困難をきたしている初級コースの学生達への援助の模索であった。必要にかられての実践であったが、パンデミック前と比較していわば低空飛行で日本語学習を始めていた学生達が、グループテストという足場かけを得て、助走期間の後学習を軌道に乗せることができたという点は重要である。また、グループワークでテストを受けることが楽しかったという学生達の声も、特に学期が始まって間もない時期であったことを考えると、重要であったと考える。

テストのパフォーマンス（スコア）には色々な要素が影響を与える可能性があり、決定的な結論を出すのは早計かもしれない。しかし、学生達へのアンケート結果からうかがい知ることができた学生達の視点は確かなデータであり、考慮すべきものである。

一方で、「損失より利益」（Zimbardo 他 2003）の「損失」部分である「ただ乗り」（十分な試験準備をしないでテストを受けること）が実際に発生していたことで、先行研究が論じたグループテストの問題点が本実践でも確認された。「ただ乗り」は、学習途上にある学生達の学習の援助という本来の目的にも合致しない。グループテストの意義を対象学生達により詳しく説明していれば、より多くの学生達がグループテストの前に十分な試験準備を行い「ただ乗り」が減少した可能性がある。

さらに、初級コースの試験結果は、学生の勉強時間や勉強方法によって結果が大きく左右されると考えられる。二つの試験で全体および半分がグループテストとして実施されることを事前に知っていた学生達がどのような試験準備をしたかも、アンケートで問うべきであったと思う。

<引用文献>

- Boston University. (September 10, 2015). *Group Testing to Enhance Collaborative Learning [Video]*. YouTube https://youtu.be/8_Btfnas1A0
- Chen, Y. (2018). *Collaborative Learning Through Group Testing*. Kent State University Center for Teaching and Learning. Retrieved January 13, 2023. <http://www.kent.edu/ctl/educational-resources/Group-testing>.
- Efu, S. I. (2019). Exams as Learning Tools: A Comparison of Traditional and Collaborative Assessment in Higher Education. *College Teaching*, 67, 1, 72-82.
- Michell, N and S. Melton. (2003). Collaborative Testing: An Innovative Approach to Test Taking. *Nurse Educator*, 28, 2, 95-97.
- Ruddick, M. (2013). Collaborative Testing as an Intervention to Reduce Test Anxiety: a Study from a Japanese University. *Journal of international studies and regional development*, 4, 4, 1-12.
- Presenter, Saito-Abott, Y. Mori, J., Jordan, T. A., Takehara, R. (November 18, 2022). *Impact of COVID on Japanese Language Education and Future Directions*. American Association of Teachers of Japanese (AATJ) 2022 Annual Fall Conference. Boston, MA, U.S.A.
- Zimbardo, P.G., Butler, L.D. & Wolfe, V.A. (2003). Cooperative college examinations: More gain, less pain when students share information and grades. *The Journal of experimental Education* 71, 2, 101- 125.

An Exploratory Group Testing in a Beginning-Level Japanese Course

Aiming for Supporting the Post-pandemic JFL Learners

Kiyomi KAWAKAMI (University of Colorado at Boulder)

Abstract

This research is an investigation on exploratory group testing based on observation in a beginning-level Japanese course at a university in the U.S.. Group testing evaluates students' learning by letting students work collaboratively on the same set of test questions (Chen, 2018). Testing in general can be an effective learning process (Efu, 2019). Group testing can progress learning regardless of academic strength (Chen, 2018). Some students in a beginning Japanese course find Japanese much more difficult than expected. Post-pandemic students need even more academic and emotional support in establishing their study methods and habits. In this exploratory group testing, students are given tasks appropriate for group work in a beginning level, such as filling in the blanks and making short sentences using grammar items. The students work in groups for the entire unit one test and for half of the unit two test. The students are given three questionnaires: Two pre-test questionnaires and one post-test questionnaire. The findings from this investigation suggest that group testing has positive effects on the students' learning and achievement, attitude toward tests, and classroom environments. Moreover, group testing encourages active interaction among the students, building the learners' community at the initial phase of the semester. The instructor/investigator observed the students actively discussing the test questions in groups and investigated how the group testing affected the students' performance. All students obtained higher test scores compared to previous years, and in the questionnaires, students mentioned reduced test anxiety and increased enjoyment of taking the tests in groups. The difficulties in learning Japanese may vary among individuals, but instructors can help post-pandemic beginning-level students by incorporating group testing in the course. Group testing can be a more accommodating evaluation method for post-pandemic students due to its ability to facilitate peer learning during tests and to promote classroom inclusivity.

Analysis of University Students' Career Support Needs for the Development of Online Learning Materials

Ruth VANBAELEN (University of Tsukuba)

Hideaki ITO (University of Tsukuba)

Abstract

This paper describes the initial step in developing online career support content targeted at international students in Japan. Group interviews with university students regarding their approach to job hunting in Japan formed the base for a needs analysis. Analysis results indicate that international and Japanese students have different ideas about the timing to start job hunting and take different approaches to information collection, entry sheet writing, and interviews. In addition, international students experience difficulties with the Japanese language throughout the process. Based on these differences, we propose online learning content that provides students insights into the job-hunting schedule, support with self-analysis, entry sheet writing, and interview practice.

Keywords: career support, online content development, needs analysis, Japanese and international university students, approach differences

【キーワード】 キャリア支援, オンラインコンテンツ開発, ニーズ分析, 日本人大学生および留学生, 異なるアプローチ

1 Introduction

This paper discusses how, within a larger project, career support materials will be developed based on a needs analysis. We will first briefly describe the background of the study before delineating the goal of the current endeavor and then going into details regarding the methods and results in sections 2 and 3.

Japan Virtual Campus (JV-Campus) is an online international education platform developed by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) as part of its Super Global University Project to promote international education and exchange in Japan. Through this platform, worldwide universities and institutions (89 at the time of writing) provide online content for various fields of

study, ranging from Natural Sciences to the Japanese Language. The platform itself is operated by the University of Tsukuba. Anyone can access the available materials. Some are currently free of charge, others are behind a paywall.

Within JV-Campus, the Japanese Language Education Division at the Center for Education of Global Communication is currently developing a four-tier block of contents, namely content for “Japanese for Everyday Life”, “Academic Japanese”, “Career Support”, and “Assessment of Speech Performances”. This paper focuses on the steps leading up to developing the Career Support learning content. Through group interviews with Japanese and international university students, it became clear that their approach to job hunting differs. The international students experience a hiatus between their expectations and knowledge regarding job hunting and the reality in Japanese society. The aim of the content under development is firstly to close that said gap. In 2019, 37% of international graduates found employment in Japan (JASSO 2021), whereas the Prime Minister’s Cabinet goal is to increase that proportion to 50% (Prime Minister of Japan and His Cabinet 2016). Therefore, the second goal is to clarify the process regarding job searching in Japan and facilitate it through online practice, thus contributing to increasing the rate of successful international student job applications.

2 Methods

2.1 Target

The target of the study were undergraduate and graduate students at a national university who were in the process of, or had recently finished looking for employment in Japan. Table 1 summarizes basic information regarding the participants. Their nationality and affiliation are provided in the second and third columns. The fourth column explains their status within the job-hunting process: whether they already received a positive answer regarding employment (yes) or not (no). Two remarks need to be given regarding this table. Firstly, detailed information regarding nationality is not disclosed because the researchers are held to the anonymity clause as part of the Ethical Review Board decision (See below in 2.2). Secondly, some participants had not yet procured employment (fourth column) at the time of the group interview. However, follow-up emails taught us that all participants successfully found employment shortly after the group interviews.

Table 1: Group interview participants basic information

	Japanese/ International	Affiliation	Employment decided Yes/ No
Group 1: Participant 1	Japanese	Senior, Humanities	Yes
Participant 2	International	Master 2 nd year, Humanities	No
Group 2: Participant 3	Japanese	Master 2 nd year, Engineering	Yes
Participant 4	International	Master 2 nd year, Humanities	No
Group 3: Participant 5	Japanese	Master 2 nd year, Engineering	Yes
Participant 6	Japanese	Master 2 nd year, Humanities	Yes
Participant 7	International	Master 2 nd year, Humanities	No

2.2 Data collection

Before the actual start of the group interviews leading to the needs analysis, this project went through a review by the Ethical Review Board of the Institute of Humanities and Social Sciences at the University of Tsukuba to ensure the anonymity and rights of the participants would not be breached. Then, the Career Support Team at the Bureau of Human Empowerment at the University of Tsukuba cooperated in finding participants. The data collection happened in three phases. In Phase 1, participants were asked to provide basic background information on their hometown, languages spoken, affiliation, and their desired occupation through an online Google form. In Phase 2, the actual interviews were conducted during April and May 2023. Each interview lasted between 90 and 120 minutes. Based on the ethical review conditions, participants were informed that the interviews would be recorded and videotaped, but also that they might be contacted for additional details or clarification of information given during the interview, and that data could be shared in academic settings such as conferences and journals. All participants signed an agreement regarding the above and received contact information in case they would want to withdraw their participation agreement in the future. The interviews took a semi-structured format where both researchers asked questions. Sometimes, the interviewees would ask each other for insights. The questions focused on the job-hunting preparation process (when/what/how), the resources they used, how they searched for those resources, and how they determined helpful and reliable information. Participants also spoke about the support they would have liked to have had throughout their university career. All interviews were conducted in Japanese. In Phase 3, the researchers emailed the participants regarding elements not sufficiently discussed during the meeting. These elements focused on expenses the participants made during the job-hunting process, such as formal attire, fees for required tests, and travel expenses. The participants also shared valuable information such as reference materials as well as their personal entry sheets in different stages of review. Finally, the researchers also

contacted them to learn more about their experience interacting with people outside the university during their university careers.

3 Results

In this section, the results of the semi-structured interviews are summarized. Five elements stood out: job-hunting schedule, information collection, entry sheet (ES hereafter) writing, interviews, and language skills. These will be touched upon, and participants will be quoted through excerpts. The excerpts are based on the videotape transcriptions by the researchers. They are first given in Japanese, followed by a translation in English prepared by the researchers. Bold fonts are added by the researchers to indicate important elements. When the excerpts are discussed, the third-person plural pronouns “they”, “their”, and “them” are used to ensure the anonymity (in this case gender) of the participants.

3.1 Job-hunting schedule

The system for searching for employment in Japan is quite different from many other countries, and accordingly, international students experience difficulty in grasping the structure, especially the prolonged application process. Therefore, the group interviews first focused on when students started preparing for employment. Interview excerpts 1 and 2 illustrate dissimilarities between international and Japanese students regarding the timing to start the job search and their motivation towards employment.

Excerpt 1 [Participant 1 (Japanese student)]

就職活動というものを始めたのは本当に修士一年の4月か5月あたりです。そこら辺の時期にマイナビとか理系の学生がよく使うラボベースっていう理系の企業からスカウトだったり来るようなサイトに登録して、で、5,6月は、本当に何も分からない状態だったので、とりあえず色々な企業を聞いてみようってことで参加して、たくさん聞いていく中で何がやりたいのかなとか、これはやりたくないのかなっていうものを考えながら、夏のインターンに応募しようと考えていたので、そういうことをしてました。(English translation: **I really started job hunting around April or May of my first year of the master’s degree program.** Around that time, I registered on sites like Mynavi and LabBase, which are often used by science

students and where science-oriented companies often scout for employees. In May and June, I really didn't know what I was doing, so I decided to just listen to various companies, and I participated, and as I listened to many companies, I thought about what I wanted to do and what I didn't want to do, and I was thinking about applying for summer internships, so that's what I did.)

Excerpt 2 [Participant 2 (International student)]

博士はどうかなたぶん難しいことで、そして先見えないこともあって、万が一自分の研究している分野は進めない場合もあるかなって考えて、今もなんか週末も色々やっております。だから **12 月にはマイナビとか登録してあの色々見てます。企業説明会とかも聞**いています。(English translation: A PhD might be difficult, and also because I can't see ahead, I am still doing various things on weekends, thinking that I may not be able to advance in the field I am studying. So, **in December, I registered with Mynavi and am looking at various options.** I'm also attending company information sessions.)

Excerpts 1 and 2 were both second-year students in the Master's Program at the time of the interview. Participant 1 stated they started looking into company information at the very start of their graduate school career by registering on job-search websites and attending company information sessions from May onwards. This enabled them to narrow the job type they were interested in and apply for a summer internship. Participant 2, on the other hand, was in doubt regarding continuing their academic career or entering the job market. They registered in December on job-search websites and attended company information sessions accordingly. No internship was mentioned, and the job type was not narrowed down.

Participant 2 took nine months after entering the Master's program and more than a half year longer than Participant 1 to make their first move towards job-hunting. Other participants shared a similar time frame. Noticeable among the international students were the late start to commence the job search and the weak motivation toward job types. In contrast, the Japanese students had a clearer view of when to start and how to narrow down job types at an early stage.

3.2 Information collection

The section about the schedule already mentioned registration on job-search websites. In this section, information collection is looked at in more detail.

Excerpt 3 [Participant 3 (Japanese student)]

私は一番最初、企業のHPみたいなところから一通り読んだのと、そこを読むと企業理念とかがわかるので、それを踏まえて面接やES内容をちょっと変えてみたり、企業の口コミサイトみたいところで検索してみて、面接で聞かれたことなどを勉強したりしていました。(English translation: **I started by reading through the company's website, and since I could learn about the company's philosophy, I changed the content for my interviews and ES slightly based on that information. I would search on places like company review sites and study what was asked in interviews.**)

Excerpt 4 [Participant 4 (International student)]

もちろん情報収集はコツコツしましたのが、たぶん7月か8月ぐらい。まずガクチカから書かないといけないなと思って、12月からいっぱい練習しました。情報収集はマイナビ、リクナビと<母国>のアプリがあるんですが、この中には<母国>からの留学生が自分の就職活動についてシェアしているので収集しました。あとは友達から<母国>の留学生のコミュニティで聞きました。アプリはその中にいる人に連絡して、「どう準備すればいいですか」と聞いて優しく教えてもらいました。(English translation: Of course, I gathered information steadily, probably in July or August. I thought I had to start writing from “Gakuchika” (authors' note: Gakuchika (ガクチカ) points at what students put effort in during their college years, such as doing volunteer work or leading a club, and therefore different from scholastic ability), so I practiced a lot from December. I collected information from Mynavi, Rikunabi, and **an app from <country name>, in which international students from <country name> shared their job-hunting activities.** And from friends, **I heard about the community of international students in <country name>.** I contacted the people on the app and asked them how I should prepare for it, and they kindly told me.)

Participant 3 collected information regarding companies based on the company website and adjusted their ES and interview content to accommodate to the company in question. Participant 4 relied on experience shared by international students of their home country, but did not mention company philosophy, etc.

Based on these excerpts, Japanese students are trying to understand what the company philosophy is and, thus, what people in the company are expecting of new hires. International students gather information mainly from their home communities rather than considering the situation in Japan.

3.3 Entry sheet writing

Excerpt 5 [Participant 1 (Japanese student)]

インターンをやった会社の人の話を聞いたり ES を添削してもらったりして分かりやすくするっていう作業を行った (中略) ES を書く段階で面接のことも想定しながら文章に落として、面接ではこれを基にしゃべろうかと (中略) 全ての一貫性を見られていると感じてました。 (English translation: **I listened to people from the companies where I did an internship and asked them to correct my ES to make it easier to understand. (...)** When I was writing the ES, I put it into writing with the interview in mind and thought about what I would say in the interview based on it. (...)) **I felt they were looking at the consistency of everything.)**

Excerpt 6 [Participant 4 (International student)]

ES を修正してくれる日本人がいたらいいなっていう風に考えております。 (English translation: I am thinking that **it would be nice to have a Japanese person who can correct the ES.**)

Excerpt 7 [Participant 7 (International student)]

就職課が ES を修正しました。しかし、修正は文法だけで、本当は内容を見てほしかった。 (English translation: The **employment support department revised the ES.** However, the revision was **only about grammar**, and I really wanted them to look at the content.)

For corrections and feedback on their ES, Japanese students relied on people at companies where they did internships and their seniors at the university. Through these corrections, they were able to take their preparation

to the next level, i.e., incorporate the ES information in their interview practice. International students have fewer resources to rely on. Even when turning to the employment support department, the provided support is limited to a grammar check and not what they expected or hoped for, namely a content revision. In addition, the Japanese students worked on the coherence between their ES writing and their interview content.

3.4 Interviews

Once the participants received a positive answer regarding their ES from the companies they applied to, their focus shifted to the interview stage. They described how they prepared for the interviews as follows.

Excerpt 8 [Participant 5 (Japanese student)]

zoom の録画機能を使って聞かれそうな質問を答えて、どんな風に見えるのかなっていうのを確認したりしていました。それと、言いたいことを箇条書きで書いたり、話せるようにエピソードを書いておいたりもしました。(English translation: **I used the recording function of ZOOM to answer questions that I thought I might be asked and see what I looked like. I also wrote down bullet points** of what I wanted to say **and episodes** that I could talk about.)

Excerpt 9 [Participant 2 (International student)]

私は最初は友達から面接は、日常会話みたいなカジュアルな形で行っているからと聞いて、自分も自信もあるし、何も準備しないで受けました。普段は話は大丈夫ですが、面接の時は話は別なので準備しておかないと全然喋れない。面接は私にとっては試行錯誤。毎回、準備していなかった質問が聞かれました。(中略) 企業の HP を 2 回、3 回見れば、面接でバレないような気がします。(English translation: At first, **I heard** from my friends that **interviews are done in a casual way, like daily conversation, so I took it without any preparation**, because I was confident. Usually, I can talk okay, but it's a different story during an interview, **and I can't speak at all if I don't prepare**. Interviews are trial and error for me. Every time I was asked questions that I had not prepared for. (...) I feel that if you look at a company's website two or three times, you won't get caught out in an interview.)

Participant 5 (Excerpt 8) practiced using a recording function to review their performance and made a written outline with answers to possible interview questions. Participant 2 (Excerpt 9) took a relaxed stance without preparation but admitted to insufficient planning.

The Japanese students tended to prepare meticulously for the interviews through self-recordings and reviews of these. Conversely, the international students mistakenly followed fellow international students' advice and took the interview as a casual occasion. They went through a trial-and-error period, learning to adjust their language use from informal to formal and to modify the content once they realized their preparation was insufficient.

3.5 Language skills

Excerpt 10 [Participant 2 (International student)]

たぶん言葉わからないことも多くて、文がわからないこともあります。学力検査は国語がありまして、日本の小説みたいなもの。(English translation: Maybe **I don't understand a lot of words, and sometimes I don't understand sentences.** The scholastic test has a “Japanese as a first language” part, with some questions like a Japanese novel.)

Excerpt 11 [Participant 1 (Japanese student)]

国語の問題は日本人にとってもすごい早いスピードで読まなきゃいけないし、難しい文章は何を言ってるかわからないものもある。留学生にとってはかなり難しいんじゃないかなって思います。(English translation: In the “Japanese as a first language” part, **questions must be read at a very fast speed, even for Japanese, and some difficult sentences make it hard to understand what is being said. I think it is pretty difficult for international students.**)

Excerpt 12 [Participant 2 (International student)]

リクナビとかの会社説明のメールや動画も全部日本語です。字幕もついてないです。(English translation: **All the company explanation e-mails and videos from Rikunabi and others are also in Japanese. There are no subtitles.**)

Participant 2 (Excerpts 10 and 12) experienced issues with the Japanese language during test taking and information grasping. Even Japanese nationals (Participant 1, Excerpt 11) admitted that complex language skills are necessary.

Regarding the scholastic test, both groups of participants agreed that a high level of Japanese language skills is required. One Japanese participant sympathized with the international students, expressing concern about the level of required Japanese skills. Also, information provided by job-search websites is fundamentally monolingual Japanese. Learners of Japanese clearly face an extra burden in accessing information or passing exams.

4 Discussion

In the results section, five elements were analyzed through excerpts from the group interviews, namely the job-hunting schedule, information collection, entry sheet writing, interviews, and language skills. Different approaches for Japanese and international students stood out. It can be said that Japanese and international students are running a different type of obstacle race aiming at the same employment goal. The view on the overall process from start to finish is transparent for the Japanese students, and although the separate steps remain arduous, preparing one step is often incorporated into the next. However, the process and its individual steps are obscure for the international students and are tackled one by one, often lacking the continuity needed, for example, in ES and subsequent interviews. In other words, the former group can see the goal thanks to easier access to information from job-search websites and company websites owing to sufficient language skills and inside knowledge from peers. This enables them to respond in a flexible manner and adjust ES and interview content in an early stage. The latter group relies on limited information sources, often restricted to home country-based apps and thus not necessarily accurate and up-to-date. The group interviews also indicated a different perspective on careers. Japanese students think about whether their chosen company is right for them in the long run and set long-term goals when looking for a job, while international students, who may return to their home countries, approach their job-hunting activities with short-term to medium-term goals. From the start, this creates significant differences in how they select a job type that fits their personal life, skills, and current interests. Furthermore, differences can also be found in how they address these elements when searching for information, preparing their ES, and practicing their interview responses. Finally, international

students especially encounter difficulties regarding the Japanese skills required to prepare for ES, scholastic tests, and interviews. Additionally, they lack sufficient interview practice.

5 Conclusion and further implementations

This paper reported on group interviews with Japanese and international students regarding their approach on the job-hunting process in Japan. Differences in approach between Japanese and international students were noticed in the timing to start the process (early outset vs. delayed start), the manner of information collection (digesting company website information vs. relying on home-country apps), ES preparation (relying on expert knowledge and support from company insiders vs. limited support), interview preparation (recurrent practice vs. ad-hoc adjustments), and language skills (native vs nonnative).

Derived from the above, international students need information on when to start, but also on how to access and use credible information. Besides that, support regarding ES writing and interview practice is indispensable. Accordingly, the authors are preparing online learning content with the following elements:

1) Personal storyline writing and self-analysis leading up to 2) ES writing through templates, and 3) Interview practice based on 1) and 2). A detailed outline of the learning content under preparation is given in Figure 1.

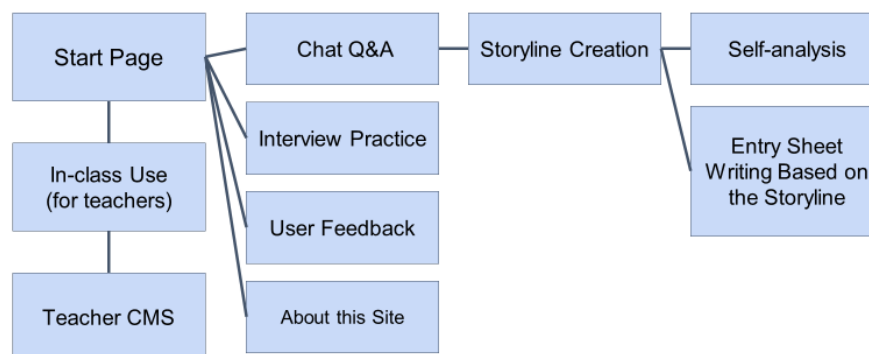


Figure 1: Online learning content preliminary outline

Acknowledgements

The researchers hereby thank the Career Support Team of the Bureau of Human Empowerment at the University of Tsukuba for helping us find interview participants. Without these participants and their generous help in providing us with insights and actual materials, the needs analysis and the subsequent development of the learning content would not have

been possible. This work was partly supported by JSPS KAKENHI Grant Numbers 20K00695 and 21K13034, and the JV Campus Project.

Sources

LabBase <https://compass.labbase.jp/> (Last access August 22, 2023)

Mynavi <https://job.mynavi.jp/> (Last access August 22, 2023)

Rikunabi <https://www.rikunabi.com/> (Last access August 23, 2023)

References

Japan Virtual Campus. <https://www.jv-campus.org/> (Last access August 21, 2023)

JASSO 2021.

https://www.jasso.go.jp/gakusei/career/event/guidance/___icsFiles/afieldfile/2021/07/09/ryugakusei_monka_gakuryu.pdf (Last access August 21, 2023)

Prime Minister of Japan and His Cabinet (2016) Japan Revitalization Strategy 2016

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/kettei.html#saikou2016> (Last access August 21, 2023)

Bureau of Human Empowerment <https://syushoku.sec.tsukuba.ac.jp/career/> (Last access August 22, 2023)

オンライン学習コンテンツ開発のための大学生キャリア支援ニーズの分析

ヴァンバーレン ルート (筑波大学)

伊藤 秀明 (筑波大学)

要旨

本研究は、日本の高等教育機関における「日本での就職活動に対する日本語教育へのニーズ調査」の結果を報告することを目的とした。執筆者の所属機関である筑波大学は文部科学省の助成を受け、日本初のオンライン国際教育プラットフォーム「Japan Virtual Campus (以下, JV-Campus)」を構築している。JV-Campus 事業の一環として、日本語教育においても生活、アカデミック、キャリア支援、評価システムの4つの柱を軸としてオンライン学習コンテンツの開発を進めている。本研究はこの中のキャリア支援学習コンテンツ開発に向けて、日本人学生と留学生を対象とした半構造化インタビューに基づくニーズ分析の結果及びその結果から開発される学習コンテンツの展望について記述した。

2023年4月から5月にかけて、7名の在学生（日本人学生4名、留学生3名）から協力を得て、120分程度にグループインタビューを3回行った。就職活動のスケジュールや情報収集、エントリーシートへの書き方や面接準備について参加者同士で語ってもらい、録音録画したデータを文字化した。

ニーズ分析の結果、外国人留学生と日本人学生では、就職活動に対するアプローチがスケジュール感、会社情報の収集方法、エントリーシート作成、面接準備、語学力の5つの要素で大きく異なることが明確となった。このような相違点を踏まえ、就職活動のスケジュールや自己分析のサポート、エントリーシートの書き方や面接の練習などを行うオンライン学習コンテンツを提案する。

日本語学習者のための参照文法

ヨフコバ四位 エレオノラ (富山大学)

稲葉 和栄 (秀明大学)

堀 恵子 (東洋大学)

要旨

日本語学習者の増加と多様化, また学習方法の多様化に対応すべく教育内容・方法の充実, 指導法の改善が求められている。充実が特に必要だと指摘されるのは文法教育である。文法教育をめぐる課題は多岐にわたるが, 学習者のための文法解説が不足していることや文法の解説が学習者のニーズに合っていないことが対策を急がれる課題である。

本稿では, 既存の文法解説(書)の問題を検討しつつ, 文法教育の充実を目指すツールの一つとして, 本研究チームが開発しているオンラインで利用できる初級日本語の文法解説書(『参照文法』)について説明する。開発中の『参照文法』の最大の特徴は, オンラインで利用できること, 学習者が復習など自律学習に応用できること, 文型の記述を機能ごとに行い, それぞれの機能に関して使い分けが必要な文型とそれとの違いを示していることである。

【キーワード】 参照文法, 初級, オンラインリソース, 機能, 自律学習

Keywords: reference grammar, elementary, online resources, functions, self-study

1 はじめに

近年, 日本国内外で日本語学習者が増加している(文化庁 2022)。また, 学習方法も多様化している。学習者の増加および学習方法の多様化に対応すべく教育内容や教育方法の充実, さらに指導法の改善が求められている。充実が特に必要だと指摘されるのは文法教育である(白川 2018)。

上記の現状に加え, コロナ禍の影響で自律学習の必要性も増してきた。一方では, 自律学習をめぐる様々な問題点も浮かび上がってきた。たとえば, その一つは自律学習のためのリソースの必要性である。ICTの普及により, オンラインで利用できるリソースは増えてきたが, 学習者が, ネット上に溢れている情報の中から, 自

らのニーズに最も適している情報を探し出し、見つけるのは極めて困難な作業である。また、自律学習が比較的容易にでき、さらにコーパス開発などに伴い増えてきた語彙学習のためのリソースに比べ、文法の自律学習のためのリソースはまだ少ない。文法学習をめぐっては、指摘すべき問題点がもう一つある。それは学習者のニーズに適したリソースが不足しているということである。

次に、文法をめぐって、学習者のニーズおよび文法解説（書）について概観する。

2 文法学習

日本語学習者を対象に行ったアンケート調査（ヨフコバ四位・稲葉・久保田 2020）の結果から、7つの学習項目（会話、漢字、語彙、作文、聴解、読解、文法）の中、文法が作文に次いで2番目に難しい学習項目であること、そして、学習者が文法学習で特に難しいと感じているのは、似ている文法形式や文法の機能の使い分けであることがわかった。そこで、ある文型の的確な運用に必要な情報とは何か、さらに、他の文型との使い分けに必要な情報とは何かという点を明らかにする必要がある。この問題については、第4章で詳しく考察する。その前に、日本で開発・使用されている学習者を主たる対象としている文法解説（書）の現状について少しばかり見てみたい。

3 文法解説（書）の現状

国内で開発・使用されている文法解説（書）に関しては次の三つの動向がある：①教科書に付属している文法解説（書）、②文法辞典等の補助教材、③オンラインリソース。

①は、紙媒体のみのも（例えば、『みんなの日本語』の多言語解説）、紙・オンラインの両方で使用できるもの（例えば、『初級日本語げんき』、『初級日本語げんき Genki-Online』）、専用のHPを通じ、オンラインのみで利用できるもの（例えば、『まるごと+』）である。②には、学習者も利用でき、また特定の教材に特化していない『日本語文型辞典』、『どんなときどう使う日本語表現文型辞典』、『日本語文法セルフ・マスターシリーズ』などがある。③のリソースには、例えば、『機能語用例文データベース「はごろも」（以下、「はごろも」）』、『日本語文型バンク』）がある。

一見すると、リソースが多くあるようであるが、それぞれについて問題点も指摘できる。

①教科書に付属している文法解説（書）に関しては次の三つの問題点が挙げられる。まず、全ての教科書には文法解説（書）があるわけではない。また、教科書には文法の解説（書）があったとしても、その情報が必ずしも学習者が求めているものとはかぎらない。そのため、不足している情報は教師の説明によって補われる必要がある。さらに、教科書に掲載されている文法解説は、基本的に、その教材に特化したものであり、異なる教材で学習している学習者には合わない場合がある。

②文法辞典等の補助教材に関しても三つの問題が指摘できる。一つは、オンラインで利用できるものは限られており、現代の学習スタイルには合わない紙媒体のものが多くあることである。二つ目は分量の問題である。学習者は、一つの文法項目について、幾ページにもわたる説明を解読しなくてはならないこともあり、情報取りには時間も労力もかかる。さらに、レベル的にも初中級の学習者には難しすぎる。

③のオンラインリソースは、近年増えてはいるものの、教師を主なターゲットとしたり（「はごろも」）、レベルが初中級向けではなかったり（『日本語文型バンク』）して、学習者にとっては使用困難な側面がある。

4 学習者にとって必要な文法の情報とは何か

4.1 学習者のニーズ

すでに述べたように、学習者が文法で最も難しいと感じているのは似ている文法形式や文法の機能の使い分けである。そのため、学習者が文法学習で最も知りたいのは似たような働きがある文型の使い分けに必要な情報である。例えば、筆者が担当している初級クラスでは、助詞「は」のしばらく後に助詞「が」が導入されると¹、ほとんどの場合、学習者から、「「は」と「が」は何が違うか」という質問が出てくる。また、多くの学習者から説明が求められるのは、多機能的文型（例えば「Vている」）の機能間の違いやそれぞれの機能の運用のために必要な使い分けの条件に関する情報である。

しかし、既存の文法解説（書）では、学習者の疑問に充分に応える情報を提供しているリソースは極めて少ない。

以下、「Vてから」を例に、使用教材に付属している文法解説とオンラインリソ

ースの解説から見てみたい。

4.2 文法解説（書）の記述

4.2.1 教科書の文法解説の記述から

分析に次の 3 冊を用いる：『みんなの日本語』，『初級日本語げんき』，『まるごと』。

まずは、「V てから」および類義表現（また、関連表現（「それから」））の、教材の中での位置づけについて見てみよう。本稿では、類義表現として扱うのは、「N の/V たあとで」，「N の/V るまえに」，「V て V」である。これらの表現を選定した理由は次の通りである：1) 学習者が似ている表現との関係で、類義表現（「N の/V たあとで」）だけでなく、対義表現（「N の/V るまえに」）との使い分けについても情報を求めており、また、2) 使い分けが必要であるにもかかわらず、「V て V」との違いについてはあまり言及されていないためである。

表 1：教科書における「V てから」と類義表現の位置づけ

教科書名 (全課)	みんなの日本語 (全 50 課)	初級日本語げんき (全 23 課)	まるごと 入門 (全 18 課) 初級 1 (全 18 課) 初級 2 (全 18 課)
V1. それから V2。	—	5 課 (会話)	入門 18 課
V1 てから、V2	16 課	17 課	初級 2 4 課
V1 て、V2	16 課	6 課	初級 1 6 課
①N のあとで ②V1 たあとで、V2	34 課	× ²	初級 1 8 課①
①N のまえに ②V1 るまえに、V2	18 課①, ②	17 課②	初級 1 8 課① 初級 1 15 課②

次に、上記の文型に関する解説（ある場合のみ）についても簡単に見ておきたい。『みんなの日本語』には『翻訳・文法解説 英語版』，『げんき』には本冊の文法説明，『まるごと』には『まるごと+』のサイトを参照する。

表 2：教科書における表 1 の文型に関する解説

	みんなの日本語	げんき	まるごと
V1。それから V2。	—	—	Used when talking about several actions in chronological order.
V1 てから、V2	Indicates that upon completion of the action denoted by V1, the action of V2 is to be conducted.	To describe an event after which another thing happens.	Used when saying the order of actions or events. • V1 is first, followed by V2. • It is a sentence pattern to emphasize V1 happening before V2.
V1 て、V2	Two or more actions take place in succession. The actions are mentioned in the order of occurrence.	To combine two or more verbs as in describing a sequence of the events or actions.	Used when talking about the way to go somewhere in order.
①N のあとで ②V1 たあとで、V2	Indicates that the action denoted by V2 happens after the action or situation denoted by V1 or N. This puts more emphasis on the time context in which the events happen than V てから, which has the same meaning. Also, unlike V てから, there is no implication that V1 or N is a precondition of, or preparatory action, for V2.	—	①Used when talking about doing something after something else
①N のまえに ②V1 するまえに、V2	1) Verb: Indicates that the action of V2 occurs before the action of V1 takes place. 2) Noun: Nouns before まえに express/imply actions. 3) Quantifier (period): When まえに come after a quantifier the particle の is not necessary.	②To describe the event before which something happens.	①Used when talking about doing something before something else. ②Used when talking about doing something before something else

表 1, 表 2 から次のことが明らかになった。まず、文型の提示や提示順には一貫性がないことである。例えば、『げんき』では、「あとで」は扱われていない。また、『まるごと』では、動詞に接続する「V たあとで」は、初級の文型として扱われていない。さらに、どの文型もほとんど他の文型と独立した形で扱われているが、『みんなの日本語』だけでは「V てから」と「V1 て V2」の対比が提示されている。

一方、説明文を見ると、「V てから」とその類義表現との違いについては、『みんなの日本語』以外は、ほとんど言及がなく、「V てから」とその他の類義表現の運用のために必要な条件が提供されていないことがわかる。

4.2.2 オンラインリソースから

すでに述べたように、学習者を主たる対象とする文法学習のためのオンラインリソースは限られている。また、学習者や学習者のニーズを意識した解説はあまりなされておらず、教科書同様に、個々の文型のみフォーカスを当てている解説法が一般的である。ここで、簡単に『文型バンク』の事例から見てみよう。

『文型バンク』では、他のリソースで提示されていない「V てから」の二つの機能（「動作のあと (①)」と「起点 (②)」）が提示されている (図 1, 図 2)。また、機能①では、「V1 て V2」との対比も示されている。しかし、学習者がさらに求めるであろう他の類義表現との相違については記述がなされておらず、説明は不十分である。

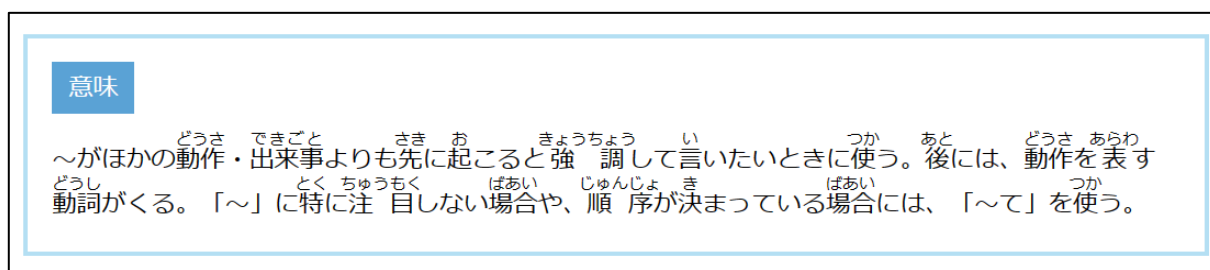


図 1：『文型バンク』：「てから」①

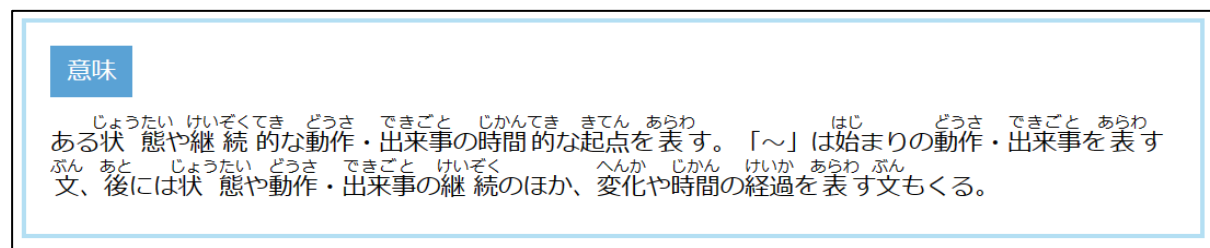


図 2：『文型バンク』：「てから」②

5 日本語学習者のための『参照文法』

5.1 『参照文法』の仕組みおよび目的

まず、開発中の『参照文法』の仕組みを簡単に説明する。

本参照文法は自律学習を前提としたオンラインツールである。データ入力には、Dokuwiki というソフトを用い、旧 JLPT の 4 級と 3 級の基準で選定した初級の 120 項目 (文型編) について記述を行っている (表 3)。

また前半には、文法書の使い方および文型の記述に用いている専門用語の説明、品詞や文体に関するまとめ (基礎編) も掲載している (表 4)。

表3：『参照文法』収録文型

1	あ行	あげる	41	～たら	81		Vにいく/くる/かえる
2		あとで	42	～たり～たり	82		Vにくい
3		あまり(～ない)	43	だろう	83		の(助詞)
4		ある	44	Vつづける	84		の(名詞化)
5		いる	45	Vつもりだ	85		ので
6		Vうと思う	46	Vて	86		のだ
7		Vうとする・しない	47	で(助詞)	87		のに
8		Vおわる(おえる)	48	Vてあげる	88	は行	は(助詞)
9	か行	か(助詞)	49	Vてある	89		～ば
10		～か～か(～かどうか)	50	Vていく	90		ばかり
11		が(助詞)	51	Vている	91		Vはじめる
12		が(接続)	52	Vておく	92		はずがない
13		Vかた	53	Vてから	93		はずだ
14		かもしれない	54	Vてください	94		へ(助詞)
15		から(助詞)	55	Vてくれる	95		V(た・ない)ほうがいい
16		から(理由)	56	Vてくる	96		ほしい
17		がる	57	Vてしまう	97		ほど～ない
18		ください	58	でしょう	98	ま行	まえに
19		ぐらい	59	Vてはいけない	99		Vましょう
20		くれる	60	Vてみる	100		Vませんか
21		こと(名詞化)	61	ても・でも	101		まだ
22		ことがある	62	Vてもいい	102		まで(助詞)
23		Vことができる	63	Vてもらおう	103		までに
24		Vことにする	64	と(助詞)	104		まま
25		Vことになる	65	と(仮定)	105		も(助詞)
26		ごろ	66	～と～(と)どちら	106		QWも～ない
27	さ行	Aさ	67	という	107		もう
28		Vさせる・せる	68	と思う	108		もらう
29		Vさせられる	69	とか	109	や行	や(助詞)
30		～し～し	70	とき	110		Vやすい
31		しか(～ない)	71	Vところだ	111		ようだ
32		Vず	72	な行Vない	112		Vようにいう
33		～すぎる	73	Vないてください	113		Vようにする
34		～そう(様態)	74	Vながら	114		Vようになる
35		～そう(伝聞)	75	Vなければならない	115		より(助詞)
36	た行	Vた	76	Vなくてもいい	116		～より～ほう
37		Vたい	77	Vなさい	117	ら行	らしい
38		だけ	78	なら	118		Vられる
39		Vだす	79	(く・に)なる	119		Vる
40		ために	80	に(助詞)	120	わ行	を(助詞)

表4：『参照文法』基礎編

文法書の使い方について	授受動詞
用語の説明	動詞のタイプ(動作、変化、状態; 自他; 意志/無意志)
助詞	疑問詞
名詞(文末形式)～デス形	文体(全品詞)
形容詞(名詞修飾、文末形式)～デス形	敬語

コソア・指示詞	名詞修飾
動詞のマス形	文のタイプ（単文／複文） 主節／従属節
動詞の活用表	

文型の記述は、如何なる学習環境の学習者でも使用できるように特定の教材に特化していない。対象者および目的は、初級を終えた学習者が復習や知識の整理のために用いることであるが、初級の学習者でも学習に必要な情報がとれるように工夫を施している。また、学習者だけでなく教師（母語話者教師，非母語話者教師）も、文法指導上の留意点の確認のために利用することが可能である。

以上を踏まえ、『参照文法』のユーザビリティについて次のような工夫を施している。まず、言葉による説明は最小限にしている。また、対照されている文型の用例には、以下のように、同じ場面を設定し、同じ語彙を用いるようにしている。

（例）昼ごはんは**まだ**食べていない。 （例）昼ごはんは**もう**食べた。

さらに、情報の関連付けが必要な場合は、使用ソフトの「内部リンク」という機能を利用し、閲覧者が自由にページを行き来できるようにしている。利用者の文字（漢字）認識の負担を軽減するために、用例には読み上げの音声をつけている。使用ソフトには翻訳機能がついており、120カ国語くらいの翻訳が可能である。

『参照文法』の最大の特徴は、機能ごとに、使い分けが必要な文型の提示、その相違または類似に関する解説、またそれを明確に示す用例の提示である。

以下、「V てから」の記述ページを用いてここまで主張してきたことを整理する。

5.2 『参照文法』の事例：「V てから」

文型のページは次のように構成されている。

まずは、図3にあるように、基本情報、使い分けが必要な文法・文型、文型を使う上で理解が必要な情報について示している。

次に、機能ごとに、意味の記述、用例、使い分けが必要な文型と用例、使い分けが必要な文型の違いを提示している（図4，図5）。機能の難易度を★で示している。機能以外に提示が必要な情報は「コラム」にて提示している（図6）。

最後に、簡単な確認問題およびその説明³を掲載している（図7）。

トレース: top・53vてから

53vてから

53[Vてから]

編集

基本情報

- 旧JLPT該当級: 4
- 品詞: 文型
- 前接: Vて形
- 意味: 1時間の前後関係、動作の順、継続
2起点

編集

使い分けが必要な文法・文型

- ・Vたあとで
- ・Vて
- ・Vるまえに

文型を使う上で理解が必要な情報

- ・主節のできごと=Q
従属節のできごと=P

授業が終わってから、映画に行きました。

P Q

- ・#不自然な文

目次

- ・ 53[Vてから]
- ・ 基本情報
- ・ 使い分けが必要な文法・文型
- ・ 文型を使う上で理解が必要な情報
- ・ 機能
- ・ 機能 1 ★: 時間の前後関係、動作の順、継続
- ・ 機能 2 ★: ある変化や継続的なことの始まり(起点)
- ・ コラム
- ・ 確認問題
- ・ 確認問題の説明

編集

図3: 基本情報/使い分けが必要な文法・文型/文型を使う上で理解が必要な情報

機能

編集

機能 1 ★: 時間の前後関係、動作の順、継続

[V1て(P) から~V2(Q)]: PをするまでQをしない。Pを強調する。PとQが継続する(Pのできごとの終了後に、引き続いてQが起こる)。

機能 1 用例:

例 1. 歯をみがいてから、寝なさい。

▶ 0:00 / 0:02 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 2. 手をしょうどくしてから、教室に入ってください。

▶ 0:00 / 0:00 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 3. 子ども:「お母さん、今、ゲームやってもいい?」
お母さん:「だめ。宿題をやってから、(ゲームを) やりなさい。」

▶ 0:00 / 0:00 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 4. 日本に来てから、すぐに結婚した。

▶ 0:00 / 0:00 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

機能 1 と使い分けが必要な文法・文型:

- ・ Vたあとで
- ・ Vて
- ・ Vるまえに

機能 1 と使い分けが必要な文法・文型の用例:

例 5. 食事をしたあと(で)、ずっとテレビを見ている。

▶ 0:00 / 0:00 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 6. 授業が終わったあと(で)、映画を見に行く。

▶ 0:00 / 0:00 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 7. 1時間かけて掃除したあとで、子供に部屋を汚された。

▶ 0:00 / 0:05 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 8. うちに帰って、ごはんを食べる。

▶ 0:00 / 0:03 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 9. 部屋を出るまえに、電気を消す。

▶ 0:00 / 0:03 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

例 10. 日本へ来るまえに、日本語を勉強した。

▶ 0:00 / 0:04 ⏮ ⏪ ⏩ ⏭

機能1と使い分けが必要な文法・文型の違い：

V1た (P) あとで~V2 (Q)	V1 (P) →V2 (Q) (PとQの前後関係)
V1る (P) まえに~V2 (Q)	V2 (Q) →V1 (P) (PとQの前後関係)
V1て (P) から~V2 (Q)	V1 (P) →V2 (Q) (PとQの継続)
V1て (P) ~V2 (Q)	V1 (P) →V2 (Q) (PとQの順)

※ 「V1て (P) から~V2 (Q) 」と「V1た (P) あとで~V2 (Q) 」
 「V1た (P) あとで~V2 (Q) 」：P→Qという時間の前後関係
 「V1て (P) から~V2 (Q) 」：PをするまでQをしない；Pを強調する；PとQが継続する

① 「V1て (P) から~V2 (Q) 」のほうがいい：PとQの継続
 例) 歯をみがいてから、寝なさい。
 例)#歯をみがいたあとで、寝なさい。
 例) 手をしょうどくしてから、教室に入ってください。
 例)#手をしょうどくしたあとで、教室に入ってください。

② 「V1た (P) あとで~V2 (Q) 」のほうがいい：PとQの前後関係
 例)# 1時間かけて掃除してから、子供に部屋を汚された。
 例) 1時間かけて掃除したあとで、子供に部屋を汚された。

③ 「V1て (P) から~V2 (Q) 」しか使えない：Pが起点
 例) 私がこの会社で働き始めてから、もう3年が経った。
 例)#私がこの会社で働き始めたあとで、もう3年が経った。

※ 「V1て(P)から~V2(Q)」と「V1て(P)~V2(Q)」

① 「V1て(P)~V2(Q)」：一続きの動作によく使われる。
 例)銀行に行ってお金を下ろす。
 例)仕事が終わって帰る。
 例)お湯を沸かしてコーヒーを入れる。

② 「V1て(P)から~V2(Q)」は、P・Qの前後の関係をはっきりと示すが、「V1て(P)~V2(Q)」には、「P→Q」か「PとQ」のあいまいさが残る。
 例)Aさんがピアノをひいてから、Bさんが歌を歌った。P→Q
 例)Aさんがピアノをひいて、Bさんが歌を歌った。P→Q、PとQ

図4：機能1

機能2★：ある変化や継続的なことの始まり（起点）

機能2用例：

例11.私がこの会社で働きはじめてから、もう3年がたちました。

▶ 0:00 / 0:06

例12.大学生になってから、アルバイトを始めた。

▶ 0:00 / 0:04

例13.朝起きてから、家を出るまで1時間かかる。

▶ 0:00 / 0:04

例14.先週かぜをひいてから、ずっと体調が悪い。

▶ 0:00 / 0:04

機能2と使い分けが必要な文法・文型：

Vて

機能2と使い分けが必要な文法・文型の違い：

※ 「V1て (P) 」 「V1て (P) から」の大きな違いはないが、「V1て (P) から」を使ったほうが起点がよりはっきりする。

例) 私がこの会社で働き始めてから、もう3年が経った。
 例) 私がこの会社で働き始めて、もう3年が経った。
 例) 大学生になってから、アルバイトを始めた。
 例) 大学生になって、アルバイトを始めた。
 例) 朝起きてから、家を出るまで1時間かかる。
 例) 朝起きて、家を出るまで1時間かかる。

図5：機能2⁴

コラム

> 「V1て (P) から」はQには状態を表す文は使えないが、「V1た (P) あとで」はQに状態を表す文が使える。
 例) #パーティーが終わってから、部屋はごみでいっぱいになっていた。
 パーティーが終わったあとで、部屋はごみでいっぱいになっていた。

> 「いつするの?」という時を表すとき、「V1て (P) から」は使えるが、「V1た (P) あとで」は使えないことがある。

例) 受け付けは5時からです。5時になってから、来てください。
 #受け付けは5時からです。5時になったあとで、来てください。
 朝になってから、私たちは出発した。
 #朝になったあとで、わたしたちは出発した。
 →「ある変化や継続的なことの始まり(起点)」に反する。

> 「V1たあとで～V2」のV2 (Q) に、命令形や意志形は使いにくい、「V1てから～V2」のV2に、命令形や意志形は使える。
 例) #金をためたあと(で)、旅行に行こうと思っています。
 (松岡弘、『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』、p.203)
 金をためてから、旅行に行こうと思っています。
 (松岡弘、『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』、p.203)

まとめ

	V1てから～V2	V1たあとで～V2	V1て～V2	V1るまえに～V2
動作の順 V1 (P) → V2 (Q)	○	○	○	
動作の順 V2 (Q) → V1 (P)				○
時間の前後関係 V1 (P) → V2 (Q)	○	○	○	
時間の前後関係 V2 (Q) → V1 (P)				○
PとQの継続 V1 (P) → V2 (Q)	○	○	×	
PとQの継続 V2 (Q) → V1 (P)				○
起点を示す V1 (P) → V2 (Q)	○	×	×	×
Qに状態を表す文	×	○		
いつするか	○	×		
Qに命令形や意志形	○	×		

図 6：コラム

確認問題

1 日本に {a.来たあとで b.来てから}、1年になります。
 2 電気を {a.つけたあとで b.つけてから}、部屋に入りなさい。
 3 スリッパを {a.ぬいだあとで b.ぬいでから} 和室に入る。

確認問題の説明

1 cf.機能2
 2 cf.機能2、コラム
 3 cf.機能2、コラム

図 7：確認問題／確認問題の説明

6 今後の課題

『参照文法』についていくつかの課題が残っている。まず、完成および公開の時期である。暫定的な公開は 2023 年度末ごろを予定としている。また、確認問題の解答および解説の掲載方法、原語のページと翻訳されたページの同時提示などについても検討中である。

<注>

1. そのクラスで、『まるごと日本のことばと文化 入門』を使用している。
2. 読み書き問題 (L.8) やタイトルなどには出現するが、文型として扱う課はない。

3. 確認問題の解説は、文章ではなく、参照となる箇所の提示のみとして行っている。
4. 多機能の文型については、全ての機能について同様に記述を行っている。

<謝辞>

本研究は、JSPS21K00621 の助成を受けている。

本研究チームのメンバーであり、研究のあらゆる面において貴重なサポートしてくださる久保田美子先生（早稲田大学）に感謝申し上げます。

<資料>

『機能語用例文データベース「はごろも」』 <https://www.hagoromo-text.work/>

『初級日本語げんき』（2020 第3版）The Japan Times.

『初級日本語げんき Genki-Online』 <https://genki3.japantimes.co.jp/>

『どんなときどう使う日本語表現文型辞典』（2007）アルク

『日本語文型バンク』 <https://bunkeibank.ninjal.ac.jp/>

『日本語文型辞典』グループ・ジャマシイ編（2015）くろしお出版

『日本語文法セルフ・マスターシリーズ』1～7（1985-2001）くろしお出版

『まるごと 日本のことばと文化』入門, 初級1, 初級2（2013-2014）三修社

『まるごと+』 <https://marugotoweb.jp/ja/>

『みんなの日本語』（2017 第2版第13刷）スリーエーネットワーク

『みんなの日本語 翻訳・文法解説 英語版』（2022 第2版）スリーエーネットワーク

<引用文献>

白川博之（2018）「日本語研究から日本語教育研究への越境」『日本語の研究』第14巻2号, pp.68-83.

文化庁（2022）「日本語教育実態調査」

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r04/pdf/93920301_01.pdf

ヨフコバ四位エレオノラ・稲葉和栄・久保田美子（2020）「日本語文法教育をめぐって」『日本語教育連絡議論集』vol.33, pp. 85-108.

<http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun/2020013.pdf>

Reference Grammar for Japanese Learners

Eleonora YOVKOVA-SHII (Toyama University)

Kazue INABA (Shumei University)

Keiko HORI (Toyo University)

Abstract

In order to respond to the increase and diversification of the Japanese learners and learning methods, there is a need to enhance the educational content and improve the teaching methods of Japanese. It has been pointed out that grammar and grammar education is the field which particularly needs to be enriched.

There are a wide range of issues surrounding grammar education, but here we would like to focus on the following two points:

- (1) There are teaching materials for learners that do not have grammar explanation notes.
- (2) The grammar handbooks and manuals do not necessarily provide the information that learners need.

In relation to the above-mentioned problems, especially on the premise of (2), we are developing an online *Reference Grammar* ('Sansho bunpo') for Japanese beginners. It has the following features:

1. It is available online, and any learner from any place at any time can easily access it.
2. The target users are the learners who have completed the beginner level, but beginner learners can also use it for autonomous learning. It could also be helpful for Japanese language teachers to organize their educational content of grammar.
3. The most prominent feature is the way the *Reference Grammar* is structured. In a previous questionnaire survey on Japanese learning, the respondents said that in grammar learning the most difficult and necessary thing is the distinction of the grammatical forms with semantic/functional similarity. Based on this, we describe the grammatical items in the *Reference Grammar* according to their functions and in relation to the semantic/functional synonym(s) of every form.

The *Reference Grammar* aims to provide description from the learner's point of view, and to make it easy for anyone to obtain the information that meets the learners' needs.

継承日本語教育 トランス・ランゲージング教授法実践報告

根元 佐和子（パリ南日本語補習校）

要旨

本実践報告は、在外の年少者継承日本語教育の現場において、トランス・ランゲージング（以下 TL）教授法を導入した実践と、教授法の妥当性を報告する。本実践では、リサーチを中核的活動とし、彼らの持つ全言語リソースの使用を許容し、一連の活動から目標言語でのアウトプットの質を高められるように授業内容を構成した。継承日本語教育の基本である家庭との連携を図りながら、活動的な TL 活動に焦点を当て成果を検証する。

【キーワード】 継承日本語， トランス・ランゲージング， 家庭との連携

Keywords: Japanese heritage language, translanguaging, learning to connect with families

1 はじめに

本報告は、フランス・パリ南日本語補習校での実践報告である。運営母体はパリ南日仏協会で、文部科学省（文科省）非認可校である。2023年6月現在、通う児童・生徒は約60名で年齢は3歳から15歳まで、主に日仏家庭の子ども達で、全員現地校に通い、フランス在住の家庭である。授業では文科省の教科書を使用しているが、単元の選択は教師の裁量に任されており、進度や内容は文科省指導要領に準拠していない。

1.1 実践の背景

在外継承日本語学習者の日本語での抽象的な表現活動は、学習者の優勢言語¹でのレベルにはなかなか至らないという現実がある。つまり、学習者の年齢に応じた知識を日本語で表現できないということである。複数の言語間を境界線なく自由に行き来するということは、マルチリンガル児にとって言語使用形態として自然な形である。筆者は、その特質を利用して学習することは大いに効果的であると経験的に確信していた。筆者の授業ではリサーチ活動の使用言語は自由、教室での報告には

日本語を使用することとして授業を組み立てている。そこで、加納（2016a）の TL 教授法理論について実証性を検証してみたいと考えた。

1.2 実践の目的

実践の目的は、トランス・ランゲージング教授法を通して新しい知識を獲得しながらの概念構築の進め方を検討することである。問いかけとして、グループ活動中学習者はどのようなトランス・ランゲージングを行っていたか、そしてどのように概念を構築し、新たな思考や理解を形成していったか、ということ考察する。

2. 理論的背景

本実践のプロジェクトでは、全体の流れに獲得型授業教育理論（渡部 2020）を取り入れ、その一部に TL 教授法を導入した。本実践報告は、TL にフォーカスを当てて検証を試みるため、TL 教授法についてのみの記述をする。

加納（2016a:3）によると「トランス・ランゲージングとは、マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の境界線を超越してひとつの繋がったレパートリーとして捉えた概念である。「言語 A によるインプットを言語 B でアウトプットする」という、多言語話者が生得的に日常実践している言語使用全般を指す概念として拡大。（略）機能として、言語を枠に閉じ込めない、状況に応じた多言語話者の柔軟なことばの使い方」としている。

カミンズ（2022:29）は「教育学上のトランスランゲージングとは、児童生徒が教科書の課題や活動を行う際に、自身が持つマルチリンガルなレパートリー全てが使えるように計画（デザイン）された指導のことである」としている。

3. 先行実践研究

トランス・ランゲージングの実践研究は数多くある。Garcia & Kano（2014）では、アメリカでの日英バイリンガル中高生への作文能力を高める指導について分析をしている。さらに、加納（2016b）は、日本に留学したマルチリンガルの大学生を対象に、多言語学習者の学習プロセスにおける言語使用と、学習者の TL プロセスの特徴と概念構築について分析している。さらに、Li & Ho（2018）は、オンラインプラットフォームを利用しての中国語非母語話者への中国語漢字語彙学習について分析を

している。このようにトランス・ランゲージングは、外国人の日本語学習者や継承語学習者の教授法として導入可能であると言えよう。

4. パリ南日本語補習校について

4.1 教育機関・学習者・カリキュラム

この学校は母体をパリ南日仏協会とし、フランス国家公認の民間非営利団体で継承日本語教育を行う日本語学校である。子ども達の多くは2世で日仏家族の子ども達である。日中や日英家族もおり、3世の子どもも若干学習している。全員フランスに在住、現地校に通いながら、日本語を継承語として学ぶ子ども達である。子ども達の年齢は3歳から15歳で、約60名となっている。年度は9月から翌年の7月上旬までで、週一回90分授業を年間34回行なっている。小学校5年以上のクラスでは、教室数が不足していることから、隔週での対面とインターネットによるの授業構成となっている。

4.2 教材

基本的に文部科学省の教科書の「国語」を使用しているが、「社会」「理科」「道徳」なども使用しているクラスもある。単元や内容の選択は各担当教師に任せられており、進度や教え方は指導要領には準拠していない。その他、漢字ドリルなどの副教材は、子ども達の負担にならないよう難易度を考えて使用している。

5 筆者の継承日本語教育の方針

筆者の継承日本語教育の指針は以下の通りである。

1. 家庭とともに行う言葉の学習
2. 教室の内の学習を外に出し、社会とコミュニケーションを取りながらの学習
3. CEFR の理念である複言語・複文化の考えを基幹
4. 社会市民性を養う教育

本実践の学習者は全員日仏2世の子ども達である。それゆえ、日本語の学習は家庭とともに学ぶことが重要であると考えている。また、ことばの学習は、教室、家庭、学校、学習者を取り巻く全てのつながり²から行うことが有効である。そして、欧州評議会による『CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）』（2001）の述べる複言語主義

³・複文化主義⁴の理念を元に、民主的な社会市民性を養うことばの教育を目指している。

6 本実践の概要

6.1 学習者・実施時期・時間

本実践の学習者は2010年生まれの12歳から13歳の子どもが4名（A, E1, E2, L）のクラスでT組と呼ばれている。全員日仏家庭の女子で全員現地校に通っており、母親が日本人、父親がフランス人の、レベルの差はあるが日仏バイリンガル児である。実施時期は、2023年5月から6月で、7回の授業で行い、合計時間数は約150分である。このクラスの授業形態は、隔週で対面授業とZoom授業を行っている。

6.2 本実践の目標

本実践では、父の日に向けて「お父さんとの最高の思い出」というテーマで日仏二言語俳句カードをプレゼントする、というプロジェクト学習を行なった。日本語で創作した俳句をもとにフランス語の俳句を作成し、フランス語俳句にフランス語の詩の韻を踏むということ目標にした。これにより、現地校のフランス語の授業で学習する詩の規則を理解することを意図した。

6.3 使用した教材

本プロジェクトでは読解教材として以下の教材を使用した。

- 1) 文科省国語教科書5単元「言葉の意味が分かること」（光村図書2020:48-53）
- 2) 現地校のフランス語の授業で使用する教科書⁴と授業でのノートやプリント
- 3) 優勢言語での資料を使用して詩の規則を学ぶ

指導手順は6.4で詳細を説明するが、まず、フランス語の詩の韻の踏み方を学習するために、リサーチを行なった。このリサーチは宿題にし、個人作業とした。リサーチ言語の選択は自由とし、資料は現地校で使用するフランス語の教科書と授業でのノート、さらに、インターネット検索での調べ活動を許可した。

6.4 プロジェクト全体の指導手順

プロジェクト全体の流れは以下の通りである。下記 3) 4) 5) 6) の指導プロセスに TL を導入した。

1) 教科書単元の読解

テーマである「ふだん使っている言葉やものの見方を見直す」「言葉の意味に広がりがある」について考える。ここでは、いわゆるクラシックな活字に忠実な内容理解を行う。

2) 日本語俳句作成

「お父さんとの最高の思い出」というテーマで日本語俳句を作成する。

3) 韻の規則に関する語彙学習

教室でフランス語の詩を読みながら、韻の規則を説明するときに必要なフランス語語彙を抽出し、筆者が日本語に訳したフランス語の詩は子ども達が現地校で使用しているフランス語の教科書から抽出した。この時の活動では、教師もフランス語の詩の韻の規則が分からないため、子ども達と一緒に教科書を読み規則を学びながら、韻の説明に必要な語彙の抽出を行い、教師の日本語訳と携帯辞書で日本語に訳していった。

4) リサーチ活動とフランス語作文

リサーチ言語は自由とし、テーマ「フランス語の詩の韻」について宿題として調べて書いてまとめる。資料として現地校のフランス語の教科書⁵の詩の単元と授業ノート、さらにインターネット資料を使用するよう指示した。子ども達は全員フランス語でリサーチを行ない、フランス語の文章でまとめてきていた。

5) 韻についての話し合いと日本語作文

教室でグループ活動での話し合いを行なった。使用言語は自由とし、リサーチでまとめた内容や現地校のフランス語の教科書の記述をもとに、内容をお互いに補足・確認した後で、規則を日本語で書いてまとめ、教師に日本語で口頭説明をするよう指示した。

グループ活動を行なった4名の子ども達の現地校での詩の学習状況を説明する。子ども E1 は既に学校で韻の規則を学習済み、子ども E2 は詩の単元に入ったものの韻の規則については未習、子ども A と L は詩の単元は未習であった。グループ活動では相互に補足・教え合い、間違いを修正し合いながら新しい知識を獲得す

る様子が観察された。日本語で文章を書く時も、語彙や漢字、文章の書き方を教えあったりする協働学習が観察された。

6) フランス語俳句作成

日本語俳句からフランス語俳句を作り、韻を踏むことを試みる。

7) 父の日日仏二言語俳句プレゼント

カードにイラストやお父さんへのメッセージを記し、父の日のプレゼントとする。

8) 教科書単元のテーマを再考

6.5 グループ活動での子ども達の発話の観察

6.4 5) で記述したグループ活動での話し合いについて子ども達の発話内容を観察した。テーマは「フランス語の詩の韻について日本語で書いてまとめ、授業の終わりに口頭で先生に説明する」である。また、話し合いの言語は自由とした。グループ活動で話し合いをし、教師への質問はせず自分達でまとめるよう指示をした。子ども達の言語はほぼフランス語で、韻を説明するときのキーワードになる語彙のみ日本語で話されていた。発話内容の観察方法は話し合いを録音し、その記録をそのまま書き起こした。「子ども達の話し合いの内容」は以下のとおりである。この話し合いの活動から子ども達の TL のモダリティ⁶を観察した。日本語部分は子ども達のフランス語文章を筆者が日本語に訳したものである。子ども達を使用した日本語の語彙はイタリック体で記した。前後の内容を考え、フランス語で残した方が良い語彙に関しては、そのままフランス語で記述した。

L : えっと, *rimes* って日本語で何て言うんだっけ?

E1 : ちょっと待ってて。・・・*韻*, *韻*って言うのよ。

L : *rimes*, ああ, いやいや, *韻*の種類は3つある。

E2 : そう, *Rimes suivies*, *Rimes croisées*, *Rimes embrassées*。これ日本語で何て言うかな。先週, 先生も日本語で分からないって言ってた。

L : *Rimes embrassées* って, これ(腕で人を抱きしめるジェスチャーをする⁷)? えと, この漢字, ほほよ?⁷意味わからない, だって。

E1 : *韻*はね, 詩の行の最後にくる。繰り返して言うんだけど日本語はなんだっけ。

E2 : 繰り返すっていうのはね・・・。はん, はん・・・。あれ?

E1 : そう, 反復。音の反復。

A : 漢字はどう書くの？

L : 韻を何するっていうんだっけ。動詞動詞。タクタク、タクタク⁸ (二つの手で歩くジェスチャーをする)。

E1, E2 : (Aに答える) これ。(日本語のノートを見せる)

E1 : (Lに答える) 韻を踏むんだって。タクタク、タクタク⁸ (二つの手で歩くジェスチャーをする)。

子ども達の話し合いでは、フランス語が中心でキーワードになるような語彙は日本語で挿入されていた。そして、リサーチで得た知識を説明し、フランス語教科書で内容を確認したり、未習の概念を質問し説明したりして教えあっている様子が見えかけた。子ども達はお互いに漢字を書き合い、ジェスチャーやオノマトペ、携帯電話辞書を使用するなど、様々なストラテジーを駆使して日本語で文章を書くという協働学習を行っていた。

6.7 実践の成果

上記 6.5 と 6.6 で述べたように、これらの活動を通し得られた知識や概念を理解・獲得し、理解形成としての仏語俳句作成を行った。そして、日仏二言語俳句父の日俳句、そしてイラストとお父さんへの気持ちの言葉を添えてカードにし、翌日の父の日に E1 は父親にプレゼントをした。図 1 に学習者 E1 がまとめたフランス語の詩「韻」についての作文を紹介する。読みにくいので筆者が以下に引用する形で書き起こす。下線は E1 が試みた韻のタイプで、筆者が加筆した。

「韻」

韻は、フランス語の詩に使われています。韻は、詩の全部の行の最後につく音の反復です。

詩によって、韻の配置がちがうこともあります。韻の配置は三つ種があります。一つめは、「aabb」のように、同じ音が続きます。それを **Rimes suivies** と言われています。Rimes croisées という韻もあります。それは「abab」のように、二つの韻を一行おきに交えてあります。最後に、「abba」と言うように配置された **Rimes embrassées** があります。**Rimes embrassées** は、間に別の韻を割り込まされています。

こちらの文に出てきた「a」や「b」は、音節を表しています。

図2は学習者E1が作成した日仏二言語父の日俳句である。見やすく以下に記す。

<u>Les</u> monts du Jura	ジュラの山
Les promenade en forêt	森でさん足 ⁹ が
<u>Est</u> très agréable	楽しいね

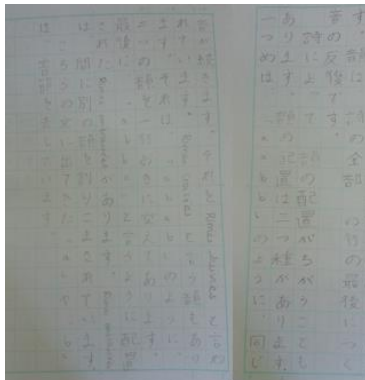


図1：フランス語の詩「韻」について

学習者 E1

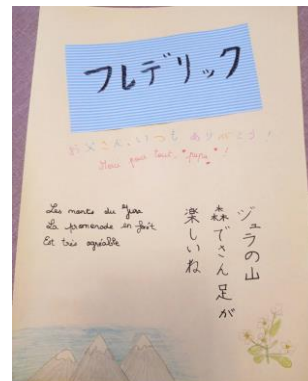


図2：日仏二言語父の日俳句

学習者 E1

E1は、「韻」の説明であるように、語頭ではあるがフランス語の韻 *Rimes croisées* を試みている。この韻の踏み方は「二つの韻を一行おきに交え」て踏むもので、俳句は575の三行しかないため学習者は一行目と三行目の語頭で韻を踏んでいる。一行目の語頭「Les」の母音は [ɛ] あるいは [e] と発音し、三行目の語頭「Est」の母音は [ɛ] と発音することから、韻を踏んでいることがわかる。E1はフランス語俳句に韻を踏むことは、はじめてだったので大変難しかったと述べている。

7 考察

7.1 学習目標・実践目的について

学習目標として、日仏二言語俳句を作成し、さらにフランス語俳句にフランス語の詩の規則の一つである韻を踏むということを試みた。4人の学習者のうち3人の作品の提出があった。4人目の学習者は年度末行事が多くあったため、作品を完成させることができなかった。この3人とも韻の踏み方は理解し、うち2人はフランス語俳句に韻を踏むことができた。韻を踏むのに非常に考えた、と述べていた。

実践目的として、TL教授法を通して学んだ新しい知識を獲得しながら概念の構築の進め方を検討することとした。問いかけとして、グループ活動中、学習者はどのようなTLを行っていたか、そしてどのように概念を構築し、新たな思考や理解を形成していったか、ということを考察した。リサーチでは、学習者の優勢言語である

フランス語による知識の獲得が観察され、グループでの話し合いでは、フランス語で教え合うという活動から語彙や概念について相互に知識を補い間違いを修正し、最終的にリサーチで得た知識が深化されていく協働作業になっていた。日本語作文を観察すると、質の良い産出になっていると思われる。学習者の日本語母語話者の保護者からのコメントで「抽象的な事項をしっかりと文で書くことができている、その急成長ぶりに驚いている」と述べられていることから、それが立証できていると考える。

7.2 トランス・ランゲージングの方略について

TL 導入は学習者の年齢が高くなり抽象的な概念を多く学ぶ教材に導入すると効果があると思われる。年齢が小学校高学年以上となる学習者の大きな問題の一つに、母語で得た年齢相応の知識を日本語で表現できないということがある。日本語の抽象的な語彙や複雑な文型の欠如がその原因である。学習者の母語での理解力・思考力を利用することが、日本語を伸ばすために重要であると考えられる。つまり、強い言語を利用して弱い言語を伸ばす、ということである。ただし、授業では産出に必要な質の高い語彙を効率よく学習することが必要であり、そのためには周到に指導計画を準備し、二言語、さらには三言語での秩序だった言語使用環境での指導を行わなければならない。

7.3 トランス・ランゲージングを有効に導入するために

教育効果を高めるための TL 活動の導入は計画的に行うことが重要である。そのために、筆者のいくつかの実践から得た方略を以下に述べる。

- 1) リサーチ言語は自由：学習者の認知的負荷が少なく、内容の深い理解につながり、学習の質が高まる。
- 2) リサーチリソースの多様性（言語は自由）：リサーチは単に資料を読むだけではなく、視聴覚など様々なモダリティを駆使し、家庭・学校・社会とのつながりを持つプランを講じる。以下にリサーチソースの例をあげる。
 - ・紙媒体資料として辞典やカタログ
 - ・インターネット検索・テレビ番組・動画・映画・歌
 - ・現地校の教科書やノート

- ・家族，親戚，現地校の先生や友人や，近所の人達へのインタビューやアンケート
- ト
- 3) グループ活動言語は自由：意見が十分に言え，積極的に深い話し合いができ情報交換が活性化する。教え合える。言語資源を活用し新たな知識を獲得できる。最終的に日本語でのアウトプットを必ずする。語彙が増え，特に作文活動は漢字語彙が増え表現が豊かになる。学習者の満足感も高まる。
- 4) フィードバックの必要性：学習者同士や教師からのフィードバックは，思考のまとめ直しの機会になり，理解再構築につながる。
- 5) 話し合い：リサーチによる学習者個人の情報を持ち寄りながら表現し話し合いを重ねていくと，知恵を出し合いながらテーマを深めていかれる。教師以外から理解に必要なインプットを得られ，学習者同士での協働学習が促進される。
- 6) プロジェクト活動：複雑な授業計画が必要になるが，プロジェクト学習にするとリサーチワーク・プレゼンテーション・ディベート・ドラマワークなど様々な学習形態になり，読む・書く・話す・聞く・話し合うなどの技能での TL 活動が可能になる。
- 7) 家庭とのつながり

在外での継承日本語学習は，学習者が2世の場合，どちらか一方の親の母語を学習する意識が強いため，家族とのつながりを考えながらの学習にすることに意義がある。具体的には学習の過程や成果を二言語で行い，両方の親を巻き込むことが，継承語教育にとって重要だと言えるだろう。

8 まとめと今後の課題

8.1 まとめ

以上の報告から TL は，マルチリンガルの子どものに適した教授法であると言える。子ども達の優勢言語で新しい知識を獲得し，概念の構築を進めながら，弱い方の言語を伸ばしていく学習方法である。本報告ではリサーチ活動から日仏父の日俳句活動に至る一連のプログラムを紹介した。これらはマルチリンガル児の思考の枠組み作りや，グループワークを通じた共同学習での情報更新の仕方などの自学の訓練のプロセスでもある。そして，これらの学習が家族への贈り物となり，学習者に知識だけでなく家族の絆も深めることばの学習になっている。

8.2 今後の課題

以下に授業の枠組みを構成する教授法と教育指針に対する課題を述べる。

1) 教授法への課題

- ・ TL 教授法を駆使できる教師養成が必要
- ・ 複数のケースについての指導方法や研究成果を検討する
- ・ 二言語以上についての TL 教育実践報告が待たれる

2) 教育指針に対する課題

複言語・複文化の環境で育つ子ども達へのことばの教育は、学習の期間が幼少期から高校生の年齢に至る長期間の教育となる。すなわち人格形成期における全人格的教育といえる。将来、学習者は世界へ飛び立っていくことを念頭に置き、世界市民としての社会性を養うことばの学習を、現場で探究していくことが大きな課題である。

<注>

1. 子ども達にとって強い言語。
2. インターネット環境でのつながりも含む。
3. 個人の持つ複数の言語能力が相互補完的な関係に存在する、という考え方。（奥村編 2016）
4. 自分にも他人の中にも様々な異なる文化が存在し、各々を認め合えその考え方の元に文化を国別・地域別にバラバラに分けて考えることはしない、という考え方。（奥村編 2016）
5. 学習者は現地校で出版社は異なるが Français 5ème Cycle 4-Nouveau programme 2016 という中学 1 年生用指導要領に沿ったフランス語の教科書を使用している。
6. 視覚や聴覚など伝達コミュニケーションにおける様々な方式をさす。例えば、オノマトペ、ジェスチャーなどの非言語行動、インターネット検索での動画・音声資料など。
7. L は携帯電話の辞書を見て「抱擁 ほうよう」という語彙を検索した。Embrassées の意味に「抱きしめる」という意味があり、この言葉は日常語として子ども達は使用し意味を知っているため L はジェスチャーで意味を表現した。さらに、漢字のふりがながうまく読めず、「ほほよ」という不正確な読み方になってしまった。

8. 「タクタク」はフランス語のオノマトペ。リズムカルに進む様子を表す。
9. 「さんぽ」の間違いであることを本人が説明していた。

<引用文献>

- 奥村美奈子他編 (2016) 『日本語教師のための CEFR』 くろしお出版.
- 加納なおみ (2016a) 「トランス・ランゲージングを考えるー多言語使用の実際に根ざした教授法の確立のためにー」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 Vol.12, pp.1-22, 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会.
- 加納なおみ (2016b) 「トランス・ランゲージングと概念構築ーその関係と役割を考えるー」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 Vol.12, pp.77-94, 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会.
- ジム・カミンズ (2022) 「バイリンガル教育理論とトランスランゲージング教育学ー言語政策と教育実践への示唆」 p.29, 2022BMCN 年次大会資料, バイリンガル・マルチリンガル子どもネットワーク (BMCN) 2022年10月.
<https://www.bmcn-net.com/archive-document>
- Council of Europe (2001). *CEFR Companion Volume*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

<参考文献>

- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店.
- Garcia, O., & Kano, N. (2014) Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J.Conteh, & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. (pp.258-277). Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Li, W. , & Ho, W. Y. J. (2018) *Language learning sans frontiers: A translanguaging view*. *Annual Review of Applied Linguistic,s* 38. (pp.33-59).
<https://doi.org/10.1017/S0267190518000053>

Heritage Language Education Practice report: Translanguaging for Multilingual Children

Sawako NEMOTO (Association Franco-Japonaise Paris Sud)

Abstract

The author reports on the practice and validity of introducing the teaching method of translanguaging (TL) to heritage Japanese learners in a heritage Japanese school, who live in France. With regard to TL, Kano (2016) stated that multilingual children are limited in what they can understand in the target language alone and cannot make full use of their existing knowledge, and that allowing children to use all language resources and ensuring deep understanding while adjusting cognitive load will improve the quality of target language output and lead to advanced cognitive activity. In this practice, research was made the core activity, the use of all the language resources they had was allowed, and the lesson content was structured so that the quality of output in the target language could be improved from a series of activities. The target group for this practical learning was 12year old children living in the classroom the TL teaching method was introduced in a series of activities from research to presentation and discussion. The results are verified by focusing on the active TL activities, while maintaining the cooperation with the family, which is the basis of the teaching of the inherited Japanese language.

Italian Learners of Japanese Language from a Pragmatic Perspective

– Sentence-Final Particles in Spontaneous Speech –

Giordano STOCCHI (University of Naples 'L'Orientale')

Abstract

The sentence-final particles *ne*, *yo*, and *yone* are prominent features in everyday Japanese speech, playing a significant role in managing and negotiating interpersonal interactions. While native speakers acquire them early in childhood, Japanese language learners still struggle to grasp their usage at higher proficiency levels. This paper explores how five Italian learners use the above particles in casual conversations with Japanese native friends. At the time of data collection, the participants possess an intermediate to advanced level of proficiency and have lived in Japan for at least six months. The results reveal variations in the functions found in each conversation based on the subject considered. *Ne* is the most frequently used particle among learners, especially for expressing agreement and in fixed-sentence structures. In contrast, *yo* and *yone* appear less regularly, with limited functions and usage frequency. Moreover, one participant never used any particle throughout the conversation, while another used *ne* abundantly compared to the other observed subjects.

Keywords: sentence-final particles, discourse modality, spontaneous speech, language acquisition

【キーワード】 終助詞, ディスコース・モダリティ, 自然な会話, 言語習得

1 Literature review

The sentence-final particles *ne*, *yo*, and *yone* are commonly described as belonging to the linguistic category of modality. This is the cluster of items used to mark discourse linguistically, expressing the subjective stance of the speaker (Halliday 1970). In the Japanese context, this concept has a more extended history than in the Western frame, owing to the richness of linguistic components within the language. The principal theory behind this concept is *chinjutsu* (predication), which spread and gained popularity through Tokieda (1950) and Watanabe (1953), eventually leading to the commonly known term *modariti* with Nitta (1991) and Masuoka (1991). There have been numerous criticisms of the category as a description of the speaker's epistemic stance.

Some argue that the group's products would be too broad to be effective, considering the various tools available in a language to express subjectivity. Consequently, many scholars have chosen to detach from this traditional perspective on modality (Narrog 2018). Notably, Maynard (1993a) has significantly contributed to this topic by redefining the particles *ne*, *yo*, and *yone* as belonging to a new category: 'Discourse Modality.' Maynard considers the actual uses of linguistic tools in communication, depicting *ne*, *yo*, and *yone* as independent indicators, which are merely used to express the subjective position of the speaker. In this category, we can find resources such as exclamatory interjections, modal adverbs, discourse connectives, and sentence-final particles. The scholar renamed the sentence-final particles as interactional particles due to their relevant role in everyday interaction, and this label will be adopted for the present study.

1.1 Defining functions

Due to their nature being challenging to describe and involving many pragmatic layers in speech, interactional particles have always been of great interest among researchers. They have no referential nor denotative significance; they are employed to display speakers' subjectivity concerning affective stances (sentiments and states of mind) and/or epistemic stances (certainty of propositions). Researchers tried to describe their different facets, but depending on the methodology adopted, they stressed some uses, neglecting others. Mainly, we can account for three different currents on the topic. The traditional view involved analyzing the source of information connected to the sentence where *ne*, *yo*, and *yone* appear. Based on the disparity between speakers, one of the particles would show accordingly (Kamio 1997, Maynard 1993a). Later, theories questioned the information-based model, assessing that it could not capture the interactional particles' core meaning. Different views stressing the affective stance of the speakers involved in the interaction emerged, describing the interactional particles as essential tools as persuasion strategies (Katagiri 2007) or to respect and support the harmony of the ongoing conversation (Onodera 2004). Lastly, thanks to discoveries linked to Conversation Analysis application to Japanese speech, the particles *ne*, *yo*, and *yone* have started to be seen as critical dialogic tools able to shape the conversational structure (Morita 2015, Saigo 2011). This complexity in giving a well-rounded definition of the interactional particles leads to struggles in Japanese Language Teaching. Consequently, without proper guidance, Japanese language learners may struggle to grasp their essence entirely, even after years of study.

1.2 Acquisition

Interactional particles' acquisition is often problematic for Japanese language learners, especially for those whose L1 lacks similar structures. Even though these are presented at an initial stage in Japanese Language Teaching, many students struggle to use them even after years of study. Comments in major textbooks are scarce and often do not effectively display their pragmatic functions (Kō 2011). Furthermore, interactional particles, when misused, are usually not corrected by teachers since the message conveyed in the utterance is not damaged (Nazikian 2005). However, misusing interactional particles can be problematic, threatening the listener's feelings (Koike 2000), making the acquisition of *ne*, *yo*, and *yone* crucial to successful communication in Japanese. Research has demonstrated that these interactional resources can be acquired by experiencing native input in the Japanese contexts (Masuda 2011). Nevertheless, one must consider the subjectivity of the speakers since, in many cases, an abundance of input alone could be insufficient to successfully acquire the considered particles (Kizu et al. 2019).

1.3 Uses in learners' speech

Scholarship related to learners' uses of *ne*, *yo*, and *yone* highlights an unbalanced and inaccurate usage of interactional particles, which varies according to the proficiency level of the speakers. As suggested in a study by Hajikano (1994), beginners primarily used *ne* during the four meetings set by the researcher over a one-year stay in Japan. In contrast, particles like *yo* needed more time to appear in learners' speech. In addition, the interactional particle seems frequently used in formulaic expressions like *sō desune*, but often incorrectly. According to the author, the four learners of the study could be divided into two groups, suggesting different attitudes and acquisition paths. The first group members show difficulty in acquisition, and significant improvements cannot be registered over the year. On the other hand, the second group used the particle in discourse mainly incorrectly but in high frequency and gradually acquired the correct uses of the particle *ne*. At an intermediate level of proficiency, studies find an excess in the use of *ne* and *yo*, which can result in an uncomfortable feeling for the Japanese side. Mistakes are common, and the capacity to employ the interactional particles intentionally to communicate one's meaning is often lacking, leading to inappropriate uses in discourse (Kō 2011, Yang 2010). Advanced proficiency speakers come closer to natives in uses; the only difference that can be reported is the one concerning *yone*. After years of living in the Japanese context,

learners of Japanese still tend to replace *yone* with *ne* in its functions (Lee 2001). Looking at previous research, we can state how the interactional particles' acquisition is a very long and insidious process strongly influenced by many factors but mainly by one's individual characteristics and personal experience of living the language in Japan.

2 Case study

The present study aims to analyze how the sentence-final particles are used in a group of five subjects learners of Japanese with an intermediate to advanced level of proficiency. It is a case study with a qualitative approach; as such, the results given cannot be generalized to all the community of Japanese language learners. The research develops on an interpretivist lens and aims to give a detailed examination of a single case in a specific context. The possibility of generalization does not give the paper's validity. Nevertheless, the validity relies on the description's credibility and accuracy (Lin 1998). The research questions set are the following:

1. How do the five Italian learners of Japanese use the interactional particles *ne*, *yo*, and *yone*?
2. Can any particular case be outlined from the collected corpus?
3. Can any of their usage be linked to previous literature?

2.1 Participants

The participants are five Italian learners of Japanese with different proficiency levels. The subjects were in exchange at Kobe University for at least six months when the study took place (between July and August 2019). Regarding privacy, their real name is replaced with fictitious ones for the entire discussion. Their profiles can be accounted as in the following table (cf. Table 1). The participants' native language is Italian, and all started studying Japanese once enrolled at University in Italy. The Japanese level in the table (cf. Table 1) corresponds to the widely recognized Japanese Language Proficiency Test (JLPT). Giuseppe, Franca, and Mario can be considered advanced Japanese speakers. It was not their first time studying in Japan, and at the time of the experiment, they were attending classes in the master's program with regular Japanese students. Gianni and Giuliana, instead, can be considered intermediate learners of Japanese. It was their first time in Japan, and at the time, they were also attending Japanese language classes apart from the regular courses. From the information collected through the follow-up questionnaire, it emerges that all the learners have never been

comprehensively taught about the interactional particle's usages.

Table 1: Information on the participants of the present research

Name	Age	Sex	Japanese proficiency	Length of stay in Japan (in months)	Japanese education	<i>Ne, yo</i> and <i>yone</i> education
Giuseppe	26	Male	N2 (2017)	18	5 years	No
Franca	27	Female	N2 (2015)	24	6 years	No
Gianni	24	Male	S.E.*N3/N2	12	4 years	No
Mario	25	Male	N2 (2015)	18	5 years	Yes (University lesson)
Giuliana	25	Female	S.E.*N3/N2	6	5 years	Yes (University lesson)

S.E.* self-evaluated

Only Giuliana and Mario assess that during lessons at the University in Italy, they have been introduced once to the general uses of *ne*, *yo*, and *yone*. However, they describe the consideration done in class as very approximate. In addition, all the conversations taken in the analysis in the research are between friends. A different situational context could have brought different uses of the particles. Again, also for the Japanese speakers, fictitious names are used. Maiko (female) and Daisuke (male) are Kobe University undergraduate students. Shoki (male) and Yuko (female) are working adults. Instead, Rie (female) is a PhD student at Kobe University. The ten participants were paired as follows.

- a) Conversation 1 (C1): Giuseppe and Maiko;
- b) Conversation 2 (C2): Franca and Shoki;
- c) Conversation 3 (C3): Gianni and Yuko;
- d) Conversation 4 (C4): Mario and Daisuke;
- e) Conversation 5 (C5): Giuliana and Rie.

2.2 Methodology

The participants were paired, and every dyad comprised one learner and one Japanese person. Videos of the naturally occurring conversations were recorded. The video length was set at twenty minutes, for a total of a hundred-minute corpus. The videos are transcribed in extracts where the particles occur and are used by both learners and Japanese interactants. In order to conduct a comprehensive analysis, pieces of conversation in

which the interactional particles appear are transcribed not only in the single utterance linked to the particles but also in elements of speech preceding or following the use of *ne*, *yo*, and *yone*. To transcribe the speech as faithful as possible to reality, the software ELAN¹ has been used. ELAN allows the researcher to manually take notes on videos, making it possible to clearly outline overlaps, pauses, and different thoughts on the occurring utterances. The transcription system adopted is the one used in Conversation Analysis: the Jeffersonian transcription model (Jefferson 2004). The model is beneficial not only when Conversation Analysis is applied to find patterns recurring in speech but also when one tries to represent the speech as naturally as possible with other aims. It is considered helpful when outlining the functions used to understand better the speech flow and how the information is positioned. For the romanization of the Japanese language, the Hepburn system is adopted. The transcription is followed by a line of interlinear gloss with a word-for-word translation and the grammatical category labels inserted according to the Leipzig Glossing system (Comrie et al. 2008). A third line of translation follows the interlinear gloss one. The first minute of every conversation was taken out of the analysis to preserve the data from non-natural speech. Typically, the initial minute revolved around discussing either the camera or the participants' thoughts regarding the experiment in which they were the central figures. After one minute of conversation, the topic was usually set.

2.3 *Ne*, *yo*, and *yone*: functions in speech

For the present work, the functions of *ne*, *yo*, and *yone*, considered and appearing in the corpus, are outlined based on previous research on the topic presented in the first part of this paper. The analysis considers the information involved in the utterances, the context in which these particles are used, and the ongoing interactional activity. Hereafter, a detailed description of the particles found is given. *Ne*'s functions considered are: (1) Ask For Confirmation (AFC), this usage involves seeking confirmation of information through a more knowledgeable interlocutor; (2) Ask For Agreement (AFA), when *ne* serves as a tool that allows the speaker to request agreement on the information presented; (3) Ask For Empathy (AFE), *ne* is employed to elicit empathy from the listener regarding the uttered sentence; (4) Show Agreement (SA), it is used to express agreement on the information stated; (5) Show Empathy (SE), *ne* is utilized to convey empathy towards the information related to the listener; (6) Insertion Particle (IP)². For *Yo*, the following functions are discerned: (1) Draw Attention (DA), *yo* is used to bring attention to the critical or unfamiliar information uttered, ensuring

the listener is aware of it; (2) Stress On Position (SOP), it stresses the speaker's position towards the uttered information. Lastly, for *Yone*, its primary function is: Confirmation of Shared Information (CSI), *yone* serves to seek confirmation from the hearer regarding information that is evident and already known, verifying the listener's existing knowledge.

3 Discussion and results

The particles' functions used during the taped conversations varied in every conversation. As we can see in the following table (cf. Table 2), we find different particles and functions depending on the learner considered.

Table 2: General uses by functions of the particles in learners of Japanese

Particle	Function	Giuseppe	Franca	Gianni	Mario	Giuliana
<i>Ne</i>	AFC	1	3	-	1	-
	AFA	2	2	-	6	10
	AFE	1	1	-	-	1
	SA	14	9	-	9	20
	SE	5	-	-	1	-
	IP	1	4	-	-	4
<i>Yo</i>	DA	-	1	-	2	-
	SOP	-	1	-	-	-
<i>Yone</i>	CSI	-	-	-	2	-

Ne is the most used among the three particles considered in the paper. *Yo*, and *yone* appear to be used less: only two learners out of five used them, limitedly in functions and number of times. This confirms the hypothesis that, when compared to *yo* and *yone*, *ne* is more easily acquired. Moreover, the ratio stated in (Maynard 1993b) by which the particles *ne* and *yo* occur (3:1) cannot be observed among the participants. Furthermore, in the conversation of the intermediate proficiency level learners, we can see how Giuliana and Gianni are in different stages of acquisition of the interactional particles. Giuliana uses *ne* mainly connected to fixed sentences like *sō ne*, *sō dane*, and *sō desune* (cf. Table 3), significantly in the *showing agreement* (SA) function (17/18 times). Looking through the conversation (cf. 1), one can also notice how Giuliana tends to use *ne* abundantly.

- (1) 15 GIU: [°gotenburgh?°] ji-ee[too]
 Gothenburg-Q uh
 'Himm maybe not Guthenburgh?'
- 16 RIE: [un] sore
 yes that
 'Himm that'
- 17 GIU: aa
 ah
 'Ah'
- 18 RIE: watashimo tabun shi[ranai machi]
 I.also probably know-NEG city
 'I probably don't even know that city'
- 19 GIU: [uuu:::::~n]soodesu **ne (SA)**
 yes so-PRED ne
- 20 shiranai machi **ne (SA)** eeto[o:]
 know-NEG city ne uh
 'Right *ne*, you don't know that city *ne*'

In this excerpt (cf.1), Giuliana tells Rie about a project she was part of and how she went to Sweden through it. In line 19, she uses *ne* in the formulaic expression *sō desune* in showing agreement, and right after, in the following line, she repeats *ne* with the same function.

Furthermore, Gianni's conversation remarks some peculiar characteristics. He did not use any interactional particle for the entire conversation length. However, it can be observed that the learner shows an understanding of the meaning of the particles uttered by the Japanese counterpart. Gianni appears to use other linguistic strategies to enact the particles' functions, like *hai* or *un*, to show agreement with the hearer instead of the commonly used formulaic expressions with *ne* (cf. 2).

- (2) 10 YUK: datte (.) nanka (.) soo da **ne (AFA)**
 PRED-QUOT something so PRED ne
 'Yes, really *ne*'
- 11 GIA: u:n
 yes
 'Yes'
- 12 YUK: omoshiroi **ne (AFA)**
 interesting ne
 'It's interesting *ne*'
- 13 GIA: un un↑

yes yes
‘Yes’

In this excerpt (cf. 2), Gianni discloses an understanding of the pragmatic properties of *ne*, showing his confirmation of the information uttered by Yuko through *un*, assessed repeatedly in lines 11 and 13. On the other hand, Giuseppe, Franca, and Mario, the three participants possessing advanced proficiency levels, show a more aware use of the interactional particles in conversation. As we can see (cf. Table 2), they use the particle *ne* in almost every function. When it comes to *yo* and *yone*, they are used less in functions and number of times. Generally, we can outline a common trend in the frequent use of the particle *ne* in the *showing agreement* (SA) function. In addition, we find a tendency to use the particle *ne* associated with formulaic expressions like *sō ne/sō dane*, a preference also emerging from the previous research done on the topic (Hajikano 1994, Kō 2008, Yang 2010). However, as we can see in the following table (cf. Table 3), in native speakers' speech, *ne* or other interactional particles are less adopted in formulaic structures like *sō*, *sō da*, or *sō desu*.

Table 3: Uses of *ne*, *yo*, and *yone* in fixed sentences

	C1	C2	C3	C4	C5	TOT
<i>sō ne</i>	3/2	0/11	4/0	-	2/12	9/25
<i>sō dane</i>	6/11	-	3/0	0/1	3/1	12/15
<i>sō desune</i>	-	-	1/0	-	0/5	1/5
<i>sō dayo</i>	-	-	-	0/1	-	0/1
<i>sō dayone</i>	-	-	-	1/0	1/0	2/0

Native speaker/Non-native speaker; C: Conversation

4 Future development

Further research is necessary to deepen the learners' understanding of interactional particles and improve the effectiveness of teaching these particles in Japanese language education. To achieve this goal, it is essential to develop an account that helps foreign learners of Japanese to comprehensively understand the particles' uses, thereby preventing potential conversational issues when communicating with Japanese speakers. Additionally, it is crucial to consider the learners' identity, as they may refrain from using these pragmatic tools, enacting

pragmatic resistance as discussed by Ishihara et al. (2023).

Notes

1. Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands. Web: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

2. The insertion particles are not discussed since this type of *ne* is not the focus of this work. We decided to consider only when the particles appear at the end of the sentence. However, they are indicated to differentiate them from other functions.

References

- Comrie, B., Haspelmath, M., & Bickel, B. (2008). *The Leipzig Glossing Rules: Conventions for Interlinear Morpheme-by-morpheme*. <https://www.Eva.Mpg.de/Lingua/Resources/Glossing-Rules.Php>.
- Halliday, M., A., K. (1970). Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English. *Foundations of Language*, 6(3), pp. 322–361.
- Ishihara, N., Mendes Porcellato, A., & Carvalho De Almeida Prado, M. (2023). Chapter 4. Teachers' identity and agency in L2 pragmatics: Supporting teachers' translingual identity as pedagogy through narratives. In A. Martínez-Flor, A. Sánchez-Hernández, & J. Barón (Eds.), *Language Learning & Language Teaching*, Vol. 58, pp. 89–111. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.58.04ish>.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner H. (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, pp. 13–31. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>.
- Kamio, A. (1997). *Territory of Information*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.48>.
- Katagiri, Y. (2007). Dialogue functions of Japanese sentence-final particles 'Yo' and 'Ne.' *Journal of Pragmatics*, 39(7), pp. 1313–1323. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.02.013>.
- Kizu, M., Pizziconi, B., & Gyogi, E. (2019). The particle *ne* in the development of interactional positioning

- in L2 Japanese. *East Asian Pragmatics*, 4(1).
- Lin, A. C. (1998). Bridging Positivist and Interpretivist Approaches to Qualitative Methods. *Policy Studies Journal*, 26(1), pp. 162–180. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1998.tb01931.x>.
- Masuda, K. (2011). Acquiring Interactional Competence in a Study Abroad Context: Japanese Language Learners' Use of the Interactional Particle “ne.” *The Modern Language Journal*, 95(4), pp. 519–540.
- Maynard, S. K. (1993a). *Discourse Modality: Subjectivity, Emotion, and Voice in the Japanese Language*. John Benjamins Publishing Company.
- Morita, E. (2015). Japanese interactional particles as a resource for stance building. *Journal of Pragmatics*, 83, pp. 91–103. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.12.008>.
- Narrog, H. (2018). Modality in Japanese from a crosslinguistic perspective. In *Handbook of Japanese Contrastive Linguistics*, pp. 611–634. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614514077-022>.
- Onodera, N. O. (2004). *Japanese Discourse Markers*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.132>.
- Saigo, H. (2011). *The Japanese Sentence-Final Particles in Talk-in-Interaction*, Vol. 205, John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.205>.
- 初鹿野阿れ (1994) 「初級日本語学習者の終助詞習得に関する一考察—「ね」を中心として」『言語文化と日本語教育』8, pp.14-25.
- 高民定 (2008) 「接触場面における終助詞の言語管理—非母語話者の終助詞「ね」と「よ」の使用を中心に—」『言語生成と言語管理の学際的研究—接触場面の言語管理研究 Vol.6』人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書 198, pp. 97-112.
- 高民定 (2011) 「日本語学習者の「よ」「ね」「よね」について—日本語初級・中級教科書の機能分析を中心に」『国際教育』第4号.
- 小池真里 (2000) 「日本語母語話者が失礼と感じるのは学習者のどんな発話か: 「依頼」の場面における母語話者の発話と比較して」『北海道大学留学生センター紀要』4, pp. 58-80.
- 李善雅 (2001) 「議論の場に見られる『ね』『よ』『よね』について—日本語母語話者と韓国人学習者との相違—」『ことばの科学』名古屋大学言語文化部14, pp. 41-71.
- 益岡隆志 (1991) 『モダリティの文法』くろしお出版.

- メイナード泉子 (1993b) 『会話分析』 くろしお出版.
- ナズキアン富美子 (2005) 「終助詞「よ」「ね」と日本語教育 言語教育の新展開」『牧野成一教授古稀記念論集』 pp. 167-180, ひつじ書房.
- 仁田義雄 (1989) 文の構造：北原保雄「ほか」講座日本語と日本語教育 (4) 東京明治書院, pp. 25-52.
- 時枝誠記 (1950) 『日本文法口語編』 岩波書店
- 渡辺実 (1953) 「叙述と陳述—述語文節の構造—」『国語学』 13-14輯, pp. 20-34.
- 楊虹 (2010) 「中国人日本語学習者の終助詞の使用に関する-考察」『お茶の水女子大学人文科学研究』 6, pp. 199-208.

