

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION

IN EUROPE

26

2022 日本語教育シンポジウム

第 25 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 25th Japanese Language Symposium in Europe
25-27 August, 2022

2022

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

後援

国際交流基金

The Japan Foundation



JAPAN FOUNDATION

国際交流基金

目次 ・ Table of Contents

はじめに (Forewords) (日本語のみ)	1
シンポジウム現地実行委員会のご挨拶 (Greetings from the Local Symposium Executive Committee) (日本語のみ)	2
パラレルセッションプログラム (日本語)	5
Parallel Session Program (English).....	8
ポスターセッションプログラム (日本語)	11
Poster Session Program (English).....	12

《基調講演》 Keynote Lectures

The Philosophy and Practice of Yasashii-Nihongo

Isao IORI	14
「やさしい日本語」の理念と実践 庵功雄.....	37

《パネル発表》 Panels

「当事者性を育む教育」における教師の役割 由井紀久子, 奥野由紀子, 川口義一, 鎌田修	39
Exploring Teachers' Roles in Developing Student Engagement in Learning Activities Kikuko YUI, Yukiko OKUNO, Yoshikazu KAWAGUCHI, Osamu KAMADA.....	75

Japan Year Abroad Inter-University Support Programme – Beyond University Boundaries

Akiko FURUKAWA, Kumi CASEY, Toshihiko KITAGAWA, Fumiko NARUMI-MUNRO.....	76
英国における大学間共同留学代替プログラムの取り組み～大学の垣根を越えて 古川彰子, ケーシー久美, 北川利彦, 鳴海富美子.....	98

教師の深い学び合いの場の創造と専門性 —主体的・自覚的・対話的に

時本美穂, 小澤直子, 小林玲子, ベイリー芽生, ニクソン由実, ブランド那由多, 藤光由子,
植原久美子, 西澤芳織..... 99

Creating Mutual Deep Learning Environments for Teachers through Self-direction, Self-awareness,
and Dialogue – Reflection on teacher professionalism

Miho TOKIMOTO, Naoko OZAWA, Reiko KOBAYASHI, Megumi BAILEY, Yumi NIXON, Nayuta
BRAND, Yuko FUJIMITSU, Kumiko UEHARA, Kaori NISHIZAWA..... 100

オンライン OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) 道場 —CEFR 準拠 OJAE に基づき, 日
本語教師が協働鍛錬する拠点

萩原幸司, 山田ボヒネック頼子, 劉星, 山下佳那子, 梅津由美子, 大室文, 酒井康子, 高木
三知子, 鞠古綾..... 101

Online OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) Dōjō – Center for Japanese Language Teachers to
Collaborate and Train Based on the CEFR-OJAE

Kōji HAGIHARA, Yoriko YAMADA-BOCHYNEK, Xing LIU, Kanako YAMASHITA, Yumiko
UMETSU, Fumi OMURO, Yasuko SAKAI, Michiko TAKAGI, Aya MARIKO..... 171

《口頭発表》 Oral Presentations

日本語教育における卒業論文作成支援 —ヨーロッパの日本専攻を中心に

内川かずみ..... 174

Supporting Thesis Writing as Part of Japanese Language Teaching Focusing on Japanese Studies
Majors in Europe

Kazumi UCHIKAWA..... 183

食感覚の擬音語・擬態語に関する一考察 —オノマトペと食べ物との関係

武藤彩加..... 184

Case study on Onomatopoeic Terms for Describing Food Properties The Relation between
Onomatopoeia and Foods

Ayaka MUTO..... 196

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

鈴木裕子, 高橋希実..... 197

Japanese Language Teachers' Mediation Activities in a Plurilingual and Pluricultural Environment – Listening to the 'voices' of teachers living in Europe Yuko SUZUKI, Nozomi TAKAHASHI	209
Japanese Language Education at the University of Tsukuba – Issues that Emerged from Two Years of Online Practice	
Ruth VANBAELEN	210
筑波大学における日本語教育 — 2年間のオンライン実践から見えてきた課題 ヴァンバーレン・ルート	219
コミュニケーションと「やさしさ」について考える — アメリカ, ブラジル, 台湾の学生による Facebook プロジェクト 佐藤慎司, 中村香苗	220
Communication and Yasashisa (easiness/simplicity/kindness/thoughtfulness) Facebook Project among Students in Brazil, Taiwan, and the United States Shinji SATO, Kanae NAKAMURA	232
オンライン授業の需要急増に伴う語学学校経営の変化 — 5年間の事例報告から ムカイ・フェリペ・ナオト	233
Changes in a Language-school Management with Increased Demand for Online Classes A 5-year Case study Report Felipe Naotto MUKAI	242
日本語を用いる「サードプレイス」としての「オンライン日本語カフェ」 黒崎典子	243
Online Nihongo Cafe: A Third Place for Using Japanese Noriko KUROSAKI	255
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 守時なぎさ	256
Reading Comprehension Errors of Noun Modifying Clauses: Analysis of the Reading Comprehension Process of Novice to Intermediate L2 non-kanji Japanese Learners in Europe Nagisa MORITOKI	268

日本語学習者のオンライン発話における「対話性」向上と非流暢性 1 —読み上げ音声による予備的考察

須藤潤, 定延利之, 船橋瑞貴..... 269

Improving “Interactivity” and Disfluency in Online Speeches by Learners of Japanese – A preliminary study using read speeches

Jun SUDO, Toshiyuki SADANOBU, Mizuki FUNAHASHI 281

Zoom 同時双方向型授業の日本語学習者はどのように発音を学ぶのか

大戸雄太郎..... 282

How Do Japanese Learners Learn Pronunciation through Zoom Class?

Yutaro ODO 294

体験型学習パラダイムを利用したオンライン漢字コースの実践

松本スタート洋子..... 295

Kanji Experiential Learning: Integration of Theory and Practice in an Online Course

Yoko MATSUMOTO-STURT 307

打ち言葉における「…」表現の使用に関する社会言語学的調査 —アティチュードの影響に着目して

谷茉莉子..... 308

A Sociolinguistic Study on Language Attitudes Toward the Variations of "..." Expressions in Uchi-kotoba

Mariko TANI..... 320

聴解教育における教師の役割 —日本語オンライン教材を使用した学習者の反応に基づいて

野田尚史, 中島晶子, 村田裕美子, 加藤さやか, 梅澤薫 321

The Role of Teachers in the Enhancement of Listening Competency: Based on the Response of Learners Using Online Japanese Listening Materials

Hisashi NODA, Akiko NAKAJIMA, Yumiko MURATA, Sayaka KATO, Kaoru UMEZAWA 333

平和共存をめざす日本語教育のための オンライン異分野協働のメリットと課題

松永典子..... 334

Advantages and Issues of Online Interdisciplinary Collaboration for Japanese Language Education Aiming for Peaceful Coexistence Noriko MATSUNAGA.....	345
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 井上富美子, 樺島夕子, 森野美鶴.....	346
Report on the teachers' autonomous learning activities at the Dutch Association of Japanese Language Teachers Fumiko INOUE, Yuko KABASHIMA, Mitsuru MORINO.....	358
ベルギーでのバーチャル日本人家庭訪問プロジェクト2年目の実践報告 —オンラインの接触から学習者と日本人家庭が得たもの 小熊利江.....	359
The Second-Year Practice of Virtual Japanese Home Visit at a University in Belgium: What the Learners and Japanese Families Gained from Online Contacts Rie OGUMA	371
協働プロジェクトを通して育てる「教師の専門性」について 青木裕美, 竹井尚子.....	372
Teacher Professional Development through a Collaborative Project Hiromi AOKI, Naoko TAKEI.....	384
オンライン空間が育成する文化能力とは —ボスニア・ヘルツェゴビナと日本との交流活動を例として 福島青史.....	385
What Cultural Competence does Online Space Foster? Practice Report: Exchange Activities between Bosnia and Herzegovina and Japan Seiji FUKUSHIMA.....	397
COIL とワークショップ併用における学習意欲向上の試み 辻井さとみ.....	398
Enhancing Student Motivation using COIL and Workshops Satomi TSUJII.....	408

デジタルファシリテーターとしての教師の役割 —大学間交流活動の新たな展開

Gehrtz 三隅友子..... 410

The Role of Teachers as Digital Facilitators – A New Approach to Exchange Activities at Universities

Tomoko Gehrtz-Misumi..... 421

文末の「しかし」の副詞的用法 —ドイツ語の心態詞 **aber** との比較から

大橋幸博, 田村知佳..... 422

Adverbial Usage of “Shikashi” at the End of the Sentence: A Comparison with German Modal Particle “aber”

Yukihiro OHASHI, Chika TAMURA 434

マンガに使われるオノマトペの役割 —マンガを楽しむためのオノマトペ指導を考える

増田恭子, 岩崎典子..... 435

The Role of Sound Symbolic Words in Japanese Manga: Suggestions to Help Students Understand Mimetic Words and Enjoy Manga

Kyoko MASUDA, Noriko IWASAKI..... 447

外国人親から見る我が子の継承日本語教育 —複線径路・等至性モデリングより我が家の家庭言語政策を見る

若井誠二..... 448

A foreign Parent' Perspectives on her Child's Japanese Language Education – Our family language policy as seen from the Trajectory Equifinality Modelling

Seiji WAKAI..... 459

非同期型を中心としたオンライン日本語コースにおける会話活動の試み —オンライン会話活動管理ツール **Tandem** の導入

大槻岳子..... 460

Conversation Activities in Asynchronous Online Japanese Courses Using Tandem, an Online Conversation Activity Management Tool

Takako OTSUKI 472

オンラインセミナー 「西バルカン地域における日本語学習者のためのキャリアデザイン」 実践報告 —学習者のキャリアを念頭に置いたカリキュラム作成のために

トリチコヴィッチ・ディヴナ, 宮野谷希 473

A Report on the Online Seminar “Career design for Japanese learners in West Balkan Countries”
Organized for the Purposes of Creating a Curriculum with Learners’ Careers in Mind

Divna TRICKOVIC, Nozomi MIYANOYA 484

欧州の日本語学習者と日本語母語話者が参加する交換ネイティブティーチングアシスタント制度とその効果 —スペインの大学におけるティーチングアシスタント制度の活用

久保賢子, 中西久実子 486

Exchange Native Teaching Assistant System in which European Learners of Japanese and Native Speakers of Japanese Participate and its Effects – Utilization of Teaching Assistant System in Spanish Universities

Masako KUBO, Kumiko NAKANISHI 498

《ポスター発表》 Posters

オンラインへの移行に伴う多読授業の新たな試みと評価

坂井美恵子, 池田庸子 500

Assessing the Teaching Challenges of Online Extensive Reading Classes at Japanese Universities

Mieko SAKAI, Yoko IKEDA 506

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

萩田朋子, 滑川恵理子 507

Original Photo Album as Dual Language Digital Teaching Materials Effects on the Motivation of Japanese Dutch CLD Children to Inherit their Mother Tongue and Culture

Tomoko OGITA, Eriko NAMEKAWA 513

An Analysis of the Achievement of Intercultural Competence through Case-based Learning

Toshiko ISHIZAKI 514

ケース学習による異文化間能力の達成度に関する分析

石崎俊子 521

オンラインの強みをいかした交流型の国際共修授業の実践報告 — 「働き方」共同インタビュープロジェクト

行木瑛子, 浜田英紀..... 522

Developing an Online Short-Term International Collaborative Learning Course Joint Interview Project on Work Style

Eiko GYOGI, Hideki HAMADA..... 528

円滑なコミュニケーションを行うための一手段 —メール文に見られる共有情報を示す表現を例として

金庭久美子, 金蘭美..... 529

Smoother Communication in Japanese Expressions to Indicate “Shared Information” Through Email Correspondence

Kumiko KANENIWA, Ranmi KIM 535

初中級学習者の視点から見る内容重視の日本語コース —成果と課題, そして教師への期待

鷺海美美..... 536

Content-Based Japanese Language Course from Pre-Intermediate Level Learners' Perspective: Achievements, Challenges, and Expectations of Teachers

Fumi OSHIUMI 542

変わりゆく継承日本語の教師の役割 —授業のオンライン化を背景に

上野淳子..... 543

The Role of Teachers in the Changing Inheritance of Japanese Class Against the Backdrop of Bringing Classes Online

Junko UENO 548

対話を通して文化間能力を培うオンライン多文化交流会 —欧州とアジア, 日本を結んで

早川雅子..... 549

Developing Intercultural Competence through Dialogue in Multicultural Online Sessions: Connecting Students in Europe, Asia and Japan

Masako HAYAKAWA THOR 555

学校のブランド化? 新たな言語教師の役割

根岸慎, 松橋由佳..... 556

School Branding? A Newly-Emerged Role of Language Instructors Makoto NEGISHI, Yuka MATSUHASHI.....	562
オンライン留学についての提言 (TIPS) —テクノロジー, 教員, 教育方法, 学生の4つの局面から	
町田奈々子, ロバート・クロッカー.....	563
TIPS for Online Study Abroad Programs: Technology, Instructors, Pedagogy, and Student Dimensions Nanako MACHIDA, Robert CROKER	569
変遷する授業環境下での協働学習実践における工夫と課題	
川上ゆか.....	570
A practice of Collaborative Learning in Online, Face-to-Face, and Hybrid Environments Yuka KAWAKAMI	576
日本語教師の専門性「ティーチャー・トーク」の分析「やさしい日本語」との比較	
立部文崇, 藤田裕一郎.....	577
Analysis of Japanese Language Teachers' Expertise "Teacher Talk" Comparison with "Easy Japanese" Fumitaka TATEBE, Yuichiro FUJITA.....	583
上級レベル向けアカデミックライティングの授業における実践—批判的に考える力を育むための教師の役割	
山森理恵.....	584
Practice of Academic Writing Class for Advanced Learners of Japanese Role of Teachers in Fostering Critical Thinking Michie YAMAMORI.....	590
BTSJ 自然会話コーパスと自然会話リソースバンク (NCRB) をコミュニケーション教育のリソースとして活用する方法	
宇佐美まゆみ.....	591
How to Utilize the BTSJ 1000 Japanese Natural Conversation Corpus and the Natural Conversation Resource Bank (NCRB) as Resources of Teaching Communication Mayumi USAMI	597

ヨーロッパ日本語教師会 / Association of Japanese Language Teachers in Europe, AJE	592
AJE 賛助会員 Corporate members.....	593
第 25 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム	594
第 25 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.....	596

はじめに

2020年に始まった新型コロナウイルスの影響で、ヨーロッパ日本語教育シンポジウムは、どのように開催するか、そもそも開催できるかできないのか実に予測が難しく、開催間際まで予断の許さない状況でした。それに加えて2022年2月24日に始まったロシアによるウクライナ侵攻により、ヨーロッパと日本の物理的な移動に相次ぐ変更や障害が出るようになりました。2020年までは当たり前だと思っていた、平和・移動の自由・他人の尊重といったことがことごとく覆された中、第25回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムは運営・開催されました。

このシンポジウムが無事に開催されたことは、ひとえにオランダ日本語教師会とライデン大学のスタッフ、学生ボランティアの力によるものです。それに加えて国際交流基金の実に辛抱強くかつ柔軟な支援のおかげで、シンポジウムを成功裏に収めることができました。すべての関係者の方々に心より御礼を申し上げます。

第25回のシンポジウムのテーマは、「欧州における学習者の多様化に伴い求められる教師の役割～加速するオンライン化を活用するために」でした。このテーマのもとに、私たちはコロナ期に急速に加速したオンライン・デジタル化の教育への影響を再考することになりました。奇しくも、AJE 史上初ハイブリッドで行われたシンポジウムに、AJE 発表者の多様化とオンラインの活用を見た方も多かったでしょう。基調講演の庵功雄先生の「『やさしい日本語』の理念と実践」では、日本で行われている日本語教育の取り組みを説いていただきながら、「優しい」ではなく、「易しい」でもなく、「やさしい日本語」でなければならない背景を考えさせられました。そして、これら日本語教育が直面している様々な変化に、教師としてのこれまでの軌跡を振り返り、これからの実践を考えるひとときとなりました。

ここに第25回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの発表報告論文集として『ヨーロッパ日本語教育』26を出版いたします。この不安定性の時代に、日本語教育の実践者が何のためにどのような研究をしているか、そして、誰のためにどのような教育を行っ

ているか、みなさまどうぞ手にとってじっくりとお読みください。それぞれの論文が読者一人一人を刺激し、鼓舞することを心より祈っております。

ヨーロッパ日本語教師会長

守時なぎさ

シンポジウム現地実行委員会のご挨拶

2022年8月25日より27日までの3日間、オランダのライデン大学において第25回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムが、ヨーロッパ日本語教師会（AJE）とオランダ日本語教師会（ONK）の共催により開催されました。オランダでヨーロッパ日本語教育シンポジウムを開催するのは初めてのことでした。さらに、シンポジウム開催の直前まで、2019年春から世界を巻き込んだコロナ禍の影響がまだまだ蔓延している状況でしたので、対面とオンラインどちらでも参加可能なハイブリッド形式でのシンポジウム開催となりました。ヨーロッパ日本語教師会としても当会としても初めての形式の試みであり、開催地となったライデン大学においても、人文学部の建物を使ってのストリーミング配信での学会の開催はまだ数えるほどしか行なったことがないという中での極めて挑戦的な状況でした。そのため、ハイブリッドの運営にも、参加者の人数にも、不安がありました。しかし、シンポジウムの申込みが始まってみると、予想外に参加人数は多く、対面・オンライン参加を合わせると参加者は250名余りという盛況ぶりでした。ライデン大学のテクニカル担当者の方々の協力のおかげで、ハイブリッド運営も大きな支障もなく乗り越えることができました。ハイブリッドで本大会を開催したという経験は、今後、シンポジウムの方向性を考える上において、非常に意味があったかと思えます。

記念すべき25周年となる今大会は「欧州における学習者の多様化に伴い求められる教師の役割～加速するオンライン化を活用するために」をテーマとし、言語教育の初心に戻り、教師の役割を改めて考えることを目的としました。このテーマは、シンポジウム開催をお引き受けしてから、ONK 会員全員で考えて決めたものでした。第一日の基調講演には一橋大学の庵功夫先生に「『やさしい日本語』の理念と実践：移民社会としての日本、ヨーロッパを視野に」という演題でお話いただきました。

二日目は、ライデン大学の Katarzyna J. CWIERTKA 教授に 'From Washoku to Momotarō: The relationship between language and society from a historian's perspective' という演題でお話しいただきました。オンライン参加者のため、開会式と基調講演はストリーミング配信がされました。その後、3日間の会期に渡り、パネル4本（対面1本、オンライン3本）、口頭発表39本（対面19本、オンライン20本）、ポスター19本（対面9本、オンライン10本）の興味深い発表が行われました。

当オランダ日本語教師会にとっては初めてのヨーロッパ日本語教師会との共催ということもあり、各国の先生方と交流を深める貴重な機会となりました。パンデミックとなってから、オンライン授業が主流となり、今までの授業の形態からの脱却と変換を余儀なくされ、そのような状況下にあっても、それぞれの工夫されたことや実践の報告をまとめて発表して下さった先生方と、対面でまたは画面越しに、直にお話しできたことは、私たちにも大きな喜びでした。ヨーロッパでご活躍されている先生方のお国事情を伺ったり、ONKの発足の喜びの言葉をいただきました。日本からも多くの先生方がここライデンまでお越しくくださり、感謝の気持ちでいっぱいになりました。オンラインと対面の同時開催という大それたことができたのも、参加者一人一人の皆様の温かい応援があったからです。

最後になりますが、このシンポジウム開催にあたり、国際交流基金、在オランダ日本国大使館をはじめとして、各種団体および企業の方々に多大なるご支援・ご援助をいただきました。心より御礼申し上げます。また、ハイブリッドでのシンポジウムの開催は、ライデン大学地域研究学院と文学部テクニカルサポートの方々のご協力なしには実現できませんでした。有難うございました。そして、準備の様々な段階でご指導・ご協力くださったヨーロッパ日本語教師会守時なぎさ会長・根元佐和子副会長、役員会の皆さま、ライデン大学日本研究プログラムの学生さんたちにも感謝の意を称したいと思います。

ONK 会員一同

第25回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

題目の後ろにあるコードの意味は次の通りです: [発表言語(JPまたはEN)・実践報告(P)または研究発表(R)]

(2022年8月23日現在)

(JST)	CEST	8月25日(木)		
	9:00	対面参加者の会場受付(10:45まで)		
		LIPSIUS 019 & オンライン		
(17:30)	10:30	開会式		
(18:00)	11:00	基調講演 1: 「やさしい日本語」の理念と実践: 移民社会としての日本、ヨーロッパを視野に[P] 庵功雄		
(19:00)	12:00	昼食		
		パラレルセッション1		
		LIPSIUS 003 & オンライン	LIPSIUS 005 & オンライン	LIPSIUS 028 & オンライン
		対面発表	オンライン パネル・ディスカッション	オンライン発表
(20:30)	13:30	バーチャル日本人家庭訪問プロジェクトは年 目の実践報告—オンラインの接触から学習 者と日本人家庭が得たもの—[JP,P] 小熊利江	「当事者性を育む教育」における教師の役 割 [JP] 由井紀久子 奥野由紀子 川口義一 鎌田修	COILとワークショップ併用における学習意 欲向上の試み [JP,R] 辻井さとみ
(21:00)	14:00			オンラインの国際協働学習(COIL)における 「深さ」をどうデザインするか: 6種類のプロ グラムの分析から [JP,P] 村田晶子
(21:30)	14:30	系統的文献レビュー法による日本文化教 育 [EN,R] チャクル・デミル・エミネ・ビヒテル オズシェン・トルガ		ジグソー法を取り入れたデータ駆動型学習 の実践研究 [JP,P] 堀恵子
(22:00)	15:00	コーヒー・ブレイク(LIPSIUS1階&オンライン)		
		パラレルセッション2		
		対面・オンライン発表	対面発表	対面発表
(22:30)	15:30	日本文化教育における教育工学としての SNSの活用に関する一考察 [EN,R] カラボラット・トゥーチェ オズシェン・トルガ	オンラインセミナー「西バルカン地域にお けるキャリアデザイン」実践報告—学習者の キャリアを念頭に置いたカリキュラム作成 のために [JP,P] トリチコヴィッチ・ディヴナ 宮野谷希	日本語学習者は名詞修飾節をどのように 読み誤るか—非漢字圏の初級から中級学 習者を対象とした読解プロセスの分析— [JP,R] 守時なぎさ
(23:00)	16:00	非同期型を中心としたオンライン日本語 コースにおける会話活動の試み—オンライ ン会話活動管理ツールTandemの導入— [JP,P] 大槻岳子	欧州の日本語学習者と日本語母語話者が 参加する交換ネイティブティーチングアシ スタント制度とその効果—スペインの大学に おけるティーチングアシスタント制度の活 用— [JP,R] 久保賢子 中西久美子	日本語教育における卒業論文作成支援 [JP,R] 内川かずみ
(23:30)	16:30	「フル対面授業」回帰へのジレンマ[JP,P] 相川孝子	筑波大学における日本語教育2年間のオ ンライン実践から見てきた課題[JP,P] ヴァンパーレン・ルート	聴解教育における教師の役割—日本語オ ンライン教材を使用した学習者の反応に基 づいて— [JP,R] 野田尚史 中島晶子 村田裕美子 加藤さやか 梅澤薫
(0:00)	17:00	第一日終了		

8月26日(金)				
パラレルセッション3				
(JST)	CEST	LIPSIUS 003 & オンライン	LIPSIUS 005 & オンライン	LIPSIUS 028 & オンライン
		対面発表	オンライン発表	オンライン発表
(17:00)	10:00	バーチャル交流を通じた日本語学習者の 「普通体」の習得と理解 [JP,R] 藤野華子	Zoom同時双方向型授業の日本語学習者 はどのように発音を学ぶのか [JP,R] 大戸雄太郎	アカデミック不正行為に関する2日本語学 習者の認識 [EN,R] チェンテ・アッカン・セナム オズシェン・トルガ
(17:30)	10:30	ヨーロッパの複言語話者にとっての漢字の 位置づけと教師の役割 [JP,R] 山本絵美 三川桃	体験型学習パラダイムを利用したオンライ ン漢字コースの実践 [JP,P] 松本スタート洋子	日本語を用いる「サードプレイス」としての 「オンライン日本語カフェ」[JP,R] 黒崎典子

			武藤彩加	柳田直美 太田陽子
(18:00)	11:00	コーヒー・ブレイク(LIPSIUS1階&オンライン)		
		ポスター発表・SIG活動報告		
		LIPSIUS 001	LIPSIUS 005	ONLINE
(18:30)	11:30	対面によるポスター発表	欧州ケース学習研究会[JP] コスラ恭子 竹内泰子 数原麗香	オンライン交流
(19:15)	12:15			
(19:45)	12:45	昼食		
		パラレルセッション6		
		LIPSIUS 003 & オンライン	LIPSIUS 005 & オンライン	LIPSIUS 028 & オンライン
		対面発表	オンライン パネルディスカッション	オンライン発表
(21:15)	14:15	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[JP.P] 井上富美子 樺島夕子 森野美鶴	オンラインOJAE(Oral Japanese Assessment Europe)道場—CEFR準拠OJAEに基づき、日本語教師が協働鍛錬する拠点—[JP] 萩原幸司 山田・ボヒネック頼子 劉星(リュウセイ) 山下佳那子 梅津由美子 大室文 酒井康子 高木三知子 鞠古綾	オンライン空間が育成する文化能力とはポスニア・ヘルツェゴビナと日本との交流活動を例として[JP.P] 福島青史
(21:45)	14:45	オンライン授業の需要急増に伴う語学学校経営の変化—5年間の事例報告から—[JP.P] ムカイ・フェリペ・ナオト		コミュニケーションと「やさしさ」について考える—アメリカ、ブラジル、台湾の学生によるFacebookプロジェクト—[JP.R] 佐藤慎司 中村香苗
(22:15)	15:15	哲学対話におけるファシリテーターとしての教師の役割—オンラインおよび対面授業の双方から[JP.P] 稲垣みどり		平和共存をめざす日本語教育にのってのオンライン異分野協働のメリットと課題[JP.P] 松永典子
(22:45)	15:45	移動・休憩		
(23:00)	16:00	閉会式(LIPSIUS 003 & オンライン)		
(23:15)	16:15	第三日終了		

The 25th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)

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

(as of 23 August, 2022)

(JST)	CEST	25 August (Thu)		
	9:00	registration for on-site attendee (-10:45)		
		LIPSIUS 019 & ONLINE		
(17:30)	10:30	Opening Ceremony		
(18:00)	11:00	Keynote Speech 1: 「やさしい日本語」の理念と実践: 移民社会としての日本、ヨーロッパを視野に[P] Isao IORI		
(19:00)	12:00	Lunch		
		Parallel session 1		
		LIPSIUS 003 & ONLINE	LIPSIUS 005 & ONLINE	LIPSIUS 028 & ONLINE
		On-site Presentation	Online Panel Discussion	Online Presentation
(20:30)	13:30	The Second Year Practice of Virtual Japanese Home Visit Project: What the Learners and Japanese Families Gained from Online Contact [JP.P] Rie OGUMA	Exploring Teachers' Roles in Developing Student Involvement in Learning Activities [JP] Kikuko YUI Yukiko OKUNO Yoshikazu KAWAGUCHI Osamu KAMADA	Enhancing student motivation using COIL and workshops [JP.R] Satomi TSUJII
(21:00)	14:00			Adding "Depth" to Collaborative Online International Learning (COIL): An Analysis of Six University Programs [JP.P] Akiko MURATA
(21:30)	14:30	Japanese Culture Teaching Through Systematic Literature Review Method [EN.R] Emine Bihter CAKIR DEMIR Tolga OZSEN		A Practical Study of Data-Driven Learning Incorporating the Jigsaw Method [JP.P] Keiko HORI
(22:00)	15:00	Coffee break (LIPSIUS & ONLINE)		
		Parallel session 2		
		On-site / Online Presentation	On-site Presentation	On-site Presentation
(22:30)	15:30	The Effect of Using SNS as Instructional Technology in Teaching Japanese Culture [EN.R] Tuğçe KARAPOLAT Tolga OZSEN	A report on the Online Seminar "Career design for Japanese learners in West Balkan Countries" organized for the purposes of creating a Curriculum with learners' careers in mind [JP.P] Divna TRICKOVIC Nozomi MIYANOYA	Reading Comprehension Errors of Noun Modifying Clauses: Analysis of the Reading Comprehension Process of Novice to Intermediate L2 Japanese Learners in Europe [JP.R] Nagisa MORITOKI
(23:00)	16:00	Attempt of conversation activity in online Japanese courses centered on asynchronous type -Introduction of Tandem, an online conversation activity management tool- [JP.P] Takako OTSUKI	Exchange native teaching assistant system in which European learners of Japanese and native speakers of Japanese participate and its effects :Utilization of teaching assistant system in Spanish universities [JP.R] Masako KUBO Kumiko NAKANISHI	Supporting Thesis Writing as Part of Japanese Language Teaching [JP.R] Kazumi UCHIKAWA
(23:30)	16:30	A dilemma in returning to fully "face-to-face" instruction [JP.P] Takako AIKAWA	Japanese Language Education at the University of Tsukuba: Issues that Emerged from Two Years of Online Practice [JP.P] Ruth VANBAELEN	The role of teachers in the enhancement of listening competency: Based on the response of learners using online Japanese listening materials [JP.R] Hisashi NODA Akiko NAKAJIMA Yumiko MURATA Sayaka KATO Kaoru UMEZAWA
(0:00)	17:00	End of Day 1		

		26 August (Fri)		
		Parallel session 3		
(JST)	CEST	LIPSIUS 003 & ONLINE	LIPSIUS 005 & ONLINE	LIPSIUS 028 & ONLINE
		On-site Presentation	Online Presentation	Online Presentation
(17:00)	10:00	L2 Japanese Learners' Understanding and Learning of the Da-style in a Virtual Language Exchange [JP.R]	How do Japanese learners learn pronunciation through Zoom class? [JP.R]	JAPANESE L2 LEARNERS' PERCEPTIONS OF ACADEMIC MISCONDUCT ISSUES [EN.R]

		Hanako FUJINO	Yutaro ODO	Senem ÇENTE AKKAN Tolga OZSEN
(17:30)	10:30	Roles of teachers in learning kanji in the case of European Plurilingual learners [JP.R] Emi YAMAMOTO Momo MIKAWA	Kanji experiential learning: integration of theory and practice in an online course [JP.P] Yoko MATSUMOTO-STURT	Online Japanese Cafe as a "Third Place" for Using Japanese Language [JP.R] Noriko KUROSAKI
(18:00)	11:00	Japanese language teachers' mediation activities in a plurilingual and pluricultural environment -Listening to the 'voices' of teachers living in Europe- [JP.R] Yuko SUZUKI Nozomi TAKAHASHI	Improving "interactivity" and disfluency in online speeches by learners of Japanese: A preliminary study using read speeches. [JP.R] Jun SUDO Toshiyuki SADANOBU Mizuki FUNAHASHI	Examining the "native speaker" consciousness in a Japan-US telecollaborative project: Educational impact for Japanese university students [JP.R] Yuri KUMAGAI Momoyo SHIMAZU
(18:30)	11:30	Coffee break (LIPSIUS & ONLINE)		
LIPSIUS 019 & ONLINE				
(19:00)	12:00	Keynote Speech 2: From Washoku to Momotarō: The relationship between language and society from a historian's perspective CWIERTKA, Katarzyna J.		
(20:00)	13:00	Lunch		
Poster Presentation / SIG				
		LIPSIUS 001	LIPSIUS 005	ONLINE
(21:30)	14:30	On-site Poster Presentation	SIG: The Network of Japanese as a heritage language in Europe [JP] Michiyo FUCHS SHIMIZU Sawako NEMOTO Sei MIWA Norika ITAKURA Seiji WAKAI Azusa SAITO	Online Poster Presentation
(22:15)	15:15	Meet & Greet		
(22:45)	15:45	Coffee break (LIPSIUS & ONLINE)		
Parallel session 4				
		LIPSIUS 003 & ONLINE	LIPSIUS 005 & ONLINE	LIPSIUS 028 & ONLINE
		On-site Panel Discussion	On-site Presentation	Online Presentation
(23:15)	16:15	Japan Year Abroad Inter-University Support Programme - Beyond University Boundaries [JP] Akiko FURUKAWA Fumiko NARUMI-MUNRO Toshihiko KITAGAWA Kumi CASEY	A foreign parent's Perspectives on its Child's Japanese Language Education: An Analysis Using Trajectory Equifinality Modeling [JP.R] Seiji WAKAI	Pre-service teacher training practicums in Europe from the perspective of Japanese language education [JP.P] Katsuhisa HONDA
(23:45)	16:45		A Teaching Report: The use of puppet as an online pedagogical tool for Japanese supplementary school [JP.P] Jiro TOMIOKA	A Sociolinguistic Study on Language Attitudes Toward the Variations of "..." Expressions in Uchi-kotoba [JP.R] Mariko TANI
(0:15)	17:15			
(0:45)	17:45	End of Day 2		

27 August (Sat)				
Parallel session 5				
(JST)	CEST	LIPSIUS 003 & ONLINE	LIPSIUS 005 & ONLINE	LIPSIUS 028 & ONLINE
		Online Panel Discussion	Online Presentation	Online Presentation
(16:30)	9:30	Creating mutual and deep learning environments for teachers through self-direction, self-awareness, and dialogue: reflection on teacher professionalism [JP]	The role of sound symbolic words in Japanese manga: Suggestions to help students understand mimetic words and enjoy manga [JP.R]	The Role of Teachers as Digital Facilitators - A New Approach to Exchange activities at universities [JP.P]

		Miho TOKIMOTO Naoko OZAWA Reiko KOBAYASHI Nayuta BRAND Yumi NIXON Megumi BAILEY Yuko FUJIMITSU Kumiko UEHARA-ZOELLNER Kaori NISHIZAWA	Kyoko MASUDA Noriko IWASAKI	Tomoko GEHRTZ-MISUMI
(17:00)	10:00		Adverbial Usage of “Shikashi” at the End of the Sentence: A Comparison with German Modal Particle “aber” [JP.R] Yukihiro OHASHI Chika TAMURA	Teachers’ Professional Development through a Collaborative Project [JP.R] Naoko TAKEI Hiromi AOKI
(17:30)	10:30		Case study on Onomatopoeic Terms for Describing Food Properties : The Relation between Onomatopoeia and Foods [JP.R] Ayaka MUTO	Transformation of Trainees’ Views on Language and Language Education in Japanese Language Teaching Practice: Focusing on Attitudes toward Diversity in Educational Settings [JP.R] Naomi YANAGIDA Yoko OTA
(18:00)	11:00	Coffee break (LIPSIUS & ONLINE)		
		Poster Presentation / SIG		
		LIPSIUS 001	LIPSIUS 005	ONLINE
(18:30)	11:30	On-site Poster Presentation	SIG: Study group for Case based approach to teaching Business communication in Kyoko KHOSLA Yasuko TAKEUCHI Reiko SUHARA	Online Gathering
(19:15)	12:15			
(19:45)	12:45	Lunch		
		Parallel session 6		
		LIPSIUS 003 & ONLINE	LIPSIUS 005 & ONLINE	LIPSIUS 028 & ONLINE
		On-site Presentation	Online Panel Discussion	Online Presentation
(21:15)	14:15	Practice report on the activities in the Professional learning community at the Dutch Association of Japanese Language Teachers (ONK) [JP.P] Fumiko INOUE Yuko KABASHIMA Mitsuru MORINO	Online OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) Dōjō: Center for Japanese language teachers to collaborate and train based on the CEFR-OJAE [JP] Kōji HAGIHARA Yoriko YAMADA-BOCHYNEK Xing LIU Kanakano YAMASHITA Yumiko UMETSU Fumi OMURO Yasuko SAKAI Michiko TAKAGI Aya MARIKO	What cultural competence does online space foster? Practice Report: Exchange Activities between Bosnia and Herzegovina and Japan [JP.P] Seiji FUKUSHIMA
(21:45)	14:45	Changes in a language-school management with increased demand for online classes: A 5-year case study report [JP.P] Felipe Naotto MUKAI		Communication and Yasashisa (easiness/simplicity/kindness/thoughtfulness): Facebook Project among Students in Brazil, Taiwan, and the United States [JP.R] Shinji SATO Kanae NAKAMURA
(22:15)	15:15	Teacher's role as facilitator in philosophical dialogue-from both online and face-to-face classes [JP.P] Midori INAGAKI		Merits and challenges of international online collaboration between different fields for Japanese language education aiming for peaceful coexistence [JP.P] Noriko MATSUNAGA
(22:45)	15:45	move to LIPSIUS 003		
(23:00)	16:00	Closing Ceremony (LIPSIUS 003 & ONLINE)		
(23:15)	16:15	End of Day 3		

ポスター発表

(2022年8月20日現在)

題目の後ろにあるコードの意味は次の通りです：[発表言語(JPまたはEN)・実践報告(P)または研究発表(R)]

8月26日(金) 14:30 (JST 21:30)		8月27日(土)11:30 (JST 18:30)
LIPSIUS 001 (対面発表)	オンライン発表	LIPSIUS 001 (対面発表)
<p>初中級学習者の視点から見る内容重視の日本語コース—成果と課題、そして教師への期待— [JP.P]</p> <p>鴛海英美</p>	<p>オンラインの強みをいかした交流型の国際共修授業の実践報告—「働き方」共同インタビュープロジェクト— [JP.P]</p> <p>行木瑛子 浜田英紀</p>	<p>日本語教師の専門性「ティーチャー・トーク」の分析—やさしい日本語との比較— [JP.R]</p> <p>立部文崇 藤田裕一郎</p>
<p>対話を通して文化間能力を培うオンライン多文化交流会—ヨーロッパとアジア、日本を結んで— [JP.P]</p> <p>早川雅子</p>	<p>変遷する授業環境下での協働学習実践における工夫と課題 [JP.P]</p> <p>川上ゆか</p>	<p>大学図書館の電子書籍を利用したハイフレックス型授業の実践—デジタル社会で求められる教師の役割— [JP.P]</p> <p>脇田里子</p>
<p>リーダビリティシステムによる教育支援の現状と今後の展開について [JP.R]</p> <p>李在鎬</p>	<p>オンラインへの移行に伴う多読授業の新たな試みと評価 [JP.P]</p> <p>坂井美恵子 池田庸子</p>	<p>変わりゆく継承日本語の教師の役割—授業のオンライン化を背景に— [JP.P]</p> <p>上野淳子</p>
<p>オンライン日本留学への提言(TIPS)—テクノロジー、教員支援、教育方法、学生支援の4局面から— [JP.P]</p> <p>町田奈々子 クロッカー・ロバート</p>	<p>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— [JP.P]</p> <p>荻田朋子 滑川恵理子</p>	
<p>タンデムの要素を取り入れた外国語相互学習を伴うオンライン交流 [JP.P]</p> <p>林良子</p>	<p>円滑なコミュニケーションを行うための一手段—メール文に見られる共有情報を示す表現を例として— [JP.R]</p> <p>金庭久美子 金蘭美</p>	
<p>日本語教育におけるナラティブによる教師教育の展望 [JP.R]</p> <p>佐野香織</p>	<p>ケース学習による異文化間能力の達成度に関する分析 [JP.R]</p> <p>石崎俊子</p>	
	<p>上級レベル向けアカデミックライティングの授業における実践—批判的に考える力を育むための教師の役割— [JP.P]</p> <p>山森理恵</p>	
	<p>BTSJ自然会話コーパスと自然会話リソースバンク(NCRB)をコミュニケーション教育のリソースとして活用する方法 [JP.R]</p> <p>宇佐美まゆみ</p>	
	<p>オンラインでの多国間教室交流が子どもと教師へ与える影響 [JP.P]</p> <p>窪津宏美</p>	
	<p>学校のブランド化? 新たな言語教師の役割 [EN.P]</p> <p>根岸慎 松橋由佳</p>	

Poster Presentation

(as of 20 August, 2022)

Meaning of the code behind the title:

[Presentation Language (JP or EN) . Practice Report (P) or Research Publication (R)]

26 August (Fri) 14:30 (JST 21:30)		27 August (sat) 11:30 (JST 18:30)
LIPSIUS 001 (on-site)	Online	LIPSIUS 001 (on-site)
Content-Based Japanese Language Course from Pre-Intermediate Level Learners' Perspective: Achievements, Challenges, and Expectations of Teachers [JP.P] Fumi OSHIUMI	Developing an Online Short-Term International Collaborative Learning Course: Joint Interview Project on Work Style [JP.P] Eiko GYOGI Hideki HAMADA	Analysis of Japanese Teacher's Specialty "Teacher Talk" - Comparison with "Yasashii Nihongo" [JP.R] Fumitaka TATEBE Yuichiro FUJITA
Developing intercultural competence through dialogue in multicultural online sessions: Connecting students in Europe, Asia and Japan [JP.P] Masako HAYAKAWA-THOR	Practice of collaborative learning using Face to Face, Online and Hybrid environment -Devices to improve learning conditions and challenges [JP.P] Yuka KAWAKAMI	Hybrid-Flexible Class Using e-Books at a University Library: A Teacher's Role in the Digital Society [JP.P] Riko WAKITA
Current Status and Future Development of Educational Support by Readability System [JP.R] Jaeho LEE	Assessing the Teaching Challenges of Online Extensive Reading Classes at Japanese Universities [JP.P] Mieko SAKAI Yoko IKEDA	The Role of Teachers in the Changing Inheritance of Japanese class - Against the Backdrop of Bringing Classes Online [JP.P] Junko UENO
TIPS for Online Programs: Technological, Instructional, Pedagogical, and Student Dimensions [JP.P] Nanako MACHIDA Robert CROKER	Original Photo Album as Dual Language Digital Teaching Materials: Effects on the motivation of Japanese-Dutch CLD children to inherit their mother tongue and culture. [JP.P] Tomoko OGITA Eriko NAMEKAWA	
Online exchange based on Tandem learning between Italian and Japanese students [JP.P] Ryoko HAYASHI	Smoother communication in Japanese: Expressions to indicate "shared information" through email correspondence [JP.R] Kumiko KANENIWA Ranmi KIM	
Cultivating Teacher Education through Narratives in Japanese Language Education [JP.R] Kaori SANO	An Analysis of the Achievement of Intercultural Competence through Case-based Learning [JP.R] Toshiko ISHIZAKI	
	Practice of Academic Writing Class for Advanced Learners of Japanese: Role of Teachers in Fostering Critical Thinking [JP.P] Michie YAMAMORI	
	How to utilize BTSJ Natural Conversation Corpus and the Natural Conversation Resource Bank (NCRB) as resources of teaching communication [JP.R] Mayumi USAMI	
	Impact of online multilateral classroom interaction on children and teachers [JP.P] Hiromi KUBOTSU	
	School Branding? A Newly-Emerged Role of Language Instructors [EN.P] Makoto NEGISHI Yuka MATSUHASHI	

基調講演

The Philosophy and Practice of *Yasashii-Nihongo*

Isao IORI (Hitotsubashi University)

Abstract

In this paper I overview the overall picture of the *Yasashii-Nihongo* (YN) research that is currently being developed in various fields.

First, considering the background of the demand for YN, this paper states that Japanese society 30 years from now should be built jointly by "Japanese" and "foreigners," and defines YN as a language policy necessary for the realization of such a sustainable multicultural society.

Next, I considered "YN for minorities" and "YN for the majority". For the former, "YN to create a place to stay" for adults and "YN as a bypass" for children with foreign roots and deaf children were discussed. As for the latter, "YN as an intermediary language" to coordinate the provision of information from specialists to non-specialists, and "Plain Japanese" a further development of the former, as Japanese expressions that native speakers of Japanese should master.

Keywords: Taxpayer, *Yasashii-Nihongo* (YN) for creating a place to stay, YN for a bypass, YN as an intermediary language, Plain Japanese

【キーワード】納税者（タックスペイヤー），居場所作りのための「やさしい日本語」，バイパスとしての「やさしい日本語」，中間言語としての「やさしい日本語」，プレイン・ジャパニーズ

1 Introduction: the increasing number of foreigners¹

Many of you may have noticed an increase in the number of foreign residents in Japan in recent years. Even in Tokyo, not a day goes by without seeing a foreigner working at a convenience store. There is already a large number of foreigners living in Japan today, and economic activities in both urban and rural areas would not be possible without them.

2 Accepting foreigners: what will Japan look like 30 years from now?

As described above, Japanese society has already become unfeasible without foreigners.

In April 2019, the Immigration Control Act was amended to create a new visa category called *Tokuteiginou* (Specified Technical Skills), which allows Japan to accept foreigners for "simple labor," a category that has not been officially recognized by the government.

This policy shift can be said to have effectively steered Japan toward accepting "immigrants" (although the Japanese government does not use the word "immigrants"), and what should be considered in this context is what it means to accept foreigners. Below, we will consider this point briefly.

2.1 Population Decline and Foreigners

The most important reason why the acceptance of foreigners is inevitable is Japan's declining population. According to future projections (estimated in 2017) by the National Institute of Population and Social Security Research, Japan's population will be approximately 24 million fewer in 2050 than it was in 2020 (medium birth/medium death projection)². Furthermore, the population as a whole will not decline in the same way; the elderly population will remain almost the same, and it is the working-age population (15-64 years old) and younger children that will decline. A decline in population is likely to be a devastating blow, especially in rural areas. This is because there is an increasing risk of a negative spiral: population decline → loss of work opportunities → outflow of young people to urban areas → aging population → deterioration of local government finances → elimination of public services such as bus services → difficulties for the elderly in their daily lives. In this sense, it is absolutely necessary, especially for rural areas, to accept foreign nationals in order to escape from this spiral. In urban areas as well, it is inevitable to accept foreign nationals because of the growing labor shortage.

2.2 Foreigners as Taxpayers

It may not be correct to say that acceptance of foreigners is inevitable as the population declines if the manner of acceptance is not appropriate. This is because it is not enough to consider foreigners as

a tool for "making up the numbers".

The Swiss writer Max Frisch is often quoted in immigration literature as saying, "We called for labor, but what came was human". This is an explicit reference to the idea of using foreigners only as "labor power," and the current Japanese way of acceptance of foreigners, as it stands, is in great danger of following in the footsteps of these Western failures of 50 years ago.

These "failures" are not merely a humanitarian problem. Equally problematic is the fact that even if the number of foreigners increases in such a way, they will only work for low wages and will not increase the number of taxpayers, which will not lead to an improvement in the negative spiral that local regions are facing. Furthermore, if Japan as a whole cannot increase its taxpayers, it will not be able to improve its enormous budget deficit, and it will be difficult to avoid the fact that Japan's public finances will eventually reach a critical state.

In light of the above, it can be said that the acceptance of foreign nationals must be based on the principle that Japan 30 years from now will be built not only by "Japanese" but also by "foreigners". In other words, it is not a question of nationality, i.e., "Japanese" or "foreigner," but of creating a society in which people living in Japan are guaranteed a place to play an active role on an equal footing, and as a result, the problems of taxes and social security are improved.

3 The enterprise of *Yasashii-Nihongo* (YN)

As described above, the acceptance of foreign nationals is inevitable for the future of Japanese society. In accepting foreigners, it is necessary to consider various issues, and our research group is considering this issue from the perspective of language among others. The concept of *Yasashii-Nihongo*(YN) plays a central role in this process.

4 Prehistory of YN

The concept of YN discussed in this paper is not something that has suddenly emerged; similar ideas have existed in the past (Iwata 2013). This section will take a very brief look at such ideas.

Many people were affected by the Great Hanshin-Awaji Earthquake of 1995, including foreigners. Among them, there were many who were inhibited from various information needed in the process

of recovery because they could not understand information in either Japanese or English. For example, the following posting is believed to have been actually used during the Great Hanshin-Awaji Earthquake:

(1) 容器をご持参の上、中央公園にご参集ください

(Please bring your own containers and gather at the Central Park.)

(1) is an appeal to those who need water and food, but non-Kanji-using people whose mother tongue does not contain Kanji, especially those whose Japanese language skills are still at the beginner level, will probably not understand anything other than "中央公園 (Chuo Park)"³. Even people from Kanji-using countries may not be able to understand it if they hear it by sound because the sound of Kanji in their language and Japanese often differs. The difficulty for non-Kanji-using people remains the same even with *furigana* because Chinese-origin words, which are composed of Kanji, are difficult for such people:

(2) 容器ようきをご持参じさんの上、中央公園ちゅうおうこうえんにご参集さんしゅうください

In order for non-Kanji-using people to understand, it is necessary to rephrase as follows, in accordance with the concept described below:

(3) 入れるいものを持って、中央公園ちゅうおうこうえんに来てきください⁴

In response to the situation described above, linguists and broadcasters have jointly conducted research on the use of simplified Japanese as a means of providing information to foreigners in times of disaster (Sato 2004). The Japanese language used for this purpose was named *Yasashii-Nihongo*(YN). We call this YN specialized for providing information in times of disaster "YN for disaster mitigation". This was the first time *Yasashii-Nihongo* was used as a technical term. Matsuda et al. (2000) specifically demonstrated the effectiveness of YN.

In this paper, it is reported that by rewriting the following news report A into B, the listening comprehension rate increased from 30% (A) to 90% (B) (in the case of B, it is also important to pause the reading with a reading mark)⁵.

A けさ5時46分ごろ、兵庫県の淡路島付近を震源とするマグニチュード7.2の

直下型の大きな地震があり、神戸と洲本で震度 6 を記録するなど、近畿地方を中心に広い範囲で、強い揺れに見舞われました。(At around 5:46 a.m. this morning, a major earthquake of magnitude 7.2 on the Richter scale struck near Awaji Island in Hyogo Prefecture, causing strong tremors in a wide area centering on the Kinki region, with Kobe and Sumoto recording an intensity of 6.)

B 今日、朝、5時46分ごろ、兵庫、大阪、などで、とても大きい、強い地震がありました。地震の中心は、兵庫県の淡路島の近くです。地震の強さは、神戸市、洲本市で、震度が6でした。(Today, at around 5:46 in the morning, there was a very large and strong earthquake in Hyogo, Osaka, and other areas. The quake was centered near Awaji Island in Hyogo Prefecture. The strength of the quake was 6 on the Japanese seismic scale in Kobe and Sumoto.) (A and B are cited from Matsuda et al. (2000))

The following devices can be found in B: the word 今朝 (this morning), which is considered difficult for beginner-level learners of Japanese, is made easier to understand by replacing it with the known words 今日 (today) and 朝 (morning)⁶.

The part ～を震源とするマグニチュード7.2の直下型の (of a magnitude 7.2 epicenter in the vicinity) should be deleted because it is unnecessary for foreigners who want to know what happened at the moment.

The phrases ～を記録する (to record) and 大きなゆれに見舞われました (hit by a strong tremor) should be deleted because the amount of information does not change even if they are rephrased as でした (was).

Looking at B from a different angle, it can be said that what native speakers actually take in as information when they hear A is about the content of B. Then, providing information in the form of B is not a problem for native speakers, and since B is clearly more beneficial to beginner-level learners of Japanese, with limited comprehension ability of Japanese, they should actively provide information in the form of B.

As described above, providing information in times of disaster is an important issue, but foreigners spend most of the time in a daily life. With this in mind, our research group has focused on the

provision of information to foreigners during daily life. In this sense, the term *Yasashii-Nihongo* is used hereafter to refer to the research targets of our research group⁷.

5 Overview of *Yasashii-Nihongo* Research⁸

The *Yasashii-Nihongo* research started with a study of information provision methods for foreign residents in Japan, but the scope of the research has been expanded up to the present. The overall research is as follows.

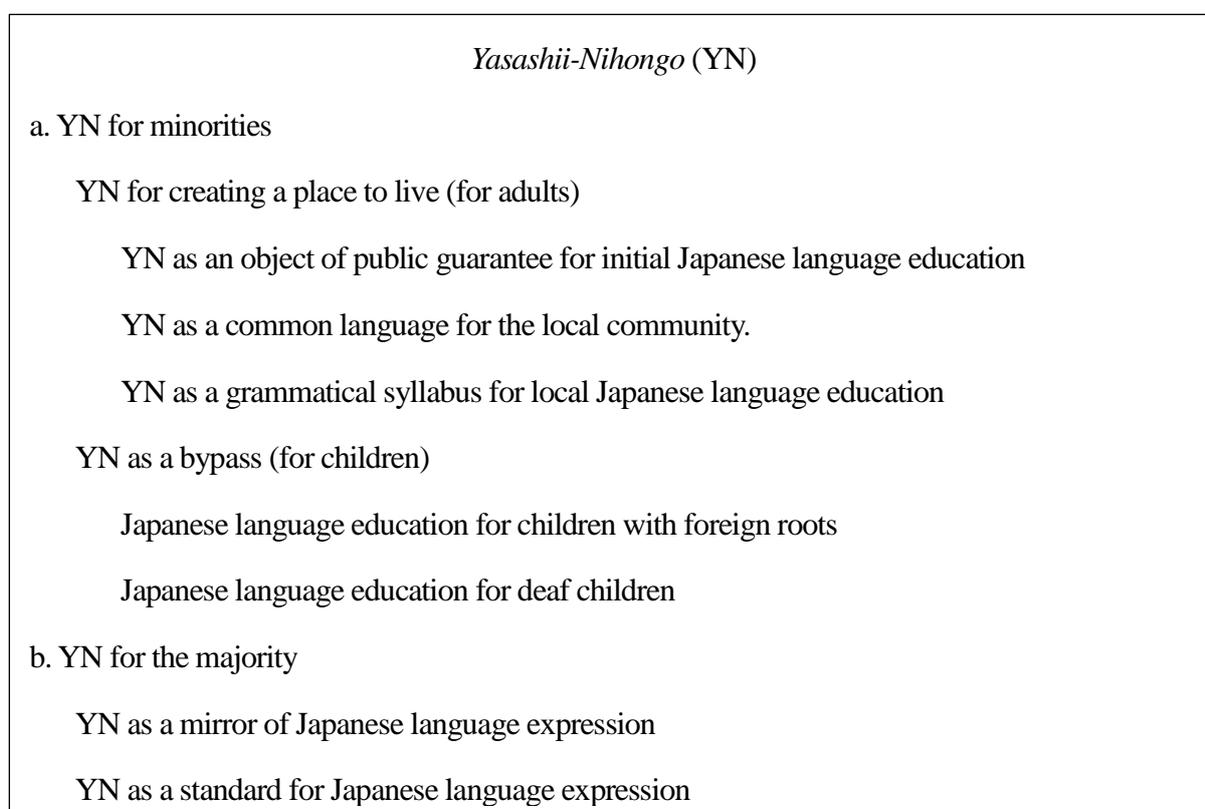


Fig. 1: Scope of *Yasashii-Nihongo* research

6 YN for creating a place to stay

As described above, research on YN began with the provision of information to foreign residents in Japan, which is now expanding into various other areas. There are two types of YNs.

The first type is called "YN for creating a place to stay," which targets adult foreign residents and aims to help them feel at home in Japanese society.

The second is "YN as a bypass" for children with foreign roots, which considers what kind of

Japanese language education is necessary for children to enter high school and, at the latest, to graduate from high school with Japanese language skills almost equal to those of Japanese children.

First, we consider "YN for creating a place to stay". One of the most important things for foreign residents to lead a mentally stable life in Japanese society is to feel that Japanese society is their *ibasho* (place to stay), and it is important for them to be able to say in Japanese what they can say in their native language (Iori 2016). This can be understood by imagining how different your psychological sense of security would be if, for some reason, you were to live abroad for an extended period of time and were able to say what you wanted to say in your mother tongue in the language of the country where you lived, as opposed to what you would be able to say in your mother language. The "YN for creating a place to stay" has the following three aspects:

- a. YN as an object of public guarantee for initial Japanese language education
- b. YN as a common language of the local community
- c. YN as a community-based elementary Japanese course

6.1 YN as an object of public guarantee for initial Japanese language education

The first is the aspect of initial Japanese language education as an object of public guarantee. If the Japanese government formally adopts an immigration policy, it is expected that it will require a certain level of Japanese language proficiency as an obligation to be imposed on foreigners. This will guarantee foreigners the right to live in Japan, and for this purpose, a certain amount of Japanese language education must be provided at public expense (i.e., tax) by professional Japanese language teachers when foreigners enter Japan for the purpose of settling down. The content must be practical and cost-effective. The first aspect of YN is to theoretically examine the content of such Japanese language education.

6.2 YN as a common language of the local community

The second aspect is as a common language for the local community. The increase in the number of foreign residents means that they will be living in the local community. This requires some kind of common language, and the results of Iwata (2010) and other studies have shown that English is not

useful for this purpose.

The second candidate is Japanese to which native Japanese speakers make no adjustments for non-native speakers to understand better, but this too is not possible. This is because such a position would mean judging foreigners solely on the basis of their language ability, which is not in line with the concept of *tabunkakyōseishakai* (sustainable multicultural society⁹) (Cf. Iori 2016b). As mentioned above, how would you feel if, for some reason, you had to live abroad and your ability was judged solely on whether you could speak well the language of the country where you lived?

Then, logically¹⁰, if a common language for the local community is to be created, it can only be Japanese with certain adjustments made by native Japanese speakers, i.e., *Yasashii-Nihongo*. In this case, the model would be as in Figure 2.

However, that is not something that will happen on its own. Whether or not this model will be realized depends on the awareness of native speakers of Japanese.

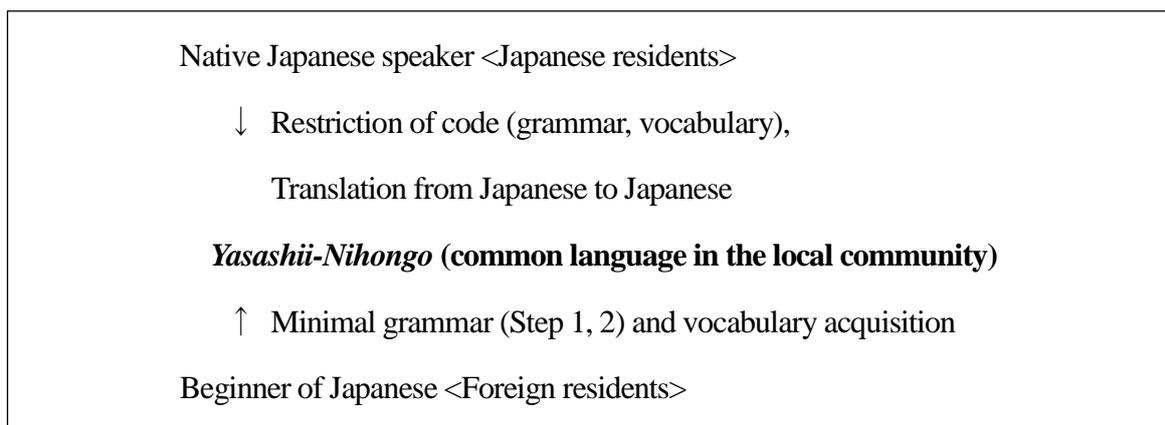


Figure 2: Common language and *Yasashii-Nihongo* in the local community

6.3 YN as a community-based elementary course

The third aspect is a beginner's grammar syllabus (designed with the types of grammar items and the order in which they are submitted) that is suited to the actual conditions of Japanese language education conducted in local Japanese language classes (community-type Japanese language education).

To give a very brief overview of the flow of Japanese language education in the postwar period, Japanese language education at universities and other institutions of higher education began in

earnest in the 1960s, and at first, Japanese language education was offered exclusively at university special courses for international students and private Japanese language schools, but since the 1990s, however, Japanese language classes have also been increasingly taught at local Japanese language schools (Ozaki 2004).

The former type of Japanese language education is called school-type Japanese language education, and the latter type is called community-type Japanese language education. The differences between the two can be summarized as follows.

Table 1: School-based and community-based language education

	School-type	Community-type
Relationship between participants	Teacher-student Teaching is professional	Learning is mutual Teaching is volunteer
Purpose of stay	Study abroad	Skills training, employment, marriage, etc.
Standard class hours (Beginner-level)	20 hours per week	2 hours per week (per class)

As shown above, the two differ in character in many ways, but the most explicit difference is the amount of time spent on learning. It is estimated that approximately 300 hours are required to complete the elementary level (the level required to pass level 3 of the former Japanese Language Proficiency Test), and in intensive school-based Japanese language education (school-type), this can be achieved with 20 hours per week (2 sessions per day x 5 days) x 15 weeks, which is not a difficult goal. However, if the same method is used in the regional Japanese language education (community-type), where the standard study time is 2 hours per week, it would take 3 years to complete 300 hours (2 hours per session x 50 weeks x 3 years).

This indicates that a unique elementary grammar syllabus different from that of the school system is necessary for the community-type. Such a grammar syllabus is called a "grammar for

community-type beginner's class” (Iori 2015).

What must be taken into consideration when considering the specifics of the community-type beginner's class is to ensure that students can say in Japanese what they can say in their native language, which is required by the official guarantee of initial Japanese language education. A grammatical syllabus that guarantees this and is in line with the actual conditions of regional Japanese language education is called "minimal grammar". Minimum grammar consists of Step 1 for the first half of the elementary level and Step 2 for the second half of the elementary level (Cf. Iori ed. 2010, 2011).

7 YN as a bypass

Next, we will consider language issues for children with foreign roots and deaf children.

7.1 Reasons to focus on children with foreign roots

There are two main reasons why we should focus on the problems of children with foreign roots.

The first is the reason for their arrival in Japan. While the parents of children come to Japan of their own volition, children are usually forced to live in Japan. Therefore, it is important from the perspective of Japanese language education to make efforts to ensure that these children have opportunities for self-realization in Japan.

Second, it is necessary to view children as the human resources who will build Japan in the future. As mentioned above, when considering the state of Japanese society 30 years from now, it will be difficult for the "Japanese" alone to build Japan, and it is important from both a "humanistic" and an "economic (or pragmatic)" perspective that the "Japanese" and "foreigners" work together to support Japan. It is important from both a humanitarian and an economic (or pragmatic) standpoint.

From this standpoint, it is children who are the most important. In other words, whether or not children with foreign roots can compete with native Japanese speakers on an equal footing in Japanese society and whether or not they will always be relegated to a lower position in terms of their career choices is a major key to how Japanese society can develop in the future.

7.2 What is Needed for "Equal Competition"

What is needed for children with foreign roots to be able to compete on an equal footing with native Japanese speakers?

There is the concept of relative poverty. Relative poverty is defined as a situation in which the average annual income of a country's citizens is less than half of the national income of the country. The relative poverty rate in Japan is 15.6% (2016)¹¹, and for children it is 13.9% (2015), slightly recovering, but still above the OECD average. In particular, the rate for single-parent households is extremely high at 50.8% (2015). Such parental poverty has a strong impact on children's education (Abe 2008, 2014).

While this is the case for native Japanese speakers, the situation is considered even more serious for children with foreign roots. Specifically, it is necessary to improve the low enrollment rate in high school. As much as possible, it is necessary for them to acquire the ability to compete on an equal footing with native Japanese-speaking children when they enter high school, or at the latest, when they graduate from high school. This is because, unless this is achieved, the range of occupational choices will be (extremely) limited considering the current situation in Japanese society.

On the other hand, if children with foreign roots can have the same potential for success as native Japanese-speaking children if they make an honest effort, and if having foreign roots can be positively evaluated in Japanese society, the following effects can be expected to occur.

One is the formation of a diverse culture within Japan. Furthermore, since these children carry at least two cultures with them, if their cultural backgrounds and linguistic abilities can be utilized, new business opportunities may open up for companies with countries and regions with which they have no previous relationship, and this may also revitalize local economies, which are facing a crisis due to the declining population. It is also likely to be a catalyst for the revitalization of local economies, which are facing a crisis due to population decline. From these points of view, it is important to guarantee the linguistic conditions that enable them to compete on an equal footing with native Japanese-speaking children.

However, it is clear that children with foreign roots are at a great disadvantage in terms of Japanese language ability compared to native Japanese speakers. If this is the case, it is also clear that

a "bypass" is necessary for children with foreign roots to learn Japanese.

7.3 The Problem of Kanji

Based on the above, we will consider the issue of Japanese language education for children with foreign roots, where the most significant problem is kanji (Iori 2016a, 2018).

7.3.1 *Signifiant and signifié*

F. Saussure had a great influence on modern linguistics, and one of the important properties of language that Saussure pointed out is the “arbitrariness of language” (Iori 2012).

For example, in Figure 1, the relationship between the sound (≡word) (what it refers to, or *signifiant* in Saussure’s terminology) and the object (what it is referred to, or *signifié* in Saussure’s term) is arbitrary. There is no causal relationship between the sound (*signifiant*) and the indicated object (*signifié*).

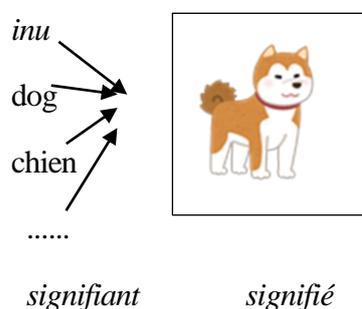


Figure 3 Arbitrariness of language

7.3.2 Differences from Japanese native speakers

In order to acquire a language, whether it is a native language (first language; L1) or a second language (L2), it is necessary to acquire the following at a minimum.

- a. Sound forms (*signifiant*)
- b. Indicated objects (*signifié*)
- c. Written forms (≡characters)

In the case of Japanese, (c) is hardly a problem as long as one expects to write in hiragana (which

is not the case for English). In this sense, Japanese is an easy language to learn as long as kanji is not a problem. In reality, however, kanji is a major barrier for non-kanji-using learners.

Children of native Japanese speakers enter elementary school with the ability to write in hiragana, having learned the relationship between *signifiant* and *signifié* through many interactions with the adults around them. Therefore, the only thing they need to learn about kanji is to be able to read and write in kanji what they can write in hiragana. Even under such conditions, the number of kanji that are supposed to be learned in six years of elementary school is about 1,000 (1,026).

For children with foreign roots, they must learn all of (a) through (c) from scratch, and then learn kanji in the same process as native Japanese speakers. Moreover, in many cases, time is (extremely) limited. In light of the above, a "bypass" is also necessary with respect to kanji (Iori & Hayakawa 2017, Kaiser 2018).

7.4 BICS and CALP

Furthermore, a major issue for children's language acquisition is the difference between everyday language (Basic Interpersonal Communication Skills, hereafter BICS) and language for learning (Cognitive Academic Language Proficiency, hereafter CALP). Let me explain the difference between the two using the example of demonstratives¹².

(4) *Sono hon tor-te.* (Deixis)

That book get-IMP

Get me that book.

(5) *Senzitu yuuzin kara hon o mor-atta.* (Anaphora)

The other day friend from book ACC receive-PST

Sono hon wa tetsugakukanren no mono da.

The book TOP about philosophy of one is

I got a book from a friend the other day. The book is about philosophy.

A demonstrative "refers" to something, and its content can be understood only when what it refers to (the referent) is determined. There are two main ways of determining the referent: 1) deixis, which refers to something that is present in speech, as in (4), and 2) anaphora, which refers to something

that appears in speech (whether spoken or written), as in (5). Of these, deixis can be understood as referring to what is being said if one is present at the scene of the utterance. In fact, it is the pointing gesture rather than the sign *sono* (that) that is necessary to understand what *sono hon* (that book) in (4) refers to. Thus, while deixis is highly dependent on the utterance situation, the same is true for BICS, where the content is understood from the utterance situation rather than the actual form of the utterance.

Anaphora, on the other hand, does not depend on such situations and requires the retrieval of the referent of the demonstratives purely from the signs, the same is true for CALP. Learning in school (subject learning) is strongly related to the ability to manipulate language¹³. In the case of children with foreign roots, if they have acquired CALP-related abilities in their native language, they can use these cognitive abilities in Japanese as a foreign language. Deaf children are among the subjects who, like children with foreign roots, need "YN as a bypass" (Iori & Oka 2015, Iori 2021).

8 YN for Native Speakers of Japanese

So far, we have looked at YN for minorities. While language security for minorities is an extremely important function, YN also has an important meaning for the majority of native speakers of Japanese. This section looks at this point.

8.1 YN as a mirror of Japanese expression

For native speakers of Japanese, the most important linguistic activity performed using Japanese is considered to be "telling others what you (and only you) know and getting them to agree with your ideas".

In the academic world, this is equivalent to academic papers and oral presentations, in the corporate world, to job interviews and business negotiations, and in everyday life to community association activities, etc. In the school education in Japan, although there are many activities in which students express their own opinions in the form of opinion essays, it is not possible to do these activities in an interactive manner with others. And there are not many activities in which students accept the opinions of others and have their own recognized in the context of interactions with

others.

Practicing such activities in the form of roleplays with foreigners is helpful in nurturing these skills (Usami 2013). This is because native Japanese speakers are not sure whether or not they were able to persuade their counterparts through the language itself, whereas foreigners clearly point out what they do not understand, thus enhancing the authenticity of the roleplay.

This indicates that YN can play a role in enhancing communication skills as a "mirror of Japanese expressions" and the significance of YN for native speakers of Japanese.

8.2 Necessity of "Impartial ears"

As we saw in 6.2, if there is to be a common language between the majority of native Japanese speakers and the minority of foreign residents, it can only be YN. The creation of such a common language itself is not an easy task, but in the process, it is expected that a Japanese language different in many respects from the one used only by Japanese native speakers until now will be used.

One of the important principles in this situation is the "Impartial ear" pointed out by Toki (1994). Please see the following quotation:

When the plant manager of a major Japanese automobile company met technical trainees from Thailand, he heard them talking about "watachi...jidoucha..." and said to the Japanese person who was leading them, with concern, "Can these people really do their jobs?" This is a reaction that was based on the fact that the way "watachi(I)" and "jidoucha(car)" are pronounced in Japanese is similar to the way infants speak in Japanese and was therefore a judgment of their personalities and abilities¹⁴. (Toki 1994)

The problem here is that Thai language does not distinguish between *shi* [ʃi] and *chi* [tʃi], while Japanese does. Even though the objective fact is that this is all there is to it, in reality it has led to discrimination.

However, we can easily find examples of the "opposite" of this. There is no *shi* [si] in the *sa*-line in Japanese, and *shi* is [ʃi] in the *sha*-line (Iori 2012). Thus, the [s] [ʃ] distinction disappears in front of the [i], so an unconscious pronunciation of "She sees a sea." would be [ʃi:ʃi:zəʃi:], which would sound extremely unnatural to English speakers.

The same discrimination against "foreigners" has historically continued against "dialect" speakers (Mainichi Shimbun Chihōbutokuhōban 1998, Iori 2013). Toki's (1994) point is that in order to eliminate such discriminatory attitudes, it is necessary to have an "Impartial ear" that can equally hear various forms of Japanese, including "dialects," as variations of the Japanese language.

9 The Meaning of YN for Japanese Expression

In this section, we consider YN for native speakers of Japanese from a different perspective from that of the previous.

9.1 Criticisms against YN

There are several types of criticism against YN.

One is that YN is a form of reverse discrimination against foreigners because it forces them to use "second-rate Japanese" that is different from that of native speakers of Japanese.

The second criticism, which will be discussed in this section, is that the use of YN reduces the Japanese proficiency of native Japanese speakers.

The first is that YN in the sense discussed in section 2 is used by native Japanese speakers for non-native speakers (who do not yet have sufficient Japanese language ability) and is not used when native speakers talk to each other, in other words, this type of YN is another language code which is used when native Japanese speakers talk to non-native speakers and therefore its use does not affect the Japanese ability of native speakers. Therefore, its use does not affect the ability of native speakers to use Japanese¹⁵.

9.2 Belief in Difficulty

The second point is the belief in difficulty among native speakers of Japanese, which can be seen in criticism against YN as shown in the following. For example, there may be a latent feeling, not only on the senders side (such as writers of official documents), but also on the receivers side (such as local residents), that if official documents by local government are not written with *kango* (Chinese-origin words), they do not "look like it". It seems that this kind of reader's mindset is one of

the reasons why official documents have not become easier to read (see Iwata 2016).

9.3 The Adverse Effects of "Belief in Difficulty"

As described above, the "belief in difficulty" in Japanese people's consciousness makes some Japanese texts (both written and spoken text) unnecessarily difficult to understand. This can be a problem not only for foreigners but also for Japanese.

One of these problems is the explanation of medical treatment to patients (informed consent). Although this is important, it is still not fully implemented. For example, there are only a few sufficient explanations of what tests are being performed, why they are necessary, and the risks involved, which can lead to anxiety and distrust of doctors for foreigners (Hatomi 2023, forthcoming).

These problems are more apparent in cases that have a significant impact on the patient's life, such as cancer notification. In such cases, "easy-to-understand explanations" are required regardless of whether the patient is Japanese or foreigners, and simply waving arcane jargon around does not remove the patient's emotional anxiety.

A similar problem exists with court interpretation. The question of what charges one has been arrested on, what one is being asked during interrogation and trial, and whether one's arguments are being accurately translated are extremely important issues for foreigners who are on trial in Japan. However, the original legal texts are difficult even for native speakers of Japanese, then there are concerns about whether they have been accurately translated into foreign languages.

9.4 How Information is Provided from Specialists to Non-Specialists

Administrative documents, informed consent, and court interpretation, which have been pointed out so far as those in which "belief in difficulty" often exists, have one thing in common: they are information conveyed by specialists to non-specialists.

When specialists speak with each other, there is nothing wrong with speaking in technical terms. It is often considered preferable to do so because it eliminates ambiguity.

The question is whether the same approach should be used when specialists talk to non-specialists.

Such belief should be discarded from the viewpoint of providing appropriate information to non-specialists. From now on, when specialists convey information and knowledge to non-specialists, it is necessary to consider "understandability" as a criterion. Such a paradigm shift needs to occur.

This is already happening in each of the places mentioned above. With regard to administrative documents, there are quite a few municipalities, such as Yokohama City, that provide information in YN. Of course, there are still many aspects of informed consent alone that are inadequate (see Hatomi 2023, forthcoming), but it is a clear fact that professionals can no longer continue to adopt the "know nothing, do nothing" attitude of the past.

9.5 Another *Yasashii-Nihongo*

From the previous contents of this section, it is clear that there are two types of *Yasashii-Nihongo* as follows (for more details on this point, see Iori 2023 forthcoming).

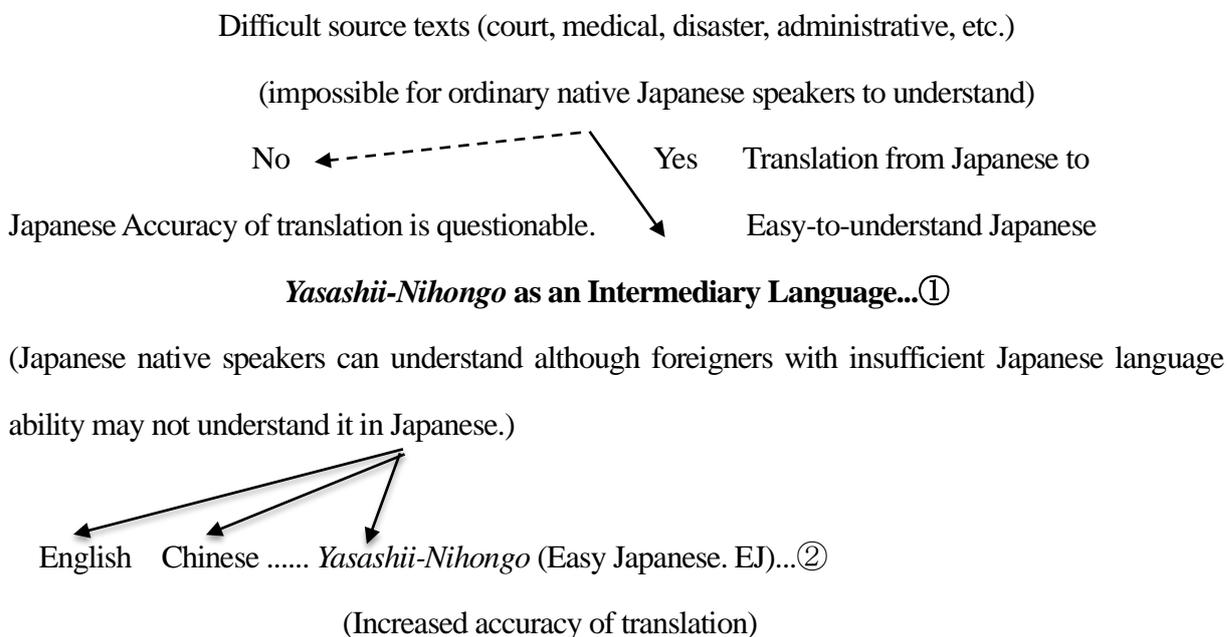


Figure 4 *Yasashii-Nihongo as an Intermediary Language*

In the administrative, medical, judicial, and other fields mentioned above, the source texts are often difficult to understand even for native speakers of Japanese. If one tries to translate such source

texts as they are, there is a high possibility of misunderstanding. As a first step, it is necessary for specialists to paraphrase (or in some cases, rewrite) such difficult source texts to a level that can be understood by ordinary native speakers of Japanese.

The Japanese expressions thus paraphrased (rewritten) are called "YN as an intermediary language" at a level that can be understood by ordinary native speakers of Japanese (Fig. 4, ①). There are at least two advantages to converting to this level.

The first advantage is that native Japanese speakers will be able to understand these specialized concepts. For example, if a cancer patient can accurately understand his or her own life expectancy, this will enhance the patient's own quality of life (QOL).

The second benefit is that the level of difficulty of the Japanese language will be lowered, so that translation/interpretation, which until then could only be done by native Japanese speakers, will become possible for native speakers of the language in question with intermediate to advanced Japanese language skills, thereby increasing the number of people who can engage in translation/interpretation.

If such "YN as an intermediary language" is established, non-native speakers of Japanese with a certain level of Japanese proficiency can obtain information from it, but for those who cannot, it will be necessary to translate the information into YN (Figure 4, ②) just as now. Note that YN in this sense is the same target language as foreign languages such as English and Chinese, as can be seen in Figure 4. In this sense, YN and multilingual support are not antithetical in any way.

9.6 Japanese Expressions Required of Native Speakers of Japanese: Plain Japanese

In the previous subsection, I pointed out that two types of YN should be recognized from the perspective of "information provision from specialists to non-specialists," and called them "YN as an intermediary language" and "*Yasashii-Nihongo* (Easy Japanese, hereafter EJ)," respectively.

The latter basically corresponds to the "YN for minorities" discussed in section 2, and it is fair to say that what is generally understood today as *Yasashii-Nihongo* corresponds to EJ.

In the next section, this concept of "YN as an intermediary language" will not be limited to the context of "provision of information from specialists to non-specialists," but will be considered more

generally as "expressions which should be required by native speakers of Japanese for a better command of Japanese," which we call Plain Japanese (PJ). PJ is positioned as "YN for native speakers of Japanese" from the perspective of YN¹⁶.

10 Japan and Europe as Migrant Societies: From the Perspective of *Yasashii-Nihongo*

In this paper, I first described the philosophy of YN research and outlined the overall picture of the study.

As we saw in section 2, Japanese society is no longer viable without a foreign labor force, and the government has effectively taken the helm in accepting immigrants. In response to this situation, YN is a study of the language policy necessary for Japan to appropriately welcome a multilingual multicultural society in the future.

From the perspective of the YN philosophy, the language policy needed must (at least) satisfy the following three points.

The first is to accept foreigners as taxpayers. This means, in other words, that Japan should aim to become a "country to be chosen" by foreigners in the future.

The second, related to the first point, is to provide linguistic support so that children with foreign roots can compete on an equal footing with native Japanese-speaking children.

The third is to make plain Japanese the common language of Japanese society, assuming that the Japanese language itself will be transformed as a result of linguistic contact with several types of Japanese.

I will continue to examine and practice these points, and in the future, I would like to make comparisons with cases in Europe, an advanced area for accepting immigrants.

Notes

1. "Japanese people" cannot be defined uniquely. Some Korean-rooted people born and living in Japan whose mother tongue is Japanese are not Japanese because their nationality is not Japan, while those who are nationalized in Japan are Japanese from the viewpoint of nationality even if their Japanese language ability is at a beginner level. The same applies to the term "foreigners". These facts show that "Japanese people" cannot

be defined without exception (Cf. Iori ed. 2020). I use, keeping these in mind, the term “Japanese people” and “native speakers of Japanese” and “foreigners” and “non-native speakers of Japanese” interchangeably.

2. https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2017/pp29_ReportALL.pdf.

3. “中央公園(Chuo Park)” is understandable for non-Kanji-using people because it is a proper noun and can be heard in a daily life.

4. (3) is the easiest in the three examples for non-Kanji-using people because it does not contain Chinese-origin words, which are difficult for them, except for “中央公園(Chuo Park)”.

5. It is the listening comprehension that Matsuda et al. (2000) discusses not reading, so the difficulty of Kanji’s is irrelevant.

6. “今日(today)” and “朝(morning)” are beginner-level words while “今朝(this morning)” is not.

7. *Yasashii* has two meanings: one is “easy” 易しい, the other is “kind” or “gentle” 優しい, and we use *Yasashii* やさしい to show the two at the same time.

8. For more detailed discussion on *Yasashii-Nihongo* and some related issues, see Iori (2016a), Iori (ed.)(2020: Part 1), Iori et al.(eds.)(2013, 2019), Iori(ed.)(2022, 2023 forthcoming) among others.

9. Following Iori (2016b), we translate *tabunkakyōseiishakai* into “sustainable multicultural society”.

10. Since the number of the official languages of foreign residents in Japan is more than twenty (Iori 2016) and some common language is needed, the two of the most probable candidates for the common language in the present Japanese society are English (the most influential foreign language) and Japanese with few adjustments by native speakers for foreigners. So, if either of the two candidates cannot be a common language and if a common language is still needed, the only candidate is a kind of Japanese which contains some adjustments by native speakers for foreigners, i.e. *Yasashii-Nihongo* (YN).

11. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/dl/03.pdf>

12. The abbreviations used here are the following: ACC: Accusative, IMP: Imperative, PST: Past

13. For more detailed discussion on BICS and CALP, see Butler (2011).

14. Original is written in Japanese, but for the clarity, almost all parts are translated in English, except for the points concerning the accented pronunciation by the Thai worker.

15. YN is another language code just as a dialect is another code which most Japanese can use. So,

using YN does not affect the Japanese language ability of native Japanese speakers just as using dialect does not affect it.

16. For more detailed discussion on PJ, see Iori 2022.

Acknowledgement

This paper is supported by JSPS KAKENHI Grant Number 21H00536.

References

- Iori, Isao (2016b) "The Enterprise of *Yasashii Nihongo*: For a Sustainable Multicultural Society in Japan" 『人文・自然研究』 10, 一橋大学, 4-19
- Iori, Isao & Oka, Norie (2015) " A Preliminary study on teaching written Japanese to deaf children", *Hitotsubashi Journal Arts and Sciences*. 57-1, 一橋大学, 21-28
- 阿部彩 (2008) 『子どもの貧困』 岩波新書.
- 阿部彩 (2014) 『子どもの貧困II』 岩波新書.
- 庵功雄 (2012) 『新しい日本語学入門 (第2版)』 スリーエーネットワーク.
- 庵功雄 (2013) 『日本語教育、日本語学の「次の一手」』 くろしお出版.
- 庵功雄 (2015) 「日本語学的知見から見た初級シラバス」 庵功雄・山内博之 (編) 『現場に役立つ日本語教育研究 1 データに基づく文法シラバス』 くろしお出版, 1-14
- 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語』 岩波新書.
- 庵功雄 (2018) 「日本語教育における漢字教育に求められるもの」 『ことばと文字』 10, 日本のローマ字社, 76-82.
- 庵功雄 (2021) 「日本語教育, 日本語学の社会貢献—ろう児に対する日本語教育を例に一」 『多元文化交流』 13, 東海大学 (台湾), 9-20.
- 庵功雄 (2022) 「日本語母語話者の日本語の問題」 庵功雄編 (2022) 所収, 2-16.
- 庵功雄 (2023 近刊) 「2つの「やさしい日本語」」 庵功雄編 (2023 近刊) 所収, ページ数未定.
- 庵功雄・早川杏子 (2017) 「JSL 生徒対象の漢字教育見直しに関する基礎的研究」 『人文・自然研究』 11, 一橋大学, 4-19.

- 庵功雄監修 (2010) 『にほんごこれだけ！1』 ココ出版.
- 庵功雄監修 (2011) 『にほんごこれだけ！2』 ココ出版.
- 庵功雄編 (2020) 『「やさしい日本語」表現事典』 丸善出版.
- 庵功雄編 (2022) 『「日本人の日本語」を考える』 丸善出版.
- 庵功雄編 (2023 近刊) 『「やさしい日本語」の関連領域』 ココ出版.
- 庵功雄・イ・ヨンスク・森篤嗣編 (2013) 『「やさしい日本語」は何を目指すか』 ココ出版.
- 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美編 (2019) 『〈やさしい日本語〉と多文化共生』 ココ出版.
- 岩田一成 (2010) 「言語サービスにおける英語志向」『社会言語科学』 13-1, 81-94.
- 岩田一成 (2013) 「「やさしい日本語」の歴史」庵・イ・森編 (2013) 所収, 15-30.
- 岩田一成 (2016) 『聞き手に伝わる公用文』 大修館書店.
- 宇佐美洋 (2013) 「「やさしい日本語」を書く際の配慮・工夫の多様なあり方」庵・イ・森編 (2013) 所収, 219-236.
- 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論的試論」小山悟・野原美和子・大友可能子編『言語と教育』くろしお出版, 295-310
- カイザー・シュテファン (2018) 「漢字と日本語教育」『ことばと文字』 10, 日本のローマ字社, 68-75.
- 佐藤和之 (2004) 「災害時の言語表現を考える—やさしい日本語・言語研究者たちの災害研究—」『日本語学』 23-10, 34-45
- 土岐哲 (1994) 「聞き手の国際化」『日本語学』 13-13, 74-80.
- 羽富文子 (2023 近刊) 「見えない隣人を可視化する」庵編 (2023) 所収, ページ数未定. バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力』 三省堂.
- 毎日新聞地方部特報版 (1998) 『東北「方言」ものがたり』 無明舎出版.
- 松田陽子・前田理佳子・佐藤和之 (2000) 「災害時の外国人に対する情報提供のための日本語表現とその有効性に関する試論」『日本語科学』 7, 国立国語研究所, 145-159.

「やさしい日本語」の理念と実践

庵 功雄（一橋大学）

要旨

本稿では、現在多方面に展開しつつある「やさしい日本語」研究の全体像を概観した。まず、「やさしい日本語」が求められる背景を考え、今後日本社会が目指すべき方向性として、30年後の日本社会を「日本人」と「外国人」の共同で構築することを挙げ、そうした多文化共生社会の実現に必要な言語政策として「やさしい日本語」を規定した。

次に、「マイノリティのための「やさしい日本語」」と「マジョリティにとっての「やさしい日本語」」について考えた。前者については、成人対象の「居場所作りのための「やさしい日本語」」と外国にルーツを持つ子どもやろう児対象の「バイパスとしての「やさしい日本語」」について述べた。後者については、専門家から非専門家への情報提供時の調整言語としての「中間言語としての「やさしい日本語」」、さらに、それを発展させ、日本語母語話者が習得すべき日本語表現と位置づけた「プレイン・ジャパニーズ」について考えた。

パネル発表

「当事者性を育む教育」における教師の役割

由井 紀久子（京都外国語大学）

奥野 由紀子（東京都立大学）

川口 義一（言語・生活研究所）

鎌田 修（南山大学）

1 全体の概要

人は、特定の話題や事柄について、自分が当事者であるという認識がなければ、外から傍観することになり、自分ごととして実感したり、深く考えたりすることはできない。ことばの教育においても、自分に関わることや自分の考えを、自分の言葉として話したり、書いたりできるようにならなければ学ぶ意味がない。また、学んだことばを使って実際にコミュニケーションを行い、対話し、行動し、社会をよりよいものに変えていく、そのような人材の育成ができなければ、ことばの教師の存在意義はない。しかし、日本語の初級教科書は多様な学習者を一括りとしてターゲットにしているため、個々の学習項目を自分事として捉えるには難しい側面も多い。また、内容重視のことばの教育やアカデミックスキルを高める教育において、世界で解決しなければならない問題をテーマとして取り上げたとしても、それを自分とかけ離れた事柄と捉えてしまえば、そのテーマについて深く考えたりコミットすることはできないであろう。またこのコロナ禍で、実際に人と会うこともままならず、ましてや水際対策などで留学が困難である中、実際に学んでいる言語を使ってコミュニケーションをしたり、協働で何かをしたりする場がないとなると、ことばを学ぶ意味を見失う可能性がある。さらに、ことばは自ら能動的、主体的に学ぶ意志がなければ学びを継続すること自体が困難である。このように様々な困難が立

ちはだかる現在のことばの教育においては、「当事者性」を育むことが何より重要である。本稿における「当事者性」とは、自分自身がある場、その時にいて、そこで行われている行動、あるいは、活動に物理的、あるいは、心理的に関わることとする。そのために教師は何をするべきなのであろうか。本稿では、初級日本語教育・大学初年次教育・オンライン型留学・正課外の学修支援活動としての語学学習という様々なことばの教育にまつわる4つの状況において「当事者性を育む教育」を志向する教師の役割について論じる。

欧州の初級日本語教育における教師の役割

—学習者と教師の解放のための指導実践—

川口 義一（言語・生活研究所）

【キーワード】 学習者の「当事者性」, 「文脈化」, 「個人化」, 初級教科書

Keywords: Sense of Engagement, “Contextualization”, “Personalization”, Elementary Textbook

1 問題の所在

日本国内で海外でも、初級日本語教育でもっとも問題となるのは教科書である。外国語教授法がオーディオリンガル・メソッドからコミュニカティブ・アプローチに向かって変遷し、さらに学習者の主体性を重んじる潮流が高まってきている現代においても、残念ながら、教育の現場では、新旧の教授法が止揚された形で統合的に教科書に反映されているとは言えず、いくつかの教授法を、それぞれの長所・短所の検討も不十分なまま折衷して応用しているため、モデルとなる会話文も練習問

題も自然なコミュニケーション能力の育成を保證できるようには作られていない。ましてや、学習者の主体性、または特定学習項目についての学習者の「当事者性」は等閑に付されたまま、カリキュラムに縛られた没個性的な授業が行われているのが現状と言えよう。

本稿では『まるごと』という、欧州で広く使用されている初級日本語教科書における「誘い」表現の本文会話を取り上げ、それが自然なコミュニケーションからいかに乖離しているかを分析する。現行の初級教科書は、本稿で取り上げる『まるごと』以外にも、コミュニケーション表現指導を実現できないものが多く、教科書を替えても問題の解決にはつながらないため、本稿で議論する問題の克服には、教師が can-do 記述の批判的検討を行いつつ、自然な文脈を用意して学習者の「当事者性」を保證する指導をする必要がある。それが、初級日本語教育における教師の最大の役割である。

本稿では、上掲の教科書の問題点に関して、その克服を目指して行った、オンライン環境の教育実践1例を紹介する。それによって、このような実践においては、学習者の学習項目に対する「当事者性」が意識され、それによって学習者主体の全人格的教育が実現するという実相を提示したい。

2 「誘い」表現とはどういうものか

本節では、『まるごと』の「誘い」表現の提示・練習を例として、初級教科書におけるコミュニケーション指導の問題点を指摘する。そもそも、初級教科書の多くは、学習項目として取り上げる文法事項や句型に関して、それらがどのような形式でコミュニケーション要素となりうるかについて、教科書本体でも付属の教師用指導書類でも、説明が不十分である。そこで、まず、そもそも「誘い」とはいかなる表現で、それについて何が説明されるべきかを検討しておこう。

「誘い」は、デスマス体においては[動詞連用形+マショウ!]または[動詞連用形+マセン+カ?], ぞんざい体¹においては[動詞意向形+ウ!]と[動詞否定形+ナイ?]

という 4 つの形式で行われる「行動展開表現」²である。この中で、[動詞連用形+マシヨウ!] と[動詞意向形+ウ!]、および [動詞連用形+マセン+カ?] と [動詞否定形+ナイ?] は、使用される文体が異なるだけで、「誘い」の機能は同一である。しかし、発話意図が [!] のものと [?] のものの相違は重要で、その違いが理解されるようにする必要がある。本稿では、初級教育が話題になるため、デスマス体用の「誘い」表現のみを取り上げ、それぞれ、「～マシヨウ! 型」および「～マセンカ? 型」と呼ぶ。

「～マシヨウ! 型」は、「誘い」がほぼ相手に受け入れられる場合に使用される。機能的には、「それまでの良好な人間関係を維持する」ために行うのが一般的である。「昼食の時間に同僚を食事に誘う」というような場合が機能的に理解しやすかろう。一方、「～マセンカ? 型」は、相手が「誘い」を受け入れるかどうか不明の場合に使用される。これには、「良好な人間関係を構築する」べく初めての相手を誘う、または「良好な人間関係をさらに発展させる」ため今までに何度か誘った相手とともに経験したことはないことに誘うなど、いくつかの意図上の相違がある。「～マシヨウ! 型」で誘い合う段階までに行かない間に、「それまでの良好な人間関係を維持する」ために小さな「誘い」を繰り返すという場合にも、この型が使われる。

以下に本稿で議論する「～マセンカ? 型」のほうの会話の表現例を、「誘い」の形式に下線を付けて、挙げる。それぞれに「誘い」を受け入れる応答と受け入れない応答も 1 つずつ、その YES/NO が分かる部分に波線をつけて加えておく。

◇ —鈴木さん、(相手の反応を待って) 今度の日曜日の午後、ラグビー見に行きませんか。

YES—あ、いいですね。行きましょう。でも、チケット手に入りますか。

—実は、チケットを2枚もらってるんで、だいじょうぶです。ご招待しますよ。

YES—え、いいんですか。ありがとうございます。いやあ、うれしいなあ。

NO—あ、ごめんなさい。行きたいんですけど、日曜日は、ちょっと、別の用事がある。

上の会話例は、「～マセンカ? 型」の、「相手が応じそうなテーマやイベントを示す」

戦略³を使った会話例である。この型では、呼びかけてすぐに「誘い」の発話はせず、必ず「はい?」などの「相手の反応を待って」、それから戦略とセットで「誘い」を行う。YES の応答は「誘い」に対する積極的な評価や「行きたいです」や「行きましょう!」などのポジティブな発話で示す。NO の応答は、「今は/その日は/今回は...、ちょっと」などの語句がよく使われ同行不能を表すが、「本当は行きたいのだが」という気持ちを明示したほうが良好な人間関係の維持にはよい。さらに、YES であれNO であれ、応答のあとにフォローの談話が続く。YES であれば会う時間や場所の確定、NO であれば改めて誘ってくれるように依頼することなどがフォロー会話に含まれる。ここまで進めて、はじめて会話が終了する。

3 『まるごと』の「誘い」表現の問題点

前節が、一般的な「誘い」の形式と機能の指導の重点である。ところが、使用者の多い主要な初級教科書では、「～マショウ! 型」と「～マセンカ? 型」の違いを、教科書でも教師用指導書でも、学習者や教師に適切に説明しているものが無く、それがそもそも問題であるのだが、『まるごと』の場合には、さらに別の問題がある。以下、【図 1】の同教科書の「誘い」のモデル会話を見ながら、具体的に問題点を議論していく。

まず、会話の中央左角に、3 人の会話に 1 人の男性が入ってきている写真があり、これが会話の状況らしい。すると、「A さん」がこの男性、「D さん」が別の男性、女性が「B さん」と「C さん」であろう。つまり、これは「1 対複数人」の「誘い」になる。そのような場合は、さまざまな表現上の工夫が必要になるが、それがモデルに出ていないということが問題になる。前述した「別の問題」とは、この点である。

まず、「A さん」は、3 人全体に「こんにちは。ちょっと今いいですか」などの呼びかけをして、相手の反応を待ってから「誘い」に入るはずである。しかし、このモデル会話では、3 人の会話に割って入ることについて配慮がなく、「A さん」にはかなり失礼な印象を受ける。次に、「サッカー観戦」への「誘い」は全員に向けて行



【図 1】
『まるごと』初中級 A2/B1 p.27

ったのだから、「行ける」人が最初にその意思を伝えるのが自然な展開で、「Cさん」が最初に答えるのが、全体に配慮した応答である。そうすれば、「Aさん」は、続いて「Bさんは?」と呼びかけ、「Bさん」がそれに答えて、「行けない」旨を報告することになる。それなのに、「Bさん」は行ける人がいるか否か確認せず、「行きたいんですが、だめなんです」と単刀直入に答えている。こんなにすばやく「誘い」に乗らないことを述べるのでは、「Aさん」に対してネガティブな意識を持っているのかと思われてしまう。「Cさん」が「行ける」と答えたあとなら、「あの、私は/私も」と切り出してからこのモデル会話どおりに発言すれば、余計な憶測は生まずに済む。もし、「Bさん」が「どうせ行けないのだから、早く断ってAさんの負担を減らそう」と考えているのであれば、断り方に工夫がある。おそらく、「あー、土曜日なんですね」と一言言うだけでも、NOの回答なので会話を早く進めてほしいという意図は了解され、あとはモデル会話どおりに発話して差し支えない。この展開であれば、「Aさん」は「それは残念」のあとに、「Cさんは?」、「Dさんは?」と順に聞いていける。おそらく、「Bさん」が断ったすぐあとに「Cさん」が自発的にOKを出し、最後に静かに待っている「Dさん」に問いが行くという展開になるだろう。

第2節で述べたように、「誘い」は相手との「人間関係を良好に構築・継続・発展」させるために行うものなので、4人の人物が同時にかかわるような状況では、各自が明確な配慮の基に会話を組み立てなければ、「人間関係を良好に…」という「誘い」

の趣旨が果たせない恐れがある。その点から言えば、他の初級教科書のように1対1の会話で「誘い」を導入・練習するほうが、「別の登場人物に対する配慮」について心配する必要がなく、教科書の編集上も学習者の学びやすさからも、より合理的である。

では、なぜ4人が同時に居合わせる場面にしたかと言うと、おそらく同じ「誘い」に対して、「YES」と「NO」の応答を、さらに「NO」のほうは、都合で断るケースとそもそも誘われる活動に興味がなく断るケースとを、すべて同時に提出できる点に便宜を感じたためであろう。しかし、そうであれば、この3つのケースで談話がどう出来上がってそれぞれの特徴を示すのかが明示されていなければならない。しかし、このモデル会話では、「Aさん」は「Cさん」に対して「じゃ、あとで待ち合わせの場所と時間を決めましょう」という提案すらせずに「Bさん」に視線を転じていて、かなり失礼である。次に、「Bさん」には「じゃ、次は日曜日の試合に誘いますね」など、次の「誘い」は失敗のないようにすることを告げ、それに対して「Bさん」も「あ、お願いします。楽しみにしています」のような応答を返して、はじめて談話が終了する。「サッカー観戦」に興味のない「Dさん」に対しては、ほかに興味のあるスポーツは無いかなどを聞いて、次に別の「誘い」ができる可能性を探っておかないと、「Aさん」は「Dさん」と行動を共にすることには興味がないことになる。そうであれば、わざわざ「Bさん・Cさん・Dさん」が揃っている場面で「誘い」を行うことは不用意である。「誘い」のYES/NOの応答のあとのフォロー会話は、他の教科書でも省かれたり、あるべき構成でなかったりはするのだが、本節で検討したこの会話モデルは、複雑な談話構成を意図的に選んだことで、かえって「誘い」の導入に失敗している⁴。

このように、教科書における「誘い」のモデル会話で、登場人物の意図が見えず談話構成も不自然なモデルを与えても、学習者個別の「〇〇さんを××に誘って、いっしょに△△したい」という希望を表現できる、「学習者の当事者性が実現可能な」会話モデルを示すことはできず、そのための練習も十全にはできない。もし、本節

で取り上げた「誘い」学習の can-do 記述が「友だちを誘って、同じ活動を楽しむことができる」のようなものであれば、この記述とモデル会話が矛盾することになるのである。

4 「誘い」の談話指導実践

前節までの議論で了解されるように、教科書に頼っていると、「行動展開表現」の談話レベルの表現練習ができないままになる。したがって、第1節で述べたように、自然な文脈を用意して学習者の「当事者性」を保證する指導を行うことが、初級日本語教育の現場における教師の責務なのである。本節では、「誘い」表現についてそのような取り組みを行った指導実践の1例を紹介する。【図2】が、その指導成果である。

本例は、ドイツ北部の経済系単科大学⁵の日本語クラスで2021年度の秋学期に「誘

V.4 セルハト・サルマン・B11&アレクサンダー・ミンクマル・B9
「私たちの電話」

S もしもし、アレクサンダーさん！

A あ！ソニーさん？元気ですか？

S ええ、元気です。アレクサンダーさんはどうですか？

A うん、私も元気です。

S あのね、まちに新しいいがかんがあるんです。今日いっしょに行きませんか？

A えーつと。。。今日はちよつと。。。たくさん宿題がありますから。でも、明日はどうですか？

S えーつと、そうですね。明日は仕事です。ごめんなさい。

A あ、そうですか。なるほど。じゃ、しゅうまつはどうですか？

S あ、しゅうまつは大丈夫ですけども、金曜日はちよつと。。。でも、土曜日はいいですよ。

A あ！よかった。じゃ、土曜日の3時に駅で会いましょうか？

S ええ、土曜日の3時に駅で大丈夫ですよ。

S じゃ、また土曜日に！

A じゃね！

セルハトとアレクサンダーは土曜日がえいがかんに行きました。

【図2】
学習者創作会話文 第4版

い」の指導をしたときに行った会話文創作作業で、学習者2名をペアにして「～マセンカ? 型」の「誘い」を書かせたものである。「誘い」の談話パターンは、特徴的な

ところを解説し、呼びかけから始まり、「誘い」が成功したのであれば、落ち合う場所を決めて別れるまでを一続きの談話で構成するように指示して書かせる。90分の授業時間内に随時提出したものを Jamboard に貼付させ、それに教師がフィードバックを貼付し、それを基に書き直させて、時間内に提出させるという手順である。時間内の訂正では満足できないペアは、課外でも教師がオンラインで添削し、最低2版までの提出を求める。【図2】の例は、この指導法で第4版まで推敲を重ねた⁶ものである。

読んでみると、添削を重ねただけあって、電話の会話と思われる「もしもし」から始まって、いっしょに新しい映画館に行く日にちを交渉し、最後に「土曜日の3時に駅で」落ち合う確認をして会話を終わっており、自然な流れになっている。この状況は、作者の2名の学習者の話し合いで2人の間でもっとも自然な「誘い」の状況として決められたものであり、そこに「当事者性」が保証されて自由に会話を展開している様子が見えてくる。このように指導すれば、どこの誰でもない「Aさん」と「Bさん」の会話を覚えてアクトアウトしたり、そのバーチャルな会話の一部を置き換え練習にしたり、そのあとの展開を考えさせられたりすることは無くなるのである。

表現者本人に身近な「当事者性」を生かせる表現指導を、本稿の筆者は「個人化」指導と呼び、また、「誘い」を談話として構成するというように、文法項目や文型を実際のコミュニケーション上の機能を表すものとして提示して導入や練習を考案することを「文脈化」と呼んでいる⁷が、現場の教師がこの2点をつねに意識して教室運営をデザインすることが、can-do 記述の不徹底・不正確な教科書に頼らずに、学習者に自身の「当事者性」と初級の文法知識をマッチさせて、自由に自己表現のできるセンスを身につけさせることを可能とするのである。このような教育は、教科書の不自然な状況設定や学習者の「当事者性」を無視した一方的な練習ばかりの教育から教師も学習者も解放し、語学教育を真に全人格的なものへと発展させていくだろう。

<注>

- 1 非デスマス文体をこう呼ぶ。「普通体」という呼称は、形態論と談話論を混同しているため教育上不適切で、本稿では採用しない。川口（2016: 131）参照。
- 2 発話が理解された後で、表現者か受容者のいずれか、またはその両者がその発話によって特定される行動を起こすことで、表現意図が充足される表現群である。「誘い」をはじめ、「依頼」、「許可求め」、「申し出」などがこれに当たる。蒲谷他（1998: 33, 117）参照。
- 3 「～マセンカ?」型の「誘い」は、相手から YES を得るために、相手の空き時間をまず確認する、相手の趣味・嗜好について細かくたずねるなどさまざまな戦略をとることが多い。
- 4 ただ、この会話モデルの下にイントネーション情報を示している点は評価できる。
- 5 <Universität>（総合大学）でない高等教育機関で<Hochschule>と呼ばれるものである。
- 6 学習者からの添削要求は、何版まででも受け付けるという。最低の 2 版まででは、よい作品に仕上がらず、半数の学習者が 3、4 版まで修正を重ねるのが常だとのことである。
- 7 「個人化」については川口（2016: 18）を、「文脈化」については太田（2014: 38, 162）、太田（2017: 32-33, 40-41）および川口（2016: 3, 13）を、それぞれ参照。

<資料>

国際交流基金（編著）（2015）『まるごと 日本のことばと文化 初中級 A2/B1』，三修社。

<引用文献>

太田陽子（2014）『文脈をえがく 運用力につながる文法記述の理念と方法』，ココ出版

太田陽子（2017）「「文脈化」という視点—「～である」の練習の検討を例に—」
『習ったはずなのに使えない文法』 pp.25-44，くろしお出版

蒲谷宏・川口義一・坂本恵（1998）『敬語表現』，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巻第2刷，ココ出版

大学初年次教育における当事者意識を高める教師の役割

—移民・難民をテーマとして—

奥野由紀子（東京都立大学）

【キーワード】 大学初年次教育，当事者意識，移民・難民，Eポートフォリオ

Keywords: freshman year university education, engagement, immigrants and refugees,
e-portfolios

1 はじめに

「移動」の時代である今，世界には国際移住者，つまり移民が増加の一途をたどっている¹。また，決して「平和」とは言えない世界の状況において，命を守るために，自国から避難せざるを得ない難民や国外退避者の数もまた急激に増加している²。そのような中，「日々，様々な背景を持つ学生に接していることばの教師としてできることは何であろうか，ことばの教師は「ことば」だけを教える人でいいのか」と自問自答し続けた。そして，クラスの中で，自分たちは多様な人と共に社会で生きていることを自覚し，社会を構成する当事者として，どう生きるかを考える機会を創造することならできるのではないかと思うに至った。そこで，留学生も日本人学生も含め，様々な専門の学生と一緒に学ぶ初年次教育において，移民や難民とその

子どもたち（Culturally and Linguistically Diverse Children : CLD 児）の教育に焦点をあて、現代における多文化共生社会を考えることをテーマとする授業を実践した。本稿では、学生の当事者意識を高めていくために、教師がどのようなスキヤフオールディング(足場かけ)を試みたのか、それにより学生にどのような変容が見られたのかをふり返りながら、教師の役割について考察する。

2 本実践の概要

2.1 基礎ゼミ

本稿で取り上げる「基礎ゼミ」は大学の学士教育におけるアカデミックスキルを養成するためのゼミで、学部の枠を越え、一つのテーマに向き合い学生が協働して学ぶ初年次に必修の授業である。1 クラス上限 24 名とされており、学生は 80 のテーマの中から興味のあるゼミを第 1 希望から第 3 希望まで選ぶが、多い場合は抽選となる。当実践にも当テーマに対する動機が低い学生や、多文化共生社会や移民・難民問題など全く考えたことのない学生もいた。

本実践は、2020 年 4 月～7 月に実施した授業が対象である。履修者は、社会福祉・教育学・哲学・英語・法学・経済・経営・理学部物理・都市環境・システムデザイン・情報・機械システム・健康福祉（看護）など様々な分野を専攻する学部一年生であった。受講生の大部分は移民ではない日本人であったが、中国語を L1 とする元 CLD 児 1 名と、留学生が含まれていた。

2.2 内容言語統合型学習（CLIL）と「PEACE」プログラム

本実践の枠組みとして CLIL（Content and Language Integrated Learning）を用いた。CLIL とは、特定の教科やテーマを学ぶことにより、内容理解と目標言語の習得・学習スキル・思考力の向上を同時に実現しようとする教育アプローチである（和泉・池田・渡部 2012）。特定のテーマやトピックに関して、単に表面上の「わかる」知識（宣言的知識）の獲得だけではなく、それについて当事者としてどう考え、どう行動するかという「できる」知識（手続き的知識）への移行を意識して学習すること

(池田他 2016; 奥野他 2018) が重要視されており、平和な社会の実現に必要な、批判的思考力や問題解決力、協調協働力、社会責任力などの汎用的な能力 (global competencies) を育てる点においてこれまでの言語教育の転換になり得るとされている (池田 2017)。これまで多くの研究者や教育者が CLIL の特色として挙げてきた教育原理が「4つのC (Content, Communication, Cognition, Community/Culture)」という考え方であり、このフレームワークを明示的に用いて内容・教材・授業方法を選択し、授業を設計する点が CLIL の実践的特徴とされる (Coyle et al., 2010, 奥野他 2018)。さらに CLIL は、異なる意見や経験を共有し共に学ぶという教育観に根差しており、協働的な活動や対話 (dialogic teaching) を重視し、地球市民として考えるべきテーマを積極的に取り上げ、国際理解や異文化理解を促進し、当事者としてどう考え行動するかについて学びを深めていく。奥野(2016)ではこの CLIL の枠組を採用し、「貧困からの脱却」をテーマに、本実践と同様の初年次教育での実践における CLIL の有効性について論じている。

本実践のテーマに関するもうひとつの枠組みが「PEACE」プログラムである。「PEACE」プログラムとは、縫部 (2009) が、ホリスティック・アプローチ (Holistic Approach) ³ の立場から、日本語教育が今後地球教育 (Global Education) と言葉の教育が重なった領域を探求していくべきことの必要性を訴え、提唱した概念であり、以下の5つのカテゴリーを含むものである。

P: Poverty (貧困からの脱却), E: Education (すべての人に教育を), A: Assistance in need (自立のための支援), C: Cooperation & Communication (協働と対話),

E: Environment (生命と地球環境の保全)

縫部(2009)は、これらの頭文字をとって「PEACE プロジェクト」としており (縫部 2009) ⁴、日本語という言語を手段・道具として、地球上・自国内で起こっていることを自分の問題として捉え、平和を実現すべく、この5つの領域を教育内容として教え学ぶ必要性を唱えた ⁵。本稿では、移民・難民問題を含む全ての問題の解決に不可欠な「教育 (Education : すべての人に教育を)」に焦点をあて、「多文化共生社会に

おける移民・難民×教育」をテーマとした実践を取り上げる。

2.4 授業の概要

本実践授業は、新型コロナウイルスの感染状況を見ながら、対面の回とオンラインの回を織り交ぜて実施された。協働作業やオンラインでの学習を効果的なものとするために Scrapbox⁶ を使用し、個人の E ポートフォリオとしても活用した。Scrapbox は階層構造がなく、リンクで情報を管理することができるため退出物や配布資料の整理がしやすく、メンバー間でリアルタイムのやりとりが可能であることから、オンライン上でもグループワークがしやすい。学生は毎回の授業の後、簡単な感想を Scrapbox に書いて提出した。授業の概要は、以下【表 1】の通りである。

【表 1】：授業の概要

回	授業内容	メモ
1	オリエンテーション・Scrapbox の使い方・自己紹介 事前レポートの執筆・世界がもし 100 人の村だったら	複言語環境で成長する子どもについて知っていることや考えていることについて
2	外国人労働者と CLD 児などの現状を知る	犯罪が多い？ 雇用問題
3	ポスター発表準備・ CLD 児関連知識の確認	CLD 児日本語教育の現状と課題
4	ポスター発表（継承語の現状と課題・大学進学率の低さ・ 神奈川、愛知の CLD 児への取り組み・DLA の概要）と評価	宿題：難民家族のドキュメントを視聴
5	ライフストーリーインタビューの仕方、インタビューデ モ、ペアでのインタビュー	ゲスト教師を招聘 、宿題：クラスメイトのライフストーリー
6	互いのライフストーリーを読む・クラスで合意を得てシェ ア、レジュメの書き方	CLD 児、発達障害を抱えるクラスメイトがいることへの気づき
7	ミャンマーで起きていること・日本の難民制度について	宿題：インタビュー準備
8	ベントウさんへのインタビュー	難民出身学生を招聘
9	ベントウさんのライフストーリーの分析	グループワーク
10	ライフストーリーの発表、評価と読み合い	宿題：移民難民専門家の話視聴
11	最終発表準備・グループ案を考える・依頼メールの書き 方、インタビューのアポとりの方法	移民・難民当事者や支援者へのインタビュー
12	発表準備までのスケジュール・スライドの作り方	宿題：録画発表と視聴・評価
13	反転授業によるディスカッション	
14	ふり返り・自分との関連について考える	マインドマップの作成
15	事後レポートの執筆・自己成長について・ポートフォリオ	ピアレビュー

3 授業の省察

授業の省察は、教師による内省、TA の観察記録、Scrapbox による学生のポートフォリオなどをもとに行った。

まず、第 1 回目、第 2 回目において、「日本で暮らす外国人や CLD 児について知っ

ていることや考えていること」についての事前作文や、関連するニュースを紹介し合いながら、学生達の興味関心・現在の理解を知るところから始めた。その中で、外国人による「食物」の盗難事件について取り上げた学生がいた。外国人が増えると犯罪が増えるのではないという懸念も学生から出され、教師は内心戸惑いもあったが、学生が調べたニュースやそれに対する意見を否定せず、まずは戦略的共感をもって受け止めるようにした。戦略的共感とは、意識力と想像力を要する知的なプロセスであり、たとえある人の意見に同調できなくても、その相手に対し想像力を発揮し、双方向的な対話を通じて、部分的な気持ちの繋がりを経験することが可能であるとされる (Lindquist, 2004; Zembylas, 2012)。筆者は、以前に、移民・難民をテーマとした同種の授業において戦略的共感を発揮する機会を逃したために学生の意見を抑え込んでしまった経験があった (奥野・野村 2022) ため、このクラスではどのような意見も否定されない旨を本授業の最初に学生に伝えてもいた。そして、戦略的共感を示しながら、ディスカッションを行ったところ、技能実習生の問題、コロナ禍での雇用の問題、豚の解体に対する文化的な感覚の違い、マスコミの報道の仕方など、多様な意見のやりとりがなされた。それにより、知らなかった社会の課題や、日本にいて日本人とだけ触れていたことによる視点の狭さ、同じニュースを見ても受け取り方によって様々な見方があることに気づいたことが授業後の感想から読み取れた。また、第5回目に行った、クラスメイト同志のライフストーリーインタビューにより、クラスの中に小学生のときに来日した中国語を L1 とする元 CLD 児の存在や、ADHD の発達障害を抱える学生がおり、このクラスの中の多様性に気づき、元 CLD 児学生が中国から日本に来る際に友だちから「なんで帰って来ないの？」と聞かれた言葉で今でも思い出すと涙が出そうになるというエピソードや、ADHD の学生に聞き手が打ち明けられるまで全く気付かなかったと伝えると「気づかれないから苦しい」という理解されない苦しみにも触れ、当事者の言葉に感情を揺さぶられる経験をする事となった。授業後の振り返りには、互いにインタビューをし合わなければ聞けなかったことに触れ、相手を知ることの楽しさに気づいた

という意見も多く、ラポールが形成されてきたことを教師は実感した。さらに、第8回目に実際の難民キャンプで生まれた学生ベントウさんへのインタビューに向けて、難民問題は自分たちとかけ離れた問題ではなく「イマココ」の問題であることを知るための準備を行った。サッカーのミャンマー代表選手がミャンマーの軍事政権に対する抗議の態度を試合中に3本の指を立てて講義したことにより「国に帰れば殺される」と難民申請をしたというその授業の週のニュースを視聴し、ミャンマーで今何が起きているのかについてグループで調べた。その結果、今の時代に軍事政権というのは信じがたい、少数民族の対立ということが想像できない、自由に思想を発することが認められないなんて信じられない、ミャンマーの民衆が政治への関心を持ち、国を変えようと行動していることに驚いたなど、学生は様々な驚きをもって受け止めたことが明らかとなった。さらにそのミャンマーからの難民として、第三国定住制度を利用して来日したベントウさん一家のドキュメントを見て、親子での考え方のすれ違いや言語の問題など、来日した家族が遭遇する問題を知り、ただ難民を受け入れるだけではなく、その後の支援体制の在り方に疑問を持つようになったことが学生の感想文から窺われた。さらに、自分たちと変わらない歳のドキュメントの主人公ベントウさんがクラスに来た際には、例えば、コロナで大学に行けない期間の経験を学生が尋ねたところ、「誰にも相談しなかった。できたとしても相談しなくなかった。幸い大学から5万円の補助があり、パソコンを買った。パソコンがなかったら何もできなかった」というような話などを聞き、それまで学生の中で漠然とした「難民」としてしか捉えられていなかったが、「ベントウさん」というリアルで身近な一個人として認識していったことがインタビューのグループ分析によっても明らかとなった。また、グループ内から難民の力になりたいという声も聞かれ、当事者性が生じていることが窺えた。その他にも、ベントウさんやベントウさんの家族に対して、担当教師が授業の外でも日常の中で関わっていることをリアルタイムで学期中に紹介した。授業の後半には、学外の支援員や支援団体職員、他の難民当事者とも実際に話を聞き、その内容を共有しし、その中で生まれた疑問点などに

ついて、ディスカッションポイントを設け、クラス内でさらに対話を行った。さらに、自分がこの授業で学んだことや、自分自身をふり返り（大切にしていること、得技、専門性、これまでの経験、興味など）、自分と今回のテーマとのつながりについて、マインドマップを用いて可視化する活動を行った。このマインドマップから、当事者性がさらに高まっていることが見てとれた。最終レポートからは、移民や難民に対する考え方に変容があったことが示された。以下はその一例である。

移民や難民の受け入れには賛否両論あるし、もともと私も、「治安が悪くなるのは怖い」などと漠然とした理由からあまり賛成はしていなかった。しかし、ベントウさんやムハンナドさんへのインタビューを通して、他の国で危険を感じている人たちが日本で安心して暮らせるようになったらどれだけいいかと思った。（中略）私がこの授業を通して一番変わったことは、移民や難民に対する考え方である。移民や難民を安全に受け入れて、互いの価値観を尊重しあい、少しでも多くの人が私の感じている「当たり前」を当たり前だと感じることができるようになってほしい。（人文社会学部人間社会学科）

4 当事者性・当事者意識を高める教師の役割

当初、学生達は移民・難民について考えたことのない者が多かった。しかし、コース終了時には、少なくとも当事者性が高まり、自分事として考えられるようになったことが窺えた。今回の実践を通して、学生たちの当事者性・当事者意識を高める教師の役割として、身近なことから考えること、また、教師の考えや信念と異なる考えや意見が出ても、戦略的共感を持って受け止めて聞くこと、さらに感情を動かす経験を作り、対話の場と対話を深めるしかけをつくること、同時に学生が自分自身をみつめる機会の創造が重要であると考えた。学生達がテーマを自分事として捉えられるようになって初めて当事者性が生まれる。当事者性が生まれてこそ、自らが生きる社会において、自分自身で考え、行動する行為主体性(agency)が育まれるであろう。多文化共生における行為主体性を育むために足場をかけることこそが、ことばの教師の役割としてできることなのではないだろうか。

<注>

1. 2022年の国連の発表(World Migration Report 2022)によると、生まれた国以外で暮らす人々の数は50年間で増加しており、2020年には2億8,100万人（世界の人口の3.6%）と推定され、1970年の推定数の3倍以上とされている。
2. 国連ニュース(<https://news.un.org/en/story/2022/06/1120542>)によると、2021年末までに戦争、暴力、迫害、人権侵害によって避難した人々の数は8930万人に達し（そのうちの2710万人が難民）、10年前の2倍をはるかに超えるとされている。
3. ホリスティック教育（Miller 1988）とは、「関わり」に焦点を当てた全人的教育であり、論理的思考と直感との関わり、心と身体との関わり、知の様々な分野との関わり、個人とコミュニティとの関わりを追求し、学習者はこの関わりに目覚めると共に、その関わりをより適切なものに変容していくために必要な力を得るとされる。
4. 縫部（2009）をもとに奥野他（2021,2022）が一部改訂して用いている。奥野他(2022)にも縫部義憲氏の巻頭言が掲載されている。
5. このPEACEに含まれる内容は、後の2015年に国連のサミットで採択された2030年までに達成すべきSDGs（持続可能な開発目標）とも重なっている。
6. Nota Inc. が提供するチームのためのオンライン上の共有ノート。 <https://scrapbox.io/>

<引用文献>

- 池田真（2017）『言語能力から汎用能力へーCLILによるコンピテンシーの育成ー』早稲田大学教育総合研究所監修『英語で教科内容や専門を学ぶー内容重視指導（CBI）、内容言語統合学習（CLIL）と英語による専門科目の指導(EMI)の視点から』早稲田教育ブックレット 17, 5-30. 学文社.
- 和泉伸一・池田真・渡部良典（2012）『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たななる挑戦第2巻 実践と応用』上智大学出版.
- 奥野由紀子(2016)「日本語母語話者への CLIL（Content and Language Integrated Learning）の有効性の検討ー大学初年次教育履修生の変容に着目してー」『日本語研究』 36, 43-46.
- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子（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.
- 奥野由紀子編(2021)『日本語×世界の課題を学ぶ 日本語で PEACE [Poverty 中上級]』凡人社

- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子（2022）『日本語で PEACE CLIL 実践ガイド』, 凡人社.
- 奥野由紀子・野村和之(2022)「移民・難民をテーマとした大学授業における教師の後悔が投げかけるもの—戦略的共感の必要性—」The 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings Princeton University, 122-131.
- 縫部義憲（2009）「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』2009年2月7日於広島大学.
- Coyle, D., Hood, P, & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lindquist, J. (2004). Class affects, classroom affectations: Working through the paradoxes of strategic empathy. *College English*, 67(2), 187–209.
- Miller, J. P. (1988). *The Holistic Curriculum*, OISE Press. [吉田敦彦他共訳 1994. 『ホリスティック教育いのちのつながりをもとめて』 春秋社.]
- Hollan, D. (2008). Being there: On the imaginative aspects of understanding others and being understood. *Ethos*, 36(4), 475–489.
- Zembylas, M. (2012). Pedagogies of strategic empathy: Navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 17(2), 113–125.

