ISSN 3007-8687

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE

28

2024 日本語教育シンポジウム

第27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 27th Japanese Language Symposium in Europe
22-24 August, 2024

2024

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



目次　・　Table of Contents

はじめに（Forewords）（日本語のみ）.....1

《基調講演》Keynote Lectures

トランスランゲージングと複言語主義 ―両者の接点から新たな教育実践を切り開く―
加納なおみ.....4

Translanguaging and Plurilingualism: Developing New Educational Practices at Their Intersection
Naomi KANO.....23

《パネル発表》Panels

複言語主義と教育実践 ―地域コミュニティ，テレコラボレーション，国際共修における参加者の言語観―
佐藤慎司，伊澤明香，小口悠紀子，嶋津百代.....25

Plurilingualism and Educational Practice: Language Beliefs among Participants in a Local Communities, Telecollaboration, and Intercultural Collaborative Learning
Shinji SATO, Sayaka IZAWA, Yukiko KOGUCHI, Momoyo SHIMAZU.....61

世界を俯瞰できる日本語教師養成の挑戦―5 カ国の日本語教師の視点から―
小野正樹，守時なぎさ，ムノジャット ウマロヴァ，パッチャラーパン スワンナクート，グエン スアン グエン ハイン.....62

The Challenge of Training Japanese-Language Teachers with a Global Perspective: Perspectives from Japanese-Language Teachers in 5 Countries
Masaki ONO, Nagisa MORITOKI, Munojot UMAROVA, Patcharaphan SUVANAKOOT, Xuan Nguyen Hanh NGUYEN.....93

欧州における継承日本語教育の現状と今後の課題

フックス-清水美千代，板倉法香，若井誠二，根元佐和子，齋藤あずさ，三輪聖 94

Current Status and Future Challenges of Heritage Japanese Language Education in Europe

Michiyo FUCHS-SHIMIZU, Norika ITAKURA, Seiji WAKAI, Sawako NEMOTO FONTAINE, Azusa SAITO, Sei MIWA 130

《口頭発表》Oral Presentations

ドイツ語を母語とする日本語学習者の「ね」の使用―『住みやすい国コーパス』を用いて―

加藤恵梨 132

Use of Ne by native German learners of Japanese: Based on the Livable Country Corpus

Eri KATO 144

バイリンガル子育からみた日本語教育方法― 言語発達と保護者の指導法に関するオンライン調査から得た日本語教育への新たな視点―

中澤チェンドム アンドレア 145

Perspectives on Japanese Language Education for Bilingual Children: Insights from an Online Survey on Language Development and Parental Guidance Methods

Andrea NAKAZAWA-CSENDOM 156

翻訳ストラテジーを用いたポルトガル語話者の日本語運用能力の分析―テレビ番組作成と COIL 活動を通して―

辻井さとみ 157

Analysis of the Communicative Competence of Portuguese Native Speakers Using Translation Strategies: Through the Production of TV-based Sketches and COIL Activities

Satomi TSUJII 167

日本語教育に関する政策文書の批判的談話研究―文化庁「日本語教育の参照枠 報告」が示す日本語教育の形―

名嶋義直 168

A Critical Discourse Studies of Policy Documents on Japanese Language Education: Framework of Reference for Japanese Language Education Report by the Agency for Cultural Affairs

Yoshinao NAJIMA 181

日本語中級学習者の「テイル」の習得―7言語話者グループ間の比較―

江口清子 182

Acquisition of -teiru by Intermediate Japanese Learners: A Comparative Study Across Seven Language Groups

Kiyoko EGUCHI 194

翻訳理論としての「やさしい日本語」―複言語・複文化主義を意識した言語教育への扉―

アズカラテ=ムエス・マルティン 195

Easy Japanese as a Translation Theory in Itself: Steps towards Plurilingual and Pluricultural Language Education Models

Martín AZCÁRATE-MUEZ 207

英語系中級学習者の名詞修飾節構造理解のプロセス―英語への翻訳プロセスを手がかりに―

桑原陽子 208

The Process of an Intermediate English-Speaking Japanese Learner's Noun-Modifier Structure Comprehension: Clues from the Learner's Japanese-to-English Translation Process

Yoko KUWABARA 220

米国大学の日本語授業のビジターセッションにおける言語レパートリーの分析―学習者と日本人学生の英語使用とスタイルシフトに着目して―

大場美和子，山本綾 221

Analysis of Language Repertoire in a Visitor Session of a Japanese Language Class at an American University: Focusing on English Usage and Style Shifts by Learners and Japanese Students

Miwako OHBA, Aya YAMAMOTO 233

欧州高等教育機関日本専攻における卒業論文と日本語授業の関係―インタビュー調査をもとに―

内川かずみ 234

Relationship between Graduation Theses and Japanese Language Teaching in European Higher Education Institutions Specializing in Japanese Studies: Through Interview Surveys

Kazumi UCHIKAWA 246

「関係性 の仲介」を念頭に置いた初級口頭練習の初回授業

櫻井直子 247

First Class of Oral Practice Course for Novice with 'Relational Mediation' in Mind

Naoko SAKURAI 259

日本語学習者の日本語使用者としての意識化―イコール・サインを打ち破る―

柴田智子 260

Raising Awareness in Japanese Language Learners on Their Identity as Language User: Breaking the “Equal Sign”

Tomoko SHIBATA 272

法学分野の日本語 CLIL におけるトランスランゲージング

宮島良子 273

Translanguaging in Technical Japanese Language within Japanese Law: Perspectives from Cambodian Law Lecturers

Ryoko MIYAJIMA 285

国際協働学習におけるトランス・ランゲージングの実態分析―日本語教育・複言語教育への応用―

村田晶子，プレフューメ裕子 286

An Analysis of Translanguaging in Collaborative International Learning: Application to Japanese Language Education and Plurilingual Education

Akiko MURATA, Yuko PREFUME 298

「外国ルーツの子ども」という経験が進路選択に与える影響―中国にルーツをもつ大学生の語りから―

高橋朋子 299

The Factors Influencing the Career Path Choices of Second-Generation Immigrants: Narratives of Chinese Second-Generation University Students

Tomoko TAKAHASHI 311

聴解・読解において日本語学習者に必要な能力―複言語・複文化の観点から―

野田尚史，村田裕美子，加藤さやか 312

Competencies Required for Japanese Language Learners in Listening and Reading Comprehension: from the Perspective of Plurilingualism and Pluriculturalism

Hisashi NODA, Yumiko MURATA, Sayaka KATO 324

クロアチア共和国における日本人を通して見る複言語・複文化―語りから見えてくるもの―

飯田朋子 325

Plurilingualism and Pluriculturalism as Seen through the Japanese People in the Republic of Croatia: What Do Their Narratives Reveal?

Tomoko IIDA 337

日本語学科卒業生の職場に関する語り―自己形成とネットワークの構築に着目して―

佐川祥予 338

The Narratives of Graduates of the Department of Japanese Language at Their Workplaces: Focusing on Self-forming and Building Networks

Sachiyo SAGAWA 347

協働学習を通じた大学生の異文化理解能力育成の試み―仲介 Can-do を利用した自己評価及びアンケート結果から―

古川嘉子，初鹿野阿れ 348

An Attempt to Develop University Students' Intercultural Competence through Collaborative Learning: Self-Assessment Using the Mediation Grids in CEFR CV and Questionnaire Results

Yoshiko FURUKAWA, Are HAJIKANO 360

自己訂正の観点から見た作文指導における間接的フィードバックの効果について

吉成祐子 361

Effects of Indirect Feedback on L2 Writing Related to Self-Correction

Yuko YOSHINARI 373

継承語教育を受けた日本語教師の言語的思考とその活動―ヨーロッパ在住の複言語話者の「声」を聴く―

鈴木裕子 374

Linguistic Thinking and Activities of Teachers of Japanese with Heritage Language Education: Listening to the 'Voices' of Bilingual Speakers Living in Europe

Yuko SUZUKI 386

ディスレクシアを持つ日本語学習者の学習経験とニーズ分析

吉岡慶子 387

Learning Experiences and Needs Analysis of Japanese Language Learners with Dyslexia

Keiko YOSHIOKA 399

留学生と日本人学生ボランティアによる動画作成プロジェクトを通した複言語教育の実践

小間井麗 400

Plurilingual Education in Practice through a Video Creation Project Involving International Students and Japanese Student Volunteers

Rei KOMAI 412

Significance and Challenges of Dialogic and Collaborative Learning in Refugee Japanese Language Education: Describing the Art of Experts through Pattern Language

Takao TOMONO 413

「難民日本語教育」における学びの対話的・協働的立ち上げの意義と課題―パターン・ランゲージによる熟達者の<わざ>の記述―

伴野崇生 425

オランダ教師会での「教師の協働学習共同体を育てる」試み―学習者対象のイベントの実施を通して教師の成長を促す―

井上富美子，樺島夕子，コスラ恭子 426

An Attempt to Nurture a “Collaborative Learning Community of Teachers” at the Dutch Association of Japanese Language Teachers (ONK): Promoting Teachers’ Development through the Social Events for the Learners

Fumiko INOUE, Yuko KABASHIMA, Kyoko KOHSLA..... 438

日本の大学生は「やさしい日本語」を学ぶことで，どのような視点を養ったか

千仙永..... 439

What Perspectives Have Japanese Undergraduates Developed through Learning "Yasashii-Nihongo"?

Sunyoung CHUN 451

複言語・複文化主義の社会を支えるリテラシーの教育について考える―A 県 B 市の夜間中学におけるリテラシーに関する縦断調査の結果を踏まえて―

野山広..... 452

Supporting a Society of Multilingualism and Multiculturalism Thinking about Literacy Education: Based on the Results of a Longitudinal Survey on Literacy at an Evening Junior High School in City B, Prefecture A

Hiroshi NOYAMA 461

日本語における複言語教育―スピーチスタイル意識化のための教室活動―

川口義一 462

Education of Plurilinguistic Aspects in Japanese: Classroom Activities for Consciousness Raising on Speech Styles

Yoshikazu KAWAGUCHI..... 474

日本語教育における英語を媒介とした母語への翻訳プロセス–トランス・ランゲージングの観点からの事例研究–

ディヴナ・トリチコヴィッチ，宮野谷希，村田恵美..... 475

The Process of Translating to the Mother Tongue Mediated by English in Japanese Language Education: A Case Study from a Translanguaging Perspective

Divna TRICKOVIC, Nozomi MIYANOYA, Emi MURATAMARGETIC..... 486

《ポスター発表》Posters

CLD 児の教育をめぐるポリフォニックな言説についての一考察―保護者と支援者のナラティブを対象として―
荻田朋子，高橋佳奈子 488

A Study of Polyphonic Discourses Surrounding the Education of CLD Children: An Examination of Narratives from Guardians and Supporters

Tomoko OGITA, Kanako TAKAHASHI 494

声を出さない笑い方の表現に関する日英比較

宿利由希子 495

The Use of Unvoiced Laughter Expressions Japanese and English

Yukiko SHUKURI 501

話者間における言語の(非)同調について

バギルリ・ナルギズ，定延利之 502

(Dis)entrainment of Languages between Speakers

Nargiz BAGHIRLI, Toshiyuki SADANOBU 508

産出活動における文学作品の創造的役割の可能性―CLIL 理論に基づいた教材を用いた実践調査報告―

山出裕子 509

The Creative Role of Literary Texts in Japanese Education: A Practical Report Using CLIL Based Textbooks

Yuko YAMADE 515

アクティブ・ラーニング型「異文化コミュニケーション」授業の実践報告―リアクションペーパーの記述から―

川上ゆか 516

Practical Report on Active-Learning in Intercultural Communication Class: Insights from Reaction Paper Descriptions

Yuka KAWAKAMI 522

国際教室の学年配置による並行授業の試み―在籍級の指導案と対照させて―

橋本ゆかり 523

An Attempt at Parallel Teaching in an International Classroom with Grade-Level Placement: Comparison with the Guidance Plan of the Enrolled Class

Yukari HASHIMOTO 529

災害時の外国人支援者に必要な資質・能力とは―大学生の授業実践のふりかえりから示唆されるもの―

徳井厚子 530

Qualities and Abilities Required in Those Supporting Foreigners in Times of Disaster Points Emerging from Student's Reflection on Classroom Practice

Atsuko TOKUI 536

日本語学習者による感動詞の音声的特徴―ドイツ語,韓国語話者を対象として―

中村堯，林良子 537

Phonetic Realization of Interjection in Japanese by German and Korean JFL

Gyo NAKAMURA, Ryoko HAYASHI 543

「遠い国」で行う相互理解の日本語教育

片山恵 544

Implementing Understanding in "Faraway Countries" in Japanese Language Education

Megumi KATAYAMA 550

I-JAS のメールタスクに見られる配慮表現の「でしょうか」の使用状況―日本語母語話者とヨーロッパの学習者との比較―

金庭久美子 551

Usage of "deshooka" as an Expression of Consideration in I-JAS Email Tasks: Comparison between Native Japanese Speakers and European Learners

Kumiko KANENIWA 557

ドイツのギムナジウムにおける英語科目の仲介の分析
脇田里子 558
Analysis of Mediation in the English Subjects at German Gymnasiums
Riko WAKITA 564

複言語・複文化主義に根差した日本語短期プログラムの取り組み
山森理恵 565
Japanese Language Short-term Programme Rooted in Plurilingualism and Pluriculturalism
Michie YAMAMORI 571

字義拡張による漢字語彙の意味構造分析と語彙教育への応用の可能性
神谷佳那 572
Semantic Expansion in Kanji and Human Thought: Analysis of Kanji Structures and Their Educational Application
Kana KAMIYA 578

日本の公立小学校 1 年生の CLD 児に対する「特別の教育課程」におけるトランスランゲージングを活用した試み
生田佳澄 579
An Attempt at Translanguaging in the "Special Education Curriculum" for First Grade CLD Children in a Japanese Public Elementary School
Kasumi IKUTA 585

《SIG 報告》

AJE-SIG 報告 2024:「対話力を体得!」協働鍛錬していこう―OJAE 道場の実践から―
山田ボヒネック頼子，梅津由美子，高木三知子，萩原幸司，酒井康子，大室文，小熊利江，鞠古 綾 587

AJE 継承語 SIG「ヨーロッパ継承日本語ネットワーク」—2023 年度活動報告 (2023 年 8 月～2024 年 7 月) —

フックス - 清水美千代，板倉法香，齋藤あずさ，根元佐和子，三輪聖，若井誠二 597

The AJE-SIG ‘European Heritage Japanese Language Network’: Annual Activity Report (August 2023 – July 2024)

Michiyo FUCHS-SHIMIZU, Norika ITAKURA, Azusa SAITO, Sawako NEMOTO FONTAINE, Sei MIWA, Seiji WAKAI 603

ヨーロッパ日本語教師会／ Association of Japanese Language Teachers in Europe, AJE 604

AJE 賛助会員 Corporate members 605

第 27 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 606

第 27 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 609

はじめに

シンポジウムの開催にあたり，皆様それぞれの立場から様々な思いがあったことと思います。以下は，今シンポジウムで裏方として関わった私個人の話です。

2022年8月，オランダでシンポジウムに参加していた際，当時の守時AJE会長よりハンガリーでの 2024 年のシンポジウム開催の打診を受けました。心配性の私は，そこから不安と心配の日々が始まりました。

まず，ハンガリーで本当にシンポジウムが開催できるのかが不安でした。帰国後，さくらネットワークのメンバー（ハンガリー日本語教師会，エロヴェシュ・ロラーンド大学，ブダペスト商科大学，カーロリ・ガーシュパール大学）の代表者と相談し，協力して開催する方向になりました。このチームが中心となり，2022 年，2023 年とハンガリー日本語教育シンポジウムを企画・運営し，今シンポジウムに向けた協力体制を確立しました。会場もカーロリ・ガーシュパール大学で確保できました。

次の不安は，大会テーマでした。政治的分断が続くハンガリーで「多様性の重要さ」や「対話の重要さ」をテーマに掲げることには難しさを感じました。最終的には「複言語・複文化主義を理論面，実践面の両面から改めて考える」ことをテーマにしました。基調講演者として奥村先生には複言語主義の哲学・理論を，加納先生には実践面（トランス・ランゲージング）を中心にお話しいただくことをお願いしましたが，この際，両先生に政治的な部分を避けて話をしてほしいとお願いしました。両先生とも快く引き受けてくださいましたが，準備は非常に困難であったと思います。

次に頭を悩ませたのは参加費の設定でした。各大学で研究職についている方は研究費から参加費や旅費を捻出できます。しかし，AJE 会員の多くはそうではなく，シンポジウム参加は大きな経済的負担となります。一方，ハンガリー側にはハイブリッド開催の体力がありませんでした。それで，対面参加費をぎりぎりで抑え，昼食費は別にし，オンライン同時視聴という形でオンライン参加費を低く抑える決断をしました。

次の不安はお金の管理でした。今回のシンポジウムは，AJE とさくらネットワーク in Hungary の共催という形で進めましたが，実際には，各さくらメンバーの代表はすべてハンガリー日本語教師会のメンバー（以下，MJOT）であり，シンポジウムの会計処理

も MJOT で行いました。シンポジウム実施にあたり，経理を担当する MJOT 副会長に同行して MJOT の会計士に相談しました。結果，準備金を調達し，国に定められた会計処理を行う関係上，参加費はすべて銀行口座への入金としていただくこととなりました。しかし，入金手続きが始まって初めて振込手数料がかなりかかることがわかり，多くの方にご迷惑をおかけしました。

予算確保も不安でした。コーヒーブレイクはケータリングサービスを頼みたかったのですが，早い段階での支払いが必要だったため断念しました。基調講演の先生方を 2 人ともハンガリーに呼ぶことができるかも心配でした。しかし，国際交流基金ブダペスト日本文化センターのご配慮で両名とも招くことができ，安堵しました。

この間，発表要旨作成は同僚が，スケジューリングは AJE が担当してくれました。（その他にも私の見えないところで多くの方が働いてくださったのだと思います。）

その後，ポスター発表用パネルや水の調達など細かい心配事が重なりました。参加登録者も増え，会場が手狭になることが予想できました。しかし，会場には提供した以上に大きな教室はなく，会場面では多くの方にご迷惑をおかけしてしまいました。また，オンライン視聴に関しても，Zoom 設定の不備があったり，質疑応答に参加できないという情報の伝達不足で，不快な思いをされた方もいらっしゃったと思います。その他にも，シンポジウム開催期間中，細かい問題が発生しましたが，AJE 役員やシンポジウム委員の皆様，ボランティアで参加してくれた MJOT 会員の同僚，そして学生の働きと，参加者の寛大な心に救われました。とにかく，3 日間のシンポジウムを終えることができ，2 年間続いた不安からやっと解放されました。

ここまで不安と苦労ばかり書いてしまいましたが，今，私の心は皆様への感謝の気持ちで一杯です。ここで，１人１人のお名前を挙げることはできませんが，シンポジウム開催にあたりご支援くださった皆様，AJE の皆様，日本国大使館，国際交流基金ブダペスト日本文化センター，ハンガリー日本商工会の皆様，同僚，学生，参加者，その他の皆様に厚く御礼を申し上げます。

第 27 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
現地実行委員長　若井誠二

基調講演

トランスランゲージングと複言語主義

―両者の接点から新たな教育実践を切り開く―

加納　なおみ（國學院大學）

要旨

近年，言語教育では世界的に「モノリンガル的視点」から「マルチリンガル的視点」へのパラダイムシフトが進んでいる。このような言語教育界の潮流を踏まえ，本稿では，「トランスランゲージング」と「複言語主義」の接点から，どのような教育実践が可能か考える。「トランスランゲージング」とは，少数言語保全のために生まれたウェールズ発祥のバイリンガル教授法に由来する。複言語話者の柔軟な言語使用に根ざし，思考力と内容理解を重視して言語の四技能（読む・書く・話す・聞く）を統合しながら知識の構築とマルチリテラシーズ育成を目指す。本稿では，まず，トランスランゲージングが擁する言語観，学習者観を踏まえ，その特性や言語教育実践について考える。そのうえで，複言語主義とトランスランゲージングの理念に着目し，教育実践に向けた接点を探る。

【キーワード】トランスランゲージング，トランスランゲージング教授法，複言語主義，コードスイッチング，モノリンガル・イデオロギー

Keywords: Translanguaging, Translanguaging Pedagogy, Plurilingualism, Codeswitching, Monoglossic Language Ideologies

1　はじめに

近年，マルチリンガリズム[1]に関連する概念の増加が著しく，言語教育や研究の両分野に浸透してきている。「バイリテラシー連続帯」（Hornberger 1989; Hornberger & Skilton-Sylvester 2003），「ポリリンガリズム」（Jørgensen 2008），「メトロリンガリズム」（Otsuji & Pennycook 2010），「コード・メッシング」（Canagarajah 2011）など「多言語使用者」を規範・前提とした概念が次々登場している。本稿で取り上げる「トランスランゲージング」もその一つとして 2010 年代から世界的に注目を集めている。しかし，トランスランゲージン

グの特質やその独自性については必ずしも適切に理解されているとは言えず，また，モノリンガルを規範とした概念である「コードスイッチング」との違いなどを巡って，言語教育実践者や研究者の間で誤解や混乱が少なからず生じている（湯川・加納 2021）。

マルチリンガリズムへの関心が高まるなか，May（2013）は，現実社会の多言語使用の実態を言語教育に反映すべきだとし，「多言語転回（Multilingual Turn）」を提唱した。人類のコミュニケーションは有史以来，多言語使用が基本であり（Canagarajah 2006），多言語話者の存在は決して珍しいものではない。実際，世界にはモノリンガルより多言語話者の方が多いとされている。しかし，近代国民国家の成立とともに言語教育の現場ではモノリンガル規範が長らく主流となってきた。近年，グローバル化の進展とテクノロジーの急速な発展に伴い，世界中で人々のコミュニケーションはマルチリンガル化・マルチモーダル化が加速し，デジタルメディアの普及によってその実態が可視化されやすくなった。このような変化の中で，研究動向や教育実践，さらにはステークホルダーの意識や理解も，「モノリンガル規範」から「マルチリンガル規範」へと徐々に移行しつつあり，前述のような多くの概念が登場する要因となっている。しかしながら，この状況は依然として「過渡的な段階」にあると考えるのが妥当ではないだろうか。なぜならば，多くの言語教育現場では，学習者の多様な言語・文化背景に関わりなく，今日まで「モノリンガル規範」が支配的な状況が続いているからである。

このような現状を背景に，本稿は 2024 年 8 月にハンガリー・ブダペストで開催されたヨーロッパ日本語教育シンポジウムでの基調講演をもとに，トランスランゲージングと複言語主義の関係性について教育実践の観点から考察する。本テーマは広範かつ複雑であり，紙幅に限りがある中で論じるには，教育実践に焦点を絞ったとしてもなお容易ではない。また，ヨーロッパの日本語教育関係者には比較的馴染みが薄いと考えられるトランスランゲージングを取り上げるにあたり，その基本的な理念や特性についての議論も不可欠であろうと思われる。先行研究（e.g.， Vallejo & Dooly 2020， 尾辻 2021）では

複言語主義とトランスランゲージングの共通点に加え，それぞれのアジェンダにおける相違点が指摘されてきた。これは各理論の概念的側面を深く掘り下げるうえで極めて重要である。しかし，複言語主義に基づく教育現場において具体的な教育方法が模索されるなか，教授法を起点として広がりを見せるトランスランゲージングとの接点について考えることの意義も小さくないと思われる。前述の通り，現実社会における複数言語使用と教室内での実践の間には依然として大きなギャップが存在する。この溝を埋め，全ての学習者にとって有益な教育実践のあり方を探るため，本稿では，両者がモノリンガル規範を否定し，複数言語使用を受容する立場（Vallejo & Dooly 2020）にある点に着目する。

以上を踏まえ，本稿では，トランスランゲージングの教育現場における実践的側面に焦点を当て、議論を展開する。以下，第２節では，トランスランゲージングについての基本的な理解を深めるために３つの側面からその特性を論じるとともに，コードスイッチングとの比較を行う。第３節ではトランスランゲージングと複言語主義の背景と理念を概観し，教育現場での実践における接点を探る。第４節では，複言語主義に基づく言語教育実践の場でも活用可能なトランスランゲージング教授法の考え方を紹介する。なお，トランスランゲージング研究では，複数言語話者を通常 “multilingual/bilingual speaker（s）”と表記するため，本稿ではこれに「多言語話者」という訳をあて，適宜使用する。

2　トランスランゲージングとは何か

2.1　「トランスランゲージング」に込められた意味

「トランスランゲージング（Translanguaging）」とは，元々，Williams（1996）がウェールズ語で提唱した“trawsieithu”を英訳した造語である。Swain（2000）によると「ランゲージング」とは「思考が明瞭化され，形となって姿を現すよう変換されるための手段」であり，人間が絶え間なく行う意味生成・理解の活動プロセス（Li 2018）である。Li（2018）はさらに，「ランゲージング」は意

味生成・理解のツールとして言語のみに依存するのではなく，個人の多様な感覚（マルチセンサリー）やマルチモダリティを文脈，状況，文化の中で使うことだと述べている。この点は，後述するトランスランゲージングのマルチモーダル性にも反映されている。「トランス」には，「超越」と，“transformative”の持つ「変革的」という意味が包含されており，「既存の言語観，言語教育観に支配されたシステム，スペースを超越した」「社会正義と言語的人権の実現につながる変革性」を示す（García & Li 2014）。このように，「トランスランゲージング」はこれらの意味と価値観を複合的に体現する概念であると言える。

2.2　「トランスランゲージング」３つの側面

トランスランゲージングは，①多言語話者の自然で日常的な言語使用に根差し，②理論，③教授法・学習法の領域で発展してきた。以下，それぞれについて論じる。

2.2.1　多言語話者の自然な言語使用

トランスランゲージング理論における「多言語話者の自然な言語使用」を説明するために，個人の言語レパートリーの総体である「イディオレクト（idiolect）」という概念が援用される（Otheguy, García & Reid 2015）。例えば，ここに A と B という２人の多言語話者がいるとする。A は日本語，英語，フランス語，韓国語などからイディオレクトを形成し，B は英語，フランス語，日本語，ドイツ語などならなるイディオレクトを有している。両者のイディオレクト（多言語レパートリー）において，全ての言語の習熟度が等しいわけではなく，また，A の日本語資源と，B の日本語資源が完全に一致することもない。これは，言語レパートリーだけでなく，その構成要素である個々の言語資源もそれぞれの人生の軌跡を通じて形成される（Blommaert & Backus　2013）ためである。しかし，二人のイディオレクトには日本語，英語，フランス語という共通項が含まれている。そのため，2 人がコミュニケーションをとる際に

は，特定の言語のみに依存するのではなく，重なり合う複数の言語資源を目的や状況に応じて柔軟に活用する。これこそが「多言語話者の自然なことばの使い方」である。つまり，意味の生成や理解のために，個別の言語の枠組みにとらわれることなく，自らのイディオレクト＝統合された言語レパートリーを最大限に活用することで，より豊かで効率的なコミュニケーションが成立する。これが「多言語話者の生得的なトランスランゲージング」である。

イディオレクトを柔軟かつ効果的に活用するコミュニケーション，つまり，「自発的で自然なトランスランゲージング」は，多言語話者に限られたものではない。例えば，日本語母語話者であってもその言語レパートリーは一括りにすることはできない。彼らは，標準語や方言，敬語に加え，若者ことばや特定の業界用語など，多様な言語変種を用いており，完全に同じ言語レパートリーを共有しているわけではない。個々人のイディオレクトの中に多様な言語資源が含まれている。そのため，一見すると単一の言語（日本語）のみでコミュニケーションをとっているように見える人々であっても，イディオレクト内の様々な言語変種を，目的や状況，相手に応じて統合的に活用し，トランスランゲージングを行っているのである。

2.2.2　理論的側面

トランスランゲージングの理論的側面を扱うにあたり，まず多言語話者の複雑で多様な言語発達をどう捉えているかについて論じる。トランスランゲージングは，「動的（dynamic）バイリンガリズム」（García 2009）という概念を通じて，個人のイディオレクトにおける「言語資源同士の相互作用」と，それらが「社会文化的な諸要因」と相互に影響し合いながら変化し，成長する点を重視している。多言語話者の認知的・言語的発達には，学習動機，学習環境，家族や地域など様々な要因が影響していることは広く知られている。また，彼らの言語能力は本人の言語レパートリーにおける言語資源同士の相互作用の影響を受け，動的かつ複雑に発達する（e.g., De Bot, Lowie & Verspoor 2007, Larsen-Freeman & Cameron 2008）。つまり，多言語話者の言語力は，常に一定

で変化のない「静的（static)」なものではなく，言語レパートリーにおける資源間の相互作用や，社会文化的要因，環境の影響を受けながら常に変化し続ける「動的（dynamic)」なものである（García 2009)。さらに，変化した言語力に応じて社会との関わり方も変わり，それが一層の言語力の発達につながるという循環的なプロセスがある。

伝統的なバイリンガル教育では，L2 習得のために L1 を犠牲にする「減算的バイリンガリズム」と，L1・L2 両言語を読み書きも含んで積極的に伸ばし，肯定的なアイデンティティを涵養する「加算的バイリンガリズム」が対比されてきた。しかし，両者はともに学習プロセスにおいて，「言語間の境界線」を設け，多言語話者の日常的な言語使用とは異なる人工的な学習環境下でそれを堅持するという点で共通している。「動的バイリンガリズム」がこれらと一線を画するのは，多言語話者の自然で生得的なトランスランゲージングを教室環境にも活かし，トランスランゲージングを通じてすべての言語レパートリーとコミュニケーション上のストラテジーを強化する点にある（García & Wei 2014, García & Kano 2014)。

次に，トランスランゲージングが対象とする現象について考察する。2.2.1 で論じたとおり，トランスランゲージングは，マルチリンガル，モノリンガルを問わず，全ての人々の言語使用を包括的に捉える概念である。さらに，「言語」を多くの「記号システム」の中の一つと位置づけ（García & Wei 2014)，テクノロジーの発展によってマルチリンガル化・マルチモーダル化が進む現代の日常的なコミュニケーションの実態を捉える視点を提供する。日本語使用者の LINE のコミュニケーションを例に挙げると，テキストのやり取りの中で，ひらがな，カタカナ，漢字に加え，ローマ字，数字，絵文字など様々な文字種を駆使してメッセージを作成し，読み合うことが一般的である。交換されるのは日本語テキストに限らず，複数の言語を併用・混用することも珍しくない [2]。さらに，写真，音楽，動画などが含まれることで，やり取りするメッセージはマルチモーダル化している。加えて，電話機能を活用すれば，話す・聞く，といった音声によるコミュニケーションも瞬時に行うことができ

る。このように，トランスランゲージングは，テキスト・画像・音声・動画など複数の形式や手段を組み合わせたマルチモーダルな現代のコミュニケーションのあり方を，所与の事象として捉えている。

2.2.3　トランスランゲージングとコードスイッチング：モノリンガル・イデオロギーを巡って

トランスランゲージング教授法の特質を論じるために，言語教育現場におけるトランスランゲージングとコードスイッチングの立場と相違点を先行研究を通じて整理する。

コードスイッチングは「１つの談話の中で，単語レベル，文レベルあるいはそれを越える単位で起きる言語交替」（Baker 2011）と定義される。しかし，欧米の元植民地である多言語環境の教室，移民の生徒ら少数派言語話者への教育においては，「社会の主流派言語である目標言語力の不足」という否定的な意味合いが強い（e.g., Zentella 1981, Shin 2005, Setati, Adler, Reed & Bapoo 2002)。「やむを得ない現実的な選択」としての立場でも否定的，消極的な姿勢は否めない（e.g., Lin 1996, 2005, Martin 2005, Arthur & Martin 2006)。それにもかかわらず，過去にはコードスイッチングが教授法に応用されたことがある（Jacobson 1983 in Faltis 1989)。しかし，多言語話者の自然な言語使用に根差したものでなかったため，普及せず，短命に終わった。このことは，多言語話者の言語使用の現実を踏まえ，日常と教室内での言語の使い方に人工的な断絶がないことの重要性を物語っていると言える。

言語教育現場におけるコードスイッチングへの否定的な姿勢の背景には，バイリンガル教育を長年支配してきたモノリンガル・イデオロギーの根深さがある。このイデオロギーに対する批判は，多くの先行研究に見られる。よく知られる Cummins （2005）の「２つの孤独（“the two solitudes”)」に加え，Heller（1999）による「決して交わることのないモノリンガリズム（“parallel monolingualism”)」や， Swain（1983）の「モノリンガリズムを通して実現さ

れるバイリンガリズム（“bilingualism through monolingualism”）」，Creese & Blackledge（2010）の「切り離されたバイリンガリズム（“separate bilingualism”）」（Creese & Blackledge 2010），さらには Gravelle（1996）「一つの肉体に宿る二人のモノリンガル（“two monolinguals in one body”）」などがある。いずれも二言語の完全な分離を前提とするバイリンガル教育現場のモノリンガル・イデオロギーを批判している。

トランスランゲージング研究の急速な増加には，多言語話者が日常的に行っている複数言語使用に対して教室では否定的に見るモノリンガル・イデオロギーへの批判という歴史的背景がある。コードスイッチング研究には豊富な蓄積があり，社会言語学的な視点からは多言語話者の多言語性を評価するものも多い。一方で，言語教育の現場におけるコードスイッチングには，教師や学習者に対して，前述のように否定的な目が向けられてきた。つまり，多言語話者の多言語使用について，コードスイッチングはモノリンガルとの比較を前提に否定的に評価することが多かった。これに対し，トランスランゲージングは一貫して多言語話者の多言語使用を自然な状態だと受け入れている。トランスランゲージング研究の立場（湯川・加納 2021）では，以下のようにコードスイッチングとトランスランゲージングを定義している。まず，それぞれの概念が対象とする現象においては，コードスイッチングが「多コード間（特に話し言葉）の往還」中心であるのに対し，トランスランゲージングは「多モード間（話し言葉によるコミュニケーションだけではなく，他のモードも含む）の往還」が標準である。言語使用の規範をどこに置くかという重要な点において，コードスイッチングは「母語話者（モノリンガル）」を基準とするのに対し，トランスランゲージングでは「多言語話者の言語使用」をモノリンガルからの逸脱ではなく標準と考える。

本節で述べた点を踏まえ，以下ではトランスランゲージング教授法について詳述する。

2.2.4　トランスランゲージング教授法

第二言語学習者をモノリンガルであるネイティブスピーカーの視点を通して見る従来の第二言語習得研究のアプローチとは異なり，バイリンガル教育・マルチリンガリズム研究は，多言語話者の多言語性にこそ関心を持つ（Cook 2016）。その中でも，トランスランゲージングはそれを言語教授法に直接反映させている点が特徴的である。トランスランゲージング以外にも，日常生活の中で多言語話者が自然で創造的な多言語使用を行う現象を記述する概念（e.g., Jørgensen 2008, Otsuji & Pennycook 2010, Canagarajah 2011）は多く存在するが，トランスランゲージングは元々「言語教授法」から発展した点が，他のマルチリンガリズム関連の概念と大きく異なる。

世界に先駆けてトランスランゲージング教授法を採用したのは前述の通りウェールズである。1990 年代に入り，話者が減少し危機的状況にあったウェールズ語を存続させるため，ウェールズ語と英語を併用するバイリンガル教授法“trawsieithu”が誕生し（Williams 1994），これが後にトランスランゲージング教授法として世界に広まった。ウェールズでは，同じ内容について両方の言語の役割を受容と発信で入れ替えながら，体系的・計画的に授業を組み立て，バイリテラシーを伸ばすことを目指した。つまり，それまでのバイリンガル教育の授業とは異なり，多数派言語と少数派言語の 2 言語を時間や空間，教師によって分断せず，一つの課題を遂行するために計画的・意図的に併用したのである。これにより 2 言語を「同等の立場」で使用することが標準化され，学習者の思考力を活用して両言語を伸ばすことができた。ウェールズでのトランスランゲージング教授法は，萌芽的段階にある多言語環境の年少者ではなく，ウェールズ語の継承学習者ら中級程度以上のレベルを想定し，読み書き能力の向上に注力していた。そして，2000 年代に入り，García らによってアメリカでトランスランゲージング教授法が広まる際には，萌芽的段階にある年少学習者をも対象に，彼らの言語レパートリーやレベルを拡大し，急速に発展していった。

2.2.5　トランスランゲージングの広がりとその問題

だが，残念ながら，この急激な広がりが，結果的に現在言われているトランスランゲージングの意味の曖昧さ，不明瞭さ，わかりにくさといった批判の一因となっている。

モノリンガル・イデオロギーが支配的な北米の公教育現場では，「コードスイッチング」は概ね言語力の欠損による「コード（言語）切替」として否定的に捉えられており，それとは一線を画す立場として「すべての言語レパートリーを統合し柔軟に使う」という積極的・肯定的な意図でトランスランゲージングという語が使用されてきた（Celic & Seltzer 2013 ）。さらに，今世紀に入ってからは前述の通り，グローバル化の進展で様々な理由から国境を超えて移動する人々が増え，同時にテクノロジーの急速な進歩によって人々の多言語使用状況が可視化されやすくなった。その結果，複数の言語を日常的に使用するのはごく普通のこととなり，その状態を人々の言語使用の標準形と捉える動きが強まった。そうした流れの中で，英語という目標言語の習得を絶対的なゴールに掲げる TESOL 分野においてもトランスランゲージング研究が始まり，本来であれば理念上相容れない理論との共存を図っている。

また，トランスランゲージングはその示唆する公正性や革新性などが人々の心を捉え，言語教育分野以外にも広がりを見せている。しかし，その結果として「従来の型に少しでも当てはまらない実践すべてをトランスランゲージングという用語で説明できるという行き過ぎた現象」（Li 2018）を憂慮する指摘もある。領域を越えて広がることは研究や実践の充実に重要であるが，一方で，その過程で概念・理念の本質的な意味が誤解されたり，拡大解釈されたりするのは望ましくない。だが，残念ながらこの急激な広がりが，トランスランゲージングの曖昧さ，不明瞭さ，わかりにくさなどの批判につながる一要因ともなっている。

また，現在，「言語（コード)」そのものを「加算的（1 つ 1 つの言語を独

立した存在と見る)」あるいは「統合的（多言語話者の意識の中では言語を個別の存在として切り分けて見ていない)」いずれの概念から捉えるかについて，一部の研究者の間で異なる立場が見られる（e.g., Cummins 2021, García & Otheguy 2020, Lüdi 2020)。この点には，教室内での複数言語の併用を否定的に見る伝統的なモノリンガル・イデオロギーの根深さが反映されているとも考えられる。

いかなる理論でも批判はつきものであり，トランスランゲージングも例外ではない。しかし，このような状況の中で，分野を牽引してきた研究者の間でも，トランスランゲージングの本質を見極めようとする動きが見られる。Li （2018）は，トランスランゲージングの存在意義は「教授法」であると明言しており，これはトランスランゲージングの原点回帰ともいえる姿勢である。次節では，多言語話者の「現実の言語使用」と彼らを取り巻く「言語イデオロギー」のギャップを埋め，モノリンガル規範から脱却を図る言語教授法としてのトランスランゲージングの可能性を考えるために，同じくモノリンガル規範を否定する複言語主義との接点を考察する。

3　トランスランゲージングと複言語主義

3.1　成立の経緯と焦点

トランスランゲージングと複言語主義は，ヨーロッパと北米のマルチリンガル教育分野で近年最も注目を集めている（Vallejo & Dooly 2020)。複言語主義は，欧州評議会が 2001 年に「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference For Languages；CEFR)」を出版し，その後「複言語主義・複文化主義」としてヨーロッパ内外に広がった。複言語主義とは，「ある人間が，一つ以上の言語に，たとえ部分的とはいえ開かれて，ある程度の複合的な能力を持ち，コミュニケーションのための言語を自分の第一言語だけに限定しない価値観を有している」(柳瀬 2007 : 62）ことと定義されている。つまり，複言語主義が想定する言語力は「理想的ネイティブ・スピーカー」を

モデルとして二ヶ国語あるいはそれ以上を習得することではなく，個人が持つあらゆる言語レパートリーを複合的に活かす力である（Council of Europe 2001）。

一方，トランスランゲージングは前述の通り，少数言語保護を目的に生まれたバイリンガル教授法であり，1994 年に Williams がウェールズ語と英語の高度な「バイリテラシー」を伸ばす方法として提唱した。その時点では年少者・初級レベルを対象にはしていなかった。今世紀に入り，Baker が取り上げ，さらに北米で García らがウェールズ方式を基に対象者やその言語レパートリー，レベル等を拡大し，マイノリティ学習者のための言語教授法として支持を得た。その後内容重視の外国語教授法としても世界各地に広がった。

複言語主義は CEFR により，ヨーロッパにおける人的資源の移動促進という政治的・経済的なアジェンダを背景に整備されてきた一方，トランスランゲージングの北米での広がりは義務教育レベルの多言語話者の教育の充実を目指すというボトムアップ的，グラスルーツ的な背景を持っている（García & Otheguy 2020）。複言語主義，トランスランゲージング共にヨーロッパ発祥だが，政治的には，両者は異なるアジェンダを擁している（Vallejo & Dooly 2020）。

3.2　実践への接点

複言語主義とトランスランゲージングには前述のような相違点はあるものの，複数の重要な共通点があり，それらは教育実践について考える際の接点となる。まず，両者は，モノリンガル言語政策を否定し，複数の言語変種を使用する状態を「標準」「基準」と捉えている（Vallejo & Dooly 2020）。また，ヴィゴツキーの社会構成主義に立脚し，社会的・教育的公正の追求と多言語話者であるマイノリティ児童・生徒の幸福の実現に寄与することを重視している（Vallejo & Dooly 2020）。García & Otheguy （2020）は，複言語主義をトップダウン的だと見なしているが，最終的にはトランスランゲージングと複言

語主義は対立するものではなく，「連続体（Continuum）」だと述べている。これは両者がモノリンガル言語政策を否定し，複数の言語変種を使用した言語教育を推進する立場であることから，重要な接点を見出す有益な考え方だと言える。

しかし，現実社会と教室内の溝を埋め，全ての学習者に資する言語教育を実現するためには，トランスランゲージングと複言語主義が教育実践の場で歩み寄ることが求められる。Dooly & Vallejo（2020）は，複言語主義の教育実践者は，学習者の複数言語使用を許容しているものの，それを教師のリソースとして取り入れることに抵抗を感じていると指摘している。多言語話者の「現実の言語使用」と教室内の「モノリンガル・イデオロギー」との齟齬が根深いことはすでに述べた通りであり，モノリンガル規範からの脱却は言語教育にとって重要な第一歩となる。複言語主義に基づく教育現場で具体的な教育方法が模索されるなか，トランスランゲージング教授法との接点をより積極的に見出すために，教師がまず自らの言語イデオロギーを再考する必要がある。Moore & Vallejo（2018）は，トランスランゲージングと複言語主義は，誕生の背景，中心的課題，認識論的立場に違いはあるものの，実際の言語教育の現場では相互補完的に活用できると述べている。

次節では，複言語主義の教育現場にも応用可能なトランスランゲージング教授法実践のための重要な点について述べる。

4　トランスランゲージング教授法　実践のために

4.1　主な目的と対象者

Li & Lin（2019）は，トランスランゲージング教授法には以下の 3 つの目的があると述べている。①マイノリティ言語の復活，②マイノリティ学習者のための言語教育，③CLIL（Content and Language Integrated Learning）などマジョリティ対象の外国語教育である。①の例としては，前述のウェールズのバイリテラシープログラム（Williams 1994）などがあり，②には，ニューヨーク市の移民家庭出身の児童生徒対象の ESL クラス（García 2009）や，アパルト

ヘイト撤廃後の南アフリカでのサイエンス授業（Probyn 2019）などがある。③には香港でマルチモダリティを活用した 10 年生対象の CLIL 授業（Wu & Lin 2019）などが挙げられる。これらは，モノリンガル規範が支配的で，多数派言語と少数派言語の間に序列がある言語教育環境で，革新的な教育方法としてトランスランゲージング教授法が浸透してきていることを示している。

4.2　トランスランゲージング教授法が可能にすること

言語力と思考力を伸ばすために，トランスランゲージング教授法では，学習プロセス全体を入念にデザインする必要がある。焦点を当てる技能や言語を意図的かつ計画的に変えることにより，教育効果を高めることができる。Baker （2011）や García（2009）によると，教授法としてのトランスランゲージングには以下のような利点がある。

① 複数言語間で理解と産出を繰り返すプロセスを通じ，質・量ともに理解可能なインプットが増加する。
② 二つの言語を様々なモダリティを通じて統合的に使用するため，2 言語を伸ばすことができる。
③ 第二言語のライティング力を伸ばし，高度なバイリンガル・バイリテラシー能力獲得につながる。
④ 効果的なピア・ラーニングを実現する。
　・目標言語のレベルが異なる学習者を一緒に教えることができる。
　・教師以外からも理解可能なインプットを得ることができる。
　・優勢な言語を通じ，ピアの学習に貢献することができる。
⑤ 自らの言語的リソースの有用性を実感することができ，2 言語間に上下関係を生じさせにくい。
⑥ 二言語使用により，家庭と学校の関係を緊密化させる。

また，「目標言語」だけでなく，学習者の言語レパートリーを活用することで，多くの思考活動を含めることができるため，抽象概念を扱う授業に適しており，内容重視の言語教育（CLIL や EMI）とも相性が良い（Cenoz, Santos

& Gorter 2022, Tsou 2021）。

これらの利点は，前述の通り，綿密に準備された指導計画によって初めて実現される。学習者の言語レパートリーを活用するとはいえ，指導側が無計画・無秩序に言語の切り替えを行わない，また許容しないことが重要である（加納 2016）。ランダムな言語交替を許容すると，学習者は自分が使いやすい方の言語に依存しやすくなる（加納 2016）。特に言語間に序列がある言語教育現場では少数派言語はすぐに多数派言語に取って代わられる（García 2009）ため，これらの問題を未然に防ぎ，教育効果を高める必要がある。学習者の思考を促し，理解を深め，産出の質を向上させるために，効果的なトランスランゲージング活動を計画的に取り入れることが重要である（加納 2016）。

日本語教育におけるトランスランゲージング教授法の実践例については，紙幅の都合上，ここでは具体的には触れないが，①既成の教材を使用した授業，②国語の教材を使用した授業，③コースデザインから始める授業，など複数のアプローチがある。詳しくは加納（in press）を参照されたい。

5　結び：未来に向けて

本稿で述べたとおり，言語教育を支配するモノリンガル・イデオロギーに苦しむ人々は，今日まで長年にわたり世界中に数多く存在してきた。マイノリティ学習者，トランスナショナルな学習者，外国語学習者だけでなくマジョリティ学習者までもがその影響を受けている。複言語主義もトランスランゲージングもモノリンガル言語政策を否定し，複数の言語変種を使用した言語教育を推進する立場から，現在言語教育界に生じている世界的な潮流，ポジティブな変化を見逃してはならない。そして，モノリンガル規範から脱却し，全ての人々が複数言語資源を効果的に使うことができる教授法を確立させるため，さらなる取り組みが求められる。そのためには，教室内の人工的な環境に，多言語使用が一般化した社会の現実を，緻密な授業計画を通じて反映させる必要がある。そのような環境下でこそ，学習者は実践的に活かせる

コミュニケーション・ストラテジーを身につけ，言語力を統合的に伸ばすことができる。これを実現するためには，社会全体に言語的寛容性を根付かせることが不可欠であり，そのためには，教師教育の段階からの見直しも重要である。長く険しい道のりだが，「多言語転回」（May, 2013）を経た 21 世紀の言語教育にとって必要不可欠な挑戦ではないだろうか。

＜注＞

1. ここに挙げた概念の一部を「ポスト・マルチリンガリズム」と位置づける場合もある。
2. LINE に限らず，デジタルメディア上での言語使用のマルチリンガル化の広がりは多くの研究が指摘している（e.g., Jørgensen 2008, Thorne 2013）。

＜引用文献＞

尾辻恵美（2021）「メトロリンガリズムに基づいた言語教育イデオロギー –個から場所の公共性へ–」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.13-29.

加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングを考える– 多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために–」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12, pp.1-22.

加納なおみ（in press）「継承語教室のカリキュラムとトランスランゲージング教授法―考える力とことばの力を伸ばし，多言語話者の健全なアイデンティティを育むために―」『ことばのキャンバス―つなげる・ひろげることばの力―』」欧州継承日本語教育活性化プロジェクト

柳瀬陽介（2007）「複言語主義（plurilingualism）批評の試み」『中国地区英語教育学会研究紀要』37, pp. 61-70

湯川笑子・加納なおみ（2021）「『トランス・ランゲージング』再考-その理念，批判，教育実践-」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』17, pp.52-74.

Arthur, J., & Martin, P. (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, *42*, 177–202.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon,UK: Multilingual Matters.

Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges and J. J. Weber (Eds), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publishers, pp.11-32.

Canagarajah, S. (2007). After disinvention: Possibilities for communication, community and competence. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 233–239). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Canagarajah, S. ((2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, *95*, iii, 401-417.

Celic, C. , & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators.* New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved on January 8, 2025 from https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf

Cenoz, J., Santos, A., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and teachers' perceptions of anxiety. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*,1–12.

Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In Cook, V., & Li Wei (Eds.). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence.* (pp.1‑25). Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References of Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal, 94*(1), 103-115. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal, 89*(4), 585–592.

Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives.* Multilingual Matters.

De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition, 10*(1), 7-21.

Faltis, C. J. (1989). Codeswitching and bilingual schooling: An examination of Jacobson's new concurrent approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 10*(2), 117-127. Retrieved on January 5, 2025 from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1989.9994368

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy:

Developing the English writing of Japanese students in the US. In Conteh, J. and Meier, G. (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. 258-277. Clevedon: Multilingual Matters.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.

García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*, 17–35.

Gravelle, M. (1996). *Supporting bilingual learners in schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.

Hornberger, N. H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research, 59*, 271-296.

Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for education policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism, 5*(3), 161-176.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Li Wei. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics, 39* (1), 9-30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Li, W, & Lin, A.M. (2019). Translanguaging classroom discourse: Pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse*. *10*(3–4), 209–215. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1635032

Lin, A. M. (1996). Bilingualism or linguistic segregation1? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics and education*, *8*(1), 49-84.

Lin, A. M. Y. (2005). Critical, transdisciplinary perspectives on language-in-education policy and practice in postcolonial contexts: The case of Hong Kong. In A. M. Lin & P. W. Martin (Eds.), *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice* (pp.38–54). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Lüdi, G. (2020). Plurilingual speech as legitimate and efficient communication strategy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(1), 36–48.

Martin, P. (2005). “Safe” language practices in two rural schools in Malaysia: Tensions between policy and practice. In A. M. Lin & P. W. Martin (Eds.), *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice* (pp. 74‑97). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

May, S. (Ed.). (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and*

bilingual education. New York, NY: Routledge.

Moore, E., & Vallejo, C. (2018). Practices of conformity and transgression in an out-of-school reading programme for 'at risk' children. *Linguistics and Education, 43,* 25–38.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review, 6*(3), 281–307.

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism, 7,* 240-254.

Probyn, M. (2019). Pedagogical Translanguaging and the Construction of Science Knowledge in a Multilingual South African Classroom: Challenging monoglossic/post-colonial Orthodoxies. *Classroom Discourse, 10* (3–4), 216–236. doi:10.1080/19463014.2019.1628792

Setati, M., Adler, J., Reed, Y., & Bapoo, A. (2002). Incomplete journeys: Code-switching and other language practices in mathematics, science and English language classrooms in South Africa. *Language and Education, 16,* 128‑149.

Shin, S. J. (2005). *Developing in two languages: Korean children in America*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Swain, M. (1983). Bilingualism without tears. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds), *On TESOL'82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (pp. 35-46). Washington, DC: TESOL.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, J. Lantolf (ed.), 97–114. Oxford: OUP.

Tsou, W. (2021). Translanguaging as a Glocalized Strategy for EMI in Asia. In W. Tsou & W. Baker (Eds.), *English-medium instruction translanguaging practices in Asia* (pp. 3-17). Springer.

Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*, 1–16.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD thesis, University of Wales, Bangor.

Wu, Y., & Lin, A. (2019). Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL Biology class in Hong Kong: Whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making. *Classroom Discourse, 10* (3-4), 252-273. http://dx.doi.org/10.1080/19463014.2019.1629322

Zentella, A. C. (1981). *Ta´ bien*, you could answer me *en cualquier idioma:* Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms. In R. P. Du- ran (Ed.), *Latino language and communicative behavior* (pp. 109‑131). Norwood, NJ: Ablex.

Translanguaging and Plurilingualism

: Developing new educational practices at their intersection

Naomi KANO (Kokugakuin University)

Abstract

In recent years, there has been a global paradigm shift in language education from a "monolingual perspective" to a "multilingual perspective". Taking this trend in the field of language education into account, this paper explores what kind of educational practices are possible from the intersection of "plurilingualism" and "translanguaging". "Translanguaging" originates from bilingual teaching methods developed in Wales for the preservation of the minority language there. Rooted in the flexible language use of multilingual speakers, pedagogical translanguaging aims to build knowledge and develop multiliteracies by integrating the four language skills (reading, writing, speaking, and listening) with an emphasis on critical thinking and content understanding. The paper focuses on the essential traits of plurilingualism and translanguaging, and examines their characteristics and implications for language educational practices from the perspectives of language and learners in the context of translanguaging.

パネル発表

複言語主義と教育実践

―地域コミュニティ，テレコラボレーション，国際共修における参加者の言語観―

佐藤　慎司（プリンストン大学）
伊澤　明香（関西大学）
小口　悠紀子（広島大学）
嶋津　百代（関西大学）

要旨

欧州言語共通参照枠（CEFR）はヨーロッパの平和維持のために欧州評議会によって作られた言語政策であり，その基盤となる言語観が複言語主義である。複言語主義とは，すべての市民が各自の必要に基づき，生涯にわたって，複数の言語による，ある程度のコミュニケーション能力を獲得する権利を持つと考える立場である（細川・西山 2010)。しかし，言語教育・学習に関わるだれもが複言語主義に無批判に賛同しているわけではなく，また，言語教育において各自の言語観をじっくり振り返る機会がないのも実情である。本パネルでは，複言語使用を促した３つの実践において複言語主義が参加者にどのように受け止められていたのかを見ていく。

【キーワード】言語観，言語学習観，対話，複言語主義，参加者

Keywords: view of language, view of language learning, dialogue, plurilingualism, participants

欧州言語共通参照枠（CEFR）はヨーロッパの平和維持のために欧州評議会によって作られた言語政策であり，その言語政策が促進する言語観が複言語主義である。複言語主義では，個人の中に，様々に異なるレベルで習得され

た複数の言語あるいは言語変種によって構成される言語レパートリーがあると考えられている。そして，個々の言語使用者・学習者の言語レパートリーの全体的・包括的な性質を捉えることを目的としており，その中で学習者・ユーザーは，その言語レパートリーの中のあらゆる資源を活用し，その奇跡の中でこれらの資源をさらに発展させていく社会的存在とみなされている（真嶋 2024）。

欧州評議会によってこのような複言語主義が促進されるようになった理由は，当初はヨーロッパ内での相互交流や移動機会の増大をきっかけに高いレベルでのコミュニケーション能力を獲得することが必要とされていたからである。しかし，その後このような理由に加え，多言語社会において人々の複言語能力は民主的かつ社会的なプロセスの参加を容易にするため,「民主的市民性」と「社会的結束」という観点からも，複言語主義は重要だと捉えられるようになっている（細川・西山 2010）。

複言語主義は欧州評議会によって作られた言語政策である欧州言語共通参照枠(CEFR)が促進する言語観である。政策とは一般に「方針，または，目的を達成するための手段」と定義されることが多いが，CEFR は参照するものであって，拘束力はない。したがって，上の定義の「手段」よりも「方針」に近いとも言える。しかし，何より重要なことは CEFR はその目的として，言語教育関係者に，教育全般（言語活動，言語学習プロセス，指導方法など）に関して内省を促すこと，自分の教育実践に関してお互いに伝えやすくすることをあげていることである（奥村・櫻井・鈴木 2016）。

事実，言語教育・学習に関わるだれもが複言語主義のような言語観に無批判に賛同しているわけではなく，また，言語教育において各自の言語観や言語学習観，言語教育観をじっくり振り返る機会がないのも実情である。本パネルでは,「なぜ複言語使用を促した教育実践を行うのか。教員が信じて疑わない複言語主義の価値観を学生に押し付けていないか」という問題提起を行った。そして，複言語使用を促した 4 つの（教育）実践において複言語主義が（活動設計者をも含む）参加者にどのように受け止められていたのかを明

らかにする。それにより，複言語主義という言語観はわれわれが理想としてめざすべきで姿であるというよりはむしろ，（学習者をも含む）われわれがめざす社会・世界のあり方をともに考えるために，単一言語主義のアンチテーゼとして出された一つのたたき台であると考える。

欧州評議会がめざすような「平和の維持」は，参加者に複言語主義の価値観を「押し付ける」だけの言語教育実践では生まれにくい。大切なことは（活動設計者を含む）参加者間の言語観，言語学習観に関する対話を通してそれぞれがどんな社会・世界を作っていきたいのかを考え，理想の社会・世界を（そしてなりたい自分になれるよう）実現しよう，善く生きようとすることなのではないだろうか。

＜謝辞＞

本パネル準備段階で以下の方から貴重なコメントをいただいた。この場を借りてお礼を申し上げたい。（五十音順，敬称略）

奥村美菜子，尾辻恵美，熊谷由理，櫻井千穂，櫻井直子，鈴木裕子

＜引用文献＞

奥村美菜子・櫻井直子・鈴木裕子（編）（2016）『日本語教師のための CEFR』くろしお出版.

細川英雄・西山教行（編）（2020）『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版.

真嶋潤子（2024）CEFR を参照した「日本語教育の参照枠」を巡って『機関誌 AJALT No.47』.

国際共修における協働活動及び複言語使用に対する意識

伊澤　明香（関西大学）

要旨

本稿では，国際共修の授業実践における学生間の協働活動及び複言語使用への意識変容を分析することで，教員自身のもつビリーフへの気づきおよび自身の教育実践への批判的問い直し図ることを目的とする。授業実践は一見複言語も使用しながらディスカッションも盛んで，成果物にも複言語使用も協働活動へ意識変容も見られ，「国際共修」を通して，全ての言語レパートリーを使い活性化され学びが深まったように思われた。しかし，学生の振り返りレポートやインタビューの分析を通して，教師自身が複言語使用している学生の「頭の中」が見えていなかったことにも気づくことができた。これは教師自身のビリーフのフィルターがかかっていたからではないか。今後も教師のビリーフを問い直すために自身の授業実践を批判的に振り返る必要があると言える。

【キーワード】国際共修，協働活動，複言語使用，ビリーフ

Keywords: Intercultural Collaborative Learning, Cooperative Activities, Usage of Plural Languages, Beliefs

1　はじめに

近年日本では大学の国際化（坂本 2013，坂本・堀江・米澤 2017）が進み，異なる国・文化・言語背景の学生がともに学びあう形態の授業が盛んに行われるようになった。いわゆる国際共修というアプローチを用いた授業実践は，様々な大学で行われている（末松・秋庭・米澤 2019）。末松（2019）によると，国際共修とは，多様な言語的・文化的背景を持つ学習者間の意味ある交流を通じて，多様な考え方の共有，理解，受容を促進し，自己の再解釈と新た

な価値観の創造を目指す教育的アプローチである。

1.1　先行研究：教育実践への問い直し

本パネルディスカッションでは,「なぜ複言語使用を促した教育実践を行うのか。教員が信じて疑わない複言語主義の価値観を学生に押し付けていないか」という問題提起がなされた。筆者自身が国際共修の授業実践に関して自覚しているビリーフは大きく 2 つある。1 つ目は，学生がもっている全ての言語レパートリーを活用することで, 学びが活性化されるということである。2 つ目は, 国際共修による協働活動で複言語使用することで, 複言語使用に対して学生たちも実践的に考え感じる教育空間になり得るということである。しかしながら, 教育実践への問い直しに関する先行研究では, 米本・佐野（2023）において自身の国際共修の授業実践に関して批判的なふり返りに基づき，教員の国際共修に対するあり方について考察し，教員自身が持っていることにすら気づかない無意識の「前提」を問い直す必要性を述べている。また，秋吉・河井（2016）では，どんなに経験を積み，現場での知識を豊富に持っている教員でも，自身の持つ価値観や信念の問い直しがない場合は，気づかないうちに固定的になりうることが指摘されている。

1.2　先行研究：国際共修の授業での言語使用

国際共修の授業実践では，複言語（日英）での教育実践（坂本 2013）は比較的少なく, 使用言語を主に日本語あるいは, 英語と想定するケースが多い。しかしながら，複言語主義での言語観としてあらゆる言語に価値を認めることは，言語教育活動を実践的なものにし，言語の多様性を積極的に是認する教育的価値をもつものとしている（Council of Europe 2007）。そのため，本授業実践では，話し合いの過程での複言語使用や成果物などへの複言語表記を妨げなかった。

1.3　本研究の目的

本稿では，国際共修の授業実践での学生間の協働活動及び複言語使用への

意識変容を分析することで，教員自身のもつビリーフへの気づきおよび自身の教育実践への批判的問い直し図ることを目的とする。

2　研究概要

2.1　国際共修の授業実践の概要

2023 年秋学期に日本人学部生と日本国内正規学部留学生とが共に行った国際共修の授業（全 15 回）を対象とした。参加者は，日本人学部 3・4 年生が 6 名（男 2，女 4）で全員留学経験がある。また正規学部留学生が 6 名（男 5，女 1）で国籍は韓国 1 名，中国 4 名，香港 1 名であった。日本語能力は，JLPT N1 を有し，母語は韓国語および中国語である。

授業は，プロジェクトワークの心得や取り組み方に関する講義を行った後に（1）テーマを設定（2）プロジェクトワーク（4 回），（3）発表（4）振り返りといった流れで 2 セット行った。プロジェクトのテーマは 1 回目では教員が，2 回目は振り返りを通して学生たち自身が設定した。1 回目のテーマは，「キャンパスの魅力を発信しよう」で，魅力を発信する対象は，高校生と留学生を想定した。2 回目のテーマは，「各国の比較（相違点・共通点）」とし，異文化に興味がある大学生向けと設定した。

2.2　教育実践への批判的問い直しのための分析対象

教員自身のもつビリーフへの気づきおよび批判的問い直し図るために，下記 3 つを分析対象とした。

（1）振り返りレポート：プロジェクト前，第 1 回目発表後，第 2 回目発表後と計 3 回課した。協働活動への意識変容を見るために，レポートの設問項目である「異なる国・文化・言語背景の人々とともにプロジェクトを進めるときに気を付けることは何だろうか」に着目した。

（2）プロジェクト準備物や成果物：グループ活動で言語の使用状況，プロジェクトの準備物，例えばアンケート項目や調査依頼書や発表時のスライドでの複言語使用状況に着目し，複言語使用に対する意識を捉えた。

（3）学生へのフォローアップ・インタビュー：2023 年秋学期の翌学期に当たる 2024 年 6 月にカフェにてフォローアップ・インタビューを行った。年度をまたいでいるため学年が 1 つずつ上がっているが，韓国人留学生（男，4 年生）と日本人学生（女，院生）にそれぞれ約 30 分間振り返りレポートを基に当時のグループでの協働活動や複言語使用に対する意識について詳しく聞いた。

2.3　分析方法

振り返りレポート（3 回分）に関しては，KH Corder 3.Beta.03i（樋口 2020）による計量テキスト分析を使用した。分析では（1）自動処理・多変量解析を活用し，恣意的になりうる操作を極力避けつつデータ全体を探る段階と，（2）コーディングを行うことで，分析者の観点を生かしてコンセプトを取り出し，分析を深める段階といった 2 段階を経るという特徴がある。これは，分析者のバイアスを排除し，データの特徴を探ることができることや語と語の共起関係を描き出し，新たな視点からデータを解釈できるというメリットがある。前述の通り，筆者がもつビリーフを自覚しているため，バイアスを排除してデータを新たな視点から捉えるためには，本分析方法が適切であると考える。分析対象のテキストの延べ語数 3044，異なり語数 571 であった。

3　分析結果

3.1　予断を含めずにデータの特徴を探る段階 1：特徴的な語の用いられ方

振り返りレポートの設問項目「異なる国・文化・言語背景の人々とともにプロジェクトを進めるときに気を付けることは何だろうか」に現れた特徴的な語の用いられ方を探索するために，4 回以上出現した上位 54 語を抽出した。

表 1：頻出上位語 54 語（4 回以上）

理解	23	確認	8	それぞれ	4
文化	21	進める	8	ビジョン	4
自分	17	背景	8	意味	4
プロジェクト	15	違い	7	価値	4

コミュニケーション	14	分かる	7	感じる	4
メンバー	13	聞く	7	共通	4
相手	13	目標	7	共有	4
大事	13	グループ	6	差別	4
違う	12	誤解	6	持つ	4
言語	12	考える	6	授業	4
必要	12	考え方	6	生まれる	4
人	11	大切	6	当たり前	4
気	10	意見	5	特に	4
言葉	9	言う	5	難しい	4
考え	9	尊重	5	日本語	4
国	9	他	5	配慮	4
重要	9	付ける	5	発言	4
お互い	8	留学生	5	問題	4

次に，頻出上位語 54 語に対してプロジェクト前，第 1 回目発表後，第 2 回目発表後のそれぞれの特徴を探るため対応分析を行った。

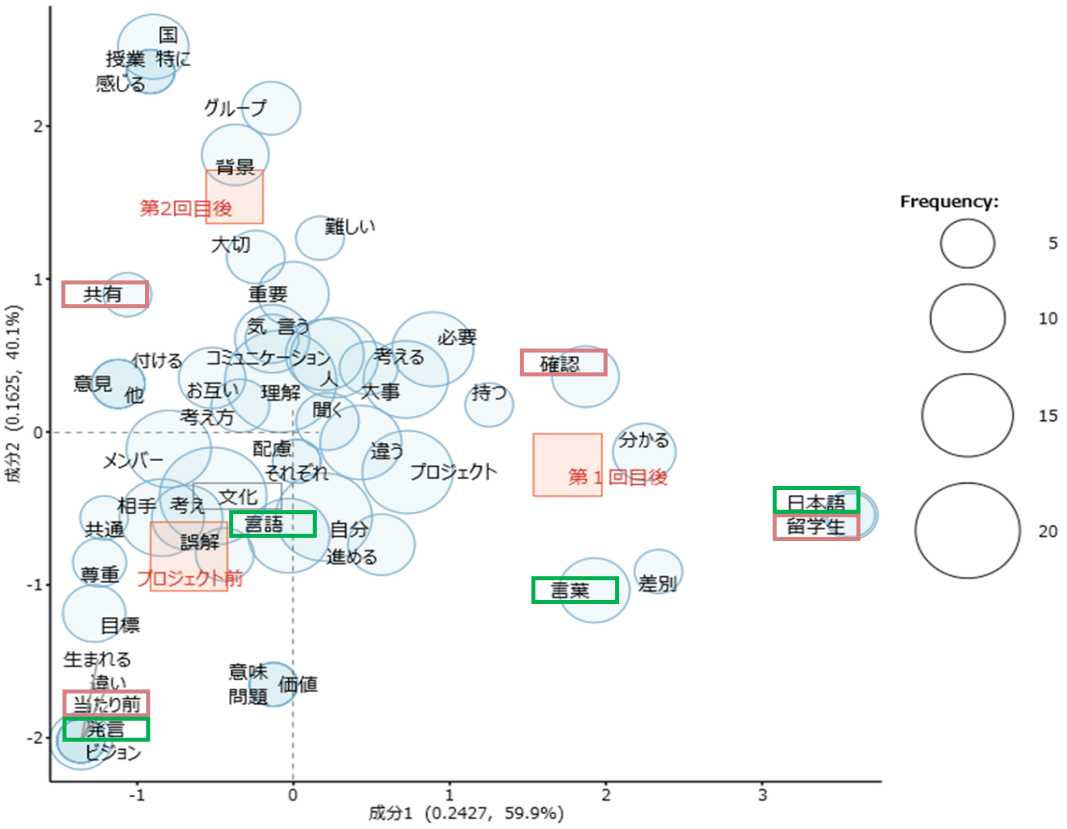


図 1：対応分析から見るプロジェクト前・第 1 回目発表後・第 2 回目発表後の特徴

対応分析は，出現パターンに取り立てて特徴のない語が原点（0,0）付近にプロットされ，原点から見て離れている語ほど特徴づける語であると解釈でき，分析結果を視覚的に表現できるため，それぞれの間の関連も読みと取れるというメリットがある（樋口 2020: 43）。また原点から見た方向も重要で，本分析の場合，外部変数を「プロジェクト前」「第 1 回目発表後」「第 2 回目発表後」に設定している。つまり，各変数にプロットされている語，それも原点から離れている語ほど，各回での特徴語であると解釈できる。具体的には，プロジェクト前であれば「当たり前」，第 1 回目発表後では「確認，留学生，日本語」第 2 回目発表後では「共有」がそれぞれの特徴語に該当することが分かった（図 1 上の赤枠を参照のこと）。また，プロジェクトワークで使用されることばに関する意識変容も探るため「日本語」以外にも「発言，言語，言葉」といった語にも着目した（図 1 上の緑枠を参照のこと）。

3.2　コンセプトを取り出し分析を深める段階 2：クロス集計

次に，頻出語と対応分析の結果で抽出された特徴語を基に，表 2 の通りコーディングルールを作成した。この目的は，1 つひとつの言葉というよりも，むしろ概念・コンセプト・事柄といったものの出現数を数えることにある（樋口 2020: 44）。

表 2：4 つのコード作成・コーディングルール

コード	コーディングルール
当たり前への懐疑	当たり前
留学生への日本語の確認	留学生 and 日本語 and 確認
情報共有の大切さ	共有 and (考え or 情報 or 大切)
ことばへの気遣い	発言 and 言語 or 言葉 or 日本語

本分析ではコーディングルールから「当たり前への懐疑」「留学生への日本語の確認」「情報共有の大切さ」「ことばへの気遣い」という 4 つのコードを作成し，各回の協働活動への意識変容を探るためクロス集計を行った。

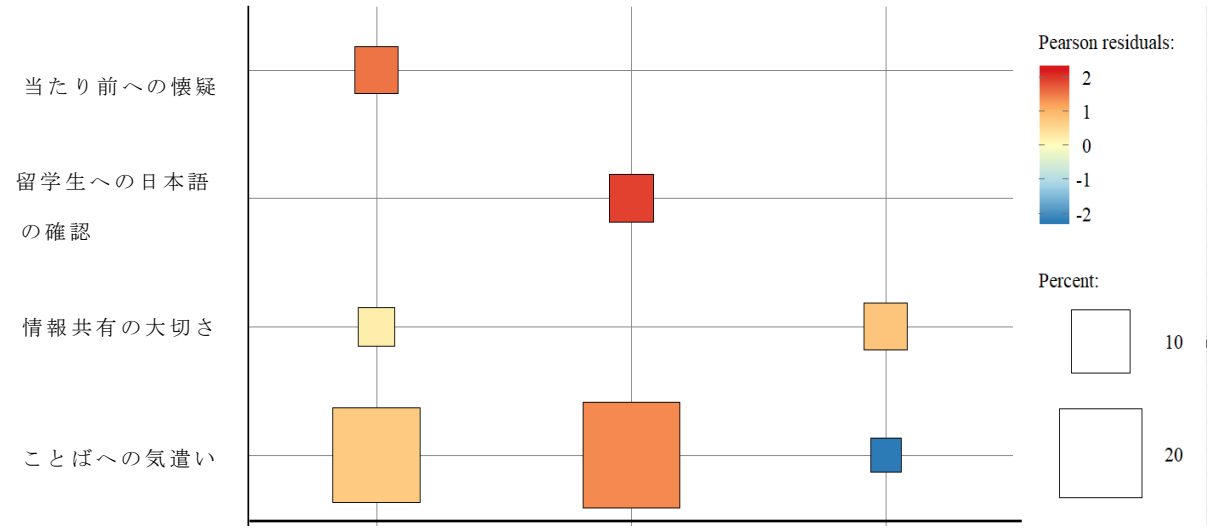


図2：クロス集計

3.3　結果：プロジェクト前

ここからは，各回のレポート項目「異なる国・文化・言語背景の人々とともにプロジェクトを進めるときに気を付けることは何だろうか。」の特徴語から抽出したコードを基に，学生たちのレポートも参照しながら協働活動への意識変容についてみていく。日本人学生，留学生ともに異なる国・文化・言語背景の人々とともにプロジェクトを行うのは初めてであった。そのためプロジェクト前に気を付けることを考えることが重要であると考え，レポートやディスカッションの場を設定した。下記日本人学生および留学生のコメントの通り，自分がもっている文化や習慣や価値観が当たり前でないことを想定すること，つまり「当たり前への懐疑」が大切であると考えていることが分かる。実際に協働活動の体験がないものの，相手と自分は異なる背景をもつ存在として当たり前という前提で接しないように試みる姿勢が窺われる。以下，コメントの下線は筆者による。

日本人学生Aのレポート

今まで自分が当たり前だと思ってきた文化や習慣が他のどの文化や国でも同じではない(当たり前ではない)と思っておく。

中国人留学生 B のレポート

異文化による価値観の違い。自分が当たり前に思うことに対して，他人がそう思わないかもしれないので，お互いの価値観を理解し，尊重すべきだ。

3.4　結果：第 1 回目発表後の振り返り

実際に初めて協働活動をした後に，振り返りの時間を取った。そこでは，言語の側面に焦点が当たっていた。具体的には，留学生が日本語を分かっているかどうか確認することの大切さに言及されていた。日本人学生 C のレポートのように，留学生は JLPT N1 以上を有し，会話も流暢である。ともすると，言語面での特段配慮は必要にないように感じてしまう部分もある。

日本人学生 C のレポート

留学生にとっては母語とは異なる言語でプロジェクトを進めているので，留学生が作ったアンケートに対して日本語の確認を頼まれた。それまでは，留学生の日本語が流暢だったので，異文化・言語に対する配慮ができていなかったと思う。このプロジェクトでは留学生が日本語の確認，コミュニケーションを図ってきてくださったが，簡潔で分かりやすい表現を心掛け，必要に応じて確認を行うことをプロジェクトの際に気をつけたい。

しかしながら，韓国人留学生 D も言及しているように，若者言葉などいくら流暢でも実は理解できない言葉があり，相手に理解度の確認を求めていた。

韓国人留学生 D のレポート

会話的な面である。日本の学生は最近できた言葉をよく使いその言葉に対して意味が分からなかったり，会話が通じない時が頻繁にある。大事なのはその言葉を使う時相手が理解できているか確認して欲しい。その上，留学生も話が分からなかったり，話に混ざるのが難しかったら絶対に言うことが大事だと思った。

3.5　結果：第 2 回目発表後の振り返り

第 2 回目発表後の振り返りになると，第 1 回目のように言語的側面ではなく，日本人学生 E や中国人留学生 F が言及している通り，協働活動では，情

報共有に気を付けるべきであるという意識が高まった。

日本人学生 E のレポート

> *誤解やプロジェクトの進行に支障が生じる可能性があるため，明確な情報共有や意思疎通などのコミュニケーションに気をつけるべきだと思った。*

中国人留学生 F のレポート

> *メンバー間で誤解が生まれないように，考えや情報の共有を怠らないことだ。チーム全体で共通の目標を確認し，それに向けて協力することが重要だ。*

「ことばへの気遣い」コードの変容を見ても（図 2 参照のこと），プロジェクト前や第 1 回目発表後では依然として「ことばへの気遣い」へ言及が多かったものの，第 2 回目発表後は極端に言及が少なくなった。このことから，最終的には「ことば」は課題の中心ではなくなることが分かる。

3.6　結果：複言語使用に対する意識

下記表 3 の通り日本語以外にも中国語や韓国語がアンケート項目など準備物や成果物の PPT に使用されていた。グループワークでも複言語が飛び交う場面が見られた。

表 3：複言語使用状況・場面

回数	班	準備物・成果物	複言語使用場面	言語レパートリー
1	A	なし	・専門用語を話す際 ・日本語通訳 ・各国の情報調べ ・自分の言いたいことをもっと上手に伝えるため	日本語，中国語
	B	アンケート依頼文・項目（中国語）		日本語，中国語
2	C	様々な国のお正月の名称，食べ物（韓国語・中国語）		日本語，中国語
	D	時間割（韓国語・中国語）		日本語，中国語，韓国語

次に，韓国人留学生 D へのレポートを基にしたフォローアップ・インタビューに着目する。D は授業内で唯一の韓国語母語話者である。グループ・ワ

ークでは，韓国語に興味がある日本人学生がおり，たまにDが韓国語で話すと日本人学生が聞き取ることができ，日本語で言ってくれる場面もあったという。Dは学部の授業で第二言語として中国語を学んでいる。レポートでは，日本語も中国語も聞き取ることができたが，中国語から日本語へ，韓国語から日本語に切り替えて話すとき日本語を忘れたり韓国語を忘れたりし，困った経験について言及されていた。そのため，当時の言語使用について，頭の中はどうなっていたのかをフォローアップ・インタビューでDに聞いた。

109D:1年前とかはあの，日本語を聞いたら，韓国語で変換するとかが多かったんですけど，今はそういう感覚で接しているじゃなくて。聞いたら日本語で認識している。この時期はちょっと違いました。中国語を聞いたら，日本語を優先するか韓国語を優先するかがたぶん混乱する？
*110T:あー頭の中で?そっかそっか。中国語聞いて，しかも中国語を日本語で勉強しているもんね。それは**頭の中どうなっていたの？***
*112D:**頭の中が混乱していました**。たまに韓国の人と話す時も混乱する時が多くて，また，英語を周りで使う人たちが多いんじゃないですか。たまに，英語で話しているんですけど，あの子たちも。その時も混乱します。*
113T：そうだよね。確かにそれわかるね。あ，そっかそっか。だから，中国語を聞いて「あ，わかった！聞いたことあるぞ」っていう時に，日本語で答えというか韓国で答えというかこう混ざってしてたんだね。

つまり1年前とは複言語使用の実感が違っており，当時は複言語使用により活性化されるというより「頭の中が混乱していた」ということが分かった。

4　まとめ

本分析からの教師自身へのビリーフの気づきについて考察する。本授業実践は複言語も使用しながら一見ディスカッションも盛んで，成果物にも複言語使用も協働活動へ意識変容も見られた。これはある意味，筆者自身がもつ

ビリーフ通りの授業展開であり，そのため,「国際共修」を通して，全ての言語レパートリーを使い，活性化され学生の学びが深まり実践的に学ぶ教育空間がつくられたのではと認識していた。しかし，学生の振り返りレポートやインタビューの分析を通して，批判的に自身の教育実践を問い直し図ると，複言語使用は活性化させるという側面だけではなく，言語習得段階によっては混乱させる可能性もあり,教師自身が複言語使用している学生の「頭の中」が見えていなかったことにも気づくことができた。教師自身のビリーフのフィルターがかかっている場合，授業実践を客観的に捉えることは難しい場合が示唆される。今後の課題としては，どのように学生の頭の中に気が付き，授業改善したら良いのか。そのための授業の仕かけや意図性が重要になると言える。

＜引用文献＞

秋吉恵・河井亨（2016）「大学生のリフレクション・プロセスの探究―サービス・ラーニング科目を事例に―」『名古屋高等教育研究』,16，pp.87-109.

坂本利子（2013）「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか―多文化共生育成をめざして―」『立命館言語文化研究』24（3）, pp.143-157.

坂本利子・堀江未来・米澤由香子（2017）『多文化間共修―多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社.

末松和子・秋庭裕子・米澤由香子（編著）（2019）『国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂.

樋口紘一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析【第２版】―内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.

米本和弘・佐野香織（2023）「国際共修において教員が描く境界とその境界へのかかわり方の問い直し―2 大学間の教育実践での教員の協働探究を通して―」『留学生交流・指導研究』,Vol.25, pp.49-61.

Council of Europe (2007). *FROM LINGUISTIC DIVERSITY TO PLURILINGUAL*

EDUCATION: GUIDE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN EUROPE, Council of Europe.

地域コミュニティにおける「仲介」行動を考える

―住民トラブルや災害リスク発生時に必要な仲介能力養成の試み―

小口　悠紀子（広島大学）

要旨

本稿では，地域コミュニティで想定される住民トラブルや災害リスクの発生時において，参加者の言語資源を活用しながら「仲介」活動を行うことの重要性を論じる。その上で，日本人市民と外国人市民を対象にした仲介能力の養成を目指した実践を報告し，特に CEFR および CEFR-CV における「仲介」の概念を基に，「テキストの仲介」だけでなく「概念の仲介」や「コミュニケーションの仲介」の必要性を指摘する。実践の結果，実践の参加者らは複言語によるコミュニケーションという意識を持ちながら仲介行動を実現する様子が窺えた。その一方で，実践 1 では仲介行動に自文化が無自覚に反映されることで更なるトラブルが生じる可能性について指摘する。実践 2 では，「テキストの仲介」に留まり，行動にまでつながらない仲介行動は，災害リスク発生時には不十分であることを指摘する。

【キーワード】地域コミュニティ，災害，リスクコミュニケーション，テキストの仲介，CEFR-CV

Keywords: Local Community, Disaster, Risk Communication, Text Mediation, CEFR-CV

1　地域コミュニティにおける「仲介」活動を考える

1.1　はじめに

近年，日本では外国人住民の数が増えつつあり，多様な言語的・文化的背景を持つ人々と共生する社会の実現が課題となっている（菅川・小口 2024）。神吉（2023）では，まちで暮らす外国人市民が増加する中で，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指摘する。外国人住民の増加に伴い，地域コミュニティにおけるコミュニケーションとして，多言語での翻訳や「やさしい日本語」の運用が急速に普及しつつあるが，果たして外国人との共生を考えた場合「テキストの仲介」，つまり，言語横断的な通訳・翻訳だけを行えば，十分なコミュニケーションが成り立つのであろうか。

本稿では，こうした問題意識をもとにして，地域コミュニティでのトラブルとリスクにおける「仲介」行動に焦点を当て，「テキストの仲介」にとどまらない仲介能力の養成を目指す実践について報告する。

1.2　CEFR における「仲介」とは？

本実践では，地域コミュニティで起こり得るトラブルとリスクに対し，CEFR における「仲介」という概念に着目して考える。

まちで暮らす外国人市民が急増する中で発生するトラブルやリスクについて考えた場合，慣れ親しんだ言語や文化，習慣の違いからその発生の背景が多様化することが想定される。実際に，筆者が暮らす東広島市で 2023 年 1 月に市民を対象に実施された「国際交流に関するアンケート」において，（外国人市民が多いこのまちで）みんなが暮らしやすいまちになるためには何をしたらよいかという問いに対し，ルールやマナーの遵守，災害発生時のリスク対策などに絡めた回答が見られる。その中で外国人市民との生活上のトラブル回避のために，周知不足や他言語での情報提供不足，コミュニケーション不足を解消することなど，「外国人市民に情報が伝わっていないこと」「文化差などが原因で，十分な理解に至っていないこと」を問題視する声が上がっ

ている。こうした問題を解決に近づける手段として「仲介」があり，今，まさに日本語教育関係者や外国人市民だけでなく，日本人市民も合わせて，この仲介能力を育成していく必要があると考える。

2001 年に公表された CEFR，および，2020 年に出版された CEFR-CV において，「仲介」は，「自分の意見を表現することではなく，直接，意思疎通ができない人々の間，（それだけではないが）通常は異なる言語の使用者間のコミュニケーションを可能にする仲介者として行動することである（Council of Europe 2001:87）」とされている。また，「言語使用者／学習者が社会的行為者として，意味の構築や伝達のために橋渡しをしたり手助けを行ったりすること（Council of Europe 2020:90，訳は櫻井・奥村 2024）」とされている。さらに仲介は人と人をつなぐ社会で重要な活動であり，我々の社会での通常の言語機能において重要な位置を占めている。この「仲介」は，2001 年の CEFR では言語間を仲介する能力（主に翻訳や通訳）とされているが，2020 年の CEFR-CV ではより具体化され，「テキストの仲介」「概念の仲介」「コミュニケーションの仲介」の３つに分けて能力記述文が提示された。

これらを踏まえ考えると，先に述べた市民らの声は，すでに「テキストの仲介」，すなわち，言語横断的な通訳・翻訳の提供という域を越え，地域コミュニティにおける外国人市民との共生において，「概念の仲介」「コミュニケーションの仲介」の必要性を感じているとも解釈ができるであろう。

1.3　地域コミュニティに求められる仲介能力とは？

North & Piccardo（2016）は，異文化・異言語の人同士が一つの状況に対して異なる認識や解釈をした場合の「仲介」が重要であることを指摘しているが，ここではその具体的な実例を示した研究を紹介する。

例えば，松岡（2024）は，災害発生時に外国人市民と日本人市民の間で起こりがちな状況の解釈のずれに対し，「テキストの仲介」だけでは不十分で，両者の認識を把握している人が「概念の仲介」や「コミュニケーションの仲介」を行うことの必要性を述べている。具体的には，避難所での食事に関して，

外国人市民の宗教上の制限に対する理解や認識のずれを把握できる人が仲介役となることで対立を防げるというものである。

同様に,避難所のシミュレーションをする対話活動を行なった小口(2024)では,イスラム教徒に対する宗教的配慮の必要性についての日本人市民と外国人市民の対話場面において,イスラム教徒が男女別の部屋で就寝する必要があると知っていた日本語教師が両者の仲介役となって対話をサポートしている例が紹介されている。

このように,地域コミュニティにおけるトラブルやリスク発生時の対応においては,とりわけ「テキストの仲介」「概念の仲介」「コミュニケーションの仲介」を行なっていくことが重要であると考えられるが,こうした「仲介」に対する市民の意識や実態,また,仲介能力の育成については十分議論が進んでいない。

そこで,次節からは,地域で暮らす日本人・外国人がそれぞれの言語資源を用いて地域のトラブルやリスクを解決するために,どのような「仲介」行動をとるのか,その現状と課題を明らかにし,仲介能力の養成のあり方について考えることを目的として行なった2つの実践例について紹介する。

2 実践の概要

2.1 本実践のねらい

ここで紹介する 2 つの実践は,(1) 日本語教育を専攻する留学生と日本人大学院生を対象にするもの,(2) 日本人市民と外国人市民を対象にするもの,である。それぞれの概要を述べる前に,実践者が 2 つの実践にどのような「ねらい」を定めたかを述べる。

まず,1 つ目の実践の目的は,日本語教育を専攻する留学生らが「テキストの仲介」にとどまらない仲介行動を取ることができるかを観察することである。同時に,「テキストの仲介」以外の仲介の必要性に対する気づきを促し,どのような仲介が必要かを考えさせるための取り組みとして,日本人と留学生が参加する大学院の授業の一環として実施した。

2 つ目の実践の目的は，市民らが「テキストの仲介」にとどまらない仲介行動を取ることができるかを観察することである。同時に，「テキストの仲介」以外の仲介の必要性に対する気づきを促し，その具体的な実現方法について具体的に考えたり，実際に試したりできる取り組みとして，日本人市民と外国人市民を対象とした公開講座の中で実施した。

ここからは実践 1,2 の概要について順にまとめる。

2.2　実践 1 の概要

本実践は，日本国内の国立大学における大学院生対象の授業の一部として行った。受講生は全員，日本語教育学を専攻する大学院生であり，分析対象としたのは大学院生 15 名（日本語母語話者 5 名，中国人留学生（CEFR B2～C1 相当レベル）10 名）で，いずれも 20 代であった。

本実践は，『かかわることばかかわることば：参加し対話する教育・研究へのいざない』（佐藤・佐伯 2017）をテキストに用いた授業全 7 回中の 6 回目に実施した活動のうちの一部であり，以下に述べるタスクはそれまでの講義内容をふまえた上で筆者が作成した。実践の対象者に示したタスク文は「あなたの住んでいるアパートで，ゴミ出しの日を間違っていて回収されないゴミ袋があり，自治会長さんが困っている。仲介者として，貼り紙を作成しよう。」で，白紙の A4 用紙 1 枚を自由に用いて張り紙を作成する活動とした。タスク作成に要した時間は 20～30 分であった。対象者に許可を得た上で，実践者による観察メモ，完成したタスクシート，授業中の発言のメモ，実践者が対象者に実施した事後インタビューを分析材料とした。

2.3　実践 1 の結果と考察

実践 1 において作成されたタスクシートの事例を以下に示す。なお，本実践は母語による相違を比較分析することを当初の目的としていなかったものの，留学生と日本人学生の間に異なる傾向が見られたことから，日本語母語話者の作品や発言には JP，留学生（中国語母語話者）の作品や発言には CH

という記号を便宜上用いる。

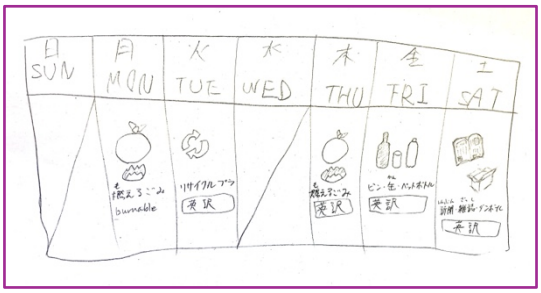


図 1 JP1 による作品

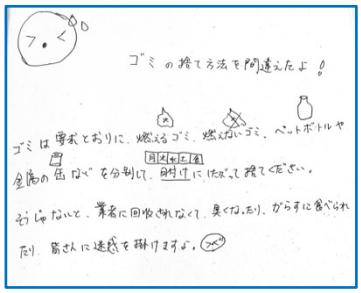


図 2　CH1 による作品

図 1，2 で示されているように，対象者の作品の全体的な傾向としては「伝えること」に焦点化し，多言語，イラスト，ふりがな，「やさしい日本語」併記など，様々な仲介の方略を用いる工夫が見られた。

実際に授業中の発表やインタビューにおいても，「日本語で書く場合も，ふりがなを付けたり，「やさしい日本語」表記も書くように工夫した （CH2)」「何がダメかと何が OK かの両方を書く方が伝わりやすいと思った（CH3)」「外国人が多い街なので，母語話者ではない可能性も考慮し，複数言語表記にした（JP1)」「(間違えた人には）悪気がない場合もある。イラストを貼れば，何かのメッセージだと気づかせることができる（JP2)」などの意見が聞かれた。

一方で，留学生と日本人学生が作成したシートには，母語や母文化による違いではないかと思われる傾向も観察された。具体的には，図 2，3 にあるように日本人学生は「ごみの出し方」「Thank you for your corporation」「よろしくお願いします」のように，お知らせや依頼といった形で作品を作成していた。それに対し，留学生は一部，図 2 のような作品もあったものの，多くが図 6，7，8 にあるように「罰金」「注意」「厳守」「義務」「防犯カメラ」「違法行為」 など厳しい語彙使用でルールを遵守させる傾向があった。このことに対し，「中国人には優しい表現では伝わらない，守らない（CH4)」「日本人の作ったポスターは優しすぎる （CH5)」という意見が出た。一方で日本人学生

からは「(単にうっかり) 間違えただけの可能性もあるのに，怖い（JP3)」「脅しのように感じる（JP4)」「罰則を課したからといって直るのか，根本的な解決には至らないのではないか（JP5)」という意見が出た。

その後，授業内では「「罰金」「違法行為」「防犯カメラ」表記は個人間でのやりとりに必要なのか」「更なるトラブルや相手への不快感へとつながるのではないか」という議論が起こった。

これらをまとめると，日本語教育を専攻する留学生らが「テキストの仲介」にとどまらない仲介行動を取ることができるか，という問いに対しては，見えない相手が「複言語」話者であることを想定し，多言語やイラスト使用などさまざまな方略を駆使してメッセージを伝える必要性は感じていると捉えることができる。特に，ゴミを間違った曜日に出すという行動について，言語的な誤解以外に起因する可能性について述べているものも多く，「テキストの仲介」以外の仲介による対応について考える学生が多かった。一方で，留学生が作成したシートには，厳しい語彙を用いて罰則に言及するなど，日本人学生が作成したシートとは異なる傾向が見られた。これに関しては，母語や母文化の違いが反映された可能性があるほか，日本語教育での指導（禁止表現）の影響や，(L2 で表現する場合) 注意資源が「言語的な仲介」にとられ，文化的仲介や社会的仲介に意識が向かなかった可能性も考えられよう。

今回の実践を通して，(1)「単なる辞書的翻訳」を超えた仲介行動には，無自覚に自文化の影響が色濃く現れる可能性，(2)「文化的仲介」「社会的仲介」を行う難しさ。仲介行動が更なるトラブルを引き起こす可能性が示唆されたと言える。

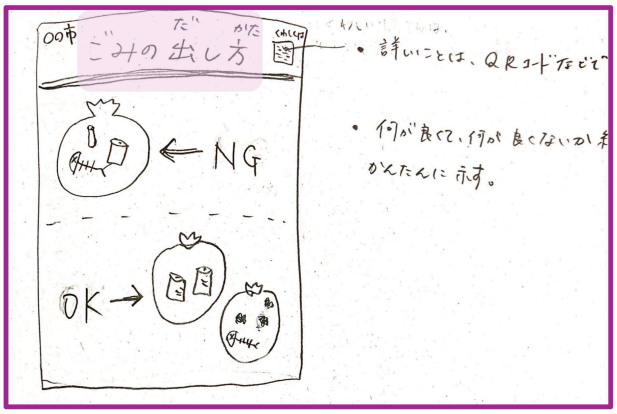


図 3　JP2 による作品

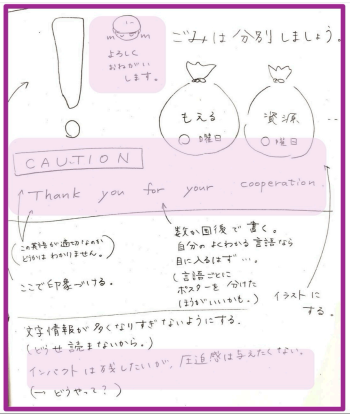


図 4　JP4 による作品

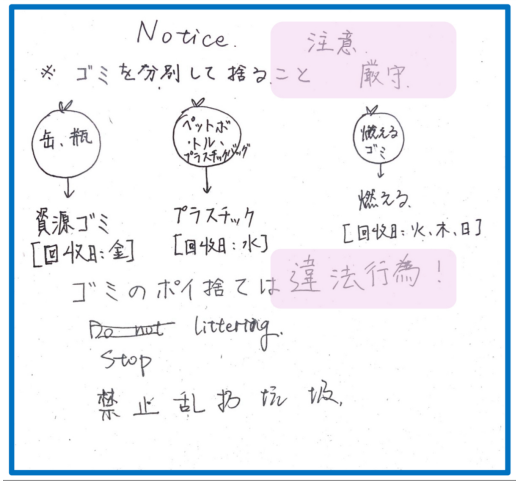


図 5 CH4 による作品

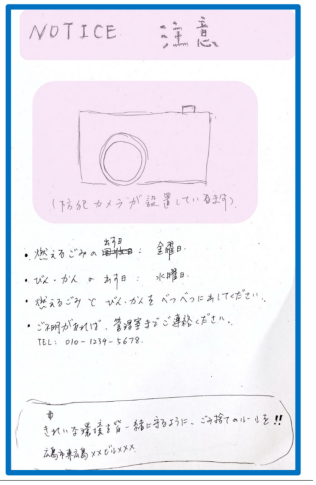


図 6　CH6 による作品

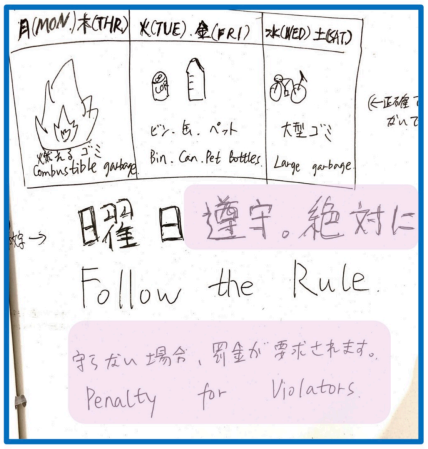


図 7　CH7 による作品

2.4　実践 2 の概要

本実践は，日本国内の地域で暮らす市民対象に行われた「やさしい日本語連続講座」（全 3 回）における防災学習ワークショップの一部として筆者が行った。本講座は毎回担当講師が変わるもので，第 1 回目やさしい日本語の基礎を学び，第 2 回目はゴミ捨てなどの生活ルールやマナーについて，第 3 回目は防災についてやさしい日本語を使いながら実践的に学ぶものであった。講座の参加費は無料で，本稿で対象とする参加者は，日本人市民 13 名，および，外国人市民 7 名であった。参加者の年齢は 20 代から 70 代であり，5 グループに分けた。

日本人市民の多くは，国際交流や日本語学習者の日本語学習支援に興味があるという理由から参加していた。外国人市民の出身は中国，ベトナム，オーストラリア,韓国であり,CEFR B1～C2 程度と話者による開きが見られた。

実践の対象者に示したタスク文は「平成 30 年 7 月豪雨の際にも発生していた「線状降水帯」について，あなたの地域に住む外国人市民の人は知らない。（仲介者として,）説明しよう。」で，白紙の A4 用紙 1 枚をメモ用紙として配布した上で,自由に伝え合う活動にした。活動に要した時間は 10 分であった。対象者に許可を得た上で，実践者による観察メモ，タスク中のメモ，タスク中の録音データを分析材料とした。

なお，このワークショプは，ブロックを用いて日本人市民と外国人市民が共に災害リスクについて対話することを目的とするものであるが，本稿ではその開始部分にあたる災害に関する専門用語の仲介活動のみを対象とする。災害に関する専門用語の仲介は「テキスト仲介」に意識が向きやすい活動であるものの,「線状降水帯」という用語は媒介語などに直訳したところで意味が伝わりにくく，実際の避難行動には繋がりにくい。参加者らがそうした事情に自ら気づき，さらなる仲介行動へ移行することができるかどうかを観察したり，のちに行う対話活動でその気づきを生かした仲介行動があらわれる可能性があることを配慮し，このような設定にした。

2.5　実践 2 の結果と考察

実践 2 において日本人市民 2 名（以下，JP1，JP2）とベトナム出身の外国人市民 1 名（VN1）のグループの間では以下のようなやりとりが行われた。

JP1	ベトナム語…ごめんなさいね，全くわからない（笑）
VN1	（スマホので予想した言葉の日本語の訳を見せる。）
JP1	あ，違う違う…うーんなんて言ったらいいかな…漢字が難しいよね，要は，線…線状降水帯で，どう言ったら良いかな，日本ってこんなかんじ，ジャパン，それで，ここが（地域名）。雲がさ，雨が降っている時，ずーっとおんなじところに雲がずーっと，
JP2	雨がずーっと降ってる
VN1	分かります
JP1	同じ場所にずっと雲が線のように

	（ファシリテーターが全体に問いかける）
	線状降水帯，どうして危ないですか？
JP1	わからない…難しいよね（笑）
JP2	英語は分かりますか？
JP1	あーそうか，ベトナム，ベトナム語は英語ある？
JP2	ベトナムはベトナム語
JP1	日本って，あの，外国語ってまず英語を習うんですよ。ベトナムって，まず何を習いますか？
	（5 秒ほど沈黙）
JP1	えっと，第二外国語…（笑）他に話せる言語はなんですか？
VN1	日本語が少しと，（後略）

当初，このグループは「線状降水帯」という専門用語をスマートフォンの機械翻訳によって伝え合おうとしていた。しかし，それではうまくいかず，JP1 が用語の意味をやさしい日本語に訳して伝えようと試み，JP2 が端的に補足を加える。VN1 は JP2 に対し「分かります」と答えたものの，全体的に意思疎通がうまくいっていないと感じた JP1 は「難しいよね」と相手に寄り添う姿勢を見せた。そこで，JP2 が相手が複言語を持つ可能性を想定し，改めて日本語以外の媒介語に訳すことでより円滑なコミュニケーションが取れないか尋ねている。その後，このグループは適切な媒介語が見つからず，やりとりが停滞してしまった。

紙幅の都合から一例のみ示したが，他のグループも含め，グループ間における日本人市民と外国人市民のやり取りは専門用語をやさしい日本語，もしくは，媒介語に訳す，あるいは，イラストで伝えようとするなど，用語そのものの意味伝達にとどまり，ファシリテーターが後に明示的に促すまでは「線状降水帯」の予報をニュースで見た時に取りうる・取るべき行動（天気予報を頻繁に見る，外出を取りやめる）や，その危険性まで言及されなかった。つまり，この場では「言語」と「行動」が切り離された状態の仲介活動が行われていたといえよう。

近年，市民に対する「やさしい日本語」の紹介や実践の場の提供などは進んでいる。「やさしい日本語」の話者になるということは，仲介活動に積極的に関与するということである。本実践で得られた例からは「テキスト仲介」

に止まらない仲介活動を視野に入れ，市民に対して行動志向のアプローチと合わせた意識化を図っていくことが重要であると言える。

3　まとめ

本実践は，地域の問題解決の糸口として，「仲介」を通して参加者が持つ言語資源を活用する理想状態を創り出そうと試みた。実践者は，地域の問題解決には，参加者が複数の言語使用によるコミュニケーションを意識できれば，仲介行動がうまく成立すると解釈し，それぞれの実践を試みた。両実践において市民間のやり取りで観察されたこととしては，(1) 相手が複数言語の理解者であるかもしれないという想定，(2) 相手の理解できる言語や方法をなんとか見つけ出そうとする努力があったと言える。しかし，【実践１】では，仲介行動には無自覚の自文化が色濃く現れる様子が観察され，仲介行動が更なるトラブルを起こすのではないかと，議論になった。 【実践２】では，実際に行われた行動は，単なる辞書的翻訳活動ではないものの「テキストの仲介」に留まる行為が多く，リスクの解決には不十分であると言える。神吉 (2021) や家根橋・山本・小口・帖佐 (2024) では，外国人との共生が「外国人問題」「日本語問題」だと置き換えて捉えられがちであることを指摘しているが，日本人市民と外国人市民の両者を対象に仲介行動について考える実践を行うことはこうした誤解を解く糸口にもなりえよう。今後「仲介行動」の養成を試みる実践における課題として，(1) 仲介活動の自文化への気づき，(2) 文化的・社会的仲介の気づきや育成につながる具体的な実践例の提供，(3) 行動（課題）と言語のつながりを意識化するような仲介活動の設定などが本実践の成果として示唆されたといえる。

＜謝辞＞

本稿は，JSPS 科研費 JP 22K13147，および，2022 年度マツダ財団青少年育成関係研究助成の成果の一部である。

＜引用文献＞

大木充・西山教行（編）（2024）『CEFR-CV の「仲介」と複言語・複文化能力』凡人社.

神吉宇一（2021）「共生社会を実現するための日本語教育とは」『社会言語科学』24(1), pp.21-36.

神吉宇一（2023）「共生社会の実現と日本語教育」『ヨーロッパ日本語教育 27』, pp.15-28.

小口悠紀子（2024）「地域住民参加型の防災学習の必要性―LEGO®で対話を生み出す実践から―」『日本語教育』187 号, pp.136-150, 日本語教育学会.

櫻井直子・奥村三菜子（2024）『CEFR-CV とことばの教育』くろしお出版.

佐藤慎司・佐伯胖（2017）『かかわることばかかわることば：参加し対話する教育・研究へのいざない』東京大学出版.

菅川裕希・小口悠紀子（2024）「子育て世代の外国人に寄り添う地域日本語教育の必要性 : 多文化コミュニティの創出を目指した広島県東広島市での実践を通して」『広島大学日本語教育研究』34 号, pp.21-28.

松岡洋子（2024）「災害時に求められる仲介とは―移民受け入れ社会の仲介力を考える―」大木充・西山教行（編）『CEFR-CV の「仲介」と複言語・複文化能力』, pp.69-88, 凡人社.

家根橋伸子・山本晋也・小口悠紀子・帖佐幸樹（2024）「「地域日本語教育」の「地域」を問う―その多様なあり方を巡って―」『言語文化教育研究』22 巻, pp.286-305.

東広島市「国際交流に関するアンケート結果」https://www.city.higashihiroshima.lg.jp/soshiki/seikatsukankyo/14/2/35189.html（2024 年 12 月 13 日）.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Strasbourg: Language Policy Unit, COE. Also: Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

North, B & Piccardo, E.（2016）“Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR”, Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

ことばの学習と、仲介のリソースとしての翻訳機の使用

―異なる価値観をもつ者とのコミュニケーションにおいて―

嶋津　百代（関西大学）

佐藤　慎司（プリンストン大学）

要旨

ことばの教育の現場では，複言語・複文化主義やトランスランゲージングなどの新たな理論が支持されている一方で，未だ従来の個別言語主義を前提とした学習観や教育観が根強い。本研究は，アメリカと日本の大学生が，協働プロジェクトにおける活動で，ある言語を別の言語に置換すると考えられている翻訳機の使用について議論した内容を紹介する。翻訳機の使用についての議論を通して，学生たちは自らの，そして相手の言語観や言語学習観を振り返る。言語間の境界の可能性や新たな言語を学ぶことの捉え方を吟味する学生たちの記述から，異なる価値観をもつ他者とのコミュニケーションに関する示唆が得られた。

【キーワード】ことばの学習，リソース，翻訳機，仲介，対話

Keywords: language learning, resource, translation device, mediation, dialogue

1　はじめに

日本語や英語，共通語や方言などのように，言語を個別に捉え，その中での言語使用を一様なものとする見方が再考され，複言語・複文化主義（細川・西山 2010）やトランスランゲージング（Garcia & Li Wei 2014）などの新たな見方が提唱，支持されるようになった。しかし一方で，教育にかかわる現場では，従来の近代的な言語観が未だ広く受け入れられているとも言えよう。こうした状況下で，ことばの教育は，近代的な言語観を前提とした，ある言語を別の言語に置き換えると考えられている翻訳機（翻訳ソフトやアプリ）の使用に，どのように向き合っていけばよいだろうか。また，複言語環境に在ることばの話者は，「翻訳機の使用」についてどのように考えているのだろうか。本研究は，そのような問いへの答えを探るために，ことばの学習における翻訳機の使用について考察することからはじめ，翻訳機の使用の考察を通して，教育実践の場の参加者がお互いの言語観や言語学習観を振り返る機会を提供することが目的である。

2　日米大学生によるビデオ作成協働プロジェクトについて

本稿で取り上げるのは，アメリカの大学の初級日本語学習者と日本の大学の日本語教育演習を受講している学生（外国語専攻 3〜4 年生）による「ビデオ作成協働プロジェクト」である。この協働プロジェクトは，2017 年から毎年継続しており，秋学期に双方の大学の授業活動の一環として行われている。

この協働プロジェクトでは，アメリカと日本の大学の学生 4〜5 名から成る混合グループを作り，学生は学期を通してグループごとに活動を進める。協働プロジェクトの最終目的は，各グループで「社会に，コミュニティに，だれかに役立つための」ビデオを作成することである。学期後半に行うビデオ作成を首尾よく進めるため，学期前半は，SNS を用いた交流活動を通して，学生は各自所属するグループのメンバーとのチーム・ビルディングを行い，お互いを知ることに努める。この学生間の交流活動は，自分の利用可能な言語リソースでやり取りすることが奨励されている。学生たちは，SNS 上で，英

語や日本語（ひらがな・カタカナ・漢字），絵文字を駆使してやり取りを展開していく。

本稿で考察の対象としたデータは，2023 年秋学期に収集されたものである。2023 年度のビデオ作成協働プロジェクトでは，LINE を用いた交流活動に加え，「翻訳機の使用」を振り返る活動が行われた。この「翻訳機の使用を振り返る活動」を行ったのは，過去の協働プロジェクトの交流活動において，あるグループの SNS 上のやり取りで「翻訳機の使用」が問題として指摘されたことがあったためである[1]。

本稿では特に，この「翻訳機の使用を振り返る活動」を取り上げる。協働プロジェクトの交流活動が始まった頃，学生たちは「日本語学習における翻訳機の使用についてどう思うか，また，LINE での交流活動で翻訳機を使用しているか。使用している場合，どんな時に使用しているか。それはなぜか」という質問に対する回答を書き残しておいた。そして，交流活動が本格的に始まると，(1)「翻訳機を使ってどうだったか。翻訳機使用のメリットとデメリットを挙げる」課題が与えられた（フェーズ 1)。

交流活動中には，こうした翻訳機の使用に関する意見を書いたものを双方の大学生間で読み合い，それぞれの考えを知った上でやり取りを続けていった。そして交流活動の後に，学生たちは各自の言語観（ことばとは？）や言語学習観（ことばを学習するとは？）について考えをまとめ，提出した。この交流活動終了後に行った振り返りでは，具体的に（2)「翻訳機を使って言語を置き換えることについてどう思うか（ある言語を別の言語に置き換えることは可能か。もし可能であれば，それは完全に可能か。不可能な場合，なぜ不可能だと思うか)」，また（3)「言語の間に厳密な境界を引くことについてどう思うか，それに関連して『新しい言語を学ぶ』とはどういうことだと思うか」などについて，学生に各自の意見を書いてもらった（フェーズ 2)。最後に，双方の大学の学生の振り返りを，さらに互いに読み合い，感じたことをまとめてもらった（フェーズ 3)。

これらの活動中，アメリカの大学の学生にとっては日本語で書かれたもの，

日本の大学の学生にとっては英語で書かれたものを読む際に，翻訳機の使用が認められていた。双方の大学の学生間で，「翻訳機の使用」に関する意見，「言語間の境界」や「新しい言語を学ぶこと」についての考えを読み合うことで，学生たちは互いの言語観や言語学習観を知ると同時に，自らの言語観や言語学習観を深く掘り下げていくことができる。本稿ではさらに，この交流活動におけるやり取りや振り返りの事例を分析することで，さまざまに異なる言語観や言語学習観を持つ学生たちが，相手の考えを知り，かれら自身のコミュニケーションをどのように捉えていったかにも注目する。

3　翻訳機使用の振り返りから言語観・言語学習観の共有へ

2 で説明した「翻訳機の使用を振り返る活動」を通して，学生が持つ言語観や言語学習観が明らかになってくる。本稿では，あるグループの活動を事例として取り上げる[2]。グループ A のメンバー[3]は，以下の表 1 の通りである。

表 1：グループ A のメンバー紹介

フォスター	パルマー大学機械工学専攻の大学 2 年生。過去に 2 年ほどブラジルに住んでいたことがあり，ポルトガル語を話す。ポルトガルで多くの日系人に出会ったことで日本語に対する興味を持つようになった。
シャーロック	パルマー大学数学専攻の大学 2 年生。中国語を 1 年勉強した経験を持つ。
ローラン	パルマー大学 1 年生。フィリピン出身。専攻は未定である。高校時代はイタリアのインターナショナルスクールに在籍していた。
アヤ	関山大学外国語専攻 3 年生。物静かであるが、日本語教育について真摯に学んでいる。
ハルカ	関山大学外国語専攻 3 年生。2 年生時に留学先の日本語クラスに、週 1 回日本語ボランティアとして参加していた。

3.1　翻訳機の使用を巡る対話

先述のように，双方の大学の学生たちは，交流活動が始まった頃にまず，「翻訳機の使用」について自らの考えや意見を書き留めておく課題が与えられた。

グループ A のアメリカの大学生の 1 人，フォスターは，翻訳機が示す翻訳

自体をあまり信頼しておらず，できれば辞書を使いたいと思っているが，「知らない，あるいはわかりにくいフレーズを理解するためには，翻訳機を使ってもいい」という意見を述べている。フォスターと同様に，シャーロックも「漢字の確認のために」，また，ローランも「知らない語彙や語句を調べるのに」翻訳機を使用するという。

日本の大学の学生であるアヤとハルカも，英語学習のために翻訳機を使用している。アヤは，できるだけ翻訳機を使わないよう心がけてはいるが，英語作文に間違いがないかを確認するのに翻訳機を活用することがあるという。ハルカは「全ての文を翻訳機にかけるのではなく，分からない単語や言い回しのみを翻訳機で調べる」そうである。なぜなら「全てを翻訳してしまうと考える過程を踏まないので，自分の力にならないと思うから」という理由を挙げている。アヤもハルカも，語彙や文法を確認するための翻訳機の使用は許容している一方で，英語力の向上を見据えた場合，過度の翻訳機の使用には否定的である。フォスターも，先述の文に加え，「翻訳ツールを使わないということは，日本語学習に対するコミットメントの表れだと思う」と続けており，学生たちのこれらの記述には，ことばの学習の文脈によって翻訳機を使い分けている様子が見て取れる。また，こうした意見に，学生たちは，ことばの学習は「自ら考える過程」が重要であると捉えていることが窺える。

さらに，ローランは「至急コミュニケーションを取らなければならない時に，誤解が生じないように翻訳機を使うこともある」と追記している。このローランと同じ意見を述べているのが，アヤである。アヤはホテルでアルバイトをしており，英語が必要な「メールや口コミ返信をする際には，お客様に失礼のないようにするため，翻訳機を時々使用している」という。ローランとアヤの記述には，翻訳機使用の目的において，ことばを通した他者への配慮や，かれらが考えるより良いコミュニケーションへの志向性が感じられる。

次に，交流活動が本格的に始まり，「翻訳機を使ってどうだったか」を振り返る課題が与えられた（フェーズ 1)。翻訳機の使用について，双方の大学の

学生による意見を読み，その感想を述べているグループ A の学生たちの記述を紹介する。

先述のように，アヤとハルカは，英語力向上のためには「自分たちでまず考えてから，確認のために翻訳機を使用する」と述べていた。フォスターとシャーロックは，アヤとハルカの意見が，自分たちと同じであることに注目している。ローランは，アメリカの学生の日本語力と日本の学生の英語力にレベル差があるため，翻訳機の使い方にも差異がある可能性を指摘した上で，学習を支援するツールとして翻訳機を使用することの意義を述べている。アメリカの学生も日本の学生も，ことばの学習においては，自分の力で考え理解したいと思っており，翻訳機に頼りすぎないようにしている様子が見えてきた。グループメンバー全員がほぼ同じ意見を持っていることがわかり，日本語の学習を始めたばかりのフォスター・シャーロック・ローランは，日本語学習においても，今後の交流活動においても，「自分たちでまず考えてから，確認のために翻訳機を使用する」ことをあらためて再確認している。また，ハルカは，こうしたアメリカの学生 3 名の意見を受け，以下のように述べている。

> 大学の生徒が「教える立場」から翻訳機の使用について考えた際は，翻訳機の使用をなるべく控えてほしいという意見が多かったかもしれません。ですが，学習者の立場，特に初級者には翻訳機は学習を促進するツールであることが分かりました。
>
> （ハルカ）

ハルカが受講している「日本語教育演習」は，日本語教師養成課程の必須科目であり，授業やプロジェクトを通して，教師としての視点を獲得していく過程を重視している。ハルカは，そのような教師の視点に立ち，翻訳機の使用について一般的に考えられているであろう意見を述べている点が印象深い。しかし一方で，初級日本語学習者であるアメリカの学生たちの考えを知

り，翻訳機が学習を促進するツールになり得ると理解したことを表明している。

3.2　対話による言語観と言語学習観の（再）認識

交流活動終了後に行った振り返り（フェーズ 2）では，学生たちの言語観や言語学習観に関する考えを導き出すために「言語の間に厳密な境界を引くことについてどう思うか，それに関連して『新しい言語を学ぶ』とはどういうことだと思うか」に回答する課題が与えられた。

「言語の間に厳密な境界を引くことについてどう思うか」という問いに対しては，ほとんどの学生が「不可能である」と回答していた。具体的に「言語は常に他の言語と影響し合っているものだから」という理由を挙げている学生もいた。グループ A のローランは「ある言語から別の言語に翻訳するプロであっても，ことばのニュアンスを正確に伝えられないのだから，言語を完全に置き換えることは不可能である」と述べている。一方で，同グループのハルカは「細部を忠実に翻訳することはあり得ないと信じたいが，新しい AI 技術の台頭を考えると，完璧に近い翻訳ツールは可能だろう」と述べ，翻訳機を仲介とし，今後形成されるであろう言語観を示唆している。

ここから，学生たちの記述に見られる，かれらの言語学習観を検討したい。「『新しい言語を学ぶ』とはどういうことだと思うか」という問いに対する回答として，引き続きグループ A の学生たちの記述を取り上げる。以下は，フォスターの記述と，それを読んだハルカの感想である（フェーズ 3）。

> 新しい言語を学ぶことは，ゼロから始めることではなく，すでに知っていることを増やすことである。また，言語は生き物であり，常に適応し，変化し，形成されていくものだということも重要だ。新しい言語を学ぶということは，このプロセスに参加することである。
>
> （フォスター）

新しい言語を学ぶことは，言語間にある境界線を薄めることだと考えていた私にとって，フォスターさんの言語を学ぶことは，言語が変化するプロセスに参加することだという意見はとても新鮮でした。この意見から，言語間の境界について新しい考え方を得ることができました。言語観の境界線は薄められるだけでなく，言語間に境界線があったとしても，その言語が時間を経て変化すると，その境界線は違う形を帯びることになる。つまり，言語間の境界線も変化するのではないかと感じました。

（ハルカ）

フォスターにとって，新しい言語を学ぶということは「ゼロから始めることではなく，すでに知っていることを増やすこと」であり，「このプロセス（言語が変化するプロセス）に参加すること」と考えている。このフォスターの考えが「新鮮」であったと反応しているハルカは，もともと「『新しい言語を学ぶ』というのは『言語間の境界線を薄めていく』ものだと捉えており，新たな言語学習は「自分がすでに知っていた知識に新しい情報を追加することであり，追加された情報は母語やすでに学習した言語との境界線をブレンディングして行き，その線を薄めていく」と述べていた。

その後，フォスターの考えを知り，ハルカは「言語間の境界」の捉え方に示唆を得て，「言語観の境界線は薄められるだけでなく，言語間に境界線があったとしても，その言語が時間を経て変化すると，その境界線は違う形を帯びることになる。つまり，言語間の境界線も変化するのではないかと感じました」と，自らの理解を深化させている。ここに，学生間での意見の読み合いによって生じた，ハルカの考え方に，何らかの変容が生じたことが窺える。

4　まとめ

以上，アメリカの大学と日本の大学の大学生による協働プロジェクトで課題として与えられた，翻訳機の使用に関する学生たちの記述を紹介し，それらの意見にかれらの言語観・言語学習観を探った。本稿のタイトルにあるよ

うに，翻訳機がことばの学習の「仲介のリソース」であることは，学生たちの記述にも観察できた。

私たちそれぞれがもつ言語観や言語学習観によって，実際のコミュニケーションへの志向性も異なってくる。そして，コミュニケーションの相手の言語観や言語学習観を知ることによって，自分の言語観や言語学習観が影響を受けることもあれば、なんら変化を受けないこともあるだろう。本稿では，学生らの言語観や言語学習観の変容の様相を具体的に示すことはできなかったが，少なくとも他者とのコミュニケーションにおいて，互いの考えを振り返り，自分とは異なる価値観を味わうという教育的目的は達成できたと考える。そのことを端的に表現してくれている日本の大学の学生の記述を引用して，本稿を終えるとする。

> このレポートを通して，生まれ育った環境や言語との関わり，さまざまな要因が影響しあい，言語についての考え方が異なるのかと考えた。上記のような問いには明確な答えはなく，さまざまな答えが存在しうると思う。さまざまな言語観こそが言語を通し，世界を繋げるきっかけになるのではないかと思う。
>
> （ケント）

＜注＞

1. 過去の交流活動において「翻訳機の使用」が問題になったことで，筆者らも「コミュニケーションとは何か」について，さらに考えを深めることができた。その交流活動の様子については，佐藤・嶋津（2022），嶋津・佐藤（2023）をご参照いただきたい。

2. アメリカの大学の学生が英語で書いた課題は，筆者らが日本語に訳したものを提示する。

3. 本稿に登場する学生名はすべて仮名である。

＜謝辞＞

本稿の内容の一部は，JSPS 科学研究費（国際共同研究加速基金（国際共同研究強化（B））「言説の変革を実現する言語教育観の国際比較研究」（研究代表者：嶋津百代，令和 4～8 年度，課題番号 22KK0033）の助成を受けた。

＜引用文献＞

佐藤慎司・嶋津百代（2022）「社会・コミュニティ参加とプロフィシェンシー」鎌田修・由井紀久子・池田隆介（編）『日本語プロフィシェンシー研究の広がり』pp. 61-73，ひつじ書房.

嶋津百代・佐藤慎司（2023）「自らのコミュニケーションを振り返り，他者に関わる―Facebook による日米大学生の交流実践―」佐藤慎司・神吉宇一・奥野由紀子・三輪聖（編）『ことばの教育と平和―争い・へだたり・不公正を乗り越えるための理論と実践―』pp. 133-162，明石書店.

細川英雄・西山教行（編）（2010）『複言語・複文化主義とは何か―ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ―』くろしお出版

Garcia, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave MacMillan.

Plurilingualism and Educational Practice

: Language Beliefs among Participants in a Local Communities, Telecollaboration, and Intercultural Collaborative Learning

Shinji SATO (Princeton University)
Sayaka IZAWA (Kansai University)
Yukiko KOGUCHI (Hiroshima University)
Momoyo SHIMAZU (Kansai University)

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is a foundational principle of language created by the Council of Europe to maintain peace in Europe, and its underlying views on language are plurilingualism. Plurilingualism is the position that all citizens have the right to acquire some degree of communicative competence in more than one language throughout their lives, based on their own needs (Hosokawa and Nishiyama 2010: 3). However not all individuals involved in language teaching and learning support plurilingualism without reservation, and not all have the opportunity to reflect carefully on their own beliefs about language in language education. This panel will look at how plurilingualism was perceived by participants in three educational practices that encouraged the use of multiple languages.

世界を俯瞰できる日本語教師養成の挑戦
―５カ国の日本語教師の視点から―

小野　正樹（筑波大学）
守時　なぎさ（リュブリャナ大学）
ムノジャット　ウマロヴァ（ウズベキスタン国立世界言語大学）
パッチャラーパン スワンナクート（カセサート大学）
グエン　スアン　グエン　ハイン （筑波大学）

要旨

日本語学習者の移動も活発になり，一つの教育機関や国で初級から中上級まで修学することは少なくなっている。そのため，日本語教師養成も複数国の視点で養成する必要性も高まり，日本語教師養成は一つの国での課題ではなく，複数の国，世界的な視点で課題に取り組むことが必要と考える。日本語教師としての知識・技能・態度の中でも特に態度に焦点を当て，中東欧のスロベニア，中央アジアのウズベキスタン，東南アジアのベトナムとタイ，そして日本の大学で行われている日本語教育の理論と実践から見えるものを再構築し，次世代の日本語教師養成の指針を提案する。

【キーワード】日本語教師養成，知識，技能，態度，キャリア支援

Keywords: Japanese teacher training, Knowledge, Skill, Attitude, Career support

1　はじめに

日本語学習は，学習者の移動も活発になり，一つの教育機関や国で初級から中上級まで修学することは少なくなっている。学習者の意欲や目的を理解する上で，日本語教師養成は一つの国での課題ではなく，複数の国，世界的な視点で課題に取り組むことが必要である。本稿では，中東欧のスロベニア，中央アジアのウズベキスタン，東南アジアのベトナムとタイ，そして日本の大学で行われている日本語教育の理論と実践から見えるものを再構築し，次世代の日本語教師養成の礎としたい。

スロベニアでは高等教育で日本研究を修了した人材の育成，ウズベキスタンでは

高等教育のみならず日本への渡航・就労を目的とした人材育成が国家の方針となっており，タイでは，高等教育から中等教育での日本語教育への拡大，ベトナムでは小・中・高等教育機関だけでなく，技能実習生及び特定技能人材の送り出し機関など，学校教育以外の様々な教育機関での日本語教育が活発となり，その範疇での日本語教師が必要となっている。加えて，日本では，生活者や就労など海外では見られない日本語教育が必要となっている。一方で，外国語の現状として，世界では，複言語・複文化主義への現実と，現実に対応する教育の重要性が増しており、各学習者に対して、日本語教師はどのような態度が必要であろうか。

本稿では，日本の文化庁が考える日本語教師としての知識・技能・態度の中でも，態度に注目し，次世代の日本語教師養成の指針を提案することが目標である。知識・技能・態度の３者間の関係を考えると，知識を活かした態度，態度に基づく技能は考えられる一方で，態度から求める知識や，技能を支える態度という教育カリキュラムが立てにくいことがあることから，態度を中心に考察を行う　。

2 日本語教師への動機

日本語教師が不足していることは世界共通の現状である。そのために，日本語教師の養成は急務である。まずは、日本国内での日本語教師になりたい理由，あるいは，日本語教師養成機関が日本語教師の魅力を伝えるサイトから、日本語教師志望者と，雇用者からのメッセージを紹介する。

（1）異文化や国際交流への興味・あこがれ

海外で仕事をしてみたい教えることが好き

日本語教師の志望動機を教えて！

＜https://shingakunet.com/bunnya/w0006/x0092/siboudoki/>

（2）学生に教えることが楽しい

学生との信頼関係を築ける

日本について深く知ることができる

世界で働くことができる

インターカルト日本語学校・日本語教員養成研究所

＜https://www.incul.com/jp/yosei/column/worth-doing.php>

（1）は，日本語教師とになるための興味，意志に関わるものであり，（2）は日本語教師として必要な意志，知識，能力に関わるが，両者とも態度に関わるものが含まれていよう。

3　知識・技能・態度

3.1 日本語教育学とは

日本語教師に必要な資質として，知識・技能・態度（「登録日本語教員の筆記試験・教育実習と求められる資質・能力の対応関係の 50 項目」）が挙げられているが，そもそも日本語教育学とはどのように位置けられるか。研究知識に関わる日本学術振興会科研の細目では，人文学と教育学の２つのカテゴリーがある。加えて，50 項目を見ると，人文学，教育学だけではない，社会科学の項目が見られることから，人文学とは，社会科学とは何かを見ておきたい。

（3）人文学とは，「（精神的価値，歴史時間及び言語表現に関する）世界の知的領有」と「知識についてのメタ知識」である。

（4）社会科学は，社会の構成主体である人間や人間集団の「行動」のみならず，行動の背後にある「意図」（思想や価値の問題）について，その形成過程や，構成主体間の相互作用を明らかにするものである。

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryo/attach/1343333>

こうした中で，日本語教育は，日本語を外国語として「知識についてのメタ知識」として日本語教師は伝えることが求められ，さらに，学習者にいかに学ばせるかを工夫するという意味では，社会科学的な「その形成過程や，構成主体間の相互作用」を明らかにすることが求められよう。

3.2 態度について

本研究では，日本語教師の態度について，教師養成の点から複数国の観点から論を進めるが，日本語教師に求められる「態度」とは何か。

A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures(FREPA)を参照する。

The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) which defines and exemplifies standards for pluralistic approaches, adds value to the CEFR… One hopes it will have the same influence on language teaching as the CEFR.

< https://carap.ecml.at/>

FREPA（Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures）とは，多元的アプローチの基準を定義し，それを例示するもので，CEFR に付加価値を与えるものである。（筆者訳）

"Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension / production in another language" (Skills).

"Having confidence in one's own abilities in relation to languages (their study / their use)" (Attitudes).

「ある言語ですでに習得している知識や技能を，別の言語での理解・生産活動で活用できる」ことが「技能」であり，「言語（の学習／使用）に関する自分の能力に自信を持つ」ことが態度である（筆者訳）。

内容は以下のようにまとめられている。

第１節　Attention/Sensitivity/Curiosity[interest]/Positive acceptance/Openness/Respect/Valorisation with respect to languages, cultures and the diversity of languages and cultures

第２節　Disposition / Motivation / Will / Desire to engage in activity related to languages / cultures and to the diversity of languages and cultures

第３節　Attitudes / stances of questioning – distancing –decentring – relativizing

第４節　Readiness to adapt / Self-confidence /Sense of familiarity

第５節　Identity

第６節　Attitudes to learning

本論では，上記のキーワードを養うための「態度」に関わる教師養成を検討したい。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 21H00534 の助成を受けたものです。

＜資料＞

「言語と文化への多元的アプローチのための参照枠（ FREPA/CARAP）能力とリソース」における能力記述文のリストについて 『第３回「日本語教育の参照枠」補遺版の活用に関するワーキンググループ（R5.9.15） 』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo_sansyo_hoi/r5wg_03/
（2024 年 12 月 2 日閲覧）

Michel Candelier (coordinator), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner,Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura(2012) A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures, Council of Europe, ISBN: 978-92-871-7173-3

https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf（2024 年 12 月 2 日閲覧）

スロベニアにおける日本語教師養成

守時　なぎさ（リュブリャナ大学）

要旨

スロベニアの日本語教育は，1995 年にリュブリャナ大学で本格的に開始され，現在は高等教育機関と一般市民向けの日本語教育が行われている。一般向けの日本語教育を提供は不安定であることから，教師の雇用，また研修の機会提供に課題がある。本稿では，スロベニアにおける日本語教育とリュブリャナ大学における日本語教師養成授業のカリキュラムを概観し，スロベニアで求められる日本語教師像について文化庁の基準を軸に求められる教師像を考察する。そして，日本語教師には，多様な背景を持つ学習者に柔軟に対応し，孤立した環境の中でも自らの実践を客観的に評価・向上しようとする探究的な教師が求められていることを提言する。

【キーワード】教師養成, 社会文化アプローチ, 雇用の安定性, 多様な学習者

Keywords: Teacher training, Socio-cultural approach, Employment stability, Diverse learners

1　スロベニアの国の日本語教育事情

スロベニアにおいて日本語教育が本格的に開始したのは，1995 年である。これは東西冷戦の終結，東欧の変革，およびユーゴスラビアの解体後，スロベニアが国家として独立して数年が経過した時期にあたる。実際にはスロベニア独立以前から，80 年代から行われていた語学コースを発展的に統合し，高等教育機関における日本研究・中国研究のコースとして設立する動きが進んではいても，ユーゴスラビアの解体に伴い計画が遅延したために，スロベニア建国後の 1995 年，リュブリャナ大学文学部アジア研究学科として日本研究コースが設立された。日本語教育が体系的に開始され，コースにおける日本語教育は，日本研究を進めるための学問的基盤を担う日本語の基礎的能力を涵養するという目的を持っている。この日本語教育の役割と目的は今日まで継承されている。

その後，リュブリャナ大学の卒業生の中から，日本語学校の設立や私立の語学学

校での日本語指導に従事する者が現れた。これらのコースは主に青少年や成人を対象としたものである。また，全国にある年配者や退職者向けの教育機関である「第三大学」でも，しばしば日本語クラスが開講されるようになった。若年層はポップカルチャーや日本語そのものへの関心から，一方成人は武道や日本の文化・社会への興味から学習を始める傾向が見られる。また，「他の人とは違う言語を学んでみたい」というのも，学習者からよく聞かれる日本語学習の動機である。

国際交流基金が 2021 年度に実施した日本語教育機関調査結果によると，スロベニアにおける機関数・教師数・学習者数は以下のようになる。

表 1：2021 年度日本語教育機関調査結果

機関数(実数)	教師数(実数)	学習者数（実数）
4	19	244

初等教育	0	0.0%
中等教育	0	0.0%
高等教育	111	45.5%
学校教育以外	133	54.5%
合計	244	100%

本調査からもわかるように，スロベニアでの日本語教育は高等教育機関と学校教育以外での日本語教育がほぼ同規模で行われていることが特徴的である。学校教育以外での日本語学習者は，表 1 によると 2021 年には 133 名，それ以前の 2018 年の調査では 157 名であったが，現在若干の減少が見られる。一方，2018 年以前は，0 名およびデータなし（2009 年のみ 9 名）であったことを考慮すると，一般市民の日本語学習に対する関心は，徐々に高まり，日本語学習の場としても安定してきているという現状が窺い知れる。

2　スロベニアにおける教師の資格

スロベニアで日本語を教えるにあたって，国家が定める資格試験は存在しない。初等および中等の公的教育機関で教員として勤務するには教員資格の取得が必須とされているが，公的教育機関以外では教員免状は必須条件ではない。高等教育機関では日本研究の分野で修士号以上の学位が求められているが，これは他国の高等教

育機関と同じく，高等教育機関が研究・教育に携わる者に要求する一般的な資格であり，日本語教師としての資格とは異なる。

教師の資格にあわせて言及しておきたいのは，学校教育機関以外で日本語教育に携わる教員の雇用状況である。これら学校教育以外の機関で教える教員の多くは，リュブリャナ大学の修了生であるが，雇用の安定性には依然として課題がある。日本語を教えることを目的として設立された語学学校を除き，日本語コースの開講は，その年度の学習希望者数に左右されることが多く，受講希望者数が一定数に達しなければコースは開講されない。通常担当教員は1名のみで，「経験のある先輩教師に相談」できる状況ではない。このため，日本語教師は一過的なアルバイトとしての認識にとどまり，日本語教育に携わる，または携わろうとする者の意欲が阻害されるとともに，豊かな経験を備えた中堅教師の育成を妨げている。

同様の問題は，初等・中等教育機関におけるクラブ活動にも見られる。国際交流基金の数値には表れていなかったが，いくつかの初等・中等教育機関で日本語クラブのような活動が開かれており，日本語を学習するほかに，日本の文化紹介や文化体験などの内容が取り入れられている。これらの活動は，リュブリャナ大学で日本研究コースを修了し，他の教科をすでに教えている教員の関心と善意によって行われていることが多い。しかし，このような教員が活動に関与できなくなると，クラブは停止する。結果的に，参加者にとっても活動を率いる教員にとっても，数年程度の短期的な活動となる。

教育機関は，安定的に日本語教育の場が存在しないため，常時教員を雇用しない。日本研究修了生は教員を安定雇用できない状況が自明であれば，日本語を教えることに関心はあっても仕事としては選べない。そのために，語学コースでも，初等・中等教育機関においても，なかなか安定した日本語教育が行われないというのが，調査データの背後にある現状である。

3　スロベニアの日本語教師養成の現状

スロベニアで日本語教師養成が行われていないわけではない。スロベニアで唯一の高等教育機関であるリュブリャナ大学では，様々な需要に応じて日本語を教えることができる人材の育成を目的とする修士課程の授業を開講している。この授業では，まず日本語教育の理論的背景として，世界の日本語教育の現状，日本語教育の

歴史とその変遷，さらに教授法・学習法の変遷，についての内容を取り扱う。次に，ヨーロッパにおける言語教育という観点から CEFR（と JF-Standard や Can-do）や複言語・複文化主義，インクルーシブ教育，学習者のスタイルなどを学ぶ。また，様々な学習者に対処できる教育という観点から，新しい学習法，すなわちアクティブ・ラーニングのさまざまな方法やインターネットでアクセスできる教材・サイト・アプリなどを分析したり，言語学習と社会とのつながりについて考察している（注 1）。

これらの理論的コースを終えたのち，学生は実践コースを受講する。実践コースでは，コースデザイン，シラバス作成，四技能やコミュニケーションの能力についての理解と演習を行う。その後，学習者のニーズ分析，授業見学と教案作成を行う。また教科書分析や模擬授業を行いながら，最終的には 2 週間（90 分 x10 回）の日本語コースを開講し，一般市民を学習者とする日本語教壇実習を行う。

2025/26 年度からはリュブリャーナ大学の修士課程において文学部に既存の教育モジュールの一つとして日本語教育モジュールが開始する予定である。これにより教育心理学や発達心理学といった基礎的な教育科目と，日本語教育に特化した科目を組み合わせて学ぶことが可能となり，基礎力と応用力のバランスの取れた教育の提供が期待される。

加えてリュブリャナ大学では，日本や欧州の交流協定校から交換留学生を受け入れ，日本語教育実習を実施している。この実習では日欧の交流協定校から日本語母語話者に限らず日本語教育を専攻とする実習生を 2〜3 週間から 1 年間受け入れ，授業への参加，授業の部分的担当を経て，90 分の授業を担当するような段階的な教育実習を行うこととしている。海外における教育実習が日本国内の実習と異なるのは，たとえ短期間であっても日本研究コースの「コミュニティの一員（トムソン木下・福井 2019）」として過ごすことが可能であることと，言語的なマイノリティーや言語の学習者という立場を自ら体験することであるが，この点に関しては別稿にて詳細に論じたい。

4　スロベニアで求められる教師とは

現在スロベニアで求められる教師は，年少者から年長者まで幅広い学習者を教えられる人材である。それに加えて，初等・中等教育機関で「日本語クラブ」のよう

な活動を引導し，青少年の関心を引き出し育てるような人材も必要である。将来的に初等教育機関で日本語を選択科目として教えるカリキュラムが採択された場合に備えて，そこで教える人材も必要となってくる。このような現状を踏まえて，スロベニアで求められる教師像について考察する。

スロベニアで日本語を学習する者の多くは，日本文化への興味を動機としている。そのため日本語教師は，学習者の興味を言語学習と結びつけつつ，日本文化への視野を広げ，新しい視点を提供するような授業を行えることが必要となる。ある「第三大学」の受講者は，日本語コースに通い始めて数年，日本語のレベルは N5 程度である。しかし現在でも日本語コースに通い続ける動機は，柔道・合気道を出発点とする日本文化であり，そこに根ざす日本文化を満たすような授業内容に他ならない。例えばこのコースでは，伝統芸能に関する展覧会や歴史的な美術コレクションを見学しに行ったり，日本祭りのようなイベントに受講者で参加したりするなど，文化や社会的好奇心を刺激するような活動を行っている。Lave & Wenger（1991）や茂呂他（2012）では，学習者が新しい知識を獲得し教育効率の高い学習に対して，コミュニティに周辺から徐々に参加していき，相互交流を通して十全な参加者となるような社会文化アプローチの学習が紹介されている。スロベニアにおける日本語教育は，高等教育機関における日本語教育が前者の様相を保つのに対し，学校教育以外の機関における日本語学習は後者のような社会文化アプローチの様相をもつ。学習者のコミュニティは「日本語学習者の集団」という比較的限定・固定化されたものであるが，それが既存の社会との新たな関連を発見したり別のコミュニティと連携して活動したりして，流動的に発展しつつ学習を支えることが望ましい。またそのように学習者を導くことができる教員が求められる。

このような教師を育成するために必要な教育内容を，文化庁の「日本語教師【養成】における教育内容（50 項目）」や「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の内容と照会させる。まず，教師にはさまざまなニーズを持つ学習者に合わせたコースデザインを行うための基礎的な知識，例えば（16）習得過程（第一言語・第二言語），（17）学習ストラテジー，（21）日本語教育プログラムの理解と実践，（23）コースデザイン，（24）教授法，（25）教材分析・作成・開発，（27）授業計画などが必要である。「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」では，なかでも「技能」の（4）学習者に応じた教具・教材を活用または作成し，教育実践

に活かすことができる，（8）学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っているなど，日本国外の学習者に対応できるような技能が求められる（注 2）。

さらに，【養成】段階に挙げられている態度【１言語教育者】「自身の実践を客観的に振り返り，常に学び続けようとする」は重要である。なぜならスロベニアの教育機関では，必ずしも同僚と協力・相談しながらコースを運営できる環境にないからである。孤立した状況下においても，教師が客観的な自己評価を行い，時に自らのビリーフを変容させながら「よい授業」を行おうとする態度は貴重であり，これは【初任】段階の技能【2 成長する日本語教師になるための技能】を支える基礎的態度ともなるだろう。スロベニアでは，国内の日本語教育が安定して提供されていないことから，教師研修の機会も限定されている。そのようななかでも自己研鑽のできる教師が必要である。

日本国外で日本語教育に従事する者に，「求められる日本語教師の特性」について意見を求めると，往々にして「柔軟性」「探究心」「向上心」という共通概念が挙げられる。これらの特性は，宇佐美（2022）が指摘する「単なる心構えではなく，既存のリソースや現場で捉えた情報などを総動員し，適切に組み合わせて実践につなげ，かつその振り返りを行うという高度な認知的判断を伴う営為」に該当する概念であろう。日本国外での教師養成プログラムは，文化庁が提示した基準を視野に入れながらも，日本語教育が行われている当地の現状や，将来日本語教師となる人材の特性を活かし，また日本語教師としての成長を考慮した上で提供することが求められる。またスロベニアにおいては，中堅日本語教師を育てるような日本語教育を取り巻く環境の整備も課題である。

＜注＞

1. 筆者はプーラ・ユーラ・ドブライ大学（クロアチア）でも同様の日本語教育に関する授業を開講している。

2. 「養成」に求められる資質・能力」として挙げられている項目のなかには，教育経験がない日本語教師に求めるの適切ではないものがある。このような技能は，実際に日本語教育の現場で指導に従事し，多様な学習者と接する経験を通じて初めて培われると考えられる。

＜謝辞＞

This work was supported by Asian language and culture Grant Number P6-0243, the Slovenian Research and Innovation Agency.