語用論的な視点からみたイタリア人日本語学習者

— 終助詞「ね」「よ」「よね」 —

ストッキ ジョルダノー (ナポリ東洋大学)

要旨

終助詞「ね, よ, よね」の持つ機能は様々であり, 会話を円滑に発展するため, 重要な役割を持つ。日本人の子供は使いこなせる一方で日本語学習者にとっては用いにくい言語項目の一つである。本稿では, 質的な事例研究としてコーパスを収集し分析を行い, イタリア語母語話者の日本語学習者がいかに終助詞機能をどのように使用できるのかを明らかにする。イタリア人を日本人の友人同士とペアにし, 自然な会話を録画した。対象者は, イタリア人の日本語学習者 5 人 (中・上級者) であり, 日本滞在期間は最低 6 ヶ月間である。本研究の結果によれば, 参加者の機能使用には個人差が見られた。また, 「ね」は主に確認要求の機能で現れ, 定型的な文と共に多く観察された。「よ」と「よね」の使用は比較的少ない。また, 「ね」の過剰使用—過小使用も見られた。

自動採点システムの評価と学習者の作文に与える影響

李 在鎬 (早稲田大学)

村田 裕美子 (ミュンヘン大学)

スルダノヴィッチ・イレーナ (プーラ大学)

要旨

私たち研究グループでは、「jWriter」(<https://jreadability.net/jwriter/>) というウェブシステムを開発している。本論文では、システムの妥当性を評価する目的で行った調査結果を報告する。調査の結果、次の 2 点が明らかになった。1) 日本語の運用能力を測る客観テスト「SPOT90」と「jWriter」の自動採点の結果には中程度の相関がみられ、日本語学習者の「書く力」を測るツールとして妥当であること、2) 「jWriter」が出力する推敲のためのフィードバック (診断的評価) は初級レベルにおいて特に有効であることが明らかになった。

【キーワード】 自動採点, 書く力, 人工知能, 統計分析

Keywords: automatic scoring, writing proficiency, artificial intelligence, statistical analysis

1 研究背景と目的

近年、人工知能や機械学習をめぐる研究の進展が目覚ましく、人が書いた文章をコンピュータが評価する研究も盛んに行われるようになった (石井・近藤 (編) 2020, 小森ほか 2022)。いわゆる自動採点と呼ばれる技術が日本語教育分野でも普及している。こうしたことを受け、本研究グループでは、「jWriter」というウェブシステムを開発しているが、本システムは、学習者の作文のプロフィシエンシを 5 段階 (入門, 初級, 中級, 上級, 超級) に自動評価することができる (李・長谷部・村田 2019, Lee & Hasebe 2020)。本論文では、「jWriter」が行う自動採点の妥当性を確認

する目的で行った調査結果を報告する。具体的にはクロアチアのプーラ大学の日本語学習者に日本語の客観テストを受けてもらったあと、「住みやすい国の条件と理由」(村田 2021) というタイトルで意見文を書いてもらった。以下では、このデータを自動採点した結果を報告する。調査の結果、「jWriter」は日本語学習者の「書く力」を測るツールとして妥当であること、特に初級レベルにおいて有効であることが明らかになった。

2 研究課題

本研究の研究課題は、以下の2点である。

[研究課題 1] : 「jWriter」は日本語学習者の「書く力」をどの程度、捉えられるか。

[研究課題 2] : 「jWriter」のフィードバックコメント(診断的評価)はどのレベルの日本語学習者に有効に働くか。

[研究課題 1]に対しては、日本語学習者が書いた意見文を「jWriter」で自動採点し、運用能力を測定する客観テストのスコアとどの程度、相関があるかを調べた。[研究課題 2]に対しては、「jWriter」からのフィードバックを受ける前と後の文章を比較し、どのような変化があったかを調べた。

3 調査デザイン

本研究では、前節の研究課題を遂行するため、クロアチアのプーラ大学(Juraj Dobrila University of Pula)の人文学部 日本語・日本文学科の日本語学習者26名に対して、次の頁に示す3つの調査を行った。

【調査 1】: 日本語の運用能力を測定する客観テスト「SPOT90」を受験。

【調査 2】: 「住みやすい国の条件と理由」というタイトルで意見文を執筆。

【調査 3】:【調査 2】で書いてもらった意見文を学習者自身が自動採点システム「JWriter」に入力し、システムからのフィードバックコメントをもとに作文を再執筆。

日本語学習者の「書く力」に対する自動採点の前提として、まずは、客観テストとの関連を調べる必要があると考え、【調査 1】では小林（2015）が開発したコンピュータテスト「SPOT90」（https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/doc/teacher/doc_jp.pdf）を受験してもらうことにした。次に、【調査 2】として、「住みやすい国の条件と理由」というタイトルで意見文を書いてもらった。なお、すべての調査データは、「住みやすいコーパス」（<https://sumiyasui.jpn.org/>）（村田 2021）としてウェブ上で公開している。実際に収集した作文例を以下に示す。

我々の現在の激動の時代に、世界中からの困難と争いに直面しながら、世界はどのようにより良い場所にするかをしばしば自問するようになる。教育制度、職場、経済、公共サービス、コミュニティ、環境など、どんな部門を見ても、いくつかの考えが浮かぶ。本稿では、このトピックに関して自分の考えを簡単に紹介してみたいと思う。

まず、すでに存在している手当、給付や施設を見てみると、どのように改善でき、どのように他の分野に適用できるかを考えると、住みやすい国の鍵になる。公共インフラ、教育、国民皆保険、様々なサービスとヘルプ・プログラム、および文化プログラムは全て、快適な生活を支える。また、私にとって、もう一つの最も重要なものは、コミュニティの一員としての感覚。隣人を信じられ、頼ることができ、強い相互の絆をもち、これは最終的に全て絡み合い、強力なコミュニティを作成するものである。しかも、現在に重宝なものだけでなく、将来の世代にも有益になる可能性を秘めている。また、恵まれない人々、即ちマイノリティ、貧困者、障害者などのことを考えなければならない。彼らの人生はすべて、独自の経験と知識を表しているものである。これらの過小評価されたグループを社会に含めれば、新しい創造的なアイデアと解決策が生まれるだろう。

とは言うものの、これにおける最善の考え方は、自分が影響を与えられることから始めるということであるかもしれない。換言すれば、我々と我々の自身の行動である。最後に、地球規模の問題に対し、無力感を感じるかもしれないが、少しずつ力を合わせ、必ず住みやすい国を作ることができる。

(原文ママ)

最後に、【調査3】として、学習者自らが「jWriter」に自身が書いた文章を入力し、システムからのフィードバックをもとに、書き直した作文を送信してもらった。

「jWriter」が出力するフィードバックの例を図1に示す。

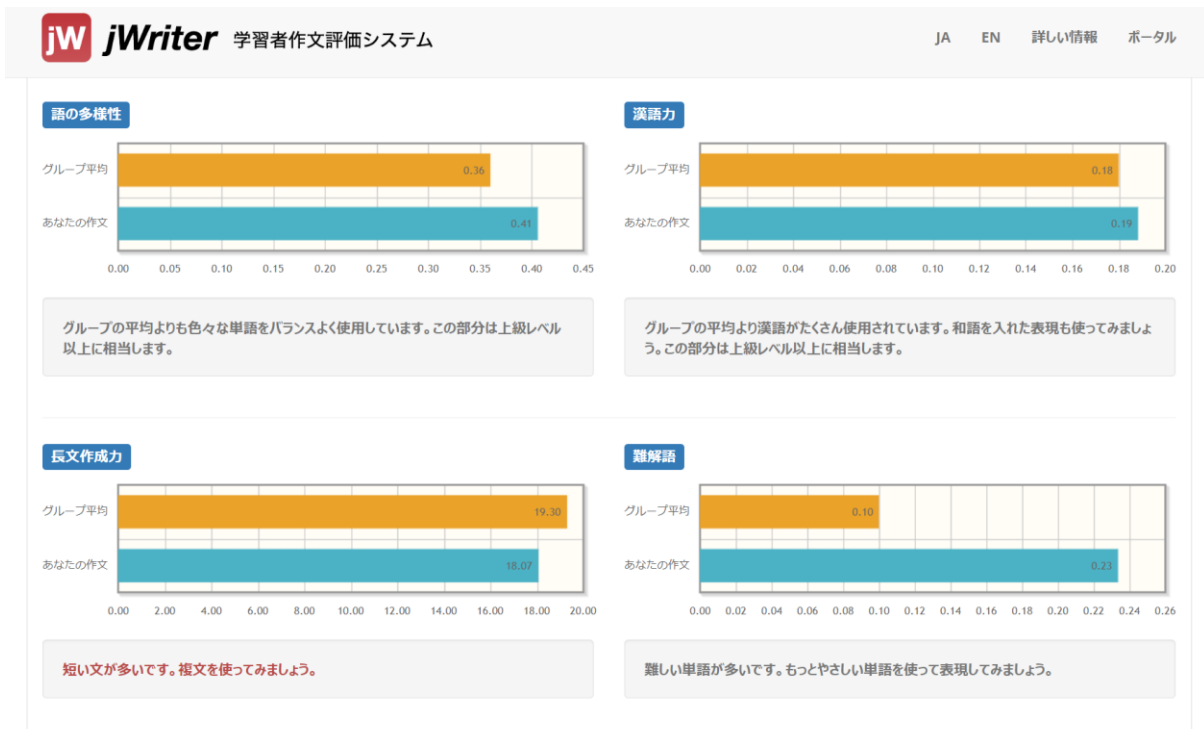


図1：「jWriter」によるフィードバックの例

日本語学習者が「jWriter」のテキストボックスに自身の文章を入力し、「実行」ボタンをクリックすれば、図1のようなフィードバック（診断的評価）が受けられる。フィードバックの仕組みについては、Lee & Hasebe (2020)を参照してほしい。なお、【調査2】と【調査3】の学習者からのデータ送信はすべてGoogleフォームを用いて行った。

以上の手続きで収集したデータを「IBM SPSS (ver26)」を使用して定量的に分析した。

4 結果

【調査 1】の「SPOT90」のスコアを小林（2015）の「得点の解釈」に従って評価した結果、調査協力者 26 名は、初級が 5 名、中級が 19 名、上級が 2 名となった。この結果を踏まえ、[研究課題 1]について調べるため、【調査 2】と【調査 3】の意見文を自動採点した。図 2 に、その散布図を示す。

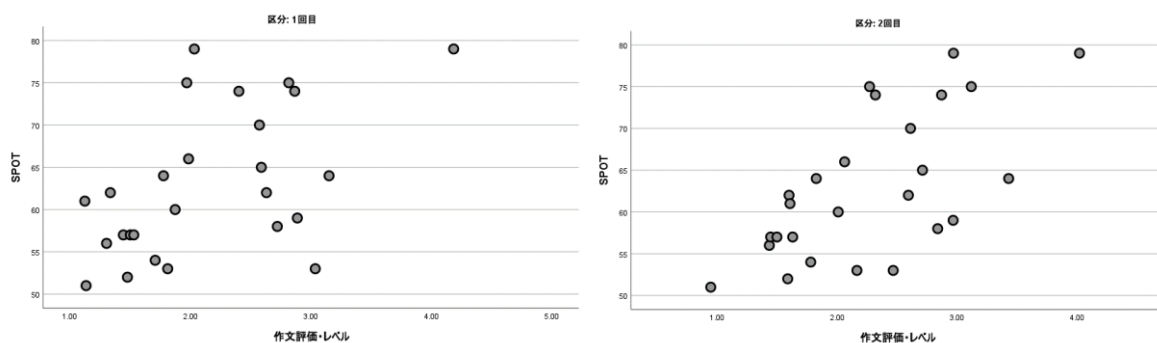


図 2 : 「SPOT90」のスコア×「jWriter」の自動採点スコアの散布図

図 2 の縦軸は、「SPOT90」のスコア（0 点～90 点）であり、横軸は学習者の意見文を「jWriter」で自動採点したスコア（0.5 点～4.5 点）である。図 2 の左が【調査 2】で収集した作文（1 回目の意見文）であり、右が【調査 3】で収集した作文（2 回目の意見文）である。どちらの図からも「SPOT90」のスコアが上がるにつれ、自動採点のスコアも上がっていく様子が確認できる。このことをさらに確かめるため、Pearson の相関係数を計算した。計算の結果、【調査 2】の意見文（1 回目）では「 $r=.518$ 」、【調査 3】の意見文（2 回目）では「 $r=.653$ 」となり、システムによるフィードバックに基づいて書き直した意見文のほうが客観テストとの相関が強くなっていることが確認できた。

以上の結果から、[研究課題 1]に対しては、次のことが明らかになった。日本語の運用能力を客観的に評価する「SPOT90」のスコアと、自動採点で意見文を評価する「jWriter」のスコア間には強い相関があり、「jWriter」は学習者の言語運用能力を適

切に捉えていると考えられる。なお、関連する研究として、李・村田・長谷部（2023）では、日本語学習者100名の意見文を自動採点し、「SPOT90」のスコアとの相関係数が「 $r=.688$ 」であることを報告しており、本研究の【調査3】と概ね同じ値である。

次に、[研究課題2]について調べるため、【調査2】で収集した意見文と【調査3】で収集した意見文を量的分析の方法で比較した。

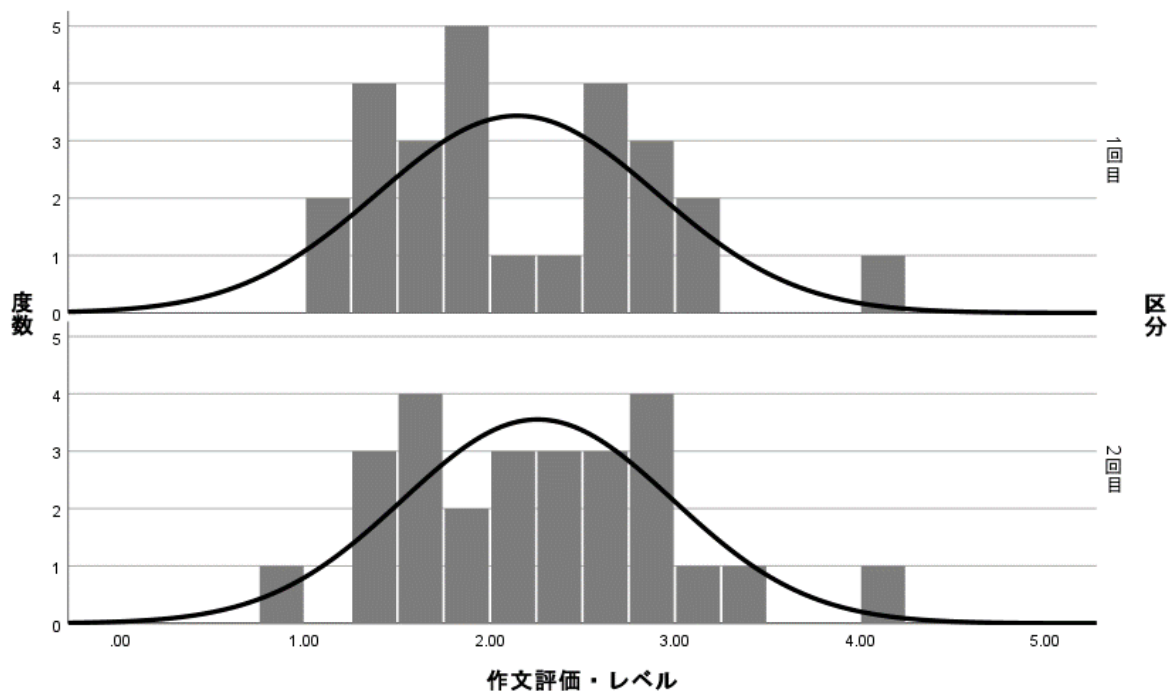


図3：自動採点スコアのヒストグラム

図3の上は【調査2】（1回目）の意見文の自動採点スコアであり、下は【調査3】（2回目）の意見文の自動採点スコアである。横軸の値は0.5点～4.5点の範囲で分布しており、値が高ければ高いほどプロフィシエンシが高いことを意味する。縦軸は人数を表す。図3を解釈すると、システムからのフィードバックを受ける前である【調査2】（1回目）の意見文では、1点から2点の範囲で分布する低得点の集団と、3点から4点の範囲に分布する高得点の集団に分かれている。一方、システムからのフィードバックを受けて書き直した【調査3】（2回目）の意見文では、低得点の集団

の一部が、高得点の集団にスライドしていることが確認できる。このことをさらに詳しく分析するため、箱ひげ図で示してみた（図4）。

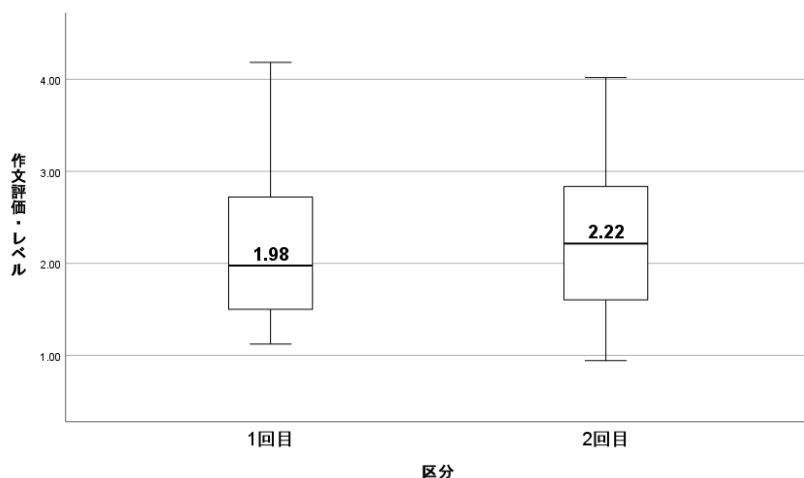


図4：【調査2】（1回目）と【調査3】（2回目）の意見文の箱ひげ図

図4の中央値をみると、【調査3】（2回目の意見文）のほうが、わずかにスコアが上がっていることが確認できる。なお、ウィルコクソンの符号付き順位検定で統計的な有意差を確認したところ、有意であった ($V=72.0, p=0.015$)。次に、フィードバックによって作文のレベルにどのような変化があったかを調べてみた。

表1：調査×作文レベルのクロス表

		作文レベル				合計
		1初級	2中級	3上級	4超級	
区分	調査2(1回目)	6	10	9	1	26
	調査3(2回目)	4	12	9	1	26
合計		10	22	18	2	52

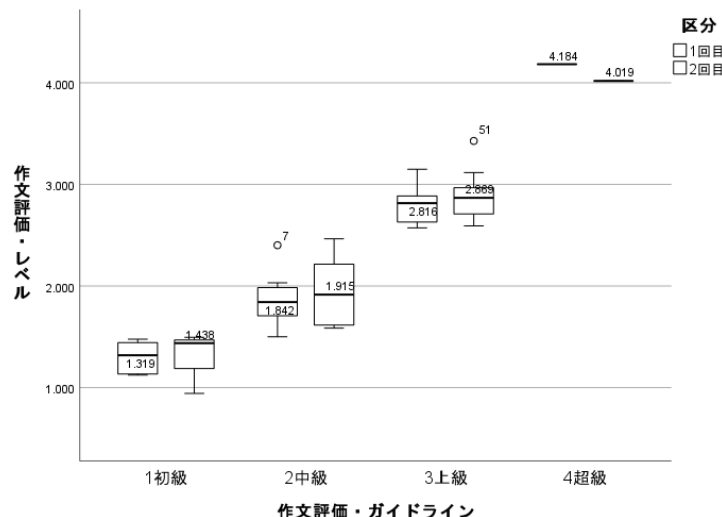


図 5：意見文のレベル別の自動採点スコアの箱ひげ図

表 1 および図 5 から上級と超級では変化がなく，初級と中級においては，レベルの変化が確認できる。このことから，[研究課題 2]に対する答えとして，「jWriter」のフィードバックコメント（診断的評価）は，初級学習者のプロフィシエンシ向上に有効であることが明らかになった。

5 まとめと今後の課題

本研究の研究課題とそれに対する答えを示す。

[研究課題 1]：「jWriter」は日本語学習者の「書く力」をどの程度，捉えられるか。

→答え：運用能力を測る客観テストのスコアとも相関が高く，日本語学習者の「書く力」を測定するツールとして概ね妥当である。

[研究課題 2]：「jWriter」のフィードバックコメント（診断的評価）はどのレベルの日本語学習者に有効に働くか。

→答え：初級学習者のプロフィシエンシ向上において有効に作用する可能性がある。

本研究の結果には、次の 2 点の問題があり、結果の有効性についても限定的である。

- 1) 統制群なしの調査であること
- 2) サンプルサイズが小さいこと

1)の問題があるため、[研究課題 2]の結果が「jWriter」の効果であるかどうかについては確定的なことが言えない。2)の問題があるため、[研究課題 2]の結果が誤差の範囲である可能性が排除できない。これらの課題をクリアするため、今後は、ChatGPT (<https://chat.openai.com/>) など他のシステムを使い、より多様なフィードバックを生成させ、「jWriter」のものと比較すると同時に、調査協力者を増やし、誤差の可能性を排除することに注力したい。最後に、今回の分析はシステムの妥当性を検証することが主目的であったため、定量的分析を行ったが、学習者が書いた文章を目視で観察し、どのような部分で変化があったのかを調べる分析も必要であると認識しており、今後の課題としたい。

<謝辞>

本調査に協力してくれたプーラ大学の日本語学習者 26 名に感謝する。本研究は、科研費 (19K21637, 19H01273) の成果である。

<言語資源・ソフトウェア>

「jWriter」 <https://jreadability.net/jwriter/> (2023 年 9 月 28 日)

「住みやすい国コーパス」 <https://sumiyasui.jpn.org/> (2023 年 9 月 28 日)

「SPOT90」 https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/doc/teacher/doc_jp.pdf (2023 年 9 月 28 日)

<引用文献>

- 石井雄隆・近藤悠介（編）（2020）『英語教育における自動採点 現状と課題』ひつじ書房.
- 小林典子（2015）「SPOT」, 李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』 pp.110-126, くろしお出版.
- 小森和子・伊集院郁子・李在鎬（2022）「日本語学習者の作文における自動評価と教師評価の比較」『明治大学国際日本学研究』 14(1), pp.41-68, 明治大学国際日本学研究科.
- 村田裕美子（2021）「小規模コーパスの構築方法」, 李在鎬（編）『データ科学×日本語教育』 pp.34-53, ひつじ書房.
- Lee, J., and Hasebe, Y. 2020. Quantitative Analysis of JFL Learners' Writing Abilities and the Development of a Computational System to Estimate Writing Proficiency. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 5. 105-120.
- 李在鎬・長谷部陽一郎・村田裕美子（2019）「学習者作文の習熟度に関する自動判定と Web システムの開発について」, 李在鎬（編）『ICT×日本語教育』 pp.38-53, ひつじ書房.
- 李在鎬・長谷部陽一郎・村田裕美子（2023）「日本語学習者作文評価システム「jWriter」の自動採点の精度」『CASTEL/J 2023 予稿集』 pp.116-119, 日本語教育支援システム研究会.

Evaluation of Automated Grading Systems and Their Impact on Learners' Compositions

Jaeho LEE (Waseda University)

Yumiko MURATA (University of Munich)

Irena SRDANOVIC (University of Pula)

Abstract

In our research group, we have developed a web system called "jWriter" (<https://jreadability.net/jwriter/>). This system is capable of automatically scoring the proficiency of a learner's written composition and providing feedback comments for improvement. In this study, to clarify the validity of "jWriter," we conducted an investigation involving 26 Japanese language learners at the University of Pula in Croatia. The results of the survey revealed a moderate correlation between the objective test "SPOT" and the automatic scoring outcomes. Furthermore, it was found that the feedback provided by the system for revision is highly effective at the beginner level.

我が子から見た我が家の家庭言語政策

—親と子の複線径路・等至性モデリングの比較より—

若井 誠二 (カーロリ・ガーシュパール大学)

要旨

若井 (2023) は「我が子が自律した日本語使用者となったと自覚した」点を等至点とし、自分自身と外国人妻が我が子とどう向き合ってきたのかをそれぞれ複線径路・等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling 以下: TEM) を用いて描いて分析・比較した。結果、両者は自分たちで決めた家庭言語政策 (Family Language Policy 以下: FLP) を守り、それぞれが等至点に達したと感じた出来事も同じであったことがわかった。そこで本論では、我が子自身がどのようにこの等至点に至ったのかを TEM で描き、両親のそれと比較した。結果、両親が決めた FLP は我が子の成長に強い影響を与えていたことがわかった。一方、子は、自分自身の日本語や FLP を客観的に振り返る経験をへて等至点に達しており、両親が等至点に達したと感じた出来事と子どものそれは同じではなかったこともわかった。更に、子が日本語使用に対して感じる利益・不利益の要因は両親の想定外のものであったこともわかった。

【キーワード】 継承日本語, 家庭言語政策, 複線径路・等至性モデリング

Keywords: Japanese as a Heritage Language, family language policy, Trajectory Equifinality Modelling

1 研究背景と目的

ツムサターン (2021) やトムソン (2021) など外国に住む日系国際家庭における FLP の実態を家族史的視点で紹介・分析した先行研究を参考に、若井 (2022) は我

が子に対する日本語に対し、親としてどのような態度・行動を取ってきたのかを TEM を用い分析を行った。そして、若井（2023）では、自身の家庭における FLP の実態を更に明らかにするために、若井（2022）と同じ等至点を設定し、日本語能力の高い外国人親である妻が我が子の日本語とどう向き合ってきたのかを TEM 用いて分析して若井（2022）との比較を行った。結果、以下の点が明らかとなった。

1. 夫婦で決めた FLP を両者とも原則守っていた。
2. 夫婦ともわが子の同じ行動を見て等至点に達したと自覚していた。
3. 夫婦両者とも、それぞれが見て感じた「自身+我が子」を取り巻く文脈により FLP をマイナーチェンジしていた。

一方、子どもは親の所有物ではなく 1 人の人間である。従って、FLP が子どもにどのような影響を与えたのかについては、子ども自身の視点からも捉えるべきであろう。しかし、海外在住日系国際家庭における子どもが FLP の中でどのように成長していったのかについて家族史的視点で捉えた先行研究は管見の限りでは非常に少ない。そこで本研究では、若井（2022, 2023）で設定した「自律的に日本語を用い目標達成・問題解決できる人になったと実感した」を再度等至点として設定し、TEM を用いて我が子がどのような径路をたどり等至点に至ったかを明らかにすることにした。そして、それを若井（2023）と比較することで、我が家の FLP について更に分析を進めることを目的とした。

2 TEM（複線径路・等至性モデリング）

人間はオープンシステムであり、経験より新しい情報を得て行動や考え方を変える（神崎・サトウ 2015）。したがって、同じような結果に達した人もその経緯を見ると異なる経路をたどっていると考えられる（サトウ他 2006, 安田 2019）。これを前提として、ある結果に至るまでの個人の行動や選択、そして心理的葛藤などを時間の流れに沿って記述しようとするアプローチを複線径路・等至性アプローチと言い、結果に至るまでの人生径路を不可逆的時間の中で記述しモデル化する手続きを複線

径路・等至性モデリング (TEM) という (サトウ 2019, 福田 2019)。

表 1 : TEM を描く際に用いられる要素 (福田 2019)

等至点	人々が異なる径路をたどった後に至る同じような結果
両端化した等至点	理論的に至りえると考えられる別の等至点
分岐点	等至点に至る径路を複数発生させながらも人々を等至点へ導く点
必須通過点	等至点に至るまでに、多くの人が共通して経験する出来事
社会的助勢	個人を等至点へと後押しする力
社会的方向づけ	個人を等至点から遠ざけようとする力
非可逆的時間	等至点に至るまでの時間の流れ
実線矢印	実現された径路
点線矢印	実現可能性はあったが実現されなかった仮想径路

3 分析の手順

本研究では以下の手順を踏みデータ収集・TEM 作成を行った。まず、「自律的に日本語を用い目標達成・問題解決できる人になったと実感した」という等至点に至るまでの話を我が子 (以下 S) に語ってもらった。このやりとりは録音し文字化した。筆者は文字化したものからストーリーを作成し、それを S に確認してもらい加筆修正を行った。その後、ストーリーをもとに Miro (作図サイト) を用いて TEM を作成した。TEM を描いた後、S に気になった点を挙げてもらい TEM の修正を繰り返した。以上の作業を 2023 年 7 月頭から 8 月 10 日までの間に行い、最終的な (S の合意を得た) TEM を完成させた。

4 結果と考察 1 (S の TEM)

S の TEM は FLP や日本語との関わりから第 I 期から第 IV 期に区分することができた。以下、各期における S の語りを簡単なストーリーにまとめる。

表 2 : TEM 構成要素

赤実線枠	等至点	点線矢印	理論上実現可能な径路
赤点線枠	両端化した等至点	右向き矢印枠	社会的助勢
青実線枠	必須通過点	左向き矢印枠	社会的方向づけ
黄色背景枠	分岐点	緑右向き矢印枠	FLP による社会的助勢
実線矢印	実現された径路	緑左向き矢印枠	FLP による社会的方向づけ

第 I 期（誕生→小学校低学年：FLP の強い影響）

S は、気づいた時には日本語を普通に話していた。周りの子よりも日本語ができるという自覚もあり、先生や両親にいつも褒められていた。褒められるのは嬉しく、土曜日に行く継承日本語サークルも楽しかった。しかし、学校に入り忙しくなると、日本語を勉強する時間も減ってきた。日本語継承語サークルでは自分よりも漢字ができる子が出てきた。父親が漢字を勉強する道具やノートなどを一生懸命作ってくれたが、それを見てもやる気は出ず、覚えても忘れてしまうし、両親に認められないのではというプレッシャーが強くなっていった。家でハンガリー語で話すと「日本語にきなさい」と怒られることもあり、兄弟と 2 人だけで話すときも、ハンガリー語になりそうになると日本語に戻っていた。

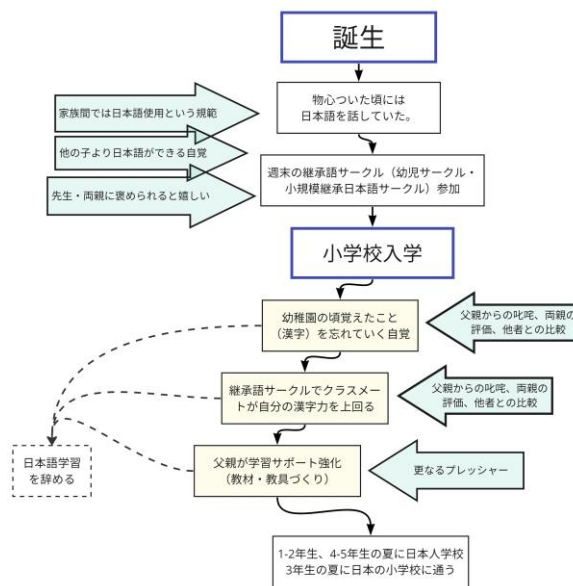


図 1 : 第 I 期の TEM 図

第Ⅱ期（小学校高学年から中学校：日本語の価値の揺れ）

日本語でしか知らない言葉をハンガリー語でどう言えばいいかわからず、学校の友達にいろいろ説明しても分かってもらえない経験が増えていった。また勉強内容も難しくなってきた、周りの人より理解するのに時間がかかるようになった。母親が心配し、検査も受けて、ハンガリー語の授業で試験時間を延ばしてもらえるようになった。しかし、どこもおかしいところはないのに、このような措置を受けなければならないことがとても恥ずかしかった。日本語の試験をいくつか受験したが、いつも「合格しないと、受かっても100%じゃないと両親に対して恥ずかしい」と思っていた。やっと試験が終わっても、また次の試験があり、いつまでこういうことが続くのだろうかと感じていた。日本人学校に聴講生で行ったとき、問題がないようにと父親と教科書を読んだが、何度練習しても完璧にはならず、間違えるとやり直しになってしまうので辛かった。

小学校3年生のときと6年生の夏休みに、日本の小学校に体験入学をした。3年生のときはとても楽しかったが、6年生のときは周りとうまくいけなくなった。黒髪で黒い目で普通に日本語も話すけれど授業にはついていけない。そんな私を見て、裏で変だとか、馬鹿だと言われるのが辛かった。中学校では夏休みに日本人学校に聴講生として通ったが、そこでも全く同じ感じになってしまった。そんなとき、アメリカンスクールに通っている日本人の子が体験入学で1週間だけ補習校に来た。先生にもため口で話すし態度も悪いのに、先生もクラスメートも彼女と非常に仲良くなった。私は日本人としての授業態度や先生に対する礼儀などに非常に気を付けていたのに嫌われている。一方、それを守らず、私が「なんて失礼な人だろう」と思っていた人が、クラスに受け入れられている。その意味が分からず悩んだ。その後、継承日本語サークルに来てくれていた日本人が SNS に自分たちのことを悪く書いているのを見つけ、更に悲しくなった。

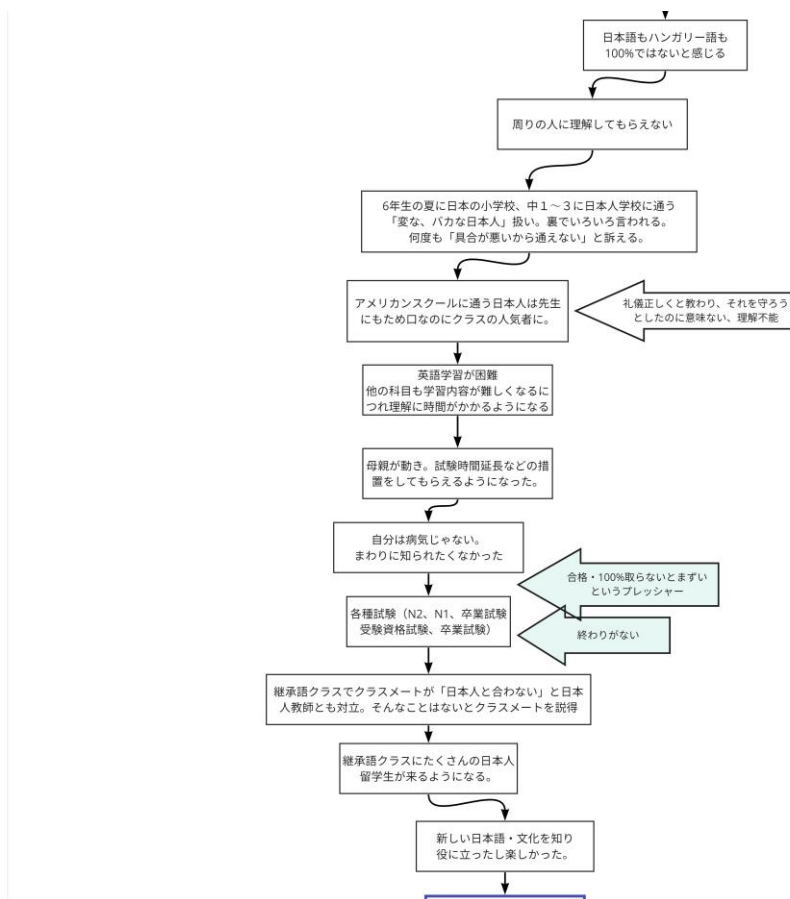


図2：第Ⅱ期のTEM図

第Ⅲ期（高校→大学：日本語の価値の揺れ戻し）

高校で日本語が話せる友達と出会った。彼女は外国語として日本語を学んでいたが非常に日本語がうまく、自分がハンガリー語でどうしても言えないことも彼女には日本語で言えた。初めて、2つの言語が使えるから家族以外の人とも分かり合えるという経験をし、人生を変えるほどの大きな衝撃だと感じた。JLPTのN1にも合格し、継承日本語サークルで教えるようになった。そのときは両親に認められたとホッとする気持ちだった。パンデミックの中、高校を卒業し大学に入学した。そして念願の韓国留学を果たした。日本人に対しては強い違和感を感じていたもので、韓国では英語と韓国語だけを使うようにした。寮には日本人もいたが、彼らとは関わらないようにしていた。しかし、他国の留学生に日本語が話せる人がいることもわかり、日本語のお蔭で多くの留学生と仲良くなった。価値観も似ているし付き合い

も楽しかった。4カ月後、日本人たちに日本語ができることがばれてしまい、相談を受けるようになった。自分なりにサポートしたつもりだったが、また裏で悪口を言われ、日本人と会うことが恐怖となった。

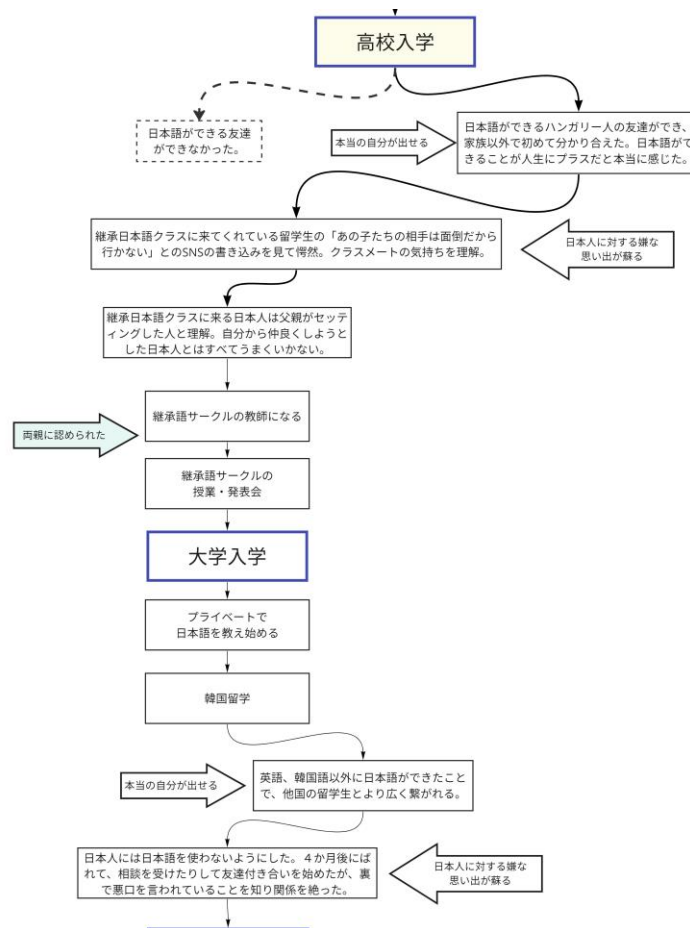


図3：第III期の TEM 図

第IV期（対面授業復活後：FLPや日本語の再認識）

韓国から帰国後、大学も対面授業に戻った。たまたま参加した日本語の文法では似ている日本語の表現の差について取り上げていた。自分は使い分けはできるが説明はできない。しかし、周りにいる学生は、それをなんとか頭で理解しようとしており、その姿に感動した。その後、語学学校で日本語を教えるようになり、校長先生に、日本語の語彙や文法の説明の仕方について教えてもらえる機会を得た。これらの経験を通じ、自分自身の日本語の使い方についても振り返るようになった。一

方、日本人留学生と周りの学生の姿を見て、日本語ができるだけで日本人と仲良くなれるのは外国人だ（と日本人が認識するから）と考えるようになった。以前は自分も日本語をたどたどしく話したり、髪を染めてカラコンをつけたりすれば日本人とも仲良くなれるのかとも思ったが、自分を変えてまで日本人と仲良くやっていく必要はないと考えるようになった。両親からも日本語とハンガリー語ができる自分を認めてもらえていると感じるようになり、家庭内でハンガリー語を使うことがあってもプレッシャーを感じることもなくなった。両親のおかげで子どもの頃から日本語が自由に使い日本文化にも触れる機会を得ることができたこと、子どものころハンガリー語でなかなか言いたいことが伝えられなかったからこそ顔の表情やジェスチャーを使って相手に伝える技術とか、あるものについてすごく長く喋れるようになったことなど家庭環境や自分の努力をポジティブに評価できるようになった。

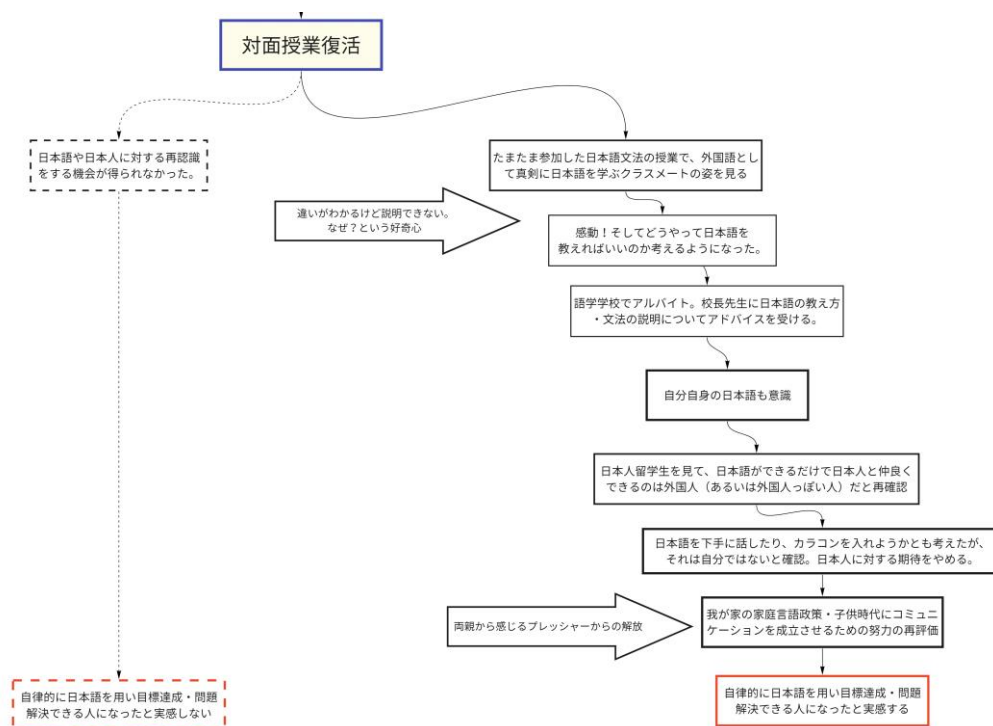


図4：第IV期の TEM 図

以上、Sの語りより、以下の3つのストーリーが浮かび上がってきた。

(1) FLP との関わり

Sは両親が創り上げたFLPの恩恵を享受していたが、その後、両親の期待に応えられないと悩むようになった。しかし、自身の日本語について振り返る経験を経てFLPから自立できた。

(2) 日本語との関わり

Sは、日本語とハンガリー語の話者としての自分が周囲に理解されず、日本語のせいで（学習）障害を持っているかのような目で見られることに苦痛を感じていた。しかし、日本語ができるハンガリー人同級生との出会いにより、「日本語のお蔭で本当の自分を理解してもらえた」という喜びを得た。その後、日本語ができる外国人とも多く繋がり、自分を素直に出せる機会も増えていった。

(3) 日本人との関わり

Sは思春期に入ると、日本人との間に大きな壁を感じるようになった。その後も日本人の間で自分が「変な日本人、バカな日本人」と位置づけられる経験が続き、自分自身が日本人であることを捨てたほうがいいのではないかという気持ちになっていった。しかし、FLPからの自立と合わせ、日本人との関係構築についても客観的に振り返る余裕ができ、自分なりの結論を得るに至っていた。

5 結果と考察 2 (S と両親の TEM の比較)

次にS（左）と両親（右）のTEMを比較した。結果、以下のことがわかった。

表3：図5の要素

赤実線枠	等至点	右向き矢印枠	社会的助勢
黄実線枠	FLP	左向き矢印枠	社会的方向づけ
緑実線枠	等至点に至る出来事	黄矢印枠	FLPによる社会的助勢・社会方向付け
青実線枠	父親のFLPマイナーチェンジ	青矢印枠	父親のFLPマイナーチェンジの要因となった社会的方向づけ
桃実線枠	母親のFLPマイナーチェンジ	桃矢印枠	母親のFLPマイナーチェンジの要因となった社会的方向づけ

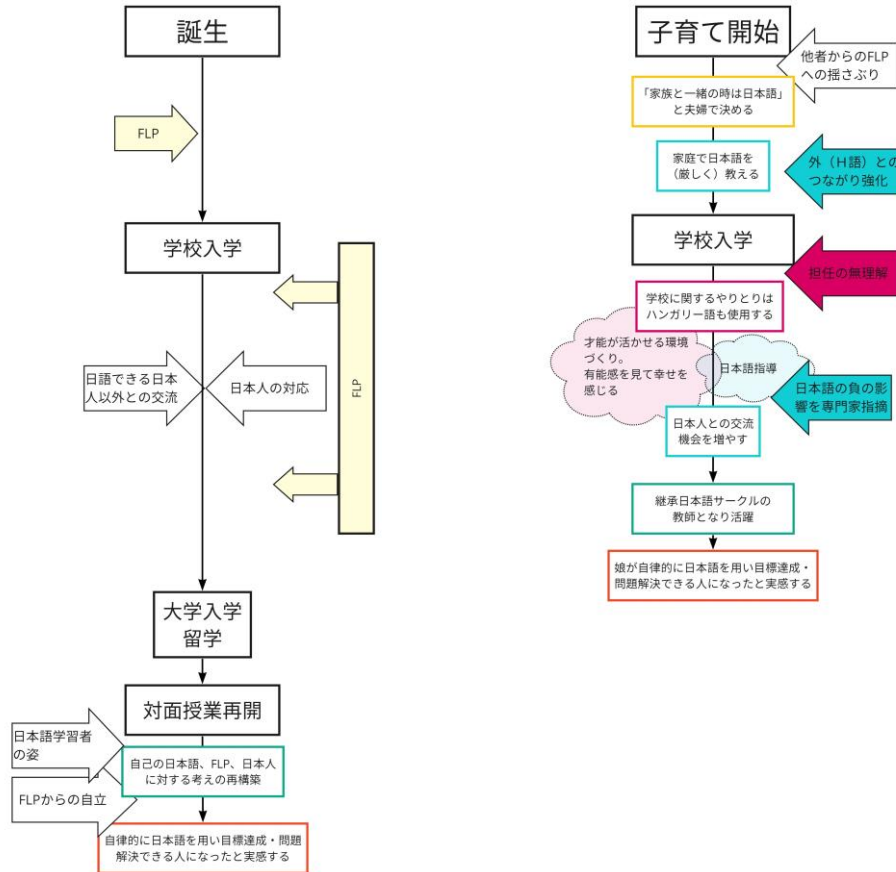


図 5 : S と両親の (簡略化した) TEM

(1) S は FLP の影響を強く受けていた

両親は「家庭内の言語は日本語」と決め、それを FLP の中心としていた。また、父親は S の日本語使用が減るのに合わせて日本語を教えはじめ、日本語のせいでハンガリー語の発達に遅れが出ている可能性がある」と専門家指摘されてからは、教える代わりに多くの日本人と交流を持てるような環境づくりに力を注いだ。S の TEM を見ると、第 1 期から第 3 期にかけて、S がこの家庭言語政策に強い影響を受けていたことがわかる。

(2) S の中の日本語に対する価値観確立の要因は FLP の想定外であった

S は日本語を外国語として学ぶ友達や外国人と日本語による交流を図ることにより、日本語ができる喜びを強く感じていた。一方、日本人との交流からは日本語ができることの不利益を強く感じていた。これは、日本人との交流による利益を考え FLP

を確立した両親の想定とは全く違うものであった。

(3) 等至点に至る出来事が S と両親とではズレがあった

両親は S が継承日本語サークルの教師となり、保護者や生徒とのやりとり、クラス発表会を企画・運営する姿を見て等至点に達したと判断した。一方、その出来事は S にとっては (FLP による) 両親の期待に応えようと動いていた出来事の 1 つにすぎなかった。S が等至点に達したのは、自身の日本語や周りとの環境、FLP について再評価をし、FLP から自立したことによるものであった。

6 結語

考察 1, 考察 2 の結果, 我が家 (S) に対する家庭言語政策について以下の 4 点が明らかとなった。

1. 我が子は、両親が定めた FLP に強い影響を受けていた。
2. 我が子が等至点に達するには、FLP の再評価と (その結果による) FLP からの自立が必要であった。両親が共通して等至点に至ったと感じた出来事は (両親からみて FLP の成功を示す) FLP に強い影響を受けた我が子の行為の 1 つにすぎなかった。
3. 我が子にとって「日本語使用の価値」に (正・負の) 影響を与えた要因は、両親の願い、FLP の想定を超えるものであった。

今回明らかになった点は、特定の文脈に生きる家族に固有のものであり、一般化することはできない。しかし本研究で明らかとなった子どもによる「FLP からの自立」「FLP の想定を超えた日本語の価値への影響」という視点は、今後、継承日本語を学ぶ子どもたちの調査の重要な視点となりえる可能性がある。今後、調査対象を広げることで、更に考察を深めることを課題としたい。

<引用文献>

サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン＝ヴァルシナー (2006) 「複線径路・等至性モデル 人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目

- 指して」『質的心理学研究』5, pp.255-275, 日本質的心理学会.
- 神崎真美・サトウタツヤ (2015) 「開放システムと形態維持」安田裕子・滑田明暢・
福田茉莉・サトウタツヤ (編) 『TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基
礎を学ぶ』, pp.14-18, 新曜社.
- 安田裕子 (2019) 「TEA (複線径路等至性アプローチ)」サトウタツヤ・春日秀郎・
神崎真美 (編) 『質的研究法マッピング—特徴をつかみ, 活用するために』, pp.
16-22, 新曜社.
- サトウタツヤ (2019) 「質的研究法を理解する枠組みの提案」サトウタツヤ・春日秀
郎・神崎真美 (編) 『質的研究法マッピング—特徴をつかみ, 活用するために』,
序章, pp.2-8, 新曜社.
- ツムサターン真希子 (2021) 「タイ国内の移動を繰り返した親と子の言語生活 — 日
本語拒否から, 子どもが自分で日本語の価値を見出し新たな挑戦を始めた我が家
の物語」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する—』12,
pp.106-119, 年少者日本語教育研究フォーラム.
- トムソン木下千尋 (2021) 「継承語から繫生語へ — 日本と繋がる子どもたちのこと
ばを考える」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する
—』12, pp.2-23, 年少者日本語教育研究フォーラム.
- 福田茉莉 (2019) 「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」木戸彩恵・サトウタツヤ
(編) 『文化心理学: 理論・各論・方法論』, pp.243-254, ちとせプレス.
- 若井誠二 (2022) 「我が子の継承日本語を振り返る — 複線径路・等至性モデリング
(TEM) 図を用いて—」『日本語教育連絡会議論文集』34, pp.32-41.
- 若井誠二 (2023) 「外国人親から見る我が子の継承日本語教育—複線径路・等至性モ
デリングより我が家の家庭言語政策を見る—」『ヨーロッパ日本語教育』26,
pp.448-458, ヨーロッパ日本語教師会.

Family Language Policy from the Child's Perspective

Findings from a Comparison of Parent and Child Trajectory Equifinality Modelling

Seiji WAKAI (Károli Gáspár University)

Abstract

Wakai (2023) studied how Wakai and his foreign wife interacted with their child, whom they perceived as an autonomous user of Japanese. They used Trajectory Equifinality Modelling (TEM) to illustrate and compare their experiences. They found that both parents adhered to their chosen family language policy and experienced the same event when they felt their child had reached the equifinality point. This paper further explores how the child reached this point using the TEM and compares it with the parents' TEM. It was found that the family language policy set by the parents had a strong influence on the child's development. The child reached the equifinality point after reflecting on her own use of Japanese and the family language policy, which was different from the parents' experience. It was also found that the factors influencing the child's perceived advantages and disadvantages of using Japanese were beyond the parents' expectations.

Dialogue beyond ideology

A study on learners' perception of native speaking facilitators in a "level-free"
Japanese language workshop

Chiara ALESSANDRINI (Ca' Foscari University of Venice)

Abstract

This research investigates learners' perception of native Japanese-speaking facilitators in a Japanese language workshop aimed at high school students in Italy, problematizing the participants' positioning in their "role" of "native" and "non-native" speakers from a learner's perspective. Promoted as an opportunity for active language learning to create a place for dialogue (Hosokawa 2004, Mariotti 2020a) and conceptualized as critical-transformative language education beyond proficiency levels (Mariotti 2020b), no prior Japanese language proficiency was required to participate. In accordance with the workshop approach, the results are expected to highlight the irrelevance of "roles" in relation to this context of Japanese language education, in favor of a place for dialogue in which Japanese is spoken towards the reaching of a shared goal by all participants, for the building of equal relationships and ideology deconstruction.

Keywords: critical language pedagogy, native speakers, facilitators, language ideology

【キーワード】 批判的言語教育, 母語話者, ファシリテーター, 言語イデオロギー

1 Challenging the native speaker through critical language pedagogy

This research stems from the necessity to problematize the positioning of "native speakers" within the context of critical language pedagogy: coordinating a multi-level Japanese language workshop founded on a critical-transformative approach, focused on dismantling 'hierarchical proficiency level standard that views a native-like proficiency as the only desirable aim' (Mariotti 2020b), it became necessary to question the involvement of Japanese native speakers as such, and eventually as facilitators in the activity, so that to contribute to a comprehensive foundation of the critical language pedagogy as a vital practice for fostering and re-shaping identity and ideology questioning through dialogue in language education practices.

2 Questioning power relations in the “imagined target community”

In this study, native-speakerism is intended as the intersection of multiple expectations of the L1 users of any language. As a concept, native-speakerism is understood as an ideology, or as the products of such: Doerr reviews three major interactions with language ideologies contributing to constructing the native speaker, namely “language and nation state” (Doerr 2009:20), “language and speech communities as homogeneous” (Doerr 2009:25), and “native speakers as having complete competence of their language of reference” (Doerr 2009:32). Such language ideologies concur in relating native-speakerism to its imagined innate, “perfect” knowledge of their L1, in comparison to L2 learners, thus creating an unbridgeable hierarchical position in the name of linguistic competence. The “native speaker” model is thus presented as an authority (Byram et al. 2002, Doerr & Kumagai 2009) of the L1 for L2 students and teachers, surviving as a source of legitimation to legacy of its standardized ‘social identity’ (Byram et al. 2002). Thus, learners find themselves chasing after and trying to live up to the requisites of a false model, hovering between ‘myth and reality’: and if Davies (2004) resorted to this expression in an attempt to come to terms with the fragmented identity of what is deemed “native speaker”, such duality still finds its realization in the L2 classroom, as ‘the ideologies related to the “native speaker” affect institutional settings and social interaction among diverse language users’ (Doerr & Kumagai 2009). Then, it is suggested for L2 education to ‘[...] move away from helping learners join the “imagined” target community of “native speakers”’ (Doerr & Kumagai 2009), thus promoting a more comprehensive understanding of power relations underlying social and educational practices (Kubota 2009).

As critical-transformative language pedagogy is concerned with individuating and problematizing oppressing ideologies and practices, leading to the empowerment of learners and teachers (Mariotti 2020b), the “No-Level Brick: Japanese language education beyond proficiency levels” (NoLBrick) approach (Mariotti 2020b) presents the potential to transform the L2 classroom as a site for challenging the standard. Drawing upon 活動型日本語教育 *sōgo katsudōgata nihongo kyōiku*, “Japanese language education through global activities” (Hosokawa 2004), NoLBrick promotes an all-round formative, dialogue-oriented approach to language education; participants are conceptualized as social actors and thus responsible for the meanings constructed through language, suppressing the need for grammatical instruction or correction, and providing ground to question the native-speaking teacher as a role model (Alessandrini 2019, 2020b). Predecessor to the case study for this research is the Action Research Zero (ARZ) project, demonstrating the feasibility of the same approach in a class of

“zero” beginners, in a completely non-native-speaking environment of Japanese (Mariotti 2020a), challenging the unilateral, hierarchical relationship of teaching-being taught (Mariotti & Ichishima, Hosokawa ed. 2022). Reproducing the same approach within a multi-level language context, it presented potential for subversive, transformative Japanese language education, towards negotiation of equal relationships; however, how would relationships and ideologies surrounding native/non-native speakers be questioned by participants of the practice as an instance of critical Japanese language pedagogy?

3 Study design: “Experiential workshop: Japanese beyond limits!”

The case-study for this research is the Japanese language workshop for high school students “Workshop esperienziale: giapponese senza freni!”, supervised by Marcella Mariotti and coordinated by Gaia Varone and me at Ca’ Foscari University of Venice, Italy. In English, the title can be adapted to “Experiential workshop: Japanese beyond limits!”, following the critical-transformative pedagogy approach of NoLBrick; the goal of the workshop as presented to the students was to create a place for discussion in language through active learning of the Japanese language, dialogue and writing about one’s own topic of interest, and fostering learner autonomy through online learning tools. Promoted to the students to choose as part of their mandatory school curriculum, no prior Japanese language knowledge nor skills in was required to join the workshop.

Structured into 8 weekly meetings and supported by online activities, the workshop was attended by 16 students from 3 high schools in the provinces of Venice and Padua. Enrolled in third to fifth (graduation) year, students were divided in 5 groups, regardless of prior Japanese language skills; 9 of them were studying Japanese as part of their curriculum. To ensure successful coordination of the groups and in accordance with the process of ARZ, facilitators were introduced to the activities. In the NoLBrick approach, facilitators can be considered as participants ‘engaging in [...] dialogical exchange together with students’ (Alessandrini 2020b) for critical thinking in L2, as well as supporting the students in active learning. Referred to as ‘tutors’ in ARZ and representing a guide, support, and a source of motivation for the students (Arleoni 2017), it is only by undergoing the same process of identity questioning together with the students that they would manage to struggle out of the teacher-student dichotomy (Alessandrini 2019, 2020b). Initially, 5 Italian native-speaking students specializing in Japanese language education at Ca’ Foscari University of Venice were selected to join the project as interns. Successively, 4 Japanese native speakers were involved, including 3 interns participating in Japanese language education related projects (P.I. Mariotti)

for the academic year 2022-23, and a visiting scholar of Japanese language education from Japan, interested in the NoLBrick approach. Thus, 4 out of 5 groups were eventually assigned both an Italian native speaking and a Japanese non-native speaking facilitator; only one group was assigned two Italian-speaking facilitators.

This research is supported by the responses to the final evaluation questionnaire on the workshop, focusing on questions aimed at understanding group and class dynamics, as well as interactions between participants, collecting the opinions of 12 out of 16 students; the relationship with Japanese (non-)native speaking facilitators were further explored through semi-structured interviews with 4 students through random sampling, and a semi-structured interview with a Japanese native-speaking facilitator through purposive sampling. All interviews were performed in August 2023, and here I provide my translation from Italian and Japanese to English. In understanding learners' perspective, I consider them at the intersection with 'culture of individuals' (Hosokawa 2003) that is, the interaction of their own emotional and intellectual sphere with a complex social and historical background, and the concept of identity as a 'site of struggle', susceptible to change (Norton 2010) within transformative language education practices.

4 Findings: Towards community fostering?

Students expressed overall positive feedback on their participation the workshop, evident from results of both questionnaire and interviews, highlighting satisfaction in their experience of the workshop as a Japanese language learning activity. In the questionnaire, students chose "satisfaction", "happiness" and "self-confidence" as prevalent answers (respectively 75%, 75% and 50%) to the question "Which of the following emotions can you associate with your Japanese language learning experience through the workshop?", while all interviewees started their narration on the workshop by considering their involvement and progress in Japanese language, displaying their awareness of having taken part in the learning process. As the students' appreciation of the workshop as an opportunity to learn Japanese is central to their feedback, connecting with other participants represented a key element in ensuring a positive experience, resulting not only in mutual support, but also in interpersonal relationships: working in groups boosted students' motivation (100%) and engaging in dialogue within a community of diverse linguistic background represented mainly a stimulating (58%) and constructive (58%) experience for their learning. In the questionnaire, students displayed a trend not to overtly differentiate between peers and facilitators, when asked about their relationship with other "participants" or within their group.

4.2 Multiple “supporting” ideologies of the facilitator

Still, “support” is a key concept in defining facilitators’ relationships with students specifically: linguistic support was considered necessary by all students, finding in the facilitators a mediator figure who could guide them in expressing themselves *properly* in Japanese; 33% of students described language support from facilitators as indispensable for their introduction as beginners of L2. Additionally, students valued facilitators as they provided technical support in respect to the introduction to IT tools for Japanese learning and the online platform for the workshop; most importantly, students recognized educational support in the facilitators thanks to their constant encouragement, thus feeling accepted to the activities. Students established what they prevalently describe as a relationship of guidance (75%), friendship (50%), and (mutual) respect (25%) with the facilitators.

The questionnaire provides a complex picture of the conceptualization of the facilitators in the activities by the students: when asked specifically to provide an impression on both facilitators in their group, 83% of the students described them in unison, in relation to support and assistance in the activity; on the other hand, 25% of the students distinguished the Japanese native-speaking facilitator for providing specific linguistic support, while attributing the Italian native-speaking facilitator a function of coordinating activities; 17% of the students individuated only one facilitator in their group. Eventually, multiple perceptions and ideologies regarding the Japanese native-speaking facilitators emerge: 83% of students valued the opportunity to interact with native speakers of Japanese through the workshop, reproducing the ideology of the native speaker as a reliable source for the target language (42%) and for contributing to language learning (42%), as well as representatives of the target “culture” (50%); the facilitator also served as a reflection for self-awareness in the students as they empathized with the latter’s experience of learning Italian as a L2 (8%). Others felt indifferent, as they considered the contribution of the native-speaker facilitator on even ground as the other members of the group (17%).

Students’ projection of the native-speaking facilitator as linguistic and cultural standard surfaced in the interviews as well, stressing their essentialist representation overlapping with their identification with L2: ‘Yes, a person who has been studying Japanese for years knows it very well, but... *It’s about mindset*, they won’t have the same mindset because there are cultural differences [...]’ (Student 1); ‘It’s about, “I have always seen these things through a screen or a page”, *to have somebody speaking in first person about what you have always read*, that... that’s a good experience.’ (Student 2); ‘I really liked the group work, also that we

had a few native speakers in the group, *so as to make everything still feel a little more, let's say, natural.*' (Student 3); '[...] personally I didn't get the impression that there were two facilitators. It was more like, a tutor, and another person whom you could try to interact with on *an almost higher level.*' (Student 4).

Interestingly, while all students used the term “facilitators” in answering the questionnaire, interviewees would not overtly define the Japanese native-speaking facilitators as such. All four of them associated the term “facilitator” with Italian native-speakers, albeit not fully understanding the meaning of that designation and overlapping it with the more familiar one of “tutor” (Student 1, 2 and 4), as a guide to the activity (Student 1 and 4); moreover, in the interview to Student 2, the native speaker was later designated as a facilitator-tutor, thus assimilating such role, but eventually standing out for authenticity of experience as a representative of L1. Students 1 and 4 related to their Japanese native-speaking facilitators as representative of the target “culture”, with whom to challenge their language skills respectively, turning to the Italian native-speaking facilitator to mediate in case they had difficulty proceeding with the exchange.

Such findings so far lead to a contradicting situation: the students positively contributed to the workshop's sense of community through learning and supporting each other in Japanese language activities; however, they also brought into the workshop familiar language standards and ideologies, concerning the native speaker and the teacher-student relationship, which were left unchallenged and eventually overlapped with the new context and participants, only by applying different definitions. In the tension between language activity and place for community building through dialogue, as well as familiar and unfamiliar ideologies, the experiences of Student 2 (hereafter A.) and facilitator B. provide further context for understanding identity negotiation in the workshop.

4.3 ‘Our experience, and also your experiences’: negotiating identities as a learner?

A self-defined “zero” beginner of Japanese, A. worked very hard to catch up with his group. When asked about his emotions in interacting in Japanese, A. explained that he did not expect a multi-level language classroom at first:

‘So, obviously, the first lesson and the followings were quite of... not fear, it's not, it's not the, the feeling, it's not right feeling. Anyways, a bit intimidating, because you are talking in front of twenty or so people, I can't remember how many, a language you don't know, maybe making a lot of mistakes, maybe failing to speak for a minute, a good minute without being able to speak. After a while, when also maybe you understand, everything starts making some sense,

they start also telling you what to do, they talk to you and you also understand a little “by hand”, they gesticulate to make you understand what to do, then you understand, understand a little more. *From then I started living it a lot more peacefully.* But I started to, when I was writing, to write down *kanji*, characters pronunciation, in quotes so that I could also speak to the rest of the group without any problems.’

After an intimidating start, A. gradually overcame his feeling of inadequacy. By taking additional notes on pronunciation, A. started becoming independent in creating strategies for his own learning, investing considerable time and effort to communicate effectively with his group. Most importantly, A. began to relax as he felt acknowledged in the attempts of his groupmates in making themselves understood through reiteration of questions and non-verbal language. Actively taking part to the exchanges, the collaboration with peers and facilitators towards the goal of conveying and interpreting everyone’s meanings transformed A.’s initial self-perceived inadequacy and apprehension for making mistakes and to speak “correctly” into an opportunity to activate autonomously through the Japanese language. In the end, what made A.’s linguistic journey valuable for him was not language proficiency, but his involvement within the same community he contributed through language:

‘I can’t say I have learnt so much; I can’t be, I can’t be a native- I mean not a native speaker... To have reached a B2, B1 level, I don’t know... *But I did take an interest.*’

However, A.’s sense of belonging in the group and in the workshop wasn’t necessarily, or at least solely driven to acceptance within the L2 domain. Indeed, A. engaged proactively within the boundaries of the group and the activities and felt liberated from proficiency-related restraints in the collaborative approach; still, he indicated differences in interests and age as a probable cause why he didn’t manage to become close to the other students in his group. However, such factors did not obstacle his relationship with the facilitators:

‘Anyways, the questions [the facilitators] asked me were personal: “who is your favorite artist”, “your favorite film”, “what film have you watched recently” ... Then, in addition to quote unquote, *routine questions*, on my theme: “ah how are things at school”, “what are you doing at the moment”, “how is your situation”, “but this year you're taking the final exam”... *They were also quite interested in me personally, so not only as a quote unquote student, as somebody to be assisted, but also perhaps as a person.* This is also because the age difference was... it wasn’t that big, let’s say.’

The stress here is on ‘routine questions’: what made a difference in the casual interaction with the facilitators compared to the unsure relationship with other groupmates is the agency in creating a relationship with the other participant based on personal interest, not a performance. The last day marked the sum of personal fulfilment for A., who not only gave

proof to himself of his achievements in Japanese by publishing his work alongside that of his peers but was able to collaborate openly by getting closer to his group and, subsequently, to the wider community of all workshop members, students, and facilitators. This happened in a context where A. felt free to explore his connection with other participants, contributing to a relationship based on mutual curiosity and sharing one's own, different experiences, unrelated to boundaries of belonging to a specific language (learning) community:

‘What I liked best [about the workshop] is, I’d say, the last day. Because *I was able to write and I got to know my group members better*, maybe also helping them write their piece- not their piece, maybe helping them publish their piece [final post]. But what I liked best, in my opinion, *maybe I am a little full of myself...* But when *we all went out together*, facilitators, me and [another student] ... *And we started talking about everything, our experience, and also your experiences, occupations and so on. It was a nice convivial moment, let’s say.*’

4.4 ‘I was worried I was going to become a teacher’: negotiating identities as a facilitator

A professor of Japanese language education to both native and non-native students at her home university in Japan, B. joined the workshop as a visiting scholar at Ca’ Foscari University of Venice, with the goal to observe closely Mariotti’s teaching and projects. Interested in the NoLBrick approach, she was invited by Mariotti to participate in the workshop as a facilitator. Before then, B. had been involved in the Business Japanese course held by Mariotti as well, where she carried out participant observation, interacting with students as part of their in-class drills. Partly due to the experience resulting from her involvement in such course, B. was very self-conscious of her role as a ‘professor’ before taking part to the workshop:

‘Sometimes I would partake with students [in the Business Japanese course], but in that classroom, *I was a visiting scholar, a professor from a foreign university*. The students too, *would use me accordingly*. However, in the workshop the other party were high school students, *and I’d have the role of facilitator, so I thought I could participate more with a different relationship* compared to the Business Japanese [course].’

B. anticipated switching from the positioning of ‘professor’ to ‘facilitator’ as to distance herself from the institutionalized role of ‘visiting scholar’ she had been introduced within the previous context, and depersonalization apart from the racialized identity as a ‘professor from a foreign university’, instrumental to student needs. Instead, becoming a facilitator represented an opportunity to bridge the process of othering by offering new perspectives of participation in the activities with the students, as her teaching role figured as a focus of apprehension dependent on her racialized, institutional, and social identity, including that as a

native speaker of Japanese. And even though B. anticipated acting upon it differently in virtue of her facilitator positioning, she still expected students in her group to approach her as a teacher; eventually, she was relieved not to have been subjected to such a framing and approach by both a student with previous skills in Japanese and a beginner student in her group:

[...] But I didn't teach Japanese, and one of my students told me, "*Next week means prossima settimana*". From then on, *he eagerly taught me* a lot of Italian words [...], *and I was bad, bad at it*, but after a couple times... That high school student became interested in teaching me Italian, and it was kind of useful.'

'I was worried I was going to become a teacher completely, this I thought very much. But [beginner student] would also ask me about something he didn't understand, especially when it came to how to read, he would look it up himself after I taught him, so I would make him think about it, and then I had already told him completely. *Fortunately, [he] did not treat me as a teacher. I think the fact I couldn't speak Italian was a plus for me. Since I wrote my theme in poor Italian, it may have been a relief to see that.* [...]

In the first case, B. witnessed a role reversal, finding a counterbalance to her topical identity as a teacher by learning the student's L1, feeling insecure in the process. Resorting to L2 as a mean to mirror the same experience, B. related closely to the students and sympathized with them, to the extent that she attributed her challenge in learning Italian to her lack of association with a teaching role. Even so, B. identified the emergence of what she refers to as a 'teaching behavior' in her group, in contradiction with the workshop approach:

'And what happened there is that, *especially those who can speak [Japanese] to some extent... We didn't demand it, but my group started enacting a teaching behavior.* To "zero" beginners. Sure, teaching is a way to learn, and if it was planned for that purpose, it would be beneficial for those studying Japanese at the high school, who were not "zero" [beginners]. Of course, there were some positives, but I don't think that was the direction intended by the [workshop]. I thought the [workshop] was to find out your theme through dialogue with a partner, *but at any rate I could see that this was lost on an equal footing.*'

S. links challenging collaborative setting to the different background of students, especially considering the presence of "zero" beginners. Still, S. felt the most confined in the role of the native-speaking teacher of Japanese in the relationship with the Italian native-speaking student-facilitator in her group (C.):

'I think that facilitator C. was the most concerned about the fact that I was a native speaker of Japanese, more so than the participants. [...] However, I think that C. was more reserved with me, that *she thought too much, "I have to reach between myself and my students, between*

me and the high school students”, as she was participating from the beginning as a facilitator in the [workshop] [...]

Even before her framing as a native speaker of Japanese, central to B.’s experience in the workshop remains the issue of teaching and being taught, influencing the collective process of creating meanings toward dialogue, and for the participants to question their identities. Even with the shared goal of supporting students as facilitators, B. struggled in relating to C., as the latter enclosed her positioning in a hierarchical relationship with the other participants, contrary to B.’s embracing hers to explore new possibilities in relating to students.

5 Negotiating (self-) imposed identities?

In the process of teaching and learning as a maieutic activity (Mariotti 2020a), power relations are challenged only when participants engage collectively in identity questioning (Alessandrini 2020a); as students activated within the workshop, they brought in familiar stereotypes and power relations of the language classroom, both from the perspectives of native/non-native speaker and teacher/learner ideologies, within a dynamic context and a continuous shift between L1 and L2, placing each other in different positions of power.

But what counterbalanced the overall goal of the course toward language learning, allowing an entrenchment of the same starting ideologies, was not the “assigned” identity of learner, facilitator, and teacher, nor the “imagined” identity of native/non-native speaker; rather, a disruption of the process of negotiating one’s identity within the workshop community, to which the participants themselves contributed. On the one hand, the commitment to become part of the target language community, yet at the same time seeking genuine interest for one’s own experience and that of others; on the other hand, the attempt to distance oneself from a role perceived as predefined due to overlapping social identities, eventually denied in the encounter with an interlocutor who was unable to engage in identity questioning of their institutional role. These narratives inevitably impact one’s own imposed, “inescapable” identity as a native/non-native speaker, but they were also especially conditioned by the (self-)imposed identity of teacher-learner, through a complex scheme of overlapping power and social relations (Kubota 2009).

Thus, while critical-transformative language pedagogy provides context for empowerment and problematizing one’s own social positioning (Mariotti 2020b), it is still the choice of learners and teachers, native and non-native speakers alike to allow possibilities for liberating identity questioning, recognizing language as a mean, not an end, and engaging in activities with genuine interest to know their interlocutor: what would have happened if A. felt

comfortable in sharing his experiences with everyone from the start? And what if B. didn't feel compromised in her "role" as facilitator? And still, isn't it for critical pedagogy to address the same context of oppression which did not allow their becoming?

6 Conclusion: Practice beyond level... and "role"

Coordinating this workshop, I experienced a sense of deviation from the overall goal of dialogue beyond the language level when deciding to involve native speaker facilitators. My uncertainty lay in their involvement *as* native speakers, on one end essentializing the facilitators themselves, and on the other hand introducing the "unattainable model" we coordinators so wanted to avoid. But then, what precedent does *not include* "native speakers" set for critical language pedagogy practices? Wouldn't it be itself an essentialization? Based on what criteria? How would this precedent compare with models for inclusive, global, and democratic citizenship?

Much like the multi-level classroom gave participants the opportunity to de-standardize their own experiences of education and language competences, the workshop demonstrated instead the potential for learners and teachers to de-standardize themselves by negotiating imagined, imposed and self-imposed "roles" and the hierarchies underlying them. In participating beyond language practices, one actively questions the meaning of co-constructed dialogue, as well as that of one's interaction and social context by all participants, thus approaching the irrelevance of "roles" and the deconstruction of ideologies restraining speakers to finally encounter each other through dialogue.

References

- Alessandrini, C. (2019). *Educazione linguistica all'università e le aspettative degli studenti*, M.A. Thesis, Ca' Foscari University of Venice. <http://dspace.unive.it>.
- Alessandrini C. (2020a), No-Level Brick Language Education: Expectations Toward Language Teaching, *The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2020 Official Conference Proceedings*, vol. N/D. 263-276.
- Alessandrini, C. (2020b). "Language education at university and students' expectations: a JFL case study in Europe", in *YOROPPA NIHONGO KYOIKU*, The Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE), 24. 550-566.

- Arleoni, C. (2017). *Giapponese per pensare: descrizione del metodo e analisi del ruolo del tutor attraverso il caso di studio "Action Research Zero Workshop"*, M.A. Thesis, Ca' Foscari University of Venice. <http://dspace.unive.it>.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Davies, A. (2004). "The Native Speaker in Applied Linguistics", in A. Davies, & C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. (pp. 431-450). Blackwell Publishing Ltd.
- Doerr, N. M. (2009). "Investigating the "native speaker effects": Toward a new model of analyzing "native speaker" ideologies, in N. M. Doerr (Ed.) *The Native Speaker Concept Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. (pp. 15-44). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Doerr, N. M. & Kumagai, Y. (2009). "Towards a critical orientation in second language", in N. M. Doerr (Ed.) *The Native Speaker Concept Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. (pp. 299-317). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Kubota, R. (2009). "Rethinking the superiority of the native speaker: Toward a relational understanding of power", in N. M. Doerr (Ed.) *The Native Speaker Concept Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. (pp. 233-247). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Mariotti, M. M.・市嶋典子（著）細川英雄（監修）（2022）『活動型』日本語クラスの実践——教える・教わる関係からの解放』スリーエーネットワーク
- Mariotti, M. M. (2020a). Action Research Zero (ARZ) Workshop: Is an 'absolute beginner' learner really a 'zero-beginner'?, *YOROPPA NIHONGO KYOIKU*, 24. 240-250.
- Mariotti, M. M. (2020b). No-Level Brick Foreign Language Education: Definition of the Field and Explanation of the Purposes – Japanese Language Classroom as Case Study in *The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2020 Official Conference Proceedings*, N/D. 245-261.
- Norton, B. (2010) "Language and identity". *Sociolinguistics and language education*, 23(3). 349-369.
- 細川英雄（2004）『日本語教育は何をめざすか:言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄（2003）「個の文化再論日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀「日本事情」』5, くろしお出版.

イデオロギーを超える日本語の対話

—日本語の「レベルフリー」ワークショップにおける
母語話者のファシリテーターの学習者の認識—

キアラ・アレッサンドリーニ（ヴェネツィア・カフオスカリ大学）

要旨

本研究は、イタリアの高校生を対象とした日本語ワークショップにおいて、日本語母語話者のファシリテーターに対する学習者の認識を考察し、学習者の視点から参加者の「母語話者」「非母語話者」という「役割」における位置づけを問題視している。本ワークショップは対話の場をつくるために（細川 2004, Mariotti 2020a）言語教育のアクティブラーニングを推進し、能力段階を超える批判的変形言語教育（Mariotti 2020b）という概念に従い、参加に際して日本語の事前学習が不要だった。その結果、提案された教育的アプローチとその目的に沿って、このような日本語教育という文脈において、そのような「役割」の無意味さを強調し、参加者全員が共通の目標に向かって日本語を話す対話の場を支持し、対等な関係の構築とイデオロギーの解体を目指す結果が期待される。

カタカナ・漢字学習を支援する K-code を用いた実践報告

一点画のコード化による字体識別への支援―

中村 かおり (拓殖大学)

伊藤 江美 (青山学院大学)

要旨

本研究では、タハ (2022) が開発した非漢字系の日本語学習者を対象とした漢字学習法である K-code を用いた実践報告をした。K-code は線を識別するための学習ツールで 6 つの基本線と 3 つのルールからなり、基本線には形状が類似したアルファベット・コードが割り当てられている。発表者らは、これまでアジア系学習者に対して K-code を用いたカタカナ・漢字指導の実践を行ってきたが、今回は欧米系学習者 45 名に対して、より短時間の実践をした。授業終了時に任意のアンケート調査を依頼し、36 名から協力が得られた。その結果、8 割以上がコードやルールを理解できており、また文字学習のニーズに関わらず、約 6 割が K-code を肯定的に評価していた。以上から、欧米系学習者に対する短時間の K-code の実践による効率的な漢字字体認識・書字指導の可能性が示唆された。K-code は非漢字系日本語学習者に対するカタカナ・漢字字体の学習方法の一つとして寄与できると考えられる。

【キーワード】 漢字字体学習, カタカナ学習, 漢字のコード, 欧米系学習者

Keywords: Kanji character learning, Katakana learning, Kanji code, Western learners

1 研究の背景

著者らは、留学生のみならず、外国にルーツを持つ生活者や児童生徒への学習支援を行い、共生社会構築への貢献を目指している。手書き文字の向上は、生活の質を高めるために重要であるだけでなく、自尊感情を支えるうえでも必須のものとされている (富谷他, 2009)。このことから、汎用性・利便性の高い漢字書字の学習方法の開発は喫緊の課題である。

1.1 非漢字系の日本語学習者に対する文字指導の課題

非漢字系の日本語学習者に対する文字指導は、母語話者の小中学校の国語教育と同じ方法で行われていることが多く、日本語学習者向けではないという点が課題と

して指摘されている（中村・伊藤, 2022）。とりわけ字体に関しては、書き順や「とめ・はね・はらい」などの書き方の指導方法が確立されておらず、現場の教員に任されているのが現状だといえる。これに対し、海保・Haththotuwa (2001) は、特に入門期において漢字の形を知覚する識別と弁別への支援が必要だと述べている。この弁別では、例えば「チ／千／干」のそれぞれの線の向きや曲がり方などの形、すなわち一点一画の特徴を見分ける必要がある。しかし、これまでの指導ではこれらの識別と弁別については体系的には示されず、個々の字ごとに注意を促すなどの方法が一般的であったが、この方法は短時間で文字を学ぶ必要のある学習者にとっては効率的とはいえない。線を認識し、書き分けるためには、部首よりも簡素化された「一点一画」の特徴に関し、広く共有できる共通の指導法が求められる。

1.2 字体学習に関する先行研究

漢字の線の指導法について、ヴォロビヨワ (2011: 20, 表 2) は、図 1 のように 24 種の書記素を抽出し、アルファベット・コードを付与した。点画に注目した点は意義があるが、24 種は学習者が覚えて使うには負担が大きいと思われる。また、三輪 (2013: 4, 図 8) は、書記素の数を 15 に減らし、図 2 のように線のコードをアルファベット 1 文字または 2 文字で示した。学習支援に活用されている点で有効といえるが、コードと線の形との関連性が直感的に捉えにくい点に課題が見られる。

A	B	C	D	E	F
一	丨	丿	㇇	㇆	㇇
G	H	J	K	L	M
㇇	㇇	㇇	㇇	㇇	㇇
N	O	P	Q	R	S
㇇	㇇	㇇	㇇	㇇	㇇
T	U	V	W	Y	Z
㇇	㇇	㇇	㇇	㇇	㇇

図 1：漢字の 24 種類の書記素とそのアルファベット・コード (ヴォロビヨワ, 2011: 20, 表 2)

	T	H	N	S	P
T	T	-	-	-	-
H	-	H	HS	HP	-
N	-	-	N	-	-
S	ST	SH	-	S	-
P	-	PH	PN	-	P
		X	Y	Z	W

図 2：漢字混合基本図 (三輪, 2013: 4, 図 8)

そこで、筆者らが注目したのが、タハ (2022) が開発した K-code である。K-code は、漢字の基本線を最小限の 6 本とし、それぞれに形状の類似したアルファベット・コードを付与することで、線の認識や書き分けを支援することを目的としている。

基本線は線の形だけでなく、向きと終点の形（とめ・はらい）を示し、スモール・オプションとハネ・オプション、一画ルールとともに指導される（図3）。


















基本線	直線		曲線		特徴がある線	
	横とめ	縦とめ	左はらい	右はらい	右上はね	右曲げとめ
						
コード	H	I	Z	N	V	L
スモール オプション						
コード	h	i	z	n	v	l
ハネ オプション					なし	
コード	Hw	Iw	Zw	Nw	-	Lw

図3：6つの基本線とそのスタイルオプション（タハ, 2022: 63, 表 4-1 をもとに筆者作成）

これらを使えば、「日」の書き順は「IHHH」（下線は続けて書く）のように表すことができる。「チ／千／干」の線の違いは、「zHZ／zHI／hHI」と表され、コードが違うため異なる字であることが示される。学習者がつまずきやすい「シ」と「ツ」の書き方も、「nnV」と「nnZ」と示すことで、書く方向が異なることが理解しやすくなる。日本語学習入門期の学習者にとって、アルファベット・コードを用いることで共通言語が生まれ、線の認識を助けることが期待できる。

2 研究の目的

筆者らは2015年からK-codeを用いて、大学の留学生別科で主にアジア系学習者を対象とした漢字字体学習を実践してきた。別科の学習者の多くは日本の大学への進学を目指しており、漢字学習への支援が必要な初級の非漢字系学習者は、1コマ90分週2コマの漢字クラスを半期間（13回程度）受講する。学習者は主に非漢字系のアジア出身者で、聞いたり話したりするより読み書きが得意な傾向があり、ほぼ全員がJLPTを受検し、漢字学習のモチベーションが高い。中村（2019）、中村・伊藤（2022）では、K-codeで学習している学習者の方がそうでない学習者よりも「漢字学習は楽しい」という感想が多く、学習満足度が高く、肯定的評価をしていることを挙げ、K-code学習法による漢字学習の負担軽減の可能性について述べている。また、K-codeで学んだ学習者には、字体を認識することや書くことにプラスの効果が

見られ、かつ、質疑応答や添削だけでなく、学習者同士のコミュニケーションにも **K-code** が共通言語として機能し、教室活動がスムーズになったとしている。その結果、空いた時間を漢字のゲームなどにあてられるようになったことが、漢字学習のストレスを軽減し、楽しさや満足度を高めることにつながっていると考察している。

これまで筆者らは、非漢字系学習者向けの漢字字体学習方法として開発された **K-code** を用いた漢字教育を実践しながら、日本語教師向けに **K-code** を紹介するウェビナーも行ってきた。参加者アンケートでは、「おもしろい」「ぜひ **K-code** を授業に取り入れたい」という好意的な感想を多数受け取る一方で、「アルファベットに抵抗感がある」「コードを覚えるのが負担」「時間がかかるのでは」という懸念も聞かれた。この不安を払拭できれば、より多くの漢字学習の場で **K-code** を取り入れられるのではないか。

そこで本研究では、実践の対象を広げ **K-code** の導入や実践が短時間で可能かどうかを検証し、**K-code** の汎用性を検討することにした。本研究の目的は、従来と異なる対象に対して、短時間の実践であっても、**K-code** が有効かどうかを明らかにすることである。

3 調査の概要

本研究では、従来の実践とは異なる学習者を対象に短時間の実践を行い、その後、学生に対するアンケート調査の結果および教師の観察から、その効果を分析した。

3.1 **K-code** を用いた実践クラスの概要

今回、都内私立大学の交換留学生の日本語クラスを対象とした。交換留学生は授業前の日本語のプレースメント・テストによって7つのレベルに分けられ、指定のレベルのクラスを半期または1年受講する。**K-code** を実践した日本語クラスの受講者数、レベル、漢字学習時間などを表1にまとめた。2022年度の初級1クラスに加え、引き続き2023年度の初級1クラスと入門2クラスでも **K-code** の実践を行い、合計4クラスで漢字字体学習を行った。

入門クラスと初級クラスは、1回90分の授業で週4回、初級総合教科書『日本語初級〈1〉大地』および『日本語初級〈2〉大地』（スリーエーネットワーク）を使用して文法・会話などを学習している。入門クラスでは、週4回のうちの3回各15

分を漢字語彙の読み方練習，1回 20分を漢字字体学習にあてた。初級クラスの総合教科書では漢字を扱わず，本クラスで週1回 40～50分を漢字学習にあてた。

4つのクラスとも K-code の導入は初回の 20分とした。学習する漢字は，総合教科書で学習した漢字語彙の漢字の一部で，既に意味と読み方を学習している。入門クラスは JLPT の N5 レベルの漢字の自主作成教材を用いて 1回に 5～10字，半期で 96字の漢字の字体と書き方を学習した。初級クラスは N4 レベルの漢字の『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク①』¹および『同②』（スリーエーネットワーク）と自主作成教材を用いて 1回に 15字程度，半期で 138字の漢字を取り上げた。

表 1：K-code の実践クラス

クラス	受講者数		レベル目安 使用教科書	漢字学習時間	K-code 導入時間	1回の学習 漢字数 (半期の書字 漢字数)
	2022年 後期	2023年 前期				
入門	漢字学習 なし	31名 (2クラス)	CEFR-PreA1 『大地』L.1～16	週1回 20分 (週3回読み練習 15分)	初回授業 で20分	5～10字 (96字)
初級	10名	6名	CEFR-A1 JLPT-N5 『やさしい漢字ワ ーク』L.17～37	週1回 40～50分 意味・読み含む		15字程度 (138字)

3.2 K-code による教室活動

授業の中で K-code による字体学習を毎回 20分程度，図 4 のような流れで行った。最初の「字体の分解」では，字体を分解して板書し，「これは何ですか？」と学習者に問い，漢字の字体を構成するパーツや漢字に含まれるカタカナ（例えば「何」の中の「イ」と「ロ」）を意識させた。「線の説明」では，全ての線を取り上げるのではなく，弁別において注意すべき線を重点的に K-code で示した。「空書き」では，学習者の手の動きを見て，スムーズに動いていなかったり書き順が間違っていたりした場合は，再度説明してから空書きがスムーズになるまで繰り返させた。このように字体を分解して線をコードで把握し，手を動かして身体的動作とコードを連動して書き順を確認し，最終段階として紙の練習シートに「書き練習」をした。学習者の書字を机間巡視したが，ほとんど正確にバランスよく書けているので，専ら学習者を賞賛する時間であった。

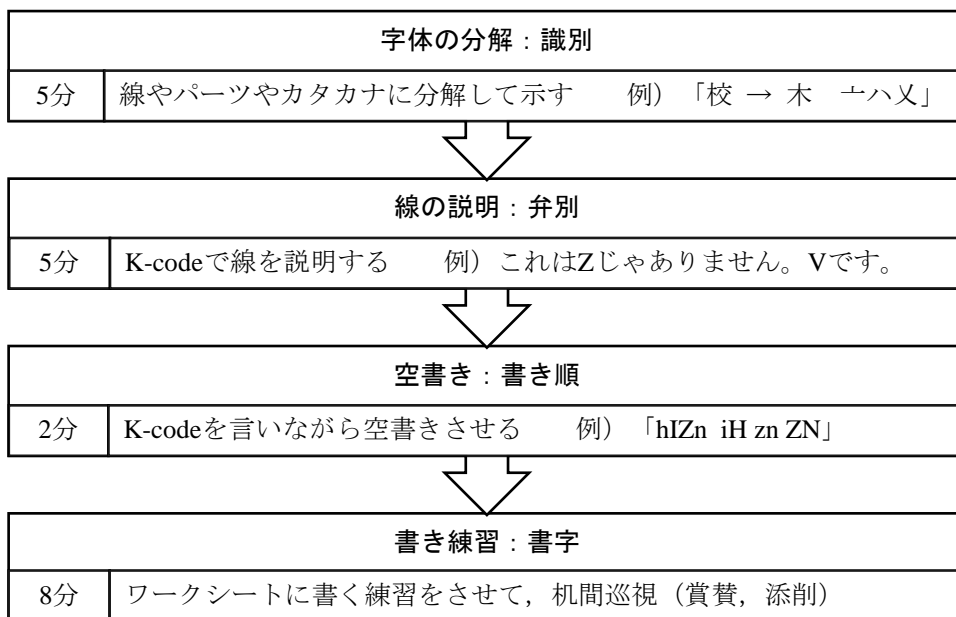


図4：K-codeによる教室活動の流れ

図5は7回目の授業中に学習者が書いた漢字である。「高」は前原・藤城（2007: 24）などで書き誤りの例が挙げられ，線の識別や正確な書字が難しい字体とされているが，正確に書かれていた。「山」の2画目は続けて書かれ，線の長短がバランス良く書かれていた。ミスが見られたときには，「3Hです。4Hじゃありません。」「hです。Hじゃありません。」などK-codeで正した。学習者はすぐに理解して，正しく書き直すことができていた。

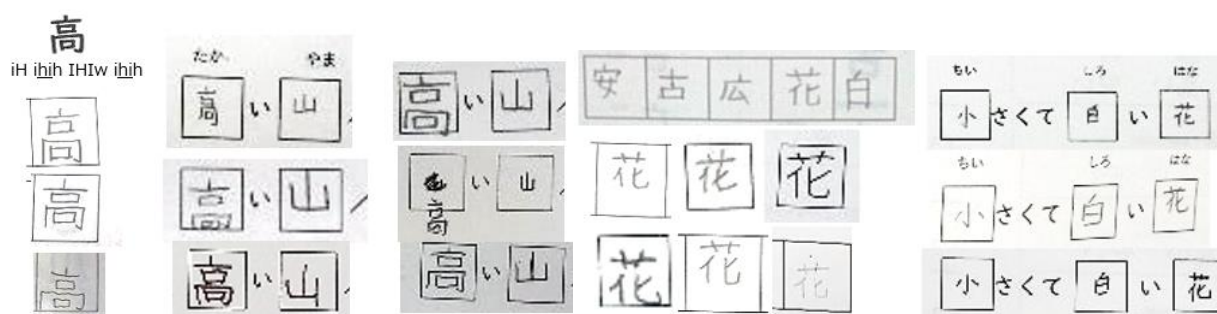


図5：授業中（7回目）に学習者が書いた漢字

4 アンケート調査の結果

アンケート調査は，学期末にグーグル・フォームを用いて英語表記で行い，36名（2022年度後期初級クラス7名，2023年度前期入門クラス23名，初級クラス6名）から回答を得た。第一言語は主に英語で，他にフランス語，スペイン語，ドイツ語，

フィンランド語など多様で、日本語が第4・第5言語になるという学習者も複数いた。来日前の漢字の学習期間は、「0」から「2年以上」まで幅があった。以下、文字学習のニーズ・楽しさ、K-codeの理解度と自由記述についての回答結果を記す²。

4.1 文字学習のニーズ・楽しさ

文字学習のニーズについて聞いたところ、「必要」が18名、「不要」が13名、無回答が5名であった。「必要」と答えた18名のうち書字学習が「必要」と回答したのは10名で、全体における書字学習のニーズは27%にとどまった。「文字学習は不要」と回答した13名中8名は漢字の書字が「不要」、4名は読みも「不要」と回答した。自由記述欄に「入門期には文字学習をする意味がない」「日本に半年滞在するのに会話こそが必要で漢字など全く必要ない」といった文字学習に対する強い拒絶反応を書いた者もいた。

文字学習を「必要」と認識していてK-codeが不要と回答した複数の学習者は、漢字学習歴が1年から2年以上あり、自由記述に「自分は他の方法で勉強したので、K-codeは不要だ」と書いていた。

また、文字学習について、必要・不要の選択枝のほかに「楽しい」という選択枝を選んだのは18名で、そのうち4名は「文字学習は不要」と回答している学習者であった。学習者のニーズ・認識・感じ方は多様であることが見出せた。

「日本語の文字を手書きする機会」としては、全員が「大学の授業中」、3分の1にあたる12名が「授業外に手書きする」と回答した。留学生活の中で、申請書への記入や好きな曲の歌詞を書き写すなど、手書きをする機会があることがわかった。

4.2 K-codeの理解度

週1回20分でK-codeが習得できているか検証するために、6つのコード、スモール・オプション、ハネ・オプション、1画ルールのそれぞれについて、理解度を0%から100%の5枝選択で回答させたところ、8割以上の学生が、コードとオプションについて、80-100%と十分理解していることがわかった(図6)。1画ルールを十分に理解している学生は約半数であったが、これは身につけていると判断して、授業で実践者が省略することが多かったために、用語が十分に定着しなかったと推察される。

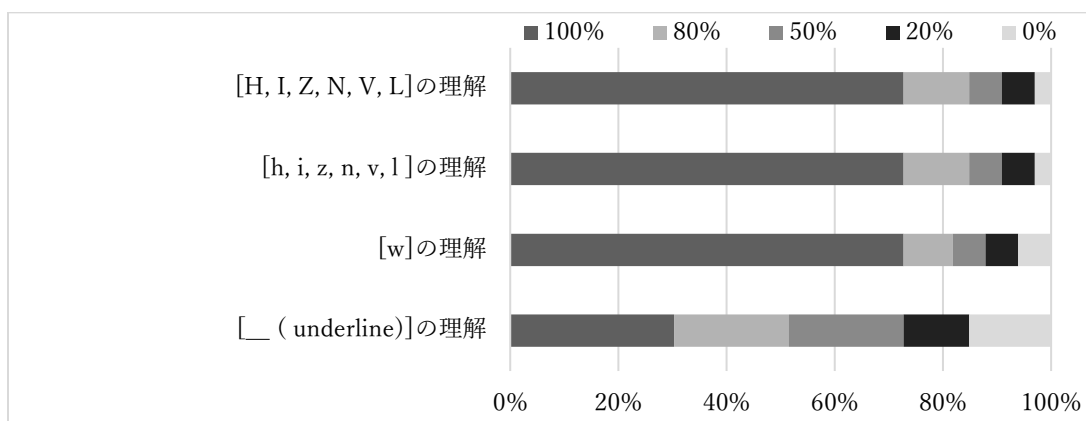


図 6：「K-code がどの程度理解できていますか？」に対する回答

4.3 K-code についての自由記述

K-code についての自由記述の感想は、肯定的評価が約 64%、否定的評価が約 16%、無回答や無関係の回答が約 20%であった。肯定的評価では「おもしろい・線や部分に分解できる・漢字学習に役に立つ道具だ・字体の細かい違いを注意できるようになった・体系的に学べて書字が簡単になる」、否定的評価では「難しい・既に別の学習法で学んだので私には必要ない・そもそも文字学習は必要ではない」という内容がそれぞれ複数あった。

5 考察

まず、週 1 回 20 分だけでも K-code のアルファベット・コード、スモール・オプション、ハネ・オプションがクラスの中に浸透し、漢字字体学習において機能しているといえる。1 画ルール（アンダーライン）は、説明よりも空書き等の動作によって示すことが多かったために、理解度が比較的低いという結果になったと推察される。しかし、ほとんどの学習者は「口」などの 2 画目の横線縦線を 1 画で書くことが定着していたため、経験によって書き方の感覚を習得しており、書き方そのものの理解は進んでいたといえる。また、学習者は書字のミスが極めて少なく漢字が適切に書けていた。線のミスがあるときにはアルファベット・コードを用いて伝えると、すぐに修正できた。欧米系学習者は全体的に K-code の理解度が高いことから、学習者自身が漢字字体の認識や書字において K-code を道具として役立てる、あるいは授業の中で教員が K-code を共通言語として使える可能性が高いと考えられる。

次に、本調査対象の欧米系非漢字系学習者（交換留学生）は、そのニーズや考えが多様であることがわかった。図 7 は、今回の学習者の文字学習のニーズと K-code に対する認識の関係をまとめたもので、無回答や無関係の回答を除いた割合を示している。学習者の経歴やニーズと K-code への認識の関連は分析では見出せず、多様で流動的なのではないかと考えられた。

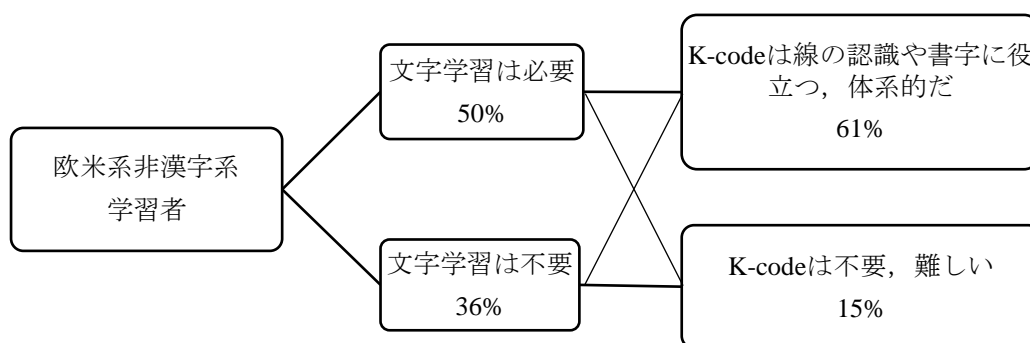


図 7：文字学習のニーズと K-code に対する認識

文字学習は必要という学習者の中には、漢字初学者および漢字をすでに学んできた学習者が含まれる。その双方が、K-code によって体系的に字体の細かい違いに注意を向けることができ、書字が容易になると評価している。このことから、K-code は初学者のみならず、線の認識や書字に困難を抱える既習者にとっても役立つことが示唆された。

反対に、文字学習のニーズを感じていない学習者や、漢字学習歴があり他の方法で点画やパーツを認識できている学習者は、K-code は不要だと否定的な評価をしていたが、これは当然と言えよう。このような学習者に対しては、コードの使用を無理強いしないことも考慮する必要がある。

興味深いのは、「文字学習は不要」としながら、「文字学習は楽しい」という学習者や「K-code は役立つ」と考える学習者がいることである。文字学習のニーズに関わらず、K-code によって書字学習をすることで、その効果が認識できる可能性もあるだろう。クラスの中で、学習者自身で書きたい字を選び書くという活動を取り入れたところ、好きなアニメのキャラクターの名前や、歌詞などに出てくる難しい漢字を熱心に書く様子が見られた。K-code は学習者の動機づけを高め、自発的に書くことを支えるツールにもなりうることが示唆された。

6 まとめ

本研究では、従来1時間から2時間かけていた K-code の導入を20分で行うことが可能となった。入門期でも5文字程度の字体の説明から書字までの学習が、K-code を使って20分程度でできることから、K-code を用いれば、短時間で漢字字体学習が支援できると考えられる。そして、欧米系学習者にとってアルファベットを用いた K-code は理解しやすいことが明らかとなり、K-code が有効な書字学習方法の一つになると考えられる。

今回の調査から、短時間での K-code の導入・学習でも効果が得られることが実証された。短時間の導入でその後の学習支援が可能であれば、交換留学生のみならず、生活者や外国にルーツを持つ児童生徒など、文字に対する学習時間を長く確保できない学習者に対し、有効なツールとなりうることが示唆された。それにより、自尊感情や学習への動機づけを高めることが期待できる。

共生社会のための今後の課題として、生活者や児童生徒などに対象を広げて K-code を実践することが必要である。学習者の自尊感情や学習の動機づけにとって、K-code による入門期の文字認識支援がどのように影響するのか検証も必要である。そのために、まずは、公開中の K-code のウェブサイト³の教材の充実化および多言語化に取り組み、実践のフィールドを広げていきたい。

<注>

- 1 中村かおり・伊藤江美・牧野智子・梅津聖子・森泉朋子（2018）『ことばでおぼえるやさしい漢字ワーク①』『同②』スリーエーネットワーク。
- 2 英語で書かれた回答の日本語訳は筆者による。
- 3 ウェブサイト（K-code.net）に教材や紹介動画を公開している。

<謝辞>

本研究は JSPS 科研費 23K00613 の助成を受けたものである。

<引用文献>

海保博之・Haththotuwa Gamage Gayathri Geethanjali（2001）「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心

- 理学研究』23, pp.53-57, 筑波大学人間系心理学域.
- タハ, シヌーシ・イマーン・モヒーエルディン (2022) 「非漢字系日本語学習者のための日本漢字の字体・字形分析と学習法」 拓殖大学言語教育研究科博士論文.
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活—自然習得による日本語能力の実態分析」 『多言語多文化：実践と研究』2, pp.116-137, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.
- 中村かおり (2019) 「非漢字圏学習者の負担を軽減する漢字指導の試み」 『拓殖大学日本語教育研究』4, pp.31-54, 拓殖大学日本語教育研究所.
- 中村かおり・伊藤江美 (2022) 「線の識別力を高める漢字字体学習法「Kコード」の効果と課題—学習者および教師への意識調査から—」 『拓殖大学日本語教育研究』7, pp.55-76, 拓殖大学日本語教育研究所.
- 中村かおり・伊藤江美・牧野智子・梅津聖子・森泉朋子 (2018) 『ことばでおぼえる やさしい漢字ワーク①』 『同②』 スリーエーネットワーク.
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2011) 「構造分析とコード化に基づく漢字字体情報処理システムの開発」 『日本語教育』149, pp.16-30, 日本語教育学会.
- 前原かおる・藤城浩子 (2007) 「非漢字圏初級学習者の字形学習の困難点とその効果的指導—漢字の書き誤りのパターンの分析から—」 『日本語教育方法研究会誌』14 (1), pp.24-25, 日本語教育方法研究会.
- 三輪譲二 (2013) 「デジタル世代の多段自律ネットワーク型日本語学習支援システムの地球規模の運用評価」 科学研究費助成事業 (科学研究費補助金) 研究成果報告書.