当事者性が育む実りあるオンライン型留学

地域住民との協働学習の可能性

鎌田 修（南山大学）

【キーワード】 オンライン留学, 言語使用者, 当事者性, 文脈の文型化

【Key words】 Online study abroad, language user, sense of involvement, grammar extraction from context,

1 はじめに

『広辞苑』(第7版)によると、「当事者」とは「その事, または, その事件に直接関係を持つ人」であり, 「当事者性」とは「当事者」としての「特徴, 性質, 傾向を持つこと」と言えよう。ことばの効果的な使用, 運用, あるいは, ことばを介した効果的なコミュニケーションの育成(つまり, 「プロフィシエンシー」の向上)を目指す言語学習において, ことばそのものの使用に関係する「当事者性」という概念ほど大切なものはないと言えるが, それが多く数の教育現場において等閑に付した状態であることは川口(本論)の指摘のとおりである。本稿は, ネット環境という, ともすれば, 当事者性が希薄になりがちな言語学習環境にリアルな目標言語の使用場面を持ち込むことによって, より当事者性の高い学習活動を可能にした試みを紹介し, その有効性を検討する。

ここでは, 新型コロナの流行以前, 35年の長きに渡り, ホームステイベースの留学プログラムを実施してきた「北海道国際交流センター日本語日本文化講座夏期セミナー」(以下, 「HIF留学プログラム」)が2021年夏, また, 2022年夏もオンラインによる留学プログラムに移行せざるを得なくなった事例を取り上げる。

2 実りある留学の要: 言語使用, 当事者性, 文脈優先型アプローチ

筆者はかつて, 盲目のスーダン人国際政治学者モハメド・オマル・アブディン氏にOPI(Oral Proficiency Interview)と称する口頭能力測定のための面接を行ったことがある。非常に流暢な日本語には随所にユーモアが含まれ, 留学の話になると, 「留学とは流れる学と書くのだと思っていたら留まる学と書くのですね」と言っ

た。実際、留学とは、目標言語が生活言語として使われている地域（国）に一定期間留まり、生活や文化を経験しながらそのことばを学ぶことを意味する。つまり、目標言語を外国のことば、外国語（foreign language）としてではなく生活語、あるいは、第二言語（second language）として学ぶことを目的とすると見えよう。

以下、語学留学において核をなす目標言語の扱いに焦点を当て、次の3点について詳述する。

- (1) 言語学習者というより言語使用者とみなして教育を行うこと
- (2) 言語使用における当事者性を高め、協働的活動を行うこと
- (3) 言語使用場面を最優先した指導を行うこと

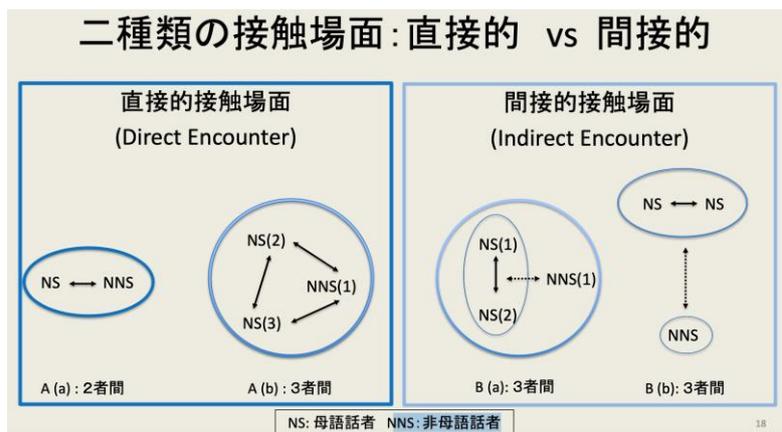
2.1 言語使用者（language user）

近年、第二言語学習者（L2 learner）を、言語の「使用」に言語の「学習」を内包する「第二言語使用者」（L2 user）として捉える傾向にあり、より実りある留学を考える上では、それは欠かせない概念と言える。若くして外国語学習者として海外に留学し、学習が終われば帰国する予定であったものの、何らかの理由でそこに住み着いてしまう人は今や数えきれないほどいるであろう。また、当該の「外国語」を一生使って世界各地を渡り歩く「言語遊牧民」も少なくはなかろう（特に、英語の場合）。かくして、学習初期の者を外国語学習者と呼ぶことに問題がなくとも、長年その地に住み、その言語を使ってそこで生活する者をも言語学習者（language learner）と呼ぶことに違和感が生まれることは事実である（Cook, 2002）。こうして、言語学習者も内包する「言語使用者（language user）」というカテゴリーが広く使われるようになってきたことは、注目に値する。このような観点から言語の運用能力の評価を行なっているのが ACTFL Proficiency Guidelines であり、CEFR（Common European Framework for Languages Reference）やそれをもとにした「JF 日本語教育スタンダード」でもあることは周知のことであろう。¹

2.2 言語使用者を取り巻く環境と当事者（性）

前節では「言語使用（者）」と言う概念の重要性を述べたが、実際の言語使用がど

のように表出するかには触れなかった。L2 使用には、口頭面もあれば、聴解面、書記面、読解面、さらに、ノンバーバルな面があり、いわゆる、接触場面と呼ばれる母語話者と非母語話者が接する場面では、これら全ての要素が総合的に作動し、コミュニケーションが行われることになる。ここに述べた直接的な接触場面と間接的な接触場面は、次のように図示できる。



【図1】 二種類の接触場面：直接的接触場面と間接的接触場面

ここで留意が必要なのは、この分類は、場面参加者の物理的な位置付けによるものであり、参加者それぞれが、コミュニケーションの課題に当事者として取り組むかどうかによって直接的な接触も間接的、表面的なものに終わってしまうことがあれば、逆に、間接的な立場にいる参加者の課題に積極的に取り組むなら、直接的接触以上に直接的な関わりを持つことになるということである。つまり、接触場面における当事者性の強弱によって直接的にも間接的にもなりうるのである。目標言語文化圏での留学を経験しているといっても、当事者性が希薄な留学生には、留学であろうと本国での学習であろうと区別はなくなってしまうだろう。

このように当事者性を捉えると、留学にとって大切な言語使用場面は単に母語話者と非母語話者が対面すれば、それで良いと言うものではなく、場面参加者それぞれに当事者性が自ずと高まる場面でなければならない。参加者それぞれが関心を持ち、当該のコミュニケーション活動に積極的に関わらざるを得ないような場面こそ、

最も当事者性の高い場面である。

2.3 文脈最優先

前節で強調した言語使用場面における「当事者性」は「今、ここで、あなたはどれほどのことばの運用力を持っているか」を追求するプロフィシェンシー（実力）という概念の根幹に触れ、宗教のみならず多くの学問分野で共有される概念ともいえよう。しばしば、引用される J.V.ネウストプニー（1995: 186）の指摘もそこに基盤を置いたものと考えられる。

- (1)「日本語教育の目的が、日本語を外国人の話し手に使わせることにあるなら、外国人の話し手が実際にどのように使っているかを研究してみる価値があるはずである。むしろ、これは日本語教育の出発点であり、かつ到達点であるかもしれない。」

「出発点」である「今、ここ」を直視し、また、そこに戻る、つまり、「振り返る」作業の繰り返しが、ことばの運用能力の向上につながるといえよう。「ここ」は言語使用場面、つまり、母語話者と非母語話者が接触を持つ場面であり、「文脈」と言い換えられる。その文脈を直視し、そこに何らかの問題があるならそれは何かを突き止める、問題がないなら、何がそうさせたのかを認識する。この繰り返しが筆者（2020）は「文脈の文型化」と呼んできた。また、出発点から到達点への過程を「文型の再文脈化」と呼び、次のような過程を想定することでプロフィシェンシーは向上すると主張してきた。

- (A)「文脈の文型化」：置かれた文脈（コンテキスト）から「文型」（構造，規則，文化情報など）を見つけ出す作業
- (B)「文型の再文脈化」：文脈から抽出された「文型」を新たな「文脈」で肉付けし、言語使用を再開する作業

どちらの作業においても言語使用者には高い当事者性が要求されることは言うまでもない。また、前節で述べたように、どの言語使用場面（文脈）も話者と聞き手（たち）が存在し、それぞれが高い当事者性を有した相互行為、あるいは、協働的活動によって豊かなコミュニケーション活動が実現するといえよう。

これらを踏まえ、留学プログラムを実施する語学教師や留学生と地域住民の接触を可能にするプログラムコーディネータに求められることは、留学生が豊かな接触場面（文脈）に参加できる環境の整備である。留学生にとっては、地域住民との関わりを自ずと必要とする活動、また、地域住民にとっては、留学生との関わりを自ずと必要とする活動、そのような相互的・協働的活動が自ずと生起する場面（文脈）の提供が最優先される。

3 より実りある留学の具現化：HIF 日本語・日本文化講座夏期セミナー

3.1 HIF 留学プログラム（コロナ前）

函館を拠点とする「（一般財団法人）北海道国際交流センター（HIF）」は 1979 年に開始した留学生のためのホームステイ・プログラムをさらに充実させるべく 1986 年夏、当時としては非常に珍しい、ホームステイを主体にした日本語・日本文化集中講座（8 週間）をスタートさせた。受講生 60 名は、そのほとんどがアメリカの大学に在籍し、夏の短期留学として函館にてホームステイをしつつ、日本語・日本文化の学習を行うものである。筆者は当時米国の大学に在職中であったが、その頃から HIF と関わり、帰国と同時の 1992 年に全面的なカリキュラム改定を任された。²

HIF のプログラム作りにおいて重点としたのは、「ホームステイ」・「教室」・「地域（函館）」の 3 点を不可分に結びつけた学習活動を実施することであった。「教室」で学習したことは、「ホームステイ」での生活に活かし、ホームステイで発見したことは教室に持ち寄り、さらに学習の幅を広げ、また、居住する函館や広く北海道各地に関する関心事を取り上げ、「地域」との関わりを深めた学習を行う、といった留学先の函館でなければ体験できない学習活動を学生に課した。ホームステイ家族や市民へのインタビュー調査はもちろん、豆腐屋に入り込み豆腐作りから販売に至るまでの過程を克明に観察する学生も現れ、多種多様なテーマによる学習が行われてきた。そして、長年に及ぶ、様々な試行錯誤の結果、現在ではカリキュラムの中に必須科目として「インディペンダント・スタディ（IS）」を設けるところにまで発展し

た。学生それぞれが、各自の関心事（課題）に従って函館市民と交わり、プログラム終了時にレポートを「作成，発表，振り返り」をすることを義務付けたものである。学生の中には、そのような活動に慣れたものもいれば、そうでないものもあり、また、日本語能力によっては課題が難しすぎる場合もあるなど工夫・調整が必要とされるが、学生間でサポートし合える体制を作るなどして好評を博している。ここで、IS についてさらに詳述できないが、教室～ホームステイ～地域の連携を担当するプログラムコーディネータの榎原芳美氏（ミシガン大学）、櫻坂麻規子氏（HIF）と HIF 事務局の多大な努力により、成功を収めることができた。

ところが、2020 年、そこに新型コロナウイルスの流行が突如、それも、衝撃的な影響力を持って出現し、準備万端の状態で開催を予定していた第 35 回目の HIF 留学プログラムは急遽中止せざるを得なくなってしまった。翌年の 2021 年夏を控えても、Covid-19 の収束の見込みもなく、ホームステイは言うまでもなく、通常の対面プログラムは断念、代わってオンラインによる 5 週間の留学プログラムを実施することになった。オンラインだから留学には該当しないのではないかという懸念はあろうが、むしろ、オンラインだからこそ、留学そのものの重要な目的—地域住民との協働—が達せられると言うことは看過できない。以下、それがどのように可能になったかという点に注目し、2021 年夏の HIF オンラインプログラムについて述べる。

3.2 HIF オンライン留学プログラム（コロナ禍）

概要だが、まず、以下のように時差による生活上の問題が双方に起きない時間帯にオンライン授業もオンライン交流も行われた。また、受け入れ側の函館の参加者（ローカルサポーター）は小学生から大学生、主婦、企業人など多岐に渡った。なお、この講座のプログラム作成は前述の榎原芳美氏（ミシガン大学）と櫻坂麻規子氏（HIF）による。

【表 1】 プログラムの概要

期間	2021 年 6 月 13 日～7 月 15 日（5 週間）
オンライン講座の形態	日本語授業・函館市民との交流（週 2 回）、毎回課題あり

受講生	大学生7名，社会人2名。日本語能力中級～上級
受け入れ側	函館市民（50名，小学生～大学生，社会人，ホームステイ経験者等），企業（5団体，函館野外劇の会，JTB，海鮮卸問屋，山川牧場，わらじ荘）
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲーミフィケーション：函館の観光拠点などをオンライン上で巡り歩き，ポイントを獲得。講座終了時には函館を紹介できる「函館アンバサダー」としての「名称」が与えられる。 ・函館市民との協働学習：「食文化」「ゆるキャラ作り」「町おこし」をテーマに函館市民と協働学習を行い，プレゼンテーションを行う。

どの学習活動も留学先の函館市民（企業も含む）との話し合いを通して成果を出すものだが，ここでは留学生と函館企業の双方が意見を出し合い，2週間にわたって課題解決を試みた「町おこし」について表2に示す。

【表2】 町おこしプロジェクト：訪問先の現状・課題を知り，提案をする

第1週	訪問先の方々と話し合い，コロナ禍における企業運営において何が問題となっているかを知る。そのために必要な言語的知識（前置きの仕方，談話の形，語彙，表現など），文化的・社会的知識を学習する。
第2週	町おこしの提案，成果物の発信を行う。課題をまとめ提出する。発表に必要な言語的，社会・文化的知識に注意をし，まとめる。

留学生と受け入れ側の函館市民はZoom上で対面し，話し合いを行い，解決策を見出す。話し合いの結果，牛や牧場について学べるクイズ大会を企画し，正解者には昼食無料券，割引券などを贈呈する提案が出された。また，イベントのポスター作成，Facebook上での宣伝など総合的な活動計画も立てられ，留学生と地域住民との協働による活動が達成された。

JTB函館支店のスタッフと留学生との話し合いでは，海外の高校生向けのオンライン国際交流ツアーの企画，インスタ，TwitterなどSNSによる宣伝の推奨といったアイデアがまとめられた。函館の夏の風物詩「函館野外劇」もコロナ禍で中止が相次いだ，「函館野外劇」の会のスタッフとZoom上で話し合い，まず，欧米の野外劇との比較を行った結果，それを踏まえた英文パンフレットの作成やPR動画への英訳挿入が実現された。他のテーマ「食文化」，「ゆるキャラ作り」についても同様，留学生と小学生，中学生を含めた函館市民との協働による活動が行われ，新しいメニューの作成，奇抜なゆるキャラ作りとそれをプリントしたバッジ作りなど，双方向

のアイデアが結集し、より実りのある留学プログラムとなった。

4 終わりに

コロナ禍により教育界にも大きな変化が起きた。とりわけ、IT 技術の進展は目覚ましく、瞬時のうちに地球の A 点と B 点がつながり、容易に顔を合わせ会話ができるようになった。コロナ禍以前の留学は目標言語圏に直に行くことが前提であり、そのために費やす時間、費用とも膨大なものになる。一方、本稿で考察したオンライン留学は、地域住民との折衝など、事務局に対する負担は決して軽くはないが、実質的なコミュニケーション活動という点では、むしろ、対面のものより効果的であると言えよう。ただ、対面であれ、オンラインであれ、活動参加者にここで検討した当事者性が確保されない限り、表面的な活動に終わってしまう。当事者性は本稿で取り上げた留学の形態のみならず、すべての学習、教育活動に必要とされるものであるだろう。当事者性とは何かについて、ここで十分、論じることはできなかったが、その精緻化について今後のさらなる研究が必要である。

<注>

7. 岩崎（2022）はこのような「言語使用者」という概念に立ち、これからの第二言語習得研究の方向性を論じている。
8. アメリカ東北部バーモント州で 1970 年代からユニークな外国語（スペイン語、フランス語、日本語など）の夏季集中講座を展開しているミドルベリー大学のプログラムをモデルにした。この講座では 9 週間の間、日本語以外使用してはいけないという厳しいルールのもと、学生、日本語講師、さらに、その家族も寝食を共にする施設が提供され、日本語による共同生活を通して、学生を「日本語漬け」にすることを特徴としている。

<引用・参考文献>

岩崎典子（2022）「SLA 研究における L2 能力観の変容—プロフィシエンシー再考—」

鎌田修・由井紀久子・池田隆介（編集）『日本語プロフィシエンシー研究の広が

り』 ひつじ書房

鎌田修 (2022) 「プロフィシエンシー研究の広がり—分かり合える日本語による共生探索」 鎌田修・由井紀久子・池田隆介 (編著) 『日本語プロフィシエンシー研究の広がり』 ひつじ書房

鎌田修・嶋田和子・堤良一 (2015) 『談話とプロフィシエンシー—その真の姿の探求と教育実践をめざして—』 凡人社

鎌田修・嶋田和子・三浦謙一編 (2020) 『OPIによる会話能力の評価』 凡人社

ネウストプニー, J.V.C. (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店

ACTFL Proficiency Guidelines, 1986, 1999, 2012

Common European Framework of Reference for Languages, 2001, Council of Europe

Cook, V.J. eds. (2002) *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters

Omaggio, A. (1986) *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle. (Alice Omaggio Hadley として同タイトル 2nd ed., 1993, 3rd ed. 2001 発行)

正課外活動における語学学習支援と当事者性

—自己調整学習の視点から—

由井 紀久子 (京都外国語大学)

【キーワード】 教師の役割, 自己調整学習, 当事者性, 主体的学び

Keywords: Role of teachers, self-regulated learning, sense of engagement, proactive learning

1 はじめに

語学に限らず、学びにおいてその目標を達成するためには、学んでいる本人が主体的に学びに取り組む必要があることは言うまでもない。主体的な学びは自律的な態度も生みだすが、学びの自律性は、必ずしも学習者のみで育成できるとも言えず、教師が一定の役割を果たすと考えられる。

本稿では、大学において自律的な学習者を育成する正課外活動を例に、外国語の学びにおける教師の役割について、「自己調整学習」の概念を用いて考察する。

2 自己調整学習

「学び」にはその目的、内容、方法があるが、「学び」を学問として扱う分野をペダゴジー (Pedagogy) と言い、理論や枠組みが構築されている。ペダゴジーは主に学齢期児童生徒の学びを対象としていたが、生涯にわたる学び、すなわち、成人学習や大人の学びが注目されるようになり、アンドラゴジー (Andragogy) の概念が導入されるようになった (Knowles 1975)。ペダゴジーは「一般的な」教育や子どもに対する教育、すなわち、教師や教育機関が決定したカリキュラムに基づく教育を対象としているのに対し、アンドラゴジーは「生涯学び続ける」大人に対する教育、すなわち、学ぶ人自身が自らの目的に合わせて選んだ講座等に基づく学びを扱う。ここでは「学びの主体」の諸側面が違うという認識が確認できる。

「学びの主体」とは、「何のために」・「何を」・「どうやって」学ぶかを誰が決めるのかに着目した概念である。子どもの学びは、教師や大人が「何のために」・「何を」・「どうやって」学ぶかを定める一方、大人の学びは、少なくとも、「何のために」・「何を」学ぶかは自らが決めるということになる。

さらに、アンドラゴジー概念を拡張したヒュータゴジー (Heutagogy) という概念が取り上げられるようになった (Hase and Kenyon 2013)。学習者が完全に自立した学びを「自己調整型学習」と称し、ペダゴジー・アンドラゴジー・ヒュータゴジーは学びの主体が教育者と学習者どちらに比重が置かれているかという連続体の上で捉えられる。

ジーマンによると、一般的に、学びが自己調整的であるとは、学んでいる人が、メタ認知・動機づけ・行動において、自分自身の学習過程に積極的・能動的にかかわっていることである (Zimmerman 1989)。学びの主体がメタ認知・動機づけ・行動において能動的に学びに取り組む場合、自己調整学習者というが、言い換えると、学びの各過程に対し当事者意識を持っているということになる。本稿のテーマである「当事者」としての学びへのかかわりの程度を「当事者性」と捉え、以下、「教師の役割」を当事者性と関連付けて考察していきたい。

本稿で自己調整学習者育成の文脈での教師の役割を考察する例として取り上げるのは、筆者が勤務校で2018～2021年度に運営側として関わった、外国語自律学習支援室、通称「NINJA (Navigating an Independent Non-stop Journey to Autonomy)」の諸活動である。本稿で取り上げるのは、(1)スピーキング／ライティング・セッション、(2)アドバイジング・セッション、(3)ピア・チュータリング、(4) Have a Chat、(5) JCBP: Japanese Conversation Buddy Programのうち、(1)～(3)である。(4)は、友達と楽しく参加したい人にもお勧めの「留学生をはじめとする Have a Chat スタッフと世界のさまざまな言語を使っておしゃべりができるセッション」であり、(5) JCBP: Japanese Conversation Buddy Program は、日本語を学習中の留学生と国際交流を希望する学生がバディを組み、学期中毎週1回日本語で会話をするプログラムの活動である。

この他にも日本語アカデミック・ヘルプ・デスク等があるが、英語の諸活動のほうが、体制が多層的に整えられているので、英語の語学学習支援活動を取り上げ、語学における教師の役割を考察することにする。考察のためのデータとして、セッションの概要およびセッションを受けた学生による感想のうち特に教師に関するものを以下に挙げる。

(1) スピーキング／ライティング・セッション

外国人ラーニングアドバイザー（教員）に英語のスピーキングとライティングに関することを何でも相談できるセッションである。

☆スピーキング／ライティング・セッションを受けた感想

先生の方から質問や話を振ってもらえるのでなにを話せばいいんだろうと悩むこともなかったです／画面共有で自分の資料を見せることも👤／話がなくなったときのために資料を用意してくれていました！／“It can be serious, but not always.”／英検やIELTS, 就活の面接練習などのまじめな内容から、ただ楽しくチャットするまで幅広く対応してくれるそうです！

Instagram <https://www.instagram.com/p/CJ7xIQiJHyj/>より

(2) アドバイジング・セッション

日本人ラーニングアドバイザー（教員）と語学学習・アカデミックスキル全般についてゆっくりと話ができるセッションである。

☆学生のこのセッションの内容に対する認識

語学を学ぶ上での躓き、疑問等について相談できる／学習目標設定、学習計画、振り返りを促す

<https://www.kufs.ac.jp/lang/advising.html> より

今回相談したことは・・・英検の Writing 問題を解いたものを見ていただきました！／細かい文法の間違いやより自然な表現を教えてくださいました☺

☆アドバイジング・セッションを受けた感想

先生はとても優しい方で、私の質問にとっても丁寧に答えてくださいました！間違えたところは、ただ答えを教えるのではなくちゃんと理解するまで説明してくださいます。先生とお話しするだけで勉強のモチベーションが上がります👍／どんな相談でも親身になって聞いてくださり、セッションを受けて本当に良かったと思いました！ また予約

します😊😊 Instagram <https://www.instagram.com/p/CKLfMBZJqCi/>より

(3) ピア・チュータリング

この活動は、ランゲージセンターで研修を受けた上級生ピアチューターに英語の勉強方法や語学検定試験対策のコツなどについて相談できるセッションである。研修内容は、International Tutor Training Program Certification に則した教材を使用し、ピア・チュータリングに関する理論・知識・スキルを身につけることを目指している（泉 2022）¹。具体的には、春学期には、教える技術・リフェラルスキル・カウンセ

リングスキル・傾聴力・セッションの始め方／終わり方・学習支援プロジェクト・スタディスキルを、秋学期には、グループ学習支援・コミュニケーションスキル・コミュニケーションと文化・目標設定・ピアチューター活動を扱った（犬伏 2022）。

活動としては、「コツはまかせろ先輩に！ TOEIC&英文法——英米語学科・キャリア英語科・ランゲージセンター連携——」がある。実施期間は、2021年10月18日～11月19日であった。セッション時間・回数は、40分×4回で、メンバー固定制をとり、ピア・チューター1名対参加学生最大3名という組み合わせである。

具体的な内容は、week2を例にすると、単語の勉強方法に関してであり、以下のようになっている。

第1回 ニーズ分析（初回アンケート記入とインタビュー）、学習計画

第2回 セッション実施（アイスブレイク⇒計画実施⇒リフレクション）

①アイスブレイク「自分のいいところに関してみんなで共有」

②チューターの単語勉強法の紹介

③アクティビティ 意味を推測する力をつけてほしい

読み物「千と千尋の神隠し（英語版）」・「レオナルド・ダ・ヴィンチの伝記」、意味を推測する練習

④振り返り

第3回 同上

第4回 セッション実施、まとめ、アンケート記入（犬伏 2022）

☆ピア・チュータリングの感想

文法を分かりやすく説明してもらえただけでなく、大学の先輩とたくさん話ができ、「大学生になったんだなー」という実感がわきました。勉強のモチベーションもアップしました！／リスニングは、最初はゆっくりしたスピードから聞き始めればよいなど、具体的なリスニング練習方法を教えてもらい、とても参考になりました。／今までどんな方法で勉強したらいいのかわからなかったので、今回先輩方の体験談を元にしたいろいろな勉強方法を教えてもらえてよかった。実際に自分ができそうなことから真似して

みようと思いました。／TOEICのリーディングの解き方や時間配分について悩みを持っていたのですが、多読で読解力を上げられるというアドバイスをもらい、頑張ってみようと思った。<https://www.kufs.ac.jp/lang/voice.html#peertutor> より
また、ピアチューター活動についてチューティーからの評価として、以下のものが公開されている。

先輩や他の学生と一緒に学習できる仕組みがよかった。／チューターが学生の意見を引き出せていた。／モチベーションの向上につながった。

チューターが考える、よりよいコミュニティに必要な4つの要素は、次の①～④である(犬伏 2022)。

- ①環境設定・雰囲気づくり
- ②双方向性
- ③同じ目線で一緒に取り組む
- ④相手をリスペクトする気持ち・受容

3 考察

以上、5つの語学支援活動を見てきた。これらを担当者と学生との関係から分類してみると、以下のように考えられる。

- ①教員が担当している活動
- ②先輩学生が担当している活動
- ③学生同士の対等な活動

ジーマン(2007:3)によると、自己調整学習は、計画⇒遂行／意思的制御⇒自己内省の段階があり、それらはサイクルになって回る。各段階の下位過程は【表1】のようになる。また、下位過程の特徴を初歩の自己調整者と上達した自己調整者別に表したものが【表2】である。

【表1】自己調整サイクル段階と下位過程

自己調整 段階のサ イクル	計画	目標設定 方略プランニング 自己効力信念 目標志向性 内発的興味
---------------------	----	--

	遂行／意思的制御	注意の集中 自己指導／イメージ 自己モニタリング
	自己内省	自己評価 帰属 自己反応 適応性

(ジーマーマン 2007: 7 より)

【表 2】 初歩の学習者と上達した学習者の自己調整の下位過程

自己調整の段階	自己調整学習者の区分	
	初歩の自己調整者	上達した自己調整者
計画	一般的な遠い目標 遂行の目標志向性 低い自己効力感 興味がない	特定の階層目標 学修の目標志向性 高い自己効力感 内発的な興味
遂行／意思的制御	定まらないプラン セルフ・ハンディキャッピング方略 結果の自己モニタリング	遂行に集中 自己指導／イメージ 過程の自己モニタリング
自己内省	自己評価を避ける 能力帰属 マイナスの自己反応 不適応	自己評価を求める 方略／練習帰属 プラスの自己反応 適応

(ジーマーマン 2007: 7 より)

初歩の自己調整者と上達した自己調整者を比べると、自己調整の各段階のそれぞれで、目標などのあいまいさと明確さかや、取り組みの積極性の他、結果に焦点を当てるか過程に焦点を当てるか等の違いが見て取れる。これらに教師が果たせる役割があると考えられる。

次に、ここで自己調整学習と援助要請について見てみたい。ニューマン(2009)によると、自己内省がかかわる援助要請については、その必要性・内容・対象者に分け、以下のように説明されている。「わからない！」と思ったときの「援助要請の必要性」は、メタ認知がかかわる。「何がわからないのかわからない！」ということもありうる。「援助要請の内容」とは、例えば、「なんと云えばいいのだろうか？」と思うことと関連する。これは「ヒントが欲しいのか」という「道具的援助要請」と「直接

的な答えが欲しいのか」という「実効的援助要請」とに分類できる。さらに、「援助要請の対象者」については、「誰に尋ねればいいのか」ということと関連し、「対人的リソース」「自己の内部リソース」に分けられる。

上のうち、「目標」、「自分に関する信念」、「感情」に焦点をあてると、本稿で提示した文脈において、「目標」は、学習する意欲、よい成績を得ようとする意欲、「自分に関する信念」は、難しい課題にも取り組もうとする自己効力感やコンピテンス、「感情」は、他者が自分の弱みを認めることを受容できる自尊感情、学校の課題を楽しもうとしたり誇りに思ったりする感情、ということになる。

ここから、自己調整学習者へ向けての「教師の役割」について、以下のように考えられる。教師の役割は、「計画、学習目標、遂行の道筋を立てるのが初歩段階の学習者に対する指導」、「自己内省を高める方向づけ」、「直接的な答えであるフィードバックの供与」に期待が寄せられるものである。もう一人の援助者である「ピア（先輩）の役割」としては、自己効力感の向上、遂行のための方略で、「ピア（先輩）」のほうが自尊感情が保たれることも読み取れる。上述した参加学生の声には、いわゆるラポール作りや会話の主導権を教師が持つことに対することや、経験の共有が行われやすいことから先輩から具体的な勉強方法を知ることができたことへの肯定評価があったことも具体的事例として上を裏付けることができる。

4 まとめ

以上、教師の役割について、正課外語学学修支援活動に基づき、考察してきた。モチベーションを上げるのは、必ずしも教師だけの役割ではなく、学習者にとって身近な存在の役割でもあることが確認できた。外国語を学ぶにあたり、教科書や教師だけのリソースに頼るべきではないことは、これまでも長く言われてきているが、先輩などのリソースとしての有効活用は試みるに値すると言える。

一方で、確かな判断、確実な知識、学びの俯瞰的な方向付けや指導は教師の役割であることも見逃してはいけない。学習者にとっては、たとえば階層的に近くに設

定された明確な目標を達成していくことが、自己調整学習者として上達することになるからである。

<注>

1 <https://crla.net/index.php/certifications/ittpc-international-tutor-training-program> を参照されたい。

<引用文献>

泉宏朗(2022)「ランゲージセンター学習支援コミュニティ概要」2021年度京都外国語大学・京都外国語短期大学ランゲージセンター学生スタッフ活動報告会資料

犬伏香奈子(2022)「英米語学科・キャリア英語科・ランゲージセンター連携：コツはまかせろ先輩に！」2021年度京都外国語大学・京都外国語短期大学ランゲージセンター学生スタッフ活動報告会資料

ジーマーマン, B.J. (2007)「学習調整の自己成就サイクルを形成すること：典型的指導モデルの分析」シャンク, D.H.&ジーマーマン, B.J. 編著『自己調整学習の実践』北大路書房

ニューマン, R.S. (2009)「自己調整学習の適応的援助要請における動機づけの役割」シャンク, D.H.&ジーマーマン, B.J. 編著『自己調整学習と動機づけ』北大路書房

Hase, S., & Kenyon, C. (Eds.). (2013). Self-determined learning: Heutagogy in action. A&C Black..

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.

Exploring Teachers' Roles in Developing Student Engagement in Learning Activities

Kikuko YUI (Kyoto University of Foreign Studies)

Yukiko OKUNO (Tokyo Metropolitan University)

Yoshikazu KAWAGUCHI (Laboratory for Life and Language)

Osamu Kamada (Nanzan University)

People cannot feel or think deeply about themselves without recognizing their engagement in a certain topic or matter. Similarly, in language education, individuals lose the meaning of learning unless they can articulate words and thoughts. Thus, language teachers are not significant, unless we develop human resources who can communicate, interact, act, and change society using learned words. However, since beginner textbooks in Japanese target various learners as a whole, there are many aspects in which it is difficult to grasp each learning item as one's own. For example, even if a learner selects "a global problem to be solved" as a theme in content-oriented language education or education that enhance academic skills, they cannot think deeply about that theme nor commit to it if they consider it far removed from them. During the COVID-19 pandemic, in-person meetings were not possible; moreover, migrating to study abroad was difficult owing to restrictive border measures. If people do not communicate and collaborate using the language that they are learning, they might lose sight of the meaning of learning languages. It is also challenging to continue learning languages without the will to learn actively and independently. In today's language education where various difficulties are often encountered, it is of utmost importance to foster "engagement." Engagement in this panel indicates that the learner is physically or psychologically involved in the actions or activities that are being performed. However, this raises the following question: How can teachers foster engagement? This panel aims at "developing student engagement" in four situations related to language education: elementary Japanese language education, freshmen education, online study abroad, and language learning as an extracurricular learning support activity. Through these educational situations, the role of teachers is discussed.

Japan Year Abroad Inter-University Support Programme

– Beyond University Boundaries –

Akiko FURUKAWA (SOAS University of London)

Kumi CASEY (Newcastle University)

Toshihiko KITAGAWA (Keele University)

Fumiko NARUMI-MUNRO (University of Edinburgh)

Abstract

In 2020, a new innovative project, the Japan Year Abroad Programme Inter-University Support Programme (J-YAP IUSP), was initiated by seven year abroad coordinators from UK universities for students whose study abroad in Japan had been curtailed or cancelled due to the COVID-19 pandemic. This panel presents how what began as a simple exchange of information turned into a national-scale project that received funding from external bodies such as the Embassy of Japan in the UK. Over the two and a half years spanned by this programme, two surveys were carried out, the outcomes of which revealed challenges such as that of ensuring a sense of belonging amongst students. In this panel we will discuss 1. The development and operation of an inter-university programme – beyond university boundaries; 2. Participant feedback and 3. Reflections and future prospects. It is hoped that J-YAP IUSP will become a risk management model for future study abroad programmes.

Keywords: J-YAP IUSP, study abroad in Japan, virtual year abroad, students' online community, online sessions

【キーワード】 J-YAP IUSP, 日本留学, バーチャル留学, オンラインの学生のコミュニティー, オンラインセッション

1 Introduction: Study Abroad in Japan at UK Universities

In the UK, study abroad in Japan is often incorporated into university degree programmes, especially where Japanese is part of the degree title. Students are generally sent to Japan in the second or third year of a four-year programme after having first learnt basic or beginner-level Japanese in the UK.

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)'s *Subject Benchmark Statement: Languages, Cultures and Societies* (2019: 15) states that the period of residence abroad “makes a significant contribution to the development and enhancement of knowledge, understanding and skills in languages and related studies” and “encourages intercultural awareness and capability, qualities of self-reliance and other transferable skills”. It lists the following as some of the objectives for the period of residence abroad:

- provide opportunities for, and stimulate contact with, competent speakers of the target language(s)
- optimise the opportunities for linguistic progress, for the development of cultural insight and for academic and personal development resulting from extended contact with the target language environment
- enable students to reflect on and develop their own language learning skills and techniques
- develop intercultural understanding and ethical awareness
- acquire vocationally-oriented experience, where appropriate to the course.

(QAA 2019: 15–16)

Needless to say, study abroad is an important and indispensable part of the degree programme. It provides students with opportunities to consolidate the knowledge and skills gained from the year(s) preceding study abroad and further develop linguistic, cultural and social skills in an environment where Japanese is spoken in daily life. Meeting new people and handling both positive and negative experiences abroad will enrich students' life in Japan, leading to the development of communication skills and self-confidence. All of this will also help students to acquire transferrable skills, with long-term positive effects on further studies, future careers and more.

1.1 The Establishment of J-YAP IUSP

In February 2020, announcements from Japan of cancellations of study abroad programmes started to flood in, forcing universities to urgently devise alternative plans.

Needless to say, the loss of all of the opportunities described above due to the COVID-19 pandemic has had a major impact on the affected students in many ways, both pedagogically and emotionally. Some students expressed concerns about the value of their degrees without study abroad due to an inevitably lower level of achievement at the point of graduation. The initial shock and confusion caused much anxiety, and in some cases resentment, with this sometimes being followed by a loss of interest and motivation to continue studying Japanese. Such occurrences can trigger a serious longer-term problem of losing students of Japanese, as well as future researchers in Japanese Studies and other professionals to take leading roles in Japan and elsewhere. Urgent action was needed for the quality of the students' degree programmes and the protection of their future plans. It was crucial to avoid students' loss of motivation to continue studying Japanese.

In this chaotic situation, seven Japan year abroad coordinators at UK universities (Cardiff, Durham, Edinburgh, Leeds, Newcastle, Regent's and SOAS) decided in March 2020 to explore the possibility of some form of collaboration. Following numerous weekly meetings, they jointly created a programme called J-YAP IUSP

(<https://japaneseyearabroad.wixsite.com/jyap2/j-yap-inter-university-support-proj>)

to explore possible solutions to some of the issues arising from the sudden cancellation of study abroad opportunities: namely, how the group could provide a what was dubbed a 'virtual year abroad' for affected students.

J-YAP IUSP utilised an existing network created by the Japan Foundation London following the Japan Year Abroad Programme (J-YAP) Coordinator Conference in 2016 (<https://www.jpff.org.uk/news.view.php?id=424>). This event was organised after issues of support for students with disabilities were raised in a symposium entitled *Teaching and Learning Japanese at SOAS – Past, Present, Future: Celebrating 100 years of Japanese language pedagogy (and 20 of pedagogues' training)*, which was held in June, 2016. Thanks to this network, year abroad

coordinators were already communicating with one another about various issues and good practice even prior to the pandemic. However, the planning of J-YAP IUSP by some of the members of this network represented the largest and the most ambitious undertaking in the group's history. The cancellation of study abroad programmes for six months to a year eventually affected three whole cohorts of students, meaning that J-YAP IUSP continued its activities for nearly two years, supporting both students whose study abroad was curtailed and those who were unable to go to Japan whatsoever.

1.2 Impact of Cancellation of Study Abroad on Students and Universities

The negative impact of the loss of the opportunities as described above was extremely serious. The QAA objectives mentioned earlier looked difficult to achieve, with some students losing confidence in achieving their goals and subsequently altering their plans for the future, even changing degree programmes.

Universities found themselves in the very challenging position of having to make an urgent decision on an alternative plan to compensate for the lack of study abroad in Japan whilst also ensuring the quality of the degrees they were awarding to their students. According to QAA's *Subject Benchmark Statement: Languages, Cultures and Societies*, an alternative arrangement to residence abroad can be made via a variety of methods such as the following to achieve the above-mentioned objectives. These may include:

- directed intensive language study during vacations
- providing contact with the target language environment through digital resources and/or virtual mobility.

(QAA 2019: 16)

In reality, however, neither of the above can provide the same kind of opportunities that study abroad can offer students. For instance, during study abroad, students can study alongside their peers from other universities from around the world, as well as with students at their partner institution.

They can also learn from teachers they have never been taught by before and experience a variety of teaching styles. Within the student's own university, it is not easy to plan and offer such opportunities at short notice through courses intended to be an alternative to study abroad. As study abroad was cancelled for both outgoing and incoming students, this made it impossible to create even the bare minimum of opportunities for the two groups to meet. While these challenges were not easy to tackle, something had nevertheless to be done, and very quickly too.

1.3 Establishment of J-YAP IUSP

J-YAP IUSP was established to reduce the above-mentioned negative impact caused by the lack of study abroad for students on degree programmes that included study abroad in Japan. The group ran a pilot period in July 2020, during which its members offered various courses to students from the relevant universities.

J-YAP IUSP subsequently received acknowledgements from various organisations and individuals commending its vision, significance and dedication, as well as its proactive engagement in collaborative work.

From October 2020 to March 2022, the project was funded by the Japanese Ministry of Foreign Affairs via the Embassy of Japan in the UK as an undertaking commissioned to the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ). It also produced a list of online learning materials for Japanese upon request from the University Council of Modern Languages.

As also described in Section 2 below, J-YAP IUSP engaged in a BATJ Project (2019 Project 4: Raising Awareness of ICT Literacy for Japanese Language Teachers in the UK) to find solutions to the problems they encountered, such as GDPR and copyright issues arising from the delivery of online sessions for students from institutions other than the teachers' own. J-YAP IUSP produced a set of guidelines for teachers of Japanese in the UK, covering topics such as GDPR, copyright and support for students with specific learning differences or disabilities. This published work, *Legal Points of Consideration for Online Teaching: A Guide for Teachers of Japanese Language in the UK* is available on the BATJ website

(https://www.batj.org.uk/images/batjproject/batjproject4jyapiusp_final9sep21.pdf).

This BATJ Project also received the Japan Foundation's Sakura Network BATJ Project grant in July 2020.

1.4 Sessions Offered

Since July 2020, J-YAP IUSP has run over 260 online sessions to a cumulative number of some 760 participants. The topics of these sessions were varied and included Japanese language, culture, Japanese Studies, group discussions, language exchange and career talks by graduates of the participating universities and employees of the British Foreign, Commonwealth & Development Office. Table 1 below lists example sessions.

Table 1: Example Sessions

Year	Type	Session
2021	Language	Let's Speak Japanese
	Language	Practical Japanese
	Language	JLPT N3 Intensive Course
	Exchange	Student-led Exchange Session with Tokyo Gakugei University
	Career talk	Pursuing Life & Work in Japan: Grasping Opportunities both in Japan & Overseas
2020 (Oct-Dec)	Language	Shaberiba (Talk Room) Language Exchange
	Exchange	Language Exchange with Japanese University Students
	Language	Japanese Vocab & Expressions
	Lecture	Introduction to Japanese Linguistics
	Language & Culture	Explore the World of Ee-kanji, English-Kanji!
	Japanese Studies	Noh Drama Workshops

Pilot (Jul 2020)	Language & Culture	<p>Double Lecture Series on Japanese Characters</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impactful use of Japanese characters • Mystery of missing kana characters in Japanese <p>Gojū-on</p>
	Language	<p>Discussion Sessions</p> <p>Online discussion with Japanese university students</p>
	Language	<p>Reading in Japanese Reading topic: Tamagotchi</p>
2020 & 2021	Events	<p>Term-end Parties and</p> <p>New Year Party</p>

As Table 1 shows, Japanese language sessions were carefully planned to ensure a good breadth of topics. Furthermore, sessions welcoming new students from October 2021 were designed based on student feedback from the previous year (see Section 3 below for more details).

The 2020 sessions included those with the aim of maintaining and improving spoken Japanese skills, as there seemed to be concerns amongst students surrounding a lack of opportunities to practise these skills given the cancellation of study abroad.

Since study abroad offers far wider opportunities than just improving language skills, often enabling students to take courses in other Japan-related subjects, J-YAP IUSP also offered sessions on culture (e.g. Tea Ceremony, Dialects, Endangered Languages in Japan) and Japanese Studies (e.g. Noh, Kabuki). This integration of language, culture and Japanese Studies enriched the JYAP-IUSP sessions and widened opportunities for students. In response to students' requests, sessions covering levels N2 and N3 of the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) were also added towards the end of the first year (see Section 3 below for more details).

Whilst detriment to academic achievement was a major cause of concern among students, another clear source of worry was how the lack of study abroad might affect their futures post-graduation. To address this issue and try to reduce students' fears, J-YAP IUSP contacted graduates of the universities involved, requesting support, encouragement and advice for present-day students in the form of presentations about their careers after graduation. Regardless of the university they attended,

each of these graduates had studied Japanese as part of their degree programme, participated in the study abroad programme in Japan and were pursuing careers in professions that may be of interest to the current students. Furthermore, employees of the British Foreign, Commonwealth & Development Office offered talks about their work and answered various questions from students via events co-organised by Keele University, Regent's University London and J-YAP IUSP. These sessions proved to be very popular, with over 90 participants attending one particular session, and students utilising the opportunities to consider various routes open to them in the future even without study abroad, participating actively in the speaker Q&A.

Such graduate career talks and other events are normally organised at an institutional level. However, limiting the scope to one's own university will inevitably narrow students' chances to meet people with a wide range of backgrounds and experiences. Here again, by removing the boundaries of institutions, students were able to hear warm advice and honest opinions from general graduates in Japanese rather than graduates specifically from their own university, in keeping with the vision of J-YAP IUSP.

1.5 Teaching Staff

In addition to the core J-YAP IUSP project members, the group was able to recruit 10 teachers via the BATJ mailing list, with funding for wages coming from the Ministry of Foreign Affairs via the Embassy of Japan in London. These additional teaching staff included both volunteers and those paid with the aforementioned funding, and included individuals with a diverse range of backgrounds and experience. It was expected that this would help the students to learn from teachers with a variety of teaching styles and ideas for learning materials, thus fulfilling one of the benefits of study abroad that we sought to recreate through the programme.

The topics offered by teachers in their sessions were also varied, covering content such as a virtual take on student life at a Japanese university, conversation practice and student-led exchange with a Japanese university. For Japanese Studies sessions, members of the British Association for Japanese Studies provided lectures on topics such as Noh and Kabuki. A Japanese lecturer at a UK university also offered a session on tea ceremony.

Having described the background to the establishment of J-YAP IUSP and its vision, aims and content, let us now turn to the following three topics in relation to the delivery of J-YAP IUSP: 1) The challenges it faced, such as GDPR issues; 2) Feedback from students and teachers and 3) Possible future development and longer-term roles of J-YAP IUSP.

2 Development and Operation of an Inter-University Programme – Beyond University Boundaries

Since the founding of J-YAP IUSP in March 2020, regular weekly meetings were held by the project members, with occasional participation by staff from the Japan Foundation, the Embassy of Japan in the UK and a BATJ. The purpose of these meetings was to discuss how to set up a learning environment that could act as an alternative to study abroad in Japan, offering classes to the UK students whose study abroad had been cancelled due to the pandemic. Under lockdown, all classes had to be held online, which brought up multiple issues and hurdles at a time when the group had little knowledge of online teaching, particularly that crossing institutional boundaries. The most important issues to be addressed were 1) Data protection and the General Data Protection Regulation (GDPR); 2) Selecting appropriate online platforms; 3) Securing programme funding and 4) How best to manage student support.

2.1 Data Protection and GDPR

As an inter-institutional project, J-YAP IUSP's first and most pressing issue was how to comply with GDPR. GDPR is an EU data privacy and security law rolled out in May 2018. The UK GDPR, a UK version of GDPR, was also put into effect in 2018 and is still in valid after Brexit. Educational institutions must comply with GDPR in their handling of student and staff personal data, meaning they are required to have a privacy notice (also known as a privacy policy) and to appoint a Data Protection Officer.

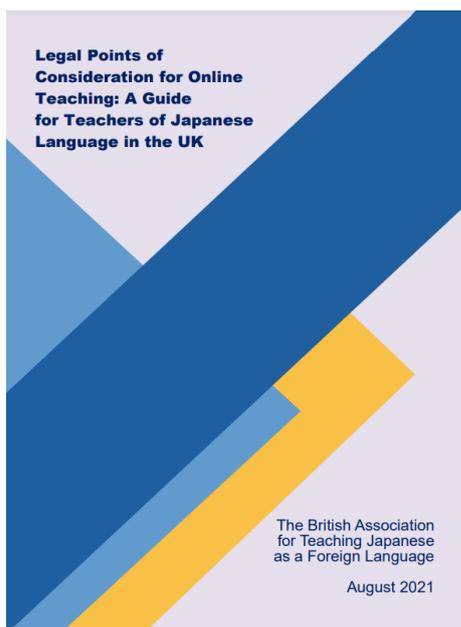
Usually, a teacher teaching their own students within their institution is covered by the institutional privacy notice. However, when students are taught by external academics from other institutions, this goes beyond the institutional privacy notice. For example, sharing contact details of one institution's

students with teachers from other institutions without students' consent is not acceptable. It is also important to ensure that any platforms, services or programmes used in online teaching are likewise GDPR compliant. Since J-YAP IUSP lessons and events were held via online services with collaboration across multiple institutions, it was necessary to have a privacy notice for the project, as well as to conduct a Data Protection Impact Assessment (DPIA) to make sure that the project was compliant with GDPR.

For J-YAP IUSP, both the creation of a privacy notice and completion of a DPIA were carried out with help from the Data Protection Office of the University of Edinburgh. As all teaching staff were forced to employ online teaching post-haste, with minimal training and support due to the pandemic, there were a great many legal matters to consider in relation to online teaching, from data protection and the risk of potential privacy breaches to issues surrounding copyright and inclusiveness. As mentioned in the introduction, the group members' findings gained through setting up and running J-YAP IUSP were used to create a set of guidelines for other teachers in a BATJ Project (https://www.batj.org.uk/images/batjproject/batjproject4jyapiusp_final9sep21.pdf).

Image 1: Cover Page of *Legal Points of Consideration for Online Teaching: A Guide for Teachers of Japanese*

Language in the UK



One of the GDPR-related issues the programme faced while offering online sessions was how IUSP teachers could contact students directly without compromising personal data security. For example, situations arose in which teachers needed to let students know about a last-minute class cancellation, or when they requested students' email addresses in order to share a class handout.

As an interim solution, the J-YAP IUSP Project Administrator would pass on the message if a session needed to be cancelled. When it came to sending handouts to students, it was not too difficult to obtain their consent directly, as the teacher was able to ask the participating students for their emails during class. However, these were temporary arrangements, and did not solve the problem fully. A further investigation to find a better way to handle these situations without breaching data protection is needed in future.

2.2 Selecting Appropriate Online Platforms

The second hurdle faced by J-YAP IUSP was finding a suitable platform via which to offer online sessions to students from various institutions. Although each institution uses a virtual learning environment such as Blackboard Learn, Moodle or Microsoft Teams under an institutional license, J-YAP IUSP needed to find its own platform.

First, Wix was chosen to create an online hub to provide information on upcoming sessions and study resources, as it was easy to build a website without in-depth knowledge of web development. Wix also provided essential functions for providing a secure, private space restricted to registered students and staff, with membership management features such as member-only spaces, event bookings and the option to send email newsletters. Since the website was developed by one of the project members within a short period of time, some updates were subsequently made to the structure and layout to make it more accessible and easier to navigate (<https://japaneseyearabroad.wixsite.com/jyap-iusp>).

Image 2: Website Homepage



Second, to facilitate online lessons and events, Zoom was chosen due to it being the most popular video conferencing service available. Despite the platform's popularity, there were some concerns around risks such as so-called 'Zoombombing', so Zoom meeting links were sent to only J-YAP IUSP participants. Although the Zoombombing issue was addressed soon after by Zoom itself, J-YAP IUSP introduced Google Classroom to provide an extra layer of security and to make it easier for participants to find Zoom meeting links from the second year of the programme (2021-22), from which time class Zoom links were available only within the relevant Google Classroom space.

2.3 Securing Programme Funding

J-YAP IUSP received funding from both the JF Sakura Network as a BATJ Project and the Embassy of Japan in the UK via BATJ. The reason for these arrangements was that J-YAP IUSP is an independent group of year abroad coordinators from the J-YAP network rather than a single registered organisation, meaning it could not receive funding directly. Following discussions, J-YAP IUSP became a specially commissioned project of BATJ. This was helped along by the fact that all of the J-YAP IUSP project members were existing BATJ members, and that J-YAP IUSP's goals could be expected to be beneficial to other BATJ members.

BATJ Project funding from the JF Sakura Network was used to cover the cost of a GDPR professional's supervision over the contents of the guidelines (the aforementioned *Legal Points of Consideration for Online Teaching: A Guide for Teachers of Japanese Language in the UK*). The outcomes of the project were not only the publication of these guidelines on the BATJ website, but also the sharing of their contents via a presentation among BATJ members at the 24th BATJ Annual Conference in 2021.

Funding from the Embassy was used to hire additional teaching and administrative staff to enhance students' learning experiences. Although problems caused by the cancellation of study abroad in Japan were universal, participants were limited to students at UK institutions due to the fact that the Embassy of Japan in the UK could not offer support to those outside the UK. If J-YAP IUSP were to expand to other countries, or another similar initiative were set up elsewhere outside the UK, careful consideration of the associated boundaries and limitations would be necessary.

The Embassy of Japan in the UK gave J-YAP IUSP not only funding but also a video message from the Ambassador encouraging students to keep studying Japanese even their study abroad was cancelled. This video is still available on the J-YAP IUSP website (<https://japaneseyearabroad.wixsite.com/jyap-iusp>).

Image 3: Screenshots of the YouTube Video Message from Ambassador Nagamine Yasumasa



A message from Ambassador Nagamine Yasumasa to students in the UK

whose study abroad has been cancelled or curtailed.



2.4 How Best to Manage Student Support.

Another area that was key to consider when arranging classes and events was how to provide a variety of sessions at different timings. Participating students were from various UK institutions with differing timetables, academic calendars and language levels. In addition, scheduling had to take into account international students, who may also be in other time zones. As such, J-YAP IUSP classes and events were offered at various times of day, with some classes taking place in the morning, some in the afternoon and others in the evening (according to UK time) so that a wide range of students could be catered to irrespective of their personal circumstances. Some classes continued to be offered even during the summer holiday period for those who would like to keep practising Japanese outside of term time. Arranging sessions during the UK daytime was particularly important, since many students taking online tuition from their host universities in Japan were suffering from the time difference with Japan, with some of their online classes from Japanese universities being held at midnight in the UK.

Participation in J-YAP IUSP was optional for students at most of the participating universities, although a few Japanese departments did make J-YAP IUSP classes part of their substitute arrangements for the cancelled year abroad. To encourage students to participate in more J-YAP

IUSP sessions, a pick-and-mix approach was introduced, allowing students to book whichever session(s) they would like. Although this arrangement gave participants plenty of flexibility, it may also have caused a lack of regular attendance.

2.5 Summary

From the beginning of announcements of study abroad programmes being cancelled from March 2020, year abroad coordinators had only three months to set up the J-YAP IUSP initiative. However, this haste was necessary to start supporting the affected students as soon as possible in such a time of emergency. Although some of the issues mentioned above were predicted while setting up the project with bare minimum preparation time, there were also many new, unforeseeable issues and challenges encountered along the way while J-YAP IUSP classes and events were already being held. If J-YAP IUSP is to expand to EU countries and beyond as a collaborative project, or should a new initiative be founded in another country, it is important that these issues be addressed.

In the following section, we will cover student and staff voices, evaluating the project's success and exploring areas to be improved for future development.

3 Reflections on J-YAP IUSP: Feedback from Participants

3.1 Students' Feedback

In order to evaluate student satisfaction surrounding J-YAP IUSP, online questionnaires were distributed to participants at the end of the first year as well as the second year of J-YAP IUSP, with research ethical approval obtained prior to data collection. Out of 25 students who responded anonymously to the first survey in March 2021, 18 had participated in more than one session offered by J-YAP IUSP. As shown in Table 2, the majority of these 18 students gave positive feedback on their experience. This can be summarised as follows:

- First, all 18 students responded positively regarding the variety of sessions provided.
- Second, the majority agreed that the sessions helped them to maintain motivation and to improve their Japanese while also deepening their understanding of Japan.
- Finally, more than 70% of the students felt that the programme supported them and gave them a

sense of belonging, although there were a few who did not agree with this statement.

Table 2: Student Feedback (n=18)

	Strongly Agree	Agree	Neither	Disagree	Strongly Disagree
The sessions were varied and interesting.	10	8	0	0	0
The programme helped motivate me to keep studying Japanese.	9	6	3	0	0
The sessions have helped me to improve my Japanese language skills and develop my understanding of Japan.	9	7	2	0	0
I was supported by and felt the sense of community working with peers and teachers from various universities.	5	8	3	2	0

The following comments from the students suggest that those surveyed recognised the benefit of taking part in J-YAP IUSP in terms of having the opportunity to learn Japanese from new teachers and to study with students from other universities:

“I thought it was great meeting other people in the UK who also study Japanese.”

“I think it was a good thing. Talking in Japanese with new people, not just my classmates, helped me in overcoming my shyness when speaking the language.”

“I enjoyed it. It was an interesting way to meet new people and to learn about other programmes and see new perspectives.”

“It gives me the feeling that I am part of a community where everyone has the same interest in learning the Japanese language and culture.”

“I found it fun to be able to engage with students from other universities although it of course couldn't compare to being able to meet and study together in person. Thank you to the teachers for trying their best to give us the connections that we would have otherwise made abroad.”

Under normal circumstances, students would have been able to have such experiences in person during placement in Japan. These results indicate that J-YAP IUSP was able to achieve its main purpose, which was to serve as a portal connecting students who, despite coming from different universities, were unfortunately bound by the same fate caused by the pandemic.

In contrast, the following students' comments suggest that providing a learning portal does not necessarily translate into the opportunity to make friends:

“I think it is hard meeting new people for the first time in online classes anyway, not due to the programme.”

“I wished there were more ways in connecting with peers from other universities with more freedom being able to talk to others (as it can often feel awkward being in class with other students without properly talking to them).”

“I wish there were more social events that facilitated conversation and meeting new people. A lot of the socials involved playing games and then ending before you can make any friends.”

“It was kind of awkward and I found it hard to reach out and continue friendships after a session.”

“Because they were from different universities, they were effectively strangers to me. The only thing we had in common was a cancelled year abroad and a desire to study Japanese, so we would be able to work together, but not become close.”

These comments imply that further support is required to build rapport amongst students and make them feel part of the J-YAP IUSP community, which is by necessity an online environment.

Prior to starting the second full year of J-YAP IUSP in Sep 2021, the programme was revised after examining the following five issues raised by students.

First, more grammar sessions were requested as well as exercises and worksheets. Although a study by Fujino (2021) suggests that grammar lessons are valued by the students who are studying Japanese for their degree programme, this comment was unexpected as we had thought that students would ask for more opportunities to practise their speaking skills or for more sessions about Japanese culture that they would miss out on due to the cancellation of their study placement in Japan. Indeed, nurturing cultural awareness is also one of the key purposes included in the Subject Benchmark Statement for Languages, Cultures and Societies (QAA 2019, p.15). To meet students' needs, the J-YAP IUSP members included more grammar sessions in the second round. However, as for worksheets and exercises, no request was made to teachers, as they had commented that they were reluctant to give homework due to the number of students who did not attend consistently from week to week.

Second, there was a request to run more classes aimed at preparing for the Japanese Language Proficiency Test (JLPT). JLPT classes were added towards the end of the first year to see if there was demand. As demand was indeed evident, these were included in the programme from the start of the second year.

Third, students made comments regarding the J-YAP IUSP website, citing difficulty in site navigation and confusion over the titles of the various language sessions. This can partly be attributed to the website being created not professionally, but rather by one of the J-YAP IUSP founding members, with follow-up support from the Project Administrator, as the group had neither the time nor funds to outsource an experienced developer. As such, these two project members continued to improve on the website throughout the year, and following this feedback made further changes to make it more user friendly by adding additional English explanations and more.

Fourth, lack of clarity surrounding the class schedule was highlighted by some students. The J-YAP IUSP timetable was devised carefully to give as many students as possible the opportunity to take part in the online courses on offer, with classes and events provided on a variety of different days and times. However, the survey results revealed that students found such an inconsistent

schedule difficult to follow. Therefore, the group began to email the schedule for the following week to those who were registered with the J-YAP IUSP website every Friday.

Finally, students asked for opportunities to interact informally with other students, including students from Japanese universities. Due to the nature of the programme, which had no attendance requirement, members of any given class changed frequently, making it difficult to build friendships even in spite of teachers eliciting self-introductions from new students joining their classes. One student also commented that it was hard to interact with other students informally during the class and to develop a friendship beyond class time. To create a more informal environment for students to converse with one another, J-YAP IUSP offered language exchange sessions with a Japanese university.

By the time data from the second survey was collected in April 2022, the majority of students had been able to go to Japan, with only six students responding to calls for feedback. The survey result from the second round presented the timetabling issue that had also been evident in the previous survey result as well as the following issues:

- Students asked about how to contact other students as well as their teacher, especially when they had a question. This comment made it clear that basic communication between students and teachers – or even amongst students themselves – had been challenging due to the online format of the programme with strict adherence to GDPR.
- There were no more negative comments about the website. However, students asked about how to access PowerPoints and other materials used in class, as well as recordings of sessions. They also commented on some teachers' lack of knowledge and skills to use Zoom and the effects this had had on lessons.
- There was a query about the future availability of J-YAP IUSP, as all Japanese language classes had concluded by the end of March 2022.

3.2 Teacher Feedback

Feedback from the teachers who taught courses for the programme also varied. For example, some were able to gain some experience to support them in changing careers in the future, such as shifting

sectors from secondary to higher education, while others took advantage of this opportunity to return from parental leave. Many also mentioned that they were able to gain experience in teaching online and in carrying out experimental activities in a creative manner. As in some institutions syllabi are strictly controlled and teachers may not have the time or space to examine new and creative ideas, J-YAP IUSP appeared to provide a somewhat rare opportunity for a number of teachers.

When J-YAP IUSP was founded in the summer of 2020, it was also the intention of the project members to give BATJ members the opportunity to gain teaching experience in a different context from that which they had experienced to date. Teacher feedback suggests that this aim has been achieved.

4 Conclusions

To overcome the unprecedented long-term crisis surrounding study abroad programmes in Japan fuelled by the Covid-19 pandemic, J-YAP IUSP endeavoured to fill the gap faced by students who had lost their opportunity to study in Japan. This gap was not limited to academic opportunities to study Japanese language, cultures and Japan-related subjects, but extended also to developments on an intercultural and interpersonal level.

As described in some detail above, J-YAP IUSP's ambitious initiative faced a number of challenges and problems. For instance, the very act of teaching students from various universities across the UK immediately triggered concerns surrounding GDPR and related issues. Furthermore, difficulties arising from online teaching, such as creating rapport in online classrooms – an issue already well-known at individual universities – were directly inherited by J-YAP IUSP.

Nothing – including J-YAP IUSP – can replace the valuable experience of study abroad. However, under such challenging circumstances, one can only do that which is possible. Although the programme's ability to support students may have been limited, it is the sincere hope of the project members that in 10 years' time, when students reflect on the current pandemic that forced them to graduate without experiencing study abroad, they will feel that they were able to do something unique by making the best of what J-YAP IUSP was able to offer. This in turn may potentially help such students to gain some confidence in what they decide to do in future, especially when they face further challenges in life.

It is notable at this juncture that on one hand, some J-YAP IUSP participants pulled themselves together and found a different way of going to Japan, possibly for longer than they would have been able to via study abroad, such as the JET Programme, other Japan-related careers, postgraduate studies and so on. On the other hand, however, some students were so shocked and discouraged by the cancellation of their study abroad that they lost the drive to start something new. Whilst this is a natural initial reaction, these students will at some point need to stand up and carry on. It is hoped that J-YAP IUSP was able to help them to maintain their motivation to continue studying Japanese and seek further opportunities despite the unfortunate cancellation of their study abroad.

The potential roles of J-YAP IUSP are likely to change over time depending on the evolving circumstances our students and teachers find themselves in. The last J-YAP IUSP session was held in spring 2022, offering practical tips on arrival in Japan for students who were about to travel to the country once the borders reopened. Currently, whilst uncertainty surrounding the COVID-19 pandemic continues, study abroad in Japan has resumed, and students are able to join exchange programmes at long last. However, those students who were unable to go to Japan over the past few years will have no choice but to continue to live with the fact that they had to graduate without study abroad. Thus, there are at least three main potential roles of J-YAP IUSP that may be envisioned moving forward:

- First, it can offer continued support for these students where possible by continuing to keep events and other opportunities open to them.
- Second, events such as career talks will continue to be organised, with further possibilities being explored.
- Third, J-YAP IUSP has the potential to function as a platform for teachers from different backgrounds to share teaching and other ideas.

By flexibly fulfilling various roles such as the above, it is our hope that J-YAP IUSP will expand its scope and be able to contribute to the community of Japanese language teachers as well as Japan study abroad coordinators.

Since we now have available to us this established virtual study abroad programme, we are better equipped for future cancellations of study abroad due to incidents such as natural disasters. While this time, participation in this initiative was limited to the UK and to some extent Japan, J-YAP IUSP also has the

potential to become one model that can be developed in other parts of the world and for other languages too.

Acknowledgements

The objective of offering support for students who suddenly lost their opportunities for, or sometimes even a dream of, studying in Japan was shared by all teachers and those organisations that support teaching of Japanese, namely the Embassy of Japan in the UK, the Japan Foundation, London and BATJ. With their support, J-YAP IUSP was able to achieve its goals and maintain students' motivation to continue learning Japanese. We are extremely grateful to everyone involved.

References

Fujino, H. (2021). L2 learners' perceptions of grammar: the case of JFL learners in the UK, *The Language Learning Journal*, 49(3). 343-357.
DOI: 10.1080/09571736.2019.1578399

The Quality Assurance Agency for Higher Education. (December 2019). *Subject Benchmark Statement Languages, Cultures and Societies*.

https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statement-languages-cultures-and-societies.pdf?sfvrsn=4ce2cb81_4

British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language, J-YAP IUSP. (2021).

Legal Points of Consideration for Online Teaching: A Guide for Teachers of Japanese Language in the UK. https://www.batj.org.uk/images/batjproject/batjproject4jyapiusp_final9sep21.pdf

英国における大学間共同留学代替プログラムの取り組み～大学の垣根を越えて

古川彰子（ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院）

ケーシー久美（ニューカッスル大学）

北川利彦（キール大学）

鳴海富美子（エディンバラ大学）

要旨

本パネルでは、英国の大学に所属する7人の日本留学コーディネーターによって立ち上げられた Japan Year Abroad, Inter-University Support Programme (J-YAP IUSP) について発表する。J-YAP IUSPは新型コロナウイルスによって日本留学が中止となった学生を支援する革新的な試みであり、単なる情報交換から全国規模のプロジェクトへと発展し、在英国日本国大使館などの外部機関より助成を受けた。2年半の運営期間に2度、参加者を対象に調査を行った。その結果、学生間のコミュニティーへの帰属意識を持たせることの難しさなどがわかった。発表1では、「大学間共同プログラム構築、運営の挑戦～大学の垣根を越えて」、発表2では「学生と教員の声」、最後に「現状と今後の展望」について述べる。このプログラムが将来の留学のための危機管理モデルとなることを願っている。

教師の深い学び合いの場の創造と専門性

—主体的・自覚的・対話的に—

時本 美穂 (サピエンツァ・ローマ大学)

小澤 直子 (サピエンツァ・ローマ大学)

小林 玲子 (フィレンツェ大学)

ベイリー 芽生 (ヨーク大学)

ニクソン 由実 (ヨーク大学)

ブランド 那由多 (ミドゥカ, スイス)

藤光 由子 (国際交流基金ロンドン日本文化センター¹)

植原 久美子 (ベルリン日独センター)

西澤 芳織 (オックスフォード大学)

要旨

本稿は、教師の学びを支えるコミュニティの特徴について明らかにし、学び合いと専門性に関する考察のためのリソースと視点を提供することを企図している。筆者 9 名は、自らの言語教育観に結びつく学び合いの場の必要性を感じ、各自の文脈で教師の学びの場を新たに企画した。そして、主体的に学びの場を創り、互いの教育観や実践知を互惠的に共有する同僚性を育み、さらには自覚的にファシリテーターとしての役割を果たした経験から、学びの場の創造が教師にもたらす専門性について考究するようになった。本稿ではまず学びの場の必要性を提示し、続いて具体的な学びの場づくりの 3 ケースを報告する。それぞれの学びの場形成の動機とプロセスを紹介し、「学びの場を創造することで学ぶ」という学びの実態を企画当事者同士の対話を軸にして明らかにする。最後に、第三者の視点から理論的枠組みを用いて各ケースを分析し、教師の学びを促すコミュニティの仕組みに注目して論じる。

【キーワード】 学び合いの場の創造, 学びの同型性, 対話による省察,
教師の専門性, 専門的な学習共同体 (PLC)

Keywords: creating mutual learning environments, congruency in learning, reflection
through dialogue, teacher professionalism, professional learning community

1 教師による教師のための学び合いの場の必要性

1.1 はじめに

オンラインコミュニケーションの促進により、教師のための学び合いの場は急速に増加した。本稿では、教師の学び合いの場の創造と専門性の関係を論じる。

筆者らは、オンラインを中心にした学び合いの場の創造の経験を有し、それによって教師として、また人間として新たな学びを得たと感じている。場づくりの動機に関して、詳細は本稿の中で明らかにされていくが、それぞれが教師として主体的に学ぶ場が必要だと感じていたことがその出発点である。各自、様々な先行研究を理論的基盤としていたが、教育によって「自立的学習者＝自律的市民」育成に貢献するというグローバルな渡部淳の理念（渡部 2017）への共感を抱く点で一致している。渡部は学習者がリサーチワークの成果をドラマ手法で創造的に表現する「獲得型」授業に取り組み、共同的な学び合いの場を整えて、学びを演出することを教師の主な役割としている。また渡部（2020）では、自立的学習者は、学びのコミュニティの中で相互に学び合うこと（「学びの互惠性」）、また教師・学習者の関係において、学習者と同じ形の学びが教師にも起こる（「学びの同型性」）ことも論じている。

本稿では、第1章で時本が実践の省察を通じて、教師にはなぜ学び合いの場が必要なのかを示す。続く第2-4章で教師による教師のためのコミュニティづくりの具体的なケースを紹介し、それぞれのケースごとに企画当事者同士が対話を行うことで、その動機とプロセス、そしてそこで得られた学びを分析・評価する。第2章では居住国の教師が抱える悩みの共有から、民主的・主体的な学びを目指す場を創った経験を小澤と小林が考察する。第3章ではベイリー、ニクソン、ブランドが「対話力を考

えるセミナーシリーズ」というオンラインの学びの場づくりを振り返る。また藤光はプロジェクトに関与したアドバイザーとしての視点を提供する。第4章では植原が同僚とのチームティーチングにおける学び合いを取り上げる。最終章では、以上のメンバーの対話的省察の場に介入する機会があった西澤が、理論的枠組みを用いながら各ケースを再度評価し、教師の専門性の向上及び人間としての成長をもたらす学びの場のあり方について考察する。

1.2 学習者の学び・教師の学び

民主的市民性の育成や文化間の対話を理念とする言語教育において、学びのパラダイムシフトが必要であることが論じられて久しい。学習者が自立的に参加し、対話を通して民主的関係を構築しながら協働して深めていく学習のプロセスへの転換が必要だということである (Barr & Tagg 1995)。このように学習者が「何を」「どのように」学ぶかが注目される中で、教師には、学習者の学び合いの場を整えることを通して学びを促進するファシリテーターという新しい役割が求められるようになったことも、多くの文献の中で指摘されている (Nystöm 2014)。しかし、研究の大部分は、「学習者の学びに教師はどのように関われるか」という視点から語られており、教師自身の学びについてはほとんど語られてこなかった。

一方で、教師の学びのために、以前から様々な教師研修が行われてきたが、企画者が選んだテーマと研修形態に参加者が従うという形が主流を占めていた。即ち、従来型の教師研修では、教師が「何を」学ぶかには重点が置かれていたが、「どのように」学ぶかにはあまり目が向けられてこなかったのである。

さて、時本は、2017年・18年の欧州日本語教育研修に参加し、そこで経験した教師のための学びの場のデザインに大きな感銘を受けた。参加型活動の体験、講義による理論化、振り返りと共有がバランスよく配置されており、しかも事後、実践共有のコミュニティがオンラインで形成され、他国の教師と学び合う場を継続して持つことができるように企画されていた²。研修で構築された関係性を通して「教師は

どのように学ばいいのか」という視点に気づかされたのである。

1.3 教師の学び合いの場の創造と教師・学習者の変容

以上の経験をもとに、その後、時本はオンラインによる教師の学び合いの場をいくつか企画する機会に恵まれた。その一つは、2019年に所属機関の同僚らと共に始めた「イタリアで日本語を教える人のための勉強会」である。詳細は次章に譲るが、スタッフは、参加者同士が対等な関係を築き、協力しながら、主体的に、体験を通して学ぶことを大切にしていきたいと考えて今も勉強会の運営を続けている。

こうした教師の学びの場の創造の経験と並行して、授業実践の場³では学習者の変容が観察された。学習者は修士課程の学生で、大学院に期待することを入学時に尋ねると、ほとんどが「翻訳に必要な語彙力をつけたい」「日本での就職を考え、日本人の仕事の習慣について知りたい」など、どんな知識を学びたいかについて答える。ところが、「イタリアで日本語を教える人のための勉強会」がスタートした2019年以降に入学してきた学生に、大学院で最も学んだと思うこと、印象に残っていることを卒業時に尋ねたところ、表1のように、学び方に重点を置いた回答が見られた。学習者が学んだと考えていることは、主体性、協働、体験を通じた学び、対話、学びの共同体への帰属意識など、時本らが教師の学びの場づくりで目指したことと多くの共通項があり、教師が自らの学び合いの場で体験した学びと同じような学びが学習者にも起こっていたことが窺われる。

表1：学生への座談会形式インタビュー回答

学生L	： 仲間と助け合うこと
学生A	： 自分自身へのチャレンジ
学生M	： 学習は一生続くものであること、学習の方法
学生V	： 体験を通して学ぶこと、自分の考えが絶対ではないこと、相談することの大切さ
学生I	： 他の人の気持ちが分かるようになったこと、自分が将来どんな人間になりたいのか、何を本当にしたいのか、自分が将来どんな人間になりたいのか、他の人と何かを共有すること
学生F	： 協力して何かをすること
学生D	： みんなで一緒に考えること、自分の考えと他の人の考えをすり合わせることで、そうすると新しいものが生まれたり別のことが理解できたりすること

また、学習者に対する授業実践を通じて、教師にもさらに変容がもたらされる。

時本（2021）は、民主的文化能力という視点から見た日本語教育を論じる中で、二つの側面を報告している。第一は、自分も教師・学生間の民主的な学びの共同体の一員であるという強い自覚を持つようになったこと、第二は、言語知識の向上が学習の目標ではなく、教師も学習者も社会の中で生きる自身の問題として学習内容を捉え、必要ならば具体的な行動を変えることがより重要であると認識したことである。この変容の経験は、学びの場を共有することで、学生と同様の学びが教師にも起こっていたことを表している。図1は、教師の学び合いの場づくりに始まる時本の体験を表したもので、a.教師が始めた学びの形が学習者に伝播し（黄色矢印）、b.またその学習者の学びの形が教師に波及する（青色矢印）ことを示している。

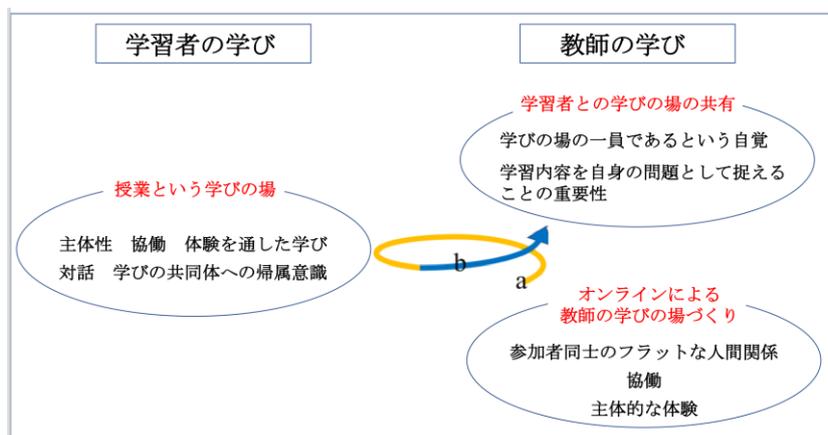


図1：教師・学習者間の学びの関係

渡部（2020）が「学びの同型性」として論じているのは、学習者と同型の学びが教師にも起こることで、これはbに相当する。上記の体験では、aが起こり、学習者に深い学びがもたらされている

ことも観察されているが、これは筆者らが自分達の言語教育観に基づいて自覚的に教師の学び合いの場を創造したからこそ可能になったと考えられる。

このように教師の学びと学生の学びは、同じ形で互いに呼応し合う成長のスパイラルであるとする、自らが寄与したいと考える学習者の学びと同型の学びのコミュニティが、教師にも常に必要であるということになるのではないだろうか。換言すると、学習者の学びの促進のためには、自分達の言語教育観を反映させた教師の学び合いの場が不可欠であるということである。次章からは、こうしたコミュニティづくりのケースを詳細に見ていきたい。

2 ケース1 教師のための垣根なき学び合いのコミュニティ

—協働して創り出す場での学びと成長—

2.1 イタリアで日本語を教える人のための勉強会

2019年に草の根的に発足し、ほかの地域にも参加者を広げた「イタリアで日本語を教える人のための勉強会」（以下「勉強会」）は、様々な機関または個人で、多様な学習者を対象に教える日本語教師がつながり、学び合おうと自主的に集まる会である。

立ち上げのきっかけは2018年にハイブリッドで行われた欧州日本語教育研修会（近藤他 2019）で、そこに小澤は対面で参加し、協働して学ぶことの楽しさと有効性を強く実感した。またその際、オンラインツールを用いれば地理的距離という障壁を乗り越えられることを初めて目の当たりにした。第1章の筆者時本も2017年・18年の同研修会に参加し、二人は、教師がつながり学び合いを継続していくことを自分達の実践している地域でも実現したいという思いを共有した。その後、職場の同僚の賛同と協力を得てオンライン勉強会を立ち上げ、パンデミック約1年前の2019年4月に活動を開始した。経験や実践、知識、情報を共有することで悩みが解決したり話し合いから新たな発見が生まれたりするものだが、当勉強会のねらいは、そのような日本語教師の学び合いの場を各自が持つ知識やスキルを活かしつつ協働して創り、教師間に学びのつながりを築くことである。

運営形態は、企画運営に携わることを自主的に申し出た9名が運営メンバーとなり、学びを継続していけるよう企画運営体制を考え、2020年秋から勉強会の企画を半年ごとの持ち回り制とした。2名の企画担当者が協力し合い3回の勉強会を企画、半年後別の2名に引き継ぐ。実際にどのような勉強会を企画するかは、参加者へのアンケートや運営メンバーの話し合いを参考に、企画の2名が自らの関心も合わせて検討・決定する。企画担当でない運営メンバーはテクニカルサポートや、事前申し込みなしの自由な話し合いの場「ぶらりお茶っど」を担当し、各自が様々な役割を経験できるよう工夫している。参加費は全て無料である。

勉強会の特徴としては、まずどの団体にも属さない自由で独立した集まりで、教師達が自由意志のもと自主的に無償で参加・活動しているという点が挙げられる。二つ目の特徴は、教えている機関・団体の種別、国・地域、経験の長さといった垣根を取り払い、遠慮なく話し合える場を創ることを目指している点である。そのために次のような工夫をしている。通常、参加者の所属機関名等の情報は共有せず、わかる情報は画面に映る名前と都市名のみとする。また、勉強会の初めにグランドルール（人の話を聞こう、協力しよう、立派なことは言わなくても OK、楽しもう）⁴を提示し、参加者に心がけてもらっている。三つ目の特徴は、講義・講演を受動的に聞く知識詰め込み型ではなく、主体的な学びが起こるような協働型の勉強会を目標としている点である。その実現のために話し合いやグループワークを多く取り入れ、それらの活動が成功するようウォーミングアップを行って話しやすい環境を整える、全員が発言できるようグループは少人数にするといった工夫もしている。

2.2 分析の目的とデータ

勉強会という学び合いの場でどのような学びが行われているのかを明らかにするために小澤と小林は企画運営者の7名と企画運営担当でない参加者1名の計8名を対象にインタビューを実施した。対象者には小澤と小林も含まれているが、インタビューという形式を取ることで、当事者自身による内省を語りとして引き出し、文字化して分析した。以下は分析に用いたデータ一覧である。

表2：インタビューのデータ一覧（OA～OHは企画運営者、PAは企画運営担当ではない参加者）

	対象者	主な内容	実施者	実施日
1	小澤	会の立ち上げ動機、日本語教師である自分の状況	小林	2022.2.15
2	小林	運営への参加動機、日本語教師である自分の状況	小澤	2022.2.18
3	小林	勉強会「みんなで考えるアクティビティ」	小澤	2022.7.18
4	PA	勉強会「みんなで考えるアクティビティ」	小林	2022.6.18
5	OA	勉強会「みんなで考えるアクティビティ」	小林	2022.6.13
6	OB	会の立ち上げ動機、参加後の意識の変化	小澤, 小林	2022.6.15
7	OC, OD	運営への参加動機、参加後の意識の変化	小澤, 小林	2022.6.19
8	OH	運営への参加動機、参加後の意識の変化	小澤	2022.7.18

次節 2.3 では、2021年2月に行われた勉強会「みんなで考えるアクティビティ」を一例として取り上げ、企画者や参加者にどのような学びが起きているのかを分析する。この会を選んだ理由には、小林が運営メンバーOA と共に企画した会であったことに加え、多くの参加者が事前準備や当日の活動に積極的に関わったということがある。そういった参加者の中から、いくつかの活動でファシリテーターの役を果たしていた PA を選び、インタビューを依頼した。2.4 では、企画運営担当教師らの語りから勉強会全活動を通しての学びを明らかにする。

2.3 勉強会「みんなで考えるアクティビティ」における学び合い

この勉強会の準備として、前回までの参加者に対する事前アンケートで、教科書の学習項目を効果的に教えるために工夫しているアクティビティ及び教えにくい学習項目を募った。勉強会当日、前半はアンケートで集まったアクティビティのアイデア紹介の時間とした。ウォーミングアップには、参加者がアクティビティの案として挙げた「私はだれ？」というゲームを取り入れた。後半は数人の参加者が悩み相談者となり、各自が教えにくいと感じている学習項目についてほかの教師達に相談し、話し合うグループ活動を行った。各グループの話し合いの内容はオンライン掲示板に記入し、全体で共有し振り返った。参加者 PA はゲーム提案者としてウォーミングアップの進行を行い、アクティビティ紹介で自分のアイデアについて1分程度話し、悩み相談者の役も果たしていた。

この勉強会に関して、「企画者が活動を通して実現しようとしていたこととは何だったのか」「参加者がどんな気持ちで事前アンケートに協力し、ウォーミングアップの進行を引き受けたのか」「勉強会参加の前と後で実践や意識において変化があったか」の3点を中心に分析した結果を以下に述べる。

まず、企画者がこの勉強会で実現しようとしていたことは、様々な現場で教えている教師達を勉強会に巻き込み、話し合いの場を作ることだったと言える（資料 1）。また、「その場でみんなで考えてみる」「完全に答えられなくてもいいけれど話し合

う」という活動を重視し（資料 2）、企画者側が答えを用意するのではなく、参加者の主体的・対話的な学びを促していた。

資料 1

OA：大学の先生とかだけじゃなくって個人で教えてる人とかプライベートレッスンでやってる人とかね、そういう人達、もっとイタリアで教えてる人達をクローズアップしたい、巻き込みたいよね、みたいなのは、ちょうど話してた時だったと思うんですよ。（略）そういう人達も会話にもっと入ってきてくれるような、そういうのが作れたらいいかなあって（略）

資料 2

小林：その場でみんなで考えてみるっていうのも面白いんじゃないかなっていうことで「みんなで考えるアクティビティ」にしたと思います。

小澤：話し合うっていうことの方に重きを置いたっていう感じですかね。

小林：うん。完全に答えられなくてもいいけれど話し合うことが大事。

では、勉強会において参加者が活動に主体的に取り組めるかどうかには、どのようなことが関わっているのだろうか。PA は、事前アンケートに自分がその時悩んでいたことを書いたと答えている（資料 3）。しかし、実際には、ほかの参加者と共有するためのアイデアもたくさん書いており、悩みだけでなくアイデアも勉強会で取り上げられることになった。PA は知人である企画者によって自分のアイデアを「採用してもらって巻き込まれて話した」（資料 4）と語っていることから、参加者が主体的に活動に貢献するためには、参加者の態度だけでなく企画者からの働きかけも重要だということが窺える。学び合いの中で自分のアイデアが取り入れられることは、渡部（2020:181）によって「互恵的な学びの経験」の例として挙げられており、そのような経験を豊かにすることが参加感の高まりにつながっていくとされている。

資料 3

PA：自分が悩んでるっていうかちょうどやっているところで、中級の授業かなんかやってて、これできないなっていうちょっとね、くすぶったものがあつた時だったんですよ。それで、ちょっと色々書いてしまって、長くなっちゃったという感じ。

小林：いやいや、でもアイデアの方も結構多かったですよ。

PA：そう、そっか。

資料 4

PA：玲子さんと OA 先生が、主催者側の、いらっしゃって、で、私も知っていて、引っ張り出してもらったっていうか、あの時私がいっぱい話した会は、ちょっと採用してもらって巻き込まれて話しましたが、それがなかったらたぶん、私もずっと聞く側（略）

OA、小林、PA の実践や意識における変化は、ここで取り上げた一つの勉強会に限らず、2、3 年の間に我々の様々な勉強会に参加する中で起こっていた。PA は、2020

年 11 月に行われた勉強会「オンラインみんなで悩めば怖くない」に参加している。その直前にオンライン授業が始まり、「学習者に日本語を楽しんで好きになってもらう」という自分の教育理念を実現できなくなり、ジレンマを感じていた。しかし、この会でオンラインでも楽しめるヒントやほかの教師の実践を知り、自分が意図する実践ができそうだと感じたと言っている（資料 5）。小林も授業で行いたいのは知識の伝達ではなく、学生同士が会って話したり教師の日本語を聞いたりする活動だと考え直し、教室における方法を自らの授業理念に合わせて変えていくことが可能だと気づいた（資料 6）。また、OA は教師の学びの場を企画したりほかの人の企画の仕方から学んだりしたことが日本語教育実践に役立っていると述べている（資料 7）。

資料 5

PA：元々教室でやってた時もどうやってみんなで楽しんで今後（注：日本語を）好きになってもらうかみたいなものを、テーマじゃないけどバックボーンでやってるようなところがあったから、オンラインになったらそれがすごいジレンマっていうか楽しませられないジレンマっていうか、単調になっちゃうっていうのがあって。で、いろんなね、先生方の話とかを聞いて、そういうヒント、オンラインでもっと楽しめるみたいなヒントをいただいたっていうことで、（略）できそうな感じになってきたっていう意味では助かりましたっていうか、意義があることだったと思っています。

資料 6

小林：授業の中でどうしても絶対にやりたいことは何なんだろうっていうのをすごく考えるようになりましたね。だから、知識みたいなことは文法の説明とかは、もしかしたら家でやってもできるのかもしれない。変な私のイタリア語とか聞くよりも、それよりは授業でできることっていうのは、実際にね、クラスメートと会って一とかね、私の日本語とかを聞いて、そっちの方がやっぱり大事なんじゃないかなっていうふうに考え直す。（略）やれる範囲でちょっと変えられるっていうか、自分の理念に近づけることはあるのかなっていうのは思いました。

資料 7

OA：企画者目線でいくと、どの会も参加者として参加したのも自分が企画者として関わったものもすべて、企画の仕方というか、勉強会を持っていく流れの方法とか、すごい勉強になったし、あれが授業にも役に立っていると私は思っています。

館岡（2021:104）は「日本語教師の専門性」を「どんな日本語教育を実現するのか」といった自身の理念（日本語教育観）とどんな特徴をもったフィールド（ことばの教育現場）なのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法を編成し実現できること」だとしている。「専門性」をこのように捉えるのであれば、上記 3 名が勉強会に企画者あるいは参加者として参加したことが、自分の日本語教育実践を振り返り変更していくきっかけとなり、それぞれが教師としての専門性を追求すること

につながっているといえるのではないか。

もう一つの変化は、企画者として準備をする過程でほかの教師達の実践について話を聞いて理解を深めようとし、お互いの距離が縮まり自由に話しやすくなったことである（資料 8）。この経験は OA が企画時に目指していた「教師達が会話に入ってきてくれる」場づくり（資料 1）に呼応し、肯定的に捉えられている。さらに、教師自身がコミュニティの中で学び合いの喜びを経験したことから、学習者にも自由に話し合いをさせ、主体的・対話的な学びを促していることがわかる（資料 9）。

資料 8

OA：私達すごくやりとり大変だったけれども、でも私はあれでいろんな人と話ができ、ぐっとあの時にすごく参加者のほかの人達と近くなった気がした。（略）あの後みんなと「お茶っ」とかで会った時に、何人かの人達がずっと自由に発言したりとか、あと放課後の時に、話をしてる人とかが増えた時に、あのアクティビティからちょっと変わったのかなあとは私は思っていたけど。

資料 9

小林：この勉強会に参加した時に、グループに分かれて、（略）話し合う時間がすごく長くて、結構自由に話すことができるっていうのが自分にとってすごく楽しかった。だから実は学生もそうなのかなと思って、割と学生を放任じゃないんだけど、自由に話させたり、自由に発表の時もいちいち先生が直したりしないで、学生にやってもらった方が面白いものが出てくるし、自分で勉強するからそこで自分でやらなきゃいけないから、そっちの方がうまくいくのかなっていうふうになんかちょっと変わった。

2.4 コミュニティにおける全活動を通しての学び合い

2.3 で述べたとおり、企画者を含めた教師達は勉強会という学び合いのコミュニティで他者と話し合いを重ね、共に活動を行うことで「互惠的な学び」（渡部 2020:181）を経験している。それと同時に、自分の理念を見つめ直し、それが教師としての成長へとつながっている様子が窺える。

また、小林・小澤を含む企画者らは皆、自分とは別の視点を得ることができたと述べている。企画を通して様々な参加者の立場で考えるようになった、ペアで企画を担当したりほかのペア企画から気づきを得たりして学んだ、視野が広がった等の振り返りが見られた（資料 10）。企画を経験して自信が得られたと言う企画者もおおり（資料 11）、これは「自己の特質に気づく経験」（渡部 2020:181）をしたと言える。

資料 10

OD：二人でやると自分が見なかった部分，自分一人だと見れなかった部分っていうのが見れてきて面白かったですね。(略) 一人だったら絶対気がつかなかったみたいなのがあったりして (略)

資料 11

OC：授業下手だしってずっと思ってるので (略) 自信がなかった私にもこんなことができたっていうので，その部分でちょっと自信がついた (略) 私にはまだできる可能性があるかもしれないっていうのを発見したかもしれないですね。

「互恵的な学びの経験」「視野が広がる経験」「自己の特質に気づく経験」は渡部 (2020:180-182) によれば「自立的学習者」が持つ「豊かな学びの経験」である。つまり，勉強会の企画運営に携わる教師達は「自立的学習者」として「豊かな学び」を経験していると言える。そして教師達のこの「豊かな学び」は，2.3 資料 9 にも見られるとおり学習者達の学びのあり方に還元されていくことになる。

渡部 (2020:161-163) は，教育専門家のコミュニティには三つの側面があり，それらは相互に浸透的なものだとしている。第一は「自由な語り合いが行われ，そこから信頼感が醸成される『談話のコミュニティ』」，第二は「課題を共有し，共同で実践を深める『実践のコミュニティ』」，第三は「実践で得た知見を，報告書や論文などの形で共有し，さらには外部に向けて発信する『実践研究のコミュニティ』」である。2.3 で触れた教えにくい項目に関する話し合いを振り返った際，小澤は解決に至らなくても悩みを共有できる場の存在意義について述べている (資料 12)。勉強会が「実践のコミュニティ」であるだけでなく，悩みも含め考えを気兼ねなく表現できる「談話のコミュニティ」として機能していることは重要だといえる。

資料 12

小澤：悩みを抱えてる人って (略) それを共有すること，誰かに話すことで (略) 何かの救いになってるのかもしれない。答えが出ればそれは万々歳ですけど，答えが出なくても，その場を共有できたとか悩みを共有させてもらえたっていう満足感是一種の，あるのかもしれない。

今後，勉強会の「実践研究のコミュニティ」としての側面を深めるには，実践報告を増やしていく必要がある。本論文執筆及びそのもととなるパネル発表の前後にパネル仲間と学び合ったことは勉強会活動全体を振り返る良い機会となっており，「実践研究のコミュニティ」を目指した歩みと言えるのではないだろうか。

3 ケース 2 楽苦しく（たのくるしく）共に育てた学びの場

—多声が紡ぎ出す響きを大切にしてい—

3.1 「対話力を考えるセミナーシリーズ」を実施して

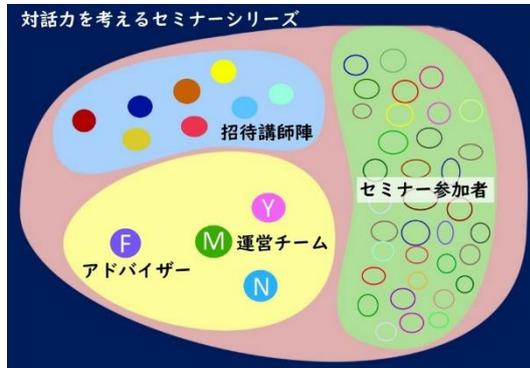


図 2：人物相関図

ケース 2 では、2021 年にオンラインで実施した「対話力を考えるセミナーシリーズ」での学びの場について報告する。図 2 で示すように、このセミナーでは、運営チーム（ベイリー芽生：M，ニクソン由実：Y，ブランド那由多：N）とアドバイザー（藤光由子：F），

Oral Japanese Assessment Europe（OJAE）実践研究グループ⁵の講師陣（8名），そして 14 カ国からの参加者が集い，共に学び合う場が創られた。以下，このプロジェクトの経緯と学びの場づくりの特徴を述べ，場づくりの経験から得られた学びの省察をもとに，教師の成長を促す学びの場が生まれるための条件について考える。

3.2 ことのはじまり，そして，企画運営へと

すべては，M の「モヤモヤ」から始まった。クラスで練習したことをオウム返しさせるオーラルアセスメントに疑問を抱いた M は，この疑問を同僚らに投げかけてみたが共感は得られなかった。ことばの教育のあり方について独りで悩んでいた時，アドバイザー F との対話を通して，この問いに対する向き合い方が大きく変わった（アドバイザーの役割については 3.4.5 参照）。探求したいことをセミナーとして企画し，そこから学びが広がっていく可能性があるという助言を受け，セミナーを企画したことがない一人の日本語教師 M が「仲間探しの旅」を始めたのである。

初めの「モヤモヤ」を，どんな形で，どんなやり方で，誰と考えていくのか。考えていく場は，助成金を受けた大学の公式セミナーという形になった。そのため，M は，参加者，招待講師と助成団体に対して企画運営者としての責任を意識することになる。最適な方法を編みだそうと，真剣にその場に向き合いながらセミナーを

進めていった結果、共に考えていく仲間として、講師陣8名、日本語教師のYとN、そしてセミナー参加者によるコミュニティが育っていった。

アドバイザーFは、セミナー運営の型や答えを提示することはせず、その代わりに、事務的な作業に関する助言や学びの場のセットアップをし、MYNの不安や疑問にとことん付き合い、一人ひとりが個性を活かしつつ力を発揮できるようなきっかけを作るなど、教師らが自分達でセミナーを運営し学びの場を創るプロセスを支援しながらプロジェクトに伴走した。

3.3 学びの場づくりの実際

3.3.1 学びの場のデザイン

対話セミナーシリーズは「日本語教育現場で学習者の対話力をどのように育てられるか」というテーマのもとに、セミナー終了後も継続できる学びのコミュニティづくりを目指して2021年2月から6月の間、3回にわたり実施された。場のデザインの骨格となったのは、①参加者の学びが促進される環境づくり、②表現を出し合うアクティビティの活用、③対話的な振り返り、という3本柱であった。場づくりの実際を以下で具体的に紹介する。

3.3.2 参加者の学びが促進される環境づくり

まず、セミナーの始めには、ウォーミングアップとして、クイズ、セミナーポスター鑑賞、リラクゼーションなど、セミナーの中程にはストレッチ、目の体操など、様々な参加型活動を準備した。ウォーミングアップ活動は、参加者が普段行っているアクティビティの共有の場にもなっていた。渡部他（2011:2）は「効果的なウォーミングアップを通じて、心と身体をときほぐすことこそ、豊かで深い学びの成立を準備する近道である」と述べているが、これらのアクティビティは、リラックスした学びの環境づくり、学びの共同化の基礎固めをするのに役立った。

また、セミナー中の対話や学びの促進のために、毎回セミナー開始時に、グラン

ドルール「一人ひとりの意見が財産、かっこいいことを言わなくてもいい」を提示し、さらに、セミナー外でも対話、学びを継続するためにビジネスチャットツールである Slack プラットフォームを活用して、コミュニティ内での対話を促した。

3.3.3 表現を出し合うアクティビティの活用

セミナー中も多様な表現を出し合う参加型アクティビティを駆使することによって、グループ活動を活性化し、学びが楽しくなるような工夫を施した。講義部分は講師陣による解説動画を事前提供することで反転的に進め、参加者は講義を聴くのではなく、実際に OJAE アセスメントの体験と観察を行い、意見や疑問を出し合った。さらに、その振り返りをもとにドラマ技法を使った活動を行った。渡部（2017）は、ドラマ技法について、情報を咀嚼し、自分の考えをまとめ上げる際に、言葉を通しての表現だけでなく、身体表現も含む表現に練り上げながら、周りとの関係性の中で能動的で創造的な知の獲得を可能とすると説明している。セミナーでは「対話の国から来た未来人と話す」という設定で 3、4 名のグループに分かれ数分のドラマを演じた後、お互いの表現の共有を行った。このようなアクティビティの活用による学びの効果は以下の参加者のコメントにも現れている。

「アセスメントの**実体験**、お話で、説明を伺ったり資料で読んだものとは違い、試験者と受験者の二つの立場を良く把握することができました。」

「(一番印象に残ったのは) 最後のミニドラマ。未来の対話の国から来たものの役のセリフを考えた時に対話とは何かと深く考えなければいけなかったの。」

3.3.4 対話的な振り返り

デューイは『経験と教育』（2004）において、経験を振り返ることで、自分の経験が再構築され、その経験が自分自身の理論となり、また新たな経験につながると述べている。

このセミナーでは、全過程を通して様々な形で振り返りの機会を設けた。まず、

セミナー中には、小グループで活動に関する振り返りとドラマ活動をし、さらに参加者全体で話し合うという流れを作った。セミナー外でも振り返りを促進するために、セミナー中の活動の録音録画やオンライン掲示板（Padlet を使用）に投稿された参加者の声を Slack 上で共有した。実施する予定のアクティビティは、まず運営チームでやってみて、その体験の振り返りを活かしてセミナーに組み込んだ。さらにアクティビティに取り組んだ参加者の反応を観察し、フィードバックを引き出す工夫をした。それに基づいて次のセミナー内容や事前課題を検討した。もともと予定していた第2回セミナーのテーマは「OJAE の評価法に基づく実践・標準化の考察」であったが、第1回セミナーで一人ひとりの意見や疑問と向き合い、それを講師陣と共有した結果、軌道修正し、『対話』って何？』という根本的なテーマを掘り下げることにした。このように、参加者、運営チーム、招待講師間の協働的な振り返りを学びの場づくりに反映させるサイクルを形成していった。

各セミナーの間や終了後にも、オンライン交流サロンを開いて、様々なアクティビティやリソースを活用しながら、多様な角度からの振り返りを促す場を設けた。セミナー全体の振り返りのリソースとして、Nによってポスター作品⁶も制作されている。参加者の様々な体験と変容が描き込まれた作品である。交流会ではそのポスターを鑑賞しながら語り合った。このような一連の活動が振り返りの連鎖を引き起こし、コミュニティでの深い学びを促した。その連鎖は、以下の参加者のコメントに見られるように、対話と振り返りに基づいた新しい学びの場づくりを可能とした。

「私自身の学びとしては**新しい学び**を体験させていただいていると考えます。当然『対話ということ』についても、その他は**参加者同士の交流・対話**を通して、**自分の内省**を通じて多くの事を学ばせていただいています。」

3.4 企画運営から得た学びの振り返り

3.4.1 エンパワメントの場

結果的にこのセミナーは運営チームの教師達にとってエンパワメントの場となっ

た。以前は一人で学ぶか、または他人が学びの場を企画するのを待っていたのが、積極的に自ら仲間を集めて学びの場を創っていける自信が付き、考えてもみなかったことができるようになり、自分の力に対して自覚的になり、視野が広がった。

本節では、MYN 各自がセミナー企画運営から得た学びを振り返り、F はアドバイザーの専門性に関する考察を述べ、教師の成長を促進する学びの場について考える。

3.4.2 体験を通して学んだ「楽苦しい探求的・創造的な学び」(Mの振り返り)

知識伝達型ではなく着地点が明確でない形態のセミナーを作っていくことは、当初、予想もしていなかった。M は、学びの場づくりについての対話と実践を通して、学び方を学ぶ体験をしていたのである。

セミナーを企画する側は参加者の期待している答えを効率よく出さなければならぬと思いついていた。しかし、セミナーを進めながら、講師陣も参加者も、浮かび上がってきた問いに向き合い、考え悩む姿に触れて、M は独りで結論を出そうと苦心している己の無謀さを自覚した。それは束縛から解放されるような感覚であった。講師陣や参加者に対する関わり方も変わっていった。探求する人達が影響し合う場では、学びそのものが深まっていくことを体験し始め、不安が完全になくなったわけではないが、先が見えない中でも学びのプロセスを楽しめるようになっていった。同様の葛藤と変容が参加者にも起きていたことが振り返りから読み取れる。

「初回を迎えたのですが、当初の想いとは大きく異なる点に驚きと戸惑いが生じました。実は、...対話のさせ方やコツ、評価方法を『教えてもらえる』と思い、受け身の姿勢で申し込んだのですが、参加してみると参加者同士が率直に意見を交換しながら、考え、悩み、相談するという構成になっており、各回のセミナー終了後も更なる疑問が湧き、悩み、再び考え続けなければなりませんでした。...根源的な疑問を再考させてくれた...。」

このセミナーは、M にも参加者にとっても、知識は「与えられ」得るものだという思い込みを問い直し、組みかえる「まなびほぐし」の場（渡部 2020）になっていた。

問題解決に直線的に着手しようとしていた M が、この対話的な場を創りながら学んでいく経験を通して、思いがけないところに表出する宝物（解決への鍵となり得るもの）を見つけながら、問題を仲間とともに解き合っていくこと、同じ側に立ってコミュニティを活性化していくことの重要性を意識するようになった。それにより、同僚との関係性も変わり始め、教育者として、新たなつながりとそこからの広がりを実感している。M の学びは始まったばかりである。未知への探求を試みる時、自分の立っているところからしか前には進めない。自ら企て自ら動くことで、叶わないと思った何かが変わりだす可能性を感じている。

3.4.3 対話と協働作業を通しての学び：学びの根底にあるもの（Y の振り返り）

セミナー企画経験ゼロで、自分が何にどう貢献できるのか、居場所も分からないまま、最初は不安に感じていた。そんな中、他のメンバー、アドバイザーや招待講師の、お互いの話を聞き合い、話し合おうというオープンで温かい場の雰囲気によって、どんな意見でも耳を傾けてもらえるという安心感を得ることができた。個人の学び、成長において、自分の意見を受け止めてもらえるという安心感は、何よりも重要だと感じた。この安心感を持てる環境で学ぶことが、周りの人と自分自身に対しての信頼感に結びつくのだと思う。この信頼感こそが教育現場においても、社会においても様々な問題の解決の糸口だと思うが、それが十分でないが故に悩み、苦しんでいる人はどれほどいることだろう。渡部（2017:180）は「共同的な学び」において「一緒にいることの心地よさが感じられる協力的で民主的な雰囲気の学習集団」「それぞれが自己発見していけること」「自分の役割の大切さを実感できること」の重要性を説いている。このセミナー企画は Y に対話に基づいた安心できる環境の中での学び、一学習者としての振り返りを促し、他者との関係性の中で学ぶということの意義を考える機会を与えてくれた。

セミナーに参加型アクティビティを組み込むこと、その学びのプロセスをコミュニティに還元していくことなど、アドバイザーFからは色々なアドバイスを得た。こ

これらの活動の効果をセミナー中、その準備、振り返りにおいて体感した。また、活動の中で自分の個性を活かし、企画に貢献できているという実感を通して、運営チームにおける自分、そして、コミュニティにおける個人の居場所の大切さを確認する結果となった。さらに、一人ひとりの個性が協働に活かせるような適切なアドバイスが、いかに学習者の自己発見、学びの活性化、そして、コミュニティ構築に結びついていくかということも強く認識した。

このような様々な視点から学びについて考えることが、Yの教師としての振り返りにつながり、それが日々の実践にも反映されるようになった。教師の成長における学習者としての学びと省察の重要性をより深く感じている。

3.4.4 2段階の学び・俯瞰する視座の獲得（Nの振り返り）

Nにとって、セミナーの学びは2段階で起こった。セミナー準備中と進行中は目の前の課題（セミナー中のテクニカルサポート、振り返り用のリソース制作など）に必死に対応していく中で、その分野の知識や技能が身についたほか、Slack上でのやりとりが運営チーム全員に見える形で行われていたために、ほかのメンバーのやりとりを観察する中で自分にはない視点や対応の仕方を吸収して学ぶことができた。セミナー終了後にはもう一度Slackを見返すことで、全体の流れがつかめ、コミュニティの移り変わっていく様子や、自分達のやってきたことの意味が見えてきた。

この2段階の学びを経て、Nは自分の中に対話的・協働的な学びの場の具体例を構築することができた。つまり、運営でのやりとりが対話的で協働的であったために、セミナー全体も対話的で協働的な学びの場になり、それを経験したことで、教室で目指したい学びの場がNの中で明確になった。

また、Slackの記録を通してセミナー全体の流れや物事の関係性を俯瞰した経験から、Nはほかの場面でも自身が及ぼす中長期的な影響を信じて行動できるようになった。Nが理想とする、個々のあり方がリソースとして最大限に尊重され活かされる社会を、N自身が関わる学びの場の中で実現させ続け、参加者に体験してもら

うことで、世界をその社会へと近づけていけることを確信したのである。

3.4.5 「アドバイザーの専門性」を考える（Fの振り返り）

MYNの視点から語られたFはメンターとして伴走する存在であった。これをFの視点から述べるなら、「対話力を考えるセミナーシリーズ」という新しい文脈において、知識や技能を応用する過程を通じて場づくりの経験や信念をMYNと共有し、その結果、深い省察の機会が与えられたということになる。

もともと、場づくりに伴走するFの関与は、アドバイザーとしての自身の信念に基づくものだった。Fが目指すのは、創造的でダイナミックな学び方の発見、参加者同士の学び合いと省察、さらには自律的な実践研究コミュニティ成立に貢献することである。学び方の発見が共通体験として生まれるためには参加型表現型のアクティビティを駆使することが有効であり、学び合いと省察を促進するには学びのプロセスを可視化する工夫が必要だ。その積み重ねの上に緩やかな横のつながりが生まれ、自律的な実践研究コミュニティ成立が可能になる。

Fにとってアドバイザーの仕事の本質とは、教師による学び合いの場づくりへの関与であり、アドバイザーの専門性の中核にあるのは、学びのコミュニティに伴走し学び続ける態度である。その意味での専門性は個々の教師との人間としての関わりを通じて引き出されていくものだ。専門性の認識を共有できず限定的な役割のみを期待されることも多いが、ケース2では、MYNの問い、個性豊かな表現や洞察に触れて共に学ぶプロセスでFの専門性が引き出されていた。さらに、その体験を振り返ることで、Fは自身の信念の核心を意識することになる。ただし、アドバイザーの専門性についての考察を外に向けて言語化することへの意欲が芽生えたのは、まさにパネル発表の仲間との対話のプロセスでのことだったのである。

3.4.6 教師の成長を促進する学びの場

ケース2で企画運営に参加した教師3名が、一步一步を考えながら、仲間の教師達

のための学びの場を創る「プロジェクト学習」を通じて、自らの成長を感じることができたのはなぜだったのか。

Y の振り返りで、どんな意見でも受け止めてもらえるという安心感を育むオープンな温かい雰囲気は述べられているが、それは決して偶然に発生するものではない。グループの中の誰かが、意図的にそのような場を創ろうとする意識を持ち、その姿勢を自らの態度で徹底して示す必要がある。ケース 2 の場合、F がアドバイザーとして、経験やビジョンを共有しながらも、常に対等な態度で、次の一步を一緒に考えていく仲間として MYN に接したことが、アドバイザーや講師と対等に声を発せられる存在であるという MYN の自覚を促した。そして、同じ冒険を体験し、気の置けない仲間になったことで、共に支え合いながら学びの場を継続させていくための土台ができた。また、MYNF 間や講師陣との関係性が対等であったために、セミナー参加者とも、共に考える仲間として対等に接することになった。その結果、それぞれがセミナーで見つけたものは**答え**ではなく、自らが追求したい**課題**であり、それが自主的な学びを続けさせる原動力になっているのではないか。

プロジェクトを経て MYNF はコミュニティの一員としての自分の役割を自覚し、学びの場のあり方と社会の変容の連続性について想いを馳せ、教育実践と対話的省察の循環から自律的市民としての自分を育てていくという課題意識を共有した。セミナーシリーズ終了後も、それぞれが自発的に学びの場づくりに関わっている。

4 ケース 3 成人教育でのチームティーチング経験を振り返る

—共同省察と対話を通じた教師の学び合い—

4.1 ベルリン日独センター日本語講座

ケース 3 では、ドイツ・ベルリン日独センター（以下 JDZB）で成人教育講座を担当する植原久美子と梅津由美子（以下 K および U）のチームティーチング経験について報告する。JDZB は山田ボヒネック頼子が開発した JaFIX 教育法⁷（山田 2007）を 2001 年に採用し、以来独自の教師研修を行ってきた。JaFIX は「全人格的教育、

ことば化能力育成」の理念の下、身体化アプローチを中心とする多様な方法および理論（サジェストペディア、PDL＝心理劇の手法を応用した外国語習得支援法、文化記号論など）をリソースとして構成される。また、協働学習を重視し「刺戟し合い、成長し合う場としての『クラス学習文化土壌』創成」を目指す。第4章では、表3のデータに基づき、まずKとUの学び合いの共通基盤を作った研修について述べ、その後15年余のチーム経験を振り返りながら、実践の場を共有する教師同士の「対話」（桑野2021）を通じた共同省察と協働学習の一つの可能性を示す。

表3：使用したデータ一覧

1	研修時のKの観察記および山田からの返信	2004年10月から2005年9月
2	Kによる山田への半構造化インタビュー	2022年7月9日実施
3	UとKの授業案および授業後記	2005年から2021年
4	UとKの相互インタビュー	2022年7月10日実施

4.2 JaFIX 研修（2004年10月から2005年9月、合計約400時間）

Kが研修を受けた2004/05年度は、研修担当講師の山田と既に研修を終えたUが初級1の2クラス（受講者各約20名、年間授業約160時間）を交互に担当していた。研修は①参与観察、②観察記、③観察記への返信と共有、④教材・アクティビティの創案と試用の流れで行われた。その具体的内容は以下の通りである。①Kを含む研修生3名が山田の初級1の授業に入って学習者と同様に活動に参加し、時折授業前に練習した小さなアクティビティを担当しながら観察を行う、②授業での観察や体験に関する考察を記述し、山田に提出する、③観察記には毎回山田から返信があり、研修生は観察記と返信を読み合う。研修も協働学習であり、読み合いにより「脳嵐」（山田の造語）が起り新しいアイデアが生まれるからだと説明された、④研修生の案が授業で使われることもあり、その時の体験についての考察も観察記に書くよう促された。こうしたJaFIX研修の「参与観察→観察記→返信・読み合い→創案・試用」のサイクルはコルトハーヘンが提唱する教師教育のためのALACTモデル（コルトハーヘン2010:54）に重なる（図3）。最も難しい③から④への局面を講師と研修生

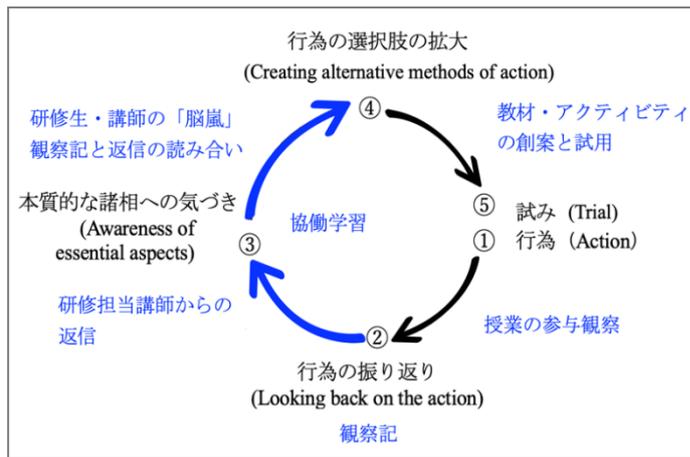


図3：ALACTモデルとJaFIX研修（青字の部分）

が対話的省察を重ねることで乗り越えられるよう設計されていることもJaFIX研修の特徴である。

山田はKの観察記への返信の中で様々な足場掛けを提供した。中でも研修後もKに指針を与えたのは、観察と記録の方法と態度に関する次の四つの助言だった。

①学習者一人ひとりを見る（誰が何をしたか、どのような様子だったか）、②状態と過程を観察する（何がどのようにできないのか、できるようになってゆくのか）、③エポケー（現象学の判断保留。先入観や解釈を排し、見たこと聞いたことそのものを記述する）、④授業は協働学習の場であり、教師（研修生）も場を作る一員。学習者と積極的に交流し、その体験についての省察を観察記に書く。

さらに、Kは山田からの返信を通じ、山田の実践の背景に学習や言語習得に関する様々な理論を踏まえた山田の深い考察があることを知った。そして、研修の目標は山田の授業を表面的に模倣できるようになることではなく、理論と実践を往還しつつ自ら考え、授業を創造できる教師になることだと徐々に理解していった。

これらの方法や態度は、UもJaFIX研修を通じて学んでいた。このことがKとUのチームティーチングと学び合いの基盤を作ったと考えられる。

4.3 チームティーチングを通じた学び合い

4.3.1 実践を支える理念の自覚と形成

研修後の2005年、Kは多様な教育機関で当時既に20年近い教師経験をもつUと初級2の担当となり、交互に授業と参与観察を行った。KはUという良きメンターを得たわけだが、UがKの授業について直接助言することはあまりなく、メンタリングの中心は事後に授業中のエピソードや学習者について語り合うことだった。

その頃、K が難しいと感じていたのは、念入りに準備してもしばしば遭遇する予期せぬ状況への対応だった。そこで K は U と授業を振り返りながら、思わぬ状況や反応に出合った時、U が何に着眼しどう判断を下したのかを尋ねた。U は K の問いを受けて、半ば無意識に行った自らの行動について改めて考え、言語化した。こうした「振り返りの省察」(楠見 2012:48) から明らかになったのは、U の問題点の把握や行動の決断が U の理念、すなわち「ことばの教師として何をを目指すのか」という言語教育観に照らし合わせて行われている (図 4) ことだった。

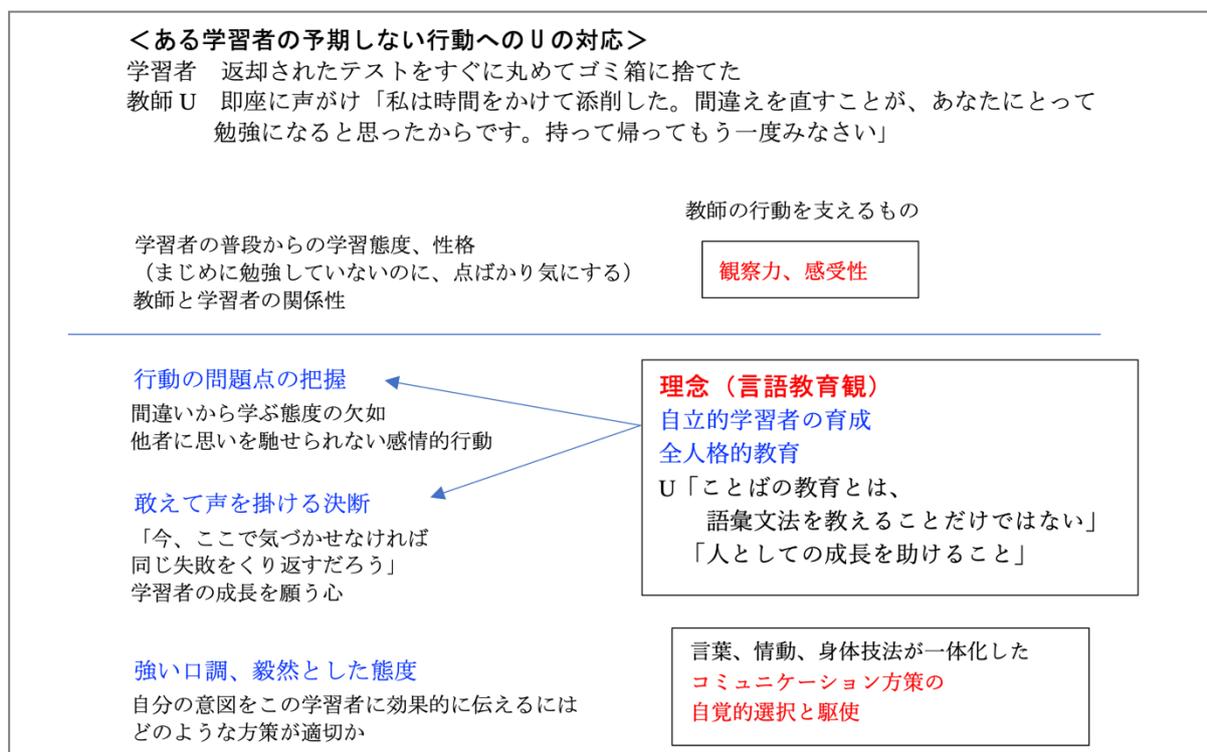


図 4 : ある授業エピソードをめぐる振り返りの省察から見てきたこと

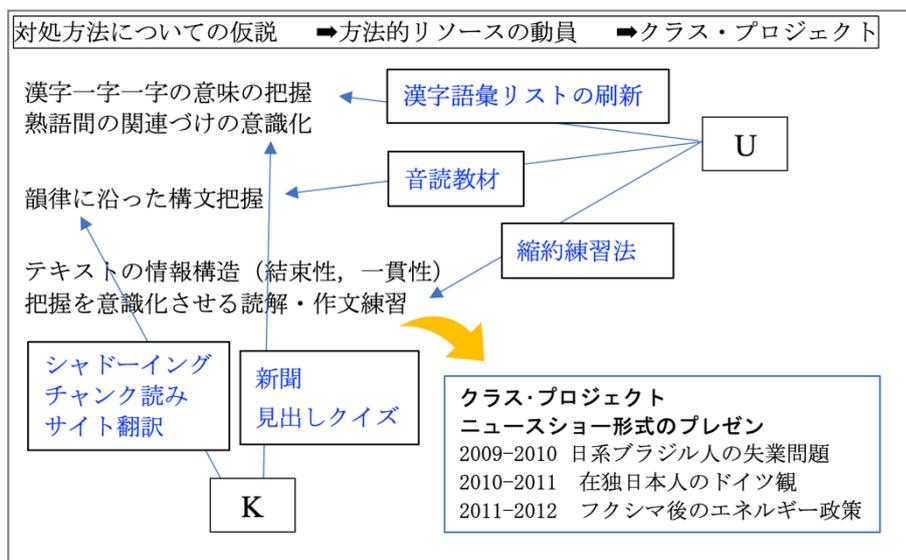
倉数 (2021) は、言語教育観 (理念) は日本語教師の専門性の軸であり、実践をしていく上で重要だが明確に認識されないことも多いと指摘し、教師が同僚との対話を通じて自らの理念を自覚してゆく過程を分析している。バフチンは、私たちは他者との対話によって初めて自分自身を明らかにし、自分自身になることができる存在だと述べている (桑野 2021:109-110) が、K と U の場合も、U は K に問われて語るうちに自らの理念を自覚し、一方、K は U の語りを聞いて自分だったらどうするか自問し、自らの理念は何かを考えるようになった。つまり、実践をめぐって互い

に問い語り聞き合うことが、教師としてのアイデンティティの核となる理念の自覚と形成につながっていったと言える。

4.3.2 よりよい授業法の共同探究

2008年に中級担当となったKとUは、次のような授業エピソードに遭遇し、それについて語り合うことが増えた。①学習者「漢字が読めないから、文がわからない」—教師の観察（読めていないのは漢字というより漢字かな交じり文ではないか）、②「勉強」「強い」を知っている学習者が「強化」を見た途端にギブアップ、③語彙文法の知識はあるはずなのに文意が取れない、などの事例である。だが、二人ともこうした個別エピソードをただ語るだけでは問題を把握できないと感じていた。

Uの「抽象化できなきゃダメ」という言葉を反芻するうちに、Kは学習者の抱える問題を理解するには読解過程に関する理論的知識が必要だと気づき、文献の知識を借りてエピソードを整理しメタレベルで語り直すことを試みた。Kにとって知識の受け売りをUに話すことは一種のアウトプット学習になり、またUからの実践に絡めた問いに答えることで、言葉を弄することで現実を理解したつもりになる所謂「言語化の罨」に陥らないで済んだ。UはKの語りを聞くことで自分の考えがうまく言語化できないもどかしさが晴れてきたと感じた。



KとUの間に問題の所在に関する共通認識ができると、二人は対処方法について仮説を立て、互いの方法的リソースを動員し、よりよい授業方法の共同探究に

図5：よりよい授業方法と共同探究とクラス・プロジェクト

取り組んだ。そして蓄積された成果物を使い、学年後半にはクラス・プロジェクトに挑戦した（図 5）。こうして見ると、授業方法の共同探究という教師の協働学習と、プロジェクトという学習者の協働学習が並行しながら進んでいたことがわかる。

4.3.3 実践の再構成

2012年、KとUはもう1名の講師と3名でチームを組み、初級1と2を並行して担当することになった。同時に教科書をCEFR準拠に変え、教案と教材を大幅に作り直した。この経験はCEFRの言語能力指標を手がかりに自らの授業実践を評価・検討し直す契機となっただけでなく、自分たちの小さな実践が民主的市民性育成というCEFRの大きな理念にどう繋がrierえるのか、その模索の出発点となった。

さらなる視野の拡大をもたらしたのは、2017年・18年の欧州日本語教育研修だった。ここでKは講師の渡部淳氏から「獲得型教育」（渡部2017）を学んだ。全身的で対話的な学びを重視する獲得型教育は、JaFIXと理念・方法の両面で共通項が多く、KはUと共に自らの実践を、獲得型教育を通じて、日本語教育の枠を超える教育学全般のより広い見地から捉え直すことに取り組み始めた。二人はその後、欧州日本語教育研修会を出発点に形成された日本語教師コミュニティに参加し、語り合いの相手と省察のあり方も広がった。理解と対話の枠組みの両方の拡大は、それまでの授業実践の再構成（藤光他2019:297-305）につながった。

4.3.4 「闘争としての対話」

2021年末、初級2の学習者Hの進級をめぐり、KとUの意見が割れた。修了試験の評価は「基礎的な構文力に大きな問題がある」という点で二人とも一致したが、初級2を繰り返すことを勧めるべきと考えるKに対して、Uは繰り返しは「落第した」という負の感情につながり本人のためにならない、大事なのはやる気を失わない繰り返しの方法であり、進級を認めるべきだと主張した。進級の決定は教師が下すのではなく、学習者に委ねることになっている。KはUにフィードバックを一任

することにした。Hは当初の希望通り進級を選択した。

4ヶ月後、KはHがUの提案で定期的に自主勉強会を開き、クラスメートと文法を復習していることを知った。Uは時々会に顔を出しており「楽しそうに勉強している」という。Kはそこで初めて、自分が自立的学習者の育成を唱えながら実は深く考えていなかったこと、試験結果に囚われてHだけを問題視したこと、Hが授業の足を引っ張るのではと危惧し、学習者同士の関係を信頼していなかったことに気づいた。UはUで、自主勉強会の出だしは教師の足場掛けが必要であり、協働的な自立的学習をどう独り立ちさせるかが課題だと考えていた。KとUの間の意見の相違は今も存在するが、二人は対立をきっかけに自立的学習者の育成という共通の課題に気づき、この課題にどう取り組むべきか共に模索を始めている。

バフチンは「対話は相互が変化し、豊穡化する闘争である」と述べている（桑野2021:107-109）。豊穡化の体験は、異なる個性と意見が響き合い、新たな気づきと学び合いが生まれる場があつてこそ得られる。学習者にとっても教師にとっても、人としての成長には、こうした学びの場が不可欠だと言えるのではないだろうか。

5 教師の学びを支えるコミュニティとは

5.1 PLC⁸としての三つのケース

本稿第2-4章は、教師の学びのコミュニティの誕生と発展の過程に関する三つのケースを扱った。第5章では、これら三つのケースを「専門的な学習共同体」（Professional Learning Community, 以下 PLC）の一例であると定義し、教師の学びを支えるコミュニティづくりのために、各ケースから学べる知恵は何かについて、組織の仕組みに注目し、考察する。なお、本章筆者はどのケースの運営にも関与しない第三者の立場から論じる。

21世紀に入り、教育の市場化がますます進み、教師の説明責任や専門性の基準の明確化・客観化、成果主義的な評価方法が重宝されるようになるという潮流の中、Hargreaves（2000）は、専門的職業集団としての教師が今後どのように発展していく

のかという問いに対し、二つの見通しを提示している。一つは教師たちが自主性や権威をなくし、専門的職業集団として弱体化するという見通しであり、もう一つは、所属する職場を越えてつながり発展するという見通しである。この発展した専門的職業集団は、インクルーシブで開かれており、教師たちは信頼と互惠性と民主的な価値観に基づく創造的なパートナーシップを育むという。

本稿で提示された三つのケースはいずれも、教師たちがつながり発展するシナリオを体現する PLC であると言えよう。PLC とは、実践に基づき、省察と問題解決を通じた学びを通して、学習者の学びを促すという前提に立ち、教師の成長と専門性の向上を目指す共同体である (cf. Fullan 2006; Stoll et al. 2006; DuFour et al. 2016)。Stoll et al. (2006: 226-7) によると、よい PLC は①ビジョンや価値観の共有、②責任を連帯で負うこと、③省察的対話や実践・知識の共有、④協働すること、⑤個人と組織両方のレベルで学びが促進されることの五つの特徴を備える。また、メンバー間の信頼や互惠性、インクルーシブさ、オープンさ、などの組織の文化に関わる特徴も重要である (Fullan 2006; Stoll et al. 2006)。

上述した三つのケースでは、これらの特徴のうち、全てとは言わずともかなりの部分に通じるエピソードが語られた。例えば、どのケースでも共通して、運営メンバーが、時には参加者も巻き込んで協働で物事に取り組む様子が語られ、また振り返りの時間を大切することや参加者の持ち込む悩みや疑問をできる限り共有し一緒に考えるとといったエピソードが語られた。これはまさに③省察的対話や実践・知識の共有と④協働に通じる。また、どのケースでも①ビジョンや価値観が共有され、かつ⑤個人と組織両方のレベルでの学びにつながるエピソードが示された。ケース 1 では教師の垣根なき学びのつながりを自らの手で築きたいという明確なビジョンのもとに勉強会が組織され、結果として個々人の学びに関するエピソードが述べられただけではなく、教育専門家のコミュニティとしての勉強会の意義にまで議論が及んでいる。ケース 2 でも、4名のセミナー運営者が企画運営のプロセスを経て実感した学びに加え、最終的に4名の間で「コミュニティの一員としての自分の役割を自覚

し、学びの場のあり方と社会の変容の連続性について想いを馳せ、教育実践と対話的省察の循環から自律的市民としての自分を育てていく」という価値観が生まれ、共有されるに至った。ケース 3 は、JaFIX 研修で得た共通の教育理念を基盤に、教師二人の対立を含む対話をもたらした実践の変容と教師の学びが語られた。さらに、自由な語り合いから信頼感が生まれていくという実感や、どんな疑問も忌憚のない意見も安全に言うことの大切さに関する省察などが明らかにされ、各ケースの組織内で学びを支える文化が育まれていった様子も確認できる。

では、各ケースは、教師の学びを促す PLC として発展していくためにどのような仕組みを持っていたのだろうか。本章筆者は各ケースに二つのゆるやかな共通点が認められると考える。それは、省察を深めるための仕組み（対話型、デザイン思考）と、同業者性・同僚性を育てるための仕組み（リーダーシップの共有、バウンダリースパニング、実践知の共有）である。次節でそれぞれについて考察する。

5.2 省察を深める仕組み

5.2.1 対話型

省察を深める仕組みの一つ目として、「対話型」の学びの場が創られていたことが挙げられる。「対話型」の学びの場は、教える人、教わる人という垣根を取り払い、参加者全員が感じたこと、考えたことを自由に率直に述べ合っただialogを行い、双方に新たな気づきをもたらすことを目指すものである（渡辺 2018）。「対話型」は、渡辺によると、着地点が最初から設定されていて、そこに向かって解決策が立案され、それを効果的に実演してみせる従来型の研修会と異なり、誰かが最初から答えを持っているわけではない。

ケース 1 の「みんなで考えるアクティビティ」は最終的にアクティビティが完成しなくても構わず、いろいろなアイデアを出し合うことが重視されていた。ケース 2 では、最初に関出口を設定せずに、参加者や企画者の声を丁寧に拾い、その声をリソースとしてセミナーを企画していく手順が取られた。ケース 3 では、メンターとメン

ティーとの間で正解を提示するのではなく、互いに聴き合い、語り合う関係性が大切にされていた様子が窺える。これらは全て、「対話型」を志向する学びのあり方だったと言えるだろう。

5.2.2 デザイン思考

二つ目に、「デザイン思考」の精神に基づいた企画手順を踏んでいたことが挙げられる。「デザイン思考」とは、ある問題に対し、エキスパートによる解決策をトップダウン的に実行することよりも、ユーザーの視点をもとに解決策を見つけていく思考法である。本稿の文脈で言えば、PLC への参加者の得る体験を最優先に学びの場を整えていくことである。答えを見つけることよりも、プロセスを通じて問題を問い直し、ニーズの本質は何かを発見することを重視する (Beckman and Barry 2007)。

①参加者の声をよく聴き、理解すること、②それをヒントに参加者のニーズを見極めること、③そのニーズにたどり着くためのアイデアやアプローチをブレインストーミングすること、④出てきたアイデアをとりあえず形にしてみることに、⑤そこで得られたフィードバックをもとにブラッシュアップしていくことの五つのプロセスを踏むことが提唱されている (IDEO 2012)。

ケース1の「みんなで考えるアクティビティ」の出発点は、「今、ここに集まったメンバーのニーズは何か」という企画・運営メンバーの問いかけであった。ケース2で報告された「やってみる学び」の形を整えるにあたり、企画者自身がシミュレーションを行い、そこで得られた感触をもとに改良していくプロセスや、参加者のフィードバックを後続するセミナーの内容に落とし込んでいくという企画方法は、上記の五つのプロセスに当てはまる。つまり、企画の進め方に関してデザイン思考が組み込まれていたと言える。

対話型の学びもデザイン思考も答えを出す前のプロセスを大切にする。最適解を出すことよりも多様な意見を出すことや試行錯誤に時間を割く。一見すると効率的ではないように感じられるが、その分洞察が深まる可能性を含んでいる。コルトハー

ヘン（2010）は、学び手の省察を深めるために、振り返りのプロセスで一足飛びに解決策について話し合うのではなく、起きた出来事を一段掘り下げることによって、本質的な諸相への気づき生まれ、より深い学びのサイクルが生まれると説く。ケース2で提示されたアドバイザーFの省察では、セミナーの企画に関わることを通じて得られた自身のアドバイザーという役割の本質についての洞察が語られたが、このように、各ケースが、学びのコミュニティへの参加者にとっても企画運営に携わった側にとっても、より深い省察を得る機会となっていた可能性が感じられる。

5.3 同業者性・同僚性を育てる仕組み

5.3.1 リーダーシップの共有とバウンダリースパニング

続いて同業者性・同僚性を育てる仕組みについて述べる。まず挙げられるのがリーダーシップの共有（Shared leadership, Pearce and Conger 2002）である。ケース1は、職場が異なる同業者同士が集い学ぶケースである。勉強会運営メンバー9名が、持ち回りで会の運営をリードするようにし、リーダーシップを共有していた。それだけでなく、ウォームアップのファシリテーターの役割を、参加者にゆだね、参加者も運営側に巻き込むなど、運営側と参加者との境界を連結するための働きかけにも意識が注がれていた（バウンダリースパニング, Aldrich and Herker 1977）。「視野が広がった」「自信がついた」「より能動的に参加できるようになった」という参加者のコメントからは、教育的技法の習得を越えて、参加者の勉強会への関わり方にも変容が見られ、多様な教師が垣根なくつながり互恵的に学ぶ関係性構築への効果が認められる。

5.3.2 実践知の共有

実践知とは、「経験によって培われる暗黙知であり、賢明な判断を下すことや、価値観とモラルに従って、実情に即した行動をとることを可能にする知識である」（野中・竹内 2020:39）。そのような日々の経験を通じて教師個々人の内に蓄積されてい

く知恵は、なかなか言語化されがたいものであるが、K と U は、その知恵の共有に成功し、素晴らしい同僚性を築いている教師と見ることができる。ケース 3 では、K と U が自らの実践の振り返りの仕方を共同で学んだという体験が語られた。二人は、JaFIX 研修を通じて、互いの実践を晒し合い批判的に振り返る手法と共同で学ぶことの価値について体験的に学ぶ機会を得た。この意義は大きい。Fullan (2006: 10) は、学校の文化を変えるためには個々の学校ではなくシステムに注目するよう提唱している。ケース 3 は、明快な学びの手法、つまり、システムに関わる部分がまず確立しており、それを持続させられたことで、その後互いの実践を共有しつつけようという態度と、意見が違って共にも前進していこうというマインドセット、つまり学びの文化を維持発展させることができているのではないだろうか。

5.4 教室文化の変容に向けて

第 5 章では、教師の学びを支えるための仕組みづくりという観点に立ち、本稿で提示された三つのケースを再度分析評価した。各ケースは教師の学びを促進するための様々な知恵にあふれ、それが教師間の信頼関係や互惠性、主体性、省察の深さに象徴される、肯定的な学びの文化の形成をもたらす PLC として機能していることを論じた。換言すれば、教師たちが集い主体的に協働する PLC は、言語知識や教育技法だけにとどまらない、より多層的で豊かな専門性を生み出す場と言えまいか。第 1 章で時本が述べたように、教師の学びと学生の学びが同型で互いに呼応し合う関係であるならば、これらの PLC が育んだ豊かな学びの文化は参加教師たちの実践の場にも伝わり、言語の教室の学びの文化にも変容が起こるはずである。それが、どのようにさらなる学びのスパイラルを起こすのか、今後の展開が非常に興味深い。

*謝辞

実践研究のコミュニティ形成の指針を与えてくださった故渡部淳先生、そして本稿執筆にあたり深い対話を交わした全ての方々に心からの敬意と感謝を表したい。

<注>

1. 2018年から2021年までの所属。現所属は国際交流基金マニラ日本文化センター。
2. この研修のデザインの詳細については藤光（2018）を参照されたい。
3. 授業は3人の教員によるチームティーチングで行われている。時本を含む2名が上記の勉強会の運営スタッフであり、もう1名はしばしば勉強会に参加している。
4. グランドルールはNGO開発教育協会のあるセミナーよりアイデアを得ている。
5. OJAEは欧州の文脈で対話を重視したオーラルアセスメントの開発を行っている。
6. 事後ポスターおよび各種活動の例をこちらのビデオにまとめた。
<https://vimeo.com/user133159873/kyoushimanabinobacase2>（1分48秒）。
7. JaFIX（*Japanisch als Fremdsprache mit Integrativ-Kommunikativen Schritten* 統合的アプローチによる日本語教授法）
8. PLCの定義に関しては様々な議論がある。詳しくは，Fullan（2006），Stoll et al.（2006），DuFour et al.（2016）などを参照されたい。

<引用文献>

- 楠見孝（2012）「実践知の獲得—熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝（編）『実践知』有斐閣，pp.33-58.
- 倉数綾子（2021）「対立したまま理解すること—言語教育観の異なる同僚日本語教師との対話」館岡洋子（編）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版，pp.161-173.
- 桑野隆（2021）『生きることとしてのダイアローグ—バフチン対話思想のエッセンス—』岩波書店.
- コルトハーヘン，F.（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』武田信子他訳，学文社.

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ー欧州日本語教育研修会の実践例ー」『国
際交流基金日本語教育紀要』15, pp.67-78, 国際交流基金.

舘岡洋子（編）（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版.

デューイ, J. (2004) 『経験と教育』市村尚久訳, 講談社.

時本美穂（2021）「民主化のための日伊協働学習プロジェクトの試みー大学院での実
践を通して」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.386-396, ヨーロッパ日本語教師会,
[https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=402-
413&filename=tokimoto.pdf&p=online2020](https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=402-413&filename=tokimoto.pdf&p=online2020)（2022年10月23日）.

野中郁次郎・竹内弘高（2020）『ワイズカンパニー：知識創造から知識実践への新しい
モデル』東洋経済新報社.

藤光由子（2018）「学びの場をつくる仕事」『世界の日本語教育の現場から（国際
交流基金専門家レポート）』
[https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/france/2018/re-
port03.html](https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/france/2018/report03.html)（2022年10月23日）.

藤光由子・根元佐和子・西澤芳織・時本美穂・植原久美子（2019）「演劇的手法を
活用した『参加し、表現する学び』ー欧州の教師研修, 継承語教育, 高等教育,
成人教育の現場への展開ー」『ヨーロッパ日本語教育』24, pp.269-305, ヨー
ロッパ日本語教師会,
[https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=286-322&filename=panel-sato-
nemoto-nishizawa-tokimoto-uehara.pdf&p=belgrade](https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=286-322&filename=panel-sato-nemoto-nishizawa-tokimoto-uehara.pdf&p=belgrade)（2022年11月22日）.

山田ボヒネック頼子（2007年6月23, 24日）「日本語教育における『身体性』を考
えるーからだで学ぶ・からだか学ぶ・からだか語るー」[講演] 国際日本語普及協
会第23回日本語教師のための公開研修講座, 東京国立オリンピック記念青少年

- 総合センター, <https://paperzz.com/doc/5986759/> (2022年8月1日) .
- 渡部淳 (2017) 『獲得型教育の理論的・実践的研究』 日本大学大学院文学研究科博士論文.
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店.
- 渡部淳・獲得型教育研究会 (編) (2011) 『学びへのウォーミングアップ 70 の技法』 旬報社.
- 渡辺貴裕 (2018年9月29日) 「5分でわかる対話型模擬授業検討会」『対話型検討会に関する資料』 <https://note.com/nabetaka/n/na1cefb6d209c> (2022年8月23日) .
- Aldrich, H., & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *Academy of Management Review*, 2(2). 217-230.
- Barr, B. R., & Tagg, J. C. (1995). From teaching to learning. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6). 12-26.
- Beckman, S. L., & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California Management Review*, 50(1), 25-56. <https://doi.org/10.2307/41166415>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Solution Press.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, 63(10). 10.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2). 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators* (2nd digital ed.). Retrieved October 31, 2022. https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/6474038/Design%20for%20Learning/IDEO_DTedu_v2_toolkit+workbook.pdf

Nystöm, A.G. (2014). Teachers becoming facilitators of learning. In *INTED 2014 Proceedings*. (pp. 921-931). IATED.

Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2002). *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage Publications.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4). 221-258.

Creating mutual deep learning environments for teachers

through self-direction, self-awareness, and dialogue

Reflection on teacher professionalism

Miho TOKIMOTO (Sapienza University of Rome)

Naoko OZAWA (Sapienza University of Rome)

Reiko KOBAYASHI (University of Florence)

Megumi BAILEY (University of York)

Yumi NIXON (University of York)

Nayuta Brand (Miduca AG)

Yuko FUJIMITSU (The Japan Foundation, London ¹)

Kumiko UEHARA (Japanese-German Center Berlin)

Kaori NISHIZAWA (University of Oxford)

Abstract

In this paper, we present the characteristics of communities that encourage teacher learning, share relevant insights and provide resources as well as perspectives for reflection on mutual

learning and professionalism. Recognising the necessity of new forms of learning environments for teachers, which naturally reflect our views on language learning and teaching, we have created respective learning environments proactively. In such communities we have fostered collegiality to share each other's perspectives on learning and practical knowledge in a mutually beneficial way and acted as the facilitators with self-awareness. This experience has led us to focus on the link between our professionalism and the creation of teachers' learning communities.

Chapter 1, as an introduction, presents the relationship which exists between learning as a teacher in the community and the students' transformation. Chapters 2-4 present three cases of learning environment creation by teachers for teachers. The first case is an example of a project launched with the sharing of problems faced during the daily practice and then realised to meet their needs while seeking a sustainable management structure; the second is a case study of the development of an individual teacher's small question into a series of online seminars involving a Japanese language education advisor and experts; and the third is an illustration of team-teaching between teachers, who saw the process of reflective practice as a dialogue and linked it to their learning in the team. The motivation and process of forming a professional learning community in each of these cases are presented based on the dialogue between the parties involved in the design-organisation-practice-reflection process. Furthermore, Chapter 5 reviews each case through dialogic reflection with a third party and uses several theoretical frameworks in view of examining from multiple perspectives the characteristics of the above-mentioned communities that lead to the professional development of teachers and ultimately to their personal growth.

¹ Yuko Fujimitsu was the Japanese-language chief advisor at the Japan Foundation, London from 2018 to 2021; as of December 2022, she is affiliated with the Japan Foundation, Manila.