＜資料＞

国際交流基金『海外日本語教育機関調査』
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/（2024 年 11 月 2 日閲覧）.

国際交流基金『2021 年度日本語教育機関調査結果』
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/slovenia.pdf（2024 年 11 月 2 日閲覧）.

＜引用文献＞

宇佐美洋（2022）「育成可能性からみる「態度」概念の再整理—「日本語教育人材に必要な態度」をめぐって—」『日本語教育』172, pp.96-110.

トムソン木下千尋・福井なぎさ（2019）「海外での教員養成・教育実習の実践と課題—オーストラリアの現場から—」『日本語教育』172, pp.48-61, 日本語教育学会.

茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介（2012）『状況と活動の心理学 : コンセプト・方法・実践』新曜社.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

タイにおける日本語教師養成

パッチャラーパン スワンナクート（カセサート大学）

要旨

タイにおける日本語教育は 1960 年代から高等教育機関を中心に始まり，現在は全世界で日本語学習者が多い国の一つである。タイにおける日本語教育の特徴として，中等教育学習者が多いことが挙げられる。学習者が多いにも関わらず，日本語教育に関する知識が十分に手に入れられる状態とは言えず，現状ではタイで教えるために必要な内容が提案されていない。タイでは，教育省や中等教育機関の方針により日本語を含む第二外国語の学習が義務付けられている場合が多く，タイで日本語を教える場合，このような背景や現状を理解しようとする態度が必要である。そのうえ，常に動機付けが希薄な学習者を学習に集中させたり，継続して学習する意欲を持たせたりする方法も考えなければならないことを主張する。

【キーワード】タイ，日本語教師養成，態度

Keywords: Thailand, Japanese teaching Training, Attitude

1　タイにおける日本語教育事情

タイにおける日本語教育は 1960 年代から高等教育機関を中心に始まり，その後は中等教育機関においても，日本語教育を行っている機関が増加している。このような普及の模様については，ブッサバ―（2009）では，日本語学習者の多い他の国では，日本語教育は初・中等教育から始まり，高等教育に普及すると整理しているのに対し，タイの場合は高等教育から始まり，中等・初等へと広がっており，この点がタイに特有な現象であると述べている。

国際交流基金（2023）によると，2021 年度の国際交流基金の日本語教育機関調査では，タイにおける日本語学習者は全世界の学習者の 5 位であり，タイ全体における日本語学習者数が 183,957 人おり，教育機関別の学習者数は表 1 のとおりである。

表 1：タイにおける日本語学習者数（教育機関別）

教育機関の種別	教師数(実数)	割合（%）
初等教育	6,597	3.6%
中等教育	150,240	81.7%
高等教育	19,803	10.8%
学校教育以外	7,317	4.0%
合計	183,957	100%

表1を見ると，タイにおいて最も日本語学習者数が多い教育機関は中等教育機関であり，全体の8割を占めている。次に学習者数が多い機関は，大学などの高等教育機関であり，全体の1割で，初級教育機関や学校教育以外の機関の学習者数の割合は，それぞれわずか4パーセント程度である。

タイにおける中等教育の日本語学習者が多い理由として，タイの教育制度上，日本語が高校の第二外国語の一つとして加えられたことや，中学校でも日本語講座の開設が可能になったことなどが挙げられる。タイにおける日本語教育は高等教育機関で始まったにもかかわらず，現在ではほとんどの日本語学習者が中等教育における学習者であり，中等教育における日本語学習者が多いことも特徴と言えよう。

タイで学習者数が最も多い中等教育機関の学習者の中で，タイの外国教育政策を受けて，消極的理由で日本語の学習を始める者もいる。国際交流基金（2022）は，タイの教育省や学校の方針により，日本語を含む第二外国語の学習が義務付けられている場合も多く，こういった学習者は動機付けが希薄で，学習に集中させたり，継続して学習する意欲を持たせたりするのがなかなか難しい場合も多いと報告している。一方で，入学試験で日本語の試験を受け，大学でも続けて日本語を勉強したいという学習者もいる。なお，日本語の大学入学試験は「基本的な文法を使用する能力」「コミュニケーションの能力」「書く能力」「読解力」が問われている。

日本語教育のアーティキュレーションについては、中等教育機関で学習した経験がある日本語学習者が高等教育機関でも日本語の学習を続ける場合，中等機関と高等機関の授業の一貫性がないという問題に遭遇する可能性があり，教育者側も既習者と未習者の混在に対する対策を講じないといけない場合がある（ブッサバ―2009）。

高等教育機関の日本語学習目的は，日本への留学や日系企業への就職を目的に学

習する学習者が多くを占める。日本留学に関しては，日本の大学と協定を締結しているタイの大学が数校あり，こうした大学は毎年，大学生を交換留学生として送り出している。他にも，卒業後日本の大学院に進学する希望者もいる。また，日系企業に関しては，2020年の調査結果によると，タイにおける日系企業は5,856社で（日本貿易振興機構 2021）であり，ビジネス日本語の授業を開講する大学も増えた。ちなみに，鹿目・大橋（2017）は，日本語を使用して就職する場合，タイの日系企業が求める条件として，「高い語学能力」「異文化対応力」「チャレンジ精神」が求められると述べている。

2　タイにおける教師の資格

2021年度の国際交流基金の日本語教育機関調査では，タイにおける日本語教師数は2015人である。

タイで日本語を教える場合，中等教育機関の教師は，タイの教育省が定める教員の教員免許が必要である。Secretariat Office of the Teachers' Council of Thailand（タイ教員評議会）のホームページでは，免許を申請するには，満20歳以上，学士号またはタイ教員評議会によって認定されたそれと同等の資格，一定期間以上の教育課程に対応する教育機関における教育実習の修了という3つの条件が公開されている。

それに対して，高等教育機関の教師は，ほとんどの場合，修士号以上の学位が必要であり，就任後も研究活動を行うことも求められる。

このように，タイで日本語教師を務める場合には，中等教育機関の場合は国が定める教育に関する規則に従うことが必要だが，高等教育機関の場合は，明示的な規則などはなく，どちらかといえば教師自身の専門性が問われている段階にある。なお，文化庁（2018）が報告したような日本語教育人材に求められるような資質・能力は十分に議論されていない。

3　タイにおける日本語教師養成の現状

タイには日本語教育専攻を持つ大学が1校ある。この専攻はコンケン大学教育学部に属し，必須科目としてJapanese for Intercultural Communication（日本の異文化コミュニケーション），Japanese Course Design（日本語のコースデザイン），Teaching and Learning Materials for Japanese Language Classroom（日本語教育のための教材学）

などがあり，選択科目として Japanese Culture and Society（日本文化と社会），Education in Japan（日本の教育）についても履修できる（Faculty of Education, Khonkaen University）。

日本語教育という専攻は1校の大学にしかないが，「日本語教育」という項目を開講する大学は他校にもいくつかある。それぞれの大学のこの授業の教育内容は異なっており，教員によって決定される。たとえば，筆者が勤めているカセサート大学には，ビジネス日本語専攻の4年生の選択科目として「Japanese Language Teaching」という授業がある。教育内容については，日本語教育事情，教授法，教材，4技能の教え方という基本的なことの講義を行い，最終プロジェクトとして模擬授業も行っている。

タイでは，日本語教育に関する知識を身につける機会が非常に限られている。現職教師を対象とした教師研修やセミナーが国際交流基金，タイ教育省，教師会などのような機関によって年に何回か開催されてはいるものの，日本語教師になる前の段階である者を対象にして，日本語教育に関する知識を与えるようなイベントなどは多くはないことから，日本語教師養成プログラム自体の増設あるいは日本語教師になる希望者を対象にしたイベントの開催が期待される。

4　タイで求められる教師とは

ここまで述べてきたタイにおける日本語教育事情や日本語教師養成の現状を踏まえて，特に態度を取り上げて，タイでの日本語教師にどのような態度が必要か考える。

態度とは，日本語教師養成の教育内容として教えることが難しいと思われているが，言語文化に関わる者に求めあれる資質・能力の一つとして，Council of Europe（2013）や文化庁（2018）にも挙げられている。

文化庁（2018）は，日本語教師【養成】に求められる資質・能力として，【1 言語教育者としての態度】【2 学習者に対する態度】【3 文化多様性・社会性に対する態度】という態度を挙げている。

まず，【1 言語教育者としての態度】に関しては，タイにおける高等教育学習者が留学したり，日系企業に就職する場合は，異文化に触れる可能性があるため，このような学習者を教える教師になる者も多様な言語や文化に対する深い関心を持ち続

け，歴史などのような要素を理解する必要がある。

次に，【2 学習者に対する態度】に関しては，言語・文化の相互尊重を前提とし，学習者の背景や現状を理解しようとする態度も必要である。タイの中等教育機関の日本語学習者に関して，タイの教育省や学校の方針により日本語を含む第二外国語の学習が義務付けられている場合が多いという報告を考えると，タイで教える場合，この態度が最も必要なのではないだろうか。つまり，動機付けが希薄な学習者を学習に集中させたり，継続して学習する意欲を持たせたりする方法を常に考えなければならない。

最後に，【3 文化多様性・社会性に対する態度】に関しては，【1 言語教育としての態度】と同様で，留学や日系企業への就職を控える学習者に留学先や就職先で遭遇可能な文化多様性を理解させるために，教師も異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち続けようとする態度を有する必要がある。

以上のような文化庁（2018）が挙げた 3 つの態度は，すべてタイで日本語を教える場合，必要となる。このような要素は日本語教育専攻を持っているコンケン大学の Japanese for Intercultural Communication（日本の異文化コミュニケーション）のような科目で学べる可能性はあるが，上述したように日本語教育について学習できる機関は限られるため，授業として教える場合やイベントを開催する場合は，このような態度が必要であることを重視し，日本語教師になる希望者に伝えることが求められる。解決方法として，先輩の教師による動機付けが希薄な学習者への対応方法を共有できるような場を作ったり，日本語学習について学習者が抱えている不安を聞き出すようなワークショップを計画したりするイベントが挙げられる。

5　今後の課題

タイにおける日本語教育事情と日本語教師養成の現状を報告し，タイで終える場合の必要な態度について私見を述べた。その結果，特に必要な態度は，学習者に対する態度で，学習者の動機が希薄になった背景を理解することが求められる。今後は，このような学習者に学習する意欲を持たせ，日本語学習を継続させる具体的な方法について考えたい。

＜資料＞

国際交流基金（2022）「日本語教育国・地域別情報　2022 年度　タイ」『国際交流基金』https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2022/thailand.html,　（2024 年 10 月 31 日閲覧）.

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.

＜引用文献＞

鹿目葉子・大橋真由美（2017）「タイの日本企業が求める日本語人材育成に向けた日本語授業の提案―タイの日本企業への日本語ニーズ調査から―」『言語教育研究』8，pp.25-33.

日本貿易振興機構（ジェトロ）（2021）『タイ日系企業進出動向調査 2020 年調査結果』https://jetro.go.jp,　（2024 年 10 月 31 日閲覧）.

ブッサバー・バンチョンマニー（2009）「タイにおける日本語教育」『東京外国語大学　日本研究教育年報』13，pp.117-122.

文化庁（2018）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』,　（2024 年 10 月 31 日）.

Council of Europe（2013）*FREPA A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)*.

Faculty of Education, Khonkaen University　https://ednet.kku.ac.th/site/,　（2024 年 10 月 31 日閲覧）.

ウズベキスタンにおける日本語教師養成

ムノジャット・ウマロヴァ

（ウズベキスタン国立世界言語大学）

要旨

ウズベキスタンにおける日本語教育は，ソ連崩壊後高等教育機関を中心に開始され，日ウズ関係強化や観光振興を目的として行われてきた。しかし，近年日本への労働者派遣が活発化し，日本語教育のニーズは多様化している。具体的には，総合的な日本語能力とともに日本での生活や職場でのコミュニケーション能力，異文化理解や問題解決能力などが求められるようになってきた。このような状況下，ウズベキスタンの日本語教育現場では，教員不足に加え，多様な学習者のニーズに対応できる教員の養成が喫緊の課題となっている。本稿では，これらの課題解決の一環として，E-learning 教材の開発について取り上げる。また，日本の文化庁の「教師養成」50 項目を参考に，ウズベキスタンの日本語教師に求められる資質を分析した。

【キーワード】学習者ニーズ，教材開発，教師に求められる資質

Keywords: Learners needs, Materials design, Teacher qualifications

1　ウズベキスタンにおける日本語教育事情

ウズベキスタンにおける日本語教育は，ソビエト連邦崩壊後の 1991 年から，主に高等教育機関を中心に開始された。日本とウズベキスタンの外交関係強化，日本および日本語研究の推進，また外資誘致を目的とした観光分野での人材育成が主な目的であった。国際交流基金の調査によると，2015 年時点の学習者数は 1,505 人であったが，近年はインターネットの普及による日本文化への関心の高まり，特にアニメやマンガの人気，そして 2020 年から日本への労働者派遣の増加に伴い，日本語学習者数は急増し，2021 年には 3,500 人を超えた。このことから，ウズベキスタンの日本語教育は，従来の総合的な日本語能力に加え，日本での生活や職場でのコミュニケーション能力，異文化理解や問題解決能力など学習者の多様なニーズに対応する方向へと大きく変化していることがわかる。

表 1：2021 年度日本語教育機関調査結果

機関数（実数）	教師数（実数）	学習者数（実数）
18	129	3, 579

教育機関の種別	学習者数（実数）	割合（%）
初等教育	286	8.0%
中等教育	80	2.2%
高等教育	1,852	51.7%
学校教育以外	1,361	38.0%
合計	3,579	100%

表１では，ウズベキスタンにおいて日本語教育機関数が 18 にのぼり，すでに初等教育から日本語教育が導入されていることが示されている。特に，2019 年の大統領令により，外国語教育の早期化が推進され，全国初等教育機関 15 校で日本語教育が導入されることが決定された。このことから，学校教育における日本語教師の需要が急増していることは明らかである。さらに，初等教育の次に中等教育における日本語学習者数の増加も予測され，今度は中等教育においても教員不足が生じることが予想される。そのため，初中等教育全体において，日本語教師の不足が深刻化する可能性が高くなると言える。また，学校教育以外の教育機関においては，学習者数がほぼ高等教育と同じ人数まで増加しており，日本への渡航・就労を目的とした日本語教育への受容が高まっている。したがって，そこでは基礎的な日本語学習だけでなく，実用的な日本語運用能力の育成を目的としたコースが求められ，日本語教師に対する多様なニーズが生じていることが示唆される。このように，学習者のニーズは基礎的日本語，観光日本語，娯楽の日本語，仕事の日本語まで多岐に渡り，これにより、教員不足も深刻化し、教員に求められる資質も多様化している。

2　ウズベキスタンにおける外国語教師の資格

日本語教師の総数は長年にわたりだいたい 100 人前後の状況が続いている。そのうち，約 4 分の 3 を現地教師が占めており，残りは JICA 派遣の日本人ボランティア，個人で渡航してきた日本人，国際交流基金の日本語専門家といったネイティブ教師からなっている。

教員資格に関しては，初等・中等教育機関では大学卒業以上の学位，高等教育機関では修士号の取得が求められる。さらに，昨年度から日本語能力を証明する国のテストセンター(Agency for assessment of knowledge and competences)による CEFR C1 レベルの日本語能力認定試験の合格が必須となっている。加えて，日本語教師は，日本語研究活動にも従事することが義務化されている。これらの教員資格要件が厳格化されているため，頻繁な教師の移動をもたらしている。特に若手教師は日本への留学を志望し，その間の繋ぎとしてのみ教職に就いたり，ネイティブ教師の場合は 1～3 年の任期で帰国することが多い。このような教師の流動性のための安定した教育の構築ができていない。これらの課題解決の一環として，平等な教育を目指とした E-learning 教材の開発やそのデジタル化が求められる時代になってきている。一方，語学学校などにおいては，主に JLPT N2 以上の合格者に限っている。

3　ウズベキスタンにおける日本語教師養成の現状

ウズベキスタンでは，日本語教員は主に語学系の学部で養成されており、国内の語学系の学部は 3 大学ある。学位課程では語学力とともに背景知識となる日本史や日本文学などの科目，そして 3 年生から［教授法→授業見学→模擬授業］の流れで教師養成を考えた授業が組み込まれて行われる。修士課程では，基本的に言語学研究に焦点が当てられた科目が多く，教師養成は［授業見学→模擬授業］の形で継続する。近年，「外国語授業設計」「外国語教育における ICT 活用」などの科目が現代外国語教師に求められる能力資質として導入されている。また，日本語に対する要望として同時通訳，メディア日本語，外国語での専門科目の教え方（CLIL）などの科目の履修も特徴的である。このように，ウズベキスタンでは日本と異なり教員養成コースは存在しない。代わりに，政府は，教員の持続的能力向上のために教師になった最初の 3 年間は Teaching Assistant，4 年目からは 3 年ごとに高等教育省付属外国語教師再トレーニング・センターで研修を受けて教師資格を更新する制度にな

っている。

この教員資格更新研修は，288 時間で 2 区分の「教師用専門知識」と「現代教師に求められる資質」からなっている。後者は教育における ICT 活用や言語研究活動といった現代の教師に求められる資質に重点がおかれ，日本語教師もこの対象となる。このように，学位課程では，日本の「教師養成」の【言語と教育】区分の（23）コースデザイン，（24）教授法，（25）教材分析・作成・開発，（27）授業計画，（28）教育実習などいわゆる授業の設計に関する知識が学習され，修士課程では【言語】区分の（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，（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などの日本語の構造に関する専門的な知識が習得できるように設計されている。教師資格更新の研修についても同じことが言える。ただし，日本の「教師養成」の【言語と社会】，【言語と心理】の区分の異文化受容・適応，異文化調整能力といった 50 項目の異文化理解に関する資質の育成には不十分である。

4　ウズベキスタンにおける E-learning 教材開発

ウズベキスタンにおいては，学生数および教育機関の増加が見られる一方で，日本語教育を担当する教員の移動や離職率が高く，教員数が不足しているため，高等教育省から教室での授業は全体の 40%に削減され，一方で自律学習が 60%まで増加させている。このような背景の中で，Japan Digital University は，60%を占める自律学習を支援するために，E-learning 教材開発や教材のデジタル化に取り組んでいる。この目的を達成するために，反転授業の手法を導入している。反転授業とは，学生が家庭で新しい知識を事前に習得し，教室ではその知識の確認，定着，および実生活での問題解決に応用することに重点を置いた学習形態である。反転授業の家庭学習の部分には，教員チームで E-learning 教材を開発して体制化・デジタル化を行っている。そこで，教員が新しい知識を自主的に学べるレベルで解説を加えた動画を制作し，学生に事前学習用の教材として提供する。この際，両言語の特徴に注目し，内容を適切にアダプテーションし，理解しやすい形で教材を作成するのを条件にしている。学生は動画視聴と教科書での自学習を通じて，さらに多くの知識を得て，その後，応用に関する質問をまとめ，対面授業で教員に確認したり・学習した内容

の応用練習をする。また，家庭学習および教室授業で得た知識や経験を基に，授業外の時間に日本人教師との会話クラスが設けられており，学習者がコミュニケーション能力を身につけられる環境にしている。

５　ウズベキスタンで求められる日本語教師とは

教材開発およびデジタル化の進展に伴い，教員の指導方法は多様化し，高度な専門性が求められるようになっている。特に，学習者の多様化に対応するためには，教員は知識・技能のみならず，学習者に対する深い理解に基づいた指導の態度を備える必要がある。

知識・技能に関しては，教材開発においては，「教師養成」の 50 項目の（35）日本語教育と ICT，（36）著作権に関する専門知識の習得が不可欠である。具体的には，50 項目に及ぶ関連知識・技能を習得し，学習者のニーズに合った教材を開発できる能力が求められる。また，学習者に対する態度としては，学習者の意欲維持・自律性の育成のためには（16）習得過程や（17）学習ストラテジーに関する深い理解に基づいた教材開発能力が重要となる。

一方，ウズベキスタンの典型的な教師は，権威主義的な人物であり，現場には一方的に知識を披露するソ連型の教育を承認しているという指摘もあり，ウズベキスタンの教師について平畑（2019）は，語学教育を効果的に推進していくためには，学習者と対話しながら授業を進められる技量を持ち，かつ，教育業務に専念できるだけの待遇を与えられた教師が必要であると述べている。

また，異文化理解に関する資質の育成は，ウズベキスタンの教師養成において十分とはいえない現状がある。特に，【言語と心理】の（18）異文化受容・適応能力といった観点からの教育が不足している。例えば，日本人の「報連相」の概念は，異文化の学習者にとっては，事前の報告が「言い訳」と捉えられる可能性があり，コミュニケーションの誤解や学習意欲の低下につながる。

このような事例からも，日本語教員は，異文化理解に関する深い知識と，学習者の文化的背景に対する深い理解に基づいた指導を行う必要がある。これにより，学習者の多様性を尊重し，効果的な学習環境を提供することが可能となる。

現状，ウズベキスタンにおける日本語教育においては，教材開発の目的が，平等な教育の提供と教師の負担軽減になる一方で，異文化理解の要素をどのように教材開

発に組み込むかが課題となっている。今後，教材開発やデジタル化がますます進展するにつれて，一般の教員に対しても，異文化理解に関する資質が求められるようになることが予想される。

＜資料＞

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.

平畑　奈美(2020)「中央アジア・ウズベキスタンにおける日本語教育―「支援」としての日本語教師派遣の意義―」『国際文化コミュニケーション研究』（3）pp. 127-147

マフカモワ・サイーダ（2012）「教育にみられる民族的特性―ウズベキスタン」『中央アジアの教育とグローバリズム』東信堂，pp. 82-93.

渡辺才子, ウマロヴァ・ムノジャット（2020）「小学校向け日本語教育教材開発：課題と解決策」， Integrating the 21st century skills to foreign languages teaching curricular and materials design, conference proceeding, pp.65-68. https://lex.uz/docs/4483641（初等教育における外国語教育の導入に関する大統領令,2024 年 18 日参照）. https://lex.uz/ru/docs/4526545#4527615 （教師資格の更新に関する内閣令, 2024 年 18 日閲覧）.

ベトナムにおける日本語教師養成

グエン　スアン　グエン　ハイン（筑波大学）

要旨

ベトナムにおける日本語教育は，小中高等教育機関に限らず，学校以外の教育機関でも幅広く実施されている。2019 年からの特定技能制度の新設による日本への労働者の受け入れや，日系企業のベトナム進出の加速に伴い，職業に直結した目的での日本語学習者が増加傾向にある。多様な学習目的を持つ学習者の増加に対して，現在の日本語教師養成課程のカリキュラムが対応できているのか課題がある。本稿では，ベトナムにおける日本語教育とハノイ国家大学外国語大学における日本語教師養成課程のカリキュラムを概観し，ベトナムの高等教育と学校以外の教育機関で求められる日本語教師について文化庁の基準を参照し考察する。そこで，対象別・目的別の日本語教育に対応でき，高い受容力と柔軟性を持つ日本語教師の養成が重要であることを提言する。

【キーワード】教師養成，多様な学習目的，対象別・目的別日本語教育，受容力と柔軟性

Keywords: Teacher training, Diverse learning purposes, Targeted Japanese language education, Adaptability and flexibility

1　ベトナムにおける日本語教育事情

ベトナムにおける日本語教育は，1961 年のハノイ貿易大学で始まり，1973 年の日越国交樹立後，高等教育機関での導入が進められていたが，当時は就職機会が限られており，学習者は少数にとどまっていた。1986 年のドイモイ政策と 1992 年の日本対ベトナムの経済協力再開を転機に，北部のハノイ国家大学外国語大学と南部のホーチミン市国家大学人文社会科学大学で本格的な日本語教育が開始された。2003 年には「日本語教育試行プロジェクト」が立ち上げられ，中学校や高校で第一外国語として日本語教育が実施されるようになった。さらに 2016 年からは小学校教育にも広がり，ハノイ市とホーチミン市の 5 つの小学校で小学 3 年生から 5 年生までを対象

とした実験的な導入が行われ，2023 年には正式科目（第一外国語）として定められた。ただし，2024 年 3 月現在，第一外国語として日本語を採用しているのはハノイ市の 3 校のみである。2012 年から日越 EPA（経済連携協定）に基づく介護・看護分野での日本語教育が始まり，2019 年 4 月からの特定技能制度の新設により，ベトナムから日本への労働者の受け入れが促進されている。加えて，日系企業のベトナム進出の加速に伴い，日本での就労機会や日系企業への就職・転職機会が急増している。これらの背景により，職業に直結した目的での日本語学習者が増加傾向にある。

国際交流基金が 2021 年度に実施した日本語教育機関調査結果によると，ベトナムにおける機関数・学習者数は以下のようになる。

表 1：2021 年度日本語教育機関調査結果

教育機関の種別	学習者数（実数）	割合（%）
小等教育	3,986	2.4%
中等教育	30,590	18.0%
高等教育	45,752	27.0%
学校教育以外	89,254	52.6%
合計	169,582	100%

この調査結果から，ベトナムにおける日本語教育は小中高等教育機関に限らず，学校教育以外の機関でも幅広く実施されていることが明らかである。特に技能実習生などの送り出し機関における学習者が最多を占め，次いで高等教育機関の学習者が多いという特徴が見られる。こうした傾向は，前述の制度的背景とも合致している。つまり，学習者の主な動機は，日本の文化・社会や日本語自体への興味のほか，留学・進学・就職を通じた日本での長期滞在を希望することも考えられる。

2　ベトナムにおける日本語教師の資格

ベトナムでは，小等から高等までの公的教育機関で教員として勤務するには，日本語能力資格に加えて師範資格が必須となっており，高等教育機関ではさらに修士号が求められている。日本語教師になるためには師範資格が必要だが，日本語教師養成課程を提供しているのは現在ハノイの 1 校のみである。ホーチミン市師範大学やハノイ大学など一部の大学では日本語教授法の授業を設けているものの，他の地域

の教師は別途師範コースを受講しなければならない。ただし，これらの師範コースは日本語教育に特化したものではなく，一般的な教育理論や指導法を学ぶ内容となっている。そのため，現状では師範コースを修了して資格を取得した後も，実際の授業を通じた実務経験を重ねながら，日本語教育に関するシンポジウムやセミナーへの参加を通じて専門性を高めていく必要がある。

一方，送り出し機関などでは，学習者数が最も多く占めているにもかかわらず，教師の資格要件は特に定められていない。日本語学校または日本語専攻の卒業生，日本語能力試験でN3〜N1を取得した者，元技能実習生など日本での滞在・就労経験者も教師として採用されることがある。ほとんどの場合，教師は日本語教師養成課程を受けていないため，自身が学んできた方法で教科書に沿って文法的知識を中心に教えているのが実態である。このように，送り出し機関での学習者数がベトナムにおける日本語学習者の大半を占めているものの，これらの機関の日本語教師は資格取得や専門性向上の機会が限られている。こうした状況を踏まえ，送り出し機関の日本語教師に対する研修や日本語教育養成課程の提供が極めて重要であることをここで言及しておきたい。

3　ベトナムにおける日本語教師養成の現状

ハノイ国家大学外国語大学（以下，ハノイ外国語大学）は，中等・高等教育機関で教える日本語教育者を養成する学士課程を提供している唯一の大学である。本課程では，高度な日本語能力（CEFR C1，JLPT N2相当以上）と教育学の専門知識，広範な社会文化的知識を備えた教師の育成を目指している。さらに，様々な教育現場で効果的な指導を実現するためのコミュニケーション力，探求力，思考力，チームワーク力を備え，多様な教育環境や学習者を理解し，自己啓発の態度を持つ人材の育成に注力している。

カリキュラムは全学共通科目と日本語関連科目に加え，外国語または日本語教育に特化した専門科目で構成されている。必須科目として，一般的心理学，教育学，外国語教育心理学，国家行政管理および教育・訓練分野の管理，日本語教育理論，日本語教育法などの理論科目が設けられている。また，実践的なスキルを養成する選択科目として，文章作成，プレゼンテーション，情報分析・処理，教案作成，教材開発，外国語教育におけるICT活用，翻訳・通訳などの科目が提供されている。

本課程の最後には，学生は教育実習を行い，卒業論文を執筆することが求められている。

近年，ベトナムで開催された日本語教育に関するシンポジウムやセミナーを概観すると，日本語教授法，教案作成，授業デザイン，教材開発，ICT 活用などのテーマが頻繁に取り上げられている（注 1）。これらはハノイ外国語大学の日本語教師養成課程のカリキュラムーにも反映されている。しかしながら，ほとんどの大学では，45 人から 50 人程度の大人数のクラスが一般的であり，日本語の既習者と未習者が混在している状況が見られる。さらに，前述の動向から分かったように，大学などの学校教育機関だけでなく送り出し機関などの学校外教育機関においても，日本語学習者の目的が単なる言語学習にとどまらず，その言語を道具として留学や就職を目指すケースが増加している。このように，大人数かつ多様な学習目的を持つ学習者に対して，現行の日本語教師養成課程のカリキュラムが十分に対応できているのかという課題について，次節で詳細に検討したい。

4　ベトナムで求められる教師とは

本節では，学習者数が最も多い大学と学校以外の教育機関に焦点を当てて論じる。現在ベトナムで求められる教師は，対象別・目的別の日本語教育に対応でき，多様な学習者に適切な指導ができる人材である。さらに，高い受容力と柔軟性を持つ人材も必要であると考える。このような教師を育成するために必要な教育内容について，文化庁の「日本語教師【養成】における教育内容（50 項目）」や「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の内容を参照しながら検討する。

大学においては，前述の通りの大人数クラスでの指導や，既習者と未習者が混在するという課題がある。現行のカリキュラムでは日本語教育法や教案作成などの授業を通じて，これらの課題に対応するための実践的な知識が教えられていると思われる。近年，多くの大学ではアクティブ・ラーニングや協働学習を導入し，従来の一方的講義型から学生同士の対話を重視した授業形態への転換が進んでいる。大人数クラスで学生主体の授業を効果的に行うためには，文化庁の「日本語教師【養成】における教育内容（50 項目）」のうち，特に(17)学習ストラテジー，(19)日本語の学習・教育の情意的側面などの内容が重要となる。また，「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の「態度」の項目に(4)学習者の背景や現状を理解する，

(5)指導者としての権威を意識し，自身の見方を再考するなどの姿勢が求められる。このような意識を持つ教師こそが，習熟度の異なる学習者が共に学べる効果的な授業を実現できると考えられる。

全国の大学における日本語教育では，日本語科目に加え，ビジネス日本語，観光日本語，IT 日本語など，多様な学習目的に対応した専門科目が実施されている。池田・酒井（2020）のベトナム人日本語教師へのインタビュー調査によれば，大学における日本語教育は就職対策としての役目を十分に担っておらず，授業内容と学生のニーズにはギャップが存在し，また教師自身が専門外の分野を教えることへの戸惑いを感じていることが指摘されている。ビジネス日本語授業を例にすると，担当教師は日本語を専門として学んだ者であり，ビジネスの実務経験を持たないケースが多い。そのため，既存のカリキュラムや教科書に沿って授業実施となりがちで，実社会の状況との間にギャップが生じている。理想的には，経営などの専門知識と高度な日本語能力を併せ持つ教師の採用が望ましいが，現実には困難である。この課題に対応するために，目的別の日本語を教えられる教師の育成が不可欠となる。具体的には，文化庁が定める(31)目的別・対象別日本語教育法という内容をベトナムの現場の実情に即して，大学の日本語教師養成課程のカリキュラムに導入する。これにより，ベトナムの教育現場で求められる専門性の高い日本語教育を実践できる人材の育成を進めることが必要である。

西谷（2021）によると，送り出し機関の日本語教師は自身の日本語能力および教授能力を向上させる機会が限られているという。多くの場合，教師は日本語教授法を習ったことがなく，自身の学習体験と先輩教師の授業見学を通じて教授経験を積むケースが一般的だと報告されている。現在，これらの機関で勤務する日本語教師の日本語能力は N3 から N1 までと幅広く，日本人教師の発音を聞く機会や日本語に関する助言・指導を受ける機会も少ない（西谷 2021）。将来的に日本への滞在や就労を目的とする学習者の増加が見込まれる中，送り出し機関における日本語教師の養成が必要不可欠となるだろう。送り出し機関の教師養成においては，現行のカリキュラムの内容はもちろん，文化庁が定める(18)異文化受容・適応，(32)異文化間教育，(33)異文化コミュニケーションという内容も重要となる。さらに，「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」として示される(6)受容力・柔軟性を持ち，多様な関係者と連携・協力する，(5)学習者のキャリアを尊重し異なる社会での自己

実現を支援する態度も不可欠である。

この背景には，技能実習生の関心が日本語そのものよりも，日本という国の実情や外国人が直面する課題，またそれらをいかに乗り越えるかという実践的な側面に向けられていることがある。そのため，教師には先輩やアドバイザーとして，彼らの疑問に対応することが求められる。実際，日本で円滑にコミュニケーションが取れる人もいれば，高い日本語能力を有していても文化的な違いや日本の働き方への不適応により帰国を選択する人もいる。そうした場合，教師が自身の考えや偏見をそのまま学習者に伝えてしまうと，誤解を招く可能性がある。これから日本で働き，暮らすという目的を持つ学習者に指導する教師には，異文化理解と受容が最も重要である。すなわち，教師には受容力と柔軟性を持ち，文化的特徴を学習者に丁寧に説明する態度と能力が求められる。

以上，ベトナムにおける日本語教育事情と日本語教師養成の現状を報告し，高等教育と学校以外の教育機関に焦点を当てて教師養成課程への提案を行った。実際にこれらの機関における日本語教育の目指しと課題には，重なる部分が多く存在すると考えられる。今後は，学校教育機関とそれ以外の教育機関との連携を考察し，各機関の特性を活かした効果的な教師養成システムの構築を検討する。

＜注＞

1. 2020 年以降に在ベトナムの国際交流基金および全国の大学が開催したシンポジウムやセミナーの内容を参照した。

＜資料＞

国際交流基金「日本語教育国・地域別情報ベトナム（2023 年度）」
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/vietnam.pdf（2024 年 12 月 8 日閲覧）.

Đại học Quốc gia Hà Nội，trường Đại học Ngoại ngữ. Chương trình đào tạo ngành sư phạm tiếng Nhật
https://daotao.ulis.vnu.edu.vn/chuong-trinh-cu-nhan-su-pham-tieng-nhat-ban/ （ 2024 年 12 月 8 日閲覧）.

＜引用文献＞

池田広子・酒井彩（2020）「ベトナムにおけるベトナム人日本語教師の現状と教師研修に関する意識調査」『九州大学留学センター紀要』28，pp.1-14.

西谷まり（2021）「ベトナムにおける元技能実習生日本語教師の現状と問題点」『一橋大学国際教育交流センター紀要』3，pp.39-47.

Dao Thi Nga My（2018）「ベトナムにおける日本語教育の事情―現状と今後の期待―」公益社団法人日本語教育学会『―世界の日本語教育―』.

The Challenge of Training Japanese-Language Teachers with a Global Perspective

: Perspectives from Japanese-Language Teachers in 5 Countries

Masaki ONO (University of Tsukuba)
Nagisa MORITOKI (Faculty of Arts, University of Ljubljana)
Munojot UMAROVA (Uzbekistan State World Language University)
Patcharaphan SUVANAKOOT (Kasetsart University)
Xuan Nguyen Hanh NGUYEN (University of Tsukuba)

Abstract

Japanese language learners are becoming more mobile, and it is becoming less common for students to study from beginner to intermediate level at a single institution or in a single country. Therefore, there is an increasing need to train Japanese language teachers from the viewpoints of multiple countries, and we believe that the training of Japanese language teachers is not an issue for a single country, but must be addressed from multiple countries and from a global viewpoint. Focusing particularly on attitudes among the knowledge, skills, and attitudes of Japanese language teachers, we reconstruct what we can see from the theory and practice of Japanese language education in Slovenia in Central and Eastern Europe, Uzbekistan in Central Asia, Vietnam and Thailand in Southeast Asia, and at Japanese universities, and propose guidelines for the training of the next generation of Japanese language teachers.

欧州における継承日本語教育の現状と今後の課題

フックス-清水　美千代（バーゼル日本語学校）
板倉　法香（公立語学学校アリカンテ）
若井　誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）
根元　佐和子（パリ南日本語補習校）
齋藤　あずさ（文化協会にほんごもっと）
三輪　聖（テュービンゲン大学）

要旨

2020 年に閣議決定された「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効率的に推進するための基本的な方針」を基に，国際交流基金（JF）は 2023 年 12 月に「日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング（以下，子どもミーティング)」を開催した。AJE-SIG「欧州継承日本語ネットワーク」（以下，AJE継承語SIG）のメンバーも欧州代表として同ミーティングに参加した。（子どもミーティングでの議論については，国際交流基金が公開している報告書に詳しく記されている。）

本パネル論文では，子どもミーティングでの議論の内容を踏まえ，「継承日本語ネットワーク構築の現状と課題」「教師研修と教材作成」「親子支援・子どものイベント」の各点について AJE 継承語 SIG のメンバーが欧州の継承日本語の現状と将来の課題について考察・提案を行う。

【キーワード】継承日本語教育，子どもミーティング，欧州継承日本語ネットワーク

Keywords: Inherited Japanese language education, children's meetings, European Inherited Japanese Language Network

欧州継承日本語ネットワークの構築

板倉　法香（公立語学学校アリカンテ）

1　データから見る欧州の多様性

1.1　国別邦人者数と公用語数の比較

欧州各国における継承日本語教育の基礎状況を把握するためには，邦人数，特に未成年者の数と各国の公用語数を確認することが有益である。継承日本語教育に直接関連するのは，邦人未成年者数[1]であり，外務省の令和 5 年 10 月 1 日現在の海外在留邦人数調査統計を基に，世界の他地域と比較して，欧州の特徴を明らかにする。

表 1：海外在留邦人数調査統計

	邦人者数	長期滞在者	永住者	成人数	未成年者数
西欧（29）	212,301	115,172	97,129	161,04	51,261
東欧▪旧ソ連（25）	10,168	8,312	1,856	8,177	2,991
欧州（54）	222,469	123,484	98,985	169,217	53,252
アメリカ合衆国	414,615	186,437	228,178	328,553	86,062
オーストラリア	99,830	36,775	63,055	76,959	22,143
カナダ	75,112	23,162	51,950	52,969	22,143
タイ	72,308	69,894	2,414	61,224	11,684
韓国	42,547	26,311	16,236	31,280	11,267

出典：外務省「海外在留邦人数調査統計」（令和 5 年 10 月 1 日）を参考に作成

表 1 に示すように，欧州 54 ヵ国全体では約 5 万 3 千人の邦人未成年者が居住し，多様な言語背景を持つ国々に分布していることが特徴である。世界には，すでに精力的に継承日本語教育に関する活動を行っているネットワー

クやコミュニティがある。例えば，タイの「JMHERAT」，オーストラリアの「豪州繋生語研究会」，カナダの「日本語教育振興会（CAJLE)」，アメリカ合衆国の「国際交流基金ロサンゼルス日本文化センター（JFLA）継承日本語プラットフォーム」，また，ヨーロッパにもドイツの「チーム・もっとつなぐ」などがある。しかし，英語・フランス語を公用語とするカナダを除き，これらのネットワークやコミュニティの多くは主に国内を対象としたものであり，複数言語を公用語とする国を含む地域横断型のネットワーク構築を目的としたAJE継承語SIGとは性質が異なる。

1.2　邦人数と日本人学校と認可補習授業校数の比較

文部科学省の指導要綱に準じた教育を提供する在外教育施設として，日本人学校および補習授業校の存在も各国における継承日本語教育の状況に大きな影響を与えている。ヨーロッパにおいて，文部科学省が認定した日本人学校，並びに外務大臣指定の補習授業校は，英国，ドイツ，フランスをはじめてとして複数の国に点在している。

表2：ヨーロッパの文部科学省認定及び外務大臣指定在外教育施設

	国名	邦人数（未成年者数）	補習授業校	日本人学校
1	英国	64,970 (13,539)	11	1
2	ドイツ	42,079 (10,016)	16	5
3	フランス	36,204 (9,930)	21	1
4	スイス	11,940 (3,511)	2	1
5	イタリア	11,856 (2,784)	5	2
6	オランダ	10,134 (2,600)	4	2
7	スペイン	9,712 (2,405)	2	2
8	ベルギー	5,383 (1,623)	1	1
9	スウェーデン	4,590 (1,160)	2	0
10	オーストリア	3,247 (790)	1	1
11	アイルランド	3,036 (673)	2	
12	チェコ	2,584 (498)	0	1

13	フィンランド	2,257 (652)	1	0
14	ポーランド	2,136 (370)	0	1
15	デンマーク	1,996 (373)	2	
16	ハンガリー	1,993 (379)	1	1
17	ノルウェー	1,508 (472)	1	0
18	ロシア	1,003 (219)	1	1
19	ポルトガル	872 (173)	2	0
20	ルクセンブルク	752 (219)	1	0
21	ルーマニア	393 (90)	0	1
22	ブルガリア	193 (33)	1	0

出典：文部科学省「認定した在外教育施設の一覧」（令和 6 年 4 月 1 日）を参考に作成

日本人学校や補習授業校では，主に文部科学省の指導要綱に準じた授業が行われる傾向にあるが，継承語としての日本語教育を模索する機関も少なくない。そのため，継承日本語を学ぶ環境の選択肢の一つとして，多くの家庭がこうした教育機関を利用している。また，認可を受けた機関は，公立学校の教室の無償利用や学習機材の貸与といった現地の支援を受けられる場合もあり，教育環境の整備において有利な点が挙げられる。

一方，欧州内では，例えば，スイスやドイツなどの一部の国で，政府が積極的に継承語教育を推進している例もある。スイスのドイツ語圏では「HSK (Heimatliche Sprache und Kultur)」，フランス語圏では「LCO (Langue et Culture d’origine)」，また，ドイツでは「HSU (Herkunftssprachlicher Unterricht)」など，いわゆる継承語・継承文化授業コースが設置されており，政府公認の継承日本語学校やグループも運営されている。このような国家の支援を受けた継承語教育は欧州全体では例外的であり，こうした環境の違いが各国のネットワーク構築の進展度に影響を与えていると考えられる。

2　欧州におけるネットワーク・コミュニティの構築の重要性

1.2 で外観したように，継承日本語教育の状況は国によって大きく違う。このため，欧州における広域ネットワークの構築が持つ意義は非常に大きく，

国家間をまたいで情報や支援を共有することで，それぞれの国の教育関係者や家庭が孤立せずに連携しやすい基盤を提供することが重要である。

様々な国があり，多様な言語・文化背景が存在するが，ヨーロッパという一つのまとまりとして正確な現状把握を行い，共通の課題を共有することが広域ネットワークの目標である。特に，教室の確保，教師の負担軽減，授業内容の改善といった課題を念頭に置き，各国の関係者が協力しやすい基盤を整える必要がある。

3　欧州におけるネットワーク・コミュニティの構築の重要性

AJE 継承語 SIG は，地域横断型の継承日本語教育支援を目的として，情報共有と可視化を進めるシステム（ウェブサイト）を導入した。このシステムは，各国の教育団体やグループが，自分たちの機関情報をウェブサイトに自ら登録でき，その情報を他の団体や保護者が検索できる仕組みである。これにより，団体同士が情報を共有し合い，問題解決の手掛かりを得たりするだけでなく，保護者が機関検索することも可能となる。

しかし，サイトへの登録機関は現在のところ，12 か国に限られており，まだまだ情報が十分に整っていないのが現状である。小規模なサークルやグループ，保護者が中心となって運営している団体の情報が少なく，情報を包括的に可視化するには至っていない。今後は，こうした小規模団体や地域コミュニティの参加を促し，ネットワークのさらなる充実を図る必要がある。

表 3：欧州継承語ネットワークウェブサイトに情報登録している団体数

国名	登録団体数	国名	登録団体数
イタリア	6	デンマーク	1
英国	7	ドイツ	16
オランダ	9	ノルウェー	2
スイス	7	ハンガリー	3
スウェーデン	1	フィンランド	1
スペイン	3	フランス	11

4　まとめと課題

子どもミーティングでも話されたように，継承日本語教育において，コミュニティやネットワークの構築は重要な鍵を握っている。欧州における継承日本語教育のネットワーク整備は進展しているものの，教室や設備の確保，学校運営，教師の負担軽減，適切な授業内容の提供といった多くの課題が依然として残されている。これらの課題は，国内ネットワークで対応可能なものと，欧州全体で取り組むべきものに大別される。しかし，適切な情報を容易に検索・共有できるネットワークやコミュニティが構築されれば、国内ネットワークで対応すべき課題と欧州全体で取り組むべき課題の区分を超えた情報共有が可能となるだろう。その結果、地域特有のローカルな課題にも適切な支援体制や解決策を見つけやすくなるのではないか。

特に，教師や保護者が抱える多様な課題に対応するためには，地域や国を超えたネットワークの構築が鍵となる。このネットワークが，各国の教育関係者や家庭を孤立から救い，協力を促す基盤となることで，子どもたちが継承日本語教育を受けられる環境が整備されることが期待される。

今後は，コミュニティやネットワーク構築のためにも，さらに多くの団体や関係者のサイトへの登録を促し，情報の包括的な可視化を進めることが求められる。これにより，教師や保護者の負担軽減が図られるだけでなく，地域や国を超えた持続可能な教育環境が実現されるだろう。

＜注＞

1. ここで言う邦人未成年者とは邦人全体数から成人者数を引いたもので，永住者及び長期滞在者も含む

＜資料＞

外務省「海外在留邦人数調査統計」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html（2024 年

11 月 10 日閲覧)

外務省「在外教育施設として外務大臣が指定した教育施設一覧」

https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100490231.pdf（2024 年 11 月 10 日閲覧）

文部科学省認定した在外教育施設の一覧

https://www.mext.go.jp/content/20240515-mxt_kyokoku-000026120.pdf（2024 年 11 月 10 日閲覧）

小規模継承日本語教育団体は，どのように問題を乗り越え運営を継続していったのか

―複線径路・等至性モデリングを用いた分析より―

若井　誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）

1　本論の目的

本パネル論文の中で板倉は，AJE 継承語 SIG サイトにメンバー登録をしている継承日本語教育団体の多くが，教師，教室，クラス編成，カリキュラム，教材，財政，業務負担などの面で問題を抱えていると指摘している。その深刻さは団体によって違うであろうが，特に，団体の規模が小さい場合，問題の存在が団体存続の危機に結びつくこともある。

小規模継承日本語団体は，各家庭のニーズに応える形で生まれ，数家族が賛同すれば気軽に立ち上げられる。そして，子どもがたちが幼児や学齢期に入ったばかりであれば，読み書きの基礎を教えたり，アクティビティをしながら会話を楽しんだりすることで，ある一定の成果も得られやすい。一方，子供たちが成長すると，各生徒の日本語能力や各家族のレディネスの差の大きさとの折り合いが難しくなってくる。そして授業で何をすればよいのか，どんな教材を使えばよいのかなど，クラスの目標や活動の方向性も見えにくくなってくる。更に，資金，時間，場所，教師の確保の問題もすべて運営者（保護者）にのしかかる。このため「今まで使えた場所が使えなくなった。」「教えてくれていた良い先生が来られなくなった。」「生徒の 1 人が忙しくなり通えなくなった。」などの，1 つ 1 つの出来事が運営に大きな打撃となる。例えば Wakai-Wakai(2017）は，ハンガリー国内の小規模継承日本語教育団体 8 つを紹介しているが，2024 年 11 月末現在，このうち活動しているのは 1 機関しかない。筆者の知る限り，活動停止の理由は「生徒が集まらなくな

った」「運営の負担が大きくなった」「Covid により教室が確保できなくなった」などであり，小規模団体の長期的な継続の困難性を物語っている。

そこで，本論では，ハンガリーで唯一現在も活動を続けている小規模継承日本語教育団体 K（以下，K）を取り上げ，K がどのような問題とぶつかり，それに取り組んでいったのかについて明かにする。尚，AJE 継承語 SIG のサイトには生徒数が 10 名以下の小規模団体が 5 つ登録されているが。K はこの 5 つの機関の中でも最も古い時期（2007 年）に設立されている機関である。

表 1：K の歴史

年	出来事
2007	4 家族 4 名で（上のクラスを）スタートした。
2010	上のクラスの兄弟のクラス（下のクラス）が 4 名でスタートした。（この際，下のクラスに 1 家族が加わった）
2018	上のクラスの生徒が高校最終学年になったため解散した。
2024	2022 年に 1 名，2024 年に 1 名，下のクラスの生徒のうち高校最終学年になった生徒 2 名が卒業した。2024 年 11 月末現在，高校最終学年の生徒 1 名と大学 1 年生の 1 名，計 2 名が勉強を続けている。

2　調査の方法

本論では，K がどのような問題に直面し，それをどう乗り越えて現在まで活動を続けているかを明らかにするために「複線径路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling 以下：TEM）を用いて描き，分析した。

TEM は，ある結果に至るまでの個人の行動や選択，心理的葛藤などを時間の流れに沿って描き記述しようとするアプローチである（サトウ 2019，福田 2019）。TEM では，実際の径路だけではなく，進む可能性はあったものの実際には進まなかった径路も示すことができる。通常，前者は実線の矢印，後者は点線の矢印で示される。また，等至点に至るまでの非可逆的時間は TEM の横（あるい下）に大きな矢印として示される。

表 2：TEM の構成要素（福田 2019)

EFP	（Equifinality Point：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
P-EFP	（Polarized Equifinality Point：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
BFP	（Bifurcation Point：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
OPP	（Obligatory Passage Point：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
SG	（Social Guidance：社会的助勢）個人を等至点へと後押しする力
SD	（Social Direction：社会的方向づけ）個人を等至点から遠ざけようとする力

継承日本語教育団体も，経験や外部の情報を得て行動や規範を変化させていく点では個人と同じであると言える。そこで筆者は「活動を継続させる」ことを EFP（等至点）におき，創設当時から K に参加している関係者 2 名と共に，K の活動開始から現在に至るまでのストーリを確認し，2 名が納得するまで修正を繰り返しながら TEM を作成した。

3　分析

TEM より，K は活動開始時期より現在に至るまで，以下に挙げる問題に直面し，それを乗り越えたことで活動継続を維持してきたことが明らかになった。

A.　立上げ時の周囲からの強い批判

B.　授業が行える教室や保護者用の控室の確保

C.　生徒の日本語能力や家庭環境の差から生じた授業管理の困難

D.　教師の確保

E.　パンデミックによるオンライン教育への移行

このうち，特に C.は，K の活動継続に対する大きな不安を保護者に与えていた。以下，簡単に C.の発生と K の取り組みについて説明する。

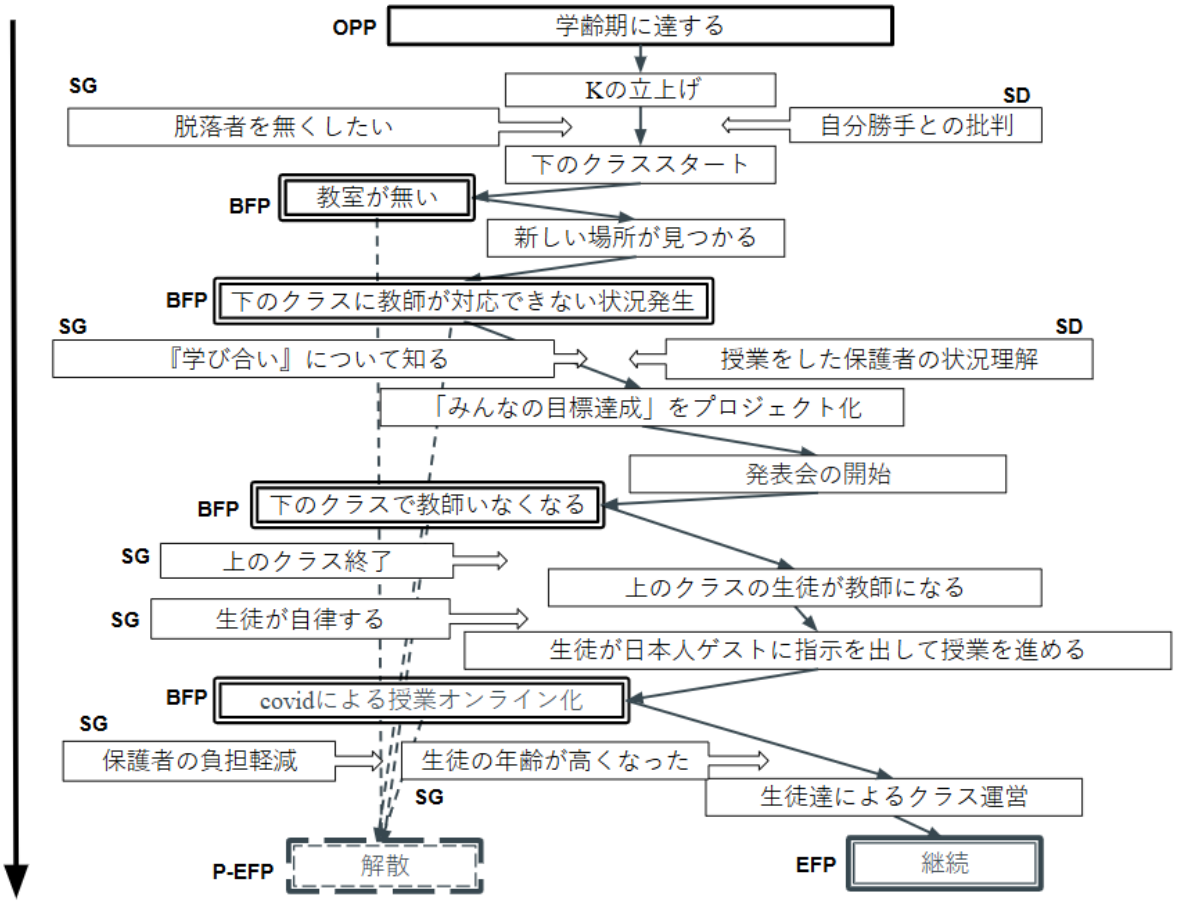


図 1：K の TEM

上のクラスの生徒は年齢もほぼ同じであり，生徒同士の日本語能力にも大きな差はなかった。しかし，下のクラスは生徒の年齢にばらつきがあった。また，新たに 1 家族加わったり，日本人親の仕事が忙しくなり上の子どもほど下の子供に関われなくなったなど家庭もあるなど，様々な要因により，日本語能力の面でも生徒間に大きな差が見られた。結果，担当教師のクラスマネジメントの負担が相当なものとなり，結局，「何のために子どもをここに通わせているのかわからない。」と教師が保護者に訴え，その後 K を離れていった。教師がいなくなってしまったため，新しい教師を見つめるまでの間，保護者が交替でクラスの授業を担当したが，そこで初めて保護者もコトの重大を実感するにいたった。幸いその後，新しい教師は見つかったが，このままでは例え新しい教師が見つかっても同じ問題が発生するだけだと保護者は今後の活動の方向性が見えず焦りを感じていた。そんな中，ある保護者が

「学習者に自分の目標を達成するだけでなく，クラス全体の目標を達成するために考え，行動するよう求めること」を原則とする『学び合い』（西川 2012）が使えるのではないかと提案した。それで，まず保護者が子どもたちに何を期待するかを話し合い，それを日本の学習指導要領と照らし合わせて，子どもたち一人ひとりの達成目標を設定した。その後，家庭でそれぞれ子どもに親の願いを語り，クラスで教師とともに達成目標を子どもたちが自分の言葉で表現した。そして「生徒が自分の目標を達成するためだけでなく，クラス全員の目標を達成するために考え，行動する」という『学び合い』の原則に基づき，すべての生徒と保護者がクラス全員の目標を知り，これをサポートするようにした。また，学習成果を生徒，教師，保護者が確実にモニターできるよう，半年ごとに発表会を開催することにした。こうして下のクラスの管理の問題は一定の決着をつけることができた。

4　今後の課題

K の例より，小規模継承日本語教育団体が困難にぶつかったとき，それを保護者の創造性と協力とで解決しようとする姿が見えた。また TEM を利用することにより，問題解決の流れも可視化できることがわかった。小規模継承語クラスは生まれては消えるを繰り返すため，統計データや学習成果の検証が難しいと言われている。（中島 2016）。本論は，学習成果を検証することを目的とはしていないが，データに現れにくい小規模継承日本語団体の実態の 1 部を解明するという点では意義のあるものであると言える。

K が直面した各問題は，K だけの特有な問題ではなく，本パネル論文の板倉が示した通り，国や規模に関わらず多くの団体で直面している（してきた）問題である。従って，今後は問題の種類ごとに，各機関がそれをどう工夫し克服してきたのかを TEM などを利用してストーリー化し可視化することにより，今度ある団体が同じような問題にぶつかったときに，それを克服できるきっかけとなりえる可能性がある。各機関の問題解決は，必ずしもその機関にとって理想的なものであっとは限らない。理想的な解決を EFP とし，解

決できなかったことをP-EFPとすれば，実際に起こった解決への径路はEFPとP-EFPの間の範囲（ZOF: Zone of Finality）に至ることになる。各団体の取り組みの結果を ZOF 内に至る径路と位置付けることで，各団体の努力と結果をよりリアルに見ることができるだろう。AJE継承語SIGとしての今後の課題としたい。

＜引用文献＞

中島和子（2016）「これまでの継承語教育と今後の課題」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会 2016 年度研究大会予稿集』，pp.11-14.

西川純（2012）『クラスがうまくいく！『学び合い』ステップアップ』学陽書房

若井誠二（2017）「ある小規模継承日本語クラスの取り組み-ブダペストの事例」『ヨーロッパ日本語教育』22，ヨーロッパ日本語教師会，pp.365-370.

WAKAI Seiji, WAKAI Bernadett (2017). Japán mint örökségnyelv Magyaror- szágon. In Wakai, Seiji; Sági, Attila (Eds.) Kortárs japanológia II: Japánnyelv-pedagógia Magyarországon (pp.187-204). Budapest, Magyarország: Károli Gáspár Református Egyetem (KGRE), L'Harmattan Kiadó.

教師研修

―地域に根付いた継承日本語教師の育成―

根元　佐和子（パリ南日本語補習校）

1　世界における継承日本語教育の勉強会・研修会

継承日本語教育の世界的な問題点の 1 つに，専門的知識を持ちかつ現地の教育事情を熟知し，海外在住の子どもたちの言語学習環境まで理解している教師の不足が挙げられる。国際交流基金主催「子どもミーティング」の報告書 1 では各国・各地域の現場で教師養成ができる指導者としての能力を備えた中堅教師の必要性が述べられている。現在アメリカ，オーストラリア，カナダ，韓国，タイ，日本，フランス，ヨーロッパ 2 において継承日本語教師を対象にした専門知識獲得のための研修会並びに勉強会が多く開催されていることが「子どもミーティング」時でのワークショップで報告されている。

2　欧州における継承日本語教師のための研修会・勉強会

継承日本語教師にはどのような能力が求められているのだろうか。筆者は海外での継承日本語教師には少なくとも次のような資質が求められると考えられる。

1）継承語教育の知識のみならず国語教育や日本語教育など広く言語教育の知識を有し，複言語・複文化主義の理念を理解し子どもへのことばの教育を実践する資質

2）在住する国や地域の複言語や複文化の状態を熟知し，在住国の幼稚園，小中高校，大学の教育制度の知識を有する

3）教える子ども一人一人の言語環境（家庭・学校・地域・国の言語環境）を理解しようとする姿勢を持つ

上記 1）から 3）の資質を持つ者として考えられるのは，地域に根付いた現地在住の教師であろうと考えられる。 これら教師に求められる課題に対して AJE 継承語 SIG では，年に一度のワークショップなどのネットワーク活動を開催するほか，定期勉強会「LSA（ライフ ストーリー アプローチの略）勉強会」を開催している。

3　AJE 継承語 SIG が開催する教師研修と勉強会活動：その意義と目的

3.1　教師研修会などのイベント開催

AJE 継承語 SIG では，2023 年より一年に一度を目安に継承日本語教育関係者を対象にワークショップなどを開催している。開催第一回目には，ヨーロッパワイドの継承日本語教育関係で初めての，さまざまな機関・教室・グループなどの紹介を中心に交流を行った。第二回目には継承日本語教師を対象にトランス・ランゲージング研究者を招聘し，教授法の講演とワークショップを実施し専門知識獲得と，得た知識を実践につなげることを目指した。

3.2　LSA 勉強会

LSA 勉強会は教師をはじめとする教育関係者の資質向上並びに教師育成を目的として教師同士で研鑽を行う，週に一度一時間のズーム勉強会である。参加者は継承日本語教師や教育機関・団体運営者，補習授業校教師，高等教育機関教員から構成されている。2019 年に開始され，2024 年 10 月現在，欧州 14 ヵ国から約 25 名が参加。目的は「理論と実践の往還・基礎知識の獲得・学び直し・研究や実践の情報共有」で将来を見通した視野で教育関係者同士の研鑽を行なっている。内容は専門書籍や論文等の輪読・情報共有・参加者の研究/実践報告・現場の問題点の共有・外部の専門家を招いての対談などで構成されている。

4　LSA 勉強会参加者の意識アンケートの実施とその結果と分析

4.1　アンケートの目的

3.2 で記述したように AJE 継承語 SIG では継承日本語教師をはじめとする教育関係者の研鑽を定期的・継続的に行なっている。これまでの取り組みを振り返るとともに，それを踏まえた今後のあり方についての方向性を示すことを目的として勉強会参加者に意識アンケートを実施した。

4.2　アンケート対象者と実施時期

アンケートの対象者は LSA 勉強会参加者 25 名である。全員欧州在住者で継承日本語教師 23 名，大学日本語教師 3 名（うち補習授業校勤務 1 名）にアンケートを依頼した。実施機関は 2024 年 7 月 21 日～同年 8 月 5 日である。

4.3　アンケート方法

グーグルフォームで 15 の設問 3 を設けた。その内容は大きく 2 つに類別した。設問 1 ～4 は勉強会を通じた具体的な学びについて，勉強会に参加したことで教育者として成長をしたか，どのような点で成長したか，レベルアップのための課題とそのための方策の 4 項目を選択式と自由記述式で回答してもらった。次に教育関係者としての能力に関する 11 項目の設問を選択式で回答してもらった。この設問の内容は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)」の中堅教師としての能力に関する記述を参考にした。

4.4　アンケート結果と分析

アンケートは 25 名中 19 名から回答を得た。

4.4.1　勉強会を通じた学びに関する設問

回答者全員が勉強会参加により教師/教育者としての成長があったと答えている。その理由を選択式の回答として，継承語教育について深く考えられ

るようになった（77.8%），複言語・複文化主義の指針に基づく実践を考えられるようになった・得た情報が現場で有効に役立てられるようになった（61.1%），教授法理論の理解が深まった（55.6%），効果的な実践方法が身についてきた（44.4%），現場の子ども・教師・保護者・運営者へ具体的な対応ができるようになった（27.8%）などが挙げられている。レベルアップのための課題とその方策に関しては，知識の深化・実践スキルの向上を目的とした研修会や勉強会への参加や専門書の同僚との輪読，クラス運営の工夫についてはファシリテータースキルの獲得と保護者との連携・継承日本語教育中堅教師養成研修会参加・ネットワーキングや他の教育機関との連携を目指した国内外のネットワーク作りが挙げられており，その他にもニーズにあったカリキュラム・教材開発・保護者対応・子どもの把握・時間確保などの課題を認識していることが分かった。

4.4.2　教育関係者としての能力に関する設問

勉強会参加者の中には高等教育現場のみの教師もおり，本稿では継承日本語教師として実践を行なっている 15 名の回答に関して記述する。まず，継承日本語教師として初任あるいは中堅教師かを自己評価で答えてもらった。回答者 15 名中「初任教師である」が 5 名，「中堅教師である」が 10 名であった。設問内容と 15 名の結果を表 1 に示す。中堅教師としての項目にどのくらい相応しているか観察する。

表 1：アンケートの設問と結果（数字は%，A：実践している，B：実践していない）

番号	設問	初任教師		中堅教師		総数	
		A	B	A	B	A	B
6	ニーズを踏まえ，授業や団体を運営	33	0	67	0	100	0
7	子どもの能力に応じ臨機応変に授業調整	33	0	67	0	100	0
8	カリキュラムの中長期的な指導計画を策定	13	20	53	13	67	33
9	カリキュラムの目標に応じた学習時間・教材・副教材の選択	26	7	53	13	80	20

10	カリキュラム実施後の内省・改善	33	0	60	7	93	7
11	初任者や同僚に適切と思われる助言	20	13	40	27	60	40
12	保護者に適切と思われる助言	27	7	60	7	87	14
13	子どもの能力の把握・効果的な学習方法や教材の複数選択肢の所有・子どもや保護者への提示	27	7	67	0	93	7
14	現場での課題の把握・関係者や他分野の専門家との連携協力による問題解決	13	20	40	27	53	47
15	外部での学びを自地域や自国へ還元	27	7	47	20	74	27

設問 6，7，8，9，10，12，13 の結果から，教師は子どもの能力を把握しニーズに臨機応変に対応した授業運営を実践しており，教材に関しての知識もあり授業実施後の内省や改善を行なっていることが分かる。反面，設問 15 の結果からは，外部での勉強会や研修会で身につけた知識を地域や自国への教育活動に還元することが，若干弱いことがうかがえる。さらに，設問 11，14 の結果から，中長期的カリキュラムの策定や職場の初任者らへの助言が十分行えていないこと，問題解決を図るために関係分野や他の分野の専門家とのつながりが少ないことなどの問題が顕在化した。

5　まとめと課題

アンケートの結果から分かる通り，欧州における複言語・複文化理念や教授法の知識獲得と理解の深まりが現場での実践につながっており，勉強会参加者各々が教師として成長していると感じていることは明らかと言えよう。さらに，半数以上の教師が中堅教師能力の領域に達しており，子ども・保護者・運営・教師の各側面からの多様な知識の必要性を認識している。しかしそれだけでは不十分で，初任者教師を育てる指導者を育てることが，今後の勉強会の課題となった。この初任者・中堅教師の育成に関しては，2023 年 12 月の「子どもミーティング」においても，国際交流基金の海外拠点における地域日本語専門アドバイザーと地域の教育事情を熟知している現地継承日本語教師との連携を提案した。また，継承日本語教師育成のための基礎知識

講座や，中堅以上を目指す教師のためへのインターネット教師養成講義など具体的な方策も提示した 4。今後も国際交流基金日本語専門アドバイザーをはじめ，外部教育専門家に積極的に働きかけていくことが必要である。

＜注＞

1.「日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング」国際交流基金報告書 https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/kodomo/report/2023/session_01.html（2024 年 10 月 25 日）

2. 以下主な団体例。アメリカ：NECTJ 米国北東部日本語教師会，オーストラリア：豪州繋生語研究会，カナダ：カナダ日本語教育振興会，韓国：韓国継承日本語教育研究会，スイス：スイス継承語ネットワーク，タイ：タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究」，フランス：フランス継承日本語教育つながる会，日本：母語・継承・バイリンガル研究会，ヨーロッパ：欧州継承日本語ネットワークなど。

3. 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）中堅教師としての能力に関する記述を参考。

4.「日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング」国際交流基金 https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/news202405.html（2024 年 10 月 25 日）

＜資料＞

文化庁文化審議会国語分科会（平成 30 年 3 月 2 日）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告)」 https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html（2024 年 11 月 3 日）

教材作成

―欧州における理想的な継承日本語教育教材を考える―

フックス-清水　美千代（バーゼル日本語学校）

1　欧州における継承日本語教育の現状

教材作成にはまず，継承日本語学習者の背景とニーズを知ることが重要と筆者は考える。欧州の継承日本語学習者はどのような背景を持ち，どのようなニーズを持って学習しようとしているのか，欧州の継承日本語教育の現状を考察する。

1.1　継承日本語教育機関に通う子どもたちの背景および日本語能力

欧州で継承日本語を学ぶ子どもたちは，現地の学校や社会生活では現地語を使用している。一方，家庭の言語環境はさまざまで，両親が日本人の場合は日本語で会話することが多い。しかし，国際結婚の家庭では，現地語と日本語，または日本語ともう一方の親の言語を家庭内で使用し，社会に出ると現地語を使う場合もある。さらに，インターナショナルスクールなどに通う子どもたちは，学校では英語，社会生活では現地語，家庭では日本語あるいは両親それぞれの言語を使用するといった具合で非常に言語環境の様々な子どもたちが継承日本語を学んでいる。

このように，欧州に住み，親の母語である日本語を学ぶ子どもたちの日本語能力には非常に大きな差があることが特徴である。また，継承日本語教育機関によっては，同じ年齢だけでなく年齢差のある子どもたちを一クラスで授業をしなければならないところも少なくない。教育者中心の授業ではない一人一人の子どもの能力と目標を考慮した学習者中心の日本語授業が必要であり，日本語能力の異なる子どもたちが一緒に学習できる授業を支援できる教材が望まれる。

1.2　欧州継承日本語教育機関での日本語教材

欧州の多くの継承日本語教育機関で現在使用されている教材として日本の国語の教科書の使用が挙げられる。文科省検定の国語教科書は，その内容が年々欧州の教育現場で用いられる教授法に近いものになりつつある。しかし，継承語教育の現場で使用するには多くの課題が残っている。この点に学校運営者，保護者，教師ともに気が付かない場合が多く，その結果，子どもたちにとって日本語学習が大きな負担となる状況が生じている。この問題を解消するためにも海外に住む子どもたちの言語背景やニーズを考慮した教材が望まれる。国語の教科書はその内容が問題なのではなく，それを使用する学習対象者が日本に住む子どもたちであり，言語環境の異なる海外での学習者が対象でないところにある。

文科省による現行の小学一年生の授業時間数を見ても 1 年間の国語の授業だけでも 306 時間ある。他の教科も日本語での授業であることを考えると，日本の小学 1 年生は日本語の授業を年間 850 時間受けていることになる。さらに，日本に住む子どもたちは朝起きてから就寝までまさに四六時中，日本語の中で生活し，その日本語習得は学校のみならず 1 日の日常生活の中で見聞きする全ての日本語と言える。

海外に住む子どもたちは自宅を一歩でると，日本語を見たり聞いたりする環境が全くなく，日本語に触れるのは家庭での親子の会話と幾らかの日本語の本やビデオ等のみである。継承日本語教育機関で学ぶ日本語は 1 週間 1 回 90 分授業が平均的であり，授業時間数は年間平均 36 回と考えると年間 54 時間しかない。日本における小学 1 年生の国語科の授業時間だけを比べてみても日本の子どもは 6 倍以上の国語科の授業時間数があり，学校教育全部を考えると欧州の日本語を学ぶ子どもたちの 16 倍の時間を学校で日本語授業を受けていることになる。そのような言語環境の全く違う子どものために作成された教科書が継承日本語教育教材として適当なのであろうか。多くの教師が継承語教材を望んでいる理由はこの点にある。

1.3　スイスにおける継承日本語教材

スイスでは，2003 年にスイス日本語教師会の教科書制作グループが，小学 1 年生向けの継承日本語教材を国際交流基金の支援を受けて作成した。その後，2007 年には，それに続く小学 2 年生向けの教材も同様に国際交流基金の支援を受けて作成された。

この教材は，継承日本語の読み書きを始める子どもたちへの基礎学習教材として作成され，スイスにおける継承日本語授業数を考慮し，継承語を学ぶ子どもたちが習得しにくい事項や内容も配慮されており，効率よく学習が進む教材である。さらに，ワークブックの使用により学習事項の定着が容易となっており，スイスでは，これに続く教材を求める声も多くある。今後，欧州各地でこのような継承語教育のニーズを考慮した教材が作成されていくことが子どもたちの日本語学習を容易にしていくものと考える。

2　欧州における継承日本語教育の理念

2.1　欧州の言語政策と継承日本語教育の理念および教育方針

教材作成において次に重要なことは，何のために，そして誰のために教材を作るのかという点である。教育理念のない教材を作成することは，目標のない教材作りと言える。それでは，どのような教育理念を持って欧州における継承日本語教育教材を作成すれば良いのであろうか。

欧州の継承日本語教育機関は，それぞれ独自の教育理念や教育方針を掲げて日本語の教育に取り組んでいると推察される。しかし，その理念や方針は，各国や各地域の政治的・文化的背景によって異なる。したがって，どの理念が最優先されるかを判断することは難しいと言える。少なくともスイスという欧州の西側地域において，継承語教育を推進する者としては，欧州全体の平和と結束を目指すべきである。また，法の精神を重要視する民主主義の立場から，欧州評議会の複言語・複文化主義に則った CEFR を各機関の教育の指針として参照することは必須である。さらに，教材作成においても CEFR を参照することは重要であると考える。

2.2　教育の目的と子どもの権利

教育の目的について，伊藤は「教育の目的とは，『教育において何らかを意図している，あるいは意図されている事柄』と考えられる（伊藤 2005:2)」と述べている。さらに，伊藤は「社会がグローバル化し，資本主義社会における『競争原理』や『情報化』，子育ておよび教育における『学歴競争』や『商品化』に直面し，子どもが十分に余暇を過ごす権利が保障されないまま競争的な生き方を強いられるといった事態も生じてきている（伊藤 2015:9-10)」とも述べている。世界各地で弱い立場にいる年少者がその人権を蹂躙されているという事実を見据える必要がある。ここで，筆者は子どもの権利を踏みにじるような教育はあってはならないと考える。教える側の思惑ではなく，学習者である子どもたちはそれぞれ異なった日本語学習の目標を持って日本語を学ぶ権利がある。そのため，学習者を中心とした授業を展開できる教材作成が急務と言える。特に，継承日本語教育においては，この点を十分に配慮した教材が今後も作成されることが期待される。

3　継承日本語教材作成でその他考慮すべき点

継承日本語学習では，日本語そのものの学習と日本文化を知る学習が必要である。これらは，日本語学習において当然の前提であるため，ここでは詳細は論じないが，そのほかにも教材作成に関して考慮すべき点がある。それは以下のような点である。

1)　欧州の言語教育理念に見合った教授法や授業法（CLIL，AL，TL 等）をはじめ現地校で学ぶ教材や授業法なども考慮した教材

2)　子どものアイデンティティ確立を支援し，コンピテンシーを開発する教材

3)　異文化理解とコンフリクト解決能力の育成を考え，コミュニケーション能力と対話能力を養うことを目的とした教材

4)　親子のコミュニケーションを重視した教材

5)　日本を過大評価することなく，日本そして日本文化を世界の中で捉えそ

の良いと思われる面またそうではない面をはじめ，客観的な見方と判断ができることを目指す日本語と日本文化教材

6)　さまざまな言語と文化を尊重したマルチリンガル社会を促進する教材

7)　現地校での学習テーマや内容，さらに授業形式を考慮した教材

4　まとめと今後の課題

冒頭にも述べたように，継承日本語教育の教材作成は継承語教育関係者にとっては最優先されることの一つであり，各国および各地域の社会環境を充分に考慮したグローバルな人材育成のための教材が作成されることが望まれる。

継承語教育は，親子の絆とアイデンティティの確立が重要であると考える。さらに，何人（なにじん）であるかということよりは世界に生きる世界人あるいは地球人として，異文化に対する寛容な心を持った民主的で平和な問題解決を実行できる人材の育成と考える。そして，平和な問題解決を行うためには暴力でなく対話によっての解決が必要であり，それはまさに言語を使ったコンピテンシーのある人間により可能となる。

さらに，つい最近まで行われてきた，または現在も行われている教師中心の授業形態から，生徒（子ども）を主体の授業形態へと移行し，子どもが生き生きとアクティブに学べる授業を実現することも重要であり，そのための教材が求められている。また，私どもは子どもたちが良い環境で学ぶ権利（子どもの権利条約 1989）を持っていることを子どものともに認識する必要もある。学校や教師は誰のための教育を行なっているのかという点を熟思し，より良い教材作成を模索する必要がある。

現在，子どもたちを取り巻く社会環境は決して平和で夢の多いものではないことを認識し，子どもの未来の生活環境をよりよくするためにも，私たち自身が子どもたちの見本となることも大切ではないか。世界の各地で起きている紛争をはじめ地球温暖化やそれに伴うと思われる自然災害のニュースも後をたたない。そのような社会で生きていく子どもたちと私たちは向き合い，

そして共に学んでいく姿勢が肝要であり，そのための教材づくりを推進していくのは私共大人のそして，教師の役目と考える。

＜引用文献＞

伊藤博 （2015）「教育の理念 −教育の歴史及び思想の外観−」大手前大学論集 第 16 号，pp.1 http://id.nii.ac.jp/1160/00000990/ (2021 年 4 月 12 日閲覧)

神代浩 （2013 年 6 月 25 日開催）「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会」，日本国外務省 HP「広報文化外交(海外広報文化交流)」欄から抜粋 （2014 年 4 月 20 日）

Bollhalder, S. (2017). Integrierte Herkunftssprachenförderung und Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur. HSK, Fachstelle Förderung und Integration, Erziehungsdepartment Kantons Basel-Stadt.

Schader, B. (2004). Sprachenvielfalt als Chance. Köln: Bildungsverlag EINS.

Council of Europe, http://www.coe.int/en/ （2024 年 6 月 30 日）

Erziehungsdepartment des Kantons Basel-Stadt, Herkunftssprachen: Heimatliche Sprache und Kultur HSK https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk （2024 年 6 月 30 日）

主体性を育む親子支援・子どものイベント

齋藤　あずさ（文化協会にほんごもっと）
三輪　聖（テュービンゲン大学）

1　はじめに

継承語としての日本語は主に家庭内で使用され，少なくとも幼少期においては親子や親戚とのやりとりが中心であることから，「家庭」という場は子どもの言語習得に様々な側面から影響を与えていると言える。したがって，家族の構成メンバーが家族のことばについてどう考え，どう行動しているかによって，子どもにとっての「継承語としての日本語」がその子どもの中でどう位置付けられるかが変わってくると言っても過言ではない。しかし，現状では家庭において子どもの日本語とどう向き合えば良いか分からず，大きな不安を抱えたまま海外で子育てをしている家庭は少なくない。

また，子どもが補習授業校や継承日本語教室などの教育機関に通っている場合，家庭という個人的な領域を超えて先生や同級生，友達の保護者などと日本語でやりとりを行う機会はあるものの，そのような場面以外に居住国・地域で日本語を使用する機会を見つけることは難しく，社会やコミュニティに参加するために日本語を使用する経験はほぼないというのが現状である。そのような状況においては，子どもにとっての日本語は「親と話す言葉」や「家で使う言葉」といった価値を持つものに留まる可能性が高くなることが予想される。それも一つの継承語のあり方として尊重されるべきであるが，「ことばは誰のものなのか」ということを考えた場合，将来的に子ども自身が日本語を「自分のことば」として位置付け，一つの言語・文化レパートリーとして主体的に駆使できるようになることが望ましいのではないだろうか。

このような状況を踏まえると，家族が長期的な視点で「私たちは日本語と

どう向き合うのか」「子どもは何のために日本語を学ぶのか」といったことを主体的に考え，話し合い，計画を立てることが重要だと言えよう。家庭内にどの言語をどのように取り入れるかを判断し，家族でどのように実践していくかを考え，計画を立てるにあたって，Family Language Policy（以下FLP）が参考になる。 FLP は，家庭内の言語政策のことで，例えば，「〇語は，学業面でしっかり使えるようになってほしい」等，言語とその言語の習得や使用に対する信念に関わる language belief，そして，母子は〇語，父子は〇語，きょうだい間は〇語といった家庭内の言語実践である language practice，さらに，その実践をどう管理調整しているかといった計画・管理に関わる language management の三つの要素が提案されている（Caldas 2012）。家族がこれらの要素に関する方針を明確に持つことで，家族の構成員それぞれの言語使用に対する意識を高め，子どもの言語習得やアイデンティティ形成を支えることができるようになるのである。

2　親子支援の可能性－主体性を育む親子支援－

本章では，親子支援の必要性と，親子に「自分たちのことば」について考えることを促すための支援方法について検討する。

2.1　子どもミーティングで話し合われたこと

子どもミーティングでは，継承語教育に関する多様な課題を巡って議論された。その内容は主に，教師研修，教材作成，カリキュラムやフレームワークの構築など，継承語としての日本語教育を実践する教師に関連する事項が中心であった。しかし，継承日本語教育は，外国語としての日本語教育とは異なり，親の母語であることが日本語を学ぶきっかけになることが多い。外国語として日本語を学ぶ学習者は，自らの意思や選択によって学習を開始する場合が多いが，継承語として日本語を学ぶ子どもたちは，多くの場合，親の意思や選択によって学習を始めている。親が子どもとどのような言語をどのように話すか，またどのような言語で教育を受けさせるかといった決定は，

子どもの発達と言語習得に直接的な影響を与える重要な要素となる。そのため，子どもミーティングでも継承日本語教育を支援する際には，当事者である子どもに加え，子どもを支える「親」も対象とした支援が求められるという点が指摘された。海外で子どもを育てている親は，自身が育った国，社会，言語環境とは異なる環境の中で，さまざまな悩みを抱えながら奮闘していることが多い。しかし，こうした問題は今まで個人の問題とみなされることが多く，親自身も周囲からも支援される対象であるという認識が十分には共有されていないのが現状である。

2.2 現状と課題の整理

この節では，継承日本語教育に関わる「子ども」「親」「教師」「運営」の4つの立場から課題を整理する。

2.2.1　子どもの立場からの現状と課題

家族がどの言語でコミュニケーションを取るのか，また子どもがどの言語で教育を受けるのかは，子どもの言語習得や成長に大きな影響を与えるが，子どもは幼少期にその決定に関わることができないため，通常は親の判断に委ねられる。しかしながら，子どもは成長と共に自分の意思を持ち始め，自ら選択と決定に関わることを望むようになり，それが必ずしも親の意思とは一致しない場合がある。

例えば，親が子どもを補習授業校などに通わせることを決定した場合，その決定をポジティブに受け止める子どももいれば，自由時間が奪われるといった理由から，ネガティブに捉える子どももいる。一方で，親が何らかの理由で子どもの日本語教育を行わなかった場合，子どものアイデンティティ形成の過程で困難が生じるケースも見られる。しかし，そのような場合でも，成長後に外国語として日本語を学び直すケースや，日本語とは無関係の環境で自分の居場所を見つけるケースも存在する。

いずれにしても，子どもがどのように成長するかは幼少期には予測がつか

ないが，成長の過程で子どもは徐々に自分の意思を持つようになり，親の意思と子どもの意思が一致しない場合には，子どもは自分にとって大切な選択をするために親を説得しなければならないことがある。

2.2.2　親の立場からの現状と課題

子どもミーティングでは，海外で子どもを育てる親の課題が，集住地区に住む場合と散住地区に住む場合とで異なることが指摘された。

集住地区に住む場合や，居住国の言語が英語圏である場合には，バイリンガル教育に関する情報や，同じような環境にある家庭と接する機会が比較的多い。しかし，多くの情報の中から自分たちに合ったものを選択するのが難しく，古くなり時代には合わなくなった情報や偏った考え方に影響され，不安を煽られることがある。その結果，親が過剰に努力してしまい，子どもに負担がかかり，日本語学習に対して抵抗感を抱くケースも報告された。

一方で，散住地区に住む場合は，近くに日本につながるコミュニティが存在しないことが多い。そのため，親自身が日本語を使う機会が少なくなり，「自分のことば」について考える機会や相談相手も限られる。結果として，日本語の必要性をあまり感じなくなり，親子ともに現地の生活に順応することを優先する傾向が見られる。そして，親が自分のことばで子どもと話すことをやめたり，日本語に触れる機会を探すのを諦めたりして，日本や日本語とのつながりが希薄になる場合がある。

生活環境や家庭環境，子どもの性格や成長段階によって，適切な対応は異なるため，普遍的な正解は存在しない。それぞれの家庭が子どもに合った情報を入手し，方針を話し合い，必要に応じて軌道修正を行うことが重要である。しかし現状では，バイリンガル教育を過度に推奨する情報や成功例に影響されて，子どもの気持ちが軽視される場合がある。一方で，情報や機会が乏しい環境においては，家族が「自分たちのことば」について十分に考えたり相談したりできず，親が子どもの希望に対応できない状況もある。

2.2.3　教師の視点からの現状と課題

子どもミーティングで教師の視点から挙げられた課題は多岐に渡るが，ここでは特に，補習授業校や継承日本語学校に通わせれば日本語が自然に習得できると考える保護者が多いという点に着目したい。限られた授業時間内で教師が対応できる内容には限界がある。そのため，日本語学習を学校任せにする保護者に対し，家庭での積極的な関わりを促すことも教師にとって重要な課題の一つとなっている。

2.2.4　運営の視点からの現状と課題

学校や団体を運営する立場では，教室の運営やイベントの実施において，大人たちの協力が欠かせない。しかし，多くの場合，活動はボランティアや低い報酬で成り立っているのが現状である。そのため，教師だけでなく，学校や団体の運営にも主体的に関わり，積極的に動いてくれる保護者の存在が必要不可欠である。

2.3　具体的な提案

前節の現状を整理した結果，筆者らは「子ども」「親」「教師」「運営」のそれぞれの課題を解決するためは，親子が「自分たちのことば」について考え，つながり，話し合うきっかけを作ることが重要であると考えた。そのために，各家庭に偏りのない情報提供をするとともに，家族で自分たちのことばについて考えるための知識やツール，そして環境を整えることが必要である。

子どもミーティングでは，その具体案の一つとして「パンフレット」の作成が提案された。このパンフレットは，子どもが生まれた際に大使館や領事館に出生届を提出する際に手に取れるものである。

現在も一部地域では，複言語・複文化や親のことばの継承に関する情報が掲載されたパンフレットが配布・設置されている事例がある。例えば，ニュージーランドでは子どもミーティング参加者が作成したパンフレットを大使

館に設置してもらった例が報告された。また，韓国では子どもミーティング後に韓国継承日本語教育研究会が作成したパンフレットが，国際交流基金の後援を受けて配布された。さらに欧州では，スイスの教育庁が配布したパンフレットを日本語に翻訳したものも存在する。

これらの事例を踏まえつつ，欧州の現状に即したパンフレット作成を検討する。このパンフレットの目的は，家族が長期的な視点で「私たちは日本語とどう向き合うのか」「子どもは何のために日本語を学ぶのか」を主体的に考え，話し合い，計画を立てるための一助となることである。そのため，以下の四つの点を考慮したい。

まず一つ目は「理想や成功例の一方的な提示を避ける」ことである。バイリンガル教育を過度に推奨する情報や成功例などに感化され，親が焦り，子どもの気持ちに寄り添えなくなるケースを助長しない配慮が必要である。成功のノウハウや，一つの価値観を一方的に提供するものではない内容にする。

二つ目に考慮したいこととして，「家族それぞれの幸せの形を考えられる内容」であることを挙げたい。家族の幸せの形は多様であるため，いろいろな考え方や価値観が存在する中で，自分たちの軸となる方針を考えるきっかけを提供する内容とする。

三つ目に考慮したいことは，「長期的な視野を持ち，見直しや調整が可能であること」である。子どもが生まれて成人するまでの 20 年近くの間，成長と共に見えてくる子どもの性格や特性や，親の事情で家庭環境が変わる可能性を考慮し，親子で定期的に話し合い，方針を調整するきっかけとなるように設計する。

四つ目として，「家族が主体的に考え，対話する機会やツールを提供すること」を目指したい。親も子どももそれぞれが主体的に考え，話し合い，計画を立てることが重要であるが，それをどのように話し合えばいいのかがわからない家庭もある。そのような家庭の一助となるツールが望ましい。

こうした視点を基に考察すると，1.1 で挙げた FLP が参考になる。FLP の「ことばに対する考え」「ことばの使用パターン」「ことばの計画・管理」に

ついて，家族で考え，話し合い，方針を明確に持つことは，家庭内での言語使用の意識を高め，それぞれが「自分たちのことば」について主体的に関わろうとすることへの一歩になるのではないだろうか。

また，家族で自分たちのことばについて考える際には，ドイツ発のチーム「もっとつなぐ」が開発した「わたし語ポートフォリオ」が役立つ。このツールは，「わたしのプロフィール」，「できることファイル」，「わたしの作品集」の三つの構成で成り立っており，それぞれ家族が話し合ったり記録を残したりしながら活用できるよう設計されている。ただし，「わたし語ポートフォリオ」は五歳ぐらいから十二歳ぐらいを対象としているため，乳幼児を持つ親には適さない。そこで，パンフレットでは，子どもが誕生した段階から取り組むことができるようにし，子どもの成長に応じて，見直しが必要になった際にも活用できるような形を取る。更に，このパンフレットを活用したワークショップなどを実施することで，親子が主体的にことばについて考え，話し合い，行動を起こす土壌を育む支援を行いたい。

3　子ども主体のイベントの可能性－子どもの主体性を育む活動－

本章では，子どもが「自分のことば」として日本語を駆使できるようになることを目指した参加型イベントの可能性について検討する。

3.1　子どもミーティングで提案されたこと

これまで AJE 継承語 SIG として教師間のネットワーキングを強化しようと企画してきたが，子ども同士の繋がりを作るようなイベントはほぼしていなかった。世界各国・各地域から継承日本語教育関係者が集まった子どもミーティングでは，ヨーロッパとアジアの補習授業校が連携して子どもたちの交流を図った実践例が報告されたが，他にはあまり例が見られなかった。

このような現状を鑑み，子どもミーティングでは複数の言語と文化の中で生きる子どもたちが国境を越えて子どもたちと日本語で繋がることで，似た境遇にいる人が世界中にいることを知り，自身の世界を広げることができる

ようなきっかけを作れないかと考えた。そして，子どもたちが協働できる子ども主体のイベントの実施企画を立てることになった。イベントに参加することで，子どもたちが自身の日本語やその他の言語レパートリーおよび文化的経験を主体的に駆使して他者と協働し，自分たちのコミュニティを作っていくことを目指せるような場を作りたいと考えた。そのような協働の中で，子どもたちは他者を尊重し，相互理解を促進できるようなグローバル市民としての力が育まれることを目指す。

まず，イベントは図 1 のように 3 段階の交流の場で構成することにした。長期に渡って共通の課題に取り組み，会う回数を増やして協働と対話を重ねることで，子どもたちの関係性が徐々に深まっていくことを期待している。さらに，できるだけ多くの地域から子どもたちが参加できるようにオンラインと対面の形態を混ぜた形を取ることにした。そして，この案の特徴は，メインとなる地域に根差したローカルコミュニティにおける活動を行う（2 段階目）ために，事前にグローバルにオンラインで繋がって共通の課題を探る話し合いの段階（1 段階目）を入れたことである。グローバルな視点からローカルの課題を見つめ直すことができれば，その企画がより複層的なものになる可能性がある。また，ローカルで行ったイベントの後で再度オンラインでグローバルに集まったメンバーが集まり，報告会を行う（3 段階目）。この 3 回目のセッションで，日本にいる海外にルーツを持つ子どもたちとも海外での活動内容を共有することで，まさに世界中の子どもたちが日本語で繋がり，交流する場となっていくことが期待できる。

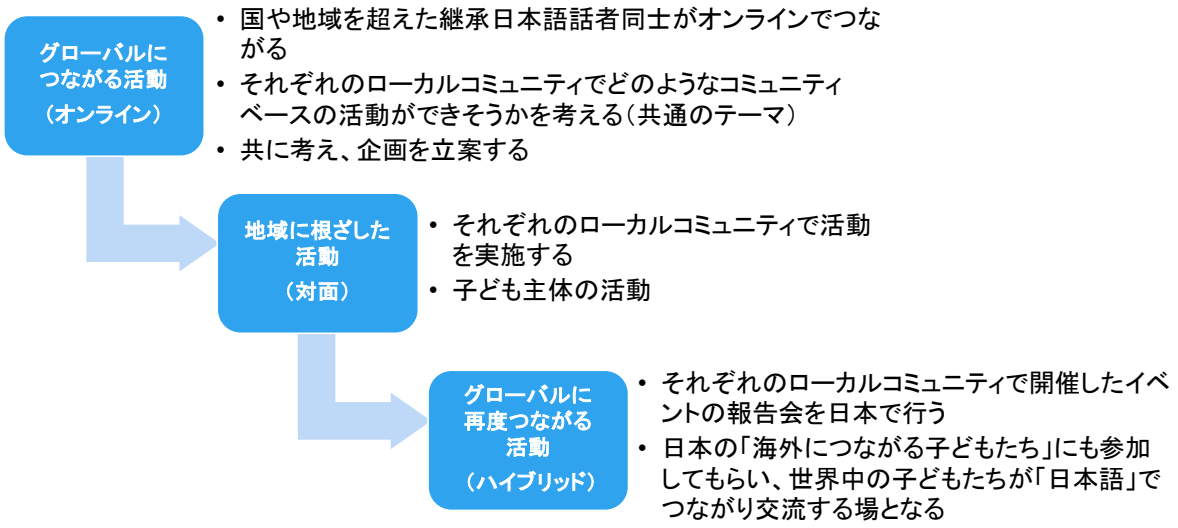


図 1：コミュニティ参加型の子ども主体のイベント案

3.2　AJE 継承語 SIG の継承日本語教育機関調査データから読み取れること

本 AJE 継承語 SIG は，ホームページ上で「継承日本語教育機関検索」が行えるシステムを開発し，現在も検索のためのデータを収集している。今回は，現時点で集まっているデータからヨーロッパにおける様々な継承日本語教育機関が「アピールしたいこと，力を入れていること，重視していること」と機関としての「将来の計画・夢」を概観し，ヨーロッパにおいてどのような傾向が見られるのか分析した。全ての記述を概観し，類似した内容と判断できるものをまとめた。

その結果，ヨーロッパにおける継承日本語教育機関は，次のようなことを特に重視していることがわかった。

・自分と同じように他にも日本語を話す友達がいるということを知り，アイデンティティ形成に繋がることが期待できる

・日本語力をのばすだけでなく，表現力・思考力を高め視野を広げる

・覚えるだけではなく，使える日本語を色んな場面で引き出せるようになる

・親・教師・生徒の垣根なく，各自ができることをやっていくコミュニティを作る

・継承語学習コミュニティの形成を目指す

このように，ヨーロッパの継承日本語教育機関も子どもたちが「仲間とつな

がり，視野を広げ，主体的に日本語を使ってコミュニティを形成する」力が育まれることを望んでいると言えよう。

さらに，継承日本語教育機関として次のような将来の計画・夢を掲げているところが多いことがわかった。

・授業での活動を地域に発信すること（ローカルコミュニティに向けて発信することで日本をバックグラウンドに持つ個人を地域に認めてもらい，それによって子どもたちが自信を持ち，前向きな姿勢になれることが期待できる）
・他の継承語教育機関との連携活動を行うこと
・他の国の子供達とつながるような場をつくること
・ローカルの人々とつながるような活動を行うこと

以上のように，欧州でも将来的に「子どもが家庭・教室から外に出て他のコミュニティに参加できる」場づくりをすることを望んでいる教育機関が多いようである。

3.3　ヨーロッパにおける子どもの主体性を育むイベントの可能性

3.2 で概観したように，ヨーロッパにおいても子どもミーティングで指摘された点が重要視されており，継承語として日本語を学んでいる子どもたちに提供したい「場」のあり方にも共通点が見られる。最初にグローバルに世界中の地域にいる仲間と繋がる段階において，子どもたちは家庭・教室から外に出て他のコミュニティに参加することができ，もっぱら家庭で使うことばであった日本語に対する価値づけが変わるきっかけが生じるだろう。さらに，最後にローカルコミュニティーにおける活動の報告会を行い，日本にいる海外にルーツを持つ子どもたちとも日本語で繋がる段階までの一連のプロセスにおいて，子どもたちは協働する中で自然と仲間とつながり，視野を広げ，主体的に日本語を使ってコミュニティを形成していこうとするのではないだろうか。これは 3.2 で整理したヨーロッパの継承日本語教育機関のニーズとも合致している。

4　まとめ

本発表では，ヨーロッパにおける主体性を育む親子支援と子どもイベントの具体策として，以下の 2 点を提案した。

①家族が主体的に「家族のことば」について考えるパンフレットを提供すること

②子どもが家庭から外に出てコミュニティに参加し，日本語を主体的に使って活動できる場づくりを行うこと

本 AJE 継承語 SIG は，このような取り組みを通して，継承日本語に関わる人たち個々人が主体的に自分の言葉と向き合い，社会とのつながりを見出しつつ，それぞれの家族の構成員一人ひとりが幸せに生きていけるような支援を目指したいと考えている。

＜資料＞

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 海外継承日本語部会「子育てのことばをかんがえる」
https://sites.google.com/site/keishougo/pamphlet/reference-pamphlets?authuser=0　（2024 年 11 月 30 日）

チーム・もっとつなぐ「複言語ファミリーをつなぐポータルサイト つなぐ」
https://tsunagu.jpf.go.jp/ （2024 年 11 月 30 日）

＜引用文献＞

Caldas, S. (2012). Language policy in the family. In B. Spolsky (Ed.), The Cambridge Handbook of Language Policy (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 351-373). Cambridge: Cambridge University Press.

Current Status and Future Challenges of Heritage Japanese Language Education in Europe

Michiyo FUCHS-SHIMIZU (Japanische Schule Basel)
Norika ITAKURA (Escuela Oficial de Idiomas Alicante)
Seiji WAKAI (Károli Gáspár University of the Reformed Church)
Sawako NEMOTO FONTAINE (Association Franco-Japonaise Paris Sud)
Azusa SAITO (Associazione Culturale Nihongo Motto)
Sei MIWA (Tübingen University)

Abstract

Based on the "Basic Policy for the Comprehensive and Efficient Promotion of Measures for Japanese Language Education," adopted by the Cabinet in 2020, the Japan Foundation (JF) convened the "Meeting of Japanese Language Education Stakeholders for Children Connected to Japan" (hereinafter referred to as the Children's Meeting) in December 2023. Representatives from the AJE-SIG "European Heritage Japanese Network" (hereinafter referred to as AJE Heritage Language SIG) participated in this meeting as delegates from Europe. (Details of the discussions held at the Children's Meeting are available in a report published by the Japan Foundation.)

This panel paper reflects on the discussions at the Children's Meeting, focusing on three key aspects: the current status and challenges of establishing a heritage Japanese language network, teacher training and the development of teaching materials, and parent-child support including children's events. Members of the AJE Heritage Language SIG provide an analysis of these topics and offer proposals to address the present conditions and future challenges of heritage Japanese language education in Europe.

口頭発表

ドイツ語を母語とする日本語学習者の「ね」の使用
―『住みやすい国コーパス』を用いて―

加藤　恵梨（愛知教育大学）

要旨

本研究の目的は，ドイツ語を母語とする日本語学習者 45 名のインタビューデータを文字化した『住みやすい国コーパス』の「話し言葉編」を資料とし，習熟度と「ね」の使用との関係を宇佐美（2011）の分類をもとに明らかにすることである。分析の結果，中級では，話し手が相手との一体感を示したり，相手の発話に同意を示す「会話促進」と，自分の発話を強調する「注意喚起」を多く使っていることがわかった。「注意喚起」は相手を自分の話に引き込むのに効果的だが，必要がないところで使うと相手への印象を悪くする恐れがあるので，指導する際には注意が必要となる。上級では「注意喚起」の使用が減っているが，インタビュー中に行われる上司にお願いや謝罪をするロールプレイで「会話促進」を用いており，場や状況にふさわしくなく，失礼であると感じられものがあるため，注意が必要であることなどを述べた。

【キーワード】「ね」，ドイツ語を母語とする日本語学習者，住みやすい国コーパス，談話，習熟度

Keywords: 'Ne', native German learners of Japanese, Livable Country Corpus, discourse, proficiency level

1　はじめに

談話において「ね」の使用頻度は高く，日本語学習者がコミュニケーションをとる際にも「ね」の使用は不可欠であるが，使い方を間違えると会話がぎこちなくなったり，使わないと独白調になることが指摘されている（大曽 1986 など）。「ね」の機能については従来からさまざまな議論があり，特に終助詞の「ね」については多くの先行研究がある。宇佐美・張（2022）は『BTSJ 日本語自然会話コーパス（2020 年版）』に収録されている，日中接触場面の雑談における日本語母語話者と上級・初級日本語学習者による終助詞「ね」「よ」「よね」の使用実態を場面別に

調査した上で，学習者による不自然な用例を中心に考察している。その結果，① 母語話者は，初対面と友人同士の場面によって「ね」を使い分けているのに対し，上級学習者は，場面に応じた「ね」の使い分けをしていない。 ② 母語話者は，相手の日本語のレベルに応じて終助詞の使用率を変えている，といったことを明らかにしている（p.50）。このように，終助詞の「ね」は初級から学習する重要項目であるにもかかわらず，上級になっても適切に使えないことが先行研究で指摘されている。そこで本研究では，ドイツ語を母語とする日本語学習者 45 名のインタビューデータを文字化した『住みやすい国コーパス』の「話し言葉編」を資料とし，初級・中級・上級の学習者（各 15 名）の「ね」の使用状況を分析することで，習熟度と「ね」の使用との関係を明らかにすることを目的とする。

2　日本語教科書における「ね」の記述

まず，日本語教科書で「ね」がどのように説明されているか確認する。

> The particle ね is attached to the end of a sentence and is used to elicit agreement from the listener, check that the listener has understood, or emphasize something to the listener.
>
> ⑱ 毎日　10 時まで　勉強します。
>
> …大変ですね。
>
> ⑲ 山田さんの　電話番号は 871 の 6813 です。
>
> …871 の 6813 ですね。
>
> （『みんなの日本語 初級 I　第 2 版 翻訳・文法解説英語版』, p.33）

「ね」は従来，「情報の共有化・一体化（＝聞き手に話し手と同じ気持ち・情報を共有させようとする話し手の働きかけ）」（伊豆原 1993）と説明されることが多いが，日本語の教科書でも同様に説明されている。本研究でも，基本的にこの「ね」の定義に従うこととする。

3　先行研究

宇佐美（2011）は，実際の会話における「ね」の運用上の機能を「コミュニケーション機能」と捉え，異なるコミュニケーション機能を持つ「ね」を，同一話者が

場面に応じていかに使い分けているのかを明らかにしている。その際，従来は，感動詞，間投助詞，終助詞，終助詞の間投用法等々として分類されている「ね」すべてを，その「運用面におけるコミュニケーション機能」という同じ枠組みの中で捉え，円滑な会話に最も基本的であると考えられる「①会話促進（Facilitative）」「②注意喚起（Attention-getting）」「③発話緩和（Softening）」「④発話内容確認（Confirming）」「⑤発話埋め合わせ（Verbal-filler）」の 5 つに分類している（pp.246-247）。それぞれについて，次のように説明している。

> ①会話促進―相互作用的用法
> 話し手が対話相手と意見・考えなどを共有するものと想定することによって相手との一体感を示したり，相手の発話に同意を示すことで聞き手に対する連帯感（solidarity）や肯定的態度を示すもの。（p.248）

また，「この用法の『ね』は，取り去ることも可能であるが，そうすると，その話者の言い切りによって，会話の流れが途切れる感じや，ぎこちない感じになってしまうものが多い。実際の会話では，このタイプの『ね』の使用は，親しい者同士のカジュアルな会話に典型的に見られる」（p.249）と説明し，例として次の(1)をあげている。

(1) あのー，年にいっぺんぐらいしか書かないんだよ**ね**，あの人**ね**。

（宇佐美 2011，p.249 の 3）

> ②注意喚起―話し手中心用法
> 話し手が聞き手を自分の話題に引き込むために，自分の発話を強調したり，相手の注意を喚起するものであり，聞き手が同じ情報を持っているか否かという判断も必要ない。そういう意味で，話し手中心の用法と言える。発話をすべて言い終わらないうちに，聞き手を自分の話題に引き込みたいわけであるから，語末や句末レベルで頻繁に現れるのが特徴である。また，この用法の「ね」は，自分の発話の順番を保持する機能を持っている。（p.250）

さらに，先ほどみた「①会話促進」の「ね」と，「②注意喚起」の「ね」との違

いについて，「『会話促進』の「ね」が取り去るとぎこちない感じになってしまうものが多いのに対して，『注意喚起』の「ね」は，取り去っても，文意が変わったり，ぎこちなくなるということはなく，また，相手に失礼になるということもないという点である。むしろ逆に，多用すると，相手や時と場合によっては，失礼になってしまう危険性がある。」（pp.250-251）と説明している。例として次の(2)をあげている。

(2) ほんとに速読する人は**ね**，岩波新書は**ね**，2 時間で読まなきゃいけないだよね。
（宇佐美 2011，p.251 の 6）

③発話緩和―聞き手中心用法
聞き手の感情を配慮して，自分の発話を和らげるものであり，（中略）話し手より聞き手の心理に重点が置かれており，その意味で，聞き手中心の用法と言える。この「ね」は，話し手が，聞き手が知らないであろうと判断する情報を提供するときにも用いられ，あえて「ね」を用いて聞き手との情報の共有性を示唆することによって，発話を緩和する機能を果たしている。（p.251）

また，「この発話緩和の機能を持つ『ね』の使用は任意であるが，取り去った場合，話し手が自分の意見を言い切った印象を与えるため，時と場合，相手によっては，失礼になる場合が出てくる。」（p.251）と指摘している。例として次の(3)をあげている。

(3) それで，それを，あの，ま，えー，こちらでミリ，ミリ単位でまー計算しまして，いちおう出すんですが，この英語が全部揃ってくるまで，えーと，そちらにお渡しできないんです**ね**。　（宇佐美 2011，p.252 の 8）

④発話内容確認
話し手が自分の発話の内容に確信を欠く場合に，聞き手に確認するもの。話し手が単に事実をよく知らないという場合もあるが，自分の考えに自信がないときに，相手に確認する場合もある。（p.252）

例として次の(4)をあげている。

(4) で，えーとー，版下ーもいっしょにやっていただけるんですよ**ね**。

（宇佐美 2011，p.252 の 11）

⑤発話埋め合わせ
話し手が，発話中に不確実な言語表現のために言いよどんだ時や，次の表現を計画する時間を稼ぐための間を埋め合わせるため，また，会話のギャップを埋めたりするために挿入される言葉（フィラー）に付随するもの。この「ね」は，通常，「です」に付随して，「～ですね」という埋め合わせ表現の一部として用いられ，単独で使われることはない。（p.253）

例として次の(5)をあげている。

(5) えー，にゅ，入稿はです**ね**，2 回ぐらいに分けたいとゆうふうに思っております。　（宇佐美 2011，p.253 の 15）

上の宇佐美（2011）の分類に基づき，分析を行う。

4　調査資料

「住みやすい国コーパス」（https://sumiyasui.jpn.org/）の「コーパス紹介」にもとづき，調査資料である「住みやすい国コーパス話し言葉編」について説明する。「住みやすい国コーパス話し言葉編」は，OPI の基準に沿ってレベル判定をしたドイツ語を母語とする日本語学習者 45 名のインタビューデータを文字化し，まとめたものである [1]。45 名の内訳は，初級学習者 15 名（初級中レベル 7 名，初級上レベル 8 名），中級学習者 15 名（中級下レベル 2 名，中級中レベル 7 名，中級上レベル 6 名），上級学習者 15 名（上級下レベル 5 名，上級中レベル 8 名，上級上レベル 2 名）である。本研究では「住みやすい国コーパス話し言葉編」を用い，初級・中級・上級の学習者（各 15 名）の「ね」の使用状況を分析することで，習熟度と「ね」の使用との関係を明らかにする。

5　分析

5.1　「ね」の使用回数と使用人数

まず，レベル別の「ね」の使用回数と使用人数は表 1 のようであった。

表 1　「ね」の使用回数および使用人数

	①会話促進	②注意喚起	③発話緩和	④発話内容確認	⑤発話埋め合わせ
初級 15 名	7 回／5 名	1 回／1 名	5 回／1 名	1 回／1 名	9 回／4 名
中級 15 名	35 回／5 名	32 回／7 名	11 回／6 名	6 回／3 名	16 回／4 名
上級 15 名	110 回／12 名	38 回／9 名	264 回／15 名	14 回／6 名	106 回／11 名

初級ではほとんど使用しておらず，上級になると使用回数および人数が増えている。ただし，機能別にみると，「④発話内容確認」のようにあまり増えていないものもある。

次に，レベル別に特徴をみていく。

5.2　初級レベルの日本語学習者の特徴

初級日本語学習者の「ね」の使用回数および使用人数は次の表 2 のようであった。

表 2　初級日本語学習者の「ね」の使用回数および使用人数

	①会話促進	②注意喚起	③発話緩和	④発話内容確認	⑤発話埋め合わせ
初級中 7 名	6 回／4 名	0	0	0	0
初級上 8 名	1 回／1 名	1 回／1 名	5 回／1 名	1 回／1 名	9 回／4 名
計 15 名	7 回／5 名	1 回／1 名	5 回／1 名	1 回／1 名	9 回／4 名

表 2 のように，初級では「ね」をあまり使用していないが，初級中レベルと初級上レベルを比べると，初級上レベルのほうが多く使っている。初級全体でみると「①会話促進」の使用人数が最も多く，初級中レベルで多く用いているが，次の(6)のように不自然な使用もみられる[2]。

(6) T: あ，神奈川県ってわかりますか。

S:，，，，。
T: 東京の近くですね，隣の県です。
S: あ，そうですね。［NACHNAME2］先生は，あんー，んー，あ，いえ。あ，んー，あん，わかりません。
T: あ，そうですか。

（データ名　GNM08）

中級・上級では「そうですね」を多用しているが，初級でも「①会話促進」で用いる「（そうです）ね」の使用がみられる。上の(6)の「そうですね」のように，初めて聞いた情報に対して同意を示す「①会話促進」の「ね」を使うと不自然であると感じる。

(7) T: ほかにないですか。もう一つぐらい。
S: あー，もう一つ，あー，んー，昨日，あー，昼ご飯，何を，食べました，か。
T: 昨日はサンドイッチを食べました。
S: ん。
T: いいですか。
S: うまいですね。
T: おいしいですね。

（データ名　GNM03）

(7)は，S が昨日の昼ごはん何を食べましたかと聞いたところ，T が「昨日はサンドイッチを食べました」と答えたので，S が「うまいですね」と言っている。S はサンドイッチはおいしいということを T と共有しようと思い，「うまいですね」と言ったと考えられるが，ここで「うまいですね」と言うと，T が昨日食べたサンドイッチはうまいということを共有しようとしていると解釈されるため，「サンドイッチはうまいですね」のように何が「うまい」のかを明示したほうが聞き手は理解しやすい。

5.3　中級レベルの日本語学習者の特徴

次に中級日本語学習者の「ね」の使用回数および使用人数は表3のようであった。

表3　中級日本語学習者の「ね」の使用回数および使用人数

	①会話促進	②注意喚起	③発話緩和	④発話内容確認	⑤発話埋め合わせ
中級下 2名	0	0	0	0	0
中級中 7名	26回／3名	13回／4名	8回／3名	4回／2名	15回／3名
中級上 6名	9回／2名	19回／3名	3回／3名	2回／1名	1回／1名
計 15名	35回／5名	32回／7名	11回／6名	6回／3名	16回／4名

表 3 のように，中級中レベルから「②注意喚起」の使用が増えている。次の(8)は「②注意喚起」の「ね」が使われている例である。

(8) T: ええ，元々ヨーロッパの人たちが多いと思うんですが，どうしてそんな違いが出てきたと思いますか。

S: じゃ，あの大体，アメリカは，あん，夢の世界と言われていますね。〈んーん〉それでたくさん人々はアメリカに行きます。〈ええ〉でも，アメリカで，あん，いつも，んー，あ，そうですね，あん，でも，アメリカに行ったら，あん，いつも，ゆめに，あん，つ，わ，つきません？

（データ名　GIM04）

(8)は，S がアメリカについての意見を述べる際，相手の注意をひきつけるのに「ね」を使っている。

また，中級中・上レベルは「①会話促進」の「ね」の使用が多いと同時に，次のように「そうですね」の使用が増えている。

(9) 中級中レベル:

「①会話促進」26回／3名のうち，「そうですね」は24回／3名

(「⑤発話埋め合わせ」15回／3名のうち，「そうですね」は12回／2名)

中級上レベル:

「①会話促進」9回／2名のうち，「そうですね」は9回／2名

次の(10)は「①会話促進」の「（そうです）ね」を用いている。

(10) T: でも，それを，そのときに続けられたというのは，何か秘訣があるんですか。そのときに，みんなやめてしまうと思うんですけど。
S: そうですね。私も，いつもそうと思います。どうして，やめませんか。んー，ま，たぶん，んー，10 年くらい，それをやりましたので，ま，それを突然，やめること，ほんとに，えー，難しいだと思います。友達も，全部，柔道します。で，先生がほんとに好きでした。

（データ名　GIM06）

(10)は，相手の意見への同意を表すために，「そうですね」と言ってから，その後で自身の意見を述べている。このような使い方は，相手の気持ちに寄り添う態度を示すのに効果的である。

5.4　上級レベルの日本語学習者の特徴

上級日本語学習者の「ね」の使用回数および使用人数は表 4 のようであった。

表 4　上級日本語学習者の「ね」の使用回数および使用人数

	①会話促進	②注意喚起	③発話緩和	④発話内容確認	⑤発話埋め合わせ
上級下 5 名	6 回／3 名	6 回／2 名	67 回／5 名	2 回／2 名	4 回／2 名
上級中 8 名	94 回／8 名	24 回／5 名	163 回／8 名	10 回／3 名	95 回／7 名
上級上 2 名	10 回／1 名	8 回／2 名	34 回／2 名	2 回／1 名	7 回／2 名
計 15 名	110 回／12 名	38 回／9 名	264 回／15 名	14 回／6 名	106 回／11 名

中級レベルと比べ，上級レベルでは「③発話緩和」の「ね」の使用が増え，「②注意喚起」の「ね」の使用が減っている。その理由は，上級レベルでは聞き手の心情に配慮しながら発話しているからであると考えられる。

(11) T: あー，［PLACE1］ですか。

S: はい。

T: 私は行ったことがないんですけど，どんな街ですか。

S: ［PLACE2］と比べると，もっと小さい，小さくて，〈ええ〉んー，んー，小さいです。

T: あ，小さいですか。でも，有名ですよね。名前をよく聞きます。

S: そうですけど，あのー，ドイツの中では，あのー，そんなに，有名ではないんですね。

T : あ，そうですか。

（データ名　GAM04）

(11)は，T の「でも，（PLACE 1 は）有名ですよね」という発話に対して，S が「有名ではないんですね」と言っている。T の発話を否定する際，表現をやわらげるのに「③発話緩和」の「ね」を使用していると考えられる。

また，次のような使用もみられる。

(12) T: んー，最後はどうなりますか。

S: ハッピーエンドになります。

T: どんなハッピーエンドですか。教えてください。

S: 東京に戻りますね。

T: ええ，もう少し教えてください。

S: あの，ま，母親と，あのー，娘を見つけたけど，あのー，そういうきっかけで，あのー，自分の，あのー，生活をしたい，というふうになりますね。

（データ名　GAL07）

(12)は，T の知らない情報を述べる際，「東京に戻りますね」「～というふうになりますね」のように「ね」を用いている。宇佐美（2011）で述べられているように，聞き手との情報の共有性を示唆することにより，発話を緩和しようとしていると考えられる。

一方，「①会話促進」の「ね」の使用において不自然な表現もみられる。

(13) S: えー，本当にすごく緊急な状況ですけど，もし，なんか紹介でしたら，それ，電話会議でも，ダメですか。

T: あー，電話会議，そうですかー，どうしてもダメ？

S: 申し訳ありません。

T: あー，わかりました。じゃ，ま，明日，じゃ，今日の仕事の分，ちょっと，4時間，多めに働いてもらっても，

S: はい，ぜひ，ご迷惑をかけて，どうもすみませんでした。明日は，もう，120%一所懸命，やりますね。

（データ名　GAM14）

(13)は，仕事をはじめたばかりのTが，大事な用事ができたので仕事を早退したいと上司であるTにお願いするロールプレイでの会話である。TがSの申し出を受け入れ，今日の仕事の分を明日，「4 時間，多めに働いてもらっても」と言ったので，Sが謝罪し，「一生懸命やりますね」と言っている。このような謝罪の場面で，相手との一体感を示したり，聞き手に対する連帯感や肯定的態度を示す「①会話促進」の「ね」を使うと不適切である。

6　まとめ

最後に分析結果をもとに，各レベルで「ね」についての指導をする際の注意点について述べる。

談話において，話し手が相手との一体感を示したり，相手の発話に同意を示す「①会話促進」の「ね」の使用は必要である。初級においても「①会話促進」の「ね」の使用がみられるので，より適切な使用方法をアドバイスすることで，初級レベルから効果的に使うことができるようになると考えられる。続いて中級では，「①会話促進」と，自分の発話を強調する「②注意喚起」を多く使っていた。「②注意喚起」は，発話を強調したり，相手の注意を喚起したりして，相手を自分の話に引き込むのに効果的だが，必要がないところで使うと相手への印象を悪くする恐れがあるので，指導する際には注意が必要となる。最後に上級では「③発話緩和」の使用が多く，聞き手の心情を配慮しながら発話していることが特徴としてあげられる。このような良い点を練習においてさらに伸ばすことが必要である。また，上

級では「②注意喚起」の使用が減り，「①会話促進」を適切に用いているが，インタビュー中に行われる上司にお願いや謝罪をする等のロールプレイでも「①会話促進」を用いていたため，場や状況にふさわしくなく，失礼であると感じられた。そのため，相手や場・状況に応じて「ね」を使いこなせるようになるよう，練習が必要であるといえる。

＜注＞

1. 話し言葉編の協力者はドイツ，ミュンヘンに在住するドイツ語を母語とする日本語学習者である。ここでの「母語」とは学校教育をドイツ語で受けた者をさす（「住みやすい国プロジェクト」https://sumiyasui.jpn.org/）。
2. 以下，例文中の T はテスターの発話，S は被験者の発話である。

＜資料＞

本研究では，『住みやすい国コーパス Ver1.3(https://sumiyasui.jpn.org/)』の「話し言葉編」を利用した。

＜引用文献＞

伊豆原英子（1993）「『ね』と『よ』再考 ―『ね』と『よ』のコミュニケーション機能の考察から―」『日本語教育』93 号, pp.103-114, 日本語教育学会.

宇佐美まゆみ（2011）「『ね』のコミュニケーション機能とディスコース・ポライトネス」『合本　女性のことば・男性のことば（職場編）』, pp.241-268, ひつじ書房.

宇佐美まゆみ・張未未（2022）「雑談における日本語学習者による不自然な終助詞「ね」「よ」「よね」――『BTSJ 日本語自然会話コーパス（2020 年版）』を用いて――」『国立国語研究所論集 』23, pp. 29‐57, 国立国語研究所.

大曽美恵子（1986）「誤用分析『今日はいい天気ですね。』―『はい、そうです』」『日本語学』9 月号, pp.91-94, 明治書院.

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 翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク.

Use of *Ne* by native German learners of Japanese:

Based on the Livable Country Corpus

Eri KATO (Aichi University of Education)

Abstract

In this study, we analysed the use of 'ne' by beginner, intermediate and advanced learners using the 'Spoken Language' section of the Livable Country Corpus, which is based on interview data from 45 native German Japanese learners, in order to determine the relationship between proficiency level and the use of 'ne'. Usami (2011) has previously reported on the relationship between proficiency and the use of "ne" in Japanese. Usami (2011) classifies all "ne", which are conventionally categorized as emotional verbs, final particles, etc., into the following categories: (1)Facilitative, (2)Attention-getting, (3)Softening, (4) Confirming, (5)Verbal-filler, within the framework of their communicative function in operation. Based on this classification, the characteristics of the use of "ne" by proficiency level are as follows "ne" is rarely used at the beginner level. At the intermediate level, the speaker uses (1) 'Facilitative' to express a sense of unity with the partner or to indicate agreement with the partner's utterance, and (2) 'Attention-getting' to emphasize his/her own utterance or to draw the partner's attention to it. In particular, (2) is used in situations where it is not necessary to emphasize the utterance or draw the other person's attention to it, which may give the other person a bad impression. In the advanced level, the use of (1) and (2) was used appropriately. However, in the role play, such as making a request to the boss during the interview, the use of (1) as a conversation facilitator, which is used in a conversation between close acquaintances, was used, which was felt to be rude. Based on the results of this analysis, it is argued that beginner learners need to be taught (1) to use 'ne' to promote conversation, and intermediate learners need to be taught (2) to be careful with the use of 'ne' as an attention-getter.

バイリンガル子育からみた日本語教育方法

―言語発達と保護者の指導法に関するオンライン調査から得た，日本語教育への新たな視点―

中澤チェンドム　アンドレア（東京外国語大学)

要旨

本研究は，複言語環境における家庭での日本語教育に焦点を当て，保護者がどのような戦略で子どもに日本語を教えているかを調査した。2023 年 9 月から 2024 年 2 月にかけて，バイリンガル家庭の保護者 89 名を対象にオンラインアンケートを実施し，27 名の海外在住日本語家庭を含む国際家庭に注目した。結果，語りかけや読み聞かせといった直接的な継承語教育が子どもの言語発達に重要であることが明らかになった。また，電子機器や教育機関の活用などの間接的アプローチも教育の成功に寄与していることが確認された。さらに，家庭内外での日本語使用の機会提供が，子どもに日本語への愛着を持たせ，学習の動機付けと教育の成功に大きく貢献していることが明らかになった。これらの戦略は，外国語としての日本語教育にも応用可能であると考えられ，本稿でその具体的な提案を行いたい。

【キーワード】バイリンガル教育，日本語教育，保護者のストラテジー，言語愛着，複言語環境

Keywords: bilingual education, Japanese language education, parental strategy, language attachment, multilingual environment

1　研究の背景，目的

本研究は，バイリンガル教育における保護者の役割が子どもの言語能力に与える影響を探求するものであり，日本や世界各地に住む国際結婚家庭におけ

る日本語教育を中心に考察する。近年，多言語環境下での子どもの言語発達に関して多くの研究が行われており，例えば米澤（2021）はペルー人家庭でのスペイン語教育，サヴィヌィフ（2021）は日本のロシア語話者の家庭における言語政策，荻田（2023）はオランダと日本の国際家庭における継承語教育の困難性を取り上げている。

従来，OPOL（一人一言語）の手法が効果的であるとされてきた（Piller & Gerber, 2018）が，De Houwer（2007）の研究ではその限界も指摘されており，OPOL だけでは不十分で，保護者の積極的な関与と複数の要因が重要であることが議論されている。加えて，FLP（家庭内言語政策）に関する研究では，Nakamura（2019）や Saunders（1988）が，保護者の信念や教材作りの役割について重要な考察を行っている。

以上の研究を踏まえ，本稿では，バイリンガル家庭における保護者の働きかけが子どもの言語能力に与える影響についてさらに検討し，その知見をもとに，外国語としての日本語教育に応用できる指導方策を提案することを目指す。これにより，複数言語環境における日本語教育の実態に対する理解が深まり，継承語教育を超えた新たな視点を提供し，日本語教育法にささやかな貢献ができればと考えている。

2　調査結果と考察

本研究では，2023 年 9 月から 2024 年 2 月にかけて，海外在住の日本人および外国籍の保護者を対象に，Google フォームを用いたオンライン調査を実施した。この調査は，世界各地の継承語団体，メーリングリスト，ソーシャルメディアグループを通じて共有され，幅広い国際的な保護者層から回答を集めることができた。調査は日本語版と英語版の 2 種類で行われ，合計 89 名の保護者から回答が得られた。その中で，日本語を継承語として使用する海外の家庭は 27 名に上り，そのデータを本稿で考察していく。

調査データには一部未記入の項目や重複データが含まれており，これが調査結果の限界として挙げられるが，全体的に回答者は多様な家庭背景を反映し

ており，バイリンガル教育に関する有益なデータを提供している。特に日本語を継承語として使用する家庭での教育方針や戦略については，重要な見解が得られた。

本研究では,「継承語」や「母語」といった用語は使用しておらず，使用する言語に関して以下のように定義を行っている。まず，第 1 言語とは，子どもが現在居住している国で最も頻繁に使用される言語であり，両親のいずれかの母語に該当する。第 2 言語は，居住国で外国語とされる保護者の母語で，日常生活において使用頻度が低い言語である。第 3 言語は，家庭内で使用される両親の母語とは異なる共通言語，または子どもが理解するその他の言語を指す。

2.1　基本データの分析

調査に参加した保護者の年齢層は幅広く，30 代後半から 50 代前半の保護者が多く含まれていた。具体的には，36〜40 歳の保護者が 7 名，41〜45 歳が 9 名，46〜50 歳が 7 名，51〜55 歳が 2 名，56〜60 歳が 1 名，そして 60 歳以上の保護者が 1 名であった。

性別の内訳としては，22 名が母親，5 名が父親であり，母親が家庭内での言語教育に積極的に関与していることが示唆される。母親のうち 3 名が第 1 言語話者，16 名が第 2 言語話者，3 名が第 3 言語話者であり，父親では 1 名が第 1 言語話者，3 名が第 2 言語話者，1 名が第 3 言語話者であった。この結果から，多くの家庭で日本語が第 2 言語として使用されていることが確認される。

2.2　居住地と言語の使用状況

次に、調査対象者の居住地や家庭内で使用されている言語に関するデータを分析する。回答者は広範囲にわたり、ヨーロッパ、アメリカ、アジアなどに居住している。具体的には、ヨーロッパではスペインに 2 名、フランスに 2 名、イタリアに 1 名、英国に 2 名、オランダに 1 名、ハンガリーに 3 名、欧州全

体のみと表記した方が 1 名含まれている。アメリカ大陸ではアメリカ合衆国に 6 名、ハワイに 1 名、カナダに 1 名、コスタリカに 1 名が含まれている。アジアでは日本に 2 名（最近まで海外在住)、カンボジアに 1 名が含まれており、オセアニアではオーストラリアに 2 名の回答者がいた。

家庭内（主に夫婦間で使用されている言語)で使用される言語に関しては，最も多かったのは英語であり,11 名の保護者が家庭内で英語を使用していた。次いで，スペイン語が 3 名，フランス語が 2 名，イタリア語が 2 名，ハンガリー語が 2 名，ドイツ語が 1 名，広東語が 1 名，クメール語が 1 名，ヒンディー語が 1 名，日本語が 3 名となっている。このデータは，多言語環境における第 2 言語としての日本語教育がどのように実践されているかを理解する上で，重要な洞察を提供している。

2.3　子どもと保護者の言語使用パターン

本調査では，特に保護者の第一子に焦点を当て，子どもと家庭内での言語使用状況を分析した。第一子の年齢は 5 歳から 26 歳まで幅広く，男性が 13 名，女性が 14 名であった。家庭内で使用される言語の多様性が子どもの言語発達に影響を及ぼしており，第 2 言語が必ずしも第 1 言語に次いで円滑に習得されるとは限らないことが確認された。特に，保護者間で使用される言語と子どもに対して用いられる言語が異なる場合や，転勤等により現地言語が頻繁に変更される状況では，その影響が顕著に現れることが明らかとなった。

調査対象の保護者とその子どもが家庭内で使用している言語パターンを分析した結果，27 家庭の大多数において，子どもが他の言語も話しているにもかかわらず，主に日本国籍の保護者（回答者)とのコミュニケーションにおいて日本語（第 2 言語)を使用していることが明らかとなった。

3　保護者の教育方針と成功体験

本研究の調査結果によると，多くの保護者は子どもの日本語教育において明確な方針を持ち，その成功要因としていくつかの共通点が見られた。特に家

庭内での一貫した日本語使用，定期的な日本語環境の提供，子どもの興味を引き出す教材や活動の活用，そして継続的なモチベーション維持が成功の要因として挙げられる。本章では，これらの要因がどのように子どもの言語発達に影響を与えたかを詳細に分析する。

3.1　保護者の取り組み方

まず，家庭内で一貫して日本語を使用することが，保護者にとって最も重要な要素であることが確認された。多くの保護者は，家庭内での会話を全て日本語で行い，さらに週末には日本語サークルに通わせるなど，子どもが日常生活の中で自然に日本語を習得できる環境を意図的に整えている。回答者自身が日常的に日本語を使用し続けることで，子どもも自然に日本語を取り入れ，「一貫した言語使用」が子どもの日本語能力を持続的に向上させる要因となっている。

また，定期的に日本語環境を提供することも，成功の重要な要素である。多くの家庭では，年に一度以上日本に帰国し，子どもに日本語を使用する機会を設けている。さらに，祖父母や親戚との定期的な会話を通じて，家庭外でも日本語を使う場を提供し，子どもが言語を「学ぶ」だけでなく，実際に「使う」場を確保している。このように，実践的な日本語環境が整うことで，子どもはより自然かつ効果的に日本語を習得している。

さらに，保護者が使用する教材や活動も重要な役割を果たしている。子どもの興味を引き出すために，アニメやデジタルゲーム，日本語の映画などが活用され，学習への抵抗を軽減しながら日本語を習得させている。これらの興味を引き出す教材が，家庭内での日本語学習を継続させる要因となっている。

最後に，子どものモチベーションを維持するための取り組みも見られる。日本語能力試験への挑戦や，日本語教室への参加を通じて具体的な目標を設定することで，学習意欲を持続させている。これにより，家庭内でも達成感を得られるようサポートし，子どもが日本語学習において成功体験を積み重

ねている。

3.2　保護者の取り組み方

保護者のこうした取り組みにより，子どもの言語発達に成功を感じている家庭が多く見られる。特に，日常的な会話や読み聞かせ，外部との日本語での交流を通じて，子どもの語彙力や表現力が向上している。読み聞かせの頻度については，32%の保護者が毎日絵本の読み聞かせを行い，20%の保護者が週に数回それを実施していることが明らかになった。また，32%の家庭では日本語のアニメや映画を毎日見せており，さらに 32%が週に数回これらを見せていることがわかっている。これにより，エンターテインメントを通じて子どもが日本語に親しむ機会が増え，日常的に日本語を学ぶ環境が強化されている。

デジタルリソースの活用も，日本語学習を支える重要なツールとなっている。28%の保護者が毎日アプリやドリルを使用し，24%が週に数回利用している。こうしたリソースの幼児期からの使用は，子どもの学習意欲を高める手段としてだけでなく，日常の習慣として定着し，成長に伴って自ら日本語を使いこなせるようになることから，独学への道を開く効果もあるといえる。これにより，日常生活における日本語使用が強化され，子どもの言語能力の向上に寄与している。

保護者が実践している具体的な教育戦略としては，日常生活での日本語使用や，日本との繋がりを維持することが挙げられる。食事中に日本の食材について話したり，日本に一時帰国して日本の学校に体験入学させるなどの活動が行われている。また，デジタルリソースの活用や，家庭内で日本語を徹底する工夫も見られる。これらの取り組みによって，子どもが日常的に日本語を使う環境が維持され，言語能力が向上している。

3.3　保護者の日本語教育に対する成功感と課題

保護者が実践する具体的な教育方針を分析した結果，家庭内での言語環境の

調整や定期的な日本語環境の提供が，成功の要因であることが明らかになった。特に，第 1 言語（現地語）と第 2 言語（日本語）の習熟度については，55%の保護者が第 1 言語の方が優れていると回答し，32%の保護者は第 1 言語と第 2 言語がほぼ同じレベルであると述べた。一方で，第 2 言語（日本語）が優れていると答えた保護者はわずか 9%にとどまっており，国際家庭ではどうしても第 1 言語が強化される傾向が強いことが示されている。

また，62%の保護者は日本語がモノリンガルと同等のレベルに達していないと感じている一方で，44%の保護者は日本語教育が成功していると考えており，33%は部分的に成功と評価している。総じて，大多数の保護者は教育方針が成功していると考えているが，22%の保護者はまだその成果を判断できていないと回答し，今後の課題も残されていると回答した。

4　外国語としての日本語教育への応用

本研究の調査結果から，保護者が子どもの日本語教育において成功を感じた要因として，一貫した日本語使用，定期的な日本語環境の提供，興味を引き出す教材の活用，継続的なモチベーションの維持が確認された。これらの知見は，日本語を外国語として教える際にも応用可能であると考えられる。

4.1　愛着と感情を重視した教育方法

本調査では，保護者が単に日本語を言語として教えるだけでなく，感情伝達の手段としての日本語教育や，日本文化や日本語への愛着形成を重視している点が，特に重要な要素として挙げられる。多くの保護者は「教えようとはしていないが，日本語を使って日々の生活を送る」という姿勢を取り，これにより子どもは日本語を単なる学習対象としてではなく，感情や思いを伝えるツールとして自然に言語伝達をしている。

特に，「日本に愛着を持たせたい」「日本語を学ぶ動機づけを高めたい」という保護者の意識的な取り組みが，子どもの日本語学習への内発的な動機づけに繋がっている。これにより，子どもは自らのルーツやアイデンティティを

形成していく過程で，日本語がその一部として重要な役割を果たすようになる。保護者は日本語を単なる言語習得の手段として捉えるのではなく，「感情を言葉にして伝える手段」としての日本語の価値を強調している。

こうした教育方針は，英語版調査，日本語版調査の両方において注目される。日本語版調査では第 2 言語としての日本語が中心である一方，英語版調査では家庭の状況により第 2 言語が日本語である場合と他の外国語である場合があり，親の立ち位置によって言語の役割が異なる。

保護者が日本語への愛着を育むことを目的としたアプローチは，言語習得だけでなく，人格形成や感情伝達にまで影響を与える重要な要素として機能している。この視点は今後の日本語教育方針にも大きな示唆を与える。特に，外国語としての日本語教育にも，この感情や文化への愛着を重視するアプローチを取り入れることで，学習効果が一層高まる可能性があると考えられる。

4.2 モチベーションを維持するためのアプローチ

外国語としての日本語学習において，学習者のモチベーションを維持することは，学習の成功において極めて重要な要素である。具体的な目標を設定し，その達成感を提供することが，学習意欲を長期にわたって持続させる鍵となる。例えば，日本語能力試験などの公式な試験や，特定の課題に取り組むことを通じて，学習者が進歩を実感し，達成感を得ることができる機会を提供することが効果的である。

また，学習者が成功体験を共有できる場を設けることで，学習者同士が励まし合い，互いに成長を促進する環境を作り出すことが可能となる。たとえば，定期的なディスカッションやグループ活動を通じて，学習の成果や苦労を共有し合うことで，相互に支え合いながら学習を進めることができる。このようなアプローチにより，学習者は日本語学習への取り組みを維持し，長期的に成功を収めることが期待できる。

4.3 柔軟な学習プランの提供

本調査の結果，保護者が子どもの興味や学習ペースに合わせた柔軟なアプローチを取り入れていることが確認された。家庭内での日本語使用が単なる言語習得に留まらず，子どもが自主的に学習を進められる環境が整備されていることが明らかになった。

特に，体験型の学習アプローチが有効であることが強調された。例えば，食事中に日本の食材や文化に関する会話を取り入れたり，家族で日本語のアニメや映画を視聴したりすることで，五感を通じた日本語学習が子どもたちの学習意欲を高めている。この柔軟な学習アプローチは，外国語としての日本語学習にも応用可能であり，学習者の進度や文化的背景に応じたカスタマイズされた指導法の必要性を示している。

4.4 実地での日本語使用体験の促進

本調査の結果に基づき，学習者が日本語に対して愛着を深め，学習を持続させるためには，実際に日本語を使う体験を提供することが効果的であると言える。ロールプレイやディスカッション，短期留学やホームステイなどの実地体験を通じて，学習者が現実の場面で日本語を使用する機会を増やすことが求められる。

また，ズームなどのオンラインツールを活用して，日本語を母語とする人々との定期的な交流を促進することで，学習者が日常的に日本語を使える環境を提供することが可能である。こうした実地での使用経験は，学習者の日本語に対する愛着と学習意欲をさらに強化し，学習成果の向上にもつながる。

5　おわりに

本研究で明らかになった保護者の成功要因，家庭内での一貫した日本語使用，定期的な日本語環境の提供，子どもの興味を引き出す教材の活用，そしてモチベーションの維持は，外国語としての日本語教育にも有効であることが確認された。これらの要因が重要なのは，単に学習者に日本語を「学ばせる」だ

けでなく，実際に日本語を「使わせる」環境を整えることである。言語は知識として学ぶだけではなく，実生活の中で使うことにより定着し，その結果，学習者は日本語に愛着を持つようになる。言語が感情やアイデンティティの一部として定着すると，学習は自然と持続的なものとなり，長期的な成功につながる。

特に「使う言語」としての日本語教育を実現するためには，日常生活の様々な場面で日本語を体験できる機会が不可欠である。例えば，家庭内の会話や食事中の会話，娯楽としての日本語のアニメや映画の視聴，さらにはオンラインでの日本語を母語とする人々との交流を通じて，学習者は日本語を実際に使う経験を積み，日常生活において自然に日本語を取り入れることができる。こうした体験を通じて，学習者は日本語に対する愛着を深め，自発的に日本語を使おうとする意欲を持つようになると考えられる。

教育者に求められるのは，学習者の興味や文化的背景に合わせた柔軟な対応であり，学習者が自分のペースで言語学習を進められるような環境を提供することである。学習者が日本語を「使う」体験を積み重ねることで，言語の習得は単なる知識の習得を超え，より深いレベルで定着する。さらに，このような体験型の学習アプローチは，学習者が日本語に対する感情的な愛着を育む助けにもなるだろう。

今後は，これらの成功要因をさらに具体的な教育現場に応用し，その実践結果を評価することが求められる。多様な学習者に対応したカスタマイズされた指導法を開発し，実際の教育現場でどのように効果的に活用できるかが今後の課題である。実地での使用体験や学習者の感情的な結びつきを重視した教育アプローチが，より効果的な日本語教育の指針として確立されることが期待される。

＜謝辞＞

本研究を進めるにあたり，オンライン調査にご回答いただいた保護者の皆様には，

貴重なご意見や体験を共有していただき，深く感謝申し上げます。また，本研究はJSPS 外国人特別研究員奨励費の支援を受け，「文化の翻訳」に関するプロジェクトの一環として実施されました。本研究の成果が，日本文化を国際的に多言語で伝達するための理解を深め，文化間の架け橋として役立つことを期待しております。

＜引用文献＞

荻田朋子・滑川恵理子（2023）「多言語デジタル教材としての創作フォトアルバム―日蘭 CLD 児の母語・母文化継承への動機づけへの効果」.『ヨーロッパ日本語教育』, 第 26 号，pp. 507-512.