A Report on the Efficacy of Using K-code in Teaching Katakana and Kanji:

A Practical Study of Character Identification via Line Coding

Kaori NAKAMURA (Takushoku University)

Emi ITO (Aoyamagakuin University)

Abstract

Character instruction for non-Kanji learners of Japanese is mainly based on the same characters and radicals as in education for native Japanese students, which is not optimal for learners of Japanese. Sinousy E. M. Taha developed the K-code and published the revised version in 2022, which typifies the smallest morphological units of Kanji as a learning tool for non-Kanji learners unfamiliar with Kanji. The smallest units of the K-code are six basic lines, with each line shape corresponding to them, including the alphabet (一 = H, | = I, ノ = Z, \ = N, √ = V, L = L), with an underline for continuous writing, “w” to indicate a spring, and the length of the line in uppercase and lowercase letters. These can convey the “form, position, and direction of the starting point and shape of the end point” of a line. The K-code allows us to break down the lines into smaller lines than radicals and explain all the lines of a Kanji character in code. Consequently, it allows us to recognize a character as a collection of basic lines and to write well-formed characters.

We have been practicing katakana/Kanji instruction using K-code for seven years, mainly with introductory Kanji learners in Asia. This study aimed to implement K-code instruction with forty-five European and American students introductory and beginning classes. At the end of the semester, we conducted a voluntary questionnaire survey and received thirty-six responses. About 60% of students positively evaluated K-code as “simplifying characters” and useful for “recognizing differences in characters.” The participants previously used their katakana knowledge to identify parts of Kanji characters. The teacher’s evaluation demonstrated that the learners could write well, indicating the K-code’s usefulness for line identification. As learners gain confidence, the K-code is expected to lower their resistance to learning Kanji characters and contribute to improving their satisfaction with learning.

ウズベク語母語話者の日本語における時間順序表現に関する研究

パク・オリガ・ディミトリエフナ（筑波大学）

要旨

日本語の運用能力の問題の一つとして、ある二つの事態の時間的相関関係を表す表現、つまり、時間順序表現の使用を取り上げる。本研究では、ウズベク語を母語とする日本語学習者による表現の選択と伝達意図の相関関係を明らかにする。この目的を達成するために、I-JAS コーパスのイラスト(迫田他, 2020)を使用し、10名のウズベク語母語話者にストーリーテリングのタスクを依頼し、合計 40 発話データを録音した。

録音の分析結果から、学習者の母語の発話におけるプロミネンスと日本語の時間順序表現の相関関係が明らかになった。具体的には、時間順序表現を含むウズベク語の発話のプロミネンスは「述語」に置かれる傾向があることが見出された。本研究で実施する日本語、ウズベク語の句の強勢やイントネーションなど、発話のコミュニケーション組織を表現する手段の比較分析は、特定の言語機能を特定する問題の解決に貢献が期待できる。

【キーワード】 時間順序表現, プロミネンス, I-JAS コーパス

Keywords: time order expressions, prominence, I-JAS corpus

1 研究背景

出入国在留管理庁は、2021 年 3 月 24 日、外国人との共生社会の実現に向けて、「円滑なコミュニケーションのための日本語教育等の取組について」をテーマに有識者会議を開催した（外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議, 2022）。ここでは、現在必要な日本語教育について述べられており、筆者は、外国人住民の役割の重要性が増す中で、日本語でのコミュニケーション能力の問題は重要になっていると考える。つまり、円滑なコミュニケーションのための日本語教育において、日本語の運用能力の問題を解決することが必要となっている。

李（2007）によると、日本語の運用能力とは、言葉だけではなく、言葉の背景として存在している文化や心理などもよく理解できるようになることも要求されている。

本研究では、李（2007）の日本語の運用能力の定義を踏まえて、日本語学習者が

表現だけではなく、表現の背景にある認識も理解できているかを考察する。その認識を理解できている場合は、日本語母語話者と同様の表現の使用が期待される。日本語学習者の応用に日本語母語話者と違った表現の使用が見出された場合は、表現の背景にある認識が理解できていないこと、つまり学習者による日本語の表現の捉え方は日本語母語話者の捉え方と異なっていることを考えられる。

2 時間順序表現の定義

本稿では、ある二つの事態の時間的相関関係を表す表現を時間順序表現と定義づける。

時間表現の分類に関する研究（榎村・田村，2007）に基づいて決定した本研究の対象とする時間順序表現は、以下のものである。

- a) 動詞の形式の表現「Vた時」，「Vている間」
- b) 指示代名詞の形式の表現「それから」
- c) 連体詞の指示詞+名詞時間の形式の表現「その時」，「この際」
- d) 「そして」などの接続詞

日本語の運用能力の問題の一つとして、ある二つの事態の時間的相関関係を表す表現、つまり時間順序表現の使用を採り上げる。その理由は、筆者が2022年に行なったコーパスの考察結果から見出した時間順序表現の使用の偏りの存在である。具体的に、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（International Corpus of Japanese as a Second Language, 以下 I-JAS）における日本語母語話者および日本語学習者のデータ（ストーリーテリング）を分析し、日本語学習者がよく使用する表現は日本語母語話者がよく使用する表現とは異なり、その使用方法は「日本人らしい」とは言えず、その使用の問題を研究する必要があると考える。

時間順序表現は類が多いが、なぜ特定の表現を使用したのか、その表現を使用し何を伝えたかったのかという点は、日本語の運用能力の問題に関連すると考える。したがって、本研究では、学習者による表現の選択と伝達意図の相関関係を明らかにする。伝達意図はプロミネンスにより明示されるので、プロミネンスを確定する手法を採用する。プロミネンスとは、文や句の中のある部分を音調上きわだてる発音のことである（和田，1975）。きわだたせる方法として、一部のアクセント節に

上昇を加える，高低の幅を大きくする，強く発音するといった方法が取られる（和田，1975；松崎・河野，1998）。従って，プロミネンスを確定するためには，発話の中でイントネーションの変更，強く発音される部分を探る必要があると考える。

3 研究目的

本研究の目的は，ウズベク語を母語とする日本語学習者の発話を考察し，時間順序表現の捉え方を明確にすることである。

そのために，以下の3つの課題を設定する。

まず，ウズベク語母語話者の日本語学習者が使用する日本語の時間順序表現を考察する。

次に，ウズベク語母語話者の日本語学習者の母語での発話におけるポーズ，プロミネンス，語順の総合分析から，学習者が使用する日本語の時間順序表現とその表現に相当する母語の表現の解釈を探る。

さらに，日本語の時間順序表現の捉え方を明らかにするために，時間順序表現に関連する動詞を考察する。

4 研究方法

本研究では，ウズベク語を母語とする日本語学習者の発話中の時間順序表現を含む文の語順を考察し，その表現の特徴を明らかにする。この目的を達成するために，以下の調査を行った。

4.1 I-JAS コーパスのデータ分析

本研究で使用されたタスクは，ストーリーテリングであり，4~5 コマのコマ割り漫画を見てストーリーを述べるタスクで，「ピクニック」と「鍵」の2種類がある。それぞれおよそ1~2分のデータである。I-JAS を用い，検索アプリケーション「中納言」を利用して，特定の表現に絞らずに時間順序表現を検索し，日本語母語話者が使用している39件の時間順序表現を探った。その中では，「Vると」，「Vたところ」，「Vてみると」，「すると」の表現は非常によく使用されている。

I-JAS コーパスのデータから見出された以上の傾向が，日本語学習者の母語の影響を原因とするのか，他の要因があるのかを明らかにするために，同じ日本語教育を

受ける，母語が異なっている学生を対象として，I-JAS タスクを採用し，調査を実施する必要がある。

4.2 予備調査

タシケント国立東洋学大学の 4 年次の学生を対象にした本調査を実施する前に，その大学の卒業生を対象に予備調査を行った。I-JAS の調査を参考にし，2022 年 8 月にタシケント国立東洋学大学の卒業生 3 名を対象に，オンライン形式の予備調査を実施した。その結果から，調査デザインの以下の 3 つの問題点が明らかになった。

1. JAS の調査は学習者 1 人に対して 3 時間を要するが，9 月に行う本調査は秋学期の授業と重なっており，3 時間の協力が可能な学生はいないことが予想される。
2. ウズベキスタンのインターネット回線が不安定であり，円滑にオンライン調査を実施できない可能性がある。
3. ウズベキスタンのインターネットの速度が遅いため，I-JAS が採用した J-CAT と SPOT90 を受験できない学生がおり，別の日本語能力を測定する方法を考える必要がある。

以上の問題点を考慮にして，本調査の実施にあたり，次の三つの改善を行った。

1. タシケント国立東洋学大学の教員と相談の上，授業中に調査を行う許可を得る。
2. 調査を対面で行う。
3. SPOT90 を受けることができない学生は合格済の日本語能力試験のレベルを提示する。

上記の三つの点は従来の I-JAS 調査と異なる。I-JAS の調査に予備調査の結果から考えた改善点を追加し，ウズベキスタンの学生向けの本調査を行った。具体的に以下の段階を踏んで行った。

4.3 本調査

ウズベク語を母語とする学生を対象にした調査は，タシケント国立東洋学大学で実施した。

第一段階として，本調査では多様な日本語学習者のデータを収集するため，様々

な学習環境や背景情報を詳細まで正確に把握する必要があった。収集方法はアンケート形式であるので、「答えたくない/答えられない」という選択肢も設けた。また、ウェブで入力可能な回答システムを作成し、対面調査の前に学習者に回答を依頼した。上記の通り、学習者情報は特に正確に収集する必要があるため、学習者の母語、または日本語で回答するように依頼した。回答システムでの入力漏れや不備があった際には、対面調査の際に、直接本人に確認を行った。アンケートとともに調査参加の同意書を提出してもらった。

第二段階として、アンケートを提出した学生から、ウズベク語母語話者の JLPT のレベル N3, N2 の日本語学習者 10 人を選び、対面調査の日程を調整した。事前にタシケント国立東洋学大学の指導教官の許可を得て、空いている教室および図書室を利用し、授業中に調査を行った。

第三に、学習者が互いの存在を気にせず調査を受けることができるよう、学生一人一人個別に、一対一の形式でストーリーテリングの調査を行った。ストーリーテリング課題のイラストは、事前に国立国語研究所 I-JAS 事務局に連絡して使用許可を取得し、I-JAS が依頼したイラストレーターのものを使用した。タスクの実行は制限時間なしとした。発話の時間制限は設定しなかった。その際、調査に協力した学生が一方的に話し、彼等からの忘れた単語などの確認要求には対応しなかった。緊張感を和らげるために、学生のストーリーに誤用がある場合にも頷きながら学習者の発話を録音した。学生 10 人各自に、「鍵」、「ピクニック」という日本語のストーリーおよびそのストーリーの母語版を話してもらい、合計 40 ストーリーの録音を行った。対面調査終了後、調査に協力した学生に他の学生に調査内容を伝えないように依頼した。

第四段階として、録音したものを文字化し、プロミネンス、語順に従って強調されている語句を探った。日本語の発話でプロミネンスを探る場合は、日本語の単語を思い出せないことが原因でイントネーションの変更やポーズが出てくる可能性があるため、日本語で話されたストーリーを学習者の母語でも話してもらい、母語でのストーリーでプロミネンスを探ることにした。その際、音声学の観点から、強調されている単語および表現を分析した。

最後に、ウズベク語の発話のプロミネンスとそれに相当する日本語の時間順序表現を比較し、ウズベク語母語話者による日本語発話における時間順序表現の選択を

検討する。

具体的に、次の分析になる。ここに載せているウズベク語発話は録音したデータそのままであり、筆者の編集はない。

1) 「そして」の使用例

そしてそのはしごを持ってきて、上に、上がろうと思っていたところ？

急に警官が、やってきました、(U3)

1の日本語の発話に相当するウズベク語の発話は以下の例2である。

2) u narvondan foydalanib? tepa deraza orqali uyga kirmoqchi bo 'ldi,

彼 はしご 使う 上 窓 によって家に 入る いる

Shunda narvonni olib kelib endi ko 'trilayotgan vaqtda? to'satdan politsiya kelib qoldi

それで はしご 持ってきて 登っている 時 突然 警官 来た 残った

2では、日本語の「そして」という表現に相当するウズベク語の表現は「それで」になり、プロミネンスは述語の「登っている（時）」に置かれている。例1の「上がろうと思っていたところ」の表現は日本語の過去形の動詞であるが、その動詞に相当するウズベク語の動詞は「登っている（時）」という非過去形の動詞になっている。

5 結果と考察

実施したウズベク語母語話者の発話調査の結果を以下の表1にまとめた。表1は、調査に協力したウズベク語母語話者の学生の発話データであり、発話における日本語の時間順序表現の多様性および時間順序表現を使用した学習者の人数を示している。

表1：ウズベク語母語話者の日本語の時間順序表現の使用実態

No	日本語の時間順序表現	使用した人数
1	そして	2人
2	それから	1人
3	それで	2人
4	まず	1人

5	Vている時	1人
6	Vていた時	1人
7	Vうちに	1人
8	Nの時	1人
9	Vる時	1人
10	Vたら	3人
11	その後	1人
12	その時	2人
13	Vる時に	1人
14	Vたところ	1人

上記の表 1 では、I-JAS コーパスの調査結果から抽出した日本語母語話者がよく使用する時間順序表現を緑色に染めた。

また、緑色に染めた「V たところ」を説明すると、調査に協力した 10 名のウズベク語母語話者の中から、1 人の学生は日本語母語話者がよく使用する時間順序表現（「V ると」、「V ている間に」、「V たところ」、「V てみると」、「すると」）を使用したことを示している。日本語レベルからみると、「V たところ」を使用したのは日本語能力試験の N2 のレベルの学習者（U3）である。日本語レベルからみると、「V ると」を使用したのは日本語能力試験の N2 のレベルを持っている学習者（R8）である。その学生のフェイスシートを見てみると、「日本語母語話者の友達がたくさんいる」；SNS を利用し日本語の授業以外で日本語を使っている；大学で 3 年間日本語を勉強し、日本に留学したことがない学習者だとわかる。

ウズベク語母語話者の学習者も上記の日本語母語話者がよく使用する時間順序表現は既に習っているが、N2、N3 の日本語のレベルの学習者は使用しなかったことから、これらの表現の応用は困難に繋がっていると考えられる。

さらに、上記の 14 種類の時間順序表現によって使用人数は大きく変わらないが、「そして」、「V た時」、「その時」を使用した学生は 2 人以上であり、少ないように思われるが、10 名の中的人数として考えると、この表現は言語の運用問題になっていないと考えられる。

上記の分析から、時間順序表現を含むウズベク語の発話におけるプロミネンスが「述語」に置かれる場合、「そして」、「それから」、「まず」、「V ている時」、「V ていた時」、「V うちに」、「V る時」、「V たら」、「その後」、「その時」、「V る時に」、「V たところ」、「V る間に」という日本語の表現が使用されること

がわかった。

プロミネンスが「主語」に置かれる場合は、「それで」、「Nの時」という日本語の表現が使用されることがわかった。

ウズベク語母語話者が使用した14種類の時間順序表現のうち、11表現は述語に当たるプロミネンスの発話であった。残り2表現は、主語に当たるプロミネンスの発話に含まれている。従って、時間順序表現を含むウズベク語の発話のプロミネンスは「述語」に置かれる傾向があると言える。

6 まとめ

本研究では、文中のプロミネンスの位置に基づいて時間順序表現を分析し、ウズベク語母語話者の日本語の表現の捉え方を明らかにすることを試みた。

以下に、第1章で設定された研究課題、および実施された調査について述べる。

課題1は、ウズベク語母語話者の日本語学習者が使用する日本語の時間順序表現を探ることである。

課題1に対して、日本語を専攻にしているウズベク語母語話者10名を対象として、ストーリーテリングのタスクを依頼し、発話データを録音した。学生の発話における日本語の時間順序表現の使用実態の検証を行い、ウズベク語母語話者が使用する14種類の日本語の時間順序表現を抽出した。

課題2は、日本語学習者の母語での発話におけるポーズ、プロミネンス、語順の総合分析から、学習者が使用する日本語の時間順序表現とその表現に相当する母語の表現の捉え方を考察することである。

本研究の分析結果から、文の中のプロミネンスの位置によって時間順序表現の解釈が変更すると結論づけた。具体的には、ウズベク語発話におけるプロミネンスは述語に置かれる傾向があり、日本語の時間順序表現に相当するウズベク語の語句は、日本語と同じ形式を取る表現が3つあった（「それから」、「まず」、「Vたら」）。ウズベク語は日本語に近い時間順序表現の捉え方を持っていると言えるだろう。

課題3は、日本語の時間順序表現の捉え方を明らかにするために、時間順序表現に関連する動詞を考察することである。

課題3に関する考察では、ウズベク語母語話者の発話におけるプロミネンスは述

語に置かれることが多く見られ、日本語の過去形の動詞に相当するウズベク語の動詞は非過去形の動詞になることが確認された。

本調査で対象としたウズベク語母語話者が使用した日本語の時間順序表現の種類は限られており、応用して使用できている表現が少ないことが明らかとなった。日本語能力試験の N2, N3 レベルの日本語学習者の発話から、言語運用問題は中上級でも残っていると考えられる。

本研究では、日本語能力試験 N2, N3 レベルのウズベク語母語話者の発話における日本語の時間順序表現を考察したが、調査対象になる表現の使用例が少なかったため、本調査で明らかになったことは、全てのウズベク語母語話者に関連することではなく、調査協力者（10人）に関連することである。使用例の数および種類は日本語のレベルに相関するものだと考えられ、今後日本語能力試験 N1 レベル日本語学習者を対象にした調査を行い、より多くの例を抽出し、一般化できる調査結果に導く研究が必要だと考える。

また、プロミネンスの観点から時間順序表現の考察を行ったが、時間順序表現に関連する動詞の形式について深掘りができていないため、時間順序表現の捉え方はまだ十分に明らかになっていない。時間順序表現の捉え方を明確にするには、文末表現を考慮し、時間順序表現に関連する動詞のテンス、アスペクト、ムードを検討することがさらに必要となるであろう。

<引用文献>

榎村麻里, 田村直良 (2007) 「文の時間表現の分類と時間表現抽出システム」『言語処理学会年次大会発表論文集』 L3842A pp. 111-114.

迫田久美子 (2020) 「I-JAS 誕生の経緯」迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (編著) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』 (pp.2-13) ころしお出版.

出入国在留管理庁 (2022) 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001374798.pdf> (2022年11月26日).

松崎寛, 河野俊之 (1998) 「よくわかる音声 日本語教師・分野別マスターシリーズ」アルク.

李曉燕（2007）「留学前教育の「日本事情」のあり方について」『北陸大学紀要』
第 31 号 pp.173-179.

和田實（1975）「アクセント・イントネーション・プロミネンス」文化庁・国立国
語研究所『日本語と日本語教育—発音・表現編—』文化庁（徳川宗賢（編））
（1980）『論集 日本語研究 2 アクセント』有精堂出版社, pp.268-294 所収）.

A Study on Time Order Expressions in Japanese Language of Uzbek Native Speakers

Olga Dmitrievna PAK (University of Tsukuba)

Abstract

In this study, we suggest that the use of time order expressions is one of the problems of linguistic performance in Japanese. We define time order expressions as expressions of the temporal correlation between two situations. Though there are plenty of types of time order expressions, we argue that the question of why a particular expression was used and what was intended to be conveyed by using that expression is relevant to the issue of proficiency in Japanese. Therefore, this study aims to clarify the correlation between the choice of expressions and communicative intention by learners of Japanese.

This study examines the word order of sentences containing time order expressions in the utterances of native Uzbek learners of Japanese. To achieve this objective, the following survey was conducted. The subjects of this study were 10 native Uzbek speakers majoring in Japanese at the Tashkent State University of Oriental Studies in Uzbekistan. The object of analysis is the speech data of Japanese learners. To analyze the data, we first used the I-JAS corpus illustration (Sakoda et al., 2020), asked the learners to complete a storytelling task, and recorded a total of 40 data samples. Next, we transcribed the speech data and compared the prominences (emphasized words) of the learners' native language expressions with the corresponding Japanese time order expressions to examine how the time order expressions were interpreted.

The results of this analysis revealed a correlation between prominence in learners' native language and time-ordered expressions in Japanese. Specifically, it was found that prominence in Uzbek speech containing time order expressions tended to be placed in predicates. Also, based on the data of Japanese language learners of the N2 and N3 levels of the JLPT who speak in simple sentences, we conclude that linguistic performance problems remain even at the upper-intermediate level.

言語・文化・歴史認識の差異を超える日本語教育

—マレーシアとの協働学習を通して—

松永 典子（九州大学）

要旨

平和共存をめざす日本語教育にとって、戦争の記憶をどう乗り越え相互文化理解を図るかは大きな課題である。内容言語統合学習としての取り組みが進む欧米に比し、日本では、平和学習が戦争の被害や人権・貧困等の「内容」に傾斜しやすく、相互文化理解を阻む歴史認識の齟齬や異文化理解への視点を欠く。本研究では、戦争の記憶をめぐる相克が残るマレーシアを事例に、歴史学習を踏まえた交流活動を通して、日本人学生が言語、文化、歴史認識の差異にいかなる困難やジレンマを抱え、いかにそれらに対処していこうとするのか、交流の記録やふりかえり等の分析により明らかにする。分析の結果、日本人学生は交流当初、自身の言語能力や知識の不足による不安、戦争の記憶に起因するジレンマを感じていた。しかし、マレーシア人学生の言語調整やフレンドリーな態度、ニュートラルな歴史認識に触発される形で自らも言語調整を試み、協働や相互理解を促進していったことがわかった。

【キーワード】 平和共存, 歴史学習, 日本語学習, 国際遠隔協働学習

Keywords: peaceful coexistence, history learning, Japanese language learning, Collaborative Online International Learning

1 はじめに：平和共存をめざす日本語教育の課題

近年、共生社会の実現、諸外国との交流、友好関係の維持・発展に寄与するという日本語教育推進の目的に照らし、平和共存をめざす日本語教育への取り組みも進

む。こうした平和共存をめざす日本語教育にとって、戦争の記憶をどう乗り越え相互文化理解を図るかは大きな課題である。なぜなら、内容言語統合学習としての取り組みが進む欧米に比し、日本では、平和学習が戦争の被害や人権・貧困等の「内容」に傾斜しやすい。これと同様に、平和共存をめざす日本語教育の「内容」も、原爆をはじめ被害者の視点からの歴史学習に偏重する傾向が否めない。そのため、相互文化理解を阻む歴史認識の齟齬や異文化理解への視点を欠く面がある（松永 2023）。また、国際遠隔協働学習の歴史の浅い日本では、教員間の協働のみならず、学生間の協働プロセスの分析を蓄積していくことが求められている（村田他 2022）。

2 マレーシアとの協働学習を通じた態度・志向性の育成

以上を踏まえれば、平和共存をめざす日本語教育には背景の異なる者同士が双方の歴史認識や文化の違いを乗り越え、相互文化理解をはかろうとする態度や志向性の涵養が不可欠である。そこで、本実践研究では、学習者個々人が単に知識として歴史を学ぶにとどまらず、歴史学習・日本語学習を通して、コトバを通じたコミュニケーション、社会への参画、自己実現といった課題を自身の課題として捉え、課題解決に取り組むことを目的としている。この目的達成のため、A：知識・理解，B：専門的技能，C：汎用的技能のみならず，D：学んだことを社会生活に生かし，積極的に社会参加していく態度・志向性を涵養するという目標を設定している。

この設定目標に即し、戦争の記憶をめぐる相克が残るマレーシアを事例に、1) 読解タスク学習，2) 調査タスク学習，3) 協働学習という知識・理解，思考力から態度・志向性育成へとつながる段階的な学習方法を考案した（松永 2023）。この方法では、歴史学習・日本語学習・国際遠隔協働学習を統合した学習方法を用いる。歴史学習を踏まえた交流活動を通して、日本人学生は言語，文化，歴史認識の差異にいかなる困難やジレンマを抱え、それらにいかに対処していこうとするのか，交流の記録やふりかえり等の分析により明らかにする。

2.1 対面・オンライン（同期・非同期）を組み合わせた授業の概要

対象の授業は、2021 年度春学期・秋学期、2022 年度春学期・秋学期、九州大学の選択科目「社会参加のための日本語教育」（全 8 回）である。授業は新型コロナウイルス感染拡大の影響から、対面、オンライン（同期・非同期）の組み合わせにより行われた。両年度ともに、春学期、秋学期で教材や同期・非同期による授業方法を調整している個所はあるが、基本的な授業構成は年度、学期に関わらず同じである。また、2022 年度春学期のみ UM（Universiti Malaya）と交流したが、それ以外の 3 つの学期は UTHM（Universiti Tun Hussein Onn Malaysia）との交流である。相手校が異なる場合も授業の目的、教材を含む教育内容、教育方法、シラバスは同じものである。したがって、本稿では、2021 年度、2022 年度の授業を併せて分析を行う。

表 1 は授業の概要をまとめたものである。具体的には、日本人学生は事前に歴史を題材とした読解（2 回から 4 回）や調査・発表（5 回）といったタスク学習、授業でのディスカッション等（2 回から 5 回）の協働学習を経て、マレーシア人学生（日本語学習者）との遠隔協働学習（6 回から 8 回）を行うという流れになっている。

表 1 授業（対面・同期・非同期）の概要

授業	対面・同期	非同期
1 回	イントロダクション	タスク 1：読解前のスキーマ活性化
2 回	ディスカッション：タスク 1	タスク 2：読解・要約・事例・反論
3 回	ディスカッション：タスク 2	タスク 3：読解・要約・事例・反論
4 回	ディスカッション：タスク 3	関連事例の調査・分析/自己評価・ふりかえり
5 回	発表・質疑：タスク 3	自己評価・ふりかえり・Moodle
6 回	プロジェクトワーク+Zoom 交流授業 (グループ：自己紹介・自由会話)	Slack 交流授業（マレーシア側発表ビデオに質疑応答）
7 回	プロジェクトワーク+Zoom グループ： 画像を用いた「好き嫌いタスク」注 1	Slack 画像についての事前告知・事前学習
8 回	日本側の発表・質疑、感想、全員コメント	Slack 自発的コメント・メッセージ 自己評価・

表 2 は、日本側受講学生とマレーシア側受講学生の概要である。また、学期ごとに受講学生は異なり、年度ごとに協働学習の相手大学の組み合わせが異なるため、以下、実践の考察は年度ごとに行う。日本側は初年次の選択科目である関係で、受講学生の学部は多様で、1 年生を中心に 2、3 年生が多少混じる構成となっている。マレーシア側は UM のみ東アジア研究で、日本語も中上級レベルであったが、UTHM

側はほとんどが初級レベルで専攻も工学系の学生であった。なお、日本側とマレーシア側で受講制限はしていないため、人数のバランスはとれていない。

表2 日本側とマレーシア側の受講学生の概要

年度・学期	日本側・人数・学年・学部	マレーシア側・人数・専攻
2021・春	8名, 1～3年, 法学, 文学, 教育	UTHM : 26名, 1年, 工学系
2021・秋	15名, 1～2年, 法学, 文学, 教育, 経済, 薬学, 医学, 共創, 芸術工	UTHM : 20名, 1～3年, 工学系
2022・春	4名 : 1年, 文学部, 共創学部	UM : 2名, 4年, 東アジア研究
2022・秋	12名 : 1～2年, 文学, 医学, 経済, 法学, 共創	UTHM : 39名, 1～3年, 工学系

2.2 歴史学習・日本語学習・国際遠隔協働学習の統合

分析に先立ち、まず、授業の基本的構成を示す。本授業は課題の発見、課題についての理解といった知識・理解面を促進する目的のタスク学習¹⁾²⁾と、課題解決のための態度・志向性の育成を目指した協働学習³⁾から構成される。

主に、歴史学習・日本語学習の統合に関しては、1) 読解タスク学習、2) 調査タスク学習を通じて行い、3) 協働学習は読解タスク学習、調査タスク学習で得た知識や学習成果を元に①日本人学生同士のグループでのプロジェクト学習、②同期・非同期によるマレーシアの大学との国際遠隔協働学習といった構成になっている。①と②は、5回から8回の授業を通して同時並行で行われる。したがって、日本人学生は、①対面による協働学習、②オンラインによるマレーシアとの協働学習、③非同期の協働学習（Moodle 使用）、④非同期のマレーシアとの協働学習（Slack や facebook 等）といった4種類の協働学習を体験することになる。表1にまとめたように、マレーシアとの交流授業のうち、6回目のグループでの自己紹介・自由会話、8回目の日本側の発表・質疑、感想、全員によるコメントについては学期ごとの相違は無い。ただし、7回目については、協働学習のテーマや方法が異なるため、7回目を軸に、同期・非同期の協働学習の形態についてまとめたものが表3である。このうち、遠隔協働学習として、2021年春学期は画像を用いた「好き嫌いタスク^{註1)}」を行った。2021年秋学期以降は、読解の読み物のテーマとつながる「私にとっての平和、

言語学習」といった自身の考えの交換や出身地等の紹介をし合う協働の形とした。

表3 協働学習の形態

年度・学期	同期の協働学習（2回目）	非同期の協働学習
2021・春	画像を用いた「好き嫌いタスク」	Moodle（日本）・Slack（日本・マ）
2021・秋	私にとっての平和，言語学習	Moodle（日本）・Slack（日本・マ）
2022・春	私にとっての平和	Moodle（日本）・Slack，Jamboard（日本・マ）
2022・秋	出身地・お薦め料理・郷土の歴史	Moodle（日本）・facebook，Google ドキュメント（日本・マ）

2021 年度春学期の実践を分析した松永（2021）では，こうした段階的学習が本実践研究の4つの目標のうち，知識・理解・思考力の育成に寄与していることが示唆された。ただし，態度・志向性の育成については十分な解明がなされていない。次章では遠隔協働学習において学生が感じた困難と困難への対処についてみていく。

3 ふりかえりから見られた困難，ジレンマ，気づき，学び

日本人学生がいかなる困難やジレンマを抱え，それらにいかに対処していったのかを分析するにあたり，実践の結果としての遠隔協働学習のふりかえり，アンケートの自由記述をもとに分析シートを作成する。分析項目3点は，①日本人学生が感じた困難やジレンマ，②マレーシアの学生の態度・対応，③日本人学生の気づきや学びである。手順としては1) 自由記述箇所から上記3項目に該当する箇所を抜き出す。2) 該当箇所から概念を抽出する。3) 困難やジレンマが協働によりどう変化したか質的に分析する。以下，年度ごとに協働学習における困難，ジレンマから気づき，学びへの過程を抽出した概念をもとに分析する。

3.1 2021 年度の協働学習における困難，ジレンマから気づき，学び

2021 年度は春学期・秋学期併せて 23 名の受講生で，春学期は「好き嫌いタスク」，秋学期は「私にとっての平和，言語学習」についての意見交換で協働学習のタスクが異なる。ここではタスクの如何に関わらず，上記分析項目3点に着目する。

分析項目3点に該当する箇所（①は23か所，②は29か所，③は56か所）をまと

めた分析シートをもとに、概念を抽出してみた。抽出された概念は以下のようなものである。①言語能力や知識、これらに関連したジレンマ：困難やジレンマでは、「交流開始前の不安」、「言語不安」、「交流開始時の不安」、「交流時の言葉の壁」、「交流時のジレンマ（理解言語と使用言語、コードスイッチング）」、「マレーシア・歴史に対する知識不足」といった言語能力や知識、これらに関連した不安やジレンマに関する内容が主となっている。

②相手の言語能力や相手に順応したコミュニケーションの取り方：マレーシア側学生の態度・対応では、「交流をリード」、「日本語・日本文化への関心」、「日本への理解」、「鷹揚で柔軟な態度」、「日本占領への認識」、「言語能力の高さ」、「交流への意欲」、「友好的な態度」といった概念が抽出された。ここから、マレーシア人学生の相手の言語能力や相手に順応したコミュニケーションの取り方がうかがえる。

③相手に寄り添い尊重し合うことの大切さ：日本人学生の気づきや学びは、「交流の楽しさ」、「海外からみた日本の見え方」、「自分の当たり前が海外では違う面白さ」、「日本文化への尊重」、「世界の多様性の認識」、「マレーシアへの関心」、「文化と国のイメージの相関性」、「民族語と英語の役割の違い」、「趣味による友好促進」、「国際交流における文化尊重の重要性」、「交流における言語の重要性」、「日本語の思考言語としての役割」、「環境による平和認識の違い」、「平和認識の同質性への驚き」、「相手に寄り添い尊重し合うことの大切さ」、「相手に寄り添うために必要な歴史への客観的理解」、「相互理解が平和の第一歩」など多岐にわたる。

3.2 困難、ジレンマから気づき、学びへの過程を示す事例

以上、抽出された3項目に基づく概念を概観する。表4は2021年度春学期の分析シートから3項目が揃っているものを抜き出したもので、どのように該当箇所から概念を抽出したかの具体的事例である。これは同時に、困難、ジレンマから気づき、学びへと変化する過程を示す事例でもある。この事例では、日本人学生は当初、マレーシア人学生が日本語は入門レベルでありながら、日本占領の歴史や日本の文化

について詳しく知っており、英語能力も高いという点に緊張や気後れを感じていた。最初の交流への不安がマレーシア人学生の日本語の堪能さや汲み取る力により、自分の意見が相手に届けられたことによる嬉しさを感じるまでに変化している。その実体験がマレー語への関心のみならず、不安の解消や海外交流への意欲につながっていることがうかがえる。

表4 3項目の該当箇所から概念を抽出した事例

日本人学生の困難	マレーシア人学生の対応	日本人学生の気づき・学び
【交流への不安】海外の方との交流というものに抱いていた不安	【日本語の堪能さ】マレーシアの方々の日本語の堪能さに驚かされた。 【汲み取る力】マレーシアの方々がうまく汲み取ってくれた	【マレー語への関心】自分もマレー語を話すことができるようになりたいと思わせてくれた。 【海外へ自分の意見が届けられた嬉しさ】そのおかげなのだが、遠く離れた国の方々に自分の意見が届いているという感覚が嬉しかった 【不安の解消、海外交流への意欲】不安が解消できた気がするので、今後海外の方と関わる機会があれば、怖気付かずに頑張りたい

3.3 2022年度の協働学習における困難、ジレンマから気づき、学び

2022年度は春学期・秋学期併せて16名の受講生であった。2022年度春学期のみ、マレーシア側学生はマラヤ大学東アジア研究専攻で、日本語も中上級レベルであった点が他の学期と異なる点である。協働学習のタスクは、春学期は私にとっての平和についての意見交換、秋学期はやや難易度を下げ、出身地・お薦め料理・郷土の歴史を交換し合うというように、学生の日本語レベルにより調整している。ここでも、タスクの内容如何に関わらず、2021年度と同様の分析項目3点に着目する。

分析項目3点に該当する箇所(①は17か所、②は20か所、③は47か所)をまとめた分析シートをもとに、概念を抽出してみた。抽出された概念は以下のようなものである。①言語能力や知識、これらに関連したジレンマ：日本人学生が感じた困難やジレンマでは、「交流開始前の不安」、「交流開始時の不安」、「交流時のジレンマ(言語能力、スムーズにいかない意思疎通、コミュニケーションのオンライン化)」、「マレーシア・歴史に対する知識不足」といった言語能力や知識、これらに関連し

た不安やジレンマに関する内容が主となっている。2021年度と異なるのは、日本占領に対する知識が逆に先入観となり交流前に緊張を感じていた学生や、日本占領の過去を棚上げして交流することにジレンマを感じている学生がいた点である。

②言語能力の高さ、あたたかくフレンドリーな態度：マレーシア側学生の態度・対応では、2021年度同様、「日本に対する知識や関心の高さ」、「あたたかさやとてもフレンドリーな態度」、「英語の流暢さ」、「日本語能力の高さ」などである。こうしたマレーシア側の学生の言語能力やあたたかくフレンドリーな態度に「嬉しい」など交流を喜んでいるコメントが大半を占める点から、マレーシアの学生の態度に好感を抱いていることがうかがえる。

また、「交流時に即時にコメントを返す」、「日本語・英語を混ぜて伝えようとする交流への態度」や「プレゼン時の意欲と自信にあふれた態度」や「政治に関心を持っていること」にも刺激を受けている。さらに、マラヤ大学の日本研究の華人系の学生が日本占領時について周囲に聞き取りを行ったプレゼンから、「マレーシアは現在親日国といわれていても、根深い恨みがある人もいる」といった、現実を突きつけられる場面もあったことは2022年度春学期に特有なことであった。

③自身の視野や世界を広げられる経験：日本人学生の気づきや学びに関してまとめると、「交流してみて初めてわかることが多く、これまでの先入観を変えてくれる」、「新鮮さにあふれ、自身の視野や世界を広げられる経験」であった。

具体的には、「交流してみての自身の伝え方への気づき」として、「伝え方についての配慮不足」、「伝える努力」、「伝えることへの意識」がある。また、「マレーシア側の学生の交流姿勢に学ぶ」として、「知識・英語力」に加え、「即座のコメント」、「真摯な聞く態度」などが挙げられ、「日本への関心の高さ」に嬉しさや日本文化の可能性を感じている。

④若者相互の交流により問題を乗り越えられる：一方、マレーシア人学生による日本占領期に関する聞き取りのプレゼンや戦争遺跡の紹介により日本人学生の緊張が一層高まる場面もあり、「占領下の人々への視線」から「厳しい現実を知る」も、

マレーシア人学生が日本に対して「好印象だったのが驚き」でもあり、「若者相互の交流により問題を乗り越えられる」、「日本における日本占領の歴史を学ぶ必要性」など、思いは問題をどう乗り越えられるかという方向性に転換していつている。

ただし、過去を棚上げして交流することにジレンマを抱いていた学生は、「少なくとも殊勝な態度を求められているとは思はなかったからこそ、対等に接しようと心掛けた」ものの、「本当に過去から脱却すべき時はいつ来るのか見極めたい」と最後まで慎重な態度を崩していなかった。戦争の記憶への楽観論のみならず、こうした慎重な意見もあったことは記憶にとどめておくべきである。

3.4 言語能力や知識の差をどう調整したか

では、具体的に日本人学生とマレーシア人学生は言語能力や知識の差をどう調整したのか、2022年度秋学期の1回目、2回目の交流に関するふりかえりから、具体的な調整の事例を取り上げる。以下の1)から4)の事例では、「相手にわかりやすく伝えようとする姿勢」や「相手の理解度に応じた言語の調整」、「チャットの活用」、「共通点から相手との距離を縮める」、「相互理解のための相手文化の学習」といった、ICT技術やスキルなどを総動員しながら言語能力や知識の差を調整しようとしていることが示されている。ただし、事前の相手文化への知識不足の点は否めず、むしろ、事後の学習「マレーシアについてアンテナを張る」きっかけとなっていた。

- 1) お互いが歩み寄る、相手にわかりやすく伝えようとする姿勢を持つことが、国際的な交流の際には必要なかもしれないと思いました。
- 2) 相手に伝えるために用いる言語において、相手の言語の理解度によってもその分かりやすさや気の配り方に差が生まれる。
- 3) 異なる国に生まれて言語や文化が違う相手とコミュニケーションを取ることの難しさを感じた。しかし、チャットを使うことなどで意志疎通が少しずつ可能になって行くと、互いの好きなものに共通点を見いだせるようになり、互いへの親近感を深められることを学んだ。

4) 自分側がマレーシアについての知識が浅薄すぎることに気づかされた。双方向から積極的に関わろうとしないと、友好関係は築けないと思うので、マレーシアについてアンテナを張るきっかけになった。

4 協働や相互理解を促進する要因と残された課題

以上の分析の結果として、日本人学生はマレーシア人学生との比較から、自身の言語能力や知識に不足を感じ、これらに関連したコミュニケーション上の困難やジレンマを抱えていた。また、これらのジレンマや困難に対して、マレーシア人学生の言語能力や言語調整能力の高さに触れることで学び、自身の視野を広げると同時に、ICTなどを総動員しながら言語能力や知識の差を調整しようと試みている。加えて、マレーシア人学生のあたたかくフレンドリーな態度は日本人学生が当初感じていた不安を解消することに寄与したのみならず、マレーシアへの関心や海外交流への意欲を増す要因ともなっている。

以上のように、マレーシア人学生の言語能力や言語調整能力の高さ、あたたかくフレンドリーな態度は遠隔協働学習における協働や相互理解を促進する要因になっていることが指摘できる。つまり、本事例では、遠隔とは言え、直接的な学生同士の交流がもたらす効用が示された。それでは、協働におけるタスクのテーマや内容はそこにどう関わったのであろうか。

4.1 遠隔協働学習で用いるタスクと相互理解との関係性

2021年春学期の「好き嫌いタスク」では画像のひとつに日本軍のイラストを用いたが、マレーシア人学生からは「日本軍が好き」「軍服がかっこいいから」といった思わぬ反応が飛び出た。これを踏まえると、このタスクではその場での直観的な反応や単純な意見交換はできても、それを深い議論にまでつなげることは難しいことがうかがえる。

2022年は、既述したようにマレーシア人学生による日本占領期に関する聞き取り

のプレゼンにより日本人学生の緊張が一層高まる場面があった。授業後のふりかえりから見ると、中には今に残る日本の加害に対して胸を痛めた学生も少なからずいた。この点を鑑みるに、戦争の記憶を直接的な協働のテーマに据えることには慎重が必要とされる。同時に、マレーシア人学生が戦争の記憶と現在とを分けて考えている^{注2} ことを知ることで、大半の学生は戦争の歴史を踏まえていかにもに平和をつくっていくかについて考えていた。この点は歴史学習の視点や方法を今後検討していくにあたり、歴史は歴史として学んだうえで、現在、そして未来にどう自身が対峙していくのかを考えるべきであるかが示唆されており、非常に重要である。

4.2 残された課題

以上のように、日本人学生は、交流当初、自身の言語能力や知識の不足による緊張や不安、戦争の記憶に起因するジレンマを感じていたが、マレーシア学生の柔軟な言語調整能力やフレンドリーな態度、戦争の歴史に拘泥しないニュートラルな歴史認識に気づき、自身もそれに学び、調整を行うことで不安やジレンマを緩和していった。そうした日本人学生の言語能力や知識の差を調整しようとする試みは、双方が歩み寄りを行う契機ともなり、協働や相互理解を促進していたことがわかった。

ただし、マレーシアでは解釈が異なる事案について語るのを避ける傾向がある(芝原 2017)。このことは「好き嫌いタスク」におけるマレーシア人学生の表層的な反応にも如実に反映されていると言える。その意味では、対立やジレンマをはらむ歴史学習の方法としてはどのような学習方法が適しているのか、遠隔協働学習のテーマとして何を扱うべきか、どうタスクを行うべきかについては依然、課題が残った。これに関しては、今後も引き続き、実践と分析を重ねていく。

<注>

1.三好(2021)の実践を参考に、檜山により考案されたもの。マレーシアの海洋ごみ、日本

軍など両国の良い面だけでなく負の側面をも伝える画像を利用し、グループで好きか嫌いかを決めることにより意見交換を促すタスクである（檜山 2021）。

2. 戦争の記憶と現在とを分けて考える歴史学習の方法については、キャロル・グラック（2019）が提唱している。

<謝辞>本稿は、JSPS 科研費 22K00668 の助成を受けたものです。

<引用文献>

キャロル・グラック（2019）『戦争の記憶 コロンビア大学特別講義 学生との対話』講談社現代新書.

芝原里佳（2017）「外国語教室で歴史認識を批判的に考察し再構築するための対話ストラテジーと克服すべき課題—マレーシアの日本語教室の『戦争の記憶』プロジェクトからコミュニカティブ・アプローチを再考する」『リテラシーズ』20, pp.41-55.

檜山純子・松永典子・Nurhaizal Azam Arif（2021）異文化理解を促すための、日本マレーシア間オンライン交流授業の試み—平和を題材としたグループ課題，タスクを用いて—『第15回マレーシア国際日本語教育研究発表会予稿集』総2頁.

松永典子（2021）「歴史学習は多文化理解の入り口となるか—マレーシアの日本語学習者との協働を通して—」『多文化関係学会第20回年次大会プログラム・抄録』 pp.42-45.多文化関係学会.

松永典子（2023）「平和共存をめざす日本語学習と歴史学習の統合可能性—言語・文化と歴史との関連付けを手掛かりに—」『新世紀人文学論究』7, pp.131-144.

三好直美（2021）「日本語教育の中で歴史を扱う可能性—ドイツ語・フランス語教育における文化事情の扱い方からの提案—」第74回多言語化現象研究会発表資料.

村田晶子（2022）『オンライン国際交流と協働学習:文化共生のために』くろしお出版.

Japanese Language Education to Overcome Differences in Language, Culture, and Historical Perceptions

Through Online Collaborative Learning with Japanese Language Learners in Malaysia

Noriko MATSUNAGA (KYUSHU University)

Abstract

For Japanese language education aiming at peaceful coexistence, how to overcome memories of war and promote mutual cultural understanding is a major issue. In Europe and the United States, efforts are being made to Content and Language Integrated Learning, but in Japan, the "content" of learning for peace tends to lean toward themes such as the history of damage caused by war, human rights, and poverty. In this research, we will use Malaysia as a case study of history and Language Integrated Learning, where conflicts remain over memories of the occupation by Japan during World War II. Through international collaborative learning with Malaysian students, we will examine what kind of conflicts and dilemmas Japanese students have in the differences in language, culture, and historical awareness. Initially, the Japanese students were nervous about the Malaysian students' familiarity with the history of the Japanese occupation in Malaysia and Japanese culture, and their high level of English proficiency, and worried about own lack of language skills and knowledge of Malaysia. As a result of the analysis Japanese students' reports revealed that many of the dilemmas and difficulties felt by the Japanese students were greatly alleviated by the Malaysian students' language coordination and communication skills, as well as their historical awareness that they were not obsessed with the history of the war, and that both sides had the opportunity to promote cooperation and mutual understanding.

ハンガリーの日本語学習者が書いたナラティブ作文の評価

ー上位群と下位群の比較からー

影山 陽子 (山梨学院大学)

坪根 由香里 (大阪観光大学)

数野 恵理 (立教大学)

トンプソン 美恵子 (東京大学)

要旨

本研究の目的は日本語能力の違いがナラティブ作文の評価に与える影響を明らかにすることである。ハンガリーの大学生（初級修了）が書いたナラティブ作文を【内容】【構成】【日本語】の3トレイトのフローチャートにて評価、分析し、日本語能力（SPOT）と作文評価の関係を探った。まず、上位群・下位群の SPOT 得点とトレイト毎の作文評価の平均値の差の検定を行った。結果、SPOT の得点には有意差が見られたものの、作文評価点では3トレイトで有意差は見られなかった。次に、評価点の得点分布を見たところ、上位群・下位群共に評価点の分布で最も多い点数が重複していた。さらに、SPOT の得点の上位群・下位群から得点は近いが作文評価点が異なる各2編を抽出、精査したところ、日本語能力が高い学習者が書いた作文でも「メインポイントの明確さ」や「結束性」に問題がある事例が見られた。これらが要因となり作文評価点で上位群・下位群に有意差が認められなかったと推察される。

【キーワード】 ナラティブ作文, 評価項目, 評価用フローチャート, メインポイントの明確さ, 結束性

Keywords: narrative writing, evaluation criteria, evaluation flowchart, clarity of main point, cohesiveness

1 はじめに

従来、作文評価研究は論証型が中心であった。田中他（2018a）、田中他（2018b）では論証型作文評価のフローチャート（以下、FC）の開発や活用が報告されている。一方、教育現場では、初級学習者が書く「私の一日」、「私の家族」大学での「実習報告レポート」、就職活動での「エントリーシート」等といったナラティブ作文を書く機会も多く、日本語ナラティブ作文研究の必要性は十分にある。

日本語ナラティブ作文研究は緒に就いたばかりで、評価基準等を一から準備する必要があり、評価項目の抽出から始まり、ループリックやFCの作成等の研究を進めてきた。本研究はそれら一連の研究の一部である。

本研究では、ハンガリーの大学の初級修了以上の日本語学習者によって書かれたナラティブ作文をFCにて評価・分析し、日本語能力（日本語能力簡易試験 SPOT の得点）の違いが作文評価にどう影響するのかを明らかにすることを目的とする。

なお、ナラティブの定義は「ある一連の出来事を時間軸に沿って展開する文章」（田中他 2014 : 38）だが、ナラティブ作文では、出来事を順序立てて説明することに加え、出来事に対する心情・評価を描写することも求められると考えている。

2 先行研究

日本語ナラティブの実践に関しては、本間（2017）や尾関（2017）がナラティブの一つであるライフストーリーを用いて研究を行っている。

ナラティブ作文の評価方法、評価基準に関しては、坪根他（2021）が日本語のナラティブ作文を評価する基準を開発し、マルチプルトレイト評価の3トレイト【内容】【構成】【日本語】に属する15の評価項目およびループリックを提示した。

実際の作文評価に関しては、坪根他（2020）がタイ人日本語学習者によるナラティブ作文を評価項目別に評価、日本語能力別に分析し、日本語能力が高い学習者が書いた作文のほうが「マクロ構成」「パラグラフ意識」「結束性」「記述量のバランス」「多様性」といった項目は高評価だが、「過不足ない描写」「導入部とまとめ」は日

本語能力に関係なく全体的に低評価であることを明らかにしている。影山他（2020）は日本語母語話者の大学生によるナラティブ作文を評価している。また、数野他（2021）では、海外の日本語学習者が書いた作文を対象に、評価が上位・中上位・中下位・下位の作文の特徴を分析している。結果、「メインポイントの明確さ」「課題達成」「一貫性」ができていることが上位・中上位の作文では前提となること、上位と評価されるためには、「過不足ない描写」と日本語の「正確さ」が求められることを示している。トンプソン他（2022）は、東南アジアの大学で教える日本語母語話者教師（NT）と非母語話者教師（NNT）が評価で重視する項目を比較分析し、NT・NNTともに「興味深さ」と「正確さ」を重視しているが、NTのみ、NNTのみが重視する評価項目もあったことを報告している。

このように、これまで東南アジアの学習者を対象としたナラティブ作文の研究はあるものの、欧州の学習者に焦点を当てたものは管見の限り見当たらない。

3 調査の概要

3.1 対象作文

対象作文は、ハンガリーの大学の日本語学習者（初級修了以上）95名（SPOT:34～86）が、次のプロンプト「忘れられない出来事」を用いて書いた作文のうち、既定字数（600～800字）を満たした、上位群（SPOT:73～86）、下位群（SPOT:34～59）の各15編（計30編）である。調査協力者には本調査の目的と概要、ナラティブ作文の定義、個人情報の取り扱いを説明し、「調査承諾書」を受領の上で調査を実施した。

「忘れられない出来事」

日本の協定校の新聞で、「忘れられない出来事」という特集号を組むことになり、そこに記事を書くように頼まれました。あなたの「忘れられない出来事」についてのエピソードを紹介する文章を600字～800字で書いて、送ってください。

3.2 作文の評価方法

評価には、【内容】【構成】【日本語】の3トレイトのFCを使った。FCは、ナラティブ作文の評価項目（坪根他 2021）に、日本語教師による評価項目の重視度（数野他 2021, トンプソン他 2020）を反映させ優先順位を決めて作成した¹。

FCは左上から開始し、各項目がYESならば下にNOならば右に進み、点数（1～8点）が決まる。各FCには加点と減点のルールがあり、【内容】ではオリジナリティが認められる場合は1点加点、【構成】では段落分けがない、または区切りが不適切な場合は1点減点、【日本語】では修辭的表現が効果的に使われている場合は1点加点とする。ただし、加点や減点後でも、最低点は1点、最高点は8点となる。本研究で使用した評価項目を表1に、紙幅の関係で【内容】FCのみを図1として示す²。

表1 ナラティブ作文の評価項目

トレイト	評価項目	説明
内容	課題達成	課題を達成している。
	メインポイントの明確さ	メインポイント（筆者が一番言いたいこと、話の焦点）が明確である。
	興味深さ	オリジナリティがあり、内容が興味深く、読み手を引きつける。
	一貫性	内容に一貫性がある。
	出来事の描写	出来事・経験について具体的な描写がある。
	心情・評価	出来事に対する心情・評価（自分にとっての意味、感じたこと、考えたこと、学んだことなど）がある。
	効果的な導入とまとめ	単に導入、まとめがあるだけでなく、読者の理解を助ける導入部と効果的なまとめがある。
構成	マクロ構成	マクロ構成（導入・本論・まとめ）がある。
	順序立て	話の論理的な順序立てがある。
	段落意識	段落を作るという意識がある。1つの内容が1つの段落に書かれている。
	結束性	段落と段落、文と文の結束性があり、つながりがスムーズである。
	バランス	重要でない詳細に分量を割きすぎておらず、全体の記述量のバランスが適切である。
日本語	多様性	語彙・表現、文法、構文等が豊かで、多様性がある。
	スタイル	基本的にスタイル（文体など）が統一されている（効果を狙っての使用を除く）。
	正確さ	語彙・表現、文法、構文、表記、句読点等が正確かつ適切である。

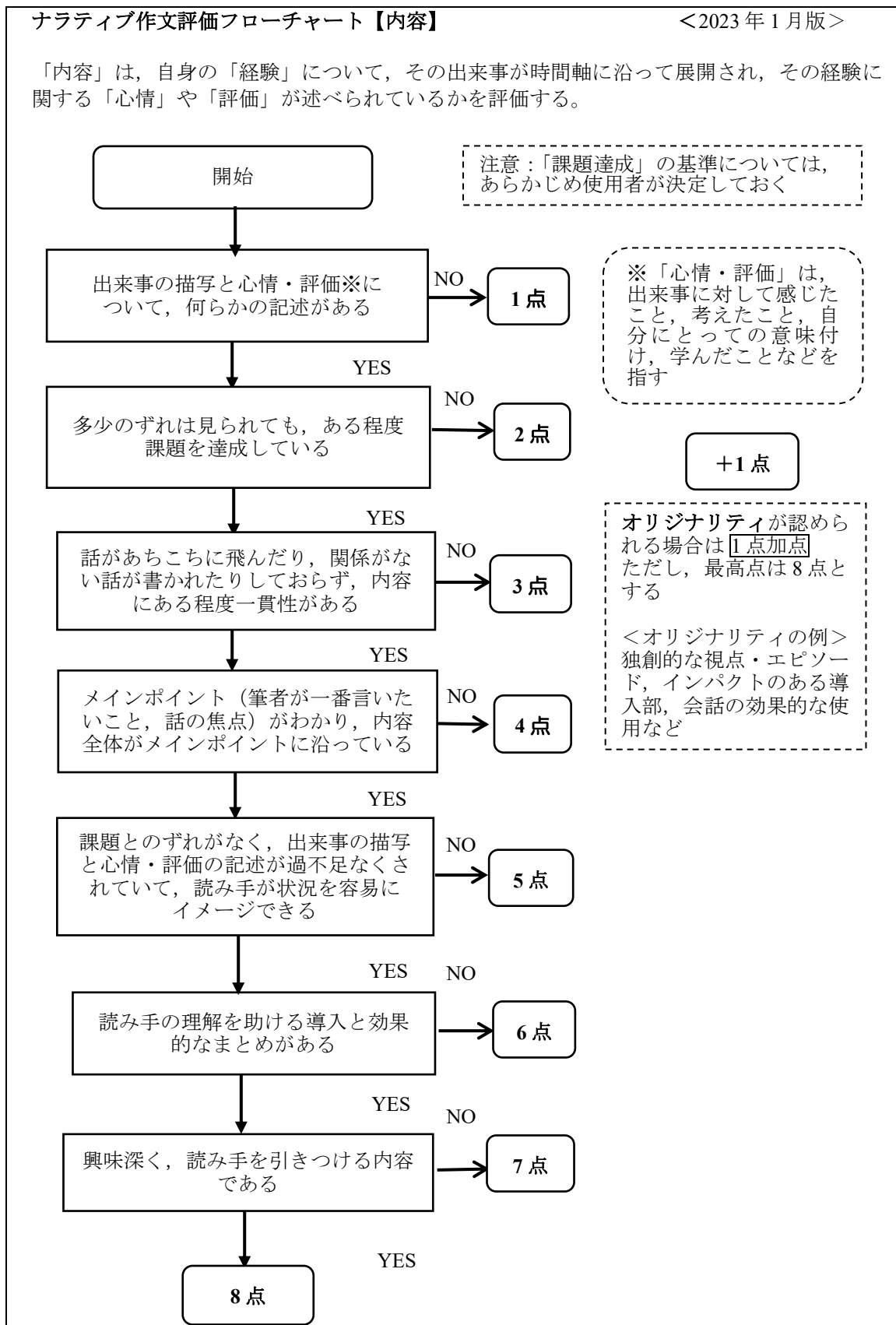


図1：ナラティブ作文評価用フローチャート【内容】

このような3トレイトからなるFCで、評価者3名が各々評価し中央値を算出した。

3.3 分析方法

以下の3つの分析を順に実施した。

- 1) 日本語能力と作文評価点について、SPOT 上位群（15 編）と SPOT 下位群（15 編）に差があるのかを調べるために、SPOT 上位群・下位群の SPOT 得点とトレイト毎の作文評価の平均値について t 検定を行った。
- 2) 上位群と下位群の【内容】【構成】【日本語】の作文評価点の分布を調査した。
- 3) 上位群のなかの上級（81～90）³の作文，下位群のなかの初級（31～55）の作文で，SPOT の点数は近いが作文評価点が異なる各 2 編を選び，作文を精査した。

4 結果

研究課題 1 として，日本語能力と作文評価点について，SPOT 上位群（15 編）と下位群（15 編）の差を調べるために t 検定を実施した。結果を表 2 に示す。SPOT の点数には有意差が見られたが，作文評価点では 3 トレイト共差が見られなかった。

表 2：SPOT 上位群（15 編）と下位群（15 編）の比較（ t 検定）

	上位		下位		t 値	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
SPOT	77.67	4.15	49.47	8.47	11.581***	4.229
内容	4.87	1.69	4.60	1.55	.451	.165
構成	5.07	1.49	4.20	1.61	1.531	.559
日本語	4.47	1.51	3.93	1.58	.947	.346

*** $p < .001$

研究課題 2 として，【内容】【構成】【日本語】各々の評価点の分布結果を示す。

【内容】の評価点分布（図 2）は，上位群が高得点寄り，下位群は 4 点を中心に 2～6 点で山形をしている。上位群・下位群共に 4 点が最も多いことがわかる。4 点は「メインポイント（筆者が一番言いたいこと，話の焦点）がわかり，内容全体がメインポイントに沿っている」という観点で NO となり 4 点という意味である。

【構成】の評価点分布（図 3）も，上位群は高得点寄り，下位群には最低点の 1

点が2編ある。また、段落なし作文が6編あり1点減点となっていた。上位群・下位群共に5点が最も多いことがわかる。これは「部分的にやや問題があっても、段落と段落、文と文の結束性がある程度ある」という観点でNOとなり5点という意味である。なお、下位群の5点の作文に段落なしで減点のものはなかった。

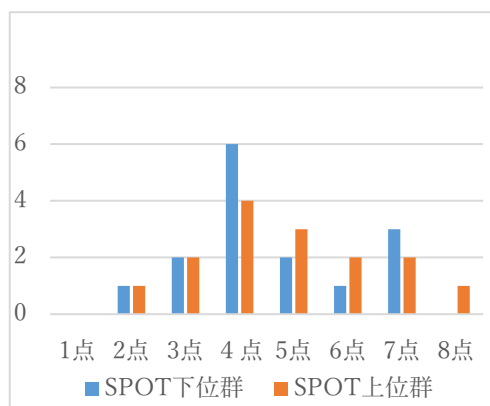


図2：作文評価点の分布【内容】

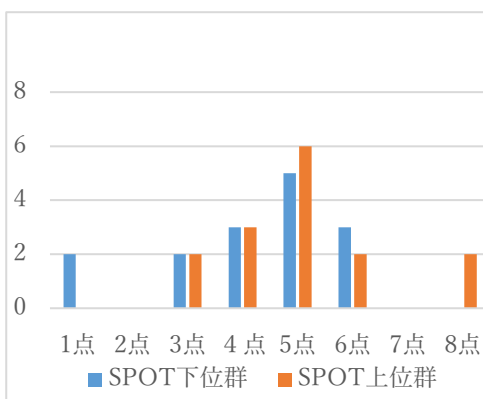


図3：作文評価点の分布【構成】

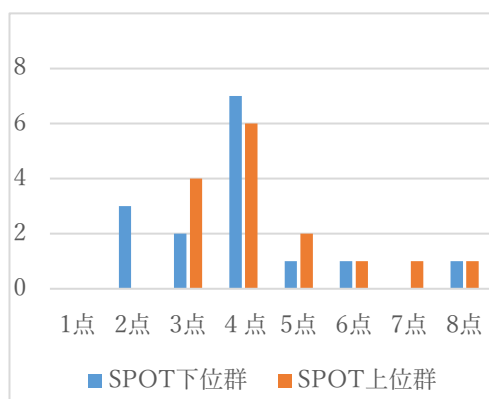


図4：作文評価点の分布【日本語】

【日本語】の得点分布（図4）でも、上位群には高得点に下位群は低得点に寄っているが、やはり上位群・下位群共に4点の作文が最多であった。4点は「中級以上の日本語には間違いが見られたとしても、基礎的な日本語はかなり正確である（漢字を含む）」という観点でNOとなり4点という意味である。

研究課題3として、4編の作文を精査した結果について述べる。SPOTの点数は近いが作文評価点異なる作文を、上位群のSPOT上級（81-90）から2編、下位群のSPOT初級（31-55）から2編ずつ抽出した³。詳細は表3の通りである。

表 3：精査する作文 4 編の SPOT 得点と作文評価の得点

レベル	作文名	SPOT 得点	【内容】得点	【構成】得点	【日本語】得点
上級	作文 A	86	7	8	8
	作文 B	81	4	5	4
初級	作文 C	46	4	3	4
	作文 D	44	2	1	2

以下、作文 B, C のみ具体例として示し、4 編の特徴と評価得点に説明する。

作文 A は日本に留学中に、おばあさんからもらった大事なマフラーをデパートで失くし、諦めていたところ、ホームステイをしている家に宅急便で届き感激したという内容の作文である。まず、第 1 段落で出来事が起きた時期と場所が示され、読者の理解を助ける導入になっていた。第 2 段落では「日本人の優しさや誠実さを知った」というメインポイントが明示され、第 3 段落では出来事の詳細が心情と共に十分描写されていた。最後にメインポイントを再度示す効果的なまとめがあった。

【内容】は状況や心情が十分に描かれ、理解を助ける導入と効果的なまとめがあることから 7 点、【構成】は流れがスムーズでバランスもよく、段落間の結束性もあることから 8 点、【日本語】は日本語が非常に正確で、スタイルが適切であり、多様性もかなりあることから 8 点となった。

【作文 B】 SPOT81, 【内容】 4 【構成】 5 【日本語】 4

いろいろな忘れられない出来事が存在するのでこれは難しい質問だと思います。楽しい出来事もできます、たとえば転居、外国でサマープログラムすることまたは旅行です。しかし悪い出来事もできます、たとえば死または病気です。

私の選んだ出来事は夏旅行です。私はアクティブな休みが好きです。場所中を探し出すが好きで、草臥れて、たくさん写真をとって、国の文化と食事を知るが好きです。たいてい行きたい国の言葉をいくつか勉強します。これは新しい場所を知るのが最良の方法だと思います。

去年の夏に私と彼氏は休みたかったので旅行しに行きました。私たちはゴルフに行きました。これはイオニア海の中の小さいギリシャの島です。この島は極楽のように見えると思います。私たちはバスで旅行して、26 時間がかかりました。

長かったが切符が安かったんです。彼氏は単車の運転免許証を持っているから 1 つの単車を借りました。私たちはあそこを一週間過ごしました。私はアクティブな旅行がほしかったから島中を探し出しました。その週の間に私たちはたくさんの貝を集めまして、海を発見するためにボートを借りて、スキューバダイビングもしました。スキューバダイビング中にサメも見て、うつくしかったです。最後の日、道に迷って、電話も切れて、暗くなりました。怖かったんです。でも、おばあさんが私たちを助けて、行くべき場所を教えてくださいました。

これらの経験が私たちの発展に役立つので、誰もが旅行しなければならないと思います。

作文 B はギリシャの島に旅行に行った話である。まず、第 1 段落の「悪い出来事もできます、たとえば死または病気です」と第 2 段落の「選んだ出来事は夏旅行」と

の結束性が弱い。その後、好みの旅や交通費の話、単車の話、海辺での貝殻収集の話、スキューバダイビングの話、道に迷った話と、様々なことが述べられており、メインポイントがわかりにくい。最後の、「これらの経験が私達の発展に役立つので、誰もが旅行しなければならない」という部分も効果的とは言い難い。

【内容】は旅行の話というある程度の一貫性はあるがメインポイントがわかりにくいことから 4 点、【構成】は話の流れは順序立てられているが、段落間の結束性に問題があることから 5 点、【日本語】は推測なしで読み取れるが、基礎的な日本語がかなり正確とまではいえないことから 4 点となった。

【作文 C】 SPOT46, 【内容】 4 【構成】 3 【日本語】 4

今年7月の週末にアグテレクという村に旅行しました。友達と一緒に行きました。アグテレクはブダペストから北東にいる村です。遠いので、バスを利用するは4時間です。あそこでハンガリーとヨーロッパの一番有名な鍾乳洞があります。洞窟群はハンガリーとスロバキアにあります。ハンガリーにいる洞窟の名前はバドドラ洞窟です。アグテレクにハイキングしたり、鍾乳洞を見たり、夜に少し遊ぶました。洞窟の中にとっても綺麗な鍾乳石と石筍を見ることができます。色々な種類と形があります。一番長さの石筍は25メートルぐらいです。田舎ですから、静かな村と自然があります。森に散歩するは体に良いです。村に小さな教会や記念碑などがあります。キャンプにバンガローに寝ました。私達のバンガローにシャワーとトイレもありました。あの週末に天気が良かったら、私の気分が良いになりました。キャンプのレストランで美味しい料理が食べました。私はハイキングが大好きですから、この週末に幸せ感じがありました。夜のときにゲームを遊びました。知らなくて、面白い運動ゲームを遊びました。後で、カードゲームを遊びました。森に快適な天気がありました。森は夏季にもとても綺麗です。日本人とハンガリー人の友達とたくさん話したり、写真を撮りました。私達はあそこにいる綺麗な自然が楽しめました。この週末は早くに終わりましたから、ちょっと悲しい感じがありました。この週末はめっちゃ楽しかったです。アグテレクに是非行って下さい。

作文 C も旅行の話だが、段落はない。村と鍾乳洞の位置や自然の説明、レストランでの食事、ハイキング、夜ゲームで遊んだこと、友人と話して写真を撮ったこと等、様々なことが書かれている。最後は「アグテレクに是非行って下さい」と簡単にまとめている。順序立てもメインポイントも分かりにくくなっている。

【内容】は旅行の話というある程度の一貫性はあるがメインポイントがわかりにくいいため 4 点、【構成】は、話の順序立てがわかりにくくいため 4 点となり、さらに段落なしで 1 点減点のため 3 点、【日本語】は推測なしで内容は読み取れるものの、基礎的な日本語がかなり正確とまでは言えないため 4 点となった。

作文 D は、交換留学のホームステイについて書いたと推測される 6 段落の作文である。やや唐突な印象を感じさせる第 1 段落の後、第 2 段落では、パーティーの好き

嫌いなど推測をしてもよくわからない記述が続き、第3・4段落でドイツに到着したような様子であること、第5段落でドイツ人の友達と一緒にした様々なこと、最後の第6段落で、そのドイツ人と一番の友達になったことが述べられていた。

【内容】については、前半は推測をしても出来事の因果関係を読み取ることが難しく、課題の達成に疑問が残るため2点、【構成】は話の順序立てが悪く、全体の流れがよくわからないため1点、【日本語】は推測しても、書いてあることがあまり読み取れないため2点となった。

5 結果のまとめと考察

本研究の目的は、ハンガリーの大学の日本語学習者（初級修了以上）によるナラティブ作文をフローチャートを用いて評価・分析し、日本語能力の違いが作文評価にどう影響するのかを明らかにすることである。

t 検定の結果、上位群・下位群の SPOT の点数には有意差が見られたが、作文の評価点では有意差が見られなかったことから、統計的には、日本語能力の違いが作文評価に影響を与えているとはいえないことが明らかとなった。

その要因としては、研究課題2で明らかになったことが影響しているのではないかと考える。すなわち、【内容】では4点（「メインポイントがわかる」がNO）、【構成】では5点（「結束性がある程度ある」がNO）、【日本語】では4点（「基礎的な日本語がかなり正確」がNO）が上位群・下位群共に最多であった。このような両群の評価点の重なりが要因となっているのではないかと考える。

また、研究課題3の作文精査から、作文B（上級）とC（初級）のように、上級でも「メインポイントの明確さ」や「結束性」に問題があり、初級と同程度の評価点の作文があったこと、作文AとB、CとDのようにSPOTの上級内でも初級内でも作文の評価点に幅があったことも影響していると考えられる。

6 おわりに

ナラティブ作文の教育指導に関しては、SPOT 上位群の作文でもメインポイントの明確さや段落間の結束性に問題がある例が多く見られた（研究課題 2 と 3）ことから、日本語のレベルに関わらず、これら 2 つについては指導が必要であることが示唆された。具体的には、作文のプランニングをする際にメインポイントを確認するピア活動を取り入れたり、接続詞や指示詞の適切な使い方を学びながら結束性への意識づけをしたりする等の工夫が考えられるだろう。

今後の課題としては、作文数を増やして再検討をすることを考えている。

<注>

1. 作成した FC は、作成後大学で日本語の作文指導を担当している日本語教師 6 名にチェックを依頼し、その後も筆者らが評価を重ねるなかで随時修正している。
2. 最新のナラティブ作文用フローチャート（ホリスティック評価およびマルチプルトレイト評価【内容】【構成】【日本語】）は次のサイトで公開している。

「Narrative Writing 日本語のナラティブ作文評価のための支援ツール」
<https://narrativewriting20.wixsite.com/home>

3. SPOT の得点の解釈は次のサイトによる。

「筑波日本語テスト集 |TTBJ」 <https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html>

<謝辞>

本研究の遂行にあたり、快く調査に協力いただきましたハンガリーの大学の先生方および学生の皆様に、感謝いたします。なお、本研究は、科学研究費補助金基盤研究(B)19H01274「日本語ライティングにおけるナラティブの good writing 探究と評価法の開発」（代表者：坪根由香里）の取り組みの一部です。

<引用文献>

尾関史（2017）「日本語授業としてのライフストーリー活動の可能性—教師と学習者の変化から探る実践の意義—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』

- 9, pp.1-9, アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会.
- 影山陽子・坪根由香里・数野恵理・トンプソン美恵子 (2021) 「プロンプトによるナラティブ作文の評価の違い—高得点を得た『よいナラティブ』の提示—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 13, p.27-35, アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会.
- 数野恵理・影山陽子・トンプソン美恵子・坪根由香里 (2021) 「日本語母語話者教師が考えるナラティブ作文の Good Writing—評価の際に重視された項目より—」『日本語・日本語教育』 5, p.1-22, 立教大学日本語教育センター.
- 田中真理・阿部新・影山陽子・佐々木藍子・坪根由香里 (2018a) 「ヨーロッパ日本語学習者のライティング (エッセイ) 分析: 総合的評価とマルチプルトレイト評価結果を参照して」『ヨーロッパ日本語教育 22 第 21 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』 pp.75-92, ヨーロッパ日本語教師会.
- 田中真理・坪根由香里・久保田佐由利 (2018b) 「トレイト別フローチャートを用いたライティング評価: カナダ・アメリカにおける応用」 New writing assessment flowchart system: Application in Canada and the United States, AJLE 2018 Proceedings, pp.284-293, CAJLE (カナダ日本語教育振興会) .
- 田中真理・阿部新 (2014) 『Good writing へのパスポート—読み手と構成を考えた日本語ライティング』 くろしお出版.
- 坪根由香里・影山陽子 (2020) 「ナラティブ作文の評価に関する探索的研究—タイ人日本語学習者を対象として—」『タイ日研究ネットワーク Thailand 研究論集』 1, pp.46-55, タイ日研究ネットワーク Thailand.
- 坪根由香里・数野恵理・トンプソン美恵子・影山陽子 (2021) 「日本人大学生が書いたナラティブ作文の評価—日本語ナラティブ作文用の評価項目を用いて—」『日本語/日本語教育研究』 12, pp.229-244, 日本語/日本語教育研究会.
- トンプソン美恵子・影山陽子・坪根由香里・数野恵理 (2022) 「日本語母語話者教師・非母語話者教師がナラティブ作文評価で重視する項目—評価項目の重視度比較と順位決め自由記述の分析—」『日本語教育』 183, pp.1-17, 日本語教育学会.
- 本間祥子 (2017) 「日本語を学ぶ子どもが書くことを通して自らの生と向き合うプロセス—中等教育機関における作文の授業実践からの示唆—」『早稲田日本語教育学』 23, pp.73-92, 早稲田大学 大学院日本語教育研究科.

Assessment of Narrative Writings Written by Japanese Language Learners in Hungary Comparing Upper and Lower Levels

Yoko KAGEYAMA(Yamanashi Gakuin University)

Yukari TSUBONE (Osaka University of Tourism)

Eri KAZUNO(Rikkyo University)

Mieko THOMPSON(The University of Tokyo)

Abstract

This research examined the effect of Japanese Language proficiency on assessment by analyzing narrative writings written by university students in Hungary (finished beginner level or higher). We asked 95 university students in Hungary to write an essay on the topic of "Unforgettable Experiences" and chose the top fifteen and bottom fifteen essays based on the scores of the Simple Performance-Oriented Test (hereafter, SPOT). Three researchers evaluated these essays using a flowchart consisting of three traits: content, organization, and Japanese language, which we developed for narrative writing assessment. We then calculated the mean and median scores of each trait and conducted *t*-tests on the SPOT scores of the top and bottom groups to examine how Japanese language proficiency affects essay assessment.

The results show that although a significant difference was found in the SPOT scores, no significant difference was found in the essay assessments for the three traits. In order to explore the cause, we investigated the score distribution of the evaluation points. It was found that the most common evaluation scores were the same in the distribution for both the upper and lower groups. In addition, an analysis of two essay samples each from the top and bottom groups of SPOT scores with similar scores but different writing evaluation indicated that even in essays written by learners with high Japanese ability, there were some cases of problems with the 'clarity of the main point' and 'cohesiveness'. These findings suggest that it is necessary to emphasize the "clarity of the main point" and "cohesiveness" when instructing writing regardless of learners' Japanese levels.

ポライトネスストラテジーに焦点を当てた依頼メール作成指導の実践

森本 一樹 (リーズ大学)

大枝 由佳 (リーズ大学)

要旨

本稿は筆者らが所属する大学の中級日本語コースのライティング授業の一環として行われた目上の人物に対する依頼メール作成指導に関する実践の報告である。Brown and Levinson (1987) のポライトネス・ストラテジーを参照し、学習者が個人およびグループにてより効果的な依頼メール作成について自ら考える指導方法の試みを行った。

グループによる話し合いからは、学習者が構成、内容、儀礼、慣習等、多角的かつ批判的にモデル依頼メールを考察している様子が窺え、学習者が提出した修正版のメールでは主にネガティブ・ポライトネス・ストラテジーの使用に関する意識や工夫が見られた。また、アンケート結果からは、学習者が学習内容を肯定的に捉え、日本語のポライトネスに対する理解が向上していると感じていることも分かった。

【キーワード】 中級ライティング, 依頼メール, ポライトネス, 意識向上

Keywords: Intermediate writing, Request email, Politeness, Awareness raising

1 実践の背景

SNS やメッセージアプリ等幅広いコミュニケーションツールが普及している今日においても、依然として電子メールは日常生活や職場での有効なコミュニケーション手段として幅広く利用されており (HR 総研 2021, Office for National Statistics 2019), 日本語学習者にとっても適切なメール作成能力はエンプロイアビリティの観点からも大切であると思われる。筆者らの所属する大学の日本語課程でも依頼メール作成の指導を行っているが、従来のカリキュラムでは主に正しい敬語の使用に重点が置かれ、学習者自身に依頼メールの目的や相手との関係から適切なポライトネスについての理解や気づきを促す機会が不十分であった。

一方、筆者らが自ら行った研究・調査により、依頼メールに対する読み手の評価は敬語を含めた日本語の正しさよりも自然な談話構成、流れなど、メールの内容、構成とより深く関わっている (森本・大枝 2019) こと、学習者は依頼メールを作成

する際、母語（英語）と日本語でポライトネス・ストラテジー（PS）を使い分けており、架空の詳細な状況を設定した依頼メール作成タスクを学習に有意義と捉えている（森本・大枝 2021）ことなどが明らかになった。つまり、これまでの敬語教育等に加えて、より広義なポライトネスの観点からの指導や活動に取り組む必要があると思われる。

従って、本稿では前述の状況を踏まえて2022-23年度秋学期に筆者らが所属する大学の中級日本語コースのライティング授業の一環として行われた目上の人物に対する依頼メール作成の指導・活動の実践内容を報告する。

2 ポライトネス

Brown & Levinson（以下、B&L）（1987）によれば、ポライトネスの概念や人々がコミュニケーションの際に用いる PS の基本的部分は文化や言語を超えて普遍性を持っている。彼らの提唱する PS は「フェイス」の概念に基づき「ポジティブ・フェイス」即ち、相手と積極的に関わって認められたいという欲求と「ネガティブ・フェイス」即ち、他者に邪魔されたり、立ち入られたくないという欲求を満たすための方略に分けられている。ポジティブ・フェイスを満たすためのポジティブ・ポライトネス・ストラテジー（PPS）の例としては「褒める」「共感する」「相手への関心を強調する」等があり、ネガティブ・フェイスを満たすためのネガティブ・ポライトネス・ストラテジー（NPS）の例としては「敬意を示す」「謝罪する」「相手の負担を軽減する」等がある。PS の適切な選択は、1) 話し手（書き手）と聞き手（読み手）の社会的距離、2) 聞き手（読み手）の話し手（書き手）に対する力、3) 相手にかかる負担度等の要因に基づいて相手のフェイスを脅かす度合いによって決定される。

3 先行研究

L2 学習者が作成した依頼メールの特徴、問題点、評価等に焦点を当てた研究は近年増加している¹。これまでの研究により、母語話者と非母語話者で PS の使用が異なること（王・聞 2015, 東 2015）、母語話者の読み手は L2 学習者の作成するメールのポライトネスに関して厳しく、批判的であること（Biesenbach-Lucas 2007, Economidou-Kogetsidis 2011, 2016）等が明らかになっている。一方で、Winans（2020）

は従来の研究は特定地域の母語話者による評価に偏重しており、より多様な学習者、評価者、学習環境を考慮した研究の必要性を主張している。この点に関して、Taguchi (2013:5) は語用論的スキルの教授全般に関して、教師は学習者のニーズを理解した上でどの規範を教えるべきかを熟考し、様々な語用論的選択の可能性に気付く機会を与えなければならないと訴えている。

一方、ポライトネスに焦点を当てたメール作成の指導に関して、Economidou-Koetsidis (2015) はキプロスの大学に所属する上級 EFL 学習者が教員に書いた英文での依頼メール 6 通を英国の大学に所属する英語母語話者教員 24 人に評価させ、その評価の理由を分析・考察した。その結果に基づき、語用論的能力の指導方法として、特に低評価を受けた依頼メールの特徴を学習者に分析させ、気付きを他の学習者と共有する方法を提唱している。Nguyen et al. (2015) はベトナム人中級 EFL 学習者 64 人を対象に依頼メールに対する語用論的観点からのフィードバックが彼らのメール作成およびメールの認識に与える効果を実験し、教師による明示的訂正、メタ語用論的説明を含めた多様なフィードバックの有効性を主張している。Chen & Wu (2022) は台湾の大学に所属する EFL 学習者 8 人を TOEIC で測った英語能力の高い学習者同士のペアと低い学習者同士のペアに分け、彼らが作成したのち英語母語話者が書き直した依頼メールに対する協同での分析、話し合いを通じた語用論的気付きを多角的に分析し、その効果を立証している。日本語教育においては、早野 (2019) は E メールを含む敬語コミュニケーション全般について日本語学習者と日本人留学生によるジグソー学習法を用いた協働学習の実践を行い、ポライトネスを含む異文化理解やコミュニケーション能力に有益な効果をもたらすことを示している。これらの研究や実践はいずれも英国における日本語教育とは文脈が異なるが、様々なフィードバックの有効性、語用論的観点への意識の向上の重要性、PS を含むメタ語用論的知識の有効性、協同・協働学習²の効果等多くの示唆を与えていると思われる。なお、協同・協働学習に関しては、ヴィゴツキーが社会文化理論の中で学びの本質として社会的な係わり合いや他者との相互作用の重要性を説いている(新城 2008:81) 他、自律学習 (Little 1996, Benson 2011:15-16 にて引用)、長期的な記憶の定着、内在的動機づけや成功への期待、学習効果の転移、課題に対する肯定的な態度 (Johnson & Johnson 2009:371) 等幅広い効果が認められている。

4 実践内容

4.1 中級日本語コース・ライティング授業

筆者らが所属している大学の秋学期の中級日本語コース・ライティング授業では、目上の人への依頼メールを作成する活動を行っている。2022-23年度は、B&L (1987)のPSを参照し、学習者が個人およびグループでより効果的な依頼メール作成について自ら考える指導方法を試みた。2022-23年度の授業登録者は22名であった。

2022-23年度は、PSに焦点を当てた授業をライティング授業のスケジュールに組み込み、50分間のセッションを1回行った。ポライトネスの授業後、個々の学習者に、授業内で用いた依頼メールを修正したものおよび修正の際注意した点についての英語の注釈文を提出させる課題を出した。その後、ポライトネスを意識したメール作成スキルの定着を図るべく、課題返却後の授業内で、類似の依頼メール作成タスクを実施した。

4.2 PSに焦点を当てた授業

このセッションでは、まず教師が本稿「2.ポライトネス」の内容をスライドにまとめたものを提示し、B&LのPSの概要について簡単な説明を行った。PPSおよびNPSについては、具体例をいくつか挙げ、それぞれのストラテジーに対応した表現を確認した(図1, 2)。

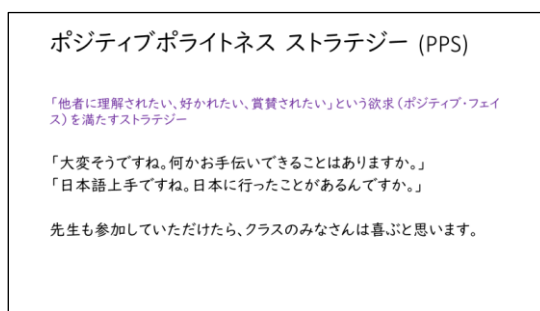


図1：PPSの例

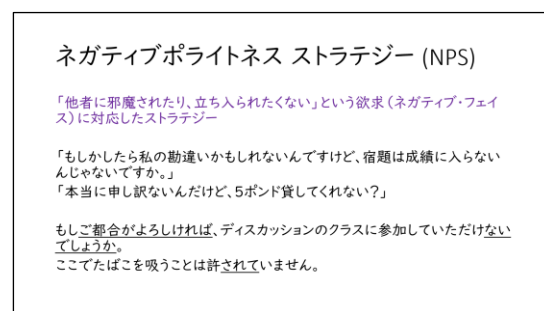


図2：NPSの例

次に、過去の学習者が書いた依頼メールを提示し(図3)、良い点と問題点を小グループで話し合わせた。また、話し合った内容はPadletに書き込んで学習者間で共有するよう指示し、最後にクラス全体で意見交換を行った。

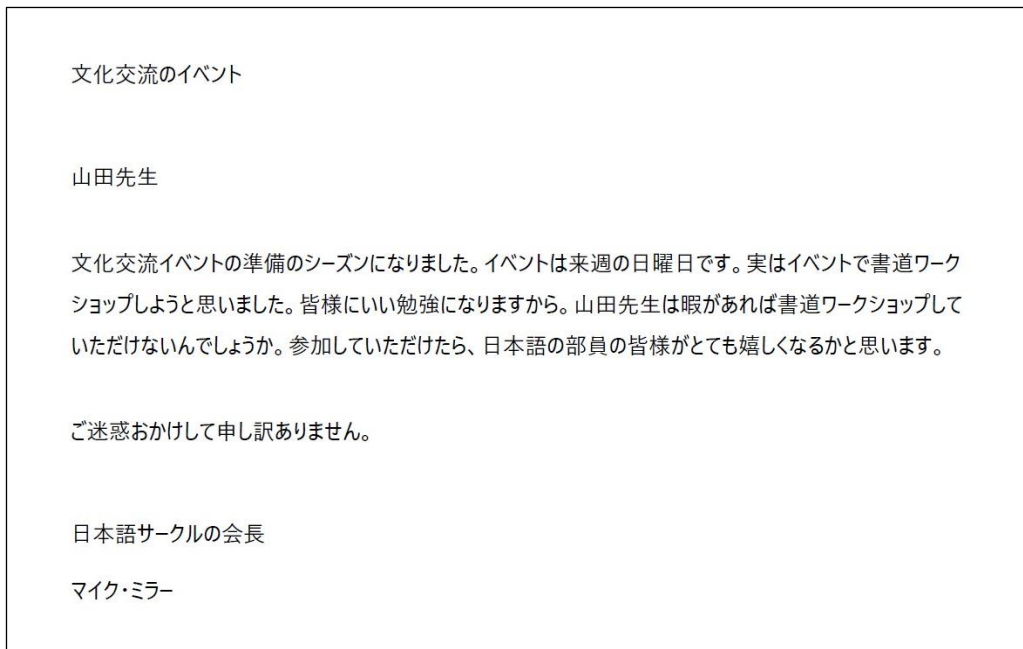


図 3：過去の学習者の例

4.3 グループ活動

グループによる話し合いでは、「イベントの情報がない」、「時間がわからない」といった情報不足に関するコメント、「先生に依頼をする前に、もうワークショップをすることが決められていたみたいで失礼」であるから、話す順番を変えたほうがいいのかという構成・流れに関するコメント、先生にワークショップを依頼するということが「迷惑をかけること」であり、それに対する自覚が足りないのではないか、内容でそれを伝えるべきだといったコメント、「あいさつがない」、「『よろしくお願ひ致します』がない」など儀礼・慣習に関するコメントなどが挙がり（図 4）、様々な観点から批判的に内容を考察している様子が窺えた。



図 4：Padlet の例

4.4 個々の学習者への課題

PS に焦点を当てた授業終了後、個々の学習者は、授業内で用いた依頼メールを修正し、その際注意した点について英語で注釈文を書く作業を課題として行った。

学習者が提出した修正版のメールは、クラス全体で議論した内容を反映させたものが多かった。情報不足に対応し、イベント内容が詳しく書かれたもの、構成・流れを再考し、「困っているから助けてもらいたい」となぜ依頼をしているのかが具体的に書かれているもの、内容については、「もし都合が悪かったら時間を変更できる」と依頼する相手に配慮が見られるもの、「どうぞよろしくお願いします。」と儀礼・慣習を意識し、日本語のスタイルでメールを終えているものなどがあった。

また、過去の学習者のサンプル文と比較すると PS の使用が顕著に現れ、特に「お忙しいところご迷惑をおかけして申し訳ないのですが」、「もしご都合がよろしければ、～ていただけませんか」など NPS の使用に関する意識や工夫が見られた（表 1）。

表 1：学習者が使用した PS の例

PPS	先生はもちろんお得意ですので、皆様が大変勉強になると思います。
PPS	参加していただけたら、イベントに参加する皆様は先生のご専門知識を通して必ず大変勉強になると思います。
NPS	急なご連絡で失礼いたしました。
NPS	ご迷惑おかけして申し訳ありませんが、もしご都合がよろしければ、イベントにゲスト・スピーカーとして出演していただけないのでしょうか。
NPS	先生にご不便なら、時間を少し変えられると思います。

この自らが用いた PS に関して英語の注釈文で詳しく述べている学習者も多かった。以下はある学習者が修正版のメールに書いた一文である。

(例 1) 山田先生はご都合がよろしければ、クリニックを担当していただけないでしょうか。

この文章に対し、この学習者は、「山田先生にお願いをする際、より丁寧で、直接的な言い方にならない印象を与える NPS を使用した。そうすることで、先生に今回の依頼を快く引き受けてもらえ、イベントに参加してもらえらるだろう。（筆者ら訳）」と述べている。

また、前述のグループ活動では、何かが不足しているという意見を中心に議論が行われたため、それを修正版に反映させている学習者が多かったのだが、逆に「ここは必要ない」と、注釈文でそれについて述べているものもあった（例2）。

（例2） 情報不足なのと同時に、この人は不必要な情報を書く癖がある。例えば、「皆様にいい勉強になりますから」は余計なことで、このメールに必要なメッセージではない。不必要なことが多い長いメールは、大切な情報が埋もれ、読み手がメールに費やす時間も長くなってしまう。（筆者ら訳）

その他、修正したメール文の日本語がかなり不自然であっても、本人なりに考えて書いたことが伝わるもの（例3）や、これまでの授業でそのように書くとは教えられていない事項でも、自分はこう思うからこのように修正したと記してあるもの（例4）などもあり、注釈文から学習者らが熟考して修正版に取り組んでいた様子を感じ取ることができた。

（例3） もしも、挙げた機会がお気になりしていただければ、詳細は追って送ります。

<注釈>

「『もし興味がある場合はワークショップの詳細を送る』とし、メールは短く済ませるよう心掛けた。ここでのポイントは、先生にプレッシャーを与えないことだ。」（筆者ら訳）

（例4） いつもお世話になっております。

<注釈>

「おそらくこの先生に習ったことがあるから書道ワークショップを依頼しているのであろう。そのため、これまでお世話になったことに対する感謝を示すために適切なあいさつ表現を選んだ。」（筆者ら訳）

5 学習者へのアンケート調査

全てのタスク終了後、匿名オンライン・アンケートにて今回の学習内容に関する所感を調査した³。

質問内容は以下の4問（表2）で、学習者にはできるだけ詳しくコメントを書くよう促した。回答者は11名で、本稿では問3までの回答を中心に考察する。

表2：オンライン・アンケートの質問

<ol style="list-style-type: none"> 1. クラス活動や課題に取り組んだ結果、依頼メール作成スキルは向上したと思いますか。 2. クラス活動や課題などを通じ、日本語のポライトネスに関する理解は深まったと思いますか。 3. 日本語の依頼メール作成に関し、どのようなことが（まだ）難しいと感じますか。 4. 依頼メール作成に関するクラス活動や課題について、何か提案やコメントがあればお願いします。
--

まず、クラス活動や課題に取り組んだ結果、依頼メール作成スキルは向上したと思うかという問いについて（問1）は、「非常にそう思う」が3名（27%）、「そう思う」が7名（64%）、「どちらとも言えない」が1名（9%）で、ほぼ全員が向上したと感じたようであった。なぜ向上したと思うかについては、「サンプルを見ながら話し合い、その後、実戦練習したのは役に立った。」、「メールの構成、役に立つ表現、敬語など学ぶことができた。」、「手紙やフォーマルなメールを日本語で書くのに求められる言い回しやポライトネスのレベルをより意識するようになったと思う。」、「何度も練習することで書き方に慣れることができた。」などがあり、過去の学習者のメールをもとに話し合ったこと、また、定着化のために同じような依頼メール作成タスクを数回行ったことは、効果があったと考えたようである。

次に、クラス活動や課題などを通じ、日本語のポライトネスに関する理解は深まったと思うかについて（問2）は、「非常にそう思う」が2名（18%）、「そう思う」が7名（64%）、「少しそう思う」が1名（9%）、「どちらとも言えない」が1名（9%）で、学習者は学習内容を肯定的に捉えていることが分かる。理解が深まったと考える理由については、「このクラスのおかげで敬語に関する理解も深まったし、練習することで使い方に慣れることもできた。」、「書く練習が何度もあったのと、サンプルを読みながら何が正しくて何が良くないのかを見ることができたので、理解を深めることができた。」、「場面や状況に応じて（メール作成）スキルを使うのは大切であり、上達につながる。」などがあった。

最後に、日本語の依頼メール作成に関し、どのようなことがまだ難しいと感じるかについて（問3）は、ポライトネス、敬語表現、自然な日本語に聞こえるように書

くための文法，メールの構成，日本語のレジスター（関係性によって敬語のレベルも変わる）などがあり，やはり敬語が難しいと感じる学習者は多いようである。

6 まとめ，今後の課題

本稿では，英国の大学における日本語中級コースのカリキュラムの一貫として行われたポライトネス・ストラテジーに焦点を当てた依頼メール作成指導・活動の実践内容の報告を試みた。参加者 20 名前後の少人数の学習者を対象にした 1 回のみの試みであり結果を一般化することはできないが，一定の学習効果が確認された。まず，小グループでの話し合いに関しては，学習者が Padlet に載せたコメントの分析から，学習者が構成，内容，儀礼，慣習等，多角的かつ批判的にモデル依頼メールを考察している様子が窺えた。また，学習者が提出した修正版のメールにおいては，主に彼らの NPS の使用に関する意識や工夫が見られた。更に，アンケート調査の結果からは，学習者が学習内容を肯定的に捉え，日本語のポライトネスに対する理解が向上していると感じていることも明らかになった。

今後の課題としては，より多様な協同活動の可能性が挙げられる。今回のグループ活動は，実際に日本語での依頼メールのやり取りの経験が少ないと思われる中級日本語学習者のみで構成されているが，例えば日本人留学生を交えることにより話し合いの幅が広がり，新たな気付きがより活性化することが期待できよう。また，評価やフィードバックのあり方についても再考の必要があろう。今回の試みでは，学習者自身に自ら PS についての考察を促す活動を行ったが，その後の依頼メール作成の試験では教師による従来の評価方法に基づいた採点が行われた。しかしながら活動をより効果的に行うには，学習者の自己表現や PS の選択と依頼メールの背景にある社会的，文化的規範の両面を考慮したより多角的な観点からの評価，フィードバックが求められるのではないか。

<注>

1. 森本・大枝（2019），森本・大枝（2021）等参照。
2. 協同学習と協働学習の区別に関しては，Yang（2023）等を参考にそれぞれ cooperative learning, collaborative learning に対する訳語として使用している。

3. アンケートは英語で実施したが、本稿では筆者らが日本語に翻訳したものを用いる。

<引用文献>

- HR 総研 (2021) 「社内コミュニケーションに関するアンケート 2021 結果報告」
<https://hr-souken.jp/research/2571/>
- 王玉明・聞芸 (2015) 「電子メールによる依頼行動に関する日中対照研究—ディスコース・ポライトネス理論の観点から—」 『東アジアへの視点』 12, pp.53-59, アジア成長研究所.
- 新城岩夫 (2008) 「ヴィゴツキーの社会文化的理論と外国語教育: 英語教育の実践から」 『名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇』 44(2), pp.77-88, 名古屋学院大学.
- 東会娟 (2015) 「韓国人日本語学習者と日本語母語話者の依頼メールの比較」 『日本語教育方法研究会誌』 22(2), pp.40-41, 日本語教育方法研究会.
- 早野香代 (2019) 「ジグソー学習法で学ぶ敬語コミュニケーション——多様性がもたらす異文化理解——」 『日本語教育』 172, pp.149-162, 日本語教育学会.
- 森本一樹・大枝由佳 (2019) 「中上級日本語学習者からの依頼メールの分析—読み手への配慮の観点から—」 『ヨーロッパ日本語教育』 24, pp.581-591, ヨーロッパ日本語教師会.
- 森本一樹・大枝由佳 (2021) 「中上級日本語学習者の日本語および英語での依頼メールにおけるポライトネスストラテジーの考察」 『ヨーロッパ日本語教育』 25, pp.553-563, ヨーロッパ日本語教師会.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning (2nd Edition)*. London: Longman.
- Biesenbach-Lucas, S. (2007). Students writing emails to faculty: An examination of E-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning & Technology*, 11(2). 59–81.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Chen, Y. S., & Wu, H. J. (2022). Developing sustainable email pragmatic competence for EFL learners through reformulation. *Sustainability*, 14(24). 16868.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2011). “Please answer me as soon as possible”: Pragmatic

- failure in non-native speakers' e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43(13). 3193-3215.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2015). Teaching email politeness in the EFL/ESL classroom. *Let Journal*, 69(4). 415-424.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2016). Variation in evaluations of the (im) politeness of emails from L2 learners and perceptions of the personality of their senders. *Journal of Pragmatics*, 106. 1-19.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5). 365-379.
- Nguyen, T. T. M., Do, T. T. H., Nguyen, A. T., & Pham, T. T. T. (2015). Teaching email requests in the academic context: A focus on the role of corrective feedback. *Language Awareness*, 24(2). 169-195.
- Office for National Statistics. (2019). *Internet access – households and individuals, Great Britain: 2019*. Retrieved September 1, 2023.
[https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/householdcharacteristics/homeinternetandsocialmediausage/bulletins/internetaccesshouseholdsandindividuals/2019#:~:text=Of%20all%20households%20in%20Great,last%20decade%20\(Figure%201\)](https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/householdcharacteristics/homeinternetandsocialmediausage/bulletins/internetaccesshouseholdsandindividuals/2019#:~:text=Of%20all%20households%20in%20Great,last%20decade%20(Figure%201).).
- Taguchi, N. (2013). Teaching Pragmatics. In C. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics* 9. (pp.5643-5650). Oxford: Wiley Blackwell.
- Winans, M. D. (2020). Email requests: politeness evaluations by instructors from diverse language backgrounds. *Language Learning and Technology* 24(2). 104–118.
- Yang, X. (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>.

A Practical Report on Teaching Students How to Write Request Emails in Japanese with a Focus on Politeness Strategies

Kazuki MORIMOTO (University of Leeds)

Yuka OEDA (University of Leeds)

Abstract

This paper reports on a method for teaching students how to write request emails to a senior or higher social status person in Japanese. A series of lessons was designed by the authors to improve the writing skills of students on the intermediate Japanese language course at the University of Leeds in the autumn semester of 2022/23. Previously, the Leeds language curriculum focused primarily on the correct use of *keigo*, or honorifics, and did not provide enough opportunities for students to notice and understand for the appropriate form of politeness in a request email, depending on its purpose and the writer's relationship with the person addressed.

Based on Brown and Levinson's (1987) Politeness Strategies (PS), a series of lessons was constructed to enable students, both individually and in small peer groups, to reflect on how to write effective request emails. First, after a brief explanation of the concept of PS by one of the authors, the students discussed the positive and negative points of a sample email written by a former student and posted it on Padlet to share with other groups. Then each student corrected the sample and added comments in English to explain what aspects they had focused on for their corrections. Finally, in class, they wrote a request email for a similar task to consolidate their email-writing skills and then provided anonymous feedback in an online survey.

The group discussions showed how the students critically examined the sample request email, looking at aspects such as organisation, content and conventions, and the revisions of the sample email showed their awareness and consideration of the use of negative politeness strategies. The results of the online survey revealed the positive responses of the students to the new method of teaching and their sense of improved understanding of Japanese politeness.