オンライン OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) 道場

—CEFR 準拠 OJAE に基づき、日本語教師が協働鍛錬する拠点—

萩原 幸司 (名城大学)

山田ボヒネック 頼子 (ヨーロッパ日本語教育学研究所)

劉 星 (北京理工大学珠海学院)

山下 佳那子 (GMO リサーチ株式会社)

梅津 由美子 (ベルリン日独センター)

大室 文 (佐賀県国際交流協会)

酒井 康子 (ライプチヒ大学)

高木 三知子 (ブラッセル日本人学校補習授業校)

鞠古 綾 (ヴェネツィア「カ・フォスカリ」大学)

要旨

本稿は、「OJAE (オジャエ) 道場」と称する、オンラインで開設された日本語教師鍛錬の拠点を紹介し、その根底にある、日本語教育理念及び日本語教師の役割の捉え方を読者に問い掛け、議論するものである。OJAE 道場とは、CEFR に準拠した OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) の教育理念及び方法論に基づき 2021 年 9 月に開設され、OJAE を開発した OJAE グループが運営を担っているオンライン道場である。OJAE 道場に集う日本語教師達は、日本語教育、更には言語教育の意義、及び日本語教師の役割について、根源的な問題意識を抱きつつ、活動国・地域や所属機関の枠を超え、協働して稽古を積んでいく。そこでは、OJAE 開発者も新規入門者も、熟練教師も新人教師も、共に学ぶ道場生として対等である。筆者達は、道場生達を代表して、OJAE 及び OJAE 道場での実践を通じて得た問いと、それに対する自分達の答えを、本稿の読者に投げ掛けるのである。

【キーワード】 OJAE, CEFR, 対話, 道場, オンライン

Keywords: OJAE, CEFR, dialogue, dōjō, online

0 はじめに (山田)

本稿は、「OJAE (オジャエ) 道場」と称する、オンラインで開設された日本語教師鍛錬の拠点を紹介し、その根底にある、日本語教育学の理念及び日本語教師の役割の捉え方を参加者に問い掛け、論議する。OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) とは、CEFR (Council of Europe Modern Languages Division 2001) 準拠「L2 日本語口頭産出力アセスメント (査定・評価, 以下 OJAE アセス)」法である。

第 1 節では、OJAE 道場に於ける理念と実践を、基盤となる OJAE 自体の方法論と研究開発史から解き明かす。第 2 節では、OJAE 道場で自己変革を試みる道場生 2 名 (それぞれ中国, 日本在住) が協働して取り組んだ、中国の日本語学習者に対するオンライン OJAE 実践を報告し、彼等自身が OJAE 道場での鍛錬を経て、日本語教師として如何なる変容を遂げたかを語る。第 3 節では、OJAE 及び OJAE 道場が掲げる日本語教育理念を明示し、併せてそこに含まれる日本語教師の役割について論じる。

1 OJAE 研究開発史と OJAE 道場創設

1.1 OJAE 実践開発・進化・公的有償「口頭産出力評価」実施 (山田)

21 世紀初頭、ヨーロッパ各国で日本語教育を実践する有志 10 余名は、2001 年に発表された CEFR の先進性に賛同し、CEFR に準拠した日本語口頭能力アセスメント法として、OJAE の開発に着手し、2010 年には第 1 次完成 (OJAE2010 チーム 2010) を以て日本語教育界本領域の嚆矢となった。その名称に明示されたように、OJAE は開発当初から、テスト領域のパラダイム・シフトを意図し、テストではなくアセスメントであることを標榜していた。テストとは、試験者が受験者に一方的に課題を与え、正しい答えを求めるものであり、個人の持つ言語使用能力を評定することを目的とする。一方、アセスメントである OJAE は、「登壇者」と呼ばれる発話者が 2

名参画する形態を採り、登壇者各個人の発話（独話）だけでなく、登壇者同士のやり取り（交話・対話）も観察する。

しかしながら、2010年の完成以来、OJAEの普及に取り組んできたOJAEグループは、多くの日本語教育学研究者から、OJAEが単なる日本語口頭能力テストとしてしか理解されないことに葛藤を感じつつも、テストとは異なるアセスメントの概念を明確には示せずにはいた。そうした苦悩の中で、OJAEグループメンバー達は内省を深め、「日本語教育は日本語を使って生きる『地球市民』を育てるためにある」という、それまで無意識的に実践していた自分達の教育理念（小林 2014:93-115）を明確に自覚するに至った。OJAE実施中に発揮された学習者の発話の全体をコミュニケーション力として観察し、それを学習者にフィードバックすることで、彼等に日本語学習を超えた地球市民として自己啓発の道を拓くことこそが、真のアセスメントであると認識するに至ったのである。そうしたアセスメントを実践するためにも、日本語教師は、学習者と共に学び、鍛錬する主体とならなければならない。何故ならそこには、従来の形式での「テストを実施する日本語教師」には無い、新たな専門的能力が必要とされるからである。この専門性こそは、OJAE方式が「口頭日本語公式アセスメント法」として世界に飛翔する際（本稿 1.3 参照）、不可欠要素として求められる「日本語教師能力の一環」なのだ。

それでは、OJAEが提唱する日本語教師の専門的能力とは如何なるもので、それはどのように鍛錬され得るのであろうか。その答えはまさにOJAE道場の実践にあり、本稿で呈示されているのだと、OJAEグループは答えよう。具体的には、本稿中に論じられるOJAEアセスの実施・評価力、「対話力顕化時と他者観察中」の発見（細川 2019, 萩原他 2022）、キャリアブレーション継続参与、個人・協働のメタ思考力鍛錬、フィードバック力などである。

表1は、2021年7月英ヨーク大学主催「対話力セミナー」終了後、OJAEグループが「OJAE道場」を開設するに当たり、OJAEの「テストからアセスメントへのパラ

「タイム・シフトを」をより明確にするために旧新用語を対比させた用語集である。

本発表中に言及される「登壇者・発題者」なども OJAE のパラダイム・シフトの一端を示す。

以下では、OJAE 道場での活動である「稽古」の詳細と併せて、「稽古」を通じて確立された、登壇者の発話実例データ収集法を紹介する（大室）。そして OJAE は約 20 年の CEFR 準拠口頭産出評価法の実践研究後、その進化上の「開花期」に入る。つまり、欧州圏内から世界へ向けて、伊ヴェネツィア・カフオスカリ大学を中心に、1980 年来、日本語教育界で喫緊の課題とされてきた「口頭評価領域の実施」を有償での「公式日本語口頭能力アセスメント」として遂行し始めるのである（鞠古）。

表 1：OJAE 旧・新用語対比

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（問題そのもの）	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 OJAE をする
OJAE テスト (試験から評価まで)	OJAE 実践／アセス

1.2 OJAE 道場での「稽古」（大室）

次に OJAE 道場の具体的な活動である「稽古」について述べる。「稽古」は主に以下 1)～4)の活動から成る。

- 1) OJAE アセス実施（発題者・記録者）
- 2) ビデオ再生による評価（各道場生）
- 3) キャリブレーション会議（道場生全員）
- 4) 登壇者へのフィードバック（評価担当者）

まず、道場生の中から 2 名が発題者・記録者として OJAE アセスを実施する。次に、記録されたアセスビデオを繰り返し見ながら、各自で評価を行った後、オンラ

インで集まり、評価について話し合うキャリアブレーション会議を行う。最後に評価担当者（主に発題者や記録者）が登壇者にフィードバックを記述し、返却する。上記1)~4)の活動の中でも「稽古」の核となる活動は2)ビデオ再生による評価と3)キャリアブレーション会議である。

OJAE 道場は 2021 年 8 月の開設告知より活動を開始し、2022 年 8 月末までに 22 回実施した。道場は 1 回 2 時間で、オンラインビデオ会議ツール zoom を使用する。道場生は EIJaLE¹ メンバーを含めて 18 名で、ヨーロッパ、日本、アジアの数か国から参加している。これまでに中国とドイツで A1~C1 レベルの OJAE アセスを計 18 組実施し、内 15 組についてキャリアブレーション会議が行われた（表 2）。いずれの OJAE アセスも対面ではなくオンラインで実施されたものである。

表 2：OJAE 道場実践記録

	OJAE アセス					登壇者 1		登壇者 2		キャリアブレーション 実施日
	実施日	実施地	発題者	記録者	レベル	氏名	結果	氏名	結果	
1	2021/09/25	中国	劉	山下	A1	穎怡	合	澤琦	合	2021/09/30
2	2021/09/25	中国	山下	劉	A1	金梅	合	嘉欣	合	2021/10/08
3	2021/10/10	中国	山下	劉	A1	鑫	合	帆	合	2021/10/28
4	2021/10/10	中国	劉	山下	A1	靖雅	合	静輝	合	2021/11/12
5	2021/10/10	中国	山下	劉	A1	戈桦	合	洋杨	不	2021/11/26
6	2021/10/10	中国	劉	山下	A1	曉文	合	洁瑜	合	2021/11/26
7	2021/10/24	中国	山下	劉	A2	雨英	合	志敏	合	2021/12/10
8	2021/10/24	中国	劉	山下	A2	淑妮	合	曉敏	合	2021/12/17
9	2021/10/24	中国	山下	劉	A2	梓晴	合	浩帆	合	未実施
10	2021/10/24	中国	劉	山下	A2	健权	合	思汶	合	未実施
11	2021/11/21	中国	劉	山下	A2	玉莹	合	曉かん	合	2022/07/11
12	2021/11/21	中国	山下	劉	B1	雨蘅	合	燦東	合	2021/12/30
13	2021/11/21	中国	劉	山下	B1	粤杭	合	洛唯	合	2022/02/03
14	2021/11/28	中国	劉	山下	B2	淑芬	合	金玉	合	2022/01/13
15	2021/11/28	中国	山下	劉	B2	敏怡	合	楷彬	合	未実施
16	2022/02/14	ドイツ	酒井	山田	C1	アンドレ	合	ジョセフィーネ	合	2022/03/10
17	2022/02/15	ドイツ	酒井	山田	C1	ゴ	合	クセニア	合	2022/03/17
18	2022/02/16	ドイツ	萩原	酒井	C1	アネ	合	ラウラ	合	2022/03/24

道場生は各自でビデオ再生による評価を行うが、評価の提出には Google フォーム

を使用する。提出された評価は、他の道場生と比べて自分の評価が甘すぎるのか厳しすぎるのかを可視化し、各自が評価軸を修正していくことを目的に、図1のようにGoogle スプレッドシートに集計した。また、評価は評価者の経験や直感に頼るのではなく、登壇者の発話からその論拠をコメントとして記すこととしている。この論拠となる登壇者の発話こそ OJAE 実践研究に欠かせないデータとなり登壇者へのフィードバックに繋がっていくのである（本稿 3.1 参照）。OJAE 道場ではこのように集計されたデータを見ながら話し合いを行い、各自の評価力を磨く「稽古」を行っている。

B1 評価集計表 ☆ 田 田																						
ファイル 編集 表示 挿入 表示形式 データ ツール 拡張機能 ヘルプ 最終編集: 数秒前																						
fx																						
H12																						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	
1	B1	登壇者	使用幅	正確さ	流暢性	結束性	交話力	山田	大室	酒井	秋原	高木	梅津	山田	大室	酒井	秋原	高木	梅津	コメント 1		
2			○	○																	山田	自己紹介に適切な語彙を使って話す、限られた文法構造での間違いが目立つ: ①古い【の】街; ノート【が】買っていない; 通訳者【が】なりたいなど。
3		1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1						大室	「あるときはしんせんも住んでいます。沼津は古い町です。しんせんは現代な感じの町です。」「ノートが買っていませんでした、じゃあ、続けます」「未来の夢は通訳者になりたい」「時間があれば、機会があれば、舞台に乗るとのこと、表現、パフォーマンスがしたい、はい、そうです。」自分がやりたいことについてたくさん話そうをチャレンジした。形容詞や動詞の基本的な活用や助詞に誤りが目立つが、イントネーションやアクセントに母語の影響を感じないため通訳者になりたい、古い町、住んでいた町、など基本的なまちがいはあるが、舞台にのるとのこと、表現、パフォーマンスがしたいときちんと希望が言えている。
4			x	x										x	x	x					酒井	「23にちです、みつかです」過剰訂正か。生年月日と誕生日を混同している。「かのじょのらくようです」「ふるいのまちです」沼津のことか。「のおとが買っていませんでした」意味不明。「通訳者になりたい」構文の混同か。「舞台に乗るとい表現」ショービジネスの
5			○	○				○						○		○					秋原	
6		2	1	1						1	1			1				1	1		高木	古い町、誕生日の日付の言い方など正確さに欠けるが、ギリギリのところ、B1とした。
7			x	x													x				梅津	自己紹介といわれた話題の範囲で、「時間があれば...」「...とか、...とか」などの複文構造を使って発話できているが非常に単純な文法の誤りが発話全体を不安定にしている。「誕生日は23日だった後、みつかです、あるときはしんせんも住んでいます、通訳者になりたいです。

図 1：評価集計表 (B1 の事例)

1.3 カフォスカリ大学 EIJLE 共催公益事業公式アセスメント実施について (鞠古)

1.3.1 本学のこれまでの OJAE アセス実施

ヴェネツィア・カフォスカリ大学では、本学の学生を対象に 2018 年から OJAE アセスを試験的に授業枠内で実施してきた。2018 年は仙北谷茅戸の自由会話の授業で、B2 レベルを 9 組 18 名、2019 年は同じく B2 レベルを 3 組 6 名に OJAE アセスを実施した。

2020 年 2 月、世界がコロナ禍になり、カフォスカリ大学もオンライン授業を行う

ことを余儀なくされた。そこで OJAE アセスもオンラインで 10 組 20 名に A1 レベルを実施した。希望者が多く集まったが、申し込み先着 20 名での実施となった。

これらの OJAE アセス実施したことで、学生の間で「ただの合格、不合格ではなく、今後どのように勉強していけばいいかが具体的に分かるところが、従来の試験と違う」という声が広まった。次回の OJAE アセスや登壇方法などの問い合わせが学生から大学側に来るようになった。

1.3.2 今後の公式アセスメント実施計画

カフオスカリ大学で 3 年間 OJAE アセスを実施し、本学は OJAE が日本語口頭産出能力を測るために確立されたアセスメントであることを公式に認定した。2021 年度、ヨーロッパの拠点となるカフオスカリ大学で、公式日本語口頭能力アセスメントとして、OJAE を実施していくことを決定した。OJAE アセス登壇者はカフオスカリ大学の学生に限らず、日本語を学習する一般市民に広く呼びかけていく。

公式アセスメントとして合格者には認定証を発行する。そして登壇者全員に、今後の日本語学習の指針となるフィードバックを渡す。登壇は有償とする。有償化は、OJAE グループが活動を続けていくためのものである。アセスメント、評価、キャリアブレーションが専門性のある仕事として社会的に認知されていく。

2022 年 3 月の OJAE アセスとして、A1 レベルを 40 名、B2 レベルを 40 名、計 80 名の募集をした。あいにくイタリア国内のコロナ感染状況が危険な状態になり中止されたが、学内の募集アナウンスだけですぐに募集人数を越える 98 名の応募があったことは、OJAE の認知と OJAE への期待が明らかと言える。

1.3.3 公式アセスメントに期待されること

本学で公式アセスメントを実施することでイタリアでの学習者は普段習っている教師からの評価だけでなく、最も客観的で信頼性の高い評価が受けられるようになる。また、日本語口頭産出能力の評価が、英語同様、国際的に通用する。更にヨーロッパで話されている日本語の現状をカフオスカリ大学から発信することで、その現状が世界でも把握でされるようになると考えられる。

2 対話でひらく、私達の学び・私達の現場

2.1 劉の場合（劉）

2.1.1 セミナーに参加したきっかけ

筆者は 2009 年から日本に留学し、学部と大学院を修了した後、旅行会社に 3 年間勤務した。2019 年 9 月から中国の広東省珠海市にある大学で日本語を教え始め、主専攻や第二外国語として日本語を学ぶ学習者を対象に、初級クラスでは「日本事情」や「第二外国語（日本語）」を、上級クラスでは「ビジネス日本語」や「職場の日本語」などを担当してきた。そこで、初級の学習者からも上級の学習者からも訊かれるのは「どのようにしたら、日本語が話せるようになるか」という質問である。また、上級クラスでは期末の口頭試験について、「どうして点数はこうなったのか」という質問があった。このように、日本語を話すことやその評価について質問されても筆者は答えられずにいた。自身の能力不足も深く感じつつ、勉強の場を探していた時、日本語教育学会のホームページで、OJAE グループが主催する「日本語教育現場で、学習者の対話力をどのように育てられるか？」というセミナーを知り、参加したいと思った。また、ポスターに書かれている「対話力」という言葉に疑問を持った。自分の頭の中で、そして自分の現場で、今まで、日本語を話すことについては、よく「会話」「日本語を話す能力」「日本語コミュニケーション能力」という表現を使っていたが、なぜ「対話力」なのか、知りたくてたまらなくなった。

2.1.2 セミナーを通じた学びと OJAE 道場に入ったきっかけ

初回のセミナーでは登壇者として、A2 アセスを体験した。最初は緊張したが、課題が進むにつれ、発題者の優しい声の中、アセスであることを忘れ、相手と楽しく話していた。表 3 は OJAE アセス A2 を体験中の筆者の登壇者としての発言の一部である。

表3：2021年2月14日 OJAE アセス A2 を体験した時の一部の文字起こし

<p>登壇者 B：劉さん，その手に持っている飲み物は何ですか。 劉：タピオカです。 [……] 劉：とても好きなので，飲んだ後けっこう気持ちが悪くなります。 登壇者 B：劉さん，このカフェはどこにあるカフェですか。 劉：このカフェは大学の食堂の中にあります。 [……] 登壇者 B：お勧めの食べ物は何ですか。 劉：お勧めの食べ物ですか。そうですね。私の大学の食堂はチャーハンですか。</p>
--

絵の登場人物になりきって交話する課題の時，ただの絵であるのに，相手と話しているうちに，「大学の食堂でタピオカを飲んでいる」という自分の経験や「辛いものがたくさん入っているチャーハンが好き」という自分の好みを知らないうちに話し，これまで勉強した日本語も自然に話せ，相手と自分の経験や好みを共有できたことを実感した。不思議に思いながらも，自分の学生にも OJAE を受けてほしいと思った。だが，その後の研修で，OJAE アセスメント基準表²を基に採録した映像を見ながら評価をつけていく作業では，私は何となくこれは A2 レベルに達している，達していないとしか区別できず，はっきりした評価の根拠を示せなかった。日本語を母語としない日本語教師でもこの OJAE アセスをやっていけるだろうか，どのようにしたら評価力をつけ，結果を受け取った学習者も納得できるだろうか，と悩んだ末，セミナー運営の責任者を通して，OJAE グループにもっと勉強したいという要望を伝え，次の OJAE 道場に進むことができた。

2.1.3 OJAE 道場を通した学び

以下では，筆者の見つけた日本語学習者の共通の課題 3 つを中心に述べる。

2.1.3.1 語彙・文型の基礎的な誤りが目立つ

まず，事例 1 を見てみよう。登壇者 B は自己紹介の最初は「～と申します」「～から参りました」と敬語を使用しているが，途中からは「～日本語専門の学生です」「～フルーツとか好きです」のようなです・ます体を使っていた。その後，「嫌いなものがほとんどないよね」のような普通体も見られ，1 分以内に待遇表現レベルが混ざっていた。

実例 1 : A1 課題 1-1 自己紹介

登壇者 B : ~と申します。江西省から参りました。今、20歳です。北京理工大学珠海学院日本語専門の学生です。好むものは食べ物とか、特に、栗とか、フルーツとか好きです。嫌いものがほとんどないよね。多分、多分、先生とはじょうえいしゃとか、あの人が叱れることが嫌いです。多分、住んでいるところは、今珠海に住んでいるんです。夏休みの間に広東省の東莞市にすんでいるんです。家族は 10 人います。とても大家族ですよ。

また、自分の出身地や今住んでいる場所、大学名などの固有名詞の言い間違いが多かった。最後は、実例 2 のように過去のことを話しているのに、「~午前中は勉強します」「日本語のドラマを見る」「夜は運動します」などの時制表現上の誤りで、現在・未来形を混同して使っていた。

実例 2 : A2 課題II-1 この前の休日について

登壇者 B : いいですね。私は試験がありますので、あるので、だから、午前中は勉強します。午後私はリラックスしたいと思います。だから、日本のドラマを見る。夜は運動します。

以上のような課題について、キャリブレーション会議では、まず、です・ます体、普通体、敬語が混ざっている原因について議論した。これは基礎が固まっていないのに、中級に進んだからではないかと考えられた。また、過去形が使われていなかったことについては、母語である中国語の談話構成から影響を受けているのではないかと議論された。

さらに、今回のアセス参加者は筆者が勤める大学の日本語を主専攻とする大学3年生で、筆者が担当する『ビジネス日本語』授業を履修する上級クラスに在籍しているが、OJAE アセスに応募する際に自己申告したレベルは、初級（A1）レベルが多かった。やはり、授業以外に日本語を使って話す機会がないという限られた環境が自信のなさにも繋がり、結果的に一番下のレベルを選んだと考えられる。

2.1.3.2 OJAE アセスの絵や写真の課題の中の登場人物になりきれない

次に、アセス実例 3 を見てみる。この課題は写真の登場人物が登壇者 A という設定だが、A は B の質問に対して「うーん。彼の、か」「彼氏と思います」「~自分で

つくると思います」と返答していた。「～と思います」という文末表現は他者性を含むものであり、Aは登場人物になりきれなかった。この課題は、A1からB1の登壇者全てに見られた。

実例3：A1 課題III-1 登壇者Aの写っている写真を見て、登壇者Bが登壇者Aに質問する

登壇者B：この方は、君の彼氏ですか？
登壇者A：うーん。彼の、か。
登壇者B：この方。この男です。
登壇者A：この男の、彼氏とします。
登壇者B：彼氏としますですか。はい、じゃあケーキ。ケーキが自分で作って、**ますか、作ってたますか？
登壇者A：う、もう1度。もう1度。
登壇者B：ケーキ。ケーキのことです。
登壇者A：はい。ケーキ。
登壇者B：はい。自分で、自分で作ったとか、彼氏が買った、買って来たとか。
登壇者A：自分で作る。自分でつくるとします。

この点に関してキャリブレーション会議では、登壇者は2人による対話形式もOJAEアセス課題も初めてであり、彼等に教えてきた筆者も授業に導入したことがなく、本学の他の先生もないと予想され、登壇者にとって写真の人物に自分を投影することが初体験であるためと考えた。また、そもそもテストだと思えば緊張して課題が聞き取れず、パニックになり、より聞き取れなくなり、自己を課題に投影して話せなかったとも考えられる。課題が聞き取れていないのに、発題者の先生や登壇者の相手に訊いたり確認したりしなかったのは、課題が聞き取れないことやもう1度訊き返すことは、その行為自体が減点対象になってしまうと思ったからだろう。学生達はこれまでの経験から、1点の違いでランキング上位の大学から落ち、人生がダメになり、試験で人生が決まるという考えを強く持っていると考えられる。キャリブレーション会議では、自分とは違う人になってみたり、その場のシチュエーションをとっさに掴んで（想像力）、話しを作り（創造力）、言葉で遊んでみたり、相手とのコミュニケーションを作り上げていく能力を発揮することができなかった原因は、遊び心が足りないからではないかと話し合った。

2.1.3.3 話が早く終わってしまう、質問応答のみで発話量が少なく、評価し難い

前述の事例3でも示したように OJAE アセスをテストだと認識し、自己紹介や一問一答の課題は問題がないかもしれないが、以下の事例 4・5 のような交話の課題については、質問応答のみで、発話量が少なく、評価するのが困難であった。筆者自身、評価していても面白くなく、もっと話を聞いていきたいという気持ちも湧かなかつた。事例 4・5 とは対照的に、同じ課題でも第 3 者から見て、登壇した 2 人の話をもっと聞きたいという気持ちが噴水のように湧き出してきた別のアセスがあった。それが「対話」なのか。それが、私が疑問に思っていた「対話」だろうか。対話とは相手の質問に反応し、重ねて質問し返し、1本の縄を縋っていく姿勢、そして、共通の目的へ向かう努力だろうか。また、フィードバック用紙の採点をまとめてみると、OJAE アセス基準表の、話し言葉の質的側面の 5 領域の中で、特に登壇者の「交話力」が弱いことがわかった。

事例 4：A2 課題III-1 登壇者 A の写っている写真を見て、登壇者 B が登壇者 A に質問する

登壇者 B：～さんは、誰と一緒にこのカフェで飲む、飲むことに来ましたか。
 登壇者 A：この 2 人は私の両親です。
 登壇者 B：ああ、そうです。ええ、～さんは何を飲みましたか。
 登壇者 A：私は、私は、コーヒード、コーヒードを飲みました。
 登壇者 B：その日は、休みの日ですか。
 登壇者 A：はい、そうです。
 登壇者 B：はい、終わりました。

事例 5：A2 課題III-1 登壇者 B の写っている写真を見て、登壇者 A が登壇者 B に質問する

登壇者 A：～さんは彼氏と海に行きましたか。
 登壇者 B：はい、そうです。
 登壇者 A：～さんの彼氏は何を話しましたか。
 登壇者 B：すみません、もう 1 度お願いします。
 登壇者 A：～さんの彼氏は、～さんに何をはなししていましたか。
 登壇者 B：ああ、彼はそこのところへいきましようと言いました。
 登壇者 A：はい、あの日の天気はいいですか。
 登壇者 B：はい、とてもいいでした。
 登壇者 A：～さんは、後でどこに行きましたか。
 登壇者 B：後は、公園戻りました。
 登壇者 A：はい、終わり。終わりました。

2.1.3.4 キャリブレーション会議

筆者は、これまでOJAE道場の全てのキャリブレーション会議に参加した。最初は、やり方も手順も分からなかった。A1 アセス評価の根拠を示すためのコメントは「A1レベルに達している」としか書けなかった。22回を経験した後の私は、評価のシステムを理解し、文字化してから評価するなど、手順や、OJAE アセスメント基準表の見方、登壇者が納得できるコメントの付け方ができるようになり、成長していると実感した。

2.1.3.5 フィードバックによる改善案の提示

フィードバック用紙の記入が終わって、登壇者に返却していく作業をした。今回は、個々にオンライン会議ツール（Tencent Meeting）を使って、OJAE アセスメント基準表やフィードバック用紙（本稿 3.1 参照）を照らし合わせながら、そして過去のアセス映像も見ながら、言い間違い部分を一緒に直していった。また、できなかった課題について、もう1度やり直すようにした。

このようなフィードバックすることによって、登壇者の次のステップへの成長が可能になり、OJAE アセスは日本語学習者の日本語口頭コミュニケーション能力の促進ができると言えると思うようになってきた。

2.1.4 考察

OJAE 道場の中で、OJAE アセス実践を通して、日本語教師としての学びが多かった。日本語口頭評価のことはもちろん、教師としての志も強まった。目の前のことにばかりとらわれず、地球規模で俯瞰し、「地球市民」の育成を目指す OJAE アセスに共感した。また、柔らかい雰囲気作りや場作り、対話を促進するための姿勢・身動き、そして、教育に対する情熱を常に保つことも大事であると改めて気がついた。

今後は学んだことを私の現場に持っていき、私の授業を改善したい。2.1.3 で記述したように3つの課題に対しては、まず、話し言葉の質的側面の基礎を固める必要がある。そして、対話力、遊び心の育成である。そのため、授業にOJAE課題や演劇的手法を取り入れていきたい。

2.2 山下の場合（山下）

2.2.1 セミナーに参加したきっかけ

筆者が当該セミナーに参加したきっかけは、セミナーの参加者募集ポスターを見て、CEFRについて学ぶことができると期待したためである。筆者は、日本語教育を専攻とする大学院を修了した後、公立中学校で日本語担当教員として海外ルーツの子ども達に日本語と教科の指導をしていた。その後、IT企業に転職し、現在はWebエンジニアとして働いている。筆者の職場は、3割が海外出身エンジニアで多言語多文化環境であるため、日本語教育経験のある筆者は、海外出身エンジニアに対する日本語指導も期待されている。ただ、筆者はこれまで、主に年少者に対して日本語指導を行っており、ビジネスパーソン向けに体系的な日本語指導をした経験がなかったため、どのように指導をすればいいか悩んでいた。そこで、指導の軸とするためCEFRについて勉強するようになった。そして、セミナーが開催されることを知り、OJAEのことは全く知らなかったが、CEFR準拠の評価方法であるということに興味を持ち、OJAE評価体験を通してCEFRの学びを深められると考え、参加することに決めた。

2.2.2 セミナーを通じた学び

2.2.2.1 OJAEとの出会いと戸惑い

ただ、初回セミナーの事前課題でOJAEについて紹介する動画を見た時、戸惑いを覚えた。OJAEコミュニケーション概念を説明するために「無の空間」や「テリトリー」といった言葉が使われていたためだ（萩原他 2020）。これまでスピーキングテストにおいて、「場」という概念を意識したことがなかったため、このような聞き慣れない用語や未知の概念に不安を感じつつ、初めてのセミナーに参加した。

第1回のセミナーでは、他のセミナー参加者がOJAEアセスを体験しているのを観察した。そして、観察を通してこれまでの自分のテスト体験や価値観を批判的に振り返ると同時に、OJAEが他のテストと確かに違うこと、自身のテスト観の変容を予感していたことが、次のセミナーに対する感想からわかる。

教師も過去のテストでの体験に縛られていて、そこから脱却して OJAE を実施することが大切というお話を聞いて、たしかにわたしも、テストの様子を見ながら「儀式の意味なんて考えたことないから、テスト受験者じゃなくてよかった」や「上手に言えなくて恥ずかしい思いをしたかもしれない」と思っており、テストに対する強い固定観念を持っていることに気づきました。今後 OJAE と向き合っていくことで、自身のテスト観が変革しそうです！（第1回目セミナー「OJAE アセスメント法を体感」を終えて 山下の感想）

2.2.2.2 予感から確信へ

第3回セミナーで日本語学習者が OJAE の B2 アセスをしている動画を見て、上述したテスト観変容の予感が確信へと変わった。その動画で、今までのテストでは見えなかったものが見えたからだ。

特に覚えているのは、相手の登壇者を紹介するために、登壇者同士がインタビューをしているところである。1人の登壇者は、一問一答形式で、とにかく時間いっぱいまで次々と質問をしていた。一方、もう1人の登壇者は、質問して答えを得ると、それに対し「いいですね」のようなコメントをしたり、質問の答えに基づいた質問をしたりしていた。どちらもインタビュアーとして話す量は同じくらいだった。だが、相手の発話に感想を言ったり、質問の答えに基づく質問をしたりすることは、相手の話をよく聞いていること、さらに、それを示すことであり、両者にはこの力の差があることがわかった。OJAE アセスによって、これらが可視化されたのである。そして、自分は今まで、話す量や語彙・文法などの正確さのみに着目していたことに気づいた。そのため、OJAE アセスを通して、これまで見てこなかった観点で学習者の日本語能力を評価することができ、より良いフィードバックをすることができるかもしれない、という期待を持つようになった。

2.2.2.3 OJAE 道場への入門を決意

上述した期待から、勤め先で日本語指導を始めた際、評価方法として OJAE を取り入れてみたいと思った。しかし、セミナーでは1回しか評価を体験しておらず、客観的で正確な評価をするのは難しいと思い、評価経験を積むため、OJAE 道場入門す

ることにした。

2.2.3 OJAE 道場を通した学び

道場生として OJAE を通した対話経験を積み重ねていくことで、「対話力が顕化している場面」（萩原他 2022, 本稿 3.1 参照）を発見する眼を養うことができ、それに伴い「良い対話者」の姿勢を具体化することができた。以下では、筆者が OJAE 実践で見つけた「対話力が顕化している」場面について、音声記録を提示し、どのように対話力が顕化しているかを示す。

2.2.3.1 「対話力が顕化している」具体的な場面

実例 6：A2 課題 II-2 今住んでいる町について説明する

登壇者 B：XX 市はきれいな、きれいな街と思います。今、わたしたちはここで、大学を大学、大学にいます。でもこの天気は、あまり良くではありません。わたしの家には、わたしの家には、うーん、うーん、**、ごめんなさい、ちょっと緊張します。うーん、っと。いつも学校で勉強、勉強すると XX 市、ここで、この景色はあまり行きません。

この A2 組の登壇者 B は、適切な単語が思いつかなかったのか、途中で話を続けることができなくなってしまった。だが、そこで黙ってしまうのではなく、自分が今困っているということを「ごめんなさい、ちょっと緊張します」と言語化し伝えている。これを伝えることができれば、対話の相手も安心して次の発話を待つなどすることができるだろう。そして登壇者 B は、このあと対話を再開することができた。

実例 7：A1 課題 III-1 登壇者 A の写っている写真を見て、登壇者 B が登壇者 A に質問する

登壇者 B：この方は、君の彼氏ですか？
 登壇者 A：うーん。彼の、か。
 登壇者 B：この方。この男です。（中略）
 登壇者 B：はい、じゃあケーキ。ケーキが自分で作って、**ますか、作ってたますか？
 登壇者 A：う、もう 1 度。もう 1 度。
 登壇者 B：ケーキ。ケーキのことです。
 登壇者 A：はい。ケーキ。
 登壇者 B：はい。自分で、自分で作ったとか、彼氏が買った、買って来たとか。
 登壇者 A：自分で作る。自分で作ると思います。

この A1 組の登壇者 B は、登壇者 A に、「この方」が伝わっていなかったことを察し、「この男」とよりわかりやすい表現に言い直したり、「ケーキのことです」とト

ピックをまず取り上げ、答えの選択肢を提示したりして、自分の質問を伝えるための努力をしている。これは、「対話力を評価する観点」（萩原他 2022）の相手の立場に立って考える姿勢だと言える。

実例 8：A1 課題III-1 登壇者 A の写っている写真を見て、登壇者 B が登壇者 A に質問する

登壇者 A：あーあの日、あの日には彼氏の誕生日です。
登壇者 B：おー、そっか。
登壇者 A：わたしたちは一緒に、わたしは一緒にパーティーがある、あります。
登壇者 B：はい。あ、うん、このケーキは、美味しそう。
登壇者 A：はい、そうです。わたしは自分で作りました。
登壇者 B：すごいね。

別の A1 組の登壇者 A は、「ケーキは美味しそう」という登壇者 B のコメントに対し、「そうです」と答えるだけでなく、「自分で作りました」と積極的に情報を追加している。写真の人物になりきって話を展開するこの発言は、「対話力を評価する観点」の想像力・創造力・挑戦力に当たるだろう。

実例 9：A1 課題III-1 登壇者 A の写っている写真を見て、登壇者 B が登壇者 A に質問する

登壇者 A：あーあの日、あの日には彼氏の誕生日です。
登壇者 B：おー、そっか。
登壇者 A：わたしたちは一緒に、わたしは一緒にパーティーがある、あります。
登壇者 B：はい。あ、うん、このケーキは、美味しそう。
登壇者 A：はい、そうです。わたしは自分で作りました。
登壇者 B：すごいね。

そして、同じ A1 組の登壇者 B も、「すごいね」と相手の答えに自分の感想を加えている。本 OJAE 実践ではこの課題時に、質問する側の登壇者の多くが、質問し相手から答えを得るとそれに対する相槌などをせず、すぐに次の質問をしていた。一方、この登壇者 B のように質問の答えに対しコメントを返せるのは、相手の話が理解できたと示す言語行動で、「対話力を評価する観点」の、相手の話を集中して聴く態度であり、相手の話への言及だと言える。

たとおり、登壇者達はOJAEを「テスト」と強く認識している傾向があり、間違いやわからないということを表に出さないように注意していた。しかし、実際の対話の場で、黙り続けてしまったり、わからないのにわかったふりをしてしまったりしたら、対話が続かなくなってしまうだろう。時には恥ずかしかったり怖かったりすることもあるが、自分の心をオープンにし相手にそれを伝え、理解や助けを求める姿勢も、対話を展開するために必要な良い対話者の姿勢であり、評価に含められると考える。

2.2.3.3 まとめ

このように、上述した5つの実例は全て、対話力が顕化した場面であり、良い対話者の言語行動として評価できると考える。だが、今までの筆者だったら、これらに注目したり、プラス評価に捉えたりしていなかっただろう。むしろ、「ごめんなさい、ちょっと緊張します」という例などは、発話を続けられなくなったと捉え、マイナス評価にしていたかもしれない。しかし、実際に対話することを考えれば、相手に急に黙られたら、不安に感じ困ってしまう人が多いはずだ。そのため、困っているということを伝えてくれたほうが、「じゃあどうすればいいか？」と対話を続けるために協力することができるだろう。

このことから、OJAEで評価するものは、実際の対話時に必要な態度・言語行動だと考えられる。筆者は日本語教師として、「良い対話者」の姿勢を学習者に伝えたい。なぜなら、「良い対話者」であることは、社会での生きやすさ、より良く生きることにつながると思うからだ。

2.2.4 「良い対話者の姿勢」への気づきをもたらした、私の変化

最後に、道場を通して具体化できた「良い対話者の姿勢」は、これからの私の現場で私の指導の軸になると確信している。職場ではまだ日本語指導を始めていないが、それ以外の現場で、学習者が「良い対話者の姿勢」を見せたとき、肯定的なフィードバックをするようになった。具体的には、学習者が「～は何ですか？」と質問したり、わからないときに正直に「わからない」と伝えたりしたときや、適切

な単語が思いつかなかったとき、「たとえば～」と例を使って、何を言いたいのか説明したときである。

そして、「良い対話者の姿勢」は、言語使用者としての私の態度にも変化を与えていることに気づいた。私は英語学習者でもあり、毎日オンラインの英会話レッスンを受けている。これまで、レッスン中に先生からの返答の内容が理解できなかったとき、笑ってごまかしたり、とりあえず「Yes」と返したりしていた。しかし、わからないときは、「わからない」と伝えたり、「You mean..., right?」と自分の理解を確認したりするようになった。このように、私自身も「良い対話者」であるように意識するように変化した。

2.3 第2節まとめ

この第2節では、筆者達2人の道場生が、いかにOJAEを通して成長できたかを伝えてきた。筆者達が、対話に何度も臨場しながら、自らも対話し、対話について考え、理解を深め、成長していったことで、OJAE道場がまさに「鍛錬の場」であることが証明できたであろう。

3 OJAE 及び OJAE 道場が掲げる日本語教育理念並びに日本語教師の役割論

3.1 フィードバックのための取り組み（高木）

OJAE アセスでは、OJAE 道場で行ったキャリブレーション会議の結果を基に、主に OJAE アセスを実施した発題者と記録者が図 2 のフィードバック用紙のとおりフィードバックを作成し、登壇者に渡す。その手順は以下のようになる。

- 1) OJAE アセスメント基準表を片手に録画ビデオを何度も繰り返し観察する。
- 2) 登壇者がそのレベルに達している (1) のか、いない (×) のか、そのレベル以上 (○) なのか、○1×をつける。その評価の根拠はどのような登壇者の発話に現れているのか見つけ、図 3 の評価シートにコメントを書いていく。

OJAE結果・フィードバック

CEFRレベル：A1-A2-B1-B2-C1-C2

登壇者1名前： **A2 合・否**

EsjaLE Institute for Japanese Language Education
 日本語国際教育センター
 Essener Str. 14
 10555 Berlin, Germany
 https://ojae.wordpress.com/

登壇者		日本語学習歴		母語媒介語
ピア登壇者		日本語学習歴		母語媒介語
採録データ	日時	会場		
	Video-No.	文字化 No.		
発題者		記録者		

レベル評価	しらすけい 流暢性	ちゆうさ 正確さ	りゅうせう 流暢性	けつせうせい 結束性	こうわりやく 対話力
I	○ 1 x	○ 1 x			
II	○ 1 x			○ 1 x	
III			○ 1 x	○ 1 x	
IV-1		○ 1 x			○ 1 x
IV-2			○ 1 x		○ 1 x

個別コメント

全体コメント：
「話を通じたコミュニケーション」

合・否 ○・1=1点、 x=0点 採点総項目=10項目 /10点

1. 話し言葉の質的側面 5 領域での言語能力の評価

2. コミュニケーション全行程の分析・記述による「対話力」領域での評価

図 2：フィードバック用紙

3) フィードバック用紙には、全体コメントとしてコミュニケーション全行程の分析・記述による評価を書く欄がある。ここにも領域別評価と同じように、何度も OJAE アセスビデオを観て、登壇者の対話力顕化の瞬間をキャッチし

A2 評価シート 発題者 _____ 記録者 _____

登壇者 1 _____点 合・否 _____

登壇者 2 _____点 合・否 _____

評価記号の意味： ○=合格・該当レベル以上
 1=合格・典型的該当レベル
 X=不合格 合格=6点以上

A2	受験者	使用編	正確さ	流暢性	結束性	対話力	評価の論拠 (コメント)
I	1	○ ⁺ 1 ⁺ X ⁺					
	2	○ ⁺ 1 ⁺ X ⁺					
II	1	○ ⁺ 1 ⁺ X ⁺					
	2	○ ⁺ 1 ⁺ X ⁺					
III	1	○ ⁺ 1 ⁺ X ⁺					
	2	○ ⁺ 1 ⁺ X ⁺					

図 3：評価シート

て、評価の論拠を書く。評価の論拠を見つけられるメガネとして、OJAEでは、「対話力」の評価の4つの観点を以下のように定める。

- I) 相手の話を聴く態度
- II) 相手を「特定の話者」として、やりとりをする意志
- III) 対話を展開するための相手への思いやりと想像力

IV) おしゃべり・雑談ではなく1つのテーマ共有の姿勢

この4つの観点を常に頭に入れ、「対話力」が顕化した(=現れた)瞬間をキャッチして、評価の論拠を見つけていく。

- 4) 各自の評価結果を Google フォームの評価シートに書いて指定された期日までに提出する。
- 5) OJAE 道場生ひとりひとりが出した評価を Google スプレッドシートの集計表にまとめ、皆でキャリブレーション会議に臨む。

キャリブレーション会議では、自分の評価結果が他の皆と大きくずれている場合は、恥ずかしさを感じる時もあるが、「対話」を繰り返すことによって、評価の論拠を見つける鋭いメガネを兼ね備えることができるようになる。OJAE 道場はそういう「場」になっている。

現在は、対話力評価の4つの観点からの下位分類化も進んでいる。

- i) 違和感なく話を切り出す／相手を話に誘い出す
- ii) 相手の話を集中して聴く態度
- iii) 相手の立場に立って考える姿勢(思いやりや想像力)
- iv) 相手の話への言及
- v) あいづち、沈黙、笑い、身振り手振り等
- vi) テーマを徹底的に追求する姿勢
- vii) 想像・創造力・挑戦力
- viii) 対話を止める、回避する(ここでは、ネガティブの意味)

これらは、「対話力」顕化の瞬間をキャッチする「メガネ」と言える。

そして、OJAE 道場生は、評価の論拠を見つけられる鋭いメガネを持つことによって、登壇者の「対話力」が現れた、その瞬間をキャッチできるようになっていく

加者自らの口頭能力確認の希望によるものであり、1人でコースを担当する筆者の立場では、客観的な評価の必要性から、OJAE 道場有志からの評価コメントは今後の授業を進めていく上で、非常に参考になるものであった。

アセス実施後のキャリブレーション会議の結果、N2 レベルの保持者 6 名全員が合格し、各々の言語能力はほぼ（幅、正確さ、流暢性、結束性、交話）の点からは問題なく、主に焦点が当てられたのは、対話の部分であった。OJAE では 8 つの「対話力の顕化場面」に焦点をあてフィードバックを行っている。以下、登壇者 6 名に対する OJAE 道場からの評価の論拠と、その論拠が実際にどんな形で現れているかを示した。

3.2.2 OJAE 8 つの「対話力の顕化場面」を基にキャリブレーション

以下、OJAE 道場生 10 名からの C1 アセスのキャリブレーション会議からのコメント例とその論拠となる部分を示す。

i) 違和感なく話を切り出す／相手を話に誘い出す

- ・相手の話を引き出すように上手く話をすすめる高いコミュニケーション能力がある。

Ex. A さんが言っている点は、本当によくわかります。なるほど、確かにそうですね。

ii) 相手の話を集中して聴く態度

- ・自分の意見を主張するのみならず、相手の話をよく聴き、それを踏まえて話すことができている。
- ・相手の話をしっかり聴いて、それに基づいて新しい意見に繋げていける。

Ex. ああ、そうですね。いい考えでしょうね。A さんが言ったように、このロボットを使うなら、厳しい規則をつくらなければなりませんね。

iii) 相手の立場に立って考える姿勢（思いやりや想像力）

- ・相手との妥協案が出せている。

Ex. そうですね。たしかに5のロボットはそれほど高くないので、予算がなければまず最初にこのロボットを買って、そのあとで私が勧めるロボットを考えるのはどうでしょうか。

iv) 相手の話への言及

- ・相手の話の良いところを自分のものにすることができている。
- ・穏やかに相手と交話ができ、相手の意見を受け入れて、それでもなお自らの意見を述べている。

v) あいづち、沈黙、笑い、身振り手振り等

- ・笑顔で相手の発言を聴き、相手の意見に対する反応の仕方やタイミングが自然である。（これらのことは録画撮りしたビデオから明らか）

vi) テーマを徹底的に追求する姿勢

- ・論理的に話を組み立てて、興味深い話ができている。抽象的な話題についても話す練習をしていくと、さらにコミュニケーション力が伸びるであろう。
- ・最後の課題ではしっかりした意見を論じ結論に至った点が大変良かった。全ての課題でそのようであれば素晴らしい。

Ex.（顕化場面の書き起こし）ディベートの部分

A：私は土曜日の授業に反対です。確かに数学力は必要ですが、1週間に6回授業に行けば、それは多すぎると思います。まずはどうして試験の結果が悪いかを確かめるべきです。多分今の授業は効果がないのではと、調査すべきです。今の授業では効果がないなら、土曜日に授業をやっても意味がないです。

B：なるほど。確かにそうですね。でも数学力は大切なので、そこを上げるために、練習時間を増やすために、土曜日に授業をすることはいいと思います。

A：問題は、授業のやり方、先生の教え方、などを確かめて、授業の効果

が出ないなら、教え方を変えなければなりません。練習時間が足りないなら、もちろん土曜日にも授業をすることは賛成です。

B：先生の教え方は大切ですね。私の学校時代、1年生の時、数学ができませんでした。でも先生が変わった時に、数学ができるようになりました。

A：まずは、理由を確かめて、後は何をするかを決めるべきだと思います。

vii) 想像・創造力・挑戦力

- ・多様な話題に対して、自らの意見を持っている点がよかった。
- ・不慣れな話題であっても意見交換ができています。
- ・持てる表現を尽くして、主張している。と同時に柔らかく相手への反論をする力も持っている。
- ・言いたい表現が出てこないときに、別の表現に言い換える柔軟性がある。

viii) 対話を止める、回避する（望ましくない場合もある）

Ex. (顕化場面の書き起こし) ディベートの部分

B：Aさん、どう思いますか。

A：人によると思います。

B：(黙る)

ここでは書き起こし vi)に注目する。課題として他国にくらべて弱い数学力を伸ばすために、土曜日にも授業をすることに賛成・反対の立場からの議論の中で、Aの論理的な意見の組み立てが顕著な部分である。Aはまず反対という立場を明らかにし、その理由を、どうして数学の力が弱いのか、その根元を調査しなければならない。もし教え方が悪いなら土曜日の授業の効果はないと述べている。対話の中で、AはBの意見に同意しながらも、やはり根本的な問題がどこにあるのかという意見を貫き、Bはそこで、教え方の大切さを自らの経験を振り返りAに同意、2人の結論としている。そのほかに「社会に目を向けて、理由づけられる点が良い。抽象的なものの捉え方ができる。」というコメントがあり、私的な見解だけではなく、社会との繋がりの中で広く物事を観察することができ、時として社会に対する批判的な見方をことば化することもできる能力としてCレベルに特に求められる能力だと考える。以下

は登壇者のことば化の一例である。

- 1) 課題：これまで日本語を勉強してきて、好きな漢字・表現・ことわざがあると思います。それを話してください。
回答：「縁を結ぶ」の縁です。この漢字は1人ではなく、2人の間に成立すること
でしかありません。
- 2) 課題：ディスカッションの後の気持ちを詳しく話してみてください。
回答：自分の意見を否定されるなら、やっぱり悔しいです。でも他の人の意見を
聴くことも大切だと思います。なぜなら自分の意見を持っていて、他の意見を全
部間違いであるとするなら、こんな人生は淋しいのではないのでしょうか。だから
Aさんの意見も私にとって大切と思います。

3.2.3 アセス後の登壇者からのコメントとフィードバックの例

以下はアセス実施後に学生から戻ってきたコメントと、→（ ）は登壇者からのコメントに筆記の形で返した筆者からのフィードバックの一例である。

- 1) アセスの1つのテーマはロボットについてだった。ハイテクのロボットではなく、日常生活を助けるロボットの問題。人のことを考えることと、テクニックを発展させる日本文化をよく表している。良い問題だと思った。→（今後さらなる課題作成をするにあたっての良い助言）
- 2) 対話の雰囲気は楽だったが、緊張していたので、いつものように言葉が出て来ず、残念。実生活での対話には、もちろん事前の練習はないということは承知の上だが、質問の種類を事前に知らず、焦ってしまった。→（予想できない課題にもその場で対処できる能力こそがCレベル。）
- 3) 自分の力不足に気付いた。筆記試験と異なり、答えにくい質問にもなんとかして答えなければならない。言いたいことを表現するためにまだまだ習得しなければならないことがあることに気付いた。→（OJAEは1つの正解を求めているのではない。言いたいことを、できる範囲で言葉にしてみる。その後、相手との意見交換から新しい考えに出会い、そこから新たな発展があるのではないだろうか。）
- 4) アセスでは緊張しているので、他者の気持ちをわかるのは難しい。だから「気持ち」について話してくださいという課題に対して、答えることは難しかった。→（この意見は日独語間の語彙指示内容が異なることから、課題を再度検討し、OJAEは「気持ち Gefühl」から「考え Gedanken」に訂正した。）
- 5) ディベートするとき、自分の本当の意見に反する意見を代弁することは難しかった。でも口頭アセスはとても大切だと思うし、2人で参加することは楽しかった。→（ディベートでは、自らの意見と反対の立場に立って議論するという課題があ

り、そこでの困難はある。しかし、この課題から、自らの意見とは反する他者の視点に立って考えてみる能力が養われるのではないだろうか。)

3.2.4 私の学び

筆者は20数年にわたり OJAE とともに歩んできた。その間 OJAE は、様々な変遷を遂げ進化してきた。OJAE は開発当初では、言語能力にのみ焦点をあて、評価をしてきたが、やがて試験という観念を離れ、アセスメントという考えに移った。なぜなら、評価は今ここでの評価ばかりではなく、学習者の生涯教育の過程に繋がるものであるべきという考えに至ったからである。もともと筆者が OPI を経て OJAE に関わった動機は大学での口頭試験の際に、客観的な評価ができるようになりたいという思いからであった。しかし、そこで、点数での合否が全てではないと考え、その後の学習に何らかの指針を示すべきという信念のもとに、一人一人に今後どんな点を改善していけばより良くなるのかといったフィードバックを添えて評価を返すようになった。

こうした経験から、教師としての役割は、言語活動を通して他者と学びが共有できる場、学習者が言いたいことを安心してことば化でき、他者と協働してさらに学んでいける、そんな対話の場を、社会との繋がりの中に設けていくことだと考える。なぜなら、私達は学習者を実際の言語活動の場に従事できるようにしていかなければならないからであり、そのためには、授業として OJAE アセスを実践していくことが、教室の枠を超えた社会との接点の場を提供することになるのではないかと考える。また、多様な視点からの学習者達の言語活動は日本社会の将来にも多大な影響を与えていくものと信じている。

OJAE 理念の様々なアセス実施の中では、学習者相互の対話から紡ぎ出される彼等の生の声に気づかされる。そこにはどんな声が出て来るかはわからない緊張感がある。OJAE 道場では他の教師達の視座を学び、私の評価の論拠をことば化する必要性から、感性を磨き続けなければならない。他者との出会いの中でのみ可能な切磋琢磨こそ、畢竟、私自身が生きていく上でも必要なことだと考えるのである。

3.3 OJAE アセス実践を通して地球市民社会への地球市民形成を目指して—日本語教育理念と日本語教師の学び— (梅津)

OJAE は日本語学習者、使用者の対話によるコミュニケーション能力を評価する目的で開発され、アセスメントとして実施、研究を重ね、そして 2021 年、OJAE 発題者及び教師を対象にした学び（鍛錬）の場としてのオンライン OJAE 道場を立ち上げた。本節ではこの一連の実践研究が根ざしている OJAE の日本語教育理念について言及し、そこに関わる教師達自身の学びの可能性について考察する。

我々 OJAE グループは OJAE アセス実践から OJAE 道場立ち上げまでのプロセスを顧み、今回敢えて「地球市民社会を目指す OJAE 道場」というタイトルを掲げ「地球市民」および「地球市民社会」についての議論を深めることで OJAE の教育理念を明確化することを試みた。そのためにはまず、私達が今いる現代社会に目を向けてみる必要がある。

3.3.1 今、私達が生きている社会 (庄司 2009)

- 1) 地政学的な世界秩序の崩壊による認識力の喪失、安定した世界秩序の崩壊がもたらすディスオリエンテーション。地政学的に世界全体の基盤になっている秩序のようなものがなくなり、人が生きていく上で何をどうすればいいのかといった未来志向が見極めにくくなってきている社会。
- 2) 平等の中の不平等性：様々な課題がもはや個人レベルでは解決できない、国を超えたグローバルな解決方法を共に考え行動していかなければならない事態に追い込まれている社会。
- 3) 世界的な人口の不均衡と様々なレベルでの民族移動がおこっており、異文化間交流が錯綜する社会：避難民、（家族も含めた）人材の移動、留学などにより越国境現象が起きていると同時に国家主義的政治体制を作ろうとしている社会。

このような現象は今、地球全体のあり方を再検討しなくてはならない事態に私達が直面させられているということであり、我々個人の市民性が問われているということでもある。

ではこのような事態に直面している私達には、この問題や課題の解決に取り組むためにまず何が求められているのだろうか。その 1 つの答えは「対話」である。グ

ローバル社会における対話の重要性については様々の研究分野で取り上げられ議論が多く交わされているが、以下は筆者を含む学際的論考である。

3.3.2 対話

- 1) 「戦争・暴力の反対語は平和ではなく対話です。[……] 対話は人類が持つ特権の一つであり、人間の本性に最も添ったコミュニケーションの手段だったのです。人間と人間の間をつなぎ交流させ、個人を成長・発達させる場であった対話は民主主義の培養土でもあったのです」(暉峻 2017:i-vi)
- 2) 「対話のおかげで個人には新たな変化が生まれ、宇宙との関わりにも変化が生まれるはずだ」(ボーム 2007:114)
- 3) 「一緒に話し、新しい考えを聞き、問を投げかけ、別の(代わりの)メタファーを考えることで、新しい意味の世界の敷居をまたぐのです。未来とは私たちが「一緒に創造する」ものなのです」(ガーゲン・ガーゲン 2018:22)
- 4) 「かりに議論の場で共通の結論を得られなくても、互いが思考を深めて、自分なりの意見を持ち帰って、それまでの自分のあり方を変えることができる。今の時代に求められているのは、粘り強い思考を伴った、異質な人々同士の対話ではないだろうか」(河野 2020:5)
- 5) 「そもそも他者との対話的關係なくしては自分になることはできません」(桑野 2021:107-118)

以上、限定された引用のみであるが、私達は地球規模での多文化、多言語の中でコミュニケーションしていくことで豊かな多様性を享受するとともに個人の信念、価値観、無知などから、その多様性故に摩擦や葛藤をも経験しているわけである。

では対話を目指すものは何か。納富(2014:56)は対話を論じるに当たり、「言葉」について哲学的視座から以下の3点を挙げる。

- 1) 言葉は伝達の道具ではなく思考そのものである。
- 2) 言葉は現実を形作る。
- 3) 言葉は相手に発することで成り立つ。

この哲学的視座を踏まえて OJAE グループは対話には以下の4つの姿勢が不可欠だと考える。

3.3.3 OJAE がアセスメント基盤とする 4つの観点「能力」(萩原他 2022)

- 1) 相手の話を真摯に聴く態度
- 2) 相手を特定の話者として、やり取りをする意志
- 3) 対話を展開するための相手への思いやりと想像力
- 4) おしゃべりや雑談、伝達ではなく 1つのテーマ共有の姿勢を持って相互に意見交換をし、両者の関係性から新しい発想を生む力

以上の姿勢で対話のできる市民を OJAE グループは「地球市民」(本稿 1.1 参照)と呼び、日本語教育界でのクラス活動を地球市民形成へ向けて日々継続していきたいと考える。

3.3.4 地球市民形成へ向けて

上記を踏まえて、地球市民は以下のように定義づけられる。

- 1) 自分、自国だけを考えるのではなく、地球社会の一員として広い視野で考え行動することができる人
- 2) 地球という大枠の中に生きる一員であることを自覚し、国境や人種を越えて他と繋がり問題解決に取り組もうとする人

では何が人を地球市民へと導くことができるのか。筆者はここで地球市民となるためのもっとも重要な基盤を特に「バフチンの対話性・対話主義」に見出す。

3.3.5 バフチンの対話性 (dialogicty)・対話主義 (dialogism)

バフチンは晩年の覚書で「対話の豊穡化」を主題として書く。「理解しようとする者は自己がすでにいただいていた見解や立場を変える、あるいは放棄すらもする可能性を排除してはならない。理解行為にあっては戦いが生じるのであり、その結果、相互が変化し豊穡化するのである」(桑野 2011)。

筆者は、上述バフチンの引用に明示されるように、人間の意識というのは1つの単

体として存在するのではなく、他の多様な意識との間の関係性の中で存在するものであり、その関係性の中で場を作り対話が生まれると考える。他者の存在があることで自分の存在を認識し、他者の声を聞いて理解しようとすることで自分の立ち位置を顧み、すでに持っていた見解や立場を変えていくことにもなり、また「私の声が相手の意識や立場を変えていく」ことにも繋がるわけである。これらの行為は決して楽なものではないが、この行為（対話）こそが相互に変化をもたらしそれぞれを豊かにしていく。そしてバフチンが提唱するこのような「対話」には終わりがないのである（桑野 2011）。

この対話のプロセスがつまりは地球市民としての人格を培うものであると筆者は確信している。

3.3.6 時空間を越える「同型的な学びへの道」の学び

OJAE アセスは、参加してくる登壇者としての学習者、OJAE 道場に参加してくる道場生（授業者・評価者側）などによるこのような対話を通じた学びの場にあって、時空間を越えて「同型的な学びの関係」（渡辺・藤原 2021:96-133）が成立しているとも言えるのではないだろうか。

また、OJAE 道場内で練磨する日本語教師達も協働でアセスメント・キャリアブレーションを通して「評価伝統文化」を創成し続ける中、共に「地球市民へと育つ」道を歩み続けるのである。

3.3.7 むすび

OJAE グループは多様性のもたらす摩擦、葛藤を越えて地球規模で人と人を繋ぐことに努力を惜しまない。そのような地球市民に学習者も教育者もともに向かうために、そして地球市民社会を構築するために、ことばの力を磨いていく学びの活動にこれからも取り組んでいくものである。

<注>

1. OJAE グループは OJAE の研究及び普及を促進するべく、2011 年ドイツにて登録社団法人ヨーロッパ日本語教育学研究所、通称 EIJaLE (European Institute for Japanese Language Education) を設立した。OJAE 道場も EIJaLE の活動の一環として位置付けられている。EIJaLE の詳細についてはウェブサイト (<https://ejale-ojae.com/>) を参照されたい。
2. OJAE アセスメント基準表とは、登壇者の言語使用能力を、話し言葉の質的側面 5 領域即ち「使用幅、正確さ、流暢性、結束性、交話 (interaction)」に基づいて評価する際に指標となるものである (OJAE2010 チーム 2010)。CEFR では、階層的な CDS (Can-do Statement 即ち能力記述文) を通して、言語使用能力の普遍的な発達段階が記述されているが、OJAE アセスメント基準表はそれが日本語に特化されたものであり、OJAE による評価の客観性・透明性を保証する基準に留まらず、全ての日本語教育関係者にとっての共通理解ともなり得るものである。2007 年に最初期の OJAE が着想された時点から、OJAE アセスメント基準表は作成が開始され、それ以来、随時改訂が重ねられてきた。図 5 に示すものは、2021 年に加筆された最新版である。

EIJaLE European Institute for Japanese Language Education
ヨーロッパ日本語教育学研究所
e.V. Essener Str. 14, 10555 Berlin, Deutschland
Steuer-Nr. 27/664/56070

OJAE アセスメント基準表 (2021.05.01現在 暫定案)
Oral Japanese Assessment Europe

OT3 CEFR-OJAE レベル表 3 「話し言葉の質的側面:5領域」cf. 吉島・大橋訳 (2004); OJAE特化 (2010: 53-56)



使用幅

C2+	不慣れた話題でも抽象的な話題でも、意見を述べたり交換したりする際にも、広範な幅の語彙と表現手段を柔軟且つ適切に使いこなす。
C2	不慣れた話題でも抽象的な話題でも、意見を述べたり交換したりする際にも、広範な幅の語彙と表現手段を適切に使いこなす。
C1	慣れた話題でも不慣れた話題でも、意見を述べたり交換したりする際にも、広い幅の語彙と表現手段を適切に使う。
B2	慣れた話題の範囲でなら、意見を述べたり交換したりする際にも、適切な語彙を使う。
B1	慣れた話題についてなら、適切な語彙を使って話す。
A2	日常場面で基本的な語句や定型表現を使って話す。
A1	ごく身近な事柄に関して基本的な語句や定型表現を使う。

- 1) B1「慣れた話題について」→一つの話題 (例えば「誕生日」、「葬式」)
- 2) B2「慣れた話題の範囲でなら」→広い見地から問題点を考えて、(上位概念のレベルで) 言語化してみる

流暢性

C2+	抽象的な話題で概念化が難しい時でも、自然な口語体で、臨機応変に軽々と表現する。
C2	抽象的な話題で概念化が難しい時でも、自然な口語体で、軽々と表現する。
C1	抽象的な話題で概念化が難しい時を除いては、自然な口語体で表現する。
B2	長めの自由発話では、ときどきつかえることはあっても一定のスピードで話す。
B1	長めの自由発話では、休止があっても続けて話す。
A2	休止や、話し出しの仕方間違え、言い直しがあるが、短い話ならできる。
A1	つかえながらも既習の表現を使う。

交話力

C2+	様々な話題で、違和感を起こさず、会話の流れを織り成していく。
C2	様々な話題で、自分の話を相手の話に巧みに関連づけていく。
C1	様々な話題で、適切なときに、適切な前置き表現を選び、発話権を得て、自分の話を相手の話に関連づけていく。
B2	多少違和感が残るが、適切なときに発話権を取る。相手の発言を誘ったり、理解を確認したりして、話を展開させていく。
B1	身近なことについてなら、自己選択で発話権を取ったり、言いたいことを続け、終わらせる。理解を示すために、相手の発言を部分的に繰り返すこともある。
A2	身近な話題の質問に答えられ、相手の簡単な発話に応じる。
A1	個人的な事柄について質問をしたり、答えたり、うなずきなどで応じる。

- 1) 発話に応じる: 基本的なあいづち表現(はい、そう、本当?)やうなずきを含む。
- 2) 適切な関連づけ [言いまし、先取り発話: 誰かに...; おっしゃった通りですが; つまりこういうことですよ; 要するに...; おっしゃいましたか...]

正確さ

C2+	文構造が正確であり、柔軟に使いこなす。音韻面はC2に同じ。
C2	複雑な文構造が正確である。日本語の音声・音韻上の特徴が全て具現できる。微妙なニュアンスも明確に、確実に伝えることができる。
C1	複雑な文構造が、ほぼ正確である。他言語からのアクセントが残ることがあるが、理解には影響がなく、日本語音声・音韻上の特徴(語彙・文のアクセント、イントネーション、リズムなど)が具現できる。
B2	基本的な文構造が正確で、複雑な文構造も幾つか使う。通常正しいイントネーションで、各言語音も明瞭に調音できる。語彙アクセントは他言語に影響されやすいが、理解上ではほとんど問題にならない。
B1	基本的な文構造に間違いはあるが、限られた文構造は正確である。イントネーションやアクセントは他言語に影響されることがあるが、音韻面では通常理解に問題はない。
A2	限られた文構造が、ほぼ正確である。音韻面では通常理解してもらえるが、時々繰り返すを要する。リズムやイントネーションで他言語からの影響が強く、会話相手の協力が必要。使い慣れた語彙表現は明瞭に発音できる。
A1	限られた文構造の一部と挨拶などが正確である。音韻面では少数レポートの既習語彙のみ、話し相手の協力で理解可能となる。

- 1) 限られた文構造: 単文(名詞文・形容詞文・動詞文); 格助詞 [ガ、ノ、ヲ、ニ、カラ、マデ、デ、ト]; 副助詞 [ハ、モ]; 終助詞 [カ、ネ]
- 2) 基本的な文構造: 単文・複文、連体修飾、普通形、テ形、アスペクト、伝聞表現 [〜ソウ・〜ト言イマシタ]
- 3) 複雑な文構造: 待語表現、受け身(使役、条件 [ト・バ、タラ、ナラ]); 自由動詞の区別、モダリティ (証言性、予測、推測、判断 [かもしれない、きっと〜だろう、食べやすそう] など)、文全体の整合性 (*私の趣味はギターを弾きます)

結束性

C2+	さまざまな結束表現を幅広く適切に使いこなし、一貫した明瞭な発話を展開する。
C2	さまざまな結束表現を幅広く使い、一貫した明瞭な発話を展開する。
C1	さまざまな結束表現を使い、明瞭なまとまりのある発話を構成する。
B2	使える結束表現は限られていても、まとまりのある発話へつなげる。
B1	一連の短い文を接続表現で直線的につなげてまとめる。
A2	簡単な接続詞を使って、短文を結びつける。
A1	ごく限られた接続詞のみ使う。

- 1) 限られた接続詞: [そして、でも、それから] など
- 2) 簡単な接続詞: [が、(た) から、それで、] など
- 3) 複雑な文構造: [でも、たら、ならなど (経験・出来事) のナラティブ、羅列、理由付けが可能]
- 4) 結束表現: [まず、次に、さらに、その上、にもかかわらず、また、つまり] など時間軸・論理性構築が可能

©2007-2021 EIJaLE-OJAE

図 5: OJAE アセスメント基準表

<引用文献>

- OJAE2010 チーム（代表：山田ボヒネック頼子・酒井康子・宝田紗希子・萩原幸司・高木三知子・梅津由美子・田中井渉・渡部淳子・Berthold Frommann・ラウシェンバッハ本間千尋（2010）『OJAE CEFR 準拠日本語口頭産出能力評価法 Oral Japanese Assessment Europe 欧州共通言語参照枠レベル例示 A1-A2-B1-B2-C1-C2 日本語「発話・交話」―「CEFR 準拠口頭産出テストと評価法」の確立へ向けて―研究報告・基準ビデオ搭載 DVD』OJAE2010.
- ガーゲン, ケネス・J・メアリー・ガーゲン（著）, 伊藤守（監訳）, 二宮美樹（翻訳統括）（2018）『現実はいつも対話から生まれる 社会構成主義入門』ディスカバー・トゥエンティワン.
- 桑野隆（2011）『バフチン カーニヴァル・対話・笑い』平凡社.
- 桑野隆（2021）『生きることとしてのダイアローグ バフチン対話思想のエッセンス』岩波書店.
- 河野哲也（2019）『人は語り続けるとき、考えていない 対話と思考の哲学』岩波書店.
- 小林亮（2014）『ユネスコスクール 地球市民教育の理念と実践』明石書店.
- 庄司興吉（編著）（2009）『地球市民学を創る 地球社会の危機と変革のなかで』東信堂.
- 暉峻淑子（2017）『対話する社会へ』岩波書店.
- 納富信留（2020）『対話の技法』笠間書院.
- 萩原幸司・梅津由美子・酒井康子・高木三知子・山田ボヒネック頼子（2020）「OJAE で測る日本語コミュニケーション能力——日本語対話・協働・自己啓発の道——」『ヨーロッパ日本語教育』24, pp.204-237, ヨーロッパ日本語教師会, <https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=221-254&filename=panel-hagihara-umetsu-sakai-takagi-yamada.pdf&p=belgrade>（2022年12月18日）.
- 萩原幸司・山田ボヒネック頼子・梅津由美子・大室文・小熊利江・酒井康子・高木三知子・鞠古綾（2022）「CEFR 準拠 OJAE 「ワークショップ」 ―言語能力測定からコミュニケーション力観察へ―」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.104-133, ヨーロッパ日本語教師会,

<https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=120-149&filename=panel-hagihara-yamada-umetsu-omuro-oguma-sakai-takagi-mariko.pdf&p=online2020>

(2022年12月18日) .

ボーム, デヴィッド (著), 金井真弓 (訳) (2007) 『ダイアローグ 対立から共生へ、議論から対話へ』 英治出版.

細川英雄 (2019) 『対話をデザインする——伝わるとはどういうことか』 筑摩書房.

渡辺貴裕・藤原由香里 (編著) (2020) 『なってみる学び 演劇的手法で変わる授業と学校』 時事通信社.

Council of Europe Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
<https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Online OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) Dōjō

Center for Japanese language teachers to collaborate and train based on the CEFR-OJAE

Kōji HAGIHARA (Meijo University)

Yoriko YAMADA-BOCHYNEK (European Institute for Japanese Language Education e.V.)

Xing LIU (Beijing Institute of Technology, Zhuhai)

Kanako YAMASHITA (GMO Research, Inc.)

Yumiko UMETSU (Japanese-German Center Berlin)

Fumi OMURO (Saga Prefecture International Relations Association)

Yasuko SAKAI (Language Institute at the University Leipzig)

Michiko TAKAGI (The Japanese Saturday School of Brussels)

Aya MARIKO (Ca' Foscari University of Venice)

Abstract

This article introduces the OJAE Dōjō, an online training center for JFL (Japanese as a foreign language) teachers and discuss its underlying philosophy of JFL education and the role of its teachers. The OJAE Dōjō was established in September 2021 based on the OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) educational philosophy and methodology in accordance with the CEFR and is managed by the OJAE R & D Group (OJAE Group). In the first section, we explain the philosophy and practice of the OJAE Dōjō from the perspective of the underlying methodology and R & D. In the second section, two Dōjō students (one from China and the other from Japan) who have been working on self-improvement through the practice of Dōjō report on their collaborative efforts to implement OJAE online for Chinese learners of Japanese. Further, they demonstrate how they improved their style as Japanese language teachers through their training at the OJAE Dōjō. In the third section, we clarify the philosophy of Japanese

language education that OJAE and OJAE Dōjō stand for and discuss the role of the teacher included in this philosophy. What does it mean to learn Japanese or "language" in the first place? The OJAE Dōjō is a place where OJAE developers and newcomers alike, experienced, and unexperienced alike, can come together to practice and learn “dialogue in Japanese”. All participants train and learn together as equal students of the Dōjō.

口頭発表

日本語教育における卒業論文作成支援

—ヨーロッパの日本専攻を中心に—

内川 かずみ (エトヴェシュ・ロラード大学)

要旨

本稿では、ヨーロッパの大学における日本関連の専攻で日本語教育がどのように卒業論文と関わっているのかを質問紙調査の結果から考察し、日本語教育に卒業論文作成支援を取り入れる意義を理論的に裏付け、実践例を紹介する。まず、ヨーロッパの大学で日本関連の専攻に勤務する日本語教師らを対象に行った、卒業論文と日本語教育の関わりに関する質問紙調査の結果を紹介する。次に、その調査結果を踏まえ、ヨーロッパの大学において日本語教育が卒業論文とあまり積極的に関わっていない理由を考察する。調査結果と理由に対し、それでもなお日本語教育に卒業論文作成支援を取り入れることには大いに意義があるのではないかという筆者の意見を俎上に載せ、理論的に裏付ける。最後に、2021-2022 年度後期における、実際に卒業論文を日本語教育に取り入れた実践例を報告する。

【キーワード】 ヨーロッパの高等教育, 卒業論文作成支援, 日本学と日本語教育のアーティキュレーション, 協働学習

Keywords: Higher education in Europe, supporting thesis writing, articulation between Japanese studies and Japanese language teaching, collaborative learning

1 背景

筆者はハンガリーのとある総合大学の日本学科に勤める日本語教師である。筆者の勤務先では 2006 年度以降、ボローニャ・プロセスを機に、それまでは 5 年制だった大学が 3 年制の学士課程と 2 年制の修士課程に分離された。以降、もともとは 5 年間で一本作成されていた学位論文も、各課程で別々に課されるようになった。そのうち、学士課程の卒業論文について言えば、本文 (40,000~75,000 字) は学生の母語で執筆されるが、日本語で書かれた文献・資料を使用し、日本語で 1,800~2,700 字の要約を添付することになっている。これは日本語学習歴 2~3 年程度の学生にはやや高度な課題である。卒業論文の指導は日本学 (日本の歴史, 文学, 社会学など) を

担当する教員が行うことになっている。そのため、日本語教師である筆者は長らく「自分は卒業論文には関係がない」と思っていた。しかし、ある時、自身の日本語授業に卒業論文作成支援を取り入れることを思いつき、その方法をめぐって試行錯誤を繰り返すうちに、日本語授業で卒業論文を扱うことには、卒業論文の観点から見ても、日本語授業の観点から見ても、大いに利益があると考えられるようになった。一般的には、日本語に限らず語学の授業に卒業論文作成支援を取り入れている例は多くない。そこで筆者は、ヨーロッパにある日本関連の専攻（以下、日本専攻）における卒業論文作成と日本語教育の関係を明らかにし、日本語教育に卒業論文作成支援を取り入れる意義を主張することを目的として、博士論文を執筆した¹。本稿では、その一部をまとめた上で、2021-2022年度後期の取り組みを紹介する。

2 調査結果

本章では、ヨーロッパの大学で日本専攻に勤務する日本語教師らを対象に行った質問紙調査の結果を報告する。質問紙のタイトルは「卒業論文執筆と日本語授業に関するアンケート / Questionnaire about Graduation Thesis Writing and Japanese Language Classes」で、回答期間は2018年11月7日～2019年3月20日、回答者数は21カ国53名であった。

まず、所属する大学で卒業論文が卒業要件になっているかどうかを尋ねたところ、卒業要件になっているという回答は82.0%であった。また、「卒業論文」という名前の課題が課されていない場合でも、それに類似した課題が卒業要件になっているという回答が複数見られた。

次に、日本語で書かれた資料・文献の使用について尋ねたところ、「義務」「強く奨励されている」「奨励されている」という回答が合わせて81.6%となった。「特に奨励されていないが、使用する学生もいる」という回答を選択した場合でも、記述式の補足欄に「個人の自由に委ねているが、ほぼ全ての学生は必然的に日本語の資料を活用している」という回答が見られ、日本専攻の卒業論文の作成には義務や奨励の有無に関わらず日本語で書かれた資料・文献が活用されていることが示唆された。

卒業論文の執筆言語についての質問に対しては、「全て現地語で書くことが義務付けられている」「本文は現地語で、要約のみ、日本語で書くことが義務付けられ

ている」という回答が合わせて75.5%となり、「全て日本語で書くか、現地語で書くか、選択可能」という回答も8.2%見られた。「その他」「知らない」という回答には「義務付けられているかどうかはわからないが、実際には現地語で書かれている」という補足が散見された。本調査の限りでは、ヨーロッパの日本専攻において卒業論文は基本的に現地語で書かれているという実態が浮かび上がった。

また、本調査における卒業論文の口頭発表に関する質問に対しては、半数以上の回答者が何らかの言語で口頭発表の機会があると回答した。

次に、日本語教育と卒業論文作成支援の関わりに関する質問を尋ねた。まず、「卒業論文のための資料・文献の使用に関して、日本語の授業で何かサポートをしていますか。」という質問に対しては、「サポートしている」という回答が57.1%であった。内訳は検索・入手に関するものと読解に関するものに二分された。検索・入手に関するサポートよりも読解に関するサポートの方が日本語教育との関わりが強いように思われるが、「学生から質問があったら答える」という消極的なサポートを除くと（つまり「自らの日本語授業に卒業論文作成のための読解についてのサポートを取り入れている」という趣旨の回答に限ると）、回答全体の16.3%にとどまった。また、卒業論文（またはその要約）の執筆作業に関して「サポートしている」と回答したのは32.7%、卒業論文の口頭発表に関して「サポートしている」と回答したのは28.6%であった。以上の結果から、ヨーロッパの日本専攻において日本語教育は卒業論文作成支援にあまり積極的に関わっていない傾向があるということができらるう。

3 理由の考察

質問紙調査から示された「ヨーロッパの日本専攻において日本語教育は卒業論文作成支援にあまり積極的に関わっていない傾向がある」という結果に対し、博士論文では5つの理由を推測し、考察した。以下、簡潔にまとめて記述する。

1つ目は「他分野・他教員との関係の問題」である。本質問紙の調査結果によれば、卒業論文作成支援を行っていない理由の7~8割は「自分の担当ではない」という考えに起因するものであった。

筆者は同質問紙調査の中で日本学教師と日本語教師の地位の差について尋ね、制度的には3分の1、感覚的には半数近くの回答者が日本学教師の方が日本語教師より

も地位が高いと感じていることを明らかにした。この質問は、佐藤他（2016:24-25）が、アメリカの高等教育においてコンテンツ教師（本稿では日本学教師と表記）と日本語教師の地位の間に差があることが内容重視の日本語教育を行う妨げになっているのではないかと問題提起していることを受けて尋ねたものである。日本学教師と日本語教師の地位の差も、日本語教師が積極的に卒業論文作成支援に関わろうとしない理由の一つであると考えられる。

2つ目の理由は「教師の専門性の問題」である。卒業論文は、日本について専門的に学んでいる学生らが、日本学の専門家である教師の指導のもとに執筆する論文である。日本語教師はあくまで日本語を教える専門家であり、内容に関しては教授する権利や責任を持たない。これも日本語教師が卒業論文に関与していない理由の一つであると考えられる。

3つ目の理由は「授業の進行上の問題」である。卒業論文は学生ごとにテーマが違うため、教室で扱うのは難しいと考えられている場合がある。

4つ目の理由は「学習者の日本語能力不足の問題」である。本調査の結果によれば、回答者らの所属する機関では卒業時まで理想としてはB2、現実にはB1のレベルに到達する学生が多い。このレベルでは卒業論文に関わる活動を日本語で行うのは難しいと考えられがちである。

5つ目の理由は「社会的実用性の問題」である。卒業論文に限らず、学術的な活動は将来の役に立たないと捉えられていることが多い。日本語の授業では卒業論文作成支援よりも有益なことをすべきだという考え方があることが推測できる。

4 理論的裏付け

博士論文では卒業論文を日本語授業に取り入れることの利点を理論的に裏付けた。本稿では紙幅の都合でそれを短くまとめて記述する。

まず、これまでも既述した通り、卒業論文は日本学の教員が指導を担当する課題である。しかし、そこに日本語教師が補佐的に関わっていくことにより、日本学と日本語教育という二つの分野の連携が生まれる。学科内で日本学と日本語教育に二分されていたカリキュラムがつながりを持ち、卒業論文という包括的な目的が付与されるようになる。日本語の授業は内容重視型になる。

また、卒業論文はその性質上、作成者が主体的・能動的・自律的に取り組まなけ

ればならない課題である。そのような性質を持つ卒業論文を日本語授業の中で生かすことにより、日本語授業にも自然と主体的・能動的・自律的な要素が増える。

同時に、日本語授業に卒業論文を取り入れるというのは、それまで主に個人で取り組まれてきた卒業論文という活動に協働的な要素を与えることを意味する。したがって、協働学習としても意義がある。

さらに、卒業論文を作成するというを日本語授業の目的にすると、卒業論文の完成や発表を目指して個々に必要な言語知識を身につけていくことになるため、行動中心主義的になる。すなわち、「日本語を学ぶ」のではなく、「日本語で学ぶ」という環境が作られる。

このように、卒業論文を日本語授業に取り入れるということは、現在、語学教育において肯定的に受け止められている理念の数々との親和性が非常に高い。本稿で列挙した日本語授業で卒業論文作成支援があまり積極的に行われていない理由は全て納得のいくものだが、そのような理由を乗り越えてでも試してみる価値のある活動であると考えられる。

5 実践報告

ここまで、筆者が卒業論文を日本語授業に取り入れようという考えに至った背景を説明し、ヨーロッパの日本語教育は卒業論文作成支援にあまり積極的に関わっていないという傾向を示す調査結果を提示した。さらに、その理由を考察した上で、卒業論文を日本語教育に取り入れる意義を理論的に裏付けした。これらを踏まえ、2021-2022年度後期に筆者が行った授業を実践例として報告したい。

まず、筆者が勤務する日本学科における日本語教育について説明する。本学科では、ボローニャ・プロセスによる高等教育の大規模改革があった2006年度以降、日本語の入学試験が実施されておらず、大半の学生が日本語は勉強したことがない状態で入学している。学士課程前半（1年次前期～2年次前期）の日本語授業数は一人当たり1週間に3コマで、学士課程後半（2年次後期～3年次後期）は1週間に2コマである（1コマ90分）。学士課程後半には個別のテーマを持った授業を学年ごとに4～6つ開講し、学生はその中から2つの授業を自由に選ぶことができるというシステムにしている。筆者の行っている「卒業論文を通して日本語を勉強する授業」はその4～6つの授業のうちの1つで、筆者はこの授業を2年次後期から3年次後期

にかけて各学期 1 コマずつ行っている（すなわち、前期は 3 年次の学生に対し 1 コマ、後期は 2 年次と 3 年次の学生に対し 1 コマずつ、卒業論文を取り入れた日本語授業を行っている）。

本稿で紹介する授業の対象は 2 年次後期の学生 21 名で、実施期間は 2022 年 2 月 11 日から 2022 年 5 月 13 日の合計 11 コマであった。以下、1 学期間の取り組みを紹介する。

まず、初回の授業ではオリエンテーションを行いつつ、この「卒業論文を通して日本語を勉強する授業」の枠内で学生たちが何をやりたいのか、はじめは少人数のグループで、その後クラス全体で話し合い、最終的に個人が思っていることをメールで教師に報告してもらった。教師はそれをまとめて 1 学期のスケジュールを作成した。

2～4 回目の授業は「テーマを見つける」「卒業論文の内容を口頭で他の人に伝える方法を学ぶ」ということを目標として行った。2 回目の授業では、1 回目の授業における学生たちの意見を元に教師が決定した 1 学期間の授業内容を伝えた上で、その時点で考えている各自の研究テーマについて短い口頭発表をしてもらった。3 回目の授業では、mindmup.com というサイトを使って各自のテーマに関してマインドマップを作成してもらい、論文のアウトラインを考えるとということについて教師がスライドを用いて説明を行った。4 回目の授業では「どのような発表がいい発表か」ということについて学生同士で考え、グループごとに意見を発表した上で、補足として教師が口頭発表の方法や工夫すべき点についてスライドを用いて話をした。

5 回目の授業では、発表のリハーサルと称して、グループにおける発表の機会を設けた。学生らはそれぞれ自分の卒業論文のテーマについて 10 分ほどの口頭発表資料を作ってきて、3～4 人のグループの中で発表した。グループは約 30 分ごとに組み直した。発表後、Google フォームを使った評価表に、全員が自分が聞いた発表一つ一つについてコメントを記入した。コメントは、記入者の名前は伏せた状態で、教師がメールで各発表者に転送した。このグループにおける発表の間、教師は机間巡回をするのみで、一つ一つの発表を初めから終わりまで通して聞くことができない。したがって、この発表の評価については、授業に参加し、発表を行い、他者からのコメントをもらっていれば、その発表に当てられた評価点数（成績全体の 10%）のうち満点がもらえるという形にしていた。

6～8 回目の授業は「卒業論文の内容を論文の形で他の人に伝える方法を学ぶ」「卒業論文とは一体どういうものか知る」という二点を目標として行った。6 回目の授業では日本語の文体の違いを知るために、まずはクラスの中で『おおきなかぶ』という絵本の読み聞かせの YouTube ビデオ²を視聴し、その後、『おおきなかぶ』が論文調で書かれたパロディー作品³を教師の解説を交えながら共に読んだ。二つの間にどのような違いがあったかグループで話し合った上で、教師が日本語の文体や論文でよく使われる表現について説明を行った。7 回目の授業では、前回の授業で学んだ論文で使われる表現についてテストをした上で、卒業生が執筆した卒業論文の要約の例をクラスで読んだ。8 回目の授業では、引用のし方や参考文献リストの作成方法や剽窃の問題について教師が解説を行った。その後、学生たちがペアになり、ランダムに配布された論文集を用いて、協働で直接引用、間接引用、参考文献リストの例を一つずつ作成して、メールで教師に提出した。卒業論文の引用や参考文献リストは実際にはハンガリー語で作成されることになっているが、言語が異なっても基本的な考え方は同じであると考えられるため、このように日本語授業の中でも練習する機会を設けている。参考文献リストの作成については、時間のかかる面倒な作業であることを認識してもらい、早めに取り掛かるよう促すこともまた、目的の一つである。

9～11 回目の授業では、発表の本番と称してクラス全体の前で一人ずつ口頭発表をしてもらった。5 回目の授業で行ったグループでの発表から改善が見られることを望んだ。発表後、5 回目の授業で行った発表と同様、Google フォームを使った評価表に、全員が発表者一人一人についてのコメントを記入した。コメントは、記入者の名前は伏せた状態で、教師がメールで各発表者に転送した。教師による評価は「正しさ」「面白さ」「わかりやすさ」を各 5 点満点で記入し、最終的に成績全体の 20%になるよう調整した。「正しさ」は、使っている日本語の正誤に加え、文体、引用の仕方、参考文献の書き方等、授業で学習したことが正しく使えているかどうかを基準に点数をつけた。「面白さ」はテーマのオリジナリティや聴衆を楽しませるための工夫を基準に点数をつけた。「わかりやすさ」は、使っている日本語のわかりやすさ、構成、他の学生に対する配慮、スライドの見やすさなどを基準とした。これらの基準は発表に先立って学生たちとも共有した。

これらの授業と並行して、毎週、各自が卒業論文作成のために行ったことを日本

語で Padlet に記述することを定期的な宿題とした。テーマ選択に関する悩みを書いたり、自分の卒業論文の作成に役に立ちそうな論文やビデオのリンクを載せたりする学生が多かった。学生同士、互いの投稿は読めるようになっていた。教師は一つ一つの投稿にコメントを記述したが、内容や研究方法に対する助言は基本的に行わず、教師にとって新しく知った情報に対する驚きを述べたり、偶然持っていた関連知識をあくまで学生らと同じ立場から共有したりした。また、学生らの努力を褒め、励まし、卒業論文のために何もできなかったという週があっても、次からまた頑張ればいいと安心させるよう心がけた。

9 回目の授業日（4 月 22 日）と 11 回目の授業日（5 月 13 日）は本授業における卒業論文の「要約」の提出日としていた。学生らはまだこの時点では誰も卒業論文を執筆していないため、「要約」という名前は形式的なものである。本稿 1 に既述した通り、学生らは卒業論文提出の際、日本語で書かれた要約（1,800～2,700 字）も添付することになっている。よって、筆者は 2 年次後期、3 年次前期、3 年次後期の各学期に卒業論文の「要約」を書いて提出してもらうことにしている。研究はまだ十分進んでいないとしても、「要約」のフォーマットに則り、最終的に提出する要約にできるだけ近い文体・構成・中身になるよう促している。提出日が 2 回設けられているのは、1 回目の提出では筆者が修正した方がいいと思われる箇所に印だけつけ、2 回目の提出の後は筆者が添削も行うためである。

また、オプションとして、自分の卒業論文のテーマに関するポスターを作成した学生に対しては、10 点満点で加点を行うということにしていた。提出されたポスターは毎年、日本学科の教室に掲示している。以前は必須課題の一つとしていたが、学生の好き嫌いが分かれる活動でもあるため、現在はオプションの課題としている。

全体の評価は、Padlet の記入 20%、発表（リハーサル）10%、発表（本番）20%、要約（1 回目）20%、要約（2 回目）20%、授業態度（宿題提出や小テストを含む）10%、ポスター（オプション）10%とした。

6 まとめ

本稿では、日本語授業に卒業論文作成支援を取り入れる意義を主張することを目的として、ヨーロッパの高等教育日本専攻における現状を紹介し、主張を理論的に裏付けし、筆者自身による実践を報告した。今後は、卒業論文作成支援と語学教育

との関係に関するより広範で精細な調査と、語学教育の中で卒業論文作成を支援する方法の開発・改善を課題としたい。

最後に、本稿の参考文献リストについて補足する。本稿の特に3と4については博士論文執筆の際に多くの文献を参考にしたが、本稿では紙幅の都合でそれらを全て記載することができない。関心を持ってくださる方にはメールで参考文献リストをお送りするので、ご連絡いただきたい (uchikawa.kazumi@btk.elte.hu)。

<注>

1. 内川かずみ (未刊行) 「A japán nyelvoktatás és a szakdolgozatírás összefüggései: különös tekintettel az európai felsőoktatási intézmények japán szakirányaira (日本語教育と卒業論文の関係 —ヨーロッパの大学における日本専攻を中心に—)」博士論文 (エトヴェシュ・ロラード大学言語学博士課程日本学プログラム)
2. 「おおきなかぶ (絵本 読み聞かせ)」
<https://www.youtube.com/watch?v=LVPm3aJDxJk&t=53s> (2021年10月2日) .
3. 「おおきなかぶを論文風を書く」Daily Portal Z https://dailyportalz.jp/kiji/thesis-style-ookina_kabu (2022年8月10日) .

<引用文献>

佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由里・神吉宇一 (2016) 「「内容重視の言語教育」再考 —内容重視の「批判的」日本語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) に向けて—」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由里編『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』, pp.13-36, ココ出版.

Supporting Thesis Writing as Part of Japanese Language Teaching

Focusing on Japanese Studies Majors in Europe

Kazumi UCHIKAWA (Eötvös Loránd University)

Abstract

At the university where the author works, the main part of the thesis for bachelor's degree is written in the student's mother tongue, but materials written in Japanese also have to be included among the sources of the thesis, and a two-page summary is written in Japanese. This is quite a difficult task for students who have studied Japanese for only a few years before graduation. Against this background, the author began to include activities that support writing a graduation thesis in her Japanese language classes since 2015. Through repeated trial and error over the methodology, the author has come to believe that there are great benefits in dealing with graduation thesis in Japanese language classes. In general, however, there are not many examples of activities supporting thesis writing being incorporated into language classes.

The present paper therefore introduces first the results of a questionnaire survey conducted in 2018-2019 among Japanese language teachers working in departments of Japanese studies at various European universities to find out how Japanese language teaching is related to graduation thesis. Based on the results of the survey, possible reasons will be discussed, regarding why Japanese language teaching is not so actively involved with the process of thesis writing in European universities. The results of the survey and the reasons are discussed in the light of the question of whether it is still worthwhile to incorporate support for the writing of a graduation thesis into Japanese language education. Some forms of the support provided by the author in Japanese classes are also presented.

食感覚の擬音語・擬態語に関する一考察

—オノマトペと食べ物との関係—

武藤 彩加（中部大学）

要旨

本稿では食感を表す表現と食べ物との関係を検証すべく、母語話者 63 名を対象に調査を行った。5つの力学的特性に対応すると思われる 14 の食品を示し、その食品の特性を表現する語をいくつか示したうえで、適当な表現を選択するよう依頼した。その結果、14 食品のうち、6つの食品においては、7割近くから9割近くの回答がひとつの表現に集まった。また7つの食品においても、やはり半数近くの回答が同様であった。例えば「粘りの表現」は、「ベトベト、ベタベタ、ネットリ」などの類似した表現が複数あるが、納豆の食感を表すのは「ネバネバ」が最も自然であろう。こうしたいわば食べ物と表現との慣習的な関係について、言語学的な観点からの検証はあまりされていないことから、自然な日本語のデータの一つとして示すことに本研究の独自性と意義がある。またこうした点は日本語教育の場でもふれられるべきではないか。むしろ今後、年代や調査数を広げさらに調査をすべきである。

【キーワード】 共感覚, 触覚, 味を表す表現, テクスチャー表現

Keywords: Synesthesia, touch, expressions for taste, expressions for texture

1 はじめに

この稿では、食べ物と食感の表現との慣習的な関係について言語学的な観点から検証する。BMFTことばラボ編（2018:1）の調査では、ある種の食感を表すオノマトペ「モチモチ」や「モッチリ」の使用率が2004年から2010年にかけて大きく上昇したとしている。そこで料理検索サイト「Cookpad」で両語をキーワード検索したところ、次のようなレシピがあがった（検索時期：2022年8月）。

・「モチモチ」：米粉のチヂミ・たこ焼き，パスタ，パン，餃子，ラザニア，大福
・「モチリ」：カヌレ，パンケーキ，パン，パスタ，プリン，チヂミ，団子
一見すると，これらのレシピには共通性があるのと同時に，相違点も見受けられる。なお，辞書の記述は次のとおりである。

もちーもち [副] (スル)：1.食物が柔らかく，粘りけのあるさま。「ー(と)した食感」、
2.肉づきが豊かなさま。肌がふっくらとして張りがあるさま。「ーした肌」
もちり [副] (スル)：弾力があって柔らかく，ねばりがあるさま。多く食感にいう。
もちもち。もちっと。「ーした食感の和菓子」(『デジタル大辞泉』，小学館)

このように辞書の記述からも両語の意味の違いは判然としないが，これらの語は日本語母語話者によって使い分けられているのだろうか。

2 先行研究

早川 (2013:312) では，日本語の食感表現は 445 語であり他の言語と比べても群を抜いて多いとしている。なお同著で示されている表現の 70%以上がオノマトペである。また BMFT ことばラボ編 (2018:1) では，よく使用される表現は時代によって変化がみられるとしている。一方，瀬戸 (2003:29) では，日本語の味を表す表現すべてを網羅し，帰納的に分類した「味ことば分類表」を示している。さらに早川他 (2011:363) ではテクスチャー表現と食べ物との関係について検証すべく，専門家を対象にした調査を実施し，「用語と食べ物の関係が特異的な組み合わせ」についていくつかの例を示している。すなわち食品科学の研究におけるこの調査では，日本語テクスチャー用語 445 語が描写する対象となる食べ物 935 品目が，訓練された専門家により明らかにされている。しかしこれまで，言語学的な観点から，食べ物を形容する表現がどのようなものであるかといった検証は管見の限りなされていない。

表 1：早川他（2011）による「用語と食物の関係が特異的な組み合わせ」

シュワシュワ・シュワッ	スパークリングワイン
はじける	ソーダ飴
パチパチ	炭酸入りキャンディ
	炭酸飲料
	炭酸水
粒状の	イクラ
つぶつぶ	海ぶどう
ぶちぶち・ぶちっ	数の子
ぶちゅ	果肉入りジュース
ぶつぶつ・ぶつつ	きび
	キャビア
	子持ち昆布
	子持ちししゃも
	すじこ
	タピオカ
	たらこ
	とびっこ
	明太子

早川他（2011：363，表2）

3 本稿の課題

すでに述べたように、日本語は他の言語と比べ非常に多くの食感表現を有するとされる。またよく使用されるおいしさの表現は時代によっても変化がみられるとされる中で、それではこうした表現は一般の日本語母語話者によって、今どのように使用されているのだろうか。この研究では、食感覚の擬音語・擬態語（オノマトペ）に注目し、食品との結びつきを探るべく、母語話者を対象にアンケート調査を行った。その結果にもとづき、食べ物と表現との慣習的な関係について検証する。

4 調査の実施

調査に用いた力学的特性と食品は以下のとおりである。

- ・ 「破碎」の表現：レタス，コーンスナック，氷，キュウリ
- ・ 「粘りとぬめり」の表現：納豆，ハチミツ，キャラメル，チーズ
- ・ 「噛み応え」の表現：パスタ，餅・団子
- ・ 「流動となめらかさ」の表現：麺類，ゼリー

- ・ 「水分」の表現：ブランデーケーキ，メロン

調査の時期は 2022 年 1 月中旬，調査対象者は中部大学人文学部に所属する 63 名（18～22 歳）であった。Google アンケートフォームを作成し，力学的特性に対応すると思われる 14 の食品を示し，その食品の特性を表現する語をいくつか示したうえで適当な表現を選択するよう依頼した（複数回答可，自由記述可）。

Q3【粘りとぬめり】：納豆



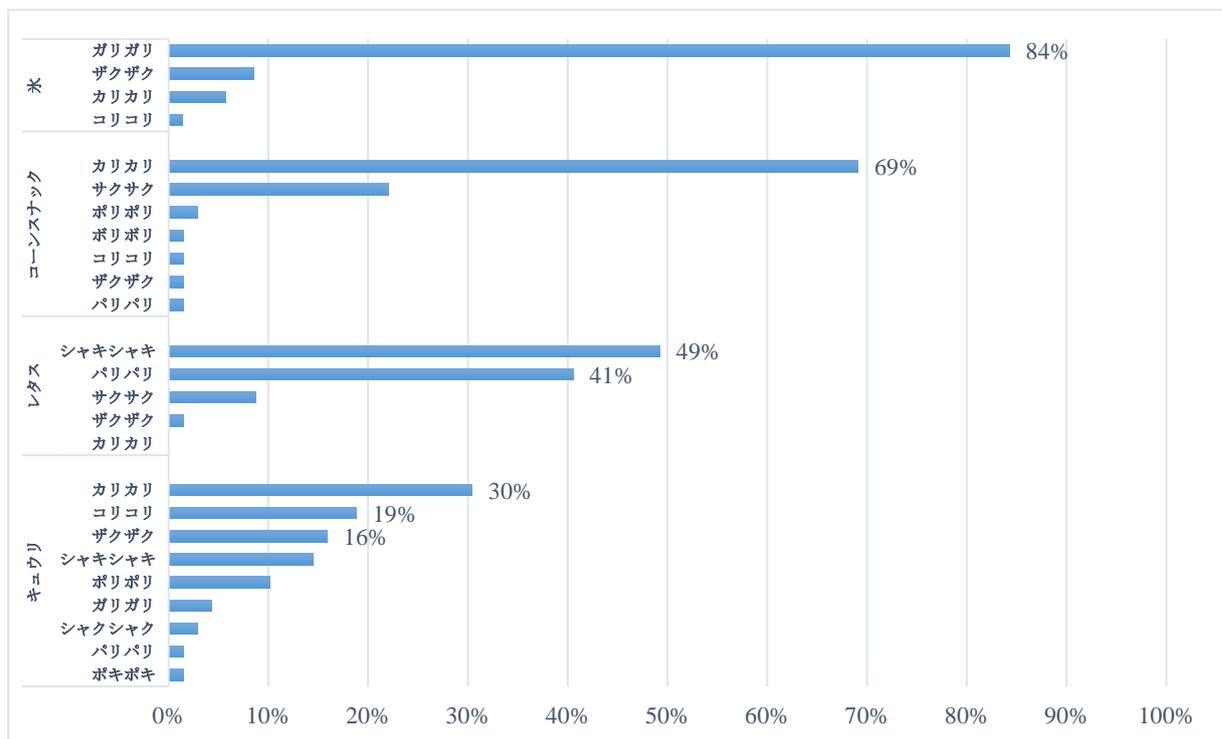
ベタベタ
 ネットリ
 ベトベト
 ネバネバ
 その他:

図 1：本調査で使用したアンケートフォーム（一部）

4.1 「破碎」の表現

それでは以下で，力学的特性ごとに結果をみていく。まず破碎の表現について，レタスとコーンスナックの写真を示し，「サクサク，カリカリ，パリパリ」，その他の中からふさわしい回答を選択するよう依頼し，「その他」を選んだ回答者には自由に表現を記述してもらった。さらにキュウリと氷についても「コリコリ，カリカリ，ガリガリ，ザクザク」の中からもっとも適当な回答を選ぶよう指示した。結果は次の通りであった。

表2：食品ごとの表現の使い分け（破碎表現）

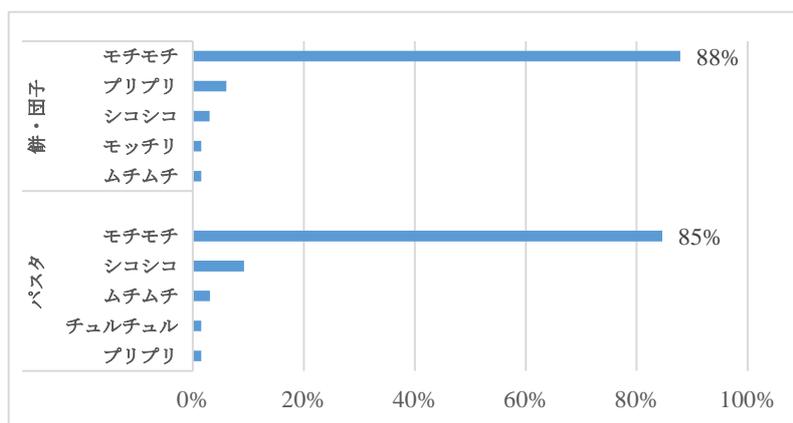


以上のように、氷については84%がガリガリを選んだことから、氷とこの表現には慣習的な結びつきがある可能性がある。またコーンスナックとカリカリも同様の傾向がある(69%)。これに対し、レタスはシャキシヤキ(49%)とパリパリ(41%)の2つの表現が使用される。キュウリについてはさらに回答が分かれることから、この食品には固定の表現が無い可能性もある。なおこの調査で使用された破碎の表現の回答数全体をみると、もっとも使用された表現はカリカリで全体の25%、ついでガリガリが22%、シャキシヤキが15%という結果であった。

4.2 「噛み応え」の表現

次に、噛み応えの表現についてみていく。ここでは餅・団子、パスタの2食品について、「ムチムチ、シコシコ、モチモチ、プリプリ」の中から選択するよう依頼した。その結果、餅(団子)、パスタともモチモチが80%以上を占めた。

表 3：食品ごとの表現の使い分け（噛み応え表現）

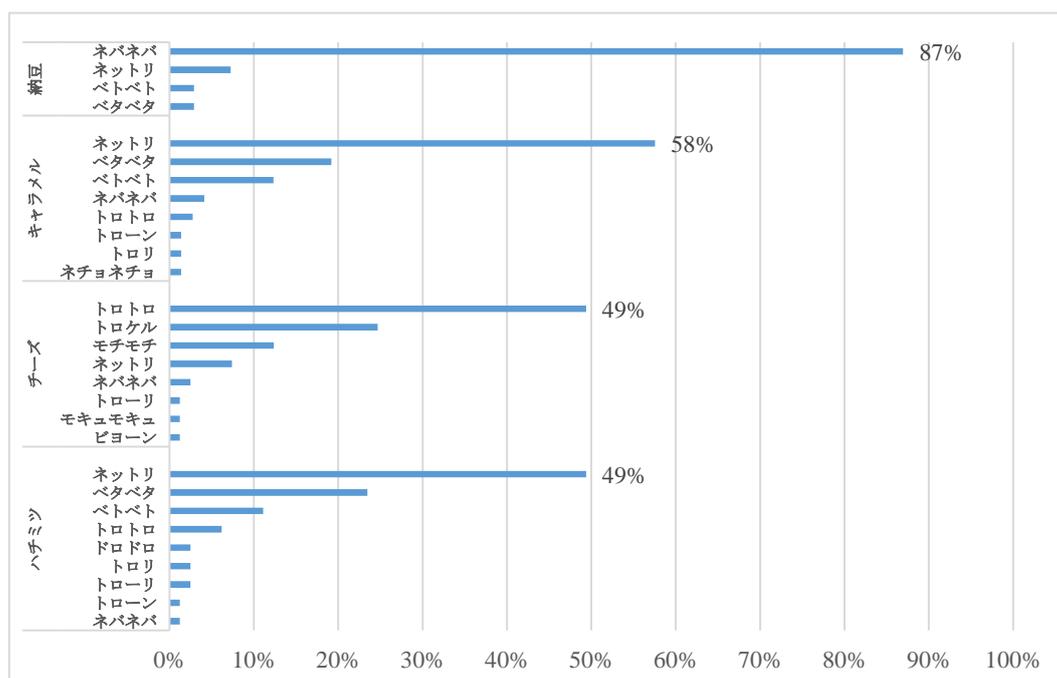


モチモチは、先の先行研究でみた、BMFT ことばラボ編（2018）の調査でもっとも多く使用された表現であったが、今回の調査の結果もそれを裏付ける形となった。つまりこの2食品については、モチモチ以外の表現はほとんど使用されなかった。

4.3 「粘りとぬめり」の表現

粘りとぬめりの表現についてみてみよう。

表 4：食品ごとの表現の使い分け（粘りとぬめり表現）

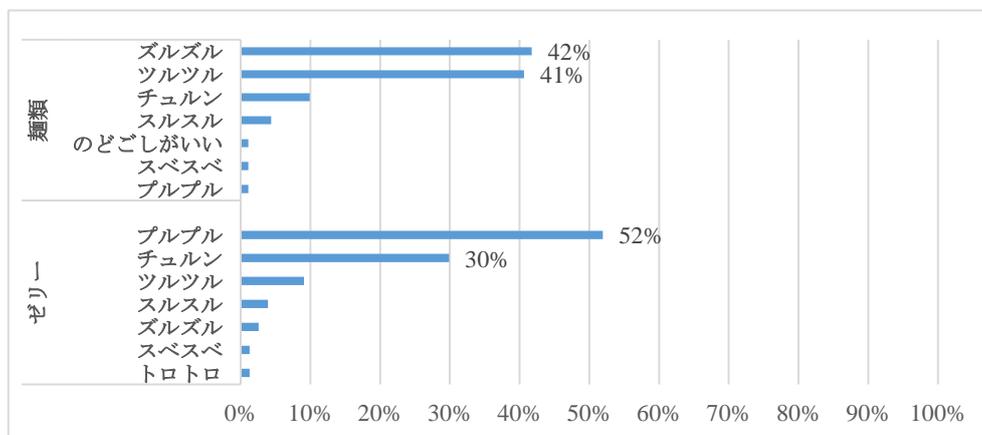


ここでは納豆とキャラメル，チーズとハチミツの 4 食品について，「ベタベタ，ネットリ，ベトベト，ネバネバ」の中から選択するよう依頼した。結果をみると，納豆については 87%がネバネバを選択した。他にもキャラメルにはネットリ，チーズにはトロトロ，ハチミツにはネットリを 50%以上，あるいは 50%近くが選び，ここにもある程度の食品と表現の慣習的な結びつきがみられる。またこの調査で使用された粘りとぬめり表現の全体をまとめると，もっとも使用された表現はネットリで全体の 31%，ついでネバネバが 22%，トロトロが 15%という結果であった。

4.4 「流動と滑らかさ」の表現

流動と滑らかさを表す表現は，麺類とゼリーについて「ズルズル，ツルツル，スルスル，プルプル，トロトロ，スベスベ，チュルン」から回答を依頼した。

表 5：食品ごとの表現の使い分け（流動と滑らかさ表現）

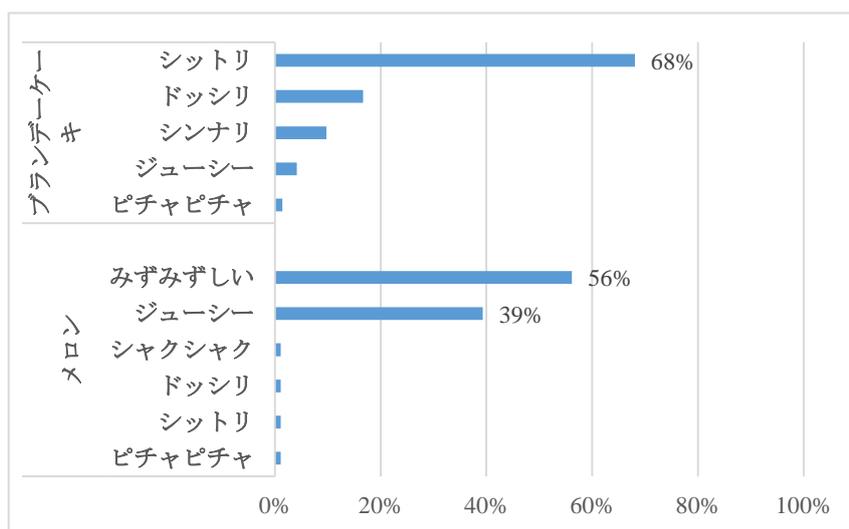


麺類ではズルズル（42%）とツルツルで（41%）で回答が割れた。またゼリーについては，半数近くがプルプルを使用した（52%），ついでチュルンも使われた（30%）。使用された表現の全体数をまとめると，両食品ともある程度使用されたツルツルが 26%，ついでプルプルとズルズルがともに 24%という結果であった。

4.5 「水分」の表現

最後に、「水分」の表現をみてみよう。ブランデーケーキとメロンについて「ピチャピチャ、シットリ、ジューシー、シンナリ、みずみずしい、ドッシリ」から選択するよう依頼した。

表 6：食品ごとの表現の使い分け（水分表現）



その結果、ブランデーケーキにはシットリが（68%）、そしてメロンにはみずみずしい（56%）あるいはジューシー（39%）が使用された。またこの調査で使用された水分の表現数をまとめると、2食品のみではあるがもっとも使用された表現はシットリとみずみずしいで、ともに全体の31%、ついでジューシーが24%という結果であった。

5 考察

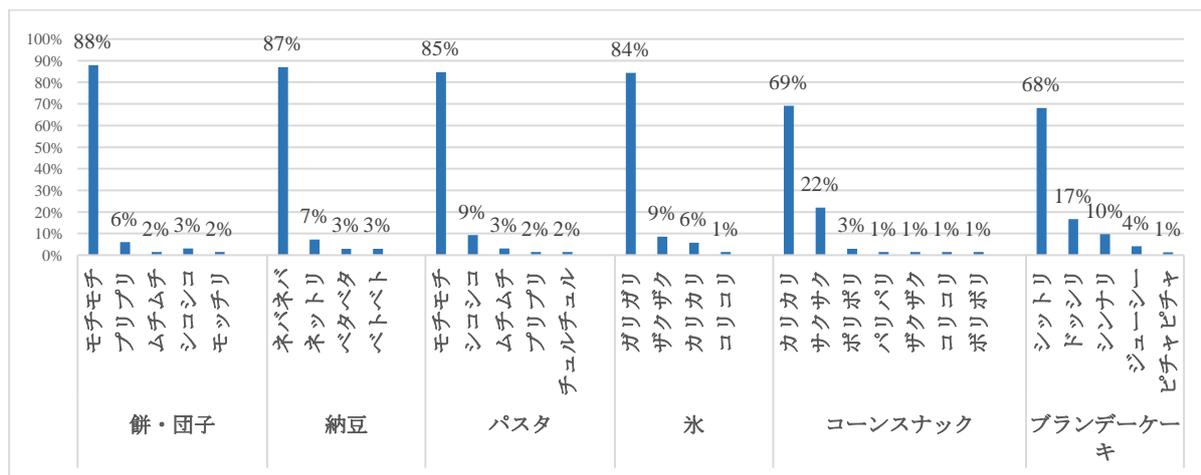
前章までの結果をふまえ、食品とオノマトペとの関係について検証する。

5.1 表現との結びつきが強い食品

前節で述べた結果を以下にまとめる。今回調査した14種類の食品のうち、この6種類においては、7割近くから9割近くの回答がひとつの表現に回答が集中した。すなわち、餅・団子にはモチモチがおもに使用され（88%）、納豆はネバネバ（87%）、

パスタはモチモチ（85%）、氷はガリガリ（84%）、コーンスナックはカリカリ（69%）、ブランデーケーキはシットリ（68%）が圧倒的に多く使用され、他の表現はほとんど使用されない。こうした、表現と食品との強い結びつきは、今回の調査では14食品中、半数の6食品にみとめられた。

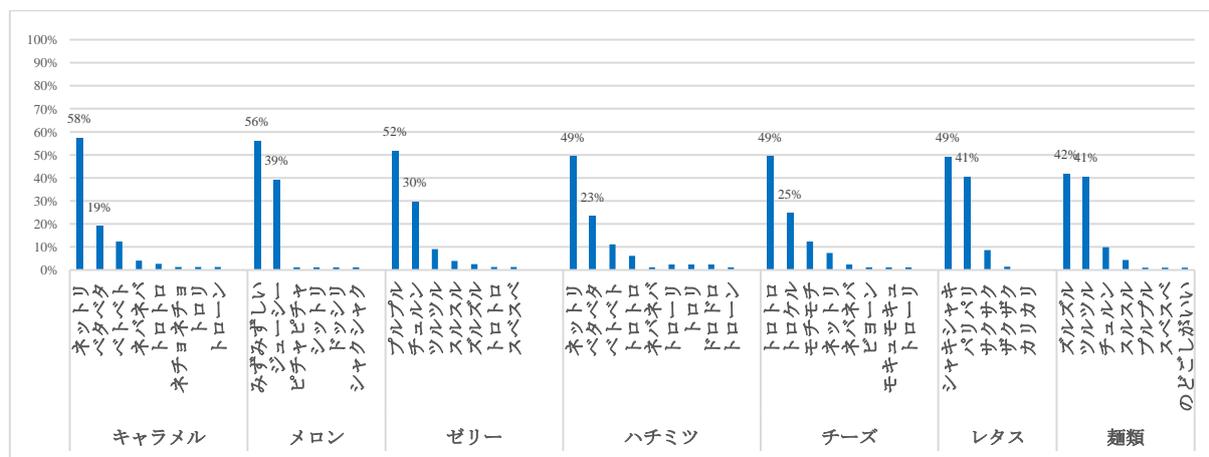
表7：表現との結びつきが強い食品（70～90%前後）



5.2 表現の結びつきが50%程度の食品

一方、以下の7種類の食品においても、半数近くの回答がひとつの表現に固定された。

表8：食品ごとの表現の結びつき（50%前後）



キャラメルにはネットリ（58%）、メロンはみずみずしい（56%）、ゼリーはプルプ

ル (52%)、ハチミツはネットリ (49%)、チーズはトロトロ (49%)、レタスはシャキシャキ (49%) とパリパリ (41%)、麺類はズルズル (42%)、ツルツル (41%) がそれぞれ使用された。これらの食品においては、回答が2つの表現に集中しており、その他の表現はあまり選択されなかった。すなわち、レタスはシャキシャキかパリパリかのいずれか、麺類はズルズルまたはツルツル、メロンはみずみずしい、またはジューシー、ゼリーはプルプルまたはチュルン、ハチミツはネットリまたはベタベタ、チーズはトロトロまたはトロケル、キャラメルはネットリまたはベタベタといった具合である。つまりここでもある程度の食品と表現との慣習的な結びつきがみられることから、人数を増やし年代も広げるなどしてさらに調査をし確認をする必要があると考えている。

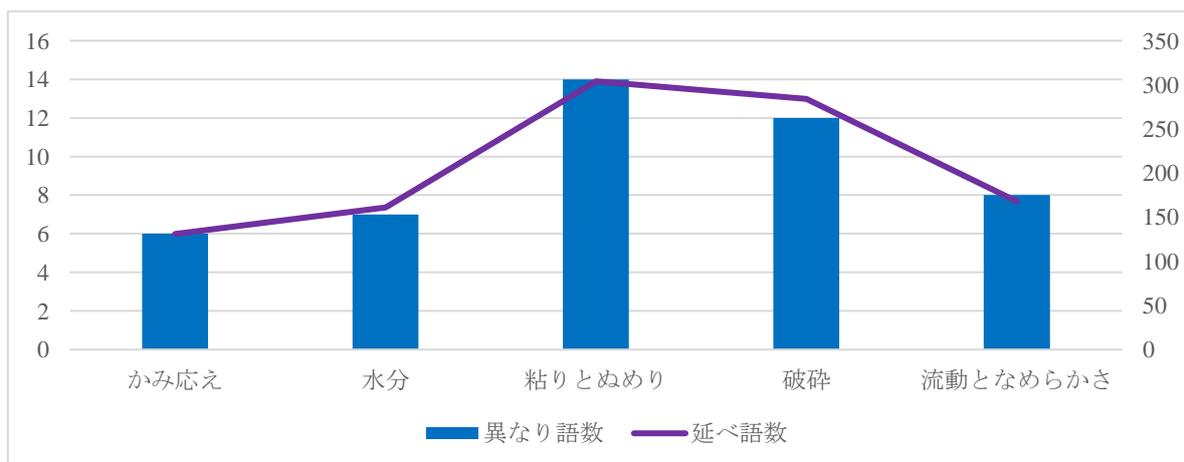
5.3 表現との結びつきが弱い食品

一方、今回の調査では例外的にキュウリだけが回答が割れ、カリカリ、コリコリ、ザクザク、シャキシャキ、ポリポリなど複数の表現が使用された。ここから、キュウリについては特に固定の表現がない可能性がある。またキュウリだけが例外なのか、こうした食品が他にもあるのかという点についても、さらに調査を続ける。

5.4 この調査で使用された食感の表現（異なり語数と延べ語数）

この調査で使用された表現の全体をまとめると、もっとも使用された表現は異なり語数、延べ語数とも粘りとぬめりの表現で、ついで破碎の表現、流動と滑らかさの表現という結果であった。また表現別でみると、この調査でもっとも使用されたのはモチモチ、ついでネットリ、カリカリ、ネバネバ、ガリガリの順であった。表9のうち、左端の数値は異なり語数、そして右端は延べ語数の最大値を示している。母語話者の多くがこうした表現を好んで使用するという点については、日本語教育の場でも触れられるべきであろう。

表 9：今回の調査で使用された食感表現の異なり語数と延べ語数



例えば納豆の食感について英語では **chewy**, **sticky**, **gummy** などと表し得るであろうが、日本語においてはベトベト、ベタベタ、ネットリなど他の近い意味を持つ表現ではなく、やはりネバネバが最も自然であろう。

表 10：今回の調査で使用された表現とその割合 (%)

1	モチモチ	17%	8	ベタベタ	5%
2	ネットリ	13%	9	パリパリ	4%
3	カリカリ	10%	10	サクサク	3%
4	ネバネバ	9%	10	トロケル	3%
5	ガリガリ	9%	10	ベトベト	3%
6	トロトロ	7%	10	ザクザク	3%
7	シャキシャキ	6%			

こうした食品と食感のオノマトペとの結びつきについて言語学的な観点からの検証はこれまであまりされておらず、従来の辞書等の説明には記載が無いため、自然な日本語のデータの一つとして示すことに本研究の独自性と意義がある。むしろ今後、年代や調査数を広げさらに詳細に調査をすべきである。

6 結論と今後の課題

この調査で使用したアンケートフォームを使用し、N1 または N2 レベルの日本語非母語話者 10 名にも回答を依頼した。その結果、例えば納豆については、日本語母語話者の回答の9割近くがネバネバに集中したのに対し、非母語話者は、ネバネバとベタベタに割れた（60%と 50%）。ただし現段階ではわずか 10 名のデータであるため、今後さらに調査したい。さらに、英語話者 19 名にも同形式で、英語による質さんこうしりょ slippery (47.4%), smooth / sleek (ともに 31.6%) の 3 表現に回答が分かれており、半数近く (52%) がプルプルを使用した日本語の結果とは異なっている。英語においても食品と表現との慣習的な結びつきがみられるのか、さらに検証をしていく。

<謝辞>

本研究は JSPS 科研費 JP21K00512 の助成を受けたものです。

<引用文献>

BMFT ことばラボ編 (2018) 『SIZZLE WORD シズルワードの現在「おいしいを感じる言葉」調査報告』株式会社 B・M・FT 出版部。

早川 文代, 風見 由香利, 井奥 加奈, 阿久澤 さゆり, 西成 勝好, 神山 かおる (2011) 「日本語テクスチャー用語の対象食物名の収集と解析」『日本食品科学工学会誌』 58, pp.359-374, 日本食品科学工学会。

早川文代 (2013) 「日本語テクスチャー用語の体系化と官能評価への利用」『日本食品科学工学会誌』 60, pp.311-322, 日本食品科学工学会。

瀬戸賢一 (2003) 『ことばは味を超える 美味しい表現の探求』海鳴社。

<参考資料>

料理検索サイト「Cookpad」(<https://cookpad.com/>)

Case study on Onomatopoeic Terms for Describing Food Properties

The Relation between Onomatopoeia and Foods

Ayaka MUTO (Chubu University)

Abstract

Hayakawa (2013) found that there are 445 textural expressions in the Japanese language, it also contains more words than any other language. Then, how are these expressions used in modern Japanese? In this study, participants comprised 63 native speakers. The respondents were asked to choose the appropriate words to describe the characteristics of the food items. The results of the survey are shown below. NETTORI was used most frequently for both honey and caramel, while TORO-TORO was used for cheese. Of particular note is the fact that NEBA-NEBA for natto was selected by a large percentage of respondents. This was similar to other items, for example, when describing moisture MIZU-MIZU-SHII is used for melon, while SHITTORI is used for brandy cake. On the other hand, when using an onomatopoeia to describe crushing, ice was found to be GARI-GARI, corn snacks were found to be KARI-KARI, and lettuce was found to be SHAKI-SHAKI as their preferred expression. In terms of chewiness, MOCHI-MOCHI was preferred by many respondents for describing dumplings and pasta. The fact that many native speakers prefer to use these expressions is also should be mentioned in Japanese language education. For example, the texture of natto is chewy, sticky, or gummy in English. However, in Japanese, the consistency is not described in other ways, such as BETO-BETO, BETA-BETA, or NETTORI, but the most natural way of describing it would be "NEBA-NEBA". From a linguistic point of view, the connection between these foods and onomatopoeia of texture has not been much verification from the point of view of "natural Japanese", and there are no descriptions in conventional dictionaries.

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—

鈴木裕子（マドリード・コンプルテンセ大学）

高橋希実（ストラスブール大学）

要旨

筆者は、昨年、教師会やオンライン研修会の意義を調査すべく、ヨーロッパ在住の日本語教師6名にライフストーリー・インタビューを行った。そこで話された内容は、CEFR-CVで定義される仲介活動「ユーザー／学習者は、仲介活動において架け橋となり、意味の構築や伝達を助ける Social agent としての役割を果たす」そのものであった。本発表では、新たにインタビューを行った6名の教師たちの複言語・複文化環境と仲介活動の関わりに迫る。また、Pym（2014）がその著書『翻訳理論の探求』の第二版で書き加えた 8.3.1 Mediation の記述、『仲介は翻訳、通訳だけでなく言語コミュニケーションの総称とされ、文化翻訳の一つである translation without translations も仲介の同義語として解釈される』に注目し、広義の意味での「仲介」、Translation without translations が複言語・複文化環境の中でどのように行われ、日本語教育実践とどのように関わっていくのか、その特徴についても見ていく。

【キーワード】 複言語・複文化環境, 仲介活動, Translation without translations, 文化翻訳, ヨーロッパ

Keywords: plurilingual and pluricultural background, mediation activities, Translation without translations, Cultural translation, Europe

1 調査の背景と目的

筆者が行った前回の調査（鈴木・高橋 2021）では、2019年に企画、実施したオンライン研修会（鈴木他 2019）の参加者に対してライフストーリー・インタビューを行った。この調査結果から、知識を深めるだけでなく教師の教育実践を発信したり共有したりする交流（仲介）の場としてのオンライン研修会の存在が浮き彫りとなった。また、ヨーロッパに在住する調査協力者それぞれがおかれた現場での実践教育を通じた多様な仲介活動の実態が明らかになった。

一方で、ヨーロッパの土壌に根を張り、その国の文化、社会の中で社会的存在として生きている日本で生まれ育った日本語教師の実態を丁寧に調査することが課題となった。そこで本研究では、教師一人一人のもつ複言語・複文化背景と教育実践における仲介活動の結びつきについて質的調査をしたいと考えた。日本語教師の質的研究においては、飯野（2017）などの研究が著名であるが、このような「仲介を生きる人」としてのヨーロッパ在住の日本語教師に特化した研究はいまだ数少ない。教師の教育実践のみならず、それぞれの生き様に焦点を当てた質的調査、分析をしていきたいと考える。

2 Mediation（仲介）の定義

Mediation（仲介）という言葉の意味についてここで確認しておく。語源を遡ると、13世紀ごろ、ラテン語の語源 *Mediare* は、2つのものの隔たり、分断といった意味だったが、16世紀ごろにはラテン語の語源 *Medius* で、（分かれたものの）間での在り方として、人と神との間の繋がりや隔たりという神学的な意味を指していた。19世紀に入ると主に外交の分野で合意を得るための対話を促進する仲介者、ファシリテーターという意味を持つようになり、もともとの「隔たり」そのもの、という意味から、双方の立場を調整したり、対立を回避するといった現代の意味へと広がった（Huver 2018）。言語教育においては、CEFR Companion volume(以下 CEFR-CV)で「仲介においてユーザー/学習者は、架け橋となり、意味の構築や伝達を助ける *Social*

agent としての役割を果たす」とされ、**Social agent** として役割を果たす「プロセスにおける言語の役割に焦点が当てられる」とされている (2020:90)。

本調査では、教師個人の持つ複言語・複文化背景を考察する観点から、翻訳研究において Pym がその著書『Exploring Translation Theories (第2版)』で言及している「文化翻訳」の理論にも注目する。Pym は、翻訳行為を異文化間のコミュニケーションにおける仲介活動と捉え、翻訳 (translation) と仲介 (mediation) の同義性を示唆している。つまり「文化翻訳」においては、翻訳されたテキストや話し言葉の産物だけでなく、翻訳者の仲介的存在に焦点をあて、異文化の間に立ち、意味を能動的に生み出していくプロセスを関心の対象としている。このような文化的なプロセスとして翻訳を捉えることを「**translation without translations**」と呼び、仲介と同義語として解釈できるとしている (Pym 2014)。

異なる言語、異なる文化の間で仲介的な位置にいる人が意味を能動的に構築していく動きに視点をおく考えは、調査の目的であるヨーロッパで「仲介を生きる人」としての教師個人の複言語・複文化背景と教育実践での仲介活動の結びつきを探る際の基盤になると考えた。そこで本調査では、文化翻訳にみる文化的プロセスとしての「仲介」、「**translation without translations**」という広義の意味での仲介への視点を加え分析を行う。なお、「**translation without translations**」は、翻訳不在の翻訳、翻訳のない翻訳、翻訳を伴わない翻訳など様々な日本語訳が考えられるが、否定の意味を含まない「**翻訳を超えた翻訳**」という日本語訳を使用する。

3 質的調査方法

ヨーロッパ在住の日本語教師 6 名 (いずれも日本語母語話者) に Zoom を使って、1 時間から 1 時間半のライフストーリー・インタビューを日本語で行った。期間は 2022 年 4 月 8 日～15 日までの一週間である。ライフストーリー・インタビューに関しては、三代 (2015) が以下のように説明する対話的構築アプローチを採用した。

「インタビューによる語りは、調査協力者の過去の経験である〈あのときーあそこ〉

の物語から、調査者と調査協力者の相互行為によって〈いまここ〉で構築されるストーリーになる。インタビューを話し手と聞き手が構成したストーリーとして解釈することで、語りを客観的事実の証拠としてではなく、社会的構成物として理解し、その語りの社会的意味に迫る（三代 2015:3）。

調査、分析の手順は、まず初めに個人の複言語・複文化史を聞き手、話し手相互で今のストーリーへと再構築していく。その後、文字起こししたインタビューをテキストマイニング（KH-Coder）の共起ネットワークにかけ、頻度の多い抽出語と語彙と語彙の関係性から語られた内容の全体像を見ていく。さらにインタビューの中での5つのクエスチョン（1.住んでいる国，人について 2.日本人としての私，滞在している国の人としての私 3.二つの言語・文化の間の理解について 4.日本語教育実践について 5.今後について）から協力者の中で行われている広義の意味での「仲介」，「翻訳を超えた翻訳」と日本語教育の関わる「仲介活動」の3点に焦点を当て、分析していく。

協力者の属性については表1の通りであるが、ヨーロッパの6か国から、教師会に属して、長年日本語教育に従事している人を対象に選び、男女を同数にした。

表1：調査協力者の属性

調査協力者	国	性別	年齢	滞在年数	話せる言語（母国語を含む）
A	A国	女性	70代	47年	4言語
B	B国	男性	50代	31年	3言語
C	C国	男性	40代	8年	3言語
D	D国	女性	60代	40年	4言語
E	E国	女性	60代	20年	4言語
F	F国	男性	30代	6年	3言語

4 インタビューの全体像

インタビューの全体像では、頻度の多い抽出語の中で今回の調査に関わる部分だけをピックアップしていく。

4.1 協力者A

協力者Aは自身の複言語・複文化史から語り始め、継承日本語教育を通して、常

まれる」から、独自の教育観を持ち、様々な試みをしていることが窺える。また「情報」「憲法」「状況」「世界」「外国」などから、メディアを通して常に世界情勢を把握しようとしている姿が垣間見られる。

4.3 協力者 C

協力者 C は、「子供」と「友だち」を中心に関係語彙が広がっていることから、現在の興味の中心が家族、生活にあることが窺える。また、複言語・複文化史で語ってくれた自分史が大きな塊となっていくつか表れている。

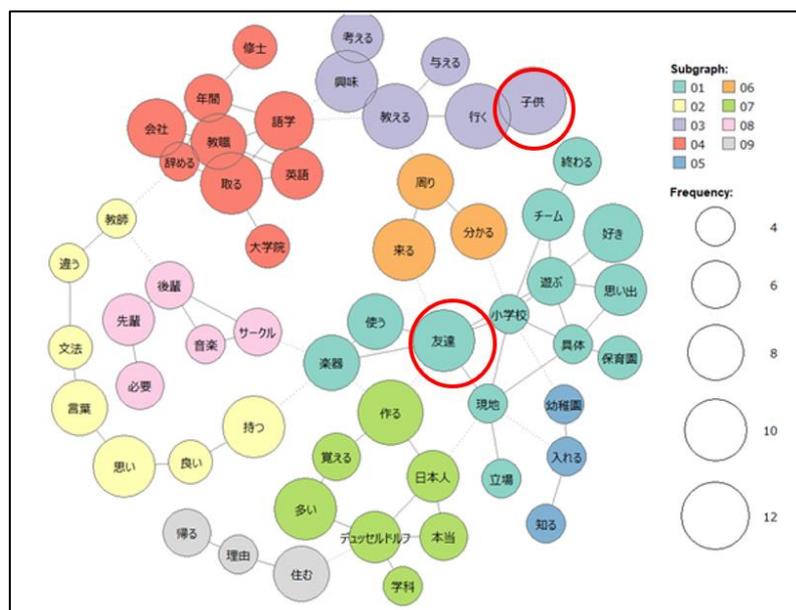


図3：協力者 C のインタビューの全体像

4.4 協力者 D

協力者 D は、「日本語」「ビジネス」「企業」「知る」などの語彙から、大学をリタイアした後の活動の広がりを感じる語彙同士の結びつきが感じられる。また、在留国の「政治、社会」に関心を持ち、社会に貢献できる姿勢を常に持っていることが現れている。

や環境などに大きな関心を寄せていることが図からわかる。移民としての自分がおかれた状況などについての話も多かった。

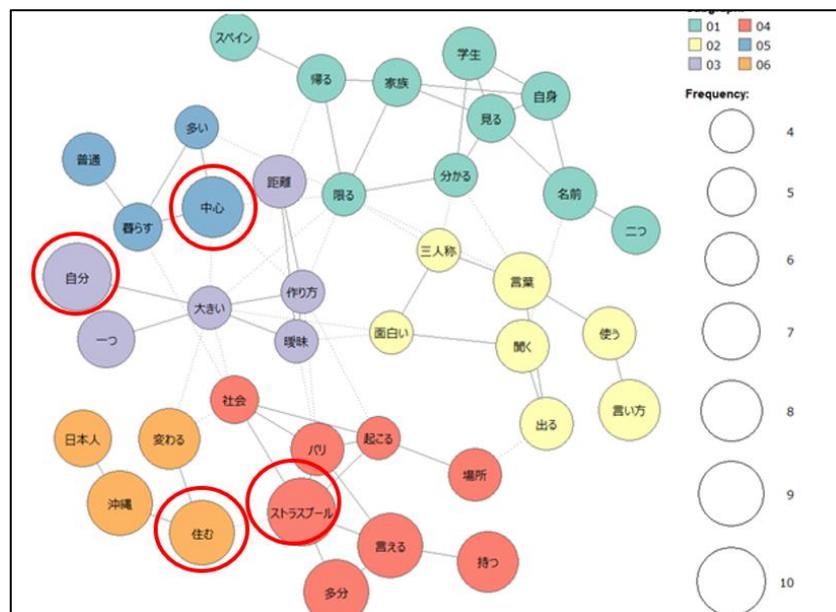


図 6：協力者 F のインタビューの全体像

5 分析

インタビューの中で行われた5つの質問の回答から、協力者の中で行われている広義の意味での「仲介」「翻訳を超えた翻訳」と日本語教育の中での「仲介活動」の3点に焦点を当て、6名のインタビューを分析していく。

5.1 住んでいる国、人について

質問 1 のコメントから抜粋したものが次の通りであるが、その国を理解し、尊重しているポジティブな解釈が多くみられた。「ある意味ですごくナイーブで、正しい話し合いができる人たち (A)」「あまり他人に関心が無い所がある (B)」「自分の行動がどういう影響を周りの人に与えるのか、どういうふうに思われているのかという視点を持たない。だからあの自分中心で自分が良いと思うことをすればいいわけで (D)」「あのなんかみんな、本当にタフな人たちだなあっていうふうに思います。簡単に諦めずにどんどんやってみて、だめでもこうあまり折れずに、あのうじゃあ、こうしてみようとかと言って割と失敗してもそんなにあの責任取ってみたいなことを言う人もいないし、だからその辺ちょっとこう軽くやり直したり、修

正したりということが出来る所はいいなって (E)」

また、その国のネガティブな部分に対しても、「なんかだんだん最近ぐらいになったらまあみんな人間だもんね。あのサボりたい時があれば、苦しい時もあるし、ロボットじゃないんだし (C)」と受け入れ、自分を納得させるかのように解釈している発言も見られた。

5.2 日本人としての私、滞在している国の人としての私

クエスチョン2のコメントでは、日本人としての私を肯定しながらも、日本への距離やその国への同化を表している発言が見られた。「私はね。未だにやっぱり日本人だと思ってますけど。でもあの日本に行ったらちょっと疲れちゃうかなっていう日本人ですよ。こちらに慣れちゃってて (A)」 「そんなにE人化してないかもしれないですね。でも、その仕事の時間は、その人の人生の一部だから、それ以外の部分をやっぱり大切にすべきだよ、みたいなそういう余裕のある所があいいなと思うし、私もなんかだんだんそうになってきて (E)」

また、反対にその国の人間だとアイデンティティの問題に言及している発言もあった。「あのD国にいてD語を話してD人と付き合っている自分っていうのも、私のあのこう、あのデフォルトなんですよ。うん。であのアイデンティティなんですよ。でそういう自分が私は好きなんです。(D)」 その国に長年住んでいる協力者からその国に住む自分、そして日本人としての自分を客観的に「翻訳を超えた翻訳」をしている回答が見られた。

5.3 二つの言語・文化の間の理解について

クエスチョン3のコメントで特徴的だったのは、その国の政治や社会の仕組みを知り、そこに何らかの形で関わっていかうと言う広義の意味での仲介活動が見られることだった。以下にそのコメントを紹介する。「その日本こんなに大きく立派な国って夢のような国にするんじゃなくて、そこに住んでいる自分の文化、自分が住んでる国と日本っていうのをなんかこう客観的な目で見られるようなそういう子供に育てたいんですね。(A)」 「世界には色んな国があって、考え方が違ったりするけど、

その中でも対話から逃げたりせず違う人ともその同じ目標に向かって、あるいは毎日の生活を楽しく豊かなものにするために対話は続けられる状況を作れる人になれたらって・・・(B)」「私にとってはD国が自分の国だし、あのD国の社会に関しては、あのいいことも悪いことも含めてですけど、すごく責任を感じているし、何かこうD国の社会でうまくいってないことがあるなって気がつくときこれは一体どうしてなんだろうって私にできることは何だろうとかね (D)」

5.4 日本語教育実践について

クエスチョン4では、教育実践は以下の通りである。「学生と一緒にいる学科改善プロジェクトB)」「Googleサイトを使った日本人留学生へ町のガイドブック作り(E)」「日本語教育で学んだ行動中心主義を使ったD語の教材づくり(D)」などで協力者それぞれが置かれている状況、環境の中で、言語教育の仲介活動を行っている真摯な姿勢が見られた。

5.5 今後について

クエスチョン5つ今後についての問いからも、複言語・復文化環境の中での自分の「翻訳を超えた翻訳」を通して、体験、観察してきたことから、それを日本語教育の中での仲介活動、それを越えた社会の中での仲介活動に生かしていきたいという興味深い発言が見られた。以下に今後の活動について紹介すると、「国語教材ではない、日本語の教材づくり(A)」「学生たちと学科改善をしながらの環境づくり(B)」「チューターのシステム作り(C)」「移民の子どもたちに均等な機会が与えられるようなインクルーシブな社会作りへの貢献(D)」「心を病む学生たちへのケア(E)」「自国で日本語が話せるようなオンライン交流会(F)」などが挙げられる。

6 結論

以上、6名の協力者の声を広義の意味での「仲介」、「翻訳を超えた翻訳」、言語教育の中での「仲介活動」という3点から見てきたわけだが、ここで、先に出てきたPymの言及している「文化翻訳」の意味に注目する。

「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、文化的異種混濁性を成立させるディスコースである。（Pym 2014:246）」

5つのクエスチョンからの分析をまとめていくと、1.住んでいる国と人について2.日本人としての私、滞在している国の人としての私では、個人の「翻訳を超えた翻訳」から、文化的境界を越えた、文化的異種混濁性が見られた。また、3.二つの言語・文化の間の理解については、協力者の発言から自分の仲介的位置を意識し、理解しながら広義の意味での「仲介」を行っている姿が窺われた。そして、4.日本語教育実践については、CEFR-CVの仲介活動を行い、5.今後についてで、個人のおかれた複言語・複文化環境の中で行う「仲介」、「翻訳を超えた翻訳」を通して、それを新たな言語教育内での「仲介活動」へと繋げようとしている協力者たちの意欲や希望を垣間見ることができた。つまり、広義の意味での「仲介」、「翻訳を超えた翻訳」は「文化翻訳」の特徴である文化的越境を超えたもの、翻訳者の仲介的位置が顕在化している、文化的異種混濁性を兼ね備えているということができる。

そして、全ての言語教育における「仲介活動」ではこの「文化翻訳」の特徴が活動を広げるキーワードになっているのではないかと考える。

最後に、本研究では目的として「教師1人1人の持つ複言語・複文化背景と教育実践における仲介活動の結びつき」について調査、分析してきたわけだが、複言語・複文化背景で行われている広義の意味での「仲介」、「翻訳を超えた翻訳」は「文化翻訳」的な特徴を持ちながら、言語教育実践の「仲介活動」に大きな影響を与えていると言えるのではないかと結論付ける。

7 今後の展望

ヨーロッパの先生方の「声」を紡ぎ始めてから2年目であるが、今回は比較的在住年数の長い先生方が多かったこともあり、その国の人や文化的な接触や摩擦を超え、全てを受け入れたポジティブな発言が多かったように思う。次回は、在住年数の短

い先生にもインタビューをお願いして、「仲介」、「翻訳を超えた翻訳」を行う上での問題点、文化的な摩擦や葛藤を含めて、「仲介を生きる人々」の声を聴き続けていきたいと思う。

<資料>

桜井厚・小林多嘉子（2018）『ライフストーリー・インタビュー質的研究入門』せりか書房.

鈴木裕子・櫻井直子・高橋希実・近藤裕美子・三輪聖（2019）「国を超えたヨーロッパにおける日本語教師会の活動の可能性」『ヨーロッパ日本語教育』23, pp.88-120, ヨーロッパ教師会, <https://www.eaje.eu/ja/symposium/46#!>（2022年9月7日）.

<引用文献>

アンソニー・ピム, 武田珂代子訳（2010）『翻訳理論の探求』みすず書房.

飯野令子（2017）『日本語教師の成長ーライフストーリーからみる教育実践の変化』ココ出版.

鈴木裕子・高橋希実（2021）「参加者の研修意義から考えるヨーロッパ発信のオンライン研修とは？」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.506-518, ヨーロッパ教師会, <https://eaje.eu/media/0/myfiles/online2020/full.pdf>（2022年9月7日）.

三代純平（2015）『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版.

Council of Europe (2020) Common Framework of References for Languages: Learning, teaching, assesment -Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

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

Pym, A. (2014) *Exploring Translation Theories*. 2nd Edition: Routledge.

Japanese language teachers' mediation activities in a plurilingual and pluricultural environment

-Listening to the 'voices' of teachers living in Europe-

Yuko SUZUKI (Complutense University of Madrid)

Nozomi TAKAHASHI (University of Strasbourg)

Abstract

While qualitative studies by Japanese language teachers such as Iino (2017) have previously been conducted, no qualitative research has yet been done specifically on the actual situation of Japanese language teachers in Europe. In 2001, the CEFR was published as the European language policy and in 2020 the CEFR-CV was published as a supplementary revised version. After 20 years of teaching based on the CEFR, what are the thoughts and aims of teachers who have migrated to Europe, integrated into the region, and dedicated themselves to Japanese language teaching? This study focuses on teachers and their mediation activities in European plurilingual and pluricultural environments, by listening, interlacing, and analyzing their 'voices' in each environment. As a new perspective, this study also considers the description in '8.3.1 Mediation' of Pym's (2014) revised edition of *Explorations in Translation Theory*, where he states: 'Mediation is considered a generic term for translation, interpretation as well as language communication, and Translation without translation, which is a form of cultural translation, is also interpreted as a synonym for mediation.' Do the interviewed teachers engage in this 'translation without translations' in their own mediation activities? This study examines the characteristics of 'mediation' in the broad sense of the term, how 'translation without translations' is implemented in a multilingual and multicultural environment, and how it relates to the practice of Japanese language teaching.

Japanese Language Education at the University of Tsukuba

– Issues that Emerged from Two Years of Online Practice –

Ruth VANBAELEN (University of Tsukuba)

Abstract

This report describes the challenges of online classes as encountered by the Japanese Language Education Division of the Center for Education of Global Communication at the University of Tsukuba. The report starts with an outline of the Japanese language courses provided at the University. It then summarizes, from the perspective of three types of stakeholders, namely students, faculty members, and the implementing institute, issues that have emerged from two years of online implementation and touches on the changes in class format and content that will be required in the future. First, three semesters' worth of student survey results are introduced with a focus on the preferred class format. Second, the support that has been provided to the faculty members in the form of faculty development sessions is reviewed. Third, the implementing institute's preparations for HyFlex classes and the development of online teaching materials and courses that should be newly established are discussed. At the end of the report, the challenges and future perspectives are summarized.

Keywords: online classes, student survey results, faculty support, implementing institute

【キーワード】 オンライン授業, 学生アンケート結果, 担当教員支援, 実施機関

1 Introduction

Japanese language courses offered by the Japanese Language Education Division of the Center for Education of Global Communication at the University of Tsukuba had been conducted in-person. However, due to the impact of the COVID-19 pandemic, it was necessary to switch to online classes from the spring semester of the academic year 2020 onward. Although the university has since assessed the pandemic situation and urged some courses to return to in-person instruction after thorough control measures were taken, as of May 2022, Japanese language courses for international

students of whom many could not travel to Japan due to immigration restrictions were still being offered online.

When discussing the challenges of online classes, the focus is often on the students. However, the faculty members and the implementing institute are also essential stakeholders. This report will focus on these three parties involved.

Through surveys administered over three semesters to students with a variety of statuses (regular, short-term, research student, privately-funded, government-funded, etc.), the challenges they face, such as maintaining motivation, connecting with classmates, and financial issues were identified. In this report, their preferred class format is discussed.

Next, the support that has been provided to the faculty members is reviewed. The report explains the support effectiveness through a description of the faculty development training sessions and the role of the course coordinators.

Third, the report describes the implementing institute's preparations for the HyFlex¹ class format, which is expected to be the next step in teaching style. The report will also mention the need for future development of online teaching materials and courses that should be newly established.

Finally, the conclusion summarizes the report and provides an outlook for the future.

2 Outline of Japanese Language Courses at the University of Tsukuba

As shown in Table 1, the Japanese Language Education Division (JLED hereafter) of the Center for Education of Global Communication at the University of Tsukuba provides, depending on the semester, six to seven courses in which international students enroll based upon their status at the University. During the autumn semester, for example, seven courses are offered for a total of 200 subjects. Per course, the number of class weeks differs from 5 to 15. Similarly, the number of classes per subject per week depends on the course. Whether and how students can receive credit is shown in the table. Not indicated in the table is the fact that all courses are levelled. Students enroll in the level that fits their proficiency based on the result of the placement test they take before the start of classes or their class grade of a previous term. The number of levels ranges per course and can be checked through the website of the Center for Education of Global Communication. The placement test is administered

through the Tsukuba Test-Battery of Japanese which was developed by the International Student Center at the University of Tsukuba (Sakai 2019, in Japanese).

Table 1: Japanese Language Courses at the Japanese Language Education Division (e.g., Autumn Semester)

Course Name	Credit/Non-Credit*	Number of Subjects**	Number of class weeks
Japanese as a Foreign Language	○	4	15
Japanese Language Course for Students in Undergraduate English Programs	○	5	10
Japan-Expert Japanese	○	15	15
Comprehensive Japanese	△	42	15
Japanese for Professional Purposes	△	14	5
Supplementary Japanese	X	80	10
Intensive Japanese	X	40	15
Total Number of Subjects		200	

*○= Credit, △= Credited by the student's home institute, X= Non-credit

**Depending on the subject, the number of classes varies.

Till the end of the autumn semester of the academic year 2019, the JLED relied solely on an in-person class format. However, due to the COVID-19 pandemic, classes were moved online from the spring semester of the academic year 2020 and would remain so for five consecutive semesters. In the following section, the challenges encountered during this period by three groups of stakeholders will be addressed.

3 Challenges Emerging from Online Classes

3.1 Online Survey Results

The JLED wanted to hear the students' voices regarding the new online format of classes. Therefore, anonymous Google Form-based surveys were implemented on a voluntary basis at the end of the semester. Questions covered internet speed and access, availability of devices, and possible issues like

time differences, motivation and interconnectedness with classmates and teachers. After three semesters, survey implementation was stopped as students seemed to have found a balance in most issues. For details on each survey, please refer to Vanbaelen (2021, 2022, in Japanese). In the current report, the emphasis will be on the preferred class format that gradually emerged from the student answers.

By the end of the third semester of online classes in July 2021, about 70% of survey participants was taking part in class from their homes in Japan, whether that be private apartments or university residencies. The remainder participated from their home countries. At the beginning of the pandemic, together with an understanding for the necessity of online class implementation, students voiced a strong wish for in-person classes (Vanbaelen 2021, Figure 1, p48). However, by July 2021, the opinions regarding the class format had become more diverse and detailed. It was no longer a simple matter of online vs. in-person, but of subject characteristics. According to the student answers, certain subjects lend themselves better for an online class format (e.g., kanji) whereas for other subjects (e.g., conversation) an in-person format seems desirable. Yet other subjects such as reading comprehension could benefit from a combination of both where students would prefer in-person discussions on content but would not mind doing the reading part itself online. How the JLED will respond will be discussed in Section 3.3.

Online classes can be divided into an on-demand or real-time style. The JLED had chosen for real-time classes because of the nature of the subjects. Learning a language is more efficient when students participate actively in a class, rather than watching a recording and practicing solely on their own. Around 90% of the survey participants agreed with this stance while only 5% would have preferred on-demand recordings accessible at any time. This small group was mainly dealing with large time differences between their place of residence and the university. How the instructors accommodated this group is touched upon in Section 3.2.

3.2 Faculty Support

In this section, support provided to the instructors is discussed by describing the faculty development sessions and the presence of course coordinators. At the time of writing, the JLED was comprised of

eight tenured faculty members and 35 part-time instructors, hailing from seven different countries.

3.2.1 Faculty Development Sessions

To support its staff, in any given year, the JLED organizes faculty development sessions after each semester. Till February 2020, these were held in-person but later sessions have been conducted online. Besides the regular sessions, special meetings are organized as needed. Regular in-person meetings focused on semester reflections with as goal discussing necessary adjustments for the upcoming semester. Another goal was socializing among the faculty to build a sense of belonging. Regular online meetings had additional goals. On the practically side, these were exchanging information regarding online experience and knowledge, introducing newly created class materials, and discussing technical issues, pedagogies etc. On the social side, the focus was on meeting each other and sharing information as well as worries and success stories. Special meetings were organized especially at the beginning of the pandemic to introduce the online class platform Zoom. Largely hands-on, these workshop-style sessions provided the faculty members with the opportunity to try out Zoom in a stress-free environment before the start of classes.

Therefore, faculty development session goals can be summarized as sharing information and lowering anxiety. All sessions have a near-100% attendance rate.

3.2.2 Course Coordinators

During the semester, when classes are in session, the tenured faculty acts as course coordinators. They can be contacted through email, Slack channels or phone when instructors encounter issues they cannot solve on their own. Course coordinators also communicate with the instructors or other parties at any given time when adjustments are needed. Two examples are introduced. The first is an example regarding adjusting class times. The latter is an example regarding communication with other parties.

As explained in Section 3.1, students had indicated a preference for real-time classes. However, some students who were unable to enter Japan due to travel restrictions were also facing time differences of up to 12 hours. In some cases, the course coordinators became go-betweens between instructors and students to negotiate adjustments in class starting times to (partially) accommodate

students with large time differences. The flexibility by the instructors is greatly appreciated.

