

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE

25

2021 日本語教育シンポジウム

第 24 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 24th Japanese Language Symposium in Europe
26-28 August, 2021

Section 10 : Japanese Language Education
The 16th International Conference of the EAJS

2021

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



JAPANFOUNDATION

国際交流基金

目次/Contents

はじめに／Forewords	1
セッションプログラム／タイムテーブル(日本語)	3
Program／Time Table (English)	7

《基調講演》 Keynote Lectures

メトロリンガリズムに基づいた言語教育イデオロギー — 個から場所の公共性へ —	13
尾辻恵美	
Rethinking the Ideology of Language Education from a Metrolingual Perspective	30
Emi OTSUJI	

《パネル発表》 Panels

民主的シティズンシップ教育としての日本語教育には何が必要か — 「政治教育」の教材から見えてくること —	32
三輪聖、野呂香代子、白木美依、名嶋義直	
Japanese Language Teaching as Education for Democratic Citizenship – Key Concepts as Revealed Through Language Teaching Materials Based on the German Model of Political Education	66
Sei MIWA, Kayoko NORO, Mie SHIROKI, Yoshinao NAJIMA	
場、その後 — 複層的文脈を往還する私たちの実践 —	68
嶋津百代、大平幸、八木真奈美	
<i>Ba</i> and Beyond – Our Practice of Reciprocity Across Multi-Layered Contexts	102
Momoyo SHIMAZU, Saki OHIRA, Manami YAGI	
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 — ...	104
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	

Workshop on CEFR-OJAE: Oral Japanese Assessment Europe – From the Assessment of Language Proficiency to the Observation of Communicative Behaviours 133

Kôji HAGIHARA, Yoriko YAMADA-BOCHYNEK, Yumiko UMETSU, Fumi OMURO, Rie OGUMA, Yasuko SAKAI, Michiko TAKAGI, Aya MARIKO

《口頭発表》 Oral Presentations

継承日本語教育 — 社会参加につながることばのデザイン — 136

根元佐和子

Report of Teaching Practices of Heritage Japanese Language – Designing Learning for Social Interaction 147

Sawako NEMOTO

Towards Valuing and Hearing Student Silence in Language Classrooms 148

Takuya KOJIMA

教室で学生の沈黙を大切にし、沈黙の中の声を聞くことを目指して 160

小島卓也

留学生のビジネス接触場面に向かう社会文化管理プロセス — 否定的評価の再処理に着目して — 161

末田美香子

Sociocultural Management Processes Aimed Towards Business Contact Situations Experienced by International Students – Focusing on Reprocessing of Negative Evaluations 173

Mikako SUETA

自律的データ駆動型学習における文法項目の認知度と文作成の関係 174

堀恵子

Relationship Between Recognition of Grammatical Items and Sentence Production in Autonomous Data-Driven Learning..... 185

Keiko HORI

日本語学習者の聴解困難点調査に基づく「わかりやすい日本語」の提案	186
野田尚史、中島晶子、村田裕美子、中北美千子	
Proposal for “Easy Japanese” Based on Listening Comprehension Difficulties Encountered by Learners of Japanese	197
Hisashi NODA, Akiko NAKAJIMA, Yumiko MURATA, Michiko NAKAKITA	
改訂版文語文 e-learning 教材 “BUNGO-bun GO!” とその利用法	198
佐藤勢紀子、虫明美喜、小野桂子	
Classical Japanese E-Learning Material BUNGO-bun GO! – Revised Version and Its Uses	210
Sekiko SATO, Miki MUSHIAKE, Keiko ONO	
非母語話者間の日本語を媒体としたテレコラボレーションによるアイデンティティの構築 — 米国とスウェーデンの大学を繋いで —	212
会田ナインドルフ真理矢	
Analysis of Identity Construction in NNS-NNS Telecollaboration – Using Japanese as a Lingua Franca	223
Mariya AIDA NIENDORF	
複言語能力を活かした自立した読みを目指す読解教育	225
櫻井直子	
Reading Comprehension Education for Independent Reading Which Stimulates Learners’ Plurilingual Competence	237
Naoko SAKURAI	
コーパス分析システムの公開と日本語教育への活用	238
山本裕子、本間妙、Matthew Lanigan、川村よし子、小森早江子	
The Release of a Corpus Analysis System and Its Use in Japanese Language Education	249
Hiroko YAMAMOTO, Matthew LANIGAN, Yoshiko KAWAMURA, Tae HOMMA, Saeko KOMORI	
中等教育における日本語アシスタントの役割 — オーストラリアの事例を中心に —	250

門脇薫

A Study on Japanese Language Assistants in Secondary Education – Case Study Research in Australia
.....261

Kaoru KADOWAKI

日本アニメの字幕翻訳における受容化の比較分析 — 文化間コミュニケーションを探る —263

保坂敏子、島田めぐみ

Comparative Analysis of Domestication in Subtitle Translation of Japanese Anime – Exploring
Intercultural Communication.....274

Toshiko HOSAKA, Megumi SHIMADA

ドイツ・セルビア・日本の大学生が考える「住みやすい国」とは何か — 複言語・複文化能力の
構築を目指す作文活動 —275

村田裕美子、トリチコヴィッチ・ディヴナ、李在鎬

“An Easy Country to Live in”: A Comparison of Essays Written by German, Serbian and Japanese
Students – Towards Raising Plurilingual and Pluricultural Competence.....287

Yumiko MURATA , Divna TRICKOVIC, Jaeho LEE

日本語およびアジアの言語における「味覚の共感覚表現」288

武藤彩加

“Synesthetic Expressions of Taste” in Japanese and Other Asian Languages 300

Ayaka MUTO

Use of Evaluative Strategies in Hungarian and Chinese Learners' Narratives 301

Yukiko KOGUCHI, Zhen CHEN

ハンガリー語と中国語を母語とする日本語学習者の語りにおける評価節の使用313

小口悠紀子、陳真

複言語話者の言語能力に関する定量的分析 — 複言語話者と単言語話者は何が違うのか —314

李在鎬

A Quantitative Analysis of the Language Ability of Plurilinguals – What is the Difference between Plurilinguals and Monolinguals? 325

Jaeho LEE

On the use of social networking sites in the formation of communicative competences for democratic culture: An experience of the implementation of ‘Digital Parliament’ on Instagram in Japanese classroom 326

Yury PANCHENKO

民主文化のためのコミュニケーション能力の育成におけるソーシャル・ネットワークの使用について — 日本語の教室における『デジタル国会』というアクティビティの導入の経験 — 336

パンチェンコ・ユーリー

学科改善プロジェクト — 対話を続ける大切さを学ぶ — 337

若井誠二

Gakka-Kaizen (Department Improvement) Project – Learning the Importance of Continuing Dialogue 348

Seiji WAKAI

複言語・複文化能力の観点から見るフランスの中等教育課程での日本語教育のあり方 — 仏日の指導要領および授業実践者への意識から — 349

松木瑤子

A Pluricultural Perspective on Japanese Secondary Education in France – Considerations from Teacher Attitudes and Curricula in France and Japan 360

Yoko MATSUKI

Maintaining Language Learning Motivation through Technology-supported Cross-cultural Exchange Comparison of Student Satisfaction in Face-to-face vs. Online Settings 362

Ruth VANBAELEN, Gergely NIKLAI

テクノロジーを活用した異文化交流による語学学習モチベーション維持 — 対面式とオンライン式交流の学習者満足度比較 — 372

ヴァンバーレン・ルート、ニクライ・ゲルゲイ

クラスは民主的な対話の場となっているのか — 異文化理解のためのビデオ会議ディスカッションにおけるクラス・コミュニティについての一考察 — 373

川本健二、深川美帆

Is the Classroom a Place to Talk Democratically? A Study on Class Communities in Video Conferencing for Cross-Cultural Understanding..... 385

Kenji KAWAMOTO, Miho FUKAGAWA

民主化のための日伊協働学習プロジェクトの試み — 大学院での実践を通して — 386

時本美穂

Collaborative Learning to Foster a Democratic Culture – Practices in Higher Education Institutions in Italy and Japan 397

Miho TOKIMOTO

COILにおける複合的ファシリテータの有効性 — 日本語民主文化のための複言語能力・複文化能力を培う COIL — 398

辻井さとみ、中西久実子

The Effectiveness of Joint Facilitation in COIL – Cultivating Plurilingual and Pluricultural Competences Using Cooperative Facilitation in COIL..... 408

Satomi TSUJII, Kumiko NAKANISHI

「しかし」の本質をめぐって 410

大橋幸博

Reconsideration: The Essence of *Shikashi* 422

Yukihiro OHASHI

日本語教師は「民主的文化への能力」にどう関わるか — ヨーロッパの日本語教師の対談から — 423

西澤芳織、藤光由子

Exploring Teachers' Competencies for Democratic Culture in Practice – Findings from a Life Course Study of Japanese Language Teachers in Europe..... 435

Kaori NISHIZAWA, Yuko FUJIMITSU	
L2 日本語話者と共に考える〈やさしい日本語〉と日本語教育 — COIL 活動のもう一つのあり方 —	436
岩崎典子	
Rethinking <i>Yasashii Nihongo</i> (Plain Japanese) and “Foreigner Talk” through COIL – Japanese Students Collaborating with Italian Students Learning Japanese.....	447
Noriko IWASAKI	
Enhancement of Student Employability through Resume Writing Activities in a Business Japanese Course	448
Shoko NISHIDA	
ビジネス日本語におけるエンプロイアビリティ育成— 履歴書アクティビティの実践報告— ..	460
西田翔子	
音声教育実践の進化と学習者の学び — 発音フィードバックに着目して —	461
大戸雄太郎	
Developments in Japanese Pronunciation Education Practices and Students' Learnings Focus on Pronunciation Feedback.....	472
Yutaro ODO	
The early socialist movement and intellectuals in the Empire of Japan	474
Kyoichiro YOSHINO	
大日本帝国における初期社会主義運動と知識人	480
吉野恭一郎	
A New Approach to Teaching Grammar from the Plurilinguistic Perspective	482
Yoko NISHINA	
複言語主義の観点から広がる新たな文法教育	492
仁科陽江	
フランスの学生を対象に行った日本語学習のための複言語教育 — 学習者の複言語・複文化能力 と複合リテラシー能力の活用構想 —	493

小間井麗	
Plurilingual education for learning Japanese utilizing pluriliteracy competence: Through the production process of French students with plurilingual and pluricultural competence	504
Rei KOMAI	
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?	506
鈴木裕子、高橋希実	
Examining the Meaning of Online Workshops for Japanese Language Teachers in Europe, Focusing on Their Significance for Participating Members	518
Yuko SUZUKI, Nozomi TAKAHASHI	
複言語複文化能力をもつ「ブリッジ人材」としての日本語学習者の役割 — 職場と生活におけるブリッジングの具体的な実践分析から —	519
村田晶子	
Japanese Learners as Bridge Resources Possessing Plurilingual and Pluricultural Competence Analysing Bridging Practices in Workplaces and Communities	528
Akiko MURATA	
自律的学習者の育成を目指した試み — 学年をまたいだ学習コミュニティ形成プロジェクト —	529
稲葉美穂	
Autonomous Language Learners – A Project Building a Learning Community Across Cohorts.....	539
Miho INABA	
ライフキャリアの形成につながる複言語複文化能力の向上 — M-GTA によるイタリア人女子留学生の語りの分析を通して —	540
寅丸真澄	
Improving Plurilingual and Pluricultural Competence That Results in Lifelong Career Building – Speech Analysis of Female Italian International Students Using Modified Grounded Theory Approach.....	552
Masumi TORAMARU	
中上級日本語学習者の日本語および英語での依頼メールにおけるポライトネスストラテジーの考察	553

森本一樹、大枝由佳	
A Study on Politeness Strategies Used in Request Emails Written in Japanese and English by Intermediate and Advanced Learners of Japanese.....	564
Kazuki MORIMOTO, Yuka OEDA	
会話能力測定法におけるタスク開発 — 複言語・複文化社会を背景にしたビジネス日本語 —	565
伊東祐郎、赤木彌生、嶋田和子、六川雅彦、鎌田修、由井紀久子	
Task Development in the JOPT Speaking Test — Business Japanese in a Multilingual and Multicultural Society —	577
Sukero ITO, Yayoi AKAGI, Kazuko SHIMADA, Masahiko MUTSUKAWA, Osamu KAMADA, Kikuko YUI	
《ポスター発表》 Posters	
文章理解過程と要約文に見られる学習者の文化的背景と読解方略の影響	579
中村かおり、近藤裕子、向井留実子	
The Influence of Learners' Cultural Backgrounds and Reading Comprehension Strategies as Seen in Their Reading Processes and Written Work.....	584
Kaori NAKAMURA, Hiroko KONDO, Rumiko MUKAI	
舌打ちが伝えるメッセージ — 映像データの観察を通して —	586
萩原孝恵	
The Message Conveyed by Tongue Clicks: An Observation of Visual Data.....	591
Takae HAGIWARA	
わかりあえるかどうかは実は重要ではない? — 研究データ収集協力者の事後インタビューから見えること① —	593
川上ゆか	
Is it Actually Important to Understand Each Other? – Finding from Interviews with Data Gatherers Following Research Data Collection #1	598

Yuka KAWAKAMI

「敬語」を対象としたリキャストは有効か？ — 刺激回想インタビューの分析に基づいて — 600

菅生（高橋）早千江

Is Providing Recasts Targeting Inappropriate *Keigo* (Japanese Honorific Expressions) Effective? – An Analysis of Participants' Stimulated Recall Interviews..... 605

Sachie SUGO-TAKAHASHI

日本語授業における媒介語使用に関する学習者のビリーフ — 入門・初級前半・初級後半の比較から — 607

吉田好美、鄭在喜、松井一美

Learners' Beliefs on the Use of Intermediary Language in Japanese Classes – A Comparison Between Absolute Beginners, Lower Beginners and Upper Beginners..... 611

Yoshimi YOSHIDA, Jaehee CHUNG, Kazumi MATSUI

複言語話者が持つ日本語学習に対するビリーフ — ベルギーの日本語学習者 3 名を対象とした事例研究 — 613

良永朋実

Plurilinguals' Beliefs About Japanese Learning – A Case Study of Three Learners in Belgium..... 618

Tomomi YOSHINAGA

Exploring a Sustainable System for Operating Community-Based Japanese Language Class Activities to Promote Dialogue and Collaboration between Private Companies, Universities, Municipalities, and Local Residents..... 619

Noriko MATSUNAGA

産学官民による対話と協働に向けた地域日本語教室活動 — 持続可能なシステム構築と実践をめざして — 625

松永典子

学習者のレポートに表れる文化的葛藤，意見の「揺れ」をどう見るか — 教師間の対話による協働的評価 — 626

広瀬和佳子、市嶋典子

Cultural Conflicts and Wavering Attitude in Learners' Reports – Collaborative Evaluation Through Dialogue Between Teachers	631
Wakako HIROSE, Noriko ICHISHIMA	
世界市民の育成を目指す日本語教育実践 — 『かもめ食堂』 (2006) を題材に —	632
山崎智子	
A Japanese Language Education Practice to Cultivate Global Citizenship – Practice Through Watching <i>Kamome Shokudō</i> (2006)	637
Tomoko YAMAZAKI	
日本語教育における「共生」をテーマとした授業実践	638
山森理恵	
Practice in Japanese Language Class with a Focus on Coexistence.....	643
Michie YAMAMORI	
モスクワの大学で学ぶ日本語学習者の日本語不安調査 — 大学1年生を対象とした事例研究 —	645
下村朱有美	
A survey of Japanese language learners' anxiety among university students in Moscow – A case study of first-year university students.....	651
Ayumi SHIMOMURA	
ドイツ語母語話者のメール文における配慮表現の使用	652
金庭久美子	
The Use of Polite Expressions in Emails by German Japanese Learners.....	658
Kumiko KANENIWA	
留学生のキャリア形成と「JLPT問題」 — 複言語・複文化能力を強みにできないジレンマの語りから —	659
松本明香、家根橋伸子	

Career development of international students and “JLPT problem” – From the narrative of a dilemma that cannot take advantage of plurilingual and pluricultural abilities..... 664

Haruka MATSUMOTO, Nobuko YANEHASHI

認知言語学の用法基盤モデルから考えるオノマトペの学習教材 — コンテキスト重視の構文獲得のために — 665

橋本ゆかり

Japanese Onomatopoeia Teaching Materials Created via the Usage-Based Model of Cognitive Linguistics With the Goal of Context-Oriented Syntactic Acquisition..... 671

Yukari HASHIMOTO

日本企業での外国人社員の社会的存在意義 672

横須賀柳子

The Value of Non-Japanese Employees as Social Agents in Japanese Enterprises 678

Ryuko YOKOSUKA

ヨーロッパ日本語教師会 680

AJE 賛助会員 Corporate members 681

第 24 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム / 編集者後記 682

はじめに

第24回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムは、2020年ベルギーのアントワープ大学を会場にEAJS（ヨーロッパ日本教育協会）共同開催の16th International Conference of the European Association for Japanese StudiesのJapanese language teaching (AJE) というセッションとして行われる予定でした。しかしみなさまもご存知のように、シンポジウムはコロナウイルスの影響で一年延期となり、かつオンラインでの開催というヨーロッパ日本語教師会始まって以来の事態となりました。当初、会議の形態や参加者の人数に非常に不安が持たれましたが、シンポジウムが始まってみるとEAJS全体で1200人あまり、AJEの登録者も100名を有に超える参加者が「一同に会し」ました。多くの発表者・参加者の方が集まり、NomadITのテクニカルサポートのもと、AJE・EAJSの研究者の方々と学術的交流や親交を深めることができました。これは、シンポジウムの新しい可能性を体験させる、非常に心に残る出来事だったと思います。

第24回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムは「複言語複文化能力：Plurilingual and Pluricultural Competences-PLCCと民主的文化のための能力：Competences for Democratic Culture-CDCという視点からみた日本語教育の現状を考える」というテーマのもとに研究発表が行われました。基調講演では、尾辻恵美先生（シドニー工科大学）の『メトロリンガリズムに基づいた言語教育イデオロギーの再考：個から街の公共性へ』の刺激的な議論が行われた後3日間の会期に渡って、パネル発表5本、口頭発表50本、ポスター発表19本の興味深い発表が行われました。それぞれの発表の詳しい内容は、別の雑誌や媒体で発行予定の一部を除いて、この論文集でじっくりと手にとってご覧になっていただくことができます。どうぞ2021年夏の熱い議論を思い出しながら、それぞれの研究成果や実践報告をご覧ください。なお、EAJSで行われた小熊英二先生（慶応大学）の基調講演「A Reflection on the History of Racial and Ethnic Identities in Japan」は、EAJS国際会議2021のウェブサイトでご覧になることができます（<https://nomadit.co.uk/eajs/eajs2021/index.phtml>, 2022年4月30日）。

最後になりましたが、第24回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム開催および報告論文集編纂には、国際交流基金の多大な助成と援助を受けております。シンポジウムが延期されたことから計2年以上にわたるご支援をいただきました。不安定な状況にもかかわらず変わらぬ支援をし続けてくださったことに、心より御礼を申し上げます。また、マリオッティ前AJE会長のもと、既に2020年に査読審査を行ってくださった協力者の方々、2年

越しでシンポジウムの準備・運営にあたってくださったスタッフ，またシンポジウム内外で活発な議論を繰り広げてくださった会員みなさまに心から感謝の念をお伝えしたいと思います。ありがとうございました。

ヨーロッパ日本語教師会
会長 守時なぎさ

第24回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

16th EAJIS International Conference 共催

8月26日(木)			
時間(日本時間)	room 1	room 2	room 3
08:00 (15:00)	ヨーロッパ日本語教師会シンポジウム開会式		
08:30 (15:30)	基調講演 尾辻恵美先生 メトロリンガリズムに基づいた言語教育イデオロギーの再考: 個から街の公共性へ 司会: マルチェラ・マリオッティ		
09:00 (16:00)			
09:30-10:15 (16:30-17:15)	休憩		
	パネル	文法	ビジネス日本語
	司会: 西田 翔子	司会: 大戸 雄太郎	司会: 川本 健二
10:15 (17:15)	企業と大学における民主的文化を育むケース学習の実践 Aya KONDOH Reiko IKEDA Hyogyung KIM Nozomi YAMAGUCHI Yasuko TAKEUCHI Kyoko KHOSLA Reiko SUHARA	「しかし」の本質をめぐって Yukihiko OHASHI	会話能力測定法におけるタスク開発 — 複言語・複文化社会を背景にしたビジネス日本語 — Sukero ITO Kazuko SHIMADA Yayoi AKAGI Masahiko MUTSUKAWA Osamu KAMADA Kikuko YUI
10:45 (17:45)		複言語主義の観点から広がる新たな文法教育 Yoko NISHINA	留学生のビジネス接触場面向かう社会文化管理プロセス — 否定的評価の再評価に着目して — Mikako SUETA
11:15 (18:15)		ストーリー描写課題における日本語母語話者と学習者の授受表現の使用 Ikuko OKUGAWA	ビジネス日本語におけるエンプロイアビリティ育成 — 履歴書アクティビティの実践報告 — Shoko NISHIDA
11:45-12:30 (18:45-19:30)	休憩		
	継承語教育・社会参加	コーパス	
	司会: 田村 直子	司会: 村田 裕美子	
12:30 (19:30)	継承語学習者のための文化教育実践報告: 文化を教えることができるのか Akane SHIRATA	『げんき』提出漢字からアカデミックな漢字語彙・表現の学習へ — 初級からの自律学習用の漢字語彙・用例検索ツール — Yuko SUGAYA Naoko ENDO Yoko OKA Tomomi SHIRATORI Sachiho MORI	
13:00 (20:00)	継承日本語教育 — 社会参加につながる言葉の学習デザイン — Sawako NEMOTO FONTAINE	コーパス分析システムの公開と日本語教育への活用 — 作文指導を実践例として — Hiroko YAMAMOTO Matthew LANIGAN Yoshiko KAWAMURA Tae HOMMA Saeko KOMORI	
13:30 (20:30)	自由の相互承認と共通了解の原理に基づく市民性形成のための対話実践 — 言語教育における「本質観取」の実践 Midori INAGAKI	自律的データ駆動型学習における文法項目の認知度と文作成の関係 Keiko HORI	
14:00-14:45 (21:00-21:45)	休憩		
	つながる	書く活動から	音声
	司会: 木村 尚美	司会: 大橋 幸博	司会: 吉岡 慶子

14:45 (21:45)	民主的文化のための日伊協働学習プロジェクトワークの試み—大学院での実践を通して Miho TOKIMOTO	ドイツ・セルビア・日本の大学生が考える「住みやすい国」とは何か—複言語複文化能力の育成を目指す作文活動 Divna TRIČKOVIĆ Jaeho LEE Ljiljana MARKOVIĆ Yumiko MURATA	音声教育実践の進化と学習者の学び—発音フィードバックに着目して— Yutaro ODO
15:15 (22:15)	非母語話者間の日本語を媒体としたテレコラボレーションによるアイデンティティの構築：米国とスウェーデンの大学を繋いで Mariya AIDA NIENDORF	中上級日本語学習者の日本語および英語での依頼メールにおけるポラリテスストラテジーの考察 Kazuki MORIMOTO Yuka OEDA	日本語教育におけるオンラインコースの展望。日本語オンラインコースのリスクと課題 Inga IBRAKHIM (EN)
15:45 (22:45)	自律的学習者の育成を目指した試み：学年をまたいだ学習コミュニティ形成プロジェクト Miho INABA	民主文化のためのコミュニケーション能力の育成におけるソーシャル・ネットワークの使用について Yury PANCHENKO	改訂版文語文e-learning教材"BUNGO-bunGO!"とその利用法 Sekiko SATO Miki MUSHIAKE Keiko ONO
16:15 (23:15)	終了		

8月27日(金)			
	room 1	room 2	room 3
	パネル	言語政策	文学・翻訳・読解
	司会：稲葉 美穂	司会：田中 友希子	司会：ディヴナ・トリチコヴィッチ
08:00 (15:00)	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— Kōji HAGIHARA Yoriko YAMADA-BOCHYNEK Yumiko UMETSU Fumi OMURO	日本社会における言語的マジョリティが持つ「特権性」—言語的マイノリティの語りから見る言語思想の探求— Kentaro MARUTA Yoshio NAKAI	日本語授業における文学教材の導入：国内の教育理念の議論を背景に Vicky RICHINGS
08:30 (15:30)	Yasuko SAKAI Michiko TAKAGI Aya MARIKO Rie OGUMA	「共に生きる」社会の原理としての自由 - PLCCとCDCの倫理的拠り所として - Seiji FUKUSHIMA	非母語話者による現代日本文学テキストの英語への翻訳：ソフィア大学(ブルガリア)3年のBA日本語研究生の場合 Tsvetomira IVANOVA (EN)
09:00 (16:00)		日本語学習者の聴解困難点調査に基づく「わかりやすい日本語」の提案 Hisashi NODA Akiko NAKAJIMA Yumiko MURATA Michiko NAKAKITA	複言語・複文化能力を支える自立した読みを目指す読解教育 Naoko SAKURAI
09:30-10:15 (16:30-17:15)	休憩		
	ポスター	ポスター	SIG
	鞠古 綾	平山 幸士	司会：守時 なぎさ
10:15 (17:15)	①舌打ちが伝えるメッセージ—映像データの観察を通して— (Takae HAGIWARA) ②認知言語学の用法基盤モデルに基づいたオノマトペの学習教材—コンテキスト重視の構文獲得のために— (Yukari HASHIMOTO) ③学習者のレポートに表れる文化的葛藤、意見の「揺れ」をどう見るか—教師間の対話による協働的評価— (Wakako HIROSE) ④マルチモーダルなコミュニケーションを支援するWebサイト活用の成果と課題 (Tomoko HONGO) ⑤ドイツ語母語話者のメール文における配慮表現の使用 (Kumiko KANENIWA)		10:15-10:55 (17:15-17:55) SIG: 欧州ケース学習研究会 (OCK)
10:45 (17:45)	⑥わかり合えるかどうかは実は重要ではない？研究データ収集協力者の事後のインタビューからみえることその① (Yuka KAWAKAMI) ⑦教室内エンパワーメントの様相とSDGs—日本の小学校での実践より— (Hiromi KUBOTSU) ⑧留学生のキャリア形成と「JLPT問題」—複言語・複文化能力を強みにできないジレンマの語りから— (Haruka MATSUMOTO) ⑨産学官民による対話と協働に向けた地域日本語教室活動—持続可能なシステム構築と実践をめざして— (Noriko MATSUNAGA)		11:00-11:40 (18:00-18:40) SIG: ヨーロッパ継承日本語ネットワーク

11:15 (18:15)	<p>⑩文章理解過程と要約文に見られる学習者の文化的背景と読解方略の影響 (Kaori NAKAMURA)</p> <p>⑪第2言語としての日本語聴解におけるテキストの真正性: スクリプトの有無によるパフォーマンスの比較を通して (Beiyu SHEN)</p> <p>⑫モスクワの大学で学ぶ日本語学習者の日本語不安調査 — 大学1年生を対象とした事例研究 — (Ayumi SHIMOMURA)</p> <p>⑬日本語の「敬語」を対象としたリキヤストは有効か? — 刺激回想法の分析に基づいて — (Sachie SUGO TAKAHASHI)</p> <p>⑭協同学習と多読による自律的な学習者の育成: レポートに見られるメタ認知能力 (Riko WAKITA)</p> <p>⑮日本語教育における「共生」をテーマとした授業実践 (Michie YAMAMORI)</p> <p>⑯世界市民の育成を目指す日本語教育実践—『かもめ食堂』(2006)を題材に— (Tomoko YAMAZAKI)</p> <p>⑰日本企業での複言語・複文化話者社員の「社会的存在」意義 (Ryuko YOKOSUKA)</p> <p>⑱日本語授業における媒介語使用に関する学習者のピルーフ—入門・初級前半・初級後半の比較から— (Yoshimi YOSHIDA)</p> <p>⑲複言語話者が持つ日本語学習ピルーフ—ベルギーの学習者3名の事例研究— (Tomomi YOSHINAGA)</p>		
11:45-12:30 (18:45-19:30)	休憩		
	パネル	教師①	
	司会: 岩崎 典子	司会: 窪津 宏美	
12:30 (19:30)	<p>民主的シティズンシップ教育としての日本語教育には何が必要か — 「政治教育」の教材から見えてくること —</p> <p>Sei MIWA Mie SHIROKI Yoshinao NAJIMA</p>	<p>「移動の世紀」は日本語教師に何を突きつけてくるのか — CEFR-CVとAoAを使った日本語教育学の再考 —</p> <p>Junko MAJIMA</p>	
13:00 (20:00)	Kayoko NORO	<p>中等教育における日本語アシスタントに関する一考察 — オーストラリアの事例を中心に —</p> <p>Kaoru KADOWAKI</p>	
13:30 (20:30)		<p>日本語教師は「民主的文化的のための能力」にどう関わるか — ヨーロッパの日本語教師のライフコース調査から —</p> <p>Kaori NISHIZAWA Yuko FUJIMITSU</p>	
14:00-14:45 (21:00-21:45)	休憩		
	COIL・多言語協働学習	文化を超えるコミュニケーション	複合リテラシー
	司会: 森本 一樹	司会: 時本 美穂	司会: 櫻井 直子
14:45 (21:45)	<p>第二言語としての日本語の話者と共に考える、くやさしい日本語」と日本語教育: COIL活動のもう一つのあり方</p> <p>Noriko IWASAKI</p>	<p>クラスは民主的な対話の場となっているのか: 異文化理解のためのビデオ会議ディスカッションにおけるクラス・コミュニティについての一考察</p> <p>Kenji KAWAMOTO Miho FUKAGAWA</p>	<p>複言語複文化能力をもつ「ブリッジ人材」としての日本語学習者の役割: 職場と生活におけるブリッジングの具体的な実践分析から</p> <p>Akiko MURATA</p>
15:15 (22:15)	<p>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—</p> <p>Satomi TSUJII Kumiko NAKANISHI</p>	<p>ライフキャリアの形成につながる複言語複文化能力の育成 — M-GTAIによるイタリア人女子留学生の語りの分析を通して —</p> <p>Masumi TORAMARU</p>	<p>複合リテラシー能力を活かした日本語学習のための複言語教育 — 複言語・複文化能力を使ったフランスの学生の日本語産出プロセスに着目して —</p> <p>Rei KOMAI</p>
15:45 (22:45)	<p>日英二言語を用いた多文化間遠隔協働学習における情報リテラシー教育の試み</p> <p>Akiko HONDA</p>	<p>第二言語の摩滅(消滅)に関する縦断的研究 ~ 複言語・複文化の狭間で ~</p> <p>Hiroshi NOYAMA</p>	<p>トランスランゲージング、複言語主義と日本語教育</p> <p>Yuri KUMAGAI Shinji SATO</p>
16:15 (23:15)	終了		

8月28日(土)			
	room 1	room 2	room 3
	パネル	教師②	評価
	司会: マルチェラ・マリ奥特ィ	司会: 西澤 香織	司会: 小島 卓也
08:00 (15:00)	欧州のめざす民主的シティズンシップと北東アジアへの応用可能性 Shin MORIYAMA Saeri YAMAMOTO Xiaoan LI	参加者の研修意義から考えるヨーロッパ発信のオンライン研修会とは? Yuko SUZUKI Nozomi TAKAHASHI	日本語におけるアカデミックな口頭産出能力の評価—母語話者と学習者の複雑さ、流暢さ、正確さ、機能的妥当性— Yukiko HATASA (EN)
08:30 (15:30)		ハンガリー語、中国語を母語とする上級日本語学習者の語りに表れる評価方略—使用頻度と言語形式に着目して— Yukiko KOGUCHI (EN)	複言語話者の言語能力に関する定量的分析: 複言語話者と単言語話者は習熟度によって何が異なるか Jaeho LEE
09:00 (16:00)		学科改善プロジェクト: 対話を続ける大切さを学ぶ Seiji WAKAI	テクノロジーを活用した異文化交流による語学学習モチベーション維持—対面式とオンライン式交流の学習者満足度比較— Ruth VANBAELEN Gergely NIKLAI (EN)
09:30-10:15 (16:30-17:15)	休憩		
	パネル	感性と言語	社会文化的アプローチ
	司会: ジュゼッペ・パッパラルド	司会: ガイア・ヴァロネ	司会: ユーリー・パンチェンコ
10:15 (17:15)	場、その後—複層的文脈を往還する私たちの実践— Momoyo SHIMAZU Saki OHIRA Manami YAGI	日本語およびアジアの言語における「味覚の共感覚表現」 Ayaka MUTO	イタリアの大学の修士課程の日本語コースから考える静寂の価値、静寂の中の声 Takuya KOJIMA (EN)
10:45 (17:45)		創作劇による複言語複文化能力の育成—成人教育での授業実践報告— Kumiko UEHARA-ZOELLNER	壁は溶けたのか?—メトロリンガルな国際学会を作る試み— Makiko MATSUDA Emi OTSUI
11:15 (18:15)		日本アニメの字幕翻訳における受容化の比較分析—文化間コミュニケーションを探る— Toshiko HOSAKA Megumi SHIMADA	複言語・複文化能力の観点から見るフランスの中等教育課程における日本語教育のあり方—仏日の指導要領および授業実践者への意識調査から— Yoko MATSUKI
11:45-12:30 (18:45-19:30)	休憩		
12:30 (19:30)			
13:00 (20:00)	EAJS General meeting (AJE 総会は8月29日(日)を予定しています。)		
13:30 (20:30)			
14:00 (21:00)	終了		

The 24th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE) 16th International Conference of the EAJS

August 26th (Thu.)			
Time (Japan time)	room 1	room 2	room 3
08:00 (15:00)	Welcoming remarks Keynote:		
08:30 (15:30)	Dr. Emi Otsuji Rethinking the ideology of language education from a metrolingual perspective: shifting the focus from individual competencies to the urban public sphere		
09:00 (16:00)	Moderator: Marcella M. Mariotti		
09:30-10:15 (16:30-17:15)	Break		
	PANEL	Grammar	Business Japanese
	Convenor: Shoko Nishida	Convenor: Yutaro Odo	Convenor: Kenji Kawamoto
10:15 (17:15)	<i>Case-based Learning in Universities and Companies for Competences for Democratic Culture—CDC</i> Aya KONDOH Reiko IKEDA Hyogyung KIM Nozomi YAMAGUCHI Yasuko TAKEUCHI Kyoko KHOSLA Reiko SUHARA	<i>Reconsideration: The essence of "Shikashi"</i> Yukihiko OHASHI	<i>Task development in Speaking test — Business Japanese in a multilingual and multicultural society —</i> Sukero ITO Kazuko SHIMADA Yayoi AKAGI Masahiko MUTSUKAWA Osamu KAMADA Kikuko YUI
10:45 (17:45)		<i>A New Approach to Teaching Grammar from the Plurilingualistic Perspective</i> Yoko NISHINA	<i>Sociocultural Management Processes toward Business Contact Situations of Foreign Students: Focusing on the Re-Evaluation of Negative Evaluations</i> Mikako SUETA
11:15 (18:15)		<i>Use of Benefactive Expressions by Japanese Natives and Learners in Storytelling Tasks</i> Ikuko OKUGAWA	<i>Enhancement of Student Employability through Resume Writing Activities in a Business Japanese Course</i> Shoko NISHIDA
11:45-12:30 (18:45-19:30)	Break		
	Heritage language and social participation	Corpus linguistic	
	Convenor: Naoko Tamura-Foerster	Convenor: Yumiko Murata	
12:30 (19:30)	<i>Field report: Cultural Education and Competence for Heritage Language Learners -Can culture be taught?-</i> Akane SHIRATA	<i>Learning Academic Kanji Vocabulary and Expressions from the Kanji List of the textbook "Genki" -Introduction of a Search Tool for Kanji Words and their Example Usages for Assistance in Autonomous Learning from the Beginning Level-</i> Yuko SUGAYA Naoko ENDO Yoko OKA Tomomi SHIRATORI Sachiho MORI	
13:00 (20:00)	<i>Report of teaching practice in teaching of Heritage Japanese Language—Designing learning for social interaction—</i> Sawako NEMOTO FONTAINE	<i>The Release of a Corpus Analysis System and Its Use in Japanese Language Education: An Example of Use in Teaching Writing</i> Hiroko YAMAMOTO Matthew LANIGAN Yoshiko KAWAMURA Tae HOMMA Saeko KOMORI	
13:30 (20:30)	<i>The dialogue method based on the theory of "mutual recognition of freedom" and "common understanding" - the practice of eidetic seeing in language education</i> Midori INAGAKI	<i>Relationship between Awareness of a Grammatical Item and Created Sentences in Autonomous Data-Driven Learning</i> Keiko HORI	

14:00-14:45 (21:00-21:45)	Break		
	<i>Tsunagaru – Networking</i>	Writing activity	Phonetics
	Convenor: Naomi Kimura	Convenor: Yukihiko Ohashi	Convenor: Keiko Yoshioka
14:45 (21:45)	<i>Collaborative learning to foster a democratic culture – practice in higher education institutions in Italy and Japan</i> Miho TOKIMOTO	<i>'A country easy to live in': a comparison of essays written by German, Serbian and Japanese students – towards raising plurilingual and pluricultural abilities</i> Divna TRIČKOVIĆ Jaeho LEE Ljiljana MARKOVIĆ Yumiko MURATA	<i>The developments in education practices of Japanese pronunciation and the learners' learning —Focus on pronunciation feedback—</i> Yutaro ODO
15:15 (22:15)	<i>Analysis of identity construction in NNS-NNS telecollaboration using Japanese as a lingua franca</i> Mariya AIDA NIENDORF	<i>An examination of Politeness Strategies Used in Request E-Mails Written in Japanese and English by Intermediate and Advanced Learners of Japanese</i> Kazuki MORIMOTO Yuka OEDA	<i>Does our future truly lie in online education? An overview of the main of risks and challenges of online Japanese language courses</i> Inga IBRAKHIM (EN)
15:45 (22:45)	<i>Autonomous language learners: A project of building a learning community across cohorts</i> Miho INABA	<i>On the use of social networking sites in the formation of communicative competences for democratic culture</i> Yury PANCHENKO	<i>Classical Japanese E-Learning Materials "BUNGO-bun GO!" : Revised Version and Its Uses</i> Sekiko SATO Miki MUSHIAKE Keiko ONO
16:15 (23:15)	End		
August 27th (Fri.)			
	room 1	room 2	room 3
	PANEL	Language policy	Literature, translation and reading comprehension
	Convenor: Miho Inaba	Convenor: Yukiko Tanaka	Convenor: Divna Tričković
08:00 (15:00)	<i>"Workshop" on CEFR-OJAE: Oral Japanese Assessment Europe: From the assessment of language proficiency to the observation of communicative behaviors</i> Kōji HAGIHARA Yoriko YAMADA-BOCHYNEK Yumiko UMETSU Fumi OMURO Yasuko SAKAI	<i>Are Japanese native-speakers privileged in Japanese society? Language ideology in the narratives of linguistic minorities</i> Kentaro MARUTA Yoshio NAKAI	<i>Incorporating literature in the Japanese language class: Countering domestic beliefs</i> Vicky RICHINGS
08:30 (15:30)	Michiko TAKAGI Aya MARIKO Rie OGUMA	<i>Freedom as a principle of a society "Living Together" -An ethical foundation of PLCC and CDC-</i> Seiji FUKUSHIMA	<i>Translation of unabridged modern Japanese literature texts into English by non-natives: the case of Sofia University (Bulgaria) third year Japanese studies students</i> Tsvetomira IVANOVA (EN)
09:00 (16:00)		<i>The Proposal of "Easy Japanese" Based on an Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Learners of Japanese</i> Hisashi NODA Akiko NAKAJIMA Yumiko MURATA Michiko NAKAKITA	<i>Towards a Teaching Model for Independent Reading Which Stimulates Students' Plurilingual and Pluricultural Competences</i> Naoko SAKURAI
09:30-10:15 (16:30-17:15)	Break		
	POSTER	POSTER	SIG
	Aya Mariko	Koshi Hirayama	Convenor: Nagisa Moritoki

10:15 (17:15)	<p>① <i>What Message Tongue Clicks Convey: Through Observations of Visual Data</i> (Takae HAGIWARA)</p> <p>② <i>Japanese onomatopoeia teaching materials based on the usage-based model of cognitive linguistics: For context-oriented syntactic acquisition</i> (Yukari HASHIMOTO)</p> <p>③ <i>Cultural Conflicts and Wavering Attitudes in Learners' Reports: Collaborative Evaluation through Dialogue between Teachers</i> (Wakako HIROSE)</p> <p>④ <i>"ACTION TUAT," a multimodal communication website in Japanese university context</i> (Tomoko HONGO)</p> <p>⑤ <i>The Use of Polite Expressions in E-mails by German Japanese Learners</i> (Kumiko KANENIWA)</p> <p>⑥ <i>Is it actually important to understand each other? What can be seen from the interviews after the cooperation of research data collection # 1</i> (Yuka KAWAKAMI)</p> <p>⑦ <i>Classroom Empowerment and SDGs: Case in a Japanese Elementary School</i> (Hiromi KUBOTSU)</p>	10:15-10:55 (17:15-17:55) SIG: Study group for Case based approach to teaching Business communication in Europe	
10:45 (17:45)	<p>⑧ <i>International Students' Career Development and "JLPT (Japanese Language Proficiency Test) Issues": From Narratives of Students Whose Plurilingual and Pluricultural Competences cannot be Their Advantage</i> (Haruka MATSUMOTO)</p> <p>⑨ <i>Regional Japanese classroom activities aimed at interaction and collaboration through industry-academia public and private sectors: For sustainable system construction and community activities</i> (Noriko MATSUNAGA)</p> <p>⑩ <i>The influence of the learner's cultural background and reading comprehension strategies as seen in the reading process and writing</i> (Kaori NAKAMURA)</p> <p>⑪ <i>The significance of using authentic listening texts in language teaching: It's impact on language learners' listening performance</i> (Beiyu SHEN)</p> <p>⑫ <i>A survey of Japanese language learners' anxiety among university students in Moscow -A case study of first-year university students-</i> (Ayumi SHIMOMURA)</p> <p>⑬ <i>Is Providing Recasts Targeting Inappropriate Keigo or Japanese Honorific Expressions Effective? -- An analysis of Participants' Stimulated Recall Interviews--</i> (Sachie SUGO TAKAHASHI)</p>	11:00-11:40 (18:00-18:40) SIG: The Network of Japanese as a heritage language in Europe	
11:15 (18:15)	<p>⑭ <i>Developing student autonomy in collaborative learning and extensive reading: Metacognitive ability in the reports of Japanese course students</i> (Riko WAKITA)</p> <p>⑮ <i>Practice in Japanese-language Class with a Focus on "Coexistence"</i> (Michie YAMAMORI)</p> <p>⑯ <i>A Japanese Language Education Practice to Cultivate World Citizens: By Means of Kamome Shokudō (2006)</i> (Tomoko YAMAZAKI)</p> <p>⑰ <i>Value of plurilingual/pluricultural employees in Japanese enterprises as 'social agents'</i> (Ryuko YOKOSUKA)</p> <p>⑱ <i>Learners' Beliefs on the Use of Intermediary Language in Japanese Classes: A Comparison between Absolute Beginners, Lower Beginners, and Upper Beginners</i> (Yoshimi YOSHIDA)</p> <p>⑲ <i>Plurilinguals' Beliefs about Japanese Learning - A Case Study of Three Learners in Belgium -</i> (Tomomi YOSHINAGA)</p>		
11:45-12:30 (18:45-19:30)	Break		
	PANEL	Teacher development 1	
	Convenor: Noriko Iwasaki	Convenor: Hiromi Kubotsu	
12:30 (19:30)	<p><i>What is Necessary in Japanese Language Teaching as Education for Democratic Citizenship? -Concepts Revealed through Teaching Materials of "Politische Bildung"</i></p> <p>- Sei MIWA</p>	<p><i>What does the Era of Global Mobilization demand of JSL Teachers? Reconsidering JSL practices leveraging the CEFR-CV and the AoA</i></p> <p>Junko MAJIMA</p>	
13:00 (20:00)	Mie SHIROKI Yoshinao NAJIMA Kayoko NORO	<p><i>A study on Japanese language assistants in the secondary education: Based on a research conducted in Australia</i></p> <p>Kaoru KADOWAKI</p>	
13:30 (20:30)		<p><i>Exploring Teachers' Competencies for Democratic Culture in Practice: Findings from a life course study of Japanese language teachers in Europe</i></p> <p>Kaori NISHIZAWA Yuko FUJIMITSU</p>	
14:00-14:45 (21:00-21:45)	Break		

	COIL, Plurilingual collaborative learning	Cross-cultural communication	Pluricultural literacy
	Convenor: Kazuki Morimoto	Convenor: Miho Tokimoto	Convenor: Naoko Sakurai
14:45 (21:45)	<i>Gaining deeper understanding of "Yasashii Nihongo" and Japanese language education through COIL: Japanese students collaborating with Italian students learning Japanese</i> Noriko IWASAKI	<i>Is the classroom a place to talk democratically? A study on class communities in video-conferencing for cross-cultural understanding</i> Kenji KAWAMOTO Miho FUKAGAWA	<i>Japanese Language Learners as Bridge Resources with Plurilingual and Pluricultural Competences: Analysis of Bridging Practices in Workplaces and Local Communities</i> Akiko MURATA
15:15 (22:15)	<i>The effectiveness of joint facilitation in COIL-Cultivating Plurilingual and Pluricultural Competences using cooperative facilitation in COIL-</i> Satomi TSUJII Kumiko NAKANISHI	<i>Fostering Plurilingual and Pluricultural Competence That Results in Lifelong Career Building: Talk Analysis of Female Italian Exchange Students Using Modified Grounded Theory Approach</i> Masumi TORAMARU	<i>Plurilingual education for learning Japanese utilizing pluriliteracy competence: through the production process of French students with plurilingual and pluricultural competence</i> Rei KOMAI
15:45 (22:45)	<i>Fostering Information Literacy in Distant Peer-Learning across Cultures using Japanese and English</i> Akiko HONDA	<i>Longitudinal study on the attrition (extinction) of the second language: between multilingualism and multiculturalism</i> Hiroshi NOYAMA	<i>Translanguaging, Plurilingualism, and Japanese Language Education</i> Yuri KUMAGAI Shinji SATO
16:15 (23:15)	End		
August 28th (Sat.)			
	room 1	room 2	room 3
	PANEL	Teacher development 2	Assessment
	Convenor: Marcella Mariotti	Convenor: Kaori Nishizawa	Convenor: Takuya Kojima
08:00 (15:00)	<i>Democratic Citizenship Education in Europe and the Applicability in Northeast Asia</i> Shin MORIYAMA Saeri YAMAMOTO Xiaoyan LI	<i>Examining the meaning of online workshops for Japanese language teachers in Europe, focusing on their significance for participating members</i> Yuko SUZUKI Nozomi TAKAHASHI	<i>Assessment of Academic Speaking Ability in Japanese: L1 & L2 difference in complexity, accuracy, fluency and functional adequacy</i> Yukiko HATASA (EN)
08:30 (15:30)		<i>Evaluative Strategies in Hungarian and Chinese JFL Learners' Narratives: An Analysis of Frequency and Linguistic Forms</i> Yukiko KOGUCHI (EN)	<i>Quantitative analysis of language abilities of plurilingual speakers: what is the difference between plurilingual and monolingual speakers depending on proficiency?</i> Jaeho LEE
09:00 (16:00)		<i>Gakka-kaizen (Department Improvement) Project: Learning the importance of continuing dialogue</i> Seiji WAKAI	<i>Maintaining Language Learning Motivation through Technology-supported Cross-cultural Exchange: Comparison of Student Satisfaction in Face-to-face vs. Online Settings</i> Ruth VANBAELEN Gergely NIKLAI (EN)
09:30-10:15 (16:30-17:15)	Break		
	PANEL	Senses and language	Sociocultural approach
	Convenor: Giuseppe Pappalardo	Convenor: Gaia Varone	Convenor: Yury Panchenko

10:15 (17:15)	<i>"Ba" — Afterwards: Our Practice of Reciprocity Across Multi-layered Contexts</i> Momoyo SHIMAZU Saki OHIRA Manami YAGI	<i>Synesthetic Expressions of Taste in Asian Languages</i> Ayaka MUTO	<i>Valuing Silence and Hearing the Voices of Silence in an Italian University Japanese Language Course</i> Takuya KOJIMA (EN)
10:45 (17:45)		<i>Fostering of plurilingual and pluricultural competence through creative drama - A report on classroom practice in adult education -</i> Kumiko UEHARA-ZOELLNER	<i>Did the wall melt? Creating metrolinguistic space in an academic conference</i> Makiko MATSUDA Emi OTSUJI
11:15 (18:15)		<i>Comparative Analysis of Domestication in Subtitle Translation of Japanese Anime: Exploring Intercultural Communication</i> Toshiko HOSAKA Megumi SHIMADA	<i>A pluricultural perspective on Japanese secondary education in France: Considerations from curriculum and teachers' attitudes in France and Japan</i> Yoko MATSUKI
11:45-12:30 (18:45-19:30)	Break		
12:30 (19:30)			
13:00 (20:00)	EAJS General meeting (AJE General meeting is planned on Sunday, 29 August 2021.)		
13:30 (20:30)			
14:00 (21:00)	End		

基調講演

メトロリンガリズムに基づいた言語教育イデオロギー

一個から場所の公共性へ

尾辻 恵美 (シドニー工科大学)

要旨

グローバル化及びテクノロジーの発展に伴い、日常の言語生活は多様化・複雑化・脱人間(個人)化している。また、グローバル資本の流動性は言語文化・政治経済の境界線のみならず、セミオティック(意味生成可能な資源)の境界線をも曖昧なものにしている。本稿はことばを「個別性(言語は数えられる固有のシステムである)」「個人性(言語は個人の能力として所有されるものである)」と理解する言語観から脱却し、ことばは個に完結するものではなく、時空間に分在しているモノ、人、様々なセンス(音、色、匂い)、言語資源など意味生成に関与する様々な資源、さらにはそれらを取り巻く場所や街の政治、歴史、文化、社会構造が相まったものであるという言語イデオロギーを提言する。また、メトロリンガリズムが提唱する「場所のレパートリー」、「セミオティック・アセンブリッジ」、「分散化」という概念が公共性、市民性、ことばの教育に与える示唆を検討する。

【キーワード】 公共性, メトロリンガリズム, 分散化, セミオティック・アセンブリッジ

Keywords: Public Sphere, Metrolingualism, Distributive, Semiotic Assemblage

1 はじめに

グローバル化やテクノロジーの発展による、人、モノ、思考などの移動が顕著化するに伴い、言語の多様性がことばの教育において無視できなくなっている。その多様性に対峙することばの教育のアプローチとして、マルチリンガリズムに加え、プルリリンガリズムやトランスランゲージングなど、さまざまな名称をよく聞く。

ことばの教育に携わるにあたり、それらの概念の違い、それらを培っている言語イデオロギー、ひいては言語教育イデオロギーが何なのかを抑えておくことは大切である。というのも、それらの概念はどのような言語・社会の多様性を構築するかに大きな影響を与えるからだ。

本稿では、まず、プルリリンガリズム（複言語主義）、マルチリンガリズム（多言語主義）、そしてポスト・マルチリンガリズムの説明をし、その後、ポスト・マルチリンガリズムの一貫であるメトロリンガリズムの概念を紹介する。そのような概念の流れを捉えた上で、1) ことばとはなにか、2) ことばはどこにあるか、コンピテンシー（能力）とは何かという点に議論の焦点を当て、最終的に 3) 複言語複文化能力と民主的文化のための能力という視点からみた日本語教育の現状を考える、という本学会のテーマをメトロリンガリズムの視点から探求する。

2 ことばとはなにか

2.1 プルリリンガリズムとマルチリンガリズム

ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）の Companion Volume with New Descriptors（以下 CEFR-CV）（Council of Europe 2018）では、マルチリンガリズム（社会もしくは、個人レベルにおいて異なる言語が共存すること）とプルリリンガリズム（個々のユーザー／学習者のダイナミックで発展的な言語レパートリー）の違いを明記している。一般的にマルチリンガリズムは社会における言語（接触）について、プルリリンガリズムは個々のユーザー／学習者の言語レパートリー、と社会対個人というように理解される傾向がある（Marshall & Moore 2018, Moore & Gajo 2009）。しかし、このように 2 項対立的に考えていいのであろうかとここで質問を投げかけておきたい。

2.2 プルリリンガリズムとポスト・マルチリンガリズムに潜む言語イデオロギー

プルリリンガリズムは、レパートリーという「単位」で言語教育を理解すること

より、「言語」をマスターすることを目的とせず、部分的な能力をも含め、個人がもっているレパートリーを駆使して言語活動を行うことができる複合的な能力を身につけることに目を向けている（奥村他 2016）。このように、言語をひとつの「塊」として捉えず、流動的な言語行為・活動に着目して、「言語」をレパートリーとして捉えるところは、マルチリンガリズムからの脱却を試みるトランスランゲージングなどを始めとするポスト・マルチリンガリズムと一見、言語イデオロギーを共有しているように見える。

マルチリンガリズムは、近代国家主義的な言語イデオロギーに基づき、国家、民族、言語が一對一に対応しているという考えが根底にあるが、それに対して、ポスト・マルチリンガリズムは、そのような固定的な結びつきに基づく言語イデオロギーから脱却し、流動的で多様な言語使用に目を向けようという動きである。この動きの代表的なものとして、Polylingualism (Jørgensen 2008), Translanguaging (García & Wei 2014), Translingual practice (Canagarajah 2012) や Metrolingualism (Pennycook & Otsuji 2015) などというアプローチが生まれた。そのような一連の動きに共通して言えることは、分別的、個別的な「言語」としてではなく、「言語」をレパートリーを始めとし、要素 (features), 資源, レジスターという単位で捉えていることだ。また、言語資源だけではなく、言語外の意味生成に関与するジェスチャーやモノなどといったマルチモダル資源にも目を向けているのも、これらに共通している点である。

とは言え、ポスト・マルチリンガリズムとプルリリンガリズムはレパートリーという単位で言語を捉えている点は類似しているものの、根本的な言語イデオロギーが違う。そのため、プルリリンガリズムはポスト・マルチリンガリズムの動きの一貫として見なされていない。例えば、プルリリンガリズムとポスト・マルチリンガリズムのひとつであるトランスランゲージングでは、それらが依拠する社会・政治的基盤が違う (García et al. 2021, García & Otheguy 2020, Vallejo & Dooly 2019) 。CEFR という言語教育政策の一環として政治的・経済的結束力を確保するために生

まれたプルリリンガリズムと、マイノリティのコミュニティの変革を目的とし、現存の言語のヒエラルキーを崩そうとする社会政治的、社会教育的構造の変革を目的とするトランスランゲージングでは、アジェンダがそもそも違うからだ。

このようなアジェンダの違いより、プルリリンガリズムは、「部分的」（ある言語の一部というような）な言語をレパートリーという単位で捉えてはいるものの、その「部分的」ということばにも現れているように、「フランス語」「ドイツ語」といったような近代主義的な「言語」の存在は疑っていない（García & Otheguy 2020）。そのため、Blommaert & Backus（2012）も、CEFR は国家の境界を超え、EU 内の移動と結束をサポートするために作られたにも関わらず、国家間の言語の個別性や特異性のようなものを皮肉にも推進させてしまっていると述べている。

また、García & Otheguy（2020）は CEFR は「Repertoires of languages」を育成することを目的としているため、「言語」の複数性（languages）を認めた上でのそれぞれの言語に纏わる部分的な資源、という理解に基づいていると指摘している。その一方、トランスランゲージングは、「言語」という社会的な縛りを全否定はしていないものの、脳における認識のレベルでは、ことばは Unitary linguistic system（一元的な言語システム）として存在するとし、Named language（名称のついた言語）などは近代主義の構築物であるとその存在を批判的に見ているため、そこに大きな違いがあると主張する（García et al. 2021, García & Otheguy 2020）。つまり、レパートリーという単位で言語活動の習得を捉えているものの、二者の間には、「ことば」をどう捉えるかという根本的な言語イデオロギーのレベルで違いがある。

また、ポスト・マルチリンガリズムは、社会言語学的知見に基づいた理論・分析のフレームワークであり、プルリリンガリズムのように言語政策を主眼においたものではないことも忘れてはいけない。しかし、言語政策、社会言語学、言語教育は決して分けて考えるものではなく、お互いの研究が影響しあって、構築されるべきであろう。福島（2022）が「言語教育は言語政策のツールの一つである」「言語政策が『人—ことば—社会』を一体的に見ること」と議論していたように、政策レベル

と実際の教育、さらには、社会というものが相互構築関係であることを念頭に置くことは大切だ。つまり、ことばの教育が、実際日常で起きている言語活動から乖離したものになってしまえば、机上の空論もしくは、教室内の「社会」で完結しまう。ことばを使った活動を通して、よりよい社会、公共的な場を創造することを目的とするのであれば、日常に目を向けることばの教育、ひいては言語政策との連携をとる必要があるだろう。そのような意味で、日常の(多)言語活動を探るポスト・マルチリンガリズムの一貫であるメトロリンガリズムは言語教育にある示唆を与えるものであり、グローバル化、テクノロジー化が進んだ現代社会において、個だけに集結しない社会の公共性を考えるのに有用なアプローチであると筆者は考える。

2.3 メトロリンガリズム

メトロリンガリズムの「メトロ」という接頭語は場／街を示し、バイ、プルリ、マルチなどというように言語が2つ話せるというような数量化を示唆する接頭語を避け、ことばを複数的ではなく、複合的に捉えるアプローチである。また、「言語と言語」(コード変換、バイリンガリズム)や「言語と人」(個人の言語習得、言語能力)の関係に焦点を当ててではなく、「ことばと街・場所」の関係、特に日常の「多」言語使用に研究の視点を定める(Pennycook & Otsuji 2015)。よって、トップダウンになりがちな多文化主義からの脱却を試み、多様な言語・文化背景を持っている人々や、種々様々なモノ、活動が交差している工事現場、レストラン、大学、市場、雑貨店などでの日常生活を探るのがメトロリンガリズムの特徴である。

日常の活動に焦点を当てることより「ことば」は社会的な行動(social practice)であると理解する。つまり、「ことば」は国家に紐付けされた固定性・個別性を有したものと捉えず、その生成性、多様性、空間性(場所)に目を向けている。さらには、ことばは、言語資源だけではなくセミオティック資源(モノ、匂い、テクノロジー、ジェスチャーなども含むマルチモダル、マルチセンソリーな意味生成に関わる資源)が相まって形成されるとする。よって、人間間の「対話」だけではなく、

セミオティック間、さらには社会や街を支える時空間との対話と統合の過程から「ことば」は生まれると考えるのがメトロリンガルの言語観である。

この10年余り、データ収集やそれに基づいた議論を重ねていく過程で、多くの概念が生まれてきた。「場所のレパートリー」(Pennycook & Otsuji 2014, 2015)はその一つであり、メトロリンガリズムの根本理念と言える。そこから「セミオティック・アセンブレッジ」と「分散化 distributed」という概念も派生している。

2.3.1 メトロリンガリズムとことば

プルリリンガリズムも、ポスト・マルチリンガリズムも、レパートリーという概念を援用していると先ほど述べたが、そもそもレパートリーは1960年代から社会言語学で使われている概念で、Speech repertoire, Verbal repertoire, Ethnolinguistic repertoire, Style repertoireなどというように、いろいろな角度からレパートリーの概念が提唱されてきている。しかし、最近の傾向としては、レパートリーをコミュニティなどではなく、個人の持つ資源の総体として捉えられており (Benor 2010)、プルリリンガリズムもそのレパートリー観を共有しているようである。

ところが、このような個人に内在するというレパートリー観に一石を投じているのがメトロリンガリズムである。場所のレパートリー (Pennycook & Otsuji 2014, 2015) という概念を提唱し、レパートリーとは個人のライフストーリーを通して取得した言語リストではなく、場所での相互活動から生まれるものだと捉える。よって、場所のレパートリーは、個人の人生の軌跡と、その場所に存在する資源と両方を包括したもので、ことば、人、モノ、感覚 (匂い、音、色)、その環境 (文化、社会、歴史、地政的な要素) などと言った利用可能な資源の総体を指す。ただし、一過性のものは含まず、その場所で繰り返して行われた活動を通して生じ、その場所に意味付けされる資源がその構成要素にあたる。

東京にあるバングラデシュ系の雑貨店でとったデータを使って、場所のレパートリーを具体的に見てみよう。この店には、南アジア系の客に加え、中近東、ガーナ、

ナイジェリアをはじめとする西アフリカ系の客、さらに最近では、ウズベキスタン系の客も増えており、そこは日本への外国人労働者の移住のパターンを反映している。スパイス、携帯電話の SIM カード、ハラールフード、魚の冷凍や魚の干物も売っており、同じような魚の食材を使う西アフリカ系の客も店に訪れるようになった。そのような客層の変化に合わせて、アフリカ産の魚の干物や、皮付きの冷凍の羊肉なども仕入れるようになり、「その場所で繰り返して行われた活動を通して生じ、その場所に意味付けされる資源」として場所のレパトリーに含まれるようになっていく。つまり、南インド系、中近東、さらには西アフリカ系の客にまつわる言語・文化の資源や習慣、それに関連するモノ、センス、服装、さらには、繰り返し行われる相互活動を通して、店の場所のレパトリーとして蓄積されているのである。

ナイジェリア系の客が、パートナーに頼まれて魚の干物を買いに来た時のことだが、たくさんの種類の魚の干物を目の前にして、どれを買うべきかわからず困っていたことがある。店員 1 と 2 にいろいろ見せてもらっては写真を撮り、それを携帯電話から送って、パートナーにフランス語資源を使いながら電話を通して確認をとっていた。同じ時に、アメリカ製のチキンパウダーを探している客が店内にいたのだが、店員 1 はその客には英語資源を使って話したり、倉庫にいる店員 3 に自分の携帯からバングラ語資源を使って電話をかけ、チキンパウダーの在庫を持ってくるように指示したり、店員 2 にバングラ語資源を使って別の魚をもってくるように促したり、さらには、このアフリカ系のお客のかごに入っている皮付きの冷凍羊肉をビニール袋に入れたり、複数の活動が同時進行していた。さらには、スパイスや魚の干物の独特な匂い、スパイスの鮮やかな色、レジの音や電話の呼び鈴など複雑に絡まって店を構成していた。

ここで主張したいことは、客や店員がどのような言語資源を使っているか、どのような会話内容であったか、というものだけを見るのでは、解釈に限りがあるということだ。個人のレパトリーとその場所にある利用可能なセミオティック資源（魚の干物、携帯電話、匂い、携帯電話の写真）、そして場所の構成（店のスペース

の使い方、商品が陳列されている棚、入り口やレジカウターの場所) など、場所のレパトリーは、その活動の場所にあるセミオティック資源、その場所にいる人にまつわる資源や言語資源などをも含むこととなる。

そして更に、このような場所のレパトリーの構成要因が集まって意味を生成する過程を、セミオティック・アセンブリッジと言う (Pennycook & Otsuji 2017)。セミオティックとは意味生成に関与するもの、アセンブリッジとは「集合体」という意味合いを持つことより、セミオティック・アセンブリッジとは、場所のレパトリーにある構成要素が相まって、意味を生成している様相である。そこでは、多様な言語資源 (multilingual)、モダリティ (multimodal)、センス (multisensory)、さらに、文化・慣習や政治・ジェンダー・階級といった広範な要素をも意味生成に関わっている。西アフリカ系の客がフランス語資源を使って携帯電話で話している植民地性、そして、彼が今日本にいるというヒトの流れは政治・経済的な要因と関係している。また、人は皮付き冷凍羊肉や魚の干物などというモノに引き寄せられて来店するのだが (Pennycook & Otsuji 2017)、それらの商品が会話やその場所でのやりとりに一役をかつている。モノや匂いと言ったセミオティック資源にも目を向けるということは、人間だけではなく非人間にも目を向けていることで、アセンブリッジとは人間・非人間的、動的で多様な要素のグループ化・集合体を指している (Bennett 2010)。

Hawkins (2018) は Transmodalities の概念を紹介し、言語そのものが独立して存在するのではなく、人間の意味形成や意味を分かち合うための資源の一部であると述べ、言語資源とそれ以外のモードやセミオティック資源に同等の重きをおくことを主張している。Pennycook & Otsuji (2017) も同様に「『ことば』は人間の会話にのみ存在するのではない。人や場などにも分散されて存在しているセミオティック資源が、ある時・場所におけるやりとりの過程で集まり (アセンブリッジ)、ことばとして意味が生成される。(著者訳)」と述べている。

ここまでの議論をまとめてみる。「ことばとは何か」という最初の問いに関しては、

グローバル化・テクノロジー化が進む中、ことばの流動性・活動・多様性に目を向けたポスト・マルチリンガリズムという動きが生まれたが、その一貫であるメトロリンガリズムは「文化，エスニシティ，国籍，領土の繋がりを前提とせず，そのような関係がどのように作られたり，抵抗されたり，無視されたり，再構成されたりするかを探る」もので，「言語のシステムに焦点を当てるのではなく，いかに相互作用の文脈の中からことばが生まれる（著者訳）」（Pennycook & Otsuji 2015: 246）かに注目している。また，人同士の相互活動だけではなく，場所のレパトリーの構成要素との相互作用（セミオティック・アセンブレッジ）をも通して，意味が生まれるとする。ことばを，個人に内在するのではなく，意味生成の活動やその過程といった大きな枠で捉える動きが生まれてきている。

3 ことばはどこにあるか，能力（コンピテンシー）とは

種々多様な人，モノ，感覚，ジェスチャーなどのセミオティック資源がある場所に相まって意味やことばが生成されるということは，「ことばは個人が所有するものでも個人の脳に内在するものではなく，外に向けて広がり（extended），分散され（distributed），状況に埋め込まれている（situated）ものである（著者訳）」（Steffensen 2011）という「分散化されたことば（Distributed language）」という概念と関連する。前節の例をみても，携帯電話（倉庫にいる店員3に電話をする），スピーカーフォンの機能，携帯電話の写真を撮ったり送ったりする機能，写真，そして魚の干物そのものなども，やりとりにおける意味生成において，欠かせない要因であり，ことばはそれらのマルチモダル，マルチセンソリー（感覚）な要素にも紐付けされ，分散されていると考えられる（Pennycook & Otsuji in press）。Bennett（2010）がセミオティック・アセンブレッジは「脳」に支配されないと言うように，「分散化されたことば」という概念に則れば，意味生成に関与する資源は，脳の中にシステムとして存在しことばが産出されるというモデルではなく，セミオティック資源や歴史，政治的な要素なども含み，それらが総動員される活動の中でことばが生まれ

るということになる。よって、ことばはその相互活動に關与するものに分散されているわけだ。

この考え方は、チョムスキーの Competency—Performance モデル、つまり、頭の中に言語を構成する能力があり (Linguistic Competence)、それをもとに言語が産出されるという理解と一線を引く。つまり、チョムスキーの能力という概念にも、個に内在し、習得されるという視点が顕在している。しかし、「分散化されたことば」という観点から考えると、能力は、個人のものだけではなく、場所に分散されたセミオティック資源を駆使しながら、社会的な相互作用によって生まれる。よって、それらを駆使する際には、「駆使する能力を持つ人間」のみに目を向けるのではなく、その視点を人間外のモノやテクノロジー、そして歴史性などといった人間外のものが持つ力にも目を向ける必要があるのではないか (それをアフォーダンスと呼ぶこともあるが、それも究極的には人の行動に視点が定められているように思われる。これについては議論の余地があるが)。あるいは、「能力」という考え方自体を再考する必要があるのかもしれない。「能力」というより、「エージェンシー (行為遂行性)」もしくは単に「力」のほうがしっくりくる。そのエージェンシーは人だけではなく、分散化された多様なセミオティック資源にも依拠していると考えられることも可能ではなかろうか。

「分散化されたことば」と「セミオティック・アセンブレッジ」は、より包括的で分散的な意味生成力を提唱し、ことばの教育において個人だけに目を向けることからの脱却を促す。西アフリカ系の客が魚の干物を買うという行為は、英語・フランス語資源のほか、携帯電話の力、写真のイメージなしには成り立たない。昨今の AI などの発達により、自動翻訳機などを使って自分の精通していないことばで書かれている文章を読んだり書いたり、会話したりするケースも日常になりつつある。エージェンシーは人だけではなく、そこに分散されているもの (テクノロジーの発達、また、それへのアクセスを可能とする階級なども含む) が、セミオティック・アセンブレッジとして集まったところにある。とすると、その場所にある資源を使

うことができる人間だけではなく（それを否定はしないが）、そこにあるモノなどのエージェントや遂行力をも無視できない。このような観点をも取り入れて、学会のテーマである「複言語複文化能力と民主的文化のための能力という視点からみた日本語教育の現状を考える」を次に議論する。

4 メトロリンガリズムに基づいた言語教育イデオロギーと「民主的文化のための能力」の狭間で

2020年のAJE/EJJS共催シンポジウム発表者募集要項は、次の通りである。

「複言語・文化に対する意識や文化間コミュニケーション能力から構成される「複言語複文化能力：Plurilingual and Pluricultural Competences-PLCC（Council of Europe 2018）」や、公共の場に市民としての責任や他者への尊敬を持って参加する姿勢や行動の基盤となる「民主的文化のための能力：Competences for Democratic Culture-CDC（ibid 2016）」を、日本語教育の取り組みの中でさらに議論したいと考えました。」

複言語複文化能力（部分的な言語能力をも含め個人がもっている多様なレパートリーを駆使して言語活動を行うことができる複合的な能力）と、先程の「能力」の議論を踏まえて、斜体にした点、特に「民主的文化のための能力」について考えてみたいと思う。Competences for Democratic Culture（2016: 24）の「能力」の定義は次の通りである。

「「コンピテンス」（複数形）は、適格な行動を産出するために援用・使用される、特有な個人資源（cf. 特有な価値観，態度，技能，知識，理解）を指す。（著者訳）」

Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1（2018: 32）でも、「特有な個人資源（the specific individual resources）」という表現を、「特有な心理的

資源 (the specific psychological resources)」と書き換えた以外は定義は同じである。このような細かい違いはあるものの、どちらも「民主的文化のための能力」は個人特有な資源であり、個人に所与されたものと見なされていることが分かる。2018年に「心理的」と資源を特化したことより、個人の内的なものであることがさらに強調されている。また、能力も「“competences” (in the plural)」と、複数形である点に注意を喚起しており、「固有な価値観、態度、技能、知識、理解」というような複数の項目に応じた能力という形で理解されている。つまり、「民主的文化のための能力」は複言語能力と同様に、個人に準じた複数の能力から構成されるものであることがわかる。そこには、複言語主義に基づいた個の存在が根底に強く埋め込まれており、民主的な公共の場や社会は民主的文化の能力を持った市民によって構築され、保証されることとなるということになる。

しかし、複言語主義と民主的文化、さらに、ことば—個人・市民—民主的文化—公共の場—社会はどのような関係があるのだろうか。個々人の部分的な言語レパートリーを認めあっている時点で、複言語主義は「固有な価値観、態度、技能、知識、理解」の育成に一役を買っていると思われる。個人のレベルでは、複文化主義に基づいた理念が「民主的文化のための能力」、さらには民主的な文化を培う市民の育成へとつながっていくとは言えよう。だが、複言語主義は公共の場という社会レベルではどのような「多言語性」を想定しているのだろうか。複言語主義が個人に、多言語主義が社会に紐付けされている「公式」に則れば、複言語性は個を超えた社会や公共の場での多言語性とはどのように折り合いをつけていくのだろうか。これは、個人と社会を二項対立的に考えるところから生まれた歪みのように思われる。

しかし、CEFR-CV (2018) において、仲介 (mediation) という概念が紹介されたことによって個人と社会や空間 (場) との関係がもっと明確に結びついたようにも思われる。櫻井・奥村 (2021) は North & Picardo (2016) を引用し、CEFR-CV では4技能を生活様式・需要・相互行為・産出・仲介という5つの活動様式と改め、特に仲介を導入することにより社会面にも目を向け、「様々な言語活動を統合し、社

会的な次元と個人的な次元の継続的な結びつきを強調している点（櫻井・奥村訳）」（櫻井・奥村 2021: 4）を取り上げている。しかし、このように仲介という行為は社会に目を向けているものの、社会行為者としての個人に集約した能力や方策に目を向けるスタンスは変わらない。仲介活動は個人の内的なもしくは、人間間で行われるものと見なされ、「言語使用者を social agent（社会行為者）とみなすことによって社会次元が加えられうことを私達に想起させる。（櫻井・奥村訳）」（櫻井・奥村 2021: 4）とあるように、社会次元というのは、あくまでも社会的な行為をなす人間に紐付けされている。

とはいえ、仲介の概念は場所や空間を全く考慮にいていないわけではない。社会行為者による仲介の役割として「コミュニケーションや学習のための空間を作り出し、ともに活動できるための条件を満たすこと」「その空間で新しい意味を構築するために協働活動に参加すること」（CEFR-CV 2018: 103、櫻井・奥村訳（2021: 156））、「Facilitating pluricultural space（複文化の空間を促進する）（著者訳）」こと（CEFR-CV 2018: 122）なども含まれている。一見、意味の構築やことばが場所のレパートリーやセミオティック・アセンブリッジによって生まれてくるという議論と重なるように見える。しかし、ここでも、ともに生きる空間や、協働参加をするのは、社会行為主体による仲介によるもので、「場所のレパートリー」の構成物が持つ仲介力には目を向けてはいないようである。民主的な、ともに生きる場所や空間というのは、活動を通して生まれるという考え方が見え隠れしているものの、それは主に人間の仲介的行動によって生まれるというスタンスは変わらないようだ。

「異文化間対話は、市民が自分とは異なる文化的背景を持つ人々に意見、願望、懸念、ニーズを表明するための最も重要な手段である。（著者訳）」（Competences for Democratic Culture, 2016: 15, Reference Framework of Competences for Democratic Culture Vol. 1 2018: 24）とある。しかし、セミオティック・アセンブリッジが示唆するように、意味は場所のレパートリーに分散されている様々なセミオティック資源、モノや場所・空間の使い方、広義の歴史、地政的、ジェンダーなど様々な要素が複

雑に関わりあって異文化対話に貢献していることも忘れてはいけない。エージェンシーの対象を人だけにではなく、対話が行われている場所に分散化されている他の資源にも向け、それらも異文化間対話において、民主的公共の場を構築したり、構築を妨げる要素となっている。

Kell (2015) が「Making people happen」というように、場所やモノの力を認め、人間が外部の力によっても動かされていることにも目を向けることは思考の転換である。特に、パンデミック、テクノロジー、特に AI の発達の中、「複言語能力」、「民主的文化のための能力」と「仲介の能力」を考えるにあたって、人間外の干渉やエージェンシーは無視できない。そのような認識の転換の萌芽が、仲介の概念の導入で見受けられる。それが、これからもっと発展していくのではないかと思われる。このような認識の転換によって、今の時勢に即した民主的文化、さらには、公共の場の理解が生まれるのではなかろうか。また、分散化という考え方は、ある能力を持っている人にパワーが集中されず、より民主的な文化の形成をも導くと考える。

5 個から場所の公共性へ：よりよい将来に向けて

グローバル化、コロナウィルスによるパンデミック、グローバル化やパンデミックの副産物でもあろう分断化、テクノロジーの発達など、今世界はまさに激動の渦中にある。特にパンデミックにより、人間と非人間（ウィルスなど）の関係を考えることも多くなったのではなかろうか。ヘイトスピーチ、社会断絶なども、SNS（アルゴリズムなども含め）など様々モードを通して、拡大・強化される中、民主性、公共性がますます大切になっている。また、ウィルスやテクノロジーに喚起された新しいセミオティック・アセンブリッジを通して、生活のパターンの変化や新しい不平等性のパターンが生まれてきている。

そのような激動の世界の中で、場所のレパトリーやセミオティック・アセンブリッジをも考慮に入れたことばの教育は、よりよい世の中を形成するために重要な

役割を果たしていこう。かといって、将来のことばの教育の課題は、単に学生がセミオティック・アセンブリッジの実践を行ったり、個人や場所のレパトリーを駆使できるような学習空間を作ることとどまるべきではない。そのような実践を通して、いかに教室や教育機関の言語や言語教育のイデオロギーを変革するかを考えることこそが重要なのではなかろうか。

本稿では、ある種の言語イデオロギーと言語教育イデオロギーの転換に通じるような視点を提示することによって、ことばの教育への示唆を与えた。決して、CEFR やそれにまつわる種々様々な理念を批判しているわけではない。ただ、CEFR が生まれた政治的な基盤や、その言語政策にまつわる言語・言語教育イデオロギーを取り除いてことばの教育を行うことができないということに注意を喚起したい。ことばの教育を考える際、(プルリリンガリズムであれ、ポスト・マルチリンガリズムであれ) 表面下に漂う言語・言語教育イデオロギーを鑑み、自分の実践を振り返ることが大切である。その際、「能力」という概念自体を「批判的に」考えることも、より「民主的」なことばの教育を推進するのに大切ではないかと提案したい。

<引用文献>

奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子 (2016) 『日本語教師のための CEFR』 くろしお出版.

櫻井直子・奥村三菜子 (2021) 「CEFR Companion Volume with New Descriptors における「仲介」に関する考察」『日本語教育』178, pp.154–169, 日本語教育学会.

福島青史 (2022) 「言語政策と言語教育の間で: シティズンシップ教育としての日本語教育」第6回 VEC セミナー『学び合いから始める多文化共生』(2022年2月19日).

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter*. Duke University Press.

Benor, S. B. (2010). *Ethnolinguistic repertoire: Shifting the analytic focus in language and*

- ethnicity 1. *Journal of Sociolinguistics*, 14(2), 159–183.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2012). *Superdiverse repertoires and the individual* (*Tilburg Papers in Culture Studies* 24), 1–32.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Hawkins, M. R. (2018). Transmodalities and transnational encounters: Fostering critical cosmopolitan relations. *Applied Linguistics*, 39(1), 55–77.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176.
- Kell, C. (2015). “Making people happen”: Materiality and movement in meaning-making trajectories. *Social Semiotics*, 25(4), 423–445.

- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: ‘Pizza mo two minutes coming.’ *Journal of Sociolinguistics*, 18(2), 161–184.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2017). Fish, phone cards and semiotic assemblages in two Bangladeshi shops in Sydney and Tokyo. *Social Semiotics*, 27(4), 434–450.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (in press). Metrolingual Practices and Distributed Identities: People, Places, Things and Languages. In W. Ayres-Bennett & L. Fisher (Eds.), *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge University Press.
- Steffensen, S. V. (2011). Beyond mind. *Distributed Language*, 185–210.
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Rethinking the Ideology of Language Education from a Metrolingual Perspective

Emi OTSUJI (University of Technology Sydney)

This paper mobilises metrolingualism to seek an alternative framework for understanding ‘Plurilingual and Pluricultural Competences (PPC)’ and ‘Competences for Democratic Culture (CDC)’. It proposes a new language ideology by reconsidering language in terms of semiotic assemblages, thus seeing linguistic resources as part of a wider constellation of things, people, history and places. Adopting a language modifier of “metro”, which represents space, metrolingualism avoids linguistic enumeration politics – language as a discrete, quantifiable and bounded property – as well as methodological individualism, whereby language, cognition, agency and identity are all seen as personal properties. Instead, it views language as an emergent property deriving as much from assemblages of multilingual, multimodal and multisensory semiotic resources (meaning potential resources) as from place, geopolitics, history and the culture of the city.

This paper proposes that, due to its capacity to break down existing linguistic hierarchies and competency-based linguistic exclusionism, language education premised on the new metrolingual language ideology can assist in reducing social and linguistic inequality while simultaneously promoting democratic citizenship and ‘civic-mindedness’. Three questions will be explored – 1) What constitutes language? 2) Where does language reside? 3) What counts as competency? – to scrutinise the notions of PPC and CDC, both of which draw on methodological individualism.

パネル発表

民主的シティズンシップ教育としての日本語教育には何が必要か

— 「政治教育」の教材から見えてくること—

三輪 聖 (チュービンゲン大学)

野呂 香代子 (ベルリン自由大学)

白木 美依 (ボーフム・ルール大学)

名嶋 義直 (琉球大学)

要旨

ドイツでは複言語・複文化主義社会、民主主義社会の実現を目指した教育が目指されており、とりわけ中等教育の教科教育では民主的シティズンシップを育てる「政治教育 (politische Bildung)」の教育理念が浸透している。しかし複言語・複文化教育、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育については、まだ十分に議論されていない。そこで、本報告では、まずドイツにおける「政治教育」「民主主義教育」の歴史と理念を整理したうえで、「政治教育」の教材を分析し、具体的に民主的シティズンシップ教育の実践を概観する。さらに、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育の実践を行うための教材に関して具体的なアイデアを紹介する。三つの報告を通して、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育の実践には教師自身の民主的シティズンシップの涵養が不可欠であり、それが学習者の民主的シティズンシップを育む・活かすことに繋がっていくことを主張する。

【キーワード】 ボイテルスバッハ・コンセンサス・政治教育・民主主義教育・民主的シティズンシップ教育・教材

Keywords: Beutelsbach Consensus, Politische Bildung, Demokratiepädagogik, Education for Democratic Citizenship, teaching material

【第1発表】

ドイツにおける民主的シティズンシップ教育

野呂 香代子（ベルリン自由大学）

1 言語教育と民主的シティズンシップ教育

1 では、言語教育と民主的シティズンシップ教育（以下、EDC）を統合した、あるいは、言語教育そのものが民主化運動であった、これまでの運動や研究をいくつか紹介する。

1.1 識字教育と民主化運動：パウロ・フレイレ

まずは、パウロ・フレイレの識字教育と民主化運動について触れたい。『被抑圧者の教育学』が代表的な著作であるが、そのほかにも民主化運動の基礎となる思想を記した多数の著書が残されている。フレイレは、農民たちが自らの力で文字を獲得し、自己の置かれた状況を批判的に理解していく識字教育を行った。農民のエンパワメントのプロセスが彼の識字教育であった。

ドイツにはさまざまな対象者別の政治教育の教材があるが、社会的弱者向けの識字教育が、政治教育、つまり、民主的シティズンシップ教育の枠組みに取ってかわられつつある。最近出版された『基礎教育における政治教育：実践のための教材集』という教材¹では、政治の世界からは遠いであろう社会的弱者であれ、みな経験知を持っているので、それを引き出すこと、そこから日常の政治との関わりを見出して市民としてのエンパワメントを得られるようにすることがその教育の狙いとしている。ここにおいても、フレイレの教育観が大きな影響を及ぼしていることがわかる。

1.2 言語教育と相互文化的市民性：マイケル・バイラム

次に挙げるのは、マイケル・バイラムである。バイラムは有名な LCC (Language and Cultural Communication) モデルを提唱したが (Byram:1997), ドイツ語の politische Bildung (政治教育) という語を使いながら, コミュニケーションには相互文化的能力が必要で, 政治教育の「政治性」と「批判性」を持ち合わさなければならないとした。

また, Byram(2008)においては, 相互文化的市民性を育てる教育として政治教育と言語教育を関連づける枠組みを示した。

1.3 欧州評議会の複言語主義：ヒュー・スターキー

欧州評議会の言語教育政策が複言語・複文化主義を唱えているのは周知のことだが, その大きな柱の一つが民主的シティズンシップである。たとえば, 2002年に Sturkey (2002:20-25) は“language education as a site of learning for democratic citizenship“ (民主的シティズンシップを学ぶ場としての言語教育) という表現を用いて, 言語教育を民主的社会を築くための重要な場とした。

1.4 「市民性形成とことばの教育」「ことばの市民」：細川英雄

日本語教育分野では, 細川英雄氏を中心に市民性形成をめざすことばの教育についての研究と実践がある。細川氏のいう「ことば」とは, 「身体感覚, 心の感情, 論理の思考の表出課程の総体」(細川 2016:7) のことで, 「ことばの市民」とは, 自分のもつことばを通して他者と対話しながら社会構築を目指す市民となることだとして, ことばの教育の意義を訴えている。ここでいう「自分のもつことば」が後述するボイテスルバッハ・コンセンサスの「生徒志向」の原則ともつながっている。

以上, 言語教育と民主的シティズンシップ教育が統合された研究や運動を概観した。

2 ドイツの政治教育／民主主義教育

2 においては現在ドイツで行われている、EDC に相当する「政治教育 (politische Bildung)」/「民主主義教育 (Demokratiepädagogik)」の概要について述べたい。

2.1 ドイツの政治教育

ドイツの政治教育 (politische Bildung) の歴史について簡単に説明したい。

第二次世界大戦後の(西)ドイツは、ナチス独裁の反省から、民主主義、多元主義 (Pluralismus)、寛容性といった価値観を市民に浸透させる責任を負うとして、1952年に「連邦祖国奉仕センター」、現在の「連邦政治教育センター (Bundeszentrale für politische Bildung, 1963年に改称)」が設立された。連邦政治教育センターの目的は、市民が批判的に政治や社会の問題に取り組み、積極的に政治に参加するよう促すことである (Bundeszentrale für politische Bildung n.d.)。

しかし、政治教育の実態は、保守、革新政党間の激しい争いに終始し、政権与党が保守か革新かによって、州ごとに政治教育の内容が異なっていたようである (Mambour 2014:94-97 ; 近藤 2015:13)。そうした実態を打破すべく、バーデン-ヴュルテンベルク州立政治センター長の呼びかけで、1976年に全国の政治教育専門家たちがボイテスルバッハに集合した。会議はうまく進行したとは言い難かったが、政党間争いの場となっていた政治教育から脱皮し、政治教育の専門化を図るための最小限の合意が、バーデン-ヴュルテンベルク州立政治センターの主要メンバーであり、会議の参加者であったハンス-ゲオルク・ヴェーリング (Hans-Georg Wehling) によって会議後に定式化された。それが、後に、ボイテスルバッハ・コンセンサスと広く呼ばれるものとなった。以降、政治教育／民主主義教育の原則として、また、教師の「職業倫理」の基礎をなすものとして学校内外の民主主義教育関連の団体、組織でも広まるようになっていった (Mambour 2014:99 ; Landeszentrale für Baden-Württemberg n.d.)。

2.2 ドイツの民主主義教育

ドイツでは、政治教育とは別の新しい流れである民主主義教育 (Demokratiepädagogik) というものが、2000 年代に入ってから、政治教育の影響を受けながら教育学の分野から生まれた。ドイツ国内の極右主義、外国人排斥、校内暴力、若者の政治離れ (Edelstein & Fauser 2001:8-12) などの現実の問題に立ち向かおうとするものであった。授業やプロジェクトをはじめ、学校全体を民主主義的社会にする活動など、多様な学習形態で生徒が民主主義的行動能力を身につけることを目指している。政治教育学者のエーデルシュタイン (Edelstein) とファウザー (Fauser) が 2001 年に連邦各州教育計画・研究助成委員会 (以下、BLK) に「民主主義を学び生きる」という表題で意見書を提出したことがきっかけで、数年にわたり、BLK プログラム「民主主義を学び生きる」として多くの学校で実践されたのが始まりとされ、参加校は 175 校であった (柳澤 2018:142)。以来、「民主主義を学び生きる」が民主主義教育のモットーとして機能している。たとえば、一つの例を挙げると、バーデン-ヴュルテンベルク州のギムナジウムでは、学校整備のために生徒集会で生徒から多くのアイデアを募集し、提出された案の選考が行われ、実施のための準備を経て、その実施後は、親たちを呼んで盛大な学園祭が行われるということである (柳澤 2016:39)。

2005 年にはドイツ民主主義教育学会 (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik) が発足した。青少年を対象に学校内外で「民主主義を学び生きる」ための活動を行っている。この民主主義教育においてもボイテルスバッハ・コンセンサスが重視されている。

また、1989 年から現在に至るまで、全国で青少年向けに開催されている Demokratisch Handeln (民主的に行動する) というコンクールも政治教育や民主主義教育の一環に数えられる。

筆者らは民主主義教育に取り組んでいるいくつかの学校を見学してきたが、生徒を中心に学校全体で民主的な学校づくりのためのさまざまな取り組みがなされている

様子を見ることができた。

なお、現在では、力点や見方がそれぞれ多少異なる「政治教育 (politische Bildung)」「民主主義教育 (demokratische Erziehung)」「民主的に行動する (Demokratisch Handeln)」「民主主義学習 (Demokratie-Lernen)」などの上位概念として「民主主義教育 (Demokratiepädagogik)」が用いられている (Fauser 2011:16) ようである。

3 ボイトルスバッハ・コンセンサス

3 では、政治教育／民主主義教育の原則となっている「ボイトルスバッハ・コンセンサス (Beutelsbacher Konsens)」を紹介する。

ボイトルスバッハ・コンセンサスは「圧倒の禁止 (Überwältigungsverbot)」「論争性重視 (Kontroversitätsgebot)」「生徒志向 (Schülerorientierung)」(Geschichte kompakt n.d.) という3つの原則からなるものだが、以下で述べるように教師の政治教育に対する非常に重要な根本姿勢を述べたものである。ボイトルスバッハ・コンセンサスを記したヴェーリングの言葉を用いると、ボイトルスバッハ・コンセンサスとは教師の「職業倫理」の基礎をなすものである。

【圧倒の禁止】政治教育と教化の間には明確な境界がある。「圧倒の禁止」というこの原則は、政治教育は決して押し付けであってはならない、学習者に意見を押し付けて、学習者自身の意見形成を阻害することは許されないとするものである。全く理想的に見える意見の受け入れに関してもそうであるとしている。学習者が自分で判断し行動する将来的な市民の育成にとってこの原則は必須と言える。

【論争性重視】授業では他の関連する思想史や政治的観点、立場を抑えてはならない。学問や政治上賛否両論のあるものは、そういうものとして授業で提示されなければならない。

筆者は日本の文部科学省の原発関係の副教材の分析をしたことがある (野呂 2015)。

これは原発推進一色のものであったが、ボイテスルバッハ・コンセンサスから見れば、このような一方的な教材提示は許されないということになる。

【生徒志向】学習者自身がおかれた政治的状態や利害関係が重視される。学習者が自身の政治的および利害の状況を分析できるように導かなければならない。同時に、自分たちの利益のために政治的状況に影響を与えることのできる能力とスキルを備えさせる必要がある。

4 民主的シティズンシップ教育としての言語教育

4においては、ボイテスルバッハ・コンセンサスから導きだされる教師の役割や姿勢について検討し、特に言語教育においてどのような授業が実践できるかを考察する。

【圧倒の禁止】まず、教師の権威的な態度が否定されることになる。つまり、教師と学習者の関係が「人間として対等のもの」にならなければならない。そうすると、「教える、教えられる」の関係から、「質問し合う、対話し合う」の関係に変革されることになる。フレイレは「対話・反-対話」という言葉を使いながら、水平な相手との対話を通して批判的探究が生まれ、真の交流が作り出される（フレイレ 1982:99）としているが、この圧倒の禁止という原則と重なることになる。

教師が学習者と「対等な人間性」を作り出すことで民主的な土壌が生まれる。学習者が教師の対応に恐れずに質問できるよう、学習者間、教師・学習者間で話し合いができるよう、教師は環境を整える必要がある。

また、教師は人間として一人ひとりの学習者に対する関心を深めて、教師の知らないこと、答えのないことを学習者に質問すれば、信頼関係を築き、対話を深めていくことができる。なお、学習者間の対話における使用言語は自由とする。これは圧倒の禁止とともに複言語主義に沿ったものだが、さまざまな言語が思考の媒介としての機能を果たすことになる。

【論争性重視】教師側に政治性、批判性が求められることになる。多岐にわたるテーマに関心を抱いて、様々な見方があることを、(自分の意見も含め)批判的に提示する能力が教師には必要になってくる。

1.2 で言及した Byram (2008) も、外国語教育を、EDC を通して文化間能力を伸ばすものと捉え、外国語教育に「政治性」「批判性」を導入することを強調している。問題があればあるものとして様々な角度から資料を提示し、学習者自身が批判的に資料と取り組み、自身の論を展開できるようにする。異なる見方が示されることで、学習者は異なる考え方や信条、感情などを客観的に、多面的に観察、分析する力がつく。つまり、学習者側にも政治性、批判性が養われることになる。また、示された見方を受け入れても受け入れなくても、その違いに寛容になることができるようになる。

ここでいう批判性とは、フランクフルト学派の「批判理論」における「批判」をさす。自分に関わる具体的な状況のなかで広くさまざまな観点から観察、分析し、社会に対する理解を深める。さらに、批判的観察、分析ができれば、この批判性には、社会を民主的社会に変えるという可能性も含まれてくる。つまり、社会変革のための政治参加への道も開かれることになる (ヴォダック/マイヤー 2018:9-11)。

論争性重視という原則においては、政治的中立とは、政治的テーマに触れないことではなく、政治的タブーを取り払って、それぞれがもつ複数の論点を言語化することである。それにより、社会的、政治的なタブーにも触れることが可能になる。たとえば、筆者の担当した修士課程では慰安婦像、自殺、靖国神社、原発などをテーマに扱ってきたが、これまで何となくわかっていたがそのままにしておいた問題点、遠ざけていた論点が明らかになる。そのことで、漠然としていて議論が進展しなかった問題が社会的討論へと発展する可能性が出てくる。

【生徒志向】学習者が、全ては政治であるという認識を持って、自己に関わる日常生活の中で政治を観察、分析できるようになれば、自身で政治的判断を下し、行動が起こせるなど、エンパワメントを得ることができるようになる。教師には身近な問題の

政治性に気づかせる工夫が必要で、政治的参加の可能性を学習者に考えさせることも重要となる。

また、学習者が自分ごととしてそれぞれのテーマを扱うので、用いられる語や表現も自身の政治・利害と関わるものになり、自己表現がしやすくなる。また、その論を他者に説明する努力をすることで、対話が促進されやすくなる。教師は、学習者から関心のあるテーマを聞き出し、なぜそれをテーマとして扱いたいのか、その根拠を聞くことができる。そして、教師は学習者の利害関心に沿って論が発展するように導くことになるが、その際、圧倒の禁止や論争性重視の原則を忘れてはならない。

以上、ボイテスルバッハ・コンセンサスから引き出される言語教育について検討してきた。クラスで培われる民主的な土壌から学習者間の対話が生まれ、それが活発化することで日本語能力も促進される。民主主義に貢献する言語教育、学習者の複言語を豊かにする日本語教育のあり方の1つとしてこのような日本語教育が考えられる。

<注>

1. Wallentinm, Annette/Anne Gros (2017) „Politische Bildung in der Grundbildung: Eine Materialsammlung für die Praxis“, Berliner Landeszentrale für politische Bildung. 野呂 (2020) では、この教材の紹介を行った。

<引用文献>

近藤孝弘 (2015) 「ドイツの政治教育における中立性の考え方」『Voters』 26, pp.12-13, 選挙推進協会.