日本語学習者は可能表現を「依頼場面」でいかに用いるか

—I-JAS コーパスにおける日本語・英語・スペイン語・ドイツ語・ハンガリー語・フランス語母語話者の発話データから探る—

村田 恵美 (ザグレブ大学)

要旨

本稿は、日本語母語話者と欧州の日本語学習者が依頼場面で使用する可能表現に着目し、日本語母語話者と学習者間に見られる相違点、また指導時における注意点について分析・考察した結果を論じるものである。日本語学習者にとって、母語以外の言葉で依頼を行うことは容易ではない。それは単に「お願いします」という表現だけで依頼が成立しているわけではないからである。そこで I-JAS コーパスの依頼場面に収められている日本語母語話者と欧州の日本語学習者のデータを、KY コーパスのデータを基に可能表現について分析を行った渋谷 (1998) を参考にして分類を行った。分析の結果、依頼場面で日本語母語話者と欧州の学習者の使用する可能表現に相違点と、学習者の母語に関わらず共通して産出される誤用があることがわかった。そこで、学習者が使用する初級教科書の分析を行い、依頼場面の指導時に教師が認識しておいた方がよいと思われる点を本発表で論じる。

【キーワード】 可能表現・I-JAS コーパス・依頼表現・欧州学習者・教科書分析

Keywords: Potential Expressions, I-JAS Corpus, Requested expressions, European learners, Textbook analysis

1 研究背景と目的

可能表現は「彼は日本語が話せます」のような能力を表す表現だけでなく、「この

日本語サロンでは日本語をたくさん話せます」のように、そうすることができる状態であることを表す表現や、「鎌倉は住める」のように評価を表したり（小野 1993）、「おかげさまで A 大学に合格できました」のように謙虚さを表したり（加藤 2016）、「ここに名前を書いてもらえますか」のような依頼をするときに丁寧さを表したり（前田 2021）する。しかし、日本語学習者は可能表現を学ぶ時、形式練習に時間がさかれること（楠本 2009）、自国にも可能表現があるため理解することは問題ないが使えるようになるには時間がかかること（渋谷 1998、楠本 2009、姫野 2001）が指摘されている。

2 可能表現の先行研究

可能表現は、これまでも様々な分野から研究が行われている。例えば可能表現を意味・用法から分析した研究では、「可能表現」を「能力可能」と「状況可能」に分けて考える方法と、動作の実現が含まれているかどうかを視点に「実現可能」と「潜在可能」に分ける方法がある。寺村（1982）は可能表現を可能態とよび、(1)のような文を「能動的可能表現」とよび(2)のような文を「受動的可能表現」とよぶ。

(1) コノ魚ハ木ニノボレル （寺村 1982）

(2) コノ魚ハ食ベラレル （寺村 1982）

宮島・仁田（1996）は、実際に行った時に使った表現を「実現系の可能」とよび、実際には行わなかったがその可能性があった時に使った可能表現を「潜在系の可能」とよんだ。日本語記述文法研究会（2020）は寺村（1982）の「能動的可能表現」「受動的可能表現」を「能力可能」「状況可能」とよび、「実現系の可能」「潜在系の可能」の4つを紹介している。また小川編（1998）では、「能力可能」と「状況可能」で使われる語彙は標準語では同じだが、方言によっては「能力可能」と「状況可能」で違う語彙が使われていることを指摘している。

語用論においては、「可能動詞」と「ことができる」の相違点や、可能表現は「評

価」や「謙虚」「依頼時の丁寧さ」を表せることなどが指摘されている。(市川 1991, 小野 1993, 加藤 2016, 前田 2021)。市川(1991)は、「可能動詞」と「ことができる」がそれぞれ使われる場面を比較して、「可能動詞」は「ことができる」よりもくだけた場面で使われることを指摘する。小野(1993)は、可能表現は「評価」の意味を表すと述べ、加藤(2016)は、「おかげさまで A 大学に合格できました」のように、自分の努力で大学に合格にしたにもかかわらず「合格しました」と言わずに「合格できました」ということで「謙虚さ」を表せると述べる。そして前田(2021)は、「ここに名前を書いてもらえますか」のように依頼時に可能表現を用いることで、丁寧さを表せると述べる。

習得論においては、日本語学習者が、可能表現を習得する時期について着目し分析を行った研究がある(小柳・峯 2016, 渋谷 1998)。渋谷(1998)は、英語・中国語・韓国語母語話者の発話データが収められている KY コーパスのデータを用いて、英語・中国語・韓国語母語話者が発話する可能表現を分析している。KY コーパスには可能表現は中級以降に使用が見られ「超級」「上級」でも誤用が見られるという。小柳・峯(2016)は基本語順や動詞の活用がわかる段階と同じ時期に可能動詞は習得が始まると述べる。また「超級」「上級」でも誤用が見られるという渋谷(1998)の説を支持している。可能表現は、日本語学習者の母語にもある表現のため、可能表現の概念を理解することは難しくないが、適切に使うことは難しいこと、時にそれは母語が影響しやすいこともこれまでの研究で指摘されている(加藤 2016, 楠本 2009, 小柳 2016, 渋谷 1998, 姫野 2001)。日本語学習者にとって「見える」「聞こえる」のように自動詞と可能表現の使い方が難しいことが指摘されており、学習者が使用する教科書では、可能表現と自動詞はどのように提示されているか分析を行った研究では、可能表現と自動詞の説明が不十分であることが指摘されている(楠本 2009, セリーム 2013)。

このように多くの研究者が可能表現について研究を重ね、その様相を明らかにすることを試みている。その背景には、どの国にも存在すると考えられている可能表

現が、実は様々な背景を持つ表現だということがある。この可能表現の様相を明らかにすることは、日本語教育において意義のあることだと考える。

また欧州の日本語学習者が使用する可能表現を対象に分析する研究や、日本語母語話者と比較し分析したものはまだ見当たらなかった。そこで、本研究では渋谷(1997)がKYコーパス内に収められているデータをもとに、英語・中国語・韓国語母語話者の可能表現について分析を行った手法を用いて、欧州の日本語学習者が依頼場面で使用する可能表現について調査を行い、使用されている教科書にあたることで、欧州の日本語学習者が使用する可能表現を明らかにし、学習時の留意点についても検証を試みる。

3 調査の目的と方法

3.1 調査の目的

本調査の目的は、欧州の日本語学習者が依頼場面で使用する可能表現について調査を行い、その分析を通して欧州の日本語学習者が依頼場面で使用する可能表現の様相を明らかにすること、また教科書分析の結果から学習時における留意点について示唆を得ることである。特に本研究では、可能表現が依頼場面で使用されている箇所に着目をして分析を行う。その理由は、可能表現は依頼時に使うと丁寧さを表すことができる(前田 2021)ことが言われるが、日本語学習者にとって母語以外の言葉で他者に依頼をすることは容易なことではないためである。そこで日本語母語話者と欧州の日本語学習者の依頼場面での発話データを比較することで、依頼場面での可能表現の使われ方や問題点が明らかになると考える。さらに学習者が使用する初級日本語教科書を分析することで、教師が可能表現を教える際の留意点を明らかにする。以上の目的を目指して、以下の3点を調査の研究課題と設定する。

【研究課題1】日本語母語話者と欧州の日本語学習者はどのような可能形式を「依頼場面」で使用するのか。

【研究課題2】欧州の日本語学習者は可能表現を「依頼場面」で用いる時、どのよ

うな間違いをするのか。

【研究課題 3】 欧州の日本語学習者が使用している初級教科書に可能表現はどのように提示されているか

3.2 調査の方法

3.2.1 発話データについて

調査の資料として使用したのは、2020年に国立国語研究所が公開した「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」である（以降 I-JAS）。I-JAS 内には 12 の異なる言語を母語とする海外の教室環境で学ぶ日本語学習者（850 人）、日本国内の教室環境で 1 年以上体系的に日本語を学ぶ学習者（100 人）、日本で教室には通わず、生活しながら日本語を習得している人（50 人）の計 1050 人を対象に、5 つのタスクをもとに行われた調査のデータが収められている。また、I-JAS 内には日本語学習者の年齢や習熟度調査結果（J-CAT, SPOT）などが記載されたフェイスシートも用意されている。本研究では、設定された場面に応じて、与えられた役を演じて会話する依頼場面のロールプレイのタスクのデータを使用した。また、フェイスシートから学習者のレベルや、使用している教科書について調査を行った。

表 1 依頼場面のロールカード 1

<p>《ロールプレイ 1》</p> <p>あなたは、日本料理店でアルバイトをしています。接客スタッフとして注文を取ったり、料理を運んだりしています。勤め始めてからずっと接客の仕事をしてきたので、この仕事にもすっかり慣れ、知り合いのお客さまも増えてきました。</p> <p>今は、1 週間に三日アルバイトをしています。しかし、忙しくなってきたので、1 週間に二日に変更したいと思っています。そこで、店長に言って三日から二日に変えてもらうように頼んでください。</p> <p>（準備ができれば始めますから、準備ができれば教えてください。）</p> <p style="text-align: right;">（迫田他編 2020）</p>

3.2.2 本研究の分析対象者

調査は、依頼場面に収められている日本語母語話者（以降 JJJ）50 名のデータと、

欧州の日本語学習者219名分のデータを対象とした。欧州の日本語学習者は、イギリスで調査が行われた英語母語話者（以降 EGB）19名、フランスで調査が行われたフランス語母語話者（以降 FFR）50名、オーストリアで調査が行われたドイツ語母語話者（以降 GAT）39名、ドイツで調査が行われたドイツ語母語話者（以降 GDE）11名、ハンガリーで調査が行われたハンガリー語母語話者（以降 HHG）50名、スペインで調査が行われたスペイン語母語話者（以降 SES）50名のデータである。日本語能力を測る SPOT の点数は、0～30が入門レベル、31～55が初級レベル、56～80が中級レベル、81～90が上級レベルを示すが、欧州の日本語学習者の日本語レベルは30点中頃から80点中頃と幅が広がった。しかし、各国の平均点は56～80点の中級レベルに分布していた。

3.2.3 分析方法

KY コーパスから中国語・英語・韓国語母語話者のデータを対象に可能表現習得の分析を行った渋谷（1998）の分析方法をもとに、日本語母語話者と日本語学習者の発話データを I-JAS コーパスから抽出し、目視にて可能表現を取り出して分類した。渋谷（1998）は、可能表現の形を、「助動詞（ラ）レル類」「可能動詞類」「デキル類」「複合動詞」「その他」の4つに分類している。そして、「助動詞（ラ）レル類」を「行かれる」などの五段動詞+レルと一段・カ変動詞+ラレルに分け、「可能動詞類」を五段動詞派生の可能動詞と一段・カ変動詞派生の可能動詞に分け、「デキル類」にはスルコトガデキルと動名詞デキルとその他のデキルの3つに分け、「複合動詞」にはVテVの形と、VVの形をとるものに分け、「その他」にはデキレバなどを分類している。

4 分析結果

抽出した結果が表2である。渋谷（1998）では母語話者別に一覧表を提示しているが、本文では枚数に限りがあることから、日本語母語話者のデータは一つにまとめ、

日本語学習者のデータはレベルごとにまとめた。依頼場面で使用する可能表現には、日本語母語話者と日本語学習者が使用する可能表現の相違点と、母語に関係なく可能表現の使用時に間違いが生じる表現があることがわかった。

4.1 日本語母語話者と日本語学習者の相違点

日本語母語話者は(3)や(4)のように、「複合動詞」の使用が他の形式よりも多いのに対し、日本語学習者は「できる」の使用が他の形式より多かった。

(3) はい、店長実はえー非常に申し上げにくいんですが〈はい〉、えー今あのとても楽しくあのーばいあのーアルバイトをですね三日間あの週に三日間あのーえーやらせていただいておりますがーえたいへん申し訳ないことにあの事情によって一週間に二日間〈はい〉えーにえーと変更して、
えいただけないものでしょうか (JJJ05)

(4) 三日から一、ちょっと二日にえー減らしていただければと思うんですけども (JJJ17)

一方、中級の学習者の発話である(5)や(6)のように、中級でも「できる」の使用が多かった。

(5) たぶん、将来は、ほんとにすみませんが、(中略) 三回は、あんまり、できません (HHG25)

(6) あーだから、どうか、なんか、二回に、仕事を、しても、どうか、できませんですか?
(GAT45)

しかし、日本語学習者のレベルが上がると、会話の中で複合動詞の使用割合が大きくなり、日本語母語話者と同じように、可能形式の中で複合動詞が一番多く使われていた。また「その他」に現れた「できる」に着目すると、日本語母語話者は日本語学習者よりも「できれば」「できたら」を(7)のように、依頼場面の本題に入るまえの前置きとして使用していた。欧州で平均点が一番高いハンガリーの学習者にもその傾向はみられたが、日本語母語話者はハンガリーの学習者の倍以上使用していた。

(7) できればあのー〈はい〉、週三日だとかなり、厳しいので〈あー〉、変更させていただきたいな
と (JJJ01)

4.2 学習者の誤用

欧州の日本語学習者が可能表現を使用する時、母語に関係なく助詞や語形の変化や授受表現の使い方に誤用が見られた。助詞の誤用には「3回ができません」(EGB)のように回数の後に助詞が入ったり、「私もまあできませんと思いますけど」(GAT)や「働くもできます」(HHG)のように文を作る時の語形の変化に対する間違えが見られた。授受表現の間違いは最も多く、「2回働いていただけませんか」(GAT・SES)や「2日間になっていただけませんか」(FFR)など、動作の主体が話し手から聞き手が変わってしまうような誤用が多く見られた。

表2 日本語母語話者と日本語学習者が使用する可能形式

被験者	形式	(ラ)レル		可能動詞		デキル			複合動詞		その他
		五段	他	五段	他	スルト コト ガ	VN	単独	VテV	VV	
JJJ	計	—	4	20	0	6	4	13	35	2	デキレバ41, デキタラ8 デキルノデアレバ1, デキルダケハヤク1 デキルコトナラ1, デキルカギリハ1
	使用率	—	5	24	—	7	5	15	42	2	
EGB	初級	—	—	4	—	—	—	6	—	—	デキレバ2, デキタラ1
	中級	—	1	—	—	1	1	6	1	—	
	上級	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	計	—	1	4	0	1	1	12	1	0	
	使用率	0	5	20	0	5	10	60	5	0	
FFR	初級	—	—	2	—	1	—	2	1	—	デキレバ6, デキルダケ3
	中級	—	1	3	—	4	2	8	9	—	
	上級	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	計	—	1	5	0	5	2	10	10	0	
	使用率	0	3	15	0	15	6	30	30	0	
GDE	初級	—	—	1	—	—	—	—	—	—	デキレバ1 デキタラ2
	中級	—	1	1	—	2	2	9	—	—	
	上級	—	—	—	—	—	—	—	2	—	
	計	0	1	2	0	2	2	9	2	0	
	使用率	0	6	11	0	11	11	50	11	0	
GAT	初級	—	—	1	—	1	—	1	—	—	デキレバ2, デキタラ2, デキルカドウカ1 デキレバ1
	中級	—	1	3	—	2	2	19	14	—	
	上級	—	—	1	—	—	—	—	1	—	
	計	0	1	5	0	3	2	20	15	0	
	使用率	0	2	11	0	7	4	43	33	0	
HHG	初級	—	—	—	—	—	—	—	—	—	デキレバ11, デキタラ1 デキレバ5, デキタラ1, デキルナラ1
	中級	—	3	4	—	7	2	18	7	—	
	上級	—	1	1	—	—	—	0	2	—	

											デキルカドウカ1
	計	0	4	5	0	7	2	18	9	0	
	使用率	0	9	11	0	16	4	40	20	0	
SES	初級	—	—	8	—	2	2	1	4	—	デキレバ3
	中級	—	—	8	—	3	3	6	9	—	デキレバ10
	上級	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	計	—	—	16	—	5	5	7	13	—	
	使用率	0	0	35	0	11	11	15	28	0	

5 教科書分析

前田（2021）は、依頼時に可能表現を使用することで丁寧さを表すことができると指摘するが、日本語学習者にとってその使用は難しく、使用しても意味が変わってしまう誤用を産出することがわかった。そこで、学習者が使用する初級日本語教科書の分析を行った。I-JAS コーパス内にあるフェイスシートから欧州の日本語学習者が使用する教科書を調査した結果、欧州の学生は各国で発行された教科書や日本でもよくつかわれている教科書など様々な教科書を使用していた。ただし『みんなの日本語』と『げんき』は、オーストリア以外の各国で使用したことのある教科書にあげられていた。そこで、『みんなの日本語』と『げんき』では、どのように可能表現を導入しているか分析を行った。

『みんなの日本語』は、例文が能力可能や状況可能、学生が難しいと指摘されている自動詞などが整理して提示されていた。依頼場面は可能表現以外の表現が導入されていた。『げんき』では、能力可能や状況可能は同時に導入されていた。またスルコトガデキルは、第2版までは脚注での紹介だけだったが、第3版からは本文中で導入が行われている。依頼場面では「～ていただけませんか」が紹介されていた。両教科書とも可能表現は初級の中頃に導入される点は共通していたが、説明の方法に異なる点が見られた（表3）。どの教科書を使用するにしても教師は一つの教科書だけに頼らず、説明が足りないところや例示方法など工夫が必要であることがわかった。

表3 『みんなの日本語』と『げんき』における可能表現

	(ラ) レル 可能動詞	スルコトガデキル	デキル	複合動詞
みんなの日本語	第27課 私は、はしが使えます（能力可能） このマンションでペットが飼えますか（状況可能） ※「見える」「聞こえる」「できる」を別けて説明	第18課 ミラーさんは漢字を読むことができます（能力可能） ここで切符を買うことができます（状況可能）	第18課 ミラーさんは日本語ができます（能力可能） ここでコピーができます（状況可能） 第27課 「できる」について説明	第14課 ～てくださいませんか 新しいコピー機の使い方がよくわからないんですが、ちょっと教えてくださいませんか
げんき	13課 1 段動詞「見る」⇒見られる/見れる 5 段動詞「行く」⇒行ける 「来る」⇒こられる/これる 「する」⇒できる ※説明で能力可能と状況可能と一緒に例示されている。 私は日本語が話せます。 私は泳げないんです。 雨が降ったので、海に行けませんでした。	13課 ※第2版まで脚注での説明だけだったが、第3版からは本文で説明されている。	13課 「する」⇒できる 14課 3種類の「できる」を「表現ノート」で説明 ・Cando/be good at/do well 日本語ができます。 ・be completed/be finished 晩ご飯が出来ましたよ。 ・appear/come in to exstence/ be 新しい店ができました。	16課 「～ていただけませんか」

6 考察とまとめ

以上、I-JAS 内の日本語母語話者と日本語学習者の発話データとフェイスシートから依頼場面で使われる可能表現の諸相を見てきたが、この分析結果に基づき、先に設定した研究課題に基づいて考察を行う。

【研究課題 1】日本語母語話者と欧州の日本語学習者はどのような可能形式を「依頼場面」で使用するのかについては、日本語母語話者は「授受表現」の可能形や「できれば」などを用いていた。例えば自分より上の立場の店長に丁寧さを示しながら日程の変更をお願いしている。一方、日本語学習者は「できる」の使用が多かった。「できる」は語彙の形を変化させずに使えるためである可能性が考えられる。【研究課題 2】欧州の日本語学習者は可能表現を「依頼場面」で用いる時、どのような間違いをするのかについては、助詞や語彙の作成時に間違いが見られた。特に授受表現の誤用が多く、意味が逆転してしまう間違いもみられたので注意が必要である。【研究課題 3】欧州の日本語学習者が使用している初級教科書に可能表現はどのように提示されているかについては、多くの学習者が使用した教科書にあげていた『みんなの日本語』『げんき』を比較したところ、『みんなの日本語』は能力可能や状況可

能などを分けて導入していた。依頼の形は「～てくださいませんか」だった。『げんき』は、可能表現の導入時に能力可能や状況可能、「見る」などを分けていなかった。可能表現を用いた依頼としては「～していただけませんか」が導入されていた。可能表現は学習者にとって自動詞と可能表現の使い分けが難しいことを考えると『みんなの日本語』で提示されているように導入し、依頼場面では『げんき』のように「～していただけませんか」も紹介するなど、適宜必要に応じて学生に情報を提供する必要があることがわかる。

日本語学習者が日本語母語話者と同じように話すことを強いるわけではないが、日本語学習者が日本語で目上の人にも依頼ができるようになるための手助けとして、日本語母語話者が使用する「授受表現」の可能形や前置きの「できれば」なども提示することで、日本語学習者が目上の人にも依頼がしやすくなるのではと考える。他国で使用されている教科書や、「その他」に現れた可能表現については考察を深めることができなかった。今後の課題としたい。

<資料>

スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語 初級I第2版』, スリーエーネットワーク

坂野永理他編 (2020) 『初級日本語げんき [第3版]』, The Japan Times Publishing, Kindle版

I-JAS コーパス<<https://www2.ninjal.ac.jp/jll/lisaj/ihome2.html>> (2023年8月10日参照)

筑波日本語テスト集<<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/index.html>> (2023年8月10日参照)

<引用文献>

市川保子 (1991) 「可能動詞の助詞に関する一考察」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』 pp.1-17.

小川芳男編日本語教育学会編 (1998) 『日本語教育事典』, 大修館書店

- 小野正樹（1993）「日本語可能表現に関する一考察」『日本語教育連絡会議第6回総合報告書』, pp.82-84.
- 加藤重広（2016）「統語語用論」加藤重広・滝浦真人（編）『語用論研究ガイドブック』, pp.159-185, ひつじ書房.
- 楠本徹也（2009）「無標可能表現による一考察」『東京外国語大学論集』79, pp.66-84.
- 小柳かおる・峯布由起（2016）『認知的アプローチから見た第二言語習得』くろしお出版.
- 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬（編）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門 研究・教育にどう使うか』くろしお出版.
- 渋谷勝己（1998）「中間言語における可能表現の諸相 Variation in Interlanguage—the Case of Japanese Potential Expressions—」『阪大日本語研究』10, pp.67-81.
- セーリム, パンニー（2013）「「自動詞の可能形」の誤用の要因に関する考察—初級日本語教科書の分析から」『日本語・日本文化研究』23, pp.118-128.
- 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味』くろしお出版.
- 日本語記述文法研究会編（2020）『現代日本語文法2第3部格と構文第4部ヴォイス』くろしお出版.
- 前田直子（2021）「敬語表現と文法—授受動詞の用を中心に—」『待遇コミュニケーション研究』, pp.52-67.
- 宮島達夫・仁田義雄編（1996）『日本語類義表現の文法（下）複文連文編』くろしお出版.
- 姫野昌子（2001）「日本語教育における文法の指導—可能表現を例として」『明治書院』20（3）, pp.53-60.

Japanese language learners' use of potential Expressions in "request situations"

—A study of the speech data of native speakers of Japanese, English, Spanish, German, Hungarian and French in the I-JAS corpus

Emi MURATAMARGETIĆ (University of Zagreb)

Abstract

This paper analyses the potential expressions used by native speakers of Japanese and European learners of Japanese in requesting situations, focusing on the expressions used by native speakers of Japanese and European learners of Japanese. Furthermore, the differences between native speakers of Japanese and learners of Japanese are analyzed and discussed, and the results and points to consider in teaching are described.

It is not easy for learners of Japanese to make requests in a non-native language. This is because simply saying 'please' is not always a request. Therefore, data from the I-JAS corpus for native speakers of Japanese and European learners of Japanese in request situations were classified with reference to Shibuya (1998), who analyzed potential expressions based on data from the KY corpus.

The results showed that there were differences in the potential expressions used by native speakers of Japanese and European learners of Japanese in request situations and that there were common misuses regardless of the learners' native language. Here, an analysis of the elementary textbooks used by the learners was carried out in order to consider the points that teachers should take into account when teaching request situations.

文化は教えられるのか？

— 「日本文化」に関するコースの課題と取り組み—

会田ナインドルフ 真理矢 (ダーラナ大学)

要旨

今日、日本国内をはじめ海外の教育機関においても「日本文化」を含む日本事情のコースが外国語としての日本語教育の一環として数多く存在するが、学生、及び教員の多くが無意識に「文化」＝ 国民文化として捉えてはいないだろうか。また文化間の差異を強調するあまり、ステレオタイプを形成する結果になってしまっていることも多々あると感じられる。本稿では筆者がスウェーデンの大学で担当する日本事情のコースを例に、(1)教材選択（多様な視点の提供・批判的視点の促進）、(2)トピックの導入順序（深層文化から表層文化へ）、(3)学習者のアイデンティティの構築の3つの観点から本質主義を助長しない「文化」教育の在り方について検証する。また、学生一人一人の日常をとりまく多種多様な文化についての理解をも深める機会をどのように提供できるのかを提案する。

【キーワード】 文化教育，ステレオタイプ，本質主義，アイデンティティ

Keywords: teaching culture, stereotypes, essentialism, identity

1 背景

今日、日本国内¹をはじめ海外の教育機関においても「日本文化」を含む日本事情のコースが数多く存在する。しかしながら、それらの中にはステレオタイプや本質主義を助長しかねないような文献やリソースも多く見受けられる。

「文化」の定義は分野やコンテキストによって実に多様であるが、日本事情のコースでは、多くの学生、そして教員が無意識に「文化」＝国民文化として捉えているのが一般的なのではないだろうか。また、文化間の差異を強調することにより、ステレオタイプを形成する結果になってしまっていることもある。

日本に興味を持つ学生の多くは、表層文化、すなわちアニメや漫画などに代表されるポップカルチャーや食べ物、文学などに関心を持っている（郭 2013, 木山他 2011, 澤田 2010）。そういった学生は、「日本文化」に関するコースを履修する以

前に、すでにこれらの媒体への接触があることも多く、その経験を基に、頭の中に日本に対する特定のステレオタイプやイメージが出来上がっていることも少なくない。

ステレオタイプとは「ある文化的集団の特徴に対する**過剰な一般化**」（Zhu 2019:251）であったり、「グループの特徴や行動についての柔軟性のない信念や期待に基づいて、そのグループについて作成する**誇張されたイメージ**」（Ting-Toomey 他 2022: 369）であったり、「カテゴリー化されたものが**すべて同じ性質をもつとする考え方**」（原沢 2013: 98）であるとされている。筆者はこれらに加えて、あるグループに属する**一個人**の行動や言動が**全体の特徴**として受け止められる場合も含まれると考える。

また、本質主義²は「特定の集団や事柄には簡単には変わらない根本的な性質（本質）があると考える立場」（綾部 2006:96）であり、地域差や個人差、時代の変化を無視することにより、「他者化」や疎外化、そして境界線引きにつながるとされている。しかしながら、そうした一般的にネガティブに捉えられている本質主義も「**戦略的本質主義**」（Spivak 1985/1996）として性差別、そして少数民族やLGBTQ+等の差別に反対するなど「**限定された特定の政治目的のため**」（小田 2006:223）に採用されることもあることは特記しておくべきであろう。

日本語や日本文化に関する教科書や文献によくみられるステレオタイプの例としては、「日本は集団社会」、「日本人はシャイ」、「日本人は丁寧」、「日本人は勤勉」、「日本人は曖昧」、「日本の美的感覚は情緒的で西洋は論理的」などが挙げられる。また、「西洋では…/東洋では…」といった大雑把な東西の二項対立的分析も浮き彫りになる。こうした状況の中、近年、これらのステレオタイプを問題視した新しいタイプの日本文化の教科書として「*The New Japan: Debunking Seven Cultural Stereotypes*（新しい日本: 7つの文化的固定観念の誤りを暴く[筆者訳]）」

（Matsumoto 2002）が出版され、かつてなかったタイプの日本文化に関する文献であると評価された。しかしながら、使用データの偏り（著者自身のものを含む社会心理学の研究、日本政府およびメディアによる調査、日系米国人である著者自身の参与観察）に加えて、古い世代（大戦前）と新しい世代（大戦後）を比較した内容からは、文化の流動性には着目しているものの、二分法的分析（古い/伝統的 vs. 新しい/現代的）や「文化=国民文化」という捉え方は変わっておらず、単に古いステ

レオタイプが新しいステレオタイプに置き換えられただけのように受け止められる。

「文化」という言葉はイギリスの文化人類学者、エドワード・タイラーによって19世紀後半に最初に定義された。Taylor (1871)によると、文化とは「知識や信条、芸術、道徳、法、習慣など、人間が社会の一員として学ぶものから構成されている体系」であり、言い換えると、ある集団が持つ固有の様式や考え方、および価値基準の体系ということになる。その後、分野やコンテキストによって様々な定義が展開していく。代表的なものとしては、Komorowska (2006) の機能主義・構造主義・現象学・ポスト構造主義・社会構築主義の観点から考えられた文化の5つの定義、Kramersch (1996) による文化の人文学的・社会的な2種類の捉え方、更には前述の二者の考え方を組み合わせた、文化とは特定の社会成員が学ぶ知識・規範・価値観・信念・言語・芸術・習慣・慣習・スキルを含む一連の象徴的な体系であるとした Shiarev 他 (2004) による文化の定義などが挙げられる。これらに加え、近年、教育関係の分野では『文化の多様性に関するユネスコ世界宣言』による「文化とは社会あるいは社会集団の精神的・物理的・知的・感情的特徴の組み合わせであり、芸術・文学に加えて、生活様式・共生の仕方・価値体系・伝統・信念が含まれると認識すべき」(UNESCO 2001) という捉え方が一般的となっている。また、日本語教育の現場においては、文化的要素の種類として、佐々木 (2002:219-230) が伝統文化(茶道、華道、能、歌舞伎など)、精神文化(日本人の感情や思考パターンなど)、大衆文化(日本の漫画、アニメ、カラオケ、ゲームなど)、一般教養・常識・時事(日本人の生活習慣、慣例、年中行事など)の4つのカテゴリーを提案している。

2 文化教育に関する先行研究

外国語教育の一環としての文化教育に関する先行研究の多くは、その問題点や弊害、課題に焦点を当てている(e.g., Otwinowska-Kasztelanic 2011, Tavares 2020, Yang 他 2016)。一方、日本語教育や日本での文化教育の分野においては、日本人学生を対象とした多文化共生／異文化理解教育の必要性に関するものや留学生の日本文化理解に関するものが主で、**外国における「日本文化」教育に関するものは少ない**。谷守 (2021) は日本においては「文化研究」という研究カテゴリー自体存在しないと述べている。そうした中でいくつか参考になる研究として、川上 (1999) が取り上

げた「日本事情」教育における文化の問題としての「ステレオタイプの罣」,そして埴(2004)が注目した日本語学習者の「日本人の思考・行動様式に関するステレオタイプの認識」の意識化,更には細川(2003)が提唱し,三代(2013)が応用した「個の文化」³の概念と言語文化教育の意味と課題に注目すべきであろう。

文化についての教師の信念の違いにより,文化を教える方法が異なる可能性もいくつかの研究で言及されている(Damen 1987, Lange 他 2003)。文化をファクト(事実)として理解している教師は,文化教育とはステレオタイプや有名な出来事,そして英雄などについて教えることだと概念化しているのに対し,文化を動的なものとして捉えている教師は,文化教育とは発見と構築のプロセスを提供し,学生が独自の文化知識を構築することを奨励しているという。また,橋本(1994)は「日本事情」というのはあまりにも多岐多様であるため,日本語初級で導入するのは困難であると述べている。金田一(1991)も同じく初級日本語教材に「日本事情」が組み込まれるべきではないとしている。細川(1997)においても,日本事情を上級日本語教育に位置付けるべきだと提案している。郭(2013)は初級日本語では円滑なコミュニケーションに必要な(共話,察し,配慮,迷惑,距離重視など)「**文化的要素の取入れ**」にとどまるべきだと主張している。

以上のことを踏まえて,本稿では上級日本語の一部として取り入れる場合,または英語や学習者の母語など日本語以外の言語媒体で行われる独立した「日本事情」のコースについての課題と取り組みに焦点を当てる。

3 課題と取り組み

3.1 課題

文化的内容の導入は国語や国民文化の重要性に関する政治的議論につながる危険性がある(Kramersch 1996)のみならず,ステレオタイプや本質主義を助長する可能性も大きい。文化人類学的に見ても,人は分類する生き物であるとされ,私達の日常は分類により把握できないものを把握できるようにすることで成り立っているとも言える(松岡 2006)。埴(2004:28)も「[ステレオタイプは]人間認識の不可避的な過程で生ずるカテゴリー化の一種」で「ステレオタイプ認識自体は,これを完全に人の心から消去することは不可能」であると述べている。これに加え,文化教

育のもう一つの課題は、コンテンツ（内容・事象）が中心になりやすいこと、そして教師から学生への一方的な教与性、更には文献等に記されている事実の確定性が問題となりうることである。そこで、コンテンツのみならず、コンテキスト（文脈・状況）を上手く組み入れていくことが必要とされると言える。

3.2 取り組み

筆者の勤務大学の日本事情に関するコースは、日本語の予備知識がなくても履修できる独立した科目であるが、受講者の多くは本学または他大学の日本語学習者である。また、英語による同期型オンライン授業（9回）を採用しているため、学生はスウェーデン国内のみならず、ヨーロッパをはじめ世界全域から受講している。担当教師は言語学、文化人類学、及び異文化コミュニケーションの教育・研究歴がある。評価はクラスパフォーマンスと定期的な課題（記述式ディスカッション、オンラインテスト、小エッセイ）および、学期末の最終レポートと口頭プレゼンテーションを基に行っている。

3.2.1 取り組み（1）教材選択

本コースでは多様な視点を提供するために、コース文献は異なるタイプのものを常に3種類以上採用している。現在使用しているものは（a）日本政府が推奨する文献が1点、（b）日本研究の専門家の意見がまとめられた文献が1点、（c）日本在住の一外国人の意見が書かれた文献が1点である。その他にも各種メディアや新聞記事、ドキュメンタリー番組等も利用しているが、それらの媒体についても、いつ、誰が、どういう目的で執筆・作成したのかを確認し、そこで取り上げられている内容や事象（コンテンツ）を「なぜ？ 根拠は？ 正しい情報なのか？ 他に考えられる事や何かの影響を受けて書かれたものではないか？」など、文脈や状況（コンテキスト）の中に当てはめて考えさせることで批判的思考をより促進させることを狙っている。同様に、学生があらかじめ持っていたイメージやステレオタイプについても、どこからそのような考えが生まれたと思うかについてクラスで話し合い、ステレオタイプがどのように形成されていくのかということも意識させるようにしている。

3.2.2 取り組み（2）トピックの導入順序

深層文化におけるものの見方や信念が、表層文化として表出するものに影響を与えるという、Hall（1976）の文化的冰山（カルチャーアイスバーグ）モデル（図1）を基に、まず一般的には認識しづらい背景となる要素である**深層文化**から導入し、最終的に目に見えて認識できる要素である**表層文化**に移行していくことで、学習者がそれらの関係性や影響を自ら見出すことができるようにしている。つまり、歴史や地理、宗教や法律といった背景的情報の導入（セミナー1～2）から始め、価値観やコミュニケーションスタイル、様々な場においての人間関係、社会のルールや慣習と徐々に表層文化へと近づけていき（セミナー3～6）、コースの最終段階で、ポップカルチャーや文学、芸術などを紹介（セミナー7～8）する3段構成を採用している。

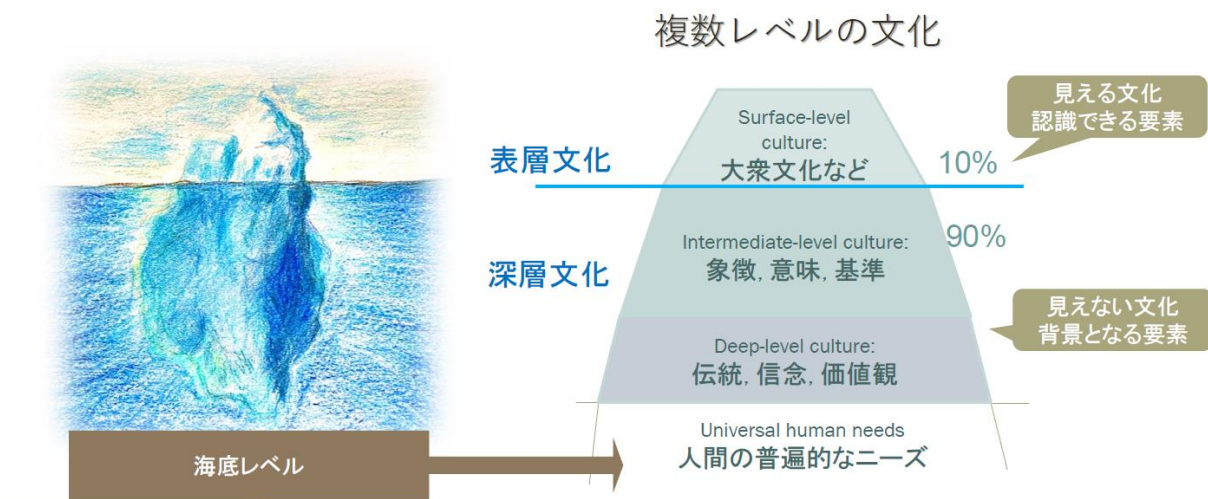


図1：文化的冰山モデル（Ting-Toomey 他 2022:20 に基づく）

3.2.3 取り組み (3) アイデンティティ

多様な背景を持つ学生たちが、小グループやクラス全体で意見交換をすることで、対話によるクリティカルシンキングが促進され、アイデンティティの構築も加速化することが報告されている（Takamiya 他 2019）。学生が深層文化にも目を向けることは、自分自身の背景やアイデンティティについて再考する機会にもなると考えられる。（図2）

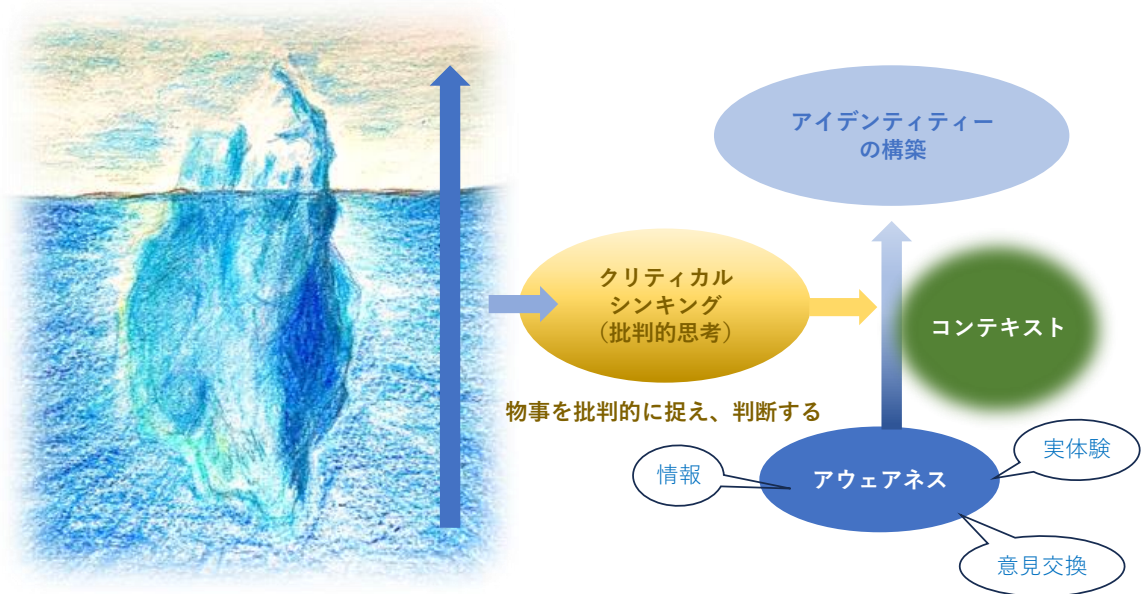


図2：クリティカルシンキングとアイデンティティの構築

埴（2004）によると、ステレオタイプの認識を変えていくには、仲間の学習者や友人からのアドバイスも有効だとしている。個人化した接触を通して、学習者は個性とその多様性、可変性、更には人間として多くの価値観を共有することにも気づくのだという。そうして得たアウェアネスを時々のコンテキストに当てはめていくことで、各々のアイデンティティの構築に繋がっていくであろう。こうして構築されたアイデンティティは、各自が将来（または現在）日本人と接触したり、日本を訪れたりする際に、どのように行動し、コミュニケーションを「とりたいのか」を決める指標になる。ここで重要なのは、この指標が、「とるべき行動」ではなく「とりたい行動」を決めるということである。例えば、褒められた時にどう返答するのか、会社の上司とどのように付き合うのか、文化背景の異なる親が子供をどのように育てるのか、コンフリクトが起きた時にどう対処するのかといった場面で、学習者は必ずしも多くの日本人がとるであろう行動、または期待されているような行動をする必要はないのである。自分の言動に対してどのような反応が起こるのかを理解・認識（アウェアネス）した上で、自分がどうしたいのかを決めることができればよいと筆者は考える。

更にこのコースで学んだことを生かして、自分の周囲にいるクラスメートや同僚、友人、親戚などの中にいる異なったバックグラウンドを持つ人たちと交流するとき

においても深層文化を意識し、かつ個人を尊重することで、より良好な関係を築くことにも繋がるであろう。

3.3 学生の声

学期末に実施する学生のコース評価には、毎回ほぼ決まった内容の声が寄せられている。その内容は大まかに分けて以下の通りである。

- 多種多様な文献や資料に触れることで、単一的なものの見方をしなくなった。また、見聞きしたものを批判的に評価することを学んだ。
- 多くの異なった背景を持つクラスメートとのオープンな話し合いや意見交換を通して自らのアイデンティティの構築が促進された。
- 深層文化を知ることで、表層文化の捉え方が変わった。
- このコースで新しいものの見方や多角的なものの見方を学んだ。

4 まとめ

本稿では、「日本文化」に関するコースの課題を明らかにし、スウェーデンの一大学での日本事情のコースを例に、教材選択、トピックの導入順序、アイデンティティの構築の3点から課題への取り組みについて紹介した。これからの文化教育に関するコースは、日本事情を学ぶことで、「(日本)文化」とは何かを定義しようとする代わりに、「文化」は人々によってどのように利用／使用されているのか (Scollon 他 2001, Street 1993, Thornton 1988) について学生自身がクリティカルに問いかけ、それぞれの学生が自らのアイデンティティの構築や日常を取り巻く多種多様な文化についての理解を深める機会を提供できるようなコースが理想であると言えよう。つまり、「『日本』文化教育」から、「個の文化」をも尊重する「複文化教育」への移行が日本語教育の現場で求められていると結論づけたい。また、国内外の日本文化・日本事情教育の現場での様々な取り組みについて共有できる場が増え、それがステレオタイプや本質主義の形成を助長しない文化教育の発展に繋がることを期待したい。

<注>

1. 「『外国人留学生の一般教育等履修の特例について（通知）』（文部科学省，昭和37年）に基づいて，日本語教育周辺の科目として『日本事情』という科目が設けられている」。（谷守 2021:32）
2. 本質主義に相對する考え方として「構築主義」があるが，「本質」だと思われているものは実際には社会によって作られたものであるにすぎないという立場である。
3. 「個の文化」は「日本文化」や「日本人」を教えることで日本語による日本人とのコミュニケーションが円滑になるという考えに疑問を持ち，それらを教えることで形成されるステレオタイプがかえってコミュニケーションを阻害するのではないかという考えから生まれた概念で，個々の文化が固有であり，それらを保障しながら他者と関わることでコミュニケーション能力のみならず生きる力を高める，それこそが言語文化教育の実践なのだという立場。（三代 2013）

<引用文献>

- 綾部恒雄（2006）「本質主義と構築主義」綾部恒雄・桑山敬己（編）『よくわかる人類学』pp.96-97, ミネルヴァ書房.
- 小田亮（2006）「文化的アイデンティティをめぐる折衷主義」綾部恒雄・桑山敬己（編）『よくわかる人類学』pp.222-223, ミネルヴァ書房.
- 郭 穎俠（2013）「日本語授業における文化的要素の取入れ」『日本學刊』16, pp.114-125, 香港日本語教育研究會.
- 川上郁雄（1999）「『日本事情』教育における文化の問題」『21世紀の「日本事情」』1, pp.16-26, くろしお出版.
- 木山登茂子他（2011）「2010年香港日本語学習者背景調査報告」『日本學刊』14, pp.176-195, 香港日本語教育研究会.
- 金田一秀穂（1991）「日本事情の考え方」『日本語国際センター紀要』1, pp.181-193.
- 佐々木倫子（2002）「日本語教育で重視される文化概念」細川秀雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社.
- 澤田田津子（2010）「日本語・日本文化研修留学生プログラムの改善について」『奈良教育大学紀要』第59巻 第1号（人文・社会）, pp.71-83.
- 谷守正寛（2021）「日本語教育における文化教育について」『甲南大学総合研究所

- 叢書』143, pp.27-49.
- 橋本敬司 (1994) 「日本語教育における『日本事情』：初級日本語教材に見られる『日本事情』」『広島大学留学生日本語教育』6号, pp.39-54, 広島大学留学生センター.
- 埜誠一郎 (2004) 「日本語学習者の「日本人の思考・行動様式に関するステレオタイプ認識」の意識化について」『言語文化教育研究』創刊号, pp.12-31.
- 原沢伊都夫 (2013) 『異文化理解入門』研究社.
- 細川英雄 (1997) 「言語習得における〈文化〉の意味について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第9号, pp.1-19.
- 細川英雄 (2003) 「『個の文化』再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」』5, pp.36-51, くろしお出版.
- 松岡悦子 (2006) 「人間の一生（時間と儀礼）」綾部恒雄・桑山敬己（編）『よくわかる人類学』pp.136-145, ミネルヴァ書房.
- 三代順平 (2013) 「『個の文化』探求としての言語文化教育研究: ライフストーリー研究と実践研究の経験を通じて」『言語文化教育研究』11, pp.2-12.
- ユネスコ (2001) 「文化の多様性に関するユネスコ世界宣言」
<https://www.unesco.or.jp/meguro/unesco/02923cul.div.htm> (2023年7月5日).
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor.
- Komorowska, H. (2006). Intercultural competence in ELT syllabus and materials design. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, (8), 59-81.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 1(2). http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm.
- Lange, D. L. & Paige, R. M. (2003). Interdisciplinary perspectives on culture learning in the second language curriculum. In Lange, D. L. & Paige, R. M. (Eds.). *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. ix-xvii). Greenwich, CT: Information Age.
- Matsumoto, D. (2002). *The New Japan: Debunking Seven Cultural Stereotypes*. Boston: Intercultural Press/Nicholas Brealey Publishing.

- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2011). Do we need to teach culture and how much culture do we need? *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*, 35-48.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). Discourse and intercultural communication. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H.E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 538-547). Blackwell Publishers.
- Shiraev, E. & Levy, D. (2004). *Cross cultural psychology: Critical thinking and contemporary applications*. Boston, MA: Pearson.
- Spivak, G. C. (1985/1996). Subaltern studies. Deconstructing historiography. In D. Landry & G. MacLean (Eds.), *The Spivak reader* (pp. 203-237). London; New York: Routledge.
- Street, B. (1993). Culture is a verb: Anthropological aspect of language and cultural process. In D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (Eds.), *Language and culture* (pp. 23-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Takamiya, Y. & Aida Niendorf, M. (2019). Identity (re)construction and improvement in intercultural competence through synchronous and asynchronous telecollaboration: Connecting Japanese language learners in the United States and Sweden. In E. Zimmerman & A. McMeekin (Eds.). *Technology-supported Learning In and Out of the Japanese Language Classroom: Advances in Pedagogy, Teaching and Research*. (pp.111-145). Bristol: Multilingual Matters.
- Tavares, V. (2020). Challenging cultural stereotypes in the pluricentric Portuguese as a foreign language classroom. In I. Cardoso & V. Tavares (Eds.), *Teaching and learning Portuguese in Canada: Multidisciplinary contributions to SLA research and practice*. (pp.164-186). Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- Taylor, E. B. (1958). *Primitive culture*. New York, NY: Harper. (Original work published 1871).
- Thornton, R. (1998). Culture: A contemporary definition. In E. Boonzaeir & J. Sharp (Eds.), *South African keywords: The uses and abuses of political concepts*. (pp. 18-29). David Philip.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2022). *Understanding intercultural communication*. New York: Oxford University Press.
- Yang, X., & Chen, D. (2016). Two barriers to teaching culture in foreign language classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), 1128-1135.
- Zhu, H. (2019). *Exploring intercultural communication: Language in action*. London; New York: Routledge.

Can Culture Be Taught?

Issues and Initiatives in Teaching a Course on Japanese Culture

Mariya AIDA NIENDORF (Dalarna University)

Abstract

While many universities offer Japanese Culture courses as part of their language programs, some of the materials and contents may promote stereotypes and essentialism. Although the definition of “culture” varies depending on field and context, students and teachers in foreign language classrooms commonly perceive culture unconsciously as national culture. Moreover, emphasizing cultural differences, a common practice in such courses, can also result in the formation of stereotypes.

Many students taking courses on Japanese culture are initially fascinated by the surface culture and especially pop culture, including anime, manga, video games, and music as well as food, literature, and language. It is not uncommon for such students to have already formed specific stereotypes or images of Japan from the media they consume.

This article first introduces various ways of understanding culture. Using the course related to Japanese culture I teach at a Swedish university as an example, various challenges and initiatives involved in discussing Japanese culture with students are shared. Based on previous studies of teaching culture as part of foreign language instruction, my own practice as well as course evaluations by students, an optimal design for a culture course that does not promote essentialism is proposed from the following perspectives: (1) selection of teaching materials presenting various perspectives and encouraging critical thinking; (2) appropriate ordering of topics from deep- to surface-level culture; and (3) learners’ identities.

Instead of defining what culture is, teachers can provide opportunities for questioning and discussing how culture is used and what people do with it while deepening students’ understanding not only of Japanese culture but also of the diverse culture that surrounds each student's daily life.

海外日本語教師の多文化教育意識の考察

ムカイ・フェリペ・ナオト（筑波大学 大学院）

要旨

ブラジルへの日本人移民は 1900 年代初頭から始まり、同じ時期に日本人子弟に対する日本語教育が開始され、当初は日本へ帰国することを前提とした「日本人育成」の日本語教育が展開されていた。しかし、日系 2 世や 3 世がブラジルで生まれるようになって、次第に永住意識が高まり、ブラジルの日本語教育は「よきブラジル人の育成」の外国語教育へと変わっていった。そこで、本研究では 5 名のブラジル人日本語教師の日本語教育に対する意識の変容を報告する。分析方法として SCAT と KH Coder を用いて、考察を行った。日本文化・日本のポップカルチャーの普及に伴い、ブラジルの日本語教師は日本語の正確性に特化した実践や日本人の精神の涵養ではなく、日本文化の継承や異文化理解を意識したブラジル人の人間教育が示唆された。年少者教育や日系の学習者に限られた授業ではなく、ブラジル人学習者全体に実践され、言語を超えた日本語教育の実践が見られている。

【キーワード】 ブラジル日本語教育， 継承語教育， 多文化教育， 意識の変容

Keywords: Brazilian Japanese language education, heritage language education, multicultural education, conscious transformation

1 背景・先行研究

ブラジルへの日本人移民は 1900 年代初頭から始まり、同じ時期に日本人子弟に対する日本語教育が開始された。当初は日本へ帰国することを前提とした「日本人育成」の日本語教育が展開されていた。

しかし、日系 2 世や 3 世がブラジルで生まれるようになったことで、日本人移民の間では次第に永住意識が高まった。この変化に伴って、ブラジルでの日本語教育が日本人育成から「よきブラジル人の育成」の外国語教育へと変わっていった (Moriwaki & Nakata 2008)。

国際交流基金 (2020) の「海外の日本語教育の現状」では、ブラジルには 380 の日本語教育機関、1,182 人の日本語教師、それから 2 万 6 千人あまりの日本語学習者がブラジル全国に存在すると推定される。

ブラジルの学習者の特徴として、6割程度が公教育以外の機関で学習していることである。吉川（2018）は、公教育以外の機関を「日系団体」、「私塾」、「語学学校」、「その他」と分類している（表1）。

国際交流基金（2017）や末永（2019）は、ブラジルは「継承語としての日本語教育」と「外国語としての日本語教育」が並存している状況と述べ、江原（2007）は、継承語教育の支援を国際協力機構（JICA）、外国語教育としての日本語教育を国際交流基金（JF）が分担している点が特徴的だと指摘している。

日系人に対する日本語教育だけではなく、公教育の充実や語学学校の増加によって非日系の学習者の需要も増加すると期待されている（吉川 2018）。

表1 教育段階、教育機関の分類及びコースの種類 (吉川 2018:38)

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

2 目的

ブラジルの日本語教師は、次のような特徴をもつ。

- ・ 公教育以外の教育機関で活発に日本語教育を行なっている。
- ・ 継承語としての日本語教育と外国語としての日本語教育が同じ国に混在し、日本語教師が担うフィールドが多様化・複雑化している。
- ・ ブラジルの日本語教師はブラジル文化や日本文化などの文化背景を持つ。

したがって、本研究では、ブラジル日本語教師は日本語教育をどのように捉え

て、意識しているのか明らかにすることを目的とする。

3 研究方法

本稿では、5名のブラジル人日本語教師の日本語教育に対する意識の変容を報告する。日本語教師の持つ方法や意識を明らかにするため、WEB 会議システムを用いて、半構造化インタビュー調査を実施した。対象者は、5年以上ブラジルで教えていること、日本語を母語としない日系団体や語学学校などに勤務している現役中堅日本語教師を中心とした（表 2）。質的分析方法として SCAT、計量テキスト分析として KH Coder を用いて、両分析の結果を合わせて考察を行った。使用言語は日本語かポルトガル語で行い、調査協力者が答えやすい言語でインタビュー調査を行った。ポルトガル語を選択した場合、筆者が SCAT の「<1>テキスト中の注目すべき語句」の段階、あるいは、KH Coder の共起ネットワークを日本語に翻訳する。

表 2 調査協力者プロフィールとインタビューデータ

	教授歴	団体	録音時間	インタビュー言語	調査実施日	日系人
A 氏	5 年	日系団体	約 70 分	日本語	2022/08	日系人
B 氏	21 年	私塾	約 70 分	日本語	2022/09	日系人
C 氏	10 年	日系団体	約 60 分	日本語	2022/09	日系人
D 氏	9 年	日系団体	約 60 分	日本語	2022/09	日系人
E 氏	13 年	語学学校	約 80 分	ポルトガル語	2022/09	非日系人

4 分析結果

4.1 SCAT の結果

以下は調査協力者の SCAT による理論記述である。下線で引いてある語句は SCAT で得られた「テーマ・構成概念」である。

表3 A氏の理論記述

<p>年少日本語学習者は、<u>日系家族による継承日本語学習の動機</u>や<u>日本ポップカルチャーによる日本語学習の動機</u>を有する。</p>
<p>成人クラスでは、<u>目標の明確化による日本語学習の継続性</u>や<u>娯楽としての日本語学習</u>という動機がある。</p>

表4 B氏の理論記述

<p>異文化交流による相互理解、相互尊重、相互協力、<u>自己のアイデンティティの意識</u>を通じて<u>日本語学習の価値</u>や<u>日本的な思考の涵養</u>である<u>日本語教育を通じた人間教育</u>という日本語教育が重視される。</p>

表5 C氏の理論記述

<p>ブラジルの日本語教師の役割は、<u>日本語教育を通じた視野の広がり</u>や<u>日本文化学習</u>を通じて<u>人間教育</u>である。</p>
<p><u>学習者の興味に合わせたマンガなどの紹介</u>を授業外で積極的に行われる。</p>

表6 D氏の理論記述

<p>海外の<u>家庭内の日本語・文化の継承の低下</u>が<u>日本語の基礎知識の世代差</u>を生むだけでなく、海外での<u>日本語や文化の継承の危機</u>に繋がる可能性がある。</p>
<p><u>大人と児童の文化的な活動の差</u>があるが、<u>言語と文化の強い関係性</u>を認識することで、<u>文化的な活動の実践</u>を意識する。</p>

表7 E氏の理論記述

<p>日本語教師の役割は、<u>学習者同士による協働学習</u>、<u>日本文化の紹介の授業</u>、<u>学習者同士の交流の促進</u>、<u>言語を超えた日本語教育の展開</u>、<u>国際交流を意識した日本語教育の実践活動</u>である。</p>
--

4.2 KH Coder の共起ネットワーク

KH Coder は形態素解析による語彙の抽出を行っているため、表8の「強制抽出する語」のようにインタビューで述べられた重要な複合語を指定し、分析を行った。さらに、同じ意味を持つ語彙を表9の「表記ゆれの吸収」の通りに実行した。

表 8 強制抽出する語

日本語教育	シニアボランティア	汎米
日本語教師	定時社員	養成講座
外国語教育	日系ブラジル	意思疎通
ポルトガル語	県人会	課題達成型
能力試験	ドレミ	心理学
日本語能力試験	全伯	聴解

表 9 表記ゆれの吸収

日本語教師	児童	学習者	日本語能力試験	大人
先生 教師	子 子ども	生徒 学生	能力試験	成人

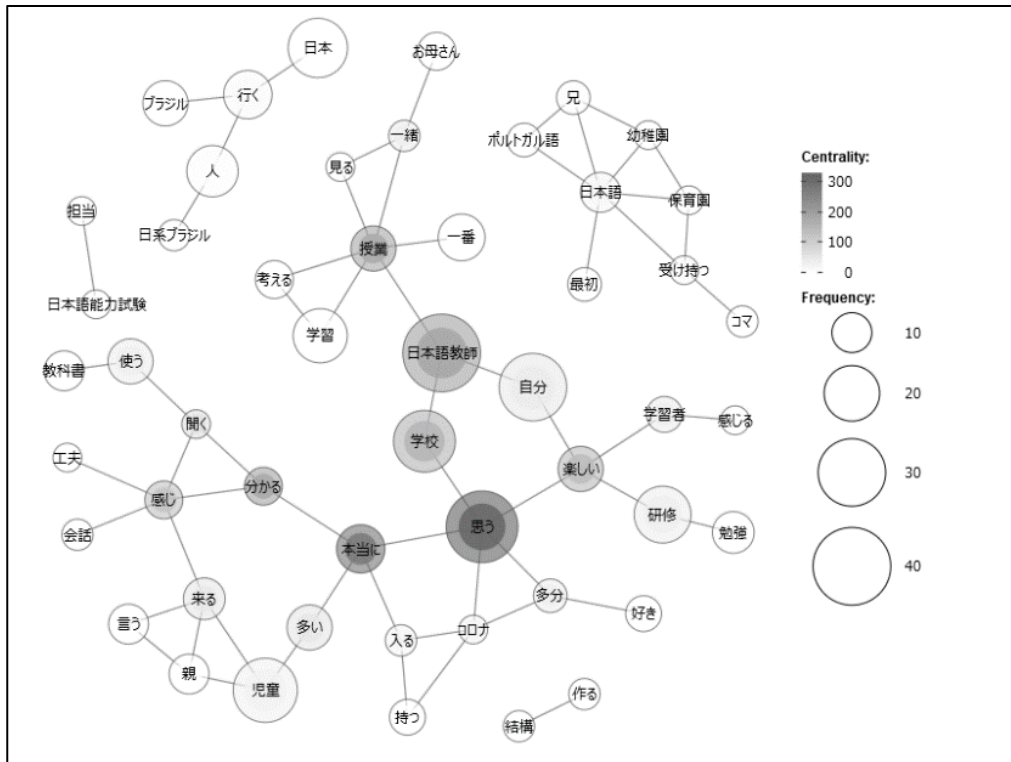


図 1 A 氏の共起ネットワーク

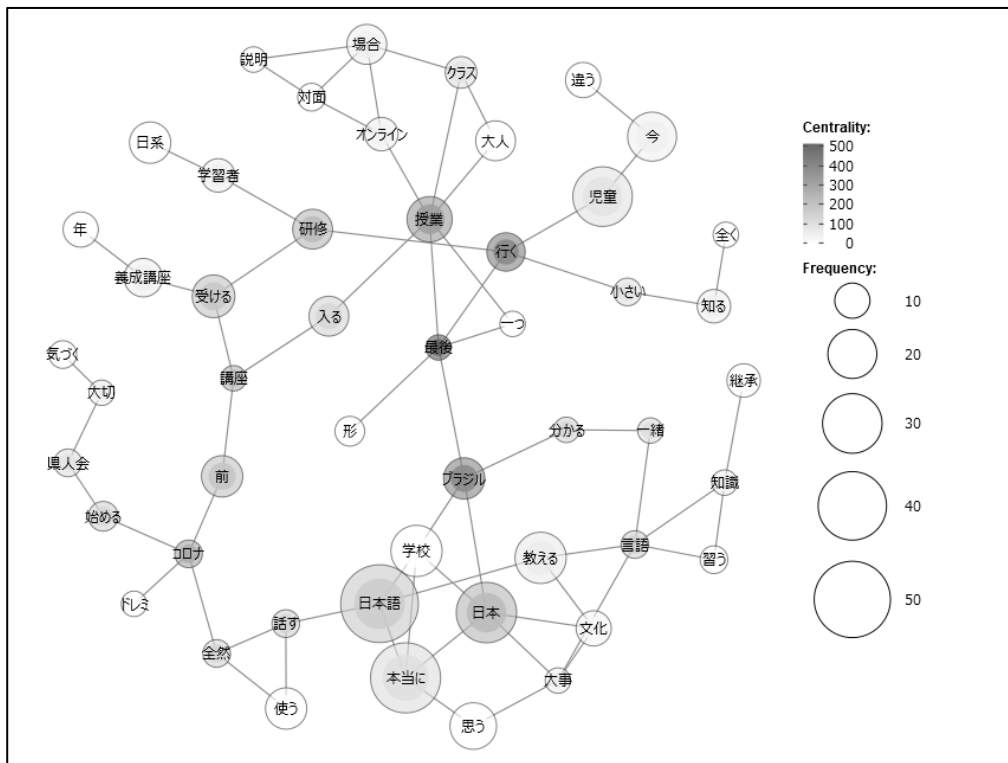


図4 D氏の共起ネットワーク

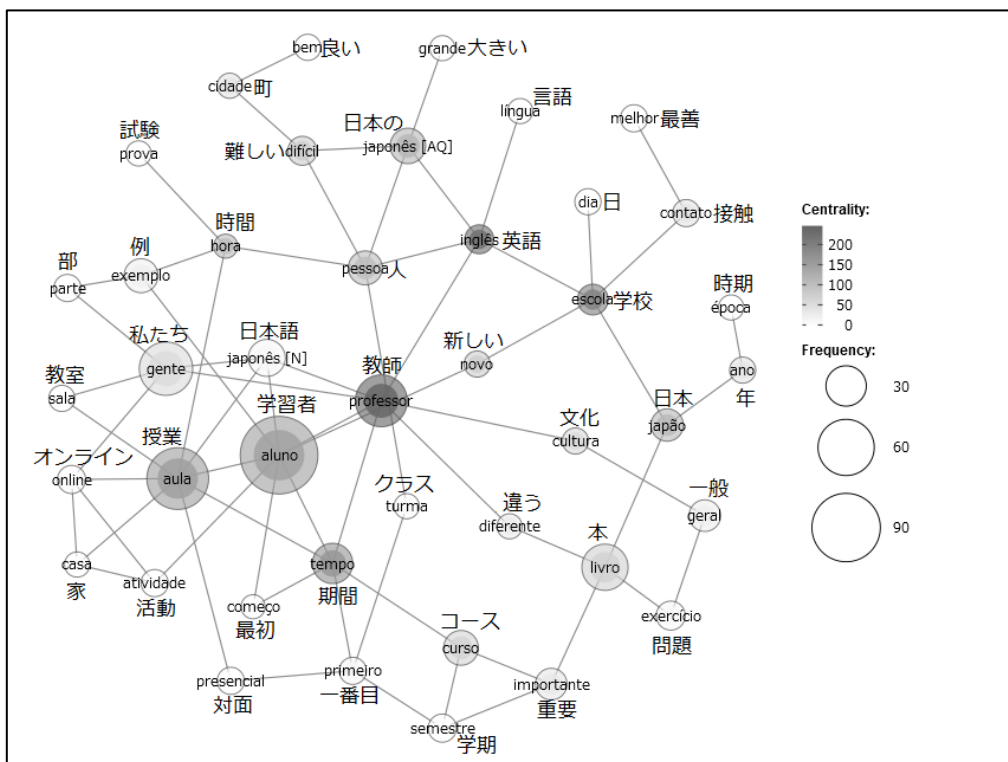


図5 E氏の共起ネットワーク

5 考察・まとめ

ブラジル社会はヨーロッパ、アジア、先住民などの多民族から構成されている。そして、ブラジルで学ぶ日本語学習者も同じく、さまざまなバックグラウンドを持っており、日本語教師がそれらのバックグラウンドに応じなければならない。ブラジル日本語教育は、日系人の家庭では日本語・日本文化の継承の機会が減少したり、非日系人の学習者が増加したりしている現状がある。本研究では、日本文化・日本のポップカルチャーの普及に伴い、ブラジルの日本語教師は日本語の文法の正確性に特化した授業の展開や日本人育成のような精神の涵養よりも、日本文化を取り入れた活動や異文化理解を促進するような実践を意識した教育が見られた。ブラジルの日系団体の日本語学校では人間教育のような実践（渡辺・松田 2019）が報告されているが、本研究を通して、私塾や語学学校でも同じような実践が確認できた。日本文化を学ぶ際に、自文化をはじめ、他文化もあわせて考えなければならないため、日本語学校でも多文化教育が必要であり、そのような実践がインタビューから示唆された。年少者教育や日系人の学習者に限られた授業ではなく、ブラジル人学習者全体に実践され、単なる日本語習得のための教育を超えた日本語教育の実践が見られている。

6 今後の課題

本研究は、5名のブラジル日本語教師に行ったが、今後はブラジルのさまざまな地域や機関にインタビューやフィールドワーク調査を実施し、ブラジルにおける日本語教育の現状と課題を多視点で考察していきたい。

<引用文献>

江原裕美（2007）「ブラジルにおける日本語教育の現状と課題」『帝京大学外国語外国文学論集』13, pp.25-62, 帝京大学.

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」https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf
(2023年9月10日) .

国際交流基金（2020）「海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より」 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>（2023年9月10日）。

末永サンドラ輝美（2019）「南米日系移民と日本語—ブラジルの日本語教育を中心に—」『早稲田日本語教育学』26, pp.1-13, 早稲田大学.

吉川一甲真由美エジナ（2018）「ブラジルの日本語教育の現状」福島青史・吉川一甲真由美エジナ（編集）『南米における日本語教育の現在と未来—日系社会のポテンシャル—』pp.37-60, 国際交流基金サンパウロ日本文化センター.

渡辺久洋・松田真希子（2019）「人間教育としての日本語教育—ピラール・ド・スクール日本語学校の実践—」『早稲田日本語教育学』26, pp.27-42, 早稲田大学.

Moriwaki R. & Nakata M. (2008). *História do Ensino da Língua Japonesa no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp.

The consciousness of multicultural education attitudes of the overseas Japanese language teachers

Felipe Naotto Mukai (University of Tsukuba)

Abstract

Japanese language education for Japanese children began along with Japanese immigration to Brazil in the early 1900s. At first, Japanese language education was offered under the assumption that the children would return to Japan, however as the second and third generations of Japanese immigrants were born in Brazil, the awareness of permanent residence gradually grew among the Japanese immigrants. With this change, language education for Japanese individuals in Brazil changed from training Japanese to Japanese as a foreign language. Therefore, this study reports the transformation of five Brazilian Japanese language teachers' attitudes toward Japanese language education. SCAT was used as a qualitative analysis method and KH Coder as a quantitative text analysis. The results of both analyses were integrated and discussed. With the marked increase in opportunities for contact with foreign languages and cultures, the need to establish one's own identity in the international community, and the spread of Japanese culture and Japanese pop culture, Brazilian Japanese language teachers should not focus on the practice of Japanese language accuracy or the cultivation of the Japanese spirit, but rather on the transmission of Japanese culture and cross-cultural understanding. It was suggested that the education of the Brazilian people should be based on the awareness of the inheritance of Japanese culture and cross-cultural understanding. This is especially true in Brazilian society, where opportunities for the inheritance of Japanese language and culture are diminishing in Nikkei families, and Japanese culture is being reevaluated in Brazilian society. Additionally, Japanese language education is not limited to the education of young children or learners of Japanese descent, but is being practiced by all Brazilian learners, and transcends language barriers.

共生社会実現のための言語活動

—日本の言語政策と CEFR-CV の文脈化を例として—

福島 青史（早稲田大学）

要旨

日本では在留外国人の増加に伴い日本語教育政策の整備を急速に進めている。「日本語教育の参照枠補遺版」は、包括的な外国人政策の課題を日本語教育政策に取り込み、社会政策を実現するために必要なものを CEFR-CV から参照している。民主的な社会参加のためには、了解・合意・創造といった言語活動が必須であり、CEFR-CV では、特にメディエーションにおいて利害対立を超える言語活動が提示されている。一方で CEFR-CV は、欧州評議会の理念実現のツールであり、自らの理念に対する批判は想定されておらず、同理念を共有しないものとの信念対立が予想される。信念対立を超えるためには、〈共存の意思〉を持つ者同士が、本質看取の手法を取り、より普遍性な原理に基づくルールづくりをする必要がある。また、対話をするメンバーにより、国家や民族とは異なる新たな共同体の物語を再構築する必要がある。

【キーワード】 本質看取、信念対立、対話の関係、ルール、物語

Keywords: Essential Insight, Belief Conflict, Dialogical Relationship, Rule, Narrative

1 はじめに

本研究の目的は、言語・文化が異なる人間が、相互に個を尊重しながら、共に生きる社会を形成するには、どのようなことばの活動が必要か、という問いに基づく。本稿では、言語政策の観点から、ミクロレベルの行為主体である日本語教師が、マクロレベルの行為主体である日本政府が作成した政策とどのように向き合い、理念の実現を果たすかという課題について検討する。まず、日本の日本語教育政策につ

いて概観し、日本語教育政策がより高次の外国人施策の一貫として位置づけられ、その流れで「ヨーロッパ言語共通参照枠補遺版（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume）」（Council of Europe 2020, 以後「CEFR-CV」と記す）の文脈化が検討されていることを示す。次に、CEFR-CV を検討し、日本の言語政策に文脈化可能な言語活動について考える。最後に CEFR-CV が想定しない信念対立の解決法として本質看取の手法を導入し、ミクロレベルの日本語教育の実践における「対話の関係」の必要性を説く。

2 日本の日本語教育政策

2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が施行されて以来、外国人との共生社会の実現に向けた日本語教育の整備が急速に進んでいる。この法律に基づき、2020年には「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」が出され、その中で、「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment）」（以後「CEFR」）を参考に「日本語教育の参照枠」が作成されることとなった。

「日本語教育の参照枠」では、CEFR が提案する行動中心アプローチや複言語主義を参考に「日本語学習者を社会的存在として捉える」「言語を使って「できること」に注目する」「多様な日本語使用を尊重する」という3つの言語教育観の柱を掲げる。2023年度内に完成予定の「日本語教育の参照枠補遺版」は、「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（2018～毎年更新）、「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」（2022年、以後「ロードマップ」）といった、包括的な外国人との共生に向けた政策文書の課題を日本語教育政策に取り込み、CEFR-CV を参照しつつ「日本語教育の参照枠」を補遺することを目的として作成中である。同ロードマップでは、外国人との共生社会の実現に向けて、目指すべき外国人との共生社会のビジョン（3つのビジョン）として「安全・安心な社会」「多様性に富んだ活力ある社会」「個人の尊厳と人権を尊重した社会」を挙げており、その

主体は、「日本社会を共につくる一員」として、外国人を含む「全ての人」とされる。そして、日本語教育は、このビジョンを実現するための4つの課題の最初に挙げられている。つまり、日本語教育は、単なることばの教育からその機能を拡大し、日本人と外国人が、共に共生社会を作るという社会政策を担う重要な手段の一つとなったといえる。

3 CEFR-CV の文脈化

3.1 ロードマップと CEFR-CV の接点

では、日本の外国人施策であるロードマップと CEFR-CV にはどのような接点があるのだろうか。CEFR-CV は、言語を「社会的、教育的、職業的領域における機会や成功の手段」と見なしており、その目的は「すべての市民の権利としての質の高いインクルーシブ教育に貢献」「民主的シティズンシップ、社会的結束、異文化間対話を促進するような、首尾一貫した、透明で効果的な多言語教育のための道具として CEFR を使用する」(CEFR-CV:27) といった欧州評議会の理念を反映している。この欧州評議会の政策理念は、人権、民主主義、法の支配といった価値観に基づいており、日本社会も共有している。ロードマップが掲げる3つのビジョンも同価値観と親和性が高いことから、社会政策を実現するための言語教育の方法として、CEFR-CV は文脈化が可能であると考えられる。しかし、社会政策と言語教育はどのようにつながるのだろうか。

3.2 社会政策と言語教育の関係

人権、民主主義、法の支配という価値観を共有する多くの西側諸国は、資本主義をとり個人の自由を尊重している。この自由の原則は、**特定の**個人の幸福・福祉・自由を保障するのではなく、**すべての**個人の自由を相互に承認することから、個人・集団間の利害対立を内包しており、必然的にこの利害対立を管理する政治的な機構

が必要となる。西側諸国では、この対立を人権、民主主義、法の支配という価値観に基づき管理しているのである。

利害対立の管理には、「力による管理」と「ことばによる管理」がある¹⁾。「力による管理」とは、**暴力**といった直接的な力の行使だけではなく、政策、イデオロギー、ルールの**強制**、慣習、習慣（文化）の**強制**など、社会制度を利用するものもある。一方で「ことばによる管理」とは、民主主義に基づく管理方法で、政策、イデオロギー、ルールを**強制**でなく、相互の**了解**により**合意**し、さらに新たに**創造**する機構である。慣習、習慣（文化）についても、同じく**了解・合意・創造**に基づき、共に生きる社会を形成していく。現代日本の政治機構は、「ことばによる管理」を志向しており、民主的に社会参加するためには言語活動が必須である。ここに社会政策と言語教育の接点がある。

人間が社会生活を送るための言語活動（Can-do）は、友人とおしゃべりしたり、買い物をしたり、仕事や勉強するなど多様であるが、人権、民主主義、法の支配に従い自由を保障する社会に参加するためには、利害対立を管理するための言語活動、すなわち**了解**、**合意**、**創造**が必須となる。CEFR-CVには、これらの言語活動に焦点が当てられ、補遺されている。

3.3 メディエーション

CEFR-CVにおいてCEFRに加えられた主要なものとして「メディエーション」という言語活動と「複言語・複文化能力」という能力がある。本稿においては言語活動を扱うのと、「複言語・複文化能力」に示された能力が顕在化する言語活動も「メディエーション」に含まれることが多いと解釈されるため「メディエーション」のみを取り上げる。

メディエーションは、「テキストのメディエーション」「概念のメディエーション」「コミュニケーションのメディエーション」の三つに分類される。このうち「テキストのメディエーション」はCEFRでも取り上げられていた。社会政策の観点か

ら重要だと思われるのは、「概念のメディエーション」と「コミュニケーションのメディエーション」の記述である。

「概念のメディエーション」は、「グループでの共同作業」「グループワークをリードする」という2つの言語活動から構成されている。共同作業に参加したり、さらにはファシリテーターやリーダーとして役割を担ったりする言語活動である。こうした協働のチームにおいては、「関係性」の側面とアイデアを展開していくような「認知」の側面があり、4つの言語活動の枠に分類される（表1）。

表1：概念のメディエーション

	グループでの共同作業	グループワークをリードする
関係のメディエーション	仲間との共同作業を促進する	インタラクションの管理
認知のメディエーション	意味構築の協働	概念的な話の奨励

「関係のメディエーション」とは、「仲間との共同作業を促進」したり、「インタラクションの管理」を行い協働できるチームを作るのに必要な言語活動である。

「認知のメディエーション」とは、共同で意味構築を行い、「概念的な話の奨励」をすることにより、新たなアイデアが生まれるような言語活動である。これは、参加する集団において、単に一緒に働くだけでなく、創造的なアイデアを産出し、かつ、所属意識が持てるような集団の形成を想定している。

「コミュニケーションのメディエーション」は、「複文化主義空間の促進」「友人や同僚などインフォーマルな状況における橋渡し」「デリケートな場面でのコミュニケーションや意見の対立を解消する」の三つに分類される。「複文化主義空間の促進」は、「異なる世界観を持つ他者」に配慮し、コミュニケーションの場を作り上げることが可能な媒介者の行動について触れられている。「友人や同僚などインフォーマルな状況における橋渡し」「デリケートな場面でのコミュニケーション

ョンや意見の対立を解消する」は、表題通りの言語活動となるが、目を引くのは、後者である。ここでは、不和や、誤解、意見の相違を解決する場面が想定されている。この解決の手順として、「対話参加者の異なる視点を、繊細かつバランスよく探求する」「参加者の理解を深める」「共通基盤の確立」「参加者間の譲歩可能な領域を確立」「参加者の視点を変え、合意や解決に近づけるよう仲介する」といったような、**対立に対応するための言語活動**が挙げられている。

3.4 メディエーションがつなぎ、つくるもの

以上のようにメディエーションは、「価値観の差異・対立がある人、集団」を想定し、両者をつなぐことを意図している。この際、言語的・文化的違いは、克服されるべき障害ではなく、価値あるものとして評価され、言語によって表明されるように促される。また、メディエーションは、作業的な行動のみならず、意見を述べ、対立を調整し、他者に配慮し、解決策を提案できる活動であり、同時に、新たな価値、意味を共同で構築できる場所を創造しようとしている。

これらの言語活動は、自由の相互承認によって必然的に生じる利害対立をことばにより管理するために必須な**了解**、**合意**、**創造**を、詳細に構造的に示したものであり、「安全・安心な社会」「多様性に富んだ活力ある社会」「個人の尊厳と人権を尊重した社会」というロードマップが示すビジョンを実現するための日本語教育に文脈化が可能だと考える。

3.5 CEFR-CV の制約・限界

一方で、CEFR-CV の文脈化に当たり CEFR-CV が持つ制約とその限界について認識しておく必要がある。「人権の守護者」である欧州評議会の言語教育政策は、「人権・民主主義・法の支配」といった理念を実現するためのツールであり、理念そのものに対する批判的な態度はない。価値の基盤が「信念」である場合、信念対立を起こした場合、解決の方法がない。ただ、世界には「人権・民主主義・法の支

配」とは異なる価値観に基づく国、地域、人も存在するため、信念対立の調整は、CEFR-CV を文脈化するユーザーの責任であり、その方法は自ら考える必要がある。

日本社会において、ロードマップの3つのビジョンを実現するための前提は、異なる価値観を尊重した上で共生社会を創造することである。ハイト（2014）は、西洋的な価値観は**自立の倫理**（個人に対する危害、抑圧、欺瞞への道徳的関心）に偏り、**共同体**、**神聖**の倫理領域が少ないことを指摘する。自立の倫理からは、共同体や神聖の価値観は、前近代的で抑圧的なもののように映る。逆に自立の倫理は、共同体、神聖の倫理からすると身勝手なエゴイズムであり、秩序を乱す考えと映る。両者が自らの価値観から他者を評価する限り両者の対立は解決しない。「人権・民主主義・法の支配」は、西洋的なイデオロギーであり、自立の倫理と親和性が高い。一方、日本で増加する外国人はアジアを出自とするものが多く、共同体や神聖の価値観に基づくものも多い。ロードマップの3つのビジョンを実現するためには、価値の多様性を尊重するだけでは相対主義に陥る。信念対立を超えて「共に生きる」ための異文化間対話が必要となる。次節ではその方法として本質看取を取り上げる。

4. 「本質看取」と「対話」の関係

4.1 本質看取の方法

信念対立は、それぞれが持つ価値の正当性を互いに主張するところから生まれる。そこでは、世界には唯一の真理・正義が存在することを前提にし、その絶対性に依拠する形で主張が行われる。個人的な領域においては、それぞれの価値観、道徳観は尊重されるべきではあるが、異なる人々が共に暮らす公共的な領域においては相対主義を超え、合意によりルールを形成する必要がある。西（2019）は、信念対立を超え共通理解をつくる技法として「本質看取」を挙げる。相対主義を乗り越えるためには、唯一の真理・正義への追求をやめ、一人ひとりの生き方と、社会のあり方を「よりよきもの」にするという共通の目的のもと、共通理解により新たなルー

ルやメンバーシップの導出を目指す必要がある。

西は、本質看取を「主題となっている事柄（正義，美，不安等）の体験世界における「意味」と「成立根拠」とを問うこと」と定義（西 2019:383）し，その手順を，「①各人の**問題意識**の確認」「②さまざまな**体験例**を出す」「③右の事例に即した，主題の「**意味**」の明確化とカテゴリー分け」「④主題の「**成立根拠**」の考察」「⑤最初の問題意識や途中で生まれてきた疑問点に答える」とする（西 2019:385，強調の太字は本稿の筆者）。

議論が信念対立に陥ったり空転しないために，最初に参加者が互いに問題意識を確認し（①），議論が共通了解を土台となるよう，各自の体験を事例として挙げる（②）。例えば，「正義」という概念についての体験，メディアや学問的な用法などである。自らの経験を基盤にすることから，その根拠をみずから確かめることができ，これが了解の契機となる。さらに，これら個人的な経験や言葉の用法をカテゴリーに分け分析することにより，共通した意味を見出し（③），同時にその概念がどのように成り立っているのか，その根拠も考える（④）。この③と④の作業が，経験の個別性・多様性の中の普遍性（共通性）を探る作業となっており，この本質をもって，最初の問題意識に立ち返り議論を深めていく（⑤）。

4.2 「正義」の本質

西は「正義」という概念を例にして本質看取の方法を提示する。ただ，「正義」は，利害対立を内在する共生社会を創造する上でも重要な概念であり，本稿の目的においては，本質看取という信念対立解決の方法の例示としてだけでなく，その内容も示唆に富むので，併せて参照したい。

まず，「正義」という概念に関して問題意識として，「正義という観念の普遍性及びその根拠への問い」「正義の客観的基準への問い」「正義の絶対化への問い」（西 2019:387）が確認された（段階①）。その後，「言葉の用法」「実感的な体験例」に着目しながら，参加者各自の体験世界の中で，それらの概念がどのように現

れてくるのか実例を示しカテゴリー化する。その結果、「社会正義、積極的な行為、利他行為、悪、不正、日常的に守られている正義」といった「正義」が、それぞれ確認された。さらに、このカテゴリーを整理した結果、最後の「日常的に守られている正義」すなわち「ルールを守り他者を侵害しないでいること」が、他のカテゴリーの基盤となっていることがわかった（段階②③）。この「日常的に守られている正義〈ルールを守り他者を侵害しないでいること〉」の成立根拠を、西は「共感性」と「約束性」という言葉で表現する。「共感性」とは、例えば、相手の苦しみを想像し「他人を傷つけてはならない」(400)という感覚の基底にあるものである。

「約束性」とは社会的な約束、つまり「互いを傷つけないという条件のもとで、私たちは社会を構成するメンバーとしてともに生きていくことにしよう」(401)という約束である。西はこれらをまとめ「他者を自分と同じく感情や意志をもつ一人の人間だと感じていること（共感性）があるが、それに加えて、殺さない・傷つけないということが社会生活を送っていくうえでの最低限のルールだ、ということ（約束性）がある」(401)とする。さらにこの「約束性」の根本には、「互いを同じ社会を構成する対等なメンバーとして認めあい、そして互いの共存・共栄のために必要なルールをつくって守っていきこう、そのための負担（税など）も担っていきこう」という約束があり、それを〈共存の約束〉または〈共存の意志〉と呼ぶ。そして、この〈共存の意志〉こそが、正義という観念の土台であり根拠であるとする（段階④）。その後、この洞察をもって段階①で挙げられた問題群に応える（段階⑤）。

以上、信念対立を超える方法として本質看取の方法と、その一つの例として「正義」の本質をみた。それぞれの個人、文化が「正義」を考える時、その基準は様々であり信念対立が生じうる。しかし、その根拠である〈共存の意志〉は、普遍性（共通性）を有し、その普遍性導出の方法も、それぞれの体験により裏付けられ、確認できる。つまり、この本質看取のプロセスそのものが、「力による管理」ではなく「ことばによる管理」であり、**了解**、**合意**、**創造**が保証されていると言える。

欧州評議会が掲げる理念である「人権・民主主義・法の支配」についても、その

基底には、〈共存の意志〉がある。「人権・民主主義・法の支配」は、その意志の実現の方法の一つである。この方法は、共同体や神聖の価値観と対立する可能性があるが、共同体や神聖の「根拠」も〈共存の意志〉に通底するものがある。それぞれが依拠する自立、共同体、神聖の価値を基盤にしては、対立は解決しない。それぞれの価値を尊重しながらも、その根拠が〈共存の意思〉に基づくものであることが了解できれば、合意可能なルールも創出できるだろう。そして、〈共存の意思〉をもった人々、つまり、民主的なプロセスにおいて「対話」に参加する人々により形成される**新たな集団（メンバーシップ）**が創造されるのである。

4.3 〈対話の関係〉による物語の再構築

西は本質看取のプロセスにみられるような、「なんらかのテーマについて、ていねいに語りあい聴きあうことによって、それぞれの想いを了解しようとすること」（西 2019:436）を、〈対話の関係〉と呼ぶ。これは、〈共存の意志〉の意志を持ち、それぞれの自由を尊重した上で、よい人生と社会を希求する集団となる。「共に生きる」集団の範囲として、国家のメンバーシップ、つまり血や文化や言語がある。しかし、言語、文化、価値観の違いに価値を見出し、共生社会を創るためには、国家、民族とは異なるメンバーシップも必要となる。西はここでもメンバーシップの根底を問い、「〈共存の意志〉を持つもの」とする。そして、国家、民族、共同体といった物語とは異なる物語を〈対話の関係〉により再構築することを提案する。

〈対話の関係〉は、国家、民族といった**物語**によるメンバーシップではなく、人権、民主主義などの**ルール**によるメンバーシップである。相互の自由を承認し合いながら、共に生きるルールを、自らの経験を語り合い、互いを知る中で創造することにより「わたしたち」の物語を再構築するのである。本質看取もそれ自体が目的ではなく、この〈対話の関係〉を形成するのに必要な言語活動である。そして、この「対話」とは、共生社会の基盤となるルールに基づく関係性を作るものであると同時に、個人と社会をつなぐ「私たち」の物語を創造するものである。日本語教育

が扱う「ことば」には、ルールと物語の創造という2つの機能があると言える。

5 結論

多言語・多文化化が進む日本社会において日本語教育の整備が進んでいる。日本語教育政策における政策文書は、個の尊厳と民主主義を基盤とした共生社会を実現する理念を持ち、その実現のためにはCEFR-CVが提案する複言語・複文化能力、メデイエーションに記述された対立を前提とした関係形成のための言語活動が必要である。それは、協働のための言語活動、創造のための言語活動であった。さらに、信念対立を想定した「対話」による補完が必要であり、それは、共生社会の基盤となるルールに基づく関係性を作る「対話」であり、個と社会をつなぐ「私たち」の物語を創造する「対話」である。

以上、言語政策の観点から、マクロレベルの政策文書を、社会政策のための言語教育と解釈し、社会政策実現のための言語活動を示すことにより、ミクロレベルの日本語教育実践者と繋いだ。了解・合意・創造という言語活動は〈共存の意志〉を持つ人々が〈対話の関係〉を形成する基盤となるものである。日本語教育は、その実現についてより具体的な課題に取り組む課題が残されている。

<注>

1. 本節における力と言葉の対立は、竹田（2017）を言語政策的に解釈したものである。

<引用文献>

竹田青嗣（2017）『欲望論 第1巻「意味」の原理論』講談社。

西 研（2019）『哲学は対話する：プラトン、フッサールの〈共通理解をつくる方法〉』筑摩書房。

ハイト、ジョナサン（2014）『社会はなぜ左と右にわかれるのか-対立を超えるための道徳心理学』紀伊國屋書店。

外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議

「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和4年度改訂）」概要

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001374711.pdf>（2023年8月18日）.

「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/pdf/roadmap_gaiyou.pdf（2023年8月18日）.

文化審議会国語分科会「日本語教育の参照枠（報告）」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf
（2023年8月18日）.

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume.

Council of Europe. (2016). Competences for Democratic Culture: Living together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies.

Language Activities for the Realization of an Intercultural Society

An Examination of Japanese Language Policy attempting to contextualize the CEFR-CV

Seiji FUKUSHIMA (Waseda University)

Abstract

In response to the increasing number of foreign residents in Japan, the Japanese language education policy is undergoing rapid development. The "Reference Framework for Japanese Language Education-Companion Volume (Nihongo Kyoiku no Sanshoowaku-Hoiban)" incorporates comprehensive policies for foreign residents into Japanese language education strategies and draws upon the CEFR-CV (Common European Framework of Reference for Languages - Companion Volume) to address the requirements for realizing broader social policies. Language activities encompassing comprehension, consensus, and creative expression are pivotal for fostering democratic engagement within society, with the CEFR-CV delineating language activities that transcend conflicts of interest, notably through mediation. Conversely, the CEFR-CV functions as a tool for implementing the principles set forth by the Council of Europe, without presuming any critique of its own principles, potentially leading to ideological disparities with those who do not share identical principles. To navigate this ideological divergence, it is imperative for individuals possessing a "will to coexist" to adopt an Essential Insight or Wesensschauung approach, perceiving the underlying essences, and establish rules founded upon more universally applicable principles. Furthermore, it becomes essential to reconstruct a novel narrative of community distinct from that of a nation or ethnic group, shaped collectively by dialogue-engaged members.

オンライン授業後に来日した日本語学習者はどのように発音を学ぶのか

大戸 雄太郎（東京国際大学）

要旨

本調査は、オンライン授業後に来日した学習者の発音学習方法を明らかにし、海外日本語音声教育に示唆を与えることを目的とする。本調査では、①オンライン授業実施直後の2021年12月と、②来日後の2022年7-8月にインタビューを実施し、発音学習方法と経験を観点にデータを質的に分析した。

①と②に共通して、学習者は授業で発音のフィードバックを受け、オンラインリソースを活用して発音学習を行っていた。一方で、②では実生活で日本語を活用する機会が増えると同時に、学習内容を確認・応用する機会が増えていた。また、発音学習リソースが多様化し、日本語のインプットが増えていることが分かった。したがって、海外日本語音声教育においても、本調査から明らかになった発音学習方法を取り入れることで、音声に関する気づきを得て、音声の理解を深め得ることが示唆された。

【キーワード】 発音指導, オンライン教育, フィードバック, コミュニケーション

Keywords: pronunciation training, online education, feedback, communication

1 調査背景

本調査は、オンライン授業後に来日した学習者の発音学習方法を明らかにし、海外日本語音声教育に示唆を与えることを目的とする。

日本語音声教育は、口頭コミュニケーションの重要な要素である「発音」に焦点を当て、学習者の発音能力・聴取能力に働きかける教育である。また、近年では、音声教育の目的として、学習者の自己実現に着目することが求められている（千2017, 伊藤2021, 大戸2021）。

音声教育を行う上で、音声習得研究の成果が参照されることは多々あるが、学習者の長期的な音声習得のプロセスは明らかになっていない（畑佐他2016）。また、日本語で言いたいことが伝わらない経験をしたことから、初めて音声に意識を向けるようになった留学生もおり、日本に留学すれば自然に発音が良くなるわけではないことも明らかになっている（大戸2018）。一方で、戸田（2008）は、高度な音声

能力を獲得した成人学習者が行った音声学習の特徴について、以下6点の共通点を挙げています。

1. 音声的側面に焦点を当て、メタ言語として日本語音韻を学習していること
2. 発音に対する意識化がなされていること
3. 豊富なリソース（例：テレビ，ラジオ，ドラマ）を活用していること
4. 音声化した音声学習方法（例：シャドーイング，音読）を実践し，継続していること
5. 音声に関心があり，自ら高い到達目標を設定していること
6. 学習初期にインプット洪水を経験していること

筆者は，戸田（2008）を参照しつつ，日本に留学している学習者を対象とした音声教育を行い，長期的な音声習得のプロセスを明らかにしようと試みた。そこで，2021年9月より初級レベルのZoom日本語総合授業にて，音声教育を行い，同年12月に行ったアンケート・インタビュー調査から，学習者が行った発音学習の内実を明らかにしている（大戸 2023）。具体的には，学習者が日本語授業を通して音声項目を認知し，自分の発音について内省している様子や，授業で専門的指導を受けながら，他者の発音を模倣している様子，オンラインリソースによって発音を確認している様子が見られている。その後，Zoom授業を受けた学習者は，2022年春に来日し，対面で日本語授業を受講している。そのため，本調査は大戸（2023）の追跡調査として，オンライン授業後に来日した学習者の発音学習方法について分析する。

2 調査方法

本調査の対象者は，以前に筆者が担当した初級前半レベルの日本語総合授業をZoomで受講し，その後来日し，別の教師が担当した初級後半レベルの日本語授業を対面で受講した学生4名に対して行った調査である。2.1に，筆者が行った音声教育の内容について，2.2に，調査手順について述べる。

2.1 筆者が行った音声教育の内容

筆者が行った音声教育の内容については，大戸（2023）に記載があるが，改めて

述べる。担当した日本語総合授業は、2021年9月から12月にかけて開講され、ゼロ初級の学習者を対象とした大学の必修授業であり、全てZoom同時双方向型で行われた授業である。週に2コマ×4回、合計180時間の授業で、教科書は『初級日本語げんきⅠ』を使用し、授業中は英語を媒介語として使用している。

授業中、筆者が音声教育を行ったのは、主に語彙導入や文型練習の時間である。語彙導入時には、導入する語彙と発音が似たミニマルペアがある場合（例：「おばさん」「おばあさん」、「雨」「飴」など）、積極的に示し、言い分け練習を補足的に行った。また、文型練習時には、導入する文型のアクセントを示した他、文型を使った会話練習の前に、イントネーションによって異なるあいづちの打ち方（例：「そうですか」の下降調と上昇調）を、身振りや記号を交えて示した。加えて、Zoomのブレイクアウトルームでペア・グループワークを行う際には、各ルームを巡回し、学生の発音が間違っていた場合のみ、正用と誤用を両方示す形で、その都度発音の指摘を行った。

加えて、学期後半に録音課題を課した。課題の流れは、学生が教科書の会話（30秒程度）を参照し、オーディオなどを確認してから自分で同じように録音したのち、筆者が発音についてフィードバックするという流れである。フィードバックでは文字と音声の両方の形式を取り入れ、学生に対する褒めと、音声項目ごとの具体的な指摘、発音練習に関するアドバイスを行っている。なお、録音ファイルとフィードバックのやり取りは、学習管理システムであるMoodleで行われた。

以上のように、総合日本語授業の中で、発音に特化した音声教育の時間は限られていたものの、日本語の発音に意識を向けられるよう、継続的に指導を行った。

2.2 調査手順

本調査は、2022年7-8月に行った。調査協力者は、2021年12月の調査に協力した学生のうち、2022年春に来日し、初級後半レベルの日本語授業を対面で受講した4名を対象としている。調査は、2021年12月に行った調査と同様に、1)授業で行った録音課題とは別の、10件の短文と1件の会話文を、OJADの一機能である韻律読み上げチュータ「スズキクン」などを活用して録音するタスク、2)発音学習に関するアンケート、3)アンケートに基づく半構造化インタビュー、という流れで行った。このうち、1)の録音課題については、会話文のみ筆者が発音フィードバック（以下、

発音 FB) を文字と音声で行った。2)のアンケートの質問項目は、発音学習目的、発音練習方法、難しい発音、学びたい発音、日本で起きた発音に関するトラブルなどである。3)のインタビューは筆者が英語にて行い、日本語訳を行った上で文字化資料を作成した。調査協力者の国籍、2021年12月調査時(第1期)の発音FBで指摘した内容、2022年7-8月調査時(第2期)の発音FBで指摘した内容を以下の表1にまとめる。

表1：調査協力者の情報

学生	国籍	FB (第1期)	FB (第2期)
S1	インドネシア	「ら」、促音脱落、アクセント、文中イントネーション	促音脱落、長音脱落、アクセント
S4	インドネシア	長音挿入、アクセント、文末イントネーション	撥音脱落、アクセント
S6	ベトナム	「ら」、長音挿入、アクセント、文中イントネーション	促音挿入、アクセント、文末イントネーション
S10	モンゴル	「ら」、長音挿入、アクセント、文末イントネーション	清濁、促音挿入、アクセント

分析対象は、2021年12月と2022年7-8月のインタビューの文字化資料である。分析方法は、佐藤(2008)を参考に、学生が日本語の発音を何のために、何を、どのように学んだかを観点にテキスト分析を行った。本発表では、特に学生の発音学習方法と経験に着目し、調査結果を述べる。

3 調査結果

学生の発音学習方法と経験について、4名のインタビューの分析によって、292件のコード、2件のカテゴリー、8件のサブカテゴリーが得られた。カテゴリーとサブカテゴリーの一覧は、以下の表2のとおりである。

表2：発音学習方法・経験のカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
《発音学習方法》	〈日本語授業〉
	〈録音課題〉
	〈スズキケン〉
	〈日本人リソース〉
	〈メディア〉
《発音に関する経験》	〈習慣〉
	〈友人との会話〉
	〈生活での会話〉

以下、4名の学生に見られた《発音学習方法》と《発音に関する経験》について、学生ごとに第1期（2021年12月）と第2期（2022年7-8月）の語りを比較しながら記述する。なお、カテゴリーは《 》で、カテゴリーに含まれるサブカテゴリーを〈 〉で表記する。また、学生の語りを引用する際、語りの末尾に時期（第1期を①、第2期を②とする）と発話番号を併記する。

3.1 S1の発音学習

S1はインドネシア人で、実直で音声に対する意識が高く、将来は日本語を駆使したデジタルアーティストになることを志望している。第1期の《発音学習方法》は、〈日本語授業〉、〈録音課題〉、〈スズキクン〉であり、特に〈日本語授業〉では、教師が他の学生に対して行った発音FBを自分にも当てはめて学習するようにしていたことが分かる。また、《発音に関する経験》については、英語で発音を間違えて言いたいことが伝わらなかった経験を振り返り、日本語でも発音を学ぶことが重要だと考えている。

- ・〇〇さん（クラスメイト）は単語を（読む際に）高くなったり低くなったりを繰り返していると先生に指摘されていました。私も当てはまると思って、いつも高低を繰り返さないようにしようと思います。（①62）
- ・正確には覚えていませんが、私は間違って発音した英語の単語があります。そういう経験があって、間違って発音して、それで当時、私の周りの人々は私を、私が言ったことを理解していなかったと思います。そのため、私は正しく発音しなければならなくて、そうしたら周りの人は私が言っていることが最終的に分かります。そのため、日本語で何か不正確に発音したら、みんな私が言っていることを理解できないと思います。（①82）

来日後の第2期の《発音学習方法》は、第1期にも見られた〈日本語授業〉と、主にアニメやドラマ、YouTubeなどの〈メディア〉を活用した発音学習である。S1は、その時点で日本語を聞く機会が最も多いのは〈日本語授業〉であると述べた上で、流暢なクラスメイトの発音に日頃意識を向けていると語っている。加えて、自身が活用している〈メディア〉については、発音が誇張されていると感じたアニメよりも、日本のドラマを見るようになったことが分かる。また、《発音に関する経験》

については、主に日本語で話す時の発音に関わる〈習慣〉として、日本語の単語を発音する際に聞き覚えのある単語のアクセントが浮かぶようになったと語っている。加えて、〈友人との会話〉や、友人以外の〈生活での会話〉を思い起こし、友人には自然な発音でないと話を聞いてもらえなくなるのではという不安や、発音などを理由に言いたいことが伝わらない経験をしていることが分かる。

- ・日本のドラマを観て、そのドラマは勧めてもらったものでしたが、**アニメの自然な会話と、ドラマの自然な会話は、同じ演技でも全然違うと**分かりました。(②44)
- ・正確な単語や部分は覚えていないけど、**言っているときに、それ(アクセント)が浮かんでくる**んです。高い音で言ったり、平坦な音で言ったり、低い音で言ったり。(②24)
- ・**実際の生活ではなく、授業の中で(日本語を聞く機会が多いです)**。授業では、いつもクラスメイトとペアワークのような練習をしますし、クラスでは、先生たちは90%日本語で、英語はほとんど話しません。(②36)
- ・そして通常、私はすでに**流暢なクラスメイトの話**を聞くことにしています。なぜなら、私のクラスの先生たちは、流暢でないクラスメイトよりも、流暢なクラスメイトとより多く会話をしているからです。(②60)
- ・もし私が**自然に聞こえないと、人々が私と話したくない、私の話を聞きたいと思わなくなる**ような気がするのです。なぜなら、私の経験では、私があまり自然でないことを言うと、相手は別のことを想像してしまうからです。(②76)
- ・(画材店で日本人の店員に要求が伝わらなかった理由は、) **私の発音が悪かったか、間違った単語を使っているか**だと思います。あるいは、間違った言葉を使ったのかもしれません。(②72)

3.2 S4の発音学習

S4は、S1と同じくインドネシア人で、明るい性格で人と話すことが好きであり、日本語そのものに興味を持っている。第1期の《発音学習方法》は、〈日本語授業〉、〈録音課題〉、〈スズキクン〉、〈日本人リソース〉であり、特に〈日本語授業〉で受けた発音FBから発音を意識化するようになったことが分かる。また、《発音に関する経験》については、日本語を学ぶ友人と自分たちに分かる日本語で会話する習慣があったと語っている。

- ・「いっしょにどうですか（平坦調）」と言うと、先生たちに「いっしょにどうですか？（上昇調）」のように注意されたので、「もっと気をつけなきゃ」みたいな感じになります。（①34）
- ・彼ら（インドネシアで日本語を話す友人）は日本語で話す方法も教えてくれました。グループコールで電話をかけると、いつもやさしい日本語で話します。JLPTのN5レベル以下のように、とても簡単に理解できます。（①8）

来日後の第2期の《発音学習方法》は、特に〈日本人リソース〉を活用した学習を重視しており、日本語が上手でなくとも日本人とのコミュニケーションを試みたり、日本人がいる場所では日本人の発音を聞いたりしていることが分かる。また、《発音に関する経験》については、〈習慣〉としては日本語の文のアクセント・イントネーションにはまだ慣れないと考えているものの、〈生活での会話〉の中で、日本人を真似て速く話そうとして伝わらない経験をしていたことが分かる。

- ・彼ら（日本人の友人）は英語があまり上手ではなくても、私とコミュニケーションをとろうとしてくれます。だから、たとえ私の日本語がうまくなくても、私は日本語でコミュニケーションをとろうとするんです。（②8）
- ・発音に関しては、ラーメン屋に行ったとき、混雑しているところでは、たいてい会話の一つを聞くようにしています。そうすると、（内容が）わからなくても、「あ、こういう話し方なんだ」というのがわかるんです。（②24）
- ・「，」や「。」の前で、音が低くなったり、それからフラットに（音が高く）なったりして。普通（他の言語なら）音が低くなって、そのまま完全に「。」で終わるんですが、難しいところだと思います。（②72）
- ・私が学んだ間違ったことは、日本語をとて速く話そうとすることだと思います。なぜなら、大学の外の人たちはみんなとても速く話しますが、（自分も速く話してしまうと）彼らに伝わらないので...。（②28）

3.3 S6の発音学習

S6はベトナム人で、エネルギーで熱心に日本語を学習しており、日本でネイティブのように生活するのが学習目標としている。第1期の《発音学習方法》は、〈日本語授業〉、〈録音課題〉、〈スズキクン〉、〈日本人リソース〉、〈メディア〉とあらゆる学習方法を試みている。特に〈日本語授業〉では、Zoomでミュート

にできることを活用し、他の学生の妨げにならないようにミュートのままだりリピート練習を繰り返し行っていたことが分かる。また、《発音に関する経験》を基に、コミュニケーションでは発音がスムーズであることが重要だと捉えている。

- ・リピートするように言われなかったら、それ（新しい単語や表現）を自分で覚えることができる唯一の方法は、先生の後に（自分で）リピートすることです。マイクをオフにして、自分で繰り返します。（①56）
- ・できるだけスムーズに話したくて、それでみんなすぐに理解できるので、他の人が待つ必要も、イライラする必要もありません。IELTS のテストでも流暢さがポイントになっていることからそうです。（①78）

来日後の第2期の《発音学習方法》は、〈日本語授業〉、〈録音課題〉、〈スズキクン〉が中心となっている。まず、〈日本語授業〉では、教師から日本語の単語の長短の違いについてフィードバックを得ている。次に、調査で行っている〈録音課題〉については、筆者が行った発音 FB の音声と自身の録音の音声を比較してリピート練習を行っている。さらに、授業のスピーチや試験の前には韻律読み上げチュータ〈スズキクン〉を用いて発音を確認していることが分かった。また、《発音に関する経験》については、〈友人との会話〉について触れており、ベトナム人の友人がベトナム語を話す際と日本語を話す際に声の高さが違っていることについて語っている。

- ・先生たちは、私が発音した単語が別の単語であることをすぐに教えてくれるんです。それで、すぐさま、そのこと（音の長短の違い）を確認したんです。それから、そう、先生の発音からも学ぶことができます。（②48）
- ・先生の声（フィードバックの録音ファイル）と私の声（録音ファイル）です。違いを確認するような感じです。そして、先生のファイルの後に、それを繰り返すようにしました。（②48）
- ・スピーチの前にスズキクンを使うことが多いんです。だから、厳密には、第1クォーターに3回、第2クォーターに3回スピーチがありました。だから、実際には6, 7回くらい使うし、会話試験の前に使うときもあります。（②44）
- ・ベトナム人の先輩は、私にベトナム語を話すときは、まだ普通のトーンなんです。（中略）彼らが日本語に切り替えたとき、トーンが高くなることに気がつきました。

また、お店に行った時です。(②44)

3.4 S10の発音学習

S10はモンゴル人で、バレエが趣味で積極性があり、アニメがきっかけで日本語学習を開始している。将来は、日本語を使って日本とモンゴルの両方に貢献したいと考えている。第1期の《発音学習方法》は、〈日本語授業〉、〈録音課題〉、〈スズキクン〉であり、特に〈日本語授業〉では、授業内で見た日本語の動画で発音を繰り返してみようとしたものの、上手くいかなかったと語っている。なお、《発音に関する経験》については、特に触れられていない。

- ・特に日本で働くことになると、私は日本語に堪能である必要があります。日本語を流暢に話せれば、日本だけでなく、自分の国にも貢献できます。(中略)日本語を学ぶことで、二国両方を助けることができます。(①6)
- ・(日本の漁師の動画を見て)漁師が、「この魚はちょっと悪いんです」というようなことを言って、スムーズに繰り返そうとしましたが、私はネイティブの話者ではないので、なかなかうまくいかないこともあります。(①32)

来日後の第2期の《発音学習方法》は、主に〈日本語授業〉であり、授業で日本語を聞く機会が増えたことで、発音を模倣できるようになったと捉えている。また、《発音に関する経験》については、〈習慣〉として、まだ日本語のリズムが時々難しく、促音を挿入してしまうと捉えているものの、大学でバレエ部に入ったことにより、〈日本人リソース〉や〈生活での会話〉について意識を向けている。〈日本人リソース〉については、部活の仲間から外来語の発音とリズムを教わったと述べており、〈生活での会話〉の中で、時々ネイティブのような発音が求められる状況があることに気づいている様子が分かる。

- ・(今学期の授業が始まって)1カ月経ってから、50%や60%ではなく、80%の割合で日本語を聞くことができました。そのおかげで、先生の発音や学生の発音を真似ることができるようになりました。(②16)
- ・たまに(「来てほしいです」を)「きてほしいです」とか、「きて」「きてほしい」とか言います。そういうミスをすることがあります。(②30)

- ・一緒にいるのがバレーボール部の人なんですけど、彼らの発音は... (中略) “spike”は「スパイク」、そして、“serve”は「サーブ」でした。この発音は、部員から教わって、練習が終わるとみんなで集まります。(②36)
- ・(コンビニなどで店員に言いたいことが伝わらなくて)日本人が言うような言い方をしないといけない時もありますね。そうですね、似たような感じで。それは私自身の意見です。(②60)

4 結論

以上のように、学生4名は来日前後に発音学習を行っていることが分かったが、その発音学習方法や経験には、来日前後の共通点と相違点があることが分かった。

来日前後の共通点としては、1)〈日本語授業〉で発音に関する**専門的指導**を受けながら、自分が受けた**発音フィードバック (発音 FB)**、あるいは他のクラスメイトが受けた発音 FB を自分に適応して学習している点と、2)〈スズキクン〉や〈メディア〉などの**オンラインリソース**を活用した発音学習を行っている点が挙げられる。

1)について、授業外の時間のほとんどが日本語を使用しない環境である来日前においては、日本語の発音を学習する時間が〈日本語授業〉に集中することはある意味当然であると言える。一方で、来日後においても、S1の語りに見られるように、初級の学習者にとっては、日本語を最も使用するのは〈日本語授業〉であり、同時に発音を学習する時間になっていることが分かった。2)について、オンラインリソースについては、来日前後にかかわらず、自分の自由な時間に学習を進められることから、発音学習に効果的であることが示唆された。

一方で、来日前との相違点である、来日後にのみ見られる発音学習の特徴としては、1)実生活で日本語を活用する機会が増え、**日本語でコミュニケーションする機会**が増加している点と、2)日本人や日本語授業のクラスメイトといった人的リソースを含む、発音学習リソースが多様化し、多様な**日本語のインプット**を得ている点が挙げられる。1)について、S6のように、来日前から〈日本人リソース〉を活用して発音学習を行っている学習者もいるが、S1、S6、S10のように、来日後は〈友人との会話〉や〈生活での会話〉でも日本語を活用することになったことで、発音学習内容を確認・応用し、音声に対する意識化を進展させていることが分かった。2)について、多様化した発音学習リソースの中でも、日本人や日本語が上手なクラスメ

イトが日本語の発音のモデルとなることで、日本語の発音学習を継続させるモチベーションの増加も期待できる。以上の要素が、学習者にとって、音声を焦点化した発音学習の実施とその継続に繋がっていると考えられる。

本調査で明らかになった結果は、海外日本語音声教育にも応用することが可能である。確かに、海外には〈日本人リソース〉を確保することが難しく、〈生活での会話〉で日本語を使用することが稀である環境がほとんどであり、来日した学習者に比べ、日本語の音声に意識を向ける機会が限られていると言える。しかし、以下の点は、海外日本語音声教育においても十分に実施することが可能である。

1. 音声の「何」に意識を向けるべきかを理解させる**専門的指導**を行い、学習者に対して**発音フィードバック（発音FB）**を与える。
2. 韻律読み上げチュータ「スズキクン」など、一人でも発音を確認、練習することができる**オンラインリソース**を紹介する。
3. 日本語の聴解やメディアを活用した学習を促し、できる限り多様な**日本語のインプット**を確保する。
4. 日本人や、母語が異なる他の学習者などと、**日本語でコミュニケーションする機会**を創出し、日本語の発音が伝わらない経験をさせる。

本調査では、オンライン授業後に来日した学習者の発音学習方法や経験を明らかにし、海外日本語音声教育に示唆を与えた。今後、学習者の録音課題の音声を分析し、来日前後で発音がどのように変わったのか、また、発音の習得度に差があるとしたら、それがなぜなのかを明らかにしたい。加えて、学習者の発音学習について追跡調査を行い、発音学習がこれからも継続していくのか、継続した、あるいは継続しなかった要因がどのようなものなのかを明らかにしたい。

<謝辞>

本研究は、「自律学習への足場かけを目指す日本語発音指導の実証的研究」JSPS 科研費 JP21K19990 研究活動スタート支援（代表者：大戸雄太郎）の助成を受けたものである。

<資料>

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2020）『初級日本語げんき I』第3版, ジャパンタイムズ.