The JLED provides Japanese language for students from all faculties and colleges at the University of Tsukuba, both undergraduate and graduate students, as well as research students or short-term exchange students. All students have different administrative support offices. Together with the JLED administrative staff, course coordinators communicate with the support offices regarding enrollment issues or inform academic advisors of expectations towards students regarding class participation. This is particularly the case for students enrolled in credited courses.

In summary, the course coordinators are facilitators between students and instructors, and between the JLED and other university bodies.

3.3 Implementing Institute

The online student surveys introduced in Section 3.1 also shed light on a discrepancy between desired classes, available classes, and name recognition for certain subjects. Student answers indicated a demand for Business Japanese classes (including JLPT strategies, job interview skills, email-writing skills, company polite language, etc.), Academic Japanese classes (including entrance exam interview strategies, thesis or paper writing skills, presentation and discussion skills, etc.), and Culture-related subjects (including history, literature, manners, anime, etc.).

With regards to the former two categories, several of the indicated subjects are already offered by the JLED. Business Japanese classes are available within Japanese for Professional Purposes during the final five weeks of each semester and are, unlike other courses, open to all international students regardless of their status. Some Japanese classes with an academic focus are offered within the Supplementary Japanese Course, and therefore mainly limited to research students. For these two instances, first of all, name recognition needs to be improved by promoting the already available classes. In addition, removing the connection of student status with certain classes or courses has been a point of discussion at the JLED, but it is one that cannot be easily remediated administration-wise because this is based on university policies.

As for Culture-related subjects, most of the seven courses offer some, but there is room for improvement. Creating new classes with a clearer focus on culture in all its aspects requires a budget,

both for the instructors as well as for the development of teaching materials. Within the current JLED financial constraints, establishing new classes will prove a challenge.

At the same time, the JLED recognizes the need for developing online teaching or learning materials. This is also in line with another element that surfaced from the student surveys, namely their wanting different class formats depending on the characteristics of the subject, as discussed in Section 3.1. Embedded within the JLED, the Center for Distance Learning of Japanese and Japanese Issues is committed to further creating online contents. This will not only accommodate the requests of students for a combination of in-person and online classes, but also assist instructors and students dealing with time differences. In addition, such content can also cater to independent learners. One example of a recently released service is “Nihongo Avenue”, a progressive web app targeting A1-level learners of the Japanese language. Users can search for or post conversation examples according to speaker, location, situation and action, based on the CEFR A1-level can-do list.

A new endeavor is Japanese Language Magnet. Only partially finished, the homepage explains it aims to “move away from Japanese language textbooks and investigate how the language is used in modern-day Japanese society by looking at various themes.” Japanese Language Magnet is part of Japan Virtual Campus (JV-Campus), a project managed by the University of Tsukuba and under the auspices of the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, offering a platform of online learning with currently 46 providers (universities and organizations) involved. While Japanese Language Magnet does not provide classes in a traditional format, it certainly offers an insight in Japanese culture through language aspects as asked for by the students in their answers in the surveys.

4 Conclusion

This report gave an insight in how the Japanese Language Education Division of the Center for Education of Global Communication at the University of Tsukuba handled the sudden advent of online classes. After an overview of the courses offered each term, the spotlight was on three agents, namely students, faculty members and the implementing institute.

The student survey results clarified that the class format favored by the international students was

not a clear-cut in-person only or online-only choice. The students indicated that based on subject characteristics the class format may vary from 100% in-person over a combination of in-person and online classes to 100% online classes.

Faculty members play an important role in successful language learning and, therefore, adequate support is needed. The report outlined the faculty development sessions and the role of the course coordinators. These two pillars enabled a smooth transition to online classes and positive communication between students, faculty members and other university entities.

Finally, the JLED as the implementing institute was described from two angles, namely first, its stance towards creating new subjects, and second its efforts in developing online teaching and learning materials in cooperation with its Center for Distance Learning of Japanese and Japanese Issues and the university-managed project Japan Virtual Campus.

At the time of presenting, preparations were being made to transition back to in-person classes. However, the JLED recognizes the fact that the concept of in-person-only classes is a thing of the past. As the COVID-19 situation remains precarious, all classrooms will be set up to permit HyFlex classes conceding that border restrictions might prevent students from entering the country or that infections may rise and thus warrant a combination of class members in the classroom and online at the same time. The past five semesters have taught the JLED that the online format not necessarily hinders learning and that some stakeholders favor it. Finding an adequate balance between the available formats will be the JLED's future focal point.

Notes

1. Here, "Hyflex" points at a **hybrid** course with **flexible** attendance, ranging from 100% online to 100% in-person, as well as the possibility of on-demand access of materials.

Acknowledgments

This report was made partially possible with the support of the JSPS Grants-in-Aid for Scientific Research (C) (20K00695) Integrating foreign workers through Japanese language skills.

Sources

Center for Education of Global Communication, Japanese Language Education Division: Overview of Courses. <https://www.cegloc.tsukuba.ac.jp/page/page000474.html#eng>

Japanese Language Magnet. <https://www.jv-campus.org/contents/japanese-magnet/>

Japan Virtual Campus (JV-Campus). <https://www.jv-campus.org/en/>

Nihongo Avenue. <https://n-avenue.cegloc.tsukuba.ac.jp/>

The Center for Distance Learning of Japanese and Japanese Issues.

<https://www.intersc.tsukuba.ac.jp/~kyoten/>

Tsukuba Test-Battery of Japanese. <https://tbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/index.html>

References

ヴァンバーレン ルート (2021) 「2020 年度春学期緊急的な遠隔授業のアンケート報告」

『日本語教育論集』 36, pp.43-53, 筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育部門.

ヴァンバーレン ルート (2022) 「3 学期分のオンライン授業に関するアンケート結果」

『日本語教育論集』 37, pp.135-150, 筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育部門.

酒井たか子 (2019) 「筑波大学における日本語プレースメントテストの変遷ー日本語力測定のためのテスト開発取り用ー」『日本語教育論集』 34, pp.1-20, 筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育部門.

筑波大学における日本語教育

—2年間のオンライン実践から見てきた課題—

ヴァンバーレン ルート (筑波大学)

要旨

本報告は、筑波大学グローバルコミュニケーション教育研究センターの日本語教育部門がオンライン授業を実施した際に直面した課題をまとめたものである。第1に、本学で開講されている日本語科目とそれぞれのコースを概観する。第2に、受講者、担当教員、実施機関の3種類のステークホルダーの視点から、2年間のオンライン授業実施で見てきた課題を整理し、今後求められる授業形態や内容の変更について触れる。そのなかで、まず、受講者が好む授業形態に焦点を当て3学期分の学生アンケートの結果を紹介する。次に、ファカルティ・ディベロップメントという形で担当教員に提供してきた支援について振り返る。そして、実施機関のハイフレックス授業への準備、オンライン教材の開発、新たに設置すべき科目などについて考察する。最後に、本稿で取り上げた課題と今後の展望をまとめる。

コミュニケーションと「やさしさ」について考える

—アメリカ, ブラジル, 台湾の学生による Facebook プロジェクト—

佐藤 慎司 (プリンストン大学)

中村 香苗 (淡江大学)

要旨

本論文では、アメリカと台湾の学生による Facebook (FB) 活動を通して、異なる地域の異なる言語レベルの日本語学習者がつながることで可能になることばの教育を論じる。本活動では中級日本語話者と初級日本語話者が FB 上で交流し、中級日本語話者が「やさしい日本語」の観点から自分達のやりとりを振り返った。データ分析結果から、中級日本語話者に (多様性に) 気づくやさしさ, (日本語の所有権を全ての人に) ひらくやさしさ, (母語話者が、自分が) かわるやさしさ, (言語による差異化や線引きをせず) つながるやさしさ (義永 2015: 236) への気づきがあったことがわかった。そして、本活動で得られた学生たちの気づきを今後の「日本語行動」に結びつけるためには、コミュニケーションに参加する者たちがどんなコミュニケーションを理想とするのか、その中で自分はどうありたいのかを考えていくことが不可欠であることが示された。

【キーワード】 気づき, Facebook 活動, やさしさ, やさしい日本語

Keywords: awareness, Facebook project, *yasashisa*, *Yasashii nihongo*

1 「やさしさ」とは?

コミュニケーションをする上で「やさしさ」は必要なのか。もし必要であるならば、それは何のために必要なのか。また、誰がどのような言語使用を「やさしい」

と決めることができるのか。そもそも「やさしさ」とは誰のためのものなのか。本稿ではこのような問いを、日本語授業の一環として行った三国間の Facebook 活動（以下, FB 活動）の分析から考えてみたい。

「やさしい」という言葉は、辞書の定義を見ると幅広い意味を持つ。「易しい」という漢字を用いれば、理解や習得がしやすい、単純でわかりやすい、平易である、面倒なことがなく容易であるという意味に、「優しい」では他人に対して思いやりがあり、情がこまやかであるなどのことばで語義の説明がなされている。

義永(2015)はその著書『ことばの「やさしさ」とは何か』で、現状の中で日本語教師が社会に対して何らかのアクションを起こすとすれば、「日本人による日本語の学び直し」を推奨することが一つの鍵となると述べている。そして、その学び直しの際に重要になるのは、(多様性に) 気づくやさしさ、(日本語の所有権を全ての人に) ひらくやさしさ、(母語話者が、自分が) かわるやさしさ、(言語による差異化や線引きをせず) つながるやさしさであると論じている(義永 2015: 236)。これら 4 つのやさしさは、「日本人による日本語の学び直し」の際だけでなく「日本語話者」が日本語の学び直しをする際にも当てはまる部分が多い。

昨今注目を浴びている「やさしい日本語」とは、多様な背景を持つ外国人が増加する日本で、外国人の自己実現を保証し、地域の共通言語となる簡略化した日本語のことである(庵他 2013)。「やさしい日本語」には不特定の外国人に対して情報を流す一方向のものと、日本人と外国人がやりとりする中で探り出す双方向のものがある(尾崎 2013)が、非母語話者同士の調整行動の研究は管見の限り少ない。本研究では、投稿という一方向性とコメントや返信という双方向性を兼ね添えた FB を用いて、日本語非母語話者に多様な他者に「伝わることば」を模索しながら「やさしい日本語」というものを考える機会を提供した。本論文では、その学生同士のやりとりやレポートなどを検証し、改めてことばの「やさしさ」について考えてみたい。

2 FB活動概要

本活動は、アメリカの日本語初級学習者とブラジルの日本語専攻3年生、台湾の日本語専攻3,4年生が、特定のテーマについてFBで投稿やコメントをし合う活動で、2019年春学期に行われた。指定されたテーマは以下の4つである。

1. 自己紹介
2. 家族（祖先、移住なども）について
3. 自分は好きだが他の人はあまり興味がないと思われるトピック（興味がない人に興味を持ってもらえるように投稿を書く）
4. ブラジル、台湾の学生に聞きたい質問

なお、活動に参加する目的は参加校ごとに異なっていたため、以下では今回の分析対象であるアメリカ、および台湾の大学の活動目的をまとめる。

アメリカ A 大学では、43名が初級日本語（2学期目）の授業の一環としてFB活動に参加した。目的は以下の通りである。

1. （ブラジルと台湾の人たちとの交流を通して）現代社会で日本語（外国語）を学ぶ意義を考える。
2. 自分に興味があることに興味のない人に、面白さを（どうして相手も興味を持たなければいけないのかも）伝える。
3. 自分の発言（言わないことも含めて）の与える影響、また、自分の発言に責任をもつ。
4. ブラジルと台湾にどうして日本語話者や日本語学習者が多いのかを考える。

一方、台湾 T 大学の参加者 58 名は、日本語学科の選択科目「日本語教授法」を履修している3,4年生で、FB活動は「世界の日本語教育事情」と「やさしい日本語」という授業テーマに関連させて、以下2点の目的で実施された。

1. アメリカとブラジルでどんな人が何のために日本語を勉強しているのか、台湾で学ぶ場合とどう違うのかを考える。

2. 母語や日本語レベル、文化背景の異なる人と交流する時に、「伝わる日本語」とはどんなものか、自分のことばをどう調整するべきかを学ぶ。

表1 日本語教授法（学期前半）のシラバス

週	授業内容	FB 活動課題
1	課程説明	
3	アメリカ A 大学の日本語教育紹介 「やさしい日本語」とは？	FB グループ分け 自己紹介の投稿
4	「やさしい日本語」とは？	テーマ 2 へのコメント
5	台湾とアメリカの日本語教育事情比較	
6	中等教育での日本語教育	テーマ 3 を投稿
7	中等教育での日本語教育	
8	中等教育での日本語教育	
9	中間レポート提出	

*2 週目は休講。

活動開始時に、アメリカ A 大学の学生には、台湾 T 大学の学生の投稿内容が理解できなければ「驚き」の顔マークで反応するよう依頼しておいた。思いがけず「驚き」の反応を得ることで、自分のことばを振り返り、どうすれば理解してもらえるのか工夫するきっかけにするためである。

表 1 で示した通り、学期前半は上記 2 つのテーマに加えて「中等教育での日本語教育」というテーマがあった。中間レポートでは各テーマに関する 3 つの設問の中から 2 つ選んで論述させた。次節では、「やさしい日本語」についての設問に答えた学生のレポートから、学生たちが FB 活動を通して何を学んだのかを検証する。

3 データ分析

中間レポートの「やさしい日本語」に関する設問は、以下の通りである。

【設問】「やさしい日本語」とはどんなものか、なぜ今「やさしい日本語」が求められているのか述べなさい。また、アメリカ A 大学の学生と交流する時に、「やさしい日本語」の知識や技能をどのように応用できるか論じなさい。

にかかわる語（点線囲み）も比較的大きく現れている。つまり、学生の論述には漢字にまつわる記述がかなり多く、次に文法に関する言及があることが推察できる。

図 2 では、ひときわ目を引くのが「言い換える」で、FB 上のやりとりであることから「書き換える」も同様の行為だと考えられる。また「使う」と「区切る」もかなり大きく出現している。つまり、アメリカ A 大学の学生との交流に当たり、学生たちが漢字や漢語、特定の文法や文型を言い換えたり、使った（使わなかった）り、文を区切ったりと、さまざまな工夫をしたことが窺える。

3.2 学生の論述から見えてくる「やさしさ」

3.1 では学生たちの論述を一括してテキストマイニングで分析したが、本節では個々の論述内容を見ていく。以下では学生たちの気づきや学びを、義永（2015）が「日本人による日本語の学び直し」において重要だと主張する4つの「やさしさ」を参照しながら検証する。（抜粋中の下線は筆者による。）

3.2.1 「気づくやさしさ」

「気づくやさしさ」について義永（2015）は、「日本語には無数のバラエティが存在すること、日本語話者にはさまざまなカテゴリーに属するものが含まれることに気づくこと」（p.36）だと解説している。FB 活動で多くの学生が気づいたのは、母語やバックグラウンドの多様性、それによる「やさしさ」の違いである。

【多様な「やさしさ」への気づき】

学生 A: 私たちの母語は中国語ですので、漢字が多いの方が読みやすいですけれども、アメリカ A 大学の学生の母語は英語ですので、漢字が彼らにとって、とても難しいと思います。

学生 B: 台湾は漢字文化圏の一員なので、日本語初心者はよく漢字によると文章の内容を推理します。そのために、アメリカ A 大学の学生と交流した時、相手は自分のメッセージが全て分かるのは当たりだと思いますが、相手は漢字文化圏ではない事実を忘れてしま

いました。

【多様なバックグラウンドへの気づき】

学生 C：やはりアジア系の人だとしてもアメリカに住んでいるので、漢字が読めない人が多いということがわかる。

3.2.2 「ひらくやさしさ」

義永（2015）は、「日本語を全ての人々にひらくことが必要」（p.37）だと主張する。言い換えれば、「「完全」を目指すのではなく、一人一人の手持ちのリソースを駆使しながら、目の前の課題をなんとかこなしていければそれでよし、とする姿勢」（p.38）である。学生たちの論述からも、「交流」という活動を遂行するために「日本語」や「難しすぎる言葉」にはこだわらず、多様なリソースを用いて伝えようとしたことが述べられている。

【多言語で伝えること】

学生 D：また、自分も英語と中国語の翻訳をコメントで書いてあった。なぜならば英語話者や中国語話者が多いという話を伺い、例え日本語では全般的にメッセージが解らないが、コメントを読むと伝わっていくので、この仕方をした。

学生 E：興味を紹介する場合には、ある単語は日本語で説明しにくいなら、英語でそれを表示する。

【ことば以外の要素も「やさしい日本語」】

学生 F：最後に、絵や図も付けよう。「やさしい日本語」を使いながら、絵や図を補助として見せたら、より分かりやすいと思うので、「語」ではないが、絵や図も「やさしい日本語」の大事な一環だと思う。

【目の前の課題をこなすための「やさしさ」】

学生 G：私たちは小説を執筆することではなく、交流を目的にするから、難しすぎる言葉は必要ではないだ。

3.2.3 「かわるやさしさ」

日本語の所有権を全ての人に「ひらく」ということは、「母語話者の側も学び、自分の話し方を変えて新しいバラエティを非母語話者と協働してつくっていかうという姿勢」(義永 2015: 38) が求められる。しかし、これは母語話者と非母語話者間のコミュニケーションに限ったことではない。論述でも授業中のふり返りでも、「一度あるレベルに達してしまった日本語能力を下げることは予想以上に難しい」という意見がしばしば聞かれた。裏を返せば、学生たちが自分の日本語を相手に合わせて変えようと試みたからこそ得られた気づきだと言える。

【「やさしく」することの「難しさ」】

学生 H: 漢字圏であった原因で、どんな漢字が難しいかよく分からない。それと、長い句を書きなれたので、どこでカットすればよいか、ちょっと悩む。伝えたい意味も、文型の制限があって、うまく伝えない場合もある。

学生 I: やさしい日本語は簡単に見えるが、実際にやってみると、ほんとに難しいと感じられます。

義永 (2015: 25) では、言語体系を明示的に学習したわけではない日本語母語話者にとって、日本語を「やさしく」する作業は困難だと述べられているが、学生たちの論述からは体系的に学んだ学習者にとっても同様に困難だということが明らかだ。

「やさしい日本語」の困難さに直面した学生たちの中には、自分なりに試行錯誤し「昔の自分を思い出す」という解決策に至ったものもいる。

【初級の自分を思い出すこと】

学生 J: この状況で、やさしい日本語でアメリカ A 大学の学生と交流するのはどうすればいいですか? (中略) 大学に入るばかり時の私達はまだ日本語の初心者です。だから、その時の学び状況を思い出しながらアメリカ A の学生達と話すればいいと思います。

学生 K: やさしい日本語を使うのは私にとっても難しいが、自分が最初日本語を勉強したときにも同じ状態かもしれない。今「やさしい日本語」を使って、昔の自分を振り返って、少し成長したと思われる。

また、下の抜粋からは、相手を理解したい、理解してもらいたいという思いや行為こそが「かわるやさしさ」につながっているとわかる。

【相手を理解しようという行為・相手に理解してもらいたいという気持ち】

学生 L：その学生たちと交流する前に、私はまず、彼ら書いた文章をすべて読みました。彼らがどんな漢字が読めるのか、どんな文法を使ったのかを頭に入れました。そして、私は文章を書く時、できるだけ難しい漢字や言葉を避けて、分かりやすく書きました。(中略)でも、こんなことをしても、「彼らは私が書いて文章を理解できるのかな」といつも心配しています。

学生 M：特に、学術について専門用語が多い時に、「どのような書き方は自分の思いをちゃんと伝えることができるか」と考えた。

3.2.4 「つながるやさしさ」

「つながるやさしさ」とは、言語による差異化や線引きをせず、「ひと」と「ひと」として顔の見える関係をつくりあげていくことだと説明されている(義永 2015: 38-39)。下の学生のように、相手が参加しやすい話題への配慮も、まさに相手と良い関係をつくりあげるための「やさしさ」と言えるだろう。

【何を話すかも「やさしさ」】

学生 N：もし、学生さんとして親しむ質問を聞いたら、他の質問より答えやすいかもしれないと思った。そうすると、学生さんの答える意欲が高まるかもしれないと思った。

以上のように、義永(2015)で提唱された4つの「やさしさ」は、FBを通して言語や文化背景の異なる相手と交流した日本語非母語話者の学生たちの気づきからも確認できた。

4 考察：やさしい日本語 v.s. やさしいことば

台湾 T 大学の中級日本語話者たちは「やさしい日本語」について考えることで自分の言語コミュニケーションを批判的に振り返った。ここで一つ考えたいことは、

コミュニケーションが行われる際に、なぜ用いられることばが日本語でなければならないのかということである。言語選択は、場や状況、目的、参加者の持つリソースなどさまざまな要因を考慮して行われる。今回の活動のように日本語の授業で行われる場合、最初から使用する言語が「日本語」であることが前提となっていることが多い。しかし、日本語の授業において、日本語だけでコミュニケーションをすることを推奨するのか、（他言語も他のリソースも）日本語も使ってコミュニケーションをすることを推奨するのかによって、学生の活動へのかかわり方、「やさしさ」の現れ方はかなり異なる。

今回の台湾 T 大学の活動の目的の一つは、母語や日本語レベル、文化背景の異なる人と交流する時に、「伝わる日本語」とはどんなものか、自分の言葉をどう調整すべきかを学ぶことであり、アメリカ A 大学の活動の目的は（ブラジルと台湾の人たちとの交流を通して）現代社会で日本語（外国語）を学ぶ意義を考えることであった。台湾の学生が「伝わる日本語」を考える際、どんな日本語がやさしいのかは、アメリカで日本語を学んでいる学習者の持つ言語リソースが異なるため、一つに決めることは容易ではない。義永の言う「気づくやさしさ」は、暗黙の了解的に日本語でのコミュニケーションが前提になっていること、やさしい日本語でコミュニケーションすることが望まれていることの再考を促す。そもそも日本語非母語話者、初級者はやさしい日本語を使われたいのだろうか。

また、コミュニケーションで用いることばが、本当に日本語だけでなければならないのかについても再考する必要がある。義永は「母語話者の側も学び、自分の話し方を変えて新しいバラエティを非母語話者と協働してつくっていこうという姿勢」（2015: 38）について述べているが、日本語母語話者・非母語話者の境界を越え、お互いの言語の学び合いでその「中間言語」を用いてコミュニケーションすることもやさしさのはずである。

今回の活動に参加した台湾 T 大学の学生たちは、これまで日本語母語話者や日本語授業のクラスメートとうまく日本語で交流できない場合、それは自分の日本語能

力の低さに起因している（と考える）経験しかしたことがなく、おそらく FB 活動を通して初めて日本語能力が高すぎるゆえに意思疎通ができないという体験をした。母語話者か非母語話者かにかかわらず、他者とつながりたい、交流したい、意思疎通を図りたいと望むなら、自ずと相手に合わせて言語やコミュニケーションの仕方を調整しなければならない。「やさしさ」とはこのように定義することも可能である。

5 おわりに

本研究では、FB 活動を通して日本語非母語話者が多様な他者に「伝わることば」を模索しながら「やさしい日本語」を用いたデータを検証し、ことばの「やさしさ」について検討した。では、本活動で得られた学生たちの気づきを、今後の行動に結びつけるためにはどうしたらよいのであろうか。まず、コミュニケーションに参加する者たちがどんなコミュニケーションを理想とするのか（理想の社会像）、その中で自分はどうありたいのか（なりたい自分）を考えていくことが大切である。なぜなら、どんな自分、社会を理想とするかによってコミュニケーションの際の「やさしさ」をどう捉えるかが異なってくるからである。その「やさしさ」の捉え方に齟齬がある場合、まずはそれをすり合わせるところから始めることが必要であろう。

<注>

1. UserLocal のホームページ <https://textmining1.userlocal.jp/>
2. 名詞の分析では「アメリカ A 大学」という語が一番大きく出てしまうため、文章中から「アメリカ A 大学」という単語を削除してからテキストマイニングを行った。
3. 論述のテーマに鑑みて、名詞「やさしい日本語」と動詞「書く」が高スコアで出現するのは当然だと思われるため、この 2 語については分析で言及していない。

<引用文献>

庵功雄・イヨンスク・森篤嗣（編）（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか』

ココ出版.

尾崎明人 (2013) 「『やさしい日本語』で作る地域社会」庵功雄・イヨンスク・森篤嗣 (編) 『「やさしい日本語」は何を目指すか』 pp.59-77, 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) 『「やさしい日本語」は何を目指すか』 pp.79-95, ココ出版.

義永美央子 (2015) 「日本語教育と『やさしさ』」義永美央子・山下仁 (編) 『ことばの「やさしさ」とは何か:批判的社会言語学からのアプローチ』 pp.19-43, 三元社.

Communication and *Yasashisa* (easiness/simplicity/kindness/thoughtfulness)

Facebook Project among Students in Brazil, Taiwan, and the United States

Shinji SATO (Princeton University)

Kanae NAKAMURA (Tamkang University)

“*Yasashii nihongo*” is simplified Japanese language used as a common language in community, which guarantees the self-actualization of foreigners living in Japan where the number of foreign residents is increasing (Iori et al. 2013). There are two kinds of *yasashii nihongo*: One is for unidirectional communication to disseminate information unspecified foreigners; the other is explored by native Japanese speakers and foreigners through their dual-directional communication (Ozaki 2013). However, how *yasashii nihongo* is utilized as adjustment behaviors among non-native speakers has not been adequately explored yet. This study examines the FB project in which the students of elementary-level Japanese in the United States and the students of Japanese major in Taiwan exchange their information and comments on assigned topics. In Taiwan, this project was conducted in the Japanese language pedagogy course as part of learning *yasashii nihongo*. More specifically, the aim of the project was to make the students determine the other party’s linguistic level based on their posts, and reflect on their own language use through the comments and reactions of the other party. According to the Taiwanese students’ term papers, they realized that the standard of “*yasashisa*” differed between the learners with and without Chinese character background. They also pointed out that it was difficult for the learners who have already reached the intermediate (or higher) level to adjust their language use in accordance with the elementary learners. Finally, in order to connect our findings gained from this project to actions, we emphasize that it is necessary for participants of the communication to think about their ideal image of themselves as well as society when they think of how to relate with others.

オンライン授業の需要急増に伴う語学学校経営の変化

—5年間の事例報告から—

ムカイ・フェリペ・ナオト（筑波大学 大学院）

要旨

2020年から始まった新型コロナウイルス感染症によるパンデミック拡大防止目的で、多くの国では人流を抑えるために、学校閉鎖・臨時休業、またはオンライン授業に切り替えるように命じられ、大学をはじめとする教育機関の日本語コースなどがその命令に従うしかなく、また、留学生の来日の見通しが立たず倒産した日本語学校が世界中で相次いでいる。その一方で、このパンデミック状況下でも学習者の数が著しく増え続けている教育機関が存在する。本稿では、2016年にブラジルで創立され、オンライン授業に特化した語学学校の2016年～2021年の間に行われてきた実践を振り返り報告する。現在、緊急手段としてのオンライン授業が多くの機関で実施されているが、この語学学校における5年間の実践を踏まえて、特に学校経営・コーディネートに焦点を絞り、今後の日本語教育界で求められている新時代の教育への提言を示すことが目的である。

【キーワード】 学校経営, コーディネート, ICT, 教師研修, ブラジル日本語教育

Keywords: school management, coordination, ICT, teacher training, Brazilian Japanese language education

1 はじめに

国際交流基金（2020）が2018年に実施した海外の日本語教育の現状調査では、前回の2015年の調査より、全世界の学習者数は約20万人に対して、教師数は1万人

以上増加したと報告されている。アジア諸国がその半分以上を占めているが、報告書で確認できている南米が占める割合は、学習者数では約 1%で、教師数では約 2%となっている。南米の中でも、ブラジルは学習者・機関・日本語教師の数の 6 割以上を占めている。西欧・東欧と異なって、ブラジルの日本語教育の特徴として挙げられるのは、学習者の 6 割以上が「学校教育以外」に所属している点である。吉川（2018）は、学校教育以外を「公教育以外の機関」とし、次の表 1 のようにさらに細かく分類した。

表 1：教育段階，教育機関の分類及びコースの種類（吉川，2018:38）

	教育段階	教育機関の分類	コースの種類
I. 公教育機関	A. 初等教育・中等教育	a.公立学校（州立／市立）	・ 課外コース
		b.私立学校	・ 必修科目
			・ 選択外国語科目
			・ 課外コース
	B.高等教育	c.連邦大学	・ 専攻
		d.州立大学	・ 選択外国語科目
		e.私立大学	・ 公開講座
・ 国境なき言語			
II. 公教育以外の機関	f.日系団体	（機関と対象によって多様）	
	g.私塾		
	h.語学学校		
	i.その他の機関		

「しかし、この数には在留邦人の子は含まれず、移住した邦人の子孫などの数も現れにくい。また、インターネット、テレビ・ラジオを通して学ぶ独習者数は含まれない。」（福島 2020:73）とし、ブラジルの日本語教育の真の需要は国際交流基金の報告書よりも高いことが想定できる。加えて、2020 年から始まった新型コロナウイルス感染症（以下 Covid-19）によるパンデミック拡大防止目的で、多くの国では人流を抑えるために、学校閉鎖・臨時休業、またはオンライン授業に切り替えるよう

に命じられ、大学をはじめとする日本語コースなどがその命令に従うしかなかった。その中で、留学などの目的での来日の見通しが立たず学習者離れが生じ、倒産した日本語学校が世界中で相次いでいる。一方で、Covid-19 を機に、学習者を増やした日本語学校も存在する。本稿では、学習者を増やすことができた一語学学校の 5 年間にわたる事例報告を踏まえて、特に学校経営・コーディネートに焦点を絞り、今後の日本語教育界で求められている新時代の教育への提言をする。

2 事例報告

2.1 語学学校の概要

ブラジルでは、公教育以外の機関が多いため、本稿では一語学学校に絞り、事例報告をする。この語学学校は、本拠をブラジルに置きながら、オンライン語学学校として 2016 年に開校した。少人数制授業を導入しており、1 名の個人クラスから、最大 6 名のクラスを編成して授業を展開している。また、授業は学習者の母語であるポルトガル語を使用した間接法を用いており、学習者のニーズに合った授業を重視している。学習者のレベルはゼロ初級から日本語能力試験 N1 相当の上級レベルまでとなっているが、初級・中級に学習者が集中している。主な対象国はブラジルであるが、近年ではブラジルにとどまらず、ヨーロッパや日本などにいるブラジル人や日系ブラジル人にも授業を行っている。

物理的な教室が存在せず、Web 会議システム (Skype, Zoom など) を通して授業を行っており、基本的には週 1 コマの 1 時間授業を実施している。日本語学習者は、多様な動機・背景・ニーズを持っているため、コース開始前にプレースメントテストや面接を行い、適切なレベル判定をし、クラスの編入先を決定している。レベルだけではなく、可能な限り同じような動機やニーズを持った学習者同士のクラスを開講するのは、少人数教育の強みであり、この語学学校のもっとも魅力的なポイントとして挙げられる。

2.2 語学学校の学校経営

図1は、2016年～2022年間の学習者数の平均を表したグラフとなっている。開校した当初の2016年には、35名程度の学習者数であったが、その数は年々増加し、Covid-19によるパンデミックの直前の2019年までには、約3倍に達し100名を突破している。Covid-19の影響がマイナスの要因にならず、2020年からも増加し続けていることが確認できる。2021年を2019年・2020年と比較すると、それぞれ約3倍と2倍の増加が見られている。



図1 各年の学習者数の平均

Covid-19によるパンデミックの影響で、学習者のオンライン授業に対する需要が増加していることが語学学校の学習者数をみても確認できる。オンライン授業の需要増加に対して、教育機関には早急な授業方法への切り替えが求められていたが、オンライン授業に対応できなかった日本語学校などでは、学習者離れが見られ、既にオンライン授業を提供している日本語学校に移ったケースもある。この語学学校に編入した学習者の一部もこのケースに該当し、学習者のオンライン授業に対する需要の高さがうかがえる。

2018年まで、学習者に関する情報は全て紙で管理を行っていたため、教師とコー

ディネーター間の共有は非常に効率が悪く、学校の事務作業に割く時間と労力が大きかった。需要の増加に対応するため、語学学校では新しく学習管理システム（図2）を使用して、学習記録、請求書の送付など学習者を取り巻く情報をオンラインで一括管理し、簡単に共有することで、事務・教師の業務効率化を図っている。

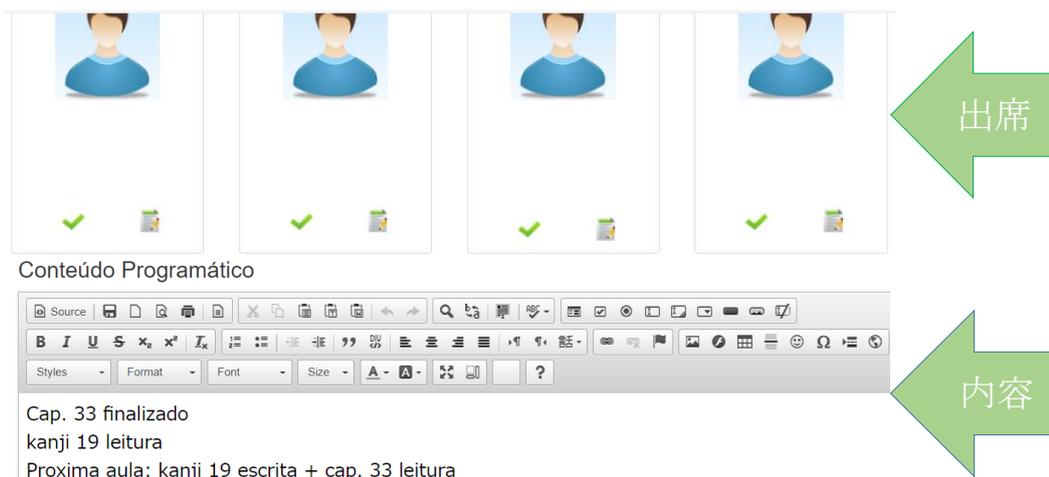


図2 学習管理システムの画面例

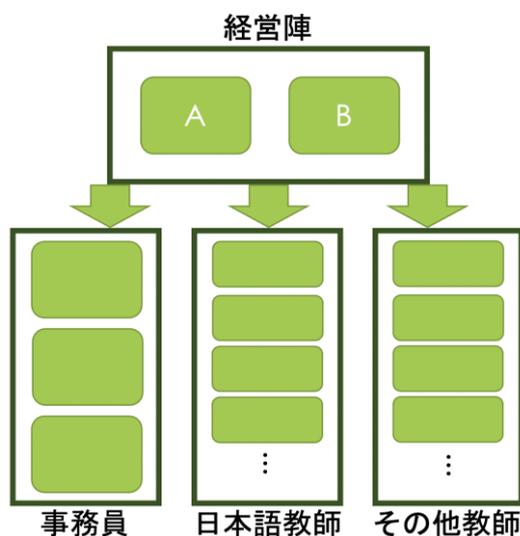


図3 経営・運営体制の組織図

図3は、語学学校の経営・運営体制を示した組織図である。語学学校の決定権を持つ経営陣は2名から構成され、事務員、日本語教師、および、その他教師（英語

教師とスペイン語教師) のコーディネーターも担い、語学学校を総括している。組織の形態として、強いトップダウン型の経営を重視しておらず、常に事務員と教師、加えて学習者からのフィードバックも尊重し、よりよい経営を意識している。経営陣と日本語教師の関係性については2.3で詳しく述べる。

2.3 語学学校のコーディネート

創立の2016年から、日本語教師の入れ替えがあったものの、日本語教師数の増減は、右肩上がりを維持していることが図4で確認できる。創立当初は、経営者でもある2名のみ日本語教師であったが、学習者数の増加に伴い、地元大学の日本語学科や教育機関などを通して日本語教師を募集し、雇用を継続している。

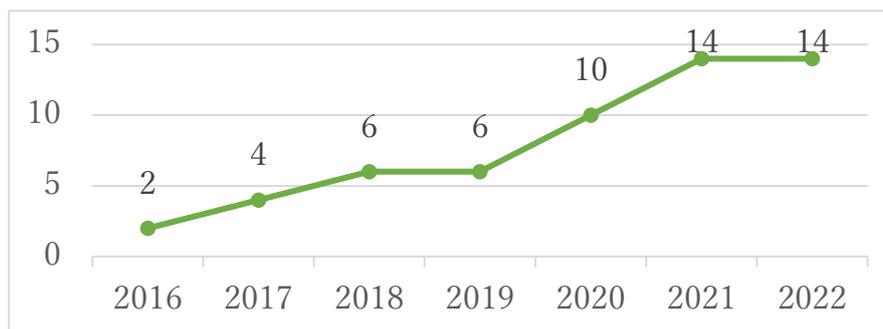


図4 各年の日本語教師の数

2022年時点での在籍する日本語教師の属性は、男女の比率は5:9で、学歴は日本の大学やブラジル国内大学の日本語学科・その他学科卒業となっている。さらに、日本語教師は、ブラジルの日本語教師養成講座などを受講し積極的に日本語教育の専門知識を習得している。日本に滞在している学習者も多くいるため、日本文化の知識も授業に求められることから、雇用条件として来日経験の有無に重みを置いている。現在は、全ての日本語教師は来日経験があり、留学や出稼ぎなど来日目的も多岐に渡っており、日本語教師の6割以上が日系人である。所属する日本語教師が多様な背景を持つため、語学学校は教師のスキルアップのための校内勉強会や外部

の研修会の参加を積極的に奨励している。

しかし、「デジタルスキルに焦点を当てた教員研修の方針がないこと」は、ブラジルの教育機関に向けたアンケート調査の図 5 から確認ができ、教師研修において大きな課題となっている。また、日本国内の日本語学校研修の例では、八田（2022）が中堅日本語教師向けに行った調査で、現場の教員が実際の業務に応用できる実践的な内容の研修を期待していることや多様なライフサイクルを持つ日本語教師には継続的な研修の参加が難しいため、単発の研修や勉強会が有効であると述べている。また、「どんな条件だったら「研修」に参加しやすいと思いますか。」のアンケートに対して、「勤務時間内に参加する」と「当日の業務が軽減される」の回答がそれぞれに 78.6%であった（複数回答可）ことが明らかとなっている。

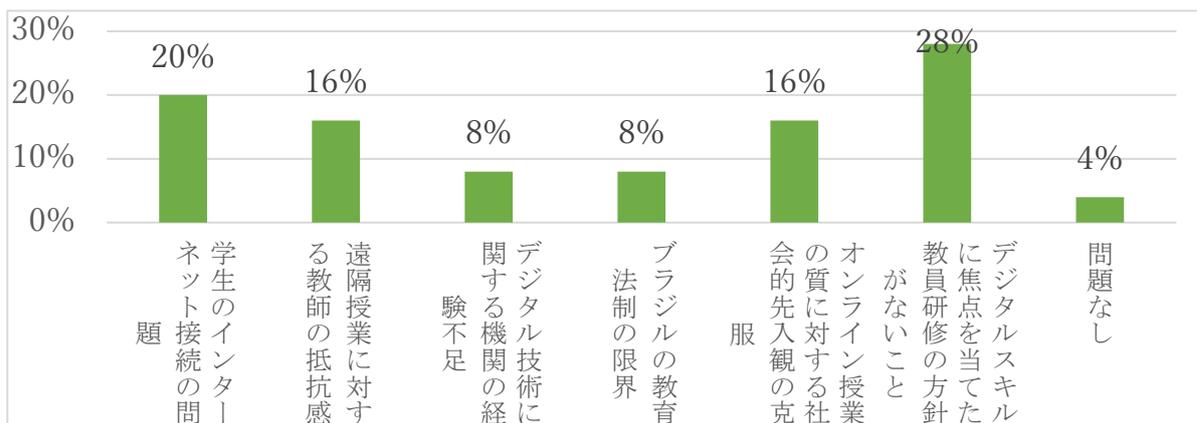


図 5 パンデミック時の遠隔授業提供拡大の主な困難項目（Neto 2022:38 筆者訳）

八田で指摘された点は、ブラジルの日本語教師及び語学学校と共通する部分が多く、研修の不足が多様化しているブラジルの学習者のニーズに応えるに妨げとなっていることが考えられ、日本語教師の学びや研修の場の見直しが必要であると言える。

語学学校に所属する日本語教師は、全員が体系的な日本語学習や日本語教育を受けているとは言えない状況である。そのため、語学学校では 2020 年より月 1 回の校内勉強会を実施することになっている。2021 年は、校内の日本語教師の実践活動報告、

聞く・書くなどの各技能に関する勉強会を開催した。研修への参加は任意で、勉強会は授業時間外のため、参加する日本語教師には残業代などが支給し、積極的に参加するよう呼びかけている。また、勉強会は日本語教師が参加しやすい時間帯に調整を行い、各勉強会には 8 名程度の参加者が出席し、参加した教師からの建設的なフィードバックを受けている。

語学学校内の日本語コース（JLPT N1 など）の日本語能力の向上の奨励やブラジルで行われる各研修会・シンポジウムの参加にも呼びかけ、日本語教師の成長を促進している。授業料や参加費を語学学校が、一部または全額負担している。教師の同僚性を築くために、日本語教師の授業の相互見学や意見交換会を実施し、さらに、日本語教師と経営陣の間でも連携を取るために、常にコミュニケーションが取りやすい環境・関係性を構築し、経営陣は日本語教師の意見や提案を前向きに検討するように心がけている。

3 提言

Covid-19 の影響で、オンライン授業を希望する学習者が増加し、それに伴ってオンライン授業を行う日本語学校が増加しているが、日本語教師や教育機関は、学習者のニーズにあった教育方法や教材を選定すべきで、絶えず変化する時代の潮流を見据えて、とりわけ日本語教師はその時代に合った新しい技術や教授法を学び続ける姿勢を持つことが望ましい。そのためには、日本語教師の校内研修会やシンポジウムなどの継続的な学びの機会が重要であり、コーディネーターなどと日本語教師がコミュニケーションを密に行うことも大切であることが挙げられる。したがって、この事例報告からうかがえるように、このような対策に取り組むことで、経営困難や倒産の危機に陥ることなく、健全な学校経営が実現できる可能性が高くなるだろう。そして、ICT 教材そのものだけでなく、日本語教師の研修や学びに関する研究やその国の学習者の特徴を明らかにする研究も必要不可欠である。

4 おわりに

本稿は、一語学学校であるため、ブラジル全体の日本語教育を網羅しているわけではない。そのため、経営の異なる公教育の教育機関や日系団体などの事例もあわせて検討すべきである。また、日本語学校の学校経営やコーディネーターからの観点に限定しているため、学習者の意見が反映されていないこともあり、今後は学習者・日本語教師・経営者などの多角的な視点からの分析が必要である

<謝辞>

本稿の発表は令和 4 年度筑波大学国際日本研究学位プログラム学会参加経費支援の助成を受けたものである。

<引用文献>

国際交流基金（2020）「海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>（2022 年 09 月 20 日）。

八田浩野（2022）「中堅日本語教師の「研修」を考える」『文化外国語専門学校 紀要』34, pp.1-25, 文化外国語専門学校。

福島青史（2020）「海外の日本語学習者のキャリア形成—世界市民の育成のために—」『日本語教育』175, pp.65-79, 日本語教育学会。

吉川一甲真由美エジナ（2018）「ブラジルの日本語教育の現状」福島青史・吉川一甲真由美エジナ（編集）『南米における日本語教育の現在と未来—日系社会のポテンシャル—』 pp.37-60, 国際交流基金サンパウロ文化センター。

Neto, J. A. M. (2022). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020* ABED. Retrieved September, 20 2022, http://www.abed.org.br/site/pt/midiатека/censo_ead/2144/2022/04/censoeadbr_-_2020/2021.

Changes in a language-school management with increased demand for online classes

A 5-year case study report

Felipe Naotto MUKAI (University of Tsukuba)

Abstract

Many countries have ordered to close schools temporarily or switch to online classes to reduce the flow of people, and Japanese language courses, including those offered by universities, had no choice but to comply with these orders to prevent the spread the new coronavirus infection that began in 2020. In addition, several Japanese language schools around the world have gone bankrupt due to the lack of prospects for international students going to Japan. Contrarily, there are institutions that continue to see a significant increase in the number of students despite the pandemic. In this paper, we will report on a language school founded in Brazil in 2016 that specializes in online classes, reflecting on the practices that have taken place between 2016 and 2021. Currently, many institutions are implementing online classes as an emergency means of education, but the purpose of this paper is to highlight proposals for a new era of education required in the future of Japanese language education, particularly focusing on the perspective of school management and coordination, based on the practice over the last five years.

日本語を用いる「サードプレイス」としての 「オンライン日本語カフェ」

黒崎 典子 (明治大学)

要旨

本研究では、多文化交流と留学生支援を目的としたオンラインイベント「オンライン日本語カフェ」が、コロナ禍において極めて困難な状況にあった留学生にとってどのような場であったのかを明らかにするため、継続参加者に対するインタビュー調査をもとに質的分析を行った。抽出したコードの分析から、「オンライン日本語カフェ」は日本語学習の場である以上に、温かく居心地の良い、自分を受け入れてくれる人とコミュニケーションがとれるという交流目的が果たせる場であることがわかった。さらに、それらのコードを「サードプレイス」(Oldenburg 1989)の8つの特徴と比較した結果、「オンライン日本語カフェ」は「サードプレイス」の特徴を満たしていることが明らかになった。

【キーワード】 オンライン日本語カフェ, サードプレイス, 温かく居心地の良い場

Keywords: Online Nihongo Café (ONC), The Third Place, A place for exchange in a warm atmosphere

1 はじめに

2020年、COVID-19の世界的拡大により大学の授業がオンライン化され、学生は自宅で授業を受け続ける状況に陥った。この時日本に留学している日本語学習者が困難を感じたことの一つに、学生同士の繋がりがなく日本語で気軽に話す場が失われたことが挙げられるであろう。この危機的状況を克服するために、いくつかの大学

においてオンライン支援を行っていたことが報告されている（守谷・長野2021他）。

本稿で分析対象とした「オンライン日本語カフェ（ONC）」も、パンデミック下において明治大学の外国人留学生と日本人学生とが自由に日本語で雑談ができる場として定期的に行われていたオンラインイベントである。日本にいる留学生はもちろん、海外で入国待機中の留学生も参加でき、日本と大きな時差があるヨーロッパ、中南米からの参加者もいた。そこでは、様々な場所から集う留学生達が少人数のグループで日本人学生とともに談笑する様子が見られた。オンラインのため参加しやすい状況だったとはいえ、正課外のイベントで、しかも外国語である日本語を話さなければならぬイベントに、なぜ留学生達は継続的に参加したのだろうか。

近年注目されている「サードプレイス」という概念がある。これは Oldenburg (1989) により提唱された概念で、「家庭」、「職場や学校」に次ぐ第三の場所とされ、「informal public gathering places」とも言い換えられている（前掲 p.xvii）。居心地の良さを感じながら他人と交流することができる公共の場とすると、サードプレイスはオンライン上にもあると言えるのではないだろうか。

そこで、本稿ではコロナ禍における ONC が留学生にとってどのような場であったのかをインタビュー調査をもとに分析し、日本語を用いて気軽に話せる居心地の良いサードプレイスとして機能していたことを明らかにしていく。

2 オンライン日本語カフェの実践

ONC は、明治大学商学部の教養系ゼミナールにおいて学部生が主体となり実施した、留学生と Zoom で日本語交流を行うオンラインイベントである。コロナ禍でキャンパス入構制限が出されたことをきっかけに2020年7月から2022年3月まで実施された。これは前身となる対面イベント「日本語カフェ」が実施不可能になったための変更措置であった。「日本語カフェ」は大学構内のラウンジで実施され、留学生が気軽に立ち寄り日本語で雑談ができる場であったが、オンライン化したことにより、日本内外の留学生が自室から参加できる場となった。ONC は月に2~4回の実施、毎

回 1 週間前に大学のオンライン学習管理システム (LMS) を通して広報し、事前申込制とした。留学生の日本語レベルを事前に把握し、Zoom のブレイクアウトルームで適切なグループに入れるようにする等、対面での「日本語カフェ」以上に事前準備を綿密に行った。ホストとなるゼミナールの学生 (以降「ゼミ生」) の参加は回によって入れ替わりがあったが中心メンバーはほぼ毎回参加し、会の雰囲気や基本的な流れを作り上げた。留学生を含め 20 名弱で実施することが多く、それほど大規模ではないが、定期的なイベントと言う認識を留学生に持たれていたと考えられる。

ほぼ毎回参加する留学生もあり、コロナ禍という制約がある生活の中で楽しみにされていた活動のように見えた。そして「日本語を話す」以上の目的があるように見えた。なぜ彼らは自主的かつ継続的に参加していたのだろうか。そこで、近年注目されている「サードプレイス」という概念に着目しながら考えていきたい。

3 オンライン上の「サードプレイス」

「サードプレイス」とは、1 章で述べたように Oldenburg (前掲) により提唱された概念で、第一の場所「家庭 (生活拠点)」、第二の場所「職場や学校 (生産拠点)」に次ぐ、第三の場所とされている。「Great Good Place (とびきり居心地よい場所)」とされているサードプレイスにはどのような特徴があるのかを見ていこう。

Oldenburg (前掲) が挙げているサードプレイスの持つ特徴は次の 8 点である。

- (1) 中立的な空間 (On Neutral Ground)
- (2) 平等主義の空間 (The Third Place Is Leveler)
- (3) 会話が主たる活動の空間 (Conversation Is the Main Activity)
- (4) 容易にアクセスすることができる空間 (Accessibility and Accommodation)
- (5) 場の雰囲気を形成する常連客がいる空間 (The Regulars)
- (6) 地味で控えめな空間 (A Low Profile)
- (7) 遊び心に満ちた空間 (The Mood Is Playful)
- (8) 公共空間にある第二の家のような空間 (A Home Away from Home)

(邦訳は相良 2020 より)

Oldenburg (1989) がサードプレイスの代表的な例として挙げているのはカフェや居酒屋等の現実の「場」であるが、オンライン上の「場」においても適用されるのではないかという議論がある (高谷 2019 他)。さらに、2019 年以降のコロナ禍により、オンライン上の交流が一気に加速したことを考えると、今後一層オンライン上でのサードプレイスの可能性についても議論される必要があるだろう。

そこで、本研究では、「コロナ禍における ONC は継続して参加した留学生にとって『サードプレイス』となっていたのか」をリサーチクエスチョンとして、インタビューデータをもとに質的研究を行った。

4 調査概要

本調査では、ONC リピーターの留学生にインタビューをし、その発言をデータとしてコード化、整理し、留学生たちが ONC をどのように捉えていたのかを分析した。さらに、そのコードとサードプレイスの特徴との比較を行った。

4.1 調査対象と分析方法

調査対象は ONC に 3 回以上参加した留学生の内 6 名に対して行った半構造化インタビューの逐語録データである。インタビュー対象者の情報は表 1 の通りである。属性、日本語学習歴等を見ると、いずれも教員のサポートがなくとも ONC で自由に会話ができるレベルの日本語力であったと言えよう。事前に行ったアンケート調査¹の結果をもとに、Zoom で一人 30 分程度の半構造化インタビューを行い²、インタビューは録画し、発言を逐語録したものをデータとしてクレズウェル (2007)、佐藤 (2008) の質的研究の分析方法を援用して行った。手順は以下のとおりである。

- ① データ整理 (インタビュー逐語録)
- ② データの検討 (データを読み通し記録する)
- ③ コード化
- ④ 記述とカテゴリ産出
- ⑤ テーマの分析結果の提示
- ⑥ 解釈

「コード化」は佐藤(前掲)のオープンコーディングと焦点的コーディングを援用

して行い、④においてコード・マトリックスを作成した。この整理を行うことにより、それぞれの調査対象者が言及した ONC に関するコードとサードプレイスの特徴とが比較しやすくなると考えた。

表 1：調査対象とした留学生の情報

	国・地域	母語	属性	滞在地	参加期間	日本語学習歴等
A	中国	中国語	社会科学系 博士前期課程 大学院生	日本	2020.11 ～2021.3	高校時から日本語を独学。中国の大学院修了後、2019年7月来日し、日本語学校に入学。2020年4月に大学院入学。
B	中国	中国語	社会科学系 博士前期課程 大学院生	日本	2020.11 ～2021.3	中国の大学で日本語専攻。大学3年時に日本に留学。2020年4月に大学院入学。
C	中国	中国語	社会科学系 博士前期課程 大学院生	日本	2020.11 ～2022.3	中国の大学で日本語専攻。卒業後、2017年来日。日本語学校に入学。2019年9月研究生、2020年4月に大学院入学。
D	香港	広東語	文系学部大 学生	日本	2021.5 ～2022.3	香港の大学を卒業後、2011年来日、日本語学校入学、その後、香港の日系企業に就職。2021年4月に大学入学。
E	韓国	韓国語	文系学部大 学生	韓国	2022.2 ～2022.3	2017年4月に大学入学。2019年から2年間兵役のため休学。コロナ禍によりさらに1年休学し、2022年4月から復学。
F	イタリア	イタリア語	交換留学生	イタリア	2021.11 ～2022.2	イタリアの大学で日本語専攻。大学院進学後2021年9月から交換留学の予定であったが入国待機となり、オンライン交換留学生となる。2022年2月N2合格。

4.2 倫理的配慮

事前に文面で趣旨説明をし、個人が特定されない形で学術利用すること、不利益を被ることはないこと等を伝えた。また、いずれの留学生とも授業履修における評価者、被評価者の関係はなかった。

4.3 インタビュー調査の分析結果と考察

ONC とサードプレイスとの比較に先立ち、ONC が調査対象者にとってどのような

場であったのか分析する。インタビューにより得られた逐語録でオープンコーディングを行い、コード化を進め、二人以上から得られたコードを抽出し、カテゴリとしてまとめたものが表 2, 3, 4 である。順に見ていく。

表 2：ONC に関するコードとカテゴリ

カテゴリ	コード	カテゴリ	コード
① 居心地の良い空間	温かくぬくもりのある環境	③ 参加しやすい	部屋からすぐに繋げられる
	緊張感がない		ルーティーン
	気軽な感じ	④ 交流する相手が理想的	ゼミ生との交流
	何をしゃべっても良い		日本人の学生との交流
	共感, わかりあえる雰囲気	⑤ コミュニケーションの価値	自分を理解してくれる
	楽しい		コミュニケーションを取りたい
	気分転換ができる		人数が少なくお互いに話せる
価値がある機会	友だちを作る		
② 特別な機会	ありがたい機会		
	他にはない場		

表 3：日本語力に関するコード

カテゴリ	コード
⑤ 日本語力について	日本語を話す機会
	話すことで日本語力が高まる期待
	モチベーションの継続

表 4：ONC 以外についてのコード

カテゴリ	コード
⑥ コロナ禍でのコミュニケーション	部屋に一人でいて辛い
	話すチャンスがない
	日本人との交流がない

4.3.1 ①「居心地の良い空間」②「特別な機会」

表 2「ONC に関するコードとカテゴリ」で ONC がどのような場所であったのかについて最も多く言及されたのは、その居心地の良さであった。「温かくぬくもりのある環境」「気軽な感じ」「共感, わかりあえる雰囲気」など、そこに集う人々が楽しい時間を過ごすことができる, 安心して参加することができるが見えてくるものであった。例えば、調査対象者 C, D, E は、いつも心があたたかくなる, 温かい雰囲気を感ずることに言及している。それに起因することが、「共感, わかりあえる雰囲気」であることを示す言及もあり、D は「いつも心 (が) ³ あたたかく感じるん

ですよ」, 「(留学生の言葉を) 理解するために頭使うではないですか。そこは(ゼミ生が) めっちゃ一生懸命理解してくださって, 嬉しい。」と述べ, Bは「私のことを, 言っていることをちゃんとわかってくれるという安心感」と述べている。

また, このような場は他になく「特別な機会」であると全員が言及していた。Cは「固定的に開催するイベントはあまりない。日本語カフェはなかなかいいです。」と継続的に参加できる環境になっていることに利点を見出し, Dは「そう, すごい助かります。結構大事な機会。しゃべれる機会。普通の会話したりして。貴重な機会ではあると思います。日本語カフェが。やっぱり, ありがたいですね。」と, 雑談的に誰かと話す機会を気軽に持つことができる点において ONC は特別な機会であることを述べている。A は他の場面と比較し, 「一緒にアルバイトをしている子と会話する時, もしかして私の日本語が全然よくないので, (略) みんなが私の意識をとれなかった [言いたいことを理解できなかった] 時, (略) え、そうなんだとごまかすみたいにして, 全然フォローしないことが多い。(略) でも日本語カフェでは(そのようなことが) 全然ない。自分が何をしゃべっても, みんなやさしくてフォローしました。」と述べ, ONC では相手が分かろうとしてくれていることをあげ, 「(他にこういう機会は) 全然ない。」とも述べている。

4.3.2 ③「参加しやすい」

ONC への参加のしやすさについては, 物理的な面と心理的な面が現れた。前者については, 自宅からオンラインで簡単に繋がられる点が良いこと, そして, 後者は, 4.3.1 で見たように心理的障壁が少ないために気軽に参加でき, ルーティーン化していることが挙げられた。これは, 他の多くのオンラインイベントが単発的であったことに対し, 日本語カフェは定期的に行われていたため, 雰囲気や進行方法等が想像でき, 回数を重ねることで心理的負担が下がったためとも考えられるだろう。

4.3.3 ④「交流する相手が理想的」

「交流する相手」についての言及については興味深い結果が表れた。全員から、相手がどのような人であるかが重要であること、自分を温かく受け入れてくれる人・自分を理解してくれる人・楽しくおしゃべりできる人であったことが良かったという指摘があった。例えば B は「そういうぬくもりの感じをしてくれる人が、先生のゼミ生が全員そういう人だったと思います。」「相手が誰かということが重要で、私の言うことをわかってくれる人がいるという安心感があった。」と述べ、ゼミ生が話す相手であったことを重視していた。また、日本人と交流することの意義は、留学生活の中で日本人と関わる経験が必要だと考えていること (B, D)、日本人と日本の文化について議論をすることを重視していること (A, B, C, D, F) という指摘があり、そのような交流をするには、相手が自分と同じ立場の学生であったことが理想的だったということであった。一方、日本語学習のために日本語ネイティブと話したいという意見は皆無であったことは注目すべき点だと考える。

4.3.4 ⑤「そこでのコミュニケーションに価値を見出す」

⑤には「自分を理解してくれる」「コミュニケーションをとりたい」「人数が少なくお互いに話せる」「友だちを作る」というコードをまとめた。ここから、単にコミュニケーションをとる場というだけではなく、人数が少ないためによく話ができ、自分が主役となってコミュニケーションをとり、理解してもらえることに意味を見出していることが読み取れる。A は「外国人として、いわゆる日本語カフェの主役として、いろんな日本人の学生と話せる機会が珍しくて良かったです。」と述べていた。オンライン授業では自由なコミュニケーションができず他愛のない話をする機会がなかったため、気軽な話ができる場として親しみを持っていたことが伺える。

4.3.5 ⑥「日本語力について」

表 2 の日本語力に関するコードは、「日本語を話す機会」、「話すことで日本語力が

高まる期待」, 「モチベーションの継続」が抽出されたが, これらは日本語カフェに参加しようとした理由であり, ONC の日本語学習的な面の言及はほとんどなかった。1点のみ, E から ONC で話したことにより発音練習の必要性を感じたという言及があったが, D ははっきりと「(ONC の) 時間が短いから能力があがったとは思えない」と述べていた。ここから, 参加動機には日本語力向上の期待もあったが, 参加し続けることで学習面ではなく交流の場としての意義を見出したことがわかった。

4.3.6 「コロナ禍でのコミュニケーション」

最後に ONC に関すること以外のコード (表 4) について見ていく。「コロナ禍でのコミュニケーション」として「話すチャンスがない」等のコードが得られ, Zoom による授業でも自分が話すことはほとんどなく, 人間関係を作り上げるために必要な自分のことを話す, 相手のことを聞くという場がなかったという危機的な状況が見られた。「大学の学生との交流は日本語カフェしかない」(B), 「授業以外では日本語をしゃべるチャンスが少なかった」(C) 等, すべての留学生からコロナ禍におけるコミュニケーションの喪失が指摘された。

4.3.7 解釈

以上, インタビューで得られたコードから, リピーターにとっての ONC は日本語の勉強の場としてではなく, コミュニケーションの機会が急激に減少した状況において「会話をすること, 人とコミュニケーションをとることの欲求を満たせる場」となっていたことが明らかになった。しかも, 「安心して気軽に参加でき, 居心地の良いぬくもりのある場所」だという認識が持たれていたことも明らかになった。

4.4 コードとサードプレイスの特徴との比較

本節では 4.3 で見てきたコードについて, それぞれが 2. で述べたサードプレイスの特徴とどのように対応しているか検討していく。Oldenburg (1989) においてサード

プレイスの8つの特徴が説明されている章の内容を検討しながら、表2のコードを対応させて整理した結果が表5である。ここから、特徴(6)を除くすべての特徴にコードが対応していることがわかる。つまり、リピーターから見たONCは、彼らにとって「サードプレイス」となっている可能性が非常に高いということだ。

では、コードが欠損している(6)「地味で控えめな空間」についても考えてみよう。ONCは2.で述べたように学内のラウンジで行われていた「日本語カフェ」を前身としており、ゼミが主催する小規模なイベントで決して華々しいものではない。インタビューからは(6)に対応するコードが得られなかったが、実態を見る限り、ONCは(6)の要素を持っていることが明らかである。

以上見てきたように、リピーターのインタビューから得られたコードはサードプレイスの8つの特徴のうち7つに対応し、かつ、残りの一つの特徴についてもONCとしてすでに持っている特徴であることがわかった。ここから、ONCはリピーターにとってのサードプレイスであったことが明らかとなった。

表5: サードプレイスの持つ特徴とコードの対応

特徴	コード
(1) 中立的な空間	温かくぬくもりのある環境
	緊張感がない
	気軽な感じ
	何をしゃべっても良い
(2) 平等主義の空間	共感, わかりあえる雰囲気
	日本人学生との交流
	ゼミ生との交流
	楽しい
	自分を理解してくれる
	コミュニケーションを取りたい
(3) 会話が主たる活動の空間	何をしゃべっても良い
	人数が少なくお互いに話せる
	自分を理解してくれる
	コミュニケーションを取りたい
(4) 容易にアクセスすることができる空間	ルーティーン
	部屋からすぐに繋げられる容易さ
(5) 場の雰囲気形成する常連客がいる空間	ゼミ生との交流 友だちを作る
(6) 地味で控えめな空間	—
(7) 遊び心に満ちた空間	楽しい
	気分転換ができる
(8) 公共空間にある第二の家のような空間	気軽な感じ
	気分転換ができる
	価値がある機会
	ありがたい機会 他にはない場

4.5 困難な状況下における高度な外国語能力の意義

では、なぜ ONC は留学生にとってのサードプレイスになり得たのだろうか。前節までに見てきた通り、その場の魅力が主な理由であるが、その他に、コロナ禍における耐え難い困難を乗り越えるために第三の場を持つとする時、母語ではなく、「外国語を話す自分」だからこそ別世界——「居心地の良い第三の場所」へ行きやすくなったと考えられないだろうか。参加動機は 4.3.5 でも見たように「日本語で話すこと」だったかもしれないが、母語以外の言葉で自分のことや何気ない話をすることで、居心地の良い別世界へ行くことができる。そこに特別な価値を見出し、継続して参加したのではないだろうか。それは、自分を受け入れてくれると感じられる場所だとはいえ、外国語で自分自身のことを語れるまでの能力を身につけたことにより得られた経験である。高度な外国語能力を身につけることにより、サードプレイスにアクセスしやすくなりその恩恵を受けられたと考えると、高度な外国語を身につける意義の一つにもなりうるのではないかと考える。インタビューでも、中国語母語話者の学生が「オンラインで雑談をする場では、あまり中国語を話したくない」、「全然知らない人と中国語で交流する場には行かない」と言及していた。

5 おわりに

以上、ONC はコロナ禍において、継続して参加していた留学生のサードプレイスとなっていたことが明らかになった。人と会えない、キャンパスで授業を受けられない等、留學生活が困難な状況下において、オンラインであっても温かな雰囲気を保ち、留学生である自分のことを受け入れてくれるという信頼の持てるサードプレイスとして機能していたのである。ONC が単なる「日本語を話せる場」ではなく、「学生同士でコミュニケーションがとれる場」という留學生活の基盤の一つであったことは、日本語教育の現場をデザインする時にも重要な視点であろう。

ただ、サードプレイスを作ることは物理的な点のみではなく、そこに集う人が雰囲気を醸成させるという点においても、簡単に作れるものではない。本研究の対象

事例と同じような場を作るためには、そのデザインだけでなく、運営メンバーの意識やその教育についても分析する必要があるだろう。それは今後の課題としたい。

<注>

- 1 ONCに関するアンケートをオンラインフォームで実施した。(実施期間：2022年3～8月
／対象者：複数回参加した留学生の内の協力者(11名)／選択技法・自由記述法)
- 2 インタビュー実施時期は2022年3～8月。
- 3 発話内の()は調査者による追記, []は誤用の言い換えである。

<主要引用文献>

- 相良友哉 (2020) 「地域住民の交流拠点としてのコミュニティスタジオに関する報告—「第三の場」としての機能と可能性—」『人間生活文化研究』30, pp.852-859, 大妻女子大学人間生活文化研究所
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 高谷邦彦 (2019) 「サード・プレイスとしてのTwitter—子育て主婦ユーザーの場合—」『名古屋短期大学研究紀要』第57号, pp.1-13, 名古屋短期大学
- 守谷智美・長野真澄 (2021) 「コロナ禍における『オンラインにほんごカフェ』の意義—参加者及びスタッフの視点から—」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』第6号, pp.67-86
- Creswell, J. W. (著) 操華子・森岡崇 (訳) (2007) 『研究デザイン 質的・量的・そしてミックス法』日本看護協会出版会
- Oldenburg, Ray. (1989). *THE GREAT GOOD PLACE: Café, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of Community*. Da Capo Press. (レイ・オルデンバーグ (忠平美幸訳) (2013) 『サードプレイス—コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」』みすず書房)

Online Nihongo Cafe: A Third Place for Using Japanese

Noriko KUROSAKI (Meiji University)

Abstract

This study explored the emergence of Online Nihongo Café (ONC) as a “third place” for international students at a university in Japan during the COVID-19 pandemic. ONC is a platform on which international and Japanese students can chat freely and play games in Japanese. International students can easily participate in the activities from anywhere in the world. This study explored why international students regularly took part in the café’s activities, given the need to use a foreign language, and the appeal of a place like ONC to them.

We conducted a qualitative analysis of the data obtained through semi-structured interviews of the international students who had been continuously attending ONC activities. We compiled the codes from the interview data into a code matrix, analyzed them, and compared them with the eight features of the “third place” (Oldenburg 1989).

The results revealed that ONC functioned as a “third place” for the international students, a place for casual exchanges with Japanese students in a warm atmosphere during a difficult time, and not just for practicing Japanese.

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—

守時 なぎさ (リュブリャーナ大学)

要旨

本稿は、日本語学習者の読解時の困難を明らかにするために名詞修飾節を含む複雑な文における読解過程を分析・考察した。分析には「日本語非母語話者の読解コーパス」を用い、中島 (2020)、向井 (2020)、守時 (2020) の「非漢字系学習者の読解困難点」で挙げられた困難点を指標として名詞修飾節を含む文の読解時における学習者の困難を分析した。その結果、初中級学習者は、読解時に語の意味理解や文構造の捉え方に関する困難に同時多発的に遭遇するという傾向が指摘された。

この分析結果より、学習者が読解に必要なのは、構造を適切に捉え、また修正をしながら読み進める能力であることを主張する。教師は、学習者が読解時に修正が行えるような構文理解能力やモニタリングの方法、学習者のための辞書やその他のリソースを活用する技術を体系的に指導する必要があることを論じる。

【キーワード】 読解, 初級, 名詞修飾節, モニタリング, 学習者辞書

Keywords: reading comprehension, novice level, noun modifying clause, monitoring, learners' dictionary

1 はじめに

日本語教育では、名詞修飾節は初級から中級にかけて導入されることが多い。しかしそれ以降は、構文論的特徴や談話語用論的用法と関連させて名詞修飾節を学習

する教科書や教材は少ない。ヨーロッパの初級・中級の日本語学習者の読解に関して調査を行った野田他（2018）によると、学習者が読みたいと思っている文章のジャンルは生活、情報、交流、趣味、学術など多岐にわたる。このことから、学習者が自分で文章を読む際、自分の日本語能力に合っていない難しい文章に遭遇する可能性が大いにあることが予測される。

本論文は、初級から中級にかけての非漢字系学習者が読解時に遭遇する困難点を明らかにすることを目的とする。分析には中島（2020）、向井（2020）、守時（2020, 2020）で個々のレベル別に挙げられた読解困難点を、統一的分析手段として用い、学習者の困難を再分析する。そして、読解のために必要な能力と教師の役割について明らかにすることを目的とする。

2 名詞修飾節と日本語学習

名詞修飾節は、日本語教育の教科書では、初級後半から中級前半に導入されることが一般的である。『みんなの日本語』では初級 I の 22 課、『まるごと』では初中級 A2/B1 のトピック 6 で導入される。そこでは、「きのう買った本」「日本祭で知りあった人」のような内の関係の名詞修飾節、「彼女と映画を見る約束」のような外の関係の名詞修飾節が導入される。

一方、日本語学の分野では、名詞修飾節は文章の中で状況提示機能を担う（白川 1986）、談話展開に関わる（増田 2000）、分裂文となって談話主題展開機能を担う（砂川 2005, 2007）などいろいろな談話語用論的役割を持つことが指摘されてきた。しかし管見する限り、このような知見が教育に十分応用されているとはいえない。そして、名詞修飾節など複雑な構造を持つ文を効率的に読む技法は、教師が指導するものというよりは、学習者が体験的に体得しているのが現状だと考えられる。

名詞修飾節に関する日本語教育における研究は、産出に注目したものに、坂本・窪田（2000）がある。そこでは、主語と直接目的語が被修飾名詞となる場合と比べて、間接目的語・デ格が被修飾名詞になったり、「外の関係」の名詞修飾節を作った

りする場合は産出の難易度が高くなることが報告されている。理解に注目した研究では、山中（1999）が、外の関係の被修飾名詞が「感覚名詞」「因果名詞」「位置名詞」となる順に難易度が高くなることを指摘した。また Kanno（2007）は、学習者は内関係の名詞修飾節において直接目的語よりも主語が被修飾名詞になる文のほうが理解しやすいと述べた。

学習者の読解については、舘岡（2001）や田川（2012）で学習者がどのように文章を理解するかという観点から研究が行われている。それに対して、野田他（2017）や藤原（2017）では、学習者がどのように誤読するかという観点から読解を分析し、教育への応用を試みる。特に非漢字系の学習者を対象とした研究に、初級を対象とした野田他（2018）、中島（2020）、中級を対象とした向井（2020）、上級を対象とした守時（2020, 2022）などの研究があり、各々困難点が挙げられている。しかし、学習者がレベルを追ってどのような困難に遭遇しているかという縦断的な分析はまだない。

この論文の分析では、中島（2020）、向井（2020）、守時（2020）の分析結果をラベルとして用い、非漢字系の初級から中級学習者を対象とし、学習者が読解時に遭遇する困難にラベル付けを行う。これは学習者がどのように読解能力を獲得していくかをレベル別に明らかにする分析の第一歩であり、日本語教育への応用を考察するための基礎研究である。

3 分析の方法

分析の対象としたコーパスは、「日本語非母語話者の読解コーパス」である。このコーパスでは、日本語学習者は日本語で書かれたものを読み、理解の過程を母語もしくは母語に準じる言語で話す。調査は修正した **Think aloud method** で行われ、辞書やパソコンなどを使った場合は何をどのように調べたかを話す。**Think aloud method** と異なるのは、調査で学習者が言語化した発話を収集するだけでなく、データの収集者が問いかけを行い、学習者の発話意図の確認や文章理解の確認を行うことがあ

る点である。

分析では、非漢字系の初級から中級（日本語能力試験（JLPT）の N5 から N3¹⁾）の学習者を対象とした。表 1 は分析した学習者のデータおよび学習者が読んだ読み物、表 2 は分析した学習者数と分析した名詞修飾節を含む用例文数の一覧である。

表 1：分析した学習者の背景および読んだ文章

データ ID	媒体	ジャンル	作者・タイトル	母語	JLPT
R-SP0006	ウェブサイト	一般	本格おうちで簡単！焼き方レシピ	スペイン語	N5
R-SP0012	ウェブサイト	一般	パスタとラーメンは原材料がこんなに違う！オリーブオイルをひとまわし。	スペイン語	N5
R-SP0013	広報誌	一般	慶長使節 400 年記念誌「航」「慶長遣欧使節と伊達政宗の夢」Vol.2	スペイン語	N5
R-FR0004	フリーペーパー	一般	Ovni 「パリも地域通貨〈ペッシュ〉導入！」 No.853	フランス語	N4
R-SP0007	ウェブサイト	一般	自動たこやき機でのたこやきの作り方	スペイン語	N4
R-FR0007	フリーペーパー	情報学	Ovni 「週末はペニッシュで、フイニッシュ。」 No.785	フランス語	N3
R-FR0008	ウェブサイト	一般	「図書館」（関西大学ホームページ>図書館・博物館>図書館）	フランス語	N3
R-FR0010	パンフレット	一般	INAX ガレリアセラミカでの田中知美展	フランス語	N3
R-GR0007	書籍	一般	『ガリバー旅行記』青空文庫	ドイツ語	N3
R-SL0005	学術論文	社会学	中川裕美（2011）「少女マンガの「戦う少女」にみるジェンダー規範--『リボンの騎士』から『美少女戦士セーラームーン』まで」『愛知淑徳大学現代社会研究科研究報告』（6），127-142，愛知淑徳大学大学院現代社会研究科	スロベニア語	N3
R-SP0004	書籍	一般	青山七重『ひとり日和』P.49	スペイン語	N3

表 2：分析した学習者数と用例数

レベル	学習者	用例数
N5	3	9
N4	2	5
N3	6	33
合計	11	47

分析に用いたのは、中島（2020）、向井（2020）、守時（2020）で挙げられた困難点を修正した項目である（表3）。「初」は初級学習者、「中」は中級学習者、「上」は上級学習者を対象にした分析で挙げられた困難点であることを示す。分析では、これらの困難点を学習者の発話にラベルとして付与していった。

表3：文章の構造別に見た学習者の読解困難点

文字	語彙	文	談話
初：文字の認識の誤り	初：切り出しの誤り	初：機能語や活用語の見落とし・誤り	初：引用文の話者の特定の誤り
初：漢字（ひらがな・カタカナ）の読み違い	初：同音異義語	初：内容語の見落とし→句関係付の混乱	初：文を超えた語句同士の関係付け
初：文字の読み飛ばし	初：漢字熟語の意味推測の誤り	初：多義語の意味推測	上：文と文の関連付け
その他	中：既知語との混同	初：主語の特定の誤り（中島は談話に分類）	上：語句と前後文脈の結束の誤り
	中：複合的表現の意味推測の誤り	全レベル：語句のまとまり（主述や名詞句のまとまり、入れ子、並列など）	上：語句と文脈の関連付けの誤り
	上：略語の意味解釈の誤り	上：2つ以上の名詞修飾句	上：語句と現実世界の関連付けの誤り
	その他	上：修飾句の始まりを誤る	その他
		その他	

分析は、学習者が名詞修飾節を含む文をどのように読み進めていったかという過程に注目して行う。したがって、学習者が誤読した場合のみを分析するのではなく、学習者が何に困難を覚えたか、何をどのように参照して理解したかという経緯や、適切な理解に至る過程を分析する。一文で複数の困難が観察された場合は、複数のラベルを付与した。

4 学習者の困難の例

第4節では、読解時における学習者の困難を具体的な例で観察する。

4.1 複数の困難に遭遇したスペイン語話者の学習者

最初の例は、N5を保持するスペイン語話者の学習者の例である。この学習者は、

「スペイン国王と締結するための八ヶ条からなる条約案」という名詞修飾節を含む下の文を読解した。読解時、語彙から談話に至るまで複数の困難が同時多発的に発生した。

- (1) 政宗はスペイン国王と締結するための八ヶ条からなる条約案（スペイン側の訳文では平和条約案）まで用意し、支倉に託していた。（R-SP0013）

この学習者は、まず「政宗」を「セイシュウ」と読んだが、データ収集者の指摘によって「マサムネ」であることにすぐ気がついた。次に「語句のまとめり（初）」に関して、「政宗は | スペイン国王と」と読むところを「政宗はスペイン国王と」とひとまとめりにして読んだ。その後「八ヶ条からなる」の「からなる」が「から | なる」か「からなる」という一語か迷うという「切り出しの誤り（初）」が観察された。また「八」という語の意味がわからないと述べたが、後に「八ヶ条」が条約の項目を数えているということに気が付き、意味を理解することができた。「内容語の見落とし（初）」として、並列文の「用意し」という動詞を、最初は読んで意味を理解していたが、文全体を理解するときには見落とししていた。さらに、「用意し」を「落ち着いていた」という意味で訳し（語の意味推測の誤り・初）、データ収集者が意味確認を行った。文末述語の「託す」では「語彙の意味推測（初）」に関する困難があった。学習者は「託す」を、まず「謝る」と間違えた。その後辞書で調べ、「託す」が *entrust* という意味だということにはわかったが、*entrust* の意味を文脈内で理解できなかった。そして再度 jisho.org でこの語を調べ、またデータ収集者の力も借りながらこの言葉が「人に物を預ける」という意味であり、「条約案」が目的語となることを理解した。学習者は「直接目的語が、ヲがどこにもなくて、なにを信頼するのか、条約をハセクラにとというのが見えませんでした」と述べていた。これは「条約案」が「まで」を後接していたため目的語であることが分からなかったこと、そのため「文を超えた語句同士の関連付け（初）」が適切に行えなかったことを表している。

このように、この学習者は読解時に語の分割から構造の把握まで複数の困難に遭遇した。困難のレベルはいずれも初級のものであったが、いくつもの困難が同時多

発的に発生し、文全体の意味を一人で理解することが難しかった。調査時は、データ収集者の「政宗は、ハがあります」「他の辞書を調べてみてはいかがですか」などという誘導によって、学習者は初めて適切な文の意味を理解することができた。

4.2 分析的な読み方を行ったフランス語話者の学習者

次に N4 のフランス語学習者の例を見る。この学習者も一文の読解中多くの困難に遭遇したが、それぞれの困難を自力で克服することができた。

- (2) 2014年に郊外のモントルイユ市でできた「ペッシュ」が、パリ東部数区でも使われることになった。(R-FR0007)

この例は、文中に「2014年に郊外のモントルイユ市でできた『ペッシュ²』』という名詞修飾節を含む。まず学習者は「郊外」の「郊」を「文(ぶん)」と誤読した(文字の認識の誤り・初)が、その後間違いに気づき、正しい漢字を辞書で調べることができた。「パリ東部数区」という語の連なりからは「東」「数」は解読できたものの、「区」も「東部数区」の意味もわからないと保留した。その後、学習者は文の動詞を探した。動詞が「使うの受身形+ことになった」であることを理解したが、このとき学習者は、「使う」と「付ける」はよく混同すると発話していた。この学習者は、自分の弱点を意識化できていたことが、この発話からわかる。また、「使う」の主格は「が」に導かれている「ペッシュ」であるという文構造も確認した。この学習者が大変困難に感じていたのは、「モントルイユ市」がフランスのどの町を表すかという点だ。そこで学習者は Google Translate を利用してフランス語のどの地域に当たるかを特定した。この学習者はアプリ(この学習者の場合は Akebi)に加えて固有名詞を調べるためには Google Translate が役に立つと述べていた。「(パリ)郊外のモントルイユ市」は、「モントルイユ市の郊外」と誤読していたが、文意の理解には影響がなかった。

この学習者の特徴は、文を分析的に読み進めていたことである。学習者は、文の動詞はどの語で、主格はどの語であると文の構造を逐一言語化していた。漢字熟語

についてはそれぞれの漢字の意味を確認しながら理解しようとした。つまり、構造的・意味的なまとまりを考慮しながら文を理解しようとしていた点が特徴的である。

5 分析と考察

以上、2例ではあるが初級から中級にかけての日本語学習者の読解の過程を観察した。この小節ではこれらの例をもとに、学習者の読解の特徴を整理してみたい。

どちらの学習者にも特徴的なのが、複雑な文を読むにあたって、一度に多くの困難点に遭遇している点であった。その困難点は、文字・語彙から文に関することまで文のいろいろなレベルに関わっていた。第4節に挙げた例文では文脈や談話に関する困難は見られなかったが、スペインの学習者のように既に意味を確認したはずの「用意し」という動詞を、全文の意味を確認するときには忘れてしまうなど、種々の困難解決に手一杯で先出の語を忘れてしまうという例が観察された。

(2) のフランスの学習者からは、たとえ困難や誤読があっても間違いに気づくことができる適切な意味理解に至れることが観察できた。この学習者の特徴は、分析的で語や構文を確認しながら読むことであった。学習者が自分の能力や間違いの傾向などに関する認識を持ち、自分の読解を常に自覚していれば、困難に遭遇しても知識や手段を動員して対処ができる。一方(1)のスペインの学習者にはそのような読解手段が見られず、単語を連結して文の意味を組み立てていこうとする傾向が見られた。この学習者には、「自分は何がわからないか」「そのために何をどうすればよいか」ということが意識できていなかったようである。これより、読解時にモニタリング (Block 1992, 館岡 2001) する力と方法が身につけていけば、たとえ誤った理解をしても修正 (藤原 2017) を行い適切な理解をすることができると言える。

もう一点、辞書について言及したい。学習者は、未知の語句を調べたり、意味を確認したりするために、辞書を用いる。しかし、多くの学習者が調査時に利用した辞書は、無料で利用できるオンラインの jisho.org や [imiwa](http://imiwa.com), JED などである (フメリヤク 2020)。これらの辞書では、漢字や語句を容易に調べることができるが、欠点も

ある。その一つは、スペイン語を母語とする学習者のように、訳として出てきた英語がわからないことがある。また、一番上に書かれた意味だけを見て、2番目以降に出てきた、文脈により沿った意味に気が付かないこともある。他にも、これらの一般的な辞書は、学習者向けに作られた辞書に比べて、文中での使われ方に関する情報が明示的に記載されていないことが多い。たとえば、『基本動詞ハンドブック』で「出す」を調べると、意味に加えて「〈人・動物〉が〈空間・境界〉から〈人・動物・もの〉を出す」という補語に関する情報も書かれている。しかし一般向けのオンライン辞書には、対訳が英語で書かれているにすぎない。読解時には、ひいては学習者が文章を書くときには、このような動詞と動詞が取る格や名詞句の意味的特性を理解し、利用することが求められる。近年、学習者辞書の開発・改善が盛んに行われているが、学習者がそのような辞書を身近に利用できる環境の整備が教師や開発者の検討課題である。

6 まとめ—教師の役割は

読解という活動は、外から見えるような発話や筆記がない限り、学習者の中で何が起きているかわかりにくい。本稿では、初級から中級にかけての学習者の読解時における困難を、読解コーパスで学習者の発話を分析することにより分析・考察していった。そして、これらの学習者は様々な困難に同時多発的に遭遇しているという現象を指摘した。また、学習者がより分析的な読みと修正ができ、文法に関する知識や手段を効果的に利用できる場合は、たとえ一度に多くの困難に遭遇しても、正しく文章の意味理解が行えることを観察した。

教師が学習者に支援できるのは、困難を避ける指導であるとともに、困難に遭遇しても誤読を導かないような力を付けることである。そのために、動詞とその項で作られる構文を適切に捉えること、また学習者のための辞書を適切に使うよう学習者を導くことが教師に求められる役割だと考える。

<付記>

この研究は、日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明「日本語非母語話者の読解コーパス」および“Asian languages and cultures (ARRS P6-00243)”の研究成果です。調査に協力して下さった学習者・関係者の方々に謝意を表します。

<注>

1. JLPTとCEFRのレベルの関連性については、稿を別にして論じる。
2. 「ペッシュ」というのは、パリ郊外で用いられた地域通貨である。

<資料>

「日本語非母語話者の読解コーパス」2017-. 野田尚史（他）

<http://www.nodahisashi.org/jsl-rikai/dokkai/>（2022年8月30日）

「基本動詞ハンドブック」<https://verbhandbook.ninjal.ac.jp>（2022年8月30日）

<教材>

『みんなの日本語 初級 I』（2012）スリーエーネットワーク。

『まるごと 初中級 A2/B1』（2013）来嶋洋美，柴原智代，八田直美，独立行政法人国際交流基金，三修社。

<引用文献>

坂本正・窪田彩子（2000）「日本語の関係節の習得について」『南山大学国際教育センター紀要』1, pp.114-126. 南山大学国際教育センター。

白川博之（1986）「連体修飾節の状況提示機能」『言語学論叢』5, pp.1-16, 筑波大学一般応用言語学研究室。

砂川有里子（2005）『文法と談話の接点—日本語における主題展開機能の研究』くろしお出版。

砂川有里子（2007）「分裂文の文法と機能」『日本語文法』7(2), pp.20-36, 日本語文法学会

- 田川麻央 (2012) 「中級日本語学習者の読解における要点と構造の気づき – 要点探索活動と構造探索活動の統合と順序の影響を考慮して」『日本語教育』 151, pp.34-47, 日本語教育学会.
- 舘岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』 111, pp.66-75, 日本語教育学会.
- 中島晶子 (2020) 「非漢字系初級学習者の読解困難点」野田尚史編『日本語教育学研究 8 日本語学習者の読解過程』 pp.247-46, ココ出版.
- 野田尚史・穴井宰子・中島晶子・白石実・村田裕美子 (2018) 「ヨーロッパの日本語学習者に有益な読解教育」『ヨーロッパ日本語教育』 22, pp.218-236, ヨーロッパ日本語教師会.
- 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ー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.15-30, 日本語教育学会.
- 藤原未雪 (2017) 「上級日本語学習者が小説を読むときに見られる誤読」『読書科学』 59 (2), pp.43-57, 日本読書学会.
- クリスティナ・フメリヤク寒川 (2020) 「日本語学習者の読解過程における辞書使用」野田尚史編『日本語教育学研究 8 日本語学習者の読解過程』 pp.165-182, ココ出版.
- 向井裕樹 (2020) 「非漢字系中級学習者の読解困難点」野田尚史編『日本語教育学研究 8 日本語学習者の読解過程』 pp.47-62, ココ出版.
- 増田真理子 (2000) 「日本語学習者と母語話者のストーリーテリング文を比較するー4コマ漫画のストーリー内容を書いたテキストの分析から」『多摩留学生センター教育研究論集』 2, pp.13 -25, 電気通信大・東京学芸大・東京農工大
- 守時なぎさ (2020) 「非漢字系上級学習者の読解困難点」野田尚史編『日本語教育学研究 8 日本語学習者の読解過程』 pp.63-82, ココ出版.
- 守時なぎさ (2022) 「日本語学習者は名詞修飾節をどのように読み誤るかー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 November 2, 2022.
https://pjpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/documents/PJPF_22_Proceedings_

1.pdf

山中恵美 (1999) 「日本語の名詞修飾説の構造と第 2 言語学習者」今田滋子先生退官
記念論文集刊行委員会編『日本語教育の交差点で—今田滋子先生退官記念論文集』
pp.126-137.

Block, E. (1992) See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers.
TESOL Quarterly 26(2). 319-343.

Kanno, K. (2007) Factors affecting the processing of Japanese relative clauses by L2 learners.
Studies in Second Language Acquisition 29(2). 197-218. Retrieved November 2, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263107070118>

Reading Comprehension Errors of Noun Modifying Clauses:

Analysis of the Reading Comprehension Process of Novice to Intermediate

L2 non-kanji Japanese Learners in Europe

Nagisa MORITOKI (University of Ljubljana)

Abstract

This presentation aims to analyze the reading difficulties of L2 non-kanji Japanese learners focusing on the comprehension of noun modifying clauses. Particularly, it analyses the reading process of learners ranging from the level JLPT N5 up to N3, and discusses teachers' instructions for reading with fewer difficulties, keeping sight of 'the role of the teacher' in the title of the symposium. The corpus used for the analysis is the "Reading corpus of non-native speakers of Japanese." Based on the results of the analysis, the L2 Japanese learners at the novice to intermediate level have simultaneous difficulties in the reading process. It is recommended that learners check the vocabulary first, and then focus on the argument structure of the verb. The paper concludes that teaching learners to understand the meanings of the text is to let them acquire the skill of monitoring their understanding in reading process.

日本語学習者のオンライン発話における「対話性」向上と非流暢性¹

—読み上げ音声による予備的考察—

須藤 潤 (同志社大学)

定延 利之 (京都大学)

船橋 瑞貴 (日本大学)

要旨

近年、学習者だけでなく母語話者も基本的に非流暢であることが明らかになってきた。この認識に基づき発表者らは、学習者の非流暢性を母語話者の非流暢性風に転化させて自然に聞こえさせる、非流暢性の教育を試みている。例えば、オンラインの会話では、会話参加者は、あらかじめ原稿やさまざまな資料を、カメラに映らない部分に配置して利用するため、そのような環境での発話は、往々にして、相手に話しかける姿勢が失われた棒読みの読み上げ発話となりやすいという問題がある。本稿は、この問題の解決に、非流暢性の教育が効果を発揮すると主張するものである。同じ発話内容の2種類（流暢な発話・非流暢な発話）の書き起こしを、学習者に読み上げさせてそれを録音した。非流暢な発話の観察の結果、非流暢な要素を適切な韻律で発しつつ、イントネーション句がとぎれずに発話できることが聞き手を指向し、「対話性」の向上に寄与するという方向性が得られた。

【キーワード】 非流暢性, 対話性, 読み上げ発話, イントネーション句, 韻律

Keywords: disfluency, interactivity, read speech, intonation phrase, prosody

1 はじめに

言語学では「理想的な母語話者は流暢に話す」という前提のもと、非流暢性は長

らく無視されてきた。だが、実は母語話者の発話もしばしば非流暢で、むしろ遅滞なく進む発話の方が例外であることが、さまざまなコーパス研究を通して明らかになってきた。非流暢性への関心が高まる中で、母語話者のように非流暢に言い淀み、つかえることや、それらにうまく対処することが、学習者の習得目標と意識されるようになってきた (Lickley 2015: 449)。

筆者らの問題意識も、こうした研究動向に沿ったものである²。筆者らは日本語母語話者（以下、母語話者）の非流暢性を観察し、そこにさまざまな規則性を見出してきた。規則性があるということは、非流暢性の教育が可能だということである。教育といっても、日本語学習者（以下、学習者）をわざわざ非流暢に話させる教育ではない。ここで言う「教育」について、イメージを説明しておく（図1）。

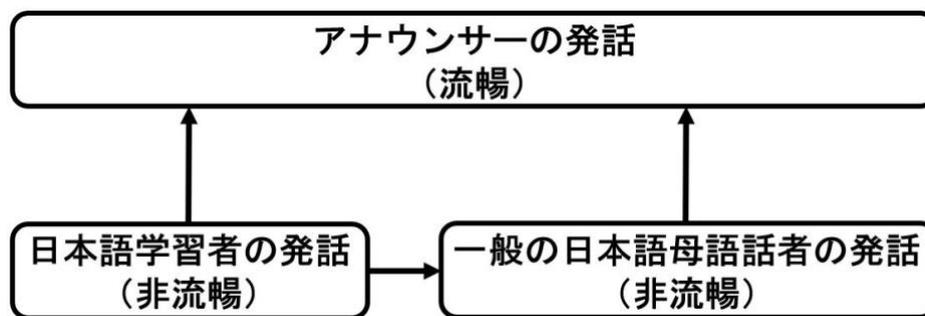


図1：非流暢性教育のイメージ

現在、学習者は、訓練されたアナウンサーのように流暢に話すよう訓練されているが（図1左側の上向き矢印）、これは実は一般の母語話者にとってさえも困難なことで（図1右側の上向き矢印）、学習者の発話にはどうしても非流暢な部分が残ってしまう。それを、無理に克服させようとせず、母語話者式の非流暢性に転化する教育である（図1の右向き矢印）。

母語話者式の非流暢性を学習者に教育することは、いま述べたように学習者の習得目標とも合致する。だが、他に類を見ない試みであるだけに、その効果は未知数である。そこで筆者らは、学習者に対する母語話者式の非流暢性教育を試験的に実施し、その効果を調査している。本稿では、その試験的な教育の詳細を紹介し、特に「対話性」に関する効果について効果を検証する。

「対話性」について説明を補足しておく。特にオンラインの会話では、会話参加者は、あらかじめ原稿やさまざまな資料を、カメラに映らない部分に配置して、他の参加者の目を気にせず、それらを利用できる。だが、そのような環境でなされた発話は、往々にして、相手に話しかける姿勢が失われた棒読みの読み上げ発話となり、コミュニケーションが死んでしまいやすいという問題がある。ここではこのような発話を、対話性が失われた発話と呼ぶ。この問題の解決に、非流暢性の教育が効果を発揮するのではないかと、非流暢性は発話の対話性を高めるのではないかとというのが、本稿で検証しようとする仮説である。

以下、試験的な教育の詳細を紹介したうえで（第2節）、効果調査の結果を示し（第3節）、そこから考えられることを述べる（第4節）。

2 試験的な教育—非流暢性を含む発話の読み上げ実験

2.1 概要

前節で述べた「試験的な教育」を、ここでは、学習者に読み上げてもらった非流暢な発話について対話性が高いかどうかを検証する実験と位置付けて、その手順、方法等について示す。学習者である実験協力者には、同等の発話内容の2種類の書き起こし（流暢な発話・非流暢な発話）を読み上げてもらい、それを録音した。その後、筆者らが読み上げ音声を聞いた上で、対話性の高い／低い非流暢な発話はどなか、どのような特徴があるか意見交換した。そして、それらの発話の特徴についてPraat ver.6.1.51（Boersma 2001）による音響分析を行った。

2.2 流暢な発話・非流暢な発話の書き起こし

実験協力者には、図2のような（1）流暢な発話と（2）非流暢な発話の2種類の書き起こしを読んでもらった。どちらにも、アクセント・イントネーションを反映させた音の高さの目安になる線を、文字の上または下に表示している。

(1) グローバル化がすすんで いぶんかかんコミュニケーションのきかいがふえていくと、
なれないたげんごでの かいわのふたんも また ぞうだいするでしょう。

(2) えーグローバル化が すすんでですねえ、
いぶんかかんーコミュニケーションのお、
きかいがあ、 ふえていくとですねえ、
あー なれない、たげんごでの かいわ、あーのふたんもお、
また ぞうだいするでしょう。

図2：書き起こし（流暢な発話・非流暢な発話）

(2) の非流暢な発話は、(1) の流暢な発話に非流暢な要素が挿入された形となっている。具体的には、感動詞「えー」「あー」や、いわゆる間投助詞³「(です)ね」, 音の上昇・下降が伴う文節末の母音の延伸「ですねえ」「コミュニケーションのお」「きかいがあ」「ふたんもお」, そして、つつかえ「いぶんかかんーコミュニケーション」(語中の撥音の延伸), 「かいわ, あーのふたん」(とぎれ延伸型⁴) が挿入されている。実験協力者は、これらの書き起こしに書かれた文字や記号, 線を手がかりに読み上げ, その音声进行分析対象とした。

2.3 実験協力者

8名の学習者に実験協力者となってもらった(表1)。母語は中国語またはベトナム語の学生である。居住地は日本国内または国外(中国, ベトナム)在住で, 日本語レベルはおおむね日本語能力試験(JLPT)のN1ないしN2に到達している。

表 1：実験協力者

	母語	身分	日本語レベル	居住地
CA	中国語	大学院生	JLPT N2 合格	日本
CB	中国語	大学院生	JLPT N1 合格	日本
CC	中国語	大学院生	(JLPT N1 不合格)	日本
CD	中国語	大学生	JLPT N1 合格	中国
CE	中国語	大学生	JLPT N1 合格	中国
CF	中国語	大学生	JLPT N2 合格	中国
VA	ベトナム語	大学生	JLPT N2 合格	ベトナム
VB	ベトナム語	大学生	JLPT N2 合格	ベトナム

3 読み上げ実験の結果

本節では、流暢な発話に非流暢性を取り入れることにより「対話性」の向上に成功していると筆者らが考えたものと、そうでないものに分けて述べる。

3.1 「対話性」が向上していると考えられる非流暢な発話

8名の実験協力者の非流暢な発話のうち、最も「対話性」が高いと筆者らで意見が一致したのが CF の発話である。図 3 は CF の非流暢な発話の前半部分の音声波形、図 4 は同じ部分のピッチ曲線を示している。それぞれ、発話を語単位に分節して、書き起こしの該当部分の表記を便宜的にそのまま当てはめている。そのため、表記から期待される韻律的な特徴（例えば、音の延伸など）が、当該の音声で必ずしも実現されているわけではないことに注意したい。

まず、非流暢な要素の韻律的特徴を観察する。図 3 を見ると、文節末の母音の延伸や、語中の撥音の延伸が必ずしも十分実現されてはいない。例えば「ふえていくとですねえ」の「ねえ」の持続時間は 311ms（ミリ秒）で延伸している。それに対し、「いぶんかかんーコミュニケーションのお」の「のお」は 120ms、「んー」と撥音を延伸するよう指示されている部分も 125ms と、おおむね 1 モーラ分の長さに相

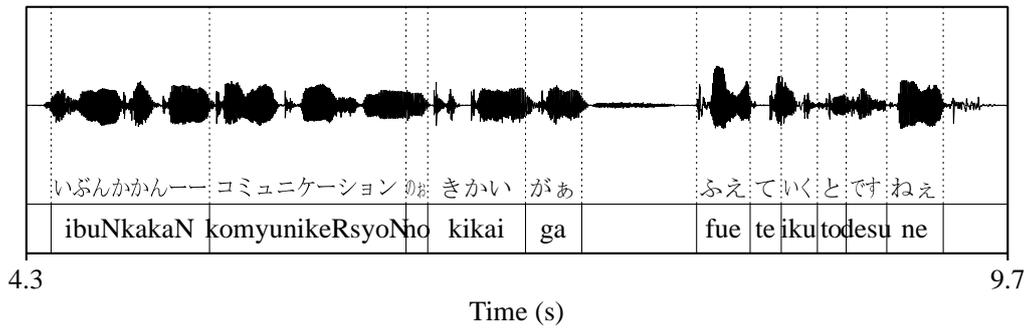
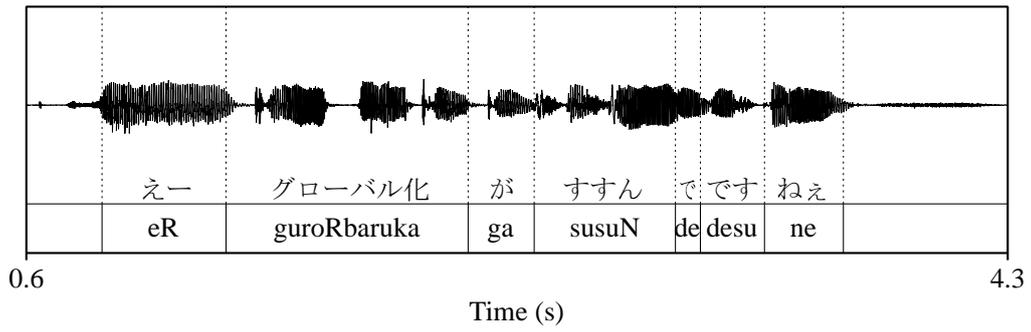


図3：実験協力者 CF の非流暢な発話の音声波形

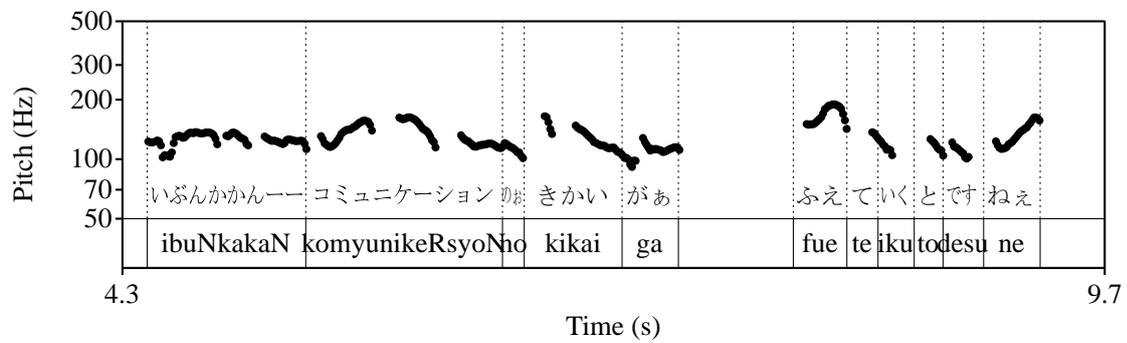
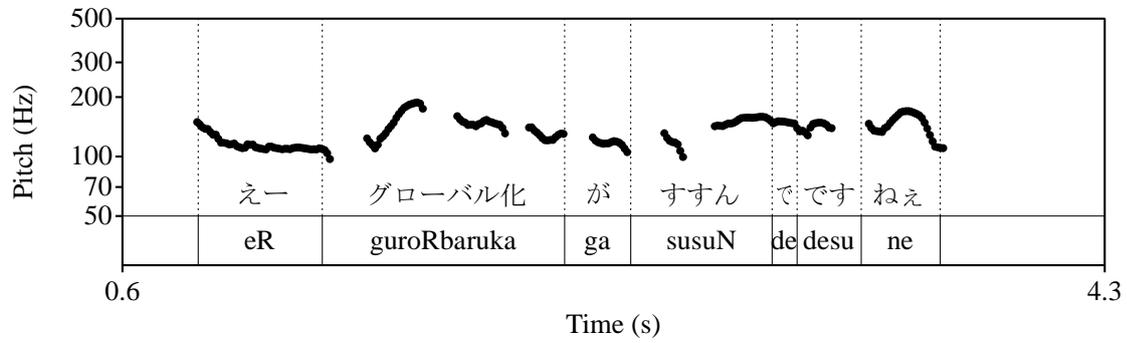


図4：実験協力者 CF の非流暢な発話のピッチ曲線

当しており、延伸していない部分も見られた。

しかし一方で、図4のピッチ曲線で非流暢な要素を観察すると、冒頭の「えー」については、「感動詞の考えこみイントネーション」(郡 2018)のように、平坦な部分が(区間の中央から終端にかけて)長く続いていることがわかる。また、いわゆる間投助詞の部分については、「すすんでですねえ」はおおむね指示どおり上昇し下降することができているのに対し、「ふえていくとですねえ」は上昇のみとなっている。この上昇は、疑問文末に見られるような連続的な上昇というよりは、直前より一段高く平らに言うような段状の上昇である⁵。このパタンの上昇は、上昇し下降するパタンとともに、間投助詞のイントネーションとして多くみられる(郡 2016)。

そして、CFの発話全体の韻律的特徴として言えることは、発話内でのとぎれの少なさである。この図3、図4の発話部分の中では「すすんでですねえ」「きかいがあ」の後に発話がとぎれている部分がある。一方、これ以外の部分ではとぎれておらず、2文節をひと息で発話している部分もある。このまとまりは、イントネーション句に相当するまとまりである。

3.2 「対話性」がそれほど向上していないと考えられる非流暢な発話

次に、学習者の非流暢な発話であっても「対話性」がそれほど向上していないと考えられるCAの発話を取り上げる。図5、図6はそれぞれCAの非流暢な発話の前半部分の音声波形、ピッチ曲線を示している。

まず、文節末の母音の延伸について図5を見ると、CFよりも長い。間投助詞の「ねえ」はどちらも500ms以上あり、また、図の二段目の「のお」「があ」はどちらも444msあり、十分な延伸となっている。また、図6のピッチ曲線を観察すると、間投助詞の「ねえ」はどちらも上昇し下降するパタンで、文節末の「のお」「があ」も同様である。個々の非流暢な要素の完成度はCFと比べると高い。

しかしながら、CAの非流暢な発話には、文節ごとにとぎれが見られ、部分的にはさらに小さな単位でとぎれが見られる。具体的には、図5に矢印で示したとおり、

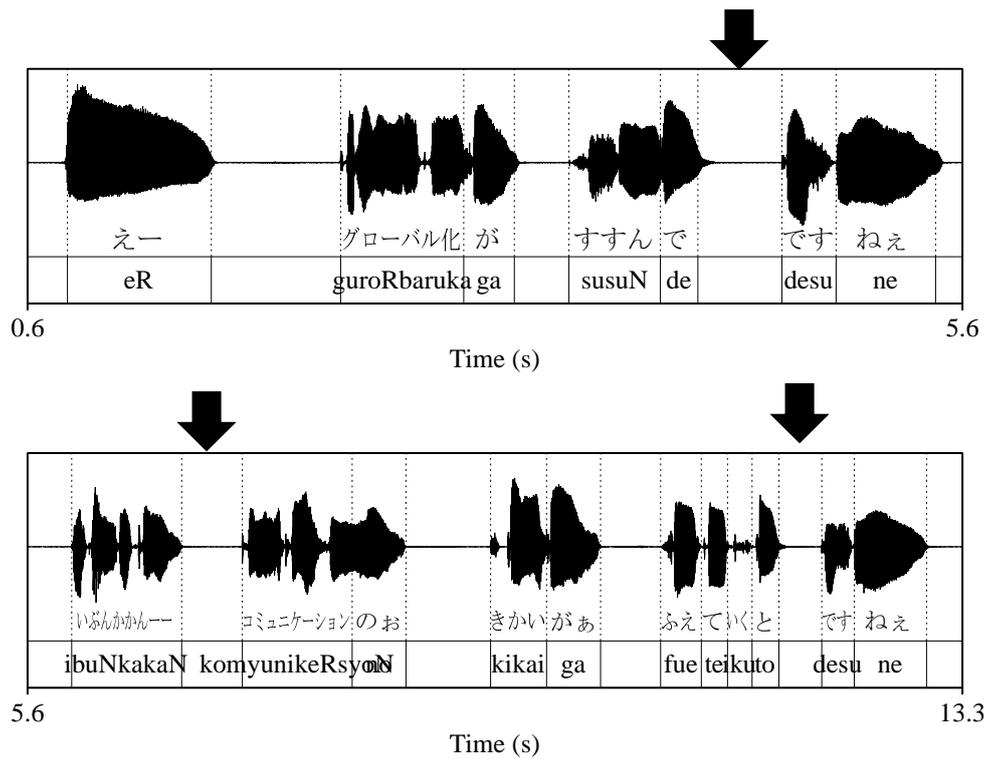


図5：実験協力者 CA の非流暢な発話の音声波形

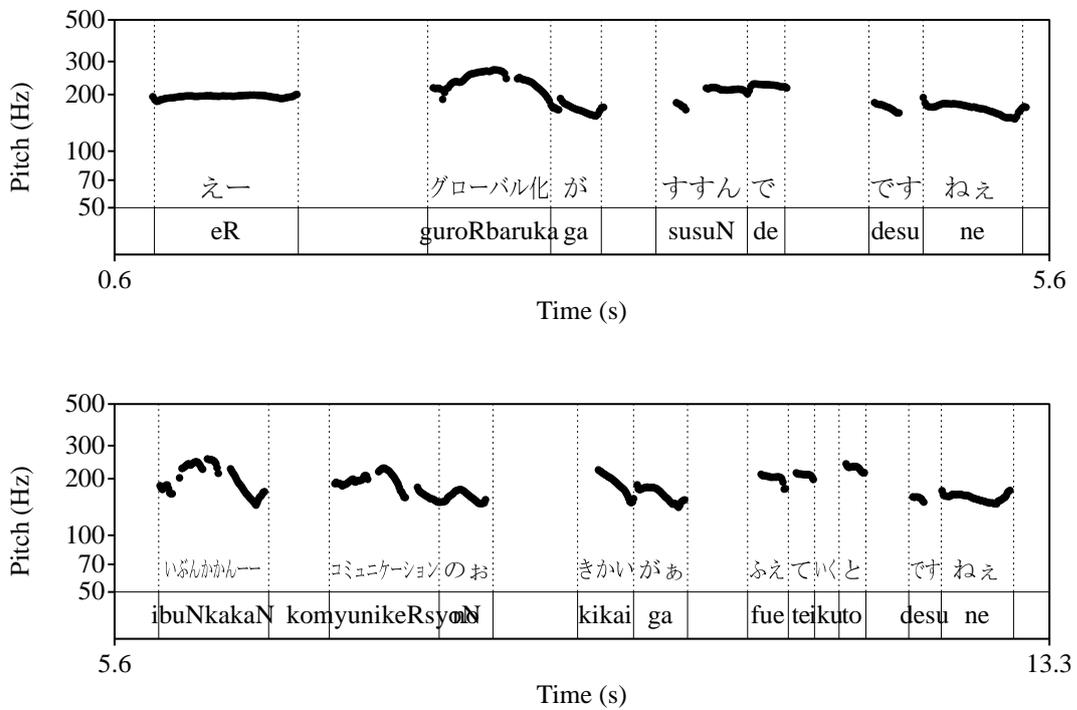


図6：実験協力者 CA の非流暢な発話のピッチ曲線

「ですねえ」の前や、「いぶんかかんー」と「コミュニケーション」という複合語の構成要素の間でもとぎれている。矢印で示した3か所のとぎれている区間の長さは順に449ms, 500ms, 354msである。CFと比べるとかなり短く区切りながら読み上げている。この点が「対話性」が向上しない原因の可能性はある。

なお、「対話性」が低いと認められたものには、この他にも、発話冒頭の感動詞「えー」の高さが連続的に上昇するなど、非流暢な要素の韻律的特徴が適切ではない発話（実験協力者VA）も見られた。

4 考察

4.1 読み上げ実験の結果からわかったこと

以上、非流暢性により学習者の発話の「対話性」は向上するかどうかを分析した。この結果からわかった、対話性の向上に必要なものを以下2点にまとめる。

1つは、イントネーション句をとぎれなしに発話できることである。文節ごと、あるいはそれより小さい単位で区切って発話するCAよりも、それを複数まとめたイントネーション句を区切らずに発話できたCFのほうが、対話性が向上しているという印象であった。どちらも非流暢的な要素がある程度適切な韻律的特徴で発せられていることから、対話性の向上に必要な要素の1つとして考えても良いだろう。イントネーション句は文法構造とも関わることから⁶、とぎれなしに発することは聞き手の理解を妨げない発話のしかたと考えられる。

もう1つは、非流暢的な要素が適切な韻律的特徴で実現していることである。感動詞「えー」の高さが上昇する音声を聞いて、話し手が考えこんでいるとはなかなか推測できないことからわかるとおり、話し手の心的状態や意図、聞き手への働きかけを示す部分であることから、適切である必要があるだろう。

4.2 「対話性」再考

最後に、対話性について、学習者の読み上げ音声の分析を経た上で、改めて考察

しておきたい。第1節では、相手に話しかける姿勢をひとまず対話性と考え、学習者の非流暢な発話の読み上げ音声を分析した。

ここで、対話性を考える一つの基準として、「発話の方向性」、つまり、ある発話がだれに向けられているかという側面から説明を試みたい。具体的には、聞き手に向けられる発話と言え、呼びかけたり、問いかけたりするような発話である。非流暢な要素であれば、間投助詞や、文節末に現れるイントネーションは、聞き手に自身の発話への注目や確認を要求できるなど、聞き手指向の高い要素である。一方で、話す内容を考え逡巡しているような非流暢性、例えば「えー」「あの一」といった言いよどみの感動詞やつかえ（音の延伸やとぎれ）は、言わば、話し手自身に対し、自分が話すべき内容を促すような発話であり、本来的には話し手指向である。しかし、独り言を除き、話すべき内容を自らに促すのは、聞き手が存在し、その内容を聞き手が（明に暗に）求めているからである。そのため、間接的に聞き手指向になりえる。ただし、この場合に聞き手指向の発話であるためには、話し手の事情で言いよどんだりつかえたりしているように見られないことが不可欠であろう。特に学習者については、CAの非流暢な発話のように、単に発話全体が細かくとぎれると、聞き手に関係なく話し手が言いやすいように区切りながら話していると判断されかねない。さらに、意味理解に役立つイントネーション句のまとまりもすべて破壊されると、聞き手指向の発話と感じにくくなるだろう。また、日本語力の低さが理由で、発話全体でつかえることも話し手の事情であり、聞き手指向にはつながりにくいだろう。ここに学習者の非流暢性のままではいけない、母語話者の非流暢性を教育することの意義の1つが見いだせる。

5 おわりに—日本語教育への導入へ向けて

以上、本稿では学習者の発話の対話性の向上を目的とした、母語話者の非流暢性を学習者に教育する試みとして、学習者による非流暢な発話の読み上げ音声を分析した。その結果、発話全体を話し手の都合で頻繁にとぎれさせるのではなく、非流

暢な要素を適切な韻律で発音しつつ、聞き手の理解につながるようにイントネーション句のようなまとまりを意識して発話すること、つまり、聞き手を指向する非流暢な発話であることが対話性の向上に結びつくことがわかった。本稿はあくまで予備的な考察であり、今後、聴取実験等を通して、「対話性」の仮説の検証を進めていきたい。それと同時に、日本語教育への導入に向けても、どのように発展させていくかも課題である。一例として、音声教育については、イントネーション句のまとまりを意識するフレージングの練習は教材も存在する（中川・中村・許 2009）。その一方で、文節末の上昇下降のイントネーションなどは特に練習させる必要はない（国際交流基金 2009）という意見もある。学習者がより自然に対話性の高い発話が実現できる条件をさらに検討した上で、教育環境を整えていきたい。

<注>

1. 本稿は AJE 第 25 回シンポジウムにおける同名の口頭発表（2022 年 8 月 26 日）の内容を発展させたものである。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）（課題番号: 20H05630, 研究代表者: 定延利之）、国立国語研究所の共同研究プロジェクト「対照言語学の観点から見た日本語の音声と文法」「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の成果を含んでいる。
2. ただし、「流暢性」「非流暢性」という用語の定義については、本稿では伝統的な形（基本的に Fillmore (1979) に沿った形）を踏襲しておく。つまり本稿では、「流暢」とは、その場に合った内容を、首尾一貫した形で、その言語の統語法に沿って、スラスラと、しかも丸暗記でなしに話し続けられることである。そして「非流暢」とは「流暢」でないことである。母語話者が言い淀み、つかえ、それに対処することを「流暢性」の名で捉える動きもあるが（“speech fluency”, Lickley 2015: 449）、無用の混乱を避けるため、本稿ではこれを「流暢」とは呼ばない。「流暢」であることはよいとは限らず、「非流暢」であることは悪いとは限らないことにも注意されたい。
3. 定延 (2006) などのように文節と文の類似性から、終助詞とみる考え方もあるが、本稿では「間投助詞」とする。
4. 「単語や文節の末尾でまずとぎれを起こし、その直後に延伸を起こすつかえ方」（定

- 延 2005:63) である。政治家や大学教授のような権威者が、言質を取られないように警戒しながらしゃべる時によく現れるという。
5. 郡 (2016) では前者を「疑問型上昇調」、後者を「強調型上昇調」と呼び区別している。図 4 の該当部分をみると上昇幅は大きい但最终部分で上昇が収束しているの、どちらかというとも後者と判断できる。
 6. 文法構造との関係については窪菌 (1997) に詳しい記述がある。

<引用文献>

- 窪菌晴夫 (1997) 「アクセント・イントネーション構造と文法」『日本語音声[2] アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』 pp.203-229, 三省堂.
- 郡史郎 (2016) 「間投助詞のイントネーションと間投助詞的イントネーション型の使い分けについて」『言語文化研究』 42, pp.61-84, 大阪大学大学院言語文化研究科.
- 郡史郎 (2018) 「感動詞の高さの動きから見る日本語の会話表現のイントネーションの特徴」『大阪大学言語文化学』 27, pp.69-81, 大阪大学言語文化学会.
- 国際交流基金 (2009) 『日本語教授法シリーズ 2 音声を教える』 ひつじ書房.
- 定延利之 (2005) 『ささやく恋人, りきむレポーター—口の中の文化』 岩波書店.
- 定延利之 (2006) 「文節と文のあいだ」『文法と音声 V』 pp.107-133, くろしお出版.
- 中川千恵子・中村則子・許舜貞 (2009) 『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』 ひつじ書房.
- Boersma, P. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International* 5(9/10), 341-345.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler, and W. S-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, (pp. 85-101). New York: Academic Press.
- Lickley, R.J. (2015). Fluency and disfluency. In M. Redford (Ed.). *The Handbook of Speech Production*, (pp.445-474). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Improving “interactivity” and disfluency in online speeches by learners of Japanese

A preliminary study using read speeches

Jun SUDO (Doshisha University)

Toshiyuki SADANOBU (Kyoto University)

Mizuki FUNAHASHI (Nihon University)

Abstract

In recent years, it has become clear that both learners and native speakers are fundamentally disfluent. Based on this recognition, we taught learners to produce disfluencies that resembled those of native speakers so as to make their speech more natural. During an online conversation, for example, participants can place manuscripts and various materials in an off-camera area beforehand and utilize them without detection. However, the speech read in this environment often becomes monotonous and lacks the attitude of conversing with the other person. In this paper, we argue that teaching disfluency can be effective in addressing this problem. We recorded the learners' read speech as they recited two transcripts of the same content, for which they were instructed to produce fluent and disfluent utterances. Then, observing their read speeches of disfluent utterances, we found that the following prosodic features particularly contributed to the listener-oriented and “interactive” speech: They rarely broke off within a single breath of speech, as in intonational clauses, and included disfluent elements with appropriate prosodic features.

Zoom 同時双方向型授業の日本語学習者はどのように発音を学ぶのか

大戸 雄太郎 (東京国際大学)

要旨

本調査は、日本の大学のゼロ初級学習者を対象とし、Zoom 同時双方向型の総合日本語授業をフィールドとする。調査目的は、学習者が Zoom 授業をとおしてどのように日本語の発音を学んだのかを明らかにし、Zoom 授業における音声教育の方法を模索することである。

学習者 11 名に対して英語でインタビューを行い、発音学習方法のカテゴリーに注目して分析したところ、学習者は Zoom 日本語授業を受講する中で発音を学び、リソースを参照しながら、読むべきテキストを理解して、発音・発話練習を行っていることが明らかになった。学習者の発音学習を促進するために、Zoom 授業における音声教育の方法として、発音の専門的指導、授業内でのブレイクアウトルームを活用したフィードバック、授業外での学習支援システムを活用したフィードバック、発音練習のためのオンラインリソースの紹介を提案した。

【キーワード】 音声教育, オンライン授業, 発音学習, 初級日本語

Keywords: Pronunciation-Focused Education, Pronunciation Learning, Beginner Japanese

1 はじめに

本調査は、日本の大学のゼロ初級学習者を対象とし、Zoom 同時双方向型の総合日本語授業をフィールドとする。研究目的は、学習者が Zoom 授業をとおしてどのように日本語の発音を学んだのかを明らかにし、Zoom 授業における音声教育の方法を模索することである。

日本語音声教育は、口頭コミュニケーションの重要な要素である「発音」に焦点を当て、学習者の発音能力・聴取能力に働きかける教育である。また、近年では、音声教育の目的として、学習者の自己実現に着目することが求められている（千 2017, 大戸 2021）。教師と学習者が即時的・相互的な音声のやり取りを行うために、音声教育は主に対面授業において行われてきたが、オンライン授業の急速な浸透に従って、音声教育はどのように変化するのだろうか。

既に明らかなおおりに、対面授業とオンライン授業では、教育の性質や方法が異なる。山田（2021）は、対面のメリットとして、直接的な人との接触・実在があり、その場にいる他者に即座に話しかけることができることを挙げ、オンラインのメリットとして、学びの時間の効率化によって、時間に縛られず柔軟な学びを実現できることを挙げている。山田（2021）の論に立つことにより、即時性を重視するのであれば、確かに対面授業の方が音声教育に適した環境であると言える。その一方で、オンラインのメリットを享受し、学習者に、時間に縛られない柔軟な発音学習を促すことも可能である。したがって、広範に行われている Zoom 授業においても、音声教育が行えると考えられるが、Zoom 授業をフィールドとした音声教育の研究は、管見の限り見当たらない。そこで、本調査では、Zoom 授業における音声教育・発音学習に着目することにする。

2 調査方法

本調査は、筆者が担当した総合日本語授業を受講した、学生 11 名に対して行った調査である。筆者は、授業時間の一部の時間を使って、学生に音声教育を行った。2.1 に、音声教育の内容について、2.2 に、調査手順について述べる。

2.1 音声教育の内容

筆者が担当した総合日本語授業は、2021 年 9 月から 12 月にかけて開講され、ゼロ初級の学習者を対象とした大学の必修授業であり、全て Zoom 同時双方向型で行われ

た授業である。週に2コマ×4回、合計180時間の授業で、教科書は『初級日本語げんきI』を使用し、語彙や文法、漢字、読解など幅広く日本語を指導し、授業中は英語を媒介語として使用している。なお、授業はティームティーチングで行われたため、実際に筆者が担当した授業時間はその半分程度である。

授業中、筆者が音声教育を行ったのは、主に語彙導入や文型練習の時間である。語彙導入時には、導入する語彙と発音が似たミニマルペアがある場合、(例:「おばさん」「おばあさん」,「雨」「飴」など)積極的に示し、言い分け練習を補足的に行った。また、文型練習時には、導入する文型のアクセントを示した他、文型を使った会話練習の前に、イントネーションによって異なるあいづちの打ち方(例:「そうですか」の下降調と上昇調)を、身振りや記号を交えて示した。加えて、Zoomのブレイクアウトルームでペア・グループワークを行う際には、各ルームを巡回し、学生の発音によって意味が異なってしまったり、他のクラスメイトに伝わっていなかったりした場合のみ、正用と誤用を両方示す形で、その都度発音の指摘を行った。

加えて、音声に特化したタスクを2回行っている。1回目は、試験後に自由に活動を行う30分ほどの時間に、拍の概念を導入して行ったリズム練習である。練習として、チェーン店の実際のメニューにあるカタカナ語を参照し、拍とリズムを踏まえた上で、カタカナ語をどのように読むかを考えた上で、お互いに注文し合う、という活動を行った。2回目は、学期後半に課した録音課題である。課題の流れは、学生が教科書の会話(30秒程度)を参照し、オーディオなどを確認してから自分で同じように録音したのち、筆者が発音についてフィードバックするという流れである。フィードバックは文字と音声の両方の形式を取り入れ、学生に対する褒めと、音声項目ごとの具体的な指摘、発音練習に関するアドバイスという構成になっている。なお、録音ファイルとフィードバックのやり取りは、学習管理システムであるMoodleで行われた。

以上のように、総合日本語授業の中で、発音に特化した音声教育の時間は限られていたものの、日本語の発音の基礎が理解できるよう、継続的に指導を行った。

2.2 調査手順

まず、調査を実施するにあたって、調査協力者を選定した。選定条件は、2.1 に述べた「録音課題」を提出していること、出席率が 90%以上であること、調査時点で海外在住であることである。すべての条件を満たす学生の中から、調査の説明を理解し、同意を得た 11 名を調査協力者とした。調査協力者の国籍と出席率は、以下の表 1 のとおりである。

表 1：調査協力者の情報

番号	国籍	出席率	番号	国籍	出席率
S1	インドネシア	100%	S7	インドネシア	100%
S2	スリランカ	100%	S8	インドネシア	100%
S3	アメリカ	97%	S9	バングラデシュ	97%
S4	インドネシア	98%	S10	モンゴル	97%
S5	バングラデシュ	99%	S11	インドネシア	100%
S6	ベトナム	97%			

調査は授業期間直後に行い、1)学期中に行ったものとは異なる録音課題として、10 件の短文の読み取りを各自で十分に練習したうえで録音するタスク、2)発音学習に関するアンケートの記入、3)アンケートに関する英語の半構造的インタビュー、という流れで行った。アンケートの質問項目は、発音学習目的、発音練習方法、難しい発音、学びたい発音、フィードバックに対する感想などである。

そして、インタビューの文字化資料について、佐藤（2008）を参考に、発音学習を観点にテキスト分析を行った。本発表では、学習者の発音学習方法が現れているコード・カテゴリーに着目し、学生が日本語の発音をどのように学んだかを観点とした分析結果を述べる。

3 調査結果

学生の発音学習方法について、11名のインタビューの分析によって、180件のコー

ド、4件のカテゴリー、15件のサブカテゴリーが得られた。カテゴリーとサブカテゴリーの一覧は、以下の表2のとおりである。

表2：発音学習方法のカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
《日本語授業の受講》	〈フィードバックの獲得〉
	〈専門的指導〉
	〈学生同士の交流〉
《リソースの参照》	〈授業教材の参照〉
	〈スズキクンの参照〉
	〈Google 翻訳の参照〉
	〈日本語コンテンツの活用〉
	〈人的リソースの活用〉
《テキストの理解》	〈発音する内容の理解〉
	〈文字の確認〉
《発音・発話練習》	〈発音の模倣〉
	〈音読の反復〉
	〈シャドーイング〉
	〈自分の発音の聴取判断〉
	〈複言語の活用〉

以下、順に各カテゴリーについて説明する。なお、カテゴリーは《 》で表記し、カテゴリーに含まれるサブカテゴリーを〈 〉で表記する。また、学生の語りを引用する際、語りの末尾に話者と発話番号を併記する。

3.1 《日本語授業の受講》

《日本語授業の受講》カテゴリーに含まれるサブカテゴリーには、〈フィードバックの獲得〉、〈専門的指導〉、〈学生同士の交流〉の3件があった。

〈フィードバックの獲得〉について学生は、日本語授業をとおして、教員だけでなくクラスメイトからも発音についてフィードバックを得ていることが分かった。以下の語りにあるように、S7は、教員から得た文字フィードバックの有益性を挙げ、音声フィードバックが理解の助けになると述べている。またS6は、グループワークの際に、ブレイクアウトルームでクラスメイトが発音の訂正を行っていたことを経験として挙げている。

- ・先生にもらったフィードバックは、文字であっても、長母音やアクセントを観点に理解できるので有益です。音声があればもっと簡単になります。(S7-68)
- ・私たちにはグループワークがありました。ブレイクアウトルームでは、明らかに誰かが間違って発音した時、他のクラスメイトが間違いを訂正するために、もう一度発音してくれて、それについてメモを取ることができます。(S6-58)

〈専門的指導〉について学生は、日本語授業における専門家としての教師の指導を重視しており、指導があつてこそ理解を促進することができるかと捉えていることが分かった。以下の語りにあるように、S9 は、発音の流暢さを得るために、教員の指導が必要であると語っている。また S7 は、授業で基礎知識を理解したことで、話す内容が分かりやすくなったと述べている。

- ・授業中のように、日本語のレベルと流暢さを伸ばすために、先生からの生の指導を受けたほうが良いと思います。(S9-70)
- ・高校時代は基礎知識がありませんでした。授業を受講した後は、日本語の基礎知識が理解できたので、会話内容が分かりやすくなりました。(S7-10)

〈学生同士の交流〉について学生は、他のクラスメイトから〈フィードバックの獲得〉があつたことに加えて、クラスメイトとの会話の機会を発音練習に活かしていることが分かった。以下の語りにあるように、S10 は、自分より日本語が流暢なクラスメイトに、特定の表現を発音してもらっていると語っている。

- ・△△(クラスメイト)はとても流暢に話すので、△△に文を言ったり真似させてもらったり頼んだことがあります。(S10-26)

このように、学生は《日本語授業の受講》そのものを発音練習の機会として捉えており、授業で他者からフィードバックを獲得し、教員から専門的指導を受け、学生同士交流することで、発音を練習していることが明らかになった。

3.2 《リソースの参照》

《リソースの参照》カテゴリーに含まれるサブカテゴリーには、〈授業教材の参

照)、「スズキクンの参照)、「Google 翻訳の参照)「日本語コンテンツの活用)「人的リソースの活用)の5件があった。

〈授業教材の参照)について学生は、授業で使った教科書やノートなどを発音練習に活用していることが分かった。以下の語りにあるように、S4 は、教科書付属の CD を自分で聞いて、発音を確かめた様子について語っている。また S9 は、授業で取ったノートをもう一度見て、発音の知識について振り返ったと述べている。

- ・教科書に CD があって、教科書を読んでいる間発音を聞きます。「ああ、こうやって言うんだ、言ったんだ」と思うことができます。(S4-56)
- ・正しい発音や文法、語彙の使い方など、授業ではいつもノートを取っていたので、アンケートに答える時に過去の授業の知識を参照しました。(S9-10)

〈スズキクンの参照)について学生は、授業で紹介した OJAD (オンライン日本語アクセント辞典)の一機能である、韻律読み上げチュータの「スズキクン」を活用し、発音する文章の韻律を表示し、自動生成音声を聞いていることが分かった。以下の語りにあるように、S3 は、スズキクンによって高低アクセントを視覚的に確認していると語っている。また S9 は、スズキクンで単語の発音の仕方を確認し、発音練習に活用していると語っている。

- ・高低アクセントはとても難しいです。その使い方を視覚的に教えてくれるスズキクンはとても便利だと思います。(S3-40)
- ・私は文章をコピーして(スズキクンに)貼り付け、単語の発音の仕方を得ることができます。単語や文章を正しく発音するためのアイデアをもらえます。(S9-12)

〈Google 翻訳の参照)について学生は、Google 翻訳の読み上げ機能を活用して発音を確認していることが分かった。以下の語りにあるように、S4 は、発音の仕方をいつも Google 翻訳で確認していると語っている。

- ・私はいつも文章をコピーして Google 翻訳に載せてから、音を出します。(S4-24)

〈日本語コンテンツの活用)について、学生は、アニメや YouTube の日本語コンテンツを見て、発音を聞く練習をしていることが分かった。以下の語りにあるよう

に、S7 は、アニメを見たり、YouTube で日本のコンテンツを視聴したりする際に、発音を学んでいると語っている。

- ・日本の YouTuber の、料理のこと、掃除のこと、話題に関わらず、日本のコンテンツ全般を見て、それからアニメを見て、発音を学びます。(S7-100)

〈人的リソースの活用〉について学生は、授業の外で、日本語が通じる友人に日本語を話すことで、自身の発音をチェックしていることが分かった。以下の語りにあるように、S2 は、実際に日本語で話す非母語話者の友人の存在について語っている。また S11 は、日本人の友人の前で日本語を発音することで、自分の言いたいことが伝わるかどうかを確かめていると述べている。

- ・私は大学でたくさんの友達を作りました。日本語がとても流暢で、母語とはしていませんが、実際に日本語で話しています。(S2-34)
- ・日本人の友達の前で発音を練習するとき、私の日本語を理解してもらえれば、それは私がうまく発音できたことを意味します。(S11-22)

このように、学生は《リソースの参照》を行い、授業で扱った教材や、スズキコン、Google 翻訳、日本語コンテンツといったインターネットから得られるオンラインリソース、また、授業外の友人などの人的リソースを活用して、発音を練習していることが明らかになった。

3.3 《テキストの理解》

《テキストの理解》カテゴリーに含まれるサブカテゴリーには、〈発音する内容の理解〉、〈文字の確認〉の2件があった。

〈発音する内容の理解〉について学生は、発音する前に、読むテキストの内容を理解していることが分かった。以下の語りにあるように、S11 は、テキストに含まれる文法を読み解き、発音する内容を理解しようとした様子を語っている。

- ・文法は、基本的に何を話そうとしているのかを示しているので、発音するときに役立ちます。(S11-6)

〈文字の確認〉について学生は、発音する前に、文字の読み方を丁寧に確認していることが分かった。以下の語りにあるように、S5 は、ひらがながまだ読みにくい
ため、ローマ字に変換するなど、文字の読み方を記載してから発音していると語っ
ている。

- ・ひらがなをローマ字に変換することもあります。見やすいからです。ローマ字の文を
見てから、日本語の文を見て発音します。(S5-52)

このように、学生は発音する前に《テキストの理解》を行っており、文法を読み
解いて内容を理解し、文字の読み方を確認して発音しやすくしていることが明らか
になった。

3.4 《発音・発話練習》

《発音・発話練習》カテゴリーに含まれるサブカテゴリーには、〈発音の模倣〉、
〈音読の反復〉、〈シャドーイング〉、〈自分の発音の聴取判断〉、〈複言語の活用〉の 5
件があった。

〈発音の模倣〉について学生は、他者の日本語の発音を模倣して発音を練習して
いることが分かった。以下の語りにあるように、S8 は、駅で聞いたアナウンスの発
音を真似していると語っている。また S6 は、授業中に教師の発音を、ミュートにし
たままリピートしていると語っている。

- ・私が駅にいて、日本語で「次は東京、東京」というアナウンスを聞いた時には、私は
そのアナウンスを真似ようと思いました。(S8-38)
- ・クラスで先生がリピートするように言われなくても、発音の仕方を覚えるために、先
生の上にミュートにして自分でリピートします。(S6-56)

〈音読の反復〉について学生は、テキストを繰り返し音読して発音を練習してい
ることが分かった。以下の語りにあるように、S10 は、長い語句が読み慣れていない
ため、何度か繰り返し読む必要があると語っている。また S5 は、テキストを繰り返
し読むことが、言語スキルの向上に繋がると述べている。

- ・「天気予報を見ません」など、まとまりで発音しようとするとう舌が絡まってしまいます。慣れるのに何度もその文を繰り返さなければなりません。(S10-10)
- ・私が実際に練習した方法ですが、何度も何度も文章を読んでいて、言語スキルも向上したと感じています。(S5-52)

〈シャドーイング〉について学生は、授業で紹介したシャドーイング練習を用いて発音を練習していることが分かった。以下の語りにあるように、S1は、3.2にも挙げた「スズキクン」を使い、機械音声をシャドーイングして、その音声に似るまで練習したと語っている。

- ・初めてその文を読んだときは、とても不自然でロボットのようなようでした。(中略)それで何度も読み続け、例として「スズキクン」を使いました。(中略)私はスズキクンの言い方に従い、その発音をシャドーイングしました。スズキクンの言うように聞こえるまで、私は読み続けました。(S1-22)

〈自分の発音の聴取判断〉について学生は、自分の発音の録音を聞いて、納得できるかどうか判断していることが分かった。以下の語りにあるように、S1は、発音の自然さを自ら判断していると語っている。

- ・自然に聞こえるかどうかは自分で判断しなければならないと思います。私に変に聞こえない限り、それで十分だと思います。(S1-26)

〈複言語の活用〉について学生は、自身がこれまでに学習した複言語を活用して発音を練習していることが分かった。以下の語りにあるように、S10は、学習した中国語の声調を活用して日本語のアクセントを把握したと語っている。

- ・「歌舞伎」という単語の場合、中国語の声調の記号を追加して、アクセントを覚えやすくすることができます。声を高くする必要がある単語です。(S10-40)

このように、学生は《発音・発話練習》を行っており、その具体的な内容として、他者の発音の模倣、音読の反復、シャドーイングなどが挙げられた。また、発音練習の際には、自身の発音の聴取判断や、複言語の活用などの行動が見られることが明らかになった。

4 結論

以上のように、学習者は Zoom 日本語授業を受講する中で発音を学び、リソースを参照しながら、読むべきテキストを理解して、発音・発話練習を行っていることが明らかになった。その発音練習方法の多くは、対面授業を受講した学習者の発音練習方法と大きな違いはないと考えられる。しかし、3.2 に述べた、学習者が参照しているスズキクンなどのオンラインリソースを、教材・教具が限られていることのある対面授業に比べて活用してもらいやすい点は、Zoom を始めとしたオンライン授業の一つのメリットであると言える。また、3.4 に述べた練習方法に見られたように、学習者が教師の日本語の発音を模倣したいと考えた際、対面授業では教師の説明中になかなか声を出しづらいが、Zoom では、自身のマイクをミュートにすることで、いつでも声を出し、発音を模倣できる点は、Zoom 授業ならではの発音練習方法である。加えて、今回の調査対象者はゼロ初級の学習者であったため、日本語に慣れている学習者に比べ、発音する内容や文字を理解するのに時間がかかり、発音学習に必要なプロセスの一部になっていたことは興味深い。

学習者の発音学習方法から、Zoom 授業における音声教育の方法として、以下の 4 点を示唆することが可能である。

1. 日本語の発音の基礎知識を理解してもらうための**専門的指導**を行うこと。
2. 授業内では、全体での練習や、ブレイクアウトルームでペア・グループワークを行う際に、分かりやすい発音であるかどうかを基準に即座に**フィードバック**を与えること。
3. 授業外では、Moodle などの学習管理システムを用いて、録音課題を設け、文字と音声での**個別フィードバック**を与えること。
4. 一人でも発音を練習できるよう**オンラインリソース**を紹介すること。

以上 4 点の方法を Zoom 授業に取り入れることで、学習者の発音学習を促進できると考えられる。

本調査では、ゼロ初級の日本語学習者を対象に、Zoom 授業をとおした発音学習方法を明らかにし、Zoom 授業における音声教育の方法を提案した。今後、発音学習をした学習者の発音がどのようなものであったか、また、その後の自律学習によってどのように変化するかを明らかにすることで、より効果的な音声教育の方法を提案できることに期待したい。

<謝辞>

本研究は、「自律学習への足場かけを目指す日本語発音指導の実証的研究」JSPS 科研費 JP21K19990 研究活動スタート支援（代表者：大戸雄太郎）の助成を受けたものである。

<資料>

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2020）『初級日本語げんき I』第3版, ジャパンタイムズ.

OJAD <<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>>（2022年8月20日）

<引用文献>

大戸雄太郎（2021）「CEFR がもたらす日本語教育の新たな意味」『早稲田日本語教育学』31, pp.97-115, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社.