野呂香代子 (2015) 「「環境・エネルギー・原子力・放射線教育」から見えてくるもの」名嶋義直・神田靖子 (編) 『3.11 原発事故後の公共メディアの言説を考える』 pp.53-100, ひつじ書房.

野呂香代子 (2020) 「対象者別にみる政治教育」名嶋義直／神田靖子編『右翼ポピュ

- リズムに抗する市民性教育』 pp.96-116, 明石書店.
- フレイレ, パウロ著, 三砂ちづる訳 (2011)『新訳 被抑圧者の教育学』 亜紀書房.
- 細川英雄 (2018)「市民性をめざす言語教育とは何か」 細川英雄・尾辻恵美・マルチ
 エッラ・マリオッティ (編) (2016)『市民性形成と言葉の教育: 母語・第二言語・
 外国語を超えて』 pp.2-19, くろしお出版.
- マイケル・バイラム著, 細川英雄監修 (2015) .『相互文化能力を育む外国語教育:
 グローバル時代の市民性形成をめざして』 大修館書店.
- 柳澤良明 (2016)「ドイツにおける民主主義教育と生徒参加: 新たな生徒参加機能の
 解明」『香川大学教育学部研究報告第 I 部』 146, pp.35-46, 香川大学教育学部.
- 柳澤良明 (2018)「ドイツの民主主義教育から見た日本の主権者教育の課題」『香川大
 学教育学部研究報告第 I 部』 149, pp.137-151, 香川大学教育学部.
- ルート, ヴォダック&ミヒャエル, マイヤー編, 野呂香代子・神田靖子他訳 (2018)
 『批判的談話研究とは何か』 三元社.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.
 Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural
 Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben: Gutachten zum Programm*.
 Bonn: Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Fauser P. (2011). Demokratiepädagogik und politische Bildung: Ein Diskussionsbeitrag. In W.
 Beutel & P. Fauser (Hrsg.). *Demokratiepädagogik*. (pp.16-41) Schwalbach/Ts.:
 Wochenschau Verlag.
- Mambour, G. (2014). Politische Bildung im Konflikt – von der Studentenbewegung zum
 Beutelsbacher Konsens. In: Sander, Wolfgang & Steinbach Peter(Hrsg.). *Politische
 Bildung in Deutschland: Profile, Personen, Institution*. Bonn: Bundeszentrale für
 politische Bildung.
- Sturkey, Hugh (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights:
 Guide for the development of Language Education Policies in Europe, From Linguistic
 Diversity to Plurilingual Education, Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wodak, R. & Meyer, M. (eds.). (2016). *Methods of Critical Discourse Studies. 3rd. Edition*.
 London: SAGE.
- Bundeszentrale für politische Bildung. Demokratie stärken-Zivilgesellschaft fördern.

Retrieved October 26, 2021.

<https://www.bpb.de/die-bpb/51743/demokratie-staerken-zivilgesellschaft-foerdern>
Geschichte kompakt. Beutelsbacher Konsens. (n.d.). *Beutelsbacher Konsens*. Retrieved
November 08, 2021.

[https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-
prinzipien/beutelsbacher-konsens](https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien/beutelsbacher-konsens)
Landeszentrale für Baden-Württemberg. (n.d.). *Hans-Georg Wehling. Der Beutelsbacher
Konsens: Entstehung und Wirkung*. Retrieved November 09, 2021.
<https://www.lpb-bw.de/wiebeutelbacherkonsensentstand>

【第2発表】

ドイツの対象者別の教材から見えてくる「政治教育」のねらい

白木 美依 (ボーフム・ルール大学)

三輪 聖 (テュービンゲン大学)

1 はじめに

第2発表では、ボイトルスバッハ・コンセンサスの原則に基づいた政治教育の教材を対象者別に2種類概観し、それらの教材から見えてくる政治教育のねらいを確認する。紹介する教材は、ドイツの学齢期の子どもたちを対象にした『ログブック・ポリテイク』(Logbuch Politik)と、移民・難民の若者を対象にした『ログブック・ノイランド』(Logbuch Neuland)で、これらの学びのスタンスを明らかにすることで、語学教育への応用可能性を示唆したい。

2 ログブック・ポリテイク

『ログブック・ポリテイク』(Logbuch Politik)は、上述の通りドイツの学齢期の子どもたちを対象とした教材で、連邦政治教育センター(Bundeszentrale für Politische Bildung)が発行する無料の冊子である。「ポリテイク」はドイツ語で「政治」を表

す。『ログブック・ポリティーク』には、教師用に授業実践のヒント集があり (Besand et al. 2019b), このヒント集から次のことがわかる。

まず教材のねらいの一つは、「政治的な文脈を、自分の身の回りで見つける支援をする」(Besand et al. 2019b:1, 筆者訳) ことである。つまり、子どもたちが自分の文脈の中で、自分自身で政治的な事柄に気づけるように支援をすることであり、「教師主導ではなく、生徒が自らでコントロールしながら学びのプロセスを進める」(同上) ことが前提となっている。これは、ボイテルスバッハ・コンセンサスの「圧倒の禁止」¹や「個々の生徒の利害関心を重視する」原則が反映されている点だと言えるだろう。

使用場面としては、一人一人の子どもが自分のスピードで、興味があるテーマや取り組み方を選ぶことができる自由なスタイルの授業や、授業の初め、遠足、プロジェクトワークなど様々な場面が挙げられている。また、教師への注意点として、成績や評価はつけないことが強調されている。この点にも、「圧倒の禁止」の原則が見て取れると言えよう。さらに、授業の形式としては、教師が話し合いの場に入り教師のペースを進めるのではなく、少し離れて見守るような形が推奨されている。次項からは、実際に課題の内容を見ながら、その特徴について詳しく述べていく。

2.1 身の回りにある政治から考える

実践のヒント集によると、『ログブック・ポリティーク』では、下記の18のテーマが扱われている。これらのテーマはランダムに登場し、一つの課題に複数のテーマがあることもある。

政治とは？／(学校内の) 民主主義／政治的・歴史的な学び、痕跡探し／政治的・文化的な学び、創造的活動／社会学的問題提起、方法論／政治的に行動できるようになる／視点を変える／公平さ／規則と法律／選挙／ヨーロッパ／ジェンダー／メディア／自治体に関するテーマ、自治体の中での私たち、都市計画／エネルギーと環境／グローバル化／音楽と政治／移住と多様性 (Besand et al. 2019b:3, 筆者訳)

これらのテーマを扱うにあたり、各課題では身近な文脈での場面が設定されている。例えば、課題20「一方で、そしてもう一方で (Einerseits - und andererseits)」(図1, 以下課題の和名は全て筆者訳) には、「視点を変える」、「規則と法律」という2つのテ

一マがあるが、実際の課題は、町の交通について変えるべきことを、道行く人にインタビューするというものである。このように、自分の住む町の交通について、町に住む人々にインタビューをすることで、自らの生活圏の「規則と法律」や、その中で「視点を変える」ことについて考えることができる。

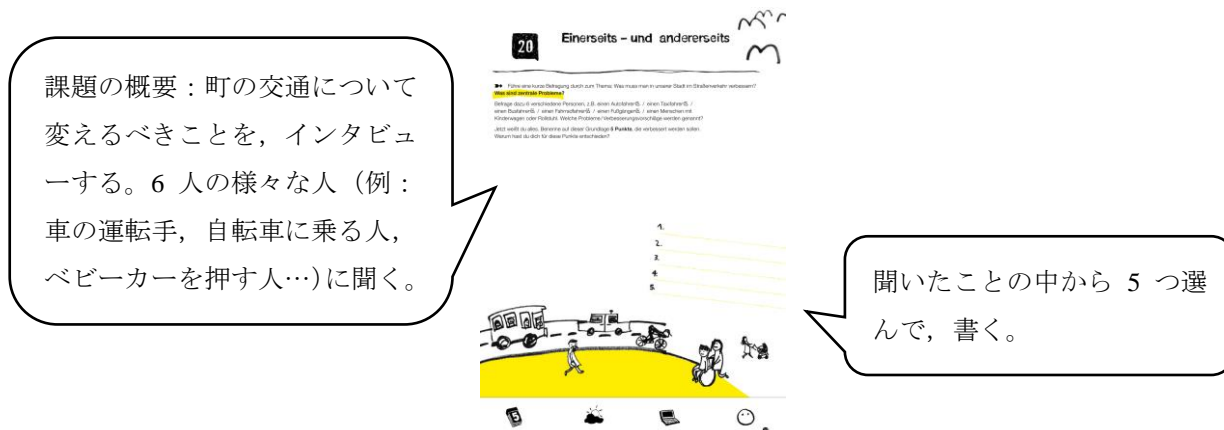


図1 「一方で、そしてもう一方で (Einerseits - und andererseits)」 (Logbuch Politik 20)

その他の課題の設定場面も、教室や学校内、自宅、通学路など、子どもの身の回りの場所になっている。これは、生徒の興味関心を重視するという点で「個々の生徒の利害関心を重視する」原則が現れている点であろう。

また、より身近で小さなレベルから、大きな活動へ展開していくことを示唆する課題として、「あなたのミッション (Deine Mission)」がある。冊子中でバラバラと登場する4つのミッションでは、次のような中心的な指示文が提示されている。

- ・ミッション1：まったく役に立たないことをしてみよう。
- ・ミッション2：何か役に立つことをしよう。
- ・ミッション3：…そして、行動しよう！
- ・ミッション4：世界を救え！ (Logbuch Politik 22, 31, 39, 42, 筆者訳)

ミッション1と2は、上記の指示文のみのシンプルな課題である。ミッション3は、自分とは意見を異にする人と敢えて話してみる、いつもとは違う行動を試みるなどの行動の例が、ミッション4は、難民キャンプに暮らす人が求めているものは何かを考えて書き出してみるなどの例が示されている。4つのミッションのシリーズは、

身近ですぐにできる小さな行動をしてみることから、世界を救うという壮大な行動まで、つながりがあることが示唆されているように思われる。

2.2 多様な取り組み方と表現方法—様々な人と関わり，多様な視点を知り，自分の考えを表現する

前項で，課題の設定場面は，子どもの身の回りの様々な場になっていることを述べたが，誰と取り組むのか，そして，どのように取り組むのかということも多岐にわたっている。

まず，誰と取り組むかについては，一人で取り組むものと，他者と共に取り組むものがある。共に取り組む相手は主に友達や家族などで，一人で取り組んだ上で，他者と意見交換することを勧めているものもある。また，近所の人と話してみる，道行く人に聞いてみる，政治家の面会時間に行ってみるなど，普段はなかなか話さない人と関わる課題もある。

取り組み方としては，考える，話し合う活動を始め，観察する，調べる，数える，インタビューする，ゲームをする，作詞する，出来上がったものを誰かに渡すなど，楽しく，様々なアプローチができるよう工夫されている。

さらに，そのプロセスを経て考えた結果をアウトプットする方法も，いろいろなものが提示されている。誰かに考えを話して説明することはもちろん，視覚的なアウトプットとしては，考えたことを冊子に書き込んだり，絵を描いたり，何かを貼り付けたりすることも勧められている。また，写真を撮ること，ページを切り取って誰かに渡すこと，そしてそのページを捨ててしまおうという課題もある。

このように，様々な人と関わる中で多様な考え方を知り，批判的に考え，自分の意見を自由に表現するというプロセスがある。例えば，2.1 で挙げた町の交通ルールについて考える課題，「一方で，そしてもう一方で」も，町中の人声を聞くことで多様な見方を知るだけでなく，最終的には町の交通の改善すべき点を自分で選んで 5 つに絞り，リストアップする。また，課題 9「平等はいつも正しい？ (Ist Gleichheit immer gerecht?)」は，平等であることが正しいと言える例と正しいとは言えない例を探して，言葉や絵で表したり，写真を撮ったり，何かを貼り付けたりする課題である。この課題では，一人で取り組んだ上で，考えた結果を他の人の結果と比べて話し合うことが勧められている。ここでは，まず自分で考え，表現してから，仲間との意見交換をす

ることで、さらなる視点の獲得や思考の機会が得られるようになっている。このように多角的に考え、表現する活動は、想像力を育む効果もあるだろう。

2.3 主体的に進める―批判的に思考し、行動する

もう一つの特徴は、物事について批判的に思考した上で、実際に行動する可能性を示している点だろう。身の回りの政治的な問題を自分に関わる問題として考え、自ら積極的に関わって行くように促している。

課題 24「苦情を言う方法 (Beschwerdewege)」は学校に関して不満があるときにどんな方法で伝えるかを考える課題である。ここでは、学校にある問題、それに対する自分なりの苦情の言い方、その方法がうまく行かないときの代替案を表に書き込んでいく。問題があるときに、自分に関わることとして捉え、意見を明確にし、そして伝えるという行動までシュミレーションすることができる。

実際に教師や市長に意見を伝える課題もある。例えば、課題 41「かっこいい町にしよう! (Pimp my town)」では、通学路内での改善の余地がある点を考え、市長や教育委員会、校長などに手紙を書くことが促されている。

3 ログブック・ノイランド

では、次に移民・難民の若者や移民背景を持つ人全てを対象にした『ログブック・ノイランド』(Logbuch Neuland)を概観する。2016年に初版が連邦政治教育センター (Bundeszentrale für Politische Bildung; bpb)より出版されており、同センターのウェブサイトから無料でダウンロードできるようになっている。

本教材はドイツに移住してきたばかりでドイツ語がまだできない若者向けの支援教室で使用されることが多く、教材の特徴を集約すると「エンパワメント」、「自己肯定感を育む」、「他者と関わり、多様な考えを知る」、「安心感を得る (心理的負担の軽減)」の4点に絞られるだろう。移住して間もない子どもたちは、言語や文化、習慣、価値観などが異なる新しい地域での生活を始めるにあたって、日々「異なるもの」との接触ばかりで心理的不安を抱えていることが容易に想定される。『ログブック・ノイランド』では、そのような子どもたちが安心して移住先の社会に主体的に参加できるようになることが目指されている。

また、本教材では、教材を使用する子どもたちを「Logbuchの主人公」と位置付け

ており、子どもたちは実際に活動をする主体（活動主体）であり、ただの情報の受け取り手ではないということを強調している。これにより自ずと教師のスタンスも見えてくると思うが、同教材の授業実践のヒント集では、教師は「(子どもが) 活動主体が自身の政治的な行動力と社会参加の可能性が見出せるように促す（エンパワメント）」というスタンスでいることの重要性が説かれている。ここにはボイテルスバッハ・コンセンサスの「個々の生徒の利害関心を重視する」理念が具現化されており、『ログブック・ノイランド』は、個々の子どもたちが自身の生活において自ら政治的判断を下して実際に行動に移せるようになるための刺激（きっかけ）を与え、何等かの提案をし、子どもたちの思考や行動を活性化するものなのである。ただ、その際に教室で気をつけなければならないこととしてボイテルスバッハ・コンセンサスの「圧倒の禁止」が挙げられており、子どもたちがこれらの刺激（きっかけ）をどのように受け止めて自分のものとして形作っていくかは活動主体である子どもたち次第であるとしている。つまり、教師による課題のコントロールや何等かの価値を一方向的に付与するような評価を行わないということである。

さらに興味深いことに、本教材は「学習目標」を明記しない方針を掲げている。目標を固定化することを避け、あくまでも活動のきっかけとなるような刺激を子どもたちに与えることを目指しているのである。子どもによって行動や社会参加の仕方や度合は異なるものであるため、具体的な目標は子どもたち自身が活動を繰り返す中で各々見つけ出していけばいいということを示している。

3.1 3つのテーマ

『ログブック・ノイランド』には以下の3つのテーマに関する複数の活動シートが用意されている（以下活動シートの和名は全て筆者訳）。

- ・私自身：自分自身の振り返り，内省
- ・私の世界：周りの人たちとのやりとりや周りにあるものを視野に入れた内省
- ・ノイランド（移住先の国）における私：新しい経験世界としてのドイツを視野に入れた内省

以下、各テーマから1枚のシートを取り上げ、本教材の特徴である「自己肯定感を

育む」, 「他者と関わり, 多様な考えを知る」, 「安心感を得る (心理的負担の軽減)」
といったねらいがどのように教材化されているかを見たいと思う。

3.2 自己肯定感を育む

まず, 「私自身」のテーマから「Hallo:)」のシートを紹介する (図2)。

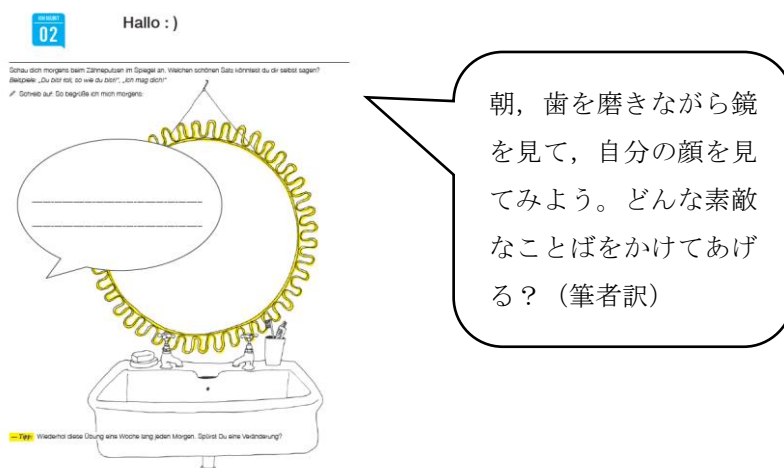


図2 「Hallo:)」 (Logbuch Neuland, 02)

図2は, 教材の中で最初のほうの活動として取り上げられているものである。鏡に映る自分を見ることでありのままの自分自身と向き合うことになり, 「素敵なことばをかける」ことで自身を肯定的に受け入れるきっかけとなるだろう。それによって, 社会で幸せに生きていくのに大切な要素である自己肯定感が育まれるのである。

3.3 他者と関わり, 多様な考えを知る

次に「私の世界」のテーマから「私の全てのことば (Alle meine Sprachen)」のシートを紹介する (図3)。このシートはいわゆる「言語ポートレート」に相当する活動となっており, 個々人の中にある様々な「ことば」と自分との関係性を表現すべく人型の枠の中に書き入れていく。それぞれの「ことば」がどういう役割を果たしているのか, そのようなことを考えながら自分の身体の部分の働きに例えて書き込んでいく。「ことば」によって異なる色で描き出したりすると, より意味付けが明確に可視化されていくだろう。さらに, なぜその「ことば」をその身体の位置に描いたのかという理由も書くようになっている。

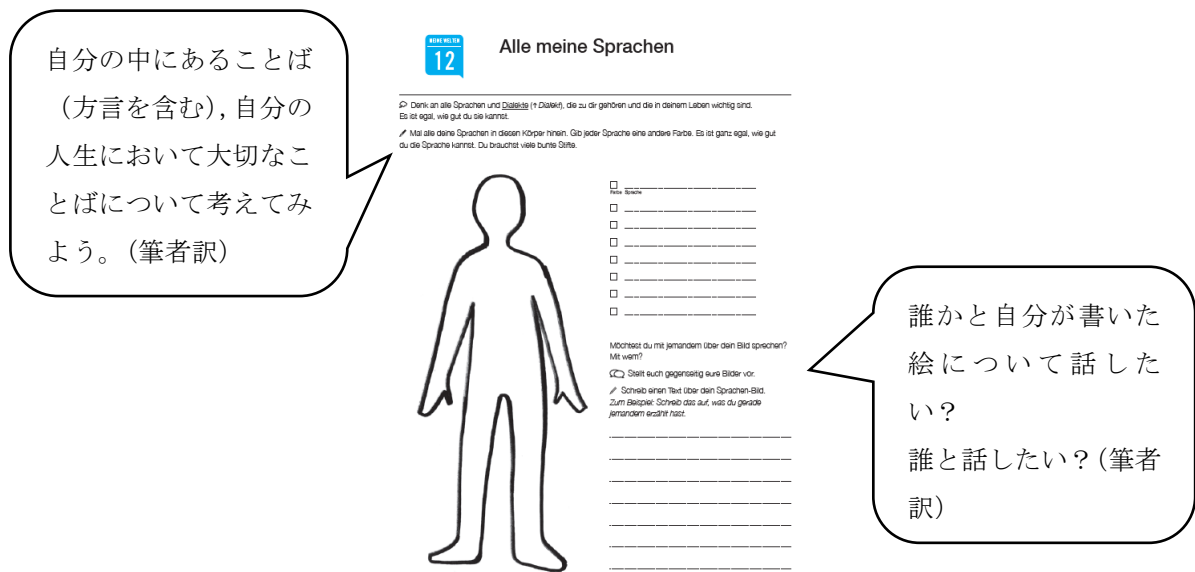


図3 「私の全てのことば (Alle meine Sprachen)」 (Logbuch Neuland, 12)

本シートで特徴的なのは、よくできる「ことば」もあまりできない「ことば」も全てポジティブに受け入れるように勧められていることである。そのようなスタンスで人型の枠に書き込んでいくことで、自身がいかに多様な資源を持つ存在であるのかを一目瞭然に見て取ることができる。まずは自分と向き合って自分の中にある「ことば」に意識的になることで、自分の現状をポジティブに評価し、自己肯定感が得られることが期待される。

さらに、図3の右下に書かれているように、描き出した自分自身の「言語ポートレート」を他者と共有することも提案されている。他者と見せ合い、可視化されたお互いの「私の全てのことば」を知り、それについて話し合うことで、他者からの承認を得ることができるだろう。また、共有することで他者を知り、多様性を尊重することの大切さを実感することもできるのではないだろうか。

次に、「ノイランド(移住先の国)における私」のテーマから「私の意見は大切 (Meine Meinung ist wichtig)」の活動シートを紹介する(図4)。この活動では、ドイツ連邦共和国基本法第5条「何人も、言語、文書および図画をもってその意見を自由に発表し、流布する権利を有する」という憲法を学び、以下のようなポイントについて考え、話し合うことが提案されているのだが、意見を表明する状況について憲法をもとに様々な角度から考えさせるような問いかけになっている。

- どのような場面で自分の考えを聞かれたことがあるか。
 - どのような場面で自分の考えを聞かれなかったか。
 - どのような状況で自分の意見を表明したことがあるか。
 - どのような状況で自分の意見を表明しなかったか。
 - 自分の意見を表明したことで誰かを悲しませたり怒らせたりしたことがあるか
 - 誰かが意見を表明したことで自分が悲しくなったり怒ったりしたことがあるか。
- (「私の意見は大切 (Meine Meinung ist wichtig)」 (Logbuch Neuland, 21) , 筆者訳)



図4 「私の意見は大切 (Meine Meinung ist wichtig)」 (Logbuch Neuland, 21)

この活動を通して、言論の自由が保障されている社会を自覚し、自身の意見を表明すること、そして他者の意見を尊重することについて深く考えさせられることになるだろう。いずれも社会参加、政治参加には非常に重要な能力であり、民主的なプロセスを実行する第一歩となる。

3.4 安心感を得る (心理的負担の軽減)

移住してきた子どもたちは慣れない土地で様々なストレスを抱えていることが予想される。そのような心理的負担を少しでも軽減するために様々な工夫がなされている。一例として、『ログブック・ノイランド』では授業中に使用する言語を一つに限

定することに価値を見出していないことが挙げられる。教師には、子どものこれまでの経験や記憶、感情的な要因を含めて総合的に判断し、臨機応変に使用する言語を選択することが勧められている。実際の現場でどのような状況になっているかは今後の調査が待たれるが、複言語教育、トランスランゲージングといった教育実践が応用できるかもしれない。

また、本教材では図5のようなストレス・スケールが各シートに埋め込まれている。子どもたちは、課題に取り組む前に自分自身の精神的および身体的な状態をスケールでチェックし、視覚化する。それにより教師も子どもの心理的状态を把握することができ、このような側面からもケアをすることで、子どもたちは安心感が得られ、落ち着いて学ぶことができるようになるだろう。



図5 「日付、場所、ストレス」(Logbuch Neuland)

4 「政治教育」の教材から見えてくる学びのスタンス

以上、「政治教育」の教材である『ログブック・ポリティーク』および『ログブック・ノイランド』の内容を部分的に概観してきたが、これらの教材にはボイテルスバッハ・コンセンサスの原則のうち「個々の生徒の利害関心の重視」と「圧倒の禁止」に関する学びのスタンスが色濃く見て取られた。以下に、これらの教材から得られる示唆的な学びのスタンスとして日本語教育の現場にも応用可能なポイントをまとめる。

(1) 個々の生徒の利害関心の重視 (ボイテルスバッハ・コンセンサス)

- ・教材の使用者が中心に据えられており、活動主体として位置づけられている。
- ・ドイツにおける政治や社会的課題を「自分ごと」として捉え、関心を持つことが促されている。
- ・課題に対するさまざまな見方、価値観を知り、それを理解しようとする姿勢を持つ。必要な知識を獲得し、自分はその課題とどう向き合い、どう解決できるかを考

え，行動する力をつける。

(2) 圧倒の禁止 (ボイテルスバッハ・コンセンサス)

- ・教師から特定の意見や行動の仕方などを押し付けることはしない。教師も共に考える人である。
- ・正しい／間違った答えはない。教師が学びをコントロールしたり成績評価をしたりしない。

また，もう 1 点明らかになったのは、『ログブック・ポリティーク』と『ログブック・ノイランド』は対象者が若干異なることから，教材としての重点の置きどころも以下のように異なっていたことである。

(1) 『ログブック・ポリティーク』：ドイツの子どもたち対象

- ・身の周りにある「政治」から考えること，物事を批判的に見ること，自分の考えを表現すること，想像力を持つことなどを重視している。

(2) 『ログブック・ノイランド』：若い移民・難民対象

- ・エンパワメントを行うこと，自己肯定感，自身と向き合うこと，他者を知り，関わること，多様な人の多様な考えを知ること，心理的な安心感を得ることなどを重視している。

以上のように，どちらの教材も「ボイテルスバッハ・コンセンサス」の原則がベースになってはいるが，対象者や現場の文脈を考慮したローカライズがなされていると言えよう。民主的シティズンシップを育てる日本語教育の教材を作成するにあたっては，様々な観点からのローカライズが必要になってくるだろう。

<注>

1. 「圧倒の禁止 (Überwältigungsverbot)」の和訳は近藤 (2009)などを参考にした。

<引用文献>

- 近藤孝弘 (2009) 「ドイツにおける若者の政治教育-民主主義社会の教育的基盤」『学術の動向』 14 (10), pp.10-21,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/14/10/14_10_10_10/_article/-char/ja/ (2022年3月31日)
- 三輪聖 (2020) 「ドイツの「政治教育」の教材」名嶋義直, 神田靖子 (編) 『右翼ポピュリズムに抗する市民性教育ードイツの政治教育に学ぶ』 pp.83-95, 明石書店.
- Besand, A. & Arenhövel, M. (2019a). *Logbuch Politik: vierte Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved December 13, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/173758/logbuch-politik>
- Besand, A. & Arenhövel, M. (2019b). *Logbuch Politik Anregungen für den Unterricht: vierte Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved December 13, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/173758/logbuch-politik>
- Marheineke, M. & Inal, S. (2016). *Logbuch Neuland Anregungen für den Unterricht: erste Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved August 23, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland>
- Marheineke, M. & Inal, S. (2020). *Logbuch Neuland: dritte Auflage*. Bundeszentrale für politische Bildung. Retrieved August 23, 2021.
<https://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland>
- Sander, W. & Steinbach, P. (2014). *Politische Bildung in Deutschland: Profile, Personen, Institutionen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

【第3発表】

教師と学習者が共に学び共に育てる民主的シティズンシップ

—教材作成の取り組み—

名嶋 義直（琉球大学）

1 取り組みの背景

1.1 これまで行ってきたこと

筆者は、研究面では批判的談話研究（Critical Discourse Studies）を、教育面では民主的シティズンシップ教育（Education for Democratic Citizenship）を自分自身のテーマとしている。これまで民主的シティズンシップ教育を広めるために国内外で様々な活動を行ってきた。「にほんごの凡人社」の協力を得て日本各地で「凡人社サロン」「日本語学校教師研修会」を開催したり、国内外の学会や大学、NPO 団体や地域の市民活動団体が主催する催しで講演講師やワークショップ講師を務めたりした。問題意識を共有する研究者・教育者と数冊の著書も刊行した。出版活動のいくつかは本パネルの野呂香代子氏・三輪聖氏とともに行った。授業においては、日本語教育副専攻課程の授業（2科目）と留学生向け日本語授業（2科目）とを共修科目として開講し、「対話」を積み上げる授業実践を行なっている。2021年度は対面・zoom 配信・オンデマンドのハイフレックス授業で実施中である。

1.2 これまでの実践から見えてきた課題とその解決策

1.2.1 民主的シティズンシップ教育の障害となるもの

これまでの実践を通して見えてきたのは近藤（2009）が指摘する2つの問題であった。1つは学校の授業を支える政治教育の社会的・学問的基盤の欠如であり、もう1

つは現実の政治問題を学校で積極的に取り上げる姿勢の欠如である。これは個々の教員の問題ではなく日本における教育が持つ構造的な問題であると言えよう。その結果、教育現場では「教材がない、自分で作らなければならない、でも作れない」や「政治的中立の問題を教員が背負い込むことの不安・負担」といった具体的な問題が生じてくる。講演講師やワークショップ講師を務めていると「やりたくても自由にできない」「上司に止められる」「組織に理解がない」といった参加者の声をしばしば聞いた。この障害を少しでも取り除くためにはどうすればいいだろうか。

1.2.2 課題解決のために考えたこと

そこで、民主的シティズンシップ教育のための教材を作成し出版物することとした。それによって、(a) 多くの人々が教材にアクセスできる、(b) 教材に沿って授業を組み立てれば政治的中立が保てる（教材自体が「中立」を意識して作られているため）、という変化が期待できる。(a) によっては教員の教材作成にかかる労力を軽減でき、(b) によっては教員の心理的負担を軽減することができる。なお「中立」について補足をすると、本稿では近藤（2011; 2015）を参照し、「中立」には「世俗的中立」と「開放的中立」があると考えられる。日本で一般に言われる「教育の中立」は「世俗的中立」であると思われるが、世俗的中立は、結果的に消極的にであっても、現状維持や体制順応的行動となり、社会と主体的に関わっていかうとする市民性を育てる教育としては相応しくない。民主的シティズンシップ教育が依拠するのは「開放的中立」である。つまり、現場の教員が「開放的中立」という姿勢で民主的シティズンシップ教育を実践する際に活用できる教材を作ることが課題となったのである。そこで野呂香代子氏・三輪聖氏とともに教材作成に取り組んだ。

2 教材の2つの特徴

2.1 ボイテルスバッハ・コンセンサスに依拠する

1つ目の特徴は依って立つ理念である。それはドイツの政治教育の重要な理念であ

る「ボイテルスバッハ・コンセンサス」である。ボイテルスバッハ・コンセンサスとは簡単に言うと以下のような考え方や姿勢である（近藤（2009:12, 2015:13））。

ボイテルスバッハ・コンセンサス

【**圧倒の禁止**】 教員は、期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない。

【**論争のある問題は論争のあるものとして扱う**】 学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない。

【**個々の生徒の利害関心の重視**】 生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない。

2.2 ボイテルスバッハ・コンセンサスをローカライズする

2つ目の特徴は「ローカライズ」である。ローカライズというのはIT用語としてよく使われる表現で、「ソフトウェアやプログラムを、最初に作られた国とは異なる言語圏の国や地域でも利用できるようにプログラムを書き換えること」を指す。そこから本稿では「ある理念や取り組み方を自分たちの活動する環境に合わせること」をローカライズと呼ぶ。具体的には4つの観点でローカライズが必要だと考えた。

まず「学び方を学ぶ」である。日本においては教員も学習者も民主的シティズンシップ教育についてあまりレディネスがない。そのため「学び方を学ぶ」というメタ的学習が必要だと考えた。2つめは「対話を重視する」である。ドイツの学校教育に比べると、日本では「議論する」ことの重要性に対する理解やその実践が充分には定着していないと思われる。そこで、まず「論理的」に「対話」する活動を地道に積み上げていく必要があると考えた。3番目は「教育の中立に対する考え方を変える」である。上で述べたことと重なるが、「世俗的中立」ではなく「開放的中立」へのパラダイムシフトが必要だということである。最後の4番目は「複数性を豊かにする」である。同一性を重視し同調圧力の強い日本社会において民主的シティズンシップ教育を

実践するためには「複数性」を重視し個々人の複数性を豊かにする必要があると考えた。個々の複数性を豊かにすることが多様性への寛容さを導き出し、それが社会全体の多様性を担保すると考えられるからである。

2.3 ローカライズのための具体的な工夫

2.2節で述べたローカライズの方向性に沿っていくつかの工夫を凝らした。まず「学び方を学ぶ」セクションを設けた。ここでは、理念を理解する→教師も学習者も共に学ぶことを理解する→学び方をメタ的に学ぶという流れになっている。次にその「学び方を実践に移す」セクションを設けた。メタ学習のセクションを実際の素材を使って実践し経験的に学ぶということである。実際には、一人で→ペアで→グループで→クラス全体で、という複層的な「対話」活動を展開する中で学ぶことになる。政治性を涵養するために「政治を理解するコンテンツ」を多く取り入れた。政治家や官僚が仕事として関わる「狭義の政治」と、私たち市民が日常生活の中で関わる「広義の政治」との両方をカバーするコンテンツから学ぶことができるよう工夫した。「多様性への寛容さ」を育てるためには、日本語母語話者と日本語学習者を対象者にして、それぞれの集団による授業だけではなく共修での使用も想定して教材化を計画した。次節でより詳しく紹介したい。

3 教材内容の紹介

3.1 学び方を学ぶ

このセクションでは4つの「まえがき」で学び方をメタ的に説明する。まえがき1では民主的シティズンシップ教育の理念を説明し、まえがき2では理念と使い方を繋ぐ視点を提示する。「教師 vs 学習者」という前提に疑問を投げかけ、対話を通して学ぶ／自分ごととして考えて判断する／自分で自分の答えや意見に辿り着く／多様な考え方に目を向ける／多様な価値を認め異質なものに対して寛容になる／自分で課題を見つけて取り組む、という6つのポイントを提示する。まえがき3で教材の具

体的な使い方を説明し、まえがき 4 では執筆者からのメッセージを記載した。

3.2 学び方を実践する

このセクションでは 3 段階の実践を通して「学び方」を経験的に学ぶ。第 1 段階は自分の足元（自分の利害関心）から出発して学ぶ段階である。「自分が今困っていること、問題だと思っていること」を出発点にして、何が原因か、どう解決したらいいか、どこにどんな社会的リソースがあるか、問題を抽象化して捉えなおし身の回りに再度目を向けて同じような問題を探す、ということに対話の積み重ねによって行う。ニューカマーの人がとりあえず社会に入っていくときのオリエンテーションにも使える活動である。

第 2 段階は自分の属する社会により広く目を向けて学ぶ段階である。この段階はもう少し広い視野で社会を眺め、自分の身近なできごとがどのように政治と結びついているのかを体験的に学ぶ。これも他者との対話を積み上げて行う。素材は新聞記事の見出しであり、語彙や文法にフォーカスを当てた言語教育活動として行いながら視野を身の回りのできごとや日常生活が持つ政治性に向けることが可能となっている。

第 3 段階は批判的リテラシーを育てる段階である。これも新聞記事の見出しを使い、わかりやすくポイントを絞って批判的なリテラシーを養うワークを実践する。第 3 段階までの学びが終わると、次のセクションで 300 字未満の短めの新聞記事を読み、1～3 段階で学んだ「学び方」を実践に移す。その後、本格的な読解に進む。ここからは自分の興味関心に促してどのセクションからでも読めるようになっている。

このように、全ての段階を「自分で考え」「他者と考える」ことで、さまざまな考え方「異論」を受け止めながら「自ら判断し自分の考えを獲得する」構成となっている。そしてそれらの活動は全て対話を重視する形となっている。活動はすべて、1 人で→ペアで→グループで→クラス全体で、という複層的な「対話」を前提にしていて、個々の活動内容に合わせて、この 4 つの対話を 1 つ以上設定している。またクラスの規模や授業時間といった条件に応じて「対話」形態の取捨選択が可能となっている。

3.3 教育の開放的中立

さまざまなコンテンツを取り上げることで、「開放的中立」の実践を可能とした。著作権処理などの関係で完成時には変更もありうるが、ナショナリズムや自衛隊の宣撫活動／表現の自由／ジェンダー／原発や放射能汚染／人種差別／自殺／安全保障政策／憲法／LGBTQ／身近で日常的なできごと，などを採用する予定である。このような「狭義の政治」的コンテンツに戸惑う人もいるかもしれないが、これらは「狭義の政治」であると同時に、わたしたちの日常生活（広義の政治）そのものである。そのような政治性を忌避しては民主的シティズンシップ教育はできないし、学習者の市民性も育たない。言い換えれば、民主的シティズンシップ教育では教師の政治性・市民性も求められる。そのために、本教材は、本稿のタイトルにもあるように、「教師と学習者とが共に学び共に育てる民主的シティズンシップ」ということをコンセプトに掲げているのである。

3.4 複数性・多様性の涵養

本教材は複数性・多様性の涵養を目標としている。それはさまざまところに見取れる。たとえば、日本人学生と日本語学習者（上級）を学ぶ人として想定し、かつ、それら単独のクラスだけではなく共修も視野に入れているし、異文化理解教育などでの使用も想定している。またあらゆる活動は、唯一の正解を求めない・唯一の正解はないという姿勢でデザインされている。したがって、問いかけなどについて教科書としての解答は示さない。他者との「対話」から「異論」を知ることが大切だと考えて対話を積み上げていく活動を行う。そこでは、「異論」の存在を重視している。異論こそが対話を促進するからである。同じ観点から、セクションによっては、思考を深めたり視野を広げたりする活動をオプションで設定している。評価という点についても複数性・多様性を重視し、教師の視点で評価しない。言い換えれば、自分の学びは学びの当事者だけが評価できると考え、評価活動はゆるやかなスケールを用いた自己評価を採用し、自分で自分の学びを評価する形にしている。

このように、本教材（試作版）の内容は、理念や活動形態としては「ボイテルスバッハ・コンセンサス」に沿ってローカライズしたものになっている。しかし実際の「民主的シティズンシップ教育」としての効果はあるだろうか。そこで筆者は自分自身が開講する授業でこの教材（試作版）を使って授業を行なった。その試用時に出された受講生の声から民主的シティズンシップ教育としての効果を以下に検証する。

4 教育効果について

4.1 試用と検証データについて

試用したのは 2020 年度後期日本語教育副専攻授業と留学生読解授業との共修授業である。授業のテーマは「批判的に読む」であり、試用した素材は教材（試作）の「学び方を学ぶ」セクションと、自殺／人種差別／沖縄の米軍基地問題の 3 セクションであった。最後の沖縄の米軍基地問題の活動は、字数の関係で現時点では教材完成版には収録されない予定である。受講生の声は、期末レポートと一緒に「授業を受けた感想」を提出する形で依頼した。書式分量は自由、成績には無関係であること、授業改善や教材作成に活用する目的であることを述べ、事前に協力を依頼した。研究発表においては個人が特定できない形で紹介する可能性も説明した上で、協力できない場合はその旨を記して課題を提出するように指示した。受講生 12 名から感想が寄せられ、感想を提出したすべての受講生から研究教育への使用の承諾が得られた。次節以降では、「ボイテルスバッハ・コンセンサス」に沿った学びが受講生の中に生じたか否かについて、検証の視点をいくつかに分けてみていく。

4.2 ボイテルスバッハ・コンセンサス 1 「圧倒の禁止」は守られていたか

受講生のコメントから「自分で考える」活動が行われていたことが確かめられる。逆に言えば教師による「圧倒」（教化）は行われていなかったと言えよう。

- (1) 批判的に考えることもできるようになったと感じた。対話をとおして物事の良い点

悪い点をしっかりみて判断する力をこの授業で身につけることができた。この授業は自分にとって自分を考え直し変えていくきっかけになった授業であると思う。

- (2) 自分で考え、それをグループで共有し、みんなで考え、また自分の考えを深めるという作業は普段なら考えないことに目を向けるきっかけを作ってくれました。
- (3) この授業を受けて、「当たり前を疑うことの大切さ」と「当たり前を疑わない怖さ」を同時に感じた。[中略] 当たり前を疑うことで考え方を変えることができたり、他者を受け入れられるようになる一方、当たり前を疑わないことで無意識のうちに差別をしてしまっているかもしれないと気づかされたからである。

4.3 ボイテルスバッハ・コンセンサス2「論争性の原則」は守られていたか

「論争のあることは論争のあることとして扱う」という姿勢は「異論」を排除せずに受け止めて「対話」を積み上げていく実践として具現化される。受講生のコメントからは多様な意見が否定されたり排除されたりしていなかっただけでなく、異論から対話へとつなげることで気づきや学びが生じていたことがわかる。

- (4) 自分の意見は不足のところがあるですが、全く否定されていなく他の人と話し合っ
て自分の意見を補足する。この授業で私は人の意見の多様性を感じています。
- (5) (他の受講生の) 人の話を聞く姿勢も素晴らしかったです。たとえ反対の意見の人がいたとしてもそれを受け止め理解しようとする姿勢は見習うべきものでした。
- (6) 基地問題というとても繊細な話題で、賛成・反対という二択の意見しかないと思
っていたので、はじめは複数人がいる場で自分の意見を出すことに少し抵抗があり
ました。自分の意見によって他の人が傷ついてしまうのではないかと考えていたか
らです。しかし、「民主的シティズンシップ教育」の講義の際、他者の考えをすべて
受け止める必要はない、といった考え方を学んだおかげで、他の人の考え方を理解
しながら、自分の考え方も出すことができたので、基地問題に対する普段は聞けな
い他の人の考え方を聞くことができ、とても面白かったです。

他者との対話で視野や考え方が広がっていたことも確認できた。

- (7) 留学生の人たちをゲストに迎え、人種差別についての問題を考えた授業では、国によって人種差別への考え方も大きく異なり、それが私にとって衝撃的だった。将来、日本語教師として働きたい私にとって大きな収穫を得ることができた授業であった。異文化に触れる機会が多い職業だからこそ、自分の中の民主的シティズンシップをこれからも育てていきたい。
- (8) 全ての人が生きてきた背景が異なるため、各自の価値観の考え、国家的な考えが異なることを分かるようになりました。また、私が知らなかった部分を教えてくれるために非常に有益な時間だったと思います。

4.4 ボイテルスバッハ・コンセンサス3「生徒の利害関心」は守られていたか 学ぶ人の利害関心を重視するという姿勢も保たれていたようである。

- (9) 扱うトピックも自分たちの興味に合わせていただいたので考えやすいというところもあったと思うが、どのトピックも社会問題になっているものや、注目され始めているものでとても関わりやすかった。
- (10) この授業を受けて授業外でも様々なことを考えるになったし、いろんなことに興味を持ち、いろんな人の意見を聞くことがとても楽しいと感じるようになった。
- (11) この授業のおかげで新聞を読むようになり一つ一つの記事を鵜呑みにせず自分の考えを持ちながら読むことを心がけるようになりました。ひとつひとつの問題に興味関心をもって自分の意見をもつことができるようになりたいと思いました。

4.5 「複数性の涵養」は行われていたか

ここまで挙げたコメントの中でもすでに語られているが、本授業は「複数性の涵養」

という点でも一定の教育効果があったと考えてよさそうである。

(12) この授業で初めて「複言語」や「複文化」という言葉や考え方を知った。この考えを知ったとき自分の中に新たな視点が加わったような感覚だった。その人の中にもそれぞれたくさんのアイデンティティが存在しているので一括りにして考えるのではないということに気付いた。これを自分自身のことと照らし合わせて考えてみると私は〇〇で生まれ育った。そのため〇〇の文化を持っている。しかしそれと同時に現在沖縄に住んでいるので沖縄の文化も持っている。それをどちらかの一方に入れるのは難しいしそのようなことをする必要はないと感じた。それぞれの人が持っている複数の言語や文化を尊重していくことが大切だと感じた。

4.6 「市民性の涵養」は行われていたか

その教育効果は「市民性の涵養」という点においても認められる。

(13) この授業では本当にたくさんのことを学ぶことができた。私は将来学校の先生になりたいと思っている。今の日本の学校の中には、おかしいところがたくさんあると思う。そのようなことをそのまま行い続けていくのではなく、この授業で学んだことを生かして変えていけるような教師になりたいと思う。また、子どもたちは一人一人違って、そこが素晴らしいところだと思う。そのような一人一人の個性を尊重し、一人一人が輝けるような社会を作っていけるように、これからも学んでいきたい。

4.7 「対話重視の姿勢の涵養」は行われていたか

以上のような教育効果が確認できたのは「対話重視の姿勢」が受講生にも理解され、実践されていたからである。ある受講生は次のような感想を書いている。

(14) 私が今まで大学で受けてきた講義とは少し違ったものでした。今までの講義は正解を探しだすといったものでした。しかしこの授業は答えのない問題に対して考えを見出していくといった授業だと感じました。グループワークでは、普段かかわりが無い人と話し合いを行う機会が多かったので、上手く話し合いが進まずに考えを深めることが出来ない場面もあったのですが、このように見知らぬ人と意見を交わす機会は社会に出ると今以上に多くなることが考えられます。話し合いが行き詰った場合にどのような行動をとればいいのか？現状を打開するために自分ができることは何だろう？など、人任せにするのではなく自分が積極的に周りの人に影響を与えられるような存在になりたいと考えるようになりました。また、私の身近で起こっていることも遠くの世界で起こっていることも他人事として考えるのではなく、自分事として捉えるようにしたいと思うようになりました。まだまだ私自身、知識や経験が乏しく物事を考えるための情報が不足しているので、これから様々な人と関わり、経験を積み一人の国民として生きていけるように努力していきたいです。

4.8 「人をエンパワメント」することができたか

最後にこのコメントを紹介したい。民主的シティズンシップ教育は「人をエンパワメントする」ものであることを筆者に再確認させてくれた感想である。

(15) 冒頭のアンケートで関心があることとして、授業開始期に話題に上がっていた「自殺問題」について挙げた。この点は私自身新型コロナウイルスの影響で前期は一人で抱え込んでしまい苦しかった経験があったことも理由としてある。私はニュースなどで芸能人の自殺などが挙げられた時に新型コロナウイルス流行前までは「なぜ・・・」としか思えなかったものが、2020年は身近にあり得るものとして認識するようになった。この自殺問題は非常にナイーブかつセンシティブな問題であるが、話し合いで皆の意見を聞いた時に、皆それぞれ辛さを持った時がありそれが自殺に繋がっていないだけで潜在的なものはあるのではないかと感じた。だからこそ、こ

の事象に関して授業で挙げたことは客観的に冷静に考えることができ、非常に良い読解授業になったと感じた。

5 まとめと今後の課題

5.1 教材（試作版）の自己評価と民主的シティズンシップ教育の必要性

大会発表時には参加者から、受講生の自由記述による教育効果の検証について「教師の求めるように振る舞う可能性は否定できないので果たして十分な検証と言えるのか」という趣旨の意見をいただいた。筆者もそのおそれを否定はしない。

その一方で、「教師から見た良き学習者として振る舞う」だけであっても、民主的シティズンシップを「学べた」と考え、それを自分でことばにすることによって生じる教育効果もあるのではないかと考える。単純に言えば、授業を振り返って自分で考えたことが、その自分自身の行為によって自覚されメタ言語化されることによって一定の教育効果としての実態を獲得するということもありうるのではないだろうか。そのような視点に立てば、本授業ではボイテルスバッハ・コンセサスが示す方向で学びが生じていたと言えるし、ボイテルスバッハ・コンセサスの理念が実践されていたとも言える。そこから本教材は複数性・市民性・対話姿勢の涵養等に効果があると考えられる。上級レベルであれば日本語学習者も一定レベルで読んで学べるし、共修授業の教材として活用できることも確かめられた。そしてなによりも、民主的シティズンシップ教育は「人を育てる教育」として意味があることを再認識することができた。

5.2 今後の課題

教材の試作版は編集作業中である。それと並行して筆者は2021年度後期の授業で異なるコンテンツの試用を行なっている。試用からのフィードバックや著作権処理などを受けてなるべく早期に出版したいと考えている。また出版社にも相談しながら次の教材の企画も構想中である。次は年少者むけの民主的シティズンシップ教育の教材を予定している。今後も民主的シティズンシップ教育の普及に努めていきたい。

<引用文献>

近藤孝弘 (2009) 「ドイツにおける若者の政治教育-民主主義社会の教育的基盤」, 『学術の動向』 14 (10), pp.10-21,

https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/14/10/14_10_10/_article/-char/ja/ (2021 年 12 月 25 日)

近藤孝弘 (2011) 「ドイツの政治教育における政治的中立性の考え方」, 総務省 HP

http://www.soumu.go.jp/main_content/000127877.pdf (2021 年 12 月 25 日)

近藤孝弘 (2015) 「ドイツの政治教育における中立性の考え方」, 『考える主権者をめざす情報誌 Voters』 26, pp.12-13. 公益財団法人 明るい選挙推進協会

<http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2015/05/26%E5%8F%B7.pdf>
(2021 年 12 月 25 日)

Japanese Language Teaching as Education for Democratic Citizenship

Key Concepts as Revealed Through Language Teaching Materials Based on the German
Model of Political Education

Sei MIWA (University of Tübingen)

Kayoko NORO (Free University of Berlin)

Mie SHIROKI (Ruhr University Bochum)

Yoshinao NAJIMA (University of the Ryukyus)

Abstract

Nearly 20 years have passed since the introduction of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). We can now say that language education based on the CEFR concept of plurilingualism and pluriculturalism has widely gained recognition as being effective. In Germany, where education aims at realising a society that is plurilingual,

pluricultural and democratic, the educational philosophy of *Politische Bildung* (political education) for fostering democratic citizenship has permeated through to most learning settings – in particular, those within secondary education. However, in the Japanese context there has thus far been little discussion of, let alone progress towards, making language education more plurilingual or pluricultural in terms of Education for Democratic Citizenship (EDC). In this report, we will first give an overview of EDC in the German context and examine teaching materials for *Politische Bildung* with a view to determining the key characteristics of EDC. Following this, we will examine some practices of Japanese language education as EDC, proposing concrete ideas. Finally, in order to put into practice Japanese language education as EDC, we assert that co-learning among teachers and learners as well as the self-cultivation of democratic citizenship by teachers themselves are vital, and that these two elements will lead to both nurturing learners' democratic citizenship and empowering them to practise it.

The first report introduces the EDC concepts underpinning *Politische Bildung* and *Demokratiepädagogik* (democratic education) as conducted in Germany. The second report provides an overview of educational materials designed for various types of learners in Germany with a view to fostering democratic citizenship. The third report gives an outline of the teaching material production project that the authors are currently working on, including in-class implementation using trial materials.

場、その後

—複層的文脈を往還する私たちの実践—

嶋津 百代（関西大学）

大平 幸（立命館アジア太平洋大学）

八木 真奈美（駿河台大学）

要旨

本パネルでは、2019年の第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにおいてパネル発表した筆者らのその後の研究の進捗を振り返り、日本語教育研究における「場」のさらなる考察を試みた。前回のパネルでは、可視的で物理的に固定化された場においても、ヴァーチャルで流動的な場においても、実践の過程で何が起きているかを観察することで、そこで行われている活動と参加者との相互作用と関係性によって実践が成り立っていることを示した。今回は特に「場」の持つ複層的な文脈に注目した。私たちは日々様々な文脈を往還しつつ活動しており、活動のどの側面を焦点化させ、その側面をどのようなことばで語るかによって、その瞬間に意味のある「場」が姿を現す。各発表を通して可能な限りの「場」を捉え、「なぜ『場』を考察する必要があるのか」という問いに応えるとともに、「場」を切り口にした日本語教育関連領域における研究と実践の蓄積と体系化を目指す。

【キーワード】 場, 実践, 複層的な文脈, 往還

Keywords: Ba, Practice, Multi-layered context, Reciprocity

声と役割とアイデンティティを再構築する居「場」所の発見

—ある短期移民者のオートエスノグラフィー—

嶋津 百代（関西大学）

要旨

本研究は、筆者（以下「M」）のオートエスノグラフィー研究の一部である。M が短期移民者としてイギリス・ロンドンに到着したその日から「つぶやき」を録音し続けたデータをもとに、新しい環境における自己を見つめ、新たな気づきを得ていく様相を観察する。日々の物理的な「場」の移動に伴う断片的な出来事と断片的な感情の動きを示している M のつぶやきを、それぞれの出来事の流れてストーリーとして再構成し、当事者の「アイデンティティ・役割・声」（Kramsch 2003）に焦点を当てて考察する。M は、これまでとは異なる環境において新しい役割を担い、アイデンティティを再構築していくが、その際に重要な要因となっているのが、個人的な内面の「声」である。その「声」は M の役割やアイデンティティと折り合いをつけながら、置かれるべき「場」を常に求めていることを示す。

【キーワード】 場、オートエスノグラフィー、アイデンティティ、役割、声

Keywords: Ba, Autoethnography, Identity, Role, Voice

1 はじめに

筆者（以下「M」）は、勤務校の学術研究制度を利用し、1年間海外で滞在する機会を得て、2019年9月11日、イギリス・ロンドンに到着した。到着したその日から、自分の「つぶやき」を可能な限り録音し続けた。権威的立ち位置に陥りがちな大学教員の一人である M が自己を語ることによって、そのポジショナリティに揺さぶりをかけてみる必要があるのではないか、という自らへの戒めが研究の出発点であった。そして、その「つぶやき」データに、新しい環境における自己を見つめ、出来

事や状況を見つめ、そこで生じる感情を見つめた。

現代の多言語多文化社会におけるアイデンティティは自己が必要とする『居場所』感覚であるという細川（2011）のことばを借りれば、その感覚を得るためには「場」の視点が必要になる。そこで本研究は、Mが短期移民として過ごしたロンドン生活の実践を捉えるための枠組みとして、「場」に注目する（嶋津・大平・八木2020）。そして、日々の「場」の移動によって生じる出来事やその時の感情の動きから、M自身の声と役割とアイデンティティについて考察する。

2 場とアイデンティティ

2.1 さまざまな「場」

私たちは日々、様々な文脈を往還しつつ活動している。活動のどの側面を焦点化させ、その側面をどのようなことばで語るかによって、その瞬間に意味のある「場」が姿を現す。嶋津・大平・八木（2020）は、ことばという言語リソース、モノなどの物的なリソース、人、活動、そして「場」の間の関係性から、実践を捉えている。どのような「場」においても、実践の過程で何が起こり、何が生じているかを観察することで、そこで行われている活動と参加者の相互作用と関係性によって実践が成り立っていることを示した。嶋津・大平・八木（2020）でも主張しているように、「場」をどのように扱うか、「場」をどのようなことばで表現するかは、研究の目的や枠組みによって異なるものである。「場」は多様に解釈可能であるが、重要なことは、「場」は個別的で動的なものであり、いかようにも意味付けされうるもの、しかしながら、その「場」に存在する参加者が、ある知識や経験を共有していること、その文脈そのものが「場」を指しているという点である。

2.2 アイデンティティ・役割・声

細川（2011）が定義したように、「自己が必要とする『居場所』感覚」がアイデンティティであるならば、この「居『場』所」の「場」の検討はさることながら、そ

の「場」に在る参加者＝当事者そのものを深く観察する必要があるだろう。そこで、当事者の「アイデンティティ・役割・声」について、Kramsch (2003:131-136) を参考に説明しておく。

アイデンティティは、個人が主観性を内化させていく過程で、社会や文化と共鳴しながら歴史的に連続的に構築されるものである。役割は、制度的な枠組みにおいて集団的に構築されていくものである。アイデンティティも役割も、個人に対象化され操作されることによって、再生産・再構成されうる知識の構成体として捉えられる。これが両者の共通点である。そして、声は、より個人的な意味生成の行為を指している。他者とのインターアクションにおいて、どのような役割を担うべきか、どのようなアイデンティティを前景化すべきかを個人が選択する際の道標となるものである。

アイデンティティと役割の概念が、歴史的・社会的に構築されてきた制度的な「場」を重視する一方で、声の概念は、個人の発話によって、そうした「場」が(再)創造されたり、維持されたり、変化したりするという現象に重点を置く。この点が、本研究の視座を最も端的に表している。

3 研究方法

3.1 オートエスノグラフィーについて

本研究は、オートエスノグラフィーの手法を用いて、M がイギリス滞在中に経験した日々の出来事とその時の感情を詳細に観察していく。ここで、オートエスノグラフィーについて簡潔に説明しておく。

オートエスノグラフィーの第一人者である Ellis (2009) は、オートエスノグラフィーを通して主観性や感情を扱い、社会学研究の射程を広げたと言われている。オートエスノグラフィーを作り上げる過程で「エスノグラファーとして考え、観察し、ストーリーテラーとして書き、描写する」(Ellis 2009:13) ことを通して、自己と自己を取り巻く環境への理解がより深まっていく。オートエスノグラフィーは、ジャ

ンル的にはオートバイオグラフィー，すなわち，自叙伝的な記述であり，その記述そのものが分析のためのデータとなる。その記述を分析するには，当事者が自分の経験を社会的文脈の中に位置づけながら，多面的な人生や経験，複雑な感情を理解していく。

3.2 データとしてのオートエスノグラフィーの分析手順

Mはイギリス滞在中の2019年9月11日から2020年3月25日までの197日間¹，自分の「つぶやき」を可能な限り，ICレコーダーに録音し続けた。オートエスノグラフィーは通常書かれたものを分析するが，「その時，その場」の声を残しておきなかったため，口頭での語りを録音する方法を採った。

約87時間の音声ファイルを文字化したデータは，物理的な「場」の移動に伴う断片的な出来事とMの断片的な感情の動きを示している。日本に帰国後，何らかの気づきが見て取れるものを選択し，それぞれの出来事の流れに沿ってエピソードとしてストーリー化した。このようなオートエスノグラフィーの過程は，実践の際には1) 内面の声にことばを充てること，2) そのことばで語ること，分析の際には3) そのことばを繰り返し聞き，気づきや内省を深めることで成り立っている。

4 オートエスノグラフィーの考察

4.1 場所の移動とアイデンティティの再構築

冒頭で述べたように，本研究は，Mが短期移民者として過ごしたイギリスの生活における日々の「場」の移動に注目し，Mの語りに見られる役割やアイデンティティを探り，新たな気づきを得ていく様相を観察する。

国を移動して，Mは日本からイギリスへ渡り，パリやプラハなどへの出張で国境を行き来した。そして，新型コロナウイルス感染症拡大のため，学術研究途中でイギリスから日本に帰国している。このような，帰る家も職場もある短期移民者の特徴として，Mはイギリス滞在中も日本での役割，例えば，大学教員，日本語教師，

研究者、家族の一員といったさまざまな役割を引き続き遂行していた。ただし、海を越え新しい環境に身を置いたことによって、イギリスの大学での客員研究員としての新しい役割が付与されたこと、そして、複言語話者としてのアイデンティティを新たに再構築していったとは言えるだろう。例えば、以下のある日の「つぶやき」は、自宅で録音した研究についての語りであり、その後大学で、受け入れ教員の教授に偶然出会った際に吹き込んだ感情の語りである。

2019年11月5日（火）

11月5日火曜日8時半です。今日はCの誕生日、それからヴィゴツキーの誕生日でもあるはずです。ええともうすでに56日、そろそろ書く作業したいなと思ってるんだけど、毎日楽しくて、しょうがない。(中略) こういうもっと本当は録音して、どれぐらい自分が言語活動を英語でやってるのか日本語でやってるのかっていうのを知りたいということと、あと1人の移民女性として、こう1年間を過ごしていく過程っていうのをもう少し客観的に見つめられればいいなと思っただけけれども、なんか生活自体はいつもとあまり変わらずって感じで、うーん、でもあの、ね、えっとこれも誰に話しかけてるのかもよく分からないしって言うことで、でもコツコツ録音だけはしていきたいと思ってます。

11月5日火曜日1時になろうとしています。2時半から大学院の授業があるので、先に図書館にきました。さっきばったり、L先生に会って、なーんでもっとちゃんと話できなかったんだ、とっさにイキのいいことばが出てこない。これ、英語の問題じゃないな、L先生との関係性というか、私の立ち位置の問題やな。

このイギリス滞在中の日々の場所の移動に着目すると、Mは移動した先々で、どのような役割を担い、どのような活動を行っているかが明らかになる。別のある1日には、上記の例のように、大学の図書館で研究者の視点で研究について語っているつぶやきがあり、その後、研究所のラウンジで大学院生と会食し、研究の先輩として相談を受けたときにつぶやきがある。また、当時絵を習いにアトリエに通っていたのだが、その夜には、アトリエでのつぶやきがある。毎週アトリエに行くたびに私の英語の間違いを修正してくれる仲間が多く、絵画教室であるのに英会話教室のような、自分がノンネイティブ話者であることを実感させられる場であった。

このように、日常のどの日を例にとっても、私たちはさまざまな場に移動し、そこで行われる活動に参加するにあたって、ある特定の役割が求められ、その役割を遂行しながら活動を達成している。この点からみても、私たちが複層的なアイデンティティを持つようになることは至極当然なことと言えよう。そして、当事者の視点からみれば、どのアイデンティティが焦点化されるかは、人との関係性や活動の目的などがそれぞれに異なる「場」の移動に伴った結果なのである。

4.2 日常の中の非日常的な出来事と気づき

次に、数あるエピソードの中から、日常のルーティンから少しズレのある特定の活動や突発的な出来事が起こったときに気づきが生じているものをいくつか紹介する。これらのエピソードは、国境を越えた異国での生活だからこそ起こった出来事であるかもしれないが、自国に居ても起きる可能性のある出来事とも言えるものである。いずれにせよ、オートエスノグラフィーという研究の視点で数々の「つぶやき」から選択され、ストーリー化されたエピソードであるという点において、当事者である M 自身にとって意味のある出来事であったことは間違いない。

(1) 2019年12月6日（金）

ランドリールームで洗濯をしているときに、男性が2人入ってきた。1人はスーツを着た中年男性、もう1人は大学生らしき風体。スーツを着た男性が、大学生に「ここがランドリールームです」と説明して、洗濯機と乾燥機の使い方が書いてある張り紙の前に立ったとき、私がいることに気づいた。“Hello”と私が挨拶すると、スーツの男性は“Hello”と言った後、“Are you living here?”と尋ねた。私が“I’ve been here already for three months”と答えたら、かれは突然、“Do you understand English?”と聞いてきた。それまで私は一体、何語で話していたんだろうか。

このエピソードは、ノンネイティブ話者に対するネイティブ話者の態度の一つとして、また、いわゆる白人ではない話者に対する態度として、これまでよく耳にしていた話と似通っている。実際にこのような出来事に遭遇してみると、想像以上に

感情の揺れを経験した。英語で会話していたのにもかかわらず，“Do you understand English?”と尋ねられたときには、咄嗟のことで，“Yes”としか答えられなかったのを覚えている。「それまで私は一体、何語で話していたんだろうか」という一文に、その時の M の感情が表されていると言えよう。

(2) 2020年2月25日(火)

オックスフォードサーカスからバスに乗って、フラットに戻る途中、モスク付近のバス停からムスリムと思しき若者3人が乗ってきて、私の前の座席に座った。そのうちの1人が私を見て「中国人なのに、マスクしないの？」と声をかけてきた。彼に対して一瞬怖さを感じ、私は黙っているしかなかった。それと同時に、声にはしなかったけれど、「中国人じゃない」ということばが浮かんだ。失礼なことばを吹っかけてくる男性に恐怖を感じ何も言えなかった自分と、その瞬間に「中国人じゃない」と思った自分。女性であり、日本人であるという認識。声にせずとも「中国人じゃない」と反応したこと。日本にいては起こらなかった出来事だ。

この記述は、日常の中の非日常的な出来事が起きたときに、Mが「女性」「日本人」というアイデンティティを意識したエピソードである。これは、「男性」「中国人」といった他者のカテゴリーによって、Mが自己を意識し、その境界を認識した出来事である。「日本にいては起こらなかった出来事だ」とMが綴っているように、Mが「中国人」と思われ、声をかけられたような状況だからこそ、このような気づきを導いたとも言えよう。

(3) 2020年1月23日(木)

イギリスの方と結婚し、ロンドンに移住した東京出身の女性と会う機会があった。結婚して5年になるそうだ。子どもを望んでいて、ロンドンのクリニックで不妊治療を続けていたらしい。「そろそろ子どものいない人生を描く時期に来ていると思います」と言った彼女の表情が印象に残った。不妊治療の経験を語るグループがあるそうで、そこで話を聞いてもらうことで、気持ちが救われているという。

私はどうだろう。子どもを産みたくても産む機会が与えられなかった人といえば、私もそうだ。私のような人が声をあげる場はどこにあるのだろう。

このエピソードに窺えるのは、国境や場所の移動に起因する出来事というよりも、ある特定の非日常的な活動への参加が、以前は気づいていなかった（あるいは、気づかないようにしていた）内なる感情の発露につながっていることである。子どものない M は、この出来事を通して、声にならなかった声の存在に気づいたのである。

M は客員研究員という在留資格で、客人として安心・安全な環境を与えられていたため、M 自身の「日常」を比較的容易に作り出すことができた。その日常の中で、上記のような「非日常」的な出来事を感じ取り発見したことが、新たな「気づき」につながった。そのときに、所与の役割やアイデンティティと折り合いをつけながらも、置かれるべき「場」を常に求めている「声」を掬いあげることが重要である。そしてそれは、オートエスノグラフィーによって可能になると思われる。そのことは、筆者がオートエスノグラフィーの作成過程で実感している。つぶやきを録音しているときには気づかなかったことを、音声ファイルを文字化している際に気づいたり、数ヶ月時間が経過した後に文字化資料を眺めていて気づいたりすることもあった。また、つぶやきからエピソードを選択してストーリーに再構成する際には、筆者自身の内省が深化していったようにも思う。

5 おわりに

M のオートエスノグラフィーは、短期移民者の活動と生活実践の記録である。「国境の移動と場所の移動」、そして「日常と非日常」が、M のオートエスノグラフィーの分析の着眼点となった。従来の日本語教育研究では「場」の視点が見過ごされてきたこと、「場」を切り口にすることで従来の研究の枠組みから取りこぼされてしまう研究や実践にも目を向けること、これらは、嶋津・大平・八木（2020）で指摘した点であった。日本語教育者である M のオートエスノグラフィーもそのような研究の1つであるが、「場」の視点によって、本研究も日本語教育研究の広がりや情報の蓄積に寄与できたと言えるのではないだろうか。

<注>

1. 新型コロナウイルス感染症拡大により緊急帰国したため、当初1年間の予定であった学術研究期間が短縮された。

<引用文献>

- 尾辻恵美 (2016) 「メトロリンガリズムとアイデンティティ」『ことばと社会ーアイデンティティ研究の新展開』 18, pp.11-34, 三元社.
- 嶋津百代 (2020) 「「場」を考察する意義ー日本語教育研究の拡大と深化のためにー」『ヨーロッパ日本語教育 報告・発表論文集 (日本語教育シンポジウム 2019)』 24, pp.163-165, ヨーロッパ日本語教師会.
- 嶋津百代・大平幸・八木真奈美 (2020) 「場の考察から捉える日本語教育ー活動と参加者とリソースの相互作用ー」『ヨーロッパ日本語教育 報告・発表論文集 (日本語教育シンポジウム 2019)』 24, pp.177-199, ヨーロッパ日本語教師会.
- 細川英雄 (2011) 『言語教育とアイデンティティーことばの教育実践とその可能性』 春風社.
- Ellis, C. (2009). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Left Coast Press.
- Kramsch, C. (2003). Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication. In J. House, G. Kasper, & S. Ross (Eds.). *Misunderstanding in social life* (pp.129-153). Pearson Education.

Identifying “Where I Belong”: Reconstructing a Voice, Role and Identity

An Autoethnography of a Short-Term Migrant Woman

Momoyo SHIMAZU (Kansai University)

Abstract

This study investigates the process of a Japanese woman (M) identifying where she belongs through observing her by herself in a new environment. M, as an autoethnography

researcher, has been recording voice notes as many times a day as possible since she arrived in the UK as a short-term immigrant. In this study, I will take *ba* (Shimazu et al., 2020) as an analytical framework through which to understand M's daily life practices. Adopting the view of identity in a contemporary multilingual and multicultural society as an individual's sense of "where I belong" (Hosokawa, 2011), I will discuss how the perspective of *ba* helps in achieving such a sense.

The study's analytical data consisted of audio recordings of a total 87 hours, spanning 197 days from September 11, 2019 to March 25, 2020. Using the data, I first reconstruct fragmentary events from M's voice notes into stories, ordered chronologically. These depict her emotional changes when moving from *ba* to *ba*. I then analyse these stories using a framework of interpretive autoethnography and examine her own "identities, roles and voices" (Kramsch, 2003) within them.

M's autoethnographical data reveals the trajectory of the daily practices of a short-term immigrant, and the way in which this woman reconstructs her identity as a multilingual speaker in her new environment through such practices. Analysis shows that M's inner "voice" seems to be the key to making her new life meaningful to her. Her autoethnography tells that her voice always negotiates her social roles and identities according to the *ba* through which she moves, spends time, completes her daily practices and accomplishes her activities.

職場における「女子トーク」をかたち作るもの

—外国人スタッフと日本人スタッフの雑談における複層的文脈の越境—

大平 幸（立命館アジア太平洋大学）

要旨

本稿で取り上げるのは職場という「場」である。フィールドとなった職場は、これまで3人の外国人をインターンとして受け入れている。外国人インターンと日本人スタッフのやりとりは必ずしもスムーズなものとは言えず、しばしば食い違いも生じていた。しかし、日本人スタッフはそのようなやりとりを「女子トーク」と位置づけ、むしろ肯定的に捉えていた。では、その「女子トーク」をかたちづくるものは何なのか。本稿では、職場という「場」での雑談に注目し、ことばや、もの（デジタル・デバイスを含む）など、その「場」に配置された資源を駆使しながらやりとりが展開される様を描く。

【キーワード】 場、職場、雑談、モビリティーズ、デジタル・デバイス

Keywords: Ba, Workplace, Small talk, Mobilities, Digital device

1 はじめに

2019年の改正入管法施行で外国人受け入れ拡大の方針が示されて以降、メディアにおいても外国人労働者受け入れの問題が大きく扱われるようになった。メディアでは、働く外国人が、少子高齢化、労働者不足の問題の救世主として語られる。その一方で、意思疎通に問題がある、理解しがたい存在として描かれることも常態化している。しかし、それは実際の職場で行われていることの実態を反映したのだろうか。本稿では、職場という「場」に注目し、メディアが描く働く外国人の固定的なイメージとは異なる、人々の日常を描く。

フィールドとなった職場は、これまで3人の外国人をインターンとして受け入れ

ている。外国人インターンと日本人スタッフのやりとりは、決して円滑とは言えず、食い違いをはらみつつ進められるものであった。しかし、日本人スタッフはそのようなやりとりを「女子トーク」と呼び、むしろ肯定的なものとして捉えていた。

では、その「女子トーク」をかたちづくっているものは何なのか。これが本研究の問いである。なお、ここでは「女子トーク」を、「人びとがコミュニティのメンバーであるという認識を醸成するやりとり」と定義する。したがって、「女性」が好む話題に限定したやりとりを指すものではないことを明記しておきたい。本研究では、この「女子トーク」が行われる場において、ことばや、もの（デジタル・デバイスを介したやりとりを含む）など、その「場」に配置された資源をやりくりしながらやりとりが行われる様子を描く。また、「場」における複層性に注目し、そこに関わる人・もの・ことばを丹念に見ていくことで、職場という「場」と、そこで働く人々の日常を描き、そのことをとおして「場」における相互行為をみつめることの意義を考える。

2 理論的枠組み

2.1 メトロリンガリズム

メトロリンガリズム (Pennycook & Otsuji 2015) は、様々な人や物、言語資源が移動し、交差する現代社会において、具体的な活動の場における言語活動を動的に捉えるため提唱された枠組みである。

尾辻 (2016) は、従来のバイリンガリズムやマルチリンガリズムという概念が、「～語」という近代国家形成期において発展した言語に対する見方を反映したもの、つまりモノリンガルのイデオロギーを内包したものであることを指摘し、このような従来の言語観をもって、現代社会における移動性や多様性に基づいた言語活動を説明することはできないと主張している。さらに、この問題を克服するため、「ことばの多様性を複数の「言語」の集まりとしてではなく有機的なひとつの複合体として、また言語資源が複雑に絡み合う総体として捉える」(尾辻 2016: 14) ことを試み

ている。また、その場にある様々な人やものなどの資源を擦り合わせながら会話をする相互言語活動の中から生まれるものが「ことば」であるとし、そのことばが生まれる過程に注目することで、ことばを固定的な体系として捉える見方からの脱却を図っている。

本研究では、「場」を、「メトロリンガリズム」にならない、言語資源、ものなどの物質資源、人との相互関係から成る空間とする。また、その際に、「場」において、ことば、もの、人との相互行為において、新たに生まれることばやアイデンティティに注目する。そして、職場におけるやりとりの参加者たちが、様々な空間や時間と関わりを持ちながら、今・ここの状況において、ことばを立ち上げていく様を見ていく。

2.2 小型化されたモビリティーズ

本研究では、「場」におけるやりとりに注目し、そこに交差する人・もの・ことばを見ていくための分析枠概念として、「小型化されたモビリティーズ」を用いる。

アーリ (2020) は、グローバル化が進み、移動が常態化した現代の社会を多岐にわたる経済的、社会的、政治的、インフラ、イデオロギーの集まりとして理論化することを可能にするため、「移動 (mobilities)」という概念を提示した。現代社会において、様々な様式の移動とその移動を可能にする交通インフラや通信機器といったテクノロジーの発達にともなう社会システムや秩序の変容を見つめることで、現代社会を包括的に説明することを試みたのである。これまでの見方においては、定住が人間生活の基本であり、移動は非日常的なものとされてきた。そして、移動する人、たとえば移民などを周辺的な地位に追いやってきた。アーリは、現代社会における人間の社会生活を「オン・ザ・ムーブ (移動の途中)」ということばによって表現し、もはや移動は非日常のものではなく、全ての人の社会生活の基本であるとしている。この流れを受け、言語研究においても、定松 (2008)、川上・三宅・岩崎 (2018) などが「人は移動する」という前提から人と言語と社会をとらえることを

試みている。定松（2008）は、移動を非日常的なものとした時、移民は移住先の国や地域において統合されるべき対象としてまなざされることになることを指摘し、「移民を、異質なもの、常態でないものとして、ある種コロニアルな視点を投げかけていた研究を再考する」（定松 2008: 7）ための参照枠組みとして「移動」概念を提示している。

エリオットとアーリ（2016）は、グローバル化が進む現代社会において、人の移動を可能にする現代のテクノロジーに注目し、それらのテクノロジーによって駆動される社会を包括的に説明するための概念として「モビリティーズ」を提示している。また、その中で特にパソコンやスマートフォンといった通信機器を「小型化されたモビリティーズ」とし、情報技術がもたらした人・もの・ことばの新たな関係を描くための概念として使用している。

本研究では、協力者が携帯電話（以下「ケータイ」とする）をやりとりの場で利用する場面がたびたび見られた。本研究においても、「場」に見られる複層的な文脈をつなぎ、人・もの・ことばとの関係を描くための概念として「小型化されたモビリティーズ」を援用する。これにより、移動が生活の基本となった社会において、場の参加者たちが、ケータイの通信、検索、写真データ保存などの機能を活用し、リソースとして駆使しつつ、創造的なやり方によって「女子トーク」を成立させていく様を明らかにする。

3 調査の概要

調査はフィールドワークによって行なった。フィールドは、NPO 法人 F が運営するチャリティー・ショップである。調査協力者は、インターンであるジェーンさん（仮名）で、フィリピン出身の女性である。来日したのは、日本人配偶者と結婚した 2011 年である。調査は、チャリティー・ショップ F にインターン受け入れを依頼し、インターンとして働くジェーンさんの様子を観察した。インターン研修は 2 期、各期 3 日間ずつ実施された。分析の対象としたのは、フィールド観察の結果を記述

したフィールドノート、録画データ、インタビューの音声データなどである。

表1 調査概要

フィールド	NPO 法人 F チャリティー・ショップ (衣料品)
調査協力者	インターン ジェーンさん (仮名) 女性/フィリピン出身。日本人と結婚し、2011 年に来日。 調査当時 来日 6 年目。
インターン研修	① 第 1 期インターン研修 2017 年 3 月 (3 日間)
	② 第 2 期インターン研修 2018 年 8・9 月 (3 日間)
分析データ	フィールド・ノート ① フィールドノート ② 録画データ ③ インタビュー ジェーンさん/店のスタッフ (NPO 法人 F 理事長を含む)

4 分析

本稿で中心的に扱うのは、調査者 2 名 (筆者および K さん) とジェーンさんとのやりとりである。筆者はときにフィールドへの行き帰りや、昼食の時間をジェーンさんとともに過ごしていた。ケータイを介したやりとりは、工作中にも、また調査者である筆者とのやりとりにおいても見られた。今回分析を行うにあたり、フィールド・ノート (録画データを含む) を見直したが、スタッフ間のケータイを介したやりとりの記述はあるものの、その画面に映されたものがどのようなものであったかなどの詳細は記録されていなかった。したがって、本稿では、スタッフ間のやりとりではなく、ケータイの使用をより詳細に記録した筆者とジェーンさんとのやりとりを分析の対象とする。「女子トーク」がどのように成り立っているかを、筆者自身もやりとりの参加者として見ていくことを試みる。

4.1 ケータイの画面を利用した理解の表示

本事例は、調査開始 3 日目の朝の仕事前のやりとりである。筆者が店に着くと、

調査者の K さんとジェーンさんがケータイを見ながら、ジェーンさんの娘まりちゃん（仮名）と一緒にチューリップがみられる場所を探していた。このように、ジェーンさんは、やりとりの中で登場した場所や物をケータイで検索して見せたり、過去に自分がとった写真を見せたりすることがあった。

事例 1 チューリップの見られる場所の検索

お店につくと、もうジェーンさんと K さんが来て話しをしていた。K さんは私にチューリップが見られるところがないか聞いてきた。ジェーンさんが、まりちゃんをチューリップを見に連れていきたいのだという。私が淡路島？という、早速ジェーンさんはケータイで淡路島を検索。すぐに淡路島が出てきた。その検索力恐るべし。ケータイで淡路島を見つけたジェーンさんは、淡路島に行ったことがあるかもしれないと言った。K さんが、北区のフラワーパークはどうかと聞くと、フラワーパークは行ったことがあるという。確か、長田にも鉄人 28 号を見に連れてきたと言っていた。まりちゃんのために、いろいろな場所を探しては連れていっているのが伝わってきた。

FN2017.03.09

ここで、事例 1 で起こっていることを詳しく見ていく。このやりとりで、筆者はチューリップが見られる場所として「淡路島」を提案した。それに対し、ジェーンさんは、ケータイを検索し、その結果を私たちに提示している。これは、一種の補償戦略、つまり具体物の提示によって、説明内容を写真などで視覚化し、ことばの代用とする戦略とみることもできる。しかし、ジェーンさんは実際のやりとりの中で、それ以上のことを行っていると考えられる。

このやりとりで、ジェーンさんは、対話者である私たちに、娘さんと出かけるのにふさわしい場所の提案を求め、筆者はそれに答えて淡路島を提案した。ジェーンさんは、その提案に呼応するかたちでケータイを検索し、その結果を私たちに提示している。また、次に K さんの提案に対しても、同様のことを行っている。つまり、ジェーンさんは、対話者の発話への応答として、適切なタイミングでケータイを検索し、その画面を提示することによって、自分がやりとりを理解していることを表示していると言える。実際、この後、会話の中断はなく、淡路島からフラワーパークへの話題の移行が行われている。これは K さんがジェーンさんの画面の提示によ

って示された検索結果が、Kさんの予想通りのものであり、それによってジェーンさんがやりとりを適切に理解していると認識したからだと考えられる。つまり、ジェーンさんがケータイ画面の提示を、適切なタイミングで行うことにより、ジェーンさんがやりとりを適切に理解していることを示し、また対話者である私たちもそれを確認したうえでやりとりを進めることで、この会話は成立しているといえる。

このように、一見補償ストラテジーと見られかねないジェーンさんの行為を、場における一連のやりとりの流れの中において見ていくと、ジェーンさんが、相手の発話、ケータイの検索、写真保存機能をリソースとして活用しつつ、有能な参加者としてやりとりに参加していることが見えてくる。

4.2 「記憶のアーカイブ」の共有

次に注目したいのは、ジェーンさんの経験や記憶そのものであるケータイの写真が画面越しに共有される、そのやり方である。事例1のやりとりは、筆者にジェーンさんが、「長田の鉄人の写真」を見せてくれたときのことを想起させている。調査期間中、ジェーンさんが、ケータイに保存された写真を見せるという行為は頻繁に行われており、筆者自身もまりちゃんの写真や、教会の写真、などを見せてもらっている。

岡部（2006）は、ケータイの中に保存された写真、ダウンロードしてきた画像、お気に入りのサイトなどのケータイのストレージの中身が、洋服や髪形や音楽プレイヤーの曲同様「私らしさ」を組み立てるものであることを指摘している。ジェーンさんが、やりとりの合間に見せてくれる写真の多くは、まりちゃんや、まりちゃんの好きなもの、場所の写真であった。つまり、ケータイで提示された写真に映し出される人の姿やその場所は、ジェーンさんの経験や記憶そのものであり、ジェーンさんの興味関心のありかや、移動の範囲を可視化する「記憶のアーカイブ」であると言える。

しかし、このような記憶のアーカイブを他者に見せる、見せあうという行為もあ

る一定のルールに基づいて行われるものである。岡部（2006）は、他者に提示するストレージの質・量のアレンジは、自分をどのように、どれだけ他者に提示するかという判断を示していると述べている。そして、ケータイメールの利用について、通常のメールに比べ、写真を添付したメールが送られるのは、恋人、夫婦、きわめて仲のいい友達といった親しい間柄に限られることを明らかにしたうえで、写真を送信するか否か、どんな写真を見せるかということについての意思決定が、親密さの度合いと密接なかかわりを持っていることを指摘している。つまり、ケータイにストレージされたコンテンツの中から、何を選択し、誰に見せるのかは、人と人との関係構築に関わる行為であり、そこには一定のルールが存在するのである。

では、ジェーンさんと私たちのやりとりに戻りたい。ジェーンさんの私たちへのケータイ画面の提示は、調査開始 1 日目から行われている。その写真を見せるということは、そこに映し出される人やもの、場所がジェーンさん自身にとって「ニュース価値（newsworthy）」を持つものであり、かつ、ジェーンさんが、それらを対話者にとっても「ニュース価値」があるものであると認識しているということを示している。しかし、前述のように、写真を共有する相手とそうでない相手の間に境界があるとすれば、対面初日からまりちゃんの写真を提示することは、親しさの度合いという観点からして適切ではない。しかし、だからこそ、ジェーンさんにとってのまりちゃんの「ニュース価値」が、つまりジェーンさんにとってのまりちゃんの存在の重要性が強く認知される。これは、単にジェーンさんの、ケータイストレージの写真を見せてもよい相手の範囲が、私たちの考えるそれよりも広いというだけかもしれない。しかし、私たちに写真を見せるという行為は、私たちが境界の内側に入れてもよい人間であるとジェーンさんが認識していることを表示する行為であり、また、私たちにその境界内に入ることを要請する行為でもある。現に筆者は、その後その要請に応え、鉄人 28 号にまつわるやりとりに参加している。結果として、ジェーンさんは、ケータイの写真保存機能をリソースとして活用し、私たちをその境界内に招き入れることに成功しているのである。

4.3 「記憶のアーカイブ」の共有パターンの変則化

次にあげるやりとりは、ジェーンさん、Kさん、筆者の3人が、NPO法人Fが母子支援を行っている場所の一角を借り、昼ご飯を食べていたときのやりとりである。ここでは、ジェーンさんが、これまでの自らのケータイ画面の共有パターンを変化させ、笑いを生み出している。

事例2 「彼氏」の写真

私たちは、塩見饅頭を食べながら饅頭の味が包み紙の色によって違うのかという話をした。ジェーンさんは、きなこ入りの「入」という漢字を見て、「いり」と声に出して読んだ。そして人という漢字に似ているということを行った。(あるいは「人」と間違えたのかも。言葉が少なかったため、正確な発話の意図はわからなかった)その後、漢字はたくさん読み方があって、難しいという話をした。そうこうしているうちに数学の先生が到着し、隣のテーブルで1人のお母さんと勉強を始めたので、おいとますることにした。最後にジェーンさんはケータイで男性の写真を見せ、「彼氏」といった。私たちがびっくりすると、ジェーンさんはせき込むほど笑って、咳も笑いもなかなかとまらなかった。実はフィリピンの有名な俳優だったらしい。ジェーンさんの明るい面が見られる一場面だった。

FN2017.03.09

食後に一緒にお土産の饅頭を食べていた時、包み紙に書かれていた「入り」という漢字をジェーンさんが見て、「人」という漢字と似ていることを指摘、そのことから漢字が難しいということを行う。そして、昼休みの最後に、ジェーンさんがケータイで男性の写真を見せ「彼氏」という。私たちがびっくりすると、ジェーンさんはせき込むほど笑って、その写真がフィリピンの有名な俳優であることを明かした。

ここから、ジェーンさんが、これまでの自らのケータイ画面の共有パターンを変化させ、私たちの笑いを喚起する様を見ていく。それまで、漢字の区別について話していたジェーンさんが、私たちにケータイで男性の写真を見せる。これまでジェーンさんが私たちに見せてくれた写真はいずれも「まりちゃん」に関するものであった。対話者である私たちは、写真がまりちゃんの写真であることを予想する。しかし、このときにジェーンさんが見せた写真は、男性の写真であった。では、その

写真に映っているのはだれなのか、私たちが新たな予測を立てる前にジェーンさんはそれが「彼氏」だと告げる。ここでジェーンさんが行っているのは、いつものケータイの画面共有のパターンを逆手にとって、私たちの予想を裏切り、驚きの反応を引き出すということである。さらに、自分自身が笑うことで、それが冗談であることを示す「文脈化の合図 (contextualization cues)」(Gumperz 1982)を送り、笑いを喚起しているのである。

ここでは、ジェーンさんが、ケータイの写真保存機能をリソースとして利用することで、笑いがとれる有能な参加者としてやりとりに参加している様子が見てとれる。しかし、ここでジェーンさんが行っているのはそれだけではない。

ジェーンさんが、その写真を「彼氏」として示すことは、同時にジェーンさんが「彼氏」の対概念である「彼女」として自らを表示したということでもある。これまで、娘のまりちゃんの写真を提示することで、一貫して表示されてきたのは「母親」というアイデンティティであった。しかし、ここでは、「母親」以外のアイデンティティの表示がなされている。しかも、ここで示されたのは、「母」とは異なり、結婚という制度の縛りを受けない「彼女」というカテゴリーであった。「母」と「彼女」はともにパートナー、あるいはパートナーと子どもとの関係性において示されるカテゴリーであり、それゆえだれかの配偶者であり彼女でもあることは、社会通念に照らして両立しえない。たとえ冗談ではあっても、ここでジェーンさんが自分をだれかの「母」であり、同時にだれかの「彼女」でもありうることを表示したことは、ジェーンさんが自身のアイデンティティを多面的に示す行為でもある。また、ジェーンさんが、これらケータイを介したアイデンティティ表示さえもリソースとして活用し、やりとりに意外性を生み出したことは、私たちに新鮮な驚きを与えている。つまり、ここでジェーンさんは、ケータイをリソースとして、アイデンティティを多面的に表示しつつ、かつそのリソースを創造的に活用することにより、笑いを喚起し、有能な参加者としてやりとりに参加することに成功しているのである。

5 考察

では、ここで、職場において参加者がその「場」にどのように参加し、「女子トーク」を成立させているかという問いに戻りたい。ジェーンさんは、やり取りの中でケータイを検索し、その画面を共有していた。これは一見補償ストラテジーともとれる行為である。しかし、ここで行われていたのはそれ以上のことである。

まず、ジェーンさんは、ケータイ画面の提示を適切なタイミングで行うことにより、やりとりを理解していることを示していた。また、初対面の相手にも「記憶のアーカイブ」である写真を共有することで、ジェーンさんにとってのまりちゃんの存在の重要性を印象付け、さらには対話者を自分の境界の内側に招き入れることに成功していた。そして、また別の場面では、自らのケータイ画面の共有パターンを変化させ、私たちの予想を裏切ることで笑いを生み出していた。また、このやりとりにおいて、アイデンティティを多面的に表示しつつ、笑いがとれる有能な対話者としてやりとりに参加していた。メンバー間に新たなやりとりの方法が生まれ、そのやりとりにおいて、多様なアイデンティティが表出される。このことは、ともにその場におけるメンバーであるという認識を生み出すことに寄与するものでもあったと推察される。

6 まとめ

本研究では、「場」を、言語資源、ものなどの物質資源、人との相互関係から成る空間と措定し、その「場」において「女子トーク」が成立する過程、つまり参加者がともにメンバーであるという認識を醸成していくやりとりがどのように成立しているのかを明らかにすることを試みた。また、その際に「場」において、ことば、もの、人との相互行為において新たに生まれることばやアイデンティティを射程に入れて分析を行った。本稿で特に注目したのは、やりとりの中で行われるケータイの画面共有である。ケータイの検索画面や、ケータイにストレージされた写真は、やりとりの参加者のこれまでの経験や記憶そのものであり、その人の移動の範囲や

興味関心のありかを可視化する「記憶のアーカイブ」であった。それらを共有しつつ、ともにやりとり成立させるという行為は、その場における参加者のことば、経験、記憶、アイデンティティを総動員して行われるものであったといえる。何気ない日々のやりとりは、そのような参加者の相互行為によって成立している。また、このような日常のやりとりの積み重ねが、参加者がともにその場におけるメンバーであるという認識を醸成していく、つまり「女子トーク」になっていくのである。

メディアでは、労働を担う外国人が、意思疎通が困難な、理解しがたい存在として描かれてきた。しかし、「場」における相互行為をひとつひとつ丁寧に見ていくことで、メディアが提示する固定的なイメージとは異なる、動的な場の姿が浮かび上がる。「場」を視野に入れ、その「場」で起こる事象を丹念に見ることの意義はそこにあるのではないだろうか。

謝辞：本研究は、JSPS 科研費課題番号 17K02795 「外国人就労フィールド調査と「職場の日本語能力指標」及び「支援プログラム」の開発」の助成を受けたものです。

<引用文献>

- アーリ, J. (2020) 『モビリティーズ 移動の社会学』 吉原直樹・伊藤嘉高訳, 作品社.
- 有元典文 (2008) 『デザインド・リアリティ 半径 300 メートルの文化心理学』 北樹出版.
- エリオット, A. & アーリ, J. (2016) 『モバイルライブズ』 遠藤英樹監訳, ミネルヴァ書房.
- 尾辻恵美 (2016) 「メトロリングリズムとアイデンティティ」『ことばと社会』 18, 三元社.
- 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (2018) 『移動とことば』 くろしお出版.
- 定松文 (2008) 「移民と言語—人は移動するという前提から言語と社会をとらえる」『ことばと社会』 11, 三元社.

松田美佐・岡部大介・伊藤瑞子編 (2007) 『ケータイのある風景 テクノロジーの日常化を考える』 北大路書房.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.

What Forms “Girl Talk” in the Workplace

Crossing Multi-Layered Contextual Boundaries in Small Talk between Non-Japanese and Japanese Staff

Saki OHIRA (Ritsumeikan Asia Pacific University)

Abstract

In this article, I will discuss the venue that is the workplace. The field of this investigation is a workplace in which three foreigners have been accepted as interns. Interactions between the foreign interns and Japanese staff have not always gone smoothly, frequently resulting in discord. However, the Japanese staff have taken these exchanges to be “female talk,” and have considered it positively. So: how is this “Girl talk” formed? This article will focus on the development of verbal exchanges through objects (including digital devices) and other resources in the venue in question, with special attention to small talk in the workplace.