米澤千昌 （2021）「家庭での継承語教育開始期に見られた成功要因を探る―継承語に対する価値づけと子どもの動機づけに着目して」『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』, 第 6 号，pp. 39-55.

サヴィヌィフアンナ （2021）「日本在住ロシア語話者の家庭言語政策（FLP）― 親の信念、期待、現状の評価と信念に影響するファクター」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』, 第 18 号，pp. 31-48.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), pp. 411–424. https://doi.org/10.1017/S0142716407070221（2024 年 11 月 6 日）

Nakamura, J. (2019). Family language policy of trilingual families in Japan: How parents try to raise multilingual children in a monolingual society. *Sciendo*, pp. 137-161. https://doi.org/10.2478/plc-2019-0007 （2024 年 11 月 6 日）

Piller, I., & Gerber, L. (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), pp. 622-635. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227 （2024 年 11 月 6 日）

Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Multilingual Matters

Perspectives on Japanese Language Education for Bilingual Children:

Insights from an Online Survey on Language Development and Parental Guidance Methods

Andrea NAKAZAWA-CSENDOM （Tokyo University of Foreign Studies, Research Fellow）

Abstract

This study examines Japanese language education in multilingual family settings, focusing on how parents teach Japanese to their children. An online survey, conducted between September 2023 and February 2024, involved 89 parents from bilingual families, including 27 Japanese parents from various parts of the world. The findings revealed several key strategies for successful language education. Direct parental involvement, such as verbal interaction and reading aloud, was crucial for fostering language development. Indirect approaches, including using electronic devices and educational institutions, also played a significant role.

Additionally, parents who created consistent opportunities for children to use Japanese, at home and in external settings, reported better outcomes. Another critical factor was fostering an emotional attachment to the Japanese language through cultural elements like traditional stories and media, which helped maintain children's motivation and engagement. These strategies contributed to the successful home-based education of Japanese and offered potential applications for teaching Japanese as a foreign language in broader educational contexts.

翻訳ストラテジーを用いたポルトガル語話者の日本語運用能力の分析

―テレビ番組作成と COIL 活動を通して―

辻井　さとみ（ポルト大学）

要旨

筆者は 2022 年 12 月から 2023 年 12 月までポルトガル語話者の初中級日本語学習者によるテレビ番組作成と COIL 活動を通して, 日本語運用能力の分析を行った。学習者が作成したテレビ番組の誤用例を分析することにより, 学習者の日本語の問題点を知り, 日本語の改善につなげることを目的としている。日本語の運用能力についての先行研究は数々あるが, ポルトガル語話者の分析は数少ない。また, テレビ番組制作を用い, COIL との併用を試みた研究も見られない。本稿では Baker (1992) の翻訳ストラテジーをもとに, ポルトガル人日本語学習者に特化した誤りに焦点を当て分析を試みる。

【キーワード】複言語主義, COIL, 日本語運用能力, 異文化理解, 翻訳ストラテジー

Keywords: Plurilingualism, COIL, intercultural understanding, communicative competence, translation strategies

1　はじめに

筆者は 2017 年よりポルトガル人日本語学習者の Collaborative Online International Learning（以下, COIL とする） 研究に携わり（Nakanishi&Tsujii 2020, 辻井他 2021）, COIL が日本語学習に効果的であることを証明できた。本稿では学習者のテレビ番組作成と COIL の組み合わせを通して, 学習者の日本語誤用の分析を試み, 日本語運用能力の改善には何が必要かを検証する。

2　研究概要

研究期間は 2022 年 12 月から 2023 年 12 月までの約 1 年間で, 研究対象者は初中級のポルトガル人日本語学習者 5 名 (以下, 学習者とする) である。頻度としては, 1 か月に 1 回のオンライン授業と 1 回の COIL を行った。学習者にはポルトガルで放映されている実際のテレビ番組をもとに独自の番組を日本語で作成してもらった。一つのエピソードは約 5 分で, テレビ番組の内容は, 以下に記す表のようになっている。

表 1 :テレビ番組の内容

1	フラッシュインタビュー
2	ブラックフライデーのテレビ広告
3	祭りと伝統
4	トークショー
5	イベリアオオヤマネコの生態
6	テレノベラ
7	伝統衣装
8	料理番組
9	天気予報
10	観光
11	歴史（2 回）

まず, 学習者がポルトガル語でスクリプトを作成し, それを日本語に翻訳する。教師が修正後, 発音練習をしたのち録画し, それを日本人協力者に見てもらうという形をとった。その後 COIL でディスカッションを試みた。また, ビデオ, サポートファイルは Padlet（オンライン掲示板の一つ）にアップロードし, 参加者が自由にコメントを残せるようにした。ここで述べる日本人協力者とは, 学生ではなく, 主に社会人であり, 年齢, 職業, 居住地は様々である。その中には現役の日本語教師や日本語教育専

攻の大学院生も含まれている。日本人協力者の居住地は日本国内だけではなく, 欧州諸国も含まれる。協力者のほとんどはポルトガル語や文化に関心があり, ある程度ポルトガルについての知識を所有している。

3　翻訳ストラテジーの先行研究

COIL とドラマを用いた研究は数々あるが, ヨーロッパポルトガル語話者の日本語学習者を対象に, テレビ番組作成を通して分析を試みた例は, 管見の限り見られない。翻訳の際生じる問題として, Miremadi （1991）によると, 語彙的問題と統語的問題の二つに大きく分類されるとしている。ポルトガル語から日本語への翻訳の際どういう困難が生じるのかを分析するため, 以下に記す Baker（1992）のプロの翻訳家の用いる翻訳ストラテジーをもとに検証する。Baker のストラテジーを用いた理由は, 翻訳家の用いる手法が系統立てて分類されていてわかりやすいことと, 学習者の中にドイツ語, ポルトガル語の翻訳を専攻している学生がおり, 翻訳ストラテジーがどの言語間にも普遍的に使用可能かを考察したかったためである。Baker の翻訳ストラテジーの分類法は以下のようになっている。

1. より一般的な単語による翻訳

　　多くの種類の非等価に対処するための最も一般的なストラテジーの一つである。例えば, 日本語で一般的でない語が使われている場合, 日本語で一般的に用いられている語に置き換える。

2. より中立的で表現力の弱い単語による翻訳

　　1 と同じく意味構造の分野でのストラテジーである。

3. 文化的置換による翻訳

　　文化特有の項目や表現を, ターゲット読者への影響を考慮してターゲット言語の項目に置き換える。これにより, 翻訳されたテキストはより自然で, より理解しやすく, ターゲット読者にとってより親しみやすいものになる。

4. 借用語または借用語＋説明を用いた翻訳

通常, 文化特有の項目, 現代的な概念, 流行語を扱う場合に使われる。

5. 関連語を使った言い換えによる翻訳

原文が目標言語で語彙化されているが, 別の形になっている場合や, 原文で特定の形が使われる頻度が, 目標言語では自然な形であるよりも明らかに高い場合に使われる。

6. 無関係な単語を使った言い換えによる翻訳

パラフレーズ（言い換え）は, 原文の概念が目標言語で語彙化されていない場合に使用できる。

7. 省略による翻訳

特定の項目や表現が伝える意味が, 翻訳を理解する上で言及する必要がない場合, 用いられる。

8. 図解による翻訳（補償）

訳語の同等項目が原文項目のいくつかの側面をカバーしておらず, 同等項目が例示できる物理的なものを指す場合に用いられる。

Baker の「オズの魔法使い」を用いた調査によると, 3 が 57.07%と最も多く, 1 が 25%で次に続いている。以下, 2（6.55%），4（5.17%），7（2.93%），5（2.59%），6（0.69%），8（0%）の順になっている。

4 分析

4.1 翻訳の分析

学習者はポルトガル語でスクリプトを作成したのち, 日本語への翻訳を試みている。誤用例としては以下のようなものがあげられる。直訳による不自然な日本語, 文法の間違い, 単語の訳（どの日本語訳を当てはめていいかわからない）, 漢字（同音の漢字）というような誤用が多く見られた。また, ポルトガル語の代名詞 seu などが日本語と一致しないため, どの日本語訳を使うかがわからなかった例がある。最も多い誤

用はやはり文法で, 次に直訳による不自然な日本語, そして単語の訳の間違いとなっている。同音漢字の間違いは意外に少なかった。次に主な誤用例を記す。

表 2:用例 1

文法の誤用	**正しい日本語**
お見逃ししません	見逃しません
安いだね	安いね
何も買う	何か買う
合ってあります	合っています
強く音楽	強い音楽
もっとの用い方	(比較するものがないのにもっとを使用)
ネコ科を見えます	見られます
いう後	いった後

表 2 では、初中級の学習者であるため, 基本的な活用, 文法事項の誤りが目立つことが見て取れる。

表 3:誤用例 2

日本語（括弧内は正しい日本語）	**ポルトガル語**
カーニバルは非常に**豊か**であるため （いろいろな行事がたくさんあるため）	Rico
ゴシック**として**気が滅入るようです。 （のように）	Como
あなたの種類（その）	Seu
よくつきそいます （いっしょに行動します）	bem acompanhado
この**仕事**は３D で作られています(作品)	Trabalho
ヴェガノ（ヴィーガン）	Vegano
ひよこ(ヤマネコのこども)	Cria
助ける（手伝う）	Ajudar

表 3 では, 単語に多くの意味がある場合, 誤用が多くなり, 文脈により訳が異なる単語も誤りが目立つことがわかる。

翻訳の際, 学習者が最も多く用いたのは, 1（一般的単語による置換）, 2（中立的な単語による置換）である。3（文化的置換）はあいさつなどを除いてはあまり用いら

れていなかった。5，6（パラフレーズ）に関しては日本語能力が高くないため, 使用した場合誤用が多くなる。また, テレビ番組は会話をもとに作成されているため, 文学作品の翻訳とは異なる。学習者はメインのスクリプトで説明しきれなかった部分を図解や説明で補うことも多く, 4 と 8 が毎回のエピソードで使われていた。7 の省略に関しては, 学習者が日本語に訳さなくても意味が通じると考えた場合, 省略している箇所があった。プロの翻訳者とは違い, 4 と 8 を使うことがより翻訳しやすい状況を作ることが観察され, 学習者は母語から外国語への翻訳を行っているため, それが翻訳をより困難にしているということが見て取れる。その他, 学習者が様々な言語リソースの中から言葉を選択して使用するトランスランゲージングの傾向もみられた。

4.2　COIL の分析

4.2.1　トランスランゲージングとコードスイッチングの定義

García （2009）によると, コードスイッチングは第一言語と第二言語を独立した言語として捉え, その二言語を切り替えることだとしている。それに対して, トランスランゲージングは, 第一言語と第二言語を独立した言語として捉えず, 一つの言語システムとして捉えている。つまり, 言語の境界線を越えて言語を駆使し, コミュニケーションを図ることに焦点が当てられており, そのため言葉を混ぜるということが肯定的に捉えられている。コードスイッチングは言語と言語間の切り替えであるのに対して, トランスランゲージングはもっと包括的なものとして定義されている。つまり言語コードと非言語という区分をなくし, 言語を多言語, 多モダル, 多感覚的な感覚や意味づけのリソースの境界線をなくすということである。音声や文字といった従来の意味での言語はコミュニケーションの資源の一つだという考え方である。一方トランスランゲージングはコードスイッチングを含む様々な実践であるという議論もある（Lewis, Jones, & Baker 2012）。しかし, コードスイッチングという考え方は言語間での切り替えと限定しているがトランスランゲージングは言語という枠を超えた思想であるためコードスイッチングとトランスランゲージの考え方は相反すると

いう議論もある（García & Kleyn 2016, García & Li Wei 2014）。本稿では言語の切り替えが行われた場合, コードスイッチングという概念を用いず, トランスランゲージングが行われているものとして考察を進める。

4.2.2　COIL でのトランスランゲージング

この項では, 学習者がどのようにトランスランゲージングを行い, それがどのようにコミュニケーションに役立っているか考察する。学習者はトランスランゲージングを, 日本語, ポルトガル語, 英語間で行っているが, ポルトガル語の使用が英語よりもやや多いので, ここでは日本語, ポルトガル語間に限定して考察する。以下は, 学習者 A～E が行ったトランスランゲージングの例である。

学習者 A：毎日, ええと Trocar しなければなりません。

「交換する」という単語を思いつかなかったため, ポルトガル語使用。

学習者 B：くもり, ええっと, Intermitente, 雨

「少しやんで, また降る」という表現を日本語で思いつかなかったため, ポルトガル語使用。

学習者 C：道は混んでいます。今, あの, obras

「工事」という単語を思いつかなかったため, ポルトガル語使用。

学習者 D：Imóvel は日本語で不動産ですね。ポルトガル語の意味は動かないだから同じですね。

この学習者はポルトガル語と日本語の単語の類似点に気づき, 教師にその点について指摘した。

学習者 D：Como é que diz? ええっと, campo

文脈がなく, 学習者は campo という単語のみ使用したので, 教師には学習者が言いたいことが明確に伝わらなかった。教師は campo から想像できるものとして, 「農業ですか」と尋ねたところ, 「いいえ、まちじゃなくて、、、。」

と学習者がさらに説明を付け加えたので,「田舎」ということを表現したいことが判明した。

学習者 E：ほにゃく会社は, 会社の名前です。私は猫が好きですから, 名前に翻訳と猫の鳴き声をつかいました。

教師は最初学習者がタイプミスをしてほにゃくと書いたのだと思ったが, その後の学習者の説明で意図されたものであることが判明した。この学習者は, 翻訳専攻の学生で翻訳のストラテジーについての知識がある。

学習者には, ドイツ語翻訳専攻の学生が 2 名いる。2 名のドイツ語能力は日本語能力より高く， 1 名の英語能力はドイツ語能力より低いにもかかわらず, ドイツ語が使用されることは全くなかった。他の学習者がドイツ語を解さないため, 無意識のうちにドイツ語は使用しないようにしていたと考えられる。これは, コミュニケーションをはかるという目的を重視した結果, おのずとドイツ語を避けるという結果になったと思われる。学習者は, 日本語の言葉が見つからないとき, ポルトガル語あるいは英語で言い換える。単語単位での言い換えがほとんどで, 文章単位で言い換えが行われることはあまりなかった。単語のみ使用の場合, 単語に複数の意味がある場合には, 誤解を生む可能性があるので, 文章単位でトランスランゲージングが行われる場合のほうがより効果的であるといえそうだ。また, 学習者の習熟度が高いほど, 文章単位のトランスランゲージングが多くなる可能性が考えられる。ビデオを作ることで, 言語だけでなく, 映像というリソースも加わり, より円滑にコミュニケーションを図るという目的が達成された。

5　まとめ

テレビ番組作成と COIL の併用により, 発音が大幅に改善された。発音改善には, ビデオ作成前に教師が発音指導をすることの重要性が指摘される。ポルトガル語話者に特化した問題点としては, 代名詞の訳や再帰動詞の日本語訳があげられる。翻訳を

専攻している学生の翻訳は誤りが少なく, この学生はドイツ語翻訳で学んだストラテジーが日本語翻訳にも役に立つと答えている。エピソード 1 に比べ 11 のほうが誤用が少なくなり, 日本語も自然になってきている。また, 学習者から今後のエピソード作成, ミーティング方法をこのようにしたいという自主的な提案もあり, 受け身ではなく能動的な学習方法が身についてきた。

初中級の日本語運用能力の問題点は文法の誤用が最も大きい。直訳による不自然な表現も文法の誤用と関連する部分がある。単語の誤訳に関しては, 単語独自ではなく文脈の中で単語を学習していくことが大切だということがわかる。翻訳ストラテジーを用いた分析により, 学習者が番組作成の翻訳上, どのような間違いを多くするかが明らかになった。ポルトガル語と日本語の文法的な相違, ポルトガル語と日本語の単語間の意味の違いが誤訳に大きく影響することが明確であるので, これらの誤用を改善するには, やはり, 単語単位ではなく, 文脈の中で語がどのように使用されるのかを指導する必要があるだろう。

＜引用文献＞

辻井さとみ・中西久実子（2021）「COIL における複合的ファシリテーションの有効性―複言語能力・副文化能力を培う COIL―」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.398-409, 日本語教育シンポジウム・第 24 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム, ヨーロッパ日本語教師会.

Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. Routledge.

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.

García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York: Routledge.

Li Wei, Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics*, Volume 39, Issue 2, April 2018

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641– 654. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488

Miremadi, S. A. (1991). *Theories of translation and interpretation*. Tehran: SAMT.

Nakanishi, K. & Tsujii, S. (2020). Analysis of outcomes from cultural exchange sessions of COIL between Portuguese learners of the Japanese language and native Japanese speakers: Learners of Japanese supported by facilitators in group/pair meetings. 日本語教育シンポジウム・第 23 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム,ヨーロッパ日本語教師会．pp.340-347

Analysis of the communicative competence of Portuguese native speakers using translation strategies

:Through the production of TV-based sketches and COIL activities

Satomi TSUJII (University of Porto)

Abstract

Japanese language learners often study other languages contemporaneously with their Japanese language studies. In such a plurilingual environment, what interactions arise between the various languages being learned and the mother tongue? I analysed the communicative competence of Portuguese-native intermediate Japanese language learners from December 2022 to December 2023 through the production of TV programme-based sketches and COIL activities. COIL is a system of online international cooperative education/learning. The study involved analysis of a series of Japanese-language TV-based sketches created by the students, with a focus on identifying the obstacles encountered by the students in achieving Japanese language fluency. Although there are numerous previous studies on Japanese language learners' communicative competence, there are relatively few relating to Portuguese native speakers. Also, my researches indicate that there are no studies using the combination of TV-based sketch production and COIL activities. The learners' method used in this research required that learners first created their own Japanese-language TV sketches based on actual Portuguese TV programmes, and then discussed the topic of each programme with native Japanese participants in COIL activities. The programmes covered a wide range of topics, including weather forecasts, history, cookery etc. The scripts of the Portuguese and Japanese programmes were analysed by me based on Baker's (1992) translation strategy, focusing on errors specific to Portuguese native speakers. The COIL activity was conducted using virtual bulletin boards called Padlets, allowing participants to freely comment and exchange opinions. Analysis using translation strategies revealed a tendency towards translanguaging, whereby learners select words from a variety of language sources and have a tendency to intermix them. It also provided a useful overview of the kinds of mistakes learners often make in Portuguese-Japanese translation, and useful learning for teaching improved communicative competence.

日本語教育に関する政策文書の批判的談話研究

―文化庁「日本語教育の参照枠 報告」が示す日本語教育の形―

名嶋　義直（琉球大学）

要旨

「日本語教育の参照枠 報告」における 3 つの柱「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」について批判的談話研究を行った。姫野（2005）・小柴（2023）・CEFR 日本語版（2014）を参照し,「社会的存在」とは「課されたタスクを遂行するのみならず，自らが主体的に社会参画する人」であり,「できること」とは「ことばだけではなく個々人が持つリソースすべてを活用するもの」であり,「多様な日本語使用を尊重する」とは「母語・母語話者の相対化やバリエーションの承認」であること等の間テクスト的解釈を導き出した。その学習者像は自らの意思と行動で主体的に社会と関わる市民であるが，報告では種々の限定や矮小化が行われている。表面的な読みに誘導されないよう，批判的姿勢で参照し，自身の日本語教育観を脱構築することが重要である。

【キーワード】日本語教育の参照枠，批判的談話研究，政策文書，文化庁

Keywords: Framework of Reference for Japanese Language Education, Critical Discourse Studies, Policy document, Agency for Cultural Affairs

1　背景

1.1　背景 1：日本語教育の国家施策化

日本における日本語教育は国家施策化という大きな転換期にある。全体的な動向については文部科学省 HP で確認できるが [1]，日本語教育の国家施策化の形は，法制化／制度化／資格化の 3 つに分けることができる。代表的なも

のとして,「日本語教育の推進に関する法律」が 2018 年 6 月 28 日に公布・施行され,「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が 2024 年 4 月 1 日に施行された。この「日本語教育機関認定法」により，2024 年 4 月から「認定日本語教育機関の認定」・「登録実践研修機関・登録日本語教員養成機関の登録」・「登録日本語教員の登録」といった認定日本語教育機関や登録日本語教員の資格に関する諸制度が始まった。「認定日本語教育機関」で日本語教育課程を担当する「登録日本語教員」になるために必要な資格試験「日本語教員試験」も 2024 年 11 月に実施される。

1.2　背景 2：日本語教育に関する理念の明文化

この法制化に先立ち，文化庁から 2021 年に「日本語教育の参照枠」という報告が出されている [2]。2022 年度からは「日本語教育の参照枠　報告」(以下,「日本語教育の参照枠」) を活用した教育モデル開発・普及事業が実施されていて，具体的な事業内容もウェブサイトで確認できる [3]。日本語教育機関（実践研修機関・日本語教員養成機関を含む）も日本語教員も「認定」や「登録」を受けるためには,「日本語教育の参照枠」に対する理解とそれを活用した教育実践能力が求められると思われる。

2　問題意識と研究課題

2.1　問題意識

しかし理念を自分なりに理解する過程を経ずに「活用」するのは単なる「模倣」であって「参照」ではない。日本語教育機関や日本語教師による「日本語教育の参照枠」の理念についての建設的，または批判的な検討が行われているのであろうか。文化庁のサイトには「『日本語教育の参照枠』の活用のための手引き」がある。1 章に「『日本語教育の参照枠』とは」という一問一答形式の簡単な解説があるが，それは「日本語教育の参照枠」全体を扱っており，「『日本語教育の参照枠』の取りまとめの背景と目的について」と「『日本語教育の参照枠』が示している言語教育観」についてはそれぞれ 3 つの Q&A で

説明するに留まっている。手引き 2 章と 3 章は「言語能力記述文（Can do）」をもとにしたカリキュラム開発とその事例となっていて，手引きが主眼としているのはカリキュラム開発であることがわかる [4]。また日本語教育学会の HP 上で論文や口頭発表などの先行研究がないか検索したところ，「言語能力記述文（Can do）」を批判的に検討している研究は確認できたが，「日本語教育の参照枠」の理念を批判的に検討している先行研究は確認できなかった。

以上から考えると，「日本語教育の参照枠」の理念は前提視されていて引用または解説されるにとどまっており，その理念を理解するための批判的な検討はなされていないようである。だが，具体的な「言語能力記述文（Can do）」を理解するためにも，その理解に基づいて「言語能力記述文（Can do）」中心のカリキュラムを作成するにしても，それらの理解や実践を支える文脈として，「日本語教育の参照枠」の理念の理解が不可欠である。そして理解するためには対象の批判的検討が必要である。「参照」という行為は「模倣」ではないからである。私たちは「日本語教育の参照枠」をどう読むべきだろうか。

2.2　研究課題

「日本語教育の参照枠」は，「はじめに」「I『日本語教育の参照枠』の検討経緯」「II『日本語教育の参照枠』について」「III 日本語能力評価について」「IV 参考資料」の 5 部構成となっている。本稿では理念的なものを記述していると思われる「はじめに」と「I『日本語教育の参照枠』の検討経緯」に着目した。その理念が集約されているのが「言語教育観の 3 つの柱」（p.6 と p.10）である。そこでその部分の記述を批判的談話研究（Critical Discourse Studies, 以下 CDS）姿勢で分析することとした [5]。CDS は談話分析の単なる手法ではない。CDS は，社会問題に目を向け，少数や弱者側の視点に立って談話を分析し，パワーの強化・再生産，誘導，支配などの「権力の談話を通した実践」を可視化する。そしてそれを通して，社会問題の解決に研究者自身も寄与することを目的とする「研究の姿勢」である（野呂（2009）、Wodak, R. and Meyer, M. (eds) (2015) を参照）。研究を通して，対症療法的な取り組みを行ったり批

判的リテラシーを高めることで予防的な取り組みを行ったりして社会問題の解決に寄与しようとする。CDS の「批判的」には 2 つの特徴があるという。1 つは対象を厳密に解釈し講評すること，もう 1 つは対象を問題化することである（野呂 2009:17)。本稿も，「日本語教育の参照枠」を厳密に解釈し講評することを通して，その文書をいかに「参照」するかという視点で問題化することを目指す。具体的な着目点は，語句や表現の再文脈化，その際に生じる意味の変容，再文脈化による正統化や正当化などである。

3　分析と考察 1：日本語学習者を社会的存在として捉える

3.1　「誰が」日本語学習者を社会的存在として「捉える」のか

「日本語教育の参照枠」p.6 上段には，「社会に参加し，より良い人生を歩もうとする社会的存在」「より深く社会に参加し，より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになる」と書かれている。p.6 下段には，「学習者を社会の一員として人々と関係を持ちながら，日本語を使って様々な課題を解決しようとする存在として捉えます」，「学習者が置かれている様々な背景や社会的な状況に応じて，生活の中で必要な表現や話し方，漢字・語彙を学ぶ，仕事で求められる技能を優先的に伸ばすといったことが大切です」と書かれている。「生活の中で」「仕事で」という表現から読み取れるように，学習者を「生活者として」「就労者として」「留学生として」捉えればそれが「社会的存在として捉える」ことになるなら，それはこれまでの日本語教育において学習者をそれぞれの属性で見てきたことと同じではないだろうか。また，さまざまなアイデンティティを融合した形で持つはずの学習者に対し，教師側が 1 つの属性を選択して「生活者として」「就労者として」「留学生として」のように一方的に捉えることは，一種の暴力的な権力の行使ではないだろうか。

さらに，人が「人々と関係を持ちながら」「より深く社会に参加し」「自分らしさを発揮できるようになり」「より良い人生を歩もうとする」なら，そこに「政治的な場面」が立ち現れ「課題を解決」する必要に迫られるであろうが，「日本語教育の参照枠」p.6 の記述はそのような「政治性」に言及していない。

3.2　「社会的存在」とは「どういう点において」社会的なのか

3.2.1　「日本語教育の参照枠」が参考にしたもの

「この三つの言語教育観の柱は, CEFR において, 社会的存在（social agents）, 部分的能力（partial competences）, 複言語主義（plurilingualism）として示されている概念を参考にしつつ, 日本語教育の文脈から捉え直したものである」（p.10）という。CEFR や複言語主義は欧州評議会（Council of Europe. 以下, CoE）が推進している枠組みや理念である。CoE は 46 の加盟国からなる汎欧州の国際機関で, 民主主義・法の支配・法の下の平等・人権・平和・教育といった分野での国際協調を目的としている。その CoE の言語政策は, 複言語主義・言語の多様性・相互理解・民主的市民性・社会的結束といったものを理念としていたり目標としていたりするという（小柴 2023:13）。また CEFR は, 「言語の使用者と学習者をまず基本的に『社会的に行動する者・社会的存在（social agents）』, つまり一定の与えられた条件, 特定の環境, また特殊な行動領域の中で, （言語行動とは限定されない）課題（tasks）を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なす」（日本語版, p.9）と述べている。

「日本語教育の参照枠」が CEFR や複言語主義を「参考にしつつ, 日本語教育の文脈から捉え直した」のであれば, 日本も民主主義的な理念や価値観を共有する国であると思われる以上, CoE の掲げる理念や目標も参考にして再文脈化されていると考えられる。つまり「日本語教育の参照枠」がいう「社会的存在」にも社会と主体的に関わり, 他の社会構成員と協働し, 民主的な市民としていきていくという理念や行動が前提とされていると考えられる。

3.2.2　社会的存在と「主体性」・「市民性」との関係

小柴（2023:13）は「CEFR は, 欧州評議会が目指した言語政策を, 強制ではなく reference と位置づけたことで, 個人の主体性に委ねた」と述べている。

姫野（2005:11）は英語版 CEFR で用いられている「social agent」とフランス語版 CEFR で用いられている「acteur social」の違いに着目して考察し, 以

下のような主張を述べている。

> 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ておくことはできない。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のだろう。

一方，CEFR を日本語教育の文脈で捉え直している「日本語教育の参照枠」でその理念を説明している p.6 や p.10 には，主体性・市民性への言及がない。p.10 で説明されているように，それがこの 3 つの言語教育観の柱を「CEFR において，社会的存在（social agents），部分的能力（partial competences），複言語主義（plurilingualism）として示されている概念を参考にしつつ，日本語教育の文脈から捉え直した」結果であるならば，なぜその捉え直しの過程において，参照元の CEFR や複言語主義，欧州評議会が重要視している「社会的存在」における「主体性・市民性」について「日本語教育の参照枠」の理念には明示的に組み込まなかったのかについて説明が必要ではないだろうか。

3.2.3 「日本語教育の参照枠」における「捉え直し」とは

ここまでの分析をまとめたい。批判的談話研究的な言い方をすれば，「日本語教育の参照枠」が実践している「日本語学習者を社会的存在として捉える」という捉え直し，CDS 的に言えば再文脈化には，(1) 政治性や市民性の排除，(2) 主体性・多様性に対する限定，(3) CEFR・複言語主義による権威化・正統化，という 3 つの実践が巧妙に組み込まれている。それらの実践によって，「従来の日本語教育から変わらないことへの批判」と「従来の日本語教育から変わることへの批判」の双方を避けることを可能とし，それによってこれまで日本語教育を所管してきた官庁として持つ権力の維持を達成している。

しかしそれは表層的な考察である。従来からの日本語教育が，形容される言葉の上では新しく変化したとしても本質なところで変わらないとしたら，

その権威性の維持で一番利益を得るのは誰だろうか。それは従来からの日本語教育を継続することで自分たちの正統性や既得権益を保持し続けたい日本語教育機関や日本語教育関係者ではないだろうか。このことに気づいている人は，日本語教育の法制化や制度化に有識者として関わってきた日本語教育関係者など一定数いると思われるが，明示的な批判的言説は確認されていない。唯一例外的な存在が西口光一氏である。西口光一氏は Facebook での公開投稿で,「ここの「捉え直し」って何？　この「捉え直し」のプロセスをきちんと論じなければいけないのでは。そうでないと,「都合のいいところを，都合のいいように利用した」ように見える」と述べている（2024.6.15 付の投稿）。

この西口光一氏の疑問に本稿なりの回答を提示するなら，以下のようになる。3.2.2 で述べたように,「日本語教育の参照枠」は CEFR や複言語主義といった欧州評議会（CoE）の言語政策の枠組みや理念を「参考にしつつ，日本語教育の文脈から捉え直した」と述べているが，CoE の言語政策・CEFR に通底する「民主主義・法の支配・法の下の平等・人権・平和・複言語主義・多元主義・民主的シティズンシップ」といった非常に重要な理念を一括して割愛している。それらを再文脈化の過程で割愛することによって「社会的行為者」が持つ「社会の構成員（市民）」というアイデンティも捉え直しの射程から外している。同時に，従来からの日本語教育で用いられている「生活者／就労者／留学生」といったカテゴリーを再文脈化した上で，その「生活者／就労者／留学生」というカテゴリーの上に，CoE の言語政策理念を捨象した形で再文脈化した「社会的存在」という専門用語をラベルとしてラッピングすることによって，従来からの「学習者の下位分類」をそのまま使用できるかのように私たちの解釈を誘導することを可能にし，それと同時にその捉え直し方に一種の権威性を付与することにも成功している。

したがって「学習者」は，CEFR のいう主体的に社会を生きる「社会的行為者」ではなく，教室において教師から「言語能力記述文（Can do）」に依拠した「日本語」を教えられる「教室内の非主体的な従属的存在」として「捉え直されないまま」である。

4　分析と考察 2：言語を使って「できること」に注目する

次に 2 つ目の柱「言語を使って『できること』に注目する」を取り上げる。

最初に，3 つの柱の 1 つ目と同じように，「誰が注目するのか」という動作主体が明示されていない点を指摘しておきたい。この 2 つ目の柱「言語を使って「できること」に注目する」は，p.10 にあるように，CEFR の「行動中心アプローチ」を，「日本語教育の文脈から捉え直したもの」と考えられるが，p.10 注において，「課題には［中略］買い物をすること，交通機関を利用すること，娯楽として映画や読書を楽しむこと，地域社会・学校・職場などでよりよい人間関係を構築すること，職を得て働き収入・やりがいを得ていくこと，教育を受け教養を身に付けることなど，多岐にわたる」と CEFR の例をいくつも挙げているところから見て，「できること」については CEFR を踏襲しているように思われる。しかしその「捉え直し」には，1 つ目の柱「日本語学習者を社会的存在として捉える」の場合と同様，限定や矮小化が行われている。

「日本語教育の参照枠」p.10 の CEFR における「行動中心アプローチ」の説明では「言語的／非言語的な課題（tasks）」と書かれている。CEFR（日本語版 p.9）では「行動中心の考え方は，認知的，感情的，意志的資質と同時に，社会的存在としての個々人が所有し，また使用する特有の才能全てを考慮することになる」と書かれている。使うのは「言語」だけではないということがわかる。しかし p.6 の記述では「言語知識を持っていることよりも，その知識を使って何ができるかに注目する」となっていて「言語知識を使って何ができるかに注目する」と読める。つまり，参照元の CEFR は言語知識だけではなく「言語的／非言語的な課題（tasks）」「社会的存在としての個々人が所有し，また使用する特有の才能全てを考慮する」という理念を明示的に語っているのに対し，「日本語教育の参照枠」は「言語」に限定しているわけである。

3 節の議論で見たように，「日本語教育の参照枠」が柱とする「社会的存在」という概念が，CEFR のいう「社会的行為者」の持つ主体性・市民性を積極的に引き継いでいないならば，「日本語教育の参照枠」のいう「言語を使って『で

きること』」の内実は，必然的に従属的・受動的なものが多くなり，それと比例して「市民性の発露」も求められなくなると考えられる。したがって「社会的存在としての個々人が所有し，また使用する特有の才能全てを考慮する」必要もなく，それゆえに「学習者が言語知識を使って何ができるかに注目する」だけに留まるのであろう。1 つ目の柱「日本語学習者を社会的存在として捉える」の場合と同じように，2 つ目の柱「言語を使って『できること』に注目する」においても，参照元の理念や概念の一部を割愛し，ある部分だけを自らの理念・概念体系に取り込み，理念・概念的に希薄となった専門用語をラベルとして再文脈化することによって正統性を醸しだし権威性を得ている。その結果,「言語のみに着目した日本語教育」がここでも延命されるのである。

5　分析と考察 3：多様な日本語使用を尊重する

3 つ目の柱は「多様な日本語使用を尊重する」である。ここで言及している「多様な日本語使用」とは「社会的存在」としての学習者が「行動中心アプローチ」を取る際に表出される日本語のことであると考えられる。この 3 つ目の柱に関してはさらに,「各人にとって必要な言語行動は何か，その活動をどの程度遂行できることが必要か等，目標設定を個別に行うことを重視する」と「母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範，最終的ゴールとはしない」という 2 つの具体的内容が書かれている。

この 3 つ目の柱の記述においても「誰が尊重するのか」という動作主体が明示されていない。学習者が動作主体であるとも読めるが,「多様な日本語使用を尊重する」の場合は教える側，または学習者を包摂する社会ということになろう。動作主が教える側であるとしたら，そこで叙述されている日本語教育の形はかなり急進的なものとなる。そこに書かれていることを文字通りに捉えるなら,「目標設定を個別に行う」ということは，複数の学習者にクラス授業を行う場合，個々の学習者にオーダーメイドのカリキュラムを準備しなければならなくなる。また,「母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範，最終的ゴールとはしない」という記述は，何をゴールとす

るかを明示的に述べていないので,「母語話者が使用する日本語の在り方」をゴールとしてきた従来の日本語教育関係者は大いに戸惑うであろう。

それに加え，この 3 つ目の柱とその具体的記述には 2 つの限定が実践されている。まず「言語行動」のみに言及し「非言語行動」には言及しないという限定が行われている。また,「日本語」のみに言及し複言語主義的な言語使用には言及しないという限定が実践されている。一方, すでに言及したように, CEFR（日本語版 pp.9-10）は「行動中心の考え方は，認知的，感情的，意志的資質と同時に，社会的存在としての個々人が所有し，また使用する特有の才能全てを考慮することになる」と考え,「言語的／非言語的な課題（tasks)」に言及している。しかしこの 3 つ目の柱においてはモノリンガルによる言語行動のみに言及している。そして 1 つ目の柱・2 つ目の柱と同様，なぜそのような限定を行なったのかという論理的な説明は明示的にはなされていない。

5　結論

「3 つの柱」の批判的考察から見えてくる「社会的存在としての学ぶ主体」の人物像は,「一人ひとりが主体的に社会と関わり，それぞれが社会の中に課題を見出し，その解決に主体的に取り組む」人である。その課題には政治的なものも含まれ，一人ひとりが「持っているもの」「使えるもの」を積極的に活用して課題解決に取り組む。そこには人的ネットワークも含まれ「他者と共に，他者と協働して」課題解決に取り組む。「他者と共に，他者と協働して主体的に生きる」ということは他者の多様性を尊重することでもある。そこから浮かび上がる人物像は「主体的に社会と関わり，他者と共に生きていこうとする」人，つまり「市民」のそれである。以上から 2 つの結論を示す。

結論①:「日本語教育の参照枠 報告」が提示する日本語教育は，単なる「日本語の教育」ではなく,「市民性を育てるシティズンシップ教育」であると考えるべきである。批判的姿勢での読みを実践することで，教える立場にある一人ひとりが,「日本語教育の参照枠 報告」の真の意味を自分の力で獲得し，それと向き合うことが重要である。それは「日本語教育の参照枠 報告」が学

習者を「学習者という集合」から「一人ひとりの『社会的存在』」として捉え直しているように（ただし，その実践において排除・限定・矮小化・権威化などが行われていることは見逃してはいけないが），教える立場にある私たちが，自分自身を，「教師という集合の一部」ではなく「一人ひとりの『社会的存在』」として捉え直すことでもある。結論②：「市民性を育てるシティズンシップ教育」を行う教師にも「市民性」が求められるが，充分な市民性を所与のものとして持っている必要はない。CEFR のいう本来の意味での「社会的行為者」としての学習者と共に，「教室」という「多様性に満ちたリアルな社会」で，「共に学び合いながら」は育んでいけばよい。それは，一般的な「教育観」「教師観」が構造的に前提とし，教育実践において「強化」され「再生産」されていく「教師と学習者間の非対称性」，言い換えれば「権力性」「支配−従属関係」を発展的に解消させることにつながる。と同時に，その非対称性の低減や解消が，さらに双方それぞれを「社会的行為者」へと導いていくであろう。

6　提言

最後に，第 27 回ヨーロッパ日本語教師会シンポジウム（2024.8.22-24 開催、於 ハンガリー ・カローリ・ガーシュパール・カルビン派大学）における筆者の口頭発表と本稿の目的を姫野（2005:11）のアナロジーで言えば，その目的は，「日本語教育の参照枠　報告」という用意された規定の恣意性を明らかにしながら，教える立場にある人それぞれの内にもある「所属の学術社会・目標の教育実践に関する恣意的な規定」に自分自身で気づく権利を，一人ひとりの日本語教師に返すことにある。私たち一人ひとりの内に「所属の学術社会・目標の学術社会に関する恣意的な規定」があるはずである。それに自分自身で気づく権利を一人ひとりの日本語教師が行使することが求められている。「模倣する」のではなく「批判的に参照する」こと，そして「自分自身の日本語教育観を脱構築する」ことが，日本語教育に関する政策文書を活用する際の重要な姿勢と方法であろう。

＜注＞

1. https://www.mext.go.jp/a_menu/01_p.htm#inpageLinks5
2. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf
3. https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_02799.html
4. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93705001_01.pdf
5. 第 27 回ヨーロッパ日本語教師会シンポジウムにおける口頭発表と本稿は，香港で開催された「第 13 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム」にて行った口頭発表，名嶋義直（2023）「日本語教育から民主的シティズンシップ教育へ −社会的行為者の視点から−」（2023.11.19 開催，於　香港大学専業進修学院），を加筆・発展させたものである。

＜資料＞

文化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠　報告」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf（2024 年 8 月 19 日）

＜引用文献＞

小柴裕子（2023）「日本語学習者の社会的位置づけについて〜日本語学習者は social agent か〜」『宮崎大学教育学部紀要』第 101 号, pp.11-21. http://hdl.handle.net/10458/0002000054（2024 年 8 月 19 日）

野呂香代子（2009）「1 章　クリティカル・ディスコース・アナリシス」野呂香代子・山下仁（編著）（2009）『［新装版］正しさへの問い　批判的社会言語学の試み』三元社. pp.13-49.

姫野麻利子（2005）「『欧州共通参照枠』における agent と acteur の概念について」『Web リテラシーズ』第 2 巻第 2 号」くろしお出版．pp.11-18. http://literacies.9640.jp/dat/Litera2-2-2.pdf（2024 年 8 月 19 日）

Council of Europe（2001）*Common European Framework of Reference for*

Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.【古島茂・大橋理枝他（訳・編）「外国語教育II 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠」朝日出版. https://www.goethe.de/resources/files/pdf191/cefr31.pdf（2004 年日本語訳，2014 年追補版，2024 年 8 月 19 日）】

Wodak, Ruth. and Meyer, Michael. (eds). (2015). *Methods of Critical Discourse Studies 3rd edition*. London, Los Angeles, New Delhi and Singapore: SAGE.

A Critical Discourse Studies of Policy Documents on Japanese Language Education

: Framework of Reference for Japanese Language Education Report by the Agency for Cultural Affairs

Yoshinao NAJIMA (University of the Ryukyus)

Abstract

This is a Critical Discourse Study on the three pillars of the “Reference Framework for Japanese Language Education Report” by the Japanese Language Subcommittee of the Council for Cultural Affairs (2021): “View learners as social actors,” “Focus on what learners can do with language,” and “Respect diverse uses of Japanese. Referring to Himeno (2005), Koshiba (2023), CEFR Japanese edition (2014), and others, I derived an intertextual interpretation that “social actors” are “people who not only carry out tasks assigned to them but also participate in society on their initiative,” that the action-centered approach “utilizes all individual resources, not just language,” and that “respecting diverse use of Japanese” means “recognizing the relativization and variation of native languages and native speakers. The intertextual interpretations of the above include the following: the action-centered approach “utilizes not only the language but all of the individual's resources,” and “respect for diverse uses of Japanese” means “relativization of native language and native speakers and recognition of variation. The image of the learner that can be read from the report is that of a citizen who proactively engages in society through his or her own will and actions, and the report has the potential to significantly change conventional Japanese language education in terms of what kind of person it nurtures. On the other hand, as a policy document, the report also has a strong authority. Therefore, it is important to deconstruct one's view of Japanese-language education through critical examination, so as not to be guided by superficial readings.

（Translated with DeepL.com free version）

日本語中級学習者の「テイル」の習得

—7 言語話者グループ間の比較—

江口　清子（大阪大学）

要旨

本研究は，日本語のアスペクト形式「テイル」の 2 つの用法である「進行」と「結果の残存」における学習者の習得順序と，母語の影響を検証するものである。従来の「アスペクト仮説」では，学習者の母語にかかわらず「進行」の習得が「結果の残存」よりも早いとされてきたが，母語間の違いについての研究は十分行われていない。

本研究では，I-JAS の「絵描写タスク」で得られた，日本語中級学習者 7 言語話者グループのデータを分析した。その結果，グループ間で言及数に対する「テイル」形使用の割合に有意差が見られた。さらに，「結果の残存」の用法は 4 つのタイプ（1. 存在，2. 不可逆的状態変化，3. 可逆的状態変化，4. 状態）に分類され，母語により習得に差異があることが示唆された。

【キーワード】日本語中級学習者，テイル，アスペクト仮説

1　はじめに

例文（1a）の「遊ぶ」はいわゆる活動動詞で,「テイル」の形で用いた場合，進行の意味に，（1b）の「落ちる」はいわゆる到達動詞で,「テイル」の形で用いた場合，通常は「結果の残存」と呼ばれる意味になる。

（1）　a. 川で子どもたちが遊んでいる。

　　b. 床にお金が落ちている。

進行の意味は，事象の開始時点から終了時点までの任意の一時点を切り出し

て，その事象が継続中であることを表すのに対し，結果残存の意味は，事象の終了とともに状態変化が起こり，その結果状態が継続中であることを表す。どちらも「継続中」の意味であることに違いはないが，動詞が語彙的に持つアスペクトの違いによって，同じ形式であっても，このように異なる意味を表す。このような違いは習得にも影響し，第二言語習得では，結果の残存のテイルは，進行のテイルよりも遅れて習得されることが知られている。

これまでも，特定の言語を母語とする学習者の表現を対象に，数多くの研究がなされてきたが，多くは，「テイル」がうまく使えるか使えないかという形式に着目した母語話者の表現との対照に基づいた分析であった。しかし，外国語教育で重要なことは，学習者の母語の知識を活かすことと，概念に着目して効果的にかつ効率的に学ぶことである。形式は言語固有のものだが，概念は普遍的であるため，概念に着目して分析を行うことで，母語話者と学習者のスキーマ（知識や思考の枠組み）の差異を明らかにすることができる。このため，本研究でも「概念」に着目して分析，考察を行う。

2　先行研究

2.1　日本語のテンス・アスペクト体系

日本語のテンス・アスペクト体系の研究は，「テイル」をつけた時の意味の違いに着目して動詞を継続動詞，瞬間動詞，状態動詞，第四種の動詞の 4 つに分類した金田一（1950）に始まる。奥田（1979）の研究で，テイル形が進行の意味を表すか，結果残存の意味を表すかは動詞が変化の意味を持つか否かに依存するとし，テンス（非過去「スル」vs. 過去「シタ」）×アスペクト（完成相「スル」vs. 継続相「シテイル」）という基本的な図式がまとめられた。

その後，「テイル」についてもさまざまな研究がなされ，（2）に挙げる 5 つのテイルの存在が認められているが，中でも中心的なのは，（2a）の「動作の持続」と，（2b）の「結果の状態」とされている（工藤 1995 他）。

（2）　a. 子どもが公園で遊んでいる。　【動作の持続】

　　b. そこにペンが落ちている。　【結果の状態】

c. この道は曲がっている。　【単なる状態】
d. 漱石はたくさんの小説を書いている。　【パーフェクト】
e. 彼は毎朝ニュースを見ている。　【習慣】

菅谷（2005:42）を一部改変

2.2　「アスペクト仮説」

アスペクトは，このように，言語内でもなかなか捉えにくい概念なので，言語習得においてもしばしば問題になる。「アスペクト仮説」に関する研究は，まずは，母語の習得研究で始まったが，第二言語習得研究にも応用されている（Anderson & Shirai 1994，Bardovi-Harlig 1999，2000，Shirai 2002 他）。そこで観察された傾向をまとめると，次のようになる。

1. 完結相過去形は，まず到達・達成動詞に付加され，後に活動動詞，状態動詞にも使われるようになる。
2. 進行形の使用は，主として活動動詞から始まる。
3. 進行形を誤って状態動詞につけることはほとんどない。

日本語の習得においても，この「アスペクト仮説」を検証する研究が数多くあり，菅谷（2005）が詳細にまとめている。とりわけ重要なのは，アスペクト仮説と母語の関わりが考察された Sugaya & Shirai（2007）である。そこでは，基本的には学習者の母語に関わらず，「進行」＞「結果の残存」で習得されるが，タスクのタイプや学習者の日本語能力の違いや，手続き的知識が十分でないときには母語の影響を受けると結論づけられている。

「テイル」の用法の習得順序に特化した研究もまた数多く行われている（許 1997，2000，2002，黒野 1995，小山 2004，菅谷 2002，砂川 2022，Shirai & Kurono 1998 など）。中でも砂川（2022）は，本研究のベースとなる研究で，本研究で使用するデータのうち，6 つの言語を母語とする中級後半レベルの学習者を対象に絵描写タスクで得られた発話データを調査し，動詞の語彙的なアスペクトの違いによるテイルの正用と誤用の現れ方の違いを分析している。結論として，従来述べられていた習得順序と異なる結果を示す母語話者

グループがあることが指摘されている。

2.3　研究課題

しかし，先行研究ではいずれも形式を中心とした分析が行われており，「転移だけでは誤用をすべて予測することはできない」「学習者が回避のストラテジーを使用した場合，誤用としては観察されない」など，従来の第二言語習得研究で指摘されてきた問題点を克服できていない。

そこで本研究では，認知言語学的な手法での分析を試み，以下の 2 点を明らかにする。

1. 母語話者がテイル形を用いて表出する事象とは何か。
2. 母語話者がテイル形を用いて表出する事象を，学習者はどのように表出するのか。

3　調査 1

調査は 2 段階で行った。いずれの調査も『多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS)』に格納された「絵描写タスク」を使用して集められたデータを用いている（迫田 2020 参照)。

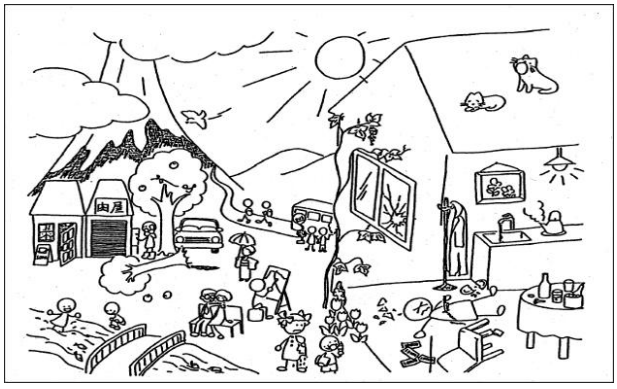


図 1：絵描写タスクの絵パネル（許 1997 に基づく）

3.1　調査方法

まず，調査 1 は，日本語母語話者 50 名分のデータから，母語話者の 50%（25 名）以上が「テイル」で表現していた 12 の事象を抽出した。例えば，

（3）に示す JJJ01-D のデータ[1]（太字は筆者による）からは，（4）に挙げた 5 つを「テイル」で表現したデータとしてリストした。

（3）えーっと，まあや，あの，家が，一軒ありまして〈はい〉，で，屋根の上では，**猫が**なんか**眠そうに**〈うん〉，**しています**
でうちの中ーでは，何（なん）でしょうなんか，**人が倒れていまして**〈はいはい〉，でなんかあの，何（なん）でしょうなんか，周りに**お皿が割れてたり**とか〈んー〉，**椅子も倒れてたり**とか〈んー〉，なんか，お金もなんか，散乱したりとか〈うんうん〉，なんかすごく大変そう〈ん〉，ですで，えー，で，窓，の外から〈はい〉，その（連体詞）様子を，見ている人が〈ん〉，いまして〈ん〉，なんかちょっと心配そうに〈ん〉，あのー{咳}，ちっちゃな子供と{咳}，**お姉さんと**，**弟が**，と思うんですけど〈はい〉，なんか心配そうに**中を**，**見ています**

（4） a. 猫が眠そうにしています
b. 人が倒れていま（す）
c. お皿が割れて（たり）
d. 椅子も倒れて（たり）
e. お姉さんと弟が中を見ています

なお，「お金も散乱し（たり）」は「してたり」ではないため，「テイル」での表現としてはカウントしなかった。また，「窓の外からその様子を見ている（人）」は言い直していると判断し，言い直した後の表現（お姉さんと弟が中を見ています）を採用している。

3.2 調査結果

そうしてリストしたデータの中から，母語話者の 50%以上に相当する 25 人が「テイル」で表現した事象を抽出した。表 1 に示す通り。

表 1：母語話者の 50%以上が「テイル」で表現した事象

	言及者数	割合（%）
1 人が死んでいる	50	100%
2 窓が割れている	48	96%

3	やかんが沸いている	46	92%
4	子どもが遊んでいる	45	90%
5	カップルが座っている	44	88%
6	木が倒れている	44	88%
7	人が絵を描いている	39	78%
8	椅子が壊れている	39	78%
9	水が出ている	36	72%
10	人が電話している	33	66%
11	お金が落ちている	32	64%
12	電気がついている	29	58%

4　調査 2

4.1　調査方法

次に調査 2 では，教室環境の中級前半（J-CAT151～200）の日本語学習者，計 152 名分のデータを使用した。調査対象者の内訳は表 2 に示す通り。

表 2：調査 2 の対象者内訳

母語	インドネシア語	ハンガリー語	英語	ベトナム語	中国語	フランス語	スペイン語
人数	26	18	18	25	20	28	17
J-CAT 平均	172.3	177.9	175.8	177.0	182.0	170.3	170.3
SPOT 平均	60.4	63.3	59.2	54.4	66.5	61.9	60.4

調査 1 で抽出した 12 の事象について，学習者が言及していたか，また，言及していた場合はどのような語彙や形式を用いたのかを調査した。例えば，HHG04-D のデータから抽出した（5）に示す表現について，「1.人が死んでいる」事象への言及ありとし，（6）のように分析した。

（5）　えー，人，が，えー，います

えー，でもー〈うん〉，えー，ん，**その**（連体詞）**人は**〈うん〉，えっと，え，**殺した**，**人**，〈お〉**です**，

（6）　言及形式：名詞修飾，使用語彙：殺す，使用形式：タ

4.2　調査結果

4.2.1　言及の有無

各事象への言及の有無については，表 3 で示すように，事象によって有意差が見られた（x^2= 291.386，df=11，p<.01，*Cramér's V*= 0.400）[2]。

表 3：各事象への言及の有無

	インドネシア語	ハンガリー語	英語	ベトナム語	中国語	フランス語	スペイン語	平均
1 人（死）	73.1%	100.0%	100.0%	68.0%	80.0%	78.6%	94.1%	82.9%
2 窓	76.9%	66.7%	83.3%	72.0%	75.0%	64.3%	88.2%	74.3%
3 やかん	19.2%	33.3%	16.7%	20.0%	30.0%	32.1%	35.3%	**26.3%**
4 子ども	84.6%	94.4%	77.8%	84.0%	75.0%	82.1%	94.1%	84.2%
5 カップル	73.1%	77.8%	66.7%	64.0%	55.0%	60.7%	41.2%	63.2%
6 木	76.9%	55.6%	44.4%	60.0%	70.0%	42.9%	82.4%	61.2%
7 人（絵）	73.1%	83.3%	66.7%	88.0%	60.0%	78.6%	94.1%	77.6%
8 椅子	57.7%	44.4%	38.9%	28.0%	75.0%	42.9%	70.6%	50.0%
9 水	46.2%	16.7%	16.7%	4.0%	55.0%	3.6%	41.2%	**25.0%**
10 人（電話）	42.3%	72.2%	33.3%	28.0%	55.0%	60.7%	64.7%	50.0%
11 お金	46.2%	50.0%	33.3%	24.0%	45.0%	25.0%	35.3%	**36.2%**
12 電気	73.1%	44.4%	33.3%	40.0%	65.0%	50.0%	76.5%	54.6%
平均	61.9%	61.6%	50.9%	48.3%	61.7%	51.8%	68.1%	

4.2.2 テイル形での表現

次に，言及された事象のうち，テイル形を用いて表現されているかどうかについて調べたところ，まず，事象別に見てみると，表 4 のように，有意差が見られた（x^2= 148.082，df =11，p <.01，*Cramér's V*= 0.377）[3]。

表 4：テイル形の使用（事象別）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
平均	**14.3%**	**23.0%**	37.5%	57.8%	49.0%	**17.2%**	55.1%	**19.7%**	50.0%	63.2%	**14.5%**	45.8%
「テイル」あり	18	26	15	74	47	16	65	15	19	48	8	38
「テイル」なし	108	87	25	54	49	77	53	61	19	28	47	45

また，テイル形の使用について学習者の母語別に見てみると，表 5 のように，有意差が見られた（x^2= 348.271，df =6, p <.01，*Cramér's V*= 0.215）[4]。

表 5：テイル形の使用（学習者の母語別）

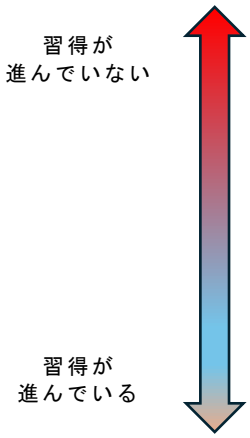
	インドネシア語	ハンガリー語	英語	ベトナム語	中国語	フランス語	スペイン語
平均	21.7%	27.4%	36.2%	43.1%	44.3%	48.7%	49.1%
「テイル」あり	41	35	43	57	59	83	71
「テイル」なし	152	98	67	88	89	91	68

5 考察

言及とテイル形の使用の関係をまとめると表 6 のようになる。テイル形の使用が有意に少なかった 5 つの事象の中でも，〈人が死んでいる〉〈窓が割れ

ている〉の 2 つについては，言及自体は多かったことは注目に値する。〈人が絵を描いている〉〈子どもが遊んでいる〉の 2 つが，言及もテイル形の使用も有意に多かったこととは対照的である。

表 6：事象へ言及とテイル形の使用（習得難易度順）



		言及の有無	テイル形の使用
1	人が死んでいる	＋	－
2	窓が割れている	＋	－
6	木が倒れている		－
8	椅子が壊れている		－
11	お金が落ちている	－	－
12	電気がついている		
3	やかんが沸いている	－	
9	水が出ている	－	
5	カップルが座っている		(＋)
10	人が電話している		＋
7	人が絵を描いている	＋	＋
4	子どもが遊んでいる	＋	＋

5.1　習得が進んでいないと考えられるもの

実際の例とともに順番に見ていくと，〈人が死んでいる〉〈窓が割れている〉の 2 つは，(7) で示すように，結果状態としてではなく，事象として描写される傾向にあることがわかった。

(7)　a. あー家の中にあー，へ，人はたぶん，死にました　（EGB01）

b. 窓は，壊れ，てしまいました　（CCT08）

この 2 つの事象の共通点は，状態変化の中でも不可逆的だということである。

それに対して，〈木が倒れている〉〈椅子が壊れている〉事象については，言及は〈人が死んでいる〉〈窓が割れている〉ほど多くなかった。これらは，修復可能，つまり可逆的な状態変化ということができ，(8b) のように「過去の事象」＋「現在の状態」の 2 つに事象を分割した表現も見られた。

(8)　a. 木が，一つー下にー，うーん，落ちている　（FFR08）

b. 椅子，割れた，床に，あります　（SES24）

〈お金が落ちている〉はそもそも言及も少なく，言及された場合も，「落ちる」の部分を表出せず，(9) のように「存在」の表現である傾向が見られた。

(9)　お金はたくさん，たくさんあります　（IID45）

5.2　比較的習得が進んでいると考えられるもの

次に，比較的習得が進んでいるように見える 3 つの事象，〈電気がついている〉〈やかんが沸いている〉〈水が出ている〉について検討する。これらそもそも言及自体少ない傾向にあり，習得が進んでいるとは言い切るのは早計である可能性がある。表出されたものを分析すると，テイル形は比較的使われているが，（10）に示すように，動詞の選択に誤りがある表現が多く見られるからである。

（10） a. てんき（電気）はーあけています　（CCS41）
b. 水がー，出てー，水が，で，て，しまいました　（IID16）
c. お湯がー，あ，あー，あ，んー，んー，に，ています？　（FFR53）

これら 3 つの事象に共通する点は，他の言語で「状態変化」の部分は表現されず，作用の継続として表現されるという点である。

5.3　習得が進んでいると考えられるもの

最後に，習得が進んでいると考えられるものは，典型的な動作の進行の事象の表現で，先行研究で指摘されている通りの結果であった。〈座っている〉は，動作の進行ではないが，〈電気がついている〉〈やかんが沸いている〉〈水が出ている〉と同様，他の言語で「状態変化」は表現されない点が共通しており，かつ学習の過程で学習者が遭遇する頻度が高いと考えられる。

（11） a. 川には，二人子供が遊んでいました　（IID01）
b. 絵を，かけ，かき，書いている人もありまーす　（VVN30）
c. 男の人は電話をかけています　（SES32）
d. 二人が，川の，隣で，座っています　（EGB08）

ただし，表 7 で示すように，容易であるとされるこれらの習得も，さほど進んでいない母語話者グループ（インドネシア語，ハンガリー語）もある。インドネシア語には進行形を表すための助動詞は存在するが，その使用は義務

的ではなく，また，ハンガリー語には進行形を表すための動詞形態は存在しないことから，両言語の母語のアスペクト形式が影響していると考えられる。

表 7：テイル形での表出が有意に多かった事象（母語話者別）

	日本語	インドネシア語	ハンガリー語	英語	ベトナム語	中国語	フランス語	スペイン語
4 子ども	91.1%	**27.3%**	**29.4%**	71.4%	66.7%	66.7%	65.2%	87.5%
7 人（絵）	92.3%	**26.3%**	53.3%	91.7%	63.6%	50.0%	50.0%	62.5%
10 人（電話）	97.0%	54.5%	53.8%	50.0%	57.1%	72.7%	76.5%	63.6%
5 カップル	70.5%	**36.8%**	**14.3%**	75.0%	37.5%	54.5%	70.6%	71.4%

6 まとめ

以上，本研究で明らかになったことは以下の 3 点にまとめることができる。1）従来「結果の残存」とひとまとめにされていた事象は，少なくとも 4 つのタイプ（存在，不可逆的状態変化，可逆的状態変化，作用の継続）に分けられ，習得の順序も異なる，2）動詞の選択が難しい場合があり，概念に着目した分析が重要である（＝形式に着目した分析では観察されない事実がある，3）学習者の母語はかなり強く影響し，特にアスペクト表出に義務的な形式を持たない言語の場合は習得が遅れる。

なお，本研究ではテイル形の使用についてのみを調査したため，今後，テンスとの関わりが検証できるような調査が必要である。また，習得順序のさらなる解明のためには，他のレベルの学習者の表現でも同様の検証が必要であるし，母語の影響との関わりを考察するためには，各学習者の母語の表現，および日本語母語話者の，他言語の学習者の表現の検証も必要である。これらを今後の課題としたい。

＜注＞

1. 紙幅の都合上，描写に関わらない表現（挨拶等）や調査者の発話は割愛して掲載する。以下同様。

2. 調整後の残差分析の結果，事象 1, 2, 4, 7 への言及が有意に多く（1: $Radj$=6.705, p<.01; 2: $Radj$=4.479，p<.01; 4: $Radj$=7.047, p<.01; 7: $Radj$=5.335，p<.01），事象 3，9，

11 への言及が有意に少ない（3: *Radj*=-8.017，*p*<.01; 9: *Radj*=-8.359，*p*<.01; 11: *Radj*=-5.449，*p*<.01）ことがわかった。

3. 調整後の残差分析の結果，事象 4，5，7，10 への言及でのテイル形の使用が有意に多く（4: *Radj*=5.115，*p*<.01; 5: *Radj*=2.472, *p*<.05，7: *Radj*=4.234, *p*<.01; 10: 4.834, *p*<.01），事象 1, 2, 6, 8, 11 への言及でのテイル形の使用が有意に少ない（1: *Radj*=-5.704，*p*<.01; 2: *Radj*=-3.334，*p*<.01; 6: *Radj*=-4.205，*p*<.01; 8: *Radj*=-3.294，*p*<.01; 11: *Radj*=-3.590，*p*<.01）ことがわかった。

4. 調整後の残差分析の結果，フランス語，スペイン語母語話者の「テイル」形の使用が有意に多く（フランス語母語話者：*Radj*=3.098，*p*<.01；スペイン語母語話者：*Radj*=3.600，*p*<.01），インドネシア語，ハンガリー語母語話者の「テイル」形の使用が有意に少ない（インドネシア語母語話者：*Radj*=-5.119，*p*<.01；ハンガリー語母語話者：*Radj*=-2.812，*p*<.01）ことがわかった。

＜引用文献＞

奥田靖雄（1977）「アスペクトの研究をめぐって―金田一段階―」［奥田靖雄（1985）『ことばの研究・序説』むぎ書房．に再録］

許夏珮（1997）「中・上級台湾人日本語学習者による「テイル」の習得に関する横断的研究」『日本語教育』95, pp.37-48.

許夏珮（2000）「自然発話における日本語学習による「テイル」の習得研究―OPI データの分析結果から―」『日本語教育』104, pp.20-29.

許夏珮（2002）「日本語学習者によるテイタの習得に関する研究」『日本語教育』115, pp.41-50.

金田一春彦（1950）「国語動詞の一分類」［金田一春彦（編）（1977）『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房．に再録］

工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテクスト』ひつじ書房.

黒野敦子（1995）「初級日本語学習者におけるテイルの習得について」『日本語教育』87, pp.153-164.

小山悟（2004）「日本語のテンス・アスペクトの習得における普遍性と個別性

—母語の役割と影響を中心に—」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育：日本語を対象として』くろしお出版，pp.415-436.

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』くろしお出版，pp.2-13.

菅谷奈津恵（2002）「第二言語としての日本語のアスペクト習得研究概観:「動作の持続」と「結果の状態：のテイルを中心に（第 1 章 文法形式と機能の習得と使用)」『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月増刊特集号 70-86.

菅谷奈津恵（2005）「日本語のアスペクト習得に関する研究の動向」『言語文化と日本語教育』pp.39-67.

砂川有里子（2022）「テイルの習得に与える母語の影響—動詞の語彙的アスペクトに着目して—」『日本語教育連絡会議論文集』34. http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun/2021019.pdf（2024 年 8 月 17 日）

Andersen, R.W. & Shirai, Y. (1994) Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.

Bardovi-Harlig, K. (1999) From morpheme studies ot temporal semantics: Tense-aspect research in SLA. *Studies ni Second Language Acquisition*, 21, 341-382.

Bardovi-Harlig, K. (2000) Tense and aspect ni second language acquisition: Form, meaning, and use. *A supplement to Language Learning*, 50, 341-382.

Shirai, Yasuhiro (2002) The aspect hypothesis in SLA and the acquisition of Japanese. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 5, 42-61.

Shirai, Yasuhiro & Kurono, Atsuko (1998) The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning: a quarterly journal of applied linguistics*, 48(2), 245-279.

Sugaya, Natsue and Shirai, Yasuhiro (2007) “The Acquisition of progressive and resultative meanings of theimperfective aspect marker by L2 Learners of Japanese: Transfer, universals, or multiple factors?” *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 1-38.

Acquisition of *-teiru* by Intermediate Japanese Learners
: A Comparative Study Across Seven Language Groups

Kiyoko EGUCHI (Osaka University)

Abstract

This study examines the acquisition of the two primary uses of the Japanese aspectual form *-teiru*—"progressive" and "result (state) continuation"—and investigates how learners' L1 influence this process. According to the Aspect Hypothesis (Shirai & Kurono, 1998), learners generally acquire the "progressive" use earlier than the "result (state) continuation" use, regardless of their L1. However, research has not thoroughly examined how this acquisition varies among learners from diverse L1 backgrounds. This study addresses that gap by analyzing data from seven L1 groups to explore the influence of L1 on the acquisition of *-teiru*.

Data were collected using the I-JAS picture description task, which tracks learners' use of *-teiru*. Participants included 50 native Japanese speakers (J-L1) and 152 intermediate-level learners from seven L1 backgrounds: Chinese, Vietnamese, Indonesian, English, Hungarian, Spanish, and French. The study identified 12 events frequently expressed with *-teiru* by more than 50% of J-L1s and analyzed whether learners mentioned these events, as well as the vocabulary or forms they used.

The results showed no significant differences in event mention rates across L1 groups, but the percentage of *-teiru* usage varied. Spanish and French learners used -teiru at higher rates, while Indonesian and Hungarian learners used it less. Additionally, the "result (state) continuation" meaning of *-teiru* could be categorized into four types: existence, irreversible state change, reversible state change, and state. The study revealed that learners from different L1 backgrounds expressed these types differently, indicating that L1 influences the acquisition stages of *-teiru*.

翻訳理論としての「やさしい日本語」

―複言語・複文化主義を意識した言語教育への扉―

アズカラテ＝ムエス・マルティン（サラマンカ大学）

要旨

本稿では,「やさしい日本語」を一種の翻訳理論として位置付けてみる。翻訳理論としての「やさしい日本語」の特徴としては,「同一言語内翻訳」という性格を持ち,「スコポス理論」と関係があり,「第三の空間」としての役割を担っていることを提案する。これらの諸特徴を実践の面で検証する目的で，日本各地域の自治体の公式サイトに掲載された原文と，その「やさしい日本語」版との対照分析を，翻訳テクニックや訳文の成立に着目して行った。結果の考察を通じて,翻訳理論としての「やさしい日本語」の在り方を確認し,「やさしい日本語」への言い換えを一種の「トランス・ランゲージング」として見なした上で，複言語・複文化主義を意識した日本語教育への示唆を 2 点提供する。

【キーワード】「やさしい日本語」，翻訳学，対照分析，トランス・ランゲージング

Keywords: easy Japanese, translation studies, contrastive analysis, translanguaging

1　はじめに

「外国人」を対象とした「やさしい日本語」（岩田 2013）は，1980 年代後半に登場した「簡約日本語」や 1995 年の阪神淡路大震災をきっかけとして考案された「減災のためのやさしい日本語」から徐々に変化してきた（岩田 2013, 宇佐美 2019）。現在では多岐にわたる分野において，災害時のみならず，平時での情報提供のためのものとして認識されている（庵 2016，2022）。しかし，

最近では，特に専門家から非専門家へのコミュニケーションにおいて，外国人だけではなく，日本人（岩田 2013，高木 2019，庵 2022）ひいては誰にとっても（菊池 2019，オストハイダ 2019）分かりやすい日本語の重要性が認識されはじめ，庵（2022）も「やさしい日本語（Easy Japanese)」と「プレイン・ジャパニーズ（Plain Japanese)」とを，独立して存在すべきものとして分けて提案している。即ち，一定以上の言語能力を持った非母語話者も難なく理解できる「プレイン・ランゲージ（Plain language)」と，特定の言語的ニーズを抱くこと若しくは特定の言語的困難性に直面することが多い,（知的障害者や言語能力が未だに不十分な非母語話者のような）特定の言語使用者集団のために情報保障の観点から特別に創られた言語変種としての「イージー・ランゲージ（Easy language)」，この 2 つの違い（Maaß 2020）が注目を集めているのである。

近頃の「やさしい日本語」批評的研究でも「日本人」や「外国人」,「母語話者」のような規範が脱構築（Iwasaki 2022）され，むしろ「さまざまな背景を持ち，コミュニケーションに関してもさまざまな能力とニーズを抱く人々」（オストハイダ 2019:94）が社会を構成すると主張されている。このような批評との共通点の多いものには，言語ではなく個々人の「言語レパートリー」を中心とする複言語主義や個別命名言語ではなく話者一人一人の「単一言語システム」や「多モダリティでのランゲージング」を重視するトランス・ランゲージング（加納 2016，湯川・加納 2021）の研究が挙げられる。

先行研究では,「やさしい日本語」への書き換えが「翻訳行為」として捉えられることは少なくない（庵 2016，2019，2022，岩田 2013，菊池 2019，高木 2019)。にもかかわらず,「やさしい日本語」を翻訳学から捉える研究は未だに少ない。そこで，この論文では「やさしい日本語」の理論的及び実践的な特徴の中から，翻訳（学）と最も共通していると思われる部分を抽出した上で，「やさしい日本語」を一種の翻訳理論として位置付けてみる。それを通じて，「やさしい日本語」への言い換えを一種の「トランス・ランゲージング」（加納 2016，湯川・加納 2021）として見なし，複言語・複文化主義を意識した日

本語教育のさらなる進展に貢献したい。

2　翻訳理論としての「やさしい日本語」

本稿では，先行研究の多々ある側面から，平時での情報提供のための「やさしい日本語」をめぐる共通認識のみを扱い,「減災のためのやさしい日本語」は対象外とする。

2.1　「同一言語内翻訳」としての「やさしい日本語」

「同一言語内翻訳」とは，特定の言語の位相や変種の間で行われる翻訳を指す（Zethsen 2024)。例えば，古典文学の現代語訳である。「やさしい日本語」も，理解に支障が出ると思われる日本語から，そうでない日本語への翻訳である以上,「同一言語内翻訳」に当たると思われる。同一言語内翻訳としての「やさしい日本語」には,「忠実な複製」と「変更」の 2 つの側面がある。前者は，類義語や言い換えでもって，原文の情報を別のことばを使って伝えるという情報提供（庵 2016）の側面に該当する。当然ながら情報提供は，場合により多少の差こそあれ，原文との「等価（equivalence)」を前提としている。後者に関しては,「やさしい日本語」への翻訳の過程で，原文全文を忠実に書き換えるのではなく，相手の立場に立ってわかりやすさを優先（庵 2016）し，写真やイラストの添加，情報の加除（高木 2019）等の加工を施すことが勧められている。このような変更や調整は，本来想定されていた読み手と，想定される訳文の読み手との間に存在する，文化・知識等の差異（高木 2019，Zethsen 2024）を最低限に抑え，コミュニケーションを成立させるためのものと見なされる。

Maaß（2020）の研究では,「プレイン・ランゲージ（Plain language)」と「イージー・ランゲージ（Easy language)」は「同一言語内翻訳」として認識されている。また，その本質から，プレインよりもイージーなことばの方が圧倒的に理解しやすいように創られているため,「プレイン・ランゲージ」と比べて,「イージー・ランゲージ」の方が情報の加除や文章の再構成（Maaß 2020）

が多いと思われる。これは，上で論じた，いわゆる「変更」の側面に当たる。

2.2 「マインドとしてのやさしい日本語」と「スコポス理論」

平時における「やさしい日本語」の研究で重視されてきた「マインドとしてのやさしい日本語」（庵 2019）は，機能主義的翻訳理論である「スコポス理論」との共通点が多いと言える。「マインドとしてのやさしい日本語」では，予め決められた技術や対処法よりも，特定の文脈で最も効果的と思われる伝え方を自らが考え出す心構えの方が重要である（庵 2019，宇佐美 2019，栁田 2019）とされている。一方で，「スコポス理論」では，ただ単に「忠実性」にも「変更」にも拘泥せず，訳文がターゲットの文脈で果たすべき役割が最重要考慮要素とされており，その役割遂行のために「忠実性」と「変更」の間を自由自在に行き来することになる（Munday 2008）。

「マインドとしてのやさしい日本語」が働きかけている以上，訳文の最終機能が翻訳の方針を決めている。その最終機能とは，殆どと言っていいくらいの比率で，情報をわかりやすく広く伝える（Zethsen 2024）ことであるが，その目的達成のためでさえあれば，省略や加筆，意訳をしたり，読み手の目線で情報を整理し優先順位を改めたり，原文の構成や体裁を変えたりするという「変更」（高木 2019，菊池 2019，Maaß 2020）は許される。しかし，上で見てきたように，「やさしい日本語」には，原則として逐語訳を避けながらも，原文の情報を伝えるという「忠実な伝達」の側面もあるからこそ，例えば，専門用語なしで専門的な話をする難しさ（森 2013）を考慮して，専門用語を専門用語のまま，場合によっては説明を付けて使うという，direct transfer（Zethsen 2024）の移植も，実は行われてもおかしくない。

2.3 「第三の空間」と「やさしい日本語」

最後に，「やさしい日本語」に「第三の空間」としての翻訳的機能も備わっていると主張したい。「第三の空間」とはもともと Bhabha 提唱の概念で，ポストコロニアル翻訳学（Munday 2008）では，帝国と植民地との関係を，そし

てポストコロニアル文学自体をも翻訳の観点からハイブリッドなものとして捉える際に使用される。

「やさしい日本語」も「第三の空間」として捉えることができるのは，「やさしい日本語」の文章を産出する側とそれを受け取る側と，両方が妥協や努力をする（庵 2016，2022）必要性があることから，結果的に文化的にも言語的にもハイブリッドな「空間」が出来上るからである。また，健常者の「母語話者」（加納 2016，湯川・加納 2021）ですらも決して「常識」が 1 つしか存在しないわけではなく，流動的である（菊池 2019）ように，多様な話者の多様な「常識」（高木 2019，Zethsen 2024）にも対応しなければならないのもまた「やさしい日本語」なのである（詳しくは「4 結果と考察」を参照されたい）。この「第三の空間」の機能に着目した研究として，接触場面と関連付けて「やさしい日本語」の「フォリナー・トーク（foreigner talk）」としての性格を分析したもの（栁田 2013，Iwasaki 2022），「やさしい日本語」を「地域社会の共通言語」として位置付けるもの（庵 2016，2022）等々が存在する。

3　分析の対象と方法

前節では，「やさしい日本語」を翻訳理論として位置付けて，その特徴としては，「同一言語内翻訳」という性格を持ち，「スコポス理論」と関係があり，「第三の空間」としての役割を担っていることを提案した。これらの諸特徴を実践の面で検証する目的で，Zethsen（2024）の研究を参考にしながら，日本各地域の自治体（大阪市，京都市，神戸市，千葉市，つくば市，名古屋市，広島市，盛岡市，横浜市）の公式サイトに掲載された原文と，その「やさしい日本語」版との対照分析を，翻訳テクニックや訳文の成立に着目して行った。日本各地域の自治体のサイトを研究対象にした理由は，自治体のサイトの「情報」としての価値が大きいこと（森 2013）や，自治体のサイトにおける「やさしい日本語」訳文が包括性と多様性の可視化の上で一役を買っていること（Maaß 2020）等にある。

4　結果と考察

分析対象のサイトのうち，8 つでは，サイトの右上の「やさしい日本語」ボタンを押すと，外国人向け情報提供専用の「やさしい日本語」セクションへアクセスできていた。このようなセクションは，外国人向けではない元々のサイトの構成をある程度再現しており，「手続き」「子育て」「文化」等の項目から成っていることが多かった。元々のサイトの記事の中から，「やさしい日本語」の読み手にとって最も重要性が高いと思われるものをピックアップし，それらをよりわかりやすいものに「同一言語内翻訳」して，適宜構成や配置，情報量等を「変更」しながら提供するのが趣旨であると考えられる。

特筆すべきは，つくば市のサイトにおける「やさしい日本語変換」ボタンである。つくば市のサイトにも，外国人向け情報提供専用の「やさしい日本語」セクションはあったが，これは，用語の解説や情報の加除も多く，どちらかというと「同一言語内翻訳」の「変更」の側面に近かった。その反面，「やさしい日本語変換」ボタンは，サイトのどのページをも瞬時に「やさしい日本語」に書き換えて表示することを可能にしており，そしてその意味において「同一言語内翻訳」の「忠実な複製」の側面に近く，また「プレイン・ランゲージ」（Maaß 2020，庵 2022）の活用例とも言えるのかもしれない。

「同一言語内翻訳」については，「やさしい日本語」訳文のうち，複数の原文からの情報の組み合わせから成っているものも多かった。例えば，名古屋市サイトの高齢者及び障害者に関する「やさしい日本語」ページは，高齢者に関する原文と，障害者に関する原文と，複数の情報源があっての「やさしい日本語」訳文となっていた。この書き換え方の意図は，関連するテーマやサービスの情報を 1 つのページにまとめることで，情報の入手を簡単にすることにあると考えられる。一方で，広島市のサイトも外国人向け情報提供専用の「やさしい日本語」セクションがあったが，その中のリンクの大半は『外国人市民のための生活ガイドブック』へのリンクであり，このガイドブックも元々外国人向けではないサイトに掲載された情報の一部を，「変更」しながら「同一言語内翻訳」した文書となっていた。

分析対象の「やさしい日本語」訳文は，「情報をわかりやすく広く伝える」（Zethsen 2024）という最終機能遂行のため，読み手への配慮としての文章の再構築や情報の加除が確認できた。「スコポス理論」においてと同様，「やさしい日本語」訳文では，文章の最終役割から考えて，メインテーマについての知識がまだ浅い読み手にとっては余計と思われる情報の削除や，写真や解説の添加（盛岡市のゴミに関する「やさしい日本語」ページ，千葉市の戸籍に関する「やさしい日本語」ページ，横浜市の水道料金の改定に関する「やさしい日本語」ページ）等，様々な翻訳技法が見られた。

しかし，「情報をわかりやすく広く伝える」（Zethsen 2024）という最終機能遂行のためには，原文の「変更」のみならず，何かしらの「忠実な伝達」もなければ，原文の情報を伝えているとは言い難いわけである。そこで，「わかりやすさ」という役割を果たすためには，専門用語を完全に簡単なことばに置き換えて説明した方が難しい（森 2013）と判断し，専門用語を専門用語のまま使い，しかしそれでいて説明を付け加えるという，direct transfer（Zethsen 2024）のテクニックも，「忠実な伝達」の一環として見られた。例は多々あるが，千葉市の戸籍に関する「やさしい日本語」ページにおける「婚姻届」「離婚届」「住民票」等の用語の使用もこれに該当する。

本節の以上の話は決して「同一言語内翻訳」に限った話ではなく，異言語間・異文化間翻訳にも頻繁に見られる特徴が「同一言語内翻訳」にも当てはまること（Zethsen 2024）を示めすものとなっている。

最後に，分析対象の「第三の空間」としての役割を考える。「やさしい日本語」訳文には，ただ単に文章をより理解しやすいことばに置き換えているだけではなく，文化的仲介の機能を果たすものも多かったのである。例えば，盛岡市と千葉市の戸籍に関する「やさしい日本語」ページには，原文と比較して，想定される読み手が外国人だからこその情報の添加（戸籍は日本人のもので，外国人は日本で戸籍がない）や，日本文化に根付いた考え方や概念（「戸籍」や「世帯」）についての説明が見られた。さらに，千葉市の戸籍に関する「やさしい日本語」ページには，原文にはなかった情報として，外国人保

護者に新しく生まれた子どもの在留資格についての情報も掲載されていた。つまり，一部の「やさしい日本語」訳文には，「翻訳」という過程の中で生まれた，文化と文化との架け橋になり，相互理解を促す「第三の空間」としての役割が存在すると言えよう。

5　複言語・複文化主義を意識した日本語教育への示唆

本節では，翻訳理論としての「やさしい日本語」が，複言語・複文化主義を意識した日本語教育に寄与できる 2 点について考察する。

1 点目は，複言語主義において，個人の中の「言語」や「文化」という概念が，常に流動的（加納 2016，湯川・加納 2021）であるように，翻訳としての「やさしい日本語」でも，日本語や日本文化が，固定的なものではなく，翻訳可能・変化可能なものであるという示唆である。即ち，日本語とは，絶対的に難しくて日本人以外の人には理解しにくい言語ではなく，難しい表現をする場合もあるが，そのような表現が簡単なことばに置き換え可能な言語であるという示唆である。このことからは，各言語，社会，文化，個人の多層性（オストハイダ 2019，菊池 2019）に目を向ける必要があることも分かるし，日本語や日本文化が通時的な本質を持たないことも分かる。

「やさしい日本語」を取り入れた日本語教育に対する批判に，「やさしい日本語」を教えることが，外国人学習者が学ぶべき日本語の基準を勝手に決めることになる（Ito&Tokarev 2021，Iwasaki 2022）というものがある。しかし，平時における「やさしい日本語」は元々，外国人学習者が身につけるべき日本語能力を決定的に定めるためではなく，コードの制限にもかかわらず森羅万象を表現する（庵 2016，2019）ために考案されたものである。その意味においても「やさしい日本語」は，「私」のものでも「あなた」のものでもない，コミュニケーションの「第三の空間」を提供している。人間ならだれでも必要になることがある「翻訳」だからこそ，翻訳としての「やさしい日本語」は，外国人のためのものだけではなく，だれにとっても便利なもので，また「母語話者」や「健常者」（庵 2019）のような既成概念を脱構築（オストハイ

ダ 2019，湯川・加納 2021，Iwasaki 2022）する力が宿っている。

2 点目は，「言語的本質主義」とは一線を画すような日本語教育のさらなる強化である。日本語はその本質から「難しい」（オストハイダ 2019）や「翻訳不可能である」等の，エスノセントリックな考え方とは裏腹に，翻訳理論としての「やさしい日本語」は，ことばとは，常時翻訳可能なものであるというのが基本的な考え方で，「同一言語内翻訳」や写真等の「多モダリティでのランゲージング」（加納 2016，湯川・加納 2021）の形で実践に移されている。ちょうど動的バイリンガリズムやトランス・ランゲージングでは「状況に合わせて必要な言語要素の選択ができるため，モノリンガル的な言語使用が必要とされる場面ではそれが可能である」（加納 2016:5）ように，翻訳としての「やさしい日本語」には，「マインドとしてのやさしい日本語」の形で「スコポス理論」の適用が見られ，相手が「やさしい日本語」を必要としない（Iwasaki 2022），あるいは「やさしい日本語」の使用により何かしらの差別になりかねない（Maaß 2020）場合は，「やさしい日本語」を最低限に抑えることも，翻訳理論としての「やさしい日本語」では可能である。

加納（2016:13-14）は，トランス・ランゲージングを用いた授業では，「学習者自らの考えを言語化して表明し，他の学習者と意見交換するためのトランスレーション」が重要であると述べており，「モノリンガル規範のもとでは自らの発信力を発揮しきれなかった学習者が」，このようなトランスレーションを通して，「自らの「声」を取り戻し，フィードバックを得ることでさらに思考と理解を深め」ることができるとしている。「個別命名言語」（湯川・加納 2021）に限らず，標準的な母語話者並みの言語運用能力もモノリンガル規範の 1 つになり得る（庵 2016，2022）とすれば，翻訳ないしはトランス・ランゲージングとしての「やさしい日本語」を日本語教育に取り入れることは，学習段階や学習速度，個人のニーズ等にも対応するための，もう 1 つの方略になり得るのではないだろうか。加納（2016:15）も「トランス・ランゲージングが無秩序な言語混用を単純に容認しているわけではな」く，「コミュニケーション上の方略が託されており，場面や状況に即した理由と目的がある」

と強調しているように,「やさしい日本語」にも，文化・知識等の差異（高木 2019，Zethsen 2024）を超えるための，場面や状況に即した翻訳及び学習方略（加納 2016）としての価値が見いだせるのではないだろうか。

6　まとめと今後の課題

この論文では,「やさしい日本語」に翻訳理論及び翻訳実践としての側面が両方存在することを確認し,「やさしい日本語」への翻訳を一種の「トランス・ランゲージング」（加納 2016，湯川・加納 2021）として見なすことができるという結論に至った。この結果は，必ずしも「やさしい日本語」に限らず，どの言語にも当てはまる「イージー・ランゲージ（Easy language）」（Maaß 2020）全般を複言語・複文化主義的なレパートリーの中の重要な方略として認識している Ito&Tokarev（2021）や Iwasaki（2022）の論文でも示唆されていた。今回の結果を日本語教育及び日本語翻訳学の分野のさらなる進展に繋げるに際しての今後の最大の課題は，翻訳理論としての「やさしい日本語」の有用性を確認していくことにあると思われる。なお，以上の考察は,「やさしい日本語」ないしは日本語教育の実態に対して,「本来然るべき姿」を訴える，規範的な趣旨のものではない。あくまでも,「翻訳」という観点からの，一つの学際的な提案にすぎない。

＜資料＞

研究に使用したコーパス

https://docs.google.com/document/d/1LKiUzriuP4DgVJmSHzG53sUYZ5HCPJ8LJ3xv6fhHQIU/edit?usp=sharing（2024 年 9 月 26 日）

＜引用文献＞

庵功雄（2016）『やさしい日本語―多文化共生社会へ』岩波新書.

庵功雄（2019）「マインドとしての〈やさしい日本語〉―理念の実現に必要

なもの」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編著）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』（pp.1-21）ココ出版.

庵功雄（2022）「日本語母語話者にとっての『やさしい日本語』：プレイン・ジャパニーズ」庵功雄（編著）『「日本人の日本語」を考える―プレイン・ランゲージをめぐって』（pp.2-16）丸善出版.

岩田一成（2013）「『やさしい日本語』の歴史」庵功雄・イ・ヨンスク・森篤嗣（編著）『「やさしい日本語」は何を目指すか』（pp.15-30）ココ出版.

宇佐美洋（2019）「母語話者にとっての〈やさしい日本語〉は学ぶに値するものか―『生涯学習』という視点からの再考」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編著）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』（pp.67-82）ココ出版.

オストハイダ　テーヤ（2019）「『やさしい日本語』から『わかりやすいことば』へ」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編著）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』（pp.83-97）ココ出版.

加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングを考える　：多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12, pp.1-22, MHB 研究会.

菊池哲佳（2019）「『多文化共生』の実践としての『やさしい日本語』―自治体施策の現場にみる『やさしい日本語』の再考」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編著）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』（pp.99-112）ココ出版.

高木祐輔（2019）「『やさしい日本語』の活用に向けて―横浜市の取り組み」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編著）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』（pp.113-130）ココ出版.

森篤嗣（2013）「語彙から見た『やさしい日本語』」庵功雄・イ・ヨンスク・森篤嗣（編著）『「やさしい日本語」は何を目指すか』（pp.99-115）ココ出版.

柳田直美（2013）「『やさしい日本語』と接触場面」庵功雄・イ・ヨンスク・

森篤嗣（編著）『「やさしい日本語」は何を目指すか』（pp.79-95）ココ出版.

栁田直美（2019）「やさしい日本語の使い手を養成する―自治体職員対象の『やさしい日本語研修』の実践から」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・栁田直美（編著）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』（pp.145-159）ココ出版.

湯川笑子・加納なおみ（2021）「『トランス・ランゲージング』再考 ：その理念，批判，教育実践」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』17，pp.52-74，MHB 研究会.

Ito, H., & Tokarev, A. (2021). From Yasashii Nihongo in non-disaster times towards a plurilingual language education approach: An outlook from the perspective of ‘reasonable accommodation.’ F1000Research. doi: 10.12688/f1000research.36372.2.

Iwasaki, N. (2022). Who Speaks Yasashii Nihongo for Whom?: Reimagining the “Beneficiary” Identitiess of Plain/Easy Japanese. In M. Mielick, R. Kubota & L. Lawrence (Eds.), *Discourses of Identity. Language Learning, Teaching, and Reclamation Perspectives in Japan* (pp. 219-237). Springer Nature.

Maaß, C. (2020). *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus*. Frank & Timme.

Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies. Theories and applications*. Routledge.

Zethsen, K. K. (2024). ‘Issues of the Same Order’? The Microstrategies of an Expert-Lay Translation Compared to Those of Interlingual Translation. In Linda P. & Ö. Berk Albachten (Eds.), *The Routledge Handbook of Intralingual Translation* (pp. 183-195). Routledge.

Easy Japanese as a translation theory in itself

Steps towards plurilingual and pluricultural language education models

Martín AZCÁRATE-MUEZ (University of Salamanca)

Abstract

In this paper, an attempt is made to define *yasashii nihongo* or 'easy Japanese' as a translation theory in itself. Three characteristics are proposed for this theory, namely its intralingual-translation nature, its link to the skopos theory of translation and its role as a third space. In order to prove the relevance of these characteristics empirically, a comparative analysis of texts published in websites of local administrations of all over Japan and their corresponding easy-Japanese translations was carried out, with a special focus on translation techniques and the texts' construction processes. Examining the results will allow to confirm the translational nature of easy Japanese and, having defined into-easy-Japanese rephrasing as a kind of translingual operation, to provide two pieces of insight into a plurilingual and pluricultural Japanese-language education model.

英語系中級学習者の名詞修飾節構造理解のプロセス
―英語への翻訳プロセスを手がかりに―

桑原　陽子（福井大学）

要旨

本研究では，英語が母語の中級学習者 1 名を対象に，日本語の文章を読みながら英語に翻訳する過程を半年間観察し,名詞修飾節構造の正しい理解に至る過程の変化を分析した。その結果，特に調査前半で日本語文の文頭から英語に翻訳し始める様子が観察された。英語は日本語と異なり修飾節が被修飾名詞の後にくるため，文頭から翻訳を開始すれば，修飾節を翻訳した後その前に戻って被修飾名詞を追加する必要が生じる。翻訳途中で前に戻った事例数は，調査後半が前半の半数以下であった。また，調査前半では細切れに翻訳した部分をつなげる様子が観察されるのに対し,後半ではまとめて翻訳できる長さが長くなっている傾向が示された。これらのことから，名詞修飾節構造の存在に気づき被修飾名詞を特定するのが，時間の経過とともに早くなったことが示唆される。

【キーワード】名詞修飾節構造，読解，中級学習者，翻訳，縦断研究

Keywords: noun modifying structure, reading comprehension, Japanese language learner at an intermediate level, translation, longitudinal study

1　はじめに

1.1　研究の目的

本研究では，英語が母語の中級学習者 1 名を対象に，日本語の文章を読む過程を半年間観察した。その観察データから,名詞修飾節構造（大関 2008）の正しい理解に至る過程が半年の間にどのように変化したかを分析する。

本研究の意義は，縦断的調査であること，正しい理解に至る読解過程を扱うこと，名詞修飾節構造を分析対象とすることの 3 つである。

まず，縦断的調査の意義について述べる。半年以上の長期にわたる読解過程の観察からは，学習者の読みの変化の詳細を知ることができる。野田（編）(2020) のように学習者の読解過程を横断的に分析した研究はあるが縦断的な調査による読解過程の検討はほとんど行われていない。

次に，正しい理解に至る読解過程の分析は，学習者自身による読みの修正過程の分析である。甲田（2020）は，上級学習者の読みの過程で行われる修正や確認の具体的な事例を紹介し，学習者が自分の理解状態を確かめる能力（モニタリング能力）の重要性を指摘している。このことから，正しい理解に至る修正の過程の詳細な分析は，学習者の読解指導に資するものであると言えるだろう。これまで，日本語学習者の読解過程の分析研究は読み誤りを対象としており，その分析を通して読みの困難点を明らかにしようとするもの（守時 2022 他）がほとんどである。

最後に，外国語学習者にとって関係節は習得の難しい項目のひとつであり（齋藤 2002:45)，野田他（2017）は日本語の名詞修飾節構造は上級学習者にとっても理解が難しいことを指摘している。名詞修飾節構造の理解の過程については，Kanno（2001, 2007）が移動窓による実験で，被修飾名詞が直接目的語の場合よりも主語の場合のほうが理解しやすいことを示している。桑原（2023）は，中級学習者 1 名の名詞修飾節構造の読みの過程を半年間観察し，読み誤りについて次の 4 点を明らかにした。

(a) 名詞修飾節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，修飾節構造を意識した読み方により後半には減少する。

(c)「修飾節の範囲の特定の誤り」は，修飾節の読点が修飾節の切れ目と一致しないと気づくことにより，後半には減少する。

（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，調査後半も減少しない。

本研究では，桑原（2023）の観察データから，名詞修飾節構造が正しく理解できた事例を対象に読みの過程を分析する。本研究では，名詞修飾節を「修飾節」，修飾節が修飾している名詞を「被修飾名詞」，修飾節と被修飾名詞の両方を含めた構造を「名詞修飾節構造」とする。また,「食べるもの」のように動詞 1 語による修飾は分析対象から除外する。

2　調査

2.1　調査対象者

調査対象者は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)。母語は英語である。調査開始時の日本語学習歴は 1 年半で，最初の 1 年は所属大学の日本語クラスで『みんなの日本語初級 1』『みんなの日本語初級 2』を学習し，その後は自分で『上級へのとびら』を学習した。論文の読み方を学んだ経験はなく，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 1～10 回を前半，第 11～19 回を後半とする。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。調査実施時期は以下のとおりである。

第 1～3 回：2021 年 6 月　　第 4～6 回：2021 年 7 月
第 7～10 回：2021 年 9 月　　第 11～13 回：2021 年 10 月
第 14～16 回：2021 年 11 月　　第 17～19 回：2021 年 12 月

2.3　読む対象

調査で読む対象は，研究のために読む必要があるものとして，R 自身が（e)（以後,「資料」と呼ぶ）を選択した。これは，現職の中学校の教頭が，

学校教育における評価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。調査では（e）の p.1 から P.10 までを使用した。

（e）大橋巌（2021）「『教頭通信』で語る vo1.1 評価を変える，授業が変わる」

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，何が難しかったか，なぜこのように翻訳したか質問した。解釈に誤りがある場合は，日本語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。R の許可を得て翻訳文の作成に使用した iPad の画面を録画し，調査者と R のやりとりをすべて録音した。

3　結果

名詞修飾節構造を正しく理解できた事例を分析対象とした。録画機器の不具合等により，翻訳文作成過程の記録が不鮮明なものは除外した。分析対象は，調査前半 57 例，調査後半 59 例，合計 116 例である。

読解過程の事例を示す場合，日本語文の修飾節に下線を引き，被修飾名詞を四角で囲んで示す。何回目の調査のものかは，（　　）内に示す。

3.1　正しく理解できた名詞修飾節構造の概要

正しく理解できた日本語文の名詞修飾節構造 116 例の概要を表 1 に示す。

修飾節の長さを示す修飾節の文字数平均は前半(17.54)より後半(22.37)のほうが長い傾向にあり(t=1.89, p<.10), 20 文字以上の事例は後半（26 例）が全体（42 例）の半数以上を占める。このことは，前半よりも後半のほうが，修飾節が長いものを正しく読めることを示唆する。

表 1：正しく理解できた名詞修飾節構造（日本語文）の概要

	前半	後半	全体
事例数	57	59	116
修飾節の文字数平均（*SD*）	17.54 （10.11）	22.37 （16.76）	20.00 （14.05）
修飾節の文字数が 20 文字以上の事例数	16	26	42
修飾節の文字数　最小/最大	6/56	5/93	5/93
修飾節に読点がある事例数	7	17	24
修飾節に動詞が複数ある事例数	16	23	39

修飾節に読点がある事例は，後半が前半の 2 倍以上である。読点がある修飾節の文字数平均は 38.04（SD:18.84），読点がない場合は 15.29（SD:7.16）で，読点があるほうが長い（t=2.06，p<.001）。

また，修飾節に動詞を複数含む事例は，全事例 116 の 3 分の 1 にあたる 39 例であり，後半のほうが多い。修飾節中の動詞の関係には 2 つのタイプが見られた。次の（1）（2）がその例である。動詞をゴシック体で示す。

（1）村上先生のテスト返しは，基本的には問題文を**読み上げ**ながら，その解説を**語る**という やり方 で進んでいった。（第 17 回）

（2）そこから**得られる** 情報 と，授業で**学んだ** 知識 を**関連付ける** 問題 が多く出題されており（第 13 回）

（1）は，「読み上げ（る）」が「ながら」を伴って「語る」を修飾する。（2）は，「関連付ける」の補語「情報」「知識」を，二重下線部分の「得られる」「学んだ」がそれぞれ修飾しており，3 つの動詞の間に（1）のような修飾関係はない。なお，（3）のように波線部分と二重下線部分それぞれが被修飾名詞を修飾する事例が 3 例あり，本研究ではそれぞれを別の名詞修飾節構造として分析している

（3）最後はそれらの知識を**使って**，新たな課題（問い）に**答える**という，
思考力・判断力・表現力等を**問う**問題を設定した。　（第 9 回）

複数の動詞を含む修飾節の文字数平均は 31.8（SD:16.98），動詞が 1 つのものは 14.0（SD:6.83）で，複数の動詞を含むほうが長かった（t=2.02, p<.001）。

以上のことから，調査後半では，修飾節中に読点や複数の動詞を含む長い修飾節が正しく読めるようになっていることがうかがえる。次節からは，翻訳文の作成過程から R の読解過程の詳細を観察する。

3.2　語順の修正

翻訳文作成過程で，被修飾名詞やその直前の動詞を前に戻って追加する事例が散見された。たとえば（4）は，「新聞のリード文の内容を説明した文」の翻訳過程を，[1]～[4]の過程に分けて時系列で示したものである。過程を分ける基準は 2 つある。1 つは，翻訳文作成中に 10 秒以上の間隔が空いた場合である。もう 1 つは，翻訳文作成中に前に戻って，先に書かれた部分の前か途中に挿入した場合で，その挿入箇所を▲/▼で示す。

（4）新聞のリード文の内容を説明した文

[1]　▼the content of the lead sentence of newspaper

[2]　▲the part▼of the sentence

[3]　▲that explains

[4]　▲/sentence explaining　（第 1 回）

（4）では，[1]の“the content of the lead sentence of newspaper”の前の▼の位置に，[2]“the part of the sentence”が挿入されている。下線は後で削除された部分を示しており，[2]の“of the sentence”が削除されて代わりに[3]が書かれ，その後に[3]が削除されて[4]が書かれたことを示す。つまり，最終的には[1]の前に“the part / sentence explaining”が挿入されたことになる。

このように前に戻るのは，R が日本語文の修飾節の開始部分から翻訳しているためである。英語は日本語と異なり，修飾節が被修飾名詞の後にくる。そのため，日本語文の修飾節の冒頭から翻訳すると，被修飾名詞やそ

の直前の動詞を翻訳するために必ず前に戻る必要が生じる。つまり，前に戻った事例では，翻訳開始時点で名詞修飾節構造が認識されておらず，被修飾名詞が特定できていなかったと考えられる。

このように，名詞修飾節構造部分の翻訳の際に，それまでに書いた英語翻訳文の前に別の翻訳部分を追加することを，本論文では「語順の修正」と呼ぶことにする。これには，先に書いたものを削除して書き直した（5）のような事例も含む。[1]で翻訳した「学んだ」を削除して，[2]で「名言」を被修飾名詞とする名詞修飾節構造に書き直しており，[1]の“I learn”は[2]の後半部分に移動している。

（5）子どもから学んだ名言の１つである。

[1] I learn

[2] It is one of the quotable / quote that I learned from children. （第 6 回）

次の（6）（(1) の再掲）も語順の修正の事例である。

（6）村上先生のテスト返しは，基本的には問題文を読み上げながら，その解説を語るという<u>やり方</u>で進んでいった。

[1] Murakami-sensei’s returning of the test

[2] way of returning test was basically▼reading▼the questions

[3] ▲out

[4] ▲giving the explanation while

（後略）（第 17 回）

[1]～[3]では，修飾節の前半「基本的には問題文を読み上げ」を翻訳し，[4]で「その解説を語る」を翻訳した。ただし，「読み上げ」が「ながら」を伴って「語る」を修飾しているため，[4]“giving the explanation while”を“reading out the questions”の前に挿入する必要が生じている。これは，修飾節中の複数の動詞の位置の入れ替えである。前述の（1）のように修飾節の複数の動詞が修飾関係にある事例で，動詞の一方が付帯状況を示す「ながら」を伴う（6）のような場合や，目的を示す「ために」を伴う場合に，このような語順の修正が見られた。

語順を修正した事例数は前半が 22，後半が 9 であり，調査後半に半数以下に減少している。このことは，調査後半には名詞修飾節構造全体を把握し被修飾名詞を特定してから翻訳文を書き始めるようになったことを示唆する。翻訳開始時に意味を把握できている範囲の広さは，まとめて翻訳できた英語文の長さと関係することが予想される。そこで，次節ではまとめて翻訳できた英語文の長さについて分析する。

3.3　まとめて翻訳できた長さ

本論文における「まとめて翻訳できた」とは,「語順の修正」を含む途中の挿入がなく，翻訳中に 10 秒以上の間隔がないことを指す。(4)（5）（6）のように翻訳過程を示した場合に,[1][2]といった過程で示される部分である。１つの過程を書き終えてから次の過程を書き始めるまでの時間（秒）は，各過程の冒頭に網掛けの数字で示す。

たとえば，図１は（7）の翻訳プロセスと（7）の名詞修飾節構造部分の完成した翻訳（8）を示したものである。(7）は（4）を含む文全体で，(4）の[1]～[4]は図 1 の[7]～[10]にあたる。[1]から[7]に向かう矢印は，[2]～[6]が[1]から切り離されて別のところに書かれた後で，[1]に続けて[7]が書かれたことを示す。また，　[2]の冒頭の数字 14 は，[1]を書き終えてから 14 秒後に[2]を書き始めたことを示す。

[7]の長い翻訳文の中には[5][6]がそのまま利用されており，その意味で[5][6]は[7]を書くためのメモの役割をしていると言える。そして，その[5]は[2]～[4]で細切れに翻訳された部分をつなぎ合わせたものである。また，[11]は[1]が書き換えられたものであり，ここで大きく構文が変わる。このように，(7）は少しずつ翻訳したものを繋げたり，語順を修正したりしながら翻訳文を作成していることがわかる。そして，数語程度の短いまとまりであっても，書き始めるまでに，まとまった時間を必要としていることがわかる。たとえば[3][7]の 25 秒，[8]の 82 秒，[10]の 32 秒である。

このように，細切れに翻訳したものをつなぎ合わせて文を作るやり方は，

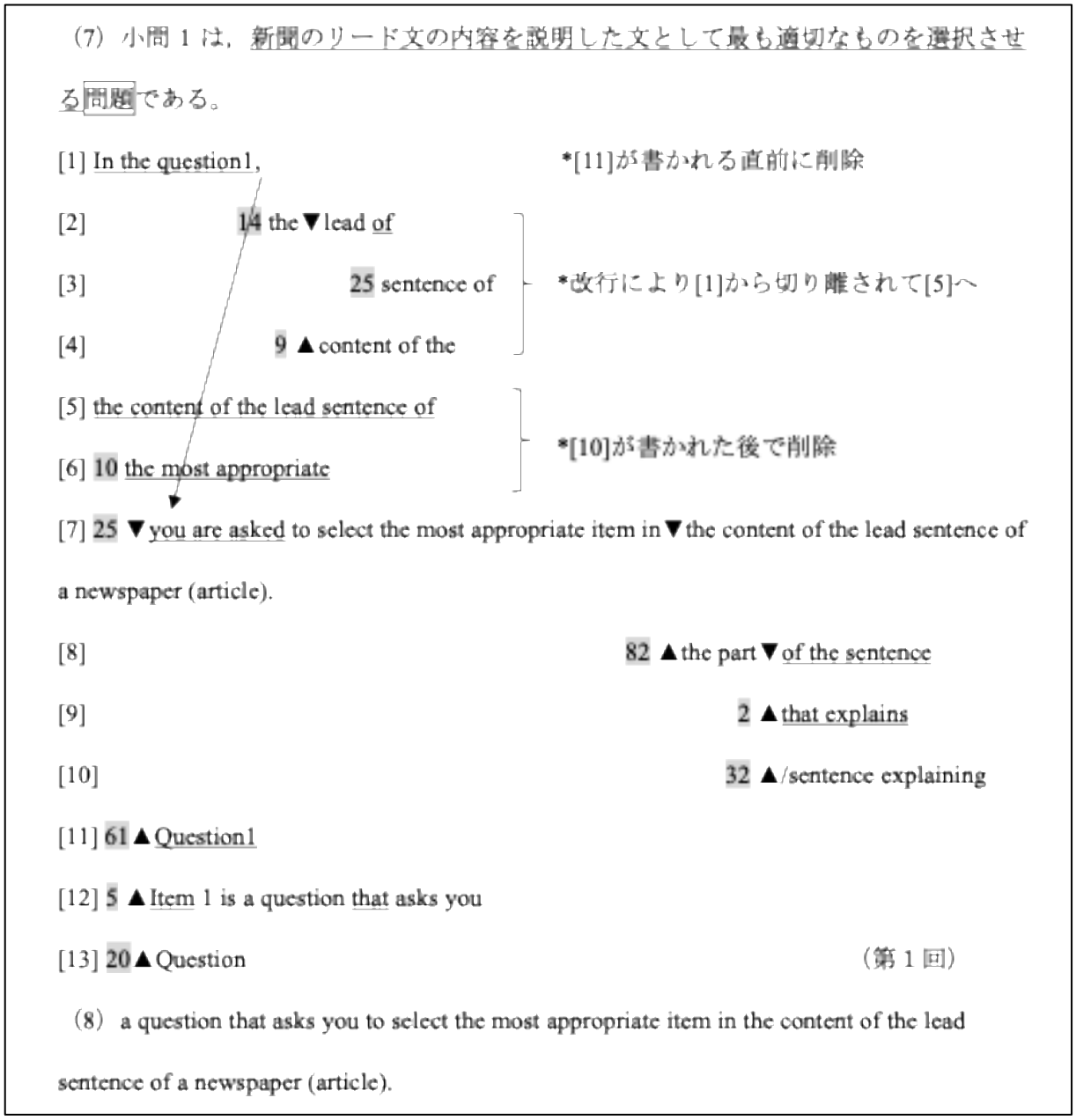


図 1：(7) の読解プロセスと完成した名詞修飾節構造部分の翻訳 (8)

特に調査前半で見られた。これは，翻訳開始時に意味が把握できている部分が短いことを意味しており，語順の修正と関係する現象と言えるだろう。

それに対して，(9) は[1][2]の 2 つの過程で翻訳文が完成している。[2]の語数は 21 語で，本研究の分析対象 116 例のうち，まとめて翻訳できた最長の修飾節である。また，日本語文では被修飾名詞が文末にあることから，文全体を読んでから翻訳を開始していることがわかる。[2]はそれ

以前に翻訳された表現が部分的に使われたものではなく，すべて初めて書かれたものであり，この後もほとんど修正されることはなかった。

(9) 図版の内容だけでなく，会話文や解説文の内容も参考にして回答する必要があった。

[1] It was necessary that

[2] 55 to answer by referring not only to the content of the illustrations but also to the conversation texts and commentary texts.

（第 13 回）

まとめて翻訳された部分について，それがそこで初めて書かれたものか，それ以前に翻訳された表現が部分的に使われていないかという観点から（7）を見ると，（7）の[7]はまとめて書かれた部分としては長いものの，その前に翻訳された[5][6]が使われており，その点で（9）の[2]と大きく異なる。（8）を構成する 25 語が初めて書かれた過程を見ると，初出で最も長いのは[6]の“the most appropriate”の 3 語で，（8）の 25 語との差は 22 語である。

完成した翻訳文の名詞修飾節構造の語数と，初出でまとめて翻訳された修飾節の語数の相関は，前半が r=.40(p<.05)，後半が r=.62(p<.05)である。このことは，完成した翻訳文が長くなると，その中でまとめて翻訳された部分も長くなり両者の差が小さくなること，その傾向は後半のほうが強いことを示している。

ただし，調査後半であっても文の構造の把握が難しい場合には，修正が繰り返されて翻訳が細切れになり，結果として完成した翻訳部分と初出でまとめて翻訳された部分の差が大きくなる。その差が最も大きいのは（10）であり，差は 32 語であった。

（10）また，アメリカ合衆国のテスト問題では，20 種類の資料を与え，授業では扱っていない新たな課題を設定し，その解決に必要な資料を選択させ解決を図るという問題を出題したこともある。（第 17 回）

（10）の構造の把握が困難な理由を R の発言から探ると，「アメリカ合衆

国のテスト問題」をアメリカで実施しているテストと誤解釈し（正しくは，アメリカ合衆国についてのテスト問題），修飾節中の動詞の動作主が特定できなかったことが挙げられる。そのために最初は「課題を設定し」で文が切れると考えており，文末の「出題したこともある」を読んで初めて「アメリカ合衆国のテスト問題」の解釈に修正が必要であることに気づいた。

4　まとめ

本研究の結果は次のようにまとめられる。

（f）後半になると，読点や複数の動詞を含む長い名詞修飾節構造が正しく翻訳できるようになっている。

（g）日本語と英語の構造の違いによる「語順の修正」が起こる。「語順の修正」は，前半のほうが多く，後半には減少する。後半の「語順の修正」の減少から，学習者が意味を把握できる範囲が広くなっていることが示唆される。

（h）後半のほうが，一度にまとめて長く翻訳できる傾向があることからも，学習者が意味を把握できる範囲が広くなっていることが示唆される。

本研究では，学習者の名詞修飾節構造の把握が，時間の経過とともに細切れから全体へと変化したことを，「語順の修正」やまとめて翻訳できる長さを手がかりに示した。また，（9）（10）のような事例は，30 文字を超える長い修飾節が多用される論文の読解では，文末の確認が名詞修飾節構造を含む文構造の正しい把握に影響することを示すものである。本研究の結果は，一定の学習期間を経た学習者が「上手に読めるようになった」ことをどのように可視化できるかについて，1 つの可能性を示すものであると言える。今後は，名詞修飾節構造に近い名詞節についても分析の範囲を広げ，読解過程の可視化を試みたい。

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

＜引用文献＞

大関浩美（2008）『第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程』くろしお出版

桑原陽子（2023）「非漢字系中級学習者の名詞修飾節の読みの変化」『ヨーロッパ日本語教育』27, pp.145-156, ヨーロッパ日本語教師会

甲田直美（2020）「非漢字系上級学習者の動的な読解過程」野田尚史（編）『日本語学習者の読解過程』pp.103-122, ココ出版

齋藤浩美（2002）「連体修飾節の習得に関する研究の動向」『第二言語習得・教育の研究最前線：あすの日本語教育への道しるべ　言語文化と日本語教育 2002 年 5 月増刊特集号』pp.45-69, お茶の水女子大学日本言語文化学研究会

野田尚史（編）（2020）『日本語学習者の読解過程』ココ出版

野田尚史・花田敦子・藤原未雪(2017)「上級日本語学習者は学術論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

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」*The 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS*. Department of East Asian Studies, pp. 325- 335, Princeton University, Princeton, U.S.A. Retrieved September 20, 2024.
https://pjpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/documents/PJPF_22_Proceedings_1.pdf

Kanno,K.(2001). On-line Processing of Japanese by English L2 learners. *Acquisition of Japanese as a Second Language 4,*23-38.

Kanno,K.(2007). Factors affecting the processing of Japanese relative clauses by L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition 29(2)*, 197-218.

The Process of an Intermediate English-Speaking Japanese Learner's Noun-Modifier Structure Comprehension

Clues from the Learner's Japanese-to-English Translation Process

Yoko KUWABARA (University of Fukui)

Abstract

A six-month observational study was conducted to analyze how an intermediate Japanese language learner, whose first language is English, understands noun-modifying clauses in reading Japanese text. The participant read and translated the material of his own accord on the computer screen into English. Notably, during the initial phase of the survey, the participant tended to translate Japanese sentences into English in a linear fashion, which often required the participant to backtrack and incorporate missing elements, such as modified nouns or verbs, since in English, modifiers are placed after the modified noun, unlike in Japanese—however, instances of backtracking reduced in the latter half of the survey. Additionally, during the initial phase of the survey, the participant tended to create the translated sentences by connecting the short, fragmented phrases, and in the latter half of the survey, the participant could translate longer sentences at once. These results indicate a quicker recognition of noun-modifier structures and identification of modified nouns over time.

米国大学の日本語授業のビジターセッションにおける言語レパートリーの分析

―学習者と日本人学生の英語使用とスタイルシフトに着目して―

大場　美和子（昭和女子大学）
山本　綾（東洋大学）

要旨

本研究の目的は，日本における米国大学の日本語授業のビジターセッションにおける言語レパートリーの実態を，中上級学習者 8 名と日本人学生 12 名による(1)英語使用と(2)日本語のスタイルシフトから探ることである。分析対象は，90 分のセッション中の小グループによる 7 つの談話である。(1)(2)の分析の結果，(1)は，基本的に研究発表と質疑応答は日本語であるが，雑談では英語がより多く使用されていた。(2)は，研究発表はデス・マス体が中心であるが，質疑応答や雑談でダ体や中途終了へのシフトがより多く見られた。学習者と日本人学生は，発話の宛先，話題，親しみ，談話の種類，言語運用能力などに応じて(1)(2)を行っており，その柔軟な言語レパートリーの活用は，トランスランゲージングとして捉えられることを指摘した。

【キーワード】英語使用，スタイルシフト，言語レパートリー

Keywords: English usage, style shifting in Japanese, language repertoire

1　研究の目的

昭和女子大学とテンプル大学ジャパンキャンパス（TUJ）は日米の大学が物理的に隣接し，両校の学生の交流が推進されている。ある TUJ の日本語授業ではビジターとして日本人学生を招き，学習者が各自の研究課題を発表してビジターと意見交換をしている。そこでの学習者とビジターの会話は日本語かつデス・マス体が基調であるが，英語やダ体の使用も観察される。この言語やスタイルのシフトは流動的で，柔軟に使い分けられているように観察

された。この流動性や柔軟性を捉えるには，コードスイッチングやスタイルシフト等の個別の分析ではなく，参加者の言語レパートリーとして総合的に分析する視点が求められると考える。そこで，本研究では，日本における米国大学 TUJ の日本語授業を対象に，ビジターセッションでの言語レパートリーの実態を，学習者及び日本人学生の英語使用とスタイルシフトに着目して明らかにする。交流活動での言語使用の実態を総合的に見ることで，今後のビジターセッションを含めた多様な交流活動の指導の検討を目指す。

2　先行研究

2.1　言語レパートリー

言語レパートリーとは，“the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction”（Gumperz 1964:137），すなわち「社会の相互行為のなかでつねに利用される言語形式の総体」（村岡 2020:53）で，個人が文脈や社会的な違いを反映した形で持ち合わせている「語彙や文法，談話的側面などの全ての要素（language features)」（酒井 2022:9）が含まれる。近年，多言語・多文化共生社会の下,「多様な言語リソースを多様なスタイルで利用する」（村岡 2020:54）当事者に着目して言語レパートリーを捉え直す動きが出ている。この考えの 1 つが，トランスランゲージング（TL）へとつながる。TL とは，複数の言語を使用して意味を生成し，経験を形成し，理解と知識を得るプロセス（Baker 2011; 佐野 2024）であり,「会話全体のプロセス」に重きを置きつつ（Tsou 2021:10-11），コミュニケーションの場で手持ちの言語レパートリーやツールを動的・一体的に駆使できるようにする能力である（Canagarajah 2011; Li 2022)。

上記の考え方は，教育的視点や社会言語学的視点の研究に応用されている。抽冬（2020）は，日本の大学のグローバル教育において，参加者（日本，アメリカ，タイ，インドネシア）の英語によるディスカッションに着目している。日本語非母語話者の留学生が，英語を補完する際に，参加者に共通して理解可能な言語レパートリーの日本語を使用して，TL を行ったとしている。つまり，ディスカッションの遂行にコミュニケーション能力として

TL が機能しており，目標言語の習得とその場におけるコミュニケーション能力の相互的効果を検討する必要があると指摘している。

本研究では，日本における米国大学である TUJ の日本語授業を対象としており，学習者の目標言語は日本語であるが，ビジターの日本人学生との間で共通する言語レパートリーは英語と日本語となる。その日本語では，デス・マス体とダ体というスタイルの選択もレパートリーとして捉えられる。

2.2　英語使用とスタイルシフト

日本語の会話では外来語が出現しても，通常は日本語の発音システムでいわゆる日本語的に発音される場合が多いが，英語的な発音で発話される場合もある。細田（2008）は，日本語母語話者同士，日本語と英語の母語話者による友人・知人間の日本語の自由会話を対象に，カタカナ英語の使用・不使用が引き起こす修復の連鎖に着目している。細田（2008:148）は，「カタカナ英語」を日本語の発音システムに置き換えられた英語と外来語としている。分析では，どちらの言語でも，非母語話者が言葉探しで一度自らの母語で発音した際，相手の言語の発音で修復を行う現象を指摘している。本研究では，細田（2008）に従い，英語やカタカナ英語の使用頻度とその事例を分析する。

次に，伊集院（2004）は，日本語の母語場面と接触場面の初対面会話におけるスピーチスタイルの出現頻度とその特徴を分析している。分析では，①ダ体の使用，②デス・マス体の使用，③中途終了型の使用に分類し，これらの出現率をポライトネス理論から考察している。分析の結果，母語場面では②デス・マス体から徐々に①ダ体へとシフトする共通の傾向が見られるが，接触場面では②から①への急激なシフトや①への偏りが見られる一方で，一定の傾向が確認できないこともあったと指摘している。これは，会話相手が非母語話者であるという認識により，丁寧に話すという規範意識の希薄化，ダ体が分かりやすいというステレオタイプ，ダ体を使用した学習者に対する言語的収束がシフトの要因として考えられるとしている（伊集院 2004:20-21)。本研究では，学習者同士の親疎関係は異なるが，ビジターとは基本的

に初対面であり，日本語授業という状況からも基本的にデス・マス体基調である。しかし，2つのスタイルの混在も観察されているため，分析では，伊集院（2004）に従ってスタイルの分類を行い，その事例を分析する。

3　調査の概要

分析対象は，TUJの日本語専攻の最終学年の学生を対象とするレポートライティングの授業である（2023年度，週2回全25回，各90分）。本授業では，受講生（9名，中級-中上級）が各自の研究課題について文献調査を行い，2回のビジターセッションに参加し，最終的に8〜10ページのレポートを執筆する。書き言葉のスキル向上，論文作成能力，思考力，問題の分析・解決能力の養成が目的である。表1は，授業回全体の流れである。ビジターセッション1（第9回）は研究課題についてビジターにインタビュー，ビジターセッション2（第18回）は研究成果の中間発表・意見交換を行った。

表1：授業回全体の流れ

授業	内容
1-8	オリエンテーション，ライティング活動，インタビュー準備
9	ビジターセッション1（研究課題についてビジターにインタビュー）
10-17	インタビュー結果を踏まえた指導，発表準備
18	ビジターセッション2（研究成果の中間発表・意見交換）
19-20	発表・意見交換会を踏まえた指導，レポート執筆活動
21-23	レポート初稿提出，期末レポート発表
24	レポート初稿を踏まえた指導
25	レポート最終稿提出

ビジターセッション2では，受講生（F）9人とビジター（J）12人の混合グループ（2〜5名）を作った（2023年11月，90分，録音録画）。そして，Fの発表と質疑応答で20分程度とし，グループのメンバーを入れ替えて3回実施した。各回では，発表や質疑応答に続けて発表に関連する雑談も見られたため，分析では「発表・質疑応答・関連する雑談」の3種類に談話を分けた。このうち，録音録画が明確な7つの談話を分析対象とした。よって，分析対象の談話に参加していない者もいる。表2は，各談話（談）の概要で，発表者，聞き手，Fの研究課題，談話の種類とその所要時間のまとめである。発表者の記号後の数字は発表回数を示し，「F1-1」はF1の1回目の発表を意味する。質疑応答（質応）は，簡易な質問で短く終わる場合（談話

1，4，5)，教員の全体アナウンスにより省略される場合（談話 6）もあった。雑談は談話 7 のみ出現した。なお，収録は調査者 4 名で行ったが，1 名は授業担当者（T）として授業運営を行い，3 名は収録と観察を行った。

表 2：7 つの談話の概要

	発表者	聞き手	F の研究課題	談話の種類	所要時間
談 1	F1-1	F2,J1,J2,J3	日本のｼﾞｪﾝﾀﾞｰ不平等	発表・質応	10 分 2 秒
談 2	F2-1	F1,J1,J2,J3	ポケモン GO の影響	発表・質応	9 分 2 秒
談 3	F3-1	F1,J4,J5,J6	ｷｬﾗｸﾀｰｸﾞｯｽﾞと消費行動	発表・質応	9 分 30 秒
談 4	F1-2	F3,J4,J5,J6	日本のｼﾞｪﾝﾀﾞｰ不平等	発表・質応	8 分 13 秒
談 5	F2-2	F4,J7,J8,J9	ポケモン GO の影響	発表・質応	6 分 13 秒
談 6	F4-2	F2,J7,J8,J9	日本の移民受け入れ	発表	11 分 57 秒
談 7	F2-3	J11	ポケモン GO の影響	発表・質応・雑談	24 分 43 秒

4　分析

4.1　日本語基調の談話における英語使用

表 3 は，細田（2008）に従い，発話者の発音により，3 つの談話別に (1)F による英語（F 英），(2)F によるカタカナ英語（F カ），(3)J による英語（J 英）に分類した結果である。合計の下段は，小計を分母に%を算出した。

表 3：談話別の英語の出現

	発表				質疑応答				雑談			
	(1) F 英	(2) F カ	(3) J 英	小計	(1) F 英	(2) F カ	(3) J 英	小計	(1) F 英	(2) F カ	(3) J 英	小計
談 1	9	14	0	23	3	1	0	4	―	―	―	―
談 2	0	22	1	23	2	20	0	22	―	―	―	―
談 3	0	27	0	27	3	19	0	22	―	―	―	―
談 4	7	19	1	27	0	2	0	2	―	―	―	―
談 5	0	20	0	20	1	7	0	8	―	―	―	―
談 6	0	1	0	1	―	―	―	―	―	―	―	―
談 7	0	20	0	20	0	34	10	44	8	19	20	47
合計	16	123	2	141	9	83	10	102	8	19	20	47
%	11.3	87.2	1.4	100	8.8	81.4	9.8	100	17.0	40.4	42.6	100

表 3 より，まず，発表と質疑応答では(2)F カが多いことがわかる。具体的には，発表で 123（87.2%），質疑応答で 83（81.4%）と，80%を超える。日本語で話す場面だという認識が参加者間に共有されていたと考えられる。逆に，これらの談話でも，(1)F 英と(3)J 英の使用があったこともわかる。次に，談話 7 の雑談で (1)F 英と(3)J 英が多いことがわかる。発表では(1)F 英と(3)J 英はともに 0，質疑応答では(1)F 英 0，(3)J 英 10 であるのに対し，雑談では(1)F 英 8 と(3)J 英 20 である。以上の 2 点を踏まえ，基本的にはカタカナ英語であるが，(1)(3)の英語使用となった要因を会話例から検討する。

例 1 では，F3 が，仲のいい発表者 F1 に対して発表直前に向けた励ましで英語を使用する。F3 は最初に順番を促す発話を日本語で述べ（1F3），F1 が躊躇する様子を見て，英語の口語表現「slay queen」と励ます（3F3）。受け手との親疎関係で英語使用となり，発話で受け手が特定されている。なお，以下，会話例の下線部は該当の発話である。発話者不明の場合は x とする。

例 1　親疎関係による F から F に向けた(1)F 英（談話 5 発表）

1 F3	じゃぜひどうぞ F1 さん
2 F1	あーん，うーん
3 F3	Slay, F1, slay queen

例 2 は，質疑応答で，データ収集の方法を質問された F2 が，秋葉原で実際にポケモン GO をしている人に声を掛けたと説明した上で，それを「事故」（1F2）と言った後に，英語で言い換える（5F2）。英語と等価の日本語の表現がなく，言いたいことを表現するために英語を使用したと考えられる。

例 2　言語能力の補完による F から聞き手全体に向けた(1)F 英（談話 2 質疑応答）

1 F2	えーとまあ，なんという，えー事故↑（笑）でした
	（略）
4 J3	んー
5 F2	Total accident（笑）
6 Jx	あー

例 3 は，発表開始時に J3 が発表者 F2 に順番を促して「Next」（4J3）と英語を使用する。F には日本語でも理解できる表現であり，J3 が F2 の外来性を留意して英語を使用したと考えられる。

例 3　外来性の留意による J から F に向けた(3)J 英（談話 2 発表）

1 F1	（略）ありがとうございます
2 F2	はい
3 J3	お疲れ様です
4 J3	Next
5 F2	はい，難しすぎる

例 4 は，雑談で F2 が出身地の説明をすると，J11 が自分の出身地について「Me, too」（3J11）と英語で類似性を示す。雑談で司会進行の必要のない点は例 3 と異なるが，F も日本語で理解可能である。J の F2 に対する外来性の留意や話題の共通性による親しみが，英語使用に繋がったと考えられる。

例 4　外来性の留意と親しみによる J から F に向けた(3)J 英（談話 7 雑談）

1 F2	えーとま，庭園の州でーす（笑）
	だからたくさん，えーと，牛とか，ま，んー［野菜，そう，そういうことたくさんあります，ニュージャージーで
2 J11	［あー
3 J11	えーーMe, too
4 F2	（笑）ほんとですか

4.2　スタイルシフト

FとJの発話のスタイルを，伊集院（2004）に従い，(1)デス・マス体，(2)ダ体，(3)中途終了に分類・集計した。さらに，(4)あいづち的な発話（杉戸1987）は対象外，(5)聞き取り不能発話は不明として集計した。

4.2.1　発表におけるスタイルシフト

表4は，発表における発話数，(1)～(5)の集計結果である。表中の%は各談話の発話数の合計を分母に算出した（後述の表5，6も同様）。発表は，基本的にFがデス・マス体であるが，(2)ダ体，(3)中途終了が(1)デス・マス体より高い談話がある。具体的には，談話1のF，談話4のF，J，談話6のJの(2)ダ体が高い。談話4では，Jの(3)中途終了も高い。

表4：発表におけるスタイルの集計

		発話数			(1)ﾃﾞｽ･ﾏｽ体		(2)ダ体		(3)中途終了		(4)対象外		(5)不明	
談1	J	76	13	17.1%	0	0.0%	1	1.3%	3	3.9%	9	11.8%	0	0.0%
	F		63	82.9%	13	17.1%	19	25.0%	7	9.2%	12	15.8%	12	15.8%
談2	J	39	5	12.8%	0	0.0%	1	2.6%	0	0.0%	4	10.3%	0	0.0%
	F		34	87.2%	26	66.7%	7	17.9%	0	0.0%	1	2.6%	0	0.0%
談3	J	64	20	31.3%	4	6.3%	3	4.7%	0	0.0%	13	20.3%	0	0.0%
	F		44	68.8%	23	35.9%	15	23.4%	2	3.1%	1	1.6%	3	7.7%
談4	J	110	45	40.9%	2	1.8%	19	17.3%	11	10.0%	13	11.8%	0	0.0%
	F		65	59.1%	19	17.3%	31	28.2%	6	5.5%	8	7.3%	1	0.9%
談5	J	24	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	F		24	100%	19	79.2%	2	8.3%	1	4.2%	0	0.0%	2	8.3%
談6	J	60	27	45.0%	5	8.3%	13	21.7%	4	6.7%	0	0.0%	5	8.3%
	F		33	55.0%	17	28.3%	4	6.7%	0	0.0%	7	11.7%	5	8.3%
談7	J	31	4	12.9%	0	0.0%	2	6.5%	0	0.0%	2	6.5%	0	0.0%
	F		27	87.1%	21	67.7%	1	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	5	16.1%
小計	J	404	114	28.2%	11	2.7%	39	9.7%	18	4.5%	41	10.1%	5	1.2%
	F		290	71.8%	138	34.2%	79	19.6%	16	4.0%	29	7.2%	28	6.9%
合計		404	404	100%	149	36.9%	118	29.2%	34	8.4%	70	17.3%	33	8.2%

例5は，Fの(2)ダ体の例である。F3は，デス・マス体で調査対象者2人の説明を行うが，その2人が実は友人だという従属的な情報を発話する際，ダ体となる（6F3）。F，Jともに，例5のように従属的な情報の発話で，(2)ダ体，(3)中途終了となる発話が観察された。

例5　Fの従属的な情報の発話のダ体（談話3発表）

1 F3	（略）Aさんは日本人の18歳ーじょ日本人女性でなんか○大学に行っています
2 F3	でBさんは日本人で，なんか22歳ーの女性で，なんか○○ーの社員です
3 J4	[へー
4 J5	[へー
5 J6	[へー
6 F3	うん，まあ私の友達，2人とも（笑）／うん
7 Jx	／（笑）

8 F3	んーで，やっぱり質問内容はこれです

次に，(2)ダ体や(3)中途終了の比率が高い談話（表 4）では，発表者や T が J に問いかけを行い，J 同士のやり取りとなって(2)ダ体，(3)中途終了が出現する傾向があった。例 6 は，T が J に意見を求め（2T，10T），F4 のダ体による共感（3F4）の後，J 同士のダ体による意見交換（8J6，9J4，11J4，12J6）があり，それが全体として F4 への回答になっている。

例 6　日本人同士のやり取りのダ体（談話 4 発表）

1 F4	（略）あのアメリカで，なんか教養と，あの，お子さまの育てるは一番大きいの義務と思いますけど，日本と比べてちょっと違います
2 T	うーん，みなさん，どう思います↑これについて
	（略）
7 F4	うん，難しいよね
8 J6	えー，何だろう
9 J4	でもなんか確かに家事は女の人がやるみたいなイメージが
10 T	イメージはあります↑今も↑
11 J4	うーん，いや，今はないけど
12 J6	今はない（笑）

4.2.2　質疑応答におけるスタイルシフト

次に，表 5 は，質疑応答における発話数，(1)～(5)の集計結果である。質疑応答は，(2)ダ体が，(1)デス・マス体より高い談話がある。具体的には，談話 2，3 の F と J，談話 7 の J において特に実数と比率が高い。

表 5：質疑応答におけるスタイルの集計

		発話数			(1)ﾃﾞｽ･ﾏｽ体		(2)ダ体		(3)中途終了		(4)対象外		(5)不明	
談 1	J	21	6	28.6%	1	4.8%	2	9.5%	0	0.0%	3	14.3%	0	0.0%
	F		15	71.4%	4	19.0%	5	23.8%	2	9.5%	3	14.3%	1	0.7%
談 2	J	139	61	43.9%	1	0.7%	28	20.1%	3	2.2%	27	19.4%	2	1.4%
	F		78	56.1%	24	17.3%	29	20.9%	7	5.0%	18	12.9%	0	0.0%
談 3	J	134	84	62.7%	1	0.7%	42	31.3%	7	5.2%	33	24.6%	1	0.7%
	F		50	37.3%	2	1.5%	33	24.6%	5	3.7%	9	6.7%	1	0.7%
談 4	J	13	7	53.8%	1	7.7%	4	30.8%	1	7.7%	1	7.7%	0	0.0%
	F		6	46.2%	1	7.7%	4	30.8%	1	7.7%	0	0.0%	0	0.0%
談 5	J	18	4	22.2%	2	11.1%	0	0.0%	1	5.6%	0	0.0%	1	5.6%
	F		14	77.8%	12	66.7%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.6%	1	5.6%
談 7	J	258	148	57.4%	28	10.9%	44	17.1%	24	9.3%	49	19.0%	3	1.2%
	F		110	42.6%	45	17.4%	8	3.1%	3	1.2%	51	19.8%	3	1.2%
小計	J	583	310	53.2%	34	5.8%	120	20.6%	36	6.2%	113	19.4%	7	1.2%
	F		273	46.8%	88	15.1%	79	13.6%	18	3.1%	82	14.1%	6	1.0%
合計		583	583	100%	122	20.9%	199	34.1%	54	9.3%	195	33.4%	13	2.2%

例 7 は，談話 2 で，F2 の研究課題のポケモン GO をいつ行うのかと F1 が質問し，F2 の回答に（9F2，11F2）中途終了，F1 の質問（3F1，7F1），F1 と J の評価的な発話（12F1，14J3，15F1，17F1，19F1）にダ体が使用され，F1 にはカタカナ英語の使用もある（12F1，17F1）。発表者 F にビジ

ターJ が質問するという固定的なやり取りではなく，F も J も聞き手として積極的に意見交換に参加する際に，参加者間にダ体の使用が頻繁になる傾向がある。

例 7　J/F の積極的な意見交換に伴うダ体の出現（談話 2　質疑応答）

1 F2	私も，えっと，夫も，え，夫とえー毎日しています，ポケモン GO
2 Jx	えー
3 F1	いつ頃，なんか夜
4 F2	ん↑
5 F1	夜で，散歩して，いつ
6 F2	あー
7 F1	うーん，まあ，週末のー，んー
8 Jx	んー
9 F2	うーん，ま週末の昼と
10 F1	あー
11 F2	うんうんまー学校の後に（笑）
12 F1	ナイスー
13 Jx	んー
14 J3	いい運動だ
15 F1	ね，運動
16 Jx	（笑）
17 F1	ナイス
18 F2	んー
19 F1	僕は，そう，あまり散歩しない（笑）うわ
20 F2	ま私のアパートからえーと渋谷までに，えーと，散歩することもあります

4.2.3　雑談におけるスタイルシフト

最後に，表 6 は，談話 7 の雑談における発話数，(1)～(5)の集計結果である。雑談では，F・J ともに(2)ダ体の値が高い。J は評価的な発話や独話的な発話，F は従属的な発話で，(2)ダ体が出現する傾向が観察された。

表 6：雑談におけるスタイルの集計

		発話数			(1)ﾃﾞｽ･ﾏｽ体		(2)ダ体		(3)中途終了		(4)対象外		(5)不明	
談 7	J	179	80	44.7%	1	0.6%	56	31.3%	1	0.6%	20	11.2%	2	1.1%
	F		99	55.3%	23	12.8%	41	22.9%	10	5.6%	23	12.8%	2	1.1%
合計		179	179	100%	24	13.4%	97	54.2%	11	6.1%	43	0.0%	4	2.2%

談話 7 は，F2 と J11 の 2 人で，F2 の研究課題のポケモン GO が J11 と共通の趣味であると判明し，発表や質疑応答時の緊張がほぐれた様子であった。F2 は比較的デス・マス体を使用する傾向にあるが（例 7，20F2），例 8 では，出身地の質問以降は 2 人ともダ体となる。J に英語使用も観察されるが，例 3・4 同様に日本語で理解可能な表現である。F2 は，J11 のジャージー牛乳の連想と思われる発話（6J11，8J11）に上昇調で驚き（7F2）を表しつつ，ダ体を維持して J11 の発話内容をやんわり否定し（9F2，11F2），出身地

の説明を行う（12F2）。F2 のダ体へのシフトの要因は，J11 の F2 の出身地への関心に対する親近感，唐突な連想に対する驚き，想定外の説明で日本語が断片的になった等の可能性が考えられるが，結果的に 2 人ともダ体となり，親近感が観察されるやり取りとなる。

例 8　F と J のダ体のやり取り（談話 7　雑談）

1 J11	何州，出身なんですか
2 F2	ううん，えっとアメリカのニュージャージー州
3 J11	ニュージャージー，（拍手）I know
4 F2	はい
5 F2	ニューヨークの近い（笑）
6 J11	ニュージャージーって牛乳有名なところ↑
7 F2	ん↑
8 J11	牛乳が有名↑
9 F2	有名，［えー
10 J11	［milk, milk
11 F2	んーあーあんまりー有名じゃないーかなー
12 F2	［ニュージャージーのーんートマトとか
13 J11	［ぎゅー
14 J11	トマトなんだ

5　考察と結論

本研究では，日本における米国大学の日本語授業のビジターセッションを対象に英語使用とスタイルシフトを分析し，その揺れ動く様相を量的に把握するとともに，事例を通して検証した。この結果以下の知見が得られた。

まず，英語使用に関しては，日本語授業のビジターセッションであることから断片的な英語使用であった（表 2）。F は日本語での表現が困難な場合，英語母語話者の友人が受け手の場合等に英語使用が観察された（例 1，2，8）。一方，J は，F が日本語で理解可能であっても英語を使用しており（例 3，4，8），受け手が英語母語話者であるという外来性を留意し，話題や相手に対する親近感から英語を使用した可能性がある。これに対し，F の場合は言語能力の補完として必然性が高い点で，J の英語使用とは異なる。

次に，スタイルシフトに関しては，発表は基本的にデス・マス体だが（表 4），質疑応答や雑談での従属的な発話（例 5），回答の発話や評価的発話でダ体や中途終了の値が高くなる傾向が観察された（例 7，8）。つまり，談話の種類によりスタイルを使い分けていると考えられる。発表でも，F や T からの問いかけで質疑応答と類似のやり取りが生じると，ダ体や中途終了が選

択されていた（例 6）。同時にカタカナ英語や英語使用も断片的に観察された（例 7，8）。

つまり，F と J は各自が持つ言語レパートリーを駆使し，ビジターセッションという学びの場に参加しているといえる。その言語使用は，基本的には日本語のデス・マス体基調であるが，決して固定されてはいない。意見交換というビジターセッションの目的のもと，F と J 双方が，発話の宛先，話題，親しみ，談話の種類，言語運用能力等を要因として TL を実践していたと考えられる。今後の課題としては，教育実践への応用と研究の深化が挙げられる。教育面では，質疑応答の活性化を促す授業をデザインし，参加者が各自の言語レパートリーを活用して研究課題の内容を深く学び合う活動に繋げたい。研究面では，英語使用とスタイルシフトの発話連鎖をさらに質的に検討することが挙げられる。会話例には両者が同時に出現しており，両者の影響とその発話連鎖，さらに授業全体における機能について，授業デザインと照らし合わせて検討する必要がある。

＜文字化の規則＞

］	同時発話	↑	上昇イントネーション	／	発話等の挿入
()	非言語行動等	,	ごく短いポーズ		

＜謝辞＞

本研究は，松橋由佳（テンプル大学ジャパンキャンパス），竹田らら（東洋大学）と共同で行った。本稿は，JSPS 科研費 23K00704 「日米大学隣接環境での複数言語使用の実態分析：語学教育への応用を目指して」（代表者：竹田らら），昭和女子大学 2024 年度海外学会発表支援助成金の助成を受けたものである。

＜引用文献＞

伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け：母語場面と接触場面の相違」『社会言語科学』6(2)，12-26.