千仙永（2017）「日本語音声教育の変遷・課題・展望—日本国内における教師教育に着目して—」『早稲田日本語教育学』22, pp.41-60, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.

山田智久（2021）「日本語教育におけるオンライン授業」山田智久・伊藤秀明（編）『オンライン授業を考える—日本語教師のための ICT リテラシー—』 pp.146-154, くろしお出版.

How Do Japanese Learners Learn Pronunciation through Zoom Class?

Yutaro ODO (Tokyo International University)

Abstract

This study investigates beginner Japanese classes conducted over Zoom at a university in Japan to clarify how pronunciation, in particular, was studied using Zoom and to explore instructional methods for Japanese pronunciation in distance learning.

At the end of the 2021 school year, 11 learners were interviewed in English. Analysis of the interview transcripts for pronunciation learning method identified 180 codes and 4 categories.

Learners who studied basic knowledge of Japanese pronunciation in the Zoom class received feedback on their pronunciation. Feedback was given not only unilaterally from the instructor to all learners but also individually and bidirectionally from both classmates and the instructor in pair/group work in the breakout room (BOR). In addition, students received more detailed and specific feedback through the performance of recording tasks in Moodle. Outside of class, they used textbooks and CDs as well as computer-generated voices speaking in Japanese from the online resources provided to the class. In addition, some learners took advantage of their acquaintanceship with Japanese people or other Japanese learners as human resources to practice their pronunciation.

From these results, this study proposes the following as a means of pronunciation education in a Zoom class. The instruction of basic Japanese pronunciation, individual feedback received via BOR, the exchange of recording tasks in Moodle, and the employment of online resources including computer-generated vocalizations were all used to support pronunciation among beginning Japanese learners in a university context with instruction performed through Zoom.

体験型学習パラダイムを利用したオンライン漢字コースの実践

松本スタート 洋子 (エディンバラ大学)

要旨

経験学習 (*Experiential Learning*, EL) は、教科学習や他分野に応用できる個人的・社会的なトランスファラブルスキル (*Transferable Skill*) に有益に働くことが広く知られている (Silberman 2007)。本稿は EL 理論と漢字教育の一体化を試みた学部生対象の EL 漢字学習の実践報告である。学生の内省文の分析から書字に何らかの問題を持つ学生は、EL 漢字学習で学んだ筆写技能の知識と経験を「具体的な問題解決の方法」と受け止め、それが漢字学習の「継続への動機づけ」となるなど、EL アプローチによる漢字の経験学習が書字教育に有効であることが明らかになった。本コースへの学生評価は概ね高く、「ハイブリッドなアプローチが非常に効果的でコロナ禍での自宅学習が全く苦にならないと感じた」、「新しい学習方法を学び、それが漢字学習への恐怖心を取り除く助けとなった」などの学習者の声は、漢字好きの学習者を増やしたいと願う教師の新しい取り組みへの一助となるかもしれない。

【キーワード】 経験学習, 非漢字圏の学習者, 学びの再解釈

Keywords: Experiential Learning, Non-Kanji Background Learners, Re-interpreting learning

1 実践の動機と目的

本実践は「非漢字圏の日本語学習者が漢字習得で苦勞が多いのはなぜだろう」と考えたことが起点となっている。非漢字圏の日本語学習者は日本語の習得で漢字の占める大きな役割について理解し、漢字学習にかなりの時間を割いて努力している。それにもかかわらず少なくない学習者たちが挫折し、極端なケースでは漢字嫌いに

なることもある。それはどうしてなのだろうか。これまで様々な理由が検討されてきているが、その1つに「人は困難を連続して経験し続けると麻痺を起し、過負荷になる可能性が高まる」と言われることが関係しているように思われる。これに関して、経験学習の研究分野で Snell (1992: 14-18) が、人は過負荷が起きると自分が苦痛を感じる状態を引き起こしているものから身体的・感情的に撤退してしまい、その結果、学習の可能性を制限することを指摘している。これを「学びを妨げる有害な経験学習」(detrimental experiential learning) と言う。

2010年に Asaoka (2010) が北米の大学で日本語を学ぶ初級から上級の学習者の意識調査を実施した。この調査によると、日本語初級の学習者は誰も漢字学習を難しいと感じていなかったのに、それが中級になると漢字学習を非常に難しいと感じ、読むことより書くことの方が難しいと感じている。Asaoka (2010: 40) は漢字学習への関心は日本語初級者では高いが、初期段階を超えていくにつれて漢字の学習や書くことが負担になる可能性を指摘している。この負の連鎖に陥る可能性のある漢字学習者の意識の変化は、経験学習研究の枠組みから見ても納得できる報告となっており、初級～中級レベルの日本語学習者が漢字学習を負担と感じるか、楽しい学習機会と感じるかで、その後の漢字習得の流れや達成度に影響する可能性を示唆している。そこで本実践では漢字学習が「学びを妨げる有害な経験学習」とならないよう、非漢字圏の学習者が「漢字を好きだ」と思えるような学習の場や活動を提供することを目指した。

2 理論的背景

2.1 経験学習とは

経験学習 (*Experiential Learning*, EL) はアメリカの教育学者デイヴィッド・コルブ (Kolb 1984) が提唱した学習モデルで、4部分(具体的な経験・内省・概念化・積極的な実践)からなる学習プロセスの循環により、経験から学ぶ方法が解りやすく体系化されている。しかし、Hildmann & Cross (2020) らが指摘する通り、経験学

習 (EL) 理論を使った高等教育のコースはまだ少なく、その実践と研究の方法論としての潜在性はとらえ切れていない。

EL 学習アプローチにおいて「経験」と「学習」は同義に考えられることが多いが、経験すれば必ず学習につながるとは限らないことが指摘されている (Bradford 2019)。例えば Beard (2006:37) は、学習者が積極的に「経験」に関わり、その経験中に何が起きて、どうしてそれが起きたかを振り返る (気づき) ことがなければ、その意識化されない「経験」は日常生活の一部となるだけであると指摘し、経験を振り返って「学びの再解釈」をすることの大切さを強調している。

2.2 EL の 6 要素

コースを「体験的」にするにはどうしたらいいのだろうか。これに関して、EL 先行研究が多様な EL 要素を検証している。例えば、Cross & Hildmann (2020) は、EL 教育の主要な先行研究で報告された (1) 「行為主体性」 (*agency*) (2) 「真正性」 (*authenticity*) (3) 「継続性」 (*continuity*) (4) 「感情的関与」 (*emotional engagement*) (5) 「支援」 (*support*) (6) 「振り返り」 (*reflection*) の EL 要素の六点について EL コースを履修した学生のオンライン調査、セミ・ストラクチャー形式のグループインタビューを含む準実験的なケーススタディを実施した。このケーススタディにより、6 つの EL 要因すべてが学生の学習と成長に有益であることが確認されている。特に学生の成長に最も大きな影響を与えた要因は真正性だった。実生活とのつながりが、コースをより有意義なものにし、将来の人生 (継続性) により多くの価値を見出すのに役立ったということだろう。EL 理論の「継続性」とは、これまでの学習経験や知識に基づいた経験を積み重ねることを意味する。経験の積み重ねは将来の人生の目的や経験、職業への準備となり、それが真正性と強いつながりを持つ。また、学習者の「当事者意識」が学習への動機づけとなっていることにも注目したい。

学習者の「行為主体性」と「教師支援」の微妙な相互関係のバランスは、言い換えれば、多くの学生にとって重要なことは「必要に応じてサポートが利用できる」

と感じることを意味する (Cross & Hildmann 2020)。つまり、学生は必要になったらサポートしてもらえると知ることで安心感を得ているが、教師のお膳立てが過ぎると挑戦するものが無くなり、サポートが少ないと先が見えずに圧倒されてしまうということだろう。また、EL 学習後に「振り返り」を行った学生は、より大きな成長を報告していた。ただし、「振り返り」の方法については Cross & Hildmann (2020) の研究に参加した学生たちの意見が割れていることから、個別かグループか、話すのか (ディスカッション) 書くのか (ジャーナル) などの判断には熟考が必要なことがうかがえる。

以上から、学習者が「何かを学んでいる」と感じる EL コースの設計には、現実生活と結びつくリアルな課題を設定し、学生が「本物の挑戦をした」と感じ、それを克服して成し遂げたと感じさせることが鍵となることが分かった。また、教師はバランスのよい支援と将来の学習に結びつく「継続性」の可視化も視野に入れておく必要がある。EL 学習後の振り返りで「既存の経験に隠れていた新しい意味の発見」に導くことも忘れないようにしたい。

3 EL 理論による漢字教育の試み

3.1 コース開発前の考察と省察

3.1.1 学習者はなぜ「漢字が書けない」と思うのか

コース開発にあたってこれまでの漢字教育との継続性を再考するため、先行研究を参考に文字指導に関する省察を行った。まず「正しく書く」ことに重点を置く漢字教育についての先行研究を見てみる。日本語教育の文字指導では漢字を言語教育の一環として見なしており、カイザー (2000) が指摘するように「いきなり単漢字中心の学習に入っていくアプローチ」が一般的となっている。具体的には、多くの漢字初級教科書は、単漢字の字形と書き方、単漢字を含む漢字語 (語彙) とその読み (音訓) が同時に提示されていて、字形・意味・読み・書きの要素を単漢字から語彙に広げて一度に導入する指導方法である。

日本語教育での書字指導では、漢字の書き順や画数を中心に漢字を「正しく書く」ことに重点が置かれ、黒板やホワイトボード上に一画ずつ書きながら教えるのがスタンダードな指導となっている。筆記練習においても国語教育の書写指導のように文字を整えて読みやすく書く書写能力の育成にはあまり関心が向けられていない。漢字の書字活動に関する加納（2014）の調査では、漢字の運用力があると思われる中上級者であっても非漢字圏学習者は「書けない」という意識が強いという結果が報告されている。しかし加納（2014）は「漢字の何が書けないのか」や「どうして書けないのと思うのか」については言及していない。漢字を「書けない」という意識を持つ理由には、川口（2010）が指摘しているように字形が複雑な漢字を正しく書こうとする心理的な負担や規範意識が関わっているように思われる。「書けない」という意識がどこからきているのか。それを追求してみると、これまでの日本語教育が見落としていた何かが見えてくるかもしれない。

3.1.2 海外の初級学習者の言語背景と言語環境について

次に海外の初級学習者の言語背景と言語環境について検討する。これに関して Richmond（2005:44）がネイティブスピーカー（L1）と外国人学習者（L2）の間には言語背景や言語環境に分断があると指摘している。Richmond はそれらが何であるかには触れていないが、海外で日本語を学ぶ初級学習者の多くは、漢字が多用されている日本の言語景観を日常生活で体験した経験を持たないことや、日本語を母語とする漢字学習者が持つ潜在的な漢字に関する歴史的、文化的な知識を持たないということなどは容易に思いつく。以上により、日常生活や芸術の分野で実際に使われている漢字を目にする言語体験や日本語母語者には当たり前である文字文化の知識に触れることは、学習効果的には複雑な漢字の字形認識のスキル獲得への第一歩となると結論した。また経験学習の面からは漢字学習の積み上げが到達する地点までの道のりの感覚を得たり、漢字文化的な思考を理解したりすることに役立つと考えた。

3.1.3 漢字指導 - 国語書字教育にあって日本語教育にないもの

日本語教育の研究分野には筆写能力育成の必要性や、その学習効果を検討した研究が見当たらない。それは漢字指導の現場で「漢字を漢字らしい形に手書き（筆写）できる能力」を促す技能的な学習にはあまり関心が払われていない現状を反映していると思われる。その反面、「読みやすい漢字形を手書きするために必要な文字を整えて書く技能」は国語科の書写で指導されており、国語の書字教育分野に手書き文字とその教育効果を含む先行研究が多く見られる。例えば押木（2017）は、漢字を評価する際には「正しい字体」で書けているかどうかの評価と、「望ましい字形」で書けているかどうかの評価を行う必要があることを指摘し、「正しい字体」であることに加え、「望ましい字形」で書くことも学力として重要だと述べている。ここで「字体」と「字形」という概念の違いを再確認しておきたい。文字の骨組みを「字体」と言う（文化庁 2016）。人は字体を見て同じ文字かどうかを判別できる。文字の骨組みの概念である「字体」が実際に書かれたり、印刷されたりすると具体的な形を持つ。それを「字形」と言う。



図 1: 同じ字体（骨組み）の字形のバリエーション例 [出典：文化庁（2016:7）]

文化庁(2016)の「常用漢字表の字体・字形に関する指針(報告)」には、手書き文字と印刷文字の形が違っていてもどちらかを誤りとする必要はないこと、また文字の骨組みが認められれば、細部に違いがあっても誤字と考えなくてよいことなどが明示されており、漢字の字体には字形のバリエーションがあることが認められている。漢字のテストなどで、文字の細部に必要以上の注意を向けて「子」の部分にハネがない図 1-⑤のような字形を誤字と判断してきた教師は、ここで字形の正誤の判断基準を見直す必要があるだろう。同様に、教師や学習者が「正しい筆順」があると思っている筆順指導に関しても文化庁が常用漢字表では画数や筆順を定めていないこ

とに言及している。以上から、押木（2017）のいう「正しい字体」はある漢字の骨組みを持っていると分かるように書けていることであり、文字を使ったコミュニケーションに関して読み取りやすい字形を書けているかどうかにも必要なスキルだと指摘していることが分かった。押木（2016）によると、国語教育では漢字学習で「正しい字体で書ける」ところまでの指導を行い、「読みやすさ」などの視覚的部分や、「書きやすさ」などの書字動作の技能的な学習や文字文化の伝統などの部分を書写指導で行っている。書写は国語科「知識及び技能」の「我が国の言語文化に関する事項」の中に位置づけられている。「読みやすい漢字形」を手書きできる能力は文字によるコミュニケーション能力を高めるために不可欠であるとともに、日本の「言語文化」や「文字文化」の基盤となる知識やスキルであると言えるのかもしれない。

3.2 美文字とは

「美文字」は実用分野の文字指導でよく使われる概念である。美文字とは字の通りに読めば「美しい文字」だが、一般に美文字の指導書では「望ましい字形」（文字の整齊さ）に加えて、「読みやすい字形」（文字の機能）や文章全体のバランスなどが重視されている。本実践では「美文字」を「読みやすい機能を持った望ましい字形」と定義し、コミュニケーション能力を高めるために不可欠な「読みやすい漢字形」を基準に、主観的な付加価値（うまい・下手、文字が整っているなど）として「望ましい字形」の要素を持つ手書き文字のスキル獲得の指導を目指した。

3.3 コースの概要

3.3.1 コースコンテンツ・授業形態・授業方法

本実践コース *Kanji: A Linguistic and Cultural Introduction*（漢字の文化的・言語的入門）は、「漢字について考える」と「漢字・文化を経験して楽しむ」という二本立ての構成で、コンテンツ系 7 トピックと技能系 3 トピックの計 10 トピックが混在する複合的なシラバスで設計した。コンテンツ系の 7 トピックで漢字について様々な面から

考察し、技能系の3トピックでEL6要素を取り入れたEL学習の場を設けた。

本漢字コースはエディンバラ大学日本学科の1~2年生を対象とする日本学（コンテンツ系）の学部コースとして年に一回、前期（11週間）の選択科目の1つとして提供されている。本コースは教室での対面授業を前提に開発したが、2020年のコロナ禍で授業方法の大幅な変更を余儀なくされ、対面授業からオンライン授業に移行した。これにより、オンデマンドとライブ配信のハイブリッド型による反転授業の形で行い、教材や講義動画をLEARN（VLE=仮想学習環境）上に用意し、事前に講義内容を学習してライブ配信の対面授業で技能系のEL学習をする形態をとった。

3.3.2 評価

- 自宅学習を強いられた学生を励まして参加を促すために、オンライン上に設定したクイズやタスクシート、ディスカッションフォーラムなどへの参加に対して対面でやっていたときよりも出席・参加への点数の割合を高く（20%）設定した。
- コンテンツ系の学習成果は「リアクションペーパー」（小レポート10%）と2,000語の英語論文（60%）で行った。
- 技能系のEL漢字学習の評価はLEARNに装備されているジャーナル機能を使ったePortfolio（10%）を設定した。ePortfolioのエントリーは、必須アイテム（選択したハンズオンに関する800語の振り返りレポート）を1つ、EL漢字ハンズオン及び技能系のアイテムの中から、好きなものを3つ選択することとした。

ePortfolio 評価とフィードバック：評価はABCのランクで示した。全てのアイテムが入っているポートフォリオにはランクに関係なく10点を与えた。その理由はEL学習アプローチが‘*Learning by doing*’（実践・活動から学ぶ）を核としていることによる。

3.4 EL理論と実践の一体化

技術系の漢字ハンズオンクラスでは現代日本社会の日常生活や芸術分野で実際に

使われている漢字を目にする言語体験や日本語母語者にとっては当然な文字文化の知識に触れさせることを試みた。EL アプローチでの「リアル」(真正性)とは、実際のタスクや活動、実際の人々、実際のスキル、実際のオブジェクト、実際の学習成果、または学習が行われる実際の場所を指す場合がある。そこで、これらを参考に本実践の文脈に以下のような真正性を落とし込んだ。

- 学生の現実生活に結びつく課題「美文字を書いてみよう！」を設定し、非漢字圏の学習者が美文字を書くための筆写技能を理解しやすい英文教材を作成した。
- 筆記用具による字形の違いを示すために筆ペンとボールペンを実演で使うことを事前に周知し、ライブ配信の対面授業では書画カメラを用いて基本点画の説明と筆運びを実演した。実演中、学生も同時に美文字の書字活動を行った。
- 仮想環境で美文字を書く過程に参加する機会を作り、クラスで書いた文字をカメラ越しにみんなに見せて共有する(図2)クラス活動を行った。



図2: ライブ配信の対面授業[学生の許可を得て写真を使用しています]

4 分析と振り返り

4.1 学習成果物 (ePortfolio)

図3の学習者の振り返りを見ると、美文字のスキルを応用して書いたフラッシュカードは「前よりきれいな字で書けている」という自己評価が行われたことが分かる。この学習者は、まだ硬筆では上手く書けないが、手書きの字形はこう書けばいいという基本概念を理解したことで「手書きの字形の指標」が持てたこと、そして

それらを目標に手書きをするようになったなどの点について経験の意識化を経て学びの再解釈を試みている。その学習過程は、体験学習から学んだ知識やスキルを自主的（EL 行為主体性）に他の書字活動に応用し、自己評価を含む振り返りから今後の目標（EL 継続性）を定めている。また、筆記具の違いが字形の違いに影響することへの気づきが、筆記行為のメタ言語面への理解を促していることが推察される。具体的な経験・内省・概念化・積極的な実践からなる「学習プロセスの循環」は、まさに Kolb（1984）の提唱した経験学習モデルを体現化した例と言えるだろう。

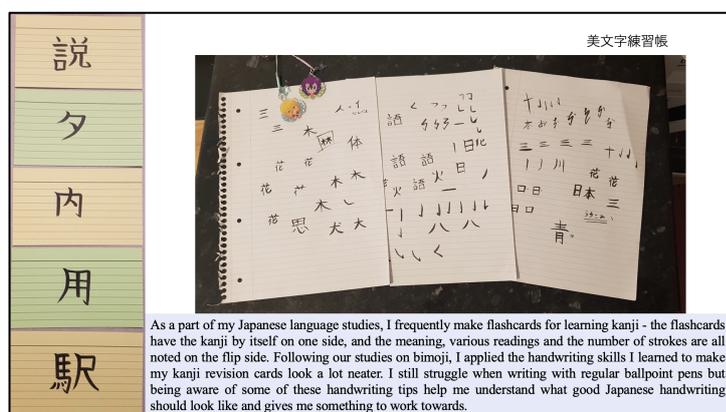


図 3: 美文字の練習帳（EL 体験）と美文字スキル応用への自己評価（EL 振り返り・EL 継続性）

4.2 学習者の振り返りから

学生の内省文（EL 振り返り）の分析から日本語、英語を問わず「手書き（筆写）」に何らかの問題を持つ学生は、美文字の筆写技能の知識と経験を「具体的な問題解決の方法」と捉えたこと（EL 行為主体性）が明らかになった。そしてその経験が漢字学習を継続する動機づけ（EL 継続性）となるなど、EL 学習の有効性がうかがえた。図 4 にその一例を示す。

■ Bi-moji practice:↵
 Before the week five seminar, I had always thought that kanji looked ugly and somehow wrong when I wrote them. What I discovered during the live seminar was how I could make my kanji look more authentic and, in the process, realised that kanji is an artform in itself. I discovered this while going through the stroke drawing process and realising that the way you start off a character stroke really makes a difference to the aesthetics of the final product. Kanji can also be an expression of your personality the same way writing in English can. The way you flick the pen as you write gives your kanji a unique flair that I noticed was different amongst everyone as they held their paper up to show in class. The experience of going through these exercises was fun but very trial and error. In the beginning some of my stroke practices looked wonky but slowly improved which was very satisfying to see happen. This class was very useful to me because I was able to acquire the skills to write kanji not only properly but beautifully too with time and practice.↵

図 4: 統合運動障害を持つ学生の書いた振り返り

図4の学習者は、これまでに書いた漢字について「不格好でどこか間違っているといつも感じていた」という感情面からの振り返りのあと、クラスで「漢字を漢字らしく書く方法」を発見し、その練習中に漢字自体がアートだと気がついたら報告している。さらに漢字の起筆が漢字形に大きな違いをもたらすこと、クラスで練習帳を見せ合った（図2参照）ときに、皆が同じ漢字を書いているのに同じ字形が1つもなかったことを認識したことが分かる。自身の手書きに否定的な感情を持っていたこの学習者は、以前に書いた漢字は格好悪く見えたが、だんだん上手になって「満足いく漢字形が書ける」ようになったスキルの習得を喜んでいる（EL感情関与）。その学習過程において、漢字を正しく書くだけでなく、美しく書くスキルが身についたという実体験（EL真正性）があった。Bradford（2019:90）の言葉を借りれば、この学習者は美文字の体験活動を「正確に観察し」、「熟考」し、その新しい「経験の意味を理解した」ことで「学び」を得られたのだと結論できるだろう。この他にも「新しい学習方法を学び、それが漢字学習への恐怖心を取り除く助けとなった」（EL感情的関与）などの学習者の声があり、「漢字が好きだ」、「漢字学習を楽しんでいると感じてもらおう」ことを目指した本実践の目標を実現し、漢字の書字教育における経験学習の有効性を多少なりとも示せたことをもって本稿の結びとする。

<引用文献>

- 押木秀樹（2016）「手書き文字の未来のために」（シンポジウム：手書き文字と書道教育の未来）、『書道教育研究』, 第30号, pp.104-110.
- 押木秀樹（2017）「文字を書くことの学習における字形の多様性の価値と望ましさー『常用漢字表の字体・字形に関する指針』と漢字学習・書道学習ー」, 『書道教育研究』, 第31号, pp.60-63.
- カイザー・シュテファン（2000）「非漢字圏日本語学習者のための漢字・語彙教育のシラバスに関する考察：認知心理学実験の知見を踏まえて」, 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 (15), 25-34, 筑波大学留学生センター.
- 加納千恵子（2014）「漢字に関する Can-do Statements から見えてくるものー漢字の知識と運用力についての学習者意識ー」, 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 (29) 71-92.

- 川口義一 (2010) 「漢字指導の新しい方法 –記憶・意味・教授法–」, *Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*. 17, pp.1-14.
- 文化庁(2016) 「常用漢字表の字体・字形に関する指針(報告)」文化審議会国語分科会. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/jitai_jikei_shishin.pdf (2022年8月20日)
- Asaoka, N. (2010). Introducing Kanji Strategies through Japanese Calligraphy. *The 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 38-51. Retrieved 4 August 2022.
<https://pjpf.princeton.edu/past-forums/2010>
- Beard, C. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers* / Colin Beard, John P. Wilson. (Second edition.). Kogan Page.
- Bradford, D.L. (2019). Ethical Issues in Experiential Learning. *Journal of Management Education*, 43(1), 89–98. <https://doi.org/10.1177/1052562918807500>
- Hildmann, J., & Cross, A. (2020). Exploring and refining the value of ‘experiential’ learning in higher education. *Teaching Matters blog*. Retrieved 20 August 2022.
<https://www.teaching-matters-blog.ed.ac.uk/exploring-and-refining-the-value-of-experiential-learning-in-higher-education/>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson Education, Inc.
- Richmond, S. (2005). A Re-evaluation of Kanji Textbooks for Learners of Japanese as a Second Language, *Journal of the Faculty of Economics*, KGU, Vol. 15.
- Silberman, M. (Ed.) (2007). *The handbook of experiential learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Snell, R. (1992). Experiential learning at work: why can't it be painless?, *Personnel Review*, 21 (4), pp 12-26.

Kanji experiential learning: integration of theory and practice in an online course

Yoko MATSUMOTO-STURT (University of Edinburgh)

Abstract

Experiential Learning (EL) is widely known to benefit academic learning and to facilitate the development of transferable personal and social skills. This paper describes an undergraduate online course ‘*Kanji: A Linguistic and Cultural Introduction*’ (hereafter Kanji course) utilizing the EL paradigm. This Kanji course was designed with a mixed syllabus that integrates both content-related and skill-related topics. From the skill-related topics, I will report on the EL Kanji class, which integrates theory and practice, applying the concept of *bi-moji* (beautiful characters) as well as the six EL factors. Classes were conducted in a flipped classroom format, namely a hybrid form consisting of on-demand (asynchronous learning) and real-time classes. Teaching materials and lecture videos were available on LEARN (VLE = virtual learning environment), and the lecture contents were studied in advance, then the whole class met together in the live seminar for hands-on learning of skill-related topics.

From the analysis of students’ reflective reports about their *bi-moji* learning experience, we found that learning the skills to write with a visually acceptable kanji shape helped students with handwriting difficulties (e.g., bad handwriting, Dyspraxia) and they considered *bi-moji* writing as a method of problem-solving. This has motivated them in further kanji learning. The outcome of the course evaluation was generally positive. Such learners’ voices can provide a useful tip for kanji teachers who seek fun-based kanji teaching methods to make writing in Japanese more rewarding.

打ち言葉における「…」表現の使用に関する社会言語学的調査

—アティチュードの影響に着目して—

谷 茉莉子 (京都大学大学院)

要旨

CMC における打ち言葉の一例として、本研究は「…」表現に着目する。SNS では三点リーダー「…」以外に、読点「、、、」や句点「。。。」，中点「・・・」による表現も多い。これら「…」表現をバリエーションとして扱い、評価や印象操作をめぐるその選択に影響を与え得るアティチュードに焦点を当てる。そこで「…」表現に対する外因的に与えられたアティチュードがその使用回数や種類に変化を及ぼすかについて実験的に検証を行った。調査ではバリエーションに対するアティチュードが無意識下に与えられるよう意図した疑似アンケートを用いて、その前後三週間で「…」表現それぞれの使用回数、種類に変化が見られたかどうか分析した。また併せて実施した事後アンケートにより、疑似アンケートによる意識への介入の程度やバリエーションに対するアティチュードの変化を調査した。さらにフォローアップインタビューを実施し、より具体的に使用に関わる個人の意識について検討を加えた。

【キーワード】 言語態度, 打ちことば, CMC, 三点リーダー, アティチュード

Keywords: language attitude, fingered speech, computer-mediated communication

1 はじめに

現代では電子メールやブログ, SNS (Social networking services; 以下 SNS) などをはじめとするインターネットを介したコミュニケーション (Computer-mediated communication; 以下 CMC) が誰にとっても一般的なものとなっている。そこでは、

打ち言葉と呼ばれる比較的新しい言語形式が確認されている。話し言葉の要素を多く含む書き言葉とされる打ち言葉（田中 2014）には、打ち言葉ならではの形式も存在する。対面のコミュニケーションであれば実際の様子や感情、雰囲気などはその場で伝達され会話参加者に確認されるが、書き言葉や打ち言葉では、それらは何らかの形式で補われなくてはならない。文末の「笑」表現や絵文字・顔文字の使用もその好例だが、そういった打ち言葉の特性にちなんだ形式の一つに、沈黙や間、曖昧さ（鈴木・津田 2007）を表す「…」表現がある。この「…」表現には、三点リーダー「…」、読点「、」、句点「。」、中点「…」を用いたバリエーションが確認できる。本研究では、これらのバリエーションを選択する上で送り手に影響を与える要因としてアティチュード（Language attitude）に着目した。アティチュードとはそのバリエーションの使用やその使用から想起される社会的集団、またはその一員に対する属性やスタンスなどに関する積極的・消極的な評価のことであり（Childs et al. n.d.）、送り手は自身がどのように思われたいか、どのように振る舞いたいといったコミュニケーション上のゴールにしたがってことばを選択する。

したがって本研究では、「SNS において「…」表現に関するアティチュードが共有されると、送り手の「…」表現の選択はそれにどのような影響を受け、どのような変容をもたらされるのか」について検討する。

以下2節ではアティチュード、打ち言葉に関するこれまでの研究を概観し本研究の立ち位置を示す。3 節では調査について、その方法と結果を提示し、4 節では得られた結果をもとに社会言語学的な解釈を試みる。5 節はまとめである。

2 本研究の立ち位置

社会言語学の観点に基づいた本研究では、アティチュードはバリエーションの使用に基づいて自己や他者を評価判断すること（Llamas et al. 2007）を意味する。特定のバリエーションには社会的意味との結びつきがあるため（Downes 1996: 65, 245）、Childs et al (n.d.) の示すようにそのバリエーションの使用から想起される社会的集

団の一員としての評価判断につながる場合もある。例えば英語のアクセントとして知られる RP (Received Pronunciation) —イギリス上流階級の話者に結びついたアクセント—は、威信の高いバリエーションである。イギリス非上流階級の話者が自身の発音を RP に近づけようとした結果、正しくないアクセントになってしまうというような過剰修正 (Hypercorrection) の言語行動は、威信の高いバリエーションとアティチュードの結びつきを示している (Fromskin et al. 2013: 289, Garrett 2007: 116)。このように、ことばには評価が伴い、そういった評価をめぐって話し手はことばを選択している。

ただし、話し手がコミュニケーション上の目的に基づいてことばを選択しているという解釈には、注意点も存在する。定延 (2020) は、静的で意図を前提とするコミュニケーション行動観を問題視する。例えば跳躍するような上昇音調とそれに続く下降音調について、文節末尾に多く最終文節に現れるのが不自然であることを「上昇音調によって文末であるかないかが示されている」と説明することができても、実際に話し手が「よし、まだ文末ではないから上昇させよう」と考えて一意図して一発話しているわけではないと述べている。この議論に基づくと、意図を前提とした言語行動の観察には根本的な問題が生じるように思える。

しかし、打ち言葉であればどうだろうか。CMC における比較的新しい言語形式として知られる打ち言葉は、話し言葉の要素を多く含む書き言葉である (田中 2014)。McWhorter (2013) も言及するように、書き言葉である以上送り手のことばの選択は意識的なプロセスによるものが多いはずだ。例えば文末の「笑」表現にも「笑」「(笑)」「w」「わら」などのバリエーションが存在するが、文春オンライン (2021年2月) で取り上げられたインタビュー内容によれば、送り手はそれぞれのバリエーションの結びつく社会的意味やそれぞれのバリエーションに対するアティチュードに基づき、自身の印象をコントロールしているようである。例えば『w・www は自分では使いませんね。一昔前のパリピが使ってたイメージなんで』(文春オンライン) という主張は、バリエーションの使用が意図的な選択に基づいていることを示して

いる。したがって、話し手はバリエーションの使用に伴う社会的意味やアティチュードに基づいてことばを選択し、自身の印象をコントロールすると考えられる。

さらに、CMCのあり方について岡本（2013）は、伝達手段が文字（または画像などのプラスアルファ）と少なく、非言語チャンネルが利用しにくいことを挙げている。これにより、コミュニケーションにおける匿名性や意図的コントロールの可能性の影響が大きいとした上で、これらが自己の表現に影響することを指摘している（岡本 2013）。例えば、自分のことをありのままに示す行動としての自己開示や、自分や相手に有利になるように自己を示す行動である自己呈示、あるいは現実との一致を問わない自己の「創出」が可能になることを挙げた（岡本 2013）。これらをもとに、匿名及び非匿名 SNS の孕む可能性として、匿名ではバリエーションを意図的に選択して自分の印象を操作しうることを、非匿名では受け手との関係性においてバリエーションが意図的に選択されることが考えられる。このように、対面のコミュニケーションと比較した CMC の特性もまた、送り手がコミュニケーション上のゴールに基づいて行動を取るための裏付けとなるだろう。

以上に見たように、アティチュードがことばの選択に影響を与えうることを、打ち言葉であればことばの選択に意識が伴うのではないかと考えられることから、SNS において「…」表現に関するアティチュードが付与された時、送り手の表現にどのような影響が及ぼされるのかについて調査することとした。

本研究が着目する「…」表現は、沈黙や間を表すために用いられる打ち言葉としてのバリエーションである。CMC では非言語的情報が欠落するため、それを補完するために記号が使用されている場合が多い。本研究では、三点リーダー「…」(1 つ)、三点リーダー「……」(2 つ以上)、句点「。。。」(2 つ以上)、読点「、、、」(2 つ以上)、中点「・・・」(2 つ以上)をバリエーションとして扱う。実際の使用例はどのバリエーションも容易に得られる (Twitter より)。

- (1) 尊守精神が高いのは良いことではありますが…。

- (2) 必然と kill できるってわからないのかな……
- (3) 日本は一神教文化圏ではないのでね。。
- (4) こんな夜中に何考えてんだ私は、、、
- (5) あんまりだぁ・・・

3 調査

3.1 調査方法

調査は、非匿名の対個人 SNS（LINE）および匿名 SNS を使用する 20 代の男性 1 名女性 4 名の計 5 名の協力者に、疑似アンケートおよび事後アンケートに参加してもらった。協力者は SNS 使用状況に関する事前アンケートにおいて匿名および非匿名 SNS の使用が「時々」以上であった。

疑似アンケートの目的は、「…」表現のバリエーションに対するアティチュードを無意識下に与えることである。これによって協力者の言語使用に影響が出るように設計するため、疑似アンケートは一貫して三点リーダー「……」（2 つ以上）による表現が適切であることを主張する 4 つの異なる文体で書かれたとするインターネット上の投稿で構成した。それぞれ、ブログらしい書き言葉によって作成した投稿文、匿名 SNS の投稿文、昭和 21 年の文科省教科書局調査課国語調査室から出ている句読法（案）から抜き出したもの、Twitter や LINE などの SNS で使用されるような打ち言葉によって作成した投稿文とした。これら 4 つの投稿を、情報の信憑性、SNS で有名になる可能性、文章の好感度の 3 つの観点別に並び替える過程で、協力者は投稿内容を読む必要がある。これが、無意識下に「…」表現に対するアティチュードが付与することを意図した疑似アンケートの設計である。

疑似アンケートののち 3 週間明けてから、協力者に対して疑似アンケートの目的を明らかにするとともに事後アンケートを行った。事後アンケートでは、疑似アンケートによる「…」表現に対する意識への介入の程度を五段階評価してもらい、それぞれのバリエーションに対するアティチュードの変化を記録してもらった。また、

擬似アンケート前後3週間の「…」表現のそれぞれの使用回数および種類を、自動抽出サイト、手動計算、プライバシー塗り潰しによるデータの提供、または言語データをそのまま提供する方法の中から協力者が選択した方法によって集計した。

また、さらに個人の持つ各バリエーションに対する具体的な印象やアティチュードを特定し、内容や文脈・受け手との関係性といった社会的制約が影響する可能性を検討するため、同意の得られた2名の協力者にフォローアップインタビューを行った。フォローアップインタビューは、それぞれのバリエーションに対するもともとの印象、印象に基づいた使い分け経験の有無、内容や文脈・受け手による使い分け、使用に関するステレオタイプに関して質問項目を用意し、半構造化面接を採用したオンラインによるインタビューを行った。

3.2 調査結果

3.2.1 事後アンケート

まず、擬似アンケートの前後で「…」表現の種類およびそれらの回数に変化が見られたかについて、協力者 A~D の匿名および非匿名の対個人 SNS での結果を表 1 にまとめた。表 1 は、各協力者が期間中に使用した種類のみを示す。

表 1: 「…」表現のそれぞれのバリエーションおよび回数の変化

	非匿名の対個人 SNS	匿名 SNS
協力者 A		「…」前 10 回, 後 2 回
協力者 B	「…」前 2 回, 後 1 回	「…」前 1 回, 後 1 回
協力者 C	「、、、」前 17 回, 後 27 回	「、、、」前 9 回, 後 6 回
協力者 D	「…」前 7 回, 後 2 回 「、、、」前 6 回, 後 2 回	

協力者 A は対個人 SNS, 協力者 D は匿名 SNS において、期間中に「…」表現の使用はなかった。表 1 が示すように、「…」表現のそれぞれのバリエーションの使い分けが数値として確認できるほどの変化は見られず、また実際に「…」表現を使う機

会が少なかったことから、擬似アンケートによるアティチュード付与の影響は見られなかった。

擬似アンケートによる意識への介入の程度に関する五段階評価からは、協力者 A のみやや意識化したものの、他の協力者からは意識が変容したという自覚が得られなかった。表 2 にその結果を左から右に程度の低いものが 1，高いものが 5 として示す。また、自分や他者の打ち言葉表現に意識的になったと回答したのは協力者 A のみであった。

表 2：擬似アンケートによる意識の程度の変容

	SNS 全般	匿名 SNS	非匿名の対個人 SNS
協力者 A	1	5	5
協力者 B	2	2	2
協力者 C	2	2	4
協力者 D	2	1	2
協力者 E	1	1	1

1…全く意識しなかった 5…強く意識した

場面や相手による使い分けに関する項目からは、協力者 B の使い分け状況の変化以外は、使い分けをするときとしない時があるか、常に使い分けるかのどちらかで一貫していたことがわかり(表 3)，擬似アンケートによる影響は見られなかった。

表 3：「…」表現の使い分けの変容

	アンケート前	アンケート後
協力者 A	するときとしない時	するときとしない時
協力者 B	する	するときとしない時
協力者 C	するときとしない時	するときとしない時
協力者 D	する	する
協力者 E	する	する

3.2.2 フォローアップインタビュー

フォローアップインタビューは、協力者 C および D の女性 2 名である。両者の事

後アンケートの結果からは、擬似アンケートによるバリエーションの選択への影響は確認できていない。なお、協力者 D は日常的にバリエーションを使い分けると回答している。

インタビューは半構造化面接を採用し、中心となる質問事項を4つに設定した。それぞれ、バリエーションに対するもともとの印象、印象による使い分け、相手や文脈、受け手による使い分け、使用に関するステレオタイプについての項目となっている。

第一に、それぞれのバリエーションに対する従来の印象に関して、協力者 C は読点と句点の使用に対して両者に若者のイメージ、それぞれに言いづらさ、申し訳なさを挙げている。また、記号の数が多ければ多いほどその程度が強まると述べた。他方で協力者 D は全てのバリエーションに対して若者らしさ、特に中点の使用に関しては年上や親世代の使用の印象を持ち、「おじさん構文」らしさを感じている。ただし、協力者 D の場合は協力者 C と異なり、記号の数による印象の差異はない。

第二に、印象に基づいた使い分けについて、協力者 C からは使い勝手が悪く面倒であることを理由に句点は使う機会がないという知見が得られた。実際、スマートフォンで句点を入力するには、フリックあるいは読点の入力が2回必要になる。協力者 C にとっては読点がスタンダードで、言いにくいことを伝える際に使用している。協力者 D の三点リーダーと読点の使い分けは、前者は気持ちが入っている時、後者は気持ちの入り具合の程度が弱い時となっている。

第三に、相手や文脈、内容による使い分けについては両者とも相手の使用の種類に影響を受けることはないと振り返った。ただし、協力者 C は母親や年上の店長が受け手の場合、読点と三点リーダーの使用で迷いが生じることもあり、これらには三点リーダーに対するかしこまった印象、読点に対するカジュアルな印象が影響していると内省した。実際のところは人によるという感覚も持ち合わせ、心的距離の遠い人や年齢の差が開くほど、読点による「…」表現に違和感を覚えると述べた。一方協力者 D はオフィシャルな場面ではそもそも「…」表現を避ける傾向にあるこ

とを明かした。また伝達内容が悲劇的な場合、三点リーダーよりも読点を使いやすくなると感じている。ただし協力者 D がこれらの使い分けはほとんど無意識下であり、明確に使い分けしている感覚はないと言及した。

最後に使用に関するステレオタイプについては、協力者 D は特になく、協力者 C は他人の使用に対して抵抗感はなく、記号の数が多い時、その量に目はいくものの印象やイメージに関してはニュートラルだった。三点リーダーの使用に関しては若者らしさよりも 30 代以降の人物を想起させると述べている。

4 考察

本節では、3 節の調査結果に基づきアティチュードの送り手の選択への影響および「…」表現のバリエーションに関する実態についてまとめた後、結果の解釈について二点言及し、今後の課題について述べることとする。

まず、付与したアティチュードが実際に送り手に影響を与えたかという点に関して、肯定的な結果は得られなかった。結果からは、協力者 A が自分のことばに少し意識的になったこと、C が読点による表現「、、」に対してマイナス（悪い・間違い）という印象を持つようになったこと、D が三点リーダーの「……」にプラスの評価を持つようになったことにしか影響は見られず、実際の回数として変化が見られなかったことや、フォローアップインタビューの内容からも、アティチュードが設計通りに与えられ送り手の選択に影響を与えたとは結論づけがたい。

各バリエーションに対しての具体的な側面については、協力者 C, D のフォローアップインタビューをもとに、表 4 のようにまとめた。それぞれのバリエーションに対する印象に年齢との結びつきや使用に際しての内容との結びつきは見られたが、一般化するにはばらつきがあるため、現段階ではそれぞれのバリエーションの持つ意味は個人によって異なるのが妥当だろう。また使い分けに関してはフォーマルさや内容に依存するというアイデアが得られた。コミュニケーション上の戦略や受け手の存在と関連させパターン化することも考えられたが、インタビューの限

り送り手がそこまで意識的な選択をしていないことから、使い分けの要因や動機としてはまとめるべきではないと判断した。

表4:「…」表現に関するフォローアップインタビューの内容

	印象の変化	イメージ	使い分け
「…」		若者・30代以降の世代	フォーマル
「……」		若者・30代以降の世代	
「。。。」	+ (協力者 D)	若者・申し訳なさ	
「、、、」		若者・言いづらさ・悲劇的	カジュアルさ・内容
「・・・」	- (協力者 C)	若者・20代後半以降の世代	

したがって調査は、リサーチクエスチョンに基づく前提に反し、「…」表現に対するアティチュードが送り手の選択に影響を与えたとは考えにくいという結果になった。これに対して得られる解釈の1つとしては、根本的な概念に戻るものの、「…」表現のそれぞれのバリエーションが社会的意味を獲得していない可能性である。パターンに基づく使用が社会的意味の獲得につながる (Garrett 2007: 116) ことを考慮すると、使用と社会的な属性が強く結びついていないことでバリエーションの使用と結びつく社会的意味が現段階では一般的なものとなっていないと考えられる。この段階では、コミュニケーション上の目的やゴールも発生しにくく、戦略的な行動として選択するという事は見られないのではないだろうか。さらに二点目として、言説の観点の欠如が考えられる。ことばのバリエーションに「正しさ」や「規範的な良さ」のような評価判断が与えられるためには、言説としての影響力も関わっている可能性があるだろう。例えば三点リーダー「……」の使用が正しいとする投稿に賛同や好感を示すようないいね数が多ければ多いほど内容の信憑性が高まったり、その内容に同調したりする人が増えてもおかしくないということである。その場合、より顕著に個人の使用に影響が出ていたかもしれない。「広く受け入れられている」ことで、規範に従おうという意識や動機が生じうるのである。

今後の課題として、個人がそれぞれバリエーションに対し何らかの印象を持って

いるにもかかわらず未だバリエーションと属性の結びつきが弱いことに着目して、「…」表現のバリエーションとそれらが社会的意味を獲得するまでの過程に目を向ける必要があるだろう。また、本研究でカバーできなかった部分として、受け手の社会的属性や受け手との人間関係の影響、自己呈示などのコミュニケーション上の目的を達成するための方略的言語行動の側面の考慮が挙げられる。今後打ち言葉における送り手の選択的なことばの使用を観察していく上で、今回扱えなかったこれらの点も含めさらなる研究をしていく必要がある。

5 おわりに

本研究は、打ち言葉における「…」表現の選択に影響を与えうる要因としてアティチュードに着目した。打ち言葉は話し言葉の要素を有すると同時に書き言葉という意識的なプロセスであり、またことばのバリエーションがコミュニケーション上の目的に基づいて選択されることを踏まえ、それぞれバリエーションと結びつくアティチュードの影響を、擬似アンケートを用いて実験的に検証した。調査では擬似アンケートがアティチュードの変容をもたらす様子は確認できず、言説の影響力を含めたアティチュードの形成過程およびバリエーションが社会的意味を獲得する過程が今後の研究課題となった。その上で受け手との関係性などの社会的制約も加味していくことで、送り手のコミュニケーション上のゴールに基づいた言語行動をとらえていきたい。

<資料>

堺屋大地（2021年2月19日）『「(笑)は、ちょっともう古い」20代に聞いた、

(笑)・笑・w・wwwのどれを使うべきか問題』文春オンライン。

<https://bunshun.jp/articles/-/43525>

文科省教科書局調査課国語調査室（1946年3月）『くぎり符号の使ひ方〔句読法〕

(案)』<http://nifongo.style.coocan.jp/kugiri.html>

<引用文献>

- 岡本真一郎 (2013) 『言語の社会心理学：伝えたいことは伝わるのか』 中央公論新社.
- 定延利之 (2020) 『コミュニケーションと言語におけるキャラ』 三省堂.
- 鈴木信雄・津田和彦 (2007) 「三点リーダ文の感情推定手法」『第 69 回全国大会講演
論文集』 1, pp.71-72.
- 田中ゆかり (2014) 「ヴァーチャル方言の 3 用法—『打ち言葉』を例として—」石黒
圭・橋本行洋(編)『話し言葉と書き言葉の接点』 (pp. 37-55). ひつじ書房.
- Childs, C., Watt, D., Lapacz, S., Turner, H., & Hellmuth, S. (n.d.). An introduction to
sociolinguistics: accents, attitudes and identity [MOOC]. Futurelearn.
<https://www.futurelearn.com/courses/accents-attitudes-and-identity-an-introduction-to-sociolinguistics>
- Downes, W. (1998). *Language and society* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University
Press.
- Fromskin, V., Hyams, N., & Rodman, R. (2013). Language in society. In V. Fromskin, N.
Hyams, & R. Rodman (Eds.), *An introduction to language* (10th ed., pp. 279-336).
Cengage learning.
- Garrett, P. (2007). Language attitudes. In L. Carmen, M. Louise, & S. Peter (Eds.), *The
Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 116-121). Routledge.
- Joinson, A, N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: the role of self-
awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31, 177-192.
- Llamas, C., Mullany, L., and Stockwell, P. (Eds.). (2007). *The Routledge companion to
sociolinguistics*. Routledge.
- McWhorter, J. (2013). Txtng is killing language. JK!!! [video]. TED Conferences.
https://www.ted.com/talks/john_mcwhorter_txtng_is_killing_language_jk?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare

A Sociolinguistic Study on Language Attitudes Toward the Variations of "..." Expressions in Uchi-kotoba

Mariko TANI (Graduate School of Letters, Kyoto University)

Abstract

In CMC practices, a relatively new form of written language, namely, *uchi-kotoba*, is often noted as having many spoken language features (Tanaka, 2014). This study focused on one such example, the "...” expressions on SNS. Oftentimes on SNS, instead of using "...,” other markers like “、、、,” “。。。,” and “・・・” are also used. The study put these varieties of "...” expressions together as linguistic variations and looked on language attitude as an influential factor to the SNS user’s use and choice of variation. As SNS users would control the impressions toward their language use by adjusting their *uchi-kotoba*, language attitudes can be considered to have an influence on the inner process of the user in their choices of variations. Here the study tested how the extrinsically shared attitudes toward the use of "...” variations influence and change the SNS user’s choices of variations. The study first delivered a pseudo questionnaire, in which participants would unconsciously receive the attitudes toward the variations, to those who daily used both non-anonymous, interpersonal SNS (LINE), and anonymous SNS. Three weeks later, the data of both the amount and kind of their use of each variation were collected. Concurrently, the participants were inquired how influential they felt the shared attitudes were to them and to their use of variations, as well as how their attitudes toward each variation changed since the pseudo questionnaire. In addition, some participants accepted a follow-up interview and gave more detailed information about the attitudes and ideas regarding the use of each variation.

聴解教育における教師の役割

—日本語オンライン教材を使用した学習者の反応に基づいて—

野田 尚史 (日本大学)

中島 晶子 (パリ・シテ大学)

村田 裕美子 (ミュンヘン大学)

加藤 さやか (サラマンカ大学)

梅澤 薫 (ダラム大学)

要旨

オンラインによる聴解教育で教師が果たすべき役割を考察するために、イギリス・ドイツ・フランス・スペインの日本語学習者に独習用オンライン日本語聴解教材「日本語を聞きたい!」を使ってもらい、アンケートとインタビューを行った。その結果、オンライン聴解教育における教師の役割として、(i)から(iii)が重要なことが明らかになった。

- (i) 学習者は実際の日本語の聴解に役立つ教材を望んでいる。教師は現実に使われる日本語の聴解に役立つさまざまなオンライン聴解教材を作成していく必要がある。
- (ii) 伝統的な学習方法に慣れている学習者がいる。教師は聴解教育以外でも実際のコミュニケーションを重視した教育を行い、学習方法の転換を促していく必要がある。
- (iii) 新しい学習方法を取り入れたオンライン教材に適応できる学習者と適応できない学習者がいる。教師はそれぞれの学習者に合わせた指導を個別に行う必要がある。

【キーワード】 聴解, オンライン教材, 学習者, インタビュー, 教師

Keywords: listening, online materials, learners, interview, teachers

1 研究の背景と目的

1 では、1.1 でこの研究の背景を述べ、1.2 でこの研究の目的を述べる。そして、1.3 でこの論文の構成を示す。

1.1 この研究の背景

これからの日本語教育は、対面授業のほうが効果的なものは対面で行い、オンライン学習でも効果的なものはオンライン教材を提供する形に少しずつ変わっていくと考えられる。たとえば、会話の練習は対面で行い、作文の添削はファイルの共有で行い、聴解や読解の練習はオンライン教材を提供する形である。

日本語教育がそのように変わっていくとすると、学習者がオンラインで聴解や読解の学習をするときに教師が果たすべき役割を考えておく必要がある。

1.2 この論文の目的

この論文の目的は、聴解教育をオンライン教材の提供を中心にした場合に、教師が果たすべき役割は何かを明らかにすることである。

その目的のために、学習者にオンライン教材を使ってもらい、アンケートとインタビューで学習者の声を集める調査を行った。その調査の結果に基づいて、オンライン教材の提供を中心にした聴解教育における教師の役割を考察する。

1.3 この論文の構成

この論文の構成は次のとおりである。次の 2 で調査方法について説明し、3 で調査に使用した聴解教材「日本語を聞きたい！」について述べる。

その後、4 から 6 で調査結果に基づいて教師の役割を 3 つに分けて示す。4 では教材の作成という教師の役割を、5 では学習方法の転換促進という教師の役割を、6 では学習者に対する個別対応という教師の役割を取り上げる。

最後に、7 でこの論文のまとめを行い、今後の課題を述べる。

2 調査の方法

2 では、2.1 で調査の手順を述べ、2.2 で調査協力者の情報を示す。

2.1 調査の手順

日本語学習者にオンライン教材を使ってもらい、アンケートとインタビューで学習者の声を集める調査を(1)から(3)の手順で行った。

- (1) 野田尚史がチーフプロデューサーとして作成中の独習用オンライン日本語聴解教材「日本語を聞きたい！」(<https://www.nihongo-tai.com/japanese/kiku/>)を日本語学習者である調査協力者に使ってもらう。
- (2) 調査協力者に、教材の実用性や使いやすさ、今後作成してほしい教材、オンライン学習で教師に望むことなどを答えてもらうアンケートを行う。
- (3) 一部の調査協力者には、アンケートに加えて、教材を使った感想やオンライン学習についての感想を答えてもらうインタビューを行う。

アンケートとインタビューは、イギリスでは英語、ドイツではドイツ語、フランスではフランス語、スペインではスペイン語を使って行った。

2.2 調査協力者

調査は、オンライン学習があまり普及していなかった時期とかなり普及した後の時期の2回行った。それぞれの調査の時期と調査協力者は(4)と(5)のとおりである。

- (4) オンライン学習普及前 (2019年3月～2021年1月)
 - ドイツ：12名 (12名にはインタビューも行った)
 - フランス：15名
 - スペイン：5名
- (5) オンライン学習普及後 (2022年4月～2022年7月)
 - イギリス：16名 (11名にはインタビューも行った)
 - ドイツ：11名 (11名にはインタビューも行った)

フランス：9名（9名にはインタビューも行った）

スペイン：18名（13名にはインタビューも行った）

調査協力者の日本語レベルは、(4)のオンライン学習普及前の調査では初級 25 名，中級 7 名であった。(5)のオンライン学習普及後の調査では初級 37 名，中級 11 名，上級 6 名であった。

なお，この教材に対する学習者の評価を調査したものとして，阪上他（2022）と村田（2022）がある。

3 調査に使用した聴解教材「日本語を聞きたい！」

3では，3.1で調査に使用した聴解教材「日本語を聞きたい！」の作成方針を述べ，3.2でこの教材の構成を示す。そして，3.3で調査協力者が使用した教材の内訳を示す。

3.1 聴解教材「日本語を聞きたい！」の作成方針

調査に使用した独習用オンライン日本語聴解教材「日本語を聞きたい！」の作成方針は，野田他（編）（2022）でも示されているが，(6)から(8)のようなものである。

- (6) 明確な目標設定：その音声を聞いて何を理解できるようになるのかという目標設定を明確なものにする。
- (7) 現実的な状況設定：その音声をどのような状況で聞くのかという状況設定を現実的なものにする。
- (8) 聴解技術の明示：聞いた音声からどの部分を聞きとり，そこから何を理解すればよいのかという聴解技術を明示する。

3.2 聴解教材「日本語を聞きたい！」の構成

「日本語を聞きたい！」には，現在，10のテーマの教材が掲載されている。どの教材も，「目標」「状況」「スキル」「練習」で構成されている。教材の表示言語は，日本語，英語，中国語，韓国語から選ぶことができる。

「コーヒーショップ」という教材の中で(9)が目標になっている部分を例にすると、そこに 7 つのスキルが入っている。たとえば、(10)のようなスキルである。「▶」をクリックすると、[] 内に示されている音声の流れようになっている。

(9) 目標：コーヒーショップで注文する前に質問されることを聞きとれるようになり
ます。

(10) スキル 3：店内で飲むかどうかについて質問されていることを聞きとる
次のような表現から、店内で飲むことについて質問されていることを聞きとり
ます。

▶ [ごりよーですか?]

▶ [おめしあがりですか?]

次のような表現から、テイクアウトについて質問されていることを聞きとりま
す。

▶ [おもちかえりですか?]

スキルが示された後、たとえば(11)のような練習ができるようになっている。

(11) 店内で飲むかどうかについて質問していますか。

▶ [てんないでおめしあがりですか?]

1 質問している 2 質問していない

この練習で「1」を選ぶと「正解」と表示され、「2」を選ぶと「不正解」という表
示とともに(12)のような説明が表示される。

(12) [おめしあがり] と言っています。

練習は 1 つのスキルに 10 問あるが、途中でやめて次のスキルに進むこともできる。

3.3 調査協力者が使用した教材のテーマと人数

調査協力者が使用した教材のテーマと人数は、(13)のとおりである。

(13) コンビニ：35名

コーヒーショップ：14名

ハンバーガーショップ：5名

カラオケ店：12名

クリーニング店：1名

自宅のインターホン：9名

友だちとの雑談：13名

会社の会議：4名

著作権についての講義：4名

ホルモンの仕組みについての講義：5名

4 教材の作成という教師の役割

ここからの 4 から 6 では、調査結果に基づいて教師の役割を 3 つに分けて示す。4 では教材の作成という教師の役割を、5 では学習方法の転換促進という教師の役割を、6 では学習者に対する個別対応という教師の役割を取り上げる。

この 4 では教材の作成という教師の役割を取り上げる。4.1 で学習者が教材についてよいと思ったことを紹介し、4.2 で逆に教材について改善してほしいと思ったことを紹介する。そして、4.3 でそのような学習者の声に対して教師はどのように対応すればよいのかを述べる。

4.1 学習者が教材についてよいと思ったこと

学習者が聴解教材「日本語を聞きたい！」についてよいと思ったこととして、(14) から(17)のような声があった。

- (14) 現実の生活に即した表現が学べるのがいい。従来の教科書ではあまり見かけない気がする。 (スペイン)
- (15) 場面や状況から好きなトピックを選ぶこともできて便利だった。 (イギリス)
- (16) 問題となる場面でどのようなプロセスのやり取りがあるのかがわかりやすく説明されていて、よく理解できる。 (フランス)

- (17) 話すスピードがそれぞれ違うので、レッスンにバリエーションが生まれ、よりリアルに感じられた。 (ドイツ)

4.2 学習者が教材について改善してほしいと思ったこと

学習者が聴解教材「日本語を聞きたい！」について改善してほしいと思ったこととして、(18)から(21)のような声があった。

- (18) N5, N4, N3 などのレベルが示してあるといい。 (フランス)
- (19) 説明が付いていない専門用語がときどき出てくるので、説明がほしい。(ドイツ)
- (20) 選択肢の数を増やすほうがいいと思う。2 つしかないと、正しく理解していなくても正答できてしまうことが多くなる。 (スペイン)
- (21) 音だけを聞くのではなく、状況が見えるビデオがほしい。ストーリー性のあるビデオがあるといい。音だけだと退屈になって、続かない。 (イギリス)

4.3 教材についての学習者の声に対する教師の対応

教師は、4.1 で述べた教材についての学習者の声に応じるには(22)のような対応を、4.2 で述べた学習者の声に応じるには(23)と(24)のような対応をする必要がある。

- (22) 実際に役立つさまざまな教材を作成する。
- (23) 教材の意図や使い方を説明する。
- (24) 将来的には動画を付けるなどして教材をより魅力的なものにする。

このうち、(22)は日本語を学習する個々の学習者の目的に合わせて、さまざまな教材を作成していくということである。今回の調査で学習者から聴解教材のテーマとして要望があったのは、「レストラン」「居酒屋」「病院」「公共交通機関」「会社の中での会話」「日本の歴史や文化」といったものである。

次に、(23)はこのような新しいタイプの教材については教材の意図や使い方を説明し、(25)から(27)のような指導を行うということである。

- (25) 自分の日本語レベルに合わせて教材を選ぶのではなく、自分にとって必要なテ

一マの教材を選んでほしい。

(26) 聞いたことのすべてを理解できなくても、必要な情報が得られればよいと割り切って学習してほしい。

(27) 試験とは違い、説明を理解して練習を行えば、誰でもすべて正解できるようになっている。深く考えなくても聞いてすぐに理解できるようになってほしい。

最後に、(24)は将来的にはイラストや動画を付けるなどして教材をより魅力的なものにするということである。現在はネット環境が悪い地域に住んでいる学習者のために、意図的にテキストと音声だけで教材を作成するようにしている。将来、世界中のネット環境がよくなれば、イラストや動画を付けるようにしたほうがよい。

なお、オンライン聴解教材の作成についての研究として、簡（2013）や中西（2003）がある。

5 学習方法の転換促進という教師の役割

5 では、学習方法の転換促進という教師の役割を取り上げる。5.1 で学習方法の転換に対応しやすい学習者の声を紹介し、5.2 で逆に学習方法の転換に対応しにくい学習者の声を紹介する。そして、5.3 で学習方法の転換に対応しにくい学習者に対して教師はどのように対応すればよいのかを述べる。

5.1 学習方法の転換に対応しやすい学習者の声

「日本語を聞きたい！」のような新しいタイプの教材を使うときには、学習者に学習方法を転換してもらう必要がある。学習者がその教材が意図している学習方法で学習しなければ、その教材が意図している学習効果が得られにくいからである。

実際のコミュニケーションを重視したこのような教材に対応しやすい学習者からは、(28)から(31)のような声があった。

(28) 言っていることが全部わからなくても、それが質問なのか提案なのかなどがわかってよい。(イギリス)

- (29) 大学の授業で学ぶ専門用語や高度な表現と、この教材で学ぶ日常的事物との違いに気づくことができた。(ドイツ)
- (30) 『みんなの日本語』のように完璧な発音や、わざとらしいゆっくりした話し方ではなかった。(スペイン)
- (31) 授業と違って、みんなの前で間違った答えを言う心配もなく自分のペースでじっくり考えることができる。(フランス)

5.2 学習方法の転換に対応しにくい学習者の声

一方で、自分の日本語レベルに合った日本語を聞き、聞いたことすべてを理解できるようにするという伝統的な学習方法に慣れていて、新しい学習方法に対応しにくい学習者からは、(32)から(35)のような声があった。

- (32) ほとんどがキーワードだけを聞いて理解したので、話者が言ったことを正確に理解できるようになるとよい。(ドイツ)
- (33) 練習の最後でもいいから、スクリプトがあって確認することができると、新しい語彙も学べるし、いいと思う。(スペイン)
- (34) 『みんなの日本語』などの教科書のように音声をはっきりしていないので、聞き取りにくかった。(フランス)
- (35) ときどき発話が長すぎて、また速すぎて、覚えられない。(イギリス)

5.3 学習方法の転換に対応しにくい学習者に対する教師の対応

5.2 で述べた学習方法の転換に対応しにくい学習者に対しては、教師は学習者の学習方法の転換を促していく必要がある。具体的には、教材の意図や使い方を丁寧に説明したり、学習方法の転換に対応できた学習者の経験を伝えたりすることである。

ただ、オンライン聴解教材で学習するときだけ学習方法を転換してもらうのは難しい。教師は日ごろからオンラインの聴解教育以外でも実際のコミュニケーションを重視した教育を行い、学習者の学習方法全般の転換を促していく必要がある。

6 学習者に対する個別対応という教師の役割

6 では、学習者に対する個別対応という教師の役割を取り上げる。6.1 で教師の役割についての学習者の声を紹介する。そして、6.2 でそのような学習者の声に対して教師はどのように対応すればよいのかを述べる。

6.1 教師の役割についての学習者の声

学習者がオンライン学習をするときに教師に望むこととして、(36)から(39)のような声があった。

- (36) オンライン教材でわからなかった部分について教えたり、いっしょに練習したりしてほしい。 (ドイツ)
- (37) 録音の声だけでなく、実際の間が話しているのを聞く練習ができるように教師に指導してほしい。 (イギリス)
- (38) 教師の存在はメンタルサポートとしてとても重要。学生が一人取り残されてしまっていると感じないように、教育的なフォローをすることは重要。(フランス)
- (39) よくできているオンライン教材を紹介してほしい。また、効果的な使い方のアドバイスがほしい。 (スペイン)

6.2 教師の役割についての学習者の声に対する教師の対応

6.1 で述べた教師の役割についての学習者の声に応じるには、教師は個々の学習者に合わせた指導を行う必要がある。具体的には、(40)から(42)のようなことである。

- (40) 新しい学習方法を取り入れたオンライン教材に対応しやすい学習者と対応しにくい学習者がいる。それぞれの学習者に合わせた指導を個別に行う必要がある。
- (41) 学習者は教師が個別に対応してくれることで安心し、モチベーションも上がる。教師がサポートする体制が必要である。
- (42) オンライン学習では、自分に必要な教材を選んで学習できる。教師は個々の学習者に合わせて教材を紹介し、その使い方をアドバイスする必要がある。

7 まとめと今後の課題

7では、7.1でこの論文のまとめを行い、7.2で今後の課題を示す。

7.1 この論文のまとめ

この論文では、学習者にオンライン教材を使ってもらい、アンケートとインタビューで学習者の声を集める調査を行った結果を示した。それに基づいて、オンラインによる聴解教育で教師が果たすべき役割を(43)から(45)の3つにまとめた。

- (43) 教材の作成：今回使用した教材は実際の場面を重視したものであったため、学習者からは「実際の日本語の聴解に役立つ」という反応が多かった。教師は現実に使われる日本語の聴解に役立つさまざまな教材を作成していく必要がある。
- (44) 学習方法の転換促進：今回の教材は細部にはこだわらずに重要な点だけを聞きとるものだったため、伝統的な学習方法に慣れている一部の学習者からは「聞いた音声をすべて理解したい」といった反応もあった。教師は聴解教育以外でも新しい方法で教育を行い、学習者の学習方法の転換を促していく必要がある。
- (45) 学習者に対する個別対応：新しい学習方法を取り入れたオンライン教材にすぐに適応できる学習者と適応できない学習者がいた。教師はそれぞれの学習者に合わせた指導を個別に行う必要がある。

今後、オンライン学習がさらに広がっていくと、教師の役割を、対面授業の実施だけではなく、独習が可能なオンライン教材の作成や学習者に対する個別対応などにも広げていく必要がある。

7.2 今後の課題

今後の課題としては、今回のような調査を継続して行い、その結果に基づいて教師の役割を考え続けていくことが挙げられる。

というのは、オンライン学習に対する学習者の意識は変化しやすいからである。今回の調査でも、オンライン学習普及前（2019年3月～2021年1月）は「すべての

日本語に翻訳を付けてほしい」という注文や「このような教材だけでは不十分だ」という意見が多かった。それに対して、オンライン学習普及後（2022年4月～2022年7月）は、そのような注文や意見は見られなくなっていた。

今後、言語学習だけではなく、さまざまな学習でもオンライン学習が広がっていく可能性が高い。また、オンライン学習に慣れ親しんでいる世代が増えていく。その結果、オンライン授業に対する学習者の意識も大きく変わっていくと考えられる。今後も、オンライン学習に対する日本語学習者の意識を継続して調査していく必要がある。

<付記>

この論文は、JSPS 科研費 22H00669 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」の研究成果である。調査の実施では、白石実氏（バルセロナ自治大学）と Mark Critchley 氏（ダラム大学）の協力を得た。

<引用文献>

- 簡珮鈴（2013）『初級日本語 e ラーニング教材開発についての実践研究—聴解教材の場合』（博士論文），大阪大学, <https://doi.org/10.18910/26223>（2022年9月20日）.
- 阪上彩子・太原ゆか（2022）「教材のアジアでの試用結果」, 野田尚史・中尾有岐（編）『日本語コミュニケーションのための聴解教材の作成』 pp.217-227, ひつじ書房.
- 中西家栄子（2003）「Web 対応日本語聴解教材の研究開発と試行結果」『独協大学外国語教育研究』 21, pp.41-66, 独協大学外国語教育研究所.
- 野田尚史・中尾有岐（編）（2022）『日本語コミュニケーションのための聴解教材の作成』 ひつじ書房.
- 村田裕美子（2022）「教材のヨーロッパでの試用結果」, 野田尚史・中尾有岐（編）『日本語コミュニケーションのための聴解教材の作成』 pp.229-243, ひつじ書房.

The Role of Teachers in the Enhancement of Listening Competency:

Based on the Response of Learners Using Online Japanese Listening Materials

Hisashi NODA (Nihon University)

Akiko NAKAJIMA (Paris Cité University)

Yumiko MURATA (University of Munich)

Sayaka KATO (University of Salamanca)

Kaoru UMEZAWA (Durham University)

Abstract

This paper examines and discusses the role teachers should play in online-centred listening comprehension education based on learners' responses. The learners of Japanese based in the UK, Germany, France and Spain used the self-study online listening materials, "Wanna listen to Japanese!", and took part in surveys and interviews. We conclude that findings i. to iii. below are important roles for teachers to play in online instruction of listening comprehension.

i. Creating materials useful for listening comprehension of Japanese used in real life: learners want listening materials that help them listen and understand in real-life situations.

ii. Providing materials that emphasize communication in all language skills, as well as listening practice, and encourage learners to take a new approach to learning: some learners are accustomed to a more traditional learning approach and want to understand everything they hear.

iii. Providing individual support according to the needs of each learner: some learners are able to adapt quickly to online materials that incorporate new learning approaches, while others find it more difficult.

平和共存をめざす日本語教育のための オンライン異分野協働のメリットと課題

松永 典子 (九州大学)

要旨

本研究では、日本語教育分野では実践の蓄積が浅いオンライン異分野協働の意義と課題を明確化すべく、協働実践メンバーに対して協働に関するアンケートを実施し、多様な分野による協働のメリットと課題を考察した。その結果、中川（2021）の指摘同様、日本語教育分野だけでは担保できない歴史学等の専門性が補完されるというメリットの他、研究手法の違いによる葛藤が起り得る懸念やそのための調整の必要性が示された。さらに、歴史を学ぶための視点や方法論が歴史以外の分野においても研究・教育上で重要なものであること、個々の研究者にとっては、他分野の理論や視点、研究方法が学べることや、研究成果の発信がより広範になる点がメリットとして新たに確認できた。また、研究者以外のメンバーにとっては協働の前提となる平和共存や相互理解という目的の共有がより重要である。以上の点は日本語教育と異分野との協働にとって共通する知見やノウハウになり得る可能性が示唆された。

【キーワード】 異分野協働, オンライン, 日本語教育, 平和共存, 相互理解
Keywords: interdisciplinary collaboration, online, Japanese language education, peaceful coexistence, mutual understanding

1 はじめに

日本語教育における異分野協働の多くは、日本語教育（言語）と日本研究（専門）の連携という形で行われてきた。いわゆる内容重視教育や内容言語統合型学習¹である。近年、介護などの専門日本語教育や地域日本語教育など、教育研究者以外との協働の必要性も高まってきている。

1.1 異分野協働実践の変化

まず、筆者自身の異分野協働実践（2009年度以降）の変化について述べる。大き

く捉えれば、異分野協働実践の内容、学習法、実施形態は、教育上の課題の変化に伴い、表1のA（内容重視）からB・C（内容言語統合型）のように講義型から協働学習型へと変化してきた。Aの同一組織内のオムニバス講義による実践は、複数の人文社会科学分野の「知の加工」をテーマとする知識が得られる利点がある。その一方で、オムニバス講義ではよく指摘されるが、単発の講義の積み重ねではそれぞれの分野の理解が表層的となり、協働というより役割分担の形になりがちである。

そこで、2014年度からは異文化理解をテーマとする単独での授業実践に取り組んだ。ここでは、異文化理解の専門の内容に、科研の協働研究の成果としての政治学や文化人類学の知見をカリキュラムや教材の分析視点として取り入れ、単独の実践による不足点を補った。さらに、学生のテーマに対する理解を促すため、講義型授業ではなく、学生自らが読解・調査を行うタスクや協働でプロジェクトに取り組む課題解決型学習を学習法として取り入れた。ただし、本実践では日本人学生が受講の主対象となり、異文化の視点が不足する傾向にあった。

表1：異分野協働実践の変化

異分野協働の形（テーマ）	内容・言語	授業・学習法	実施年度・実施形態
A:内容重視（知の加工）	人文社会科学・日本語	講義+ディスカッション	2009-2014 同一組織・専門8名
B:内容言語統合型学習（異文化理解）	異文化理解・日本語	タスク・課題解決型学習	2014-2020 単独授業 2013-2016 科研協働
C: 内容言語統合型学習（戦争の歴史）	日本占領下の日本語教育の歴史→平和共存・日本語	タスク・課題解決型学習・国際遠隔協働学習	2021- 単独+海外の2大学

そのため、2021年度からは、前半は筆者単独の授業、後半に海外の大学との国際遠隔協働学習を組み合わせるCの実践を開始した。この実践では、海外の大学の日本語学習者との協働学習が加わる点で、異文化の視点を補うことが可能となった。

1.2 本研究実践の問題関心

次に、2021年度から開始した本研究実践の問題関心について述べる。本研究実践の問題関心はグローバル化した時代の平和文化創造にある。平和共存をめざす日本語教育は、欧米では内容言語統合型学習（日本語学習・歴史学習）として行われて

きた。これに対し、日本では平和の「内容」が「広義の平和教育」が扱う人権・貧困等へ傾斜する傾向にあり、戦争の歴史に正面から向き合っていない。このため、歴史認識の齟齬や相互文化理解への視点を欠いている²。

Dunbar (2016:52) は、「共通の歴史認識の構築は戦後のヨーロッパに平和的貢献をもたらしたが、東アジアでは、共通の歴史認識が欠落しているゆえに、戦後の日本の近代史教育のあり方が近隣諸国との衝突を引き起こしている」ことを指摘している。こうした日本の歴史教育の課題は、言語教育の場合にはさらに顕著となる。三好 (2021) の調査によれば、欧州の仏語・独語教師は戦争を教えるのは未来のためと考えるのに対し、日本語教師は社会問題を授業で取り扱う必要性は感じながらも、その提示の仕方に課題を抱えており、特に戦争の歴史を避ける傾向にあるという。

Dunbar が指摘した「共通の歴史認識」の欠落を補い、日本人学生と日本語学習者が未来志向で共感・協調していくには、過去に学ぶための歴史学の視点や手法、今後の交流の鍵となる国際ビジネスや国際協力分野など、多様な分野との教育・研究上の連携が不可欠である。

こうした問題関心をもとに、本研究では、アジアの平和共存に向け、日本語学習と歴史学習の統合による相互文化理解のあり方を実証的に明らかにすることを目的に、異分野協働による研究と教育実践を 2021 年より始めた。具体的には戦争の記憶をめぐる相克が残るマレーシアを対象に据え、歴史学習・日本語学習・国際遠隔協働学習を統合した新しい学習方法を開発し、課題解明をはかる。

したがって、本実践研究では、戦争の記憶をどう乗り越え相互文化理解を図るかを課題と考え、相互文化理解・多様性共存を目的とする日本語教育をめざす。

1.3 多様な領域による異分野協働の必要性

こうした背景を踏まえ、本研究実践では、戦争の記憶を考えるための事例として日本占領下のマレーシアの歴史を取り上げる。なぜなら、多民族・多文化社会マレーシアでは、日本占領に対する歴史の掘り起こしが日本軍による民族の分断統治の記憶につながり、民族対立を引き起こしかねないとの危惧がある (渡辺 2019)。このため、現地在住の日本語教師にとっては、日本占領の歴史は歴史としてのみ存在するわけではなく、今なお、眼前に向き合うべき課題としてある。日本占領下のマ

レーシアの日本語教育について研究を行ってきた者として、筆者自身もこの課題に取り組んでいく必要があると考えた。歴史学習・言語学習を統合した形の教育実践を検討するにあたっては、異分野による協働が不可欠であり、マレーシアの歴史、日本語教育等、関係者に声をかけていく形で協働研究の可能性を探った。その結果、マレーシアの大学の日本語教育研究者、国際協力機関職員、日本の大学のマレーシアの歴史研究者、国際ビジネス研究者、NPO 職員が協働することとなった。

以上のように、日本・マレーシア双方の教育者・学習者も含めた形で、歴史認識の欠落を補い、日本人学生と日本語学習者が未来志向で共感・協調していくには、多様な分野との教育・研究上の連携が不可欠であると考ええる。

2 オンライン異分野協働の概要

以上のような経緯で協働することになった本オンライン異文化協働の概要について述べる。基本的には、月1回、オンライン会議を開催し、その中で情報交換・勉強会を行っている。その他、日常的にはメールや SNS グループの活用、One-drive によるデータや資料のファイル共有により情報の共通理解をはかっている。異分野協働実践に関しては、2021年度は試行的な実践を行い、2022年度からは2026年度まで5年間の科学研究費助成金（科研）の研究プロジェクトとして再始動している。

2021年度の1年間の活動としては、主に、教材開発、複数の大学間の協働授業、共同発表を行ってきた。大学教員は教材開発、交流授業、歴史分野の研究者は教科

表2：異分野協働実践のメンバー

専門分野	所属機関	役割	詳細
日本語教育史	日本・大学	代表者	統括：教材開発・交流授業
国際ビジネス	日本・大学	分担者	交流授業、教科書・情報収集
マレーシア・シンガポール歴史	日本・大学	分担者	教科書分析・交流授業
日本語教育	マレーシア・大学	協力者	教材開発、交流授業、認識調査
日本研究・日本語教育	マレーシア・大学	協力者	教材開発、交流授業、認識調査
国際協力	マレーシア・JICA	協力者	認識調査、現地情報提供
マレーシア歴史	日本・NPO 法人	協力者	教科書分析、知識提供
マレーシア歴史	日本・大学(非常勤)	協力者	教科書分析、知識提供

書分析や専門的知識の提供，国際協力分野のメンバーは現地情報提供や歴史認識調査への協力といった役割を担当する。異分野協働実践のメンバーは 8 名で，所属機関，役割は表 2 のとおりである。役割については科研の研究プロジェクトにおける，代表・分担・研究協力の役割により区分している（2022 年 9 月現在）。

3 本研究実践の目的と研究方法

日本語教育分野における異分野協働の先行実践を概観した中川（2021）では，当該分野では異分野協働の実践の蓄積が浅いことが指摘されている。また，今後の異分野協働の発展のためにも，日本語教育における異分野協働に関する知見やノウハウが広く共有される必要があることが提起されている。これらを踏まえ，本研究実践ではオンライン異分野協働の意義と課題を明確化することを目的とする。

このため，メンバーに対して協働に関するアンケートを実施した（2022 年 2 月）。アンケートの項目は以下の 4 項目である。アンケートに対しては，メンバー 8 名のうち，日本・マレーシア双方の大学教員 4 名から回答が得られた。

1. 本共同（協働）研究では，異分野協働の成果としてどのようなことが期待できると思いますか。（あるいは，どういう成果があがれば良いと思いますか。）
2. 異分野協働により得られたものは何ですか。
3. 異分野協働の難しさは何ですか。
4. 異分野協働のコツがあるとすれば，どのようなことですか。

続いて，調査結果を分析するため，中川（2021）で示されている，異分野間の協働体制を構築，継続し，成果を上げるために共有されるべき 15 項目にそった分析を行った。その 15 項目とは，後述する調査結果の分析で示す協働の目的，枠組み，メリットなどである。

4 オンライン異分野協働の調査結果

アンケートの結果に基づき，以下，分析項目 15 項目にそった分析を行っていく。

4.1 協働の目的・枠組み・メンバー・発端・接点

- a. 協働の目的（教材開発，授業実施，イベント開催等）については，①授業実施，②教材開発，③論文集，④情報共有といった教育と研究のみならず，自身の情報獲

得・知識のアップデートといった目的も含まれる。

b. 協働の枠組み（機関内・機関外・その他）については、機関外、しかも日本とマレーシアという国際間の協働となっている。

c. 協働のメンバー（専門・所属）については、表2にまとめたとおり、日本語教育（日・マ：大学）、歴史教育（日：大学、NPO）、国際ビジネス（日：大学）、国際協力（マ：JICA）といった多彩な構成となっている。

d. 協働の発端（自発的・業務・その他）は、自発的なものであり、マレーシアにおける日本占領の歴史と日本語教育の歴史というテーマが構成メンバーをつなぐ結節点となっている。

e. どのようにして異分野の専門家との接点を持ったかという点については、d.協働の発端とも関連するが、筆者とマレーシアの日本語教育者がテーマに即して、知人に声掛けしていった結果、異分野の専門家との接点を持つに至った。

4.2 協働に対して期待されるメリット・分担内容・作業手順・やりとり

f. 協働によって得られることが期待される、両者にとってのメリットについては、教育及び研究双方からの期待が挙がっていた。具体的には、「研究計画や授業計画への新しいアイデアと刺激」、「異分野領域の人々との交流や学生の交流」、「自分の専門とは異なる視点からの見解、欠けている部分を補いあうような活動ができればよい」、「日本やマレーシア企業及び経済という焦点に両国の歴史から学べることがあればよい」といったものである。

g. 両者の分担内容についても、表2にまとめたとおりであるが、大きくは①授業実施(大学)、②教材開発（全員）、③論文集（全員）、④現地情報の提供（JICA）、⑤歴史認識調査(大学・JICA)といった区分けになっている。

h. 作業手順としては、月1回の会議で方向性を決め、交流授業、発表などは関係者で別途連絡を取り合い進めている。

i. 両者間のやりとりの内容は、スカイプ（1か月間の会議録画）、会議記録、SNSで確認を取り合っている。

j. 両者のコミュニケーションの手段・頻度は、スカイプ会議が月1回で、必要な連絡・情報共有・データ共有は、メール、SNS、One-driveを通じて適宜、行っている。

k. 両者の関係維持のための方策は、上記と同様である。

1. 協働に必要な経済的なコストの賄い方としては、2021年度は試行年度であり、個人研究費で賄ってきたが、同時に研究助成への申請を行ってきた。その結果、2022年度からは2026年度まで5年間の科研の研究プロジェクトとしての助成を受けられる形で活動している。

4.3 成果の公開・協働の課題・得られた学び・利益

m. 協働の成果の公開手段（出版、学会発表、論文執筆、動画等）については、①学会発表、②論文集、③教材開発を予定している。

n. 協働を行う上での課題については、全員が課題を感じているわけではなく、挙げたのは2件であった。ひとつは、「自分の文脈や研究の文脈、方法、意図を伝え、理解を得ることにある」であり、もうひとつは「自分の専門の成果に直接つなげるのは難しい」であった。

o. (結果的に) 協働で得られた学び、利益については、まだ協働を始めて約1年時点での調査になるため、途中経過ではあるが、以下のように回答者全員から肯定的なコメントが挙げられている。「期待したものが得られたうえに、自身の日本語教育観の明確化、授業方針の決定が行えたから。(2021年10月マレーシア国際日本語教育研究会で報告済み)」、「解釈型歴史学習、アジア共通歴史学習といった取り組みがあることを知り、刺激を受けた」、「あらゆる分野の理論、研究方法、視点、内容などが学べ、自分の分野の参考にできる」、「多様な背景をもつ研究者と議論することによって、知識の幅が広がったと思う」といった意見である。

5 オンライン異分野協働のメリットと課題

以上の調査結果から見て、異分野協働に対しての各自の期待に対して、教育、研究、知的学びといった各方面において、期待以上、あるいは期待と同等の学びや利益が得られたことがうかがえる。

一方、異分野協働の難しさに関しては、教育面では特に言及が無かった。他方、研究面においては、以下の3つが指摘されている。①「自分の専門の成果と結びつけにくい」、②「自分の文脈や研究の文脈、方法、意図を伝え、理解を得る」、③「研究手法の違い（史料による実証を重視するのか、学知のパラダイムなどを重視するのか）、それが時として政治的立場のすれ違いになること」（例：慰安婦問題

をめぐる実証史学と社会学の論争)。

上記の課題のうち、①は同じ日本語教育分野であったとしても、研究領域が異なること、たまたま交流授業が試行年度には行えなかったことなどが関係していると考えられる。交流授業が実施された今年度は、この点については解消されていく見込みである。②、③は、Katz and Martin (1997) で示されている共同(協働)研究のデメリットの例、「研究者間の制度や文化的な差異の調整」とほぼ重なる内容である。

ただし、Katz and Martin は一般的な共同(協働)研究についての言及であり、特に日本語教育分野に特化したものではないため、日本語教育分野の先行研究と比較する必要がある。そこで、前述した日本語教育分野の異分野協働について考察した中川(2021)と本研究の調査結果で得られたメリットを比較してみる。その結果、本研究実践では、表3にまとめたように、先行研究には見られなかった研究面、知的学びに関するメリットが見られた。研究面でメリットが感じられているのには、国際的な研究会(マレーシア国際日本語教育研究会, JSA-ASEAN= Japanese Studies Association of Southeast Asia)で計2件の共同発表が行えたことが裏付けとなる。

知的学びが得られている背景には、月1回の会議が学びの場となっていることが考えられる。なぜなら、アンケートの中で得られた学びとして言及されている「解

表3: 日本語教育分野における異分野協働実践のメリットの比較

	中川(2021)	本研究
メリット	<ul style="list-style-type: none"> ・専門性の担保 ・質の高い教材の開発➡学習者にとってのメリット 	協働のメリット: <ol style="list-style-type: none"> 1) 教育面(教育観の明確化, 授業方針の決定) 2) 学び: 知的刺激(新たな歴史学習実践) 3) 研究面(諸分野の理論, 研究方法, 視点, 内容)
課題	<ol style="list-style-type: none"> 1) 異分野間の協働体制構築(中川他 2013) 2) 各人の立場の明確化(中川 2018) 3) 各人の得られるメリットの明確化(中川 2021) 	<ol style="list-style-type: none"> 1) 教育面: 特になし 2) 研究面: <ol style="list-style-type: none"> ①自分の専門の成果 ②自分の文脈や研究の文脈, 方法, 意図を伝え, 理解を得る ③研究手法の違い

積型歴史学習，アジア共通歴史学習」，「あらゆる分野の理論，研究方法，視点，内容など」というのは，会議の中の各自の報告の中で提供された専門的知識だからである。これは，本研究実践では，会議で研究の方向性を協議するのみならず，各自の報告とそれに基づくディスカッションがなされており，それこそが学びの場をつくる土壌となっていていっていることがうかがえる。また，歴史研究分野からの学びが得られていることは，歴史を学ぶための視点や方法論が歴史以外の分野においても研究・教育上で重要なものであることも示唆される。

さらに，アンケートの項目に加えていた協働のコツについても述べる。これに関しては，先行研究では考察されていないが，①研究目的・論点やメンバーの役割・任務の明確化，②自分の考えを丁寧に伝える，③プロジェクトにする，といった意見が挙げられた。以上の3点は，いずれも異分野協働では必要な事柄になると考えられるが，研究者以外のメンバーも加わっている本研究実践では，特に①が重要なポイントになる。なぜなら，研究者以外のメンバーにとっては，教育面や研究面でのメリットが得られにくいいため，協働の原動力となるのが平和共存や相互理解といった理念の共有にほかならない。その意味では，研究者以外のメンバーにとっては協働の前提となる理念の共有がより重要であると考えられる。また，②については，「これは異分野協働にしか起こらない問題でなく，研究者・教育者の研究観や教育観といった価値観が異なれば起こる」という指摘がなされているように，異分野協働に限らず必要なことである。

これらの点は日本語教育と異分野との協働にとって共通する知見やノウハウになり得る可能性が示唆される。

6 おわりに

以上のように，本研究実践では，異分野協働のメリットとして，教育・研究面に加えて，知的学びが得られている。また，可能性として，より自身の研究領域を超えた，広い層への研究成果の発信ができる点が指摘されている。これは，同じ日本語教育分野の先行研究と比較した場合，協働により研究成果の広がりや知的学びを促進できるという異分野協働の新たな可能性を示した点で，本研究実践の意義と言える。また，新たな課題として，専門領域が異なる場合には，事前に各人の立場やメリットの明確化及び協働における理念の共有が必要であることがわかった。これ

らは、先行研究には見られなかった新たな知見である。ただし、以上の結果は協働の途中経過の報告となるため、今後も、経過については検討していく必要がある。

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 22K00668 の助成を受けたものです。

<注>

1. 内容重視教育，内容言語統合型学習はいずれも目標言語を使って内容（教科や専門の内容）を学習する点は共通している。内容重視教育は，アメリカでは「外国語学習スタンダード（Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century）」によって規定され，言語学習と同時に言語の背景にある文化について学ぶことが不可欠だと考えられている。内容言語統合型学習は，ヨーロッパでは恒久平和を理念とする CEFR（Common European Framework of Reference for languages learning, teaching, assessment：ヨーロッパ言語共通参照枠）を枠組みに，内容と言語力に加え，思考力と協働学習が学習に必要な要素と捉えられている。こうした違いをもとに，本研究実践では，思考力と協働学習を組み込んだ実践に関しては内容言語統合型学習であると捉える。
2. 日本人学生と日本語学習者との歴史認識には大きな開きがあり，その齟齬が相互文化理解を阻害する要因になっている（森 2003）。言わば，戦争体験の評価，つまり歴史認識の食い違いが今もって多文化理解の最初の大きな壁となっている（新井 2009）。

<引用文献>

新井魏（2009）「多文化理解の出発点としての戦争体験－日米の太平洋戦跡調査から－」『環太平洋大学研究紀要』(2)， pp.31-37，環太平洋大学。

杉谷眞佐子（1995）「『外国語としてのドイツ語』教材にみられるナチス時代の扱い：戦争責任問題への一考察」『ドイツ・日本問題研究』III， pp.200-274，関西大学経済・政治研究所。

近松暢子（2009）「米国におけるコンテンツベース授業の試み－米国シカゴ日系人史」『世界の日本語教育』19， pp.141-156，国際交流基金。

中川健司・中村英三・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎・宮本秀樹・山岸周作（2013）「漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」開発過程で直面した課題」『日本語教育方法研究会誌』20 巻 1 号， pp.4-5，日本語教育方法研究会。

- 中川健司・角南北斗（2018）「日本語教育における学習ウェブサイト開発の課題—どうすれば有用な協働作業の場を作ることができるか—」『ときわの杜論叢』5号, pp.16-29, 横浜国立大学国際戦略推進機構.
- 中川健司（2021）「日本語教育における異分野との協働実践にはどのようなものがあるか—CiNii 掲載論文の分析から—」『ときわの杜論叢』(8), pp.53-62, 横浜国立大学国際戦略推進機構.
- 松永典子（2019）「日本研究の知見を生かした文化理解教材開発の試み—日本語教育と専門教育をつなぐ」『言語の研究—言語学, 日本語学, 日本語教育学, 言語コミュニケーションからの視座』 pp.180-203, 花書院.
- 守如子・豊田真穂（2012）「現代の大学生は戦争に関して何を学んできたか：『ジェンダーで読み解く戦争』受講者調査から」『関西大学人権問題研究室紀要』63, pp.125-144, 関西大学人権問題研究室.
- 森玲子（2003）「留学生教育における平和の視点—留学生の論じる『日本との関係』と国際理解—」『広島平和科学』25, pp.109-122, 広島大学平和科学研究センター.
- 三好直美（2021）「日本語教育の中で歴史を扱う可能性—ドイツ語・フランス語教育における文化事情の扱い方からの提案—」多言語化現象研究会第74回研究会発表資料.
- 渡辺洋介（2019）「マレー半島における戦争の記憶をめぐる相克：歴史教科書と戦争の追悼活動の分析を中心に」『マレーシア研究』7, pp.107-115, 日本マレーシア学会.
- Dunbar, Y. (2016) Post-war Modern History Education, Politics, and Teachers' Lesson Plans in Japan: Focusing on reports about teaching war in the journal *Rekishu Chiri Kyōiku*. 『初等教育カリキュラム研究』4, pp.41-52, 広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座,
- J. Sylvan Katz, Ben R. Martin (1997) What is research collaboration? *Research Policy*, 26, pp.1-18.

Advantages and Issues of Online Interdisciplinary Collaboration for Japanese Language Education Aiming for Peaceful Coexistence

Noriko MATSUNAGA (KYUSHU University)

Abstract

The purpose of this research is to clarify the significance and issues of online interdisciplinary collaboration, which has little practice in the field of Japanese language education. For this reason, we conducted a questionnaire about collaboration among the members of the collaboration practice, and examined the merits and problems of collaboration in various fields. As Nakagawa (2021) points out, as a result of the consideration, in addition to the merit of supplementing specialties such as history that cannot be guaranteed by the field of Japanese language education alone, there are concerns that conflicts may occur due to differences of research methods. The necessity of adjustment for that purpose was shown. In addition, the perspectives and methodologies for studying history are important in research and education in fields other than history, and individual researchers can learn theories, perspectives, and research methods of other fields. We were able to confirm a new advantage in that the dissemination of research results becomes more widespread. Moreover, for members other than researchers, the purpose of cooperation, such as peaceful coexistence and mutual understanding, is more important. It was suggested that these points could be common knowledge and know-how for Japanese language education and collaboration with different fields.

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

井上 富美子 (ONK)

樺島 夕子 (ONK)

森野 美鶴 (ONK)

要旨

オランダ日本語教師会（略称 ONK）で 2022 年 1 月から約 4 か月にわたって行われた多読教材開発プロジェクトにおける対話型自主的教師研修の試みの実践報告である。このプロジェクトを通して参加者の協働により学び合う新しい形の研修の可能性を探った。筆者はこの研修の形をむしろ ONK そのものが学習するコミュニティ、Professional Learning Community (PLC) へと転換するきっかけ、と捉えこの試みから得られる学びを可視化、言語化するためにプロジェクト進展の過程をフォロー、参加者の省察をモニター、記録した。さらにこのプロジェクトで観察された事象を Verbiest と Hipp の示した PLC の成熟度を測定する評価指標に照らし改善点を探った。その結果、プロジェクトは大方成功したと言えるが、ビジョンの共有や会員の多様性への考慮の必要性等改善点も見出された。

【キーワード】 日本語教師会研修, 多読教材開発, 協働学習共同体, PLC の評価

Keywords: Professional Learning Community, Extensive Reading

1 導入：実践の背景

今回の実践の直接のきっかけとなったのは 2021 年 11 月の「多読」の研修会である。この研修会では多読とは何か、その学習上のメリット、どのように授業取り入れることができるか、といった話に加えて多読教材を作る場合に参考になる情報も提供され、実際に教材となる読み物を書くとしたら、という設定で参加者の興味関心に従って小グループで具体的なテーマや内容を考え、ONK 内で多読教材が作られることが決まった。

2 ONKのプロフィール

ONKは5年前に設立され、目下会員数は40人余、欧州においては比較的小規模な教師会と言える。

会員のプロフィールに関しては今回の発表のために行ったアンケート（回答率18.5%）と会員名簿から以下のことが分かった。

- 9割が女性である。
- 大半が日本語母語話者である。
- 30歳から69歳まで年齢的には分散している。
- 回答者は全員母語話者だったが、英語またはオランダ語を生活レベル以上に使えると答えた者がほぼ8割であった。
- 日本語教育能力検定試験に合格している者、その他の教員資格有を合わせると7割以上が有資格者である。
- 関与している日本語教育の職場は大学、高等学校等の公教育機関から民間の語学学校、プライベートレッスン、ボランティアまで幅が広く、補習校等で継承語教育に従事する者もいる。
- この他、アンケートでは質問しなかったが会員間の非公式な情報交換から直接同僚を持たずひとりで教えている教師の多いことが分かっている。

3 Professional Learning Community (PLC) 立ち上げの背景

3.1 協働が必要不可欠だった事情

多読教材作成を具体的に始めるにあたって ONK 内に教材作成経験者はいたものの、多読に関する専門知識を持って「指導者」的な役割を果たせる者がいなかった。そこで理事は少人数から成るワークグループを作ってそのグループ内の協働で多読教材の作成を行う、という計画を立てた。大学での教員経歴からプロジェクトで仕事することに慣れてきた筆者がこの多読教材作成をプロジェクトとして計画実行することを提案、計画書を作成した。さらにこのプロジェクト計画書作成の過程でプロジェクトそのものを ONK の組織としての学習の機会と捉えることが出来ることに気がついた。丁度機を同じくして筆者が読んだ「日本語教師の専門性を考える」（2021 舘岡洋子編）がこの過程

でインスピレーションのひとつとなった事は確かだ。この中で紹介される岡崎・岡崎(1997)による『指導者が教師(実習生)に技術を教え、それを教師(実習生)がマスターする、という形の従来の「教師トレーニング」から実践—観察—改善のサイクルを自主的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めてゆく「教師の成長」という考え方への移行』(舘岡 2021:128)は、これまで主に日本語教育の各分野の専門の講師を招いて講演やワークショップを開くことをもって教師会の研修としてきた ONK に新しい研修方法の可能性を示唆するものだった。

さらに筆者が大学教員経歴中同僚と作っていた Professional Learning Community (PLC) (Verbiest 2011)での省察から得る教師の学びの実践を経験していたこともあり、この多読教材作成のためのプロジェクトは ONK の中に共に学び合える共同体としてのコミュニティー作りを試行する機会ではないか、と考えこの PLC 作りをプロジェクトの目的の一つとすることとした。

Verbiest によると Professional Learning Community は以下の 3 つの概念を包含する。

(翻訳:筆者) (Verbiest 2008:42)

- 学習者中心、知識を基礎とする専門性を追求
- 批判的な自己省察を基礎とするあらゆるレベル(個々の教師、教員チーム、学校組織そのもの)での学習の必要性
- 尊敬し合う人間関係を通して専門性を高めるべく学習する教師の共同体

3.2 協働から学びを得る可能性と「教育のパラダイムシフト」

このように ONK で筆者が考えたのは協働で多読教材を作る協働の過程そのものを教材作りに関わる会員、ひいては ONK 全体の学びの機会ととらえ、その過程を省察することで得られる学びを意識化、言語化し将来に繋げよう、ということだった。一方これは昨今様々な機会に我々が見聞きしてきた「教育のパラダイムシフト」(池田 2021)の教師研修への応用と言うこともできる。つまり教師主導型(この場合は講師主導型)から学習者主体(教師会の会員主体)へ、ピアラーニング(協働学習)の活用、さらに省察による自律的な学びの形を ONK の研修に取り入れようという試みである。

また、筆者はこのプロジェクトの計画の段階から約 10 か月後に予定されていた AJE のシンポジウムでの実践発表を目指した。これは ONK 会員がシンポジウムの開催に関しその準備、つまり資金集め、ケイタリング、会場設備、プログラム作りといった裏方の仕事に携わるだけでなく会員を広く巻き込んでシンポジウムの内容、自身で選んだ「学習者の多様化に伴い求められる教師の役割」というテーマに貢献することが出来れば会員のシンポジウム参加への意識も「補佐」からより「主体的」なものにグレードアップ出来るのではないかと考えたこともある。

Fullan (2007) によると「教育改革の成功の鍵は『社会的』な『行動』に根ざしていること」だと言う。現実的な行動である教材作りと発表を通して教師会内に社会的なコミュニティ作りを試みることは ONK 内での研修方法の「改革」を目指す戦略とも言える。

4 多読教材開発プロジェクト

4.1 プロジェクトの立ち上げ

2021 年 10 月の多読研修の後、11 月にメールで ONK 内で多読教材開発のプロジェクトが立ち上げられる旨、またそのプロジェクトの実施過程を実践報告、という形で 2022 年 8 月のシンポジウムで発表することを視野に入れていることを会員に知らせると同時にこのプロジェクトへの参加者を募った。このメールに即応答し、プロジェクトへの参加の意思表示をした会員も数人いたが、多数は多読ワークショップに参加した会員を中心に ONK 理事と筆者から個人的に声を掛けて勧誘し最終的に 13 人の会員の参加が決まった。この「勧誘」の過程で印象的だったのは多くの会員が多読教材開発に関しては前向きであるがシンポジウムでの発表には経験や時間を理由に消極的だったことだ。さらに「多読教材作成」は具体的なタスクとして誰にも分かり易かったようだが、「協働による学び合いの出来るコミュニティ作り」という考え方を具体的にイメージしにくいと思った人も多かったように思う。会員の大半が日本語教育に関して「教える」ことを中心に考えていて、シンポジウムや教師会のあり方、といったテーマには「距離」を感じているという印象を受けた。

このころ会員全員を対象に匿名で行った「多読教材開発のプロジェクト事前アンケート」（回答率 26%）では「研修、学習の機会が不十分、殆ど無い」と応えた者が 5 割強

あり、その全員が「研修、学習の機会が増えると良いと思う」と回答している。さらに「教師間の協働作業（教材開発）を通してお互いに学び合う、という形の教師研修への参加への関心」を問う質問には7割強が肯定的に回答している。アンケートへの回答率の低さが関心の低さを暗示するものなのかどうか判断できないが、回答者11名の大半が最終的に参加を決めた13名に重なっているものと推定するとこの13人の中には協働作業を通して学び合うという形の研修への肯定的な姿勢があったと言えると思う。

かくしてこの「ONK 多読教材開発プロジェクト」は以下の二つの目的をもって2022年1月にスタートした。

- 多読教材の作成：約800字から成る読み物を10編作成する。
- ONK内に共にまたお互いに学び合える学習共同体PLCを構築する。

4.2 プロジェクトの構造と作業過程

プロジェクトミーティングの第一回では全員で11月のワークショップで紹介された多言語多読のウェブサイト上の記述を復習し、その後それぞれの関心、希望に従って「日本の文化紹介」「民話を含む日本文学」「オランダあるある」の3グループに分かれ、ブレイクアウトルームに入り最初のグループミーティング、グループごとの作業計画を立てた。以後は各グループごとに自主的に教材作成の作業を進めることとし、7週間後にそれぞれのグループで作った教材を持ち寄ることを約束した。

この後7週間プロジェクトのリーダーとなった筆者から行われた介入は以下の通りである。

- 進捗状況をフォローした。（作業報告書フォームを配布、記入、提出依頼）
- プロジェクト内の「検温」（モチベーション、協働の雰囲気等）のための3回のアンケートを行った。
- グループ内でのフィードバックと省察を促した。（フィードバックフォーム、自己振り返りシートを配布、記入、提出依頼）

この期間中筆者が観察した事象のうち主要なものは以下のとおりである。会員の中で多読教材作りに関する様々な情報（作り方要領、方法、注意事項、多読教材が満たすべき条件、レベル設定の仕方、著作権フリーの挿絵等）を見つけた人がプロジェクト内で

シェアする，ということがかなりの頻度であった。会員個人やグループからの具体的な質問（例：作者の名前はどこに書くべきか）に答える形で誰かが情報を見つけてそれを全体でシェアする（この場合，ネット上に見られる多読教材の例を模して全員が使えるスタンダードな奥付を作った）こともあった。グループによってはオンラインでの文書の共有や，挿絵の扱い，縦書きやルビの振り方等，主に IT スキルの不足している会員がいることが分かり，グループ内でその分野に強い人がかなりの時間を割いて不得意な人を技術的指導，援助することがあった。

「作業報告書」を元にこの期間のグループ別の作業を再構築してみると最初から完成度の高い教材が提出されその後グループ内でのフィードバックやディスカッションがほとんど見られなかったグループもあれば，教材の質に関して様々なフィードバックが飛び交い，数時間に及ぶディスカッションの繰り返されたグループもあった。

余り活発でなかったグループでは筆者から数度「お互いの作った教材を読みあって出来るだけお互いにフィードバックするように」促したが，余り効果が無かった。それぞれ自分の教材を仕上げることで責任を果たしたと考えたのかもしれない。また，グループ内でのオンラインでのコミュニケーションが非常に頻繁，円滑だったため「フィードバックフォーム」への記入や「作業記録」の必要を余り感じなかったグループもあったことがプロジェクト終了後の歓談中に語られた話から分かった。

締め切りが迫っても教材の提出（共有フォルダへのアップロード）の無かった者に，筆者が数回メールで問い合わせたがアップロードの手順が分からないためうまく作業を進められずにいた会員にはこれがプレッシャーと感じられた，という事実もあった。また筆者は完成した教材でなくても皆で読み合い話し合うことがお互いの学習に繋がるという考えで共有フォルダにアップロードするように促したが，完成していないものをグループ外の参加者の目に晒すことに抵抗を示した者もいた。つまりグループ内での活動の活発さにはグループ間で差があったこと，また様々な理由で課せられたノルマを果たせないことをプレッシャーと感じながらもそれをストレートに話し合うことを躊躇した参加者，未だ完璧でない仕事に他の参加者からのフィードバックを求めることを良しとしない参加者もいた，と言える。

4.3 鑑賞会と専門家からのフィードバック

3月初めにそれぞれ教材の第一稿を上げた。この際皆の持ち寄りでできた「ONK 多読教材作成チェックリスト」を用いてそれぞれ自分の作った教材をチェックした。その後プロジェクト参加者全体で集まり「オンライン鑑賞会」を開いてお互いの作った教材を読み合い評価し合った。予め選択した作品の作者に「自己振り返りシート」に苦心した点、誇りに思っている点、疑問点等を記入してもらった。他の参加者も鑑賞会で話し合われる作品を前もって読んで準備した。鑑賞会ではまずそれぞれの作者から自己振り返りシートに記入した内容を中心に簡単な作品紹介があり、その後 Jamboard を使って参加者全員にコメントと質問を書き込んでもらった。さらに Padlet を使って多読教材開発と協働というプロジェクトの目的である 2 点に関して Tips（改良のための提案）と Tops（褒められるべき点）という視点からごく大まかなプロジェクトの評価・省察を行った。Jamboard には挿絵の的確さや内容の面白さなどへのポジティブなコメントも多くみられた一方、レベル、語彙、テキストの長さや内容と想定される読者の年齢との相応性等に関しての鋭い質問も多く見られた。Padlet でも、「他の人の書いた物にコメントしていて自身の作品の改善点に気づいた」「共同作業中に質問したり応えたりするうちに自分の考えがはっきりしていくのを感じてディスカッションの有効性を感じた」「学習者が自分が期待したより読むのに苦勞していることに気づいた」「自分が知らなかったことを他の人に教えてもらった」「色々なオンライン IT ツールの使い方を最初に説明した方が良かった」等、参加者に様々な省察、そして気づきのあったことがうかがわれた。3月末に同様の方法で2回目の鑑賞会を行った。

同時に完成教材数編を多読学習を実践する専門家に送ってフィードバックを求め、ポジティブなフィードバックと改良案を受けることが出来た。多読教材開発の今後に関しては2022年の秋から新規に参加者を募って「第2期」として継続させることが理事から提案され、参加者の同意を得た。

4.4 プロジェクトの反省会

4月初めに11編の教材を完成させ教材開発のための協働作業は一応完了した。その後日を追わず省察アンケート、並びにオンラインでプロジェクトの反省会が開かれた。反

省会は目標達成の安堵感もあり和気あいあいとした雰囲気の中進められた。ここで挙げられたコメントの要点は以下のとおりである。協働を通して様々な気づきがあったこと、また省察を通してその気づきが言語化、意識化され共有されたことがわかる。

- 多読、多読教材に関して
 - レベルについて考えた。
 - 学習者の関心のあるテーマを選ぶことの大切さに気付いた。
 - 挿絵の重要性に気付いた。
- 仲間意識に関して
 - 分からない事（IT 関係）をグループ内で教えてもらった。
 - 通常ひとりで教えているので自分の仕事に初めて同業者からコメントしてもらって嬉しかった。
 - 頻繁に情報交換があった。
 - Zoom が楽しかった。
- 教師としての専門性に関して
 - 学習者の視点で考えるようになった。
 - 自分が努力した点に関し仲間がそれを認めて褒めてくれると嬉しくて、それが学習のモチベーションに繋がると気がついた。
 - 他の教師との話し合いの中で自身がどういう教師であるのか気付いた。
 - 教科書以外の教材を使う可能性に気付いた。
 - 他の教師との話し合いの中で自分が持っていた学習者への期待が妥当なものかどうか考え直した。

5 PLC を評価する

プロジェクトの二つの目的のひとつ、「約 800 字から成る多読教材としての読み物を 10 編作成」は達成された。二つ目の目的、「ONK 内に共に、そしてお互いに学び合える PLC を構築する」に関しても鑑賞会の際の Padlet、プロジェクト終了直後に行われた省察アンケートと反省会で上げられた参加者の感想やコメントから参加者の中にプロジェクトでの協働作業を通して「省察」がなされ、情報交換やフィードバック、教え合う

ことを通して様々な「気づきや学び」があったことが読み取れた。しかし他の人の作った教材を読んでフィードバックすることに熱心だった者とそうでない者がいたことも事実だし、精神的なプレッシャーや不満をグループ内で話し合う代わりに我慢してしまった者もいたことがわかっている。つまり「協働への関与」も「話し合いで問題を解決できるような信頼関係作り」も確かに観察された、がまだ改良の余地があることは否めない。

5.1 E. Verbiest の「PLCの成熟度を評価する指標」

Erik Verbiest は急速に変化を続ける世界で必要とされる教育を提供するためには教師が学習し続けることが必須であるとし、教師が持つ暗示的な経験知を批判的に省察しながら共有する共同体（PLC）の有効性を訴えた。さらに学校教育においては学校の組織そのものが学習する共同体、PLCとして機能することの必要であるとし、そこへ至るPLCの発展の過程を「PLCとしての能力の拡張」「PLCとしての能力の深まり」「PLCとしての能力の定着」の3つのコンセプトから評価できると考えた。（Verbiest 2008）以下の通りこの考え方とONKでの実践で観察された事象との比較を通してONKでのPLC成立の評価を試みた。その結果の要点は以下の通りである。

- 今回のプロジェクトは参加者が13人であったが、多読教材開発はONKの活動として長期にわたって継続される計画が進行中である。今後は参加者の数も増えることが期待される。つまりこの協働を通じた学び、という研修の形はONKの中で「拡大し定着する」ことが予測される。
- 前述のプロジェクト終了時に行われた省察からも協働を通して学び合える共同体が築かれつつあること、教材の質つまりは教育の質を高めるための自主的、積極的な学習の機会作りが行われ始めたこと、省察を通して自らの専門性への自覚を深める動きが見られたことから「深い学び」があったと言える。

5.2 K.A.Hipp の「PLCアセスメント」

Hipp (2003) は Hord (1998)が研究対象となり得る PLC 実践を行う学校を選定する目的で開発したアンケート形式のアセスメントを基に個々の学校組織の PLC 実践度を測定評

価するアセスメントを作成した。このアセスメントも学校教育関係者（校長，教員，保護者，地域の教育関係者等）を対象にアンケート形式で行われ，学校教育内での PLC に欠かせない次の 5 つの側面を測定評価した。

- リーダーシップが一定の人物や部署に集中するのではなく参加者全体に広くシェアされている。つまり全員が重要な情報にアクセスすることができ，誰にでも新しいアイデアを提案することが出来る。全員が様々な決定に影響力を持っている。
- 学校の持つビジョンや価値観が職員全員によって共有され，教育活動，職員の協働等はすべてこのビジョンと価値観に基づいている。
- 学生，生徒の学習を促すための教職員自らの協働的学習の機会を積極的に創生する。共同で省察から学び，協働で問題解決にあたる。
- 教授法や教材の共有，お互いの授業参観，学習評価を共同で行う等の方法で個々の教員の実践をチームで共有してゆく。
- 教職員の仕事をサポートするシステム作りを積極的に行う。（教職員間の信頼に基づいた人間関係作り，設備等）

上記の 5 つの点に関する ONK でのコミュニティ作りの実践の評価は以下の通りである。

- テーマ別の小グループには誰もが積極的に意見を述べたグループとそうでないグループがあった。いわゆる上下関係（役職や年長）が協働の過程で影響力を持ったかどうか，特に調査しなかったのが不明であるが，あまり活発でなかったグループに成員間の「上下関係意識が批判的なフィードバックをすることを躊躇させる」ことがあったかもしれない。
- ビジョンや価値観に関してはこれまで明示的に話し合ったことが無い。定款に記されているごく一般的な活動目的に異論を唱える者はいないだろうが，それぞれの具体的な理解は言語化し話し合いを通して共有してゆく必要があると思われる。
- プロジェクト参加者間の省察的，対話的協働，そこからの学びはプロジェクト終了後の省察にも述べられていたように確実に芽を出したと思われる。

ONK 内で実践の報告を行い，これが会員全員に共有されることが望まれる。

- ONK は Hipp の研究対象となった学校とは組織構造が異なるので、この評価基準をそのまま適用することは出来ないが、今後個々の会員の教育現場を訪問し合ったりするような活動は会員の多様なバックグラウンド理解、インクルーシブな組織作りにも有効と思われる。
- 反省会で述べられたことに加えてプロジェクト参加者間の雑談からも共に学び合う環境づくりに信頼できる人間関係作りが欠かせないことがよくわかった。葛藤や摩擦もあったがそれを乗り越えて協力して目標を達成しようという強い意思が見られた。

6 結論と提案

「ONK における多読教材開発プロジェクト」では当初「10 編の多読教材の作成」「PLC の構築」という二つの目的を掲げた。最初の点は十分に達成された。第二点目は「Verbiest と Hipp の評価基準に照らしても PLC の構築、成長に向けて大きな第一歩を踏み出せた」と結論できると思う。

ONK の今後の研修活動に関しては、協働学習活動を通じて非母語話者会員を含む多様な職業現場で働く会員がお互いにサポートし成長できるインクルーシブなコミュニティ作りをめざすことが望まれる。そのために具体的には以下の提案をしたい。

- 共有できるヴィジョンを持つべく対話の機会を設ける。
- それぞれの教育活動や付随する問題、その解決策を共有することから学習を得る。例えばそれぞれの職場の紹介、相互の授業参観等を行う。
- 研修の企画には丁寧な事前説明やスキルチェック、サポートシステムを整備する。

<引用文献>

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』協働実践研究会
ひつじ書房.

岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』アルク.

- 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。
- 舘岡洋子 編（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版。
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London Cassell (2nd ed.).
- Hipp, K.A. (2005). *Assessing professional learning communities-tools as frames for dialogue*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Barcelona Spain, January 2-5.
- Hipp, K.A. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Scarecrow Education.
- Verbiest, E. (2011). *Developing Professional Learning Community*. Paper presented at the AERA conference, 2011, April 7th – 12th, New Orleans.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen*. Antwerpen Garant

<付録>

(注) 付録に記されている個人名は全て仮名である。

- 1 図 プロジェクトの流れ：
<https://docs.google.com/document/d/1p30aSBKf9j2aMj86Lzer3AG4HTV1sr1S/edit?usp=sharing&oid=100800839345761977612&rtpof=true&sd=true>
- 2 多読教材開発協同作業の記録の例：
<https://docs.google.com/document/d/1dFfyJinjUSGpDQ4Ru9LhX3mqJbFdtv2fuWLCsJ6vlsA/edit?usp=sharing>
- 3 フィードバックフォームの例：
https://docs.google.com/document/d/1tzL0cqf40apv_HG2ERrUh00C7PP5JOp2lmm1KMZAT8/edit?usp=sharing
- 4 作った教材に関する自己振り返りシートの例：
https://docs.google.com/document/d/1Bwh3Fhgsbe1AMpBoyqzIMJnqKLFVlu-61dTT_G19coo/edit?usp=sharing
- 5 ONK 多読教材作成チェックリスト：
<https://docs.google.com/document/d/1gTIVMs1gKtgH6xEaOzlnyJ1QK0GX1LCoZZj2kbHdj2U/edit>
- 6 Padlet (鑑賞会でのプロジェクトの省察)：
https://docs.google.com/document/d/1bw8BQhKOsMGOuYGYJrRpuuYSUgZYG9ZNa6gEEHdsk_s/edit?usp=sharing

Report on the teachers' autonomous learning activities at the Dutch Association of Japanese Language Teachers (ONK)

Fumiko INOUE (ONK)

Yuko KABASHIMA (ONK)

Mitsuru MORINO (ONK)

Abstract

The Dutch Association of Japanese Language Teachers, Oranda Nihongo Kyoshikai (ONK), conducted a collaborative learning project to create Tadoku (extensive reading) materials for its learners in the first four months of 2022 with the following two goals.

- Creating 10 reading materials for the purpose of Tadoku lessons in a collaboration among the ONK members
- Establishing a Professional Learning Community (PLC) within ONK

This project had an experimental character to find way to set up a new type of teachers' training, namely more autonomous and collaborative learning based on dialogues among the teachers within ONK. To make sure that we could retrace the steps we took to improve our actions in the future, we followed the process, monitored and registered the developments and reflections. We observed many cases of learning among the participants during this project. Accordingly we evaluated what we saw in the project, comparing them to the PLC assessments of Verbiest and Hipp.

We have concluded that we achieved our initial two goals. However, there were also new challenges identified, such as sharing visions and values within ONK, and paying more attention to the diverse backgrounds and workplaces of individual members, so that ONK can become a learning community which enhances the collaborative learning among the teachers inclusively.

Moreover ONK decided to continue this collaborative learning activity, creating Tadoku reading materials. This can be seen as a sign of success of our experiment.

ベルギーでのバーチャル日本人家庭訪問プロジェクト 2年目の実践報告

—オンラインの接触から学習者と日本人家庭が得たもの—

小熊 利江（ゲント大学／お茶の水女子大学）

要旨

本学では、コロナ禍により日本に留学できなかった学生のために、現地在住の日本人家庭とオンラインで接触する「バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト」を考案した。本実践研究では、同プロジェクトを導入して2年目の報告を行う。1年目からの主な変更点は、学生が日本人の生活についてより学べるように、日本人家庭に家庭訪問らしい雰囲気を出すよう書面で依頼したことである。その結果、オンライン訪問中の雑談が増え、学生が家庭訪問らしさを感じたという割合が増えた。学生が本活動から得たこととして、新しい日本語の語彙や表現、日本に関する情報の他、日本人についての理解などが挙げられた。また、学生自身の日本語能力のメタ認知や学習方略の把握も起きていた。一方、日本人家庭にとっては、滞在国を知り理解する機会、ふり返って日本について考える機会になったと述べられていた。日本人家庭には、外国に住む自分自身についてのメタ認知にもつながったようである。

【キーワード】 海外の日本語教育, 体験型の言語学習, ホームビジット, コロナ禍, 言語運用能力

Keywords: Learning Japanese as a Foreign Language, Experiential Learning, Online Home Visit, Virtual Learning Environment in Corona Pandemic, Language Proficiency

1 背景

筆者の勤めるベルギーの大学の日本学専攻では、学生は3年次後期に日本に留学

することになっている。しかし、世界中を混乱させたコロナ禍により 2020 年春から多くの学生の日本留学がキャンセルされた。交換留学で日本からやってくるはずの日本人留学生も来ず、大学の所在地に住む日本人はほとんどいない。留学が中止された学生は、生の日本語に接する機会も限られたため、日本語の運用能力が例年より低いまま卒業することになった。本学では 2020 年夏以降に修士課程に進学した学生について、日本語運用能力を高めるために日本人と会話する機会を設ける必要性を感じていた。だが、ベルギーは当時ロックダウン（都市封鎖）中で、移動の自由が制限されていた。

そこで、日本国内や海外で行われた日本人との交流活動に関する先行研究（植田 1995, トムソン木下 1997, トムソン木下・舛見蘇 1999, 鹿浦 2009, 小熊 2015, 他）を参考にしながら、オンラインでも日本人と交流する活動ができないか思案した。そして、現地の日本人家庭をオンラインで疑似訪問して意見交換を行う活動「バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト」を考案し、2021 年春に修士課程 1 年生の日本語コースに導入した。

1 年目のプロジェクトが、学生および日本人家庭に非常に高く評価されたことから、翌 2022 年春にも続けて修士 1 年生の日本語コースに導入した。その際、1 年目の実施に対するアンケート調査から得られた内容を分析し、改善を加えた上で 2 年目の活動を実施した。本研究では、「バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト」導入 2 年目における活動の様子、さらに学生の学びや日本人家庭側の得たものについても焦点をあてて分析を行う。

2 バーチャル日本人家庭訪問プロジェクトの概要

2.1 プロジェクトの対象

2021 年に実施されたバーチャル日本人家庭訪問プロジェクト 1 回目、および 2022 年に実施されたバーチャル日本人家庭訪問 2 回目の実施対象は、以下の通りである。

対象：日本学を専攻する修士課程 1 年生、「現代日本語」科目履修者

時期：修士1年次の後期

授業回数：90分授業×8回

人数：18人（2021年）、12人（2022年）

日本語レベル：中級（CEFR：B1～B2）

母語：オランダ語

2.2 活動の留意点

本活動を実施するには、訪問先となる日本人家庭に協力を依頼しなければならない。日本人家庭を選ぶ際に留意した点は、2点である。まず1点目は、学生の訪問先を日本の家庭ではなく、ベルギー国内の家庭に依頼したことである。オンラインであれば、どの地域ともつながることができるが、ベルギー国内の家庭を選んだ理由は、次のようなことである。

- ・同国内であれば時差がないのでバーチャル訪問の都合をつけやすい。
- ・学生と日本人側の知識のバランスが均衡している。学生はベルギーのことをよく知っており、反対に日本人は日本のことを熟知しているので、知識の流れが一方通行にならず互いに知識の交流ができる。
- ・国内であれば、日本人家庭と継続的な交流が期待できる。本学から日本人家庭の居住する地域までは公共交通機関で2時間以内であり、コロナ禍が終息した後は実際に会うことが可能である。

また2点目として、訪問先の日本人家庭を選ぶ際に以下のことに留意した。

- ・学生が最近の日本事情を学べるように、日本を離れて長く経っていないこと。
- ・学生が日本人の生活や家庭の雰囲気を知ることができるように、ベルギーに家族で住んでいること。
- ・学生が様々な意見や考えを知ることができるように、ディスカッションに日本人2人以上で参加できること。

2.3 活動の手順

本学で導入された学生と日本人家庭とのオンライン交流活動「バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト」の手順は、以下の通りである。

- (1) 各学生ペアが関心のある日本の話題について調べる。
- (2) 話題について調べた内容を授業内に約 5 分で発表する。発表後に模擬討論をする。
- (3) 学生が日本人家庭にメールで連絡を取り、バーチャル訪問の約束をする。
- (4) 学生自身が選んだミーティング・アプリを用いて、日本人家庭をバーチャル訪問し、自分たちの選んだ話題についてディスカッションを行う。
- (5) 日本人とのディスカッションで学んだことをオンライン授業内に約 5 分で発表する。オンライン発表会には日本人家庭を招待し、発表後に質疑応答、討論をする。

上記の手順(1)(3)(4)は授業外の活動であり、各学生ペアがそれぞれのペースで行った。手順(2)の活動は、学生の準備状況を確認する目的で行われた。手順(4)では、学生が自分たちの使いやすいアプリを選ぶことで、オンラインミーティングを容易に進めることができると考えられる。手順(5)の発表会には、ほとんどの日本人家庭が参加した。

3 バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト 1年目

2021 年春に本活動を初めて導入した際に、体験型の言語学習活動をオンラインで行うことは可能か、学生の運用能力の向上や日本事情の学習にどのくらい有効かなど、活動の評価を行うためプロジェクト終了後に学生と日本人家庭にアンケート調査を行った。ここでは、2 年目の活動との比較のために、1 年目の学生へのアンケートの結果と分析の一部を紹介する。

まず、質問(1)「バーチャル日本人家庭訪問は楽しかったですか」、質問(2)「日本や日本語の勉強のために役に立ちましたか」、質問(3)「困ったことがありましたか」に対する学生の回答を、図 1 から図 3 に示す。質問(1)の回答形式として、「とても楽しかった」「少し楽しかった」「あまり楽しくなかった」「全く楽しくなかった」とい

う 4 段階の選択肢を用いた。その結果、全ての学生が本活動について「とても楽しかった」「少し楽しかった」と肯定的に評価したことが明らかになった（図 1）。何が楽しかったかを自由記述で尋ねたところ、日本人と話すこと（67%）、日本の文化を知ること（11%）、日本人の意見を聞くこと（11%）、おもしろい話を聞くこと（6%）などと続いた。学生が「日本人と話す」ことを非常に欲していたことが、この結果に表れていると言える。

次に、質問(2)においても同様に 4 段階の選択肢を用いた回答の結果、約 95%の学生が本活動を役に立ったと評価した（図 2）。役に立った内容としては、日本語を話すこと（67%）、日本語を聞くこと（44%）、メールを書くこと（22%）、敬語（11%）、日本文化を知ること（11%）、日本人の考えを知ること（11%）、即興で説明すること（11%）、ベルギーのことを考えること（11%）、自信がついたこと（11%）などと述べられていた。バーチャル日本人家庭訪問では、実際の訪問の場合（小熊 2015）と比べて、日本語を「話す・聞く」など主に運用能力の向上に役立ったと回答する率が高かった。他のものが目に映らないオンラインミーティングでは、会話に意識が

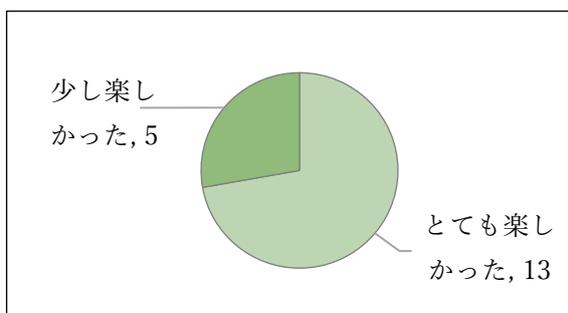


図 1：バーチャル訪問は楽しかったか

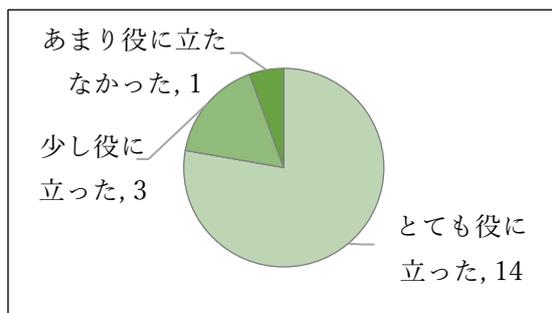


図 2：バーチャル訪問は役に立ったか

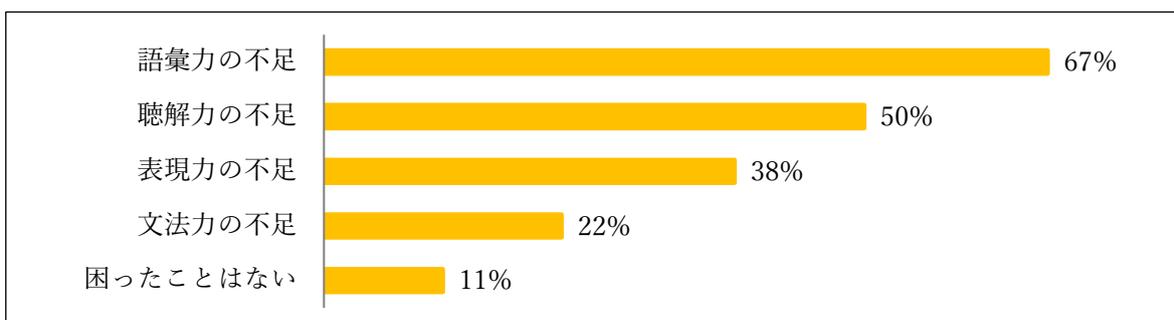


図 3：困ったことがあったか

集中するためではないかと考えられる（小熊 2022）。

質問(3)の訪問の際に困ったことについては、実際の訪問の場合（小熊 2015）に比べて、学生が「困った」と回答した率が高い結果が表れた。バーチャル訪問では、困った内容として言語的な分野のみに意識が向けられる傾向があった（図 3）。オンラインミーティングでは、他のことに気がそれることが少なく、会話を続けなければいけない状況になるためコミュニケーション・ブレイクダウンが起こりやすいのではないかと考えられる（小熊 2022）。

さらに、「バーチャル日本人家庭訪問では、家庭を訪問している感じがしましたか」という質問に対しては、学生の 71%と家庭の 75%が、バーチャル訪問は実際に訪問するのとは異なると回答した。そして、実際に訪問することとの違いについて尋ねた結果、学生からの意見では、「バーチャルミーティングでは、準備されたトピックにもっと固執します」「時間のリミットがあって、目的で話します」「画面で会う人だけ見えました。部屋や周りは隠されてしまった。背景の大切な部分です」などと述べられていた。一方、日本人家庭側にも同様の質問をした結果、「会話のために構えて画面に向かっている感じだった」「余計な背景が映らない場所にパソコンを設置した」「回と時間を重ね、互いにお茶でも飲みながら気楽にやれると家庭訪問的な感覚になる」などの意見が述べられていた。

4 バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト 2年目

4.1 1年目からの変更点

1年目の試行に関するアンケート調査で、本活動に対する学生からの評価が非常に高く、また日本への留学中止が続くなか、翌年も本活動を実施することになった。2年目の活動では、オンラインの訪問をできるだけ実際の訪問に近づけるために、アンケート結果を分析して改善できる個所を探った。バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト 2年目の主な変更点は、以下の通りである。

①家庭的な雰囲気が増すように、2年目はベルギーに子ども一緒に住む日本人家庭に

依頼した。1年目と2年目の活動の比較を行うため、2年目は1年目と異なる家庭を選んだ。

②活動への協力を依頼する際に、1年目は口頭で伝えた内容を2年目は文書を作成して日本人家庭に配布した。特に、1年目の説明でうまく伝わらなかった、ディスカッションに「2人以上で参加」してほしいことと「家庭の雰囲気を学生に感じられるように」してほしいことの2点を明記した。

③意図した変更ではないが、2年目の活動の頃にはベルギーでロックダウン（都市封鎖）が解除され、外出の制限がなくなるなど社会状況が変化した。

4.2 学生の選んだディスカッション話題

プロジェクト1年目の学生が選んだ話題は、カルチャーショック、ベルギーの日本料理、日本人の日常の宗教、高校でのストレス、日本の行事、公共交通、贈り物、移民であった。2年目の話題は、日本の祭り・祝日、日本の職場環境、日本の広告、食べもの、美の基準、制服、と1年目とは全く異なっていた。2年目の学生には1年目の話題を紹介しなかったが、話題が重なることはなく、学生の興味が多岐にわたることが示された。学生からは、自分が興味のある話題を自由に選べたことが良かったというコメントがあった。

5 2年目のアンケート調査の結果と考察

5.1 日本人家庭による工夫

日本人家庭へのアンケートにおいて、家庭訪問の雰囲気を出すために何か工夫したかという質問に対して、以下のような回答が見られた。1年目の活動では、手作り料理や五月人形の飾りを見せた（1家庭）、子どもと一緒に家族全員で参加した（4家庭）、夫婦で参加した（1家庭）、特になし（2家庭）という結果であった。2年目の活動では、お重や七夕飾り、折り紙などを見せた（1家庭）、子どもと一緒に家族全員で参加した（3家庭）、夫婦で参加した（1家庭）、特になし（1家庭）という回

答であった。

2年目の活動の際には、「家庭の雰囲気を感じられるように」してほしいと書面で依頼したが、日本人家庭の行った工夫の内容は、1年目と2年目で特に違いが見られなかった。また、2年目は子どもと一緒に在住する家庭を選んで依頼したが、子どもの参加状況に関しても、1年目は9家庭中5家庭、2年目は6家庭中4家庭と、ほとんど違いは見られなかった。

5.2 バーチャル家庭訪問中に発生した雑談

実際に家庭を訪問した場合、用意した話題に沿ってディスカッションをするだけでなく、様々な会話が自然と起こる。家庭は複合的な空間であり、部屋に置かれた小物のような目に見えるものはもちろんのこと、目に見えないものについても話題になり得る。それに対してオンラインのミーティングでは、用件に集中した会話になる傾向がある。そのため本研究では、バーチャル日本人家庭訪問が実際の家庭訪問に近づいたかどうかの1つの目安として、雑談が発生したかどうかに着目した。

1年目のアンケート調査によると、以下のような内容の雑談があったと記されていた。日本人家庭が、学生が日本語を学習している理由やベルギーの美味しい店などを尋ねたり、学生が日本に行く時のアドバイスを与えたりしていた。また、学生にオランダ語を教えてほしいと頼んだり、日本人の子どもが手品を披露したりする場面もあった。

2年目のアンケート調査では、雑談に関する記述が増加していた。日本人家庭は、学生が日本のどんなことに興味があるか、どんな漫画が好きか、学生の出身地やベルギーの行事などを尋ねたり、学生に日本のおすすめのお店をおしえたりしていた。また、学生の将来の日本留学や日本での旅行について話した他に、日本人家庭がなぜベルギーに来たのかについても話したと記されていた。2年目には、日本人家庭に「家庭の雰囲気を感じられるように」してほしいと書面で伝えておいたため、会話において家庭的な雰囲気作りが1年目より意識されたのではないかと考えられ

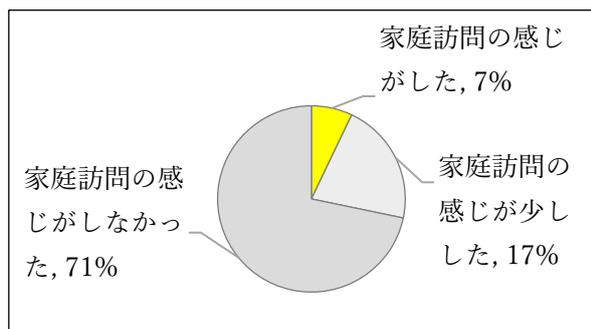


図 4：実際の家庭訪問のような感じ（1年目）

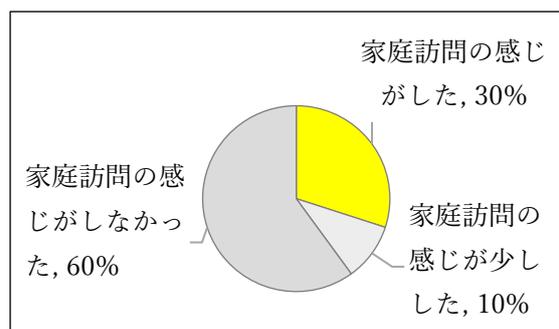


図 5：実際の家庭訪問のような感じ（2年目）

る。その結果、訪問中に雑談が増えた可能性がある。

学生へのアンケート調査のうち、実際に家庭を訪問している感じがしたかという質問に対して、肯定的な回答は1年目に24%だったのに対し、2年目には40%に増加した（図4、図5）。2年目の活動では雑談が多かったことで、訪問中に親密でアットホームな雰囲気がより醸し出されたのではないかと考えられる。2年目は日本人家庭の意識化によって複合的かつ重層的な意味空間である家庭の雰囲気を、学生が少しでも感じられる訪問となったと言えるのではないだろうか。

5.3 バーチャル日本人家庭訪問プロジェクトを通して学んだこと

最後に、学生と日本人家庭が本活動を通して学んだことや気づいたことについて述べる。1年目のアンケート調査と2年目のアンケート調査では、同様の回答傾向が見られたため、両者をまとめて以下に記す。

5.3.1 学生が得たもの

まず、学生に対するアンケート調査の結果は、大きく2つのカテゴリー(a)と(b)に分けられる。(a)は新しい日本語や日本の情報を得た・日本人について理解を深めた等の内容、(b)は学生自身の日本語力のメタ認知・自身の学習方略の把握に関する内容にまとめられる。学生の記述のうち、いくつかを以下に紹介する。

(a) 新しい日本語や日本の情報を得た・日本人について理解を深めた

- ・インターネットでは知ることのできない日本人の個人的なイメージを学んだ。
- ・ベルギーに住んでいても、日本的な生活を送れることを知った。
- ・基本的に日本人は優しくて、親切な民族だということ。
- ・新しい日本語を習った。話題について様々な情報をもらった。
- ・日本の習慣や生活についても多く習った。

(b) 自身の日本語力のメタ認知・自身の学習方略の把握

- ・もっと会話に自信がついた。会話も上手になったと思う。
- ・日本語の会話で細部に気を配ることができた。より微妙な議論と話し合いが可能になった。
- ・多分僕は思うようにインタビューが怖くないと思う。
- ・完璧な日本語を話すことについてあまり心配せず、ただ話すことを学んだ。
- ・私の会話能力はまだまだだということ。
- ・自分の日本語にちょっとだけ自信があって、実際にうまくいったので、自分の日本語を確信できた。

5.3.2 日本人家庭が得たもの

日本人家庭へのアンケート調査の結果についても、大きく 2 つのカテゴリ(c)と(d)に分けられる。(c)は滞在国を知る機会に関する内容、(d)は日本をふり返って考える機会や外国に住む自己のメタ認知などの内容にまとめられる。日本人家庭の記述のうち、いくつかを以下に紹介する。

(c) 滞在国を知る機会

- ・日本に興味を持ってくれて嬉しい。日本の事に興味を抱いてくれている喜び
- ・現地の方と話す機会が少ないので、とても嬉しかったです。日本語で話せるので、子どもも参加できる点も良かったです。
- ・ベルギーに対して親近感を持つ貴重な機会になりました。

- ・日本の何に興味をもってくれているのかを知ることができ、とてもいい勉強になりました。
- ・ベルギーの方と直接お話できる機会があまりないので、今回はとても貴重な機会となりました。

(d) 日本をふり返って考える機会・外国に住む自己のメタ認知

- ・日本の言葉、文化の美しさを共感したり家族で見つめ直す機会になりました。
- ・もっと母国語を大切に真剣に使いたいという気持ちになりました。
- ・(一緒に活動に参加した) 息子と改めてベルギーでの生活の事や学校の事、さらに「グローバルについて」「多重国籍について」話をしました。私たちにとっても大変貴重で有意義な時間をいただきました。
- ・ベルギーの文化についても伺え、また日本の文化についても改めて考える機会ともなり大変有意義な時間でした。

6 まとめ

本稿では、ベルギーの大学の日本学専攻の現代日本語コースにおいて 2 年続けて実施された、オンラインによる体験型言語学習「バーチャル日本人家庭訪問プロジェクト」について紹介した。バーチャル家庭訪問では、実際の訪問の場合と異なり、言語面の学習に意識が集中する傾向があるが、日本語運用能力の学習に効果的であることが示された。2 年目の活動では、日本人家庭に書面で「家庭の雰囲気や学生に感じられるように」と希望を伝えたところ、日本人家庭の意識化によって訪問中に雑談が多く発生し、親密な雰囲気が醸成されたと考えられる。その結果、学生にとって実際に家庭を訪問している感じが増したことがわかった。

学生にとって本活動は日本語の運用練習、日本の情報を得ること、日本人を理解することの他、自身の日本語能力のメタ認知、自分の学習方略の把握等にもつながった。一方、日本人家庭にとっては、在住国の文化を知り、またふり返って日本や日本文化を見つめ直す機会になったと述べられていた。さらに、一部の日本人家庭

にとっては外国に住む自己の認識にもつながったようである。

本活動はオンラインでの体験型活動ではあるが、学生にとって様々な面で学びが生じたことが明らかになった。また、日本人家庭側にも楽しいだけでなく得るものが多い活動であることが示された。コロナ禍がきっかけで考案されたバーチャル日本人家庭訪問プロジェクトだが、実際の家庭訪問の代替活動としてではなく、体験型の言語学習活動の1つオプションとして今後も有効な学習方法になるのではないかと考えられる。

<引用文献>

植田栄子（1995）「海外日本人家庭で行うホームステイプログラムの有効性：タイにおける日本語学習者の場合」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』 2, pp.213-232, 国際交流基金.