複言語話者の語りに見られる言語の空間性

八木 真奈美 (駿河台大学)

要旨

言語学習の経験に焦点をあてる研究では、学習の軌跡やプロセスなどというように、時間性を伴って語られることが多い。一方、本稿では、これまであまり注目されてこなかった空間に焦点をあて、「場」＝空間というアプローチから、日本に居住する複言語話者 2 名の語りに何が表現されているのかを明らかにする試みを行った。その結果、協力者の語りに示される「場」は、「自己」、「他者」、「モノ」に関わるポジションに授けられた声が変わる複層的な空間であることがわかった。

【キーワード】 場, 空間性, ポジション, 移住者, 複言語話者

Keywords: Ba, Spatial, Position, Immigrants, Multilinguals

1 研究の背景

本稿では、日本に移住した人々の語りを「場」という空間的視点から考察する。2021年6月末現在、日本ではおよそ281万人の在留外国人が暮らしており（出入国在留管理庁2021）、2020年のパンデミックによると思われる減少を除き、毎年増加傾向が続いている。そのうち、大きな割合を占めるのは、永住者（約82万人で29%）である。筆者はこれまで、継続的に日本に移住された方の聞き取り調査を行い、移住の経験や日本語学習と社会との関わりを明らかにしてきた（八木2018, 2019）が、本稿では、「場」という観点から、「複数の言語体験が相互関係を築き、相互作用の元に共存する」（細川・西山2010:28）状態に注目し、「複言語話者」としての彼らの語りに焦点をあてる。

近年、言語教育や言語学習の分野において、学習者の経験について聞くことの重要性が指摘されており（Benson & Nunan 2004）、研究も増加傾向にある。経験に焦

点をあてた場合、学習の軌跡やプロセスなど、時間性を伴って語れる場合が多く、筆者自身も、ナラティブ・アプローチを用いて、過去の経験をリニアな時間軸に沿って分析し、研究協力者のアイデンティティの構築や変容などをストーリーで記述してきた。だが、語りは常に時間軸で記述できるとは限らない。そこで、より複層的に、よりダイナミックに語りを捉える試みとして、本稿では、時間と対になる概念である空間に注目し、「場」＝空間というアプローチから、協力者の語りに何が表現されているのかを明らかにする。

2 「場」とは

2.1 「場」の空間性

嶋津・大平・八木（2020）において、「場」は日常的に使用されることばであるが、その定義や捉え方が多様に解釈可能な概念であることを示した。また、「場」が、英語では Space/Place/Context/Field など、いくつかの翻訳が成り立つことも「場」というテーマの多角的なアプローチの可能性を示唆している。

本稿では、「場」を「空間」と捉え、論を進める。Higgins（2017）によれば、言語との関わりにおいて、最初に空間性（原著では *spatial*）に関心を寄せたのは、地域方言の研究である。方言によって分けられる言語バリエーションの説明としての地理的空間であり、それが第 1 の波と称される。第 2 の波は、社会言語学分野の研究で、言語使用は、隣近所や職場など、社会的空間に付随する副産物とされ、社会的空間が言語を形づくるとされた。しかし、近年の研究では、第 3 の波として、個人の言語選択は地理的・社会的空間に強いられるのではなく、これまでとは逆に、人の言語使用の結果として、空間が形づくられるという見方がされるようになったという。では、第 3 の波とされる人の言語使用の結果として形作られる空間とは、どのような空間だろうか。

2.2 「内的に体験される質的な空間」

空間と対になるものとして先にあげた時間には、clock time と呼ばれる、いわゆる時計時間と「内的に体験される質的な時間」（門中 1993:30）がある。そして、後者の時間は「物語（物語る行為）に依存すると見なされる」（門中 1993:29）。そこで、門中（前傾）を参考に、「場」を「実際にことばがやり取りされる物理的空間」と、「内的に体験される質的な空間」に分け、本稿では、物語る行為によって表現される「内的に体験される質的な空間」に焦点をあてる。その際、ポジションという概念をキーワードとし、内的に体験される質的な空間（＝ポジション）がどのように語られるのかを見ていくこととする。

3 ポジション

本稿では、「対話的自己論」で著名なハーマンス（2006）の「ポジション」という概念を取り上げ、その主張を以下の3点から考察する。一つ目に、ハーマンスは、自己の世界に存在するさまざまな「私」、「他者」、「モノ」は「ポジション」として変換されるとする（溝上 2008）。例えば、「私」では「大学生の私」、「実習が不安な私」、「他者」では、「応援してくれる母」、「厳しい A 先生」、「モノ」では、「好きな缶コーヒー」などのように自己の世界を構築している（クロハ 2017）。

二つ目に、多数のポジションは、それぞれに声を持ち、声は物語を語るができるとする。そして、「私」以外にも「他者」や「モノ」も内在化され、自分の中の「集団の声」となる。ハーマンス（2006）は、ミード（1995）の「一般化された他者（複数の他者が私に向ける態度や期待を一般化したもの）」の概念を「集団の声」として読み替えられるとした上で、この「集団の声」は個人の声に先行し、個人の声に影響を及ぼすとしている。

三つ目に、ポジションは、語る主体が「私」や「他者」の立場になって物語るために取り得る位置を指す（溝上 前掲）。例えば、「大学生として」、「親として」などがそれにあたる。語る主体がさまざまなポジションを取ることによって、「賛成や反

対、抵抗や否認、疑問などの関係性が自己の中で生じる」(クロハ 前掲)。例えば、「一人の人間としては賛成するが、親としては反対」などの語りがこの例である。このような語りは、その時々、あるポジションが自己をどのように支配しているかというポジションの支配性に影響される。

以下では、この「ポジション」が複言語話者の語りにどのように表れているかについて、2つのケースを紹介する。

4 ケース

ここでは、2つのケースを紹介する。二人の協力者（Aさん、Bさん）を対象に聞き取り調査を行い、録音、文字起こしした。インタビューはそれぞれ1回で、時間にして3時間から3時間半である。文字化したデータはコード化し、「私」、「他者」、「モノ」というカテゴリーに分け、カテゴリー内、およびカテゴリー間の関係性を考察した。

4.1 Aさんのケース

Aさんは、アジアの出身である。来日前、大学で日本語を専攻し、卒業後は通訳などの仕事をしていた。その後、仕事で知り合った日本人と結婚し、来日した。現在は来日から15年以上が経過している。聞き取り調査は、2011年11月に行われた。Aさんのケースを考察する。

4.1.1 「日本人の私」と「外国人の私」

Aさんは来日当初、日本人の夫の両親と同居していた。そこで、「日本人になろうと」したと話している。その理由として、以下のようなことがある。

「私がもし、〇〇国（出身国）の人と結婚して、〇〇国で暮らしてたら、私の子どもの面倒も見るし、親も面倒も見るし、見るの当たり前だし。」

「日本人になろうと、なんか自分が頑張りすぎたっていうところもあったし。(中略) お姑さんに気に入ってもらいたいとかね、そういうのすごい、そういうところがいっぱいあって。」

(子どもの「公園デビュー」のとき)「日本人のふりして(笑)日本語ばかり話したり。」

ここでは、「出身国の人と結婚して、出身国で暮らす私」は、仮定の話として語られる。Aさんは日本人と結婚したため、現在は「出身国で子どもや両親の面倒を見る私」を実現できない。仮定の語りは、「(面倒を)見るの当たり前」と考える「私」の喪失であり、新たなポジションの獲得としての「日本人になろうと」、「お姑さんに気に入ってもらいたい」という語りにつながっているのではないだろうか。

しかし、Aさんはその後、体調を崩すなど、さまざまなことがあり、「できないことはできなかった」と話している。

「今も日本語で苦労している」

「ママ友は話が續かない」

「(日本語が)下手だから」

「外国人ってイメージになるんだね」

ここの「外国人ってイメージ」というのは、「日本人になろうとした私」の語りではない。「外国人」に抱く否定的なイメージを「外国人ってイメージ」としてAさんが内在化していると思われる。それらは、「他者(ママ友)」や、「モノ(日本語)」について語る自分の中の「集団の声」である。「できないことはできなかった」のは、「集団の声」を受けた「外国人ってイメージの私」による語りである。

4.1.2. 「父の子として」

インタビューで、今後の話になったとき、Aさんは以下のように話している。

「私はいくら外国に行っても、お嫁に行っても、自分の親のところに親と同じ、できれば親のそばに、一緒に眠りたいっていうのがある」

「(父が) あなたが日本に行ってもね、(中略) あなたの中に私の血が流れているから、それ忘れないでください。」

「〇〇家(ご主人の家の墓) 入ったら、私すごい寂しくなると思う、死んでも。」

これらの語りは、「(出身国の親の) 子として」の語り、あるいは、「父の子の私」の語りである。特に、「(父が) あなたが日本にいてもね、あなたの中に私の血が流れているから、それ忘れないでください」というのは、父の視点で語られていて、父という「他者」の想いをAさんが自己のものとして語っているのである。「死んでも」という語りは、自分の生命が終わっても、ということであり、「出身国の私として」というポジションの支配性の強さが表れている。

4.1.3. Aさんのケース

「日本人になろうと」という語りは、「出身国の私」のポジションの語りであった。また、「(父が言う) 私の血が流れている」と言うのは、血がつながっている父の「子として」の語りである。Aさんのケースでは、終始「出身国の私」というポジションが揺るぎなく表現されている。そして、Aさんが内在化している「外国人ってイメージ」というのは「集団の声」であり、これら「集団の声」が「出身国の私」の語りの背景にあるのではないかと思われる。

4.2 Bさんのケース

Bさんは、中東の出身である。来日前は、出身国で機械関係の仕事をしていて、

さらにその専門を学ぶため欧州へ渡った。その欧州で日本人と知り合い、結婚して来日した。現在、来日から10年以上が経過している。聞き取り調査は、2016年4月に行われた。Bさんのケースを考察する。

4.2.1 「日本語を勉強しない私」

来日当初のことをBさんは、以下のように話している。

「私、英語しゃべる国行きたい。一生懸命英語勉強したから」

「日本の、もう全くみんな話さない、英語、(中略)やっぱり日本語、最初見ると、すごい難しいでしょう (↑□上昇イントネーション)」

「私、この言葉、いつかできるかどうか」

「だから、この2年間(日本語)勉強しなかった」

ここでは、「一生懸命英語勉強した」「私」と「英語話さない日本人」という「他者」が対比されて語られている。Bさんの国は英語が話される国ではないが、来日前に暮らしていた欧州でも英語は通用する。また、将来的にも「英語しゃべる国行きたい」ため、「いつかできるかどうか」わからないほど難しい「日本語(モノ)」は、「勉強しなかった」という語りになっており、「英語勉強した私」のポジションから、「(日本語)勉強しなかった」理由が語られている。

4.2.2 「カナダ行きたい」

来日当初の頃の語りの続きである。

「妻と話した。私、あの一、カナダ行きたい」

「(カナダは)ハイテクな国とか、きれいな国とか、おっきい国とか考えて、たくさん、妻に言いました。妻がおもしろい。日本も素晴らしい国でしょ」

「例えば、あのカナダで何がある（↑□上昇イントネーション）。日本（ないもの）ないですね、（妻が）言って。私考えて、確かにね、何でもありますから。」

「やっぱり、妻が正解ですね、話。あと2番は、妻がかわいそう。」

ここでは、「カナダ行きたい私」が「日本も素晴らしい国」という妻の話を引用する形で語りが続いている。カナダに行くことは、おそらく仕事の面でも、言語の面でも B さんのたつての希望である。それを「他者」としての妻は「日本も素晴らしい国でしょ」とカナダ行きを間接的に否定している。結局はそれを受け入れることになる B さんだが、そこに至るまでの語りは、B さんのポジションが自己の語りと妻の語りとの対話で徐々に移り変わっていつている。「妻がおもしろい」、「（妻が話したことは）確かにね」、「妻が正解ですね」と妻の語りを肯定し、そして、また、海外に暮らすことになれば、日本を離れることになり、「妻がかわいそう」という「夫としての私」のポジションに変わっていく。

4.2.3 「日本、頑張ります」

現在は、地域で開かれている日本語教室に通っている B さんだが、なぜ、通うようになったかという話として、次の語りがある。

「だから、やっぱり、日本、頑張ります（笑い）」

「言葉をわからないと何か閉まっているドアみたいね」

「あのコメディーターみたいな、笑う番組を見て。皆さん話しながら笑います。だから、妻だけは笑ってる。私全然つままない、わからないな、だから言葉、わからなくて私笑わない」

「これ私の問題、勉強しなければならない。」

「閉まっているドア」というのは、比喩だが、日本という「モノ」、あるいはコメ

ディをみて笑う日本人や妻がドアの向こうにおり、「つまんない」私はドアのこちら側にいる。この「ドア」は「笑う番組」を見る日々の生活の中で、「日本語を勉強しなかった私」が感じる「集団の声」でもあるだろう。それまでは「英語勉強した私」から、日本語がわからないのは「私の問題」であり、それを認識したという語りとなっている。

4.2.4. Bさんのケース

「英語勉強した私」、「カナダ行きたい私」という「英語を話す私として」のポジションと「閉まってるドア」の向こうで番組を見て笑う妻や日本人とのドアを挟んだある種の距離が語られる。ここでの日本人は「英語話さない日本人」ではなく、「英語勉強した私」である Bさんに「これ私の問題」であり、「勉強しなければならない」と思わせる内在化した「他者」である。英語を話す国であるカナダへ行くという Bさんの語りは、やがて「夫としての私」や「やはり、日本頑張る私」のポジションへ収束されていく。

5 考察

本稿では、「場」＝空間に焦点をあて、協力者の語りに何が表現されているのかを見てきた。協力者の「内的に体験される質的な空間」は、「自己」、「他者」、「モノ」に関わるポジションに授けられた声が変わる複層的な空間であった。例えば、Aさんのケースのように、「日本人になりたい」がどのようにして「できないものはできない」となったのか、また、Bさんのケースでは、「英語勉強した私」がどのようにして「日本、頑張ります」となったのか、インタビューを時間軸で見ても、その変容は見えるが、そこにポジションという概念をさらに重ねることで、「自己」や「他者」、「モノ」がどのように関わっているのかということが、よりダイナミックに見える。特に、2名のケースとも、「他者」や「モノ」による「一般化された他者」の声が内在化されて、「自己」のポジションの一つとなっており、その支配性が語りに

表れている。今後は、さらに調査を重ね、「内的に体験される質的な空間」と「実際にことばがやり取りされる物理的空間」の両方を合わせて見ていきたい。

<引用文献>

- クロハ, K. (2017) 「社会的な動向からみる現代の自己ー第9回対話的自己国際大会の議論からー」『関西看護医療大学紀要』 9-1, pp.40-48, 関西看護医療大学紀要.
- 嶋津百代・大平幸・八木真奈美 (2020) 「場の考察から捉える日本語教育ー活動と参加者とリソースの相互作用ー」『ヨーロッパ日本語教育』 23, pp.162-182, ヨーロッパ日本語教師会.
- ハーマンス, H. J. M. & ケンペン, H. J. G. (2006) 『対話的自己ーデカルト・ジェームズ・ミードを超えて』 新曜社.
- 細川英雄・西山教行 (2010) 『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 くろしお出版.
- 溝上慎一 (2008) 「対話的自己論ージェームズ以来の自己論の限界を超えて現代青年期を理解する」 日本青年心理学学会大会発表論文集 16, pp.16-19, 日本青年心理学学会.
- ミード, G. H. (1995) 『精神・自我・社会ーデュエイ・ミード著作集』 人間の科学社.
- 門中正一郎 (1993) 「生きられる時間／語られる時間」『ソシオロジ』 37-3, pp.27-35, 社会学研究会.
- 八木真奈美 (2018) 「移住者の語りに見られる「経験の移動」が示唆するものーAgency という観点から」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編『移動とことば』 pp. 171-189, くろしお出版.
- 八木真奈美・池上摩希子・古屋憲章 (2019) 「個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指してーナラティブをリソースとする教材作成の試みー」『言語文化教育研究』 17, pp.405-423, 言語文化教育研究学会.
- 出入国在留管理庁「令和3年6月末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00017.html (2021年12月10日)

Benson, P. & Nunan, D. (2004). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press.

Higgins, C. (2017). Space, place, and language. In S. Canagarajah (Ed.). *The Routledge handbook of migration and language* (pp.102-116). Routledge.

Linguistic Spatiality Seen in the Narratives of Multilinguals

Manami YAGI (Surugadai University)

Abstract

I would like to discuss language from a spatial approach of "Ba". I investigated what types of meaning immigrants attribute to linguistic space based on their narratives. The results showed that the linguistic practice of them corresponded to a multitiered space.

***Ba* and Beyond**

Our Practice of Reciprocity Across Multi-Layered Contexts

Momoyo SHIMAZU (Kansai University)

Saki OHIRA (Ritsumeikan Asia Pacific University)

Manami YAGI (Surugadai University)

Abstract

In this panel, we will introduce the research we have conducted since our last panel at the 23rd AJE Symposium in 2019 and re-examine the notion of *ba* as seen in studies related to Japanese language education. As we view the panel session not simply as a one-time event,

but as a sustainable project through which to deepen our research, we organise our own panel session once a year in order to continue examining *ba*. Through these regular panels, we aim to accumulate and systematise academic research and educational practices within a framework of *ba* in the field of Japanese language education.

In each presentation of our panel at the 23rd AJE Symposium, we examined the concept of *ba*, which is used often in daily life but in academia has different definitions and connotations depending on the field in which it is referred to (Shimazu et al., 2020). By observing what kind of *ba* we provide and/or create in the context of language education, we also showed that although *ba* exists in various ways – such as being visible and fixed, virtual and mobile – the interactions and relationships between activities and participants in the *ba* are what create our practices.

In this panel, too, we focus on *ba* as an analytical framework through which to observe our practices and as a perspective via which to more deeply understand our activities related to discourse and learning. In keeping with the conference theme, we pay particular attention to the multi-layered contexts *ba* provides. We show that the notion of *ba* appears and provides meaningful insights when we consider which aspects of activities we focus on and what kind of discourse we use to describe those aspects. By accumulating academic research and educational practices from the perspective of *ba*, we believe that we will be able to shed light on studies which have to date been neglected within traditional frameworks of Japanese language education studies.

CEFR 準拠 OJAE 「ワークショップ」

一言語能力測定からコミュニケーション力観察へ

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)

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)

小熊 利江 (ゲント大学, お茶の水女子大学)

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修授業校)

鞠古 綾 (ヴェネツィア カ・フォスカリ大学)

要旨

グローバル社会に於ける世界平和を実現し、維持するべく、真の「対話」ができる人間を育成する外国語教育がこれ程希求されている時代はかつて無かったと言えよう。「対話」を可能とするものは、言語を使用したコミュニケーションであるが、コミュニカティブ・アプローチが提唱されて半世紀となる現在でも、日本語教育の現場では、コミュニケーションとそれを実現する力の捉え方及び育成のための実践について絶間無い議論が続いている。こうした時代の要請に応え、OJAE 実践研究グループは、ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) が提唱する複言語・複文化主義を基盤とし、日本語口頭産出能力を客観的且つ公平に測るアセスメント (査定) 法として、OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) (呼称「オジャエ」) を開発した。本稿は、B2 の OJAE 動画を基に、評価、キャリブレーション、フィードバックまでを参加者に体験してもらったワークショップの記録である。

【キーワード】 CEFR, OJAE, 対話力, パラダイムシフト, 地球市民

Keywords: CEFR, OJAE, dialogue-competence, paradigm shift, citizen of the world

1 はじめに

1.1 対話力を求めて

OJAE は、単なる口頭テスト・試験ではない。OJAE は「テスト・試験」領域のパラダイムシフトを提唱し、「アセスメント」を標榜する。では、何故テスト・試験という形態から脱却したのか。テスト・試験とアセスメントは何が違うのか。

テスト・試験とは、試験者が課題を一方向的に受験者に与えて正しい答えを求めるものであり、個人の持つ「語学能力」を評価するに過ぎない。そこでは、コミュニケーション能力として求められる、相互の立ち位置を確認し理解すること（相補型コミュニケーション能力）も、相互に補完・共創すること（相関型コミュニケーション）もなされず、相互の関係性を見出すことができないのである（多田 2017:38, 梅津 2020）。では、相互関係を基盤にした、ヒトの行為の観点から見た「コミュニケーション能力」とは何か。OJAE 実践研究グループ（以下 OJAE グループ）は、「対話力」であると答える。そして、対話を通してコミュニケーション力¹の育成を目指す。こうして、CEFR 準拠（Council of Europe 2001; 2018, 萩原 2020, 真嶋 2021）の OJAE は、所謂「テスト・試験」領域で、パラダイムシフトを求めるのである（細川 2019, 暉峻 2017）。

1.2 パラダイムシフト：テスト・試験ではなくアセスメント

OJAE グループは、OJAE 創成期の 2008 年以降、今日まで、学会や研究会、更に独自に開催した研修会等を通し、「CEFR 準拠口頭産出能力評価法・育成法」として、OJAE の普及に尽力してきた²。そして、後述（本稿 5.1）するように、2021 年前半には、対話力育成をテーマとした、オンライン連続セミナーに講師陣として招聘された。そうした機会に於いて、特に近年、違和感を覚えることが多くなったのであるが、そ

これは、OJAE の求める方法論は「アセスメント」（即ち「査定」，以下アセス）なのであって、「テスト・試験」とは異なるということが、極めて理解され難いことに起因していた。図1は、OJAE が同連続セミナーの後、2021年7月に「OJAE 道場」（本稿 5.1 参照）を開くに当たって、OJAE の「アセスメント性」をより意識化するために改訂した用語の一覧である。本稿中で言及される「登壇者」，「発題者」等の用語も、OJAE が齎すパラダイムシフトを鮮明に打ち出すためのものである。

図1 OJAE 用語の改訂

OJAE はテスト・試験から脱却してアセスメントへパラダイムシフトを果たした。

OJAE名称変更

2021 07/24 OJAE道場びらき

旧用語	新用語
試験者	発題者
受験者	登壇者
評価者	評価者
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評価実践/アセスメント（アセス）

こうした問題意識を念頭に、OJAE グループは本パネル発表に於いても、改めてOJAE の特徴5点と日本語教育への適用について、次節のように訴えたのである。

2 OJAE の特徴 5 点と日本語教育への適用

2.1 登壇者の自己申告に基づく 6 レベル別アセスメント

アセスメントを受ける学習者，即ち登壇者は，CEFR 中の「 Table 2. Common Reference Levels: self-assessment grid 」（Council of Europe 2001:26-27）を参照した上で，A1，A2，B1，B2，C1，C2 の 6 段階の何れかに自分のレベルを決めてアセスに臨む（OJAE 2010）。これにより，登壇者が自己の能力を客観視し，アセスメントを自主学習及び学習管理の一環とするよう意図している。

2.2 「2-2」形態

登壇者は 2 名（図 2 参照），実施者は面接者兼判定者が 1 名ともう 1 名の判定者の計 2 名を原則とする。言語使用者³である登壇者が同じレベルの登壇者と対等な立場で話し合うことが，パラダイムシフトとして，上述したように，従来の日本語口頭能力テストとは根本的に異なるものなのである（萩原他 2020）。

図 2 OJAE B2 アセスメントの様子

2018 年 10 月 17 日，ブダペスト日本文化センターに於いて実施された。

2 名共，写真の使用を承諾してくれている。



2.3 設計図を基に作成された 6 レベル別問題

A1 から C2 まで 6 レベル毎に用意された問題は、コミュニケーション場面で発揮される 53 の機能群から成る「設計図」に基づいて作成されている。各課題は、進行を定めた「施工図」を通して、シナリオである「スクリプト」に具現化されており、そのト書き、課題配当時間等の通りに実施すれば、A レベルは約 10 分、B レベルは約 15 分、C レベルは約 20 分で終了する。発題者は「スクリプト」の通りに、登壇者達にタスクを与える質問を発して行くのみで、実施のために特殊な訓練は必要としない。また、予め手順が決まっているため、発題者の手腕に左右され難い、信頼性の高い評価法となっている。

2.4 対話型アセスメント

OJAE は大きく 4 つのタスクから成る 4 部構成となっており、登壇者の口頭産出の場として、i) 発題者との対話、ii) 1 人で話し続ける「独話」、iii) ピア（もう 1 人の登壇者）とのインタラクションで話す「交話⁴」の 3 種の発話の場を設け、多角的な発話抽出を図る。特に登壇者 2 人が双方向で発話する「交話」に於いては、両者は真摯に課題について意見を述べ合い、「対話」する。A1 レベルから相槌等の受け応えも評価する。また意識的な対話の回避等が観察される場合には、柔道の試合で「指導」を与えるように、「反則」と判定する。

2.5 評価とフィードバック

評価に関しては、A1, A2, B1, B2, C1, C2 の 6 レベルの判定を用意し、評定作業にはレベル毎の「フィードバックシート」（本稿 3.2 参照）を用いる。評定すべき発話の側面 5 領域即ち「使用幅、正確さ、流暢性、結束性、交話力」について、「OJAE 評価基準表」を参照し、各タスクで 2 領域ずつに絞った無理の無い評価方法で「評価シート」に記入する。CEFR は、階層的な CDS (Can-do Statement 即ち能力記述文) を通して普遍的な言語能力発達段階を記述しているが、OJAE グループはその日本語

特化として「OJAE 評価基準表」を作成しており、評価の客観性・透明性を保証すると同時に、全ての日本語教育関係者にとっての共通理解となり得る評価基準を提供しているのである。発題者は、アセスメント結果の「フィードバックシート」に「レベル合否判定」だけでなく、上記5領域の「領域別評価」を記入し、登壇者及び教師に次の学習指針を示すこととする。更に「全体コメント」欄に、言語の質的側面に還元されない、登壇者の対話力が記述されるのである。

2.6 OJAE 日本語クラス：山田ボヒネックの実践より

OJAE では、登壇者2名が「舞台に上がり、がっぷり四つに組む。その両者臨場の真っ只中で、真摯に『今・ここ』のことばのやり取り」が起こる。その過程はビデオ採録され、終了後の登壇者本人、クラス及び授業者に「メタレベルからの認知的観察・思考・対話の場」を提供する。自分が「主人公」となる OJAE 動画は、本人にとっては慣れないうちは確かに面映いものであるが、21世紀の学習者層は「今現在の自分は今3秒前の自分ではない」という認知的メタレベル観点の採り方を紹介されることにより、客観的視座を持てるようになることが多い。採録動画は、絶好の「生きた教材」となる。「自分のことばで語る主人公」（牲川・細川 2004）は、何にも増して魅力的なものである。通常、ヒトは自分が何を言い、どういう振る舞いをしているかは無意識なことが多い。しかし、OJAE 動画はその瞬間、瞬間を再現してくれる可能性を持つ。本人が「あの瞬間、相手が〇〇と言った。自分は××を言いたかったんだ」と内省・表明すれば、他者（クラス、授業者）からその場で補充してもらえる。その中に、「言語的挫折・エラー」があれば、その補充はクラスの共有知的財産となり、その蓄積が話すことの自信と喜びに繋がる。

本節筆者（山田ボヒネック）も、ドイツ成人日本語教育の一方式として、OJAE を中心に据えた講座を開講した際、正にこの展開を繰り返し観察した。

自分を語る→相手の話をじっくり聞く→「対話」が上手く展開する・しないの
例が出来→本人・クラスで「なぜ？展開具合の相違」について思考・討論し合う

そこに展開された営為自体が、所謂「言語習得」の域を離れ、社会文化・異文化・異言語領域への足掛かりとなったのであった。

3 ワークショップ：OJAE-A2 評価体験

本ワークショップの第3パートでは、参加者に OJAE アセスを体験してもらった。OJAE アセス A2 レベルのビデオを観て、自身の物差しで評価するワークである⁵。

3.1 OJAE フィードバックの提示

先ず、以下のフィードバックを提示し、OJAE アセスの方法を説明した。OJAE はアセス後に、フィードバックシート（図3参照）を登壇者に渡す。OJAE アセスでは、話し言葉の質的側面5領域（使用幅、正確さ、流暢性、結束性、交話力）の中から、課題毎に2つの領域に焦点を絞って、○1×で評価する。そして、全体コメントとして、OJAE アセスの全行程を通して観察された、対話を通したコミュニケーション力を全体評価の欄に記入する（図4参照）。

例えば、今回のワークショップで扱った A2 レベルでは、課題1で「使用幅」と「正確さ」に焦点を当てて評価するということになる。5つの側面を2回ずつ評価し、合計で10点満点となり、6点以上が合格となる。○1×の意味は、1が該当レベルに相当し、○が該当レベルを超えていて、×が該当レベルに達していないということである。

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

EIJALE European Institute for
Japanese Language Education
ヨーロッパ日本語教育研究所



CEFR準拠
日本語口頭産出能力評価法
Oral Japanese Assessment Europe

Essener Str. 14
10555 Berlin, Germany
<https://ejale.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			

		しょうはば 使用幅	せいかく 正確さ	りゅうちょうせい 流暢性	けっそくせい 結束性	こうわりよく 交話力
レベル ひょうか 評価	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
りょういばべつ 領域別コメント						
ぜんたい 全体コメント： 対話を通したコミ 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

図3 OJAE A2 フィードバックシート

3.2 評価実践と集計

OJAE では、各発題者の評価は、Google Forms（図 5 参照）を使って集計する。今回も zoom のチャット欄に Google Forms の URL を貼り、参加者の評価を集計した。

ワークショップでは、ビデオを課題毎に止めて、2 名の登壇者の話し言葉の質的側面を○1×で評価し、フィードバックシート（図 3 参照）の該当欄に記入してもらった。本来ならば、評価の論拠を書く欄があり、その論拠こそが肝要なのであるが、1 回のワークショップではそこまではできないので、参加者には○1×だけの評価を願った次第である。

課題I

登壇者1 イレーネ (使用幅)

○ ○

○ 1

○ ×

登壇者1 イレーネ (正確さ)

○ ○

○ 1

○ ×

登壇者2 ロバート (使用幅)

○ ○

○ 1

○ ×

登壇者2 ロバート (正確さ)

○ ○

○ 1

○ ×

全体コメント
対話を通じたコミュニケーション

登壇者1 イレーネ

回答を入力

登壇者2 ロバート

回答を入力

送信

図 5 OJAE Google Forms 評価シート例

一方、ワークショップに先立ち準備された OJAE グループの評価集計の一部は、図 7 のように示されたのであった。OJAE グループでは、このような評価集計のシートを観ながら、評価のキャリブレーション、即ち標準化会議を行い、その結果を踏まえて、登壇者にフィードバックを返すのである。今回ワークショップで扱ったイレネとロバートには、それぞれ図 8 と図 9 のようなフィードバックが渡されている。

図 7 OJAE グループの評価集計 (一部)

2	A2	登壇者	使用頻	正確さ	信頼性	結果性	文話力	Pond	Mina	Uma	ベナ	yk	IH	さり	M	YAM	Y	Ann	きな	なゆ	ふじ	Fumi	Pond	Mina	Uma	ベナ	yk	IH	さり	M	YAM	Y	Ann	きな	なゆ	ふじ	Fumi			
3			○	○				○					○		○	○	○	○	○	○	○				○															
4		1	1	1				1	1	1	1	1		1								1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
5			x	x																			*																	
6		I	○	○																	○																○			
7		2	1	1				1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
8			x	x					*														*				*	*												
9			○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
10		1	1			1		1		1	1	1	1					1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
11		II	x				x																																	
12			○				○														○																	○		
13		2	1			1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
14			x				x		*	*		*	*									*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
15						○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
16		1			1	1			1													1		1													1	1		
17		III				x	x																																	
18			○	○																																				
19		2			1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
20					x	x																*						*												
21			○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
22		1	1			1		1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
23			x				x																																	
24		IV-1				○		○																																
25		2			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
26					x		x																																	
27			○				○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
28		1			1	1		1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
29		IV-2				x		x																																
30			○				○																																○	
31		2			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
32			x				x		*	*		*	*									*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	

OJAE 結果・フィードバック

テストレベル：A1-A2-B1-B2-C1-C2

受験者1名前：イレーネ A2 合・否

Eijale European Institute for
Japanese Language Education
ヨーロッパ日本語教育研究所



CFP#0008
日本語口頭産出能力評価法
Oral Japanese Assessment Europe
Essener Str. 14
10555 Berlin, Germany
<https://eijale.wordpress.com/>

受験者	イレーネ	日本語学習歴		母語/媒介語	
ピア受験者	ロバート	日本語学習歴		母語/媒介語	
採録データ	日時 2020年11月30日	会場：JDZB ベルリン日独センター (zoom)			
	Video-No.	文字化 No.			
試験者		記録者			
アセスメント	OJAE チーム				

		しょうはば 使用幅	せいかく 正確さ	りゅうちょうせい 流暢性	けっそくせい 結束性	こうわりよく 交話力
レベル ひょうか 評価	I	<input type="radio"/> 1 ×	<input type="radio"/> 1 ×			
	II	<input type="radio"/> 1 ×			<input type="radio"/> 1 ×	
	III			<input type="radio"/> 1 ×	<input type="radio"/> 1 ×	
	IV-1		<input type="radio"/> 1 ×			<input type="radio"/> 1 ×
	IV-2			<input type="radio"/> 1 ×		<input type="radio"/> 1 ×
りょういさべつ 領域別 コメント		基本的な語句を使いこなせ、「実は」など表現の幅の広さを感じる。	苦なく複文を使用する。名所の名前もドイツ語発音に影響されない。	目立った言いよどみがなく流暢に話せている。	「あとは」「例えば」など接続詞を使用し、内容としてもまとまりのある発話。	あいづちのバリエーションがある。町の名前を忘れたという相手に配慮をする声をかけられる。
ぜんたい 全体 コメント： コミュニケーション=対話		「ヴェネツィア人で、出身はイタリアです。」「専門学校で勉強して、週末に働いています。」「実は時間があまり少ないですから、好きなことも少ないです。例えば日本のドラマとか、本を読むことに興味があります。」自己紹介の語彙の適切さ、構文・音調などの正確さが印象的。 質問に対して単純に答えるだけでなく、「コーヒーがとても美味しいですから」などの情報を付加して、相手とのコミュニケーションに積極的な様子が見られる。 「名物」という言葉がわからず逆質問して答えを得て、またそこから話をつなげていった。				
合・否		○・1=1点、×=0点 採点総項目=10項目 10/10点				

図8 イレーネへのフィードバック

OJAE 結果・フィードバック
 テストレベル：A1-A2-B1-B2-C1-C2

Eijale European Institute for
 Japanese Language Education
 ヨーロッパ日本語教育研究所



CEFR準拠
 日本語口頭産出能力評価法
 Oral Japanese Assessment Europe

Essener Str. 14
 10555 Berlin, Germany

<https://eijale.wordpress.com/>

受験者1名前：ロバート A2 **合・否**

受験者	ロバート	日本語学習歴		母語/媒介語	
ピア受験者	イレーネ	日本語学習歴		母語/媒介語	
採録データ	日時 2020年11月30日	会場：JDZB ベルリン日独センター (zoom)			
	Video-No.	文字化 No.			
試験者		記録者			
アセスメント	OJAE チーム				

		しょうはば 使用幅	せいかく 正確さ	りゅうちょうせい 流暢性	けつそくせい 結束性	こうわりよく 交話力
レベル ひょうか 評価	I	○ 1 ×	○ 1 ×			
	II	○ 1 ×			○ 1 ×	
	III			○ 1 ×	○ 1 ×	
	IV-1		○ 1 ×			○ 1 ×
	IV-2			○ 1 ×		○ 1 ×
りょういばく 領域別 コメント		自分のことについては、ほかの人に馴染みがない語句でも適切に使用できる(圓碁をうつ)。	限られた文構造がほぼ正確で、自分のことを話すときは基本的な定形表現を使って話すことができる。	休止や言い直しなども殆どなくスムーズである。発話開始時に「えっ」と自然なフィラーを入れている。	「～から」という簡単な接続詞を使って文をつないで話す。行きたい国と日本語の勉強を始めた理由を上手く説明できた。	あいづちを多く使いながら、相手の発話に合わせて理解を示し、発話を続ける。
たいたい 全体 コメント： コミュニケーション=対話		「～が忘れました」「40分→40度」など誤りが見られるが、相手に意味内容は伝わっている。 「名物」のドイツ語の意味を提示して助け船を出し、やりとりを継続しようとする姿勢が素晴らしい。 質問される側になると自分の好きな国であることも影響しているのか水を得た魚のような印象でどンドン話を膨らませていった。				
合・否	○・1=1点、×=0点 採点総項目=10項目 10/10点					

図9 ロバートへのフィードバック

3.3 登壇者 2 についての参加者の評価集計と OJAE グループの評価集計

参加者による登壇者 2 であるロバートの評価を集計したところ、話し言葉の質的側面 5 領域（使用幅、正確さ、流暢性、結束性、交話力）が全て「1」の結果となった。しかし、OJAE グループによるそれでは、「交話力」が 0 だったのである（図 10 参照）。

図 10 OJAE グループによる登壇者 2 の評価

		しょうはば 使用幅	せいかく 正確さ	りゅうちょうせい 流暢性	けつそくせい 結束性	こうわりよく 交話力
レベル	I	○ 1 ×	○ 1 ×			
	II	○ 1 ×			○ 1 ×	
	III			○ 1 ×	○ 1 ×	
ひょうか 評価	IV-1		○ 1 ×			○ 1 ×
	IV-2			○ 1 ×		○ 1 ×

また、参加者から、登壇者 2 の**対話を通したコミュニケーション力**について、以下のようなコメントが出された。

- ・ A2 レベルクリアにはもう一息のレベルにいるように感じます。特に、使用幅はまだ A2 レベル前半であったり、流暢さに欠けるのではないのでしょうか。
- ・ 発音が聞きにくいと思います。A1 くらいのように思いました。
- ・ 正確さを高めることを意識しすぎていたのか、少し流暢性が下がる場面もありましたが、相手とのやり取りをスムーズに進めることを意識する様子も見られました。
- ・ 文法的な誤りがあるが、コミュニケーションに大きな支障はない。
- ・ まだ会話の経験が少ないかもしれないが、独学で学んだ知識を会話でも生かしており、コミュニケーションについての意欲は感じる。
- ・ オンラインドラマ、SNS フレンズ等で、自分の意見を言えるように工夫したらどうでしょうか。また、shadowing も試してみたらいいかもしれません。間違ってもいいから、コミュニケーションを取るように、文法をおそれないで（気に

しないで) , 流暢性を大事にしてください。

- ・知っている語彙や表現で説明しようとしていたが、流暢さや結束性には欠けていた。しかし、相手の話を理解しようという姿勢は大いに見受けられた。
- ・流暢さには欠ける部分がありますが、一生懸命、正確に話そうとしているので、コミュニケーション力としては A2 レベルと判定しても問題ないと思われます。
- ・簡単な説明ややり取りがうまくできていると思います。交話力という点では、多少受身的であったように感じました。
- ・所々とまどいが見られるが、全体的にはコミュニケーションがとれている。
- ・アセスメントが進むにつれて緊張がほぐれてきて、相手の言っている事への反応（非言語）が良く出るようになった。
- ・独特のユーモアが感じられた。コロナ禍を乗り越える力かもしれない。
- ・意味が分からなくなるほどではないが、ミスが目立つ。もう少し正確性及び流暢性に関し改善がほしい。

これらのコメントを、OJAE グループによる登壇者 2 についての全体コメント（図 11 参照）と比べると、OJAE アセスが目指すコミュニケーション力即ち対話力とは何かが見えてくるのではないだろうか。

図 11 OJAE グループによる登壇者 2 についての全体コメント

<p>ぜんたい 全体</p> <p>コメント： コミュニケーション</p> <p>シオン=対話</p>	<p>「～が忘れました」「40分→40度」など誤りが見られるが、相手に意味内容は伝わっている。</p> <p>「名物」のドイツ語の意味を提示して助け船を出し、やりとりを継続しようとする姿勢が素晴らしい。</p> <p>質問される側になると自分の好きな国であることも影響しているのか水を得た魚のような印象でどンドン話を膨らませていった。</p>
--	---

4 「全体コメント」の観点

4.1 対話力の探索から発見，記述へ

OJAE グループは，上述したように，実践研究業績結果を「OJAE 口頭テスト」の CEFR レベル階層性に焦点を当て「叢書第 1 号」（OJAE 2010）として発刊した。その後，今日に至る 10 年余りの OJAE 実践を通して，以下の「仮説」を打ち立てるに至ったのである。

両登壇者のやり取りの中に「対話力が顕化⁶している場面」を事例として探索し，それを発見，記述するという実践研究活動は，発題者に「対話力顕化現象」を意識させ，更には，対話力育成のための日本語教育実践に繋がるものである。

この仮説の論証は，如何にして得られるのか。生身の人間を相手にする教育実践の上では，事実の正確な観察を重ねる他無い。よって OJAE グループは，「対話力とは何か」という問いを発し続け，「対話力が顕化している場面」を逐一発見し，記述するという方策を採ることにした。合言葉は，「経験主義的印象論，感想文的表現，一般論的まとめ，解釈が必要な散文等は無意味」である。同一 OJAE 動画を各自が何度も観て，出した評価を記録する。その記録に立脚し，Zoom 会議を通して協働で「観ては評価を語り合う」。これがキャリブレーション即ち標準化会議である。

それによって，「対話力現象」は次第に浮き彫りになってきた。つまり，それまで見落としてしまっていた「コミュニケーション現象」そのものも，より敏感な発見の眼を養うことで，その「出出し」，「切っ掛け」から「見える」ようになったのである。換言すれば，「探索眼鏡」を掛けることで，研究対象である現象が，より鮮明に目に映るようになったのである。そして，その意識化は授業内容に還元されていくのである。この「相乗作用」は，教育者であれば誰しも，多かれ少なかれ経験済みであろう。OJAE グループも，その意識化を次第に強く感じるようになってきたのである。

各自が、正確に対話力顕化現象の発見内容を記録していくことで、OJAEの研究形態も「対話力顕化検索シートへの書き込み」を含み、対話力の探索及び発見と、そのデータの共有が課題となってきたのである。

4.2 「対話」と「対話でないもの」

対話を基盤にしたコミュニケーションの全行程の分析・記述による評価を実践していこうとする時、先ず「対話力とは何か」について、再度確認しておく必要がある。OJAEは対話力をどう捉えているのか。対話とは、特定の相手に向けて自分の声を発し、届けることである。対話する相手の声に真摯に向き合い、聴くことである。そのやり取りを通して、自分に立ち返り意味付けし、認識することで、自己変容、自己確信、自己啓発を促すことである。

然るに、対話力の概念を明確にするためには、「非対話力」との対比が必要である。例えば、納富（2020:22-33）は、対話に対して対話でないものとして、次の5つ要素を挙げる。

1. 対話：「特定の相手」が必要 vs. 対話でないもの：「不特定の人々，匿名の多数」，例えば集会での議論等。
2. 「相互のやり取り」 vs. 演説や説教，講義等の「一方的な語り」
3. 「交わす」 vs. 報道，説得，ディベート，書き物等の「伝える」行為
4. 「一つの主題を共有」 vs. おしゃべり，雑談等「雑然とした話題」
5. 対話の基本は「言語行為」 vs. 身振り，合図，共感，以心伝心等の「非言語コミュニケーション」

5つ目の「非言語コミュニケーション」については、既に本稿 1.1 で言及している通り、OJAEは対話の形態に相補型と相関型を提示しており、これら2つの形態は同時に絡み合った形で出来するとしている。特に相補型（相互の立ち位置の確認と理解）の

対話を止めないための必須条件として、実は相関型（相互の補完・共創）の対話が必要であるということを認識しておかなければならない。この理由から、相関型の対話を支える「非言語コミュニケーション」は重要である。納富も「非言語コミュニケーション」は「対話に非ず」としているが、対話を背後で支える基盤になるものとして、その重要性を強調している（納富 2020:32）。

このように OJAE を見てくると、何故「OJAE はテストに非ず」というパラダイムシフトを提唱したのか、という経緯も理解されるものと思われる。それは、OJAE が対話する場を、繰り返し可能な場として現実に提供することができるからである。以上の考えから、OJAE はコミュニケーションの全行程を通してコミュニケーション力を分析、記述することを可能にし、「語学能力」の5領域の評価も、対話する話者の能力として評価することを可能にしているのである。

4.3 「対話力」を評価する4観点

対話力を評価しようとする時、評価の視点をどこに置くかということが重要であるのは、言うまでも無い。OJAE は、「対話力とは何か」に焦点を当てた実践研究を通して、以下の4つの観点を得るに至った。

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・雑談ではなく一つのテーマ共有の姿勢をもって相互に交換

4.4 対話力評価4観点の下位分類8項目

OJAE グループは、上記4つの観点を更に具体化するために、アセスメント実施資料を詳細に検討することで、対話力評価が更に顕化しているところを、以下の8つに下位分類し、それを分析し、コメントが記述できるようにした。

1. 違和感なく話を切り出す/相手を話に誘い出す
2. 相手の話を集中して聴く態度
3. 相手の立場に立って考える姿勢（思いやりや想像力）
4. 相手の話への言及
5. あいづち，沈黙，笑い，身振り手振り等
6. テーマを徹底的に追求する姿勢
7. 想像力・創造力・挑戦力
8. 対話を止める，回避する能力

尚，8つ目の「対話を止める，回避する能力」という現象は，言わば「対話の否定」と解釈できるものであるが，対話理念を追求していく上で無視できない観点であるとして採り上げている。

図 12 及び図 13 は，対話力を探索するための「対話力顕化検索シート」である。OJAE 実践の全レベルが表示できるようになっており，上部左から入力者名（コメント記入者名），実施国，アセスメントレベル，登壇者名，ビデオ URL，スクリプトの課題番号，着目した時間の開始時間を記載し，それに続いて 1 から 8 までで検索したことが詳述できるようになっている。これにより，最終的にはコミュニケーションの全行程の分析，記述ができるようになっているのである。

対話 (カ) が顕化しているOJAE場面										コメント I 協働型		コメント II 論議型					
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
入力者	アセスメント実施国	アセスメント実施機関	レベル	目標番号	ビデオURL	課題番号	時間 (着目した場面の開始時間)	コメント I 協働型								コメント II 論議型	
								1. 違和感なく話を切り出す相手の話を聞いた	2. 相手の話を集中して聴く態度	3. 相手の立場に立って考える姿勢 (思いやりや想像力)	4. 相手の話への言及	5. あいつち、泣いた、笑い、身振り手振り等	6. テーマを徹底的に追求する姿勢	7. 想像・創造力・読解力	8. 対話を止める・再開する能力		
13	韓国	イタリア	カフォスカリ大学	B2	ヴィンツェンツォ、ヴェロツカ	https://drive.google.com/...	2:48	2:48 ヴィン「年齢は？」ヴェロ「.....」笑って黙り返す。									
14	韓国	イタリア	カフォスカリ大学	A1	デジレ、レティツィア	https://drive.google.com/...	9:04	9:04 レティ「あなたは親戚を...ですか？」デジレ「お母さんですか？」「本当にかけていますか？」「本当にかけています」と実物を見せて笑いを誘う。									
15	韓国	イタリア	カフォスカリ大学	B2	イラリア、マテオ	https://drive.google.com/...	15:10-17	15:10「面白い質問ですね。答えが難しいと思いませんか？」イラリア「マテオ、互いによく知り合っているのに、お互いに耳を傾けている」								16:35 馬鹿は日常生活はつまらなくなるから、困難とかを乗り越えるために儀式が必要。たとえば、お祭りの日に言及	そのとおりです。ファンクチャーとしての役割をこなす
16	韓国	韓国	釜山外国語大学	B2	ホン・ソンヒョン、ソン・ジョンウ	https://photos.afs-1	2:42	ホン「お誕生日おめでとう。ソン「私は1995年生まれました。24歳です」を聞いて考えたホンが「はー、じゃー今、3歳です」と計算して質問した。									
17	韓国	韓国	釜山外国語大学	B2	ホン・ソンヒョン、ソン・ジョンウ	https://photos.afs-2	6:14									ホン「どういう仕事をしてたかと言うと、韓国語教師.....」で止まった地声に話し、ソンが「はい」と大きく頷いた。	
18	韓国	韓国	釜山外国語大学	B2	ホン・ソンヒョン、ソン・ジョンウ	https://photos.afs-2	6:40	ホンの他已紹介中の「私と同じ職業は教師、を聞いた後で、ソンは7:51以降、他已紹介にその情報を加えた。									
19	韓国	韓国	釜山外国語大学	B2	ホン・ソンヒョン、ソン・ジョンウ	https://photos.afs-3	15:57	14:52ソン「やっぱり、人は一人でやるにはできない動物だと思えます。人間は」があった。Hで既述式を繰り返した。私.....									

図 12 対話力顕化検索シート (全体)

対話 (カ) が顕化しているOJAE場面										コメント I 協働型		コメント II 論議型				
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
入力者	課題番号	時間 (着目した場面の開始時間)	コメント I 協働型								コメント II 論議型					
			1. 違和感なく話を切り出す相手の話を聞いた	2. 相手の話を集中して聴く態度	3. 相手の立場に立って考える姿勢 (思いやりや想像力)	4. 相手の話への言及	5. あいつち、泣いた、笑い、身振り手振り等	6. テーマを徹底的に追求する姿勢	7. 想像・創造力・読解力	8. 対話を止める・再開する能力						
イレーネ&ロベルト (A2, ベルリン日独センター)																
ビデオURL https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1P-SY6HmDqTQ3-9gh2rtpQGIVT6dBy																
4	高木	13:12	ロベルト、写真の二人が両親と聞いて、イレーネのはじめの自己紹介を思い出して、「両親はイタリアに住んでいますか」と聞く。													
5	高木	14:09	ロバート、相手からなかった「名物」の意味をドイツ語で説明する。													
6	高木	16:18	16:38 暖かかった？かという質問に45度くらいと返事をし、へー暑い、はい、暑すぎましたと共感し合う。								イレーネ、鳥の名前を忘れたという相手に「大丈夫です。素晴らしい鳥 (相手が「じま」と言ったので「じま」と言う) よりです」と明るく答える。					
7	萩原 I	2:04	イレーネ「初めまして」自己紹介の自然な出し。その後でロバートも「初めまして」で始める。													
8	萩原 II-2	8:05	高木発問者「スバンダウという町ですね。その町についてちょっと話してください。」を受けて、イレーネ「スバンダウは小さな町みたいですが、													

図 13 対話力顕化検索シート (部分の拡大)

4.5 対話力評価の4つの観点からの8下位分類に基づくコメント

以下に挙げるのは、今回のワークショップで取り扱ったA2(イレーネとロバート)に関して、OJAEグループのメンバー達が8つの下位概念に基づいて収集したデータ集の一部である。

1. 違和感なく話を切り出す/相手を話に誘いだす

まず、「1. 違和感なく話を切り出す/相手を話に誘いだす」ことが起きている場面の1つを挙げる。A2レベルのアセスメントにおいて、イレーネがロバートの写真をほめて楽しそうに話を切り出し、相手が話題にのってくるように発話を促そうとする様子が見られた。そこで、以下のようなコメントを記入した。

イレーネが「ロバートさん、すてきな写真ですね」と明るい雰囲気です話を切り出す。ロバートの「そうですね。（中略）日本に行った時に撮りました」の応えに対し、「へえ、そうですか。いつ日本に行きましたか」と続ける。

【小熊】

2. 相手の話を集中して聴く態度

【...】イレーネが、直前のロバートの話をよく聞いて憶えていたので、その話題を引き継いで「私も」と言うことができたと考えられる。

独話の際に相手の話につなげて助詞「も」を使う。イレーネ：ロバートが日本に行きたいと言ったことを受けて「私も日本に行きたいです」。

【小熊】

3. 相手の立場に立って考える姿勢（思いやりや想像力）

ロバート、相手が分からなかった「名物」の意味をドイツ語で説明する。

【高木】

「名物」をドイツ語で *Sehenswürdigkeit* 「名所」と説明。しかし、2人で助け合いながら対話が続いていく。ここに登壇者同士の共通基盤が確立されてい

る。OJAE アセスでは登壇者同士の助け合い、補い合いという場が多々現れてくる。

【酒井】

4. 相手の話への言及

暖かかった？かという質問に40度ぐらいと返事をし、へー暑い、はい、暑すぎましたと共感し合う。

【高木】

5. あいづち、沈黙、笑い、身振り手振り等

ロバートの「この喫茶店が好きですか。」の問いに対し、イレーネは「はい、とても好きです。いまではちょっと無理ですが。」ロバートの「はい、そうですね。」（あいづち）言外にコロナ禍の状況を確認し合うやり取り。このように、私的な見解だけでなく、社会との繋がりの中で広く物事を見ることが出来る姿勢（自らが身を置く社会情勢への言及）は今後レベルが上がるに従って対話を広げていける必要な能力となっていく。

【酒井】

6. テーマを徹底的に追求する姿勢

「6. テーマを徹底的に追求する姿勢」として、課題を超えて情報を結びつけ、深く掘り下げる質問をしている例が観察され、以下のコメントを記した。この場面もロバートがイレーネの話をよく聞いているからこそその発言だと考える。

課題Iでイレーネが「ヴェネチア人で、出身はイタリアです。4年前、ドイツに引っ越ししました」と発言。課題IVでロバート「他の2人ひとは

だれですか？友達ですか？」イレーネ「いいえ、家族です。あの、両親です。両親が去年の夏休みに参加しました。」とやり取り。「参加しました」という発言と課題Iでイレーネがイタリアから4年前に引っ越してきたことを結びつけ、ロバート「ん、あー、両親はイタリアに住んでいますか？」と掘り下げている。

【大室】

7. 想像力・創造力・挑戦力

高木発題者「スパンダウという町ですね。その町についてちょっと話してください。」を受けて、イレーネ「スパンダウは小さな町みたいですが、あの、ベルリンの県なんです、ね。」（この「んです、ね」は秀逸）と、発題者が知らない「ベルリンの中のスパンダウ」について掘り下げていく。高木発題者も影響を受け、この後のロベルトに対し、「ベルリンの、ミッテという、じゃあ、町を」と躊躇している。

【萩原】

8. 対話を止める、回避する能力

イレーネ&ロベルトの A2 レベルでのアセスではこの下位概念は観察されていない。指導が必要になるような「言語能力」は、上位レベルにならないと顕化してこないであろう。

【OJAE グループの総意】

4.6 対話力評価に基づくコメントから言えること

評価する視点が定まることで、対話力の評価が詳細に記述できるようになった。OJAEは「対話力とは何か」を問い続け、対話の観点を洗い出して分類し、顕化箇所を抽出して、経験主義的印象論、感想文的表現、一般論的まとめ、解釈が必要な散文

調ではない分析記述を可能にしているのである。この分析記述は、アセスメント結果として、学習者、授業者双方にとって、具体的な学習意欲への指標となり、その指標の先にある目標として、一層の自己啓発に貢献するものとなるはずである。尚、対話力の観点については、OJAEは未だ船出したばかりであり、今後も研鑽を重ねていくことをここに表明するものである。

5 OJAE実践研究の今とこれから

5.1 オンライン連続セミナーの講師陣として参与

OJAE グループは、2021 年前半、英国ヨーク大学主催による「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？～『対話／協働／自己啓発』に基づいた OJAE アセスメントから学ぶ～」に講師陣として招聘された（図 14 参照）。OJAE の方法論が、このセミナーを 16 箇国 47 名の参加者と共に進めていく際の先導役を務めたわけである⁷。その後、同セミナー参加者の有志と OJAE グループとの間で「**対話力育成法**」を更に深く探求したいという希望から「**OJAE 道場**」の発想が生まれ、2021 年 8 月 17 日に「**道場開き**」がなされたのである⁸。

OJAE 道場生（現在 19 名）は、オンラインで OJAE の稽古に集まり、i) OJAE 実践、ii) 評価力アップ、iii) 「対話力」を目指す日常クラス活動内省を協働で実践してきている。2021 年 9 月から 2022 年 8 月までは月に 2 回程、各 2 時間の予定で A1 から B2 までのレベルに焦点を合わせていく。

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？

～「対話/協働/自己啓発」に基づいたOJAEアセスメントから学ぶ～

教育機関で言語教育に携わる教師はスピーキングテストを行い、何を評価しようとしているのでしょうか。学習者の「対話力」を育てていくためには、私たち授業者はどんなことができるのでしょうか。

OJAE (Oral Japanese Assessment Europe)実践研究グループの協力を得て、CEFR複言語・複文化主義に基づいた言語教育現場でどのように学習者の対話力を育成できるのか、参加者のみなさんと一緒に考えていきたいと思います。

2021年2月～6月の間、計3回のオンラインセミナーを予定しています。

	実施日	テーマ (一部変更の可能性有り)	時間帯(英国時間)
第一回	2021年2月14日(日)	OJAEアセスメント法を体感	12.00 - 14.00
第二回	2021年4月11日(日)	OJAEアセスメント法に基づき実践・標準化の考察	12.00 - 14.00
第三回	2021年6月13日(日)	今後の活用と発展	12.00 - 14.00

主に日本語教育に携わりプロジェクトのテーマに関心があるかたなら、どなたでもご参加いただけます。講座終了後も、現場での実践や悩みをお互いに話し合える場を継続していくことも目指した講座です。

図 14 オンライン連続セミナーポスター (ヨーク大学提供)

スイス・ローザンヌで日本語教育に携わるブランド那由多氏の作である。

5.2 公的アセスメント法として実施へ

ヴェネチア・カ・フォスカリ大学では、3年間試験的に OJAE アセスメントを実施した結果、口頭能力を測るための確立したアセスメント法として、OJAE を公式に認定した (図 15 参照)。

2022 年度のアセスメントは A1 レベルを 40 名、B2 レベルを 40 名、計 80 名の登壇者が募集されるが、これはカ・フォ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も広く呼び掛けられることとなった。そのため、2022 年度よりカ・フォスカリ大学で行われる OJAE アセスメントは有料での実施となるが、それにより、公的ア

セサメントとして、合格者には認定証が発行されるのである。



図 15 試験的な OJAE アセスメントに登壇したカ・フォスカリ大学の学生達
OJAE 実践研究に多大な貢献を齎してくれた。

6 まとめ

昨今の社会の情勢は、グローバル化が謳われているにも関わらず、世界の至る所で個人、集団、国単位で利己的言動が立ち現れ、不安と恐怖さえ感じさせられる。そこには、対話の無い社会が見えている。本来ならば、民族や言語、文化の多様性を相互に認識し合い、その多様性の中で、互いができる限り民主的に生きていこうとするエネルギーが活性化されるべきである。民主主義を作り、鍛えるものは、対話である。即ち「民主主義とは対話である」（山口 2016:40-144）。「対話こそは暴力・戦争に対する真の意味での反対語なのです。ところが、最近の社会は、対話しにくい、むしろ

ろ対話の価値を認めようとしなない社会になりつつあります」(暉峻 2019:182-183)と
言われるように、対話の必然性を強調しつつも、対話の貧困への嘆きが目立つ。人の
移動が世界レベルでなされる現代は、最も対話が希求される時でもあるのである。

OJAE は、CEFR の複言語・複文化主義に準拠して開発されたものである。つまり、
OJAE は究極的には、対話を通じたコミュニケーションを実現する「地球市民」の育
成を目指していると言える。人は 1 人では生きられない。人は社会的生き物として、
それぞれに違う相手とより民主的な共同体を築いていくために、ことばの力を磨く。
それを OJAE は対話力と呼び、その力を教育実践の中で育成していくことに貢献する
ことを目指しているのである。

<注>

1. 「コミュニケーション力」とは、「コミュニケーション能力」と同義ではあるが、測定
することを前提とした「能力」ではないと考え、敢えて「コミュニケーション力」と表
記している。
2. OJAE グループの創世記の活動については OJAE (2010) に詳しい。OJAE グループは、
活動の拠点として、2011 に「EIJLE *European Institute for Japanese Language Education, e.V.*
(独公社) ヨーロッパ日本語教育学研究所」を設立しており、そこから世界の日本語教
育機関での実践が展開されていったのである。
3. CEFR では、言語学習者も母語話者と等しく言語使用者 (language user) として捉えられ
ており、それぞれの言語の熟達度に応じて、可能なコミュニケーションの範囲が異なる
と考えられている。
4. 「交話」とは、OJAE の用語で、言語に於けるインタラクション (interaction) のことであ
り、「独話」即ちモノログ (monologue) に対置される。
5. ワークショップではイネーレとロバートの実践例を用いたが、2 名共、実名でのビデオの
使用を承諾してくれている。
6. 「顕化」とは、OJAE の用語で、或る性質が言語表現として表出されることを意味する。
7. 当該セミナーについては、平松 (2021) を参照されたい。
8. OJAE 道場については、ブランド (2021) を参照されたい。

<引用文献>

梅津由美子 (2020) 「第 2 章 OJAE が目指す生涯教育を見据えた「コミュニケーション
能力」育成」萩原他 (2020) , pp.223-230, 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 (2021年12月31日) .
- 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』, OJAE2010 チーム.
- 牲川波都季・細川英雄 (2004) 『わたしを語ることばを求めて 表現することへの希望』三省堂.
- 多田孝志 (2017) 『グローバル時代の対話型授業の研究』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 (2020) 「日本での言語教育に於ける CEFR の導入 ——「参照枠」のスタンダード化と複言語・複文化主義の軽視——」『名城大学人文紀要』125, pp.17-34, 名城大学人文研究会.
- 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 JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE』24, pp.204-238, 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> (2021年12月31日) .
- 平松舞子 (2021) 「日本語教育における『対話』って? - 教師対学習者の概念を超えた『試験』」『ニュースレター』67, ヨーロッパ日本語教師会,
<https://www.eaje.eu/ja/nl-article/41> (2021年12月31日) .
- ブランド那由多 (2021) 「もっともっと, 『対話力』について考えていこう」『ニュースレター』68, ヨーロッパ日本語教師会, <https://www.eaje.eu/ja/nl-article/79> (2021年12月31日) .
- 細川英雄 (2019) 『対話をデザインする ——伝わりとはどういうことか』筑摩書房.
- 真嶋潤子 (2021) 「日本語教育における CEFR と CEFR-CV の受容について」西山 教行・大木充 (編) 『CEFR の理念と現実 現実編 教育現場へのインパクト』くろしお出版, pp.67-84.
- 山口裕之 (2016) 『人をつなぐ対話の技術』日本実業出版社.

Council of Europe Education Department Education Policy Division Language Policy Programme (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Council of Europe Modern Languages Division (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Workshop on CEFR-OJAE: Oral Japanese Assessment Europe

From the Assessment of Language Proficiency
to the Observation of Communicative Behaviours

Kôji HAGIHARA (Meijo University)

Yoriko YAMADA-BOCHYNEK (European Institute for Japanese Language Education e.V.)

Yumiko UMETSU (Japanese-German Center Berlin)

Fumi OMURO (Saga Prefecture International Relations Association)

Rie OGUMA (Ghent University, Ochanomizu University)

Yasuko SAKAI (Leipzig University)

Michiko TAKAGI (The Japanese Saturday School of Brussels)

Aya MARIKO (Ca' Foscari University of Venice)

Abstract

In order to achieve and maintain world peace in the global society of the present era, there is an acute need for foreign language instructors to nurture citizens to support communication among humans. Communication can be expressed via language, i.e. dialogue. What, then, are

dialogues (*dia* (through), *logo* (words))? Even though half a century has passed since the idea of communicative approaches was first born, in the world of Japanese as a Foreign Language (JFL), concluding discussions over the concepts of communication or the daily practices of classroom teaching have yet to be finalised.

In response to this current urgent issue, our team has developed the assessment method known as the Oral Japanese Assessment Europe (OJAE), based on the plurilingual and cultural ideas of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The OJAE assesses the communicative competence of two test takers who communicate orally, think together and thus collaborate in order to strengthen their abilities. Our team has thus committed to developing a methodology for assessing candidates as objectively and fairly as possible, and has offered this test to AJE educators.

In this panel, the team offers a workshop made up of the following steps. Part I: each participant judges/assesses one B2 level film recording of OJAE testing using their own scale. Part II: calibration session. The floor discusses the results of the disclosed judgment/assessment, reflecting on the judgment scale of their own hitherto unconscious benchmarks as well as on those exemplified by the team. Part III: feedback session. How can the results of the OJAE and the associated “communication observations” contribute as a compass to future learning paths for both first and second language speakers of Japanese? Finally, we conclude with an announcement of the OJAE workshops to be scheduled in the autumn of 2020 and an online training program (focusing on A2 level) taking place from 2021 onwards.

口頭発表

継承日本語教育

—社会参加につながることばのデザイン—

根元 佐和子（パリ南日本語補習校）

要旨

本稿では欧州の日本語補習校継承日本語教育の実践の中で、民主的文化のための能力育成を指針とした実践を報告する。筆者は9～11歳の日仏国際児の継承日本語授業で、複言語・複文化教育に基づくことばの教育を目指した授業を行っている。ここで報告する実践で、子どもたち主体の対話活動を中心とした表現活動から、年少者への継承日本語教育を通して民主的社会市民資質を育むことを目指した教育を試みた。

【キーワード】 継承日本語教育, 継承日本語学習者, 民主的文化能力, 対話活動

Keywords: Japanese heritage language education, Japanese heritage language learner, Cultural Competence for Democracy, Dialogue activities

1 はじめに

1.1 実践の背景

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment）の述べる複言語・複文化主義には、ことばの学習と欧州の市民性の両者を一体に捉える言語教育がうたわれている。欧州の複言語・複文化環境で生活する子どもたちは幼少の時期から常に欧州レベルで国と国の間を行き来している。そして、筆者の教える子どもたちのように補習校などの教育機関や団体で日本語を学ぶ子どもたちは、幼稚園の年齢から高校卒業までの長い期間を日本語教師とともに学習することになる。この点から考えると継承日本語教育は人格形成の重要な成長

期でのことばの教育と言える。それゆえ、欧州人さらには世界人になる子どもたちへのことばの教育は、社会参加に必要な市民感覚に目覚めることも必要であると考え、本実践を試みた。

1.2 実践の目的

本実践はフランス在住の日仏年少継承日本語学習のオンライン日本語授業で、対話¹を通して子どもたちへの民主的市民感覚を育むことを狙いとした。その内容は、クラス運営をするために毎回行う「係決め」活動と、頻繁に行う「話し合い」の活動から、子どもたち主体で繰り広げられるインタラクティブな対話の中で、語彙・文法・言い回しなどの表現を学ぶと同時に、問題解決をも行うものである。この対話活動が子どもたちへの民主的な問題解決意識につながっているか明らかにしたい。

2 理論的背景

2.1 教育理念

筆者の行う継承日本語教育は CEFR の複言語能力や複文化能力（吉島・大橋訳 2008²）の概念を参考にしている。CEFR ではこの二つの能力を「コミュニケーションのための複数の用語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことをいい、一人一人が社会的存在として複数の言語に、全て同じようには言わないまでも、習熟し、複数の文化での経験を有する状態のこと」とする。「複言語主義を強調」し、「言語使用者の持つ能力は、使用する言語すべてを包含する複言語と複文化の能力」と考えていることから、フランスで生活をする継承日本語学習者への教育理念の基盤として適当であると考えた。

2.2 指導指針

筆者の教える子どもたちは、フランス在住日仏家庭の継承日本語学習者で、二つの言語を母語としている。子どもたちのフランス側の祖父母を含む親戚は必ずしも

フランス人ではなく、他の国に住む親戚を持つ者もいる。また、フランス社会全体が多民族で構成されており、生活の言語と現地語を含めて複数の言語・文化環境の中で生活する学習者たちである。そこで、教育指導を次の指針に基づいて行っている。

- (1) 継承日本語教育の視点に立った言語教育支援
- (2) 家庭・現地校・現地生活からの生きた情報の活用
- (3) 教室文脈を使ったリアルな日本語学習
- (4) 教室内の学習を教室の外につなげ、社会とコミュニケーションが取れる活動

3 実践活動の先行報告

継承日本語教育における、年少者を対象にした社会参加および民主的な市民性を培うことを目的としたことばの学習の実践報告はまだないようだが、中高生を対象にした活動が報告されている。

室田元美は、日本・中国・韓国とその他から合わせて120名ほどの中高生が参加した「東アジア青少年歴史体験キャンプ」での対話活動について報告をしている（室田他 2019:237-256）。このキャンプは、歴史学習プログラムに基づいてグローバルで多様な視点から対話を試みるものである。室田は他者と対話することの意義を「さまざまなバックグラウンドを持つ人との対話や交流」が「民主的な社会の実現」を可能にするであろう、と報告している。

名嶋他「ドイツにおける学校教育について―見学報告―」（2019:49-97）はドイツでの義務教育2校のホームルームや政治の授業見学の報告をしている。生徒の年齢はドイツの制度でいう6～9年生（日本の小学6年、中学1～3年生にあたる）で、一連の授業見学から民主的な市民性の教育をどのように展開しているかを具体的に記述している。

4 実践概要

4.1 対象学習者

本実践のクラスは、年齢が11歳～13歳の日仏家庭6人の学習者からなるもので、複式クラス「H・T組」と呼んでいる。レベルの差はあるが、どの子どもも全員現地に通い、母親が日本人で父親がフランス人の2言語バイリンガルの日仏継承日本語学習者である。クラスの構成は次の通りである。

I：男 2008年生 12～13歳	R：男 2008年生 12～13歳
T：男 2008年生 12～13歳	L：女 2009年生 11～12歳
PL：男 2009年生 11～12歳	S：男 2009年生 11～12歳

4.2 本実践の時期

この「H・T組」クラスの対話活動は2020年9月から2021年7月までで、授業は毎週土曜日、週一回90分、年間35回である。

4.3 実践の方法と指導計画

本実践は、継承日本語オンライン授業における対話学習を軸にした活動であり、年間を通して行う「係決め」活動と、学級運営上欠かせない決め事や問題を解決するための「話し合い」の二つの活動からなる。どちらも子ども主導型の対話活動からなっている。

話す活動をするためには表現するための語彙が必要である。だが、年少継承日本語学習者の特徴として、語彙不足が原因で子ども自身が考えていることを相手に伝えることができないということがある。しかし筆者は、そのような年少継承日本語学習者でも、教室文脈でのことばの教育を通じて民主的市民主義感覚を目覚めさせることができるのではないかと考えた。そこで、この二つの活動の子ども同士でのやりとりの中で、表現したい内容を表現すべき言葉で言えるように指導しながら、子どもたちが考えていることを言語化させる試みを行った。方法としては、子ども

に特定の文脈で使われる自然な語彙を提示し、子どもが考えていることや表現したいことは何かを問いながら、適切な語彙を与えるようにした。教室を公共性のある社会とみなし、子どもたちがクラスを構成する一個人として、他者と共存するための民主的市民性を育めるような表現活動を目指した。

そして、年度末に子どもたちにこれらの話し合いを通してどのようなことを感じたかというアンケートを行い、子どもたちの意識について分析した。

4.4 目標

本実践の目標は次の3つである。

- (1) 対話形式で問題解決をしていく活動からことばの支援をする
- (2) 教室文脈を利用して社会的なやりとりを試みる
- (3) 話し合い、民主的に問題解決を試みる

4.5 実践の展開

4.5.1 「係決め」の活動

90分授業の流れは、まず、「係決め」を行い、それに引き続き朝の会（30分）・新漢字学習（30分）・国語教科書単元の読解学習（25分）という順番になっている。

この「係決め」というのは、その日90分の授業で教室を運営するために必要な係を決めることである。係は固定ではなく、授業開始時に毎回係決めを行うことになっている。この「係を決める係」の選出は子どもたちの立候補により決まるのだが、毎回必ず誰かが立候補をする。教室での係には「朝の会」「議長・司会」「宿題チェック」「帰りの会」の4つがあり、「係決め係」の進行のもと、子どもたちの主導で係が決められていく。この時の教師の役目は（1）子どもが特定の場面で適切な言葉・表現・文型が使えない時に語彙を提示、（2）敬語の指導、（3）話し合いが停滞したときに「係決め係」に進行を活性化させるアドバイスを与える、である。次にクラスの係とその仕事内容を記述する。

(1) 朝の会：いわゆる朝のホームルームで「挨拶→日付を読む→出席とり→みんなの歌→先生のお話」の進行役を務める。

(2) 議長・司会：教室運営上必要な様々な決め事のために「話し合い」を行う時の議長役である。ゲーム性のある活動をする場合は、その司会を務める。

(3) 宿題チェック：その名の通り、宿題をしたかどうかを尋ねる。

(4) 帰りの会：帰りのホームルームの際の進行役でその日学習したことを聞く。

4.5.2 「話し合い」の活動

この「話し合い」の時間は、クラス運営や授業の内容に関して決めなければならないことがある時、「議長」を立てて子どもたち自身で問題解決をしていく活動である。議題としては、例えば発表会での出し物決定や子どもたちが行うアンケートの設問の内容を決める、など教室活動に関係のある決め事を話し合いで決定していくものである。

4.5.3 活動の目的

ここでの表現活動目的は次の二つである。まず一つ目は、話し合いの意義を単なる意味や意思の伝達のみならず、子ども同士が言葉を使いながら他者を尊重し受け入れ、お互いの気持ちに共感し、さらに批判をしながらも他者を理解し問題解決をしていく過程を言葉で表現できるよう支援することである。そこで、筆者は話し合いの方向性と学習者の年齢を考慮しながら、問題意識を喚起するような能力のキーワードを「民主的文化の能力（CDC 2016:11）」より選択した。これは、教師自身が話し合い活動全体の一貫性と継続性を維持し、指導の方向性を常に保てるようにするためでもある。そのため子どもたちには提示しなかった。これらのキーワード³を次に示す。

(1) 尊重（態度）

(5) 問題解決（スキル）

(2) 曖昧を認める（態度）

(6) 公平と平等（価値観）

(3) 共感 (スキル)

(7) 多様性を認める (価値観)

(4) 協力 (スキル)

(8) 批判的理解 (体系的な知識と批判的な理解)

二つ目の目的は、敬語の形式を学ぶことである。人前で話すということは、たとえ子どもであっても「社会階層的な上下に関係なく「一対多」のフォーマルなコミュニケーションになるので (略) 学習者間で自然に敬語を使う状況が演出できる (川口 2016:39)」のである。敬語学習は子どもたちの保護者からも教師に希望が寄せられており、家庭では学習しにくいこともあるので指導に取り入れるよう心がけている。

4.6 活動の実際

対話は子どもたち主導のもとに展開していく。教師が行なった表現指導方法を以下に記述する。まず、子どもたちが語彙や文法知識の不足が原因で表現できていない場合、教師は話をしている子どもに向かいながらも全員に聞こえるように表現指導を行なった。次に、子どもたちの表現が不自然であったり止まってしまったりした時に、教師は介入して表現の指導を行なった。このクラスの子どもたちは、話し手の発話に続けて対話を継続し、内容を展開していくということが苦手である。よって、対話が不自然で不完全な終わり方になってしまい、日本語母語話者が展開するピンポンをするようなコミュニケーションはまだできない。そこで、教師は、他者とどう関わったらいいいのかということ子ども自身で考えられるような問いを投げかけ、子ども自身が我が身を振り返りながら反応できるような形で介入をした。以下筆者の記録をもとに他者とともに生きることを目指した「係決め」表現活動例を記述する。

「係決め」の実践例

具体的な話し合いの展開例を 4.5.3 で提示したキーワードを示しながら記述する。教師の発話以外に指導したフィラー・敬語・語彙・反復の言い方・文法などはイタリック体にした。

(1) 批判をしながらも、共感し理解することを目指した対話活動

場面 宿題チェック係 R が宿題チェックを行う。

R : S 君, 宿題した?

教師: もう少し丁寧に言えますか?

R : S 君, 宿題しましたか?

S : いえ, しませんでした。

R : あっ, それはダメダメ!

教師: R 君は宿題をできなかったことってありませんでしたか? それはどんな時かな? (R が考えながらうなづく) じゃ, S 君はどうだったと思いますか?

R : (しばらく考えて) ああ, そうだね。宿題はしたほうがいいけど, 学校の宿題も多いし, スポーツもあるし, お誕生日会もあるしね。分かる, 分かる。僕も大変。じゃ, 今度はやってくださいね。

S : はい, 分かりました。

(2) 尊重・公平・平等を目指した対話指導

場面 係決め担当 T。すでに「帰りの会」の係になっている I が二つ目の係になりたくて立候補する。そこにいつもは手を挙げない L が手を挙げていた。

T : えーと, I 君はもう帰りの会の係になっているから, L ちゃん。

教師: もう少し丁寧に言えますか?

T : えーと, I 君はもう帰りの会の係になっているので, L ちゃんどうぞ。

教師: 「譲る」という言葉がぴったりですよ。それから, 「～してあげる」という

言い方を使うと「お願いします」という気持ちが伝わりますよ。

T：えーと，I君はもう帰りの会の係になっているので，Lちゃんに譲ってあげてください。

教師：I君の気持ちを何も聞かないでお願いしちゃっていいんですか？

T：えーと，I君はもう帰りの会の係になっているので，Lちゃんに譲ってあげてください。I君，いいでしょうか？

5 活動の分析

子どもたちがこれら一連の話し合いの活動からどのような感情を抱いていたかを知るため，2021年6月に子どもたちへ個別に筆記式アンケートを実施した。設問は一つで次の内容である。

～君は色々な係をしてくれました。例えばこんなことがありました（過去にした子どもの活動の様子を子どもごとに記述する）。その時の気持ちを思い出してください。その気持ちは，次の1～5のどれに近いですか。

1. お友だちの気持ちや言っていることを尊重する
2. 他の人と違う考え方
3. 平等に物事を決める
4. お友だちの意見に共感する
5. 話し合って問題解決をする

この5つから2つ選択してもらい，選んだ理由をボイスメッセージにして教師に送ってもらった。以下に子どもたちの回答を名前・選んだキーワード・理由の順で記述する。

L：共感・問題解決「私と違う意見でも，それもいいと思った。クラスで話し合いながらいろいろなことを決めるのは面白かった」

R：公平/平等・問題解決「平等に決めるのは当たり前のことだからです。話し合って問題を解決するのはみんな意見が違うから，他の人の意見を聞

くのは大事だからです。」

S：共感・尊重「宿題チェックをして、やってない人がいても仕方がない。僕もできない時がある。友だちはすごく大事でなくなったらすごく寂しくなって、だから優しくします。」

T：公平/平等・問題解決「話し合っで決めるのは好き。気持ちいい。みんなのことを思っで決めるのは難しい。」

I：尊重・多様性を認める「みんな違っで、それで考え方も違うから。友だちの気持ちを尊重したい。」

6 まとめと課題

在外の年少継承日本語学習者は、彼ら自身まだ社会において市民としての人生経験が少なく、精神的な成熟は年齢相応だが日本語表現は同年齢の日本在住の子どもたちと比べると乏しい。しかし、年少の、しかも日本語のレベルが十分でない子どもたちにも「民主的市民性」が教室学習で実践され経験され、自覚される様子が確認できた。筆者はこの実践を通して、民主的市民のあり方を描いた上で子どもたちの教育に臨むと、ことばの教育を違う視点から行えるという実感を得られた。

欧州での複言語・複文化主義は、言葉の教育から他者を受け入れ共存できる人材育成、さらに平和な社会を構築することを目指している。人格形成期の子どもたちへのことばの教育は、単なる日本語の表現学習にのみ取り組むということではない。ことばの教育を通して子どもたちが民主的市民感覚を育むこと、他者を尊重し他者の多様性を受容すること、そして対話から相手を批判しながらも理解することで問題解決をしていくこと、などが可能になってくるだろう。

今後の課題として、教室現場の限られた時間内、決められたカリキュラムの中で、どのような対話活動を組み込むことができるか、ということがある。さらに、民主的文化的のための能力を示唆する様々なキーワードを教室の文脈下にどのように落とし込むか、ということ工夫していかなければならない。そして、視点を教室の外

へ移し、異なった文化や価値観があるということに気づき、意識し、尊重すること、それにより様々なバックグラウンドを持つ他者を相対的に見られる感覚を養えるようなことばの教育に取り組んでいきたい。

<注>

1. 対話の定義は次の記述を参考にした。「会議などでの発話。二人あるいは数人で行い、説得・妥協などののち何らかの共有できる結論を得ることを目的とする。発話のタイミングは流動的になる。」（平田他 2012:85）
2. 同書は PDF 版で閲覧したが現在は削除されている。
3. 邦訳は（櫻井他 2021:354）を参考にした。

<資料>

COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE (Council of Europe, 2016)

<https://publicsearch.coe.int/#k=2016%20competences%20for%20democratic%20culture#f=%5B%5D#s=51> (2021.04.11) .

CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020)

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (2021.04.11) .

<引用文献>

- 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」アイディアブック』ココ出版
- 櫻井省吾・宮本真有・近藤行人・近藤有美（2021）「欧州評議会の『主的な文化への能力と 135 項目のキーディスクリプター』の邦訳」『名古屋外国語大学論集』 8, pp.353-367, 名古屋大学, <https://cir.nii.ac.jp/ja/crid/1050850247184372352>

(2021年4月10日) .

中川慎二・野呂香代子・三輪聖・室田元美・名嶋義直編 (2019) 『民主的シティ
ズンシップの育て方』 ひつじ書房.

野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾 編 (2012) 『ドラマチック日本語コミ
ュニケーション「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』 ココ出版.

Report of Teaching Practices of Heritage Japanese Language Designing Learning for Social Interaction

Sawako NEMOTO (Association Franco-Jaopaise Paris Sud)

Abstract

This presentation is a report on the practice of heritage Japanese language education at a Japanese language supplementary school in France. It reports on the practice of capacity building for an intercultural democratic citizenship. The presenter is from a heritage Japanese Language class of 9 to 11-year-old Japanese-French children. Her teaching methods are based on multilingual and multicultural language education. The example of practical study discussed in this presentation was designed for a classroom discussion, as well as for creating and executing a questionnaire. Lastly, this report examines feedback from the children in this class, considering possible areas for improvement and raising issues for potential developments.

Towards Valuing and Hearing Student Silence in Language Classrooms

KOJIMA, Takuya (Nagasaki University)

Abstract

This article aims to reveal how facilitators, who are neither teachers nor students, viewed student silence in a Japanese language classroom at an Italian university. Today, most consider student silence as inherently negative; however, silence studies indicate that further exploration is vital to better engage with it, drawing on diverse viewpoints such as those of the facilitators. This article shows that the facilitators strived to remove student silence, regarding it as unwelcome. However, by reflecting on pedagogical influences on us and considering what more wait-time for student silence can do, this article suggests we see silence as a rich communicative and learning resource. With this in mind, we may address student silence more cautiously and meaningfully.

Keywords: student silence, pedagogical influence, silence as social construct, wait-time

【キーワード】 学生の沈黙, 教授法の影響, 社会構成物としての沈黙, 待つ時間

1 Introduction

This article aims to shed light on student silence in a Japanese language classroom at an Italian university from the viewpoint of facilitators, who are neither teachers nor students. In language education, student silence is often considered as ‘a significant threat to effective language learning’ (King 2013: 2). However, studies on silence have revealed that student silence is not inherently negative—it shows complex, dynamic, and diverse causes and meanings (Harumi & King 2020). Effectively interpreting student silence and reacting to it demands not only our utmost caution but further insights from diverse viewpoints. So far, relevant studies have drawn on teacher and learner viewpoints only. Third-party viewpoints, such as those of facilitators, can promote better understanding and engagement with student silence. Thus, this article focuses on revealing how the facilitators, who assisted student dialogical learning, viewed and reacted to student silence, drawing

on their reflective reports as the primary data. The article discusses why they perceived student silence in the way they did and what could have been the consequence of such views. It concludes by suggesting we see silence as a vital communicative and learning resource.

2 Literature review

2.1 Defining silence

The student silence addressed by this article concerns conversational silence. It can be divided into three subcategories (King 2013). The first is *I must not speak*—intentional silence due to an external source. In classroom settings, this silence may occur when the teacher is talking. The second is *I will not speak*—the intentional silence that may occur when a student is reluctant or refuses to play the role of an interlocutor. The third is *I cannot speak*—unintentional silence caused by psychological inhibition. This may happen when students feel anxious or do not know how to respond. The causes and meanings of silence are socially constructed based on the relationship between the silent individual and the interlocutor in the specific context (Harumi & King 2020). Thus, silence can be seen as ‘a rich communicative resource whose understanding requires the sophistication of a fine-grained, interdisciplinary analysis’ (Jaworski & Sachdev 1998: 273).

2.2 Views on student silence: Overview

Overall, views on student silence have moved across the favourable–unfavourable spectrum. It was once highly valued when effective education was thought to occur in a lecture style only (Aspinall 2006). Today, most people tend to understand student silence as unfavourable in classrooms (Harumi & King 2020). Yet, silence studies focusing on student emic viewpoints have shed light on its positive aspects; the facilitative role of silence for student learning is being realised. The following sections review the multifaceted reasons why it is viewed as unfavourable or favourable and what the possible consequence—including both the reactions and outcomes—of each view can be.

2.3 Student silence as unfavourable

Western cultures likely play a role in forming negative perceptions of silence. Generally, Anglo-American English speakers consider prolonged silence as a sign of uncooperativeness and thus interactional failure (Scollon & Scollon 1981). Thus, cultural influence can be hard to dismiss in discussions of student silence (Bao 2014, King 2013).

Current discourse around *good learners* in society appears to shape a negative impression of student silence. Jaworski and Sachdev (1998: 283) observe that ‘new, progressive styles of learning introduced in many schools, involves students more actively, engaging them verbally to a considerable extent, encouraging them to ask questions, form opinions, discuss ideas and voice their doubts.’ As a result, most references to silence are contrasted with good academic achievements. Ollin (2008: 271) points out that peer-pressure—‘If I’m going to [speak], so should you’—even prompts students to view their silence as unfavourable. This image is reinforced when it comes to the current language education, where the communicative approach has gained momentum. Often, good language learners are considered overtly participative and verbally contributing (Kojima & Thomson 2019).

The era of communicative approach could lead us to assume that student silence is an individual matter, which can play a role in painting it as negative. Communication is co-constructive, and so is silence. Yet, the communicative approach disregards the co-constructive nature of communication; it focuses on how well speakers fill the information gap between themselves and listeners using unidirectional and independent utterances (Sato & Kumagai 2017). Here, silent learners are seen as defective communicators, failing to fill the gap. Interlocutors are seldom seen as part of the silence. We often assume that learners are silent as they fear making mistakes and losing face, or in worst-case scenarios, that they are reluctant, unmotivated or lazy (King 2013). In summary, considering pedagogical influence in understanding views on student silence is essential.

Viewing student silence as detrimental to learning often prompts the act of its removal, resulting in differing outcomes. It can be beneficial for students with less autonomy and motivation, leading to outcomes such as more conversational interactions and target language development (King et al. 2020). However, such an act of removal can also be counterproductive. Drawing on

student emic views, Jaworski and Sachdev (1998: 284) argue that ‘teachers’ expectations for students to be verbally more active’ are a ‘potential source of anxiety and conflict for some students.’ Maher (2020) reports that teacher intervention in student silence has minimal influence on helping students speak up. Furthermore, some studies indicate that continuous requests to speak up can lead to impulsive and low-quality participation by language learners, leaving them feeling less satisfied (Bao 2020, Kojima & Thomson 2019). These underline the need for further discussion on the possible outcomes of our reactions to student silence to ensure more careful decision-making before reacting to it.

2.4 Student silence as favourable

Culture can also play a role in viewing silence as favourable. Compared to Western cultures, people belonging to East Asian cultures tend to tolerate silence longer and do not immediately assume it as suggesting an unwillingness to communicate (Turner & Hiraga 2003). Bao (2014) finds that, although overall, China and Korea are becoming more westernised in their approach to silence while Japan is not. King (2013: 4-5), who conducted a longitudinal silence study on Japanese learners of English in Japan, admits that ‘knowing when *not* to speak, and the ability to tolerate and interpret silence, particularly in more formal settings, were skills perhaps even more vital to successful interaction than being able to discourse on any given topic at length [in Japan].’ Cultural influence should not be overgeneralised. Yet, literature cautions us that disregarding culture can result in misunderstandings of student silence, especially when Japanese people, culture or language is involved.

To date, silence studies have illustrated the value of student silence for learning, encouraging us to see it as favourable. Jaworski and Sachdev (1998: 286) find that student silence can be ‘a facilitative device enabling students to gain access, organise, and absorb new materials.’ Considering experiences of Japanese students at a Canadian university, Morita (2004: 596) argues that ‘silence did not necessarily represent the reticent students’ inaction or a lack of desire for participation; they were in fact engaged with many cognitive, affective, and social activities.’ Bao (2014) stresses that silence is a mode of learning. These studies highlight that student silence is often

a sign of their will to learn and is, in fact, the source of their learning.

Our endeavour to value student silence and hear a voice in it has the potential to achieve far more fruitful outcomes than we assume. Rowe (1974) proposed a concept called *wait-time*—silence until a student reacts to a teacher initiation—and conducted a series of quantitative studies to see what different wait-times do to student language and logic development in elementary science programs. At the preliminary stage, Rowe (1974: 207) found that ‘teachers allowed students an average time of only 1 sec to start an answer to a question. If a response did not commence within 1 sec, teachers usually either repeated the question or called on others to respond.’ Then, she trained the teachers to introduce three to five seconds of wait-time and examined the result. The analysis detected significant changes, such as an increase in response length from seven to 27 words, increased unsolicited but appropriate responses from five to 17, decreased response failure from seven to one, and increased student-initiated questions from one to four. Thus, affording student silence even in language classrooms may prompt their increased conversational interactions and target language development.

Overall, the literature presented so far has revealed two sides of student silence, but the number of studies in this area is still limited, and further discussions are called for to better inform how we interpret and react to student silence in a context-sensitive manner. In the current discussions, the viewpoints of those other than teachers and learners are scarce. In our field, one of the growing trends is designing a classroom learning environment with not only a teacher and students but also teaching assistants, students with differing language proficiencies, and guests in and outside an institution (e.g., Thomson 2017). Understanding and integrating third-party viewpoints into discussions on student silence can be vital and fruitful. This article thus draws on the viewpoints of facilitators, who were neither teachers nor students in the classroom under study. It looks into how the facilitators viewed and engaged with student silence in the given context.

3 Study design: The course, participants and data collection and analysis

This study investigated the perception of facilitators regarding student silence in a Japanese language course of a master’s degree program at an Italian university. The 15-week course,

constituting 12 classes due to unplanned class cancellations, aimed to help the master's students majoring in Japanese Studies consider and decide the topic of their thesis while using and improving their Japanese. As an assignment, they wrote an essay in Japanese about the thesis topic based on their academic interest, as well as their discussions in and outside the classes. The discussions mostly focused on identifying *why* the topic mattered to them. They kept asking *why* questions to one another. The course teacher called these interactions *taiwa*, signifying dialogue; thus, verbal interactions were promoted throughout the semester. One teacher, 11 students, and eight facilitators were present.

Among these eight, the primary participants of this study were six facilitators, including the author himself, who submitted reflection reports. The six facilitators included three females and three males. Two were Italians, and four were Japanese. They were either a teaching-focused academic of Japanese, postgraduate student, undergraduate student, intern or postdoctoral fellow—that is, they brought differing experiences, interests, and purposes with them. Their role in the classroom was to assist the students by engaging in *taiwa* with them. Of six, three had played the same role in the classes that the teacher taught before and learnt the dialogic teaching approach. The rest were first-time facilitators who engaged in dialogic interactions with the students and assisted the students while understanding the rationale and technique for the approach.

The primary data of this study took the form of 39 reflective reports that the six facilitators wrote in Japanese or English. Two submitted 12 reports. The others did not turn them in for some weeks. The author translated reports in Japanese into English. The topics in the reports included what they did, how they felt, and why they did or felt so regarding the students and themselves. Participant observation by the author was added to the primary data for data source triangulation (Flick 2007). Drawing on the thematic analysis of Nowell et al. (2017), this study focused on identifying, organising, and reporting the salient themes regarding the facilitators' views on student silence. This article presents three notable phases the facilitators underwent as the primary findings, as illustrated below.

4 Findings: Facilitators' views on student silence

4.1 Feeling uncomfortable in a heavy atmosphere

In the first phase, which lasted until around the fifth class, the facilitators largely viewed student silence as unfavourable. The students did not speak up when the course started out, even when they were expected to, for instance, right after the teacher asked them a question. Therefore, it was not rare to observe a situation where all remained silent. One facilitator reported: 'After [an] embarrassing *silence*, a student start[ed] to answer the teacher's question' (Male A). Another facilitator could not help but write, 'I felt uncomfortable with the heavy atmosphere' (Female B).

The facilitators attributed the cause of student silence to student mental states. One facilitator reported that '[the students] seemed *only mildly interested* in the topics [under discussion]' (Male B). Another pointed out that student anxiety was resulting in their silence: 'I feel that most of us do not speak up actively ... I assume that *anxiety* is one of the causes' (Female A). The teacher, students, and facilitators often made a big circle and interacted as a group while occasionally having small-group discussions. That is, they were all being involved in the interactions and silence. The facilitators reported that they were anxious as well. Nevertheless, they considered that the issue of student silence was not theirs but an individual student matter, therefore placing themselves outside the silence.

The counteraction of the facilitators in such a silent classroom was to remove student silence. It was observed that the facilitators started to take initiative more often in decision-making processes about how their interactions could proceed and what could be discussed in the interactions. Then, they attempted to prompt student utterances by instructing more, commenting more, and questioning more. One facilitator wrote that 'as a facilitator, I want to consider and find how I can give comments to prompt student-student active discussions' (Female A). These actions were backed up by the teacher, who often recommended the facilitators to do so in after-class teacher-facilitator reflection sessions.

4.2 Ambivalent feelings about reactions to student silence

In the second phase, around the middle of the semester, the facilitators started to feel

ambivalent about their act of removing student silence. The interactions slowly started warming up in small group settings, bringing success. By contrast, some students failed to become active in whole-class interactions. At some points, the facilitators forcefully initiated interactions. Yet, prompting silent students to speak up backfired on them—the students became more silent. Observing this situation, one facilitator reflected that ‘I might have talked too much. I should have waited much longer for the students struggling until they could step forward [to say something]’ (Female C). The facilitators thus sought to move in another direction in approaching student silence. However, this did not last long.