酒井優子（2022）『協働的対話における学習者の母語使用とその役割：社会

文化理論とバイリンガル・アプローチの視点から』[未公開博士論文]. 北海道大学.

杉戸清樹（1987）「発話のうけつぎ」国立国語研究所編『国立国語研究所報告 92　談話行動の諸相－座談会資料の分析』三省堂，68-106.

佐野愛子（2024 年 8 月 6 日− 9 日）「はじめての Translanguaging」[パネルセッション]. 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会　2024 年度研究大会．オンライン.

抽冬紘和（2020）「異文化間グループ相互行為における Communicative competence としての Translanguaging」『日本語用論学会第 22 回大会発表論文集』，pp.243-246，日本語用論学会.

細田由利（2008）「「第二言語で話す」ということ　：カタカナ英語の使用をめぐって」『社会言語科学』10(2)，146-157.

村岡英裕（2020）「日本における外国人移住者の言語レパートリーの多様性―多様性はどのような管理から生まれどこに向かっているか―」『外国につながる人々と多言語社会　接触場面の言語管理研究　vol.17』，pp.52-72，千葉大学大学院人文公共学府.

Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2, 1-27.

Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two countries. *American Anthropologist*, 66(6), 137-154.

Li, W. (2022). Translanguaging as a political stance: Implications for English language education. *ELT Journal*, 76(2), 172-182.

Tsou, W. (2021). Translanguaging as a glocalized strategy for EMI in Asia. In W. Tsou, & W. Baker (Eds.) *English-medium instruction translanguaging practices in Asia: Theories, frameworks and implementation in higher education*. (pp. 3-17). Singapore: Springer.

Analysis of Language Repertoire in a Visitor Session of a Japanese Language Class at an American University

Focusing on English Usage and Style Shifts by Learners and Japanese Students

Miwako OHBA (Showa Women's University)
Aya YAMAMOTO (Toyo University)

Abstract

This study investigated the language repertoire in a visitor session of a Japanese language class at an American university in Japan. The 90-minute session with eight upper-intermediate Japanese language learners and 12 Japanese visiting students was video-recorded, transcribed, and analyzed in terms of the use of English during Japanese-dominant conversations and the shift between polite and plain styles in spoken Japanese. A discourse analysis of seven small groups showed that the presentations by learners and the subsequent question-and-answer sessions between learners and visitors were conducted mostly in Japanese and that English was used only sporadically. An informal discussion included more English use by learners and visitors. The results also showed that the presentations were given in the polite style, while the question-and-answer sessions tended to invite shifts from polite to plain, and more style shifts occurred during the informal discussion. These findings illustrate how learners and visitors engaged in learning using multiple languages and styles in a flexible manner to respond to factors such as addressees, topics, interpersonal relationships, discourse types, and proficiency. Their dynamic and fluid deployment of their linguistic repertoire is best understood as a translanguaging practice.

欧州高等教育機関日本専攻における
卒業論文と日本語授業の関係
―インタビュー調査をもとに―

内川　かずみ（ELTE 大学）

要旨

ヨーロッパにおいて日本語・日本文化等を専門とする学科やコース（以下，日本専攻）では一般的に卒業論文の作成が卒業要件となっているが，一方で，日本語教師は卒業論文とは関わっていないケースが多い。本研究では，そのことを証明した内川（2024）における量的データを踏まえ，半構造化インタビューを行った。対象はヨーロッパの日本専攻に勤める日本語教師 10 名である。本調査により，量的調査では解明しきれなかった，ヨーロッパの日本語教育における卒業論文作成支援の現状が改めて浮き彫りになった。

【キーワード】卒業論文，日本学と日本語教育のアーティキュレーション，ヨーロッパにおける日本語教育，高等教育における日本語教育

Keywords: BA's thesis writing, Articulation between Japanology and Japanese language education, Japanese language education in Europe, Japanese language education in higher education

1　はじめに

ヨーロッパにおいて日本語・日本文化等を専門とする学科やコース（以下，日本専攻）では一般的に日本に関する卒業論文の作成が卒業要件となっているが，一方で，日本語授業は卒業論文とは関わっていないケースが多い。内川（2024）によれば，日本専攻の日本語教師を対象とした質問紙調査（回答者

数ヨーロッパ 21 ヵ国　53 名，2018～2019 年実施）の結果，所属する大学で卒業論文が卒業要件になっているという回答は　82.0%であったが，日本語授業内で卒業論文作成支援を行っているかどうかを問う質問に対する肯定的回答は，資料・文献の入手と読解に関しては 57.1%，執筆に関しては 32.7%，口頭発表に関しては 28.6%にとどまった。

本研究では，上述の量的データを踏まえ，半構造化インタビューを行った。対象はヨーロッパの日本専攻に勤める日本語教師 10 名である。インタビューの主眼は日本語教育と卒業論文との関わり方であったが，内川（2024）において日本語教師と日本学教師の関係が日本語授業と卒業論文の関係に影響を与えているという結果が考察されていることを踏まえ，所属先の雰囲気や人間関係についても広く質問した。紙幅の都合上，今回はインタビュー内容の要約にとどめ，詳細な考察は次稿に譲ることとした。なお，本稿では，「日本語非母語話者を対象にした，日本の文学，歴史学，社会学といった文化的側面を中心とした教科」を「日本学」,「日本学授業を担当している教師」を「日本学教師」と呼ぶ（インタビュイーらは「教授」「コンテンツの教師」「専科の教師」等の表現も用いていた）。

本稿で記録したインタビューは全て，2024 年に行われた。インタビュイーについては，プライバシー保護の観点から，個人は X，X の居住国は X 国，X の居住地の主要言語は X 語と表記した。インタビューの記述は全てインタビュイーの発言を（必要に応じて表現を変えて）記録したもので，筆者による補足や事実確認などは行っていない。回答は個人の主観が元になっているため，たとえば仮に全く同じ状況を教師 X と教師 Y が経験したとしても，X と Y は異なった描写や評価を行う可能性があることを前提としている。それぞれのインタビューの所要時間は 30 分～1 時間半であった。

2　教師 A の場合

A は所属機関において主に修士課程の日本語授業を担当している。A は博士号を取得しているが，役職を「講師」としているため，卒業論文の指導教官

になることはない。A の所属する日本専攻では，日本学教師と日本語教師の関係は良好で，適切に連携できている。制度上は日本学教師に絶対的な決定権があるが，中心となっている日本学教師らが謙虚な人格と学際的な興味を持っていることから，厳しい上下関係は感じない。

A の所属先では，卒業論文作成予定の学生一人一人に対して日本学教師の指導教官が決められているほかに，担当の日本語教師も決められており，日本語で書かれた資料の読解を支援することになっている。担当の日本語教師は，学生が自分で選ぶ場合も，指導教官がテーマに合った日本語教師を学生に薦める場合も，指導教官が複数の日本語教師に呼びかけて立候補を募る場合もある。

A は日本語授業の中で，時事問題を解説番組風やドラマ仕立てにして発表する，というグループ活動を取り入れるようになって以来，学生らの関係がより親密になり，授業外でも卒業論文に関連して互いに協力し合う様子をよく見かけるようになった。一方で，A の考えでは，卒業論文は基本的に自分で書くもので，それぞれテーマが違うため，授業で扱うことは難しい。授業の中で全員が一つのテーマに取り組むからこそ，クラスメイトの行動を見たり，協力したりしてできることもある。ただし，今回のインタビューを通して，たとえば休み時間の雑談として卒業論文について聞いてみるのもいいかもしれないと考えた。

3　教師 B の場合

B は主に学部 3 年生や大学院生向けの日本語授業を担当している。また，博士号を持っているため，言語学の授業，ゼミ，指導教官も担当している。

B の所属先では，卒業論文は前年度までは卒業要件であったが，今年度から選択可能になった。理由の一つは，外部からの査定があった際，「もっと学生らが社会に出るための準備を行わせた方がいい」という指摘があったことである。その結果，卒業論文の代替として，「インターンシップ＋少し短めの論文」という課題を選択することができるようになった。しかし実際には，

修士課程に進学したければ卒業論文を提出している必要があるため，今年度について言えばインターンシップを選択したのは 50 人中の 3 人ほどであった。

B の所属先では日本学教育と日本語教育がうまく連動している。例えば，日本学教師と日本語教師の合同ミーティングの中で，日本学の各分野のトピックを学士課程 1 年生の日本語授業の読み物に取り込むのはどうかという案が日本語教師側から出され，日本学教師を対象にトピックが募集された。また，学生らは自分の希望する卒業論文のテーマに応じて 3 年生からそれぞれの「卒業ゼミ」に所属する。卒業ゼミは日本学教師と日本語教師がペアを組んだ形で行われ，半分は日本学の知識，半分は日本語の習得が目的とされている。日本語の方の最終タスクとして，各自が自分の卒業論文の内容で Wikipedia のページのようなものを作り，それを学科のウェブサイトに載せ（非公開），学生らが互いにコメントを書き合う，という活動が行われている。

B 国では，日本学教育と日本語教育の連携は外部からの査定などでも重視されるようになってきている。B によれば，こういった状況は昔からあるのではなく，世代交代が大きく影響しており，ここ 10 年ほど前から徐々に進んできている。B は日本学教師と日本語教師の連携の中で，上述のような卒業論文作成支援のあり方を積極的に進めている。

4　教師 C の場合

C は学士課程と修士課程における日本語授業を担当している。

C の考えでは，C 国の教育はもともと個人の興味を狭く深くしようとする傾向がある。たとえば，高校の時からすでにリサーチ・プロジェクトに取り組むことになっており，また，大学では一般教養のようなクラスはほとんどない。C の所属先でも，学士課程 1 年生から，レポート課題や，その内容についてのディスカッション，フィードバックなどが，頻繁に行われている。3 年生に対しては卒業論文のテーマについて考えるワークショップが年に 3 回ほど行われ，それらを通して学生らは指導教官を決めていく。「原書講読」と

いう授業は教授の専門分野によって分かれている。自分の卒業論文の指導教官による授業をとらなければならないわけではないが，そのようにする学生が圧倒的に多く，結果的にゼミに近い機能を果たしている。

一方，C は，仮に日本語教師が卒業論文作成支援を試みた場合には，「領域侵害するな」と言う日本学教師もいるだろうと推測する。実際，今までにも修士課程の研究方法論の授業と日本語の授業とのシラバスのすり合わせを提案したところ，難色を示された経験がある。C は，語学教師は比較的ティームティーチングに慣れているが，講義を行う教師は一匹狼であることが多いことが影響しているのではないか，と推察している。また，C の所属先は国内では特に語学教師の待遇が悪いことで有名で，語学教師が労働組合を巻き込んで，給与ならびに地位の非対等性の見直しを要求している。C 自身も日本学教師と日本語教師との間には「見えない壁」があると感じている。

日本語授業では，卒業論文のための資料の読解活動は行われていない。3・4 年生の日本語授業における読解活動や口頭発表活動にはアカデミックな課題も含まれているが，それは日本語卒業試験に合わせたものであり，卒業論文とは連動していない。C は個人的に各学生の卒業論文に関心があるが，上述のワークショップなどには授業時間の関係から参加できていない。

5　教師 D の場合

D は D 国で博士号を取得しており，学部 3 年生と修士課程の日本語授業を担当する傍ら，日本文学の授業も D 語で行っている。他大学を訪れた際，欧米の日本専攻では一般的に日本学は現地人が教え，日本語は日本語母語話者が教える，という二層構造があることを知り，自分の立場が特異なものであると感じたという。

D の勤務校では学士課程の学生は卒業要件として「卒業論文」ではなく約 25 ページの「レポート」を書く。学生一人一人に指導教官はついているが，個別指導を行う，あるいは受ける義務は，指導教官側にも学生側にもない。レポートの書き方についての授業もなく，D の言葉を借りれば「学生を海に

放り投げて，無事に泳げた人を卒業させる的なシステム」である。D は日本専攻内に論文の書き方の授業を設けることを提案したことがあるが，時間の不足や学生数を理由に却下された。

一方，学業相談課のようなところがあり，学習アドバイザーが全学部の学生向けに論文の書き方のガイダンス（任意参加）を年に数回，大教室で行っている。しかし，これに対する教員や学生の関心は低い。

今年から学科内で D 語による修士論文の中間発表が行われるようになった。修士論文を提出することになっている学生ら全員が口頭発表を行う，1 日がかりのイベントであった。中間発表開催に至った理由の一つは，教員ごとに指導のしかたに大きな差があり，それに伴って完成した論文の質も様々である，ということである。もう一つは，他の学生の修士論文の内容や進行状況などを知る機会がなく不安を感じているという学生が多かったためである。当日は，学科内で専門を超えたアドバイスがあったり，興味を持つ後輩らが見学したりするなど，非常に有意義な会となった。

6　教師 E の場合

教師 E は学士課程 1・2 年生の日本語授業を担当している。日本学教師と日本語教師との間の上下関係はあるが，実際には「違う仕事をしているだけで，みんな同じ感じ」という。日本語教師には日本語教育に関する決定権があり，日本学教師から一方的な指示を受けたりすることはない。制度上，日本語教師は卒業論文の指導に関わることができないが，教師 E はそれを特に気にしていない。

日本専攻では，英語で日本学のテキストを読む授業や，データベースや図書館の利用方法を教える授業などが行われている。様々なゲスト・プロフェッサーの講演を聞く機会や，日本史の教授が全学年を対象として非公式に行っている歴史勉強会などもあり，卒業論文作成の環境は充実している。過去には卒業論文の要旨を日本語で書いて提出することが卒業要件となっていたが，要旨より本文に時間をかけるべきであるという考え方から，廃止された。

7　教師 F の場合

F は F 国内の複数の大学の日本専攻に勤務したことがあり，現在の勤務先は 5 校目である。その経験から言えば，F 国では日本専攻内の方向性を決定するのは常に日本学教師である。日本語教師にも意見は求められるが，日本語教師は基本的に「授業をすること」が最優先で，学内の政治に直接的に関わることはない。

これまでの勤務校ではどこでも，日本語授業の目的として最も重視されているのは文献読解能力の向上であったが，卒業論文と日本語教育が関わりを持っているような勤務校はなかった。その理由の一つとして，F は，カリキュラム上，学士課程の最終学期まで日本語授業がない大学が多かったことを挙げている。たとえば，現在の勤務校では 3 学期目までは日本語授業があるが，4・5 学期目は全員が日本に留学し，帰国後は日本語授業がなく，卒業論文作成に向けた準備が行われる。日本語教師は留学から帰ってきた学生らとは接点がほとんどない。日本語授業が卒業直前まで行われている勤務校もあったが，そこではそもそも日本語は日本専攻ではなく言語センターの所属になっており，初めから日本学教育とは明確な線引きがなされていた。

教師 F は修士課程の日本語授業で一度，修士論文の発表を取り入れてみたことがあるが，研究テーマについて語ったりディスカッションをしたりするのには学生の日本語能力が不十分であると感じた。発表を聴講する学生らは，それぞれの研究テーマに関連する大量の専門用語のリストを追うのに必死で，日本語で質問や議論をするところまで至らなかったため，結局は F 語で授業が続けられたという。

インタビューの終盤，F は次のように語った。F は日頃，日本語能力のばらつきがネックにならないようなクラス運営をすることを重視しているが，上述のように修士論文作成支援を取り入れてみた際には，そういう考えには至らなかった。しかし，CLIL や市民性の育成を目指した教育といったところに主眼を置くのであれば，いくらでも方法はあると考えられる。授業の中に

よりダイナミックな流れを作れば，目標に向かってクラス単位で取り組むことができるはずである。ただ，現行のカリキュラムでは，教科書に沿って進度が細かく決められており，毎回の授業内容を次の教員に引き継がなければならない。加えて，F の勤務校では上述のように，日本語教師らは留学後の学生らとほとんど接点を持たない。しかし，過去には留学後の学生らのために任意参加の日本語授業が開講されたこともあった。F は，もしそれが復活したら，卒業論文を取り入れた活動をしてみたいと話した。

8　教師 G の場合

G は学士課程と修士課程で日本語の授業を担当している。所属先における日本語母語話者教師は G のみであり，したがって基本的に日本語のアウトプットの授業が G に任されている。日本学教師と日本語教師は明確に分かれているが，仲は良い。G は G 国の別の大学でも 4 年間勤務していたため，回答にはその大学での経験も含まれている。

一般的に「大学に入ってきたのだから，卒業論文は書けて当然である」というスタンスが G 国の大学にはある。したがって，G 語による論文の書き方のコース等はなく，学生らはよくわからないままなんとなく書いていく傾向がある。

G は自身の日本語教師としての経験の中で，年配の教師は変化を望んでいない場合が多く，たとえば卒業論文作成支援を日本語教育にも取り入れていくというような改革にはあまり興味がないようだと感じている。G 自身は元々，日本学研究における日本語教育はどうあるべきかと考えていたため，日本語教師という立場からの卒業論文作成支援に興味があった。日本語の学習を目的として日本専攻に入ってくる学生に対し，大学側は「語学学校と大学は違う」という姿勢をとっている。しかし，現実には日本学教育と日本語教育は明確に分かれている。G は，日本専攻のカリキュラムに日本語授業が含まれているのは日本研究に日本語が必要だと考えられているためであり，したがって，日本学教育と日本語教育を切り離して考えることは矛盾してい

る，と考えている。G 自身の考えにより，3 年生のライティングのコースでは卒業論文の要約を日本語で書くことを最終目標とするようになった。

9　教師 H の場合

H の所属する日本専攻は H 国では 2 番目に新しく，2008 年設立である。他大学の日本専攻卒業生らが教師をしており，日本学も日本語も両方教えられる人材が豊富にいるため，学科内で日本学教師と日本語教師が明確に分かれているという感覚はない。一方，日本学教師は基本的に博士号を取得しているが，日本語教師が取得しているのは修士号あるいは学士号までで，日本語母語話者は全員，日本語教師である。日本語教師と日本学教師の間の給与の違いなど，制度に対して不満を持つ日本語教師はいるが，日本専攻内における感覚的な上下関係などは特に感じられない。H は，教員全体の平均年齢が低く，いわゆる大御所の教授がいないことによる影響が大きいと考えている。H 国内の他の大学については，「日本学教師の力が強いため日本語教師は自由に動くことができない」，「日本学教師と日本語教師が共にミーティングを開くことなどありえない」というような話も聞いている。

日本専攻は 3 年生に対して卒業論文指導と連動したゼミを提供している。一人の日本語教師は，3 年生の日本語授業で各自が卒業論文のレジュメを作って発表する活動を行っている。また，過去には数回，日本学教師の発案で，H 語で修士論文の中間発表会が行われたことがある。その際は日本語教師も参加して積極的に質問などするように強く勧められた。

H 自身は現在，学士課程 1・2 年生を担当しているため，授業内で卒業論文の話が出ることはほとんどない。以前，筆者はある学会発表で，卒業論文を取り入れた日本語授業を 2 年生後期から行っていると述べた。それを聞いた H も同様のことをしてみたいと考えたが，実現には至っていない。ただ，数年前から論文の要旨を日本語と英語と H 語で書かなければならなくなったため，H も日本語の要旨のチェックは行っている。また，H は修士課程 2 年生の日本語授業に修士論文の発表を取り入れたことがある。その際は，査定と

して授業見学を行った学外からの日本学教師に，授業を絶賛された。

10　教師 I の場合

I は日本語授業のみを担当している。I の所属する日本専攻では日本語教師と日本学教師の関係は良好である。互いの専門に口を出すことはないが，日頃から情報交換を行ったり，卒業論文について話したりしている。

日本語卒業試験の中には，卒業論文について話す課題がある。ただし，I によれば，形式的には存在するがそれほど重視されてはおらず，日本語授業でその準備をさせることはない。「アカデミック・プレゼンテーション」という名の日本語コースが開講されているが，卒業論文ではなく，日本語進級試験に含まれている「I 国の情報をグラフを用いて客観的に説明する」という課題に沿った授業が行われている。今まで，ある学期には，発表の機会を 2 回設けることができ，そのうち 1 回を各自の卒業論文についての発表としたこともあったが，過去に卒業論文の発表が行われたのはその学期のみであった。

I は公式には卒業論文に関わっていないが，学生からの日本語に関する質問に答えたり，資料を探すのを手伝ったりすることはある。また，I 自身，一人一人の卒業論文の内容に興味があるため，授業中に雑談としてテーマについて尋ね，日本語で答えさせるようなことがある。それは日本語の単語の習得や，学生同士の情報交換に役立っている。

11　教師 J の場合

今回，J にインタビューを行った理由は，以前に行ったアンケート調査の際，J 国では卒業論文が学士課程の卒業要件となっていないという情報を入手したためである。J は J 国の複数の大学に勤務したことがあるが，J 国では実際，卒業論文は学士課程の卒業要件になっていないようである。

現在の勤務校に関して言えば，自由選択科目のような位置付けで，単位取得を伴う卒業レポート課題（約 20 ページ）がある。そのレポートの内容にも選択肢があり，企業研修や語学研修を受講してそのレポートを書くことも，

所属する学科内でテーマを選んで卒業論文のようなレポートを書くことも可能である。後者の場合は，学生が自分で指導教官となるべき教員を見つけて相談する。日本専攻では，日本学の修士課程への進学を希望する学生には卒業論文のようなレポートを書くように促しているが，強制力はない。J の同僚の一人は，卒業論文のようなレポートを書く学生らのために，資料の探し方や参考文献の書き方を J 語で指導している。一方，J の今までの所属先では，こういった卒業レポート課題は全く存在しなかった。

J によると，J 国では学士課程は研究ができる段階とはみなされず，また，一般的にも，研究という行為を行うのは一部の限られた人間だと考えられている。実際，J の所属先では，日本学の修士課程に進学するのは日本学の学士課程の学生の 1〜2 割であり，修士論文は 100 ページほど書く必要がある。

12　考察

冒頭で述べたように，筆者は 2018〜2019 年にかけてヨーロッパの日本専攻の日本語教師を対象とした質問紙調査を行い，その結果，ヨーロッパの日本専攻では一般的に日本に関する卒業論文の作成が卒業要件となっているが，その一方で日本語授業は卒業論文とは関わっていないケースが多い，という結論に至った。今回，その調査を補うためのインタビュー調査を行うことにより，数字だけでは見えてこない学科ごとの状況や工夫を知ることができた。

たとえば教師 A や教師 E の話に見られるように，日本語教師と日本学教師の関係は悪くないが，そもそも卒業論文作成のための環境が整っており，日本語教師が卒業論文作成支援に関わる必要が特にないというケースもある。教師 B や教師 H のように，日本語教師と日本学教師の関係がほぼ対等で，日本語教師が積極的に卒業論文に関わっており，また，日本学教師からもそれが期待されているというケースもある。教師 C や教師 F のように，国や大学の中で一般的に，専科の教授と語学教師の間に慣習的な溝があり，個人がそれを埋めるのは困難であるというケースもある。各教師の経験や考え方も様々で，以前から日本専攻における日本語教育の意義を思索し，その延長線

上で卒業論文に関わることを検討してきた教師もいれば，今回のインタビューを経て，卒業論文を日本語教育に取り入れることに興味を持ったという教師もいる。

筆者は相変わらず，いかなる状況においても，日本語教育に卒業論文作成支援を取り入れるということには意義があり，日本語授業の可能性を広げる手法あるいは考え方の 1 つであると感じている。特に，今回，日本学教育と日本語教育が連動して効果的な卒業論文作成支援をしている例をいくつか知ることができたことで，ますますその意義を確信するようになった。今後も同様のインタビューをヨーロッパ内外の日本語教師に対して行っていきたい。また，長期的には，たとえば韓国学科やトルコ学科のような，日本語同様，大学入学前にはあまり学ぶ機会のない言語の授業を提供している専攻における状況も調査していきたいと考えている。

＜引用文献＞

内川かずみ（2024）『卒業論文と日本語教育： TBLL（Thesis Based Language Learning）の理念と実践』ココ出版.

Relationship between Graduation Theses and Japanese Language Teaching in European Higher Education Institutions Specializing in Japanese Studies

Through Interview Surveys

Kazumi UCHIKAWA (ELTE University)

Abstract

In Europe, university departments and programs specializing in Japanese language or Japanese culture generally require students to write a thesis related to Japan as part of their graduation requirements. However, in many cases, Japanese language classes in these institutions are not directly related to the thesis writing process.

Based on the quantitative data (Uchikawa 2024), this study conducted semi-structured interviews with 10 Japanese language instructors teaching at Japanese studies departments in Europe. The interviews mainly focused on (1) the conditions of thesis supervision in their respective Japanese studies departments, (2) the involvement of Japanese language classes and instructors in supporting thesis writing, and (3) the interviewees' own perspectives. Additionally, considering Uchikawa's findings that the relationship between Japanese language instructors and Japanese studies instructors influences the relationship between Japanese language instruction and thesis writing, questions were also asked about the relationship between Japanese language instructors and Japanese studies instructors within the institution.

From the survey, it became clear that in some European countries a significant generational change has taken place among university teachers and new attitudes started to emerge in the education system, resulting in a tendency of stronger cooperation between Japanese language teachers and Japanese studies teachers in providing support for thesis writing. Although support for the writing of graduation thesis is by no means essential in Japanese language education, the present survey has once again highlighted the current situation and it also made evident the manifold advantages of such support.

「関係性の仲介」を念頭に置いた初級口頭練習の初回授業

櫻井　直子（ルーヴェン・カトリック大学）

要旨

本稿は，ゼロ初級学習者を対象とした口頭練習科目の初回と 2 回目（計 2 時間）に関する実践報告である。まず，CEFR 補遺版（欧州評議会:2020）に示された Pre-A1 レベルの記述文を基に「学習者のできること」を明確化した。その結果に基づき，自己紹介ビデオを作成し，互いのビデオにコメントするという授業活動を行うことにした。次に，CEFR 補遺版が提示する「関係性の仲介」を参照してこの活動における教師の役割を検討した。その結果，初対面の学習者が緊張感を和らげられる学習環境を整えることと認識し，活動の前にクラスで「約束事」を共有することとした。授業後に実施した無記名のアンケートの結果を分析したところ，学習者の動機づけの向上，情意フィルターの低下，自己肯定感の経験が示され，この活動がより良い学びのための学習環境の構築に寄与したことが示唆された。

【キーワード】CEFR-CV，仲介，自己紹介，Pre-A1，教師の役割

Keywords: CEFR-CV, Mediation, self-introduction, Pre-A1, the Role of Teachers

1　実践対象授業の概要と授業での気づき

勤務校の学士課程 1 年生の日本語のコースは【現代日本語 I】（通年科目 26 週/年，13 時間/週）で，ゼロ初級から CEFR A2 レベル修了を目指す。コースの構成は，知識 5 時間/週（文法 4 時間/週，漢字 1 時間/週）と運用 8 時間/週（話す 1 時間/週，会話・聞く 3 時間/週，書く 2 時間/週，読む 2 時間/週）から成っている。本稿では，このコースの中の話す科目「初級口頭練習」の実践を取り上げる。この科目は，「既習の日本語の知識を実際の場面で用いて課題

が行える。文脈に沿って自動的に必要な構文を選び正確に用いることができる」を目標としてデザインされている。

筆者は,「初級口頭練習」の学年開始時の初回 1 週目と 2 週目の 2 コマ（各 1 時間×2 回）の授業計画を再検討することが必要であると認識した。その理解は以下の通りである。まず，授業の目標が「既習知識を正確に用いることができる」であるにもかかわらず，学習者にはまだ十分な日本語の知識がないため，挨拶表現や数字の練習，平仮名の練習を行わざるを得なかった。この結果，他の運用科目（8 時間/週）の授業でも類似した練習が行われ，同じ内容の繰り返しが学習者のやる気を低下させているように感じられた。さらに，学習者同士が互いの名前を知らない初対面の状況であったため，ペアワークや会話練習がぎこちなくなりがちであったことも理由の一つである。

見直しでは，まず初回，2 回目の授業のための目標を検討した。その際，目標設定の視点を従来の「教師が教えられること」から「学習者ができるはずのこと」に転換し,「教師として教えられる挨拶・数字・平仮名」ではなく，授業に参加している「ゼロ初級の学習者がこの 2 回の授業でできるはずのことは何か」を考え，目標を立てることにした。

2　学習者ができるはずのこと

学習者ができるはずのことを知るために，欧州共通参照枠補遺版（以後 CEFR-CV）（欧州評議会 2020）に提示された Pre-A1 レベルの記述文を参照した。Pre-A1 の記述文は,【口頭での産出】の 2 つのスケールおよび【筆記での産出】の 1 つのスケールに認められた。以下にその記述文を示す。(〈　〉内はスケールの名称)

〈総括的な口頭での産出〉基本的な個人情報（例：名前，住所，家族，国籍）を与えるような自分についての短い句が作れる。(欧州評議会 2020:62)

〈持続的な独話：経験を語る〉前もって準備できれば，簡単な言葉や定型表現を使って自分自身（例：名前，年齢，家族）について説明できる。「うれしい」

「疲れた」のような簡単な形容詞を用いて，ジェスチャーを交えながら自分がどう感じているかを表現できる。（欧州評議会 2020:63）

〈総括的な筆記での産出〉辞書を使えば，基本的な個人情報（例えば，名前，住所，国籍）を文章で書くことができる。（欧州評議会 2020:66）

これらの記述文から本実践の学習者は，自分に関する基本的な情報を聞き手，読み手に口頭と筆記で説明できることが示され，さらに，初対面の学習者にとってこの活動は，非常に現実的な課題となりうると考えられた。そこで，初回と 2 回目の目標を「自己紹介が言える，理解できる」と設定した。

3　新たな授業計画

対象となる学習者は，高校を卒業したばかりの，主に 17，18 歳の若者で，生まれた時から身近にデジタル機器がある世代である。彼らは，大学生活を始めたばかりで緊張しており，興奮状態で落ち着きがない学生，委縮している学生，姿勢よく教師を指示を待っている学生など授業での様子は多様である。この実践では，このようなすべての学習者が「伸び伸びと生き生きと」自己紹介ができることを目的としたいと考えた。そのためには，学習者が「創造性が高い」活動を自由に行い，自己紹介の「成果が実感できる」課題を考えることが必要である。課題設定のために再度 CEFR-CV を参照し，【口頭での理解】にある以下の Pre-A1 レベルの記述文に注目した。

〈音声，メディア，録音を理解する〉とてもゆっくり，はっきり話されれば，単純で短い録音で自分が知っている言葉や名前，数が聞き取れる。（欧州評議会 2020:52）

上記の記述文から，学習者は自己紹介の内容を聞き取ることができると考えられる。また，デジタル機器の操作に慣れている世代であることを踏まえ，本授業では「自己紹介ビデオが作成できる。互いにビデオを聞いてコメント

できる」という課題を設定した。この課題は，自分自身を「創造的に」相手に伝え，同級生と知り合うことで「活動の成果が実感できる」ものになると考えた。さらに，同級生が作成したビデオを視聴し，教室内でコメントでやり取りをする活動は，対面で会話練習としてする自己紹介よりも一対一の対話に近く，親近感を持ちやすいのではないかと予想した。加えて，普段教室では直接話す機会の少ない同級生との対話も生まれるため，この活動は学習者間の距離を縮める効果があると考えられる。

自己紹介ビデオの作成は，郭他（2015）ペンシルバニア大学の実践を参考にした。郭他は，従来のゼロ初級レベルの既習事項を確認するための評価方法に疑問を感じていた。そこで,「創造性」を念頭に学年末評価の作文課題を自己紹介の作文から自己紹介のビデオ作成に置き換え，評価はピア評価と教師による評価を実施した。実践後のアンケートに基づき学習者がこの活動で言語使用の可能性の広がりを体感できたと述べている。

4　教師の役割

さらに，この 2 回の授業における教師の役割を CEFR-CV を参照して検討し,【概念の仲介】に注目した。

【概念の仲介】は図 1 のタテ軸にあるように「参加者としての仲介」と「先導者としての仲介」に分類されており，本実践では教師の役割を検討しているため，後者が該当する。ヨコ軸には,「関係性の仲介」と「認知的な仲介」の二つの項目がある。CEFR-CV では，前者は,「効果的な活動のための条件を作る」（欧州評議会 2020:108）と定義されている。本実践においては，学習者同士を仲介して，高校卒業して間もない初対面同士が活動をするための学習環境を整備することと解釈できる。

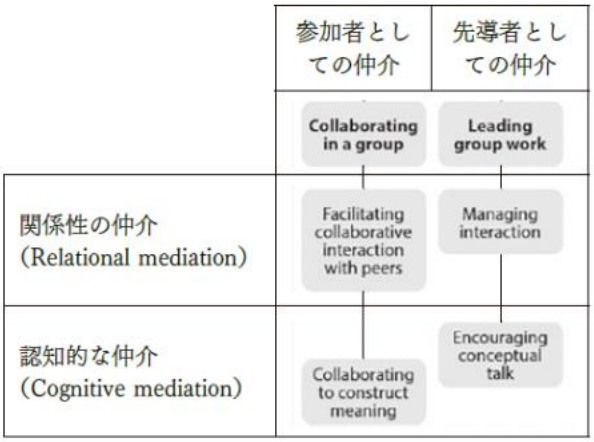


図 1 :【概念の仲介】（櫻井・奥村 2024：99）

後者は,「発想の発展と精緻化を促す」(欧州評議会 2020:108)と定義され，本実践では自己紹介に必要な表現を指導することが該当する。しかし，自己紹介の表現の指導は前述したようにすべての運用科目（8 時間/週）でも指導されていることから,本実践では,「関係性の仲介」に焦点を当てることにした。

この授業での教師の「関係性の仲介」活動を考えるにあたり，定義にある「条件」は本実践において何かを検討した。その結果,「条件」をクラスで共有する「約束事（活動のルール)」と解釈し，以下の 3 つの約束事を定めた。

①自己紹介という目的にふさわしく,聞き手が理解できる内容にする。
②自分が伝えたいことだけでなく，同級生が知りたいことも考える。
③コメントは，同級生に通じるのであれば何語で書いてもいい。コメントをする際にはその内容を同級生がどう感じるかも考える。

約束事の③では，より深い相互理解のために，学習者に自分が持つすべての言語能力を補完的に活用することを奨励した。また，ここには，学習者が複言語能力を活用する体験を促す意図も含まれている。

5　授業実践と学習者からのフィードバック

授業には，74 人が参加し，3 つのグループに分かれて実施した。活動目的は「自己紹介ビデオを作って同級生と知り合おう。自由に作って日本語で楽しもう。」と提示し，自己紹介のスライド作成は，テンプレートのスライドを用いてコメント欄にある定型表現（例 yoroshiku onegai shimas，watashi wa [NAME] des，watasi wa [X]ga suki des:文末の「u」は，無性化のため学習者に説明の上省略している。）を用いるよう指示した。それ以外の文字使用，レイアウトなどは，学習者の裁量に任せた。教師は，ビデオ作成の目的から逸脱して自分の日本語能力を誇示しようとしてしまう学習者などに対して「約束事」①を喚起するなどの机間指導を行った。授業の流れは以下の通りである。

初回　1)　初回と 2 回目の授業の目的と約束事を明示的に説明する
2)　教師が作成した自己紹介のビデオの例を見る
3)　テンプレートを開けて，スライドを作成する

宿題　　4)　音読練習をしてナレーション付きのスライドを作成する

2回目　　5)　科目のサイトに投稿して互いにコメントする

投稿されたスライドは，自分が写っている写真やビデオクリップが挿入されているものもあり，多彩であった。平仮名は既に導入されていたが，スライドでの使用に関しては学習者間でばらつきが見られた。コメントでは複数の言語が使用され，話し言葉や方言なども交えて書かれており，趣味についての具体的なやり取り，相手を褒める言葉がけが多く認められた。

2回目の授業の後，本実践に対する学習者の意見・印象を知るために無記名のオンラインアンケートを実施した。設問は以下の 1）～8）で英語で記載し，学習者は回答を蘭語・英語・仏語・日本語のいずれかでするように依頼した。

1)　この自己紹介活動は役に立ちましたか。

2)a Yes と回答した理由　　2)b No と回答した理由

3)　この活動は気に入りましたか。

4)a Yes と回答した理由　　4)b No と回答した理由

5)　コメントで使用した言語は何ですか。

6)　複数の言語を使用するのは便利だ/楽しいと思いますか。

7)a Yes と回答した理由　　7)b No と回答した理由

8)　この自己紹介活動にどのような印象を持ちましたか。

回答者は授業参加者 73 人中 63 人であった。以下に，まず，1）～7）回答をまとめ，次に，8）回答を整理する。記述回答は筆者が邦訳した。

1)　この自己紹介活動は役に立ちましたか

- Yes:63 人（100%），No:0 人（0％）

2)a Yes と回答した理由（回答方法と結果に分けて記述，4）と 7)の質問でも同様）

- 複数回答：選択肢，日本語能力に関する 4 項目「自己紹介を口頭でする／書く／聞く／読むのに役立つ」，デジタルスキルに関する 3 項目「スライドを作成して録音する／大学の学習ポータルを使う／日本語をタイプするのに役立つ」。

自由記述回答：「その他」。

- 結果：50％以上の学習者が選択した項目は「日本語で自己紹介を口頭でするのに役立った」（71.4%），「日本語で自己紹介を聞くのに役立った」（63.5％）で，「スライドを作成し録音するのに役立った」（47.6%），「日本語をタイプするのに役立った」（47.6%）が続いた。「その他」に記入された自由記述では，「全ての選択肢」，「自分やほかの人が好きなことを表す新しい語彙を発見するのに役立った」，「クラスメイトともっと良く知り合うのに役立った」，「様々な日本語のスキルを練習する素晴らしい方法だった」，「日本語を勉強しながら創造的な表現を習えて楽しめた」などがあった。

3) この活動は気に入りましたか

- Yes:60 人（95.2%），No:3 人（4.8%）

4)a Yes（この活動が気に入った）と回答した理由

- 複数回答：選択肢，6 項目「日本語が話せたから／日本語が聞けたから／日本語が読めたから／日本語がタイプできたから／同級生と知り合えたから／活動後クラスでの緊張感が和らいだから」。自由記述回答：「その他」。
- 結果：50％以上の学習者が選択した項目は「日本語が話せたから」（73.3%），「同級生と知り合ったから」（68.3%），「日本語が聞けたから」（65%），「日本語がタイプできたから」（53.3%）であった。また，「活動後クラスでの緊張感が和らいだから」という回答は23.3%であった。「その他」の欄の自由記述には，「選択肢すべて」，「クラスの前で話す必要なく緊張しなくてよかったから」，「創造的なスライドを作成したから」，「この活動の後授業での緊張がほぐれたから」，「この方法で同級生と仲良くなりやすいから」という記述があった。

4)b No（この活動が気に入らなかった）と回答した理由

- 自由記述回答
- 結果：回答者 3 人。理由は「自分のことを話すのは好きではないから」，「正直，作るのがめんどくて嘘っぽくないコメントをするのは難しいから」，「日本語の知識がまだ不十分だから間違った語彙を使うのではと緊張したから」であった。

5) コメントで使用した言語は何ですか

- 複数回答：選択肢，日本語，英語，蘭語，仏語。自由記述回答：「その他」
- 結果：すべての学習者が日本語，蘭語，仏語，伊語，西フランダース方言から複数使用

6) 複数の言語を使用するのは便利だ／楽しいと思いますか。

- Yes:62 人（98.4%），No:1 人（1.6%）

7)a Yes（複数の言語の使用が便利だ／楽しい）と回答した理由

- 複数回答：選択肢，4 項目「言いたいことが言えるから／時間があまりかからないから／教育的だから／楽しいから」。自由記述回答「その他」。
- 回答は，「楽しいから」（75.4%）が最も多く，続いて「言いたいことが言えるから」(57.4%)，「教育的だから」(36.1%)，「時間があまりかからないから」(11.5%）となった。「その他」の欄の自由回答には，「複数の言語を使えるのは，とてもクールだと思うから」，「自分が一番使いやすい言葉が使えるから」，「ある言語の単語を知らなくても，別の言語では知っていることがあるから」という回答があった。

7)b No（複数の言語の使用が便利ではない／楽しくない）の理由

- 自由記述回答
- 回答者 1 人。理由は，「褒めるのはとても難しいから」であった。しかし，この理由と複数の言語の使用との関連性は不明である。

1)〜7)の回答から，すべての学習者がこの活動を有益だと感じたことが分かり，この実践が学習者の学習意欲を高め，日本語学習への動機づけにつながったことがうかがわれた。さらに，同級生と知り合えて楽しい，緊張が和らいだという回答が示され，情意フィルターを下げた可能性が示された。また，言いたいことが伝えられた，複言語能力が役に立った経験を通じて，学習者が複数の言語を操る自分への自己肯定感を高めたことが示唆された。

8) この自己紹介活動にどのような印象を持ちましたか

自由回答を邦訳し，キーワードからカテゴリーを設定し分類した（表 1）。

表 1：自己紹介活動の印象（63 自由記述を邦訳して分類）

回答の種類	カテゴリー	回答数
肯定的	教育方法として意味がある	27
	初回授業として適切だ	6
	同級生との関係が構築できた	9
	楽しかった	14
否定的	技術的な問題があった	1
	個人的に好まない	2
無回答	—	4

さらに，詳細に学習者の意見を知るために，理由が示されなかった「肯定的：楽しかった」を除く回答を邦訳し，整理した。

①「肯定的：教育方法として意味がある」

- 自己紹介だけでなく自分の好きなことを話す機会にもなる楽しい活動だ。
- 家で録音したのでクラス全員の前で話す必要がなく，ストレスがなかった。
- 通常の授業の退屈さが解消されより興味深く注意深く勉強したくなった。
- 教育的な方法でクラスメートと知り合りあういい方法だ。
- ユニークな教育方法で自己紹介が学べた。
- PC に日本語を打つことに慣れるのにいい方法だった。
- ビデオ作成，相互コメントはインターアクティブでクリエイティブだ。
- これからもこんな活動がしたい。

②肯定的：初回授業として適切だ

- 全員にビデオを見られるのは怖いが，全員が同じように自分自身を見せて勇気を出す必要があるので，早い時期のこの活動は好ましいと思った。
- 最初のレッスンがこのように楽しく，穏やかなスタートで嬉しい。しかもクリエイティブで好きな活動だった。
- 日本語に慣れるために楽しい方法だ。
- クラスを始めるのに／イントロとして／コースの導入としていい方法だ。

③肯定的：同級生との関係が構築できた

- 自分の趣味を他の人と分かち合うのは，とても楽しい。

- 私と同じような趣味を持つ人にたくさん出会えた。
- クラスメートについて知ることができた。
- クラスメートともっと仲良くなれた。
- クラスメートの趣味を知ることができて楽しい。
- クラスメートと打ち解けて，話しやすくなった。

④否定的

コメントは以下の３つであった。

- スライドに音声を入れる手順の説明が Windows しかなく，自分は Mac だからすごく時間がかかった。
- このコースを始めるには良い方法だけど，個人的には好きではない。
- 自己紹介の仕方を学ぶには楽しいアクティビティだが，コメントが本心とは感じなかった。すべての人にコメントをつけさせるのは，コメントが嘘っぽくなってしまうように感じる。

8)の回答を見ると，まず，①からは，学習者がこの活動の意義を認め，その認識が学習への動機づけ，情意フィルターの低下を促進したと考えられる。次に②は，学習者がこの活動を初回に行ったことを好意的に受け止めていることが分かった。その理由は，この活動が情意フィルターを低下させ，その結果，学習者の緊張がほぐれ，今後の日本語の授業への学習意欲の向上につながったからではないかと推察される。最後に③の回答からは，学習者が打ち解けて緊張感が和らぎ，情意フィルターが下がったこと，趣味を肯定的に評価されたことによって自己肯定感を感じたことがうかがえる。

以上，肯定的な印象をまとめると，本実践が学習者の学習意欲を高めて日本語学習への動機づけになったこと，本実践によって同級生が打ち解け授業に対する情意フィルターが低下したこと，本実践を通して自己肯定感を感じたことがうかがえ，これらの結果は質問 1)～7)と 8)の回答が対応していた。一方，否定的な回答から，Mac 使用者への対応，コメントのつけ方の再検討の必要性が示された。

6　本実践が「関係性の仲介」として機能したか

本実践では，CEFR-CV に基づき Pre-A1 レベルの学習者が実現可能な自己紹介ビデオを作成し，複数の言語を用いて相互にコメントを付ける活動を行った。また，この活動が「関係性の仲介」として機能するために，実践前に 3 つの約束事を共有した。ここでは，以下の Coste & Cavalli（2015）が提示した「関係性の仲介」の定義を参照して，本実践が「関係性の仲介」として学習環境の整備に貢献したかを以下の 3 点から検討する。

> 関係性の仲介は，個人間とグループ間の関係に介入し，①緊張を防ぎあるいは軽減し，②社会的なつながりを強めること，③協働で知識を構築する条件を整えたることを目的とする。それによって，各生徒の成長を促進し，最良の学習環境を提供すして対人関係および教育的な雰囲気を創出する。（Coste & Cavalli 2015:36）丸数字は筆者加筆

① 緊張を防ぎあるいは軽減する

アンケートの結果は，本実践での自己紹介の活動が学習者間の親密感が生じさせ，それによって授業での緊張感が軽減したことを示した。これは，ビデオとコメントの方式で一対一で自己紹介をするような状況を作ったことと共に，相手を考えて活動することを念頭に置いた約束事が機能したことを示しているのではないかと考えられる。

② 社会的なつながりを強める

自己紹介ビデオでは，学習者は趣味などについて自身の写真や動画などと共に詳しく説明し，コメントではほめる活動が多く，趣味などについて肯定的に具体的なやりとりもしていた。これは，趣味を通して学習者個人の世界につながる一歩となった可能性を示すと言えよう。

③ 協働で知識を構築する条件を整える

アンケートから学習意欲の高まりと学習者の動機づけを向上したことがうかがわれた。また，複数の言語が使って言いたいことが伝えられたことや，

自分の趣味が肯定的に受け止められたことから，学習者が自己肯定感を感じ，その結果，互いに打ち解け，授業での緊張感が和らいだことを学習者が認識している。これは，学習者が本実践の成果を実感し，今後の学習に対して前向きな姿勢で取り組もうとしていること，さらに学習者同士が信頼関係を築き始めていることを示唆しているといえよう。このことから，教師が事前に条件として全員で共有した約束事が CEFR-CV「関係性の仲介」で示す「条件」として機能したと言えるのではないかと考えられる。

以上の点から，この授業が「関係性の仲介」として機能したと考える。

7. 今後の課題

アンケートの否定的なコメントを踏まえ，次年度は Mac 使用者への配慮をし，コメントのつけ方を再検討する。また，アンケートの結果から複数の言語を活用する活動が複言語話者である学習者に自己肯定感を感じさせたことが示唆され，複言語能力の活用と自己肯定感の関係を探る実践，研究を続けていきたいと考えている。

＜引用文献＞

郭思妤・小泉佐知恵・遠藤賢司（2015）「VOICE OVER NARRATION を使ったゼロ初級日本語クラスにおける自己紹介プロジェクト」Spring 2015 AATJ Conference 発表スライド

櫻井直子・奥村三菜子（2024）『CEFR-CV とことばの教育』くろしお出版

Coste, D. & Cavalli, M.(2015). Education, mobilité, altérité Les fonctions de médiation de l'école. Council of Europe. Retrieved Jully 28, 2024, from https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume.,* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

First class of oral practice course for novice with 'Relational Mediation' in mind

Naoko SAKURAI (University of Leuven)

Abstract

This paper presents a practical report of the first and second sessions (a total of two hours) of an oral practice class designed for absolute beginners.

In this practice, firstly, the capabilities of learners at the Pre-A1 level were clarified by referring to “can do” descriptors provided in the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020). Based on the result, an activity was designed in which learners created self-introduction videos and commented on each other’s videos. Additionally, the teacher’s role in this class was examined in the light of the concept of "Relational Mediation “as outlined in the CEFR-CV. The findings suggest that sharing the engagements for the activity in advance can help establish a more comfortable learning environment for learners meeting for the first time.

Analysis of anonymized post-lesson survey results revealed increased learner motivation, a reduction in affective filters, and the experience of self-affirmation. These outcomes indicate that the activity contributed to the creation of a learning environment conductive to more effective learning.

日本語学習者の日本語使用者としての意識化

―イコール・サインを打ち破る―

柴田　智子（プリンストン大学）

要旨

日本＝日本語＝日本人というイコール・サインは言語の規範化を表し，それを打ち破る，つまり言語の持つ多様性や重層性などを多角的な視野で捉え，それを日本語教育に適用していくことが大切だと考える。授業内で学生に読み物を通しイコール・サインを批判的に考えつつ，授業外でコミュニティとつながるプロジェクトをしてもらい，彼らの日本語に対する意識がどのように変化していくか考察した。

【キーワード】イコール・サイン，コミュニティ，プロジェクト，つながる

Keywords: “equal-sign”, community, project work, connection

1　イコール・サイン

「イコール・サイン」とは何だろうか。著名な小説家であるリービ英雄は『我的日本語』というエッセイ集の中で，

> 「鎖国時代から近代を経て，イデオロギーにすらなった「単一民族」思想は，かえって日本文化の本当の特徴や，日本語の本来のちからを抑えていると，感じていた。そんなものは，むしろ「拘束衣」のようなもので，今は，それを脱ぎ捨てることができたのだ。そして，人種，民族，文化，言語をイコール・サインで結んできた「単一民族」神話が崩壊したとき，日本語そのものの勝利が暗示された。（リービ英雄 2010:121）」

と書いている。[1] リービは「イコール・サイン」は「拘束衣」のようなものという強い言葉を用い，日本の「単一民族」的思想からの開放，ひいては日本語

自身の開放を謳っている。そして，この考えは近年の日本語教育にも大きく影響を与え，我々教育者に，どのような日本語を教えるのか内省する機会を与えていると思う。

例えば，佐藤・ドーア（2008）は，その編著書の中で言語や文化の「標準」とは何かということを多角的に取り上げているが，その中で「統一体としての日本，日本語，日本人というイデオロギーは，マスメディアから学校の教科書にまで連綿と続いている」としている。そして,「国＝言語＝話者」のように「イコール・サイン」で結ぶ一元的な考え方のもとでは日本語の規範が母語話者であるという基準で日本語学習が行われることが多いと述べている。一方，言語の多様性や複数性，重層性に目を向けた言語教育の必要性も謳われ（米本他 2022)，現場で働く教師たちは，これまでのようにただ教科書を教えるのではなく，どのように日本語という言語を捉え，教えるか考えなければならない状況になりつつある。

教室活動でいわゆる標準日本語の教科書を使い，規範的な日本語を学んでいるだけでは日本語学習者自身も「イコール・サイン」を感じ，自分たち自身も日本語使用者の一員であるという意識が育ちにくいと考え，筆者はそれを打開すべく,「イコール・サインを破る」授業を実施している。

2　「イコール・サインを破る」授業

筆者は 2013 年ごろから，まず教室内で「イコール・サイン」についての概念を批判的に考える授業を行い，授業外で「コミュニティとつながる」プロジェクトを実施するという試みを始めた（佐藤・柴田 2014)。それ以来，授業内で使用する教材を様々に吟味し，プロジェクトの実施方法にも改良を加えてきた。本稿では，2023 年秋学期と 2024 年春学期にこのコースを履修した学生たちが「イコール・サイン」をどう受け止めたのか，インタビューなどを通して考察する。

筆者がコミュニティとつながるプロジェクトを実施する背景は，学習を社会での他者との関わりを通して起こる個人の変化の過程であるという社会文

化的アプローチの視点（Lave & Wenger 1991，佐藤・熊谷 2011）を元にしている。学生にコミュニティの人々との関わりを通して自分と日本語の関係を見つめ直し，自分自身が日本語使用者の一員でありイコール・サインを破っていることを意識してもらおうと試みている。このようなプロジェクトは，コミュニティ・サービス型プロジェクトとも言われ，その活動の学習者への影響は，例えば Baker（2019）によると，学習者の言語習得，文化理解，モチベーション，興味喚起などに役立っており，言語教育とポジティブな関係が見られるということである。さらに富川他（2007）は，学習者は活動に対する内省をし，活動の過程を通して様々なことを学ぶと述べている。

2.1　授業内の活動

この活動を行っているのは北米私立大学の日本語 4 年生（上級レベル）のクラスである。コースのテーマを「見つめ直そう，私の将来と日本語」とし，以下をコースの目標としている。

- 様々なものを読んだり見たりして，「日本＝日本人＝日本語」というイデオロギーについて批判的に考える。
- 自分がただの「日本語学習者」ではなく，1 人の「日本語使用者」だという認識を持つ。そして，自分にとって日本語とは何か考える。
- 「日本語使用者」として日本語を使うコミュニティに何か役に立つ活動を考える。その活動を通し，どんな 21 世紀スキルや日本語能力を伸ばせるか考え，実践する。

読解教材として，秋学期に越境作家であるリービ英雄やアーサー・ビナードの作品の一部やエッセイ，村上春樹の短い作品などを取り上げ，その作家たちが「イコール・サイン」をどのように打ち破っているかを考える。例えば，アーサー・ビナードは詩人であるが，リベラリストとして様々な社会活動も行っている。それらの活動のいくつかをウェブサイトで見て，ビナードがなぜ日本語でそのような活動を行っているのか考える。また，「セカイの日本語，みんなの声」[2] というウェブサイトで，日本語の多様性について考える

ためのビデオを視聴し，学生自身の日本語経験を振り返り，その中での日本語の多様性について気づいてもらう。

2.2　授業外のプロジェクト活動

教室外では「コミュニティとつながる」プロジェクトを行う。これは秋学期，春学期の 2 学期を通して行う。まず，学期はじめに学生に前述のコースの目標を再確認してもらい，以下の目的を考えながら，活動内容を考えてもらう（以下，佐藤・柴田 2014 から抜粋）。

①日本語と自分の将来の見直し

自分の「日本語使用者」としてのアイデンティティは何か，なぜ日本語を勉強しているのかなどをよく考えていく。

②参加してくれる人／グループ／コミュニティ

プロジェクトに参加してくれる人々に何か利益があるか，役に立つかを考える。

③自分の日本語

自分の日本語を振り返って今の自分には何が足りないのか，これから自分の日本語をどう伸ばしていきたいか考える。

a. ①と②と③の接点はないか考え，実際に何か活動をする。

b. ①と②と③を達成するためには何が足りないか，具体的に何をしたらよいか考え，自分の今学期の目標（Can-do statements）を決め，それが達成できるように努力する。

学生にはこのプロジェクトのため，日本語が使用されているコミュニティを自分で選び，そのコミュニティに何らかの貢献をするために日本語で活動すると伝える。しかし，筆者の勤務校の近隣に日本人コミュニティはあまりないため，学生たちには日本語を使うコミュニティであればよいとし，さらに「コミュニティ」というと大きい団体を考えるが，学生たちには自分たちが繋がりやすい人数（例えば数名）でもよいと伝えている。また，プロジェクトは単独で活動を行ってもいいし，数名のグループで活動を行ってもいいとしている。これまでの経験から見ると，グループでの活動のほうがより規模

の大きい活動ができるようである。学生たちに過去の先輩たちの活動をいくつか紹介し，どのような形態がいいか考えてもらう。

大まかな活動内容とコミュニティを選んだのち，学生には以下の 3 つのカテゴリーでプロジェクトの活動目標となる Can-do statement を書いてもらう。

1. 日本語以外に何ができるようになりたいか（例えば社会スキル）
2. そのコミュニティの人たちにどんな貢献ができるか，何ができるようになってもらいたいか
3. 自分の日本語の能力で何ができるようになりたいか

このプロジェクトはそのコースの最終成績の 20%の成績になる。日本語のコースの一環であるので，活動レポートの日本語使用は評価対象になる（主に日本語の正確さと内容)。しかし，最終成果物のようなもので評価はしないと伝える。前掲の富川他（2007）が述べているように，このような活動では実施者は内省と進展を繰り返しながら活動を進めていくものであり，その過程が一番重要である。例えば，この活動期間中，学生たちは初めて話す日本人相手に緊張しうまくコミュニケーションができない，企画したイベントに参加者が来ないなど様々な問題に遭遇する。その際，その問題に至ったそれまでの活動を内省し，その問題をどのように解決（もしくは回避）するかを考える。そして，前に進んでいく。その過程を定期活動レポートや教師との定期個人面談などで見せることが必要だと伝えている。また，問題の解決方法を教師だけでなくクラスメートたちとも一緒に考えられるように，学期中に何度かプロジェクトのシェアリングの時間も設ける。以下がプロジェクトの流れである。

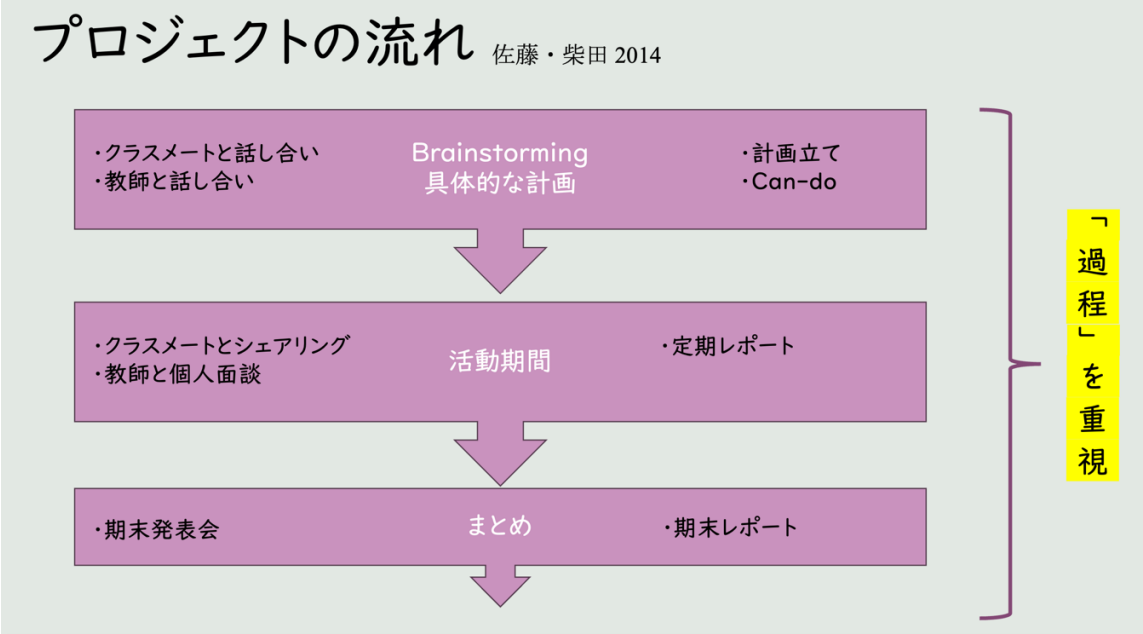


図 1：プロジェクトの流れ（柴田 2024 からの抜粋）

3　学生のプロジェクト活動

本稿では，2023 年秋学期と 2024 年春学期の両方のコースを履修した 5 名の学生たちに焦点を当てる。

表 1：プロジェクト活動

	2023 年秋	2024 年春
学生 B 学生 W	対象：日本語 1 年生，2 年生 活動：日本語の勉強会。他にもう 1 人の 3 名で活動。	対象：日本語 1 年生，2 年生 活動：日本語の勉強会。他にもう 1 人の 3 名で活動。
学生 M	対象：一般の大学生 活動：自分のバンドとパーティで日本語の歌を披露。	対象：一般の大学生 活動：学生 Z とともに日本語の歌を作詞作曲。それを東アジア文化祭で披露。
学生 R	対象：地域の幼児 活動：地域の「絵本読み聞かせ」会で日本語の絵本を子どもに読み聞かせる。もう 1 人とペアで活動。	対象：地域の日本語学校の幼稚園部 活動：自作の紙芝居を読み聞かせる。それ以外の時間は子どもと遊ぶ。学期中に 2 回学校を訪問。単独での活動。
学生 Z	対象：日本語の学生や日本文化に興味がある人 活動：日本の料理会を 2 回開催。他の 2 人と 3 名で活動。	対象：一般の大学生 活動：学生 M とともに日本語の歌を作詞作曲。それを東アジア文化祭で披露。

それぞれの学期にこの 5 名が実施した活動を上記の表 1 にまとめた。学生たちはこのプロジェクトの間，様々な問題に遭遇した。例えば，学生 B と学生 W は日本語 1 年生や 2 年生のための勉強会を企画したが，なかなか学生が集まらなかった。1 年生と 2 年生の担当講師と相談したり，グループメンバーと協力してチラシを作成したりし，春学期には少し参加者が増えた。学生 Z は他のメンバーたちと秋学期に日本の料理会を開いたが，2 回目を企画する時，予算[3]が少なくなっていることに気が付き，急遽，あまりお金のかからないメニューに変えることになった。解決策を模索中に，グループメンバーたちや協力してくれていた日本人学生たちと相談した。

学生たちは定期活動レポートや教師（筆者）との個人面談でそのような問題について話し，教師とも相談しながら，解決方法を探し，少しずつ活動を進めた。

4　学生の内省とイコール・サイン

秋学期と春学期のそれぞれの期末口頭試験でイコールサインについて学ぶことは有意義だと思うか（秋），イコール・サインを破るという考えはどんな影響があったか（春）について質問した。また，春のプロジェクトの最後のレポートで，プロジェクトを通してイコール・サインを破ることができたと思うか書いてもらった。学生の回答から彼らがイコール・サインをどのように捉えているか，そして，それをプロジェクトで実践することにより，自分自身の日本語学習をどう考えるか，その認識に何か変化があるのか考察する。

口頭試験の学生の回答は関連部分を筆者が書き起こし，フィラーや言い間違いなどは筆者が適宜修正した。また（　）は筆者が加筆した部分である。レポートの記述はそのまま抜粋した。

学生 B の回答

秋：日本語の初心者にとって，日本語は圧倒的なものかもしれない。自分は白人で日本語は無理だと思われる。私達が私達の授業を通してその思想を破れば人々が日本語を始めると思う。

春：私達が日本語使用者だというのはびっくり。前は学習者だったが，今は本当に使用者かと思う。使用者はこの言語に関係があるが，学習者は関係が薄い。使用者はその言語を操れる，まるで自分の母語のように使える。日本の働く環境でイコールサインを破ることができる。

レポート：アメリカ出身の非常に有名な物理学者であるリチャード・ファインマンが言ったように，「何かをマスターしたければ，それを教えることだ。」この言葉には賛成で，深く考えさせられる。私たちは日本語を教えることができることは素晴らしいことだ。

この回答の中で気づくのは，学生 B が春学期には自身の日本語の上達に満足し，自分が日本語使用者だとはっきり認識している点であろう。そして，学習者と日本語使用者を区別している点も注目したい。学生 B にとって，学習者はあくまでも受け身の立場であり，使用者は積極的に日本語と関わる立場だと考えていることが垣間見え，教えるという活動を通してその考えが深まったことが分かる。また，学生 B と一緒に活動をした学生 W も「日本語を学ぶことや教えることは日本人と外国人にもいいと思う」と述べ，春学期末には「日本の教育の仕事をしたい」と言っていた。後輩たちを教えるという活動がこの 2 人の学生に強いインパクトを与えたことは間違いないだろう。

学生 M の回答

秋：日本人のようになりたかったら，発音が日本人のようになればいい，しかし，（自分は）日本人じゃない。だから，僕と日本人の関係は何かということを授業を通して探求した。僕は絶対日本人じゃない，両親は日本人じゃない，全部の（自分の）家族の歴史も日本人じゃない，でも興味があるから日本語が習いたい。（それが僕の）日本のアイデンティティ。イコールサインについて勉強する意味？もちろん，それを探求しないと，なぜ日本語を勉強しているか，なぜ必要か（というのが分からない）。

春：自分の特別な感情は日本語でしかない。言語は感情が選ぶ。日本語で表せることが違う。

レポート：日本=誰でも，どこでも，みんな!

学生Mの回答には自分のアイデンティティに対する強い認識があることが分かる。そして，日本語を学ぶ理由もはっきりしており，秋にはそれをイコール･サインと結びつけて考えられるようになっていることが分かる。春は，学生Mは日本語の歌を自作したが，その活動を通し，外国語である日本語で表現するということを深く体験したことが分かる。

学生Rの回答

秋：イコールサインは私は違う（間違っている）と思う。どうやってちょっと破ってみるかというのを考えるのが私の学ぶ道だと思う。日本語が私のもの，私も持っているというアイデアに気づいた。

春:「日本語を勉強しています」と言うと周りが驚く。自分でも少し変だと思っていた。今はそんなに変じゃないと言える。日本人や日本語に関係ある人だけが日本語を勉強していると思っていたけど，今は日本と関係がなくても勉強したほうがいいと思う。それは（自分が）イコールサインを破る影響。スペイン語は社会や経済に関係があるから勉強のし甲斐がある。日本語は役に立たないという考え方が多いが，どうして人々は外国語を勉強するかという考え方が広がった。

レポート：子供たちはイコールサインについて全然考えないし，子供たちにとって日本語で話せるアメリカ人は意外ではない。

学生Rは秋学期にイコール・サインを破ることの大切さに気づき，春学期に日本語学校の幼稚園児たちとの交流を通し，子供たちがイコール・サインを気にしないと気づいた。この気づきは学生Rの外国語学習に対する意識に影響を与え，日本語を学ぶことの意義が自分の中ではっきりと認識され，それが外国語を学ぶ意義の認識にまで拡大されていることが分かる。

学生Zの回答

秋：日本や日本人に興味を持つという行動自体がイコール・サインを少し破っていると思う。イコール･サインという考えがあるということを知るのは大切。こんな考えはどこにでもあると思うが，日本人にとってどんな意味があるのかこの授業で学んだ。

春：（冬に）東京に行った時，日本は単一民族国家ではなく，多様性があると気がついた。日本人っぽくなりたいという気持ちがなくなり，「日本人」はもっと複雑（だと思うようになった）。「日本人のように話せるようになりたい」と思わなくなった。

レポート：（M さんと）私は日本人ではないが，日本語を実用だけでなく芸術的にも使える言語にして，自分たちの好きなことをすることができた。その上，文化祭で私たちの歌を観客に聞かせることで，日本語を話す人とそうでない人の間の境界を越えることもできたと思う。

学生 Z は，秋学期は自分の日本語に対し自信を持てないような雰囲気があり，教室内での声も小さかったが，秋学期の日本料理イベント活動を通し，日本語使用者として自覚しはじめたことが分かる。また，春学期の前に単独で日本に行き，日本人や日本語に対する意識変化があり，授業でももっと積極的になった。さらに学生 Z は学生 M とともに春学期は日本語の歌の作詞作曲をしたが，その活動を通し，自身が日本語使用者としてイコール・サインをしっかり破ったことを認識したことが分かる。

5　まとめ

本稿では，イコール・サインを批判的に考える授業や，教室外でのコミュニティとつながるプロジェクトの実践を通して，学生のイコール・サインに対する認識や日本語使用者としての意識の変化を探ってきた。学生たちの期末口頭試験の回答やプロジェクトの最終レポートのコメントから分かったことは，イコール・サインという学生たちがこれまで聞いたことのないイデオロギーについて学んだことへの驚き，それを破ることの重要さへの気づきであった。さらにプロジェクト活動で実際にイコール・サインを破ることにより，彼ら自身のアイデンティティや日本語学習に対する認識に大きなインパクトを与えたことが分かった。日本語学習者と使用者の違いを認識した者，外国語学習の大切さを認識した者，日本語の多様性や複雑さに気づき，日本人のように話せるようにならなくてもいいと思えるようになった者など，学

生たちの意識に様々な変化が見られた。

本稿では，イコール・サインに焦点を当てたコースを通し，学生が自分の日本語使用者としての意識が高まり，日本語を含め，外国語を学ぶ意義も理解できるようになった学生の例を紹介した。2013 年からここまでを振り返ると，多くの学生がここで紹介した学生のように，日本語使用者としての認識を持てるようになった。このコースは授業内の活動だけでなく，授業外での実践もあったため，学生への意識化に強い影響があったと考えられる。今後も学習者自身が日本語学習の意義を認識できるように，このような試みを続けていきたい。

＜注＞

1. リービ英雄のイコール・サインの概念は，*The Routledge Intermediate to Advanced Japanese Reader: A Genre-Based Approach to Reading as a Social Practice* (Iwasaki & Kumagai 2016) の中の「日本語の『所有権』をめぐって」の項で取り上げられている。筆者はそれを参考にし，リービ英雄の別著『我的日本語』を採択するに至った。

2. 「セカイの日本語，みんなの声」（https://sekainonihongo.com/）は，カナダ日本語教育振興会がヨーロッパ日本語教師会の協力を得ながら Global Network (GN)プロジェクトとして作成したウェブサイトである。多様な背景を持つ日本語使用者のインタビューを集め，それをアーカイブに載せ，その視聴を通して日本語の多様性の理解促進を目指している（詳細は米本他 2022 を参照）。

3. コミュニティとつながるプロジェクトで交通費や材料費などが必要な場合，学生は東アジア研究学部に申し込み，許可されれば予算が下りた。

＜引用文献＞

佐藤慎司・熊谷由理（2011）『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.

佐藤慎司・柴田智子（2014）「「複言語・複文化主義」と言語・文化の流動性，ハイブリッド性：「見つめ直そう私の将来と日本語」プロジェクト」，第 18 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム，スロベニア，リュ

ブリャーナ大学，https://www.eaje.eu/ja/symposium/24（2024 年 8 月 11 日）.

佐藤慎司・ドーア根理子（2008）『文化，ことば，教育：日本語／日本の教育の「標準」を超えて』明石書店.

柴田智子（2024）「コミュニティ参加型プロジェクトの日本語学習者への影響：環境の違いに焦点をあてて」，2024 年日本語教育国際研究大会（ICJLE）での口頭発表，ウィスコンシン.

富川拓・柴田和子・大東貢生・古川秀夫（2007）「サービス・ラーニングの研究と実践をめぐる諸課題」『佛大社会学』第 32 号, pp.9-18.

米本和弘・川口真代・津田麻美・林寿子・柴田智子（2022）「日本語使用者の語りに基づく多様な日本語に対する理解促進―「セカイの日本語～みんなの声～」プロジェクトから―」，*Journal CAJLE*, vol.23, pp.17-41.

リービ英雄（2010）『我的日本語 The World in Japanese 筑摩選書 6』筑摩書房.

Baker, L. (2019). Community-Based Service-Learning in Language Education: A Review of the Literature, *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, Vol.7, 1. Retrieved on October 30, 2023, from https://ijrslce.scholasticahq.com/article/11480-community-based-service-learning-in-language-education-a-review-of-the-literature

Iwasaki, N.,& Kumagai Y. (2016). *The Routledge Intermediate to Advanced Japanese Reader: A Genre-Based Approach to Reading as a Social Practice*. Routledge, 192-201.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Raising awareness in Japanese language learners on their identity as language user

Breaking the “Equal sign”

Tomoko SHIBATA (Princeton University)

Abstract

“Equal sign” or the concept of “Country = Language = Speaker,” is considered monolithic. Based on this idea, Japanese language learning often takes place based on the criterion that native speakers possess the only standard norms of Japanese (Sato & Doerr 2008). On the other hand, there is a growing recognition of the necessity for language education that focuses on the diversity, multiplicity, and the layered nature of languages (Yonemoto, et al 2022). However, if Japanese language learners stay in the classroom and study with only standardized textbooks, their sense of the “Equal Sign” may be reinforced, and they may not be able to expand their awareness of the fact that they are Japanese language users themselves. The author has created an advanced Japanese class, in which students critically think about the “Equal Sign” through readings written by various authors who cross borders. A project is conducted in the class in which students are asked to go outside of the classroom and communicate with people in a Japanese speaking community of their choosing. Through connecting with community members, students reconsider the relationship between the Japanese language and themselves and will gain the awareness necessary to break the “Equal sign.” From reflections on the project in reports and oral interviews, it became evident that learners perceive their activities as clearly challenging the “Equal Sign.” They began to recognize the difference between learners and users and broadened the goals of their foreign language learning as they gained awareness that that it is not necessary to speak like a native to be a Japanese speaker.

法学分野の日本語 CLIL におけるトランスランゲージング

宮島　良子（名古屋経済大学）

要旨

本稿は法学分野の日本語 CLIL におけるトランスランゲージングに焦点を当てた研究調査の結果をまとめたものである。本研究調査は，日本の法整備支援の一環として，日本語教育学の専門家と法学の専門家とが協働し，日本語による日本法教育が行われている，カンボジアの教育機関において実施した。ここでカンボジア人法学講師が授業内でどのようにトランスランゲージングしているのかを調査するため，授業の録画・録音データを収集し，再生刺激法を用いてインタビューを実施した。その結果，各講師は教授内容や学習者の日本語能力や非言語的な反応を見ながら，単語レベルや文章レベル，談話レベルでトランスランゲージングしていることが明らかとなった。

【キーワード】トランスランゲージング，内容言語統合型学習，専門日本語，法学，カンボジア

Keywords: translanguaging, Content and Language Integrated Learning, Technical Japanese Education, jurisprudence, Kingdome of Cambodia

1　研究の背景

1.1　内容言語統合型学習

内容言語統合型学習とは Content and Language Integrated Learning の訳語であり，CLIL と略される。これは，文字通り，学習内容とそれを学ぶための学習言語の両方を統合して学ぶ教育的アプローチである。CLIL は複言語・複文化主義の拡がりを背景に欧州の英語教育を中心に発展してきた。CLIL の特徴として，4 つの C が重視されていることが挙げられる。4 つの C とは，Content（学習内容，教科内容），Cognition（学習者の思考や学習スキル，認知能力），

Communication（コミュニケーション能力，言語知識・言語使用），Culture /Community（学習者の文化・異文化理解/学習共同体・協学）を指す。CLIL では，これらの 4 つの C を有機的に結びつけて教育が進められる。

1.2　日本法教育研究センター

本調査は，カンボジアの王立法律経済大学内にある，日本法教育研究センター（Research and Education Center for Japanese Law:以下，CJL）で行われている，日本語による日本法教育に携わっている，カンボジア人法学講師を対象として実施したものである。

宮島他（2016）によると，CJL は，日本の体制移行国などへの法整備支援の一環として，名古屋大学法政国際教育研究センターと名古屋大学大学院法学研究科が現地の大学と協力し，ウズベキスタン，モンゴル，ベトナム，カンボジアにおいて，日本語による日本法教育を行うために設立された教育研究機関であり，日本から派遣された日本語講師，法学講師，現地採用の日本語講師や現地大学の法学講師などが協働している，という。

カンボジアは，1991 年に内戦が終結した後，日本政府による法整備支援が始まっており，1999 年にはカンボジアの民法と民事訴訟法の起草支援が開始され，2006 年にカンボジアの民事訴訟法が成立，2007 年にカンボジアの民法が成立した。これは，カンボジアの民法と民事訴訟法の母法が日本法となったことを意味する。そこで，カンボジアでは，日本法の研究者の育成が急務とされ，2008 年にカンボジアの王立法律経済大学内に CJL が設立された。この CJL では,法学部と行政学部の学生に対して 4 年間教育が提供されている。1 年次より，日本語教育が始まるが，法学や法曹に関連する用語は早い段階で導入され，自国の法律を紹介するプロジェクトワークなどを取り入れながら進められている。2 年次には，いわゆる日本語による法学教育への橋渡しとして，法律に関連した日本史，日本国憲法に関連した公民の学習が始まる。3 年次には，法学分野の論文作成に挑戦する。そして，4 年次には法学研究科などの日本の大学院に進学するために研究計画書の作成に取り組む，というカリ

キュラムとなっている。近年では，CJL の修了生が日本の大学院に進学し，帰国後に現地大学の法学講師となり，非常勤講師として特別講義を担当する機会が増えてきている。

1.3　トランスランゲージング

加納（2016a:4）はトランスランゲージングの中心的な概念を「①言語を個々の枠に閉じ込めない多言語話者の自然なことばの使い方，②状況に応じた多言語話者の柔軟なことばの使い方，である。その機能としては，①理解促進のためのトランスレーション②相互行為としての意味生成③コミュニティーへの参画（Garcia 2009），という認知・対人コミュニケーション・社会関係の構築，という 3 つの側面を重視している。」とまとめ，「認知・社会文化的要請を反映して複数の言語を使う一人の人間を主体的な言語の使い手とみなし，その自然な言語の使い方を受け入れ，また教授法と合わせてその力を伸ばそうとするものである。（加納 2016b:79）」としている。同様に，猿橋他（2020:26）は，トランスランゲージングを「名付けられた言語を閉じられた体系として捉え，2 つの言語体系を行き来することをバイリンガル，3 つ以上の場合をマルチリンガルとする従来の言語観からの脱却を出発点とする概念」としている。

類似した概念にコードスウィッチング（Code-switching）がある。コードスウィッチングは，独立した複数の各言語を同時に交差させながら，交換して使用すること，同じ文章や会話の中で混ぜながら使用することとされている。これに対し，トランスランゲージングは，学習者が持つ言語システムを，アクセスできる有用なリソースとして捉え，言語の境界線を越えてタスク遂行のために意図的に，また戦略的に言語を場面に応じて使い分けるとされている（加納 2016a，加納 2016b，猿橋他 2020，河野 2021）。

河野（2021）は，英語のみの CLIL 授業とトランスランゲージングを取り入れた CLIL 授業を実施し比較検証している。その結果，リスニングとリーディングにおける内容理解と英文解釈を促進していること，ライティングとスピ

ーキングにおける思考の深まり，整理を促していること，学習に対する情緒的な側面への好影響が確認されている。その一方で，スピーキングとライティングにおける英語の産出量にはあまり影響が見られず，その有効性は確認されなかったと報告している。ただし，河野（2021）では，参与者に対するインタビュー等は実施されておらず，彼らがどのような考えのもとトランスランゲージングしたのかという，主観にはアプローチしていない。

2　研究の目的

本研究の目的は，法学分野の日本語 CLIL 環境におけるトランスランゲージングに着目し，授業中の使用言語の実態調査を行い，分析し，教室内で何が行われているのかを，参与者である，教授者側の観点から明らかにするものである。

河野（2021）のように英語の CLIL 授業におけるトランスランゲージングの効果については明らかにされつつある。しかし，法学分野の日本語 CLIL の授業において具体的にどのようにトランスランゲージングがなされているのかについての研究は菅見の限り見当たらない。そこで，本研究では，法学分野の日本語 CLIL 授業において，授業中の使用言語の実態調査を行い，分析し，教室内でトランスランゲージングがどのように何が行われているのかを，参与者である，教授者に再生刺激法を用いたインタビューを行うことで明らかにしようとするものである。

3　調査

法学分野の日本語 CLIL 授業におけるトランスランゲージングで，具体的に何が起きているのかについて明らかにするために調査を実施した。

3.1 調査方法

本調査は 2023 年 12 月から 2024 年 5 月にかけて，以下の表 1 のカンボジア人法学講師に対して実施した。まずは，2023 年 12 月から 2024 年 1 月にかけ

て CJL で行われた授業を録画してもらった。できるだけ他者の介在を意識せずに，通常通りの授業を実施してもらうため，筆者は同席せずに実施した。授業内での使用言語を調べ，2024 年 4 月下旬から 5 月上旬にかけて，各カンボジア人法学講師には個別にその録画データを視聴しながら，言語使用についての質問に回答してもらった。

調査対象者のカンボジア人法学講師の 5 人は CJL の修了生でもある。日本語能力試験 N1 に合格しており，日本語で法学分野の修士論文や博士論文を執筆した経験を有している。

表 1：調査対象者であるカンボジア人法学講師の情報

対象者	授業実施日時	性別	対象学生	インタビュー日	専門	学位
A	2024.01.27 13:30-16:00	F	学部 3 年生	2024.04.26	労働法	博士号 （比較法学）
B	2023.12.30 13:30-16:00	F	学部 3 年生	2024.04.27	憲法	修士号 （比較法学）
C	2023.12.09 13:30-16:00	M	学部 4 年生	2024.04.28	行政法	博士号 （比較法学）
D	2023.12.10 13:30-16:00	F	学部 3 年生	2024.04.28	労働法	博士号 （比較法学）
E	2023.12.11 13:30-16:00	F	学部 3 年生 学部 4 年生	2024.05.01	法社会学	博士号 （比較法学）

3.2 調査手順

調査対象とするデータはカンボジア王立法律経済大学内にある CJL において収集した。授業内容は，カンボジア人法学講師自身の専門分野及び研究指導である。授業内で使用された言語は，クメール語（カンボジア語），日本語，英語である。データ収集及び再生刺激法については，以下の手順で実施した。

手順 1：各カンボジア人法学講師の授業を録画，録音

手順 2：録画，録音した授業をもとに使用言語を分析

手順 3：各カンボジア人法学講師に自身の授業の録画データのうち，使用言語が変化した箇所の前後の部分を視聴してもらいながら，なぜ日本語またはクメール語を使用したのかについて面接調査

4　結果

4.1 カンボジア人法学講師 A

カンボジア人法学講師 A（以下，A）は，この録画した授業までに 1 学期分（16 回ほど）この CJL の学生たちに教えてきた。専門授業の説明はクメール語がベースで行っている。英語はクメール語で適当な言葉がすぐに出てこないときに使う。多くの英語は多くの場合は日本語でもその英単語が使用されている。

A が授業でクメール語を用いて説明する理由として，日本語能力がまだ発展途上の学生に対して，内容の理解を進めるためであると述べている。但し，日本法を教える授業であるため，学生達が学ばなければならない法学の用語や研究に関連する言葉は日本語を使う，と述べている。最優先されること，大事なことは日本法を理解してもらうことである，という考え方から，日本語能力が足りない学生が多い 3 年生には，まずはクメール語で説明を行っている。

例えば，「社会保障」「労災」「年金」「健康保険」「労働者」「労働災害」「裁定」「判例」「論文」「雑誌」「最終アクセス」「詳しい」「孫引き」「引用」「参考リスト」などは日本語を使っている。

また，専門（法学）の内容を伝える際には，日本法を理解する時にクメール語に訳していても，それは似ているだけで，同じわけではないことを注意する必要があるという。

例えば，「労働災害」は「重大過失」であり，「非行」と「過失」という日本語を直訳した場合，クメール語では「故意の過失」と「故意のない過失」とな

る。しかし，カンボジアの労働法においては，フランス語の影響を受け，「許しがたい非行」と訳され，整理が必要であると述べている。

また，A の特徴として，クメール語での説明がベースであるものの，文末で同意を求める日本語の「ね」をよく使っている。クメール語にも同様の機能を持つ言葉があるが，それよりも日本語の「ね」が短くて省エネであり，日本語がわかる学生達でもあるので，使っている，と述べている。他にも「でしょう?」「かな?」の使用が確認されている。これらの使用について，A 自身は，意識的に使おうと思って使っているが，それが自動化されているという意味で無意識に出ている分もあると思う，と述べている。

A によると，CJL の学生達は大学では，クメール語でアカデミックライティングを学んでいるが，キーワードは英語が用いられることも多いという。但し，CJL の学生の中には英語が苦手な学生がいることがわかっているため，A は配慮するように心がけ，英語を使った場合には，学生の顔を見て，わからなそうな表情だと感じた場合にはクメール語でも言い換えて話すようにしている，と述べている。

4.2 カンボジア人法学講師 B

カンボジア人法学講師 B（以下，B）は，CJL の学生への授業を今回初めて行った。カンボジアの大学では 2 年ほど教えた経験を有している。CJL の授業内の言語使用については，特別授業を依頼された時点では，日本語でお願いしたいが，もし途中で学生が理解できないようであればクメール語で説明してもよい，と言われたという。B 自身も CJL での授業なので日本語で教えた方がいいと思い，ベースは日本語を使用したということである。ただ，授業を受ける学生はまだ 3 年生であるため研究に関する言葉などに配慮する必要があると考えている。また，日本語を使って説明する際には，学生の理解がついてこられるように，学生の既有知識や日本語能力を意識しながら，説明をゆっくり，難しい言葉を使わないように気をつけたそうである。2 コマ連続の授業に対して，前半は主な使用言語を日本語としていたところ，進めて

いくうちに学生の日本語能力が発展途上の段階であると感じ，言いたいことを話すことができない様子から，後半はクメール語を用いている。クメール語を使うことで，学生は自由に発言できるようになったと感じた，と述べている。

B は，日本とカンボジアとでは，法律の制度について異なることがあるため，説明する際には気をつけている，という。例えば，ある問題を考えるときの論点が「違憲審査制度」の問題ではなく，「司法の独立の問題」となることなどに留意して説明するようにしている，という。また，カンボジアにしかないが，日本語の定訳がある「司法官職高等評議会」などの固有名詞は覚えておいた方が良いと考え，クメール語と日本語，両方を用いて説明するようにしている。さらに，論文の構造を伝える際には，クメール語の対訳があるものの，学生は日本語で論文指導を受ける必要があることから，日本語の「序論」，「本論」，「結論」という論文構成に関する語や法学の専門用語については日本語で話している。

録画データを見ると，授業の後半はクメール語での説明となっているものの，途中に日本語の「まあ」というのが頻出しているが，これは，無意識に出ていたとのことであった。

また，法学講師が抽象的なことを日本語で説明した際などに学生が「わからない」という反応をしたときの対応としては，①学生が知っていると思われる別の言語（クメール語または英語）で言い換える，②学生が知っていると思われる別の日本語で言い換える，③ 例示する，④学生が気付けるように問いかける，という方法をとっていることが確認された。

4.3 カンボジア人法学講師 C

カンボジア人法学講師 C（以下，C）には，特別授業について，特に何語で説明してほしいという指示はなく，ただ，論文や研究計画を見て，指導してほしいという依頼があったという。C は，CJL なので，最初は日本語でと考えたため，日本語で話し始めたが，学生の反応が思ったような反応ではなかっ

たため，途中で学生に何語でやってほしいかを確認して進めた。学生がクメール語での説明を希望したので，ベースはクメール語で行うことにしたという。4 年生の研究計画を見る際にはクメール語を主な使用言語としたが，「内容」という言葉はクメール語にあることはあるが，学生たちにとって聞きなれた言葉ではないため，日本語の「内容」という言葉を使用した，という。また，C の授業では，学生がカンボジアの法令として「規則」にあたる言葉を使った際に，日本語に訳するならば省令と訳すのが適当であると考えたが，本当に学生が伝えたいものが「省令」を指しているのか，または，政令のことを言いたかったのかを確認する必要があった，と述べている。また，定訳がない場合の対応についても苦慮しているという。例えば，行政訴訟法の「訴訟」の部分をどのように翻訳すればいいか，定訳がないため，説明が必要となる。また，「行政紛争」という言葉は日本ではあまり使わない。使う時には，広い概念であるため気をつける必要があり，多くは「行政訴訟・行政事件」と訳されていることを説明した。

4.4 カンボジア人法学講師 D

カンボジア人法学講師 D（以下，D）は， 2017 年 10 月に帰国後，毎年，CJL の 4 年生，3 年生向けの論文作成の授業を非常勤講師として，週 1 回担当してきたが，2024 年度は担当していない。今回は，招待授業として担当することになり，今回，初めて会った学生たちである。これまで，CJL の授業での使用言語のベースは日本語で行ってきている。但し，学生が自分の研究テーマを理解できているかを確認するためにクメール語で話させたりすることもあったという。今回も学生が日本語で話したことをクメール語で整理して言い換えたり，また，日本語に戻したりしながら授業を進めたそうだ。D としては，CJL の学生のためにもできるだけ日本語でやり取りをしたいと思っているが，学生の理解状況を見ながら使用言語を選んでいる，という。今回の授業では全体的な進行の言葉は日本語で話し，個別の質問はクメール語で話したりしている様子が確認された。また，英語でも知っておいた方がいいと

考える言葉は英語で話すこともあると言い、自分の専門ではない部分に言及する際は，自分自身も日本語には自信がないため，クメール語でやり取りをしているということである。また，クメール語を主な使用言語としていても，研究に関連して，学生が理解可能な，「論文」「問題点」などの日本語は使用している，と述べている。

4.5 カンボジア人法学講師 E

カンボジア人法学講師 E（以下，E）は，これまでに特別授業という形で CJL の学生に教えたことがあるものの，今回の学生達に教えるのは初めてである。E は CJL の授業での使用言語は基本的には日本語だが，専門について詳細に伝える必要がある際にはクメール語を使うことがある，という。クメール語での詳細な説明が終わったら，また主な使用言語は日本語に戻っている様子が確認された。但し，日本語で話したことを学生が理解できていないように感じた場合には同じ内容をクメール語で話すようにしている，と述べている。

今回の授業を受けた CJL の 4 年生は全員 1 年間の留学経験があり，日本語で話しても理解できると判断したが，3 年生はまだあまり日本語の理解が十分ではないようだった，と感じている。

また，E の専門である社会学という分野はカンボジアにはまだ入ってきていないため，クメール語で話した方がよいであろうと考え，クメール語で説明した，とのことである。

さらに，学生自身が取り組んでいる研究テーマについて，本当に理解できているかを確かめるため，クメール語で理解を確かめることも多く，内容の面白さを伝えたい部分はクメール語で伝えた，という。日本語でも説明は可能であるが，面白さを伝えたいという気持ちが強く，クメール語で伝えた方が伝わると考えた，という。また，学生が眠そうな顔をしていた際には，クメール語で説明をした，と述べている。

E の特徴として，概要説明は日本語で行い，詳細な説明はクメール語を用いていることがあげられる。また，接続詞は日本語を用いた後，クメール語

での詳細説明に移動することもあるようである。

クメール語を主要な使用言語としていても，学生が理解できるものであり，覚えていてよいと考える，「研究」「研究計画」「目標」「少しずつ」「一歩ずつ」「工夫」などは日本語の使用が確認された。また，学生が大学のアカデミックライティングの際に学んで知っているはずの“reference”“conclusion”や日常的に耳にすることが多い“Data”“Web Site”“Update”などは英語のまま使用していることが確認された。

5　考察とまとめ

本調査において，5 名のカンボジア人法学講師は教授内容や学習者の日本語能力や反応を見ながら，単語レベルや文章レベル，談話レベルでトランスランゲージングしていることが確認された。但し，同時に明確なトランスランゲージングが行われているとは言えないこともあることが確認された。明確な目的意識を持ってトランスランゲージングとして行われているときもあれば，コードスイッチングとの区別が難しいときもある。意識的な使い分けがなされず，繰り返すうちに自動化することや無意識に行われている場合もあった。

また，母語と学習言語間の距離が遠く，法学のように学ぶ内容そのものにも意味の大きなずれが生じる可能性のある学習にはトランスランゲージングは有効で大きな意味を持つものである。法学講義内でトランスランゲージを行う利点として，法学の専門用語が単純な訳語や直訳するだけでは意味のずれや誤解が生じる可能性があることから，学生と教員間で「内容」を正確に理解するためにトランスランゲージが行われていることが確認された。これは，学生の講義理解を促進させ，理解のためのステップの役割を果たしていると考えられる。一方で，トランスランゲージを行う中で懸念されることとしてよく指摘されるのは，中間言語といえる言語使用があり，それが転移する可能性があることである。これを誤用とみるのか，新しい言語や新しい言語使用とみるかは判断が難しい。トランスランゲージングという視点から考

えれば，これは効果的に教授者である教師と受講者である学生が持ちうる言語知識を活用して理解しようとしている姿であると捉えることもできる。

今後は，学生側がこのようなトランスランゲージングをどう受け止めているのかについても調査を広げていきたい。

＜謝辞＞

本研究は大幸財団の助成を受けたものである。

＜引用文献＞

加納まゆみ（2016a）トランス・ランゲージングを考えるー多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』12， 1-22.

加納まゆみ（2016b）「トランス・ランゲージングと概念構築―その関係と役割を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』12， 77–94.

河野和幸（2021）「CLIL（内容言語統合型学習）実践における translanguaging の効果」EIKEN BULLETIN vol.33，113-131.

猿橋純子・坂本光代(2020)「トランスランゲージングの遂行性　国際的なトークショーのディスコース分析を通して」青山国際政経論集 105，25-54.

宮島良子・金村久美（2016）「内容言語統合型学習(CLIL)で読み解く日本法教育研究センター(CJL)のプログラムデザイン：ミッションポリシー，カリキュラムからコミュニティ形成まで」『Nagoya University Asian Law Bulletin』2.pp. 2-24.

Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (p.140-158). Bristol, UK Multilingual Matters.

Translanguaging in Technical Japanese Language within Japanese Law
Perspectives from Cambodian Law Lecturers

Ryoko MIYAJIMA (Nagoya University of Economics)

Abstract

This study examines the practice of translanguaging within the framework of Japanese Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the context of legal education, with a particular focus on the strategies employed by Cambodian law lecturers during their instructional sessions. The research was conducted at the Research and Education Center for Japanese Law, located in a Cambodian university that collaborates with Japanese language and law lecturers as part of Japan's legal assistance efforts. Five Cambodian law lecturers, all alumni of this Center, delivered individual lectures to third- and fourth-year undergraduate students specializing in Japanese law and the Japanese language. Lecture recordings, along with audio data, were collected and analyzed to investigate the instances and contexts in which translanguaging was employed by the lecturers. In the classroom, Khmer, Japanese, and English were used as languages of instruction. The teaching methodologies employed at the Center were analyzed through the lens of CLIL, with particular attention to the use of translanguaging. It is widely recognized that the intentional use of translanguaging by instructors is crucial as a pedagogical tool. The results of this study revealed that each instructor skillfully integrated translanguaging at various linguistic levels—word, sentence, and discourse—while carefully considering both the instructional content and the Japanese language proficiency levels and responses of the students.

国際協働学習におけるトランス・ランゲージングの実態分析

―日本語教育・複言語教育への応用―

村田　晶子（法政大学）
プレフューメ　裕子（ベイラー大学）

要旨

本報告は国際協働学習における複言語使用の場面を分析し，日本語教育，複言語教育との関連を検討する。国際協働学習は，多様な言語文化的な背景をもつ参加者の協働学習のための教育プログラムを指し，参加者はメンバーと協力し，言語，非言語のリソースを駆使して，意思疎通を図り，プロジェクトを遂行することが求められる。しかし，これまでの国際協働学習の調査では参加者の事前・事後アンケートの結果に基づいた分析が多く，参加者間の協働活動における言語実践の分析とそれに基づいた考察が不足している。そこで本報告では日本と海外の大学のオンラインの協働学習（COIL）の録画データを分析し，学生達の協働における，日本語，複言語を用いた協働実践に焦点を当て，彼らの学びを明らかにするとともに，日本語教育，複言語教育への応用を検討する。

【キーワード】国際協働学習（COIL），複言語，トランス・ランゲージング

Keywords: collaborative international learning (COIL), plurilingual practice, translanguaging

1　国際協働学習と言語教育の接点

オンラインの国際協働学習は，複数の国の学生が国境を超えてオンラインスペースでつながり，国際交流や共同プロジェクトを行う教育的な活動を指す。オンラインの協働学習は 1990 年代に本格的に始められ，留学や対面での

国際交流が困難であったコロナ禍の時期を経て拡大し，現在では多くの教育機関が国境を超えて連携し，学生間の協働学習を行っている。海外の日本語プログラムで日本語を学ぶ参加者がこうした国際協働学習に参加する機会も増えている。国際協働学習の期待される効果として，メンバー間の相互理解，多文化理解（文化の多様性とつながりの理解），広義のコミュニケーション力や国際協働力の向上，社会貢献意識の向上など，さまざまな点が挙げられており，国際教育，異文化間教育，外国語教育，専門教育など，多様な領域で活用されている（Helm 2015，O'Dowd & Lewis 2016，村田 2022）。

しかし，実際の学生間の協働学習の実践を分析すると，協働は必ずしも円滑に進んでいくわけではなく，むしろ，参加者達はコミュニケーション上の問題を乗り越えるために，自分達がもっているあらゆるリソースを活用して協働している事例が多く観察される。例えば，テーマ別のディスカッションやプロジェクト型の活動において，参加者達は単一言語の枠組みを超えて，複言語を柔軟に組み合わせて交流するとともに，非言語の多様なリソース（ジェスチャー，手書きのイラスト，オンラインテクノロジーを用いた写真，動画等）を活用している（村田・ダオ 2022，神吉・熊谷・嶋津・福地・グエン 2022）。

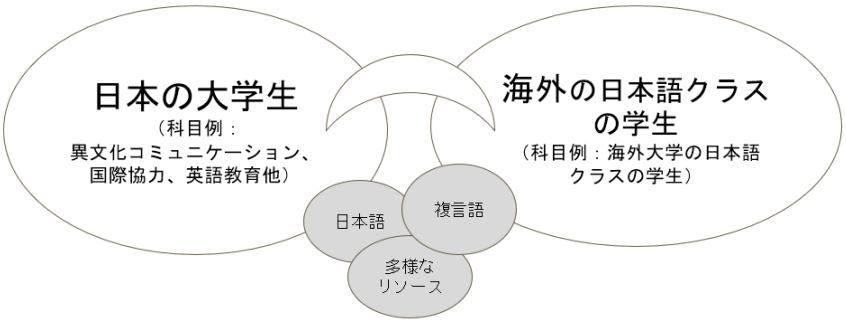


図 1：国際協働学習における多様なリソースの活用のイメージ

こうした国際協働学習における複言語の実践は，本大会のテーマであるトランス・ランゲージング（TL）の 1 つの形として捉えることができるだろう。TL はバイリンガル教育における教育アプローチの 1 つであり，目標言語，規範言語の習得だけを前提とするのではなく，参加者による複言語を柔軟に組み合わせたコミュニケーション力の育成と情報理解を重視するアプローチで

ある。TL の効果として，参加者の情報理解と共有力の促進，メンバー間の協働力の向上，そして，マジョリティーとマイノリティーの言語の壁を乗り越えた協働とコミュニティー参加の促進などが挙げられる（Garcia 2009，Garcia & Wei 2014，加納 2016）。TL のような複言語の協働プロセスを重視するアプローチは，バイリンガル教育の枠組みを超えて，外国語教育においても応用が期待されている。

一方で，日本語教育プログラムの学生が国際協働学習に参加する際，学習言語である日本語力の向上を第一に考える傾向が強く，また日本語教育の教員が「できるかぎり日本語だけでコミュニケーションを取ること」を第一目標として掲げることも多い。そのため，実際の協働学習では，学生同士が複言語やテクノロジーを用いた柔軟なコミュニケーションを取っていても，そうした実践を教員が指導の中で積極的に取り上げ，学習者の内省を促したり，状況に応じた柔軟な使用の在り方を共に考える機会が限られており，複言語や多様なリソースを用いた協働学習の実態が見えにくくなっている。こうしたことから，協働の場でどのような言語，非言語の協働実践が行われているのか，実際の協働データの蓄積と分析，そしてその教育的な活用を考えていくことが求められている。

また，国際協働学習は，学習者の主体的活動を中心とした体験的な学びとして，協働経験を振り返り，そこから学ぶ，経験学習のサイクル（体験，省察，応用のサイクル）（Dewey 1938/1997，Kolb 1984）が重要となる。もちろん，日本語クラスにおいて，日本語使用以外に，複言語や非言語のリソースの活用に参加者の注意を向け，内省の時間を取ることは，時間的な制約もあり，難しいという現状もあるだろう。しかし，日本語教育プログラムの関係者が国際協働学習に関わる際，多様な背景をもつ他者とつながるための統合的なコミュニケーション能力として，複言語の使用を含めた，総合的な言語実践に光を当て，参加者の内省を促すことは教育上，大切なことであろう。

こうした点を踏まえ，本報告では複数の大学間で行った国際協働学習における複言語使用の実態を分析し，その教育的な意味について最後に検討する。

2　分析対象となるプログラムの概要

分析対象は 2020 年から 2023 年に実施された日本の大学と北米の大学が共同で行った国際協働プログラムの録画記録（約 50 時間）と学生による振り返りセッションの記録，学生の最終レポートである。プログラムの概要は次のとおりである。

表 1：プログラムの概要

	日本の大学	アメリカの大学
科目名	多文化教育	日本語
協働期間	8〜9 週間（グループごとに授業外で週 1 回ミーティング）	
教員	1 名（村田）	1 名（プレフューメ）
単位認定	あり	あり
学生人数	10 人程度	10 人程度
グループ人数	主に 4 人グループ（日本側 2 人，アメリカ側 2 人）	
背景と言語レベル	主に日本語で育った学生＋留学生数名（留学生は JLPT の N1 以上）	JLPT の N3，N4 レベル相当
協働で使用する言語	海外の日本語クラスの学生のため，スタートは日本語。ただし，状況に応じて，適宜，複言語やツールを活用することを推奨。	
協働のツール	Zoom を用いて授業外で週 1 回のミーティングを各グループ実施 メンバー間では SNS も活用	
授業での指導	【事前】やさしい日本語の使い方に関するセミナーを実施。 【振り返り】学生達による協働録画の分析セッションを行う。	【事前】日本語クラスで協働プロジェクトのブレーンストーミング，言語の準備等（詳細はプレフューメ・村田 2022） 【振り返り】Zoom ミーティング後の授業での報告。

オンラインの国際協働学習では，初対面のメンバーがプログラム期間を通じて距離を縮め，円滑に協働できるようになるために，段階的に活動の難易度を挙げていくことが推奨されている（SUNY COIL Center のモデル参照）。本報告で分析する協働学習においても，8 週間程度の協働学習の前半でまず

身近なテーマでの話し合いを行った後に，相互理解を深めるためのライフストーリー・インタビューを行い，メンバーがお互いに慣れてきた段階でプロジェクト型の活動（決められた期間で成果物を作り出す活動）を行っている。

８週間程度



図２：日米大学の国際協働学習における活動の展開

3　複言語による相互理解と情報共有の事例

まず参加者が複言語を用いて，意思疎通を図っている事例を２つ挙げ，実践の意義について分析する。

【事例 1】意味の相互構築が起きている例

最初の事例では，学生グループが SDGs をテーマに地球規模の社会課題の解決法を探るプロジェクト型活動を行っている。以下の会話データでは，アメリカ側の学生（A1，A2）が，日本側の学生（B1，B2）に地球のゴミの排出量について説明をしており，参加者間で複言語，テクノロジーを用いて，意思疎通を図っている（下線は筆者が加えた）。

A1（アメリカ側）：地球は毎年（まいねん），えっと～（中略）

2.6 トリリオン，trillion pounds，ゴミを作る。

［以下のスクリーンを見せる］



B（日本側）：うん。すごい。ゴミ。パウンド，パウンドって？

A2（アメリカ側）：あっ！パウンドは，２・・。

A1（アメリカ側）：キログラムみたい。でも，違い。

A2（アメリカ側）：like 2.2 pounds to one kilogram.

B（日本側）：う〜ん。うん。うん。本当だ。

この会話データでは，アメリカ側の学生が会話の途中で重量の単位である「pounds（ポンド）」を日本側の学生が理解できないことに気づき，複言語（英語と日本語），非言語（ウェブサイト）を活用して，グループのメンバー同士が助け合いながら，言葉の理解や意味の構築を図っている。

【事例 2】人間関係の深化とコミュニティー参加

次の事例では，学生間の相互ライフストーリー・インタビューにおいて，アメリカ側の学生（A1 と A2）と日本側の学生(B)がお互いの家族や人生について質問をしあっている。日本側の学生(B)は韓国出身の留学生で，日本語レベルは JLPT N1 レベル以上である。

B（日本側）：じゃあ，お母さんとかお父さんはどんな方でしたか。

A1（アメリカ側）：方（かた）？

B（日本側）：あっ！どのような性格の人でしたか。

A1（アメリカ側）：性格。えーと。Is he asking like how they were？
（アメリカ側の A2 に向けて確認）

A2（アメリカ側）：すみません。もう一度言ってください。

B（日本側）：あ。すみません。どのような，性格の・・・。性格って。

A2（アメリカ側）：性格 is character.

A1（アメリカ側）：お〜。わかる。え〜と，二人はやさしいと思う。でも，学校の時あまり厳しくない，くなかった。いい学生だった。（両親は）宿題をしなきゃ，全然言わなかった。（中略）（B さんは）いつ日本に来ましたか。

B（日本側）：留学として日本に行ったのは２０１９年からです。今，２年生なんですけれども，中間に，今，軍隊って知ってますか。軍隊。軍隊って。military, army。

A1（アメリカ側）：お〜。はい。知ってる。知ってる。（中略）

B（日本側）：あ〜，そうですね。一応卒業したら韓国に帰らないといけないんですけれども，決められたことではないんで，これからどうしよ

うかなと迷っています。

この会話からも，英語と日本語の複言語を使いながら，コミュニケーションを図りお互いの理解を深めていく様子がうかがえる。COIL 後の振り返りでは，参加した多くの学生が，プログラムの活動の中でもライフストーリーのインタビューは，お互いについて深く知ることができ，親近感が増したと報告している（あるアメリカ側の学生は，活動後の振り返りの中で，異文化の人々とつながる自信がつき，孤立感が軽減されたことから，今後はもっと積極的に他者に話しかけ，自分の周りのコミュニティーに参加してみたいという気持ちが湧いたと述べていた)。しかし，このデータでみられるように，参加者の言語レベルによっては，学習言語で自分の家族や人生について語ることが難しく，複言語やテクノロジーを用いた柔軟なコミュニケーションは相互理解や人間関係の深化に役立つと言えるだろう。

4　複言語によるブリッジングを学生が困難に感じた例

前節の事例のような，複言語や非言語のリソースを組み合わせた意思疎通は録画の中で様々な形で見られた。しかし，学生達の協働録画の分析セッションでは，複言語を使ってつながろうとしたものの，学生達の視点から見ると，十分に機能しなかったと感じられた例も挙げられた。以下，そうした事例を３つ挙げる。

【事例 3】フォローアップができない

この事例では，４人の学生（日本側２名，アメリカ側２名）が旅行をテーマに話し合っている。以下の会話データは，アメリカ側の学生（A1）が自分の行きたい場所（京都）について話している部分である。

A1（アメリカ側）: 僕はー，多分，京都。えー，一番行きたい場所です。
ふふふ。古い文化が，とても好きですから。
B1（日本側）: ふーん。
A1（アメリカ側）: えっと，人類学，勉強します。

B1（日本側）：ふーん。
A1（アメリカ側）：そう，ふふふ。
I think … Kyoto would be really nice to visit for me.
ふふふ。めちゃく・・。きれい・・・。to… 以上です。

ここではアメリカ側の学生が京都になぜ行きたいのか英語も交えながら伝えようとしているが，途中で説明することをあきらめて，「以上です」でこの話題を打ち切っている。この場面に関して，日本側の学生(B1)は振り返りの中で「相手は少し英語を使ったが，何も助けてあげられず，スルーした形になってしまった」と反省しており，相手が複言語を用いたときに，それを受けて，会話をさらに展開させるようなフォローアップのスキルを磨きたいと述べていた。

【事例 4】意味の相互構築に苦労する

ここでは学生４名（日本側２名，アメリカ側２名）が SDGs のテーマの中からジェンダの不平等を選び，話し合っている。次の会話データでは，日本側の 2 名の学生が，SDGs の抽象的な語彙をやさしい日本語，英語（Google 翻訳）を交えて説明しているが，アメリカ側の学生が理解できているのか，彼らがやや不安に思いながら話している様子が伝わる。

A1（日本側）：まず，日本でどんな性差別があるのかを（中略）調べてきました。で，えっと，私が調べて見つけたのは，日本は，えっと，賃金格差，あの，お給料，えー，お給料の差が，男の人の方が，たくさんお給料をもらっていて，で，女の人はお給料が少ない，ですね。あとは，えっと，これ，日本語がすごく難しいんだけど，国会，分かりますか。
B1・B2（アメリカ側）：（ミュートのまま沈黙）
A1（日本側）：国会，英語で何て言うかな。国会，え，ダイエット
（google 翻訳の画面を示し，英語の diet の音声を出す）
B1（アメリカ側）：（ミュートをはずす）うん。
A1（日本側）：ダイエットが国会。でその，うん，これ（Google 翻訳），合っているのかな。
B1・B2（アメリカ側）：（ミュートのまま沈黙）

A2（日本側）：合ってるのかな。多分，合ってる。（笑い）

さらに，この会話の後半では日本側の参加者（A1 と A2）がアメリカと日本の女性政治家を比較して説明しようとしているが，アメリカの政治家の名前がわからなくなり，自分達だけで相談している（アメリカの学生はミュートをしたまま会話に参加できない状況にある）。

A1・A2（日本側）：日本は議員の人は，日本は女性が少なくて，例えば，大統領，アメリカ，アメリカとかだと，何だっけ，女の大統領，誰いたっけ，クリ，クリントンじゃなくて，誰だっけ，ヒラリー・クリントンみたいないなかった？ハリス？（日本側の学生間で相談を続ける）

B（アメリカ側）：（ミュートのまま沈黙）

日本の学生達は，振り返りセッションにおいて，この会話録画を選び，自分達だけで話を進めてしまったと反省しており，もっと相手を巻き込んだ話し合い，もっとアメリカ側の学生から情報を得ることが望ましかったと分析している。

【事例 5】人間関係の決裂

最後に複言語での協働を円滑に進めていたにもかかわらず，活動の最終段階でメンバーが決裂してしまった事例を挙げる。このグループは８週間の COIL の期間中，順調に複言語で協働を進めており，中間の振り返りセッションでは活動が楽しく，問題はないと報告していた。しかし，プログラムの最後の成果物のイメージのくい違いによりメンバー間に対立が発生し，最終的には SNS 上で決裂してしまい，関係を修復することができなかった（活動の最終段階であったため，学生は教員に相談する時間がなく，活動が終了してから教員は報告を受けた）。

以下の SNS のやりとりでは，メンバー間で行われていた複言語でのやりとりや意味の相互構築がなくなり，日本側の学生は日本語のみ，アメリカ側の

学生は英語のみと，双方が単一言語に切り替わり，平行線のまま言語による境界線引きが行われていることがわかる。

A1（日本側）: 最後まで責任を持ってやってくれ
B1（アメリカ側）: 時間がない。頑張ってね。
A1（日本側）: いや，おれらも時間がない。悪いけど最後まで責任もってやって。
B1（アメリカ側）: What have you done. Trying to look cool right now?
A1（日本側）: そりゃ●●●でしょ。やるって言っておいてやらないって大人としてどうかと思うよ。
（アメリカ側の学生が退出し，その後連絡が取れなくなる）
学生間の SNS のやりとり（プレフューメ・村田（2022:59 から）

5　今後に向けて

国際協働学習の様々な段階で，意思疎通や情報共有が難しくなり，どのように対処してよいのかわからないと感じる学生は少なくない。しかし，国際協働学習の調査の多くは，事前と事後の学生達のアンケート調査に基づいた効果検証が多く，実際に学生達がどのように協働を行っているのか，実践プロセスを分析したものが少ない。本報告はそうした点を踏まえて，複言語やテクノロジーを用いた協働実践の録画と学生達の振り返りを分析した。

本報告で分析した学生達の複言語や多様なリソースを用いた協働実践は，今後の教育リソースとして参考になるものであると思われる。事例１と２で見たように，協働における複言語やその他のリソースを駆使した協働は，学生達の柔軟な協働の在り方を示しており，筆者らは学生達と実践例を共有して話し合う機会を作っている。こうしたデータを今後も蓄積し，学生が多様な協働の在り方を考えるための教材として活用していくことが望ましいだろう。

また，事例 3，4 で示したような，複言語やテクノロジーを用いても協働がうまくいかなかったと学生達が感じた会話データも参加者の学びのリソースとして示唆に富んでいる。当事者だけでなく，プログラムの参加者全体で，うまくいかなかった例について話し合う機会を設けることは，学生の協働学

習を通じた学びと成長の機会として重要であろう。

最後に，事例５のような最終段階での決裂は，筆者らが数年にわたり COIL に取り組んできた中で一度しか起きておらず，レアケースである。しかし，楽しく進めてきた国際協働学習でも，終盤でこのような問題が起こりうるということを，プログラムに参加する学生達が意識していくことも，協働学習に臨む姿勢やコミュニケーションのあり方，信頼関係の作り方などを考えるうえで，役立つであろう。

日本語教育を単一言語の教育の枠組みの中だけで見るのではなく，より広い意味で，他者とつながり，社会に参加するためのコミュニケーション教育の一環として捉えるならば，日本語，そして，複言語を含む多様なリソースの活用がどのように行われ，また学生達がそこから何を学ぶのかを明らかにしていくことが必要であろう。本報告であげられている事例は，こうした教育リソースとして活用することができる。

今後の展望として，複言語を含む多様な協働活動データの蓄積と分析をさらに進めるとともに，学生達が活用できるような教育リソースを作成していきたいと考える。筆者らはこれまで国際協働学習のための教材を作成し，公開しており（村田・長谷川・河内・プレフューメ・竹山 2023），その中で協働に用いる言語や割合などを学生達が話し合う活動を取り入れている。今後の目標として，さらに実際に複言語を用いて，どのような活動が可能なのか，実践データを蓄積し，発信していくとともに，学生達の教育リソースとなるような教材を開発していきたいと考える。

＜引用文献＞

加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングを考える―多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12, pp.1-22, 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会.

神吉宇一・熊谷由理・嶋津百代・福地麻里・グエン，ホン，ゴック（2022）「SDGs をテーマにした web 雑誌作成プロジェクトと Translanguaging―日米 COIL プロジェクトから」村田晶子（編）『オンライン国際交流と協働学習－多文化共生のために』くろしお出版.

プレフューメ裕子・村田晶子（2022）「日本語学習者のための Scaffolding」村田晶子（編）『オンライン国際交流と協働学習－多文化共生のために』くろしお出版.

村田晶子（編）（2022）『オンライン国際交流と協働学習－多文化共生のために』くろしお出版.

村田晶子・ダオ・ティ・ガー・ミー（2022）「複言語・マルチモーダルなリソースを用いた「第三の空間」での協働」村田晶子（編）『オンライン国際交流と協働学習－多文化共生のために』くろしお出版.

村田晶子・長谷川由香・河内彩香・プレフューメ裕子・竹山直子（2023）「やさしいことばで国際交流：交流パートナーのための活動集」『多文化社会と言語教育』3, pp.1-81. https://doi.org/10.50921/jlp.3.0_1（2024 年 8 月 1 日）.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education.* Kappa Delta Pi.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Wiley-Blackwell.

Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

O`Dowd, R. & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge.

SUNY COIL Center. (n.d.). *COIL Methodology*. Retrieved August 1, 2024, from https://coil.suny.edu.

An Analysis of Translanguaging in Collaborative International Learning

Application to Japanese Language Education and Plurilingual Education

Akiko MURATA (Hosei University)
Yuko PREFUME (Baylor University)

Abstract

Collaborative International Learning (COIL) is an educational program for collaborative learning among participants from diverse linguistic and cultural backgrounds. In this approach, participants utilize their own linguistic and cultural resources according to each situation in order to understand one another, a practice known as translanguaging. However, research on international collaborative learning often lacks data analyses on actual interactions in collaborative activities among participants. Therefore, the present paper aims to report the result of analyzing recorded data on COIL between university students in Japan and abroad, in which translanguaging was observed. Our data found the significance and challenges in language and culture education and broader plurilingual education.