小熊利江（2015）「モスクワでの日本人家庭訪問プロジェクトー海外の日本語教育における体験型学習の一事例ー」『BATJ Journal』 16, pp.19-26, 英国日本語教育学会.

小熊利江（2022）「バーチャル日本人家庭訪問プロジェクトの試みーベルギーにおけるオンラインの体験型学習活動ー」『BATJ ジャーナル』 23, pp.13-21, 英国日本語教育学会.

鹿浦佳子（2009）「ホームビジット・プログラム報告：留学生支援プログラムを考える」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 19, pp.53-61, 関西外国語大学.

トムソン木下千尋（1997）「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』 7, pp.17-29, 国際交流基金.

トムソン木下千尋・舛見蘇弘美（1999）「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者：その問題点と教師の役割」『世界の日本語教育』 9, pp.15-28, 国際交流基金.

The Second-Year Practice of Virtual Japanese Home Visit at a University in Belgium:

What the Learners and Japanese Families Gained from Online Contacts

Rie OGUMA (Ghent University / Ochanomizu University)

Abstract

In order to improve the students' Japanese language proficiency, a project called 'Virtual Japanese Home Visit' was introduced in the Japanese language course of the university in Belgium. The project involved local Japanese expatriate families, who the students visited online in order to converse and discuss with. This year is the second year of Virtual Japanese Home Visit, which has had a few developments from the previous year. One of the major changes that were made in the second year was to give an explanation sheet of this activity to the Japanese families, which clearly requested them to try to create the atmosphere of an actual home visit. This study examines what the students and Japanese families have learned or gained through the activity by conducting a survey to the both groups.

The survey revealed that chatting, apart from the discussion, during the virtual visit increased in the second year and as a result, more students had a feeling of real visiting. The reason was considered that the Japanese families were conscious about making the students' visit more at home and tried to talk more to the students. The result of survey also indicated that through this interactive activity, the students were able to learn new vocabulary and expressions of Japanese language and gained new information of Japan as well as a better understanding about Japanese people. Some students gained metacognition of their own Japanese proficiency and their language learning strategy. On the other hand, the Japanese families commented that it was a precious opportunity to talk with local people and they gained information about Belgium. Japanese families also mentioned that they reflected on their home country during and after the activity, which seemed to lead to the metacognition of themselves as a Japanese person living in a foreign country.

協働プロジェクトを通して育てる「教師の専門性」について

青木裕美（アルバータ大学）

竹井尚子（サイモンフレイザー大学）

要旨

日本の国内外で学習者の多様性が進み、日本語教師に求められる資質や能力といった専門性が問い直されている。そんな中、教師の専門性を、固定的なものとして捉えず、協働作業を通して経験する内省によって促進される「自己成長」のように個体的・動的なものとして捉えるべきという研究も発表されている。そこで本研究では、オンライン教材づくりのために、協働作業に取り組んだ教師が記述した振り返り文を量的・質的に分析した。まず量的分析では、「自分」「意見」「メンバー」「経験」「話し合い」をキーワードとして抽出。キーワードに注目した質的分析では、協働作業を通して他を対象に見えてくる自分を認識することが教師としての自己の成長に繋がるという過程が明らかになった。またそのような自己成長の過程には、率直な意見交換や丁寧な話し合いを通じて築かれた信頼関係のもと「同僚性」が存在していたことが確認された。

【キーワード】 教師の専門性, 協働, 内省

Keywords: teacher professional development, collaborative work, self-reflection

1 研究の背景と目的

今回調査の対象となった日本語教師のグループは、国際交流基金トロントの助成¹を受け、オンライン授業に使えるビデオ教材の制作に取り組んだ。作業は2年にわたり、ウェブ会議システム Zoom を使用し定期的にミーティングを行った。開始から1年後、第一期のビデオ制作が終了した際、国際交流基金への報告書を準備するため、メンバーそれぞれが200-300字程度の振り返り文を書いたところ、そこには「学んだ」「成

長」という言葉が多く見られ、この協働プロジェクトにはビデオ教材という成果物以外の効果があったことが確認された。

そこで、本研究では、今回の協働プロジェクトでメンバーが振り返り文に記した「学び」や「成長」がどのようなことを指すのか、そしてそれはどのようにもたらされたのかを考察することを目的とした。プロジェクト参加者の半数以上が20年以上の経験を持ち、いわゆる中堅教師という立場にありながら、新たな学びがあったとする今回の協働作業について解明することは、昨今問い直されている日本語教師の専門性について新たな示唆を得ることができないのではないかと考え本研究に取り組んだ。パンデミックをきっかけに盛んになったオンラインでの教師間の遠距離コミュニケーションが今後も引き続き行われていくことが予想されるだけに、注目されるべき領域の研究だと考えられる。

2 教師の専門性と自己成長

本研究のテーマ、「教師の専門性」について言及するにあたり、まず「専門性」の捉え方についてどのようなことが議論されてきたのかを考察する。2019年に文化庁は、日本国内外の日本語学習者の多様化を踏まえ、日本語教師に求められる資質・能力のリストを発表した。しかし、それは日本語教師を専門とする者が習得すべき知識や技能の固定的な記述に留まっている。それに対し、館岡（2019）や古屋ほか（2019, 2021）は、「教師の専門性」は日本語教師が活動する多様で流動的なフィールドに連動した教育観とその実現方法を思考する過程と考え、専門性を個別的・動的なプロセスと捉えるべきだと提案している。これは日本語教師のためのワークショップや講座への参加から得られる知識や技術ではなく、教師として、もしくは人としての「成長」の過程に着目すべきだという考えだと思われる。

教師の自己成長に関する先行研究では、教師の成長を促すものとして、個人の内省が有効と言われているが（横溝 2000）、そこに他者との関わりは言及されていない。それに対して昨今は他者との協働が教師の成長に重要な役割を果たしていると主張する研究が多く見られるようになった。例えば、館岡（2016）は学び合いコミュニティーの中で他者の教育観に触れ、気づきを得ることで個人の内省を促すことができると主張してい

る。同じように嶋津ほか（2022）では、教師としてのアイデンティティを形成する機会を得る場として、協働作業でつくられるコミュニティへの参加への効果を挙げている。

また、伊達ほか（2019）と牛窪（2015）は、協働作業に参加することで個人ではできない内省が促されると主張している。伊達ほかは、協働作業は他者からの質問を通して自身にはなかった観点からの自問自答を可能にし、自身の行動や変化の明確な認識を促すと述べ、牛窪は従来の自己成長論は教師にとっての拘束性をもたらすと批判し、教師が自らの教育観を更新していくためには、立場や考え方の違いを超えた同僚性の構築が必要だと強調する。

今回の研究の対象となったプロジェクトの参加者は、そのほとんどが同僚のいない職場で働いており、他者との協働を経験したことの少ない者が多かった。そのような教師たちが、長期に渡るプロジェクトへの参加によって得たものを「学び」や「成長」と表現し、その経験が自己研磨のために参加したワークショップや講義では得られなかった類のものと言及していたことは、先行研究で主張されているように、教師の専門性は固定的なものではなく、個別的または動的なもの捉える必要があると考える。

3 研究課題

<Q1>協働プロジェクトに参加した教師たちが「自己の成長」と感じたのは、どのようなことだったのか。そしてそれはどのようにもたらされたのか。

<Q2>先行研究では、協働を通して得られる「自己の成長」の要因として、「同僚性」または他者との関わりの構築が挙げられているが、今回の協働プロジェクトでも「同僚性」の構築があったのか、あったのであればその「同僚性」はどのようなものであったのか。

4 調査方法

4.1 調査の対象となった協働プロジェクトについて

本研究の対象となった協働プロジェクトについては下記の通り。

表1：ビデオ作成プロジェクトの概要

内容と目的	<ul style="list-style-type: none"> オンラインで共有できる初級日本語学習者のためのビデオ教材の協働制作（国際交流基金による助成） 教材制作のための教師個人の作業時間の短縮 複数の教師によるアイデア構築
参加者	7名（カナダの異なる大学に所属する常勤教師）
期間	第一期 2020年11月～2021年4月 第二期 2021年4月～2022年3月
ミーティング形態	ウェブ会議システム Zoom
ミーティング回数、時間	第一期 ほぼ週1回のペース2時間以上 第二期 月1回から2回、2時間

4.2 研究内容

この研究の協力者は、今回の協働プロジェクトに参加した7名のうち6名の教師（男性1人、女性5人）で、12～28年の日本語教師経験を持つ。また、本稿の執筆者である2名もこの6名の教師に含まれている。プロジェクトの第二期終了後、この6名の教師が以下の2つの質問に答える形で振り返り文を書いた。

- 1) プロジェクトを通して学んだものは何か、そしてその学びはどのようにもたらされたのか。
- 2) プロジェクトで経験したことの中で、所属校では経験できなかったことはあったか、あるとしたらそれはどのようなことだったのか²。

振り返り文記入の方法は、協力者の教師の負担を軽減するためできるだけ制限のない自由記入方式にし、文字制限も設けなかった。体験談を聞き出すためによく使われるインタビュー形式ではなく、「書く」ことによってデータを収集する方法を取ることによって、インタビューをする聞き手の質問の仕方やコメントに影響されることなく、協

力者が自分のペースでプロジェクトの経験を振り返り、時には書き直しもしながら、熟考された考えが引き出されることを期待した。

4.3 分析方法

本研究では、グラウンデッドセオリーのテキストマイニングアプローチ（廣瀬2018）と称され、計量的分析と質的分析の弱点を補うことができると考えられている計量分析と質的分析の混合型の分析法を用いた。テキストマイニングを使用し、データのテーマ分類やコード化を目的としたキーワードを産出する手法は、質的分析の弱みとして指摘される「研究者の解釈による影響」を避けることを目的とし、そして産出されたキーワードを本文に戻して考察することで、計量的分析では読み取れない文脈を考慮した質的分析を試みた。

具体的な手順

1. テキストマイニングツール、KH Coder を使用し、協力者全員の振り返り文における頻出語（名詞）を抽出し、使用頻度の高い単語を確認。
2. KH Coder で作成した共起ネットワークから、頻出語の使われ方（他の語との共起関係）を確認。
3. 協力者個別の頻度語を抽出し、1で抽出された頻出語に個人の偏りがないか確認。
4. 分析対象とするキーワードの確定。
5. 本文に戻り、文脈の中でキーワードが使われた箇所の記述を分析。

5 分析結果

振り返り文で使用された抽出語の総数は1762で、異なり語数は655、文の総数は123となった。この中から、「日本語」や「教師」など、プロジェクト自体を説明することに使われる一般的な言葉には注目せず、教師6人の振り返り文に共通して使用頻度が高かった5つの名詞を抽出した。抽出した5つのキーワードとその使用頻度は以下の通り。

う言葉が「私」と同義で使われていることが多く、これが原因でこの言葉の頻度が高くなっていることが判明した。

このように、たとえ自分はいいと思ってもメンバーが納得しないなら変更するという柔軟な姿勢がメンバー全員にありました。(教師 B)

ただ、このような使われ方を排除しても、「自分」の頻度は2番目に頻度の高かった「意見」をはるかに超えるものであり、6人の教師全員が複数回使っている言葉だということがわかり、これを最も頻度の高いキーワードとすることに問題がないと判断した。そして「自分」という言葉の使われ方を文中で見ると、下の例文にみられるように自分の偏見を確認することで、他の人の考えが理解しやすくなった、自分の教育観が浮き彫りにされたと言及されており、他を対象にすることで見えてくる自分を認識していることがわかる。

まず会話文の作成のおり特によく経験したことだが、自分の中で当然と思っていた会話の流れや言葉遣いが、他の教師とは完全にずれていることがあった。(教師 D)

自分の日本語感や日本語教育に対する考え方が浮き彫りになり、時にはそれを反省したり…………… (教師 E)

さらに、共起ネットワークでも「自分」は「他」という言葉との共起が多いことが明確に示されており、協働を通じた自己内省は他者との対比によって引き起こされたと考えられる。

5.2 キーワード2 「メンバー」

順番は前後するが、上記の「自分」の分析の裏付けにもなるため、3番目に使用頻度の高かった「メンバー」という言葉について先に考察する。この言葉はプロジェクトメン

バー全員をさす場合と、「他のメンバーの人たち」、「自分以外のメンバー」のように他者を指す意味で使われていることがある。また、共起ネットワークでは「自分」、「他」、「メンバー」の3つの言葉が隣接しており、これらが強い共起関係にあることがわかる。本文の分析からも、下の例文のように「メンバー」という言葉は「他のメンバー」のように「自分」と対比するために使われていることが明らかになった。

他のメンバーの考えやメンバー間の話し合いから自分の考えを見つめ直したり、改めたり、広げたりすることのできる機会に何度も出会うことができました。(教師 F)

5.3 キーワード3「意見」

そして次に二番目に使用頻度が高かった言葉「意見」について考察する。まず、多くの場合、この言葉は「意見交換」や「意見を交わす」というような使われ方をしていることが観察された。また「意見交換」という言葉が使われた文脈を見ると、「学んだ」、「考えさせられた」という動詞でくくられた文が多数見受けられ、多くの教師たちが意見交換から何か学ぶことがあったり、考えさせられることがあったと言及している。さらに、どのような意見交換がされたと書いてあるかを見ると、「正直な意見」が4回、「率直な意見」が2回出現しており、また共起ネットワークでは「信頼関係」という言葉と頻繁に共起していることがわかる。このことから、以下の例文に表されているように、協働は単なる意見交換の場ではなく、信頼関係に基づく腹を割った意見交換ができる場所だと考えられていたのではないかと考察される。

大学という枠を超えて同じ目標を持った信頼できる仲間との意見交換を積極的にする意義を学べ、自信に繋がりました。(教師 B)

お互いの意見を尊重し合いながらも、率直な意見交換ができる環境があった。

(教師 A)

さらに、共起ネットワークでは「意見」と共起する動詞として「聞く」が挙げられている。このことから、「交換」や「交わす」という言葉で表される自分の意見を提供する行為だけでなく、他者の意見を「聞く」という行為にも重点が置かれていたことも伺える。

5.4 キーワード4「経験」

次に4番目に頻度の高かった「経験」という言葉だが、2つの使われ方が確認された。1つ目は、下の例文に見られるように、今回のプロジェクトとは直接関係なく、自分や他の教師の経験値を記述するための使用である。

私の日本語教師としての経験はほぼ「独走」と言ってもいいほど孤独なものだったと思う。(教師A)

皆さんの真摯さと長年の経験や英知に圧倒されました。(教師B)

そして2つ目に、今回の協働プロジェクトの経験を説明する言葉として、「今まで～ない」「新鮮な」という表現と一緒に使われていることが確認された。

今までは経験したことのないかけがない経験になった。(教師D)

皆さんが何にこだわって学生に日本語を教えていらっしゃるかを伺うのもとても新鮮な経験でした。(教師E)

全ての教師がこのように表現しているわけではないが、6人のうち20年以上の日本語教師歴を持つ4人が「今までない」経験と表現したことは注目すべきことではないだろうか。今回のビデオ教材制作がそれぞれの教師にとって初めて取り組むプロジェクトであったこともあるが、6人の教師のうち、同じ立場の同僚を持つ教師が1人しかいな

いことから予想されるように、そもそも同僚との協働の機会がなかったことが大きな理由だと考えられる。

5.5 キーワード5「話し合い」

最後に「話し合い」という言葉について考察する。まず特記すべきことは、「意見」という言葉をあまり使わなかった教師が、代わりに「話し合い」という言葉を頻繁に使っていることである。以下の例文のうち、最初の2つは「話し合い」という言葉を多用した例だが、「話し合い」から自分の考え方や行動を振り返る機会だったことを記述している。この「話し合い」は「意見」もしくは「意見交換」と同じような文脈で使われており、今回の協働作業では「意見交換」も「話し合い」も同じように「学び」「気づき」「見つめ直す」という行為に結びついたのであると言えるのではないだろうか。

他のメンバーの考えやメンバー間の話し合いから自分の考えを見つめ直したり、改めたり、広げたりすることのできる機会に何度も出会うことができました。(教師F)

その話し合いで、自分はこれまでくだけた表現や話し言葉のほうを日本語教育においては付随的なものと捉えてきた固定観念があることを知りました。(教師F)

他の日本語教師との話し合いの中でいろいろな日本語、日本語教育、そして日本語教材に対するアプローチを学びました。(教師C)

6 まとめ

協働プロジェクトに参加した教師たちが「自己の成長」と感じたのは、どのようなことだったのか。本研究の協働プロジェクトでは、教師たちは他という対象を持たずために「自分」を見直す機会を得ていた。これは館岡(2019)の「他者の教育観に触れて内省を促進させる」という主張や、伊達ほか(2019)の「自問自答では難しいことが、

他者との振り返りで可能になる」といった考察と一致している。協働は個人で行う内省では経験できない成長の過程をもたらすことが本研究でも明らかになった。

牛窪（2015）は共通の教育目的をもつ教師たちが、同等な立場から率直な意見交換を行い、自らを改善できるような関係として「同僚性」の構築をあげ、それが教師の成長を促すとしている。今回の協働プロジェクトでも、「素直な意見交換の場」や「自分の考えの見直し」という言葉に表されるように「同僚性」と言える関係性が築かれていたことが確認できた。特に2年という長期に渡ったこのプロジェクトでは、参加した教師同士が十分な信頼関係を築くことができたため、「正直な意見交換」や「丁寧な話し合い」が容易になり、さらに内省につながりやすい環境になっていったと考えられる。そしてこのような経験は、教師歴の長さにかかわらず、参加した教師の多くにとって、新たな経験だったことも確認された。

幅広く多様化していく学習者に対処するために、今後も日本語教師の専門性や、資質、能力に関する課題は継続して研究が進められるだろう。本研究では計量的分析と質的分析を組み合わせることによって、より客観的に教師の自己成長の過程を考察することを試みたが、今後も協働を通して得られる「自己成長」について、異なる観点、分析方法を通じて更なる研究が進むことを期待している。

<注>

1. 2020年度と2021年度、国際交流基金トロントの海外日本語教育機関支援（新型コロナウイルス対応特別プログラム）の助成金を受け、ビデオ教材の制作にあたった。今回の国際交流基金トロントの支援がなければ、世界中の日本語教師と共有できるビデオ教材を完成させること、そして本稿で報告したような教師としての自己成長を経験することはできなかった。この場を借りてご支援に感謝したい。
2. 実際に書いてもらった振り返り文では、2つの質問に対して答えてもらったが、この2番目の質問に対する回答は今回の分析から省かれている。

<資料>

樋口耕一 KH Coder (<https://kncoder.net/>)

<引用文献>

- 牛窪隆太 (2015) 「日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討—自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ」『言語文化教育研究』13, pp.13-26.
- 嶋津百代・北出慶子・杉本香・中谷潤子 (2022) 「日本語教師人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者のネットワークの活動から」『日本語教育』181, pp.81-95.
- 伊達宏子・渋谷博子・清水由貴子・松尾憲暁 (2019) 「海外における教師経験を語る試み—協働による振り返りの意義」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』45, pp.1-17.
- 館岡洋子 (2019) 「「日本語教師の専門性」を考える—「専門性の三位一体モデルの提案と活用」『早稲田日本語教育学』26, pp.167-177.
- 館岡洋子 (2016) 「「対話型教師研修」の可能性—「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ」『早稲田日本語教育学』21, pp.77-86.
- 廣瀬幸市 (2018) 「インタビュー調査のデータ分析に関する一考察」『愛知教育大学教育臨床総合センター紀要』8, pp.1-9.
- 古屋憲・伊藤茉莉奈・木村かおり・小畑美奈江・古賀万紀子 (2021) 「「日本語教師の専門性」の捉え方という問題」館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』ココ出版, pp.3-19.
- 古屋憲・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈江・木村かおり・伊藤茉莉奈 (2019) 「日本語教師の専門性を捉え直す—日本語教師感と日本語教育感の関係から」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』11, pp.55-63.
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2019) 「日本語教師人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版」
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html (2021年11月20日)
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

Teacher professional development through a collaborative project

Hiromi Aoki (University of Alberta)

Naoko Takei (Simon Fraser University)

Abstract

As the diversity among Japanese language learners has increased, the questions surrounding teachers' professional development are receiving more attention. At the same time, some references point out that we need to look at self-motivated professional developments through collaborative work. This paper presents the results of both qualitative and quantitative analysis of reflection essays written by the Japanese language instructors who participated in a collaborative project to create online teaching materials. The quantitative analysis extracted five keywords: "self," "opinion," "members," "experience," and "discussion". The qualitative analysis of the five key words suggests that through the collaborative project the instructors became aware of the self when they acknowledge others or recognize other point of views. This discovery in turn can lead to self-development. This study also suggests that the success of self-development heavily relies on collegiality built on trust where one can exchange honest opinions, hold sincere open discussions.

オンライン空間が育成する文化能力とは

—ボスニア・ヘルツェゴビナと日本との交流活動を例として—

福島 青史（早稲田大学）

要旨

早稲田大学とサラエボ大学は、これまで一年半にわたりオンラインで交流活動を行ってきた。本稿ではこの活動を Competences for Democratic Culture（CDC）の能力記述を使い評価し、今後の課題を検討した。検証の結果、20あるCDCの能力記述のうち、4つに該当箇所が見つかった。交流活動は一学期に3回、また参加者の日本語能力が初級と制限があることから、CDC全体の大きな部分を占めることはできないが、CDCの基盤となる経験（「生の充実」）を与えることができる。今後は、「生の充実」につながる理論と実践を検討したい。

【キーワード】 Competences for Democratic Culture, CDC, 孤立環境

Keywords: Competences for Democratic Culture, CDC, isolated environment

1 はじめに

国境を超える人の移動が常態化し、言語教育政策も社会の変化に対応する形で議論されるようになった。ヨーロッパにおいては、域内内の移動、難民の受け入れが課題となり、CEFRなど言語政策と言語教育を一体的に扱うツールが提供されている。日本においても、外国人受け入れが本格化し、それに伴う日本語教育人材の育成など、社会政策に対応する言語教育のあり方が模索されている。このように、移動の時代において、シティズンシップ教育と言語教育の連携は一つの課題であるといえよう。一方で、2020年からのコロナ禍の影響により、日本語教育環境においてオン

ライン化が加速した。この変化により、「海外の日本語教育」と「日本の日本語教育」の地理的な障害が軽減され、それまでイベント的な扱いであった交流活動の中長期的なスパンで計画できるようになった。本稿は、日本とボスニア・ヘルツェゴビナ (BiH) とのオンラインでの交流活動を例に、オンライン空間において、日本語教育が欧州のシティズンシップ教育に、どのような貢献ができるのかを考える。とりわけ直接的な関わりが持てない日本からの働きかけを中心的な課題とする。なお、本稿の題目にもある「文化能力」とは、CDC も含むシティズンシップ教育に必要な能力を言う。

2 なぜ、CDC をフレームとして考えるか

シティズンシップ教育と言語教育（日本語教育）の連携を考えると、本稿ではその検証の材料として CDC を採用した。まずは、その理由を述べる。

2.1 ボスニア・ヘルツェゴビナという環境

BiH の日本語教育は、2000 年にボランティアにより開始された。2018 年度日本語教育機関調査結果（国際交流基金）によると、BiH の日本語教育の状況は、機関数 1、教師数 1、学習者数 65 と、小規模なものである。日本との関係も、在留邦人数 35 人、在日当該国人数 53 人（外務省 2019 年）、進出日系企業 10 社と接点も少ない。

唯一の日本語教育機関であるサラエボ大学哲学部は、2013 年に非正規科目として開講され、2019 年に日本語選択科目が正規科目として開講された（宮野谷 2017）。非正規の「公開日本語講座」は、市民が対象で、現在、入門、初級（4 レベル）、中上級というレベルに分かれ、50 名ほどの学習者がいる。週 90 分授業が 2 回あり、一学期は 15 週である。正規の「日本語選択コース」は、大学院の学生を対象にした一年のコースで、コース前半の日本語 1 は、『げんき』3-4 課まで、後半の日本語 2-『げんき』7 課くらいまでが対象となる。現在、10 名が受講しており、授業時間は、公開講座と同様、週 90 分授業が 2 回あり、一学期は 15 週である。このように BiH の日本語

教育は、日本との接点が少ない「孤立環境」(福島・イワノヴァ 2006)において、初級者を中心に小規模ながらも続けられている。

2.2 ポスニア・ヘルツェゴビナ日本語教育の課題と早稲田大学との連携の戦略

BiH の日本語教育の課題について、唯一の日本語教員である宮野谷は、「日本語科の開設」(宮野谷 2017, およびインタビュー)とする。そのためには、「学習者の増加」「担当教授の雇用」が必要である。また、「日本語教育を支える制度の確立」も課題であり、「魅力ある授業, シラバス」「教師の雇用」「周辺国(旧ユーゴ等)との連携」など、個別的な課題も挙げた。

上記課題を勘案し、日本との連携が貢献できることとして、交流会などを通して「魅力ある授業」に働きかけ「学習者の増加支援」をすること、また、国際的イベントの実施することにより、サラエボ大学哲学部、日本大使館など、多くのステイクホルダーに実績をアピールし日本語科開設に貢献することなどが考えられた。

2.3 Competences for Democratic Culture (CDC)

BiH の日本語教育の課題と日本からの関与を考えたときに、CDC の適応を考えた。CDC とは、「文化的に多様な民主主義社会において、学習者が民主主義文化に効果的に参加し、他者と平和的に共存するために習得すべきコンピテンスの概念モデルを説明したもの」(Council of Europe 2016:9)である。このモデルは、価値観(3)、態度(6)、スキル(8)、知識と批判的理解(3)の4つの項目に分類され、それぞれの下位分類(括弧内の数字)を合わせると20のコンピテンスが例示されている。

Council of Europe の公式サイトには Reference Framework of Competences for Democratic Culture というウェブページがあり、CDC を実施するためのガイダンスが準備されている。同ガイダンスによると、CDC は、教室レベルの活動のみならず、国家から地域、学校まですべてのステイクホルダーが関与する取り組みであることがわかる。言語的にも文化的にも多様化が進む欧州において、CDC は、現実にある

問題解決の方法として、民主的な方法、つまり暴力ではなく言葉による解決方法を掲げ、それを実現する能力と育成を提案している。

この CDC をフレームとして考えた理由の一つは、日本語教育の成果として、日本語運用以外の目標を取り入れられるからである。上記の通り、BiHは、日本との接点が少なく日本語の運用力が促進されにくい。この点、CDC は言語能力のみならず、「価値」「態度」「スキル」「知識」といった言語教育を通じて得られる諸能力に関する記述があり、言語運用能力以外の変化が評価につながる。また、多くのステイクホルダーにアピールするために、CDC を利用しシティズンシップ教育の一貫として言語教育を評価することで、より多角的に評価されたと考えた。

3. サラエボ大学と早稲田大学の交流

3.1 交流会概要

交流会は早稲田大学の授業である「日本語教育実践研究 16」とサラエボ大学の「日本語選択コース」「公開日本語講座」の間で行われた。

「日本語教育実践研究 16」とは、早稲田大学大学院日本語教育研究科の実習科目である。「実践 16」は、「海外の日本語教育」が実習のフィールドとなっており、高等教育機関、中等教育機関、一般教育機関など多様な機関の学習者と交流をする（表 1）。2020 年度よりコロナの影響により、世界の日本語教育の現場のオンライン化が進んだことと、2021 年度より通年科目となったことから、日本からの中長期的な関与が可能となった。サラエボ大学とは 2021 年の春学期から交流活動を続けており、これまで 3 学期間セッションを行った。

表 1：交流相手機関

年度	交流相手機関
2020 年度 春学期	世界言語大学（ウズベキスタン）、ノボシビルスク大学（ロシア）、UC バークレー（アメリカ）、国際交流基金サンパウロ日本文化センター（ブラジル）、メキシコ国立自治大学（メキシコ）、インゴルシュタット市民大学（ドイツ）
2021 年度	コンケン大学（タイ）、UC バークレー（アメリカ）、サラエボ大学（ボスニア・ヘル

春学期	ツェゴヴィナ), UCENS 日本文化センター (ブラジル), ITM ハノイ (ベトナム), インゴルシュタット市民大学 (ドイツ)
2021 年度 秋学期	コンケン大学 (タイ), UC パークレー (アメリカ), サラエボ大学 (ボスニア・ヘルツェゴヴィナ), 日亜学園 (アルゼンチン), ITM ハノイ (ベトナム), インゴルシュタット市民大学 (ドイツ)
2022 年度 春学期	コンケン大学 (タイ), サラエボ大学 (ボスニア・ヘルツェゴヴィナ), 日亜学園 (アルゼンチン), ITM ハノイ (ベトナム)

2022 年春学期の交流会は、教師との意見交換の後、サラエボ大学「日本語選択コース」の学生と2回、「公開日本語講座」の学生と1回、計3回実施した(表2)。「選択コース」との交流は、サラエボ大学の授業時間を利用し、10人が参加した。「公開日本語講座」との交流は、週末の自由参加とし9名(1年生5人、中級2人、卒業2人)が参加した。早稲田大学側は、日本語教育を専攻する5名(日本人学生3、留学生2)が対応した。

表2: 交流会流れ

#	テーマ	交流クラス	内容
4/29 (金)	教師との意見 交換	-	国、機関、学習者の情報聴取、活動内容の相談
5/10 (火)	自己紹介	日本語選択コース	早稲田・サラエボの自己紹介
5/24 (火)	国・文化紹介	日本語選択コース	早稲田・サラエボの国・文化紹介
6/5 (日)	自己紹介	公開日本語講座	自己紹介→フリートーク

3.2 交流会の活動方針

「日本語選択コース」は初級前半の学生であり日本語運用能力には限界があった。「公開日本語講座」の参加者は初級から上級まで多様であったが、多数を占めたのは初級の学生であり、本稿では初級レベルの学生との交流を念頭に論を進める。

このような環境において、早稲田大学側では、学習者の言語運用能力だけでなく、

CEFR にある一般的能力に注視して活動した。つまり、日本語を使用する経験や、知識を交換することにより、考えや態度に変化が生まれることを重視した。

交流会の「テーマ」については、自分を表現することができるもの、具体的には好きなもの、趣味、ペット、旅行先、家族、友達、町を選んだ。これらのテーマは、初級前半の学生でも単語や写真で自分自身を表現でき、かつ、双方の参加者が強い関心を持つことができるものであった。

「授業運営」については、「どのような体験にするのか、どのような記憶を残すか」という観点で交流会をデザインした。例えば「日本語が通じた、交流会に参加した」という体験が情意面で肯定的に働くよう雰囲気大切に、楽しく、気軽な時間を心がけた。また、交流相手が日本語初級者であったため、コミュニケーションが滞ることがあったが、「わからないことはそのままにしない」と決め、意図が不明な際は、媒介語（英語）の使用、チャット、Google 画像検索など確認を積極的に行った。活動終了後には、ボスニアの学生の中の「日本」、日本人学生の中の「ボスニア」の変化に注意することで、交流会を通じての「経験」や「記憶」を反省し、毎回の活動内容を見直した。

4. CDC による交流会の分析・評価

本節では、上記のような方針で行われた交流会がどのような経験であり、どのような能力を育成できたのかを、CDC の能力記述を使って考える。データは、授業実践記録、参与観察、アンケート（ボスニア学生）から得られた交流会の記録である。

4.1 CDC の 20 の能力

Competences for Democratic Culture の能力は大きく 4 つのカテゴリーにそれぞれ下位カテゴリーが設けられている（表 3）。Volume2 には、それぞれの能力について Basic, Intermediate, Advanced など、段階的な能力記述がある。表 3 の強調は本交流会で該当記述があった項目を指す。

表 3 : CDC リスト

価値観(3)	①人間の尊厳と人権の尊重, ②文化の多様性の尊重, ③民主主義, 正義, 公正さ, 平等, 法の支配の尊重
態度(6)	①文化的他者性への開放性, ②敬意, ③市民精神, ④責任, ⑤自己効力感, ⑥曖昧さの寛容性
スキル(8)	①自律学習スキル, ②分析的・批判的思考スキル, ③聞き取りと観察のスキル, ④共感, ⑤柔軟性と適応性, ⑥言語的・コミュニケーション的・複言語的スキル, ⑦協働スキル, ⑧紛争解決スキル
知識と批判的理解(3)	①自己に関する知識と批判的理解, ②言語とコミュニケーションに関する知識と批判的理解, ③世界に関する知識と批判的理解(政治, 法律, 人権, 文化, 文化, 宗教, 歴史, メディア, 経済, 環境, 持続可能性を含む)

4.2 アンケート

交流会の経験を記述するために、ボスニア側の参加者 19 名を対象に 2022 年 8 月 6 日から 8 月 15 日まで、Google form にて無記名にてアンケートを行った。質問文は CDC のポートフォリオなどを参考に英語で作成し (表 4)、回答はすべて記述式であった。最終的に 4 名より回答があった。

活動の解釈は、回答を Volume 2: Descriptors of competences (2018) にある CDC 記述を参照し、「価値」「態度」「スキル」「知識と批判的理解」のうち、どの項目に該当するかを判断した。ただ、アンケートを交流会後の長期休暇に入ってから行ったため十分なデータが取れなかったことから、分類はアンケートの結果と、筆者の授業実践記録、参与観察などから総合的に判断した。

表 4 : アンケート項目

交流でどんなことを学びましたか。(知識と批判的理解)
交流を通じてどんな感情を持ちましたか。(おもしろい, 当惑した, など) (態度)
日本語でコミュニケーションをして, 日本語の使用について感じたこと, 気づいたことを書いてください。(スキル)
交流会では英語も使いましたが, 英語でコミュニケーションして感じたこと, 気づいたことを書いてください。(スキル)
交流活動で一番大切にしたいことは何ですか? (価値)

日本や日本語学習に対する印象に変化がありましたか。(態度)
今後、交流活動ではどんなことをしたいですか。活動内容や話したいテーマやアイデアを書いてください。(価値)(態度)

4.3 交流会で養成される能力

交流会の活動で、CDC 記述に該当箇所があったのは、価値(②文化の多様性の尊重)、態度(①文化的他者性への開放性)、スキル(⑥言語的、コミュニケーション的、複言語的スキル)、知識と批判的理解(③世界に関する知識と批判的理解)であった(表3 強調部分)。以下、各能力について、CDC 記述(番号、レベル)、参加者のアンケート結果とともに、交流会の意義について考察する。

4.3.1 価値(②文化の多様性の尊重)

CDC 記述
異文化間の対話は、私たちの異なるアイデンティティと文化的所属を認識するのを助けるために使われるべきであると主張する(10, advanced)

時間的、言語的制限の中で、参加者に一番印象に残ったのは言語的・文化的他者との出会いそのものであった。むしろ、この制限ゆえに他者の他者性が際立ち、同時に自己の新たな姿に気がついたようだ。交流会の参加者においては、この「違い」という価値が積極的に認められた。日本との接点の少ないボスニアで日本語を学習する学生であるので、もともとこの能力は高いと思われるが、交流会において実際に「違い」を体験することで、内実が伴うものとなったといえよう。今後の日本語学習においても、この「違い」の経験は、言語的、文化的な参照点となることが期待される。

〈サラエボ大学学生のコメント〉

I like meeting new people, exchanging ideas, knowledge, points of view. I also like discovering

and admiring cultural differences very much. (A)

Talk about things that we share interest in, like games, fashion, anime, manga, internet, etc. And also if they are interested in, we could talk about our culture, why not. (C)

Making friends, learning language and culture, different opinions. (D)

4.3.2 態度 (①文化的他者性への開放性)

CDC 記述

- ・異なる価値観, 習慣, 行動を持つ人々と出会う機会を求め, 歓迎する (25, advanced)
- ・他者の文化について学ぶために他者との接触を求める (26, advanced)

交流会の雰囲気は総じて和やかなものであったが, アンケート結果からも他者との接触に対する肯定的な感情の記述が見られた。初級前半という限られた能力において, 挑戦し, 理解できたという体験は, 他者性にかれる態度をより強く促進する。また, 交流会において, 英語や翻訳を積極的に取り入れたことは, 他者へのアクセスへの肯定的で積極的な態度として解釈されたと考える。

〈サラエボ大学学生のコメント〉

Mostly curious and content. Some situations can be a bit challenging and make me feel uncomfortable when I do not understand something. But also in that way I learn new words and phrases. Passing through challenge is of a great importance, I believe. (A)

It was very fun, at first I was afraid I wouldn't be able to comprehend everything, but I was soon surprised and pleased with my understanding of Japanese thus far. All in all, it was a very positive experience. It definitely motivated me to continue on (B)

Actually, that was my first encounter with Japanese people via any platform, so I was really nervous and, at the same time, really excited) (C)

4.3.3 スキル (⑥言語的, コミュニケーション的, 複言語的スキル)

CDC 記述

発話内容が明確でない場合、話者に繰り返すように頼む (89, Basic)

言語教育の一貫で行われる交流会であるため、スキルにおいては、実際の言語使用に関する経験が大きな意義の一つであった。日本語能力は初級段階であるため、CDC が求める困難な課題における理解、問題解決などには遠かったが、意味交渉をしたり媒介語を使用することにより、コミュニケーションを続けるスキルが確認できた。

〈サラエボ大学学生のコメント〉

Improving vocabulary, opening up to speak more freely, trying to understand more by listening.

My Japanese is still not fluent and it takes time for me to understand something. (A)

I understood more what I'm lacking in speaking Japanese, such as the vocabulary and some grammar. Though I was pleased with my current understanding. (B)

When one of the students didn't understand some words in English, we would search for a Japanese translation over Google. We had a fun time! (C)

4.3.4 知識と批判的理解 (③世界に関する知識と批判的理解)

CDC 記述

他の文化における基本的な文化的慣習(食習慣、挨拶の習慣、人々への接し方、礼儀正しさなど)を記述できる (119, Basic)

CDC の「知識と批判的理解」は、得られた知識に対する批判性や知識を持つ自分自身に対する批判性に結びつくものであるが、時間的、言語的制約のある交流会においては、知識は個人の興味関心に基づく知識の交換に限定された。ただ、これらの興味関心に基づく知識は動機の源泉でもあり、人生に自分らしさの意味を与える重要な要素である。短いことばや写真などを使った知識の交換であったが、互いに

関心のあることについて楽しく過ごす体験は、人を動かす力となると考える。

〈サラエボ大学学生のコメント〉

history, culture and traditional art (such as painting and drawing), as well as it's contemporary art such as film/anime and literature/manga. everyday casual topics too. (B)

It would be great if we talked about sports that are popular in Japan, or how people spend their free time in Japan, maybe how education system in Japan works (elementary school, college and university) (D)

5. 結論、今後の方向性

本稿では、日本とボスニアの交流会を題材に、オンライン空間が育成する文化能力の可能性を CDC のフレームを使用して考えた。その結果、20 ある CDC の能力のうち、4つの記述に該当するものが見られた。これは、CDC という総合的な能力記述からすると、非常に限定的なものである。理由としては、本交流会が、3回の経験であり時間的に制限があること、また、学習者の初級前半の言語能力でありコミュニケーションの範囲に制限があることが考えられる。また、CDC には、民主主義文化の育成という欧州の現実的な社会状況を反映した目標があり、広範で高度な能力が目標とされている。行為主体も国家から学校、地域など各セクターにも及ぶプロジェクトであり、3日間の交流活動を測るスケールとして大きすぎたかもしれない。

一方で、CDC のフレームを使用することで、交流会における経験が、CDC の基盤となる可能性があることは確認できた。3回という時間的制限と初級前半という言語的制限があっても、実践方法に工夫をすることで「価値」「態度」「スキル」「知識」のそれぞれに働きかけることができた。

以上の評価を踏まえ、今後の方向性を考える。まずは、交流会の中心機能が、異文化経験、言語使用経験、コミュニティ形成であったことを考えると、これらの経験が際立ち、かつ参加者に意識ができるような活動内容を考えることである。具

体的には、時間的、言語的制約の影響が少ない、個人の好み、自分を知る、楽しむ、といった自分の生や楽しみに活動のフォーカスを集中する。この「生の充実」は、海外の日本語教育をはじめとする外国語教育の基本的な機能の一つであると共に、自己の生の充実こそが、他者を尊重する CDC の基盤となる体験となりうると考える。今後は、「生の充実」を理論化し教育実践につなげていきたい。

<資料>

Council of Europe, Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

(同サイトの Volume 1: Context, concepts and model (2018), Volume 2: Descriptors of competences (2018), Volume 3: Guidance for implementation (2018) を参照) (2020年8月17日閲覧)

外務省「ボスニア・ヘルツェゴビナ (令和3年7月29日)

https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/bosnia_h/index.html (2020年8月17日閲覧)

国際交流基金「日本語教育 国・地域情報 ボスニア・ヘルツェゴビナ (2020年度)

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/bosnia_h.html (2020年8月17日閲覧)

<引用文献>

福島青史・イワノヴァ・マリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み — ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として」『国際交流基金日本語教育紀要』2, pp.49-64, 国際交流基金.

宮野谷希 (2017) 「ボスニア・ヘルツェゴヴィナにおける日本語教育の現状と課題」『ヨーロッパ日本語教育』22, pp. 36-40, ヨーロッパ日本語教師会.

Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe.

What Cultural Competence does Online Space Foster?

Practice Report: Exchange Activities between Bosnia and Herzegovina and Japan

Seiji FUKUSHIMA (Waseda University)

Abstract

Waseda University and the University of Sarajevo have been working on online exchange activities for a year and a half so far. This paper evaluates these activities by applying the Competences for Democratic Culture (CDC) descriptors and examines the challenges for the future. The results of the evaluation revealed that four of the 20 CDC competence statements were found to be relevant. Due to the fact that the exchange activities were held three times a semester and the participants' Japanese language skills were limited to beginner level, the exchange sessions could not take up a large part of the CDC. However, the exchange was able to give experiences (life fulfilment') as a foundation for the CDCs. In the future, we would like to examine theories and practices that lead to 'life fulfilment'.

COIL とワークショップ併用における学習意欲向上の試み

辻井 さとみ (ポルト大学)

要旨

言語教育において、オンラインの最も難しい問題の一つは学習者の学習意欲の継続ということだろう。言語教育における動機づけの研究は数々成されているが、オンライン言語教育における動機づけの研究はまだ希少である。したがって本稿ではオンライン言語教育における動機づけ、学習意欲の向上に焦点を当て検証を試みる。筆者は、2019年より COIL (collaborative online international learning) を用い2年間の研究を行ったが、その研究において、言語能力、異文化理解の向上に有効性が見られた。このような先行研究を踏まえて、本稿では、学習者の学習意欲をさらに高めるため、COIL とドラマ作成のワークショップを組み合わせる試みを行った。ワークショップと COIL 併用により、COIL での討論の内容がより深まり、日本語学習意欲の向上、学習継続の意思の向上も見られた。これは、オンラインでも学習意欲の長期の持続が可能であることを示すものであると考える。

【キーワード】 COIL, 動機づけ, オンライン学習, ドラマ作成, 学習意欲の向上

Keywords: COIL, Motivation, Online learning, Drama production, Improvement of study motivation

1 はじめに

パンデミックは、言語教育に多様な変化をもたらし、対面から完全オンライン、あるいはハイブリッドという形式への移行は、教師、学習者双方に多大な影響を与えた。言語教育において、オンラインの最も難しい問題の一つは学習者の学習意欲

の継続ということだろう。

言語教育における動機づけの研究は数々成されているが、オンライン言語教育における動機づけの研究はまだ希少である。したがって本稿ではオンライン言語教育における動機づけ、学習意欲の向上に焦点を当て検証を試みる。

1.1 先行研究

筆者は、2019年より COIL (collaborative online international learning) を用い2年間の研究を行ったが、その研究において、言語能力、異文化理解の向上に有効性が見られ、また、教師のファシリテーションが学習の継続に多大に影響することも認められた。(中西, 辻井 2020) (辻井, 中西 2021) このような先行研究を踏まえて、本稿では、学習者の学習意欲をさらに高めるため、COIL とワークショップを組み合わせる試みを行った。ワークショップには、ドラマ作成を用い、COIL とワークショップの組み合わせによる有効性を検証した。

第二言語学習の動機づけの研究に関しては、日本語教育分野において動機づけの困難さを、守谷 (2002) は次のように述べている。「動機づけのストラテジーのようなものにまで言及した研究は日本語教育には見られず、今後の更なる研究の積み重ねが望まれる」『動機づけは何であるのか』という構成要素の複雑さとともに、動機づけの度合いを『何で測るのか』という方法的な問題があるものと思われ、それらが複雑に絡み合って高い障壁を築いてきた」(2002 pp 326) 動機づけ要因の一つに「社会的モデル」があるが、これは文化的かつ社会的な動機づけである「統合的動機づけ」と、実利的な目標を達成するための意欲である「道具的動機づけ」の二つから構成されている。Gardner (1985) は、統合的動機づけが高い学習者の方が習熟度が高いという仮説を立てたが、この研究は ESL(English as a Second Language) を対象としたものであり、その後 EFL (English as a Foreign Language) では、道具的動機づけの高い学習者の方が高い習熟度を示す例も見られた。

Dörnyei (2003)は、第二言語教室の動機づけの構成要素として、(1)「統合的動機

づけ (integrative motivation)」、(2)「言語的な自信(linguistic self-confidence)」、(3)「教室環境への評価(the appraisal of the classroom environment)」の3つをあげている。(1)「統合的動機づけ」は、道具的な知識への志向をも含む多くの志向と結びついていて、(3)の「教室環境への評価」は、グループの団結性とも関わることが明らかになった。また、のちに「言語レベル(language level)」(目標言語の言語・文化的、知的、実用的価値、目標言語に対する態度)、(2)「学習者レベル(learner level)」(学習に対する自信や達成への欲求)、(3)「学習状況レベル(learning situation level)」(コース・教師・グループ特有の動機づけ)の3レベルに整理し、動機づけの構成要素としてまとめている。このうち、教師特有の構成要素とは、教師のふるまい、人格、教授方法、フィードバックなどであり、教師を喜ばせたいという学習者の感情も含まれる。さらに、グループ特有の構成要素は、学習者協働学習や、クラス全体の目的などとも関わるものである。

このような先行研究を踏まえ、本稿では、「統合的動機づけ」による第二言語学習で学習者が高い習熟度を示すことができるかどうか考察をする。

2 研究概要

この章では、研究対象者、研究方法など研究概要について詳細を記し、分析を試みる。

2.1 対象者

対象者はポルトガル人日本語学習者8名(社会人、学生)で、レベルは初中級であるが、日本語運用能力には多少のレベル差がある。対象者の中には日本語が主専攻、副専攻の学習者は全く含まれていない。学習者の日本語学習開始の動機は、子供のころ日本のアニメを見て、日本文化や言語に興味を持ったというものが圧倒的に多く、その後、ゲームや日本の食べ物を食べたり、テレビドラマをみたりして、さらに日本への興味を深めている。しかし、子供のころに具体的に日本語を勉強し

たいと思ったわけではなく、青年期に入ってから関心が高まった例が多い。禅の本を読んで興味を持ったものもいた。8名とも統合的動機づけによる日本語学習だが、そのうち2名は途中から日本留学という目的に向かって学習を始めたので、統合的動機づけと道具的動機づけの複合動機を持つ学習者と考えることができる。

2.2 研究期間と研究方法

研究期間は2022年3月～8月の6カ月間である。COILとドラマ作成のワークショップをそれぞれ月一回行った。ドラマ作成もオンラインで行っている。ドラマ教育の手法は言語教育において取り入れられているが、日本語教育の分野においては比較的新しい手法の一つだと思われる。また、対面での教育方法が主流でオンラインでの例はあまり見られない。

ドラマ作成では、まず、日本のドラマ「深夜食堂」のいくつかのエピソードを視聴し、エピソードの分析を行った。「深夜食堂」を用いたのは、ひとつのエピソードが比較的短く、日本の慣習や文化を知ることができるという理由からである。その後、ポルトガルを舞台にした「深夜食堂」を模した **Bom Sabor** というドラマのエピソードをいくつか作成した。COILでは、ワークショップでの学習を反映させたトピックを設定し、討論するという方法をとった。

事前、事後に動機に関するアンケート、インタビューを実施して、その後回答を分析した。アンケートは多肢選択ではなく、記述式とし、学習者の考え方が反映されやすいようにした。ドラマ作成、発表に関して点数での評価は特に行っていないが、フィードバックはなるべく早く必ず行った。

3 ドラマ作成

このドラマ作成の利点としては、レベルの違う学習者の協働作業が可能になる、ドラマを作成するために自律学習の必要が生じるなどがあげられる。学習者は約10分のエピソードをグループで作成し、それをオンラインで発表する。エピソードに

はポルトガルの文化を必ず一つ含めることというルールを設けてある。学習者は1週間に1回自主的な集まりを数回行いひとつのエピソードを完成させている。筆者は完成したものを発表前に添削し、フィードバックした。その後、添削をもとに書き直したドラマをオンラインミーティングで発表し、その後トピックについて日本人参加者と議論する形式をとった。トピックは学習者によって決定されたもので、筆者は全く関与していない。

3.1 ドラマの分析

ドラマのトピックは回ごとに異なる学習者が発案し、その発案者がリーダーシップをとってドラマの制作を進めている。タイトルはドラマの主人公の名前になっている。トピックは表1に見られるように多岐にわたっていて、ポルトガルで昨今問題になっている事例を取り上げている。食物についてはポルトガルの伝統的な食べ物や地方色の強い食べ物を取り上げている。回を経るごとに文法の間違いが少なくなり、自然な会話を使えるようになってきていることがみてとれたが、第一人称の使い分け、終助詞の使用については、なかなか進歩が見られなかった。

表 1: ドラマ作成の内容例

タイトル	文化	食べ物
1 ティアゴ	男女の仕事についての偏見	コーヒー、アロス・ドス
2 パウロ	芸術的な仕事のサポートがない、リスボンに仕事が偏っている、学位取得しないといい仕事につけない。 ポルトガルのラジオでは 30%、ポルトガルの音楽を流さなければならない。(文化保護のため)	エコノミコサイダー (シードル)
3 ロザ	ホールの高文脈、低文脈文化	トレモソシュ パプス・デ・アンジュ
4 マリア	ポルトガルの農業労働、フランスのポルトガル人移民	カルド・ヴェルデ ブロア・デ・アヴィンティス いちごのリキュール

3.2 事前・事後アンケート・インタビューの回答分析

日本文化との最初の出会いについては、ほぼ全員幼少期のころにアニメ、ゲーム、歌、武道と出会ったのが最初と答えている。しかし、当時はそれらが日本のものとは知らず、後に日本のものを知ってから、日本文化や日本語に興味を持ち始めた学習者が多い。勉強し始めた時点では、日本文化、言語をまなびたいという理由が漠然としたものからさらに明確になっている。語学学習を途中でやめた経験については一人を除いて、すべての学習者があると答えていて、興味がそれほどないが必修だったので学んだ言語、仕事に必要なだったので学んだ言語、ラテン語などの今では使用されていない言語は途中で学習を放棄していることが多い。勉強を継続するために必要なことは何かという問いには、少しでもいいから上達していると感じられること、授業が興味深いこと、クラス的环境、よい教師、強固な理由と目的が必要である、など様々な回答が見られた。中でも、教師と授業の質が重要であると考えている学生が多く目立った。教師の質については、やさしくサポートしてくれる教師という回答が最も多く、教師に厳しさを求めていることが興味深い。ほかには、学生に興味を持たせ、創造性を引き出してくれる教師、フィードバックが早い、授業構成がしっかりしている、という回答も見られた。

今、日本語を勉強している理由については、好きだからという理由が一番多かったが、ビジネス、旅行、日本人と意思疎通ができるようになりたい、という回答も多く見られた。どんな方法で勉強を続けたいかという問いについては、普段の会話も学べるような方法という回答が一番多く、それに続いて難しい文法、漢字を知りたいという回答が多かった。多くの回答者が、グループ授業と一人で学習する方法のコンビネーションがよいと述べていて、協働学習が継続するうえで大切なことがわかる。

一方、コミュニケーションが目的なので、漢字や文法はあまり重要ではない、たくさん話して流ちょうに話せるようになるような授業がよい、難しい文法を学ぶことも重要だが今のところは自分が知っていることを使いこなせるようになりたいと

いう意見もあった。オンラインか、対面かについては、圧倒的に対面という意見が多かった。オンラインと答えた学習者も時間の融通がきく、通学時間がなくてすむという実用的な理由が多く、そういうものが障害にならなければ対面のほうがいいと答えている。オンラインは集中するのが難しく、ほかの学生とインタラクションできないという問題点があげられていた。ドラマ作成については、ドラマを作ることはストーリーを作ることで文法の勉強したり、文化を知ることができるのでよいいというような肯定的な回答が多かった。難しい点については、「この知らない言葉の意味は私が言いたいことと同じ意味かなということだった」と回答した学習者がいた。フォーマルとインフォーマルな会話の区別を学べる点は良い点でもあるし、難しい点でもあると答えた学習者もいた。ほかの難しい点としては、すらすらとわかりやすく話すのが難しい、自然な会話を作るのが難しい、ある特定のコンセプトを表現するのが難しいなどがあり、スピーチスタイルの使い分けが難しいことが見て取れる。

以上のアンケート、インタビュー結果から、Dörnyei (2003)が指摘している、グループの団結性、教師のふるまい、人格、教授方法、フィードバックなどが動機づけと密接に関係していて、教師を喜ばせたいという学習者の感情も学習動機に関係が深いことが見て取れる。

4 COIL

作成したドラマをもとに、COILで日本人参加者約8名とポルトガル文化について討論を行った。日本人参加者は社会人、日本語教師などで、ポルトガル滞在歴のある者も含まれている。COILは約30分の時間内で行った。学習者にとって日本語は外国語であり、さらにオンラインで集中できる時間を考慮に入れると30分という時間が最も効果が上がると思われるからである。COILの最初に学習者に取り扱った食べ物の文化についての説明をPPTなどを用いて日本語で説明してもらい、ポルトガルの食べ物に詳しくない参加者にもどのようなものかがよくわかるようにした。その

後、エピソードで取り扱ったトピックについてポルトガルの状況を説明し、日本と比較を試みた。

4.1 先行研究の COIL との違い

これまで行ってきた COIL では主に日本文化をポルトガル人学習者が学習するという形式をとってきたが、本研究では日本人参加者にポルトガルの文化をしってもらうという形式に変更した。また、以前の COIL では、トピックを筆者が決定していたが、本研究ではトピックはすべて学習者によって選択されている。

4.2 COIL の効果

日本語学習者にとっては、自分たちが制作したドラマを日本人参加者に見てもらうことにより、日本語の発音などについてのフィードバックを直接得られるという利点がある。参加者に見てもらうために練習しようとする態度が見られ、それが発音や流ちょうに話すことにつながった。また、ポルトガルの文化を日本人がどう感じるかという興味が得られ、新たな学習意欲が高まるという効果が見られた。

日本人参加者については、最近 COIL に参加していなかった者の参加があった。これは、ポルトガル文化への興味から参加意欲が高まったものと思われるが、COIL を行うにあたって、学習者、日本人参加者の双方に何らかの得るものがあるという点も重要であると思われる。

5 COIL 参加学習者と学部生の比較

ここで日本語能力の向上について、COIL 参加学習者とポルト大学に在籍している学部生の比較を行う。ポルト大学の学生は選択科目として日本語を学習している学生でレベルは初級である。授業はオンラインではなくすべて対面で行われた。学部生の日本語学習動機は COIL 参加者とほぼ同じであるが、よい成績をとりたいという目標がある。したがって、道具的動機づけにより日本語学習を行っていると考え

られる。

COIL 参加者が自主的学習に高い意欲を示したのに対し、学部生には意欲はみられなかった。成績を非常に気にする傾向がみられ、よい成績をとるために努力はするが、それ以上の努力はしない。結果、文法を機械的に使用することはできるが、日本語運用能力は劣ることを示した。学部学生に COIL への参加を勧めたが、参加しても一回のみで継続は困難だった。

学部生の目標達成は短期的なものであり、その目標を達成してしまえば学習を継続する意味を失ってしまう場合が多い。一方、COIL 参加者の目標達成は長期的なものであり、達成の過程もゆるやかである。それだけに、統合的動機づけのみの学習者は学習に興味を失う可能性が高い。興味を維持させるための教師の働きかけが必要であり、その点においてドラマ作成は意欲向上に効果的だった。

COIL 参加の統合的+道具的の複合的動機付けをもった学習者の伸びが最も顕著であった。本来日本語に対して持っている興味と目的達成への目標が相乗効果をもって現れたためと考えられる。統合的動機づけの学習者は、学習への興味を維持させるため教師の働きかけが必要であるが、統合的+道具的の学習者は教師の働きかけがなくても自主学習が可能であることを示している。

6 まとめ

ワークショップと COIL 併用により、COIL での討論の内容がより深まり、日本語学習意欲の向上、学習継続の意思の向上も見られた。これは、オンラインでも学習意欲の長期の持続が可能であることを示すものであると考える。また、動機づけには教師の役割が大いに関与している。統合的動機づけにより日本語学習を行っている学習者は、好奇心が旺盛で、長く学習を続けたいという意欲が見られる。しかし、その長期的な目標を達成する意欲を維持するため、教師の援助が必要であることがわかる。したがって、教師の適切な援助があれば、オンライン授業という制限の中でもドラマなどのワークショップを行うことにより、学習意欲の持続は可能であり、

日本語能力も向上させることができると考えられる。

今後の課題としては、本研究では学部学生にはドラマ作成の課題を行っていないので、ドラマ作成などのワークショップを行えば意欲の向上がみられるのかどうか、さらに検証を行う必要がある。

<引用文献>

J・ニーランズ・渡辺淳 (2009) 「教育方法としてのドラマ」 晩成書房.

有田佳代子 (2016) 「ドラマ教育の手法を用いた多文化クラスでの日本語表現教育の試み/意見文執筆活動過程で『それまでの世界』は具象化したか」 『敬和学園大学研究紀要』 第 25 号 pp.69-88

小玉安恵 (2018) 「オンラインによる異文化協働型の日本文化の授業 COIL の試み—異文化間で活躍できる人材の育成をめざして—」 『日本語教育』 169, pp.93-08, 日本語教育学会.

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・複文化能力を培う COIL—」 『ヨーロッパ日本語教育』 25, pp.398-409, 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.

中西久実子・Emi Muratamargetic (2018) 「Skype の対話による親和性と欧州における日本語学習・日本語教育のモチベーション向上」 『ヨーロッパ日本語教育』 22, pp.379-384, 第 21 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.

守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」 『言語文化と日本語教育』 5 月特集号 pp.315-329

吉田国子 「語学学習における動機づけに関する一考察」 『武蔵工業大学環境情報学部紀要』 第 10 号 研究論文 1-13 pp.108-113

Dörnyei, Z. (2003). "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications." *Language learning*, 53(S1) 3-32.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of*

Attitude and Motivation. Edward Arnold.

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. The 23rd Japanese Language Symposium in Europe (AJE). p.340-347

Enhancing student motivation using COIL and workshops

Satomi TSUJII (University of Porto)

Abstract

The pandemic has had a major impact on language teaching, primarily manifested in a major increase in online teaching. One of the most challenging issues in online teaching is keeping learners motivated.

Although there have been many studies about maintaining learners' motivation in language teaching, studies relating to learners' motivation in online language teaching are still rare. Therefore, this paper focuses on the issue of learners' motivation in online learning and proposes methods for its enhancement.

The author conducted a two-year study using COIL (Collaborative Online International Learning) starting in 2019, and in the study, the effectiveness of COIL in improving language skills and intercultural understanding was observed, and it was found that the facilitation approach of the teacher had a significant impact on the maintenance of motivation in learning. Based on this study, this paper suggests a combination of COIL and workshops in order to increase learners' motivation in online language learning. Drama-making workshops were an

important technique used, and the effectiveness of the combination of COIL and the workshops is explored. In the drama creation exercises, the learners first watched the TV series 'Midnight Diner', which has short episodes and focuses on Japanese customs and culture, and analysed the episodes. Learners then created their own episodes modelled on 'Midnight Diner'. The advantages of this exercise included collaboration between learners at different levels and the need for self-directed learning. In the COIL meetings, learners discussed topics that reflected the learning from the drama-making process.

The combination of the workshops and the COIL meetings deepened the content of the COIL discussions, increased the students' motivation to learn Japanese, and enhanced their willingness to continue learning. I believe that this shows that it is possible to sustain learning online for extended periods using these techniques.

デジタルファシリテーターとしての教師の役割

—大学間交流活動の新たな展開—

Gehertz 三隅 友子 (徳島大学)

要旨

学習者が主体的に学ぶために教師がファシリテーション (facilitation) の働きかけをするのは自明である。そして今 (2022 年現在) コロナパンデミックを通して、オンライン (Zoom 等) の活動がリアルの単なる代替物でないことも認識が進んでいる。時空間を超えた活動や録画による再生の可能性、開発される様々な AI ツール (Miro, Canva 等) の活用も含めて、まさにデジタルファシリテーターとしての教師の役割が必要となっている。今こそ多くの教師が様々な知見 (失敗及び成功事例をもとにした) を共有し、リアルでは分断されたが、オンラインでの新たなつながりから共に学ぶことができると確信する。本稿では徳島大学と青島理工大学との交流事例をとりあげ、経緯とともに、①失敗を恐れず新しいことに挑戦した教師自身の学び、②それぞれの学習者の学びを確実にするための教師同士の連携、③デジタルファシリテーターとしての日本語教師の視点から、今後必要となる新たな役割を考察する。

【キーワード】 デジタルファシリテーション, オンライン, CEFR, 教師の内省

Keywords: Digital Facilitation, Online, CEFR, Reflection

1 はじめに

2019 年冬からコロナパンデミックが (以下コロナ禍と記述) が始まった。世界中が徐々にその脅威を知り、生活が制限されることを体験し、さらに拡大と縮小をくりかえす波を感じつつ、これからのコロナ感染症との付き合い方を模索し続けている (2022 年 9 月現在) と言える。2019 年 12 月に休暇で滞在したベルリンでは筆者がマスクを買い求めた際、「マスクは医療専門店でしか購入できない」「なぜマスクが必要?」と逆に問われた程に危機感が感じられなかった¹。2020 年 1 月、日本への帰国後に状況は刻々と変わった。まず武漢大学 (徳島大学との交流協定校) に留学していた学生が春節に合わせて帰国、その後 2 月に渡航禁止のため留学を中断、2022 年春には卒業していった。3 月には学生 6 名のカンボジア派遣 (国際交流基金・大学連携

日本語パートナーズ事業)も中止になった。4月から徳島大学の授業は全てオンラインとなり、様々な活動やイベントもとりやめとなった。正規の留学生および交換留学生が激減する中で来日し徳島大学に来られた者、入国できず自国から授業を受ける者の両者を含めてのオンライン授業を手探りで実施することとなった。多くの教育関係者がまさに同時期にこのような体験をしたのであろう。こうしてこれまでの海外の大学との交流、学生や研究者の訪問交流も実施を断念、あるいはオンラインにする等の新たなやり方をする必要が生まれた。筆者の寧波大学(中国浙江省)へ学生を引率する訪問交流および教育実習のプログラムもそうであった。2020年度からは寧波大学の日本語学科と連携して、日本語学科の中国人学生の徳島大学の授業へのオンライン参加を促した。また一方、寧波大学が自ら正規のオンライン授業を新たに開講し、両方の学生が互いに交流しながら学べるようにもした。2021年9月には寧波大学の学生に対してオンラインによる日本語教育実習もなんとか行えた。さらに、10年近く続けている地域と留学生(大学)が連携して作る演劇活動も中止の危機に見舞われたが、2020年からオンライン演劇を作成、観客無しではあるが上演予定の劇場からライブ配信することができた²。いずれも全てが初めての試みでありそこで新たな知見が得られた。今後はこの経験を活かし、オンラインによる様々な学びの活動を改善し実施したいと考えている。

筆者はコロナ禍の少し前から個人的にオンラインという手法に関心と期待を持っていた。それはまず退職を控え、教える・学ぶ場を確保したい、さらに歳をとって身体が自由が利かなくなっても多くの人とコミュニケーションを取りたい、そして今後も対面とオンラインを活用した人とのつながりを実践していきたいという願いがあったからである。コロナ禍の数年前から、旅費と時間の節約のために国内の会議をZoomで始め、さらにオンラインによる研修を受講しそこで学びの体験をしてきた³。

青島理工大学との研究者交流(中国政府の派遣により、日本語学科教員が徳島大学にて約半年の教育研究活動を行う)も2021年度は来日が不可能となり、何もできないという状況をプラスに変えたいという思いから、両大学の教員と学生が連携して実施した事例を本稿では取り上げ考察する。

2 デジタルファシリテーションとは

2.1 リアルからオンラインへ

これまで行ってきた教育活動はリアルが当たり前であった。講義, 演習, ワークショップさらにアクティブラーニングといった目的に合わせて方法も変えながら, 様々な規模や形態で実施してきた経緯がある。図1と共にその変化を辿ってみる。



図1 「リアルからオンラインへの視座の移動」 玄道他 (2022:23) 筆者が改変

コロナ禍で, リアルの代替物としてオンラインへの移行が始まった (二つ目の円)。この段階ではリアルの優位に比べてオンラインではできないことや不便さへ注目が集まっていたように思える。例えば「対話をしていても臨場感がなく感情が読み取れない」といったものである。これも慣れていくのに従って, 画面を通してつながるための様々な手法や各自の参加の仕方 (動作を大きくしたり, 言葉に出して気持ちを伝えたりする) の工夫により改善できることがつかめてきた。限られた予算の中で費用とさらに時間を節約して, 日本各地からの委員が参加し徳島大学主催の会議が数回開催できたのもオンラインによるメリットの具体例であろう。リアルでするに越したことがないが, オンラインの方がよいという判断もできた。そして表の右側のオ

表1 リアルとオンラインのコミュニケーションの違い 玄道他 (2022:26) に加筆

リアルとオンラインのコミュニケーションの違い

玄道他2022「Miro革命」から筆者が引用し新たに変更を加えて作成

	リアル	オンライン →新たな留意点
場所・空間	集合&会場コストがかかる	集合 & 会場コストゼロ →参加者の参加の感覚を明確にする必要
時間	長時間イベント	短時間イベントを何回もやる →長時間の運営には工夫が必要
回数	一期一会のインパクト	対話を重ねることで生まれるつながり →非同期でのやり取りの必要
集団	地域や所属で集まる	人脈やテーマで集まる →メール添付のチラシだけでなく、SNSでの募集
つながり	カテゴリー	タグ付け →タグ付けの意味と役割を理解してもらう必要
空気	雰囲気重視	発言を重視する →リアルよりもINとOUTを明確にしつつ、各自の窓を意識する必要性
デザイン	空間デザイン	コミュニケーションデザイン →全体そしてグループでの対話のデザインが必要
時間の使い方	単層的な時間	重層的な時間(同期 - 非同期) →プラットフォームの活用
関係性	権威を活用しやすい	フラットにしやすい →対話から新たなアイデアも生まれやすい

ンライン (→新たな留意点) でしかできない, 言い換えれば優位な点へと視座が移動

し、コミュニケーションの方法も含めて新たな見直しが始まり改善点が明確になってきたと言える（表1参照）。

例えば Zoom を使った活動は録画が簡単なため、YouTube にアップされた動画を好きな時間に視聴するという非同期の学びが実現した。すなわちやむを得ず欠席するのではなく、最初から非同期で参加することも、また参加していても後で内容を再度確認するための試聴も可能となった。参加者が同時期に集まらなくても、意見を交換し、今討議している課題が明確に提示される、時間と場所を限定されないプラットフォームを使ったコミュニケーションも同時に必要になった。

2.2 デジタルファシリテーターの役割

このようなオンラインをめぐる状況の中で、参加者が学びの場と内容を作る流れを田原（2022:35）は、「枠組みと中身を往復しながら話し合う過程＝プロセス」ととらえ、この「プロセスを舵取りすることをファシリテーション」としている。また徳田他（2021）は、ソーシャルファシリテーションの立場からプロセスに意識を向け働きかけることをファシリテーションとし、人と人のつながりや関わりを後押しすることをファシリテーションの目的としている。ここに教育の立場では「学習者を学習成果である合意された目的地に導く」ために教師が働きかける役割としておく。教師は場面に合わせ働きかけを常に変えている（図2）。オンラインを機に「対面を超えて拡大したコミュニケーション空間のファシリテーションを行う人」をデジタルファシリテーターとし、本稿では教師が③と④の活動をいかにデザインするかを考える。

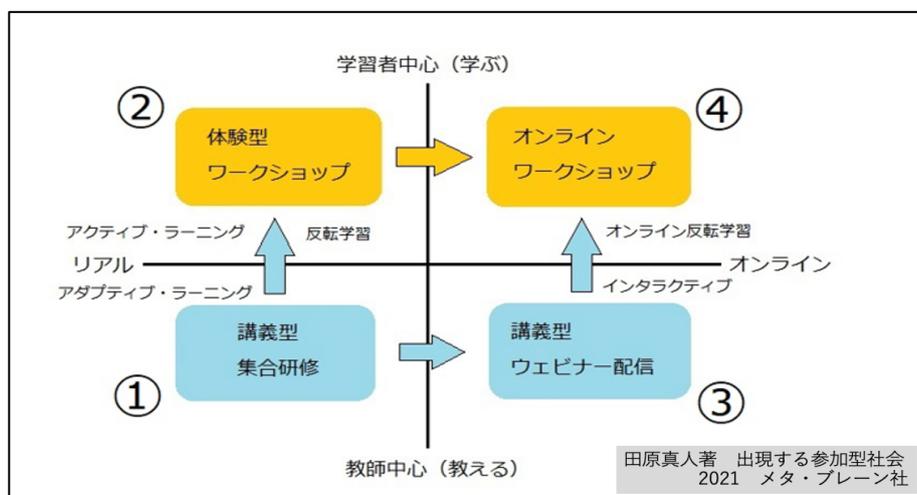


図2 学びのデザインの4象限

3 事例・大学間交流－青島理工大学と徳島大学－

3.1 概要

交流活動自体は2021年12月21日（10時25分から11時55分、中国との時差は1時間）の90分間であった。参加者は青島理工大学日本語学科有志26名と教員（中国人）3名、徳島大学「日本語教授法Ⅱ」受講日本人学生10名、教員1名（筆者）、テクニカルスタッフ（Zoomのサポート役）学生1名の計41名。オンラインの方法はZoomを、意見の集約にはCanva（日本人学生の操作）を使い、Zoomで録画した自己紹介動画はYouTubeにアップし自由に試聴できるようにした。

3.2 当日の流れ

日本人10名を一人ずつ配置した10グループを作成し、日本語レベルを考慮して中国人は26名を2,3名に分けてもらい配置した。グループ活動は次の二つであった。活動Aは、①メンバーの自己紹介（事前に自己紹介動画をお互い視聴済みのため簡単に）、テキスト「おみやげ⁴⁾」の理解確認と朗読、その後全体で各グループの状況確認を行った。続けて活動Bの「宇宙人のおみやげに追加するなら何がいいか、そしてその理由」を話し合い、その結果を日本人学生がCanvaに書き込み共有する。最後に全体で、各自が一番と思うアイデアを選ぶコンテストを行った。

表2 当日の流れ（実際に当日参加者に提示したもの）

10:25	1) ZOOM入室完了
10:30	2) あいさつ（三隅・李） TS 参加者の確認 5分
10:35	3) ZOOM練習 名前の変更・ZOOMのグランドルールの説明 8分
10:38	4) 流れの説明 5分
10:45	5) おみやげ活動A GW 10 青島の教員もグループに入る（観察）30分 徳島大学学生が教師役 ①メンバーの 自己紹介 再度 ② 内容理解 確認 ③ 間違い探し の確認 ④ 朗読 （役割を分けて）音声の確認指導
11:15	6) ここまでの確認 → 活動B 「宇宙人のくれたおみやげに追加するなら何がいい、その理由」1-3個 8分 グループごとにCANVAに書き込む（準備しておく）
11:25	7) アイデア紹介コンテスト 一人一票投票で優勝を決める 15分 共有画面 手を上げる 1-10
11:40	8) グループで 感想 意見交換 5分
11:45	9) 戻り 10グループから 青島の学生一人が今日の感想 をひとこと 8分 全体で連絡事項 放課後 グループに分かれて 自由解散

3.3 日本語教授法II (徳島大学：日本人側の講義)

本講義は、言語教授法の概論「分析-設計-開発-実施-評価のコースデザインを理解し、各活動を改善するための理論と知識」を学ぶ。同時に日本語学習者を支援する学習活動も行う。シラバスには **CanDo** 形式で次のように記載した。①異文化コミュニケーションに必要な知識を理解し、目の前の異文化を背景に持つ日本語学習者とコミュニケーションがとれる。②日本語学習者に必要な学習知識を知り、適切な提供とともに学習を支援できる。③非言語コミュニケーションの諸相を理解し、実際のコミュニケーションを意識して行える。このように日本語教師として基本的に必要なことを理解し、かつできることを教育目標としている。

3.4 課題 (10月から2月を通して)

3.4.1 日本人への課題

事前の課題として、後期授業開始と同時に、各自のパワーポイントのスライド2枚 (1枚目は自己紹介、2枚目は出身地紹介) を使って2分間のプレゼンテーションを行った。さらに3人1組となって、授業内にブレイクアウト機能を使ってグループごとに朗読練習を行い最終的には朗読作品を作成し、**YouTube** にアップし各グループが他の作品を視聴した。朗読作品の理解と音読の準備をこの過程を通して行った。

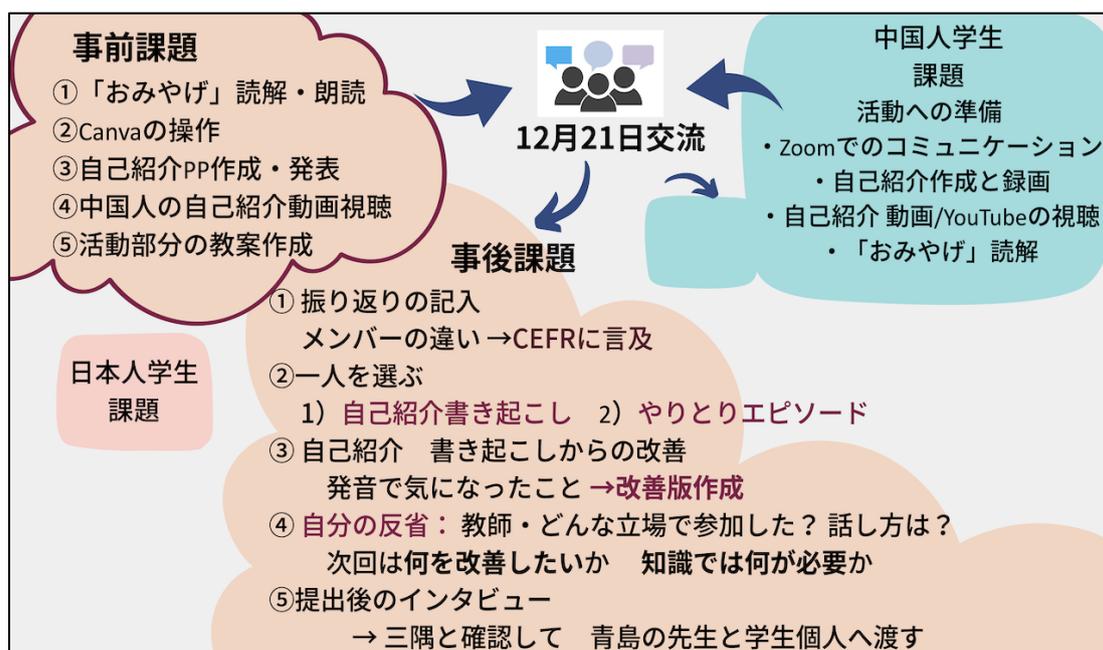


図3 課題と順序 (徳島大学と青島理工大学)

交流活動の実施を決定した11月以降には、中級以上の漢字圏の学習者を対象としたプレゼンテーションとして Zoom で録画し YouTube にて青島の学生に提供した。12月には、活動に参加する中国人学習者は26名の自己紹介動画を視聴（この段階ではどの人とグループになるかはわからない）し、準備をしてもらった。交流後は、グループで一緒になった2名から3名の学習者の自己紹介の文字起こしと自己紹介の改善したものの作成、さらにグループに分かれた際のやりとりと朗読を通して学習者の CEFR 評価をレポートの形にして、大学のプラットフォーム manaba に提出を課した。

1月には提出したレポート（各自の内省を含む）をもとに教員が学生に対して活動に対するインタビュー（1名20分）を実施した。

3.4.2 中国側の準備課題

交流活動参加を希望する日本語学科の学生へ参加者募集を告知し、予定を越えて集まった26名の学生に教員から以下を周知してもらった。まず日本人学生の自己紹介動画（YouTube）の視聴後、各自の自己紹介と故郷紹介を作成、その録画を Zoom の接続練習を兼ねて1週間前に行なった。続いて当日までに、「おみやげ」の読解と音読練習をした上で交流に臨んでもらえるように依頼した。そして交流後、提出された感想を筆者と日本人学生の最終課題の材料として共有した。

4 参加者の感想と考察

4.1 中国人26名の感想(自由記述からのまとめ)

以下のことが挙げられた。①活動を通して各自が自分の日本語力を客観的に見られたこと：例えば「日本人とのやりとりがうまく聞き取れなかった」「言いたいことが日本語にできなかった」またできなかったときに「日本人や上級生に助けてもらった」等の足りないことへの気づきである。一方「思ったよりやりとりができて自信が持てた」というものもあった。②これからの学びの動機も確実にになっていたこと：「もっと会話の練習が必要」「日本へ留学したい気持ちが強くなった」「日本人と会話する機会を作りたい」という記述があった。③小説「おみやげ」に関して：「宇宙人から地球を考えるのはおもしろかった」「内容がわかってからみんなでアイデアを出し合うのはよかった」と短いけど深い意味がある話だったという意見もあった。

ほぼ全員が、日本人と実際に会話をする事ができて良い体験をしたことと、日本人が優しく接してくれたことへの感謝を述べていた。改善のヒントになる記述としては「もっと自由に」「一人だけでなくもっと話したい」「時間が足りない」があった。他方「いろいろ個人的なことも話せた」というのもあり、グループによって活動内容に差があったことがわかる。

4.2 日本人 10 名のレポートから

「どのように対応したか」に対しては、教師としてではなく先輩あるいは友人として接した人がほぼ全員であった。担当した学習者のレベルの差への対応や間違いをどこまで直し、どこまで追求するのは本当に難しかったとしている。さらに「CEFR 評価の試み」でレベルの差がことばで明確になるように思ったことや、「自己紹介の文字起こし」からは発音に関して違いがわかるようになったようである。印象に残ったのは、進行役の自分を積極的に手伝ってくれた人の存在であるとも書かれていた。メンバーが助け合えたグループが特に満足度が高かったこともわかる。

以上から今回の交流活動のねらいはほぼ到達できたと教員側で確認し合った。

5 交流活動とデジタルファシリテーターとしての教師

5.1 活動の設計

本事例では図 4 の②バーチャルと③非同期の働きかけを念頭において活動を実施し

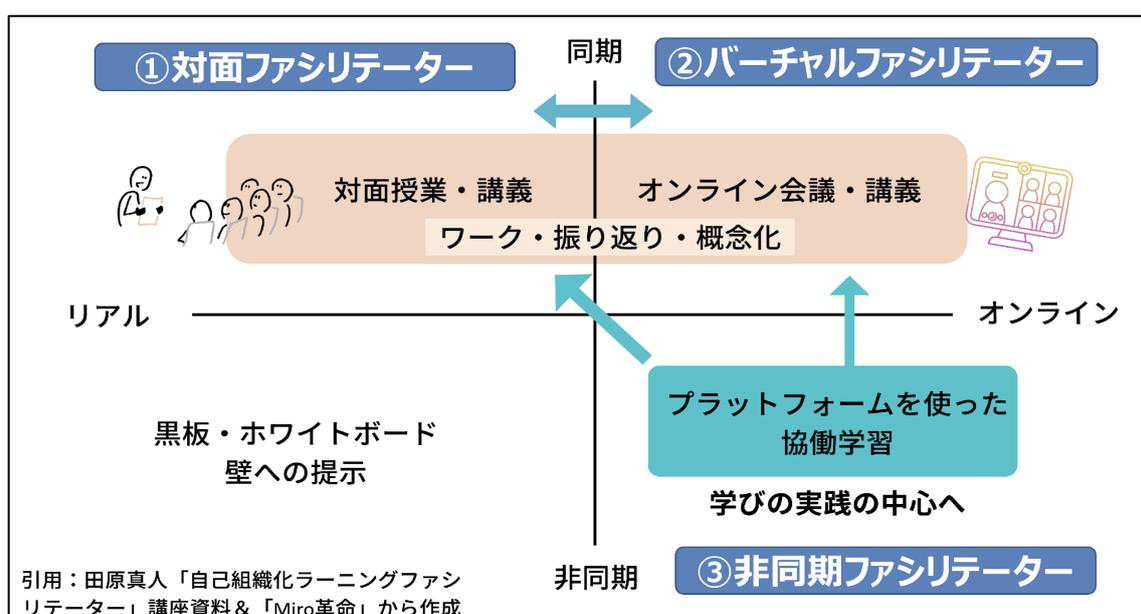


図 4 デジタルファシリテーター 玄道(2022:36)を参考に筆者が新たに作成

た。全員参加の同期で行なったメイン活動と、その準備として行った日本と中国両方の学生と教員のサブ活動である。

自己紹介の動画の視聴とテキストと音声教材を使って学習するのが非同期の活動である。本来ならば動画やテキストを誰もが自由に取り出せるようなプラットフォーム⁵を共有できれば、非同期で学生同士の交流が行えたのが今回はできなかった。デジタルツールに関しては次々と開発が進んでいるため、これらを取り入れて、新たな手法で活用していくことが期待できるだろう。

5.2 学びのデザインとファシリテーション

コロナ禍に阻止されリアルでは可能性のなかった出会いの場を作るだけがオンラインの役割ならば、リアルの代替法とされてもしかたがない。「やっぱり対面でいたい！リアルのインパクトに勝るものはない！」という叫びが聞こえてきそうである。

図4の①を②に替えるだけでなく③の場を活用し、協働学習の場をデザインし運営する。③のオンラインかつ非同期の①と②への働きかけ、すなわちリアル及びオンラインの場の対話の前後に、活動自体の目的の提示、素材の提供、参加者の自己紹介、掲示板を使った意見交換、参加者内でのチーム作りを支援することがデジタルファシリテーターとして期待されるのだろう。三つの場面に焦点を当てた働きかけが新しい学びと共にこれから必要なのである。

表3 ファシリテーターとしての教師の役割

ファシリテーターとしての教師の役割 <small>を実現するためのチェックリスト</small>		<small>デジタルファシリテーターは オンラインで関わることを考慮するのではない？</small>
教育形態	ボトムアップの教育、ネットワーク型	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; background-color: #4a86e8; color: white; text-align: center;"> 自らの実践の 必要とされている場面で 使い分けられているか </div>
学習内容と過程	予定していた内容と 想定外の学びや気づきへ深めていく	
発言量	学習者の発言量 > 教師 →ペアやグループワークの活用	
立ち位置と介入	学習者なりの結論に導く →助産師・産婆の役割 集団の力で場を盛り上げる	
雰囲気づくり	全員の存在と意見を尊重するため、安心安全な場を保つ 全員参加を促す動き(声かけ・表情・態度)	
リーダーシップ	集団を活かす、しなやかさ (新しいリーダーシップ→フォロワーの存在*)	
参加感	大切な存在として捉えられ「いてもいい」という安心感を覚える	

参考文献 小貫(2015)P13-18 「第1章参加型授業を始めよう」の内容を表にしたもの

表3はこれまでに必要とされていたファシリテーターとしての教師の働きかけのチェックリストである⁶。学びの場がオンラインとさらに非同期の空間へと拡張したと捉え、デジタルで教育環境を整えるファシリテーターとして新たなリストが今後も多くの経験から作成されていくのだろう。

6 むすびにかえて

コロナ禍によって社会のデジタル化が急速に進む中で、山本（2022）はデジタル空間との向き合い方として「情報的健康プロジェクト⁷」を提唱する。これは、「これまで個人が内部に持つとされた『理性』を、デジタル社会では社会的事業として、制度的な支援を得て共同で行使されるものと捉える。この前提から「人間が人間らしい合理的判断をするための仕組みを共同で構築する」ことを目指している。デジタル化の中で情報に操作されずに身を守り、人間として全うに生きるための策でもある。デジタル化をどう捉え生きるかの選択を問うている。

まさに情報に操作される危うい状況にいるのかもしれないが、本稿では教育方法の側面からデジタル化の活用を考えたい。簡単に言えば、リアルとオンラインを組み合わせ、一過性のイベントから深く継続性を持ったプロセスへと向かわせる交流活動を支える、このような教育実践の中の学びをデザインするデジタルファシリテーターの役割が重要と考える。教育の中で世界を結んだ若い世代の学習者の対話を支援することも、永遠に平和を願う語学の教師としてできる活動なのだろう。

<注>

1. 日本とドイツのマスクに対する考えの違い、そしてコロナ禍から挨拶（お辞儀と抱き合う等）の違いを改めて考えさせられた。
2. 詳細は Gehrtz 三隅友子「地域と作る演劇の意義-オンライン演劇の可能性-」第35回日本語教育連絡会議（2022年8月23日）にて口頭発表している。
3. 本稿作成にあたって以下のオンライン研修から得た情報と体験を活用している。

与贈工房（2019）「Zoomを使ったオンライン講座の開き方」

与贈工房（2019）「共創を生むリーダーシップ講座」

トオラス（旧与贈工房）（2020）「自己組織化ラーニングファシリテーター基礎講座」

東京大学（2021）「Interactive teaching インタラクティブ・ティーチング」Coursera

徳島大学（2022）「デジタルファシリテーション入門」徳島大学 公開講座

4. 星新一（1960年代）「おみやげ」新潮文庫光村図書出版の小学校五年生向けの教科書「銀河」より（1986-2000年版）。「原始時代の地球に立ち寄った宇宙人が、今後進化する地球人のために金属製カプセルの中に『おみやげ』を砂漠に残した。しかし人類の核実験のためカプセルは灰になり中の有益なものが受け取れなかった」という内容である。
5. チームコミュニケーションツールとして Wechat や Line の使用も考えたが断念した。教師から学生への情報や教材の置き場とする以上の使い方も重要と考えている。
6. 小貫（2015）のグローバルな授業を目指した参加型授業での教師の働きかけを筆者がチェックリストとして作成したもの。
7. 鳥海他（2022）のおわりにと巻末付録に共同宣言が掲載されている。

<引用文献>

玄道優子・田原真人（2022）『Miro 革命ービジュアルコミュニケーションによる新しい共創のカタチ』メタ・ブレイン社.

小貫仁（2015）（編）『教育ファシリテーターになろう！ グローバルな学びをめざす参加型授業』弘文堂.

田原真人（2021）『出現する参加型社会ーコロナパンデミックが人類社会の新しい可能性を示したー』未来叢書.

徳田太郎・鈴木まり子（2021）『ソーシャル・ファシリテーションーともに社会を作る関係を育む方法ー』北樹出版.

鳥海不二夫・山本龍彦（2022）『デジタル空間とどう向き合うか』日経新聞社

堀公俊（2018）『ファシリテーション入門』日経文庫.

Association for Talent Development（2019）*Key elements to successful facilitation*

<https://d22bblmj4tvv8.cloudfront.net/81/95/23871b594b59ab044dfc75229ed7/facilitation-ebook-final-003.pdf>（2021年10月10日）

The Role of Teachers as Digital Facilitators
A New Approach to Exchange activities at universities

Tomoko Gehrtz-Misumi
(Tokushima University)

Abstract

It is commonplace for teachers to provide facilitation work for learners to learn independently. And now (as of 2022), through the corona pandemic, there is a growing recognition that online (e.g. Zoom) activities are not a mere substitute for real ones. The very role of the teacher as digital facilitator is needed, including the possibility of activities that transcend time and space, playback through recordings, and the use of various AI tools being developed (Miro, Canva, etc.). It is now time for many teachers to share their various experiences (failures and successes) and learn together from new connections online, although fragmented in real life. This paper takes up the case of an exchange between the University of Tokushima and Qingdao University of Science and Technology, and examines the new roles needed in the future from the perspectives of (1) teachers' own learning by trying new things through failure, (2) collaboration between teachers to ensure the learning of each learner, and (3) the Japanese language teacher as a digital facilitator. The following three issues will be discussed.

文末の「しかし」の副詞的用法

—ドイツ語の心態詞 *aber* との比較から—

大橋 幸博（日本経済大学）

田村 知佳（ラトビア大学）

要旨

本研究では、大阪弁と共通語における文末の「しかし」の機能と品詞を解明するために 4 つの観点から考察した。1 つ目は大阪弁や関西弁に関する辞典や概説書から調査を行った。2 つ目はコーパスで見つかった例文を統語論的に、語用論的に分析を行った。3 つ目は接続詞の対人性と副詞化の観点からの考察を行った。4 つ目は文末の「しかし」と似た機能を持つドイツ語の心態詞 *aber* と比較した。結果、まず紙媒体の辞典や概説書には大阪弁としての「しかし」の記載はなかった。次に、文末の「しかし」は接続詞としてではなく、副詞的に働き、文末に置かれていた。最後に、「しかし」はドイツ語の心態詞 *aber* と同様、文脈によって「強調」・「感嘆や感慨」・「不満」などと意味合いが異なってくる可能性を見出した。

【キーワード】 接続詞の対人性, 接続詞の副詞化, 対話, 方言, コーパス

Keywords: interpersonal feature of conjunction, adverbization of conjunction, dialogue, dialect, corpus

1 研究の背景と目的

1.1 研究の背景

一般的に、文頭に置かれる「しかし」は逆接や対比の表現と言われている。主な先行研究では、言語化された前件がある場合の「しかし」に関しては、転換（岩澤

1985, 浜田 1995) , 大話題から小話題への切り出し (多門 1990) , 前述の事柄への異なる意見や事実の追加 (森田 2018) と説明され, 言語化された前件がない場合の「しかし」に関しては, 新話題の提出とする立場 (多門 1990) , 感動詞と考える立場 (小池 1997) , 既に獲得済みの知識を言うという立場 (加藤 2001) と様々に説明されている。詳しくは (大橋 2022) を参照されたい。

大橋 (2022) では, 筆者はこれらの先行研究の問題点を解明し, 文頭の「しかし」の用法 (①~③) を次のように提示した。①逆接「例: 東京は高い。しかし, 便利だ。」, ②前件の内容を踏まえた意見や状況の追加「例: 米朝首脳会議が行われる。しかし, 君はそれをどう思う?」, ③無意識の前提に対する逆接「例: しかし, 暑いな。」。また, ④のような文末の「しかし」に関しても考察した。④文末の「しかし」 「例: 怒るで, しかし。(大阪弁)」, 「例: ひどいこと言いますね, しかし。(共通語)」。しかし, ④に関しては少し課題が残った。一つ目の課題は, 大阪弁・共通語ともに, 逆接の接続詞「しかし」が倒置され文末に置かれているのか, もしくは文末の「しかし」は接続詞ではなく他の品詞なのかどうかである。二つ目の課題は, 大阪弁・共通語ともに, 文末の「しかし」の機能が強調を意味するのか, もしくは強調ではなく他の意味があるのかどうかである。『weblio 辞書 (全国大阪弁普及協会)』によると, 大阪弁における文末にくる「しかし」は「まったく」の意味であると説明されていた。この「まったく」というのは強調の意味である。

1.2 研究の目的

本研究の目的は大阪弁と共通語における文末の「しかし」の機能と品詞を解明するために下記の3つの観点から考察することである。

1. 大阪弁や関西弁に関する紙媒体の辞典や概説書からの調査
2. コーパスで見つかった例文を統語論的・語用論的に分析
3. 文末の「しかし」と非常に似た機能を持つドイツ語の心態詞 *aber* との比較

2 大阪弁（関西弁）に関する紙媒体の辞典や概説書からの調査

1955 年から 2018 年までの大阪弁や関西弁に関する紙媒体の辞典や概説書 16 点（『大阪方言事典』、『講座方言学 7—近畿地方の方言—』、『日本方言大辞典』、『現代日本語方言大辞典 第3巻』、『大阪ことば辞典』、『日本語方言辞書—昭和・平成の生活語—中巻』、『日本列島方言叢書 16 近畿方言考④（大阪府・奈良県）』、『日本のことばシリーズ 27 大阪府のことば』、『上方ことば語源辞典』、『大阪ことば学』、『日本方言辞典：標準語引き』、『新版 大阪ことば事典』、『大阪弁』、『事典にない大阪弁 絶命危惧種の大阪ことば』、『関西弁事典』、『関西ことば辞典』）を調査したが、大阪弁としての「しかし」の記載はなかった。これは共通語と同じ語形で、かつ使われ方もほとんど同じように見えるものは記載されていないからだと考える。

3 コーパスで見つかった例文を統語論的・語用論的に分析

コーパス検索アプリケーションの「中納言」を使用し、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（以下 BCCWJ。中納言バージョン 2.6.0。データバージョン 2021.03）で調べた。短単位検索モードを用い、キーは「書字形出現形 しかし」と入力し、キーから後方の 1 語を「品詞 小分類 補助記号-句点」という条件で検索した。検索した結果 134 件が得られた。ここから目視で、確実に逆接の用法と思われる「しかし」の例を除去し、6 例（大阪弁（1）～（3）、共通語（4）～（6））が残った。この 6 例は BCCWJ からの例ではあるが、全てが対話（話し言葉）である。そして、（1）～（6）で「しかし」が使用されている文の前後の文脈を確認したが、逆接の接続詞としての「しかし」が倒置され文末に置かれているとも、また「しかし」が強調の意味を表しているとも解釈できた。

(1) 十二歳 うさぎ年幼女じゃねーか、十二才って。シブイ趣味してんなー、しかし。

醤油かよ、若いのに高血圧になっぞ。もしくは糖尿で食事制限とかだな。

(OC14_12223 830 Yahoo! 知恵袋)

(2) もし・・・自分がオーナーなら・・・「怒るで・・・しかし！！」でも
ね・・・PJ (パイロットジェット) とこの・・・フタ (プラグ) 注文しとくの
忘れ・・・。(OY15_02771 1320 Yahoo! ブログ)

(3) 秋山 新田先生は結婚のご感想はいかがですか？

新田 結婚したらシマイですな、しかし。

秋山 人生の終わり？ (以下省略) (LBr0_00016 7660 書籍)

(4) ・・主人公が住んでいるアパラチア山脈にある町のことを考えてるのね」「いやあ、
ほんとにきれいだな、しかし。そう思わないか？」「とにかく、とびきりすてきよ」
ステイシーはホリーを見ながらいった。(PB49_00284 46100 書籍)

(5) エンジンはセル一発で始動した。

スティック荒井 (外で眺めながら) 静かだなあしかし。

編集 荒井さんのクルマ二千年型モデナ F1・・・。(LBt5_00008 12220 書籍)

(6) 不明 早期の遺跡の発見なんて、決して簡単なものではないんです。

荒俣 ひどいことを言いますね、しかし。

篠遠 やはり考古学は物がなくてはだめなんです。(以下省略)

(LBo2_00001 46720 書籍)

そこで BCCWJ と「中納言」のバージョン 2.6.0 に収録されている他の 4 つの話し
言葉のコーパス『日本語話し言葉コーパス (以下 CSJ。データバージョン 2018.01)』、
『日本語日常会話コーパス (以下 CEJC。データバージョン 2022.03)』、『名大会話コ
ーパス (以下 NUCC。データバージョン 2018.02)』、『現日研・職場談話コーパス (以
下 CWPC。データバージョン 2018.03)』で、逆接の接続詞が倒置され文末に置かれ

ることがあるのかどうか調査した。調査対象の接続詞は、「しかし」・「しかしながら」・「でも」・「ところが」・「けれども」・「けれど」の6つである。検索条件はBCCWJで「しかし」を検索した際と同じ条件で検索した。結果、BCCWJは「しかし」が134件で「けれど」が639件であった。CSJとCEJCは全て0件であった。NUCCは「けれど」が59件であった。CWPCは「しかし」が1件で「けれど」が11件であった。この結果を考察すると、「しかし」に関しては、BCCWJの134例のうち128例とCWPCの1例は、逆接の接続詞の「しかし」が文章というよりも、読点で区切られポーズがおかれ、単語レベルで使用されていたり、感嘆符とともに単語レベルで使用されていた。「けれど」に関しては、BCCWJとNUCCとCWPCで多くの検索結果が出たが、文末の言いさし表現として使用されていた。このことから、対話（話し言葉）において、基本的に逆接の接続詞は逆接の機能として、倒置され、文末では置かれることがいえるだろう。

4 接続詞の対人性と副詞化

石黒（2008）は対話で使われる接続詞「でも」「ところで」などを例に挙げ、その場の空気を転換させ、そして話し手が主導権をにぎるために欠かせないものだと述べ、それぞれ次のように説明している。「でも」は相手の一方的な評価に対して、自分の考えを述べたいとき、また相手の意見を遮り、自分の意見を言いたいときに使用される。「ところで」は相手が一方的に話しているとき、そろそろ自分の話したいことを話したいとき、また自分の話したい話題を切り出すときに使用される。

つまり、対話の場合、接続詞は文頭に置かれて意味があるともいえるだろう。そうすると、対話において、逆接の接続詞の「しかし」が倒置され、文末に置かれることは考えにくい。では、なぜ「しかし」は文末に置かれることがあるのだろうか。

国立国語研究所（2020）のYouTubeチャンネル「言語学レクチャーシリーズ（試験版）Vol.3 講義「日本語の接続詞ーその用法の広がりー（石黒圭）」では、対話の接続詞の特徴として、接続詞の対人性・接続詞の論理の希薄化・接続詞の副詞化

を指摘し、次のように説明している。まず、接続詞の対人性とは、対話は計画性がなく相手の話に対応しながら話すところに特徴があり、それが対話の接続詞の用法に反映されることである。そして、その例として接続詞の「でも」を挙げ、通常「でも」を使う人は言い訳が多いと思われがちだが、実際にはどんな人も自然に使うと主張し、一例として(7)を提示している。この場合「でも」は相手との関係が気まずくならないよう、沈黙を回避して話を続ける場合に使われ、また接続詞の「でも」が副詞的に働いているとも説明している。

(7) 話題を転換する「でも」

A 大学院に行っているんですか。

B 日本語教育をもっと深く学びたいと思って。

A そっかー。勉強がんばってるんですね。

{沈黙}

A でも、大学院って、大変じゃありません？ (国立国語研究所 2020:22:22~23:14)

次に、接続詞の論理の希薄化について指摘している。対話というのは相手がいるので、接続詞は論理（論理関係を示す）よりも心理（話し手の気持ち）が優先される場合があり、また対話において接続詞は副詞的になることがあると説明している。接続詞の論理の希薄化の例として、「逆に」や「だから」などを挙げ、逆になっていないのに「逆に」とよく言う人がいることや、本来は因果関係を示す「だから」が気持ちのいらだちのようなものを表すことがあると説明している。

(8) だから両手で持ちなさいって何度も言ったのに。

(国立国語研究所 2020:23:52~26:02)

この接続詞の対人性・接続詞の論理の希薄化・接続詞の副詞化の観点から考えると、「しかし」も対話においては副詞的に働く場合があるのではないだろうか。そして、「しかし」を副詞（副詞的に働く）とするならば，(9)のように副詞（本当に）は文末に置けるので，「しかし」が文末に置かれるのも理解できる。

(9) あいつは馬鹿だよ，本当に。

(筆者作成)

しかし，ここで1つの疑問点がある。それは，1.1で少し述べたが，文末に置かれた「しかし」の機能は強調なのか，もしくは他の機能があるのかである。これに関しては5章で詳しく考察する。

5 ドイツ語の心態詞 *aber* からの調査

本章では，ドイツ語の心態詞の *aber* について説明した上で，日本語の文末の「しかし」との比較を試みる。

鷲巢（2016）を見てみると，ドイツ語における副詞は動詞，形容詞，ほかの副詞，または文全体にかかるとされ，岩崎（1998）ではその副詞をさらに詳しく「話法詞（Modalwort）」、「心態詞（Modalpartikel）」、「焦点化詞（Fokuspartikel）」及び「強意詞（Steigerungspartikel）」に分類している。話法詞とは，文全体にかかる副詞で，例えば「vielleicht たぶん」や「glücklicherweise 幸運にも」などのように，話し手の判断を示すものが挙げられる。心態詞は，特殊な副詞として，話し手の気持ちを表現するために用いられる。この点については詳しく後述する。焦点化詞は，特定の文成分に焦点を向ける機能があり，その一例として「ausgerechnet よりによって」などがある。強意詞は形容詞，副詞，動詞の意味を強調する機能があり，その例として「äußerst きわめて」などがある。

それでは，本題の心態詞について詳しく見ていこう。心態詞には，*aber*, *denn*, *vielleicht* などがあり，これらの語には必ず心態詞以外で用いられる時の意味がある。

例えば，“Der hat vielleicht einen Bart.”という文では，文のアクセントが *vielleicht* に置かれると，話法詞として理解され，「あいつ，もしかしたらひげを生やしているかもしれない」という意味になる。しかし，文のアクセントが *Bart* に置かれると，*vielleicht* は心態詞として理解され，「ほとんどあり得ない事が起きた」という感嘆を表し，「あいつのひげは，まったく珍妙だなあ」という理解になる（岩崎 1998:xxi）。また，文中の心態詞の位置について，井口（2000）は心態詞は文頭に置かれることはなく，基本的に最も伝えたい要素の前に置かれると説明している。さらに，これら以外の心態詞の特徴について，岩崎（1998・2012）は文章語よりも話し言葉として頻出する点や，状況によって異なる解釈がされるため，特定の日本語の訳語を与えることが難しい点を挙げている。

次に，*aber* の意味について概観していく。まず，*aber* の全般的な機能として，大きく2つに分類され，①逆接の接続詞「しかし」としての機能と，②心態詞として「驚き・怒り・不満」を表現するものに分けられている。文の中の位置については，①逆接の接続詞では，*aber* は文頭にも文中にも組み込むことができる。また，二つの文を接続することも可能である。しかし，②心態詞の場合，先述したように文頭に置くことはできない。

それでは，②の心態詞としての機能を見てみよう。*aber* を接続詞として解釈する場合は，逆接としての意味があるが，心態詞としての特徴としては，先述したように状況によって意味が異なるため，特定の日本語の訳語がない。その例文を見てみよう。例えば，井口（2000）の例を挙げると，“Du bist aber gewachsen.”という文は，状況によって「君はなんて大きくなったんだ。」（井口 2000:121）とも「君は大きくなったじゃないか。」（井口 2000:141）とも解釈することができ，話し手はその命題を想定していたが，それが目の前にある現実と状況が大きく異なったことを「驚き」として表しているといえる。また，岩崎（1998）で挙げられている“Das dauert aber lange. Die Sitzung sollte schon längst zu Ende sein.”は「ずいぶん長くかかるんだなあ。会議はとっくに終わっていなければならないんだが。」（岩崎 1998:4）と訳され，*aber*

は不満を表すこともできる。次に、これらの心態詞の訳語についても考えてみよう。上に挙げた井口（2000）の例の“Du bist aber gewachsen.”を見てみると、「君はなんて大きくなったんだ。」として「なんて」として解釈することが可能だが、鷲巢（2016）が挙げている“Sind die Karten schon ausverkauft? Das ist aber schade.”という文では、「チケットはもう売り切れなんですか？残念だなあ。」という訳になり、**aber** にあたる部分は「だなあ」の部分となり、特定の訳語を与えるのは難しいといえる（鷲巢 2016:326）。さらに、岩崎（1998）では“Die hat sich aber!”という文では、「あの女、ずいぶん気取っているな。」と訳されており、「驚き」を表すものとして扱われているが（岩崎 1998:3）、状況によっては「怒り」とも「不満」とも解釈することが可能で、**aber** の意味合いも異なってくる。このように、心態詞としての **aber** には、特定の訳語を与えることが難しい。ドイツ語のように逆接の接続詞のほか、心態詞としても機能する文法的概念があるとするならば、日本語の「しかし」にも当てはまるのではないだろうか。なぜなら、対話で使用される点や、文頭に置けないといった特徴は、日本語の「しかし」にも共通する点が多いからである。

次に、日本語の「しかし」の例を見てみよう。まず、大阪弁の（1）「シブイ趣味してんなー、しかし。」や（3）「結婚したらシマイですな、しかし。」、また共通語の（4）「いやあ、ほんとにきれいだな、しかし。」などの文では、「しかし」は「強調」もしくは「感嘆や感慨」を表していると考えられる。また、大阪弁の（2）「怒るで・・・しかし！！」や共通語の（6）「ひどいこといいますね、しかし。」では、「不満」を表しているといえよう。これまで、文末の「しかし」の機能は「強調」と考えていたが、上記の例はドイツ語の **aber** と同様に話し手の気持ちや文脈によって「強調」、「感嘆や感慨」、「不満」などと捉えることも可能であることを示唆している。つまり、日本語の「しかし」には、ドイツ語の心態詞の **aber** と同様に、逆接の接続詞のほか副詞ないし副詞的用法としての機能があるのではないか。そうとするならば、（9）に示した「本当に」の例のように、「しかし」が副詞的用法として文末に置かれることも理解できる。さらに、ドイツ語と同様に、文末に置かれた

「しかし」は文脈や話し手の気持ちによって「強調」、「感嘆や感慨」、「不満」などと意味合いが変わってくる。これらの点は、4章で言及した国立国語研究所（2020）の「対話における接続詞は、心理が優先され、副詞的になる」という考えからも理解できる。

5 まとめ

本研究では、今まで議論されていなかった日本語の文末に置かれる「しかし」について、コーパスを用い例文を見ることで、その機能を確認した。まず、対話において逆接の接続詞としての「しかし」は、逆接の機能として倒置され、文末に置かれることがないことが明らかになった。次に、文末に置かれる「しかし」は、大阪弁・共通語ともに逆接としてではなく、副詞的に働いている可能性を確認した。さらに、意味・機能ともに類似するドイツ語の *aber* と比較し、文脈などによって意味合いが変化する心態詞の機能から、日本語の「しかし」にも *aber* と同様に文脈によって「強調」、「感嘆や感慨」あるいは「不満」などと意味合いが異なってくる可能性を見出した。本研究では、今まで明らかにされてこなかった「しかし」の新たな用法を発見した。これらの結果を日本語教育の現場に取り入れることで、学習者にバリエーションに富んだ幅広い日本語、さらには方言を含む言葉をより理解できるようになることが期待できる。

<資料>

飯豊毅一・日野資純・佐藤亮一（1982）『講座方言学 7—近畿地方の方言—』国書刊行会.

井上史雄・篠崎晃一・小林隆・大西拓一郎（1996）『日本列島方言叢書 16 近畿方言考④（大阪府・奈良県）』ゆまに書房.

尾上圭介（1999）『大阪ことば学』創元社.

旭堂南陵 (2014) 『事典にない大阪弁 絶命危惧種の大阪ことば』 浪速社.

国立国語研究所 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』 (BCCWJ)

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search> (2022年9月18日) .

国立国語研究所 『日本語日常会話コーパス』 (CEJC)

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/cejc/search> (2022年9月18日) .

国立国語研究所 『日本語話し言葉コーパス』 (CSJ)

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/csj/search> (2022年9月18日) .

国立国語研究所 『名大会話コーパス』 (NUCC)

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/nuc/search> (2022年9月18日) .

国立国語研究所 『現日研・職場談話コーパス』 (CWPC)

<https://chunagon.ninjal.ac.jp/shokuba/search> (2022年9月18日) .

真田信治 (2018) 『関西弁事典』 ひつじ書房.

尚学図書 (1989) 『日本方言大辞典』 小学館.

小学館辞典編集部 (2004) 『日本方言辞典：標準語引き』 小学館.

平山輝男 (1992) 『現代日本語方言大辞典 第3巻』 明治書院.

平山輝男・郡史郎 (1997) 『日本のことばシリーズ 27 大阪府のことば』 明治書院.

藤原与一 (1996) 『日本語方言辞書—昭和・平成の生活語—中巻』 東京堂出版.

堀井令以知 (1995) 『大阪ことば辞典』 東京堂出版.

堀井令以知 (1999) 『上方ことば語源辞典』 東京堂出版.

前田勇 (2013) 『大阪弁』 朝日新聞出版.

牧村史陽 (1955) 『大阪方言事典』 杉本書店.

牧村史陽 (2004) 『新版 大阪ことば事典』 講談社.

増井金典 (2018) 『関西ことば辞典』 ミネルヴァ書房.

weblio 辞書 「全国大阪弁普及協会」

<https://www.weblio.jp/content/%E3%81%97%E3%81%8B%E3%81%97?dictCode=OSAKA>

KA (2022年9月18日) .

<引用文献>

- 石黒圭（2008）『文章は接続詞で決まる』光文社新書.
- 井口靖（2000）『副詞（ドイツ語文法シリーズ5）』大学書林.
- 岩崎英二郎（1998）『ドイツ語副詞辞典』白水社.
- 岩崎英二郎（2012）『ドイツ語の副詞・心態詞研究 - 読解力の向上を求めて - 』同学社.
- 岩澤治美（1985）「逆接の接続詞の用法」『日本語教育』56, pp.39-50, 日本語教育学会.
- 大橋幸博（2022）「「しかし」の本質をめぐって」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.410-421, ヨーロッパ日本語教師会.
- 加藤重広（2001）「照応現象として見た逆接：「しかし」の用法を中心に」『富山大学人文学部紀要』34, pp.47-78, 富山大学人文学部.
- 小池清治（1997）『現代日本語文法入門』筑摩書房.
- 国立国語研究所（2020）「言語学レクチャーシリーズ（試験版）Vol.3 講義「日本語の接続詞ーその用法の広がりー（石黒圭）」
<https://www.youtube.com/watch?v=IRVvkAQeAfw>（2022年9月18日）.
- 多門靖容（1990）「接続詞と談話展開についての一視点」『愛知学院大学人間文化研究所紀要』5, pp.247-261, 愛知学院大学人間文化研究所.
- 浜田麻里（1995）「トコロガとシカシ：逆接接続語と談話の類型」『世界の日本語教育』5, pp.193-207, 国際交流基金.
- G. ヘルビヒ& J. ブッシャ（1998）『新・ドイツ語ハンドブック（在間進・洞沢伸共訳）』第三書房.
- 森田良行（2018）『思考をあらわす「基礎日本語辞典」』角川ソフィア文庫.
- 鷺巣由美子（2016）『NHK出版 これならわかるドイツ語文法 入門から上級まで』NHK出版.

Adverbial Usage of “Shikashi” at the End of the Sentence:

A Comparison with German Modal Particle “aber”

Yukihiro OHASHI (Japan University of Economics)

Chika TAMURA (University of Latvia)

Abstract

In this study, four different points of view were considered in order to find out the lexical category and function of *shikashi* at the end of the sentence in both the Osaka dialect and in standard Japanese. Firstly, we examined Osaka (Kansai) dialect dictionaries and books. Secondly, we analyzed *shikashi* at the end of the sentence in the corpus (BCCWJ) syntactically and pragmatically. Thirdly, we considered *shikashi* from the perspectives of both interpersonal feature of conjunction and adverbization of conjunction. Lastly, we made a comparison between *shikashi* at the end of the sentence and the German modal particle “aber”. The findings were as follows: (1) *shikashi* used in the Osaka dialect context was not written in the physical Osaka (Kansai) dialect dictionaries and books. (2) *shikashi* was able to function adverbially at the end of the sentence. (3) depending on the context, the function of *shikashi* at the end of the sentence could change such as an emphasis, a deep emotion or a dissatisfaction similar to the German modal particle “aber”.

マンガに使われるオノマトペの役割

—マンガを楽しむためのオノマトペ指導を考える—

増田 恭子¹ (ジョージア工科大学)

岩崎 典子 (南山大学)

要旨

日本語に豊富なオノマトペは、その使用頻度や有用性がテキストのジャンルによって異なる。多くの日本語学習者の動機づけになっているマンガもオノマトペが多いジャンルである。本稿では、マンガ「ホリミヤ」のコーパスを作成して分析したオノマトペの役割と、指導案を報告する。「ホリミヤ」では、コマの背景に出現し、物の動きあるいは登場人物の動作や心情を描写する「マンガの効果音」(日向 1986)と呼ばれるオノマトペが9割以上で、意味機能別では、様子を表すオノマトペが全体の51%を占めていた。キャラクター別に見ると、情意を示す擬態語(ビク、ハッ)が多く、高頻度のオノマトペはそのキャラクターの特徴を示していた。またマンガに特有の臨時的で新奇のオノマトペも確認された。マンガを楽しむための指導として、コンテキストの中で音象徴(長音・濁音・促音の意味)への気づきを促すアクティビティを作成して試行した。

【キーワード】 マンガ, テキストのジャンル, 効果音, 臨時的オノマトペ, 音象徴
Keywords: manga, text genre, sound effect, innovative mimetics, sound symbolism

1 はじめに

オノマトペは日本語に豊富で教材や辞書も数多い。その一方で、使用頻度や有用性はテキストのジャンルによって大きく異なる(スコウラップ 1993)。日本語教育においては、広告の翻訳活動(行木・岩崎 2018)やショート・ストーリーを活用したオノマトペ指導の実践(岩崎 2019)が報告されている。岩崎(2019)では、様々なジャンル

のテキストを読み、それぞれのジャンルのテキストの特徴を踏まえた上で書いて発信することを旨とした教材 (Iwasaki & Kumagai 2015) を用いた。オノマトペは、ショート・ストーリーのテキストの特徴の一つとして取り上げられている。オノマトペは学習する必要はないと考えていた学生が、登場人物がどのような心情でどのように行動したのかを理解するためにオノマトペの理解が必要であることを知り、ショート・ストーリーを書く課題の遂行時にはオノマトペを積極的に使うようになったことを報告した。オノマトペを使用する意義がわかり、学習意欲が高まったのである。

オノマトペが頻出するもう一つのジャンルとしてマンガがある。マンガは日本語学習の強い動機になっていることから (熊野・川嶋 2011) , マンガを活用した教材も開発されている (例えば、国際交流基金による「アニメ・マンガの日本語」のウェブサイト)²。では、学習者がマンガを楽しむためには、どのような指導がいいのだろうか。本稿では、マンガにおけるオノマトペの役割やその意味の理解を高めることから始める、マンガを楽しむためのオノマトペの指導の試みを報告する。着目したマンガは、海外でも好評なマンガで高校生の友情や恋愛を扱う「ホリミヤ」である。まず、日本語コーパス分析のために開発された Co-Chu (山本・本間・川村 2020) で「ホリミヤ」に出てくるオノマトペの特徴を明らかにし³、次に、その特徴を踏まえてオノマトペ指導のために試行したアクティビティについて解説し、参加者の感想を報告する。

2 本研究の課題と方法

本研究では以下の2つの課題に取り組んだ。

課題 1) 「ホリミヤ」に使用されているオノマトペの特徴を把握するため、「ホリミヤ」第1巻～3巻のコーパスを作成し、次の3点について分析した。

- a. オノマトペの出現場所 (吹き出し内のセリフや内心・背景)
- b. オノマトペの意味機能 (音・様子・気持ちのみなどの7つのカテゴリー)
- c. キャラクター別のオノマトペ使用

課題 2) マンガを楽しむためのオノマトペ指導を探るため、課題 1) の結果を踏まえてオノマトペの有用性やオノマトペの意味の理解を促すアクティビティを計画し、米国の大学の夏期集中日本語コース (Zoom 同期型) でアクティビティを試行した。

「ホリミヤ」の主な登場人物は、高校生の堀京子と宮村伊澄である。堀京子は、優等生でクラスの人気者だが、共働きの両親を持ち、弟の創太の面倒や家事もこなしながら高校生活を送る。宮村は、学校では根暗で地味だが、プライベートでは、ピアスや入れ墨をしたりするなど派手な一面もある。温厚ではあるが、天然ボケなところもある。

3 課題1「ホリミヤ」のオノマトペの特徴

3.1 オノマトペの出現場所

第1巻～3巻で1361のオノマトペが使用されていた。その出現場所（吹き出し、内心、コマの背景部分のうちどこに描かれているか）を調査した結果、94%のオノマトペは背景に単独で用いられる「マンガの効果音」（日向1996:59）、つまり、背景の音や声のほか、登場人物の動作や心情を描写するために添えられたオノマトペであった。一方、セリフや内心に出現したものは、わずか6%だった。これには、動詞「びっくりする」「うっかりする」や副詞「ばっちり」などが含まれていた。

3.2 オノマトペの意味機能

次に、オノマトペを意味機能のカテゴリーによって分類した。まず、それぞれのオノマトペが「（声を含む）音」「様子」「（痛みなどの内的感覚も含む）気持ち」の意味を持つかどうかのコーディングを、各オノマトペが同時に2つ以上の意味機能を持ちうることを前提に行った。第1章から第3章を筆者らが話し合いながらコーディングを行い、判断の難しい点に関しては協議を行って基準を設定して進めた。その後、第4章以降は、筆者1が主にコーディングを行い、判断が難しい時は協議して判定した。

判定においては以下の点に留意した。(1) 発話の一部として発せられることの多い言葉は、感嘆詞とした（例：「あ、そうなんですか」の「あ」）。息の音の「ハアハア」「ふう」などはオノマトペとした。微妙な場合は、オノマトペ辞書（小野2007）を確認し、辞書でオノマトペとして扱われているか、どのような定義がされているかなどを参考に判断した。(2) 笑い声や泣き声などの声は楽しい気持ちあるいは悲しい気持ちを連想させるが、ある特定の気持ち自体を示すわけではないため、「音」とした。(3) マンガに多用される「臨時的なオノマトペ」は、音や声の場合は音声情報をできるだけあ

るがままに近い形で描写するために使われることが多い（田守 2002）が、「ホリミヤ」では様子や気持ちを表し、「様子+音」または「様子+気持ち」に分類した。

表1 オノマトペの意味機能の分類カテゴリー

意味機能	例
音のみ	ピピピ（電話の音），アハハハ（笑い声），はあ（ため息）
様子のみ	カアアア（赤面），すっかり，てっきり，ぼっちり
気持ちのみ	ビクッ，ピク，はっ，くわっ（驚き），ガン（ショック），イラ（苛立ち），チク（感傷）
様子と気持ち	あばばば（慌てふためき），ズオオオン（ショックと落ち込み） キューン（得意げな様子と気持ち）
音と気持ち	うー（うめき声）
様子と音	ズベシャアア（転倒シーン），たたたっ（走るシーン），ギャアギャア（騒ぎ立てるシーン）
音と様子と気持ち	ヒッ（驚きの様子と悲鳴）

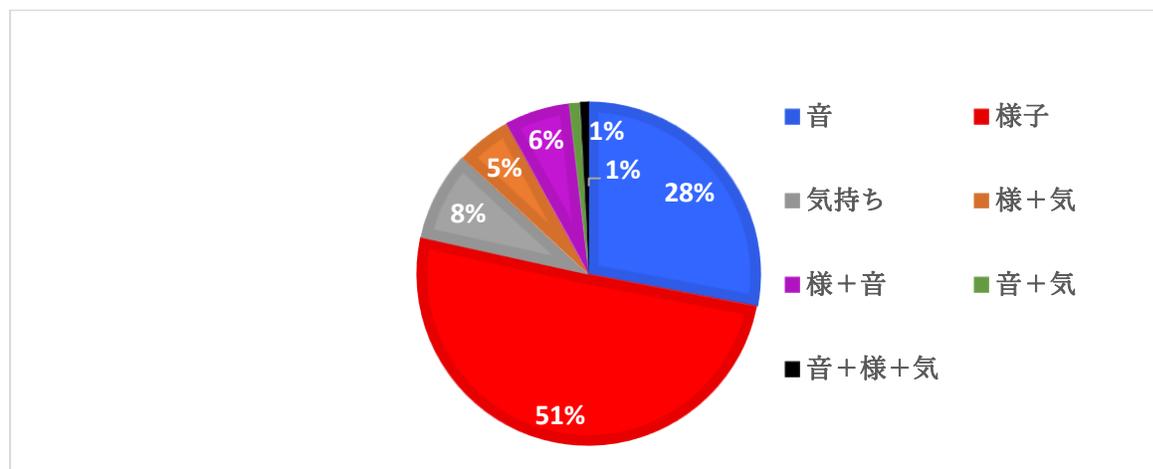


図1 オノマトペの意味機能の分布

図1が示す通り、「様子のみ」を表すオノマトペが最も多く、全体の51%を占めていた。次に多かったのは「音のみ」8%，続いて「気持ちのみ」8%であった。

3.3 キャラクター別のオノマトペ

キャラクター別に使用されているオノマトペは、表2のような結果となった。堀京子関連のオノマトペは総数 324、宮村関連のオノマトペは総数 380 で、第1巻から3巻においては、宮村関連のオノマトペの方が若干多かった。前節で述べたようにオノマトペ全体では様子を表すことが多いが、登場人物関連で見ると、「ハッ、ズーン、ガン」などの気持ちを示すオノマトペが堀にも宮村にも多用されていることが分かる。また、キャラクター別に見ると、堀は吐息の「はあ」や気づきの「はっ」が高頻度のオノマトペとして挙げられる。一方、宮村関連で最も使用頻度が多かったオノマトペは、驚きを示す「ビクッ」で、次に、入れ墨がバレそうになった時など動揺したシーンに見られる「ブルブル」「プルプル」であった。気持ちそのものを表しているとは言えないが、なんからの気持ちと直結している吐息の「はあ」や動揺して乱暴な音を立てた「ガタン」など感情を間接的に表しているものもある。

表2 キャラクター別のオノマトペ使用頻度

堀京子 (総数 320)			宮本伊澄 (総数 378)		
オノマトペ	英語訳	頻度	オノマトペ	英語訳	頻度
はあ	sigh	8	ビクッ	flinch	14
はっ・ハッ	gasp	6	ブルブル	tremble	7
ばっ・バツ	wahp	6	ハッ・はっ	gasp	7
ズーン	depressed	6	ス	slip	7
ガンッ	shock	5	ガン(ッ)*	shock	7
ガタンッ	clatter	5	あはは(はーっ)*	ahaha	6
ぎゅ(っ)*	squeeze	4	プルプル	trembre, brr	5
チラ	peek	4	ぐいっ	yank	5
ビクン(ッ)*	flinch	4	ズビ	snurf	5
ビク(ッ)*	flinch	4	はあ	sigh	4
くわっ	surprise, roar	4	だっ	dash	4

* () 内は、場合によって加わる要素を示す。例えば、「ぎゅ(っ)」の4には「ぎゅ」と「ぎゅっ」の双方が含まれている。

3.4 ホリミヤのオノマトペの特徴のまとめ

出現場所のほとんどはセリフの吹き出しの外の背景で、オノマトペだけ単独で用いられる「マンガの効果音」として、様子を示すものが多い。セリフや内心の中に現れるオノマトペは5%で、「ばっちり見てた」や「びっくりする」「うっかりする」など副詞や動詞として使われることが多かった。意味機能別にみると、様子を表すオノマトペが51%、音を表すものが28%、そして、人物の内的心情・感覚を示すものが8%だった。臨時的で新奇のオノマトペ（例：ショックと落ち込みを表す「ズーン」）は、様子と内的心情の両方のカテゴリーの分類になることも多かった。キャラクター別には、気持ちを表す擬態語（ビク、ガン、ハッ）が双方に多用されていた。堀関連の高頻度のため息「はあ」、突然の気づきの「はっ」、宮村関連の驚きの「ビク」や震えを示す「ブルブル」「プルプル」からは、それぞれのキャラクターの特徴がつかめる。

4 課題2：オノマトペの指導に関するアクティビティ

4.1 マンガを楽しむためのオノマトペ指導

マンガ「ホリミヤ」には様子を表すオノマトペが多い。また、臨時的で新奇なオノマトペも使われ、これらのオノマトペが特に登場人物の心情や性格などの理解に重要であることがわかった。したがって日本語学習者がマンガを楽しむためには、語彙としての個別のオノマトペを習得すること以上に、マンガにおけるオノマトペの役割、すなわち、背景のオノマトペが何を表しているかなどを理解することや臨時的オノマトペを理解するための音象徴（オノマトペに含まれる清音・濁音、促音などの音韻情報の意味合い）の理解が重要なようだ。

本稿では、このような理解を促すための方法として、学習者がマンガの抜粋を読みながら考えるアクティビティを提案する。アクティビティは、マンガ特有の視覚的、言語的リソースを活用して初級でも行えるもので、すでに試行した結果としてアクティビティを遂行した学習者の感想も報告する。

マンガ特有のリソースとしては、登場人物の表情や動きの様子が絵で描かれていること、オノマトペがその意味に合う大きさや形の文字で描かれていることなど、意味を伝える視覚的情報が多いことがある。また、ストーリー展開も追うため、情報の豊富なコ

ンテキストがある。これは、ある意味、日本で子どもたちがオノマトペを習得する、情報の豊かな場面に類似した環境とも言える。また、マンガは翻訳されることが多いため、多言語のリソースもある。翻訳版の中には、日本語オノマトペをそのまま残しているものもあり、英語版「ホリミヤ」にも日本語オノマトペがそのまま残されている。そこで、このようなリソースを生かして、日本語学習者が実際にマンガを読みながら、オノマトペの役割や音韻情報の意味について考えるアクティビティを考案した。すなわち、マンガを楽しみながらさらにオノマトペを学ぶためのきっかけを提供することからオノマトペの指導を始めるわけである。具体的には、Google form にマンガの抜粋の画像を挿入し、登場人物の行為や感情などについて考え、オノマトペとその音韻情報に注目することを促すアクティビティを作成して試行した。

4.2 アクティビティに参加した学習者

米国州立大学の夏期集中コース「日本語 2001」を履修する2年生16名（男性10名、女性5名、他1名）が2022年6月に参加した。16名全てが日本のマンガを読んだことがあるか、あるいは読みたいと回答していた。アクティビティは、Google Form に英語版の抜粋を挿入し、問いや回答のための選択肢などを提示して作成した2段階のアクティビティ1、アクティビティ2である。アクティビティ1は宿題として、アクティビティ2はクラス内活動として行った。実施前に12名は「ホリミヤ」を英語版で、1名は日本語版と英語版で読んでいたが、よりストーリーに慣れ親しんでもらうため、アクティビティ1の直後に英語版の「ホリミヤ」の第1話を読むよう指示した。

「ホリミヤ」の場合、英語版に日本語オノマトペがそのまま残され、読みがローマ字で、さらに英訳が添えられている。よって、英語版を使うことで初級後半レベルの日本学生も登場人物の台詞など文脈は英語でわかり、文脈の理解を生かしながら、オノマトペにも注目することを促すことが可能である。

4.3 アクティビティ1：オノマトペの役割と音象徴

特に英語圏出身の英語話者は、英語のオノマトペが音を示すことが多いことからオノマトペは音や声を示すものと思いがちである。しかし、上述のように「ホリミヤ」で

は、むしろ様子がオノマトペで表現されていることが多い。そこで、抜粋を読みながら登場人物の様子や心情について何がわかるか、また、どのようなことからわかるのかを考える機会を与えることで、オノマトペの役割についての気づきを促すことを試みた。まず、あえてオノマトペについては言及せずに考える問いを設けた。

マンガを読む際、主人公が初めて登場する場面はどのような人物として描かれているかを捉える重要な場面と考え、アクティビティ1の最初の設問では、宮村が初めて登場する「ホリミヤ」の2ページ目を挿入し、宮村に対してどのような印象を持つか、どうしてそう思うのかについての回答を求めた。2ページ目の最後のコマには、オノマトペ「とぼとぼ」が背景に示されていた。

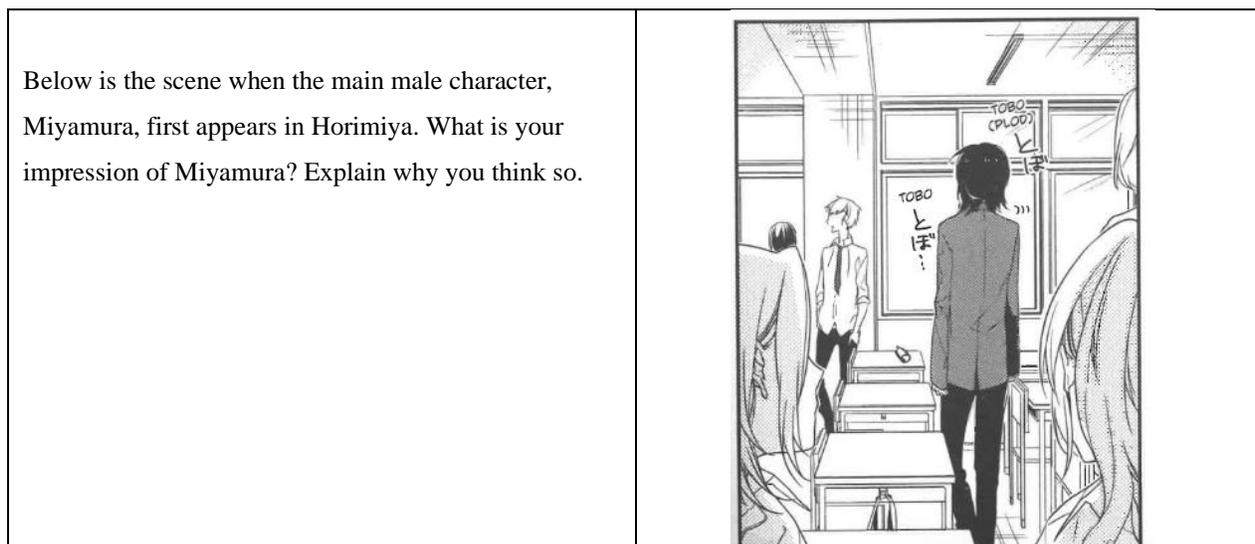


図2 アクティビティ1の最初の設問と宮村の初登場の最後のコマ

©HERO © Daisuke Hagiwara / SQUARE ENIX 「Horimiya」 1, p 2

他にも、どのような態度や心情かを考えて回答する問いをいくつか設け、その後の問いでは、オノマトペに注目し、音韻情報の異なり（例えば、カタン vs. ガタンッ、たっ vs. だっ）がどのような意味合いの違いに関係するか、また、濁音が語頭に含まれる語（ガンッ、新奇のズオーンなど）で表現されている様子や感情を文脈や絵から考えさせ、音象徴（音韻情報と意味のつながり）の気づきを促すことを試みた。

図3と図4のコマではそれぞれオノマトペ「カタン」と「ガタンッ」が使われているが、別々の設問に挿入して、同じ問い“Observe and imagine the clattering sound. What kind

of sound do you think is made ?”を設け、同じ2択の選択肢“soft (low volume) and gentle”, “loud and rough”から意味を選ばせた。どのような音かはオノマトペを参照せずとも表情や動きの描写でも、オノマトペの文字の大きさなどからも判断できるが、異なる音を立てているに違いない場面にオノマトペがある。英語版ではどちらも“clatter”と英訳されていることから、選択肢を各オノマトペの意味と捉えて回答できると考えた。アクティビティではこのような選択肢を随所に設けているが、学習者の理解度を探ることを意図しているのではなく、意味について考えるきっかけとして提示した。



図2「カタン」



図3「ガタンッ」

©HERO © Daisuke Hagiwara / SQUARE ENIX.

「Horimiya」1, p 32

©HERO © Daisuke Hagiwara / SQUARE ENIX

「Horimiya」1, p 13

4.4 アクティビティ2：音韻情報と意味のつながり

アクティビティ2では、さらに細く、オノマトペの語形にも注目して、音象徴に気づきを促すことを目指した。Hamano (1998)⁴は、オノマトペをその語根が1音節の子音・母音の Consonant-Vowel 構造を1音節の語基から派生した CV 型（例えば、/su/が語基の「スス、スー、スッ」）と2音節の CVCV 型（例えば、/suku/が語基の「すくっ」）に分類し、CV 型の方が類像性が高い、即ち、語音が意味と類似し、より直接的に反映していると論じる。

そこで、アクティビティ2では、CV型、そして慣用語彙的なCVCV型の順で、まず音素/s/を含むオノマトペを使用するコマを提示し、そのコンテキストからその音韻情報の意味を考えさせる問いかけをし、どのような意味があるのかに注意を向けさせることを試みた。具体的には、smooth, rough, loud, soft, discreet, noticeable, gentle, pleasant, unpleasant, quietのような選択肢の中から該当しそうなものを全て選ぶという設問で、どのような意味合いが音素と関係しうるのかを提示して、考える機会とした。また、促音のオノマトペ「すくっ」「スパッ」の使用されるコマについて考えた後で促音についても、swiftness, continuation, abruptnessなどのいくつかの意味を提示して、該当するものを全て選ぶことを求めた。

4.5 オノマトペ指導の試行の成果

アクティビティ2の最後にコメントを求めたところ、13名が感想を記入した。うち11名はアクティビティを肯定的に捉えており、そのうち6名はオノマトペの分析が興味深かったなどと答えた。以下の回答1や2のようにアクティビティ前には無視していたオノマトペへの関心が高まったことに言及し、回答3では具体的に濁音の意味合いについての気づきが有効であったと言及していた。

回答1 : This was fun and interesting. I hadn't put much thought into these words before when reading manga, so now I'll keep an eye out for them.

回答2 : This was cool. It was informative and made me think about the オノマトペ words after I had initially been ignoring them.

回答3 : It was fun and very insightful! I also think it made it easier to understand certain differences by setting them up the way you did (non-dakuten オノマトペ followed by dakuten オノマトペ).

否定的な回答2名のうち1名は、「よくわからなかった」と回答し、もう1名は「日本語でマンガを読んでオノマトペを理解するべき」と考えていた。

5 まとめと結論・今後の課題

調査から「ホリミヤ」には「マンガの効果音」としてのオノマトペが多く、マンガ特有の臨時的なものも確認された。場面展開，各キャラクターの気持ちの理解にオノマトペが重要な役割を果たすことが分かった。マンガを楽しむための指導では，オノマトペの役割，新奇のオノマトペに活用される音象徴（濁音・促音などの意味合い）についての理解を高める必要があると考えられる。実際に英語版のマンガを読みながら，オノマトペの役割や音象徴についての気づきを促す活動を試行した結果，オノマトペに関心を持ち注意を払いながら読むことを促せることは確認できた。

今回「ホリミヤ」を対象にオノマトペの使用や役割を分析したが，オノマトペの使用はマンガのタイプやストーリーの種類などによっても異なる。そのため，今後はさらに他のマンガも調査する必要がある。また，試行したアクティビティでオノマトペへの関心を引くことはできたが，このようなアクティビティを続けることや，アクティビティ後にマンガを読み進めることが，オノマトペの習得やマンガの読解力の高まりに繋がるかの調査も必要である。そして，近年マンガが様々な言語に翻訳されていることを鑑みると，学習者の知る言語の翻訳版との読み比べなど，他の活動も探ることが望まれる。

<注>

- 1.この研究は Georgia Tech Digital Integrative Liberal Arts Center の助成金を受け，コーパス作成には Ema Goh さんの協力を得た。記して謝辞を表したい。
2. <https://anime-manga.jp/> (2022年6月15日閲覧)
3. MyAnimeList (<https://myanimelist.net>)によると「ホリミヤ」は人気度ランキング14位に選ばれている。(2022年6月15日閲覧)
4. 浜野 (2017) も参照されたい。

<資料>

Hero 萩原ダイスケ (2012-2013) 『ホリミヤ』第1～3巻 スクウェア・エニックス
Horimiya vol.1. (2015) Yen Press. (English Translation)

<引用文献>

- 岩崎典子 (2020) 「日本語プロフィシエンシーとオノマトページャンル別プロフィシエンシーへの提言」『日本語プロフィシエンシー研究』8, pp.5-30.
- 小野正弘 (2007) 『日本語オノマトペ辞典』小学館.
- 行木瑛子・岩崎典子 (2019) 「ジャンル準拠の初級オノマトペ指導ー広告 (CM) の翻訳活動を通して」『日本語教育』174, pp.71-85.
- 熊野七絵・川嶋恵子 (2011) 「『アニメ・マンガの日本語』Web サイト開発ー趣味から日本語学習へー」『国際交流基金日本語教育紀要』7, pp.103-117. 国際交流基金.
- スコウラップ, ローレンス (1993) 「日本語の書きことば・話しことばにおけるオノマトペの分布について」筧寿雄・田守育啓 (編) 『オノマトペー擬音・擬態語の楽園』勁草書房, pp.77-100.
- 浜野祥子 (2017) 「「スクスク」と「クスクス」はどうして意味が違うの？」『オノマトペの謎ーピカチュウからモフモフまで』岩波書店, pp. 9-28.
- 日向茂雄 (1986) 「マンガの擬音語・擬態語 (1)」『日本語学』5 (7) , pp.19-37.
- 田守育啓 (1986) 『オノマトペ 擬音・擬態語をたのしむ』岩波書店.
- 山本裕子・本間妙・川村よし子 (2020) . 「コーパス分析システム Co-Chu におけるタグ検索機能とその活用ー誤用や話し言葉にどのように対応するか」, 『中部大学人文学部論集』43, pp.1-24. 中部大学人文学部.
- Hamano, S. (1998). *The sound-symbolic system of Japanese*. Tokyo: Kurosio Publishers.
- Iwasaki, N. & Kumagai, Y. (2015). *The Routledge intermediate to advanced Japanese reader: A genre-based approach to reading as a social practice*. London: Routledge.