One facilitator encountered a situation in which feeling ambivalent and altering the behaviour informed by the pedagogy were not allowed. On this occasion, all his group members agreed to take some quiet time to write down their thoughts on the topic under discussion. Nonetheless, the teacher came and broke their silence, replacing their silent learning with learning through verbal exchanges. After this incident, the facilitator expressed his dissatisfaction: ‘We were seen as doing nothing, thinking of nothing as we did not talk’ (Male C). This illustrates that silence, whether it be intentional and productive or not, was not afforded in the class. It underlined that overtly and verbally participating was almost the only way to show the evidence of learning to others.

4.3 Active, pleasant, and motivating class without silence

In the third phase, around the end of the semester, the facilitators were satisfied with the students actively engaging in the in-class interactions. The change was evident in descriptions such as: ‘[The] discussion as a whole class [had] become more and more *active*’ (Male C). That is, the students started to speak up, even in whole-class interactions. One facilitator wrote: ‘When I was late, I wondered what happened during the first 15 minutes as I realised that the atmosphere was *pleasant* as soon as I entered the classroom’ (Female B). The classroom was no longer a silent space where they had to feel uncomfortable. They considered student *non-silence* as an individual student matter; as one facilitator put it: ‘Student questions did not stop, and I felt their *motivation* and *interest* to understand us when we reported our [out-of-class] dialogues’ (Female A). They welcomed this

active verbal engagement from students; however, they might have exited the course with the understanding that student silence is inherently unwelcome.

5 Discussions and implications

Silence studies have identified a variety of reasons and meanings behind student silence in educational contexts and now encourage us to look upon it positively (Harumi & King 2020). Whether the student silence observed in this study was a result of *must not*, *will not* or *cannot* is unknown (Jaworski & Sachdev 1998). Regardless, the facilitators saw student silence as negative, considered it as an individual matter, attempted to remove it, once felt ambivalent about the act of removal but kept following the original path, and took pleasure in an atmosphere without silence in the end. This article confirms that not only teachers and learners, but also third parties such as the facilitators, are likely to perceive student silence in language classrooms as unwelcome and thus strive to remove it.

Feeling the influence of the chosen pedagogy on the facilitator views on student silence is hard to avoid. Past studies have sought to examine the reasons why we put a certain label on student silence (Bao 2014, Harumi & King 2020, King 2013). Among the reasons, culture did not explicitly play its role in this study (Bao 2014, King 2013); instead, the dialogic pedagogy appeared to exert power over how the facilitators viewed and reacted to student silence. The course set up an atmosphere where verbal interactions were promoted and valued. Ambivalent feelings were discouraged. This highlights that being free from peer-pressure is indeed challenging once established (Ollin 2008).

Now, we might be at a turning point where we reconsider what is meant by being good learners and being communicative. As illustrated in this article again, we live in an era in which we likely presume sustained engagement through verbal interactions leads to target language development (Jaworski & Sachdev 1998, Kojima & Thomson 2019). However, Bao (2020: 32) argues that the quality of learning or learners may no longer 'be measured by how much speaking occurs' alone, considering insights from silence studies to date. Thus, to keep promoting an exclusive view of good and communicative learners as overtly participative and verbally contributing in all

educational contexts appears debatable today. At least, it unlikely benefits all learners bringing diverse backgrounds with them as one facilitator hinted this. Given that silence is a valuable learning and rich communicative resource, we might want to start referring to those ‘knowing when *not* to speak’ (King 2013: 4) as good learners and communicative learners as well.

The findings suggest the need for further emphasising that student silence is a social construct. The effort of the previous studies (Harumi & King 2020) seems to have an insufficient effect today. Perceptions of student silence as an individual matter persist, as evident in the facilitators seeking the cause of student silence in student’s *interest*, *motivation*, and *anxiety*. This may be due to the current pedagogical influences, which tend to sublimate communication as individual, unidirectional, and independent speeches (Sato & Kumagai 2017). If communication is to be seen as a social construct, so too should silence. In fact, we are part of creating, sustaining, affording or removing student silence (King 2013). With this in mind, we may address student silence more cautiously and meaningfully.

The ambivalent feeling that once emerged in the facilitators seems encouraging for those wanting to give more wait-time for student silence than usual. Being silent does not mean doing nothing or learning nothing, as this study and previous studies have illustrated (Jaworski & Sachdev 1998, Morita 2004). More than one second of wait-time may afford student cognitive, affective, and social activities, allowing learners to access, absorb, and organise what is new, intriguing, and inspiring to them (Rowe 1974). In fact, the facilitators appeared to sense the potential of silence and thus hesitated to justify its quick removal. As one facilitator reminded us, ‘obligatory talk can be frustrating when learners are required to publicise their half-baked thought’ (Bao 2020: 33). Learners who experience it may raise their voices less and less, as this study suggests.

6. Concluding remarks

Let us now consider what teachers can do to better engage with student silence in classrooms. First, they can gain more insights into student silence, explore its causes and meanings, and change their mindsets to it. Silence is a rich communicative and learning resource; keeping this in their minds may mark positive differences in student learning. Further, teachers could discuss the

meanings and roles of silence with *all* classroom members, including third parties. Harumi and King (2020: 3) write that ‘silence is an issue that touches all who teach.’ Yet, silence touches all who learn as well. According to Vassilopoulos and Konstantinidis (2012), prolonged observation of classroom behaviour seems essential before acknowledging the need for silence, as evident in experienced teachers utilising silence more than novice teachers. This suggests that learning to value silence in classrooms is not easy for all. Compared to teachers, learners and third parties are less likely to make such a prolonged observation. Thus, gaining adequate support from teachers appears vital for them.

Such cooperative efforts among teachers, learners, and third parties to recognise the value of silence in classrooms may help build a convivial future. Let us see the Council of Europe (2016), listing the skills of listening and observing as Competencies for Democratic Culture, which the conference in the year thematised. Listening and observing are accompanied by silence. That said, the council stresses that increasing attention to the positive role silence plays can help us pursue and sustain a healthy democratic society. Overall, we could say that silence has potential in many ways. We can sense it as the facilitators indeed did. However, the major conclusion this article draws is that we seem to need more than *sensing* the potential, considering the case of the facilitators who came to disregard it in the end. To move us one step further, more studies that provide insights into complex, dynamic, and diverse causes and meanings of student silence will be worthwhile. Beginning to try out and share educational practice in which we can *acknowledge* the potential of silence will likely help us as well.

Acknowledgements

The author thanks Associate Professor Todd James Allen and Ms. Teri Cullen for their constructive comments. This study is part of the author’s postdoctoral fellowship at Ca’ Foscari University of Venice.

References

- Aspinall, R. W. (2006). Using the program of ‘small cultures’ to explain policy failure in the case of foreign language education in Japan. *Japan Forum*, 18(2). 255-274.
- Bao, D. (2014). *Understanding Silence and Reticence*. Bloomsbury.

- Bao, D. (2020). Silence, talk and in-betweens: East Asian students' responses to task challenge in an Australian university. In S. Harumi & J. King (Eds.), *East Asian Perspectives on Silence in English Language Education* (pp. 17-36). Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2016). *Competence for Democratic Culture: Living together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Council of Europe.
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Harumi, S., & King, J. (2020). East Asian perspectives on silence in English language education: An introduction. In S. Harumi & J. King (Eds.), *East Asian Perspectives on Silence in English Language Education* (pp. 1-16). Multilingual Matters.
- Jaworski, A., & Sachdev, I. (1998). Beliefs about silence in the classroom. *Language and Education*, 12(4). 273-292.
- King, J. (2013). *Silence in the Second Language Classroom*. Palgrave Macmillan.
- King, J., Yashima, T., Humphries, S., Aubrey, S., & Ikeda, M. (2020). Silence and anxiety in the English medium classroom of Japanese universities: A longitudinal intervention studies. In S. Harumi & J. King (Eds.), *East Asian Perspectives on Silence in English Language Education* (pp. 60-79). Multilingual Matters.
- Kojima, T., & Thomson, C. K. (2019). "Personally, I don't like the whole interactioning thing": Is a classroom as a community of practice for everyone? *Learner Development Journal*, 1(3). 61-79.
- Maher, K. (2020). Examining L2 learners' silent behaviour and anxiety in the classroom using an approach based on cognitive-behavioural theory. In S. Harumi & J. King (Eds.), *East Asian Perspectives on Silence in English Language Education* (pp. 80-104). Multilingual Matters.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4). 573-603.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16. 1-13.
- Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: Structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, 38(2). 265-280.
- Rowe, M. B. (1974). Pausing phenomena: Influence on the quality of instruction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(3). 203- 223.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1981). *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Ablex.
- Turner, J., & Hiraga, M. (2003). Misunderstanding teaching and learning. In J. House, G. Kasper & S. Ross (Eds.), *Misunderstandings in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk* (pp. 154-172). Pearson Education.

Vassilopoulos, S., & Konstantinidis, G. (2012). Teacher use of silence in elementary education. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 91-105.

佐藤慎司・熊谷由理 (2017) 「コミュニケーションアプローチ再考 対話, 協働, 自己実現をめざして」『リテラシーズ』 20, pp. 1-11, くろしお出版.

トムソン木下千尋 (編) (2017) 『外国語学習の実践コミュニティ 参加する学びを作るしかけ』 ココ出版.

教室で学生の沈黙を大切にし、沈黙の中の声を聞くことを目指して

小島 卓也 (長崎大学)

要旨

本稿はイタリアの大学の日本語クラスで、教師でも学生でもないファシリテーターが学生の沈黙をどのように捉えたかを明らかにした。学生の沈黙は否定的なものとして見られがちだが、近年の研究はそうではないことを明らかにし、より多様な視点から沈黙への洞察を得る必要性を示している。特に、教師や学生ではない教室参加者の視点を探る必要がある。本研究ではファシリテーターが学生の沈黙を歓迎せず、取り除こうとしたことが見えてきた。しかし、教授法の影響を批判的に検討し、学生の沈黙を待つ時間の必要性を考慮し、沈黙をコミュニケーションや学習リソースとして捉え直すべきだと提案する。

留学生のビジネス接触場面に向かう社会文化管理プロセス

—否定的評価の再処理に着目して—

末田 美香子（東洋大学）

要旨

本研究では、在日留学生のアルバイト場面における否定的評価に着目し、その具体的な内容と評価を修正していく再処理（Neustupný 1985）との関わりを社会文化管理（村岡 2006）の観点から分析した。調査方法はアンケートと半構造化インタビューによる。

否定的評価の内容は、「分担する」「マニュアル通りにする」といった具体的な仕事のやり方や、「時間を厳守する」「細かい点に注意を払う」といった仕事を行う際の姿勢、考え方に関するものが最も多かった。再処理は全体の半数あり、特に仕事のやり方や考え方に関しては、業務経験の蓄積により、肯定的に再評価されることが多かった。以上から、留学生はアルバイト場面において、一度行った否定的評価をよく見直していること、特に、仕事のやり方や考え方については自ら積極的にその意味や価値を学ぶ姿勢があることがわかった。

【キーワード】 アルバイト経験, ビジネスコミュニケーション, 再評価

Keywords: part-time work experience, business communications, re-evaluation

1 はじめに

近年、グローバル化の促進に伴い、外国人材の雇用がなされ、日本語教育においても、ビジネス場面のコミュニケーション教育が課題となっている。

筆者はビジネス場面のコミュニケーション教育を担当する中で、留学生がアルバイトで経験した出来事に対する否定的評価をよく耳にした。否定的評価は留学生の今後の正式な就業に向けて、意識面でも行動面でもマイナス要因になる可能性が高い。し

かし、村岡（2006）でも指摘されているように、否定的評価をもう一度考え直すことは異文化適応にとって重要な機会となり得る。そして、否定的に評価された出来事を多角的な観点で捉え直すことにより、より高い視座から物事を見ることにつながり、今後の出来事の捉え方に有用な観点をもたらすことができる。

正式な就業前の留学生は、日本のビジネス場面への適応の足場掛けとなるアルバイト場面において、どのような出来事を否定的に評価し、それにどう対処しているのだろうか。これらの実態を把握することで、ビジネス接触場面の参加者として経験する出来事を多様な観点で捉え、適切な言語行動を選択できるようになるための示唆を得たいと考えた。

そこで本研究では、留学生のアルバイト経験を、日本のビジネス場面への適応の足場掛けとなる社会文化経験と捉え、否定的に評価された出来事に着目する。そして、その具体的な内容と、評価が修正されるプロセスの実態を社会文化管理（村岡 2006）の観点から明らかにする¹。

2 接触場面と社会文化管理

日本語教育における異文化接触に関する先行研究の枠組みとして、接触場面（ネウストプニー 1995b）と言語管理（ネウストプニー 1995a）という概念がある。接触場面とは、二つ以上の異なる文化が接触し、他言語・文化のメンバーとコミュニケーションをする場面であり、母語場面と異なる様々な特徴が存在する（ネウストプニー 1995b:186-200）。言語管理理論では、個人間も含めた異文化接触場面でのすべての問題を扱う。そのプロセスには、1) 規範からの逸脱、2) 逸脱の留意、3) 留意された逸脱の評価、4) 調整計画、5) 調整計画の実施という段階がある。

村岡（2006）では、言語管理理論を基に、社会文化管理を「実際の具体的なインターアクションで外国人居住者が自分の母文化インターアクションのあり方などを参照しながら、異文化要素との接触を受容したり回避したりするプロセス（村岡

2006:172)」と定義している。本研究における社会文化管理は上記の定義に従う。

村岡（2006）による社会文化管理の枠組みには、評価と調整行動の2種類がある。評価基準となる規範は、母文化の中で生成された母文化規範と、新しい相手文化との接触の中で形成されていく相手文化規範がある。母文化規範に基づく評価では、自分の母文化規範と比較し、類似しているか、相違しているかにより、(a) 類似による肯定的評価、(b) 相違による否定的評価、(c) 類似による否定的評価、(d) 相違による肯定的評価に分けられる。相手文化規範に基づく評価では、(a) 比較に基づく評価、(b) 期待される能力に基づく評価、(c) 再処理 (Neustupný 1985) による評価がある。再処理による評価とは「何らかのインプットを受けて、同じ対象に対して以前に行った評価を再吟味することを意味する (村岡 2006:176-183)」ものである。本研究の再処理の定義は上記に従う。

接触場面の社会文化管理に関する先行研究のうち、本研究に関連するものに村岡（2006）、吉川（2017）がある。村岡（2006）では、在日外国人を対象にホスト文化に対する言語管理について様々な場면을調査し、在日外国人が複数の文化規範を場面ごとに使い分けていること、評価を修正していく再処理が非常に少ないことを指摘している。一方、吉川（2017）では、海外日系企業のビジネス接触場面における日本人ホストの言語管理を調査し、再処理が多いことを報告している。

村岡（2006）では様々な場면을調査した結果、再処理が少ないという結果が出ているが、吉川（2017）のようにビジネス接触場面に限った調査では再処理が多いという報告があり、再処理の多少は場面や留意された出来事の内容によっても異なることが推測できる。しかし、この点に着目した先行研究は管見の限り見当たらない。

本研究では、以上の知見を踏まえ、否定的評価の具体的な内容と再処理との関わりに焦点を当てて分析する。

3 調査概要

調査は2020年1月～2020年3月に行われた。対象者は、在日1年以上、日本人スタッフと共に働くアルバイト経験が半年以上1年未満の学部留学生44名である。対象者の条件設定では、日本の生活には慣れているが、長期に渡るアルバイト経験はない方が多くの留意・評価が得られると考えた。アルバイト先の職場は、飲食店、小売業であった。対象者の将来の就業希望についてアンケートで尋ねたところ、ほとんどが日本での正式就業を希望していた。母国でアルバイト経験のある対象者は、条件統制を図るために今回の対象から外した。対象者の属性を表1に示す。

調査方法はアンケートとインタビューによる。アンケートでは、事前にアルバイトの感想や印象に残った経験について記入してもらった。そして、この内容を基に、日本語による1人30分程度の半構造化インタビューを対面で一人ずつ行った。インタビューでは、ネウストプニー（1995a）による言語管理理論のプロセスに基づき、接触場面の参加者として留学生に留意された出来事の詳細、評価の有無を尋ねた。そして、評価された出来事については、通時的な観点から、その後の評価の変化と要因について尋ねた。

表1 対象者の属性

所属学部年次	商学部，経済学部の1～2年生
国籍（人数）	中国（30）ベトナム（8）韓国（1）台湾（1）モンゴル（1） ネパール（1）シリア（1）バングラデシュ（1）
性別（人数）	男性（27）女性（17）
年齢	20～25歳
居住地域	関東圏
日本語レベル	中上級

4 分析

4.1 否定的評価

否定的に評価された出来事²は54件（59%³）あり、留意された出来事に対する評価全体の半数以上を占めていた（表2参照）。これらの評価は、母文化の価値観や習

慣との相違によるものであり、村岡（2006）による母文化規範との相違によるものだった。

表2 留意された出来事に対する評価

評価	件数(%)
否定的	54(59)
肯定的	31(34)
中立的	7(8)
合計	92(100)

否定的評価の内容は表3のように分類された。最も多かったのが、「仕事のやり方・考え方」29件(54%)で約半数を占めている。この内容は、仕事を「分担する」「マニュアル通りにする」といった具体的な仕事のやり方や、「時間を厳守する」「細かい点に注意を払う」といった仕事を行う際の姿勢、考え方に関するものである。次に、「コミュニケーション」13件(24%)が多く挙げられた。これは、接客を含めた職場でのコミュニケーション、及び日本語に関するものである。そして、「職場の人間関係」10件(19%)、「契約」に関する事2件(4%)があった。

表3 否定的評価の内容

内容	仕事のやり方・考え方	コミュニケーション	職場の人間関係	契約	合計
件数(%)	29(54)	13(24)	10(19)	2(4)	54(100)

4.2 再処理

否定的評価が再処理された事例は27件(50%)あり、否定的評価全体の半数を占めた(表4参照)。つまり、最初に母文化規範によりなされた評価の半数が、相手文化規範による評価に移行していることがわかる。内容別には、「契約」に関する事以外は、約半数の出来事が再処理されていた。

表 4 再処理された内容

内容	仕事のやり方 ・考え方	コミュニケーション	職場の人間関係	契約	合計
再処理件数/ 否定的評価総件数 (%)	15/29 (52)	6/13 (46)	6/10 (60)	0/2 (0)	27/54 (50)

村岡 (2006) では再処理による評価には、主に以下のプロセスがあるとされている。

- (a) 非評価化：肯定的、あるいは否定的な評価をとりけし、評価を中断する。
- (b) 再評価：肯定的評価が否定的評価に、または否定的評価が肯定的評価に変わること。
- (c) 累積評価：類似した出来事が起こることによって評価が蓄積し、その評価が強化されること。
- (d) 再生産：自らの経験に基づいた評価ではなく、第三者の評価や解釈を自分の経験の評価に用いること。

(村岡 2006:192)

上記の枠組みにより、再処理プロセスを分類した結果は表 5 の通りである。肯定的に再評価された事例は 14 件(52%)で約半数を占め、最多であった。中立的評価への変化は、再生産 7 件(26%)、非評価化 3 件(11%)が見られた。再生産の事例では、第三者の評価や解釈を自分の経験の評価に用い、新たな視点で出来事を見ていたが、評価を肯定的に変えるまでには至らず、再検討していた。そのため、中立的評価と捉えた。否定的評価が累積された累積評価は 3 件(11%)であった。

以下では、肯定的に再評価された事例と、再評価につながる可能性のある再生産の具体的事例を見ていく。

表 5 再処理の内訳

再処理の種類	否定的評価からの 評価移行	件数 (%)
再評価	肯定	14 (52)
再生産	中立	7 (26)
非評価化	中立	3 (11)
累積評価	否定	3 (11)
合計		27 (100)

4.2.1 再評価

肯定的に再評価された内容は表 6 の通りである。内容別には「仕事のやり方・考え方」(12 件,86%)が多かった。

表 6 肯定的再評価の内容

内容	仕事のやり方・ 考え方	職場の 人間関係	コミュニケーション	合計
件数 (%)	12 (86)	1 (7)	1 (7)	14 (100)

以下では、「仕事のやり方・考え方」に関する肯定的再評価の具体的事例を見ていく。表 7 に留意された出来事の内容、評価の変化、再評価に至るプロセスを示す。

再評価された具体的内容は、a「マニュアル通り」(5 件)、b「分担」(4 件)、c「細かい点への言及」(2 件)、d「時間の厳格な管理」(1 件)であった。そして、これらはそれぞれ「自分の裁量で仕事ができない」「新しい発想が受け入れられない」「冷たい」「自分のことしか考えない」「細かすぎる」「厳しすぎる」と捉えられ、決められた通りにすること、厳格さ、細かさといった日本のビジネス場面の規範に対して否定的評価がなされている。

しかし、その後、業務経験を積むうちに、これらは「効率を上げるよい習慣だ」「業務全体を見るという視点からの判断だ」といった肯定的再評価がなされていた。何か特別な出来事が要因として挙げられた事例はなく、業務経験を積むうちに、捉え方が変化したということだった。

表7 肯定的再評価の事例「仕事のやり方・考え方」

留意された出来事 (件数)	評価内容		再評価に至るプロセス
	否定的	肯定的	
a「マニュアル通り」 (5)			業務経験の蓄積 (12)
マニュアル通りにすることが厳格に求められる	自分の裁量で仕事ができない 新しい発想が受け入れられない	効率を上げる 業務全体を見た判断	
b「分担」 (4)			
仕事を分担し、割り当てられた仕事のみする、人の仕事を手伝わない	冷たい 自分のことしか考えない		
c「細かい点への言及」 (2)			
細かい配慮、細かい点まで指示される	細かすぎる		
d「時間の厳格な管理」 (1)	厳格すぎる		
始業時間を厳格に守らなければならない			

以下にb「分担」のインタビュー事例を示す。この事例では、「日本人スタッフが分担された仕事しかせず、自分の仕事が終わったら他人の仕事に関与しない」ことについて留意されている。はじめは、分担された仕事のみをこなすのは、「全体の仕事の進み具合が遅くなるし、冷たい」と否定的に捉えられていたが、業務経験を積む中で出来事を観察し、「分担は結局は効率化につながる」と捉え直されている。

以上から、「仕事のやり方・考え方」に関しては、業務経験を積む中で自ら積極的に、その意味や価値を学ぶ姿勢があり、一度なされた否定的評価が肯定的に再評価されることも多いことがわかる。

村岡(2006)では、相手文化規範による評価では、ある場面のネットワークが確立された場合、そうでない場合に比べ、肯定的再評価が多いことを指摘している。本研究では確立されたネットワークについて特に留意された事例はなかったが、業務経験を積むうちに、職場のネットワークも確立されていったと推測できる。肯定的再評価の背景にはそうしたことも影響しているだろう。

A : アルバイトをしていて、何か気がついたことはありますか。

B : 日本人は自分の仕事しかしない、他人を助けることがないと思いました。

A : そうなんですか。それは、例えばどういうことがあったんですか。

B : なんか、バイトで自分の仕事、品出しとかやってる時に、自分の言われた仕事が終わったら、その後、何もしません。わたしは、まだ仕事終わらないのに、わたしの仕事は手伝いません。わたしは、自分の仕事が終わったら、他の人の仕事、まだやってたら手伝います。その方が仕事も早く終わります。手伝わないのは、冷たいじゃないですか。自分のことだけの感じです。

A : そうですか。

B : でも、仕事を毎日やっていて、仕事、分担して、分担した方が仕事が早くできます、とわかりました。

A : そうなんですか。たとえば？

B : 人の仕事を手伝うと、終わらないと、みんな仕事終わりません。次の仕事、できません。だから、自分の仕事終わります、店長に次の仕事、何をするか待ちます。それが、店の仕事がたくさんできるし、早くできると思いました。

A : そうなんですね。どうしてそう思ったんですか。

B : 何か、自分で、仕事をやって、見て、わかりました。

4.2.2 再生産

表 8 再生産が行われた内容

内容	仕事のやり方・ 考え方	職場の 人間関係	コミュニケーション	合計
件数 (%)	0 (0)	4 (57)	3 (43)	7 (100)

第三者の解釈を取り入れる再生産により、否定的評価が中立的評価に変化した事例は7件挙げられた。内訳は表8の通りである。ここでは、「職場の人間関係」「コミュニケーション」に関する内容が多く、再評価とは異なる分布となっている。表9に否定的評価の内容、第三者の解釈内容、その後の調整行動を示す。

ここで取り入れられた第三者の解釈内容は、「職場とはそういうものだ」「人間関係は大切だから仲良くするべき」「人としての心のあり方、相手の立場や気持ちを考えるべき」「親切な対応が大切」「日本語を勉強するよい機会と捉えるべき」といったも

のである。これらは、出来事そのものではなく、より高い視座から物事を捉える解釈となっている。

その後の調整行動では、「相手に従う」「仕事のやり方を学ぶ」「コミュニケーションをとる」「変わらぬ態度で臨む」「日本語のコミュニケーションを観察する」のように、第三者の解釈を踏まえて様子を見るための調整行動がとられており、これらは、その後、より高い視座から捉えられ、何らかの再評価がなされる可能性を秘めている。

表9 再生産の事例

否定的評価の内容（件数）		第三者の解釈内容	調整行動
職場の人間関係（4）	自分はさぼっているのに人に仕事を押し付ける（1）	友人「職場とはそういうものだ」	相手に従う
	同僚が親切に教えてくれない（1）	友人「人間関係は大切だから仲良くするべきだ」	仕事のやり方を自ら学ぶ
	やめると言ったら店長に冷たくされる（1）	母「人としての心のあり方、相手の立場や気持ちを考えるべきだ」	コミュニケーションをとる
	同僚を助けても、馬鹿にするなどという態度をとられる（1）	友人「仲良くなるのが大切だ」 母「親切な対応が大切だ」	変わらぬ態度で臨む
コミュニケーション（3）	お客とのコミュニケーションは面倒だ（2）	日本語教師「日本語を勉強するよい機会と捉えるべきだ」	日本語のコミュニケーションを観察する
	敬語を使うのが面倒だ（1）		

5 まとめと考察

本研究で得られた結果を以下にまとめ、考察する。否定的に評価された出来事は、「仕事のやり方・考え方」「コミュニケーション」「職場の人間関係」「契約」に関するものがあり、「仕事のやり方・考え方」が最も多く挙げられた。

評価を修正していく再処理は全体の半数見られ、よく行われていた。内容別に見ると、特に「仕事のやり方・考え方」に関しては、業務経験の蓄積の中で捉え方が肯定的に変化することが多かった。一方、「職場の人間関係」「コミュニケーション」では、

第三者の解釈を取り入れる再生産が比較的よく見られた。ここでは新たな視点で出来事を見るという解釈を第三者から得ていたが、自分の評価を肯定的に変えるまでには至らず、再検討していた。

今回の調査結果からは、留学生が日本でのアルバイト場面において、一度行った否定的評価をよく見直していること、特に、仕事のやり方や考え方については、業務経験を積む中で自ら積極的に、その意味や価値を学ぶ姿勢があることがわかった。一方、職場の人間関係やコミュニケーションでは、第三者の解釈を取り入れ、新たな視点で出来事を見て自分の評価を再検討することが多かった。これらが再評価されるには、より高い視座から物事を捉える解釈や長期的な時間の経過が必要とされる可能性がある。ビジネスコミュニケーション教育においては、このような事例を活用し、第三者による多角的な観点からの解釈や、より高い視座から物事を捉える解釈を得る機会を提供する有効性が示唆される。

先行研究との比較では、再処理の多さでは、村岡（2006）とは一致せず、ビジネス場面の日本人ホストを調査した吉川（2017）と同様の傾向を示した。接触場面のホストとゲストという立場の違いはあるが、ビジネス接触場面では両者とも評価を見直す姿勢があることが窺える。また、接触場面の社会文化管理において、再処理の多少は場面によって異なること、そのプロセスは出来事の内容によって異なることが明らかになった。

本研究は一定場面の留学生を対象にした調査であり、結果は一般化されるものではないが、正式な就業前の留学生がアルバイト経験を通して行った否定的評価の具体的な内容と、再処理との関わりの一端が明らかになった。今後は、これらを踏まえ、教育に向けた具体的な活用を検討したい。

<注>

1. 本稿は第16回EAJS国際会議における発表を基に加筆・修正したものである。発表時は

「肯定的再評価」の事例を主に分析したが、本稿では、否定的評価を捉え直す「再処理」プロセスを包括的に分析した。そのため、学会の了承を得た上で発表時のタイトルを一部変更した。

2. 3章で述べたように、インタビューでは否定的に評価された出来事について、通時的な観点からその後の評価の変化と要因について尋ねた。ここでの否定的評価は、はじめになされた否定的評価を指す。
3. 以下、割合は概数を見るため小数点以下を四捨五入する。

<引用文献>

ネウストプニー,J.V. (1995a) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7, pp.67-72.

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

村岡英裕 (2006) 「接触場面における社会文化管理プロセスー異文化の中で暮らすと
はどのようなことかー」『日本語教育の新たな文脈』 pp.172-194, アルク.

吉川夏渚子 (2017) 「ビジネス接触場面における社会文化管理プロセス:海外現地日系
企業における日本人ホストの評価と調整行動の傾向」『日本語・日本文化研究』
27, pp.226-235, 大阪大学.

Neustupný, J.V. (1985). Problems in Australian-Japanese contact situations. In J.B.Pride(ed.)
Cross-cultural encounters: Communication and miscommunication, 44-84, Melbourne:
River Seine.

**Sociocultural Management Processes Aimed Towards Business Contact Situations
Experienced by International Students**

Focusing on Reprocessing of Negative Evaluations

Mikako SUETA (Toyo University)

Abstract

This study considered part-time work by international students living in Japan as sociocultural experience such individuals accrued before entering working life. The study focused on the aspects of jobs which the students first evaluated negatively and then reprocessed (cancelled, re-evaluated, combined and/or reproduced using third-party input (Neustupný, 1985)), thereby revising their evaluations from the standpoint of sociocultural management (Muraoka, 2006).

The study included a survey on, and semi-structured interviews with, Asian students enrolled at Japanese universities. An analysis of the survey and interviews showed that negative evaluations of part-time jobs largely reflected students' reactions to Japanese business practices (e.g. division of labour, adherence to work manuals) and the Japanese work ethic (e.g. attention to detail, punctuality). The fact that these factors were often subsequently reassessed positively confirmed that the students gradually applied their cumulative work experience to reprocess their initial evaluations.

自律的データ駆動型学習における文法項目の認知度と文作成の関係

堀 恵子 (東洋大学)

要旨

機能語用例文データベース「はごろも」を自律学習として利用して例文を作成する場合、当該文法項目に関する認知度と作成した例文の正誤との関連性について調査を行った。認知度は、当該文法項目について「意味や使い方をよく知っているか」「文章や会話の中で正しく使えるか」を4件法で聞いた。

その結果、認知度と例文の正誤には関連が見られなかった。その理由は、正しく理解し、使えると考えていても、誤文を書いてしまう回答が見られたからである。誤用には、複数の用法がある場合と、条件形式のように使用に制約があり、母語話者のコーパス例からだけでは理解できない場合が見られた。そこで対策として、機能語用例文データベース「はごろも」の利用の手引を載せること、学習者コーパスから正用とともに、誤用も載せることを提案した。

【キーワード】 データ駆動型学習, 機能語用例文データベース「はごろも」, ウェブツール, メタ認知, 順位相関係数

Keywords: Data-Driven Learning, Web tool, metacognition, Rank correlation coefficient

1 問題意識と本研究の目的

データ駆動型学習 (Data-Driven Learning: DDL 以下、「DDL」) とは、学習者がコーパスから抽出された多くの例文を見て、自ら言語の特徴を「発見」する学習者中心の学習方法である (Leech 1997)。英語教育においては広く取り入れられている一方、言語学が専門ではない学習者がコンコーダンスラインと呼ばれる抽出データの表示を見て学習することは難しいとも言われている (Flowerdew 2009 ほか)。そこで

学習者を支援するために、用例の難易度などを調整して学びやすいウェブツールなどが開発されている（中條 2018）。

日本語教育においては、用例だけでなく文法項目の意味や難易度、前接の形式などの情報を提供している機能語用例文データベース「はごろも」（以下、「はごろも」）が開発され、公開されている（堀ほか 2016;堀ほか 2017）。「はごろも」は、元々は国内外の日本語教育に携わる人が文法項目について意味や用例を調べられるような情報を提供することを目指すものであるが、同時に中・上級の学習者が自律的に文法項目について情報を得たい時にも使える。

しかし、ウェブツールを使った自律学習が必ずしも効果的であるとは言えないことも指摘されている。堀（2020）では授業前の自律的な活動と授業後の文法性判断テストに関して 2 点を報告している。1 つ目は、「はごろも」を参考に例文作成をさせたところ、適確ではない例文を作成した学習者や、「はごろも」と同じ例文を作成した学習者がいたことである。2 つ目は、授業後に行った文法性判断テストでは正答率が高い項目があったが、正答率が低い項目もあったことである。ここから、自律学習において効果を高めるにはどうすべきかを考える必要がある。学習においては、自分の学びに対して気づきや評価をするメタ認知モニタリングと、目標を設定したり修正を行ったりするメタ認知コントロールの 2 つのメタ認知活動があると言われている（Nelson & Narens 1994）。このメタ認知活動がよく機能すれば学びが促進される。学習者が「はごろも」を自律学習に利用して例文作成をするとき、文法項目をよく知っているか、文章の中で使えるかといった自己モニタリングができれば、ウェブツールを適切に利用して学習に結びつけることができるであろう。そこで、本研究では、「はごろも」を参照して例文作成をする学習者が、当該文法項目の知識についてどのようにメタ認知がよく機能しているか明らかにすることを目的とする。

2 DDL における問題と教育的介入

DDL は、前述のように学習者がコンコーダンスライン（図 1 参照）を見ながら、

自ら研究者のように “learner-as-researcher” (Gavioli 2001) 言語の特徴を発見する学習方法である。自律学習と発見学習として有効であると言われている (Chambers 2005)。

900	510	熱い予感の中でわれを忘れるとき、対自と即自の不可能な結合を実現できた	ように	私には思われた。# そのうえ、私は書物の中に自分を物質化したい
37710	17950	として、四文字訳はちょっと長い感じがする。# しかし、「可口可楽」は長たらく感じさせない	ように	、「可口」と「可楽」という二つの二字熟語にして構成するように工夫している
38010	18130	させないように、「可口」と「可楽」という二つの二字熟語にして構成する	ように	工夫している。# こうすることによって、記憶の負担が大幅に軽減できた。# その後、
31270	15880	れ、がん検診の見直しなどを把握する精度管理の一環として国からのわずかな補助金がつく	ように	なってから、登録事業の制度構築がしっかりしていない自治体からの参画も目立ち始め、医療者から
32050	16280	医療者からも「なんのためにやっているのかわからない」という声が聞かれる	ように	なった。# 曖昧な情報収集システムの下、医師たちがどれほどの真剣さで協力しているかも
58050	30640	が、河口が北向きになっており、ちょうど北から吹いてくる風は那岐山に収束する	ように	流れるのです。# 谷間で収束するタイプの風としては梅雨期の風ですが、山形県立川町の
1440	700	。# 二十秒程かかります。# お願いします # OSはWindows系ですか？ # 休止状態やスタンバイにならない	ように	するのはだめでしょうか？ # コントロールパネルから電源オプションを開き (Windows XPでカテゴリ表示になっている場合
8540	4650	このフィーリングがさらにさらに成長していくのを許しましょう。# あらゆることは、まさにそうあるべき	ように	起こっています。# # いいですねえ～
40960	23760	行きますけど、あなたはどうかさいます？」 # 京子が、二人の話をささぎる	ように	畠山三六に聞いた。# 畠山三六は、# 「わしはまだお腹はすかん。# おまえ
5240	2930	ぐらいいはいます。# 「そんなの無理に決まってるやる」と、次男は当然の	ように	反論。# そこで、「勝つための秘策」を授けました。# 「まずスタートダッシュ。# 先頭集団

図1 「中納言」¹の検索結果画面

しかし、図1のようなコンコードスラインを操作しながら発見学習を行うことに関しては、用例が多すぎる、ターゲットに合わない不的確な文も表示され手間がかかる、などの理由から教育的意味が低いとの指摘もある (Flowerdew 2009 ほか)。そのため、教師からの何らかの教育的仲介が必要であると言われている (Braun 2005)。

そこで、先に紹介した中條ほか (2018) は、学習者のレベルに合わせて調整した例文コーパス ScoRE と操作しやすい検索システムを構築し、練習問題も組み込んでいる。また、西垣ら (2011)、西垣 (2019) は、初等・中等教育において、コーパスから選んだ文の難易度を調整し、日本語訳をつけるなどの加工を施したワークシートを作成して、印刷教材として用いている。

3 「はごろも」とは

「はごろも」は機能語を含む用例文をデータベース化したもので、文法項目の一部、または全部を検索すると、文法に関する情報 (項目の意味、詳しい説明、見出し語と意味の英訳、前接形態、品詞、主観判定による難易度、旧日本語能力試験の級、参考資料のページ) と、例文 (創作による典型例、話し言葉と書き言葉のコー

パスから抽出した用例、学習者作文コーパスからの用例) を見ることができる。2015 年秋から公開されている (堀ほか 2012, 2016, 2018)。例文は、目視で文法項目に一致する例文のみをデータベースに格納しているため、文字列検索による“ゴミ”はなく、利用しやすい。また、典型例、例文ともに Google が提供する音声読み上げモジュールが組み込まれており、音声を聞くことができるため漢字表記のままでも問題は少ない。

「はごろも」は国内外の日本語教育、日本語支援に関わる人々の文法教育、教材作成などに広く利用されることを目指して開発したものである。しかし、用例だけでなく、文法を理解するのに利用可能な情報を提示しているため、中上級レベル以上の学習者の自律学習支援にも利用が可能であると考えられる。



図2 「はごろも」の検索結果画面

4 調査の概要

4.1 調査協力者

同じ私立大学の文系学部 1 年生で、留学生向け日本語クラスを受講している学生

農地，調査協力を承諾した7名。

協力者の母語は，中国語5名，韓国語2名。韓国語話者のうち1名のみ，海外在住であった。

調査実施時，協力者は同一の教科書を使用する留学生向け日本語クラスを受講していた。担当は複数の教師からなる。

4.2 調査項目

留学生向け日本語クラスで使用している教科書『日本がわかる，日本語がわかる』の本文にある20項目を選んだ（表1）。それらの項目に対して，教科書には，本文末の文法説明があるものとなないものがあった。

例文については，「正用」「文法は正しいが他の要因で文全体として違和感がある」「文法は間違っている／文法の誤りか，語・表現の誤りかどちらとも言えないが，文として正しくない」の3つに分類した。

表1 調査対象の文法項目

項目	文法項目
1	～たところで
2	～とすると／～とすれば ～としたら
3	～をめぐる
4	～ながらも／ながらに
5	～にもかかわらず
6	～ものを
7	～以上
8	～つつ
9	～なしに（は）／～なくして（は）
10	～上で
11	～に（も）まして
12	～にあって
13	すら
14	AであれBであれ／AであろうとBであろうと
15	～たばかりか
16	～までだ／～までのことだ
17	①～はおろか ②～は言うまでもなく／～は言うに及ばず
18	さえ～ば
19	のに対し
20	～をおいて

また、文法項目の認知度に関して、①項目の意味や使い方がわかっているか、②文章や会話の中で正しい使い方ができるか、の2点について聞いた。①の意味・使い方については、「調べなくてもよくわかっている」「勉強したが、少しわからないところがある」「勉強したが、あまりよくわからない」「勉強したが、忘れてしまった」「その他」の5件法、②の文章・会話で使えるかについては、「正しく使えると思う」「だいたい正しく使えると思う」「正しいか正しくないかよくわからない」「全然正しく使えないと思う」「その他」の5件法であった。しかし、2問とも「その他」を選んだ協力者はいなかったため、実質的に4件法となった。

4.3 調査方法

調査方法は、Google フォームを用いて行った。

5 調査の結果

5.1 例文の正誤

作成された例文の正誤を図3に示す。

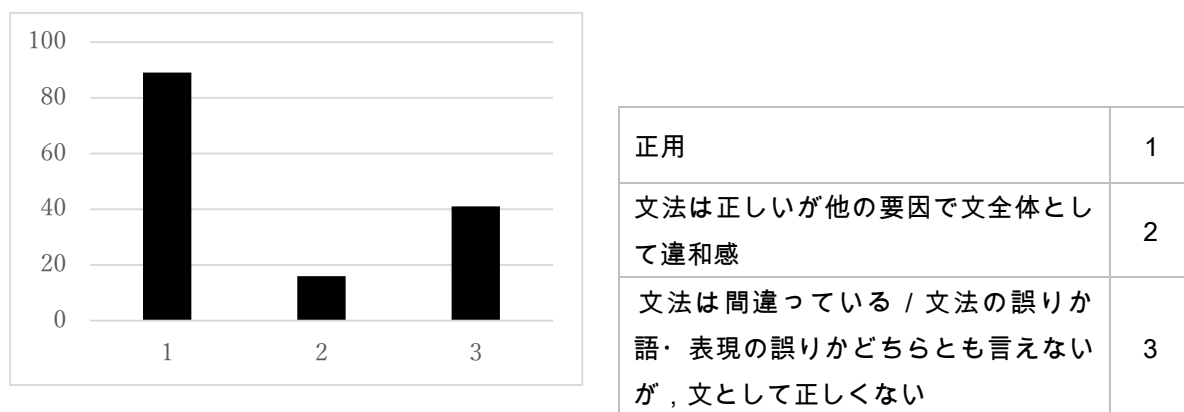


図3 例文の正誤

5.2 項目の意味や使い方がわかっているか

項目の意味や使い方がわかっているかについて、図4に表した。作成した例文とのスピアマンの順位相関係数は、.016で有意ではなかった。したがって、項目の意味や使い方がわかっているという認知度と例文の正誤には相関は見られなかった。

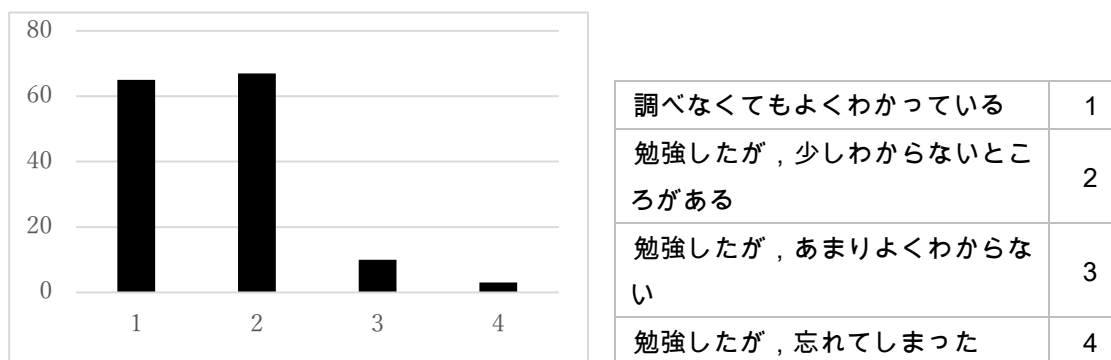


図4 項目の意味や使い方がわかっているか

5.3 文章や会話の中で正しい使い方ができるか

文章や会話の中で正しい使い方ができるかについて，図5に示した。

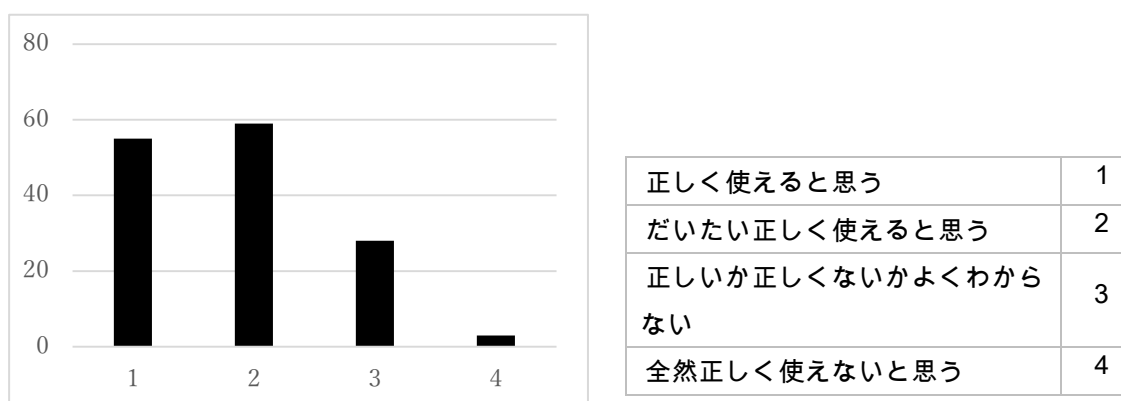


図5 文章や会話の中で正しい使い方ができるか

作成した例文とのスピアマンの順位相関係数は，.039 で有意ではなかった。したがって，文章や会話の中で正しい使い方ができるという認知度と例文の正誤には相関は見られなかった。

「項目の意味や使い方がわかっているか」と「文章や会話の中で正しい使い方ができるか」とのスピアマンの順位相関係数は，.732 (両側検定 有意確率<.001)で，有意であった。したがって 2 つの認知度の尺度間には相関が認められ，意味や使い方がわかっていると考える項目は，文章や会話の中で正しい使い方ができると考えていることが明らかになった。

6 考察

6.1 項目の認知度と例文の正誤の関連について

本研究で、項目に対する認知度と文の正誤の間に相関が見られなかった要因に関して考察する。正誤に関しては、「文法は間違っている／文法の誤りか、語・表現の誤りかどちらとも言えないが、文として正しくない」と判断された文が多かったことが主な要因として挙げられる。すなわち、正しく理解している、また、正しく使えると思っけていても誤った例文を作成してしまった場合があるということになる。

誤用の例を次節で見えていく。

6.2 誤りが多かった文 ①複数の用法がある場合

文法項目に複数の用法がある場合、調査のもととなった教科書本文の用法と異なる用法の文を作成した場合は見られた。項目(8)の「～つつ」は逆接の意味であるが、同時の例文が多かった。

a.出題文「インターネットにはそういう負の側面があることも認めつつ、それでもインターネットの「善」の部分に期待して（後略）」

b.ご飯を食べつつ、ドラマを見えています

逆接の「～つつ」であっても、前件と後件が同時に成立していることは共通しており、意味的に相反する事柄であるため、逆接となっている。したがって用法を誤った回答が多く見られたためと考えられる。

この誤りを防ぐためには、まず出題文が逆接であることをよく理解し、次に「はごろも」の「くわしい意味記述」を参考にしながら、実際に用例で「つつ」の前に使われている動詞を確認することが必要であろう。

今回の調査のように授業外で自律学習として利用する場合、出題文自体を「はごろも」の複数の用法と見比べて十分理解するという指示が必要であった。これを一般の利用者に対しては、例えば「使い方の手引」のようなものを作成して、自律学習でも正しい理解に到達できるような工夫が必要であると考えられる。

6.3 誤りが多かった文 ②十分な用例がない場合

誤りが多かった文には、「～とすると／～とすれば／～としたら」がある。仮定の用法であるが、バ・トの場合は後件に意志や価値を表す表現は続けることができないという文末制約がある。この誤用例もその制約を犯したものである。

表2 「～とすると／～とすれば／～としたら」の誤用（表記は調査協力者のまま）

意味や使い方がわかる	文章や会話の中で正しい使い方	作成した文	正誤
2	1	雨が降るとすれば、大変だな	3
2	2	君はパーティーに行くとなると、私も行きます。	3
2	2	レストランが閉店したとしたら、コンビニで食事しよう。	3
2	3	もしお金持ちとしたら、高層ビルを買いたい	3
1	2	今から食材の下準備を始めるとすると、多くても三時間で終わらせる。今夜のパーティーは間に合いそうね。	3

教科書の本文には注がついており、下記のように記述されている。

<注意点>文頭に「仮に」や「もし」「もしも」を伴う場合もある。また、「とすると」や「とすれば」は条件を表し、その結果どうするのか、あるいはどうなるのかを表す。「としたら」はこれに加えて、「～したい」などの意思や評価を表す表現を続ける場合があるが、やや話し言葉的である。

(『日本がわかる、日本語がわかる』p.10)

タラの場合は「意思や評価を表す表現を続ける場合がある」という記述が、「バ・トでは使えない」ことを意味すると理解できた学習者が少なかったと考えられる。また、「はごろも」では文末制約にまでは触れていない。学習者が用例を注意深く見たとしても、母語話者コーパスからは正用しか見ることができず、どのような場合に誤用になるかは理解できない。

そこで、これに対する対策としては、現在少しずつ載せている学習者コーパスの

用例を充実させ、文末制約を犯して誤用となった文をわかりやすい解説とともに載せることが考えられる。学習者コーパスから得られる否定証拠を見せることによって、「使えない」誤りを犯すことがないようにする必要がある。

8 まとめ

本稿では、自律学習者で「はごろも」を利用して例文を作成する場合に、当該文法項目に関する認知度はどのようなものか、すなわち、意味や使い方をよく知っているか、文章や会話の中で正しく使えるかについて、どのように考え、それが例文の正誤とどう関わるかを調査した。

その結果、認知度と例文の正誤には関連が見られなかった。その理由は、自分では正しく理解し、使えると考えていても、誤文を書いてしまう回答が見られたからである。誤用には、複数の用法がある場合と、条件形式のように使用に制約があり、母語話者のコーパス例からだけでは理解できない場合が見られた。

そこで今後は学習者コーパスから正用、誤用を載せることなどを提案した。

ただし、今回の調査では協力者の数が少ないことから、今後は数を増やして調査を続けていくことが必要である。

<注>

1. 「中納言」は国立国語研究所で開発された、日本語のコーパスを検索するためのウェブツールアプリケーションである。

<引用文献>

- 田中祐輔編著・川端祐一郎・肖輝・張王月（2019）『日本がわかる，日本語がわかる』凡人社.
- 中條清美・若松浩子・濱田彰・西垣知佳子・ジョンソン・ミシェル（2018）「教育用例文コーパス ScoRE を利用した DDL 指導実践」『日本大学生産工学部研究報告.

- B, 文系』 51, pp.13-26, 日本大学生産工学部.
- 西垣知佳子・天野孝太郎・吉森智大・中條清美 (2011) 「中・高生のためのコンコーダンス・ラインを利用したデータ駆動型英語学習教材の開発の試み」, 『千葉大学教育学部研究紀要』 59, pp.235-240, 千葉大学教育学部.
- 西垣知佳子 (2019) 『『気づき』と『理解・定着』をつなぐ DDL 文法指導』 『英語教育』 67 (11) , pp.34-35, くろしお出版.
- 堀恵子 (2020) 「機能語ウェブツールを使った自律的文法学習の効果」 『ヨーロッパ日本語教育』 24, <https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=586-597&filename=koto-hori.pdf&p=belgrade> (2022年2月27日) .
- 堀恵子・李在鎬・長谷部陽一郎 (2016) 「機能語用例文データベース『はごろも』について」 『計量国語学』 30 (1) , pp.275-285, 計量国語学会.
- 堀恵子・内丸裕佳子・加藤恵梨・小西円・山崎誠・江田すみれ・建石始・中俣尚己・李在鎬 (2017) 「機能語用例文データベース『はごろも』の今後の展開」 『言語資源活用ワークショップ 2016 発表論文集』 pp.180-189, 国立国語研究所.
- Braun, S. (2005) From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents. *ReCALL*, 17(1). 47-64.
- Chambers, A. (20015). Integrating corpus consultation in language studies. *Language Learning & Technology*, 9(2). 111-125.
- Flowerdew, L. (2009) Applying corpus linguistics to pedagogy-A critical evaluation. *International Journal of Corpus Linguistics*,14(3). 393-417.
- Gavioli, L. (2001). The learner as researcher: introducing corpus concordancing in the classroom. In Aston, G. (ed.) *Learning with corpora*. (pp. 1000-1030). CLUEB.
- Johns, T. (1991) *Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials*. (pp. 1-16). na.
Retrieved April 2, 2020.
https://lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/Tim%20Johns%20and%20DDL.pdf
- Leech, J. (1997) Teaching and Language Corpora: a convergence. in A. Wichmann, S. Fligelstone, A. McEnery and G. Knowles (eds.) *Teaching and Language Corpora*. (pp.1-23). London: Longman.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994) Why investigate metacognition? in J. Metcalf & A. P. Shimamura (Eds.) *Metacognition: Knowing about knowing*, 13. (pp.1-25). Cambridge, MA: MIT Press.

Relationship Between Recognition of Grammatical Items and Sentence Production in Autonomous Data-Driven Learning

Keiko HORI (Toyo University)

Abstract

Using a database on sample sentences for functional language termed Hagoromo, we conducted data-driven learning as autonomous learning. This study tasked learners to create example sentences and studied the relationship between the correctness of the example sentences and the metacognition of the learners in terms of the understanding of grammatical items and their usage in compositions and conversations. The study observed a correlation between the learners' understanding of the grammatical items and the awareness of their ability to use them. However, no correlation was found between their metacognition and correctness of the example sentences. The reason underlying this result is that the learners wrote erroneous sentences in their responses, although they believed that they understood and could use the items correctly. The study identified two types of misuse. The first is related to multiple usages, whereas the second emerges with restrictions on use, such as conditional sentences that may be difficult to understand by using only the corpus examples of native speakers. As a countermeasure, we proposed the inclusion of a guide for using the Hagoromo database and of correct and incorrect sentences from the corpus of learners.

Moreover, increasing the number of survey collaborators and conducting surveys in the future are necessary.

日本語学習者の聴解困難点調査に基づく「わかりやすい日本語」の提案

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)

中北 美千子 (名古屋外国語大学)

要旨

この論文では、日本語学習者の聴解困難点調査から、学習者にとってどんな日本語の表現が難しいのかを分析した上で、日本語を母語としない人たちに対してどのように話せばわかりやすくなるのかを提案した。

日本語学習者の聴解困難点を調べる調査として、日本語学習者に日本語母語話者と対話してもらった後、そのときの映像とともに音声を聞いてもらい、聞いた日本語をどう理解したかを自分の母語で話してもらった。その調査結果をもとに、学習者が日本語を不適切に理解した部分をタイプ別に分類し、日本語をわかりやすく話す方法を提案した。

たとえば、学習者は「いいお天気が多いじゃないですか」のような肯定の意味の「じゃないか」を否定の意味だと不適切に理解することがある。そのような事例から、「じゃないか」を使わず、「いいお天気が多いです (よね)」のように話すといふ提案を行った。

【キーワード】 やさしい日本語, 話しことば, 日本語学習者, 聴解, 文法

Keywords: easy Japanese, spoken Japanese, learners of Japanese, listening, grammar

1 研究の目的

母語が異なる人たちとのコミュニケーションにおいては、自分の母語以外の言語を使ってコミュニケーションを行うことも重要であるが、自分の母語を使ってその言語を母語としない人たちにわかりやすく伝えられることも重要である。

この論文の目的は、(1)の調査・分析をもとに(2)の提案を行うことである。

- (1) 日本語学習者に日本語を聞いてもらい、どう理解したかを調べる調査をもとに、学習者にとってどんな日本語の表現が難しいのかを分析する。
- (2) 日本語を母語としない人たちに対してどのように話せばわかりやすくなるのかを具体的に提案する。

この論文の構成は次のとおりである。次の2で先行研究を概観し、3で調査方法について説明する。その後、4から7で調査結果をもとに「わかりやすい日本語」の提案を行う。4では質問についての提案、5では肯定否定についての提案、6では主語についての提案、7では省略についての提案を行う。最後に、8でまとめを行い、今後の課題を示す。

2 先行研究

「やさしい日本語」の初期の研究である弘前大学人文社会科学部社会言語学研究室(2015)では、「やさしい日本語」にするための12の規則が挙げられている。それを整理すると、語彙についての規則、表記についての規則、文法についての規則に分けられる。

語彙についての規則は、たとえば(3)のようなものである。

- (3) 難しいことばを避け、簡単な語を使ってください。

語彙については、暫定的にはあるが、当面、国際交流基金・日本国際教育協会(編)(2002)の級別語彙を使って機械的に対応することができる。

表記についての規則は、たとえば(4)のようなものである。

- (4) 使用する漢字や、漢字の使用量に注意してください。すべての漢字にルビ（ふりがな）を振ってください。

表記についても、機械的に対応しやすい。

文法についての規則は、(5)から(8)である。

- (5) 1文を短くして文の構造を簡単にします。
(6) 二重否定の表現は避けてください。
(7) 文末表現はなるべく統一するようにしてください。
(8) あいまいな表現は避けてください。

このうち(5)から(7)は機械的に対応しやすいが、(8)はどのような表現があいまいになるかに気づきにくく、対応が難しい。

この論文では、日本語を母語としない人たちにとって文法的にわかりにくい「あいまいな表現」を聴解困難点調査によって明らかにし、わかりやすくするための提案を行う。

なお、「やさしい日本語」については、その後、庵他（編）（2013）や庵他（編）（2019）など、さまざまな研究が行われてきた。しかし、聴解困難点調査をもとにした「やさしい日本語」の研究はほとんどない。

3 調査方法

日本語学習者の聴解困難点を調べる調査は、(9)と(10)のような方法で行った。

- (9) 学習者に日本語母語話者と対話をしてもらい、そのときの映像を録画しておく。
(10) 対話が終わった後、録画した映像とともにその音声を学習者に聞いてもらい、相手の発話をどう理解したかを自分の母語で話してもらおう。

この調査に協力してもらった日本語学習者は 42 名である。学習者の母語はフランス語が 15 名，ドイツ語が 15 名，英語が 7 名，イタリア語が 5 名である。学習者の日本語レベルは，全員，中級である。調査は，2014 年 11 月から 2015 年 7 月に行った。調査結果の一部は野田他（2021-）で公開されている。

次の 4 からは，この調査の結果をもとに，「わかりやすい日本語」の提案を行う。4 では質問についての提案，5 では肯定否定についての提案，6 では主語についての提案，7 では省略についての提案を行う。

なお，「やさしい日本語」という用語は「学習者にとって話したり書いたりするのが容易だ」という意味にも解釈されやすいため，ここでは「学習者にとって理解するのが容易だ」という意味を明確に表す「わかりやすい日本語」という用語を使う。

4 質問についての「わかりやすい日本語」の提案

質問についての「わかりやすい日本語」の提案としては，4.1 で「か」がない質問や上昇が弱い質問をしない」という提案を行い，4.2 で「否定の質問をしない」という提案を行う。

4.1 「か」がない質問や上昇が弱い質問をしない」という提案

「か」がない質問や上昇が弱い質問をしない」という提案は，文末に「か」がなかったり上昇イントネーションが弱かったりするなどして，質問していることがわかりにくい言い方をしないということである。

たとえば，(11)は「(あなたは) エンジニアをしながら日本語の勉強も前にしていたということか？」という意味であり，相手に確認を行う質問になっている。

(11) では，あの，ま，パソコンの仕事，エンジニアしながら，日本語の勉強も前にしてたっていう。

しかし、フランス語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、「(私は) エンジニアをしながら日本語の勉強もしていた」という意味であり、自分のことを述べているのだと理解した。

(11)のように文末に「か」がなかったり上昇イントネーションが弱かったりすると、日本語学習者は質問だということがわからないことがある。

「わかりやすい日本語」にするためには、質問をするときは文末に「か」を付けたり上昇イントネーションを強くしたりする必要がある。

4.2 「否定の質問をしない」という提案

「否定の質問をしない」という提案は、「どこかに行かなかったの？」のような否定の質問をしないということである。

たとえば、(12)は「どこかに行かなかったのか？」という意味の質問である。

(12) どっか、行かなかったの？

しかし、フランス語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、「どこにも行かなかった」という意味であり、自分のことを述べているのだと理解した。

(12)のように質問が否定の形になっていると、日本語学習者は質問だということがわからないことがある。それは、否定だということを理解する処理だけで精一杯になり、質問だということを理解する処理までは行えないことがあるからだろう。

「わかりやすい日本語」にするためには、質問をするときは「どこかに行かなかったの？」のような否定の質問ではなく、「どこかに行った？」のように肯定の質問にする必要がある。

5 肯定否定についての「わかりやすい日本語」の提案

肯定否定についての「わかりやすい日本語」の提案としては、5.1 で「確認要求を

表す「じゃないか」を使わない」という提案を行い、5.2で「しか～ない」を使わない」という提案を行う。

5.1 「確認要求を表す「じゃないか」を使わない」という提案

「確認要求を表す「じゃないか」を使わない」という提案は、「日本人は並ぶのが好きじゃないですか」のような確認要求を表す「じゃないか」を使わないということである。

たとえば、(13)は「日本人は並ぶのが好きだよね」という意味を表している。

(13) でも、なんか日本人って並ぶのが好きじゃないですか。

しかし、イタリア語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、「私は並ぶのが好きではない」という否定の意味だと理解した。

(13)のように文末に確認要求を表す「じゃないか」を使うと、日本語学習者は否定の意味だと思い、肯定の意味だということがわからないことがある。

「わかりやすい日本語」にするためには、確認要求を表す「じゃないか」ではなく、「日本人は並ぶのが好きですよ」のように否定の「ない」が入っていない肯定文を使う必要がある。

5.2 「しか～ない」を使わない」という提案

「しか～ない」を使わない」という提案は、「英語しか勉強しない」のような「しか～ない」を使わないということである。

たとえば、(14)は「日本ではほとんどの学校で英語だけを勉強する」という意味を表している。

(14) 日本ではほとんどの学校が英語しかやってないですねえ。

しかし、ドイツ語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、「日本の学校では英語を勉強しない」という否定の意味だと理解した。

(14)のように「しか～ない」を使うと、日本語学習者は肯定の意味だということがわからないことがある。「～ないといけない」や「～ないわけではない」のように「ない」が2つ入っていて肯定の意味を表す表現も、同じようにわかりにくい。

「わかりやすい日本語」にするためには、否定の「ない」が入っている「しか～ない」ではなく、「英語だけ勉強する」のように否定の「ない」や「ません」が入っていない肯定文を使う必要がある。

6 主語についての「わかりやすい日本語」の提案

主語についての「わかりやすい日本語」の提案としては、6.1で「主語を途中で変えない」という提案を行い、6.2で「主語を述語の後に置かない」という提案を行う。

6.1 「主語を途中で変えない」という提案

「主語を途中で変えない」という提案は、「原君はすごい。私は先輩なのですが、彼は別格です」のように途中で主語の変更をするのをやめるということである。

たとえば、(15)の「私、一応一つ先輩というか、一つ上なんです」は「私は原君より学年が1年上だ」という意味を表している。

(15) 原君はたしかにすごいですよね。ちょっと、私、一応一つ先輩というか、一つ上なんですけど、もう、彼は別格です。

しかし、ドイツ語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、「原さんは私より学年が上だ」という意味だと理解した。

(15)では、最初は主語が「原君」だが、その後、主語が「私」になり、その後また主語が「彼」(原君)に戻っている。このように主語が途中で変わると、日本語学習

者は主語が何であるのかがわからなくなることがある。

「わかりやすい日本語」にするためには、可能な限り、主語を途中で変えないで、「原君はすごい。彼は私の後輩なのですが、別格です」のように同じ主語が続くようにする必要がある。

6.2 「主語を述語の後に置かない」という提案

「主語を述語の後に置かない」という提案は、「それはおもしろそう。だけど、大変そう。集団行動が。」のように主語を述語の後に置くのをやめるということである。

たとえば、(16)は学生寮の伝統として新入生が「100 キロハイク」に参加する話を相手がしたのに対して発話した文である。「大変そう。集団行動が。」は「集団行動が大変そうだ」という意味を表している。

(16) おもしろそう。だけど、大変そう。集団行動が。

しかし、英語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、「100 キロも歩くのは大変そうだ」という意味だと理解した。

(16)のように主語を述語の後に置くと、日本語学習者は主語が何であるのかがわからなくなることがある。

「わかりやすい日本語」にするためには、主語を述語の後に置かないで、「それはおもしろそう。だけど、集団行動が大変そう。」のように主語を述語の前に置くようにする必要がある。

7 省略についての「わかりやすい日本語」の提案

省略についての「わかりやすい日本語」の提案としては、7.1 で「主語や目的語を省略しない」という提案を行い、7.2 で「述語を省略しない」という提案を行う。

7.1 「主語や目的語を省略しない」という提案

「主語や目的語を省略しない」という提案は、「日本ではお店が配達をしています。フランスでも [φ] していますか？」のように主語や目的語を省略するのをやめるということである。

たとえば、(17)の「フランスでもやっていますか？」は「フランスでもスーパーやお店が配達することをしているか？」という意味を表している。

(17) 宅急便よりももっと安く、あの、スーパーとかお店がよく配達するようなことはやってますね。フランスでも [φ] やっていますか？

しかし、フランス語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、何をやっているという意味なのかがわからなかった。

(17)のように主語や目的語を省略すると、日本語学習者は省略された主語や目的語が何であるのかがわからないことがある。

「わかりやすい日本語」にするためには、主語や目的語を省略しないで、「日本ではお店が配達をしています。フランスでもお店が配達をしていますか？」のように主語や目的語を言う必要がある。

7.2 「述語を省略しない」という提案

「述語を省略しない」という提案は、「いろんな国に行きました。ポルトガルやイタリア、デンマーク [φ]。」のように述語を省略するのをやめるということである。

たとえば、(18)の「ポルトガルとイタリアと、えっとー、あそこ、え、北欧、スウェーデン、ノルウェー、デンマーク。」は「ポルトガルやイタリアや北欧の国々に行った」という意味を表している。

(18) フランスに来てから、いろんな国行きました。ポルトガルとイタリアと、えっと

一、あそこ、え、北欧、スウェーデン、ノルウェー、デンマーク [φ]。

しかし、フランス語を母語とする日本語学習者はこれを聞いて、「ポルトガルやイタリアや北欧の国々に行きたい」という意味だと理解した。

(18)のように述語を省略すると、日本語学習者は省略された述語が何であるのかわからないことがある。

「わかりやすい日本語」にするためには、述語を省略しないで、「いろんな国に行きました。ポルトガルやイタリア、デンマークに行きました。」のように述語を言う必要がある。

8 まとめと今後の課題

この論文では、日本語学習者の聴解困難点調査をもとに、日本語を母語としない人たちに対してわかりやすく話すための提案を行った。(19)から(22)のような提案である。

- (19) 質問についての提案：「か」がない質問や上昇が弱い質問をしない。否定の質問をしない。
- (20) 肯定否定についての提案：確認要求を表す「じゃないか」を使わない。「しか～ない」を使わない。
- (21) 主語についての提案：主語を途中で変えない。主語を述語の後に置かない。
- (22) 省略についての提案：主語や目的語を省略しない。述語を省略しない。

今後の課題としては、日本語学習者の聴解困難点調査をさらに進めることが挙げられる。その結果をもとに、日本語学習者の聴解困難点を調査した野田他（2015）や野田他（2016）も参考にしながら、話しことばとしての「わかりやすい日本語」のより詳しい提案をしていく必要がある。今回は取り上げなかった提案としては、

たとえば「名詞修飾節を使わない」という提案や、「途中で補足的なことを挿入しない」という提案が考えられる。

これまでの「やさしい日本語」の研究は、書きことばが中心であった。話しことばについても研究を深めていく必要がある。

<付記>

この論文は、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」と「対照言語学の観点から見た日本語の音声と文法」、および科研費17K18503の研究成果である。

<資料>

国際交流基金・日本国際教育協会（編）（2002）『日本語能力試験出題基準 改訂版』

凡人社

野田尚史（他）（2020-）「日本語非母語話者の聴解コーパス」国立国語研究所，

<https://www2.ninjal.ac.jp/jsl-rikai/choukai/index.html>（2021年12月1日）。

弘前大学人文社会科学部社会言語学研究室（2015）「減災のための「やさしい日本語」」，

<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ9tsukurikata.ujie.htm>（2016年10月

17日閲覧，2020年1月17日閉鎖）。

<引用文献>

庵功雄・イヨンスク・森篤嗣（編）（2013）『やさしい日本語』は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために』ココ出版。

庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編）（2019）『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出版。

野田尚史・阪上彩子・中山英治（2015）「中級学習者が雑談に参加するときの聴解の

問題点」*The 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, pp.142-152,

Princeton, NJ: Department of East Asian Studies, Princeton University,

https://pjpf.princeton.edu/sites/pjpf/files/past/22nd-pjpf/PJPF15_Proceedings_final.compressed.pdf (2021年12月1日) .

野田尚史・中島晶子・村田裕美子・中北美千子 (2016) 「日本語母語話者との対話における中級日本語学習者の聴解困難点」『ヨーロッパ日本語教育』20, pp.219-224, ヨーロッパ日本語教師会.

https://www.eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=234-239&filename=29_Happyo13_Noda.Nakajima.Murata.Nakakita.pdf&p=bordeaux (2021年12月1日) .

Proposal for “Easy Japanese” Based on Listening Comprehension Difficulties Encountered by Learners of Japanese

Hisashi NODA (Nihon University)

Akiko NAKAJIMA (Paris Cité University)

Yumiko MURATA (University of Munich)

Michiko NAKAKITA (Nagoya University of Foreign Studies)

Abstract

This paper starts by emphasising the importance of asking learners what they have understood from a conversation they took part in, as this is the very first step in establishing proper guidelines for how native speakers can promote better communication with learners. To this end, this paper examines certain patterns of confusion related to grammatical features.

To gather data, we recorded dialogues between a native speaker and a learner, and then asked the learners what they thought they understood. One example of a source of confusion that we identified was the negative form, *-nai*, embedded in the acknowledgement request *zya*

改訂版文語文 e-learning 教材 “BUNGO-bun GO!” とその利用法

佐藤 勢紀子（東北多文化アカデミー）

虫明 美喜（宮城教育大学）

小野 桂子（プリンストン大学）

要旨

日本語非母語話者の文語文学習の環境は整備されておらず、支援が必要である。そこで、オンデマンド方式で容易に使用できる体系的かつ包括的な文語文 e-learning 教材の開発を目指し、試作版の再構築を経て改訂版教材 “BUNGO-bun GO!” を作成・公開した。本教材はテキストセクションと参考資料セクションから成る。テキストセクションにはテキストとそれに付属する解説、語彙リスト、クイズがあり、テキストページは本文—本文の解説—現代語訳の三段構成になっている。本教材は、学習者が文法教科書と併用することで自習できるほか、授業でも副教材としての様々な利用が可能である。授業開始時の受講者のレディネス確認、授業での学習事項の予習・復習、参考資料の参照などの利用が考えられる。利用者アンケート調査の結果、多くの肯定的な評価が得られた一方、テキストの増設・多様化、音声情報の追加、クイズの形式の見直しなど、教材改善を求める要望が寄せられた。

【キーワード】 文語文, 日本語非母語話者, e-learning 教材

Keywords: classical Japanese, non-native speakers of Japanese, e-learning materials

1 はじめに

文語文¹の学習を希望する非母語話者は着実に増えている。日本学の研究を志す学習者のみならず、一般の学習者においても、日本文化への関心、古典をベースにしたサブカルチャー作品への興味、受験のためのニーズなどから、文語文学習への要求が

高まっている（佐藤他 2018）。

一方、非母語話者の文語文学習環境は整っているとは言い難い状況である。日本国外はもとより、日本国内においても、高等教育機関で文語文入門の授業が開講されているケースは稀である。文語文学習を望む留学生の多くは、自学自習で大変な苦勞をして文語文を身につけることとなる（坂内 2004, 佐藤 2015）。国内外を問わず、非母語話者である学習者が文語文を学ぶ環境の不備が問題になっている。

そこで、筆者らは、2015 年度に非母語話者がオンデマンド方式で容易に使用できる体系的で包括的な文語文 e-learning 教材の開発に着手し、2017 年度に 6 編のテキストを載せた試作版を作成した（佐藤他 2018）。しかし、その後の試用者へのアンケート調査・インタビュー調査から、既存のプラットフォームを利用した試作版教材には、1) アクセス・動作不良、2) 構成の複雑さ、3) スマートフォンでの使いにくさなどの欠点があることが判明したため、プラットフォーム自体を作り直し、教材の再構築を行った（佐藤他 2020）。

以下、再構築を経て公開した改訂版教材 “BUNGO-bun GO!”² の概要とその利用法を紹介し、利用者へのアンケート調査の結果をふまえて、その利用効果と課題について検討する。

2 改訂版教材の概要

改訂版教材 “BUNGO-bun GO!”（以下、本教材）については既に佐藤他（2020）で報告したため、ここでは、非母語話者向けに工夫した点を中心にごく簡単にその概要を紹介する。

2.1 教材の特徴

改訂版では、前掲の試作版の問題点のうち、アクセス・動作不良は当然ながら改善された。他の問題点への対応も含め、本教材の特徴として挙げられるのは次の 6 項目である。

- 1) 本文—本文の説明—現代語訳の三段構成
- 2) スマートフォンでも使いやすいレイアウト
- 3) 様々な時代の著名な作品から選んだ 16 のテキスト
- 4) 本文の説明と語彙リストのリンク
- 5) ふりがな表示切替機能（旧仮名／新仮名／なし）
- 6) テキストの理解度確認のクイズ

2.2 構成

本教材の構成を図に示す。教材はテキストセクションと参考資料セクションから成っている。テキストセクションには、テキストごとに、テキストのほかに作品およびテキストの解説、テキストに出現する語彙のリスト、クイズがある。テキストページは本文、本文の説明、現代語訳の三段構成で、佐藤他（2018）で紹介した試作版教材に比べてはるかにシンプルでわかりやすい構成になっている。また、参考資料セクションは語彙リスト（全体・品詞別）および各種一覧で構成されている。テキストセクションの本文の説明と参考資料セクションの語彙リストはリンクしており、相互に行き来することが可能である。

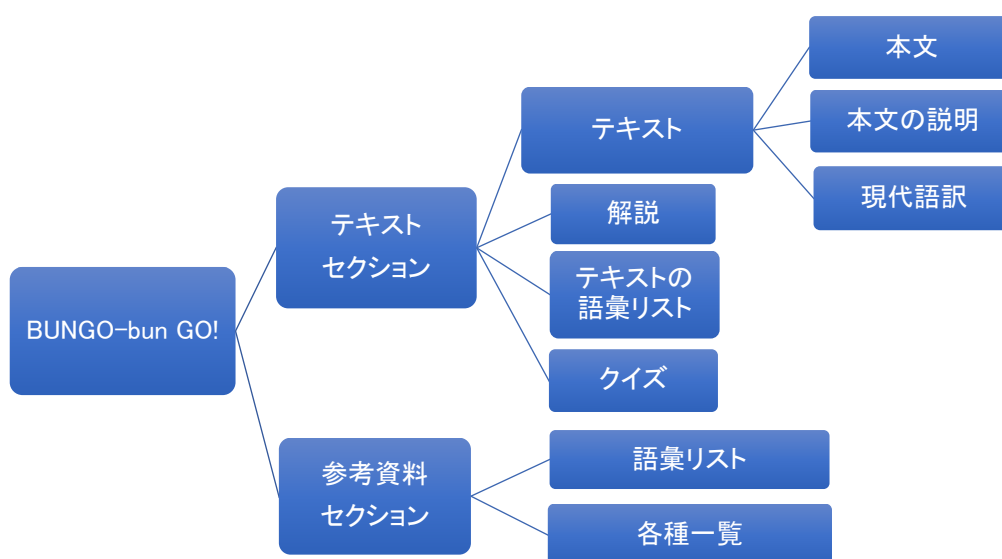


図 改訂版教材 “BUNGO-bun GO!” の構成

2.3 コンテンツ

ここでは、本教材のコンテンツとして掲載されているテキストと各種一覧を紹介する。

まず、テキストとしては、時代やジャンルの多様性に配慮しつつ、よく知られた9つの作品の中から下記の16編を選んだ³。テキストの長さは、「故郷」が約100字であるのを除けば平均450字程度である。テキスト本文のふりがなとして「旧仮名」「新仮名」「なし」の3つのモードを設定し、切り替えられるようにした。

- ・ 狩の使 1,2 (『伊勢物語』, 歌物語, 10世紀前半)
- ・ 二十日の夜の月 (『土佐日記』, 日記, 935年頃)
- ・ 春はあけぼの (『枕草子』, 随筆, 10世紀末～11世紀初)
- ・ ちごの空寝 (『宇治拾遺物語』, 説話, 13世紀前半)
- ・ 吾妻人と都人 (『徒然草』, 随筆, 14世紀前半)
- ・ 忠度都落 1,2 (覚一本『平家物語』, 軍記物語, 14世紀後半)
- ・ 一寸法師 1～5 (『一寸法師』, 御伽草子, 15～16世紀)
- ・ 翻訳苦心談 1,2 (『蘭学事始』, 回想録, 1815年)
- ・ 故郷 (文部省唱歌, 1914年)

各種一覧としては、「旧仮名遣いで書かれた文字の読み方」、「品詞分類表」、「動詞活用表」、「形容詞・形容動詞活用表」、「助動詞活用表」、「助詞一覧」、「活用形の用法一覧」、「敬語一覧」、「音便一覧」、「係り結びの法則」、「和歌の修辞」、「主な枕詞と掛詞」をPDF形式で掲載している。漢字にはすべてふりがなを付け、可能なかぎり本教材のテキストにある例文を使用し、「動詞活用表」では現代日本語の動詞の分類も付けて比較できるようにした。

3 改訂版教材の利用

文語文学習において、本教材をどのように利用することが可能だろうか。本教材の

現時点でのコンテンツや授業での使用経験をふまえて、教材利用の可能性について述べる。

本稿の冒頭で指摘した文語文学習環境の不備という点から見れば、本教材のみで文語文の自習ができることが理想であるが、本教材はその域に達しているとは言えない。テキストは仮名文の文学作品 16 編に限られており、語彙リストの掲載語彙数も 324 語にとどまっている。文法解説も、クイズの解答の正誤についての解説はあるが、体系だったものになっていない。よって、現段階では、初心者が文語文を独習する際には、既存の文語文法の教科書との併用が望ましいと言える。

一方、授業での本教材の利用についてはどうかと言えば、主教材としては、テキストのバリエーションや数量が不十分なこと、本文の説明、現代語訳、クイズの解答が常に参照可能であることから、使いにくさがあるが、副教材としての利用には多くの可能性がある。2017 年度の試作版教材についても、小テストを用いた受講者の授業開始時のレディネス確認や授業の理解度確認、文語文 e-learning 教材作成を目的としたペアワークを行うことができた(佐藤他 2018)。本教材もそのような形で利用できるほか、東北大学で 2020 年度以降に開講した「中上級日本文化演習：古文入門」(CJ500)⁴、「上級日本文化演習：古典入門」(CL600)⁵での使用から、次のような利用のしかたが可能であるという見通しを得ている。

- 1) 本教材による予習 → 授業での発展的学習
- 2) 授業での文法学習 → 本教材による復習
- 3) 教材の各種一覧の共有・常時参照
- 4) 本教材を利用したグループワーク

4) のグループワークの具体例としては、「敬語探し」ゲームがある。授業で古語の敬語について学習した後、グループに分かれて本教材のテキストから敬語の用例を抜き出すというものである。ただし、現在のテキストの分量では敬語の例は相当数に上

るため、テキストの範囲を絞る、もしくは敬語の種類を限定する、などの工夫が必要である。

4 改訂版教材についての調査

本教材の利用者を対象にアンケート調査を実施した。小規模な調査ではあるが、本節では、その回答をもとに、利用者の本教材に対する評価を報告する。

4.1 調査の概要

調査の概要は次のとおりである。

時期：2021年7月15日～2021年7月31日

対象：東北大学：CJ500（2020年度後期開講）、CJL600（2021年度前期開講）

受講者

プリンストン大学：Introduction to Classical Japanese および Readings in Classical Japanese の受講者（2019年度，2020年度開講）受講者

調査方法：Google Forms を使用したオンラインアンケート調査

調査項目：改訂版教材の各部分，全体についての感想および意見

なお、東北大学では授業で本教材を使用した。プリンストン大学では授業での使用はなく、同大学の授業の受講者は個々に教材を使用してアンケートに回答した。

4.2 調査の結果

東北大学9名、プリンストン大学10名の計19名から回答が得られた。回答者の出身は中国10名、米国5名、台湾1名、韓国1名、イタリア1名、ブラジル1名であり、身分は大学院レベルが13名、学部レベルが5名、研究員が1名である⁶。以下に、第2節で本教材の特徴として挙げたうちの3点——テキストページの構成、テキスト

選択，ふりがな表示機能，そして教材全体についての調査結果の概要を報告する。

4.2.1 テキストページの構成

まず，テキストページの本文—本文の説明—現代語訳の構成について，「とてもわかりやすい」，「まあまあわかりやすい」，「少しわかりにくい」，「とてもわかりにくい」の4つの選択肢で答えてもらった。「とてもわかりやすい」16名，「まあまあわかりやすい」3名という結果になった。試作版についてはサイトのナビゲーションや素材セクションの構成の問題点が指摘されたが（佐藤他 2020：157-158），その点は大きく改善されたと言えよう。

4.2.2 テキストの選択

次に，現在の16編のほかに掲載を希望するテキストをたずねた。「和歌」を挙げた回答者が3名いたほか，『万葉集』，『源氏物語』，『今昔物語集』，『平家物語』などの作品名も挙げられた。また，歴史資料掲載への要望が3名から寄せられ，そのうち2名は明治時代の史料を求めている。その他，テキストは多ければ多いほどよいという意見もあった。

和歌については，現在も5編のテキストに含まれているが，さらに重点的に取り上げる必要があると思われる。また，歴史資料の導入，近代のテキストの増設が必要である。

4.2.3 ふりがな表示

本教材で新たに設けたふりがな切替表示の機能について，感想や意見を自由記述で求めた。「便利」，「使いやすい」，「役に立つ」，「選べるのがよい」などの肯定的評価が8名から寄せられた。そのうち2名は初心者にとっての「新仮名」の有用性を指摘していた。一方，このオプションをもっと見つけやすくしてほしいという要望もあった⁷。

4.2.4 教材全体

最後に、教材全体についての感想や要望を引用する。授業で本教材を利用した東北大学の回答者をT、個別に本教材を利用したプリンストン大学の回答者をPとして示す。

まず、肯定的な評価を見ていく。全体的には、下記のように、教材の見やすさ、わかりやすさ、使いやすさ、そして有用性への評価が見られた。

- ・見た目がいい。(P)
- ・使いやすい。(T)
- ・とても素晴らしいサイトだと思いました。資料もとても**利用しやすい**のでいろいろ勉強になりました。(T)
- ・一句一句の解説が**わかりやすかった**です。(T)
- ・Overall it seems **easy to understand** and navigate. (P)
- ・このサイトはとても**見やすく**て、**使いやすい**と思います。(P)
- ・このサイトはとても印象的で、私が今まで使ったサイトと比べるとこのサイトはもっと**わかりやすく便利**だと思います。(P)
- ・大変**便利**でいいと思います。……クイズも載っており、利用して古文の理解にも**役に立つ**のです。(T)
- ・素晴らしくて、面白くて、文語の勉強に**役に立つ**と思います。(P)

また、本教材の開発で目指した教材の包括性に触れた次のようなコメントもあった。

- ・**全ては一つのところにある**から、本当に便利なツールだと思います。(P)
- ・**良くまとまっている**と思った。一人で勉強すると何がわからないかもわからないが、これをみて何がわからなかったかを知るようになった。(T)

本教材で文法的な知識が整理できたというコメントもあった。

- ・必要となる文語知識をまとめられた感じ。(T)
- ・文法知識がちゃんと整理できて、授業中非常に助かりました。(T)
- ・品詞分解はかなり細かいところまで説明してくれています。(T)

さらに、オンライン授業で本教材を利用することについての肯定的な意見も見られた。

- ・vpn を利用しなくても、日本国外でも教材が読めます。とても便利です。(T)

なお、プリンストン大学では授業での本教材の利用はなかったのであるが、同大学の回答者の一人からも、オンライン授業になってデジタル資料を参照することが多くなったので、授業でこの教材を使用する機会があればよかったという趣旨のコメントが寄せられた。

一方、次のように、教材の問題点も指摘された。

- ・テキストのテストのためのフォームはちょっと利用しがたい感じがします。(T)
- ・古文を読むのに時間がかかるのでクイズはちょっと大変でした。(T)
- ・授業で先生の声を聞きながら見るのが楽しかったですから、文書に音声が付いたら自分が読む時に対照できると思います。(T)
- ・もし教材としてのテキストの数は増えて、レベル(初級, 中級, 高級)を分類すれば、もっと効率的になるかもしれません。(P)

これらのコメントから、クイズの形式、朗読音声の提供、テキストの数量などに改

善の余地があることがわかる⁸。

5 おわりに

以上、非母語話者のための改訂版文語文 e-learning 教材 “BUNGO-bun GO!” について、その概要を示し、教材利用の可能性、利用者アンケート調査の結果について論述した。現在のところ副教材としてであるが、文語文関連授業での実地の使用を通して、学習事項の予習や復習、参考資料の参照などの形で本教材を利用することの可能性を提示した。アンケートの結果からも、自習および授業での利用にある程度の効果があることが示唆された。

一方、アンケートの回答に見られたように、さしあたり 1) テキストの多様化と増設、2) クイズの改善、3) 音声情報の提供が必要とされている。これらの課題が達成されれば、本教材のみによる独習や授業での主教材としての利用も視野に入ってくる。さらに、4) 体系的な文法解説、5) 文化・社会的背景の解説を本教材に組み込むことができれば、反転授業での利用も可能になるだろう。いずれも今後の課題としたい。

<付記>

本教材開発は、科学研究費助成事業基盤研究(C)17K02835 「日本語学習者を対象とする文語文 e-learning 教材および文語文教授法の開発」(2017-2019 年度)、基盤研究(C)20K00720 「非母語話者の文語文学習支援のためのシラバス・教授法の開発および研修システムの構築」(2020-2022 年度)(研究代表者はいずれも佐藤勢紀子)による助成を受けて行った。

<注>

1. 「文語文」ではなく「古文」という用語もあるが、「古文」は中等教育における教科目「国語」の中で「漢文」との対で用いられるケースが多い。本教材では近代の作品も載せている

ほか、将来的には漢文、文学作品以外の素材も扱う方針であるため、「文語文」という用語を用いた。

2. 2021年4月に公開した。URLは<https://bungobungo.jp>である。
3. テキストの選定基準については、佐藤他（2018）を参照されたい。
4. 外国人留学生対象の日本語教育プログラムの授業。詳細については佐藤（2020）。
5. 外国人留学生対象の日本語教育プログラムの授業。詳細については佐藤（2014）。
6. 「大学院レベル」には研究生、交換留学生も含む。「学部レベル」も同様である。
7. スマートフォンにも対応するサイトの構造上、ふりがな切替のボタンは画面上部に小さく示されている。サイト上の教材の使い方のページにも説明はあるが、ボタンをより目立つようにするなどの工夫が必要かもしれない。
8. このうち朗読音声については、試作版教材では「春はあけぼの」のみに付いていたが、試行の域を出なかったため、改訂版教材では付けていない。しかし、朗読音声への要望は2020年7月～8月の日本国内での留学生を対象とする調査でも寄せられており（佐藤他 2021）、早急に対応すべき課題である。また、アンケートの回答では、テキスト増設に加えてレベル分けも提案されているが、レベル分けについてはテキスト増設が実現してからの検討課題としたい。

<参考文献>

佐藤勢紀子（2014）「留学生を対象とする古典入門の授業—日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して」、『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第9号, pp.99-113.

<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2014/09/3e51297009548cb469542329cf866760.pdf>（2021年12月24日）.

佐藤勢紀子（2015）「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く」、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』1, pp.163-172.

<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2015/08/a048c46962c9757ef1533b12a60329c.pdf> (2021年12月24日) .

佐藤勢紀子・小野桂子・虫明美喜 (2018) 「文語文を学ぶ非母語話者のための e-learning 教材—試作版教材の利用可能性と課題」, 『ヨーロッパ日本語教育』22, pp.458-463.
<https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=475-480&filename=koto-sano-ogawa-mushiake.pdf&p=lisbon> (2021年12月24日) .

佐藤勢紀子・虫明美喜・串田紀代美・角南北斗 (2020) 「非母語話者のための日本語文語文 e-learning 教材の再構築」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』6, pp.153-167.
<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2020/04/211756b6f053aea6bac90752bed77f3e.pdf> (2021年12月24日) .

佐藤勢紀子 (2020) 「留学生を対象とする文語文入門の授業—「日本文化演習 (古文入門)」実践報告」, 『東北大学言語・文化教育センター年報』5, pp. 22-30.
<http://www.ccle.ihe.tohoku.ac.jp/wp/wp-content/uploads/d2bded559d66acaa20b907b40254d710.pdf> (2021年12月24日) .

佐藤勢紀子・虫明美喜・角南北斗・金山泰子 (2021) 「e-learning 教材 “BUNGO-bun GO!” の評価—留学生を対象とする文語文関連授業での試用を通じて」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』7, pp.395-407.
<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2021/05/05a0f86ec334c03e1eb55a15e8457f45.pdf> (2021年12月24日) .

坂内泰子 (2004) 「留学生と文語文読解の必要性」, 『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』27, pp.59-74.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/tgkt/27/0/27_KJ00004266114/_article/-char/ja (2021年12月24日) .

Classical Japanese E-Learning Material BUNGO-bun GO!

Revised Version and Its Uses

Sekiko SATO (Tohoku Tabunka Academy)

Miki MUSHIAKE (Miyagi University of Education)

Keiko ONO (Princeton University)

Abstract

The environment for *bungo* study for non-native Japanese speakers is insufficient and needs support. Therefore, with the aim of developing systematic and comprehensive e-learning teaching materials that can be easily used on demand, we created and released a revised and reconstructed learning material, BUNGO-bun GO!, based on the previously released trial version. This material consists of a text section and a reference section. The text section contains the text and its accompanying commentary, vocabulary list and quiz. Each text page consists of three parts: text, explanation of the text and modern translation. This learning material can be used for self-study in combination with grammar textbooks. It can also be used as supplementary teaching material in class. Instructors can use it to check students' readiness at the beginning of class, or alternatively, students can use it as reference material or as a workbook when preparing for or reviewing concepts covered in class. Surveyed users of the revised edition gave many positive evaluations, while also voicing suggestions such as addition and diversification of texts, addition of audio recordings and improvement of quiz formats.

nai desu ka. Another example was complex sentences in which the subject of the embedded clause differed from that of the matrix clause, such as *Hara kun wa sugoi desu yo ne. Watasi, hitotu senpai nan desu kedo, kare wa bekkaku desu*. Accordingly, we propose guidelines for native speakers to avoid these confusing patterns.