「外国ルーツの子ども」という経験が進路選択に与える影響

―中国にルーツをもつ大学生の語りから―

高橋　朋子（近畿大学）

要旨

本論は，中国にルーツをもつ大学生の語りを通して，「外国ルーツの子ども」としての経験が進路選択に与える影響を検討している。中国ルーツの大学生 4 名と大学院生 1 名へのインタビューをもとに，簡易 TEM 図を用いて彼らの人生の視覚化を試み，それぞれの地点での選択を「後押ししたもの」と「阻害したもの」に分けて考察を行った。その結果，教育達成に至るまでには様々な要因が存在し，学齢期に阻害したと思われた要因も，後に後押し要因となった可能性があることがわかった。また，本研究では教育達成を「大学進学」と定義したが，「人生の成功＝大学進学」とは限らず，多様な生き方が認められるべきであるという点も議論している。

【キーワード】外国ルーツの子ども，教育達成，進路選択，TEM，母語

Keywords: Children with foreign backgrounds, Educational achievement, Career path selection, TEM, Mother language

1　はじめに

1990 年以降，「外国にルーツをもつ子ども」と呼ばれる児童生徒（以下，外国ルーツの子ども）が日本の学校に現れ始めた。移民の定住化，長期滞在化（永吉 2020）に伴い，その数は一層増加している。令和 6 年の文科省の調査（2024）によると，日本語指導を必要とする児童生徒は約 58,307 人であり，この 10 年間で約 1.8 倍増となっている。また，日本語能力に問題がなく，この数に含まれていない子どもたちも多数いるため，実際の移民二世代の数は

さらに多いと推測される。来日後，言語や文化の壁など多くの困難を抱え，苦労して日本社会に適応しようとした一世の両親をもつ二世代はどのように教育達成をしてきたのだろうか。

2021 年，中国にルーツをもつ大学生と出会った。彼によると，中国人集住地域に住んでおり，同学年に中国ルーツの子どもが 10 名以上いたが，大学に進学したのは彼一人だという。友人の多くは中学卒業後，就職したり，高校に進学したりしたが中退している。同じ学校で教育を受け，同じ中国人集住地域に居住していた彼らの進路選択はなぜ，異なったのだろう。進路を分けた要因は何なのだろうか。

本稿の目的は，移民二世代の教育達成に影響を与えたものは何かを探ることである。それを明らかにすることで，外国ルーツの子どもたちの教育達成に必要な支援のありかたに貢献できると考える。なお，本稿では教育達成を「大学に進学する」と定義したが，その是非についても議論したい。

2　移民二世代の教育達成に関する先行研究

アメリカ移民二世代における適応の分岐に関する理論に Segmented Assimilation Theory（分節的同化理論）（Portes & Rumbaut 2001）がある。第二世代の教育達成を規定する要因として，親の人的資本，家族構造，編入様式（受入国における政府の方針，移民集団に対する偏見の有無やその程度，同胞コミュニティの規模や構造）があげられている。この理論は移民第二世代の教育達成を広く階層論的な視点から見るという分析枠組みの妥当性自体は概ね肯定されている（是川 2018）。

一方，是川（2018）は，国勢調査のデータを用いて母親の国籍別に見た子どもの高校進学率を分析した。その結果，親世代の階層的地位と子どもの高校在学との結びつきは相対的に弱く，分節的同化理論は日本には妥当しない可能性が高いと指摘した。また，額賀（2021）は，ホスト国である日本と出身国の文化の獲得度や帰属感の程度から，二世代のアイデンティティを 4 つに類型化した。「エスニックアイデンティティの複数性が教育達成の分岐につなが

る」とし，この中で学業や地位達成において優れた結果を出すのが「ハイブリッド志向型」であった。しかし，アイデンティティは可変的なものであることに加え，教育達成は長期間にわたる学齢期の結果であることを考えると，アイデンティティのみで検討することには限界があるといえるだろう。

つまり，理論や類型化には限界があり，社会構造と結びつかない要因を探るには，教育達成のプロセスをミクロレベルで検証する必要があるのである。

3　データ収集と協力者

そこで，本論では移民二世代の教育達成について，半構造化インタビューを実施し，小・中学校および高校時代から大学生活を振り返り，どのようにして進路を選択してきたかを語ってもらうことにした。

調査協力者は 5 名，いずれも中国人の親をもつ二世代の大学生または大学院生である。調査期間は，2021 年 3 月から 2022 年 2 月である。A，B，C は対面で，D，E は Zoom にて実施した。一人につき約 2 時間程度，日本語でインタビューを行い，承諾を得て録音し，文字化したあと消去した。事実確認やさらなる質問は，メールで行った。

表 1：調査協力者の概要

名前	年齢	性別	学歴	家族構成	両親の学歴	中国語能力	大学の専攻	現在の職業
A	20代	女性	大学生	両親、弟	父母高卒	日常会話	英語	英語教員
B	20代	女性	大学生	両親、弟	父母高卒	日常会話	中国語	会社員
C	20代	男性	大学生	両親、弟	父母高卒	日常会話	中国語	会社員
D	20代	男性	大学生	両親、兄	父母高卒	単語レベル	英語	会社員
E	20代	男性	大学院生	両親、姉	父母高卒	日常会話よりやや劣る	地学	大学院生

4　TEM 図

TEM（サトウ 2009）は Trajectory Equifinality Model（複線経路・等至性モデル）と呼ばれるもので，個々人がそれぞれ多様な経路を辿っていたとしても

等しく到達するポイント（等至点）があり，そこに至るまでの人間の思考や行動，態度，感情の時間的な変化とその多様なプロセスを捉えることを目的としたモデルである。多様な二世代の生き方を一般化せず，一人ひとりの経験とミクロレベルで向き合うこと，彼らの生活に起こったできごとがどのような意味を持っていたのかを探るために，最適な方法であると考える。インタビューデータをもとに，彼らの人生を TEM 図に描いた。本来 TEM 図は，多くの用語を使用し，かなり複雑で込み入った線を記述する必要があるが，本稿では人生の選択に影響を与えた要因を明らかにするため，特に選択を「後押ししたもの」「阻害したもの」の 2 点を焦点化して図示することとした。以下，5 名の簡易 TEM 図[1]を示す。詳細な TEM 図については高橋（2021）を参照されたい。

5　TEM 図で描く協力者の人生

順に TEM 図を見ていく。図の真ん中にある上から下への矢印は，不可逆的時間を表す。最下部は教育達成つまりこの図のゴールを示している。図の左側には選択を後押ししたもの，右側には選択を阻害したものを示している。吹き出しはインタビューで語られた調査者の気持ちであり，人のアイコンで示された発言は，他者からのものである。A は 9 才で来日，B-E は日本生まれである。年齢は調査当時のものである。

では，A について見てみよう。A は，9 才で来日後，日本語のできない親の代わりに弟の世話や仕事の通訳を経験している。そのことで友人と遊ぶ時間も少なく，また経済的な理由により，塾へ行ったり部活動に参加したりすることもできなかったという。弟は，A の助言で大きな困難を抱えることなく，高校大学進学を果たす。その経験が大学での留学生サポートや高校の英語教師となって外国ルーツの子どもを支援するという夢につながり，外国籍教員として採用されている。しかし，通訳や翻訳作業を通して「先生の中国語は幼稚だ」と保護者に言われたことがきっかけとなり，台湾への語学留学を決意した。自分の武器である中国語に磨きをかけたいと話している。

図 1：協力者 A の TEM 図

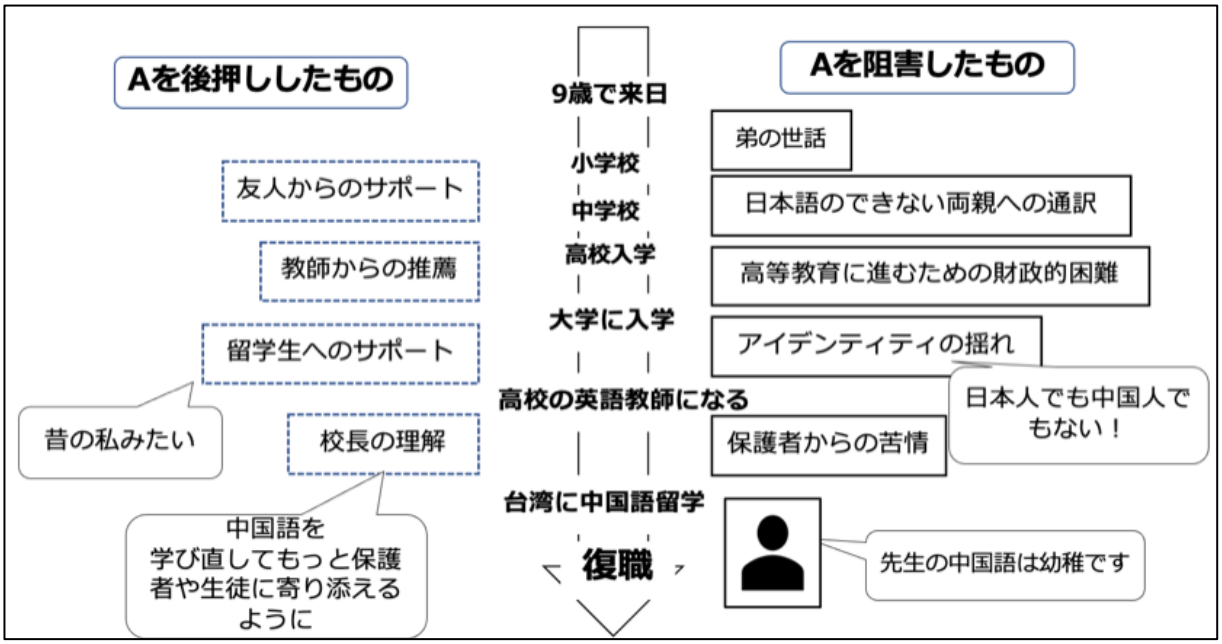


図 2：協力者 B の TEM 図

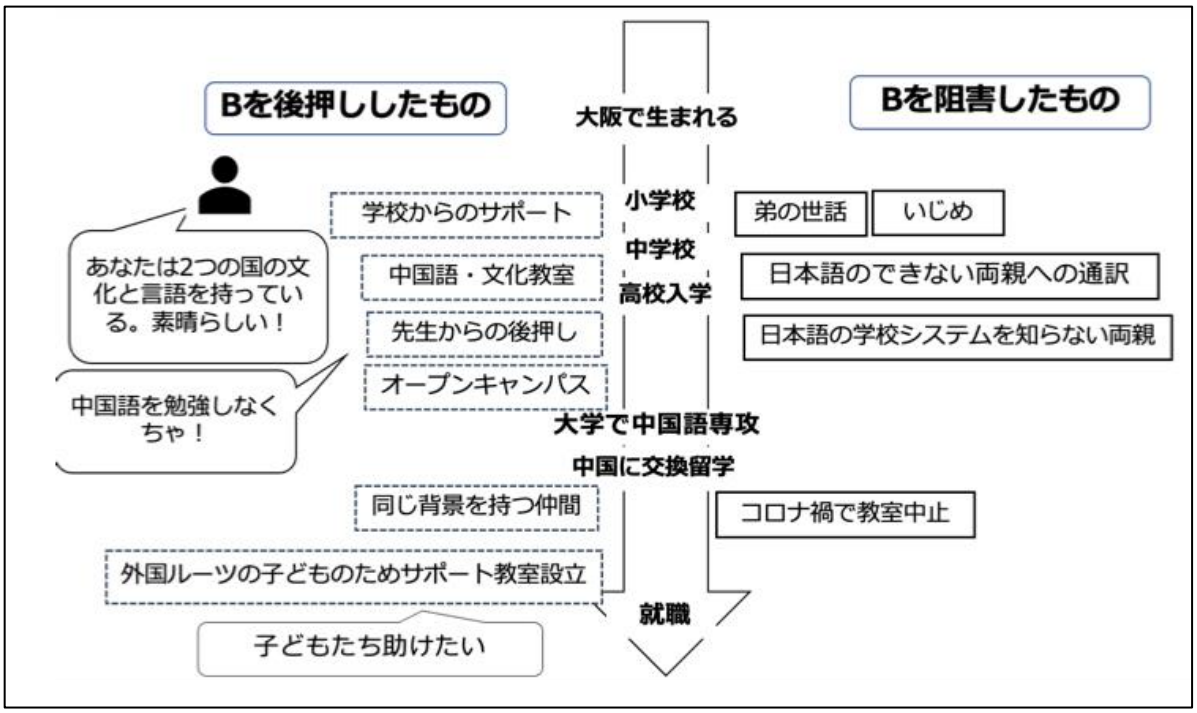
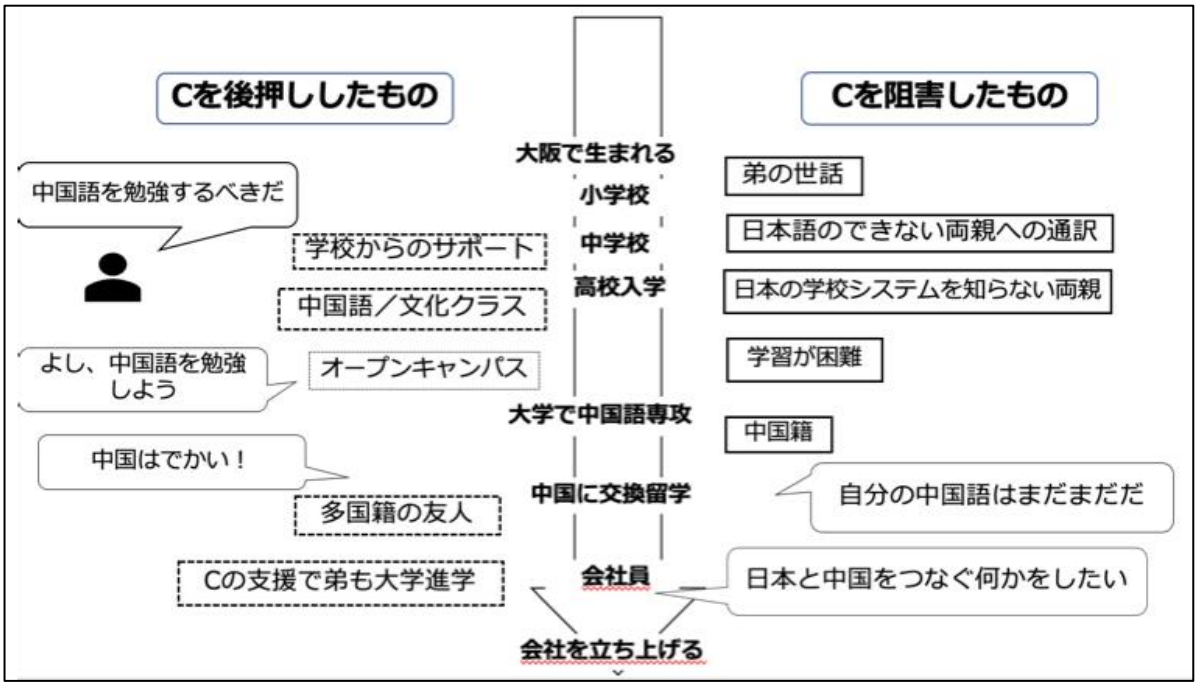


図 2 は B である。B も A のように幼少の頃から，弟の世話や日本語のできない両親の通訳を経験している。しかし，中国人児童が数多く在籍していた学校に通ったことで，中国語の母語教育を受ける機会に恵まれた。「2 つの文化を持った素晴らしい子どもたち」と言われたことを今でも忘れないと

いい，中国語が話せる自分が誇らしく，語学を利用して仕事をしようとずっと考えていたと話していた。大学のオープンキャンパスに参加した際，中国語専攻があることを知り進学を決める。進学後は，中国に留学し，自分の武器は中国語であることに気づく。小さな頃に弟を世話した経験から外国の子どもたちをサポートするため支援教室を立ち上げる。

図 3：協力者 C の TEM 図

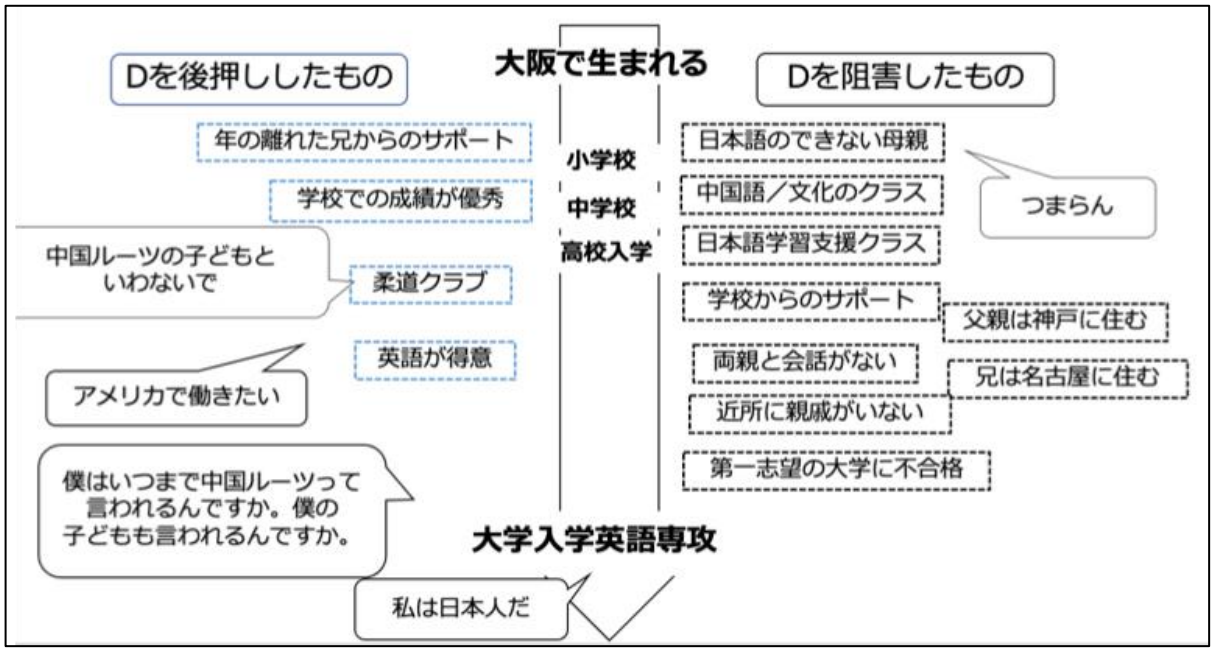


C も，A，B と同じように小学校時代より弟の世話をし，両親の通訳をしている。「父親の仕事の面接とかって，もう何言われてるかあんまりわからへんかって，つらかった。そのおかげで早くから社会を見たと思う」と述べいる。日本の教育制度を知らない両親からの学習支援はなく，「民族学級の先生がどこまでも追いかけてくれて」面倒を見てくれたことが，高校入学や大学進学につながったという。「夏休みの宿題がオープンキャンパスに行くことだったんですよ。そこで先輩にあって話聞いて『俺もやろう』って思いましたよ。あれなかったら今頃なにやってるか・・」と語っている。

D は，年の離れた兄がいて，小さな頃から面倒を見てもらっている。日本語のできない母親の通訳は兄がしていた。英語が好きでアメリカ留学を計画している。今回のインタビューの最初に「俺って中国ルーツってやつですか。中国語もできひんし，行ったこともないのに。俺の子どもも言われるん

ですか。」と聞いてきた。

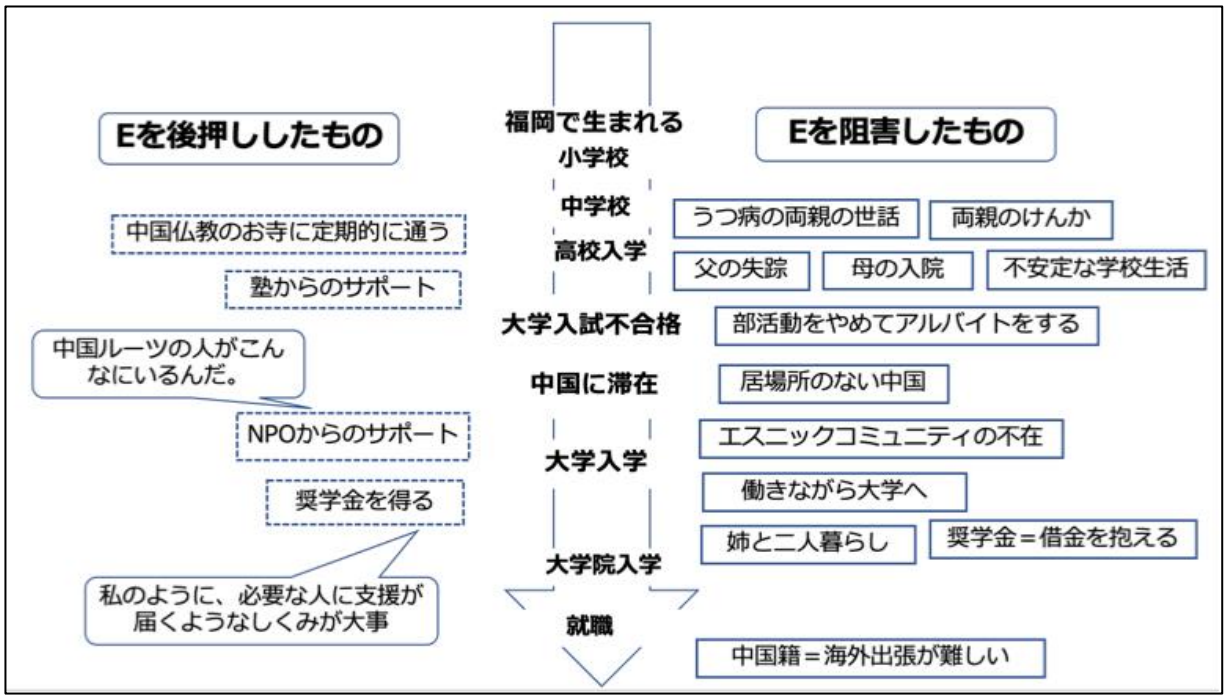
図 4 ：協力者 D の TEM 図



彼は中国ルーツとまなざされることを拒否しているようだった。なお彼は小学校時代に母語，母文化教室に参加しており，そのルーツは学校で「誇るべきもの」として認められていた。にもかかわらず，この母語教室が苦痛だったと振り返り，彼は今でも中国語が話せない。「小学校で中国語を学ぶ機会があってよかった」という考え方は，研究者の一方的な思い込みに過ぎないのである。

最後に E の TEM 図である。E は幼少期に家族関係が不安定で非常に辛い日々を送っている。両親の通訳や兄弟の世話どころか，明日食べるものにも困って親戚を回ったりアルバイトをしたり中国へ送られたりと頻繁な移動を経験している。中国人散在地域に住んでいたため，一人の中国人に会ったこともなく，コミュニティからの支援もほぼゼロであった。そのため，彼の学校生活は何度か中断している。大学入学時に外国ルーツの子どもたちを支援する NPO と出会い，「やっとお金の心配をせずに暮らせる」と安堵したと話していた。彼は，「ぼくのように情報にたどり着けない子どもはいっぱいいると思う。彼らと情報をつなぐ仕組みが必要だ」と何度も語っていた。

図 5：協力者 E の TEM 図



6　考察

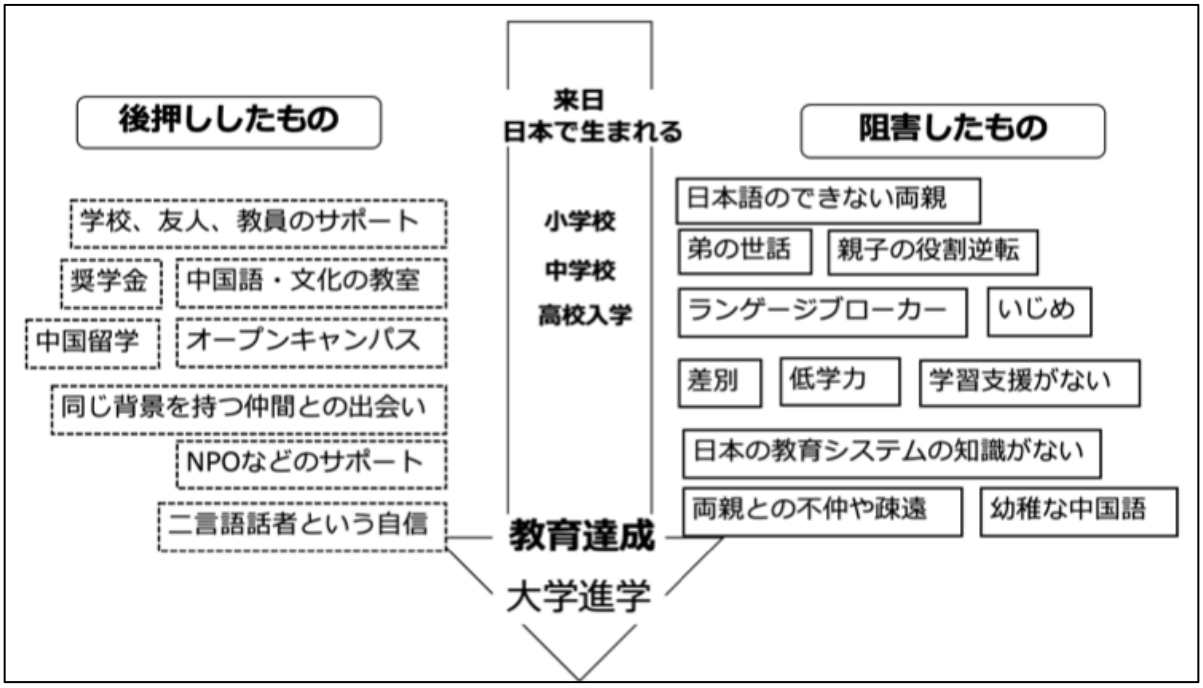
では，協力者 A-E の TEM 図を 1 つにまとめた図 6 をヒントに，彼らの進路決定に影響を与えた要因を検討したい。図から，「教育達成＝大学進学」までの経路において，多くの人々やできごとが彼らの決定や行動を後押しし，一方で多くの障壁がその人生を阻害していたことがわかる。

6.1　人生を後押ししたもの

協力者を後押ししたものとして，学校関係者や塾の教員からのサポート，日本語支援や母語教室，情報の提供などがある。特に小学校での学習支援の手厚さに感謝しているものが多い。小学校時代に「2 つの国を生きる素晴らしい子ども」と言われたことが彼らの自尊心を育み，アカデミックアイデンティティにつながった。地域の教室に参加したことで，奨学金の情報を得たものもいた。移民に対する公的な支援政策が皆無であり，地域によって子どもたちへの学習支援に温度差がある日本において，身近な人からの働きかけやエンパワー，そして情報は強固な力となりうる。Lee & Zhou（2015）は，第一世代の資源の不足を十分に補い，第二世代の成功に欠かせないとされているが，日本においてはその役割を学校，塾，教師，NPO などが担っていることが明

らかになった。

図 6：協力者 A-E の TEM 図をまとめたもの



6.2　人生を阻害したもの

一方，阻害したものも数多くある。ここでは「ランゲージブローカー」（言語ができない両親の通訳をすること）と「ヤングケアラー」（仕事が忙しい両親に代わって弟妹の世話をすること）を取り上げたい。長子である A，B，C の３名は幼少期に「ヤングケアラー」と同時に「ランゲージブローカー」を経験している。学校での懇談会から親のアルバイトの面接，不動産の賃貸契約など，およそ小学生では認識が追いつかない内容の通訳をつとめた彼らにとって，精神的なストレスは図りしれず，親子の立場逆転を引き起こす危険性もあるだろう。

Zhou（1998）は，コミュニティには儒教精神や孝順（親孝行）が内在化しており，現地化した子どもたちであっても親や家族のためにその役割を担うことを厭わない状況を報告している。本調査の協力者も，「いやだと思ったことはない」「親ができないなら，自分がするしかなかった」と答えている。

さて，ここで留意したいのは，「阻害したもの」は非難されるべきだけのものではない，ということである。特にランゲージブローカーに関しては，欧米でも”I helped my mom”（Wu and Kim 2009）と母親を助けることに喜びを見

出す子どもやその経験を将来のキャリアにつなげた学生の事例（Guan & Shen 2015）もある。A，B，C の 3 名は，これらの経験が，後に「人を助ける」「中国語を使って仕事をする」「留学する」といった経路を歩くのに「後押し」する要因となっている。D，E のように年上の兄姉がいたものは，兄姉がヤングケアラーかつランゲージブローカーであり，自分をサポートしてくれたのである。そこに進路選択の分岐要因の 1 つの可能性があると推察できる。

後押しした要因と阻害した要因は必ずしも対立するものではなく，関連し合って彼らの進路選択に影響を与えている。しかし，進路選択の結果がよければよいという話ではない。やはりヤングケアラーは深刻な問題であり，ランゲージブローカーの精神的言語的ストレスは子どもの能力を超えている。ただ，本調査の協力者はこのような経験をただネガティブなものとして受動的に役割を受け入れたのではなく，自らの力でバイリンガル能力の保持や伸長につなげ，それを活かしてキャリアを切り開く力に転換したと言えよう。

これらの問題は個人的なものではなく，社会的構造の中に埋め込まれている。解決するには，親世代が言語を学ぶ場や，ワーキングバランスを考えた働き方など，社会が移民家庭を支えるしくみが求められる。

7　おわりに

本稿では，中国ルーツをもつ移民二世代の若者の進路選択に影響を与えた要因について TEM 図を見ながら，検討をした。後押ししたもの，阻害したものが多様にあったが，必ずしも阻害したものが悪にとどまらず，後にそれをきっかけとして人生が変容していく状況も確認した。重要なのは，彼らに関わる周りのものが，できるだけ多くの「後押し」をしながら，「阻害」要因も「後押し」に変わることがあることを認識し，サポートが必要なときに支援ができる準備をしていくことであろう。求められる後押しには，日本語支援や教科学習支援，母語や母文化の教育，アイデンティティを認める仲間づくり，高等教育への水路づくり，情報提供などがあり，日本においては親の資源やエスニックコミュニティを超える力を持っていると考えられる。

さて，最後に 2 点考えたい。1 点目は「教育達成」とはなにかである。本稿では，「教育達成」として大学進学を果たしたものに調査を行った。しかし，果たして「教育達成＝大学進学＝成功」なのであろうか。近年の日本社会においては多様な生き方が認められている。にもかかわらず，外国ルーツの子どもの人生を考える際に，大学進学を成功した進路選択のように捉えがちではないだろうか。

2 点目はアイデンティティである。移民二世代は，ハイブリッドなアイデンティティ，つまり日本にも中国にも帰属感を持つことが求められがちだ。しかし，2 つの国にルーツをもつからといってその両方のアイデンティティを持つことが当然であるというのは我々の勝手な思い込みだろう。本論の協力者の中にも中国ルーツであることを否定し，日本人として生きていきたいと考える学生がいた。彼は，英語を専攻し，アメリカに留学し，会社員として生きている。これも 1 つの教育達成の形である。

本調査の協力者を見る限り，彼らが移民二世代のすべてを表していると言い難い。彼らは多様で，けっして一枚岩ではないからだ。どのような進路選択をしようとも，温かくまなざすことのできる社会をつくっていくことが求められている。

＜注＞

1. TEM には多くの用語が使用される。ここでは，等至点を「ゴール」，社会的ガイドを「後押ししたもの」，社会的方向づけを「阻害したもの」と言い換えて使用している。

＜引用文献＞

是川夕（2018）「移民第二世代の教育達成に見る階層的地位の世代間移動―高校在学率に注目した分析―」『人口学研究』 54, pp.19-42.

サトウタツヤ（2009）『TEM ではじめる質的研究―時間とプロセスを扱う研

究をめざして』誠信書房.

高橋朋子（2009）『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー』生活書院.

高橋朋子（2021）「移民第二世代の進路選択に影響を与える要因―母語教育を受けた中国ルーツの子どもの事例―」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要』12(1), pp.1-21.

永吉希久子（2020）『移民と日本社会　データで読み解く自体と将来像』中公新書.

額賀美沙子（2021)『日本社会の移民第二世代―エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』pp.43-68, 明石書店.

文部科学省（2024）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/r05/pdf/94063301_05.pdf（2024 年 9 月 20 日）.

Guan, S. & Shen, J. (2015). Language brokering and parental praise and criticism among young adults from immigrant families. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1334-1342.

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies*. University of California Press.

Lee, J. & Zhou, M. (2015). *The Asian American Achievement Paradox*. Russell Sage Foundation.

Wu, N., & Kim, S. Y. (2009). Chinese American adolescents' perceptions of the language brokering experience as a sense of burden and a sense of efficacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 703-718.

Zhou, M. (1998). Parachute Kids in Southern California: The Educational Experience of Chinese Children in Transnational Families, *Educational Policy*, 12 (6), 682-704.

The Factors Influencing the Career Path Choices of Second-Generation Immigrants

Narratives of Chinese Second-Generation University Students

TAKAHASHI Tomoko (Kindai University)

Abstract

This study explores the factors influencing the career path choices of second-generation immigrants, focusing on the experiences of university students with Chinese heritage. Through interviews with four university students and one graduate student of Chinese descent, simplified Trajectory Equifinality Models (TEM) were used to visualize their life journeys. The study distinguishes the elements that either propelled or hindered their decision-making at various life stages. The findings reveal that various factors contribute to educational attainment, and what may have initially appeared as obstacles during their school years could later become supporting influences. While educational attainment is defined in this study as university enrollment, it also discusses that success in life is not solely defined by higher education and emphasizes the need to recognize diverse life paths.

聴解・読解において日本語学習者に必要な能力

―複言語・複文化の観点から―

野田　尚史（日本大学）
村田　裕美子（ミュンヘン大学）
加藤　さやか（サラマンカ大学）

要旨

日本語学習者が聴解・読解において意味を理解しにくい日本語の表現の中には，日本語・日本文化と学習者の母語・母文化の違いによると考えられるものがある。

この論文では，ヨーロッパの日本語学習者に対して行った調査をもとに，言語・文化の違いによって理解しにくい(a)から(d)のような日本語の表現を明らかにする。そして，学習者には日本語・日本文化と自分の母語・母文化の違いを理解したり推測したりする能力が必要だということを述べる。

(a) 言いさし：「英語は話せないと。」を「英語を話せない」だと理解する。
(b) 多様な表記：「ラクな仕事」を「楽な仕事」と同じ意味だと理解できない。
(c) 社会システム：「給食」を「食事をするスペース」だと理解する。
(d) 事物に対するイメージ：「bar っぽい」を「騒がしい」だと理解する。

【キーワード】聴解，読解，日本語・日本文化，母語・母文化

Keywords: listening, reading, Japanese language and culture, native language and culture

1　研究目的

日本語学習者が聴解・読解において意味を理解しにくい日本語の表現がある。その中には，日本語とヨーロッパの学習者の母語の違いが大きいために

理解しにくいものや，日本文化とヨーロッパの学習者の母文化の違いが大きいために理解しにくいものがある。

この論文では，ヨーロッパの学習者に対して行った調査の結果から，言語・文化の違いによって理解しにくい日本語の表現を明らかにする。そして，ヨーロッパの学習者が聴解・読解において日本語を理解するときに必要だと考えられる具体的な複言語・複文化能力を示す。

2　先行研究

複言語・複文化については，さまざまな観点からの研究が多数ある。しかし，日本語学習者が聴解・読解において日本語を理解するときに必要な複言語・複文化能力を具体的に示しているものはほとんどない。

日本語学習者にとって日本語の聴解・読解ではどのような点の理解が難しいかという研究としては，野田他（2015）や，野田他（2016），中山（2017），野田（2018），野田（編）（2020）などがある。しかし，複言語・複文化という観点から考察したものはほとんどない。

この論文では，日本語学習者が聴解・読解において意味を理解しにくい日本語の表現を複言語・複文化という観点から考察し，日本語学習者に必要な日本語の理解能力や推測能力を具体的に示す。

3　調査方法

日本語学習者が聴解・読解において意味を理解しにくい日本語の表現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学習者を協力者として調査を行った。

聴解の調査は，(1)から(3)の手順で行った。

(1)　学習者に初対面の人と雑談してもらい，そのときの映像を録画しておく。

(2)　雑談が終わった後，録画した映像とともにその音声を学習者に聞いてもらい，聞いた内容や推測したこと，わからないことを母語で話してもらう。

(3)　必要に応じて，理解した内容を確認するための質問を学習者の母語で行い，

母語で答えてもらう。

一方，読解の調査は(4)から(6)の手順で行った。

(4) 学習者に自分が読みたい生（なま）の読み物を選んでもらう。

(5) 普段どおりに辞書などを使ってその読み物を読みながら,読みとった内容や推測したこと，わからないことを母語で話してもらう。

(6) 必要に応じて,理解した内容を確認するための質問を学習者の母語で行い,母語で答えてもらう。

この調査に協力してもらった学習者は 126 名である。学習者の在住地はフランスが 50 名，ドイツが 48 名，スペインが 20 名，イギリスが 8 名である。4 つの居住地の学習者の母語は，それぞれフランス語 50 名，ドイツ語 48 名，スペイン語 18 名・カタルーニャ語 2 名，英語 5 名・中国語 3 名である。学習者の日本語レベルは，初級が 37 名，中級が 60 名，上級が 29 名である。

聴解調査の協力者は 53 名,読解調査の協力者は 73 名である。調査期間は，2013 年 3 月から 2024 年 7 月である。

4 調査結果の概要

調査結果を分析すると，日本語学習者の聴解・読解における代表的な理解困難点は(7)から(11)のようにまとめられる。(7)から(10)は言語の違いによる日本語の理解困難点，(11)は文化の違いによる日本語の理解困難点である。

(7) 語彙の違いによる日本語の理解困難点

a. オノマトペの使い方の違い

b. 形式名詞の有無

(8) 文法の違いによる日本語の理解困難点

a. 言いさしの多寡

b. 婉曲表現の使い方の違い

(9) 文章・談話の違いによる日本語の理解困難点

a. 省略の多寡

b. あいづちの使い方の違い

(10) 表記の違いによる日本語の理解困難点

a. 多様な表記の有無

b. 記号や顔文字の使い方の違い

(11) 文化の違いによる日本語の理解困難点

a. 社会システムの違い

b. 文化的習慣の違い

c. 文化的嗜好の違い

d. 事物に対するイメージの違い

次の **5** から **9** では，それぞれこの(7)から(11)について具体例を示して説明する。その後，**10** で日本語学習者に必要な日本語の理解能力・推測能力について複言語・複文化の観点からまとめる。

5 語彙の違いによる日本語の理解困難点

語彙の違いによる代表的な理解困難点として，5.1 で「オノマトペの使い方の違い」，5.2 で「形式名詞の有無」を取り上げる。

5.1 オノマトペの使い方の違い

「オノマトペの使い方の違い」による理解困難点としては，(12)のような例がある。

(12) 大学だと，部活動，サークルってよばれる，部活動は，けっこう**ガチガチ**に，活動してます。

これを聞いた英語を母語とする日本語中級レベルの学習者は，まじめな話の中に「ガチガチ」という語が出てきて驚き，どのような意味であるかを理解するのが難しかった。

日本語ではオノマトペはフォーマルな会話や文章にも出てくるが，ヨーロッパの学習者の母語では基本的には子どもに対するカジュアルな会話にしか出てこない。そのため，学習者にとっては日本語のオノマトペを理解するのが難しい。

5.2　形式名詞の有無

「形式名詞の有無」による理解困難点としては，(13)のような例がある。

(13) **今のうちに**ちゃんと仕事覚えてね，と口やかましく日に二回は言われる。

（青山七恵『ひとり日和』（河出文庫）p.48，河出書房新社，2010）

これを読んだカタルーニャ語を母語とする日本語中級レベルの学習者は，「今のうちに」を「今のあなたの家で」という意味だと理解した。

日本語には「うち」「もの」「ところ」「やつ」のような形式名詞が多いが，ヨーロッパの学習者の母語には実質的な意味を失った形式名詞はない。そのため，学習者にとっては日本語の形式名詞を形式名詞だと判断し，その意味を理解するのが難しい。

6　文法の違いによる日本語の理解困難点

文法の違いによる代表的な理解困難点として，6.1 で「言いさしの多寡」，6.2 で「婉曲表現の使い方の違い」を取り上げる。

6.1　言いさしの多寡

「言いさしの多寡」による理解困難点としては，(14)のような例がある。

(14) そうですよね。やっぱり英語は**話せないと。**

これを聞いたスペイン語を母語とする日本語初級レベルの学習者は，「話せないと。」を「私（会話相手）は英語が話せない」という意味だと理解した。

日本語の話しことばでは，「話せないといけない。」を「話せないと。」と言うような「言いさし」がよく使われる。それに対して，ヨーロッパの学習者の母語では「言いさし」はあまり使われない。そのため，学習者にとっては日本語の「言いさし」を「言いさし」だと判断し，その意味を理解するのが難しい。

6.2　婉曲表現の使い方の違い

「婉曲表現の使い方の違い」による理解困難点としては，(15)のような例が

ある。

(15) パスタは，**個人的に**好みのクリームソースだけを
チョイスしたので，おいしくいただけました。
ちなみに，マストゥニコーラってピッツァ，
個人的にかなり好みでした。
（ウェブサイト「食べログ」の「ピソリーノ」のクチコミ）

これを読んだフランス語を母語とする日本語上級レベルの学習者は，このクチコミを書いた人が本当のことを言っているのかどうかがわからなかった。会話調の文体なので，はっきりと意見を言っていそうだが，「個人的に」や「かなり」という控えめに言う間接的な表現があるからということだった。

日本語では婉曲表現がよく使われるが，ヨーロッパの学習者の母語では日本語ほどは使われない。そのため，「個人的に」や「かなり」のような婉曲表現とは言えない表現を，真意がわからない曖昧な婉曲表現だと考えることもある。学習者にとっては日本語の婉曲表現と婉曲表現ではない表現を区別し，その意味を理解するのが難しい。

7　文章・談話の違いによる日本語の理解困難点

文章・談話の違いによる代表的な理解困難点として，7.1 で「省略の多寡」，7.2 で「あいづちの使い方の違い」を取り上げる。

7.1　省略の多寡

「省略の多寡」による理解困難点としては，(16)のような例がある。

(16) 私は免許を取ったんですけど，私の父の車を，父が私が壊すと思って乗せてくれなかったんですね。で，であの仕事を始めて，一番最初にあの軽自動車っていうか**小さい車を，買うまで**ぜんぜん運転ができなかったんですけど，その自分の車を買って，やっと自分で自由に運転ができるようになって。

これを聞いた英語を母語とする日本語中級レベルの学習者は，「小さい車を，

買うまで」を「父が私に小さい車を買ってくれるまでは」という意味だと理解した。実際には,「私が小さい車を買うまでは」の意味である。「買ってくれる」ではなく「くれる」がない「買う」が使われているので，省略されている主語は「私」だと特定できる。

日本語では主語が省略されることが多い。その一方で，受益表現「くれる」「もらう」のように省略された主語が何であるかを特定するのに役立つ表現も多い。それに対して，ヨーロッパの学習者の母語では主語が省略されないか，省略されても動詞の活用語尾で主語がわかることが多い。そのため，学習者にとっては日本語で省略された主語が何であるかを特定するのが難しい。

7.2　あいづちの使い方の違い

「あいづちの使い方の違い」による理解困難点としては，(17)のような例がある。

(17)　［相手が「私には日本語と英語の勉強も要る」と言うのを聞いて］

あーそうなんだ。

これを聞いたスペイン語を母語とする日本語初級レベルの学習者は,「あーそうなんだ。」を，相手（自分）が言ったことに同意していると理解した。

日本語では，あいづちが同意ではなく「聞いている」ということだけを表すために使われることがよくある。それに対して，ヨーロッパの学習者の母語では「聞いている」ということだけを表すあいづちはあまり使われない。そのため，学習者にとっては「同意する」という意味を表すあいづちか「聞いている」ということだけを表すあいづちかを判断するのが難しい。

8　表記の違いによる日本語の理解困難点

表記の違いによる代表的な理解困難点として，8.1 で「多様な表記の有無」，8.2 で「記号や顔文字の使い方の違い」を取り上げる。表記は聴解には関係しないため，これらは読解だけに見られる理解困難点である。

8.1　多様な表記の有無

「多様な表記の有無」による理解困難点としては，(18)のような例がある。

(18)　雇用を取り戻すといっても,決して中国人が**ラク**な仕事をしているわけではありませんでした。（ウェブサイト「あらたにす」,「「来日をとても後悔している」。労働者への深刻な誤解」）

これを読んだドイツ語を母語とする日本語中級レベルの学習者は,「ラク」について「簡単な仕事という意味なのか？」「意味がよくわからない」「どうしてカタカナで書くのか？」と疑問に思い，よく理解できなかった。

日本語では,「楽」と「ラク」のように同じ語句がまったく違う表記になることがある。それに対して，ヨーロッパの学習者の母語では同じ語句がまったく違う表記になることはない。そのため，学習者にとっては日本語でまったく違う表記になっている複数の語句を同じ語句だと判断するのが難しい。

8.2　記号や顔文字の使い方の違い

「記号や顔文字の使い方の違い」による理解困難点としては，(19)のような例がある。

(19)　二人で行って石焼ドリアとサラダを頼んだのですが,,,　遅い！！！（ウェブサイト「食べログ」の「conano de cafe」のクチコミ）

これを読んだドイツ語を母語とする日本語上級レベルの学習者は,「！！！」があると，よく考えずに書いたという印象を受けるので，この人のコメントは信頼できないと判断した。

日本語では，クチコミのような文章では「！！！」のような記号がよく使われる。それに対して，ヨーロッパの学習者の母語ではそのような記号は普通の文章ではあまり使われない。そのため，学習者にとっては日本語の記号や顔文字が何を表しているのかを理解するのが難しい。

9　文化の違いによる日本語の理解困難点

文化の違いによる代表的な理解困難点として,9.1 で「社会システムの違い」,

9.2 で「文化的習慣の違い」，9.3 で「文化的嗜好の違い」，9.4 で「事物に対するイメージの違い」を取り上げる。

9.1　社会システムの違い

「社会システムの違い」による理解困難点としては,(20)のような例がある。

(20)　私は，小学校には**給食**っていうのがあって，学校で全部食べ物が出る。

これを聞いたスペイン語を母語とする日本語中級レベルの学習者は,「給食」を「教室にある食事のためのスペース」という意味だと理解した。

日本文化では児童全員が教室で一斉に出された給食を食べるというシステムがあるが，ヨーロッパの学習者の母文化ではそのようなシステムがない。そのため，学習者にとっては給食という学校システムを理解するのが難しい。

9.2　文化的習慣の違い

「文化的習慣の違い」による理解困難点としては，(21)のような例がある。

(21)　ビュッフェのほうはとてもにぎわっていて，

待ち時間は小一時間あったんだけどね。

（ウェブサイト「食べログ」の「conano de cafe」のクチコミ）

これを読んだフランス語を母語とする日本語上級レベルの学習者は,「待ち時間は小一時間あった」を「1 時間前に予約できる」という意味だと理解した。

日本文化では，飲食店に入店するのに長時間待つ人がいる。それに対して，ヨーロッパの学習者の母文化ではカジュアルな店でも予約するなどして，入店まで長時間待つことは普通はない。そのため，学習者にとっては飲食店に入店するのに長時間待つ人がいるという文化的習慣を理解するのが難しい。

9.3　文化的嗜好の違い

「文化的嗜好の違い」による理解困難点としては，(22)のような例がある。

(22)　パスタ 1 皿の**量が少なめ**なのも，**いろいろ食べれて嬉しい**です。

（ウェブサイト「食べログ」の「ピソリーノ」のクチコミ）

これを読んだドイツ語を母語とする日本語上級レベルの学習者は,「量が少なめ」と「いろいろ食べれて嬉しい」の結びつきを理解できなかった。

日本文化では，少量ずついろいろな種類の料理を食べることが好まれる傾向がある。それに対して,ヨーロッパの学習者の母文化ではそれは好まれず,量が多いことが好まれる傾向がある。そのため，学習者にとっては少量ずついろいろな種類の料理を食べたいという文化的嗜好を理解するのが難しい。

9.4　事物に対するイメージの違い

「事物に対するイメージの違い」による理解困難点としては，(23)のような例がある。

(23)　店の雰囲気はちょっと bar **っぽい**お洒落な感じで，料理や内装も素敵＼(^^)／　　（ウェブサイト「食べログ」の「conano de cafe」のクチコミ）

これを読んだフランス語を母語とする日本語上級レベルの学習者は,「ビュフェレストランとしては少し風変わり。パーティー気分で騒ぐにはよいが,家族でゆっくり食事をするのには向いていない」と思い，疑問を感じた。

日本文化では,「bar」に対して大人が静かにお酒を飲む所というイメージがある。それに対して，ヨーロッパの学習者の母文化では。パーティー気分でお酒を飲んで騒ぐ所というイメージを持ちやすい。そのため，学習者にとっては日本のバーの雰囲気を理解するのが難しい。

10　日本語学習者に必要な日本語の理解能力・推測能力

5 から **9** で述べた言語・文化の違いによる日本語学習者の理解困難点をもとに日本語学習者に必要な代表的な日本語の理解能力や推測能力をまとめると，(24)から(28)のようになる。

(24)　日本語の語彙に関する理解能力

a.　日本語ではフォーマルな文章・談話でも「ガチガチ」のようなオノマトペが使われることを意識し，オノマトペの意味を理解する。

b.　日本語には「うち」のような形式名詞があることを意識し，形式名

詞になる名詞があれば，形式名詞である可能性を考える。

(25) 日本語の文法に関する理解能力

a. 日本語には「英語は話せないと。」のような言いさしが多いことを意識し，言いさし表現の意味を理解する。

b. 日本語では婉曲表現がよく使われるが,「かなり」のような婉曲表現とは言えない表現もあることを意識し,それぞれの意味を理解する。

(26) 日本語の文章・談話に関する理解能力

a. 日本語では省略が多いが,「くれる」のような省略されたものを特定できる表現があることを意識し，省略されたものを特定する。

b. 日本語には「そうなんだ。」のように「聞いている」ということだけを表すあいづちがあることを意識し，あいづちの意味を理解する。

(27) 日本語の表記に関する理解能力

a. 日本語には「楽」と「ラク」のような多様な表記があることを意識し，一般的な表記と違っていてもその語の意味を理解する。

b. 日本語では「！」のような記号や顔文字が広く使われることを意識し，記号や顔文字が何を表しているのかを理解する。

(28) 日本文化に関する推測能力

a. 日本文化には「給食」のような独自の社会システムがあることを意識し，そのシステムを推測する。

b. 日本文化では飲食店に入店するのに長時間待つ人がいるというような独自の文化的習慣があることを意識し，その習慣を推測する。

c. 日本文化には少量ずついろいろな種類の料理を食べたいというような独自の文化的嗜好があることを意識し，その嗜好を推測する。

d. 日本文化には「バー」は静かな所というような事物に対する独自のイメージがあることを意識し，そのイメージを推測する。

このように，日本語学習者は日本語・日本文化とヨーロッパの言語・文化の間にはヨーロッパの言語・文化どうしの間では見られない違いがあるということを意識し，日本語の理解能力や推測能力を高めることが必要である。

＜謝辞＞

この論文は，実質的には中島晶子（パリ・シテ大学）と梅澤薫（ダラム大学）を含めた 5 名の共著論文である。中島と梅澤は第 27 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでの口頭発表の共同発表者であったが，やむを得ない事情により当日欠席したため，この論文の共著者になれなかった。

なお，この論文は，JSPS 科研費 15H01884・22H00669・23K21941 と国立国語研究所共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」・「対照言語学の観点から見た日本語の音声と文法」の研究成果である。

＜引用文献＞

中山英治（2017）「雑談における中級日本語学習者の聴解困難点」『大阪産業大学 人間環境論集』16, pp.145-158, 大阪産業大学学会, https://osu.repo.nii.ac.jp/record/1901/files/145-158.pdf（2024 年 9 月 20 日）.

野田尚史（2018）「聴解・読解における日本語のバリエーションの難しさ」大島弘子（編）『フランス語を母語とする日本語学習者の誤用から考える』ひつじ書房.

野田尚史（編）（2020）『日本語学習者の読解過程』ココ出版.

野田尚史・穴井宰子・桑原陽子・白石実・中島晶子・村田裕美子（2015）「ヨーロッパの上級日本語学習者によるウェブサイトのクチコミの解釈―文化の相違による解釈の違い」『ヨーロッパ日本語教育』19, pp.245-250, ヨーロッパ日本語教師会, http://www.eaje.eu/media/0/myfiles/35%20Oral31%20Noda%20et%20al_.pdf（2024 年 9 月 20 日）.

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（2024 年 9 月 20 日）

Competencies Required for Japanese Language Learners in Listening and Reading Comprehension

From the Perspective of Plurilingualism and Pluriculturalism

Hisashi NODA (Nihon University)
Yumiko MURATA (Ludwig-Maximilians-Universität München)
Sayaka KATO (Universidad de Salamanca)

Abstract

Some Japanese expressions whose meanings are difficult for learners of Japanese to understand in listening and reading comprehension may be due to differences between the Japanese language and culture and the learners' native language and culture.

In this paper, based on the results of a survey conducted on the learners of Japanese in Europe, we aim to identify Japanese expressions that are difficult for the learners to understand due to differences in language and culture. We will then discuss the necessary plurilingual and pluricultural competence that are required for the learners in order to understand such expressions.

Among expressions that learners were unable to understand correctly, examples were observed that could be attributed to differences between the Japanese language and culture and the learners' native language and culture. (a) is an example of a language difference, while (b) is an example of a cultural difference.

(a) Variation in writing: Learners did not understand that "ラクな仕事" (raku na sigoto) has the same meaning as "楽な仕事" (raku na sigoto).

(b) Difference in social systems: Learners interpreted "給食" (kyuusyoku) as "a space for having meals."

クロアチア共和国における日本人を通して見る複言語・複文化

―語りから見えてくるもの―

飯田　朋子（ユライ・ドブリラ大学プーラ）

要旨

本研究では，クロアチアに居住する日本人が身を置く様々なコミュニティで，日本語やクロアチア語を中心とした各言語の使用や文化的要素が，複言語・複文化的にどのように関わっているかを明らかにすることを目的とする。結果として，研究対象者は，様々なコミュニティの中で，自身を取り巻く現地の言語及び文化を尊重しつつ使用し，複言語・複文化的にコミュニケーションを行っていることが明らかとなった。家庭での言語使用では，自分の子供には日本語を話して欲しいという考えから家庭内で子供と話す際は日本語のみを使用する等，共通性のある結果も見られた。相違点も存在し，言語使用や選択，文化の捉え方は研究対象者の背景や考え方によって様々であるが，各人が複言語・複文化的にクロアチアと関わっていることは共通していると言える。

【キーワード】複言語，複文化，クロアチア，語り，インタビュー

Keywords: Plurilingualism, Pluriculturalism, Croatia, Narrative, Interview

1　研究背景および研究目的

クロアチアにおいて，日本人の言語使用に焦点を当てた研究はごく少ない。外務省の『クロアチア共和国（Republic of Croatia）基礎データ』によれば，2023 年 10 月時点でのクロアチアの在留邦人数は 175 名であり，2023 年 12 月時点での在日クロアチア人数は 163 名である。このことから，日本とクロ

アチアの両国において，それぞれの国民や言語はマイナーな存在だと言える。しかし，実際にクロアチアに居住し生活する日本人が存在し，彼らはクロアチアの日本語需要に対応し，時には日本語教育にも関わっている。クロアチアのように，言語的なマイノリティとして生活する日本人は世界に存在している。クロアチアを通して，海外居住の日本人がどのように日本語，現地の言語，その他の言語を自身に関連させ社会と関わっているのか，複言語・複文化の視点から研究を行うことは，現在の世界的にも重要であると考える。また，クロアチアにおける日本語教育を考える上でも，クロアチアでの日本人や日本語について研究を行うことには十分な必要性が存在すると考える。

以上より，本研究では，クロアチアに居住する日本人が身を置く様々なコミュニティで，日本語やクロアチア語を中心とした各言語の使用や文化的要素が，複言語・複文化的にどのように関わっているかを明らかにすることを目的とする。

2　研究概要

2.1　研究方法

本研究では，研究の枠組みとしてエスノグラフィーを使用する。エスノグラフィーの定義については，小田（2010）及び藤田他（2013）を参考とする。また，本研究においては，ナラティブを通して研究対象者のライフストーリーを分析する。インタビューによって語りを引き出し，文字起こしを行い，語りを分析する。ライフストーリーについては，桜井（2002）を参考とする。研究対象者としては，様々なコミュニティ内で研究対象者の言語・文化を見ることが研究の目的であるため，クロアチアで仕事や家庭を持ち，社会と深く関わって生活している日本人 3 人を選出した。

インタビューは，小田（2010）を援用し，ナラティブインタビューと半構造化インタビューを組み合わせて調査研究を行った。ナラティブインタビューで研究対象者の生涯や出来事の経過を全体的に理解し，半構造化インタビューで，日本語使用，日本語教育への関わり，家庭，仕事など，個別の質問

を行った。インタビューは Zoom を使用し，オンラインで行った。研究対象者全員に対して研究内容，研究の録音録画，文字起こし等について記した同意書を用意し，説明を行った上で研究への同意を取った。

インタビュー後，インタビューデータの文字起こしを行い，仕事，生活，経歴，家族，日本語使用，日本語教育への関わりなど，様々な面において，言語・文化について述べている箇所を抜粋，整理した。そして，各々のコミュニティにおいて，各人が，各言語の使用や文化的要素をどのように捉えているか，研究対象者ごとに，または比較を行い考察し，語りから実態を考察する。

2.2 研究対象

研究対象者について，以下表 1 に示す。個人情報保護のため，名前は仮称としている。表 1 の情報及び本文中の情報は，同意を取る際に研究事項として開示可能であると同意が取れたものである。

表 1：研究対象者の情報

	年代	性別	クロアチア居住歴	家族	職業	言語	インタビュー
A 氏	30 代	女性	11 年	クロアチア人配偶者，娘（未就学児），配偶者の家族が敷地内同居	観光ガイド	日本語，英語，クロアチア語	2024 年 3 月 8 日 50 分間
B 氏	40 代	男性	7 年	クロアチア人配偶者，娘（未就学児）	グラフィックデザイン，翻訳，通訳	日本語，英語，（クロアチア語）	2024 年 3 月 15 日 52 分間

C 氏	40 代	女性	20 年	娘（10 代前半）	観光ガイド	日本語，英語，クロアチア語	2024 年 3 月 19 日 53 分間

3　研究結果

インタビューの文字起こしから，様々な面において，研究対象者が言語・文化について述べている箇所を整理した。これを使用して研究対象者の語りから各々の考えをまとめ，各人が各言語の使用や文化的要素をどのように捉えているかを研究対象者ごとに概観していく。インタビュー抜粋にある二重括弧は筆者の補足である。

3.1　A 氏

A 氏は配偶者がクロアチア人だったことからクロアチアと関わりができ，クロアチアに居住することとなったと語っている。

仕事に関しては，A 氏は観光ガイドとして働いている。ガイドの資格試験においてクロアチア語が必要だったことから，仕事の面でクロアチア語を学ぶ必要性があったことが語られている。しかし，仕事をしている時は，日本語 8 割，英語とクロアチア語が 1 割ずつぐらいの比率と語っており，言語使用としては日本語が主ということである。

> 「クロアチアの，外国人でもライセンスが取れるようになったんですよね，ガイドの。あのガイドライセンスが取れるようになって。その時にガイドライセンスの試験が 10 科目前後で全部クロアチア語の，もちろん授業でクロアチア語の試験だったので，その時にさらに何かボキャブラリーとかが頑張って必然的に増えた感じです。今までの普通に暮らす中での単語以外にも，その科目に政治，憲法，経済とか，そういうのが入ってくるんで，何かその触れていくうちに何となく覚えていったっていう感じです，クロアチア語に関しては。」

社会との関わりや生活においては，A 氏は友人とは基本的には英語でコミ

ュニケーションを取り，クロアチア語は必要に迫られないと話さないと語っている。クロアチア語を使うのは，配偶者の母親である義母や近所の住人と話したり店に行ったりする時で，総合的な割合としては日本語の使用が多いと述べている。

家庭においては，A 氏は配偶者との会話は英語で行い，配偶者と娘の会話も英語である。しかし A 氏と娘との会話は，自分の子供とは母国語で話したいという A 氏の考えから日本語のみである。娘は，友達や町の人々からはクロアチア語で話しかけられるため，常に英語，日本語，クロアチア語の中で生活している。配偶者の家族との言語使用は，義母は英語ができないためクロアチア語でコミュニケーションを取り，また他の家族とはそれぞれ他の言語使用があるというように，クロアチア語と英語が混ざっている環境である。

「娘との会話は，私は，もう日本語オンリーで，娘には。」

「やっぱり自分の子供とは，母国語で話したいんで。」

「夫はクロアチア人なんですけど，彼は私との夫婦の会話が，もうずっと英語なんで私，彼とはクロアチア語で基本的に話さないんですよね。英語のほうがやっぱり楽っていうのもあるんで，得意っていうのもあるんで，自分が。夫婦の会話は，英語で。夫と娘の会話はクロアチア語にしたらって，最初からそんな言葉いっぱい増やさんでもいいんちゃう？って言ったんですけど彼は，多分私との会話が英語だっていうのもあるんだと思うんですけど英語で話しています。彼は，日本語はできないんで。」

総合的な言語使用としては，A 氏は日本語，英語，クロアチア語の話者であるが，クロアチア語の使用についてはさほど熟達しているわけではないと自己評価している。生活環境内では英語で生活が可能であるため，クロアチアでの生活当初は英語に頼り，クロアチア語学習は後回しになっていたと語られる。A 氏は配偶者がクロアチア人であることからクロアチアに居住し始めたという背景や，英語が堪能であったことなどから，当初はクロアチア語学習にそれほど積極的ではなかった。しかし，A 氏は仕事でのクロアチア語の必要性や，地域住民とのコミュニケーション，社会との関わり等を考え，

独学でクロアチア語を学ぶという選択をするに至っている。

日本語教育との関わりについては，A 氏は大学の教師から声をかけられ，大学の日本語授業に何度か参加した経験があると語っている。

文化的な面では，A 氏は娘が生まれてから，配偶者の家族との付き合いや近所付き合いが深まり，文化的な違いを感じていると語られる。娘が生まれる前までは文化の違いを違和感として感じることはさほどなかったが，娘が生まれてから，よりクロアチアらしい文化の中で生きていくことになり，それに戸惑いつつ，時に辛さを感じる要因になっているという流れが語りから見られた。

3.2　B 氏

B 氏は配偶者がクロアチア人であったことから，結婚を機にクロアチアに居住することになったと語っている。

仕事としては，B 氏はグラフィックデザインや，翻訳・通訳の仕事をしている。仕事では主に英語を使用するため，仕事上でのクロアチア語習得の必要性が乏しく，クロアチア語はあまり話せないという自己評価を行っている。

生活面においては，B 氏は，配偶者の家族が英語を話せず，近所の住民もクロアチア語のみの話者が多いため，クロアチア語が必要な場面では直接的なコミュニケーションは取らず，配偶者が通訳に入ったり，非言語コミュニケーションを試したりすることで交流を行っている。そういった場面以外では英語が通じるため，英語の使用が全体的に多いと語られた。

> 「妻の家族は英語を話せない人がほとんどなので間に通訳，妻に入ってもらうか，あとは身振り手振りで，あとは知ってる言葉を駆使して。ご近所さんは，最近引っ越したばっかであんまり知らないんで特に話す人はいないんですけれども，お年寄りが多いのでクロアチア語が多いので，直接にはコミュニケーション取れないですね。お店では，お店で買い物するぐらいはクロアチア語話せますし，あとは，どうしてもとなったら今ここもそうだったんですけれども，ちょっとした注文とかはクロアチア語で全部して，あと細かい質問はやっぱり

英語になっちゃって，で，すぐ外国人が周りに多いんで，そういう場所なので，英語で不自由はないですね。」

家庭においては，B 氏は配偶者とは日本語か英語で話し，配偶者は娘とはクロアチア語と日本語で話している。B 氏は家では娘に対しては徹底して日本語で話し，娘が B 氏にクロアチア語を使った場合は日本語に全て直させているという語った。娘は日本語とクロアチア語を同じくらいのレベルで話し，また B 氏が話す英語を真似ることもあるということである。

「((娘に対して)) 家では私は日本語を徹底してるので。」

「((娘に家庭の中では日本語を話してほしいかという質問に対して)) そうですね，私は。妻は両方話せるので両方で対応しますけど，知ってる言葉でも ((娘が)) クロアチア語で僕に話しかけると，日本語に全部直させて，徹底してます。そこまで多分しないと，話せなくなっちゃうんじゃないですか。」

総合的な言語使用としては，B 氏の言語環境は家庭では日本語か英語，仕事では主に英語であり，買い物の際くらいしかクロアチア語の必要性がないと語っている。このことから，社会に関わる際も日本語・英語使用を主に選択しており，クロアチア語にさほど重きを置いていないことが推察される。

「((クロアチア語は)) 恥ずかしい話，できないんですよね。もう何年もいるんですけど。言い訳がましいですけど，家でまず妻とは日本語か英語で話してて，で，仕事上，家からやることと，あとクライアントは外国の人が多いんで，アメリカ人とかほとんどなので，普段，買い物に行く時ぐらいしかクロアチア語を使うことないので，あんま。」

日本語教育との関わりについては，B 氏は配偶者が日本語教師であり，日本語母語話者として時折配偶者の授業に協力すると語っている。また，短期間の会話の授業や，個人的に知り合いに教える形での日本語授業をすることもあると述べられたが，同時に，あくまで自分は教育者として勉強してきたわけではないという意識が語られている。

文化的な面では，B 氏はクロアチアの文化についての不満を語りの中で述べており，クロアチアの文化についての語りはネガティブなものが多いと言

える。しかし同時に，嫌な思いをすることもあるが，それは文化の違いであり，善し悪しを決めつけて文句を言うのはよくないという内省も B 氏の語りの中で行われている。また，日本とクロアチア，そして他の国で暮らした総合的な文化経験から，B 氏曰く『世界的な価値観』で娘への教育を行いたいという意識が語られた。

3.3　C 氏

C 氏は，難民キャンプでの国際支援ボランティアがクロアチアとの初めての出会いであり，国との相性が良かったため住んでみたいと思ったことが居住のきっかけだと述べている。

仕事については，C 氏は過去には語学学校等で日本語を教えていた経験があり，現在は観光業で働いている。仕事では日本語とクロアチア語の使用が多いと語られており，クロアチア語を扱う必要性が仕事上で存在しているものと言える。

生活面においては，C 氏はクロアチアに住み始めた時からクロアチア語の使用を決めていたと語っている。現在でも近所の方との関わりはクロアチア語で行っている。

> 「私はそこもすごくかたくなに思っているのは，住み始めた時からクロアチア語しかクロアチア人には使わないって，限界が来るまでは。それは住み始めた時からクロアチアに対する礼儀だと思ってやってたので，勉強はしてなかったんですけど，無理やり話してました。間違ってもいいからとにかくクロアチア語でって。なので，今も近所の人とかとはクロアチア語です。」

家庭においては，C 氏は家では日本語のみの使用を徹底していると語っている。娘の父親はクロアチア語のみで話すため，娘は日本語とクロアチア語の両方を話す。その他にも，日本への帰省など，クロアチアで生まれ育った娘が日本語を覚えていくことができた背景があることが語られている。

> 「絶対，本当にちっちゃい言葉でもクロアチア語を私は絶対使わないっていう，娘に対しては使わないっていうことは本当に意識して徹底してたんですけども，

それが本当に功を奏したっていう感じはします。」

「私の母国語が日本語なので，娘には私の母国語は必ず身に付けてほしいというか，大きくなってなかなか母国語で悩みを聞いてあげられないとか，つらいじゃないですか。そういうのは絶対避けたかったので，とにかく日本語以外使わないというのはもう徹底しました。」

「絶対日本語。私の顔を見たら日本語っていう。」

総合的な言語使用については，C 氏はクロアチアという国に興味を持って居住を始めたという背景があり，また社会生活，仕事においてもクロアチア語を使用する必要性や本人の希望があることから，クロアチア語の使用が多くなっている。基本的には人との会話・対話によるクロアチア語学習を行い，クロアチア語の試験のために必要となった際，本格的に学習を行ったという流れが語られた。

日本語教育との関わりとしては，C 氏はクロアチアの人々からの勧め等により，日本語の語学学校等で働いていた経験があるとのことである。

また，C 氏はクロアチアの国民性など，文化的な面に非常にポジティブな語りを行っており，自分の文化的価値観がクロアチア寄りになっているという感覚や，自分がクロアチアの側に立って物事を見ている感覚があるということが語られている。しかし，仕事上ではクロアチアの文化にストレスを感じることもあり，私生活と仕事など，コミュニティの違いによっても，文化差がポジティブなものになるか，ネガティブなものになるかが異なるという意識が見られた。

4　考察

これまで，研究対象者へのインタビューについて，仕事，社会生活，家庭というコミュニティと，言語使用，日本語教育との関わり，文化という視点からインタビュー結果を概観した。これを踏まえて，研究協力者が身を置く様々なコミュニティで，各言語の使用や文化的要素が，複言語・複文化的にどのように関わっているか考察していく。

仕事や生活においては，研究対象者の言語使用や文化的価値観は，各々が選択する仕事の形態や社会との関わり方の選択によって大きく異なっていた。各研究対象者が，それぞれに持つコミュニティにおける言語使用や文化の捉え方は多様である。しかし，各研究対象者が各コミュニティにおいて，言語・文化ともに，独自に適応しつつ複言語・複文化的にクロアチアと関わっているということは共通していると言えるだろう。

日本語教育との関わりについては，研究対象者は日本語教育の専門家ではなくとも，「クロアチアに居住する日本人」という存在として，時に日本語教育に関わり，日本語や日本文化を伝えるものとしての役割を周囲から期待される傾向にあると言える。これは，日本語教育の需要が存在する国において，日本人・日本語母語話者の総数が少ないというクロアチアの状況に起因するものとも考えられるだろう。

文化面では，クロアチア文化に対しネガティブな語りが多く見られた B 氏，ポジティブな語りが多く見られた C 氏，子供が生まれたことを機に文化への考え方に変化が起きた A 氏と，多様な語りが見られた。いずれも日本とクロアチア，他国の文化との相違が述べられ，そこに仕事や社会，家庭といったコミュニティが関わることで，研究対象者の複文化的な語りが成された。

家庭についての語りは，特徴的な事象が見られたと考える。特に，子供の存在が研究対象者に対して複言語・複文化的に影響を与えている様子が見られた。また反対に，子供たちも研究対象者である親によって，複言語・複文化化が進んでいると見ることもできる。今回の研究における研究対象者は，いずれもクロアチア人との間に子供がおり，子供を中心として家庭内で複数の言語が話される状況にある。この状況を理論的に考察するために，Family language policy（King 他 2008）の考え方を用いる。若松（2023:33）は，Family language policy について，「複数の言語が話される家庭における家族成員間の言語選択の方針」として，「家庭内言語方針」の訳語を用いている。本研究において，研究対象者の子供に対して使われる言語は，以下表 2 の通りである。特に研究対象者の家庭において扱われる言語を示し，その他子供

が接している言語についても併記した。

表 2：研究対象者の子供に使用される言語

	研究対象者との言語	もう片方の親との言語	その他
A 氏の子供	日本語	英語	クロアチア語 （周囲の人々）
B 氏の子供	日本語	日本語，クロアチア語	クロアチア語 （家庭以外）
C 氏の子供	日本語	クロアチア語	日本語，クロアチア語

本研究における研究対象者の家庭では，クロアチアに居住しているという状況的には一致を見ても，家庭内では三者三様の言語使用が行われている。子供にとっては，家庭という 1 つの環境の中でも，複言語的な言語使用が行われていると言える。また，特筆すべき事として，研究対象者 3 者へのインタビューでの，自らの子供に対する言語についての語りからは，自分の子供には日本語を話して欲しいという考え方が共通的に見られる。そのため，家庭内で自らと話す際は日本語のみを使用させるという選択が 3 者共に取られ，家庭内言語方針が決められる形となっていた。多様な言語選択が見られる中でも，この考え方は共通していることが明らかになった。

5　まとめ

研究対象者は，家庭や仕事場等のコミュニティの中で，自身を取り巻く現地の言語及び文化を尊重しつつ使用し，複言語・複文化的にコミュニケーションを行っている。日本語・日本文化を含めた言語や文化が関連し合い，補い合いながら個人を形成し，その個人が主体的に社会に参加することで，日本語を扱う自分自身を社会の一員としていく様子が見られた。言語使用や選択，文化の捉え方は研究対象者のバックグラウンドや考え方によって様々であるが，各人が複言語・複文化的にクロアチアと関わっていることは共通していると言える。

6　今後の課題

本研究は実験的に調査研究を行ったものであるため，今後は研究対象を増やし，研究を広げていく。今後はよりナラティブを重視し，調査対象者の人生や経験から，言語使用や文化に対する考え，それに至った経緯などを細かく分析し，論じていきたい。また，クロアチアでの複言語・複文化的な言語使用を分析することを起点として，より日本語教育的な研究へと繋げていきたいと考えている。複言語・複文化的に，どのように日本語・日本文化が使われ，必要とされているかが実態として分かれば，クロアチアにおいて新たな日本語教育の必要性にアプローチすることが可能になると考える。

＜引用文献＞

小田博志（2010）『エスノグラフィー入門 <現場>を質的研究する』春秋社.

外務省『クロアチア共和国（Republic of Croatia）基礎データ』 https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/croatia/data.html#section4（2024年9月25日）

桜井厚（2002）『インタビューの社会学　ーライフストーリーの聞き方』せりか書房.

藤田結子・北村文（編）（2013）『現代エスノグラフィー　新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社.

若松史恵（2023）「海外で子供を育てる日本人保護者の家庭内言語方針に影響を与える要因：ロシア在住の母親に着目して」『一橋日本語教育研究』11, pp.33-46, ココ出版.

King, K. A., Fogle, A. L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x

Plurilingualism and pluriculturalism as seen through the Japanese people in the Republic of Croatia

What do their narratives reveal?

Tomoko IIDA (Juraj Dobrila University of Pula)

Abstract

Few studies have focused on the language use of the Japanese people in Croatia. However, the fact is that there are Japanese people who actually live and work in Croatia, and who are conducting activities in Croatia that require Japanese language. Japanese people living as linguistic minority exist throughout the world. How do Japanese people living overseas use Japanese language, local languages, and other languages in their society? Conducting this research in Croatia from the perspective of plurilingualism and pluriculturalism remains highly relevant in today's world. This study analyzes the life stories of the research subjects through narrative. This analysis reveals how the research subjects live in the Croatian community. The purpose of the research is to clarify how language use and cultural factors interact with their lives. Therefore, the research subjects are Japanese people who have jobs and families in Croatia and are deeply involved in society.

As a result, it was found that the research subjects respect and use the local culture and language within their families, workplaces, and other communities. In addition, they give the community a positive impression of the Japanese language and culture. It was also found that they engaged in mutual cultural and linguistic communication. The study showed that language and culture, including Japanese language and culture, are interrelated and complement each other to form individuals who, through active participation in society, become members of society themselves.

日本語学科卒業生の職場に関する語り

―自己形成とネットワークの構築に着目して―

佐川　祥予（熊本大学）

要旨

筆者は，大学における日本語教育のあり方を再考することを目的として，大学での学びと卒業後のキャリアの繋がりについて検討を行っている。

現在，タイ国の私立大学日本語学科において，卒業生にライフストーリー・インタビューを行い，仕事内容や職場環境に関する聞き取りを行っている。本稿は，実施した聞き取り調査の経過報告を行うものである。本稿では，レイヴ・ウェンガー（1993）の実践コミュニティ（Community of Practice）の枠組みを用いながら，職場というコミュニティに参入していく過程について考察を行った。その結果，職場内及び職場外での人的ネットワークが職場でのその人の立ち位置や関わり方に影響を与えることがわかった。また，職場外のネットワークと転職に関係があることも明らかとなった。

【キーワード】実践コミュニティ，ネットワーク，ナラティヴ，卒業生，職場

Keywords: Community of Practice, networks, narratives, graduates, workplaces

1　はじめに

現在，筆者は，タイの大学をフィールドとして，日本語学科の卒業生にライフストーリー・インタビューを継続して行い，大学での学びと卒業後のキャリアの繋がりについて検討を行うための質的調査を実施している。本稿では，インタビュー調査の一部分である職場における語りを取り上げる。レイヴ・ウェンガー（1993）の実践コミュニティ（Community of Practice）の枠組

みを用い，所属している職場を一つの実践コミュニティと位置づけ，当該実践コミュニティに参入していく過程について考察を行った。特に，職場内でのメンバーシップ獲得のあり方や，他の実践コミュニティへの移動といった事象に着目する。

2　実践コミュニティとは

2.1　概要及び学習観

まず，実践コミュニティ（Community of Practice）の概念について整理する。佐川（2022）を参考に，概略を記載する。

実践コミュニティは，レイヴ・ウェンガー（1993）によって提出されたアイディアであり，その後，ウェンガー他（2002）において，実践コミュニティの定義が明確になされ，構成要素についても言及されている。実践コミュニティは，認知主義的な学習観を乗り越えるためのアプローチを示すものとして提示された。

実践コミュニティとは，あるトピックについての関心や問題，熱意などを共有し，他者との継続的な交流を通して，特定の分野の知識や技能を深めていく人々のグループを指す（Wenger et al. 2002）。日常のさまざまなところに，規模が異なる大小さまざまな実践コミュニティが存在するが，本稿では職場という実践コミュニティを取り上げ，個々の職場一つひとつを実践コミュニティとして位置付けている。すなわち，インタビュー協力者の個々の所属箇所を個々の実践コミュニティとして捉えている。

レイヴ・ウェンガー（1993）が示した学習観によれば，集団としての実践コミュニティに所属し，その実践コミュニティの一員となっていく過程そのものが学びである。一員となっていく過程というのは，具体的には，新参者として実践コミュニティに周辺的に関わりを持つところから始まり，徐々に，その実践コミュニティの活動に深く関わっていくようになり，やがて，実践コミュニティの活動に熟達した者として活動の中心的な役割を担っていくというものである。学習は，特定の何かの知識を得たりすることを指すもので

はなく，状況に紐づけられ，状況の中に埋め込まれている。実践を伴う経験を通した学びと言える。また，重要なのは，実践コミュニティへの参加の度合いの変化に伴い，立場や役割が変化し，自己の認識も変化していくという点である。学習と自己の形成はともに並行して進むのである。

2.2　実践コミュニティの捉え方

レイヴ・ウェンガー（1993）とウェンガー他（2002）を見ると，実践コミュニティの枠組みは変化しており，実践コミュニティを把握する際には 2 通りの解釈が可能である。レイヴ・ウェンガー（1993）では，上述のように，ある特定の組織全体を一つの実践コミュニティとして捉えている。一方，ウェンガー他（2002）では，さらにミクロな視点が加わり，ある特定の組織の内部にある非公式の実践コミュニティについて論じられている。この組織内部の実践コミュニティは，組織図や肩書によらないインフォーマルなネットワークが基盤となっており，組織内で自発的に発生するものである。組織内部に複数の実践コミュニティがある場合もある。このようなミクロな視点の実践コミュニティについては，職場内の語りを検討する際に取り入れることとする。

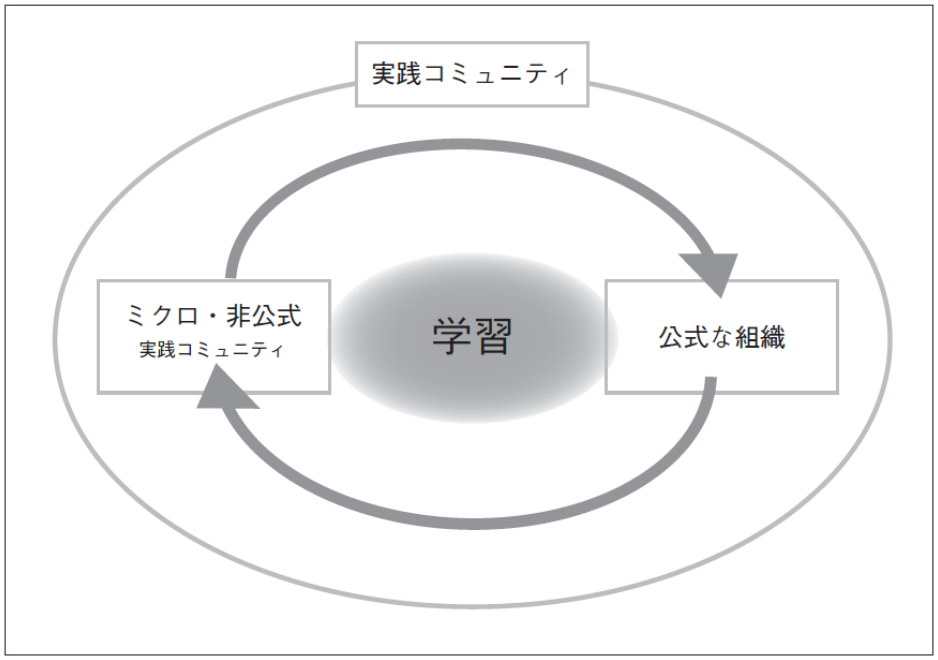


図 1：実践コミュニティの見取り図（佐川（2022）より）

後者の組織内部の非公式の実践コミュニティについて以下，整理する。組織内部の実践コミュニティとは，職場の中で自主的に形成されるグループのことで，例えば，自主的な勉強会など，何かの課題を共有し合い，解決策を見つけていく集まりなどである。このような実践コミュニティは，同じ目的や問題意識を持った人々が仲間として集まっており，メンバー間には信頼関係が築かれた状態である。メンバーは，定期的に自発的に集まり，共通の手段や方法，知識を共有し，課題に取り組んでいく。

3　調査について

本稿では，実践コミュニティの枠組みを用いて，職場という実践コミュニティに関するナラティヴの分析を行う。

筆者は，これまで，タイ国の私立大学日本語学科をフィールドとして，教員及び卒業生にライフストーリー・インタビューを実施してきた。当該大学の日本語学科では，実践力を重視し，他者との交流を通した経験的な学びに主眼を置いた日本語教育が行われており，まさに，実践コミュニティの考え方を取り入れた教育現場であると言える。2020 年以降，定期的に対面によるライフストーリー・インタビューを教員及び卒業生に実施している。インタビューは，日本語で実施しており，教育内容や学習観など様々な観点から聞き取りを行っている。本稿では，日系企業等に勤める 6 名の卒業生による職場に関する語りの部分について報告する。職場に関する語りは広範にわたるため，本稿では，職場内でのメンバーシップ獲得の過程や，他の実践コミュニティへの移動といった事象に焦点を当てる。

6 名の卒業生は，20 代の若手社員であり，仕事内容は，通訳，事務，講師，営業，企画，マネージャー等，様々である。6 名は，社会人 5〜7 年目である。そのうち，3 名は転職経験者である。職場では，タイ語，日本語，英語を日常的に使用している。

4　結果及び考察

まず，6 名に共通して見られた語りの内容は，現在の職場での仕事内容に関して，おおむね，充実感や，やりがいを感じていること，目の前の問題に対して様々な方法で解決していること，同僚や上司との人間関係を構築していく様子などであった。そうした語りは，日々の小さな出来事によって構成されていた。

充実感や，やりがいを感じる状況については，新しい仕事を任される，専門性がより求められるようになる，重要な仕事の担当に抜擢される，後輩の指導に携わるようになる，グループのまとめ役になる，といった事柄が背景にあった。所属する職場を一つの実践コミュニティとして捉えると，周辺的な関わりは既に経験し，さらに，その実践コミュニティに深く関わっていきつつある状況にあると言える。これは，インタビュー協力者のうち転職経験をしている者にも当てはまる。転職経験者の場合は，前職の経験を活かして転職しているため，現職の実践コミュニティへ参入していくことがより比較的容易になっていると考えられる。社会人としての経験年数を経るごとに，問題解決の力も備わってきており，問題に対してどのように対処すべきかといった判断を自分で行っていることも語られた。そして，人間関係の構築については，業務上またはそれ以外の場面でも丁寧に行っている様子が語られていた。日々の業務を円滑に行ったり，問題を早期に解決したりするためには，人間関係が大切であるという認識がなされていた。

加えて，前述の組織内部にある非公式の実践コミュニティに関する語りも見られた。例えば，職場内で語学のスキルアップを行う同僚との集まり，課題を解決するために関係者で対策を考える集まりなどである。同じ目的や問題意識を共有する仲間が自主的に集まっている状況は，非公式の実践コミュニティであると言える。

次に，特徴的な事柄として，転職や副業に関連する語りが挙げられる。主たる所属箇所が一つの実践コミュニティであると捉えると，転職や副業というのは，別の実践コミュニティに関わったり，移動したりすることを意味する。インタビュー協力者 6 名のうち，転職及び副業を経験しているのは 2 名，

副業のみ経験しているのは 2 名，転職のみ経験しているのは 1 名，転職も副業も経験していないのは 1 名である。転職も副業も経験していない 1 名については，転職及び副業に関する語りは多くなかったが，それ以外の 5 名には，転職及び副業に関する語りが見られた。なお，副業においても，タイ語，日本語を使用している。

副業は，週末のプライベートの時間に行われるが，副業をどのような場として捉えているのかについて聞き取りをした。共通していたのは，副業は賃金を得る目的で行っていないということである。どのような点に重きを置いて副業をしているのかは人によって異なるが，概ね，次のような点が語られる傾向にあった。様々な人々とネットワークを築くこと，転職の機会に繋がる情報を得ること，関係する業界の動きや他社の様子を知ること，異文化コミュニケーション上の問題を解決するためのアドバイスをもらうこと，日本文化について理解を深めること，日本語力を向上させること，といった事柄が語られていた。副業を通して転職先を見つけたこと，あるいは，これから見つけていこうとすることも語られた。特徴的なのは，副業に関する語りにおいては，楽しさが前面に押し出されて語りが展開されていた点である。副業という場が，有益で意味のあるものと捉えられていた。また，転職するということについては，協力者それぞれが，自身のライフスタイルや働き方，キャリア設計などの観点から，何らかの意味付けを行っていた。

5　ネットワークとコミュニティ

本節では，インタビューのデータを踏まえ，コミュニティ及びネットワークについて検討する。

転職や副業に関心を持ち，職場の外でのネットワーク構築にも取り組んでいる様子が見えてきた。つまり，主たる所属箇所の実践コミュニティとは別の実践コミュニティにも関心を持っているということである。そして，そうした転職や副業という事態は，協力者らにとって，意義のあるものとして捉えられていた。このことは，所属箇所の実践コミュニティへの参入過程を検

討する際には，その人を取り囲む別の実践コミュニティの存在にも注意を払う必要があるということを示している。異なる実践コミュニティ間の関係のあり方や移動についても視野に入れていかなければならないだろう。さらに言えば，実践コミュニティという枠を柔軟に捉えるような視点も必要になってくるだろう。

例えば，移動の社会学などにおけるネットワークやコミュニティに関する知見は示唆的である。吉原（2018）は，多方向に向かって多様な繋がりが生まれる中で，人々の集まりというものも偶発的に発生することを指摘している。また，アーリ（2015）によれば，個人化した社会，移動を前提とした社会を生きている私たちにとっては，ネットワークの形成は重要な意味を持つものであるという。ネットワークを作るという他者との関係性の維持が常に求められるが，そのネットワークは必ずしも，密接な関係性の上に成り立つものではなく，むしろ，そうではない関係性というのも非常に重要となってくるのである。

実践コミュニティへの参入を検討していく上では，以上のような今日の私たちを取り巻くネットワークやコミュニティの現状を踏まえて，枠組みや概念の再検討も含め，行っていく必要があるだろう。

6　おわりに

本稿では，実践コミュニティの考え方を取り入れた実践的で経験的な学びを実践しているタイ国の私立大学日本語学科をフィールドとして，卒業生がどのように職場という実践コミュニティへと参入していくのかをライフストーリー・インタビューを通じて分析を行った。

様々なストーリーから，所属箇所である実践コミュニティの中で，徐々に重要な役割や責任を担い，そのコミュニティの中心へと参入していく姿が観察された。一方で，職場の外にある実践コミュニティに目を向けている様子もうかがわれ，幅広いネットワークの構築を意識しているということも明らかとなった。移動の社会学などで指摘されるような現代の流動的な社会状況

に対応しながら，卒業生らがキャリア形成を図ろうとする姿が見えてきた。転職や副業に様々な意味付けを行っていた点も注目に値する。自己の所属箇所の実践コミュニティに留まらず，他の実践コミュニティへと架橋しながら，ネットワークを構築する様子が見られた。転職や副業の状況に関しては，今回のインタビュー協力者が年齢的に若いという要素も関係していると思われるが，今後，継続調査により，どのような経年の変化が見られるのかを追っていきたい。

今後は，複数のコミュニティに所属したり，コミュニティを移動したりするといった事態も視野に入れつつ，実践コミュニティの枠組みや概念の再検討を行いたい。例えば，複数の実践コミュニティに所属している場合，そのことがどのような効果を生んでいるのかといった点などは，実践コミュニティへの参入を考える上で興味深い視点をもたらしてくれるだろう。

＜謝辞＞

本稿の執筆にあたり，JSPS 科研費 JP22K13637 の助成を受けた。

＜引用文献＞

アーリ，J.（著）吉原直樹・伊藤嘉高（訳）(2015)『モビリティーズ―移動の社会学―』作品社.

ウェンガー，E.・マクダーモット，R. A.・スナイダー，W. M.（著）櫻井祐子（訳）(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス―ナレッジ社会の新たな知識形態の実践―』翔泳社.

佐川祥予（2022)『相互行為能力の諸相―共構築・ナラティヴ・自己形成―』溪水社.

吉原直樹（2018)『都市社会学―歴史・思想・コミュニティ―』東京大学出版会.

レイヴ，J.・ウェンガー，E.（著）佐伯胖（訳）(1993)『状況に埋め込まれ

た学習―正統的周辺参加―』産業図書.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge University Press.

Urry, J. (2007). *Mobilities.* Polity Press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge.* Harvard Business School Press.

The Narratives of Graduates of the Department of Japanese Language at Their Workplaces

Focusing on Self-forming and Building Networks

Sachiyo SAGAWA (Kumamoto University)

Abstract

This research is aimed to reconsider the role of Japanese language education in University through investigation on connection between the study in University and career of students. Currently, the presenter has interviewed graduates of the department of Japanese language in the University in Thailand about their job contents, their roles, their relationship with others in their work environments. In this paper, I report on the results of life story interview on graduates of the department of Japanese language working at Japanese companies in Thailand. Using the idea of Community of Practice (Lave & Wenger, 1991), I analyze the process of entering into their workplaces as their community of practice. It is proved that networks which are being built inside/outside of their workplaces have influenced graduates' situation in workplaces such as roles, position and relationships. The result also shows that networks outside of their workplaces have related with changing jobs.

協働学習を通じた大学生の異文化理解能力育成の試み

―仲介 Can-do を利用した自己評価及びアンケート結果から―

古川　嘉子（帝京大学）
初鹿野　阿れ（帝京大学）

要旨

筆者らの所属先の帝京大学外国語学部国際日本学科では，学科の目標である学生の異文化に対応する力の育成のために，2 年次に実施する語学・文化研修とその後の協働学習科目「日本語コミュニケーション I」を設けている。本研究の目的は，これらの学習体験を通して，学生の異文化理解能力がどのように変化したかを，①CEFR CV の仲介 Can-do を用いた自己評価の結果の量的分析，②協働学習科目終了時の学生アンケートの結果分析により検討することである。量的調査では，調査時期による統計的に有意な伸びは見られなかったものの，日本語必修学生（留学生）は英語必修学生（≒日本人学生）よりも自己評価が高かった。アンケート結果では，異文化体験後の協働学習により，異文化コミュニケーションへの理解が深まり，対応力が広がったと考えていることがわかった。

【キーワード】協働学習,「語学･文化研修」,「日本語コミュニケーション I 」,仲介 Can-do，自己評価

Keywords:　collaborative learning, “Language and Culture Exchange Program”, “Japanese Communication I”, mediation grids, self-assessment

1　目的と背景

本稿は AJE 第 27 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにおいて発表した，藤森弘子，岡葉子と筆者らの共同研究をまとめたものである。本研究の目的

は，外国語学部国際日本学科学生の 2 年次（1 年間）における異文化理解能力の変化を検討することである。そのため，以下の調査結果の分析を行なった。

① 2022 年度後期末，2023 年度前期末，2023 年度後期末に行なった Can-do による自己評価の結果の量的分析

② 2023 年度後期に行われた協働学習科目「日本語コミュニケーションⅠ」終了時の学生アンケートの結果の分析

以下に，2 年次（1 年間）の異文化理解能力の変化を調査，分析する背景を述べる。

1.1　外国語学部国際日本学科とは

帝京大学外国語学部国際日本学科は 2022 年 4 月に開講した学科であり，外国語としての英語・日本語学習を重視し，定員は英語必修学生（日本で高校までの学校教育を受けた学生，主に日本人学生）100 人，日本語必修学生（留学生）[1]50 人の計 150 人である。外国語学部のディプロマポリシーは国際社会が持つ様々な課題の解決に貢献できるグローバル・シチズンの育成を目指すことであり，その具体的な能力の一つとして「異文化に対する幅広い知識と体験に基づく異文化接触によって培われた，**実践的異文化理解能力**を有する」ことを挙げている。また，国際日本学科においても，「世界の中の日本」という視点から日本を世界に発信する能力，**異文化を深く理解し**，**グローバル共生社会に貢献する能力**，国際日本学の諸分野に直面する**課題に取り組む態度と能力**を有する人材の育成を目指している。

1.2　協働学習の重視

1.2.1　協働学習とは

ディプロマポリシーに基づき，異文化理解能力と課題解決を行う態度と能力を高めるため，本学科では学生同士の協働学習を重視し，協働学習の体験と学生同士の交流の機会を設ける科目である協働基礎科目を配置している。従来の日本の大学の授業においては，留学生は日本語を学習した後，日本人学生対象の授業に入っていくという形態が取られてきた。しかし，本学科では多様な言語・文化的背景を持つ学生が対等に交流し学び合う学習活動，す

なわち「協働」を入学当初から授業活動として実施している。これは，末松他（2019:iii）が述べる「国際共修」つまり，多様な言語・文化背景の学生が，意味ある交流（meaningful interaction）を通して学び合う授業や活動形態と類似すると考える。

1.2.2　カリキュラムの中の協働学習

表 1：国際日本学科カリキュラム（帝京大学外国語学部国際日本学科 HP より作成）

学年	1 年	2 年	3・4 年
狙い	国際日本学の基礎を学ぶ	**異文化理解能力**を高め，グローバル共生社会の基礎を知る	国際日本学の専門分野をより深く研究し，世界に発信する力をつける
必修科目（外国語）	基礎英語 基礎日本語	応用英語 応用日本語	(3 年) 発展英語 (3 年) 発展日本語
必修科目（専門教育）	ライフデザイン演習I&II 国際日本学を学ぶI&II	**日本語コミュニケーションⅠ** (後期)	(3 年) 日本語コミュニケーションII (3 年) 国際日本学セミナーI・II (4 年) 卒業セミナーI・II
選択必修／選択科目(専門教育)	入門科目 ・日本の文化や社会に関する科目 ・日本の歴史に関する科目 ・世界の日本語教育・日本研究 など	基礎科目 ・国際社会の仕組み ・グローバルイシュー科目(平和,移民･難民,格差･貧困,環境, 災害,食料) **語学・文化研修** など	専門科目（5 分野） 1.社会・経済・産業・技術 2.言語・文学・芸術 3.宗教・思想・歴史 4.生活文化 5.国際社会 語学実践科目 など

表 1 は本学科の具体的なカリキュラムである。協働学習は 4 年間を通じて行われているが，特に協働学習を重視しているのは必修科目（専門教育）として挙げられている科目である。

表 2：2 年次前期語学・文化研修　研修先

海外		国内
帝京大学グループダラム　キャンパス（イギリス） ホーチミン市外国語情報技術大学（ベトナム） パンヤピワット経営学院（タイ）	パニャサストラ大学（カンボジア） アダムソン大学（フィリピン） ヴィクトリア大学（オーストラリア） クライストチャーチ工科大学（ニュージーランド）	滋賀大学 島根大学 （本調査の翌年度より山形大学，岩手大学においても実施）

また，2 年次における学習の狙いは「異文化理解能力を高め，グローバル共生社会の基礎を知る」ことであり，前期には語学・文化研修プログラム，後期には必修科目（専門教育）として,「日本語コミュニケーション I」という協働

学習を中心とした科目が設置されている。語学・文化研修プログラムとは，約 4 ヶ月間，他大学において語学科目と文化科目を学習するプログラムであり，英語必修学生は海外の大学，日本語必修学生は東京以外の地域の大学で研修を行っている。研修先は，表 2 のとおりである。

1.2.3　「日本語コミュニケーションI」の内容と方法

2 年次後期必修科目である「日本語コミュニケーション I」（1 コマ 90 分，15 回）は，語学・文化研修プログラム等での体験を通した異文化コミュニケーション力をさらに高めるよう，協働作業を通して学びを得ることを目的としている。教材は多文化共生社会の課題を取り上げた『多文化社会で多様性を考えるワークブック』（有田佳代子他編著，2018，研究社）[2] を使用し，教材にある課題と追加課題に沿ったグループディスカッション，それに基づく発表，振り返りシート記入，その内容を次回授業でクラス全体で確認という流れで授業を行なっている。1 学年を 25 名ずつの 4 クラスに分け，学生たちの研修先，男女，国籍がなるべく偏らないようにしているため，クラス内では多様な言語，文化背景をもつ学生とディスカッションし，協働で学習，活動できるよう設計されている。

2　異文化理解能力の変化

2.1　学生の異文化理解能力の評価

異文化理解能力の評価について述べる前に，自己評価の重要性について触れたい。前章で述べた通り，本学科では協働学習を取り入れているが，そこでは学生自らが主体的に学習活動に参加することが求められる。自身の学習への参加の仕方も自ら決めていくことが必要となる。そのような学習における自己決定の能力を,「自律学習能力」の一側面と考える。大木（2021:36，38）では，Holec（1979）を引用し,「自律学習能力」は学習の仕方や形態を身につけることではなくて「自分で自分自身の学習の面倒をみる能力」（Holec 1979:3）だとし，学習の計画・モニター・評価に対する内省と分析の技能を学習して身につける必要性を述べている。そこで，本学科では，学生が自身の学習を

振り返る活動を授業その他で取り入れている。その一環として，毎学期末に学生による CEFR の自己評価票を利用した外国語能力の自己評価と CEFR CV の仲介 Can-do を利用した異文化理解能力評価を実施している。本稿では，後者の異文化理解能力評価について述べる。

ここで言う異文化理解能力を考えるにあたって，バイラム（2015）が示した相互文化的能力[3]（Intercultural communicative competence）のモデルを参照し，特に「解釈と関連付けのスキル」「発見と相互交流のスキル」に着目した。すなわち，異文化との接触において 2 つのスキルが駆使できるかどうかに焦点をあてた。筆者らは，異文化体験や協働学習の中での異文化理解能力を学生自身が客観的に振り返ることができ，自身の課題に気づき，成長を感じられる指標が必要であると考え，異文化接触の場面で発揮できる技能として異文化理解能力を捉え，それを評価できる方法を探った。その中で，CEFR CV の仲介（mediation）Can-do に着目した。

CEFR の仲介というカテゴリーについて，North & Piccardo（2016:4）では，仲介は「(CEFR で述べる受容・産出といった) 相互行為を超えた動的な活動」であるとし，以下のように説明している。

> 仲介は，異なる要素や空間の間で橋渡しとやり取りが行われる場所，個人と社会の相互行為が行われる場所で生じる。この多面的な橋渡しとやり取りである仲介は，コミュニケーションと相互理解の強化，または障壁を越えた関係の確立，および重大な状況または紛争の回避，解決に関わる（pp. 11-12）[4]

本学科学生の語学・文化研修等での異文化経験や協働学習を通じた学びを考えると，他者とのやりとりの中で相手の主張や価値観を理解し，相手に対応しながら自身の主張を展開していく上で，概念操作が必須となることから，CEFR CV の仲介 Can-do の「概念の仲介」が重要だと考えた。櫻井・奥村（2021:157）によると，「概念の仲介」というカテゴリーは，前提として，言語を動的な意味の協働構築過程において，自身の考えを深め，第三者にそれを伝える道具としての機能を持つと述べている。「概念の仲介」の下位分類である「グループの協働」のカテゴリーの中の「仲間との協働的相互行為の促

進」の能力記述に基づいて評価指標を作成することとした。このカテゴリーの CEFR-CV を翻訳し，大学生が理解しやすいように一部改変し，学生の外国語の自己評価とレベルを合わせ，A2・B1-1・B1-2・B2-1・B2-2・C1 の 6 レベルについて，英語・日本語で以下のように示した。(ここでは和文のみ記載。)

表 3：仲介 Can-do を利用した異文化理解能力の自己評価表（和文）

	A2	B1-1	B1-2	B2-1	B2-2	C1
異文化理解能力	簡単な単語を使って,相手に説明を求めたり,相手の言ったことを明確にしたりすることができる。そして,同意を表明したり,誘ったり,感謝したりすることができる。	自分の質問が違った意味で理解されていないか確認しながら,表現の限られたレパートリーを駆使して,異なる文化背景を持つ人々に質問したり答えたりすることができる。そのことで異文化交流をサポートすることができる。	会話を開始し,簡単な質問をしたり同意と理解を示したりすることで,興味と共感を伝え,文化を超えたコミュニケーションをサポートすることができる。	異なる文化的な考え方を持つ人々と協力し合い,見解の共通点や相違点について議論することができる。異文化で協働する場合,自分のやり方を適応させて,行動することができる。	異文化の中で,自分の価値観とは異なる視点を理解し,その状況に応じて言いたいことが伝えられる。異文化との出会いの中で,誤解や誤った解釈を解き明かし,物事の本質を理解し,議論を前に進めることができる。	異文化の出会いにおいて仲介役となり,あいまいさを管理し,アドバイスやサポートを提供し,誤解を回避することによって,その場で共有されたコミュニケーションに貢献できる。

学生は，毎学期末，自己評価を行う。本稿では，1 年後期末（2023 年 1 月）／語学・文化研修の後の 2 年前期末（2023 年 9 月）／「日本語コミュニケーション I」の最後の 2 年後期末（2024 年 1 月）の学生の回答を分析する。研究利用許諾がとれた回答数は 1 年後期末 71 名，2 年前期末 85 名，2 年後期末 73 名であった。

2.2　授業後のアンケート調査

上記の異文化理解能力の学生の語学・文化研修経験及び「日本語コミュニケーションI」授業に対する振り返りの機会としてアンケートを行い，研究利用への許諾を得た回答数は英語必修学生が 40 名，日本語必修学生が 31 名であった。以下の 4 点に対する回答を求めた。

① 背景の異なる学生同士のグループでの話し合いや発表における気づき

② 語学・文化研修での体験やその他の異文化体験がこの授業での学習に与えた影響

③ 9 月の授業開始時と授業終了時との違いの有無とその内容

④ これまでの学習を踏まえて，今後，様々な人とやりとりする上でのコミュニケーションのやり方に対する考え

3　結果と分析

まず，量的分析として異文化理解能力の自己評価についての 1 年後期末，2 年前期末，後期末の変化について述べる。次に，協働科目「日本語コミュニケーションI」の最後に実施したアンケートの結果を分析する。

3.1　異文化理解能力 Can-do の変化

表 4：異文化理解能力 Can-do の自己評価の推移

	2023 年 1 月（1 年後期）		2023 年 9 月（2 年前期）＊語学・文化研修後		2024 年 1 月（2 年後期）	
必修言語科目	人数	平均値	人数	平均値	人数	平均値
英語必修学生	41	3.05	50	2.98	40	3.33
日本語必修学生	30	3.40	35	3.49	33	4.12
合計／全体平均	71	3.20	85	3.19	73	3.68

学生の自己評価を A2・B1-1・B1-2・B2-1・B2-2・C1 それぞれを 1・2・3・4・5・6 として平均値を出した。さらに，学期ごとの変化を見る上で，自己評価の値が測定時期と必修言語科目によって異なるか検討するために，測定時期と必修言語科目を要因とする 3（1 年後期／2 年前期／2 年後期）×2（英語必修学生／日本語必修学生）の分散分析を行った。下位検定には Tukey 法を用いた。その結果，必修言語科目の主効果が $F(1, 223)=8.250, p<.05$ で有意であり，日本語必修学生（留学生）は英語必修学生（≒日本人学生）よりも有意に値が高かった。すなわち，日本語必修学生は英語必修学生よりも常に自己評価が高いことが明らかになった。測定時期は有意な差を示さなかった。しかし，日本語必修学生は 3.40（B1-2）から 3.49（B1-2），4.12（B2-1）と測定時期が進むに伴って値が高くなっていった。英語必修学生は，3.05（B1-2），2.98（B1-1），3.33（B1-2）と値が推移した。以下に，統計的には有意にならなかったが，値の推移について考察する。日本語必修学生の自己評価が英語必

修学生よりも有意に高いことの理由として，長く日本国内で生活していることで，異文化に対応する技能をすでに身につけているからであると考えられる。また，英語必修学生は語学・文化研修前に 3.05（B1-2）だったものが，海外での研修後 2.98（B1-1）に評価の平均が下がっている。これは，現地での英語を中心としたコミュニケーションでの問題事例を経験して，自身の実力を知ったなどの影響があったものと推察される。

3.2　振り返りアンケートの結果

以下は，特徴的な観点ごとのアンケートの記述例である。

3.2.1　語学・文化研修での異文化経験・学びの意識化

語学・文化研修での経験と「日本語コミュニケーションI」での協働学習について述べた意見は以下の通りである。ここでは「日本語必修学生」は「留学生」と記す。

日本に留学しているということで異文化の中で生活している留学生にとっては，研修は日本国内の別の地域の文化を知る機会となったが，別の文化を経験したという認識はあまりなかったようである。研修，授業を通じて「日本人の考え方について理解した。」とする意見が複数あった。むしろ，授業で協働相手の日本人学生の変化を感じ,「日本人の学生たちは，海外で留学生としての生活を経験したから，去年より話しやすくなった。」と述べた学生もいた。英語必修学生では,「(研修での経験が授業に影響を) 与えていると思う。」とする意見が多く,「(研修は) 日本で英語を勉強するのとは違い，文化の違いを身をもって感じやすい。」「異文化の交流によって良い経験も悪い経験も実際に経験した。」とし，これまでにない深い異文化体験があったことを述べた学生が見られた。また，その経験があったことで「この授業では文化の違いで苦しんだ事やコミュニケーションについて学んだので，文化の違いで苦労したことをグループで話し合うことができた。」と経験があったからこその協働の深まりに言及したり,「留学で自分が受け入れられた体験を（留学生に対して）再現しようとした。」と，自身の異なる文化の相手に対するコミュニケーションのあり方を修正したとする意見を述べた者も複数いた。

3.2.2　異なる考え方の相手とのコミュニケーション

振り返りアンケートの中で留学生も英語必修学生も含めて大多数の学生が使った表現は「多様性」であった。多様であることを認め合うこと，それが当然であるなどの意見が多かった。留学生からは,「それぞれ意見が違うのは当たり前だ。」とする声も多かったが,「自分がいやだと思わないことを相手が嫌がると知れたり（原文ママ）,（自分とは違う）外国から来た人だからこそ感じる悩みなどを知り，自分のコミュニケーションに対する意識が変わった。」という意見や,「異なる考え方や信念があっても「あ，こういうのもありますよね」ということをいうようなリアクションをよくがんばった。」など，自身と違う価値観に触れたときの対応の仕方に気づいたという意見もあった。

英語必修学生からは,「海外の人は日本人とは違うものの見方ができる人が多く，興味深いと思った。それは授業でも同じで，グループディスカッションの時，強く感じた。」「海外の人は自分というものをちゃんと持っている。」と，これまで見てきた日本人の言語行動とは違うあり方を研修や授業での他文化の学生に見いだしたという意見が複数あった。さらに,「今まで，同じ考えの人と話すことが多かった。（この授業で）異なる意見や考えを持つ相手と話すのに慣れた。」「もっと聞きたくなった。」とこれまでの日本国内での同質の相手とのやりとりを振り返り，他の文化背景を持つ相手とのコミュニケーションに対して違和感を持たなくなり，意欲も持てたとする声もあった。

3.2.3　自身のコミュニケーションのあり方

今後のコミュニケーションにおいて留意する点として留学生，英語必修学生の両者から多く言及があったことばは「寛容性」であった。以下，それとともに意見として用いられた表現を示す。

相手の意見を否定せず受け入れる／「この人は～人だから」ではなく／ステレオタイプではなく／決めつけず／個として見る／相手の立場で考える／「私がこう言われたらどう思う」と考える／相手の立場を思いやる

全体的に「相手を受け止めた上で自分の考えを主張する」と言う答えがほとんどであった。日本人学生からは,「異文化のコミュニケーションはむずか

しい。」とたいへんさに言及する意見もあったが,「これまで自分の意見を話すことが少なかった。」とこれまでの自身のコミュニケーションのあり方を述べた後,「相手を傷つけないように考えながら自分の主張をしていく。」と決意を述べたコメントも複数見られた。

4　考察

本稿の目的は語学・文化研修と協働学習に基づく「日本語コミュニケーションI」における学生の異文化理解能力の変化を捉えることである。仲介 Can-do に基づく異文化理解能力の自己評価については，全体として統計的に有意な伸びは見られなかったものの，日本語必修学生（留学生）については平均で B1-2 から B2-1 への変化が見られ，英語必修学生（≒日本人学生）は研修後に評価が下がったが，協働学習授業の後にまた伸びていた。

アンケート結果からは,英語必修学生は，海外での研修での異文化体験を経て，留学生の立場を理解できるようになっただけでなく，自身のコミュニケーションを振り返り，異文化の相手とのコミュニケーションでの対し方のレパートリーを広げた様子が見られた。一方，日本語必修学生は，日本国内の異なる地域での経験を経て，日本理解を広げ，相対化させる視点を獲得した様子が見られた。また，同級生の日本人学生の留学後の変化に気づくなど，自身のコミュニケーションを客観的に捉える視点を獲得している様子が見られた。

以上から，異文化体験としての語学・文化研修後に異なる文化の参加者による協働学習を主体とした授業を行うことで，学生自身の異文化対応を客観的に見る視点が養われただけでなく，対応のレパートリーを増やし，異なる文化を持つ他者とのコミュニケーションに参画するためのレディネスを高めることにつながった可能性がある。

5　成果と課題

本研究では，異文化理解能力の指標として，能動的に異なる文化を持つ人

とのやりとりに参加し，そこでのコミュニケーションに主体的に参加するための行動ができるかどうかを見るために，CEFR CV の仲介 Can-do の中の「概念の仲介」＞「グループの協働」＞「仲間との協働的相互行為の促進」のカテゴリーの Can-do を学生の学期末の自己評価に利用した。学生は自身ができるかどうかを回答することができ，検証を行ってはいないが，筆者らの観察では，自身の回答についても違和感をもっていない様子であった。さらに，Can-do 記述から具体的な行動を振り返り，自分が何ができているかを内省し，自身の課題や成長を実感している様子が見て取れた。つまり，Can-do 記述により，異文化理解能力を技能として意識させることにつながったのではないかと考える。仲介 Can-do の一つの使用例として，今後も集計結果を他の調査結果とともに検討していきたいと考える。

今回，具体的な授業内の言語行動の観察に基づく調査は行っていない。筆者らが担当教員として授業で観察したところでは，教材が取り上げている異文化間のコミュニケーションの課題について意見を述べ合ったり，協働で課題解決をする中で，各自が意見を述べ，相手の意見も受け止められるようにはなっていた。しかし，例えば，相手が話したくても話せない，言いよどんだ際に助け舟を出せるような学生間の仲介的な行動（B1-2「興味と共感を伝え，文化を超えたコミュニケーションをサポートすることができる。」）が多くの学生に見られたわけではない。さらに，他言語併用可能な授業環境であったが，様々な言語話者がいるにも関わらず，日本語が支配的に用いられることへの疑いは見られず推移していた。このような課題に関して，今後も協働学習の運営のあり方の検討を続けて行きたい。

＜注＞

1. 2023 年度の 2 年生の留学生の出身国・地域は，中国，ベトナム，マレーシア，タイ，モンゴル，メキシコ，ロシア，スコットランドであった。
2. 有田佳代子・志賀玲子・渋谷実希編著，新井久容・新城直樹・山本冴里著

（2018）『多文化社会で多様性を考えるワークブック』研究社

3. 「相互文化的能力」はバイラム（2015）の訳語による。同書では，相互文化的コミュニケーション能力の定義の抜粋を，行動面，認知面，情意面を踏まえた項目として，態度，知識，解釈と関連づけのスキル，発見と相互交流のスキル，クリティカルな文化意識，政治教育としている。（pp. 74-75）
4. 以降，CEFR CV の日本語訳及び仲介 Can-do の訳語は櫻井・奥村（2021）に依る。

＜引用文献＞

大木充（2021）「CEFR における自立学習の役割とアンリ・オレックの自律学習」『CEFR の理念と現実　現実編　教育現場へのインパクト』くろしお出版，第 3 章，p.36，38.

櫻井直子・奥村三菜（2021）「CEFR Companion Volume with New Descriptors における「仲介」に関する考察」『日本語教育』178 号，p.157.

末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著（2019）『国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂，p. iii.

バイラム，マイケル（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育 - グローバル時代の市民性形成をめざして』細川英雄（監修），山田悦子・古村由美子（訳），大修館書店，pp. 74-75.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning，Teaching，Assessment Companion Volume.* 109-111.

Holec，H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. Council of Europe，3.

North，B.，& Piccardo，E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*，49(3)，4，11-12.

An Attempt to Develop University Students' Intercultural Competence through Collaborative Learning

Self-assessment using the mediation grids in CEFR CV and questionnaire results

Yoshiko FURUKAWA (Teikyo University)
Are HAJIKANO (Teikyo University)

Abstract

The Department of Global Japanese Studies in the Faculty of Language Studies at Teikyo University, where the authors affiliated, has Language and Culture Exchange Program and a subsequent collaborative learning subject, Japanese Communication I in the second year to develop students' intercultural competence, which is the department's goal. The purpose of this study is to examine how students' intercultural competence has changed through these courses by (1) quantitative analysis of the results of self-assessment using mediation grids in CEFR CV and (2) analysis of the results of a student questionnaire at the end of Japanese Communication I. In the quantitative study, the self-assessment was higher for the Japanese-mandated students (international students) than for the English-mandated students (≒Japanese students), although there was no statistically significant growth by the time of the survey. The questionnaire results showed that the students believed that their understanding of intercultural communication had deepened, and their responsiveness had expanded as a result of the collaborative learning after the intercultural experience.

自己訂正の観点から見た作文指導における間接的フィードバックの効果について

吉成　祐子（岐阜大学）

要旨

本稿は，作文指導における間接的フィードバックが，何にどのくらい効果があるのかを検証するものである。ハンガリー語を母語とする中上級日本語学習者 6 名の，卒業・修士論文の要約初稿と，間接的フィードバックを経て提出された修正稿を対象に，修正が必要だと指摘された誤用の数や種類，それら誤用の修正傾向を分析した。その結果，指摘はほぼ無視されることなく自己訂正が行われ，うち約 7 割が正しく修正されていた。活用や文末表現のような，ルールに沿って修正すればよい誤用は正しく修正される割合が高く，意味不明な文のような，個々のテキストに沿った修正が必要なものは割合が低かった。この結果を踏まえ，間接的フィードバックを用いた指導方法を検討する。

【キーワード】間接的フィードバック，自己訂正，誤用

Keywords:　Indirect Feedback, Self-correction, Error

1　はじめに

学習者の作文には，日本語レベルに関わらず，様々な誤用が見られる。漢字やカタカナの表記ミス，「*駅に友だちを会いました」のような助詞の間違い，「??不確実な日々によって迷わされた」のような意味不明の文など，多様である。このような誤用に対して修正を促すフィードバック（以下，FB）は，作文指導において欠かせないものである。その中でも，学習者の自己訂正力の促進という目的から，下線や記号で誤用箇所を示し，訂正は学習者に任せ

る「間接的 FB」が用いられることが多い。しかし，この FB にどれほど効果があったのかまで検証することはあまりない。指摘された箇所は正しく修正できているのか，誤用の種類で効果に違いがあるのかなどを明らかにすることは，以後の作文指導にとっても有益な情報となるはずである。

そこで本稿では，間接的 FB がなされた前後の作文を取り上げ，修正が必要とされた誤用の数やタイプ，何がどのくらい修正されたのかに注目して分析を行う。作文指導における間接的 FB の意義や効果について，学習者の自己訂正力を高められるか否かという観点から議論する。

2　背景

作文指導における FB は，学習者が書いたものに対して評価を与えることであり，一般的には書くことによって行われる。方法は様々で，教師から学習者に正しい形を示す「直接 FB」，間違っている箇所に下線を引く，コード（エラーの種類を示す記号）をつけるといった方法で指摘し，修正は学習者の自己訂正に任せるという「間接的 FB」などがある（Ellis 2010）。これら FB の効果の有無，何に効果的かなど，様々に検証されてきた（Bichener & Knoch 2010, Chandler 2003, Ferris & Roberts 2001, Van Beuningen et al. 2012）。そもそも，文法エラーは訂正しても無駄，むしろ害であるという Truscott（1996）の強い主張に対し，Ferris（1999）他が大反論するという論争から始まった FB の研究は，いまだ一致・共通した結果や見解は得られていない。

本稿が注目する間接的 FB と自己訂正との関わりについては，Ferris の一連の研究が詳しい（Ferris 1999, 2002, Ferris & Roberts 2001）。学習者は指摘された誤用のかなりの部分を訂正できるが，文法的ルールが明らかな誤用（処理できる誤用 treatable error）は訂正しやすく，そうではないもの（処理できない誤用 untreatable error）は自己訂正が難しいことを指摘している。この指摘を元に，英語学習について検証しているものは多いが（Foin & Lange 2007），日本語学習を対象としたものはあまりない。

西川（2009）は，中国人日本語学習者 8 名の作文に対して間接的 FB を行

い，どのくらい正しく自己訂正できたのか，処理できない誤用はどんなものかを検証している。その結果，誤用の 6 割弱は正しく訂正され，中国人学習者にとって処理が難しい誤用の言語的特徴は何かを明らかにしている。これらには母語である中国語の影響があると指摘しているが，詳しい検討は今後の課題とされている。このような更なる検討も重要ではあるが，日本語の作文指導における間接的 FB の効果を考えるためには，他言語母語の日本語学習者を対象に，共通した結果が見られるのか，異なる誤用の言語的特徴があるのかを検証することも必要ではないだろうか。

3　調査

本稿ではハンガリー語を母語とする中上級日本語学習者の作文データを分析する。まず，データがどのような経緯で得られたものか，どのような間接的 FB が用いられたのかを報告し，分析の方法を説明する。

3.1　調査資料

2022 年秋，ハンガリーのある大学で，日本語授業の一環として，卒業・修士論文の要約を作成・修正する活動が，図 1 の手順で行われた。

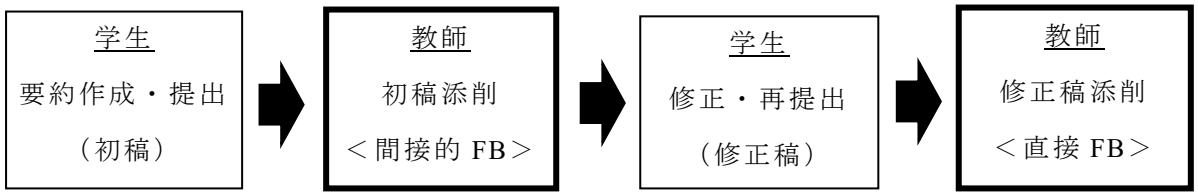


図 1：論文の要約作成・修正活動の手順

学生は自身の論文の要約を Word ファイルで作成・提出する。教師は間接的 FB の手法（具体的な方法は後述）を用いて添削し，返却する。学生は 1 か月後の締切日までに各自で訂正作業を行い，教師は再提出されたファイルに対して，直接 FB の手法で添削する，という活動である。

授業に参加した学生のうち，データ提供の同意を得ることができた学部生4名，大学院生（修士課程）2名，計6名の，FB済みの原稿（図1太枠過程での初稿・修正稿）を調査対象とした。

3.2 間接的FBの方法

初稿の添削は間接的FBの手法が用いられ，図2（作例）のように，誤用の指摘と修正のアドバイスがなされていた。

論文では，複数の問題について日本語の複合名詞と動詞によって日本語のオノマトペを紹介し？？？，ハンガリー語＿＿の違いを調査する。第一章では，色々な擬態語＿＿＿＿論じ，関連する言語学の基本的な用語も定義する。動詞を修飾される様々の擬態語を集め，分析する。

図2：初稿に対する間接的FBの例

方法は4つで，基本的には「下線」が，文字や語彙が足りない箇所は「下線付きの空白」が用いられた。表現や文の意味が不明なものには「???」のマークが下線とともに記された。また，Wordファイルの「コメント」機能を利用して助言がなされていた。例えば，図2のような冒頭には，「段落の始めは1文字分だけあけましょう。今は2文字分あいています」とコメントがあった。

3.3 分析のポイント

間接的FBと自己訂正との関わりを検証するため，FB済みの2つの原稿から必要な項目を取り出し，分析する。まず，初稿に対して間接的FBを行った原稿から，a) 間接的FBの各手法がどのくらい用いられたのか，b) 誤用だと指摘された箇所にはどのような誤用があったのか，そのタイプと数を確認する。次に，修正稿に対して直接FBを行った原稿から，a) について，どのくらい修正されていたのか（指摘反映率），b) について，どのくらい正しく修正されていたのか（修正成功率）を算出する。

4　結果と考察

4.1　間接的 FB の使用と効果

まず，間接的 FB がどのくらい使用されていたのかを見ておく。間接的 FB で添削された 6 名分の初稿において，間接的 FB の 4 つの手法の使用数合計は,291 であった(1 人平均 48.5,標準偏差 18.80／6 名中の最小 30～最大 76)。各学習者の要約の行数を 1 行 20 字に設定すると,平均 78.7 行(標準偏差 27.96／51 行～128 行）と，要約の長さに個人差が見られた。1 行当たりの使用数を求めると，平均 0.616（標準偏差 0.246／0.328～0.986）であった。各学習者の行数と 1 行当たりの使用数を確認すると，要約の長さが指摘の多さに関わるわけではなく，間接的 FB の使用数には個人差があることがわかった。

総使用数 291 を手法別に内訳を見ると,「下線」207,「下線付き空白」33,「???」10,「コメント」41 であった。どの学習者も「下線」の使用が多く,「下線付き空白」も学習者すべてに使用されていた。一方,「???」は 6 名中 3 名に対して,「コメント」は 2 名に対して使用されておらず，この 2 つは必要があれば用いられる，特別な手法と考えられる[1]。

次に，各手法によって示された箇所が，無視されずに自己訂正が行われたかどうかを確認する。正しく修正されたか否かではなく，自己訂正された（何らかの変更が加えられた）かどうかという「指摘反映率」によって，間接的 FB の効果を見る。指摘反映率は学習者によって差はあったが(76.5%～100%),総数 291 に対して 90.6%の修正が行われており，無視されずに何らかの自己訂正がなされる割合は高かったと言える。

手法別に指摘反映率を見ると,「下線」91.8%,「下線付き空白」81.8%,「???」80.0%,「コメント」100%であった。欄外に示される「コメント」は本文に埋まることなく目立ち，また，文章で直接的な助言ができるため，100%の自己訂正を促すことになったのだろう。本文内に記される 3 つの手法のうち,「下線」の反映率が少し高かったが，これは，間接的 FB ではコードの使用よりも下線のみに効果があるという結果（Ferris & Roberts 2001）に通じる点と言えよう。コード使用の難しさの理由はいくつか考えられるが，例えば「???」の

場合，意味不明の指摘がなされても，学習者はどのように修正したらいいのかわからず，指摘を反映できなかった可能性が考えられる。また「下線付き空白」は何かが足りないことを示すために用いられたが，これでは注意を引きにくかったという理由も考えられる。＜　＞のような記号を使って目立たせ，助詞なら 1 文字分，語なら数文字分のように，空白部分の長さがヒントとなるルールを決めておくと良いのではないだろうか。より効果的な間接的 FB のために，コードの種類を限定し，指摘を目立たせるようにし，間接的 FB のルールを周知させるなどの工夫が必要だろう。

4.2　指摘された誤用のタイプと出現傾向

間接的 FB によって指摘された，誤用のタイプを分類する。注意すべきは，間接的 FB の手法によって指摘された箇所と，修正すべき誤用の数は一致しない点である。例えば，「(神社では）あやのこやねと姫神の子供を祭る。」のように下線で指摘されていた箇所は，「祀っている」と修正されていた。つまり，下線部分には漢字の誤用と，テイル形で状態を表すべき誤用が含まれていることになる。このような複数の誤用に関わる指摘は各誤用タイプに分けて自己訂正の効果を検証すべきだと考え，初稿での指摘箇所が修正稿でどのように訂正されているのかを確認し，指摘された誤用のタイプ [2] と数を分析した。表 1 に，各誤用のタイプの簡単な説明と具体例をまとめている。なお，誤用タイプ名は＜　＞で示す。

誤用が出現する際の形式を見ると，「{*で→に} 住む」＜助詞＞のような置き換えが必要なものもあれば，「*少ない~~である~~」＜文末表現＞のような不要な語や表現がついているもの，「*一つ__例→一つの例」＜接続＞のように不足しているものなど，誤用は様々な形で現れている。また，前述した「*祭る→祀っている」のように，＜表記＞と＜テイル＞の 2 つの誤用タイプに関わるものもある。

表 1：指摘された誤用の分類表

誤用タイプ	説明：誤用例と正用例
＜表記＞	ひらがな・カタカナ・漢字の表記ミス：*部文→部分
＜活用＞	動詞等の活用形：*描きた→描いた，{*多い→多くの} 考え
＜助詞＞	複合助詞も含む：{*で→に} 住む，*その小説~~として~~は
＜語彙選択＞	様々な品詞あり：{*二人→二つ} の言語，{*検査→調査} によると
＜文体＞	話し言葉の使用：いろんな→様々な，全部→すべて
＜時制＞	過去の事象を現在形で述べているもの：昨日 {*食べる→食べた}
＜テイル＞	テイル形の使用・不使用：活用される→活用されている
＜受身＞	受身形の使用・不使用：解説される→解説する
＜文型＞	「～つつ」，「～ながら」，「のだ」等の使用・不使用，間違い
＜文末表現＞	述語なしや文末呼応なし：*まつわること。→まつわることである。
＜接続＞	連体修飾や前後の節・文の関係：～は不明 {*で→だが}
＜意味不明＞	理解できない表現や文：??自分の全集を日記に書いた。

表 1 に沿って誤用を分類し，誤用の数を数えると，学習者 6 名の誤用数の総計は 272 となった[3]。1 人当たりの平均は 45.3（標準偏差 23.32／最小 25～最大 78）である。図 3 に，誤用タイプの内訳を図式化しているが，多かったのは，＜語彙選択＞と＜助詞＞の 2 つで，全体の約半分を占めている。

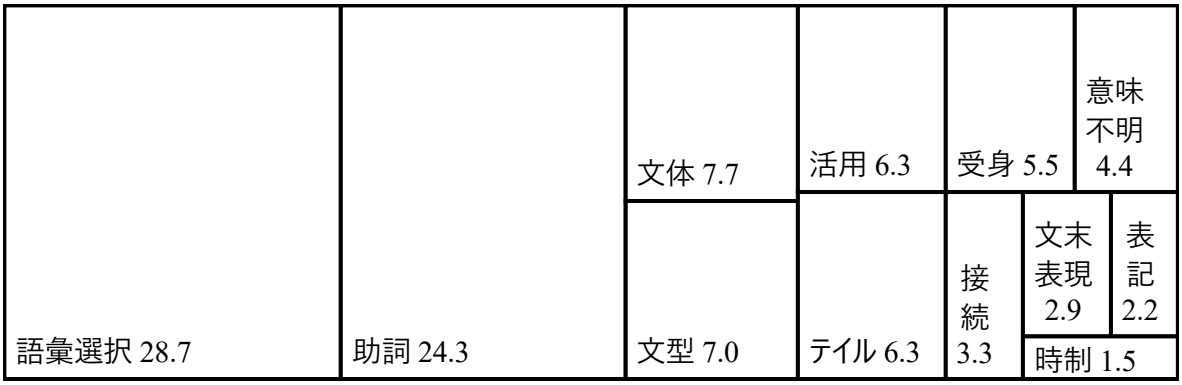


図 3 指摘された全誤用における誤用タイプの割合（%）

4.3　指摘された誤用の修正傾向

4.1 節では，間接的 FB の手法で指摘された箇所は無視されずに自己訂正が行われることを確認したが，ここでは，指摘された誤用がどのくらい正しく修正されたのかを検証する。表 2 は学習者 6 名の誤用 272 をタイプ別に分けた誤用数と，それらが修正稿において，変更がなかったもの（未訂正），誤った訂正がされたもの（誤訂正），正しく訂正されたもの（正訂正）の数を示している。また誤用数に対して，未訂正だった割合（無視率），誤訂正だった割合（失敗率），正しく訂正できた割合（成功率）を算出している。割合が高くても，指摘のあった誤用数がそもそも少ない場合があることに注意されたい。

表 2：誤用タイプ別 修正結果数と割合

	誤用数	自己訂正の結果			無視率	失敗率	成功率
		未訂正数	誤訂正数	正訂正数			
＜表記＞	6	0	2	4	0.0%	33.3%	66.7%
＜活用＞	17	1	1	15	5.9%	5.9%	88.2%
＜助詞＞	66	9	15	42	13.6%	22.7%	63.6%
＜語彙選択＞	78	1	19	58	1.3%	24.4%	74.4%
＜文体＞	21	1	6	14	4.8%	28.6%	66.7%
＜時制＞	4	1	1	2	25.0%	25.0%	50.0%
＜テイル＞	17	1	3	13	5.9%	17.6%	76.5%
＜受身＞	15	0	8	7	0.0%	53.3%	46.7%
＜文型＞	19	0	6	13	0.0%	31.6%	68.4%
＜文末表現＞	8	2	1	5	25.0%	12.5%	62.5%
＜接続＞	9	1	3	5	11.1%	33.3%	55.6%
＜意味不明＞	12	2	5	5	16.7%	41.7%	41.7%
全体	272	19	70	183	7.0%	25.7%	67.3%

表 2 の成功率を見ると，88.2%と高かったのは＜活用＞である。活用形のルールがわかっていれば修正可能な「処理できる誤用」であり，そのため，正しく訂正される確率が高かったと考えられる。中国人日本語学習者の自己訂正傾向を検証した西川（2009）では，＜活用＞は品詞によって結果が異なり，動詞は正しく修正されるが，形容詞と形容動詞の活用の混乱が見られたと報告されている。しかし本調査の結果では，動詞だけが正しく修正されていたわけではなかった（正訂正数 15 の内訳[4]は，動詞 8，形容詞・形容動詞 5，副詞 2)。未訂正では「*～になった以降（→なって以降)」，誤訂正では「*多い考え（→多くの考え)」の間違いがあったことから，品詞よりも，連体修飾に関わる活用に難しさがあった可能性も考えられる。

成功率が 40%台と低かったものは＜受身＞と＜意味不明＞であった。＜受身＞については，学習者の母語の影響，ハンガリー語には受身形がないという言語的特徴が関わっている可能性が考えられる。西川（2009）では「処理できない誤用」として＜受身＞をあげてはいるが，数が少なく分析の対象から外しているため，中国語を母語とする日本語学習者との比較はできないが，学習者の母語との関わりに注目した検討は今後の課題としたい。

＜意味不明＞は，西村（2009）では誤用の項目にあげられていなかったが，これはまさに「処理できない誤用」の 1 つであり，それが成功率の低さを反映していると言える。「？？?」の間接的 FB のコードが用いられた際の指摘反映率が低かったように（4.1 節)，学習者はどのように修正していいのか分からないだけでなく，正しく修正するのも難しいことがわかる。また，文を書き直すことで新たな誤用が出現している場合もあった。これを避けるためにも，ヒントとなる「コメント」をつけるなどの工夫が必要であり，それによって，正しい自己訂正を促すことができるのではないかと思われる。

4.2 節で，指摘される割合が高かった＜語彙選択＞と＜助詞＞の成功率を見ると，誤用の指摘が多かったからといって，修正が難しいものであるというわけではないことがわかる。ただし，＜助詞＞は＜語彙選択＞と比較すると，成功率は低く，それは無視率が高いことに気づく。＜時制＞や＜文末表現＞

ほどその割合は高くはないが，数は最も多い。いわゆる「小さい間違い」のため，気づきにくいという間接的 FB の手法上の問題があるかもしれない。

＜語彙選択＞も成功率は 7 割以上であっても，誤訂正数は多くなる。誤訂正の内容を見ると，品詞は様々であるが，各テキスト内に合った語彙を選ばなければならない「処理できない誤用」にあてはまるものだという共通点があった。＜助詞＞でも，「{*で→に} 住んでいる」のように動詞との組み合わせでルールが明らかなものもあれば，「〜に {ついて／おいて／対して}」のような複合助詞は，テキストに合った選択が必要となる。このように，誤用の指摘が多いものほど，「処理できる／できない誤用」のどちらも含むものがあり，成功率の高さ・低さだけでは判断できないものがあることがわかった。

4.3 総合考察

本稿は，ハンガリー語を母語とする日本語学習者を対象に，作文指導における間接的 FB の効果を検証した結果，自己訂正を促すという点で，間接的 FB は効果があることを主張する。正しい形を示す直接 FB に効果があるとする研究は多いが（Bitchener & Knoch 2010），間接的 FB でも，誤用に注目させることができ，学習者は指摘を反映して自己訂正を試みるという点で効果があると言える。そもそも，誤用に気づかなければ修正はできない。

指摘反映率の高さ（91.4%）だけでなく，修正成功率（67.3%）を見ても，正しく訂正することにも効果があると言えるのではないだろうか。誤用タイプ別に分析することによって，間接的 FB が向いているもの（＜活用＞）／向いてないもの（＜意味不明＞＜受身＞）の傾向を知ることができた。向き不向きによって，FB の方法を変えればいい。例えば，自己訂正が難しい項目には，それにあった FB の方法（コメント機能を利用する，コードのつけ方を工夫するなど）を取り入れることで対応できる。作文指導において，間接的 FB だけ，直接 FB だけ使用することにこだわる必要はない。誤用の種類（処理できるもの／できないもの）によって，FB の手法を組み合わせて添削すればいい。そのためにも，FB の効果を検証することは，作文指導の一助となる研究

であり，本稿でその可能性を示すことができたのではないだろうか。

5　おわりに

日本語の作文指導において，学習者が正しく自己訂正ができるようになることは目標の 1 つであり，それを間接的 FB がサポートしていることを確認することができた。西川（2009）では，処理できない誤用の言語的特徴を明らかにすることが，作文指導を行う上でも，どのような言語項目に焦点を当てた指導をするのかを考える上でも指針となるという利点をあげている。FB の実践と研究を両立させる必要性・重要性を感じる。今後はさらにデータを増やし，均質的で汎用的な間接的 FB の効果と手法の検討を進めていきたい。

＜注＞

1. 「コメント」の内容は段落ルールについての指摘が多く，約 7 割を占めていた。
2. 誤用のタイプは，先行研究（大山他 2016，市川 1997, 2000，西川 2009）を参考に，独自に定義し分類したものである。
3. 繰り返される誤用は 1 としている。例えば「チャンネル」を「チャネル」と数回間違って書いていたが，誤用は＜表記＞が 1 と数えた。
4. 副詞に活用はないが，「*再度に」のような形式の間違いがあり，「再度」と正しく訂正できたものが相当する。

＜謝辞＞

本研究は JPSS 科研費 22K00663 の助成を受けたものである。

＜引用文献＞

市川保子（1997）『日本語誤用例文小辞典』凡人社.

市川保子（2000）『続・日本語誤用例文小辞典 接続詞・副詞』凡人社.

大山浩美・小町守・松本裕治（2016）「日本語学習者の作文における誤用タ

イプの階層的アノテーションに基づく機械学習による自動分類」『自然言語処理』23-2, pp.195-225.

西川寿美（2009）「中国人日本語学習者の作文における自己訂正：treatable errors と untreatable errors の観点から」『学苑・日本文学紀要』819, pp.10-19.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193-214.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.

Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335-349.

Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.

Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.

Foin, A. T. & Lange, E. J. (2007). Generation 1.5 writers' success in correcting errors marked on an out-of-class paper. *The CATESOL Journal*, 19.1, 146-163.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

Van Beuningen, C. G., De Jong, N., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62, 1-41.

Effects of indirect feedback on L2 writing related to self-correction

Yuko YOSHINARI (Gifu University)

Abstract

This study examines the effectiveness of indirect feedback in writing instruction, which marks the location of errors for learners to self-correct. Our data concerned abstracts of graduation and master's thesis written by six intermediate and advanced level Japanese language learners whose native language is Hungarian. Comparing the first and revised drafts, we evaluated the number and types of misuses that required correction. As a result, self-corrections were made, with an average of over 90%, and about 70% of them were correctly revised. The percentage of responses that were corrected was high for "errors in conjugations and sentence endings," which only need to be corrected according to the rules, and low for "unintelligible expressions/sentences" and "passives," which need to be corrected according to the individual texts. Based on these results, instructional methods using indirect feedback will be discussed.

継承語教育を受けた日本語教師の言語的思考とその活動

―ヨーロッパ在住の複言語話者の「声」を聴く―

鈴木　裕子（マドリード・コンプルテンセ大学）

要旨

3 年前からさまざまな状況下で日本語教師として活躍している人の「声」をライフストーリー・インタビューを通して紡いでいく質的調査を行っている。4 年目の今回は，国際結婚の子女として継承日本語教育を受け，現在はヨーロッパで教えている 4 人の日本語教師に焦点を当てた。子供の時からバイリンガル教育を受けた彼らは，言語間の境界線を越えた「トランスランゲージング」を常に行っているのだろうか。また，彼らの複言語・複文化能力が実際の日本語教育にどのように使われ，影響を与えているのか。その利点，教育観などを仲介活動との関連性も含めて分析した。この調査から協力者たちは双方向トランスランゲージングを常に行うことで，動的バイリンガリズムを駆使し，学習者の立場がよく理解できるトランスカルチャーとしての役割を担う仲介的な立場で日本語教育に携わっていることがわかった。

【キーワード】継承日本語, 複言語・複文化背景, Family Language Policy（FLP）, トランスランゲージング，動的バイリンガリズム

Keywords: Heritage Japanese, plurilingual and pluricultural background, Family Language Policy (FLP), translanguaging, dynamic bilingualism.