The Role of Sound Symbolic Words in Japanese Manga:

Suggestions to Help Students Understand Mimetic Words and Enjoy Manga

Kyoko MASUDA (Georgia Institute of Technology)

Noriko IWASAKI (Nanzan University)

Abstract

The Japanese language has numerous sound-symbolic words, which are also called ‘mimetics’ (*onomatope* or *giongo*, *gitaigo* in Japanese), but their frequency of use and usefulness vary depending on the text genre. Genre-based approaches were found to be effective for students to learn mimetic expressions such as using TV commercials (Gyogi & Iwasaki, 2018) and short stories (Iwasaki, 2019). By analyzing mimetics used in the first three volumes of *Horimiya*, a manga featuring high school students, the present study first clarifies how mimetics are used in this manga and suggests a genre-based approach to help students learning Japanese as a second language (L2) understand mimetics and enjoy reading manga. Our findings are: (1) the majority of mimetic words referring to sound, emotion, and/or manner appear in the *background* as a part of the panel, playing an important role as “*manga no kōka-on*”, (‘mimetics as sound effects in manga’) (Hinata, 1986); (2) about half (51%) of such background mimetics are found to indicate the manner (particularly of motion) or state, while 28% of them indicate sound or voice, and 8% psychological state or emotions/feelings. The mimetics associated with the main characters are often those that depict their psychological states as the story develops (e.g., *biku* ‘flinch’, *gaN* ‘shock’, *haQ* ‘gasp’). (3) Novel innovative mimetic words are also used to depict each scene vividly (e.g., *zubesha* ‘kersplat’ rather than *zube* to describe a little brother falling down). In order to help L2 Japanese students understand these mimetics and further enjoy manga, we designed activities using the English translation version of *Horimiya*, which maintains all Japanese mimetics in the background with additional Romanization and English equivalents. The activities aim to help students understand the important role mimetics play in the manga and some aspects of sound-symbolism (the meanings associated with voicing, geminate consonants, and specific vowels), which are important for students to get a sense of what both innovative and conventional mimetics mean.

外国人親から見る我が子の継承日本語教育

—複線径路・等至性モデリングより我が家の家庭言語政策を見る—

若井 誠二 (カーロリ・ガーシュパール大学)

要旨

継承日本語教育の分野では、外国人親が我が子の日本語使用についてどのような意思決定を行っているかについての調査はまだ少ない。そこで、本論では筆者自身の家庭において日本人母語話者ではない妻が我が子の日本語とどう向き合ってきたのかを複線径路・等至性モデリングを用いて記述した。そして、それを筆者自身のモデリング図と比較することにより、我が家の家庭言語政策の実態を描き出そうとした。結果、(我が家に関して言えば)家庭言語政策の大枠は夫婦で決めているものの、日本人親、外国人親のそれぞれが「自身+我が子」を取り巻く文脈により家庭言語政策をマイナーチェンジしている点、必ずしもそれが夫婦間で確認されているわけではない点、家庭言語政策のマイナーチェンジにより第二、第三の等至点が生じる場合がある点が明らかとなった。

【キーワード】 家庭言語政策, 外国人親, 複線径路・等至性モデリング

Keywords: family language policy, foreign parent, Trajectory Equifinality Modelling

1 研究背景と目的

親が子の日本語をどうしようかと考え動くことを家庭言語政策という枠組みで捉えようとする動きがある。家庭言語政策は、国や州レベルで遂行される言語計画や言語政策の視点を利用して家庭内での言語使用を捉えようとするものであり、家庭内や家族メンバー間での言語使用に関する計画や継続的な実践と位置付けられる (Schwartz 2010)。外国に住む日系国際家庭における家庭言語政策の実態については、例えば本城 (2010)、渋谷 (2011)、柳瀬 (2018) などの先行研究がある。これらの研究はアンケートやインタビューの結果を定量的に分析したり、子育てにおけるある時点でのエピソードを紹介したりする形で家庭言語政策について明らかにしようとしている。一方、ツムサターン (2021) とトムソン (2021) は、親として

我が子の日本語にどのように向き合ってきたかを詳細に記述している。また、若井（2022）は我が子に対する日本語に対し、親としてどのような態度・行動を取ってきたのかを複線径路・等至性モデリングを用い記述・分析を行っている。これらの研究は、自身や我が子を取り巻く文脈の変化を家族史的視点で紹介し、家庭言語政策とその変化を明らかにしようとしている。

柳瀬（2018）は、我が子の日本語、特に会話力の維持には日本人母親の役割が大きい（Kondo 1998¹）という主張、日本人親による我が子に対する日本語継承は、配偶者からもその困難さが理解されない長期に継続する一つのプロジェクトである（Okita 2001²）との主張を紹介している。ただ、日本語非母語話者の配偶者（以下、外国人親）の日本語能力が高かったり、日本語とのつながり・関心が高かったりする場合には、我が子に対する継承日本語教育にも関心が高い可能性がある。例えば、柳瀬（2018）は家庭外での日本語環境に乏しいと見られる北京の家庭についてトランスナショナルの視点から分析した結果、日本からの移住組で中国人親が日中バイリンガルである場合、家庭内では日本語を使うという選択を行っている例が複数あったことを報告している。また、本城（2010）は、ドイツ人の父親 F、日本人の母親、娘で構成される F 一家を取り上げ、日本人の母親が子供に対して一貫して日本語を用いるわけではなく、環境・状況によって我が子への使用言語を変えてきたことがドイツ人夫 F との喧嘩の種となっていたことを紹介している。F の日本語能力については記されていない。しかし、F は研究者で自身が日本で研修をしているときに妻と出会い結婚している点、妻が妊娠中に夫婦でフランスに移住するも、子どもが2歳のときに F の研究の関係で日本に1年間再滞在している点が記されており、F が日本語に関心があったことが伺われる。こう考えると、海外在住日系国際家庭においても外国人親の日本語能力が高かったり、日本や日本語への関心が高かったりする場合は日本人親だけではなく、外国人親も我が子への日本語に関する家庭言語政策に何等かの形で関わっている可能性があると言える。ただ、これまでの研究では、この外国人親の関わりについての実態は明らかとなっていない。例えば、ツムサターン（2021）では夫が日本留学経験者で日本語ができたこともあり、家では日本語のみで子どもを育て始めたことが記されている。そしてトムソン（2021）も、夫が日本語学習者であり、子どもが生まれた際に夫婦で子どもを日本語で育てると決めた点が記されている。また、若井（2022）も妻は日本語通訳者であり、妻が子どもを

妊娠した時点で家庭内言語は日本語にすると決めた点が記されている。しかし、ツムサターン（2021）、トムソン（2021）、若井（2022）のいずれの事例においても、その後、外国人親が我が子の継承日本語教育にどのように携わっていったかについては記されていない。

そこで本論では、筆者（若井）の家庭において（日本語能力の高い）外国人親である妻が我が子の日本語とどう向き合ってきたのかを明らかにするために複線径路・等至性モデリングを用いて記述する。そして、それを筆者自身のモデリング図と比較することにより、我が家の家庭言語政策の実態を描き出すこととする。

2 複線径路・等至性モデリング

人間は、日常生活の中の法律や社会制度、生活環境や地域社会の規範、あるいは家族や友人のアドバイスなどに基づき、思考や行動を維持・適応させる。したがって、同じような結果に達した人の中にも、その経緯を見ると異なる経路をたどって（同じような結果に）至っていると考えられる（サトウ他 2006）。これを前提として、ある結果に至るまでの個人の行動や選択、そして心理的葛藤などを時間の流れに沿って記述しようとするアプローチを複線径路・等至性アプローチと言う。そして結果に至るまでの人生径路を不可逆的時間の中で記述しモデル化する手続きを複線径路・等至性モデリング（以下、TEM）と言う（福田 2019）。

表 1. 複線径路・等至性モデリングを図で描く際に用いられる要素（福田 2019）

等至点	人々が異なる経路をたどった後に至る同じような結果
両端化した等至点	理論的に至りえると考えられる別の等至点
径路の範囲	等至点と両端化した等至点の間の範囲
分岐点	等至点に至る経路を複数発生させながらも人々を等至点へ導く点
必須通過点	等至点に至るまでに、多くの人が共通して経験する出来事
社会的助勢	個人を等至点へと後押しする力
社会的方向づけ	個人を等至点から遠ざけようとする力
非可逆的時間	等至点に至るまでの時間の流れ
実線矢印	実現された径路
点線矢印	実現の可能性はあったが実現されなかった仮想径路

3 分析の手順

まず、第一子（娘）の日本語について妻と話し合い「自律的に日本語を用い目標達成・問題解決できる人になったと実感した」を等至点として設定した。そして、そこにいたるまでの娘の子育てについて語ってもらった。筆者はそこで出てきたキ

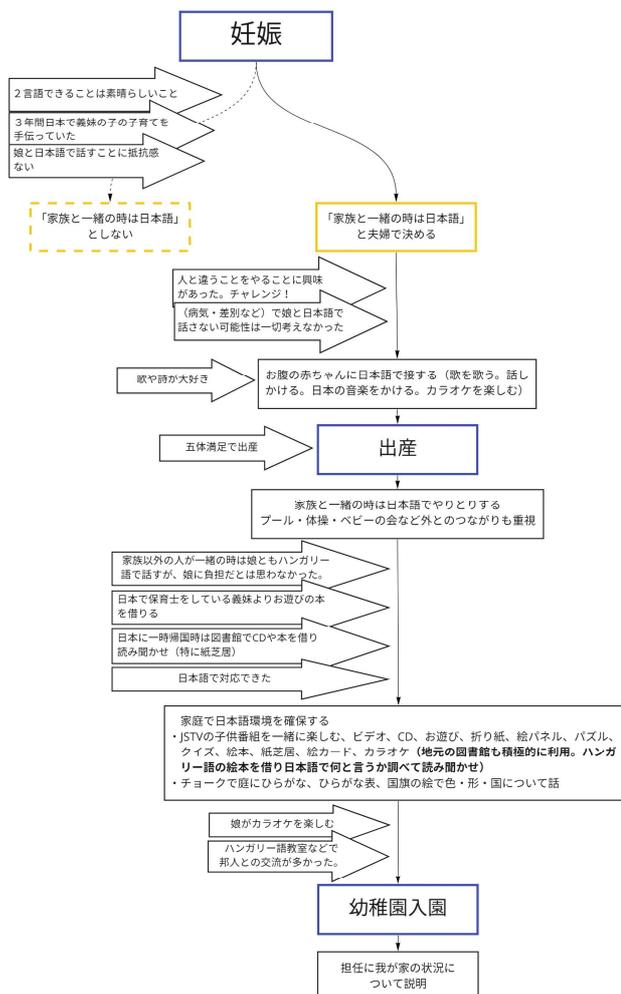
ワードを用い、短文を組み合わせたストーリーを作成した。それを何度も妻に確認してもらい加筆修正を行った。そしてそのストーリーをもとに手描きの TEM 図を作成した。TEM を描いた後、妻にそれを見てもらい、気になった点を挙げてもらったり、TEM 図にメモを描いてもらったりした。それを 3 回ほど繰り返した後、Miro（作図サイト）を用いて TEM 図を作成した。その後、妻に再度 TEM 図をチェックしてもらい微修正を繰り返した。以上の作業を 2022 年 7 月頭から 8 月 20 日までの間に断続的に行い、最終的な（妻の合意を得た）TEM 図を完成させた。

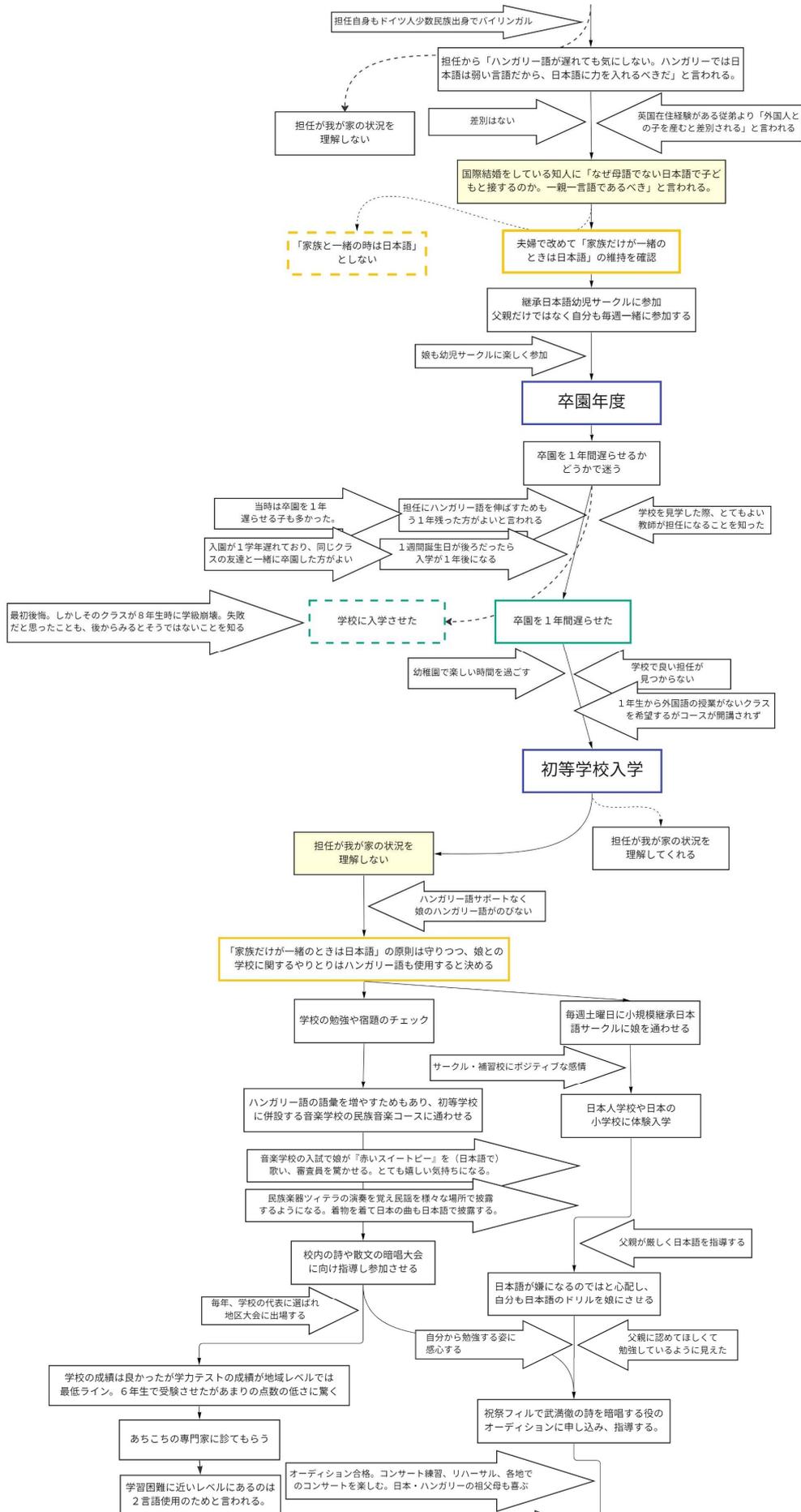
4 結果と考察 1（妻の TEM 図）

妻の TEM 図（図 2）を非常に簡単なストーリーにまとめると以下のようなになる。

表 2. 図 2 のモデリング要素

橙色実線枠	選択した家庭言語政策	左向き矢印	社会的方向付け
橙色点線枠	選択しなかった家庭言語政策	右向き矢印	社会的助勢
青実線枠	必須通過点	黄色背景枠	分岐点
緑実践枠	実現した経験	赤実線枠	等至点
緑点線枠	理論上可能な経験	赤点線枠	両端化した等至点





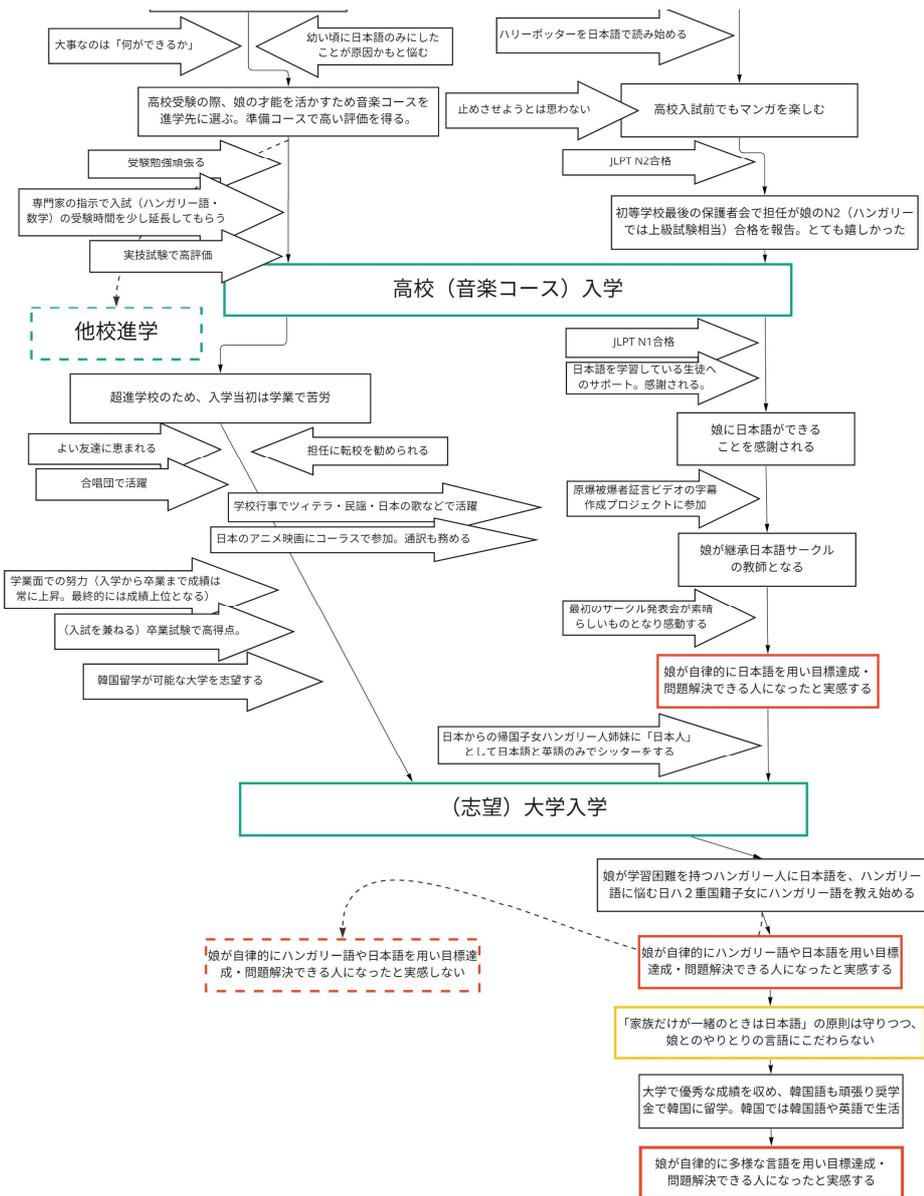


図2 妻の TEM 図

妻が娘を妊娠したとき、夫婦で「家庭内言語（家族だけが一緒のとき）は日本語で話そう。」と決めた。妻は日本語能力も高く、日本に住んでいた際に姪っ子の子守も経験していたため、子どもを日本語で育てることに抵抗感はなかった。娘が生まれた後は家族間の会話を日本語とし、自宅内も日本語環境にした。娘の幼稚園入園時に我が家の状況を担任に相談したところ、担任もドイツ人少数民族出身でバイリンガルであったことから全面的に我が家の家庭言語政策を支持してくれた。同時期、知人より妻が日本語を使うのはおかしい、子供への差別にもつながると言われることが複数回あった。しかし、夫婦で話し合い「家族一緒のときは日本語」を維持することを決めた。幼稚園の勧めもあり卒園を1年遅らせたが、その結果、我が家

の状況に理解を示さずハンガリー語のサポートもしない担任のクラスに入学することになってしまった。このため、妻は「家族だけが一緒のときは日本語」の原則は守りつつ、一対一で学校に関することを話すときだけは娘とハンガリー語でやりとりするようにした。妻は詩の暗唱やハンガリーの伝統音楽に触れさせることで娘がハンガリー語に接することができるように務めた。結果、娘は詩の暗唱大会で何度も入賞し、各地に呼ばれて民謡を歌ったり伝統楽器を演奏したりする機会にも恵まれた。更に、有名交響楽団とコラボして日本の詩の暗唱する機会や、日本人に伝統楽器の演奏をし楽器の説明を行なう機会などにも恵まれるようになった。高校入試時になっても娘のハンガリー語には不安があり、専門家には日本語にその原因があるとも言われた。しかし妻は娘の個性や才能を伸ばすのが大事だと考え、娘が日本語で小説やマンガを読むことをポジティブに評価した。そして、音楽コースがある高校進学を娘と目指し、無事進学を決めた。高校入学当時、娘はハンガリー語の遅れからクラスの勉強についていくのも大変であったが、よき友に恵まれ、音楽や日本語という武器を用いて学校での自分の居場所を確保した。そして卒業時には成績もクラスの上位にまで上げた。高校2年生のころ、継承語サークルの教師となり最初の発表会を見事に成功させた。これを見た妻は、「娘が自律的に日本語を用い、目標達成・問題解決ができる人になった。」と実感するようになった。その後、娘は韓国留学ができる大学への進学を希望し、これを叶え、希望していた韓国留学も実現させた。一方、学習困難を持つハンガリー人に日本語を、ハンガリー語に悩む日本とハンガリーの二重国籍者にハンガリー語を教えるようにもなった。妻はこれを見て、娘が自律的にハンガリー語や日本語、更には英語という多様な言語を用い目標達成・問題解決できる人になったと実感するようになり、「家族だけが一緒のときは日本語」という原則は守りつつ、娘との一対一でのやりとりでは使用言語にこだわらないようになった。

5 結果と考察2 (私の TEM 図との比較)

次に、図2示した妻の TEM 図 (左) と筆者の TEM 図 (右) を比較した (図3)。すると、娘の成長に伴い、夫婦で決め一致していたはずの家庭言語政策に (夫婦間で) 微妙なズレが生じていることが確認された。

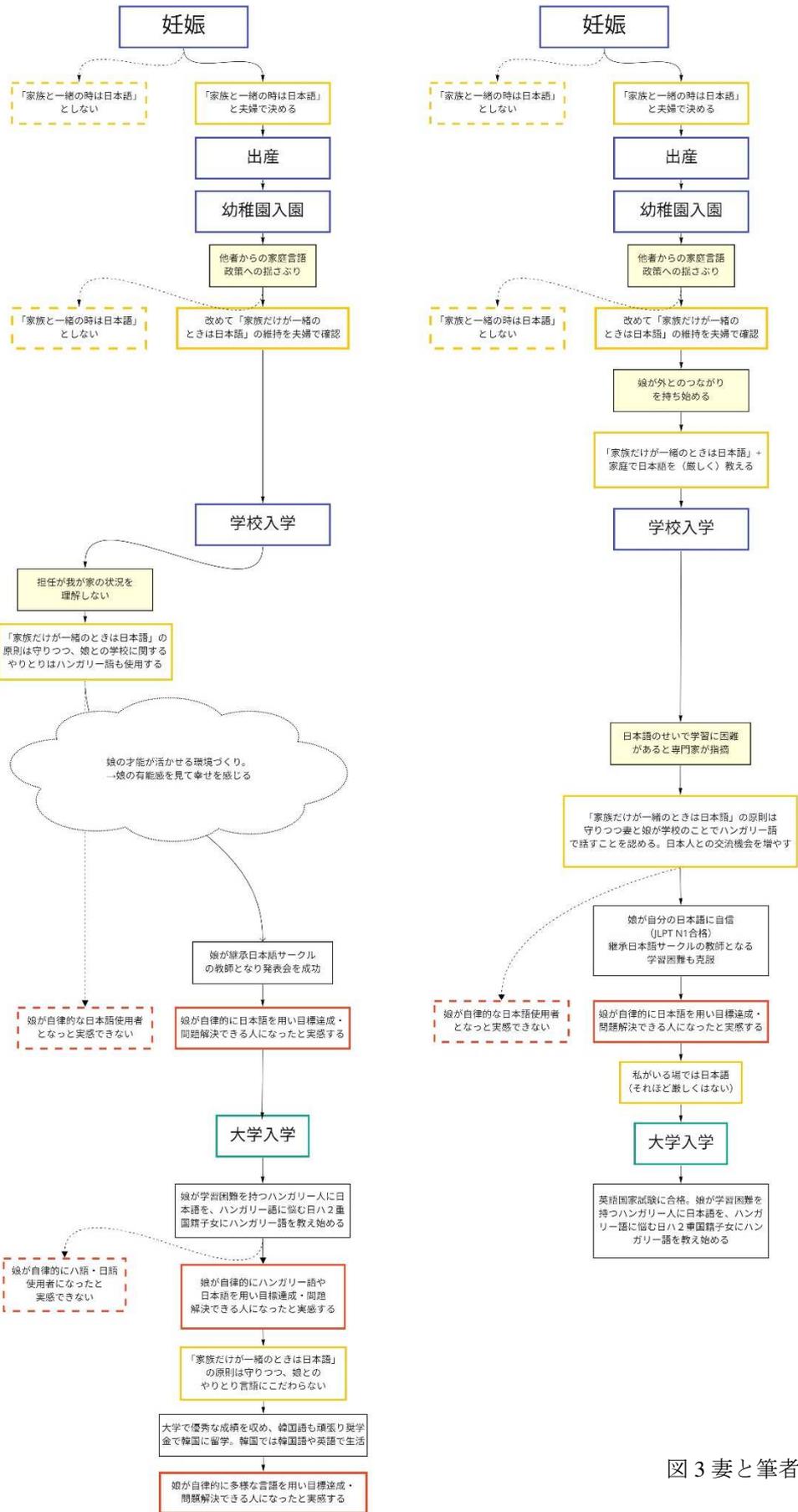


図3 妻と筆者の TEM 図

表 3. 図 3 のモデリング要素

橙色実線枠	選択した家庭言語政策	黄色背景枠	分岐点
橙色点線枠	選択しなかった家庭言語政策	赤実線枠	等至点
青実線枠	必須通過点	赤点線枠	両端化した等至点

妻は小学校の担任が娘を理解もサポートもしてくれないという状況の中、娘と学校に関するやりとりをするときはハンガリー語で話すようになった。そして、娘の才能が活かせる環境をつくるのが、娘の日本語使用を守ることに繋がると信じ娘と接した。一方、筆者は、幼稚園に入った娘が自分の目の前で友達とハンガリー語を使うのを見たのがきっかけで厳しく日本語を教えるようになった。その後、高校受験時になって専門家に日本語のせいで学習に困難が生じていると指摘され、初めて自分自身の態度が娘の成長を妨げている可能性があることに気づいた。これがきっかけで、自らが教えるのではなく、娘と日本人との交流の機会を増やす方向にシフトチェンジをした。このように、娘を取り巻く環境の変化に伴い、夫婦がそれぞれ家庭言語政策のマイナーチェンジを行ったことが家庭言語政策のズレに繋がったと言える。また、妻は筆者に厳しく日本語を指導されている娘を心配に思いながらも筆者に口出しをすることはせず、筆者も妻が娘とハンガリー語で話す姿に違和感を感じつつも、妻にその真意を確認することはなかった。このように、妻、筆者ともに、それぞれが行った家庭言語政策のマイナーチェンジについては夫婦間の確認・了承を取ってはいなかった。

等至点に到達したと自覚した出来事について、継承語サークルの運営者であった筆者は、娘が教師の立場で日本人親や日本人ゲストと接し生徒を教えるために自らも日本語の勉強を改めて始めた点、同サークルに保護者の立場で参加していた妻は、娘が教師になって最初の発表会での振る舞いや内容に感動した点を挙げていた。サークルへの関わり方の違いにより、引き金となった直接的な出来事には差異があったが、妻も筆者も娘の同じ行動を見て等至点に達したと自覚していた。一方、妻は、家庭内言語政策のマイナーチェンジを経て、娘の才能が活かせる場を与え娘が成功体験を重ねることが結果として日本語使用にもよい影響を与えると信じ娘と接してきた。結果、当初設定した「娘が自律的に日本語を用い目標達成・問題解決できる人になったと実感する」という等至点に達した後も、娘の成長を振り返ることで「娘が自律的にハンガリー語や日本語を用い目標達成・問題解決できる人になった

と実感した」「娘が自律的に多様な言語を用い目標達成・問題解決できる人になったと実感した」という第二，第三の等至点を生んでいた。筆者の場合，日本語使用のみに注目して娘と接してきたため，等至点到達後の娘の成長は感じつつも，第二，第三の等至点の発生にはいたらなかった。

6 結語

考察 1，考察 2 の結果，我が家の第一子（娘）に対する家庭言語政策について以下の 4 点が明らかとなった。

1. 夫婦で決めた家庭言語政策を外国人親も原則守っている。
2. 夫婦ともわが子の同じ行動を見て等至点に達したと自覚している。
3. 日本人親，外国人親のいずれも，それぞれの「自身+我が子」を取り巻く文脈により，夫婦で決めた家庭言語政策をマイナーチェンジしていた。そして，それらは必ずしも夫婦間で確認・了承はされていなかった。
4. 外国人親は自分の母語の成長という点でも家庭言語政策を捉えており，結果，夫婦が設定した等至点の先に，第二，第三の等至点を発生させた。

今回明らかになった点は，特定の文脈に生きる一組の夫婦固有のものである。従って，これを一般化することはもちろんできない。更に，我が家における家庭言語政策という点でも，対象が第一子のみということで，本研究ではその一面しか表せていない。今後，第一子から見た我が家の家庭言語政策，更には第二子を取り巻く家庭言語政策を明らかにすることで，我が家の家庭言語政策がどのようなものであったかがより明らかにできるだろう。今後の課題としたい。

<注>

1. Kondo, K.(1998). Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9(4). 369-408.
2. Okita, T. (2001). *Invisible work: bilingualism, language choice and child-rearing in intermarried families*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

<引用文献>

サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン＝ヴァルシナー (2006) 「複線径路・等至性モデル 人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指

- して」『質的心理学研究』5, pp.255-275, 日本質的心理学会.
- 渋谷真樹 (2011) 「在瑞日系国際結婚家庭の社会的背景と教育戦略—日本語教育機関に通わせる保護者へのアンケート調査に基づいて—」『教育実践総合センター紀要』20, pp.111-119.
- ツムサターン真希子(2021)「タイ国内の移動を繰り返した親と子の言語生活 — 日本語拒否から, 子どもが自分で日本語の価値を見出し新たな挑戦を始めた我が家の物語」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する—』12, pp.106-119, 移動する子どもフォーラム.
- トムソン木下千尋 (2021) 「継承語から繋生語へ—日本と繋がる子どもたちのことばを考える」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する—』12, pp.2-23, 移動する子どもフォーラム.
- 福田麻莉 (2019) 「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」木戸彩恵・サトウタツヤ (編) 『文化心理学：理論・各論・方法論』ちとせプレス, pp.243-254.
- 本城孝子 (2010) 「フランス国際結婚カップルにおける日本語継承に CECR は応用できるか」『Revue japonaise de didactique du français』5(1), pp.167-181.
- 柳瀬千恵美 (2018) 「漢字圏における継承日本語教育に関する研究—年少者の漢字習得の観点から—」九州大学大学院地球社会統合科学府博士論文
https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_download_md/1931986/isgs0012.pdf (2022年9月3日)
- 若井誠二 (2022) 「我が子の継承日本語を振り返る—複線径路・等至性モデリング (TEM) 図を用いて—」『日本語教育連絡会議論文集』34, pp.32-41.
- Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1, 171-192.

A foreign Parent' Perspectives on her Child's Japanese Language Education

Our family language policy as seen from the Trajectory Equifinality Modelling

Seiji WAKAI (Károli Gáspár University)

Abstract

Recently, family language policies in multilingual families have received increased attention. Family language policy attempts to capture the planning and ongoing practice of language use within the family and between family members from the perspective of 'language planning' and 'language policy carried out at the national and regional levels. In the field of inherited Japanese language research, there have been previous studies attempting to clarify the actual planning and practice of Japanese language education for his or their child (ren) by Japanese parent. However, there have been few research cases on foreign parents' decision-making regarding their children's Japanese, and even when foreign parents have been the subject of research, these have often taken place in the context of the Japanese parents' lives. In reality, however, in many families, foreign parents also make decisions regarding the use of the Japanese language at home and the Japanese language education of their children. Therefore, this paper described how the author's non-native Japanese-speaking wife took care of her child's Japanese in her family, using Trajectory Equifinality Modelling. Then, comparing this with my own modelling diagram, I clarified the reality of the family language policy in our family. As a result, (in our family) the following three points became clear. 1. although the couple decided the general framework of the family language policy, each parent made minor changes to the family language policy depending on the context surrounding him/her and his/her child. 2. the couple did not always share the minor changes. 3. the minor changes created a new Equifinality Point of the father/mother's own, beyond the Equifinality Point that was considered by the couple.

非同期型を中心としたオンライン日本語コースにおける会話活動の試み

—オンライン会話活動管理ツール Tandem の導入—

大槻 岳子 (カタルーニャ公開大学)

要旨

教師と学習者間のコミュニケーションが非同期型の語学コースでは、いかに会話活動を行うかが課題となる。カタルーニャ公開大学芸術人文学部現代言語センターの日本語科目では、2020年度後期よりオンライン会話活動管理ツール Tandem¹を導入した。導入から一年半経った今、活動の様子を録画したビデオを視聴し、使用の利点・不利点、学習者と各クラスの担当教師の意見を検討した結果、ツールを使用した会話活動をさらに効果的なものにするための今後の課題が浮き彫りになった。本稿では Tandem について説明した後、ツールを導入した理由と経緯、日本語科目での使用について述べ、その利点・不利点、タスクと活動実施手順の改善案を報告する。

【キーワード】 Tandem, オンライン, 日本語, 会話, コミュニケーション活動

Keywords: Tandem, online, Japanese, conversation, communication activity

1 オンライン会話活動管理ツール Tandem

Tandem では会話タスクの内容を学習者に表示し、学習者がペアで行う会話の様子を録画し、そのビデオを視聴することが出来る。



図 1 録画画像の例

学習者は、まず予めペアの相手と課題実施の日時を決めておく。時間になったら、ペアの二人ともオンライン教室に設置してある Tandem に入る。すると、図 2 のような画面が表示される。

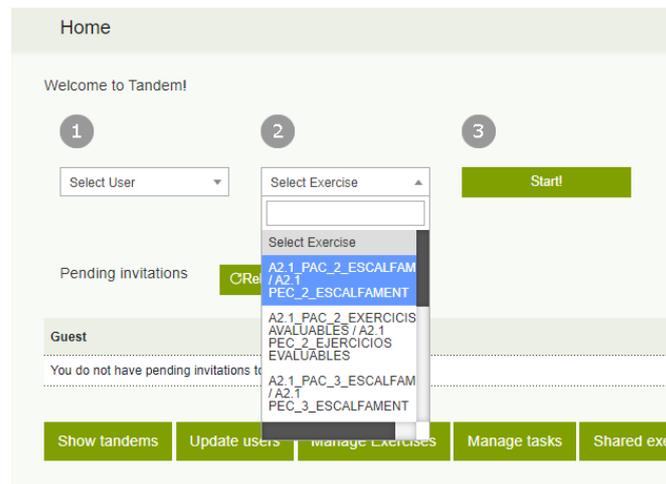


図 2 Select User と Select Exercises のプルダウン

学習者のペアの一人が①Select User でプルダウンメニューに出るクラスメート全員の名前から相手の名前を選ぶ。次に、②Select Exercises から実施する課題を選ぶ。そして③スタートボタンを押すと、相手に招待メッセージが届く。相手がメッセージ内のスタートボタンを押すと、タスク内容が表示されるウィンドウが開き、さらにウェブカメラとマイクの使用を許可すると、ビデオチャットウィンドウが開く。活動実施中に学習者が見るのは、このタスク内容表示のウィンドウと相手の顔が見えるビデオチャットウィンドウの二つである。録画機能は Tandem が起動した時から

始動する。

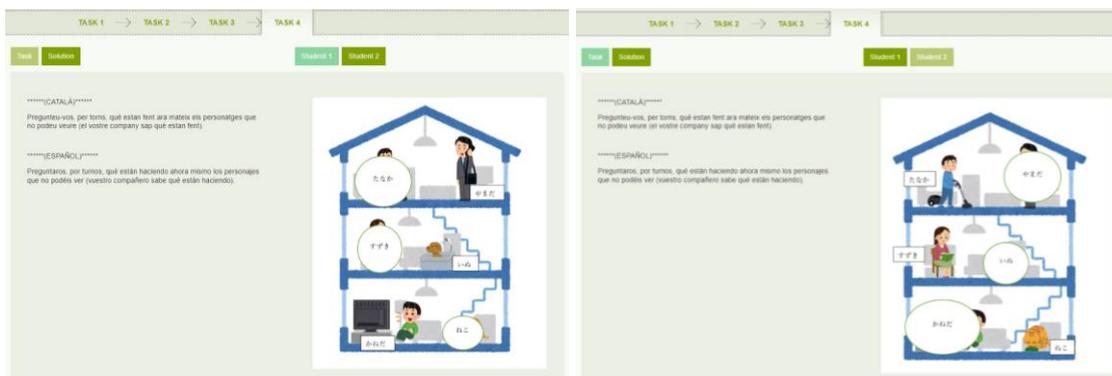


図3 学習者 1, 2 に表示される内容の例²

図3のようにペアの学習者の一人一人に異なるタスク内容を表示することが可能であり、相手の画面に表示される内容は分からないので、特にインフォメーションギャップやロールプレイ、クイズ等のタスクに適している。

そしてタスク内容はリアルタイムでタスクを実施する際に表示され、ツールを起動させるまでは分からない。ツールを起動した日時が記録されるので、予め内容だけ確認しようとする、その際の起動の記録も残る。そのため、学習者間でオンラインで行う評価対象の会話タスクやテストに使うことが出来る。



図4 問題解決タスクの例

また、ペアの二人に同じ画面を表示して、例えば、食べるのが好きで、趣味はテニス、色は青が好きな田中さんに 7000 円の予算で何をプレゼントすればいいかを話し合おうといった、問題解決タスクにも使える。

2 Tandem 導入の理由と経緯

当センターの語学コースはコロナ禍前から全てオンライン形式である。教師と学習者間のコミュニケーションは非同期型で主としてメール通信を行っており、会話活動は学習者間で行う。日本語科目では以前はスカイプを使用し、学習者に会話の録音ファイルを提出させていた。しかし、いくら自然な会話をするように指示を与えても学習者はどうしてもシナリオを準備してしまい、それもローマ字で書いていたので、せめてもの練習にとシナリオをかな・漢字で書かせて提出させ、会話がスムーズに出来るまで練習してから録音するよという指示も与えていた。しかしこれでは会話・コミュニケーション活動にはならないと思案していたところ、Tandem のタスク入力が簡略化されたと聞いたことから、その導入を決めた。

3 日本語科目での Tandem 使用

現在、当センターの日本語コースの A1.1 から A2.2 の五つの全てのレベルで Tandem を使用している。Semesterにつき、レベルによって二つから四つの課題を出す。問題数は課題により変わるが、全ての課題でウォームアップタスクと評価対象タスクを出している。事前に注意事項としてタスク実施中は日本語のみで話さなくてはならず、教材やメモを見てはいけない、そしてタスクを何度繰り返してもいいが、初回の録画のみが評価対象となると説明している。

4 ビデオ視聴

これまでも学習者のビデオは視聴しているが、今回、ツール使用に関するデータを得る目的で 2021 年度後期コースの学習者のビデオを視聴した。まず初心者レベルの様子をもっと把握するため、A1.1 レベルのカタルーニャ語・スペイン語をそれぞれ媒介語とするクラスからペア二組ずつを選び、コース中に出された三つの課題のビデオを視聴した。このレベルの学習者数は 36 名であった。各課題のタスク数は、課題 1 と 2 はウォームアップと評価対象タスクが一つずつ、課題 3 はウォームアッ

プと評価対象タスクが三つずつである。そして A2 レベルのデータ収集のため、A2.1 レベルのビデオも視聴した。このレベルではスペイン語とカタルーニャ語の両言語を媒介語とした、学習者数が 17 名のクラスが一つあるが、その中からペア四組を選んだ。学習者全員が課題 2 の後にペアの相手を変えていたので、最初のペアの二人のうち一人を追う形でビデオを視聴した。A2.1 レベルでは四つの課題があり、課題 1 ではウォームアップ一つ、評価対象タスク三つ、課題 2 と 4 ではウォームアップと評価対象タスクを二つずつ、課題 3 ではウォームアップ一つ、評価対象タスク二つを実施した。特に A1.1 レベルの学習者は誤って最初の問題しかやらなかったり、技術的なハプニングがあったりするため、全員が全てのタスクをやっているわけではない。

5 Tandem 使用の利点

今回のビデオ視聴で得た情報をもとに、各教室担当の教師のコメント・意見、学習者を対象に行った Tandem 使用活動についてのアンケートの回答を考慮に入れ、ツール使用の利点・不利点をまとめた。利点は幾つかの面に跨がるものもあるが、コミュニケーション面、学習面、教師側にとっての利点の三つに分類した。

5.1 コミュニケーション面における利点

コミュニケーション面でのメリットは、まず学習者が日本語で実際にコミュニケーションがとれるということである。タスク実施中は日本語のみで話さなくてはならないという指示を与えているが、A1.1 レベルではまだ難しく、どうしても母語で話してしまう学習者がいる。しかし A2.1 レベルに達するとかなりコミュニケーションがとれるようになっている。「すみません」「もう一度お願いします」はきちんと使える学習者が大半で、相手の言ったことに「すごいですねえ」と反応したり、「始めますか」「始めましょう」「次」などの文や言葉も会話に取り入れている学習者もいる。

また実際にビデオチャットで挨拶したり、考えたりする状況を体験するので、それに役立つフレーズ・挨拶・接続詞・フィラー等を覚えたいと希望する学習者がいた。これらの知識の必要性が自覚出来たということも活動の利点の一つであると考えられる。

ウォームアップは学習者同士の話し合いの場ともなっており、コンテキストによってどの挨拶が使えるか相談しているペアもいた。また、普段各自で勉強しているので、他のクラスメートと話せること自体がよいという学習者が何人かいた。課題のテーマは決められていてもタスク実施中に実際のコミュニケーションが成立し、その媒介語が日本語という形になっていると考えられる。学習者がコミュニケーションそのものを楽しんでいる様子が観察されたので、評価対象外の会話活動での **Tandem** の利用を検討している。アンケートでもクラスメートと自由な会話をしたいという希望者が数人いた。

5.2 学習面における利点

学習面では、程度の差はあれ学習者が事前学習をするという利点がある。アンケートでは回答者全員が事前学習をすると答えていた。理由は問わなかったが、話せないと何も出来ない活動であるという学習者の理解、そして相手の足を引っ張りたくないという気持ちが影響していると思われる。初心者レベルでも A2.1 レベルでもきちんと事前学習をし、日本語のみで話そうとする学習者はやはり上達を示している。さらに、**Tandem** を使用した活動を数回経験すると、実際に何も見ないで日本語が話せるかが自覚出来るという利点がある。

他には、ウォームアップから評価対象タスクを行うまでの一連のプロセスが協働学習になっているという点がある。特にウォームアップでは学生間で色々教え合ったり、「今、何て言った?」「これ、どんなふうに言える?」等聞いたり、相手から覚える姿勢が観察された。相手から覚えたフレーズを新しいペアの相手に教えている学習者もいた。また、すぐに適当な文が言えなくても、相手に教えてもらった後

で、スムーズに言えるまで練習を繰り返そうと提案する学習者もいた。

A2.1 レベルの学習者は既に一年程 Tandem 使用の経験があり、活動のストラテジーを習得している者が多い。このレベルではウォームアップを二人で会話を作り上げる場として利用するペアが何組かいた。ウォームアップでは評価対象タスクと類似しているタスクをよく出すが、学習者はその内容を確認した後そのまま練習はせずに、タスクで与えられた状況にどんな会話が適しているか 30 分ほど話し合ったり、評価対象の課題はどんな内容か予想したりしている。

ビデオ添削には Screencast-O-matic を使い教師のコメント録画を加えているが、その添削ビデオを視聴すると、間違いや正しい言い方が理解出来るのみならず、自分の会話の復習にもなるという利点がある。

5.3 教師側にとっての利点

活動のビデオ視聴では、教師にとって学習指導・クラス運営に役立つ情報が得られる。まず、会話の一部始終が聞けるので、学習者の習得した知識、間違いや癖等が細かいところまで分かる。このように学習者の会話を聴く機会は、対面式授業でも人数が多いグループではあまりないのではと思われる。

また、学習者はウォームアップでは日本語学習やコースについてよく話し合う。その内容はコースの難しい点、自分達の学習方法、日本語で書いてある言葉を認識するプロセス等多岐に渡り、教師にとっては参考となるコメントを聞くことが出来る。

6 Tandem 使用の不利点

Tandem 使用における不利点は、学習者が十分に事前学習をしていない、または学習者に活動実施に必要な実力が備わっていない場合に関するものとツール使用の状況に付随するものに分類する。

6.1 事前学習不足・実力不足に関する不利点

ペアの学習者のどちらも準備をしなかった場合、またはどちらにも活動実施に必要な実力が備わっていない場合は、**Tandem** のようなツールを使用した活動は非常に困難である。特に A1.1 レベルでは言えるフレーズも少なく言い換えも出来ないのも、ずっと黙って考え込んでいる学習者が数人いた。これは日本語のように、大半の学習者の母語であるカタルーニャ語やスペイン語とは大きく異なり即興で話すことが出来ない言語での活動に見られる傾向と考えられる。A2.1 レベルの学習者は基礎学力・学習習慣が身につけており、困難な状況を切り抜けることが出来る者も多い。

ペアのどちらかが事前学習をして来なかった、またはどちらかに十分な実力が無い場合は相手が手助けをするが、その相手にはかなりの負担となり、さらにタスクが遂行出来ない場合がある。対面式授業でもあり得る状況だが、対面式では教師が介入をして状況をその場で変えることが出来るのに対し、**Tandem** ではそれが不可能である。その場で教師が直してくれず、タスクをしてから添削ビデオを視聴するまでには時間が経ってしまうので、間違いを直すのは難しいという意見もあった。

そして、いくらカンニングをしないように指導しても、メモを見たりネットの辞書や翻訳ツールを使う学習者がいる。不正行為の証拠がなければ不合格にはならないが、タスク実施中はビデオカメラの方だけ見るように指示する等、対策を厳しくすることを検討している。

6.2 活動実施の状況に関する不利点

Tandem を使用する状況そのものに関しては、学習者が様々なことに注意を払わなくてはならないという点がある。まず、初心者の場合は使用したことのないツールを使わなくてはならない。尚且つ、今まで日時を決めるために連絡を取っていても、会ったことはないクラスメートといきなりビデオチャットで、それも日本語で話さなくてはならない。この状況は学習者にストレスを与え、中には非常に緊張する者もいる。ビデオ視聴では会話中相手のいうことを殆ど聞いていない学習者がいたが、

同じ相手と二、三回課題を行った後は非常にリラックスしよく聞いていたため、緊張してあまり相手の話が聞ける状態ではなかったことが分かった。

また、タスクの内容・目的が簡単には理解できない学習者もいる。例えばインフォメーションギャップであるにも関わらず、自分に表示された内容を相手に説明してしまう学習者もいる。語学の経験がない学習者がいることも考慮し、様々なタスクの特徴とやり方をよく説明する必要がある。

7 タスク・活動改善案

次にタスク内容、活動実施手順等の改善案をまとめる。

7.1 活動実施に関する改善案

- ツールとペアの相手に慣れるように会話の課題を増やす。これはアンケートで日本語で会話ができるようになりたいという回答が多かったためでもある。
- コース最初のタスクは評価対象としない。
- アンケートでも希望があった自由な会話の機会を設ける。
- コース中、ずっと同じ相手とペアを組ませない。二人の都合がつくかによるのでペアを変えるのは難しいこともあるが、異なる相手と練習すると習得出来ることの幅が広がるので、やはり一度はペアを変えたほうがよい。
- ウォームアップに教師がフィードバックをし、その後に評価対象課題を行う。間違いを直さずに次のタスクをするとそれが定着してしまったり、ウォームアップでの疑問をそのまま解決せずに評価対象課題に臨む場合がある。ウォームアップの録画ビデオの視聴に時間をかけるのは難しいが、ウォームアップ後に学習者に質問を送ってもらい、それに対応するという方法も考えられる。
- タスクの準備段階で必要な語彙・フレーズ等をさらによく確認する。学習者がタスク実施中に教師に質問が出来ないことを考慮に入れ、必要な語彙・フレーズ等はタスク内容に表示するか、評価対象課題の前に説明しておいたほうがよ

い。例えば1から4の家族の画像の選択肢がある問題で、何番の家族について説明しているか相手に聞く場合、「じゃあ、1番ですか」「1番の家族ですか」等の文で問うことが出来るが、「そして、1です?」「それから、あなたの家族は3番です」等の文が使われることがあった。説明のタイミングはウォームアップのフィードバックの際でも効果的と思われる。

7.2 タスク内容案

ビデオ視聴の結果、学習者がすぐに始められる分かりやすいタスクのタイプは、自分の役割とやらなくてはならないことの二つが即座に理解できるタスクだということが認識された。その作成にはやはり画像や表が非常に役立つ。図5は授受動詞を使うタスクで表示される画像であるが、このタスクはどの学習者もすぐに始められた。

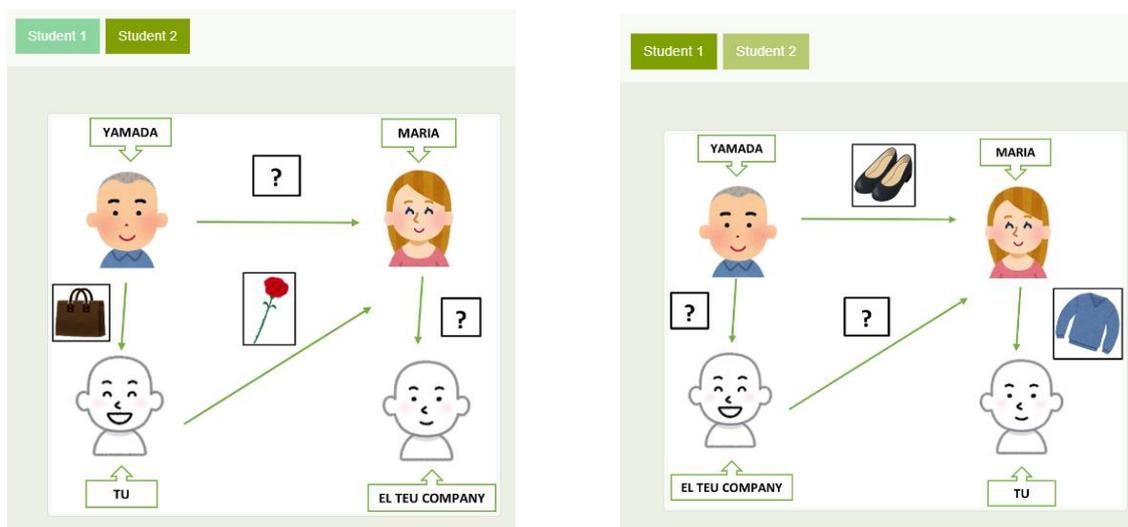


図5 分かりやすかったタスクの例

また、あまり細かい指示を入れると、話している間に何をしなければならないか忘れてしまうこともよくある。一連の会話をするタスクは、会話の流れを学ぶために役立つ、そこで習得した挨拶・フレーズを別の課題で活用することも出来るが、幾つかの場面に分けると混乱が避けられるかと思われる。

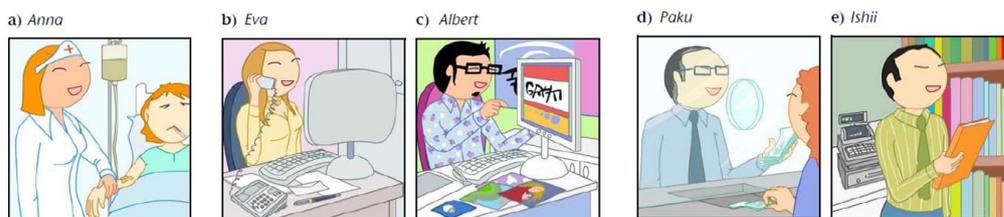


図6 A1.1 レベル教材の練習問題

ツールや会話タスクに慣れるように、初心者には最初に短くて反復的な練習をさせると心理的負担が少なくなるかと思われる。例えば図6のような職業を聞き答える練習では、学習者のどちらかが答えられなくても次の問題に進むことが出来る。

レストランでメニューを見て注文するタスクでは、問題文で「友達と何を注文するか相談しなさい」と指示を与えるよりも、「あなたは何を注文しますか」「友達は何を注文しますか」と直接問うと答えやすい。

値段を聞きましょう。

チーズバーガー	? えん	 ハンバーガー	 チーズバーガー	 ビッグバーガー
ビッグバーガー + オレンジジュース	? えん	 コーラ	 オレンジジュース	 ビール

図7 タスク案「ハンバーガーショップ」

値段を聞く練習の場合も、「相手に商品の値段を聞きなさい」とだけ書くとなかなか始められない学習者もいるので、図7のような表を入れ、表に教師の促し役をやってもらおうと、すぐに始めることが出来る。表示された商品の値段を聞いた後は好きなものの値段を聞く自由なやり取りにつなげることも出来る。

8 結論

今回の調査の結果、タスク案や活動実施手順の改善は必要とはいえ、Tandem は日本語科目の会話活動でも非常に役立つという結論に達した。そして上記のツール使用の利点・不利点を考慮すると、評価では学期末に一度のみ行う最終試験ではなく、継続評価の課題に向いていると考えられる。

<注>

1. Tandem はカタルーニャ公開大学芸術人文学部現代言語センターの Christine Appel が考案したツールである。
2. 図 3-5 のタスクは、2021 年度後期に A2.1 レベルコースを担当した Raquel Tadeo が作成したものである。

<資料>

Appel, C., Nic Giolla Mhichíl, M., Jager, S., & Prizel-Kania, A. (2014). SpeakApps 2: Speaking practice in a foreign language through ICT tools. In S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, & S. Thouèsny (Eds), *CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference*, Groningen, The Netherlands (pp. 12-17). Dublin: Research-publishing.net. doi: 10.14705/rpnet.2014.000187.

Speakapps: www.speakapps.org.

藤本かおる (2019) 『教室への ICT 活用入門』国書刊行会.

村上智子 (2021) 「遠隔教育の有用性と問題点の考察—コロナ禍における遠隔による『インターアクション 6』実践事例を通じて—」岩本遠億・上原由美子(編)『オンラインによるインターアクション日本語教育の可能性』, pp. 74-96, 神田外国語大学留学生別科. <https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/cms/wp-content/uploads/2021/03/6.Murakami.pdf> (2022 年 9 月 30 日)

Conversation Activities in Asynchronous Online Japanese Courses

Using Tandem, an Online Conversation Activity Management Tool

Takako OTSUKI (Universitat Oberta de Catalunya)

Abstract

The challenge in language courses that are mainly asynchronous is how to practice conversation. It was very difficult for learners at our school to use a videoconferencing tool (Skype) for activities without preparing a scenario in advance. As a result, from the second semester of the academic year 2020/2021 on, we introduced an online conversation activity management tool: Tandem. It displays a description of the activity in real time, in such a way that the content is not known until learners start to work on it. Likewise, the number of times learners open the tool and the date and the time are recorded, which means learners cannot look at the content in advance. The conversations between learners are recorded and the teachers can watch the video after the activity. Since learners do not know what content is displayed on the other party's screen during conversations, it is particularly suitable for activities such as information gaps and role-plays.

One year and a half after its introduction, and after analyzing the advantages of using Tandem and holding meetings with the teachers in charge of each class, we identified aspects to make conversation activities more effective in the future. For example, since it was observed that many learners enjoyed communication with the other party, we are considering whether to use it not only for graded activities but also for activities that are not. We also found that conversational activities using such tools were extremely difficult if neither of the paired learners had the skills necessary to develop the activity. We saw this, in particular, in activities in non-European languages such as Japanese.

オンラインセミナー

「西バルカン地域における日本語学習者のためのキャリアデザイン」

実践報告

—学習者のキャリアを念頭に置いたカリキュラム作成のために—

トリチコヴィッチ ディヴナ (ベオグラード大学)

宮野谷 希 (サラエボ大学)

要旨

2022年3月26日、クロアチア、スロヴェニア、セルビア、ボスニア・ヘルツェゴヴィナの4カ国において日本語を学ぶ学生を対象に「西バルカン地域における学習者のためのキャリアデザイン」と題したオンラインセミナーを行った。本稿では、まず当地域の高等教育における日本語教育の現状を概観してから、本セミナー開催に至った背景、セミナーの目的、内容、そして事後アンケートの結果をまとめた上で、当地域で日本語教育に携わる立場として学習者の将来のキャリアデザインをどのように支援できるか、見解を述べる。

【キーワード】 キャリアデザイン、孤立環境、世界市民、西バルカン地域における日本語教育、ネットワーク構築

Keywords: Career Design, Citizens of the World, Isolated Environment, Network Creation, Japanese Language Education in West Balkan Countries

1 西バルカン地域¹の高等教育機関における日本語教育概観

旧ユーゴスラヴィアの一部であったこの地域で、セルビアのベオグラード大学で初めて日本語専攻課程が設立され（1985年）、ユーゴ解体後、各国に日本語教育が発展していった。現在、他に日本語専攻があるのはスロヴェニアのリュブリャーナ大学（1995年開講）、クロアチアのプーラ大学（2015年開講）である。その他、クロアチアのザグレブ大学では2004年に日本語を学べる講座が開設され、現在は副専攻として履修可能である。ボスニア・ヘルツェゴヴィナでは2016年にサラエボ大学にて公開日本語講座が、2019年には大学院生に向けた選択科目としての現代日本語

が開講されている。

2 オンラインセミナー「西バルカン地域における日本語学習者のためのキャリアデザイン」について

2.1 企画の背景

以上のように、当地域における日本語教育機関は比較的新しい現場が多い。そして、日系企業や、在留邦人数も非常に少ない（一番多いセルビアで約 180 名）いわゆる「孤立環境における日本語教育」（福島・イワノヴァ 2006）現場である。このような環境にあつて、学習者が日本学を卒業して、それを将来のキャリアにどのように生かしていくのか、また、それを日本語教育機関に携わる立場としてどのように支援できるのかということが、当地域の現場共通の課題である。

当地域の国々は規模が小さいため、日本企業は西バルカン地域を一つの市場ととらえることがあり²、日本語学習者にとっても、自国だけではなく地域全体を活躍の場として見ることができる。また、言語学的に見れば、特にクロアチア、セルビア、ボスニア・ヘルツェゴヴィナで話されている言語は非常に近く、互いに理解し合うことができる。しかしながら、これまで当地域では、本セミナーのように地域全体を巻き込んだイベントは開催されてこなかった³。

ユーゴスラビア解体後独立して久しく、それぞれ多様化しつつある 4 カ国が協力し、「多様性をコミュニケーションの障害物としての存在から、相互の豊饒と相互理解を生む源へと転換させるために、主たる教育上の努力が払われねばならない」（「ヨーロッパ言語共通参照枠」、CEFR 吉島・大島 2004：2）という理念の下で、地域の学習者のキャリアデザインの可能性を共に認識し、視野を広げ、互いに情報交換ができる場を作ることができればよいのではないかと考えた。

2.2 セミナーのねらい

セミナーは以下の通り、3つのねらいを元に企画された。

① 「日本語能力」にとらわれず、日本語・日本文化を学んだ上での「世界市民」として社会に貢献し、自己実現していくための視野を育てる

② 隣国の日本語教育現場、先輩・後輩、企業などとの意見交換及びネットワークづくりの手助けをする

③ 市場の現状，そこで求められているスキル，異文化適応能力などの知識を得てもらう

① に関して，「世界市民」というのは，海外に日本語学習者のキャリア形成について論じた福島（2020: 76）からの引用であり，「海外の日本語学習者は，複言語使用者であり，その活動の場も広く世界にある。日本語教育は，日本，日本語の中心性を脱し，世界で社会参加する個人（世界市民）として日本語学習者を捉え，その人の生の充実に貢献すべきである。」と述べている。

当地域においても，日本語を専攻した者が必ずしも「日本語を使って」キャリアを構築できるわけではなく，そのような機会は非常にまれである。したがって，そもそも「日本語を専攻したのだから，日本語を使った仕事，日本に直接かかわる仕事をしなければ」と固執するのではなく，「日本語・日本文化を学び，視野や知見を広げた世界市民」として社会に貢献し，自己実現をしていくという視点を加えたいと考え設定したものである。

2.3 セミナーの内容

本セミナーのプログラムは以下の通りである。

① 要人挨拶

伊藤眞 在ボスニア・ヘルツェゴヴィナ日本国大使

シニシャ・ベリヤン 駐日ボスニア・ヘルツェゴヴィナ大使

② 基調講演：福島青史（早稲田大学）

③ 日本企業からの発表／ブレイクアウトセッション

ゲスト：Toyo Tire Serbia, JICA Balkan Office, DAIHEN, ASIA Link

- 各企業の代表者から企業説明，日本語を専攻する学生に求めること等の発表
- ブレイクアウトルームに分かれ質疑応答

④ プーラ大学，リュブリャーナ大学による実践報告

⑤ 西バルカン地域の日本学科卒業生からの発表／ブレイクアウトセッション

- 日本学科を終え，翻訳者，通訳者，政府機関職員，日本語教師，紙芝居実践者などとして独自のキャリアを築いている卒業生4名による発表
- ブレイクアウトルームに分かれ質疑応答

⑥ 講評（福島青史先生）

セミナーは ZOOM で行われ、100 名を超える参加者が集まった。そのため、参加者とゲストスピーカーとのやり取りは、発表中にチャット機能を用いて質問を募集し、ブレイクアウトセッションに別れてから各ルームの司会がゲストに質問する形で、制限して行われた。ブレイクアウトルームには司会の他に書記担当を置き、



図 1: Jamboard 使用例

Google の Jamboard というデジタルホワイトボード機能を用いて質問とその回答のメモをし、参加者に画面共有をしてリアルタイムで見られるように工夫した（図 1）。

3 事後アンケートの結果と分析

セミナー終了後、参加した学習者、ゲストスピーカー、教師を対象に ①セミナーの評価と、②キャリアデザインに関して、現在の日本語教育カリキュラムの貢献度、期待すること、改善点などを問うアンケートを行った。アンケート方法は Google Form。回答数は 53 で、うち学習者の回答数は 42 である。国別の内訳は表 1 の通り。

ここでは大きく分けて、セミナーに関する質問（3.1）と、日本語教育のカリキュラムに関する質問（3.2）に分けて結果を分析していく。

表 1：アンケート回答数 国別内訳

国	セルビア	クロアチア	スロヴェニア	ボスニア・ヘルツェゴヴィナ	日本	無回答
全体	30	14	3	3	2	1
学習者	26	12	2	2	0	0

3.1 セミナーに関する質問

3.1.1 セミナーの内容及び運営に対する評価

はじめに、セミナーの内容と運営への満足度を 5 段階で評価してもらった。結果は「とてもよかった」、「よかった」との評価が 90%を超えており、大変満足度の高いセミナーになった事がうかがえる。

次に、また同じテーマのイベントを行うとしたら、どのようなことを改善すべきか、自由回答形式で聞いた。特に多かったのは、「直接発表者とやり取りする時間がもっとほしかった」というコメントであった。今回は 1 日のセミナーに企業からの発表、卒業生からの発表と盛りだくさんだった上、参加者が多かったこともあり、参加者と発表者とのやり取りは制限されたものであった。また、ゲストスピーカーや教師からは特に、「セミナーが長すぎたので次回は 2 日に分けるべき」、「タイムマネジメントを工夫するべき」などの意見があった。

また、「ゲスト企業をもっと増やしてほしい」「色々な分野の日系企業の話を知りたい」「就職のための具体的な情報がほしい」など、直接的に就職に役立つ情報を求める声もあった。

3.1.2 セミナーで一番有用だった情報

次に、セミナーの中で一番有用だと思った情報は何か、自由回答形式で聞いた。

ここで特に多かったのは、同時通訳者、裁判所での通訳、紙芝居の活用など、「卒業生からキャリア上の具体的な経験を聞いたこと」「卒業の進路の可能性を知れたこと」が一番良かったという回答であった。また、卒業生の話から、「我慢強く継続すること」や「イニシアチブをとっていくこと」の大切さを学んだという声もあった。このように現在学んでいることを将来どう生かせるか悩む学習者たちにとって、様々な現場で活躍する先輩たちの話を聞くことは学びも大きいようだ。

また、「日系企業からの話を聞くことで、この地域全体での市場の状況や、そこ

で求められているスキルなどを知ることができた」というコメントも集まった。活躍の場を広げるには、「日本語以外のスキルを身につける必要性がある」といった声もあり、参加者の視野を広げることに貢献できたのではないかと思う。

3.2 日本語教育カリキュラムに関する質問

3.2.1 カリキュラムへの満足度

次に、現在のカリキュラムへの満足度について「大変満足」「満足」「普通」「不満」「大変不満」の5段階で聞いた。

セルビアからの参加者は「普通」～「満足」を選んだ人が70%と最も多く、「不満」を選んだ人も18%いた。クロアチアでは「満足」以上が66.6%、「普通」～「不満」が33.4%と、より満足度が高いことがうかがえる。ボスニアでは「満足」「大変満足」が1人ずつ、スロヴェニアでは「満足」が1人であった。

3.2.2 学習者の市場の現状やそこで求められるスキルへの理解度

次に、労働市場の現状とそこで求められるスキルをどれだけ理解していると思うか聞いた。

回答者のうち67.8%が「普通」以下と評価し、「よく理解している」が0、「理解している」が20.9%。これもかなり評価が低いと言える。

3.2.3 カリキュラムの市場への合致度

続いて、市場のニーズとの合致度合いについて聞いた（図2）。

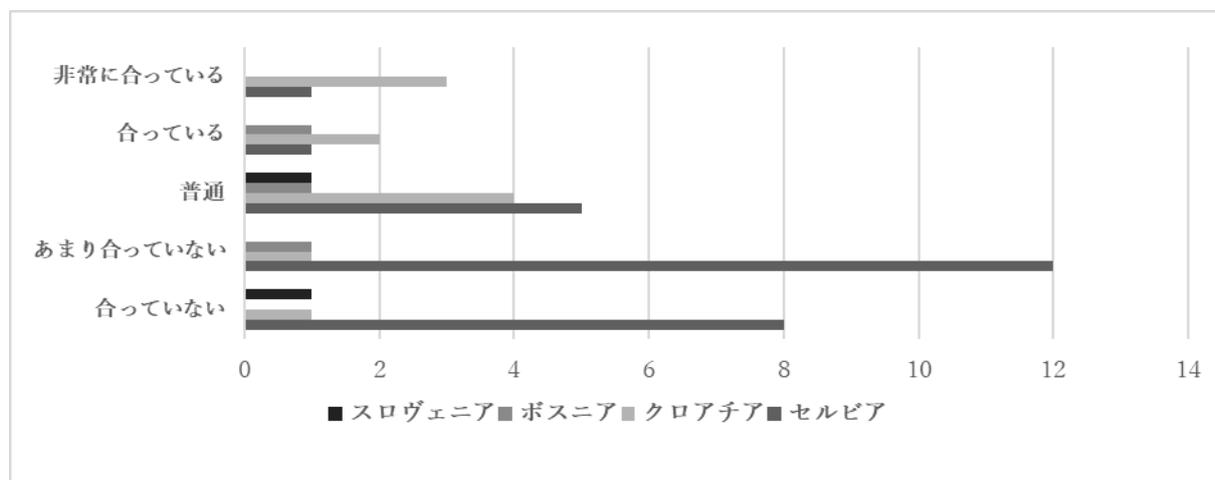


図2: カリキュラムの市場への合致度

主に悪い評価であり（回答者のうち 83.7%が普通以下と評価），不満はセルビアで最も高い。ボスニアとスロヴェニアは回答数が少ないため単純に比較はできないが，評価の比率はクロアチア及びボスニアの方が良く，スロヴェニアは2回答のうち1人が「合っていない」，もう1人が「普通」と，ここでも満足度がそれほど高いとは言えない。この理由として考えられるのは，セルビアもスロヴェニアもカリキュラムが確立して長い時間が経っているということである。したがって，これらのプログラムに変更や調整を加えることがより困難であると考えられる。

3.2.4 カリキュラムにほしい内容と自分の学習に加えたいこと

次に，日本学のカリキュラムにほしい内容について，自由回答形式で聞いた。

回答からは，現実の状況や労働市場とのより直接的な接触を深めたい，卒業後の自分の雇用機会のより明確なビジョンがほしい，就労経験を積みたいという要望が見られた。言い換えれば，職業研修の必要性があり，その面で現在の教育課程から得られるものが明確ではないことを示している。

より多くの言語演習と教育の近代化（特にトピック，教材の更新）についての要望も見られた。

また，現地で日本人との交流をより深め，日本への行き来（交流，奨学金を増やすこと）をより容易にしてほしいという要望もあった。

「今日のセミナーを受けて，自分の学習に加えたいことは何か」との自由回答形式での質問では，日本語でのコミュニケーションを磨く授業がもっと必要であり，話す練習や日本人との接触が必要だという回答が見られた。セミナーを通して，自分のキャリア開発に対する自分の責任への認識が上がったと言えるだろう。

同時に，観光など他の分野の知識やスキル，またはそれが得られるような特殊科目がもっと必要だという意見もあった。また，将来いろいろな仕事上の課題に対応できるように日本のビジネス文化とそこで使用される用語をより覚える必要あることが指摘された。

特にセルビアでは日本語の授業を改善する必要性を求める声が多く，ボスニア・ヘルツェゴヴィナとクロアチアでは特殊科目により関心が高い傾向が見られた。

3.2.5 高等教育が学習者のキャリアデザインに貢献できること

次に、「高等教育ができる学生のキャリアデザインへの支援」について、複数回答可の選択形式で良いと思うものを選んでもらった。選択肢は「1. 企業・機関とのコネクション構築」「2. 企業・機関とより多くの共同イベントを開催する」「3. 学生向けのキャリア相談制度を開発する」「4. キャリアデザインに特化した科目を開く」の4つを設けた。

この中で、学生参加者からの回答は1が32人、2が21人、3が22人、4が17人だった。また、「日本との交流機会を増やす」という提案も得られた。

また、ゲストスピーカー、教師からの回答では、1と2に回答が集まった。それに加え、「企業でのインターンシップ制度の開発」という提案が得られた。

3.2.6 学習者が市場に対応するために必要なこと

最後に、「日本学を専攻する学生が市場に対応するには、日本学の知識以外に何が必要か」、自由回答形式で聞いた。

ここでの意見をまとめると、「より柔軟で、同僚とのより良いコミュニケーション能力、より強い精神、間違いや失敗からのより迅速な回復できる個人の人格開発」、「言語の知識だけでなく、文化、特にビジネス文化の広い知識」「異文化体験」「労働市場に関するより多くの実践とより多くの情報」などが求められているようだ。

4 まとめと今後の課題

以上のアンケート結果から、当セミナーで企業や卒業生の話を聞くことで、学習者が新しい知識を得ただけではなく、自身のキャリアに関する内省を促せたことがうかがえる。また、高等教育機関で日本語教育にかかわる我々にとっても非常に有用な示唆を得ることができた。ここで、「セミナーの成果と反省点」及び「日本語教育に携わる者としてできること」の2点についてまとめていきたい。

4.1 セミナーの成果と反省点

セミナーの最も大きな成果は、前述の通り学習者に現実的な声を届け、自分のキャリアの可能性や市場で求められていることについての気づきを得る機会を与えら

れたこと。そして、西バルカン地域全体に加え、日本からもゲストスピーカーと学習者を集めたことで、活躍の場を広げる可能性を提示できたこと。さらに、このセミナーが当地域での 3 次元的なネットワーク構築（①先輩と後輩，②企業と学生，③教育機関同士のネットワークなど）の足掛かりになったことだ。

また、今後のイベントの方向性としては、今回はできなかった、参加者同士が考え、協働するような活動が取り入れられるとより良いと思われる。

4.2 日本語教育機関に携わる者としてできること

アンケート調査から、日本語を専門に学ぶ学習者のキャリアを考える上で、高等教育機関に求められていることは大きく分けて ①「日本や日本人，先輩，企業・機関等との関係構築，交流の手助け」，②「キャリアに役立つような授業，カリキュラム等への改善」の 2 つにまとめられる。これに加え，先述の福島（2020）の見解である「日本語・日本文化を通じた世界市民として社会貢献し，自己実現していくことへの貢献」を含めた 3 つの柱を本稿では提示したい（図 3）。

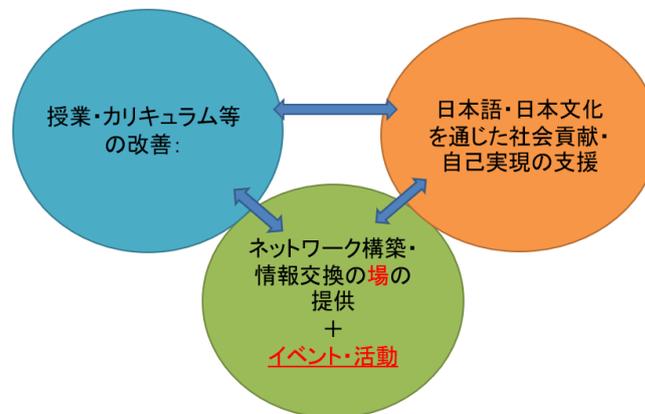


図 3: 日本語高等教育機関とキャリアデザイン—3 つの柱

今後も前述した 3 次元的ネットワーク構築の場を高等教育機関が開いていき，学習者と社会とをつなぐ手助けをすることが重要である。そして，この「場」を利用してイベント活動を積極的に行っていくことだ。学習者にとってはこのような活動を通して交流をすることで，将来的な自己実現の方法を見出す手助けとなる。また，教育機関にとっては，今回行った事後アンケートなどを通して，市場や学習者のニーズを得，授業，カリキュラムなどを改善していくきっかけとなるだろう。

本稿では、当地域でのセミナーの実践報告と、事後アンケートの結果分析により、学習者のキャリアを念頭に置いたイベント、カリキュラム作りの重要性を述べた。しかし、国の規模が小さい当地域において、予算とマンパワーに限りがある。今後の課題は、このようなイベントを持続していくシステムづくり、そしてそこで得たニーズをどのように教育に生かしていくか、具体例を示し、世界市民育成と学生の自己実現を支援していくためのカリキュラム改善につなげていくことである。

<謝辞>

本セミナーは国際交流基金さくらネットワーク特別プログラム 海外日本語教育機関支援の助成をいただいて実現させることができた。この場を借りて国際交流基金に感謝申し上げたい。また、実行委員としてご協力くださったリュブリャーナ大学、プーラ大学の先生方、サラエボのイネス ハジョヴィッチ氏、そしてセミナー中にブレイクアウトルームの司会として協力してくださったボスニア、セルビアの参加者達にも改めて感謝の意を表し、本稿の結びとする。

<注>

1. 本稿では、クロアチア、スロヴェニア、セルビア、ボスニア・ヘルツェゴヴィナの4カ国をまとめて「西バルカン地域」と呼ぶ。
2. 例えば三菱商事がベオグラードに、TOYOTAがリュブリャーナに事務所を置いてこの地域全体を管轄している。
3. この地域全体の学習者同士が交流したり情報交換したりできるイベントは、ベオグラードで2017年から行われている BALKAN JAPAN BOWLのみである。

<引用文献>

国際交流基金（2018）「海外日本語教育調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/>（2022年9月30日）。

福島青史（2020）「海外の日本語学習者のキャリア形成－世界市民育成のために－」『日本語教育』175, pp.65-79.

福島青史・イワノヴァ マリーナ（2006）「孤立環境における日本語教育の社会文脈

化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金 日本語教育紀要』2, pp.49-64.

吉島茂・大島理枝ほか（訳）（2004）『外国語教育Ⅱ 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*

A report on the Online Seminar “Career design for Japanese learners in West Balkan Countries” organized for the purposes of creating a Curriculum with learners’ careers in mind

Divna TRICKOVIC (University of Belgrade)

Nozomi MIYANOYA (University of Sarajevo)

Abstract

The online seminar "Career Design for Japanese Learners in West Balkan Countries" was held in March 2022, for Japanese learners in Bosnia and Herzegovina, Croatia, Serbia, and Slovenia. Its aim was to provide learners with an opportunity to explore the ways they can utilize their expertise in their future careers. It included lectures on career design, presentations by businesses and successful graduates, and Q and A sessions. This was the first time that the four countries jointly organized a career-focused project.

The so-called "Japanese market" (Fukushima / Ivanova 2006), in which learners majoring in Japanese play an active role, is underrepresented in the region. The four countries, which developed independently following the breakup of Yugoslavia, worked together with the conviction that “the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding” (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, Council of Europe 2001:2) The result of this collaboration is the recognition of the potential for regional career development, and a desire to establish a network of cooperation.

In addition, Fukushima (2020) notes that "Japanese language education should depart from focusing solely on Japan and the Japanese language and consider Japanese language learners as individuals (citizens of the world) who participate in the global society, thereby contributing to the enrichment of their lives." How can regional Japanese language education help develop the careers of learners as “citizens of the world”?

In this presentation, we gave the results obtained through the analysis of a questionnaire submitted to the presenters and the participating learners after the seminar. We also suggested directions in which the results can be used to facilitate the creation of a curriculum for

Japanese language education centered on the learners' career prospects.

欧州の日本語学習者と日本語母語話者が参加する交換ネイティブティー チングアシスタント制度とその効果

—スペインの大学におけるティーチングアシスタント制度の活用—

久保 賢子 (サラマンカ大学)

中西 久実子 (京都外国語大学)

要旨

本研究の目的は、交換ネイティブ TA 制度をスペインと日本の大学の協働で立ち上げ、その参加者に「社会人基礎力（経済産業省 2006）」の向上などの効果が見られることを示すことである。交換ネイティブ TA は、交換留学先の大学で、留学生が自分の母語を外国語として教える授業の担当教員の補助をする。交換ネイティブ TA 制度の立ち上げの準備として日本人学生と日本語学習者との接触場面のディスカッションの活動に焦点を当て、この活動の参加者に実施したアンケート調査・インタビュー調査を分析した結果、参加者の意識に変化が認められた。具体的には日本語教師をめざしているわけではない日本人学生でも、学習者との接触場面の活動に参加することによって、「社会人基礎力」を向上させることができるだけでなく、日本語教育を進路の一つとして考えられるようになった。また、スペイン人学習者にも「話す自信を与えてくれた」などの効果が確認できた。

【キーワード】 交換留学, ティーチングアシスタント (TA), 社会人基礎力, キャリア形成

Keywords: exchange program of studying abroad, teaching assistant, basic skills, career formation

1 問題のありか

少子高齢化にともない、日本における在留外国人の数は増加の一途を辿っており、2019年から2024年の5年間で約34万5千人の外国人が労働者として日本国内に入ってくることになっている。このように急増する外国人の日本語教育のため、2019年に日本語教育推進法が施行され、2019年度、公認日本語教師の国家資格制度が法案化された。日本語教師に興味をもつ日本人学生が増えてきたものの、実際に日本語教師になる日本人学生は多くないという問題がある。たとえば、京都外国語大学外国語学部日本語学科は、日本語母語話者の学生が主専攻で日本語教員養成プログラムを修得できる学科で、一学年50人ほどの日本人学生が日本語教師をめざして入学するが、実際に卒業後の進路として日本語教師を選ぶ学生は、最終的には毎年5人ほどである。10人に1人くらいの割合でしかない計算になる。

対応策として考えられるのは、日本語教師を目指す学生のすそ野を広げることである。本研究では、日本語教師以外の進路を考えている日本人学生が日本語教育関連の活動に参加することによって、日本語教師という職業を知り、日本語教師を進路の選択肢の一つに入れるようになる効果があることを示す。

2 先行研究

2.1 ティーチングアシスタントとは

小森他（2020:7）では、ティーチングアシスタントは、

「自らの立場を<学生に近い存在>であると学生からみられていることを認識し、<仲立ち役>にとどまらず、<ロールモデル>や<質問相手>などTA・TFの役割が一樣ではないことや、<TA・TFの態度が与える影響>にも気づくようになる。また、TA・TFとして活動する中で<学習目標に応じた役割>を果たすことが重要であると考えられるようになる。」

とされている。他にもネイティブティーチングアシスタントによる効果として、経済産業省（2006）が発表した「人生 100 年時代の社会人基礎力」や、濱本・森田（2021:152）の主張する「汎用的スキル」がある。

また、Neustpuný (1992) では、ティーチングアシスタントは資格のある教師の指導のもとで行動すべきで、ティーチングアシスタントと彼らを指導する教師と、両方のために適切な研修過程が開発されなければならない、とされている。

大学におけるティーチングアシスタントの業務は、小森他（2020:3）に示されているような、機器の設定、出欠管理、資料の配布、課題の回収など単純な業務や、学生のグループ活動や口頭発表へのサポートなどといった教育支援活動がある。

しかし、本研究では、Neustpuný (1992:210-211) に規定されている下記のことを広くティーチングアシスタントの業務として採用する。

Table 1 Some Typical Situations in Which Japanese Teaching Assistants Can Be Used (Neustpuný,

1992:210-211)

Classroom

Model of native language, Sociolinguistic, and sociocultural behaviour

Drills and exercises in small groups

Acting in role-playing and simulations

Reading and writing help to students (including selection of suitable. passages for research students)

Vocabulary and expression help to students

Preparing and presenting model solutions for tasks

Comments on course components (supplementing reading and other passages. with own experience)

Addressees of self-introductions and introductions (soon after arrival)

Help to students participating in speech and other contests

Acting as persons for whom interpreting is performed

Tea, lunch, dinner time conversations with students

Assistance with course materials (variation in handwriting, tapes, production, etc.)

Correction of students' simple errors (detailed guidance is needed)

Correction of weekly assignments

Help with marking

Test supervision

Informants for project work

Demonstration of traditional arts and sport, baseball, etc.

Acting as examples of variation in Japanese culture and society

Non-Traditional Classroom

Immersion course panel discussants

Acting as visitors (soon after arrival)

Theater, singing, traditional art form, or sports classes

Out-of-Classroom Situations at School/University

Acting as new arrivals who are conducted around the campus

Providing library guidance for the students

Playing games with students

Organizing Japan-related circles and clubs

Out-of-School Situations

Outings with students

Accompanying student groups to Japanese restaurants

Participation in language camps

Acting as “tutors” for senior students

2.2 ネイティブ TA となる日本人学生とは

交換ネイティブ TA とは、交換留學生がその留学先の大学で、自分の母語を外国語として教える授業の担当教員の補助をする TA のことである。

青木（2011）では、日本人學生が留学先で TA として日本語の授業に参加する TA プログラムの効果が示されている。青木（2011:103）によると、

「プログラム期間中は、月曜から金曜まで、基本的に午前9時から午後5時まで大学で過ごした。授業以外の時間帯は、指導教員との打ち合わせ、授業の準備、テスト作成、また日本語学習サポート活動（プレゼンテーションの原稿、例文や宿題のチェック、会話の相手など）を行った。このような活動は学生の学習理解状況を把握し、授業の準備をする上で役立っている。」

とのことであった。

しかし、青木（2011）において TA となるのは日本語教師を目指す日本人學生に限られている。これに対して、本研究で TA となる日本人は、企業就職や公務員などを

志す学生も TA となる。日本語教師という職業を周知させるだけでなく、スペイン・日本の大学における大学生のキャリア形成にも資する研究となる。さらに、スペイン以外の欧州の大学にも応用できる点で発展性がある。この2点において本研究は独自性を有していると言える。

3 論証の方法・データ・結果の分析方法

本研究では、交換ネイティブ TA 制度の効果を、次のように示す。日本語母語話者の大学生（以下、日本人協力者）と、スペイン語を母語とする学習者の大学生（以下、スペイン人学習者）との接触場面の下記の4種類の活動（2021年11月～2022年6月まで）について、活動に参加した日本人協力者（合計8人）と、スペイン人学習者（合計8人）にアンケート調査およびインタビュー調査を実施した。インタビュー調査は半構造化インタビューの手法でおこなった。授業中の学習者・日本人協力者の行動を観察した内容とも合わせて、参加者の意識変化を分析する。

活動 1 (TA) ; 初級レベル（日本語専攻 1 年生）の日本語授業（90 分）、および中上級レベル（日本語専攻 4 年生）の日本語の授業（90 分）で期間中各自 2 回ずつ TA として参加した（授業見学、グループワークや会話・ディスカッション活動の補助）。

活動 2 (教師役) ; 初級レベルの日本語授業の教壇実習で文法説明および演習を担当。

活動 3 (ファシリテータ) ; 日本人協力者 5 人がスペイン人学習者 8 人との日本語グループディスカッションでファシリテータになった。

活動 4) (教師役) ; 日本人協力者 5 人が継承語として日本語を学ぶ児童・生徒に日本語や日本文化を教えた。

日本人協力者の属性は表 1 のとおりである。スペイン人学習者 8 人は、すべて母語はスペイン語、日本語能力は A1 である。

表 1:日本人協力者の属性

ID	性別	年齢/学年	将来の希望の進路
TA1	女	大学3年	語学力を生かした仕事, 日本に興味がある人とかかわる仕事 (日本の食品など)
TA2	男	大学3年	特になし
TA3	女	大学3年	スペイン語が使える仕事, 海外に支社がある会社, もしくはリモートで海外からでも働ける会社
TA4	女	大学3年	スペイン語が使える仕事, 人と多く話す仕事 (サービス業など)
TA5	女	大学3年	国家公務員
TA6	女	大学3年	公務員
TA7	女	大学4年	民間商社
TA8	男	27歳	スペイン語教授法の範囲での就職

4 アンケート調査・インタビュー調査の概要

3で示した4種類の活動に参加した日本人協力者とスペイン人学習者に、活動1～活動4の終了後(2022年5月ごろ)にアンケート調査を実施した。質問内容は、進路についての考え、アンケート回答時点での汎用的スキル、エンプロイアビリティ、仕事に関する意欲、キャリア探索行動およびキャリア選択自己効力感、スペインで日本語の授業や学習者と関わることへの期待、スペインでの日本語の授業においてどのような活動をしたいか、の選択式回答7項目と、自由記述1項目の全8項目であった。また、アンケート調査の後、インタビュー調査をおこない、協力者の回答について不明確な点などを確認した。

5 アンケート調査・インタビュー調査の結果

5.1 学習者に対するアンケート調査・インタビュー調査の結果

スペイン人学習者の回答から、青木(2011:107)で指摘されているのと同様に、「(1)勉強の役に立つことが沢山あった」「(2)ネイティブから日本語を聞くことができて良かった」、「(5)発音の練習ができた」という効果があった。また、学習の

動機づけとして、「(4) より理解できるよう助けてくれた」という点もインタビューで証言が得られている。特に、「(8) 話す自信を与えてくれた」、「(14) もっと勉強したいという気持ちにしてくれた」などの効果が確認できた。

たとえば、活動1に参加した学習者へのインタビューの回答は次のようであった。「ネイティブと練習できるのはうれしい」「ネイティブに訂正してもらえるのはうれしい」「楽しいし効果もあると感じる」「いつもの居心地のよい教室から抜け出せた」「語彙や文法について質問することができた」「ネイティブの発音を聞くことができた」「友だちと話している感覚でかなり話すことができた」「言葉だけでなくコミュニケーションがかなりとれた」と、肯定的なコメントが多く得られ、学習者の満足感が高かったことがうかがえる。通常の練習と全く同じで何も変わらなかった」という否定的な意見を示す学習者がいたことも事実であるが、概ね肯定的な意見であったと言ってよいであろう。

本研究の調査の回答では、青木（2011:10）で指摘されていない次のようなことも明らかになった。

特に注目したいのは、「スペイン語で説明しようと努力してくれた」というネイティブ TA の態度に共感を示す人がいたことである。

また、活動2に参加した学習者への記述式アンケートからは、日本人協力者の心配とは反対に、「全て理解できた」というコメントが目立った。さらに、「いつか自分も教師になりたいと思った」学習者も観察され、TA の存在が身近にあることで、実際に TA を経験しなくても「日本語教師」もしくは「スペイン語教師」が、将来の職業の選択肢に入ってくることも明らかになった。

「TA は、親近感があり、共感できる存在だから、将来教師を目指す人達のいい模範となるだろう」というような予測がなされていたこと、そして「ネイティブから学ぶとモチベーションが上がる」など、多くは前向きで肯定的な経験が述べられていたことも特筆すべきことである。「TA はスペイン語ネイティブでないため、説明が分かりにくいときもあるかもしれない」「経験が少ないため、知識不足かもしれな

い」などの否定的な意見も一部あったが、推測の域にとどまるだけで、大多数は TA の授業や日本人協力者の参加を肯定的な経験だったと捉えたことが分かる。

5.2 日本人協力者に対するアンケート調査・インタビュー調査の結果

<活動 1~4 に参加した日本人協力者からの回答の概観>

接触場面の活動に参加した日本人協力者に実施した 4 で示したアンケート調査およびインタビュー調査を分析した結果、参加者の意識に次のような変化が認められた。

日本人協力者に対するアンケートの回答の中から注意を引くものとして、次の項目を取り上げる。まず、日本人協力者 8 人は、公務員、国際関係の仕事を目指しているが、日本語教師の存在について意識したことがない人は 4 人、知っていた人は 2 人、意識したことがある人は 2 人いた。難しそうで無理だといった印象が、ハードルを高くし、言語学習者であるけれども、母語を外国語として教授することに対しては疎遠となっている現実が見えてきた。活動に参加した後、進路としての日本語教師に興味を持つ人は、「ある」と「少しある」で 3 人になった。

活動 3 でファシリテータとなった人は、授業参加したときの責任感や実行力についてうまく遂行できなかった人でも、交流会ではレクリエーションの域で「特に責任感を感じたり緊張することはなかった」と述べている。学生が主体でやっていく面で授業とはまた違った自律性の向上が見られた。

留学中の事情として、外国語としての言語学習コースに入らなければ、授業は「聴く」ことが多く、その授業で友達も作りにくい。会話中、積極的でおしゃべりな外国人達に圧倒されて、「聞く」側になってしまうことも多い。または、外国人同士でつきあうと、英語がメインになり、スペイン語を使う機会が少なくなるといったことがある。そのような留学事情を踏まえると、TA として日本語の授業に入り、共感を持って接してくれる学習者と接することは、大きなメリットと考えられる。

日本人協力者には、母語に対する意識変化や第二言語学習・習得に、より意識を高めることになり、言語教授法の共通性を認識し、また、日本語教師をめざしてい

なくとも、「社会人基礎力」や「汎用的スキル」を向上させ、中には、日本語教師を目指していなくても、進路の一つとして考えられるようになることが分かった。

<活動1に参加した日本人協力者からの回答>

活動1で自らがどのような存在だったかというインタビュー調査での問いには、「学生にとってどんな質問にも答えてあげられる存在」また「学生につきそってあげる存在」「スピーディーな授業リズムについていけない学習者にとっては、自信のない箇所の確認を取れる相手」「細かな疑問も解決できる相手」「日本語を話す実践相手」「日本語の悩み相談の相手や授業の感想を共有する相手」など、どれも教師より身近な存在で、より頼られる存在であったことが示された。同時に、ネイティブTAを前に緊張する学習者を目の当たりにし、身近な存在ながらも、自らが学習言語の実践相手となり、その意味では教師とは逆に緊張感を与える存在でもあることへの気づきもあったようだ。

また、授業参加後の振り返りとして、日本語の文法について学習者から教わるなどして、参加者全員が、外国語としての日本語に対する気づきがあり、言語教育は別物だと実感を得たようだった。

更に、日本語教育の現場に入ったことで、学生の積極性といった授業態度のこと、日本語の発音指導について関心が湧いたこと、丁寧体に対する普通体の表現の難易度についてや、文法用語を日本語で教えるべきといった指導方法の示唆など、日本語教育に関する視点が得られていることが分かった。

一方、日本語の授業に入り、学習者と接することで、今までの学習してきた自らのスペイン語の会話表現がまだまだ現実のものからは遠いと感じたり、スペイン人の日本語習得度に触れ、自らのスペイン語も上達するだろうと確かな実感を得られる人もいれば、自ら学習するスペイン語の授業と比較し、学習者に刺激を受け、次へのステップアップへと目標を高める人もいた。これらのことから分かるように、自分のスペイン語学習に関して深く振り返り、お互いの切磋琢磨へと繋がっているということが言える。

つまり、母語でも活動するし、留学先の言語でも活動できる、という交換ネイティブ TA の外国語運用、および、インターアクションが、メリットとして確認できる。

また、外国語としてのスペイン語の授業を受けていることが基礎にあるため、協力者全員がすぐに日本語の授業を客観的に見ることができていることは興味深い。そのため、スペイン語の授業と日本語の授業を比較し、教授法の違い・良かった点・疑問点、教科書の構成、学生の様子など、多数の気づきがある。また、外国語学習に携わっていることで、母語がどのように教授されるかに対して関心が高く、教授法に関する提案もできる人がいた。学習者に対して丁寧な対応や気遣いができることも大きな利点であったし、スペイン語留学をしているという日本人協力者の立場は、学習者にとって有利に働くらしいことが明らかとなった。

<活動 2（日本語授業の実践）を体験した日本人協力者からの回答>

活動 2 では、2021 年度の日本人留学生のうち、スペイン語教授法修士課程履修者の協力を得て、初級日本語の授業の一部、「みんなの日本語」第 25 課の逆接、「～ても～」の文法説明を実践してもらった。スペイン語教育実習の経験者で、準備も授業中も客観的にみるとスムーズだったが、実践後のインタビューでは、次のように証言している。学生がいつ理解しているかを図るタイミング、つまり、母語話者であるため、学習者にとって困難となる箇所が分からないところが、一番の難点だと言っており、学習者にとっての疑問や、困難な点を考えるきっかけが既にできていた。板書一つとっても、教師としての模範の字であるべき板書の在り方を自然と振り返ることもできた。ネイティブ話者の視点で、より自然な表現や語彙を学習者に教えることができるという、肯定的な回答と同時に、日本語教師にとって重要なことは日本語に対する多大な知識だとの考えが、実践後、知識というよりも既知の教授法をもとにいかに関心を持ってもらえるか自分の教授スタイルを工夫することが重要なのではないかとの発見があった。これは、この日本人協力者が、スペイン語教授法のとくとは違って、母語を外国語としてとらえ、伝える、ということの難しさを実感したからだと分かる。

この日本人協力者は、学習者に自分の国の文化や言語に興味を持ってもらえることに喜びを感じており、日本語教師という職業に対する印象については、「ツールとしての言語を教える以外にも、学習を長く続け、より高いレベルを目指してもらうためにも学習者の学習言語に対する内発的動機付けを助長する役割も大きいという印象を受けた」と語った。

この実習を経て、日本語の授業を運営していくにあたり、TA 制度には多くのメリットがあったと観察できる。学習者の注意力や積極性の向上、拍手や笑いが起きるなど、いつもより授業が華やかになる。それは、学習者が TA を理解しようとする態度が増すことが一つの理由にあるだろう。学習者はネイティブを前に緊張していたが、日本人協力者に話しかける機会や質問する機会も増し、更に日本語母語話者に対して日本語のしくみを教えることができたことに誇りを感じたと同時に、学習者はより協働的で和やかな学びの場が構築できたと言える。

6 おわりに

本研究では、交換ネイティブ TA 制度の立ち上げの準備として日本人学生と学習者との接触場面の活動に焦点を当てた。この活動の参加者に実施したアンケート調査・インタビュー調査を分析した結果、参加者の意識に変化が認められた。

日本人協力者には、母語に対する意識変化や第二言語学習・習得に、より意識を高めることになり、言語教授法の共通性を認識し、また、日本語教師をめざしていなくても、「社会人基礎力」「汎用的スキル」を向上させる効果があり、日本語教師を進路の一つとして考えられるようになることが分かった。

他方、学習者には、日本人協力者をネイティブの役立つ存在として認め、話す自信や日本語学習に対する大きなモチベーションを与える効果が確認された。

ネイティブ TA 制度を立ち上げ、活用することによって、日本語教師を進路の選択肢に入りたいという学生のすそ野を広げる効果がある。これまでは、一部の学生し

か日本語教師に興味を持たなかったが、この制度によって、海外に留学する日本人学生に広く日本語教師という職業を知ってもらう意義がある。

しかし、コロナ禍による入国制限などにより、2021～2022年度現在ではまだ交換ネイティブ TA 制度をスペインと日本の大学で定着させるまでに至っていない。今後は参加者を増やし、量的なデータで論証ができるようにしたいと考えている。

<引用文献>

青木ひろみ (2011) 「海外「日本語ティーチング・アシスタント」プログラムの構築：神田外語大学とブラパー大学の連携プロジェクト」『神田外語大学紀要』23, pp.93-112, 神田外国語大学.

経済産業省 (2006) 「社会人基礎力に関する研究会－「中間取りまとめ」－」

小森万里・岩井茂樹・高井美穂・岩井康雄・五乃治昌比呂・立川真紀絵・藤平愛美・松岡里奈・水野亜紀子 (2020) 「留学生に対する教育支援活動を通じた TA・TF の成長：大学院生の役割意識と学びの観点から」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』18, pp.1-19, 大阪大学日本語日本文化教育センター.

濱本宗我・森田祐介 (2021) 「高等教育機関におけるティーチング・アシスタントの汎用的スキルに関する調査」『日本教育工学会研究会報告集』4, pp.152-157, 日本教育工学会研究会.

Neustpuný, J. V. (1992). “The Use of Teaching Assistants in Japanese Language Teaching”, 『世界の日本語教育. 日本語教育論集』2, p.199-213, 国際交流基金.

**Exchange Native Teaching Assistant System in which European Learners of Japanese
and Native Speakers of Japanese Participate and its Effects**

Utilization of Teaching Assistant System in Spanish Universities

Masako KUBO (University of Salamanca)

Kumiko NAKANISHI (Kyoto University of Foreign Studies)

Abstract

The purpose of this research is to set up an exchange native TA system in collaboration with universities in Spain and Japan, and give participants "basic skills for working adults (Ministry of Economy, Trade and Industry 2006)".

An exchange native TA is an exchange student who assists in class that teaches his / her mother tongue as a foreign language at the university where he / she is studying abroad. For example, a Spanish learner of Japanese plays the role of TA in a Spanish class as a foreign language while studying in Japan. On the other hand, Japanese university students play the role of TA while studying abroad in Spain.

In this paper, we will focus on discussion activities on contact situations between Japanese students and Japanese learners in preparation for the launch of the exchange native TA system. As a result of analyzing the questionnaire survey and interview survey conducted on the participants of this activity, changes in the participants' consciousness were observed.

By launching and utilizing this system, it has the effect of expanding the base of students who want to include Japanese teachers as career options. Until now, only some students were interested in Japanese teachers, but this system makes it meaningful for Japanese students studying abroad to become widely aware of the profession of Japanese teachers.

ポスター発表

オンラインへの移行に伴う多読授業の新たな試みと評価

坂井 美恵子 (大分大学)

池田 庸子 (茨城大学)

要旨

本研究では日本の2大学において、オンラインでどのように多読授業を実践したかを概観し、オンライン授業に対する評価と課題について、学習者を対象とした調査と読書記録の分析を基に明らかにする。A大学で実施したインタビュー調査では、学習者はオンライン多読を評価する一方で、目の疲れや孤独について語っており、課題が明らかとなった。B大学では対面授業とオンライン時の読書記録を比較したところ、読んだ話数はオンライン時の方が対面より多くなった。これは、段階別読み物がよく読まれていたため、それ以外の読み物の選択は少なかった。アンケート調査からは、読む意欲は対面時の方が高いことが分かった。

【キーワード】 多読, オンライン授業, 段階別読み物, インタビュー, 読書記録

Keywords: extensive reading, online class, graded readers, interview, book report

1 はじめに

新型コロナウイルス感染症の拡大によりオンライン授業への移行を余儀なくされ、それまで紙の本を用いて対面で行われていた多読の授業も、読み物、授業共にオンライン上となった。移行から2年経過し、オンラインの多読授業に関する研究や実践報告もされている。横山(2021)は、クラスで同じ素材を一斉に音読する活動を取り入れ、学習者同士の一体感が生まれたこと、また作田(2021)は、学習者に多聴

多観を勧めやすくなったという教師の意見を紹介している。本研究では多読授業を行っている日本の2大学において、どのようにオンライン授業を実践したか概観する。次に、A大学で実施したインタビュー調査と、B大学で実施したアンケート調査から、オンライン授業に対する学習者の評価を分析し考察を行う。また、読書記録を分析し、オンライン化の前後で読む量や選書がどう変化したのかも明らかにする。

2 授業の概観

両大学とも1回90分の授業を15回、1学期間すべてオンラインで行った。履修者は主に海外にいる交換留学生で、履修者の使用デバイスは主にPCである。履修者や授業の流れなどの概要は表1のとおりである。オンライン授業で学習者に紹介した教材は、両大学とも学術電子図書館 KinoDen を利用した段階別読み物（以下、段階別）の『レベル別日本語多読ライブラリーにほんごよむよむ文庫』等、「KC よむよむ」や「にほんごたどく」等の無料の段階別サイト、やさしい日本語で書かれた「NHK News Web Easy」, 「MATCHA」等のサイトである。B大学の上級レベルの学習者には、児童書の「5分後に意外な結末シリーズ」等のサイトや、「小説を読もう（ネット小説投稿サイト）」, 「青空文庫」, さらに「Comic Walker」, 「スキマ」等の無料漫画サイトも紹介した。

表1 授業概要

	A大学	B大学
実施時期	2021年後期	2021年前期
人数・国籍・レベル	5（インドネシア3, 中国1, フランス1）中級	15（中国9, 韓国2, ベトナム2, タイ1, 英国1）初中級～上級
授業プラットフォーム, LMS	Microsoft Teams	Zoom Moodle（教材紹介, 宿題の提出）
通常の授業の流れ	① 約15分読んだ本の紹介 ② 50~60分多読 ③ 約15分読み聞かせなどの活動	① 約15分2~3名で読んだ本の紹介 ② 約70分多読
宿題	多読, 読書記録（読んだ本の評価, 感想）	多読, 読書記録（読んだ本の評価, 感想, 読み方や気づき）
評価	出席, 読書記録, プロジェクト（多読本の作成）, 本に関する発表（2回）, 週ごとに読んだ本の冊数または時間	出席, 読書記録, プロジェクト（お話を書く）, 本に関する発表（1回）, 読んだ本の冊数・ページ数

3 オンライン授業での新しい試み

A 大学の授業では、画面共有を利用した本の紹介や Teams のチャンネルという個別の会議室を用いた。以前は紙媒体であった読書記録をオンライン上で教員と共有したり、クラス全体でおすすめ本一覧を共同作成したりするなど、オンラインならではの取り組みも行った。また、対面授業では学習者は静かに読書に集中しているため、個々の学習者へ声掛けしにくいことも多かったが、チャンネルを用いることで、学習者一人ひとりと話す時間を設けることも可能になった。ブックトークの際も発表者が画面共有しながら見せたいページを示すことができるのは利点であった。一方で、学習者同士の交流がしにくいなど課題も残った。

4 インタビュー調査

4.1 調査方法

調査は 2021 年度後期に多読の授業を履修した A 大学の 4 名（学習者 A～D）に対し、2022 年 2 月に Teams によるオンラインインタビューの形で行った。インタビューは協力者の許可を得て録画し、文字化した。インタビューはそれぞれ 1 時間ほど日本語で行い、オンラインの多読授業について感じたことについて語ってもらった。

4.2 結果と考察

それぞれの学習者がインタビューで語った概要と考察を述べる。学習者 A は、紙の本で読むことが好きで、その理由として目が疲れる、どこでも読める、デバイスだとサイトを開ける時間がかかって不便だと述べた。一方でオンライン授業では発表の時に恥ずかしくないが、対面で話す緊張感があるのは楽しいと語った。学習者 B も紙の本が好きだと言い、オンラインで読むと疲れる、授業で仲間と読んでいるという意識は弱いと述べた。学習者 C はデバイスで読むのも紙で読むのもどちらも好きだが、インターネットの環境が悪くて困ったと述べた。学習者 D はもともと紙の本は読まないのに、デバイスで読むことにまったく抵抗はなかった。発表がやりやすく、自由に読めたのがよかったと述べた。

インタビューから、普段紙の本で読んでいる学習者と、デバイスでしか読まない学習者、両方使っている学習者と、読み方が多様化してきていることが分かった。オンライン授業に対して、人前でないから緊張しなくていい、でも緊張感があったほうが楽しいという長所にも短所にもなるような指摘があった。クラスメイトとの交流という点では、そもそも期待していない学生もいた。2021年後期はオンライン授業への移行2年目であり、学習者側もオンライン授業に対する長所も短所も理解し、冷静な見方をしていることが示された。

5 読書量の比較

5.1 調査方法

次に B 大学で行った読書量の調査について述べる。読書量は学習者が提出した読書記録から、読んだ話（冊）数とページ数をレベル別に集計したものである。2021年前期のオンライン授業の履修者15名のレベル別内訳は、レベル6（上級）3名、レベル5（中上級）6名、レベル4（中級）3名、レベル3（初中級）3名であった。その結果を2019年前期に対面で行った多読授業時の読書記録と比較した。対面時の履修者は17名で、レベル別内訳はレベル6から順に、4名、5名、5名、3名であった。

5.2 結果と考察

レベル別の読書量の平均値を図1（ページ数）と図2（話数・冊数）に示す。ページ数の合計では、対面1,224ページ、オンライン1,117ページと、対面の方がわずかに上回ったが、話（冊）数ではどのレベルもオンラインの方が多く、合計で一人当たり60.5話となり、対面時の25話より大幅に増えた。レベル6はページ数では対面

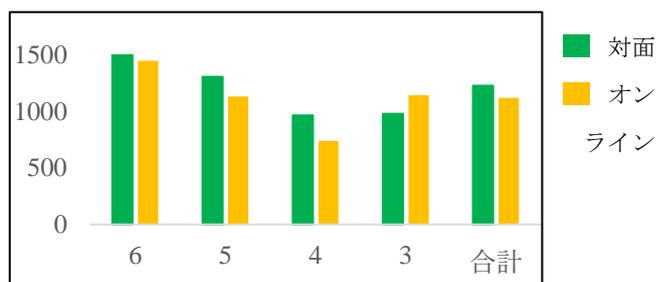


図1 レベル別読書量（ページ数）

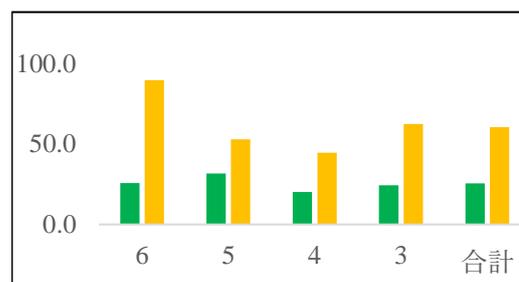


図2 レベル別読書量（話数・冊数）

もオンラインもあまり変わらないが、話（冊）数を見ると、オンラインの方がはるかに多くなっている。つまり、対面時には1冊のページ数が多い一般書等も読まれていたが、オンラインでは1話のページ数が少ない段階別等がよく読まれていたことになる。一方、レベル3と4を比較すると、対面ではページ数も話（冊）数も両レベルにはあまり差が見られないが、オンライン時にはページ数も話（冊）数もレベル3の方が多くなっている。対面時にはレベル3に適した教材が限られており、児童書などに挑戦する学習者もいたが、オンラインではこのレベルの段階別が豊富にあるため、飽きずに多くの量を読むことができたと推測できる。

どのジャンルがよく読まれているか集計したところ、対面、オンラインとも最もよく読まれたジャンルは段階別だが、対面時 19.4 話、オンライン 57.8 話と、平均値に大きな差があった。漫画、児童書、一般書のいずれもオンラインの方が対面より少なく、オンライン時には段階別以外のジャンルの広がりが見られなかった。

6 アンケート調査

多読授業の評価を得るために、B大学において対面時とオンライン時それぞれ学期末にアンケート調査を実施した。5（そう思う）から1（そう思わない）までの5段階評価の平均値を表2に示す。結果を比較すると、多読は自分にとって効果的で、日本語が速く読めるようになったという2項目以外は、すべて対面の方が高かった。特

表2 アンケート調査結果

質問項目	対面	オンライン
1. 日本語で読むのが前より好きになった。	4.21	3.86
2. 日本語を読むのは楽しい。	4.43	4.14
3. 多読は自分にとって効果的だった。	4.36	4.43
4. 授業の時間以外に、日本語の本やまんがなどを読んだ。	4.29	3.93
5. 日本語を読むのはかんたんになった。	4.57	4.21
6. 日本語が速く読めるようになった。	4.29	4.50
7. 読むとき、辞書を使わないで読むようになった。	4.21	3.86
8. これからも自分で日本語の本を読みたい。	4.86	4.29

に項目8「これからも自分で日本語の本を読みたい」は、対面では4.86と、オンラインとの差が一番あった。オンライン授業では読むスピードが上がったことを実感し、多読に対して良い評価をしているものの、対面時ほど読書に対する意欲の高まりが見られなかった。オンラインに移行して以来、すべての授業をオンラインで受講しているため、オンライン疲れが表われたのではないだろうか。

7 まとめと今後の課題

コロナ禍をきっかけに段階別のサイトが増え、様々な読み物がオンラインで読めることや、やさしい日本語で書かれたニュースサイトなどにも手軽にアクセスできるようになったことは、多読授業にとって大きな利点である。また、プライベートチャンネルや画面共有などは今後も活用したい便利な機能だ。一方、オンライン時には段階別以外の選書が少なく、読むジャンルに偏りがあることが分かった。また、学習者同士の交流がしにくい、オンライン疲れからの読む意欲の低下などの課題が明らかになった。Nation 他 (2020) では、ストーリー展開の予想やロールプレイ、多読体験の話し合いなど、多読に関連したさまざまな授業方法を紹介している。今後は、オンライン、対面どちらであっても学習者同士の交流を取り入れるなど、読みへの意欲を高める工夫をし、より良い多読授業を目指したい。

<引用文献>

作田奈苗 (2021) 「オンラインでの日本語多読授業における多聴多観の促進ーオンライン日本語多読授業の動向調査よりー」 『日本語教育方法研究会会誌』 27, No.1, pp.50-51, 日本語教育方法研究会

横山りえこ (2021) 「オンライン日本語多読授業の試み」 『日本語教育方法研究会会誌』 Vol.27, No.1, pp.66-67, 日本語教育方法研究会

Nation, I. S. P., & Waring, R. (2020) *Teaching Extensive Reading in Another Language*. New York: Routledge.

**Assessing the Teaching Challenges of Online Extensive Reading Classes
at Japanese Universities**

Mieko SAKAI (Oita University)

Yoko IKEDA (Ibaraki University)

Abstract

In this paper, we will give an overview of how two Japanese universities held extensive reading classes for overseas students and clarify the advantages and issues relating to online classes based on interviews with students, questionnaire surveys and analysis of reading records. In university A, students rated the online classes highly in the post-semester interview, but also complained of issues such as eyestrain and loneliness. In university B, comparing the reading records with those from the face-to-face classes held two years ago, students read significantly more stories, each containing less pages, in the online classes. Students also read many graded readers in the online classes. And while many students rated the online extensive reading classes highly in the questionnaire survey conducted at the end of the semester, the average scores for items such as “I want to continue reading Japanese books”, etc. were lower for online classes, compared with face-to-face classes.

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—

荻田 朋子（関西学院大学）

滑川恵理子（京都女子大学）

要旨

本実践では、少数言語組み合わせ家庭の保護者の母語保持・育成のための努力をエンパワーメントすることを目的に、日本とオランダで生活する小学生のCLD児がいる日蘭家庭（一方が第一著者の家庭）をオンラインでつなぎ、子どもたちの能動的な関わり合いが生まれる仕掛けを工夫しながら、創作フォトアルバムを作成する取り組みを行った。そして、1. 母語の継承が不十分な CLD 児に対し保護者はどのような働きかけをおこなっているか、2. 楽しい接触（持続可能な）時間にするためのヒントは何かについて、実践への参与観察で得られた記録をもとに分析した。その結果、1. 子どもの強い方の言語で説明するよりも、子どもの既有知識を活かした適切な足場かけの方が効果的であること、保護者は抽象的な概念の説明を避けるか、子どもの強い方の言語に置き換えて説明しようとするか、2. 共通概念があるものや、身近なものには子どもの関心の手応えがあることが明らかになった。

【キーワード】 CLD 児, 継承語, オンライン, 少数言語, オランダ

Keywords: Culturally and Linguistically Diverse Children, Heritage Languages, Online, Minority Languages, Netherlands

1 背景説明

家庭での積極的で意欲的な母語保持・育成のための努力は、入国年齢や滞在年数

よりも、より強く母語の力に影響していることが明らかになっている（朱 2005, 真嶋 2019）が、家庭での母語保持・育成の努力は容易ではない。先行研究において家庭での母語保持・育成の取り組みとして奨励されることが多いのは、本の読み聞かせや多読である（カミンズ・中島 2011, 中島 2010, 2016, 真嶋 2019）。しかし、本の読み聞かせは学齢期の子どもには適さない。多読も日本生まれや幼少期に来日した子どもたちにとってはその基盤作りが先に問題となる。さらに、母語・継承語は、親が子どもに習わせたいことばであり、子どもにとっては押し付けられた学習であることが多い（中島 2003）。また、日本の母語・継承語教育のほとんどは、学校教育から切り離された課外活動であり（中島 2003）、子どもにとっては実社会での実益を感じにくい。その上、幼いうちは現地語ではないもう一つの言語と文化が自身のアイデンティ形成に重要であることを十分に認識していない場合があり、自律的な取り組みは期待しにくい。このような弱い社会的価値づけの中、外国出身の親たちは良好な親子関係維持のために現実的なコミュニケーションを優先し、自身の言語や文化を子どもたちの教育に積極的に活かすことができないジレンマを抱えている。特に日蘭語のような少数言語組み合わせ家庭は、社会的に孤独に陥りやすい。よって学齢期の CLD 児の自律的な学びを方向付けるための、家庭内での母語保持・育成のための努力、取り組みとはどのように可能であるかについて明らかにする必要があると考える。

2 実践方法

本実践では少数言語組み合わせ家庭の保護者の母語保持・育成のための努力をエンパワーメントすることを目的に、日本とオランダで生活する小学生の CLD 児がいる日蘭家庭（一方が第一著者の家庭）をオンラインでつなぎ、子どもたちの能動的な関わり合いが生まれる仕掛けを工夫しながら、創作フォトアルバムを作成する取り組みを行った。そして、1. 母語の継承が不十分な CLD 児に対し保護者はどのような働きかけをおこなっているか、2. 楽しい接触（持続可能な）時間にするためのヒ

ントは何かについて、実践への参与観察で得られた記録をもとに分析した。創作フォトアルバムの根底にあるのは「アイデンティティ・テキスト」(Cummins & Early 2011) の理念である。滑川 (2021) は「アイデンティティ・テキスト」の理念に賛同し、母語・継承語に接する機会が多くない日本国内の CLD 児に対して親たちが主人公の創作絵本を手渡すことによって、親子をつなぐこととしての母語・継承語の価値付けを目指した。そして、CLD 家族が主人公の「たげんごオリジナルえほん」を製作しウェブサイトで公開している。しかし、子どもたちの参加は限定的で課題が残ったと述べている。そのため、本実践では子どもたちの主体的な取り組みを重視した。写真は撮りたいものを、内容やテーマは基本的には自由とし、アイディアに困ったときは一緒に考えながら進めた。表 1 は実践概要である。

表 1：実践概要

協力者情報			実践の流れ	
協力者	オランダ側 保護者 A	日本側 保護者 B	事前	保護者への母語・母文化継承に対する半構造化インタビュー
国籍	日本	オランダ		子どもたちの言語ポートレート
母語	日本語	オランダ語	活動 1	学校生活についての写真を使ったクイズ
家庭内言語	日・英・蘭	日・蘭	活動 2	学校生活についての写真を使ったクイズ
協力者	オランダ側 子ども A	日本側 子ども B	活動 3	学校生活についての写真を使ったクイズ ／ Roblox プレゼン
年齢 (家族)	10 歳 (妹 0 歳)	9 歳 (妹 5 歳, 弟 3 歳)	活動 4	教科学習の紹介
子どもの 使用言語	蘭語>英語 >日本語	日本語>蘭 語 (聞き取 りのみ)	活動 5	Ferrari のパワーポイント作成
学習言語	オランダ語	日本語		
海外経験	なし	2~3 歳在蘭		

4 結果

紙幅の都合上「書道道具 (例 1,2)」「秘密基地 (例 3,4)」のエピソードを紹介する。カギ括弧「」は日本語の発話、山型の括弧<>はオランダ語の発話を第一著者が翻訳したものである。次項の例 1), 2) のゴシック体の箇所から、子どもの関心の対象がわかる。子ども A は生活環境にない概念についてはイメージが湧きにくく関心

が低い様子である一方、子ども B は教育システムの違いに関心がある様子である。

例 1) 保護者 A は子ども A に対し、活動中何度か「ちゃんと聞いている?」「お話聞かなあかんよ、ちゃんと」「今 Y ちゃんなんて言った?」のように日本語を聞く姿勢について度々注意しているが、その多くは子ども B が日本語で説明を始めた時だった。／書道道具の写真を見て保護者 A は嬉しそうな（懐かしむ）表情になり、「(子ども A は) 知らないな。見たことないな。これは習字っていう」と子ども A に語りかけるが、子ども A は関心をはらう様子はなく、<この写真はカメラとカメラブラシだと思います>とオランダ語で答える。硯がカメラにみえたようだ。保護者 B は<硯にインクを入れて、筆を使って日本の子どもは「kanji」を書く>と書道道具の使い方をオランダ語で説明するが、子ども A は<kanji って何?>と保護者 B にオランダ語で尋ねる。保護者 B は説明に窮し、それを見た保護者 A が「ひらがなとかカタカナとか練習したやん、その次に kanji がある」と日本語で説明し、子ども A は文字を書くものだとして理解した。 <「書道道具」第 1 回活動観察記録：2022/02/13 より>

例 2) 子ども B が「F, F のクラスはひとクラス何人いる?」と日本語で問うと「31 かな」と子ども A が日本語で答える。「ひとクラスで 31 人か、4 年生で 31 人かどっち?」や「4~6 年生までひとクラスやったら勉強とか違って来るのにどうやって一斉に勉強するん?」と子ども B の積極的な日本語での質問が続く。子ども A は子ども B の質問を保護者 A に確認する。保護者 A は「F (=子ども A) が先生に教えてもらってる時に、他のクラスの子たちは何をしてるん?」と子ども B の質問を言い換える。子ども A は「えーっと」と日本語で話そうとするが困難な様子。保護者 A はそれを見て<オランダ語でいいよ>とオランダ語でいう。子ども A は安心してオランダ語で説明を続ける。子ども B は「(子ども A のオランダ語の説明が) わからん」と呟く。保護者 B は、子ども B が知っているオランダ語の言い回しで説明する。<Ze doen het zelf he. (=自分たちです) De meneer zegt: 'jullie gaan nu rekenen of jullie gaan nu taal doen.' (=先生があなたたちは算数をして、あなたは国語をしてと言います)>子ども B はクラスが自習の形式で進められることを理解し驚愕する。 <「書道道具」第 1 回活動観察記録：2022/02/13 より>

イタリック体の箇所から、子どもの強い方の言語で説明するよりも、子どもの既有知識を活かした適切な足場かけの方が効果的であることがわかる。例 1) で、保護者 B は子ども A に対して強い方の言語であるオランダ語で説明したが、それよりも、親である保護者 A が日本語文字の既有知識に配慮して日本語（弱い方の言語）で説明した方が子ども A の理解に結び付いている。例 2) でも、親である保護者 B は子ども B が知っているオランダ語（=弱い方の言語の既有知識）をうまく使って説明し、子ども B の理解に結び付けることができた。

例 3) 子ども B が草むらの写真を提示し、「これはなんですか」と日本語でクイズを出題。子ども A は<かくれんぼする場所>と即答する。保護者 B は驚く。そして「子どもの発

想は一緒だね」と保護者 A に日本語で語りかける。子ども B は子ども A の使った言葉が理解できず、保護者 B に「なんて？」と確認する。保護者 B は「かくれんぼする場所」と日本語に翻訳して伝える。 <「秘密基地」第3回活動観察記録：2022/03/21 より>

例 4) 子ども B は「秘密基地」をオランダ語でなんというか気になる様子で保護者 B に尋ねるが、保護者 B は子ども B に自分で<聞いて>と質問を促す。子ども B は子ども A に日本語で「秘密基地ってオランダ語でなんていうの？」と質問するが、子ども A は「秘密基地」という日本語がわからない。逆に子ども A は保護者 A にオランダ語でなんというか聞くと、保護者 A は「K に (=保護者 B) オランダ語で説明してって聞いてごらん」と促す。それで子ども A は保護者 B に<オランダ語で秘密基地はどんな意味か教えて欲しい>という。保護者 B はオランダ語で「秘密基地」の説明をする。「秘密基地」の言葉を<秘密の場所>と対訳し、その場所で何をするか、どんな人が知っているかなどの説明をオランダ語で続ける。「秘密基地」にピッタリ合う対訳語彙がオランダ語にはないようで、<speeluin> = 「遊び場」の話へ移行する。 <「秘密基地」第3回活動観察記録：2022/03/21 より>

例 3), 4) のゴシック体の箇所から、身近にある共通した概念（この場合は草むら = 遊び場であるという概念）には子どもの関心が高くなる様子が見られる。しかし、保護者らは子どもらに対する直接的な説明を避けている様子がある。「秘密基地」（子ども B の提示した写真）と<かくれんぼする場所>（子ども A の返答）は、発想は近いけれども同じではない。保護者 A はオランダで「秘密基地」という遊び方があるのか、日本とは何が違うか、オランダで子ども時代の経験がないので知らない。そのため、保護者 B に説明を頼ったのではないかと考える。まさに自文化をうまく伝えられないジレンマに通じている。保護者 B は子ども A に「秘密基地」を<秘密の場所>という語彙に置き換え、文字通りに訳されない日本語の「秘密基地」の語彙が持つ特有の概念（その場所で誰と何をすることが秘密で、「段ボールの家」など見える場所でも「秘密」という）の説明を加えている。例 2) でも日本の自習（先生がいなくて各自が同じ課題に取り組む）とオランダの自習（先生が教室にいて各自が取り組む別々の課題を指示する）との間にズレがある。このように対象物を指差すことができない「秘密基地」「自習」のような抽象度が高く、概念のズレがある語彙の場合、言葉による説明の限界と困難さを保護者が感じていることがわかる。

5 まとめ

以上をまとめると、1.子どもの強い方の言語で説明するよりも、子どもの既有知識を活かした適切な足場かけの方が効果的である。2. 抽象的でやや複雑な概念の説明や概念のズレがある場合、保護者は説明を避けるか、子どもの強い方の言語に置き換えて説明しようとする。3.生活環境に類似したものがある場合や共通概念があるものには子どもの関心の手応えがあるということが明らかになった。本実践を通して保護者が子どもへの説明に苦心している姿を目の当たりにし、継承語を学ぶ環境作りや動機付けは家庭単位では困難であることを実感した。社会的エンパワーメントの必要性、エスニックコミュニティに代わる場の創出が、学齢期の CLD 児の継承語を学ぶ動機付けに重要な意味を持つのではないかと考えた。

<引用文献>

- 朱見淑（2005）「外国人児童の母語保持・育成に関わる要因-会話力テスト結果から-」『言語文化と日本語教育』 30, pp.11-20, お茶の水女子大学日本言語文化学会。
- ジム・カミンズ・中島 和子（訳）（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版。
- 中島和子編著（2010）『マルチリンガル教育への招待 言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房。
- 中島和子（2016）『完全改訂版バイリンガル教育の方法』アルク。
- 滑川恵理子（2021）「多言語デジタル教材としての創作絵本-CLD 家族のアイデンティティ・テキスト-」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2021 年度研究大会予稿集』 p.69.
- 真嶋潤子編著（2019）『母語をなくさない日本語教育は可能か 定住二世児の二言語言語能力』大阪大学出版会。
- Cummins, J. & Early, M. (2011) *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.

Original Photo Album as Dual Language Digital Teaching Materials

Effects on the motivation of Japanese

Dutch CLD children to inherit their mother tongue and culture

Tomoko OGITA (Kwansei Gakuin University)

Eriko NAMEKAWA (Kyoto Women's University)

Abstract

In this practice, with the aim of empowering parents of minority language families in their efforts to maintain and nurture their children's mother tongue, Japanese-Dutch families with elementary school-aged CLD children living in Japan and the Netherlands (including the family of the first author) were connected online. The project involved the creation of a photo album, incorporating creative ideas that would encourage active involvement of the children.

Based on the records obtained through observation, we examined: 1) how parents approach and try to support their CLD children with insufficient mother tongue inheritance, and 2) what hints are given to make the contact time enjoyable (and sustainable). The results revealed that: (1) appropriate scaffolding using the child's pre-existing knowledge is more effective than explaining in the child's stronger language, (2) the parents avoided explaining abstract concepts or tried to explain them in the language in which the children were stronger, and (3) the children showed more interest in things that both cultures have in common or were familiar to them.

An Analysis of the Achievement of Intercultural Competence through Case-based Learning

Toshiko ISHIZAKI (NAGOYA University)

Abstract

Intercultural understanding is essential for smooth intercultural communication; however, it is difficult to determine what learning methods are appropriate and efficient for deepening intercultural understanding. In this study, Japanese students and international students collaborated and had dialogues through case-based learning, and the degree of achievement of intercultural competence among learners was analyzed using the intercultural competence model. As a result, the learners did not belong to any stage of the intercultural competence model before the case-based learning. However, after the case-based learning, the learners reached (1) attitude, (2a) knowledge and understanding, (2b) skills, and (3) internal effects stages. Although the learners did not reach the final stage of the intercultural competence model this time, it became clear that the four stages of intercultural competence could be achieved with only one case-based learning session. Therefore, I could conclude that case-based learning is considered an efficient learning method for achieving intercultural competence.

Keywords: case-based learning, intercultural understanding, intercultural competence, collaborative learning, intercultural collaborative learning

【キーワード】 ケース学習, 異文化理解, 異文化間能力, 協働学習, 異文化間協働学習

1 Research Background

In the spring semester of 2021, I conducted online case-based learning sessions in a class held for first-year undergraduate students entitled “Contemporary Japanese Society and Japanese Language Education for Foreigners.” This class aimed to clarify the problems of (1) the current state of Japanese language education, (2) intercultural understanding, and (3) ICT in Japanese language education. It also sought to make proposals to improve problems related to (1) intercultural education, (2) local Japanese language education, and (3) Japanese language education using ICT. Classes were held 15 times in one semester, each lasting 90 minutes. Of these 15 classes, 4 classes dealt with the above-mentioned “intercultural

understanding” and carried out case-based learning. During the 4 classes, I explained case-based learning, and the learners tried case-based learning writing, mock case-based learning, and then finally case-based learning. To visualize the degree of understanding of different cultures through this case-based learning, I attempted to analyze the degree of achievement of learners’ intercultural competence using the intercultural competence model.

2 Previous Research

2.1 Intercultural competence model

Some constructive concepts of intercultural competence have been proposed, including Byram (2009), but no consensus has been reached. Deardorff (2006) conducted a questionnaire and proposed an intercultural competence pyramid model based on its results (see Figure 1).

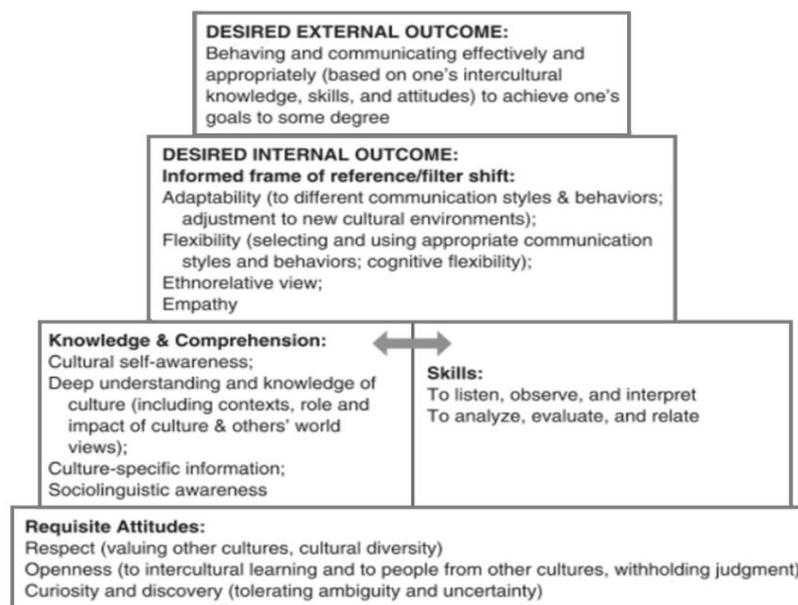


Figure1: Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006: 254)

This model consists of four stages and at the bottom, there are (1) attitudes, and on top of that are (2a) knowledge and understanding and (2b) skills, and these two influence each other. In addition, there is (3) desired internal outcome at the next higher level, and (4) desired external outcome at the top level. Each stage consists of detailed elements such as respect, tolerance, curiosity, and discovery and they are included in (1) attitude. I decided to use Deardorff’s model in this study because it has separated stages and I found it easy to measure achievement.

2.2 Previous studies using intercultural competence models

There have been several studies that have examined whether intercultural competence has been cultivated through training and classes using intercultural competence models. Akiba (2012) extracted keywords from self-evaluation sheets and reflection papers to verify whether students who participated in short-term overseas training had acquired the purpose of the training, “ability to cross borders,” using Deardorff’s model (2006). Komagata (2012) categorized the descriptions of participants’ reports after language training into the components of intercultural competence proposed by Deardorff (2006) and then analyzed them. Yamada (2021) conducted a questionnaire survey to ascertain whether intercultural competence was cultivated in the 8-week online training and analyzed and discussed in light of the intercultural competence model defined by Chen & Starosta (1996). As mentioned above, there have been studies on whether or not intercultural competence was achieved using the intercultural competence model advocated by Deardorff and others, but there is no study on case-based learning.

2.3 Case-based learning

Kondo (2015: 6, my translation) defines case-based learning as “Using a case based on facts (work conflicts) as subjects, participants (students) collaborated to organize and discuss them according to the questions, derive problem-solving methods while simulating work situations, and finally do introspection about the whole process.”

3 Research Topic

This study analyzes the achievement level of intercultural adaptability of case-based learning and verifies its effectiveness as a learning method to promote intercultural understanding.

4 Research Method

Using case-based learning of intercultural conflict as the subject matter, case-based learning was conducted online in a co-learning class of 10 Japanese students and 8 international students. After that, Japanese students were asked to write a 1,500-character report reflecting on what they had talked about with international students during the case-based learning study, and how their thoughts on intercultural understanding changed before and after the case-based learning study. The descriptions of the reports submitted by the Japanese students were divided into “*descriptions related before case-based learning*” and “*descriptions related after case-based learning*”. In addition, I added the report of a Japanese

student submitted after a discussion about intercultural understanding between a Japanese student and an international student in the previous year as a “*description without case-based learning*”. Then, I created a co-occurrence network of themes or topics frequently expressed in each of the above descriptions, and extracted sentences from the words in the subgraph using the KWIC concordance. Finally, based on Deardorff’s (2006) Intercultural Competence Model, the extracted sentences were carefully examined to see which level they corresponded to, and the degree of attainment was analyzed and discussed.

5 Results

“Culture,” “understanding,” and “international student” were found in all co-occurrence networks before, after, and without case-based learning. “Country”, “myself”, and “communication” were found in two co-occurrence networks. I have extracted sentences containing the above words using the KWIC concordance of the co-occurrence network and classified them according to the Intercultural Competence Model of Deardorff (2006) and created Table 1. Sentences corresponding to the elements of each stage from (1) to (4) are listed, but due to the limited space in the table, it is not possible to list all of the written items, so only one example is given. All the sentences in table 1 were translated by me. The shaded parts indicate that there were no corresponding sentences. No descriptions were found for all the stages before case-based learning, but descriptions from (1) attitude to (3) desired internal outcome were found for both after the case-based learning and without case-based learning. However, in the report written by a student without case-based learning, there is no description of (2b) skills, and the elements in each stage are missing or incomplete. In comparison, after case-based learning, all the elements of each stage are complete. In addition, no case-based learnings reached the final stage (4), desired external outcome.

Table1: Descriptive text categorized by stages of the Intercultural Competence Model

Types Stage of the model	Before case-based learning	After case-based learning	Without case-based learning
(4) Desired external outcome			
(3) Desired internal outcome		(Flexibility) Even though I know in my head that it is important to take a multifaceted view of things from each standpoint, when I try to put it into practice, I find myself forgetting it.	(Flexibility) By accepting someone who thinks differently than I do, I can find new perspectives, which may lead to the expansion of my possibilities.

		(Ethnorelative view) I felt that it is important to have an attitude of being happy that the content of that “culture” is different or the same.	(Ethnorelative view) It is important to understand and accept the fact that language also varies depending on culture and lifestyle.
		(Empathy) I learned that it is necessary to think not only from my standpoint but from the standpoint of international students.	
		(Adaptability) In the future, I may have opportunities to interact with international students and case-based learning like this case-based learning may occur, so I would like to be able to act in a way that shows an understanding of cultural differences.	
(2a) Knowledge and Understanding		(Sociolinguistic awareness) I’ve learned that sometimes we naturally learn about a culture from the words and things of other countries.	(Sociolinguistic awareness) To get along with foreign students and foreigners, it is of course essential to learn the language of the country, but it is also important to learn the lifestyle of the country.
		(Cultural Self-awareness) Not only did I learn about their culture, but I was able to rethink my own culture.	
(2b) Skills		(To listen, observe and interpret) Although we have discussed some of the cultural and ideological differences in case-based learning, there may be many differences, including fundamental ones that I may not be aware of.	
		(To Analyse, evaluate and relate) In intercultural understanding, it is of course important to recognize each other’s cultural “differences,” but at the same time, the task of finding the “same” may also play an important role.	
(1) Attitude		(Openness) In intercultural understanding, it is of course important to recognize each other’s cultural “differences,” but at the same time, the task of finding “similarities” may also play an important role.	(Openness) I learned that understanding differences is really important to prevent misunderstandings and conflicts.
		(Respect) I learned that we need to have respect for the other person.	
		(Curiosity and discovery) It is difficult to know and understand all of them, but it is important to try to know them.	

6 Discussion

From the above results, it is clear that case-based learning is an effective learning method for achieving intercultural competence. Learners who had no intercultural competence before case-based learning reached the third level out of four levels after only one case-based learning session. Although they reached the same level as learners without case-based learning, learners with case-based learning covered all elements, whereas those without case-based learning lacked elements at each level. According to Deardorff (2006), having lower-level elements can enhance higher-level elements. I found that case-based learning is an effective learning method that can steadily meet the elements of each level of intercultural competence without missing any elements and achieving the necessary process for the acquisition of intercultural competence. Although only one case-based learning session was conducted this time and the students did not reach the final stage of the intercultural competence model, the learners achieved a high level of intercultural competence through case-based learning. Therefore, case-based learning is an efficient way to learn intercultural competence in a short period, and by accumulating case-based learning, we can aim for further acquisition of intercultural competence.