非母語話者間の日本語を媒体としたテレコラボレーションによる

アイデンティティの構築

—米国とスウェーデンの大学を繋いで—

会田ナインドルフ 真理矢 (ダーラナ大学)

要旨

本稿では、非母語話者同士の日本語を媒体としたテレコラボレーションを通して、学生のアイデンティティがどのように構築されていくのかに焦点を当てる。異なった L1 背景を持つ2つの日本語学習者グループの非同期記述式（ブログ）と同期口述式（オンラインディスカッション）コミュニケーション活動から得たデータを Houghton (2012) の異文化間対話モデル（ID モデル）を枠組みとし分析を行った結果、学生が選択する単語ひとつひとつが自身のイメージ、または他者に認識されたい自分のイメージを形成すると同時に、自身のアイデンティティへの理解を深めることに繋がっていることが分かった。更に ID モデルにおいても新たな段階の存在が見受けられたとともに、異なる L1 背景を持つ非母語話者同士の交流の多文化的性質はアイデンティティの構築をより促進させることも示唆している。

【キーワード】 アイデンティティ, 異文化間コミュニケーション能力, テレコラボレーション

Keywords: identity, intercultural competence, telecollaboration

1 はじめに

近年の CALL に関する研究において、オンラインツールを外国語学習に利用することにより、「真正な」異文化環境が築けることが実証されている。従来の研究は母語話者と非母語話者間の交流を対象にしたものが主であったが、本研究では非母語

話者同士の日本語を媒体としたテレコラボレーションを通して、学生のアイデンティティーがどのように構築されていくのかに焦点を当てる。

異文化間コミュニケーション能力の研究において最も影響力のあるモデルとして、Byram (1997) の文化間コミュニケーションモデル、Bennett (1993) の異文化感受性発達モデル、および Deardorff (2006) の異文化間能力のプロセスモデルが挙げられるが、これらすべてのモデルは共通して相互文化間コミュニケーション能力 (ICC) の発達は、自文化、および他文化に対する表面的な気づきからより深い理解への移行、更には個々が必要に応じて異文化相互理解能力の洗練された適用が可能になることを目標とすると訴えている (Byrum 1997; Bennett 1993; Deardorff 2006, 2009)。また、Byram (1997) の ICC モデルの中のいくつかの要素 (知識・批判的文化アウェアネス) はアイデンティティーと関連していることから見受けられるように、様々な研究においてアイデンティティーは ICC の重要な構成要素であると証明されている (Houghton 2013; Kim 2009)。Deardorff (2011:71) も「批判的考察による評価は、学生が自分自身や他人のアイデンティティーをどの程度学び、理解しているのか確認するのに役立つ、それは ICC の発達にとっても重要な要素である (著者訳)」と述べている。

Byram (1997) の ICC モデルに基づき構成された Houghton (2012) の異文化対話モデル (ID モデル) は、アイデンティティーの発達を促進、評価するのに有用な以下の 5 つのステージについて説明している：(1) 自己の分析 (2) 他者の分析 (3) 自己と他者の評価の類似性 (または差異) の批判的分析 (4) 自己と他者の評価についての特定の基準を参照した批判的評価 (5) アイデンティティーの構築。これらすべてのステージがアイデンティティーの構築において重要な役割を果たすとともに、ICC の発達にも深く関わっていると考えられる。

本研究ではアイデンティティーを「(学生が) 自身や他者に対して認識している『自分についてのこと』、つまり自分が何者であるのか、そしてないのか、またどんな自分になりたいのか、あるべきなのか (著者訳)」(Yuval-Davis 2010:266) と定義

し、異なった L1 背景を持つ 2 つの日本語学習者グループの非同期記述式（ブログ）と同期口述式（オンラインディスカッション）コミュニケーション活動から得たデータを Houghton (2012) の異文化対話モデル（ID モデル）を枠組みとし、分析を行った。

2 調査方法

本プロジェクトは 2012 年の春学期（15 週間）に米国東部私立大学（7 人）とスウェーデン中部国立大学（3 人）の中・上級レベルの日本語学習者を対象として行われ、データとして学生ブログ投稿記事、及びそれに対するコメント、オンラインディスカッション（90 分×2 回）のビデオ録画、事後アンケート¹が収集されたが、本稿では特にブログ、及びオンラインディスカッションの記録を基に議論する。

過去の研究において、テレコラボレーションは「意味のある外国語使用」に焦点を当てた場合、学習者の外国語学習に対するモチベーションを上げることが示されている（e.g. Belz 2007; Freiermuth & Huang 2012; Li & Swanson 2014; Taguchi & Sykes 2013）。外国語学習におけるテレコラボレーションの数々の研究（e.g. Belz & Thorne 2006, O'Dowd 2006）が、交流活動がどのように異文化間コミュニケーション能力の発達、そしてアイデンティティの構築に影響するかを追究し、それらいずれもがテレコラボレーションは言語学習においての重要な社会的要素であると結論付けている（Norton 2013）。また、テレコラボレーションにはよく非同期、または同期型ツールが利用されるが、非同期型コミュニケーションが学生に熟考する時間を与えるのに対して、同期型コミュニケーションはリアルタイムでコミュニケーションをとるためのスキルを習得するのに役立つことから、同期型ツールと非同期型ツールを組み合わせることが理想的なコミュニケーションモードだと言える（Guth & Helm 2012）。更に、Müller-Hartmann (2007), O'Dowd & Ware (2009) によれば、テレコラボレーションを成功させるためには対面で話し合う前に①ソーシャライゼーション／慣れ親しむ、②比較・分析のタスクといった 2 つの準備段階が不可欠だ

とされる。以上を踏まえ、本プロジェクトでは実際に対面で会う前にブログでのやり取りをし、対面のオンラインディスカッションでも、まず参加者全員でのウォームアップアクティビティーをしてから小グループでの対話に移行するように構成した。

学生は WordPress を利用して週に一回アイデンティティーに関する授業のリフレクション等を日本語でブログに投稿し、互いにコメントし合い、その後 Adobe Connect のオンライン会議システムを利用して学期の 7 週目と 14 週目に対面でディスカッションを行った。データ分析には「量的ツールを利用した質的分析」(Flowerdew 2000 参照)を参考にブログテキストとコメント、そして文字化した会話データからアイデンティティーや相互文化関係のキーワード(例:代名詞「私」「私の」「あなた」「あなたの」「彼ら」や「アイデンティティー」「文化」「言語」「日本人」「アメリカ人」「スウェーデン人」「役割」「ステレオタイプ」など)を抽出し、それらの語彙を取り巻くテキスト及び発話の分析から学習者の変化/発達の解釈を試みた。

3 結果と考察

以下の分析は、オンラインディスカッション時の対話、およびブログ活動を通して、日本語という共通の L2 を使用しながら学習者たちがどのように自分たちのアイデンティティーを構築し、自分、更には他人のイメージをリフレーム(再形成)していったのかを示唆している。

3.1 ステージ 0: 自己についての認識なし

学生の初期のブログ及びそれに対するコメントからは自身のアイデンティティーについての理解または考察が欠乏しているのが以下の例からわかる:

- (1) 日本語は専門だから仕方がない。[...] 趣味は] アニメを見たり音楽を聴い

たり、それしかない [...]。(米国大学の中国人男子学生 Xun² のブログより)

(2) ぼくは知らなくてもいい所の出身。(スウェーデン人男子学生 Lars の自己紹介)

3.2 ステージ 1a : 自己の分析 (単一アイデンティティ)

Houghton (2012) の ID モデルにおける第一段階は「自己の分析」であるが、データは、しばしば学生が自分のアイデンティティを国籍と関連づけていることを示している。

(3) ハイキングが好き。アメリカの方からみるとスウェーデンっぽいと思います。スキーとかスノーボードとかスウェーデンっぽいことが好き。別にスウェーデン人だからじゃないと思いますが [...]。(スウェーデン人男子学生 Joakim のブログコメントより)

3.3 ステージ 1b : 自己の分析 (複数のアイデンティティ)

一方、1 回目のオンラインミーティング後に投稿された Xun のブログ記事では、彼が自分のアイデンティティが中国国籍の中国語母語話者、外国語としての英語や日本語の話者など複数あるが、自分が日本語を話すときに英語からの外来語より漢語をより好んで使うことから、自分にとっては「中国人の日本語話者」というアイデンティティをより強く感じると述べている。また、自身のアイデンティティの一部として、(母語話者には劣るが) 日本語の上級話者、日本のアニメのファン、日本の歴史の学生、なども挙げている。

3.4 ステージ 2 : 他者の分析

上記の Xun のブログ投稿に対して、何人かの学生が、彼の投稿をきっかけに自身のアイデンティティについてもっと考えるようになったし、将来ポジティブなア

アイデンティティを構築（再構築）していきたいと強く思うようになったとコメントしている。米国人学生の一人は、Xun の日本語は彼のアイデンティティを反映しているが自分の日本語はそうではないとコメントしているが、それに対して Xun は彼女にもっと自分のアイデンティティを意識的に作り上げていったらどうだろうと提案している。更に、学習者が自由に自分のアイデンティティを作り、自分のアイデンティティと自分が学ぶ言語との関係を理解することが言語学習に貢献するだけでなく、言語学習における喜びにもなると思うからだとも付け加えている。

3.5 ステージ3：自己と他者の価値の類似性（または差異）の批判的分析

初回のオンラインミーティング開始直後には、学生たちのコメントは表面的なものやステレオタイプ的な意見からより深い批判的意見まで、さまざま見受けられたが、ミーティングの終盤には参加学生の多くがアイデンティティへの興味の高まりを示し、さらに違った観点について学びたいというモチベーションを見せた。また何人かの学生は、日本語母語話者だけでなく同じ言語を学んでいる他の文化背景を持つ学生とコミュニケーションを取ることの大切さについて言及した。

このミーティング直後に投稿されたアメリカ人学生 Kevin のブログから、人々はどこの出身でも基本的に同じであると気づき、他人に対して共感を示しているのが見受けられる。その記事で、彼は以前日本人について抱いていた固定観念が必ずしも真実であるとは限らないと述べており、自己および他者の文化に対する意識の高まりを示している。彼はまた、アイデンティティは流動的であり様々な状況で変化する可能性があることを認識している。このブログ投稿は ID モデルで提案されているように、Kevin がステージ2からステージ3にどのように移行しているのかを反映しているのではないだろうか。

3.6 複数のステージに関するメタ認知的意識

初回から 7 週間後に行われた 2 回目のオンラインミーティングでは具体的なアイデンティティーに焦点を当てた話し合いが行われた。そこでは学生たちは以下のような概念を含む自らのアイデンティティーについての見解を示した：アイデンティティーの複数性，文化的 vs. 個々のアイデンティティー，アイデンティティーの流動性，繰り返すアイデンティティーの再構築，自分のアイデンティティーに対する他者の認識，国籍とアイデンティティーのジレンマ，将来のアイデンティティーの構築。

これらは ID モデルにおける複数のステージのメタ認知的意識を示しており，クラスの活動や相互作用においてアイデンティティーの問題に焦点を当てることで，学生が自分や他の人のアイデンティティーを理解しやすくなることを示唆していると言えるのではないだろうか。

2 回目のオンラインミーティング時には様々なアイデンティティーのはざまでのテンションも観察された。スウェーデン人の Joakim は，ある日，日本のショッピングセンターで日本人の母親が手に負えない子供を叩いているのを目撃したと説明。このような行動はスウェーデンでは違法であるため，彼はすぐに母親に駆け寄り，子供を殴るのがいかに間違っているか語り始めたという。Joakim は丁寧な言葉を使っていたが，周囲の日本人全員が彼を睨みつけ，信じられないほど厄介な状況に陥ったようだ。そして Joakim は他の学生に自分はどうすべきだったのかと尋ねた。そのような状況で何もしないことは，彼が誰であるのか，すなわちスウェーデン人で子供の権利の擁護者であることに反するので選択肢にはならないだろうと付け加えた。彼は日本に住む外国人でもあり，プラグマティックな面も含めて日本語を非常によく話せるにもかかわらず，この場面では子供を叩くことについて強い意見を持つスウェーデン人としての彼のアイデンティティーが優勢だった。

このひとコマは，スウェーデン人としてのアイデンティティーと日本に住む外国人としてのアイデンティティーのバランスを取ることの難しさを強調している。そ

の後米国人学生の Kevin とスウェーデン人学生の Sven の両方が、この特定のタイプの状況では日本の伝統的な慣習に従う方がよいと提案している。

3.7 ステージ4：自己と他者の価値について特定の基準を参照した批判的評価

Joakim の「どうしたらよかったですでしょう」という問いに対して、Sven は「敬語を使って静かに言ったらよかったですかもしれない」とコメント。これはスウェーデンの「子供を叩くのはよくない／親に間違っていると伝えるべき」といった価値基準を維持しつつ、静かに／敬語を使用するなどの「日本のやり方」と認識されているように行動を調整することを提案している。一方 Kevin は参加者の中で唯一自らを日本人に置き換えて考え、「日本人だったら何も言わないはずだ」と返答した。

一連の会話から、Sven, Kevin の両者が ID モデルのステージ 4 に到達していると考えられるが、それぞれが自身の文化基準、または日本の基準に従って自己と他者の異なる批判的評価をしており、程度は違うにしろ彼らの日本の文化的規範への敏感さを指摘することができる。Joakim に関しても、スウェーデン文化を基準として日本人の母親の行動について判断を下しているが、自分がその現場でどうすべきだったのかと自問しており、これは彼の行動が「信念とは対照的に」日本の基準に準拠する必要があることを認識しているのを示唆している。

3.8 ステージ5：アイデンティティの構築

米国人学生の Mike は初回のオンラインミーティングの後、すでにアイデンティティの発達を示していたが、彼は一連のブログの執筆を通して、日本人と日本人のアイデンティティに対する見方が様々な経験に応じて何度も変わったと述べている。彼の当初抱いていた日本人に対する見解は日本人が表面に表すことのみに基づいており、人々の本質は彼には見えないことに気づいたという。Mike は続けて、日本人の様々なアイデンティティを理解するためには、他の外国人とも対話し、意見を共有することに加えて、日本人にももっと質問をし、日本人を建前通りに受け

取らないようにする必要があるとも述べている。これらの発言は、彼がすでに ID モデルのステージ 5 に到達していることを表している。

学期末までには全ての参加学生のブログから自分自身のアイデンティティ、そして日本のアイデンティティ関連の問題の理解における成長の自己認識が認められた。日本語を媒体としたコミュニケーションを通して、学生たちは他人との関係を再構成するとともに、自身のアイデンティティをも理解するようになり、更にはそのアイデンティティが、自らが使用している日本語にどのように表出しているのかをも認識することで、より「パワフルなアイデンティティ (Norton 2013:3)」を作り出していると言えるだろう。

4 まとめ

4.1 言語使用とアイデンティティ

記述、及び口頭での対話における学生たちの語の選択は、自身のアイデンティティの理解を深めると同時に、自分が認識されている、または認識されることを望んでいる人物のイメージを構築していた。このことから、言語の使用は必ずしも自分が誰であるのかを反映するわけではなく、自分のアイデンティティの構築のために利用されることがわかった。

4.2 ID モデルの新しい形

参加学生のアイデンティティの発達は Houghton (2012) の ID モデルのステージに密接に沿っていたが、ステージ 1 に先立って、ステージ 0「自己についての認識なし」という新たなステージが認められた。更に、ステージ 1 の「自己の認識」は 1a「単独アイデンティティの認識」、そして 1b「複数のアイデンティティの認識」の 2つのサブステージとして発生することも示された。

4.3 非母語話者同士の交流の効果

ID モデルのステージ 4 において、複数の学生がそれぞれ違った自己と他者に関する批判的評価をしていた。これは既存のアイデンティティ構築モデルが対応していない、自文化の基準と日本の文化基準の混在によると考えられる。つまり、異なる L1 背景を持つ非母語話者同士の交流の多文化的性質は、アイデンティティの構築をより加速させると言えるのではないだろうか。

4.4 今後の課題

本稿では言語データの分析のみを取り上げたが、それ以外のモードもコミュニケーションに重要な影響を与えていることが、本プロジェクトのビデオ、及びチャットデータの分析からも明らかになっている。パンデミックの影響もあり、教育機関のみならず、ビジネスや政治的コミュニケーションにおいてもオンライン会議が広く利用されるようになった。こういった通信形態は異文化コミュニケーションを容易にするとともに、それに伴った問題も発生させる。これらを踏まえて、今後マルチモーダルな異文化間コミュニケーション能力 (MICC) の研究を進め、それを基に実用化を図っていく必要があると言えるだろう。

<注>

1. 同プロジェクトのアンケートデータも含めて考察されたテレコラボレーションを成功に導く方法については Aida Niendorf, M. (2013). *Internationalization at home: Effectiveness of online joint-seminars with overseas university students – results from a pilot study*. *INTED proceedings*, 5242-5247. を参照されたい。
2. 本文中の学生名は全て仮名。

<引用文献>

- Belz, J.A. (2007). The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 45-75.
- Belz, J.A. & Thorne, S.L. (2006). Introduction: Internet-mediated intercultural foreign

- language education and the intercultural speaker. In J.A. Belz and S.L. Thorne (eds) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. iix-xxv). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Bennett, J.M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (ed.). *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D.K. (ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Deardorff, D.K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research* 149, 65-79.
- Flowerdew, J. (2000). Computer-assisted analysis of language learner diaries: A qualitative application of word frequency and concordancing software. In B. Kettemann & G. Marko (eds). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis* (pp. 231-234). Amsterdam: Rodopi.
- Freiermuth, M.R. & Huang, H-C. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Language Teaching Research*, 16(1), 61-88.
- Guth, S. & Helm, F. (2012). Teaching culture through CALL. In N. Arnold & L. Ducate (eds). *Present and Future Promise of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching* (pp. 1-46). San Marcos, TX: CALICO.
- Houghton, S.A. (2012). *Intercultural Dialogue in Practice: Managing Value Judgment through Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Houghton, S.A. (2013). Making intercultural communicative competence and identity-development visible for assessment purposes in foreign language education. *The Language Learning Journal*, 41(3), 311-325.
- Kim, Y.Y. (2009). Identity factor in intercultural competence. In D.K. Deardorff (ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53-65). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Li, S. & Swanson, P. (eds). (2014). *Engaging Language Learners through Technology Integration: Theory, Applications, and Outcomes*. Hershey, PA: IGI Global.

- Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. In R. O'Dowd (ed.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 128-167). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Berlin: Langenscheidt.
- O'Dowd, R. & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.
- Taguchi, N. & Sykes, J. (eds). (2013). *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Yuval-Davis, N. (2010). Theorizing identity: Beyond the 'us' and 'them' dichotomy. *Patterns of Prejudice*, 44(3), 261-280.

Analysis of Identity Construction in NNS-NNS Telecollaboration

Using Japanese as a Lingua Franca

Mariya AIDA NIENDORF (Dalarna University)

Abstract

This study examined two sets of non-native speakers (NNSs) – namely NNSs of Japanese from universities in the US and Sweden – with different first language (L1) backgrounds. The project combined telecollaborative activities consisting of both asynchronous and synchronous communication, with the intercultural dialogue (ID) model (Houghton, 2012) used to evaluate the outcome. Our findings indicate that students' language use does not necessarily reflect who one is, but rather is used to contribute to the construction of one's identities. It was also observed that there exist other stages that were not mentioned in the

original ID model. Furthermore, our data suggests that the multicultural nature of NNS-NNS interactions involving different L1 backgrounds can accelerate identity development.

複言語能力を活かした自立した読みを目指す読解教育

櫻井 直子 (ルーヴェン大学)

要旨

欧州の中級日本語学習者が構造が複雑な文の理解に能動的に取り組み、自立して詳細に理解できることを支援するために、学習者の複言語能力を活かした「文法シグナル読解法」を考案した。1年間の指導後、その読解法が学習者の文の取り組みに対する意識にどのように影響を与えているかを検証した。その結果、学習者が文の理解の取り組みに「文法シグナル読解法」を手がかりとして読解に活用しようと考えられていることが示された。

【キーワード】 日本語教育, 読解, 複言語能力, 自立した読み, 文理解

Keywords: Japanese language education, reading comprehension, plurilingual competence, independent reading, sentence understanding

1 はじめに

筆者は、ベルギーの大学において *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe 2001, 以後 CEFR) を参照し、中級レベル前半に当たる CEFR B1 レベルの読解授業を「学習者が社会で課題を達成するために必要な読解活動を授業で行い、学習者の社会参加を支援する」という目的に基づき実践している (櫻井 2016)。その授業で、語彙・文型が既習であっても複数の節を持つ構造が複雑な文が理解できず、消極的に授業に参加をしている学習者が観察された。その学習者は、読解活動で詳細に読んだメールに適切な返事を書く課題、テーマに関する筆者と自分の意見を照らし合わせ考える課題などにも積極的に参加できなかった。そこで、CEFR 並びに 2018 年に公開された CEFR の補遺版 (Council of Europe 2018, 以後、CEFR-CV) を参照し、構造が複雑な文の理解に対する支援の

可能性を探った。

2 複言語能力を活かした読解授業

CEFR は、言語観として複言語・複文化主義を提唱し、言語教育の目的を母語話者をモデルとして言語の熟達を目指すことではなく、学習者の社会参加に役割を果たす言語レパートリーを豊かにすることである (Council of Europe 2001:5, 9) としている。この目的に基づき言語能力を複言語能力と捉え、「コミュニケーションのために言語を使用し、異文化間の相互行為に参加する能力 (Council of Europe 2001:168)」と定義している。この複言語能力は、学習者の中に複数の言語能力が個別に整然と並んでいるのではなく、全ての言語能力を内包する一つの言語能力を指している。学習者は、複言語能力に内包されている複数の言語能力を必要に応じて関連付け、照合し、場合によっては複数の言語能力を補完的に同時に用いながら、言語活動を行う。読解に関しては「複言語的理解力 (Council of Europe 2018:160)」という概念を提示し、「コミュニケーションを実現するために、1つまたは複数の言語の知識と運用能力 (部分的であっても) を他の言語の文章にアプローチするための手がかりとして活用する能力 (Council of Europe 2018:160)」と定義している。

この観点から、学習者が複数の節を持つ構造が複雑な文の理解に滞った原因を考えると、その学習者が自分の複言語能力を手がかりとして文理解に活用する方策を持っていなかったためではないかと考えられた。そこで、「自分の複言語能力を手がかりとして、その手がかりを効果的に活用することで自分の目的・必要性に合わせて能動的に日本語の文の理解に取り組み、詳細に自分の力で読める」ための支援を念頭に置いた読解授業の構築を試みることにした。

3 指導項目の選定

指導項目の選定にあたり、まず、CEFR-CV にある複言語的理解力のグリッドから B1 レベルの 6 つの能力記述文 (Council of Europe 2018:160) を参照した。その中で本

研究で支援を目指す文の理解に関連する能力記述文は、語彙知識に関わるものと、文法知識に関わるものがあった。次に、上述の2つの能力記述文の指導の妥当性を検討するため、野田他が挙げた欧州で学ぶ中級学習者の4つの読解困難点と照合した。野田他は、「漢字の意味を推測できない、比喩的表現の意味を推測できない、文の構造を分析できない、主語の係り先を特定できない（野田他 2008:230）」を困難点として挙げている。この困難点は上述の2つの能力記述文と対応していると考え、読解授業での指導の可能性を検討した。その結果、語彙知識に関わる記述文の指導は読解授業では取り扱わず、文法知識に関わる能力記述文「理解するための手がかりとして、彼らの複言語レパートリーにある言語の文法構造と機能的表現を照合する知識が利用できる（Council of Europe 2018:160）」の指導を行うことにした。

指導項目の設定では、まず、Kintsch (1998) のテキスト理解のプロセスを参照し、文理解は、まず、文全体の構造を理解し、次に、文の細部に注目し一貫性のある意味を構築するプロセスで理解が進むことを確認した。この文理解のプロセスに基づき以下2つの指導項目を設定した。

項目（1）欧州言語と日本語の構文の違いを認識し、文の構造が理解できる

項目（2）節内部の理解および節と節の関係を理解し、文全体の意味が分かる

4 指導項目の授業内容の検討

4.1 学習者の複言語能力を構成する認知的資源

指導項目をどのように授業で実践するかを検討するために、授業で活用できる手がかりを知る必要があると考え、学習者の共通した複言語能力の構成要素を特定することにした。授業に参加する学習者は、教育省のガイドラインに沿った中等教育で第一言語、第二言語、および第三言語の学習、並びに CEFR A2 レベルの初級日本語の学習経験がある。そこから、熟達度や運用力、経験の深さには個人差はあるものの、以下の構成要素を共通して保持していると想定した。

- 中等教育での言語の学習経験から：

第一・二・三言語の文法・文字の知識と学習経験，言語によって構文が異なるという認識，文を構成する要素（主語，述語など）の概念，品詞（動詞，名詞など）の概念，語順の概念，複数の節によって構築される文の概念，

- CEFR A2（初級）レベルの日本語学習の経験から：

基本的な日本語の文法・文型の知識

日本語の基本語彙の知識，漢字の構造・基本漢字の知識

4.2 指導内容の検討

読解授業では，上述した共通の複言語能力の構成要素を手がかりとして，第一言語と日本語の構文の違いを認識し対照して文の構造の理解を進めるようになることを目指す。学習者の第一言語の構文は，SVO型の主要部先導型（主要部とは主節のことを指す）であり，日本語の構文は，SOV型の主要部終端型である。

Koda（2005:104）は，英語などの主要部先導型の文では，読み手は，まず，文頭の主節からその文の中心的内容を理解した上で，後続の情報を主節に付け足し組み立てるが，日本語のように文末に主節が置かれる主要部終端型の文では，最初の情報を保持し続け，最後に主節を理解し，意味を構築すると説明し，文の理解過程の相違点を述べている。Koda（2005:120）は，さらに，第二言語における読解は，第一言語の読解の流れに大きく制約されるものの，第一言語に影響された読み方は，第二言語の読み方の指導を受けることで，次第に第二言語の読み方に近づくと示している。

これらの構文と読み方の違いは，文理解の妨げとなる可能性がある一方，明示的に意識化することで読解の手がかりとなると考え，構文の視覚化によって両者の違いを印象付けることにした。向後（2006:25）は，図や絵，チャートなどの説明図は，「言葉だけでは表現しにくいものや，抽象的な概念を分かりやすくしたり，また，理解を深めたり，記憶を高めたりする機能がある」と説明している。そこで，日本語の構文の説明図を，時枝（1978:213）が提唱した「入子型構造」の枠組みを援用して作成し

た。授業では、入れ子型および学習者に馴染みがあるマトリョーシカ人形を併用した。その際、小さい順に並んでいるマトリョーシカ人形の一番大きい人形が主節で全体を包括していて、従属節、引用節などはその中に入っている小さい人形であるというイメージを用いた。一方、学習者の第一言語の構文の説明図には、貨物列車を用いた。文頭の主要部を機関車、後続の情報を貨車で表した。そして後続の貨車は長さや積み荷の変更が自由で、その変更が貨物列車の走行には影響を与えないというイメージを用いた。

さらに、文の構造を理解し、節と節の関係、一貫性のある意味構築のためには、Carrell (1989) の読解ストラテジーを参照し手順を作成する。最終的にそれらを複言語能力を日本語の文理解の手がかりとして活用するための読解ストラテジーとしてまとめ、指導にあたることにした。

5 読解法の考案と指導法

5.1 読解法の考案

授業実践のために、項目(1)と(2)の内容(本稿3)を合わせた新たな読解法を考案することとし、「文法シグナル読解法」と名付けた。読解法の枠組みには、「文法シグナリングシステム (Grabe 2009:203)」を採用した。Grabe (2009:37) は、「文法はテキストをより正確に理解するための情報を恒常的に与える」と述べ、英文を理解するために有益な文法項目リスト「文法キューシステム」(Givón 1993)、および読解の過程で新たに理解した情報を既に持っているテキスト理解に組み入れるための3つ読解処理を示す「構造構築モデル」(Gernsbacher 1997)を提示している。両者は、併用されることで補完的に働く。

本研究では、この英語用の「文法シグナリングシステム」を援用し、①日本語と第一言語の構文の違いに関する知識、および文法項目や文法用語などの文理解の**手がかり**のリスト、並びに、②これらの知識をどのように**活用する**かを示す読解手順を作成し、両者を補完的に用いる読解法を考案した。

5.2 読解法の指導

読解授業では、読解法を説明した後、繰り返しこの読解法を使って読み、学習者が授業外でも自分の力で運用できるようにする。Oxford (1990:207) は、学習者に十分な情報を提供するストラテジー・トレーニングは、そうでないトレーニングよりも高い効果を上げると述べている。そこで、読解法を明示的に説明するために、言語間の構文の相違点、およびそれに伴う文理解のプロセスの違い、読解過程と読解ストラテジーの説明、さらに読解法を実際に用いて読解法の有用性を体験する活動を授業に組み入れることにした。

6 「文法シグナル読解法」の検証

6.1 調査の目的

この調査の目的は、「文法シグナル読解法」の指導を1年間受けた学習者が構造が複雑な文にどのように取り組もうと考えているかを明らかにし、この読解法の学習者の意識への影響を調査することである。

6.2 授業実践

授業実践は、2つの大学で各機関の既存のコースに組み込み、2018年9月～2019年5月の1年間実施した。

表2 文法シグナル読解法指導 実施概要

	ベルギー 高等教育機関	フランス 高等教育機関
レベル	CEFR B1	CEFR B1
コース	日本語読解	日本語文法・翻訳
授業時間	週2時間 前・後期 25週	週2時間 前・後期 24週
学生数	25名	15名

6.3 調査概要

調査協力者は、ベルギーから10名(第1言語: オランダ語)、フランスから6名(第1言語: フランス語)の授業を受けた16名の学生で、任意で調査に参加した。調査の使用言語は、オランダ語、英語、フランス語の中から協力者が選んだ。

調査では、まず、協力者に思考発話法で文章を読んでもらった。辞書は使用せず、時間制限は設けなかった。次に、構造が複雑な文にどのように取り組んだか、「文法シグナル読解法」をどう考えるかを主な項目として半構造化インタビューを行った。

調査に用いた文章は、国際交流基金「みんなの教材サイト」¹を参照し、「日本語文章難易度判別システム」²で中級後半と判定される3段落構成の14文から成るテキストを作成した。さらに、語彙表を付けた。

データの分析は、コーディングで行った。コーディングに用いるコード表は、「文法シグナル読解法」に含まれる8つの読み方と、分析で現れたそれ以外の読み方である(表1)。分析データは、「構造が難しい文があったらどう取り組むか」という質問の発話データで、コーディングは、筆者とセカンドコーダーで実施し、判定が合わない場合は、両者間の話し合いにより100%一致させた。

表1 コード表

「文法シグナル読解法」の読み方		それ以外の読み方
	部分的	
A まず、一読して、単文と複文と重文に分ける	A' まず一読する	I 節ではない箇所に分ける
B 文末の主節、その述語、主題、主語を見つける	B' 述語、主題、主語 / 主節に注目 B'' 主節に注目	J 漢字・英語・音の知識などから、語彙・漢字の意味を類推する
C 述語に注目し節に分ける	C' 述語に注目する	K 飛ばし読みして、後続文などの文脈から推測する
D 節の種類、機能を考える		L 接続詞から文の内容を類推する
E 全体の骨子を捉える		M 分かった言葉、文脈、前の部分の内容を組み合わせて意味を推測する
F 主述照合、動詞の構造分析、名詞修飾節と被修飾語の照合、格助詞に注目しながら、節の意味を理解する		N 文頭から文末へ読み下す
G 一貫性を探しながら節を統合する		O 繰り返し読む
H 文末から文頭に読む		P モニタリング

6.4 調査結果・考察

調査結果は、タテ軸を協力者1~16、ヨコ軸をコードA~Pにした一覧表にまとめた。その表から、各協力者が「文法シグナル読解法」のコードをいくつ選んだか、各

コードは何人の協力者に選ばれたかを計算し、「文法シグナル読解法」が学習者の文理解の取り組みへの意識にどのように影響を与えたかを考察した。

各協力者が選択した「文法シグナル読解法」のコードを数えると、1人の協力者は0で、それ以外の協力者はいずれかの「文法シグナル読解法」を選択していた。次に、「文法シグナル読解法」の読み方のコードの中で多く選択されたコードを確認すると〈A', B', C, D, G〉の5つであった。この5つのコードは「一度読み、文末の主節を確認し、節の機能を確認して、一貫性を考えて再構築する」という「文法シグナル読解法」の手順の流れに沿っていた。これらの結果は、学習者が「文法シグナル読解法」を構造が複雑な文の理解の手がかりとして認識し、活用しようと考えていることを示していると解釈した。また、コードBとB'「文末の主節へ注目する」が11人の協力者に選択され、コードN「文頭からの読み下し」を選んだ協力者は1人だったことから、主要部終端型の日本語の構文が意識されていると考えた。

一方、少数の協力者にしか選択されなかったコードは〈A, E, F〉で、このコードが示す処理は「文の種類を特定する、節内部を詳細に理解する、文の骨子を考える」であった。この中で、コードF「節の内部の理解」に関しては、初級で習う単文の理解と同様であり自動化し言語化されていない可能性があるのではないかと考えた。コードK「飛ばし読み」は4人の協力者が選んでおり、どのように文理解の取り組んでいるか詳細に見る必要があると考えられた。

さらに、各協力者が「文法シグナル読解法」と「それ以外の読み方」のコードをそれぞれいくつずつ選択しているかを見ると、「文法シグナル読解法」を主な手順として文理解に取り組もうと考えている協力者（タイプA）と、「文法シグナル読解法」と自分自身がすでに持つ読解法を併用して文理解に取り組もうと考えている協力者（タイプB）がいることが示された。

6.5 発話データの分析と考察

本項では、「文法シグナル読解法」の影響の個別性を確認するため発話データの分

析を行う。分析データには、代表的な例として、タイプ A には「文法シグナル読解法」のコードだけ選択した協力者 5、タイプ B には二つの読解方法に言及している協力者 9 の発話データを用い、コード K を選んだ読み方にはコード K を選んだ理由を述べている協力者 1 のデータを用いる。表にある番号は発話番号である。

データ 1 協力者 5 (タイプ A)

* 接続詞は接続助詞の意と解釈した

10	S I try to split them up with using the 接続詞*and seeing ah this is the ...the だから or this is the 理由 or the condition...and split them up like that and then translate them part by part and then go back at the end to make the link between all of them and see ok this is what this euh whole euh sentence means
16	S yeah yeah...so just to see like this part means... that's the meaning... the reason for that part of the sentence...to see the... structure of the sentence
18	S because of the meaning of the...like the translation of the 接続詞 specifically...like when it was ...euhm が...or like でも...oh so that means that the first one is euh the 逆 of the next one...so it's to compare or something like thatand it's から oh that's the reason for what comes next...like that
22	S so I first go from front to back and get the whole sentence and then take every clause ...and then I start from the end because usually in Japanese sentences the essence of the sentence is at the end...it's the most important ...euhm what's the word?...the most important verb is in the end...so that's usually the essence of the sentence and then I see ok... in front of that there is a condition or there is a comparison or so...

協力者 5 は、読みながら、文を切る理由、接続助詞に注目する理由、文末に注目する理由をはっきり意識し、方略的に読み進めると述べている。また、「日本語の文は通常～」という部分からは、第一言語と日本語の構文を対照しながら読解に当たっていることが分かる。また、協力者 5 が唯一選択していないコードは、コード F「節の内部の理解」であったが、「部分ごとに翻訳して、それから、文末に戻ってそれらの間のリンクを作って、文全体の意味を確認します」という発話から、コード F を行うことは念頭に置いているが自動化しているため言語化していないと考えられた。このように、協力者 5 は、コーディングの結果通り「文法シグナル読解法」を明示的に理解し、文理解の手立てと認識して活用しようと考えていることが確認された。

データ 2 協力者 9 (タイプ B)

12	S because sometimes I get stuck on one part and I really...I tried...like...what does that mean?... what does that mean?...why can't I understand it?...and then I try to separate it into parts...at first...because it euh ends with...だろうか so I...I said this does mean that so what does it mean in
----	---

	combination with the part in front of it ...do I understand if I add them together or do I still not understand and I try to...yeah...because in Japanese it's also...the ...the back part is the most important as you often say...euh I try to read it from the back again to see if I understood better if I try to read it from ...yeah the back to the front instead of just as the phrase went...so I try to see...I still don't think I 100% understood how to translate it but I think I understood it better ...reading it the other way than the normal way
--	---

協力者 9 は、頻繁に自問自答を繰り返している。自問自答の後に行っている読解活動は、具体的に言語化されていない。一方、協力者 9 は、文末が主要部であることは言語化しており、クラスで新たな知識として学んだと述べている。最後に、いつものやり方、およびもう一つのやり方と、明示的に二つ並べて比較し、もう一つのやり方で読むと もっと分かる と評価している。ここから、最初の自問自答の際に言語化されなかった読解活動は、協力者 9 自身が持つ読み方を用いていると推察した。このように協力者 9 は、コーディング結果から考えられたように自分の読解法と「文法シグナル読解法」を補完的に併用しながら理解しようと考えていることが観察された。

データ 3 協力者 1 (コード K を選択した協力者)

13	S: euhm I first try to read it again ...the full sentence and see what parts I can understand and I usually start from the end...the euhm...the conclusion of the sentence but...
15	S: because that's where the most important predicate is... euhm...but if that doesn't work I just go one to read the next sentence and hope that that makes it clear what the sentence before that is supposed to mean

協力者 1 は、まず一読し、自分が分かる部分の理解を試みると述べている。また通常、文の中で一番重要な述語がある文末から読みは読み始めると言っていることから「文法シグナル読解法」の読み方を意識していることが読み取れる。しかしながら、理解ができないと、次の文から分かることを「期待して」飛ばし読みを選択した。

これらの 3 人の協力者の発話データの考察から、「文法シグナル読解法」を自分の読解法として文理解に取り組もうと考えている学習者、また、「文法シグナル読解法」と自分が既に持っている読解法を併用して取り組もうと考えている学習者がいることが確認された。言い換えれば、これらの学習者にとって「文法シグナル読解法」が学習者の複言語能力の構成要素になり、構造が複雑な文の理解の手がかりと認識されていると考察した。一方、コード K の読み飛ばしを選択した協力者は、能動的な文

の取り組みを回避しているのではなく、他の協力者同様に「文法シグナル読解法」を活用して能動的な取り組みをしようと考えているが、構文の知識を手がかりとして文を分析し詳細に理解するための読解方法を十分に確立できていないため、文脈から理解する読解ストラテジーを行使してコード K を選んだと考察した。

7 おわりに

複言語能力を活かした読解は、学習者が複言語能力を構成する言語知識、言語運用力から**手がかり**を選択し、実際の読解で**活用する**能力である。本稿は、CEFR B1 レベルの日本語学習者が自分が持つ複言語能力を活かして日本語の文を理解するための「文法シグナル読解法」を考案し、1年間の指導の後、「文法シグナル読解法」が手がかりとして認識されているかどうか検証した。その結果、「文法シグナル読解法」が構造が複雑な文の理解の手がかりとして認識されていた。今後は、「文法シグナル読解法」が実際の読解でどのように活用されたかを検証するため、発話思考法から得た発話データを分析する。これら二つの調査の結果を踏まえて、さらに「文法シグナル読解法」の精緻化を図りたいと考えている。

<注>

1. <https://minnanokyozaai.jp/kyozai/top/ja/render.do>
2. 本研究では、科研費（課題番号 25370573）の成果物である「日本語文章難易度判別システム」（<http://jreadability.net>）を利用した。

<引用文献>

- 櫻井直子（2016）「受容活動：読む『法務省の Web サイト』」奥村三菜子，櫻井直子，鈴木裕子（編）『日本語教師のための CEFR』，127-137，くろしお出版。
- 向後千春（2006）「個別化教授システムの開発と実践－教材設計の認知的研究の基盤

- として一」東京学芸大学 博士論文.
- 時枝誠記 (1978)『日本文法 口語篇』改訂版 岩波新書.
- 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, 218-235, ヨーロッパ日本語教師会.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*. 73 (2), 121-134.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages :Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment Companion volume*, Council of Europe. (February 2018)
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language:Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23(3). 265-304.
- Givón, T. (1995). Coherence in text vs. Coherence in mind. In Gernsbacher M. A. & Givón, T. (Eds.) *.Coherence in Spontaneous Text*. (pp.59-115). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Koda, K.(2005). *Insights into second language reading A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L.(1990). *Language Learning Strategies What every teacher should know*. Boston: Heinle, Cengage Learning.

Reading Comprehension Education for Independent Reading Which Stimulates Learners' Plurilingual Competence

Naoko SAKURAI (KU Leuven)

Abstract

The purpose of this study is to build up a teaching method of reading comprehension which stimulates learners' plurilingual competence and enables intermediate-level Japanese learners (whose first language is a European language) to independently read complex sentences. This teaching method has been applied during classes to examine whether the reading method supports learners' active engagement in sentence comprehension as expected. The results showed that the learners consciously used this reading method and tried to independently understand sentences.

コーパス分析システムの公開と日本語教育への活用

山本 裕子 (愛知淑徳大学), 本間 妙 (愛知淑徳大学)
Matthew Lanigan (LendingHome), 川村 よし子 (元東京国際大学)
小森 早江子 (中部大学)

要旨

日本語研究や日本語教育において、さまざまな形でコーパス活用の有効性が指摘されている。しかし、手元にある学習者のデータ等を実際に活用するのは容易ではない。本研究グループでは、汎用性が高く、かつ、コンピューターが苦手な研究者や教師でも利用可能なツールとして、コーパス分析システム Co-Chu (以下 Co-Chu) を開発し、一般公開を開始した。Co-Chu は、研究者や日本語教師が自ら収集したオリジナルデータを取り込んでコーパスを作成し、分析できるウェブ・アプリケーションである。本稿では、前半でシステムの概要とメタ情報の付与について解説し、後半は、日本語教育や日本語研究での活用例を紹介する。

【キーワード】 コーパス分析システム, オリジナルデータ, 分析の多様性, ウェブ・アプリケーション, タグ検索機能

Keywords: corpus analysis system, original data, various analyses, web application, tag search function

1 はじめに

近年、言語研究や教育の現場において、さまざまな形でコーパスの活用が提案されるようになってきている。コーパスによって個人の内省だけでは容易に知ることができない様々な指標を得ることが可能になり、日本語や日本語教育研究の分野においても多くの新たな貢献が可能であると注目されている。しかし、コーパスの活用が日本語研究や日本語教育に有益だとわかってはいても、コンピューターに関する知識の乏しい日本語教師には、自分の手元にある学習者のデータなどをコーパスとして活用するこ

とは容易ではない。

そこで、筆者らは、汎用性が高く、かつ、コンピューターが苦手な研究者や教師でも利用可能なツールとして、コーパス分析システム Co-Chu (以下 Co-Chu) を開発し、一般公開を開始した¹。Co-Chu は、研究者や日本語教師が自ら収集したオリジナルデータを取り込んでコーパスを作成し、分析できるウェブ・アプリケーションである。本稿では、前半でシステムの概要とメタ情報の付与について解説し、後半は、日本語教育や日本語研究での活用例を紹介する。

2 システムの概要

Co-Chu は、日本語のテキストを分析するためのウェブ・アプリケーションであり、【Build】【Import】【Edit】【Analyze】の4つの機能が1つのインターフェイスで使えるようにデザインされている。Co-Chu 最大の特徴は自ら集めたデータでコーパスを構築し、多種多様な検索が可能な点である。以下では、データの作成から、コーパス構築、分析までのプロセスを概観する。ここでは紙幅の都合上、ごく簡単に手順を紹介する。詳細は Co-Chu マニュアルを参照されたい。

2.1 データ作成

はじめにコーパスに取り込むためのデータ作成について述べる。

Co-Chu では、CSV あるいは txt 形式で作成したデータを取り込むことができる。例えば、会話データの場合は、発話者の列と発話内容の列を分け、CSV 形式でデータを作成する。図 1 に例を示す。

図 1 では、A 列に発話者、B 列に発話内容を記載している。図 1 に示したように、B 列の発話内容部分 (Co-Chu では「ライン」とする) には、必要に応じて記号を含むこともできる。図 1 では発話の重なりが「//」で示されている。また上昇イントネーションが「↑」、発話の途中での相づちが「(はい)」のように示されている。こうした記号の使用には、特にルールは設けていないので、文字化のルールは、利用者が自

由に決めることができる。形態素解析において、記号類は一般的には解析の妨げになることが懸念されるが、Co-Chu では、解析の際、記号は自動的に排除して解析する。よって、分析等に必要な情報を自由に入れておくことができる。

A列	B列
【アメリカ人J】	はい、よろしくお願ひします。
【日本人K】	よろしくお願ひします。
【アメリカ人J】	まず自己紹介から//しましょうか。
【日本人K】	//自己紹介、はい。
【アメリカ人J】	では、その一えー、日本語の先生になるために、(はい) それ何という専攻なんでしょうか。
【日本人K】	あつ、えーっと、授業自体は、えーっと、日本語教授法！(はい) のCとDを受けていて、(ああー) 何(な、
【アメリカ人J】	あつ、なるほど(はい) ですね。僕もそういう、あの一、学生が、(はい) 見学してくれた授業に(はい)！
【日本人K】	ありがとう//ございます。
【アメリカ人J】	//その【日本語教育センター】の授業を(あつ) 行うんですか！
【日本人K】	はい、はい。
【アメリカ人J】	あつ、素晴らしいです。
【日本人K】	【笑】
【アメリカ人J】	スーツとか着るんでしょう？
【日本人K】	あつ、そうです。スーツ。【笑】すごい緊張しました。

A 列：発話者 B 列：発話内容＝ライン

図1 会話データの例

また、日本語学習者の発話や作文などに限らず、日本語母語話者の話し言葉にも、言い間違い、言い淀み、フィラー、縮約形など、不規則なものが多く含まれている。こうしたものをデータとして用いる場合、これらは形態素解析において誤解析の原因となるため、注意が必要である。Co-Chu ではこれらにメタ情報としてタグを付し、誤解析が生じないようにすることができる。タグは次のような形で付す。

| 適切な語形 | (タグ種別 実際に用いられた語形：タグメモ)

例1 わー、メンタル|弱い| (話 弱っ：音変化)。

例2 色んな国の人|いる| (誤 ある：単語) から、その、フランスとかドイツとか。

例1は、「メンタル弱っ」のように、「弱い」が「弱っ」と発音された発話である。このまま形態素解析すると、動詞「弱る」の連用形促音便と解析されてしまうが、例1のようにタグを付すことで、正しく解析できるようになる。そして、これは話しことば特有の音変化によるものであることを、タグ種別に「話」、タグメモに「音変化」と記載している。例2は、「いる」を用いるべきところで、誤って「ある」と発話したものであるため、誤用であることを示す「誤」タグを付し、タグメモには誤用の種

類を「単語」と記載している。このタグ、タグメモはいずれも検索キーとして検索の際に活用可能である。

また、誤用の中には「ねじれ文」のように、個々の形態素にタグを付して示すことが困難なものもある。さらに、誤用ではないが、「倒置」も文レベルで観察されるものである。Co-Chu では、こうしたものに注目したい場合に、タグではなく、文ごとにメタ情報をつけることが可能である。例えば、表1のように該当する文の左の「列」に情報を記載しておけば、文レベルのメタ情報として、検索の際に活用できる。

表1 文レベルのメタ情報の付与

メタ情報	対象となる文
ねじれ文 倒置	よかったのは、皆がやさしくて、いろいろ助けてくれた。 でも、わかりません、そんなことは。

こうしたタグや文レベルのメタ情報は、形態素解析の上で問題になる箇所や誤用だけでなく、必要に応じて自由に付すことが可能である。これらを利用することで、誤解析が避けられるだけでなく、見たいものを探す際に効率のよい検索が可能になる。

2.2 コーパス構築

データの作成後、Co-Chu の【Build】【Import】【Edit】の3つの機能を用いてコーパスを構築する。まず、【Build】でコーパスの階層構造を決める。次に【Import】でデータをインポートする。その際に、発話者に関する情報も入れる。メタデータは、図2にある「Add Metadata」で必要なだけ入れることができるので、性別や母語やレベルなど、分析に活用したい情報を入れておく。

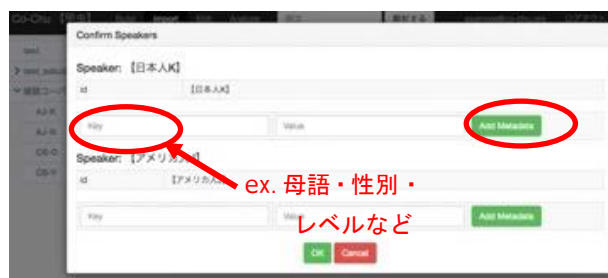


図2 【Import】で話者に関するメタ情報を入力する

次に、【Edit】で取り込んだデータを形態素解析し、分析できる状態にする。【Edit】

では取り込んだデータを編集できるので、解析結果にミスがあった場合、ここで編集して修正を行うことも可能である。

2.3 コーパス分析

分析は【Analyze】機能を用いる。図3は【Analyze】での画面構成である。【Analyze】では、分析対象データ (A)、検索項目 (B)、メタ情報の条件 (C)、結果の表示方法 (D) が指定できるようになっている。

Co-Chu は形態素解析に MeCab-Unidic を使用している。そこで、Unidic の辞書項目を検索条件に活用する。Co-Chu のコーパス分析では、図3のDにあるように、「語を探す」、「語を数える」、「N グラムを見る」の3種類の分析ができる。また、検索条件、出力項目の設定にも自由度が高いため、他種多様な検索が可能となっている。以下、例を通して、具体的にどのようなことができるのかを紹介する。

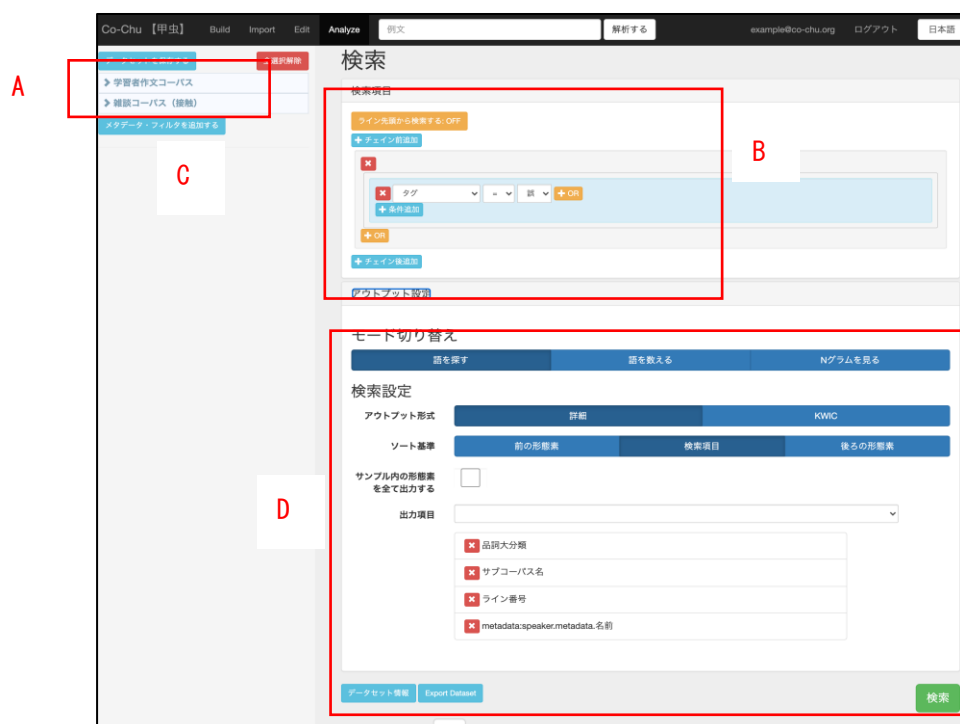


図3 【Analyze】の画面構成

3 Co-Chu を用いた実践例 (1) : 語彙リストの作成

語彙リストの作成の実践例としてここではアニメを取りあげる。アニメには、教科

書で学習する以外の語彙も多く用いられている（熊野 2011, 山本・小川 2021 等）が、Co-Chu を用いれば、語彙リストを作成することも容易にできる。

ここでは、学習者に人気のアニメの『鬼滅の刃』を例にする。『鬼滅の刃』1～26話の SCRIPT をもとにアニメコーパスを作成し、「語を数える」のモードで、高頻度の「動詞」「形容詞（イ形容詞・ナ形容詞）」「名詞」を検索する。



図 4 検索条件の指定

図 4 は検索条件を「動詞」を数えるように指定している。同様に、形容詞、名詞を検索し、頻度の高い上位 15 語をまとめた結果を表 2 に示す。

表 2 動詞・形容詞・名詞の高頻度の語

順位	動詞	形容詞(イ形容詞・ナ形容詞)	名詞
1	する 728	ない 322	鬼 303
2	いる 384	いい 185	こと 265
3	なる 233	よう 120	禰豆子 209
4	言う 225	はやい 73	人 161
5	来る 179	強い 72	炭治郎 122
6	行く 169	大丈夫 70	呼吸 85
7	やる 147	すごい 55	匂い 84
8	ある 140	痛い 45	今 83
9	くれる 126	そう・悪い 33	血 79
10	できる 115		刀 70
11	わかる 114	怖い 26	伊之助 68
12	死ぬ 111	みたい・いや 23	時 63
13	切る 91		善逸 60
14	見る 89	かたい 21	体・もの 58
15	殺す 85	うるさい 19	
頻度累計	2,936(45.0%)	1,120(60.4%)	1,768 (20.2%)

表 2 に示したように、動詞および形容詞は上位 15 語で品詞ごとの頻度累計の 50% 前後を占めるが、名詞では、上位 15 語の頻度数は 20%にしかない。アニメを理解する際、名詞ではより多くの語彙を知る必要があることがわかる。

また、動詞は「する」「いる」が上位にあるが、これらは単独で用いられているとは限らず、「名詞+する」や「～ている」のような組み合わせで用いられるものも含む。そこで、より詳細に検索し、実際に用いられている語を把握する必要がある。ここでは「する」が「名詞+する」の形で用いられている場合に、どのような名詞が前接しているかを検索した結果を表3に示す。728回の「する」のうち、304回(41.8%)は「名詞+する」の形で用いられていること、さらに前接の名詞の種類と頻度がわかる。

表3 「する」に前接する名詞 (N=304)

名詞	頻度
安心・邪魔	各8
結婚	6
破裂, 回復, 説明	各5
心配, 失礼, 移動, 否定, 理解, 期待, 攻撃, 承知, 怪我	各4
油断, 完治, 顔, 我慢, 遭遇, 失神, 回転, 証明, 埋葬, 信用, 下山, 拘束	各3

これらの語のうち、「完治, 遭遇, 失神, 埋葬, 下山」は「旧日本語能力試験出題基準」では級外とされるものである。また級内の22語のうち、N2以上が13語であり、全体的に難易度が高いこと、さらに『鬼滅の刃』の内容に応じた語彙(破裂, 埋葬, 攻撃, 怪我, 下山など)が多く含まれていることがわかる。このようにして、アニメを楽しむのに必要な語彙を抽出できる。

4 Co-Chu を用いた実践例 (2) : 「語」の使い方を示す (例文検索)

次に、一つの語形に注目し、それがどのような使い方がされているかを調べる、「語を探す」を用いた検索について説明する。表2の上位には、「よう」「こと」「もの」といった形式名詞がある。これらはアニメにかぎらず頻度が高いものだが、ここでは「よう」を例に、どのように使われているか調べることにする。

まず「語を数える」で前接する要素と後接する要素のそれぞれ頻度の高いものを検索し、どのようなつながりで用いられる場合が多いかを調べた。その結果、表4に示したように「～のような」「～のように」の形で使われる場合が多いことがわかった。

表4 「よう」に前接する要素と後接する要素

順位	前接する要素	頻度	後接する要素	頻度
1	の	27	な・に	43
2	ない	11	だ	13
3	た	10	です	7
4	いる・できる・その	5	の	4
5	どの	4	-	3

次に、「～のような～」「～のように～」が実際にどのような台詞として現れているかを「語を探す」モードで検索する。以下がその場合の検索条件である。

検索条件 出現形=の
+
語彙素表記=様 AND 品詞大分類=形状詞?
+
出現形=な OR に

このようにして検索した結果、「～のような～」「～のように～」は、全部で 22 例あった。以下に例を示す。

- 例 3 a. 今日は呼吸法と型のようなものを習う。
b. 耳に花札のような飾りをつけた鬼狩りの首を持ってこい。
c. 人間のまま鬼のように強くなれるの。

b の「耳に花札のような飾りをつけた鬼狩り」というフレーズは、4 回用いられていた。これは「鬼滅の刃」の主人公を指しており、アニメのストーリーを理解するのに重要な表現の一つであると言える。このように、アニメの中で実際にどのように用いられているかが、容易に検索できるのも Co-Chu の特徴の一つである。

5 Co-Chu を用いた実践例 (3) : 学習者の誤用傾向の抽出 (タグ検索)

Co-Chu では、見たいものが決まっている場合、そこに「タグ」を付して、効率的に抽出することが可能である。これを「タグ検索」という（詳細は山本・本間・川村 2020 を参照）。ここでは、タグ検索を活用して、学習者の作文における誤用傾向を抽出した実践例をもとに説明する。

作文指導では個々の学習者の誤用傾向を把握し、それに合わせた指導をすることが望ましい。誤用傾向を見るために、学習者の作文中に出現した全ての誤用に「誤タグ」を付し、それをを用いてどのような誤用が多いかを検索した。

「誤タグ」は次のように付す。既に述べたようにタグやタグメモは、自由に付すことができる。ここでは、例4～6に示したように、「タグ種別」は「誤用タグ」の「誤」とし、「タグメモ」には「誤用の種類」を記入した。

| 適切な語形 | (タグ種別 実際に用いられた語形 : タグメモ)

例4 元の文 : 5年前の私がおわかく、何もわからなかった。

→ 5年前のわたし | は | (誤 が : 助詞が) わかく、何もわからなかった。

例5 元の文 : 悔しいだが、それが真実かもしれない。

→ 悔しい | | (誤 だ : 体) が、それが真実かもしれない。

例6 元の文 : 時々うまくコミュニケーション取れない。

→ 時々うまくコミュニケーション | が | (誤 : 助詞脱落が) 取れない。

例4は、「は」にすべきところを「が」にしている「助詞が」の誤用であり、例5は、「だ・である体」に問題があることを示している。一方、例6は助詞「が」が必要なところ、脱落しているため、タグメモには「助詞脱落が」と記入している。このようにCo-Chuでは、あるべき語句がデータ上存在しないような誤用の場合にもタグを付すことができる。例4～6のように「誤タグ」を付した上で、次のように「誤タグ」を検索項目として検索を実行すると、全ての誤用を表示することができる。

検索条件 タグ=誤

さらに図5のようにid(speaker)情報を指定して個別

の誤用を検索すると、その学習者の誤用を全て表示できる。 図5 学習者を指定して誤用を検索する



またタグを付す際に誤用の原因を記載したタグメモを活用して、誤用の種類を「時制」「活用」などのように絞り込んで種類別に検索すれば、さらに詳細な形で誤用の傾向を抽出することができる。

教師は学習者の作文を添削しながら、「助詞の誤用が多い」などのように大方の傾向は把握できる。しかし、Co-Chuを活用することによって、例えば「に」と書くべきところを「で」にする助詞の誤用が著しく多いなど、より詳細な傾向を見出すこと

ができ、個々の学習者に対してより具体的な指導が可能になる。

6 Co-Chu を用いた実践例 (4) : 「タグ検索」の活用による練習問題の作成

作文中の誤用について指導する場合、個々の学習者に目立つ誤用を指摘する他、間違いやすい項目を取り上げてクラス全体で確認したりする。ここでは、実際の学習者の誤用例を元に作成した練習問題を活用した実践例を紹介する。

図6は、学習者Iの誤用傾向から作成した「指導シート」である。シートの下部に話し言葉など不適切な語句を修正する練習問題を添えている。この練習問題は、図7

「だ・である体」で文章を書くときの注意点
Iさんは特に以下のことに気を付けましょう。

- 助詞**
特に「は」と「が」の間違い、「は」が足りないことに気をつけましょう。
例1) このキャンプ活動は全て私のような大学生が準備している(準備)ので、一人が(は)一つの役割を担当するだけではない。
例2) しかし、彼は食事しながら彼女たちの舞台を見ることは(は)ほとんどない。
例3) 台湾には、元々多くの人が(は)余った料理を持ち帰る習慣があるので、レストランの最後におばさんたちが(は)料理を包んでいる姿がよく見られる。
例4) したがって、九州は外国人観光客向けの観光スポットになり、台湾人は(は)あまり訪れなくなった(訪れなくなる)。
- 時制**
* 過去のことでも、文末が「～た」になっていない (例4も)
例) しかし、キャンプのスタッフは何人かいるので、トラブルが起こる状況がよく(あった)ある。
* 文中
例6) 携帯電話を持って(いなく)使っていた(いる)私は仕方がないので、一冊のメールボックスのところに友達の家番号を探しに行った。
* ～ているが必要なのに、使っていない
例7) また、二ヶ月も準備した(して)いたが、予想外のことが発生する場合もよく(あった)ある。
例8) コロナ禍以前の時期は、日本の団体客が多く(多く)消費量も高いので、彼らは店側の主な顧客となっていた(ある)。
- わけれ文**
例9) なぜなら、毎回の調理作業はグループに分けられて行ったので、お互いに助け合う必要があった(ある)。
例10) 原因として、日本人はわざわざ観光地の商品を買いたくないということが主な一つだと(思)う。
- 適切なことば**
* 次のような話しことばに気をつけましょう
例) ハマる、ダサイ、ネット、うまく、メイン、いい、男。
* ～て → 連用形
例6、例8。

X	O
このキャンプ活動は全部私のような大学生が準備している。	
彼が見知らぬ私をこのように助けてくれたのには、本当にすぐ感動した。	
父親がこの事件をやってしまったことに対しては情状酌量の余地がある。	
病院例に対して、そのような医療通訳を雇うのはコストが増えるので、使えません。	
20代の外国人の友達はずっと人との関係が遠くなるという問題を言った。	
このような観念はもう多くの人の心に根付いている。	
世間はいつも私に対して大きい期待を押し付けるので、多くの男は生まれた時からストレスを負っている。	いつも
	男
	負っている

図6 学習者の誤用傾向と誤用に基ついた練習問題を示した「指導シート」

のように検索条件として「タグメモに『書』を含むもの」という指定をおこない、「書きことばを使用していないための誤用」を抽出することによって作成した。



図7 練習問題作成のための検索索項目指定

7 おわりに

このように、Co-Chu では利用者が各自のデータを目的に合わせて活用し、多様な試みをおこなうことができる。本システムは、コーパスシステム Co-Chu として一般への無償公開を開始している。日本語教育や日本語研究での幅広い活用を期待したい。

<付記>本研究は科学研究費基盤研究 (C) 18K00723 (2018 年～2020 年度 研究代表者：山本裕子) の助成を受けたものである。

<注>

1. 詳細は Co-Chu のホームページ (<https://cochu.org>) を参照のこと。マニュアルもホームページから閲覧可能である。
2. 検索条件の「形状詞」は、日本語教育での「ナ形容詞」に相当する。

<資料>

鬼滅の刃 <https://kimetsu.com/anime/> (2021 年 11 月 3日)

<引用文献>

熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語～ジャンル用語の特徴をめぐって～」『広島大学国際センター紀要』 1, pp.35-49, 広島大学国際センター.

山本裕子・小川満梨奈 (2021) 「アニメに用いられる日本語-スクリプト分析による語彙的・文法的特徴の抽出の試み-」『2021 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.319-323, 日本語教育学会.

山本裕子・川村よし子・小森早江子・本間妙 (2020) 「コーパス分析システムの公開と日本語教育・日本語研究への活用」『2020 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp103-108, 日本語教育学会.

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-誤用や話し言葉にどのように対応するか-」『中部大学人文学部研究論集』 43, 1-24, 中部大学人文学部.

The Release of a Corpus Analysis System and Its Use in Japanese Language Education

Hiroko YAMAMOTO (Aichi Shukutoku University),
Matthew LANIGAN (LendingHome),
Yoshiko KAWAMURA (Formerly at Tokyo International University),
Tae HOMMA (Aichi Shukutoku University), Saeko KOMORI (Chubu University)

Abstract

The authors of this study have developed a corpus analysis system that enables teachers and researchers to utilize their own original data, with the system in question made open to the public. This system enables teachers and researchers to import collected data from their students' conversation scripts or writing, allowing analysis of this data through useful functions such as keywords search, collocation analysis and frequency comparisons. However, the use of raw data, which includes examples of errors and spoken language, sometimes yields misleading results. This issue can be overcome by taking advantage of tags.

In this presentation, the authors will introduce the basics of the system and demonstrate its practical applications in Japanese language education, using real examples of student writing and Japanese anime scripts as data. By using this system, teachers can recognize students' tendencies and provide more effective teaching to these students. As this system is accessible worldwide, any Japanese language teacher may access it. It can be applied not only to written but also spoken language, such as conversations between Japanese learners and Japanese native speakers across many contexts. In terms of multilingualism and multiculturalism, it is necessary to incorporate the best teaching methods which match student needs in order to aid the development of citizens capable of interacting with others on a global scale.

中等教育における日本語アシスタントの役割

—オーストラリアの事例を中心に—

門脇 薫 (摂南大学)

要旨

日本国外の中等教育の日本語教育では、現地の教員資格を持つ日本語教師と共に日本語母語話者であるティーチングアシスタント（日本語アシスタント：JA）が、アジア地域を中心に日本語を教えるようになった。しかし、JA との協働によるチームティーチング（TT）がうまく機能していない例が報告されている。一方オーストラリアでは以前より JA が日本語授業に参加していたが、日本政府の公的派遣や民間派遣による JA がアジア地域にシフトしており JA が減少している州もある。しかし、A 州では、教育省や学校が積極的に JA を採用している。本研究では、オーストラリア A 州の中等教育機関において、現地の日本語教師と JA を対象に JA に関する聞き取り調査を行い、JA の実状、及び教師と JA の TT について、これまでの韓国・タイ・インドネシアにおける同様の調査結果を参考に考察した。

【キーワード】 中等教育, オーストラリア, 日本語アシスタント, 母語話者（ネイティブスピーカー）, チームティーチング

Keywords: Secondary School, Australia, Japanese language assistant, native speaker of Japanese, Team Teaching

1 はじめに

最近日本国外の中等教育の日本語教育では、現地の教員資格を持つ日本語教師と共に日本語母語話者であるティーチングアシスタント（日本語アシスタント：JA）が、アジア地域を中心に日本語を教えるようになってきた。この背景には、各国の

教育政策や日本の日本語教育支援政策，及び日本国内の日本語教師養成講座の受講生が在学中や修了後に「日本語を教える経験を得たい」という日本側のニーズがあるためだと考えられる（Kadowaki 2018）。しかし，日本国外の日本語教育現場で活動する JA に関する調査や研究は限られており，国際交流基金による「海外日本語教育機関調査」のような大規模調査においても人数¹や活動状況等，現地での JA の実状は明らかになっていない。本稿では，特に JA を積極的に受け入れているオーストラリア A 州の中等教育機関において，日本語教師と JA を対象に行った聞き取り調査より，どのような JA がいて，どのような役割が求められており，日本語教師が JA と共によりよい日本語教育を行うためにどのようなことが必要か明らかにする。

2 JA に関する先行研究

2.1 JA の動向

日本の中等教育における英語教育では，語学指導助手（Assistant Language Teacher: ALT）が，日本人の英語教師と共に教室に入り，ティームティーチング（TT）²により英語の指導が行われている。日本語教育では，特に 2000 年代以降に中等教育の学習者数が多い韓国・タイ・インドネシアの高校で，日本語母語話者教師（NNT）日本語授業に日本語母語話者が参加するようになった（Kadowaki 2018）。筆者はこれまでオーストラリア・韓国・タイ・インドネシアの中等教育の日本語教育において日本語母語話者教師（NT）・JA と NNT の協働に関する調査（門脇 2004，門脇 2015，門脇 2020，門脇他 2021）を行ってきたが，JA は次のように類別される³。

< 日本から派遣 >	・ 公的派遣	・ 民間派遣	・ 大学
< 現地採用 >	・ 教育省（庁）	・ 学校	・ ボランティア 等

JA の日本からの派遣には，公的派遣及び民間派遣がある。また，日本語教師養成プログラムを持つ大学が教育実習の一環として派遣するケースもある。現地採用の場合，教育省や学校が直接雇用（有償），そしてボランティア（無償）のケースがある。韓国では，日本側からの派遣プログラムの例は見られず，主に現地の教育庁

や学校が採用していた。タイでは、「教育省採用」以外の上記のケースが見られた。インドネシアの JA は、公的派遣またはボランティアであった。

オーストラリアにおける JA の日本からの公的派遣は、青年日本語教育助手派遣事業 (TAP : Teaching Assistant Program) (1990 年代) , 外国教育施設日本語指導教員派遣事業 (REX : Regional and Educational Exchanges for Mutual Understanding) ⁴ (1990~2013) 等があったが、現在は行われていない。タイやインドネシアには、国際協力機構 (JICA) の青年海外協力隊、国際交流基金による「日本語パートナーズ事業」 (2014~) 等、JA が公的に派遣されている ⁵。日本国外の日本語教育に対する支援策の一つとしての日本語母語話者派遣 (外務省 2013) が、中等教育の日本語学習者数の急増により教師が不足しているタイやインドネシアのニーズ (Kadowaki 2018) に応えて行われるようになったと考えられる。オーストラリアでは 2000 年代には日本語教育現場に民間派遣のボランティアの JA が多く見られた (門脇 2004) が、最近では減少しているようである。JA が減少した要因は、オーストラリアの教育政策が変わり (国際交流基金 2020) 外国語科目の予算が減り JA 雇用ができない、無償で JA が学校で指導することが労働条件上問題となる (隈本 2000:89) , オーストラリアの物価が上昇して日本から来た JA が無償のボランティアでは生活しにくくなった、NNT の日本語教授能力や日本語能力が向上したので JA に頼らなくてもよくなった等が推測できるが、要因は明確ではない。以上のような背景により、JA の活動の場がオーストラリアからアジア地域にシフトしていることが窺える。このように韓国・タイ・インドネシアのような地域では、現地の NNT と JA の協働による TT の実践がまだ十分に行われておらず具体的な方法がわからないことが問題となっていることが筆者のこれまでの調査でわかった。

2.2 日本国外の日本語教育における JA に関する先行研究

オーストラリアでは 1980 年代より JA が中等教育の日本語授業に参加しており、中等教育の日本語教育現場で積極的に JA を活用することが提案されている (ニュース

トプニー 1995:180)。また、Kato (1994) は、JA を対象にオーストラリアで JA として働く際の手引書を作成している。最近の研究では、登里 (2016) がインドネシアとタイで TT を行う JA (日本語パートナーズ) の活動について報告している。また、英語圏の中等教育で教える日本語教師が JA に求める資質を量的に調査した研究 (古別府 2018) 、自分自身の JA 経験から JA の役割を分析した研究 (西井 2019) 等が見られる。しかし、JA に関する報告及び研究は限られており、日本国外の中等教育における JA の実状についての詳細は知らされてはいない。また、日本国外の中等教育機関に JA を送り出す日本側の日本語教師養成において、JA の役割や TT についての指導が十分に行われているとは言い難い。そのため現地の日本語教師と JA との TT がうまく機能していない事例も見られる (門脇 2020, 門脇他 2021)。

筆者は 2017～2018 年に日本語教育研究のためオーストラリアに 1 年間滞在する機会を得た。現在のオーストラリアにおける JA の実態調査のため、前述の理由により JA を受け入れている学校を探すことが困難な中で、積極的に JA を受け入れている州及び学校があることがわかった。そこで、現在のオーストラリアの中等教育⁶における JA の実状を知るために次のような調査を行った。

3 オーストラリアの中等教育における JA に関する調査

3.1 調査目的

オーストラリアの中等教育において積極的に JA を受け入れている学校では、どのような JA が、どのように日本語教育に関わり、どのような役割を果たしているのか、JA と共によりよい日本語教育を行うために日本語教師はどのようなことをしているか明らかにする。

3.2 調査対象及び方法

A 州⁷においてこれまで JA を何度も受け入れた実績があり、2018 年 8 月の調査時にも受け入れている中学・高校 6 校を訪問し、授業観察を行った。また日本語教師

(NNT : 6名 NT : 3名) 計 9名と JA 5名に、聞き取り調査 (一人約 40 分の半構造化インタビュー) を筆者が日本語または英語⁸で行った。インタビュー内容は録音され、音声文字化したものを分析した。調査の質問項目は以下のとおりである。

<NNT・NT 対象>

NNT・NT や日本語クラスに関すること :

日本語教育年数, 日本滞在歴, クラス数, 使用教科書 等

アシスタント・TT に関すること :

アシスタント受け入れの経緯, アシスタントの役割 (教室内・外), TT の内容,

TT の利点及び困難な点・問題点及び対処法, アシスタントに求める資質,

一緒にやってみたい教室活動

<アシスタント対象>

アシスタント自身に関すること :

日本語教育経験, 実習経験, 外国語能力, 海外滞在歴 等

アシスタント・TT に関すること :

アシスタントになったきっかけ・アシスタントの役割 (教室内・外), TT の内容,

TT の困難な点・問題点及び対処法, 一緒にやってみたい教室活動

4 調査結果及び考察

今回の調査で見られたオーストラリアの特徴について挙げる。紙面の関係で特に教師 (NNT・NT) の回答結果に焦点をあて考察する。

4.1 TT の経験を持つ日本語教師及び JA

これまで筆者が調査した他の 3 か国 (韓国・タイ・インドネシア) と異なる点はまず、日本語母語話者である NT の日本語授業に JA が参加していることである。オーストラリアでは現地の教員免許を持つ NT がおり、NT の中には自分自身が過去に JA の経験がある NT もいた。母語話者である NT が JA を受け入れるということは、他の国で見られた「教師の日本語教授経験不足及び日本語能力不足のために日本語母語話者である JA に頼る (Kadowaki 2018:108)」というわけではない。更に、オーストラリアの NNT の中には「日本の中学・高校の英語教育で、英語母語話者としてアシスタント (ALT) の経験がある NNT がいる」ことが特徴である。以上のように、受け入れる日本語教師側が NNT・NT にかかわらずアシスタントの経験があるケースがあることがわかった。受け入れる教師が教師とアシスタントの双方の立場を理

解していることは、TTを行っていく上で非常に有効であると考えられる。

また、オーストラリア A 州の JA のバックグラウンドは以下のとおりであった。

【日本からの派遣】

- a. 自治体の教育委員会 : 日本の中学・高校の英語教師を 1 年間派遣
- b. 大学生 : 短～長期滞在のボランティア・教育実習

【現地採用】

- c. 州の教育省 (有償)
- d. 学校 (有償) 常勤・非常勤
- e. ボランティア (無償) : 地域住民・日本人留学生・ワーキングホリデー

日本から派遣された JA の場合、a のように州または市が交流協定を締結している日本の自治体の教育委員会によって、日本の中学・高校で教えている英語教師が 1 年間派遣され、日本語授業のアシスタントをするケースがある。これは「日本の英語教師が英語圏に長期滞在して英語を学び、異文化体験をする機会を与える」という教員研修の役割を担っているようである。オーストラリアは英語圏の国なのでこのような英語教師の JA がおり、この英語教師の JA は日本で英語母語話者の ALT との TT の経験がある。これは他国の調査では見られなかった特徴である。

現地採用の JA の場合、c. のように教育省に外国語科目のアシスタントとして雇用されている JA がいる。2000 年前半にはオーストラリアでは、他の州でも教育省所属の JA が見られた (門脇 2004:13) が、以前よりは少なくなっている中で A 州の教育省は積極的に JA を採用している。また、d. のように学校が予算を確保して現地採用の JA (常勤・非常勤) を有償で雇用している例も見られた。これは日本語教師が日本語教育における JA の有効性を学校側にアピールし働きかけているからである。現地採用の JA は日本から派遣された JA よりも長い期間継続的に日本語授業に参加することが可能なので、JA の活動も更に広がると考えられる。その他、JA の中には e. のようにボランティア (無償) の JA もおり、日本語教師が様々なネットワークを利用してボランティアの JA を積極的に募集している様子も窺えた。以上のように一つの学校には、多様なバックグラウンドの JA が複数存在しており、日本の英語教育とオーストラリアの日本語教育という違いはあるが、受け入れ側の教師と JA が双方の立場を経験している点が英語圏の国であるオーストラリアで見られた特徴であ

る。

4.2 JA の役割

JA の役割で他の国と大きく異なるのが「主に個別指導や小グループでの指導を行うこと」である。オーストラリアで訪問した学校では、教室と繋がっている小さい部屋、またはテーブルのある広い廊下で、JA が「取り出し授業」のように個別または少人数のグループに授業をする例が多く観察された。また一つのクラスを教師と JA のグループに分けて同時にアクティビティーをする等、二部授業のようなグループワークが盛んに行われていた。日本の中等教育の英語教育や、タイやインドネシア等の中等教育の日本語授業でなされているような「教師とアシスタントが教室の前に二人並ぶ形式の TT」のイメージとは異なっていた。そこでの JA の主な役割は、特に 11-12 年生対象の大学入試における日本語会話の面接試験対策のための会話練習である。また授業についていけない生徒の個別指導や新しく入った生徒にひらがなを教える等、多様な学習者に対応するために JA が必要とされていることがわかった。

筆者はこれまでオーストラリアの様々な初等・中等教育の日本語授業を見学したが、多くはアクティビティー中心の授業が行われていた。それは、これまで筆者自身が日本の中学・高校で受けた英語の授業、及び他の 3 か国の中等教育機関で観察された日本語授業の「NNT が現地語で文法説明をして生徒は聞く」という伝統的な教授法とは異なるものであった。オーストラリアの日本語教育では、オーディオリンガル・アプローチによるドリル練習もあまり行われていない（ネウストプニー 2000:100）ようである。例えば、オーストラリアのある学校のカリキュラムでは、学期中に数週間ごとに「スポーツ」「メディア」のようにトピックが決まっており、そのトピックに関連するアクティビティーが日本語で行われている。教科書を使うこともあるが トピックベースで授業が展開されている。このようなグループワーク中心の授業においては、JA は「単に CD の代わりに発音する」という役割だけではなく、単独でグループ指導を担当できるため JA がより活躍しやすいと考えられる。

したがって、他国の JA による「クラス全体で一斉授業を行う教師のそばで JA がやることなく立っているだけ」という不満が出ることは少ないであろう。また、このような二部授業形式は、クラス内の学習者のレベル差への対応にも効果的な方法である。以上のようにオーストラリアの中等教育における日本語教育のカリキュラム及び教授法の違いにより、授業で求められる JA の役割が異なることがわかった。

4.3 JA とのよりよい日本語教育のために教師が行っていること

JA と一緒によりよい日本語教育を行うために教師がどのようなことに配慮し、どのようなことを行っているかについては、次の(1)～(4)が挙げられる。

(1) 打ち合わせ時間の確保

他国の調査では、教師から「打ち合わせの時間がない」「打ち合わせが負担だ」という意見が見られたが、本調査における教師は打ち合わせの重要性を理解し、忙しい中で必ず短い時間でも打ち合わせの時間を作るようにしていた。

(2) 明確な役割と指示

今回対象となった教師は、これまで JA の受け入れ実績もあることから JA に依頼すべき役割を理解しており、常に JA に明確に指示を出していた。また、教師は JA に「生徒に質問されて説明できないときは、教師に聞くように」と指示している。これは、JA は教師ではないので生徒に日本語の文法説明をすることを教師側が期待していないことを意味しており、教師が教師と JA の役割を明確に区別していることがわかる。

(3) JA の育成

「教材作成や、生徒に対応するときなど、できるだけ JA が自分で考えて、気づいてもらうようにしている。」「JA にやることを頼むだけではなく、意見を聞くようにする。」「JA のやりたいことを尊重する。アイデアを否定しない。」というコメントのように、教師が一方的に JA に指示するのではなく JA を育て成長を見守ろうとする教師の姿勢が窺えた。

(4) JA とのコミュニケーション

「JA のことを知ろうとする。生活について話しかける。」「(NNT は) 日本語で話せるが、JA の英語練習のため英語で話す。」のように、教師が JA と日本語または英語でコミュニケーションを十分にとるように心がけていることがわかった。

以上、教師が JA とうまく協働で日本語教育を行うために配慮し、行っている点についてまとめた。他国の調査では、JA から「NNT が有効的な TT の方法を知らない」のような問題点が出され TT がうまくいっていない例が見られたが、今回調査した A 州の学校においては、教師及び JA から TT に関して大きな問題点は出されなかった。

5 まとめと今後の課題

今回の調査対象となった A 州の学校には、多様な JA がおり、TT 経験のある教師及び JA がいることがわかった。教師は、教師と JA の役割を区別し、JA に適切に役割を与え、明確に指示していた。また、教師が JA を指導し育てている様子も窺えた。更に、教師は JA との TT の有効性を認識し、学校側にも働きかけ JA を雇用したり、広く一般に JA を募集したりして積極的に JA を受け入れ、JA とうまく協働で日本語教育を行っていることがわかった。

今回の調査は、限られた時間での学校訪問及び聞き取り調査であったため、教育実践の詳細について把握できたわけではない。しかし、JA に求められる役割や、教師がどのようなことに配慮して JA と協働で日本語教育を行っているかについて、オーストラリアの現場における事例を具体的に挙げることができた。

今後は今回の調査及びこれまでの調査で明らかになった教育現場の実状及び TT の事例を、日本での日本語教師養成及び日本国外の中等教育の日本語教師対象の研修にどのように生かすことができるのか具体的に検討していく必要がある。

<注>

1. 日本語母語話者教師数の中に「ティーチングアシスタント」(JA)が含まれている。
2. TTとは「二人以上の教師がチームを組み協力して指導にあたる教育方法」(白畑他 2019:306)であり、筆者はTTを教師間協働の一つとして捉えている。日本の英語教育におけるTTは日本人教師と英語母語話者の指導助手と協力して指導にあたることを指しており(白畑他 2019:306)、本稿でもTTを「日本語教師と日本語母語話者の指導助手(JA)が共に協力して指導にあたること」とする。
3. 各国における調査は国全体を対象にした大規模調査ではないため、その国のJA全体を把握しているわけではない。おおよその傾向としてまとめている。
4. 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/rex/main.htm 参照。
5. 国際交流基金 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/index.html> 参照。
6. オーストラリアの中等教育は各州の管轄になっているため州ごとに独自のカリキュラムがあり、日本語教育の内容が異なる。
7. 個人情報保護の観点から個人や学校が特定化されないように州名は出していない。
8. NNTには事前に英語の調査票を配布した。
9. 本研究は、平成27-29年度科学研究費補助金(基盤研究(C)「JFL環境の中等日本語教育における教師間協働の研究」)(研究代表者:門脇薫, 課題番号:15K02669)の研究成果の一部である。調査にご協力いただいた方々に心より御礼申し上げる。

<引用文献>

- 外務省(2015)「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会 最終報告」,
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000022908.pdf> (2021年12月10日)。
- 門脇薫(2004)「オーストラリアの高校における日本語母語話者アシスタント教師の役割」『山口大学留学生センター紀要』2, pp.11-23, 山口大学留学生センター。
- 門脇薫(2015)「韓国の高校における教師間協働の実態と課題:母語話者教師対象の調査より」『科学研究費研究成果報告書』pp.15-13, 摂南大学,
<https://researchmap.jp/kadowaki-kaoru/misc/27847262> (2021年12月1日)。
- 門脇薫(2020)「中等日本語教育における教師と日本語母語話者アシスタントの協働-インドネシアにおけるインタビュー調査より-」『第8回日本語・日本文化国際

- フォーラム 論文集』 pp.1-11, 大阪大学日本語日本文化教育センター,
<http://www.juec.cjlc.osaka-u.ac.jp/wpkyoten/wp-content/uploads/2020/03/8th-JLC-Forum-Papers-Online-all.pdf>. (2021年12月1日) .
- 門脇薫・中山英治・高橋雅子 (2021) 「タイ人教師と日本人教師のよりよい協働を実現するために必要となる要素高校における事例より-」『間谷論集』 15, pp. 1-21, 日本語日本文化教育研究会,
https://ir.library.osakau.ac.jp/repo/ouka/all/83212/?lang=0&mode=0&opkey=R162905935143170&idx=2&chk_schema=3000&cate_schema=3000&cflg=1&codeno=journal
(2021年12月1日) .
- 隈本・ヒーリー・順子 (2000) 「初等・中等教育の日本語教師養成の問題点」『日本語教育連絡会議論文集』 13, pp.85-90, 日本語教育連絡会議.
- 国際交流基金 (2020) 『海外日本語教育の現状-2018年度日本語教育機関調査より-』 国際交流基金.
- 国際交流基金 (2020) 「日本語教育国・地域別情報 オーストラリア (2020年度)」
- 白畑知彦・富田裕一・村野井仁・若林茂則 (2019) 『英語教育用語辞典』 大修館書店.
- 西井さくら (2019) 「多様で変容するランゲージ・アシスタントの役割 - 『補助的役割』 以外の捉え方-」『早稲田日本語教育学』 26, pp.189-197, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- ネウストプニー・J・V (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店.
- ネウストプニー・J・V (2000) 『今日と明日の日本語教育』 アルク.
- 登里民子 (2016) 「『日本語パートナーズ』 派遣事業の概況」『国際交流基金日本語教育紀要』 12, pp.113-120, 国際交流基金.
- 古別府ひづる (2018) 「英語圏中等教育機関日本語教師が日本語アシスタントに求める資質 - 語学アシスタント経験の有無が日本語教師の意識に及ぼす影響についての検討-」『日本語教育』 170, pp.107-121, 日本語教育学会.

Kadowaki, K. (2018). Japanese Native Speaker Teachers at High Schools in South Korea and Thailand. In S.A. Houghton & K. Hashimoto (Eds.), *Towards Post-Native-Speakerism: Dynamics and Shifts*. (pp.97-112). Singapore: Springer.

Kato, K. (1994). *Working as a native speaker assistant*. Key Center for Asian Languages and Studies, University of Queensland. Australia: The University of Queensland

A Study on Japanese Language Assistants in Secondary Education

Case Study Research in Australia

Kaoru KADOWAKI (Setsunan University)

Abstract

While many educators teaching Japanese language at secondary schools outside Japan – particularly in Asia – are non-native Japanese speaker teachers, native Japanese speakers (NJS) more often serve as assistants in class, which is regarded as team teaching (TT). Recently, TT is gaining popularity as a way of teaching at secondary schools in some Asian countries. However, TT does not always work effectively, and some problems in such arrangements have been reported. In Australia, where learning Japanese has been popular for some time, NJS assistants have participated in Japanese classes since the 1980s. Although NJS assistants used to be dispatched to Australia from Japan by the Japanese government or private organizations, they seem to have shifted to Asian countries such as Thailand and Indonesia. NJS assistants are now hardly seen in most states in Australia. In contrast, in the Australian state of “A”, which is the subject of this study, the Ministry of Education and secondary schools have been actively recruiting NJS assistants to teach Japanese. This study

examines how local Japanese language teachers and NJS assistants work together, what roles NJS assistants play and how they collaborate with the Japanese language teachers to teach their classes at school. Findings are based on research conducted at six secondary schools in the state of “A”, where both Japanese language teachers and NJS assistants taught together. It discusses required roles for assistants and examples of collaborative teaching in Australia, comparing results with those from identical surveys conducted by the author in South Korea, Thailand and Indonesia.

日本アニメの字幕翻訳における受容化の比較分析

—文化間コミュニケーションを探る—

保坂 敏子（日本大学），島田 めぐみ（日本大学）

要旨

「字幕翻訳」は、ことばと文化の壁を超えるための「仲介」として、日本アニメの世界展開を支えている。字幕翻訳では視聴者への分かりやすさが重要視されるため、起点テキストのセリフは目標テキストのことばや文化へ「受容化（domestication）」されると言われている。本研究では、日本アニメ『君の名は。』（新海誠監督 2016）を取り上げ、「受容化」の観点から英語とフランス語の字幕翻訳を比較分析した。その結果、字幕翻訳における受容化には、多様性、普遍性、個別性、流動性があることが明らかになった。これらの特性は文化間コミュニケーションそのものの特性だと言える。本研究のような複数言語の字幕翻訳の過程を辿る活動は、教室での複言語・複文化意識の醸成につながるのではないかと考える。

【キーワード】 日本アニメ, 字幕翻訳, 受容化, 比較分析, 文化間コミュニケーション

Keywords: Japanese anime, subtitle translation, domestication, comparative analysis, Intercultural Communication

1 研究の背景と目的

日本のアニメ作品（以下、日本アニメ）が世界で人気を集めて久しい。2015 年以降急激に伸びている海外市場では 2020 年度のコロナ禍にあっても前年比 103.2%と売り上げを伸ばし、アメリカを筆頭に全世界に配信されている（日本動画協会 2021）。この日本アニメの海外展開に欠かせない存在として「字幕翻訳」が挙げられる。字幕翻訳は、ことばと文化の壁を越えるための「仲介」として機能し、日本アニメの

魅力を世界に伝えている。字幕翻訳では、視聴者への分かりやすさが重要視されるため、「受容化 (domestication)」, つまり、起点テキストのセリフを目標テキストのことばや文化に同化させる翻訳ストラテジーが適用されると言われる。では、日本アニメの起点テキストである日本語のセリフを目標テキストに受容化する際、どのようなことばと文化のすりあわせが起きるのだろうか。

本稿では、字幕翻訳の特徴と「受容化」について整理したうえで、『君の名は。』（新海誠監督 2016）を取り上げ、英語とフランス語の字幕翻訳を「受容化」の視点から比較分析し、両言語でどのような文化のすりあわせが起きているか、目標言語によって違いがあるのかを明らかにする。本研究の目的は、複数言語の字幕翻訳を分析することにより、文化間コミュニケーションにおけることばと文化の変容の様相を明らかにすること、その特徴を考察することにある。また、そこから得られる教育的な示唆についても検討したい。

2 字幕翻訳の特徴と「受容化」ストラテジー

字幕翻訳の特徴は様々挙げられてきているが（ベイカー・サルダーニャ編 2013, 篠原 2018), 以下の 5 点に集約できる。

- ①音声から文字への変換 ②物理的制約 ③テキストの縮小
- ④映像・音声と合わせる必要性 ⑤視聴者への分かりやすさを重視

字幕翻訳は翻訳研究の中で「視聴覚翻訳」に位置づけられるが、特徴①のとおり、字幕翻訳は起点テキストの音声を目標テキストの文字へと変更することから、「モード間翻訳」「異種記号間翻訳」と呼ばれる。また、音声を音声で訳出する「吹き替え翻訳」を「水平翻訳」と呼ぶのに対し、「斜め翻訳」とも呼ばれる。さらに、起点のセリフの音声を視聴者の言語に翻訳する「言語間字幕」と、聴覚障害者用字幕のように起点の音声と同じ言語の文字に移す「言語内字幕」に分けられる。本稿で扱う日本アニメの他言語への移し替えは「言語間字幕」である。

字幕翻訳は、映像と同時に画面に提示する必要があるため、また、一般的に話すスピ

ードの方が読むスピードより速いため、物理的な制約を受ける（特徴②）。具体的には、英語の場合は1行につき35文字までで最大2行まで、日本語の場合は1行につき13文字までで最大2行までと空間的な制約が設けられている。また、時間的な制約があるため、1秒間に読める文字数は、英語では12文字、日本語では4文字とされている。これらの物理的制約のため、字幕翻訳は元テキストの43%に縮小されることが明らかにされている（特徴③）（de Linde & Kay 1999）。さらに、字幕情報は起点テキストの映像や音声情報とタイミングを合わせて提示するといった異種記号間の結束性が求められる（特徴④）。そして、映画の字幕翻訳は、観客へのわかりやすさが重視されるため、起点テキストを正確に翻訳することを目的としない（特徴⑤）（清水 1992）。

以上のような特徴を持つ字幕翻訳において採用される翻訳戦略は、ミクロレベルのものとマクロレベルのものに分かれる。ミクロレベルの翻訳戦略とは、「訳出作業における個別の問題に対処するための詳細な方法」（河原 2014）のことで、字幕翻訳では元のセリフを縮小するために、発話の削除、凝縮、改変が使われる（ベイカー・サルダーニャ編 2013）。これに対し、マクロレベル翻訳戦略とは、「翻訳に関する全体的な方針・方策・身構え」（河原 2014）のことである。つまり、起点テキストのことばと文化を保持するかどうかというテキスト全体の方向性に関わる翻訳戦略である。字幕翻訳では文化的背景の異なる目標文化の視聴者へのわかりやすさが優先されるために「受容化（domestication）」が選択される。「受容化」では、起点テキストを目標テキストのことばや文化に同化させるために意識が行われる。「受容化」に対して、起点テキストのことばと文化を保持し、受け手にあえて文化の違いを感じさせる翻訳戦略は「異質化（foreignization）」と呼ばれる。「受容化」と「異質化」¹は、文芸翻訳の世界で長い間議論されてきたが、現在この分野では「異質化」が重視されている。一方、広告翻訳など商業翻訳においては、起点テキストを文化背景の異なる受け手に受け入れてもらうことが優先されるため、目標文化に合わせたローカリゼーションや翻案と

いった「受容化」が行われる。字幕翻訳を「受容化」の観点から検討した研究は、管見の限りあまり見当たらない²。

3 研究方法

3.1 研究課題

本研究では、日本アニメ映画『君の名は。』の英語とフランス語の字幕翻訳を取り上げ、以下の2点を研究課題として設定する。

- ① 英語とフランス語の字幕翻訳における受容化の様相を明らかにする。
- ② 英語とフランス語の字幕翻訳における受容化の違いを明らかにする。

3.2 分析の対象

本研究で分析の対象としたのは、新海誠が原作・脚本・監督を務めたアニメ映画『君の名は。』である。この作品は、山奥の村で暮らす女子高校生の宮水三葉と東京で暮らす男子学生の立花瀧が時空を超えて夢の中で入れ替わる設定で物語が展開する。世界 133 か国に配給され、2020 年時点で日本映画の全世界興行収入の歴代第 2 位を占めるなど、世界中で人気を集めた。分析の対象とした理由は、まず、このアニメが文化を超えて広く世界に流通した作品だからである。各言語で字幕翻訳付き DVD が発売されており、公式の信頼性のある翻訳資料を手に入れることができる。また、映画でよく使われる純愛や入れ替わりといった普遍的なテーマとともに、神道に関することや結びの思想、3.11 の東日本大震災を思わせる大災害など日本の社会・文化に関わりの深い要素が含まれていることも挙げられる。新海誠監督自身が、この作品の入れ替わりの着想は、2011 年の震災の 4 か月後に訪れた被災地で「私があなただったら」と感じたことだと語っている³。まさに、この作品は震災の記憶と震災への思いが反映された 3.11 後の作品と位置付けられる。さらに、この作品は下記の古典的文学がモチーフになっている点も選択した理由である。②の和歌は映画の中でも扱われている。

- ①男女の入れ替わり：『とりかえばや物語』
- ②タイトルの「君の名は。」：『万葉集』巻十 2240「誰そ彼と 我をな問いそ 長月の 露に濡れつつ 君待つ我を」
- ③夢での入れ替わり：『古今和歌集』の小野小町作「思ひつつ 寝ればや人の見えつらむ 夢と知りせば 覚めざらましを」

3.3 分析の方法

分析にあたり、下記の DVD の収録されている情報を文字化資料にした。

- ・アニメ映画『君の名は。』（東宝 2017）の日本語セリフと英語字幕翻訳
- ・アニメ映画『Your name.』（@ANIME 2017）の仏語字幕翻訳

分析作業は、映像と照らし合わせながら、下記の手順で進めた。

- ①英語・仏語字幕で受容化が起きているところを抽出する。
- ②抽出した項目にラベルを付けてコード化してカテゴリー分けを行い、受容化がどのようなレベルで起きているかを特定する。
- ③受容化の事例について英語と仏語で共通点と相違点があるかを分析する。

4 分析の結果

4.1 英語とフランス語の字幕における受容化の分析結果

4.1.1 英語とフランス語の字幕における受容化のレベル

起点の日本語のセリフが英語とフランス語の字幕翻訳で受容化されているところを 3.3 の②の手順で分析した。その結果、言語的、語用論的・社会言語学的、社会文化的の 3 つのレベルに分けられた。それぞれのレベルでコード化された内容は表 1 の通りである。字幕翻訳における受容化は表層的な言語形式のレベルから、迷信や信仰など日本の社会文化に根付く思想のレベルまで多様であった。

表1 英語とフランス語の字幕における受容化のレベルと内訳

言語的レベル	省略情報の明示（主格・目的格・所有格などの追加・変容），倒置を元に，受動態から能動態へ
語用論的・ 社会言語学的レベル	発話の意図，位相差（地域，性別，年齢など），呼称の使い分け，スピーチスタイル&スピーチレベル（敬体，常体，敬語，俗語，口語表現など），社会的慣用表現（挨拶，接客など）
社会文化的レベル	文化的所産（神社，古典，衣服，食べ物），慣習（言語行動，日常生活，学校生活，就職など），価値観（迷信，信仰）など

4.1.2 英語とフランス語の字幕における受容化の各レベルの事例

上述の3つのレベルで起きた受容化について，具体的な事例を示す。事例1（表2）は言語的レベル，事例2（表3）は語用論的・社会言語学的レベル，事例3（表4）は社会文化的レベルのものである。各表の事例は左から日本語，英語，フランス語と並んでいる。

事例1（表2）は，三葉が瀧に会うために東京に出てきて，電車の中で，夢で出会う前の瀧に声をかける場面である。三葉の「覚えていない」という日本語のセリフには主語も目的語もないが，英語とフランスの語では両言語の統語論的ルールに合わせて，主語と目的語が追加されている（該当箇所はイタリック体で示す）。

事例2（表3）は，瀧の父親が朝家を出る前に瀧（三葉）⁴に話しかける場面である。寝坊のために朝食を作らなかった瀧（三葉）に対し，「寝坊しやがって」と軽卑語の「～やがる」を使って非難をしている。ここでの翻訳は，日本語の発話の意図を踏まえて，英語では「Wake up on time.（時間どおり起きなさい）」という命令表現に，フランス語では「C'est raté.（やり損なった）」という状況描写に変容しており，語用論的レベルの受容化が行われている。社会言語学的レベルの事例はここに挙げていないが，三葉の友達たちが使う「マジで」という若者言葉や，「～やない」というような三葉住む地方（岐阜県が想定されている）の方言は，両言語に翻訳されず，受容化で削除されている。

事例3（表4）は，三葉が高校でユキちゃん先生の古典の授業を受けている場面で

表 2 【事例 1：言語的】 三葉が東京の瀧に会いに来た場面

三葉	あの 私・・・	Um... It's me.	Bah... Je suis...
三葉	あ・・・		
三葉	覚えて・・・ ない？	Don't you remember me?	Tu ne te souviens pas de moi ?