1　研究の背景と目的

筆者は 3 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実態を探るため，ライフストーリー・インタビューを通して，質的調査を行なっている。1 年目は，筆者らが企画・実施したオンライン研修会に参

加した日本語教師にインタビューをし，オンライン研修そのものが仲介の役割を果たし，CEFR-CV にある，教師の学びの足場掛けである「認知の仲介」を担っていること，また，教師それぞれが学習者の学びの場作り，「関係性の仲介」を行なっていることがわかった。（鈴木他 2021）2 年目は，特に教師個人の複言語・複文化背景に焦点を当て，日本からヨーロッパに移住し，それぞれの国の文化や社会，コミュニティの中で社会的存在として生きる教師の実態と，彼らの教育実践ついて調査した。（鈴木他 2022）また 3 年目は，ヨーロッパ在住国での日本語教育経験が比較的短い日本語教師にインタービューし，それぞれの国でぶつかる異文化間コンフリクトについて聞いたところ，協力者それぞれの実態が「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 3 つのキーワードとして現れ，それらは同時にコンフリクト解決への鍵となっているだけでなく，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。（鈴木他 2023）これまでの調査では，ヨーロッパのそれぞれの国の土壌に根を張って生活する人としての教師個人の複言語・複文化背景を考察するため，翻訳研究において Pym が言及している「文化翻訳」に見られる文化的なプロセスとしての「仲介」「翻訳を伴わない翻訳」という，広義の意味での仲介に注目した。

> 「「文化翻訳」は文化的境界を越え，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，文化的異種混淆性を成立させるディスコースである。」（Pym 2014:246）

「文化翻訳」では，翻訳者の仲介的存在に注目しており，異なる言語，文化の間に立ち，意味を能動的に構築していく動きや，そのプロセスに関心をおいている。4 年目となる本調査では，この広義の意味での「仲介」「翻訳を伴わない翻訳」の観点から，国際結婚の子女として生まれ，複言語・複文化環境で育ち，現在ヨーロッパで日本語教育に携わっている教師にライフストーリー・インタビューを実施した。2 つの言語と文化の間に生まれ育った教師の言語的思考が，広義の意味での「仲介」「翻訳を伴わない翻訳」とどのような関わりがあるのか，また，彼らが持っている複言語・複文化背景がどのように

日本語教育の実践に影響しているか，その利点や弱点，またそれぞれの日本語教育観について分析を試みる。

2　質的調査方法

ライフストーリー・インタビューは 2024 年 1 月下旬から 3 月にかけ，1 時間～1 時間半，日本語で行った。4 名の属性は以下の通りである。

表 1：協力者の属性

協力者	国	年代	父	母	兄弟	使用言語	日本語教師歴
A	E	20 代	日本人	E 国人	弟 1 人	5 言語	5 年
B	F	50 代	日本人	F 国人	妹 1 人	5 言語	20 年
C	G	50 代	G 国人	日本人	弟 3 人妹 3 人	4 言語	25 年
D	H	40 代	H 国人	日本人	姉 2 人	3 言語	15 年

3　インタビューの分析結果

インタビューでの分析は主に次の 3 点に絞った。1. 調査協力者の複言語・複文化環境（FLP について）。2. 複言語・複文化環境の中での動的バイリンガリズム。3. 日本語教師としての利点，留意点，および教育観。それぞれについて，協力者の発話を元に見ていく。

3.1　複言語・複文化環境（FLP について）

King, A, K 他（2008）は Family Language Policy（FLP）について，「言語，言語使用に対する親の信条」と定義し，子供の言語習得に関わるさまざまな決定要因を理解するための研究分野として紹介しているが，今回の 4 人の先生の複言語･複文化環境ではそれぞれの家庭の FLP が色濃く反映されていた。ここではそれぞれの家庭の FLP を簡単に紹介する。

3.1.1　【協力者 A】（父親日本人，母親 E 国人，弟 1 人）の FLP

E 国で生まれた協力者 A は両親の方針で 4 歳まで日本語しか知らなかった。父親がドリルなどを自作し，幼稚園に入る前に 6 年生の漢字までも覚えた。

幼稚園に入って，E 語も習い始めるが，日本に行っていた時期もあったため，E 語を習得するのにはかなり苦労したという。

> 「国語の教科が。あのあれなんかちょっと理解できないと読むのもすごく遅くて。日本語だと教科書とかすらすら読めたんですけど，E 語だと読めるんですけど，テンポが遅い。同じ年の子たちより遅いし，理解も。何を言ってるか，その言ってることはわかるんですけど，意味，どういうことを言ってるのかわからないっていうちょっとそういった経験があって，3，4 年生ぐらいの頃から，もうその家では日本語だけっていうのをお父さんがじゃあ宿題をやってる時だけは E 語でもいいよみたいなちょっと，免除がありまして，でも結構苦労しました。」

両親は A が E 語で苦労しているのを見て，その後生まれた弟には日本語と E 語を使っていたが，A は弟と話すときは父が自分にしていたと同じように，必ず日本語で話していたという。

3.1.2 【協力者 B】（父親日本人，母親 F 国人，妹 1 人）の FLP

1，2 歳～義務教育（15 歳）まで日本に住み，両親の離婚から母親と F 国へ移住。高校，大学は F 国で過ごす。日本では祖父母と一緒に伝統的な家に住み，公立の小中学校に通っていた。すべて日本語だったが，唯一，お母さんとは F 語だった。

> 「唯一母とは F 語でした。もうこれはもう本人がもうきっぱりと厳しく決めておりましたので，日本語で話しかけたら F 語で話しなさいっ，ていうふうにええ，その母だけがまあ F 語っていうことですね。あと全部日本語です。夏休み，実家の F 国に帰るときには，もうそのときにいろんな教科書とかテキストとかを買って，あと romaji を書く練習帳とか買って，あの本当に厳しかったんです。」

他国で子どもを育てる母親の強い FLP を感じる逸話である。

3.1.3 【協力者 C】（父親 G 国人，母親日本人，妹 3 人，弟 3 人）の FLP

父親は言語の達人で多くの言語を知っていて，話せたという。母は日本語以外の言語はほとんど知らなかった。5 歳になるまでは，日本にいて，100%日本語だったが，国籍が G 国人だったので，日本語しかできない G 国人では困ると C が小学校に入る年に G 国に引っ越す。その時，兄弟はすでに 5 人いたので，大きな引っ越しだったという。

「私たちの教育にとってはいろいろな言語を話すのがすごく将来的にはプラスになるだろうと。そして，いろんな異文化を理解するのに大切だろうっていうふうにもうすごく深く考えてた。」

G 国へ行って，半年で日常言語が G 語に変わった。兄弟同士はほとんど G 語で，日本語の長期記憶も忘れてきていた。そのような状況で 6 歳から 12 年間 G 国にいた。両親の話す日本語を聞いていたので，インプットはあったが，日本語のアウトプットができなくなっていた。そのころ，法律が変わって，日本の国籍も取れるようになったので，父親が日本文化を知るいい機会だと両親，7 人兄弟で再び日本へ引っ越す。

「一応日本の文化を知るチャンスを与えないと言うふうに考えて，また全員日本に引っ越したんですよ。だから，だからそこまで私たちの教育を大切にしてきた両親ですね。でも，あんまり普通じゃない。」

C は日本へ行く 2 年前ぐらいからひらがな，カタカナを勉強してあとは独学だったが，日本へ行って，さまざまな仕事をして，13 年間日本に住んだという。両国の言語，文化を学ぶために移動するという，子供たちの教育を第一に考えた両親の究極の手段の例と言えるだろう。

3.1.4 【協力者 D】（父親 H 国人，母親日本人，姉 2 人）の FLP

D は 15 歳まで日本にいた。父親は H 語の教師だったが，D に H 語を教えなかったので全く知らなかった。しかし，父親は子どもたちが 18 歳になったら，H 国へ行かせると生まれたときから決めていたという。

「あの父親は僕たちが生まれたときから，もう高校卒業したら H 国に送ると

いう計画があったんですよ，もともと。で僕，2 人姉がいるんですけど，その 2 人とも 18 歳に高校卒で H 国に来たんですよ。**でも僕はあの小さい時から結構性格が強くて，もう父親があの僕の人生は決めないといって，15 歳中卒のときにじゃあ，もう H 国に行きたいって言ったんですよ。**」

H 国へ行ってから，語学学校と大学の外国人コースに入って 1 年半 H 語を勉強してから，H 国の高校に入った。

「**15 歳の時，あの H 国の方に来て，自分でやっぱりあの勉強して，なんとか勉強して，あの高校に入って，そこで高校からずっと，あの大学まで，ここでやったので，一応その時点からバイリンガルになってるんです。その前，全く日本人だったんですよ。15 歳までは。**全然 H 語がわからないという状態だったんです。」

D の場合は，生活言語以外のもう一つの言語を学ばせるという強制はしなかったが，家には H 語の本があふれていたという。

両親の Family Language Policy によって，さまざまな形でトランスランゲージング教育を受けてきた協力者たちは，そのアプローチの仕方は違っても，言語習得のためにそれぞれ人一倍の努力をしていたことがわかる。

3.2　複言語・複文化環境の中での動的バイリンガリズム

加納なおみ（2016）は，動的バイリンガリズムではバイリンガルの二言語が言語同士，また社会環境と常に強い相互作用を持ちながら発達し続ける点を重視する。また，多言語話者の意識の中では言語間の境界線が意味を持たないため，言語の枠を越えた全レパートリーの中から，コミュニケーション場面において最適な要素を選択し，それらを組み合わせて，目的に応じて使うと説明している。4 人の協力者は，この動的バイリンガリズムをどのようなときに感じ，使っているのか。次にインタビューの中でしばしば話された動的バイリンガリズムの特徴にも通ずる話を紹介する。

3.2.1 【協力者 A】の場合

頭の中で考えるときはどちらの言語で考えるのかという質問に A は次のように答えた。

> 「**えっと私はその話してる言語で考える。というか，日本語で喋ってる時は本当に日本人の考え方と日本人のそれですね。**その日本語で頭で考えてるんですけど，**E 語だとちょっと E 人っぽい性格プラスあの E 語で考えるので，そういう，なんか違う言葉で，なんか外国語的な感じはなく，本当に自分の母語として話していたんです。**」

A はその時使っている言語によって，文化的思考や態度も変わると言っている。

3.2.2 【協力者 B】の場合

協力者 B も A と同じように状況によって，話す言語が変わるという。

> 「**はい，切り替えます。あの喋り方とかね。そういうことで特にその F 人の友達が私が日本語に切り替えて話してる時にびっくりするのは，なんか声のトーンだけじゃなくて，振る舞い方も喋り方も，全然別人みたいっていうふうに言われます。もう無意識的に出てきます。**妹と話す時も，そのテーマや表現によって，もう F 語から日本語でも普通に自然に切り替えることはできます。」

3.2.3 【協力者 C】の場合

18 歳で再び日本へ移住した C は父親の影響で，コミュニケーション場面に最適な日本語の表現を選んで，学んでいったという。C の会話のストラテジーは，その場のコンテキストによって言語を使い分けるという。

> 「**話し言葉は大切に，**大切だから読み書きは後で勉強してもいいんだけど，**父が会話，会話，会話っていうメソッドを使って語学学校を経営してたので，そういった環境の中で私も育ったんですよね。その自分のストラテジーとしてはええ，コンテクストですね。コンテクスト，その場面とか，それにあの必**

要な日本語をその場で勉強して，その場で使います。」

3.2.4　【協力者 D】の場合

協力者 D も A，B 同様，切り替えたら，その時は一つの言語思考になっているという。

「あのスペイン語で考えるときはスペイン語で考えて，日本語は日本語で考えるんですよ。なんか別々に分かれてしまって完全に。僕の場合は少なくとも。」

加納（2016）は動的バイリンガリズムの特徴について，次の 3 つのポイントを挙げている。①多言語話者にとって言語間には境界線はない。②モノリンガルとは異なる言語使用が生じる。③状況に合わせて必要な言語要素の選択ができるため，モノリンガル的な言語使用が必要とされる場面ではそれが可能である。4 人の協力者はこれらのポイントをほぼ無意識に行っていることが窺われる。

3.3　複言語・複文化環境の中での動的バイリンガリズム

動的バイリンガリズムを身に着け，トランスランゲージングを日常生活で駆使している 4 人の協力者であるが，日本語教育を行う上での利点や留意点，教育観となることについても語ってもらった。利点，留意点については，4 人の共通点として，二つの言語，文化の経験者として学習者の気持ちに寄り添い，学習者の母語で的確に説明してあげることができる。そして，自分の受けた言語教育に強い belief を持っていることが挙げられる。

3.3.1　【協力者 A】の場合

このような自分にしてくれた両親に感謝しかないし，自分の教え方も父親の影響が大きく反映している。しかし，そのバイリンガル教育が 100％正しいとは今は思わない部分もある，自分ならこうしたと思う部分もあると協力者 A は言っている。

「その厳しいのはすごくいいと思うんですけど，**私の場合，嫌だったのは「なんでわからないの？」「どうしてわからないの？」って言われるのがもう脳のフリーズなんですね。**で，それを聞かれたら，もう考えられなくなっちゃって，このフレーズを本当に何回も「今説明したでしょ」って言われて，わかってるんですけど，どうしようっていうのがあって，それは。**でも今教える立場にいると思います。「こんなに説明してあげたいのに，どうしてわからないのかな」って思うんですけど，やっぱりそこで言うより，あのやっぱり傷つけるよりは，その自分で質問を変えたりとか，教え方を変えたりとかやるんですけど。**その身内だったので，そうやってと思うのは普通だと思います。」

3.3.2 【協力者 B】の場合

B は幼少期に体験した日本でのインプットが大きく影響しているという。時間厳守や空気を読むという感覚が自分の体に染みついているのは，その時の体験のおかげだから，それを F 国に学習者にも伝えるという。

「**やはりその言語を通してだけじゃなくて，その二つのメンタリティーがこう理解できるので，あの共感できるので，だから少し先読みができるっていうこともありますね。**例えば，F 語を教えた時に，どれが日本人学習者にとって一番の難点かっていうのも事前にわかるし，だからそれを利用して，そのいろんな練習を取り寄せたりと。その点は利点ですね。」

二つの言語を完璧に操る B であるが，両方の言語に対する不安をのぞかせるような次のような発言もあった。

「**今でも引きずっているのはちょっと中途半端な気持ちなんですよ。言語的に。だから日本語もきちんと話せない，書けない。F 語も時々，例えば論文とかそういうの執筆しても必ずネイティブチェックを入れてもらわないと結構いろんな間違いがあるということで，なんか自分の中ではなんかどっちも中途半端だなあっていう。**」

3.3.3 【協力者 C】

18 歳で再度行った日本では，さまざまな職種の仕事をして，社会人として学んだ知識は敬語などの日本語のみならず，社会の仕組み，しきたり，習慣など多様だったという。

> 「**やっぱり自分の体験から，もう本当にイマージョン，生の日本語，生の文化，言語と文化を一致させるっていう**，もちろん語用論的な能力や社会言語的な能力も発達させるためにですね，やっぱり学生たちに，**いつも最初の時から言いますけれども，まあそれは直接私の教え方とか，体験に関わる，関係してます。**」

3.3.4 【協力者 D】

自分の強みは，日本語教育の中で文法，語彙の意味，日本文化について，きちんと H 語で説明できることだと D は言っている。JLPT などを受ける学習者たちにも日本人の考え方を知り，日本脳になる練習をさせているという。

> 「だから，あのタイプを変えるという… **H 人の思考であの聴解するとわかんない，日本人の考え方に変えないといけない。**だから単なる言葉，覚えるのは，**その何て言うのかな，言葉，文法覚えるだけじゃなくて，日本人の考え方にまで変えていかないとダメだっていう。H 人の考え方でいると絶対わからないから，説明しても，絶対わからないから，日本人はこういうものだっていうふうにわかってもらうようにいつももってくんですよ。**」

4 分析結果からの考察

二つの国の言語，文化を背負って生まれ，成長した 4 人の協力者たちは，日常生活の中で，絶えずトランスランゲージングを行い，その動的バイリンガリズムを駆使して，ダイナミックな日本語教育を展開していることが明らかになった。これまでヨーロッパのさまざまな国で日本語教育を行っている日本語教師の実態について調査，分析してきたが，言語間の境界線を越えたトランスランゲージング，動的バイリンガリズムは，Pym が定義する文化翻

訳のプロセスとして言われる「翻訳を伴わない翻訳」そして「仲介」を理想的な形で実現している例と言っても過言ではないのではないだろうか。今後増え続けるであろう二つの言語・文化をもつ子どもたちが未来の仲介者トランスカルチャーとして羽ばたいていく上でも，彼らの言語は示唆に富んでいると思う。

5　今後の展望

ヨーロッパ在住の日本語教師の実態調査と称して，今までたくさんの先生方の声を紡ぎ，ヨーロッパで日本語教育を行う先生方の特徴，使命，メッセージを伝えてきた。プロジェクトの一つの節目に当たる 5 年目，来年度はヨーロッパに住むノンネイティブの先生に焦点を当てたいと思う。

＜謝辞＞
インタビューに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。

＜引用文献＞

加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングと概念構築：その関係と役割を考える」『MHB 研究紀要』12, pp. 77-94.

鈴木裕子・高橋希実（2021）「参加者の研究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』第 25 号, pp. 506-518, ヨーロッパ日本語教師会.

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』第 26 号, pp. 197-208, ヨーロッパ日本語教師会.

鈴木裕子・高橋希実（2023）「異文化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』第 27 号, pp. 93-

104, ヨーロッパ日本語教師会.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. Council of Europe Publishing, Retrieved August 15, 2024, from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

García, O., & Li, W. (2017). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. 3rd Edition, Springer.

King Kendall A., Fogle Lyn Wright, Aubrey Logan-Terry. (2008). Family Language Policy. Language and Linguistics Compass.

Pym, A. (2014). *Exploring Translation Theories.* 2nd Edition. Routledge.

Linguistic Thinking and Activities of Teachers of Japanese with Heritage Language Education

Listening to the 'Voices' of Bilingual Speakers Living in Europe

Yuko Suzuki (Complutense University of Madrid)

Abstract

For the past three years, the authors have been conducting qualitative research project to listen to the 'voices' of Japanese language teachers with experiences in varied situations, conducting life-story interviews with them to weave together their realities.

In the fourth year of this project, the focus was placed on four Japanese language teachers who were born to parents from international marriage and who, having been taught the Japanese language by their parents, now teach Japanese studies and the Japanese language in Europe. The CEFR's dual language and dual culture principles state that individuals possess their own language(s) which they have developed through their upbringing and various experiences, and that they participate in society as individuals. Furthermore, all these languages possessed by any individual coexist and interact with each other as languages of communication. However, does the language construction of those who have received the so-called 'bilingual education' from childhood actually take place at all times within 'translanguaging,' transcending the boundaries between languages?

In addition to examining this question, the project also analysed how the bilingual and bicultural competencies of such individuals are used and influenced by their Japanese language teaching, explored its advantages and disadvantages, and studied how it relates to their mediation activities, such as when they envision the Japanese language teaching, they aim to provide. The study showed that the four collaborators had developed dynamic bilingualism through constant two-way translanguaging and were in a mediating position, capable of taking on the role of transculturators who could better understand the learner's perspective.

ディスレクシアを持つ日本語学習者の学習経験とニーズ分析

吉岡慶子（ライデン大学）

要旨

本稿は，欧州の高等教育機関で学んでいるディスレクシアを持つ日本語の第二言語話者の学習経験とニーズを分析し，報告することを目的としている。日本語学習者のディスレクシア研究は近年広がりを見せ，幅広い知見が示されてきている。しかし，ディスレクシアを持つ当事者の学習者からの声はまだ報告されていない。そこで本研究では，アンケートとインタビューを通して，彼らの日本語学習の経験とそれに基づく授業へのニーズを調査した。対象となったのは，オランダ語を母語とするディスレクシアを持つ学習者 6 名である。調査結果によると，日本語での読みの困難さは，母語のヨーロッパ言語での読みと比較して同じぐらいかより低いとする意見が多かった。また，個別化された読みへのアクセシビリティーを求める声も多くみられたが，学習経験やニーズにはかなり個人差があることも分かった。

【キーワード】ディスレクシア，日本語学習者，ニーズ分析，経験者の声

Keywords: dyslexia，Japanese learners，needs analysis，voice of dyslexic readers

1　はじめに

本稿は，欧州の高等教員機関で日本語を第二言語として学んでいるディスレクシアを持つ学習者を対象とし，日本語の学習における困難点や授業に対するニーズを分析することを目的としている。以下の 2 で先行研究を概観したのち，本研究の研究課題を示す。3 では研究方法を，4 では結果を述べる。

続く 5 で調査結果を考察し，6 で今後の課題を記し結論を述べる。

2 背景

2.1 ディスレクシアとは何か

発達性ディスレクシア（以下，ディスレクシアと呼ぶ）とは神経生物学的原因による学習障害の一つである。国際ディスレクシア協会によると，ディスレクシアの特徴は単語認識の不正確さと流暢さの困難，綴りと文字記号の音声化の達成度の低さであるという（International Dyslexia Association 2002）。その症状として，文字がにじむ，ゆらぐ，鏡文字になる，文字がかすむなどの見え方を引き起こす。読みのみならず，書きの場合にも鏡文字が現れることもある（石井 2004）。ディスレクシアの原因は多岐に渡るが，特に音声言語を文節的な音の単位に分解し，その単位を操作する能力である「音韻認識」の障害が，症状に大きく影響していると言われる（石井 2004，Wydell 2023 他）。

2.2 ディスレクシアの言語間の有症差

ディスレクシアの有症率には言語間で差があること，そしてそれに正書法が大きく影響していることが分かっている。例えば，英単語における a という文字の発音は *cat*，*father*，*all*，*cake* で異なっている。このように表記と音の関係が複雑な英語話者のディスレクシア有症率は 10-12%である（Snowling 2000）。一方，a は常に/a/と発音され，表記と音の関係が一定なイタリア語において，ディスレクシアの有症率は 3-4%である（Barbiero et al.2012）。本研究の対象者の母語であるオランダ語は，英語と同じゲルマン語だが，英語に比べ文字と音の規則性が多く見受けられる。例えば，ui という二重母音は *ui*（玉ねぎ），*huis*（家），*buik*（腹）において常に/ œy /と発音される。ただ，長い単語になるとこの規則性が見られず，ディスレクシアの有症率は約 8%である（Verhoeven 2019）。日本語の場合，ディスレクシアの有症率は正書法によって異なる。ひらがなでの有症率は 0.2%，カタカナでも 1.4%と非常に低い。漢字の場合は 6.9%程度だとされる（Uno et al. 2009）。

2.3　粒性と透明性の仮説

ディスレクシアの言語による有症率の差の説明として，音韻認識の障害を述べる研究は多いが，総じてその対象がアルファベット言語である（Ramus 2003，Snowling 2000 など）。一方，日本語はアルファベットを基盤としているヨーロッパ言語とは正書法が異なる。また，漢字はかな文字ともアルファベットとも正書法が異なる。これらの異なる正書法におけるディスレクシアの有症率を説明しようとしたのが，Wydell らによる「粒性と透明性の仮説」（Wydell 2023 他）である（図 1 を参照）。

「粒性と透明性の仮説」において，粒性とは文字と対応する音韻の基礎単位の大きさであり，透明性とは文字と音韻の対応関係の規則性の分かりやすさの度合いを示す。この仮説によると，粒が小さく，透明性が低い正書法ほど，ディスレクシアが出現する頻度が高くなるとされる。前述の英語とイタリア語のディスレクシアの有症率の差は，この仮説で説明可能である。また，かな文字は音韻の基礎単位が音素ではなく音節である。従って，音素を基礎単位とするアルファベット文字を使う言語よりディスレクシアの出現率が低い。漢字は音韻の基礎単位が単語であるが，読み方（音読み・訓読み）が複数あるため透明性が低く，そのためにディスレクシアの有症率がかな文字より高い，とこの仮説では説明できる。

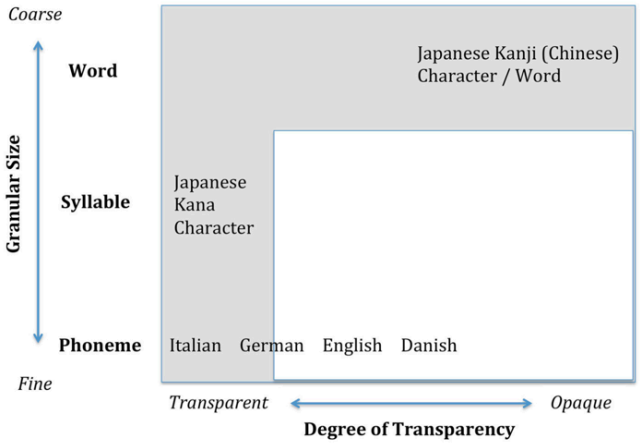


図 1：粒性と透明性の仮説（Wydell 2023:187 より引用）。

言語や正書法の違いによってディスレクシアの有症率が異なるのであれば，複数の言語や正書法でテキストを読むバイリンガルや日本語学習者の場合に，ディスレクシアの有症率はどうなるのだろうか。次ではこの疑問について，過去の知見を考察する。

2.4　日本語のバイリンガルや学習者のディスレクシア

日本語を対象としたバイリンガルのディスレクシアの研究として，Wydell らと Sambai らの研究がある。Wydell ら（Wydell & Kondo 2003 他）によると，AS と名付けられた英語と日本語のバイリンガル・ディスレクシアの英語における読みの能力は，同年代のディスレクシアを持たない母語話者と比較して非常に劣っていたが，日本語ではディスレクシアの症状は見られなかったという。SJ と名付けられた日本語と韓国語のバイリンガルを調査した Sambai ら（2022）も，言語間におけるディスレクシアの度合い差を指摘している。SJ の読書能力は，音節文字を基礎単位とする韓国語より，漢字を含む日本語における方が非常に劣っていたと報告している。

日本語を第二言語として学ぶ学習者におけるディスレクシア研究も，徐々に増えてきている。ディスレクシアを持つ学習者に対する教室内での支援の実践報告（國友・橋本 2023，安田 2020），ディスレクシアを含む学習困難を抱える学習者への支援の現状報告（大島 2017，守時 2017 など），支援に使えるツールやテクノロジーの紹介（西澤 2017 など），ディスレクシアを持つ学習者を視野に入れた日本語教員養成（池田 2017 など）など，トピックは多岐に渡る。ただ，ディスレクシアを持つ学習者本人の声が反映された報告はまだ無い。そこで，本研究では，学習者自身からみた日本語学習経験における困難さや授業におけるニーズ分析を行うこととした。

本研究の研究課題は以下の 2 点である。

1）ディスレクシアのある学生は，高等教育機関にて日本語を第二言語として学ぶ際にどのような困難に直面しているのか。

2）彼らはこれらの困難についてどのように考えており，どのような支

援が必要だと感じているのか。

3　研究方法

3.1　個人情報の扱いについて

本調査では対象者がディスレクシアを持つ学生だったため，個人情報の扱いを慎重に行うことが求められた。まず，調査が可能かどうかを確認するため，対象者の所属する大学の倫理委員会，学生部部長，障害学生担当の学生管理の担当者に研究内容の説明を行い，調査許可を得た。その後，ディスレクシアの有無に関わらず学生全員に募集をかけ，自発的に協力の意思を示した学習者のみを対象者とした。

3.2　データ・分析

本調査は，量的調査と質的調査の混合したアプローチを取った。データはオンラインを通して行ったアンケートと，その後に行った半構造化インタビューである。インタビューの所要時間は一人につき約 1 時間で，オランダ語で行った[1]。データの質的分析は大谷（2021）を参照とした。

3.3　本調査の対象者

本調査の対象者は，オランダ語を母語とし，オランダの高等教育機関で日本語教育を受けている 6 名の学習者である。全員が子供の頃に医者によりディスレクシアとの診断を受けている。表 1 は，対象者の日本語学習年数，日本語習得のレベル，自己申告によるオランダ語での読みの困難度（10 段階評価）を示す。対象者の日本語学習年数は 1 名を除き 2 年以上で，自己申告による日本語レベルは，1 名を除き中級か上級の学習者である。オランダ語の読みの困難度に関しては，6 名中 4 名が 5 以上の難しさを感じている。オランダ語での読みの困難さには，文や段落の「読み飛ばし」，番号や語彙の順番を入れ違えて認識してしまう（例えば，4.56GB を 4.65GB と読む），動詞の綴りを間違える，などが挙げられる。また，終日読んでいると「文字が踊って見え

る」などの苦痛も伴うと言う。ディスレクシアであることが精神的負担となり，失敗を恐れる，良い成績でも満足できない，など学習態度においてもその影響が見受けられる。

表 1：調査対象者に関する情報

番号（任意）	日本語学習歴	日本語レベル（自己申告）	オランダ語の読みの困難度（10 段階・自己評価）10 が非常に難しい
763	6 ヶ月	初級	3
601	4 年	中級	7
379	3 年	中級	3
526	2 年	中級	7
221	4 年	上級	9
578	4 年	上級	5

4 結果

4.1 オランダ語と日本語の読みの困難度の比較

表 2 は対象者による，日本語とオランダ語の読みの困難度を比較した結果である。日本語の正書法別の困難度の結果も示してある。

表 2：対象者によるオランダ語と日本語の読みの困難度（自己評価で 10 が一番難しい）

番号	オランダ語	日本語	ひらがな	カタカナ	漢字
763	3	1	1	1	3
601	7	8	3	3	7
379	3	5	2	0	1
526	7	3	0	0	5
221	9	3	1	0	6
578	5	3	2	0	5

オランダ語と日本語の読みの困難度を比較すると，6 名中 4 名が日本語の方が母語のオランダ語より読みの困難度が低いとしている。また，対象者全員のかな文字の困難度の値は全体的に低い。これは，Wydell らによる「粒性と透明性の仮説」を支持した結果であり，かな文字は音の最小単位の粒がアルファベットより大きいため，母語のオランダ語より読みの困難度が低いと

感じている可能性を示唆する。さらに，全ての対象者が漢字はオランダ語と同じぐらいかオランダ語より困難度が低いと自己評価を加えている。

一般的に，漢字はヨーロッパ言語を母語とする学習者には母語よりはるかに難しいと思われがちである。よって，ディスレクシアを持つ学習者の漢字の読みの困難度の自己評価が母語のオランダ語のそれとほぼ変わらないのは，意外とも言えよう。日本語の正書法が読みやすいと感じることは，ディスレクシアを持つ学習者の日本語学習の動機づけとなっている可能性がある。ただ，漢字の読みの困難度にはかなりばらつきが見られ，個人差も大きいことは指摘しておく必要がある。

4.2　読みの困難とニーズ

次に，大きく 3 点に絞って，インタビューより明らかになったディスレクシアの学生が経験している読みの困難さとニーズについて報告する。

4.2.1　正書法（ひらがな・カタカナ・漢字）について

ディスレクシアを持つ学生は，視覚情報を的確に把握することに困難がある。見た目が似ている文字の判別や鏡文字（例えば「ち」と「さ」や「人」と「入」）が難しいという。また，漢字の一部を反転してしまい判別がつかない（例えば「用」と「冊」），あるいは漢字の一部を鏡文字にして覚えてしまうという困難さもあるという。さらに，母語のオランダ語でも起こる「読み飛ばし」は，日本語学習にも起こり，中級や上級レベルになっても読みを困難にするという。加えて，初級では，かな文字の代わりにローマ字がテキストに使われる場合があるが，それは却って読みの困難度を上げるという。多くの対象者が初級から漢字かな混じり文の使用を望んでいる。この点は注目に値する。

4.2.2　個別化された読みへのアクセシビリティ

インタビューでは，フォント（UD フォントなどの読みやすいフォント）や

フォントサイズ，行間，1 行の文字数などを自分に合わせた形でテキストを読みたい，というニーズが散見された。それをここでは「個別化された読みへのアクセシビリティ」と呼ぶ。アクセシビリティに関しては，テキストを読む際に文字情報のみならず，色や音声読み上げなどを含めたマルチモダルなインプットにアクセスをしたい，というニーズもあった。

また，個別化された読みへのニーズは評価にも及ぶ。試験時間の延長，およびテキストのフォントの拡大に加え，試験形式として文字に頼らない（音声読み上げなど）の形式の導入に対する希望を述べる対象者も見受けられた。

4.2.3　ディスレクシアの情意面に及ぼす影響

ディスレクシアの情意面に及ぼす影響については，ほとんどの対象者がインタビューで触れていた。ディスレクシアを持つ学習者は，それを克服するために人一倍の努力をしてきた，あるいはしなければならない，という意識を強く持つ。しかし，その努力が教室現場にいる教育関係者には見えにくいのが現状であり，ジレンマを感じるという意見も散見された。ニーズとしてよく口にされたのは，そのような努力に対する理解である。

一方で，同じような境遇にいる学生との交流を望む声が多くあった。しかし，ディスレクシアを持つ学習者を探すのは困難であり，個人情報に触れるので大学側には名前を教えてもらえず [2]，仲間を探そうとも叶わなかったという体験談もあった。そのため，バディーシステムや読み方サポートグループを作るなどの仲間探しの場の提供を望む声もあった。

5　考察

本研究では，ディスレクシアを持つ学生が高等教育機関で日本語を学ぶ際に直面する困難とは何か，また，どのような授業に対するニーズがあるかについてオンライン・アンケートとインタビューを通して調査した。その結果，ディスレクシアを持つ日本語学習者の読みの困難さは一律ではなく，個人によって困難を感じる点が異なること，日本語の正書法は母語のオランダ語に

比べて非常に読みにくいとは思われていないこと，日本語学習に対するニーズはかな文字や漢字の読み方のみに限らず多岐に渡ることが分かった。

正書法に関する困難さとして述べられた多くの点は，ディスレクシアを持たない学生でも経験する。例えば，文や文字の読み飛ばし，漢字の一部を反転させて覚えてしまう行為，あるいは鏡文字が文字の認識を困難にする点などは，初級の学生一般に見られる。しかし，このような問題は中級や上級になればほぼ解消される（野田 2020 参照）。これに対して，ディスレクシアを持つ学生の場合，中・上級になっても，上記は読みの困難点と認識されている点が特徴的だと言える。

また，ディスレクシアをはじめとする学習障害を持つ学生へのテクノロジーを使った支援ツールは，以前より教育機関によっては提供されていた（西澤 2017 など）。しかし，近年の目覚ましい AI の進化により，個人でも様々なツールが手軽に手に入るようになった。例えば，Microsoft 社の Word や Edge などにあるイマーシブ・リーダーモードを用いると，テキストのフォントサイズ，行間，行フォーカスなどを個人の読み方に合わせて変えることができる。テキスト翻訳も簡単にできる。さらに，テキストの音読サイトも増えてきている。また，印刷された文字をなぞるだけで音声読み上げを行うペンスキャナーなども市販されている。

しかし，テクノロジーの進化の速さに対して，そのような支援ツールをカリキュラムにどのように導入するのか，という議論が追いついていないのが多くの機関における現状だろう。支援ツールの導入前に教師間で議論や考察が必要だと思われる点を以下に記す。まず，プログラムにおいて読みの行為をどのように捉え，個別化された読みを促進するツールをカリキュラムのどの部分で使うのかを考える必要があろう。また，生成 AI を使ったツールは，ディスレクシアを持つ学習者にとってはエンパワメント支援となるが，一方で学生間に差を生むもととともなる。特に，試験時の支援ツールの使用を許可するかしないか，あるいはどこまで許可するのかについては，日本語教育に関わる教員内で統一した見解が必要となろう。普段の授業で支援ツールを使

用し，評価の際には使用を禁止するという導入方法は，学習者にとって納得のいくものではないだろう。カリキュラムにおいて，一貫性のある支援ツールの導入とはどのような形を取るべきなのか，今後もさらなる考察や実践報告が必要になると思われる。

併せて，教科書のデジタル化や著作権の問題も考えられる。AI を使った支援ツールは，基本的にデジタル化されたテキストをタブレットやラップトップコンピュータで読むことが前提となっている。すなわち，紙媒体からデジタル媒体への教科書の移行について、どのように考えるのかも教師間で話し合う必要がある。デジタル化されたテキストは簡単に音声化もできれば編集もできる。そのようなテキストに学生がアクセスする是非や、どのような行為が著作権に触れるのかも考えていく必要が出てくるであろう。

6　今後の課題

インクルーシブ教育の広がりと生成 AI の技術の発展に伴い，読み（あるいは読みの学習方法）の多様性が受け入れられるようになってきている。本調査でも明らかになったように，ディスレクシアを持つ学習者も個別化した読みのアクセシビリティーを求めている。それをどのように教室内に導入していくのか。また，学習者のニーズとして浮かび上がったディスレクシアを持つ学生の情意面の手当てはどのように行っていけばいいのか。ディスレクシアを持つ学生のコミュニティー作りの場の提供方法も含めて，現場の教師が考えるべき課題は多いと思われる。

最後に，本調査では，ディスレクシアを持つ学習者が感じる読みの困難さに焦点を当てた。しかし，学習者が感じる困難さは，ディスレクシアを持たない学習者の読解過程における困難点（野田 2020 を参照）とは必ずしも一致しない部分もある。よって，今後の研究では，ディスレクシアが「読解過程」のどの部分の障害となっているのか，また，日本語の習得レベルが読解のどの部分に影響を及ぼすのか，などの問いに対してより詳細な調査が望まれるだろう。

＜注＞

1. インタビューはオランダ語を母語とするアシスタントと共に行った。

2. このことは教育現場の関係者や研究者にとっても障害となっている。

＜引用文献＞

池田伸子（2017）「ディスレクシアを抱える学習者に対応できる日本語教員養成―先行研究の分析を通して」『日本語教育実践研究』4, pp. 91-105.

石井加代子（2004）「読み書きのみの学習困難（ディスレキシア）への対応策」『科学技術動向』12, pp. 13-25.

大島弘子（2017）「フランスのディスレクシア学習者支援の現状と課題」『日本語教育実践研究』4, pp. 40-51.

大谷尚（2021）『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.

國友愛珠・橋本洋輔（2023）「ディスレクシアを抱える学習者の日本語習得の様子およびそれに対するチューター指導の実践報告」『日本語教育方法研究会誌』23, 2, pp. 102-103.

中島晶子（2020）「非漢字系初級学習者の読解困難点」野田尚（編）,『日本語学習者の読解過程』, pp. 27-45, ココ出版.

西澤芳織（2017）「ディスレクシアとテクノロジー　英国の教育における現状と課題」『日本語教育実践研究』3, pp. 67-77.

野田尚（編）（2020）『日本語学習者の読解過程』ココ出版.

守時なぎさ(2017)「日本語教育とディスレクシアの学習者のための連携的支援システム」『日本語教育実践研究』4, pp. 25-39.

安田眞由美（2020）「ディスレクシアを持つ外国人留学生に対する多感覚アプローチによる支援の効果―中級レベルの日本語読解における困難の解決に向けて」『長崎外大論叢』24, pp. 69-83.

Barbiero, C., Lonciari, I., Mntico, M., Monasta, L., Penge, R., et al. (2012). The submerged dyslexia iceberg: How many school children are not diagnosed? Results from an Italian study. *PLOS One*, 7(10) doi:10.1371/journal.pone.0048082

International Dyslexia Association. (2002). Definition of dyslexia. Retrieved August 15, 2024, from https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/#/

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? Current Opinion in Neurobiology, 13(2), 212-218. https://doi.org/10.1016/S0959-4388(03)00035-7

Sambai, A., Ju, Y., & Uno, A. (2022). Influence of cognitive abilities on literacy skills in a Korean–Japanese bilingual child with developmental dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.942775

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

Uno, A., Wydell, T. N., Haruhara, N., Kaneko, M., & Shinya, N. (2009). Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: Normal readers versus poor readers (dyslexics). Reading and Writing, 22(7), 755-789. https://doi.org/10.1007/s11145-008-9128-8

Verhoeven, L., Perfetti, C., & Pugh, K. (Eds.). (2019). Developmental Dyslexia across Languages and Writing Systems (1st ed.). Cambridge University Press.

Wydell, T. N. (2023). Are phonological skills as crucial for literacy acquisition in Japanese as in English as well as in accounting for developmental dyslexia in English and in Japanese? Journal of Cultural Cognitive Science, 7(2) , 175-196. https://doi.org/10.1007/s41809-023-00126-2

Wydell, T. N., & Kondo, T. (2003). Phonological deficit and the reliance on orthographic approximation for reading: A follow‐up study on an English‐Japanese bilingual with monolingual dyslexia. Journal of Research in Reading, 26(1) , 33-48.

Learning Experiences and Needs Analysis of Japanese Language Learners with Dyslexia

Keiko YOSHIOKA (Leiden University)

Abstract

This paper aims to analyze and report the learning experiences and needs of Japanese as a second language learners with dyslexia studying at higher education institutions in Europe. Research on dyslexia among Japanese learners has expanded in recent years, providing a wide range of insights. However, there is still no research investigating dyslexic experiences from the learners' perspectives. Therefore, this study examined their experiences of learning Japanese and their needs for Japanese classes through surveys and interviews. The participants were six dyslexic learners whose native language is Dutch. According to the survey results, many participants felt that reading in Japanese is either as difficult as or less difficult than reading in their native European language. Additionally, there were many requests for better accessibility to individualized reading support. However, it was also found that there are significant individual differences in learning experiences and needs.

留学生と日本人学生ボランティアによる動画作成プロジェクトを通した複言語教育の実践

小間井　麗（日本大学・早稲田大学）

要旨

欧州の教育環境において浸透している複言語主義の概念は，近年，日本の教育機関においても徐々に取り入れられつつある。本報告では，大学の交換留学生を対象とした授業における複言語教育活動を紹介する。まず，複言語教育の枠組みと具体的な活動方法を提示し，実際の授業における留学生と日本人学生ボランティアとの協働同作業の過程，およびその成果について述べる。そして実践例を通じて，日本の教育機関における複言語教育の意義とその可能性について考察する。

日本では，欧州言語共通参照枠（CEFR）に基づく能力評価が注目されているが，CEFR の理念の一つ，複言語・複文化主義に基づく教育活動も日本の教育機関で実施が可能である。本報告は，複言語教育の意図，具体例，意義を共有することを目的とする。

【キーワード】複言語教育，複言語・複文化能力，行動中心アプローチ，協働学習，プロジェクトワーク

Keywords: plurilingual education, plurilingual and pluricultural competence, action-oriented approach, collaborative learning, project work

1　はじめに

1.1　実践の背景

近年，日本においても，欧州の教育環境とは異なる中で複言語教育が行われている。複言語教育とは，学習者がすでに持つ複言語能力を生かして言語

を学ぶアプローチである。すなわち，学習者が複数の言語を活用し，有機的に関連付けながら学ぶよう促すもので，新しい言語を学ぶことはまた包括的な複言語能力の発展につながる。

本報告では，日本大学日本語講座で行った複言語教育の実践について報告する。日本語講座では，交換留学生を対象とした日本語教育プログラムが開講されており，レベル別の総合型日本語科目と，選択科目が設置されている。本報告で取り上げる授業は，選択科目の 1 つにあたる。選択科目については，2017 年にカリキュラムの改定が行われ（田川・中村 2018: 14-15），その際に履修上のレベル制限の撤廃や大幅な緩和がなされている。また，日本人学生ボランティアを受け入れ，留学生と日本人学生による協働学習に力点が置かれた。教材と学習進度があらかじめ決められている総合型日本語科目に対し，選択科目クラスは学習者が主体となって自律的かつ能動的に学ぶ，アクティブ・ラーニング型の科目となっている。

本報告で取り上げる科目 Creation（CR）は，カリキュラムの改定担当者による授業の構築，実践（田川 2020:46-47，田川・中村 2018:14-15）を経て，2023 年から筆者が担当した。筆者は学習者が有する複言語･複文化能力（Coste, Moore, Zarate 2009:11-12）に着目し，フランスの高等教育機関の日本語教育の枠組みにおいても複言語教育を実践してきた（Komai 2022，小間井 2021a，2021b，Komai 2021）。

1.2　実践の概要

CR クラスでは留学生と日本人学生が協働で映像作品作りを行うことが課題であり，制作を通して日本語力を伸ばしていく。また，本科目の対象者は，全レベルの留学生で，日本語の学習進度に関わらず，履修することが可能である。そこに，日本人学生のボランティアも加わるため，多様性のあるクラスとなっている。本報告では，2023 年秋学期，2024 年春学期の実践を取り上げる。それぞれ，留学生 1，2 名と日本人学生 1，2 名の 3〜4 人程度のグループに分かれて活動を行った。

2　実践の目的

2.1　行動中心アプローチによる複言語・複文化能力の養成

2.1.1　行動中心アプローチの採用

学習者が主体となって学ぶ本実践は，CEFR が提唱する行動中心アプローチ（Council of Europe 2020: 29-30）を採用している。よって，学習者が，グループでビデオプロジェクトを立ち上げ，協働で作品を完成し，発表するという一連の課題達成を目指す過程で，活動参加者とやり取りをしながら，言語・文化を獲得していくことを想定している。

また，行動中心アプローチは，「社会順応型」の擬似的な社会行動を目的とするものではなく，一人一人の社会行為主体，すなわち「多様で複雑な背景を持つ個人が（中略）他者との対話を通じて，社会に参加していくことを目指すためのアプローチ（細川 2021:183）」である。

本実践の活動においても，プロジェクトを具体的に進める中で，本物のやり取りを通じて言語を使用し獲得していく機会が提供される。それだけではなく，日本語能力の異なる学習者が協働でプロジェクトを進めることで，言語間の相互作用が自然と生まれ，学びの深化が期待される。

2.1.2　複言語・複文化能力の養成

日本語レベルがさまざまな活動参加者のやり取りについては，複言語能力を活用してコミュニケーションを行うことができ，そこから学びが生まれるというところに本クラスの実践意義がある。学習者は，複言語能力を活用しながら日本語の力を伸ばしていく。したがって，本実践は複言語教育の活動であり，活動参加者の複言語・複文化能力（Coste, Moore, Zarate 2009:11-12）の養成までを意図している。

2.2　複言語教育の実践

日本語教育における文脈での複言語教育については，学習者「一人一人が既に持っている複言語能力をエンパワメントし，その複言語能力と日本語能

力を相互に作用させられるような教育的アプローチ（奥村 2023:51）」になる。複言語教育は「学習者が複数の言語を有機的に関連付けながら学べるよう促す」もの（大山 2023:iv）であるため，これにより学習者はメタ言語知識を高め，自律的に学べるようになる。それだけではなく，複言語教育により「個人の全人的な能力を認め，尊重する日本語教育（奥村 2023:51）」が可能になる。すなわち，学習者のアイデンティティも尊重するアプローチ（Komai 2021:336）であるのが複言語教育である。

CEFR の理念の一つである複言語・複文化主義は，欧州の文化，社会的状況から生まれたものだが，複言語教育はさまざまな言語，文化背景を持つ学習者に関わる。また，複言語能力を活用する活動であれば，日本語初級の学習者でも課題の達成が見込める。

では，活動参加者の複言語能力を活用した活動とは，どのようなものになるか。複言語教育を行う場合は，「母語を含むさまざまな言語体験から得た能力を活用する実践」（奥村 2023:51）を取り入れる。例えば，日本語教育においては，日本語以外の言語（母語等）で得た情報をもとに日本語で話し合いを行い，言語以外のスキルを日本語の学習課題の遂行に応用できると助けとなる（奥村 2023:51-52）。とりわけ，複言語で ICT を活用する複合リテラシー能力（Komai 2022:120，小間井 2021a:195，2021b:498，モーア 2015）の適用が不可欠の時代に我々はいる。

本実践は，Creation「クリエーション」と授業名にあるように，制作する映像作品について，留学生独自の視点で作品のテーマを設定し，制作するという点も重視している。留学生の視点から作品を制作するために，グループで多くのディスカッションが生まれ，日本人学生との議論も発展する。そこから派生して，さまざまな会話も生まれる。さらに，編集作業を進めるためのやり取りをする，作品を日本語と英語で作成する，これらすべての場面において参加者それぞれの複言語・複文化能力を活かし，伸ばすことができる。これらのプロセスを提供し支援することが本実践の重要な目的となる。

3　実践の内容と方法

3.1　活動内容

本活動では，1 学期間のグループ活動を通して 1 つのビデオプロジェクトを完成させる。その際，次の手順により学びを得ていく。

1）制作物作成にあたって，制作方法を習熟する

2）グループを作り，制作の計画を練る

3）制作に必要な日本語の語彙や表現を自ら学ぶ

4）他のグループの意見をもとに，制作物について適切な修正を行う

5）制作物について発表し，自己評価を行う

授業は週 1 回，2 コマ連続（計 3 時間）で行われ，1 学期に 10 回程度実施される（3 学期制）。

3.2　活動方法

プロジェクトのはじめに，グループでビデオ作品のテーマを考え，制作プランを立てる。大枠が決まったら，素材を集め，動画の編集に取り掛かる。学外での撮影日も設けており，撮影計画をもとにグループで出かける。撮影計画も含めて，動画制作計画は自分達で立てて実行する。作業はグループ内で分担し，協働作業として進める。

動画の作成に当たっては，オンライン動画編集サービス「WeVideo」（https://www.wevideo.com/）を使用する。WeVideo の大きな特徴として，動画編集が共同で行える点がある。また，WeVideo のようなデジタルツールを用いることで，表現やコミュニケーションの方法を深化させることが可能である。例えば，視覚，音声，テキストを組み合わせたビデオ作品を通じて自分たちの考えをより効果的に表現することができ，活動の成果をより豊かなものにできる。さらに，ビデオ編集ツールは協働学習と自律学習を補完する強力なツールであり，言語学習におけるコミュニケーションの幅を広げる手段となる（Kessler, Bikowski 2010:54）。

なお，制作過程では，可能な範囲で日本語を使用するが，日本語レベルがさまざまな学生が集まるため，お互いに伝えたいことを伝え，理解するという目的が達成できれば，英語その他の言語の使用も自由である。作品内では日本語と英語を使用する。

3.3　評価方法

評価方法については，成果物とその発表を評価する。また，学習ポートフォリオによって活動のプロセスも評価する。活動計画，振り返りを記すさまざまなワークシートは，学習者による学期終了時の評価の参考資料とする。

4　実践の結果と考察

4.1　実践の結果

2023，2024年の実践では，留学生と日本人学生の関係は非常に良好で，それぞれの複言語でコミュニケーションを補い，学び合いながら，熱心に制作活動に打ち込んだ。そして，自分達が設定したテーマに沿って言語と映像で表現の工夫を行い，最終的に全てのグループが作品を作り上げ，発表することができた。

以下は，これまで作成された映像作品の一部である。

外国のお菓子 (2024年7月)



日本の雨 (2023年12月)



動物カフェ(2024年7月)



ビーガンレストラン (2023年12月)



図 1：2023 年・2024 年のビデオプロジェクトの一部

例えば，「日本の雨」の作品について，カナダとアメリカからの留学生は，日本に来て雨の日の様子が違うことに驚いた。そこで，日本でさまざまな光景を撮影し，日本人学生にも雨の日の行動についてインタビューを行った。自国で傘をさしたことがなかった留学生が，日本でさまざまな雨の日の対応やサービスを目にし，また気候問題について考えた結果が作品にまとめられている。雨による問題だけではなく，雨の日だからこそ見られる日本の美しい風景を紹介して作品は終わる。

その他，自国の食文化と日本の食文化を比較するテーマが比較的多かった。日本に来て知った，複数人で分けて頂く日本料理から一人外食までの食文化の幅も新鮮なようだった。宗教，建築のテーマへの関心も高かった。

もっとも，各々の学生の特性，グループのメンバー構成によって活動の展開は異なる。そこで，とりわけ日本語初級レベルの学生を含むグループの活動に注目すると，次のような活動の展開となった。

【T，J+日本人学生のグループ（2023)】活動当初はほとんど日本語でコミュニケーションができなかった初級前半の留学生 2 名（フィンランド）に対し，英語も使ってサポートをした日本人学生の貢献が大きかった。2 名は作品のナレーションや発表会での紹介を日本語で行えるまでになった。

【C，V，N+日本人学生のグループ（2024)】留学生N（カナダ）は初級前半の日本語レベルで，英語も使用しながらの参加だったが，中級前半レベルのC（米），V（米)，日本人学生の影響を受け，日本語でのコミュニケーションに抵抗がなくなり，作業を分担しながら活躍していた。中級の留学生Vと日本人学生は字幕の日・英の翻訳に関してよく議論していた。

【M +日本人学生のグループ（2024)】当初，テーマがなかなか決まらなかったが，テーマが定まったあとは制作が進んだ。日本人学生は取り立てて英語が得意でなくともしっかり留学生を引っ張り，作品の完成に導いた。初級前半の M（米）は，はじめは意思疎通にかなり苦労していたが，後半は日本語を使うやり取りにずいぶん余裕がみられた。

4.2 考察

4.2.1 複言語の活用の意義

全体的な成果として，プロジェクトを通じて留学生たちは複言語・複文化能力を働かせながら，日本語能力だけでなく異文化理解や ICT スキルも向上させた。特に，グループ内でのコミュニケーションが進むにつれて，言語や文化の違いを超えて協力し合う姿勢が強まり，最終的に全グループがプロジェクトを完遂できた。グループのテーマに関する考えや意見を深めて，視聴者に伝わる作品に仕上がったかという点では，グループによって差が見られるものの，限られた授業時間で力を尽くした力作が完成した。

制作目標を達成するには，参加者の複言語を活用したグループでのやり取りと協働作業が鍵となる。特に初級レベルの学習者の場合，学習者の日本語についての知識や運用力が限られるため，自己の意見，考えを自由に表明することが難しい。だが，活動において複言語能力を自由に活用できる環境が自己表現や意思疎通を助けた。何より本活動では，同じグループの共通の目標を追求する学生同士，相互理解に努める必要性が生まれる。その際に自分の話す日本語が文法的に不完全な表現でも，語彙が限られていても，自分の考えを伝える挑戦をし，そして実際それが他者に届く経験をすることで，言語能力の向上につながっていった。

4.2.2 協働活動の支援

協働活動のはじめは，参加者がグループでの活動の仕方をつかむ大切な時期である。お互いに意思疎通を図れるよう，留学生も日本人学生もそれぞれ複言語コミュニケーションの方法を探りながら活動を行っていく。その時期は教師も各グループに加わり，コミュニケーションをサポートする必要があった。また，テーマに関するディスカッションを深めるためのファシリテーションも教師の重要な役割である。

しかし，あくまでも活動主体は学生である。制作作業において，留学生も日本人学生も，グループメンバーそれぞれが作業を分担し，各自の特性を発

揮しながら協力しあうことで，作品の完成をめざすことができる。字幕やナレーション，インタビュー等については，日本語が比較的使える留学生や日本人学生が多めに作業を担当するよう分担が可能である。グループごとに協働活動が成立し，作業の分担が進むにつれ，学生たちは自律的になり，課題達成へと邁進していった。

4.3　結論

毎学期，受講する留学生の背景，日本語レベルはさまざまで，日本人学生についても英語が得意な学生から，外国人とほとんど話したことがない学生までいる。そのため，グループのメンバー構成によって，活動での複言語のやり取りは変わってくる。また本活動は，留学生の日本語力だけではなく，受講者それぞれの個人的な特性によって，活動の展開が大きく異なってくる。つまり，理想的なグループというものがはじめからあるのではなく，各グループのメンバーで協力し，作品の完成を目指して，さまざまな困難や課題を乗り越えることが，本活動では必要となる。

現実の社会の縮図のように，多様な参加者で構成されるグループ活動に対し，教師側からもそれぞれのグループに応じた柔軟な支援が求められる。とりわけ，テーマを深めるディスカッションで積極的に意見交換がなされ，テーマに沿ってオリジナル作品を制作していけるよう配慮することが，作品の成果に大きくつながる。

5　おわりに

5.1　活動の評価

学期最後の自己評価で日本語初級前半レベルの学生は次のよう書いている。

T「日本語よりも文化的な側面から学ぶことができた。しかし，新しい語彙も学んだし，レストランのオーナーの話を聞いているうちにリスニング力もついた。」（2023 原文英語）

J「このプロジェクトは本当に楽しかった。自分たちが一番興味深いと思うトピックについてグループワークをしたのはよかった。こうすることで，よく使う単語や表現も学ぶことができた。本当にいいグループだった。他のグループのビデオを見るのも楽しかった。ありがとう。」（2023 原文英語）

M「このクラスでは，日本人のパートナーとの協働作業が難しいと感じた。しかし，言葉の違いを乗り越えて取り組むことができた。」（2024 原文英語）

このように，本活動は，留学生と日本人学生がチームとして協力し，協働で動画制作課題を遂行しただけのものではない。映像作品の制作過程で，留学生がそれぞれのレベルで日本語を使ったコミュニケーションを行い，いつしか日本人学生と自然なやりとりができるようになっていた。授業後のアンケートにも，自分の複言語（日本語，英語，その他の言語）による表現力に影響があったと回答があった。

また，留学生と日本人学生が互いに補完し合い，進めたプロジェクトの過程で，言語的な制約を超えて，多様な視点を共有する機会が生まれた。そして，言語の知識，運用についてだけではなく，文化的な事柄についても理解を深めた。複言語教育のアプローチを採用し，言語と文化の獲得をめざした本活動は，参加者にとって有意義な学びの機会となり，実践を通じて，複言語教育の有用性が確認された。

このような複言語教育の実践は，日本語教育全体に新たな視点を提供し，国際的な文脈における日本語教育のさらなる発展に寄与する可能性を有している。

5.2　今後の展望

作品の制作過程における，特にテーマを深める際の活動内容と支援方法についてはさらに検討をし，学習者にとって魅力的で有用な活動を追求していきたい。

また，提起した問題を追求したリサーチ的な側面の強い作品がある一方，映像という手段を生かした詩的な特徴を持つ作品も生まれた。さまざまな工

夫にあふれた表現方法で制作された作品には，言語に限定されない，豊かなメッセージ性が加わる。Jewitt（2013:251）は，デジタル技術の進化に伴い，教育ツールやプラットフォームが学習者のコミュニケーション方法に大きな影響を与えていると指摘している。WeVideoのようなビデオ編集ツールの導入により，学習者は自分の考えを複数のモードを通じて表現でき，従来のテキスト中心の学習を超えた新しい学びの機会が提供される。本活動は，マルチモーダル学習の実践的な応用例でもあり，デジタル技術が教育の方法を根本的に変える可能性も示している。

＜引用文献＞

大山万容（2023）「まえがき」西山教行・大山万容（編）『複言語教育の探究と実践』, p. iv, くろしお出版.

奥村三菜子（2023）「日本語教育と複言語教育の接続―日本語教育にもたらす課題とインパクト」西山教行・大山万容（編）『複言語教育の探究と実践』, pp. 51-52, くろしお出版.

小間井麗（2021a）「複合リテラシー能力を活用した日本語学習を支援する複言語教育―フランスの学生の日本語産出プロセスに着目して」『フランス日本語教育』No.11, p. 195.

小間井麗（2021b）「フランスの学生を対象に行った日本語学習のための複言語教育―学習者の複言語・複文化能力と複合リテラシー能力の活用構想」『ヨーロッパ日本語教育』25, p. 498.

田川恭識（2020）「留学生と日本人ボランティアによる動画作成プロジェクトを通した自律的な学び―日本大学日本語講座「Creation」クラスにおける実践」『日本語教育方法研究会誌』Vol.26 No.2, pp. 46-47.

田川恭識・中村律子（2018）「学習者の主体的な学びを実現するためのカリキュラム構築―日本大学日本語講座におけるカリキュラム構築の過程と実践」『2018 年度日本語教育学会支部集会予稿集』, pp. 14-15.

細川英雄（2021）「社会的行為主体を実現するアクション・アプローチの意味

－CEFR の複言語主義解釈から言語教育実践の方向性へ」西山教行・大木充（編）『CEFR 理想と現実 理念編 言語政策からの考察』, p. 183, くろしお出版.

モーア, ダニエル（2015） 「複言語能力の養成―大学の国際化の挑戦と課題」（大山万容訳） 西山教行・細川英雄・大木充（編）『異文化間教育とは何か―グローバル人材育成のために』, pp.92-117, くろしお出版.

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume. Council of Europe, pp.29-30.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle -Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires (version révisée et enrichie), Conseil de l'Europe, pp.11-12.

Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. In S. Price, C. Jewitt, & B. Brown (Eds.), The SAGE Handbook of Digital Technology Research (pp. 250-265). SAGE Publications Ltd, p.251.

Kessler, G., & Bikowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computer-mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space. Computer Assisted Language Learning, 23(1), p.54.

Komai R. (2022). Éducation plurilingue et appropriation du japonais : exemple d'exploitation des compétences plurilingues-pluriculturelles, *Revue japonaise de didactique du français*, No.17. p.120.

Komai R. (2021). Appropriation du japonais, construction identitaire et trajectoire plurilingue et pluriculturelle : Étude de profils d'étudiants japonisants et réflexions sur la didactique du japonais langue étrangère, Thèse de doctorat, INALCO. p.336.

Plurilingual education in practice through a video creation project involving international students and Japanese student volunteers

Rei KOMAI (Nihon University / Waseda University)

Abstract

The concept of plurilingualism, which has become widespread in the educational environment of Europe, is gradually being adopted by educational institutions in Japan in recent years. In this report, we will introduce the activities of plurilingual education in classes for exchange students at universities. First, we will present the framework of plurilingual education and specific methods of activity, and then describe the collaborative process between exchange students and Japanese student volunteers in actual classes and the results of this. Through these practical examples, we will discuss the significance and potential of plurilingual education in Japanese educational institutions.

In Japan, there is a lot of interest in ability assessment based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), but educational activities based on the principle of plurilingualism, which is one of the principles of the CEFR, are also fully feasible in Japanese educational institutions. The aim of this report is to share the intentions, specific examples, and significance of plurilingual education.

Significance and Challenges of Dialogic and Collaborative Learning in Refugee Japanese Language Education

Describing the Art of Experts through Pattern Language

Takao TOMONO (Keio University)

Abstract

This paper argues for the importance and significance of collaboratively initiating learning through dialogue in “Refugee Japanese language education”, particularly highlighting the necessity of the middle-voice relationship. The middle voice, a grammatical concept indicating the subject's involvement in the process of activity, provides a critical perspective within this educational context. By employing the descriptive methodology of pattern language, this research elucidates the art of experts in Refugee Japanese Language Education, showcasing how their experiences and practices can inform teaching approaches. Through findings from interviews and the subsequent description of a pattern language, the study concludes that a middle voice approach—wherein teachers and learners co-create learning—is essential. Through dialogue, teachers and learners mutually influence one another, necessitating a collaborative construction of the learning process. Therefore, the middle-voice relationship is indispensable in Refugee Japanese Language Education for respecting learners' background and experiences and achieving effective education.

Keywords: Refugee Japanese Language Education, pattern language, middle-voice relationship

【キーワード】 難民日本語教育, パターン・ランゲージ, 中動態的関わり

1 Introduction

The purpose of this paper is to argue the necessity and significance of initiating learning through dialogue within the context of Japanese language education as refugee support or Japanese language education for refugees (hereinafter referred to as “Refugee Japanese Language Education” per 伴野, 2023).

According to Article 1A(2) of the Refugee Convention, a refugee is defined as a person who, ‘owing to well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality,

membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail of the protection of that country'(UNHCR, n.d.).

Japan began accepting refugees in the late 1970s, starting with Indochinese refugees. Following its accession to the Refugee Convention in 1981 and the establishment of a refugee recognition system in 1982, Japan has subsequently accepted convention refugees. Furthermore, from 1991, special residence permits on humanitarian grounds have also been issued. In 2010, Japan began accepting third-country resettlement refugees. In recent years, both public and private sectors have initiated efforts to accept Syrian refugees as international students.

In February 2021, a military coup in Myanmar led to widespread instability. In response, Japan's Immigration Services Agency announced it would swiftly process refugee applications, ensuring appropriate recognition or emergency residence and employment measures even for those who did not meet the refugee criteria (出入国在留管理庁, 2021). Following Russia's invasion of Ukraine on February 2, 2022, many Ukrainians fled to Japan as refugees/evacuees. Additionally, in May 2022, the Sapporo High Court overturned the government's rejection of a Kurdish man's refugee status, marking the first instance of a Kurdish national being recognized as a refugee in Japan. In August 2022, 98 Afghans were recognized as convention refugees, with a total of 147 Afghan refugees recognized throughout 2022, an increase from the previous record of 74 in 2021.

In March 2023, the Immigration Services Agency released the 難民該当性判断の手引 to enhance the transparency and reliability of the refugee recognition system by outlining key points for assessing refugee status, based on judicial precedents and practical experience (法務省, 2023). In June 2023, despite facing various criticisms, the revised Immigration Control and Refugee Recognition Act was enacted. This revision allows for the deportation of applicants after their third application unless they provide "substantial reasons." Additionally, the revised law introduced the concept of "complementary protection beneficiaries," defined as individuals who do not meet the "Japanese government's criteria" under Article 1A(2) of the Refugee Convention but face serious threats due to conflict. The complementary protection framework was implemented in December 2023.

The situation surrounding refugees in Japan is rapidly evolving, leading to increased diversity among those involved in refugee-related matters. In the past, many were unaware of the presence of refugees in Japan. However, due to the media coverage of Ukrainian refugees, there has been increased visibility of refugees living in Japan. This, in turn, has led to a rise in

the number of individuals, both directly and indirectly, involved with refugees, contributing to greater diversity. While this increase in numbers and diversity is a positive development, it underscores the necessity of establishing a foundation for shared understanding and recognition among the various stakeholders.

Based on these considerations, this paper argues for the necessity of initiating learning through dialogue within Refugee Japanese Language Education. Drawing on findings from interviews and utilizing the descriptive methodology of pattern language, this paper will explore why learning must emerge through dialogue in this educational context. The author has conducted ongoing research aimed at creating models and knowledge that individuals involved with refugees can reference in their practices. As part of this ongoing research, this paper focuses on why it is essential to foster learning through dialogue within Refugee Japanese Language Education and examines the significance of this approach.

2 Literature Review

The existing literature on refugees in Japanese language education is relatively limited. For example, 西尾(1988) addresses Japanese cultural education for Indochinese refugees, highlighting methods like life guidance and experiential learning. In a subsequent study, 西尾(1990) emphasizes that while various stakeholders have conducted research, bureaucratic constraints hinder effective educational outcomes. She advocates for greater understanding of foreign language learning processes and cultural tolerance in Japan. 福留 and 山元(1993) investigated the Japanese language acquisition of Indochinese refugees after their time at the International Relief Center, utilizing interviews and observations, but did not draw definitive conclusions. 岩見 et al. (2009) discuss the background of Japan's acceptance of refugees, the government's acceptance policies, and the achievements and challenges of resettlement support policies. They emphasize that “refugees need to obtain jobs and lead independent lives, as they may reside in Japan for an extended period or for their entire lives,” stating that “they must establish their identity as individuals and live on par with Japanese people.” Furthermore, they point out the necessity of acquiring and improving Japanese language skills. Overall, there is a notable lack of comprehensive research in refugee Japanese language education that captures the tacit knowledge and expertise of practitioners. Most discussions revolve around the need for Japanese education and its implementation challenges, with insufficient attention given to the professional development of educators in this field.

3 Methodology

3.1 What is pattern language?

This study employs the method known as pattern language, which serves as a technique for documenting knowledge and is also a qualitative research method. pattern language, first proposed by architect Christopher Alexander in the 1970s, is a system that organizes the recurring features and principles (patterns) found in architecture and urban design into language. Alexander's aim was to create a universal, practical body of knowledge that could facilitate citizen participation in city planning. Since then, pattern language has been applied to various fields, including software development, welfare, disaster response, and educational support (アレグザンダー, 1984; 井庭, 2013).

In pattern language, practical knowledge is extracted from the narratives of successful cases and experienced practitioners. Through interviews, recurring patterns in their stories are identified and abstracted, then transformed into language. Each pattern describes a context (Context), a problem that arises in that context (Problem), and a method for solving that problem (Solution), with a "pattern name" assigned to the pattern. By adhering to a structured format, each pattern name carries significant meaning, allowing it to function as a piece of language (井庭, 2013).

When used in dialogue, pattern language enables the "exchange and accumulation of experiences." Moreover, it acts as a "lens of perception," allowing individuals to recognize practical knowledge that would otherwise remain invisible without the accompanying language. This enables dialogue using the language, and in turn, the recognition of previously unseen knowledge. Additionally, pattern language allows individuals to incorporate their own experiences while drawing on others' practical knowledge, fostering personal growth in a way that respects individual uniqueness. By adding others' successful knowledge to one's past experiences, a "continuity of experience" is realized (井庭, 2013).

Pattern language is neither a highly abstract set of ideals nor a concrete manual of actions. In many fields today, there is no language that connects ideals and manuals. Pattern language fills this gap as a "*Chuukuu no kotoba* 中空の言葉" that bridges ideals and manuals. It is not a system that guarantees success if followed precisely but provides abstract guidance and hints for embodying quality in action. It serves as a language that helps individuals think for themselves about how to act in order to manifest that quality (井庭, 2019).

3.2 How are pattern languages Created?

In 3.2, the pattern language creation process will be introduced, referencing the procedure outlined on 井庭(2013) and the website of クリエイティブ・シフト(n.d.), a company that specializes in supporting creative organizational development and the production and application of pattern languages. Creative Shift provides consulting services to help organizations and individuals enhance creativity and innovation through structured methods such as pattern language, making it a valuable resource for both learning and applying this approach in Japan.

The process of creating a pattern language is primarily divided into four key phases, each designed to extract, refine, systematize, and communicate tacit knowledge in a coherent system. This system is effectively conveyed through both text and illustrations. Of course, in practice, the creation process involves iterative trial and error, progressing step by step and often revisiting previous stages as necessary. However, the table1 provides an overview of the general flow of the process.

Table 1: Process of creating a pattern language (井庭, 2013; クリエイティブ・シフト, n.d.)

Phase 1: Mining (Pattern Discovery)	The process begins with discussions on the purpose of creating the pattern language and identifying interview subjects. Interviews are conducted with experienced practitioners to gather insights into their actions and thought processes. These insights, referred to as “seeds,” are broken down into smaller components and recorded on individual cards. The number of interviewees varies depending on the project’s objectives. The seeds form the foundational basis of the pattern language.
Phase 2: Extraction (Pattern Abstraction)	In the extraction phase, the seeds collected during the interviews are clustered using the KJ Method, a bottom-up approach to organizing data. The seeds are grouped based on underlying intentions rather than superficial similarities, ensuring the core purpose of each action is captured. These clusters, or “islands,” represent groups of related intentions. Secondary clustering is performed to group islands with shared intent, and in some cases, a third clustering is required. After forming 40 to 50 groups, the clusters are evaluated to determine whether they can be developed into actionable patterns or “tips for good practice.” Patterns are

	then described using the CPS format (Context, Problem, Solution), ensuring they meet the criteria for inclusion as patterns.
Phase 3: Systematization	In this phase, the identified patterns are further refined by examining their interrelationships and assessing factors such as intent, use case, difficulty of practice, abstraction level, and the strength of the pattern (i.e., its significance). This involves systematically organizing the patterns into a comprehensive structure, with attention paid to ensuring coherence between individual patterns. By finalizing the number of patterns and their overall structure, the insights gained through the process are unified into a complete system.
Phase 4: Expression	The final phase involves articulating the patterns through both text and illustrations. Special attention is given to accurately representing the Problem, Force, and Solution elements to avoid misinterpretation. Multiple individuals review the patterns to ensure clarity and accuracy, eliminating personal biases to make the text accessible to a broader audience. Each pattern is given a name and accompanied by an illustration that symbolizes its core concept, completing the pattern language.

In this study, interviews were conducted with six individuals who are considered experts in refugee Japanese language education. Based on the results of these interviews, a pattern language was created. The criteria for expertise in this study were individuals who are currently involved in refugee Japanese language education, have over ten years of experience as Japanese language teachers in the private sector (not through public support), and are recognized by multiple practitioners, including the author, as conducting “good practice.” However, due to the relatively small number of people working in this field and in consideration of privacy concerns, no specific information such as gender or institutional affiliation will be provided here. Since this report primarily serves as a progress update, more detailed information will be included when additional interview participants are recruited, and further results are published.

4 Results

As previously mentioned, pattern language involves extracting practical knowledge from the narratives of successful cases and experienced experts, followed by articulation and systematization. The results of the interviews conducted for this study and the descriptions of the pattern language revealed several key findings. First, issues related to teaching with textbooks were identified, alongside the need to engage in improvised, dialogic interactions to collaboratively identify learning objectives and foster learning. However, this approach is not always straightforward. Nevertheless, the study highlighted the necessity and significance of building learning through dialogue. The following sections will elaborate on these findings.

4.1 Key Perspectives Repeated in Interviews

Awareness and Reservation: Potential for Textbooks and Their Questions to Act Violently

In the interviews, the participants frequently expressed awareness of the potential for textbooks and the questions within them to act violently toward those with refugee backgrounds. Questions such as “When did you come to Japan?” “Why did you come to Japan?” “When will you return to your country?” “Where is your family?” and “In your country...” may inadvertently reopen past traumas or be insensitive to their current circumstances. This highlighted the necessity of withholding such questions. Of course, this does not mean that these questions or topics should never be brought up. In fact, there are cases where learners themselves might initiate such conversations, or where some learners are indifferent to these topics. However, it is important to recognize that Japanese language teachers, based on their previous experiences, must avoid introducing these questions or topics unconsciously, or handling them uncritically simply because they are included as learning items in the textbook. Careful consideration is required when engaging with such sensitive material.

Understanding and Exercising Imagination Toward Meaning, Value, and Worldviews Not Present in Textbooks

Another repeated theme was the importance of understanding and exercising imagination toward the unique values and ways of perceiving the world that people with refugee backgrounds possess—concepts not found in standard textbooks. Although not always immediately apparent, these learners have gone through experiences different from others, making their worldview difficult to grasp, whereas textbooks tend to have a more clearly

defined frame. What holds meaning for the learner is what matters, even if that meaning is not reflected in the textbook. Thus, the importance of listening attentively was emphasized.

Staying with the “Unknown”

Participants also stressed the importance of remaining with what is unknown. While making efforts to understand, it is equally important not to assume that one has fully comprehended everything. The tendency to feel as though one has “understood” everything after learning about “special” groups like refugees was pointed out. Therefore, maintaining the mindset of imagining the unimaginable, or imagining that one cannot imagine, was considered crucial.

“Here and Now” Alongside a Medium- and Long-Term Perspective

Participants pointed out the risk that by focusing on completing the entire textbook, the learner might leave before the teaching is complete. Given the difficulty of ensuring stable, ongoing instruction, it is important to balance short-term goals—what learners can and should achieve now—with a broader, long-term perspective.

Questioning the Value That Japanese Language Teachers Provide

There was also an expression of doubt regarding the value that Japanese language teachers bring, with some participants wondering if learners were merely “going along” with the teaching of Japanese, rather than genuinely benefiting from it. This prompts a need to reevaluate the intrinsic value of Japanese language education in this context.

Patience Regarding Outcomes

Finally, participants emphasized that contributing even a little to someone feeling “a bit normal” or “a bit happy” is still valuable. They noted that the true value of their efforts might not be immediately apparent and may come to light later through feedback from other support organizations, underscoring the importance of a long-term perspective.

4.2 Pattern Description (CPS Format)

The following pattern descriptions are provided, considering the perspectives that repeatedly emerged in the interviews.

Context: When working as a Japanese language teacher with individuals from refugee backgrounds, it is common to become overly attached to textbooks or previously taught content and methods, especially when challenges arise.

▼In such situations

Problem: The frameworks and perspectives inherent in Japanese language textbooks may not align with the realities faced by those with refugee backgrounds. At times, these frameworks may even relate to past traumas or the absurd circumstances currently experienced by learners, potentially eliciting feelings of anger or sadness or rendering them unable to communicate.

▼Thus

Solution: It becomes important to temporarily set aside the sense, as a Japanese language teacher, that "this person should learn this now" based on the textbook's learning objectives or past teaching experience. Instead, one should start by listening carefully and trying to imagine, as best as possible, how the world and society appear from the learner's perspective. By engaging in dialogue and considering "how does the 'here and now' look to this person," the teacher can collaborate with the learner to build the learning process together, maintaining not only a short-term perspective but also a medium- to long-term outlook.

5 Discussion

The findings from the interviews and the pattern descriptions based on the CPS format indicate that a key aspect required of teachers involved in Refugee Japanese Language Education is middle-voice relationship.

The middle voice is a grammatical category that once existed in Indo-European languages. It cannot be understood simply as a contrast between the active and passive voices, and any interpretation that positions it between these two voices is distinctly incorrect. Taking Classical Greek as an example, verbs expressing actions such as "to engage in politics" illustrate this; the active infinitive, πολιτεύειν, means "to govern as a ruler," while the middle infinitive, πολιτεύεσθαι, conveys "to participate in politics and undertake public responsibilities." Additionally, in the sentence "He releases the horse from its tether," the active voice is

expressed as Τὸν ἵππον λύει (He takes the horse off the hitch (and someone else rides).), while in the middle voice it is expressed as Τὸν ἵππον λύεται (He takes the horse off the hitch (and he himself rides)). A significant difference lies in the implications; in the former, it is understood that someone else might ride the horse, while in the latter, it implies that he himself may ride it. Thus, in the active voice, the subject is the "source that unilaterally initiates the action," while in the situation expressed in the middle voice, the "subject" is shown to be involved in the process of activity (國分,2017; 山口,2021).

Such middle-voice relationship is suggested as necessary for Refugee Japanese Language Education through the pattern description. The solution section of the pattern description states that "this person should learn this now" based on the textbook's learning objectives or past teaching experience, reflecting the relationship between active and passive engagement. Japanese language teachers determine the learning content in an active manner and teach it accordingly, while learners—those with refugee backgrounds—are positioned as individuals who are taught rather than engaged in the learning process.

What we can learn from the pattern descriptions is the notion that "instead, one should start by listening carefully and trying to imagine, as best as possible, how the world and society appear from the learner's perspective. By engaging in dialogue and considering 'how does the 'here and now' look to this person,' the teacher can collaborate with the learner to build the learning process together." In this context, the teacher is not merely a source of instruction but rather a co-creator of learning. More specifically, the teacher can be seen as the "space" where the learner engages in learning. Through this engagement, a relationship is established in which the teacher, while instructing, also involves the learner, thus becoming engaged in the learner's educational experience. By doing so, the teacher can remain mindful of the perspectives highlighted in the interviews, such as "Awareness and Reservation: Potential for Textbooks and Their Questions to Act Violently" and "Understanding and Exercising Imagination Toward Meaning, Value, and Worldviews Not Present in Textbooks," thereby addressing these issues effectively.

However, engaging in middle voice interactions is not an easy task. It is not merely a matter of lacking a reference point, such as a textbook, or that the training and experience of Japanese language teachers cannot be directly applied. The middle voice, as a grammatical category, does not exist in Japanese in a manner that we consciously recognize, and we are neither accustomed to nor proficient in engaging in middle voice interactions in contemporary society. Considering these factors, it can be inferred that such middle-voice relationship—namely, an

involvement that immerses one in the process of activity—is not easily implementable based on the discussions presented here.

6. Conclusion

In this study, interviews were conducted with six individuals recognized as experts in Refugee Japanese Language Education, resulting in the development of a pattern description. The findings from the interviews, along with the description of the pattern and related discussions, revealed significant issues associated with teaching through materials such as textbooks. This highlights the necessity of collaboratively establishing learning through improvised dialogue. Furthermore, it was demonstrated that this involvement requires Japanese language teachers to be engaged in the learning process, which is not necessarily straightforward.

The difficulty of this engagement does not imply that it should be avoided. A key challenge for the future will be translating the middle-voice relationship identified as an art of experts into practical settings. It is essential to explore how Japanese language teachers involved in Refugee Japanese Language Education can be effectively supported in adopting such an engaging approach.

Acknowledgments

I would like to express my gratitude to everyone who participated in the interview study. This research was funded by JSPS Grant-in-Aid for Scientific Research (23K01947).

References

UNHCR (n.d.) *Who we protect*. Retrieved September 30, 2024, from https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-protect

アレグザンダー, C.（著）、平田翰那（訳）（1984）『パタン・ランゲージ—環境設計の手引』鹿島出版会.

井庭崇（編著）（2013）『パターン・ランゲージ—創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会.

井庭崇（編著）（2019）『クリエイティブ・ラーニング—創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会.

岩見宮子・樋口博・吉田依子（2009）「日本の難民受け入れ政策の成果と課題」野山広・石井恵理子（編）『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』, pp. 16-193, 凡人社.

クリエイティブ・シフト（n.d.）「パターン・ランゲージとは」https://creativeshift.co.jp/pattern-lang/（2024年9月30日）.

國分功一郎（2017）『中動態の世界――意志と責任の考古学』医学書院.

出入国在留管理庁（2021）「本国情勢を踏まえた在留ミャンマー人への緊急避難措置」https://www.moj.go.jp/isa/applications/resources/10_00036.html（2024年9月30日）.

出入国在留管理庁（2024）「ウクライナ避難民に関する情報」https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/01_00234.html（2024年9月30日）.

伴野崇生（2023）「難民支援としての日本語教育・難民を対象とした日本語教育」『小出記念日本語教育学会論文集』31, pp. 165-191, 小出記念日本語教育学会.

西尾珪子（1988）「姫路・大和定住促進センターおよび国際救援センターにおけるインドシナ難民に対する日本事情教育」『日本語教育』65, pp. 95-108,日本語教育学会.

西尾珪子（1990）「難民・帰国者に対する日本語教育」『日本音響学会誌』46（4）, pp. 333-338, 日本音響学会.

福留伸子・山元啓史（1993）「インドネシア難民の日本語習得の状況とその問題点（教育編）」『日本語教育方法研究会誌』1巻1号, pp. 26-27, 日本語教育方法研究会.

法務省（2023）「法務大臣閣議後記者会見の概要―令和5年3月24日（金）」https://www.moj.go.jp/hisho/kouhou/hisho08_00399.html（2024年9月30日）.

山口尚（2021）『日本哲学の最前線』講談社.

「難民日本語教育」における学びの対話的・協働的立ち上げの意義と課題

―パターン・ランゲージによる熟達者の<わざ>の記述―

伴野　崇生（慶應義塾大学）

要旨

本稿は，難民日本語教育において対話を通じて学びを協働的に立ち上げることの重要性と意義について，特に中動態的な関わりの必要性について主張するものである。中動態は，主体が活動のプロセスに巻き込まれることを示す文法的概念であり，難民日本語教育においても重要な視点を提供する。本研究は，インタビュー調査の結果とそれに基づいて行われたパターン・ランゲージによる熟達者の＜わざ art＞の記述を通じて，教師と学習者が共に学びをつくりあげる中動態的なアプローチが必要であるという結論に至った。対話を通じて，教師と学習者は相互に影響を与え合い，学びのプロセスを協働で構築することが求められる。中動態的な関わりは難民日本語教育において，学習者の背景や経験を尊重し，効果的な教育を実現するために不可欠である。

オランダ教師会での「教師の協働学習共同体を育てる」試み

―学習者対象のイベントの実施を通して教師の成長を促す―

井上　富美子（オランダ日本語教会）
樺島　夕子　（オランダ日本語教師会）
コスラ　恭子（オランダ日本語教師会）

要旨

本稿はオランダ日本語教師会（略称 ONK）で 2023 年 9 月から 3 回にわたり実施された一般学習者対象の学習イベント「日本語まつり」に於ける教師の協働と，その第 3 回でアクションリサーチ（AR）として試みた「教師の省察活動」の報告である。

個人で教える教師数人が教師会のサポートの下，主に独学で日本語を学ぶ生徒に日本語を使う機会を提供する目的で始めたこの学習イベントで，期せずしてこれが学習者のみならず教師にも学びの機会となる事に気付いた。この教師の学びをさらに促すため，コルトハーヘンの省察サイクルを実践する AR を行った。その結果，教師の協働教育活動と省察とが，教師の気づきやメタ認知を含む「教師の学び」につながることが観察された。以上から省察に支えられた教師の協働活動を継続することが教師会の担う意義ある役割のひとつであると確認した。

【キーワード】日本語教師会，教師の成長，教師の協働，省察サイクル，アクションリサーチ

Keywords: Teachers' association, Teachers’ development, Teachers’ collaboration, Reflective cycle, Action research

1　はじめに

1.1　本稿執筆の目的

今回の実践は，3 年前に同教師会で会員教師の協働で行われた多読本作りの経験から，その後教師会を「自主的協働学習共同体」として育てようという意思が生まれたことがその基盤となっている。

直接のきっかけは 2023 年 9 月に開始した一般学習者を対象とした学習イベント「日本語まつり」であった。このイベントの企画と実施のために協働した教師間に様々な学びや気づきのある事が観察された。この偶発的な学びを意図的に誘発することで，教師会内の協働に根ざした教師の自律的な学習の可能性を求めて,アクションリサーチ(AR)として「教師の省察活動の実践」を行う事を決めた。必要なスクーリング，イベント後の省察の実践，事後アンケート，事後インタビューを行ってその効果を考察した。この結果，省察活動を継続する意義のあることを確認できた。本稿はその報告であると同時に教師会の今後を展望するものである。

1.2　アクションリサーチ（AR）の舞台：日本語まつり

1.2.1　オランダ日本語教師会

オランダ日本語教師会（ONK)は 2017 年に設立され，2024 年 8 月 1 日現在 49 人の会員を持つ。オランダにおける日本語教育の振興，日本語教師の見識を深めること，日本語教育に関するネットワークを構築することをその活動目的とする。主な活動内容は外部から講師を招いての研修会やワークショップ，会員間での勉強会，日本語教育教材の作成とその一般公開（多読本），会員への日本語教育に関する情報提供，さらに本稿執筆のきっかけともなった一般学習者を対象とした学習イベントも実施している。

1.2.2　オランダ日本語教師会の会員のプロフィール

会員のバックグラウンドを把握する目的で 2024 年 6 月にアンケート調査（48 部発送，20 部回収）を行った。そこから浮き上がった会員の特徴は以下

の通りである。

- 在蘭 10 年以上の長期滞在者が多い。
- 大半が日本語母語話者。全員が最低「生活レベルの英語能力」を持つ。
- 7 割が日本語教師・教師の有資格者である。
- ほぼ全員が個人教授の経験者・実践教師である。
- 教えている学習者の学習目的は「趣味」が一番多い。次いで「継承語」「家族とのコミュニケーション」が挙げられた。
- ONK への一番の期待は「研修」，　次が「仲間づくり」である。
- 学習の機会の少ない会員が大半で，学習の機会を求めている。

2　日本語まつりの概要

2023 年春に ONK の活動アイデアを募集した会員アンケートで対面型日本語イベントの実施が提案され，これを「日本語まつり」と名付けた。その第一回が 9 月にユトレヒト市で開催された。以下にこれまでに行われた 3 回のイベントを振り返りながら「日本語まつり」の概要を紹介したい。

2.1　日本語まつりの実践の目的と推移

このイベントは「自分の教えている学習者に，もっと日本語を使う機会を提供したい」という数人の主に個人で教えている教師の希望に端を発し，2023 年に ONK 主催として実現された。第 1 回のユトレヒトを皮切りにオランダの各主要都市で開催する計画でこれまで 3 回実施され，6 回目まで具体的な計画・予定がある。事前ミーティングと事後反省会，その他の打ち合わせはオンラインで行われた。会を重ねるに従って日本文化愛好外部団体等とのコラボも生まれ，参加教師には新たな学習者の開拓の可能性もでてきた。これらは企画側も当初予想していなかった発展であった。

2.2　日本語まつりに参加した学習者と教師

過去 3 回，毎回 30-40 名の参加学習者と，5-10 名の ONK 参加教師，その他

日本語を話すボランティア，各会総勢 50 名前後の集まりであった。

参加学習者の背景は，かつては語学学校や大学で日本語を学んだが現在は独学中，または学習アプリを使用して独学中の学習者が多くを占めていた。年齢は，ほぼ全員が 18-45 歳で，そのうち 26-35 歳が 70%程度を占めた。

一方，参加日本語教師（ONK 会員）の背景は大学教諭，語学学校勤務者，フリーランス日本語教師であり，教師歴は初心者から 30 年以上まで幅広い。

2.3　日本語まつりのレベル別活動具体例

具体的な活動内容は，まず参加学習者をレベル別に 5 グループに分け，各レベルの担当教師が 1 人，もしくは 2 人 1 組になってアクティビティを考えて準備し，下表のような活動が行われた。各レベルの学習者は 1 グループあたり 5-10 人前後だった。またこの様な学習アクティビティの前後には全員で日本の唱歌を歌ったり，じゃんけんゲーム等のいわゆるファンアクティビティや書家による文化パフォーマンスもあった。

表 1：レベル別アクティビティの例

レベル 1 0 - A1	＊誕生日・なまえ順並び替えゲーム　＊あいさつカード取りゲーム ＊タスク別買い物ごっこ　＊なんちゃって恵方巻を作ろう！　＊間違い探し ＊折り紙「福の神」
レベル 2 A1	＊自己紹介（ウォーミングアップ）＊すごろく　＊何と言いますか ＊単語の羅列 or 人当てクイズ or 行ったことがありますかビンゴ　＊お話タイム　＊かるた
レベル 3 A1 – A2	＊数詞すごろく　＊連想ゲーム　＊サイコロ・ストーリー
レベル 4 A2	＊場所当てゲーム　＊仕事当てゲーム　＊なりきりインタビュー ＊話作り(参加者がテーマを決めて 2 グループで話を作る)+発表 ＊オノマトペ　＊連想ゲーム　＊慣用句
レベル 5 B1 以上	＊ワードウルフ　＊漢字クイズ・よかったカルタ・なぞなぞ ＊散歩で話そう！テーマトーク　＊あなたも漫画家！マンガのオノマトペ

2.4　日本語まつりの事後評価　学習者アンケートから

参加学習者に取った事後アンケートの結果は以下の通りである。アクティ

ビティは概ね高い評価（5 段階評価で 5：44‐77%, 4：12‐57%）を得た。また，学習者のイベント参加の目的は「日本語の上達」（76‐81%）「仲間作り」（63-71%）であった。この背景には昨今学習アプリ等のオンライン学習ツールが増え，これを使用する学習者が増加しているが，オンライン学習は手軽である一方，会話は練習し難い事や，情報交換できる学習者同士のつながりが少ないことから，会話の練習の機会や仲間を求めてこのような対面型のイベントに集まるという事実がありそうだ。「独学」の学習者が増加する現在[1]「教師」や「仲間」と対面でコミュニケーションが取れる機会はこれからも一層求められる事が予測される。

2.5　日本語まつりの事後評価　参加教師のアンケートから

参加教師にも毎回事後アンケートを実施した。結果は，3 回とも「楽しいイベントだった」という評価が第一に挙げられた他，第 2, 3 回での「学びがあったか」という問いにはほぼ全員が 5 段階評価の 3 以上を選択した。

3　アクションリサーチ（AR）実践の流れ

3.1　参加者の AR への準備とスクーリング

オランダ，ユトレヒト大学名誉教授であるフレッド・コルトハーヘンは教師養成並びに教員研修の専門家で，多数の著作の一部は日本でも紹介されている。彼の提唱する「省察サイクルモデル」は「体験から学ぶ」事を目的とするもので，今回の「日本語まつり」をめぐっての教師の協働教育体験を教師の学びに繋げる有効な方法であると考え，このモデルの実施をアクションリサーチとして採用することを決めた。また，横溝（横溝 2006）が教師の自己教育力向上に欠かすことが出来ないと述べる「達成目標の具体的なイメージ化」を AR の過程に組み込むことにした。

第 3 回目の「日本語まつり」に参加することになった会員 10 名（うち 3 名は本稿の執筆者）を対象にイベントの 3 週間前にオンラインで行われた準備のためのミーティング（イベントで行う学習活動の内容や教材，グループ分

けの方法等を話し合って決める）の最後の 1 時間を使って AR のためのスクーリングを行った。スクーリングへの参加者は 7 名だった。具体的にはコルトハーヘンの省察サイクルモデルと具体的な目標設定のためのツールとしての SMART[2] について説明し，事前準備課題となっていたそれぞれの「うまく行った授業経験」もしくは「うまく行かなかった経験」について小グループに分かれて話し合ってもらった。また，このスクーリング後にイベント実施までにそれぞれの教師としての学習・到達目標を出来るだけ具体的に，つまり SMART に留意して書いてもらう事を宿題にした。ちなみにこの日本語まつりに関しては第 1 回目から毎回参加学習者と参加教師への事後感想アンケートを行い，それを基に参加教師が集まって反省会をし，そこで認識された改善点を次の回に反映する，という所謂 PDCA サイクル [3] の実践は既に習慣づけられていた。さらにこの 2 か月前に開かれた日本語まつりの第 2 回目の反省会の時点では既に計画のあった第 3 回目での AR への準備を念頭に置き，協働に欠かせない教師同士の効果的なフィードバックの仕方について説明をし，これに沿ってペアを組んだ教師間でフィードバックの練習をしてもらった。参加教師はイベントの度に多少入れ替わるので全員ではないが，この様な過程を経てグループの核となる会員には繰り返されるイベントから学びを得，イベントの質，教師の学習者への指導の質を上げてゆく事への理解，意思，モチベーションがあったと言える。この日の省察に関するスクーリングでは参加教師に「AR」と「省察」について大体理解してもらえた。加えて目標の意識化と自己の教育活動を客観的に見る眼を養うこともこのスクーリングの目的であった。この直後に行ったスクーリングの感想を聞くアンケートでは回答者 6 人中 4 人が「有意義だった」と回答したが，負担に感じた人，省察に余り意義を認めていない人もいることが分かった。

以下にコルトハーヘンの省察サイクルモデルを簡単に紹介したい。

まず①一定の行為・アクション・経験がある。例えば授業をする。

次に②で①での経験を振り返る。何があったのか，何が起きたのか，自分の側からだけでなく， 別の側，例えば学習者にとっては何があったのか，と

多面的に考える。

③で「本質的な諸相への気づき」とあるがここで有効なのは，このモデルに付随する「9 つのフィールド」の活用である。ここで「うまく行った」もしくは「うまく行かなかった」理由，原因，つまり本質的な諸相を明らかにする。さらに「自分が気付いた問題点や一定の傾向について専門家の意見を聞いたり文献を調べたりする」ことがこの重要な学びの機会となる。

④では改善のための別の方法を考える。コルトハーヘンはここで大切なのは手っ取り早い改善策を考えるのでなく，時間をかけて深く考える事だと繰り返し述べている。

⑤は④で考えた新しい方法を試す段階，次の省察サイクルの①になる。
今回の実践で行ったのは③までで，④と⑤は次回に繰り越されることになる。

Handelen/ervaring: 行為・経験

Terugblikken: 振り返り

Bewustwordingvan essentiele aspecten: 本質的な諸相への気づき

Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen: 他の方法の開発、選択

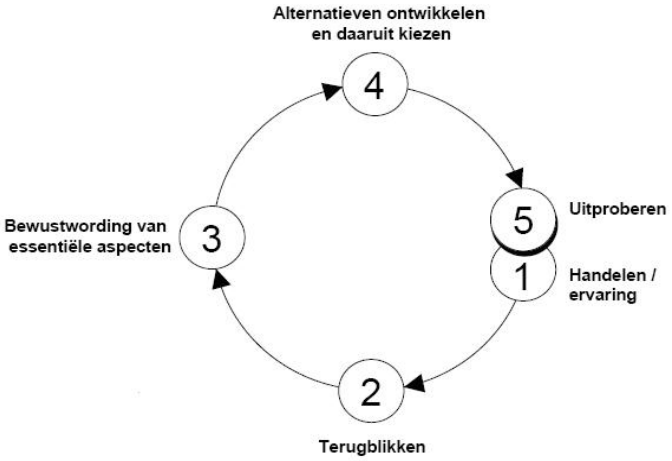


図 1 ：De reflectiestappen （省察のステップ）Korthagen (2023) pp.1

表 2： 9 つのフィールド

⓪文脈: 省察の対象となる教育活動が行われた特殊な文脈（通常の授業，試験直前，留学後の最初の授業等）		
	教師	学習者
did	①私は何をしたのか	⑤学習者は何をしたのだろうか

thought	②私は何を考えたのか	⑥学習者は何を考えたのだろうか
felt	③私はどう感じたか	⑦学習者はどう感じたのだろうか。
wanted	④私は何をしたかったのか	⑧学習者は何をしたかったのだろうか

3.2　イベント後の反省会

反省会は 2 回開かれた。1 回目はイベント終了直後，具体的に気付いたこと，反省点等を全員で話し合った。イベントが多数の参加者でにぎわったこと，ひと仕事終わって安心したことも相まって肯定的で陽気な雰囲気がその場を占めていた。第 2 回目はイベントの 5 日後にオンラインで行われた。ここでは主に，既に結果の出た参加学習者のアンケートについて話し合われ，次回への改善点が記録された。また，事前課題だった「教師の学習目標」に関してもペアごとにフィードバック，省察が行われた。さらに，コルトハーヘンの 9 つのフィールドにも記入して話し合ってもらった。

3.3　イベント後の参加教師へのアンケート

参加教師 10 名にアンケートへの記入を求め，9 名が回答した。イベント全体への感想を聞く質問に加えて今回の AR のテーマであった「日本語教師の学びについて」という項目での質問もあった。まず，9 人中 6 人が事前に自分の目標を立ててこれを書いておいた（事前課題），と回答した。これは参加教師の大半が「イベントを通して自分が教師として学ぶ」という事を意識して参加した，という事である。次に 1 から 5 までの一択式で「イベント参加から学びがあったか」という質問には 7 人が肯定的な 4 と 5 を選択したが，中立的な 3 を選択した者も 1 人，多少否定的な 2 も 1 人いた。興味深いのは「何を学んだか」という質問で（12 の選択肢，複数選択可能）「他の教師とのコミュニケーションの仕方」が 5 回，最多数回選択された事である。他の教師と一緒に学習活動を計画する，教材を作る，学習者の指導にあたる等を通してコミュニケーションの重要性に気付いたのだろうと推察される。もう一点特

に目立ったのは自由回答式の「参加理由」を聞く質問で書かれた 9 つの理由のうちの 6 つが「他の教師を見て学びたかった」「自分でプログラムを組み立てて実践してみたかった」「自分が普段教えている学習者と違うレベルの学習者を教えてそれに慣れたかった」等「*教師の学び*」を目指したものだったことだ。ちなみに第 2 回目での事後アンケートの同じ質問に対する回答を見てみると 12 人の回答で「教師の学び」に言及した回答は 1 つに過ぎない。つまり，準備段階で「教師の成長」「教師の学びのための目標設定」「省察」等を話題にし，そのトレーニングをした結果、参加教師の中に*このイベントを自分自身の教師としての学びの機会，と捉える姿勢が生まれた*，という事だと言える。

4　参加教師へのインタビュー

参加教師へのインタビューでは主に以下の 6 点について質問した。

1.「日本語まつり」の全体的な印象
2. 他の教師，またはボランティアからの学び
3. 学習者からの学び，気づいたこと
4. SMART 目標設定，コルトハーヘンの省察モデルからの学び
5.「省察」全体への感想，意見
6. 学習共同体としての教師会のこれから

4.1　協働からの気づき

前述したように通常一人で教えている教師が,「日本語まつり」の準備や活動，事後評価を通して協働した。「他の教師からの学び」については殆ど全員が肯定的な言葉遣いで「共にに準備し共に教えることのメリット」に言及し，インパクトのあったことが覗われた。具体的には「他の教師を見ることで教師は皆違うと気付いた」「自分のやり方を見直した」等*他の教師との違いに気付くことが自身を客観的に見る事に繋がった*というメタ認知と言えるもの，「ペアを組んだ教師と悩みを共有した」「一緒に問題解決にあたった」等*仲間*

*の存在*に言及するものがあった。「他の教師の優れたやり方から学んだ」というものもあった。

4.2　省察について

「省察の実践」に関しては「省察や目標設定によってより意味のあるアクティビティが出来た」「9 つのフィールドへの記入が学習者の気持ちについて考えるきっかけとなった」「目標設定がスムースな反省に繋がった」「省察が自分自身の勉強に繋がると気付いた」と言った肯定的な意見,「最初は面倒だと思ったが・やってみるまで不安だったが」という前置きをして「やってみて役に立つと分かった・モチベーションになると分かった」といった声も聞かれた。その一方，殆どコメントらしいコメントが無い，答えの話題がそれてしまうケースも見られたし,「よく知らない学習者対象の活動で目標を定めるのは難しい」「学習者は多様なので省察を行って一般的な結論を引き出すより個々の学習者のニーズに合わせたやり方をした方が良いのでは」といった懐疑的な意見もあった。またベテラン教師の中には「省察その他はもう良く分かっているので今更特に話し合うまでもない」という発言もあった。インタビュアーが「省察活動の試み」を企画した当の本人であり，答える側に率直な意見を述べることを躊躇した可能性は十分に推察できる。「コルトハーヘンの省察モデル」への理解が不十分であったためにコメントをためらった，疑問や抵抗感を言語化，あるいは表出しにくかった，という可能性もある。

5　ONK での協働学習共同体づくりと今後の課題

既に述べたように ONK では約 2 年前から会員間で共通した目的をもって協働で教育活動を行うことを通してお互いに学び合える学習共同体を創り出す可能性を認識し，そのための具体的な活動の形を模索してきた。この発端となった多読本作りは現在も続いていて，数冊の本を仕上げたばかりか，テキストに加えて朗読した音声ファイルもオンラインで公開する等の発展を見せている。この日本語まつりに関しては最初は単に学習者にとって楽しい勉

強の場を作って提供するための活動だったが，教師が協働とアクションリサーチを通して様々な学びを得る場にもなった。

「省察活動」が「会員教師の学び」に与えた影響に関して行った「アクションリサーチ」から以下のような結論が引き出せる。これをもって本稿の締めくくりとしたい。

- 参加教師が「協働」する教育活動はお互いに学び合う機会を提供する。
- この様な協働作業は特に ONK 会員に多い「一人で教えている教師」が「信頼関係に根ざした共に学ぶ仲間」を得る機会となる。
- 「省察活動」により参加教師が「教師の学習」を意識してイベントに臨んだことが明らかになり，アクションリサーチの目的が達成された。
- この結果を踏まえて今後「省察活動」を定期的に続けて行く事は十分意義のあることだ，と考える。
- 「会員教師の成長を支援する教師会」という将来へのヴィジョンに関しては一部の会員には共有されているが，これが会員全体の共通意識となるためには段々に理解を浸透させてゆくことが必要だと考える。

＜注＞

1. ここ数年，教師間で「独学者の増加」が話題になる。国際交流基金の調査では独学者の数は把握されていないが，世界中で 650 万人が言語学習アプリ，Duolingo を利用して日本語を学習している，という情報もある。「独学者の増加」は事実と考えて間違いない。

2. 学習の目標設定のための SMART　これは目標記述によく使われるツールである。この意図するところは，目標を立てる際に出来る限り Specific「具体的」，Measurable「測定可能」，Achievable「達成可能」，Relevant「現実的」，Time-related「期限付き」の形で記述するよう注意することでより意義のある省察が出来る，という事である。

3. PDCA サイクル=Plan（計画），Do（実行），Check（評価），Action （改善）
1950 年代に「品質管理」と「品質向上」の目的で W.エドワーズ・デミングが提唱したフレームワーク。「教育の質の管理」にも広く適応されている。

＜参考文献＞

池田玲子編（2021）『アジアに広がる日本語教育ピア・ラーニング』ひつじ書房.

近藤裕美子・藤光由子・津田香織・井上美優（2019）「教師の継続的な学びを支える研修と学習コミュニティのデザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』第 15 号, pp. 67-78.

舘岡洋子編（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版.

横溝紳一郎（2006）『日本語教師の成長と自己研修―新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社.

井上富美子・樺島夕子・森野美鶴（2022）「オランダ日本語教師会(略称 ONK)での対話型自主的教師研修の実践報告」『第 25 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集』, pp. 346-357. https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=360-371&filename=koto15.pdf&p=leiden （2024 年 9 月 25 日）.

関原賢秀・岡崎浩幸（2021）「コルトハーヘン『8 つの問い』を活用した授業改善中学校英語教師の授業実践を通して―」『富山大学人間発達科学部紀要 15 巻 2 号』, pp. 143-157. https://toyama.repo.nii.ac.jp/record/18290/files/01-16_15-2_page143to157.pdf （2024 年 9 月 25 日）.

Korthagen, F.A.J., & Nuijten, E. (2023) De kracht van reflectie (2nd Press) Boom uitgevers Amsterdam.

Korthagen, F.A.J., Nuijten, E. (2022) The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development. Routledge. Oxon.

Reekers, M. (2017) *Professionele identiteit* Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

＜付録＞

https://docs.google.com/document/d/1ncwZ1CzYJ6P40w3jq1MfHgK6xHOxlpiN04HQS_4Mp2U/edit?usp=sharing

An attempt to nurture a “collaborative learning community of teachers” at The Dutch Association of Japanese Language Teachers (ONK)

Promoting Teachers’ development through the social events for the learners

Fumiko INOUE (Dutch Association of Japanese Language Teachers)
Yuko KABASHIMA (Dutch Association of Japanese Language Teachers)
Kyoko KOHSLA (Dutch Association of Japanese Language Teachers)

Abstract

This report covers the collaborative efforts of teachers from the Dutch Japanese Teachers Association (ONK) during the "Japanese Language Festival," a learning event held three times for general learners starting in September 2023. It also addresses the implementation of "teacher reflection activities" as the intervention of the action research conducted during the third event.

Several individual teachers, with support from the association, initiated the event primarily to provide self-taught students with opportunities to practice using the Japanese language. Unexpectedly, the event became a valuable learning experience not only for the students but also for the teachers themselves. To further promote this learning for the teachers, action research was conducted through the deliberate use of Korthagen's reflection cycle as an "intervention = action."

The results showed that collaborative teaching activities and reflection led teachers to various realizations and helped them gain a tangible sense of learning, including metacognitive insights. How these realizations will manifest in their individual teaching practices in the future remains to be explored in further studies. Nevertheless, the findings confirmed the importance of continuing teacher collaboration supported by reflection, reaffirming the significance of the association's responsibilities.

日本の大学生は「やさしい日本語」を学ぶことで，どのような視点を養ったか

千　仙永（国際基督教大学）

要旨

複言語・複文化主義に基づき，日本の大学生 114 名を対象に実施した「やさしい日本語」の教育効果を論じた。「やさしい日本語」の背景，作り方の理解，街中の「やさしい日本語」の事例分析，催し物のチラシ作成，会話文の作成といった活動をとおして，大学生の学びを促した。課題の提出物を分析した結果，大学生は，1）日本社会に見られる言葉の多様性を受け入れ，2）母語の日本語を構造的に分析できるようになり，3）対人意識が向上し，4）自身の日本語使用に対する気づきや見直しが行われたことがわかった。家庭内，学校，社会全般において，ほとんど日本語を使用してきた大学生は，「やさしい日本語」をとおして，日本社会，日本語の表現形式，対人コミュニケーションを俯瞰し，言語使用・姿勢を磨いていた。多文化共生社会をともに築く人材を育てる「やさしい日本語」の教育的意義が示唆された。

【キーワード】複言語・複文化主義，多文化共生社会，コミュニケーション，母語話者のための言語教育，日本語教育

Keywords: plurilingualism and pluriculturalism, multicultural convivial society, communication, language education for native speakers, Japanese language education

1　はじめに

1.1　「複言語主義」と日本語使用場面

近年，グローバル化が進む中，日本社会には外国人住民が増加し，日本語を学ぶ目的も多様化している。日本語教育は，変化し続ける社会の要請に応

え，日本語を母語としない者のための言語教育を超え，多様な背景を持つ人々が共存する社会づくりに貢献するための分野となりつつある。

こういった日本社会に応える日本語教育において，近年注目される言語教育観として「複言語主義」が挙げられる。「複言語主義」とは，個人の中に複数の言語が存在すると見なし，一人ひとりが複数の言語でコミュニケーションを行う能力を持つと見て，一つの言語に限定しないという価値観を持つことを指している（欧州評議会 2020）。この「複言語主義」は，さまざまな言語や文化が共存するヨーロッパ諸国においては身近な概念とされる。だが，母語も国語も一つの言語が一般的に用いられる社会においては，「複言語主義」に基づく考え方は比較的新しい概念だと言える。多文化共生を目指す社会において，「複言語主義」を発信していくためには，「複言語主義」に基づく教育実践が必要であり，その教育の成果を明らかにし，教育的意義を示す必要がある。

「複言語主義」という考え方を，日本語使用場面には次のように適用できる。まず，「個人の中に，複数の言語が存在する」という点から，日本語という一言語の中には，複数の言い回し（文体，語彙，待遇表現など）が存在すると言える。次に，「個々人が複数の言語でコミュニケーションを行う能力を持つ」という点から，相手が使う言語，言語を使う場面，コミュニケーションを行う内容に合わせて，使う言語を選ぶ場面が想定できる。日本語を使う際にも，相手・状況・内容に合わせて，言い回しを調整する能力は欠かせない。最後に，「個人が一つの言語に限定しない価値観を持つ」という点からは，日本語では，相手・状況・内容において使える言い回しが一つに限らないという点に通じるものがある。これらの複言語主義的な日本語の捉え方は，日本語話者にとって，より豊かな言語理解と使用を促すのであろう。

1.2　「やさしい日本語」に見られる「複言語主義」

近年，多文化共生社会を目指す日本社会において，相手に配慮した情報を伝えやすくするための概念として「やさしい日本語」が注目されている。阪

神淡路大震災において，地震による被害と復旧過程での情報が得られないことにより，多くの外国人が二重被害を受けたことをきっかけに,「やさしい日本語」は，日本在住の外国人に情報をわかりやすく伝えるために作られた。難しい言葉を言い換えるなど相手に配慮した日本語を指している。(出入国在留管理庁・文化庁 2020)

この「やさしい日本語」には,「複言語主義」の考えが見られる。複数の言い回し（文体，語彙，待遇表現など）を，相手に合わせて調整しながら，コミュニケーションを行うという点や，日本語の言い回しには一つだけ正解があるという考えを持たず，さまざまな形の日本語を，相手に合わせて使い，理解する，といった価値観が根底にある。

1.3　研究の目的

複言語・複文化主義に基づき，日本の大学生を対象に実施した「やさしい日本語」をテーマとした教育実践の効果を論じる。リサーチクエスチョン（Research Question, 以下 RQ）は，次のとおりである。

RQ：日本の大学生は「やさしい日本語」を学ぶことで，どのような視点を養ったか。

大学生が養った視点を参考に,「やさしい日本語」が教育現場や社会にもたらす教育的意義を考察する。

2　調査フィールド

筆者は，2023 年度春学期，東京都内の私立大学において，90 分×15 週間分の「日本語教育」というコースを担当した。この大学は，日本語教員養成課程は設置されておらず，教養としての「日本語教育」であり，人文学部の学生が履修する選択科目の一つであった。多文化共生社会の一員としての視野を広げ，今後のキャリア教育の一環として日本語教育の内容を周知するという目的で開講された。

2.1　コースの到達目標

コースでは，国内外における日本語教育の事情，日本語教師の専門性，日本語教育の指導内容・方法・教材・評価などの知識から，外国人住民とのかかわり，支援，社会問題など，幅広い内容を扱った。次の 5 点が，コースの到達目標である。

1. 日本語教育とは何かについて，国内外における日本語教育の事情や教師の専門性を挙げて説明することができる。
2. 外国語としての日本語の指導内容，方法，教材，評価などについて，その目的や効果について議論できる。
3. 日本語教育の観点から，多文化共生社会としての日本社会を捉え，外国人住民にどのような支援が必要か説明できる。
4. 「やさしい日本語」の観点から，非母語話者の日本語レベルを考慮し，相手にわかりやすい日本語を使用できる。
5. 生活の中の日本語に関わる課題を発見し，そこで起きる問題や要因を分析した上で，解決のための計画を立てられる。

本稿では，このうち 4 つ目の「やさしい日本語」の授業内容を取り上げ，教育の効果を検討する。

2.2　「やさしい日本語」の授業内容

「やさしい日本語」は，15 回のうち，3 回分の内容に該当する。各回では，「やさしい日本語」とは何か，文章の見直し，会話の見直しを扱った。また，次の課題を提出させた。1 つ目は，「やさしい日本語」が施されている例を分析する課題である。身近な事例から多文化共生社会の現状を観察させ，「やさしい日本語」の対象や工夫を分析させた。2 つ目は，催しごとのチラシを作成する課題である。1 つ目の課題から分析した「やさしい日本語」の工夫を，今度は情報発信者として実践してみる活動である。3 つ目は，会話文を作成する課題である。状況に合わせ，相手に配慮した言語使用とは何か考えるという意図が含まれている。それを通じて日本語話者としての言語使用について振

り返るようにした。表 1 に，3 回分のコンテンツと課題を示す。

表 1 :「やさしい日本語」授業に関する情報

トピック	コンテンツ	課題
「やさしい日本語」とは何か	日本語の使用実態 「やさしい日本語」が現れた背景と，その特徴 「やさしい日本語」の現状 街中の事例分析	・自分が住んでいる町の中で,「やさしい日本語」が施されている例を一つ挙げる。 ①どの町を選んだか ②どのような場所で見つかったか ③誰に向けての「やさしい日本語」なのか ④「やさしい日本語」の工夫を具体的に書く
「やさしい日本語」という観点からの文章の見直し	『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』 電車のアナウンスにおける日本語の分析 「やさしい日本語」を使った情報発信	・「やさしい日本語」で催し物のチラシを作る。 ①元の文章を探す（最初から作成してもよい） ②元の文章を,「やさしい日本語」で書き直す Step 1 : 日本人にわかりやすいか Step 2 : 外国人にもわかりやすいか Step 3 :「やさにちチェッカー」または「リーディングチュウ太」でわかりにくい表現はないか確認する
「やさしい日本語」という観点からの会話の見直し	『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン話し言葉のポイント』 「やさしい日本語」を使った会話分析	・「やさしい日本語」で会話文を作る。 ①状況や場面の説明 ②会話文 ・「やさしい日本語」が出てきた日本社会の背景についてまとめたうえで,「やさしい日本語」の作り方を説明する。また，今後の自分自身の日本語使用について改めて考えたことを書く。

3　データ分析とその結果

本稿でデータとして用いるのは，表 1 で示した課題の提出物である。114 名分の受講生が提出した 3 回分の課題の内容を分析した。分析観点は，日本語を捉える視点である。全体像を把握するために量的な分析を行いつつ，具体的な内容は質的に分析している。質的分析には，コーディング手法を用い，課題の文面から抽出されたコードをカテゴリー化した。また，カテゴリーを統合・分割し，繰り返し調整した。その結果，大学生は，言葉の多様性を受け入れる視点（3.1），母語の日本語を構造的に分析する視点（3.2），日本語話者

として相手に配慮する視点（3.3），日本語話者として自身の日本語使用を見直す視点（3.4）を養ったことがわかった。

3.1　言葉の多様性を受け入れる視点

大学生は，「言葉の多様性を受け入れる視点」を養った。課題の指示に従って，自分が住んでいる町における「やさしい日本語」を見つける活動に取り組んでいた。日ごろスマートフォンやパソコンを使ってよく利用するウェブサイトや，通学，アルバイト，生活場面においてよく利用する駅やコンビニといった身近な場所において，「やさしい日本語」の使用例に目を向けていた。日本社会において施されている様々な言葉の使用に敏感になり，多様性を受け入れる視点を育てている様子がわかった。

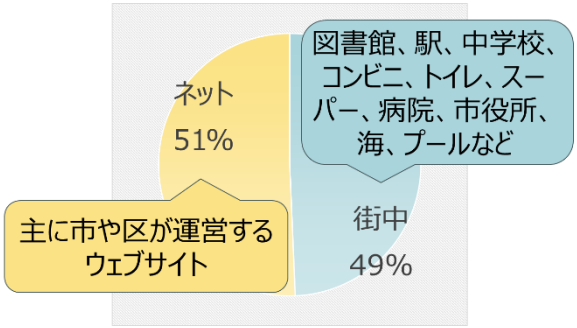


図 1：大学生が「やさしい日本語」を見つけた町と場所（課題①）

彼らは，課題①で地域や大学のイベントにおける「やさしい日本語」を見つけ，その工夫を観察した。そこで得た「言葉の多様性を受け入れる視点」を，今度は課題②において，催しごとの案内文の作成に活かした。「やさしい日本語」を使った情報発信を試みた。主に地域や大学など身近なものから「やさしい日本語」の工夫を観察し，自分と関連するものから情報発信を試みる様子がうかがえた。

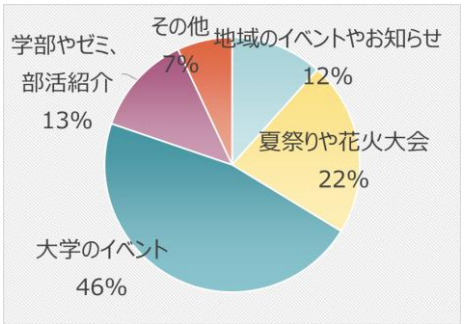


図 2：大学生が「やさしい日本語」で書いた催しごと（課題②）

3.2　母語の日本語を構造的に分析する視点

大学生は「母語の日本語を構造的に分析する視点」を養った。課題には，「やさしい日本語」の特徴を分析するものが含まれていた（表 1 の下線部）。その課題の指示に従い，彼らは日本語の特徴を言語化し，その構造を分析した。例えば，市役所の外国人向け情報誌を分析している課題の提出物では，

「最寄り駅」が「一番近い駅」というふうに表記が変わっている点を見つけ，「最寄り駅」という語彙を語構成から構造的に分析し，漢字の読みや意味が外国人にどう伝わるかを吟味している様子が見られた。

> 「最寄り」という漢字が「一番近い駅」という表記に変わっていた。そもそも「最寄り」という漢字が読みづらく分かりにくいことと,「最」という漢字を一番として認識することが外国人には難しいと感じた。それを「一番」という分かりやすい表現に変えることで，外国人にも聞きなれた言葉で案内できる工夫がされている。（大学生による市役所の外国人向け情報誌の分析，課題①）

次に示す文章は，課題②の提出物の一つで，元の文章を「やさしい日本語」に書き直したものである。元の文章である学部のお知らせは，主語の中学生を修飾する部分（下線部）がやや長く，主語と述語が最後になるにつれ，一見するとややねじれているような構造である。

> 今まで触れるチャンスもなかった言語で話しかけられた中学生たちは，最初は緊張気味でしたが，学科お得意のフレンドリー＆温かなコミュニケーションに中学生からも笑みがこぼれました。（大学生が探した元の文章，課題②）

この文章を見つけた大学生は，主語をわかりやすく調整し，一文をとおして主語と述語が呼応するように工夫している様子が見て取れる。

> 中学生は初めて話す言語だったので最初は緊張していましたが,学生が優しく話していたので最後には笑っていました。（大学生が書き直した文章，課題②）

ほかにも，書き直し文章には，語彙レベル，文レベル，スタイル，視点，抽象度など，日本語を構造的に分析して，相手に伝わりやすい言い回しを工夫

している様子が多々見られた。表 2 に，大学生が着目している要素を示す。

表 2：大学生が書き直した文章の特徴（課題②）

上位項目		下位項目
言語要素	語彙レベル	ふりがな，二字熟語を和語へ，重複を避ける
	文レベル	一文一義，主語を明確にする
	スタイル	待遇表現（敬語，謙譲語など）を避ける
文法要素	視点	視点を変える／揃える，受動態（受け身）を能動態へ
語彙要素	抽象度	項目化，抽象度の調節，見出し
視覚的要素		行間，フォントの大きさ，スペース空け，色を変える，太字

3.3　日本語話者として相手に配慮する視点

大学生は,「日本語話者として相手に配慮した視点」を養った。課題③において，一人の学生は自分がアルバイトをしている店での接客場面を想定し，「やさしい日本語」で会話文を作成している。しかも，文ごとに相手に配慮した行動方針もつけている様子が見られた。「やさしい日本語」の実践の教育効果は言葉だけでなく，対人意識，態度や行動にも表れる可能性が示された。

「なにかお探しですか？」 → 自分（店員）が近づく。
「○○ですね！」 → 商品や物の情報を理解する。分からない場合，担当を変えたり，無線で聞く。絶対 1 人にしない。
「売り場までご案内いたします！」 → 一緒に売り場まで行く。

（大学生が「やさしい日本語」で書いた会話文，課題③，下線は筆者）

3.4　日本語話者として自身の日本語使用を見直す視点

大学生は,「日本語話者として自身の日本語使用を見直す視点」も養った。3.3 で示した「相手に配慮する視点」は，自身の日本語使用を見直す視点にも寄与しているようである。

大学生が作成した会話文では，外国人から質問を受け，相手に安心感をもたせようという工夫が，自身の日本語使用にも繋がるという特徴が見られた。

つまり，大学生は，相手への配慮と，自分自身の言葉の使用を往還させながら，日本語使用を見直す視点を深めていったのではないか。

状況説明：電車利用時の案内，多摩センター駅で渋谷への行き方を聞かれた。
外国人「すみません，渋谷に行きたいです。」
私　「渋谷ですね，京王線です。」
（中略）
私　「明大前で一回降ります。そのあと渋谷行きの電車に乗ります。」
外国人「分かりました！ありがとう。」
（大学生が「やさしい日本語」で書いた会話文，課題③）

「明大前で乗り換え」という日本人ではすぐ理解できることを，一度明大前で降りて，渋谷行きの電車に乗ると伝えることでよりやさしくなると考えた。またそれ以外にも「渋谷ですね」と相手の言いたいことが伝わってるよと自分から言うことで安心感をもたらすのではないかと考えた。
（上記会話文に対する大学生の説明，課題③）

また，3 回をとおして「やさしい日本語」を学んでいった結果，大学生は自身の日本語使用を見直し，今後言葉遣いに注意していこうという心構えを示す場合が多く見られた。授業で議論した内容をとおして，ふだん意識せずに使っている日本語に対する気づきや見直しが促されたようである。

「やさしい日本語」を意識したことがなかったため，今までの自分を振り返ってみると，「やさしい日本語」とは何かの講義 1 回目にでてきたような，「やばい」などの伝わりにくい語彙をよく使っていたということを実感した。外国人だけでなく，高齢者や障害を持っている人にも必要なやさしい日本語を今後は講義内容を身につけ，使用していきたい。
（今後の自分自身の日本語使用について，課題③）

4　日本語教育への示唆

4.1　母語話者を対象とした日本語教育

本研究における大学生は，家庭内，学校，社会全般において，ほとんどが日本語を使用してきている。そのため，教育現場または社会の中で，複言語・複文化能力を養う環境をデザインしないと，自然には学びが生まれにくいと予測される。そこで，本研究の調査フィールドでは，「複言語主義」に基づく視点の育成を図って，実践の場を設けた。

その結果，日本の大学生は，日本社会における言葉の多様性に敏感になるだけでなく，その言葉の体系を構造的に見る視点を養った。また，コミュニケーションにおける対人意識や自分自身の日本語使用を見直す視点を養った点が示された。本研究の調査フィールドであった「日本語教育」コースは，多文化共生社会をともに生きる市民として教養を涵養することが図られていた。その中でも「やさしい日本語」をテーマに実施した教育実践は，日本社会を複言語主義の観点から言葉の理解と使用に着目させ，地域社会への興味や関心を促す効果がある点が示された。また，日本語の体系や構造に対するメタ言語能力を育成する効果が得られる可能性が示唆された。このように言葉に着目して社会を見る視点は，コミュニケーションにおいて，相手を思いやる言語の使用者・理解者になることを促している点がわかった。

「やさしい日本語」をテーマに日本の大学生を対象とした教育実践は，多文化共生社会をともに生きる市民としての教養や意識の涵養という教育目的の達成に寄与していることがわかった。やさしいまなざしで，日本社会を生きる言語使用者・理解者を見る視点は，多文化共生社会を支える一員を養成する教育実践として重要な意味を持つと言える。「複言語主義」に基づいた教育実践をとおして，コミュニケーションにおける相手への配慮や，自分自身の言葉使用を見つめる力を養える可能性が示唆された。ふだんよく使う言葉に焦点を当て言語化する機会を設け，コミュニケーション場面を眺める試みは，多文化共生社会になりつつある日本社会において重要な教育活動である。

それは日本国内における日本語教育の重要な役割ともいえるのではないか。

4.2　ヨーロッパにおける日本語教育実践

日本の大学生が取り組んでいた,「やさしい日本語」の文章作りや会話文作りの活動は，日本語学習者を対象とした日本語教育現場にも応用できる。

まず，言葉の多様性を受け入れる視点は，日本語の表現には，正解が一つあるわけではなく，相手・状況・内容に応じて，さまざまな言い回しを使えるという言語学習観と繋がる。より柔軟な姿勢で学ぶことを可能にするのではないか。

次に，元の文章と,「やさしい日本語」で書き直した文章がどのように異なるかを分析するような活動は，日本語学習者を対象とした日本語教育実践にも応用できる。表現の違いやその特徴を言語化する中で，日本語を構造的に分析する視点が育まれていくことが期待できる。

最後に，言葉を交わし合う相手に，自分の話したことがどう伝わるかを意識する視点，自身の日本語使用を見直す視点は，日本語学習者にとっても欠かせないものである。

5　おわりに

複言語・複文化主義に基づき，日本の大学生を対象に実施した「やさしい日本語」の教育効果を論じた。大学生は，1）言葉の多様性を受け入れる視点，2）母語の日本語を構造的に分析する視点，3）日本語話者として相手に配慮する視点，4）日本語話者として自身の日本語使用を見直す視点を養ったことがわかった。家庭内，学校，社会全般において，ほとんど日本語を使用してきた日本の大学生にとって,「やさしい日本語」は，日本社会，日本語の表現形式，対人コミュニケーションを俯瞰させられ，言語使用・姿勢を磨くという教育効果が示された。多文化共生社会をともに生きる人材を育てる教育的意義が示唆された。

＜引用文献＞

欧州評議会（2020）『言語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠 随伴版』.

出入国在留管理庁・文化庁（2020）「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/92484001_01.pdf（2024 年 9 月 30 日）.

What perspectives have Japanese undergraduates developed through learning "Yasashii-nihongo"?

Sunyoung CHUN (International Christian University)

Abstract

This study examines the teaching of "Yasashii-nihongo," which is an easy-to-understand form of Japanese designed for non-native speakers, to undergraduates at a university in spring 2023. The aim is to develop a basic understanding of Japanese language education and encourage students to reflect on the language's role in society. The course involved 114 students who do not specialize in Japanese.

Over fifteen weekly sessions, the three-week "Yasashii-nihongo" segment included lessons on its history, usage, real-world applications, flyer creation, and conversational text production. Analysis of three assignments per student revealed four key outcomes: 1) acceptance of linguistic diversity in Japan, 2) enhanced structural analysis of their native language, 3) improved interpersonal awareness, and 4) reflection on their own Japanese usage.

Participants, who typically used Japanese in everyday life, gained perspectives on Japanese society and communication, gradually applying "Yasashii-nihongo" principles in their lives. This approach fosters openness toward a multicultural convivial society and highlights the importance of Japanese language pedagogy for undergraduates.

複言語・複文化主義の社会を支えるリテラシーの教育について考える

－A 県 B 市の夜間中学におけるリテラシーに関する縦断調査の結果を踏まえて－

野山　広（国立国語研究所）

要旨

本発表では，1948 年以来国レベルの読み書き調査（リテラシーに関する調査）は実施されていない実態，背景を踏まえて，1948 年の調査の問題を参照しつつ，90 問の問題の試行調査を A 県 B 市の夜間中学で縦断的に実施するとともに，その結果を分析し，今後の複言語・複文化社会や多様性を重視した社会におけるリテラシー教育に関する展望を行う。

具体的には，「夜間中学での授業の内容・方法や効果を踏まえると，生徒全体の平均点や得点，最低点等が上がっていること」が仮説として予想されたが，実際に上がっていた。この結果から，欧州における，例えば補習授業校においても，課題提起型教育や対話・協働型を重視した教育の実施，展開や，夜間中学の教材・副教材等の活用が期待，展望されよう。

【キーワード】リテラシー教育，複言語・複文化社会，識字調査，縦断調査，基礎教育

Keywords: Literacy education, multilingual and multicultural society, literacy survey, longitudinal survey, basic education

1　はじめに

日本では，1948 年の「読み書き調査」[1] 以来，約 75 年間，同じような国レ

ベルの調査は実施されていない。日本の識字率については，初等中等教育の就学率（99%以上）を実際の識字率の代わりに活用してユネスコ等に報告してきたという経緯もあり，私たち日本に居住する人々の大半は，長い間，日本の識字率は 99%以上であると（まるで共同幻想のように）思わされてきたというわけである。1948 年の調査（横山他 2020）では，日本国籍の人々（男女）約 1 万 8 千人が対象になったわけだが，1990 年代（入管法改正・施行）以降の多様な背景の，海外ルーツの人々の移住や，社会状況の変化を踏まえた場合，将来の日本における識字調査を実施する場合には，そのような複言語・複文化背景の人々の言語生活も考慮した調査設計が必要となってきている。また，日本語の位置付けが母語あるいは第一言語ではない（第二言語，外国語，継承語としての日本語の）人々の増加や，基礎教育を必要としているものの日本語の小中学校（義務教育）の場に様々な事情で通えなかった人々の学びの場の確保がますます重要となってきている。その意味で，基礎教育を必要とする人々の学びの保障と彼らの言語生活の充実に向けて，これまで夜間中学の空白地帯であった都道府県や自治体では，2016 年の教育機会確保法の成立に伴い，各都道府県及び政令指定都市に少なくとも一校の夜間中学の設立が期待されている。

本発表では，こうした背景を踏まえて，1948 年の調査の問題を参照しつつ，90 問の問題の試行調査を A 県 B 市の夜間中学で縦断的に実施するとともに，その結果を分析し，今後の複言語・複文化社会や多様性を重視した社会におけるリテラシー（上杉 2016，OECD 2000，UNESCO 2018 等）[2] の教育に関する展望を行う。

2　本研究の概要，目的等

2.1　本研究の目的

基礎教育を保障する社会のリテラシー教育及びその基盤となる日本語リテラシー調査に向けて，試行調査を実施しながら，調査のあり方，方法を追究する，ということが本研究の目的である。

2.2　調査の方法・概要－90 問の問題作成と試行調査の方法

この試行調査を行うにあたり，まず，2019 年～2020 年度にかけて，1948 年の 90 問の問題の内容，構成を踏まえつつ，問題文や提示された事例の文の中で現代の時代状況下では殆ど使われていない用語等について，共同研究者や協力者と検討した。最終的に，2021 年度中に，在住外国人，つまり，問題中の文言を第二言語／外国語としての日本語学習者でも理解が出来るような用語等に置き換えたり，加筆・修正を行った。試行調査は，この問題を用いて，1948 年当時と同様，一つの会場に集まって頂き，約 50 分～1 時間かけて対面式で実施した。

2.3　採点方法と大問 1 ～ 8 :問題の概要・構成について:

2.3.1 **採点方法：**1 問 1 点，90 点満点。手書きで仮名や漢字を書く問題（問題 1，2，5）も含め，採点は 1948 年の問題の正答及び採点基準に準じた。

2.3.2. 大問 1～8：問題の概要・構成について

大問は問題 1～8 に分かれており，設問数は計 90 問で，内容・構成については表 1 の通りである。なお「聞いて書く」は，音声を聞いて答えを書く問題で，今回は CD を使用した。

表 1：問題の概要・構成について

大問	設問数	内容	聞いて書く（CD）
問題 1	8	ひらがな、カタカナを書く	✓
問題 2	2	アラビア数字、漢数字を書く	✓
問題 3	12	ひらがな・カタカナで書かれた語を選ぶ	✓
問題 4	10	漢字で書かれた語を選ぶ	✓
問題 5	15	文の空所に合う語を漢字で書く	
問題 6	15	文の空所に合う語を選ぶ	
問題 7	15	類義語（表現）を選択する	
問題 8	13	文章を読んで内容について考える	
計	90		

3　試行（パイロット）調査の結果の概要

－A 県 B 市での縦断調査結果を事例として

3.1　2 回の調査結果の概要：2022 年 12 月と 2024 年 3 月

2022 年 12 月 21 日に，A 県 B 市の公立夜間中学で，8 名の生徒を対象に試行調査を実施した。そして，2024 年 3 月 19 日に，同中学で，8 名の生徒に対して調査を行い，そのうち 4 名が縦断調査の対象者であった。

生徒の年代は，10 代（日本人 2 人，外国人 1 人），40 代（日本人 2 人），50 代（日本人 2 人），80 代（日本人 1 人）だった。また，この 8 名の最終学歴は 10 代 1 人は小学校卒，2 人は中学校卒，40 代 1 人は中学校卒，他一人は専門学校中退，50 代 1 人は中学校卒，他 1 人は専門学校卒，80 代の 1 人は専門学校卒だった。

2022 年の結果（90 問・90 点満点，問題 1～8 の問題を受験した結果）については，生徒の平均が 67.1（→76.8），中央値が 73.5（→77.5），最低点が 35（→65），最高点が 86（→86）だった。

なお，最低点が 0 点だった問題は，問題 2（2 年目は 0 点は無しで，1 点）と問題 5（5 点が最低点），最低点が 2 点であった問題は問題 7（9 点が最低点）だった。この結果から，全体の中で，特に問題 2，5，7（朱色で提示）が低識字者にとって難問となっていることが判明した。しかし，2 年目になると，問題 2，5，7 とも点数は上がっていた。

3.2　2 回目の調査結果の概要：協力者 8 名の出身と年代

2 回目の調査結果に関して，協力者 8 名の出身と年代は表 2 の通りである。

表 2.：調査協力者（年代・出身）

	出身	10 代	20 代	30 代	40 代	50 代	60 代	不明	計	備考
生徒	日本人	2			4	1			7	
	外国人	1							1	中国
	合計	3			4	1			8	

3.3　2 回目の調査結果の概要：問題ごとの協力者（1 回目、2 回目）の得点

2 回目の調査結果に関して、問題ごとの協力者（1 回目、2 回目）の得点及び得点変化に関しては表 3 の通りである（2 回目に得点が上がった場合には青色で、得点が下がった場合には朱色で提示した）。

表 3：調査協力者各人の問題ごとの得点及び 2 回目であった協力者の得点変化

ID	氏名	問題 1	問題 2	問題 3	問題 4	問題 5	問題 6	問題 7	問題 8	総計	%
001	A さん	8	2	12	10	5	15	13	10	75	83.3
002	B さん	8	2	12	10	13	14	11	6	76	84.4
003	C さん	7	2	11	10	8	10	9	7	64	72.2
004	D さん	5	2→1	12	7→9	5→11	7→15	5→9	8→7	51→69	76.7
005	E さん	7	2	12	10	10→11	15→14	13→12	13→12	82→80	88.9
006	F さん	8	2	12	8	15	14→15	13→12	12→11	84→83	92.9
007	G さん	8	2	12	10	13	15	14	12	86	95.5
008	H さん	8	2	12	10	6→8	15	14→13	11→13	78→81	90

4　まとめ：縦断調査の結果を踏まえつつ

本発表では，リテラシーに関する試行調査に関して，日本初の縦断調査の結果から見えてきたことに焦点を当てた。縦断調査の結果としては，以下のことが仮説として予想された。

【仮説】「夜間中学での授業の効果を踏まえると，生徒全体の平均点，及び，特に問題 2，5，7 の得点や平均点，最低点が上がっているであろう」

【結果】実際のところ，上がっていた。具体的には，2 年続けて受けた 1 年目から 80 点以上であった生徒の場合，凡ミスで 1 点～2 点下がった問題はあったものの，基本的に項目ごとの点数や総合点は横ばいか上がっていた。特に，H の生徒は 70 点台後半から 80 点台前半に上がり（78 点⇒81 点）、D の生徒は 50 点台前半から 60 点台後半に得点が大きく上がっていた（51 点⇒69 点）。

5　今後の課題と展望－リテラシーに関する調査方法の開発に向けて

日本だけでなく，欧州のような複言語社会の，例えば複言語家族や補習授

業校においては，継承語としての日本語を学ぶ際の適切な教材，副教材は不足しがちであり，いかに充足させるかは課題の一つと考えられる。その際には，例えば，現地の教材は勿論であるが，日本の夜間中学の教材，副教材も参考になるかと思う。

また，日本語のリテラシーの力を獲得するためには，学びの場において，習慣・風習，価値観等の擦り合わせをする対話の時間を増強することや，状況に応じたカウンセリングの時間を確保すること，そして，トランスランゲージング（過去の言語との遭遇を経験値・知として，また複言語を言語資源として活用して，相互作用の中で意味付けを行い，その言語資源を更新しながら言語生活を豊かにしていく実践のこと）の考え方を踏まえたリテラシーの教育内容・方法（課題提起型教育，例えば，対話・協働型を重視した教育等）の実施，展開や，教材・副教材などの編集，提供がますます期待されよう。

今後も，日本語の位置付けの多様性を意識した試行（パイロット）調査を更に展開・蓄積し，それらの分析結果や調査協力者の感想・意見等も踏まえつつ，複言語・複文化社会や多様性＝ダイバーシティを重視する時代に応じた問題の開発をさらに進展させ，やがては，全国レベルのリテラシー調査の再構築，再展開へと漸進してゆきたいと思う。

この試行調査の一環として，来年度には，海外において継承語として日本語を学び習得してきたドイツの A 補習授業校の高校生（おそらくは 3 年生）を対象に，日本国内で行ってきた試行調査と同様のリテラシー調査を実施する予定である。

こうして，向こう数年間は，日本語の位置付けの多様性を意識した試行（パイロット）調査を更に展開・蓄積し，それらの分析結果や調査協力者の感想・意見等も踏まえつつ，複言語・複文化社会や多様性＝ダイバーシティを重視する時代に応じた問題の開発をさらに進展させ，やがては，全国レベルのリテラシー調査の再構築，再展開へと漸進してゆきたいと思う。

＜注＞

1. 読み書き能力調査委員会編（1951）を参照されたい。

2. リテラシーとは狭義では,「生活や仕事に関する，平仮名や片仮名，基本的な漢字を用いた印刷物や文書を理解，利用し，安全に生活しながらコミュニティやより広い社会に参加できる力」あるいは「コミュニティやより広い社会に参加するために平仮名や片仮名，生活に欠かせない漢字を用いて，自分に関することやコミュニケーションに必要な内容を書き表せる力」のことである。一方，例えば，OECD の PIAAC 調査においては，リテラシーとは「社会に参加し，目標を達成し，自分の知識と可能性を開発するために，書かれた文章を理解し，評価し，使用し，関与すること」である。さらに，ユネスコの定義やパウロ・フレイレ（ブラジルの教育実践家・思想家）の理論を踏まえると，以下のような広義の定義ができる。「読み書きを必要とするあらゆる活動への参加（周辺参加⇒十全参加）を可能にする知識や技能を獲得し，所属する集団やコミュニティ，そして，そこで生活する人々との相互作用の中で，自分が置かれた状況を適切に把握するとともに，言語生活の在り方や枠組み（習慣・風習等）を理解し，状況に応じて省察（自分の位置取りを振り返ったり，自己の置かれた状況を俯瞰して観る工夫をするなど）や対話（異なりや価値観の擦り合わせ等）をしながら，地域住民の一人として有効な役割を果たすことのできる力」（岩槻 2016，41-66)。本調査・研究においては，主に，PIAAC 調査の定義と広義の定義を共通意識として共有しながら，試行調査を実施・展開している。

＜謝辞＞

本研究は，国語研究所プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究（生活者談話)」の一部である。この場で，調査に協力して頂いた方々に対して，改めて感謝申し上げたい。

＜引用・参考文献＞

岩槻知也編著（2016)『社会的困難を生きる若者と学習支援―リテラシーを

はぐくむ基礎教育の保障に向けて』明石書店.
上杉孝實（2016）「リテラシーと識字の概念整理」『部落解放研究』205, pp.8-21.
上杉孝實（2017）「基礎教育保障学会の目的と活動内容」『基礎教育保障学研究』創刊号，pp.1-9.
見城慶和（2017）「夜間中学の生活基本漢字 381 文字―選定の背景とその指導―」『基礎教育保障学研究』創刊号，pp.84-89. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jasbel/1/0/1_84/_pdf/-char/ja（2024 年 8 月 20 日確認）
棚田洋平（2016）「今日の大阪の識字学級」『部落解放研究』205，pp.22-52.
當眞千賀子（2006）「形成的フィールドワークという方法―問いに応える方法の工夫」吉田寿夫（編）『心理学研究法の新しいかたち』，pp.170-194，誠信書房.
徳川宗賢（1999）「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」（対談者 J.V. ネウストプニー）『社会言語科学』2(1)，pp.89-100，社会言語科学会.
野元弘幸（1999）「多文化社会における教養の再構築--外国人住民の非識字問題を中心に（特集 教養の解体と再構築）」『教育学研究』66(4)，pp.436-442.
野山広（2011）「地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」北脇保之編『「開かれた日本」の構想－移民受け入れと社会統合』，pp.148-181，ココ出版.
野山広・嶋田和子・山辺真理子・藤田美佳・森本郁代（2012）「散在地域に定住する外国人の日本語習得と言語生活支援の実態に関する縦断的研究―OPI の枠組みを活用した形成的フィールドワークの結果を踏まえながら―」『2012 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，pp.31-42.
野山　広（2013）「日系ブラジル人生徒の日本語習得と言語生活に関する縦断研究－集住地域 A における 5 年間の縦断調査の結果から」2013 年度異文化間教育学会研究大会.

野山　広（2015）「地域における日本語教育支援と多文化共生－ローカルな視点から捉えるグローバル・シティズンシップ－」『異文化間教育学』42 号，異文化間教育学会.

野山広（2016）「基礎教育保障学会の設立と識字・日本語学習をめぐる新たなうねり―多様な教育機会確保法案の成立を視野に入れつつ―」『部落解放研究』205，pp.159-181.

牧野成一他（2001）『ACTFL-OPI 入門』アルク.

水谷静夫（1952）「読み書き能力調査委員会編「日本人の読み書き能力」」『国語学』第 9 輯，pp.109-112.

横山詔一・前田忠彦・野山広・福永由佳・高田智和「日本人の読み書き能力 1948 年調査の非識字者率に対する新解釈」『日本語学会 2020 年秋季大会予稿集』，pp.137-144.

読み書き能力調査委員会編（1951）『日本人の読み書き能力』東京大学出版部.

OECD. (2000). Literacy in the information age. Retrieved August 20, 2024, from http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf

UNESCO. (2018). Defining literacy: GAML fifth meeting. Retrieved August 20, 2024, from http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf

Supporting a society of multilingualism and multiculturalism Thinking about literacy education:

Based on the results of a longitudinal survey on literacy at an evening junior high school in City B, Prefecture A

Hiroshi NOYAMA (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

Abstract

In this presentation, we will refer to the problems with the 1948 survey, and, based on the reality that no national literacy survey has been conducted since 1948, we will conduct a longitudinal trial survey of 90 questions at a night middle school in City B, Prefecture A, and analyze the results, and then look to the future of literacy education in a multilingual, multicultural society that values diversity.

More specifically, we focused on what could be seen from the results of Japan's first longitudinal survey. The following were hypothesized as the results of the longitudinal survey:

“Considering the content, methods and effectiveness of the classes at the evening junior high school, the average score, score and lowest score of all the students have increased.”

In fact, this was the case. Furthermore, although there were some questions where students who had taken the test for two consecutive years had dropped by 1 or 2 points due to simple mistakes, their scores for each item and their overall score had basically increased. In particular, the scores of foreign (Chinese) students had increased significantly.

Based on these results, it is thought that the teaching materials and supplementary materials used in Japanese evening middle schools may also be useful in supplementary schools for children from multilingual families in multilingual and multicultural societies such as Europe, as well as in Japan. In addition to Japanese conversation, in order to acquire so-called broad-sense Japanese literacy, it is hoped that time will be set aside for dialogue to reconcile cultural differences and values between different languages and cultures, and that learning spaces will be secured based on the concept of translanguaging to enrich language life in a multilingual environment, as well as time for bilingual counseling to be set aside according to the situation.