『Online Japanese Accent Dictionary』 <http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/> (2023年11月15日) .

<引用文献>

- 伊藤茉莉奈 (2021) 「日本語教育における音声に対するアプローチの展望—発音矯正・音声指導・音声学習支援から音声をテーマとする対話の実践へ」 『早稲田日本語教育学』 30, pp.129-148, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 大戸雄太郎 (2018) 「日本語学習者は日本語の発音をどのように学習してきたのか—ドイツ・イギリス出身の学習者の語りから」 『早稲田日本語教育学』 25, pp.61-70, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 大戸雄太郎 (2021) 「CEFR がもたらす日本語教育の新たな意味」 『早稲田日本語教育学』 31, pp.97-115, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 大戸雄太郎 (2023) 「Zoom 同時双方向型授業の日本語学習者はどのように発音を学ぶのか」 『ヨーロッパ日本語教育』 26, pp.282-293, ヨーロッパ日本語教師会.
- 小河原義朗・河野俊之 (2009) 『日本語教師のための音声教育を考える本』 アルク.
- 河野俊之 (2014) 『日本語教師のための TIPS77 第3巻 音声教育の実践』 くろしお出版.
- 河野俊之・小河原義朗 (編) (2009) 『日本語教育の過去・現在・未来』 第4巻 音声, 水谷修監修, 凡人社.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』 新曜社.
- 千仙永 (2017) 「日本語音声教育の変遷・課題・展望—日本国内における教師教育に着目して」 『早稲田日本語教育学』 22, pp.41-60, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 戸田貴子 (編) (2008) 『日本語教育と音声』 くろしお出版.
- 戸田貴子 (2012) 『シャドーイングで日本語発音レッスン』 スリーエーネットワーク.
- 畑佐由紀子・高橋恵利子・伊東克洋 (2016) 「第二言語としての日本語の音声習得と評価研究」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第2部第65号, pp.177-186, 広島大学大学院教育学研究科.

How do Japanese learners who come to Japan after online classes learn pronunciation?

Yutaro ODO (Tokyo International University)

Abstract

This study elucidates the Japanese pronunciation-learning methods and provides suggestions for Japanese pronunciation education overseas with respect to learners who came to Japan. Japanese pronunciation education, which focuses on pronunciation as the basis of oral communication, is not implemented well overseas. Moreover, learners' pronunciation acquisition process remains to be investigated.

The study participants were four learners who attended a Japanese university and came to Japan after receiving elementary Japanese pronunciation education online in their home country. The learners were interviewed (1) in December 2021, immediately after completing the online class, and (2) in August 2022, after they came to Japan. Data were then analyzed qualitatively in terms of pronunciation-learning, and categories were generated using 352 codes. This presentation focuses on learners' pronunciation-learning methods and experiences.

Consistent with (1) and (2), the interviews showed that learners received feedback on their pronunciation in class and practiced pronunciation using online resources. However, while the interview in (1) revealed that learners had limited opportunities to use the Japanese language outside of class, the interview in (2) revealed that learners had more opportunities to use the Japanese language in real life and experienced difficulty communicating with others. Furthermore, their pronunciation practice models were not only native Japanese speakers but also classmates who were fluent in the Japanese language. Then, they gained insights into the characteristics of Japanese pronunciation, such as the rhythm and accent, and gained a deeper understanding of what they had learned in pronunciation education by listening to others' pronunciation.

As suggestions for Japanese pronunciation education overseas, teachers should provide pronunciation feedback to learners so that learners can gain insights and strengthen their understanding of Japanese pronunciation by consciously listening to Japanese pronunciation of others in online resources.

オーストラリアの公立小学校における
日英バイリンガルプログラム
ー 日本語教師対象のインタビュー調査よりー

門脇 薫（摂南大学）

要旨

オーストラリアの日英バイリンガル校では、教科の内容を部分的に日本語教師が日本語で教えているが、効果的な教材や教室活動など具体的な教授法が確立されてはいるわけではない。また、日英バイリンガルプログラムにおける日本語教育に関する実践報告や研究は限られており、実態は明らかになっていない。本研究では、日英バイリンガルプログラムの現状を明らかにするために 2 つの小学校において計 19 名の日本語教師を対象にインタビュー調査を行った。その結果、両校とも「日本語での授業時間数や教材の不足」「児童のレベル差」等の困難点や問題点がある中で、教師は様々な工夫をしながら日本語を教えていることがわかった。今後は日英バイリンガルプログラムにおける日本語教育の成果を実証的に示していくことが必要である。

【キーワード】 バイリンガル，オーストラリア，小学校，日本語教師

Keywords: bilingual program, primary schools, Australia,
Japanese language teachers

1 はじめに

多言語多文化社会のオーストラリアでは、「外国語としての日本語 (JFL: Japanese as a Foreign Language)」教育が小学校（初等教育）段階から盛んに行われている（国際交流基金 2023）。小学校の中には英語と日本語のバイリンガル教育を実施している公立の小学校（以下「日英バイリンガル校」）があり、教科の内容を部分的に日本語教師が日本語で教えている。しかし、現段階では効果的な教材や教室活動など具体的な教授法が確立されてい

るわけではない。また、日本国外の日英バイリンガルプログラムにおける日本語教育に関する実践報告や研究は非常に限られており、実態は明らかになっていない。

本研究では、日英バイリンガル校の日本語教師を対象にインタビュー調査を行い、日英バイリンガルプログラムの実状を明らかにすることを目的にする。

2 オーストラリアの日英バイリンガルプログラム

2.1 オーストラリアの日本語教育

2021年度海外日本語教育機関調査（国際交流基金 2023）によると海外の日本語学習者の大部分は、初等・中等教育、つまり小・中学校及び高校で学ぶ学習者である。オーストラリアは日本語教育が盛んな国で、学習者数は41万5,348人で世界第4位となっており、前回2018年度の調査よりも増加している。オーストラリアの日本語教育の特徴は、初等教育の日本語学習者が全体の62.3%占めていることであり、中等教育（中学・高校）33.8%を合わせると96.1%になる。

初等・中等教育では、国際交流基金の国別の日本語教育情報（オーストラリア）によると日本語は、中国語・ヒンディー語・インドネシア語・韓国語とともに学校教育段階で学ぶべき5言語の一つに位置づけられている。また、初等から中等教育への橋渡しの段階（5～9年生）は外国語が必修となっているが、後期中等教育段階（10～12年生）では、外国語は選択科目になる州が多い。2015年に全国統一カリキュラムの日本語が公開されているが、初等・中等教育は各州または準州政府の管轄となっており、全ての教科において州ごとに独自のカリキュラムが設けられているため、日本語教育の状況は学校によって異なる。

2.2 オーストラリアの初等・中等教育におけるバイリンガルプログラム

オーストラリアでは、英語と英語以外の言語によるバイリンガル教育の効用が提唱されている。Turner（2020）は、かつては才能ある子どものみを

対象としたバイリンガル教育が、今ではより普及し一般の生徒がバイリンガル校で学ぶ機会が増えていると述べている。「英語とスペイン語」のように英語と他の言語のバイリンガルのプログラムを持つ、公立の小学校、及び中学・高校が複数見られる。

外国語教育が盛んなビクトリア州の場合、バイリンガルプログラムについて次のように行われている¹。ビクトリア州では、バイリンガルプログラムを持つ公立の小学校が全部で11校あり、日本語は数年前までは3校で行われていたが、今は2校になっている。目標言語を30～50%使用するタイプのイマージョン・バイリンガルプログラムで、指導にあたる教師は目標言語の母語話者が教えることが多いようである。

オーストラリアで日本語と英語のバイリンガルプログラムを持つ学校は、国際交流基金の国別の日本語教育情報によると、小学校は5校、中学・高校は1校とされている。しかし、前述のとおりビクトリア州の小学校が1校減り、またクィーンズランド州の小学校及び中学・高校（計2校）において新しく日英バイリンガルプログラムを始めたという情報を筆者は現地で得ている。このような日英バイリンガル校では、教科の内容を部分的に日本語で教える「内容言語統合型学習（CLIL: Content and Language Integrated Learning）」の形式によって、日本語指導が行われている。バイリンガルプログラムの具体的なカリキュラムや内容は、学校によって異なる。筆者は、2017年より前述した日英バイリンガル校のうち5校を訪問し授業見学を行ってきたが、日本語と英語で教える科目を半分に分けて教えるケースや、日本語の授業で日本語教師と英語教師が二人で教室に入ってチームティーチングをするケース等が観察された。更に、訪問する中でバイリンガルプログラムでの日本語による具体的な教授法や、日本語そのものを測定する評価方法が確立されていないことがわかった。このような日英バイリンガル校では、オーストラリアのカリキュラムに沿った教科内容を英語または日本語で教えており、その内容理解についての評価が行われているが、日本語能力そのものを測っているわけではない。したがって、児童・生徒の日本語能力が客観的に示されておらず、日英バイリンガルプログラムの成果についても明らかになっていない。

そこで、オーストラリアにおいて日英バイリンガル校のプログラムを検証する研究プロジェクトを 2019 年度より開始した。本研究プロジェクトでは、①日英バイリンガル校のプログラムの現状と課題の把握、及び②日英バイリンガル校の児童の日本語能力の測定を行っている。②の一部については、6 年生の二言語作文能力の調査結果について報告済みである（門脇・櫻井 2022）。本稿ではプロジェクトにおける①を中心に、授業見学及び日本語教師を対象に行ったインタビュー調査について述べる。

3 日英バイリンガル教育に関する教師を対象にした調査

3.1 調査目的及び対象

本調査は、オーストラリアの公立小学校における日英バイリンガルプログラムの実状を明らかにすることを目的とする。

対象となったのは、日英バイリンガル校 A 校、B 校の 2 校における日本語教師（A 校 11 名、B 校 8 名、全員が日本語母語話者）計 19 名（教師 01～教師 19）である。2021 年 3 月（A 校）及び 5～8 月（B 校）に、両校の日本語教師を対象に、一人約 30～40 分の半構造化インタビューをオンラインで行った。音声データを文字化し、佐藤（2008）によるオープンコーディング、焦点化コーディングを行い、質的に分析した。

ここで対象となる日英バイリンガル校の概要についてまとめておく。両校のカリキュラムは、全ての科目の授業時間を日本語と英語で 50%ずつ分けた部分的イマージョン（ベーカー1996）のような環境である。例えば、A 校では、英語で行われる授業が週に 11 コマ（リテラシー・理科・社会等）、日本語で行われる授業は 10 コマ（リテラシー・算数・アート等）である。B 校では、アートではなく理科や社会の中の地理の一部が日本語で教える科目となっている。また、日英バイリンガル校の A 校と B 校の場合、オーストラリアの教員免許を持つ日本語母語話者教師が各校約 10 名在籍しており、授業は主に日本語を使用して直接法で教えている。他の多くの小学校や中学・高校での外国語科目としての日本語授業の場合は、通常日本語母語話者教師は学校に 1 名いるかいないかで、英語を用いて日本

語を教えている。また、日英バイリンガル校の大部分の児童は外国語としての日本語 (JFL) を学んでいるが、最近では「継承語としての日本語 (JHL: Japanese as a Heritage Language)」を学ぶ児童等、日本にルーツを持つ児童もクラスに数名見られるようである。

3.2 調査内容

インタビューの内容は、最初に「ご自身について」として「年代」「日本語教育についての学習歴」「オーストラリアでの教育年数」「バイリンガル校での教育年数」等、回答者の属性やバックグラウンドについて尋ねた。次に、「困難に感じる点・問題点」「教える際に工夫している点・心がけていること」「評価の方法」「今後やってみたいこと」等、プログラムの現状と課題及び具体的な教授法について質問した。

本稿では、紙面の関係もあり、特にバイリンガルプログラムの課題を把握するために「困難に感じる点・問題点」の回答を中心に分析を行う。

4 調査結果

日英バイリンガルプログラムを行う上で困難に感じる点や問題点に関する内容は、全部で 190 項目挙げられ、58 のオープンコードの例、12 の焦点化コード、4 つのカテゴリに分類された。以下、焦点化コードは【 】, オープンコードは< >に入れて示す。

【(1)プログラムの内容】に関してオーストラリアのカリキュラムの<1. 科目の内容と日本語の検討>が難しいことが第一に挙げられた。それは、各学年の科目内容やその学期で扱うトピックに合わせて、教えるべき日本語の語彙や表現を教師が選択する必要があるからである。日英バイリンガル校では、日本語の言語そのものを教えるというよりは日本語で科目を教えるため、外国語科目として日本語を教える他の学校とは大きく異なる。したがって、<3. バイリンガルプログラムで教えるべき日本語の到達目標が明瞭でない>ため、到達目標が教師間で必ずしも明確に共有されているわけではないことも授業計画を立てる上で困難になっていると考えられる。

【(2)日本語で教えること】の困難点は(1)の1.とも関連するが、<2.カリキュラムの内容を日本語で理解させること>であり、例えば<2.専門用語や抽象的な概念>を日本語で教えることが困難なようである。また、日英バイリンガル校では、日本語による<3.効果的な直接法での指導>が求められるが、教師は直接法による教授法の訓練を受けたわけではなく、通常オーストラリアの学校では教師は英語を用いて日本語を教えるため、日本語で話し続けるのが大変だと感じる教師も見られる。

【(3)児童の意欲と能力】では、学習動機が低い児童に対し、どのように意欲を高めていくかが難しいことが挙げられた。親がバイリンガル教育を希望していて、本人の意思で日本語を学んでいるわけではないケースもあるようだ。また、授業についていけない児童の場合、それが「概念がわからないのか、日本語だからわからないのか」の判断がしづらいようである。学年が上がるにつれて日本語での授業についていけない場合、B校では、英語のみのコースがあるのでそちらに移るという選択肢がある。

高学年のクラスでは【(4)レベル差】はより大きくなり、上記のように授業についていけない、または動機が低い児童に対する授業での対応が教師にとって困難な点になっている。更に、クラス内で【(4)レベル差】が大きくなるのは、クラスの大部分を占めるJFLの児童に加え、日本にルーツのあるJHLの児童や日本語母語話者の児童(親がオーストラリア駐在のため)が混在していることが一要因となっている。日本語のレベル差がかなりあるので、教師は児童をグループに分け、グループのレベルに合わせた教材を作成し、異なる活動を指示するなどの工夫をしながら教えている。

また、教師の回答で多かったのは【(5)授業の準備】で<1.教材や教案作成に時間がかかる>ことである。日英バイリンガル校では日本語そのものを教えるわけではないので、日本で市販されている初級教科書や日本の子ども向けの教材をそのまま使用できるわけではない。また、オーストラリアの小学校の場合、学期ごとに学校全体でトピックが決まっており(例:食べ物、健康)、それに合わせた内容を各科目で扱うようになっている。そのためトピックが変わるたびに教案や教材を一から全て教師が自分で作成する必要がある。更に、上記のとおりクラスで【(4)レベル差】があるた

め、児童の日本語レベルに合わせて3～4種類の教材やアクティビティーを作成することが多い。このように授業の準備に教師が日々膨大な時間を費やしていることがわかった。

また、【(6)評価の方法】に関しては<1.科目の内容の理解度と日本語能力の測定>の際の両者のバランスが難しいこと、また学校の方針が変わったことによる<2.評価方法の変更>に戸惑いを感じていた。

次に、組織運営やプログラム運営に関するカテゴリでは、【(7)学校・プログラム運営】において、学校全体で<1.バイリンガル教育の目的が曖昧>であり、<3.入学要件の基準がない>ことが挙げられた。例えば高学年の段階で日本語未習の児童が入学したり、一方では日本からの駐在員の子どもである日本語母語話者の児童も入学したりするケースがある。これらの児童の多様なニーズに応えるバイリンガル教育とはどのようなものか疑問を抱きながら教師が教えている様子が窺えた。

その他、校長が変わることにより学校全体としてのバイリンガル教育に対する<4.方針転換>が生じることもあるようだ。このようにバイリンガル教育の方針が学校全体で変更されるのは、バイリンガル教育を学校側も試行錯誤で行っているからだと考えられる。

日本語教師は、よりよいバイリンガル教育のために学校内で<8.他の学年の日本語教師との協働>や<9.英語教師との協働>による授業を行うことを希望しており、更には<10.バイリンガル教育に関する研修が十分ではない>ので、校長を含む全ての教員がバイリンガル教育についてより深く学ぶ必要があると考えていることがわかった。

しかし、【(8)勤務時間や仕事量】が多く、<2.準備の時間が足りない>ことを大部分の教師が問題点として言及していた。前述のように日本語教師は、授業の内容に合わせたオリジナルの教材を作成する必要があるため、英語教師と比較した場合、教材作成に時間がかかり仕事量が多くなる。この点について【(9)学校内での理解と協力】を得ることがなかなか難しいようである。日本語教師には教材作成の負担があることを校長も理解はしているであろう。しかし、校長や他の教師が「モノリンガルである」「語学を教えたことがない」「日本語がわからない」「バイリンガル教育の経験がな

い」場合には、＜1.バイリンガル教育に対する理解を得ること＞は困難である。例えば、低学年の児童が日本語で発表するのを部分的に聞いた校長が「日本の小学校に入れるレベルだ」と発言して日本語教師が驚いたという事例がある。日本に住む「第2言語として日本語(JSL: Japanese as a Second Language)」を学ぶ児童でも、日本語の小学校の年齢相当の学年の授業についていくためには多くの学習支援が必要で時間がかかるものである。日本語や外国語学習の経験のない校長や他の教師の場合、日本語習得及び指導のために児童と日本語教師の時間と労力がどれほどかかるかを十分に理解することは困難であろう。また同様に、一緒にバイリンガルプログラムを行う英語教師もバイリンガル教育について専門的に学んだわけでもなく、中には＜2.日本や日本語との接点がない＞ことも挙げられた。

更に【(10)親の理解と協力】もプログラム運営において不可欠である。中には、日英バイリンガル校で学ぶ目的もなく、単に家の近くにあるからという理由で、日英バイリンガル校に入学させる親もいるようだ。家での学習においても親の支援や協力が必要であり、親のプログラムへの認識と関わり度合いが児童の動機づけにも関わってくると考えられる。一方でバイリンガル教育に期待を寄せ、プログラム運営に協力的な親も多いようである。日本人の保護者からは、ボランティアで日本語授業や文化紹介の行事に参加する等の協力も得られており、プログラム運営において利点となっている。

また、多くの日本語教師は、よりよいバイリンガル教育を行うためには、【(11)日本語教師間の情報共有】が必要だと考えている。日本語教師は、前述のとおり他の教師と協働で行う授業もやってみたいが、授業時間以外の空き時間が限られており、また教材作成に時間がかかるため、＜1.他学年の日本語教師との情報共有＞や、＜2.日本語に関するミーティングの時間＞が不足する状況になっている。そのため大部分の日本語教師は、日本語の教授法やプログラム運営について【12.他のバイリンガル校との情報共有】がないようで、今後は日英バイリンガル校との情報共有を望んでいることがわかった。

表1：日英バイリンガルプログラムの困難な点・問題点

カテゴリ	焦点化コード	オープンコード（例）
プログラム	(1)プログラムの内容	1. 教える科目の内容と日本語の検討 2. プログラムの日本語の到達目標が明瞭でない 3. プログラムに適切な科目の検証 4. 学年別の指導方法の理解 5. 英語使用の方針変更 6. 日本の学校との交流のハードル
	(2)日本語で教えること	1. カリキュラム内容を日本語で理解させること 2. 専門用語や抽象的な概念の教え方 3. 効果的な直接法での指導 4. ティーチーチャートークができない教師がいる 5. 教師の英語使用頻度増加 6. 児童が伝えたい内容と使える日本語レベルとのギャップ 7. 日本語での意思疎通
	(3)児童の意欲と能力	1. 学習動機が低い児童がいる 2. 授業についていけないレベルの児童への対応 3. 子ども同士の英語使用
	(4)レベル差	1. 日本語が外国語・継承語・母語の児童が混在 2. 日本にルーツのある児童への対応
	(5)授業の準備	1. 教材や教案作成に時間がかかる 2. 教材の共有がしにくい
	(6)評価の方法	1. 科目の内容の理解度と日本語能力の測定 2. 評価方法の変更
組織・プログラムの運営	(7)学校・プログラム運営	1. バイリンガル教育の目的が曖昧 2. バイリンガル教育の方法が確立されていない 3. 入学要件の基準がない 4. 方針転換 5. 教える内容が制約 6. 教師の裁量が制限 7. 決定事項の変更 8. 他の学年の日本語教師との協働が十分ではない 9. 英語教師との協働による授業が十分ではない 10. バイリンガル教育に関する研修が十分ではない 11. プログラムの広報が十分ではない 12. 教師の配置 13. 指導できる教師の確保 14. ミーティングの内容と回数の多さ
	(8)勤務時間・仕事量	1. 仕事量の負担 2. 準備の時間が足りない
周囲の理解と協力	(9)学校内での理解と協力	1. 校長らからバイリンガル教育に対する理解を得ること 2. 英語教師が日本や日本語との接点がない 3. 英語教師のバイリンガル教育に対する理解が十分ではない
	(10)親の理解と協力	1. 親のバイリンガルに対する理解が十分ではない 2. 親からのサポートが十分ではない
情報共有	(11)日本語教師間の情報共有	1. 他学年の日本語教師との情報共有が十分にできない 2. 日本語に関するミーティングの時間が足りない
	(12)他のバイリンガル校との情報共有	1. 外部との情報共有がない

5 考察

以上、日英バイリンガルプログラムを行うにあたって困難に感じる点や問題点について挙げてきた。本稿では、日英バイリンガル校の現状と課題

を知るために困難な点及び問題点を中心に挙げて述べたが、全ての教師がこれらを「困難で問題だ」としているわけではない。

今回の調査全体の回答を見ると、日本語教師は、時間やリソースが限られた中で児童のレベル差に対応しつつ効果的な指導方法について模索しながら、日々工夫して懸命に教えていることがわかった。今後はこのような各教師及び各学校の実践をお互いに共有していく必要がある。

Kadowaki (2021)では、日本語母語話者教師の役割に関する調査において、オーストラリアの日英バイリンガル校の日本語教師がやりがいを持って教えていることが報告されている。今回の調査でも同様に、「すごく熱心でいい先生がこの学校に集まる（教師 03）」「自分が好きな科目を日本語で教えられて幸せ・とても楽しい（教師 05, 07, 08, 10, 15）」とあるように、日本語教師が日英バイリンガル校でやりがいを持って指導していることがわかった。外国語科目として日本語を教える他の学校と異なり、日英バイリンガル校では、クラス担任として自分のクラスの児童に毎日日本語で授業を行うので児童と深く関わることができ、日本語能力の伸びや成長をより感じられることが魅力になっている。

また、日英バイリンガルプログラムの効果については「問題解決能力、考える力、創造力がつく（教師 10, 16）」「4年生で他校の9, 10年生位の日本語レベルの内容が理解できる（教師 15）」「日本への研修旅行や日本語劇で、児童は流暢に日本語を話している（教師 06, 07）」等と述べている。このように日本語教師はバイリンガル教育の手応えを感じている。しかし、両校の日本語教師の懸命な取り組みに報いるためには、日英バイリンガルプログラムにおける日本語教育の成果を実証的に示すことが重要である。Lo Bianco (2017)は、オーストラリアのバイリンガル教育の発展のためには、専門家の学術研究者が関与し学校と密接に連携してプログラムを設計し、評価する必要性を述べている。本研究のように日英バイリンガル校の現場の日本語教師と日本語教育の専門家が協働で実践研究、及びプログラムの効果を実証するための調査研究を行っていけば、オーストラリアの日英バイリンガル校において「英語＋日本語」の加算的バイリンガリズム (additive bilingualism) が更に促進されると考えられる。

6 今後の課題

オーストラリアでは 1990 年代より公立小学校において日英バイリンガル教育が行われているが、今回の調査によってその現状と課題を知ることができたのは非常に画期的なことである。

オーストラリアの日英バイリンガル校は、日本語で科目を教えるという点で日本国内の外国人児童対象の「第 2 言語としての日本語 (JSL) 教育」と共通点がある。今後は日本国内の研究成果、及びバイリンガル教育 (Cummins 1984) やトランスランゲージング (Garcia & Li 2014) 等の理論をオーストラリアの日英バイリンガルプログラムにうまく応用し、日本語教育支援を行うことが課題である。引き続き本研究プロジェクトでは、日英バイリンガルプログラムの効果を検証するために、日本語能力を測定する方法及び具体的な教え方について現場で実践及び調査を行い考察していく。本研究プロジェクトの成果は、オーストラリアのみならず、日本国外の JFL 環境の国・地域における児童・生徒を対象とした日英バイリンガル教育及び日本語の継承語教育に貢献できると考えられる。

<注>

1. ビクトリア州のホームページより。

<https://www.bilingualschools.vic.edu.au/page/18/Bilingual-School-Network> (2023 年 12 月 2 日閲覧)

<付記>

本研究は、2019-2023 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)「海外の初・中等教育の日本語教育におけるバイリンガル/イマージョン教育に関する研究」) (研究代表者: 門脇薫, 課題番号 19K00752) の研究成果の一部である。摂南大学の「人を対象とする研究倫理審査委員会」の承認 (承認番号 2020-034) を受けて調査を実施した。

調査にご協力いただいた日本語教師の皆様に心より御礼申し上げます。

< 引用文献 >

- 門脇薫・櫻井千穂 (2022) 「オーストラリアの公立小学校における日英バイリンガルプログラム—言語能力アセスメントの分析より—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会 2022 年度研究大会予稿集』(オンライン) .
- 国際交流基金 (2023) 『海外の日本語教育の現状—2021 年度海外日本語教育機関調査より—』国際交流基金.
- 国際交流基金 「国別の日本語教育情報：オーストラリア(2020 年度)」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/australia.html> (2023 年 9 月 9 日) .
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- ベーカー・C. (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』(岡秀夫訳)
大修館書店.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Department of Education and Training Victoria (2023). Languages Education. Retrieved September 27, 2023. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languageseducation/guidance/approaches-teaching-languages>.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Kadowaki, K. (2021). “Native” Japanese Speaker Teachers in Japanese Language Education at Primary and Secondary Schools in Australia. *Native-Speakerism Its Resilience and Undoing*, 173-187. Springer.
- Lo Bianco, J. & Slaughter, Y. (2017). *Bilingual Education in Australia*. Springer.
- Turner, M. (2020, November 18). The benefits of bilingual education in Australian schools. *Monash Education*. Retrieved August 12, 2023. <https://www.monash.edu/education/teachspace/articles/the-benefits-of-bilingual-education-in-australian-schools>.

**Japanese-English Bilingual Programs at Public Primary Schools
in Australia:**

An Interview Survey of Japanese Language Teachers

Kaoru KADOWAKI (Setsunan University)

Abstract

In Australia, a multilingual, multicultural society, the teaching of Japanese as a foreign language has been actively implemented from the primary school. Some public primary schools in Australia provide bilingual education in English and Japanese ('Japanese-English bilingual schools'). In these schools, Japanese language teachers teach some parts of subjects in Japanese. However, effective teaching methods in bilingual education has not yet been established in the area of Japanese language teaching in Australia at the current point of time.

This study aims to clarify the actual situation of Japanese-English bilingual programs by interviewing Japanese language teachers individually in bilingual schools in Australia. The semi-structured interviews were conducted with a total of 19 Japanese language teachers from two bilingual schools. The transcribed data of interviews were categorized and be analyzed by the qualitative analysis. The results showed us that the characteristics of the Japanese-English bilingual program at each school, the concrete examples of bilingual teaching, what are the issues to be addressed and what kind of support is needed. Japanese is taught as “Japanese as a Foreign Language (JFL)” in Australian primary schools, but Japanese-English bilingual education at primary schools in Australia has a common feature with “Japanese as a Second Language (JSL)” for culturally and linguistically diverse students in Japan in terms of subjects being taught in Japanese. The future research on Japanese-English bilingual education at primary schools can make use of the findings of prior JSL research conducted in Japan, and it is needed to support the schools.

日本語母語話者のわかりにくい話し方

—日本語非母語話者の聴解調査に基づいて—

野田 尚史 (日本大学)

中島 晶子 (パリ・シテ大学)

加藤 さやか (サラマンカ大学)

梅澤 薫 (ダラム大学)

要旨

この論文の目的は、日本語母語話者のどのような話し方が非母語話者にとってわかりにくいかを明らかにすることである。その目的のために、ヨーロッパで日本語を学習している50名に、母語話者と会話をしてもらった後、その録画を見てもらい、母語話者の話したことをどう理解したかを自分の母語で話してもらった調査を行った。

調査結果を分析すると、日本語母語話者の次のような話し方が非母語話者にとってわかりにくいことが明らかになった。

音声：音声的な区切り方を文法的な区切り方に合わせない、文末の声を小さくする

語彙：基本的ではない漢語や外来語を使う、基本的な語に接頭辞の「お」を付ける

文法：話しことば特有の表現を使う、名詞修飾節を使う

談話：前に出てきた語句を指示語で指す、途中で重要ではない説明を挿入する

【キーワード】 会話, 音声, 語彙, 文法, 談話

Keywords: conversation, pronunciation, vocabulary, grammar, discourse

1 研究の目的

日本語母語話者が日本語非母語話者と日本語を使って共生していくためには、母語話者は非母語話者に対してわかりやすい日本語で話す必要がある。母語話者がわかりやすく話すためには、どのような話し方がわかりやすいかだけでなく、どのような話し方がわかりにくいかを意識できるようにしなければならない。

この論文では、日本語を学習している日本語非母語話者が母語話者の会話をどのように理解したのかを調査し、その結果に基づいて、日本語母語話者のどのような話し方が非母語話者にとってわかりにくいかを明らかにする。

2 先行研究

日本語母語話者のわかりにくい話し方に関連した研究としては、「やさしい日本語」の研究がある。「やさしい日本語」の研究は弘前大学人文社会科学部社会言語学研究室（2015）にまとめられている「減災のための「やさしい日本語」」から始まり、庵他（編）（2013）や庵他（編）（2019）など、多くの研究がある。しかし、書きことばの研究が中心であり、話しことばの研究は少ない。

日本語母語話者の話しことばのわかりにくさについての研究はさらに少ない。特に、日本語非母語話者に対する調査に基づいた研究は少ない。非母語話者に対する調査に基づいて母語話者の話しことばのわかりにくさを明らかにした研究としては野田他（2015）や野田他（2016）、野田他（編）（2022）がある。また、野田他（2022）では非母語話者に対する調査に基づいて母語話者の話しことばのわかりにくさを明らかにした上で、「わかりやすい日本語」の提案も行っている。しかし、どれも基本的には文法についての研究であり、音声や語彙、談話についての研究はほとんどない。

3 調査方法

日本語母語話者のわかりにくい話し方を明らかにするために、ヨーロッパで日本語を学習している日本語非母語話者を協力者として、(1)と(2)のような方法で調査を行った。

- (1) 日本語非母語話者に日本語母語話者と会話をしてもらい、そのときの映像を録画しておく。
- (2) 会話が終わった後、録画した映像とともにその音声を日本語非母語話者に聞いてもらい、相手の発話をどう理解したかを自分の母語で話してもらう。

この調査に協力してもらった日本語非母語話者は 50 名である。非母語話者の居住地はフランスが 21 名、ドイツが 19 名、スペインが 5 名、イギリスが 5 名である。それぞれの母語は、フランス語が 21 名、ドイツ語が 19 名、スペイン語が 5 名、英語が 3 名、中国語が 2 名である。非母語話者の日本語レベルは、中級が 38 名、初級が 12 名である。

調査は、2015 年 2 月から 2023 年 7 月に行った。

なお、調査結果の一部は、野田他（2020-）に収録される予定である。

4 日本語母語話者のわかりにくい話し方の概要

調査結果を分析すると、日本語非母語話者にとってわかりにくい典型的な日本語母語話者の話し方は、(3)から(6)のようにまとめられる。

- (3) 音声から見たわかりにくい話し方
 - a. 音声的な区切り方を文法的な区切り方に合わせない
 - b. 文末の声の大きさを小さくする
 - c. 文末の音調の上昇と下降の違いを大きくしない
- (4) 語彙から見たわかりにくい話し方
 - a. 「植物」や「クリアする」のような基本的ではない漢語や外来語を使う
 - b. 「お肉」のように基本的な語に接頭辞の「お」を付ける
 - c. 「学生にやさしい値段」のように基本的な語を基本的ではない意味で使う
- (5) 文法から見たわかりにくい話し方
 - a. 「～かな」のような話しことば特有の表現を使う
 - b. 「私がここで入ってるオーケストラ」のような名詞修飾節を使う
 - c. 文の構造が複雑な長い文を使う
- (6) 談話から見たわかりにくい話し方
 - a. 前に出てきた語句を「それ」のような指示語で指す
 - b. 発話の途中で重要ではない説明を挿入する
 - c. 文と文を一般的ではない関係でつなぐ

次の5から8では、それぞれこの(3)から(6)について具体的な例を示して説明する。

5 音声から見たわかりにくい話し方

音声から見たわかりにくい母語話者の話し方として、5.1で「音声的な区切り方を文法的な区切り方に合わせない」話し方、5.2で「文末の声の大きさを小さくする」話し方、5.3で「文末の音調の上昇と下降の違いを大きくしない」話し方を取り上げる。

5.1 音声的な区切り方を文法的な区切り方に合わせない

「音声的な区切り方を文法的な区切り方に合わせない」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(7)のような話し方である。

(7) ドイツだと全員が行くわけではない…、けど授業の中で行くこともあるっていうこと？

(7)の「けど」は文法的には前の「行くわけではない」と結びつき、後の「授業」とは直接的には結びつかない。そのため、音声的にも「行くわけではない」と「けど」との間には休止を入れず、「けど」と「授業」との間に休止を入れるのが普通である。しかし、(7)では「行くわけではない」と「けど」との間に休止を入れ、「けど」と「授業」との間に休止を入れない話し方をしている。

これを聞いた日本語中級レベルのドイツ語母語話者は、「「けど授業」というのはどんな授業なのかがわからない」とコメントした。「けど授業」を授業の一種を表す複合語だと理解したということである。

母語話者は、何を話すかを考えながら話しているとき、音声的な区切り方を文法的な区切り方に合わせられないことがある。しかし、音声的な区切り方を文法的な区切り方に合わせない話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

5.2 文末の声の大きさを小さくする

「文末の声の大きさを小さくする」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(8)のような話し方である。

(8) 僕の家が両国でスカイツリーが近いんですけど、一回も上ったことがないんです。

あんまり興味がなくて [笑い]。

(8)では、文末の「なくて」の声の大きさを小さくする話し方をしている。笑いながら話しているため、なおさら「なくて」が聞きとりにくくなっている。

これを聞いた日本語中級レベルのフランス語母語話者は、「興味はあるけど、機会がない」という意味だと理解した。「興味がなくて」という否定の意味を「興味がある」という肯定の意味で理解したということである。

母語話者は、「あんまり」があれば否定だということが相手にわかるだろうと無意識に考えて、文末の声の大きさを小さくすることがある。しかし、文末の声の大きさを小さくする話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

5.3 文末の音調の上昇と下降の違いを大きくしない

「文末の音調の上昇と下降の違いを大きくしない」母語話者の話し方は、非母語話

者にとってわかりにくい。(9)のような話し方である。

(9) すしは、サランカの、カレフルのすしとか、おいしい。

(9)では、文末の音調をあまり下降させない話し方をしている。

これを聞いた日本語中級レベルのスペイン語母語話者は、「おいしいか？」という意味だと理解した。「おいしい。」という平叙文を「おいしいか？」という質問文だと理解したということである。

母語話者は、平叙文か質問文かは文脈から相手にわかるだろうと無意識に考えて、文末の音調をあまり上昇させなかったり、あまり下降させなかったりすることがある。しかし、文末の音調の上昇と下降の違いを大きくしない話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

6 語彙から見たわかりにくい話し方

語彙から見たわかりにくい母語話者の話し方として、6.1で「基本的ではない漢語や外来語を使う」話し方、6.2で「基本的な語に接頭辞の「お」を付ける」話し方、6.3で「基本的な語を基本的ではない意味で使う」話し方を取り上げる。

6.1 基本的ではない漢語や外来語を使う

「基本的ではない漢語や外来語を使う」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(10)のような話し方である。

(10) 趣味は、植物を育てることと、料理をすることが好きです。

(10)では、「花」や「木」のような基本的な和語ではなく、「植物」という基本的ではない漢語を使っている。

これを聞いた日本語初級レベルのフランス語母語話者は、「リョーリ」（料理）の意味はわかったが、「ショクブツ」（植物）の意味はわからなかった。「ショクブツ」には「ショク」があるので、「食」と関係しているかもしれないと思ったということである。

母語話者は、その語が基本的な語かどうかを意識せずにその語を使うことがある。しかし、「植物」や「感銘」のような基本的ではない漢語や、「クリアする」や「グルメ」のような基本的ではない外来語を使う話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

6.2 基本的な語に接頭辞の「お」を付ける

「基本的な語に接頭辞の「お」を付ける」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(11)のような話し方である。

(11) お肉焼いたり，野菜たくさん切ったり，野菜入れたりとかはしないです。

(11)では、基本的な語である「肉」に接頭辞の「お」を付けた「お肉」を使っている。

これを聞いた日本語中級レベルの英語母語話者は、「お肉」を「おにぎり」だと理解した。この英語母語話者は「肉」は知っているので、「お」が付かない「肉」であれば理解できた可能性が高い。しかし、「お」が付いた「お肉」だったので、「肉」だとは理解できなかったようである。

母語話者は、丁寧にするために無意識に接頭語の「お」を付けることがある。丁寧な話し方をする人は特にそうである。しかし、「お肉」や「おうち」のように基本的な語に「お」を付ける話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

6.3 基本的な語を基本的ではない意味で使う

「基本的な語を基本的ではない意味で使う」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(12)のような話し方である。

(12) たぶん日本だと，学食，カフェテリア，で，お弁当を買うと，安いのかな。学生にやさしい値段，で，提供している学校が多いと思います。

(12)では、基本的な語である「やさしい」が「簡単だ」という基本的な意味では使われていない。ここでは「学生にやさしい値段」が「学生にとって買いやすい値段」という意味になっている。「やさしい」が派生的な意味で使われているということである。

これを聞いた日本語初級レベルの英語母語話者は、「カフェテリアのメニューや弁当は簡単なものだ」と理解した。「やさしい」を「簡単だ」という意味だと理解したということである。

母語話者は、その語の基本的な意味を表しているかどうかを意識せずにその語を使うことがある。しかし、「やさしい」のような基本的な語でも、基本的な意味ではなく、派生的な意味や^{ひゆ}比喩的な意味で使う話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

7 文法から見たわかりにくい話し方

文法から見たわかりにくい母語話者の話し方として、7.1で「話しことば特有の表現を使う」話し方、7.2で「名詞修飾節を使う」話し方、7.3で「文の構造が複雑な長い文を使う」話し方を取り上げる。

7.1 話しことば特有の表現を使う

「話しことば特有の表現を使う」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(13)のような話し方である。

(13) [日本とスペインのどちらの料理がいいかと質問されて]

日本かな。

(13)では、話しことば特有の「～かな」という表現が使われている。「日本かな、スペインかな」であれば、「日本かスペインか、はっきりとは言えない」という意味を表していると考えられる。しかし、「日本かな」だけであれば、日本だと思っているが、相手のスペイン語母語話者に対する配慮から断言しない表現にしているのだと考えられる。

これを聞いた日本語初級レベルのスペイン語母語話者は、「日本かな」を「日本かスペインか、はっきりとは言えない」という意味だと理解した。

母語話者は、その表現が話しことば特有の表現かどうかを意識せずにその表現を使うことがある。しかし、「～かな」や、「～てしまう」の意味の「～ちゃう」のような話しことば特有の表現を使う話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

7.2 名詞修飾節を使う

「名詞修飾節を使う」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(14)のような話し方である。

(14) **私がここで入ってるオーケストラ**の、なんか、人たちが、ちょっとクリスマスマーケットでアンサンブルをして、それを見に行ったりとかもしました。すごく寒そうだった。

(14)では、「私がここで入ってる」という名詞修飾節が「オーケストラ」という名詞を修飾している。この名詞修飾節は、名詞修飾節の中に「～が」という主語が入っているタイプのものである。「私がここで入ってる」と「オーケストラ」は、

「私がここでオーケストラに入ってる」という格関係になっている。

これを聞いた日本語中級レベルのドイツ語母語話者は、「私はオーケストラの人たちとアンサンブルをして、すごく寒かった」という意味だと理解した。日本語非母語話者は、このような「～が」を節の中の主語だとは思わずに、文全体の主語だと考えることが多い。

母語話者は、名詞修飾節だということを意識せずに名詞修飾節を使うことがある。しかし、「私がここで入ってるオーケストラ」のような名詞修飾節を使う話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

7.3 文の構造が複雑な長い文を使う

「文の構造が複雑な長い文を使う」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(15)のような話し方である。

(15) でも、英語をまったく、授業としてとってない人、とかだったりとか、学校のカリキュラム的に、英語、の授業をとる必要がなかったら、英語のテストはないかもしれないです。

(15)では、「～たら」という仮定条件節の中に「英語を授業として取っていない人とかだ」と「英語の授業をとる必要がない」という2つの条件が「たりとか」で並列されている。

これを聞いた日本語初級レベルの英語母語話者は、ほとんど意味が理解できなかった。

母語話者は、何を話すかを考えながら話しているとき、文の構造を意識せずに複雑で長い文を使うことがある。しかし、仮定条件節の中に2つの条件が並列されているような、構造が複雑な長い文を使う話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

なお、野田他(2022)では、文法から見た日本語母語話者のわかりにくい話し方として、(16)から(19)のようなものが挙げられている。

(16) 質問：「か」がない質問や上昇が弱い質問，否定の質問

(17) 肯定否定：確認要求を表す「じゃないか」，「しか～ない」

(18) 主語：主語を途中で変える，主語を述語の後に置く

(19) 省略：主語や目的語を省略する，述語を省略する

8 談話から見たわかりにくい話し方

談話から見たわかりにくい母語話者の話し方として、8.1で「前に出てきた語句を指示語で指す」話し方、8.2で「発話の途中で重要ではない説明を挿入する」話し方、8.3で「文と文を一般的ではない関係でつなぐ」話し方を取り上げる。

8.1 前に出てきた語句を指示語で指す

「前に出てきた語句を指示語で指す」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(20)のような話し方である。

(20) 夜がすごい、日が暮れるのがすごい遅くて。**それが**、私はけっこう、**それに**びっくりして。なんか、日本だと7時くらいにはもう暗くなる。

(20)では、前に出てきた「日が暮れるのがすごい遅い」を指すのに、「日が暮れるのがすごい遅い」を繰り返さないで、指示語「それ」を使っている。

これを聞いた日本語中級レベルのスペイン語母語話者は、「それ」が何を指すのかがはっきりとは理解できなかった。

母語話者は、前に出てきた語句を無意識に指示語で指すことがある。しかし、前に出てきた語句を「それ」のような指示語で指す話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

8.2 発話の途中で重要ではない説明を挿入する

「発話の途中で重要ではない説明を挿入する」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(21)のような話し方である。

(21) 私がもし、日本から、リリーさんの町に行こうと思ったら、どういう経路で行ったらいいですか。[中略]したらね、**大阪って、奈良と京都の間にあるんですけど**、大阪から飛行機に乗ってどうやって行ったらいいですか。リリーさんのところまで。

(21)では、大阪からリリーさんの町に行く経路を質問している。その途中で、「大阪は奈良と京都の間にある」というこの質問にとって重要ではないと考えられる説明を挿入している。

これを聞いた日本語初級レベルの中国語母語話者は、なぜ突然「奈良」が出てきたのかがわからず、結局、何が言いたいのかが理解できなかった。

母語話者は、何を話すかを考えながら話しているとき、無意識に発話の途中で重

要ではない説明を挿入することがある。しかし、発話の途中で重要ではない説明を挿入する話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

8.3 文と文を一般的ではない関係でつなぐ

「文と文を一般的ではない関係でつなぐ」母語話者の話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。(22)のような話し方である。「日」は日本語母語話者、「フ」はフランス語母語話者の発話である。

(22) 日：日本も宗教，ひとつだけの宗教を教えるはいけません。たとえば，学校で子どもにキリスト教だけ教えます。

フ：キリスト教？

日：だけ。

フ：フランスで？

日：ううん。日本で。

フ：キリスト教を日本で？ 変ですね。

日：日本で，たとえば，ほら，これがキリスト教，なんていうかな，キリスト教についてだけ話します。

フ：ふうん。

日：「だけ」ってわかるかな。

フ：うん。

日：それはだめです。全部の宗教，キリスト教，イスラム教，仏教，ゼーんぶを説明しなければいけません。ひとつを教えると差別になるから。

(22)では、「ひとつだけの宗教を教える」ということの例を挙げるのに、その直後で「キリスト教だけ教えます」という断定する文を使っている。この母語話者は「キリスト教だけ教えます」と断定しているつもりはなく、後で出てくる「それはだめです」につなげていこうとしているのだと考えられる。しかし、そのような意味を表すのであれば、2文に分けないで、「キリスト教だけを教えるのはだめです」のように1文にするのが一般的である。「キリスト教だけを教えます」という断定の文と「それはだめです」という文を「キリスト教だけを教えるのはだめだ」という意味を表すような関係でつなぐのは一般的ではない。

これを聞いた日本語中級レベルのフランス語母語話者は、「日本でキリスト教だけを教えるのは変だと思った」とコメントした。

母語話者は、文と文の関係を意識せずに文と文を一般的ではない関係でつなぐことがある。しかし、文と文を一般的ではない関係でつなぐ話し方は、非母語話者にとってわかりにくい。

9 研究の意義

この論文では、非母語話者の聴解調査に基づいて、母語話者のどのような話し方が非母語話者にとってわかりにくいかを、音声、語彙、文法、談話という4つの観点から明らかにした。

日本語母語話者のどのような話し方が非母語話者にとってわかりにくいかが明らかになれば、日本語母語話者はわかりやすい話し方ができるようになる。

それだけではなく、自分が相手に伝わらない話し方をしていないかをモニターしながら話せるようになり、伝わらない話し方をしたと思ったときには、すぐに自分の話を修正したり、伝わるように補足したりできるようになる。

たとえば、今回の調査では、(23)のように話した日本語母語話者が満員電車で押されるジェスチャーをした例があった。

(23) たとえば、朝の8時かな、ぎゅうぎゅうで、電車。もう、通勤ラッシュがあつて、
ああ、つぶれる、みたいな。

これを聞いた日本語中級レベルの中国語母語話者は、「「通勤ラッシュ」や「ぎゅうぎゅう」はわからなかったが、ジェスチャーで満員電車のことだと理解できた」とコメントした。日本語母語話者が自分の話が相手に伝わらないと思って、ジェスチャーで補足したため、相手に伝わったということである。

日本語母語話者がわかりやすい日本語で話せるようになるためには、どのような話し方が非母語話者にとってわかりにくいかを明らかにし、それを整理して多くの母語話者に伝えていく必要がある。そのためには、今後さらにこのような研究を進めていく必要がある。

<付記>

この論文は、JSPS 科研費 22H00669 の研究成果である。調査の実施と分析では、共同研究者である村田裕美子氏（ミュンヘン大学）の協力を得た。

<資料>

野田尚史 (他) (2020-) 「日本語非母語話者の聴解コーパス」 国立国語研究所,
<https://www2.ninjal.ac.jp/jsl-rikai/choukai/index.html> (2023年9月1日) .

弘前大学人文社会科学部社会言語学研究室 (2015) 「減災のための「やさしい日本語」」, <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ9tsukurikata.ujie.htm> (2016年10月17日閲覧, 2020年1月17日閉鎖) .

<引用文献>

庵功雄・イヨンスク・森篤嗣 (編) (2013) 『「やさしい日本語」は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために—』 ココ出版.

庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美 (編) (2019) 『〈やさしい日本語〉と多文化共生』 ココ出版.

野田尚史・阪上彩子・中山英治 (2015) 「中級学習者が雑談に参加するときの聴解の問題点」. *The 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*. 142-152. Princeton, NJ: Department of East Asian Studies, Princeton University.
https://pjpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/past/22nd-pjpf/PJPF15_Proceedings_final.compressed.pdf

野田尚史・中尾有岐 (編) (2022) 『日本語コミュニケーションのための聴解教材の作成』 ひつじ書房.

野田尚史・中島晶子・村田裕美子・中北美千子 (2016) 「日本語母語話者との対話における中級日本語学習者の聴解困難点」 『ヨーロッパ日本語教育』 20, pp.219-224, ヨーロッパ日本語教師会,
https://www.eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=234-239&filename=29_Happyo13_Noda.Nakajima.Murata.Nakakita.pdf&p=bordeaux
(2023年9月1日) .

野田尚史・中島晶子・村田裕美子・中北美千子 (2022) 「日本語学習者の聴解困難点調査に基づく「わかりやすい日本語」の提案」 『ヨーロッパ日本語教育』 25, pp.186-197, ヨーロッパ日本語教師会,
<https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=202-213&filename=oral-murata-nakakita.pdf&p=online2020> (2023年9月1日) .

Exploring speech of Japanese native speakers that learners find difficult to understand

Based on a listening comprehension survey of learners of Japanese

Hisashi NODA (Nihon University)
Akiko NAKAJIMA (Paris Cité University)
Sayaka KATO (University of Salamanca)
Kaoru UMEZAWA (Durham University)

Abstract

In order for native speakers of Japanese to live together (symbiotically) with non-native speakers of Japanese using Japanese, native speakers need to speak in Japanese that is easy for non-native speakers to understand. In order for native speakers to speak in a way that is easy to understand, they must become conscious of what kind of speech is difficult to understand.

The purpose of this paper is to identify what type of speech used by native speakers is difficult for non-native speakers to understand, based on a listening comprehension survey of non-native speakers. This was conducted with 50 non-native speakers studying Japanese in France, Germany, Spain, and England as collaborators. The survey method consisted in having the collaborators engage in a conversation with a native speaker, then watch a video recording of the dialogue, and subsequently speak in their own native language about what they understood the native speaker had said.

The result of the survey analysis shows that what can be difficult for many non-native speakers to understand can be summarized according to the following four perspectives: pronunciation, vocabulary, grammar, and discourse.

Pronunciation: Where the prosodic boundary does not match the word/lexical boundary.

Vocabulary: Use of less common Sino-Japanese words such as "syokubutu" (plant), the honorific prefix "o- /go-" is attached to commonly used words, etc.

Grammar: Use of colloquial expressions such as "...kana" (I wonder...), using a noun modifying clause such as "watasi ga koko de haitteru ookesutora" (the orchestra I am a member of here), etc.

Discourse: Referring to something that came up much earlier in the utterance with an indicative such as "sore"(it), inserting unimportant explanations in the middle of an utterance, etc.

言語学習アドバイジングの実践を通じた支援者の学び

—言語教師の役割の再検討—

義永 美央子 (大阪大学)

要旨

近年、自律的な言語学習を支援するための力量を持つ専門家の養成が求められている。本稿はその一例として、言語学習支援に関心を持つ大学院生を対象とした授業「言語学習アドバイジング入門」の実践報告を行う。まず授業の概要を説明した後、受講生がコース終了時に執筆した振り返りレポートをデータとして、受講生がこの授業を通じて何を学んだかを検討する。その結果、受講生は、アドバイジングの原則を踏まえつつ、授業で学習したツールやストラテジーを活用し、主体的な学習を促すための伴走者としての役割を果たそうとしていた。また、アドバイジングを学び実践する過程の中で、受講生間の対話や受講生自身の学習・教育経験の振り返りが行われ、アドバイジングに関する理解の深化や言語学習に関するビリーフの変容が生じていた。ただし、アドバイジングに関する知識の実践への適用や、教師やチューターとアドバイザーの異同の理解についてはいくつかの課題が確認された。

【キーワード】 オートノミー、自律学習、言語学習アドバイジング、教師養成、教師の役割

Keywords: autonomy, self-directed learning, language learning advising, teacher education, roles of teachers

1 はじめに

近年の ICT を中心とした情報発信・共有の仕組みの発展には眼を見張るものがある。オンライン上に多様なコンテンツが蓄積され、物理的な距離を超えた交流が可能になる中で、学ぶ意欲があれば、自らどんどん学んでいくことができる時代になったといえるだろう。学びのあり方を自分で決められる能力、すなわち、学習者オートノミー（青木・中田 2011）の重要性がますます高まっている。

とはいえ、学習者が皆はじめから完全に自律的にうまく学習を進められるとは限らない。自分にあったリソースや学習方法がわからない、やる気が続かない、あれもこれも詰め込みすぎて息切れしてしまうといった問題を抱え、結果的に学習が継

続されないこともしばしばある。そのため、学習目標や学習計画の策定、リソースや学習方法の選択、学習過程のモニタリング、モチベーションの維持などに関する専門家のサポートが求められることが多い。そして、そうしたサポートを行うアドバイザーの養成や研修の必要性が指摘されつつある（木下他 2018, トンプソン他 2019, 文化審議会国語分科会 2019）。

このような状況をふまえ、筆者は 2020 年よりアドバイジングの理論とその実践方法を伝える授業「言語学習アドバイジング入門」を企画・実施している。この授業では、日本語の教え方ではなく自律学習支援の方法を学び、学習者の主体的な行動や決定をサポートするための、アドバイジングの知識・技能・態度を身につけることを目指している。本稿では、当該授業の企画とその成果について報告する。

2 言語学習アドバイジング

青木（2016:12）は、言語学習アドバイジングについて「教師の質問と傾聴を基本とする対話」と定義し、「学習者が自分の学習について振り返り、これからの計画を立てるのを助けるために質問する。【中略】学習者の答えに対しては、評価はせずに、傾聴する。必要なら学習計画に関する選択肢を提供するが、最終的な決定は学習者に委ねる」（p.12），という姿勢が必要であると述べている。

言語学習を促進するための意識改革アドバイジングを提唱した加藤・マイナード（2022）は、意識改革アドバイジングのプロセスにおいて、「アドバイザーは学習者の言語運用能力を向上させる以上のことをサポートし、学習者の既存の価値観の再考を促すことで、学習者の学習に対する意識を高め、意識を行動に結びつけ、最後には学習の本質を根本的に変えていく」（p.14）と述べ、振り返りを促す対話（リフレクティブ・ダイアログ）の重要性を指摘している。アドバイザーとの振り返りを促す対話を通して、学習者は学習や自分自身に関する理解を深め、自らの課題に対して自覚的になり、学習の過程を自ら管理し決定できるように意識を変容していくのである。また、アドバイジングの原則として、学習者に注目する、オープンマインドを保つ、中立的な立場をとる、という3つが指摘されている。これらの原則に基づきながら、アドバイザーは学習者自身が持っている固定観念識的に問うことができるようにサポートしていく。本稿で報告する授業では、以上のような理念と原則に基づいたアドバイジングを実践的に理解していくことを目指した。

3 授業実践について

3.1 授業の概要

筆者の勤務先大学では、全研究科の大学院生を対象とし、複眼的視野を養うための横断型教育を実施する「学際融合教育科目」という科目群を提供している。本稿で報告する「言語学習アドバイジング入門」は、この学際融合教育科目の一つとして2020年10月に新規に開講された。2020年春からの新型コロナウイルスの感染拡大により2020年度・2021年度はオンラインで実施したが、2022年度は学期を通して対面授業を行った。本授業の目標は「第二言語学習者が他者と協働し、自律的かつ主体的に学んでいけるようにするために必要な知識を得る」「第二言語学習者の自律学習を促進し、主体的な学習を支援できるようになる」「言語や文化の相互尊重に基づき、第二言語学習者の学習動機や目的を理解し、効果的な学習支援を行おうとする」の3つである。また、テキストとして Kato and Mynard (2016) を用いた¹。

これまでの受講生は合計12名で、所属の内訳は文学研究科と言語文化研究科が5名ずつ、人間科学研究科・経済学研究科が1名ずつとなっている(表1)。学年では、博士後期課程の2年生が4名、博士前期課程の2年生が2名、1年生が6名である。母語は中国語が5名、日本語が4名、韓国語が2名、日本語と韓国語の両方を母語とする方が1名いた。また、経験年数や従事形態は様々であるが、複数の受講生が日本語、韓国語、中国語などの教育経験を持っていた。そして、授業後半のアドバイジングの実習でアドバイジングを受ける学習者は、中国語を母語とする学生が6名、英語、韓国語、日本語、ベトナム語、フランス語、モンゴル語を母語とする学生が各1名であった。学習言語は原則として日本語としたが、受講生・学習者の希望により英語学習を行ったケースもある(3.2参照)。

表1：受講生に関する情報

年度	所属	学年	母語	ペアとなる学習者の母語/学習言語
2020	文学研究科	M1	中国語	中国語/日本語
	文学研究科	M1	中国語	中国語/日本語
	言語文化研究科	D2	日本語	英語/日本語
2021	文学研究科	M1	日本語	中国語/日本語
	言語文化研究科	M1	中国語	中国語/日本語
	人間科学研究科	M1	中国語	中国語/日本語

2022	文学研究科	M2	韓国語	韓国語/日本語
	文学研究科	D2	韓国語	中国語/日本語
	言語文化研究科	M2	日本語	日本語/英語
	言語文化研究科	D2	日本語	ベトナム語/英語
	言語文化研究科	D2	日本語/韓国語	フランス語/日本語
	経済学研究科	M1	中国語	モンゴル語/日本語

3.2 授業の構成

この授業は、1学期15週間にわたって実施した。15回の構成と内容は表2のようになっている。初回はオリエンテーションとして、授業の進め方の説明や、各自の言語学習・教育経験の振り返りを行った。2回目の授業でアドバイジングの理念と理論的背景を概説したのち、3回目から6回目までは「リフレクティブ・ダイアログ」の中で紹介されているアドバイジングのストラテジーやツールを検討した。これらの回では、ストラテジーやツールの説明だけでなく、実際にそれらを使ってみる機会を提供し、さらに、使ってみた感想などをペアやグループで話し合う機会を設け、後半のアドバイジングの実習に向けたイメージづくりを行った。7回目以降は、学習者の方と実際にペアになり、アドバイジングの実習を行った。14回目・15回目は全体の総括を行い、受講生各自の学びをレポートにまとめてもらった。

後半のアドバイジングの実習に参加する日本語学習者は、主に筆者の担当する日本語授業（中級・上級）で参加希望者を募集した。ただし、参加留学生在が日本語ではなく英語学習を希望したケースが1件あり、英語教育を専門とする受講生とペアを組んで英語学習についてのアドバイジングを行った。また、現役の英語教員である受講生が英語学習者とのペアリングを希望した際には、英語を学習中の日本人大学生に参加を依頼した。そして、母語や専門等を考慮しながら学習者とアドバイザー役をする受講生のペアを設定し、ペアになる2人を引き合わせ、12月上旬から1月下旬の約2ヶ月の間に3回アドバイジングセッションを実施した。

実際のアドバイジングでは事前に回数や話し合う内容を決めておくことはないが、この授業では実習ということもあり、アドバイジングを行うのは3回と定めておき、その3回についても、おおよその内容を事前に決めて実施した。具体的には、1回目に学習目標を設定したのち、2回目に学習計画を策定し、学習者の方にその計画に基づいた学習を実際に行ってもらった。そして2回目のアドバイジングでは、学習時に記

入してもらった学習日記を確認し、約1ヶ月の学習を振り返るとともに、今後どのように学習を続けていくかの見通しについて話し合った。セッションで用いる言語は、基本的に日本語を推奨したが、学習者、もしくはアドバイザー役の受講生がそれ以外の言語での話し合いが適当だと考えた場合には、何語を用いても良いと伝えた。また、これらのアドバイジングセッション実施時には、録画または録音を行い、アドバイジングの記録シートを提出してもらった。各セッションの後にはリフレクションの時間を設け、アドバイジングの際に感じたこと、今後のアドバイジングの方向性などについて授業参加者全員で話しあった。

表2：授業の構成

回	授業項目	内容
1	オリエンテーション	授業の進め方の説明 PC・インターネット利用環境調査 OU マルチリンガルプラザ見学 (2020年度) ²
2	言語学習アドバイジングの理論的背景	言語学習におけるアドバイジングの価値 振り返りを促す対話 言語学習における意識改革アドバイジング 意識改革アドバイジングにおける学習の軌跡
3	基本のアドバイジングストラテジー	言語学習アドバイジングで使用されるストラテジーの紹介 (講義, 討論, ロールプレイ)
4	アドバイジングのツール (1)	言語学習アドバイジングで使用されるツールの概観 認知的ツール：ヴィジョンボード, 言語学習の輪
5	アドバイジングのツール (2)	認知的ツール：診断テスト, 目標設定ピラミッド 実務的ツール：アクションプラン, 学習計画, 学習記録
6	アドバイジングのツール (3)	理論的ツール：認知ストラテジーワークシート, 情意ストラテジーのコツ 多様なツールの利用方法に関する講義と討論
7	アドバイジングセッション準備	アドバイジングセッションの進め方の確認 パートナーとなる学習者の紹介 OU マルチリンガルプラザ見学 (2021・2022年度) ²
8	アドバイジングセッション (1)	1回目のアドバイジングセッションの実施 (言語学習の目標を考える)
9	リフレクション (1)	1回目のセッションの振り返り, 2回目の実施に向けた意見交換
10	アドバイジングセッション (2)	2回目のアドバイジングセッションの実施 (言語学習の計画を立てる)

11	リフレクション (2)	2回目のセッションの振り返り, 3回目の実施に向けた意見交換
12	アドバイジングセッション (3)	3回目のアドバイジングセッションの実施 (言語学習を振り返る)
13	リフレクション (3)	3回目のセッションの振り返り, セッション全体の総括
14	最終振り返り (1)	授業で学んだことの振り返り
15	最終振り返り (2)	学びの自己評価・レポート提出

3.3 参加した学習者のフィードバック

本節では、アドバイジングセッションに参加した学習者からのフィードバックを示す。計 11 名の学習者が事後アンケートに協力し、いずれの項目も全ての学習者から「そう思う」または「まあそう思う」と肯定的な回答が得られた (表 3)。この結果から、アドバイジングセッションが概ね肯定的に評価されていることが窺える。

表 3 : アドバイジングセッション参加者のフィードバック

	そう思う	まあ そう思う	どちらとも 言えない	あまり そう 思わない	そう 思わない
アドバイザーと話をすることで、あなたの学習の目的や課題、方法がより明確になったと思いますか	10 (91%)	1 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
アドバイザーのアドバイスは、あなたにとって有益でしたか	10 (91%)	1 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
全体的にみて、今回のアドバイジングセッションの方法や進め方は適切だったと思いますか	6 (55%)	5 (45%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
アドバイジングセッションに引き続き参加したいと思いますか	7 (64%)	4 (36%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
アドバイジングセッションを、あなたの友人にも薦めたいと思いますか	6 (55%)	5 (45%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

4 受講生の経験と学び：振り返りシートの分析³

本節では、受講生がこの授業で何を学んだかを、振り返りレポートの分析を通じて検討する。振り返りレポートは学期末課題の1つで、「この授業であなたが学んだことを振り返り、この授業の学習目標 (本稿 3.1 参照) と関連づけて説明してください

い。」という指示に沿って、レポートを作成してもらった。振り返りレポートは受講生 12 名全員が提出した。分析の際には、提出されたレポートの本文を内容にそって分類し、共通する概念を抽出し、カテゴリーを生成した。さらに、レポートの記述をふまえてカテゴリー間の関係性を検討し、図 1 のように整理した。図 1 の左は学期を通じた授業の展開、中央は授業における受講者の経験、右は受講者の学びを示す。ここでいう「学び」とは、受講生個人が主観的に感じる自らの理解の深化や新しい事実の発見、思考や態度の変容を指す。また、授業の展開に関する細い矢印は時間の推移を、それ以外のやや幅のある矢印はカテゴリー間の関連を示すものである。以下、概ね授業の進行に沿いつつ、言語学習アドバイジング入門の受講生が授業で何を体験し、何を学んだかについて、具体例を示しながら詳しく記述する。なお、記述内の【 】は図に示したカテゴリー名、「 」はレポート本文からの引用を示している。

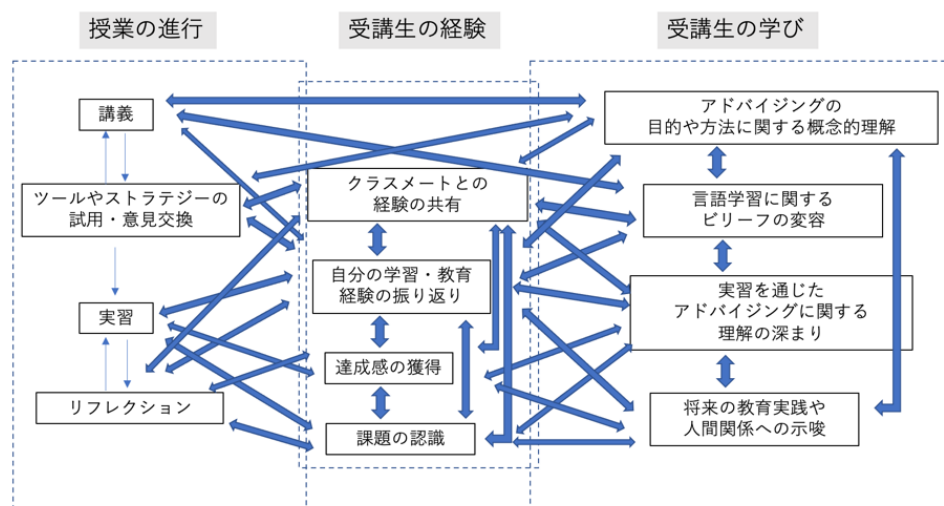


図 1 : 授業受講者の経験と学び

4.1 授業前半の経験と学び

受講生は前半の授業の中で【講義】を聞いたり、【ツールやストラテジーの試用・意見交換】をしたりする中で、【クラスメートとの経験の共有】や【自分の学習・教育経験の振り返り】を行う機会を得た。またそれによって、【アドバイジングの目的や方法に関する概念的理解】や【言語学習に関するビリーフの変容】が生じている。またそうした学びから【将来の教育実践や人間関係への示唆】が見出された。例 1・例 2 は、2022 年度の受講生 A, B が書いたレポートの抜粋である⁴。例

1 では、今までの学習経験から獲得していた「言語学習は努力と学習量が必要」で、「退屈で苦しい期間を必要とする」と考えていた受講生に「（退屈で苦しい期間ではなく）明確なヴィジョンが必要」という気づきが生じたことが示されている。例 2 では、実際にツールを使い、それに関して意見交換を行ったことにより、ツールに関する知識や意識がより深く根付いたと述べられている。

[例 1] (2022 年度・受講生 A)

誰かからやらされて行う学習ではなく、自ら明確な目標と計画を立て、それを実行できる力を備えること、それを補助できる知識を得ることは本講義のもっとも重要な内容であった。このような内容は、主に講義の前半部の学習に当てはまる内容であり、ことに自分の考えを大きく変えた内容であった。個人的に学習、その中でも言語学習とは絶対的な努力または学習量が必要であり、その基準を満たすため、退屈で苦しい期間を必要とすると思っていた。私自身の言語学習がそのように行われ、比較的短期間でかなりの成果を出していたため、それが正解と思っていた。しかし、講義での学習から、言語学習に必要なのは、退屈で苦しい期間ではなく、それを耐え切れられる明確なヴィジョンが必要であったことに気づいた。

[例 2] (2022 年度・受講生 B)

学習者に対して使用する際には、授業内で実際に自分がツール使用を経験し意見を交換したことが大変役立ったと感じた。授業で改善できる点など検討する過程で、ツールに関する知識や意識が自分の中に深く根付いたのだと思う。

4.2 実習での経験と学び

授業の後半に行う実習では、前半の授業で学んだツールやストラテジーを活用して学習者の状況を理解し、信頼関係を構築した上で学習者の課題の改善を促すことができた。それによって、「（授業前半の）学びを実践で確認できた達成感」や「アドバイザーの役割を果たせた満足感」，「学習過程をより詳しく理解できた充実感」といった【達成感の獲得】が可能になっている。例 3 は、2020 年度の受講生 C のレポートからの抜粋である。最後のアドバイジングセッションの中で適切なタイミングで「パワフルな質問（振り返りの過程を刺激する，目的を志向し時宜を得た質問：加藤・マイナード 2022: xxi）」ができたことへの達成感が示されている。

[例 3] (2020 年度・受講生 C)

この授業で行ったアドバイジングセッションでは、その難しさを痛感したが、最後のセッション中、「今だ！」と思う瞬間があり、パワフルな質問を行うことができた。相手との間にラポールを築き、気づきを促すための仕掛けを対話に組み込み、ひたすら待つ、「今だ！」という瞬間を見逃さずに気づきを促す対話を作っていく。これがアドバイザーに求められる役割なのだと思う。

一方、セッションの進行に関して様々な課題も見出された（表4）。

表4：レポートで言及された実習時の課題

課題	具体例
(1)セッションでの緊張、戸惑い	はじめてのアドバイジングであり、緊張や戸惑いから正直毎回のセッションをこなすだけで精一杯で、授業内で学習したストラテ
(2)ストラテジーやツールを適切に使うことの難しさ	ジーやツールを適切に使うという点ではかなり課題が残っていると感じている。
(3)学習者の環境や学習方法に関する知識不足	私自身が日本語学習の方法や試験制度に対して知らないことが多いために、対話の中で回答に困る場面が何度かあった。
(4)傾聴の難しさ	傾聴や相手の話を聞き出すということは、頭で理解していてもいざ実践に移すと難しく、ついつい自分の経験や考えを話すことが多くなってしまったと反省している。
(5)アドバイザーの原則が守られていない	原則に留意して臨みながらも難しかった点は、「アドバイザーとして適切な質問や、受け答えができているだろうか。」と思考が自分自身に向かってしまっていた点である。学習者に注目するという原則が、アドバイザーとして未熟で精神的余裕を持てなかった為、不十分になってしまった。
(6)メタ的な視点の提示ができない	セッションのなかで、相手が話してくれたことを自分の言葉で要約したり、言い換えることは比較的でき、対話の内容を整理したり、学習者の状況を理解する上で役に立ったと実感した。しかし、学習者のツールの内容（ヴィジョンボードや診断テスト）を整理して、メタ的な視点を示すことや、学習者の困りごと（難しい語彙が覚えられない）ということに対して、いくつかの原因を考えて提示することなどはうまくできなかった。
(7)ツールの想定と学習者の意識の相違	●さん[学習者名:筆者注]の思考習慣はあんまり大きな目標を先に立てることができないタイプである。ツールで設定されている思考回路と明らかに異なっているので、彼女にとって、ツールの利用は逆に邪魔になっている。事前にツールを柔軟に利用すればいいということを●さんに伝えたが、どれほど柔軟に対応しても、このような根本的な面で学習者に適さないことを回避できないと考えている。
(8)アドバイザーの役割についての理解不足	私のアドバイジングセッションは学習者の要請に答える形を取った。【中略】アドバイザーではなく、チューターに近いセッションを行った。良い仕事をしたという満足感は得られたが、いいアドバイジングにはつながってなかった。

レポートの中で言及された【課題の認識】は、前ページの表 4 のように整理できる。表 4 の(1)から(6)に示された課題は、初めて、かつ、3回だけのアドバイジングとしてはやむを得ないものと考えられる。むしろ、アドバイジングの基本的な原則や目的を理解しているからこそ気づくことができる課題であり、初めての実習においてこれらに言及できたことを評価すべきであるともいえる。これに対し、(7)は今回のアドバイジングでの想定と異なる考え方をする学習者への対応の困難さである。今回のアドバイジングでは「目標達成ピラミッド」という、三角形の頂点に長期的な目標を書き、それを達成するために必要な事項やとるべき行動をリストアップし、今から何をすべきかを具体化するツールを使用した。しかし、(7)に描かれる学習者はこれまで長期的な目標を持たず、その場その場でやらなければならないこと（授業の課題など）に対応しながら学習を行ってきた。こうした学習者に対しては、漠然とした未来への希望や、どんな状態の自分が好きかを尋ねることで少しずつ「なりたい自分」や「したいこと」と言語学習の関連性を見出していくような対話が望まれる。受講生も「柔軟な対応」が必要であることは理解していたが、あくまで使用予定だったツールを「柔軟に利用」することを薦めるにとどまり、ツールの使用をやめて別のアプローチを取るには至らなかった。通常のアドバイジングでは事前に進行や使用するツールを決めておくことはなく、学習者との対話の流れに応じてその場で柔軟に対応することが求められる。しかし、今回は初めての実習で回数も3回に限られることを鑑み、各回の大まかな内容と使用するツールをあらかじめ決めていた。それによって受講生の緊張や戸惑いを軽減できた面もあると思われるが、場合によっては、柔軟な対応を制限する足枷となってしまったようである。

最後の(8)は、学習者から「作文を添削してほしい」といった要請があり、それにそのまま対応した事例である。アドバイジングでは、ただ単に「正しい答え（添削）」を提供するのではなく、今何が課題となっているのかを見極め、学習を進展させるための問いや選択肢を示すことが求められる。授業内のリフレクションでは、この事例から「アドバイザー」と「チューター」そして「教師」の役割の異同について議論が展開した。特に教育経験のある受講生の場合、アドバイザーとしては「教えない」「傾聴する」立場をとることが必要だと頭ではわかっているが、実際には葛藤や難しさを感じることもある。例 4 は教育経験のある受講生 D のレポートからの抜粋である。アドバイジングとティーチングとの相違に目を向けながら、学

習者との適切な距離の維持，臨機応変な対応やそれぞれの最適解を模索する姿勢の重要性について言及が行われている。この記述からは，【達成感の獲得】と並んで【課題の認識】が自覚されたことにより，【実習を通じたアドバイジングへの理解の深まり】も生じていることが窺える。

〔例4〕（2022年度・受講生D）

ティーチングにおいては知識を教えることは必須であるため，ティーチングに慣れてしまったり，ティーチングの心持ちのままアドバイジングに臨んでしまうと，アドバイザーとしての領分を超えてしまうほか，学習者の自律的・主体的学習を促進できなかつたり，時には阻害してしまい，意図していずとも依存関係を構築してしまうことにもなりかねないと感じた。【中略】学習者とアドバイザー間の適切な距離の取り方は，一様ではなく，学習者の性格やアドバイザーの性格，環境などさまざまな因子によって異なるため，一つの最適解を探すのではなく，経験を増やしていく中で常に自身のアドバイジングのセッションを謙虚に振り返り，場面や学習者に臨機応変に対応できる，それぞれの最適解を模索する姿勢を維持することが大切であると考えた。

5 おわりに

本稿で報告した授業の受講生は，アドバイジングの原則を踏まえつつ，授業で学習したツールやストラテジーを活用し，主体的な学習を促すための伴走者としてのアドバイザーの役割を果たそうとしていた。また，アドバイジングを学び実践する中で，受講生間の対話や受講生自身の学習・教育経験の振り返りが行われ，アドバイジングに関する理解の深化や自らの言語学習に関するビリーフの変容が生じていた。ただし，アドバイジングに関する知識を実践に適用する段階ではいくつかの課題が残っている。また，今回の実習のデザインそのものがアドバイジングでの柔軟な対応を制限してしまった一面も見出された。そして，教師の「教え導く」役割とアドバイザーの「傾聴し，行動や意識変革を促す」役割との相違や，同じ人が両方の役割を担うことによる葛藤や困難さも確認できた。本稿ではコース終了時のレポートに基づいて受講生の学びを検討したが，今後は実際のアドバイジングのやりとりにおいてどのような対話が行われているかの分析が必要であろう。授業を通じて受講生が多くの気づきを得，それを今後の学習・教育実践に活かせるよう，今後も改善をはかりたい。

<注>

1. 2022年度には，翻訳版（加藤・マイナード2022）を用いた。

2. OU マルチリンガルプラザは、2020年4月に開設された大阪大学のセルフアクセスラーニングセンター（SALC）である。大阪大学で授業が開講されている25言語の自律的な学習をサポートするための様々なサービスを提供している。
3. 第26回ヨーロッパ日本語教師会シンポジウムの口頭発表の際は、抽出したカテゴリーを羅列的に提示したが、その後分析を深め、カテゴリー間の関係性についても検討を行った。またその過程においていくつかのカテゴリー名を修正し、引用する具体例も変更した。
4. レポートからの抜粋は、受講生が記述したものをそのまま引用している。

<謝辞>

本稿の執筆にあたり、JSPS 科研費 19K00708・20K00713・23K00607 の助成を受けた。

<引用文献>

- 青木直子（2016）「21世紀の言語教育－拡大する地平，ぼやける境界，新たな可能性」『Journal CAJLE』17, pp.1-21.
- 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.
- 加藤聡子・マイナード, J. (2022) 『リフレクティブ・ダイアローグー学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング』大阪大学出版会.
- 木下直子・トンプソン美恵子・毛利貴美・尹智鉉（2018）「日本語学習アドバイザーの育成に向けた実践的アプローチの効果の検討－自律的な学習者を支える質問力を中心に」『早稲田日本語教育実践研究』第6号, pp.77-86.
- トンプソン美恵子・木下直子・尹智鉉・寅丸真澄・毛利貴美（2019）「日本語教育副専攻科目における日本語学習アドバイザー育成－受講生の認識に見る可能性と課題」『日本語教育』174号, 16-30.
- 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修のあり方について（改定版）』文化庁.
- Kato, S. and J. Mynard. (2016). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning*. NY: Routledge.

Learning of supporters through language learning advising practice

Re-examining the role of language teachers

Mioko YOSHINAGA (Osaka University)

Abstract

In recent years, there has been a demand for the training of professionals with the competence to support autonomous language learning. As an example of this, this paper reports on the course 'Introduction to Language Learning Advising', which is aimed at graduate students interested in supporting language learning. First, an overview of the course is given, and then the students' reflection reports written at the end of the course are used as data to examine what they have learned from the course. The results show that the students tried to utilize the tools and strategies learned in the course, while following the principles of advising, and tried to play the role of a guide to promote autonomous learning. In the process of learning and practicing advising, there was a dialogue between the students and reflection on their own learning and teaching experiences, which led to a deepening of their understanding of advising and a change in their beliefs about language learning. However, some issues were identified regarding (a) the application of knowledge about advising in practice and (b) the understanding of the differences between the roles of teachers/tutors and advisors.

日本語学習教材開発を通して見られた
日本語教育に対する印象と異文化接触能力の変化
—大学生が取り組んだSDGsをテーマとする中級教材の開発—

黒崎 典子 (明治大学)

要旨

日本語学習者や日本語教育に対する理解者が増えていくこと、特に将来の多文化共生社会を担う若者が日本語教育に対する理解者となっていくことは、日本語学習者にとっても望ましいことであるに違いない。本研究では日本語教育を主専攻としない大学生が行った日本語教材開発プロジェクトとそこで開発されたSDGsをテーマとした日本語学習教材について報告し、関わった学生の日本語教育に対する理解と異文化間能力の変化について記述式アンケート及び半構造化インタビューをデータとして質的分析を行った。ここから、本プロジェクトの中心的活動であった学習者向けの「やさしい日本語」へ翻訳する活動が被験者の日本語学習者と日本語教育に対する考え方をポジティブに変化させていることが明らかになり、かつ被験者の異文化間能力も高まったことがわかった。

【キーワード】 日本語学習教材開発, 「やさしい日本語」, 異文化間能力

Keywords: Japanese textbook development, 'Easy Japanese', intercultural competence

1 はじめに

日本の多文化共生社会における重要なことの一つに、日本語母語話者側がいかにして日本語非母語話者を理解し、共生のために行動ができるようになるかが挙げられるであろう。将来、日本社会の中心となるのは現在の若者達であるため、彼らの一人でも多くが社会へ出る前に日本語非母語話者、そして日本語教育の理解者となることは共生社会において取り組まれるべき課題であると考えられる。そこで本研究では、日本語教育を主専攻としていない日本の大学生が取り組んだ「中級日本語学習教材開発プロジェクト」での活動について紹介し、その活動を通して、日本語、日本語学習者、日本語教育に対する考え方がいかに変容したのか、さらに異文化間能力についてもどのように変化したのか見ていきたい。

2 中級日本語口頭表現教材『SDGsで学ぶ日本語』開発プロジェクトについて

首都圏私立大学の商学部における教養系ゼミナール（言語学）¹における学部3年次の活動の一つとして中級日本語学習教材の開発を行った。このゼミナールでは学部3年次に、日本語力が中級程度で来日している交換留学生にとって役に立つコンテンツを制作することを目標としている。2022年度に取り組んだ活動の一つとして、国連が持続可能な世界を作るために2030年までに達成する目標として示した「SDGs（Sustainable Development Goals）」という、多くの大学生が興味を持つテーマを使用した中級日本語口頭表現教材を開発するプロジェクトを行った。

本プロジェクトでは前述の言語学ゼミナールの学生の内3名（日本語母語話者2名、韓国語母語話者1名）が中心となって教材の本文とコラムの執筆を行い、その内容については、同大学内でSDGsに関する活動を行っている三つのゼミナールに協力を仰ぎながら精査していった。特に、環境学に関するゼミナール、国際経済論を学びながらフェアトレードについての活動をしているゼミナールからは計7名の有志学生がインタビューや文章の修正作業に携わった。

プロジェクト活動期間は2022年5月から2023年1月の約9か月間であった。その期間中、断続的にグループで話し合いの機会を設けながら制作にあたっていた。それと並行して、担当教員は口頭表現タスクの部分を執筆、及び全体の編集を行い、2023年8月に『SDGsで学ぶ日本語』²として完成させた。

『SDGsで学ぶ日本語』は全65頁で3つの課から成り立っており、それぞれの課は本文、タスク、コラム等で構成されている。各課で取り上げたSDGsテーマ及び口頭表現活動タスク等概要は表1のとおりである。

本文とコラムは、執筆担当の学生達がインタビュー等を含めて情報収集し、草稿を執筆した。内容の記述がJLPTのN3合格レベル程度にふさわしくなるよう「リーディングチュウ太」³等を利用しながら、参加学生間での話し合いを重ねて日本語を書き換える作業を繰り返し行った。その過程には、留学生が使用するものだからきちんとしたものになりたいという責任感と同時に、普段自分達が使用する日本語とは異なる学習者向けの日本語に書き換えることで、本当にこの書き方で内容を正しく伝えているのかという葛藤もあったという。

このような葛藤を抱えながら日本語教材の完成に向けて継続的な活動を行った結果、参加学生にどのような変化が起きたのだろうか。そこで、本研究では参加学生

を被験者とし、記述式アンケート及び半構造化インタビューをもとに質的分析を行い、日本語、日本語学習者、日本語教育、異文化能力についてどのような変化が生じたのかを調査した。

表1：『SDGsで学ぶ日本語』の構成概要

課	SDGs Goals	タイトル・本文内容 (本文字数)	コラム (字数)	タスク
1	11: 住み続けられる街づくりを	「住み続けられるまちづくり」 住み続けられるまちづくりをするために必要なことについての対話文 (1087字)	多文化共生ができる場のデザインを目指したネパール人学校との活動について(1027字)	意見述べ
2	1: 貧困をなくそう	「貧困をなくそう」 フェアトレードについての概要を説明する文章 (723字)	フェアトレード大学を目指す大学内での活動について (1125字)	インタビュー
3	6: 安全な水とトイレを世界中に 12: つくる責任つかう責任 14: 海の豊かさを守ろう	「つくる責任つかう責任—安全な水を守ろう」 「水」にまつわる「公害」について及び安全な水を利用することを考える文章 (1082字)	大学内ウォーターサーバー設置活動について (1075字)	ディスカッション

3 分析

本章では、当該教材開発プロジェクトに関わった学生達がこの活動を通して日本語、日本語学習者、日本語教育についてどのようにイメージが変容したのかを質的分析により明らかにしていきたい。

3.1 調査対象と分析方法

調査対象はプロジェクト参加学生（日本人学生 7名）⁴ に対して行った記述式アンケート及び半構造化インタビューの逐語録データである。インタビューは録画、録音を行い、発言を逐語録化したものを佐藤（2002）、佐藤（2008）、クレズウェル（2007）の質的分析法を用いて分析した⁵。手順は以下の通りである。

- 0) 記述式アンケート実施
 - 1) 半構造化インタビュー録画・録音（一人 30～59分×7名）
 - 2) データの整理（アンケートの記述整理，インタビューの逐語録化）
 - 3) データの検討（データを読み通し，記録する）
 - 4) コード化（オープンコーディング，焦点的コーディング（佐藤 2008））
 - 5) テーマの記述とカテゴリ産出（KJ法，コードマトリックス）

6) 分析結果の提示

7) 解釈

コード化は佐藤（2008）のオープンコーディングと焦点的コーディングの方法を利用して行い、コードマトリックスを作成した。

被験者の背景は表 2 の通りである。いずれもプロジェクト実施時は商学部 3 年生で、調査時は 4 年生であった。専門コースはビジネスやマーケティング等で、A, B, G が言語学のゼミに入っている以外は日本語教育等に関係する授業は履修したことがないという学生達であった。インタビュー時間は 30 分から 59 分であった。また、被験者の内、B を除いた 6 名は大学に入ってから外国人に対する「日本語教育」というものがあると知ったということであった。

表 2：被験者の役割，背景及びインタビュー時間

	役割	所属ゼミ ⁶	専門コース	インタビュー時間
A	全本文・コラム執筆者	経済理論，言語学	アプライド・エコノミクス	51 分
B	全本文・コラム執筆者	企業倫理，言語学	マーケティング	53 分
C	第 2 課本文・コラム作成協力者	世界経済論，東南アジア	グローバル・ビジネス	50 分
D	第 3 課本文・コラム作成協力者	国際交通学，環境学	マーケティング	59 分
E	第 3 課本文・コラム作成協力者	観光交通学，環境学	クリエイティブ・ビジネス	43 分
F	第 3 課本文・コラム作成協力者	環境学	ファイナンス&インシュアランス	30 分
G	第 2 課本文・コラム作成協力者	世界経済論，言語学	マーケティング	51 分

3.2 倫理的配慮

事前に文面で趣旨説明をした上で、個人が特定されない形で学術利用すること、回答内容により不利益を被ることはないこと等を伝え、インタビュー前にも確認をし、了承を得た。

3.3 分析結果

オープンコーディング，焦点的コーディングを行い、カテゴリ化した結果、「日本語」「日本語学習者」「日本語教育」「対話」「異文化理解」に分けることができた。そこで、まず、プロジェクト参加前の「日本語」「日本語学習者」「日本語

教育」に対するイメージについて確認し、その後、プロジェクト後についてカテゴリごとに結果を見ていきたい。

3.3.1 プロジェクト前

プロジェクト前の「日本語」「日本語学習者」「日本語教育」の印象を見ていこう（表3）。まず、「関心がない世界」であるということが見えてきた。さらに学習者や日本語について表層的な知識しかなく、学習者に対しても単純な印象のみであることが明らかになった。また、日本語学習者に接した際も対応不全が起こっていたことがわかった。

表3：プロジェクト前の印象についての結果

焦点的コーディング	オープンコーディング
関心がない世界	かかわりのない世界, 考えたこともない
	(日本語は) 当たり前に使っていたことば
	(留学生は) 大学の授業等で接する人たち
表層的知識	(日本語教育は) 中学での英語授業の日本語版
	日本語は身に付けるのが難しい言語
	日本語は教えることも難しい
学習者に対する単純な印象	難しい日本語を勉強してすごい
	なぜそれほど日本語が上手なのか不思議だ
接触時の対応不全	留学生と話す際, 自分の発話に留意しない
	表現を変えた方が良いと思ってもどうしたら良いかわからない
	学習者のリアクションに対して行動できない

3.3.2 プロジェクト後の「日本語教育」に対する印象

では、プロジェクト後にはどのような変化があったのかを見ていこう。まずは「日本語教育」についての印象である。

表4にあるように、プロジェクト後、日本語教育は「初めて知る世界」と捉えていたことがわかった。これは前項で見た「関心がない世界」を意識するようになったということだろう。また、表層的な知識しかなかったが、学ぶ体系が整っていることを知り、それに対して驚きも見せていた。さらに、これまで知らなかった日本語教育の実情を一部分でも知ることで、日常会話を学ぶ等の表層的な印象を越え、より高いレベルの教育が求められている世界であるという気付きも見られた。

表4：プロジェクト後の「日本語教育」に対する印象の結果

焦点的コーディング	オープンコーディング
初めて知る世界	このような世界があることを初めて知った
	考えたこともなかった新しいことを知った
学ぶ体系が整っていることへの驚き	英語を学ぶ感じより、もっと丁寧で徹底していた
	学ぶ体制が整っていることに気付き驚いた
	レベル分けがきちんとされていて驚いた
上のレベルが求められる教育	教育なのだから、日常会話以上のことが求められる

3.3.3 プロジェクト後の「日本語」に対する印象

「日本語」については、本プロジェクトにおける翻訳活動の際の困難について、共通して言及があった（表5）。

表5：プロジェクト後の「日本語」に対する印象の結果

焦点的コーディング	オープンコーディング
日本人間での違い	日本人同士でも単語の意味の認識に違いがある
	日本人同士でも単語に対するイメージの違いがある
単語の言い換えに対する困難	日本語を翻訳した時本当に同じ意味なのか葛藤があった
	翻訳語に違和感があってもわかりやすさを優先する葛藤
	どの単語が適切なレベルなのかがわからなかった
	普段使用している語が想像以上に学習者にとって難しい
	留学生のわかりやすさと正しさの違い
ことばを多角的に見る姿勢	言い換え方を考えることによりより深く読むようになる
	言い換えを正確にするために知識や見方を複数持つ必要
	一般的なレベルに捉われず「わかりやすさ」を基準
	日本語の見え方のギャップを認識できる
	普段当たり前で使用していることばを見つめ直す

学習者の日本語レベルに合うように別のことばを使用して翻訳しても本当にそれが適切な意味を表せているのかという葛藤、また、翻訳語に違和感があったとしてもわかりやすさや単語の難易度を優先して書き換えなければいけないのだろうかという葛藤等、単語や表現の翻訳についての困難や葛藤が見られた。一方、このような葛藤を経て「ことばを多角的に見る姿勢」が生まれたことがわかった。学習者のレベルに合わせて言い換えをするには自分たちの知識や見方を複数持つ必要があり、当たり前で使用していることばを見つめ直すようになった等、述べられていた。

3.3.4 プロジェクト後の「対話」についての気付き

「対話」についての気付きをまとめた表6を見ていこう。まず、「日本人同士のやり取りについての気付き」が見られた。また「日本語で伝える対象は日本人だけではない」という気付きもあり、このように考える人が増えることは日本で生活する非母語話者にとっては心強いことだと考えられる。さらに「相手の背景を考えて対話する」ことの重要性についても気付き、「相手に合わせた話し方をしようと考えたようになった」と、全員が様々な表現で言及していた。そして、気付いた後に、「具体的な対応方法の実践」ができるようになったということが挙げられていた。相手がわかると思うことばを使う、確認しながら話す、ジェスチャーも使う等、非母語話者との接触場面での行動が変わったということだ。母語話者に対しても「自分の日本語の使い方が変わった」という発言もあった。

表6：プロジェクト後の「対話」についての気付き

焦点的コーディング	オープンコーディング
日本人同士のやり取りの気付き	わからない単語があっても大体わかる
	わかったつもりにならず、定義づけや共通認識の確認が重要
日本語で伝える対象は日本人だけではない	「誰にでもわかりやすく」というのは日本人以外も含む
相手の背景を考えて対話	相手に合わせた話し方をする
	相手の知っている単語、文型を使う
	簡単な日本語を使う
	多少長くても適切に伝わることばを選ぶ
	少し変えるだけでも伝わるのがわかった
	相手がわかっているどうかを考えて話す
	二人三脚のような感じ
具体的な対応方法の実践	相手の日本語のレベル感がつかめてきた
	わかると思うことばを選ぶ
	短い文で、できるだけシンプルに話す
	文章構成に気をつける
	そのまま使い、説明する（注をつける）
	多めのジェスチャーを使って話す
	相手の発話を遮らない
	確認しながら話す
	わからない表情だったら、聞いたり、補ったりする

4 考察

前章で見てきた結果をもとに、本プロジェクトでの経験が参加学生にどのような影響を与えていたのかを先行研究と併せて見ていきたい。

4.1 母語を翻訳する経験が持つ影響

今回のプロジェクトで被験者が行った中心的活動は、母語である日本語を「やさしい日本語」に翻訳することであった。これにより被験者の日本語に対する考えに変化が起きたことがわかった。単語の言い換え作業や議論において葛藤や困難が起き、これまで特に意識していなかった日本語を客観的に見ることができるようになったため、ことばを多角的に見る姿勢が醸成されたと考えられる。つまり、学習者の視点を得たということができよう。このことにより、非母語話者とのコミュニケーションにも変化が起きたと考えられる。

庵 (2023) では、母語話者が Easy Japanese としての「やさしい日本語」の訓練をすることは、相手に伝える、相手とコミュニケーションをするという日本語能力の向上に役立つと述べているが、本研究により相手の視点を得て相手のことを考えながらことばを使うことができる能力が向上したということがわかった。

さらに、自分とは異なる言語使用の背景を持つ相手の立場に立てるようになることで、相手に対して自分がどのように言語を使用し、それをを用いてどのように接触したら良いのかという異文化接触と同様の経験があったとも考えられるかもしれない。つまり、異文化を持つ人と実際に交流することなしに、異文化接触と同じような経験をし、その能力を高めることができたともいうことができるだろう⁷。そこで、次に異文化接触理論の面からも今回の変化について考えていきたい。

4.2 異文化接触理論から

Neuner (2003:48-50) では「異なる世界と折り合いをつけていくのに必要な要素」として次の4点を挙げている。

- 1) Empathy 「他者」の立場を自らのこととして考える
- 2) role distance 外側からの自分の世界を見て視野を広げる
- 3) tolerance of ambiguity 曖昧さを容認する

4) awareness and representation of own identity

自身のアイデンティティを認識し他者に説明する

(日本語訳は鳥飼 2018:32 を参照)

これらを、本分析結果と照らし合わせると、4点全てがプロジェクトを通して被験者に起こっていたと考えられる。まず、学習者の立場に立って本文の日本語を書き換え、プロジェクト遂行のために自分事として活動に取り組んでいたことは Empathy と重なる。学習者が理解できる日本語とはどのようなものかということについて葛藤を抱えながら理解することで、自分の母語である日本語に対する多角的な見方ができ視野が広がったことは、role distance となる。母語話者同士で議論することで、唯一の正解がないことに気付き、より良い表現を求めて葛藤しながらも最終的には一つの表現に落とし込んだことは、tolerance of ambiguity に繋がり、議論・検討により葛藤しながら判断した表現を確定させて文章を作成したことは、awareness and representation of own identity であったと言えるだろう。つまり、本プロジェクトを通して異文化接触に必要な要素を身に付けていくことができたと考えられる。

続いて Allport (1954) の「接触仮説」についても見てみよう。「異文化間交流において、どのような種類の接触であっても集団に対して好意的な感情がもたらされるわけではなく、ある一定の条件を満たした接触でなければ、集団間接触は効果的に行われぬ」(加賀美・小松 2013:277) とあり、その条件とは以下の4点とされている。

1) 「社会的制度的な支持」

接触を行うことが、政府や教育機関といった組織に積極的に支持されている必要。

2) 「表面的な接触より親密な接触」

接触が互いの関係性を発達させるのに十分な頻度、期間、および密度の濃さが必要。

3) 「対等な地位関係」

互いが対等な地位関係。

4) 「協働」

互いに共通の目標があるような共同の作業を持つ。

今回のプロジェクトをこれらの条件と対照させると、ゼミナール活動という授業の一環であったため、1) 「制度的支持」があったと言え、約 9 か月間日本語教育や留学生の日本語について定期的に繰り返し議論をしていたため、2) 「十分な頻度、親密な接触」があったと言うことができ、同じ大学で学ぶ留学生のことを考えながらの活動であったため、3) 「対等な地位関係」を意識していたと考えられ、そして、実際の交流がなくとも留学生の立場に立ち、日本語の翻訳に向き合ったことが 4) 「協働」に結びつくと考えられる。つまり、本プロジェクトの活動は接触仮説の面からも効果的な異文化間交流活動と同等であったとすることができるであろう。

以上のことから、本プロジェクト及びそこでのやさしい日本語への翻訳活動により、効果的な異文化接触と同等の経験が起き、参加学生（被験者）の異文化に対する能力が高まっていたことがわかった。

4.3 接触場面における行動の変化

最後に、非母語話者との接触場面において被験者の行動がプロジェクト後にどのように変わったのか、例を見ていきたい。まず、A は駅で困っている外国人を見つけ、自分から声をかけたという。英語も日本語もわからないと言われたが、簡単な英語ややさしい日本語を使ったり、ジェスチャーを使ったりして問題を解決し、最後にはとても感謝されたという経験をしたそうだ。本プロジェクトに関わる前なら英語に自信がないため声もかけられなかったと思うと述べていた。B は以前、留学生と話す時に、自分の話していることを相手が理解していないと気付いてもどのようにしたら良いかわからず、そのままにしていたということだったが、プロジェクト後は、自分から言い換えてみたり、確認をしたりする等、やりとりを前に進められるようになったということであった。

このように、本プロジェクトを経験したことにより、日本語教育は関わりのない世界だと考えていた大学生が、母語を見つめ直して学習者の視点を得、異文化接触に必要な要素を身に付け、行動に変化が起きたということが明らかになった。

5 まとめ

本研究により、商学部の大学生が、SDGs という興味を持ちやすいテーマを題材にした日本語学習教材の作成に取り組むことによって、学生自身に以下の変化が起き

たことが明らかになった。一つ目は、被験者の大学生が日本語教育の世界について知る機会が得られ、明らかにプラスのイメージを持つようになった。二つ目は、やさしい日本語への翻訳活動を通して、語の意味等について深く考え、議論し、日本語を客観的、多角的に見ることができるようになった。三つ目は、ターゲットとする日本語学習者が理解できる日本語とはどのようなものか、普段自分たちが使用している日本語とどのように異なるかを考えることにより、学習者の視点を得、さらに異文化接触の場面で適切に行動できるようになった。

つまり、このプロジェクトで被験者たちが行っていた、特定の目標を設定し、学習者が理解できる日本語に書き換える作業は、日本語能力の向上に役立つのみならず、異文化接触に必要な能力を高めていける可能性が高いことが明らかになった。

日本社会において日本語教育に対する理解者はまだまだ少なく、日本語非母語話者が日本で安心して共生していくためには、今後もさらに多くの若者から日本語非母語話者、日本語教育への理解が得られるようにすることが必要だと考える。今回の成果は、日本語教育に興味を持っていない日本人から理解を得るため、そして、そのような人たちが異文化接触に必要な能力を高めていけるようにするための一つの方策を示すことができたと考える。

<注>

1. 当該ゼミナールは1年次秋学期に入室試験を行い、2年次から4年次まで3年間かけて学ぶものとなっている。
2. 黒崎典子編著、荒木瑠梨、李叡琳、古本健悟（2023）『SDGsで学ぶ日本語』明治大学商学部黒崎典子研究室
3. 日本語読解学習支援システム「リーディングチュウ太」
<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/>
4. プロジェクトに参加した韓国人学生にも同様のインタビューを行ったが、今回は日本語母語話者を対象に分析したため、そのデータは含まれていない。
5. 質的研究における留意点及び研究を進める上でのガイドラインについては八木（2015）も参考とした。
6. 当該商学部では、コースの専門とは別に商学系と教養系の二つのゼミナールに所属できるカリキュラムとなっている。

7. 実際に日本語学習者等と接触することで異文化能力を育成するという成果については佐藤・高木（2009）等の研究がある。

<謝辞>

本研究にあたっては被験者の方を始め、『SDGsで学ぶ日本語』制作に協力していただいた関係者の方々に大変お世話になりました。深く感謝申し上げます。

<引用文献>

- 庵功雄（2023）「日本語表現の改新と『やさしい日本語』—日本語研究者が果たし得る役割」『日本語の研究』第19巻2号, pp.53-68, 日本語学会.
- 加賀美常美代・小松翠（2013）「11. 大学キャンパスにおける共生」『多文化共生論—多様性理解のためのヒントとレッスン』明石書店.
- クレズウェル J. W.（著）操華子・森岡崇（訳）（2007）『研究デザイン 質的・量的・そしてミックス法』日本看護協会出版会.
- 佐藤綾・高木裕子（2009）「日本語教育実習における異文化と関わる能力育成の可能性と育成に必要な要素の検討」『実践女子大学人間社会学部紀要』第五集, pp.169-188, 実践女子大学人間社会学部.
- 佐藤郁哉（2002）『フィールドワークの技法』新曜社.
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社.
- 鳥飼玖美子（2018）「言語と文化の悩ましい関係—外国語教育の視座から—」『ヨーロッパ日本語教育』23, pp.25-39, ヨーロッパ日本語教師会.
- 八木真奈美（2015）「第2章 質的研究の認識論—言葉を使う人間とその世界を理解するために」 舘岡洋子編（2015）『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』, pp.27-48, ココ出版.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice.*, 25 Anniversary Edition. Basic Books (1979).
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning.
- Byram, M. (Ed.). (2003). *Intercultural competence.* (pp.15-62). Council of Europe.
- United Nations. *THE 17 GOALS*. Retrieved September 24, 2023. <https://sdgs.un.org/goals>.