表 3 【事例 2：語用論的・社会言語学的】 朝，瀧（三葉）が父親と話す場面

瀧の父	お前 今日 メシ当番だ ただらう？	It was your turn to cook.	Tu étais de corvée p'tit-déj.
瀧の父	寝坊しやがって	Wake up on time.	C'est raté.
瀧（三葉）	す・・・ すみません	I'm sorry.	Pardonnez-moi.

表 4 【事例 3：社会文化的】 三葉が古典の授業を受けている場面

ユキちゃん 先生	かたわれ時？ それはこの 辺りの方言じゃない？	Kataware-doki? I think that's a local dialect.	"Kataware-doki" ? Ça doit être du dialecte.
ユキちゃん 先生	糸守のお年寄りには 万葉言葉が残ってるっ て聞くし	I've heard that Itomori's elderly still use classical language.	Les vieux d'Itomori pratiquent la langue ancienne.

ある。先述した万葉集の和歌に出てくる「誰そ彼」という言葉に対する生徒の質問について、「万葉言葉」という用語で説明をしているが、字幕翻訳では英語が「classical language」、フランス語が「la langue ancienne」と、両者とも「昔の言葉」と翻訳されているだけで、万葉集という日本最古の文学作品に使われた言葉であるという社会文化的な意味合いは、受容化によって失われている。

4.2 英語字幕とフランス語字幕における受容化の違いの分析結果

4.2.1 英語字幕とフランス語字幕における受容化の違い

英語とフランス語の字幕翻訳で受容化の違いについて 3.3 の③の手順で分析した結果、複数言語の翻訳を比較した場合の受容化は、以下の 4 つのタイプに分類できた。

①両言語で受容化が見られるもので、受容化の方向性が同じもの

- ②両言語で受容化が見られるもので、受容化の方向性が異なるもの
- ③英語だけで受容化が見られるもの
- ④フランス語だけで受容化が見られるもの

4.2.2 英語字幕とフランス語字幕における受容化のタイプ別事例

上述の4つのタイプについて事例4(表5)を取り上げ、具体的にどのような受容化が起きているかについて検討する。事例4(表5)は、初めて瀧と入れ替わった三葉が瀧の高校に辿り着いた時に、友達の前司に声を掛けられ高木と3人で昼ご飯に行く場面である。ここでは、入れ替わった際の呼称の使い方が重要なテーマになっている。まず、前司が発した「メシ行こうぜ」や「無視しやがって」に含まれる男言葉のニュアンスは、両言語で同じように受容化され、その要素が失われている。次に、瀧になった三葉が前司を「くん付け」で丁寧に呼ぶ。これは女子が男子を呼ぶ際の普通の言い方だが、いつもとは違う丁寧な呼び方に、前司は「反省の表明?」という発話の意図を読み取っている。「くん付け」した「ツカサくん?」については、英語では「Tsukasa」と名の呼び捨てに変え、「反省の表明」も「At least you sound apologetic. (少なくとも、謝罪しているみたいだ)」と謝罪という言葉に意味合いを変更している。一方フランス語では、「Tsukasa」は英語と同じ受容化が行われているが、「くん付け」の丁寧なニュアンスは、「Vous êtes Tsukasa? (あなたはツカサ?)」のように対称詞として「vous」という家族や友達以外の相手に用いる丁寧な呼称を使うことにより等価翻訳をしている。「反省の表明」については「Tu me vouvoies pour t'excuser? (謝罪のために僕を vous で呼ぶのか)」と英語と同じ謝罪の意味合いに置き換えている。しかし、それは相手の様子から判断したのではなく、「vous」という呼称を使うことを根拠にしている。その後、瀧になった三葉が「わたし」「わたくし」「僕」「俺」と自称詞を調整しながら、高校生男子として適切な言い方を探るやり取りがある。このやりとりは、日本語のような自称詞の男女の違いがない両言語ではそれぞれの方法で受容化を行っている。具体的には、英語では「I (watashi)」

「I (watakushi)」 「I

表 5【事例 4：両言語同じ，両言語異，英語だけ】初めて瀧になった三葉が高校に行った場面

司	まさか昼からとはね メン行こうぜ	Arriving at noon, huh? Let's eat lunch.	Tu n'arrives que maintenant ? Viens déjeuner.
瀧 (三葉)	えー・・・		
司	メール 無視しやがって	You ignored my text.	Tu te fous de mes textos ?
瀧 (三葉)	あ・・・ ツカサくん?	Oh, Tsukasa?	Vous êtes Tsukasa ?
司	くん付け? 反省の表 明?	At least you sound apologetic.	Tu me vouvoies pour t'excuser ?
高木	迷った?	You got lost?	Tu t'es perdu ?
瀧 (三葉)	うん	Yeah.	Oui
高木	お前さあ どうやったら 通学で道に迷えんだよ?	How could you get lost on the way to school?	Comment peut-on se perdre sur le chemin du lycée ?
瀧 (三葉)	ああ えーと わた し・・・	Uh... Well... I (watashi)...	Je suis... -... heureuse.
高木	わたし?	Feminine?	"Heureuse" ?
瀧 (三葉)	あっ わたくし	I (watakushi)!	"Satisfaite" ?
高木・司	ん?		
瀧 (三葉)	僕?	I (boku)?	"Contente" ?
高木・司	はあ?		
瀧 (三葉)	俺	I (ore)?	"Content" ?
高木・司	うん		
瀧 (三葉)	あ・・・		
瀧 (三葉)	俺 楽しかったんやよ	I was enjoying myself.	Content de ma matinée.
瀧 (三葉)	なんか毎日 お祭りみた い 東京って	It's so festive and all in Tokyo.	À Tokyo, c'est la fête tous les jours.
高木	なんかお前 なまってな い?	You seem to have a dialect.	On dirait que t'as un accent.

(boku) 「I (ore)」と自称詞「I」に () で起点テキストの音訳を付けている。形容詞の形に男女差があるフランス語では，形容詞の男女差と語彙の丁寧度を巧みに使っている。受容化が起きても，目標テキストのことばと文化の違いにより，その様相が異なることが分かる好例である。フランス語だけに受容化される例は，事例 4 (表 5) の会話の中には見当たらないが，映画の最後の方で，三葉になった瀧が買い物をしてきてくれた早耶香にお礼を言う場面に現れる。三葉 (瀧) が早耶香に対して「ごめんね，サヤちゃん」というセリフは，英語では「Sorry, Sayaka」と日本語が直訳されているが，フランス語では「Merci, Sayaka」と発話の意図であるお礼の表現に置き換えられている。

5 考察と今後の課題

本研究では、日本アニメの『君の名は。』の日本語のセリフと英語及びフランス語の字幕翻訳を比較分析し、受容化の様相を明らかにした。その結果、受容化は言語的、語用論的・社会言語的、社会文化的の各レベルで様々な形で見て取れた。また、起点文化と目標文化との関係性により、ことばと文化の変容は同じ時もあれば、異なる時もあった。以上をまとめると、字幕翻訳における「ことば」と「文化」のすりあわせには、多様性、普遍性、個別性、流動性があると結論付けられる。受容化は、起点文化と目標文化の間を往還しながら、相手との関係性によって決まるものである。このことから、字幕翻訳とはまさに文化間コミュニケーションの行為そのものであり、今回明らかになった受容化の特性は文化間コミュニケーションの特性そのものであるとすることができよう。本研究で実施した複数言語の字幕翻訳の受容化を比較分析する作業は、複数の観点から文化間コミュニケーションを辿る行為である。この作業を教室活動として行うことで、複言語・複文化に対する意識の醸成につながるのではないかとと思われる。この仮説のもと、実践を試みているが、それらについて検証を行うことが今後の課題である。

<注>

1. 鳥飼（2013）によると、「受容化」と「異質化」という概念は、文学作品の翻訳方法として1800年代初頭にドイツのシュライライアーマハーにより提唱されたものである。これを現代の文脈に置き換えて再定義したのがアメリカのヴェヌティで、劣勢言語の文学作品を権力を持つ英語へと翻訳する時の在り方をこの用語を用いて批判的に論じている。両者とも「異質化」を重視する。この用語は「同化」「異化」とも呼ばれる。
2. 字幕翻訳を「受容化」「同化」の観点から分析したものとしては、『君の名は。』と『東京物語』を取り上げた保坂他（2019）が挙げられる。
3. 2018年3月11日にTBSで放送された「3.11 新海誠監督のインタビュー 7年目の真実『君の名は。』の出发点」による。
4. 「瀧（三葉）」は、入れ替わりにより瀧の中味が三葉になっていることを示す。

謝辞

本研究はJSPS科学研究費・基盤(C)17K02867の助成を受けたものである。

<映像資料>

新海誠（原作・脚本・監督）（2016）『君の名は。』[アニメーション映画] 東宝.

新海誠（原作・脚本・監督）（2017）『君の名は。』[DVD] 東宝.

Makoto Shinkai (auteur, scénariste et réalisateur) (2017) . *Your name.* . [DVD] @ANIME.

<引用文献>

篠原有子（2018）『映画字幕の翻訳学－日本映画と英語字幕－』晃洋書房.

清水俊二著（1992）『映画字幕は翻訳ではない』早川書房.

鳥飼久美子（2013）『よくわかる翻訳通訳学』ミネルバ書房.

ベイカー, M. & サルダ ーニャ, G. 編（2013）『翻訳研究のキーワード』研究社.

河原清志（2014）「翻訳ストラテジー論の批判的考察」『翻訳研究への招待』12, pp. 121-140, 日本通訳翻訳学会.

保坂敏子・島田めぐみ・伊藤誓子（2019）「日本映画の字幕における同化翻訳－『君の名は。』と『東京物語』の比較分析から－」『東アジア日本語教育・日本文化研究』22, pp.171-193, 東アジア日本教育・日本文化研究学会.

日本動画協会（2021）「アニメ産業レポート2021 サマリー版」

https://aja.gr.jp/download/anime-industry-report-2021-summary_jp（2021年12月10日）.

英語引用文献

de Linde, Z., & Kay, N. (1999). *The semiotics of subtitling*. Manchester: St. Jerome.

Comparative Analysis of Domestication in Subtitle Translation of Japanese Anime

Exploring Intercultural Communication

Toshiko HOSAKA (Nihon University)

Megumi SHIMADA (Nihon University)

Abstract

Subtitle translation functions as an intermediary in overcoming linguistic and cultural barriers while also conveying the appeal of Japanese anime to the world. During subtitle translation, the dialogues of the source text are said to be domesticated to conform to the language and culture of the target text, this with the purpose of facilitating ease of understanding for the audience. What kinds of collisions of languages and cultures take place between the source and target texts during domestication? In this study, we compared and analysed the English and French subtitle translations of *Your Name*. (Shinkai, 2016) from the perspective of domestication, and clarified aspects of intercultural communication with reference to multiple languages.

The results of the analysis showed that domestication was found in both languages at (1) the linguistic level, (2) the pragmatic level and (3) the cultural level. In addition, domestication sometimes occurred in both languages and sometimes only in one. When it occurred in both, the meanings of the translated texts were the same at times, but at others completely different. The results suggest that there is diversity, universality, individuality and fluidity in domestication. These are the characteristics of intercultural communication itself. The comparative analysis of subtitle translation in multiple languages, which explores intercultural communication, may lead to the development of plurilingual and pluricultural awareness if it is conducted as a classroom activity.

ドイツ・セルビア・日本の大学生が考える「住みやすい国」とは何か

—複言語・複文化能力の構築を目指す作文活動—

村田 裕美子 (ミュンヘン大学)

トリチコヴィッチ ディヴナ (ベオグラード大学)

李 在鎬 (早稲田大学)

要旨

本研究では、ドイツ、セルビア、日本の大学生が同じ課題で作文を書いた時にどのような語を用いてそれぞれの思考を表出させるのかを、定量的に分析し、その結果をもとに、「生活」「仕事」「教育」の3語の用例分析を行った。分析の結果、「生活」という語も、ドイツやセルビアでは「生きること」に、日本では「日々の暮らし」に焦点がいき、ある語のどのような側面が重要であるかは、国によって異なり、同じ課題の作文でも、国や人によって別の文化的、社会的なニュアンスを含意している可能性があることが明らかになった。これらの分析結果から、学習者作文コーパスは、異なる文化や言語の理解を深めるための教材としても利用できるものであることを示す。

【キーワード】 作文, 複言語・複文化能力, テキストマイニング, 定量的分析

Keywords: Essay, Plurilingual and Pluricultural, Text Mining, Quantitative Analysis

1 研究背景と意義

本研究では、社会的背景の異なる3つの国の大学生が同じ課題で作文を書いた時、どのような語を用いて思考を表現させるのかを分析し、学生が用いる「ことば」、特に「生活」「仕事」「教育」という語の裏に潜む文脈からその国の、その人々の思考を質的に分析し、考察する。その上で、作文という言語データが外国語学習におけ

る複言語・複文化能力の構築にどのように役立てられるのかを述べる。

ここで研究背景を述べる。学習者コーパスを用いた研究は、これまで言語使用の比較でも表現方法の比較が議論の中心であり（野田他 2019）、課題に対する意見などの内容はあまり注目されていなかった。しかし、国や育った環境が異なれば、表現方法だけでなく、意見や考えも異なるはずである。そして、複言語・複文化能力に関する研究もこれまでは理念や抽象的な議論が中心であり（細川他 2010）、データ分析に基づく実証的な研究はあまり注目されていなかった。そこで、本論文では、学習者コーパスを複言語・複文化能力の構築に利用する試みを行う。

2 先行研究と本研究の課題

ここでは、作文をデータとして用い、表現方法ではなく、語の意味や作文の内容そのものに焦点を当て調査している先行研究を2つ紹介する。

まず、語彙に注目した研究として、マルコヴィッチ他（2015）がある。マルコヴィッチ他（2015）は、セルビアの学生が日本語で書いた文章を分析し、学習者は日本語のことばの意味を捉えきれず、誤って使用することがあることを明らかにした。

次に、内容に注目した研究として、村田他（2020）がある。村田他（2020）は、本研究と同じくドイツ、セルビア、日本の大学生が「住みやすい国の条件とその理由」という課題で書いた作文を用いて、学習者が使用していた「社会」という語を分析し、どのような社会が重要であると捉えているかは国や調査の時期によって異なるということを明らかにした。

なお、本研究は、この村田他（2020）の調査を発展させたものである。そして、本研究では、以下2つの課題の分析を行う。

課題1：その国の特徴として高頻度で用いられている語は何か。

課題2：高頻度で用いられる語は、その国のどのような考えを表しているか。

3 分析概要

3.1 分析データ

データには、ドイツの大学に在籍する中級日本語学習者 35 名（課題収集時期 2017.05～2019.12）とセルビアの大学に在籍する中級日本語学習者 33 名（課題収集時期 2019.02～2019.03），そして、日本からドイツの大学に留学している学生 8 名（課題収集時期 2019.12）が「住みやすい国の条件とその理由」というテーマで書いた作文を用いる。課題はそれぞれの調査実施国の言語（ドイツ語とセルビア語）で提示し、日本語で書いてもらった。日本からの留学生には日本語で提示し、日本語で書いてもらった。学習者のレベル判定には課題提出時に受験してもらった日本語の客観テスト「SPOT90 (Simple Performance-Oriented Test, 小林 2015)」を利用し、本調査では、中級レベルと判定された学習者データのみを利用した。調査実施地が、日本の学生のみ留学先であるという点でドイツやセルビアの学生と条件が異なっているが、異言語・異文化を体験している最中であることが、外国語を学ぶ学習者とある程度で類似する経験をしていると考えている。

データサイズは以下のとおりである。TTR は、テキストの中の異なり語がどのくらい含まれているかを示すために載せた。

表1 1人あたりの平均使用頻度

	<i>n</i>	延べ語数	異なり語数	TTR
ドイツ	35	357.91	139.51	0.40
セルビア	33	266.67	109.00	0.43
日本	8	365.25	148.13	0.41

解析辞書 UniDic と形態素解析エンジン MeCab の解析結果に基づき算出

TTR (Type/Token Ratio) は、異なり語数を延べ語数で割った値

なお、本研究で扱っているデータの一部は、セルビア、日本の学生のデータも含め「ドイツ語話者日本語学習者コーパス German Learners' Corpus of Japanese Language」で公開されている。

3.2 分析方法

3.2.1 課題 1：定量的分析

課題 1 では、テキストマイニングの分析ソフト「KH Coder」(Ver.2.00f) (樋口 2014) を用いて、(1) 特徴語を抽出し、共起ネットワークで特徴語を可視化し、(2) 関連語検索を行い、特定の語と関連する語の探索を行う。

まず、(1)「KH Coder」を用いて、共起ネットワークでその特徴語を可視化した。共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語を線で結び、ネットワークを可視化し、語と語の共起の程度が互いにどのように結びついているのかを調べるものである (樋口 2014)。なお、本調査では、作文中の「名詞」「サ変名詞」「形容動詞」に絞った。その理由は、「形容詞」や「副詞」「動詞」が「名詞」や「形容動詞」に比べ、頻度が少なかったことと、「住む」や「思う」「考える」などバリエーションが少なかったからである。次に、(2)関連語検索を行い、特定の語と関連する語の探索を行った。関連語検索とは、特定の語と強く関連している語を探索し、リストアップする機能である (樋口 2014)。

3.2.2 課題 2：用例分析

課題 2 では、特定の語の前後の文脈を目視で分析する。課題 1 の結果をふまえ、共起ネットワークで明らかになった特徴語と、その特徴語と強く関連している語が、各国の作文中にどのような意味で用いられているのかを確認するために、特徴語の前後の文章を目視で確認し、語の意味とその国の学生が書く作文の傾向を分析する。

4 結果

調査の結果、定量的分析からは共通して多用される語とある国のみで多用される語があることがわかった (結果 1)。さらに、用例分析からは共通して用いられる語でも、その語のどのような側面が重要であると考えているかは国によって異なることがわかった (結果 2)。定量的分析の結果は 4.1、用例分析の結果は 4.2 で述べる。

4.1 結果 1

4.1.1 共起ネットワーク

図 1 は共起ネットワークである。3 か国で共通してよく用いられていた語は、「生活」「社会」「国」「条件」「人」「人々」「自分」「大切」「必要」である。そして、ドイツとセルビアの 2 か国で共通してよく用いられていた語は「仕事」と「教育」の 2 語であった。本研究では、このうち、3 か国で共通して多用されていた「生活」と 2 か国で共通して多用されていた「仕事」と「教育」を取り上げ、どのような意味で用いられていたのかを分析する。なお、3 語を選んだ理由として、作文のなかで「生活」は「仕事」と「教育」が共起されることが多いこと、また、「生活」「仕事」「教育」は普遍的に存在するものである一方、それぞれの国の考えが反映されるものであると予想し、選択した。

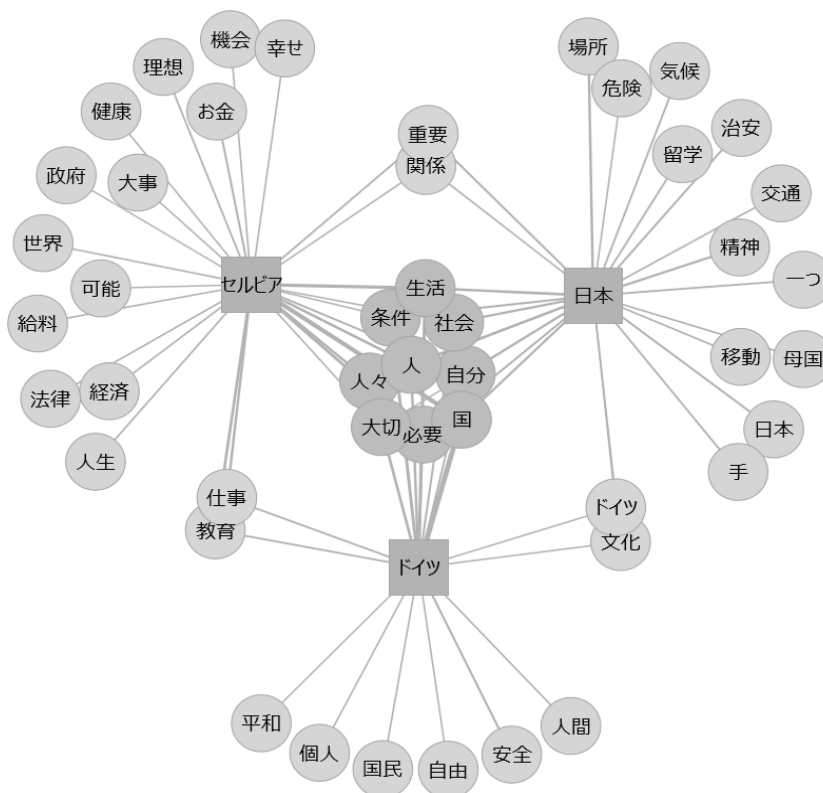


図 1 共起ネットワーク (3 か国 76 編の作文)

4.1.2 関連語検索

「生活」「仕事」「教育」と関連する語を「関連語検索」で調べた結果、関連が強い（=Jaccard 係数が高い）上位 15 は表 2 の通りである。紙幅の関係上、「生活」のみを表で示す。

表 2 「生活」と特に高い確率で出現する語（上位 15）

順位	ドイツ				セルビア				日本			
	抽出語	全体頻度	共起頻度	Jaccard 係数	抽出語	全体頻度	共起頻度	Jaccard 係数	抽出語	全体頻度	共起頻度	Jaccard 係数
1	国	126	47	0.34	国	56	29	0.46	必要	6	5	0.36
2	必要	32	20	0.28	人	30	20	0.43	日本	6	5	0.36
3	大切	49	22	0.26	必要	32	19	0.39	人	7	5	0.33
4	条件	56	23	0.25	仕事	22	16	0.38	治安	5	4	0.29
5	自分	23	15	0.22	教育	26	17	0.34	社会	5	4	0.29
6	安全	23	13	0.19	大切	14	11	0.28	精神	5	4	0.29
7	社会	23	13	0.19	お金	17	11	0.26	ストレス	3	3	0.23
8	仕事	21	12	0.18	自分	20	11	0.24	教育	3	3	0.23
9	人々	16	11	0.17	給料	10	9	0.24	仕事	3	3	0.23
10	個人	14	10	0.16	経済	13	9	0.23	気候	3	3	0.23
11	平和	16	10	0.15	人々	19	10	0.22	場所	3	3	0.23
12	主義	9	9	0.15	自由	11	8	0.21	文化	4	3	0.21
13	幸せ	10	9	0.15	可能	11	8	0.21	留学	4	3	0.21
14	教育	22	10	0.14	機会	12	8	0.2	交通	4	3	0.21
15	自由	18	9	0.13	大事	13	8	0.2	問題	4	3	0.21

まず、「生活」について述べる。ドイツの学生の作文で「生活」と特に高い確率で出現するのは、「安全」「社会」「仕事」「平和」「幸せ」「教育」「自由」など、セルビアの学生の作文では、「仕事」「教育」「お金」「給料」「経済」「自由」「機会」など、日本の作文では、「治安」「社会」「精神」「ストレス」「教育」「仕事」「気候」などであることがわかった。

次に、「仕事」について述べる。ドイツの学生の作文で「仕事」と特に高い確率で出現するのは、「教育」「大学」「社会」「安心」「学校」「自由」「失業」など、セルビアの学生の作文では、「給料」「教育」「お金」「経済」「健康」「家族」「政治」などで

あることがわかった。

そして、「教育」について述べる。ドイツの学生の作文で「教育」と特に高い確率で出現するのは、「仕事」「大学」「子供」「学校」「自由」「政府」「平和」など、セルビアの学生の作文では、「仕事」「無料」「自由」「経済」「社会」「家族」「医療」などであることがわかった。これらの結果をふまえ、その特徴的な語がどのような文脈で用いられているのかを実際の作文を見ていった。

4.2 結果2

「生活」「仕事」「教育」という語が学生のどのような考えを表しているかを作文を見ながら分析した。文字数の制限があるため、ここでは各国2例ずつ紹介する。

4.2.1 「生活」に関する学生の考え

(1)(2)はドイツの学生の作文、(3)(4)はセルビアの学生の作文、(5)(6)は日本の学生の作文である。

- (1) 最も大切な二つのは、**安全に生活できることと自由に自分の人生が決定できること**です。
- (2) 幸せに生活することができる国には**平和**と国の政治と個人的なものは必要だと思えます。
- (3) 生徒は自分の能力に従って仕事を与えられます。人々は**生活のために十分な給料が要ります**。
- (4) 給料が高い人も給料が低い人もご飯を多少に与えることができるように。でも、生活費を与えられるために、仕事もしなければならない。ならば**教育のあとにすぐ仕事をやり始めた方がいい**と思う。
- (5) 一年中日本の春や秋のような過ごしやすい気候である必要はなく、生活するにあたって**ストレスにならない程度の環境**であることが重要です。

- (6) 生活するにあたって自分の中での満足度の基準を満たしていることです。その基準とは、国内の状況（治安など）、衣食住がどれも同じくらいのレベルで満たされているかどうかです。

「生活」と結びつく語から得られた学生の考えでは、ドイツでは平和で安全に生活できること、自由に選択できること、セルビアでは仕事があり、経済的な余裕があること、そして、日本では治安が良く、必要な物が手に入りやすいことやストレスのない環境であることが重要であると考えられているようである。また、ドイツやセルビアは「生活」という語を「生きること」として捉え、生まれてから死ぬまでの命の継続期間に焦点を当てているのに対し、日本では「暮らすこと」として捉え、1日1日の繰り返しの日々焦点を当てているようである。

4.2.2 「仕事」に関する学生の考え

(7)(8)はドイツの学生の作文、(9)(10)はセルビアの学生の作文である。

(7) いい仕事を見つけるためにはいい教育が大事です。なので、政府が誰でも学校や大学に行ける環境を作らなければなりません。

(8) 汚職がなく景気がいいし、商品の価格や失業率が低く、仕事で米が食べられるし、自分の子供も将来があって安心できる。

(9) 各の人は家族を作るために、自分の家や仕事やお金がいります。理想的な国で、人は大学の後で、国から仕事と家をももらった方がいいです。

(10) 人々の中で教育とか仕事とか済むところなどとの関係ある同権が必要です。

「仕事」と結びつく語から得られた学生の考えでは、両国とも良い仕事に就くための良い教育が重要であると考えていることがわかる。しかし、ドイツでは、特に将来の子供のために誰でも教育が受けられる充実した教育環境が、セルビアでは、

現在の家族のための充実した教育や住環境が平等に与えられる権利が重要であるという違いも見られた。つまり、ドイツは現在よりもやや将来を意識しているのに対して、セルビアは将来よりもやや現在を意識しているようである。それは、現在の社会状況にどのくらい満足しているか、将来について考える余裕がどのくらいあるのかといったことが国によって違うという結果が表れているのだろう。

4.2.3 「教育」に関する学生の考え

(11)(12)はドイツの学生の作文、(13)(14)はセルビアの学生の作文である。

(11) 教育、仕事や生活様式といえば諸々の方法があり、自由に選択できると良いと思う。

(12) 大事な問題は機会平等で、特に教育の機会平等である。住む国に自己や子供のための教育が阻害されれば、自分の進展や将来計画が差し支える。

(13) 無料で教育を受けられるというシステムです。教育を受けたら、心が広くて、偏見がなくて、寛容な人が増えていくはずです。

(14) 論理的な教育だけではなくて、後で仕事にも役に立つ実用的な教育にもっと集中したら良いと思います。

「教育」と結びつく語から得られた学生の考えでは、ドイツでは誰でも教育を受けられる環境、子供のための機会の平等と選択の自由が重要であり、セルビアでは無料で受けられる教育制度、実践的で仕事につながる教育が重要であると考えられているようである。ドイツは、教育にかかる経済的負担よりも教育環境に意識が向き、セルビアは、教育にかかる経済的負担と教育内容に意識が向いているようである。国による経済状況や政策の違いが、作文中にも表れている。

これらの結果をふまえると、「住みやすい国の条件とその理由」というテーマで書いた作文では、内容面に着目すると、国ごとにどのようなことが重要であると考え

られているかを見ることができる。このような作文活動は、作文そのものを生教材として利用することで異文化間能力の育成を図ることも可能である。これは吉島他(2004)が指摘する言語と文化に見られる異質性の経験を通して豊かな人格形成を図ることであり、結果的には複言語・複文化能力構築に役立つ。

5 提言

本研究で得られた成果をもとに、日本語教育において(1)複言語・複文化能力構築と(2)コーパス研究へ、以下のような提言につなげたい。

本研究は、(1)複言語・複文化能力構築へ次の3点で貢献できると考えている。

1 つ目は、様々な背景を持つ他者視点の経験を得ることである。例えば、本研究で扱った学生の作文は、彼らが他者の考え方に触れ、自分の考え方や見方が唯一のものではないということを発見できる教材として利用できるものである。

2 つ目は、自分自身を内省する機会を得ることである。「住みやすい国」という課題で書いた作文とそこで彼らが使用した語を他者と比べることで、自分の言語や自分の文化アイデンティティを構築できるものである。

そして、3 つ目は、様々な語彙の使い方や異なる表現方法の経験を得ることである。特に作文を書いた日本語学習者たちは、自分の作文と他者の作文を比べることで、目標言語のしくみや特徴、他者や自分が使っていることばの類似点や相違点を発見できるものとして利用できると考えている。

続いて、本研究は、(2)コーパス研究へ次の3点で貢献できると考えている。

1 つ目は、小規模な学習者コーパスに対する分析手法である。大規模コーパスは、一般的な言語事実の確認のために使用することに長けており、量的研究においてその力を発揮している。一方、小規模な学習者コーパスに対する分析手法は、体系化されていないのが現状である。本研究は、大規模な学習者コーパスとの差別化を示し、様々なコーパスの共存の意義を示すことができるものと考えられる。

2 つ目は、可視化ツールを用いた小規模コーパスの分析事例である。本研究では、

テキストマイニングのソフトウェアを利用し、共起語を詳細に検討した。そうすることで、これまで扱われることがなかった社会文化的な差が文章においてどのように表れるかを調査することができる。

そして、3 つ目は、コーパス利用の連携と発展である。これまで産出される言語形式の実態を研究する目的で利用されることが多かったコーパスを教材として用いることで、例えば、データ駆動型学習の日本語教育や異文化理解のための教材につなげていくことができると考えている。

6 まとめと今後の課題

本研究は、実際の作文に表れる語の分析を通して、複言語・複文化能力の面では、具体的に観察し、記述することを試み、コーパス研究の面では、書き手の意図や内容の分析を通して、育った国や環境の違いを読み取り、記述することを試みたものである。その結果、ある語が、国によって別の文化的、社会的なニュアンスを含意し、用いられている可能性があることが明らかになった。それらの結果をふまえると、学習者コーパスは、授業の中で、そのデータを生教材として利用することで、言語と文化に見られる異質性を経験させることができ、また、データ駆動型学習や学習者の作文コーパスの新たな利用方法にもつなげられるものであると言える。

今後の課題として、本研究で得られた知見をもとに、実際の授業で学習者コーパスをどのように利用すると、より効果が得られるのかを実践していきたい。

<資料>

「ドイツ語話者日本語学習者コーパス German Learners' Corpus of Japanese Language」

(<http://german-opi.jpn.org>) (2021年11月20日)

<引用文献>

- 小林典子 (2015) 「SPOT」, 李在鎬 (編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 pp.110-126, くろしお出版.
- 野田尚史・迫田久美子 (編) (2019) 『学習者コーパスと日本語教育研究』 くろしお出版.
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指してー』 ナカニシヤ出版.
- 細川英雄・西山教行 (編) (2010) 『複言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 くろしお出版.
- 吉島茂・大橋理枝 (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.
- マルコヴィッチ, リリャナ・トリチコヴィッチ, ディヴナ・ベルセヴィッチ, ウナ (2015) 「セルビアの L2 日本語教育における B1 に適した単語の選択と使用方法について」 『日本語教育連絡会議論文集』 28, pp.83-91.
- 村田裕美子・トリチコヴィッチ, ディヴナ・李在鎬 (2020) 口頭発表「異文化間能力の育成を目指す計量テキスト分析ードイツ・セルビア・日本の学生を対象にー」 第 64 回大会計量国語学会.

“An Easy Country to Live in”: A Comparison of Essays Written by German, Serbian and Japanese Students

Towards Raising Plurilingual and Pluricultural Competence

Yumiko MURATA (University of Munich)

Divna TRICKOVIC (University of Belgrade)

Jaeho LEE (Waseda University)

Abstract

For the purposes of this study, we quantitatively analysed how university students in Germany, Serbia and Japan expressed their thoughts when writing essays on the same topic, while qualitatively analysing the results by focusing on three words: *seikatsu* (life), *shigoto* (job) and *kyō-iku* (education). The results of the analysis revealed that the importance of these words varies from country to country, and that it is possible to discern cultural and social nuances even within essays on the same topic. The results of this analysis indicate that a corpus of learners' essays can be used as a teaching tool for the development of plurilingual and pluricultural competence. Furthermore, it offers us a deeper understanding of different cultures and languages.

日本語およびアジアの言語における「味覚の共感覚表現」

武藤 彩加（中部大学）

要旨

先行研究において、日本語は「サクサク」「プリプリ」などのテクスチャー（食感）のオノマトペが豊富であるとの指摘がある。すなわち、触覚で味覚を表現する「触覚→味覚」の共感覚表現が多く使用される。こうした日本語の特徴をふまえ、本稿ではまず、過去に行ったアジアの3言語（タイ語、中国語、韓国語）の母語話者を対象に実施した「味を表す表現」に関する調査の結果について報告した。すなわちこれらの3言語においては、「触覚→味覚」の他、芳香表現等の「嗅覚→味覚」表現が多く使用される。

この結果を受け、日本語の「触覚→味覚」表現のうち、食に関するオノマトペを検証し、一つの語が複数の感覚を同時に表す表現が多くみられるという点を主張した。こうした日本語の「複合感覚表現」についてその全容を示し、今後の課題についてふれた。

【キーワード】 共感覚, 触覚, 味を表す表現, テクスチャー表現, 複合感覚表現
Keywords: Synesthesia, touch, expressions for taste, expressions for texture, complex sensory expressions

1 はじめに

この研究では「基本色彩語彙」(Berlin and Kay1969)等と同様に、味覚語彙においても生理学的普遍にもとづく言語の違いを超えた共通性があるという仮説をたて検証する。すなわち、言語により多種多様であるとされる味を表す表現において、人間の生理学的な共通性に基づく普遍性が存在するのか、それと同時に、文化の違いにより生じるであろう多様性とはどのようなものであるのかという点について考察する。

2 先行研究

大橋(2010)などの先行研究においては、味を狭い意味の味覚だけに限定せず、触覚あるいは知識で味を捉えた表現をも味を表す表現に含めている。本研究においても味覚を広義に捉え「さまざまな感覚を複合したもの」(石毛 1983:2)とする。すなわち、食べるという行為に参加するすべての器官で受容される感覚や、食そのものだけでなく食をとりまく環境なども含め考察の対象とする。また瀬戸(2003:29)で示されている「味ことば分類表」は、言語学的な観点から豊富な日本語の味表現を網羅して帰能的に分類されたものであるが、食品科学的な観点からみても網羅的に味表現を集約できる。本研究ではこの表を普遍性の検証に関する分析の枠組みとするが、この論文ではこれまでの考察を経て改訂された味ことば分類表・改訂版を使用する(図1, 後述)。

3 本稿の課題

以下、アジアの言語(タイ語、韓国語、中国語)および日本語を対象とし、各言語における味を表す表現、特に「味覚の共感覚」の特徴について検証する。その際、次の2点に注目する。

1. 多様性に関する検証: アジアの3つの言語、それぞれが有する特徴はどのようなものであるか。
2. 普遍性に関する検証: 言語の違いを超えた共通性はあるのか、また日本語の味ことば分類表によって他の言語の味表現も分類できるのか。

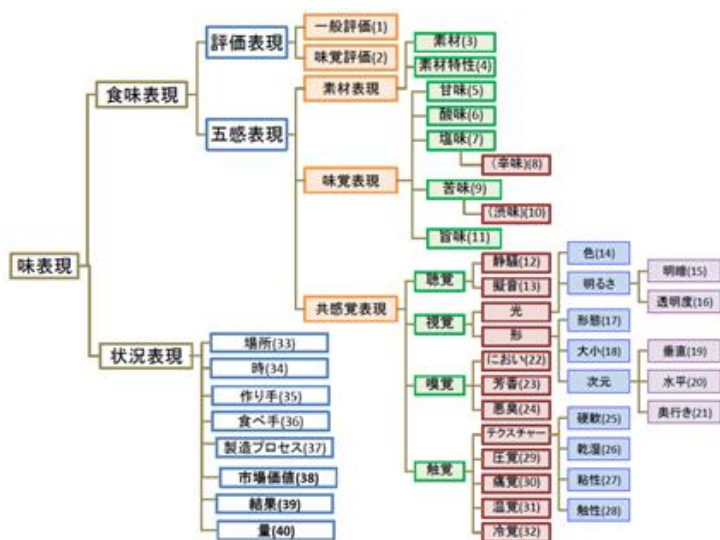
本研究ではこれまで、スウェーデン語、英語等、複数の言語について、その特徴などを検討してきた(武藤 2011)。この論文ではまず、これまでの調査の中からアジアの3言語を対象とした調査をふり返り、その結果の一部について簡略に報告する。それをふまえ、あらためて日本語の味覚の共感覚表現について検証するものである。

4 アジアの言語に関する調査

はじめに、タイ語、韓国語、中国語を対象とした調査の結果についてみていく。

4.1 タイ語母語話者を対象とした味の表現使用に関する調査

タイ語母語話者を対象とした調査の概要とその結果について、武藤（2018）に基づき簡略に記す。この調査は、2017年2月にタイのコンケン大学（Khon Kaen University）で実施された。調査対象者は同大学に所属する学部生で、研究協力者も同大学所属の学部生3名であった。調査方法は自由記述式で、204の食品についてその味を表現するのにタイ語でどのような表現があり得るかを自由に記入するよう依頼した。複数回答可とし、被験者一人につき68食品について回答を求めた。アンケートの説明から依頼、収集まで筆者自身で現地にて行ない、回答に要する時間制限は特に設けず、各自の自由とした。以上のような手順で調査を実施した結果、1,343種類のタイ語の味表現を得た（回答数は11,234）。そしてこれらの表現を次の図1により分類した。



(武藤 2015:27, 図4)

図1：味ことば分類表

この図は、先にふれた瀬戸（2003:29）をもとに作成され、市場価値(38)、結果(39)、量(40)の3つの種類の表現が追加されている。

さて以下で示すデータは、複数の研究協力者の翻訳に基づき筆者自身が分析をした結果である。分析後の結果についても再度、協力者に確認や判断をあおいだ。図 1 による分類の結果、「渋味、静騒、奥行き」の 3 種については今回の調査では回答がみられなかったものの、その他のカテゴリについては一定数の表現が母語話者により使用されたことがわかった。また、タイ語においては特に「硬軟と甘味」の表現が多く使用され、ついで「芳香と粘性」の表現も使用された。すなわち、この調査では「触覚（硬軟・粘性）→味覚」の表現が多く使用されたことが分かった。

4.2 韓国語母語話者を対象とした味の表現使用に関する調査

タイ語と同様の手順で実施された韓国語の調査について、武藤（2013）に基づき簡略に記す。調査時期は 2012 年 9 月、場所は韓国の啓明大学、調査対象人数は 60 名で、対象者は同大学の学部生、男女各 30 名であった。また、研究協力は琉球大学所属の留学生 3 名（大学院生 1 名、短期交換留学生 2 名）に依頼した。この調査で 460 種（回答数 11, 447）の味の表現を得た（回答数は 14, 064）。これらを図 1 に基づき分類した結果、「食べ手、作り手、時、場所、旨味」の 5 つのカテゴリを除くすべてのカテゴリに回答がみられた。また韓国語においてはタイ語と同じく「硬軟」表現が最も多く使用され、ついで「甘味、一般評価、芳香、粘性」が多く使用されたという結果であった。甘味と芳香、粘性の表現が多いという点もタイ語と類似している。一方で、タイ語においてはおもに柔らかさがおいしさを表す傾向があったが、韓国語においては硬さ、柔らかさの表現がともに使用されたという点に違いがある。以上、韓国語の調査においても「触覚(硬軟・粘性)→味覚」の表現が多く使用されたという点などをみた。

4.3 中国語母語話者を対象とした味の表現使用に関する調査

武藤（2016a）に基づき中国語の調査の結果について簡潔に報告する。調査時期は 2015 年 9 月、調査地は上海市と北京市、重慶市における 3 つの大学で実施された。

対象人数は 76 名で、研究協力者は広島市立大学所属の大学院生、および交換留学生であった。この調査で、1,423 種類の中国語の味の表現を得たが（回答数は 11,108）、それらの表現を図 1 に基づき整理した結果、「水平」を除くすべてのカテゴリに回答がみられた。このうちもっとも多く使用されたのは、やはりタイ語と韓国語と同じく「硬軟」の表現であった。すなわちこの結果は、アジアの 3 言語共通してみられる特徴であるといえる。また中国語においても韓国語と同じく、硬さとやわらかさの両方がおいしさの表現として使用された。硬軟以外では、「甘味、粘性、芳香」の表現も多く使用されたが、この結果もタイ語および韓国語と同様であった。以上、中国語においても「触覚（硬軟・粘性）→味覚」の表現が多く使用されたという点などをみた。

4.4 アジアの 3 言語にみとめられる共通点

以上で述べた、タイ語と韓国語、中国語における味を表す表現の使用状況の結果を以下にまとめる。

1. 3 言語とも「硬軟表現」（触覚→味覚）がもっとも多く使用された。
2. 2 番目に「甘味」が多く使用されたという点も 3 言語に共通して認められた。
3. 「芳香」と「粘性」の表現も 3 言語とも多く使用された。

すなわち硬軟と甘味が突出して多く、芳香と粘性の表現も多いという点が、アジアの 3 言語に共通してみとめられる特徴であるという可能性が今回の調査結果からは示唆された。また、一部に欠ける部分があるものの、おおむね図 1 の 40 種のカテゴリすべてに相当する表現の分布がみられることもわかった。以上、今回の調査においては、3 言語すべてにおいて、「触覚（硬軟・粘性）」でおいしさを表す「触覚→味覚」の共感覚表現が多く使用されたことなどについて確認した。

5 日本語の味表現

前章までの検証をふまえ、日本語の味の表現について検証する。

5.1 日本語の味表現の特徴

これまで、日本語の味を表す表現に関する先行研究では、以下の点が明らかになっている。

1. 日本語の味表現は、図 1 により分類できる (瀬戸 2003)。
2. おいしさを表す表現には少なくとも 305 以上の表現がある (大橋 2015)
3. 日本語母語話者はもちもち、うまみのある、ジューシーなど、食感系や味覚系の表現に多くおいしさを感じる (大橋 2015)。
4. 日本語は他の言語と比べてテクスチャー用語が飛び抜けて多い。(早川 2006)

つまり、日本語の味を表す表現においてもやはり、先にみたアジアの 3 言語と同様の語彙の分布がみられる。また、日本語においても触覚で味覚を表現する「触覚→味覚」の共感覚表現が多用されることが従来の研究で指摘されている。

5.2 日本語の触覚表現にみられる複合感覚表現

一方、食品科学の研究において、早川 (2013) では、日本語のテクスチャー (食感) 用語 445 語をあげ、オノマトペはその中の 7 割以上を占めるとする。また同著では、その中から特に認知度が高いものが示されている。この論文の指摘をふまえ、以下では、「触覚→味覚」の共感覚表現の中でも特に「食を表すオノマトペ」に注目してみたい。まず、同著で示されている、一般的に認知度が高いとされている食を表す語の中からオノマトペのみを抜粋した。そしてそれらの語を「現代日本語において一般的に使用されているオノマトペ」と位置づけ、感覚別に整理したものが次に示す表 1~4 である。データを整理した結果、日本語の食を表すオノマトペには、単一の感覚でおいしさを表すものと複数の感覚でおいしさを表すものの、2 つのタイプがあることがわかった。まずひとつの語が 3 つの感覚を表す例からみてみよう。

表 1：視覚・触覚・味覚を同時に表すオノマトペ

		味(物理的評価)				
認知+テクスチャ+風味		認知・情報	テクスチャ		風味	
NO.	表現	視覚	触覚	聴覚	味覚	嗅覚
1	コッテリ	濃淡	油っぽさ		濃淡感	
2	キリリ・キリッ	清涼感	喉越し		ドライ感	
3	コテコテ・ゴテゴテ	濃淡	油っぽさ		濃淡感	
4	スッカリ	透明感	口当たり 喉越し		濃淡感	
5	ズッシリ・ズドーン	濃淡	口当たり		濃淡感	
6	ドンヨリ	透明度	口当たり		澄濁感	

例えば、「コッテリ」は、コッテリ 1 語で、コッテリした見た目（視覚）、舌触り（触覚）、濃厚な味（味覚）を同時に表す。同様に、以下に続く表においても、ほとんどのオノマトペが複数の感覚を同時に表す。なお以下の考察は、瀬戸（2003）で示した食のオノマトペの「複合感覚表現」に関する分析をもとに、早川（2013）で示されているテクスチャー445 語を加え改めて検証したものである。その中からおいしさを表す表現のみをすべてみてみよう。続く表 2 も、表 1 と同じくひとつの語が 3 つの感覚を同時に表す例である。視覚・触覚に加え、聴覚を表すと思われる例には、例えば「カサカサ・ガサガサ」などがある。カサカサしたパイは、乾燥した見た目（視覚）、食感（触覚）、音（聴覚）を同時に表す。

表 2：視覚・触覚・聴覚を同時に表すオノマトペ

		味(物理的評価)				
認知+テクスチャ		認知・情報	テクスチャ		風味	
NO.	表現	視覚	触覚	聴覚	味覚	嗅覚
1	カサカサ・ガザガザ	乾湿	乾燥感	破碎音		
2	クチャクチャ・クチャッ・グチャグチャ・グチャッ	形態	歯応え	咀嚼音		
3	クチュクチュ	形態	歯応え	咀嚼音		
4	クニャクニャ・クニャッ・グニャッ・クニョクニョ・グニョグニョ・グニョッ ニョ・グニョッ・クニョクニョ・グニョグニョ・グニョッ	硬軟	歯応え	咀嚼音		
5	グツグツ	湯気	触覚(温覚)	調理音		
6	コトコト	湯気	触覚(温覚)	調理音		
7	サラサラ	濃淡	喉越し	嚙り音		
8	シャキシヤキ・シャキッ・シャッキリトシタ・シャキットシタ シタ・シャッキリ・シャクシヤク	硬軟	歯切れ	破碎音		

9	ジュウジュウ	湯気	触覚 (温覚)	調理音		
10	シュワシュワ・シュワツ	泡立ち	口腔内の刺激 喉越し	泡立ち音		
11	ツルツル・ツルッ・ツルリ・ツルン	平滑感	舌触り 喉越し	啜り音		
12	ニチャニチャ・ニチャツ	粘性	舌触り、歯応え	咀嚼音		
13	パキッ・パキッ・パキパキ・パキパキ	折れた様	舌触り、口当たり	咀嚼音		
14	パチパチ	はじけるさま	刺激	はじける音		
15	バリバリ・バリッ	乾湿	歯切れ	咀嚼音		
16	ビチャビチャ・ビチャツ	乾湿	舌触り	啜り音		
17	フウフウ	湯気	温覚	吹く音		
18	プチプチ・プチッ	粒状	歯切れ、舌触り	咀嚼音		
19	ブツン・ブツブツ・ブツリ・ブツッ	粒状	歯切れ、舌触り	咀嚼音		
20	プチプチ・プチッ・ブツブツ・ブツッ	粒状	歯切れ、舌触り	咀嚼音		
21	ボキッ・ボキッ・ボキボキ・ボキボキ	折れているさま	歯応え	歯切れ音		

一方、次にあげる例は、視覚と触覚を同時に表す例である。例えば「カチカチ (した餅)」は、固さ (触覚) だけでなく、硬そうな見た目 (視覚) を同時に表す。

表3：視覚と触覚を同時に表すオノマトペ

		味 (物理的評価)				
認知+テクスチャ		認知・情報	テクスチャ	聴覚	風味	
NO.	表現	視覚	触覚	聴覚	味覚	嗅覚
1	カチカチ・ガチガチ・カチンカチン・カチンコチン	硬軟	圧覚			
2	カラッ・カラリ	乾湿	歯切れ			
3	クニヤリ・グニヤリ・グニヤグニヤ・グンニヤリ	硬軟	歯応え			
4	コチコチ・コチッ・コチンコチン	硬軟	歯応え			
5	コロコロ・ゴロゴロ・コロッ・ゴロッ・コロリ・ゴロリ	硬軟	口当たり			
6	アツアツ	湯気	温覚			
7	カラカラ	乾湿	歯切れ			
8	キーン	素材	痛覚 (こめかみ) 喉越し			
9	ゴツゴツ	平滑感	口当たり			
10	サラッ・ザラッ	粘性	舌触り 喉越し			
11	サラリ・ザラリ	粘性	舌触り 喉越し			
12	ザラザラ・ザラツイタ	平滑感	舌触り			
13	シットリ・ジットリ	乾湿	舌触り			
14	シンナリ	形態	歯応え			
15	スカッ	清涼感	口腔内の刺激 喉越し			
16	スベスベ	平滑感	舌触り			
17	ツブツブ	粒状	舌触り			
18	デコボコ	平滑感	舌触り 喉越し			
19	トゲトゲ	棘	痛覚			
20	トロトロ・トロッ・トロリ・トロン	粘性	舌触り 喉越し			
21	ネットリ・ネッチリ・ネトッ・ネトネト	粘性	舌触り、口当たり			
22	ヒヤッ・ヒンヤリ	清涼感	冷覚 (舌)			
23	フカフカ・フカッ	弾性	口当たり、歯応え			
24	フックラ・フックリ・フックリ	硬軟弾性	口当たり、歯応え			
25	フニャフニャ・フニャッ・フニャリ・フニョフニョ	硬軟	歯応え			
26	ブニャブニャ・ブニョブニョ	硬軟	歯応え			

27	ブヨブヨ・ブヨブヨ・ブヨッ・ブニョブニョ	硬軟	歯応え、口当たり			
28	ブニブニ	弾性	歯応え、口当たり			
29	ブリッ・ブリッ・ブリブリ・ブリブリ	弾性	歯応え、口当たり			
30	ブッチン	弾性	歯応え、舌触り			
31	ブルブル・フルフル・ブルブル	弾性	歯応え、舌触り			
32	ブルン・ブルン・ブルンブルン・ブルンブルン	弾性	歯応え、舌触り			
33	プリン・プリンプリン・プリプリ・プリン・プリンプリン	弾性	歯応え、舌触り			
34	フワフワ・フワッ・フンワリ・フワリ・フンワカ	乾湿	口当たり、歯応え			
35	ホクホク・ホコホコ・ホッコリ・ボクボク・ホックリ・ボックリ	乾湿	口当たり			
36	ホッコリ	乾湿	口当たり			
37	ホ(ッ)カホカ・ボカボカ	湯気	温覚			
38	ホロホロ・ホロッ・ボロボロ・ボロッ	乾湿	口当たり			
39	ポロポロ・ポロッ	形態	口当たり			
40	ホロリ・ボロリ・ボロリ	形態	口当たり			
41	ホワッ・ホワホワ	形態	口当たり			
42	ムチムチ・ムッチリ・ムニユッ・ムニユムニユ	弾性	歯応え			
43	モッタリ	乾湿	乾燥感			
44	モチモチ・モチッ・モッチリ	弾性	歯応え、口当たり			
45	ポッテリ・ポッテリ・ポテッ・ポテッ・ポテポテ	重量感	口当たり			
46	イガイガ	形態	口当たり			
47	ガッシリ	形態	歯応え			
48	ジュワジュワ・ジュワッ	乾湿	乾湿			
49	ピーン	形態	舌触り 喉越し			

さらに、以下に示す「ヒイヒイ」は、痛覚（触覚）の他、悲鳴（聴覚）と辛味（味覚）を表す例である。

表 4：触覚・聴覚・味覚などを同時に表すオノマトペ

		味(物理的評価)				
テクスチャ+風味		認知・情報	テクスチャ		風味	
NO.	表現	視覚	触覚	聴覚	味覚	嗅覚
1	ヒイヒイ		痛覚(舌)	悲鳴	辛味	
2	スーサー・スーッ		痛覚(鼻奥) 口当たり 喉越し		辛味・濃淡感	菓香
3	カッカ		痛覚		辛味	
4	ツ(ー)ン・ツンツン		痛覚(鼻奥)		辛味	
5	ヒリヒリ・ピリピリ・ピリッ・ヒイヒイ		痛覚(舌)		辛味	

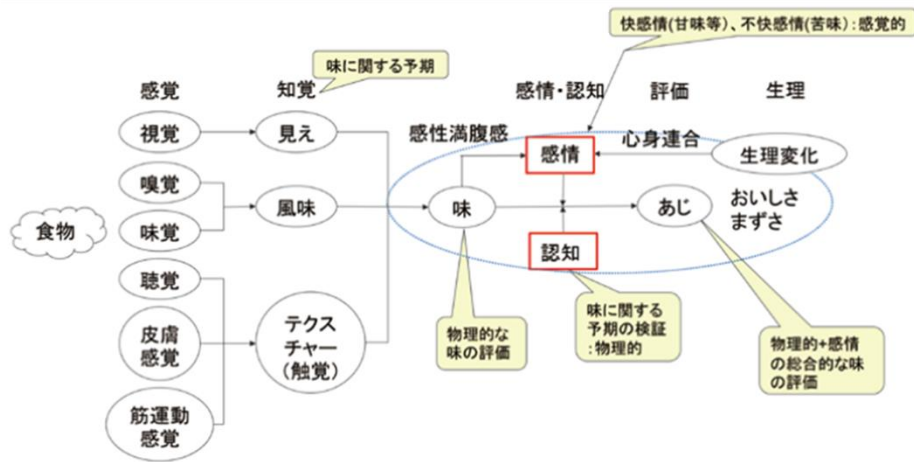
一方、触覚・聴覚の 2 つの感覚を表す例もある（カリカリしたアーモンド）。他方、視覚のみを表す例（キラキラ・ゼリー）や、味覚のみを表す例（コックリ（したスープ））、嗅覚のみを表す例（プンプン）等、単一の感覚を表す例もごく一部みられる。しかしおおむね、日本語の食を表すオノマトペの大多数が 1 語で複数の感覚を同時

に表すといえる。

- (1) 触覚・視覚・味覚：コツテリ，キリリ，コテコテなど（計6種）
- (2) 触覚・味覚：ピリピリ，ヒイヒイ，ツーンなど（計5種）
- (3) 触覚・嗅覚：スースー・スーッ（1種）
- (4) 触覚・聴覚・視覚：カサカサ・ガザガザ，クチャクチャなど（計21種）
- (5) 触覚・聴覚：カリカリ・カリッ，コリコリ・コリッなど（計13種）
- (6) 視覚のみ：キラキラ，タツプリ（計2種）
- (7) 味覚のみ：コックリ，マツタリなど（計5種）
- (8) 嗅覚のみ：プンプン（1種）

以上のように，食のオノマトペが表す複合感覚は上記(1)～(5)の5種類であるが，そのすべてに触覚が関わる。

なお，上に示した感覚の整理については，上田（2020）で示されている以下の図を参考にした。この図では，まず①視覚，②嗅覚と味覚（風味），③聴覚と触覚（テクスチャー）の3つの要素が④味（物理的な味の評価）と関わり，そこに⑤感情（気持ちで食べるおいしさ）や認知（頭で食べるおいしさ）が加わって，最終的に⑥あじ（おいしい・まずい）という総合的な評価がなされるとする。前章までの考察では，「触覚→味覚」の共感覚表現が多く使用されるという点が，アジアの諸言語に共通する特徴である可能性があると主張した。日本語においてもそれは同様であるが，それに加え日本語の触覚を表す語のうち，食を表すオノマトペにおいては，触覚だけでなく他の感覚も同時に表すケースが多く認められる。こうした特徴が日本語のみにみられるものか，それとも他の言語にも同様にみられるのか，改めて検証する必要がある。



上田 (2020:45)

6 結論

明らかになった点は次の 2 点である。まず普遍性については、日本語を含むアジアの諸言語の母語話者による味を表す表現は、おおむね味ことば分類表 (図 1) によって分類が可能である。従ってそこには 4 言語にある種の共通する規則性が認められる。その一方で、表現の分布と広がりには言語ごとに異なる多様性も同時に認められる。以上から、味を表す表現には人間の生理学的普遍に基づく共通性が存在する可能性があるのと同時に、表現の分布と偏りには環境などの要素や食生活、文化的背景等の差異が直接的に反映される可能性も示唆される。ただし本調査は被験者の数、年齢層とも非常に限定されたものであるため、被験者を増やし年齢層を広げるなどして引き続き調査が必要である。またアジアの 3 言語で多く使用された「触覚→味覚」について日本語の食を表すオノマトペをみると、一つの語が複数の感覚を表す複合感覚表現が多くみとめられることがわかった。このような表現が日本語の特徴の一つといえるのかどうか、今後も検証を続ける。

<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>

- 上田隆穂（2020）「美味しさを生み出す情報に関する研究枠組みの検討—ガストロフィジックスの視点から—」『学習院大学経済論集』56（3・4合併）,pp.41-51, 学習院大学経済学会.
- 石毛直道（1983）「味覚表現語の分析」『言語生活』382, pp.14-24, 筑摩書房.
- 石間紀男（1995）「食品に対する評価の基礎要因」『食の文化フォーラム 食のことば』,pp. 113-128,ドメス出版.
- 大橋正房他編著（2010）『「おいしい」感覚と言葉』食感の世代』B・M・FT 出版部.
- 大橋正房（2015）『シズルワードの現在「おいしいを感じる言葉」調査報告』B・M・FT 出版部.
- 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.
- 武藤彩加（2011）「スウェーデン語における味を表す表現の収集と分類」『日本認知言語学会論文集』11, pp.234-244, 日本認知言語学会.
- 武藤彩加（2013）「韓国語における味を表す表現の類型化—日本語と韓国語の比較を通して」『韓国日本語学会論文集』37, pp.17-35, 韓国日本語学会.
- 武藤彩加（2015）『日本語の共感覚的比喩』ひつじ書房.
- 武藤彩加（2016a）「中国語母語話者による味を表す表現—日本語との比較から」『日本語教育学会研究集会第2回中部地区予稿集』,pp.21-24, 日本語教育学会.
- 武藤彩加（2016b）「英語母語話者によるおいしさの表現—日本語との比較を通して」『広島国際研究』22,pp. 105-115, 広島市立大学国際学部.
- 武藤彩加（2018）「タイ語母語話者による味を表す表現」*CAJLE2018 Proceeding*, pp.181-190, Canadian Association for Japanese Language Education.
- 郭旻恵（2005）「味覚における共感覚表現:日本語,英語の両言語の比較」『言語文化と日本語教育』30,pp.122-125,お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- Brent Berlin and Paul Kay（1969）, *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, University of California Press.

“Synesthetic Expressions of Taste” in Japanese and Other Asian Languages

Ayaka MUTO (Chubu University)

Abstract

It has been pointed out in many studies that the Japanese language is rich in onomatopoeias of texture, such as saku-saku ‘crispy’ and puri-puri ‘tender’, in which “touch” is used to express “taste.” Based on these characteristics of the Japanese language, this paper first reports the results of a survey of native speakers of three Asian languages (Thai, Chinese, and Korean) on “expressions for taste.” In these three languages, in addition to expressions of “touch” being used for “taste,” expressions of “smell,” such as aromatic expressions, are frequently used for “taste.” Based on these results, onomatopoeia (onomatopoeic and mimetic words) related to food are examined among Japanese expressions in which “touch” is used for “taste,” emphasizing that there are many instances in which a single word expresses multiple sensory modalities simultaneously. A complete picture of such “complex sensory expressions” in Japanese is presented, and future issues are touched upon.

Use of Evaluative Strategies in Hungarian and Chinese Learners' Narratives

KOGUCHI, Yukiko (Hiroshima University)

CHEN, Zhen (Jinan University)

Abstract

The present study focused on the evaluative clauses (Labov & Waletzky 1967) of narratives in order to investigate how Hungarian and Chinese upper-level Japanese learners' narrative discourse in Japanese may deviate from native Japanese speakers' discourse features. This study's analyses examined oral storytelling tasks produced by Japanese language learners and compared them with those produced by native Japanese speakers from the I-JAS Corpus. The findings were as follows: (1) the use of evaluative clauses increase with the acquisition of Japanese progress. (2) Chinese learners' tendency to use characters' /speakers' mental state to express their feelings throughout the story is an effect of the first language. (3) In this study, along with Chinese learners' narratives, Hungarian learners' narratives also showed assertions in the last part of the story. (4) Regarding intention/desiderative, learners and native speakers used similar expressions, but the contexts in which the expressions were used were different.

Keywords: narrative, evaluation, first-language transfer, I-JAS Corpus, storytelling task

【キーワード】 ナラティブ, 評価方略, 母語の転移, I-JAS コーパス, ストーリーテリング
タスク

1 Introduction

Research has shown that storytellers often use diverse evaluative strategies to express their judgments and perspectives while telling a story (Chen 2019). For example, while sharing a personal experience with a friend, we may choose one of the following expressions from (1) to (3) in our narrative:

- (1) 元彼と 私の親友が 来月結婚する。

Motokare to watashi no shin'yū ga raigetsu kekkon suru.

My ex-boyfriend and my best friend are getting married next month.

- (2) 元彼と 私の親友が 来月結婚すると聞いて 驚いた。

Motokare to watashi no shin'yū ga raigetsu kekkon suru to kiite odorōita.

I **was surprised** to hear that my ex-boyfriend and my best friend are getting married next month.

- (3) 元彼と 私の親友が 来月結婚すると聞いて 驚いた。ひどいニュースだ。

Motokare to watashi no shin'yū ga raigetsu kekkon suru to kiite odorōita. Hidoi nyūsuda.

I **was surprised** to hear that my ex-boyfriend and my best friend are getting married next month.

That's terrible news.

The expressions that described the speaker's point of view (for example, the emotion-related expression ‘...*odoroita*’ and the value judgment-related expression ‘*hidoi nyūsuda*’) in this study are known as evaluative strategies. In a narrative, evaluative strategies help to convey the point of the story to the listeners—for example, why it was told, what message the narrative intended to convey, or what they should think about a person, place, thing, or event. Tables 1 and 2 list some examples of evaluative strategies in Japanese, as provided by Chen (2019); evaluative strategies have been coded at two different levels: evaluative clauses and evaluative expressions.

Table 1. Evaluative Clauses (Chen 2019)

Expression of emotions	... <i>odoroki-masi-ta</i> 驚きました
Quotation clause	... <i>bikkurisi-ta to ii-masi-ta</i> 「びっくりした」と言いました
Negative expression	... <i>inu-ga-hait-ta-koto-ni-kidukazu-ni</i> 否定系「～ない」
Expression of value judgment	... <i>dame-ni-nari-masi-ta</i> ダメになりました
Expression of result state	... <i>dousiyou-mo-naku-te</i> ... どうしようもなくて

Table 2. Evaluative expressions (Chen 2019)

Emotive auxiliary verb	... <i>teshimau, rareru</i> ～てしまう, ～られる
Auxiliary verb	... <i>kamosirenai</i> ～かもしれない
Degree adverb	<i>totemo, sugoku</i> とても, すごく
Onomatopoeia	<i>nitanita, kosokoso</i> ニタニタ, コソコソ
Quantifiers	<i>subete, zennbu</i> 全て, 全部

Previous studies have shown that storytellers often use diverse evaluative strategies to express their judgments and perspectives while telling a story. This diversity has also been observed across races and cultures. In fact, some studies have pointed out that Asian mothers utilize fewer evaluative strategies than European or American mothers (Han et al. 1998, Minami & McCabe 1995, Mullen & Yi 1995). Studies that have compared the use of evaluative strategies in narratives by native speakers and those by learners have shown that, compared to native speakers, learners use evaluative strategies significantly less frequently (Kang 2003, Minami 2004). However, only a few

studies have investigated and identified the evaluative strategies used by Japanese language learners and how such learners' narrative production differs from that of native speakers. Acquiring the target language's narrative style is the most important and challenging part of second language learning, and L2 language textbooks do not typically provide any specific explanations about narrative style. Therefore, it is essential to conduct more research on narrative style; such research could enable Japanese teachers to demonstrate Japanese narrative style explicitly in the classroom. This study examines the use of the evaluative clause, an evaluative language use strategy utilized by Japanese language learners in narrative discourse. This study aimed to identify and analyze the evaluative clauses used by Hungarian and Chinese upper-level Japanese language learners when they attempt to describe events in an oral storytelling task; these were then compared to the expressions used by native Japanese speakers.

2 Background

2.1 The use of evaluative strategies in narratives

Labov (1972: 359-360) defines 'narrative' as 'a method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred.' According to Labov, the term 'narrative' does not refer merely to talk about the past or any talk about a given event; instead, he regards the narrative as 'one method of recapitulating experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) occurred (1972: 359-360).' In this study, the definition of narrative follows Labov (1972) and includes both what the speakers experienced and what they saw or heard.

Previous studies on the use of evaluative strategies in English (Kang 2003, Chen & Yan 2011) mainly used the strategy classification provided by Labov (1972) and Peterson & McCabe (1983). However, this classification has two problems. First, the classification items cannot be synchronized across different studies. Secondly, the classification was created for the classification of evaluative strategies in English and therefore cannot be used as is for Japanese analysis. Therefore, Chen (2019, 2020) referenced these previous studies and created a classification system for evaluative strategies in Japanese. This classification of Japanese evaluative strategies utilized two

different levels, which were also mentioned in Labov (1972) and Peterson & McCabe (1983): evaluative clauses and evaluative expressions.

The current study deals only with evaluative clauses. Evaluative clauses form the main parts of the utterance that shows the impression and perspective of the speaker and the characters. Evaluative clauses also describe their psychological activities. One evaluative clause consists of one sentence or utterance, which itself constitutes a proposition. In this paper, in order to clarify the characteristics of the Japanese narrative, we developed an improved version of the classification for Japanese evaluative strategies, which had been proposed by Chen (2019, 2020).

2.2 Use of strategy in Japanese language learners' narratives

Research on the use of evaluative strategies in narratives have examined various language learners, but few such studies have examined the Japanese context. Here, we introduce Wu (2012) and Chen (2019, 2020) and compare narratives by Chinese learners of Japanese with native Japanese speaker's use of narrative.

Wu (2012) analyzed the characteristics underlying the use of narratives among Chinese upper-level Japanese language learners with regard to the differences in the content of picture sequences and depictions by speakers. Consequently, it was found that (1) native Japanese speakers faithfully described the contents of the picture book, and (2) the description of the characters'/speakers' mental state only included the facts illustrated in the picture. On the other hand, Chinese learners tended to (1) adapt the contents of the picture based on their imagination of the story and boldly describe the characters'/speakers' mental state, (2) create explanations not drawn in the picture book and add them to the description of the beginning and end of the story, and (3) add the speaker's impressions and evaluations to the story. Wu (2010) indicates that learners' cultural background could influence—or lack of confidence in speaking a second language could produce—descriptive utterances.

Chen (2020) used 'Frog, where are you?' (Mayer 1969) to analyze evaluative strategies appearing in the narratives of native Japanese speakers and intermediate and advanced Chinese learners of Japanese. Consequently, it was found that (1) learners had not reached a level at which

they could effectively use evaluative strategies, and (2) important situations in the story were not differentiated based on whether evaluative strategies had been used. Chen (2020) pointed out that, when learners created narratives in a second language, attention was often paid to the verbalization of local content, thus making it difficult to capture the entire story from an omniscient point of view. However, few studies have investigated non-Chinese Japanese language learners' use of evaluative strategies in Japanese narratives. Studying other language speakers' narratives helps to clarify whether the characteristics of evaluative strategies used by Chinese learners are influenced by the first language or culture.

Therefore, this study addresses the following research questions: what kinds of evaluative strategies do Hungarian and Chinese upper-level Japanese language learners use when they describe events in oral storytelling tasks taken from the International Corpus of Japanese as a Second Language, and how are these comparable to the expressions used by native Japanese speakers?

3 Method

3.1 Data and procedures

The narratives utilized in this study were elicited from 5 picture sequences taken from storytelling 1 in the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS); this corpus has been created by the National Institute for Japanese Language and Linguistics (Sakoda 2020). The subjects were classified into 3 groups including upper-level Japanese language learners hailing from 2 countries and native Japanese speakers: 10 speakers of Hungarian (HL) and

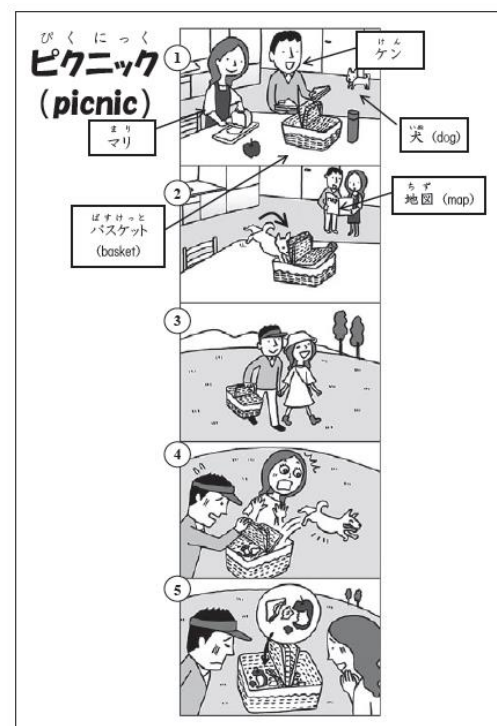


Figure 1 'Picnic' task 1

22 speakers of Chinese (CL) (32 learners in total) as well as 17 native Japanese speakers (JN). Within the corpus, All learners were tested using the Japanese proficiency test 'spot,' and scores within a range of 80 to 85 were considered to indicate an 'upper/advanced level.' The classification of 'native Japanese speaker' was applied to those who had lived abroad for less than half a year. We

chose storytelling as the focus of our analysis for two reasons: (1) as an activity, storytelling is closer to a real-life experience, and (2) controlling the content facilitates an easier comparison of evaluative clauses.

Figure 1 is a picture sequence that was used in oral storytelling task 1 in the I-JAS corpus. The story is titled ‘Picnic.’ A couple goes picnicking, but when Ken opens the picnic basket, they find nothing in their lunch basket, as a small dog had sneaked into the basket and eaten all the sandwiches. Before starting the oral task, the interviewer asked the learners to look at the picture and ensure that they had understood the portrayed story well. After one minute, learners were asked to describe the story orally, starting with the premade sentence ‘*Asa Ken to Mari wa sandwich o tsukurimashita* (Ken and Mari made sandwiches in the morning).’

3.2 Data analysis

For coding, we used a classification of evaluative strategies based on Labov (1972), Peterson and McCabe (1983), and Chen (2019). All transcripts were coded by two authors, one was a native Japanese speaker and another was a Chinese and Japanese bilingual speaker. Eighteen percent of this study's data were independently coded by each author, and the rate of agreement for ‘clauses’ was estimated to be 96.8 percent. We also checked the reliability of the ‘evaluative strategy’-related analysis by using Cohen's kappa (Bakeman & Gottman 1986). The reliability of the analysis was 92.7 percent. Thus, we obtained an extremely high level of agreement (Landis & Koch 1977).

Table 3. The classification of evaluative clauses

	clause	example
Mental State	Expression of emotions	... <i>odoroki-masi-ta</i>
	Expression of cognitions	... <i>ni-kiduki-masi-ta</i>
	Quotation clause	... <i>bikkurisi-ta to ii-masi-ta</i>
Assertion	Negative expression	... <i>inu-ga-hait-ta-koto-ni-kidukazu-ni</i>
	Expression of value judgment	... <i>dame-ni-nari-masi-ta</i>
	Expression of result state	... <i>dousiyou-mo-naku-te</i> ...
	Quotation clause	... <i>saiaku-na-itiniti-da-na to-ii-masi-ta</i>

Intention	Expression of Intention	… <i>suwa-tte-tabe-you-to-si-masi-ta</i>
or	Intentional form or V + kotonisuru	… <i>koko-de-tabe-ru-koto-ni-si-masi-ta</i>
Desiderative	Quotation clause	… <i>koko-de-tabe-you to-ii-masi-ta</i>
Conjecture	Quotation clause	… <i>hai-tte-iru-kamo to-i-tte</i> …

Table 3 shows the classification of evaluative clauses and the Japanese example provided by Chen (2019). The evaluative clauses included (a) (characters'/speakers') mental state, (b) assertion, (c) intention or desiderative, and (d) conjecture.

4 Results and discussions

4.1 Narrative length and evaluative clauses

On average, native Japanese speakers produced 8.89 clauses in their narratives, while the Hungarian learners produced 11.6 clauses; the Chinese learners produced 14.05 clauses in their Japanese narratives (Table4). Narratives by Chinese and Hungarian learners of Japanese tended to be longer than those by native Japanese speakers.

On average, the native Japanese speakers produced 2.37 evaluative clauses, while the Hungarian learners produced 3.60 clauses, and the Chinese learners produced 4.36 clauses. The evaluative clauses used by the Chinese learners were nearly twice the number used by the Japanese natives; furthermore, they tried to develop their relevant discourse from the perspective of a native Japanese speaker. Han et al. (1998) and Mullen & Yi (1995) pointed out that Asians tend to use less English evaluative strategies than European or Americans. Chen (2020) also reported that Chinese intermediate-course Japanese language learners used about half the number of Japanese evaluative clauses used by native Japanese speakers. However, this study found that native Chinese speakers tended to use evaluative clauses most frequently, followed by native speakers of Hungarian and Japanese. This difference in results compared to those of Chen could be attributable to learners' proficiency levels, which were relatively advanced in this study; furthermore, the length of the discourse had an effect on the usage of Japanese evaluative clauses. However, there was no efficient and equal use of the many evaluative clauses and communication of information. In the next section, we will analyze the type of evaluative clause used by each language group.

4.2 Comparing the Hungarian/Chinese learners' narratives and the native Japanese speakers' narratives

Table 4 displays the narrative clause types used by the native Japanese speakers (JN), Hungarian learners (HL), and Chinese learners (CL) in their narratives. On average, the Japanese native speakers produced the following amounts of contents: characters'/speakers' mental state: 1.00; assertions: 0.84; and intention/desiderative: 0.53. The HL produced the following amounts of contents: characters' /speakers' mental state: 1.00; assertions: 1.50; and intention/desiderative: 1.10. The Chinese learners produced the following amounts of contents: characters'/speakers' mental state: 2.18; assertions: 1.36; and intention/desiderative: 0.73. No one produced conjectures. Table 5 and Figure 2 show further details regarding the classification.

Table 4. Types of evaluative clauses

	JN (n=19)	HL (n=10)	CL (n=22)
Mental State	19 (1.00)	13 (1.30)	50 (2.27)
Assertion	16 (0.84)	12 (1.20)	30 (1.36)
Intention/ Desiderative	10 (0.53)	11 (1.10)	16 (0.73)
Conjecture	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)
SUM	45 (2.37)	36 (3.60)	96 (4.36)

Table 5. Subclassification of evaluative clauses and their meanings

	JN (n=19)	HL (n=10)	CL (n=22)	SUM	
Mental State	Expression of emotions	16 (0.84)	10 (1.00)	40 (1.82)	66 (1.29)
	Expression of cognitions	5 (0.26)	3 (0.30)	8 (0.42)	16 (0.31)
	Quotation clause	-	-	2 (0.11)	2 (0.04)
Assertion	Negative expression	14 (0.74)	5 (0.50)	20 (1.05)	39 (0.76)
	Expression of value judgment	0 (0.00)	3 (0.30)	10 (0.53)	13 (0.25)
	Expression of result state	-	-	-	-
	Quotation clause	-	4 (0.40)	-	4 (0.08)
Intention or Desiderative	Expression of Intention	9 (0.05)	11 (1.10)	15 (0.79)	35 (0.69)
	Intentional form or V + kotonisuru	-	-	-	-
	Quotation clause	1 (0.05)	-	1 (0.05)	2 (0.04)
Conjecture	Quotation clause	-	-	-	-
SUM	45 (2.37)	36 (3.60)	96 (5.05)	177 (3.47)	

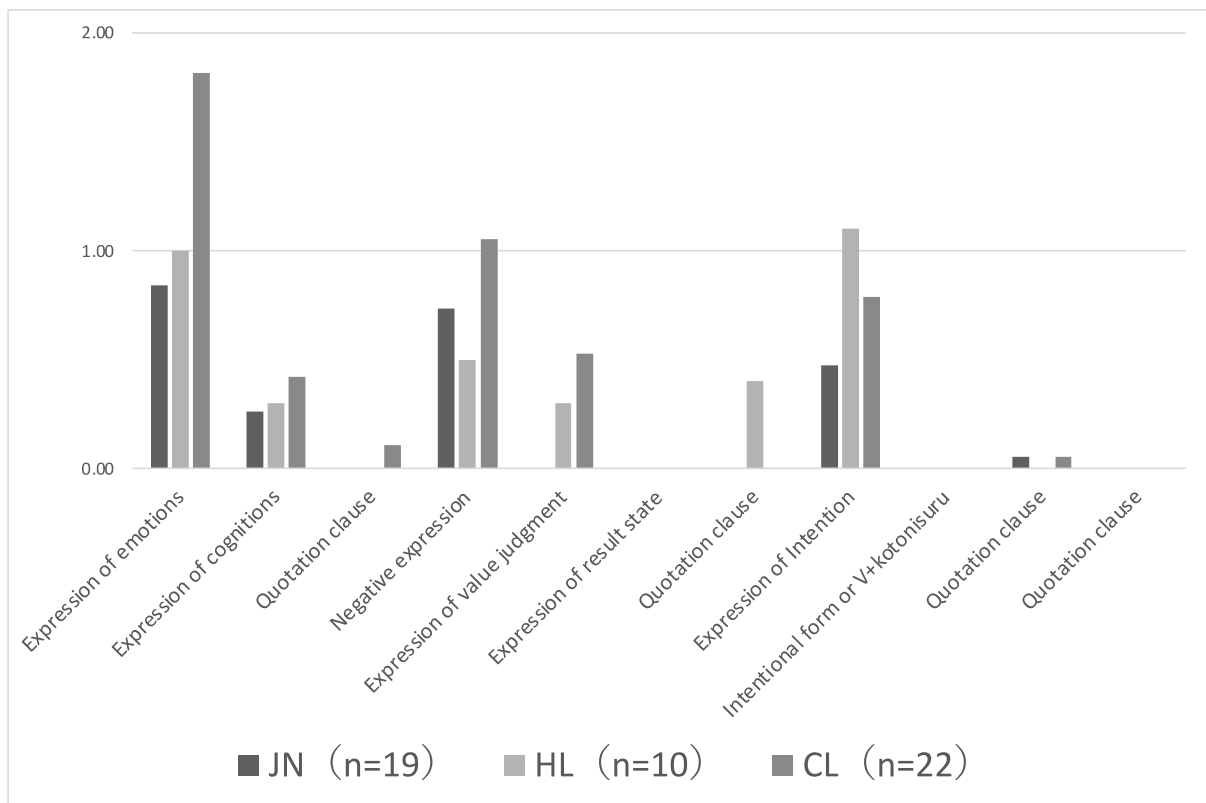


Figure 2. Subclassification of evaluative clauses and their meanings

The Chinese learners showed a unique tendency to use characters' /speakers' mental states. Especially for expression of emotion, content production by Chinese learners was 1.82, which twice exceeds the amount produced by Japanese natives (0.84). The above analysis indicates that Chinese learners used various positive mental states (see (4) and (5)) to express the feelings of the characters in the first half of the story. In contrast, Japanese natives and Hungarian learners used characters' /speakers' mental states only to describe events that occurred during the climax of the narrative (for example, the surprises and disappointments of the characters) (6).

(4) *Ken san to Mari san wa tanoshikute otete o tsunaide...* (CL22)

(5) *Mari san wa totemo ureshi, ureshiinoyoude...* (CL39)

(6) *Ken to Mari wa bikkurishite shimaimashita...* (JN21)

Unlike the Chinese learners, the Hungarian learners did not use characters'/speakers' mental states. It is thus necessary to examine Chinese narrative data in the future in order to determine whether the usage of characters'/speakers' mental state is influenced by the Chinese discourse structure.

Regarding assertions, the negative expressions produced by Hungarian learners and

Chinese learners were similar to those of Japanese natives (7), although there was a slight difference in the number of expressions produced. On the other hand, the expression of value judgment (as in (8)–(10)), which appeared at the end of the narrative, was only produced by Hungarian and Chinese learners.

(7) *Soreni kizukazu...* (JN28)

(8) *Sonokoto o zenzen kizukanaide...* (HL47)

(9) *Yabaikoto ni narimashita...* (HL37)

(10) *Kyou wa hidoi hini narimashita...* (CL09)

The results confirmed previous studies, which showed that Chinese learners of Japanese tended to use some types of value judgment expressions compared to native speakers of Japanese (Wu 2010, 2012). Wu (2012) suggested that making critical comments by using expression of value judgment at the end of the story was an effect of Chinese discourse style. However, this study showed that the use of value judgment expressions is a characteristic found not only among Chinese learners but also among Hungarian learners. On the other hand, no value judgment expressions were produced by native Japanese speakers, so their use of value judgment expressions differed greatly from the target language strategy. It is possible that linguistic restrictions could influence learners' characteristic usage of evaluative strategies. However, native Japanese speakers often find it difficult to directly express how the narrator feels about the narrative. Native Japanese speakers were found to avoid direct and negative rating comments at the end of the narrative. Instead, by looking at the data, native Japanese speakers express the emotions of the characters and objectively describe the bad situation of the characters, as in (11)–(12). Therefore, learners' narrative characteristics, such as (8)–(10), may seem too strong and uncomfortable for native Japanese speakers.

(11) *Gakkari shimashita...* (JN27)

(12) *Ken to Mari wa sandwich o taberukotoga dekimasendeshita...* (JN03)

Regarding intention/desiderative, Hungarian learners used this strategy most frequently, followed by Chinese learners and native Japanese speakers. The main use of this strategy involved use of the expression of intention/desiderative, specifically an evaluative clause containing ‘-youto(*suru*) (intentional form).’ This tendency was common in all the groups. However, the contexts in which the expression of intention was used differed between native Japanese speakers

and Hungarian/Chinese learners. Regarding learner use, the expression of intention was often used to describe an action that will be realized in the future, as in (13). On the other hand, native speakers tended to be conspicuous regarding their use of the expression of intention to represent an action that the characters expect to happen but will not happen in the future, as in (14).

(13) *Korekara Picnic ni ikou to shiteimasu...* (CL11)

(14) *Sandwich o tabeyouto kenga basuketto o akeru to...* (JN27)

This study suggests that usages such as (13) are less commonly used by native speakers in descriptions of narratives. However, in Japanese textbooks, the former example sentence, which describes the future, is introduced first. The latter expression, which plays an important role in discourse and compound sentences, is not considered very important. Therefore, in the future, it is necessary to use some large corpus to determine the context in which the expression of intention/desiderative ‘-youto(suru)’ is typically used in Japanese narratives. This shows that this current research's results could be used for Japanese language education in the future.

This study only analyzed evaluative clauses. In the future, we would like to clarify evaluative clauses and evaluation expressions. It is also necessary to conduct further research for comparing and verifying learners' second language data and native language data by using an evaluative strategy that can function as an objective analysis tool.

References

- Bakeman, R., Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Chen, L., & Yan, R. (2011). Development and use of English evaluative expressions in narratives of Chinese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(4), 570-578.
- Han, J., Leichtman, M., & Wang, Q. (1998). Autobiographical memory in Korea, Chinese, and American children. *Developmental Psychology*, 34, 701-713.
- Kang, J. Y. (2003). On the ability to tell good stories in another language: Analysis of Korean EFL learners' oral “Frog story” narratives. *Narrative Inquiry*, 13, 127-149.
- Sakoda, K. (2020). I-JAS tanjo no keii. [The background of compilation of I-JAS]. In K. Sakoda, S.

- Ishikawa, & J. Lee (Eds.), *Nihongo gakushusha kopasu I-JAS nyumon: Kenkyu kyoiku ni do tsukauka* [Introduction to the I-JAS: Application for research and teaching](pp. 2-13). Kurocio Publishers.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays on verbal and visual arts*. (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Landis, J.R. and Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?*. New York: Dial Press.
- Minami, M., & McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language*, 22(2), 423-445.
- Minami, M. (2004). The development of narrative in second language acquisition: Frog stories. *Studies in Language Sciences*, 3, 123-138.
- Mullen, M., & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10, 407-419.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- 鳥日哲 (2010) 「中国人日本語学習者と日本語母語話者の語りにおける説明と描写について」『日本語教育』145, 1-12.
- 鳥日哲 (2012) 「中国語を母語とする日本語学習者の語りの談話における表現と構造—日本語母語話者との比較を通して—」〔博士論文〕一橋大学.
- 陳真 (2019) 「日本語のナラティブにおける評価方略の分類に関する一考察—抽出基準と分類基準に注目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』68, 185-194.
- 陳真 (2020) 「中国人中上級日本語学習者のナラティブにおける評価方略の使用実態—言語形式と評価対象を中心に—」〔博士論文〕広島大学.