日本語における複言語教育

―スピーチスタイル意識化のための教室活動―

川口　義一（早稲田大学名誉教授）

要　旨

一般的に JSL/JFL 教育では、丁寧体とぞんざい体の間のスピーチスタイルを意識化させる指導が等閑視されている。その結果、学習者は日本語の複言語的なコミュニケーションに際し、最適なスピーチスタイルを見つけ出すことができないでいる。この問題を解決するため、本稿の筆者は、日本の大学の JSL クラスの留学生を対象に特別なクラス活動をデザインした。このクラスでは、受講生はまずペアで丁寧体の機能的会話文を作り、次に同じ会話を一定のプロセスによって、ぞんざい体になる一歩手前までダウンシフトした会話に変換する。この指導によって、受講生の学習者に会話文体の多層性についての意識化が育まれることが観察された。

【キーワード】日本語の複言語使用，スピーチスタイル指導，丁寧体，ぞんざい体，スピーチ・ダウンシフト

Keywords: plurilingualism in Japanese, instruction of speech styles, polite speech style, rough speech style, speech down-shifting

1　日本における複言語使用と日本語教育

1.1　日本における複言語使用

欧州において複言語使用やその習得が話題になるときは、母語以外の言語を、それぞれに必要なレベルで複数使用する学習者が話題になることが多い。イギリス国民がビジネスでフランス語を使い、趣味で日本のアニメを日本語で楽しむとか、フラマン語が母語のベルギー国民が、フランス語も流暢

で、相手や場面によって両言語を使い分けるとかいうような例である。日本語母語話者でも、ビジネスでは英語、趣味の韓国ドラマ鑑賞には韓国語を、それぞれ利用する場合や、京都方言の母語話者が、別の地域の出身者とは自然な共通語アクセントでも話せる場合などが複言語使用の例になろう。

しかし、日本語の母語話者の場合、相手や場面によって使い分ける言語が外国語や共通語・方言の違いでないこともある。それは、丁寧さのレベルの異なるスピーチ文体を使い分けることである。一般の日本国民は、ビジネス場面では丁寧度の高い文体で、友人相手にはぞんざいな文体で、それぞれ会話をする。このように、1 人の市民が異なるスピーチスタイルを意識して使い分ける状態も、複言語使用と言える。ただし、実際の会話文体は、丁寧体とぞんざい体の間に相当数の「中間文体」が存在し、日本人はこの層の中を行き来しては、個別の相手と場面にちょうどいい文体を特定してコミュニケーションを行っているのである。この、丁寧体とぞんざい体の中間となる文体の実態を示す会話例を以下に記す。「中間文体」には、丁寧体の特徴となる要素もぞんざい体のそれも混在しているため、この会話例では丁寧体の要素には下線を、ぞんざい体の要素には波線を、それぞれ施しておく。なお、句読点に波線があるのは、助詞やデスマスが省略されていることを表す。

会話例：生協の顧客（本稿の筆者）と配達員の会話（2024 年 7 月 31 日採録)

－あのぅ、8 月 15 日から月末まで、配達、中止したいんですけど、どうするんでしたっけ。
－あ、川口さん、「パルくる便」（配達サービスの名称）？
－ううん、「タベソダ」（配達サービスの名称）。
－あ、じゃあ、オレがやっときますよ。そのほうが早いんで。
－あ、そうなんだ。悪いですね。じゃ、お願いします。
－はい、了解です。

玄関に配達に来た生協の配達員と顧客の間の、配達の休止についての質疑応答の会話である。顧客の最初の発話は、基本的に丁寧体であるが、最後は終助詞ッケを使って、丁寧さをダウンシフトさせている。それに対して配達員

（30 代の男性）は、顧客のダウンシフトに合わせて、この顧客が使用中のサービスの種別をぞんざい体で確認している。それに対して顧客も、そのサービス名をぞんざい体で答えている。否定の応答詞もぞんざい体要素の「ううん」である。続く配達員の発話ではメインの述語がマスで、丁寧体には戻ったが、マス以外の文要素は「じゃあ」・「オレ」・「やっとく」・「…んで」であり、積極的なダウンシフト志向であることが分かる。顧客は、配達員の提案には非デスマスで理解を示すが、続く 2 文は丁寧体に戻している。これに反応して、配達員も丁寧体で会話全体を締めくくって終わらせている。全体的に丁寧体が基本ながら、相互にスピーチのダウンシフトを行って、テンポの良いやり取りになっている、「中間文体」の談話例である。

1.2　日本語教育における複言語使用の扱い

前節までに論じた日本語における複言語使用、とりわけスピーチスタイルの教育であるが、国内か海外かを問わず、残念ながら日本語の会話文体の多層性を意識化させる指導がなされておらず、その結果、学習者が相手や場面ごとに文体を変える複言語的なコミュニケーションができるようには支援されていない。そもそも、文体は、丁寧体とぞんざい体=非丁寧体の 2 分類でのみ提示されていて、前述したような「中間文体」の存在が等閑視されている。丁寧体内部にも、間違いなく 3 種類のレベルが存在する[1]が、それが理解できるような教科書設計もなされていない。さらに問題なのは、ぞんざい体が、形態論的な概念である「普通形」と混同されて「普通体」という名称になっている教科書が主流なのに、「普通体=ぞんざい体」を特徴づける文末形式以外の言語要素の紹介が無い。これらの要素の一部は、初級課程でも導入可能だが、文体を特徴づけるものとしては紹介されていない[2]。要するに、総じて、日本語の会話文体の多層性とそれに支えられた複言語使用の実際が、コミュニケーション教育の一部として積極的に取り上げられていないという状況である。これは、全体的に can-do 志向の強くなっている現在の日本語教育の思潮から考えて、きわめて不都合な状況と言わざるを得ない。

2　スピーチスタイルの意識化指導

2.1　指導の概要

本稿の筆者は、前章で議論したスピーチスタイルの指導に関する不都合な事情を解消し、学習者に日本でのコミュニケーションにかかわる会話文体指導を行うことを目的として、日本の大学の留学生向けに以下の 2 種類の講義を提供し、その中で日本語の多層的なスピーチスタイルを意識化させる教室活動を行った。これらの講義は、2022 年度と 2023 年度の 2 年間にわたり、いずれも秋学期の週 1 回の講義日に午前・午後に分けて行った。

午前のクラスは、「敬語コミュニケーション」と言い、全 15 回の授業中 9 回で学内外から招いたゲストと適切な敬語を使って会話する活動である。ただし、紙幅の関係で本稿ではこの講義については論じることができない[3]。

午後のクラスは、「日本語ロールプレイ作文」と言い、全 15 回の授業中 9 回で、「依頼」・「提案」・「誘い」など、日本語の機能的会話文を、学習者 2、3 名のグループで創作させ、発表させる活動である。会話文創作の前には、機能的会話文各種の基本的な表現方法を紹介する[4]。会話文作成の最初の 3 回は、会話中の 2 名の登場人物が通常の丁寧体で会話をする設定の機能的会話文を書かせるが、4 回目以降は、書き上げた会話文を丁寧体からすこしずつダウンシフトさせ、しかし、ぞんざい体には行きつかないレベルで止まるように文体を調整して書き改めさせる。ダウンシフト要素は複数項教え、グループ内で詳細に設定した人間関係に基づいて会話文体を決定させる[5]。文体は、登場人物の両者ともにダウンシフトした丁寧体、一方が普通の丁寧体でもう一方がダウンシフトした丁寧体、さらに一方がぞんざい体で片方がダウンシフトした丁寧体というように、グループで自由に選択させる。

最終形態が出来上がるまでは、担当講師である本稿の筆者が机間巡視して、表現についての質問を受けるとともに、より適切な表現があれば受講生と話し合って確定していく。各グループの会話文はすべて板書させ、クラス全員

で声に出して読み[6]、ダウンシフト個所を中心に内容を確認しつつ、全員で成果を共有する。

2.2　受講生とシラバス

本稿で紹介している 2 つの講義の受講生は、日本の私立大学の短期日本語講座の留学生である。4 年制の学部正規生ではないため、受講生がみな JLPT の N1 合格者というわけではなく、平均的に N3～N2 合格レベルの日本語力である。2022 年度の受講生は、11 名の欧州の同国籍学習者で、全員午前・午後の講義を履修した。一方、2023 年度の受講生は、多国籍学習者で、午前 9 名、午後 8 名がそれぞれの講義を履修した。したがって、同年度に午前・午後ともに履修した受講生は 5 名である。

講座シラバスは、前述したとおりで、全 15 回の講義中、9 回で受講生に機能的会話文の創作会話作成を課した。会話の表現意図は、「指示・命令」・「依頼」・「許可求め/与え」・「アドバイス求め/与え①」・「アドバイス求め/与え②」・「申し出」・「提供」・「提案」・「誘い」である。会話文作成以外の活動内容は、以下の【表 1】のシラバスどおりで、2 年度ともこれで 15 回の講義が構成されている。なお、【表 1】のシラバスは 2023 年度のものであるが、日付以外は 2022 年度も同一である。

【表 1】「日本語ロールプレイ作文」2023 年度シラバス

回数	日にち	内　容	課　題	備考
①	230926	講座概説	［課題無し］	
②	__1003	指示・命令	RP 作文作成	
③	__1010	依　頼	RP 作文作成	
④	__1017	許可求め／与え	RP 作文作成	
⑤	__1024	活動の振り返り	［課題無し］	ダウンシフト練習
⑥	__1031	アドバイス求め／与え①	RP 作文作成	
⑦	__1107	アドバイス求め／与え②	RP 作文作成	
⑧	__1114	申し出	RP 作文作成	
⑨	__1121	活動の振り返り	［課題無し］	中間クイズ
⑩	__1128	提　供	RP 作文作成	
⑪	__1205	提　案	RP 作文作成	
⑫	__1212	誘　い	RP 作文作成	
⑬	__1219	年始のあいさつ	年賀状作成	賀状案提出

⑭	240116	総振り返り・知識整理	［課題無し］	期末クイズ
⑮	__0123	レポート提出	［課題無し］	レポート作成

2.3　スピーチ・ダウンシフトの言語要素

丁寧体で書いた会話文をダウンシフトするために有効な言語要素の紹介がこの講座の最重要点である[7]。これは、1年度目・2年度目とも、前掲【表1】の講義⑤回目の回に資料の形にまとめて配布して、内容を解説する。これらの言語要素を活用して、次の会話文作成のときに適切な語句・表現のダウンシフトができるよう、別途配布する練習問題に全員で取り組んでから、次回からの丁寧体会話文のダウンシフト変換のイメージを作っておく。なお、要素の配置は、番号が若いほうが教授しやすく、「1」と「2」は初級課程でも導入可能である。「3」も、語句を選べば、初級で紹介可能と言える。初級では、教師の創作会話文には丁寧体の発話の中にこれらの要素をちりばめておき、教科書の会話文ではダウンシフトできる部分を探させるなどして、日常的に文体学習を心がけることが、積極的に試みられるべきかと考える。

1. 助詞の省略：省略できる助詞は、省略する。
   ・ハ・ガ・ヲは、省略できる。
   ・動詞が行ク・来ル・着ク....の場合、到達点を示すニは省略できる。
2. 縮約形の使用：補助動詞・否定形・助詞・名詞...の縮約形を多用する。
   ・補助動詞：～テル・～トク・～チャウ・～テク・～タゲル
   ・否定形：～ナキャ・～ナケリャ・～ナクチャ・～ンナイ(=ラ⇒足んない・分かんない・～なきゃなんない・食べらんない...)
   ・助詞：-a(=ハ⇒ソリャ...etc.)・～ッテ(=～ということだ・～とは)
   ・名詞：トコ(そこんとこ・～てるとこです...etc.)・～ッチ(こっち・どっち...etc.) ・ン(=形式名詞「の」⇒ぼくんです・～んです)・モン(もの)
   ・述語：～ッス(=～です・～ます)・～ン(デ)ス(=～のです)
3. 接続詞：会話調のものを多用する。
   ・順接：ダカラ・ナノデ・ナンデ(=ですから・それで・そこで)
   ・逆接：ダケド・ケド・ケレド・ガ(=しかし・ですが・けれども)
   ・換言：テカ・ツーカ(=と言いましょうか・と言うより・言い換えると)
4. 倒置：語順を変えて、述語を先に置く。
   ・何してんすか。こんなとこで？

・聞かないでくださいよ。ぼくに、そんなこと。
・えっ、やっちゃったんですか？これ、全部、ほんとに?? 1 人で?!!

5. ぞんざい体語彙：以下のような語句を多用する。
・人称詞：ボク・アタシ・アンタ・キミ・ジブン（I も you も）・アイツ…etc. （オイラ・アタイ・ワシ…etc.はキャラクター言語なので、使いすぎに注意）
・副詞：メッチャ・チョー・マジデ・ガチデ・ヤッパ・バッチシ…etc.
・形容詞：ヤバイ・ウザイ・カッタルイ…etc.（ウゼー・カッタリー…などは、ぞんざいすぎるので避ける）

6. あいさつ・慣用表現など：このまま覚えて、よいタイミングで使う。
・あいさつ：お久です（=お久しぶりです・）・お晩です（=こんばんは）・あざーっす(=ありがとうございます)…etc.
・慣用表現：できっこないです（=不可能です）・ありっすね（=あり得ますね・あっても変ではないですね）・まじっすか(=ほんとうですか)…etc.

これらのダウンシフト要素をどのように使うかについての練習として、以下のようなタスクを与える。これは、受講生個々には取り組ませず、クラス全員でアイデアを出しながら適切な言語要素を見つけていくものである。

問題：次の会話の「木村」と「山中」の発話でダウンシフトできる部分を探して、表現を変えてみましょう。

木村: あの、東南商事の山中さんでいらっしゃいますよね。西北貿易の木村でございます。お久しぶりでございます。

山中: あれっ、木村さんですか？えっ、また本日はこんな場所でお目にかかれるとは思ってもみませんでした。こちらでは、何をしておいでなのでしょうか。

最初の「あの」の交替語句は、上述の言語要素リストには無いが、受講生が JSL 環境で生活しているため、1 年度目も 2 年度目も「あれ?」や「えーっと」などが挙げられた。「木村」の発話の「…でいらっしゃいます」と「…でございます」を「…です」に変えるのも、丁寧体内部のレベル変換なので、れっきとしたダウンシフト操作である[8]。「木村」の「お久しぶりでございます」

は、「お久しぶりです」・「お久しぶり」などの表現が考えられる。一方、「山中」の発話中の「木村さんですか？」は、「ですか」を外し、「木村さん？」とすれば、ダウンシフトできる。「本日」は「今日」に、「場所」は「ところ」か「とこ」に、「こちら」は「こんなとこ」にと、意味の対応する他の名詞や縮約形をダウンシフトに利用する。「お目にかかれるとは」は、動詞を「会える」に変える外に、「とは」を「なんて」に変える。「何をしておいで」は、「何してる」と、助詞の省略と補助動詞の縮約形で対応し、続く「…なのでしょうか」は、普通の「…なんですか」に戻せばよい。これだけの変換も、クラス全体で議論しながら解答を探していくと、30 分程度はかかるが、これで会話文のダウンシフト変換に対して一定のイメージが得られるのである。

2.4　創作会話のスタイル変換練習例

では、登場人物の双方が丁寧体の創作会話を、どちらか一方が、または双方がダウンシフトして変換した受講生の練習例 1 点を以下に紹介する。最初のものは、最初の、登場人物の双方が丁寧体ままのものである。表現意図は「申し出」の会話である。登場人物の 2 名は、同じ時期に同じ会社に就職し、同じ課に配属された社員同士であり、同期の同僚という関係である。

A: あれ、B さんどうしたんですか。
B: このコピー機がさっきいきなり壊れてしまって､今日の会議資料がコピーできなくて、ちょっと困っているんですよ。
A: 会議は、何時からですか。
B: あと 15 分なんですよ。まだ、いろいろな資料を準備しておかなければならないので、どうしましょうかと…。
A: あ、それは、いけませんね。では、この資料は、私が下の階でコピーして来ましょうか。
B: あ、それは助かります。ありがとうございます。よろしくお願いします。
A: はい！

次に、この会話をダウンシフト変換した結果の会話を示す。元の会話の登場人物の「B」はぞんざい体で一貫し、「A」はダウンシフトした丁寧体になっ

ている。今度の会話の登場人物は、「A」が「B」より 2 年ほど先に入社しており、かつ同じ大学の同じ学部の出身で、初対面の時から先輩・後輩関係になっているという設定である。元の会話からの変換部には下線を施すが、読点に下線があるのは、そこにあった助詞が省略されていることを表す。

A:　あれ、B さんどうしたんすか。
B: このコピー機、さっきいきなり壊れちゃって、今日の会議資料がコピーできなくて、ちょっと困っているんだよ。
A:　会議って、何時からですか。
B: あと 15 分なんだよ。まだ、いろんな資料を準備しとかなきゃいけないんで、どうしよう。
A:　あ、それ、ヤバいっすね。んじゃ、こっちの資料、ボクが下の階でコピーして来ましょうか。
B: あ、そりゃ、助かるぅ。ありがと。よろしくね。
A:　はい！

このグループもそうだが、他のグループも、ダウンシフト変換中は、担当講師の筆者が机間巡視しながらダウンシフトの方略を確認して、より自然な会話に近づけていく[9]。どのグループも、元々の丁寧体の会話は 15 分から 20 分で書き上げるが、ダウンシフト版には 30 分ほどかかる。変換版が出来たグループからその会話を板書させ、全グループが書き終わってから、斉読・内容確認・他のグループからのコメント共有などをしていくと、90 分の授業時間で時間的にはちょうどいいかぎりぎりかという感じである。

2.5　クイズの問題例

ダウンシフト変換練習を行ったあとは、知識の整理・確認のため、【表 1】に示すように、中間・期末のクイズを各 1 回行う。中間クイズは、制限時間内に受講生個々に取り組ませ、その後全員で答え合わせをする。誤りの訂正は個人ごとに赤ペンで行い、配点基準に従って自己採点して提出させる。2022・2023 両年度とも、中間クイズ実施時点では提示や練習が不十分な半未習事項もあるため、平均点は 70 点台後半であった。期末クイズは、クイ

ズの内容も実施方法も中間クイズと同様で、受講生個々の採点結果は、学期の成績評価の一部とした。結果は、2022・2023 両年度とも平均点で 80 点台後半であり、文体変換に関する知識が十分獲得されたものと評価できる。両クイズの全 3 問中、ダウンシフトの問題は 2 問である。紙幅の関係で以下に 2 問中 1 問のみを示し、解答の解説は割愛する。

問題 2：この会話文の下線部分を(　)内の指示のとおりに書き換えてください。

A: あれ、山田さん①じゃないですか。②どうも、③久しぶりですね。

B: あっ、木村さん?　今日は④こんなところで⑤何をしているんですか。

① _____

（形を崩して親しげに）

② _____

（別のことばを使って、親しげに）

③ _____

(形を崩して親しげに)

④ _____

(形を崩して親しげに)

⑤ _____

(形を崩して親しげに)

3　まとめと今後の課題

以上、現行の日本語教育においてスピーチスタイルの指導がおろそかにされている点に関して、その解消を図るべく、丁寧度の高いレベルから低いレベルまでのスピーチスタイルの記述を行い、それに基づく会話練習の指導の実践を報告した。そもそも、上級学習者に対してすら十全たる待遇表現教育のシラバスが構築されていないという問題は、すでに小川(2003)に鋭い指摘がある[10]。そこに挙げられた問題は多岐にわたるが、その中に「上位の相手に対して、丁寧さを維持しながら、親しさを表したいときの待遇レベルの判断に関する問題」(小川 2003:49)の具体例が 2 件挙げられている。どちらも中級までの学習段階で、目上は目上として丁寧体で待遇するが、その一部をダウンシフトすることで「中間文体」の生成が可能であることの指導が無いゆ

えに生じた待遇表現の錯誤例であると判断できる。そもそも、上級課程でさえ、日本語の会話文体には「丁寧体」と「普通体=ぞんざい体」しか無く、親しさの表明は「ぞんざい体」でのみ可能だという誤解から自由になっていないことが致命的である。このような会話文体の丁寧さに関する提示・指導は、初級課程を含めてただちに改めなければならないと考える。最近では、坂本他編著(2023)やアメリカ・カナダ大学連合日本研究センター(2024)のような中級学習者を対象としたきわめて優れた待遇表現教材が出ているが、これらでもスピーチスタイルの多層性に関する記述は十分とは言えない。現場の教師個々人が意識的に指導するしかないというのが今後の課題と言える。それでも、本稿の筆者が行った実践をあちこちで紹介したところ、フランスの継承語教育で敬語指導の実績のある根本佐和子氏、工場労働者や看護師・介護士の外国人人材に対する日本語学習指導を行っている東京都内の民間団体などが強い興味を示し、自分たちの実践に取り入れていきたいと明言している。今後は、これらの分野の実践者の活動成果を集約しながら、本稿で紹介した指導法の有効性を確認していきたいと考えているところである。

＜注＞

1. 本稿の筆者は、丁寧度による会話文体のレベルを、「+2」・「+1」・「0」・「－1」の 4 段階に分けている。ここで言う丁寧体内部の 3 種類のレベルとは、この「+2」・「+1」・「0」を指す。詳細は、川口(2019: 139-142)参照。
2. 後述する「2.3 スピーチ・ダウンシフトの言語要素」の要素のうち「1. 助詞の省略」と「2. 縮約形の使用」がこれに当たる。
3. この「敬語コミュニケーション」の実践報告は、AJE のシンポジウムのあと、2024 年 8 月 26 日・27 日にデブレッツェン（Debrecen, Hungary）で行われた「日本語教育連絡会議」の第 37 回発表会にて行った。いずれ発表論集が刊行されるため、そちらに論文化して投稿する予定である。それ以前は、類似のレポートが川口(2022: 586-588)に見られるので、ご参照願いたい。
4. 本実践で取り上げた機能的会話文の種類は、蒲谷他(2004)の記述に基づき特定の表現意図によって分類されたものである。その種類と典型的な表現は、同文献 p.121 の一覧表を参照されたい。本実践で取り上げた表現意図は、表中の 9 種類から「確認」と「宣言」を除き、会話文向きの「提供」と「提案」を加えたものである。なお、一覧表の「忠告・助言」と「勧誘」は、理解の便宜のた

めにそれぞれの名称を「アドバイス求め／与え」と「誘い」に変えた。また、「許可与え」と「許可求め」は、「許可求め／与え」とまとめた。

5. 「人間関係」は、単に「先輩・後輩」というようなものではなく、年齢差・活動経験差はもとより、登場人物の 2 名が所属する組織やその組織に所属するに至った経緯まで、細かく設定させる。
6. 全員の斉読によって談話文のイントネーション・プロミネンス・ポーズの取り方など、コミュニケーション上必須の音声知識を確認し、その練習も行う。
7. 川口(2019: 141)に挙げたダウンシフト要素を一部改変し、学習しやすい順に並べ直したものである。「腕組みをする」などの「身体言語」は割愛した。
8. こういうところに気が付くことが、丁寧体内部にも 3 レベルの丁寧さの異なる層が存在していることへの意識化につながり、文体学習を十全なものにする。
9. 中には、受講生が JSL 環境で気づいたダウンシフト要素を提出してくることがある。本練習例の「A」の最後の発話にある、語句の最後を引っ張る「助かるぅ」と逆に語末の長音を切ってしまう「ありがと」などがその好例である。
10. 日本語教育の中級・上級段階における待遇表現教育については、川口(2022: 588-597)に 7 名の待遇表現教育の研究者による実践研究論文や創作教材の詳細な紹介がある。併せてご参照いただきたい。

＜引用文献＞

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター(2024) 『20 の場面で学ぶ敬語コミュニケーションー気持ちが伝わる中級からの日本語待遇表現』The Japan Times.

小川誉子美(2003)「待遇表現指導に関する試論－上級者用シラバスの構築に向けてー」『広島大学留学生センター紀要』13,pp.47-54 広島大学留学生センター.

蒲谷宏・川口義一・坂本惠(2004)『敬語表現』第 8 刷大修館書店.

川口義一(2016) 『もう教科書は怖くない!! 日本語教師のための初級文法・文型完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック』第 1 巻 ココ出版.

川口義一(2022)「日本語教育における敬語」(荻野綱男編『敬語の事典』 <朝倉書店刊>第 4 章 579-599 所載).

坂本惠・高木美嘉・徳間晴美編著, 宇都宮陽子・福島恵美子・丸山具子・山本直美・吉川香緒子著(2023) 『聞いて慣れよう日本語の敬語 場面で学ぶ日本語コミュニケーション 中級前半から』スリーエーネットワーク.

Education of Plurilinguistic Aspects in Japanese: Classroom Activities for Consciousness Raising on Speech Styles

Yoshikazu KAWAGUCHI (Professor Emeritus of Waseda University)

Pluriligualism can be found within a specific language, and native speakers of the language live under plurilinguistic situations. In Japanese, the difference among various speech styles is a case of such situation. Japanese citizens usually speak in a polite speech style in business and in a rough one when chattering with their friends. In daily communication settings, numbers of layers of speech styles between the polite style, or teinei-tai and the rough style, or zonzai-tai, are to be found. Surfing through those layers, Japanese citizens try to identify the best style for each partner of their communication. However, in JSL/JFL education in general, classroom instruction for consciousness raising on the variety of speech style has not been given and learners have been too poorly trained to find the best speech style for their plurilinguistic communications. Besides, many Japanese textbooks mislead the learners telling that Japanese has only two speech style levels, namely teinei-tai and zonzai-tai, and there is a big gap between them. As a solution of this problem, the author of this abstract gave a lecture in a Japanese university in two different academic years to provide the foreign students with specially designed classroom activities. In these activities, the students were asked to make a conversation in pairs, in which their original teinei-tai conversation has to be rewritten under a certain process of speech down-shifting so that it would be transformed into a speech style very close to zonzai-tai. As a result of these training sessions, consciousness rising on the variety of speech styles was observed in the students. Their performances of the term-end quiz on the changes among speech styles showed considerable progresses. This paper reports the details of these activities and discusses the significance of consciousness raising about the variety of pluriliguistic aspects in Japanese.

日本語教育における英語を媒介とした母語への翻訳プロセス

–トランス・ランゲージングの観点からの事例研究–

ディヴナ・トリチコヴィッチ（ベオグラード大学）
宮野谷　希（サラエボ大学）
村田　恵美（ザグレブ大学）

要旨

セルビア，クロアチア，ボスニア・ヘルツェゴビナは，多様な民族や言語が混在しながら, 互いの言語を理解し合うことができる地域である。一方で、この地域独自の教材が不足しているため，通常英語などで書かれた日本語教科書を使用することが多く，その結果，英語が日本語学習への橋渡しとして頻繁に使用されている。本研究では，学習者が英語を媒介語としてどのように使用し，どのように意識しているのか，また，それが日本語の理解にどのように影響しているのかを，特に翻訳活動に焦点を絞って，トランス・ランゲージングの視点から考察を行う。調査方法は，それぞれの地域の学習者の母語と日本語で翻訳課題を課した上で，英語使用についてアンケート調査し，英語使用に対する意識についてもディスカッションで確認した。その分析結果を本論文でまとめた。

【キーワード】英語，日本語教育，媒介語，母語，翻訳

Keywords: English, Japanese language education, mediating language, mother tongue, translation

1　研究背景と意義

この研究のきっかけは，セルビアの現場でのある一場面である。ある学生がセルビア語で「sadržaj prezentacije（発表の流れ）」とプレゼンテーションのはじめに言おうとしたが，その表現を辞書で調べた結果 「発表のコンテンツ」と日本語で表現した。セルビア語の「sadržaj」の日本語訳として「流れ」ではなく「コンテンツ」を選んでしまったのは，「sadržaj」の英訳「contents」を介して日本語訳「コンテンツ」にたどりついた

ためだと考えられる。このような例は，旧ユーゴスラビア地域のクロアチアやボスニア・ヘルツェゴヴィナ（以下ボスニア）でもよくあることなのではないかと考えた。

三か国それぞれ日本語教育の歴史や事情は異なるが，**（1）教材の多くがそれぞれの地域の学習者の母語**[1]**で書かれておらず、英語の翻訳が日常的に使用されていること，（2）母語で単語の意味を調べる方法が限られている**という点が共通している。そのため，学生は英語で単語や文法説明を理解できることが前提となっている。日本語教育の現場ではしばしば現地語の他に少なくともう一つの言語が使用されることがあるが，この地域では，多くの場合英語である。

一方で，第 3 言語である英語を使用することは，日本語学習において望ましくないという意見もよく聞かれる。その理由として，母語と英語の違いが誤用や理解上の問題に繋がる可能性が指摘されている。しかしながら，当地域のような現地語で書かれた日本語学習リソースに乏しい現場では，英語の使用は「当然」とされながらも，「見て見ぬふり」をされ，その現状の調査や利点・問題点などの検討はされていない。学習者の日本語学習における英語使用の現状を調査し，ここでの英語の役割のメリットとデメリットを明らかにしていく必要があると考える。そこで，まずその基礎研究として，3 か国の現場での日本語学習者の英語使用について調査を行うことにした。モノリンガルはほとんど存在しない（Garcia, O. & Sylvan, C.E. 2011; Garcia, O. 2010 等）と言われる現在，特に英語はグローバルな言語になっており，当地域の現状は，母語以外の言語を使用しながら日本語を学習する他地域・他国においても、共通する課題が含まれていることが考えられる。

2　先行研究

異なる言語の使用，学習において，「バイリンガル」や「マルチリンガル」に続く新しい概念として「トランス・ランゲージング」がある。「トランス・ランゲージング」とは，

> 「マルチリンガルがもつすべての言語資源を，言語の境界縁を超越してひとつのつながったレパートリーとしてとらえた概念である。」（加納 2016:3）

つまり，トランス・ランゲージングの考えでは，一人の中で各言語はそれぞれの領域をもっているのではなく，すべての言語知識は一つの認知に繋がっている一つの言語レパートリーと見なされる（Baker, C. & Wright, W.E. 2017, Garcia & Sylvan 2011, Garcia 2009, 2011 など）。

また，Turnbull, B.（2019:2）は作文時におけるトランス・ランゲージングの効果を実証し、「トランス・ランゲージングとは，バイリンガルまたはマルチリンガルの個人が自身の言語レパートリーにおけるシステム間を超え，複数の記号資源を利用して，与えられた文脈に適した言語使用を行い，自己やそのバイリンガル環境を理解するための意味を作り出す流動的な言語実践を指す」[2] と定義している。このように，教育場面におけるバイリンガル及びマルチリンガル教授法の研究はある程度進んでいる。しかし，学習者にその過程の分析を行った研究は少ない。

3　研究課題

以上のような背景から，日本語学習時における英語の役割は，学習者の言語実践の一つのレパートリーの一部として，無視できない重要な要素であると考えられる。そこで，本研究の第一の目的は，当地の日本語教育における学習者の英語使用を「余計だが仕方ない」とする従来の立場から脱却し，学習者の日本語理解に重要な役割を担っているという考え方へシフトしていくために，今まで無意識・当然視されていた英語の使用の現状を調査し，無意識を意識化することである。そのため，次の 3 点を本研究の研究課題として設定する。

【研究課題 1】学習者の媒介語としての英語使用の実態
【研究課題 2】媒介語としての英語使用に対する学習者の意識
【研究課題 3】媒介語としての英語使用が日本語理解に与える影響

本研究は，この 3 点を明らかにし，今後学習者の言語レパートリーをより効果的に発揮させる教育を構築するための基礎調査である [3]。今回は，学習者の日本語実践の中でも特に翻訳活動に焦点を絞り，トランス・ランゲージングの視点から考察を行う。翻訳

活動の際には，通常語彙やフレーズについて調べることが必須であり，より学習者の言語使用のプロセスが可視化されやすいと考えるからである。

4　調査の概要

4.1　調査対象

調査の対象としたのは以下 46 名である。

セルビア：ベオグラード大学文学部日本語専攻 2 年生　33 名

ボスニア：サラエボ大学哲学部公開日本語講座[4]の生徒　6 名

クロアチア：ザグレブ大学日本語専攻の学生と卒業生　7 名

各国教育現場での使用言語は次の通りである。ベオグラード大学日本語専攻では，主にセルビア語と日本語が使用され，ボスニアでは日本語と英語，クロアチアではクロアチア語と日本語，英語が日本語学習時において使用されている。

4.2　調査方法

本調査は，（1）翻訳課題，（2）アンケート調査，（3）ディスカッションの 3 つの方法で実施された。

（1）翻訳課題では，日本語から現地語への翻訳および現地語から日本語への翻訳を含む文または文章を計 5 問準備し，授業内で 60 分ほどかけて対象者に翻訳させた。難易度については語彙，文法，表現等において辞書などを使用しなければ翻訳が困難であると予想される文を選定した。学生の辞書やインターネット使用には制限を設けず，普段と同様の方法で翻訳を行うよう指示した。

（2）翻訳活動終了後，アンケート調査を実施し，回答者の基本情報，翻訳のプロセス，英語使用に関する意識等の回答を得た。

（3）アンケート調査後，同対象者による翻訳のプロセスや英語使用に関する意識についてのディスカッションを行った。

5　調査結果

5.1　学習歴と外国語能力

調査対象の学生の日本語学習歴については、2 年以下の学生が最も多く 22 名，次に 3～4 年が 13 名，4 年以上が 11 名であった。また、母語以外で理解可能な外国語とその習熟度の調査を行ったところ，全員が英語を理解していると回答した。クロアチアおよびボスニアの学習者は全員が英語能力を C 1 以上と自己評価し，セルビアでは B2 から C2 レベルであると自己評価している。英語以外には，ドイツ語，フランス語，ロシア語なども挙げられた。習熟度レベルに関してはさまざまであるが英語よりは低い自己評価であった。

5.2　翻訳をする際に使用するサイトと使用理由

単語検索や翻訳支援のためのオンライン辞書や Web サイトの利用状況を確認したところ，オンライン辞書のみを使用した学習者は 9 名，オンライン辞書と機械翻訳の両方を使用した学習者は 30 名，機械翻訳のみを使用した学習者は 2 名，いずれも使用しなかった学習者は 2 名であった。使用された主なサイトやアプリを表 1 に示す。最も多く利用されたのは Google 翻訳とオンライン辞書サービス Jisho であった。この 2 つが圧倒的な使用頻度が見られる中，次いでは Akebi, Japanese dictionary, Takoboto, DeepL, Japanese, ChatGPT などの使用が確認された。また，表 1 には含まれない下位の使用ツールとして Weblio, HiNative, Rikai, Yomiwa などが確認された。

表 1：翻訳時に使用するサイト・アプリ（複数回答）

No.	サイト名・アプリ名	回答数
1	Google 翻訳	28
2	Jisho	26
3	Akebi	5
4	Japanese dictionary	4

No.	サイト名・アプリ名	回答数
5	Takoboto	3
5	DeepL	3
5	Japanese （日本語）	3
8	ChatGPT	2

また，オンライン機械翻訳ツールの使用方法については，主に日本語と英語を使用して機械翻訳を利用するという回答が多く見られた。その理由として「母語よりも英語の

方が精度が高い」「英語の方がオンラインツールの種類が豊富である」「英語のオンラインツールの方が説明が多い」「英語は普段から使用している言語なので問題はない」などの意見が挙げられた。一方，日本語と母語を併用して翻訳を行う学習者からは，「理解が深まる」「ChatGPT を使用しているため」「Google 翻訳は母語から英語を介して日本語に訳しているため，母語からでも英語からでも経緯は同じだと考える」「英語翻訳が正しいか確認のため」などの理由が示された。また，「日本語と英語の両方で言葉を確認し，自分で翻訳をする」という学習方略を報告する学習者もいた。一方で，機械翻訳を使用しないと回答した学習者もおり，その理由として「不道徳，人間の思考を鈍らせる」「オンラインツールを信用していない」「原文の意味が失われる」といった否定的な見解が示された。

5.3　翻訳のプロセス

翻訳課題の実施後，翻訳の手順について調査を行った。表 2 に示すように，翻訳時に想定される手順を複数提示し，学習者には「1, 3, 8」のような形式で該当する番号を選択してもらった。また，必要に応じて補足を自由記述できるようにした。

表 2　翻訳の手順

1. 文章全体を読む。
2. わからない単語を母語で調べる。
3. わからない単語を英語で調べる。
4. 英語で調べた単語の意味を母語で調べる。
5. 文章全体を Google 翻訳か ChatGPT に入れた後で、知らない単語を調べる。
6. 知らない単語を母語の紙の辞書で調べる。
7. 知らない単語を英語または他の言語の紙の辞書で調べる。
8. わからない単語をすべて調べた後で、自力で文を作る。

その結果，以下の特徴が明らかになった。

まず，3 か国の調査対象者の中で，紙の辞書を使用している学習者は一人もいなかった。次に「2. わからない単語を母語で調べる」を選択した学習者は全体でわずか 3 名にとどまり，その他の学生はすべて英語で調べているという実態が明らかになった。さら

に，その 3 名も基本的には英語で意味を調べており，必要時のみ媒介となった英単語の意味を改めて母語で確認していることがわかった。つぎに，翻訳の順序としては，オンライン辞書で単語を逐次確認する方法が一般的であったが，まず文または文章全体を機械翻訳にかけた後，単語を調べて確認する学習者も見られた。また，単語や文章ではなく，わからないフレーズや一部の不明な部分だけを Google 翻訳で調べる回答も確認された。一方，機械翻訳に頼らず，単語を調べてから自力で翻訳する学習者も半数以下ながら存在し，その中には機械翻訳を全く使用しない学生もいた。さらに「日本語から翻訳する時は，まず知らない単語を調べてから文章全体を読むが，母語から日本語へ翻訳する時は，まず文章全体を読んでから単語を調べる」というように翻訳の方向によって翻訳の仕方が異なることを明示した回答も得られた。

次に，「機械翻訳等を使用する際に，英語と母語のどちらを使用するか」という質問に関しては，クロアチアおよびボスニアでは 7 割以上，セルビアでは 6 割が英語を使用すると回答した。「両方」と答えた学習者は全体で 2 割程度であった。また，ChatGPT を使用する際には，英語を介さず母語と日本語のみで翻訳を行うケースも確認された。

さらに，「英語を使用して翻訳する際，英語で調べた意味を母語で確認することがありますか」という質問に対しては，46 名中 23 名が「わからない日本語を英語に翻訳した結果を，母語で確認することはあるが，頻度は 10%に満たない」と回答し，17 名が「ほとんど確認しない」と回答し過半数を占めた。この結果から，英語で調べた後に母語で意味を確認する学生が少ないことが明らかになった。

5.4　英語使用に関する意識

英語使用に関する意識を調査するため，次の 4 つの質問を設定した。

「自分の英語能力が日本語学習に影響していると思いますか」

「英語は，日本語学習に役立っていると思いますか，妨げになっていると思いますか」

「日本語学習は自分の英語知識の向上に役立つと思いますか」

「日本語学習によって，英語の自信が向上していると思いますか」

回答の結果は次の通りである。

5.4.1　英語の日本語学習への影響について

「自分の英語能力が日本語学習に影響していると思いますか」という質問に対し，「非常に影響している」と回答した者が 10 名，「影響している」9 名，「まあ影響している」14 名，「あまり影響していない」5 名，「影響していない」8 名であった。

また，「英語は，日本語学習に役立っていると思いますか，妨げになっていると思いますか」という質問に対しては，「とても役立っている」14 名，「役立っている」15 名，「どちらでもない」12 名，「妨げになっている」3 名，「とても妨げになっている」2 名，無回答 1 名であった。

以上のように，7 割以上が英語能力が影響していると考えており，6 割以上が英語が役に立っていると考えていることが分かった。また，英語が日本語学習の妨げになっていると答えた者はわずか 1 割にとどまったことから，英語能力は日本語学習にポジティブな影響を与えていると言える。アンケート調査後のディスカッションにおいても，「英語の知識は日本語の学習に有利になる」という意見や，「普段から英語の使用が自然である」という意見が散見された。

5.4.2　日本語学習の，英語能力への影響について

「日本語学習は自分の英語知識の向上に役立つと思いますか」という質問に対し，「とても役立つ」と答えた者が 3 名，「役立つ」が 8 名，「まあ役立つ」が 12 名，「あまり役立たない」が 13 名，「役立たない」が 10 名であり，おおむね日本語の学習は英語の能力にはあまり役に立っていないとの評価であった。一方で，「日本語学習によって，英語の自信が向上していると思いますか」という質問に対しては，「とてもそう思う」が 7 名，「そう思う」が 10 名，「まあそう思う」が 10 名，「あまりそう思わない」が 7 名，「そう思わない」が 12 名だった。もっとも否定的な意見が多く票を集めたものの，程度の差はあれ肯定的な意見が全体の 58%を占めているのも特筆すべきである。

本地域では 5.1 の外国語能力の回答結果にあるように，英語の能力が高い学習者が多く，既に英語に自信があることがうかがえる。

6　まとめと今後の課題

以上の調査結果から，先の研究課題に答える。

第一に，学習者の媒介語としての英語使用の実態については，研究の結果，以下の特徴が明らかになった。

ほとんどの学習者が自分の英語能力を高く評価しており，9 割近くの学習者が単語の意味を調べる際に英語のツールを母語で確認せずに使用していた。翻訳の過程では，まずは文全体もしくは知らないフレーズを日本語から英語に機械翻訳し，その後，個々の単語の意味を英語で確認した上で，母語として自然な文に整えていくという手順をふむ学習者が多数を占めていた。この結果から，学習者は自身の英語能力に依存し，英語の意味を母語で確認しない傾向が顕著であると言える。

第二に，媒介語としての英語使用に対する学習者の意識については，日本語学習に英語は大きく影響しており，おおむね有用なものとして認識されていることが明らかになった。英語の使用は自然なものとして受け入れられ，特に問題視されることなく，無意識に行われている実態が確認された。

第三に，英語使用が日本語理解に与える影響については，母語の知識に加えて，英語のツールと知識を活用することで，包括的な日本語理解の促進に寄与していることが示唆された。

ただし，日本語を直接母語で理解したいという要望も存在し，日本語能力の高い学習者も含め，多くの学習者が母語によるリソース不足を感じていることも，後のディスカッションで明らかになった。しかし，注目すべき点として，日本語を母語で理解したいという意向がある一方で，現状の英語を介した日本語への翻訳過程において，母語を用いた丁寧かつ批判的な検討があまり行われていない実態が確認された。このことから，学習者に対して，無意識かつ無批判的な英語使用の実態を意識化させ，言語産出の際により批判的な言葉の選択を促す必要性が示唆される。

また教師も，現地語と日本語，または英語と日本語といった一対一の対応に依存するのではなく，英語と現地語さらには日本語の意味範囲における相違点を十分に意識し，「いつ」「何のために」「どの言語を選択すれば効果的であるか」を適切に判断する必要があると考える。

今回の調査では，「英語が日本語の理解にどのように影響しているか」という問いに対しては，効果的な質問・分析を欠いたように思われる。今後の課題として，この点については，さらなる詳細な調査および考察を行う必要があると考える。

また，本研究では翻訳のプロセスに焦点を当てたため，翻訳内容そのものの分析には至らなかった。今後は翻訳事例を詳細に検討し，それをもとに分析を行うことで，より効果的な指導方法の構築を目指していきたい。

＜注＞

[1] 以降，本稿では「母語」を「それぞれの現場の学習者の母語」という意味で用いる。

[2] “In this sense, translanguaging refers to the *fluid* language practices of bi/multilinguals who *transcend* between and *beyond* the systems in their linguistic repertoire, drawing upon *multiple semiotic* resources appropriate to given contexts to *language* and to *make meaning* of both themselves and their surrounding bilingual environments” Turnbull, B. (2019:2).

[3] 「教授法としてのトランス・ランゲージングの原型は, 前述のとおり，言語 A によるインプットを，様々な学習プロセスを経て，言語 B で産出し，両言語のリテラシーを伸ばす方法である。両言語およびその発達を支える思考力を伸ばすためのトランス・ランゲージング教授法では，一連の学習プロセス全体をデザインする際，焦点を当てる技能や言語を意図的，計画的に変えることにより，教育効果を高めることができる。ここで重要なのは，いうまでもなく，指導者側が無秩序に言語の切り替えを行わないことである。つまり，学習者の思考を促し，理解を深め，産出の質を上げるために，効果的なトランス・ランゲージング学習を計画的に取り入れることが不可欠となる。」（加納　2016:8）

[4] サラエボ大学哲学部公開日本語講座とは，当学部で開かれている市民講座である。大学生に限らず，中学生から社会人まで参加している。

＜謝辞＞

今回の調査に協力してくださった学生・生徒の皆さま，ならびに同僚の皆さま（特に Jelena 北村さん）に心より感謝申し上げます。

＜引用文献＞

Baker, Colin & Wright, Wayne E. (2017). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 6th ed. *Bilingual Education & Bilingualism*: 106. Bristol: Multilingual Matters.

Garcia, Ofelia & Sylvan, Claire, E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95: 3, pp. 385-400.

Garcia, Ofelia. (2011). Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14: 2, pp. 133-153

Garcia, Ofelia. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in 21st century, Chapter 8. In T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education*, pp. 140-158. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Turnbull, B. (2019): Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners, *Bilingual Research Journal* 42(4), pp. 1-20, DOI: 10.1080/15235882.2019.1589603

加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングを考える：多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』2016,12. pp. 1-12.　OUKA, Osaka University, https://hdl.handle.net/11094/62212

The Process of Translating to the Mother Tongue Mediated by English in Japanese Language Education

– A Case Study from a Translanguaging Perspective

Divna Trickovic (University of Belgrade)
Nozomi Miyanoya (University of Sarajevo)
Emi Muratamargetic (University of Zagreb)

Abstract

Serbia, Croatia, and Bosnia and Herzegovina are in a region where diverse ethnic groups and languages coexist, yet mutual understanding among speakers of these languages is possible. Due to the lack of region- or language-specific educational materials, Japanese language textbooks are commonly written in English or other languages. As a result, English is frequently used as a bridge in Japanese language learning. It is generally assumed that students can understand vocabulary and grammatical explanations in English, but the differences between their mother tongue and English can lead to misuse and comprehension problems. Translanguaging has been shown to be effective in the process of writing in a foreign language (Turnbull, 2019), yet there is little research on the use of English as a bridge in Japanese language learning.

This study focuses on how learners in these three countries use English as a mediating language, their awareness of this mechanism, and its impact on understanding Japanese, particularly through translation activities. The methodology of our research involved conducting translation classes and surveying how much learners relied on English during translation. Discussions were also held about the students' awareness of using English. Post-implementation surveys, translation assessments, and discussions revealed that learners in all countries rely extensively on their knowledge and resources in English. While some expressed a preference for using mother-tongue resources when available, others found that comparing and coordinating their knowledge and resources of English with those of their mother tongue helped them translate more effectively. Further research is needed on this topic but clarifying the role of mediating languages in language learning can greatly contribute to Japanese language education environments in similar settings.

ポスター発表

CLD 児の教育をめぐるポリフォニックな言説についての一考察

―保護者と支援者のナラティブを対象として―

荻田　朋子（大阪大学大学院生）
高橋　佳奈子（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター）

要旨

発表者らは 2022 年 7 月から，世界中の CLD 児の保護者や支援者が集まるオンライン対話テーブルを実践してきた。本発表の目的は,そこで収集された保護者 3 名，支援者 2 名の語りをナラティブ・アプローチによって分析し，CLD 児教育の状況に関する多様な言説を明らかにすることである。調査の結果，全員が複言語・複文化環境に価値を感じ，継承言語や文化の保持を支援していることがわかった。保護者は社会とのつながりや子どものアイデンティティ形成，継承語教育に関する困難や不安を語り，支援者は学習環境の影響や指導に関する困難や葛藤を述べた。多様な教育観や経験が共有されることで，新たな視点が生まれ，困難が軽減される可能性があると考え，筆者らは CLD 児の子育てパターン・カードの試作に取り組んだ。今後は，対象となる語りを増やし，パターン・カードの制作を進める予定である。

【キーワード】CLD 児，継承語，ナラティブ，パターン・ランゲージ

Keywords: Culturally and Linguistically Diverse Children, Heritage Languages, Narrative, Pattern language

1　背景説明

CLD 児（Culturally and Linguistically Diverse Children）が学ぶ教育現場ではケースが個別に取り扱われることが多く，学校と家庭の連携不足，地域による情報・支援格差，居住国の社会文化的背景等，多面的な状況に直面することが多い。そのため，支援が断片化し問題が膠着化してしまうという課題が

問題となっている。

そこで，発表者らは 2022 年 7 月より世界中の CLD 児の保護者，支援者等が集まるオンライン対話テーブル（「保護者のテーブル」）を実践し，CLD 児の子育てを取り巻く状況についての語りを共有してきた。本研究の目的は，実践で得られた語りを対象に，ナラティブ分析の手法（リースマン 2014：大久保・宮坂訳）を用い，CLD 児教育の状況をめぐるポリフォニックな言説の一端を明らかにすることである。「ナラティブ・アプローチは新しい語りを生成することへと視野を広げる（野口 2009: 266)」という特徴があり，子育てや教育に終着点はなく常に現在進行形で語られるという本実践の特徴とが合致しているため採用した。

2　調査概要

本研究では，保護者のテーブルの実践で得られた保護者 3 名，支援者 2 名の語りを対象とする（表 1)。

表 1：調査対象データ

立場	保護者	保護者	保護者	支援者	支援者
居住国	日本	メキシコ	メキシコ	日本	日本
ルーツ	オランダ	日本	日本	英語圏	中国・台湾
調査協力者	O さん	I さん	M さん	J さん	T さん
総文字数（字）	10,222	6,673	5,332	10,346	4,697
録画時間（分）	0:34:56	0:25:20	0:28:22	0:32:09	0:21:16

分析手順は，次のとおりである。①録画データを文字化する。②語り手によって語られたこと，出来事や経験に注目し，コードを付与する。③ストーリーの構造を見出す。④複数の語りのストーリーの構造を比較する。⑤共通性のあるストーリー構造を抽出し，カテゴリー名をつける。⑥カテゴリーごとにパターン・カードを試作する。ストーリー構造の枠組みとして，パターン・ランゲージを参照する[1]。

3 結果

3.1 抽出されたカテゴリーとその内容

調査の結果,保護者からは主要な 5 つのカテゴリー(①社会とのつながり,②アイデンティティ,③継承語教育,④現地語の教育,⑤教育一般),支援者からは主要な 3 つのカテゴリー(1. 現地語の教育,2. アイデンティティ,3. 文化の違い)が抽出された。「①社会とのつながり」では,教育機関とのコミュニケーション(言語の問題)について,「②アイデンティティ」では,子どものアイデンティティ形成への不安や願い,肯定的なアイデンティティ形成への取り組みや,子どものアイデンティティに対する理解のための周囲への働きかけを行なっていること,「③継承語教育」では,子供の興味関心と保護者の思いとの齟齬が生じることや,継承語教育に対する肯定感を保護者が持っていることなどが語られた。

一方,支援者側は「1. 現地語の教育」が最も多く,学習機会の差や,語彙の習得支援,第一言語の未発達について語られた。また,「2. アイデンティティ」では,保護者と同様に子どものアイデンティティに対する理解のための働きかけを行なっていること,「3. 文化の違い」では,社会性の習得についての社会からのニーズとそれに応えるための指導が同化主義に感じられるという葛藤が語られた。

3.2 CLD 児の子育てパターン・カードの試作

パターン・ランゲージを参考に,抽出されたカテゴリーごとにパターン・カードを試作した。カードには,よく起こる課題とその状況,解決策の例が示される。通常のパターン・ランゲージは熟達者にインタビューを行い,「コツの抽出」が行われる。しかし,子育てに正解はなく,解決策も子どもの個性や子育て環境によってさまざまである。そのため,個別のケースとして扱われがちであった。しかし,本調査では国・地域,立場も異なり,社会文化的背景も多様である語り手の語りの中にパターンが観察された。そこで,そのパターンのカード化を試みることにした。カード化によって,個人の経験が内

省され，問題に対する異なるアプローチや価値観が共有される対話のきっかけが生まれ，それが解決のヒントとなるのではないかと考えたからである。

3.3　保護者の語りによる CLD 児の子育てパターン・カード

図 1 は保護者の語り「①社会とのつながり」のカテゴリーに含まれるナラティブ（図 1 : 右半分）の中からストーリーの構造を見つけ，ストーリーの構造を比較しながら，カードの形式（図 1 : 左半分）に落とし込んだものである。ナラティブは紙幅の都合上，一部を抜粋している。

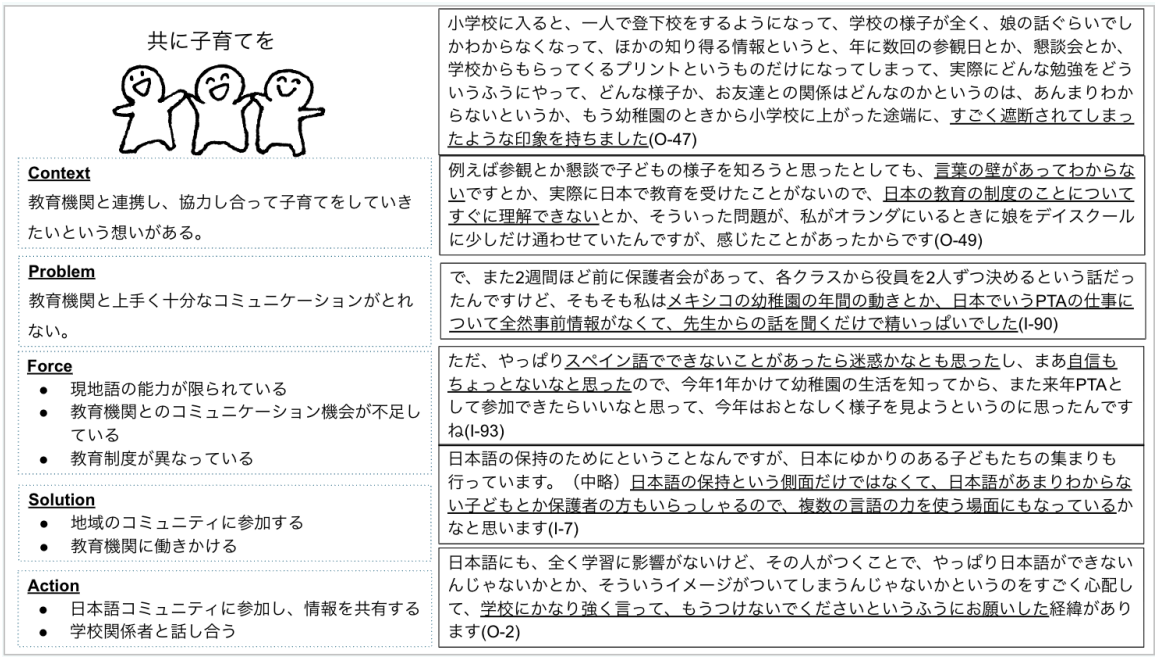


図 1 : CLD 児の子育てパターン・カード保護者の語り「①社会とのつながり」より

例えば，「幼稚園から小学校に上がった途端に，すごく遮断されてしまったような印象を持ちました（O-47)」「(現地の）言葉の壁があってわからない／スペイン語ができないことがあったら迷惑かな，自信もちょっとないな(I-93)」と思い PTA に参加することを諦めたことが語られている。共通して教育機関とのつながりやコミュニケーションの不足を感じていることがわかる。

また，「日本の教育制度のことについて理解できない（O-49)」「日本でいう PTA の仕事について全然情報がなくて（I-90)」など，教育制度の違いについても苦労している点で共通性が見られる。それに対し，「日本にゆかりのある子どもたちの集まりも行なっています(I-7)」や「学校にかなり強く言って(O-

2)」のように，地域のコミュニティに参加したり，学校関係者と話し合ったりするなど，異なるアプローチで解決を試みている。その解決のアプローチは，国や社会文化的背景の異なりを超えて互いに互恵性のある情報となると考えられる。

3.4　支援者の語りによる CLD 児の子育てパターン・カード

支援者の語り「1.現地語の教育」のカテゴリーからも同様にパターン・カードを試作した。

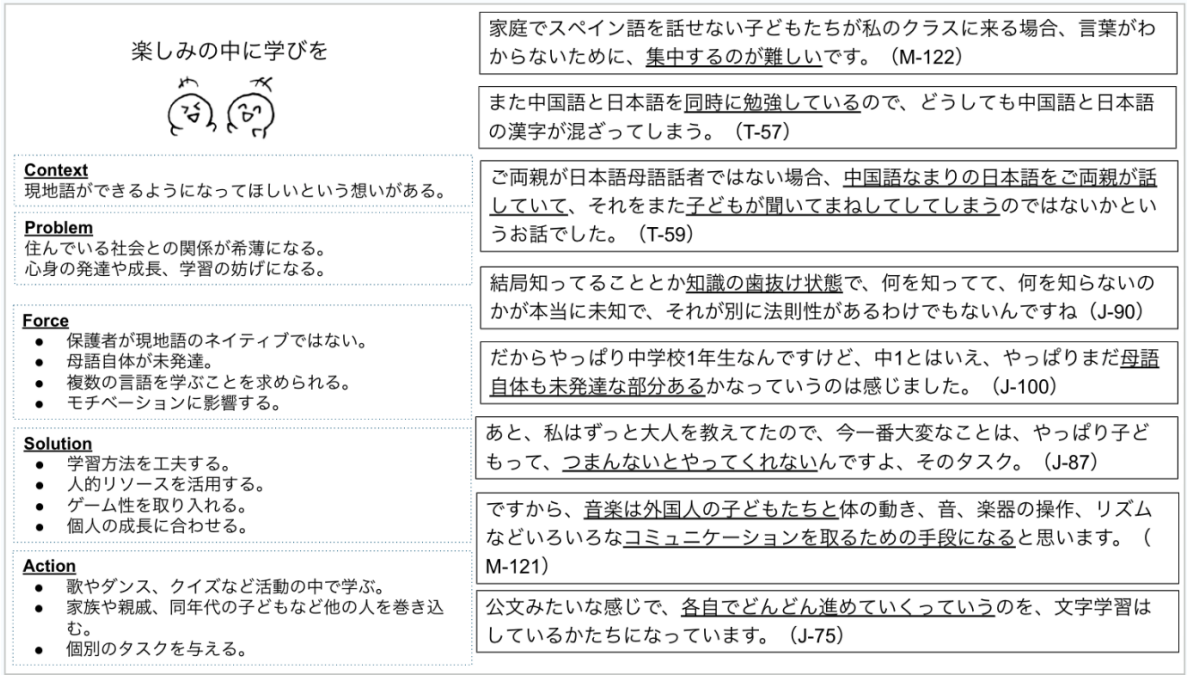


図 2：CLD 児の子育てパターン・カード支援者の語り「1. 現地語の教育」より

例えば,「(中国語と日本語を）同時に勉強している（T-57)」「中国なまりの日本語をご両親が話していて，子どもがまねしてしまう（T-59)」「知識が歯抜けの状態（J-90)」など学習環境の影響によって現地語の習得に困難があることが語られている。それに対し,「音楽は外国人の子どもたちとコミュニケーションを取るための手段になる(M-121)」「各自でどんどん進めていく(J-75)」など,異なるアプローチで解決を試みている。学齢期や母語の違いを超えて，互いに指導のヒントを得ることができると考えられる。

4　まとめと今後の課題

ナラティブ分析の結果，保護者からは，自身の社会とのつながりや，子どものアイデンティティ形成，継承語教育についての困難や不安が語られ，それらについて様々な方法で積極的に関わろうとしていることが明らかとなった。支援者からは，学習環境の影響や，実際の指導についての困難や葛藤が語られ，それらについて個人が工夫して対応している様子が窺えた。さらに，全員が複言語複文化環境であることに価値を感じており，継承言語・文化の保持を望んでいることもわかった。国や個人を超えて多様な教育観，経験が共有されることによって別の見方が生まれ困難や葛藤が解消される可能性もある。今後は対象とする語りの数を増やし，CLD 児の子育てパターン・カードの制作に取り組みたいと考える。

＜注＞

1. パターン・ランゲージとは，ある状況で問題があった時，どのように解決したかという経験を集め，パターンを発見し，それを言語化したものである（井庭他 2014）。

＜謝辞＞

本研究は，第 17 回「未来を強くする子育てプロジェクト」スミセイ女性研究者奨励賞による助成を受けています。

＜引用文献＞

井庭崇・中埜博・竹中平蔵・江渡浩一郎・中西泰人・羽生田栄一（2014）『パターン・ランゲージ：創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会.

キャサリン・コーラー，リースマン（2014）大久保功子・宮坂道夫（翻訳）『人間科学のためのナラティヴ研究法』クオリティケア.

野口裕二（2009）『ナラティブ・アプローチ』勁草書房.

A Study of Polyphonic Discourses Surrounding the Education of CLD Children

: An Examination of Narratives from Guardians and Supporters

Tomoko OGITA (Graduate student, Osaka University)
Kanako TAKAHASHI (Inter-University Center for Japanese Language Studies)

Abstract

Since July 2022, the presenters have been facilitating an online dialogue table that brings together parents and supporters of CLD children from around the world. The aim of this presentation is to shed light on some of the polyphonic discourses surrounding the state of education for CLD children, by using a narrative approach to analyze the stories of three parents and two supporters collected through this practice. The results of the study revealed that all participants valued education in a multilingual and multicultural environment, and they were actively supporting the preservation of the children's heritage language and culture. Parents shared difficulties and anxieties regarding their connection to society, their children's identity formation, and heritage language education, while supporters discussed the impact of the learning environment as well as challenges and conflicts related to their actual teaching. Sharing diverse perspectives and educational experiences across national and individual boundaries may lead to the emergence of new viewpoints and the reconstruction of individual realities, potentially alleviating difficulties and conflicts. In the future, we plan to increase the number of stories we analyze and work on creating parenting pattern cards for CLD children.

声を出さない笑い方の表現に関する日英比較

宿利　由希子（東北大学）

要旨

本研究では，声を出さない笑い方の表現について，小説を用いた日英の使用実態調査と日本語母語話者を対象とした意識調査を行った。使用実態調査の結果，副詞や修飾表現を含まない場合も，“smile” “grin” に対応する複数の日本語表現が笑う主体である登場人物によって使い分けられることがわかった。また，意識調査でこれらの英語に対応する 6 種の日本語表現とその主体の印象を尋ねた結果，「にっこりする」「微笑む」「笑みを浮かべる」「微笑を浮かべる」「にやりと笑う」「薄笑いを浮かべる」の順に印象が良いと評価された。本研究の結果は，英語母語話者の日本語学習者が日本語の表現を「どのように笑うか」という視点のみから使い分けを行う場合，選択した表現によって望まない印象を主体に付与してしまう可能性を示唆する。

【キーワード】声を出さない笑い方，使い分け，主体，日本語，英語

Keywords: non-verbal laughter, Use of synonyms, subjects, Japanese, English

1　はじめに

日本語にも英語にも笑い方の表現はさまざまあるが，肯定的な意味でも否定的な意味でも用いられる“smile” “grin”のような声を出さない笑い方（清水 2003）の英語表現に対応する日本語訳の印象は大きく異なる（表 1 参照）。日本語のフィクション作品における笑い方のオノマトペを観察した羅（2011）は，「にっこり」「にこにこ」などのニコニコ類の笑いの主体は上品な善玉，「にやり」「にやにや」などのニヤニヤ類の主体は下品な善玉または悪玉というように，日本語の表現が「どのように笑うか」を示すだけでなく，笑う主体

と結びついていると指摘している。

では，日英間の翻訳においてこの日本語の特徴はどのように表れるのか。本研究は声を出さない笑い方の表現について，日英の使用実態調査（調査 1）と，日本語母語話者を対象とした意識調査（調査 2）を行った。

表 1：英語の声を出さない笑い方の表現 [1]

	英語の意味（日本語の意味）
smile	to make your mouth curve upwards, in order to be friendly or because you are happy or amused（ほほえむ，微笑する，にっこり笑う（ほほえむさま，ちょっと笑うさま)）
grin	to smile widely（歯を見せて笑う，にっこり笑う，にやりとする（声を出さないでちょっと笑いを浮かべるさま)）

2　調査 1

調査 1 では，多様な登場人物による笑い方の表現が数多く観察される日本語小説とその英語訳，英語小説とその日本語訳，中国語小説の日英両訳に現れる声を出さない笑い方の表現を観察した（表 2 参照)。第三言語の表現が日英両言語にどう翻訳されるかを観察するため，中国語小説も調査に加えた。

表 2：調査 1 に用いた日本語・英語・中国語小説　※タイトルは日本語のもののみ記載

タイトル	原作著者（出版年）	原作出版社	翻訳者（出版年）	翻訳版出版社
容疑者 X の献身	東野圭吾（2005）	文春文庫	Smith. A. O (2012)	Abacus
大いなる遺産	ディケンズ（1861）	Penguin books	石塚裕子（2014）	岩波文庫
三体	劉慈欣（2008）	重慶出版社	立原他（2019）	早川書店
			Liu. K (2014)	Head of Zeus
黒暗森林（三体 2）	劉慈欣（2008）	同上	大森望他（2020）	早川書店
			Martinsen. J (2015)	Head of Zeus
死神永生（三体 3）	劉慈欣（2010）	同上	大森望他（2021）	早川書店
			Liu. K (2016)	Head of Zeus

調査では，英語原文と英語訳で用いられた声を出さない笑い方の英語表現と，対応する日本語原文と日本語訳の日本語表現を抜き出した。抜き出した英語表現 197 例のうち，件数が少ない“smirk（7 例）” “beam（2 例）” “gloat over（1 例）”を除外し 187 例について観察した。以下，“smile thinly” “manage a smile” “with a smile”のように動詞または名詞の“smile”とそれらを伴う表現を Smile 類，同様に動詞または名詞の“grin”とそれらを伴う表現を Grin 類と呼ぶ。笑う主体の人柄から「善玉」，「中間（善玉か下品か不明）」，「悪玉（殺人犯，下品な人物，性格が悪い人物等）」の三つに分け，善玉と悪玉の主体の笑いとして観察された日本語表現を性別ごとに図 1 に示す。図 1 から，Smile 類ではニコニコ類が善玉の笑い方として用いられる傾向にあること，Grin 類では善玉の笑い方の表現としてニヤニヤ類も使われていることがわかる。

	男　性	女　性
善玉	にっこりする 笑顔を向ける 笑顔を向ける 笑顔で 微笑む[6] にやにやする[2] 笑ってみせる 笑みを浮かべる[7] にっこり笑う[3] にこにこと笑顔を浮かべる 苦笑を浮かべる[2] 苦笑まじり 笑みが浮かぶ[2] 白い歯を覗かせる にこりとする にこやかな 笑う[2] 笑いかける にこにこ笑う にやりと笑う[2] 笑み[2] 愛想笑いを浮かべる[2] にっこりと微笑む にこやかに	微笑み にっこりする[4] にっこり微笑む 笑みを浮かべる[3] 笑みが花開く 笑みを返す[2] 微笑む[2] 笑みを閃かせる[2] 微笑みを返す 微笑みを浮かべる 笑みを向ける[2]
悪玉	微笑みが広がる 微笑が顔に張りつく 微笑が浮かぶ 薄笑い にやっと笑う つくり笑い にっと笑ってくる 笑顔 微笑を浮かべる 微笑 笑み 微笑む にやりと笑う にこりと微笑を浮かべる 口元を緩める 笑う[2] 微笑みを浮かべる[2] にやにやと笑みを浮かべる 笑みが浮かぶ にっこり笑う[2] 苦笑を作る 笑みを浮かべる[3] にやっと笑う[2] 微笑みが浮かぶ 笑みを浮かべる[2] 笑いかける	笑みを浮かべる[3] 笑み[3] 笑いかける[2] にやにやする 笑ってみせる[2] 愛想笑いを浮かべる 微笑む[4] 笑顔を作る 笑顔を取り戻す 笑顔で 笑みや笑いをふりまく 微笑を作る 笑う 笑顔を浮かべる 苦笑する 微笑みが浮かぶ 笑みがこぼれる

図 1：日本語版で観察された日本語表現の一部

※ Smile 類を明朝体，Grin 類をゴシック体で示す。[　]は 2 例以上のみ用例数を記載。

悪玉にニコニコ類が，善玉にニヤニヤ類が用いられた事例の主体はいずれも男性の主人公や主要人物であり，物語前半と後半で性格に変化が生じる，場面ごとに笑い方の表現が使い分けられるなど丁寧な人物描写が観察された。

Smile 類の具体的な事例を見ると，副詞や修飾表現を含まない場合でも，対応する日本語表現は笑いの主体である登場人物によって使い分けられることがわかる（表 3 参照)。その他，主体の善・悪による使用表現の違いが明確に観察されない場合でも，オノマトペの使用は男性登場人物の笑いに偏り，女性登場人物の笑いとしては「微笑む」「笑みを浮かべる」などが用いられるという使い分けが，特に英語小説の日本語訳で多く見られた。

表 3：観察された Smile 類の事例（下線は引用者による）

主体	英語表現	日本語表現
女性善玉	AA smiled. [Liu 訳 2016: 494]	AA はにっこりした。[大森他訳（下）2021: 162]
男性悪玉	Wade smiled. [Liu 訳 2016: 84]	ウェイドはにやっと笑ってうなずいた。[大森他訳（上）2021: 106]
男性善玉	He (Yukawa) was even smiling though thinly. [Smith 訳 2012: 410]	（湯川は）薄く笑っているほどだった。[東野 2005: 345]
男性悪玉	But he (Ishigami) soon managed a thin smile. [Smith 訳 2012: 463-464]	だが（石神の顔は）すぐに薄笑いに変わった。[東野 2005: 391]

3 調査 2

調査 2 では，“smile”“grin” に対応する日本語として調査 1 で観察された表現をもとに「にっこりする」「微笑む」「にやりと笑う」「笑みを浮かべる」「微笑を浮かべる」「薄笑いを浮かべる」という 6 種の表現を設定し，日本語母語話者を対象に意識調査を行った。表現自体の印象に関する設問では，6 種の表現を印象の良い順に並べてもらった（以下，表現印象調査)。また，笑う主体の印象に関する設問では，「にっこりする」「微笑む」「にやりと笑う」の 3 種と，「笑みを浮かべる」「微笑を浮かべる」「薄笑いを浮かべる」の 3 種の二つに分け，前者 3 種は「A はその話を聞いて［微笑んだ・にっこりした・にやりと笑った］。」，後者 3 種は「A は二人の様子を見て［薄笑いを浮かべた・微笑を浮かべた・笑みを浮かべた］。」という刺激文に当てはめた時の笑いの主体 A の印象が良いかを 5 件法で尋ねた（以下，主体印象調査)。調査協力者は

クラウドソーシングのクラウドワークスを通して有償にて募集し，調査は2023 年 10 月にアンケートツール Survey Monkey を用いてオンラインで行った。有効回答数は 332 件であった（有効回答率 94.3%）。

調査の結果，同様の英語表現に対応する日本語表現でも，抱かれる印象の善悪には差があることが明らかになった。表現印象調査でも主体印象調査でも「にっこりする」「微笑む」「笑みを浮かべる」「微笑を浮かべる」「にやりと笑う」「薄笑いを浮かべる」の順に印象が良いと評価された（図 2，3 参照）。また，「微笑む」と「微笑を浮かべる」は同じ「微笑」という漢字を使うが，表現自体も主体も後者に比べ前者の印象が良いと評価された。

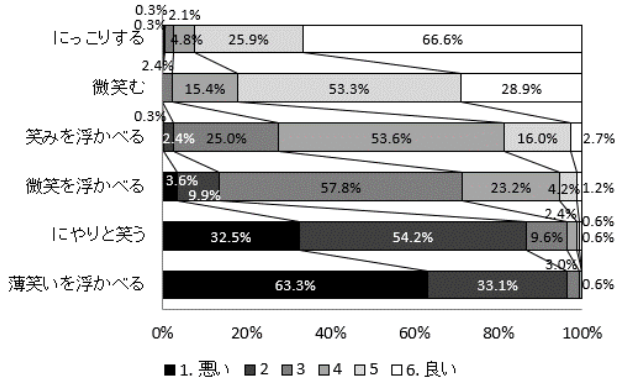


図 2. 表現印象調査（n=332）

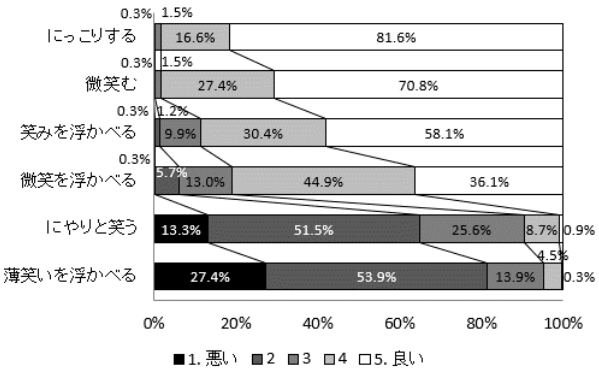


図 3. 主体印象調査（n=332）

4　考察とまとめ

本研究では，声を出さない笑い方の表現について，小説を用いた日英の使用実態調査と，日本語母語話者を対象とした意識調査を行った。その結果，英語表現“smile” “grin”がさまざまな主体の笑い方として観察されるのに対し，対応する日本語表現は副詞や修飾表現を含まない場合も笑いの主体である登場人物によって使い分けられること，類義の表現でも印象が悪い表現は主体に関しても悪い印象が抱かれていることが明らかになった。

ことばによる大衆操作や誤謬の研究では，“[…] a lone lawmaker’s childish shouting.”や「そのつまらない議論は」のように，話し手の主観的評価が加えられることで聞き手に先入観を抱かせる表現は「充填された語（Loaded

language)」と呼ばれる（Weston 2018, 塩谷 2012，下線は引用者による)。これらは，ニュートラルなことばに付け加えられるため，読み手や聞き手はその存在に気づきやすい。一方，本研究が考察対象とした表現は，善悪の印象が表現自体や主体にすでに含まれているため存在に気づくのは困難である。

本研究の結果は，英語（や類似の言語）母語話者の日本語学習者が，母語と同様に「どのように笑うか」という視点から日本語の表現を使い分け，主体の印象に目を向けない場合，選択した表現によって望まない印象を主体に付与してしまう可能性を示唆する。日本語教育の現場では，それぞれの日本語の表現がどのような印象を持たれ，またどのような印象の主体と結びついているのか，まで教える必要があるだろう。

＜注＞

1. 辞書として,『ジーニアス和英辞典第二版』『ジーニアス英和辞典第三版』（どちらも大修館書店),『ロングマン現代英英辞典[https://www.ldoceonline.com/jp/]（2024/09/13 確認)』を，表 1 のオノマトペ部分は『デジタル大辞泉（小学館)』を用いた。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 20K13056 の助成を受けたものです。

＜引用文献＞

Hirose, M. (1981). *Japanese and English Contrastive Lexicology: The Role of Japanese "Mimetic Adverbs"*, Ph. D. diss., University of California, Berkeley.

羅米良（2011）「現代日本語副詞の記述枠組みに関する研究」神戸大学博士論文.

清水健二（2003)『英語の類義語使い分け BOOK[動詞]』ベレ出版.

塩谷英一郎（2012)「言語学とクリティカル・シンキング～誤謬論を中心に」『帝京大学総合教育センター論集』3, pp. 79-98.

Weston. A. (2018). *A rulebook for arguments*. Hackett Publishing.

The Use of Unvoiced Laughter Expressions Japanese and English

Yukiko SHUKURI (Tohoku University)

Abstract

This study was conducted to investigate the use of the expressions of non-verbal laughter in Japanese and English using novels (Survey 1) and to survey the attitudes of native Japanese speakers towards Japanese expressions (Survey 2). In Survey 1, expressions of non-verbal laughter in Japanese and English novels and their translations into both languages were observed. Japanese and English translations of a Chinese novel were also included, allowing for a comparison of how similar expressions in a third language are translated in both target languages. The results showed that while terms like “smile” and “grin” are used to describe various subjects’ laughter in English, Japanese expressions corresponding to these terms are used differently depending on the character involved, even when adverbs or modifiers are absent. Specifically, the English expressions were primarily influenced by the manner of the laughter, whereas in Japanese, both the manner and the character’s nature mattered. In Survey 2, native Japanese speakers were asked to rate their impressions of the six expressions corresponding to “smile” and “grin” used in the novels from Survey 1, as well as their impressions of the subjects being described by them. The results showed that even Japanese expressions that correspond to similar English expressions may evoke varying positive and negative impressions. The results of this study suggest that the Japanese language learners who are native speakers of English (or similar languages) may convey unintended impressions when using Japanese expressions based solely on the manner of the laughter, without considering the subject’s nature.

話者間における言語の（非）同調について

バギルリ　ナルギズ（京都大学大学院生）
定延　利之（京都大学）

要旨

会話参加者の発話の音調等が，会話するうちに似てくるという現象は，同調として知られている。では，バイリンガルの会話では，発話に用いられる言語も同調し得るのか。そして，もし同調し得るなら，「同調のしやすさ」に程度差は見られるのか。本稿では，アゼルバイジャン語とロシア語のバイリンガルたちの会話の調査分析を通して，これらの問題を論じる。調査の結果，参加者の地位が対称的な場面では（場面 1），バイリンガルが会話で話す言語に同調現象が見られた。同調する発話は，対話者の発話が隣接対をなすか否かに関わらず現れやすかった。他方，同調しない発話は主に，隣接対をなさない発話に見られた。上記から，言語の（非）同調には隣接対による程度差の存在が示唆される。また，参加者の地位が非対称的な場面では（場面 2），参加者間の関係性からか，場面 1 に比べ同調発話は少なかった。

【キーワード】多言語主義，言語の（非）同調，隣接対

Keywords: multilingualism, language's (dis)entrainment, adjacency pair

1　はじめに～本稿の「同調」とは

複数個の言語の運用能力を共有しているバイリンガル [1] 同士の会話では，話者たちは，それらの言語が混ざり合った発話をなすことがある。この現象はコードスイッチング（Poplack 1980: 583，Matras 2009: 101，Grosjean 2010: 51 等）やコードミキシング（Muysken 2000: 4）として知られている [2]。この場合，会話参加者の話す言語の間には相互作用がみられる。例えば，バイリンガル家族内の言語切り替えについて，Evans (1987: 231) は，単純にモノリ

ンガルとバイリンガルの間の意思疎通のために行われることもあるが，個人 A が個人 B の好む言語（L1）を話すために，意図的に運用能力の低い言語または第二言語（L2）を使う場合，A は B により似ているように見せたい，またはより好意的に思われたいという理由から，このような戦略をとっている。この二者関係における次の適応的段階は，B が A の努力を喜び，A の誤りを例証したくないために，自分が使う言語を単純化する，あるいは A の言語の誤りの一部を自分の返答に取り入れることであると述べている。この例のような意図的な収斂に限らず，バイリンガルの使用言語の収斂一般は，いわゆる同調現象（会話参加者が会話するうちに発話の音調等が似てくるという現象, entrainment, Hirschberg et al. 2020）との類似性を示している。本稿は音調ではなく使用言語を考察対象としているが，この類似性に基づき，ここでは上記のような使用言語の収斂全般を「同調」と呼ぶことにする。本稿で述べる「発話の同調」「発話の非同調」を，図示すれば表 1 のようになる。

表 1：本稿で扱う言語の同調（左側）と非同調（右側）の例

話者 A：言語 P	話者 A：言語 P
話者 B：言語 P	話者 B：言語 Q

表 1 の左側のように，話者 A の言語 P に対し話者 B が同じ言語 P で返す現象が同調である。また，表 1 右側のように，話者 A の言語 P に話者 B が言語 Q で応じる現象が非同調である。

2　本稿の課題

本稿では，バイリンガルの話し手の会話中の言語に関して，同調が観察されるか否か（第 1 の問題），仮に観察される場合，同調の生じやすさに程度差はあるか（第 2 の問題）を調べる。研究協力者は全員アゼルバイジャン共和国で生まれ育った早期バイリンガルであり，中には日本に留学経験のある者も含まれている。

3　研究調査及び結果

本稿で扱ったデータは，友人同士の自然な会話（場面 1）における発話と，オンライン日本語クラスの教室会話（場面 2）における発話の合計 2 つである。対話者の発話を，隣接対[3]をなしている発話とそうでない発話に分け，それぞれの発話末に使用される言語が，対話者に同調されるかを調査した。以下，場面ごとに調査結果を述べる。

3.1　場面 1：友人同士の自然な会話

場面 1 は友人同士のオンライン自然談話を Zoom で録画したものである（約 35 分）。参加者はアゼルバイジャン語とロシア語の早期バイリンガル女性（20 代）2 名（A，B）及び調査者（第一発表者）である。自然談話の前半は B と調査者の一対一の会話で，後半は A も加わり，3 人で会話を続けている。自然談話は 363 回の発話（書き起こしでは 363 行）からなり，うち協力者 2 名の発話は 268 回，調査者の発話は 95 回である。調査者の発話を観察対象から外し，協力者 2 名の発話の分析を行う。ここで扱う隣接対は発話者の発言が対話者に直接向けられた発話とその回答により構成される対，例えば「質問―回答」などである。以下，隣接対の認定基準を実例で紹介しておく[4]。

139) A: Nədən danışırdız burda ?　　「ここで何について話していたの」

140) B: Heç nə məktəb vaxtımızı вспоминали 「ただ学校時代を思い出していた」

139 行目では話者 A が質問し，これに続いて話者 B が回答している。

一方，聞かれていないことに対する反応発話は，以下の発話連鎖の例のように，隣接対をなさないと考えられる。

164) B: ayda necə yaxşı idi o mənə ən məktəbin maraqlı　　「あの頃はとても良かった，学校の一番面白い...」

165) A: o vaxtlar başqa idi　　「当時は特別だった」

話者 B の発話（164 行目）の途中で話者 A が続けている。ここでは両者とも学生時代の思い出の感想を語っている。このような発話は内容の点では呼応してはいるが，A の発話は B に直接に向けられた発話ではないため，隣接

対をなさないと考える。

上記の基準に基づいて自然談話を分析した結果，268 例中 175 例の同調発話が見られ，そこには隣接対をなす発話と，なさない発話が確認された。他方, 同調しない発話は 55 例で, 同調する発話と違い稀にしか見られなかった。また，そのほとんどが隣接対をなさない発話であった。対話者の言語に同調しない発話 55 例のうち 49 例が隣接対をなしていない発話であった（残り 6 例中 2 例は疑問，4 例は回答を含む発話)。

3.2　場面 2：オンライン日本語クラスの教室会話

本小節では日本語クラスの教室会話（教師 C（女性，30 代）と学生 Cs1（女性，20 代）からなるオンライン授業（Zoom)）の場面で（非）同調が起こるかを観察する。

教室会話は，友人同士との自然談話と違い，教科書をもとに話されている場面が多い。そのため，日本語クラスの録画の内，教科書の内容の繰り返しではない自然談話寄りの部分を中心に観察を行った。その結果，オンライン日本語クラスの場面においても対話者の言語使用に同様の現象が確認された。以下の 25-29 行目は，教室会話から抜き出したものである。

25) C: なるほど　朝ご飯に何を食べましたか
26) Cs1: оо это не стандартно как-то объяснить「これはちょっと説明しづらい」
27) C: hm　（非語彙的発話）
28) Cs1: суши ролл　「スシロール」
29) C: ええ　意外ですね

25 行目で教師の日本語による質問に続き，学生はロシア語で，独り言を言っている。教師の質問に対する応答は 28 行目である。さらに，この発話に対し 29 行目では教師が日本語で返している。

以上の例では，教師の発話は学習者の発話に同調していないと言える。その理由として，教室会話の場面では，教師が授業を行う立場にあることが考えられる。自然談話と違い，教室会話の場合は目標言語があり，教師が意識

的に学生の目標言語を自分の優勢言語としている可能性がある。このような場面では，対話者の使用言語における（非）同調は論じ難い。教師の優勢言語は学習者の語学水準に応じて異なり得るだろうが，同調の有無に関してはさらなる調査が必要である。

4　まとめ

本稿では，アゼルバイジャン語・ロシア語バイリンガルの自然談話，及び両言語バイリンガルかつ日本語学習者（教師と学生）の教室会話の発話における言語の同調・非同調を調査した。自然談話のデータを観察した結果，同調する発話は，隣接対をなす場合に限らず，自然談話の半分以上を占めていた。また，非同調の発話は 55 例で，うち 49 例が隣接対をなさない発話であった。また，日本語教室会話の場面では，教師と学生の発話で使用される言語が相手の使用言語に（非）同調する場合が観察されたが，非同調の場面では，教師は学生の目標言語を自らの優勢言語とする立場にあるため，言語を意図的に制御しているとも考えられる。

＜注＞

1. 本稿では Weinreich (1976) にならい，多言語話も含め「バイリンガル」と扱う。

2. コードスイッチング/ミキシングの境界は研究者により異なるので，本稿では同一の現象として扱う。

3. 詳細については，Schegloff and Sacks (1973) を参照されたい。

4. 事例は自然談話の一部で，ラテン文字はアゼルバイジャン語，キリル文字はロシア語である。「」中は発表者による日本語訳である。以下同様とする。

＜謝辞＞

本稿は，日本学術振興会の科学研究費補助金による基盤研究(S)20H05630 の助成を受けている。

＜引用文献＞

Evans, M. (1987). Linguistic accommodation in a bilingual family: one perspective on the language acquisition of a bilingual child being raised in a monolingual community. *Journal of Multilingual and Multicultural development* (8:3): 231-235.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Hirschberg, J., S. Benus, A. Gravano, and R. Levitan (2020). Prosody in discourse and Speaker State. In C. Gussenhoven and A. Chen (eds.), *The Oxford Handbook of Language Prosody*. First edition, 468-485. Oxford: Oxford University Press.

Matras, Y. (2009). *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18(7/8): 581-618.

Schegloff, E. and H. Sacks (1973). Opening up closings. *Semiotica* (8:4): 289-327.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

= 神鳥武彦訳 1976『言語間の接触 ―その事態と問題点―』東京：岩波書店.

(Dis)entrainment of Languages between Speakers

Nargiz BAGHIRLI (Kyoto University// Ph.D. student)
Toshiyuki SADANOBU (Kyoto University)

Abstract

The phenomenon where participants' speech tones become more similar as they converse is known as entrainment, as documented by researchers such as Hirschberg et al. (2020, “Prosody in discourse and speaker state”). This raises an interesting question: In conversations between bilingual speakers, can the language used in speech also become entrained? If so, is there a variance in the extent to which the two languages exhibit 'entrainment or disentrainment'? —This presentation discusses these questions by focusing on conversations between Azerbaijani and Russian bilinguals, and between Azerbaijani multilinguals and learners of Japanese. The questions above are discussed based on two different situations. The first one is from utterances of natural conversations between bilingual friends, and the second one is from a classroom conversation between teacher and student. From the results of the first situation, we may say that the entrainment of languages does exist in bilingual conversation. While it may be seen regardless of whether the utterance is an adjacent pair, language disentrainment was observed almost exclusively in utterances that did not form an adjacent pair. This suggests varying degrees of entrainment or disentrainment in languages depending on neighboring pairs. In the classroom conversation, however, the tendency to disentrainment was observed mainly in the teacher's utterances. This may be because the teacher consciously controls the dialogue.

産出活動における文学作品の創造的役割の可能性

—CLIL 理論に基づいた教材を用いた実践調査報告—

山出　裕子（日本大学）

要旨

本研究は，日本語教育における産出活動の際の文学作品の可能性を検討するものである。CEFR の考え方に基づいた言語教育実践法である CLIL（内容言語統合型学習）理論では，ブルームの分類法 [1] の「創造性」にあたる段階において産出活動が行われる。本研究ではこの段階に文学作品を用いた際に見られる効果を検討する。

本論では，まず，言語教育に文学作品を用いた際の効果に注目した先行研究について概観する。次に，実践調査を行うにあたり，適当な日本語教材がないことから，本研究のためのパイロット版教材を作成し，作成した教材を用いた実践調査の内容とその結果について報告する。

【キーワード】CLIL，文学教材，産出活動，創造性，ブルームの分類法

Key Words: CLIL, Literary texts, Output, Creativity, Bloom’s taxonomy

1　はじめに

近年，言語教育における，文学作品の役割に注目した研究が，国内外で見られるようになってきている。しかしながら，文学作品を用いることでもたらされる，産出活動における「創造性」に着目した研究はこれまでに見られていない。本論では，まず初めに，国内外の英語教育や日本語教育で行われている，文学作品を教材として用いることに注目した先行研究を考察する。次に，本研究において行う，実証調査に適当な教材がみられないことから，文学作品を用いた CLIL 型日本語教材を作成した上で，実践調査を行う。最後に実践調査の結果を報告し，文学作品を用いた日本語教育，とくに「産出活

動」における文学作品の役割について考察する。

2　先行研究

1980 年代から，Brumfit and Carter（1986）や Langer（1995）によって，イギリスやアメリカの英語言語教育における「文学作品」の有用性が論じられるようになった。その後,「コミュニカティブ・アプローチ」を重視した英語教育において，文学作品の必要性が論じられるようになった。例えば，Hall（2005:123）は，文学作品を使った言語教育がもたらす効果として,「文学（作品）の使用は，本質的な死や愛について話すことをうながすのである」としている。日本の英語教育においても，髙橋（2015）や久世（2019）などが，英語教育における文学作品を使った実践研究を報告している。

英語教育に比べると，日本語教育においては，文学作品を用いた実践研究は，あまり活発には行われてこなかった。そうした中，2000 年代以降から，日本語教育における文学作品の役割に関する研究がみられるようになっている。例えば，池田（2005:33）では，日本の「国語教育」と「日本語教育」における文学作品の役割の違いを論じ,「技術を習得すること自体が目的になってはならない」とし，日本語教育に文学作品を用いることで「自分で読み進めることのできる自立した日本語読者を育てていくことにつながっていく」必要性を強調している。

Richings（2015）は，すでに出版されている日本語の教科書を体系的に調査し，日本語教科書に見られる文学作品について様々な角度から分析している。しかしながら，ここでの「文学」には,「昔話や民話」といった文学作品との境界があいまいであるものも含まれているため，日本語教育において文学作品を用いることによってもたらされる意義については，論じられていない。

奥山（2016:40）では，これまでの日本語教育において文学作品が用いられる際には，文学作品の「道具的」な側面に注目したものが多かったとし，ここでの実践研究では「小説を読みたいという学習者のニーズに応えること」や「考えたことを日本語で伝え合う力を含む」ことが目的とされている。この

目的実現のためにここではCLIL（Contents and Language Integrated Learning「内容言語統合型学習」）を用いた実践研究が行われているのは，これが「産出活動」に注目した研究であるからであろう。CLIL 理論では，言語学習においては，表面的な理解（低次思考力）から，深い理解（高次思考力）へと思考力を伸ばしていくことが効果的であると考えられている。低次思考力とは，記憶，理解，応用を意味し，高次思考力とは，分析，評価，創造を意味する。つまり，同理論では，言語教育において，言語理解活動を行ったのち，言語産出活動を行うことが，効果的であると考えられるといえる。奥山 （2016） でも「産出活動」において文学作品が用いられているが，ここでは「創造性」には注目していない。

3 文学作品を用いた CLIL 型教科書の作成

本研究では，日本語教育の産出活動において文学作品が「創造性」に果たす役割を実践調査により明らかにすることを目的としている。しかしながら，本研究の調査に適当な教材が見当たらないことから，実践調査実施にあたり，パイロット的な教材を作成することとした。その際，奥野（2018）などを例にし，「文学作品を用いた CLIL 日本語教材」を 2 課分作成した。ここで作成した教材は，CLIL 型の教科書で見られるような画像や映像，グラフなどを多用し，CLIL 理論に沿った学習が行えるように工夫をした。特に，各課の最後の「創造性」を育む産出活動の段階において，文学作品の一部を用いた。

教材作成にあたり，CLIL 型教科書では，しばしば「異文化理解」をテーマとしているものが見られることから，本研究においても，「異文化理解」をテーマとした教材を作成することとした。さらに，どのようなトピックスを扱うかについては，現役の日本語教師 25 名に Google Forms を使ったアンケート調査を行い決定することとした。アンケートの結果，「異文化理解」をテーマとし日本語の授業を行う際には，「日本文化」だけよりも，「日本と海外」という視点でとらえるほうが授業を行いやすいと考えている日本語教師が半数以上であった。また，「日本文化」をテーマとした際に扱いやすいトピックと

しては,「日本の習慣」「日本の現代文化」「社会問題」といった回答が見られた。このことから，比較文化的に「習慣」や「現代文化」「社会問題」を扱うことで，より現在の日本語教育の現場に即した教科書を作成することが可能になると考えた。

以上のような検討から，本研究で「異文化理解」をテーマとして作成する教科書では，まず，日本文化に関するトピックスの一つ目として「日本における世界遺産」を取り上げた。また，もう一つとして,「比較文化」「社会問題」の側面から，国連によって 2015 年に掲げられた「SDGs」（＝Sustainable Development Goals）について扱うこととした。

作成した教材の第 1 課は 1994 年にユネスコの世界遺産として登録された「古都京都の文化財」をトピックとして扱い，文学作品として，三島由紀夫の『金閣寺』（1956）の一部抜粋を用いた。第 2 課の教材は，SDG s の 17 の達成目標のうち,「安全な水とトイレを世界中に」「海の豊かさを守ろう」の 2 つの項目を念頭に，文学作品として，吉本ばななの『海のふた』（2004）の一部抜粋を使用した。教材は, 1 課あたり 90～100 分授業を想定して作成した。

4 実践調査の概要

4.1　実践調査協力者

今回の実践調査は，パイロット的なものと位置づけ，日本語学習経験のある 2 名の協力者（A・B）に対して行った。2 名はいずれも日本語の学習歴が 5 年以上あり，日本語レベルはいずれも N1 であった。

4.2　実践調査の方法

本実践調査では，まず，調査実施前に以上の要領で作成した教材を協力者に渡し，授業前の予習をするように依頼した。その後，実際の実践調査となる授業を，遠隔会議システム ZOOM にて行った。授業は 2 名の協力者に対して個別に行った。授業実施後，授業に関するインタビューを行った。

5　結果と考察

実践調査で用いた教材は，それぞれの課の最終項目で，文学作品の一部抜粋とそれに関する「産出活動」のための設問が付されている。具体的には，文学作品の一部抜粋に「物語の続きを想像してみよう」という設問が付されている。実践調査の授業では，この設問に対して，抜粋の続きを自由に物語ってもらった。

結果として，2 名とも，教材に用いられた文学作品を読んだことがなかったため，それぞれの語った小説の抜粋の続きは，実際の作品の内容とは異なるものであった。

授業後のインタビューでは,「文学作品を扱った日本語の教科書」について，肯定的な意見が聞かれた。例えば,「これまで文学作品を使った日本語教科書で勉強したことがなかったが，教師の助けがあれば，内容的に難しい文学作品でも理解できることを発見した。(協力者 A)」,「文学作品で刺激を受け，刺激が与えられたことで，日本語の学習が進んだ。(協力者 B)」などの意見があった。協力者のほうから「創造性」に関する言及はなかったが，協力者が物語った小説の抜粋の続きには，協力者自身の経験やこれまでに読んだ本の内容などが反映されており，それぞれの「創造性」によって作られた物語であることが確認された。

6　まとめと今後の課題

本研究では，文学作品を使った教材を用いたことで，それぞれの協力者の産出活動に「創造性」がもたらされていることが確認された。今回は，パイロット的な調査であったため個別に調査を行ったが，今後は規模を拡大し，協力者が「想像／創造」した内容について協力者同士で話し合いを行い，これを異文化理解の活動に発展させることが可能であると考えている。

＜注＞

1. ブルームの分類法とは，アメリカの心理学者であるベンジャミン・ブルームによって提唱された学習目標の分類法である。教育目標分類学とも呼ばれる。 難易度が異なる 6 つの段階（「低次思考」＝1 記憶，2 理解，3 応用，「高次思考」＝4 分析，5 評価，6 創造）の目標を低次思考→高次思考の順に達成していくことによって学習を進めていく，多層的で階層的な教育フレームワークとされている。

＜引用文献＞

池田庸子（2006）「上級日本語学習者のための読解教材 : 芥川龍之介『羅生門』教材化の観点」『茨城大学留学生センター紀要』4, pp.23-31.

奥野由紀子編（2018）『日本語教師のための CLIL（内容言語統合型学習）入門』凡人社.

奥山貴之（2016）「思考に支えられた言語の使用を促す小説読解授業の可能性－内容言語統合型学習 CLIL（Content and Language Integrated Learning）として「羅生門」と「レキシントンの幽霊」を教材とした場合－」『富士論叢』60-1, pp.39-59.

久世恭子（2019）『文学教材を用いた英語授業の実例研究』ひつじ書房.

高橋和子（2015）『日本の英語教育における文学教材の可能性』ひつじ書房.

Richings, Vicky Ann（2015）「日本語教育・日本語学習における文学教材－現状と展望－」関西学院大学大学院（博士論文）.

Brumfit, C. and Benton, M.（1992）*Teaching Literature: A World Perspective*. Modern English Publication.

Hall, G.（2005）*Literature in Language Education*. Macmillan.

Langer, J. A.（1995）*Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.

The Creative Role of Literary Texts in Japanese Education
: A Practical Report Using CLIL Based Textbooks

Yuko YAMADE (Nihon University)

Abstract

This article will explore the potential creative role of literary texts in Japanese education, particularly in the context of productive activities such as writing and speaking. The creative possibilities of using literary texts in language education, especially in English education, were initially explored in the 1980s (e.g., Brumfit and Carter, 1986). In the 2000s, Ikeda (2006) attempted to incorporate literary texts into creative activities in Japanese education. However, there is currently no Japanese textbook that includes literary texts for creative activities. In this research, we first developed Japanese textbooks with literary texts, utilizing the CLIL (Content and Language Integrated Learning) theories based on the CEFR (Common European Framework of Reference). Our CLIL textbooks incorporate literary texts into productive activities.

Subsequently, we conducted individual Japanese lessons for two students using our CLIL Japanese textbooks. Following the lessons, we interviewed each student to gain insights into why their responses, especially in creative activities, varied. The results revealed that the creativity of each student reflects their experiences in their home countries and/or cultural backgrounds. Consequently, these findings enable us to design activities that foster an understanding of cultural differences among students. Thus, this research demonstrates that Japanese education, incorporating literary texts, can serve as a valuable component of intercultural education.

アクティブ・ラーニング型「異文化コミュニケーション」授業の実践報告

―リアクションペーパーの記述から―

川上　ゆか（愛知大学）

要旨

本稿では，所属大学の共通教育科目「異文化コミュニケーション」の 2020 年度から 2023 年度の 4 年間の授業実践を報告するとともに，リアクションペーパーの記述を計量テキスト分析で探索した内容について述べる。本科目は，グループ活動を取り入れたアクティブ・ラーニング型のオンライン，ハイブリッド，対面での試行錯誤の実践である。毎回のリアクションペーパーに学生が何を記述していたのか計量テキスト分析を行った。その結果，グループ活動での「困難」，「話し合い」，「工夫」，「互いの違いを知る」，「楽しさ」が学びにつながっていることが確認できた。

【キーワード】異文化理解，グループワーク，リアクションペーパー

Keywords: Intercultural Understanding, Group Work, Reaction paper

1　授業概要と実践

本稿で扱う「異文化コミュニケーション」は，秋学期開講の共通教育科目で，筆者はコロナ感染拡大が始まった 2020 年度から担当している。所属大学の 5 つの学部 1～4 年次生 30 名程度が履修するアクティブ・ラーニングを取り入れた授業である。この科目は，**身近な異文化に気づき，自分とは異なる文化や価値観を持つ他者に配慮する意識や態度を身につけ，状況に応じた対応ができるようになることを目的**としている。学生の中には，その名称から外国の文化について学ぶ科目だと思い受講する者もいるが，**隣に座っている**

人こそが身近な異文化であり，コミュニケーションに配慮が必要であることに授業活動を通して気づくことを一番の**狙い**としている。また，グループ活動を取り入れることで，**協働力や対応力**，**寛容性の涵養**も目指す。

履修生は日本人学生，外国にルーツのある学生（「留学」以外の在留資格を有する者），外国人留学生（学部生・協定生）である（表 1 参照）。全 15 回のうち第 10 回までは，授業の前半 30～40 分程度各回のテーマに関する座学，授業の後半はその回のテーマに沿って指定した問いをもとにグループ・ディスカッションを行い，第 11～14 回はこれまで学んだ内容や多文化・異文化・違和感等をテーマに 3～4 名のグループで 3 分のシナリオを作成し実演（発表）するという流れでデザインしている（表 1 参照）。ハイブリッド運営だった 2021 年度を除いて，第 9 回に異文化体験カードゲーム（バーンガ [1]）を実施した。2020 年度は第 3 回まで同時双方向型とオンデマンド型併用で第 4 回から対面、2021 年度は第 4 回まで同時双方向型とオンデマンド型併用で第 5 回からハイブリッドで運営した。2022 年度からは対面授業となった。毎回の授業後に，学生と教員のためのシンプルなコミュニケーションツールである「大福帳.js」（早川 2017）を利用し，授業に対するコメントや質問等を記入してもらった。

表 1：年度別履修生の属性

履修生	2020 年度	2021 年度	2022 年度	2023 年度
日本	26	23	25	23
外国ルーツ	1	1	-	2
留学生（学部・協定）	-	3	3	4・4

表 2：年度別実施内容（概要）

回	2020 年度	2021 年度	2022 年度・2023 年度
1	〔ZOOM〕オリエンテーション・互いを知る		オリエンテーション・互いを知る
2	〔オンデマンド〕文化・異文化		文化・異文化
3	〔ZOOM〕文化・異文化		自由意志と制約
4	〔**対面開始**〕見える・見えない文化	〔オンデマンド〕見える・見えない文化	見える見えない文化
5	見える・見えない文化	〔**ハイブリッド開始**〕見える・見えない文化	境界線と基準
6	自／他／多文化	文化の特徴	カルチャーショック

7	カルチャーショック		ステレオタイプ
8	ステレオタイプ	固定観念	価値観
9	**異文化体験ゲーム**	ステレオタイプ	**異文化体験ゲーム**
10	価値観		差別
11	異文化受容，プロジェクト#1　テーマ決定		
12	プロジェクト#2　シナリオ作成		
13	プロジェクト#3　シナリオの修正，発表の練習		
14	プロジェクト#4　発表会		
15	発表の講評，まとめとふりかえり		

2　リアクションペーパーの探索

各年度の回答率は，2020 年度は 48.9%，2021 年度は 78.5%，2022 年度は 88.6%，2023 年度は 78.6%であった。内容は，「今学期お願いします！」のような一言から授業活動内容と自身の見解を 200 字程度にまとめたものまであり，また，継続的に記入する者もいれば，1 回しか記入しない者もいた。今回は，4 年間の履修生 115 名の 1267 コメントを計量テキスト分析ソフト KH Coder（樋口 2021）を用いて文書処理を行った。4 年間全体，また，年度別に抽出語と特徴語の出現状況を共起ネットワーク（図 1）や階層クラスター等で探索し，8 つのコードを作成し，クロス集計を行った（図 2，図 3）。

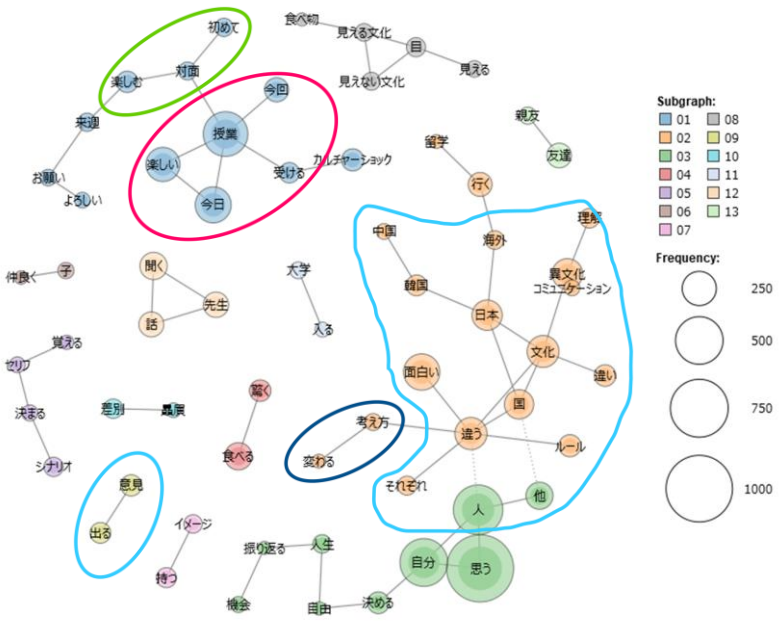


図 1：2020-2023 年度　共起ネットワーク（上位 60）

抽出語や特徴語，共起ネットワークの探索から，各年度とも「**授業が楽しい・面白い**」というコメントがみられたが，特にオンライン・対面・ハイブリッドが混在した 2020・2021 年度では，**対面授業の楽しさ**に関する記述が特徴的であった。図 1 や文脈から，グループ活動を通してさまざまな**意見**が**出る**こと，**他**の**人**と話すことや話を聞くことで**異文化**を**理解**することが**面白く**，自分にない**違う考え方**を知り，捉え方が**変わった**という解釈が可能である。

抽出語，特徴語および階層クラスター分析から得られたテーマと担当教員として出現状況を把握したい項目から，①授業の楽しさ，②グループ活動・話し合う，③プロジェクト，④違いを知る，⑤困難，⑥気づき・学び・変化，⑦工夫・改善，⑧今後の課題の 8 つのコードを作成[2]し，クロス集計をした。図 2 をみると，各年度とも「グループ活動・話し合う」,「プロジェクト」や「気づき・学び・変化」,「困難」に関わるコメントが多いことがわかる。このことから，履修生はグループ活動やプロジェクトで難しいと思うことがあっても，話し合いを通して学びや変化につなげていたと解釈できる。

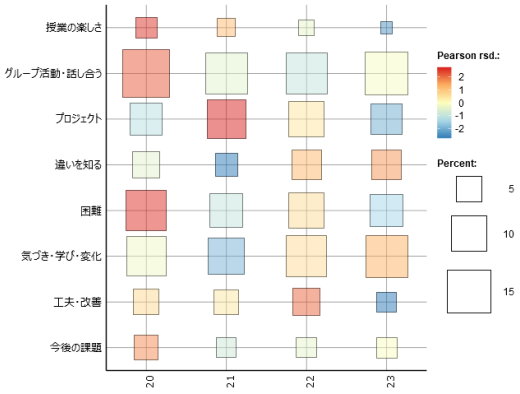


図 2：年度別バブルスロット

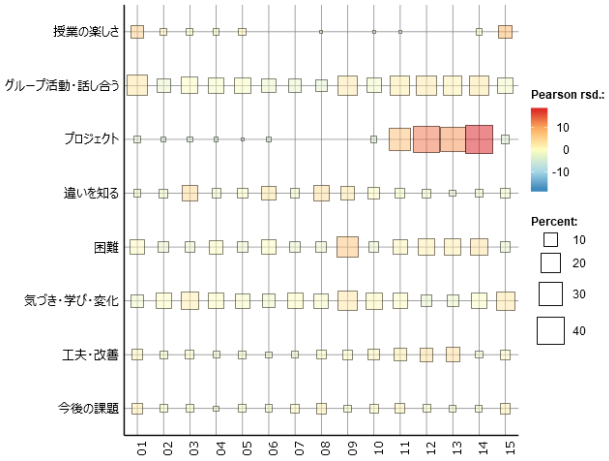


図 3：回別バブルスロット

年度別のコードの出現割合については，「授業の楽しさ」は 2020 年度，「プロジェクト」は 2021 年度，「違いを知る」2022・2023 年度，「工夫・改善」は 2022 年度おいて 1%で，「困難」は 2020・2022 年度において 5%で有意に多いという結果であった。回別のコードの出現割合については，年度によって扱う内容が異なるが，全年度同じ内容の第 11 回～14 回に実施したプロジェクト期間は「グループ活動」「プロジェクト」「困難」と「工夫・改善」が有意に

多く，コメントの文脈からもプロジェクト遂行上困難はあるものの，グループで工夫していることが確認できた。また，ハイブリッドだった 21 年度以外は，第 9 回に異文化体験カードゲームを実施したが，これは第 11 回からのプロジェクト活動の前にこれまでの学びを，体験を通してふりかえるために意図的に設定したものである。図 3 をみると，「グループ活動」「困難」と「気づき・学び・変化」が有意に多く，この活動（ことばでルールを説明できない困難）が気づきや学びにつながっていることが確認できた。

3　まとめと今後の課題

2020 年度からの 4 年間，シラバスを微調整しながら本科目の学習目標である協働力や対応力，寛容性の涵養，身近な「異」への気づきを促す学習デザインをしてきた。リアクションペーパーの探索とコメントの文脈から，グループ活動で**困難**に直面しても**話し合い**を重ね，**工夫**すること，**互いの違いやそれぞれの価値観を知る**ことにコミュニケーションの**楽しさ**を掛けあわせると，それが掛け算となって**学びにつながっている**ことがうかがえ，概ね科目の目的は果たしていると言える。今後も，気づきにつながる困難を覚え工夫や改善を促す活動を取り入れるような学習デザインへの修正や調整を試みる。

反省点としては，事前にリアクションペーパーの書き方について具体的な指示（何文字以上，授業の内容や学んだこと，それに対する自身の見解を記述する等）をしていなかったことである。そのため，表面的で簡素な記述や授業内容とは直接関係のない記述等，分析の際に意図がつかめないコメントが散見していた。次回以降，オリエンテーションで明確に指示したい。

4　学びのコメント

最後に，本科目の狙いに気づいた履修生のコメントを原文のまま紹介する。

> 2020 年度（2 年）: 文化と聞いた時，大きな規模のものばかり思い浮かべてきたけれど，実は**個人の違いも文化の違いと捉えることができて，身近に異文化があふれているのだと講義を聞いて思いました。**

2021 年度（2 年）: 異文化といってもその人たちによって捉え方が全然違くて，**身近なところでの異文化や，国を超えた異文化であったり，様々な異文化を実感できる授業**でした。

2022 年度（1 年）: 今まで**身近な人は自分と同じようなものだと思って接していた**けれど，**近しい人でも意外と異文化だということに気づいたらコミュニケーションが少し楽になった**気がします。

2023 年度（1 年）: この授業を通して，**自分の身近にも異文化があるということ**など，異文化についてより理解することができました。また，コミュニケーションという面では，グループ活動などたくさんの人と話したことで，**自分の意見の発信の仕方や人との接し方なども学べた**と思います。この**授業を通して学んだことをこれからの生活にも役立たせていければいい**なと思います。

＜注＞

1. 学生を 5〜6 名×5 グループにわけ，異なるルールが書かれた紙を配る。終始無言で順番に一枚ずつトランプカードを出し，一回戦ごとに勝者と敗者が別々のグループに移動し,混乱の中,ことばを使わずルールの違いを伝え合いながらゲームする。

2. 紙幅の都合上，コーディング・ルールは掲載しないが、コード名のコンセプトに関わる記述の前後の文脈を目視で確認し，ルールを作成した。

＜引用文献＞

早川美徳（2017）「オンライン版「大福帳」を用いた授業改善」『大学 ICT 推進協議会 2017 年度年次大会論文集』
https://axies.jp/_files/report/publications/papers/papers2017/WA1-5.pdf
（2024 年 6 月 30 日）

樋口耕一（2021）『社会調査のための計量テキスト分析【第 2 版】内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.

Practical Report on Active-Learning in Intercultural Communication Class
: Insights from Reaction Paper Descriptions

Yuka KAWAKAMI (Aichi University)

Abstract

This paper reports on the teaching practices of the common university course "Intercultural Communication" from 2020 to 2023 and discusses the findings from a quantitative text analysis of students' reaction papers. The course is an active learning class incorporating group activities, which has undergone trial and error through online, hybrid, and face-to-face formats during the COVID-19 pandemic. The students enrolled in the course include Japanese students, students with foreign roots, and international students. Out of the total 15 sessions, the first 30 to 40 minutes of each of the first 10 sessions are dedicated to lectures on the session's theme. The latter part of each session involves group discussions based on specific questions related to the theme. In sessions 11 to 14, students are grouped into teams of 3 to 4 to create and present a 3-minute scenario on themes related to what they have learned, including intercultural issues and feelings of familiar discomfort.

The quantitative text analysis of reaction papers and the context of comments suggest that encountering difficulties in group activities, combined with efforts to communicate and understand each other’s differences and values, coupled with the enjoyment of communication, may contribute to meaningful learning experiences. Moving forward, it is intended to refine and adjust the learning design by incorporating activities that address challenges likely to lead to insights and encourage innovations and improvements.

国際教室の学年配置による並行授業の試み

―在籍級の指導案と対照させて―

橋本　ゆかり（横浜国立大学）

要旨

多様な人種との接触機会の多い欧州と異なり，外国につながる子どもが急増した日本では，教師は不馴れな問題に戸惑う。弾力的な対応とエンパワーメント（Cummins 2000）が求められるが，学校現場では，外国につながる子どもとそうでない子双方の学力をどう担保したらよいのかという模索は続く。A 小学校では国語の授業全てを国際教室で行いB 基準(文科省)を目指すという新しい試みを行った。国際教室が学年配置となり通常級と並行して存在する仕組みである。本研究は，この試みの有効性を国際教室と通常級の違いから明らかにすることを目的とした。本稿では，国際教室と通常級の授業指導案の比較に絞り，その分析結果を示した。

【キーワード】外国につながる子ども，国際教室，在籍級，並行授業，指導案

1　はじめに

複数国家に囲まれ多様な人種が行き来する欧州では，接触場面も多く複言語複文化主義へと社会の在り方も変わりつつある。一方で，概ね単一民族国家であった日本は，1990 年の入管法改正を契機に，在留外国人が急増し多国籍化が進んだ。来日時の家族帯同，後からの家族呼び寄せ，日本での出産により，外国につながる子どもが急増し，学校現場ではこれまでにない不馴れな問題に追われ，さまざまな対応策が打ち出されてきた（橋本（編）2024)。2014 年には『特別の教育課程』が施行され個の能力に応じた教育が求められ，外国人児童の在籍数を一定以上抱える学校には国際教室が設置され，児童の

能力向上に役立っている。しかし外国につながる子どもとそうでない子双方の学力を担保するためにはどうしたらよいのかという問題がある。

A 小学校では，これら双方の子どもたちの学力担保に向けて，国際教室の運営に関する新しい試みを行った。一般的な国際教室への取り出しは，基本的には子どもの言葉の力や学習力を教員が見取り，それに基づいて決める。ただし子どもと保護者の承諾が前提となる。そして在籍級と国際教室の担当教員は話し合いながら子どもの時間割を決め，国際教室への取り出しと在籍級への入り込み支援の時間数を配分する。今回の A 小学校の試みは，これとは異なり全ての国語の授業を 1 年間国際教室で行い，文部科学省の定める B 基準を目指すというものである。つまり国際教室が学年配置となり在籍級と並行して授業が行われる。本試みは A 小学校で 2017 年に試験的に実施され国際教室の加配教員が 6 人以上揃った 2018 年に導入された。

2　取組の背景と国語支援に関する先行知見

2.1　取組の背景

A 小学校は日本語指導が必要な児童生徒数が全国的にも多い神奈川県にある。外国につながりをもつ子の在籍数が全児童の半数以上を占め，かれらのつながる国は 15 か国以上にも及ぶ。人権問題や外国人児童への教育に熱心に取り組む学校だが，教員に聴取すると国際教室と在籍級双方に問題を抱えていたという。まず，国際教室の担当教員が定期的に指導をしたいと考えても，それができないという問題である。実際，ある児童に週 3 回指導をすると予定していても，在籍級の都合（急な学級指導・学年集会・運動会の練習など）でそのうちの 1 回もしくは 2 回が実施できなくなるといったことが何度もあったという。また，在籍級の担任教員からは，日本語指導の必要な児童が在籍級にいる場合は，一斉授業においてもその児童への配慮が必要とされ，それが授業の質や進度を左右し，一斉授業の質を担保できないという問題があることを聴取した。これは，学級における日本語指導の必要な子どもが急増したことで引き起こされたという。 今回の試みは，このような国際教室と在

籍級双方の問題を一掃できるのではないかという考えに基づいて試行された。

2.2　国語支援に関する先行知見

今回の試みは国語教科においてのみである。国語は言葉を扱う点で日本語教育に近く，言語による思考力を育成する教科であり，外国につながる子どもに対する国語教育に関する研究は複数ある。国語と日本語を統合した内容重視のアプローチが提唱され（清田 2001，朱 2007 など），清田（2001）は，母語テープを活用した支援による想像力や思考力育成を報告している。また滑川（2015）は母語と日本語指導を連動させた国語の相互育成学習を実施し，母親をも支援に巻き込んだ概念獲得に向けた支援を報告している。また，西川･青木（2018）は，日本人から見れば知っていて当然と思われる語の意味の習得が外国人児童に欠落していることを指摘している。このような特別な支援が必要とされる外国人児童を，在籍級と同様に B 基準まで引き上げるには複数の工夫が必要であると考える。

3　研究の目的

本研究の目的は，A 小学校で実施された国際教室の学年配置による在籍級との並行授業という試みの有効性を探るために，在籍級と国際教室における授業の進め方の違いと効果を明らかにすることである。課題は次のように 2 つ設定した。まずは，指導案によりそれぞれの教室における授業の進め方の違いを明らかにする。そして 2 つ目の課題は，教員への聴取から教員の具体的な工夫と児童の学びを明らかにすることである。本稿では，紙面の都合上，在籍級と国際教室の指導案の違いのみの報告とする。教員への聴取により明らかになった詳細結果は，別稿に譲ることとしたい。

4　研究方法

国語の単元「この絵，わたしはこう見る」（光村図書）の授業 6 回分について，6 年生の在籍級（国際教室の児童を除いた児童数 28 名）担当教員 T1 と

国際教室（9 名）担当教員 T2 が作成した進度とその具体の内容を比較した。T1 は 2 校を経て 17 年の教員暦があり，7 年の国際教室担当経験を有する。T2 は，11 年の教員暦を有し，1 年の国際教室担当経験をもつ。

5　結果と考察

在籍 T1 と国際 T2 の指導案を時限ごとに対照させ,表 1 のとおり統合した。指導案は文部科学省指定の教科書出版社の出している指導案をもとに各教員が作成したものである。以下の番号（例 ①）は表内番号と対応している。

まずは，それぞれの目標とする成果物が異なる。在籍級は鑑賞文を書くことを目標とする一方で，国際教室は解説文を書くことを目指している（①）。また，準備されたものも異なっていた。在籍級は作文用紙が用意され，国際教室はワークシートであった。2 時（2 回目の授業のこと，以下同様）に在籍級は交流を始め（②），書く活動とともに内容の吟味に入っている（③）。在籍 T1 はここで市立図書館から借りた絵画の図書を教室に陳列している。児童が参照しさらに考察を深める工夫と環境作りをしている。在籍級も国際教室も付箋とワークシートを使用しているが，国際教室では 1，2，3 時に解説メモ，付箋メモ，組み立てメモを使ってのスモールステップを目指した指導となっている（④）。在籍級のほうは，ブレーンストーミングをするためのメモ使用となっている（④）。また，国際教室では 3 時に，教科書の「高畑さんの技」を復習し記述の工夫に関する既習事項を振り返っている（⑤）。一旦基礎に戻っての指導といえる。一方で在籍級は 4 時に他の絵についても鑑賞文を書いてみるというこれまでの学びを応用させての発展的学習へと進めている（⑥）。国際教室は 6 時に鑑賞会となっており，感想も付箋に書くことになっている（⑦）。言葉で伝えられない子どもへの配慮であった。

まとめると，双方とも同じ B 基準を目指すはずであるが目標とする成果物が異なり，在籍級が発展性をもたせている一方で，国際教室は補助教材を多く用意し多様な支援対象者への配慮がみられた。

表 1：在籍級と国際教室における「学習活動と内容」の比較

時	学習活動と内容（在籍級）	学習活動と内容（国際教室）
1	学習の見通しをもち、学習計画を立てる。 ・単元の学習内容を理解して学習計画を立てる。 教科書の絵を見て、読み取ったことや感じたことを書き出す。 ・付箋とワークシート④を活用する。	選んだ絵を自分なりの見方で読み取り、表現したいことを整理し、解説メモ④を書く。 ・目的をとらえ、解説文①に書きたい絵を選ぶこと。 ・着眼点を決めて、その絵の評価を書き、自分の考えを明確にすること。 ・絵を見て読み取った事実や、取り上げた事柄に対する自分の感想や意見を付箋に書き④、解説マップに貼る④こと。
2	前時で記入したことを交流する②。 ・交流したことで、友だちの良さを取り入れながら、さらに絵を見て読み取った事実や、取り上げた事柄に対する自分の感想や意見を付箋に書き出す。 付箋のメモ④を膨らませ文章にし、どの順序で書くかを決める。 ・付箋を整理し、☆最も伝えたいこと〇関連していること◎詳しく書きたいこと□簡単でよいこと△書かないことを決める③。	絵を見て、気づいたことや感じたことを整理し、書くことの中心を決めて解説メモ④を書く。 ・書いた付箋④を整理し、書くことの中心を決めること。 ・解説メモ④をもとに、書く内容を精選し、順番を決めて組み立てメモ④を作ること。
3	表現を工夫して、文章を構成する。 ・自分の見方を伝えるための効果的な表現の工夫を考え、200～400 文字で表す。	表現の仕方や文の構成を考え、自分の選んだ解説文の下書きを書く。 ・組み立てメモ④をもとに、表現を工夫して読み取ったことや感じたことを文章に表すこと。 ・書き出しの工夫や記述の工夫を既習学習の高畑さんの「技」⑤を参考に文章を書くこと。
4	友だちの鑑賞文①を読み、絵の見方を広げるとともに、友だちの表現の工夫を知り、そのよさを交流し合う。 ・よい文章表現を交流し、友だちの見方や考え、着眼点が違うことに気づき、ものの見方を広げる。 ・全体で話し合ったことをもとに、自分が書いている文章（鑑賞文①）を読み返し、改善すべき点を見つけ、書き足すなどしている。 ★発展的学習：他にも絵を選び、前時までと同じ手順で鑑賞文を書く⑥。	友達の解説文を読み、絵の見方を広げるとともに、友達の表現の工夫を知り、そのよさを交流し合う。 ・一人の作品についてみんなで読むこと。 ・よい文章表現を交流し、友達の見方や考え、着眼点が違うことに気づき、ものの見方を広げること。
5	文章を清書する。 ・友だちの見方や表現のよさを自分の文章にいかして文章を清書すること。	文章を清書し、絵画鑑賞会の準備をする。 ・友達の見方や表現のよさを自分の文章に生かして文章を清書すること。
6	書いた文章を読み合い、単元全体の振り返りをする。 ・鑑賞文①を発表し合い、友だちの見方や表現のよさを伝え合う。 ・単元を通してついた力、今後に生かせることを中心に振り返りをする。	国際鑑賞会を行い⑦、解説文を交流する。単元の振り返りをする。 ・絵について自分の書いた解説文を発表し合い、友達の見方や表現のよさを伝え合うこと。 ・色付箋に感想を書き⑦、友達との交流を通してものの見方や表現の工夫をとらえること。(絵に対する見方でよい点、表現の仕方でよい点など) ・単元を通してついた力、今後に生かせることを中心に振り返る。

6　まとめと今後の課題

本稿では，指導案に絞って，国際教室と在籍級におけるプロセスの違いを明らかにした。双方とも B 基準を目指すというものであったが，その達成目標は子どものレベルに沿ったもので，それぞれの教員が設定していた。国際教室では多様なシートの使用や既習事項の復習によるスモールステップの工夫がみられた。子どもの最近接発達領域（ヴィゴツキー 2001）に配慮した丁寧なスキャフォールディングであった。一方で，在籍級では発展的な展開がなされていたことから，双方の授業の質の担保につながっていたといえる。本稿では，紙面の都合上，教員への半構造化インタビューの結果まで示すことができなかったが，別稿では，基準に至るまで蛇行状態で寄り道が多かった国際教室には，学びを深める多くの仕掛けがあったことを報告したい。

＜引用文献＞

ヴィゴツキー，レフ・セミョノヴィチ（2001）『新訳版 言語と思考』柴田義松訳，新読書社.

清田淳子（2001）「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111, 76-85, 日本語教育学会.

朱桂栄（2007）『新しい日本語教育の視点－子どもの母語を考える』鳳書房.

滑川恵理子（2015）「言語少数派派の子どもの生活概念に裏打ちされた概念学習－身近な大人との母語と日本語のやりとりから」『日本語教育』160, pp.49-63, 日本語教育学会.

西川朋美・青木由香（2018）『日本で生まれ育つ外国人の子どもの日本語力の盲点：簡単な和語動詞での隠れたつまずき』ひつじ書房.

橋本ゆかり（編）（2024）『立体的に見る外国につながる子どもの教育課題－立場の異なる教員・支援者・子どもを通して－』風間書房.

Cummins. J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon, UK: Multilingual Matter.

An Attempt at Parallel Teaching in an International Classroom with Grade-Level Placement: Comparison with the guidance plan of the enrolled class

Yukari HASHIMOTO (Yokohama National University)

Abstract

Unlike in Europe, where there are many opportunities to come into contact with different ethnic groups, in Japan, where the number of children with foreign connections has increased rapidly, teachers are at a loss to deal with unfamiliar issues. In Elementary School A, all Japanese classes were taught in international classrooms in a new attempt to meet the B standard (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). This is a system in which the international classroom is located at the same grade level and exists in parallel with the regular classroom. The purpose of this study was to clarify the effectiveness of this process in terms of the differences between the international classroom and the regular classroom.

The method was complex, consisting of (1) a comparison of six lesson plans between the international classroom and a regular classroom, (2) semi-structured interviews with three teachers. For the sake of this paper, only the result of (1) will be reported, leaving the other results for a separate article.

For the result of (1), the international classrooms set goals for an integrated approach to Japanese and Japanese language and in accordance with the children's level. It was also clear that they were designed to take small steps with a low cognitive load. On the other hand, the international classroom promoted more advanced learning. It can be said that this attempt led to ensuring the quality of both classrooms.

災害時の外国人支援者に必要な資質・能力とは

―大学生の授業実践のふりかえりから示唆されるもの―

徳井　厚子（信州大学）

要旨

本研究では，災害時の外国人支援をテーマに行なった授業のふり返りの分析を行い，分析の結果から示唆される災害時の外国人支援者に必要な資質・能力について考察する。授業後の自由記述式ふり返りをカテゴリー化し，分析を行ったところ，知識・行動・態度のレベルにおいて以下が挙げられた。知識のレベルでは，やさしい日本語，多言語情報，災害用語，相手の文化の知識等が挙げられた。行動のレベルでは，やさしい日本語や多言語情報の使用，正確な情報伝達，多文化を配慮した対応の仕方，相手の状況をイメージした適切な対応，差別しない等が挙げられた。態度のレベルでは，災害時の外国人の心理の理解，不安の軽減，寛容性，柔軟な態度，自己の行動を客観的に捉え再認識する等が挙げられた。これらの分析結果は，災害時の外国人支援に必要な資質・能力を示しているといえる。

【キーワード】災害，外国人，支援，資質・能力

Keywords: disasters, foreigners, support, abilities

1　はじめに

現在，世界的に自然災害やコロナ禍等様々な災害が起きている。災害時には，外国人住民は情報弱者となる等，社会から孤立しがちである。災害時に外国人とコミュニケーションを行う際にどのような資質・能力が必要かについて明らかにしていくことは，「全ての人が安全に安心して暮らすことができる社会」「外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議, 2002」[1]をつくること

にもつながる重要かつ喫緊の課題である。

これまで日本国内における災害時の外国人支援では,「やさしい日本語」が主に推奨されてきた（内閣府ホームページ等)。確かに「やさしい日本語」は,災害時の外国人支援において極めて重要であるといえる。しかし,災害時の外国人支援においては,「やさしい日本語」に加え,「やさしい日本語」以外の資質・能力も必要ではないかと考える。

本研究では,災害時の外国人支援をテーマに大学生を対象に行なった授業のふり返りの分析を行い,分析の結果から示唆される災害時の外国人支援者に必要な資質・能力について明らかにする。なお,災害時の外国人とのコミュニケーションをテーマにしたこれまでの実践には,留学生を対象とした実践（米本,2021）や地域における実践（小口,2024）がみられるが,大学生を対象とした実践はあまりみられない。

2　実践の概要

本研究で扱う「災害時の外国人支援のコミュニケーション」の実践は,日本国内の大学の教育学部における選択科目として開講している「多文化教育方法論」の授業の中の一コマ（100 分）で扱ったものである。当授業は「多文化社会について理解するとともに他者と協働して教育活動をつくる社会的スキルを養う」ことを目的としている。本実践を実施する前の授業では,「多文化化する日本の現状」「在住外国人の抱える悩み（災害時の困りごと等に関する自治体アンケート分析)」「言語サービス」「やさしい日本語」をテーマにした内容を扱った。

本実践（災害時の外国人支援のコミュニケーション）の内容は,次の通りである。最初に数名のグループに分かれ,次のように進めた。まず,「災害時の外国人はどのような気持ちになるか」について話し合った。次に,「災害時にどのような言語サービスが必要か」について話し合った。さらに,「災害時に外国人が知っておくべき言葉」を挙げる活動を行なった。最後に,避難所での外国人と日本人の会話を作成し,ロールプレイを行なった。

3　実践のふり返りにみる災害時の外国人支援者に必要な資質・能力

本実践の終了時に「(当日の) 授業をふり返って考えたこと, 感じたこと」について自由記述でのふり返りを行なった。この自由記述の内容を, 知識・行動・態度にカテゴリー化した。分析結果は表 1 の通りである。

表 1 : 授業のふり返りにみる災害時の外国人支援者に必要な資質・能力

カテゴリー	内容
知識	やさしい日本語　多言語情報　災害用語　相手の文化の知識
行動	【言語・コミュニケーション】やさしい日本語, 多言語情報を使用する安心できる用語での説明, 迅速・確実・正確な伝え方 【対応（支援）の仕方】避難所での多文化の対応力, 事前の話し合い, コミュニケーション力, 防災の必要性, 相手の状況をイメージしながら適切な対応, 精神面での支援, サポートする力 【人間関係】仲間はずれにしない, 助け合う, 協力する, 共に乗り越える, 差別しない
態度	【共感】相手の心情の予想, 災害時の外国人の心理の理解 【安心】安心, 不安の軽減 【寛容性】寛容性, 柔軟性, 思いやり 【多文化理解の態度】相手の文化への配慮, 多文化理解, 言語や文化を超え支援する姿勢 【自己の行動の再認識】自己の行動を客観的に捉え再認識する

この結果は, 「災害時に外国人支援者に必要な資質・能力」を示しているといえよう。これらの分析結果を「知識」「行動」「態度」に分けて考察すると以下のようになる。

「知識」においては, 「やさしい日本語」「多言語情報」が見られた。これらは前に授業で扱ったものであるが、災害時により重要になると再認識したと

考えられる。また，「災害用語」についても挙げられたが，この知識も災害時の外国人支援において重要といえるだろう。「相手の文化の知識」も挙げられた。災害時には宗教上の慣習等相手の文化の知識が必要といえる。

「行動」においては，まず「やさしい日本語」「多言語情報」「安心できる用語」を「使用する」必要性が挙げられた。これらを「知る」だけでなく災害時に実際に「使う」能力があってはじめて役に立つという観点は重要であろう。また「迅速さ」「確実さ」「明確さ」のように説明・伝達の仕方に着目したものも挙げられた。これらは特に必要な情報伝達の方法として特に重要な資質・能力といえよう。さらに，対応の仕方として「防災や避難所の場面での多文化の対応力」が挙げられた。避難所では様々な摩擦が予想されるが，多文化の対応力は重要な資質・能力といえる。「相手の状況をイメージしながら適切な対応をする」と具体的な対応の仕方も挙げられた。単に「対応する」ではなく，「相手の状況をイメージしながら」という相手の立場への想像力を伴った行動の必要性が挙げられているが，これは重要な視点であろう。また，「助け合う」「協力する」「共に乗り越える」「差別しない」等の人間関係に関する資質・能力も挙げられた。単に「助ける」という一方向的な言葉ではなく，「助け合う」「共に」という双方向性をもつ言葉が用いられていた。災害時のコミュニケーションをこのように一方向ではなく，双方向で捉える視点は重要といえよう。さらに，「精神面での支援」も挙げられた。メンタルな面での支援をしていく資質・能力も災害時には重要といえるだろう。

「態度」においては，まず「相手の心情の予想」「災害時の外国人の心理の理解」といった共感力に関する内容が挙げられたが，これらは災害時に相手に寄り添いながら支援するためにも重要な資質・能力といえる。また「安心」「不安の低減」が挙げられたが，これらは特に災害時の心情的なサポートに必要な資質・能力といえよう。「寛容性」「思いやり」が挙げられているが，これらは災害時に起こりうる摩擦への対処において必要な資質・能力といえる。「柔軟性」も挙げられた。災害時には状況に応じた柔軟な対応が必要であろう。さらに「自己の再認識」も挙げられた。災害時には，ともすれば自己を客

観的に捉えることを忘れがちで冷静な判断力を欠いてしまうことがあるだろう。その意味でも災害時の外国人支援で自分自身の行動について客観的に再認識する資質・能力は重要といえるだろう。

4　まとめと課題

学生のふり返りからは，災害時の外国人支援者に必要な資質・能力が挙げられたといえる。今回の実践のふり返りからは「やさしい日本語」以外にも様々な知識，行動，態度に関する資質・能力が示唆された。災害時における外国人支援には，こうした資質・能力についても知識・行動・態度の側面からさらに明らかにしていく必要があろう。

今回の結果では、「知識」と比較し、特に「行動」「態度」の側面の資質・能力が多く挙げられていた。今回の授業実践の中で被災者の心情を考える実践や避難所の場面でのやりとりを行なったことで，より被災者の立場に共感し，具体的な場面を想定できたのではないかと考えられる。災害時における外国人支援者に必要な資質・能力を考える際，知識だけではなく，行動や態度の側面にも注目していく必要があろう。

今後の課題として，災害時の外国人とのコミュニケーションに必要な資質・能力を知識・行動・態度の側面からさらに明らかにしていく必要がある。特に平時の外国人とのコミュニケーションとは異なった資質・能力を明らかにすることが必要であろう。そして，これらの資質・能力を育成するためのプログラムの策定が必要である。

今回行った実践は，大学生を対象とした一実践であるため限界もあるが，災害時の外国人支援者に必要な資質・能力の一端を明らかにすることができたのではないかと考える。

今後，世界的にも様々な災害の発生が予想されるが，災害時における外国人支援者の資質・能力を明らかにしていくことは，多文化共生社会の実現のための喫緊の課題である。

＜注＞

1.『外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ』の「目指すべき外国人との共生社会のビジョン」で示された三つのビジョンのうちの一つとして，「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」が挙げられている。

＜謝辞＞

本稿は，JSPS40225751 の助成を受けて行ったものである。

＜引用文献＞

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』, p3.

小口悠紀子（2024）「地域住民参加型の防災学習の必要性―LEGO ®で対話を生み出す実践から」『日本語教育』187, pp.136-150.

内閣府ホームページ「防災情報のページ　外国人のための減災のポイント」https://www.bousai.go.jp/kyoiku/gensai/index.html　（2024 年 9 月 23 日）

米本和弘（2021）「自助力の向上を目指した初級日本語学習者向け防災学習活動」『日本語教育』178, pp.200-214.

Qualities and Abilities Required in Those Supporting Foreigners in Times of Disaster Points Emerging from Student's Reflection on Classroom Practice

Atsuko TOKUI (Shinshu University)

Abstract

This study analyzed reflections by university students on classroom practice addressing support for foreigners in times of disaster to consider those qualities and abilities.

Categorizing and analyzing students' open-ended reflections after class, the following points were raised in relation to knowledge, action, and attitude.

In relation to knowledge, students identified "plain Japanese," "multilingual information," "disaster terminology," and "knowledge of the other culture."