References

- Byram, M. (2009). Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In Deardorff, D.K(Eds.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 321-332.
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19. 353-384.
- Deardorff D.-K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3). 241-266.
- 秋庭 裕子 (2012) 「「国境をまたぐ能力」の育成を目的とした短期海外研修の学習成果：オーストラリア研修の事例より」『一橋大学国際教育センター紀要』 3, pp.15-28
- 駒形千夏 (2012) 「互惠的学習環境を提供するための海外研修：その実践と考察」『新潟大学言語文化研究』 17, pp.73-81
- 近藤彩 (編) (2015) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』 ココ出版

山田貴将（2021）「COIL型授業はどのような Intercultural Competence（異文化間能力）を養うのか-国際産官学連携 PBL(C)の実践を通じて-」『アカデミア. 文学・語学編』 110, pp.85-103

ケース学習による異文化間能力の達成度に関する分析

石崎 俊子 (名古屋大学)

要旨

円滑な異文化コミュニケーションを行うためには異文化理解が不可欠であるが、どのような学習方法が異文化理解を深めるためには適切で効率的であるかを見極めるのは困難である。本研究では、日本人学生と留学生が協働で対話する「ケース学習」を行い、学習者の異文化間能力の達成度を異文化間能力モデル (Intercultural competence model) により分析し、異文化理解の到達度を考察した。分析の結果、ケース学習前には異文化間能力モデルのどの段階にも属していなかったが、ケース学習後には(1)態度, (2a)知識や理解, (2b)スキル, (3)内面的効果の段階にまで到達していたことが明らかになった。今回は異文化間能力モデルの最終的な段階までこそ到達しなかったものの、1回のみケース学習の実施で3段階の異文化間能力が達成されることが明らかになり、ケース学習は異文化間能力を達成する効率的な学習方法であると考えられる。

オンラインの強みをいかした交流型の国際共修授業の実践報告

—「働き方」共同インタビュープロジェクト—

行木 瑛子 (沖縄大学)

浜田 英紀 (国際教養大学)

要旨

本稿は、秋田の国際教養大学で実施されたオンライン国際共修授業の実践を、コース開発の工夫と課題に焦点をあてて報告する。本実践では、国際教養大学の日本語母語話者 5 名と、オーストラリア国立大学とマレーシア科学大学の日本語中上級学習者 7 名が「働き方」をテーマに共同インタビュープロジェクトを行った。開発の工夫としては、(1) 遠隔地の交流を重視する授業デザイン、(2) 非同期クラスの活用によるオンライン疲れの回避、(3) 雑談を通じた積極的なオンラインコミュニティ作りが挙げられる。授業評価は概ね良好で、特に交流型の授業について高い評価を受けた。また、授業が自分の価値観や将来の選択について考え直すきっかけになったと述べた学生も複数いた。今後の課題としては、既存の留学プログラムと組み合わせて運用する等、オンラインの強みをさらにいかす工夫が必要となるだろう。

【キーワード】 国際共修授業, オンライン, インタビュープロジェクト, 働き方

Keywords: international collaborative learning, online, interview project, workstyle

1 はじめに

ICT (情報通信技術) は今までも広く利用されてきたが (當作 2019) , 2020 年のコロナ禍以降は、オンライン授業のニーズが高まり、教育における ICT の利用がより重要かつ不可欠なものになりつつある。オンライン授業については、藤本 (2020) が Puentedura (2014) の SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) モデルを参考に、(1) 単に対面授業の代わりとしての「代替 (Substitution)」型、(2) 対面授業が可能な場合もオンラインも取り入れるという「拡大 (Augmentation)」型、(3) 対面ではできない遠隔地との交流を行う等、オンラインの特性をいかした「変形 (Modification)」型、(4) 既存の大学の概念を変えるような「再定義 (Redefinition)」型と 4 つの側面を提示している。コロナ禍後のオンライン授業を見据えると、対面授

業ができないからやむを得ずオンラインという「代替」型ではなく、オンラインの強みをいかした「変形」型が求められると考えられる。

本稿では、コロナ禍後もオンラインで継続的に提供するために開発された、「変形（Modification）」型のオンライン授業の実践を報告する。まず、この実践の概要を報告した後、開発にあたっての工夫と、実践を通して考察された課題について述べる。

2 本実践について

本実践は国際教養大学の6週間の短期冬プログラムとして、2021年1月～2月に実施した。参加学生は、国際教養大学の日本語母語話者5名と、オーストラリア国立大学とマレーシア科学大学の日本語中上級学習者7名であった。クラスはZoomを使って行われた。本プログラムの主な目的は、日本語学習者については、インタビューやグループワークを通して実践的な日本語能力を育み、日本社会への理解を深めることであった。母語話者については、学習者等との交流を通して自らの価値観を振り返り、言語・文化の仲介能力を高めるというものであった。

本プログラムでは、学生は2～3人のグループにわかれ、「働き方」というテーマで、主に秋田で働く人を対象にオンラインインタビューを行い、日英で記事にまとめ、冊子（国際教養大学国際教養学部日本語プログラム 2021）とウェブサイト（<https://jpljas355.wixsite.com/akitaworklife>）を作成した。インタビューは、主に「ときめき取材記」プロジェクト（国際文化フォーラム 2021）を参考に計画・実施した。具体的には、インタビューの一人一人の語りに耳を傾け、個人を理解することを通して、日本社会の多様性への気づきを促すことを目指した。また、インタビューの回答に追加の質問を積極的にすることで、インタビューと「対話」することを重視した。授業の流れは以下の通りである。

表1：授業の流れ

週	授業内容
第1週	自己紹介・「働き方」についてのブレインストーミング
第2週	インタビュー先の選定・準備
第3週	インタビュー講座・インタビュー実施
第4週	インタビューの内容共有・記事準備
第5週	記事作成・発表準備
第6週	発表・まとめ

第1週目に学生同士で自己紹介や「働き方」についてのブレインストーミングを行った。第2週目は、各グループがインタビュー先を選定し、メール等での依頼を行った。インタビュー依頼前には、インタビューイについてできる限り情報を収集し、インタビューイに依頼する理由を明確にメール文面に記載するよう指示した。第3週目には、外部講師にインタビューの心得や質問の準備方法、追加質問の作り方等を説明してもらった。インタビュー実施前は、各グループがインタビューの質問を検討し、グループ間で模擬インタビューや、追加質問を作る練習も行った。第4週目以降は、各グループが録音を書き起こし、インタビューの内容を確認後、記事の構成や伝えたいメッセージを検討した。その中で、どの情報を取捨選択するかや、インタビューイの人柄を日本語・英語でどう伝えるかも話し合った。記事の執筆と翻訳はすべてグループで協力して行い、グループ間で記事の読み合いも行った。また、最終週は、記事を完成させるだけでなく、記事の内容やインタビューからの学びについて学内外の人に、各グループ15分～20分で発表した。

授業は平日毎日150分ずつで、月・水・金はプロジェクトを行う曜日とし、火・木はプロジェクトを行うために必要な日本語表現（メールの書き方等）を学ぶ曜日とした。母語話者の学生は月・水・金のみ参加し、学習者は月から金まですべて参加した。グループ内での話し合いの言語は、グループ間で差はあったものの、適宜英語を混ぜつつ、主に日本語で話しているグループがほとんどであった。記事や依頼メールの日本語や、翻訳記事の英語のチェックは、各グループ内でその言語が得意な学生が主に担当した。成績は、出席・授業参加が30%、課題が30%、最終発表・記事が40%で評価した。最終発表・記事の評価は、ピア評価を取り入れ、全学生・教員の平均点を評価点とした。

3 開発にあたっての工夫

3.1 オンラインの特性をいかした遠隔地交流

当初は国際教養大学提携校の日本語学習者対象の短期プログラムを開発する予定であった。ただ、オンラインの強みをいかすため、国際教養大学の母語話者との交流に重点を置いたプロジェクト型コースとし、母語話者も参加する形とした。また、交流型クラスは既に報告もあるが（林他 2013 等）、学生間の交流のみならず、インタビュー先の社会人と学生の交流という、オンライン上で2つの異なる種類の交流を

実現できる形とした。

3.2 同期クラス・非同期クラス

オンライン授業の開発にあたっては、ZOOM 疲れを避けるため、同期クラス（90分）・非同期クラス（60分）を組み合わせたクラスデザインとした。同期クラスでは、主に全体ディスカッションや他のグループへの情報共有、グループワークを行った。非同期クラスは、教師の作成した動画の視聴や、ディスカッションフォーラムへの授業の振り返りの投稿・コメント、グループワークを中心に行った。

3.3 オンラインコミュニティづくり

さらに、オンラインコミュニティを作る工夫もした。まず、オンラインでは「余白」がなく雑談がしにくい（藤本 2020）と指摘されているため、第1週で「雑談の日本語」というクラスを日本語学習者には実施し、グループワークの時間が余ったときなどに雑談をするように促した。また、雑談アワーを週1回1時間程度設け、授業外で学生間で交流できる機会を設けた。この雑談アワーには毎回4人、5人の学生が参加していた。また、オンラインでは学習者の機微を汲み取りにくいと言われているため（藤本 2020）、アンケートをプログラム中に複数回実施し、適宜学生の要望を反映した。また、グループワーク後には、教師と各グループが個別に進捗状況について話す時間を設けるなど、積極的にコミュニケーションをとるように心掛けた。

4 学生のフィードバックと課題

4.1 学生のフィードバック

インタビュープロジェクトについては、日本語学習者からは「教師という職業について理解が深まった」、「オーストラリア独自の考え方だと思っていたことが世界共通のものだと知ることができて嬉しかった」等、インタビューを通して多様な職業に対する知識が深まり、また、自分の文化を振り返る機会にもなったという意見があった（国際教養学部日本語プログラム 2021:25-31）。母語話者の学生からは、「（自分は今まで仕事・プライベートを分けて考えていたが、仕事も生活も遊びという話を聞いて）自分の仕事観に懐疑的な視点を持つようになった」、「社会や周

りが定義づける『幸せ』ではなく自分の心の声に耳を傾けて将来を選択することがいかに大切かを学んだ」など、以前の自分の価値観や将来の選択について考え直すきっかけになったという声が聴かれた（国際教養学部日本語プログラム 2021:25-31）。また、母語話者向けの授業評価は、全体の授業の満足度の平均は5段階中4.8と良好であった。提携校学生向けの満足度調査では、提携校の学生全員が「このコースをクラスメートに薦めたい」と回答し、7名中6名が「本コースを通して日本留学への気持ちが強くなった」と回答した。また、「best example of virtual learning」といった声も寄せられた。

4.2 今後の課題

本実践はコロナ禍後を見据えたオンライン授業の一つの形を提供できたが、今後はオンラインの強みをさらにいかすことが肝要となる。今回は、コロナ禍により対面交流の機会が減っていたこともあり、多数の履修希望があった。ただ、国際教養大学の学生は、コロナ禍後は学内の留学生と対面で交流でき、学習者も日本への留学が可能となる。このため、冬プログラム中は、国際教養大学の学生が、例えば国内外でインターンシップをしながらでも、遠隔地から受講での単位取得を可能にすることを検討してもいいだろう。提携校の学生に対しては、本プログラムを通して日本留学への気持ちが強くなった学生が多かったことから、プレ留学（又はポスト留学）の形として、留学の前後にオンライン授業をとれるようにする等、大学事務局とともに大学全体の「再定義」も含めて考えていく必要があるだろう。

<引用文献>

- 公益財団法人国際文化フォーラム（編）（2021）『<対話>をつくるインタビュー「ときめき取材記」プロジェクト報告書』公益財団法人国際文化フォーラム（TJF）<https://www.tjf.or.jp/tokimeki/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/tokimeki_web.pdf>（2022.8.31 閲覧）。
- 国際教養大学国際教養学部日本語プログラム（編）（2021）『秋田と、仕事と、人生と。』国際教養大学。
- 當作靖彦（監修）（2019）『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房。

林良子・杉原早紀・Trummer-Fukada, Stefan (2013) 「スカイプを利用した日本語・ドイツ語遠隔タンドム授業の実践」『国際文化学研究：神戸大学大学院国際文化学研究科紀要』第41巻, pp. 44-54, 神戸大学国際文化学部.

藤本かおる (2020) 「私たちは「対面」に戻れるのか：オンラインで日本語教育はどう変わったのか」『中東・北アフリカ日本語教育シンポジウム』（2021.3.22 講演）.

Puentedura, R. R. (2014) Transformation, Technology, and Education.

<<http://hippasus.com/resources/tte/>> (2022.8.31 閲覧) .

Developing an Online Short-Term International Collaborative Learning Course

Joint Interview Project on Work Style

Eiko GYOGI (Okinawa University)

Hideki HAMADA (Akita International University)

Abstract

This paper reports on a six-week short-term 100% online international collaborative learning course at Akita International University (AIU) in Japan. We particularly focus on our experiences and challenges in developing and managing this course. The participants were seven students from Australian National University and Universiti Sains Malaysia (higher intermediate learners of Japanese) and five students from AIU (first language: Japanese). In this course, students jointly conducted online interviews regarding the work styles of people working in Akita and elsewhere. This course attempted to make the most of, and minimise the challenges of, online learning. First, the course focused on the two distinct types of remote exchanges to optimise the strengths of online learning. Second, in order to avoid so-called ‘Zoom fatigue’, we combined both synchronous and asynchronous classes. Third, we introduced a range of small talk (*zatsudan*) activities to create an online community. Course evaluations were generally positive. Students particularly appreciated interaction-based classes. They also reflect upon their own existing values. This course provides an example of an online international collaborative learning course that looks ahead beyond the pandemic. As a challenge for the future, it is important to further enhance the strengths of online learning. For example, we can connect a regular study-abroad programme with this online learning course so that learners have an option to take online classes before or after their study abroad as a form of pre-study or post-study abroad course.

円滑なコミュニケーションを行うための一手段

—メール文に見られる共有情報を示す表現を例として—

金庭 久美子（立教大学）

金 蘭美（横浜国立大学）

要旨

本研究では、メール文に見られる共有情報を示す表現を見るために、A「チューターとの約束日の変更」、B「チューターとの土曜日の勉強内容の変更」の2種類のメールタスクを用いて日本語母語話者28名と中級レベルの日本語学習者22名（ドイツ10名・韓国7名・中国5名）を対象にメール文の開始部の比較を行った。その結果、Aでは日本語母語話者28名のうち26名が「明日山本さんと会う約束でしたが」等のように、相手との共有情報を示し本題に入ったが、日本語学習者は22名中11名しか共有情報の提示がなかった。Bでは日本語母語話者28名のうち16名が「土曜日の勉強ですが」等で話を切り出したが、日本語学習者は22名中3名のみであった。日本語のメールでは、読みやすさに配慮をしたりより良い関係を維持したりするために共有情報を用いる可能性があり、今後はこうしたことを含めてメール文の指導を行うとよいと思われる。

【キーワード】 メール文, 挨拶, 共有情報, 円滑なコミュニケーション

Keywords: E-mail, Greetings, Shared information, Smoother communication

1 はじめに

オンライン授業が行われるようになり、教育の現場でも電子メールでのやりとりも増えている。一般的にメール文の指導の際、「断り」を除けば「推薦状の依頼」

「欠席の連絡」等、書き手の情報をもとにメールを書く練習が主であるように思われるが、日常的なやりとりを考えると、相手との関係を考えながら共有する情報をもとにメールを書くことも多い。

本研究では、メール文において共有する情報を先に述べてから本題に入るといった談話構成に注目し、共有情報を示す表現について日本語母語話者と日本語学習者を対象に、その使用状況を明らかにする。

2 先行研究

本研究が着目するメール文に見られる共有情報を示す表現は、返信メールの冒頭に現れることが多い。例えば、宮崎（2007）は、タイにおける日本語学習者と日本語母語話者を対象に依頼のタスクを用い調査を行った結果、メールの開始部において日本人同士ではメールを媒体とすることに対する詫びや丁寧な自己紹介文が見られたのに対し、タイ人同士やタイ人と日本人の間では、詫びや自己紹介の文が少なく指摘している。また、嶋田（2013）は中国における日本語学習者と日本語母語話者を対象に催し物の勧誘のタスクを用い調査を行った結果、中国人学習者の場合は、開始部、主要部、終了部の構成が日本人のようにはっきり現われず、特に、クラスメート全員に送る場合やクラスメート個人に送る場合に、開始部や前置きが少なく主要部から始まるものが多いと報告している。このように、メールの開始部を何から始めるのかは、母語によって異なる可能性がある。

一方、日本人の挨拶についての研究も行われている。鈴木他（1981）によれば、希求する言い方のイスラムやヨーロッパ圏の挨拶は「前傾性」が強く、過去の体験に言及する日本人の挨拶は「後傾性」が強いため、「この前はどうも」を頻繁に口にするという。また、奥津・沼田（1985）も日本語の挨拶は後傾性・叙述性を持ち、英語では前傾的・希求型の挨拶が多いと指摘している。さらに、任・井出（2004）は日本人のあいさつの特徴について、「いつもお世話になっております」のように過去の出来事について言及することが多いことや、「いつもすみません」のようにその

場限りではなく幾度も繰り返して使うことを前提とするものが多いと述べている。さらに、このような日本人のあいさつの特徴は「反復確認型」であるのに対し、韓国のあいさつはその場限りの「一回完結型」であり、対照的であると指摘している。日本語の場合、他の言語とは異なり、挨拶には「後傾性」や「反復確認」という特徴があることから相手との関係維持を重視していると思われ、メール文の冒頭は挨拶に限らず相手との関わりのある過去の共有情報を明示することが予想される。

以上のことから、本研究では相手と共有する情報の提示の仕方を見るために、日本語母語話者、日本語学習者を対象に、両者が書いたメール文の分析を行う。

3 調査

3.1 調査概要

本研究では、日本語母語話者（以下 J）28 名と中級レベルの日本語学習者 22 名（ドイツに住むドイツ語話者（以下 G）10 名・日本に住む韓国語話者（以下 K）7 名・日本に住む中国語話者（以下 C）5 名）を対象に A と B の 2 種類のメールタスク（資料 1，資料 2）を与え、両者のメールの開始部の比較を行う。いずれの学習者もメールの指導を受けたことがない。タスク A は「チューターとの約束の日を変更する」、タスク B 「チューターとの土曜日の勉強内容を変更する」である。両タスクはチューターと約束をしていたという前提があり、それがチューターとメールを送る側との共有情報となっている。資料 1 の(1)や資料 2 の(2)の太字のような共有情報の表現についてみることにする。学習者にはそれぞれのタスクを日本語と英語で与えた。また調査協力者には事前にデータ使用についての許可を得ている。

資料 1 タスク A (J)

資料 2 タスク B (J)

<p>タスク A あなたは学生です。あなたはチューターの山本さんにメールします。 あなたは山本さんと明日会う約束をしましたが、明日はアルバイトがあります。 明後日の方がいいです。山本さんにそのことをメールしてください。</p>	<p>タスク B あなたは学生です。チューターの鈴木さんから「土曜日の勉強ですが一緒に専門書を読みませんか」というメールが来ました。けれども、月曜日の締め切りのレポートがあります。日本語に自信がありません。専門書の代わりに日本語のチェックを頼んでください。</p>
---	--

<p>例(1) 情報共有の提示有り 山本さん J026 です。 (1)明日山本さんと会う予定でしたが、アルバイトが入ってしまったので、会えなくなっていました。 あさってに予定を変えることはできますか？ ごめんなさい。 よろしく願います。J026</p>	<p>例(2) 情報共有の提示有り 鈴木さん 連絡ありがとうございます。 (2)土曜日の勉強についてですが、専門書ではなく月曜日に締め切りのレポートの日本語に自信がないので確認をしてもらえないでしょうか。 専門書はまた別の日にいっしょに読めればと思います。J021</p>
<p>例(3) 情報共有の提示なし 山本さん、お元気ですか。 ちょっと問題があります。 明日はアルバイトする必要がありますから、山本さんと会えない。ごめんなさい。 でも、明後日に会いたいです。 それはいいか教えてください。G006</p>	<p>例(4) 情報共有の提示なし 鈴木さん メールをありがとうございます。月曜日はレポートの締め切りなので、専門書を読む代わりに、レポートを見てくださいませんか。 どうぞよろしく願ひ致します。G009</p>

3.2 結果

メール文に見られる共有情報を示す表現をみた結果、タスク A については表 1，タスク B については表 2 に示すような表現が見られた。

表 1 タスク A に見られる共有情報を示す表現

日本語母語話者 (28 名中 26 名 92.8%)	日本語学習者 (22 名中 11 名 50%)
<p>明日は山本さんと会う約束をしていたと思いますが J004 明日のお約束に関してご連絡させていただきました。J006 明日会う約束でしたが J007 明日会う約束をしておりましたが J010 明日の件についてなのですが J011 明日お会いする予定だったと思うのですが J016 明日、山本さんと会う約束でしたが J022 明日ですが J023 明日山本さんと会う予定でしたが J026 明日の約束ですが J027 等</p>	<p>明日の会う約束についてですが G001 明日の約束についてすみませんが G003 明日そちらに伺うことになっていましたが G004 明日会う約束のことなんですけれども G008 明日のお約束のことでご連絡します。G009 私は明日山本さんと会う約束をしましたが G012 明日先生に会う約束があるんですが K002 明日、会う約束がありますが K008 明日は会う約束ですが C001 明日は山本さんと会うことが約束しましたが C004 明日に会うの予定でしたが C006 等</p>

表 2 タスク B に見られる共有情報を示す表現

日本語母語話者 (28 名中 16 名 57.1%)	日本語学習者 (22 名中 3 名 13.6%)
<p>土曜日の件ですが J002 土曜日なのですが J004 土曜日に関してですが J006 せっかくのお誘いなのですが J008 土曜日の勉強は一緒に専門書を読む約束をしていたと思うのですが J014 土曜日の勉強についてですが J021 土曜日の勉強ですが J031 等</p>	<p>土曜日の勉強に楽しみにしていますが G003 土曜日の勉強ですが G008 土曜日の活動ですが K006</p>

タスク A では日本語母語話者 28 名のうち 26 名が「明日、山本さんと会う約束でしたが J022」「明日ですが J023」「明日山本さんと会う予定でしたが J026」等のように、相手と共有する情報を提示し本題に入った。一方、日本語学習者で情報共有の提示をしたのは 22 名中 11 名（G 6 名・K 2 名・C 3 名）だった。ただし、用いた表現は日本語母語話者と大きな差は見られない。タスク B では日本語母語話者 28 名のうち 16 名が「土曜日の件ですが J002」「土曜日の勉強ですが J031」等で共有情報を示したが、日本語学習者で情報共有の提示をしたのは 22 名中 3 名（G 2 名・K 1 名）のみであった。3 名の用いた表現は日本語母語話者とほぼ同じである。

4 考察

なぜ日本語母語話者は相手と共有する情報を提示し本題に入ったのだろうか。まず、タスク B の例から考えてみたい。例えばタスク B の「土曜日の件です J002」は用件を切り出している。奥村・釜淵（2008）は、ビジネスメールの〈主文〉で、内容を分かりやすく書くためには、最初の 1 行にメールの目的を書くとわかりやすくなるとしている。このように、日本語母語話者はメールの目的を冒頭に用件を書く習慣があり、読みやすさに配慮してそれが表れた可能性がある。

一方、タスク A の「明日、山本さんと会う約束でしたが J022」は用件ではなく山本さんとの約束を忘れていないことを伝えている。Mizutani & Mizutani（1984）は、日本人が前回の相手との出会いについて「京都では大変お世話になりました」という表現を用いるのは、相手への気遣いやより良い関係を築きたいという気持ちを表現するためであると述べているが、山本さんとの約束をふり返ることはよりよい関係を築くために必要なことだと思われる。また、任・井出（2004）は過去の出来事に言及することについて「そうすることが相手に丁重な態度を示すとされるからだろうが、これは話しことばに限らず書きことばにおいても同様で、文字通り重ね重ねあいさつすることが、円滑な人間関係の確認と維持につながるとされるむきがある。（任・井出 2004 : 9）」としている。このようなことから、日本語母語話者がメールの開始部で共有情報を明示するのは円滑なコミュニケーションを行うために読みやすさに配慮をしたり互いに旧知の仲であることや親しさを表現したりするためで

あると考えられる。一部の日本語学習者が「私は明日山本さんと会う約束をしました G012」のように用いたのは、相手への気遣いやより良い関係を維持するのに日本語ではこの表現が必要だと気づき用いたのではないだろうか。

日本語学習者の多くがこれらの表現を使わなかった理由としては、前置き表現の「～ですが」の使い方を習得していないことやメール文の日本語での冒頭文の傾向を知らないことによるものだと考えられる。

5 おわりに

本研究では、メール文の冒頭の共有情報を示すための表現に注目し、それが読みやすさに配慮した用件を切り出すためのもの、人間関係を築き維持するためのものであることを指摘した。今後メール文の指導の際には、円滑なコミュニケーションを行うための一手段として、これらの点を伝えていきたい。

<引用文献>

任栄哲・井出里咲子（2004）『箸とチョッカラク ことばと文化の日韓比較』大修館書店。

奥津敬一郎・沼田善子（1985）「日・朝・中・英のあいさつことば」『日本語学』4巻8号, pp.53-69, 明治書院。

奥村真希・釜淵優子（2008）『しごとの日本語 メールの書き方編』アスク。

嶋田みのり（2013）「日本語の「誘い」場面におけるEメールの談話構造と表現形—母語話者と中国人学習者の分析を通じて—」『創価大学大学院紀要』35, pp.217-242。

鈴木孝夫・田村すゞ子・横山正（1981）「<座談会>あいさつ・身体・空間」『言語』, Vol.10, No.4, pp.44-60

宮崎玲子（2007）「電子メールにおける依頼の展開構造—日本語母語話者とタイ人日本語学習者の対照研究」『日本語・日本文化研究』17, pp.175-184。

Mizutani O. & Mizutani N. (1984) *nihongo notes 6 situational japanese 1*. pp.12-13, The Japan Times.

Smoother Communication in Japanese

Expressions to Indicate “Shared Information” Through Email Correspondence

Kumiko KANENIWA (Rikkyo University)

Ranmi KIM (Yokohama National University)

Abstract

The present study was based on our premise that Japanese would likely express commonly shared information in social communications other than only face-to-face greetings. We used email texts to investigate how such expressions are used in written communications.

To observe how shared information is expressed to an email recipient, two types of email tasks were assigned to 28 native speakers and 22 intermediate-level learners of Japanese (10 from Germany, 7 from Korea, 5 from China). The emails were compared to determine the expressions used to start their respective emails. The two tasks were A: "Change the date of the appointment with the tutor" and B: "Change the content of a Saturday study with the tutor."

In Task A, 26 out of 28 native speakers included information jointly shared by the writer and the recipient (e.g., “As you know, we have an appointment to meet tomorrow.”). Only half of the Japanese-language learners (11/ 22: 6 Germans, 2 Koreans, 3 Chinese), used such an expression. In Task B, 16 of the 28 native speakers started their email with an expression of shared information (e.g., “About our study together on Saturday,...”). Only three of the 22 Japanese-language learners (2 Germans, 1 Korean) started their email with such an expression.

We found that native Japanese speakers may be trying to make their email text easier to read by first indicating their shared information, or to show that the writer and the recipient are already acquaintances. When teaching to Japanese-language learners on writing email, guidance in line with these findings on Japanese intercommunications should be provided.

初中級学習者の視点から見る内容重視の日本語コース

—成果と課題，そして教師への期待—

鴛海 芙美（ゾイド大学）

要旨

本調査の目的は、初中級学習者対象の内容重視の日本語コース実践を通して、①コース修了後、初中級学習者はどういった成果を感じるのか、②内容重視の日本語コースに対する初中級学習者の不安や戸惑いを軽減するにはどのような工夫が必要か、を明らかにすることである。コース終了後にフォーカスグループインタビューを行い、インタビュー内容の分析には SCAT 法を用いた。

その結果、①コースを通して初中級学習者は「テーマに関する深い理解」「語彙力・読解力の向上」「意見の口述・記述力への自信」といった成果を感じ、②初中級学習者の不安や戸惑いを軽減するには、「内容重視の日本語コースの意義及び学習体系、具体的な学習法を学習者に明示する」「言語習得の成果を明瞭化する」「学習者の主体性を尊重する」「安心できる学習環境を整備する」といった支援を学習者は教師に期待することが分かった。

【キーワード】 内容重視の言語教育，初中級学習者，フォーカスグループインタビュー，SCAT 法

Keywords: Content-Based Instruction, pre-intermediate level learners, focus group interview, SCAT

1 はじめに

内容重視の言語教育（Content-Based Instruction, 以下 CBI）は、学習者のモチベーションの向上、高いレベルの語学力の習得、認知的関与の促進、教育と仕事の機会の改善など、学習者にとって有益である（Lightbrown 2014）。日本語教育においてもその有用性は広く認められており、多くの CBI 実践が報告されているが、典型的な CBI モデルの実践のほとんどは上級レベルの学習者を対象にしており、初中級レベルの実践は少ない（高見他 2015）。また、その成果を具体的に検証した先行研究は非常に少ない（近松 2011, 小山 2018）との指摘もある。

オランダの最南端、マーストリヒトにあるゾイド大学東洋言語・コミュニケーション学科では、1～4 年生合わせて約 150 名がコミュニケーション学と日本語を専攻している。本学科は、国際社会で活躍できる若い人材の育成を目指しており、カリキュラムの半分がコミュニケーション学に、残りの半分が日本語教育に充てられている。2020 年度より、現実的で実践的な日本語コースを提供することを目的に、専門（コミュニケーション学）教師の協力のもとカリキュラムが構築された、3 年次生（CEFR A2～B1 レベル）対象の内容重視の日本語コースの実施が始まった。本コースは CBI の「テーマベースモデル」（Met 1999）に当たり、同学期のコミュニケーション学コースと同じ「イベントマネジメント」がテーマとなっている。コース終了後の学習者による評価は概ね肯定的であったものの、日本語能力にまだ自信が持てていない学習者を中心に、新しい学習アプローチである CBI に不安や戸惑いを感じた者が少なくないことが分かった（鴛海 2021）。

そこで、2021 年度と同コース実践を通じ、①CBI コースを通して初中級学習者はどういった成果を感じるのか、②CBI に対する初中級学習者の不安や戸惑いを軽減するにはどのような工夫が必要か、を明らかにすることを目的に調査を行った。

2 調査方法

コース終了後、コースを受講した学習者 5 名を対象にフォーカスグループインタビュー（計 48 分 30 秒）を行った。フォーカスグループインタビューは、参加者同士の

相互作用が重視され、気持ちや考えを聞き取るのに適していると言われている (Krueger & Casey 2014)。本学では他コースの評価でもフォーカスグループインタビューを用いることが多く、学習者が慣れていることもあり、本調査でもフォーカスグループインタビューを採用することとした。

また、分析には SCAT (Steps for Coding and Theorisation) 法を用いた。SCAT 法 (大谷 2007) は、面接記録などの言語データをセグメント化し、それぞれに<1>データの中の注目すべき語句、<2>それを言い換えるためのデータ外の語句、<3>それを説明するための語句、<4>そこから浮きあがるテーマ・構成概念の順に 4 ステップのコーディングを行い、それをもとにストーリーラインの記述を行うもので、一つだけのデータやアンケートの自由記述欄などの比較的小規模の質的データの分析にも有効であるとされている。

3 結果と考察

3.1 CBI コースを通して初中級学習者が感じた成果

分析の結果、「テーマに関する深い理解」「語彙力・読解力の向上」「意見の口述・記述力への自信」といった成果を初中級学習者は感じたことが分かった。本コース実践においては、専門教師・言語教師間の連携に力を入れているが、それにより学習時の「視点」が必然的に増え、さらに内容理解が深まり、初中級学習者もコースを跨いだ知識の活用を経験できていた。また、テーマに関連するビジネス書やインターネット記事を読解資料にしたこともあり、日本語レベル的にも挑戦的ではあったものの、コミュニケーション学用語を含む語彙力・読解力の向上は初中級学習者でも感じやすい成果であったと言える。意見の口述・記述力への自信に関しては、毎回の授業で積極的にディスカッション及びライティング活動に取り組んでいた学習者を中心に成果を感じる事ができていたようである。

表：SCAT分析フォームを用いた分析過程の一部

番号	発話者	テキスト	<1> テキスト中の 注目すべき語句	<2> テキスト中の語 句の言いかえ	<3> 左を説明するよ うなテキスト外 の概念	<4> テーマ・ 構成概念（前後 や全体の文脈を 考慮して）
61	S4	But I did like to see the two different sides that learn more about the Japanese way of one thing, because it's like a whole another level. So it was really interesting.	I did like to see the two different sides, learn more about the Japanese way, a whole another level	視点の切り替え, 挑戦的	多角的に物事を見る契機, 社会・文化・慣習を比較する経験	専門教師との協働・連携, 内容重視の日本語コースの意義, テーマへの深い理解
68	S2	Right. Well, for me, I learned more marketing terms in Japanese. More communication terms. Um, and also even though the texts were very long, still the way the sentences were built and how long they were, and kind of translating that helped me figure out the meaning of those sentences better. But I did feel it was hard for me to remain focused because of the texts were so long, a lot. So, yeah that was difficult for me.	I learned more marketing terms in Japanese, more communication terms, the way the sentences were built, translating helped me figure out the meaning of those sentences better, hard to remain focused because of the texts were so long.	語彙力の向上, 文章構成理解, 読解力の向上, 集中力維持の問題	テーマベースモデル, 日本語能力の向上, 成果の実感, 日本語レベルのギャップによる困難	内容重視の日本語コースの意義と課題

3.2 CBI実践における課題と学習者が教師に期待すること—CBIに対する初中級学習者の不安や戸惑いを軽減するために—

CBIコースを受けるにあたり, 学習者が教師に求める支援として挙げられた点を以下に示す。

- CBIの意義及び学習体系, 具体的な学習法を学習者に明示する
- 言語習得の成果を明瞭化する
- 学習者の主体性を尊重する
- 安心できる学習環境を整備する

まず、今まで経験して慣れている、文法を中心とする従来の授業構成や文法積み上げ式の教科書を使用した日本語学習を3年次以降も続けたいと思う学習者も一定数いることから、コース開始時に内容重視のアプローチの意義について考える機会を与え、それにおける学習方法や姿勢をきちんと理解してもらうことが重要である。また、内容重視のコースであっても、何が日本語でできるようになったか、言語習得の成果を明瞭化し、コース中、何かを決める際は学習者の意見も取り入れるなど、学習者の主体性を尊重することで、学習者はその学習環境をより安全であると感じることが分かった。他の学習者と自身の日本語能力を比べてしまったり、失敗を恐れて授業活動及び学習が消極的になってしまうのを防ぐためにも、難しい内容を扱う分、教師は安心して学習に取り組める環境づくりに積極的に関与することが必要である。

4 終わりに

本調査を通して、内容重視の日本語コースは初中級学習者にとっても有益であるが、現実的で実践的な日本語コースを快適に、効率的に提供するためには、教師は学習者との対話¹を大切にし、学習者にとって安全な学習環境を整える支援に尽力することが必須であると示唆された。また、内容の充実度を維持するために、専門教師との連携を継続していくことも肝要である。今回得られた知見を活かし、「初中級学習者が日本語でできること」に限度を設けるのではなく、更なる可能性を模索しながら、内容重視の日本語コース実践に今後も励んでいきたい。

<注>

1. CBI には批判的思考力の養成といった可能性も秘められているが、「日本語コースでは日本語学習が主で、批判的思考は内容学習が主のコミュニケーション学コースで」と言語学習と内容学習を分けて捉える学習者ビリーフも本調査で明らかとなった。ビリーフ

が学習に与える影響は大きいことから、このような点について話し合う機会を設けるのも意義深いであろう。

<引用文献>

- 大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻第2号, pp.27-44, 名古屋大学.
- 鴛海英美（2021）「オランダの大学における内容重視の日本語コースの試みー言語教師とコンテンツ教師の協働を通して」『言語教育実践イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』9, pp.62-72, ココ出版.
- 小山悟（2018）「学習者の批判的思考を促すコンテンツベースの日本語授業ーデザイン実験による教授法の開発ー」名古屋外国語大学博士論文.
- 高見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美（2015）「アメリカにおける内容重視の日本語教育」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）（2015）『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』 pp.77-121, ココ出版.
- 近松暢子（2011）「ツールを超えた思考プロセスとしての日本語へ：コンテンツベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性」『Journal CAJLE』12, pp.1-22, カナダ日本語教育振興会, <http://www.cajle.info/wp-content/uploads/2012/06/CAJLE-Vol-12.001-022.pdf>（2021年12月10日）.
- Krueger R. A., & Casey M. A. (2014). *FOCUS GROUPS: A Practical Guide for Applied Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lightbrown, P. M. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Met, M. (1999). Content-based Instruction: Defining terms, making decisions. *NFLC Reports*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.

Content-Based Japanese Language Course from Pre-Intermediate Level Learners' Perspective: Achievements, Challenges, and Expectations of Teachers

Fumi OSHIUMI (Zuyd University of Applied Sciences)

Abstract

The purpose of this exploratory research is to clarify the following questions: (1) what kind of sense of achievement pre-intermediate level learners would feel through a content-based Japanese language course, and (2) what kind of measures would be necessary for pre-intermediate level learners to reduce their anxiety and confusion over Content-Based Instruction (CBI) which is a new learning approach for them. A focus group interview was conducted after the Japanese CBI course at our academy in the year of 2021/22, after which the data was analysed using SCAT (Steps for Coding and Theorization).

As a result, the findings were obtained as follows. These points could contribute to optimise content-based Japanese language classes for learners, including pre-intermediate level.

(1) Through the content-based Japanese language course, pre-intermediate level learners felt a sense of achievement such as deep understanding of the theme, improvement in vocabulary and reading comprehension, and confidence in the ability to express opinions orally and written.

(2) In order for pre-intermediate level learners to reduce their anxiety and confusion over CBI, learners expect teachers to clearly explain, even discuss between learners and teachers, the significance of CBI and its learning system including specific learning methods. In addition, clarifying the achievements of language acquisition, respecting learners' autonomy, and maintaining a safe learning environment cannot be missed.

変わりゆく継承日本語の教師の役割

—授業のオンライン化を背景に—

上野 淳子（てらこやアムステルダム）

要旨

本発表では、継承日本語教室、補習校の教師たちへのインタビューをもとに、授業のオンライン化によって教師の役割がどのように変化したかを分析した。オンラインの授業では、横に保護者がいて、一緒に授業を聞いていることが多いため、対面の授業以上に、家族に密着することにもなった。また、教師が、落ち着きのない子どもを叱る保護者をなだめたりすることなどの教室授業では見られなかった役割も見られた。平日の学校の勉強や習い事の合間に継承語を学ぶ子ども達にとっては、時間の節約という面でのメリットは大きい。授業のオンライン化は、より家庭に密着した支援、子どもたちの心の支えとなること、主体的に学ぶための手助けなど、子どもに寄り添う教師の役割に新たな可能性をもたらしたといえる。

【キーワード】 継承語日本語教育, オンライン授業, 教師の役割

Keywords: Inherited Language Japanese Education, Online Teaching, the Role of the Teacher

1 はじめに

コロナ禍において、世界中の教育現場でオンライン化が進んだ。（池田他, 2021: 河内他, 2021）これは継承日本語においても例外ではない。本発表では、継承日本語教室、補習校の教師たちへのインタビューをもとに、授業のオンライン化について思うことや、長所や短所、今後の展開、教師の役割がどのように変化したかを分析した。

2 調査の概要

本調査のため、ヨーロッパの継承日本語教室の教師 10 名に対して、非構造化インタビューを行った。継承日本語教室の学習者の年齢は 4 歳から 16 歳までで、授業時

間は週に 30 分から 1 時間である。そして逐語録を作成した後、コード化・カテゴリー化を行い分析した。

3 結果

インタビューの分析をした結果、カテゴリーのトップ3として以下になった。



オンライン授業の問題点・長所・心がけたい事として語られていたことを一部抜粋する。

問題点：

「また子供同士の会話とか誰かが発言したことに対して、生徒同士で話すというのがオンラインだと少なくなりました。他の子の発言を真似してたり、皆でいうということをオンラインですると、カオスになるので。」「やっぱり一番初めては、機械の操作がわからないとか。で、なんかたぶん最初の一学期とか一年は（準備や慣れるのが）すごい大変だと思うんですよ。一時的なものであるならなんかそこまで頑張る必要もないと思います。あのその授業の分しかお金しか出ないんですね。」「子供が画面から消えてしまう。」

長所：

「授業が見れるので、先生が何を求めているか、先生の質問等とかを想定されているので、親子で宿題・授業の復習等に取り組んでくれる家庭が多くなった。」「なんかすごい出来ることが増えて、それでなんかすごいできることが。いやじゃなくなった。」「対面できなくて残念なんですけど、ダメと思わないオンラインでここまでできるんです。ここまで成長しさせてあげれるんですけどっていう自信ができました。」

心がけていること：

「全員に必ず発言のチャンスを与えることにしてます。」 「あんまり無理強いしないようにしてました。」 「毎回あのパターンをずっとやるんじゃなくて、なんか崩すようにできるだけ、飽きさせないように。」 「オンラインだと、集中力続かないから時間も短くしました。」

またカテゴリーの関係性をまとめた結果図が以下である。

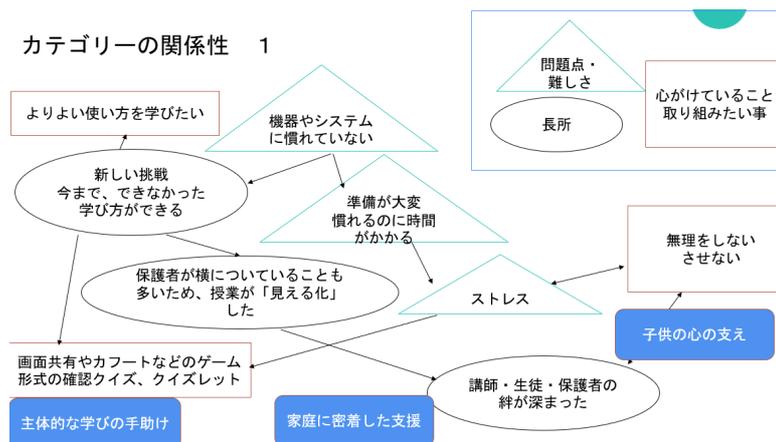


図2：カテゴリーの関係性1

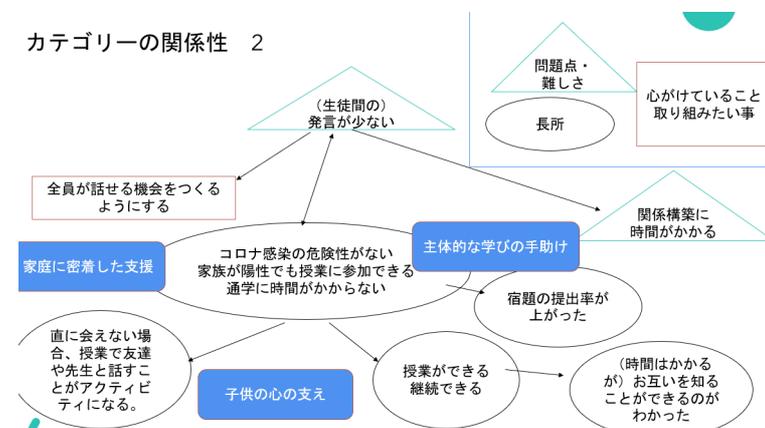


図3：カテゴリーの関係性2

語られていたことの一部抜粋が以下になる。

家庭に密着した支援：

「オンラインのほうがもっと親が見れているので、ちょっと外に連れてって見せようかなとか。例えば恐竜の授業だったら授業やった後に、博物館に連れて行って、そこでの写真を共有してくれたりとか。」 「新鮮っていうと、子供たちの今まで見えな

ったところが見られるので。子どもをお母さんが見てくださっているの、なんかこう、うまく流れているような感じがしますね。」

子供たちの心の支え：

「ロックダウン中にやってた時はやっぱり人と会えなかったじゃないですか。だからあのわざとね。それからのルームとかオープンして、なんかそこに、アクティビティ。まあ、終わったら話してもいいじゃないですか。わざとそういう時間を与えて、なんかそれがすごい。」「**ちゃんに会えて嬉しかったです。お母さん同士とかで喋ったりなんか嬉しかったって。」

主体的な学びの手助け：

「今日やった授業の中の答えがわかるような、自分でもできたってような宿題を作るっていうのは心掛ける。それが重要です。なので、宿題を作りながら授業も考えている。」「普段、自分で勉強する環境でオンラインの授業に参加しているからか、リラックスして話せている子も多かった。」「宿題の提出率がクラス全員（保護者も含む）に見えるようになったせいか、よくなりましたね。」

3 まとめ

コロナ禍で一般的に「社会におけるつながりが希薄になった。」と言われているが、オンラインでの授業によって「絆が深まった」部分もある、と複数の教師が指摘していた。オンラインの授業では、低年齢の子どもたちはもちろん、10歳以上の年齢の子どもたちが対象であっても、横に保護者がいて、一緒に授業を聞いていることが多い。それは教師にとってはプレッシャーにもなるが、対面の授業以上に、家族に密着することにもなった。また、教師が、落ち着きのない子どもを叱る保護者をなだめたりすることは、普段の保護者の養育態度にも変化をもたらした可能性が考えられる。また、授業の様子が保護者によく伝わることで、食卓の場でも、教室で扱ったトピックが話題になることも多かったという。

オンライン化には、技術的な問題が皆無にはならないなどデメリットもあるが、平日の学校の勉強や習い事の合間に継承語を学ぶ子ども達にとっては、時間の節約という面でのメリットは大きい。また、子ども達が自立した学習者となるためのステップとしてのオンライン授業の効果も期待できる。オンラインでの授業では、動

画やウェブサイトをシェアしながら一緒に見たりと、実際の言語活動に近い形での練習ができるからだ。

授業のオンライン化は、より家庭に密着した支援，子どもたちの心の支えとなること，主体的に学ぶための手助けなど，子どもに寄り添う教師の役割に新たな可能性をもたらしたといえる。

<引用文献>

河内彩香・村田晶子・長谷川由香・竹山直子・池田幸弘（2021）「教員と学習者はオンライン授業をどうとらえたか」『多文化社会と言語教育』1, pp. 30-45, 法政大学

池田 彩乃・佐藤 和紀・三井 一希（2021）「コロナ禍以降の小学校におけるオンライン授業の実践事例の分析」『日本教育工学会研究会』4, pp. 204-207, 日本教育工学会

The Role of Teachers in the Changing Inheritance of Japanese class

Against the Backdrop of Bringing Classes Online

Junko Ueno (Terakoya Amsterdam)

Abstract

During the corona crisis, teachers needed to adjust their teaching style from classroom to online. (Ikeda. Kawachi 2021) In this presentation, based on interviews with teachers of inherited Japanese language classes, we analyze how the role of teachers has changed due to the change to online classes. For this study, we conducted unstructured interviews with 10 teachers of the Inherited Japanese Language School. Learners in the Inherited Japanese Language School are between the ages of 4 and 16, and the class time is 30 minutes to 1 hour per week. There are some disadvantages to lessons via online, such as technical problems of accessibility to internet computers. However, there are also benefits to online lessons. Children can take online lessons at their home. Bringing and picking them up from classrooms are not needed. In addition, family members of children can join/listen to the lesson easily, which enables them to practice more topics of lessons. We also can expect the effect of online classes as a step towards children becoming independent learners. In online classes, you can practice languages close to actual activities, such as sharing videos and websites and watching them together. The shift to online classes has brought a new perspective on the role of teachers, such as total support to the family of children, supporting children's minds, and helping them learn independently.

対話を通して文化間能力を培うオンライン多文化交流会

—欧州とアジア，日本を結んで—

早川 雅子（ダーラナ大学）

要旨

スウェーデンのダーラナ大学は、2012年から韓国、中国・台湾、日本の大学とオンライン多文化交流会を行っている。欧州評議会推奨の文化間能力の育成を念頭に、母語や社会文化背景の異なる中上級の日本語学習者と日本語母語話者が日本語で交流し、自文化を振り返り、他文化を理解することが目的だ。交流会は各学期8週間に4回セッションが行われる。各国混合チームに分かれ、社会文化問題について作文を書き、オンラインで会い、対話している。

本稿では、この交流会における文化間能力に焦点を当て、2020年と2021年の母語話者と欧州の学習者の交流会後アンケート等の回答に、Byram（1997, 2009）の5つの文化間能力の要素が見られるかを分析した。両者共、異文化による誤解の回避の工夫（スキル）や、異なる考えの尊重（態度）、自文化の気づきなど5つの要素が見られた。一方、文化背景から意見が言えない母語話者や、文化間能力を過信している欧州の学習者がいることも判明した。

【キーワード】 オンライン多文化交流会, 文化間能力, 対話

Keywords: multicultural online sessions, intercultural competence, dialogue

1 はじめに

1.1 欧州における言語教育

1990年代に欧州が統合し、多文化・多言語が共存することになったことを背景に、欧州評議会によって作られた言語政策の中で提唱されたのが、一人ひとりの中に多

数の言語や文化を住まわせなければいけないという「複言語・複文化主義」である。Coste, Moore & Zarate (2009) は、複言語・複文化能力を「コミュニケーションのために言語を使い、文化間インターアクションに参加する力」とし、言語教育での文化間能力 (Intercultural competence) を推奨している。

Byram (1997, 2009) は、文化間能力の構成要素として、下記の 5 つを挙げている。①知識 (自・他文化の社会文化的知識)、②態度 (好奇心, 寛大さ)、③解釈・関連付けのスキル (他文化を解釈し自文化と関連付ける力, 異なる文化の視点から分析する力)、④発見・やりとりのスキル (他文化の人とのやりとりから新たな知識を得る力, やりとりに自身の知識を使える力)、⑤文化への批判的な気づき (自・他文化を尊重しつつも批判的に評価する力) だ。そして、これらの要素が相互にかかわり、異なる文化を理解・受容し敬意を払うことができる能力になっているとしている。

また Byram, Gribkova & Starkey (2002) は、教師の役割を「異なる母語を持つ話者と、対等な立場で対話・インターアクションさせることをサポートすること」だと述べている。この考えを日本語教育の中に組み込もうと始めたのが、「オンライン多文化交流会」だ。コロナパンデミックで世界の教育も急速にオンライン化が進んだが、スウェーデンのダーラナ大学日本語科は、2007 年からオンライン教育に特化してきた。その特性を生かし、アジアと欧州の日本語中上級の学習者が、習得した日本語で交流を深める場を作ろうと、この交流会が考案され、2012 年から続けている。

1.2 教育における「対話」の重要性

「交流会」と言うと、とかく友達作りのための表面的な会話になりがちだ。「オンライン多文化交流会」を始めた当初も、意見交換にいかにも「深み」を出して真の相互理解を促すかが課題だった。そこで注目したのが「対話」だ。矢部 (2004) は、対話力を「(1) 〈声〉を発する力, (2) 他者の声と向き合う力, (3) 他者の声との対峙から自己を変容させたり自己を取り巻く世界を変革したりしていく力」と定義し、日本語教育の分野でも対話の重要性を主張している。つまり、文化間能力は対話力

であるとも言える。対話を通して、「他」に対する興味や好奇心、尊重の心を持ち、自己や自分の文化への気づきを促すことで、情報交換やステレオタイプではない深い意見交換を目指そうと、交流会では参加者に「対話」を心がけてもらっている。

2 日本語オンライン多文化交流会の概要

発足以来、内容、形式、参加校とも変化してきているが、現在は釜山外国語大学（韓国）、元智大学（台湾）、青森公立大学（日本）、ダーラナ大学（スウェーデン）の4大学、教師5名¹で運営され、中上級の日本語学習者と母語話者が参加している。

交流会は、各国混合で3～5人のチームを作り、ファイルシェア用に OneDrive を、オンラインセッション用に Skype を使用し、8週間に渡り行われる。



図1：チーム分けのイメージ

図2：作文のシェア

図3：オンラインセッション

1週目にトピックについての作文を各自が書き OneDrive にアップロードし、同じチームのメンバーの作文を読んだ上で、2週目に Skype で会ってオンラインセッションを行う。そして、そのサイクルを4回繰り返している。各回のテーマは、次の通りである。1回目は、「自己紹介」だ。2回目は「日本の社会」についてで、日本の幸福度ランキングや、夫婦別姓などについての新聞記事のリストからチームで一つ選ぶ。3回目は「自国の社会・文化」についてで、各自が選ぶ。スウェーデンの統合政策、台湾のネットいじめなどの例があった。4回目は「日本事情」について、各チームでトピックを一つ選ぶ。個人主義・団体主義、死刑制度などが選ばれていた。

セッションは授業外に行われ、各回セッションの後には、報告や振り返りを書く。また、交流会の前後にはアンケートを取り、各回のセッションは録画している。

ダーラナ大学では、「対話」を授業に取り入れ、「対話とは何か」を定義し、「定義

した対話を起こすための自分の役割」について話し合い、コースの最後に交流会の対話を振り返るレポートや発表を課題としている。

3 調査の目的と調査方法

本調査の目的は、「オンライン多文化交流会で、対話をするこゝで、文化間能力を培うことができているか。今後の課題は何か」である。

調査対象は、2020年と2021年の参加者のうち、母語話者とダーラナ大学の学習者（スウェーデンと他の欧州国の学習者がいる）とした。2020年は、母語話者6人、欧州の学習者12人であった。2021年は、母語話者8人、欧州の学習者11人であった。台湾や韓国の学生を対象としなかった理由は、参加しない年や極端に少ない年があったことと、台湾や韓国の社会文化背景を筆者が熟知していないためである。

調査方法は、交流会で学んだことや、異文化交流や対話についての「交流会後アンケート」の回答やレポートに、Byram (1997, 2009) の5つの文化間能力の要素が見られるかを①知識、②態度、③解釈・関連付けのスキル、④発見・やりとりのスキル、⑤文化への批判的気づきとコード付けして分析した（以下①～⑤を付す）。

4 結果と考察

日本語母語話者（引用では、日と記す）、欧州の学習者（引用では、欧と記す）共に、Byramの5つの文化間能力の要素を駆使し、セッションに参加していた様子が見られた。「普段よりもはっきりと話すことや、あまり難しい言葉を使わない、使う場合は意味を必ず説明する。また相槌や返事、ゼスチャーも心掛けた（日）【④】」などに表される母語話者の言語的サポートや、「同じ母語や文化を持つ人と対話する時と比べて、誤解を防ぐためにもっと説明しなければいけません（欧）【④】」「自分の相手への理解が誤っていないかという確認をいれて、話を安心して進められるようになった（日）【③④】」に示されるように、異文化による誤解を避ける工夫を、母語話者も学習者もしていたことが分かる。また、「異なる母国や文化を持つ人たちには強い主張をするのではなく、みんなの意見を尊重しながら対話するのが大事だ

など思いました (欧) 【②④】「考え方が異なるということを学んだため、相手の考えを尊重し理解することで、組織内での協調を図りやすくなると感じた (日) 【④②】」に代表されるように、異なる考えを尊重する姿勢も認められた。更に、「一見、理解できないようなことでも、それには背景があり、それを知ることができれば理解できると学びました (日) 【②③④】」とあるように異文化への好奇心も必要であり、それが異文化の理解を深めているのが分かる。

多文化交流で対話をする中で自文化の気づきも、あったようだ。「自分の国で当たり前でも、日本ではそうではないことに改めて気付いた (欧) 【④⑤】」「スウェーデンのいいところをもっと感謝するようになった (欧) 【④⑤】」という意見に見られるような文化の再認識や、「普段の会話では日本人同士ということもあり、背景や理由など前提の話抜いて話をしていましたが、それゆえに前提がずれていて話がうまく進められなかったかもしれません (日) 【⑤】」とあるように、これまでの自文化内での対話を深く振り返る機会にしている参加者もいた。

日本語母語話者で一番多かった回答は、「日本には同調圧力というものが存在する 【①】 が、海外の人はそんなものは考えず (感じずに?) に、自分自身の意見はしっかりと述べるし、行動を起こす 【③④①】。(中略) 私は、そのような積極性の向上と他力本願の精神を見直していかなければならないと学ぶことができた。(日)

【⑤】」に代表される意見を言えない自分への気づきだった。日本語での交流なので、言語的には学習者よりも有利であるにもかかわらず、自分の意見を持ち発言すると言う訓練をしてきていない文化背景が影響していたようだ。そういう日本の文化的背景を考慮した対応をした欧州の学習者もいた。「西洋人と違って、日本人はちょっと内気ですから 【①】、自分の意見を自由にあまり表しませんでした。私は対話のためによく『なぜそう思いますか』を聞かなければいけませんでした。そうすると、日本の学生は自分の意見を表しました 【④】 (欧)」。

一方で、「若い人達は大体同じネット文化などが共通点だと思いますから、異文化の違うの理解力はあまり使わなかったと思います (欧)」や「(異文化理解のための) 新たなスキルを身につけなかったと思う。もう身につけていたスキルを上達していたような気がする (欧)」といった声に代表されるように、欧州の学習者はすでに異文化理解はあり、交流会での学びはなかったという意見もあった。複文化環境にいる欧州の学習者には文化間能力がすでにあり、この交流会で得たことは特になかった

たかかもしれない。しかし、母語話者の多くが「自分の意見が言えなかった」と回答していることを考えると、同じチームにいた欧州の学習者が日本人の文化的背景を与して「対話」へ導くことができなかったと言える。つまり、欧州の学習者の自分の文化間能力への過信が原因だと言える。

5 今後の課題

上記の結果から、このオンライン多文化交流会が、「対話」を通して文化間能力を培う機会になっていることが分かるが、課題もあることがわかる。母語話者は「対話」と自分の意見を発言する訓練が必要であるようだ。欧州の学習者は自身の文化間能力の謙虚な振り返りや、文化間能力を生かした「対話」の探求が必要だ。そのためには、母語話者にも学習者にもそれぞれの課題への気づきを促す指導が必要で、教師間で「対話」をし、文化的背景の違いを更に共有することが必要だ。

<付記>

1. 交流会共同運営の先生方に感謝します：植田栄子，薛芸如，松浦恵子，林淑璋（敬称略）

<引用文献>

矢部まゆみ(2004)「対話教育としての日本語教育についての考察〜<声>を發し，響き合わせるために〜」『web版 リテラシーズ 1(2)』くろしお出版。

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*.

Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In D. K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*.

Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.

Coste, D., Moore, D., and Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Developing intercultural competence through dialogue in multicultural online sessions:

Connecting students in Europe, Asia and Japan

Masako HAYAKAWA THOR (Dalarna University)

Abstract

Since 2012, the Japanese Department at Dalarna University in Sweden has organised multicultural online sessions with universities in South Korea, China/Taiwan and Japan. These have been designed to provide students (intermediate learners and native speakers of Japanese) with the opportunity to develop their intercultural competence by way of interaction in Japanese with students who have different mother tongues and socio-cultural backgrounds.

The online sessions are held four times over eight weeks each term, with students from the universities being put into small groups. Prior to each session, the students write an essay on a topic related to social and cultural issues in either Japan or their own country that they then share with the members of their group. Together, they then meet online to discuss the essays. The participants are asked to have "dialogues" that involve deep discussions.

This study aims to explore whether the multicultural online sessions help students to develop their intercultural competence. After the 2020 and 2021 sessions, the participants were asked to respond to a questionnaire. The responses of the Japanese and European students (Dalarna University students are from both Sweden and other European countries) were analysed in relation to the five dimensions of intercultural competence put forward by Byram (1997, 2009). The results show that all five dimensions are apparent in students' discussions. Also apparent was the fact many of the Japanese students felt it difficult to express their opinion because of their cultural background whereas some of the European students were overly confident in terms of their intercultural competence.

学校のブランド化？新たな言語教師の役割

根岸 慎 (テンプル大学ジャパンキャンパス)

松橋 由佳 (テンプル大学ジャパンキャンパス)

要旨

2022年に世界的に広がった感染症により、教師と学術機関ともに多大なる影響を受けた。その結果、学術機関内の全ての活動がオンライン化したことによる学校と学生間の関係性の希薄化、また学術機関における学生数の減少などの影響が見受けられた。本実践では、所属する学術機関のブランド化（世間に向けた学校の肯定的な印象作り）の一環として多くの利用者が存在する短尺動画プラットフォーム・TikTokに投稿する言語学習を主に意図したビデオ制作を行なった。閲覧者は国内外にいる在學生と世界中に点在する新入生候補となる人々を対象とした。閲覧者にとって実用的になる内容を選び、制作した動画は大学の公式 TikTok アカウントに投稿された。閲覧者のコメントを集約し分析した結果、1)大学全般に関する問合せの増加、2)閲覧者の動画へのコメント投稿による積極的反応、3)閲覧者同士による日本に関する個人的体験の共有、4)閲覧者同士によるコメント欄を用いた学び合いが観察された。

【キーワード】 教師の成長、つながる、対話、ICT、アドボカシー

Keywords: teacher's professional growth, networking, interaction, ICT, advocacy

1 背景

1.1 コロナ禍での学術機関への影響

長年、言語教師の主な役割は教室内での指導や課題の採点、そして学習者の学習達成度などを評価することであった。しかし、2020年に世界的に広がった感染症により、今日までに教師と学術機関ともに多大なる影響を受けた。その結果、授業を含む、学術機関内の全ての活動がオンライン化したことによる学校と学生間の関係性の希薄化、また学術機関における学生数の減少などの影響が見受けられた。例えば、学習者は一日に何時間にも及ぶオンラインでの同期型授業に疲弊し、同じ授業を履修している友人らとの授業前後の交流の機会を奪われ、高等教育そのものを続ける意欲を失っていくケースが多くみられた（フィリア 2021; 井口 2021）。それだけにとどまらず、

外国語を勉強し、現地に赴き留学することを目指していた者にとっては、それが渡航規制により実現できなくなってしまう（松永 2021; 杉田 2021）。また、言語教師は学習者の夢の実現（ここでは日本語や日本文化の学習）のために専門知識を使い、授業を教えたり、その学習に必要な環境づくりを行ったりするはずであったが、彼らも苦戦を強いられた。具体的には、不慣れな状態でスタートしたオンライン授業、そのオンライン授業の開始と共に加速した数多くの ICT ツールの授業への導入（布尾 2021）、学習者の動機付けや維持に影響を与える対面での文化交流イベントや日本語話者との交流会の中止など、本来であれば言語教師が活躍できる機会が奪われてしまったといえる（フィリア 2021; 井口 2021）。また、学術機関においては、学生数の減少は運営に関わる財政能力の脆弱化を引き起こしかねない。これは、言語プログラムの縮小や廃止の可能性も意味し、そこで働く言語教師やそれに携わる職員の雇用機会にも少なからず影響を与えた（荻野 2021）。いつか終息を迎える感染症といえど、今日現在までに多くの学術機関がこのような状況を乗り切らなければならないと試行錯誤を行ってきたといえる。上記のような影響は筆者らの勤務する大学でも例外ではなかった。筆者らの勤務する大学は米国に本拠地を置く大学の日本校であるため、日本政府からの高等教育機関への財政補助の対象外となっている。そのため、大学運営費の大半を学生が収める授業料で賄っており、学生数の減少は死活問題となりえる。これが引き金となり、学生数の減少を抑えるための取り組みが大学内で推奨され始めた。

1.2 TikTok を使用したブランド化への取り組み

このような状況下で、日本語教員である筆者らと勤務校の当時の教務担当副学長との間で「アメリカの大学の日本校であることを活かした取り組みが何かできないものか」という話し合いが行われるようになった。勤務校の上層部と話し合いを行なっていく中で、筆者らは言語教師の新たな役割による学術機関の支援の可能性に注目した。それは、所属する学術機関のブランド化（世間に向けた学校の肯定的な印象作りなど）を、言語教師としての専門知識や自国文化に関する情報を SNS で発信し、促進することである。そこで、筆者らは言語学習を主に意図したビデオ制作を行なった。上記で述べた学生数減少には、高等教育への意欲を無くす者だけでなく、国内外における渡航規制によって引き起こされる留学生数の減少も含まれる。そのため、制作す

る動画を、在学生には有益だと感じる内容に、また世界中に点在する新入生候補となる人々には我々の学術機関が渡航規制が緩和された際に入学したいと思えるような内容にし、定期的に投稿した。ビデオの作成と投稿先には、多くの利用者が存在する短尺動画プラットフォーム・TikTok (Doyle 2022) を使用した。本実践で TikTok を利用したのには 5 つの理由がある。まず、TikTok は、大学という機関が対象にしている年代の学習者 (18-22 歳) の間で近年、圧倒的に支持を得ている SNS である (Conviva 2021;Doyle 2022) 。また、上記のような若者と呼ばれる世代は、SNS 上で動画を毎日習慣的に数時間は視聴しており、週末にはその時間が 1.5-2 倍に膨れ上がるという (バトラー 2021) 。すなわち TikTok のような動画を中心とする媒体で動画を見ることは彼らの日常の一部であり、それを利用しない手はないと考えた。さらに、短尺動画プラットフォームが適切なのは彼らの 1 本あたりの動画に費やす視聴時間にも関係している。近年の傾向として、YouTube などにある数分以上の長さの動画よりも、90 秒以下のビデオの方が好まれているという裏付けもある。さらには、マーケティングという観点から見ても、TikTok を使ったブランド戦略は様々な分野で行われている。その中でも教育関連の動画は「有益である」と視聴者は感じやすく、宣伝されている内容を肯定的に捉えやすいという。最後に、近年、若者に支持されている写真・動画共有プラットフォーム・Instagram よりも TikTok の方が視聴者のエンゲージメント (投稿された内容へのコメント、他者との共有、お気に入りへの追加など) を多く引き出す傾向もある (Conviva 2022) 。上記の理由から、他の SNS よりも学校のブランド化に TikTok を採用するのは妥当と判断した。

2 実践と結果分析の概要

ビデオ制作には筆者ら (日本語教師 2 名) , 広東語話者であるソーシャルメディア統括担当, 当校の米国出身の学生アルバイトという多様な背景の 4 人が協働した。動画は 15~60 秒と短く、閲覧者にとって実用的になる内容を選び、制作した動画は大学の公式 TikTok アカウントに投稿された。この公式アカウントでは本実践で制作した日本語・日本文化学習動画のみならず、大学入学に関する質問への返答や教職員の紹介、また大学生活の様子を紹介動画も定期的に投稿されている。動画のコメント欄は公開されていて、集まったコメントには可能な限りソーシャルメディア統括担当が返答した。本実践では、2021 年 9 月から 2022 年 5 月までに投稿した 53 本の動画をデー

タとし、動画に寄せられたコメント、再生回数、「いいね」の数を分析した。閲覧者が残したコメント、コメントに対するコメントを全て書き起こし、リスト化した。コメント分析では、「大学に対する興味」、「動画そのものに対する興味」、「日本語を学ぶことに対する興味」の3つの指針を基に分類を行った。これらの指針を立てた理由として、以下が挙げられる。「大学に対する興味」では、本実践が勤務校の認知度を高めることが主な目的であり、この種類のコメントを見ることで、どれだけの閲覧者が大学そのものに興味を示しているかがわかると考えた。さらに、「動画そのものに対する興味」では、日本語教師が介入して作成した動画の内容が魅力的であったことを示す裏付けだと考えた。筆者らのビデオ閲覧者は必ずしも日本語学習者だけではなく、無作為に流れる動画をTikTok上で見ていた通りすがりの閲覧者であった可能性も高い。そのため内容作成に関わっていた言語教師がいわゆる動画の出演者としての新しい役割を發揮したことにもなり得る。「日本語を学ぶことに対する興味」を選んだ理由としては、世界中にいる日本語学習者が動画を閲覧することにより、日本語学習の学びの助けになっているかがわかると考えたからである。これらの一連の分析は筆者らと上記の学生アルバイトとは別に採用した当校の学生アルバイトの3名で行なった。

3 結果

分析の結果、コメントは以下の4種類で、①大学入学の申請方法、各学科に対する問い合わせ（大学に対する興味）24件、②動画の内容に関する感想（動画そのものに対する興味）512件、③日本や日本語に関連した閲覧者の個人的経験の共有（日本語を学ぶことに対する興味）254件、④閲覧者同士の日本語、日本文化の学び合い（日本語を学ぶことに対する興味）75件に集約された。①大学入学の申請方法、各学科に対する問い合わせに関しては「奨学金制度の有無」、「入学時の日本語能力の必要性」、「日本語プログラムの詳細」など多岐にわたる質問があった。②動画の内容に関する感想には、「教育的なコンテンツに感謝する」、「面白いので何度も閲覧したくなる」など肯定的な意見の他、「OOのコンテンツを作って欲しい」など、具体的な日本語レッスンの要望も寄せられた。動画作成に関わる4人はこれらの要望応じた動画作成をするなど、相互のやりとりにより、最終的には閲覧者の増加にも繋がった可能性がある。動画そのものに対するコメントのいくつかは、大学進学や日本語の学

習願望と直接的に関係しているとは断言し難いが、複数の動画にコメントをしている同一の閲覧者も多く、潜在的に大学進学そのものや日本語学習に目を向ける可能性があるといえる。③日本や日本語に関連した閲覧者の個人的経験の共では、「日本でコンビニに行って袋が必要ない時、どう言えばいいかわからなかったが、この動画のおかげで今理解できた」など日本訪問で実際あった経験や「日本語を勉強した時、当時の日本語の先生が同じように教えてくれた」など日本語を勉強した際のことを思い出して投稿している閲覧者もいた。④閲覧者同士の日本語、日本文化の学び合いでは、一人の閲覧者が使用されている日本語がわからない場合、別の閲覧者が文法説明をするやりとりが観察された。例えば、「ポイントカードお持ちですか」というフレーズに対し、「ポイントカードがありますか」と習ったが、なぜ「お持ちですか」を使うかという問いに対し、他の閲覧者が「持つ」の動詞のほうがこの場合 *ownership* を表現するため自然で、その敬語が「お持ちですか」になる、と説明した。③と④の日本語を学ぶことに対する学習者同士のやりとりは、普段教室内で起こり得る光景だが、コロナ禍の今それぞれの学習者がオンラインクラスに移行したこともあり、このような意見交換が SNS のコメント上という形で起こっていたというのは大変興味深い。

4 考察と今後の課題

TikTok での日本語レッスンの動画のコメントから、閲覧者の「大学に対する興味」、
「動画そのものに対する興味」、
「日本語を学ぶことに対する興味」について述べた。短い動画ではあるものの、日本や日本語に興味を持つ人から動画そのものを楽しむ人まで、余暇活動としてコンテンツを楽しむ閲覧者が多岐にわたることを再確認できた。結果の分析から、閲覧がきっかけで当校の存在を知り、それが実際に大学や各学科に対する問い合わせに繋がったことも観察できた。また、日本語学習の観点からは、コメントのやりとりにより日本語の学び合いが起こっており、動画のコメント欄が閲覧者の新たな学びの場になっていることが見受けられた。言語教師は SNS を使うことにより、自身の専門性を教室内外で新たな役割として有用に使うことができるということを示唆した。今後は、学生のプロジェクトとしての TikTok の使用も視野に入れ、教室内外でさらに活動を広げていくことが課題である。

<引用文献>

『ことばと社会』編集委員会（2021）「世界の日本語教師に聞く-パンデミック後の言語教育のために-」井口祐子・荻野雅由・杉田優子・布尾勝一郎・フィリア・松永稔也編 『ことばと社会 23 巻』三元社 pp. 172-223.

バトラー後藤裕子（2021）『デジタルで変わる子どもたち』筑摩書房.

Brandon Doyle. *TikTok Statistics – Updated Aug 2022*. Retrieved August 20, 2022.

<https://wallaroomedia.com/blog/social-media/tiktok-statistics/#:~:text=U.S.%20Audience%20%E2%80%93%20As%20we%20mentioned,between%20the%20ages%2025%2D44.>

Conviva. (n.d.). *2022 TikTok Benchmarks & Strategy Guide for Brands*. Retrieved April 22, 2022. <https://www.conviva.com/state-of-streaming/convivas-2022-tiktok-benchmarks-strategy-guide-for-brands/>

School Branding? A Newly-Emerged Role of Language Instructors

Makoto NEGISHI (Temple University, Japan Campus)

Yuka MATSUHASHI (Temple University, Japan Campus)

Abstract

There is new expertise of Japanese language teaching professionals that are needed during the time of the pandemic- assisting school branding (promoting a positive impression of the school) using their knowledge, expertise, and cultural heritage via social media.

The pandemic that started in 2020 has affected both teachers and academic institutions to a large extent. Some obstacles that arose include generating limited students' engagement due to everything shifted online and losing a number of students who wish to continue studying in higher education, which eventually can cause academic institutions a revenue decline.

Such a challenging environment has brought our attention to a new role of language teachers that can also benefit academic institutions and its admissions - in our case, we started creating language contents on TikTok, a short-video-focused social networking service, where a wide range of people spend a lot of time daily. We regularly created short language lesson videos for the school's official TikTok account in the hope that our current students (both domestic and international) find them helpful and/or prospective students all over the world show interest and choose to study with us after the travel restrictions are relaxed.

The video content focuses on practical expressions that are carefully chosen by the team members. Other topics include admission Q&As, introductions of faculty and staff, and students' daily life.

This paper discusses the effectiveness of school branding that utilizes the essential and non-essential expertise of language teachers. Some notable findings are 1) the school receiving an increased number of inquiries about the institution, 2) viewers responding to the content of videos via posting comments, 3) viewers exchanging their personal experience in Japan or Japanese-related matters with other viewers, and 4) viewers helping each other out when questions on the language and culture arise.

オンライン留学についての提言 (TIPS)

—テクノロジー, 教員, 教育方法, 学生の4つの局面から—

町田 奈々子 (南山大学)

ロバート・クロッカー (南山大学)

要旨

本稿の目的は、日本の中部地方のある私立大学の短期留学プログラムにおいて、オンライン授業を担当した日本語教師の経験を理解することである。コロナ禍の日本留学プログラムに関する事例研究は、村田 (2022) に代表される学生への調査を基にしたものが中心であるが、本研究では教員を対象に、2022年1月開始の春学期の授業に焦点を当て調査を行なった。この時点で教員の多くは2年近くのオンライン授業の経験を有していた。参加者は44項目からなるオンライン質問紙調査に日本語で回答し、データは記述的定量アプローチ及び主題的定性アプローチにより分析した。データは、テクノロジー (T: Technology), 教員 (I: Instructors), 教育方法 (P: Pedagogy), 学生 (S: Students) の4つの局面に整理する。最後に得られた結果をもとに、より効果的なオンライン留学・教育・学習のための提言 (TIPS) を行う。

【キーワード】 オンライン留学, テクノロジー, 教育方法, 語学教員, 学生支援

Keywords: Online study abroad, technology, pedagogy, instructors, student support

1 はじめに

2020年新型コロナウイルス感染拡大に伴い、日本をはじめ世界中の多くの大学が対面授業からオンライン授業に移行した。日本では珍しい9月始まりの学年歴を採用

している南山大学外国人留学生別科（Center for Japanese Studies, 以下 CJS）では、特に難しい決断を迫られた。政府により全国一斉学校休業の決定が下されたのが春学期半ばの3月初めであったからである。CJSは何より学生の安全と単位取得を優先すべきであると考え、学期途中で学生を帰国させ、10日後に母国や母校においてCJSのオンライン授業を継続させることとした。その結果、時差のために多くの学生が早朝や夜中に授業を受けることとなり、教員はオンライン授業の準備に追われた。この2020年春学期終了後、教員対象にオンライン授業を振り返るための調査を行い、改善点を炙り出し、その後2年にわたりオンライン留学プログラムの改善を重ねた（Machida & Croker 2021 参照）。

本稿では、日本語及び日本語セミナーを担当してきたCJSの教員に対して2022年に新たに実施した調査結果をもとに、オンライン留学への提言を行う。

2 研究方法

2.1 研究背景

CJSは1974年に設立され、集中日本語プログラムにおいて一万人以上の短期留学生を受け入れてきた。日本語集中プログラムでは、主に交換留学生を対象に6レベルの必修集中日本語クラスを開講、学生は100分授業を週に8コマ（8単位）受講する。また日本語に加えて7分野（創作的作文、アカデミック日本語、日本文学、翻訳、ビジネス日本語、実用日本語、日本語プロジェクト）に渡るスキル・内容重視の24の日本語セミナー科目（2単位）、英語による日本研究科目（3単位）、芸術科目（2単位）、学部共通科目（2単位）などの選択科目を合わせて一学期に14単位から18単位履修する。留学期間は通常一年もしくは半年で、2年まで延長可能である。

2.2 調査対象及び調査方法

日本語及び日本語セミナーを担当している17名の教員が参加した。選択方式と自由記述による44項目からなる質問紙調査（日本語）を2022年5月にオンライン（Google Forms）で実施した。データは記述的定量アプローチと主題的定性アプロー

チによって分析した。この調査への参加は自由で匿名によるものである。

3 調査結果及び考察

質問紙による結果は、テクノロジー、教員、教育方法、そして学生の4つの局面について整理、記述し、実践に活かせる提言を行う。紙幅の都合上、概要のみ記す。より包括的な記述については、Croker・Machida (forthcoming) を参照されたい。

3.1 テクノロジー Technology (T)

プラットフォームに関しては、同時双方向型ではすべての教員が ZOOM を使用し、Zoom について大変またはかなり効果的であると回答している。LMS (Learning Management System) については、すべての教員が Canvas は大変またはかなり効果的であり、大学全体として使っている WebClass よりはるかに良いと回答している。

オンライン学習効果については、81%の教員が、対面同等または対面の80%程度の学習効果があるとし、2020年調査時の53%に比べ大きく伸びている。また課題遂行についても88%の教員が90%以上の学生がほぼすべての課題を遂行したと回答し、2020年より約16%の増加が見られた。このように課題遂行度が上がり、また以前あった学生の課題管理や自律的学習の難しさに関するコメントが減ったのはLMSを統一したことが一因であると考えられる。プラットフォームのオンライン授業への適性や学習効果についても評価が上がっていることから、LMSの統一に加え、授業開始前に行われた学生へのICT研修、Canvasによるプレイスメントテスト、その補完としてのZoomによる教員との面談なども功を奏したと思われる。

提言：教員、学生双方の負担を軽減し、教育効果を上げるためには、プログラム全体で一つのLMSを使用することが望ましい。プログラム開始前の学生対象としたICT研修も有効である。

3.2 教員 Instructors (I)

教員自身のICT能力が伸びたかという質問に対して、76%の教員が大いに感じる、またはかなり感じると回答しており、この2年間の成果が窺える。自由記述による

と、Zoom では、画面共有の素早い切り替え、教材用に教員や TA が作成した動画、YouTube の動画などを視聴させ、練習やディスカッションのためにブレイクアウトルームを活用し、ルーム変更などで活動に変化を持たせている。またオンデマンド教材作成のためには Zoom 録画機能を使用して効果的なビデオを作成、編集ソフトを使って動画改善なども行なっている。Canvas については、コースのモジュール作成、オンライン教材、視聴覚教材のアップロード、課題・クイズ・テストの作成・提出・フィードバック、ディスカッションボードによるピアフィードバック、メールシステムでの学生とのコミュニケーション、grading 機能による評価など、実に様々な機能を活用しており、Canvas が最重要教育ツールになっていることが窺える。

教員にとってのオンライン授業のメリットとしては、通勤時間の短縮やクラス間移動が不要となったことで時間・エネルギーを授業準備や学生とのコミュニケーション、採点、学生へのフィードバックに充てることができたこと、また感染リスクを下げ、ライフバランスを改善できていることなどが挙げられた。ICT の経験豊富な教員からオンラインで支援を受けることができたというメリットも報告されている。

反対にデメリットとしては、自宅での業務では仕事とプライベートを分けにくく、長時間労働になりがちであること、またオンデマンドの授業の場合は、学生とのコミュニケーションがフィードバックに限られるため、時間を使い過ぎてしまうこと、Zoom では学生の体調や心理的状态を汲み取ることが難しいなどの指摘もある。

教員が ICT 能力を伸ばした背景には、プラットフォーム等に関する様々な FD や Canvas のディスカッションボードを使った相互支援・協働のための施策を講じたことも功を奏したとも考えられる。

提言：オンライン教育で要求される教員の ICT スキルの育成とオンライン教育に対する動機付けのためには、授業開始前の集中 FD、定期的、必要に応じた FD や相互支援、協働への奨励などが有効である。

3.3 教育方法 Pedagogy (P)

オンライン留学で最も重要なのは教育で如何に学生の相互交流を実現させるかと

ということである。オンライン授業を始めた 2020 年は教育方法も試行錯誤で、同時双方向とオンデマンドの組み合わせもクラス間で様々であったが、2020 年の調査で教育的観点や学生交流の観点からも同時双方向型の重要性が確認されたため、時差別時間割（南北アメリカの学生に対しては通常の午前の時間割、アジア、ヨーロッパの学生のために夕方からの時間割）を設置し、全クラスで Zoom を採用した。その結果、今回の調査によると、授業のフォーマットとしては、82%の教員が同時双方向型とオンデマンド型を 1:1 もしくはそれ以上に同時双方向型を使用している。また時差を配慮した時間割の教育的意義についても 82%の教員が大変またはかなり大きい回答している。自由記述によると、教員があらゆる方法でクラス内、クラス外での学生の交流を促進しようとしたことが窺える。クラス内では、ブレイクアウトルームのフル活用、課題の共有、ピアフィードバックによって、学生間の異文化視点の共有、人間関係の構築を図っている。また同レベルの他のセクション（時差別時間割）とも交流している。クラス外では、ジャパンプラザ（2011 年創設、日本語のみで学習・交流を支援する部屋）をオンラインでも開設し、他の CJS 生や南山の学部生との会話練習や TA からの課題へのフィードバックなどが行なわれた。TA が作成した数多くの日本社会や文化を紹介した動画は人気があり、授業や課題でも大いに活用している。さらにほとんどの教員が Language Buddies（各学生に 1, 2 名割り当てた南山生）への質問を課題とし、交流と学習の連携を図っている。

提言：オンライン留学の教育方法としては、世界中から受講する学生を繋げる工夫が最も重要である。そのためにはできるだけ同時双方向型が可能となるように、時差への配慮や、クラス内外での学習コミュニティ形成への支援が肝要である。

3.4 学生 Students (S)

学生に関連する事項としては、テクノロジーやアクセスなどオンライン特有の問題や心理的な問題がある。2020 年オンラインに移行した時期には、オンラインには比較的慣れていると思われていた学生の中にも格差があることが明白であった。ICT スキル、Wifi 環境、学習環境、自律学習能力、時間管理能力の差などである。2022

年には、3.1 で見たように、全学生対象の ICT 研修や、オンラインプレイスメント、Canvas にプラットフォームを統一したことで、格差の問題はかなり減少した。

心理的問題は、渡日できない無念さ、オンラインに不慣れなために起こる不安、モチベーションの低下、人との繋がりや弱さ、個人的な問題などに起因するもので、これら問題には教員は学生の気持ちに寄り添い、励まし、できるだけ褒め、雑談の時間を取るなどして、丁寧に対応している。調査によると、教員の 31%以上が一人当たり週 30 分から 60 分の個人指導を行なっている。また前節でも指摘したとおり、教員はあらゆる教育方法を駆使し、クラス内外で学生が他の留学生や日本人学生と交流して学べる工夫をし、オンライン留学による孤立や孤独に対処している。ジャンプラザにおける活動や Language Buddies との交流は日本語学習だけでなく、学生のソーシャルネットワーク構築にも有効であったことが窺える。

提言：オンライン留学に参加する学生には、ITC スキル、学習環境、自律学習能力、時間管理能力などに格差があり、孤立や孤独などの心理的問題が生じやすいことを理解し、通常以上に丁寧に支援することが肝要である。

以上、教員への調査をもとに、オンライン留学への提言 (TIPS) を纏めた。最後に、教員の多くがコロナ禍のオンライン授業を自己啓発の機会と肯定的に捉え、以前の教材や教育方法のルーティンを見直し、体得した ICT 関連知識を対面授業でも活用することを希望していることを付け加えたい。

<引用文献>

村田晶子 (2022) 「コロナ禍の『日本留学』—外国人留学生の孤独とレジリエンス—」

『多文化社会と言語教育』 Vol.2. pp.1-15, 法政大学.

Machida, N., & Croker, R. (2021). Study abroad online: Possible, and worth doing even in a pandemic. *The Bulletin of the Center for Japanese Studies, vol.4.* (pp.51-65). Nanzan University.

TIPS for Online Study Abroad Programs:

Technology, Instructors, Pedagogy, and Student Dimensions

Nanako MACHIDA, Nanzan University

Robert CROKER, Nanzan University

Abstract

The purpose of this paper is to understand the experiences of Japanese language instructors who taught Japanese language classes online to European students at a private university language center in central Japan during the 2022 COVID-19 pandemic. The instructors were all native speakers of Japanese, and the students were not only from Europe but also the Americas and Asia. This case study focuses on one semester of teaching in early 2022; by then, most of the instructors had almost two years' experience teaching online. Seventeen instructors completed a 44-item online questionnaire in Japanese, and the data were analyzed using descriptive quantitative and thematic qualitative approaches. In this paper, the questionnaire data are arranged into four dimensions: Technology, Instructors, Pedagogy, and Students (TIPS). The section on each dimension concludes with suggestions for making online teaching and learning more effective for instructors and students, whether study abroad programs are offered online, in person, or a mixture of both. This paper will be of interest to language instructors who have or who are teaching online, and also to language instructors in Europe who send their students to study abroad in Japan.

変遷する授業環境下での協働学習実践における工夫と課題

川上 ゆか（愛知大学）

要旨

本稿は、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて授業形態が変遷する中、多文化共生をテーマに受講生が主体的に企画し、パンフレットや Vlog 等の発信媒体を制作し、その成果物を大学のブログ等に掲載するという流れで行った協働活動型授業の実践報告である。

2020年度からの2年間、各学期とも受講生はそれぞれが置かれた環境下でできることを探り、互いに配慮し共感を深め、密に話し合いを重ねながら活動を進めてきた。事後インタビューからは、この授業を通して媒体制作のスキル、自身の意見を率直に述べる発言力、意見集約のためのコミュニケーション力や発信力等の獲得が示唆された。これまでは発信媒体の制作と発信に重点を置いていたが、今後は本来の目標である社会の課題を考察し、多文化共生をテーマに実践する、それぞれにとって学びある授業展開にしていきたいと考えている。

【キーワード】 協働学習, 同時双方向型, 対面, ハイブリッド型授業

Keywords: Collaborative learning, Face-to-Face, Synchronous Online, and Hybrid class

1 はじめに

新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、2020年度以降オンラインによる相互理解学習や国際共修でのグループ活動や協働学習にかかわる実践が行われており、その知見が蓄積されつつある（小暮 2022, 高橋 2021 他）。2020年度から担当している「日本発信基礎・応用」は、所属大学が実施するグローバル人材を育成する「さ

くら 21 プロジェクト」科目で、日本社会の課題を考察し「多文化共生」をテーマに実践することを目指している。この科目はグループでの協働活動を主軸としており、2020 年度からその実践において試行錯誤をくりかえしてきた。これまで、学生が主体的に企画立案し、取材や調査をもとに協働でパンフレットや Vlog 等の発信媒体を制作し、その成果物を大学のブログ等で発信するという流れで展開してきた。

本稿では、新型コロナ感染拡大予防対策の影響を受け、学期中に授業形態の変化を余儀なくされた 2020 年度からの 2 年の授業実践について報告する。そして、参与観察と 2021 年度の受講生に行ったインタビュー回答をもとに、受講生の葛藤や学びについて、また、受講生と担当教員が授業内外で試みた工夫について記述するとともに今後の課題について述べる。

2 シラバスと実際

2020 年度は対面での授業を予定していたため、一部座学を取り入れたシラバスであった。しかし、所属大学のオンライン対応準備期間の影響で開講が遅れたため、全 15 回のところを 12 回で実施する完全プロジェクト型へと軌道修正した。この修正は、以降の学期のシラバスにも影響を与えることとなった。授業は各学期とも、初回にオリエンテーションをし、5 回までに発信媒体やチームを確定するとともにテーマや内容を絞り込み、10 回までにアンケート調査や取材等の準備と実施をし、10～15 回で発信媒体を制作し、完成するという流れで行っている¹。

2.1 2020 年度の授業運営

日本人学生 4 名と中国人留学生 1 名が受講し、春学期は全 12 回、同時双方向型での開講となった。オンラインでできることを模索し、名古屋の魅力を発信するパンフレット制作に決定した。名古屋の観光名所を紹介するとともに、学内アンケート調査をもとに名古屋めし、名古屋あるある等も掲載するパンフレットを制作し、大学のブログおよび YouTube² で成果を発信した。

秋学期は5回まで同時双方向型、6回以降は対面での開講であった。春学期制作のパンフレットで紹介した名古屋の観光名所から各自1か所ずつ担当を決め、Vlogで紹介することに決定した。同時双方向型での授業期間に取材交渉や取材の段取り、Vlog制作のシナリオを準備し、対面移行後に学外活動を実施した。取材は全員で協力して行い、11回目以降に編集作業を行い、発信した。

2.2 2021年度の授業運営

2021年度春学期は日本人学生9名、中国人留学生1名と未入国の韓国人留学生2名が受講した。5回まではハイブリッド型、6～10回は同時双方向型、11回以降はハイブリッド型での開講となった。3チームにわかれ、食文化やコロナ禍の生活をVlogで発信することに決定した。ハイブリッド時には、韓国人留学生2名をZoomとMicrosoft Teamsを利用して別々のチームに配置した。当初は学外取材も視野に入れていたが、途中同時双方向型に授業形態が移行したため、オンラインでも実現可能なシナリオへの軌道修正が必要となった。中には、同時双方向型に苦手意識のある学生の欠席が続き、対応に苦慮するチームもあった。その一方で、5回までのハイブリッド時には意識できなかった、ハイブリッド時にオンライン参加している学生の状況に気づき、11回以降に配慮ある行動を取るようになった学生もいた。

秋学期は日本人学生7名、未入国の韓国人留学生2名が受講を継続し、4回まで同時双方向型、5回以降はハイブリッドでの開講であった。発信媒体やテーマ決定の際、韓国人留学生を配慮し、コロナ禍の学生生活や未入国留学生の座談会等を掲載する雑誌の制作に決定した。3つのチームでテーマ別に特集記事を作成していたが、クラス全体でも情報や活動を共有し、9名が密に助け合いながら発信媒体を制作していた。

3 インタビュー

2021年度の受講生に対し、各学期の授業終了後に任意で一人15分程度、雑談も交えてインタビュー（面談）を行った。質問項目は、①受講後の感想、②チームや個

人でしたこと、③チームでの活動や役割分担について、④大変・難しかったこと、⑤工夫した・学んだこと、⑥その他（気づいたこと、要望や課題等）で、このうち①や③の項目で同時双方向型やハイブリッド型の授業についての見解を聞いた。

受講生からはこのような活動をする授業が初めてだったこと、人と密にコミュニケーションをする機会がなかったため、いい経験になったという回答が多かった。

3.1 同時双方向型・ハイブリッド型授業

インタビューでは、ハイブリッド側であった2名の韓国人留学生は、声が聞こえない等の技術的な問題だけではなく、物理的に教室にいないことで疎外感を感じていたという回答があった。ただ、春・秋学期を通してチームやクラスで話し合ううちに、徐々に日本や大学、他の受講生とのつながりを感じることができ、この授業空間が一つの居場所、心の拠り所となっていたようである。

対面側の学生の回答はさまざまであった。ハイブリッドより同時双方向型のほうが全員同じ状況のためやりやすかったと述べる学生がいる一方で、同時双方向型では編集や情報の集約が困難であったという学生もいた。ハイブリッド参加学生がいたことに対しては、最初は難しいと思っていたが、実際はそうでもなかったと感じた学生が多い中、自身の配慮が欠けていたのではないかと不安を覚える学生もいた。

オンラインのデメリットとして、小暮（2022）では、対面に比べ合意形成が難しく意見がうまく伝えられないという点が、また高橋（2021）では、コミュニケーションが取りづらく学生間の交流が深まらないという点が学生から挙げられている。本実践でもハイブリッドや同時双方向型に対して消極的な意見もあったが、受講生は置かれた状況でできることを話し合いながら探りつつ共感も深めており、デメリットをメリットに変えようとする試みや意気込みが伺えた。

3.2 葛藤と学び

大変だったこととしては、同時双方向型やハイブリッド型授業への不安と授業形

態による媒体制作プランの変更、発信媒体制作上の撮影・編集スキル、協働活動での意見の集約等に対する葛藤が挙げられていた。留学生側はそれに加えて日本語使用に対する不安を挙げていた。これらの葛藤はスキルの獲得、発言力や聞く力、コミュニケーション力や発信力の向上といった「学び」につながっていたと回答しており、困難と捉えていたことを自身の成長に変えていたことが伺える。少人数であったためか、学年や背景の違いを越えて話しやすい雰囲気だったようで、意見が率直に言い合える場となっていたこともインタビューからわかった。

3.3 工夫と課題

学生側の工夫としては、意図的に上級生が別々のチームに入り、下級生に気を遣わせない配慮や特に秋学期は媒体やテーマ選びに未入国留学生への配慮が見られた。また、役割分担を各自の得手不得手をもとに調整しており、作業配分も適切であった。活動はチームだけではなく、全体でもできることを各チームが提案し、授業内外でチーム間や個人間の交流を図り、回を重ねるごとに一体感が醸成されていった。

教師側の一番の工夫は受講生が安全に楽しく活動できる環境づくりをすることであった。2021年度は未入国の学生を2つのデバイスにわけることとハイブリッドでも15回で実現可能な活動に促すことに配慮した。授業内ではチームやクラス内コミュニケーションを図り、学生個人とのやりとりは「大福帳.js」³を利用し、学期を通して継続的に行った。大福帳には授業に関する記述が多いが、時には個人的な葛藤や悩みも書かれており、教員とのやりとりが解決の参考になったという学生もいた。

これまでは媒体の制作やその発信に重きを置いてきたが、今後は本来の目標である社会課題を考察する展開にしていきたいと考えている。そのためには媒体やテーマを学生に完全に委ねる現シラバスの見直しが必要となる。また、時間管理や内容、チーム内のやりとりには適宜その場で介入し、個人的な介入は大福帳を利用しているが、チームの問題はチーム内で解決するしかなく、介入の度合いにも課題が残る。今後も学生と協働しながら、それぞれにとって学びある授業展開をしていきたい。

4 おわりに

本稿では、同時双方向型、対面、ハイブリッドと授業形態が変わる中で「日本を理解し、発信する実践の場」での試行錯誤について述べた。各年度とも、授業終了後に、もう一度この授業を受けたいという学生がいるため、機会があれば修了生を授業に招く「ようこそ先輩」を開催している。今後も SNS 等の媒体も利用し、科目を通じてタテのつながりを紡いでいきたい。

今回扱わなかったが、受講生に対して事前と事後に受講理由や成果等に関する短いレポートを課している。今後はレポートや「大福帳.js」へのコメント、事後インタビューをもとに、さらに授業実践にかかわる分析を深めていきたい。

<注>

1. 2021年度のシラバスには14回に成果物の発表、15回にまとめとふりかえり、面談と記載しているが、媒体制作に時間がかかったため、面談は授業後に任意で行った。
2. 各学期の成果物の掲載先（2022年8月30日）
2021年度秋学期 http://edu.aichi-u.ac.jp/global_project/blog/?p=7970
2021年度春学期 http://edu.aichi-u.ac.jp/global_project/blog/?p=7809
2020年度秋学期 http://edu.aichi-u.ac.jp/global_project/blog/?p=7454
2020年度春学期 http://edu.aichi-u.ac.jp/global_project/blog/?p=7267
3. 早川美徳「大福帳.js」<https://goose.cite.tohoku.ac.jp/daifukujs/>（2022年8月30日）

<引用文献>

- 小暮律子（2022）「オンライン授業におけるグループワークの実践―「異文化コミュニケーション」の授業での協働学習の取り組み―」『地域政策研究』24(3), pp. 15-31, 高岡経済大学地域政策学会.
- 高橋美能（2021）「多様なバックグラウンドを活かす国際共修授業の実践―オンラインで実践する授業のメリットとデメリット―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』7, pp.79-90, 東北大学高度教養教育・学生支援機構.

A practice of Collaborative Learning in Online, Face-to-Face, and Hybrid Environments

Yuka KAWAKAMI (Aichi University)

Abstract

This article is a report on a collaborative learning class in which students proactively planned, and created pamphlets, vlogs, and other media to disseminate information on the theme of a multicultural society, and posted the results on university blogs and so on, amid changes in class formats due to the spread of the novel coronavirus infection.

In each semester from FY2020, the students explored what they could do under their circumstances, and while considering each other, they carried out their activities through close discussions. The follow-up interviews suggested that, through this class, students acquired skills in media creation, communication skills for collecting opinions, and the ability to disseminate. For those two years, those classes focused mainly on the making of media and its dissemination. In the future, we would try to develop practices where each student and their teacher can learn by considering social issues and practicing the theme of a multicultural society, which is the original goal of this class.

日本語教師の専門性「ティーチャー・トーク」の分析

「やさしい日本語」との比較

立部 文崇（周南公立大学）

藤田 裕一郎（朝日大学）

要旨

本研究は、日本語教師の専門性を明らかにすることを目的としている。本稿では、日本語教師の専門性のひとつである「ティーチャー・トーク」に注目し、同じく非日本語母語話者への情報伝達方法として注目される「やさしい日本語」との、比較、検討を行なうことで日本語教師の専門性について論じた。議論において、両者を両者の長を成り立ち、役割、調整、使用者と対象者、言語モードの観点で比較、検討した。その結果、当然ながら「ティーチャー・トーク」は教育的な側面が重視されていること、そして、「ティーチャー・トーク」の役割が教室環境において果たされるためには、日本語教師が目目の前の対象者である日本語学習者の日本語レベルを判別できる必要があり、この判別する能力が日本語教師の専門性に関わることが明らかとなった。

【キーワード】 日本語教師の専門性,ティーチャー・トーク,やさしい日本語

1 本研究の課題

生活者としての外国人（以下、外国人）の増加とともに、地方自治体においても「やさしい日本語（以下、「やさ日）」の使い方研修なども行なわれ、日本語教師が、研修担当者として携わることも少なくない。これは、日本語教師の専門性のひとつである「ティーチャー・トーク（以下、「T・T）」が「やさ日」同様、外国人にと

ってわかりやすい日本語であるからであろう。このように考えると、「やさ日」の使い方を理解し、習得した日本語母語話者（以下、母語話者）は、目の前にいる外国人に対し、日本語教師と同じようにわかりやすく話せることをイメージさせる。しかしこの点について触れられたものは管見のかぎりない。そこで本稿では、先行研究で述べられている記述を中心に、とかく方法論に偏りがちな両者の特長を成り立ち、役割、調整、使用者と対象者、言語モードの観点から比較、検討することで、改めて日本語教師の専門性について論じることを目的とした。

2 「ティーチャー・トーク」と「やさしい日本語」との比較

2.1 成り立ち

まず「T・T」と「やさ日」の概要を整理しつつ、両者の成り立ちを確認する。

「T・T」は、母語話者が非母語話者に話しかけるときに修正・単純化された「フォーリナー・トーク」のカテゴリーのひとつで、学習者の熟達度に合わせて調整された言語教師の話し方を言う（Lightbown 他 2014）。一方、「やさ日」は、1995年1月の阪神・淡路大震災を契機に、緊急時に必要な情報を平易な日本語で提供することを目的に研究され始めたのが始まりとされる（庵 2016）。

両者の始まりは全く異なる一方で、十分な言語能力を有していない非母語話者に対する情報伝達を目的として成立している点は共通している。

2.2 役割

次に、役割を比較する。『新版日本語教育事典』（日本語教育学会編, 2005:707）によると、「T・T」は「教師が発話のスピードを落としたり、はっきり区切って発話したり、抽象的な語彙を具体的な表現に変えたり、繰り返しを多用して、学習者の理解を促す」こととされる。この背景には、理解可能なインプットを提供することによって言語習得が進むとするインプット仮説（Krashen 1985）が拠り所であり、言語習得の促進、また異なる背景を持つ学習者が混在する環境における意思の疎通を円

滑に進めたりするなどの役割があると考えられている。

他方、『やさしい日本語—多文化共生社会へ—』（庵 2016:66）によると、「やさ日」は「1 初期日本語教育の公的保障のための<やさしい日本語> 2 地域社会の共通言語としての<やさしい日本語> 3 地域初級としての<やさしい日本語>」の3つを満たすべき条件として挙げられている。

これらから、「T・T」が学習者の言語習得の促進を目的にした理解の促進という教育面での役割が主である一方、「やさ日」は生活者同士の意思疎通、生活者としての外国人の学習目標としての役割が中心であるように見て取れる。言い換えると、これまであまり注目されていないが、「T・T」は、学習者がそれを使えるようになることを期待されていない点が興味深い。

2.3 言語調整

岡崎・長友（1991）は「T・T」の言語調整について、話すスピードを学習者に合った適切なものにする、語彙や構文の難易度を学習者に合った適切なものにする、視覚情報を利用する、談話上の調整を行う、学習者が理解できないという反応を示した場合に、適切な対処を行うこととしている。また片岡（2000）は、「T・T」での適切な話し方の目標として、学習者が意味内容を理解できる。学習者の言語習得に有効なレベルである。「自然な日本語」である。コミュニケーションのための言語であると述べている。この「コミュニケーションのための言語」という観点については、藤田他（2020）等などでも述べられており、言語調整が行なわれているなかであっても、「ちょっと」「まあ」などの自然な日本語には欠かせず、なおかつ学習者にとっては理解が難しい発話独特の表現が使われることが報告されている。

一方、『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』（文化庁 2020）によると、「やさ日」は、伝えたい情報を整理する、イラストなどを使う、一文を短くするなど文を分かりやすくする、外来語や語彙の難易度に気をつける、振り仮名を振るなど、表記に気をつけるなどを挙げている。

「T・T」も「やさ日」の調整も語彙や文を分かりやすくすることに加え、視覚情報を使う点で共通しているが、「T・T」は自然なコミュニケーションを意識しながら目の前の学習者にレベルに合わせた調整にも注意が向けられていることが分かる。

2.4 それぞれの使用者と対象者

「T・T」の使用者は文字通り日本語教師であろう。他方、「やさ日」の使用者は、公的保障の点からは地域の日本語教育関係者や行政職員、地域社会の共通言語としては一般の日本人、外国人が主な使用者になると考えられる。

対象者については、「T・T」は教室で学ぶ学習者だと考えられる。一方、「やさ日」は地域に暮らす外国人が主な対象者になる¹。

このように、「T・T」は教室に集う人たちに限られ、対象者が限定されることがわかる。この場合、各学習者の既有知識や日本語レベルに合わせた調整が可能である。それに対し、不特定多数を対象とする場合の「やさ日」は、各外国人の既有知識や日本語レベルに合わせるができないため、画一的な調整をすることになる。

2.5 言語モード

ここでは、両者を言語の技能ごとに捉えておく。「T・T」は教師の発話を指すため、「話す」際に使用され、学習者は「T・T」を「聞いて」理解する。一方、学習者自身が「T・T」を「話す」ことは求められていないため、教師が「T・T」を「聞く」こともない。また教師は学習者に「読ませ」たい文章をリライトするが、その定義上、「書く」「読む」は含まれないと考えられる。

「やさ日」は公用文のように行政職員が「書く」こともあれば、地域日本語教室で「話される」こともある。また、外国人はそれを「読んだ」り「話した」りする。

したがって、「T・T」は学習者にとっては「聞く」だけで使うことも推奨されないのに対し、「やさ日」は外国人が、「読んだ」り、「聞いた」りするだけでなく、「話した」り、「書いた」りし、学びの対象として側面もある点で異なる。

3 まとめと考察

ここまでの比較・整理をまとめると以下のようなになる。

表1: 「T・T」と「やさ日」の比較と整理

観点	ティーチャー・トーク	やさしい日本語
目的	学習者の理解	地域に住む外国人への必要な情報の簡単な日本語での提供
役割	学習者の理解を促進, 言語習得	意思疎通, 学習目標
調整	語彙や文, 視覚情報, 自然さ	語彙や文, 視覚情報
使用者と対象者	使用者: 教師 対象者: 特定の学習者	使用者: 日本語母語話者, 外国人 対象者: 特定または不特定の外国人
言語モード	使用者: 話す 対象者: 聞く	使用者: 話す, 聞く, 書く, 読む 対象者: 話す, 聞く, 書く, 読む

表1から、「T・T」には、限られた対象者に対してであるからこそ、対象者の能力を把握と、それに合わせた言語調整が行なわれるという特徴があることがわかる。また「T・T」は、学習者への自然なインプットとなることも要求されるため、調整された言語でありながらも自然さをも担保されるということもわかる。

4 おわりに

本稿では、日本語教師の専門性を明らかとすることを目的に、「T・T」と「やさ日」の比較・整理を行なった。その結果、両者は目的や言語調整などで一致する部分もあるものの、異なる部分も多く見られた。最も大きく異なるのは、「T・T」が教育的観点に依って立つ点にあった。「T・T」は、学習者の理解促進とともに、いわゆる「i+1」が意識されたものでなければならず、これを可能にするには、目の前の学習者の日本語能力を判別できなければならない。日本語教師の専門性を明らかにするという本研究の目的から考えると、私たち日本語教師がどのように学習者の能力を

判別しているのかという点が、今後の大きな課題となる。

<注>

1. 「やさしい日本語」は日本語母語話者の知的障害者やろう児の情報保障などにも使われるが（庵・岩田・佐藤・柳田, 2019), 本稿は「ティーチャー・トーク」との比較を中心しているため, 対象を外国人に限った。

<引用文献>

Lightbown, P and Spada, N. (2014). How Languages Are Learned (Oxford Handbooks for Language Teachers

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London. Lomgman.

Richards, J. and Lockhart, C. (2007). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press

庵功雄 (2016) 『やさしい日本語ー多文化共生社会へ』 岩波書店

岡崎敏雄・長友和彦 (1991) 「日本語教育におけるティーチャートークの質的向上に向けて」『広島大学教育学部紀要』, 2, 39, pp.241-248.

片岡朋子 (2000) 「日本語教師の授業における『話し方』についてー適切な日本語のコントロールの要因ー」『東京家政学院大学紀要』 東京家政学院大学, 40, pp.181-183.

日本語教育学会編 (2005). 『新版日本語教育事典』 東京: 大修館書店.

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」 文化庁

Analysis of Japanese Language Teachers' Expertise "Teacher Talk"

Comparison with "Easy Japanese"

Fumitka Tatebe (Shunan University)

Yuichiro Fujita (Asahi University)

Abstract

The purpose of this study is to clarify the expertise of Japanese language teachers. In this paper, we focus on "teacher talk," one of the specialties of Japanese language teachers, and compare it with "easy Japanese," which is also attracting attention as a method of conveying information to non-native speakers of Japanese, to discuss the specialties of Japanese language teachers. In the discussion, the characteristics of the two were compared and examined from the perspectives of origins, roles, coordination, user and target audience, and language mode. As a result, it is clear that the educational aspect of "teacher talk" is important, and that in order for the role of "teacher talk" to be fulfilled in the classroom environment, the Japanese teacher must be able to identify the Japanese level of the target audience, the learners of Japanese, and that this ability to identify the level of the target audience is a matter of the teacher's expertise. This ability to discriminate is related to the professionalism of the Japanese language teacher.

上級レベル向けアカデミックライティングの授業における実践

—批判的に考える力を育むための教師の役割—

山森 理恵 (明治大学)

要旨

本研究は批判的に考える力の育成を目指した実践の過程とそこでの教師の役割、その結果を報告するものである。本実践は上級レベル向けのアカデミックライティングの日本語授業で、レポートの書き方及び発表スキルを学ぶ授業として設けられたものであった。授業はオンラインで行われ、レポートを書くスキルと考える力、両方が磨けるよう計画された。実践の過程で私は教師として、「①機会を設ける」、「②働きかける」、という2つの役割を担った。その結果、受講生11名のうち研究協力の得られた9名の各段階での提出物の記述内容から、授業の過程が様々な問題に気づく機会となったことが示唆された。

実践者である私の教育観を明らかにしたうえで、実践の過程と教師としての役割を省察し、結果を明らかにすることは、自らの次の実践をよりよくし、他の実践者が新たな実践を行っていくことに寄与すると考えられる。

【キーワード】 批判的に考える, 教師の役割, 上級レベル, アカデミックライティング

Keywords: thinking critically, role of teachers, advanced level, academic writing

1 はじめに

分断が進む世界において、異なる立場の人が共に生きていくために、一人一人が問題意識を持ち、批判的に考え、他者を理解し、解決策を考えていくことが必要である。そのような力を育むために、ことばの教育の果たすべき役割は大きい。日本

語の授業においても言語スキルの伸長を目指すことにとどまらず、批判的に考える力を育てていくことが求められている。本研究は、そのような背景のもとで行った1つの実践の過程と、そこでの教師の役割を省察し、その結果を示すものである。これにより、自らの次の実践をよりよいものにし、他の実践者が新たな実践を進めていくこと、日本語の授業で新たな取り組みが増えることを促すことが目的である。

2 実践を振り返る意味

細川（2010）は、「実践研究が日本語教育にもたらすものとして、自らの実践への内省のきっかけとなる点、実践の内容そのものの再検討が生じること、そして、教育を社会にひらく視点の生まれること」と指摘している。実践を振り返ることで、自らの実践に対し批判的な目を持ち、実践の内容について検討し、社会での自らの役割を考えることができる。本研究においても、実践を振り返ることで、自らの実践を見直し、本研究で取り上げるような実践の意味を社会に問いかけたい。

3 アカデミックライティングの授業における実践

3.1 実践の概要

本実践は、上級レベル向けのアカデミックライティングの日本語授業で、レポートの書き方及び発表スキルを学ぶ授業であった。2021年度に、90分×15週かけ、全てオンラインで実施された。授業では2つの目標が設定された。「レポート執筆や発表ができるようになる」、「批判的に考え、問題点を抽出し、異なる立場、弱い立場にある人に目を向け、その解決方法を自分なりに考えることができるようになる」という2つの目標である。2つ目は私自身がこの授業を担当するにあたり、いかなる教育の場においても、社会の一員として批判的に考え、問題に気づき、その解決方法を考える力を育むことが重要であるという教育観に基づき、追加したものである。

受講生は11名（中国3、マレーシア3、スウェーデン・フランス・インドネシア・モンゴル・ベトナム各1）であったが、本発表では研究協力への同意が得られた9名

を分析対象とする。レポート執筆の教材としては、小森他（2016）を主に使用した¹。

3.2 授業の内容と教師の役割

1学期間の授業の内容は、表1の通りであった。レポートで必要となる文法や表現を学ぶ教科書学習と、レポートを書くスキル・発表スキルの学習の二本立てで進められた。レポート・発表スキルを身につけていく過程で、批判的に考えることができるようになるための機会が設けられ、そのための働きかけが行われた。

その一連の活動の中で、教師がどのような役割を果たしたか。一つは、「①機会を作る」という役割であり、もう一つは、「②働きかける」という役割であった。

表1：1学期間の授業内容

	教科書学習	レポート・発表スキル
1	実力チェック	コース説明
2	第1課 書き言葉に統一する	レポートとは
3	-	社会の色々な問題についてグループで考える（ワールドカフェ方式で話し合い）
時間外	第3課 事前学習	レポートのテーマ候補を考えて書きこむ
4	第3課 「こと」と「の」を使い分ける	テーマ候補に対して意見を述べ合う テーマを決める
時間外	第4課 事前学習	テーマシートを書いて提出
5	第4課 文をシンプルにする	テーマシートへのフィードバック確認 アウトラインについて
時間外	第5課 事前学習	アウトライン提出
6	第5課 語彙を適切に選択する	アウトラインへのフィードバック確認
時間外	第6課 事前学習	レポートを書く
7	第6課 文を首尾一貫させる	引用の仕方について
時間外	第7課・『パラフレーズ』第2課 事前学習	レポートを書く
8	第7課 形が似ている表現を使い分ける 『パラフレーズ』第2課	レポートの進捗確認
時間外	第9課・『パラフレーズ』第3課 事前学習	レポートを書く
9	第9課 書き手の視点を示す 『パラフレーズ』第3課	レポートの書き方の疑問点の確認
時間外	第13課 事前学習	レポート第1稿提出
10	第13課 前の文に関係づける	発表のしかた
時間外	『パラフレーズ』第Ⅱ部第1課 事前学習	
11	『パラフレーズ』第Ⅱ部第1課	レポート第1稿フィードバック確認 発表準備（グループでPPTの検討）
12	-	レポート内容の発表
13	-	レポート内容の発表
時間外		レポート修正稿提出
14	テスト（達成度の確認）	
15	テスト・フィードバック	レポート・フィードバック確認

「①機会を作る」役割としては、教師は大きく分けて、「スキル獲得の機会」と、「考える力を身につけるための機会」を設けた。

「スキル獲得の機会」としては、レポートを書くための文法を学ぶために教科書に沿って学習する機会、確認クイズやテストを実施し、到達度を確認する機会を設けた。また、レポートの構成や書き方を学ぶ機会、実際に執筆する機会を設けた。さらに発表のしかたを学ぶために実際にレポートの内容を発表する機会を設けた。

「考える力を身につけるための機会」としては、多様な問題に触れる、多様な意見に触れる、自由に意見を言うためにワールドカフェ方式の話し合いに参加する、テーマを考えてシェアする、レポートの内容の発表をするといった機会を設けた。

また、もう一つの教師の役割として、「②働きかける」ということを行った。「目標を明確に示す」働きかけ、社会の中で求められる力であることを説明することで「目標の意義を伝える」働きかけ、さらに、必要に応じて助言し、達成したことを肯定的に評価し、達成できていない点への気づきを促すといった「目標に向かうためのフィードバックを行う」働きかけを行った。

4 受講生の反応

4.1 受講生の言及の変化

教師が機会を作り、働きかけを行いながら授業を進めた結果、受講生の言及に変化が見られた（表 2）。学期前半のワールドカフェ方式での話し合いの段階、レポートのテーマを選び、内容を考えるテーマシートの段階と比べ、学期後半のレポート第1稿、修正稿提出の段階では、問題解決の言及や、異なる立場や弱い立場への言及までなされる、問題解決の言及がさらに詳しくなる、などの変化が見られた。

4.2 レポートの内容の発表に対するコメント

レポートの内容の発表のテーマは、黒人差別、ネットいじめ、食品ロス、シングルマザー、少年犯罪など多岐に渡った。発表後のコメントは「周りにネットいじ

表 2：授業の過程における受講生の言及の有無²

	ワールドカフェ方式での話し合い		テーマ選定	テーマシート				レポート第1稿				レポート第2稿			
	問題に対する意見	問題の解決	問題の抽出	問題の抽出	問題に対する意見	異なる立場、弱い立場への言及	問題の解決	問題の抽出	問題に対する意見	異なる立場、弱い立場への言及	問題の解決	問題の抽出	問題に対する意見	異なる立場、弱い立場への言及	問題の解決
A	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	○	×	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○
C	○	△	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○
D	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
F	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
G	○	×	△	△	×	×	×	○	○	○	△	○	○	○	△
H	○	×	○	○	○	×	×	○	○	△	○	○	○	△	○
I	△	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎

めは想像以上のことがはっきりわかりました。自分もネットで発言する時に相手の立場によく考えた上で話すべきだと思います。[受講生 H, 原文ママ]、「本当に勉強になりました。全然知らなかったテーマですから、聴くとやっぱり問題だなと気が付きました。[受講生 B]」のように、クラスメートの発表が問題への気づきのきっかけとなったことを示していた。さらに、「日本だけでなく、少年犯罪も他の国でも起こる問題です。この問題に対する取り組みとして、小さい頃から子供に適切な教育をしたほうがいい。[受講生 C]」のように解決方法の提案も見られた。

4.3 終了後アンケート

学期終了時に forms を利用し、無記名でアンケートを実施し、8名から回答を得た。その結果によると、受講生は、授業におけるレポートを書く力の勉強に満足しつつ、「発表では授業の一番面白いだと思いました [回答者 8, 原文ママ以下同様]」、「みなさんと話し合いができて、よかったです [回答者 3]」、「他の留学生と活動したり、考え方や関心をシェアしたりすることができて、いい経験です [回答者 5]」、「グループ活動の時、たまにほかの学生があまりしゃべらないこともあって、自分だけが喋るとちょっと寂しかった。[回答者 6]」、「発表では一部のところだけ話せたところは残念でした [回答者 8]」と、クラスメートの意見を知ること、自分の意見を伝えることを重要視していることが示唆された。より様々な意見が聞けるような

工夫，意見を述べるための十分な時間を与えることの必要性が示唆された。

5 まとめ

本実践において、「①機会を作る」「②働きかける」という役割を教師が担った結果，2つの目標を設定（「レポートを書く・発表する」，「批判的に考えることができる」）し，達成することは可能であることが示された。授業の過程で，問題点の抽出を行い，異なる立場や解決方法への言及に至っている受講生がいることが確認できた。授業の過程が様々な問題に気づく機会となっていたことを意味する。また，学期終了後のアンケートから，受講生は，自分の意見を伝えること，クラスメートの意見を知ることを重要視していることが示唆された。より様々な意見が聞けるような工夫，意見を述べるための十分な時間を与えることの必要性も示唆された。授業の進め方の工夫がより必要であることを示している。

本実践の過程と教師の役割を振り返ることを通して，今後の自らの実践をよりよいものとし，さらに他の実践者の新たな取り組みにもつながることを期待したい。

<注>

1. 一部の回で鎌田他（2014）を部分的に使用。
2. 表中の◎は，修正稿の問題解決の提案が，第1稿よりさらに詳しくなっていた場合。

<引用文献>

鎌田美千子・仁科浩美（2014）『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』スリーエーネットワーク。

小森万里・三井久美子（2016）『ここがポイント！レポート・論文を書くための日本語文法』くろしお出版。

細川英雄（2010）「実践研究は日本語教育に何をもたらすか」『早稲田日本語教育学』7, pp.69-81, 早稲田大学。

Practice of Academic Writing Class for Advanced Learners of Japanese

Role of Teachers in Fostering Critical Thinking

Michie YAMAMORI (Meiji University)

Abstract

This study reports on the process of practice intending to develop the ability to think critically, the consequent role of teachers and the results of such practice.

This practice was designed as a Japanese class on academic writing for advanced-level students, where they learn presentation skills and report writing. In teaching the class, I set the goal towards the ability to think critically, identify problems, view people in different and vulnerable positions and formulate solutions in their own way. This goal setting is based on my view of education; that is, nurturing the aforementioned skills as a member of society is important to any educational setting.

The lessons were intended to be conducted online, such that students could develop their report writing and thinking skills. While implementing, I played two roles as a teacher, that are, to create opportunities and to encourage. To improve the reporting and presentation skills of the students, I provided them with opportunities to learn how to write and structure reports, to write a report in a step-by-step manner and to present its contents. Furthermore, to cultivate the ability to think critically, the students were exposed to various issues during the preparation stage of their reports and their presentations. Further, I clearly stated the goal, informed them of its significance and advised them.

I hope that this study will promote new initiatives in Japanese language teaching by demonstrating the process of practice intended to hone critical thinking among students as members of society and the role of the teachers in the practice.

BTSJ 自然会話コーパスと自然会話リソースバンク (NCRB) を コミュニケーション教育のリソースとして活用する方法

宇佐美 まゆみ (国立国語研究所)

要旨

『BTSJ 1000 人日本語自然会話コーパス』とは、「シナリオのない自発的な自然会話」を収録した世界最大規模の自然会話コーパスの総称である。また、『自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank : NCRB)』とは、「研究部門」と「教材部門」から成る自然会話データを格納する「Web 上の共同構築型プラットフォーム」である。本稿では、BTSJ コーパスがコミュニケーション教育に適しているとする特徴を紹介した後、『BTSJ コーパス』と『NCRB』の連携機能とその使い方を紹介する。NCRB の教材部門は、従来のWeb 教材とは異なり、メンバー登録を行うと、自身が録画した動画を審査を経てアップロードすることが可能で、共有された動画教材の発話すべてに文法事項だけではなく、用法を中心とした様々な観点からの解説を加えることができる。また、Q&A を作成することもできる。まさにオンライン化が加速する現状に適した総合的プラットフォームである。

【キーワード】 BTSJ 自然会話コーパス, 自然会話リソースバンク (NCRB), コミュニケーション教育, 共同構築型 Web 教材, 自律学習

Keywords: natural conversation corpus, Natural Conversation Resource Bank (NCRB), communication education, collaboratively constructed web teaching materials, autonomous learning

1 はじめに

『BTSJ 自然会話コーパス (略称)』とは、これまで約 20 年間にわたり、毎年、拡充・更新してきた「シナリオのない自発的な自然会話」を収録した世界最大規模の自然会話コーパスの総称である。2022 年度中に、延べ 1000 人の話者の会話の収録を終える。そのため、名称も、『BTSJ 1000 人日本語自然会話コーパス』と改め、一応の区切りとする。本コーパスには、シナリオのない自然な雑談などを中心とする全 514 会話 (約 128 時間) が収録されている。毎年更新してきたが、今回初めて 167 会話については、映像付きで公開する。

また、『自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank : NCRB)』とは、「研究部門」と「教材部門」から成る「自然会話データを格納する Web 上の共同構築型プラットフォーム」である。これまでは「教材部門」を先行開発していたが、今回「研究部門」に『BTSJ 1000 人日本語自然会話コーパス』を搭載し、機能を拡充した NCRB「教材部門」との連携も完成した。

本稿では、まず『BTSJ コーパス』が、コミュニケーション教育に適しているとする特徴を紹介した後、『BTSJ コーパス』と『NCRB』の「研究部門」との連携機能とその使い方を紹介する。この『BTSJ コーパス』と『NCRB』を連携させることによって、オープンサイエンスの理念を踏まえた 21 世紀型「共同構築型」コーパス・教材として、世界中の関連の研究・教育分野に貢献する基盤を提供するものにしていく予定である。また、「加速するオンライン化」の環境を活かした、NCRB とそれを活用する教師の役割についても論じる。

2 『BTSJ 1000 人日本語自然会話コーパス』の特徴と活用法

本コーパスは、「人間の相互作用としての会話」の対人コミュニケーション論、語用論的分析に適するよう構築されたもので、大きくは以下の 6 つの特徴がある。

- ①「総合的会話分析」(宇佐美 2015)の方法論に基づき、会話参加者の年齢、性別などの社会的属性、および、話者同士の関係等が統制されたデータ群を収録する。
- ②「発話の重なり」や「沈黙」など、他のコーパスにはほとんど付与されていない

語用論的分析に不可欠な情報を付与した『基本的な文字化の原則 (BTSJ: Basic Transcription System for Japanese) 2019年改訂版』(宇佐美 2019)によって文字化したトランスクリプトを収録する。

- ③各会話グループのデータ収集条件や話者同士の関係、話者の年齢・性別・職業、その他の社会的属性の情報が、excel ファイルの形で提供されている。
- ④アノテーション付きのデータを一律に提供することによって、研究の視点まで画一化させてしまうことを避け、各研究者の独創性を引き出せるよう、分析項目については、各研究者が独自の観点からコーディングを行うことを推奨している。そのため、各研究・教育者が、コミュニケーション教育の観点から分析しやすい。
- ⑤また、各自のコーディングを半自動集計して定量的分析を行うツールである『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット 2019年改訂版』(宇佐美 2019) (以下「BTSJ システムセット」) と連動させている。
- ⑥NCRB の研究部門と連動しており、167 会話 (全会話のおよそ 3 分の 1) については、NCRB 上で動画も視聴できるようになっている。

本コーパスがコミュニケーション教育に適しているのは、教材用に作られたのではない「生の会話」が収録されており、それを動画、音声、トランスクリプトを活用して分析し、利用することが可能だからである。自然会話に特有の表現、省略や修復の仕方など、**人為的には作成しにくい特徴**にも気づくことができる。授業に関する「課題 (quiz)」として用いることもできる。以下の表 1 に、トランスクリプト、音声、動画の収録情報をまとめておく。また、表2には、参考までに、最終版で新たに追加された 30~32 の 3 つのフォルダのデータの情報をまとめておく。

表 1 『BTSJ コーパス』収録トランスクリプト、音声データ、および NCRB 収録動画データ数

音声データ・動画データの有無	該当する会話数
トランスクリプトのみ	130 会話
トランスクリプトと音声データ	217 会話
トランスクリプトと音声データと動画データ	167 会話

表2 『BTSJ 1000人日本語自然会話コーパス』(514会話, 128時間)に
収録されている会話データの概要

会話フォルダ番号	会話フォルダ名	各フォルダ内の会話の特徴	会話数	会話の通し番号	各フォルダの総会話時間	音声	動画
30	30. 日本人と学習者(中国, ベトナム)及び日本人友人同士雑談(男男, 女女, 男女)【音声付・動画有】	日本人と学習者(中国, ベトナム)及び日本人友人同士の雑談	20会話	474-494	383分52秒	有	有
31	31. 初対面同士雑談九州方言(女女, 男女)【音声・動画付】	20代大学(院)生同士の「高校時代」についての会話	4会話	495-498	101分22秒	有	有
32	32. 同学年小学生同士の雑談【音声付・動画有】	大人1人と子供2人の会話の後, 大人が席を外した時の小学生同士の会話	16会話	499-514	32分24秒	有	有

3 『自然会話リソースバンク NCRB』の特徴と活用法—BTSJ コーパスとの連携を中心に—

BTSJ コーパスは, 完成版では, これまでのフォルダをダウンロードする方法に加えて, NCRB 上の「研究部門」からも閲覧し, NCRB の機能を用いて「検索」ができるようになり, 必要な会話だけをダウンロードできるようになった。また, 各自が分析したい会話をグループ化して「マイページ」に保存したり, 「お気に入り」をマークし, マイページに保存することもできるようになった。以下に簡単に説明する。

①NCRB のトップページから「自然会話データを使った研究」の部分に入り, 「会話」というタブをクリックすると, BTSJ コーパスとして, 514 会話分のデータが一覧の形で表示される。「会話一覧」に表示されている「会話名」をクリックすると, 各会話データの「音声データ」や「動画データ」, および, それに対応する「文字化スクリプト」の内容を確認, 視聴することができる。また, 研究の利用に限り, 必要な自然会話の「音声データ」, 及び「文字化スクリプト」をダウンロードして, 利用することができる(次頁図 1, 2)。

②利用者は, BTSJ コーパスの 522 会話全てのデータをダウンロードしなくても, NCRB 上に搭載されている BTSJ コーパスから, 各自の研究に必要な会話データ



図1 BTSJ コーパスの「会話一覧」画面



図2 「会話トランスクリプト」画面

だけを集めて、各自が選択したデータの「会話グループ」を作成することができる（名前をつけて保存が可能）。さらに、その「会話グループ」のデータを一括ダウンロードして利用することもできる（図3, 4）。



図3 会話情報表示画面



図4 会話グループ作成画面

NCRBの「教材部門」では、従来のWeb教材とは異なり、ユーザー登録を行って管理者に承認されると、その後は、自身が録画した動画を自然会話教材としてアップロードすることが可能で、共有された動画には、資格のあるメンバーが「共同で」、各発話文に、文法事項だけでなく、「会話のストラテジー」や「ポライトネス」、「文化」など、コミュニケーションに重要な様々な観点からの解説を記入していくことができる。他にも、会話の内容確認のための選択問題や記述問題などのQ&Aも作成できる。入力画面に沿って必要事項を入力し、保存すれば、動画、発話内容（文字化トランスクリプト）、Q&Aが即座にWeb教材の形となって表示でき、「利用画面」から利用できるようになる。つまり、NCRBは単なる教材ではなく、むしろ「教材作成支援プラットフォーム」と考えたほうがいいだろう。

4 NCRB の活用と教師の役割

今回は、NCRB の「研究部門」と「教材部門」の2つの機能のうち、BTSJ コーパスと連携させた「研究部門」について説明した。コミュニケーション教育に直接関係するのは、むしろ、「教材部門」であるが、そちらについては、完成版については未発表であるが、その前段階の機能は、宇佐美他（2021）にまとめたので、そちらを参照されたい。NCRB の教材部門は、基本的にインプットを主目的とする独習用教材であるが、授業内でも特定の場面について討論したり、応用練習をしたり、様々な利用の仕方がある。オンライン教育の環境を活かすには、NCRB に限らず、通常の授業とほぼ同様の内容をオンラインで行うというだけではなく、学習者の「自律学習」を促進し、その力を育成する工夫が重要になってくる。NCRB は、そういう**オンライン環境に適した研究と教育を統合したプラットフォーム**である。

<資料>

宇佐美まゆみ研究室 <https://ninjal-usamilab.info/lab/> （関連のいろいろな情報あり）

BTSJ1000 人日本語自然会話コーパス利用申込フォーム

<http://ninjal-usamilab.info/form/corpus/index.html>

NCRB（Natural Conversation Resource Bank）<http://ncrb.ninjal.ac.jp/>

<引用文献>

宇佐美まゆみ（2015）「『総合的会話分析』の趣旨と方法—量的分析と質的分析の必然的融合—」特集『日本語教育の研究手法—「会話・談話の分析」という切り口から—』『日本語教育』162号. pp34-49, 日本語教育学会.

宇佐美まゆみ・小川都（2021）「自然会話リソースバンク（NCRB: Natural Conversation Resource Bank）—新しい形の共同構築型多機能データベースの開発と活用—」日本語教育支援システム研究会（CASTEL/J）第9回国際研究集会予稿集, pp140-145.

<https://drive.google.com/file/d/1tVRlI9gqmfOrBxOcVFFmtUMqnSOtK9vr/view>

How to utilize the BTSJ 1000 Japanese Natural Conversation Corpus and the Natural Conversation Resource Bank (NCRB) as resources of teaching communication

Mayumi Usami (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

Abstract

The "BTSJ 1000 Japanese Natural Conversation Corpus: BTSJ corpus" is one of the world's most extensive spontaneous Japanese conversation corpus, containing 514 conversations (128 hours), mainly natural chats without scenarios. It has been updated annually, but this is the first time providing videos. The "Natural Conversation Resource Bank: NCRB" is a "Web-based collaborative platform for storing natural conversation data," consisting of a "Research Section" and a "Teaching Materials Section". In this paper, we first explain the characteristics of the BTSJ Corpus suitable for communication education and then how to utilize the interfacing functions between the BTSJ corpus and the NCRB. The NCRB's Teaching Materials Section allows registered members to upload their video recordings if they follow the terms of use, and qualified members can use the video materials stored in NCRB. Members can "collaboratively" fill in the opened videos with explanations about each utterance in the transcripts from various perspectives important for communication, such as "conversational strategies" and "politeness" besides grammar. Moreover, users can create Questions regarding the content of video materials, either in the form of multiple-choice or short-answer questions. By filling out the necessary information, the video, transcriptions, and Q&As can be immediately displayed in the form of Web-based teaching conversational materials, which can be immediately used from the "users page". The NCRB should be considered as a "supporting platform for making teaching materials" rather than only as teaching materials. By linking the "BTSJ Corpus" with the "NCRB", we plan to make the conversation data in NCRB a 21st-century "co-constructed" corpus and educational materials based on the philosophy of open science, utilizing a platform for collaboratively constructing a research and educational materials.



ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）
**Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.**

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会員

個人会員 この会の目的に賛同する個人

賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会費 〈会計年度：1月1日～12月31日〉（単位：ユーロ）

入会金（個人会員） € 20

年会費（個人会員） ヨーロッパ内： € 40

ヨーロッパ外： € 60

（賛助会員） € 500

入会申し込み ホームページ：<https://www.eaje.eu/ja/new-registration>

問い合わせ <info@eaje.eu>

<AJE 賛助会員> Corporate members

3A Corporation	スリーエーネットワーク	https://www.3anet.co.jp/
	新刊一覧	https://www.3anet.co.jp/np/new-books.html
ASTMILCORP Co., Ltd.	株式会社アストミルコープ	https://www.astmil.co.jp/
Hakuhodo Foundation	博報堂教育財団	
JP-BOOKS		https://shop.jpbooks.co.uk/
Kurosio Publishers	くろしお出版	https://www.9640.jp/
ROELLIN BOOKS GmbH		https://www.roellin-books.com/ https://shop.optolingua.com/
SANSHUSHA Publishing Co., Ltd.	株式会社三修社	https://www.sanshusha.co.jp
The Japan Times Publishing	株式会社ジャパントイムズ出版	
		https://bookclub.japantimes.co.jp/en/ https://bookclub.japantimes.co.jp/jp/
Verasia Bookstores		www.verasia.com •
		www.aprendejaponeshoy.com • www.verasia.de • www.verasia.fr • www.verasia.it • www.verasia.eu

第25回AJEヨーロッパ日本語教育シンポジウム
ライデン、オランダおよびオンラインにて開催 2022年8月25・26・27日

The 25th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)
In Netherlands, Leiden & Online on 25-27 August 2022

SYMPOSIUM STEERING COMMITTEE 【運営委員会(AJE役員)】

MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ (Chairperson, University of Ljubljana, Slovenia)
HIRAYAMA, Koshi / 平山幸士 (Japan Center Brno, Czech Republic)
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)
TAMURA, Naoko / 田村直子 (University of Bonn, Germany)
TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・ディヴナ (University of Belgrade, Serbia)
WAKAI, Seji / 若井誠二 (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Hungary)

LOCAL ORGANIZING COMMITTEE 【現地実行委員会】

ANDO, Tomomi / 安藤友美	MIURA, Fumiko / 三浦富美子
ARITA, Chie / 有田千枝	MORI, Yuta / 森祐太
HIGASHI, Masako / 東雅子	MORINO, Mitsuru / 森野美鶴
HINOUE, Maki / 樋上まき	MURAYAMA, Emi / 村山江美
INOUE, Fumiko / 井上富美子	NAKAZAWA, Ryoko / 中沢陵子
KABASHIMA, Yuko / 樺島夕子	OGITA, Tomoko / 荻田朋子
KANAI, Hitomi / 金井ひとみ	OSHIUMI, Fumi / 鴛海英美
KHOSLA, Kyoko / コスラ恭子	SUZUKI, Takahide / 鈴木隆秀
KIMURA, Hisami / 木村尚美	TANAKA, Yukiko / 田中友季子
KOMORI, Akene / 小森あかね	UTAGAWA, Makiko / 宇多川真紀子
KONAMI, Setsuyo / 児波節代	van der SALM, Niels / ファン・デル・サルム ニールス
KOSEKI, Machiko / 小関真知子	YAMAMOTO, Emi / 山本絵美
LEE, SookJa / 李叔子	YOSHIOKA, Keiko / 吉岡慶子
MATSUNAGA, Yuko / 松永侑子	
MIKAWA, Momo / 三川桃	

ABSTRACTS SCREENING COMMITTEE 【査読委員会】

MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ (Chairperson, University of Ljubljana, Slovenia)

NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)

REVIEWERS 【査読者】

AIKAWA, Takako / 相川孝子

FUKUSHIMA, Seiji / 福島青史

GOTO, Kanako / 後藤加奈子

GYOGI, Eiko / 行木瑛子

HAGIHARA, Kôji / 萩原幸司

HAGIWARA, Takae / 萩原孝恵

HASHIMOTO, Yukari / 橋本ゆかり

HAYASHI, Ryoko / 林良子

HORI, Keiko / 堀恵子

INABA, Miho / 稲葉美穂

KHOSLA, Kyoko / コスラ恭子

KUMAGAI, Yoko / 熊谷容子

KUMAGAI, Yuri / 熊谷由理

KUROSAKI, Noriko / 黒崎典子

LEE, Jeaho / 李在鎬

MACHIDA, Nanako / まちだななこ

MATSUNAGA, Noriko / 松永典子

MIYANOYA, Nozomi / 宮野谷希

MORITOKI, Nagisa / 守時なぎさ

MURATA, Akiko / 村田晶子

MURATA, Emi / 村田恵美

MURATA, Yumiko / 村田裕美子

MUTO, Ayaka / 武藤彩加

NEMOTO, Sawako / 根元佐和子

NISHINA, Hiromi / 仁科浩美

NISHINA, Yoko / 仁科陽江

NISHIZAWA, Kaori / 西澤芳織

NODA, Hisashi / 野田尚史

ODO, Yutaro / 大戸雄太郎

OEDA, Yuka / 大枝由佳

OKUGAWA, Ikuko / 奥川育子

OKUNO, Yukiko / 奥野由紀子

OMURO, Fumi / 大室文

ONO, Masaki / 小野正樹

SAKAI, Mieko / 坂井美恵子

SHIMAZU, Momoyo / 嶋津百代

SOSA, Sachiko / 匝瑳佐知子

SUZUKI, Satomi / 鈴木智美

SUZUKI, Yuko / 鈴木裕子

TAKAGI, Michiko / 高木三知子

TAMURA, Chika / 田村知佳

TOKIMOTO, Miho / ときもとみほ

TOMIOKA, Jiro / 冨岡次郎

TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・ディヴナ

TSUJII, Satomi / 辻井さとみ

UCHIKAWA, Kazumi / 内川かずみ

UENO, Junko / 上野淳子

WAKAI, Seiji / 若井誠二

YAMADA-BOCHYNEK, Yoriko / 山田

ボヒネック頼子

YAMAMOTO, Hiroko / 山本裕子

YOSHIOKA, Keiko / 吉岡慶子

WEB SYSTEM COLLABORATOR 【ウェブシステム担当】

MANTELLI, Alessandro / マンテッリ・アレッサンドロ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

STUDENT STAFF 【学生スタッフ】

MUKAI, Felipe Naotto / ムカイ・フェリペ・ナオト (University of Tsukuba, Japan)

第 25 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 25th Japanese Language Symposium in Europe

EDITORIAL COMMITTEE 【編集委員】

MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ (Chief editor, University of Ljubljana, Slovenia)

NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)

TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・ディヴナ (University of Belgrade, Serbia)

PROOFREADING COMMITTEE 【校正委員】

ALESSANDRINI, Chiara / アレッサンドリーニ・キアラ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

MURATA, Yumiko / 村田裕美子 (University of Munich, Germany)

MURATAMARGETIĆ, Emi / 村田マルゲティッチ恵美 (University of Zagreb, Croatia)

NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)

OHASHI, Yukihiko / 大橋幸博 (Japan University of Economics, Japan)

TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・ディヴナ (Chairman of the Proofreading committee,
University of Belgrade, Serbia)

EDITORIAL COMMITTEE SUPPORTERS 【校正協力者】 (ONK)

ANDO, Tomomi / 安藤友美

HIGASHI, Masako / 東雅子

UTAGAWA, Makiko / 宇田川真紀子

MURAYAMA, Emi / 村山江美

SUZUKI, Takahide / 鈴木隆秀

YOSHIOKA, Keiko / 吉岡慶子

TANAKA, Yukiko / 田中友季子

LEE, SookJa / 李叔子

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】

2022年8月に開催されました、オランダ・ライデン大学での熱い論議を第25回日本教育シンポジウム報告・発表論文集として、皆様のお手元にお届けいたします。AJE論集委員・オランダ日本語教師会(ONK)の会員の方々に、最後まで執筆者とのやりとりをしていただきました。また、発表者の皆様にも本業の合間を縫って校正に携わっていただきました。まさに、会員の手で作上げた論集であると実感をしています。編集期間全般を通し、執筆者の方々からスタッフへの励ましのお言葉をいただき、大変勇気づけられました。この場をお借りして、役員より心よりお礼を申し上げます。

引き続きAJEは、ヨーロッパでの日本語教育が平和な世界を構築するためのことばの教育に尽力していく所存であります。

ヨーロッパ日本語教師会
副会長 根元佐和子

ヨーロッパ日本語教育26 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)
Japanese Language Education in Europe 26
2022 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
第25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 25th Japanese Language Symposium in Europe, 2022

ISSN 1745-7165

編集 ヨーロッパ日本語教師会
第25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 25th 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 2023年5月31日 Published on May 31, 2023

© 2023 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.