ハンガリー語と中国語を母語とする日本語学習者の語りにおける評価節の使用

小口 悠紀子 (広島大学)

陳 真 (暨南大学)

要旨

本研究では、ハンガリー語と中国語を母語とする上級日本語学習者による日本語の語りに評価方略がどのように現れるかを調査した。具体的には、I-JAS コーパスに収録されたストーリーテリングタスクの発話データを対象に、日本語母語話者の使用との比較を行った。その結果、(1) 日本語の習得が進むにつれて、評価節の使用が増える可能性、(2) 中国語学習者が語り全体を通して登場人物の心的状態を表す傾向は、母語の転移である可能性、(3) 物語の終結部分で、話者の物語に対する評価を表すのは母語にかかわらず見られる、(4) 意図・希望については、学習者と日本語母語話者は似たような表現を使っていたが、表現の文脈が異なっている、ということが分かった。

複言語話者の言語能力に関する定量的分析

—複言語話者と単言語話者は何が違うのか—

李 在鎬 (早稲田大学)

要旨

日本語学習者コーパス「I-JAS」で公開されている 950 名分の日本語学習者を複言語話者 (423 名) と単言語話者 (527 名) にわけ、言語テストの得点をもとに 4 つの能力集団 (優, 高, 中, 低) に分けた。2 つの言語環境 (複言語話者, 単言語話者) と 4 つの能力集団 (優, 高, 中, 低) の関連性について統計的な方法で分析を行った。調査の結果, 複言語話者と単言語話者の言語能力の違いについて次の 6 点が明らかになった。1) 文法能力は単言語話者のほうが高い。2) 聴解能力は複言語話者のほうが高い。3) 語彙力と読解力に関しては, 能力の差はない。4) 運用力を示すテスト得点は複言語話者のほうが高い。5) 複言語話者の発話量が多い。6) 複言語話者と単言語話者の違いが顕著なのは, 中・高レベルであり, 低や優レベルにおいては (相対的に) 顕著な違いは見られない。これらの結果は CEFR が提唱する行動中心アプローチと複言語話者の優位性が理論的に整合することを示唆している。

【キーワード】 言語テスト, 統計分析, 言語知識, 言語運用力, 行動中心アプローチ

Keywords: language testing, statistical analysis, language knowledge, language performance skills, action-oriented approach

1 研究背景と本研究の狙い

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, ヨーロッパ言語共通参照枠) はヨーロッパから提案された言語教育政策のためのフレームワークであるが, ヨーロッパ以外の国々において導入されており, 言語教育の標準モデルの一つとして認知されている (細川・西山 (編) 2010, 西

山・大木（編）2021）。とりわけ評価研究の文脈で CEFR が持つインパクトをとらえた場合、以下の3点が指摘できる。

1. 行動中心アプローチに基づく能力基準文の提案と普及
2. 複言語能力や言語の部分的能力の肯定
3. 言語教育者間の共通言語の提案

まず、1として学習目標や能力レベルの基準において **can-do** の視点を導入した行動中心のアプローチをとってきた点があげられる。これにより、言語教育のフォーカスは知識から運用力へとシフトした。次に、2として言語能力観においても個人がもつ様々な言語的リソースを活用したコミュニケーション行動をとらえるものとして、複言語能力の価値を見直すとともに、不均一な言語能力の存在を肯定的に捉えることを提案している。最後に、3として参照枠によって言語教育に関わる様々な関係者が自身の教授言語・地域・教育環境の違いを乗り越え、共通の視点で議論できるようになった。

本研究で注目するのは、2の複言語能力についてである。複言語主義は、能力観から見た場合、次のような定義づけを行っている。「日常のコミュニケーションにおいてニーズを満たすために、一つ以上の言語によってコミュニケーションを行う能力」（細川・西山（編）2010: 26）と述べている¹。これは、パラダイム論として見た場合、いわゆる直接法が目指した目標言語のみを追求する純粋主義的アプローチと対峙する見方であり、能力の発達においても動的で不安定なものとして捉えられている（ピカルドほか 2021）。この動態性と不安定さは、ピカルドほか（2021）の表現を借りると「ある種のムラのある変化する能力」ということになり、部分能力の概念とセットになっている。近年、こうした複言語主義に注目した日本語教育に関連する研究として、本田・松田（編）（2016）や細川・西山（編）（2010）、西山・大木（編）（2021）などがあり、日本における複言語主義の文脈化について議論され

るようになった。

筆者も複言語主義の推進派の一人である故、日本語教育における複言語主義の文脈化に関する議論は今後も活発になされることを期待しているが、複言語能力の内実に関する研究が不足している点は問題であると考えている。というのも、複言語主義をめぐる多くの記述は、言語政策に関する論説で、どちらかといえば、理念的議論が多く、実証データに基づく研究はほとんどなされていないからである²。つまり、複言語能力の中身についての具体的な調査分析が必要であると考えている。こうした状況をうけ、本研究では、複言語話者が持つ言語能力上の特徴を大規模データでもって調査・分析する。具体的には、世界最大規模の日本語学習者コーパス「I-JAS (International corpus of Japanese As a Second language)」(迫田・石川・李 2020)のデータを用いて、利用可能な言語リソースの大小が日本語学習にどのような影響を与えているかを統計的な手法で調査した。こうした調査分析は、抽象論ではなく、具体的なデータと計算モデルで複言語話者の特徴を明らかにするものであり、それによって複言語話者の可能性と限界が明示化できると考えている。

2 データと方法

本研究のデータは、「I-JAS」に含まれている JFL (Japanese as a Foreign Language) 環境の学習者 950 名分のデータである。950 名のフェイスシートと言語能力を測定するためのテスト「J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test)」(今井 2015)と「SPOT90 (Simple Performance-Oriented Test)」(小林 2015)のスコア情報とストーリーテリングの(発話量を調べるために)文字数を分析した。

「I-JAS」のフェイスシートについて述べる。フェイスシートは、「I-JAS」の調査協力者の属性を示すためのデータで、コーパスデータを適切に解釈するために不可欠な情報である。その詳細は、迫田・石川・李(2020)の第3章と第6章で記述されている。フェイスシートは大きく3つの情報群で構成されている。1) 氏名や性別といった基本的な属性に関わる情報群、2) 調査協力者を取り巻く言語環境に関

する情報群， 3) 日本語の学習環境に関する情報群である。

本研究が注目したのは， 2) の言語環境のところ， 13 番目の質問項目として「母語以外の日常的に使える言語があるか」という質問である。この質問に「はい」と答えた学習者は， 相対的にたくさんの言語リソースに対する運用能力を持っていると判断し， 便宜上， 「複言語話者」と定義した。一方， この回答に「いいえ」と答えた学習者を「複言語話者」と区別するものとして「単言語話者」と定義した³。そして， 日本語テストの「J-CAT」と「SPOT90」のスコアをもとに， クラスタ分析⁴を行い， 4つの能力集団（優， 高， 中， 低）を作った。言語環境（単言語話者と複言語話者）と能力集団（優， 高， 中， 低）をクロス集計した。

表 1. 言語環境と言語能力集団

		言語環境		合計
		単言語話者	複言語話者	
言語 能力 集団	優のグループ	103	74	177
	高のグループ	179	124	303
	中のグループ	169	153	322
	低のグループ	76	72	148
合計		527	423	950

4 つの能力集団に分類された 950 名に対して， 「J-CAT」の語彙テストの得点， 文法テストの得点， 読解テストの得点， 聴解テストの得点， SPOT90 の得点， ストーリーテリングの文字数を分析した。分析手法は次の 2 つである。1 つ目は決定木分析で， 2 つ目は箱ひげ図と推測統計である。決定木分析は， 特徴的変数を抽出するために使用した。箱ひげ図と推測統計は言語環境と言語能力の関係性を調べるために使用した。

3 結果

本節では、決定木分析の結果と箱ひげ図を示しながら、単言語話者と複言語話者の違いについて述べる。

本研究で使用した決定木（Decision Tree）分析とは、木の形で独立変数の統計量をもとに従属変数を分類する統計的手法である。分析は、IBM SPSS を用いて行った。木を作るアルゴリズムはデータに合わせて設定できるようになっているが、カイ 2 乗値をもとにした CHAID（Chi-squared Automatic Interaction Detection）法で木を作ると、図 1 のようになる。

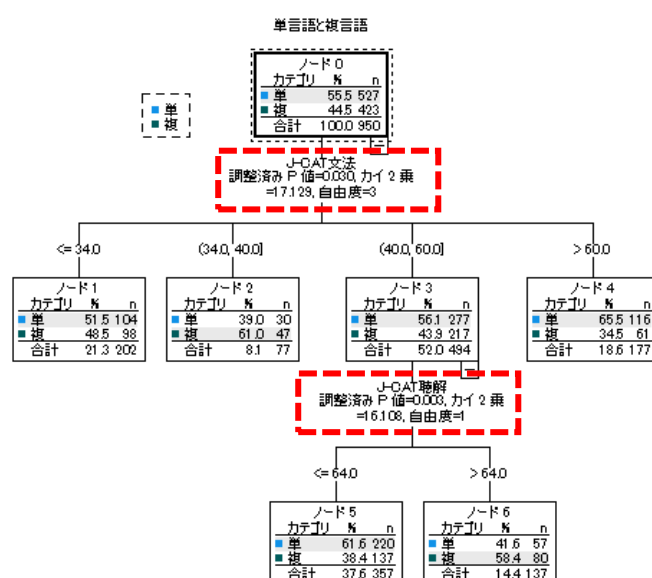


図 1. CHAID 法による決定木分析の結果

図 1 では、従属変数として言語環境（単：単言語話者，複：複言語話者）を投入した。独立変数としては「J-CAT」の各テストのスコアと「SPOT90」のスコアとストーリーテリングの文字数を投入した。分析の結果，文法と聴解の得点によって，単言語話者と複言語話者が分岐していることが明らかになった。これは，言語環境を予測する特徴的な変数として，J-CAT の文法テストと聴解テストのスコアが有効であることを示す。なお，図 1 のモデルの予測精度は 59.7%である。図 1 の結果を

さらに検証・確認するため、決定木のアルゴリズムを変えてみた。QUEST (Quick Unbiased Efficient Statistical Tree) 法で決定木分析を行った⁵。

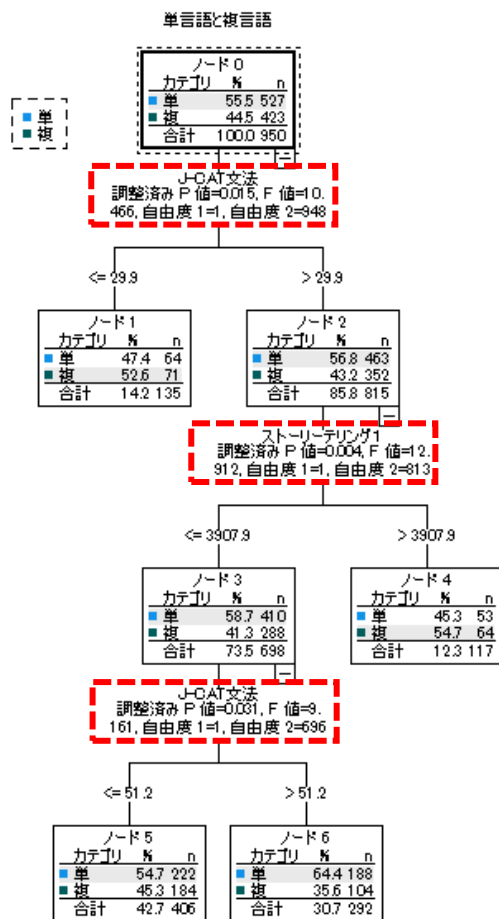


図 2. QUEST 法による決定木分析の結果

図 2 の QUEST 法による精度は 57.4% となり、解析精度に関しては CHAID 法と大きな差はないことが明らかになった。特徴的な変数を確認すると、図 2 では J-CAT の文法とストーリーテリングの文字数（発話の長さ）であることが明らかになった。図 1 と図 2 の結果を横断的に観察すると、複言語話者と単言語話者の違いは、文法力の差がもっとも顕著であることが明らかになった。これに継いで、ストーリーテリング課題でどの程度、長く話すかということと、聴解力においても差があることが明らかになった。

次に、図 1、図 2 によって明らかになった要素を、習熟度別に観察する。

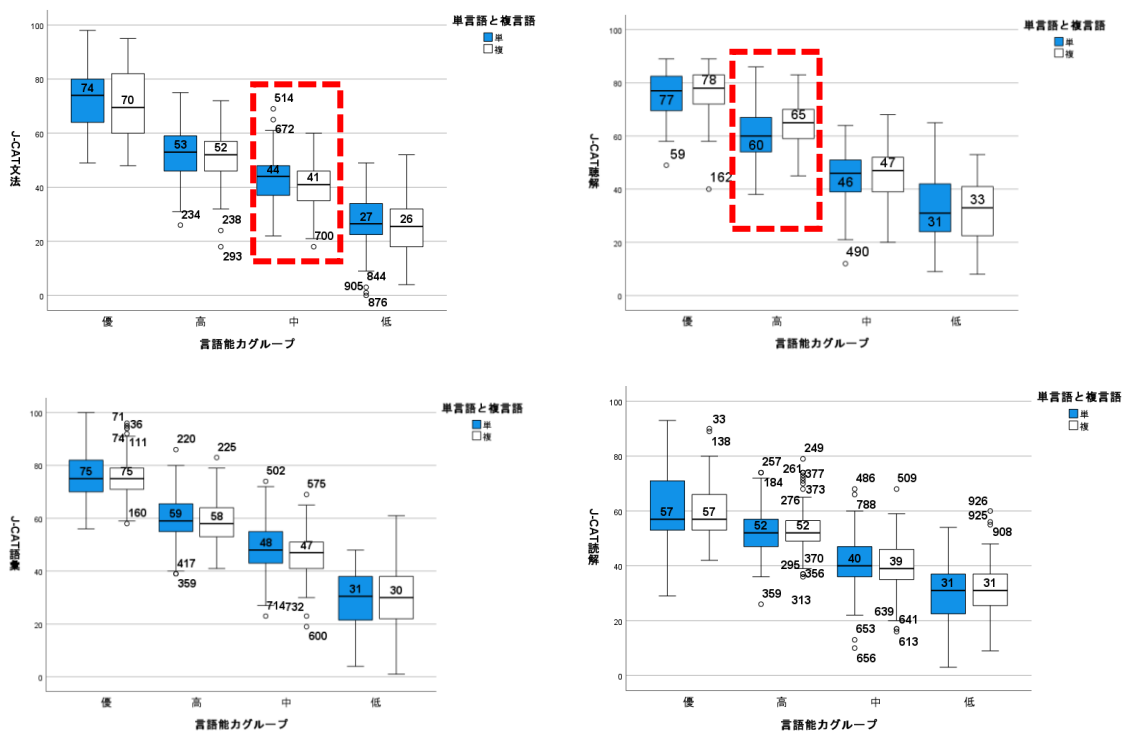


図 3. テスト別の箱ひげ図

図 3 では、J-CAT の領域別のスコアの分布を箱ひげ図で示した。箱ひげ図の横軸は能力集団（優，高，中，低），すなわち日本語の習熟度を示し，箱の色は単言語話者（青）と複言語話者（白）を示している。縦軸はテストのスコアを示すが，中央値を確認しながら分析を行った。

まず，図 3 の左上の J-CAT 文法に注目してほしい。全体として単言語話者が高いスコアであることが確認できる。特に「中」レベルにおいて点差が大きい。このことを確かめるべく，マン・ホイットニーの U 検定を行ったところ，「中」レベルでは有意差が確認できた ($U=10474, p=.003$)。次に，右上の J-CAT 聴解に注目してほしい。全体として複言語話者が高いスコアであることが確認できる。特に「高」レベルにおいて点差が大きい ($U=14262, p=.001$)。次に，左下の J-CAT 語彙や右下の J-CAT 読解においては，単言語話者と複言語話者の中央値も同じであり，顕著な違いは確認できない。

J-CAT は、旧日本語能力試験をモデルに作られたコンピュータテストであるため、全体的に言語知識に注目した評価をしている。そこで、言語運用力に関わる能力を見るため、SPOT90 とストーリーテリングの文字数（発話の長さ）を確認した。なお、「I-JAS」にはストーリーテリングの課題は2つ入っており、分析では、ストーリーテリング1 とストーリーテリング2 として別々に分析した。

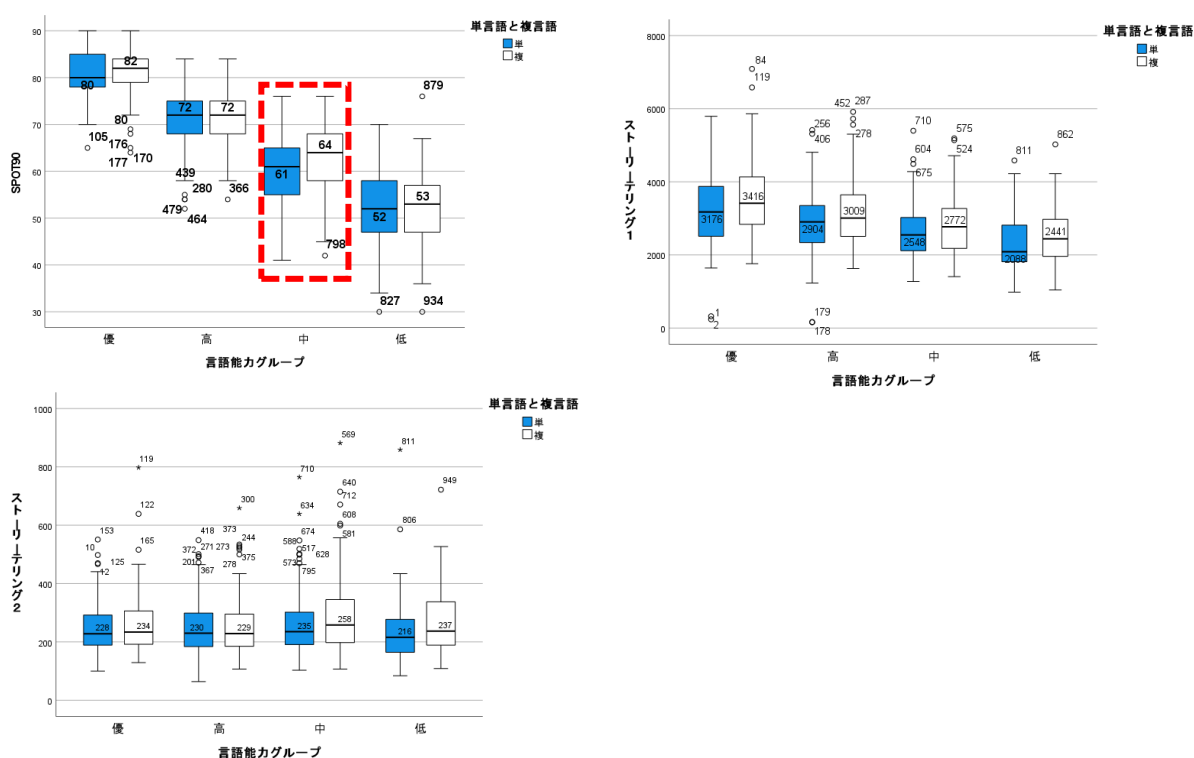


図 4. 運用力に関する箱ひげ図

左上の SPOT90 をみると、「高」レベル以外では複言語話者のほうが高い得点を示している。特に「中」レベルにおいて、複言語話者が際立って高い能力を示していることが見て取れる ($U=15281$, $p=.005$)。このことは、ストーリーテリングの課題に関しても同様の傾向が観察される。つまり、複言語話者がたくさん発話していることが明らかになった。

これまでの分析結果は以下の 6 点としてまとめられる。

1. 文法能力は単言語話者のほうが高い。

2. 聴解能力は複言語話者のほうが高い。
3. 語彙力と読解力に関しては、単言語話者と複言語話者と間に能力の差はない。
4. 日本語の運用力を示す SPOT90 の得点は複言語話者のほうが高い。
5. 複言語話者が話す課題において話す量が多い。
6. 単言語話者と複言語話者の違いが顕著なのは、中・高レベルであり、低や優レベルにおいては顕著な差は見られない。

4 まとめと今後の課題

本研究の調査・分析によって、複言語話者が持つ言語能力面の特徴が明らかになった。文法能力が（単言語話者に比べて相対的に）弱く、聴解能力が高いこと、言語運用力を測定する「SPOT90」の得点が高いことから運用能力が高いことが示された。このことは、複言語話者は、文法や語彙のような知識を基盤とする言語能力よりは、聴解のような言語運用の面で高い能力の持ち主であることが示された。ストーリーテリング課題において、たくさん話すことができる点からも高い運用能力の持ち主であることが示唆される。このことは、コミュニケーション能力を行動中心に捉える CEFR の考え方と理論的にも整合するものである。

また、単言語話者と複言語話者の違いは、言語習得の初期状態（低レベル）と完成状態（優レベル）においては、違いはなく、習得の途中状態（中レベル・高レベル）において顕著に表れる。このことは、複言語話者が持つ運用能力の優越性は限定的なものであることを示すと考えられる。

最後に、本研究の課題を示す。

図 5 は、迫田・石川・李（2020:77）で示されたデータである。図の右側には単言語話者が多く、左側には複言語話者が多い。単言語話者が多い知識としてはタイ語母語話者（TTH）や中国語母語話者（C）やベトナム語母語話者（V）で主としてアジア圏の学習者である。一方の複言語話者が多い知識としては、フランス語母語話

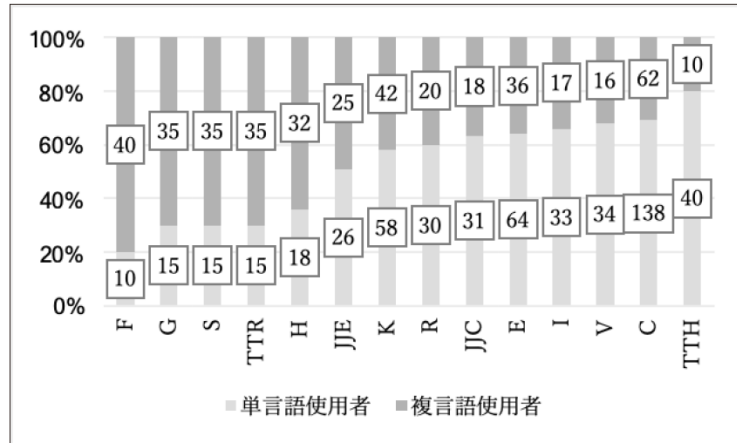


図 5. I-JAS における母語別の単言語話者と複言語話者の度数

者 (F) やドイツ語母語話者 (G) やスペイン語母語話者 (S) で主としてヨーロッパ圏の学習者である。本研究の調査では、学習環境に関する問題は考慮していないため、アジア圏の学習環境で重要視されていることと、ヨーロッパ圏の学習環境で重要視されていることが異なっていることが予測される。このことは、本研究の結果の解釈においてもバイアスを与えている可能性がある。特に文法の得点とストーリーテリング課題の発話量の問題はどのような学習環境で教育を受けてきたのか、ということが重要である。今後の課題として、こうした母語の問題に関しても統制を行ってから調査をし、本研究の結果を検証しなければならないと考えている。

<注>

- ¹ この記述は、細川・西山 (編) 2010 が Coste et al. (1997) の指摘を引用したものである。
- ² バイリンガル話者をとらえた実験的研究は古くから盛んに研究されており、Perani et al.,1998 や Perani et al.,2003 の研究によれば、複言語話者の脳は、単言語話者の脳の単純な集積とは考えられない複雑性を持っていることが明らかになっている。
- ³ I-JAS の調査協力者は母語以外に日本語を勉強している学習者であるため、厳密な意味では全員が複言語話者ということになる。本研究における単言語話者と複言語話者は便宜上のラベルである。つまり、「複言語話者」というのは、相対的に豊かな言語リソースを持つ話者を意味する。「単言語話者」は相対的に乏しい言語リソースを持つ話者であることを意味するものと捉えてほしい。
- ⁴ 入力データをもとにクラスタ (cluster)、すなわち集団を作る多変量解析の方法である。

詳細は Romesburg (1989) を参照。

⁵ アルゴリズムの詳細は <https://www.stats-guild.com/ibm-spss/option-decision-trees> を参照。

<引用文献>

今井新悟 (2015) 「J-CAT」, 李在鎬 (編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 pp.67-85, くろしお出版.

小林典子 (2015) 「SPOT」, 李在鎬 (編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 pp.110-126, くろしお出版.

迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門』 くろしお出版.

西山教行・大木充 (2021) 『CEFR の理念と現実』 くろしお出版.

ピカルド・エンリカ, ノース・ブライアン, グティア・トム (2021) 「言語教育の視野を広げる: 仲介・複言語主義・協働学習と CEFR-CV」 西山教行・大木充 (編) 『CEFR の理念と現実』 pp.81-108, くろしお出版.

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

Perani, D., Paulesu, E., Galles, N. S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V. (1998). The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain* 121. 1841–1852. (doi: 10.1093/brain/121.10.1841)

Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S. F. (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: an fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping* 19. 170–182. (doi: 10.1002/hbm.10110)

Romesburg, H. Charles (1989) *Cluster Analysis for Researchers*, Lifetime Learning Publications (西田英郎・佐藤嗣二 (訳) (1992) 『実例クラスター分析』 内田老鶴圃) .

A Quantitative Analysis of the Language Ability of Plurilinguals

What is the Difference between Plurilinguals and Monolinguals?

Jaeho LEE (Waseda University)

Abstract

The learners of Japanese in the I-JAS corpus were divided into two groups: plurilinguals (423 learners) and monolinguals (527 learners), and then divided into four ability groups (excellent, high, medium, and low) based on their scores on a language test. Statistical analysis was conducted on the four ability groups. The results of the analysis revealed the following six points about the differences in language ability between plurilinguals and monolinguals. 1) grammatical ability is higher in monolinguals, 2) listening ability is higher in plurilinguals, 3) there is no difference in vocabulary and reading ability, 4) test scores for performance ability are higher in plurilinguals, 5) plurilinguals speak more. 6) The difference between monolingual and plurilinguals speakers is more pronounced at the middle and high levels. These results suggest that the action-oriented approach proposed by CEFR and the advantage of bilingual speakers are theoretically consistent.

On the use of social networking sites in the formation of communicative competences for democratic culture:

An experience of the implementation of ‘Digital Parliament’ on Instagram in Japanese classroom

PANCHENKO, Yury (Linguistics University of Nizhny Novgorod)

Abstract

This research deals with the problem of the development of communicative competences for democratic culture in students of Japanese by the means of project activities on social networking sites (SNSs). We have considered a connectivist approach to the integration of SNS into language education and designed a communicative project activity ‘Digital Parliament’ on Instagram to organize an appropriate context for democratic political debates in the virtual space. An experience of the implementation of this activity in the group of intermediate students majoring in Japanese is described and the efficiency of this implementation is analyzed.

Keywords: democratic culture, communicative competence, written interaction, social networks, Instagram

【キーワード】 民主文化, コミュニケーション能力, オンラインやり取り, ソーシャルネットワーク, インスタグラム

1 Introduction

One of the crucial necessities of the 21st century is the possibility for people to live peacefully together with others as equals in culturally diverse democratic societies. With globalization and the increase in international and intercultural communication, people nowadays constantly take part in an intercultural dialogue. In order for that dialogue to be effective, they should behave within a democratic framework that emphasizes ‘a commitment to the rule of law and human rights, a commitment to the public sphere, a conviction that conflicts must be resolved peacefully, acknowledgment of and respect for diversity, a willingness to express one’s own opinions, a willingness to listen to the opinions of others, a commitment to decisions made by majorities, a commitment to the protection of minorities

and their rights, and a willingness to engage in dialogue across cultural divides' (COE 2016: 15).

The Council of Europe's White Paper (COE 2008) on intercultural dialogue highlights that the competences which people need to acquire in order to participate effectively in a democratic intercultural dialogue are not obtained automatically, but rather should be trained and developed. Therefore education, especially language education, becomes of the utmost importance. Language education is a powerful means for shaping people's values and attitudes, skills, and knowledge as it provides them with a variety of contexts to encounter and where to express themselves. Moreover, language education makes it possible not only to discuss the questions of democracy in the targeted culture, but to act, to engage in a debate on different concrete cases, thus fostering a democratic mindset and correspondent approach to communication in general.

The present-day digitalized world brings to life new forms of communication between people, which are digital ones (Copeland 2017). The overall majority of students spend their time texting on social networking sites, often called SNS (Mielach 2013, Radaev 2019). There are studies that prove their efficiency for increasing students' motivation to communicate in a foreign language (Mariappan et al. 2017). However, the implementation of SNS as the means of language education has not yet been thoroughly researched.

We have tried to understand if the project activities on Instagram, which makes students engage in written online debates in Japanese, can be effective for fostering a range of competences for democratic culture. Project activities are known for their capacity to keep students' motivation at a high level and thus maintaining their communicative activity (Velasco et al. 1999). Therefore, the combination of project activities and SNSs seems to be able to provide fruitful results for the organization of democratic communicative context online.

2 Competences for democratic culture and SNS

The Council of Europe (COE) defines the term 'democratic competence' as 'the ability to mobilize and deploy relevant psychological resources (i.e., values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding) in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities presented by democratic situations' (COE 2016: 23).

The core aspect of democratic competence is intercultural competence which is related to the ability of a person to engage in effective intercultural dialogue. As stated in the conceptual model of competences designed by the COE, 'democratic and intercultural

situations occur not only in the physical world but also in the digital online world.’ That is why the integration of the virtual communicative space for the development of democratic competences can be justified. For example, it becomes necessary to be able to engage in a political debate on social networking sites where political discussions occur very often. Moreover, SNSs as a tool that communicatively unites geographically remote people, provide a beneficial platform to organize communication in general and thus become powerful instruments to organize political discussions in a foreign language.

For the present research, we focused on the following competences (COE 2018):

- 12: ‘Argues that school should teach students about democracy and how to act as a democratic citizen’ (COE 2016: 16).
- 15: ‘Argues that democratic elections should always be conducted freely and fairly, according to international standards and national legislation, and without any fraud’ (COE 2016: 16).
- 32: ‘Expresses respect for people who hold different political opinions from himself/herself’ (COE 2016: 17).
- 55: ‘Expresses a desire to have his/her own ideas and values challenged’ (COE 2016: 18).
- 88: ‘Can express his/her thoughts on a problem’ (COE 2016: 20).
- 90: ‘Asks questions that show his/her understanding of other people’s positions’ (COE 2016: 20).
- 100: ‘Can communicate with conflicting parties in a respectful manner’ (COE 2016: 21).

In order to measure the level of development of these competences, we have implemented a questionnaire on values and attitudes and analyzed the written performance in a political debate in the commentaries on Instagram with other users.

The questionnaire included the following questions:

- Q1. Should universities teach students about democracy and how to act as a democratic citizen?
- Q2. What does it mean that a law has been adopted in a democratic manner?
- Q3. What does the freedom upon which a democratic law-making bases mean?
- Q4. What do you feel when talking to a person whose political beliefs differ from yours?

- Q5. Is it necessary while debating to respect a person whose political beliefs differ from yours?
- Q6. Is it interesting for you to engage in a discussion with a person whose political beliefs differ from yours?
- Q7. Is it possible that your viewpoint on a topic change by means of discussion?
- Q8. Do you always try to behave respectfully during a political discussion?
- Q9. Is it necessary to ask questions in order to understand more profoundly the partner's standpoint during a political discussion?
- Q10. Is it difficult for you to conduct a discussion in Japanese?

The parameters for the analysis of the students' written performance in the comments were the number of sent messages and the percentage of productive messages among them. We have defined productive messages as messages that contribute to the development of a written conversation. Productive messages are formulated in such a manner that can urge the partner's verbal reaction, e.g., they can contain questions to the partner or invite him to reconsider some of his arguments. High percentage of productive messages increases the quality of a discussion which is crucial for effective intercultural and democratic dialogue.

3 Connectivist approach to SNS

Since competence in a holistic sense 'consists of the selection, activation and organization of competences and the application of these competences in a coordinated, adaptive and dynamic manner to concrete situations' (COE 2018:24), in order to successfully and effectively foster democratic competences activities involving social networking sites should provide an appropriate context. That is why it becomes crucial to design such activities on SNS that could be beneficial for the organization of communicative activity in Japanese between users.

An analysis of various approaches to the integration of social networking sites into language education showed that teachers often ignore their two-dimensional nature: communicative and connective. The *communicative aspect* is associated with the production and transmission of information in the social network in order to resolve certain communicative task. The *connective aspect* takes into account the essence of a social network as a means of connection between users who are geographically separated from each other.

The communicative aspect is reflected in the organization of such communication in Japanese in a social network that corresponds to a specific communicative task. For example,

making students create a publication on a certain topic in their profile (a kind of blog post) is a communicative assignment. However, unless an interaction between different users is organized, such assignment cannot be considered connective. In order to make an assignment connective, one should take the stand of the connectivist paradigm of digital pedagogy, which considers learning as a process of connection, conjugation of nodes and sources of knowledge, and which represents knowledge as existing in connections and relationships (Siemens 2005). Accordingly, foreign language learning with social networks can be viewed as a process of interaction between students who are remote from each other via communication in a foreign language *within* a social network. Such communication can be conducted primarily in written form.

As one of the types of tasks which combine communicative and connective aspects of social networking sites can be regarded ‘electronic communicative project activity’ (or ‘communicative-connective project activity’) whose aim is to create in a social network some virtual product and to consequently organize a conversation in a foreign language based on the created product within the social network. Thus, an electronic communicative project necessarily includes two specific steps: constructive, associated with the creation of a product (e.g., content, in the case of Instagram), and communicative, associated with the organization of communication in a foreign language (Japanese in our case) within the social network.

4 Digital Parliament: an electronic communicative project on Instagram

Paying attention to the connectivist paradigm of using SNS, we designed a project activity ‘Digital Parliament’ and implemented it in a group of 12 students of intermediate Japanese from March 2021 to June 2021. The strategic goal of the project was to foster the students’ competences of a democratic culture, especially, the communicative competences. The didactic goal was to organize a working process of the parliament of a digital country on Instagram where the students could express their opinions and engage in political debates on a variety of topics. We chose Instagram as a platform for organizing the project as it is highly popular among Russian students and contains a wide range of functions which enable simultaneous interactive virtual communication.

For the project, a special profile on Instagram was created (@lunnjp2022). This profile was considered a prototype of a digital country whose population was all the followers of the profile. Among the followers, a set of roles were assigned. First of all, two political parties, conservative and progressive, consisting of 2 to 3 students, were created. Due to the fact that the parties belonged to opposite political ideologies, it was easy to ignite a debate between the

students and motivate them to keep participating in the discussion. Members of parties had to propose laws and then discuss each other's propositions in the comments on the profile. Other students were regarded as free voters who could also participate in discussions and then vote on the profile of the parliament. Finally, one student was assigned as a speaker of the parliament. He had to organize voting and publish its result with a short prospect for the future of the country after the corresponding law was successfully passed or declined.

After all the roles were assigned, *the constructive step* of the project began. During this step, members of the parties had to make a publication on the Instagram profile of the country, describing their law. The photo had to reflect the meaning of the law. The main body had to contain the description of the law and it had to be formulated in an interactive manner in order to convince all the followers in the necessity of this law. And the hashtags included the name of the party and keywords for easier control of the parliament session. The duration of the constructive step was 3-4 days. The members of the parties sent their laws to the teacher who had to check them according to the linguistic and discursive criteria and after his positive evaluation published them.

The contents of the law were related to the curriculum of the Japanese language course. As it was divided into units about various aspects of Japanese culture, e.g., Japanese literature, Japanese gardens, Japanese religion, Japanese pop-culture, etc., the members of conservative and progressive parties had to link their propositions with these topics. Respectively, the laws of the conservative party had to preserve (or even enforce) traditional culture and those of the progressive party had to break with traditions and substitute it with modern phenomena.

After two laws were published in the profile, *the communicative step* of the project began. On the communicative step the members of both parties had to engage in discussion in the comment under each other's publications, critically analyzing each other's laws and trying to justify the validity of their own proposition. Free voters also had to participate in communicative activity. They were expected to ask questions to clarify the standpoints of both parties and if necessary to engage in the discussion themselves. The duration of the communicative step was 3-4 days too. The teacher on the communicative step had to monitor the debates and give to participants quick feedback on their performance and if necessary to moderate online discussions.

When the communicative step finished voting in Instagram stories was organized. The speaker of the parliament had to shoot two stories on Instagram (one story for each party's law) using a poll with two options: 'approve' and 'decline'. A law that gained more than 50% of votes was considered approved. In the case of a draw, the last vote belonged to the teacher.

A story on Instagram lasts 24 hours. So, in 24 hours the speaker had to publish voting results and the current parliamentary session was closed.

This project can last more than one session. During different sessions the roles are distributed to different students, for everyone to assume various tasks in the project. We managed to conduct 4 sessions based on 6 topics of the curriculum.

5 Results and discussion

After the last session of the digital parliament finished, we conducted a questionnaire once again and then compared the answers to the questions before and after the project.

The results, which are presented in Table 1, have shown a certain development of students' democratic values and attitudes.

Table 1. The results of questionnaires

Question	Before the project	After the project
Q1. Should universities teach students about democracy and how to act as a democratic citizen?	Yes: 75% No: 25%	Yes: 91% No: 9%
Q2. What does it mean that the law has been adopted in a democratic manner?	10 students: the law has been adopted after voting 6 students: the law has been adopted after a discussion 2 students: the majority of people approve the adopted law 2 students: after the adoption of law no one expresses dissatisfaction with it	10 students: the law has been adopted by means of voting 8 students: the law has been adopted after a discussion 2 students: the law has been adopted by means of a free voting
Q3. What does the freedom upon which a democratic law-making bases mean?	8 students: Freedom to express a personal opinion 4 students: Freedom to criticize 2 students: Freedom to choose a viewpoint 2 students: Freedom to make a real change with a vote	10 students: Freedom to express a personal opinion 5 students: Freedom to criticize 2 students: Freedom to express the opposite opinion 2 students: Freedom to make a real change with a vote
Q4. What do you feel when talking to a person whose political beliefs differ from yours?	17%: mostly irritation 42%: probably irritation 25%: probably interest	8%: mostly irritation 25%: probably irritation 50%: probably interest

	17%: mostly interest	17%: mostly interest
Q5. Is it necessary while debating to respect a person whose political beliefs differ from yours?	Yes: 100% No: 0%	Yes: 100% No: 0%
Q6. Is it interesting for you to engage in a discussion with a person whose political beliefs differ from yours?	Yes: 75% No: 25%	Yes: 91% No: 9%
Q7. Is it possible that your viewpoint on a topic change by means of discussion?	Yes: 100% No: 0%	Yes: 100% No: 0%
Q8. Do you always try to behave respectfully during a political discussion?	Yes: 100% No: 0%	Yes: 100% No: 0%
Q9. Is it necessary to ask questions in order to understand more profoundly the partner's standpoint during a political discussion?	Yes: 75% No: 25%	Yes: 91% No: 9%
Q10. Is it difficult for you to conduct a discussion in Japanese?	Yes: 50% No: 50%	Yes: 33% No: 67%

The percentage of students who think that universities should teach about democracy and how to act as a democratic citizen (Q1) increased from 75% to 91%. Then, after the project, more students valued a discussion when speaking about a democratic manner of law adoption (Q2). Also, there appeared students who mentioned free voting as one of the characteristics of a democratic process. As for the freedom in democratic law-making (Q3), the number of students who link it to the expression of a personal opinion increased. Also, several students explicitly mention the freedom to express the opposite opinion.

Emotions experienced by students when debating with an opponent also slightly changed (Q4): the number of students who feel irritation reduced and the number of students who are interested in discussion increased. The results of Q6 also justify it.

Communication in the digital parliament appears to have contributed to the students' attitude to conducting a discussion in Japanese: the number of students who think that it is necessary to ask questions increased (Q9) and also decreased the number of students who find it difficult to participate in a debate in Japanese (Q10).

After the project 92% of students called the process of decision making in the digital parliament democratic with providing the following arguments: ‘*The laws were adopted by means of voting upon the decision of the majority of voters*’ (11 students), ‘*People with different political standpoints could participate in discussions*’ (2 students), ‘*There was a discussion before the adoption of each law*’ (2 students). One student, however, did not find that process democratic on the ground that ‘*The voting was anonymous*’.

The total number of messages sent by the students during the project was 88 messages. Among this number 50 messages could be considered productive. The distribution of the total number of messages and the percentage of productive messages according to each session can be found in Table 2.

Table 2. The results of the written interaction during the project

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
Total number of sent messages	23	27	16	22
Percentage of productive messages	43	48	68	72

Having considered the results obtained after the introduction of the digital parliament in Japanese class we think that it has a high potential for the development of students’ competences for democratic culture. Moreover, Instagram, which is rarely considered as a tool for communicative language learning, appears to be a very efficient social network for the organization of students’ communicative activity in a foreign language.

References

Copeland, M. V. (2013, March 1). *Texting Isn’t Writing, It’s Fingered Speech*. Wired.

Retrieved 30.12.2021. <https://www.wired.com/2013/03/texting-isnt-writing-its-fingered-speech/>

Council of Europe (2008). *White Paper on intercultural dialogue: “Living together as equals in dignity”*. Retrieved 30.12.2021.

www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Retrieved 30.12.2021.
<https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Retrieved 30.12.2021. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>
- Mariappan, L., Abu, A., & Omar, A. (2017) Facebooking for a more lively interaction in literature classroom. *Creative Education*, 8, 749-763. doi: 10.4236/ce.2017.85056.
- Mielach, D. (2013). *Americans Spend 23 Hours per Week Online, Texting*. Business News Daily. Retrieved 30.12.2021. <https://www.businessnewsdaily.com/4718-weekly-online-social-media-time.htm>
- Radaev, V. V. (2019). *Millenials: how the Russian society is changing*. Moscow: Higher School of Economics.
- Siemens, G. (2005, August 10). *Connectivism: Learning as Network-creation*. Retrieved 30.12.2021. <http://masters.donntu.org/2010/fknt/lozovoi/library/article4.htm>
- Velasco, C., Bernaus, M. (1999). *Los proyectos en el aula de lengua : una herramienta para la motivación*. Retrieved 30.12.2021.
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200030134>.

民主文化のためのコミュニケーション能力の育成におけるソーシャル・ネットワークの使用について

—日本語の教室における『デジタル国会』というアクティビティの導入の経験—

パンチェンコ・ユーリー（ニジニーノヴゴロド国立言語大学、ロシア）

要旨

本研究は SNS におけるプロジェクト・アクティビティによる民主文化のためのコミュニケーション能力の発達の分析を目的にしている。コネクショニスト・アプローチの立場から作成された『デジタル国会』という日本語でのコミュニケーションを促すプロジェクト・アクティビティが描写されている。そして、日本語を専攻している中級レベルの大学生のグループにおけるそのアクティビティの導入の経験が分析されている。

学科改善プロジェクト

—対話を続ける大切さを学ぶ—

若井 誠二（カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学）

要旨

言語的・文化的背景の違う他者との対話を続けることができる市民の育成は現代社会において欠かせない要素の1つである。故に、日本語教育の現場でも学習者同士の対話を促す働きかけや教室環境・風土・文化づくりを目指す取り組みが行われている。一方、教師と学習者との対等なレベルでの対話発生を目指す試みはまだ少ない。そこで、本論では学習者同士の対話だけではなく、教師と学習者との対話も視野に入れた「学科改善プロジェクト」を紹介する。同プロジェクトでは学生が学科改善に向けたアンケート調査を行い、分析結果を基に提言書を作成し学科に提出している。学生はプロジェクトを成功させるため対話を重ねていくが、教師も学科改善を目指す立場より、提言案に関する議論に一参加者として加わっている。「学科改善プロジェクト」は、学習者同士の対話だけではなく、教師との対話を視野に入れる場合でも、参加者が納得できる目標を共有することが重要であることを示している。

【キーワード】 協働的対話、同僚性、教師の成長

Keywords: Collaborative dialogue, Collegiality, Teacher development

1 他者との対話の重要性

経済協力開発機構（OECD）は「変化」「複雑性」「相互依存」に特徴付けられる現代社会を生きるために必要なキー・コンピテンシーのひとつとして「異質な集団での交流」を掲げている（OECD 2005）。また、欧州の複言語主義に基づく言語政策も、言語文化の多様性を保障するという観点より、市民が言語的寛容を身につけ、異文化間の交流にも参加できるようになることを重要視している（Közös európai

referenciakeret 6.1.3.3 及び 8.1.)。つまり、現代は、自分とは違う言語的・文化的バックグラウンドを持つ他者を見下したり、否定したり、避けたり、排除したりするのではなく、多様性が資源であると理解し、多様な他者とコミュニケーションをしようとする必要があるとされているということである。そして、日々の生活や学校や職場で発生する問題を解決し、社会をよりよいものにしていくために、あるいは平和で安らかな日々を送るために、多種多様な他者とも積極的にコミュニケーションを取り、他者との違いから学び、行動を起こしていける市民が求められていると言える。

そして、教育現場でも学習者同士の対話の重要性が語られ、学習者同士の対話が生まれる環境や、対話を生む様々な実践の報告が行われるようになってきた。対話の重要性については、例えばヴィゴツキーの最近接発達の領域（ZPD）を協働発達領域という概念（zone of collaborative development: ZCD）に定式化し直そうという動きがある（Balakrishnan・Claiborne 2012）し、また、金（2008）、Ohta（1995, 2001）、Swain（2000）、舘岡（2005）、王（2010）は、同じ学びの場に参加する学習者仲間であるピア（peer）との協働的対話を通じての水平的相互作用が学習者の成長につながると主張している。また、学習者同士の対話が発生する環境としては、教師の行動指示やグルーピングなどを含め、学習方法に関する教師の善意の介入が必ずしも学習者同士の協働的対話の促進につながらない例（相原・西川 2001, 原田 2013, 若井 2007）、そして教師の介入がなくとも学習者が教室内の環境に合わせ、自ら他者と協働的対話を発生させている例（相原・西川 2001, 久保田・西川 2004, Ohta 2001, 東條 2009）が報告されている。これを受けるような形で、教師の介入を最低限に抑えることで学習者同士の協働的対話を発生させようという取り組みの報告もなされている（布施 2018, 澁谷・石澤 2010）。更に、西川らは学習者同士の対話を協働的なものに変容させるための要素を探り、その指導法の簡素化を目指す取り組みを行ってきた。（石崎・西川 2004, 川合・西川 2003, 桐生・久保田・西川 2008, 三崎・国吉・西川・桐生・水落 2011, 三崎・西川・久保田・水落 2009, 西川 2004,

西川・山田 2005, 太田・西川 2001, 若山・伊藤・西川 2011) これら一連の実践を経て, 西川 (2012a, 2012b) は, 学習者の対話を協働的なものに変容させるには, 課題達成に向け学習者に自由な探求の保障をするだけでなく, 課題が評価と結びつき課題の重要さが学習者に理解・共感されている点が重要となると主張している。

2 教師と学習者との協働的対話を発生させる条件

教師が介入しないことで学習者同士の協働的対話が発生している状況では, 学習者が教師をひとつのリソースとして利用しようとすることはあるかもしれない。また, 学習者同士の対話の内容より, 教師が教授についての新たなヒントを得るといようなこともあり得る。しかし, 学習者同士の協働的対話が発生しているからといって, 教師と学習者とが対等な立場で対話ができるかというところではない。なぜなら, 教師が学習者を対等な立場として扱い非権力的に行動しているつもりであっても, 学習者からはそれが権力的な介入と見られてしまうからである (山田・西川 2007)。では, 授業において教師と学習者が対等なレベルで協働的対話をすることはできないのか。

例えばベテラン教師が新人を指導する際は, ベテランが新人の授業を見て指導したり考えさせたりすることが多い。しかし, ベテランと新人が長期に渡り相互に授業を見せ合えば, 一方向の指導は減り, 授業改善に向けたベテランと新人の協働的対話が生まれる (相澤ら 2012, 山崎・西川 2005)。Little (1982) は, 学校改革に取り組む小・中・高校を対象にしたエスノグラフィック調査の結果, 学校を成功に導く要因として「同僚性」を見出した。同僚性とは, 教員同士がお互いの信念や行動に注意を払いつつ, 子どものために何が最も役に立つかという点について時には同じ考えを持つ同僚と, 時には違った考えを持つ同僚と議論をし, 意思決定を重ねていく教師—教師間の相互作用を指す (Little1990)。こう考えると, 教師と学習者の共通の課題を授業・コースに組み込むことで, 教師と学習者の間に同僚性が発生し, 両者間の対等なレベルでの対話が教室に生まれる可能性があると言える。

そこで、本論文では筆者が取り組んでいる、教師と学習者の共通の課題を組み込んだ「学科改善プロジェクト」において、教師が学習者と協働的対話をどのように行おうとしているかについて紹介する。

3 学科改善プロジェクト

学科改善プロジェクトは、修士課程の学生が①所属する日本学科が抱える問題点を探し、②それを基に仮説を立て、③日本学科関係者を対象にアンケート調査を行い、④分析結果を基に提言書を作成し学科に提出するというものである。アンケート調査から提言書作成までを行うのは修士課程 2 年生前期で行う「現代日本語 III. (科学的文章の解析と構築—プロジェクトワーク：以下「論文」)」であるが、修士課程 1 年生前期の「現代日本語 I. (議論のスタイル：以下「対話」)」、同後期の「現代日本語 II. (アカデミックプレゼンテーション：以下「プレゼン」)」においても、先輩が分析したデータや提言書をリソースとして扱い、日本学科が抱える問題点を探したり、先輩が集めたデータの再分析を行ったりしている。同プロジェクトは 2011 年にスタートしたが、以来、学科も（全てではないが）学生の提言書を基に、カリキュラム、留学、キャリア構築の面で改善を実施している。学科改善プロジェクトを始めた背景やプロジェクトの流れについては若井（2016）、学生によるオンライン教育に関する提言については若井（2021）で紹介しているが、本論文では学科改善プロジェクトにおいて、学習者間、そして教師と学習者との協働的対話を発生させるために、教師がどのような直接的・間接的働きかけを行っているかについて報告する。

表 1 現代日本語 I～III の目標（活動）

対話	他者の考えを聞きそこでの気づきや学びをクラスメートに可視化する。（グループに分かれ、あるテーマで対話をする。授業後に気づいたことや学んだことを作文に書く。次の授業の最初にお互いの作文を読み合いコメントを入れる。そして新たなテーマで対話をする。）
----	--

プレゼン	先輩のアンケート調査データを分析し、そこから見える学科の問題やその背景についてクラスメートが納得できる説明を行う。(学術発表に必要な参加者の役割、簡単な統計分析の手法を学び、グループに分かれ学術発表形式で説明・フィードバックを行う。)
論文	アンケート調査を行い、結果を分析して、日本学科の教員が納得するような提言書を作成・提出する。(論文の構成を学び、クラスメート同士で対話をしながら、アンケート作成、先行研究調査、仮説立案、データ分析・検証、提言書執筆を行う。)

4 学科改善プロジェクトでの学習者同士の協働的対話

「1 他者との対話の重要性」でも述べた通り、過去の先行研究により、教室において学習者同士の協働的対話の発生を望むのであれば、「評価と結びつく明確な課題の設定・学習者による課題の重要さの理解・共感」と「課題達成に向けた学習者に対する自由な探求の保障」に気を配る必要がある。そこで、学科改善プロジェクトでは4.1, 4.2のような取り組みを行っている。

4.1 目標設定

多様性が資源である点を繰り返し語りつつ、「現代日本語Ⅰ～Ⅲ」を通して「(課題達成に向け日本語を駆使して)まわりの環境を変えられる人になる。」という目標を掲げている。そして、授業・コースの課題達成だけではなく、各授業での活動のすべて(グルーピング、対話やプレゼン、メモや作文、プレゼン用・対話用資料作成、コメントやフィードバック)をこの目標達成を意識して行うよう要求している。

4.2 自由な探求の保障

各授業の課題は最低でも1週間前には周知し、授業資料も事前に学生に可視化することで授業における教師の説明の時間を最低限にまで減らした。授業では授業・コース課題、そして4.1で紹介した目標の達成のみ強調し、学生の行動に制限をかけることはしなかった。コースに必要な資料はすべてGoogle driveに集約させ、クラスメートからのフィードバックを含め、授業内外のどのタイミングでも閲覧・コ

メント・加筆修正が行えるようにした。

5 学科改善プロジェクトでの教師と学習者との協働的対話

2.でも述べた通り，教師と学習者の共通の課題を授業・コースに組み込むことで，教師と学習者との間に同僚性が発生し，両者間の対等なレベルでの対話が教室に生まれる可能性がある。一方，教師が学習者を対等な立場として扱い非権力的に対話しているつもりであっても，学習者からはそれが権力的な介入と見られてしまうのも事実である。そこで，現時点では5.1～5.4に示した方法を取っている。

5.1 力を貸してほしいと訴え続ける

「対話」の段階から，学科改善プロジェクトの目的について何度も話をする。そして，4.1でも述べた「(課題達成に向け日本語を駆使して)まわりの環境を変えられる人になる。」という目標と合わせ，「教師には見えないけど学生には見える学科の問題，教師が聞いても答えてくれないけれど，みなさんには答えてくれる学生の満，そしてそれらの解決策があるはず。それを教えてほしい。」と訴え続ける。

5.2 提言案に関するところのみ教師が対話に加わる

学科改善プロジェクトでは，学生が提言についての考えを示す機会が3回ある。最初は「プレゼン」の最後に行われる発表会である。2回目は「論文」での仮説表作成段階であり，3回目は提言書執筆段階である。(それぞれの段階で学生に表2に示す点を発表・作成・執筆するよう求めている)。提言に関しては，発表・作成・執筆前に，「学科がそれだったら(少し時間はかかるかもしれないが)何とかしてみよう」と動いてくれそうなもの」「誰が何をどうすればいいか説明できるもの」を求めている点を強調する。そして，実際の発表・作成・執筆中にある「提言(案)」に関する部分のみ，教師が学生と対話を行う。

表2 発表会・仮説表・提言書で求められる点

発表（「プレゼン」）	気になるテーマと、その背景 そのテーマについて先輩のデータから見える問題点 自分が行ってみたい調査 学科に提言したいこと
仮説表（「論文」）	質問項目 分析方法（対象や調査方法） 仮説（誰がどのような回答をするか。それはなぜか。） 提言（仮説を受け、どのような提言をしようと思うか。）
提言書（「論文」）	研究の背景と目的 先行（先輩の提言書）研究 研究（調査）方法 調査結果と分析・検討 提言と今後の課題

5.3 本当に知りたいことを質問し、回答に感謝する

学生から出てきた提言（案）に対しては、それが単なるその場限りの思い付きではなく、学生自らの体験、先輩の調査結果、自分たちの調査結果を基に考え出されているものであることに感謝の意を示す。その上で、提言の意図や具体的に取り組むべき手段・行動について質問をし、更なる考えを引き出す。学生から回答があった場合には、再度感謝の意を述べる。

5.4 対話はクラス全体に可視化をする

発表会・仮説表・提言書で学生から出てきた提言に関しては、その場で口頭で反応するのではなく、後からコメントを書き込む形で行っている。これは、学生が出てきた提言の意図を教師が勝手に解釈しないよう、じっくりとそれに向き合うためでもあり、そして教師と学生との対話をクラス全体に可視化するためでもある。こうすることで、別の学生から補足説明が入ったり、質問を受けた学生がクラスメートと相談をして教師の質問に回答してくれたりすることが可能になる。

6 今後の課題

本論文では、教師の善意の介入を最低限に抑えることで学習者同士の協働的対話が生まれるように努めながら、同時に教師と学習者の共通の課題を組み込むことで、教師と学習者との協働的対話も成立させるための試みを紹介した。実際のところ、「学科改善プロジェクト」における教師と学習者との対話は質・量ともに非常に限定的であり、これをもって教師と学習者との協働的対話が成立しているとは言い難い。しかし、非常に限定的とは言え、教師と学習者との間に対話があるのは、お互いが納得できる目標を共有しているからである。

また、限定的とは言え、教師と学習者との間に対話があるとすれば、その対話をもっと充実したものにする努力を教師は怠ってはならない。そのための方法としては「同僚教員との対話」「組織戦略についての知見の取得」が考えられる。「学科改善プロジェクト」は学生が提言書を学科に提出して終わりではなく、実際に学科改善の試みがなされて初めて（1つの）サイクルが終了となる。そのためには筆者自身が学生の提言を実現するために直接動くだけではなく、学科全体で問題に取り組めるよう同僚と対話を続けていく必要がある。これまでも学科会議の議題として取り上げたり、同僚と小さなワーキンググループを作ったりということは行ってきたが、これを更に進め、そこで得た学科や同僚からのフィードバックを次の学科改善プロジェクトに活かせるようにならなければならない。組織戦略については例えば上村（2020）が働きやすさだけを改善しても働きがい失った優秀な人材を引き留める力にはならず、楽だから残ろうとする人の集まりとなり組織活性が低迷すると主張している。教師自身がこのような知識を得、職場での経験や異業者との交流を行うことで組織戦略の知見を広げ・深めることにより、学生との対話も、より深いものになるはずである。

<引用文献>

- 相澤文哉・田中博徳・吉井理人・水落芳明（2012）「教職経験のない学卒院生と現職院生との協働による授業実践に関する効果の検証」『臨床教科教育学会誌』12(1), pp.1-8, 臨床教科教育学会.
- 相原豊・西川純（2001）「理科におけるグループ構成と協同的学習の研究, 生徒の傍観者傾向に対する効果的方策」『日本教科教育学会誌』23, pp.57-65, 日本教科教育学会.
- 石崎隆・西川純（2004）「立ち歩きによる『学び合い』の発展に関する研究」『臨床教科教育学会誌』3(1), pp.11-35, 臨床教科教育学会.
- 上村紀夫（2020）『「辞める人・ぶら下がる人・潰れる人」さて、どうする?』クロスメディア・パブリッシング.
- 王文賢（2010）「習熟度が異なるペアにおける協力的対話と日本語の習得の効果—7つの文法項目に焦点を当てて—」『日本言語文化研究論集』第6号, pp.33-49, 日本言語文化研究会.
- 太田國夫・西川純（2001）「理科学習における話し合い活動に関する研究—教科比較を通じて—」『日本教科教育学会誌』24(2), pp.45-54, 日本教科教育学会.
- 川合千尋・西川純（2003）「小集団における話し合いの実態と, その変容に関する研究」『臨床教科教育学会誌』1, pp.15-34, 臨床教科教育学会.
- 桐生徹・久保田善彦・西川純（2008）「中学生が教師役となる理科授業とその授業検討会」『理科教育学研究』48(3), pp.57-66, 日本理科教育学会.
- 金孝卿（2008）『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房.
- 久保田善彦・西川純（2004）「教室全体の成立に関わる子どもの相互作用, ローカル発話との関連から」『理科教育学研究』45(2), pp.9-18, 日本理科教育学会.
- 渋谷順子・石澤多嘉代（2010）「日本語：教師沈黙型文法授業—自律学習, 協働学習の最終的な形—」『ヨーロッパ日本語教育』14, pp.69-75, ヨーロッパ日本語教師会.
- 舘岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- 東條弘子（2009）『「つぶやき」が構成する多層的対話の検討—中学校英語科 oral

- introduction における協働性に着目して」『中央教育研究所研究報告』73, pp.28-41, 中央教育研究所.
- 西川純 (2004) 『「座りなさい」を言わない授業』東洋館出版社.
- 西川純 (2012a) 『『学び合い』の手引書 (平成 24 年 2 月 2 日版)』
<https://www.dropbox.com/s/vrrs6dqr182xuva/TEBIKISHO20121020.pdf?dl=0> (2021 年 12 月 20 日) .
- 西川純 (2012b) 『クラスがうまくいく! 『学び合い』ステップアップ』学陽書房.
- 西川純・山田純一 (2005) 「異学年同士が学び合う有効性に関する研究, 同学年・2 学年・3 学年の小グループ比較を通して」『学校教育学研究』20, pp.189-200, 日本学校教育学会.
- 原田信之 (2013) 「協同学習に関する授業観察評価指標の開発」『岐阜大学教育学部研究報告, 人文科学』61(2), pp.231-239, 岐阜大学教育学部.
- 布施悠子 (2018) 「第 7 章 教師の介入 学習者主体の授業に教師はどこまで介入すべきなのか」『どうすれば協働学習がうまくいくか 失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』, pp.151-178, ココ出版.
- 三崎隆・国吉真輝・西川純・桐生徹・水落芳明 (2011) 「理科の授業内容に関する生徒の理解のプロセスに関する事例研究, 中学校第 2 学年単元「天気の変化」を例に」『理科教育学研究』52(1), pp.65-74, 日本理科教育学会.
- 三崎隆・西川純・久保田吉彦・水落芳明 (2009) 「達成度の異なる gatekeeper と end user の間の会話内容に関する事例的研究」『日本教科教育学会誌』31(4), pp.9-17, 日本教科教育学会.
- 山崎一宏・西川純 (2005) 「ティーム・ティーチングにおける教師と子どもの会話についての研究」『臨床教科教育学会誌』4(1), pp.15-28, 臨床教科教育学会.
- 山田純一・西川純 (2007) 「子どもの有能性を実感した教師の変容」『臨床教科教育学会誌』7(1), pp.103-126, 臨床教科教育学会.
- 若井誠二 (2007) 「学習者間の人間関係に関する教師のビリーフス」『日本語教育連絡会議論文集』19, pp.111-117, 日本語教育連絡会議.
- 若井誠二 (2016) 「学科改善プロジェクト 身の回りの環境を変えるために日本語を駆使する」『イマ×ココ』4, pp.102-112, ココ出版.
- 若井誠二 (2021) 「学生の提言から見えるオンライン教育の課題」『中東欧日本語教

育研究会 2021』口頭発表資料

<https://sites.google.com/view/chinikike2021/%E7%99%BA%E8%A1%A8?authuser=0#h.6e4qdgynlar5>(2021年12月20日)

https://miro.com/app/board/o9J_IU5cAzA=(2021年12月20日) .

若山浩子・伊藤善隆・西川純（2011）「複式学級の特性を活かした算数科の学習指導に関する事例的研究」『臨床教科教育学会誌』11(2), pp.107-126, 臨床教科教育学会.

Balakrishnan, V., & Claiborne, L, B. (2012). Vygotsky from ZPD to ZCD in moral education: reshaping western theory and practice in local context. *Journal of Moral education*, 41(2). 225-243.

Kulturális Együttműködési Tanács (Strasbourg). Közoktatási Bizottság (2002). Közös európai referenciakeret : nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés : [Nyelvek Európai Napja, 2002]. Pilisborosjenő: Pedagógus-Továbbképzési Módszertani és Információs Központ KHT.

Little, J.D. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace condition of School success. *American Education Research Journal*, 19(3). 325-340.

Little, J.D. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4). 509-536.

OECD (2005) Definition and selection of key competencies: executive summary.

<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Ohta, A. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2). 93-121.

Ohta, A. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P.Lantolf (Eds.). *Sociocultural theory and second language learning*. (pp.97-114). Oxford: Oxford University Press.

Gakka-Kaizen (Department Improvement) Project

Learning the Importance of Continuing Dialogue

Seiji WAKAI (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary)

Abstract

Fostering citizens who can maintain a dialogue with others of different linguistic and cultural backgrounds is one of the essential elements of modern society. Therefore, direct and indirect efforts to encourage dialogue between learners also occur in education. Despite this, there are still few attempts to encourage interaction between teachers and learners to develop on an equal level. In this paper, I hence introduce the Departmental Improvement Project, which was concerned not only with dialogue between learners but also with that between teachers and learners. In this project, students conducted questionnaires for the improvement of the department. Based on the results of the analysis, they then made recommendations which they submitted to the department. Students engaged in a dialogue to ensure the success of the project, with teachers also involved in discussions about the proposals as part of their efforts to improve the department. This initiative demonstrates the importance of having a shared goal acceptable to all participants even when the aim is for students to engage in dialogue with teachers on an equal footing.

複言語・複文化能力の観点から見る

フランスの中等教育課程での日本語教育のあり方

——仏日の指導要領および授業実践者への意識から——

松木 瑤子（慶應義塾大学）

要旨

中等教育課程での外国語教育について、フランスでは *Palier* や *Programme* が、日本では学習指導要領が、指導上の基盤となっている。いずれも CEFR を参考に作成されているが、複言語・複文化能力養成という観点からすると、フランスの指導要領の方がより明示的であるように思われる。では、実態はどうだろうか。本稿では、フランスの中等教育課程における日本語教師たちの実践報告などから、同国の日本語教育の課題について検討していく。あわせて、日本の第2外国語教育に携わる教師たちの実践報告などにも目を向けることで、日本の中等教育における第2外国語教育による、フランスの日本語教育への示唆を考察していく。指導要領の記述内容や外国語教育の捉え方が対照的な日本を比較対象とすることは、フランスの日本語教育における複言語・複文化能力の養成に新たな視座をもたらすと期待する。

【キーワード】 中等教育課程，複言語・複文化教育，学習指導要領

Keywords: secondary education, plurilingual and pluricultural education, curriculum

1 はじめに

2001年に「欧州言語共通参照枠」（以降、CEFR）が公表されて以来、複言語・複文化主義という概念は欧州内外を問わず広く認知されるようになった。CEFR（吉島他 2004）を踏まえると、複言語・複文化主義とは、一個人が程度を問わず多様な言語・文化体験を有し、その体験を状況に応じて活用していくような状態を指す。そ

うした個々人の体験は、言語・文化ごとに別々に切り離されているのではなく、むしろ、互いに補完し合う関係にある。その点、学校や社会といった集団の中で、複数の言語・文化が並存している状態をあらわす多言語・多文化主義とは異なる。こうした複言語・複文化主義の考え方に基づいて、現在、欧州各国では「母語プラス2言語」政策が展開されている。一方、日本では、CEFRの認知こそされつつあるものの、複言語・複文化教育が十分に浸透しているとは言えない状況である。

そうした欧州と日本との違いは、指導要領にもあらわれている。欧州各国では、非欧州語圏のことばである日本語の指導要領も作成されているが、日本では、英語以外の言語科目の指導要領は実質的に作成されていない。それでは、指導要領が作成されている欧州の日本語教師たちは、所属する国の現状の外国語教育制度に満足しているのだろうか。反対に、指導要領のない日本の英語以外の言語教師たちは、いかに授業実践をしているのだろうか。本稿では、欧州の中でもフランスの中等教育課程における日本語教育と、日本の英語以外の言語教育を対象に、両者の指導要領の違いや現場の教師たちの声を、先行研究などを通して明らかにしていく。そのうえで、日本の外国語教育からフランスの日本語教育への示唆について考察する。日本語教育に関して対象をフランスとしたのは、欧州の中で日本語学習者の数ももっとも多く¹、教師の実践報告が充実しているのではないかと考えたためである。

2 フランスの中等教育課程における日本語教育

2.1 カリキュラムとバカロレア試験

フランスでは、2013年に、大学入学資格となるバカロレア試験の外国語科目がCEFRに準拠したものに改定された。具体的には、言語学習の到達目標が示され、第1外国語の場合はCEFR B2、第2外国語の場合はB1、第3外国語の場合はA2にそれぞれ設定された。また、試験の出題内容も、指導要領内の文化テーマに基づくようになった。この改定に先立ち、外国語科目では言語ごとに指導要領が作成され、日本語教育についても、2007年にPalier 1とPalier 2という2つの指導要領が作成さ

れた。このうち Palier 1 は CEFR A2 レベルに、Palier 2 は A2 から B1 レベルに到達目標が設定されている。さらに、Palier には、言語能力の 5 技能ごとに学習項目表が掲載されているほか、助詞の使用例や漢字リスト、文化学習項目なども示されている。

図 1² は日本語教育の Palier に掲載された学習項目表の一部を示したものである。このように、日本語教育の Palier では、日本の社会文化を踏まえ、具体的な状況に即した例文が示されている。加えて、Palier の施行以降も、漢字リストや文化テーマに関する資料などが別途公表されている。特に、文化テーマに関する資料では、文学作品や古典作品、映画、ドラマ、アニメ、漫画など多様な作品が紹介されており、フランスの外国語教育が言語面のみならず文化面も重視していること、また、バカロレアを意識して文化テーマに基づく授業実践を求めていることがうかがえる。

Types d'interventions (発話タイプ)	Exemples de formulations (例文)		Compétences culturelles et champs lexicaux (文化的能力と語彙領域)	Compétences grammaticales (文法能力)
	interlocuteur 1 (話者 1)	interlocuteur 2 (話者 2)		
- temps (気候)	今日は寒いですね。 雨の日、富士山が見えますか。	そうですね。本当に寒いですね。 いいえ、見えません。	Climat japonais (日本の気候)	Conjecture (推量) Qualificatif (形容語・修飾語)

図 1 Palier の学習項目表

このように、充実した資料を多数提供することは、地域差や教師の指導歴の差を超えて、中等教育課程における日本語教育のレベルを一定水準に保つことにつながると考えられる。とりわけ、指導歴の差に関しては、たとえ経験の浅い教師であっても、Palier をはじめとしたさまざまな資料を活用すれば、バカロレアで求められる能力および観点に基づく授業を展開することができると思われるからだ。

その後、バカロレアは 2021 年に再び改定されることになり、2018 年にはそれに先立って、新しい外国語教育のプログラム（外国語科の指導要領）が施行された。細尾（2018）によれば、バカロレア再改定の背景には、いわゆる一発勝負からの脱却や、高校教員の負担軽減などの理由があるという。

従来のバカロレアでは、6月末の試験に向けて、短期間で知識を詰め込む勉強法がとられがちであった。また、問題の作成や採点には高校の教員が動員されるため、毎年6月は通常授業ができない状況となっていた。こうした課題を克服するため、新バカロレアでは、高校3年間の学習成果を評価する方法に転換しようというのだ。

2021年度からの新バカロレアでは、試験科目が大幅に減り、全体の約4割が内申点での評価に移行された。外国語科目についても、国が行う一斉試験は廃止されることとなった。代わりに、第1外国語と第2外国語については、高校2、3年次に計3回行われる共通試験を学校内で受け、その点数が平常点となる。一方、第3外国語については、高校2年と3年の授業成績が内申点となり、従来の口頭試験は行われなくなった。これまで第3外国語の口頭試験では、20点満点中、合格点である10点以上を獲得すると、点数に応じてボーナス点が追加された。日本語学習者の多くは第3外国語としての学習者であり、この利点を重視して学ぶ者も少なからずいた。ところが、バカロレアの再改定により、この利点がなくなってしまったのである。

さらに、バカロレア再改定に伴い施行された新しいプログラムでは、授業で扱うべき文化テーマが大きく変更された。従来は指定された4つのテーマを扱うこととされていたが、新プログラムでは8つのテーマのうち6つを扱うこととなった。また、高校卒業時の到達目標レベルも、とりわけ第3外国語において、A2レベルから第2外国語と同じB1レベルになった点は大きな変更だといえる。ちなみに、フランスでは第1外国語を小学校1年から、第2外国語を中学1年からそれぞれ必修科目として学び、第3外国語については、高校1年次から選択科目として学習することができる³。また、フランスの中等教育機関で日本語を学ぶ生徒数は、2018年度現在、中学生が721人、高校生が4,913人だという（国際交流基金2020）。これは、中学生全体の約0.02%、高校生全体の約0.2%にあたり、極めて少数であるといえる。

このように、フランスでは、中等教育課程における日本語学習者の数は決して多くはないものの、それでも、日本語学習者向けの指導要領が作成されたり、第2、第3外国語学習者も対象に含めた外国語教育プログラムが策定されたりしている。

こうした点からも、欧州の国の一つであるフランスでは、学校教育において複言語・複文化の考え方を大切にしていることがうかがえる。

2.2 日本語教師たちの実践と課題

それでは、現場の教員たちは、現状の指導要領や教育制度に満足しているのだろうか。この点、2007年のPalier 登場以降の先行研究や実践報告としては、奥山(2015)、寺田(2018)、大島(2020)などが挙げられる。このうち、2018年の新プログラム以前の実践報告である奥山(2015)と寺田(2018)からは、中等教育課程における日本語教育の課題として、①教材の不足、②文法面と口頭面のバランス、③文化学習のリソースの大きく3点が指摘されている。

まず、教材の不足とは、中高生向けの教科書教材が十分でないことを指している。フランスでは、中等教育課程の日本語学習者は極めて少ないということもあり、青年向けの教科書が充実しているとは言い難い。そのため、教師たちは成人向けの教科書を使って授業を行わなければならないこともあるという。

次に、文法面と口頭面のバランスについてだが、2021年の再改定までは、バカロレアの第3外国語科目において口頭試験が行われており、授業でも口頭面に重点が置かれていたという。だが、学習修了者へのアンケートでは、文法や動詞の活用をもっと学びたかったとの意見が目立ったと奥山は振り返っている(奥山2015)。

最後に、文化学習のリソースについては、寺田(2018)が、授業で扱う教材やリソースを吟味することの必要性を指摘している。日本語学習者の多くは漫画やアニメといったサブカルチャーを学習動機としている。もちろん、サブカルチャーという趣味を通して自分の居場所を見つけていくことは、生徒が学習のモチベーションを維持していくうえでも大切なことである。だが、サブカルチャーへの興味関心が一過性のものであるならば、日本語学習の意義をそこにだけ見出すのは危険だ。したがって、教材やリソースを選ぶ際は、生徒の精神的な拠り所となっているサブカルチャーとそれ以外の日本文化とのバランスを見極めることが不可欠だという。

一方、2018年の新プログラム以降の研究である大島（2020）からは、指導要領とバカロレアとの関係について、さまざまな点が課題として指摘されている。1点目は、バカロレア再改定による授業実践への不安である。新しいバカロレアでは、第3外国語は内申点のみでの評価となった。そのため、教師の間では、従来の口頭試験対策中心の授業からいかにやり方を変えていくべきか、不安が生じているという。

2点目は、第3外国語の評価の問題だ。第3外国語が内申点のみでの評価となったことにより、評価が主観的で不公平になる可能性がある。それについては対策が必要であり、共通の評価基準を導入することなどが検討されるべきだとしている。

3点目は、目標レベルの問題だ。新プログラムでは、第3外国語の目標到達レベルが、第2外国語と同じB1レベルに引き上げられた。これは学習者にとって大きな負担となる。というのも、授業スピードを上げなければ、到底、第2外国語と同じ目標レベルに到達しえないからだ。だが、日本語は欧州言語との類似性が低いため、習得には多くの時間を要する。それにもかかわらず、他の言語科目と共通のプログラムを用いて、同じ期間、同じ速さ、同じレベルで学ぶことには無理があり、複言語・複文化主義の観点からしても考慮に欠けると指摘している。

こうした3点は、生徒のモチベーションの低下を招きかねない。実際、バカロレアでの加点制度廃止により、日本語選択者の数は減少傾向にあるという。また、言語差の問題も日本語離れを加速させる可能性がある。言語の違いを考慮せず、すべての言語の授業が同じ進度で行われるのであれば、学習負担の少ない言語を生徒が選ぶのも当然だ。このように、フランスの指導要領は一見すると第2、第3外国語学習者も考慮した内容に見られるが、教師たちの意見からは、必ずしも現場の実情に見合った内容であるとは言えないことが見えてきた。特に、バカロレアとの関係を考えた際に、言語共通の指導要領は、欧州言語との類似性の低い日本語教育にとって、むしろ負担となりかねない様子もうかがえた。欧州諸国の一つであるフランスでは、複言語・複文化教育を意識した指導要領が作成されてはいるものの、欧州以外の言語も射程に入れるとなると、そこにはまだ課題があることも浮かび上がった。

た。

3 日本の中等教育課程における外国語教育

3.1 学習指導要領と CEFR との関係

ここからは、本稿で比較対象とする日本の外国語教育の実情について詳しく見ていきたい。日本では現在、約 10 年ごとに学習指導要領が改定されており、1989 年改訂版までは、英語のみならずフランス語とドイツ語の指導要領も定められていた。ところが、1998-1999 年改訂版からは外国語科の指導要領は実質的に英語の指導要領と同義となり、それ以外の言語科目については、英語に準じて指導を行うこととされた。つまり、現在、英語以外の言語科目については指導要領すらない状況である。

それでも、2004 年に CEFR の日本語版が登場して以降、日本でも CEFR は広まりつつある。2018 年に公表された第 3 期教育振興基本計画では、英語力に関して、中学校卒業時点で CEFR の A1 レベル相当以上、高校卒業時点で A2 レベル相当以上に達する中高生の割合を 5 割以上にするという目標が掲げられた。だが、日本では CEFR が主に英語力の数値目標として利用されており、複言語・複文化主義という CEFR の本来の考え方が必ずしも認知されているとは言えない。

実際、日本では英語の学習が一般的で、それ以外の言語については高校の第 2 外国語科目として初めて学ばれることがほとんどだ。しかも、第 2 外国語の学習者は決して多くはない。文部科学省が約 2 年に一度実施している調査によると、高校で英語以外の言語を学ぶ生徒は、2005 年以降、およそ 4 万 5 千人前後で推移しており、これは高校生全体の約 1.4%に過ぎない（小松他 2020）。数字から見ても、日本では英語以外の言語も学ぶ高校生は非常に少数であるといえるだろう。

また、大学入試に目を向けると、大学入学共通テストでは、英語以外の言語科目としてフランス語、ドイツ語、中国語、韓国語の 4 つの言語科目が設置されている。しかし、外国語は 1 言語しか受験できないため、受験者のほとんどが、第 1 外国語としての学習者や帰国子女、また、その言語・文化圏にルーツのある者たちである。

さらに、各大学が実施する一般入試に関しては、近年、入試改革により、英語以外の言語科目を廃止する大学が増えている（小松他 2020）。そうした大学の多くでは、代わりに英語以外の言語学習者の評価の場を推薦入試や AO 入試に移行している。その結果、大学によってはさまざまな言語レベルの学習者が受験できるようになった。この点は評価すべきである。だが、各大学の募集要項を見ると、英語以外の言語能力を有する人が、個性的で特別な人としてとらえられている側面もある。このように、英語以外の言語の学習者を特別な人ととらえることは、「母語プラス 2 言語」を推奨する CEFR の複言語・複文化主義の考え方と大きく異なる。

以上の通り、日本の中等教育課程では、ほとんどの生徒が英語のみを学んでおり、第 2 外国語として英語以外の言語も学ぶ生徒は非常に少ない。そのうえ、学習指導要領も英語のみに対応しており、それ以外の言語については実質的に指導要領すら存在しない。近年は、学習の到達目標として CEFR が用いられるようになっているものの、複言語・複文化の考え方までは十分に反映されているとは言い難い。また、複言語学習者を受け入れる大学側も、そうした学習者を特別な人とみなす傾向があり、その点も日本における複言語・複文化教育の課題であるといえるだろう。

3.2 欧州言語の教師たちの実践と課題

日本では、指導要領や教育制度が複言語・複文化教育に十分に対応しているとは言えないが、そうした状況の中で、教師たちはいかに授業実践をしているのだろうか。このうち、欧州諸語の教師たちの実践報告としては、フランス語教員の前田（2011）と岸本（2013）、ドイツ語教員の出羽（2015）などがある。欧州言語の場合、日本語との類似性が低いため、先に見たフランスの日本語教師たちによる指摘との共通点や相違点を比較するのに適していると考えられる。この 3 名は、若手教員として自身の授業実践を振り返っており、そこからは、いわゆるマイナー科目である第 2 外国語科目の教員として試行錯誤を繰り返している様子が見えてくる。

その 1 つが、教科書の選択だ。日本の場合、中等教育課程では検定教科書を使う

ことになっているが、英語以外の言語科目に関しては、検定教科書が存在しない。そのため、教師は多種多様な教科書の中からクラスに適した教科書を自分で選ぶことになる。ところが、その多くは大学生向けとなっており、明確に高校生を対象とした教科書はほとんど見当たらない。高校の場合は、1回の授業時間がおよそ50分であることから、無理なく学習を進められるものを選ぶ必要がある。

2つ目は、教員の孤立である。英語以外の言語科目は学校内での位置づけが高くないうえ、とりわけ非常勤講師の場合、他教科の教員との連携は容易ではない。したがって、授業の運営や準備、実践にかかわることにすべて一人で対応しなければならない。だが、他教科の教員の中には、フランス語の授業に対してビデオを見ているだけといった先入観を持つ人もいる。そのため、授業目標や授業の意図、授業内容などを丁寧に説明し、理解してもらえるよう努めていくことが不可欠だという。

3つ目は、履修者の流動性への対応だ。日本では、多くの場合、第2外国語は高校3年間のうちのどこか1年で、選択科目として履修される。また、次学年で学習が継続できる場合にも、その選択は生徒に委ねられることが多い。こうしたことから、学習者にとっては、学習1年目の最初の1学期間が非常に大切になるという。この段階で、学習言語に対してマイナスのイメージを与えてしまうと、次年度に学習を継続する生徒が少なくなるようだ。

このように、学習指導要領が明確に定められていない日本の第2外国語教育の場合、教師の裁量に委ねられる面が大きくなっている。そのためか、3名の教員は、教科書中心のシラバスから、学習者主体の授業や言語・文化により親しむ授業へと転換することで、生徒のレベルやニーズに見合う授業になるよう試みており、外部活動にも積極的に生徒を参加させていた。その結果、生徒はモチベーションを維持・向上させ、充実した様子を見せたという。この3名に共通するのは、授業時に生徒の様子を細やかに観察したり、生徒との対話を重ねたりしたうえで、自分の授業を振り返っていたことだ。その振り返りは、日々の授業の中で行われることもあれば、外部主催のコンテスト終了後など、まとまった活動のあとになされることも

ある。

4 フランスの日本語教育への示唆と今後の展望

本稿では、フランスの日本語教育にかかわる指導要領と現場の教師の声を見たのち、日本の第 2 外国語教育についても同様の点を見てきた。その結果、フランスの日本語教育と日本の第 2 外国語教育では、授業の組み立て方が対照的であることが浮かび上がった。母語プラス 2 言語政策をとるフランスでは、非欧州言語の日本語であっても、欧州言語と同じ枠組みでの指導が求められ、教師たちは決められた枠内で授業実践をする必要があった。だが、ひとたびその枠組みが変わると、教師たちは授業プランの変更を余儀なくされ、それに伴う負担が大きくなっているように見受けられた。一方、複言語・複文化主義が十分に浸透していない日本では、第 2 外国語の指導枠組みが明確に示されておらず、教師個人に枠組みの策定が委ねられているようであった。だからこそ、実践報告からは、生徒の様子を通じて授業を批判的にとらえるという、いわば省察的实践者 (Schön1983) としての姿勢があらわれていた。日本の第 2 外国語教師には、実践を通して自分自身の課題を見つけ、生徒にとって最適な授業となるよう改善していく力がより求められるのだとみられる。

今後は、日本の教師たちの実践を通して浮かび上がった省察的实践者という観点から、仏日両国の複言語・複文化教育の発展、および相互関係の構築にいかに関与できるのかを検討すべく、研究を進めていきたい。

<注>

1. 国際交流基金 (2020) が、欧州をはじめ世界各国・地域の日本語学習者数をまとめた「総括表」を作成しており、そちらを参照した。
2. Palier 1 の p.24 をもとに筆者が作成し、カッコ内の日本語は筆者が加筆した。
3. フランスの学制では、小学校が 5 年、中学校が 4 年、高校が 3 年となっている。

<引用文献>

- 出羽由紀（2016）「横浜国際高等学校における外国語教育活動：ドイツ語教育を中心として」『複言語・多言語教育研究』4, pp.87-95, 日本外国語教育推進機構.
- 大島弘子（2020）「グローバルな認識とローカルな実践：フランスの日本語教育の視点から」『比較日本学教育研究部門研究年報』16, pp.129-134, お茶の水女子大学グローバルリーダーシップ研究所.
- 奥山令織奈（2015）「フランス中等教育バカロレア受験クラスにおける『まるごと日本のことばと文化』使用の可能性と課題」『国際交流基金日本語教育紀要』11, pp.83-93, 国際交流基金.
- 岸本聖子（2013）「高校生のためのフランス語：若手教員の2年間の取り組み」『Rencontres』27, pp.93-97, 関西フランス語教育研究会.
- 国際交流基金（2020）『海外の日本語教育の現状：2018年度日本語教育機関調査より』国際交流基金.
- 小松祐子・松木瑤子・古川翠子（2020）「大学入試改革から見る中高フランス語教育の位置づけ：課題と展望」『Rencontres』34, pp.55-59, 関西フランス語教育研究会.
- 寺田真紀（2018）「フランスの公立高校における日本語教育の実情と実践報告：CEFRと国民教育省のプログラムに準拠した外国語教育」日本語教育学会,
<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/07/sekai-france0718.pdf>（2022年3月25日）.
- 細尾萌子（2018）「フランスの高校改革と大学入試改革：高校の内申点重視の功罪」『大学入試のあり方を問う：国際比較を通して』pp.1-12, 日本教育学会近畿地区研究集会（2018年5月12日発表資料, 於：京都大学）.
- 前田美樹（2011）「高校でのフランス語教育：現状報告：授業の活性化と発展に向けて」『甲南女子大学大学院論集』9, pp.33-39, 甲南女子大学.
- 文部科学省中央教育審議会（2018）「第3期教育振興基本計画について（答申）」文部科学省,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf（2022年3月25日）.
- 吉島茂・大橋理枝訳（編）（2004）『外国語教育Ⅲ：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。[原著：Trim, J., North, B., Coste, D. (2002) *Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction générale de l'enseignement scolaire. (2008). *Japonais palier 1*. Centre national de documentation pédagogique.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.

A Pluricultural Perspective on Japanese Secondary Education in France

Considerations from Teacher Attitudes and Curricula in France and Japan

Yoko MATSUKI (Keio University)

Abstract

Within foreign language (FL) secondary education, there are two primary foundational approaches to instruction: *Palier* and *Programme* in France and *Gakushū shidō yōryō* in Japan. While both are designed with reference to the criteria of the CEFR, the two approaches vary widely in terms of the concreteness of their descriptions and purposes, as well as the degree to which they integrate culture and language. Consequently, the curriculum in France would appear to be a more explicit approach from the perspective of developing plurilingual and pluricultural competences. However, it is uncertain whether this is true.

As such, this study will examine the degree to which FL educational practices in Japan can contribute to new understandings of FL approaches to teaching Japanese in France through the use of reports and papers previously published by Japanese teachers in France, as well as

by FL teachers in Japan. The goal of this study is to compare curriculum practices in Japan and France, where contrasts in approaches may lead to new perspectives on the development of plurilingual and pluricultural competences in Japanese education in France.

Maintaining Language Learning Motivation through Technology-supported Cross-cultural Exchange

Comparison of Student Satisfaction in Face-to-face vs. Online Settings

VANBAELEN, Ruth (University of Tsukuba)

NIKLAI, Gergely (Meikei High School)

Abstract

This paper describes how technology-supported cross-cultural exchange helps students maintain their language learning motivation. University-level international learners of Japanese and high-school-level Japanese learners of English were brought together online to work on small projects. To provide a stress-free environment during the exchanges, the participants were free to choose their language of communication. This made English and Japanese both source and target language, as well as aim and tool. Student satisfaction of face-to-face exchanges conducted in 2017 and 2018 versus online exchanges with similar content in 2021 was analyzed. The results indicated that students were interested in cross-cultural exchange which provided a practice outlet for their target language and helped them gain language proficiency and make friends. Finally, the format, whether online or face-to-face was not an issue but scheduling was. Also, in the future, student status and age need to be taken into consideration.

Keywords: cross-cultural exchange, Japanese high school students, international university students, technology, language learning motivation

【キーワード】 異文化交流, 日本人高校生, 大学在籍留学生, テクノロジー, 語学学習モチベーション維持

1 Introduction

Since the Spring term of 2020, many Japanese universities (e.g., Vanbaelen 2022, forthcoming), and to a lesser extent high schools, have had to resort to online teaching due to the Covid-19 pandemic. This resulted in the reduction of international students' face-to-face contact with

classmates. Also, contact with Japanese people outside the classroom came almost to a complete halt. This latter element, namely connecting with and learning from the local community, can nevertheless be considered as an important decision-making factor for international students in their choice of higher education institutions. This bond can also contribute to feeling satisfied and successful during the exchange period.

However, it is not merely the pandemic that caused a lack of connection with Japanese students or other native speakers off campus. Even in 2017, Vanbaelen and Ide (2018) found out that on campus, Japanese and international students had limited contact, while at the same time both groups wanted more interaction. A project to promote cross-cultural connection among university students was initiated and carried out in 2017 and 2018. The Japanese participants were advanced learners of English, and the international participants were beginner learners of Japanese. The project goal was to create an atmosphere where participants could communicate in Japanese or English without pressure, i.e., where switching between or mixing of both languages was acceptable. Based on the positive reactions on the 2017 and 2018 projects, the authors of the current paper tried to provide a similar meaningful experience for students during the COVID-19 pandemic.

2 2021 Project details

2.1 Project purpose and expectations

The purpose of the 2021 online project was to promote cross-cultural contact during the pandemic. In addition, the initiators wanted to help the participants find a ‘real’ connection with the language they are learning. The participants already had sufficient experience with online platforms and therefore no technology issues were expected. The instructors hoped for bonding to happen between the online partners, although at the same time they expected that language learning motivation would be easier to maintain in face-to-face interactions.

2.2 Project contents

2.1.1 Participants

A total of 16 students participated. Half of them were international university students and

beginner-level learners of Japanese, hereafter ILJ (International Learner of Japanese). The other half were Japanese high school students and advanced learners of English, hereafter JLE (Japanese Learner of English).

2.1.2 Campus situation

The ILJs enrolled in university in Autumn 2020 in an English-medium program that enables them to obtain an undergraduate degree at a Japanese university doing all coursework in English. Accordingly, they have an advanced or near-native proficiency of English. Japanese language was a required subject to help them to navigate through the Japanese society for the four years of their university program. At the time of the 2021 project, the ILJs had had only online classes. They had studied Japanese together for two semesters and were at a presumed CEFR A2-level (cf. Council of Europe 2001: 24) at the time of the project.

Some of the JLEs belonged to the International Baccalaureate Diploma Program, several of them had lived abroad and plan to study at an international university. The rest were in the junior or senior year of high school and belonged to the Foreign Language club. International mindedness or club membership was their bond and impetus to participate in the project. They had had face-to-face classes most of the time, with some online classes from April to June 2020.

2.1.3 Class format and contents

The cross-cultural exchange classes were conducted online through Zoom. Each participant had their own device. The ILJs participated from their homes, either from Japan or from their home countries. The JLEs shared a classroom at the high school. This proved to be very helpful for technical support and bonding between classmates. This will be further explained in section 3.2 as part of the Results and Discussion.

Two classes were implemented. During Class 1, the participants introduced themselves in the Zoom main room. After that, in a pair activity the ILJs received help from the JLEs in the breakout rooms to finish preparing a presentation script. In Class 2, the JLEs interviewed the ILJs in the breakout rooms (pair activity) and afterwards some games were played in the main room. During

both days, no pressure was put on students regarding language choice, but there was a heavier focus on Japanese during the activities of Class 1, and on English during Class 2.

2.1.4 Data collection

After Class 2, the participants were asked to complete an anonymous survey on Google Forms. The survey was prepared bilingually, and students could answer open-ended questions in English or Japanese. They were also informed that the data would be analyzed to improve classes in the future and be presented in an academic manner. It was also explained that beyond student status (university student/high school student), no information that could identify the students as participants was collected, this in order to protect the participants' personal information.

3 Results and Discussion

In this section, the 2021 survey results are compared and discussed with the results obtained through a Google Form survey after projects with similar content yet conducted face-to-face in 2017 and 2018. In addition, remarks from participants, oral as well as written, are examined. Written remarks of 2021 are coded using JLE or ILJ accompanied by a number, e.g., JLE-1. Finally, personal insights from the instructors are described.

3.1 Project necessity

Participants were asked about the necessity of and their interest in cross-cultural exchange classes (Table 1a~c). They indicated their opinion about the necessity of such classes before participation, and a change in the level of their interest were examined. The pre-project interest (Table 1a) in exchange was slightly higher during the pre-pandemic project years, but 70% or more of the participants expressed an interest in the current project. In all cases, more than 85% was interested in the actual class content (Table 1b) and this resulted in an increased interest in cross-cultural exchange in 2017 and 2021, and a more or less similar interest in 2018 (Table 1c). The results in Table 1b and 1c can be interpreted as displaying a high satisfaction with the projects.

Table 1. Cross-cultural exchange necessity and interest

1a. Cross-cultural exchange necessity (Pre-participation)				1b. Interest in the class content (Post-participation)			1c. Increased interest in cross-cultural exchange (Post-participation)		
	Yes	Neutral	No	Yes	Neutral	No	Yes	Neutral	No
2017	78%	18%	4%	94%	6%	0%	90%	10%	0%
2018	76%	16%	8%	85.5%	8%	6.5%	72%	13%	5%
2021	70%	30%	0%	94%	6%	0%	82.5%	17.5%	0%

3.2 Gains through participation

Satisfaction is caused when participants realize they gained something. Table 2 summarizes the perceived gains. For all three projects, the highest gain was recorded for cross-cultural understanding (>80%), followed by making international friends (>41%) and linguistic proficiency (>31%). Important to note is that even in 2021 during the online project, nearly 20% of the participants indicated a closer bond with classmates.

The participants created a bond that went beyond the project itself. Although pairing had been done randomly, several pairs realized they shared the same hobbies or had even lived in the same town. Oral feedback regarding bonding included mentions of exchanging Instagram accounts.

Unexpectedly, bonding also happened through the semi-online format that was created for the high school students. Since their classes were held in the regular face-to-face format, they joined the project from their personal devices while sharing one classroom. The JLEs had voiced concerns about English language proficiency towards the older ILJs. In that sense, the presence of their teacher in the classroom was reassuring for the JLEs. The instructor reflected back that the breakout room activities gave the participants autonomy, enabling at the same time the close monitoring of the interactions. The other instructor who was online could also hear the JLEs giggle and interact with each other during the games. Both instructors agreed this is rare and difficult to attain during 100% online classes. Language proficiency will be touched upon again in section 3.5.

Table 2. Perceived gains through project participation (Multiple answers possible)

	2017	2018	2021
Cross-cultural understanding	80%	84%	94%
International friends	55%	44%	41%
English proficiency	47%	31%	41%
Japanese proficiency	31%	31%	41%
Japanese friends	25%	26%	35%
Closer bond with classmates	22%	10%	18%

3.3 Required improvements

High satisfaction or a significant perception of gains do not mean improvements cannot be made to the project content or format. Participant feedback on possible improvements is summarized in Table 3. Throughout the years, a better balance has been reached between Japanese and international students and that is reflected in the numbers with a gradual decrease from 29% to 18%. Similarly, the high percentage of participants requesting no changes (29~47%) can be interpreted as a large number being content with the project.

A gradual decrease (55→48→41%) of participants wanting more exchange classes is a fact, but still on average over the years nearly half of the participants are in favor of more classes. The number of online participants asking for more classes was lower than those in the face-to-face projects (Table 3), and this result confirms that motivation is more easily maintained face-to-face. Nevertheless, several online participants stated orally they wanted more meetings. The project coordinators are currently trying to schedule three sessions for the autumn term while adjusting the content and order of the activities.

Finally, during the face-to-face projects, some participants asked for a better venue. For the 2021 online project, venue numbers are not available, but participants did voice opinions about the online format. Slightly more than half (53%) would have preferred face-to-face interaction, but in the free remarks section they indicated sympathy for the choice of such a format. Participant ILJ-3 wrote: ‘I would have much preferred face-to-face classes, but due to the COVID-19 situation that

would be difficult to organize.’ Also favorable remarks about the online format were found: ‘The online format enabled us to speak with international students in their remote home countries (JLE-5, translated from Japanese).’

Table 3. Requests for project improvement (Multiple answers possible)

	2017	2018	2021
Better balance in student numbers	29%	21%	18%
No changes	37%	29%	47%
More exchange classes	55%	48%	41%
Better venue	6%	5%	N/A

3.4 Participant remarks

Participant remarks illustrated a need for adjustment, especially pertaining to specific activities. Participants in 2017 enjoyed the presentation preparation and correction activity implemented on Day 3. At that point, they already knew each other and were comfortable giving and receiving feedback. However, the 2021 online participants did not like that particular activity because 1) it was scheduled on Day 1 when they did not know each other yet (JLE-2: It was a bit hard to introduce myself to strangers all of a sudden.), 2) expectations were different (ILJ-1: It makes me feel like I'm still in class/ ILJ-5: Some time was spent just reading each other the scripts and correcting errors, so not as much time was spent just talking to each other and learning more./ ILJ-6: We had to do work), and 3) younger JLEs had to correct writings done by older ILJs (JLE-7: It is difficult to revise a presentation script with high school student level vocabulary. I might have been able to explain things in Japanese but did not find the words to do so in English.) This latter point connects to another issue, namely student status, discussed together with language proficiency in section 3.5.

3.5 Instructor insights

During the 2017 and 2018 projects, the participants were all enrolled in their freshman year

at university and there was little or no difference in terms of age. For the 2021 project, the ILJs were 18 or older, while the youngest JLE participant was 15. While the instructors regarded the age difference as small, the JLEs voiced concerns about the difference in student status, i.e., university vs. high school.

As Yano (2006), and Ono and Shoji (2015) explain there is a strong vertical hierarchy among high school students, and it is considered to be the senior students' role and responsibility to lead junior students. Moreover, junior students look up to their seniors and regard them as role models, persons they can rely on and ask for advice or help. Therefore, during the activity of Class 1, the JLEs had to break these boundaries to correct the ILJs' work. This placed them under extra pressure as they were not familiar with each other yet. JLE-6 mentioned: 'My age was a little apart from my partner's age, so I was a little nervous.' Similarly, JLE-8 wrote: 'When helping them with their script, I was worried about my own skills but they were very kind and we had a good time.' JLE-8's remark describes student status ('but they were very kind'), as if indicating a relief or even a feeling of unexpectedness that elder university students acted considerate.

JLE-8's remark also shows apprehension about language proficiency ('my own skills'). In the framework of sociocultural theory, the original 'Zone of Proximal Development' idea proposed by Vygotsky (1978: 86) states that 'the level of potential development as determined through problem-solving (happens) under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.' However, Ohta (2005) advocates that learning can happen from less-experienced to more-experienced peers. The remark by JLE-8 can be seen as an example of learning from less-experienced peers by more experienced ones.

Even though the age difference did not hinder the cross-cultural exchange or learning experiences as such, the instructors were glad the semi-online format enabled monitoring the underage JLEs while they were active in the breakout rooms without being intrusive. In previous face-to-face exchanges unrelated to the current project, the high school instructor felt it was problematic to keep an eye on all students during interactions with their guests. These interactions involved a larger number of participants (250 or more), and on some occasions the older participants were asking for personal information or to take pictures together. This put the Japanese students in an

uncomfortable situation they had difficulty dealing with. However, during the current project the better student/teacher ratio and the fact that the online interactions could be recorded and used for troubleshooting provided the instructors with a higher sense of security, as well as it contributed to a more relaxed atmosphere.

In terms of the activity contents, some participants voiced that certain activities were too school-like, e.g., ILJ-1 wrote: 'It makes me feel like I'm still in class.' Although 'no stress regarding language use' was one of the starting points of the projects, the instructors probably focused too much on scholastic learning, wanting the participants to gain language proficiency after all. The overall positive reactions reveal that learning can happen on many planes.

Unlike 2017 and 2018, when the project participants were enrolled at the same university and had matching class schedules, scheduling the 2021 project proved to be a challenge. Firstly, the two instructors struggled finding time to meet and prepare the exchange content. Secondly, ILJs and JLEs had classes with different length and starting time. In addition, the ILJs were enrolled in several majors and therefore had varying schedules coinciding only in the Japanese language class. The instructors resorted to scheduling the exchange sessions at a point where the JLEs had finished their day and the ILJs had no other subjects scheduled. Although the aim was to have three sessions, only two were possible, and even then, the participants mentioned a lack of preparation time. JLE-7 wrote: 'The sessions were scheduled just before the regular exams at the high school, and we were also busy with the cultural festival. We had no time to prepare (translated from Japanese).' JLE-1 suggested: 'We would have understood more about each other if we had prepared photos or other materials beforehand (translated from Japanese).'