In relation to behavior, they pointed to the "use of plain Japanese and multilingual information" and "accurate information provision." Other points included "multicultural sensitivity in disaster prevention," "appropriate responses based on empathy with other party's situation, and "no discrimination."

In relation to attitude, students referred to "understanding the psychology of foreigners in times of disaster." Other points included "relieving anxiety," "tolerance" and "flexibility." Some students identified "objectively observing and reevaluation one's own behavior."

These results indicate the qualities and abilities required in those supporting foreigners in times of disaster.

日本語学習者による感動詞の音声的特徴

―ドイツ語，韓国語話者を対象として―

中村　堯（神戸大学）
林　良子（神戸大学）

要旨

本研究では，日本語初級学習者による感動詞の音声的特徴を明らかにするため，感動詞を含む文「＜感動詞＞，真奈美さん」をタスク文とした発音実験を行った。実験の結果，持続時間およびピッチの最高値において，感動詞と後半要素「真奈美さん」の間には有意な相関関係が見られ，母語話者による印象評価では感動詞のモーラ数が少ない文ほど自然な印象を与えることがわかった。学習者が産出した文のイントネーションパタンは多様であり，印象評価の結果には後半要素のパタンも大きく関わっていることが示された。本実験の結果から，モーラ数が多い感動詞文は，特に文全体のイントネーションパタンを丁寧に指導する必要があると考えられる。

【キーワード】感動詞，感情表出，イントネーションパタン，音響分析

1　はじめに

感動詞とは，感情を表出する感動詞と「はい」,「いや」といった応答詞の 2 つに大きく分けられる。このうち，感情表出を伴う感動詞には多数の音声的バリエーションが存在し，日本語学習者にとっては適切に使用することが難しい項目であると指摘されている（楊 2022)。現在の日本語教育では，感動詞の指導に割かれる時間はほとんどなく，『みんなの日本語初級 I 指導の手引き』にも感動詞の具体的なアクセントやイントネーションに関する留意点は記載が見られない。しかし，学習者による不適切な発音は相手に誤解を与え

やすく，聞き手に不自然な印象を与えてしまう場合があると指摘されている（野田 2015)。そこで，本研究では感動詞を含む文の発音実験をドイツ語母語話者および韓国語母語話者に対して行い，日本語初級学習者の感動詞に見られる音声的特徴について調査することを目的とする。

2　発音実験

2.1　実験で用いたタスク文

本実験では，「＜感動詞＞，真奈美さん（が？)」という文をタスク文とした。タスク文の感動詞は初中級の日本語教科書を参考に，主に単独の母音によるものを選んだ。選定した 15 個の感動詞とそれぞれの感動詞から表出される感情を表 1 に示す。

表 1：発音実験の対象とした感動詞

	感動詞	表出される感情		感動詞	表出される感情
1	あっ	発見	9	へー	関心
2	あー	気づき・思い出し	10	ふーん	疑い
3	あーあ	がっかり	11	うわー	失望
4	えっ	予想外	12	ねー	同意の要求
5	えー？	不満	13	は?	予期せぬ不満
6	えーと	不確信	14	あのー	ためらい
7	おっ	嬉しい驚き	15	えっ	聞き返し
8	おー	喜び			

実際の実験では，タスク文と合わせて，発話の状況説明を日本語および，ドイツ語母語話者には英語，韓国語母語話者には韓国語で表記したパワーポイントを実験参加者に提示した。実験参加者には，それぞれのタスク文が話される状況を理解してもらった上で，気持ちをこめて発音してもらった。音声収録は，東京大学工学部峯松研究室で開発したオンラインボイスレコーダー（OVR）[1] を用いて行った。

2.2　実験参加者

本実験は，日本滞在経験が 1 ヶ月未満の初級学習者を対象とし，ハンブルク（ドイツ）およびソウル（韓国）で行った。ドイツ語母語話者は 4 名（男

性 2 名，女性 2 名），韓国語母語話者は 10 名（男性 3 名，女性 7 名）の学習者が実験に参加した。学習者の音声を日本語母語話者と比較するために，首都圏出身の 20 代前半日本語母語話者 2 名（男性 1 名，女性 1 名）にも同様の実験を実施した。

2.3　分析方法

分析は，(1) 音声分析フリーソフトウェア Praat[2] を用いた音響分析，(2) 印象評価，(3) イントネーションのピッチパタン判定の 3 つを行った。Praat を用いた音響分析では，タスク文の感動詞および後半要素（「真奈美さん」）のそれぞれについて，持続時間と最高ピッチを計測した。印象評価は母語話者 2 名が音声を聞き，どの程度自然に聞こえるかについて 5 段階（5：とても自然～1:とても不自然）で評価してもらった。イントネーションのピッチパタン判定は，筆者 2 名により行い，各モーラにおけるピッチの高さを L または H で表記した。

3　結果

3.1　持続時間および最高ピッチ

音響分析の結果，図 1 のように，感動詞の持続時間と後半要素の持続時間の間には，ドイツ語母語話者（D）および韓国語母語話者（K）ともに有意な正の相関関係が見られた。（D : r=0.55, p<0.01・K : r=0.51, p<0.01）

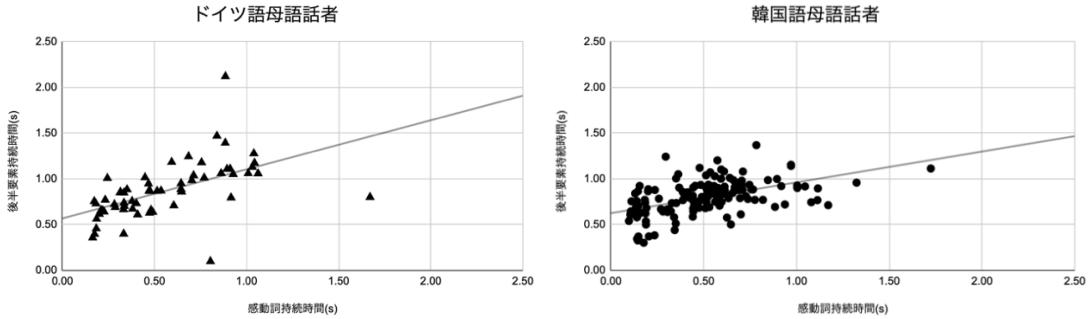


図 1：感動詞と後半要素の持続時間における相関関係

最高ピッチについても，図 2 のように，ドイツ語母語話者（D）および韓国語母語話者（K）の両者で，感動詞と後半要素の間に有意な正の相関関係

が見られた。（D : r=0.82, p<0.01・K : r=0.82, p<0.01）

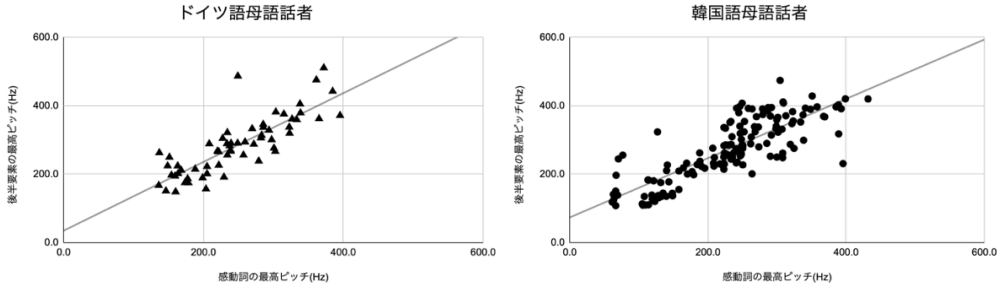


図 2：感動詞と後半要素の最高ピッチにおける相関関係

さらに，持続時間については，図 3 より感動詞および後半要素のそれぞれが印象評価の平均点と有意な負の相関関係にあることがわかった（感動詞 D : r=-0.36, p=0.02・K : r=-0.51, p=0.05 / 後半要素 D : r=-0.56, p=0.03・K : r=-0.61, p=0.02）。なお，印象評価の結果は次項で示す。

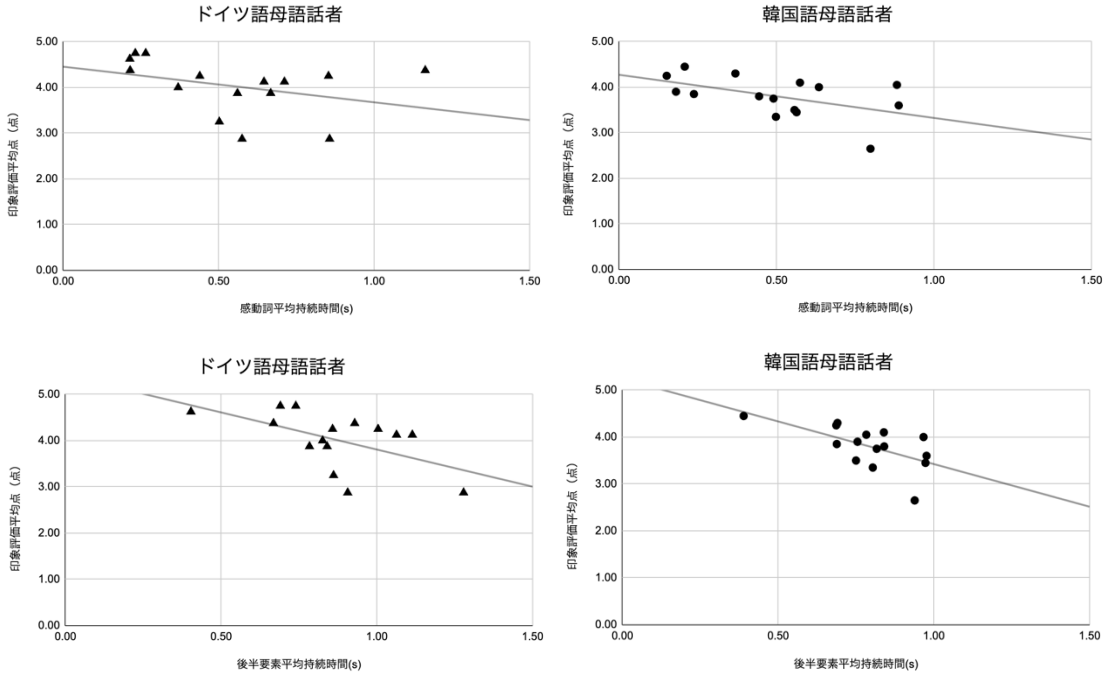


図 3：感動詞および後半要素の持続時間と印象評価平均点における相関関係

音響分析の結果，感動詞の持続時間が短いと，後半要素「真奈美さん（が）」の持続時間も短くなる傾向があり，持続時間が短い文ほど印象評価の結果が良いということが明らかとなった。

3.2 印象評価平均点とイントネーションパタン

次に，印象評価の平均点と全実験参加者のイントネーションパタンを表 2

に示す。印象評価の平均点は，最高点が 4.50 点（「えっ，なに？」），最低点が 2.71 点（「ふーん，真奈美さんが？」）であった。

表 2：印象評価平均点の結果と全実験参加者のイントネーションパタン

	タスク文 感動詞の種類	印象評価（点）	感動詞							後半要素「真奈美さん（が）」						
			母語話者と同じパタン		学習者のみに見られたパタン					母語話者と同じパタン		学習者のみに見られたパタン				
			①	②	❸	❹	❺	❻	❼	❽	❾	①	②	❸	❹	❺	❻	❼
1	えっ？、なに？ 聞き返し	4.50	L 7.1%	H 21.4%	L+H 71.4%	- -	- -	- -	- -	- -	- -	HL+H 50%	- -	LH 35.7%	LL+H 7.1%	L+HL+H 7.1%	- -	- -
2	おっ、真奈美さん！ 驚き	4.39	H 57.1%	- -	L 21.4%	L+H 21.4%	- -	- -	- -	- -	- -	LHHHH 7.1%	- -	LHHLL 35.7%	LHHHL 28.6%	LHLLL 7.1%	HLLLL 7.1%	その他 2 種類 14.3%
3	は？、真奈美さん？ 予期せぬ不満	4.21	H 7.1%	L+H 92.9%	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	LHHHH+ 50%	- -	LHHLH 21.4%	LHLLH 14.3%	LLLHH 7.1%	HLLHH+ 7.1%	- -
4	あのー、真奈美さん… ためらい	4.14	LHL 14.3%	LHH 7.1%	LLL 57.1%	LLL- 7.1%	LL 7.1%	HHL 7.1%	- -	- -	- -	HHHHL 0%	- -	LHHH+LL 28.6%	LLLHL 14.3%	LHHLL 14.3%	LLLLL 7.1%	その他 5 種類 35.7%
5	えーと、真奈美さん？ 不確信	4.14	HHH 0%	LLL 78.6%	LLL- 14.3%	HHL+H 7.1%	- -	- -	- -	- -	- -	LHHHH+ 50%	- -	LHHLH 28.6%	LLLHH 7.1%	LHLHH 7.1%	HLLLL 7.1%	- -
6	えっ、真奈美さん？ 予想外	4.11	H 7.1%	- -	L+H 57.1%	L 28.6%	LL 7.1%	- -	- -	- -	- -	LHHHH+ 42.9%	- -	LHHLH 21.4%	HLLLL 14.3%	LH*LLH 7.1%	LHLHH+ 7.1%	LHHH+LL+H 7.1%
7	うわー、真奈美さん… 失望	4.04	LHH 0%	- -	LLL 42.9%	LHL 14.3%	LH 14.3%	LL 7.1%	LLL- 7.1%	LLLL 7.1%	LLH 7.1%	LHHHH 14.3%	- -	LLLLL 28.6%	HLLLL 21.4%	LHHLL 14.3%	LLLLL- 7.1%	その他 2 種類 14.3%
8	あっ、真奈美さん！ 発見	4.04	H 64.3%	- -	L 28.6%	HH 7.1%	- -	- -	- -	- -	- -	LHHHL 14.3%	- -	LHHH+LL 28.6%	LHLLL 14.3%	LHHLL 14.3%	LHHHH 7.1%	その他 2 種類 14.3%
9	おー、真奈美さん！ 喜び	3.93	HL 7.1%	- -	LL 21.4%	LHL 21.4%	LL- 14.3%	HH+L 14.3%	L 7.1%	LH 7.1%	H 7.1%	LHHHL 28.6%	- -	LHHH+LL 28.6%	LHHHH 14.3%	HLLLL 14.3%	LHHLL 7.1%	LHHH*L 7.1%
10	あーあ、真奈美さん… がっかり	3.68	LL-L+H 7.1%	LL-L 7.1%	LL 42.9%	LLL 14.3%	LHL 7.1%	HLL+ 7.1%	HL 7.1%	HHLL 7.1%	- -	LHHHL 21.4%	LLLLL 14.3%	HLLLL 21.4%	LHHH+LL 14.3%	LHHLL 14.3%	LHH*LL 7.1%	LLLHL 7.1%
11	へー、真奈美さんが？ 関心	3.64	LH 50%	LL 28.6%	LL+ 7.1%	LL+H 7.1%	LH*+L 7.1%	- -	- -	- -	- -	LHHHHH+ 7.1%	- -	LHHLLH 21.4%	LHHHLH 21.4%	HLLLLH 21.4%	LHLLLH 14.3%	その他 2 種類 14.3%
12	あー、真奈美さん！ 気づき・思い出し	3.61	HL 14.3%	LHL 14.3%	LL 28.6%	LH+L 21.4%	LH 14.3%	LL- 7.1%	- -	- -	- -	LHHHL 0%	HHHHL 0%	LHHH+LL 28.6%	LHLLL 14.3%	LHHLL 14.3%	HLLLL 14.3%	その他 2 種類 14.3%
13	ねー、真奈美さん 共感	3.61	HH 0%	HL 42.9%	LL- 21.4%	LH 14.3%	LL 7.1%	LHL 7.1%	HH+L 7.1%	- -	- -	LLLHH 0%	LHHH+LL 14.3%	LHHLL 21.4%	LHHHL 21.4%	LHLLL 14.3%	HLLLL 14.3%	その他 2 種類 14.3%
14	えー？、真奈美さん？ 不満	3.21	HH 7.1%	LH 64.3%	LL 14.3%	L*H 14.3%	- -	- -	- -	- -	- -	LHHHH+ 28.6%	- -	LHHLH 28.6%	LHLLL 7.1%	LHLHH+ 7.1%	LHHH*L 7.1%	その他 2 種類 14.3%
15	ふーん、真奈美さんが？ 疑い	2.71	LLL 35.7%	- -	LLL- 42.9%	LHH 7.1%	HLL 7.1%	HLL+H 7.1%	- -	- -	- -	LHHHHH+ 14.3%	- -	LHHHLH 28.6%	LHHLLH 14.3%	HLLLLH 14.3%	LHLLLL 7.1%	その他 2 種類 14.3%

イントネーションのピッチパタン表記は，相対的に高い音を H，相対的に低い音を L としてモーラごとに記述し，1 モーラの中で音の高さが変化している場合には「L＋H」のように表記した。「HH＋」や「LL-」のような表記は，H または L の音が 2 モーラ以上連続しており，最後のモーラが相対的にさらに高く，もしくは低くなっていることを表している。「*」はうねり音調で実現されていることを示している。

表 2 に，学習者が産出した文のピッチパタンを感動詞と後半要素のそれぞれに分けて示す。表中の①および②のピッチパタンは母語話者が産出したパタンと一致しているものであり，表中の%はそのパタンで産出した学習者の割合を表記している。表 2 を見ると，学習者のイントネーションパタンは，感動詞，後半要素ともに多様なパタンが観察される。感動詞のモーラ数が少ない文ほど印象評価が良くなる傾向があるが，感動詞のパタンが母語話者と一致していたとしても，後半要素のパタンが母語話者のパタンと異なると印象評価の結果が低くなっている。このことから，感動詞を含む文の産出においては後半要素のパタンも印象評価に大きく関わることがわかった。

4　まとめ

日本語初級学習者を対象として，感動詞を含む文の発音実験を行った結果，感動詞と後半要素の持続時間および最高ピッチには有意な正の相関関係が見られた。学習者のイントネーションパタンは感動詞，後半要素ともに多様であり，後半要素のパタンも印象評価に大きく関わっていることが示唆された。したがって，モーラ数が多い感動詞文は，特に文全体のイントネーションパタンを丁寧に指導する必要があると考えられる。

＜注＞

1. https://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/OVR/v2/（2024 年 9 月 1 日）
2. https://www.fon.hum.uva.nl/praat/ （同上）

＜謝辞＞

本研究は科研費基盤（A）「三重データコーパスを用いた日本語韻律の習得・評価に関する多面的研究」の研究成果の一部である。韓国での調査を実施してくださった木下直子先生（早稲田大学），中川千恵子先生に深く感謝いたします。

＜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 教え方の手引き』スリーエーネットワーク.

＜引用文献＞

野田尚史（2015）「日本語非母語話者の感動詞の不自然な運用」友定賢治編『感動詞の言語学』pp.149-165. ひつじ書房.

楊虹（2022）「初対面会話における感動詞「へー」「えー」の分析 中国語との対照から」友定賢治編『感動詞研究の展開』, pp.189-217. ひつじ書房.

Phonetic realization of interjection in Japanese by German and Korean JFL

Gyo NAKAMURA (Kobe University)
Ryoko HAYASHI (Kobe University)

Abstract

In this study, speech production experiments were conducted with beginner-level learners of Japanese in order to clarify the phonetic features of interjection in Japanese by Japanese Foreign Language learners (JFL). Four German learners of Japanese and ten Korean learners of Japanese participated in this experiment and they were asked to pronounce the sentence “<interjection>, Manami-san”. Acoustic analysis showed that there was a significant positive correlation with the duration and maximum pitch of the interjections and the “Manami-san”. Evaluation of naturalness was done by two Japanese native speakers, who gave the utterance ratings from 5 (very natural) to 1 (very unnatural). The result showed that the fewer the number of moras in each sentence, the better the average scores. The evaluation results were also influenced by the pitch patterns of “Manami-san”. The JFL speech was pronounced with a wide variety of pitch patterns which differed from those pronounced by native speakers. These results suggested that the pitch patterns of not only the interjection but also those of the whole sentence including interjection should be taught in Japanese lessons.

「遠い国」で行う相互理解の日本語教育

片山　恵（国際交流基金ブダペスト日本文化センター）

要旨

本稿はハンガリーの日本語学習者を対象にした地域探究型の日本語コースの実践報告である。本実践は中級レベルのクラスにおいて，北海道をテーマに地理，食文化，言語などのトピックを取り上げた。授業はハイフレックス型で行われ，グループワークを行いながら各トピックを深めていった。個人プレゼンテーションで学生は自ら関心のあるトピックを選び情報を共有し合った。学習者の授業後の振り返りシート，コース終了時アンケートから，ハイフレックス型の授業形態について，対面とオンラインの両方で参加が可能であることが評価された。また人を介した対話とグループワークから，学生たちは日本語を通して個人的な見解や地域の文化を共有することで相互理解を深め，日本に対する興味を広げていった。地域探究は学習者の日本語使用の機会を提供し学習の活性化に寄与した。

【キーワード】海外の日本語教育，探究学習，外国語学習，ハイフレックス

Keywords: Japanese Language Education Overseas, Inquiry-Based Learning, Foreign Language Learning, High-flexible class

1　はじめに

日本から地理的にも関係的にも「遠い国」では，日本語学習の大きな原動力に「趣味の日本語」がある。そして趣味で日本語を学ぶ学習者にとって日本語のクラスは日本語学習の時間や空間を味わうものであったりする（熊野2022）。ハンガリーの一般成人を対象とした日本語講座にも，このような目的を持ちながら継続的に日本語の授業を受講する学習者の存在がある。

インターネットが普及した現代社会では，知りたい情報は容易に得ることができるようになり，バーチャルの世界も急速に発展し，言語学習においても様々なコンテンツが作られ学びの世界も広がりを見せている。それでも「遠い国」の学習者は，教室で教師と共に日本語を学ぶ学習者がいるリアルな日本語の授業を求めている。それはインターネットを介したインスタントな情報獲得からでは得ることができないものがあるとも捉えられる。筆者はリアルで人を介した情報伝達によることばの学びが重要であり，日本語環境下にない「遠い国」でこそ日本語の授業で人を介した相互理解のための日本語が必要であると考え，リアルを追求できるものとして，日本の「地域」をテーマとした探究学習を行うことにした。

2　実践の概要

2.1　実践の背景

本稿で取り上げるトピックコースを受講するのは中級レベルの学習者である。長期間日本語を学習しており，すでに個々の言語学習のスタイルが確立されている。彼らは教科書や YouTube などの教材があれば日本語の知識自体は独学で習得できるだろう。趣味として日本語を学ぶ学習者は内発的動機付けがあるからこそ「遠い国」でも日本語を長期間にわたり学び続けている。その内発的動機を維持することが重要であり，そのために教師としてできることは何か。そこで，実践者がよく知っている日本のリアルを実践に使用することが効果的だと考え，実践者の出身地である北海道についてさまざまなトピックを深掘りする地域探究学習「まるごと北海道」を実施した。2024 年は 10 名が受講した。学生はいずれも高校生から 50 代であった。

2.2　授業の内容と構成

授業は週 1 コマ 90 分，全 7 回である。前半の 1 回目から 5 回目までは筆者による様々な北海道におけるトピックの紹介後に，グループによる活動を行い，各回のトピックを深めていった。後半の 6 回目と 7 回目は北海道につい

て学習者自身が決めたトピックのショートプレゼンテーションを行った。

表 1：2024 年の授業内容

回	内容	回	内容
1	オリエンテーション，北海道の地理	4	北海道弁
2	北海道の食べ物	5	北海道のお土産・特産品
3	北海道の習慣・文化	6,7	学生による発表①②

生涯学習では，多くの学習者は共に学ぶ学習者同士のつながりを求める傾向がある（秋山 2012)。授業では学習者同士互いを介しながら，一人ひとりが持っている主観的なリアルな情報を通して日本語の学びを深めることを目標に授業をデザインした。

毎回始めに，本時のトピックに関してのアイスブレイクとして，学生が知っていることを全体で共有してから本題に入った。その後，グループワークによる協働の活動を行い，感想や気づいたことなどをグループで共有した後，最後に全体でそれぞれのグループで話したことを共有していった。

授業で使用した資料や動画，ワークシートは Padled で全て共有し，オフライン時でもいつでもどこでも見られるようにした。授業後の振り返りもオンライン上で任意で記入するようにした。

2.3　ハイフレックス型授業

ハイフレックス型授業とは，Hybrid（対面と同期型・非同期型のオンラインの混合）と Flexible（週ごと・トピックごとに，学生が参加方法を選択できる形態の柔軟性）を掛け合わせた造語であり，Hybrid-Flexible を短縮して HyFlex と呼んだものである（杉森 2022)。本講座は仕事後に日本語を学び続ける一般成人，そして地方の学習者も対象としている。そのため，参加形態は個々のその日の状況に合わせて対面かオンラインか自由に選択できるハイフレックス型を採用した。Zoom ビデオ会議システムを使用し，オンラインの学習者が教室の雰囲気も味わえるように，教室全体を映したカメラも設置して配信し，

同様に教室のスクリーンにもオンラインで参加する学習者の顔を常に映すようにした。また，机・座席の配置はロの字型にし，教室にいる全ての人の声を拾うことが可能な集音マイクとクラス全体にオンライン参加者の声が聞こえるスピーカーを教室の中央に配置し，いつでも双方向のやりとりをできるようにした。

2.4　リアルな情報の提供

最新情報を取り入れることを心がけ，各トピックで言葉や文字だけではなく，トピックに関する写真，ニュース番組や YouTube から時事問題などの動画を教材として取り入れた。また，トピックに関する一般アンケートのデータや調査に基づく科学的データなども使用した。このような客観的事実の他，その地域の出身者として教師の個人的な見解や，インターネットでは得ることのできない個人的なエピソードなど，教師の体験や体感した主観的なことも共有した。また，各回では必ず学習者同士がトピックについて対話をするため，学習者が持っている情報も自動的に共有することになる。このようなミクロかつローカルな情報は，その時，そのメンバーが教室に集合することで特別に提供できるリアルなものである。

3　結果

3.1　地域を探求すること

最終授業で「授業を受ける前の自分と比べて，今は北海道の専門家になった」と話す学習者もおり，北海道に関する知識を深めることができたようだ。終了後アンケートからは「他の日本の地域についても同じようなコースがあったらぜひ参加したい」「日本の他の地域についても勉強したい」など，北海道についての探究が，他の日本の地域についても興味を引き起こし，学生たちは他の地域についても学びたいという意欲を示した。さらに，「さまざまな地方の自然とか料理とか言葉の発見するのは面白かった。今北海道に行きたくなった」と，新しい発見は日本への動機付けにも影響をもたらしたことが

わかる。

6 回目と 7 回目の授業では 7 名の学生がそれぞれ自分でトピックを選んで発表した。トピックは個々の関心ごとと結びついており，実践者が想像もできないトピックも取り上げられた。発表ではトピックを選んだ理由として個人のライフストーリーも語られ，全員が興味深く発表を聞いていた。各人が固有のトピックを選択することで，本コースの内容全体に豊かさが増した。

表 2：学習者の発表

6 回目	トピック	7 回目	トピック
1	北海道の縄文遺跡群	5	コロポックル
2	網走	6	ルスツリゾート遊園地
3	北海道の歴史的な鉄道・簡単な旅	7	アイヌ語入門
4	アイヌとハンガリー人は親戚か		

3.2　ハイフレックス型授業

参加形態については，毎回半数以上は対面での参加があった。オンラインでの参加は 1 度だけ 1 名の場合を除き，常時 2，3 名の参加があった。オンラインで参加していた学生も「本当は対面で参加したい」と距離的な問題や仕事の都合でオンライン参加を余儀なくされており，全学生が対面参加を望んでいた。そのような状況で，ハイフレックス形態については学生全員からポジティブな評価が得られた。理由には「教室に行くことができない時にも授業に参加できることは素晴らしい」「フレキシブル」「滑らかだった」ことが挙げられた。参加の形態を自分のその時の都合で選択できることが受け入れられ，対面とオンラインの両方の形態で参加できることが評価された。その他，「他のコースでもハイブリッド形式で参加できる可能性があったらいい」と，本形態を他のコースでも希望する声も聞かれた。

3.3　相互理解の日本語教育

アンケートでは，「会話のグループがおもしろかった。たくさん話し合うことができた」「同じテーマでも新しい情報，新しい人（学生）がいてグループ

ワークは楽しかった。いつもわくわくした雰囲気だった。」など，特にグループワークで学生同士が話す時間について言及した回答が多く見られた。それはグループワークによって相互理解をしていたからではないだろうか。グループワークでは，情報を共有し，人と交流し，学生たちは活気づいた雰囲気で議論を楽しんでいた。それは目の前にいるリアルな人と個々が話すことができる空間で，各トピックについて日本語を通して「自分の考えを伝える」「相手の考えを聞く」といった機械的ではないリアルなやりとりを繰り返すことで，相互理解を深められたと考えられる。

日本から「遠い国」では，日常社会の中で日本語を使用する機会が非常に少ない。だからこそ教室，授業で学習者が日本語を使用する機会を創出することは非常に重要である。本実践では教師も含めた参加者間での相互理解を深めることができた。

4　おわりに

地域探究をテーマにしたハイフレックス型授業や授業内でのグループワークは，学生の日本語学習に肯定的な影響を与えた。特に，個々の興味や関心に基づき，学習の自由度が高く，相互作用や交流を重視した授業形式が効果的であったことが示された。学習者たちが北海道に対して興味を持ったように，他の日本の地域についても同様に探究を深める機会を提供すれば，学習者の関心を引くだろう。本実践は決められた地域に限られたものではなく，日本全国および世界中の地域を対象に汎用できると考える。

＜引用文献＞

秋山豊（2012）「大学通信教育における生涯学習支援の推移と動向」『大正大学大学院研究論集』36, pp.206-197.

熊野七絵（2022）「海外における日本語教育の現状と支援－「遠い国」の日本語学習者に寄り添うために」『日本語学』41-1, pp.6-18, 明治書院.

Implementing Understanding in “faraway countries” in Japanese Language Education

Megumi KATAYAMA (Japan Foundation BUDAPEST)

Abstract

This presentation reports on the practical implementation of an activity-based Japanese language lesson aimed at exploring Japan’s regions, conducted in a high-flex format for intermediate level learners.

In countries "far away" from Japan, studying "Japanese as a hobby" is one of the main drivers for learning Japanese. For learners who study Japanese as a hobby, Japanese language classes can provide an opportunity to experience the Japanese atmosphere and enjoy the time spent in that environment. Japanese language courses for adults in Hungary also attract students with similar motivations.

In modern society, where the Internet is widespread, obtaining necessary information has become easier since the virtual world is rapidly developing and language learning opportunities are expanding with diverse content creation. However, Japanese language learners from "faraway countries" still seek out real contact with Japanese language classes and enroll in our Japanese courses. This suggests that there are aspects of language learning that cannot be fulfilled through instant internet-based information acquisition. We believe that language learning through real, person-to-person interaction is crucial, especially in "faraway countries" where there is no natural Japanese language environment, that's why Japanese classes need to be conducted for mutual understanding through interpersonal communication.

Sessions have been designed to allow language learners to deepen each learner's Japanese language learning through realistic information provided by each other in class. The learners' post-class reflection sheets and end-of-course questionnaires indicated that they appreciated the high-flex format of the classes, which allowed for both face-to-face and online participation. The students also benefited from person-to-person interaction and group work, which allowed them to share their personal perspectives and local culture through the Japanese language, deepening mutual understanding and broadening their interest in Japan. The regional exploration provided opportunities for learners to use Japanese and contributed to the revitalization of their learning.

I-JAS のメールタスクに見られる配慮表現の「でしょうか」の使用状況

―日本語母語話者とヨーロッパの学習者との比較―

金庭　久美子（目白大学）

要旨

本研究では，『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（以下，I-JAS）のうち，m1「依頼」，m2「連絡」，m3「断り」の 3 つのデータを用い，日本語母語話者 48 名と日本語学習者 102 名（墺 31 名，独 10 名，西 45 名，仏 16 名）を対象に「でしょうか」の使用状況を調べた。その結果，日本語母語話者は m1 で 79.2%，m2 で 91.7%の人が「でしょうか」を用いた。学習者の場合，墺は m1 で 83.9%，m2 で 71.0%，独は m1 で 50%，m2 で 40%の人が使用した。いずれも m3 では「でしょうか」をあまり使用しなかった。ドイツ語圏の学習者が「でしょうか」を使用する理由として，I-JAS のフェイスシートを用いて留学経験，日本人との交流，学習レベル等を比較した結果，情報に大きな差は見られず，ドイツ語と日本語の配慮表現の類似性，指導方法の違いなど，他の要因が考えられた。

【キーワード】I-JAS，メール文，「でしょうか」，ドイツ語圏の学習者，配慮表現

Keywords: I-JAS corpus, e-mail, ‘deshooka’, German-speaking learners, expressions of consideration

1　はじめに

本研究は依頼や質問の際に用いられる「書いていただけないでしょうか」のような「でしょうか」に注目する。

坂本（2011）は「でしょう」の機能として，①判断（非断定/推量），②確認，

③聞き手の知識の活性化を表す表現，④話し手の疑いを表す表現，⑤感嘆（驚き）・詠嘆（感慨を込めて）・感情の強調（「だろう」のみ），⑥相手を非難する用法，⑦待遇表現を挙げている。本研究ではこのうち⑦に注目する。さらに，「でしょうか」の機能として，三宅（1993），牧原（1994）は，「ですか」よりも「でしょうか」の方が丁寧さを上げる働きがあることを指摘している。

金庭（2024）は，調査を行った初級や中級の総合教科書 12 冊のうち，「でしょうか」を文法項目として取り上げているものは，『A COURSE IN MODERN JAPANESE』（p.231），『できる日本語 中級』2 課（p.34），『中級へ行こう 日本語の文型と表現 55 第 2 版』2 課（p.16）の 3 冊のみであった。

日本語初級教科書では文法項目としての「でしょうか」の説明がないまま，本文会話等で使用されているのを見かける。明示的な指導のない「でしょうか」を学習者は使用できるようになるのだろうか。

2 研究の目的

本研究は，『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（以下 I-JAS）の調査のうち，事前調査で用いられた 3 つのメール文タスクを用いて，日本語母語話者と日本語学習者の配慮表現の「でしょうか」の使用状況を明らかにすることを目的とする。

3 調査

本研究では，I-JAS で収集された 3 つのメール課題，m1「奨学金のための推薦状の依頼」，m2「レポートの提出遅れの連絡」，m3「観光案内の依頼に対する断り」を用いて分析を行う。I-JAS では作文調査環境別にプロンプトが多少異なるが，ターゲットの表現の箇所は同等であるとみなす。

調査対象者は，日本語母語話者 48 名と日本語学習者 102 名（オーストリア 31 名，ドイツ 10 名，フランス 16 名，スペイン 45 名）である。

上記の m1，m2，m3 のメール課題に対し，「でしょうか」の使用例を検索で抽出した後，目視で確認した。

4 結果

調査結果は表 1 の通りである。「でしょうか」はメール文のタスクの違いによって多く出現するものとそうではないものがあるが，日本語母語話者も学習者も使用していることがわかった。

日本語母語話者は m1 で 79.2%，m2 で 91.7%の人が「でしょうか」を用いていた。学習者の場合，オーストリアの学習者は m1 で 83.9%，m2 で 71.0%，ドイツの学習者は m1 で 50%，m2 で 40%の人が使用した。一方，スペインの学習者やフランスの学習者はドイツ語圏の学習者ほど使用しなかった。また，m3 ではどの調査協力者も「でしょうか」をあまり使用しなかった。

表 1：調査協力者の「でしょうか」の使用数

	m1	m2	m3
日本語母語話者 JJJ（48 名）	38	44	8
	79.2%	91.7%	16.7%
オーストリア GAT（31 名）	26	22	4
	83.9%	71.0%	12.9%
ドイツ GDE（10 名）	5	4	2
	50.0%	40.0%	20.0%
フランス FFR（16 名）	5	1	0
	31.3%	6.3%	0.0%
スペイン SES（45 名）	19	17	4
	42.2%	37.8%	8.9%

日本語母語話者と日本語学習者の具体的な使用例は，表 2 の通りである。学習者の用例を見ると，m1，m2 の依頼表現の場合，どの学習者も「～ていただけないでしょうか」を用いていることがわかった。

m3 では，日本語母語話者も学習者も疑問文で尋ねる際に「でしょうか」を用いており，m3 では丁寧に問いかける必要はあるが，依頼表現を言う必要がなかったため，「でしょうか」の使用が少なかったのだと思われる。

表 2：「でしょうか」の使用例

m1　**奨学金のための推薦状の依頼**
①お忙しいところ申しわけありませんが，推薦状をお書きいただくことはできませんでしょうか。（JJJ47）
②申し訳ありませんが，推薦書を書いていただけないでしょうか。（GAT41）
③奨学金の申し込みには推薦状が必要ですが，推薦状を書いていただけないでしょうか。

（GDE14） ④できれば，推薦状をかいていただけないでしょうか。（FFR23） ⑤お手数ですが，推薦状を書いていただけないでしょうか？（SES45）
m2　レポートの提出遅れの連絡
⑥大変恐縮なのですが，レポートの提出締切を延長していただくことはできませんでしょうか。（JJJ20） ⑦すみませんが，提出期限を延ばしていただけないでしょうか。（GAT28） ⑧すみませんがもう少し時間はいただけないでしょうか。（GDE01） ⑨そのレポートを終わるために，もう少し書かせていただけないでしょうか。（FFR61） ⑩よかったら，もう少し時間をいただけないでしょうか。（SES28）
m3　観光案内の依頼に対する断り
⑪22 日以降では如何でしょうか。（JJJ54） ⑫ご一緒に空港まで行けたらなと思いますが，いかがでしょうか。（GAT14） ⑬翌日もよかったら，三日に会いませんでしょうか。（GDE06） ⑭FFR なし ⑮その日は会うことが出来ないので，別の日に出来るでしょうか。（SES53）

5　考察

表 1 からどの学習者も「でしょうか」を用いているが，ほかの母語の学習者に比べ，ドイツ語圏の学習者は「でしょうか」の使用が多く見られた。なぜ，ドイツ語圏の学習者の場合「でしょうか」の使用が多かったのだろうか。

そこで，I-JAS のフェイスシートの「学習者情報」を見ることにした。結果は表 3 の通りである。

表 3：学習者の背景（I-JAS の学習者情報より）

調査地	①日本への留学/仕事の経験	②日本人との交流	③学習レベル	④教科書
オーストリア GAT	16 （51.6%)	18 (58.1%)	64.5	新文化初級日本語 （30 名）
ドイツ GDE	6 (60.0%)	3 (30.0%)	64	オリジナル教材 （8 名）
フランス FFR	7 (43.8%)	6 (37.5%)	61	オリジナル教材 （11 名）
スペイン SES	4 (8.9%)	19 (42.2%)	56.9	みんなの日本語 （41 名）

①日本への留学経験：「20.《日本以外》日本に行ったことがありますか。（旅行除く）」

②日本人との交流：「11.親しい友人ににほんご母語話者はいますか。」

③学習レベル（SPOT 得点をグループ別に出した平均値を比較）

④教科書：「19.これまでに勉強した日本語の教科書を分かる範囲で教えてください。」

「①日本への留学/仕事の経験」はスペインの学習者が少なかったが,「②日本人との交流」においては，オーストリアやドイツの学習者はフランスやスペインの学習者と比べ,顕著な差があるわけではない。また「③学習レベル」においてもいずれの平均点も中級レベルとされる 56～80 点の間にあり,「④教科書」も金庭（2024）が示した 3 つの教材を使用しているわけではなかった。したがって①から④とは異なる要因があると考えられた。

さらに，I-JAS の「作文アンケート一覧」の情報を見たところ，メール文作成の際,ドイツ語圏の学習者は和独辞典や日本文化を紹介する「ThoughtCo.[1]」などのサイトを利用したことがわかった。これらのサイトを用いて「～ていただけないでしょうか」などの表現を選び，使用した可能性がある。

また,「作文アンケート一覧」の情報を見ると，オーストリアの学習者の中には「授業中配った E メールの書き方のシート」と記述している者が何人かみられた。教科書以外でメール文の指導を受けたことがある学習者が含まれていたということである。教師の指導方法の違いが影響した可能性がある。

さらに，ドイツ語圏の学習者が「でしょうか」を使用した理由について考えてみたい。ドイツ語の人称では,2 人称の場合「親称（du)」と「敬称（Sie)」の 2 種類がある（鷲巣　2016）ことが知られている。親称は心理的距離間の少ない相手に対して使用し，敬称は距離感のある相手に用いられるということである。このことから，ドイツ語を母語とする学習者は距離感のある相手ということを意識しやすいと考えられ，メール文のタスクの相手が親疎関係の疎であることを意識して，丁寧な「でしょうか」を使用したのではないだろうか。つまり,日本語の配慮表現との類似性が要因となった可能性がある。

6　おわりに

本研究では,ドイツ語圏の学習者が他の日本語学習者と比べ,「でしょうか」の使用に積極的であることを指摘した。その要因として日本語の指導方法の違いやドイツ語における日本語の配慮表現との類似性が考えられる。今後は I-JAS を用いて「でしょうか」について他の母語話者のデータも見ていきたい。

＜注＞

1. ThoughtCo　http://japanese.about.com/　（2024 年 7 月 31 日）

＜資料＞

多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）
https://www2.ninjal.ac.jp/jll/lsaj/　（2024 年 7 月 31 日）
できる日本語教材開発プロジェクト（2013）『できる日本語　中級』アルク.
名古屋大学日本語教育研究グループ編（2003）『A Course in Modern Japanese Volume One』名古屋大学出版.
平井悦子・三輪さち子（2016）『中級へ行こう 日本語の文型と表現 55 第 2 版 』スリーエーネットワーク.

＜引用文献＞

金庭久美子（2024）「配慮表現としての「でしょうか」の使用状況―8 つのメールタスクによるメール文の分析―」『日本語教育連絡会議論文集』Vol36, pp.120-129, 日本語教育連絡会議.
坂本麻裕子（2011）「日本語教育における「だろう／でしょう」に関する考察」『四日市大学論集』24-1, pp.82-98.
迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬（編）（2020）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門』くろしお出版.
牧原功（1994）「間接的な質問文の意味と機能―ダロウカ，デショウカについて―」『筑波応用言語学研究』１，pp.73-86, 筑波大学大学院博士課程文芸・言語研究科応用言語学コース.
三宅知宏（1993）「派生的意味について―日本語質問文の一側面」『日本語教育』79, pp.64-75, 日本語教育学会.
鷲巣由美子（2016）『これならわかるドイツ語文法　入門から上級まで』NHK 出版.

Usage of “deshooka” as an Expression of Consideration in I-JAS Email Tasks:

Comparison between Native Japanese Speakers and European Learners

Kumiko KANENIWA (Mejiro University)

Abstract

This study focuses on the expression “deshooka” which is used to express consideration to the listener when requesting something or asking a question. This study uses three email tasks used in the I-JAS corpus to elucidate how the expression is used in practice. I-JAS offers learners studying in overseas classes three tasks and collects data based on the responses: “Request for a letter of recommendation for scholarships” (“m1”), “Notification of late submission of an assignment” (“m2”), and “Declining a request for tourist information” (“m3”). This study uses the data to examine the use of the expression “deshooka” among 48 native Japanese speakers and 102 learners (31, 10, 45, and 16 Austria, Germany Spain, and France, respectively). Native Japanese speakers used “deshooka” more frequently in m1 and m2. German-speaking learners (Austria and Germany) also used “deshooka” more frequently in m1 and m2 than learners from France and Spain. The analysis reveals that while few members of either group used the expression in m3.

Reasons for the active use of this expression by German-speaking learners were as follows: (1) their experience of studying in Japan, (2) their interaction with Japanese people, (3) their high level of learning, and (4) the influence of textbooks. Comparison of (1)–(4) in relation to background information collected by I-JAS indicated no significant differences. Therefore, other factors seemed to be involved—such as the similarity of expressions of consideration in German and Japanese and the differences in teaching methods.

ドイツのギムナジウムにおける英語科目の仲介の分析

脇田　里子（同志社大学）

要旨

本研究の目的は，ドイツのギムナジウムにおける英語教育の仲介活動を分析し，仲介がどのような活動を指すのかを示すことである。また，その結果を元に，日本の大学で日本語教育に応用する際の課題や可能性を探る。調査方法は，ノルトライン・ヴェストファーレン州の第 10 学年（15〜16 才）を対象とした英語の教科書で扱われている仲介事例の分析と，英語教員に対するインタビュー調査である。教科書を分析した結果, 11 の仲介事例が見られた。英語教員へのインタビュー調査から，教員が仲介活動で最重視していることは，生徒が資料を文字通りに翻訳するのではなく，生徒自身が使える言葉を使い，意味を変えずに伝えることであった。このような仲介活動は，CEFR や CEFR-CV の理念を元に，生徒を社会的存在として捉え，複言語・複文化能力を促進していると思われる。

【キーワード】ギムナジウム，英語科目，教科書分析，仲介

Keywords: Gymnasiums, English Subject, Textbook Analysis, Mediation

1　はじめに

CEFR（**C**ommon **E**uropean **F**ramework of **R**eference for Languages, 2001）や CEFR-CV（**C**ompanion **V**olume, 2020）における仲介（Mediation）とは具体的にどのような活動を指すのだろうか。管見の限り，日本の大学における日本語教育では仲介はほとんど取り上げられていない。一方，ドイツのギムナジウム（中等教育機関）の外国語教育においては，仲介が既に実践されている。本研究ではギムナジウムの英語教育の仲介に着目する。本研究の目的は，ギムナジウムの英語教育で実施されている英語教育の仲介活動を明らかにし，日本の大学の日本語教育で応用する際の課題や可能性を探ることである。本研

究では，2 にて仲介について，3 にて調査方法を述べる。4 にて調査の結果と考察を提示し，5 にて結論と今後の課題について言及する。

２　仲介（Mediation）とは

CEVR-CV（2020）において，仲介は次のように説明されている。「仲介では，言語使用者／学習者は，社会的存在として橋渡しをしたり，意味の構築や伝達を助ける。それは時には同一言語の内部で行われ，あるときは伝達手段横断的コミュニケーションの形（例えば，音声言語から手話言語へ，またその逆の方向で）をとり，時には言語横断的仲介として一つの言語と他の言語との間で行われる。中心となるのは言語の役割であり，コミュニケーションや学習のための空間と条件を整備したり，新しい意味を構築するために協働したり，新たな意味を構築あるいは理解するよう他者に働きかけたり，また新たな情報を適切な形で取り継ぐための過程である。それらの仲介では，社会的，教育的，文化的，言語的，専門的領域がコンテクストとして考えられる。」（CEFR-CV2020:90，日本語訳は吉島他 2024:73）

では，仲介とは具体的にどのような活動を指すのだろうか。本研究では，その答えの 1 つをドイツの中等教育の英語科目における仲介から得ようとするものである。英語科目においては 10 年以上前から，授業で仲介を導入しているという。ドイツでは教育の権限は国ではなく州に属する。ノルトライン・ヴェストファーレン（NRW）州の「英語科目の基本カリキュラム（KLP）」における仲介の説明は次の通りである。「生徒たちは彼らの異文化間能力に基づいて，簡単な二言語のコミュニケーション状況において，より長く，明確に構成された発言やテキストの重要な内容を，それぞれの言語で口頭および書面で意味に沿って再現できる。彼らは次のことができる。・出会いの場面で，関連する書面および口頭の情報を口頭で意味に沿って伝えられる。・書面でのコミュニケーションの場面において，事実に基づくテキストや使用テキスト，またメディアを介して伝えられるテキストから関連情報を意味に沿って伝えられる。・彼らの異文化間コミュニケーション能力に基づいて，状況に適した

形で，また相手に適切な形で，情報をまとめ，必要に応じて補足できる。」（KLP2022:43, 筆者による日本語訳）

3　調査方法

NRW 州のギムナジウムの英語科目教員 1 名に仲介活動に関する半構造化インタビューを行った。2023 年 9 月～2024 年 2 月の期間に 5 回（対面 3 回，オンライン 2 回），1 回あたり平均 70 分のインタビューであった。インタビューの主な目的は，多様な仲介活動事例と仲介の指導方針を明らかにすることである。紙幅の都合上，①教科書における仲介活動の分析，②教員が仲介活動を指導する上での留意点に絞って述べる。

ギムナジウムの英語教育では，どの学年においても仲介活動は実施されている。どの学年の教科書においても仲介の調査分析は可能であるが，本調査では第 10 学年（15～16 才）対象の英語教科書『Green Line 6 G9』を分析対象とした。その理由は，ギムナジウムの中等教育後期課程（第 11～13 学年:16～19 才）ではアビトゥア試験（卒業試験）対策を優先するため，仲介活動の種類が少なくなるとのことだった。そのため，様々な仲介活動が数多く，実施されている中等教育前期課程最終学年である第 10 学年を分析対象とした。

4　調査の結果と考察

4.1　英語教科書『Green Line 6 G9』における仲介の分析結果

教科書の本文全体（まとめやスキル項目を除く）139 ページの中で，仲介に関するページは 11 ページ（11 活動）に過ぎず，英語科目の聞く・話すなどのスキル活動と比べ，仲介活動は極めて少なかった。表は仲介活動の事例の一部である。まず，(1) メディア（1 つの仲介に複数のメディアを含む）については，「文字資料」8，「ビデオ」6，「オーディオ」2，「統計資料」1 であった。文字資料だけでなく，ビデオなどの視聴覚資料も多かった。また，(2) 仲介の入力言語と出力言語に関しては，英語（第二言語）からドイツ語（第一言語）への仲介が 11 の活動事例の中に 8 つ見られた。第二言語で情報受信し，それ

表：英語教科書における仲介活動の分析結果（一部）

	メディア	入力言語	出力言語	仲介方法	トピック	言語仲介の例
1	文字資料 ビデオ	英語	ドイツ語	電子メールを書く。	生態学、リサイクル・コットン	上司から、この手紙を短いEメールにまとめるよう依頼された。製品の値上げとその理由を述べなさい。Eメールはドイツ語で書きなさい。
2.1	ビデオ、オーディオ	英語	ドイツ語	聞き取り、メモを取る。	バーチャルリアティ、学生交換	a) あなたは、クラスとクラス担任の先生に、バーチャル学生交換のアイデアを発表したい。あなたが見つけた広告を聞き、メモを取りなさい。このプログラムは何を提供しているか。バーチャル交流の利点は何か。
2.2	自分のメモ	英語 ドイツ語	ドイツ語	メモを見て短いスピーチをする。		b) メモをもとに、クラスと先生のためにドイツ語で2分間のスピーチを準備し、発表しなさい。プログラムを紹介し、従来のものより優れている理由を述べなさい。
3	Webサイトの記事、 ビデオ	ドイツ語	英語	短い３つのWebサイトの記事を読む。	デジタル時代、未来の教育	あなたのアメリカ人のペンフレンド、サンジェイは学校でディベート・クラブに所属しており、学校が生徒の将来のためにどのように準備すべきかについてスピーチをしなければならない。あなたはドイツ語で次のウェブサイトを見つけ、彼をサポートしたいと思った。ボイスメールを送り、その中で、生徒が従来の教科に加えて学校で学ぶべきことに焦点を当てて、ウェブサイトから重要な情報を要約しなさい。
4	統計資料：グラフ	ドイツ語	英語	グラフを読み取り、内容をまとめる。	ロックダウン中のメディア利用	英国にいるあなたの交換パートナーは、2020-2021年のロックダウン期間中に、さまざまな国の学生のメディア利用についてスピーチをしなければならず、あなたに助けを求めている。あなたはそれらの統計を見つけた。英語で2019年9月から2021年5月までのソーシャルメディアの利用とゲームの変化をまとめなさい。
5	ビデオ、歴史の授業のカナダの歴史資料	英語	ドイツ語	キーワードを使い、プレゼン資料を作成する。	カナダの文化、年表によるキーワード抽出	アメリカはしばしば「人種のるつぼ」と例えられるが、カナダの文化は「モザイク」と呼ばれる。あなたは歴史の授業で、このモザイクを作り出した歴史的出来事についてドイツ語でプレゼンテーションをしなければならない。年表を読み、モザイクを作った出来事のキーワードを書き出しなさい。そして、そのキーワードを使い、プレゼンテーションのスライドを作成しなさい。
6	ビデオ、オーディオ	英語	ドイツ語	アイスホッケーの試合の情報を聞き取り、電子メールを書く。	東部カナダ、交換留学生徒	レオンのホストファーザーはモントリオールに兄弟がいるので、週末に彼を訪ねることにした。今回、アイスホッケーのアリーナ、ベル・センターを見学する時間がある。音声ガイドは英語である。聞きながら、レオンはアイスホッケーの大ファンである祖父にドイツ語でメールを書くためにメモを取りなさい。モントリオール・カナディアンズの歴史における重要な瞬間や、典型的な試合の日について、メモを取りながら聞きなさい。そして、そのメモを使って、レオンのEメールをドイツ語で書きなさい。
7	ビデオ	英語	ドイツ語	ビデオを見て、ロールプレイする。	カナダの少数民族ユーコンの氷上釣り	一緒にドキュメンタリーを見ていた妹は、ほとんど理解していなかった。妹はあなたに「この映画に出てくる人々は誰か。彼らはカナダのどこにいるか。彼らは何について話しているか。」と聞いた。 例２のメモを使い、パートナーＡとＢがドイツ語でロールプレイしなさい。パートナーＣはそれを聞き、フィードバックする会話の流れは適切だったか与えられた情報は正しかったか、講評しなさい。

を第一言語で情報発信するものが多数を占めたのは，第二言語よりも第一言語での出力の方が負荷が少なく，第 10 学年ではそれが適切な負荷状況であると判断されているためであろう。(3) 仲介方法については,「メール返信」3,「記事要約・まとめ」3,「スピーチ・声メッセージ」2,「メモ書き」1,「グラフの読み取り」1,「プレゼン資料作成」1,「ロールプレイ」1 であった。ここでも文字による情報発信だけでなく，音声による情報発信も見られる。(4) 仲介のトピックに関しては,「カナダの文化」3,「リサイクル」1,「仮想現実」1,「未来の教育」1,「ロックダウン」1,「修理する権利」1,「e スポーツ」1,「交換留学」1,「SNS インフルエンサー」1 であった。カナダに関するトピックが多い理由は，第 10 学年が英語圏の国としてカナダを学習することになっているためである。また，10 年生が日常生活において関心を持ちそうなトピックが選定されていることは興味深い。

4.2　英語教員へのインタビュー調査の結果

英語教員によれば，英語教育全体の中で仲介の比重は軽く，仲介の課題は生徒にとって比較的容易だそうだ。また，教員が仲介で最も重視していることは，生徒が資料をそのまま翻訳するのではなく，生徒が自ら使える言葉を用い，意味を変えずに伝えることだという。これは基本カリキュラム（KLP）における「口頭および書面で意味に沿って再現できる」を重要視していることを指している。また，こうした仲介の指導方針の背景には，CEFR（2001）や CEFR-CV（2020）を元にした外国語カリキュラムが設計され，生徒を社会的存在として捉え，複言語・複文化能力を育成していることが感じられる。

5　まとめと今後の課題

英語教科書における仲介の特徴は 4 点にまとめられる。(1) 文字資料だけでなく，多様なメディアが駆使されている。(2) 仲介は第二言語（英語）で情報を受信し，第一言語（ドイツ語）で情報を出力する活動が多数を占めている。(3) 仲介方法は文字による情報発信が多いが，音声による情報発信も見

られる。(4) 10 年生が関心を持ちそうなトピックが選択されている。

日本の大学での日本語教育へ仲介活動を導入する課題として，日本の留学生の多様な第一言語およびそれらの文化の背景を考慮する必要があるため，生徒全員が同じ第一言語話者であるギムナジウムの事例をそのまま利用することはできない。ただし，学生を社会的存在として捉え，複言語・複文化能力を推進する方針は大いに参考にできよう。日本の大学での留学生の日本語学習の目的やニーズを把握して，仲介活動のカスタマイズを検討したい。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費（研究課題 21K00637）と 2023 年度同志社大学在外研究の助成を受けた。インタビューイーの NRW 州ギムナジウムの英語教員 Julia Heinen 氏，Heinen 氏をご紹介くださったケルン大学 Monika Unkel 教授に深謝の意を表する。

＜資料＞

Engel, Jenifer Bear, et al. *Green Line 6 G9*, Ernst Klett Verlag, 2023.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, ***K**ern**l**ehr**p**lan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen Englisch（KLP）*, 2022.

＜引用文献＞

吉島茂他訳（編）(2024)『言語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠 随伴版』朝日出版.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（CEFR）*, 2001.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume（CEFR-CV）*, 2020.

Analysis of Mediation in the English Subjects at German Gymnasiums

Riko WAKITA (Doshisha University)

Abstract

In the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Companion Volume with New Descriptors (CEFR-CV), mediation refers to various activities. Mediation is practiced in foreign language education at German Gymnasiums. The purpose of this study is to clarify what activities mediation refers and to analyze mediation activities in English subjects at German Gymnasiums. Furthermore, based on the analysis, I explore the challenges and possibilities when applying mediation to Japanese language education at Japanese universities. The research methods include the analysis of mediation examples in English textbooks for 10th-grade students (aged 15-16) in North Rhine-Westphalia (NRW) and interviews with an English teacher. The textbook analysis identified 11 activity examples. There were 10 instances of mediation from English to German and one instance from German to English. Mediation themes included recycling, virtual reality, media use during lockdown, and others. The mediation information presented included not only textual materials but also AV materials. The methods students used to mediate and convey collected information included summarizing, interpreting graphs, writing emails, and responding with voice messages. Furthermore, the interviews with English teachers revealed that the most important aspect of mediation activities for them is for students to convey the meaning in their own words without changing the essence of the information, rather than simply translating the materials. Such mediation activities recognize students as social agents and promote plurilingual and pluricultural competence. Considering the mediation practices in English education at Gymnasiums, introducing mediation activities into Japanese language education at Japanese universities requires consideration of the diverse native languages and cultural backgrounds of international students. Therefore, instead of directly applying English education mediation activities, it is necessary to understand the purposes and needs of international students' Japanese language learning and to customize mediation activities to achieve those goals.

複言語・複文化主義に根差した日本語短期プログラムの取り組み

山森　理恵（明治大学）

要旨

本研究は，複言語・複文化主義に根差し，日本語で自らが伝えたいことを伝える力の向上，異文化の尊重，他者との共生を目指した本学の短期プログラムにおける取り組み（2023 年冬期・夏期）を紹介し，参加者にどのような影響を与えたかアンケートの分析から明らかにすることを目的とする。協力の得られた参加者 1 名のフォローアップインタビューも合わせて分析対象とする。

分析から，自らが伝えたいことを伝え，異なる文化や考えに触れ，協働して一つの目標達成を目指す取り組みによって，言語力の向上だけでなく，異文化の尊重，異なる他者との共生にもつながることが期待できると言える。

【キーワード】日本語短期プログラム，複言語主義，複文化主義，異文化の尊重，共生

Keywords: Japanese language short-term programme, plurilingualism, pluriculturalism, respect for different cultures, coexistence with others

1　はじめに

筆者の所属大学では，海外での認知度向上や留学生の獲得，国際交流の場の創出を目的に 2011 年より短期プログラムを開催してきた。2019 年までは外部委託で実施，コロナ禍で休止後，2021 年から 2022 年夏まで学内でオンラインにより開催，23 年冬から新たな企画で学内での対面開催を目指した。

筆者は以前から，日本語力を高めるだけでなく，差異と多様性を受け入れ，「共に生きる」力を育む教育実践に取り組んできた（山森 2019, 2021）が，新たな形で開催するにあたり，単なる言語力向上や文化体験にとどまらない，

日本語で自らが伝えたいことを伝えること，異文化の尊重，他者との共生を目指す，複言語・複文化主義に根差したプログラムとすることを目指した。

複言語・複文化主義では，「一人ひとりが「目的があるコミュニケーション（しなくてはいけないこと/したいこと)」を行うために，自分の中にあるすべての言語能力を使いこなす力（資質，技能，能力）を育てることに重点が置かれ」，「言語は文化の中の一つの重要な要素であり，いろいろな文化の人たちと共存していくための不可欠な手段」とされている（奥村他 2016)。このような考え方をもとに，日本語で自らが伝えたいことを伝えること，異文化の尊重，共生につながるプログラムを目指した。

2　本研究における実践

本実践は 2 週間の日本語短期プログラムである。プログラムはヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR で A2 レベルのクラス，B1 レベルのクラスの 2 つの日本語レベルのクラスから成る。1 コマ 100 分の授業を 24 コマ，計 40 時間実施するもので，その内訳は日本語授業が 13 コマ，プロジェクトワークが 8 コマ，日本文化講義 3 コマである。日本文化講義は伝統文化として坐禅を，また現代文化としてアニメを，講義と体験を交え，学べるようにした。その他に期間中の 1 日を交流バスツアーに充て，さらに歓迎会やクラス交流会，先輩交流会，修了式，オフィスアワーなども実施した。単位認定はなく，成績証を発行するのみとなっている。本学の学部生・院生が各クラスの専属サポーターとしてそれぞれのクラスの授業などに参加した。

世界各地の大学から 2023 年冬期は A2 クラス 13 名，B1 クラス 16 名の計 29 名が，夏期は A2 クラス 14 名，B1 クラス 14 名の計 28 名が参加した。

プログラムの特徴としては次の 3 つの点が挙げられる。一つは，多様な人との交流である。世界各国の本学協定校，非協定校の学生が参加し（2023 年冬期は 11 の，夏期は 15 の国・地域から参加)，また，本学の学部生・院生 12 名が毎日の日本語授業 1 時間，プロジェクトワークの全授業，その他の催しに学生サポーターとして参加する。それに加え，本学に在学中の先輩留学生

との交流会も開催されるため，さまざまな立場，異なる文化・価値観の人との対話の機会が確保される。

二つ目の特徴は，話す活動の時間の十分な確保である。日本語授業では毎日 1 時間を話す活動の時間に充て留学生・学生サポーターがグループでさまざまなテーマについて話す時間とした。また，プロジェクトワークの時間はグループで相談をしなければ課題が達成できないため，考えを伝える機会となると言える。

三つ目の特徴は，協働の機会の確保である。プロジェクトワークの授業ではグループで対象を定め，対象に役立つテーマの短編動画を作成する。つまり，限られた時間で期限までに，グループメンバー全員の異なる意見を全員が受け止め，調整し，協働して一つの作品を作り上げることが求められる。

これらの特徴を備えたプログラムを実施し，参加者がどのような影響を受けたか，アンケートとインタビューから探った。

表 1：プロジェクトワークの実施方法

実施のしかた	・ グループ編成は，各グループが多様なメンバーになるように教師が決定（助け合えるように動画編集のスキルも考慮して編成） ・ サポーターもグループの一員として参加し，グループのメンバー全員が同程度の負担を担うフラットな関係 ・ 編集技術ではなく，内容と日本語ナレーションに重点を置く ・ グループメンバーが「今，ここで」できる内容にすることを推奨
手順	・ どんな人に見てほしいのかを考えて，テーマを決める ・ テーマに沿って，アウトラインを作成し，取材や資料収集を実施 ・ 写真と日本語ナレーションを組み合わせて編集

3 分析方法

終了後行った記述式アンケートの回答とフォローアップインタビューを分析した。

アンケートについては，2023 年冬期と夏期の 2 回に参加した 57 名から集まった回答から，研究への協力の同意が得られなかった参加者の回答を除外したうえで，残る 49 名分（欧州の大学・大学院に在籍する参加者 10 名を含む）の回答を分析対象とした。49 名の国籍は表 2 の通りである。

質問①，質問②の 2 つの質問に対する記述式の回答を，内容のまとまりで切片化し，コーディングを行った。

表 2：分析対象の参加者の国籍

	クラス	国籍
2023 冬	A2	スイス 2，オーストラリア・韓国・スイス/イタリア・中国・デンマーク・ブラジル・米国・ルーマニア各 1
	B1	中国 6，韓国 3，米国/日本 2，インド・台湾・ハンガリー・フランス各 1
2023 夏	A2	中国 4，インドネシア・オーストラリア・カナダ・韓国・コロンビア・フィリピン・香港各 1
	B1	中国・台湾・香港各 4，イタリア 1

質問①：このプログラムに参加して，申し込み時に期待したことが得られましたか。また，予想していなかったけれど，得られたことはありますか。

質問②：このプログラムに参加し，他の留学生や学生サポーターと交流した結果，何か新しいことに気づいたり，考え方が変わったりしましたか。どのような変化か，くわしく教えてください。

フォローアップインタビューについては，2023 年夏期の参加者で協力の得られた 1 名（B1 クラス SS17，英国の大学所属，香港出身）に対し，半構造化インタビューを行い，その内容を文字化した。

4　結果と考察

4.1　アンケート結果

切片化した回答から得られた主なコードは「日本語力・日本語発話」「日本語で話す勇気」「学生サポーター」「異なる他者との交流・協働」「文化」「決意」であった（表 3，表 4）[1]。

表 3：コーディングの主な結果

		クラス	日本語力・日本語発話	日本語で話す勇気	学生サポーター	異なる他者との交流・協働	文化	決意
質問①	2023 冬	A2	8	2	0	2	0	0
		B1	9	0	1	6	3	0
	2023 夏	A2	9	1	3	8	1	1
		B1	11	0	1	9	2	1
		計	37	3	5	25	6	2
質問②	2023 冬	A2	2	1	2	2	0	0
		B1	3	2	1	6	1	0
	2023 夏	A2	3	4	1	1	1	1
		B1	2	2	0	5	1	2
		計	10	9	4	14	3	3

表 4：各コーディングの記述例

コーディング	記述例［原文ママ］　［WS=冬期参加者，SS=夏期参加者］
日本語力・ 日本語発話	プログラムを参加した後は n 日本語前より説明できる。 ［質問②夏 B1 クラス SS26］
日本語で 話す勇気	Yes I was able to improve my japanese skills and confidence in speaking which i had hoped to improve.　［質問①冬 A2 クラス WS18］
学生 サポーター	Besides, communications with supporters made me learned more about Japan.　［質問②冬 A2 クラス WS23］
異なる他者と の交流・協働	I get to interact with people with different backgrounds ［質問②夏 B1 クラス SS3］ When making videos, I have found that people from different countries have different views. Some may be hard to accept, but overall , it's a good experience.　［質問②夏 B1 クラス SS5］
文化	本に対して　文化の差異を知って これが一番面白いこと ［質問②夏 A2 クラス SS10］
決意	I decided that I will go back to Japan and stay living and working there. ［質問②夏 A2 クラス SS21］

最も多かったのは「日本語力・日本語発話」に関する記述であった。日本語で自ら伝えたいことを伝える力の向上を実感したことがうかがえる。次に多かったのは「異なる他者との交流・協働」に関する記述で，プログラムを通して異文化や他者の異なる考えに触れ，それを尊重し，受け入れる機会になったことがうかがわれ，共生につながる姿勢を育む機会となったと考えられる。

4.2　インタビュー結果

インタビューからは日本語で話す機会を貴重な機会と捉えていたこと（表 5 ①，②），いろいろな文化，意見を知る機会となったことを肯定的に捉えていたこと（③，④）がわかった。意見が違っても仲良くできることに対する喜び（⑤）も語られていた。日本語で目的のあるコミュニケーションを行い，他者の異なる文化や意見を尊重する姿勢，共生につながる姿勢が確認できた。

5　まとめと今後の課題

2 週間という短期間のプログラムにおいても，多様な人と交流する機会，話す活動の機会，協働の機会を可能な限り確保することで，自ら伝えたいことを日本語で伝える力，異文化を尊重し，異なる他者と共生する力を育む機会

となることがわかった。

今後，異文化の尊重，異なる他者との共生によりつなげていくには，どのように取り組みを工夫するとよいか，さらに検討していくことが求められる。

表 5：フォローアップインタビュー抜粋（原文ママ，強調は筆者による）

①	人と話すチャンスが必要なので，**会話できるのは重要**
②	文法の授業対策と違って，めずらしいのチャンス（T：**グループで話したり**）**そうそうそういうの大事**。
③	クラスメートもいろんな国から来たから，いろんな文化とかも知ってて，**もっとほかの学生さんの文化も知る機会もあって，いろんな意見とか，いろんな交流もできて，ほんとに楽しかった**。
④	**違う文化，違うバックグラウンド持ってる人も，そういう立場から見る意見も勉強できて，よかったと思います**。
⑤	まあ，例えば，中国からの留学生もあってまあ，そういう違いもある，理解できる，なくない，そういう状態，けど，みんな，ほんと仲良くなって，なんか，**そういう意見があっても，なんか，仲良くできるのはうれしいです**。

＜注＞

1. 6 つのコード以外に具体的に何を学んだか指摘のない「学び（いろいろなことを学べました。この短期交換留学が本当に役に立ちました。[質問①冬 B1 クラス WS5]）」9,「プログラム評価（プログラムの設計は想像より良いと思います。[質問①夏 B1 クラス SS20]）」5,「経験」3,「自分への幻滅」3 などの記述もあった。

＜引用文献＞

奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子（編）（2016）『日本語教師のための CEFR』くろしお出版.

山森理恵（2019）「「共に生きる」ための日本語教育の可能性－民主的シティズンシップ教育につながる実践例から－」『ときわの杜論叢』6, pp.52-64, 横浜国立大学国際戦略推進機構.

山森理恵（2021）「東日本大震災について考える日本語授業－民主的シティズンシップを育むことを目指して－」『ときわの杜論叢』8, pp.79-89, 横浜国立大学国際戦略推進機構.

Japanese Language Short-term Programme Rooted in Plurilingualism and Pluriculturalism

Michie YAMAMORI (Meiji University)

Abstract

This study introduces the initiatives of the short-term programme at the university (Winter 2023 and Summer 2023), rooted in plurilingualism and pluriculturalism, aimed at improving students' ability to communicate in Japanese, respect other cultures and coexist with others, and to clarify its effects on participants by analysing questionnaires conducted with them. Further, the analysis includes a follow-up interview with one participant.

The programme comprised Japanese language classes, project work and Japanese culture classes, held over 2 weeks for 40 hours. After the programme, a questionnaire was administered and responses of 49 participants, including 10 participants from European universities, were intercepted and coded according to content coherence. The most common responses to the question about realization or change by participating in the programme were descriptions of 'Japanese language skills and speaking Japanese'; however, the participants mentioned 'acceptance and respect of different cultures.'

In a follow-up interview, a participant from the Summer 2023 programme stated that along with the opportunity to speak Japanese and interact with supporters, the programme gave her a chance to learn about various cultures.

Communicating, being in touch with different cultures and ideas and working together to achieve a single goal improved the participants' language skills and led to increased respect for different cultures and opinions and coexistence.

字義拡張による漢字語彙の意味構造分析と語彙教育への応用の可能性

神谷　佳那（名古屋大学・名古屋経済大学・中京大学）

要旨

本研究では，人間の認知や思考が漢字語彙における字義拡張にどのように表れ，その意味構造を成しているのかを調査・分析する。特に漢字の基本義からの拡張に見られるメタファーや抽象的展開に着目し，語彙の意味構造を体系づけて整理することで，日本語教育への応用の可能性を探る。今回は「連」・「門」・「空」の 3 字を取り上げ，12 種類の漢字字典を用いて各字の字源を調査した。また，これらの漢字を構成要素に持つ漢字語彙を選出し，各種字典や分類語彙表の語義を参考に漢字の基本義から派生義への拡張過程にどのような意味構造がみられるのかを分析した。最後に，整理した結果から日本語の漢字語彙教育へ応用するための考察を試みた。

【キーワード】字義，意味構造，メタファー，イメージスキーマ

Keywords:　Literal Meaning, Semantic Structure, Metaphor, Image Schemas

1　はじめに

非漢字圏日本語学習者の漢字語彙習得について考える際，まず日本語母語話者が漢字語彙についてどのような知識（暗黙知を含む）を持ち，それらを理解・運用しているのかを探ることは重要であると思われる。外国語の語彙習得に関して，今井（1993）は特定の言語のネイティブスピーカーがワードスキーマや語彙の派生的な意味の関連性についての知識 [1] を持っていることを挙げ，外国語教育においては，メタファーによって構造化された語彙の包括的理解が重要であると指摘している。そこで，本稿では日本語の漢字語彙

に焦点を当て，漢字の基本義と派生義との関連性や，その字義拡張に人の思考や認知的特徴がどのように表れ，新たな意味を形作っているかを分析することとする。

2　目的

本研究の目的は，(1) 漢字の基本義からの字義拡張に人の思考や認知的特徴がどう表れ得るのかを分析すること，(2) 漢字語彙の意味領域や構造を整理し，日本語漢字語彙教育への応用の可能性を探ることである。

3　方法

本稿で対象とした「連」，「門」，「空」の三字について，まず，12 種類の字典 [2] をもとに各字の字源を調査し，各々を構成要素に持つ漢字語彙を選出した。語彙の選択に関しては，国立国語研究所の『分類語彙表：増補改訂版データベース』，および徳弘（2008）の漢字語彙 36,000 語のデータベース [3] を参考に，「連」は 46 語，「門」は 34 語，「空」は 55 語を取り上げた [4]。最後に，各種字典や分類語彙表の語義を参照しつつ，漢字の基本義から派生義への字義拡張過程の整理と分析を試みた。

4　字義拡張例と意味構造分析

4.1　「連」の字義拡張

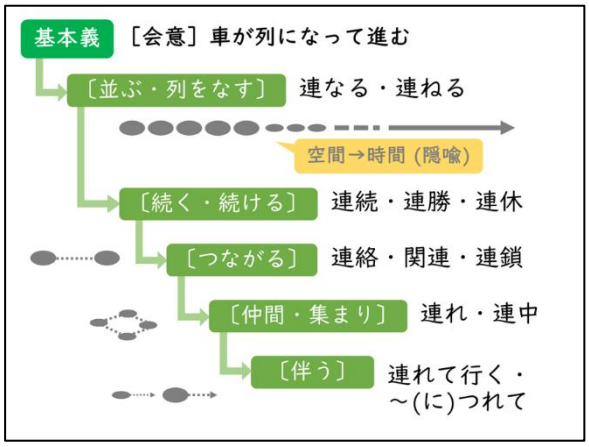


図 1：「連」の字義拡張

「連」は，いくつもの車が列になって進む様子を基本義とすることから（図 1），その空間的認知を基礎とした〔並ぶ・列をなす〕ことを表す語彙，「連なる・連ねる」がある。この〔複数のものが列をなす〕という空間的用法は時間的用法に拡張し（直線上に一列に並ぶ様子が時間軸に見立てられ），

時間軸上で〔続く・続ける〕ことを表して「連続・連勝・連休」などの語となる。「空間」を用いて「時間」を理解する隠喩，所謂「時空間のメタファー」[5]である。また，隣接した並びや列は，物事が〔つながる〕意の「連絡・関連・連鎖」，そこから〔仲間・集まり〕を意味する「連れ・連中」，〔伴う〕意味の「連れていく・～につれて（連れて）」のような語へと発展する。俯瞰すると，基本義からイメージスキーマ[6]を基盤とした非空間義への拡張が見られ，意味領域間が緩やかな関連性を持っていると言える[7]。

4.2 「門」の字義拡張

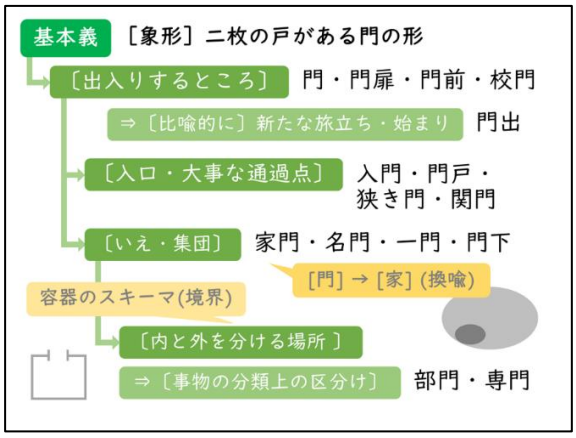


図 2：「門」の字義拡張

「門」は二枚の戸がある門の形を表す（図 2）。人が〔出入りするところ〕として「門・門扉・校門」などがあるが，そこから比喩的に発展した〔新たな旅立ち・始まり〕を意味する「門出」は，「出発のメタファー（瀬戸 1995: 91）」である。また，〔出入りするところ〕から派生した，物事の〔入口・大事な通過点〕として「入門・門戸・関門」など，そして〔いえ・一族などの集団〕として「家門・名門・門下」のような語が挙げられる。ここでは「門」という語が，隣接する「家」を表す「換喩（メトニミー）」による字義拡張となっている。さらに，この〔いえ〕という概念は〔内と外を分ける場所〕へと発展し，〔物事の分類上の区分け〕を意味する「部門・専門」のような語となる。ここには，内と外を分ける＜境界＞のイメージスキーマによって，特定の場所を囲む「門」を「容器」とみなす「容器のスキーマ」を基盤としたメタファーが見出せる。

4.3 「空」の字義拡張

「空」は，上部に「穴」，下部にノミなどの工具を意味する「工（コウ）」で，

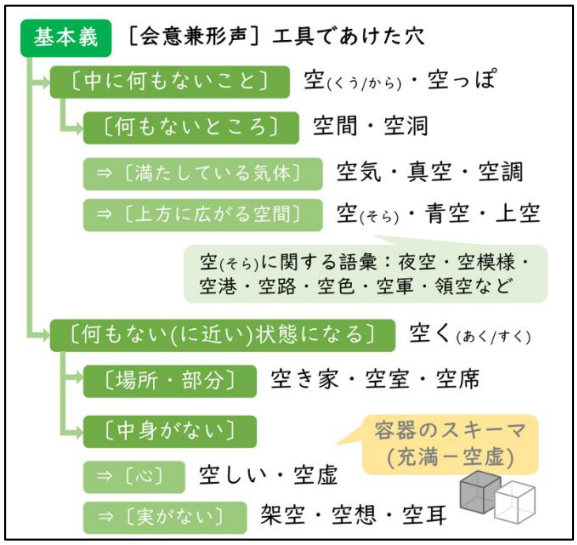


図 3：「空」の字義拡張

工具で貫いてあけた穴を基本義とする（図 3）。穴の〔中に何もない〕ことから「空（くう／から）・空っぽ」，〔何もないところ〕を「空間・空洞」という。また，そこを〔満たしている気体〕が「空気」であり，我々の〔上方に広がる何もない空間〕は「空・上空」である。さらに，〔何もない（またはそれに近い）状態になる〕という変化を「空く（あく／すく）」とし，〔空いた場所や部分〕が「空き家・空室・空席」となる。加えて，この変化は〔（もともとは入っていた，または入っているべきものの）中身がない〕ことへと拡張し，〔心が空っぽである〕ことを表し「空しい・空虚」，〔実がない／嘘の〕という意味で「架空・空耳」のような語となる。ここでも「心」を「容器」とみなす「容器のスキーマ」が認知基盤となっているが，「門」にみられる＜外側＞＜境界＞＜内側＞を構成要素としたイメージスキーマとは異なり，＜充満―空虚＞と容器の中身の有無に焦点が当てられる。

5　考察と日本語漢字語彙教育への応用

各言語におけるレトリックは古くから研究されてきたが，日本語の漢字語彙においても，その意味領域間にはメタファーによって関連付けられた体系的な構造がみられる。漢字が他の漢字と結びつき字義を拡張させていく過程には，抽象的な事物を，具体的な事物との類似性に基づいて理解する人間の思考が深く関わり，そこには対象に共通する「型」がスキーマとして機能していると考えられる。今回取り上げた 3 字に関しても，語の意味領域の形成は，類似性や隣接性に支えられたスキーマを認知的な基盤としていると言えるだろう。また，今後，漢字圏における派生義の違いにも着目することで，メタファーの文化的差異による特徴が見えてくるかもしれない。

最後に，本研究の日本語教育への応用を考えると，漢字の基本義から語彙がイメージの繋がりをもって拡がっていくような教育・学習方法の提案が可能かと思われる。メタファーを軸とした大きな枠組みで漢字語彙を捉えて学んでいくことで，語彙の増大だけでなく，漢字圏・非漢字圏学習者の隔たりを埋めることに寄与できる可能性もある。実際の教室活動に取り入れる場合，例えば特定の漢字を含む複数の語彙に共通する意味を取り出す活動や，語彙群同士の関連性を見つけ出す活動などが考えられる。今後これらを実際の授業に落とし込むために漢字語彙の分析と整理をさらに進め，教員・学習者双方の立場からの効果的なアプローチを模索していく必要がある。

＜注＞

1. 今井（1993）は，例として「放射状カテゴリー（radical category)」を挙げている。語が形成する意味クラスターは相互にメタファーによって関連付けられ，全体として構造化されたカテゴリーを成しており,各クラスター同士が隣接する場合にのみ,人は意味の関連性が理解できるとする。

2. 使用した字典（辞典を含む）は下記 12 種類である（表 1)。その他の参考資料は割愛する。

表 1：使用漢字字典

番号	字典／辞典名	著者／編者等	使用版年	出版社
1	『大漢和辞典』	諸橋轍次	1986	大修館書店
2	『大漢語林』	鎌田正 ・ 米田寅太郎	1992	大修館書店
3	『新字源』	小川環樹 ・ 西田太一郎 ・ 赤塚忠	2009	角川書店
4	『大字源』	尾崎雄二郎 ・ 都留春雄 ・ 西岡弘 ・ 山田勝美 ・山田俊雄	1992	角川書店
5	『角川小辞典3 漢字の語源』	山田勝美	1985	角川書店
6	『全訳 漢辞海』第四版アプリ版	監修：戸川芳郎　編者：佐藤進 ・ 濱口富士雄	2017	三省堂
7	『学研新漢和大字典』	藤堂明保 ・ 加納喜光	2005	学習研究社
8	『例解学習漢字辞典』	編： 藤堂明保	1987	小学館
9	『漢字語源語義辞典』	加納喜光	2014	東京堂出版
10	『字通』	白川静	1997	平凡社
11	『新潮日本語漢字辞典』	新潮社編	2008	新潮社
12	『新大辞典［普及版］』	編著者：上田万年 ・ 岡田正之 ・ 飯島忠夫 ・ 栄田猛猪 ・ 飯田伝一	1993	講談社

尚，字源が諸説あるものについては，最終的に日本語学習者に向けた研究であるこ

とを鑑み，語彙を字義のまとまりで整理した際に，可能な限り現代の日本語学習者にとって理解が容易であると考えられるものを採用した。

3. 現在，共同研究である「字源から語彙を拡げる学習方法研究会」において使用しているデータベースである。共同研究者は，徳弘康代，Noriko K. Williams，山田京子，小山真理，小山由記，及び執筆者の 6 名で，徳弘（2022）を基礎とした字源からの字義展開図の作成を行っている。本稿における漢字語彙は，同データベースの学習指標値ならびに旧日本語能力検定試験級数を踏まえて選定した。

4. 紙幅の都合上，図 1〜3 には一部の代表的な語彙のみ掲載している。

5. Lakoff and Johonson（1980）の提唱する概念メタファーの一つである。

6. 認知能力の一つとされるイメージスキーマは「空間的経験において繰り返し生じるパターンを抽出したもの（辻 2013:17)」とされる。

7. 図 1〜3 に示す字義拡張過程は，便宜的に上部の基本義から矢印を用いて関係を示しているが，必ずしも語彙の成立過程（時系列）に沿ったものではない。

＜引用文献＞

今井むつみ（1993）「外国語学習者の語彙学習における問題点―言葉の意味表象の見地から―」『教育心理学研究』41-3, pp.243-253.

国立国語研究所『分類語彙表－増補改訂版データベース』https://clrd.ninjal.ac.jp/goihyo.html（2024 年 8 月 1 日）.

瀬戸賢一（1995）『メタファー思考』講談社.

辻幸夫編（2013）『新編 認知言語学キーワード事典』研究社.

徳弘康代編著（2008）『日本語学習のためのよく使う順漢字 2100―付録 CD-ROM：漢字語彙 3 万 6 千語 学習指標値付き』三省堂.

徳弘康代（2022）「六書を用いた漢字導入の語彙教育への展開」『JSL 漢字学習研究会誌』14, pp.84-93, JSL 漢字学習研究会.

Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

Semantic Expansion in Kanji and Human Thought
: Analysis of Kanji Structures and Their Educational Application

Kana KAMIYA (Nagoya University, Nagoya University of Economics, Chukyo University)

Abstract

This study investigates and analyzes the ways in which human cognition and thought are involved in the semantic expansion of kanji vocabulary and how they form its semantic structures. The metaphors and abstract expansions seen in the derivational meanings of kanji receive a particular focus, and the possibility of their application to Japanese language education is explored by systematizing and organizing their semantic structures. The three single kanji 連(*ren*; connection), 門(*mon*; gate), 空(*kuu*; empty, sky) are the focus of this study, and they are investigated using 12 kanji dictionaries. Vocabulary items involving these kanji were selected, and the semantic structures formed in the expansion process from the basic to the derivative meaning in the kanji were analyzed with reference to a Japanese thesaurus and the kanji dictionaries. Finally, an attempt was made to consider how the results could be applied to the teaching of kanji vocabulary.

日本の公立小学校１年生の CLD 児に対する「特別の教育課程」における トランスランゲージングを活用した試み

生田　佳澄（静岡県沼津市立今沢小学校・今沢中学校）

要旨

García 他（2017）のトランスランゲージング・クラスルーム（TLC）の事例は，小学校４年生以降の児童生徒を対象としていた。そこで小学校教員でもある私は，小学校３年生以下の CLD 児に TLC の授業を実践し分析を試みた。本稿では，日本の公立小学校１年生の CLD 児を対象とする「特別の教育課程」の防災教育の授業実践を事例に，García 他（2017）の提唱する TRANSLANGUAGING INSTRUCTHIONAL DESIGN CYCLE （循環図）と照らし合わせながら子供の思考の流れを追跡した。小学校１年生における本事例では，子供の思考の流れは必ずしも循環図通りではなかった。指導段階を細分化するより，統合する枠組の方が適していた。García 他（2017）の TL 単元計画を個票にすることで，つけたい資質能力が明確になった。小学校１年生にも TLC は可能で特に創造性を発揮する場面での思考を育むのに有効である。

【キーワード】年少者教育　トランスランゲージング　特別の教育課程
CLD 児　　防災教育

Keywords: Children's Education, Translanguaging, Special Curriculum, Culturally and Linguistically Diverse Children,Disaster Prevention Education

1　動機

García 他（2017）によるトランスランゲージング・クラスルーム（TLC）には，小学校第４学年以上高校生までの事例について詳細に述べられているが，

小学校３年生以下の事例は示されていない。

そこで，García 他（2017）の示す TLC 教育理論を論拠に日本の公立小学校７校の国際室で 2019 年度から 2024 年度に実践した文化的・言語的に多様な児童（CLD 児）に対する「特別の教育課程」における授業から小学校３年生以下も含めた CLD 児に対する TL を用いた事例 TLC 理論の実践の可能性を拡げたい。まずは，小学校１年生の事例について検討したいと思い，多くの事例の中から小学校１年生の CLD 児の防災教育の事例を取り上げた。小学校１年生の CLD 児もまた,「防災主体者」である。CLD 児の定義は，Cummins(2011)の Culturally and Linguistically Diverse Children「文化的・言語的に多様な背景をもつ児童」に従う。

2　目的

子供に生涯にわたる「生きる力」を育成するために,「特別の教育課程」における TLC(TranslanguagingClassroom)を効果的に実施したい。「生きる力」に直結する単元内容である防災教育に着目し，小学校１年生の CLD 児の防災学習の事例をもとに TLC 理論と子供の思考の流れを照合する。本事例における TLC 理論を実践におろすときに迷いを生じる箇所はどこかを明らかにし，事例をもとにした代替案を提示することを目的とする。

3　研究方法

子供の思考の流れをもとに TL 授業デザインの項目と TL 授業デザインサクルを検討する。研究対象児は，García 等（2017）による先行事例のない小学校１年生の CLD 児とする。

4　実践内容

García 他（2017）のステファニー先生の TL 単元計画にならい，本事例の単元計画を立てた。更に個票として活用した。（表１参照）

4.1　TL 単元計画・個票

表 1：TL 単元計画（小 1 TOPIC 学習　Umi BOUSAI）A 児個票（例）

<table>
<tr><td>主発問
（A 児の疑問）
板書：子供が書く</td><td>「じしんだ！　どうする？」
・じしんがおきたら　どうしたら　よいのだろう
・つなみのあと，うみは　どうなったのかな</td></tr>
<tr><td>防災学習の内容に関わるスタンダード</td><td>・避難の仕方が分かる
・危険な場所や状況をイメージすることができる
・おさない　はしらない　しずかに</td></tr>
<tr><td>学習到達目標</td><td>・体験的に防災の知識と技能を身につける</td></tr>
<tr><td>TL アセスメント</td><td>DLA も活用　（母語　日本語の結果，強みを記入）
・複数言語の状況を多視点で記載
保護者からの情報：・母語で日常会話ができる
・長期休みに一時帰国
・母国では地震はなかった
担任からの情報：　・日本の学校での避難訓練は未経験。
（避難訓練のあった日に欠席のため）
成果プロジェクト：防災カルタ，Umi　NEWS　CM ソング</td></tr>
<tr><td colspan="2">TOPIC 内容に関わる到達目標（何を）
・危険な状況について，自分の生活の場面と具体的に関連付ける</td><td colspan="2">TL 到達目標（どのように）
・母語の話し言葉や書き言葉を使って防災カルタを作り，危険予測ができるようにイメージし合い，伝え合う</td></tr>
<tr><td colspan="2">GLP（すべての言語活用）の目標
・防災カルタの読み札に一番伝えたい言葉を自分のもつ言語資材で考え，相手を意識した言語選択をして実際に伝える</td><td colspan="2">LPS（日本語固有の力）の目標
・短い言葉で伝えるために防災カルタの読み札の言葉を選び書く，読む
・話し、伝える（Umi　NEWS）</td></tr>
<tr><td colspan="4">テクスト：・家庭言語と日本語使用可能な NHK for School　NEWS WEB EASY 翻訳機能活用　・みんなが作った防災カルタ
・専門家にインタビュー，画像，ボイスメッセージ　Umi　NEWS 制作</td></tr>
</table>

4.2　TL 授業デザインサイクル

García 他（2017）の TRANSLANGUAGING INSTRUCTHIONAL DESIGN CYCLE によると，段階の項目順は，探究 Explorar→評価 Evaluar→想像 Imaginar→発表 Presentar→実行 Implementar である。循環図に照らし合わせたところ，項目については，解釈に幅をもたせるのであれば，適用可能であった。TL 授業デザインのどの段階における TL 活用が顕著なのか画像を分類整理し，検討した。なお，Umi　BOUSAI 学習（JSL TOPIC 学習　言語科）は，第 1 サイクルと第 2 サイクルからなる実践である。表 2 と表 3 に整理した。

表 2：TL 授業デザインサイクル　小 1 TOPIC 学習　Umi　BOUSAI 第 1 サイクル

実施時期：2023 年 2 月

単元における CLD 児の思考の流れ			TL の場面
Explorar 課題設定 動機付け 体験	**体験・探究・発信（往還）**	**「じしんだ！どうする？」** ・NHK for School（NfS）のスライド ・緊急地震速報の警報音を実際に聴く ・エピソードを語り合う	・絵でも分かるけれど翻訳機能を使って，〇〇語で読みたい
Imaginar 情報収集 **⇔Evaluar**		避難体験 ・NHK for School スライドの続きを読む ・自分にとって一番大切なことを選ぶ	・地震体験エピソードを複言語で語り合う ・何が大事か考える
Presentar 一人学び 交流		・BOUSAI カルタ作り ・指さしカルタとり （試行錯誤）  指さしカルタの様子	・自分が一番伝えたいことをどう読み札にするのか
Implementar 振り返り 実践へ **⇔Evaluar**		・クラスのみんなに見せたい ・いっしょにカルタをしてみたい ・知らせたい　おしえたい ・クラスの〇さん NfS が　わかるかな	・学んだ防災の知識を ALT に伝える  母語で伝える様子

本事例では，Explaor→Evaluar とはならず，体験を通しながら Imaginar の段階を経たところで，自分たちの学びの価値づけや評価 Evaluar に移った。

表 3：TL 授業デザインサイクル　小 1 TOPIC 学習　Umi　BOUSAI 第 2 サイクル

実施時期 2023 年 3 月

単元における CLD 児の思考の流れ			TL の場面
Explorar 課題設定	体験・探究・発信（往還）	「つなみの　あと うみは　どうなったのかな？」 ・津波の後，定期的に潜水調査をしている専門家を紹介	・れいじ先生にわたしもインタビューしたい ・母語（英語）も含めてインタビュー実施
Imaginar 体験・ 情報収集 ⇔Evaluar		京都大学　益田　玲爾教授からのボイスメッセージと画像を視聴 ・カルタをクイズに ・Umi NEWS ・CM もつくろう  リモートで発表する様子	・れいじ先生からの返事を視聴後，感動を話す ・みんなにも知らせたい ・TL でアイデアを出し合い Umi　NEWS 制作
Presentar 協働・ 発信 1		・Umi ちゃんねる リモートと 教室と両方で 発表したい  主体的に教室でサイト紹介	・Umi にて企画会議 ・Umi NEWS をどのようにハイフレックスで実施するのかを話し合う
Implementar 協働・ 発信 2 ⇔Evaluar		・クラスや学年のみんなに見せたのを学校のみんなにも見せたい ・３つの学校の Umi のみんな  （ALT・家族・友達も）でつくろうよ	・Umi　NEWS 制作 ・Umi リモート会議 ・３校とも給食の時間に全校放映 HP にも掲載 ・多言語字幕付き

5　結果

TLC 授業デザインフレームの項目にあてはめきれない箇所があったので子供の思考の流れからフレームに連続性をもたせた。本事例では，Explorar と Imaginar を「体験・探究」，Presentar と Implementar を「発信」と捉え往還的学びを可能にした。学びの価値に気付く場面で Evaluar を差し込んだ。具体化された体験を土台に言葉にする過程が小学校 1 年生には不可欠だからである。

6　考察

自分の実践においては，TL 単元の目標と評価や TLC 授業デザインをシンプルにした方が子供の思考の流れを捉えやすかった。子供の思考の流れに沿い連続性をもとに TL 授業デザインサイクルを捉える方法もあると考える。

7　今後の課題

CLD 児の生きる力につながる学びに軸をもち，更に小学２年生の TL 授業分析や，より使いやすい TL 単元計画・個票の開発が課題である。

8　貢献

ヨーロッパ日本語教育や海外継承語教育との関連実践事例になるだろう。

＜謝辞＞

益田玲爾教授による貴重な潜水調査画像の提供や多言語でのインタビューへのご協力に謝意を表する。

＜引用文献＞

Ofelia García 等(2017)*THE TRANSLANGUAGING CLASSROOM*, pp.Xi, Caslon

佐野愛子 中島和子監訳（2024)「トランスランゲージング・クラスルーム」, pp.22, 明石書店

NHK「すくレポ」(2023) Umi がつなぐ BOUSAI 教育｜NHK「すくレポ」https://www.nhk.or.jp/school/cld-toolbox/content/09.html（2024/8/30）

内山琴絵（2023）中学校特別活動における ICT を活用した防災教育の試行的実践 ―図書委員会・生徒会活動による防災マップ作りと発信―https://soar-ir.repo.nii.ac.jp/records/2001392

文部科学省　かすたねっと　２「TOPIC 型」JSL カリキュラム https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/00（2024/8/30）

An Attempt at Translanguaging in the "Special Education Curriculum" for First Grade CLD Children in a Japanese Public Elementary School

KASUMI　IKUTA (IMAZAWA Elementary and Junior High School
Numazu City Shizuoka Prefecture)

Abstract

García et al.'s (2017) case study of a translanguaging classroom (TLC) targeted students in the fourth grade and above. As an elementary school teacher, I attempted to implement and analyze a TLC lesson for CLD students in the third grade and below. In this paper, I traced the trajectory of students' thinking in a disaster prevention education lesson practice in a "special needs education curriculum" for CLD students in the first grade of a Japanese public elementary school in light of the translanguaging instructional design cycle proposed by García et al. (2017). In this case study of first graders, there were some parts where the students' thinking did not follow the TL cycle. A more integrated learning stage framework would be more appropriate for first graders. By incorporating García et al.'s (2017) TL unit plan into each individual record, the qualities and abilities that I wanted to develop for each student were clarified, which helped me to grasp the actual situation. I found that TLC can be implemented from the first grade of elementary school and is effective in cultivating thinking skills, especially in situations that require creativity.

AJE-SIG 報告 2024:

「対話力を体得！」協働鍛錬していこう

―OJAE 道場の実践から―

山田ボヒネック　頼子（EIJaLE ヨーロッパ日本語教育学研究所）
梅津　由美子（ベルリン日独センター）
高木　三知子（ブリュッセル・フリーランス）
萩原幸司（城西国際大学）
酒井　康子（ライプツィヒ大学・言語学院）
大室　文（カンボジア・フリーランス）
小熊　利江（ルーヴァン・カトリック大学）
鞠古　綾　（ヴェネツィア・カフォスカリ大学）

要旨

OJAE（オジャエ）グループは 2022 年 8 月 20 日第 25 回ヨーロッパ日本語教師会総会にて第二次 SIG 承認を受け、2024 年 9 月 7 日同年度定例総会において、「AJE-SIG 延長申請」に「認証」を得ることができた。同グループは『臨場場面口頭産出能力アセスメント・評価法」開発という課題に挑戦し、対話力醸成を目的とする日本語教育方策として『OJAE アセスメント法』と 『同法鍛錬法』を結晶させ、その具体策として『オンライン OJAE 道場』（英国ヨーク大学主催 OJAE 招聘講師陣研修会後 2021 年 9 月開設）を実施している。OJAE 道場では、道場生同士が、活動国・地域や所属機関の枠を超え、協働で「稽古:自己啓発・メタ観察・考察・評価法」を積んでいる。本発表では、「OJAE 道場」のこれまでの歩みとこれからの展望を報告する。

【キーワード】CEFR 準拠，OJAE 道場、対話産出力、アセスメント、日本語教育専門性

Keywords: CEFR-aligned, OJAE-Dōjō, Dialog-Output, Assessment, JaF-Expertise

1　OJAE とは：CEFR 準拠日本語産出力対話型アセスメントの 7 特徴点

OJAE は、「CEFR 準拠日本語口頭産出対話型アセスメント（以下「アセス」法」であり、以下の 7 点を特徴とする：①口頭産出力アセスメントに関する欧州圏先行研究を基盤に開発された（ALTE 欧州言語試験者協会[i], CEFR-JF 日本語教育スタンダード[ii]、Cambridge ESOL［英］[iii]、DELF-DALF［仏］[iv]、*Profile Deutsch-Mündlich*［独］[v]）；

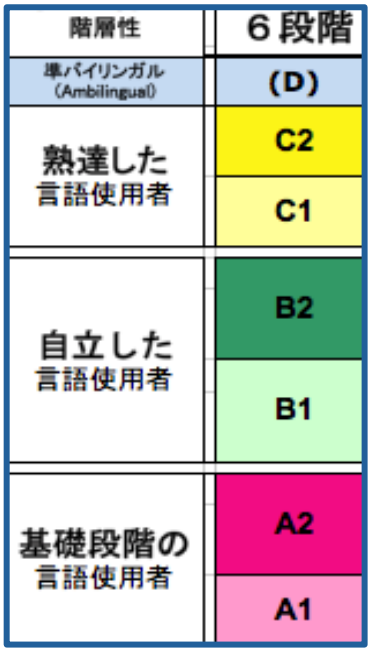


図 1 ：OJAE レベル 6 階層性

②OJAE 6 レベル階層性（図 1 ）基礎段階＝ピンク系、自立段階＝緑系、熟達段階＝黄色系と色分けする。アセス実施レベルは、登壇者[vi]の自己選択による。「C 登壇者 2 名の「組み合わせ」は偶発的；

③各レベル該当のスクリプト＝進行シナリオ（台本）の活用により、普遍的な同一性の実施を期し、テスティング上の「信頼性」を確保する。この手段により、従来方式で問題とされてきた試験

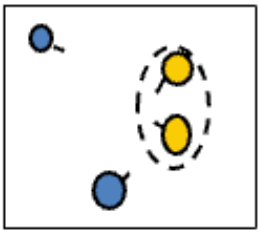


図 2 ：OJAE アセス形態

者の腕の良し悪しが結果を左右するという「弊害」は生じ得ない；
④アセス形態：2–2 形態（図 2 ）登壇者 2 名―発題者・記録者（両評価者）」；
⑤登壇者の発話 3 種：〈1〉発題者への応答、〈2〉独話、〈3〉交話―OJAE 最大の特長！両登壇者間に交わされるやり取り＝コミュニケーション；
⑥評価は 2 方面から：(1) 個人の語学能力：会話の質的側面 5 領域での評価「2007-2021 EIJaLE-OJAE 暫定版：OJAE アセスメント基準表」による話し言葉の質的側面 5 領域での評価：1)使用幅、2)正確さ、3)流暢性、4)交話力、5)結束性；〈2〉アセス全行程の分析・記述によるコミュニーケーション実行評価。

⑦教育羅針盤としてのフィードバックをする。(FB)登壇者＆評価者にとっての学びの同型性がある。

2　OJAE 道場とは

2.1　日本語教師が協働鍛錬する拠点

OJAE 道場は、OJAE グループが招聘講師陣として英国ヨーク大学主催オン

ライン・セミナー「学習者の対話力をどのように育成できるか？2021.2-14（日）, 4-11（日）, 6-13(日)」を実施した際に、受講者（日本語教師）たちから OJAE 方式をもっと継続して深めたいとの希望の声が強く上がり、研修会修了後 2021 年 9 月に開設したものである。

OJAE 研究チームは、AJE-SIG としての継続研究活動を上述「OJAE 道場」の一環として組み込んできている。そもそも「道場」とは、一般に武芸の修練だけでなく広く心身の鍛錬を行う場所とされている。OJAE チームも OJAE アセスメント法の認知活動の根底に「からだが学ぶ・からだで学ぶ」という原理を認め、OJAE 法が「腑に落ちた」形で実施されるためにはある程度の繰り返し体験と時間を要すると考える。よって AJE-SIG 活動は、OJAE 研修会のシリーズ開催と重なることになる。OJAE 道場は、日本語教師が協働鍛錬する拠点として「世界中の日本語教育関係者のためのオンライン交流会」として実施されてきているのである。

これまでに OJAE 実践研究グループメンバーの勤務先を中心に以下の 9 つの機関で OJAE アセスメントが実施されている。

1,　国際交流基金ブダペスト
2,　韓国釜山外国語大学
3,　ベルギー　ゲント大学
4,　ベネチア　カフォスカリ大学
5,　中国　北京理工大学珠海学院
6,　ドイツ　ベルリン日独センター
7,　ドイツ　ライプツィヒ大学、
8,　ベトナム　Phuong Dong 大学
9,　フランス　Bartholdi 高校（コルマール）

特に 2024 年 2 月に実施した OJAE アセスメントで、第 3 外国語として日本語を勉強している高校 3 年生 5 人が OJAE アセスメントを受け、フィードバック用紙を渡すことができたことは、特筆に値する。毎回 OJAE 道場に参加してくれている教師の遠藤さんからは、「第 3 外国語のバカロレアがなくなった今、最高の証書になっている」「現高校 2 年生もこの 5 人の先輩に続いて来年 OJAE アセスメントを受けるつもりだ」という嬉しい報告を受けた。



図 3 ：2024 年 2 月仏 Bartholdi 高校実施：OJAE アセス登壇
証書を手に喜ぶ同高 3 年生 5 名（遠藤真理教諭指導）

2.2　OJAE 道場実践歴

2022 年 8 月に OJAE が AJE-SIG 認証を受けてから、これまで（2024 年 12 月）9 回の OJAE 研修会（OJAE 道場）が以下のように実施された。

・第 1 回 2023 年　5 月 7 日　A2 レベル　18 カ国　41 名の参加者
・第 2 回 2023 年　6 月 11 日　A2 レベル　13 カ国　18 名
・第 3 回 2023 年　9 月 24 日　A2 レベル　11 カ国　25 名
・第 4 回 2023 年 11 月 26 日　B1 レベル　8 カ国　15 名
・第 5 回 2024 年　2 月 18 日　A2 レベル　5 カ国　6 名
・第 6 回 2024 年　4 月 28 日　B1 レベル　6 カ国　12 名
・第 7 回 2024 年　6 月 23 日　B1 レベル　8 カ国　15 名
・第 8 回 2024 年 10 月 6 日　B2 レベル　9 カ国　13 名
・第 9 回 2024 年 12 月 8 日　B2 レベル　8 カ国　14 名

3　OJAE 道場実施 7 段階

OJAE 道場は以下の 7 段階で実施される。

まず、①から③は、事前課題として参加者に取り組んでもらう。

①　OJAE アセスメント法とは一OJAE 説明動画視聴

②　OJAE アセスメント実施ビデオ呈示

③　評価法：基準表読み込み＞評価実践（google Forms 記入・送信）

初めての参加者には、まず、OJAE 説明動画を観てもらい、図 4 のような呈示された当該アセスメントビデオを観て、図 5 の OJAE アセスメント基準表を読み込んで評価していく。



図 4: OJAE アセスメント・ビデオ実践例



OJAE アセスメント基準表 (2021.05.01現在　暫定案)

Oral Japanese Assessment Europe

©2007-2021 EIJaLE-OJAE

図 5：OJAE アセスメント基準表

登壇者二人の評価結果と評価の論拠を下記図 6 の評価シート（google Forms）で送る。ここまでが事前課題となる。



図 6：OJAE アセスメント評価シート

④送られた結果を OJAE 側で、下記図 7 のように評価集計表にまとめる。

⑤研修会では、この評価集計表（図 7）を元にキャリブレーション会議を実施する。

⑥評価結果に対する自省・内省＞共有

評価集計表（図 7）内の、〇はレベル以上、１はレベル相当、×はそのレベルに達していないという評価を表す。キャリブレーションでは、レベル標準化会議なので、特に評価が分かれたところをディスカッションするが、同じ〇の評価でもその論拠が違うこともあるので、OJAE では、評価の論拠を大切にしている。「評価の論拠明記」は、OAJE 評価シート記載の必須点である。

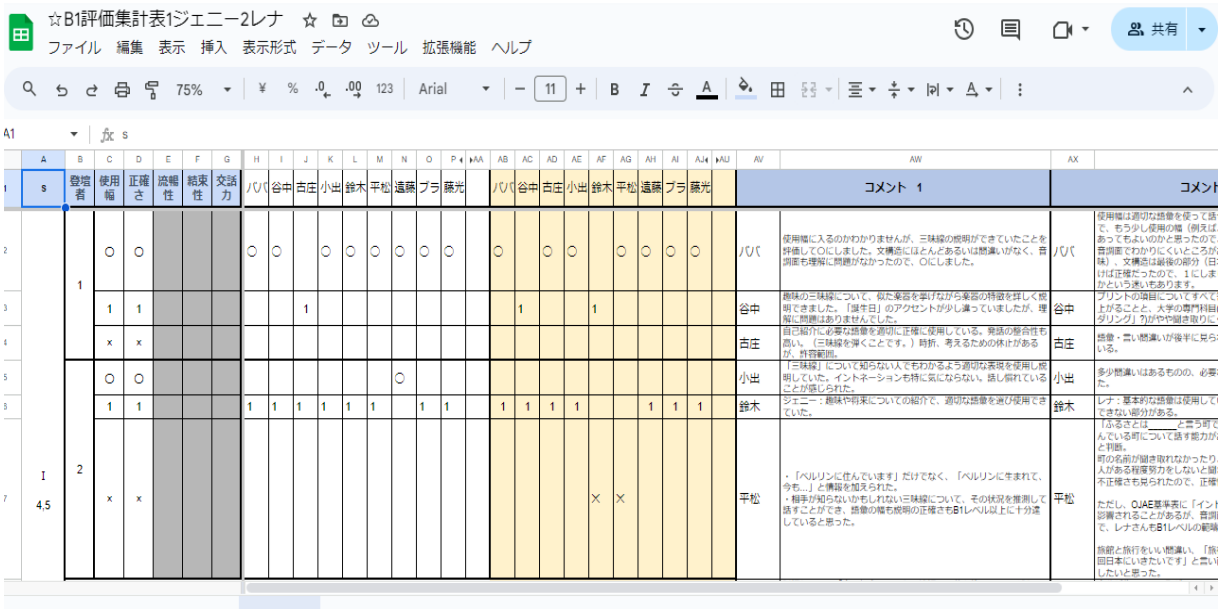


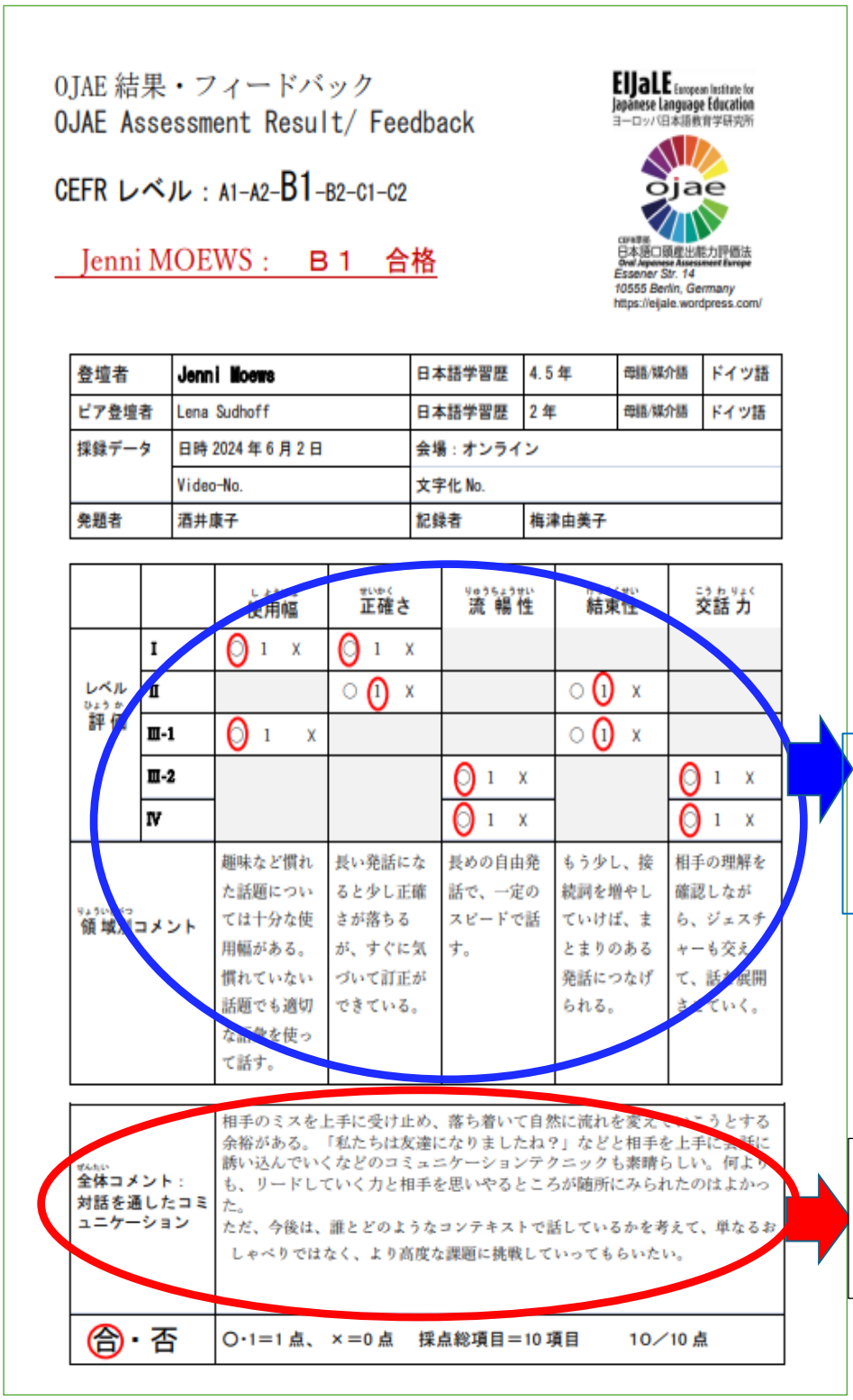
図 7：評価集計表

また、集計表で各自の評価をこのように並べて提示すると自分の評価軸が甘すぎるのか、厳しすぎるのかが可視化され、評価について自省、内省できる。評価に対するコメント、論拠から相互に学ぶことは多い。

もう一つ大事な点は、OJAE は、会話の質的側面を評価するだけに留まらず、対話力が顕化したところ、例えば、*相手の話をよく聞いていて、自己紹介で相手が話したことを覚えていて、別の課題で、そのことに触れるということがあった場合、評価者はそのことを見逃さず、その点を評価できる、目・眼鏡をもつようになる*、ということだ。この点については次章 **4 OJAE 道場　日本語教育者専門性の鍛錬の場**で詳しく論ずる。

このようなキャリブレーション会議を経て、評価結果を OJAE フィードバック用紙（図 8）に記述する。

⑦そして、登壇者二人に評価結果として、フィードバック用紙（図 8）を渡す。



OJAE 結果・フィードバック
OJAE Assessment Result/ Feedback

CEFR レベル：A1-A2-B1-B2-C1-C2

Jenni MOEWS： B１ 合格

EIJaLE European Institute for Japanese Language Education ヨーロッパ日本語教育学研究所
ojae 日本語口頭産出能力評価法 Oral Japanese Assessment Europe
Essener Str. 14
10555 Berlin, Germany
https://eijale.wordpress.com/

登壇者	Jenni Moews	日本語学習歴	4.5 年	母語/媒介語	ドイツ語
ピア登壇者	Lena Sudhoff	日本語学習歴	2 年	母語/媒介語	ドイツ語
採録データ	日時 2024 年 6 月 2 日	会場：オンライン			
	Video-No.	文字化 No.			
発題者	酒井康子	記録者	梅津由美子		

		使用幅	正確さ	流暢性	結束性	交話力
レベル評価	I	○ 1 X	○ 1 X			
	II		○ 1 X		○ 1 X	
	III-1	○ 1 X			○ 1 X	
	III-2			○ 1 X		○ 1 X
	IV			○ 1 X		○ 1 X
領域別コメント		趣味など慣れた話題については十分な使用幅がある。慣れていない話題でも適切な語彙を使って話す。	長い発話になると少し正確さが落ちるが、すぐに気づいて訂正ができている。	長めの自由発話で、一定のスピードで話す。	もう少し、接続詞を増やしていけば、まとまりのある発話につなげられる。	相手の理解を確認しながら、ジェスチャーも交えて、話を展開させていく。

全体コメント：対話を通したコミュニケーション	相手のミスを上手に受け止め、落ち着いて自然に流れを変えていこうとする余裕がある。「私たちは友達になりましたね？」などと相手を上手に会話に誘い込んでいくなどのコミュニケーションテクニックも素晴らしい。何よりも、リードしていく力と相手を思いやるところが随所にみられたのはよかった。 ただ、今後は、誰とどのようなコンテキストで話しているかを考えて、単なるおしゃべりではなく、より高度な課題に挑戦していってもらいたい。
合・否	○·1=1 点、 ×=0 点　採点総項目=10 項目　10／10 点

1　個人の語学能力：会話の質的側面 5 領域での評価

2 コミュニーケーション全行程の分析・記述による評価

図 8：フィードバック用紙

4　OJAE 道場　日本語教育者専門性の鍛錬の場

OJAE はコミュニケーション土壌を基盤とする「場」型のアセスメントである。登壇者 2 名がまだ何もない空間を共有して場を作り、そこでお互いが対話を通して関わり会い、必然的に相互に自己変容しながら新たなものを作り上げて行こうとするコミュニケーションの場と捉える。
従来の試験者と受験者間で行われる 1 対 1 の口頭能力テストは出された課題に対して期待される回答があり、その回答の如何が言語能力としての正確性や一貫性、流暢性、表現力などを総合した形での口頭産出能力として評価される。従って試験者と受験者の関係はテストをする者とされるものとしての力（縦軸）関係が明確であり、話者間の自由で対等な対話コミュニケーションは期待できない。それに対して OJAE では、登壇者 2 名が展開する言語行動をコミュニケーションとして観察し、彼等が使用する言語の質的側面でのフィードバックを行うとともにそれに留まらず、彼等の対話者としての両者の関係性から新しい発想を生みだそうとする対話力を見出しフィードバックしていく。
そうした学びの場を単に言語能力向上のための方法としてだけに留めず、その先にある全人格的な生き方として捉えていく過程が登壇者達の日本語学習を超えた、市民性形成としての自己啓発への道を拓くことを可能にしていくものと考える。

上記を踏まえて
OJAE は道場という場を提供し、語学能力の教授法の専門性とは異なる協働で新しい日本語教育者の専門性を構築しようとするものである。その具体的方策は「テスト」を越えて、各話者の「コミュニケーション力」に焦点を当て、「口頭産出力・対話力」を伸ばすことにある。この基本理念に基づいて OJAE は新たな教育者の専門性獲得のために以下 4 つの観点に注目する。

① 相手の話を真摯に聞く態度：対話とは単に情報の交換ではなく、相手の話を聴くことを通して自分とは異なる相手の視点に気づき向き合うことで新しい発見をし、また自分自身を知ることに繋がる。そのためにはまず相手の話が聞ける能力を養うことが重要である。
② 相手を特定の話者としてやり取りをする意志：対話はその場にいる話者を一人の人、人格としてやり取りすることで、それぞれが自分の立ち位置を確認でき、自己変容、自己啓発へと向かうことが可能になる。単なる質疑応答であるならば、相手を変えることができる。
③ 対話を展開するための相手への思いやりと想像力：相手の立場や気持ちに共感しながら理解しようとする姿勢をもって対話を展開する。
④ 対話と対話でないものの区別：おしゃべりや雑談、伝達ではなく一つのテーマ共有の姿勢をもって相互にやり取りし、両者の関係性から新しい発想を生む力を養う。

OJAE の提唱する新たな教育者の専門性を磨くという事は、図 8 が示す「コミュニケーション全工程の分析・記述による評価」への鋭い観察力と分析である。
OJAE 道場は「日本語教育者が集まり、日本語教育の新たな専門性を磨きあう場」、つまりOJAE 道場はプロの教育者が集まって、共同（協働）で学び合える鍛錬の場であり、教育者は日本語教育観を鍛え、新たな日本語教師の専門性を高めることを目指し、互いに切磋琢磨していける学び合いの場である。
OJAE アセスメントに参加してくる登壇者たちが体験する語学能力習得を対話を通して自己啓発へと向かっていく学びのプロセスを教育者も同型（恵）的に OJAE 道場という鍛錬の場に授業者の専門家として集まりキャリブレーションに参加することでさらなる専門性を向上させ、OJAE アセスメントの評価の質を高めて行くことを可能にする。
その意味で OJAE 道場の鍛錬の場は一人が代表して何かを発表するといった勉強会やワークショップなどとは異なる専門職の人たちが集まって学び合えるコミュニティといってもいいのではないかと考える。

5　今後の展望

これからも①OJAE アセスメントを通して評価力アップの鍛錬（OJAE 道場）の継続はもちろんのこと、②OJAE アセスメント全レベルのスクリプト制作・複数化をしていきたい。また、③図 9 のように対話力が顕化している場面を抽出し、表にまとめていく作業の継続も引き続き行っていく。

そして、OJAE ホームページ（https://eijale-ojae.com/）の充実を図り、まずは、できるだけ多くの皆さんに OJAE を体感していただきたいと思っている。



図 9：対話力顕化検索シート

＜注＞

[i] https://www.alte.org/（2024 年 10 月 2 日）
[ii]https://www.jfstandard.jpf.go.jp/cefr/ja/render.（2024 年 10 月 2 日）
[iii] https://www.education.govt.nz/school/student-support/english-for-speakers-of-other-languages-esol-information （2024 年 10 月 2 日）
[iv] https://www.institutfrancais.de/deutschland/franzoesisch-lernen/alle-sprachzertifikate/delf-dalf（2024 年 10 月 2 日）
[v] Cf. https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/prd.html （2024 年 10 月 2 日）

OJAE は、2021 年 9 月以降、「テスト試験領域概念のパラダイム・シフト」を宣言し、爾後「試験及び関係語」を廃止し、新規用語と交替させた。「試験者・受験者」はそれぞれ「発題者・登壇者」と呼ばれる。「OJAE」は「口頭産出力テスト」ではなく、「アセスメント」である。レベル別「問題」を「テストをする」のではなく、発題者の提供するレベル別「課題」の OJAE を「実施する」のである。

旧用語	新用語
試験者	**発題者**
受験者	**登壇者**
OJAE テスト、 OJAE 試験（問題）	**OJAE 課題**
レベル別 OJAE 問題	**レベル別課題**
テストする	**OJAE を実施する** **アセス（メント）をする**
OJAE テスト（試験～評価）	**OJAE 実践／アセス**

AJE 継承語 SIG「ヨーロッパ継承日本語ネットワーク」

― 2023 年度活動報告（2023 年 8 月～2024 年 7 月）―

フックス - 清水 美千代（スイス・バーゼル日本語学校）
板倉 法香（スペイン・公立語学学校アリカンテ校）
齋藤 あずさ（イタリア・文化協会にほんごもっと）
根元 佐和子（フランス・パリ南日本語補習校）
三輪 聖（ドイツ・テュービンゲン大学）
若井 誠二（ハンガリー・カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学）

要旨

AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」（以下，AJE 継承語 SIG）は，海外で日本語を学ぶ子どもたちへの継承日本語教育のより良き発展を目指して活動している。2023 年度の主な活動は，国際交流基金の招聘による国際会議，継承日本語教育に関する講演・ワークショップ開催，データベースの構築，LSA 勉強会の継続，情報共有活動などがある。特に，4 月に開催されたトランス・ランゲージングをテーマとした講演では,その理論とともに実践的手法が紹介され,参加者から高評価を得た。今後も継承日本語教育に関する情報発信，セミナー開催，他機関との協力などを通じて,ネットワークのさらなる拡大と実践的な支援を目指し,活動を継続していく。

【キーワード】継承日本語教育，継承日本語ネットワーク，活動報告

Keywords: Heritage Japanese language education, Heritage Japanese language network, Activity report

1　AJE 継承語 SIG の目的

継承日本語教育は，親が日本語話者である子どもたちの海外での日本語学習を支援する教育であり，日本語教育の中でも新しい分野といえる。継承日本語を教える多くの機関は公的な支援もなく，継承語に関する知識も乏しく，欧州各地で孤軍奮闘しているのが現状である。

AJE 継承語 SIG の活動の目的は，欧州ワイドのネットワークを確立し，継承日本語教育に関する知識や情報を共有できる場を作ることであり，そのネットワークを通して欧州での継承日本語教育のより良い発展のための活動を行う。またそのような活動が欧州から世界中の継承日本語関係者への発信となると考えている。

具体的には，以下の活動を行っている。

- 継承日本語教育に関する情報の収集と共有
- 教育現場での実践例の紹介と共有
- 継承日本語教育に関する研究の推進
- 教育者・運営者・保護者・学習者同士の交流と支援

2　過去 1 年間の活動概要

2.1　AJE 継承語 SIG 会議

AJE 継承語 SIG では，2020 年 9 月に第 1 回会議を開催して以来，運営メンバーによる定期的な会議を実施している。2024 年 7 月には第 41 回目の会議を行い，メンバー間の情報交換や活動報告，今後の課題などについて議論を行った。毎回の会議では，それぞれのメンバーの活動の報告をはじめ，AJE 継承語 SIG の企画及び運営についての話し合いや企画終了後の振り返りなどが行われている。

2.2　ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでの報告発表

2023 年 8 月，ベルギーのゲントで開催された「第 26 回ヨーロッパ日

本語教育シンポジウム」において，継承語 SIG の活動報告を行った。この報告のセッションにおいて、欧州における継承日本語教育の現状や課題について議論が行われ，その結果シンポジウム全体を通し，参加者同士のネットワーキングを促進する場となった。

2.3　国際交流基金との連携

2023 年 12 月，継承語 SIG のメンバーが国際交流基金の招聘を受け，埼玉県浦和にある国際交流基金日本語国際センターで開催された会議に参加した。この会議では，世界各国から招聘された継承日本語教育関係者がそれぞれの国や地域の継承日本語教育に関する情報交換を行い，世界ワイドの継承日本語教育の実態を共有した。各国の継承日本語教育に関する現状を把握し，今後の継承日本語教育における課題について話し合うことにより，多くの知識を得ることができた。最終日には、国際交流基金本部の方々をはじめ、文科省及び外務省の方々や日本語教育関係者のご参加のある中，今後の継承日本語教育におけるさまざまな課題についての発表と議論が行われた。

2.4　講演とワークショップ

2024 年 2 月 25 日，国際交流基金ロンドン文化センターの助成を受け，講師に國學院大学教育開発推進機構の加納なおみ教授を招き，「トランス・ランゲージングと継承日本語教育」をテーマに講演とワークショップを開催した。同イベントには 56 名が参加し，複言語・複文化の理念に基づく教育実践について学んだ。このイベントは，参加者にとってトランスランゲージングの理論を実践にどう生かすかを考える良い機会となった。事後アンケートの結果，参加者の 9 割がプログラムの運営や内容に満足していることがわかった。特に，トランス・ランゲージングについての具体的な事例や教育現場での実践方法が理解できたことが評価され，教室活動への具体的な応用や実践例についてのさらなる情報を求める声も多く寄せられた。

2.5　メーリングリストによる情報交換

2021 年 4 月に立ち上げられたメーリングリストを通じて，継承日本語教育に関する情報交換が行われた。メーリングリストに登録しているメンバーの間での迅速な情報共有ツールとして教育現場での実践に役立つ情報が提供されている。

2.6　LSA（ライフ・ストーリー・アプローチ）勉強会

LSA 勉強会は毎週金曜日に開催されており，継承日本語教育に関する理論や実践について学ぶ機会を提供している。この勉強会では，継承語教育に関する書物を輪読していく過程で，参加者による意見交換が盛んに行われ、継承語に関しての良い学びの場となっている。また，継承語教育関係者をお呼びして講演と質疑応答も行われている。

2.7　欧州継承日本語教育機関調査・情報公開

サイト（継承日本語ネットワーク： https://keishogo.eaje.eu/ja）を通じて，欧州各地の継承日本語教育機関の情報を収集し，データベース化している。このデータベースはクラウド上に保存され，検索システムを通じて AJE のサイトからアクセス可能となっている。

2.8　他機関との連携

AJE 継承語 SIG　メンバーの中には，AJE 継承語 SIG の活動だけではなく，「母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会」や「バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（BMCN）」などの機関においても継承日本語教育に関する活動をしている者がある。今後も，それぞれの機関相互の連携及び協力により継承日本語に関するより良い活動が行われることが望まれる。

3 今後の展望

AJE 継承語 SIG は，2024 年度（2024 年 8 月～2025 年 7 月末）に以下の項目を計画中である。

- メーリングリストおよびサイトによる情報共有活動
  メーリングリストだけではなく，ウェブサイトからも各機関が情報を発信できるようにする。サイトで検索できる欧州継承語教育機関を更に充実させる。機関データベースを更に充実させるために，記述の方向性について明示する。
- 継承日本語教育に関連する専門家を招いた講演や，ワークショップの実施。（2025 年 3 月末までに実施予定）
- 欧州継承日本語教育活性化プロジェクト
  欧州各国における継承日本語教育の実態を把握し，日本とつながりのある子どもたちへの教育支援の指針を打ち出すための基礎データが不十分な現状を受け，AJE 継承語 SIG は、国際交流基金の支援のもと，多言語版のデジタル冊子を作成している。その内容は，SIG での調査結果の報告，継承日本語教育に関わる理念を論じる論考，欧州各地域における継承日本語教育現場からの実践レポートなどである。本冊子の作成・公開を通じて，日本とつながりのある子どもたちへの教育支援および教育現場の活性化に向けた様々な提案を行うことができるのではないかと期待している。
- LSA 勉強会の継続（毎週金曜日）
- 他の継承語関係組織（MHB，BMCN 等）との協力
- 継承日本語教育に関する広報の強化

AJE 継承語 SIG メンバーは，過去 1 年間，欧州における AJE 継承語 SIG の活動だけではなく，MHB や BMCN などの機関をはじめ，現地でのネットワーク活動など，それぞれ継承語に関する様々な活動を行ってきた。このようなメ

ンバーの経験と実績を生かして，欧州における継承日本語教育のより良い進展に貢献する活動を行っていきたいと考えている。

継承日本語教育は，さまざまな問題や課題をかかえており，私共は今後も欧州のそして世界中の日本をルーツとする子どもたちの幸せを願って活動していく所存です。

The AJE-SIG 'European Heritage Japanese Language Network'

: Annual Activity Report (August 2023 – July 2024)

Michiyo FUCHS-SHIMIZU (Japanische Schule Basel)
Norika ITAKURA (Escuela Oficial de Idiomas Alicante)
Azusa SAITO (Associazione Culturale Nihongo Motto)
Sawako NEMOTO FONTAINE (AFJPS – Association Franco-Japonaise Paris Sud)
Sei MIWA (Tübingen University)
Seiji WAKAI (Károli Gáspár University of the Reformed Church)

Abstract

The AJE SIG "European Heritage Japanese Language Network" (hereinafter referred to as the Heritage Language SIG) is committed to promoting the development of heritage Japanese language education for children learning Japanese abroad. Its main activities for the 2023 fiscal year included participation in a conference hosted by the Japan Foundation, organizing lectures and workshops on heritage Japanese language education, building a database, continuing LSA study sessions, and sharing information. Notably, a lecture held in April on the theme of translanguaging introduced both theoretical perspectives and practical methods, receiving high praise from participants. Moving forward, the SIG will continue its efforts to expand the network and provide practical support through initiatives such as publicizing heritage Japanese language education, hosting seminars, and collaborating with other organizations.



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	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/
JPT EUROPE LTD t/a JP BOOKS	日本出版貿易株式会社	https://shop.jpbooks.co.uk/
		https://www.jpteurope.co.uk/
Kurosio Publishers	くろしお出版	https://www.9640.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	株式会社ジャパンタイムズ出版	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**27**回 **AJE** ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
ハンガリー、ブダペストにて開催　**2024**年 **8**月**22・23・24**日

The 27th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)
In Budapest, Hungary on 22-24 August 2024

SYMPOSIUM STEERING COMMITTEE【AJE運営委員会】

TOKIMOTO, Miho / 時本 美穂 (Chairperson, Sapienza University of Rome, Italy)
TOMIOKA, Jiro / 冨岡 次郎 (Vice-chairperson, Aarhus University, Denmark)
NISHIZAWA, Kaori / 西澤 芳織 (AJE Board member, University of Oxford, UK)
SHIROKI, Mie / 白木美依 (Free University of Berlin, Germany)
UCHIKAWA, Kazumi / 内川かずみ (Eötvös Loránd University, Hungary)
GOTO, Kanako / 後藤加奈子 (University of Liège, Belgium)
MORIMOTO, Kazuki / 森本 一樹 (University of Leeds, UK)

LOCAL ORGANIZING COMMITTEE【現地実行委員会】

WAKAI, Seiji / 若井誠二 (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary)
HORVATH, Krisztina / ホルヴァート・クリスティナ (Bálint Márton Primary and Secondary School)
NYESTE, Zsolt / ニェシュテ・ジョルト (Hunfalvy János Bilingual Secondary Vocational School of Economics of BGSZC)
HORVATH, David / ホルヴァート・ダーヴィド (Budapest Business University)
HIDASI, Judit / ヒダシ・ユディット (Budapest Business University)
SZCKACS, Anna / セーカーチ・アンナ (Budapest Business University)
SATO, Noriko / 佐藤紀子 (Budapest Business University)
ONO, Hisayoshi / 小野久禎 (Eötvös Loránd University)
IIDA, Noriko / 飯田規子 (Eötvös Loránd University)
WATANABE, Kaoru / 渡辺薫 (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary)

ABSTRACTS SCREENING COMMITTEE【査読委員会】

TOKIMOTO, Miho / 時本 美穂 (Chairperson, Sapienza University of Rome, Italy)
TOMIOKA, Jiro / 冨岡 次郎 (Vice-chairperson, Aarhus University, Denmark)
NISHIZAWA, Kaori / 西澤 芳織 (AJE Board member, University of Oxford, UK)

REVIEWERS【査読者】

AIDA NIENDORF, Mariya / 会田ナインドルフ真理矢
AIKAWA, Takako / 相川孝子
ANAI, Suzuko / 穴井宰子
HAGIHARA, Koji / 萩原幸司
HAYASHI, Ryoko / 林良子
HORI, Keiko / 堀恵子
INABA, Miho / 稲葉美穂
KANENIWA, Kumiko / 金庭久美子
KATO, Sayaka / 加藤さやか
KAWAMURA, Yoshiko / 川村よし子
KHOSLA, Kyoko / コスラ恭子
KUBOTA, Yoshiko / 久保田美子
MACHIDA, Nanako / 町田奈々子
MATSUNAGA, Noriko / 松永典子
MORIMOTO, Kazuki / 森本一樹
MORITOKI, Nagisa / 守時なぎさ
MURATA, Akiko / 村田晶子

MURATAMARGETIC, Emi / 村田マルゲティッチ恵美
MURATA, Yumiko / 村田裕美子
MUTO, Ayaka / 武藤彩加
NAKAJIMA, Akiko / 中島晶子
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子
NISHINA, Yoko / 仁科陽江
NODA, Hisashi / 野田尚史
ODO, Yutaro / 大戸雄太郎
OEDA, Yuka / 大枝由佳
OHNO, Sanae / 大野早苗
ONO, Masaki / 小野正樹
OZSEN, Tolga / オズシェン・トルガ
PERERA-SHIBATA, Natsuko / ペレラ柴田奈津子
SAKAI, Mieko / 坂井美恵子
SHIMAZU, Momoyo / 嶋津百代
SUZUKI, Satomi / 鈴木智美
SUZUKI, Yuko / 鈴木裕子
TAMURA, Chika / 田村知佳
TAMURA, Naoko / 田村直子
TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチディヴナ
TSUJII, Satomi / 辻井さとみ
WAKITA, Riko / 脇田里子
YAMAMOTO, Hiroko / 山本裕子
YAMAMOTO, Saeri / 山本冴里
YANAGIDA, Naomi / 柳田直美
YOSHIKAWA, Akiko / 吉川彰子
YOSHIOKA, Keiko / 吉岡慶子

TECHNICAL COLLABORATOR【テクニカルスタッフ】

MANTELLI, Alessandro / マンテッリ・アレッサンドロ (Ca’ Foscari University of Venice, Italy)

第 **27** 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 27th Japanese Language Symposium in Europe

EDITORIAL COMMITTEE【論集委員】

ALESSANDRINI, Chiara / アレッサンドリーニ・キアラ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)
MURATAMARGETIC, 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 / ウッドゥ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】

2024年8月にハンガリーはカーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学にて開催されました，第27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。本シンポジウムでは，「複言語主義とトランス・ランゲージング ―理論と実践の再構築 ―」というテーマのもと，コロナ禍以降，初めて対面参加のみの実施となりました。歴史とモダンが絶妙に融合したキャンパスで，現地実行委員の皆様の細部にわたる準備と当日のスムーズな運営により，人が物理的に集い，ことばを交わすことの素晴らしさを実感できた大会であったと思います。大会の集大成である論文集の編集にあたっては，執筆者，校正協力者，編集担当者の皆様，全ての関係者の方々にご尽力いただきました。この場を借りて，心より感謝を申し上げます。AJEはこれからも，穏やかに他者と共存できる社会の構築に，ことばの教育を通し貢献していく所存です。

ヨーロッパ日本語教師会
副会長　冨岡次郎

ヨーロッパ日本語教育 28（Yōroppa Nihongo Kyōiku）
Japanese Language Education in Europe 28
2024ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
第27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 27th Japanese Language Symposium in Europe, 2024

編集　ヨーロッパ日本語教師会
第27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 27th 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　2025年7月XX日　Published on July XX, 2025

© 2025 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.