**Changes in impressions of Japanese language education
and intercultural competence
through the development of a Japanese language textbook**

Noriko KUROSAKI (Meiji University)

Abstract

Much needs to be done to increase the popular understanding of Japanese language learners and Japanese language education. In particular, Japanese language education must become attractive to young people. This study reports on a project to develop a Japanese language textbook on the theme of the United Nation's sustainable development goals (SDGs) written by university students who were not majors in Japanese language education. In addition, this study helps clarify the evolution in students' understanding of Japanese language education and intercultural competence.

The textbook provides an introduction to the SDG initiatives at the students' university and practice exercises for improving oral expression skills, such as those required for speech, interviews, and discussion, for intermediate learners. The SDG goals, themes, and activities of each section in each lesson are as follows:

Lesson 1, Goal 11: 'Make Cities Safe, Resilient, and Sustainable' – Speech

Lesson 2, Goal 1: 'End Hunger' – Interviews

Lesson 3, Goals 6, 12, 14: 'Ensure sustainable consumption and production patterns; in particular, sustainable management of water and sanitation' – Discussion

The project facilitates students' changed understanding of Japanese, Japanese language education, and learners, through discussions on how one should describe Japanese for learners.

To the best of our knowledge, no other examples exist of such an activity, that is, to improve students' understanding of Japanese language education while creating Japanese language learning materials. We believe that this project is quite significant in this respect.

At the end of the project, we conducted a qualitative analysis via semi-structured interviews to determine how both the students' understanding of Japanese language education and their intercultural competencies had changed. We consequently clarified the positive attitude changes that students exhibited towards Japanese language learners and language education.

ドイツの中等教育の「日本語」科目の教材に関する実証研究

ー現職教員の考えを中心にー

真嶋 潤子 (大阪大学／国際交流基金関西国際センター)

モニカ・ウンケル (ケルン大学)

要旨

ヨーロッパの中等教育における日本語教育の研究は、これまで文献調査や実践報告が多数発表されているが、ドイツのギムナジウムの上級段階での教材に関する多面的な実証研究はほとんど公刊されていない。中等教育の「外国語としての日本語」の教科と教員養成の発展に寄与すべき基礎研究とすることを目的として、本稿では、2022年3～11月にノルトライン・ヴェストファーレン州 (NRW) のギムナジウムで行なった、日本語教科書をテーマとした調査の報告を行なう。使用教材と、当事者である生徒や教員の考え、州教育省の学習指導要領 (KLP) との適合性の評価、どんな教材が求められているのか、といったことを多面的に把握しようとした。日本語が正規科目として開講されている9校全てを対象に、①生徒へのアンケート調査、②教員へのインタビュー調査、③授業の非参与観察を行なったが、②のデータの分析結果を中心に、見えてきたことと浮かび上がった問題や課題を論じている。

【キーワード】 ギムナジウム, 生徒, 教員, インタビュー調査, 学習指導要領

Keywords: gymnasium, (high-school) students, teachers, interview, state guideline for teaching (Kernlehrplan: KLP)

1 はじめに

本稿は、ドイツ連邦共和国の中等教育の一つの学校種であるギムナジウムの正規科目「日本語」で使用されている教材に関して、教育の持続可能性と質の向上を長期的な目標として、改善・改訂・変更の必要性を探るために当事者である教員と生徒の考えを把握しようとした調査の報告である。

2 調査の背景

2.1 ドイツの日本語教育の概要

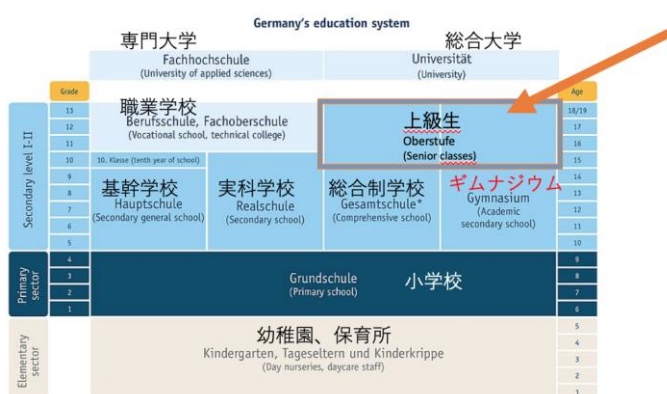
国際交流基金 (2021) の調査によると、ドイツの学習者数は11,687人 (2018年には15,465人) であり、西欧では仏英に次いで3位である。大学等高等教育機関とVHS

(フォルクスホッホシューレ) と呼ばれる市民大学の学習者が多く、中等教育での学習者は1,529人となっている。ドイツ全国16州のうち、10州で日本語教育が正規科目として提供されているが、そのうちNRWは最大で、州内9校で約550人の受講生を数える。

これまでの経緯を見ると、日本語がアビトゥア（高校卒業試験、大学入学資格）の試験科目として認可されたのが1999年であり、中等教育機関で教えることのできる現地の日本語教員養成課程が、10年ほど後に開設された¹。2018年以降、その課程の修了生が、州内外の中等教育機関で正式の教員として活躍し始めている。

2.2 ドイツの教育制度と中等教育の「上級生」

ドイツの教育制度全体を図1に示すが、図中の矢印の部分が本稿で調査対象とした中等教育（ギムナジウム）の「上級生」を指している。



出典：<https://www.make-it-in-germany.com/en/living-in-germany/family-life/school-system>

図1：ドイツの教育制度と本稿の調査対象者

2.3 ドイツの中等教育のノンネイティブ日本語教師養成制度

ドイツで中等教育の教育公務員である正規教員になるためには、高い要求水準をクリアしなければならない。「2教科の担当ができなければならないこと」「大学院修士課程を修了していること」「大学院卒業後18カ月の教員研修生（教育実習）としての実務を経験していること」というのが、特に大きな特徴である。ドイツの2大学での養成課程については、Unkel（2017：327）に詳しいが、日本への留学を含めて、日本語教員養成課程を修了するには通常7～8年かかるようである。

現在のドイツでは、このように自国の大学院で養成課程を経た新しい教員（日本語以外にも担当教科を持つ教育公務員）と、以前から日本語教育を担ってきた教員

が共存して授業を担当している時期である。

2.4 ドイツの中等教育の「日本語」科目提供状況

ドイツの教育制度は、全国一律ではなく、16の州の教育省がそれぞれ責任をもって行なうことになっている。今回の調査は、前述の理由（生徒数、教職課程等）に基づいて、NRWにおいて行なった。NRWの中等教育では、日本語は、他の16言語と同様の「外国語科目」としての位置づけで、アビトゥア科目として選択できる正式科目になっている。学習者数は、州の中でクラス数や学校数も2000年代以降安定している。授業は州教育省による「学習指導要領（KLP）」によって統制されている。

2.5 州教育省による「共通アビトゥアの規定」（2023）

NRW教育省が発表した本調査時点で最新の「共通アビトゥアの規定」によると、卒業試験までの日本語コースの目標としては、ここに挙げてある異文化コミュニケーション能力の一分野である社会文化知識の5つの側面に配慮しながら、「21世紀型能力」を身につけられるように指導することが求められている。

- 日常的文化と職業世界の側面
- 若者の生活と経験の世界
- 現在の政治的・社会的議論
- 歴史と文化の発展
- グローバルな挑戦、未来に向けての設計

ドイツのギムナジウムの卒業試験の外国語科目の内容や方法は、中等教育で身につけておくべき能力（コンピテンス）を、指定されたテーマの範囲において目標言語（日本語）で、どの程度できるかを評価するものとなっている。具体的には「テキストのまとめ」、「テキストをもとに、～（扱われている現象）の長所と短所を分析し」、「～（扱われた現象）について自分の（理由付きの）意見を述べる」ことと、独和の「メディアーション」という課題がある。本調査時現在、日本語カリキュラムでは、次の5つがアビトゥア試験に出題されうるテーマとして挙げられている。

- 「日本の大衆文化（ポップカルチャー）：漫画とアニメ」
- 「学校生活と問題」
- 「若者の日常生活のデジタル化」
- 「田舎暮らしと都会暮らし（伝統的な生活と現代的な暮らし）」

・「大学生活」

以上述べた技能・コンピテンスの他に「メディアリテラシー／メディアコンピテンス」と「SDGs」もある。例えば、メディアエーションの課題の場合、指示に沿って、新聞記事の要旨を友人へのメールにまとめることなどが求められる。「SDGs」については今後公開される学習指導要領で、詳細が掲載される予定である。

英語、フランス語、スペイン語などの長く定着したドイツの外国語科目と異なり、日本語にはドイツの教育省が定める「学習指導要領準拠」の教科書というものはなく、学習到達目標に達成するための教材は、現場の裁量に任されているところが大きいと言えよう。上級生になってから学ぶ日本語の科目ではアビトゥアで求められる能力はCEFRのA2レベルで、口頭試験では部分的にB1である。

3 研究の背景と出発点

3.1 使用されている教材

実際に調査したギムナジウムで使われている主な教材は、『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク 2012）と『まるごと』（国際交流基金 2013-2015）の日本で作られた成人向け教材と、ドイツで作られた『Japanisch für Schüler』（SJBW 2011）と『ドイツからこんにちは』（Oshima-Gerisch 他 2010-2014）と『話そう』（Knapp-Hartmann 2021, 2019）の3点、計5点であった。

表1：使用教材の組み合わせパターン (EF, Q1, Q2 はそれぞれ日本の高校1, 2, 3年の学年に相当)

主教材	補助教材	学校数
EF/Q1: 『ドイツからこんにちは』 Q2: アビトゥアのテーマ用の資料集	『Basic Kanji』（読み・書き） ab Q1 (2): 『みんなの日本語 やさしい作文』 Q2: 『福岡からこんにちは』	2
EF/Q1: 『Japanisch für Schüler 学生の日本語』 Q2: Texte/Videos zu den Abiturthemen	『みんなの日本語』（聴解練習)	2
EF/Q1 (1): 『まるごと』 A1/A2.1 りかい Q1 (2): 『Adventures in Japanese』 Q2: 2022年夏以降アビトゥアのテーマの自作教材 『IiTomoo Senior』（作業中)	EF/Q1: 『まるごと』 A1 かつどう(z. T.), 『まるごとプラス』、『エリン』、『いろどり』 u. a. 自作教材	1
EF/Q1: 『まるごと』 Q2: 『まるごと』+独自教材	独自教材	2
EF/Q1: 『はなそう』 Q2: アビトゥアのテーマ用の資料集	それ以外に、ネット上のポッドキャスト等、JFのデジタル教材など(『まるごと』 für Hörverstehen, 『いろどり』), 独自教材	2

上の2点は、州教育省の学習指導要領に、ほとんどと言って良いほど準拠していない²。下の3点は、更新中のものや、日本語の自然さに問題のあるもの、また学習指

導要領のテーマを完全にはカバーしていないものもある。本調査の過程で、ほかに『いいとも ii Tomo』（Burrows et al. 2019）や『Adventures in Japanese』（Peterson & Hirano-Omizo 2015-2017）も部分的に使用されていることがわかった。実際の学校では、どれか一冊の教材だけを使っているというところではなく、表1に示すように、組み合わせたり副教材を使用したりしている。

では、このような教材を使って教えている教員や、習っている生徒は、教材についてどう思っているのだろうか。

4 先行研究

この分野の先行研究を概観したところ、広く日本語教材に関するものとしては今井・伊藤（2019）が挙げられる。また、大学レベル・高等教育レベルの調査研究は多いが、中等教育でのギムナジウムにおける日本語教育についての実証的研究は、まだほとんどない状況である。国際交流基金による基礎的情報の把握はなされているが、ドイツのとりわけNRWの日本語教材に関する研究は、教室での教材利用に関する報告があるのだが、Knapp-Hartmann（2017）、Unkel（2015）以外には、VJSドイツ語圏中等教育日本語教師会の研修会または会員間のみでの情報共有に留まっている³。多面的に当事者の評価などを調査する体系的な研究は管見の限りない。そのため、他の科目の教科書、教材使用の実証研究も参考にした（Kipman & Kühberger 2019）。

5 調査方法

5.1 調査の範囲

調査は、NRWのギムナジウム9校全ての上級生向けの日本語コース⁴を対象とすることとし、ギムナジウム中学年から勉強を続けた日本語コースも課外活動（AG）も調査対象外とした。

5.2 データ収集と分析の方法

本調査では、以下のような3種類のデータ収集を行なった。

調査1：対象となる生徒には「アンケート調査」を行ない、量的に傾向を掴むことにした。質問紙は、各学校の教員と相談して、紙媒体を授業中に配布するか、オンラインで回答をしてもらうか、回収率の高そうな方法として推奨された方法で行な

った。

調査2：教員対象の調査協力者は、「教員研修生」を含む13名であった。そのうち日本語母語話者が4名、ドイツ語母語話者が9名であった。一人ずつインタビューを行なったが、対面の場合と、オンラインの場合がある。内容は同じで、ガイドラインとして予め準備しておいた質問を中心にして、半構造化インタビューを実施した。教員一人について15分から30分で、インタビューは基本的に調査者2名で行なった。インタビューに際しては、全て同意書を得て録音し、それを完全文字化した。使用言語は日本語またはドイツ語であった⁵。

調査3：補足として教育実践の環境や背景理解のために、非参与型授業観察をする機会を得た。つまり、調査者2名が学校長と調査対象者の教員の同意を得た上で、教員の日本語授業を訪問し授業を見学した。そして、2つの調査の分析・分類・考察のための追加データとして、観察者の記録ノートを利用した。

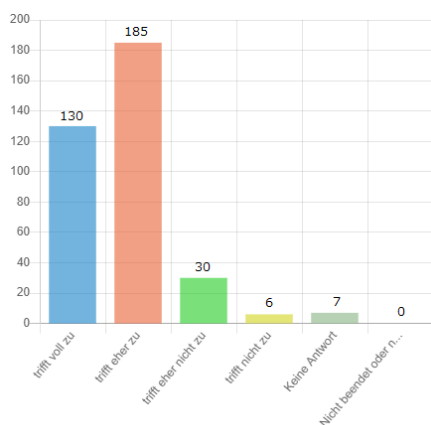
調査全体の実施時期は2022年3月～11月で、その間も後もデータ分析・評価を続けた。量的分析方法はデータをLimeSurveyに記入して、生徒へのアンケート調査の回答を分析した。本稿で主に報告する質的調査はMayring(2022)に従って、インタビューの具体的な発言からコード（使用教科書、補充教材、教科書の満足度、教科書への希望など）を作成して、類似性からコード間のつながりを検討し、カテゴリーの取りまとめを行なった。

6 調査結果

6.1 生徒への調査結果

本稿では紙幅の関係で、教員への調査結果に重点を置くので、生徒の量的調査の詳細は、別稿に譲ることとするが、以下の議論に関連する点について報告しておく。

生徒へのアンケート調査（n=358）では「日本語の教科書で、日本語をしっかりと学べる」かどうかという質問に対して、生徒の支持率は約 88%を占めており、事前に予測していた値を大幅に超えていた。



グラフの各棒が示すのは左から順に以下のようになっている。

- 完全にそう思う
- どちらかと言えばそう思う
- どちらかと言えばそう思わない
- そう思わない
- 解答なし
- その他

図2：生徒の教科書についての評価

しかし、教科書ごとの回答を詳しく見れば、生徒用に作成された教科書のほうが、日本語をしっかりと学べる支持率が高いと示唆された。「完全にそう思う」と答えた生徒は『話そう』が39%で、『*Japanisch für Schüler*』が38%となっており、それに対して、出版社による市販教科書はレイアウトも質も優れているが、生徒の支持率はやや低い。しかし「完全にそう思う」と「どちらかと言えばそう思う」の合計を見れば、4冊ほぼ同じ値を示している。つまり、大多数の生徒は、現場の日本語教材を支持しているという結果が得られた。

6.2 教員インタビュー調査

半構造化インタビューを行なうため、核になる質問項目を以下のように設定した。

1. どんな日本語教材を使用しているか。
2. それはKLPの「アビトゥアの規定」にどの程度適合していると考えているか。
3. KLPで示されている「アビトゥアの規定」テーマやトピックを十分扱っているか。
4. 今使っている教材にどの程度満足しているか。
5. 新しい教材を作るとしたら、どんな希望があるか。

実際に教員に調査を行なう前に、結果予測を何点か想定し、分析過程で検討した。

予測1：教える経験の豊富な（経歴の長い）教員は使用教材に満足している。

予測2：教える経験の浅い（5年以下の）新米教員⁶は使用教材にあまり満足していない。

予測3：使用教材を学習指導要領（あるいはアビトゥアで試験対象となるテーマ）に適合させることはできても、補充教材が必要になるだろう。

予測4：新米教員は新しい教材を欲しがっているだろう。

ベテラン教員が長年の経験を積み、さまざまな工夫をしながら今の使用教材を授業に取り入れており、それで満足しているという予測1には、結果として5名の教員が完全に同意し、1名はやや満足していると答えた。

〔引用 1〕 [...] 文法項目がまとまっていたり、後は、[...] 課ごとに [...] 日本の文化 [...] とか習慣とかそういう部分のコラムとかがあったりするんで、生徒に読ませるにはすごく [...] まとまっていいかなって思います。なので、満足度としては結構 [...] 上ですよ。[...] 90パーセントぐらいですね。(坂東 2022:4, 藤田 2022:8, 村田 2022:6)

しかし、満足していると答えた教員の中でも、今現在の使用教材がこれから使えなくなるので、新しい教材を必要としているという回答もあった。そのため、満足はしていても、補充の必要な部分もあると認められる⁸。

上述したように使用教材の分析では、現行の学習指導要領に完全に合うものはなかったため、新米教員は授業を準備する負担が大きくて、困っているのではないかと想定していたが、満足度は異なっても全員から「[やや] 満足している [が, ...]」という回答があった。

〔引用 2〕今のもので満足しています。もちろん、追加の課題を作ったりして、それで生徒が授業中に思ったほど使えなかったこともあります。それでその課題をもう一度やり直して、生徒がちゃんと使えたことを見て、嬉しかったです。仕事の量が大変だけど、...。(Jacobs 2022:5)

〔引用 3〕今使っている教科書の内容や構造で満足していますが、課によって、例えば書くことの課題が十分でないこともあり、それで自分で何かを作るしかありません。[...] でも、全体的に見れば、もうこれで授業中にうまく進めることができます。(Graf 2022:3)

以上のデータからは、教員が使用教科書に満足しているということがうかがえるが、不足している点と補充教材の必要性が認められる。

〔引用 4〕教科書は高校生向けではないものなので、もう少し生徒の興味を引き出せるように手直しをしていますし、学校用の教材の『エリン』も使っています。(Casper 2022:1-2)

しかし、生徒に合った教材を準備することを得意とする教員もいる。

〔引用 5〕実は、私のアプローチは違うのです。市販教材より自分の生徒たちに合わせた教材を優先させています。まず、学習者 [の能力や性格] を見ておいてね。(Euler 2022:4)

〔引用 6〕そして、この教材ではよく勉強できるが、あの教材はあまり良くなかったという生徒の建設的な反応に従って、教材をだんだん生徒のニーズに合わせて改善できるのはいいことだと思います。(Krämer 2022:3)

教科書の適合性に関する質問に対して、「どっちにしても完璧に指導要領に合ってる教材はない」(井口 2022:4)のような発言はあったが、坂東(2022:2)が指摘したように「KLP [= 学習指導要領] に結構沿って [...] いると思います。[...] パーセンテージで [...] [言えば] 8割ぐらいは [...] 合ってると思います。8割, 8割5分ぐらい。」という回答もあった。しかし、そのような高い適合性を認めている坂東(2022:5)も「自分で、[...] 補強したり自分で作ったり [...] もしてるんですけど [...]」と語っており、使用教材を学習指導要領に適合させるためには補充教材が必要であるということである。

調査前の予想では、新米日本語教員だけが新しい教材を希望しているのではないかと予測していた。しかし、インタビューの結果、ベテラン教員2名からも新しい教材を望む声が上がった。

〔引用 7〕足りないのはやっぱりそのテーマ別でも初級で扱われるようなもの [...] ですね。例えば...「テクノロジー」...つねに新しくなるので、「テクノロジー」のテーマも...常に更新が必要だなと思っていて、(市販, 既存)の教材だけでは対応できない、「住居」もそう..大抵の教材はこういう項目を持ってるんですけど...後、全然ないのが「学校」ですよ。[...] その辺りは [...] 完全に、[...] 自力でやらなきゃいけないので、もう少しその辺が充実したらいいなあと、思っています。(井口 2022:2)

〔引用 8〕聴解がある程度 [...] 適宜に [...] 課ごとで、まあ、本当に簡単な会話でもいいんですが、そういうのが入ってるものとか。後は、[...] 生徒にとったらカラフルな方がいいのかなっていう部分が、[...] 色的なものです、視覚の部分で。[...] 後は [...] 私が満足してるっていうのは文法の項目はドイツ語で書いてあるっていうことですね。それは、[...] 生徒にとったら家に帰ってからもう一度復習するのに自分で読むという部分ですごくいいと思うので、[...] やっぱりドイツ語である程度文法項目は [...] 説明されてると生徒の満足度っていうのは、[...] 上がると私は思います。[...] 欠席した時に [...] そこを読めば、穴埋めができるように、[...] そういうのがいいのかなと私は思います。[...] キャンドゥ表みたいなのが、あれば、[...] 私はいいのかなっていうのは、[...] 考えたりもしています。(坂東 2022:4-5)

つまり、ベテラン教員の中にも、使用教科書にない学習指導要領のテーマに焦点を当てて欲しい、あるいは扱われていない技能を補充して欲しいという希望も確認

できた。そのほかに、例えばデジタル教材として使用教科書のための追加課題の問題集から教科書の足りない部分が補えれば良いと答えた教員もいるし (Albrecht 2022:6), 4 技能, メディエーションなどのような練習問題も含めたアビトゥア・テーマの資料集を希望している教員もいる (Dietrich 2022:7)。特に, 学習指導要領に合った, ギムナジウムの他の外国語教科書の構造や内容に似た教材が欲しいとした新米教員もいた。それは敷衍すれば, 学習者の多様性に対応した課題, 生徒の学びを支援する補充教材 (scaffolding), 課ごとにその課で扱われたコンピテンスをまとめて遂行するユニットタスクなどである (Jacobs 2022:6-7, Neumann 2022:5)。逆に日本語の独自性が失われる可能性があると言って, 他の外国語教科書と同じような内容や構造にしないようにしてほしいという意見を述べた教員もいる (Haas 2022:3)。

7 結果のまとめと今後の課題

今回の調査の結果として, 教員も生徒も今使っている教科書に対して, 事前予測とは異なり高い支持率を示している。特に生徒用に作成された教科書への支持率が高かった。しかし, それぞれの教科書は学習指導要領に完全に適合するものではない。そのため, 追加教材を要求する教員はいたのだが, 学習指導要領に完全に沿った新しい教科書を「欲しい」「あるといい」とは言う教員がいても, 「必要だ」としている教員は一人もいないことがわかった。

調査時点は, 教員が協力して新しい教科書を作成しようとしている時期ではなかったようであるが, 2025 年から, 新しい学習指導要領が施行される時には, 新しい教科書を作成したい (あるいは, して欲しい) と希望する声が強くなる可能性がある。それに向かって, 教員有志グループが全力をあげて新しい教科書を作るかもしれない。特に今回の調査で生徒用に開発された教材が高評価を得ていることは示唆的であると言える。新教科書を作ろうという気運が高まるならば, その際には今回の調査結果が参考になれば幸いである。今後, 教員インタビュー結果のさらなる分析から, 二つの調査結果を関連付け, さらに今後の日本語教員養成課程にも活用できると考えている。

<注>

1. 最初は, 日本人か日本学を卒業して資格を認定された教員が日本語の授業を担当していたが, 2011 年にケルン大学, 2014 年にはボーフム大学で日本語教員養成課程が設立された。

2. ただし『まるごと』は, Unkel (2015) が指摘するように, JF スタandardに準拠しているので CEFR に近く, 学習指導要領 KLP にかなり適合できることがわかっている。
3. 例えば, 松尾・ドゥツス (2017), Trumpa et al. (2017) などがある。
4. ただし, 対象者はギムナジウムの上級段階から日本語の勉強を始める生徒のみである。
5. 本稿執筆のためドイツ語の引用文は和訳した。
6. 当初, 新米教員を 1~3 年の経験者と 4~10 年の経験者に分類して分析することを検討していたが, 調査時点で, 中間グループに属する教員の数少なく, 匿名化が不可能であったため, 結局, 新米教員全体としてまとめることにした。なお, 新米教員は全員, ドイツの日本語教員養成課程の卒業生である。
7. 個人が特定できる情報は一部表現を変更してある。
8. 表 1 のように, 教員はさまざまな教科書を組み合わせているか, 主に特定の教科書に重点を置いて, 追加教材を作成している。その実践について満足しているという答えだった。

< 謝辞 >

*本研究が実現したのは, NRW のギムナジウム 9 校の管理職の先生方のご理解と, 日本語担当の先生方と, 生徒の皆さんのご協力のお陰である。厚く御礼を申し上げたい。

**本稿は第26回ヨーロッパ日本語教師会AJEシンポジウム (於: ゲント大学, 2023年8月20日) の口頭発表の内容に加筆修正したものである。NRWのハインリッヒ・ヘルツ財団 (Heinrich-Hertz-Stiftung) の研究助成, 並びにJSPS科研費 (基盤研究 (C) 課題番号19K00736, 23K00608) の助成による研究成果の一部であることを記して謝意を表したい。

< 引用文献 >

今井新悟・伊藤秀明 (編) (2019) 『日本語の教科書が目指すもの』 凡人社。

国際交流基金 JF (2021) 「8. 西欧」『2021 年度 海外日本語教育機関調査』

<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/europe.pdf>. (2023 年 7 月 19 日)

松尾馨・ドゥツス カタリーナ (2017) 『『まるごと』ギムナジウム高等部における実践の報告』『29. Fortbildungsseminar des VJS』(No pag.).

Kipman, U. & Kühberger, C. (2019). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS 2019.

Knapp-Hartmann, S. (2017). Der ‚Text‘ als Grundbaustein für das Lehren und Lernen – ein Beitrag zur Lehrmaterial-Entwicklung für das Abiturfach Japanisch. In Unkel, M. (ed.).

Beiträge zum Japanologentag 2015 in München. Sektion Japanisch als Fremdsprache. (pp. 49-112). Köln: GJF.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023) Zentralabitur
2025–Japanisch. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5571>. (2023年7月19日)

Trumpa, H. et al. (2017). Sprachmittlung als neues Aufgabenformat am Beispiel von Japanisch in NRW. 29. Fortbildungsseminar des VJS (No pag.).

Unkel, M. (2015). Japanisch als Fremdsprache-Lehrwerke für Gymnasien – Bestandsaufnahme und Desiderata vor dem Hintergrund des Kernlehrplans Nordrhein-Westfalen von 2014 –. *Japanisch als Fremdsprache*, 4. 96-133.

Unkel, M. (2017) Learning and teaching Japanese in Germany: Why? Voices from the teacher education programs in Germany. 『ヨーロッパ日本語教育』 22. 326-334.

<教科書>

国際交流基金 (2013-2015) 『まるごと:日本のことばと文化』 A1;A2.1;A2.2. 三修社.

国際交流基金 JF ジャカルタ日本センター (2017) 『にほんご☆キラキラ』.

国際交流基金 JF バンコク日本文化センター (2016) 『日本語 あきこと友だち』.

スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語』 スリーエーネットワーク.

Burrows, Y. et al. (2019). *いいとも. ii Tomo*. Vol. 1-4; Senior. Melbourne: Pearson.

Igarashi, S. (2017). *Japanese for American High School Students*. Vol. 1/2. Maitland: Mill City Press.

JF London Language Centre (2003/2009): *Chikara: Resources for GCSE Japanese* 力.

Kluemper, M. et al. (2016). *Beginning Japanese*. Tōkyō et al.: Tuttle.

Knapp-Hartmann, S. (ed.) (2021/2019). 『話そう』 Vol. 1/2.

Oshima-Gerisch, K. et al. (2010-2014). 『ドイツからこんにちは』 Vol. 1-4. München: JapanPub.

Peterson, H. & Hirano-Omizo, N. (2015-2017). *Adventures in Japanese*. Vol. 1-3. Boston: Cheng & Tsui.

SBJW (= Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin) (ed.) (2011). *Japanisch für Schüler*. Vol. 1/2.

<インタビュー調査の引用データ>

井口, 坂東, 藤田, 村田, Albrecht, Casper, Dietrich, Euler, Graf, Haas, Jacobs, Krämer, Neumann (全員仮名である。)

**An Empirical Study on Teaching Materials for
Japanese as a Foreign Language in Secondary Schools in Germany**
Focusing on Teachers Thoughts

Junko Majima (Osaka University / Japan Foundation, Japanese Language Institute-Kansai)

Monika Unkel (University of Cologne)

Abstract

Although many literature surveys and practical reports have been published on Japanese language teaching in secondary education in Europe, few empirical studies on teaching materials at the advanced stage of German *gymnasiums* (secondary schools) have been formally published. With the aim of conducting basic research that should contribute to the development of the subject of Japanese as a foreign language in secondary education and teacher training, this paper reports on a survey conducted at nine *gymnasiums* in the German state of North Rhine-Westphalia from March to November 2022 on the subject of Japanese language textbooks. The aim was to gain a multifaceted understanding of the teaching materials used, the ideas of the pupils and teachers concerned, the assessment of the conformity of the teaching materials with the *Courses of Study* (KLP) of the State Ministry of Education, and requirements of future teaching materials. (1) A questionnaire survey of students, (2) interviews with teachers and (3) non-participant observation of classes were conducted in all nine schools where Japanese is offered as a regular subject, and the paper, focusing on the results of the analysis of the data in (2), discusses the outcomes of this study as well as the problems and issues that emerged.

小唄を取り入れた体験型のオンライン日本語・日本文化学習 —ベルギーの大学における2年目の取り組み—

小熊 利江（ゲント大学・開智国際大学）

要旨

ベルギーのゲント大学日本学科では、オンラインでの授業においても日本文化を体験できるよう、日本の伝統芸能である小唄を用いた学習を導入した。1年目の小唄授業が学生に高評価を得たため、指導内容を一部変更して翌年も同様の体験型学習を行った。本研究では、1年目と2年目の小唄授業について学生へのアンケート調査を元に分析を行い、オンラインでの体験型学習の効果と可能性について探った。その結果、小唄の知識の導入を減らし演技体験を重視した2年目の授業実践では、小道具の使い方や小唄のきまり、発音など幅広い分野に学生の意識が向けられたことが明らかになった。学んだ内容が多岐にわたった一方で、日本語の学習にはあまり役立たなかったという意見も少数あった。小唄のような演技体験を通じた日本語と日本文化の学習においても、対面よりオンラインで行う方がいいと回答した学生が多く、オンラインでの体験型学習には多くの学習効果や利点があることが確認された。

【キーワード】 オンライン授業、体験型学習、小唄の演技、海外の日本語教育（JFL）、日本の伝統文化

Keywords: online lessons, experiential learning, Kobanashi performance, Teaching Japanese as a Foreign Language, Japanese traditional culture

1 背景

ベルギーのゲント大学日本学科では、多くの学生が3年次に日本へ留学するが、2020年春以降、コロナ禍により学生の日本留学が中止された。授業は全てオンライン形式で行われることになり、学生の学習モチベーションが著しく低下した。留学ができなかった学生のために、ベルギーにいながら何か日本的なものを体験する授業ができないかと思案していたところ、2021年春にオンライン上で小唄の発表会が開催されるという情報を得た。そこで本学では、発表会に向けて小唄を題材にした日本文化の体験型学習をオンライン授業の一環として導入することにした。

2021年3月に外部から講師を招き、ゲント大学日本学科の必修科目「現代日本語

VI」において、小噺を用いた体験型の日本語・日本文化授業（以下、「小噺授業」とする）を行った。1年目の小噺授業が学生から高く評価されたため、翌年も同様の授業を行うことにした。2年目の小噺授業では、学生へのアンケート調査や講師への内省インタビューの結果をふまえて、教授内容の再考を行った。本実践研究では、学習内容を一部変更した2年目の小噺授業と1年目の小噺授業を比べ、学生の学びにどのような差異が生じたかを検討する。それにより、オンラインでの日本語・日本文化の体験型学習を効果的に行う方法について探ることとする。

2 小噺を用いた体験型のオンライン日本語・日本文化授業（1年目）

2.1 1年目の小噺授業の概要

1年目の小噺授業の実践の概要は、以下の通りである。

時期： 2021年3月

対象： 「現代日本語 VI」を受講する大学生（日本語中級レベル）

人数： 14人

時間： 40分×3回

形態： オンライン（当時のゲント大学の授業はほぼ全てオンラインだった）

内容： 小噺や落語の知識の導入、小噺の演技体験とビデオ撮影（1回）、
学生の演技ビデオの鑑賞会

2.2 1年目の小噺授業に関する研究

小熊・高木（2023）の研究では、1年目の小噺授業の後に学生にアンケート調査を行い、授業を評価した。その結果、オンラインの授業でも日本語や日本文化の体験型学習が十分可能であることがわかった。アンケート結果の分析によると、学生が学んだ主なものとして、①小噺という伝統芸能《伝統文化》、②日本人のユーモアのセンス《深層文化》、③日本語の発音《言語的側面》、④身ぶり、手ぶり、目線《非言語的側面》、⑤声の出し方、声の高さ《パラ言語的側面》の5分野に分類されることが明らかになった。通常の日本語の授業では言語面の学習が多いが、小噺授業においては言語的側面と非言語的側面、パラ言語的側面などに関する学習が起こっていた。小噺授業は、人間の言語運用において同時に意識することが必要な言語

面、非言語面、パラ言語面に着目させるような学習活動となったとすることができる。

また、小熊・高木（2022）の研究では、録画された小唄授業のビデオを見ながら講師に半構造的インタビューを行い、教える側の視点から授業を分析した。その結果、講師による内省において、以下の3点が授業の改善点として表れた。①小唄に関する講師の体系的知識の不足により、授業内容が学習目標から外れ、知識の導入や説明が多い授業になった。②学生の主体的活動であるグループワークや演技指導、小唄体験を楽しむことが授業に不足していた。③次回は発音などの言語面、身ぶりなどの非言語面の学習も意識的に行いたい。

これらの先行研究の結果をもとに、2年目の小唄授業の内容を考案した。

3 小唄を用いた体験型のオンライン日本語・日本文化授業（2年目）

3.1 2年目の小唄授業の実践の目的

1年目の小唄授業が学生に高く評価されたため、授業内容を一部変更して翌年にも同実践を行うことにした。2年目の小唄授業の実践の目的は、以下の通りである。

- (1)1年目に続き、オンラインの体験型学習で、日本の伝統芸能である小唄を学ぶ。
- (2)1年目の評価と内省をふまえて授業の改善を試み、オンラインの体験型学習をより効果的に行う。

3.2 2年目の小唄授業の概要

2年目の小唄授業の内容は、1年目の授業に対する学生へのアンケート結果および講師の内省をふまえて考案された。実践の概要は、以下の通りである。

時期： 2022年2月～3月

対象： 「現代日本語 VI」を受講する大学生（日本語中級レベル）

人数： 24人

時間： 40分×3回

形態： オンライン¹

内容： 小唄や落語の知識の導入、小唄の場面や演技について考える活動、小唄の演技体験とビデオ撮影（2回）、学生の演技ビデオの鑑賞会

1年目の小噺授業からの主な変更内容は、①小噺の知識の導入時間を減らす、②演技体験の時間と演技ビデオ撮影回数を増やす、の2点である。これらの変更点から、以下のことが期待された。

変更点① 小噺の知識の導入時間を減らすことによって、学生が演技について主体的に考える時間を増やし、小噺の場面や状況を想像する想像的活動および自身の演技を創造する創造的活動が増すことが期待された。

変更点② 演技体験の時間とビデオ撮影回数を増やすことによって、講師からのフィードバックを活かして実践する機会を設け、2度目の演技体験を通して、より適切な発音や振舞いが身に付くことが期待された。

3.3 1年目と2年目の小噺授業の実践概要の比較

1年目と2年目の小噺授業の内容を具体的に比較し、表1にまとめる。主な変更点は、表内にイタリック書体で記す。1年目に行ったが2年目には行わなかった実践内容には(-)、2年目の実践内容として追加された項目には(+)を付す。

表1：1年目と2年目の小噺授業の実践内容の比較

	1年目の実践内容	2年目の実践内容
事前課題	・『日本語学習者用小噺集』（畑佐 2018）の始めの10題を読む。	(+) 講師の作った小噺紹介ビデオを見る。 ・紹介された小噺10題から好きな小噺を1題選ぶ。
授業1日目	・講師の小噺実演ビデオを見る。 (-) 落語の歴史について紹介。 (-) 事前課題だった小噺10題を読んで理解する。	(+) 前年の国際小噺合同発表会や前年度の学生の小噺演技ビデオを見る。 ・発表の注意点の説明。 (+) 自分が選んだ小噺をペアで演じる。
宿題	・『日本語学習者用小噺集』から1題選んで覚える。	・『日本語学習者用小噺集』から1題選んで覚える。
授業2日目	・学生が覚えてきた小噺を発表する。 ・発表の注意点と話を効果的にするポイントの説明。 ・座布団、お辞儀、和装等の説明。	・学生が覚えてきた小噺を発表する。 ・話を効果的にするポイントの説明。 ・座布団、お辞儀、和装等の説明。 (+) 学生がペアで小噺演技を練習する。
宿題	・自分の小噺演技をビデオ撮影して提出。	・自分の小噺演技をビデオ撮影して提出。
授業3日目	(-) 出囃子、落語家の階級、寄席の紹介。 ・学生の演技ビデオを鑑賞し、講師から口頭でフィードバックを受ける。	(+) 授業前に講師から書面でフィードバックを受ける。 ・学生の演技ビデオを鑑賞し、講師のフィードバックを共有する。
宿題	――	(+) 2回目の小噺演技をビデオ撮影し提出。

4 本研究の目的と方法

オンライン上での日本語・日本文化の体験型学習の効果については、これまでほとんど研究が行われていない分野である。本研究の目的は、オンラインで行われる体験型学習の効果を明らかにし、より効果的な指導方法を探ることである。具体的には、以下の2点に焦点を当てて分析を行う。

- (1)2回のオンラインでの小喃授業が、どのような学習を促進したか検証する。
- (2)1年目からの変更点によって、2年目の授業実践では学習にどのような影響または差異がもたらされたかを明らかにする。

研究方法として、小喃授業後に行った学生へのアンケート調査²をもとに、学ぶ側の視点から分析を行う。アンケートの回答数は、1年目13人、2年目21人であった。

5 結果と考察

5.1 質問：小喃授業は楽しかったですか

本研究では、1年目と2年目の小喃授業後に行われた、学生へのアンケート調査の結果をもとに考察を行う。まず、始めの質問「小喃授業は楽しかったですか」に対する学生の1年目の回答を図1に、2年目の回答を図2に示す。回答形式は多肢選択で、「とても楽しかった」「少し楽しかった」「あまり楽しくなかった」「全く楽しくなかった」の4段階で評価された。

図1と図2の円グラフを見ると、1年目も2年目もほぼ同様の回答傾向であることが分かる。多くの学生が「とても楽しかった」あるいは「少し楽しかった」と小喃授業を肯定的に捉えている様子が見られた。ただ、2年目の授業では「とても楽しかった」が少し減り、「あまり楽しくなかった」という否定的な回答が表れた。

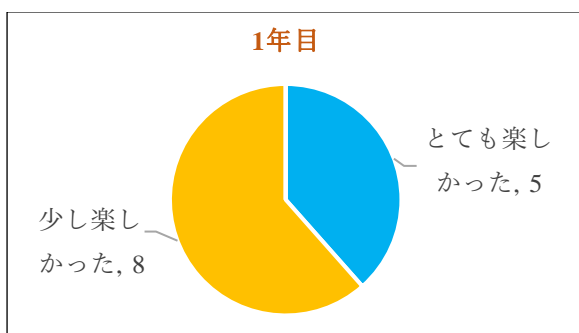


図1：小喃授業は楽しかったか（1年目）

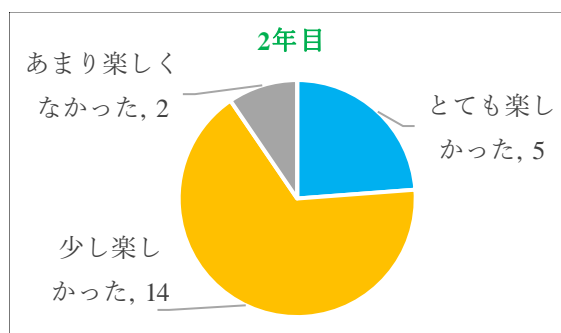


図2：小喃授業は楽しかったか（2年目）

回答の理由について自由記述で尋ねたところ、1年目に楽しかったと答えた学生は、小唄の学習が「新しい経験」だった、「演じる方法を学ぶ」、「みんなの演技を見る」ことが楽しかった、などと記していた。多くの学生が小唄の学習活動を肯定的に捉えている一方で、「演じるのは恥ずかしい」と述べた学生も少数いた。

2年目のアンケートで楽しかったと回答した学生は、「いつもと違う」学習だった、「小唄の歴史と技術が面白い」、「自分で小唄をする」のが楽しかった、「皆さんのビデオを見る」のが楽しかった、などと理由を述べた。否定的な意見としては、「あまり小唄のことを学ばなかった」、「ときどきカオスだった」と記されていた。2年目の実践では、小唄に関する知識の導入があまりないまま演技体験を行うことになったので、若干の不足感のある学生もいたようだ。また、1年目と同様に、自分の演技「ビデオを見るのは恥ずかしい」という意見が見られた。

5.2 質問：小唄授業は日本文化や日本語の勉強に役に立ちましたか

次に、「小唄授業は日本文化や日本語の勉強に役に立ちましたか」という質問の回答について分析を行う。1年目の回答と2年目の回答を、それぞれ図3と図4に示す。この質問にも、同様の4段階の選択肢を用いた。

図3と図4の円グラフを見ると、どちらも「とても役に立った」と「少し役に立った」という回答が多く、小唄授業が日本文化や日本語の勉強に役立ったと認識されていることが明らかになった。しかしながら2年目の授業に対しては、「とても役に立った」という回答の割合が増した一方で、「あまり役に立たなかった」という回答が少数見られた。

回答の理由に関する自由記述では、1年目の学生は「日本文化の勉強」や「日本語を暗記する」こと、「発音・イントネーション」や「身ぶり手ぶり」の学習になっ

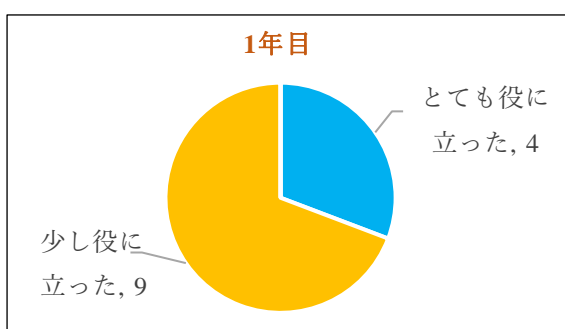


図3：小唄授業は勉強に役立ったか（1年目）

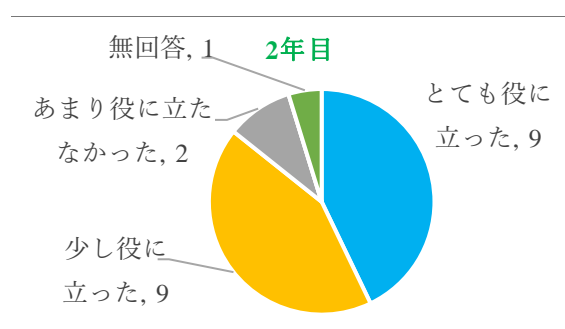


図4：小唄授業は勉強に役立ったか（2年目）

たなどと記していた。2年目の学生も「日本文化や社会」，「読解」，「新しい単語」，「イントネーション・リズム」の勉強，「日本式のユーモア，冗談を理解する」ことに役立ったなどと述べていた。一方で否定的な意見として，小噺授業では「新しい言葉を習わなかった」ことや「このスキルが必要になることはあまりない」という理由が挙げられた。2年目には，授業内容を一部変更して小噺の演技体験を重視したことが，否定的な回答につながった可能性がある。

5.3 質問：小噺の演技をするとき，気をつけたことがありましたか

「小噺の演技をするとき，気をつけたことがありましたか」という質問に，自由記述で回答を求めた。1年目と2年目の学生の回答結果をまとめて図5に示す。1年目の学生が記した内容を橙色，2年目の学生が記した内容を緑色の棒グラフで表す。図5を見ると，1年目も2年目も身ぶり手ぶり，声の使い方，視線など非言語的側面やパラ言語的側面に最も気をつけて演技していることが明らかになった。

図5をさらに詳しく見ると，2年目の方がより多くの分野に偏りなく注意を向けている様子が認められる。2年目の学生の方が人数が多いため回答数も多いが，各項目のばらつき具合を見ると差異が明らかである。この結果は，2年目の小噺授業で演技について考える時間を増やしたことによると考えられる。そのため，小噺の表現方法に関連する視線や発音，小道具などにも多く注意が向けられたと考えられる。

学生の小噺演技ビデオの観察によると，2年目の学生の演技には，より多くの想像力や創造性が見られたことを述べておく。例えば，小噺の場面を示すために行う

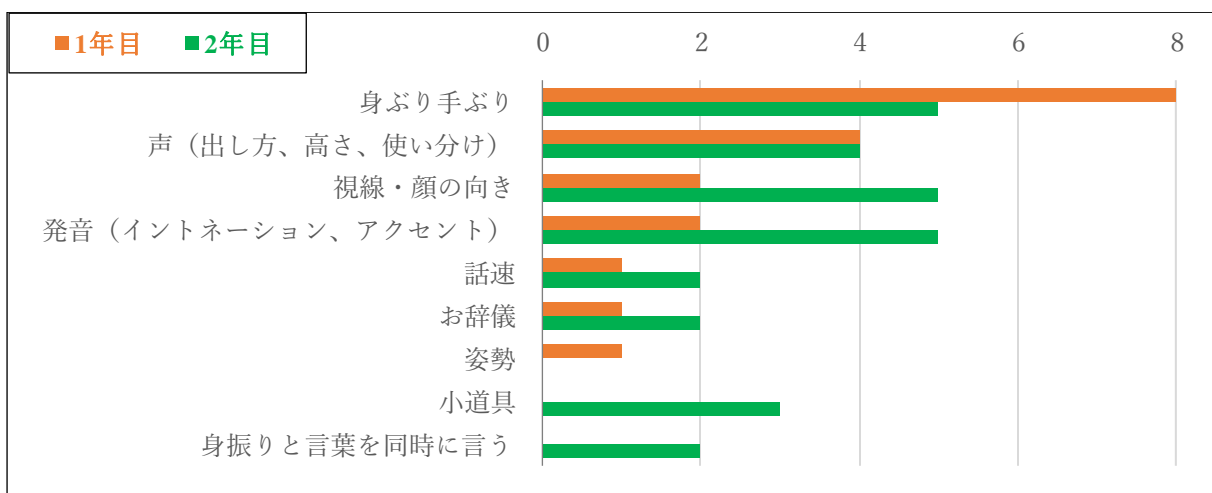


図5：演技をするとき気をつけたことがあったか

「前置きの演技」の挿入について見てみよう。前置きの演技とは、学生がその小噺が行われている情景を想像し、それを観客に示し共有するために、小噺の台詞が始まる前に付け加える演技のことを指す。1年目の学生で前置きの演技をしたのは14人中1人であったのに対し、2年目の学生の1回目の演技ビデオを見ると前置きの演技をした数は24人中3人であった。

また、2年目には、より多くの学生が演技に小道具を使っていたことが明らかになった。これは、学生が自らの演技を創造し工夫したことを表している。1年目に小道具を用いた学生数は14人中1人であったが、2年目の学生の1回目の演技に小道具を用いた数は24人中14人であった。言語の運用は単に模倣や記憶をするだけでなく、学習者が内発的に何かを創り出す活動である。今回の小噺の演技のような創造的活動と結びつけて言語学習を行うことで、学習者にとってより現実に近い言語活動になったのではないだろうか。

5.4 質問：小噺の授業をとおして新しく知ったことや気づいたことがありますか

「小噺の授業をとおして、新しく知ったことや気づいたことがありますか」という質問に対しては、1年目と2年目で差異が表れた。回答結果を図6の棒グラフに示す。橙色の棒グラフが1年目の学生の言及したこと、緑色の棒グラフが2年目の学生の言及したことである。

グラフを見ると、1年目に比べて2年目の方が新しく知ったことや気づいたことが多岐にわたっている様子がわかる。2年目の回答人数は1年目の約1.6倍であるが、

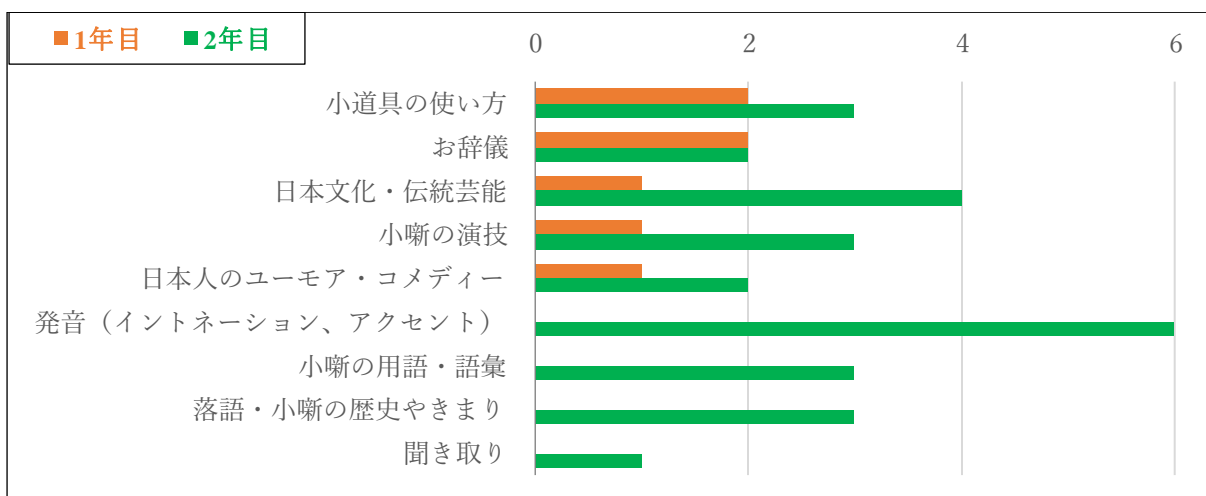


図6：小噺の授業をとおして、新しく知ったことや気づいたことがあったか

人数比率を考慮しても2年目の方がより多くの分野について新たに知ったり気づいたりしたと認識されていると言える。2年目は学生の演技体験を重視した結果、伝統芸能としての小唄自体を学んだという学生が増えた他、小唄の用語やきまり、発音を学んだという学生も多くなった。

2年目の実践では、授業中に行われた演技ビデオ鑑賞会の後、さらに2回目の演技ビデオを撮影することが課された。講師からフィードバックを受け、自らの演技を客観的に確認した後に、再度小唄の演技を行うことで、学生が自分の問題点や改善方法についてより強く意識した可能性がある。ただ、図5と図6を見ると、2年目の小唄授業においても1年目と同様に、①伝統文化、②深層文化、③言語的側面、④非言語的側面、⑤パラ言語的側面の5つの分野での学習が行われたことがわかる。

オンラインでの体験型学習においても、重視する学習内容を変えることで、学生の学びにこのような差異が表れる。今回の小唄授業では、体験を重視した2年目の方が学生の学んだ分野が幅広かった。しかし一方で、小唄の知識の導入不足に関する否定的な意見も見られた。今後、オンラインでの体験型学習の内容を組み立てる際には、これらの違いを考慮して行うことが可能になるだろう。

5.5 質問：小唄の授業をオンラインと教室で行うのとどちらがいいですか

最後に、2年目の学生に「小唄の授業をオンラインと教室で行うのとどちらがいいですか」という質問を行った。小唄のように学生が実際に演じるタイプの体験型学習活動をオンラインで行うのが適切なのかどうか、学生の認識を把握した上で、考察を行う。

小唄という学習題材であるため、オンラインではなく対面で直に演技の指導を受けたり、扇子や座布団などの実物に触れたりしながら学習を行いたいという学生が

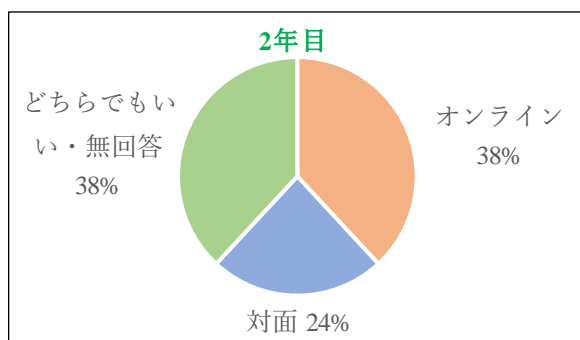


図7：小唄授業はオンラインと教室どちらがいいか

多いのではないかと予想されたが、結果は図7に示されるように、オンラインで行う方がよいという回答の方が38%対24%で多かった。しかし、どちらでもよいという回答も38%と多く、両者にはそれぞれの利点があると記されていた。

学生の記述を見ると、オンラインで行った方がよいという意見では、ゲスト講師を呼ぶのに便利だ、講師の声がよく聞こえる、デジタルメディアの提示が多かったのが便利だ、オンラインの方が参加学生が増えるなどの利点や、みんなの前で演技するのは怖いという理由が述べられていた。だが、演技は対面の方が学びやすい、とも記されていた。一方、教室で行った方がよいという学生の記述には、オンラインだと集中できない、対面の方が実践的だ、インタラクションが簡単だなどと述べられていた。どちらでもよいと回答した学生は、授業内容は同じだからという理由であった。本研究により、体験型学習であっても、対面でなければ学習効果が減るということではなく、オンライン授業は対面授業とは違った有利な点もあると学習者に認識されていることが明らかになった。

6 まとめ

本研究では、オンラインで行われた2回の小唄授業について、その学習効果を学習者の視点から探った。さらに、1年目と2年目の授業実践を比較し、授業内容の変更に伴う学習効果の変化についても考察した。まず、小唄授業の1年目と2年目で同様の結果であったこととして、以下の2点が挙げられる。

- (1)小唄授業は多くの学生にとって、楽しく、役に立つ活動だと認識された。
- (2)学生が学んだ内容は、主に①伝統文化、②深層文化、③言語的側面、④非言語的側面、⑤パラ言語的側面の5分野に分類された。

一方で、1年目と2年目で異なった結果が表れたのは、以下の3点であった。これらは、2年目の授業で演技体験を重視し、演技ビデオの撮影を2度行った結果であると考えられる。

- (a)2年目のアンケート結果では「あまり楽しくなかった」「あまり役に立たなかった」など否定的な意見が表れた。小唄に関する知識の導入が少なかったことが一因であると考えられる。
- (b)2年目の小唄授業では、学生の意識は身ぶり、視線、小道具の使い方など幅広い分野に向けられた。新しく知ったことや気づいたことも多岐にわたった。

(c)2年目の授業内容の方が、学生が想像力や創造性をより発揮する結果になった。

さらに、アンケート結果では、小喃の体験学習はオンラインで行う方がいいという回答が対面での学習希望を上回った。しかし、どちらでもいいという回答も多く、オンラインと対面の体験型学習にはそれぞれ学習上の利点があると述べられていた。

以上のことから、今回の小喃授業のように、オンラインで日本語や日本文化の体験型学習を効果的に行うことは十分可能であると確認された。またオンライン授業においても、重視する事柄によって学習効果が異なることが明らかになった。今後は、これらの差異を考慮して授業内容を組み立てることが可能である。

<注>

1. 当時、アントワープ大学の他の授業は既に対面で行われていたが、講師の都合により小喃授業はオンラインで行われた。
2. アンケートの回答は日本語か英語で記すよう指示された。英語で記されたものは、筆者が日本語に翻訳した。

<引用文献>

小熊利江・高木三知子（2022）「小喃を用いた日本語授業の実践と教師の内省—ベルギーの大学におけるオンラインでの体験型学習—」『日本語教育連絡論文集』34, 42-49. 日本語教育連絡会議.

小熊利江・高木三知子（2023）「小喃を取り入れた体験型のオンライン日本語授業」『日本語音声コミュニケーション』11, 41-59. 日本語音声コミュニケーション学会.

国際小喃合同発表会（KKGH）（2021）『国際小喃合同発表会』.

<https://sites.google.com/view/kobanashifestival>（2023年9月24日）.

畑佐一味（2018）「日本語学習者用小喃集 改訂版(2018.8.13)」『みんなの小喃プロジェクト』. <https://one-taste.org/kobanashi/collection>（2023年9月24日）.

Online Experiential Learning on Japanese Language and Culture through Kobanashi: Second-Year Practice at a University in Belgium

Rie OGUMA (Ghent University // Kaichi International University)

Abstract

In 2021 during the COVID pandemic, Kobanashi, a traditional Japanese performing art, was introduced to a Japanese language course at a university in Belgium. The lessons, which were devised in order to let the students experience Japanese culture even in the online setting, were highly evaluated by the students and thus repeated in the next year with several improvements. In this research, the second-year practice of Kobanashi lessons is examined based on a reflection questionnaire filled out by the students, and its learning effects are investigated by comparing to the first-year practice.

The major changes from the first year to the second year are to reduce the time of introducing Kobanashi itself and to increase the time of letting the students experience and think about their performance. For example, in the first-year lessons, plenty of background knowledge such as its history and performance venues was introduced, whereas in the second-year lessons, students were more focused on the acting and telling of Kobanashi.

According to the results of the questionnaire, the Kobanashi lessons were again highly evaluated as a fun and useful activity to learn Japanese language and culture. The learning outcomes are categorized into five areas: (1) Japanese traditional culture, (2) Japanese deep culture, (3) Japanese linguistic aspects, (4) Japanese non-linguistic aspects, and (5) Japanese para-linguistic aspects. On the other hand, three different points were recognized between the first-year and the second-year practices. In the second-year practice, (a) a few negative opinions were given to the Kobanashi lessons, (b) students' awareness was more spread in variety to non-linguistic aspects such as direction of eyes and usage of tools, and (c) students demonstrated more imagination and creativity. These results are considered to be affected by the changed lesson contents, where experience of students' Kobanashi performance was put in the center of the lessons.

教師・学習者の共生の場

—笑いでつながるバリアフリーの小噺発表会—

遠藤 真理 (バルトルディー高校, フランス)

加村 彩 (おひさまあはは, 英国)

高木 三知子 (ブラッセル補習授業校, ベルギー)

ブランド 那由多 (ミドゥカ, スイス)

要旨

落語のマクラなどで使われる「小噺」は、特別な舞台や道具がなくとも日本文化を創造的に体験できる。笑いや非言語的表現という「人間」に共通する要素を含むため、日本語レベルや母語、年齢などの障壁がなく、出演も鑑賞も誰もが楽しめる活動である。2020年末「日本語教師のための小噺ワークショップ」で筆者らを含む20数名の日本語教師が出会い、協働で国際的なオンライン小噺発表会を立ち上げた。背景の違う学習者が対等に参加し、優劣や順位をつけずに各作品を鑑賞しあえる空間を作り、さらに日本語能力を問わず楽しめるよう工夫を凝らした。二つの事例を基に、周辺を巻き込みながら「実践集団」として発展しているこの活動の内容を紹介し、共生の場の一つとしての役割について考察する。

【キーワード】 小噺, 協働学習, アクティブラーニング, 創造性, 共生の場

Keywords: Kobanashi, peer learning, active learning, creativity, community

1 小噺と日本語教育

1.1 小噺と日本語教育

小噺とは、落語口演のマクラなどで使われる、数行の短い笑い話である。日本の古典芸能とのつながりから、色々な形で日本語教育に取り入れるのに適しており(図1)、短いために、初級から扱える素材である(畑佐 2010ab, Hatasa 2012)。実

際に小噺を覚えて、舞台の上で演じることで、初

級の段階から日本文化を自分が主役となって「内側から」実体験しながら、日本語

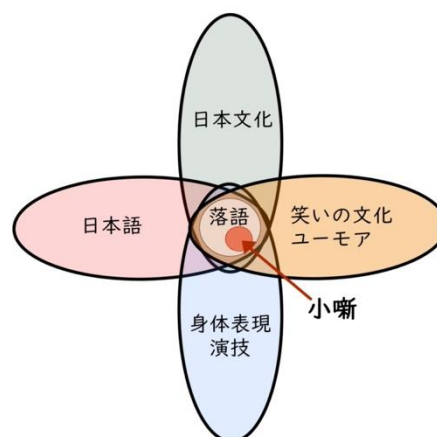


図1: 小噺の位置付け

で発表する達成感を味わうことが出来る。また、笑い話であるため、理解することや伝えることを楽しみながら学習できる（畑佐 2010a, 2010b）。

1.2 小喃を日本語授業に取り入れる理由

教室にはたくさんの壁が存在する。小喃の世界はその壁を取り払う力を持っている。壁が取り払われた状態をここでは「バリアフリー」と呼ぶことにする。

- 「レベル差のバリアフリー」
学習者が自ら気に入った小喃を選んでいくため、初心者でも上級者でもチャレンジできる。
- 「学習者の間のバリアフリー」
学習者同士で練習し、教え合い、日本語をアウトプットするので、学習者主導の学び合いが発生する。お互いのことをより良く知り、尊重し合うことで、横の関係が生まれ、クラスがまとまって雰囲気が良くなる。
- 「学びの立場のバリアフリー」

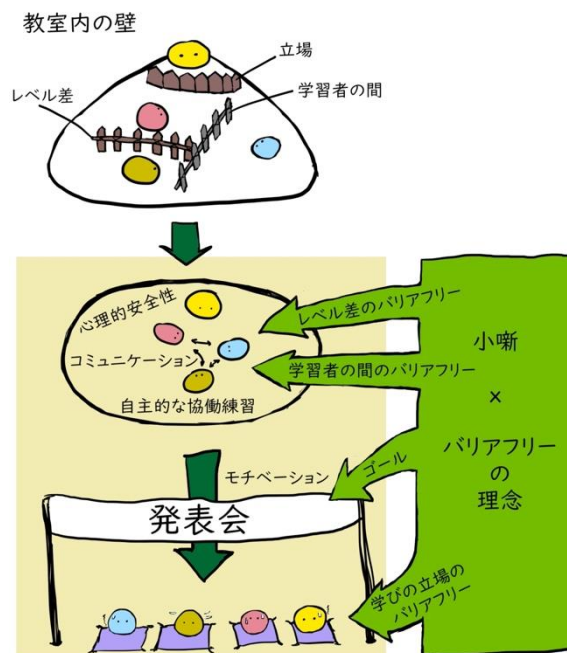


図2：小喃の効果

教師も学習者も同じ学ぶ立場となる。お互いに試行錯誤し、失敗を繰り返しながら成長していく。

授業に小喃を取り入れると、このようなバリアフリーによって心理的安全性が生まれ、学びやすくなる。そして、意図する以上にコミュニケーションの機会が増え、日本語を身近に感じてもらえる。しかも、何度も繰り返し練習するのでいつまでも覚えていられる。また、発表会というゴールを設定することでどこに向かっているのか明確になり、学習者のモチベーションが上がる。

2 国際小喃合同発表会 (KKGH)

2.1 KKGHとは

国際小喃合同発表会（頭文字を取り、以下 KKGH）は、小喃や小喃に関連のある

パフォーマンスを楽しむことを軸にしている活動である。2021年に発足し、現在は、月に一回の「こばなし Dojo!」と年に一回の発表会（表 1）を開催している。「こばなし Dojo!」（3.2 参照）では気軽に小噺に触れられる場を提供すること、発表会は、小噺を演じる舞台を提供することを目的としており、様々な分野の日本語学習者や教師、その家族や友だちなどが出演している。

表 1：KKGH 発表会

	第一回	第二回	第三回
時期	2021年夏（6・7月） 2日間	2022年春（4月） 1日間	2023年春（4・5月） プレミア公開後1週間
形式	Zoom 発表会・交流会 アーカイブ配信 （Vimeo） 期間限定，関係者用	Zoom 発表会・交流会 アーカイブ配信 （Vimeo） 期間限定，関係者用	YouTube 公開 Zoom 交流会（連日）
参加者	学習者 継承語教育 中等教育 高等教育 成人教育 学習者の家族	学習者 継承語教育 中等教育 高等教育 成人教育 学習者の家族 日本の学生（交流）	学習者 継承語教育 中等教育 高等教育 成人教育 学習者の家族
参加国，参加者数 （リピーター数）	8ヶ国 88名	9ヶ国 64名 （19名）	8ヶ国 50名 （18名）

毎年少しずつ形態を変えながら、一番無理なく楽しく参加・鑑賞・運営しやすい発表会を目指している。これまでは、小噺や、小噺に関連のあるパフォーマンスのビデオを集め、一本にまとめてオンライン（Zoom, YouTube Premiere など）で実施した。日本語ができなくても観賞が楽しめるよう、字幕など多言語対応の工夫をしている¹。

コンクールではなく、あくまでも「発表や鑑賞を楽しむ」会であるため、ビデオの長さや内容、フォーマットはある程度決まっているが、参加制限はなく、事前審査も順位付けもない。ただし、原則として教師の参加出演を必須としている。また、国際交流基金ロンドン日本文化センター（以下 JFLO）の後援を受け、初参加者全員に参加賞としてオリジナル扇子と手ぬぐいを贈っている。KKGH の運営は 2023 年現

在日本語教師 5 名によって無償で行われており、発表会や「こばなし Dojo!」の参加費もない。

ホームページでは、発表会で上映したビデオの一部や、小噺関連の素材や情報を提供しており、教師が自主的に小噺を授業に取り入れてみることへの足場となっている。

再度、会の特徴をまとめると、緩やかな繋がりの中で自主的に運営されていること、優劣を決めるのではなく、それぞれの参加者のパフォーマンスを楽しむことを中心に置いていること、年齢や日本語レベル、母語や立場に関係なく参加できることがある。出来るだけオープンで、だれにでも関わりやすく、参加しやすい、つまりバリアフリーな活動になるような工夫をしている。

2.2 活動の背景

KKGH の活動のルーツは、JFLO が 2020 年に企画・主催した「教師のための小噺ワークショップ」²にある。コロナ禍の中、オンラインで集まった筆者らを含む 20 数名の参加者は幅広く多様な現場で活動していた。初対面の参加者も多く、小噺や落語の知識や経験にもばらつきがあった。教室に例えると、レベルもニーズも多様な個人の集まった「クラス」であった。しかし、ワークショップそのものが、継続的な教師コミュニティへの発展を視野に入れたデザインで、参加者のやりとりや協働、情報や実践の共有を促す仕掛けがちりばめられていたため、参加者同士の交流が生まれた（藤光 2021）。ワークショップでは、参加者が学習者の身になって小噺を演じて見せあった。指導のポイントを自らのビデオの例で体験し、事後課題で、学んだことを自分の教育現場で応用した。参加者同士のつながりから、機関を越えてのネットワークが生まれ、その動きが KKGH のプロジェクトへと発展していったのである（川島 2022）。

3 小噺活動の具体例

本セクションでは、KKGH の小噺活動での具体例を二つ紹介し、それを基に、バリアフリーの場と、そこでの学びについてまとめる。

3.1 「おひさまあはは」

イギリスブライトンの日本語グループ「おひさまあはは」では、日本に繋がりのある子ども達、日本に興味のある子ども達が日本語・文化を楽しく学んでいる。その中で一つの活動として取り組んだ小噺実践と KKGH との関わりについて報告する。

JFLO のワークショップに参加した筆者のひとり、加村が学んだことを生かし、小噺を活動に取り入れた。2021年4月には、「おひさまあはは」オンライン小噺発表会を開いた (Kamura 2022)。コロナ禍で実際に会うことが困難であった日本など遠く離れた家族や友人に視聴してもらい、交流することができた。小噺の練習や撮影では家族ぐるみで取り組んだこと、それぞれの才能を持ち寄り絵の得意な生徒がポスターを作成したり、翻訳やスライド作りも生徒主体の豊かな経験となった。また学年を超え、普段は活動日が異なり接点のない小学生と中学生の交流の場となり、年長者が年少者のロールモデルとなった。子どもの練習を見ていた親たちの中に、自分でも小噺にチャレンジする者が出てきた。英国人の父親が短い笑い話を元に演じた自作小噺「羊さん」は今や KKGH 参加者の間で人気の噺のひとつになっている。

2022年・2023年には対面で発表会を開催することができた。自由参加の為、全員の発表は不可能かと思われたが、その日に参加した子ども達、親たち全員が皆の前で小噺を披露することができた。パンデミック以降、数少なくなった対面でのイベントで、皆にスポットライトが当たり、子ども達は普段は見られない一面をお互いに見ることができ、また大いに褒められ、それが自信につながった。

新しいチャレンジとして、それらの小噺発表会の作品で、KKGH の発表会に一部の子ども達、親たちが参加した。生徒が、発表会ライブで3ヶ国語でコメントをしたり、余興としての漫才にも挑戦した。マルチリンガルの子供達が言語能力を発揮・活用し、イベントで与えられた役割を果たし、出演できたことは自分の持つ言語能力に気づき、客観的に認めることにつながった。

子ども達にとって他の参加者の小噺を視聴できたことは刺激的であった。自分と同じ小噺を見たり、他の人のアイデアに驚いたり、国や年齢を超えているんな人が日本・日本語に繋がっていることを実感できた。発表会を通して世界の人々と交流ができたことも子ども達の記憶に強く残っているようだ。以前に別のコンクールで

グループ応募した作品が選ばれず、フィードバックも得られず残念な思いだけが残ってしまった。応募者全て出演でき、認められ、達成感が得られる KKGH の発表会に教師として大きな意義を感じている。

KKGH を通して、子ども達、親たち、家族、教師も世界とつながり、仲間を巻き込み、自分たちの世界が広がった。

3.2 「こばなし Dojo!」

KKGH では、月に一度、誰でも気軽に小噺を体験できる場として、「こばなし Dojo!」(Zoom で 1 回 40 分) を開催している。2021 年 10 月から始めて、2023 年 9 月末までに 20 回開催した。一回の平均参加人数は、運営メンバーを入れて 7, 8 人で、15 カ国からのべ 111 人が参加した。

「こばなし Dojo!」この主な活動は、KKGH のホームページの資料・リンクのページにある、簡単な小噺のリストの中(現在 23 話)から、演目を選んで、各自練習後、発表、コメントし合うというものである。

しゅじゅつ
手術

かんじや せんせい わたし しゅじゅつ はじ だいいょうぶ
患者: 先生、私、手術するの、初めてなんですけど、大丈夫でしょうか。

いしゃ しんぱい
医者: 心配することはありません。

わたし しゅじゅつ はじ
私だって、(手術するの) 初めてなんですから。

"The Operation"
Patient: Doctor, it's my first time getting an operation. Will I be alright?
Doctor: No need to worry.
This is my first time (having an operation) as well.

例えば、左の「手術」という小噺を例に挙げると、演じる前には、しっかりセリフを覚えて、この患者は、男性か、女性か、年齢はいくつぐらいの人か、医者はどのような性格なのか、また、二人は

図 3 : 小噺の例

SAMEDI
13
MAI
Ste Rolande
St Servais
Lune : N.L. 19 - P.Q. 27
Soleil : lever 05:57 - coucher 21:22

Un homme est transporté à l'hôpital avec les deux oreilles sérieusement brûlées.
- Comment est-ce arrivé? lui demande le médecin.
- Figurez-vous que j'étais en train de repasser une chemise. Tout d'un coup, le téléphone se met à sonner. Machinalement, j'ai porté le fer à mon oreille.
- D'accord pour l'oreille droite. Mais l'autre?
- C'est quand j'ai voulu appeler l'ambulance.

両耳を大やけどした男性が病院に運ばれた。
どうしてこんなことになったのですか?
-私はシャツにアイロンをかけていました。
突然、電話が鳴り出したんです。機械的にアイロンを耳に当てました。
- 右耳は大丈夫でした。でももう片方は?
- 救急車を呼ぼうと思ったのはそのときだった。

図 4 : 日めくりカレンダーと機械翻訳の日本語テキスト

どこで話しているのかなど、想像力を膨らませて、稽古する。各自が創造性を働かせることで、同じ小噺でも、ひとつとして同じになるものはない。皆で練習することで、新しいアイデアが次々と浮かぶおもしろさがある。

第 18 回目の「こばなし Dojo!」では、新しい試みもあった。そのことについて詳しく述べる。ある日、筆者のひとり、高木のベルギー人の夫が図3のような家にある日めくりカレンダーの裏にフランス語のジョークを見つけた。夫は高木の KKGH の活動に協力的で 3 回の KKGH 参加のための小噺演技のビデオ撮影なども手伝ってくれており、元日本語学習者として小噺に興味をもっている。この時までに数回フランス語のジョークを見つけて持って来てくれていたが、今回は、面白い小噺になりそうだった。そこで、高木は、翻訳アプリで日本語にして、そのまま、このジョークを「こばなし Dojo!」に持って行った。当日の「こばなし Dojo!」は 8 人の参加者だったので、4 人ずつ 2 つのグループに分かれて、このフランス語のジョークを小噺にしてみるという新しい試みを行った。高木はグループ 2 にいたのだが、マレーシアからの非母語話者の参加者のアイデアで、しぐさ、動作をつければ、台詞はどんどんいらなくなっていく。高木が考えていた機械翻訳に影響されたものとは全く違った下記の作品になって、本当に面白かった。

表 2：完成した小噺作品

<p>グループ 1</p> <p>男 1 (両耳をおさえながら) 「痛い、痛い、痛い…。痛いんです、せんせい！」</p> <p>医者「どうしたんですか？ちょっと見せてください…」</p> <p>うわあ、ひどい火傷ですね、どうしたんですか」</p> <p>男 1「ワイシャツにアイロンをかけていたんです。そしたら、突然、電話が鳴って、思わず出ちゃったんです。」(アイロンを耳に当てる)</p> <p>医者「でも、もう片方は？」</p> <p>男 1「だから、救急車を呼んだんですよ」</p>
<p>グループ 2</p> <p>病院で：</p> <p>- どうしたんですか？両耳…？</p> <p>- ワイシャツにアイロンをかけていたんですが、電話が鳴って、それで、ついアイロンを耳に…。(右耳にアイロンを当てる動作)</p> <p>- はああ？ でも、もう片方は？</p> <p>- 救急車を呼ぼうとして…。(左耳にアイロンを当てる動作)</p>

最後にグループごとにできた小噺を発表し合った。グループ 1 には、フィリピンから「こばなし Dojo!」には 2 回目の参加の学習者がいたのだが、一人での発表は自信

がないということで、それを聞いた運営メンバーの一人が、「じゃ、私と二人でやってみよう」と提案し、見事二人で演じる小噺ができあがった。どちらのグループも機械翻訳とは全く異なる噺ができあがり、また、同じ機械翻訳から始めたフランス語のジョークが2つのグループで異なる小噺になったことは大変興味深い。これからも、機会があれば、ご当地ジョークを「こばなし Dojo!」で取り上げ、新しい小噺を創作していければと考えている。18回目の「こばなし Dojo!」は、これからの「こばなし Dojo!」の可能性と広がりを感じた回だった。

このように気軽に誰かと一緒に練習ができる。コメントをし合える。新しいアイデアが生まれる。笑い合える。「こばなし Dojo!」は、そんな豊かな学びの場、共生の場になっている。

3.3 さらに広がる「バリアフリー」

紹介した二つの例を見ると、「バリアフリー」は教室内に留まっていないことがわかる。つまり：

- 普段なら出会わない者同士（時間帯が違うクラス同士、世界の学習者）、特定の役割を背負った者同士（教師・学習者、親・子供、母語話者・非母語話者など）が、小噺を通して知り合うことで、お互いを横並びで認識する機会になる（立場のバリアフリー）。
- それぞれが演じる小噺の世界は、既存の小噺であれ、創作小噺であれ、自分の内なる世界を使って創造するので、言語レベルに関係なく個性的な表現になる（発表内容のバリアフリー）。
- 一人で作品を仕上げることもできるが、数名で協力し合って小噺を完成させることもできる。その他に、チームで役割を決め、演じたくない者は演出やセリフ・出囃子制作などの裏方を担当するという可能性もある（川島 2023）。また、初めは気が乗らなくても、他の人達が楽しんでいるのを見てやりたくなったり、周りの人のサポートを受けて発表への決心がつく場合もある（参加することへのバリアフリー）。

また、活動の周辺から関わってくる家族がいたことも興味深い。小噺は笑いや非言語的表現という、人類に共通する要素を含むため、練習しているところを横から

見ているだけでも親しみを感じやすい素材であることを物語っている。

3.4 発表の場の意義

「こばなし Dojo!」でも、「おひさまあはは」でも、「発表」という、活動の成果を披露し、堪能する場が重要な役割を持っていた。

- 「こばなし Dojo!」の短時間の稽古後の発表は、他の人の前で演じて、それを見てもらう勇気や、瞬時に思いを言葉にする瞬発力を養う機会である。
- 「おひさまあはは」のオンライン発表会は、プロジェクトとして一つのゴールにむかって協働するきっかけになっていた。
- 「おひさまあはは」の対面の発表会では、ライブ発表ならではの「本番の力」に、その場にいた全員が巻き込まれ、普段以上の力を発揮できた。
- KKGH の発表会では、既に録画したビデオを流す。よって、満足いくまで完成させた作品を提出し、世界各地の参加者のものとならべて観賞することで、それぞれの個性や、表現の多様性に触れることができる。また録画発表なので、演者がリラックスして鑑賞でき、より冷静に、世界の一員としてのメタ的な視点から自らの作品を捉えることができる。

ライブと録画作品、短時間の練習後の発表と作り込んだ作品の発表は、それぞれ別の役割を果たしており、それらをすべて経験することで、一層多様な角度からの学びが得られるのではないだろうか。

3.5 優劣をつけないということ

一般的に発表会というと、順位をつけるものだと思われるが、KKGH ではつけない。それにより、参加者はリラックスして参加でき、観客も発表内容を一つの芸術作品として素直に見ることができる。作る方も見る方も、背景や演出、仕草の工夫、着物風の衣装などを楽しむことができる。また、発表会そのものでは、運営メンバーや同志の観客がライブチャットで掛け声のように各作品にコメントを入れることで、どんな作品でも楽しもうという意気込み、楽しめるという雰囲気をつくることを心がけている。発表会の雰囲気に関して日本語を学び始めて数ヶ月の時点でKKGH に参加したフランスの中学生が事後アンケートに以下の文章を寄せていた：

L'ambiance était très agréable et chaleureuse. Personne ne nous jugeait, mais nous félicitait d'y avoir participé. C'est ce que j'ai pu ressentir même si je ne comprenais pas tout.

(原文ママ)

日本語訳:とても温かくて心地良い雰囲気だった。誰も私たちがジャッジせず、参加者を歓迎していた。全部は理解できなかったけれど、私はそう感じました。

演者は発表の観客でもあるため、様々な小唄を見るうちに多様なアイデアに触れ、笑えるものや自分にとって印象深いものを蓄積していく。「こばなし Dojo!」の例にもあるように、他の人がいることで新しいアイデアが湧いてくることが多い。その中で、次の「なりたい自分」(Dörnyei and Ushioda 2009)を見つけて、自主的に改善案を考えていく。実際に、一回以上参加しているリピーターは、オリジナル小唄や、演出にひねりを入れた作品など、初参加の時とは違うタイプの作品にチャレンジすることが多い。また、発表会自体には一度しか参加しなくても、日本に行ったとき披露したり、校庭や遊びの中で演じてみたりなど、小唄で日本語を口にするのことに対してポジティブな記憶となり得る。

このように、小唄を通して自己を表現することが楽しく意味のある体験になるよう工夫を重ねている。

4 共生する世界の縮図としての KKGH

KKGH の活動が成立するためには、まず小唄との出会いがポジティブなものでなくてはならない。日本語教育の場で学習者と小唄の出会いを担当する教師が、自らも小唄の楽しさを小唄ワークショップ(2.2. 参照)や「こばなし Dojo!」のような温かい繋がりの中で体験することにより、教室活動もその楽しさや温かさに染まるのではないか(「学びの同型性」渡部 2020)。また、発表会で教師の出演を必須にした背景には、教師と学習者が共に参加することをきっかけに、同じ目線から語り合う場が生まれてほしいという願いがある(学びの立場のバリアフリー)。

KKGH は、日本語学習者や、先生たちや、その仲間たちが一緒に小唄を通して輪を広め、日本語、文化、表現をみんなで楽しむ会である。本稿では、KKGH の活動と背景を紹介し、バリアフリーの場作りの試みを2つの例で具体的に分析した。

小唄という親しみやすく魅力的な素材を通して、バリアフリーで、多様で、皆が自分らしく生きられる世界に出来るだけ近い場をつくる努力をしており、その結果

が、「こばなし Dojo!」，発表会やホームページの形に表れている。

個々の工夫やアイデアが表現されている小唄を並べて鑑賞することで，演じる人も観る人も，上記した理想の世界の縮図を体感し，共に共生の場を創り，変容していく（図 4）。その世界の縮図に共感する人との関わりを紡ぎながら，これからもバリアフリーの場作りを探求していく予定である。

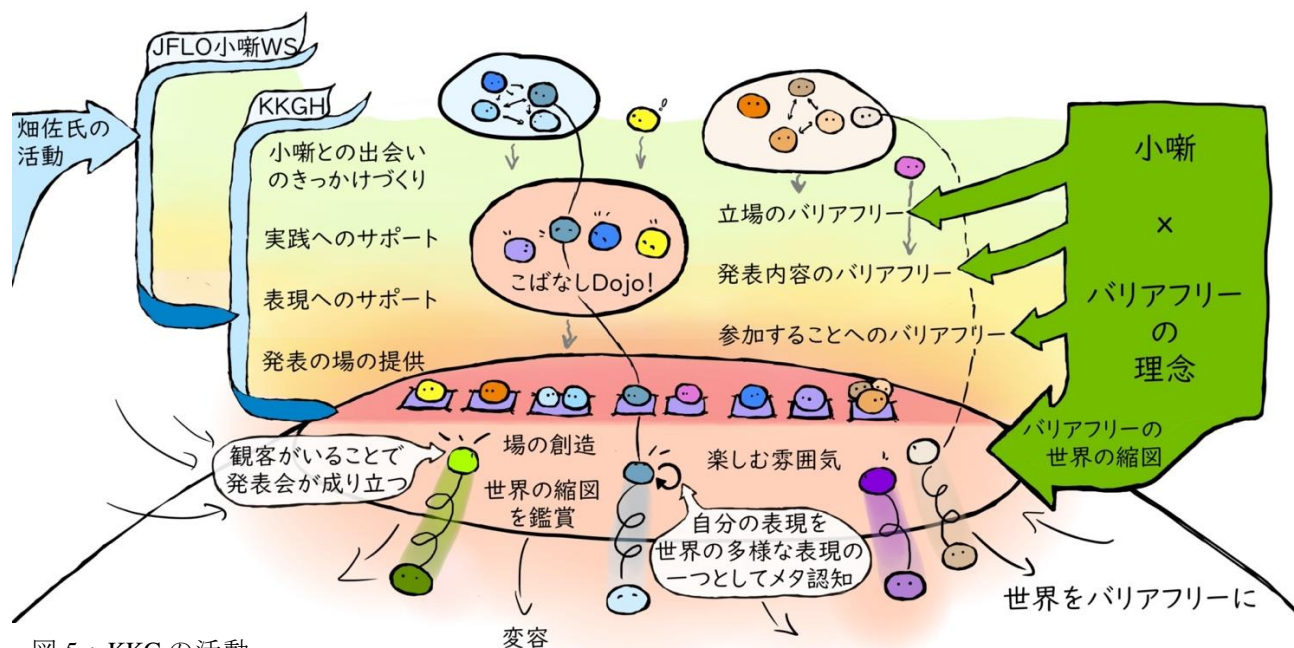


図 5：KKG の活動

<注>

1. 小唄のビデオは，KKGH のホームページから視聴可能
<https://sites.google.com/view/kobanashifestival/>
2. 国際交流基金ロンドン日本文化センター主催のオンライン研修会「教師のための小唄ワークショップ—学習者による小唄パフォーマンスの指導方法—」2020年10月開催。講師は，米国のパデュー大学とミドルベリー大学日本語学校にて日本語の授業に落語や小唄を採り入れている畑佐一味氏である。

<引用文献>

川島真紀子（2022）「2021年度，欧州各国の先生たちとの協働作業を通じて」世界の日本語教育の現場から（国際交流基金日本語専門家レポート），
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/touou/czech/2022/report01.html>（2023年10月14日）。

- 川島真紀子 (2023) 「学習者と教師双方における学習プロセス向上のための小噺の可能性」 『第26回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』, p.139, ヨーロッパ日本語教師会,
https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/book-of-abstracts_2023_Ne%281%29.pdf
(2023年12月19日) .
- 畑佐一味 (2010a) 「日本語教育, 柳家さん喬, と私」 『中央評論』 271, pp.63-72, 中央大学出版部.
- 畑佐一味 (2010b) 「落語の小噺を取り入れ, 笑いながら, 日本語力を伸ばす!!」 『月刊日本語』 2010年10月号, pp.70-71, アルク.
- 藤光由子 (2021) 『日本語教育アドバイザーの仕事～「学びの舞台」をつくる～』 世界の日本語教育の現場から (国際交流基金日本語専門家レポート) ,
<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/uk/2021/report02.html> (2023年10月14日) .
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店.
- Kamura, A. (2022). Let's Kobanashi! Heritage Language Education: Children's Kobanashi Presentation. In *Abstracts of Papers Presented at The 23rd BATJ Annual Conference. BATJ Journal*, 23. 101. Retrieved December 21, 2023.
https://old.batj.org.uk/images/journal/23/batj_journal_2022_25aug.pdf
- Hatasa, K. (2012). Integrating Rakugo and Kobanashi in Japanese Language Classes at Different Levels, *Japanese Language and Literature*, 46(1). 201-215.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

A Community for Teachers and Learners

Connecting People Through Laughter - a Kobanashi Comedy Festival Without Borders

Mari ENDO (Lycée Bartholdi de Colmar, France)

Aya KAMURA MIRTO (Ohisama Ahaha Japanese Groups for Children, Brighton UK)

Michiko TAKAGI (The Japanese Saturday School of Brussels, Belgium)

Nayuta BRAND (Miduca AG, Switzerland)

Abstract

Kobanashi (short Rakugo style jokes) allow anyone to experience the Japanese language and culture creatively without any special equipment. In October 2020, approximately 20 Japanese language teachers from all over Europe met through the online 'Kobanashi workshop for educators', and jointly set up an international online Kobanashi presentation festival in the following year. The goal was to create a space where people (learners, teachers and others) of various backgrounds and Japanese proficiency levels can participate on an equal basis and enjoy each other's performance without competition.

We present two of the activities linked to the festival to explore the essence of this movement and reflect on its role as a borderless intercultural community.

日本語の授業で「異文化理解」を扱うこと

—実践例とアンケート調査から—

数原 麗香 (ボーフム大学)

竹内 泰子 (グルノーブル・アルプ大学)

コスラ 恭子 (アムステルダム応用大学)

要旨

ケース学習を授業に取り入れようとする日本語教師から、異文化理解の側面をどう扱うかが難しいという声がしばしば聞かれる。そこで欧州を中心に日本語教育経験者に広くオンラインアンケートを実施し、授業の中での「異文化」についての教師の意識を調べ、KJ法を応用して分析した。回答は①日本について学習者に伝えるときにどうすればいいか迷う、②授業で扱いにくいテーマがある、③日本語の表現や翻訳を通じて言語と文化の関連性について考える、④学習者や同僚の行動や態度に文化の違いを感じる、の4つの「島」(カテゴリー)に分類された。学習者や同僚との異文化接触場面以上に、社会の変化の中で自分自身の文化の捉え方を常に問い直す必要に迫られ、教室で教師としてどのように日本について伝えるかという点により強い不安や葛藤を感じていることが観察された。

【キーワード】 ケース学習, 異文化理解, KJ法

Keywords: case based approach, intercultural understanding, KJ method

1 はじめに

1.1 調査目的

ケース学習とは、「事実に基づくケース(仕事のコンフリクト)を題材に、設問に沿って参加者(学習者)が協働でそれを整理・討論し、仕事場を疑似体験しながら問題解決法を導き出し、最後に一連の過程について内省を行うところまでの学習」(近藤他 2015:6)である。学習者中心のこのアプローチでは教師はファシリテーターとして学習者自らが気づきを得るように行動することが期待される。同時に授業では異文化との接触、特に日本人の行動や日本の文化が焦点となることが多く、教師はCEFR-CV(2020)で提示されている仲介者の役割も担う。

筆者ら欧州ケース学習研究会が行ってきた勉強会で報告された実践例からは、この2つの役割を両立させるための教師の工夫が複数例観察された。学習者にテーマに関連したビデオを見せる、日本企業の駐在員や日本人留学生、家族や友達などの意見を広く求めるなどである。どの工夫も教師の考え方を学習者に「教える」のではなく、外部から指標を加えることで、話し合いの視点を多様化することを狙っていると言える。一方、教師は授業で（異）文化を扱うことに不安を感じている。勉強会参加者のアンケート¹からは「ケース学習授業の異文化について教師自身の立ち位置が非常に不安なのでもっと勉強したい」、「異文化理解や異文化コミュニケーションの問題を日本語の教室内でどのように扱えばいいのか」という声が聞かれた。

この悩みを明らかにするべく教師の意識を調査した。異文化理解・異文化コミュニケーションに関する日本語教師の体験や意識を扱った先行研究には原澤（2004）があるが、日本国内の教育機関で行われ、日本語教師の異文化接触場面と異文化トレーニングのニーズに特化した内容となっている。今回の調査では、原澤（2004）を参考にしつつ、調査対象を主に欧州在住の日本語教師にすると共に、質問も教師が「異文化を扱うこと」に対して持つ意識をより広い範囲で問う内容とした。

2 調査について

2.1 調査概要

表 1 に調査概要を示す。調査では「異文化」についての質問を行っているが、ここでの「異文化」とは何を指しているかが問題になることが予想されたため、便宜上異文化を「『自分の文化とは異なる』と感じるもの」として回答してもらった。本稿では、調査項目の中で最も多くの回答者の意見をカバーする⑨の自由記述による回答結果について分析を行った。

表 1：調査概要

調査方法	オンラインアンケート（記名式）
調査対象	主に欧州在住の日本語教育経験者
調査期間	2023年5月14日～6月5日
調査項目	①日本語教育歴、②現在在住の国、③日本語教授経験のある国、④海外在住歴、⑤日本語教育学習歴、⑥異文化理解などの理論の学習経験と学習方法、⑦異文化トレーニングの経験、⑧ケース学習の経験、⑨日本語の授業で日本／学習者の国・地域の文化を扱う際の異文化からくる難しさ／違和感、⑩異

	文化コミュニケーションや異文化理解を学ぶ必要性をいつ感じるか、特に何を学びたいか、⑩ケース学習の実践／体験中に異文化コミュニケーションや異文化理解で難しいと感じること
--	---

2.2 分析方法

アンケート結果の分析方法として、川喜多二郎が開発した KJ 法（1967）を応用した。すべての回答を集め分類し、図解化を経て文章化するという手順に従い質的にデータを整理、分析した（図 1）。



図 1：KJ 法を応用した分析手順

3 調査結果

3.1 アンケート回答

アンケートは欧州を中心に 87 名からの回答を得た。そのうち海外滞在年数 10 年以上が約 8 割、日本語教授歴 15 年以上を半数が占めた。また回答者のおよそ 80%が、日本語の授業中に日本文化または学習者の所属する国や地域の文化を扱うにあたって、異文化からくる難しさや違和感を持ったことがあると答えている。

3.2 KJ 法による図解化

図 2 にアンケートの自由記述の回答を分類して図解化²したものを示す。回答者 1 人が記述した文章の中に複数の内容が含まれる場合は、一区切りの内容ごとに1枚の紙片（付箋）に写すが、その結果全部で 124 枚となった。また KJ 法では 1 枚の付箋には内容をなるべく簡潔に 1 行程度にまとめ書き記すこととなっているが、今回の分析では回答者がどの状況でどのようなことを体験し、どう感じたかを詳細に知る必要があったため、無理に短くまとめることはしなかった。図解化を行うため、内容

が似ている付箋を集め小グループに分け、さらに小グループを集めて中グループを作り、その中から大グループを作った結果、図2のように4つの大きな島（グループの集合体）ができ上がった。グループにはそれぞれ見出し（表札）をつけている。

さらに文章化する際、本来の KJ 法ではすべての付箋を使用して文章化を行うが、今回は代表的なものだけを用いた。文章化で引用した付箋は図2で見られるように背景を黒くしてある。

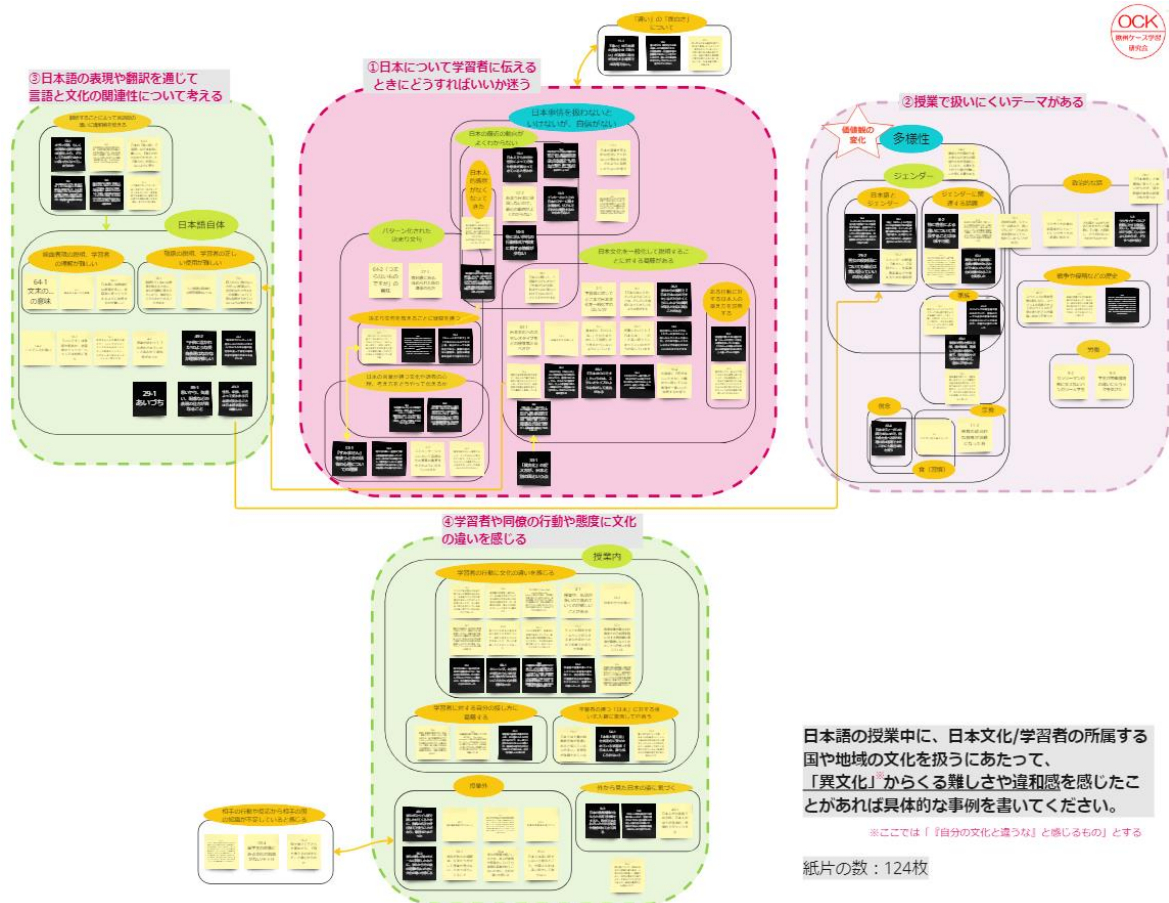


図2：KJ法による図解化（全体）

3.3 KJ法による文章化

以上の図解化をしたものを、以下に文章化していく。

3.3.1 島①

まず最も回答が集中していた上部中央の島①には「日本について学習者に伝えるときにどうすればいいか迷う」という表札をつけた。その内部に「日本文化を一般化して説明することに対する葛藤」、「パターン化された決まり文句をめぐる違和感」、「日本事情を扱わないといけないが自信がない」などのグループが含まれる。

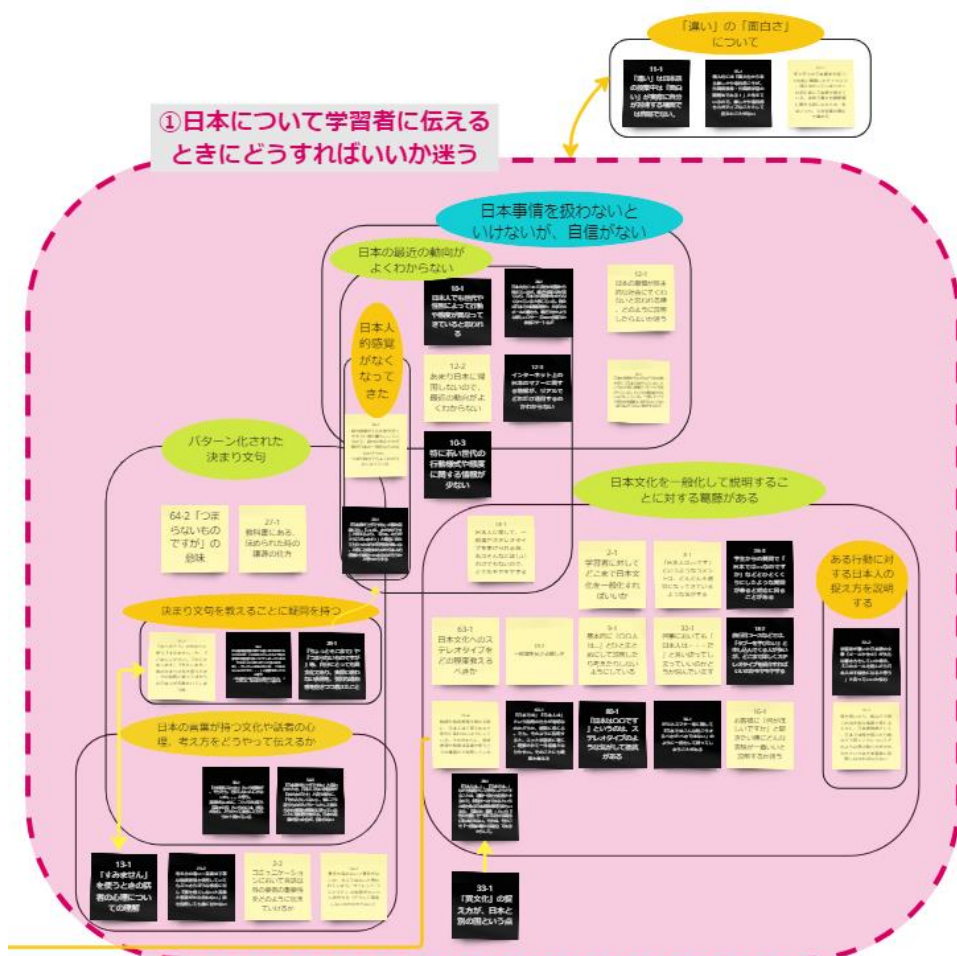


図3：KJ法による図解化（島①）

日本文化を一般化して説明することに葛藤があるという小表札でまとめた群について記述する。「『日本は〇〇です』というのは、ステレオタイプのような気がして抵抗がある」（80-1）という声と類似した証言が複数観察された。具体的な状況としては「学生からの質問で『日本では〇〇なのですか』など一括りにしたような質問（が来ると対応に困ることがある）」（26-3）、「旅行用コースなどで（は）」、「『タブーを学びたい』と申し込んでくる人」（18-2）、「ビジネスマナー等に関して」（34-1）などの場面で日本について教師が説明する必要に迫られ抵抗を感じる。ある行動に対する日本人の捉え方を説明する場合もこれに準ずる。「学習者が書いた日本語の文章（メールや作文）」（32-2）に対し、「『このメールを読んだら日本人は不愉快になると思う』と言っていいか悩む」（同 32-2）などがその例である。葛藤の原因は学生が教師に期待するものと自分の感じる疑問とのずれからきていると思われる。「『日本では』『日本人は』という説明の仕方が適切なかどうか、疑問を感じる。でもそのように説明すると、スッと学習者に通じ、

理解されて一件落着となりやすい。そのことにも葛藤を覚える」(62-1)という意見にそれが表れている。また、異文化とは何を指すのかという問いも観察された。違和感の例として「『異文化』の捉え方が、日本と別の国という点」(33-1)を挙げたもの、さらに「『異文化(圏)』という『他文化圏』を一括に名付ける論法に私は従えない」(28-1)との記述もあった。

次の群では、パターン化された決まり文句をめぐる証言が見られる。決まり文句として挙げられた表現は、贈り物をするときの「つまらないものですが」、日本語が上手だと褒められたときの「いいえ、まだまだです」、感謝の意味で使う「すみません」などに集中していた。しかしそれらの表現をめぐる教師が考えていることは様々である。まず「『日本語が上手ですね』の褒め言葉に対し「いいえ、まだまだです」と答える」(22-1)のような表現を教えること自体に疑問を持つケースが見られた。「日本語母語話者の間でも個人差があるにもかかわらず、いわゆるステレオタイプ的な表現を学習者に押しつけてしまっているのではないか」(56-1)と感じたり、「自分にとっても異文化であり、実際に使わない表現を、強烈な違和感を抱きつつ教えた」(20-1)など日本語母語話者の間での個人差や自分自身の言語使用について自問する姿が観察された。一方、表面的に表現を使用する学習者に対して違和感を覚えるケースも見られた。「単にこういうものだとパターンとして教えられた表現を表面的に使っていることに違和感を覚える」(54-3)。「実感が無いのに、コトバだけ言う(言わせる)というのには抵抗があり、どうやって実感してもらおうか?困っている」(30-1)。同種の難しさを感じる場面は、前出の表現の他に「『すみません』を使うときの話者の心理についての理解」(13-1)、「言葉は丁寧な敬語表現を使用していてもぶっきらぼうな態度に対し『腰を低くしないと言葉と態度がかみ合わない』旨を説明しても身に付かない」(23-2)など、実感を伴った日本語の使用のためにはノンバーバルやパラバーバルも含めた態度や心理など、言語以外の要素が重要だと教師が考えている様子が見られる。

一方、決まり文句を教えるときに自分の感じ方の変化に気づき、自分は日本人的感觉がなくなってきたと思うと証言するケースも報告された。謙遜の決まり文句の例で「『日本語が上手ですね』の褒め言葉に対し『いいえ、まだまだです』と答えるより、『わあ、ありがとうございます!』と素直に答えてもらったほうが好感度が高いな、と感じる自分は(海外滞在歴が長いため)もはや日本人的感觉から離れ

つつあるのだろうかと思ったりする」(22-1)がその例である。この意見は日本を離れて長い時間日本の最近の動向がよくわからない、そのため日本事情を扱う際自信がないという感覚を報告する一連の証言群とつながっていると考えられる。例として、「日本人でも世代や性別によって行動や態度が異なってきたと思われる」(10-1)、「特に若い世代の行動様式や態度に関する情報が少ない」(10-3)と感じる、「日本での就職活動や、大学でのメールの書き方、最近できたような新しいマナー(Zoom会議での参加マナー)」(24-1)などに関しても「日本での実情がわからなくなっていると感じている」(同 24-1)などが挙げられよう。教師は海外からインターネットで情報を集めるが「インターネット上の日本のマナーに関する情報が、リアルでどれだけ通用するのかわからない」(12-3)。このような理由から、日本事情を扱わないといけませんが自信がないと感じている。

3.3.2 島②

上部右側の島②には「授業で扱いにくいテーマがある」という表札をつけた。アンケートでは「異文化からくる難しさや違和感」として、授業で扱いにくいテーマ、デリケートな話題があるという回答が多数(付箋で26枚)見られた。主に多様性に関するものとして、ジェンダー、家族、個人の信念、宗教、食が挙げられた。それ以外に政治、歴史、労働にも言及があった。

ジェンダーに関しては、「性別による使用傾向がある語彙を教える時にジェンダー問題に敏感な学生に配慮」(26-1)したり、「(男が使う、女が使うなどと)言い切っているのか心配だ」と感じたり(79-2)、「自分の説明をどのように捉えるかが気になる」(74-1)。また「異性に対する話題」(67-1)を出すことや「性差による違いについて言及すること」(8-2)など、ジェンダーやセクシュアリティに関連する話題を扱うことも、日本語教師は当事者が不快に感じることもあるためデリケートな問題だと感じている。

家族についても、「スペインでは同性婚が認められていて、家族のテーマも従来の家族の枠内に収まらないことがあるので、注意が必要だと思った」(41-3)、「家族の呼称を教える際、親が離婚、再婚して出来た家族や、養子、同性愛者をどう呼ぶか聞かれて、返答に戸惑った」(69-1)など、社会の変化や家族の形態の違いにも対応しなければならないことが見て取れる。

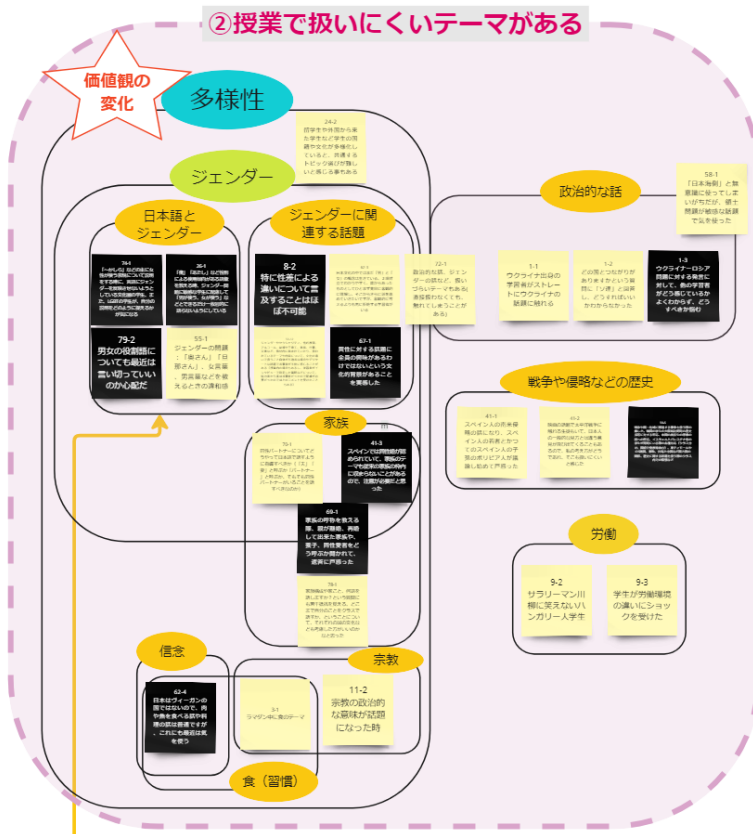


図4：KJ法による図解化（島②）

政治と歴史はしばしば分かれ難く結びついて現れるテーマである。「ウクライナーロシア問題に対する発言に対して、他の学習者がどう感じているかよくわからず、どうすべきか悩む」（1-3）など、政治的な問題、戦争や侵略などの歴史などによって「クラス内の緊張」（59-5）を感じる事が報告されている。さらに、労働などの社会的環境なども扱いにくいテーマとして挙げられた。

3.3.3 島③

上部左側の島③には「日本語の表現や翻訳を通じて言語と文化の関連性について考える」という表札をつけた。

まず日本語自体では、教師は敬語や婉曲表現に関して説明が難しい、また学習者にとって理解や正しい使用が難しいと感じていること、そしてその難しさが文化の問題と繋がられて捉えられていることが分かる。「思いやり、気遣い、配慮などの表現の仕方」（85-1）、「性別、年齢、状況によって使われる日本語が変わること」（49-3）、「『子供に泣かれた』のような受身表現」（49-2）、「あいづち」（29-1）、「『～しなければいけません』のような日本語の否定形を使って肯定の意味を

表す表現に戸惑う生徒」(49-1)なども文化と関連した違和感や難しさの例として挙げられている。言い換えると、この島ではより日本語自体の内部にある文化に目を向けている。その延長線上に、左上の「翻訳をすることによって言語間の違いに違和感を覚える」事例があると考えられる。

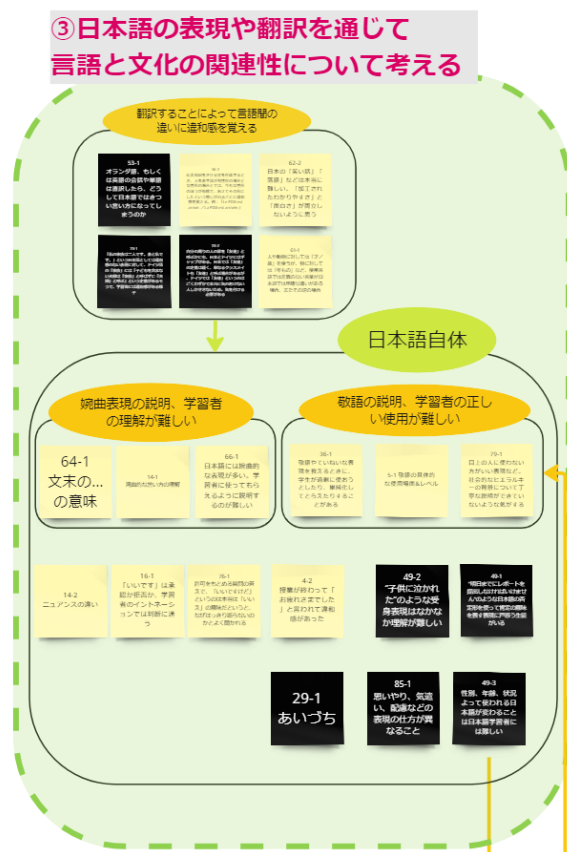


図5：KJ法による図解化（島③）

日本語と別の言語の間で、ドイツ語の「友達」(73-2)や「家族」(73-1)という言葉のように定義や使い方が違ったり、「オランダ語もしくは英語の会話や単語は直訳したら、どうして日本語ではきつい言い方になってしまうのか」(53-1)など、翻訳することによる言語間の(文化的な)違いに違和感を覚える。

3.3.4 島④

中央下の島④の表札は「学習者や同僚の行動や態度に文化の違いを感じる」とした。この島は日本語や日本文化をどう捉え伝えるかという問題とは直接関係がなく、学習者の態度や行動、学習者に接するときの自分の話し方、同僚や関係者とのコミュニケーションの中で教師が異文化を体験する事例である。まず事例を授業内の体験とその他に分けた。

授業内では、学習者の行動に文化の違いを感じる、学習者に対する自分の接し方に葛藤する、学習者の持つ日本に対する強い先入観に直面して戸惑う、の3つの場合が見られた。

学習者の行動に文化の違いを感じる例としては、カンニングに関して「ある国の学生たちにはお互いに助け合うのは良いことみたいなお国柄があった」（68-1），「予復習や宿題を課してもしてこない（略）学校教育において宿題を文化的に経験したことがなく、習慣づけが難しかった」（59-2），「締め切りを過ぎた宿題提出に対し『締め切りを過ぎましたが提出してもいいですか』と質問され、その質問の意味がよく分からなかった」（23-1）のような学習態度に関するもの、「イスラム圏の男性2人がブラジルの女性の服装（キャミソールに短パン）や言動（会話練習の際の恋人の話，ダンス，スポーツなどの趣味）にあからさまに不快な表情や態度をとっており，会話練習の組み合わせ，全体共有などにおいて配慮が必要だった」（59-6）のようなクラス運営に関わる問題があった。

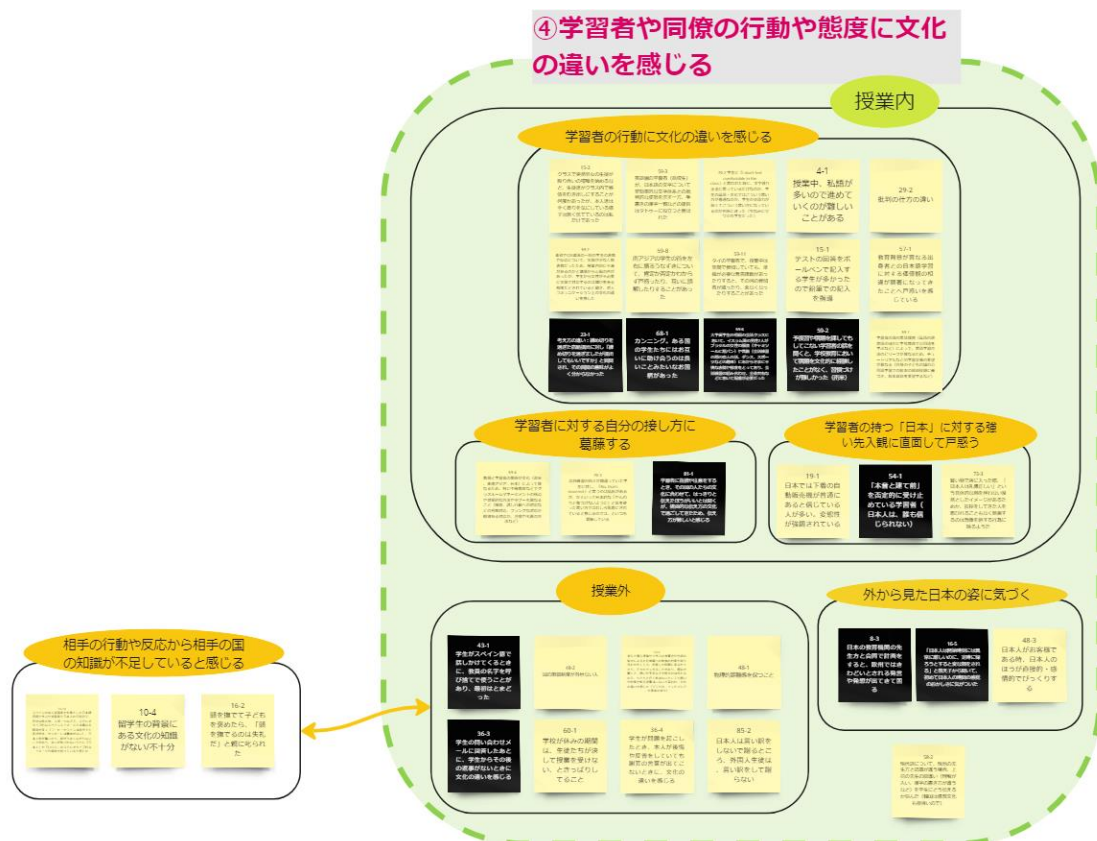


図6：KJ法による図解化（島④）

学習者に対する自分の接し方に葛藤するケースでは「学習者に指摘や注意をするとき，その国の人たちの文化に合わせてはっきりと伝えたほうが良いとは聞かぬが，

婉曲的な伝え方の文化で過ごしてきたため、伝え方が難しいと感じる」(81-1)，また「『本音と建前』を否定的に受け止めている学習者（日本人は、誰も信じられない）」(54-1)など学習者の持つ「日本」に対する強い先入観に直面して戸惑う場面も見られた。

授業外でも学生とのやりとりで文化の違いを感じる場面がある。授業外では、「学生がスペイン語で話しかけてくるときに、教員の名字を呼び捨てで使うことがあり、最初は戸惑った」(43-1)などの経験や、「学生の問い合わせメールに回答したあとに、学生からその後の返事がないときに文化の違いを感じる」(36-3)などがある。一方、相手の行動や反応から相手の国の知識が自分には不足していると感じることもある(島④外左側)。

さらに、日本の仕事相手の発言や学生からの質問を通じて外から見た日本の姿に気づく場面も報告されている。「日本の教育機関の先生方と合同で計画をすると、欧州ではきわどいとされる発言や発想が出てきて困る」(8-3)，「『日本人は開始時刻には異常に厳しいのに、定時に帰ろうとすると変な顔をされる』と教え子から聞いて、初めて日本人の時間の感覚のおかしさに気がついた」(16-5)などである。

3.4 分析のまとめ

以上の分析から気づいたことを次の3点にまとめる。

- 1) 文化に触れて違和感を持ち、自分の文化や相手の文化について考える場面と(島④=異文化接触体験)、自分が日本人の行動や日本語の表現の背後にある心理を説明する場面(島①②③=文化の仲介活動)に分けて考えると、後者の場合に特に教師は悩む、戸惑う、困る、心配するなどより強いストレスを感じる傾向がある³。相手の文化に接したときの対処法としての「異文化理解」の方法よりも、「自分の文化を学習者に伝えること」が難しいと感じられていると言える。
- 2) アンケートの回答には日本語を教えるにあたり、一方には政治的な状況や社会や価値観の変化が、他方には言葉自体に内在する価値観があり、日本語教師がその間で板挟みになり戸惑う様子が反映されている。
- 3) 日本語自体では、敬語、婉曲表現、決まり文句、あいさつ表現、謙遜の表現などが特に「文化」が問題になる表現として認識されている。

4 おわりに

今回の調査は、日本語教師が授業の中で「異文化」を扱うことの不安を明らかにすることを目的としていた。これらの回答は「日本語教師」という仕事自体を反映しているとも言える。教室の内外で学習者と接し、働くときには同僚の文化に接し、長く日本を離れている自分の感覚の変化をも感じている。異文化理解や異文化間コミュニケーションを毎日実践しながら「文化とは何か、異文化とは何か」という問いについて考え続けているのが日本語教師なのではないだろうか。分析結果を参考にしながら今後の勉強会でより多くの参加者と異文化について話し合っていきたい。

<注>

1. 2022年「ケース学習と異文化理解」実践報告勉強会の事後アンケートから引用。
2. 付箋には回答者の通し番号をつけ、その右に内容ごとの番号も振った。例えば「78-4」であれば、「78番の回答者の4番目の内容」ということになる。
3. 教師の比較的強いストレスを表すと考えられる表現（モヤモヤする、迷う、困る、悩む、葛藤する、抵抗がある、戸惑う、心配だ、気を遣う、強烈な違和感がある、苦勞する）は島①12例、島②7例、島③1例、島④6例だった。

<引用文献>

- 川喜田二郎（1967）『発想法 創造性開発のために』中公新書。
- 川喜田二郎（1970）『続・発想法 KJ法の展開と応用』中公新書。
- 近藤彩（編著）・金孝卿・池田玲子（2015）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』ココ出版。
- 清水凌平・村上忠幸（2022）「教育実践分析への質的研究手法の導入の検討—KJ法を活用した質的研究—」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』4, pp.151-158.
- 原澤伊都夫（2004）「日本語教育におけるコミュニケーション」—教師側から見た異文化接触の現状— 『静岡大学留学センター紀要』3, pp.31-44.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Intercultural Understanding in Japanese Classes

—Findings from Examples and Questionnaire Survey on Japanese Teachers Dealing with
'Intercultural Understanding' in Japanese Language Classes —

Reiko SUHARA (Ruhr University Bochum, Germany)

Yasuko TAKEUCHI (Université Grenoble Alpes, France)

Kyoko KHOSLA (Amsterdam University of Applied Sciences, Netherlands)

Abstract

In the case based approach classes, the participants work together on factual work-related conflicts, come up with solutions by means of dialogue. And at the end, they reflect what they have discussed. In this activity, one often finds the difference of intercultural issues cause the conflicts. In the case of foreigner-Japanese conflict the focus is on the understanding of cultural value and the way of thinking of both Japanese and foreigners.

Japanese language teachers who try to incorporate above mentioned case based approach into their classes often say that they face difficulties when they deal with the aspect of intercultural understanding. Therefore, we conducted a wide-ranging online questionnaire survey of experienced Japanese language teachers, mainly in Europe, to investigate their awareness of 'different cultures' in the classroom and then we also analyzed the reasons behind these issues by applying the KJ method. Responses were categorized into four categories “islands” in our article: Teachers (1) face difficulties when they tell learners about Japan and Japanese culture, (2) find some topics difficult to handle in class, (3) find the relationship between language and culture through Japanese expressions and translations, and (4) find cultural differences in the behavior and attitudes of learners and colleagues.

Talking about “intercultural understanding” in Japanese classes, the following outcomes were observed from our questionnaire survey that (1) teachers are forced to constantly question how they perceive Japanese culture in a changing society, (2) teachers feel more anxious and conflicted about how to communicate about Japan in the classroom than in intercultural contact situations with learners and colleagues.

共生の理想としての国家 — 「住みやすい国」

— 日本語学習者作文コーパスからみた セルビアの大学生の考える「理想的な生活」とは—

トリチコヴィッチ・ディヴナ (ベオグラード大学)

要旨

2019-2020年に「住みやすい国とその条件」というテーマでセルビア(33名)、ドイツ(35名)、日本(20名)の大学生に作文を書いてもらった。本稿ではそれをコーパス化したものを用いて、セルビアの作文に焦点を置き、人間が共生するための理想的な生活、そしてそれを提供する国について、どのように大学生が作文に表出しているかを分析、考察した。方法としては、スラブ語圏でよく概念を研究する際に用いられる民族言語学の観点から、「生活する・住む・暮らす」などいわば「生きる」カテゴリーに属する言葉を一つの概念として扱い、その語彙が使用されている文をコーパスから抽出し分析した。このように学習者の文を研究することで、大学生が望む「幸せな生活」をはじめ、「理想的な生活」に対する考えを可視化し、さらに学生の母語・母文化の概念の外国語を使用する際の影響も証明することを試みた。

【キーワード】 概念, 学習者の作文, 日本語教育, 文化, 民族言語学

Keywords: concept, learners writing, Japanese language teaching, culture, ethnolinguistics

1 はじめに

「住みやすい国プロジェクト」とは、現在6つの国から収集された「住みやすい国とその条件」という同じテーマで書かれた学習者作文をコーパス化してオンラインに公開しているプロジェクトのことである(詳細については村田他(2024)を参照)¹。本論文では「住みやすい」という表現をキーワードに、作文からわかる日本語学習者の「理想的な生活」とは何かを追求していく。つまり、「住みやすい国」という表現から国家における生活、共生の意味と「良い生活」の概念に焦点を当てて主にセルビアの学習者の作文をドイツと日本からの作文と比較しながら分析してみた。

本コーパスの前に 2015 年（マルコヴィッチ他 2015）に、セルビア語の「život（英語の LIFE に相当）」には日本語の「生活」という単語よりも「人生」という単語の方が適していると判断した。しかし、「生活」の方がより頻繁に日本語で使用される語であり、そのため日本語を学習する過程の早い段階で習得されるので、セルビア語の母語話者の間で「život」の訳語の誤用につながっているのではないかと思われた。

「ドイツ・セルビア・日本の大学生が考える「住みやすい国」とは何かー複言語・複文化能力の構築を目指す作文活動」（村田他 2022）という研究の中で、同じ単語が国ごとの作文にどのように使用されているかを分析して、言葉の意味のニュアンスが国によって異なることが分かった。そこでは「生活」という言葉について次の結論に至った。

「生活」と結びつく語から得られた学生の考えでは、ドイツでは平和で安全に生活できること、自由に選択できること、セルビアでは仕事があり、経済的な余裕があること、そして、日本では治安が良く、必要なものが手に入りやすいことやストレスのない環境であることが重要であると考えられているようである。また、ドイツやセルビアは「生活」という語を「生きること」として捉え、生まれてから死ぬまでの命の継続期間に焦点を当てているのに対し、日本では「暮らすこと」として捉え、1日1日の繰り返しの日々焦点を当てているようである。（村田他 2022:282）

本論文は村田他（2022）の研究の続きのようなものであろう。そのために、まず「život」の概念を定義し、研究の背景を位置づける。続いて、使用するコーパスデータを説明してから分析の結果を述べる。最後に、結論でまとめる。

2 「Život（人生，生活，命等）」という概念

概念というものは内容から見て最も適切にその意味を表現できる語彙によって名前を付けたものであるが、一つの語彙単位に限られていない (Lazić Konjik 2015:115)。概念の研究とは、その対応する語彙と直接的にも間接的にも関係している意味の体系の分析により、その言語的および文化的な世界像、イメージを再構築する試みのことである。そうすると、ある語彙の意味定義の精度は、その根底に潜む文化的要素としての概念の定義の精度にも一致する。これは、特定の文化的概念を表す命・人生などのような抽象名詞にとって特に重要であると思われる。

前述のこの考え方は、セルビアの言語学界においてポーランド、ルブリン民族言語学派の強い影響を受けている。はじめから民族言語学の目標は、「話す人間 (*homo loquens*) とその世界への認識および概念化する方法、導かれた価値観、そしてその精神、メンタリティーにたどり着くことに置かれる」(Bartminjski 2011:21)。すなわち、言語の研究を通じて、ある文化において人が周囲の世界をどのように認識し、概念化するかを理解することと言えるだろう。その方法論には、辞書、語彙集の分析、アンケート調査(多くの場合心理言語学と組み合わせて)、テキスト内で引用されている用法と連語の例の分析などがよくある(Dragičević 2015, Lazić Konjik & Milošević 2013:88)。これまでのテキスト分析は母語で書かれた作品に限られていたが、本研究は外国語としての日本語で書かれたテキストに分析を広げた初めての試みである。

さて、「*život/life*」などの語の概念化において、出発点は、それぞれの言語と文化での特徴的な世界の素朴な理解を背景にした、世界についての普遍的な知識である(Lazić Konjik 2015:114)。このような世界に対する一言語文化の理解は、いわゆるその言語を介した世界像 *linguistic image of the world* に表れる。

セルビア語の辞書やその他のデータによると、セルビア語文化における「*život*」の概念は、名詞「*život*」、動詞「*živeti*」、形容詞「*živ*」という形で主に使用されている。膨大な意味と派生語がセルビア語の辞書(RSJ, RMS)でも確認でき、論文でも詳しく説明されている。セルビア語の辞書での定義をいくつか探し日本語に訳してみると、たくさん異なる日本語が使われていることがわかる。

例えば(RSJとRMSによると、合わせて省略した)、動詞としての *živeti*: 1.生物学的に生きている、存在している、死んでいない; 2.人生を過ごす、生きるための条件がある、誰かとの共生; 3.生き続ける、自分(の命、生活)を支える; 4. 住む(暮らす、生活する) 滞在する。そして、名詞「*život*」の場合なら、さらに、生まれてから死ぬまでの時間、暮らしが加わる。

辞書に記載されている意味に加えて、先行研究を見ると、「*život*」という概念には明らかにさらに広い意味があり、「*život*」の概念に対する文化的に「積極的な態度」が証明されて、「生命的で享乐的な価値が与えられている」(Lazić Konjik & Milošević 2013:89)とされている。その他に、「*život*」は、健康、強さ、野心、幸せであること

などの連想と結びついているとされている（セルビア語連想辞典による Lazić Konjik & Milošević 2013:89）。

日本語でも、セルビア語との関係は訳によってだけではなく、「住む，生活（する），生きる，暮らす」の言葉が類義語か意味の近い語彙だということが学生の作文からも見て取れた。その例として，住みやすい国プロジェクトのコーパスにある日本の大学生の作文の一部をここで紹介する。

まず**住む**とはどういうことなのか意味を明確にしなくてはいけないと思った。日本語辞典を調べてみると、『**住む**』とは，家や場所を決めて，常にそこで**生活**すること。（デジタル大辞泉）居を構えてそこで**生活**すること。（明鏡国語辞典）と書かれていた。それでは，**生活**とは一体何だろう。更に調べ進めていくと，同じ辞書に『**生活**』とは**生きて**いること。人が世の中で**暮ら**していくこと。（デジタル大辞泉）**生きて**いて活動すること。人が社会の中で**暮ら**していくこと。（明鏡国語辞典）であると記されていた。つまり，**住む**とは人が一つの場所を決めて，そこに留まり，日々を過ごすことなのだ。JAP 06
そのため，本稿ではセルビア語の「život, živeti」という語に対応する日本語の言葉「人生，生活（する），命，暮らし/暮らす，生きる，住む」を一緒にまとめてそれを一つの概念としてとらえることにする。

3 使用したデータ

本研究は「住みやすいプロジェクト」のコーパスがオンライン化される前のデータを使用したので，作文が公開版よりやや多い（村田他（2022）と同じデータ）。全部でセルビアから 33（課題収集時期 2019.02～2019.03）とドイツから 35（課題収集時期 2017.05～2019.12）の中級レベルの作文を今回も使用した。それに加えて，「住みやすい国プロジェクト」のサイトで入手可能な日本語母語話者の合計 20（課題収集時期 2019.12～2020.11）の作文を分析した。集めた作文の中で「人生，生活（する），命，暮らし/暮らす，生きる，住む」という単語が使用されている文章を抽出してそこから概念を探った。前述したグループの単語を含む例がとても多いが，定量的な結果を得ることは目的ではなかった。目的は，語彙の使用に基づいて母語の文化による概念の違いがどのように日本語の作文に現れるかを調べることだ。それで抽出した文章だけではな

く作文全体を読むことが必要だった。そして、結果に基づいて、より正確な語彙の説明で今度の教授法に貢献できればと願う。

4 分析の結果

セルビア語の「život」に対応する「人生、生活（する）、命、暮らし/暮らす、生きる、住む」といった日本語の言葉が使われている文を「住みやすい国コーパス」から抽出し、その言葉の裏にある学習者のもつ概念を把握しようとした。これからその結果を述べる。

まず、主に「生活」という単語が3か国で「住みやすい」に関連付けられているとわかるが、「生活」については既に1はじめにの部分で村田他（2022）を引用しつつ述べた。

それに対して、作文の課題にも「住みやすい」という表現が使われており、この表現は中級で既習であるはずなのに、セルビアの学習者作文には「住む」という動詞がめったに使われていない上、「住みやすい+名詞」という表現が全く使われていなかった。ドイツの学習者作文にも多いとは言えない。これは、「住みやすい国とその条件」という課題文が、日本語だけではなく母語でも提示されていたためだと考えられる。また、セルビアの作文の中で「住みやすい」という表現の使用率が非常に低いことに関しては、学習者は「住む」という動詞には、「東京に住んでいる」という教科書でいつも使われるような、「どこかに住む、どこかに住所がある」という意味しかないと思いこんで、「住む」にはそこで「生活する」という意味も含めていることははっきりわからないことに由来しているのではないかと考えられる。そして、「住みやすい」の代わりに作文の中で次の表現が使用されている。

例：だから優しい生活をするために、いい健康管理必要です。SerM01

皆が嬉しく生活するのが私にとって大事だけれども、いつも嬉しくては良くないと思う。

SerM03

楽に生きるのにはやっぱり必要なものは良き健康保険、あとすべての子共に適切な教育、そして家族を支えるための十分な給料は最も大事だと思います。SerM05

それほど顕著ではないが、同様の傾向がドイツの作文でも観察できる。

例：ある国で良く、易しく暮らせる条件は何だろうか。GerM0261

国ではそうであると、安心できるし楽に暮らせる。GerM0311

しかし、楽に暮らすこととは具体的に何であろうか。私の意見では悩み無しで、平和で安全で安心して暮らすということである。GerM0311

日本語母語話者の作文では「生活」などという名詞の前に形容詞がないのに対し、セルビアの学習者は、表現の構成も母語から影響を受け、「住みやすい」を「楽に生きる/生活する」というように、日本語でも形容詞や形容詞の副詞用法で「生活、人生」を修飾した修飾句が用いられている。

セルビアとドイツの日本語学習者の作文には「住みやすい」が「良い人生」にも変換されている例が見られる。「良い人生」とは何かという考えは、実際には学習者が作文を書く中でそれぞれ定義しているが、国が違っていてもよく似たパターンを示している：人が食べ物、飲み物、衣服、仕事、教育、いい人間関係、健康などを持っていればいい人生だということのようだ。国によってどこが強調されているかが異なるぐらいだが、それは特定の国の現在の社会状況によるようだ（村田他 2022）。

しかし、ここで注目したいのは、セルビアの学生、そしてどうやらドイツの学生も、日本語を学ぶときに、自分の言語文化からの概念を投影していて、「住みやすい」と「楽な生活」を同じもののようにとらえて、またそれを「楽しく幸せな人生」のイメージにつなげている。つまり、「楽な」から「幸せな」に変換する傾向がみられる。そして、そこで「住みやすい」の代わりに自分の（文化の）理想を無意識に語っている。

要するに、セルビアの作文の中で「（楽に）暮らすこと」が「快適で幸せな生活」や「人生を楽しむこと」（Lazić Konjik & Milošević 2013 を参照）としばしば同一視されていることに注目したい。そこから次の思考パターンが反映される：「楽に生活する」なら「幸せな人生」であり、「幸せな人生を送る」ならそれは「人生を苦しむことなく、楽しめる」という解釈に繋がるだろう。

例：勿論、人生の中にはお金より重要なことがたくさんありますが、快適に暮らすためには、お金も必要だと思います。SerM07

あなたが快適に暮らせる良い国には多くの要件があります。SerM15

仕事に満足していれば、幸せな人生を送ることができると思います。SerM07

しかし、自分の可能性を生かすことができず、努力が認められない国に住むことによって、幸せに暮らすのは容易ではありません。SerM0

安全性が低い国で幸せな日常生活を送るはずがありませんから。SerM11

このような価値観はドイツの学習者の作文にも見られる。

例：でも、もちろん言語だけ生活を楽しみにしませんから、次のポイントは社会的な問題に関係します。GerM1161

国は民主主義か王国と言っても、人間は喜び生活とか伝統的な価値があるは大切です。GerM0251

私の意見では、幸せに生活することができる国は様々な条件が必要です。GerM0301

一方、日本の作文ではそのような用例はほとんどない²。それにもかかわらず、日本語母語話者の作文でも、分析対象となったヨーロッパの学生と同様の肯定的な価値観を描いた表現からわかるように、楽な生活、問題のない生活が肯定的に評価されていることが観察できる。日本語母語話者の作文では「望ましい生活」という意味を描写した例として次の表現が見られる。

日常的に問題なく生活するには；今まで通りに生活する；容易に社会生活を送る；警戒心をもつことなく生活できる；充実した生活を送る；自分の思うように生活できない

そして、日本語母語話者の作文では、「住む」が「生活する、暮らす」の類義語として認識されていることがわかるが、「住みやすい」の代わりに「暮らしやすい」という表現を用いている例は2回しか登場しない。

例：しかし、もっと広く言えば、困っている人に手を差し伸べる国はすなわち暮らしやすい国となる。JAP01

結局、いろいろ考えてみたけれど、なんだかんだ言っても生活してきた母国が（迫害を受けているなどの特殊な理由がない限りは）一番暮らしやすい国なのかもしれないなあ、と思った。JAP17

それに、日本語母語話者の作文では、「住みやすい」という概念が実用的で役立つものの、日常生活を楽にしてくれるものと結びついていることがわかる。より客観的だともいえるだろう。

例：生活の便利さは「住みやすい」に繋がると思います。 JAP 02

他にも、住居や交通機関、学校や病院などの社会インフラへのアクセスも、その国への住みやすさに直結している。 JAP 05

やはり日常的に問題なく生活するにはその国の言葉を理解する必要があります。 JAP 08
言い換えれば食べ物^{の質}と手に入れやすさのバランスが適切に取れていることが住みやすい国の条件なのかもしれない。 JAP 16

以上のように、私にとって住みやすい街とは、人々に充足感を与えてくれる利便性の高い街を指す。 JAP 20

一方、「住みやすさ」＝「便利さ」という解釈をしているセルビアの例は見られないが、ドイツの例ではほんの少しだけあった。

例：その他に国はいい基礎構造と進んだ技術があるとき、生活はとても便利になります。

GerM0321

客観的な条件と言えば、便利なインフラと安い日常の費用の以外にもっと重大な項目があると思います。 GerM0061

次に、学習者の作文で理想的な生活の状態から理想的な国へという意味の移行がよく見られる。数多くの作文は「住みやすさ」の代わりに「理想的な国」の説明で始まる。「理想の（＝良い、楽な）暮らし」を実現させるためにオーガナイズされた共生、コミュニティ、国が必要とされると思われるからのようだ。

例：良い人生を送るために住む良い国が必要です。 SerM07

良い国が安楽な生活をするために何が必要ですか。 SerM11

理想な国は何からつくられているのかというと、正しく修まる政府と分かり合える市民、その二つの部分から作られているのが理想な国だと思います。 SerM05

理想な国は多くの人に考えられています。 SerM18

理想的な国はどんな国という問題はとても難しいだとも思います。 SerM23

理想的な国のためにどの条件が必要ですか。 SerM31

世の中には完璧な国とはないはずだけれど、できるだけ暮らしやすい国が頑張ったら作れると私は思う。SerM03

ドイツからの作文では、個人の日常生活よりも国家の組織について書かれていることが多く、住みやすい場所（すなわち理想的な人生を可能にする場所）を提供してくれる非常に高く評価される国を表現するために、「理想」という言葉に加えて、「完璧」や「夢見る国」などの表現が見られる。

例：完璧な国はないけれど、生活しやすい国は大陸でもあると考えている。GerM0241

パーフェクトな国には何が入っているんですか。GerM0251

私の夢見る国 GerM0111

理想な国の実現が年齢や生活の状況によって違います。GerM1271

ユートピア的思考は日本語母語話者の作文にも見られるが、頻度ははるかに低い。

例：しかし、もっと広く言えば、困っている人に手を差し伸べる国はすなわち暮らしやすい国となる。そう考えると、ローカルの人、移住者問わず、理想的な国は同じなのではないか。JAP01

よって住みやすい国の条件としてはこうした地理的・物質的な条件が自身の理想と合っていることが重要なのではないだろうか。JAP16

一方で、暖かく爽やかな気候で過ごせば、解放的な気持ちになり体調も良く快適に生活することができるため、日本の春のような気候が続くのが一番理想である。JAP19

それで、日本語学習者の中では、「住みやすい国」というフレーズでは名詞の「国」にフォーカスが当たっている一方で、日本語母語話者の作文では「住む/生活することを楽にする」こと、つまり動詞に注目が行っているというのが一般的な印象だと言えるだろう。次の気候に関連する例から「住むことを楽にする」が「楽な（＝幸せな）生活」とは少しイメージが違うとわかると思う。

私の考える住みやすい国の条件は、先ず気候です。一年中日本の春や秋のような過ごしやすい気候である必要はなく、生活するにあたってストレスにならない程度の環境であることが重要です。JAP 08

私は、住みやすい国とは気候が安定している国だと考える。その理由は、天気や気温といった気候条件は人間の生活に直結する物だと言えるからだ。... また、寒すぎる土地で暮らして行くのも、暑すぎる土地で暮らして行くのも不便である。JAP 17
肺炎などの健康被害以外にも、日々濁った色の空を見ると気持ちの面でも「住みにくい」とマイナスの感情を抱くだろう。JAP 09

つまり、日本語母語話者の「住みやすい」には今回扱った日本語学習者の作文で見えるような楽天的なニュアンスがそれほど含まれていないようだ。

5 結論

本稿では、セルビア語の「život」に対応する「人生、生活（する）、命、暮らし/暮らす、生きる、住む」という単語に注目して、日本語母語話者の作文と、セルビア及びドイツの日本語学習者の作文とを比較して収集した作文で表現されている人生に関する概念、特に「理想的な、良い人生」のサブカテゴリを研究してみた。意味の理解には語彙素から概念まで拡張するとより正確に定義できると証明できたと思う。

日本語母語話者の作文では「住みやすい」という概念から便利なもの、役に立つもの、日常生活を楽にしてくれるものが連想されているが、この連想はセルビアやドイツの学生の作文ではあまり出現していない。一方、セルビアの作文では、「住みやすい」という概念が「楽な生活」と結びつけられ、そして、それを可能にする作文の課題のフレーズ「住みやすい国」の焦点が「国」に置かれ、理想的な生活を提供してくれる理想的な国がどのようなものであるかを説明しようとしている。この傾向はドイツの学生の作文にも見られた。

これは誤用か微妙に違う使用に繋がるから、対照言語学や応用言語学のレベルでも重要であると信じている。二つのシステムとそれぞれの世界のイメージの座標を比較しない限り、コミュニケーションや相互理解が成り立ちにくいであろう。それで、民族言語学の方法に基づいた結果が外国語の教材に応用され、それぞれの言語文化のより良い理解に貢献できればと思う。

<注>

1. <https://sumiyasui.jpn.org/> 『住みやすい国コーパスプロジェクト』 (代表: 村田裕美子 (LMU München, ミュンヘン大学))
2. 似たような用法は次の例だけ: 一方で, 暖かく爽やかな気候で過ごせば, 解放的な気持ちになり体調も良く快適に生活することができるため, 日本の春のような気候が続くのが一番理想である。JAP19

<謝辞>

この場を借りて『住みやすい国コーパス』プロジェクト代表の村田裕美子氏, 早稲田大学の李在鎬氏をはじめ, プロジェクトに携わっておられるサラエボ大学の宮野谷希氏 (彼女には発表, 執筆に際しネイティブチェックをしていただいた), リュブリャーナ大学の守時なぎさ氏, パリ・シテ大学の中島晶子氏, リュブリャーナ大学の Kristina Hmeljak Sangawa 氏, プーラ大学の Irena Srdanovic 氏 (以上, 『住みやすい国コーパス』ウェブサイト掲載順), そして作文を提供してくれたそれぞれの国の学生たちに改めて感謝の意を表し, 本稿の結びとする。

<資料>

『住みやすい国コーパスプロジェクト』 <https://sumiyasui.jpn.org/> (2023年9月14日閲覧) 代表: 村田裕美子 (LMU München, ミュンヘン大学)

RSJ: *Речник српскога језика*, Београд: Матица српска. 2018.

RMS: *Речник српскохрватског књижевног језика*, 1-6, Нови Сад: Матица српска. 1967.

<引用文献>

マルコヴィッチ, Lj.・トリチコヴィッチ, D.・ベルセヴィッチ, U. (2015) 「セルビアの L2 日本語教育における B1 に適した単語の選択と使用方法について」 『日本語教育連絡会議論文集』 28, pp.83-91.

村田裕美子, 宮野谷希, 守時なぎさ, 中島晶子, フメリヤク寒川 クリスティナ, スルダノヴィッチ・イレーナ, トリチコヴィッチ・ディヴナ, 李在鎬 (2024 予定)

「住みやすい国コーパスから期待される語彙教育への活用性: 一語彙教育のための基礎的調査」 In: *Japanisch als Fremdsprache* 8, XX-XX.

村田裕美子・トリチコヴィッチ, ディヴナ・李在鎬 (2022) 「ドイツ・セルビア・日本の大学生が考える「住みやすい国」とは何か—複言語・複文化能力の構築を目指す作文活動—」 『ヨーロッパ日本語教育』 25, pp.275-286.

Бартмињски, Јежи. (2011). *Језик—слика—свет, етнолингвистичке студије*. (приредио Дејан Ајдачић, превела Марта Бјелетић) Београд: SlovoSlavia.

Драгићевић, Рајна. (2015). Концепт *слобода* у српском језику и култури. *О вредностима у српском језику* (ур. Дејан Ајдачић). (pp.49-66). Београд: Алма.

Лазих Коњик, Ивана. (2015). Концепт *живот* у српском језику и култури. *О вредностима у српском језику* (ур. Дејан Ајдачић). (pp.113-126). Београд: Алма.

Lazić Konjik, Ivana & Milošević, Jovanka. (2013). Vrednosti u konceptualizaciji reči život i smrt govornika srpskog jezika. *Jezik, književnost, vrednost – Jezička istraživanja, zbornik radova*. (ed. Biljana Mišić Ilić & Vesna Lopičić) (pp.87-98). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.

A Country as an Ideal of Living Together

– Serbian University Students’ Idea of an “Ideal Life” on the Basis of the Japanese Language
Students Essay Corpus “A Country Easy to Live in” –

Divna TRICKOVIC (University in Belgrade)

Abstract

In 2019-2020, we asked university students from Serbia (33), Germany (35), and Japan (20) to write essays on the topic of “A country easy to live in and the conditions for it”. In this paper we have used this corpus, focusing on the compositions of Serbian speakers, to examine how university students express their ideas about the ideal life for human coexistence and the country that provides it. From the perspective of ethnolinguistics, which is often used to study concepts in Slavic-speaking countries, the method is to treat words belonging to the category “live, living” such as “生活する・住む・暮らす etc.” as one concept, and to examine its vocabulary. By examining students’ sentences in this way, we can get a picture of what students think about the “happy daily life” and the “ideal life” they desire, and we have shown how the concept of students’ native language and culture influences their usage of the foreign language.

ポスター発表

リスク時における外国人支援のコミュニケーション —共生社会の実現のために—

徳井 厚子 (信州大学)

要旨

リスク時には外国人住民が情報弱者になり社会から孤立しがちになるが、リスク時の外国人支援にどのようなコミュニケーションが必要かを明らかにすることは多文化共生社会の実現に結びつく。本研究では、外国人の支援者へのインタビューの結果、以下を明らかにした。災害前の外国人支援の政策決定のコミュニケーションでは、外国人を含む要配慮者等の新たなカテゴリーを提案するなどの現場のニーズに応じた柔軟性や、説得的なコミュニケーションが必要である。政策の啓発のコミュニケーションでは、わかりやすい伝え方が必要である。災害時の連携ギャップに重要な役割を果たすメディアータに求められるコミュニケーション能力としては、連携ギャップの原因を整理する能力、双方の見方や考え方、状況や文脈、文化的な相違点、所有している知識や情報について把握する能力、説明のためのコミュニケーション能力が必要である。

【キーワード】 リスクコミュニケーション, 外国人支援, コミュニケーション能力, インタビュー

Keywords: risk communication, support for foreigners, communication competence, interview

1 はじめに

現在、コロナ禍や自然災害など様々な災害が世界的に起きている。こうしたリスク時には、外国人住民や情報弱者になり社会から孤立しがちになる。リスク時は平時とは異なった支援のコミュニケーションが必要である。

多文化共生社会について総務省 (2016:5) は「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。リスク時において、外国人住民が社会から孤立せず一人の地域社会の構成員として安心、安全な生活を送るためにどのような支援のコミュニケーションが必要かを明らかにすることは、多文化共生社

会の実現にとって重要だといえるだろう。

本研究では、以下の 2 つのリスクコミュニケーションの実態と課題についてインタビューをもとに考察を行う。

- ・災害前の外国人支援の政策決定と啓蒙のコミュニケーション
- ・災害時の連携ギャップにおけるコミュニケーション

なお、本研究では、コミュニケーションをミクロ（対人レベル）だけでなく、メゾ（組織レベル）、マクロ（政策レベル）も含めて捉えることとする。

2 インタビューおよび結果の考察

2.1 インタビューについて

本発表のインタビュー対象は外国人支援団体の職員 A 氏及び日本国内の外国人相談機関の職員 B 氏である。A 氏の外国人支援団体は外国人の災害支援の先進的な取り組みを行なっている。今回は災害前の段階である防災計画の策定のコミュニケーションを中心に語ってもらった。B 氏の機関ではコロナ禍の際、外国人住民に対する食糧支援をおこなってきた。今回はこの食糧支援における組織間のコミュニケーションを中心に語ってもらった。

方法は、半構造化インタビューで行った。災害前あるいは災害時において政策レベル、組織レベル、対人レベルのコミュニケーションをどのように行ったのか、うまくいった点や困難な点があったのか、解決した場合はどのように解決したのかなどについて質問した。

2.2 インタビュー結果及び考察

インタビューの結果について、A 氏の語りから①災害前の外国人支援の政策決定と啓蒙のコミュニケーション、B 氏の語りから②災害時における連携ギャップにおけるコミュニケーションの考察を行う。

2.2.1 災害前の外国人支援の政策決定と啓蒙のコミュニケーション

まず、災害前の外国人支援の政策決定におけるコミュニケーションの現状と課題が挙げられる。A 氏は、地域の防災会議のメンバーでもあるが、「防災計画を策定するにあたって、防災会議で外国人を含む要配慮者のカテゴリーを提案していくこ

とが、重要である」と述べている。地域の防災計画、要配慮者（障がいを持った人や外国人住民等）への配慮が全くない形で作られることも多いが、外国人も含めた要配慮者というカテゴリーを創り出すことが重要という。リスクコミュニケーションでは、現実的でフレキシブルなプランとスケジュール、人々のニーズの考慮が必要とされている（Lundgren et al, 2018:53）。地域の防災会議での政策決定のコミュニケーションでは、「外国人を含む要配慮者」という新たなカテゴリーが提案され、新たな提案を現場のニーズを考慮し受け入れるというフレキシビリティが必要といえるだろう。A氏は、さらに、「防災会議で（要配慮者について）提案していく際に、ただ強く言うだけでは嫌われる」と述べている。リスクに関する政策決定のコミュニケーションでの課題の一つに、説得的なコミュニケーションの必要性が挙げられる。Lundgren（2018:96）らは、「リスクコミュニケーションでは、客観的になることが大切である。誰にとっての重要性か、どんな状況か、エビデンスにもとづいていることが重要」と述べている。地域での防災会議での提案において説得的なコミュニケーションを行うためには、Lundgrenら（2018:96）の指摘する視点を重視していくことが必要といえる。例えば外国人を含めた要配慮者のカテゴリーの提案を行う場合、外国人住民の増加を具体的なデータで示すなどのエビデンスの提示を行うことや、外国人住民の安全を考えることは社会全体にとっても重要という提案の理由の説明を行うことが説得的なコミュニケーションの課題として挙げられる。

また、決定した政策を市民に広めるための啓発のコミュニケーションについての現状と課題が挙げられる。B氏は、「防災計画について、市民にわかりやすく伝えていくことが重要」と述べている。啓発のコミュニケーションの課題としてわかりやすく伝えるコミュニケーションが挙げられる。Lundgrenら（2018:146）は、リスクコミュニケーションにおいてわかりやすく伝えることの重要性を挙げ、「明確に伝えること、信頼できるメッセージであること、メッセージに注目させること、適切なトーンで語ること、最初に強いメッセージを出すこと」が必要としている。Lundgrenら（2018:146）は「わかりやすい内容」という視点だけではなく、「わかりやすい伝え方」という視点にも着目している。例えば、信頼できる話者から伝えること、受け手がメッセージに注目するような工夫をしていくこと、受け手にとって受け入れやすいトーンで語ること、最初に強いメッセージを出すなどメッセージの強さや順番などにも配慮する必要があると述べているのである。啓蒙のコミュニケ

ーションにおいて、わかりやすく伝えていくには、「わかりやすい内容」だけではなく、「わかりやすい伝え方」にも着目し伝えていくことが課題といえるだろう。

2.2.2 災害時の連携ギャップにおけるコミュニケーション

災害時における組織間の連携のコミュニケーションの実態と課題が挙げられる。B氏は外国人相談機関の職員でありコロナ禍において外国人への食糧支援を行っていた。B氏は、「災害時には組織間の連携が大切」「連携することによって無駄のない支援ができた」と述べ、組織間の連携の重要性について述べている。そして、B氏は「日常的な連携が大切」と述べている。災害時においては、組織間の連携が重要であり、そのためにも日常的な連携が必要といえるだろう。

一方で、連携ギャップも見られた。B氏は、「社協（社会福祉協議会）と外国人相談機関の間で、ギャップが見られた」と述べる。B氏によれば、「社協側については、食糧支援を行うにあたり、外国人住民に行ったインタビューチェックシートの項目が不十分であった。例えば、宗教と食べ物の関連、家族構成などの知識が不足しており、これらがインタビュー項目に反映されていなかった」状況だったという。また、B氏は、外国人相談機関側については「支援物資の送り方のシステムについての知識が不足していた。通常支援物資を送るにはマイサポを經由して送るという方法をとっているが、この方法を相談機関側が知らなかったため、支援物資を送るにあたって混乱が生じた」と述べる。この事例を表にすると以下のようなになる。社協側は当事者の状況の理解が不足しており、外国人相談機関側は支援するための具体的なシステムの知識が不足していたため、ギャップが起きたといえる。

表1：連携ギャップの状況

社協側	外国人相談機関側
インタビューチェックシート項目が不十分 宗教、家族構成等の知識不足	支援物資の送り先のシステムの知識不足
当事者の状況の理解必要	システムの知識必要

B氏によれば、「若手の職員のXさんが間に入って双方に丁寧に説明し、ギャップが解消した」と述べている。X氏がその場でミディエータとなり、連携ギャップが解決したといえる。組織間の連携ギャップを解決するためにミディエータの役割は重要だといえるだろう。

以下では、リスク時の連携ギャップにおけるミディエータの必要性及びミディエータに必要なコミュニケーション能力についての事例をもとに考察する。

まず、リスク時の連携ギャップの際の解決のためのミディエータの重要性が挙げられる。双方の知識・情報不足による誤解等による連携ギャップの解消のためには、ギャップを調整するミディエータが必要といえる。今回の事例では連携ギャップは予想外のことだったと考えられるが、ギャップが起きた際に若手の職員がミディエータとして新たな役割を担うことになり、解決に至った。リスク時には予想外のこと起きる場合があるが、今回の事例でのミディエータのように状況に応じて柔軟に役割を変化させたり、新たな役割を創出したりすることが大切ではないかといえる。

リスク時の外国人支援における連携ギャップの解決のためにミディエータに必要なコミュニケーション能力として以下を提案する。

まず、連携ギャップの原因を分析する能力が挙げられる。今回の事例の場合、表1のように双方の状況を整理し、ギャップの原因を整理することが必要である。リスク時には緊急に解決しなければならないことが多く、ともすれば片方の側からの偏った解釈をしがちであるが、偏らずに双方の側の状況を整理する能力が必要である。

次に、双方について見方や考え方、置かれている状況や文脈、文化的な相違点、所有している知識・情報について把握する必要がある。今回の事例の場合、社協側が「外国人住民との文化的な違い（宗教と食べ物の関連や家族構成等）の知識が不足していた」ことが挙げられる。リスク時の外国人支援のコミュニケーションの場合、文化的な相違点についても把握する必要があるだろう。今回の事例では社協側は外国人住民の文化的知識が不足しており、外国人相談機関側は支援物資を送るシステムの知識が不足していた。双方が所有している知識や情報の差がギャップを生む場合がある。双方の知識や情報に不足がないか把握していく必要がある。

さらに、丁寧に説明するコミュニケーションが必要である。今回の事例では、「Xさんが間に入って双方に丁寧に説明した」ことが連携ギャップの解決に結びつ

いた。リスク時には人々の安全を守ためにも連携ギャップを迅速に解決していく必要性が求められるが、丁寧に説明していくことはギャップの解決のために必要であるといえるだろう。また、リスク時にギャップや誤解が生じている時には相手に対し不快な感情を抱きがちであるが、感情を入れずに「何が起きているのか」という事実を丁寧に説明していくことが求められよう。事実を丁寧に説明することによってギャップを解決することも可能になるのではないかと考える。

3 おわりに

本報告では、外国人支援団体及び外国人相談機関の職員へのインタビューをもとに、災害前の外国人支援の政策決定と啓発のコミュニケーション及び災害時の連携ギャップのコミュニケーションについて、対人レベルだけでなく組織レベル、政策レベルの側面から検討した。今回は事例が限られているが、リスク時の外国人支援のコミュニケーションには多くの課題が残されている。

< 謝辞 >

本研究は、JSPS 22K00662 の助成を受け行ったものです。

< 引用文献 >

総務省（2016）『多文化共生の推進に関する研究会報告書』。

Lundgren, R.E. & McMakin, A.H. (2018). Risk Communication: *A Handbook for Communicating Environmental, Safety, and Health Risks*. John Wiley & Sons, Inc. 53, 96, 146.

Risk Communication for Support for Foreign People

Toward Multicultural Society

Atsuko TOKUI (Shinshu University)

Abstract

At times of risk, inadequate access to information can leave foreign residents isolated from society. Identifying what kind of communication is needed to support foreigners at times of risk will be important in realizing a multicultural society. In this study, interview with those providing support for foreigners produced the following findings. Communication of policy decisions on support for foreigners prior to the occurrence of disasters must be persuasive and flexible, tailored to actual needs by, for example, proposing new categories in terms of those requiring special assistance, foreigners included. Those providing information about policy must communicate in an easily understood manner. The communication abilities required of mediators, who play a key role in filling coordination gaps at times of disaster, are: the ability to identify the causes of collaboration gaps; the ability to understand the views and thinking of both sides, the situation and the context, cultural differences, and the knowledge and information possessed by those involved; and the ability to explain.

日本語教師による再包摂志向の構えの考察 —他分野教員による〈受容〉または〈抵抗〉の語りから—

松本 明香（東京立正短期大学）

要旨

本稿は、日本の大学で日本語教育以外の専門分野を持つ他分野教員の留学生対応という経験の語りに注目した。この語りの聞き手となる日本語教師は、日本語教育観として、他分野教員には留学生と関わることで気づきや意識変容が起きるといって再包摂を志向している。他分野教員はそうした「構え」に対し、〈受容〉または〈抵抗〉する姿勢を示した。他分野教員によるそうした留学生対応の意味づけは、大学教員間の教育実践の内省を共有する有意性を明らかにした。その内省からは日本語教師は他分野教員の背景にある固有の文脈への理解が可能となり、他分野教員が留学生対応の場で抱える葛藤や困惑といった主体的感情を理解し、寄り添うことが必要と言える。日本語教師には、留学生対応を行う他分野教員に意識変容を促すのみならず、自身も他分野教員の留学生対応の語りから気づきを得ることが求められ、そうした「変わりあい」が生まれる再包摂の場をつくるという役割があると主張した。

【キーワード】再包摂、他分野教員、対話的構築主義、「変わりあい」

Keywords: re-inclusion, the teachers in other field, dialogical constructionism, “change with each other”

1 はじめに

日本国内の大学にはグローバル化戦略ならびに経営戦略としての留学生受け入れ事業がある。しかし留学生を大学に受け入れ包摂しているとしていながらも、実際には留学生支援の体制が十分でない、コミュニティ内で留学生が周縁化されがちになる、留学生にかかわる問題が大学内で等閑視されるといった実態（松本 2023）が見られる。これは留学生を大学コミュニティに「包摂している」としていながら、「大学の教育環境や教育内容が従来の「日本人向けの教育に留学生を適応させる」ことから脱していない」（永岡 2022:4-5）ことの表れと言えるだろう。本研究では、こうした日本国内の留学生にかかわる問題を、日本語教育を取り巻くコミュニティ

の中で問い直し、日本語教育以外の専門分野を持ちつつ留学生対応も行う教員（以下、「他分野教員」）の留学生対応の経験についての語りを捉え、そこで日本語教師はどのような役割をいかに果たすかを考えていく。

2 「再包摂」とは

日本の大学コミュニティにおける留学生対応という課題に言及する本研究では、原田（2022）による「再包摂」の概念を援用し、大学コミュニティの多くの場に包摂されているとされてきたマジョリティである日本人（本稿に限れば、他分野教員や日本人学生）が、マイノリティである留学生と共に生きる場に包摂され直される状態を「再包摂」とする。この場の参加者は日本人であれ留学生であれ、異文化を持つ他者との接触を契機として、新たな気づきや意識変容が起きると考えられる。

3 目的

日本語教師である筆者は、勤務先の大学の同僚である他分野教員たちに実施したインタビューにおいて留学生対応という経験の語りを得た。その語りには、筆者が日本語教育観として持つ、留学生との接触を契機として起きる気づきや意識変容を期待する「構え」（桜井 2002）と、それに対する他分野教員の反応が現れる。このように語り手と聞き手によって共同的に作られる留学生対応の語りを通して、再包摂を志向するという日本語教師による営みが、日本語教育を取り巻く社会的文脈ではどのような意味を持ち、さらに日本語教師はどのような在り方を目指すのかを、日本語教師と他分野教員の相互行為から検討することを本稿の目的とする。

4 調査概要

筆者（留学生の日本語教育を担当する大学教員）の勤務先の一つである O 大学で同僚となる林先生、金子先生、澤先生（いずれも仮名）に、「留学生指導についてお話しください」と依頼した上で、1対1で非構造化インタビューを実施した（表 1 参照）。O 大学は首都圏にある小規模大学であり、留学生数は毎年一桁台としている。留学生は筆者が担当する日本語のクラス以外は日本人学生と同じ条件で授業を受講し、同じ条件で評価を受けている。

表 1：インタビューの詳細¹

他分野教員	専門分野	インタビュー時期と回数
林先生	社会科学系の一分野	着任1年目前期終了時と年度末，着任2年目前期終了時と年度末，着任3年目年度末の計5回
金子先生	人文科学系の一分野	着任1年目の前期終了時と年度末，着任4年目12月，着任5年目年度末の計4回
澤先生	社会科学系の一分野	着任1年目の前期終了時と年度末，着任4年目12月の計3回

5 認識論的立場と分析の視点

4で得たデータの分析では，アクティブ・インタビュー（ホルスタイン&グブリアム 2004）のインタビューの中で協同的に社会的事実が達成されるという考え方と，対話的構築主義アプローチ（桜井 2002）で重要視されるインタビュアーの「構え」を手がかりに，語り手とインタビュアーの相互行為を分析した。語り手である他分野教員たちはインタビュアーの問いを受けて留学生対応の経験の語りを深めていった。それらには留学生に関わる他分野教員や日本人学生に新たな気づきや意識変革が起きるだろうという，インタビュアーが持つ「構え」の〈受容〉，あるいはそうした「構え」で示される気づきや意識変容といった期待がそのままストーリー化することへの〈抵抗〉が表れており，こうした〈受容〉や〈抵抗〉といった反応は他分野教員の留学生対応の意味づけを表し，さらにはインタビュアーである日本語教師が志向する再包摂の在り方を問い直すものとなると考えた。

6 分析

6.1 他分野教員が示した〈受容〉の姿勢

他分野教員の語りには，留学生対応の経験を経た他分野教員自身の意識変容の有無や留学生と日本人学生との関係構築の必要性を尋ねる問いを受け，そうしたインタビュアーが持つ「構え」を〈受容〉する姿勢が表れた。例えば，澤先生は O 大学着任1年目のインタビューでは，留学生との距離の取り方に躊躇を示し，「（留学生の世界に）踏み込んでなかった」という気持ちを口にした。一方，澤先生の着任5年目に行ったインタビューでインタビュアーとなる筆者が「踏み込んでるって感じ？」

と尋ねたところ、「踏み込んでる感じはあります」, 「授業の特性上、あえて踏み込まざるを得なかった」等と述べた上で、自分の変容を俯瞰的に捉え、自分の文脈に「(留学生の世界に) 踏み込む」ことを意味づけた。また、澤先生は留学生と日本人学生が共に学んでいく関係を築くことについて、留学生とコミュニケーションを行うことで日本人学生のコミュニケーション能力が向上すると語った。その後インタビュアーが日本の大学の中でマイノリティ側となる留学生とマジョリティ側となる日本人学生の関係性の話をすると、澤先生は自分が研究活動の中でしてはいけないこととしているのは「マイノリティを搾取すること」であるとし、それに対して反省的に「(日本人) 学生達のコミュニケーション力の向上になるからって留学生も体よく使うみたいなことに陥る」のは怖いという気持ちを語った。

6.2 他分野教員が示した<抵抗>の姿勢

また、他分野教員の語りには、留学生対応の経験を経て起きると考えられる他分野教員自身の意識変容や留学生と日本人学生との関係性に関するインタビュアーからの問いに<抵抗>を示す場面もあった。例えば学習意欲の低い留学生との日本語勉強会を開いた経験を持つ林先生は、インタビュアーから留学生を見る目が変わったかという問いに対して、「変わらない」と答えた後、日本人学生も留学生も「手がかかる」という点は同様で、相手が留学生だから自身の見方に変化が起きるわけではないと語った。また金子先生は、インタビュアーが留学生と日本人学生の協働的な活動の中で日本人学生が留学生の手助けをしようとしめない場面の例を出すと、日本人学生には対人不安が強い者もあり、自分のことで「いっぱいいっぱい」で留学生の存在を考えている余裕はないとし、留学生と日本人学生の関係性をつくることは意義があるというストーリーに回収されることへの<抵抗>を示した。

7 インタビュアーの構えから引き出された留学生対応の意味づけ

本章では、他分野教員たちによる留学生対応という経験の意味づけを考察する。澤先生の語りに見られた、インタビュアーが抱く「構え」を<受容>する中では、自身の文脈において、留学生の世界に「踏み込む」意義が深まっている点、留学生と日本人学生の関係性について内省する姿勢、その関係性から自身の留学生対応の意味を再構成しようとする点が読み取れる。また、林先生や金子先生の語りに見ら

れた、自身は留学生対応による意識変容が起きるというストーリーには回収されまいと＜抵抗＞する姿勢からは、それぞれの他分野教員が持つ留学生観や、留学生対応の実践を取り巻く文脈には要配慮の日本人学生の存在があり、再包摂志向のもとに留学生と日本人学生の接触が無条件に肯定されるべきではないという姿勢が読み取れる。

8 他分野教員による留学生対応の意味づけから再考する日本語教師の役割としての再包摂志向

7で示された他分野教員による留学生対応の意味づけから、大学教員間での教育実践の内省や、それらを言語化する場を共有することの有意性が挙げられる。これまで大学教員同士の教育実践に関する協働的な内省についての議論は少なかった。しかし、留学生対応という共通の課題をもとに、たとえせめぎあいが生じても、互いの教育観を語り、内省できる場をつくることは有益な一歩となると思われる。特に留学生対応の意味づけは、インタビュアーが持つ構えが反映されるものとなったことから、その構えが＜受容＞されても＜抵抗＞されてもそれらを手がかりとして、インタビュアーである日本語教師は留学生対応を語る他分野教員の背景にある固有の文脈に触れられるようになる。そして日本語教師は、そこにある留学生対応の課題を知り、そこで他分野教員が抱える留学生対応での葛藤や困惑といった主体的感情に気づき、理解し、それに寄り添うことが必要だということにも気づく。

このように日本語教師には、留学生対応にあたる他分野教員に意識変容を一方向的に期待するだけでなく、自身も他分野教員が展開する留学生対応から気づきを得て、そして意識変容が必要になる。今後大学における留学生数のさらなる増加が見込まれる中で日本語教師の役割を検討する時、こうしたコミュニティの参加者同士の「変わり合い」（塩原 2012:147）が生まれる再包摂の場をつくり、日本語教師の役割も大学コミュニティ内の関係性に位置づけた上で考える必要があるだろう。

<注>

1. インタビュー実施時期については西暦で記すことで協力者となる他分野教員の個人の特定につながるため、着任からの年数で記した。

<引用文献>

- 桜井厚（2002）『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 塩原良和（2012）『共に生きるー多民族・多文化社会における対話』弘文館.
- 永岡悦子（2022）『大学大衆化時代における日本語教育の役割と可能性 グローバルシティズンシップの育成をめざした研究と実践の試み』流通経済大学出版会.
- 原田大介（2022）『インクルーシブな国語科教育入門』明治図書.
- 松本明香（2023）「他分野教員の再包摂を志向する日本語教師の働きかけと役割意識の形成ー越境を経験した大学所属の日本語教師の語りより」『早稲田日本語教育』34, pp.85-104, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- ホルスタイン, ジェイムズ, ジェイバー・グブリアム著, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳（2004）『アクティブ・インタビュー 相互行為としての社会調査』せりか書房.

Consideration of Re-inclusion Oriented Stances by Japanese Language Teacher
From Narratives of “Acceptance” and “Resistance” by Teachers in Other Disciplines

Haruka MATSUMOTO (Tokyo Rissho Junior College)

Abstract

In this paper, I focus on the narratives of Japanese university faculty members who specialize in fields other than Japanese language education about their experiences working with international students. In response to the "stances" generated by Japanese language instructors who were oriented toward re-inclusion, which were about the awareness and changes in awareness expected of instructors in other fields as a result of working with international students, instructors in other fields showed an attitude of "acceptance" or "resistance". The significance of the responses to international students in terms of "acceptance" or "resistance" revealed the importance of sharing a space for reflection on educational practices among university faculty members. This reflection enabled the Japanese language instructors to understand the unique context of other faculty members and pointed to the need for the Japanese language instructors to understand and be close to the subjective feelings of conflict and confusion that other faculty members in other disciplines have when dealing with international students. Based on the above, it is argued that Japanese language instructors need not only to encourage other instructors in their field to change their attitudes, but also to gain insights from the stories of other instructors in their own field, and that they have a role to play in creating a place of re-inclusion where such "change with each other" can occur.

“Learning to voice your opinion is valuable”

—日本語初中級学習者対象のディスカッション授業についての一考察—

鴛海 芙美 (ゾイド大学)

要旨

本研究の目的は、日本語初中級コースにおけるディスカッション授業において、学習者に肯定的に評価された点を共有するとともに、日本語初中級学習者によるディスカッション展開の特徴を明らかにすることである。コース終了時のアンケート調査を分析した結果、「ディスカッション準備シート及びふりかえりシートの活用」「実践的で協働的な活動形態」「主体性・多様性が尊重された雰囲気」「ディスカッション内容の可視化」が肯定的に評価され、これらが日本語ディスカッション活動を消極的に捉えていた学習者の意識変容に好影響を及ぼしたと考えられる。また、コース終了時に収録したディスカッションデータを「ディスカッションの展開パターン」(丸野・生田・堀 2001)という観点から分析した結果、ディスカッションの深まりに欠ける「冗長型」や「足踏み型」、時には一つのトピックについて深まるものの、元に戻ったり他のトピックに移ったりする「ジグザグ型」が観察された。

【キーワード】 初中級学習者、ディスカッション、パターン分析

Keywords: pre-intermediate level learners, discussion, pattern analysis

1 はじめに

多様な考え方に向き合い、相互理解・尊重の契機にもなることから、ディスカッションは共生社会に必要な活動と言えよう。しかし、ディスカッションに苦手意識を持つ者は一定数存在し、第一言語以外でのディスカッションに特に消極的になってしまうのは自然な事象である。本学の日本語初中級学習者対象のディスカッション授業における事前調査でも、半数(16名中8名)の学習者が日本語でのディスカッション授業を消極的に捉えていることが分かった。一方で、計7回のディスカッション授業の事後調査では、初中級レベルであってもディスカッションを日本語の授業活動として取り入れるべきだと回答した学習者がほとんどであった。

本稿では、2022年度に実施した日本語初中級コースにおけるディスカッション授業において、学習者に肯定的に評価された点を共有するとともに、日本語初中級学

習者によるディスカッション展開の特徴をまとめ、今後の初中級学習者対象のディスカッション授業に資することを旨とする。

2 日本語初中級コースにおけるディスカッション授業の概要

ディスカッション授業は1コマ90分で、学習者は1グループ4名で30分のディスカッションに取り組んだ。以下（表1）が各回のトピックである。

表1：授業で扱ったディスカッショントピック

第1回	イントロダクション
第2回	カーニバル：どう思うか、いい点とよくない点の比較
第3回	人間とペット：ペットを人間は飼うべきか、マイクロチップ問題
第4回	イベントを成功させるためには何が必要か
第5回	「来てもらう」イベントにするためには何が必要か
第6回	制服の必要性
第7回	同学期コミュニケーションプロジェクトのクライアントへ提言できること

本学科はカリキュラムの半分がコミュニケーション学に、残りの半分が日本語教育に充てられており、ディスカッショントピックの半分（第4、5、7回）は、同学期のコミュニケーション学コースのテーマと同じ「イベントマネジメント」に関するもので、日本語教師がコミュニケーション学教師と相談し決定した。

3 学習者による授業評価

コース終了時のアンケート調査を分析した結果、「ディスカッション準備シート及びふりかえりシートの活用」「実践的で協働的な活動形態」「主体性・多様性が尊重された雰囲気」「ディスカッション内容の可視化」が肯定的に評価された。

3.1 ディスカッション準備シート及びふりかえりシートの活用

ディスカッションのトピックは事前に発表し、毎週配布した準備シートにディスカッションで使いたい情報や語彙、自分の意見などを準備しておくよう指導した。各ディスカッション後は学内 LMS 上でふりかえりを行い、内省の機会を与えるとともに、各学習者がどのようにディスカッション授業を経験したかを教師が把握できるようにした。

準備シートがあることにより、日本語でどのように自分の意見を言ったり説明したりすればいいかを事前に確認しておく学習者が増え、より批判的で説得力のある意見や根拠を述べることができたと言った自信を感じた学習者が多かった。また、ふりかえりシートの内容を授業前などで教師が学習者とコミュニケーションをとることにより、学習者が学習環境を安全に感じることに繋がったようである。

3.2 実践的で協働的な活動形態

前述の通り、本ディスカッション授業の半分は、イベントマネジメントに関するトピックを扱った。学習者の専門に関わるトピックについて日本語でディスカッションに取り組むことは実践的で、難しくとも意義のある活動になったのではないと言える。

また、日本語レベルだけでなくトピックの難易度が比較的高かったこともあり、日本語や内容で発言に困ったり、グループ内での話量に偏りが生じてしまった場合は、お互いに助け合ったり、雰囲気や和ませたり、とよりよいディスカッション構築を目指すためにグループ内で協力することができていたようである。

3.3 主体性・多様性が尊重された雰囲気

イベントマネジメント以外の計 3 回のトピックは、学習者間で相談し決定させた。また、グループ構成に関しても学習者の希望を聞いたり、学習者の主体性を尊重するよう意識した。グループは基本的に学習者が自身で決定したが、結果的に日本語レベルが近い者同士で構成された。

また、コース開始時にそれぞれの主張や異なる視点を尊重することの意義を確認し、それを共通規範としたことで、コースを通して話しやすい雰囲気を維持することが可能であった。

3.4 ディスカッション内容の可視化

ディスカッションでは意見を主張したり、根拠を説明したりするだけでなく、それらをその場でまとめることも必要になってくるが、それは初中級学習者にとっては特に困難な作業であると言える。各ディスカッション後、ディスカッション内容を（母語を交えながら）まとめる時間を与え、その後各グループで話した点を全体

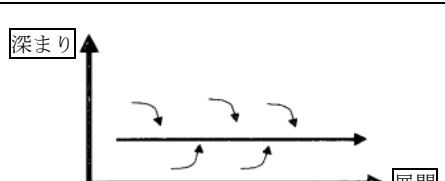
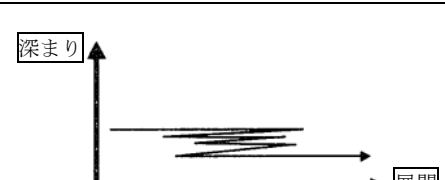
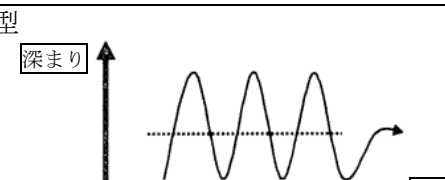
で共有したが、その際、要点となる発言を学内 LMS 上にある共用ボードにまとめた。そうすることにより、学習者は自身で拾えなかった点を理解しやすくなったり、どのようなことが話されたか、どのような言葉や表現が使用されたかを授業後に整理することができたようである。

今回肯定的に評価された以上の点が、日本語ディスカッション活動に対する意識変容に好影響を及ぼしたのではないかと考える。

4 ディスカッション展開の特徴

コース終了時に収録したディスカッションデータ（各グループ約 20 分，計 4 グループ）を「ディスカッションの展開パターン」（丸野・生田・堀 2001）という観点から分析した結果、「相互関連」「換言・まとめ」「意見の精緻化」の欠如により、ディスカッションの深まりに欠ける「冗長型」や「足踏み型」、いくつかの視点を中心に、時には一つのトピックについて深まるものの、もとに戻ったり他のトピックに移ったりする「ジグザグ型」が観察された（表 2）。これらの傾向を学習者が認識することは、ディスカッション授業の学習効果向上に繋がるのではないだろうか。

表 2：本調査で観察されたディスカッションの展開パターン 丸野・生田・堀（2001:14）より抜粋

パターン	説明
<p>冗長型</p> 	<p>いろいろな視点・話題は出されるが、視点・話題が相互に関連付けられることはほとんどなく、深まらない。</p>
<p>足踏み型</p> 	<p>いくつかの限られた視点しか出されず、その視点をいったりきたりしながら展開するが、深まらない。</p>
<p>ジグザグ型</p> 	<p>いくつかの視点を中心に、時には一つのトピックについて深まるものの、もとに戻ったり、また他のトピックに移ったりというようにジグザグに、展開していく。</p>

紙幅の都合上、冗長型及びジグザグ型の例のみを以下（表 3・4）に示す。冗長型では、事前準備をしっかりとってきたことで、それぞれが準備してきた情報や意見は

積極的に述べられているものの、語彙のレベルが高くなり、十分な相互関連に繋がらず、深まりに欠ける印象である。

表 3：冗長型に分類されたディスカッションにおける発話連鎖の一部

9	学習者 A	最近、現在の子供たちは、顔を合わせて会話する時間よりも、スクリーンに、目を、あの、時間の方が長いそうです。そして社会性に悪いと思います。
10	学習者 B	私もそう思います。ソーシャルメディアは多くの時間で使う場合は、CBR の記事によると若者の 47%は SNS が生活に悪影響を与えていると感じているそうです。えっと、例えば集中力は低下したり、睡眠も浅くなったり、学校の成績も悪くなったりするんです。
11	学習者 C	そうですか。それが知りませんでした。
12	学習者 D	私も知りませんでした。自分で調べてみて分かったのは、えっと、あー、研究によると、SNS のせいで人は感情や社会的な、あー、合図にどう反応している、いえ、えっと、反応することわからないそうです。えと、心配ことだと思います。
13	学習者 C	そうなんですか。そんな研究があるんですか。
14	学習者 A	おもしろいですね。あと、SNS によって、若、若者は悪い言葉や文法を使うように、あー、なった、なったと思います。不適切な言葉、いえ、不適切な悪口について話す、話しています。

ジグザグ型でよく観察されたのは、ある点について深めていけそうな時に語彙や表現の確認が入ってしまうことで、他の点に移ってしまうパターンである。冗長型よりも相互関連が認められるものの、トピックの移り変わりが多いことで、議論を深めていける点を逃してしまっている印象である。

表 4：ジグザグ型に分類されたディスカッションにおける発話連鎖の一部

121	学習者 E	えっと、うーん、あーそれでは最後に、この問題の解決についてですが、F さんはいかがですか。
122	学習者 F	ありがとうございます。私の意見は、警察は、あー、違法の花火にもっと厳しくてチェックするほうがいいだと思います。
123	学習者 E	うん。
124	学習者 F	あ、そして全部花火を禁止は無理、ですよね。そして、あー、人々は他の場所から花火を買うことができますから。
125	学習者 G	うん。
126	学習者 E	すみません、ご質問があります。あ、警察はどう、もっと厳しくチェックするのでしょうか。

127	学習者 F	うーん、警察は例えば国境でもっと厳しくてチェックすべきです。
128	学習者 E	そうですか。
129	学習者 H	あの、すみません、国境というのはどういう意味ですか。
130	学習者 F	あー、国境は、あー、例えば、オランダとドイツを隔てるラインです。
131	学習者 H	あ、そうですか。
132	学習者 G	すみません、ちょっと確認したいんですが、国境は英語でボーダーですか。
133	学習者 F	あ、はい、確かに、そうです。
134	学習者 G	あー、分かりました。
135	学習者 H	ちょっとよろしいでしょうか。
136	学習者 E	どうぞ。
137	学習者 H	まあ、花火のためのめがねがありますよね。

5 おわりに

初中級学習者でも参加しやすい日本語ディスカッション授業とはどのようなものなのであろうか。また、どのような指導をすれば、日本語能力向上だけでなく、批判的思考も涵養できるようなディスカッション授業を初中級レベルでも提供できるのだろうか。

今回得られた肯定的要因を今後も継続することで、学習者にとって安全な学習環境を整える支援に尽力していくとともに、初中級学習者が陥りやすいディスカッションの展開パターンを学習者に事前に示すことは有益であろう。さらに、賛成・反対、言葉や表現の意味確認、「そうですね」、「おもしろいですね」のみで終わるのではなく、より具体的な発言及び批判的な姿勢を心がけさせるよう指導が必要であることも示唆された。本稿題目の *Learning to voice your opinion is valuable* は事前調査で得られた学習者の回答から取ったものである。本研究を通して得られた知見を今後を活かし、初中級学習者にとっても安全で有意義なディスカッション授業づくりを継続していきたい。

<引用文献>

丸野俊一・生田淳一・堀憲一郎（2001）「目標の違いによって、ディスカッションの過程や内容がいかに異なるか」『九州大学心理学研究』 2, pp. 11-33, 九州大学大学院人間環境学研究院.

“Learning to voice your opinion is valuable”

—A Study of Discussion Class for Japanese Pre-Intermediate Learners—

Fumi OSHIUMI (Zuyd University of Applied Sciences)

Abstract

The aim of this study is to clarify the elements of Japanese discussion class that are positively evaluated by pre-intermediate learners, as well as the characteristics of discussion development among learners who are categorized as pre-intermediate level.

The questionnaire at the end of the course showed that the learners evaluated the following elements positively: 1) use of discussion preparation sheets and reflection sheets, 2) practical and cooperative class structure, 3) classroom where participants respect each other and diversity, and 4) visualization of discussion content. These elements could optimise the efficiency and safety of the discussion class for the pre-intermediate learners.

In addition, the discussion data recorded at the end of the course was analysed in accordance with Patterns of Discussion Unfolding (Maruno et al. 2001). As a result, three patterns were observed: Redundancy Pattern and Stand-still Pattern which lacked depth of discussion, and Zigzag Pattern which sometimes caused discussions to have increased depth but many topic changes as well, resulting in a relatively unstable discussion. Recognising these tendencies and the causes may help learners improve discussion skills in Japanese efficiently.

グループ活動におけるアイデア出しから意思決定までの流れ —ファシリテーターとしての教師の役割—

川上 ゆか（愛知大学）

要旨

本稿は、日本国内の大学において 2022 年度春学期に実施した学生主体型授業の実践報告である。授業は全 15 回で、日本人学生 6 名と学部留学生 3 名が 3 つのグループにわかれ、テーマや内容を決定し、調査や取材活動の計画と実施をし、発信媒体の制作と発表をするという展開である。本報告では、第 2 回と第 3 回に行った企画会議の録画とその逐語録をもとに、複数のアイデアから具体的な内容に決定するまでの流れについて観察した内容と意思決定や活動を進めるうえで心がけた教師の役割について述べる。グループでの話し合いにおいて、発話数の多い学生が意思決定を担っているわけではなく、発話の多少にかかわらず、リーダー的な意見を取りまとめる役割の学生が他者の意向を聞き、意見の調整をし、話の流れを作っていた。また、活動を支える教員側のファシリテーションスキルのバランスが課題遂行上重要であることについても述べる。

【キーワード】 実践報告，学生主体型授業，意思決定，教師の役割

Keywords: practical report, student-centered learning, decision making, role of teacher

1 はじめに 授業の概要

本稿で扱うのは所属大学のグローバル人材育成科目¹の一つで、学生参加型・学生主体型（溝上 2016，池田他 2022）の授業実践である。大学周辺地域の魅力を発見・発信²するための企画・運営を通じ、自国の文化や異文化への理解を深め、多様な背景の他者との協働において自身の役割を果たし、他者や自身の能力や可能性に気づき、拓くことを目標としている。

表 1：2022 年度春学期 受講生概要

記号	国籍・性別・学年	記号	国籍・性別・学年	記号	国籍・性別・学年
JF1	日本・女性・2年	JF4	日本・女性・2年	CF	中国・女性・2年
JF2	日本・女性・3年	JF5	日本・女性・3年	CM	中国・男性・3年
JF3	日本・女性・2年	JF6	日本・女性・2年	MM	マレーシア・男性・2年

2022年度春学期は9名（表1参照）が受講し、日本人学生2名と学部留学生1名の3名の3つのチームで実践した。授業は全15回で、途中チームによって進捗状況は多少異なるが、以下表2のような流れで行った。本稿では、第2回のアイデア出しと第3回の内容決定においてどのように意思決定がなされているのかについて、話し合い場面の録画データ³を観察した内容と意思決定プロセスや活動を行ううえでのファシリテーターとしての教師のふるまいについて述べる。

表2：授業の流れ

回	内容	回	内容
第1回	オリエンテーション	第7～8回	調査・取材活動準備
第2回	企画会議1 アイデア	第9～10回	調査・取材活動実施
第3回	企画会議2 内容の決定	第11～14回	作品の制作
第4～6回	準備・企画の具体化	第15回	発表とふりかえり

2 アイデア出し

第2回は、1)各自ポストイットにアイデアを書き出し、2)くじ引きで3つのグループに分かれ、3)自身のアイデアを説明しながらグループ内で模造紙にアイデアを整理しまとめる。そして、4)ワールドカフェ形式でグループ間のアイデアや情報を交換・共有し、5)元いたグループに戻り情報共有をし、最後に6)全体でアイデアを共有しまとめるという流れで行った。各グループのメンバー、話し合いにおける各自の発話数とその割合、個別のアイデアは、以下の表3に示した通りである。グループ①と②では発話数の多い学生（JF6, JF2）が、③ではJF5が自身の意見を述べつつも他者の意向や考えを聞き出したり、他者の意見の一部を引用し評価したり、意見をまとめる発話をしたりし、話し合いの流れを作り、調整していることが観察された。

教員は「こっちはどう？」といった声がけや「なるほど、ポスターとかもいいよね」等、各グループの話し合いに途中参加することで、どのような意見が出たのかについて聞いていた。グループ③においては、沈黙が続いていたため介入を行い、出てきたアイデアを具体的にどのように形にするかを聞き、自身の意見を述べることでグループ内の話し合いの流れを調整していた。発話数を見ると、教員はグループ③の話し合いにかなり介入をしている。データの観察からも教員の発言がグループ内の意思決定（ラジオ案の提示）に影響を与えていた。

表3：第2回のグループ，各自の発話数とアイデア

グループ①		グループ②		グループ③	
メンバー	発話数 (%)	メンバー	発話数 (%)	メンバー	発話数 (%)
JF6	161 (44.1)	JF2	69 (37.5)	CF	69 (38.1)
JF4	128 (35.1)	JF1	64 (34.8)	JF5	48 (26.5)
CM	69 (18.9)	JF3	43 (23.4)	MM	14 (7.7)
教員	7 (1.9)	教員	8 (4.3)	教員	50 (27.8)
総発話数 (分数)	265 (11'40)	総発話数 (分数)	184 (8'50)	総発話数 (分数)	181 (9'30)
各自のアイデア		各自のアイデア		各自のアイデア	
JF6：生配信・バラエティ ー・ラジオ・YouTube		JF2：紙パンフレット・電子掲 示板		CF：有名スポット・スー パー	
JF4：商品づくり・ニュー ス・ドラマ		JF1：紙媒体・日本社会		JF5：YouTube・ポスタ ー・ラジオ・映画	
CM：ゼミ紹介・孔子学院		JF3：Web サイト・おすすめス ポット・食事・お土産		MM：食べ物・料理	

3 発信対象・媒体・内容の決定

第3回では，アイデアを具体化していくうえで知っておくべき著作権法，取材・調査や作品制作上の留意点について説明後，第2回と同様の流れで活動した。発信対象，媒体や内容の大枠を決定していくなかで，個別の興味等でチーム編成を確定した。話し合いの結果，本学の留学生も含む学生を発信対象とすることになった。各チームの制作媒体の大枠は以下の表4の決定事項に記載した内容となり，第4回以降に実践しつつ具体的な形に調整していった。各チームとも著作権や順守すべき事項の説明を受けたことで，やりたいこと（理想）と実現可能性，動画編集やパソコン操作等のスキルの有無を考慮した内容へと話し合いの方向が変化していた。

三姉妹チームは教員が「話進んでる？」と介入した際，主に JF4 が状況報告していた。実際の話し合いにおいても，JF4 と CM がアイデアや意見を提示し，JF5 がそれに対して補足の情報を求めつつ内容をまとめる形で話し合いを進めていた。消去法（実現可能性）でラジオが第一候補となったが，具体的なテーマや内容については決定に至らなかった。第4回以降に大学生にメイクやコスメについてアンケート調査をし，その結果をもとにラジオ番組の制作に取り組むことになった。

ワンチャンチームに関しては「ここはどんな感じ？」と教員が介入した際に，JF6 と JF3 が動画（ドラマ）で方言について発信したい旨説明があった。具体的な撮影方法等について教員とのやりとりをし，実現可能性について見直しの必要性が出た。

このチームは主に JF6 と JF3 が意見を出し合い、MM は発言数が少なく、時折あいづちをうったり意見にかかわる追加情報を要求したりして話し合いを進めていた。最終的に、方言と MM が希望していた料理コーナーのあるラジオ制作に決定したことから、第3回では発言の少なかった MM の意見が採用されたことが伺える。

愛チームは大学近辺のおすすめスポットを紙媒体で紹介することを前提に、JF2 を中心に話し合いを進めていたが、具体的なスポットの選定には至らなかった。第4回以降に大学近くにある JICA 中部にあるカフェ⁴のランチ紹介に決定し、他のチームに協力を仰ぎ、取材活動をするなかで、ラジオ番組の制作を決めた2チームが JICA 中部やカフェの CM を番組に挿入する展開となり、チーム間の協働も生まれた。

表4：第3回 内容決定（チームメンバー 発話数（割合） 決定事項）

愛チーム		ワンチャンチーム		三姉妹チーム	
メンバー	発話数 (%)	メンバー	発話数 (%)	メンバー	発話数 (%)
JF1	53 (41.1)	JF6	33 (41.3)	JF5	23 (30.7)
JF2	42 (32.6)	JF3	21 (36.3)	CF	22 (29.3)
CM	30 (23.3)	MM	14 (17.5)	JF4	21 (28.0)
教師	4 (3.1)	教師	12 (15.0)	教師	9 (12.0)
総発話数 (分数)	129 (6'04)	総発話数 (分数)	80 (3'45)	総発話数 (分数)	75 (5'57)
決定事項					
媒体：紙のパフレット 内容：おすすめスポット紹介 ↓第4回以降 ・大学近くの JICA とコラボ ・JICA カフェランチの紹介		媒体：動画かラジオ 内容：方言の紹介 ↓第4回以降 ・クイズで方言紹介 ・ナシゴレンクッキング ・JICA カフェの CM		媒体：ラジオか Instagram 内容：一日紹介、音楽、日中韓比較 ↓第4回以降 ・メイク・コスメ日中韓比較 ・JICA カフェの CM	

4 教師のふるまい

教師は「受講生の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りする」ファシリテーターとして教室に存在するよう意識していた。日本ファシリテーション協会によると、場のデザイン、対人関係、構造化、そして合意形成の4つのスキルがファシリテーションには求められるという⁵。

場のデザインとしては、毎回授業開始時と終了時にスケジュールを確認し、各チームがどの段階であるかを共有し、他のチームメンバーとも情報共有や交流ができる活動を取り入れた。調査や媒体制作に必要な道具や器材を可能な範囲で準備し、

不安を見せる学生に対しては声かけを心がけた。対人関係のスキルとしては、大福帳.js⁶を利用し、進捗状況から学習相談まで毎週個別にやりとりした。このやりとりが個々のふりかえりを促し、当事者意識を高め、活動への積極的な参加につながっていた。構造化のスキルとしては、毎回のスケジュール確認に加え Moodle 上で活動の全体像を明示化していた。また、各グループには活動時に適宜軌道修正できるような声かけを行った。合意形成のスキルとしては、全員の合意を取ることを心掛けた。企画会議や活動遂行上の話し合いにおいてチームやクラス内の意思決定をする際には、各々が相互の意見を聞き調整する時間をなるべく多く取るようにした。これは、自分たちで決めたことは最後まで協働してやり遂げる姿勢を醸成すること、自身の役割を果たさない場合は他のメンバーの学修の妨げになることを実感してもらうためであった。実際の活動でも、ワークバランスは完ぺきではなかったものの、各々ができることを率先して行い、期日までに成果物の提出ができていた。

5 おわりに

本稿では、学生が主体となりグループで実践する正課授業の企画会議の観察から、活動内容は実現可能性、個々のスキルの有無と担当教員の意向がその決定に影響を与えていることがわかった。また、話し合いにおける意思決定は、発言の多い学生や母語話者がしているわけではなく、教員が事前に指示していないもののリーダー的な役割を担う学生がグループ内の合意形成のため、他者の意見を聞く発話や意見調整を行っていることが観察された。本実践を通して、教員は活動が停滞した場合にはチーム内で問題解決できるよう適宜介入や調整の手助けはするが、できるだけ関与せず、信じて待つ姿勢を保つことが重要であることに改めて気づかされた。

今後の課題としては、これまでは最後に行っていたふりかえり活動の実施方法とその改善である。本科目や所属大学のグローバル人材育成において求める力に加え、文科省（2008）の提示する学士力、経済産業省（2006）が公表する社会人基礎力や OECD（2018）が提言するキー・コンピテンシー等を意識化し、定期的にわかりやすい形でフィードバックが可能なふりかえり方法を検討している。そして、意味や価値のある活動を行うためのチームのつくり方、そして経験学習モデル（Kolb

1984) を採用した形で授業や学習環境をデザインする等、枠組みの見直しも行いたい。

<注>

1. 2022年春学期の成果物：https://edu.aichi-u.ac.jp/global_project/blog/?p=8434
2. 愛知大学 グローバル人材育成：https://www.aichi-u.ac.jp/global_project
3. 第2回，第3回とも話し合い活動の途中から録画を開始し，一部機材トラブルもみられたため，収集できた部分のみを利用して観察を行っている。
4. JICA中部：<https://www.jica.go.jp/domestic/nagoya-hiroba/index.html>
5. 日本ファシリテーション協会「ファシリテーションとは」，
<https://www.faj.or.jp/facilitation/>，（2023年1月9日）
6. 大福帳.js：<https://daifukujs.cds.tohoku.ac.jp/daifukujs/>

<謝辞>

本報告は，JSPS 科研費 19K13251 の助成を受けたものです。

<引用文献>

池田玲子・舘岡洋子・近藤彩・金考卿（協働実践研究会）（著）（2022）『協働が拓く多様な実践』ココ出版。

経済産業省（2006）「社会人基礎力」，

<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>，（2023年7月31日）。

堀公俊（2004）『ファシリテーション入門』日経文庫

文部科学省（2008）「学士過程教育の構築に向けて（答申）」，

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm（2023年7月31日）。

溝上慎一（2016）「（理論）大学教育におけるアクティブラーニングとは」

[http://smizok.net/education/subpages/a00002\(daigaku\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00002(daigaku).html)（2023年3月9日）。

Kolb, David. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. NJ: Prentice Hall.

OECD. (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030*.

<http://www.oecd.org/education/2030/OECD%20Education%202030%20Position%20Paper.pdf> (2023年7月31日) .

Flow from Creating Ideas to Decision Making in Group Activities

The Role of Teachers as Facilitations

Yuka KAWAKAMI (Aichi University)

Abstract

This paper is a practical report of a student-centered classes in which 6 Japanese students and 3 undergraduate international students decided on themes and contents in a total of 15 sessions in 2022, conducted research activities, and then created and transmitted the mediums.

In this report, based on recordings and transcripts of planning meetings held during the 2nd and 3rd sessions, we observe the process of moving of multiple ideas to specific content decision. We also discuss the considerations and behaviors of the teacher in facilitating decision-making and activities. During discussions, it was observed that the teacher's statements and intentions influenced their decision making. This may be because the teacher is trying to fulfill the role of facilitator, which is “to facilitate people's activities and steer them to get things done” (Hori 2004). In terms of decision making within each group, although they did not decide in advance, it was observed that the students with leadership roles collected and organized their opinions.

Furthermore, we emphasize the importance of balancing fort facilitation skills; space design, structuring, interpersonal relationships, and consensus building in carrying out these activities. However, through observation of the data and this practice, in addition to the above four skills, we believe that it is necessary to cultivate an attitude to keep a distance enough to keep the soup warm, and an attitude of not giving up and not being afraid of failure, both with respect to students and teachers.

日本語ライティング教育における論理的思考支援のための教員研修

脇田 里子（同志社大学）

要旨

本研究では、日本語ライティング教育における論理的思考支援をテーマにした教員研修の実施内容とその結果について述べる。2022年にライティング教育指導に関する難しさについて、10名の教員にインタビュー調査を実施した結果、論理的思考、文章構成、批判的思考に関する指導が難しいという声が多く得られた。そこで、2023年に9名の教員を対象に研修を実施した。これらの指導の難しさを解決する一つの方法として思考ツールを利用した。論理的思考の支援ツールとして「三角ロジック」、文章構成や批判的思考の支援ツールとして「対話型論証モデル」を導入した。研修後に実施したアンケート調査の結果、思考ツールの理解については概ね高く評価された。しかし、受講者の思考ツールの認知度は高くなかったため、この研修だけでは思考ツールの指導までには至らなかった。今後、こうした教員研修を継続して実施することや教員同士による教育に関する情報交換の場が期待される。

【キーワード】 ライティング教育，教員研修，論理的思考，思考ツール

Keywords: writing education, teacher training, logical thinking, thinking tool

1 はじめに

これまでの日本語ライティング教育研究は主に学習者への学習支援が中心であった。その一方で、ライティングを指導する日本語教員への教育支援の必要性が指摘されている（鎌田 2022）。また、教員がライティング指導において難しいとする項目の一つに「論理的思考」を挙げている（鎌田他 2022）。筆者が2022年に大学の日本語教員10名を対象に実施したライティング指導の難しさに関するインタビュー調査においても、「論理的思考」「文章構成」「批判的思考」「多面的思考」「問題提起」「テーマ」といった指導が難しいという声上位を占めた。論理的思考の指導を支援する方法の一つに「思考ツール」の利用がある（脇田 2017）。本研究では、主として、論理的思考や批判的思考の指導を支援するために、思考ツールを利用した教員研修の内容とその結果、今後の課題について述べる。

2 思考ツール

思考ツールとは「思考内容や思考推移の要点を全体把握する視覚情報の総称」（脇田 2017）と定義する。いろいろな種類の思考ツールがあるが、本研修では、図 1 に示す「三角ロジック」（鶴田 2017）と、図 2 に示す「対話型論証モデル」（松下 他 2022）の一部を改変した思考ツールを導入する。

「三角ロジック」は、議論の構造について述べたトゥールミン・モデルの 6 つの要素の中で、より重要な「根拠（Data）」「論拠（Warrant）」「主張（Claim）」の 3 つの要素を三角形の頂点に配置したものである。なお、三角ロジックでは「論拠（Warrant）」の代わりに「理由」という用語を用いている。三角ロジックは、客観的な事実・データである「根拠」から自分の「主張」を述べる際に、なぜ「主張」がその「根拠」から言えるのかという推論や解釈を示す「理由」の 3 つの要素の関係性を可視化し、論証構造を示し、議論の論理性の理解を助けるものである。「三角ロジック」の三角形の上の頂点に「根拠」、下の頂点に「主張」を配置し、「根拠」から「主張」を導き、垂直に思考することがポイントとなる。なお、三角ロジックは論理的かどうかを支援するが、「理由」が妥当であるかどうかは判断できない。

次に、「対話型論証モデル」は、「問い」から「論証」を経て「結論」を出すという議論全体の過程を図式化したものである。とりわけ、「論証」は一つの立場だけでなく、それに対立する立場も取り上げ、どちらの立場も「論証」を行い、対立する立場に「反駁」した後に「結論」を出す構造を提示している。「対話型論証モ

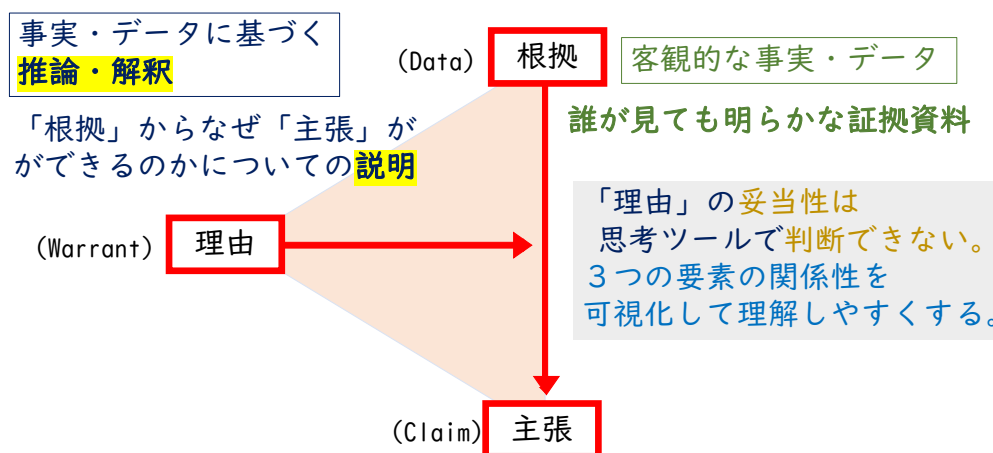


図 1：三角ロジック（鶴田 2017）

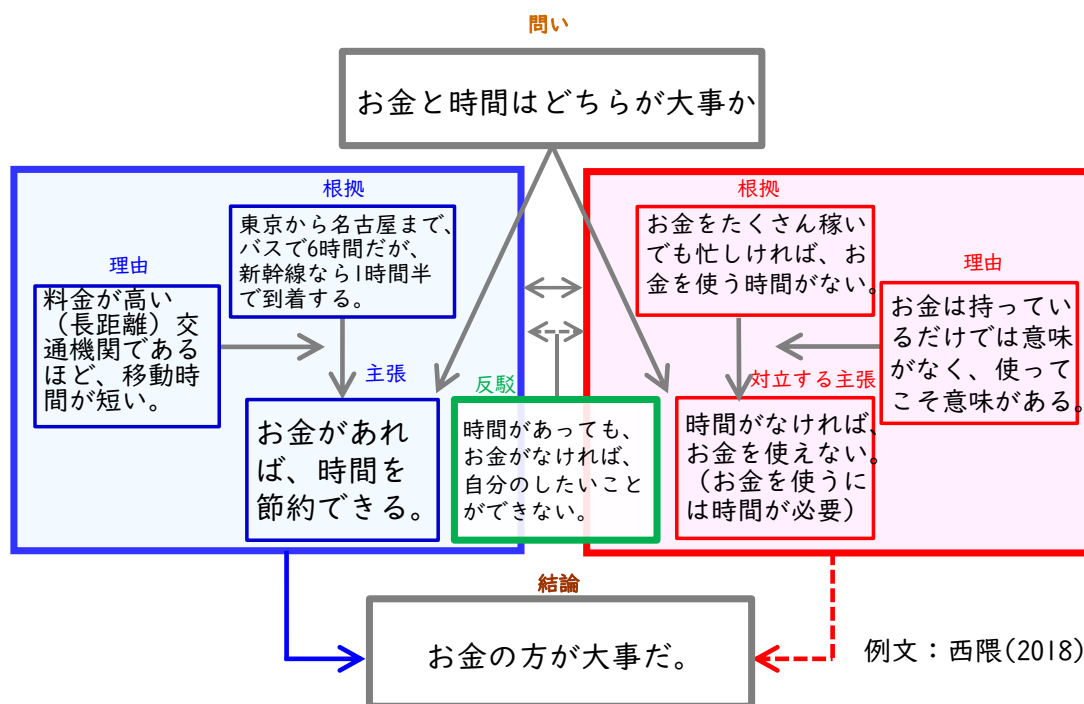


図2：対話型論証モデル（松下他 2022）一部改変

「対話型論証モデル」は、あるテーマに関する議論の構造を一つの図式にまとめたアウトラインとも言える。本研修では「論証」の内部構造を「三角ロジック」の構造と同じように、「根拠」と「主張」を垂直に配置し、「理由」を「根拠」と「主張」の間に配置し、三つの要素の位置関係を変更した。これがオリジナルの「対話型論証モデル」の「論証」構造と異なる点である。図2は西隈（2018）が提示している例文の一部を「対話型論証モデル」で分析した例である。

3 実践方法

教員研修の概要は以下の通りである。①実施日は2023年2月22日（水）14時～16時（2時間）、②実施場所は同志社大学、③受講者は大学の日本語教員9名¹、④事前アンケートの回答者8名であった。「思考ツール」という言葉を聞いたことがあるのは4名で、使ったことがある「思考ツール」（複数回答可）についての回答は、KJ法（3名）、マインドマップ（2名）、三角ロジック（1名）、文章の設計図（1名）、使ったことはない（5名）であった。この結果から、受講者に思考ツールはあまり認知されていないことがわかった。

研修内容は、はじめに、教員研修の趣旨説明と事前アンケートの結果を述べた。

第1部では、論理的思考と思考ツールについて、トゥールミン・モデル、三角ロジックを講義し、練習問題（個人，全体）を解きながら三角ロジックを理解した。次に、第2部では、批判的思考と思考ツールについて、水平思考と垂直思考、対話型論証モデルについて講義し、練習問題（個人，全体）を解きながら対話型論証モデルについて理解を深めた。最後に、講義の内容をまとめ、アンケートを実施した。

セミナーの目標は次の五つである。1. 三角ロジックを使うことができるようになる。2. 三角ロジックを使って指導できるようになる。3. 垂直思考・水平思考が理解できるようになる。4. 対話型論証モデルを使うことができるようになる。5. 対話型論証モデルを使って指導できるようになる。

4 実践の結果と考察

本研修の後に実施したアンケート調査には、選択肢による回答（「1 全くそう思わない」から「5 とてもそう思う」の5件法にて回答）と自由記述による回答がある。表1は選択肢によるアンケート調査の結果を示している。これまでに「思考ツール」を使ったことがない教員が約半数であったが、八つの質問項目のうち六つの質問項目において、5件法で4以上の値を得たことから、本セミナーの全体的評価は高かったと判断した。この結果から、受講者は研修内容を概ね理解し、思考ツールを受講者自身で使うことはできそうである。ただし、二つの思考ツールを使って指導することができるかという質問に対する回答では、5件法で4の値までには至らなかった。この結果から、2時間の研修では実際に指導できるレベルに達するのは難しいといえよう。

表1：研修後のアンケート調査結果（N=9）

	平均値	標準偏差
(1) 本日のセミナーの内容を理解できた。	4.22	0.44
(2) 日本語のライティング教育を実践する上でのヒントが得られた。	4.44	0.53
(3) 目標①三角ロジックを使うことができるようになる。	4.22	0.44
(4) 目標②三角ロジックを使って指導できるようになる。	3.56	0.73
(5) 目標③垂直思考・水平思考が理解できるようになる。	4.11	0.60
(6) 目標④対話型論証モデルを使うことができるようになる。	4.00	0.50
(7) 目標⑤対話型論証モデルを使って指導できるようになる。	3.33	0.50
(8) 本日のセミナーを受講してよかった。	5.00	0.00

次に、研修に対する自由記述の回答には「対話型論証モデルを初めて学び、来期にいかせそう、いかしたい」「学習者に論理的に思考させ、論理的な文章を書かせるために、このような図式のモデルを示すと、スムーズに指導できるのではないか」「指導の面では、このモデルを使う時に、やはり（三角ロジックで）根拠と理由の違いを学生に理解させるのが難しそうだ」といったコメントがあった。このことから、教員が思考ツールを教室で使うことを想定していることがうかがえる。全員が「対話型論証モデル」を初めて学んだが、授業で使えるような手ごたえをもつ教員もいた。また、ある教員は論理的な文章作成に、思考ツールの有用性についての所感を得た。ただ、指導面では三角ロジックの根拠と理由の違いの説明や理由の必要性を理解させることが難しそうだとする意見もあった。

5 おわりに

研修の受講前、受講者の「思考ツール」の認知度は半分程度であった。受講者のほとんどが「三角ロジック」と「対話型論証モデル」を初めて使い、論理的思考支援の有用性に気づいたと言えよう。また、思考ツールの理解に関する質問の回答は、5件法で全て4以上であり、概ね理解されている。しかし、今回の研修では具体的な指導法まで進めることはできなかった。今後、こうした研修の継続的な開催や教員同士での指導法に関する情報交換の場の提供が期待される。

<注>

1. 研修の受講者は2022年に科研費20H01270のアンケート調査に協力した教員の中で、ライティング教育の経験年数が5年未満の教員とこの研修に関心をもった教員である。

<謝辞>

研修セミナーに参加し、研究協力いただいた皆様方に心より感謝申し上げます。本研究はJSPS 科研費20H01270の助成を受けたものです。

<引用文献>

- 鎌田美千子（2022）「日本語教授法開発と教師養成 ライティングにおける書きことばの習得と学習を例に」『文化交流研究』35, pp.87-95, 東京大学文学部次世代人文学開発センター.
- 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子・村岡貴子（2022）「日本語教員がライティング指導に感じる難しさ」『専門日本語教育研究』24, pp.75-82, 専門日本語教育学会.
- 鶴田清司（2017）『授業で使える！論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化.
- 西隈俊哉（2018）『日本語ロジカルトレーニング 中級～考える・理解する・伝える力が身につく』アルク.
- 松下佳代・前田 秀樹・田中 孝平（2022）『対話側論証ですすめる探求ワーク』勁草書房.
- 脇田里子（2017）『思考ツールを利用した日本語ライティング』大阪大学出版会.

Teacher Training for Supporting Logical Thinking in Japanese Writing Education

Riko WAKITA (Doshisha University)

Abstract

In this study, the content and results of teacher training focused on supporting logical thinking in Japanese writing education are discussed. In 2022, based on interviews with ten educators about the challenges of guiding writing education, many expressed difficulties in teaching logical thinking, essay composition, and critical thinking. Consequently, in 2023, training was conducted for nine educators. As a method to address these instructional challenges, thinking tools were utilized. The Triangle Logic was introduced as a tool to support logical thinking and the Dialogical Argumentation Model to assist in essay composition and critical thinking. According to the survey conducted after the training, the thinking tools were generally well-received and understood. Nevertheless, while the participants' awareness of these tools remained limited, the training enabled teachers to utilize the thinking tools independently. However, it was not sufficient to integrate these tools into their instructional practices with students. In the future, there is hope for continued implementation of such teacher training sessions and the creation of forums for educators to exchange information about teaching practices.

ストーリーテリングとジェンダー —I-JAS における日本語母語話者の発話分析—

萩原 孝恵 (山梨県立大学)

要旨

本研究は、日本語母語話者のストーリーテリングをデータとして、社会言語学的見地から、日本語母語話者の独話の特徴とジェンダーとの関係を明らかにしようとするものである。調査データは、国立国語研究所の『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(I-JAS)に収められている日本語母語話者 50 名のストーリーテリングである。分析の観点は、①発話量(ターン・文字数)、②フィラーの使用(「えー」と「えーと」)、③語り方(a. モノローグ, b. エピローグ, c. 描写化, d. 話題化)である。分析の結果、I-JAS に収められている日本語母語話者については、男性より女性の方が話が長いという傾向はみられなかったこと、フィラーの「えー」はその 75%が男性に使用されていたこと、Tannen (1990) およびタネン (1992) による、男性は「リポート・トーク」、女性は「ラポート・トーク」という話し方の特徴が日本語母語話者の独話にも確認されたことを明らかにした。

【キーワード】 ストーリーテリング, ジェンダー, 社会言語学, 日本語母語話者,
I-JAS

Keywords: storytelling, gender, sociolinguistics, native Japanese speakers, I-JAS

1 はじめに

本研究は、日本語母語話者のストーリーテリングをデータとして、社会言語学的見地から、日本語母語話者の独話の特徴とジェンダーとの関係を明らかにしようとするものである。分析の観点は、①発話量、②フィラーの使用、③語り方である。本研究で使用するデータは、国立国語研究所が開発した『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(以下 I-JAS)である。本研究では、ストーリーテリングというタスクを与えられた日本語母語話者が、どのように語り、その語りにどのような特徴がみられるのかを、ジェンダーの観点から検討する。

2 先行研究と本研究のテーマ

2.1 男女間のコミュニケーションのすれ違い

タネン（1992）は『わかりあえない理由』の中で、自身が経験した（1）のようなやりとりの例を紹介している。「私」がタネンの発話で、続いて男性が語り始める。

（1）ふと目の前の原っぱを見ると、そこにはたくさんの蛍。思わず私が、「なんてきれいなんでしょう！」と感嘆の声を上げたのが運のつき。その男性は、たちまち蛍に関する蘊蓄を傾け始めた。（タネン 1992:138）

（1）は、男性は情報中心、解決策・知識・技術を示す情報のやり取り「レポート・トーク」、女性は心理的つながり中心、共感・類似性・共通体験を示す心のやりとり「ラポート・トーク」（Tannen 1990, タネン 1992）を示す例である。Johnstone（1993）は Tannen（1990）を基にストーリーテリングの調査を行い、男性は場所や時間やモノといった情報について語る傾向があるのに対し、女性は名前や背景となる出来事などをより語る傾向がみられたとしている。こうした英語話者の語りにもみられる傾向は、日本語母語話者の語りにもみられるのであろうか。

2.2 フィラーの使用

定延（2005:42）は、「フィラーを理解するには、コミュニケーションと心内行動という2つの視点がともに必要である」と指摘している。本研究では、ストーリーテリングとジェンダーの関係について分析することが目的であるため、ここでは本研究と同じ I-JAS データを利用してフィラーの使用傾向をみている小西（2018）、萩原・池谷（2023）の調査結果に注目した。その結果、日本語母語話者のストーリーテリングでは「えー」「えーと」の使用が多く（小西 2018, 萩原・池谷 2023）、「えー」「えーと」2種類のフィラーで80%を超えること（萩原・池谷 2023）が明らかにされている。フィラーの使用にジェンダーの特徴はみられるのであろうか。

2.3 牧野（1996）の「シンデレラ実験」

牧野（1996）は男女差について、話し言葉だけでなく書き言葉にも現れることを、シンデレラ実験により明らかにしている。牧野（1996）は、男性が書いたシンデレラの物語を一例あげ、書き手が男性か女性かを判断してもらう実験を行い、80%の被験者が「男性」と解答し正解していたとし、この正解率が偶然ではなく、「何か

の手がかりに基づいて、書き手の性別を言い当てた」（牧野 1996:127）と説明している。牧野（1996）の「シンデレラ実験」は書き手であったが、本研究では語り手の男女差について、ストーリーテリングというタスクを与えられた日本語母語話者が、どのように語り、その語りにどのような特徴がみられるのかを検討する。

3 調査概要

本研究における調査資料、調査対象、課題を表1に示す。

表1：調査概要

【1】 調査資料	国立国語研究所『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（I-JAS） 中納言 2.7.2 データバージョン 2022.05 より、独話タスク 2 種類
	①ストーリーテリング1「ピクニック」（5コマのイラスト，以下 ST1） ②ストーリーテリング2「鍵」（4コマのイラスト，以下 ST2）
【2】 調査対象	20代～50代の日本語母語話者 50名（男性 23名，女性 27名）
【3】 課題	①同じイラストを見たときの発話量に男女差はみられるか。 ②フィラーの使用「えー」と「えーと」に男女差はみられるか。 ③語り方に男女差はみられるか。

4 結果と考察

4.1 発話量とジェンダー

I-JAS の独話タスクは 2 種類「ピクニック」と「鍵」である。同じイラストを見て語るストーリーテリングにおいて、発話量に男女差はみられるのであろうか。属性ごとの特徴や傾向を把握するために、まず性別・年代別による集計を行った。表2～表5は性別・年代別結果である。ターン・文字数の平均値は緑色部分に記している。

表2：20代の発話量（計19名）

20代・男性 (9名)					20代・女性 (10名)				
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)		
ID	ターン	文字数	ターン	文字数	ID	ターン	文字数	ターン	文字数
JJJ28	5	189	8	273	JJJ06	3	172	2	180
JJJ01	5	206	3	183	JJJ11	4	145	4	117
JJJ25	5	185	3	173	JJJ15	5	200	5	192
JJJ27	5	159	3	96	JJJ20	4	197	6	241
JJJ51	4	174	4	195	JJJ21	3	201	3	209
JJJ04	4	285	5	210	JJJ14	5	109	3	103
JJJ03	3	167	3	142	JJJ52	5	321	4	287
JJJ44	5	152	5	153	JJJ07	5	174	9	245
JJJ13	4	202	3	130	JJJ08	7	239	5	174
平均値	4.4	191.0	4.1	172.8	JJJ39	4	167	6	197
					平均値	4.5	192.5	4.7	194.5

表3：30代の発話量（計14名）

30代・男性 (6名)					30代・女性 (8名)				
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)		
ID	ターン	文字数	ターン	文字数	ID	ターン	文字数	ターン	文字数
JJJ45	5	138	3	160	JJJ19	5	196	5	209
JJJ05	4	344	6	318	JJJ29	3	115	3	110
JJJ24	3	179	4	188	JJJ30	5	256	6	215
JJJ35	3	256	4	232	JJJ16	6	276	8	317
JJJ26	11	505	7	326	JJJ46	5	257	3	211
JJJ12	6	193	5	219	JJJ10	8	228	5	212
平均値	5.3	269.2	4.8	240.5	JJJ18	5	154	7	212
					JJJ43	9	364	6	181
					平均値	5.8	230.8	5.4	208.4

表 4 : 40 代の発話量 (計 13 名)

40代・男性 (6名)					40代・女性 (7名)						
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)				
ID	ターン	文字数	ターン	文字数	ID	ターン	文字数	ターン	文字数		
JJJ56		6	274	4	268	JJJ17		3	186	4	164
JJJ55		3	119	4	116	JJJ23		7	232	8	249
JJJ36		2	109	4	207	JJJ57		9	179	9	229
JJJ37		8	187	4	139	JJJ31		6	251	7	266
JJJ54		13	521	11	372	JJJ09		8	238	14	260
JJJ48		4	158	6	200	JJJ32		8	419	5	371
平均値		6.0	228.0	5.5	217	JJJ33		8	268	5	174
						平均値		7.0	253.3	7.4	244.7

表 5 : 50 代の発話量 (計 4 名)

50代・男性 (2名)					50代・女性 (2名)						
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)				
ID	ターン	文字数	ターン	文字数	ID	ターン	文字数	ターン	文字数		
JJJ50		9	358	8	439	JJJ02		3	90	5	186
JJJ49		7	387	6	386	JJJ47		8	270	5	285
平均値		8.0	372.5	7.0	412.5	平均値		5.5	180.0	5.0	235.5

I-JAS の独話タスクで、男性より女性の方が話が長いという傾向はみられなかったが、50 代男性の発話量は他と比べて多かった。この結果は、男性がパブリック・スピーキングの場でよく話すというタネン (1992) の指摘を裏付けるものであった。

4.2 フィラーの使用とジェンダー

表 6~表 9 は、「えー」「えーと」の性別・年代別結果である。緑色部分は出現度数、黄色部分は「えー」が観察されなかったデータである。20 代女性 10 人中 9 人に使用がみられなかった。20 代男性も他の年代の男性に比べると「えー」の使用は少なかった。「えー」は全体の 75% が男性の使用、25% が女性の使用であった。

表 6 : 20 代の「えー」「えーと」 (計 19 名)

20代・男性 (9名)					20代・女性 (10名)				
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)		
ID	えー	えーと	えー	えーと	ID	えー	えーと	えー	えーと
JJJ28	0	3	2	7	JJJ06	0	0	0	0
JJJ01	5	0	9	0	JJJ11	0	0	0	0
JJJ25	0	0	0	0	JJJ15	0	1	0	3
JJJ27	5	0	4	0	JJJ20	0	1	0	6
JJJ51	3	0	1	0	JJJ21	0	2	0	2
JJJ04	5	0	4	0	JJJ14	0	0	0	1
JJJ03	0	3	1	6	JJJ52	1	1	6	1
JJJ44	8	0	1	0	JJJ07	0	0	0	0
JJJ13	7	0	3	0	JJJ08	0	0	0	0
計	33	6	25	13	JJJ39	0	0	0	0
					計	1	5	6	13

表 7 : 30 代の「えー」「えーと」 (計 14 名)

30代・男性 (6名)					30代・女性 (8名)				
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)		
ID	えー	えーと	えー	えーと	ID	えー	えーと	えー	えーと
JJJ45	1	0	2	0	JJJ19	5	1	4	1
JJJ05	16	0	18	1	JJJ29	0	0	0	0
JJJ24	8	0	13	0	JJJ30	1	0	0	0
JJJ35	1	1	2	3	JJJ16	2	0	0	0
JJJ26	3	0	0	0	JJJ46	4	0	3	0
JJJ12	4	1	8	2	JJJ10	0	0	0	0
計	33	2	43	6	JJJ18	2	0	8	0
					JJJ43	4	10	4	3
					計	18	11	19	4

表 8 : 40 代の「えー」「えーと」 (計 13 名)

40代・男性 (6名)					40代・女性 (7名)				
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)		
ID	えー	えーと	えー	えーと	ID	えー	えーと	えー	えーと
JJJ56	16	3	11	1	JJJ17	7	0	8	0
JJJ55	5	0	0	0	JJJ23	1	0	0	0
JJJ36	1	0	2	1	JJJ57	3	0	0	0
JJJ37	0	0	0	0	JJJ31	2	0	0	0
JJJ54	17	9	11	4	JJJ09	0	0	2	0
JJJ48	10	0	7	0	JJJ32	1	3	3	6
計	49	12	31	6	JJJ33	9	1	2	0
					計	23	4	15	6

表 9 : 50 代の「えー」「えーと」 (計 4 名)

50代・男性 (2名)					50代・女性 (2名)				
(ST1)		(ST2)			(ST1)		(ST2)		
ID	えー	えーと	えー	えーと	ID	えー	えーと	えー	えーと
JJJ50	8	0	13	0	JJJ02	0	0	0	0
JJJ49	14	0	10	1	JJJ47	2	0	1	0
計	22	0	23	1	計	2	0	1	0

「えーと」の使用に、性別による差異はみられなかった。「えーと」は 20 代に比較的観察された。図 1 は「えー」、図 2 は「えーと」の使用をまとめたものである。

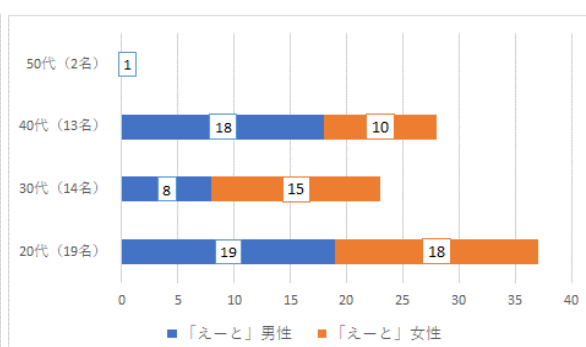
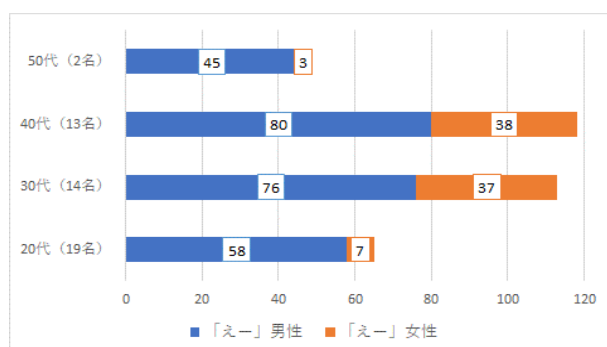


図1: 「えー」の年代・性別による使用

図2: 「えーと」の年代・性別による使用

定延・田窪 (1995:89) は、フィラーは「心的操作標識」であり「発言権維持のために間をつなぐ言葉」であると述べているが、「えー」は「心的操作標識」として明示的であり「レポート・トーク」でその機能を発揮するフィラーであるといえよう。

4.3 語り方の分類

本研究では、発話を4つのカテゴリー (a. モノローグ, b. エピローグ, c. 描写化, d. 話題化) に分類し検討した。イラストを超えたモノローグやエピローグがあるか、描写は状況か心情か、語り方にどのような手法がみられるか、である。下記 (2) は ST1「ピクニック」で、「犬」を「犬」と描写した男性の語り (2a) と、「ポチ」と名前を付けた女性の語り (2b) の例である。(3) は ST2「鍵」で、「めでたしめでたし」「おまわりさん」と和語で昔話のような女性の語り (3a) と、「警官」「疑いは晴れることになりました」と漢語で書き言葉的な男性の語り (3b) の例である。

- (2) a. えー、ピクニックに行くためにまあ二人が、地図を、見て話し合っている時に、飼っている犬が、あ、勝手に、バックへあ、… (ST1_JJJ04 男性)
- b. 今日はこれからピクニックに行く予定です / その様子を、ペットのポチが遠くから見ていました / もちろんポチはお留守番… (ST1_JJJ08 女性)
- (3) a. マリが起きて来て、気が付いてえー気が付いて声をかけたので、めでたしめでたし {笑} / はい〈はい〉、おまわりさんは諦めました (ST2_JJJ23 女性)
- b. えーと、そういった騒ぎの間 (あいだ) に、妻が起き、起きたので、警官との、疑いは晴れることになりました (ST2_JJJ36 男性)

分析の結果、①情報、②共感度、③共通体験という3つの特徴が明らかになった。

①情報: 男性はイラストの情報を忠実に伝えようとする。

女性はイラストを基にストーリーを発展/創作して語る。

②共感度: モノローグやエピローグは女性の語りに多い。

状況描写は男性にも比較的語られるが、心情描写は少ない。

③共通体験：女性は会話体やオノマトペを挿入しながら臨場感あふれる語りをする。

5 おわりに

本研究では、発話量、独話で使用されるフィラー、語り方の男女差について、I-JASをデータとして、社会言語学的見地から、日本語母語話者のストーリーテリングを分析した。調査の結果、男性は「レポート・トーク」、女性は「ラポート・トーク」の語り方が日本語母語話者にもみられることを明らかにした。今後は、ストーリーテリングで使用されていた接続詞に着目し、さらに調査を進めたい。

<資料>

国立国語研究所『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（I-JAS）中納言 2.7.2
データバージョン 2022.05.

<引用文献>

小西円（2018）「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』15, pp.91-105, 国立国語研究所.

定延利之（2005）『ささやく恋人, りきむレポーター』岩波書店.

定延利之・田窪行則（1995）「談話における心的操作モニター機構—心的操作標識『ええと』と『あの（一）』—」『言語研究』108, pp.74-93.

タネン・デボラ（1992）『わかりあえない理由』田丸美寿々（訳）, 講談社.

萩原孝恵・池谷清美（2023）「I-JAS にみるフィラーの比較—ベトナム人学習者, タイ人学習者, 日本語母語話者の場合—」『山梨県立大学国際政策学部紀要』18, pp.53-65.

牧野成一（1996）『ウチとソトの言語文化学』アルク.

Johnstone, B. (1993) Community and contest: Midwestern men and women creating their worlds in conversational storytelling. In D. Tannen (Ed.) *Gender and conversational interaction*. (pp.62-80). New York: Oxford University Press.

Tannen, D. (1990) *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: Ballantine.

Storytelling and Gender:

Speech Analysis of Native Japanese Speakers in I-JAS

Takae HAGIWARA (Yamanashi Prefectural University)

Abstract

This study explores whether there are gender differences in storytelling among native Japanese speakers from a sociolinguistic perspective. According to Tannen (1992), men tend to speak more frequently and for longer periods of time than women who are generally perceived as more talkative. Men and women also seem to have different speaking styles, which Tannen (1990) has referred to as “report talk” versus “rapport talk”; men are more likely to engage in information-oriented “report talk”, while women, who value more emotional connections, tend to engage in “rapport talk”. In fact, as Makino (1996) has demonstrated, such gender differences appear not only in the spoken language but also in the written language. In his “Cinderella experiment”, Makino (1996) gave participants an example of a Cinderella story written by a man. Participants were then asked to judge whether the writer was a man or a woman. As a result, 80% of the participants correctly answered “man”. This correct answer rate was not by chance. As Makino (1996:127) has concluded, “they guessed the writer’s gender based on some clue”. The question then arises as to whether gender differences can also be found in storytelling. This research uses data on 50 native speakers of Japanese from “International Corpus of Japanese as a Second Languages (I-JAS)” by the National Institute for Japanese Language and Linguistics.

The result shows that 1) there was no gender difference in the length of narratives, 2) the filler “*ee*” was more frequently used in the narratives of men, 3) monologue and epilogue of narratives as well as a listener-oriented tendency in speech were only observed in women, and 4) men mostly talked about what they could actually see, whereas women were more likely to talk about their feelings and emotions.

構成を意識したプレゼンテーションの原稿作成を支援する オンラインサイトの開発

坂井 美恵子 (大分大学)

西島 順子 (大分大学)

要旨

プレゼン原稿を学習者自身で作成できるサイトを構築するために、まず中級と上級レベルの日本語学習者および日本語母語話者のプレゼン約 50 名の音声データを収集した。データを分析すると、序論、本論、結論の各部分に、トピックごとに典型的と言える構成と基本的な言い方が見られる。そこで、これらの情報をオンライン上で提示し、学習者がまずプレゼンのアウトラインを考え、その上で具体的内容を追加していくことで、明確な構成を持つ原稿を作成できるサイトとする。例えばトピック「地域の紹介」の場合、序論には「挨拶、トピックの紹介、呼びかけ、発表の流れ等」等のキーワードを提示する。学習者はまず自分が話したいキーワードを選択しアウトラインを作成する。次にキーワードごとに提示される文例を参考にして原稿を作成する。さらに、書き言葉で使われる漢語等を話し言葉に適した語に言い換える機能を付加することにより、プレゼンにふさわしい言い方も提案する。

【キーワード】 プレゼンテーション, オンラインサイト, 構成, 原稿, 話し言葉

Keywords: presentation, online platform, well-structured, draft, spoken language

1 はじめに

近年アクティブラーニングが重視されており、意見の表明や意見の交換を促す活動を大学の授業に取り入れることが必須となっている。学習者の主体的学びを促進するプレゼンテーション（以下、プレゼンとする）もそのための活動の一つであり、日本語の授業でもプレゼンはよく取り扱われ、関連する教材も増加している（渋谷他 2018, 鍋直他 2013, 仁科 2020 等）。

一方、学習者のプレゼンの問題点について次のような点が指摘されている。複数の段落で構成される話の全体を論理的に組み立てる力が足りない（茂住 2015）、構成を考えずに思い付いた内容を話す、話題の転換を示す表現等がなく話の流れが見えない（衣川 2008）等である。また、学習者のプレゼンを分かりにくくしている点

には、表現が不適切であったり、話し言葉と書き言葉の区別ができないことも挙げられる（坂井他 2020）。つまり、聞き手にとってわかりやすいプレゼンをするためには、まずプレゼンの構成を考え、かつ適切な表現を用いた原稿を作成することが重要となる。一方で、授業内で教員が個々の学生に指導や助言をすることには限界があり、学習者の自律学習を支援する教材が必要とされる。そこで、プレゼン原稿作成を支援するためのオンラインサイトを構築することにした。

2 サイトの概要

まず、中級から上級レベルの日本語学習者 40 名と日本語母語話者 10 名、計 50 名のプレゼンデータを収集した。ACTFL-OPI の上級レベルと判断されるには「複段落で詳しい叙述・説明ができる」とされており（牧野他 2001）、中級から上級にふさわしい次の 3 つのトピックでプレゼンを行った。①本の紹介（あらすじと感想）、②地域の紹介（調べてまとめる）、③料理（時系列の説明）である。次に、収集したプレゼンデータを参考にして、序論、本論、結論のそれぞれの部分の典型的な言い方を抜き出し、見出しとしてキーワードを付けた。そして、キーワードと典型文を提示し、学習者がキーワードを選んでプレゼンのアウトラインを作った上で、具体的内容を追加していくという形にした。

原稿の作成手順は、まず大きな枠組みとして「はじめに」「本論」「おわりに」の 3 つを示す。次に、それぞれの枠組みに入るキーワードを示し、学習者は自分の言いたい内容に合ったものを選択しアウトラインを作成する。次に、それぞれのキーワードに入れる文例を選択し、具体的な内容を追加、修正し、完成させる。このように段階を踏むことで、常に構成を意識しながら原稿を作成できるようにした。なお、パワーポイント等、発表資料の作成については本稿では扱わない。

3 サイトの構成

3.1 ホーム画面

次に具体的な画面構成について説明する。図 1 に示した最初のホーム画面では、原稿の新規作成や、これまでに作成した原稿を読み込むことができる。新規作成を選択すると、トピックを選択できる画面が出る。現在用意しているトピックは、本

の紹介，地域の紹介，料理の3つである。トピックを選択したら，図2のアウトラインを作成する画面に移行する。



図1：ホーム画面



図2：アウトライン作成画面

3.2 キーワード選択からアウトライン作成へ

アウトラインを作成するにあたって，学習者はまず，その流れでいかなるキーワードを含めるか事前に決定する。キーワードとは，「はじめに」では「始まりのあいさつ」や「呼びかけ」等，また「本論」では「導入」や「定義」等，「おわりに」では「まとめ」や「終わりのあいさつ」等を意味し，画面にはその選択肢が用意されている。図3は「はじめに」のキーワードを選択する画面である。特徴として，



図3：キーワード選択画面



図4：キーワード決定画面

それぞれのキーワードにカーソルを運んだ際に，右画面にいくつかの文例が表示される機能がある。その文例を参照しながら，学習者は各枠組みに入れるキーワード

を選択し、決定していく。すべてのキーワードを決定した後、図 4 の画面が表示され、全体のアウトラインの流れを確認することができる。

3.3 文例選択から原稿仕上げまで

「はじめに」「本論」「おわりに」のすべてのキーワードを決定した後、続いて文例選択の作業に移行する。例えば、図5は選択したキーワード「呼びかけ」に入れる文例を選択する画面である。学習者は提示される複数の文例の中から適切なものを選ぶ。複数の文例を選択することや、順番を drag & drop で並べ替えることも可能である。すべての文例を選択し終わると、図6の画面に移行し、選択した文例が全て表示され、全体の流れを確認することができる。なお、この画面で自分の話したい内容を < > の中に入れることができ、また、次の仕上げの画面でも再度追加や修正ができる。

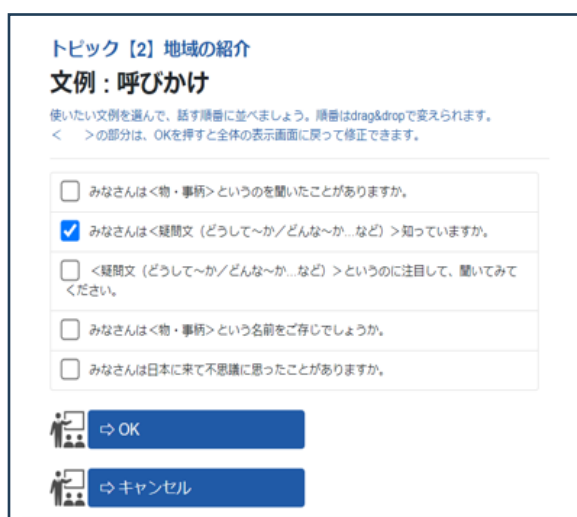


図 5：文例選択の画面



図 6：文例選択決定画面

文例に自分の話したい内容を入れたら、図7の原稿の仕上げ画面に移行する。この画面では、選択した文例をつなげたものが左側に、右側にアウトラインが表示される。このアウトラインを見て構成を意識しながら、加筆や修正を行い、発表原稿を仕上げる。



図7：原稿の仕上げ画面

3.4 その他の機能

その他の機能として、言い換えチェックがある。学習者の中には話し言葉と書き言葉の区別が付かず、辞書で調べた漢語をそのままプレゼン時に使うことがある。また、よく耳にするくだけすぎた言葉を使うこともある。そこで、プレゼンにふさわしい言い方を提案するために、この機能を付与した。原稿の仕上げが終わった後、図8にある「言い換えチェックボタン」を押すと、書き言葉で使われる漢語等がハイライトされ、右側に言い換えの話し言葉が提示される。それを参考に原稿に修正を加えれば、原稿が完成する。また、音声自動読み上げ機能も付け、漢字の読みを確認し、声を出して発表の練習ができるようにしている。



図8：言い換えチェック画面

4 おわりに

本サイトでは学習者が文を書き始める前にキーワードを選択することにより、構成を考えながら原稿を作成できるようにしている。次に、キーワードに入れる文を例示することで、言いたい内容にふさわしい適切な表現や典型的な表現が使えるようにしている。また、書き言葉から話し言葉への言い換えを提案する機能を付与することにより、話し言葉を使うことを意識させることができる。このような機能で学習者の自律学習を支援し、わかりやすいプレゼン原稿を作成する一助となることを目指している。今後は学習者からのフィードバックを得て、内容や使いやすさを改善し、さらにキーワードと文例、そしてトピックを充実させたいと思っている。

<謝辞>

本研究は JSPS 科研費 JP21K00625 の助成を受けたものです。また、大岩幸太郎先生、金森由美先生には本サイトの共同開発者としてご協力いただきました。ここに感謝いたします。

<引用文献>

- 衣川隆生・金原奈穂（2008）「モニタリングの基準の確立を目標とした口頭発表技能養成の授業」『言語文化論集』29巻2号, p.333-345, 名古屋大学.
- 坂井美恵子・金森由美・中溝朋子（2020）「中級用言い換え練習教材の開発—話し言葉を使ったわかりやすいプレゼンのために—」2019年度第5回日本語教育学会支部集会予稿集, pp.29-32, 日本語教育学会.
- 渋谷実希・勝又恵理子・古谷知子・前川志津・森幸穂（2018）『プレゼンテーションの基本 協働学習で学ぶスピーチ』凡人社.
- 銅直信子・坂東実子（2013）『大学生のための文章表現&口頭発表練習帳改訂版』図書刊行会.
- 仁科浩美（2020）『留学生のための考えを伝え合うプレゼンテーション』くろしお出版.
- 牧野成一・中島和子・山内博之・荻原稚佳子・池崎美代子・鎌田修・斎藤真理子（2001）『ACTFL-OPI 入門』アルク.
- 茂住和世（2015）「大学初年次留学生対象日本語科目におけるプレゼンテーション教育の授業設計」『東京情報大学研究論集』Vol.19 -1, pp.13-27, 東京情報大学.

Development of an Online Platform for Creating Structured Presentations

Mieko SAKAI (Oita University)

Yoriko NISHIJIMA (Oita University)

Abstract

Presentations and speeches that encourage autonomous learning among students are commonly addressed in class, but providing individual guidance during class can be difficult. Therefore, presentations are a challenging task for many students. With proper guidance and support, learners can develop their presentation skills and gain confidence in expressing their ideas. The website the presenters developed aims to provide such guidance and support to intermediate and advanced Japanese language learners.

Our research involved a corpus analysis of approximately 50 presentations delivered by both Japanese learners and native speakers. We identified typical sentence patterns in the introduction and conclusion sections, as well as typical structures in the main body for each topic. The website presents this information and enables learners to first construct a framework for their presentation, and then add specific content, thereby enabling them to produce a well-structured presentation draft independently.

Topics on the website include such as how to cook a dish, and a favorite book, and social issues. For example, the suggested structure for “social issues” topic includes an introduction section comprising “greetings, introduction of the topic, addressing the audience, and explaining the flow of the presentation,” a main body consisting of “transition of topics, background of the problem, explanation and comparison of data, and so on,” and a concluding section consisting of “summary, appeal to the audience, and greetings.” The website also provides typical sentence patterns for each structure. For instance, expressions such as “Have you ever heard of/about <topic>?” are presented for addressing the audience, and learners can use these patterns and insert their own content in the brackets to create their manuscript. Furthermore, the website also includes a feature that converts written Sino-Japanese words into spoken language, providing learners with appropriate expressions for their presentations.

日本語韻律への注意には何が影響するか

—イタリア・ロシア・中国・ベトナムの日本語学習者の「音楽経験」を
比較した予備的研究—

阿部 新 (東京外国語大学)

磯村 一弘 (国際交流基金)

林 良子 (神戸大学)

要旨

日本語韻律習得における個人差要因の影響を検討することを目的として、第二言語音声の習得を強化する「音楽経験」が、言語学習を促すインパクトの役割を持つ「日本語韻律への注意」にどう影響するか考察した。データは、WEB形式の質問紙によって、2017年から2019年にかけて、イタリア、ロシア、中国、ベトナムの日本語学習者計102名から収集した。データ分析の結果、音楽経験がない人は音楽経験者に比べて「自分の音声産出への注意」が多い一方、そもそも注意しないという人も多いことがわかった。一方、音楽経験者は音韻知識にも意識を向けつつ他者からの言語（音声）情報の処理も行おうとしていることがわかった。音楽経験が、多彩な情報に注意を向けて言語学習がより促されるような注意を行うことに繋がる可能性が示された。

【キーワード】個人差、第二言語習得、気づき、アクセント、イントネーション

Keywords: individual differences, second language acquisition, awareness, accent, intonation

1 研究の背景と目的

筆者らはこれまで、「外国語発音習得研究会」を組織して日本語の韻律習得についての研究を進めてきた。そこでは、海外での日本語韻律教育の現状調査（阿部他2020）、母語別のアクセントの知覚や産出の傾向の分析（王他2017など）、韻律トレーニング方法の開発やその効果の検証（金村・松田2020、王他2021など）を、学習者の母語別や教育が実施される地域別の観点で行ってきた。しかし、第二言語習得には学習者の個人差も大きく関与する（福田他2022など）。様々な個人差要因のうち、本研究では「音楽経験 (musical experience)」を取り上げる。

まず、音楽と第二言語習得の関係を検討した先行研究では、音楽能力 (musical

ability) , 音楽の訓練 (music training) , 音楽の知識・スキル (musical expertise) などが取り上げられてきた。音楽能力 (サンプルとターゲットとなるメロディー, リズムなどが, 部分的に異なっても同一であると判断する能力) と第二言語の発音や知覚との関係は不明な部分が多く, さらなる研究が必要だとされている (Trofimovich, Kennedy & Foote 2015, Derwing 2018) 。一方, 音楽の訓練や音楽の知識・スキルと第二言語学習との関係については, 音楽の訓練経験が声調の聞き分け等の処理, 音の長さの処理, 音声産出, 文章の知覚 (理解) を強化するという結果が得られている (Zeromskaite 2014) 。本研究では, 「何らかの音楽的活動 (楽器の演奏等) の指導の受講経験」を「音楽経験」とし, 音楽の訓練や音楽の知識・スキルと同様に, 第二言語音声の習得を強化するかどうかについて検討する。

先行研究においては, 言語適性や言語処理能力, 言語の知覚や産出の能力と音楽との関係が検討されているが, 本研究では, 「日本語韻律への注意 (attention) 」を第二言語学習における「気づき」と見なして取り上げる。赤木 (2021) によれば, 「気づき」には, 第二言語習得論における「気づき (noticing, focal awareness) 」と言語意識における「気づき (awareness, conscious awareness) 」があり, 前者は「第二言語習得過程に必要且つ重要な認知活動」, 後者は「言語学習を促すためのインパクトの役割を持つ認知活動」と捉えられている (赤木 2021) 。前者は「気づきの対象を目標言語そのものとしている」のに対し, 後者は「言語形式, 言語学習 (学習動機や学習法など) …【中略】…など, 広範な領域を含めている」としている (赤木 2022:3) 。本研究の「日本語韻律への注意 (attention) 」は, 目標言語そのものに限らず, 広範な気づきを対象とすると判断して, 言語意識における「気づき」に含まれるものとして捉えることとする。

以上から, 本研究では日本語韻律習得における個人差要因の影響を検討することを目的として, 第二言語音声の習得を強化する「音楽経験」が, 言語学習を促すインパクトの役割を持つ「日本語韻律への注意」にどう影響するか考察する。

2 調査およびデータの概要

本研究の分析データは, 日本語アクセントの発音データ収集と同時に実施したWEB形式の質問紙を用いて集められた。調査地, 調査時期, データ件数は, イタリア (以下, 「伊」) で2018年3月~7月に16件, ロシア (以下, 「露」) で2018年

4月～5月に12件，中国（以下，「中」）で2017年10月と2019年6月に61件，ベトナム（以下，「越」）で2019年9月に13件で，合計102件である。

調査内容は呉他（2016），齋藤（1996）を参考にした。発音学習ストラテジーの実施状況，言語学習についてのビリーフ，教師による発音指導の内容，使用教科書についてである。さらに，フェイスシートにおいて国籍，母語，日本語学習年数，日本滞在歴，日本語韻律への注意，日本のポップカルチャー（アニメ，ドラマ，映画，ゲーム）への接触経験・頻度，音楽経験（楽器や歌唱の指導受講）の有無・年数，自主的音楽活動経験（バンド，アカペラ，カラオケ）の有無・年数を尋ねた。

3 結果

3.1 日本語韻律への注意

まず，日本語韻律への注意について国別の傾向を見てみよう。「日本語を話すとき，あなたがアクセントやイントネーションについて注意していることはありますか？」と尋ねた。選択肢は以下の図1の通りで，複数回答可である。

A「できるだけ自然なアクセントになるように気をつけている」，B「単語を覚えるとき，アクセントもできるだけ覚えるようにしている」，C「アクセントがわからないことがあったら，辞書などで調べるようにしている」，D「日本人の発音を聞くとき，単語のアクセントに注意して聞いている」，E「文全体のイントネーションができるだけ平らになるように話している」，F「その他」，G「特に何もしていない」

図1：アンケートの選択肢一覧

表1：国別の注意の平均個数と各注意の回答者の割合

	伊	露	中	越
注意の平均個数	2.9 個	2.3 個	3.2 個	2.6 個
A 気をつけて話す	75.0%	8.3%	73.8%	61.5%
B アク覚える	87.5%	33.3%	85.2%	38.5%
C 辞書調べる	37.5%	25.0%	63.9%	23.1%
D 注意して聞く	93.8%	75.0%	57.4%	53.8%
E 平らに話す	0.0%	33.3%	31.1%	46.2%
G 何もしない	0.0%	25.0%	1.6%	15.4%

(F「その他」はどの国も選択者がいなかった。)

表1に国別の注意の平均個数（個）と国別の各注意の回答者の割合（％）を示

す。注意の個数は各国とも3個前後と大きな違いがないが、各注意の回答者割合は大きく異なった。中は、イントネーションに関するEがやや少ないが、A~Dのアクセントに関する注意はどれも割合が高い。伊はA, B, Dが多く、アクセントに注意する割合が高いが辞書を調べる割合は低い。越はイントネーションに関するEの選択割合が高めである。アクセントについてはA, Dのような、話す・聞くという注意は行うが、B, Cのような、覚えたり調べたりという活動はあまり行わない。また、何もしないという者も一定数いる。露はDは多いが、他はそれほど多くない。また、何もしない者(G)も25%おり、他国との違いが目立つ。

3.2 音楽経験

次に「今までに、個人や学校での音楽の指導を受けた経験がありますか。」と尋ね、鍵盤楽器、弦楽器、管楽器、打楽器、歌唱について、指導形態（個人指導、団体での指導、学校の授業で）と何歳から何歳まで指導を受けたか回答してもらった結果を、指導内容や指導形態で分けずに「音楽経験」としてまとめて集計した。国別の音楽経験者の割合は、伊93.8%、露75.0%、中36.1%、越0.0%となり、国別の音楽経験者の平均経験年数は、伊4.9年、露5.6年、中1.4年、越0.0年となった。伊や露といった欧州では経験者の割合が高く、経験年数もある程度あるが、中や越といったアジアでは経験者も少なく、年数も短かった。特に越では経験者がいなかった。

3.3 日本語韻律への注意と音楽経験

「日本語韻律への注意」と「音楽経験」について、音楽経験の有無別の各注意の回答者割合を表2に示す。音楽経験がある人はない人よりB, C, Dの回答が多く、音楽経験がない人はある人よりA, Eの回答が多く、注意しない人も多いという結果となった。

表2：音楽経験の有無と各注意の回答者割合（%）

	経験あり 56名	経験なし 46名
A 気をつけて話す	60.9	67.9
B アク覚える	76.1	71.4
C 辞書調べる	52.2	48.2
D 注意して聞く	67.4	62.5

E 平らかに話す	21.7	35.7
G 何もしない	4.3	7.1

4 考察

上記表 2 の結果から、第二言語音声の習得を強化する「音楽経験」が、言語学習を促すインパクトの役割を持つ「日本語韻律への注意」にどう影響するか考察する。音楽経験がない人は経験者に比べて A や E のような「自分の音声産出への注意」が多く、そもそも注意しないという人も多い。それに対し、音楽経験者はない人に比べて D のような「相手の産出音声への注意」や、B や C のような「音韻知識と積極的に結びつける行動」も多い。つまり、音楽経験者の方が、音韻知識にも意識を向けつつ他者からの言語（音声）情報の処理も行おうとしており、多彩な情報に注意を向けることで言語学習がより促される可能性があると言えるだろう。

5 おわりに

以上、日本語韻律習得における個人差要因の影響を検討することを目的として、第二言語音声の習得を強化する「音楽経験」が、言語学習を促すインパクトの役割を持つ「日本語韻律への注意」にどう影響するか考察した。その結果、音楽経験者のほうが、言語学習がより促される可能性のある「気づき」をより多く行っていると推測された。音楽経験と言語への注意の関係について興味深い結果となったが、この考察はまだ推測の域を出ておらず、今後、より詳細な考察が必要である。

<謝辞>

調査に協力してくださった各国の大学の先生方と学習者の皆様に深く感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 21H04348, 18K00682, 17H02352 の助成を受けた。

<引用文献>

赤木浩文（2021）「第二言語学習における「気づき」について」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』21, pp.261-272.

赤木浩文（2022）「ビジターセッションを取り入れた日本語の発音授業—学習者の気づきの促進と意識化の深まりを目指して—」『外国語教育研究』25, pp.1-19.

- 阿部新・磯村一弘・林良子（2020）「世界各地の日本語音声指導の実態—2013年から2017年の調査データによる分析—」『日本音声学会第34回全国大会予稿集』 pp.157-162.
- 王睿来・ALBIN Aaron・林良子（2021）「リピートと自己モニターを取り入れた日本語アクセント訓練の効果に関する実験的検証—中国語母語話者を対象として—」『日本語音声コミュニケーション』 9, pp.1-18.
- 王睿来・林良子・磯村一弘・新井潤（2017）「中国語母語話者による日本語名詞アクセントの習得—知識・産出・知覚の関係から—」『中国語話者のための日本語教育研究』 8, pp.61-75.
- 金村久美・松田真希子（2020）『ベトナム人に日本語を教えるための発音ふしぎ大百科』 ひつじ書房
- 呉麗楠・磯村一弘・波多野博顕・金村久美・松田真希子（2016）「JFL環境下での発音学習ストラテジー使用と発音習得—中国の大学で学ぶ日本語学習者を対象に—」『音声研究』 20 (1), pp.6-15, http://doi.org/10.24467/onseikenkyu.20.1_6 (2023年11月4日).
- 齋藤ひろみ（1996）「日本語学習者と教師のビリーフス：自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して」『言語文化と日本語教育』 12, pp.58-69, お茶の水女子大学日本言語文化学会, <http://hdl.handle.net/10083/50209> (2023年11月4日).
- 福田倫子・小林明子・奥野由紀子（編著）阿部新・岩崎典子・向山陽子（著）（2022）『第二言語学習の心理：個人差研究からのアプローチ』 くろしお出版
- Derwing, T. M. (2018). The Role of Phonological Awareness in Language Learning. In P. Garrett & J. M. Cots. (Eds.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. (pp. 339-353). New York: Routledge.
- Trofimovich, P., Kennedy, S. & J. A. Foote. (2015). Variables Affecting L2 Pronunciation Development. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.). *The Handbook of English Pronunciation*. (pp. 353-373). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Zeromskaite, I. (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. *Journal of European Psychology Students*, 5 (3). 78-88. Retrieved November 4, 2023. <https://jeps.efpsa.org/articles/10.5334/jeps.ci>

What Influences a Language Learner's Attention toward Japanese Prosody?
Preliminary Study Comparing the “Musical Experiences” of Italian, Russian, Chinese, and
Vietnamese Learners of Japanese

Shin ABE (Tokyo University of Foreign Studies)

Kazuhiro ISOMURA (Japan Foundation)

Ryoko HAYASHI (Kobe University)

Abstract

Aiming to examine the influence of individual factors on the acquisition of Japanese prosody, the study examined how “musical experience”, which enhances the acquisition of second language sounds, affects “attention to Japanese prosody”, which facilitates language learning. Data were collected from 102 Japanese language learners from Italy, Russia, China, and Vietnam between 2017 and 2019 through a web-based questionnaire. The data analysis revealed that those with no musical experience were likelier to pay attention to their own speech production than those with musical experience; however, they were also likelier to not pay attention to Japanese prosody at all. Meanwhile, those with music experience tended to attempt to process linguistic (speech) information from others while paying attention to phonological knowledge, indicating that music experience may lead to a person paying attention to a variety of information, which is conducive to language learning.

日本語教育副専攻科目における言語ポートレートの導入と実践から 見えてきたこと

三輪 聖 (テュービンゲン大学)

毛利 貴美 (岡山大学)

要旨

現代日本では文化的・言語的に多様な人が増えており、どうすれば共に生きることができるのか、今まさに一人ひとりが考えていくべき課題である。筆者らは、欧州の複言語・複文化主義の理念や価値観を日本の大学における教育現場に導入し、受講生が共感や理解を得、自らの意識や価値観を揺さぶられるような学びの機会を作り出すことはできないかと考えた。そこで、岡山大学の専攻日本語教育コースにおいて複言語・複文化主義をテーマとする授業を2021年と2022年に実施した。言語ポートレート活動を取り入れた実践を行い、分析した結果、言語ポートレートは自らの「わたし」という一個人を形作る多様なことばとそれを支える体験に気づき、言語的多様性への感受性を豊かにし、言語・文化的に多様な人と共に生きるために必要な開かれた寛容な姿勢、態度、価値観を形成するための有効なツールとなりえると考えられた。

【キーワード】 複言語・複文化主義、言語ポートレート、日本語教育副専攻科目

Keywords: plurilingualism/pluriculturalism, language portrait, Japanese language education minor course

1 研究の背景

日本における在留外国人の数は2022年末には300万人を超え、在留外国人の出身国籍や地域も多様化している(出入国在留管理庁2023)。そのような状況に伴い、言語的・文化的に多様な背景を持つ人々が増えてきており、どうすれば多様な文化や価値観を持った人々が共に生きることができるのか、共にどんな社会を目指すのか、一人ひとりが考えていく必要性が増している。その共生社会を構成する一員である市民に求められる力として特に言語能力が注目されがちであるが、たとえ自由に言語を操る高度な言語能力を有していても、文化や価値観が異なる人とうまく共生ができないというケースも多々ある。言語能力と同時あるいはそれ以前に共生の

理念を知り、育んでいく必要がある。そして、その理念はマジョリティであるホスト国のメンバーにも必要であることは間違いない。では、どうすれば個々人の中にそのような理念を形作っていくことができるのか。欧州では、複言語・複文化主義の理念のもと、多様な言語や価値観を持つ人々と共に生きることができる能力や姿勢を育み、個々人が尊重される平和な共生社会を形成することが目指されている。その理念を具現化するにあたって教育が果たす役割は非常に大きく、複言語・複文化主義の理念に基づいた教育実践の視座から得られることは大いにあると言えよう。

そこで筆者らは、将来的に日本語教育に教師として関わっていく人材の養成に携わる教員として、日本語教育を副専攻科目として履修している学生たちに対して欧州の複言語・複文化主義の理念や価値観を学ぶ場をつくりたいと考えた。ただ、複言語・複文化主義の考え方を「ヨーロッパにおける言語教育政策の理念」というように知識としてだけ学ぶと、日本で生まれ育っている人には抽象的な概念に写り、「自分とは異なる遠い世界の話」で終わってしまう可能性がある。しかし、実際はそうではない。どうすれば学生たちが複言語・複文化主義の理念を自分の中に落とし込み、身近なこととして捉えることができるようになるのだろうか。

筆者らは、複言語キッズ¹が親子で対話をしながら「ことばの育ち」を記録する『わたし語ポートフォリオ』²に収録されている「言語ポートレート」を使用した活動を日本語教育副専攻科目の授業に取り入れることにした。

2 言語ポートレートに関する先行研究

言語ポートレートは、人の身体を形どった線画の上に自分の言語を位置づけていくものである（図 1 参照）。1981 年に、移民のマルチリンガルの子どもたちが自分の中にあるそれぞれの言語にどのような価値を見出しているか、どのような感情や気持ちを抱いているのかを明らかにし、それを支えていくことを目的として開発されて以来、現在も様々な教育現場で使用されている。子どもだけでなく、大学生や教師なども自らの言語資源や言語使用に関する意識や情意を視覚的に表現することにより、新しい気付きや見方が得られることが期待できる。言語ポートレートを使った活動の手順は次の通りである（Bellet 2016, Busch 2012）。①自分の中にある言葉を

身体のどこかに配置し、色をつけて描き出す。その人の身体部位と色の選択は、言葉と結びついた情意や気持ちを表すとされている。②言語ポートレートに描き出したことを他者に語る。語ることで自分の言語経験とじっくりと向き合うことができ、自身の言語イデオロギーに気付かされることもある。言語ポートレートに語りが重なることによって、その人の言語的なバイオグラフィーがより鮮明に可視化されるのである。

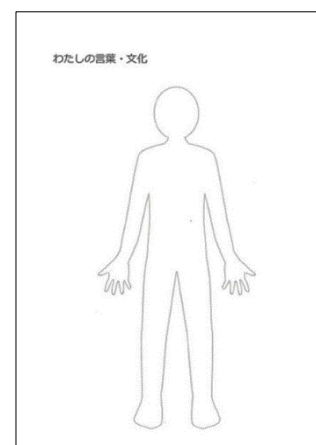


図1：言語ポートレート
(『わたし語ポートフォリオ』より)

3 言語ポートレートを使った教育実践の試み

岡山大学の日本語教育副専攻コースで毛利が担当している科目「グローバル社会における日本語教育」において、複言語・複文化主義をテーマとする授業を2021年と2022年に実施した。授業担当者の毛利が1日目に複言語・複文化主義、継承語教育、CEFRについての基礎的知識の導入後、2日目にオンラインにてドイツ・テュービンゲン大学講師の三輪を招聘した。三輪が複言語・複文化主義の理念が教育の現場でどのように具現化されているかという話をしたあと、より深い理解を促すことを目的とした活動として「言語ポートレート」の実践を行った。

4 研究方法

本研究では「言語ポートレート」の活動後に以下の調査を行った。

<調査1>LMS上のコメントの収集と分析

- ・調査協力者：履修者40名（2021年22名，2022年18名）
- ・調査方法：言語ポートレートの共有と書き手自身からのコメント、他の履修者らのコメントを収集し、分析を行った。

<調査2>調査1で多くの気づきに言及した履修者へのインタビュー

- ・調査協力者：履修者4名（表1参照）
- ・調査方法：調査協力者が自分自身で描いた言語ポートレートとLMSへの書き込みを見せながらフォローアップ・インタビューを行った。

本発表では調査2を中心に結果の報告を行う。

表 1：調査協力者の詳細

協力者	国籍	所属	年齢	来日歴
H	日本	日本語教育副専攻生	40代	
R	台湾	日本語教育副専攻生	30代	来日 20年
N	タイ	交換留学生	20代	来日 3か月
O	日本	工学部 2年生	20代	

5 分析の結果

本研究で言語ポートレートの実践についてのインタビューを行った結果、「自分の中身が可視化され、もう一回考え直す機会、自分を再認識する機会があった」等の回答があり、受講者全員が活動を肯定的に捉えていたことがわかった。

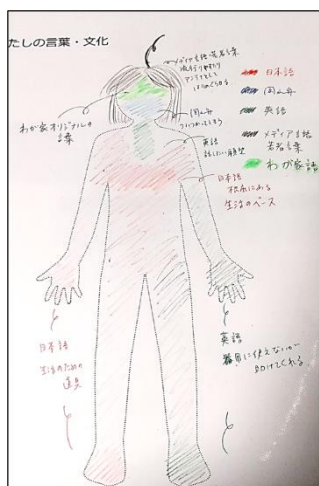


図 2：Hの言語ポートレート

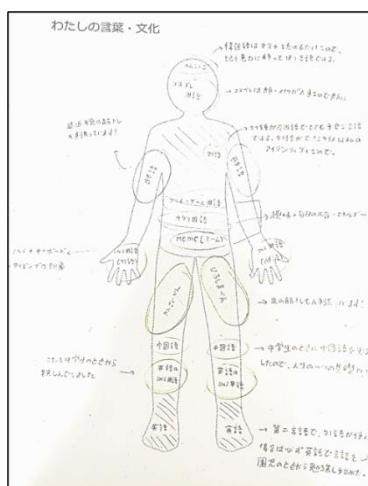


図 3：Nの言語ポートレート

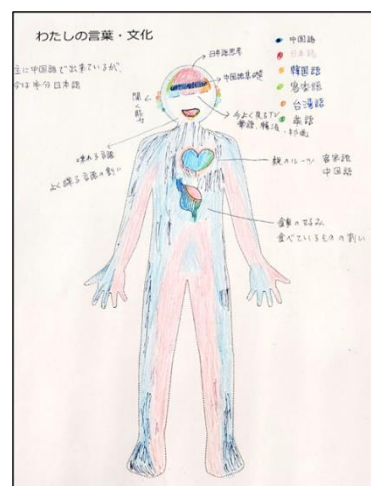


図 4：Rの言語ポートレート

5.1 自分の複言語性への気づき

社会人である H は、日本語や英語に加え、家族だけが話す言葉「わが家語」（図 2 の緑の部分）について説明し、「（言語ポートレートを描く）機会がないと、我が家のオリジナル言語も考えた事なかったことなので、それは面白い発見だなと思いました。」と、自分が属するコミュニティのみが持つ言語への気づきがあったことを述べた。さらに、H は「私（の使える言語）ってこんなにあったのね、みたいな自己肯定感につながる感じ。」と述べ、自身の複言語性への気づきと複言語主義の理念にも繋がる「自己肯定感」について言及した。この「自己肯定感」については、同様に、タイ人の交換留学生 N が「（言語ポートレートは）言語レベルが制限され

てないから、本当に少しでもできたら描けるから、すごい自己肯定感がありますよね。」と、母語レベルを目標としない複言語主義の理念が自己肯定感につながったことに言及している。加えてNは、「自分にとってタイ語、英語、日本語が重要なんだなと気づきました。これからも頑張りたいです。」と、自分にとっての言葉の重要性をそれぞれ可視化できたことで、学習目標が明確になったことに言及していた。

5.2 アイデンティティへの気づき

Nは、言語ポートレートで人の形の心臓部に母語のタイ語をハートで囲って描いた。Nは「日本に来てから、差別などを心配してタイ人であることを隠していましたが、タイ語という言葉にハートを付けて、心臓のところに描くことができ、改めて自分の居場所に気づきました。」と述べ、タイ人としてのアイデンティティを認識したことを語った。

台湾から来日して20年になるRは、言語ポートレートに「主に中国語でできてるが、半分日本語」と書き、心臓部分にはハートを描いた。その横に「ルーツ」「客家語」「中国語」と記し、胃の部分の7割程度に青色（中国語）と緑色（客家語）を塗った。Rはインタビューで「長く日本に住んで“日本人みたい”と言われても“自分は台湾人で、親が客家の民族”っていうのは残っていて、それが影響して食べ物（胃）になる。子供の頃おばあちゃんが作っていた客家の料理を今でも自分が再現できないかなって考えたりしてるから自分の中には残ってるんだなって。」と継承するものとしての客家語に言及した。また、LMSでRの説明を読んだ他の履修者の「異文化適応の葛藤の様子が映し出されて興味深いと思った。」というコメントに、Rは「（葛藤は）だいぶ終わってた気がするんですけど…日本は長いからずっと葛藤してて。年齢と共に適応していかないといけないけど。」と述べ、アイデンティティのゆらぎや葛藤が継続していることに触れた。

5.3 過去のエピソードの想起

工学部2年生のOは、言語ポートレートの人型の中心（丹田）に、関西弁を器の底にある黒い液体のような存在として描いた。インタビューでは「父親が関西の出身でかなり気が強いタイプで、ビクビクしながら幼少期を過ごしたんで

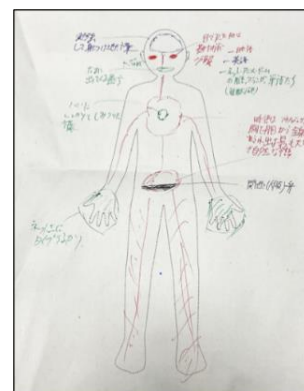


図5：Oの言語ポートレート

す。ですから、強い言葉を使いたくないんですけど、激しい論争になったりすると関西弁が強く出てしまったり。（関西弁に纏わる思い出は）自分の中では嫌な部分でもあるし、捨てきれない部分でもあるので。煮詰まっているんです。鍋の底に取れない汚れみたいに感じるんです。」と、過去の記憶からその理由を語っていた。

以上のように、言語ポートレート活動を体験した履修者に様々な気づきがあった。

6 まとめ

本研究の結果から、言語ポートレート活動は学生たちの言語・文化的多様性に対する感性を豊かにし、多様な人と共に生きるために必要な開かれた寛容な姿勢、態度、価値観を形成するきっかけを作ってくれることが明らかになった。日本語教師を目指している学生たちは、言語ポートレート活動に取り組んだことによって、自身の中で複言語主義の発想を「遠いヨーロッパにあるもの」から「自分ごと」として捉え直していった。言語ポートレート活動は、複言語主義の理念を「自分のもの」にし、言語・文化的に多様な人と共生するために必要な意識を目覚めさせる可能性があるツールであると言えよう。

<注>

1. 複言語キッズとは、毎日の生活の中で二つ以上のことばと文化につながりを持っている子どもたちを指す（チーム・もっとなぐ）
2. 複言語ファミリーをつなぐポータルサイト「つなぐ」を参照（国際交流基金ケルン日本文化会館とチーム・もっとなぐが共催運営）, <https://tsunagu.jp/>（2023年9月19日）

<引用文献>

- Bellet, Sandra (2016) *Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben*, F&E Edition - Die Zeitschrift des Zentrums für Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer, Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Busch, Brigitta (2012) *The Linguistic Repertoire Revisited*, Applied Linguistics 33 (5): 503-523, Oxford University Press.
- 出入国在留管理庁（2023）報道発表資料,
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html（2023年9月19日）

**Insights from the Introduction and Practice of Language Portraits
in Japanese Language Education Minor Courses**

Sei MIWA (University of Tübingen)

Takami MOHRI (Okayama University)

Abstract

Plurilingualism and pluriculturalism in Europe aims to create a society without conflict by fostering the ability and attitude to live together with people with diverse languages and values through language education. In contemporary Japan, as the number of culturally and linguistically diverse people increases with the upsurge of immigrants, it has become an urgent issue that each and every one of us should consider how we can live together.

It is also a challenge for teachers who are involved in the training of Japanese language instructors to introduce the philosophy and values of plurilingualism into Japanese educational settings, and to create learning opportunities that will raise the awareness of the students.

The authors conducted classes on the theme of plurilingualism in the Japanese language education minor course at Okayama University in Japan in 2021 and 2022. First, a lecturer introduced basic knowledge about plurilingualism, heritage language education, and CEFR on the first day, and then invited a lecturer from Germany to practice “language portraits” online on the second day. The class review confirmed that in the process of drawing the language portraits, the participants became aware of their own plurilingual selves, including dialects, and gained self-affirmation of themselves as valuable beings. The participants also confirmed their future language acquisition goals and experienced conflict and acceptance as they recalled episodes in their past. Furthermore, through the practice of the “language portraits”, it was evident that there was a change in the students’ perception of the idea of plurilingualism from “something far away in Europe” to “something that is personal”.

As a result of this study, we believe that the “language portrait” enriched sensitivity to linguistic diversity and to form open and tolerant approaches, attitudes, and values. These are accomplished through interacting with others in the classroom and learning about diverse ideas.

日本語教師養成における「必須の教育内容」をめぐる課題

—英国・フランスの自国語教師養成課程の事例から—

保坂 敏子（日本大学）

藤光 由子（国際交流基金マニラ日本文化センター）

島田 めぐみ（日本大学）

谷部 弘子（東京学芸大学）

時本 美穂（サピエンツァ・ローマ大学）

要旨

近年、日本国内では日本語教育の質の維持向上に向けた法制化が進められ、2024年度に「登録日本語教員」が国家資格として創設されることになった。この資格を取得する要件として、文化庁文化審議会国語分科会（2019）が示した養成段階における「必須の教育内容」50項目を網羅した研修の修了、あるいは、試験の合格が求められる。この「必須の教育内容」は、他国の第二言語としての自国語教師養成の観点から見ると、どのように映るのだろうか。本研究では、このような問題意識から、自国語教師養成を行っているイギリス A 大学（1 課程）とフランスの B 大学院（2 課程）を対象に聞き取り調査を行い、比較分析を行った。その結果、「必須の教育内容」の網羅が求められるとなると、今回取り上げた両国の事例のようにそれぞれのコースに独自性を持たせるのは難しいという懸念が浮かび上がった。

【キーワード】 自国語教師，日本語教師，国家資格化，養成段階，必須の教育内容

Keywords: teacher of own language, Japanese language teacher, national qualification, training stage, required educational content

1 はじめに

外国人財の受け入れ拡大等による在留外国人の急増を受け、近年日本では日本語教育の質の維持向上を目的とする法整備が進められてきたが、2024年度に日本語教育機関の認定制度とともに、「登録日本語教員」という国家資格が創設されることになった。この資格を取得するためには、文化庁文化審議会国語分科会（2019）が示した養成段階で学ぶべき「必須の教育内容（50項目）」に対応した課程を修了することや、この50項目を出題範囲とする試験に合格すること、実践研修（教育実習）

の修了が必要要件となる。これに伴い、大学などの日本語教師養成課程では教育実習を含む「必須の教育内容」の 50 項目を網羅する必要が出てきた。時代の変化に合わせて、日本語教師になるための標準的教育内容が改定され、新たな基準として整備されたことは、これからの教師や教育機関の質の担保にとって大きな意義があることに異論はない。しかし、日本の「必須の教育内容」は、他の国の第二言語としての自国語教師養成の観点から見ると、どのような特徴や課題があるのだろうか。本研究では、このような問題意識から、まず、日本における近年の日本語教育の動向について文化庁ホームページ (<https://www.bunka.go.jp/>) の日本語教育関連ページに掲載されている資料を基に整理し、次に、「必須の教育内容」の 50 項目を概観した上で、事例として調査したイギリスとフランスの大学で実施されている自国語教師養成課程の教育内容と比較し、「必須の教育内容」をめぐる課題を探る。

2 日本における日本語教育をめぐる動向

近年の日本語教師養成や資格認定をめぐる主な動きを整理すると、表 1 になる。

表 1：日本語教師養成と資格認定をめぐる変遷（文化庁ホームページより筆者作成）

2018年3月	文化庁文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」
2019年3月	同上「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」（以下、2019 年報告書）
2019年4月	入管法の改正（在留資格「特定技能」の創設）
2019年6月	「日本語教育の推進に関する法律」（以下、推進法）成立
2020年3月	文化庁文化審議会国語分科会「日本語教師の資格の在り方について（報告）」
2023年6月2日	公布 「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」
2024年4月1日	施行

2018 年の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」では、日本語教育人材を役割・段階・活動分野の観点で分類し、それぞれの資質・能力や教育内容を提示している。養成段階の「必須の教育内容」の 50 項目は、ここで提示されたものである。2018 年の暫定版は活動分野を増やすなどの改定が加えられ、改定版の「2019 年報告書」は、現在日本語教師教育における国家レベルの指針となっている。同 2019 年には、入管法改正により在留資格の「特定技能」が創設され、単純労働者としての滞在が可能となった。これに伴い、在留外国人に対する日本語教育の責任を明確化した「推進法」が成立し、日本語教師の国家資格化が本格的に検討され、2023 年には文部科学省が所管する「認定日本語教育機関」と「登録日本語教員」

の認定制度の法制化が決まり、2024年から施行されることとなった。

「必須の教育内容（50項目）」のような教育内容の標準が示されたのは今回が初めてではない。養成のための教育内容をめぐる主な動向をまとめると、表2となる。

表2：日本語教師養成のための教育内容をめぐる変遷（文化庁ホームページより筆者作成）

1985年	文部省学術国際局国際教育文化課「日本語教員の養成等について」 ➡ 「標準的な教育内容」
1988年	第1回日本語教育能力検定試験
2000年	文化庁／日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議「日本語教育のための教員養成について」（以下、2000年報告）
2003年	日本語教育能力検定試験 出題内容の変更（例：78項目）
2011年	日本語教育能力検定試験 基礎項目（45項目）設定
2018/2019年	「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」 「2019年改訂版」 ➡ 「必須の教育内容」50項目
2022年	日本語教育能力検定試験 「必須の教育内容」に準拠
2024年	「登録日本語教員」の新試験（日本語教員試験）が開始

最初の教育内容の標準が示されたのは1985年のことで、「標準的な教育内容」と呼ばれた。一般的な養成機関で求められる標準的な学習時間（420時間）も、ここで初めて提示された。また、大学の課程で必要な単位が、副専攻で26単位、主専攻で45単位とされたのも、この時である。この枠組みを基に、日本語教育能力検定試験も実施されるようになったが、この試験は、大学の副専攻レベルの知識を到達目標とするものであった。その後、学習者の多様化が進んだことを受け、学習者として留学生を想定していた「標準的な教育内容」は2000年に改定され、日本語教育能力検定試験の出題内容も2003年に改定された。ここでは出題内容の例として78項目の教育内容が提示されていたが、範囲が広すぎたため、2011年に基礎項目として45項目が選定された。その後、日本語教育の法制化に向けた検討がなされ、2018年に養成段階における「必須の教育内容」の50項目が定められた。これが「登録日本語教員」の資格を得るための試験「日本語教員試験」の出題範囲となり、2023年12月に試行試験が行われ、翌2024年から新試験が始動することになっている。

3 日本語教師の養成で求められる「必須の教育内容」の50項目

2018年に初めて示された養成段階に必要な教育内容は表3のとおりとなる。必須の50項目は、「2000年報告書」が示した3領域5区分を枠組みに、各区分ごとに分類されている。3領域とは「社会・文化」「教育」「言語」のことで、5区分とは

「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」のことである。50項目は、「社会・文化・地域」に7項目、「言語と社会」と「言語と心理」にそれぞれ6項目、「言語と教育」に17項目、「言語」に14項目が割り当てられている。最も項目数の多い「言語と教育」には「教育実習」も含まれている。50項目のうち、これまではなかった教育内容は、(20)日本語教師の資質・能力、(35)日本語教育とICT、(36)著作権の3つである。これらは、近年の社会や学習環境の変化に対応するために必要な教師の専門性や資質・能力を示すものであり、教師教育における現代的課題を示唆している。

表3：日本語教師の養成における「必須の教育内容」50項目

3領域(「社会・文化」、「教育」、「言語」)	
「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」	5区分(「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」)
	日本語教師の養成段階に求められる「必須の教育内容」50項目
	【社会・文化・地域】 (1)世界と日本の社会と文化 (2)日本の在留外国人施策 (3)多文化共生 (4)日本語教育史 (5)言語政策 (6)日本語の試験 (7)世界と日本の日本語教育事情
	【言語と社会】 (8)社会言語学 (9)言語政策と「ことば」 (10)コミュニケーションストラテジー (11)待遇・敬意表現 (12)言語・非言語行動 (13)多文化・多言語主義
	【言語と心理】 (14)談話理解 (15)言語学習 (16)習得過程 (17)学習ストラテジー (18)異文化受容・適応 (19)日本語の学習・教育の情意的側面
【言語と教育】 (20)日本語教師の資質・能力 (21)日本語教育プログラムの理解と実践 (22)教室・言語環境の設定 (23)コースデザイン (24)教授法 (25)教材分析・作成・開発 (26)評価法 (27)授業計画 (28)教育実習 (29)中間言語分析 (30)授業分析・自己点検能力 (31)目的・対象別日本語教育法 (32)異文化間教育 (33)異文化コミュニケーション (34)コミュニケーション教育 (35)日本語教育とICT (36)著作権	
【言語】 (37)一般言語学 (38)対照言語学 (39)日本語教育のための日本語分析 (40)日本語教育のための音韻・音声体系 (41)日本語教育のための文字と表記 (42)日本語教育のための形態・語彙体系 (43)日本語教育のための文法体系 (44)日本語教育のための意味体系 (45)日本語教育のための語用論的規範 (46)受容・理解能力 (47)言語運用能力 (48)社会文化能力 (49)対人関係能力 (50)異文化調整能力	

出典：「日本語教育の質の維持向上の仕組みについて（報告）」（文化庁日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議 2023:38）より抜粋
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/93849801_01.pdf

4 イギリスとフランスの事例との教育内容の比較

本研究では、自国語教師養成を行っているイギリス A 大学（1 課程）とフランスの B 大学院（2 課程）を対象に、教師教育課程担当者にオンラインで聞き取り調査を

行った。それを基に、入手したカリキュラム等の資料に記載されていた科目を日本の「必須の教育内容」と照らし合わせて、50項目のどこにあてはまるのかを検討した。また、各大学の理念や目的に沿うと考えられる科目を抽出し、50項目に含まれているか否かで分けた。その結果は表4のとおりである。

表4：調査対象コースの特徴、および、「必須の教育内容（50項目）」との対応

	コース名と特徴	50項目の中で、3課程に含まれた項目（4件）	各大学の理念・目的に沿った科目例（内、50項目に該当しないものに下線、～件はその件数）
イギリス A大学	<日本語、TESOLと言語学> ・日本語とTESOLと言語学を同時に学ぶ → 日本で英語を教える教師を育成する。 ・ネイティブ重視の英語教育に批判的目を持たせる。 （≠CELTA, DELTA） ★韓国語のコースも有	(1)世界と日本の社会と文化 (3)多文化共生 (24)教授法 (39)日本語教育のための文法体系	・世界の英語 ・教室での言語的多様性 ・TESOLの理論と方法 ・言語に対する態度 ・ <u>法言語学</u> ・ <u>言語病理学</u> ・ <u>振り返りのレポート</u> ・ <u>日本語コミュニケーション</u> 17件（内、日本語科目10件）
フランス B大学院	<言語教育工学> ・言語教育工学の専門家を育成する。 ・フランス内外で教える教師の育成		・言語教育におけるデジタル技術の活用 ・教育のためのデジタルツール ・ <u>FLE*という職業</u> ・ <u>教育工学</u> ・ <u>学校教育言語としてのフランス語</u> ・ <u>外国語（英語、スペイン語、ドイツ語）</u> 13件
フランス B大学院	<英語圏での仏語教育> ・ダブルディグリー ・世界中の英語圏の中等教育でフランス語ともう一つの言語を教える教師の育成 ・英語圏の学生対象		・世界中の英語圏の声 ・アメリカにおけるマイノリティ、アイデンティティと場所 ・英語圏における言語の教育方法 ・ <u>FLE*という職業</u> ・ <u>外国語（スペイン語、ドイツ語）</u> 7件

*FLE_は Français Langue Étrangère の略。外国語としてのフランス語教育を指す。

まず、イギリスの事例（A大学）は「日本語、TESOL、言語学」の3つの専門分野を統合した学部レベルのコースで、将来日本を含む世界各地で英語教師になることを目標としている。それに対して、フランスの事例（B大学院）は大学院のコースである。これはフランスでは第二言語としての自国語教育を専門とするコースは大学院にしか設置されていないからである。B大学院には言語教育工学を軸とするコースと英語圏の学生を対象に英語圏でフランス語を教えることを目標にするコースの2つがあった。後者は、フランス語非母語話者に特化した、フランスの大学が行うフランス語教師教育という非常に興味深い設定となっている。今回調査した3つのコース

の科目を「必須の教育内容」の 50 項目と照らし合わせたところ、3 コース全てに含まれていた項目は表 4 のとおり 4 件に留まった。一方、それぞれのコースの目的や理念を反映していると思われる科目を抽出し、50 項目との対応を確認したところ、「必須の教育内容」に該当しないものが、A 大学では 17 件、B 大学院の言語教育工学重視のコースでは 13 件、英語圏向けのコースは 7 件と、いずれも半数以上を占めた。たとえば、イギリスの A 大学では多様性の理解をコースの大きな目標として掲げており、「世界の英語」など多様性に関する科目が散見されたが、その中には 50 項目に対応できないもの（「法言語学」「言語病理学」など）が 17 件あった。多様性の理解に関わる科目は B 大学院の 2 つのコースには見られず、A 大学の独自性を表すものだと言える。フランスの B 大学院では、言語教育工学の専門家育成コースに「教育工学」が設定されているが、これは 50 項目にも A 大学にも見あたらなかった。

5 おわりに

今回取り上げた 3 つの事例では、コースの目的に応じて独自性のある教育内容が決められており、必須の 50 項目に当てはまらない科目も多かった。この独自性は、目的に合わせて自由に科目を選択できるという環境からきているものだと言えよう。

「必須の教育内容」の 50 項目は、教員の質を保つには必要な内容かもしれないが、全ての日本語教師養成機関や養成課程に、50 項目全てを網羅することが求められると、カリキュラム設計と教育活動における機関の創造性の発揮が妨げられ、結果として、独自性のない、画一的な日本語教師を輩出してしまうことになりはしないか。「必須の教育内容」の運用に当たっては、この点に留意が必要だと思われる。

<謝辞>

本研究は JSPS 科研費 JP20K00705 の助成を受けたものである。

<引用文献>

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

https://www.buka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2023 年 9 月 25 日閲覧）

**Issues Concerning “Essential Educational Content”
in Japanese Language Teachers’ Training**

Based on Cases of Teacher Training Programs for Respective National Languages
as Second or Foreign Languages in the UK and France

Toshiko HOSAKA (Nihon University)

Yuko FUJIMITSU (The Japan Foundation, Manila)

Megumi SHIMADA (Nihon University)

Hiroko YABE (Tokyo Gakugei University)

Miho TOKIMOTO (Sapienza University of Rome)

Abstract

Japan is implementing legislation to enhance the quality of Japanese-language education by introducing the “Registered Teacher of Japanese as a Foreign Language” qualification. Candidates must complete training courses and exams on the ‘essential educational content (50 items)’, as mandated by the Agency for Cultural Affairs’ 2019 report. Consequently, institutions need to integrate this essential content. This move ensures high standards for teachers and educational institutions. However, its positioning within domestic training is debatable. This study examined teacher training programmes at UK and French universities, comparing their curricula with Japan’s ‘essential educational content (50 items)’. Interviews were held at two institutions, revealing unique course focuses. Across the three programmes, only four items aligned with the essential content, and 7-17 items were omitted, underscoring each programme’s distinctiveness. The extensive nature of the essential content might hinder institutions from showcasing their individuality. While essential, this content could limit the distinctiveness of individual training programmes.



ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）
**Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.**

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員 この会の目的に賛同する個人

賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会 費 〈会計年度：1月1日～12月31日〉（単位：ユーロ）

入会金（個人会員） € 20

年会費（個人会員） ヨーロッパ内： € 40

ヨーロッパ外： € 60

（賛助会員） € 500

入会申し込み ホームページ：<https://www.eaje.eu/ja/new-registration>

問い合わせ <info@eaje.eu>

<AJE 賛助会員> Corporate members

3A Corporation	スリーエーネットワーク	https://www.3anet.co.jp/
	新刊一覧	https://www.3anet.co.jp/np/new-books.html
ASTMILCORP Co., Ltd.	株式会社アストミルコープ	https://www.astmil.co.jp/
Hakuhodo Foundation	博報堂教育財団	https://www.hakuhodofoundation.or.jp/
JPT EUROPE LTD t/a JP BOOKS	日本出版貿易株式会社	https://shop.jpbooks.co.uk/
Kurosio Publishers	くろしお出版	https://www.9640.jp/
Regions Co.,Ltd.	リージョンズ株式会社	https://regions.co.jp/
ROELLIN BOOKS GmbH	ローリンブックス	https://www.roellin-books.com/ https://shop.optolingua.com/
SANSHUSHA Publishing Co., Ltd.	株式会社三修社	https://www.sanshusha.co.jp
The Japan Times Publishing	株式会社ジャパントイムズ出版	https://bookclub.japantimes.co.jp/en/ https://bookclub.japantimes.co.jp/jp/
Verasia Bookstores		www.verasia.com www.aprendejaponeshoy.com www.verasia.de www.verasia.fr www.verasia.it www.verasia.eu www.verasia.pt

第26回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
アントワープ、ベルギーおよびオンラインにて開催 2023年8月17・18・19・20日

The 26th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)
In Belgium, Gent & Online on 17-20 August 2023

SYMPOSIUM STEERING COMMITTEE 【運営委員会(AJE 役員)】

MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ (Chairperson, University of Ljubljana, Slovenia)
HIRAYAMA, Koshi / 平山幸士 (Japan Center Brno, Czech Republic)
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)
TAMURA, Naoko / 田村直子 (University of Bonn, Germany)
TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・ディヴナ (University of Belgrade, Serbia)
WAKAI, Seji / 若井誠二 (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Hungary)

ORGANIZING COMMITTEE 【実行委員会】

UCHIKAWA, Kazumi / 内川かずみ
GOTO, Kanako / 後藤加奈子
YOSHIOKA, Keiko / 吉岡慶子

ABSTRACTS SCREENING COMMITTEE 【査読委員会】

MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ (Chairperson, University of Ljubljana, Slovenia)
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)

REVIEWERS 【査読者】

AIKAWA, Takako / 相川孝子
FUKUSHIMA, Seiji / 福島青史
GOTO, Kanako / 後藤加奈子
GYOGI, Eiko / 行木瑛子
HAGIHARA, Kôji / 萩原幸司
HAGIWARA, Takae / 萩原孝恵
HASHIMOTO, Yukari / 橋本ゆかり
HAYASHI, Ryoko / 林良子
HORI, Keiko / 堀恵子
INABA, Miho / 稲葉美穂
KHOSLA, Kyoko / コスラ恭子
KUMAGAI, Yoko / 熊谷容子
KUMAGAI, Yuri / 熊谷由理
KUROSAKI, Noriko / 黒崎典子
LEE, Jeaho / 李在鎬
MACHIDA, Nanako / 町田奈々子

MATSUNAGA, Noriko / 松永典子
MIYANOYA, Nozomi / 宮野谷希
MORITOKI, Nagisa / 守時なぎさ
MURATA, Akiko / 村田晶子
MURATA, Emi / 村田恵美
MURATA, Yumiko / 村田裕美子
MUTO, Ayaka / 武藤彩加
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子
NISHINA, Hiromi / 仁科浩美
NISHINA, Yoko / 仁科陽江
NISHIZAWA, Kaori / 西澤芳織
NODA, Hisashi / 野田尚史
ODO, Yutaro / 大戸雄太郎
OEDA, Yuka / 大枝由佳
OKUGAWA, Ikuko / 奥川育子
OKUNO, Yukiko / 奥野由紀子

OMURO, Fumi / 大室文
ONO, Masaki / 小野正樹
SAKAI, Mieko / 坂井美恵子
SHIMAZU, Momoyo / 嶋津百代
SOSA, Sachiko / 匝瑳佐知子
SUZUKI, Satomi / 鈴木智美
SUZUKI, Yuko / 鈴木裕子
TAKAGI, Michiko / 高木三知子
TAMURA, Chika / 田村知佳
TOKIMOTO, Miho / 時本美穂
TOMIOKA, Jiro / 富岡次郎

TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ
ディヴナ
UCHIKAWA, Kazumi / 内川かずみ
UENO, Junko / 上野淳子
WAKAI, Seiji / 若井誠二
YAMADA-BOCHYNEK, Yoriko / 山田ボヒ
ネック頼子
YAMAMOTO, Hiroko / 山本裕子
YOSHIOKA, Keiko / 吉岡慶子

WEB SYSTEM COLLABORATOR 【ウェブシステム担当】

MANTELLI, Alessandro / マンテッリ・アレッサンドロ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

第 26 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集
The Proceedings of the 26th Japanese Language Symposium in Europe

EDITORIAL and PROOFREADING COMMITTEE 【編集および校正委員】

ALESSANDRINI, Chiara / アレッサンドリーニ・キアラ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

HAYAKAWA THOR, Masako / 早川雅子 (Dalarna University, Sweden)

MURATAMARGETIĆ, Emi / 村田マルゲティッチ恵美 (University of Zagreb, Croatia)

NIXON, Yumi / ニクソン由実 (University of York, UK)

TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・ディヴナ (University of Belgrade, Serbia)

UDRZALOVA, Miki / ウッドウルジャロヴァー美希 (Charles University, Czech Republic)

YOSHIOKA, Chisato / 吉岡千里 (Kyoto University of the Arts, Japan)

PROOFREADERS 【校正協力】 : 発表者によるピア校正に感謝申し上げます。

DIGITAL EDITION 【編集デジタル化】

MANTELLI, Alessandro / マンテッリ・アレッサンドロ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

EDITOR'S NOTE 【編集後記】

2023年8月、ベルギー・ゲント大学で開催された第26回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの報告論文集をお届けいたします。今回のシンポジウムでは「共生」をテーマに興味深い議論が繰り広げられました。ご存知のように「日本語教育の参照枠」は欧州言語共通参照枠 (CEFR) をベースにしており、日本でも、この「共生」に関して政策的取り組みが急速に進んでおります。この論集の筆者の方々はお互いに原稿を読み合い、意見を交換し合ってきました。担当役員・委員は、多くの原稿を一つの論集として発行する作業を協力して行ってきました。「共生」とは、このような日常の身近なことの中で、お互いを、そしてコミュニティを尊重することから始まるのではないのでしょうか。AJEは、引き続き他者との共存、平和構築のためのことばの教育に貢献していきたいと考えております。

ヨーロッパ日本語教師会
会長 時本美穂

ヨーロッパ日本語教育 27 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)
Japanese Language Education in Europe 27
2023 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
第 26 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
報告・発表論文集

The Proceedings of the 26th Japanese Language Symposium in Europe, 2023

ISSN 3007-8687

編集 ヨーロッパ日本語教師会
第 26 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文編集委員会
The Editorial Committee of the Proceedings of the 26th Symposium of AJE

発行 ヨーロッパ日本語教師会
Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V.
Institute of East Asian Studies (IN-EAST) University of Duisburg-Essen 47048 Duisburg,
GERMANY

発行日 2024 年 5 月 13 日 Published on May 13, 2024

© 2024 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.