4 Conclusion and future research

Project outcome expectations included 1) no technology issues, 2) bonding with online partners, and 3) a higher level of motivation in a face-to-face interaction than during an online contact.

In terms of technology, the ILJs reported no issues while participating from their private homes. They were familiar and at ease with the format after two semesters of online classes. The

JLEs experienced minor issues due to less experience with online classes. However, these were remediated through support from the instructor present in the same classroom.

Bonding did not only happen between online partners. The JLEs who shared a physical classroom during the exchange sessions interacted face-to-face and strengthened their friendships.

Students reported to have gained language proficiency, even in the short span of two online sessions. They realized the sessions were a practice outlet for their target language and asked for more practice, which indicates their motivation. Therefore, the exchange format (face-to-face or online) seems of little importance in terms of maintaining motivation.

The main issue was scheduling, i.e., finding time slots to fit everyone's schedule, for the instructors before the project as well as for the participants during the project. Unexpectedly, participants felt apprehensive about status and age.

Future projects will take into account the requests for more preparation time. Also, activity contents will be adjusted with less focus on gaining academic knowledge and providing more freedom for the participants' input. At the same time, participant status and age will be considered. Finally, in subsequent project surveys questions about pre-project expectations of gains will be added to allow for comparison with post-project perceived gains.

References

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, 33, 503-517. doi.org/10.1016/j.system.2005.06.001
- Vanbaelen, R. & Ide, R. (2018) Crossing the invisible divide: The effects of bilingualism in a cross-cultural classroom on student motivation. Poster presented at Linguapax Asia 2018 International Symposium. June 25, 2018, University of Tsukuba.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ヴァンバーレン ルート (2022, 印刷中) 「3 学期分のオンライン授業に関するアンケート結果」筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター『日本語教育論集』, 第

37号.

小野 雄大・庄司 一子 (2015) 「部活動における先輩後輩関係の研究-構造, 実態に着目して-」『教育心理学研究』63 巻4号, pp.438-452.

矢野博之 (2006) 「第4章 部活どうのなかの生徒の人間関係」西島央 (編著) 『部活動 その現状とこれからのあり方』東京, 学事出版, pp.56-71.

テクノロジーを活用した異文化交流による語学学習モチベーション維持

—対面式とオンライン式交流の学習者満足度比較—

ヴァンバーレン ルート (筑波大学)

ニクライ ゲルゲイ (茗溪学園中学校高等学校)

要旨

本論文は、テクノロジーを活用した異文化交流が、学生の語学学習のモチベーション維持にどのように役立つか論じる。大学に在籍する外国人日本語学習者 (ILJ) と日本人英語学習者 (高校生) (JLE) がオンラインに集い、様々な活動を行った。ストレスを感じない環境で目標を達成するために、使用言語の選択が自由だった。これにより、英語と日本語が起点言語と目標言語、そしてさらに目的とツールとなった。2017年と2018年に実施された対面式交流と、2021年に実施された類似した内容のオンライン交流の参加者満足度を分析した。その結果、参加者が異文化交流に興味を持ち、その交流が目標言語の練習の場となり、語学力向上および友人関係の構築につながったことが判明した。さらに、オンラインか対面かという形式より、両グループのスケジュールマッチングが課題であることがわかった。また、今後、学生の身分や年齢を考慮する必要があることも明らかになった。

クラスは民主的な対話の場となっているのか

—異文化理解のためのビデオ会議ディスカッションにおけるクラス・コ

ミュニティについての一考察—

川本 健二 (チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学)

深川 美帆 (金沢大学)

要旨

本論文では、ICT 環境を活用した金沢大学とチャナッカレ大学との教育実践である「ビデオ会議ディスカッション」について、とりわけトルコ側のクラス参加の問題を中心に考察する。教育学でも重視されている「民主性」という概念に依拠しビデオ会議をクラスの活動として観察してみると、実際の教室活動では可能だった個々の性格への配慮や参加者同士の横のコミュニケーションが ICT 環境下では希薄化し、参加者によっては発話や参加自体にストレスを抱えていることが確認された。ビデオ会議への平等的で無理のない参加のためには、クラスの間関係の問題と ICT 環境そのものの問題を考慮する必要がある。ICT 環境下での活動はクラス活動以上に機能的で管理的になるため、抽象的で情報处理的に扱えない個々の内面的問題や他者への配慮にさらに注意を向ける必要があることを指摘する。

【キーワード】 民主性, ビデオ会議ディスカッション, ICT, 教室, 対話

Keywords: democracy, video conferencing discussions, ICT, classroom, dialogue

1 ビデオ会議ディスカッションについて

「ビデオ会議ディスカッション」(以下「ビデオ会議」)とは、金沢大学(日本)とチャナッカレ・オンセキズ・マルト大学(トルコ)との間で実施しているインターネットを介した学生同士の日本語での会議である。トルコの日本語学習者にとっ

ではトルコに居ながら同年代の日本人学生と日本語でやりとりができるという貴重な機会であり、日本語学習はもちろんのこと、モチベーションの向上や異文化理解も視野に入れつつ、2011年から継続している。



図1 ビデオ会議のイメージ図

2020年の会議は、図2のようにLMS（Learning Management System）とリアルタイムの会議を並行して実施した。なお、LMSとしてはGoogle Classroomを使用した。約2か月間、3-4回リアルタイムで各1時間程度の会議と、それ以外の時間ではLMSを使用して継続的に交流できるように実施した。2019年まではビデオ通話アプリ「Skype」などを使用し、教室と教室をつなぐかたちで実施したが、2020年は新型コロナウイルスの影響からビデオ会議プラットフォーム「Zoom」を活用した。

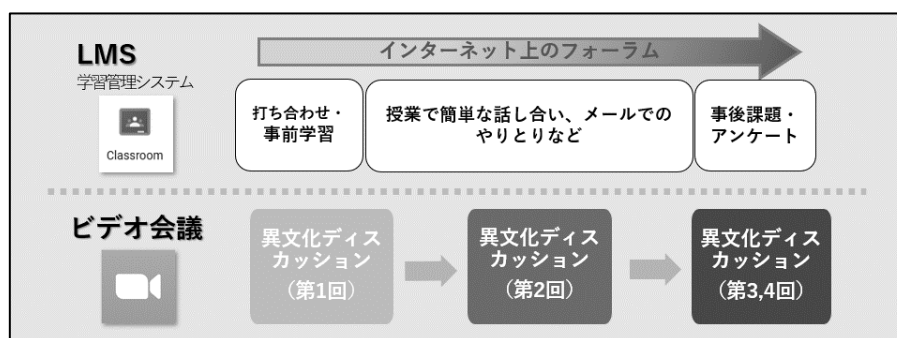


図2 LMS とビデオ会議の連動性

参加者は2016年までは希望者を募っていたが、トルコと日本の時差と時間割の関係上調整が困難なこともあり、2017年からは授業の一環として実施するようになった。金沢大学では選択科目として希望者が参加し、一方のチャナッカレ大学では中上級レベルの2年生の必修科目の会話授業の活動として行ったため、義務的な参加と行うことができよう。クラス全体36名を授業時間などの条件範囲内で遂行可能な3グループに分け、トルコ側は1チーム12名ぐらいで行った。

ビデオ会議の期間中は、議論の継続と深化を目的として同じグループメンバーで実施した。テーマも参加者が LMS でやりとりをしながら、自発的に決めることになる。図 3 は会議で話し合ったテーマである。身近なものから社会的な問題まで数多くあることが確認できる。

Group1 (日本5名、トルコ14名)		Group2 (日本6名、トルコ12名)		Group3 (日本5名、トルコ11名)	
回	トピック	回	トピック	回	トピック
0	自己紹介、フリートーク	0	自己紹介、フリートーク	0	自己紹介、フリートーク
1	原宿ファッション 外来語・労働 若者の就職	1	食文化 教育・結婚・子育て 伝統習慣に対する若者の 考え	1	一人暮らし 女性と教育
2	Izmirで起こった地震 のこと・伝統習慣 引きこもり	2	教育 コロナ禍での大学授業	2	～ごっこ遊び VRと人間関係 日本の若者の音楽
3	女性の働く環境 若者の政治への関心 動物(ペット)愛護	3	SNSを使っているか SNS上でのいじめ、誹 謗中傷	3	コロナの状況 コロナに対する対応に ついて

図3 各グループでのテーマ (2020年度)

そして、この活動終了時には、アンケートやレポートを提出する。普段のいわゆる「先生—学生」的な「授業」というより、同年代との水平的な交流ということの新鮮さもあり、満足しているという感想が多い。これは毎年同じ傾向である。

この活動については、これまでも様々なところで報告してきた¹。インターネットを使った遠隔協働的学習活動であることや、ときに哲学的な考察を加えてその有効性を強調してきた。だが、パンデミックを経験している現在の状況を考慮すると、もはやビデオ会議は「日常」である。それゆえ、テクノロジーによって「つながる」ことの、さらに先を考えていく必要がある。そこで本論では、あえてトルコ側の問題と思える部分に焦点を当て、この活動と集団性について考えてみよう。

2 ビデオ会議のクラス参加を考える—チャナッカレ大学の学習者を中心に

繰り返すが、日本の金沢大学と異なり、トルコ側はクラス単位での参加になっている。さらにビデオ会議の状況は、「外」に向かって一つのことをクラス全体で行う

ものであり、普段の授業と比べ、連帯的な作業が要求される。また、LMS で個々の活動は記録的に可視化されることもあって、管理性も強化された状況だと言えよう。

そのことに加え、チャナッカレ大学のクラス事情には少し特殊なところがあることも補足しておきたい。予備課程 1 年と大学 4 年間の 5 年間で大学で過ごすのだが、制度上、基本的に同じクラスメートと大学生活を過ごす。つまり、約 40 人のクラスメートと 5 年間過ごすことになるのである。無論、大学が生活の全てではなく、うまく対処できる学生も多いが、小さい町の大学ということもあって日本語のコミュニティということでは少々窮屈さを感じている者もいる。教師側から見ると、クラスの誰かを気にするような人間関係の問題があり、そこに「日本語能力」を基準にしたヒエラルキーのような関係性も発生しているようにも見える。よく話す人とか、試験でいい点を取る人がなんとなくクラスの中心に位置し、性格的に大人しいとか、成績的にふるわない人は周縁に追いやられている印象がある。これは大人数クラスではよく指摘される点だが、ここではとりわけ「日本語能力」が一つの要因になっている。固定的な人間関係とともに、「日本語能力」という基準もあり、そのことが人によっては重く感じることもあろう。このビデオ会議の活動への参加は二年生なので、二年間以上一緒だった仲間と参加していることになる。

では、彼らはビデオ会議に参加してどのような感想を持っているのだろうか。ここでは特に不満的な表現に注目してみよう。以下、感想を一部抜粋する。

・経験としてはよかったものの、私は少なくとも気になったトピックについてもっと意見を出したら、よかったです。私は話すのが少し苦手です。トルコ語で話すことはともかく、会話で意見をはっきり伝えません。それで、コメントでたくさん書いたのに、会話のとき緊張して思うとうり話せなかったです。私の個人的な意見ですが、アイスブレーキングのためはビデオ会議の時間を長くしていただきたらありがたいです。（A さん）

・日本人がどれだけ気さくにかかわらず、私はあまり話すことができませんでした。その原因として、友達が話すとき話に割って入ることが難しかったということがあります。そして、話題が決められた後、その話題について質問するために準備をしましたが、友達が会議中に他のトピックを長い時間に議論しましたので、時間があまりなかったから、質問をしないことにしました。さらに、会議のためにカメラを使ったので緊張しましたが、それは自分自身に関する問題だと思います。

います。(Bさん)

・文化についてもっと話したかったので少し悲しいです。私は少し恥ずかしがり屋なので、日本の迷信について話したいとは言えませんでした。(Cさん)

・金沢大学のみなさんとの会議は役に立ったと思う。様々なことについて勉強し、自分自身の欠点をわかるようになった。ストレスがあっても、いい経験になったと思う。参加した会議では話さなかったということも後悔だ。(Dさん)

・欠点の一つは、誰もが平等に話すわけではなかったということです。人の数は多くだったので、私を含む、何人かの学生がよく話す機会がありませんでした。日本人の学生に聞きたいことがあったのに、話題が変わったので、毎回の前に用意した質問を聞けませんでした。さて、私は内気で、内向的な人なので、日本語で話すのは少し難しかったです。(Eさん)

・結局、ビデオ会議は本当に楽しくて、何か問題がなかった。しかし、自分のパフォーマンスはあまり良くなかったと言える。自分の意見や考えを伝えるのは母国語でも外国語でも非常に困ることだ。他人の考えを聞くのが大好きなのに、自分で深く考えなかったことで、言うことはあまりなかった。そして、話したときよく緊張して、大変困った。(Fさん)

資料1 不満が感じられる感想の抜粋

教員へ提出した感想であるため本音を書きにくい状況だったかもしれないが、それでもこの活動自体や日本人への不満のようなものはほとんどなく、あえて言えば時間が少ない、トピックが面白くないなど限定的な指摘だった。一方で自分自身やクラスの誰かに向けられたような不満が多かったのは興味深い。恥ずかしくて話せないとか、他の人が長く話して上手く話せなかったというのは代表的な事例である。その意味においては、ビデオ会議というグローバルな活動ではあるものの、「クラス」というローカルな身近なものが障壁にもなっているとも言えるのだ。

では、実際の会議ではどうだったのだろうか。参加者の差異が鮮明になった2020年のビデオ会議での一つのグループの発話をタイムライン化してみたところ(図4)、特定のよく話す3人(図の中段)がトルコ側の発話のほとんどを占めていることが分かる。他の人はなぜ沈黙しているのだろうか。まじめに画面にむかって待機していることから、意図的に参加を拒んでいるとは思えない。先の資料1の感想も考慮するならば、話したいが話せないという心境だったと推察できる。そのほかZoomのミュート解除ボタンを押すことが思いのほか勇気のいるという意見も聞いた。

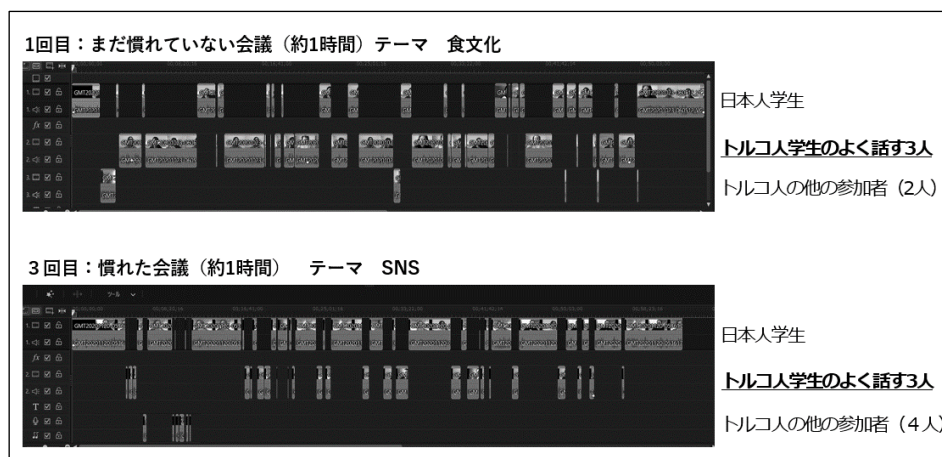


図4 グループ2の1回目と3回目の発話量のタイムライン（トルコ人参加者は合計12名）

ストレスということでは、ビデオ会議への参加を回避しようとした人がいたことも注目すべき点である（資料2）。参加が怖い、自信がないと正直に話してくれた参加者もいた。日本人学生においてもLMSへの書き込みなどで「意を決して書く」と言っていたように、多くの参加者にとってストレスがあったことは確かである。

- | | |
|-------|---|
| 2017年 | 持病があるので（メール連絡・1名→1度休んで、その後は参加） |
| 2019年 | 大学規定の欠席可能数を利用して欠席（教員から話しかけて発覚4名→最後には参加） |
| 2020年 | 自信がないので参加したくない（メール連絡・1名→すべて参加） |
| | ほかの国へいくかもしれないから参加できない（メール連絡・1名→すべて参加） |

資料2 参加回避しようとした学生の連絡方法とその理由

日本での国際共修授業でも、日本人学生が積極的でない事例や授業を途中でやめてしまったという報告もある（坂本 2013）。参加への不安は、第二言語習得での学習不安や言語不安として議論されることもあるが、個別的で当事者的な側面も強い。たとえ学習目的であっても、他人の前で意見を言ったり、書いたりするのが苦手な人もいる。日本語を学んでいるのだから、母語話者である日本人との学習は教員としては「よきこと」をしていると思いたくなるが、参加者によっては、それは必ずしも「よきこと」ではない。このことが改めてここで確認できよう。

3 ビデオ会議、或いはクラスにおける民主性の問題

3.1 クラスと民主性について

クラス全員で同じ活動をする、一見全員が同じように参加しているように見えても、個々が受けているストレスや感受性には差異がある。換言すれば、クラスそのものが、全体的で規律的な場であるため、どうしても個々の配慮がしにくく、人によっては力を発揮しにくい場になっているということである。ならば、クラスを、あるいはビデオ会議を、誰でも無理なく参加しやすい場にすることはできないのだろうか。それは言い換えれば、民主的な参加についての問いである。

デモクラシー（民主性、民主主義）は、古代ギリシアに遡る長い伝統的な議論があり、当時のポリスの市民による「民会」では市民の平等性や自由性が配慮された直接民主制の原型があったことが知られている。そのような民主主義の議論は、近代国民国家での統治論や社会思想として議論されることが多いが、例えばジョン・デューイをはじめ、これまでも教育論としてもしばしば論じられてきた。本シンポジウムでのテーマにもある「民主的文化」も現代的に練り上げた民主性概念であるが、やはり伝統的な議論に沿って、市民に開かれた場であることや平等性及び社会参加という点が重視されている（櫻井他 2021）。無論、このような大きな話でなくとも、個々の成長と社会性の構築のために、我々の身近な「クラス」が計り知れない役割を担っていることは疑いようがなく、それゆえにクラスこそ差別や不条理を看過してはならない開かれた民主的な参加を確保すべき場なのである。

とはいえ、この大きな概念である民主性とクラスの議論とをどのように考えればいいのか。政治研究者である宇野（2019）が強調する「参加と責任のシステム」という見方が一つの示唆を与えてくれる。単に参加をする・させるということではなく、評価（審判）をする側・受ける側の責任も含めて民主主義の在り方を問う必要があるということである。それはクラスの民主性を考えるときにも、ただ参加すればいいということではなく、一人一人の主体的（責任を含む）な参加となっているかが重要だということでもある。

3.2 対話の可能性

では、具体的にどのような方法が考えられるのか。もちろん唯一的な答えはないのだが、例えば、近年指摘される熟議民主主義（deliberative democracy）は一つのヒントを与えてくれる。それは、簡略的に述べれば、選挙に行くという政治参加のみではなく、市民の「対話（熟議）」を政治システムに盛り込み、公共圏の声をできるだけ吸い取るような仕組みを導入する方法論であり、理念である。具体的には無作為抽出によって選出された市民同士で対話をさせていく小グループでのミーティング（ミニ・パブリックス）の導入が挙げられる。それは、一部のエリートの権力化が批判される代議制民主主義とは対照的に、市民を政治システムにできるだけ取り入れようとする意味において、よりインクルーシブな思想とすることができる（フイッシュキン 2009/2011）。対話と教育については、かつてブラジルの教育思想家のパウロ・フレイレも「人々が置かれている現実と、そして教育者と人々が共有する現実の認識のうちに、教育プログラムの内容を探求すべきなのである」（フレイレ 1968/2018 : Kindle 版位置 No.2375）と述べ、教育する側とされる側の双方の対話性と「探求」の在り方を強調していた。通常の教育活動となると、教師側が活動の設計図を考案することが多く、その決定権は絶大である。学校システム上、あるいは個々の認識としても、教師と学習者が水平的になるのは困難な点も多いが、それでも活動の設計に双方が参加することは不可能ではない。ビデオ会議でも活動案から積極的に参加者に関与してもらい、参加者同士、また教員と参加者が対話によって進めていくというのは主体的で包摂的な参加を促す一つのアイデアだと言える。

しかしながら、このような対話の導入は、クラスでの学習活動の対策、或いはビデオ会議の方法論に過ぎず、先に見たように活動に参加しにくいという、学習者の私的・内面的な問題まで配慮しているとは言い難い。事実、デモクラシー論においてもこのような外部性と内面性との区分けは、古代ギリシアのポリス（公的領域）とオイコス（私的領域）という概念を用いて議論されてきた。ここでは詳細は避けるが、これらの議論の多くは、二つを完全に分離したものと捉えず、共同体の構

成・維持のためには公共的な領域と私的な領域の相関性が注目されてきたのである。このことはクラスにおいても、公的、公共的な側面が強い場所であることは間違いないものの、新型コロナウイルスのパンデミックを経験したことで、教室での友達との素朴なつながりが見直されたように、単に効率よく学習を進めるだけの場ではないことは誰もが認めるところだろう。そして、クラスでの発言を考えてみても、発言の修正や撤回もしやすく、未熟であることにも寛容な場所でもあるのだ。したがって、クラスは単に公共的な場ではなく、私的なところ・個人的なところも多く含んだ場所と見ることもでき、制度設計や公共論では単純に片づけられないオイコス的なところも多分に含んでいるということである。

では、クラスの私的な部分に改めて注目し、お互いが無理なく対話できる方法はないのだろうか。対話の別の側面として、近年、医療分野で流行しているオープンダイアログに代表されるように徹底的に他者を受け入れようとする対話がある。何を言ってもいいような安心感のある対話空間を目指し、そこでの言葉が、患者にとって、ときに薬物投与以上の効果を生むというのである（斎藤 2015）。また、一般的にも哲学カフェという街中で知らない者同士が集まり特定のテーマについて対話する活動があるのだが、そこでは他者の話は最後まで聞く、他者を否定しないなどのルールを予め提示して、他者の尊重とともに対話を楽しむ場を提案している。

これらの対話において重要なのは「他者」を、見た目とか肩書きなどで理解可能なかたちでまとめず、尊重したかたちで受け止めるような理解が強調されていることである。「他者」は「自分」ではないので「わからない」という理解不可能性を含みこむ。それゆえに、「自分」の意見や感覚が常に「他者」に当てはまるわけではない。この当たり前の事実から出発することが、一人ひとりの捉え方を多様化させ、さらに「他者」の尊重を生み出すような対話へとつながる。小さな認識の転換かもしれないが、このことが人によっては安心感や安全感を与えるとも言えるのだ。

以上のことを踏まえて、ビデオ会議の対話を改めて考えてみよう。即座に導入できそうな方法としては、哲学カフェのように相手を尊重する気持ちを最初に確認し、

その後録画やミュートをしないで、何を言ってもいいような時間を設けると少しは発話がしやすくなる。それでも難しい場合にはさらに少人数に分け、まずは都合のいい人のみで始めることや、新しいアプリを複合的に使用するなど、慣れるまで「待つ」という時間的配慮も必要だろう。様々な制約のある学校システムではあるが、人間関係や言語的活動は決して合理主義的に対処できないのも事実である。他者性を意識し、できるところから改善することが重要だと言えよう。

4 ICT 環境におけるクラス活動の民主性の問題

さて、これまではクラスでの集団性と参加を促す対話的空間について考えてきたが、やはり、ビデオ会議であるため ICT 環境そのものについても考える必要がある。それは、ICT の環境がそもそも民主的な場なのかどうかということである。

どこからでも、誰でも参加できるビデオ会議のような ICT を用いた活動は、民主的な開かれた場ということが、ひとまず言えそうである。だが、そこにクラスの集団をそのまま持ち込むことは問題ないのだろうか。例えば Zoom を考えてみよう。先に見たように特定の積極的な参加者のみが話していた例を考えてみる。あまり話していない人たちは通常のクラスでも何もせず黒板に向かっていただけだろうか。おそらくそうではない。以前の部屋でのビデオ会議では、横にいる友人と顔を見合ったり、分からない言葉を聞き合ったりすることはあった。すなわち「横のコミュニケーション」があったのである。過去と今回の会議を比べたときに、教室と教室をつなぐ会議のほうが笑顔も多かった印象がある。少なくとも Zoom のように真面目な表情で画面に向き合うような感じではなかった。Zoom でのビデオ会議では、クラス内の緩やかな「横のコミュニケーション」が断ち切られ、個と個をつなぐネットワークになっており、さらにはレコーディングやミュートが示唆するように、クラスよりも管理的な状況になっていたのである。

それゆえ、クラスを Zoom にそのまま持っていくと、クラスにあったオイコス的な私的領域が希薄化し、一人一人が管理された、ごちない個人になってしまう。

Zoom がビジネスソフトから始まったことが象徴的なように、コミュニケーションが機能主義・合理主義的に整備され、まさに「線」のような、用件だけを伝え合うようなコミュニケーションになる傾向があるのではないだろうか。

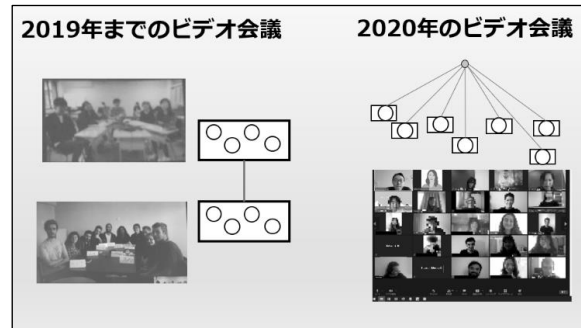


図5 2019年以前と2020年会議の形態変化

この点は更なる検証が必要である。また、Zoomに限らず様々なアプリを複合的に使用することである程度豊かなコミュニケーションが築けるのではないかとも思う。しかし、根本的にサイバー空間を利用するICT環境はリアルな対面空間と比べ、市場経済の影響を受けやすく、機能主義的・合理主義的であることは間違いない。この点は、近年のICT教育の批判的な議論にも通じるところがある。佐藤（2021）は2018年からの経済産業省が主導的になっているICTプロジェクトに関して、「新自由主義の市場万能主義によって、世界各国の公教育が危機に瀕しています。その危機は、第四次産業革命と連動するICT教育と教育市場の巨大化によって増幅しています」（佐藤2021：Kobo版第7章「改革と展望」より）と警告する。それはテクノロジー礼賛ともいえる歪なデジタル推進によって、教育が市場原理と連動し個々がビックデータに取り込まれることの問題と、情報にアクセスできる人とできない人の教育格差が拡大するのではないかという問題を指摘しているのである。

ICT環境下でも民主性そのものが問われている。事実、2020年のコロナ禍においてインターネットアクセスができない学生の教育問題が、トルコをはじめとして各国で顕在化したことは記憶に新しい。だが、その技術・経済的な問題に加えて、本研究でのビデオ会議の考察で示したように、オイコス的な側面、すなわち私的な問題のことも強調しておきたい。内的なものや他者とのやりとりに馴染めないなどの

個々の問題に起因するような教育格差も拡大するのではないかと、ということである。いくら便利であるから、世界中「つながる」ことが技術的にできるとはいえ、誰もが平等な参加が確実にになったということではなく、集団的な学習コミュニケーションにおいては、積極的に「つながる」ことができる人とできない人がいるのである。ICT 環境が日常的なものになって久しいが、一方で、情報処理化できない個々の内面や他者との関係性の問題は残されたままである。ビデオ会議においてもこの点は注視していくべき点であり、今後の課題としてさらに考えていきたい。

<注>

1. ビデオ会議ディスカッションは、金沢大学の深川美帆、太田亨、三浦香苗とチャナックレ大学の川本健二との共同研究である。ここでは代表的なもの一つのみ記す。深川美帆・川本健二・三浦香苗（2017）「ビデオ会議システムによる異文化理解教育と日本語教育のためのディスカッション—ディープ・アクティブラーニングを取り入れた試み—」『ヨーロッパ日本語教育』22, pp.514-519, ヨーロッパ日本語教師会.

<引用文献>

宇野重規（2019）『民主主義とは何か』講談社（Kobo 版）.

斎藤環（2015）『オープンダイアログとは何か』医学書院.

坂本利子（2013）「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか」『立命館言語文化研究』24(3), pp143-158, 立命館大学国際言語文化研究所.

櫻井省吾・宮本真有・近藤行人・近藤有美（2021）「欧州評議会の『民主的な文化への能力と 135 項目のキーディスクリプター』の邦訳」『名古屋外国語大学論集』8, pp353-367, 名古屋外国語大学.

佐藤学（2021）『第四次産業革命と教育の未来：ポストコロナ時代の ICT 教育』岩波書店（Kindle 版）.

ジェイムス・フィッシュキン（2009/2011）『人々の声が響き合うとき』曾根泰教監

修, 岩木貴子訳, 早川書房.

パウロ・フレイレ (1968/2018) 『被抑圧者の教育学—50周年記念版』 三砂ちづる訳,
亜紀書房 (Kindle 版) .

Is the Classroom a Place to Talk Democratically?

A Study on Class Communities in Video Conferencing for Cross-Cultural Understanding

Kenji Kawamoto (Çanakkale Onsekiz Mart University)

Miho Fukagawa (Kanazawa University)

Abstract

In this paper, we discuss the educational practice of video conference discussions between Kanazawa University (Japan) and Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey) in the context of the ICT environment, with particular focus on the participation of the Turkish students of the class. Relying on the concept of democracy, which is also emphasised in the field of pedagogy, and observing the video conference discussions as a class activity, we conclude that some students experienced stress at the prospect of participating. While students felt comfortable participating in in-person classes, the ICT environment failed to consider individual personalities and horizontal communication. To ensure equal and low-pressure participation in virtual discussions, it is necessary to consider the nuances of classroom relationships and the ICT environment itself. Activities in an ICT environment are more functional and managerial than in the classroom. Therefore, it is necessary to pay more attention to abstract issues that cannot be handled by means of information processing, such as an individual's state of mind and their level of consideration for others.

民主化のための日伊協働学習プロジェクトの試み

—大学院での実践を通して—

時本 美穂 (サピエンツァ・ローマ大学)

要旨

本稿は、イタリアの大学院生が日本の大学生と行ったオンライン協働学習プロジェクトを報告、分析する。プロジェクトは、教師を含む参加者が市民としての自分の役割を考察すること、お互いの民主的人間関係を構築することを目標としている。そのため、デザインには CLIL (Klimova 2012) 及び演劇的知(渡部・獲得型教育研究会 2014)の概念を取り入れ、特に学習者の自律的な自己評価を重視した。この自己評価とアンケートへの学生の回答及び教師の観察から、こうしたプロジェクトワークが参加者の市民性意識の向上に果たす可能性と、そこでの教師のあり方について考察する。

【キーワード】 CLIL, 演劇的手法, 市民性, 民主的人間関係, 自己評価

Keywords: CLIL, drama work, citizenship, democratic relationship, self-assessment

1 はじめに

欧州では複言語複文化主義や民主的文化のための能力が言語学習の重要な視点とされ、各国の政策に導入されている。しかし、筆者の働くイタリアの教育は、伝統的に知識の蓄積に重点が置かれ、教師・学習者の意識の変革にはまだ時間を要すると思われる。筆者はそうした環境で教育を受けてきた学習者たちに、現在自分の生きている社会のできごとを「自分ごと」として捉え、自分が社会の一員として何ができるのかを日本語を通して考える場を提供したいと考えた。そしてその過程で複言語複文化主義や民主的文化のための能力を意識化させ、自分たちが言語を学習していることの

意義を考えさせることを目指した実践を行った。本稿はこの実践を報告し、分析する。

プロジェクトは、2020年2月の終わりから5月初めまで、教科書を使った授業と並行して行った。日伊の学生が社会の問題についてリサーチし、日本語をリングア・フランカとして、プレゼンテーションを行い、その後ディスカッションするというプロジェクトである。イタリア人のクラスは日本語・日本文化専攻修士課程1年生のクラスである。学生は10数人で、そのうち30%ほどの学生が日本への留学経験がある。

2 実践に使用した手法

2.1 CLIL

このプロジェクトでは目標設定から評価まで自律的学習を基本とした。そのために使用した2つの手法を、実践報告に入る前に簡単に紹介する。

ひとつはCLIL (Content and Language Integrated Learning) である。テーマの内容と言語を組み合わせた学習方法で、複言語複文化主義や対話の促進を目指してヨーロッパで開発された。欧州委員会 (2003) は CLIL を年少の学習者や多様なニーズを持つ学習者にも効果的な学習方法として促進している¹。学習者の思考や学習スキルに焦点を当て、コミュニケーション能力の育成や、自己の文化あるいは相互文化の意識を高める手法であるとされている²。

さて、前述のように、イタリアの伝統的な教育では、知識だけを社会から切り離して学習させる傾向があるように思われる。日本語教育で言えば、文法や語彙など言語知識の偏重である。それに対して、日本語を通じた活動の中で、学習者と教師が共に社会への関わり方を考えていくことを目指して、このCLILを導入することにした。

2.2 演劇的手法

もう一つの手法は、渡部淳の提唱した演劇的手法である。渡部は、学習者が能動的に参加しながら知識を獲得していく、そのプロセスを重視する学習活動を参加獲得型学習と呼んだ。学習内容の客観性・事実性を裏付ける役割を持つリサーチワークを中

核に据え、それと相互に促進し合うアクティビティの一つとして、ドラマワークを挙げている³。ここで言うドラマワークとは、観客を想定して演技の巧みさを問題にするものではなく、学習活動の中に演劇的要素を取り入れることで、学びを充実させようとする活動一般を指している。知的探究をパフォーマンスとして展開する過程で、能動的で創造的な知を学習者内部に形成していくことを目的とする。ドラマワークは、言語だけでなく身体の活動を通して学びを深め、他者への理解と協働作業から市民性を促進するもので、CLILとも親和性が高いと考えられる。

筆者がこの演劇的手法、即ちドラマワークを用いた実践方法を取り入れることにしたいちばんの理由は、学習内容に関して自分のメッセージが発信できるような学習者を育てたいということであった。メッセージが発信できない原因として学習内容に対する姿勢に問題を感じていた2017年に演劇的手法を知り⁴、導入し始めた。結果として学生の変容が見られた他、他の教師からもポジティブなフィードバックが多く、実践を継続している。

3 プロジェクトの実践

3.1 実践の特徴

次に、このプロジェクト学習の概要を紹介したいと思う。下の表に示すようなステップで行い、この他にグループごとに教師と話す時間を設けた。

表1. プロジェクトのステップ

ステップ	クラス活動	グループ活動
1. テーマ、サブテーマを決める	25分	○
2. 評価基準作成	80分	
3. 事前自己評価	10分	
4. グループリサーチ	30分	○
5. プレゼンテーション→録画	35分	○
6. 日本の大学生とのディスカッション	90分	○
7. 事後自己評価とアンケート	40分	

このプロジェクトでは、学生の主体性を何よりも重視し、教師が決定したことは、テーマは市民として関心を持っていきたいと思う社会問題にすること、日本の学生と

の交流の日時等ごくわずかなことである。他のことについては、テーマ、発表方法から各作業の締切まで、学生が話し合うことで決めるようにした。

グループリサーチ、プレゼンテーション、ディスカッションというプロセスも、また日本の学生とのオンラインによる交流も現在では一般的である。それに加えて、このプロジェクトでは、リサーチ活動に入る前にまず評価基準を学生が主体的に作成し、事前自己評価をすること、事後にも自己評価とアンケートを実施することに重点を置いた。この過程については4で別に詳しく触れることにする。

3.2 発表まで

さて、テーマの決定であるが、学生同士の話し合いで「プラスチック問題」を扱うことになり、関心のあるサブテーマごとに環境保護、リサイクル技術、分別収集、消費量の削減という4つのグループができた。グループ決定後、演劇的手法のアイデアを教師と共にブレインストーミングした。そして、発表はドキュメンタリー形式にすることや、発表までの具体的なプロセスを学生が決めた。

実際には、この後、後述する評価表の作成を行ってからグループリサーチ活動に移った。そしてそのリサーチをもとに、自分たちが言いたいことがいちばん伝わると思われるシーンを決め、スクリプトの下書きを始めた。グループ活動中は、必要に応じてグループごとに教師とのミーティングの時間を取って相談するようにしたが、それは授業ではなく、大学の制度の中にある個別指導の時間を利用した。また、クラス授業で進捗状況を確認したり、グループ間の調整を行ったりした。その上で各グループのスクリプトに修正を加えて完成させ、練習後プレゼンを録画して学生が編集し、そのビデオを日本の大学生に送って見てもらった。

3.3 発表内容

発表は表2のような内容で行われた。

表 2. 発表内容

場面	グループ	登場人物	内容
		司会	イントロ
1	環境	海洋環境を守る NGO	プラスチックによる海の汚染、生物・人間への影響
2	リサイクル	リサイクル技術の研究者グループ	リサイクルの先端技術の紹介
3	分別収集	市民、ゴミ処理公社のマネージャー	イタリアの分別収集の特徴、現状、問題点、規則と違反者への罰則
4	消費量削減	若者とお年寄	プラスチックと私たちの生活について 若者とお年寄へのインタビュー
		司会	まとめ

クラス全体の「番組」の名前は「Eco Zoom」に決まり、まず海洋環境保護 NGO、次にリサイクル技術研究者たちのグループが登場し、自分たちの分野の問題点と対応策を紹介した。次の分別収集のグループは、空のペットボトルを地下鉄の駅にある回収機に入れると地下鉄の切符を買うクーポンがもらえるという、日本にはないイタリアのペットボトル回収方法を紹介した。また、ゴミ収集の遅れに抗議する市民とそれに対応するゴミ処理公社の係も登場した。いつもは抗議するばかりの学生が抗議された側、即ち相手の側に立って「ゴミ収集や処理が遅れるのは市民にも責任がある」ということを述べていたのが非常に興味深かった。最後のプラスチックの消費量削減は、若者とお年寄りの対話を中心に展開した。便利なプラスチックを使う習慣がやめられず、プラスチックが環境に悪いと言われて初めは怒ってしまうお年寄り、それに対して自分たちの意識で社会は変わっていくと主張する若者、この二人が日常生活での態度を語った。そして、話しているうちに、お年寄りは次の世代に残す社会のことを考えるようになる。これにより、この問題解決へのカギは私たち個人の習慣ではないか、使わない習慣をつけることが最初にできることではないか、習慣を変えたくない人には対話が必要であるというクラスでの結論を示していた。

3.4 日本の学生とのディスカッション

交流相手の日本人学生は、ほとんどが環境経済専門の大学生だった。日本の学生のプレゼンはオンラインミーティングで聞き、その後双方の教師も交えて 4-5 人ずつのグループに分かれて質問や意見を出し合った。

ディスカッションでは、お互いのプレゼンに対しての評価や質問の他、ボランティアや買い物などの個人的習慣を問う質問も非常に多く出ていた。プラスチック問題を「自分ごと」として真剣に関わろうとしていることの表れだと思う。他に「プラスチックの便利さをどこまですぐに諦め切れるのか」「リサイクルの技術は色々な可能性があるが、最終的に経済性を考えなければ持続できない」「倫理に訴えることは簡単だがそれだけで世の中は変わるのだろうか」など、日本の学生から彼らの専門分野の視点が出たため、言語や文化が専門のイタリア人学生には大きな刺激になったと思う。また「国際交流というのは英語を使うものだという先入観があったがそれが覆された」という日本人学生のコメントも非常に興味深かった。日本留学経験のあるイタリア人学生からは「分別収集がイタリアではあまり守られておらず、日本で守られているのは他人の目があるからではないか」という異文化理解の視点も出た。

4 学習者による自己評価

4.1 自己評価の目的

さて、このプロジェクトでは、評価表を学習者が作成し、自己評価を行うという新しい試みを導入した。ここでこれについて少し詳しく述べてみたい。評価表の作成を学生にさせることにしたのは、学習者に自分の学習のゴールを考えさせたいと思ったからである。イタリアの教育制度においては、通常教師がコースをデザインし成績を決定する。それにより、学生は自分の学習のゴールを人に決めてもらうのが習慣になっており、おそらく疑問すら持っていなかったと思われる。民主的に社会に参加していくためには、自己決定を行うことが不可欠である。そこで、学生に教師の意図を話し了解を得た上で⁵、バックワードデザインを取り入れ、ゴールの設定、活動のデザインから最終自己評価までの過程に学生を関わらせた。

4.2 評価項目の作成

評価表は、言語面と民主的文化意識面に分け、それぞれ欧州評議会のドキュメント

を参考にした。先に着手した言語面の評価表作成では、まず CEFR 関係のドキュメント⁶の一部を授業中に読み、理念、レベル判定基準、Can-Do などを理解した。その後、クラスで「みんなの Can-Do サイト⁷」に、自分たちで決定したキーワード「B2」「プレゼンテーション」「住まいと環境」「自然と環境」を入力し、出てきた Can-Do から、産出、受容、やりとり、それぞれについて一つずつ選び、自分たちのプロジェクトに合わせた形で修正した。こうして最終的には表 3 の a から c のような評価項目が完成した。

次は、民主的文化能力についての評価項目である。言語文化面のものと同様、まず欧州評議会のドキュメント⁸で「民主文化能力共通参照枠」の理念についてクラスで一緒に見た。学生の専攻は言語文化であるため、民主的文化能力については難易度が高いと感じられるかもしれないと考え、言語面の評価表より時間を多くかけた。「民主的文化能力のためのモデル」に書かれている抽象的な概念が、具体的にはどのような行動に相当するのかをグループで時間をかけて話し合った他、ドラマ活動も利用しながら考察した。その後、自分たちのプレゼンテーションに必要な意識として「協力関係」「責任感と計画の実行」「リサーチと根拠に基づいた考えの表明」「異文化理解」「問題に対する理解」という 5 つの評価項目が選ばれた。そして、欧州評議会のドキュメントを日本語で運用するために作成された「文化間意識のための Can-Do 自己評価表⁹」を参考にして、最終的に表 3 の d から h までの Can-Do を決定した。

表 3. プロジェクト自己評価表

		Can-Do	no	si
言語	a	自分の関心のある分野について、明確で体系的なプレゼンテーションができる。	1	2 3 4 5
	b	やや専門的なプレゼンテーションが理解できる。	1	2 3 4 5
	c	自分の行ったプレゼンテーションへの質問に、ある程度流暢に、自然に対応ができる。	1	2 3 4 5
民主的 文化	d	異なる考え方を持つ人とも協力し一緒に作業することができる。	1	2 3 4 5
	e	計画したことを責任をもって実行することができる。	1	2 3 4 5
	f	社会的問題について、学習リソースを見つけ、証拠を示しながら、自分の意見を言うことができる。	1	2 3 4 5
	g	相手の基本的な文化習慣を考慮に入れたコミュニケーションができる。	1	2 3 4 5
	h	人間の生活が自然界にどのような影響を与えるかを評価し、環境破壊と関連するリスクについて批判的に考察することができる。	1	2 3 4 5

4.3 自己評価の結果

こうして出来上がった8項目について、事前と事後で口頭で自己評価をさせた。その結果は表4の通りである。口頭で行ったのは、事前自己評価の際に書かれたものが学生の手元に残っていると、事後の評価にそれが影響してしまう危惧があったからで、教師が質問しながらメモをとるという形を取った。事前と事後で同じか、1ポイント上がったものが多く、少しではあるが2ポイント以上伸びた項目もある。逆に、少数だが下がったという回答も見られた。だが、全般的に自分の能力がこのプロジェクトによって伸びたと考えている学生が非常に多いことがわかる。特に、言語面では「プレゼンテーションへの質問の対応 (c)」、民主的文化面では「文化に配慮したコミュニケーション (g)」が向上したと考えている学生が多くなっている。また「異なる考え方を持つ人との協力 (d)」「人間の生活が自然界に与える影響の評価、環境破壊についての批判的考察 (h)」という2点について2ポイント以上伸びたと考えている学生が比較的多いことも目立つ。

表4. 事前及び事後の自己評価

CD	a			b			c			d			e			f			g			h		
	i	ii	比	i	ii	比	i	ii	比	i	ii	比	i	ii	比	i	ii	比	i	ii	比	i	ii	比
A	4	4	0	3	4	+1	3	4	+1	3	5	+2	4	4	0	4	4	0	3	4	+1	2	4	+2
B	3	3	0	2	3	+1	2	3	+1	4	4	0	3	4	+1	3	4	+1	2	3	+1	2	3	+1
C	4	4	0	4	4	0	3	4	+1	3	5	+2	4	4	0	4	5	+1	3	5	+2	2	3	+1
D	3	3	0	3	3	0	2	3	+1	4	4	0	3	3	0	3	2	-1	2	3	+1	2	2	0
E	2	2	0	2	2	0	2	2	0	4	4	0	3	3	0	3	3	0	2	3	+1	3	4	+1
F	4	4	0	3	4	+1	3	4	+1	4	5	+1	3	5	+2	3	4	+1	3	4	+1	2	3	+1
G	3	4	+1	2	4	+2	3	4	+1	3	5	+2	4	5	+1	3	5	+2	3	4	+1	2	4	+2
H	4	3	-1	3	3	0	3	3	0	4	4	0	4	5	+1	4	3	-1	3	4	+1	3	3	0
I	3	4	+1	3	3	0	2	3	+1	3	4	+1	4	4	0	3	3	0	3	4	+1	2	4	+2
J	4	4	0	4	3	-1	3	4	+1	4	4	0	4	4	0	3	4	+1	3	4	+1	2	3	+1
K	2	4	+2	2	4	+2	2	5	+3	3	5	+2	3	5	+2	4	4	0	3	5	+2	2	5	+3
L	2	3	+1	2	3	+1	2	2	0	4	4	0	3	3	0	4	3	-1	4	4	0	3	3	0
M	2	3	+1	2	2	0	3	3	0	4	4	0	3	4	+1	3	3	0	2	4	+2	2	3	+1
N	3	3	0	2	2	0	2	3	+1	3	4	+1	3	3	0	2	3	+1	3	4	+1	2	2	0
O	2	3	+1	3	3	0	2	2	0	4	4	0	4	4	0	3	3	0	3	4	+1	2	3	+1

i: 事前自己評価 (2020年3月27日) ii: 事後自己評価 (2020年5月8日)

比: 事前評価との比較

4.4 自己評価表の作成をふりかえって

学生たちにとって評価表を自分たちで作成することは、全く初めの経験であり、初

めの段階では学習管理に不慣れでとまどっていることが観察された。プロジェクトの最後に、評価表作成について学生に無記名のアンケートを行ったところ「最初はどういうことなのかかなり戸惑ったが、グループの人との話し合いで何とかできた」「向上させたいことを考えてそれに向かってがんばった」「人として何ができるのか、他の人と話しながら明確になってきた」という概ねポジティブな回答がある半面、少数ながら「作成はしたが、プロジェクトをしている間は評価項目について忘れていた」「作成が難しく、時間がかかってしまった。これほど時間をかける意味があるのかどうか」といった回答もあった。

5 むすびに代えて

5.1 学習者の変容

以上が第1回目のプロジェクトだが、このクラスは、この後もう一度「フードロス」という別のテーマでほぼ同じようなプロジェクトを行った。そして、2021年5月、ちょうど東京オリンピック開催をめぐる議論が盛んだったころ、修士課程の授業を終えた。最後の授業には、学生の一人がIOCと日本の中で交わされた東京オリンピック開催に関する契約書の日本語版を自主的に持ってきた。母語話者でも読むのが難しいような文章だったが、その学生は、契約では不可抗力ということが一切認められていないこと、つまりコロナでなくとも自然災害が起こっても日本は止めるという選択肢が認められていなかったことを発見したと発表した。そこから、それではなぜこの契約がトップで報道されることはないのだろうか、報道の大きさは何によって決まってくるのだろうか、それは民主的な報道のあり方として正しいのだろうか、などクラスでかなり議論が盛り上がった。一般的には感情的な要素も多々見られた報道の洪水の中で、まず契約書に立ち戻ってみるということ考えた学生の態度、この問題を報道のあり方に発展させたクラスの成熟度は、今までのクラスには見られないものだった。プロジェクト学習が学生の意識向上の出発点になっていたのではないだろうか。

1回目のこのプロジェクトの後では、学生の多くが「プラスチック問題についての

語彙などを学び日本語でディスカッションできるようになった」ことが一番大きな収穫だったと言っていた。2回目のプロジェクト終了後は、全員が「フードロスに対して自分の日常生活の態度を変えた」ことが最も良かった点だと答えている。回を重ねたことで、学習者の意識の中心が言語知識から市民性に移ったことが窺われる。

5.2 教師の変容

さて学習を通じた意識の変容が問題にされるとき、通常学生について語られることが多いように思う。今回のプロジェクトでは、教師は知識の伝授はせず、場を提供すること、一緒に考えること、日本語の言語知識運用の手助けをすることに終始した。その結果、学生だけではなく、教師である筆者にも意識の変容があったと思う。実はスタート時点で筆者は「学生の専門はプラスチック問題ではないから、この問題を自分ごととして捉え、専門である日本語で深い議論ができるようになってほしい」と考えていた。しかしプロジェクトを通して学習者と関わる中で、欠けていた民主的文化意識に気づかされ、意識が変わった。これについて学生に心から感謝している。現在では、日本語というツールを通してこの問題を学ぶことで、問題に対する自分の関わり方を見つめること、必要なら具体的な行動を変えることが目標で、日本語の能力はそれに従って伸びるものではないかと思っている。渡部 (2020)¹⁰ は、アクティブな学びが実現される条件として、主体的な学びの楽しさを経験し、それを伝えられる「学習者」としての資質が教師にも求められると述べている。学生のおかげでプロジェクトを終えた今、これこそが教師も民主的文化を育て、その中で育つことであると筆者は感じ、そのような教師像に向かって研鑽を積みたいと思っている。学生も教師もプロジェクトの参加者である。参加者皆が共に成長するのが、学習活動の民主的文化と言えるのではないだろうか。

<注>

1. Commission of the European Communities (2003: 8)
2. Klimova (2012: 573)
3. 渡部・獲得型教育研究会 (2014: 21)
4. 筆者は、2017年7月、国際交流基金パリ日本文化会館が渡部淳氏を講師として開催した欧州日本語教育研修会で演劇的手法に出合った。研修会については <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/france/2018/report03.html> (2022年3月26日) を参照されたい。
5. イタリアの国立大学では、試験をもとに成績が決定されることが決まっているため、このプロジェクトの評価を成績に反映させることはできない。この点についても学生は了承した上でこのプロジェクトに参加した。
6. Council of Europe (2018: 26-27)
7. <https://jfstandard.jp/cando/search/home/ja/render.do> (2022年3月26日)
8. Council of Europe (2016: 9-14, 35-38)
9. 笹島他 (2020: 9-11)
10. 渡部 (2020: 139-140)

<資料>

笹島茂・工藤泰三・荊紅涛・Larry Joe・Hannah Haruna (2020) 『CLIL 英語で培う文化間意識』 三修社

Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies.*

<https://rm.coe.int/16806ccc07>

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion, Volume with New Descriptors.*

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

<引用文献>

渡部淳・獲得型教育研究会 (編) (2014) 『教育におけるドラマ技法の探究』 明石書店.

渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店.

Commission of the European Communities (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006.*

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>

Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47. 572-576.

Collaborative Learning to Foster a Democratic Culture
Practices in Higher Education Institutions in Italy and Japan

Miho TOKIMOTO (Sapienza University of Rome)

Abstract

In this article, I outline and analyse a collaborative learning project based on the concept of acquisition-oriented lessons and the principles of Content and Language Integrated Learning. The project took place at a graduate school in Italy and used Japanese as a lingua franca in communication with Japanese university students. This project emphasises an engagement with social phenomena occurring outside the classroom, viewing learners as democratic citizens in a broad social context in which they build democratic relationships with peers and teachers. After the Italian students presented a social problem using drama work, they reflected on it along with the Japanese students, learning from each other in the process. At both the beginning and the end of the project, a self-assessment was conducted, and I analysed the transformation of the participants. The self-assessment table was prepared by the Italian students with reference to European Council documents. In conclusion, I discuss the potential of such a project to raise participants' awareness of democracy and the role of teachers in forging democratic relationships among participants.

COILにおける複合的ファシリテータの有効性

—日本語民主文化のための複言語能力・複文化能力を培う COIL—

辻井 さとみ (ポルト大学)

中西 久実子 (京都外国語大学)

要旨

本研究は、協働学習におけるファシリテータの役割の重要性を COIL の実践に基づいて考察するものである。筆者が 2019 年から 2021 年現在まで継続している実践では、ファシリテーションがうまく機能して参加者にメリットのある効果が認められ、COIL が長期間にわたって持続した。本研究ではファシリテーションに焦点を当ててファシリテータの定義を明確化し、COIL におけるファシリテータの役割を追究する。特に、コ・ファシリテーションや心理的ファシリテーションが有効であり、日本語学習者の日本語能力を高める効果があること、また、ファシリテーションが有効に働いた場合、学習者、日本人協力者双方において、異文化理解という枠を越え、一個人の社会言語能力の成長が見られたことも示す。

【キーワード】 COIL, コ・ファシリテーション, 心理的ファシリテーション, 協働学習, 複言語・複文化能力

Keywords: Collaborative Online International Learning (COIL), Co-facilitation, Psychological facilitation, Collaborative learning, Plurilingual and pluricultural competences

1 はじめに

本研究は、OIL の実践によるファシリテータの役割を、ファシリテータの定義を明確にすることにより明らかにすることを目的としている。COIL とは、協働的オンラ

イン異文化学習で、小玉（2018:94）で以下のように定義されているものである。

「少なくとも二つ以上の文化圏の学生の集団が、オンラインで共有された学習環境で、それぞれの文化圏を本拠地とする教師の監督の下、一緒に学習すること（小玉（2018:94）」

本稿で分析の対象とするのは、2019年7月から2021年7月現在までポルト大学(ポルトガル)の日本語学習者（以下、学習者）が、ポルトガル内外に在住の日本語母語話者の協力者（以下、日本人協力者）と自宅でZoomを活用して交流しているというCOILの実践のデータで、参加者は下の表1のとおりである。会話交流は、ペアの交流とCOILの2種類である。ペアの交流は学習者1名と日本人協力者1名のペアで1回30分、平均2週間に1回程度おこなうものである。

COILは、学習者・日本人協力者の希望者で毎月1回おこなうもので、毎月8～20名ほどが参加している。毎回学習者は筆者（辻井）に報告書を提出した。日本人協力者の一部も筆者（中西）に報告書を提出した。

表1 参加者（2019年から2021年7月現在まで）

	ポルトガル人学習者	日本人協力者
学生 / 社会人	6人 / 8人	17人 / 16人
合計	14人	33人

1.1 先行研究

筆者らがCOILで行ったファシリテーションは、CEFRにおける4つのコミュニケーションモード（受容、産出、やり取り、仲介）の仲介に値すると考えられる。CEFRの補遺版では、「仲介活動」として3つの活動、すなわち、テキストの仲介、コミュ

ニケーションの仲介，概念の仲介が示されている。本研究では，コミュニケーションの仲介，概念の仲介（共同作業の促進，グループワークのリード）が主に行われた。

櫻井・奥村（2021:155）は，仲介の概念を以下のように定義している。

「他者または自分自身との相互行為によって協同で構築した意味に社会的な観点からの洞察を加える活動であること，必要に応じて見解の相違の解決や違いを超えた新たな関係を生み出すコミュニケーションおよび相互理解を促進する活動であること，受容・産出・相互行為の上位に位置するものであること」（櫻井・奥村（2021:155）

1.2 本研究におけるファシリテータの定義

加藤（2010:63）は，ファシリテーションを，ファシリテータが学習者に対して行う心理的な働きかけ（心理的ファシリテーション）と，学び，つまり能力促進への働きかけ（能力的ファシリテーション）という2種類に分類している。

本研究では，加藤（2010）心理的ファシリテーションを援用するが，加藤の示唆する能力的ファシリテーションは，学習者同士の協働学習を補助するのが最大の目的である。本研究では，それだけにとどまらず，教師はそれ以上に介在したと考えられるので，非心理的ファシリテーションという語を用いることにする。また，本研究では，2名のファシリテータが連携してCOILを実践したことが非常に有効であったが，北野（2019:71）これを「コ・ファシリテーション」とし，「複数のファシリテーターが，協働でワークショップを進行しながらも，ファシリテーター同士がファシリテートし，学び合うやり方」と定義づけている。

本研究では，先行研究を踏まえて，ファシリテーションを以下のように分類し，それぞれがどのように相互に影響を及ぼし合うか考察した。本稿におけるファシリテーションの分類は，1. コ・ファシリテーション（教師間の連携，学習者間の協働），2. 心理的ファシリテーション（心理的サポート），3. 非心理的ファシリテーション（COILで意見を言えるようにするサポートなど）の3項目である。

この考察により、のファシリテータ間、ファシリテータ・日本人協力者間で、心理的ファシリテーション、そのほかの関係においては、心理、非心理両方のファシリテーションが見られた。また、COIL とペア交流を比較した場合、場の共有において違いが見られ、ペアでは、マッチングやオリエンテーションの必要性、COIL ではプリントを用いた事前学習の必要性があることがわかった。さらに、ペア交流については、ファシリテータと日本人協力者、ファシリテータと学生の双方に全く面識がないペアの場合、継続する確率が低い傾向が見られた。（「面識がない」とは、ファシリテータと直接あるいはオンラインで会ったことがなく、伝達はメールのみで行われたことを示すものである。）（表 2, 3）これは、ファシリテータと学生、協力者間の心理的な希薄性が、継続に影響することを示している。一方 COIL については、8 人中 6 人の学習者が 1 年以上の長期継続参加をしている。これは、COIL においては、心理、非心理両方の要素がうまく働き、それが長期継続につながったと考えられる。

表 2 学習者と協力者の内訳

		ファシリテータ（辻井，中西）との面識の有無
ポルトガル人学習者	筆者のクラスの学習者	8 人あり（社会人 4，学生 4）
	他のクラスの学習者	6 人なし（社会人 4，学生 2）
日本人協力者	社会人	2 人あり，14 人なし
	学生	9 人あり，8 人なし

表 3 ファシリテータとの面識とペア（学習者と日本人協力者）交流の継続との関連性

ファシリテータとの面識	ファシリテータが日本人協力者，または学習者に面識がある	一方だけに面識がある	面識がない
継続の状態：1 年以上継続したペアの数	2 組	2 組	0 組

2 教師と学習者

この項では、ポルトガル人学習者についてのファシリテーションを、ペア交流、COIL に分けて記す。

2.1 対象者

対象者はポルトガル人の日本語学習者 16 名である。ペア交流と COIL を行い、ペア、COIL ともにファシリテーションを行った。ペア交流のみのグループ、ペアと COIL 両方を行ったグループの 2 グループの相違についても考察する。

2.2 方法

COIL については、ミーティング前にプリントを渡すことにより、ミーティングに関するサポートを行い、ミーティング後にレポート提出を義務付けた。また、日本側の教師とポルトガル側の教師が綿密にメールで連絡を取り、時に Zoom でミーティングを行うことにより、ファシリテータ間の絆を深めるようにした。事前、事後アンケート、ペア交流、COIL の報告書の提出を義務付けたが、ペア交流の報告書は一カ月に一回、まとめて報告し、COIL は、ミーティングごとの報告とした。ペア、COIL ともに、参加者の緊張を軽減するため、録音は用いなかった。

COIL で用いたトピックは、結婚観（3月, 2019）、旅行（4月, 2019）趣味、余暇（5月, 2019）、仕事（6月, 2019）、LGBT（7月, 2019）、行事と宗教観（8月, 2019）、教育制度（9月, 2019）、習慣とマナー（10月と11月, 2019）、かわいい文化（12月, 2019と1月, 2020）、おひとりさま（2月と3月, 2020）、家族観（4月と5月, 2020）、フェミニズム（6月と7月, 2020）、菜食主義（8月と9月, 2020）、もったいない・食品ロス（10月と11月, 2020）、我慢の精神（12月, 2020と1月, 2021）、日本人は本当に集団主義か（2月と3月, 2021）、おもてなし精神とおくりものの文化（4月と5月, 2021）、地域による違い（6月と7月, 2021）であった。

2.2.1 ペア交流に対する心理的ファシリテーション

ペア交流には、教師は介在していないが、メールや口頭でサポートし、指導するのではなく、助言するにとどめた。これは加藤（2010）の述べる心理的ファシリテーションといえる。長期継続しているペアの特徴としては、1.2 で述べたように、ファシリテータとの面識の有無が多分に影響しているが、他にも様々な要因が絡んでいる。長期継続しているペアの中に、最初精神的な病気の問題で、継続が危ぶまれたが、双方が続けたいという強い意志を持ち、教師のサポートがあったため、継続可能になった例がある。一種の連帯感、信頼感が強まったためと考えられる。

2.2.2 COIL に対する心理的、非心理的ファシリテーション

COIL では、学習者に事前にトピックに関する記事を含んだプリントを配布した。プリントを与えることにより、自分で独自にトピックに関するリサーチをしていくようになった。ただトピックを与えるだけでなく、トピックに関連した記事を読ませることで、問題提起しやすくなり、問題が、漠然としたものからもっと身近なものになるためと考えられる。このことから、問題提起が容易になるような記事の選択をすることが重要であるということがわかる。

COIL の時間は、概ね 30 分とし、学習者あるいは教師が選んだトピックをもとに話し合いを行ったが、議論までには発展しなかった。そこで、途中から同じトピックを 2 回継続することに変更した。時間をおくことにより、学習者は 1 回目の COIL のミーティングを頭の中で反芻し、それをレポートに記すことによって、さらに意見を深めることができ、ファシリテータ側も、学習者がどういう意見を持っているかがわかり、次の COIL のミーティングでそれをもとに討論できるという利点がある。さらに次回のトピックを前回のものと関連付けたもの（前回にでた話題をもとにトピックを選択する）にすると、細切れではなく、討論に流れがでて、よい効果が期待できる。学習者のレポートから、COIL についてさまざまな効果が見られたが、特に自分の意見に固執することなく、相手の意見をオープンに受け入れる姿勢が大切であることへ

の気づきが見られた。このようにトピックの選択は討論の活性化において、非常に大切な役割を果たしている。レベルに応じた適切なトピックを選択することは、COILにおいて最も重要な要素の一つだろう。

ここで、COIL以外の学習者のみによるミーティングの効果についても述べておきたい。学習者はCOIL以外に筆者と学習者、学習者のみのミーティングにも参加した。これは、学習者同士の絆の深まり、啓発、ピアラーニングにつながった。

学生と社会人、筆者の学生と同僚の学生の間には、ファシリテータと当事者の関係において大きな違いが見られる。それゆえ、ファシリテーションの方法を変える必要がある。社会人はさまざまな経験を積んできた中で、人間関係を理解できているため、ファシリテータがそれほど介入しなくても、信頼関係を保つことは容易だが、学生は常に介入する必要がある。また、筆者の学生は、同僚の学生より、コミュニケーションをとることが容易であるという状況がみられた。このことから、常に顔をあわすという物理的な状態の優位性もあるが、習っている教師との方が信頼関係を保ちやすいことがわかる。

さらに、学習者同士が協働作業をすることで、互いの弱点を補う効果も見られた。COILの回を重ねるごとに、作文が苦手な学習者と、会話が苦手な学習者がそれぞれ、COIL前の準備段階、COIL中に相互に援助し合い、弱点を克服しようとする姿勢がみられるようになった。また、ある学習者はレポートで以下のように記している。「学習者Aと意見の相違があったが、COIL後、話し合うことによって、Aの意見が理解でき、歩み寄ることができた。」これは、このCOILが、同じ文化圏の個人が相互に理解、尊重しあう姿勢を身につけるのに効果があったことを示している。

2.2.3 ペア交流のみのグループ、ペア交流とCOIL併用のグループの相違

ペア交流は話すことの恐怖感を払拭し、自信を持たせるのに有効だが、ペア交流のみを行ったグループにおいて言語能力の上達にはあまり有効ではなかった。COILの併用においてのみ有効性がみられる。双方に参加しているペアは、COILで取り扱っ

たトピックをさらに話し合う傾向が見られ、長く続けているうちに、日本語の上達を目指すというよりも、異文化を理解することに重点を置くようになってきた。COILからの影響でペア交流を再度始める傾向も見られた。ペア交流はスケジュール調整など物理的な部分にファシリテータが関与しないので、継続が難しく、COILはファシリテータが、物理的、心理的、非心理的にも関与するため、継続しやすいという傾向が見られ、これらが継続のために重要であることがわかる。

2.2.4 教師間の心理的ファシリテーション

COILにおいて、二人の教師がファシリテータとして参加することで、話題がそれることを防ぎ、話し合いに深みが出る効果がある。また、自分の意見にみな同調するはずだと考える傾向にある人は、他の意見を受け付けず、自分を常に正当化しようとするため、他とうまくいかない場合がある。このような問題を解決するため、教師間のファシリテーションは必須であると考えられる。

3 教師と日本人協力者

3.1 日本人協力者に対する心理的・非心理的ファシリテーションの効果

教師から日本人協力者への非心理的ファシリテーションとしては、ファシリテータがペア交流を始めるまでのオリエンテーションを行った。事前に交流の仕方を説明することによって日本人協力者は、この交流に円滑に参加できる効果がある。

一方、心理的ファシリテーションには、次の2種類がある。第1は、交流の実施に関する質問のファシリテーションで、ペア交流中に疑問に思ったことについての質問に丁寧に答えることである。たとえば、学習者とペア交流中に間があいた時どうすればよいかなどの質問がある。

第2は、日本人協力者が報告書を添付するメール本文に書いてきた近況を引用して言及することである。たとえば、日本人協力者が最近散歩をしていたときに見かけたイチョウ葉の紅葉の美しさについて書いてきた場合は、それに対して、ファシリテ

タ2（中西）が紅葉の美しいお寺を紹介するなどしている。同じ感情を共有することによって親近感を得て、交流に対する不安感を削減する効果があると思われる。

3.2 日本人協力者に対する心理的ファシリテーションの効果

日本人協力者は、100%ボランティアで参加しているが、心理的ファシリテーションが参加の継続に有益かどうか調べることにした。2020年11月～2021年2月までの間にCOILに参加する頻度の高い日本人協力者5人を任意に選出し、心理的ファシリテーションを丁寧に行う人（Y, T）とあまり行わない人（I, K, S）を設定し、違いを観察した。調査の結果、後者（IとK）は、メールによる心理的ファシリテーションがなかったため、COILへの参加は続かなかった。特に、Iについては、メールによる心理的ファシリテーションをゼロにしたところ、参加は1回で途切れた。Kについては、メールによる心理的ファシリテーションを少し行ったため、2回参加し、意見を積極的に述べるなどした。ただし、後者のうちSだけは、授業での義務的参加であったため、心理的ファシリテーションがなくても参加が最後まで継続できた。

これに対して、前者（心理的ファシリテーションを行った人、YとT）は、COILへの参加が2021年現在も続いている。

4 教師間の心理的ファシリテーション

COILにおいて、二人の教師がファシリテータとして参加することで、話題がそれることを防ぎ、話し合いに深みが出る効果が出るのがわかった。

日本人は他の人と違う意見を言うのを躊躇する傾向、同調を好む文化がある。また、日本人でも外国人でも、自分の意見にみな同調するはずだと考える傾向にある人は、他の意見を受け付けない。自分を常に正当化しようとするため、他とうまくいかない場合がある。このような場合はファシリテーションに困難が生じる。このような問題を解決するため、教師間のコ・ファシリテーションは必須である。

5 おわりに

本研究で主張したことをまとめると、以下の1) 2) 3) のようになる。

1) 教師と学習者のファシリテーションについては、ペアにおいては、面識の有無が継続性に影響する。これは心理的要素が希薄なためである。COILでは、心理的、非心理的に双方のつながりが強いため、継続性が高くなる。遠隔授業においては、対面よりも相互の関係が希薄になりやすいため、さらなるファシリテーションの必要性が求められる。

2) 日本人協力者に対しては、教師からの心理的ファシリテーションの重要性が確認できた。特に、ボランティアで参加している日本人協力者でもメールによる心理的ファシリテーションを丁寧に行った場合は、COILへの参加が続く傾向がある。

3) 教師間のコ・ファシリテーションについては、心理的ファシリテーションが重要である。教師どうしが互いに細やかに連絡を取り合い、交流を深めることによって、COILでおこったさまざまな問題を速やかにスムーズに解決へと導くことができた。

今後は、COILの仲介活動とコ・ファシリテーションの効果を、さまざまな対象者で確認する必要がある。日本語教育だけでなく、学校教育、介護、地域交流など社会のさまざまな場面で外国人と関わる日本人にも広く浸透させていけると考えている。

<引用文献>

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピアラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.

加藤伸彦（2010）「ピア・ラーニングにおける「ファシリテーターとしての教師」—理論と実践からみる教室内における二つのファシリテーション—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』7, pp.61-70, 国際交流基金バンコク日本文化センター.

北野清晃（2019）「コ・ファシリテーションの試行—実践の中で他のファシリテータ

ーから学ぶ」— 『デザイン学論考』 15, pp.68-76.

櫻井直子・奥村三菜子 (2021) 「CEFR Companion Volume with New Descriptors における「仲介」に関する考察」『日本語教育』 178, pp.154-169, 日本語教育学会.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment.

<http://rm.coe.int/16802fc1bf> (2021 年 7 月 28 日)

The Effectiveness of Joint Facilitation in COIL

Cultivating Plurilingual and Pluricultural Competences Using Cooperative Facilitation in
COIL

Satomi TSUJII (University of Porto)

Kumiko NAKANISHI (Kyoto University of Foreign Studies)

Abstract

This study examines the importance of the role of the facilitator in collaborative online international learning (COIL). In our 2019 research on COIL-assisted cross-cultural communication, positive outcomes were observed for both Portuguese learners and Japanese collaborators. In contrast to previous research, our study observed COIL sessions over a long period of time. The aforementioned positive outcomes arose due to the effectiveness of the facilitation method used in the course of the study.

This study analyses the role of the COIL facilitator by considering the problems of previous research in this area and by clarifying the role of the facilitator. In this paper, we examine five

different facilitation paradigms: 1) teachers and teachers, 2) teachers and Japanese collaborators, 3) teachers and learners, 4) Japanese collaborators and learners and 5) learners and learners. Previous studies have examined techniques for enhancing strong relationships and improving productivity among groups of learners via various facilitation methods. However, research which examines the impact of strong group relationships on group productivity has not previously been carried out. Another interesting aspect of our research was that the occupations of the learners and of the Japanese collaborators were diverse, which led to some interesting findings.

In this study, the five facilitation paradigms are shown to be effective for collaborative learning and to lead to positive outcomes in improving the Japanese language skills of learners. In addition, both teachers and collaborators are found to gain knowledge and awareness of both cultural and cross-cultural topics.

「しかし」の本質をめぐって

大橋 幸博（日本経済大学）

要旨

「しかし」は逆接や対比の表現と言われているが、それ以外にも、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），と様々に説明されている。また「しかし，暑いな。」のような「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）がある。そこで筆者は「しかし」という言葉が昔どのように使われていたのかを調査し，先行研究の問題点を明らかにした。結果，「しかし」の本質的な意味は「前件の内容を踏まえた意見や状況の追加」である。また「しかし，暑いな。」に関しては話し手には無意識の前提があり，その前提が裏切られた形となり，逆接となる。本研究では方言やコーパス調査からの観点を加えたうえで，「しかし」の用法を4つに分類し，初級や中級以降での「しかし」の効果的な教え方の一案を提案する。

【キーワード】 逆接，無意識の前提，大阪弁，コーパス，効果的な教え方

Keywords: contradictory conjunction, unconscious premise, osaka dialect, corpus, effective way of teaching

1 研究の背景と目的

一般的に「しかし」は逆接や対比の表現と言われているが，先行研究では他に，(1)のような言語化された前件がある場合の「しかし」と，(2)のような言語化された前件がない場合の「しかし」に分類されている。

(1) 手紙を出した。しかし、返事は来なかった。

(2) しかし、暑いな。

先行研究では、(1)のような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）と様々に説明されている。(2)のような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）がある。このように「しかし」の機能は現状明確ではない。

本稿の目的は3つある。①現代語・古語辞典で、昔「しかし」がどのような言葉で、どのように使われていたのかを調査し、「しかし」の本質的な意味を明らかにすること。②その本質的な意味をもとに、先行研究の問題点を明らかにし、「しかし」の機能を明確にすること。③方言やコーパス調査からの観点も加え、「しかし」の用法を分類し、日本語能力別（初級・中級以降）での「しかし」の効果的な教え方の一案を提案することである。

2 先行研究の問題点

2.1 言語化された前件がある場合の「しかし」

2.1.1 転換

岩澤（1985）は（3）を例に挙げ「しかし」には転換の機能があることを指摘しているが、この「しかし」は逆接とも解釈できるので、疑問が残る。

(3) ホノルルに飛ぶ前日、京都化野の念仏寺で干灯供養。そして羽田に行く直前まで句会に出席しているという。これも又、気障りである。でも逆にいうと外国になんぞ行くのが恥ずかしいということもある。しかし船旅というのは楽しい。五年ほど前にマトソン・ラインで南太平洋に遊んだことがある。 (岩澤 1985:43)

浜田（1995）も（岩澤 1985）と同様に「しかし」には話題転換の機能があると説明している。浜田（1995）は話し手は p と異なるカテゴリーに属する q を提示することにより話題の転換を行っていると言っている。しかし、これでは逆接ともいえるので、説明が明確ではない。

(4) 杉浦 一応、読者を想定して、はい、いつも書いてますけど。

宮本 やっぱり。しかし、その「はい」っていうの、やめてくれませんか？

(浜田 1995:202)

2.1.2 大話題から小話題への切り出し

多門（1990）は（5）を例に挙げ、「しかし」は大話題（政治討論会）の中で小話題（戦争は最大の環境破壊だっていう意見）を切り出す働きがあると説明している。

「しかし」がなくても、問題なく、小話題（戦争は最大の環境破壊だっていう意見）へ移行できるので、小話題の切り出しと言い切れるのか、多門の考えには疑問を抱く。

(5) ジャクソン：あ、そういえば、2、3日前の政治討論会、おもしろかったですねえ。

先生：ああ、あのNHKのですね。みんな、よかったですって言ってますね。

私は見られなかったのですが.....。

ロジャーズ：しかし、戦争は最大の環境破壊だっていう意見は面白かったですね。
(多門 1990:259)

また、多門（1990）は（6）や（7）のように、書き言葉において「しかし」の前後に話題が立つ場合、「しかし」の後に出てきた小話題のほうがより強く言いたいことであると指摘している。これは「しかし」でなくても、他の逆接表現（例：が、けれども）でもいえることなので、多門のこの考えには賛同できない。

(6) 彼女は性格が悪かった。しかし、美人だった。

(7) 彼女は美人だった。しかし、性格が悪かった。

2.1.3 前述の事柄への異なる意見や事実の追加

森田 (2018) は「しかし」は前に述べた事柄を認めたいうえで、さらに新しい意見や事実を加えるときに用いるものであると言及している。そして「しかし」の用法を次のように3つ紹介している。

①予想を超える事柄を付加する場合

前件で述べた事柄から、当然生まれてくる予想を超える事実や意見を後の文で述べる。(8)は高ければ高いなりに当然物が良いはずという前提に立っているが、実際は物が悪い。(9)は高いから買う気にならないだろうという前提に立っているが、高ければ高いなりに品質もずばぬけて良いのだから高くてもやむを得ない。

(8) この品物は高い。しかし物が悪い。 (森田 2018:52)

(9) この品物は高い。しかし物がいい。 (森田 2018:52)

②前件の内容に対応する事柄を述べる場合

前件に対して後件で全く新しい事実や意見を対照させる。対比の「しかし」である。

③新たな事実や意見を提示する場合

「それはそうと」や「それはさておき」に置き換えられる「しかし」である。

(10) (前略)ちか子の声が小さくないので、襖一重の茶席へ聞こえはしないかと、菊治が閉口していると、ちか子がふっと顔を寄せてきて『しかし、困ったことがあるんですよ』と、声を低めた (森田 2018:53)

①も逆接や対比と考えられるので、①と②の区別は少し不明確である。

2.2 言語化された前件がない場合の「しかし」

2.2.1 新話題の提出とする立場

多門（1990）は話し言葉において、（11）の「しかし」の機能は新話題の提出であると述べている。また（11）の「しかし」は、機能の名前（新話題の提出 VS 転換）は違うが、（3）の「しかし」と同じようなものであると説明している。しかし、（3）は言語化された前件がある場合の「しかし」で、（11）は言語化された前件がない場合の「しかし」であり、筆者は少し違うものであると考える。

（11）しかし さむく になりましたねえ。 （多門 1990:247）

2.2.2 感動詞と考える立場

小池（1997）は（12）のような「しかし」は感動詞であると主張している。しかし、なぜこのような「しかし」が感動詞であるのかということは説明されていない。

（12）しかし、すごかったね、今の地震。 （小池 1997:200）

『精選版 日本国語大辞典』では、感動詞とは自立語の一つであり、感動を表わすもの（文語：あな・あはれ・すは、口語：おや・まあ）、呼びかけを表わすもの（文語：いかに・なうなう・やよ、口語：おい・こら・もし）、応答を表わすもの（文語：いな・いや・おう、口語：はい・うん）、さそいかけに用いるもの（文語：いざ・いで、口語：さあ）、挨拶に用いる語（おはよう・しっけい）、願望を表わす語（ばんざい・いやさか）、命令を表わす語（きをつけ・まわれみぎ）、かけごえ（よいしょ・それ）、間投声（えー・あの一）と説明されている。このように説明されている感動詞と「しかし」が同じものであるというのは、やはり少し無理があるように思われる。

2.2.3 既に獲得済みの知識を言うという立場

加藤 (2001) は (13) のような「しかし」は、発話時点で話し手は「しかし」の後に来る内容を既に知っているが、獲得済みの知識として、また分かりきったことと知りつつ言うというニュアンスがあると述べている。つまり、分かりきっていて言わなくてもいいが、言わずにいられないという話し手の認識が示されると説明している。しかし、この加藤の定義には疑問が残る。なぜかという、例えば (14) のような場合、話し手は発話時点で、知り合いの子供がりっぱであるということを知らないが、(14) の文は言うことができるからである。

(13) 【その日、友人とはじめて顔を合わせたときの第一声】

しかし、暑いね、今日も。

(加藤 2001:74)

(14) 【知り合いの子供 (9 歳) が家事を手伝っているのを見て】

しかし、りっぱだねえ。

3 「しかし」の構造

この章では『改訂新潮国語辞典-現代語・古語-』を使用し、昔「しかし」がどのような言葉で、どのように使われていたのかを調べ、「しかし」の本質的な意味を考察する。『改訂新潮国語辞典-現代語・古語-』によると、もとは「しかし」は「しかしながら」という言葉であった。「しかし (しかしながら)」の「しか (然)」は“そのように”，「し」は“あり (ある)”，「ながら」は“～のままの状態”という意味であると説明されている。

森田 (2018) は「しかし」は「しかしながら」の「ながら」が落ちてできた言葉であり、「しかしながら」は上代から用いられていた副詞「しかありながら」のつづまったもので“そのようでありながら”の意味であると述べている。また当時、動詞の連用形に付く「ながら」は逆接ではなく“～のままで”の意味であったとも述べ、「しかし」は“そのような状態のままで”の意味でもあると述べている。さらに、森田 (2018)

は「しかし」は明治以降、逆接の接続助詞「～が／～けれども」などと一緒に使われるようになり、「～が、しかし、～」といった形のものが出てきたと指摘している。

つまり、「しかし」の本質的な意味は「そのような状況において」といった意味だが、明治以降に逆接の接続助詞と使われた結果、現在「しかし」が逆接の表現としても用いられるようになった。筆者が考える「しかし」の用法は下記の①～③である。

①前件の内容を踏まえた意見や状況の追加「そのような状況において」

(15) 米朝首脳会議が行われる。しかし、君はそれをどう思う？

②逆接

③逆接（先行文脈に関係のないことを発話する際に使用される。もしくは先行文脈がない場合に使用される「突然の発話」。話し手には無意識の前提がある。）

4 先行研究の再考

4.1 言語化された前件がある場合の「しかし」

4.1.1 転換

岩澤（1985）は 2.1.1 で「しかし」には転換の機能があることを指摘しているが、この「しかし」は筆者が考える用法②「逆接」であると考えられる。(3) では「しかし」の前ではネガティブなことを言っているが、「しかし」の後ではポジティブなことを言っているため、逆接と考えるのが妥当である。

浜田（1995）は (4) を例に挙げ「しかし」には話題転換の機能があると説明しているが、この「しかし」は筆者が考える用法①「前件の内容を踏まえた意見や状況の追加（そのような状況において）」であると考えられる。「しかし」の先行文脈（杉浦の発言）を踏まえ、自身の意見を述べている。

4.1.2 大話題から小話題への切り出し

多門（1990）は (5) を例に挙げ「しかし」は大話題の中で小話題を切り出す働き

があると説明しているが、この「しかし」は筆者が考える用法②「逆接」であると考えられる。その理由は、(5)で「しかし、戦争は最大の環境破壊だっていう意見は面白かったですね。」とあるが、この発話から推測できることは、ロジャース以外のそこにいる人たちの意見、もしくは一般的な考えとして、戦争は最大の環境破壊だっていう意見は面白くない（戦争はネガティブなこと）という前提があり、それに対する逆接として、「しかし」が用いられているのではと考える。

また、多門（1990）は（6）や（7）を例に挙げ、書き言葉において「しかし」の前後に話題が立つ場合、「しかし」の後に出てきた小話題のほうがより強く言いたいことであると指摘しているが、これは「しかし」でなくても、他の逆接表現（例：が、けれども）でもいえることなので、（6）や（7）も筆者が考える用法②「逆接」であると考えられる。

4.1.3 前述の事柄への異なる意見や事実の追加

森田（2018）は2.1.3で「しかし」には3つの用法があると述べ、①は予想を超える事柄を付加する場合と説明しているが、これは話し手がどのような前提に立ち、話しているかによるので、予想を超える事柄というのが関係しているとは考えにくい。単純に、この「しかし」は筆者が考える用法②「逆接」であると考えられる。②に関しても筆者が考える用法②「逆接」である。③に関しては、新たな事実や意見を提示する場合とし、「それはそうと」や「それはさておき」に置き換えられる「しかし」と説明している。この「しかし」は筆者が考える用法①「前件の内容を踏まえた意見や状況の追加（そのような状況において）」であると考えられる。

4.2 言語化された前件がない場合の「しかし」

4.2.1 新話題の提出とする立場

多門（1990）は（11）の「しかし」の機能は新話題の提出であると述べているが、これは筆者が考える用法③「逆接」であると考えられる。（11）に関しては、この時

期の今、あまり寒くなるとは想像していなかった自分の想像（＝無意識の前提）があり、その前提が裏切られた形となり、逆接となる。

4.2.2 感動詞と考える立場

小池（1997）は（12）のような「しかし」は感動詞であると主張しているが、筆者はこの「しかし」は用法③「逆接」であると考え。 （12）は、こんなにすごい地震がくるとは想像していなかった自分の想像（＝無意識の前提）があり、その前提が裏切られた形となり、逆接となる。

4.2.3 既に獲得済みの知識を言うという立場

加藤（2001）は（13）のような「しかし」は、発話時点で話し手は「しかし」の後に来る内容を既に知っているが、獲得済みの知識として、また分かりきったことと知りつつ言うというニュアンスがあると述べているが、筆者はこの「しかし」は用法③「逆接」であると考え。 （13）は、今日もこんなに暑くなるとは想像していなかった自分の想像（＝無意識の前提）があり、その前提が裏切られた形となり、逆接となる。

5 現場における「しかし」の教え方

ここでは、3章でみた筆者が考える「しかし」の3つの用法に、方言やコーパス調査から明らかになった「しかし」のもう一つの用法を加え、初級・中級以降それぞれでの「しかし」の効果的な教え方の一案を提案する。

1つめの用法は初級で導入される逆接の「しかし」である。この「しかし」は前件に対し、後件の事柄が反対・対立の関係にあることを示すと説明する。

①逆接

（16）東京は高い。しかし、便利だ。

2 つめ～4 つめの用法は中級以降で出てくる「しかし」である。2 つめの用法は前件の内容を踏まえた意見や状況の追加である。日本語学習者に教える際は、「しかし」の意味は「そのような状況において」や「そのような状況があるが」と説明する。

②前件の内容を踏まえた意見や状況の追加

(17) 米朝首脳会議が行われる。しかし、君はそれをどう思う？

3 つめの用法は無意識の前提に対する逆接の「しかし」である。日本語学習者に教える際は、「しかし」の意味は「それにしても」と説明する。

③無意識の前提に対する逆接

(18) しかし、暑いな。

4 つめの用法は大阪弁における「しかし」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の「しかし」は「まったく」の意味であると説明されている。この「まったく」というのは強調の「ほんとうに」という意味である。日本語学習者に教える際は「しかし」の意味は強調の「ほんとうに」と説明する。

④大阪弁

(19) 怒るで、しかし。

(20) かなんなー、しかし。

この4 つめの用法が本当に大阪弁における「しかし」なのか、筆者は疑問を抱き、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 2.4.5。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。ここでいう「補助記号-句点」には「。」や「！」が含まれる。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とれる「しかし」の例を除去し、下記の 6 例が残った。(21)～(23)をみると、やはり大阪弁であることは間違いなさそうである。しかし、その中には逆接とも倒置とも解釈できる(24)～(26)があった。本稿では紙面の都合上、(24)～(26)の「しかし」に関しては言及しない。

- (21) 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。
(OC14_12223 830 Yahoo! 知恵袋)
- (22) もし自分がオーナーなら「怒るでしかし！！」
(OY15_02771 1320 Yahoo! ブログ)
- (23) 結婚したらシマイですな、しかし。 (LBr0_00016 7660 書籍)
- (24) 「いやあ、ほんとにきれいだな、しかし。そう思わないか？」
(PB49_00284 46100 書籍)
- (25) (外で眺めながら) 静かだなあしかし。 (LBt5_00008 12220 書籍)
- (26) ひどいことを言いますね、しかし。 (LBo2_00001 46720 書籍)

6 まとめ

本稿では「しかし」の意味・用法について考察した。考察した結果、まず「しかし」の本質的な意味は、前件の内容を踏まえた意見や状況の追加であった。しかし、明治以降に逆接の接続助詞と使われた結果、現在「しかし」が逆接の表現としても用いられるようになった。筆者は「しかし」の 3 つの用法、①前件の内容を踏まえた意見や状況の追加、②逆接、③逆接（無意識の前提がある）を提示し、それをもとに先行研究の問題点を解明した。次に、実際に現場で「しかし」をどのように効果的に教えればよいのか、一案を提案した。その案とは、筆者が考える「しかし」の 3 つの用法に、

大阪弁での「しかし」の用法を1つ加え、計4つの用法を教えることである。初級では単純な逆接の用法のみを教え、中級以降で残りの3つの用法を教える。今後の課題としては、大阪弁以外でも「しかし」が文末に置かれた場合は強調を意味するのか、調査する必要がある。

<資料>

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> (最終閲覧日:2021年8月6日) .

小学館国語辞典編集部(2006)『精選版 日本国語大辞典 第一巻』小学館.

山田俊雄・築島祐・小林芳規(1978)『改訂新潮国語辞典-現代語・古語-』久松潜一
監修, 新潮社.

weblilo 辞書 「全国大阪弁普及協会」

[https://www.weblilo.jp/content/%E3%81%97%E3%81%8B%E3%81%97?dictCode=OS
AKA](https://www.weblilo.jp/content/%E3%81%97%E3%81%8B%E3%81%97?dictCode=OS_AKA) (最終閲覧日:2021年8月6日) .

<引用文献>

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.

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(ちくま学芸文庫) .

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種類」『世界の日本語教育』
5, pp.193-207, 国際交流基金.

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.

Reconsideration: The Essence of *Shikashi*

Yukihiro OHASHI (Japan University of Economics)

Abstract

While the Japanese word *shikashi* is generally known as a contradictory conjunction, some researchers have different opinions on this matter. For instance, Iwasawa (1985) and Hamada (1995) claimed that *shikashi* changes a topic, while Tamon (1990) pointed out that *shikashi* is a trigger of the start of speaking. Morita (2018), furthermore, mentioned that *shikashi* is used when adding a different opinion or a fact to a preceding sentence. In addition, regarding *shikashi* that is uttered suddenly without a preceding context like *shikashi atsuina*, Tamon (1990) argued that the *shikashi* is used when presenting a new topic. Koike (1997) said that the *shikashi* is an interjection. Katou (2001) mentioned that the *shikashi* is used when a speaker gives an information that the speaker already knows. In this study, the author researched how *shikashi* was used in the past. As a result, we found that the core meaning of *shikashi* is to add a different opinion or a fact to a preceding sentence. As for *shikashi* that is uttered suddenly without a preceding context like *shikashi atsuina*, we consider that before saying *shikashi atsuina*, a speaker already has an unconscious premise like the speaker never imagined that it would be too hot. *Shikashi*, therefore, presents a contradictory conjunction contrary to the speaker's expectations. In other words, *shikashi atsuina* shows that it is too hot like I never imagined. In this paper, the author will also consider *shikashi* from the perspective of dialects and corpora. We will then classify the functions of *shikashi* into four groups and suggest an effective way of teaching it at beginner and intermediate levels.

日本語教師は「民主的文化への能力」にどう関わるか

—ヨーロッパの日本語教師の対談から—

西澤 芳織 (オックスフォード大学)

藤光 由子 (国際交流基金ロンドン日本文化センター)

要旨

欧州の言語教育の文脈において「民主的文化への能力 (CDC)」の育成が教育理念として活発に議論されるようになる中で、教師自身はその教育実践を通じて、自身の CDC に関わる 資質能力をいかに獲得していくのだろうか。この問いに対する記述的知見を得るため、本稿は欧州の日本語教師 4 名にフォーカスインタビューを行い、質的分析を試みた。データの読み込みとコード化を通じて、四つのテーマが生成された。4 名の教師には、CDC の記述する「態度」との共通性が多く観察され、また教師の学びを深化し加速する「学びの共同体」への参加の意義が多く語られた。「民主的文化への能力参照枠 (RFCDC)」をすでにリソースとして活用した実践例も認められ、その過程で、教師自身の CDC についての振り返りも同時に引き出されたことが明らかになった。これらの結果が示唆するものを踏まえ、教師の学びと成長を促す教師研修デザインのあり方について検討する。

【キーワード】 民主的文化への能力参照枠, 教師の資質能力, 学びの同型性, 実践コミュニティ, 教師研修

Keywords: RFCDC, teachers' competencies, congruity between teachers and students in learning, teacher learning community, teachers' professional development

1 研究の動機と目的

『民主的文化への能力参照枠 (RFCDC)』が欧州評議会により2018年に公開された (Council of Europe 2018, 邦訳は櫻井・他2021)。汎ヨーロッパレベルでの政治組

織がそれまで「国家」が担ってきた役割を一定程度担うようになり、領域内を移動する多様な人々、あるいはグローバル化の結果、域外から移動してくる様々な背景や価値観を持つ人々との接触が日常化する中で、欧州で生きる人々に民主的な社会参加を促し、インクルーシブであることや個々人の多様性を尊重することを教えることがますます重要視されるようになった（山本2019）。RFCDCは、そのような背景のもと、民主的な市民性の涵養と人権教育、そして平和的・建設的な共存のための「インターカルチュラリズム」の促進に主眼を置き開発されたものであり、バタフライモデルと呼ばれる「価値観」「態度」「スキル」「体系的な知識と批判的な理解」に関する20の能力（本稿末の図1参照）と、各能力の到達度を確認するためのキーディスクリプター135項目から構成されている（Barrett 2020）。

RFCDCは、あらゆる教育分野がCDCの涵養のための一翼を担うことを求めているが、その中で言語教育の役割に関して示唆的なことは、バタフライモデルにおいて、「言語的スキル・コミュニケーションスキル・複言語スキル」及び「言語とコミュニケーションについての体系的な知識と批判的な理解」がCDCの重要な要素として明示されていることである。筆者らは、そこに言語教育を実践する教師自身のCDCに関わる資質能力の開発や教育実践の探究という課題が浮かび上がってくると考えた。本稿は、この課題認識を出発点とし、欧州に根差して活動する現役日本語教師の語りをデータとして用い、教師のCDCに関わる資質能力の一側面を明らかにすることを試みたものである。

教師の語りを研究の手法として用いるアイデアは、筆者らが過去数年間、欧州のいくつかの日本語教育コミュニティにおいて教師研修を企画・運営する活動に関わり、教師の学びの場づくりに関する互いの想いを共有する中で生まれた¹。そこから多くを学んできた者として、欧州の日本語教育実践のストーリーが世界に発信される機会を支援したいという動機から、筆者らの「インサイダー」としての利点を生かし（Toy-Cronin 2018）、現役教師の生の語りに光を当てることを試みた。

2 研究のデザインと調査協力者

調査協力者のリクルートは、有意抽出法 (Cohen *et al.* 2011) を用い、調査協力者自身が本研究の主題である CDC に関心があること、教師歴が長く、したがって CDC に関わる資質能力の獲得に関する体験的な語りが得られそうなこと、インタビュー後のフォローアップの質問のやり取りが可能であることを条件とした。結果、欧州在住の現役日本語教師 4 名 (A, B, C, D とする) が調査協力者となった。4 名とも、就職、家族の事情などで世界各国を移動した経緯のある「移動する日本語教師」であり、異文化への関心が高かった。また、欧州の複数の実践コミュニティに所属し、ファシリテーターとして教師の実践コミュニティを盛り立てる立場にあり、teacher leader (Muijs & Harris 2007) としての資質を備えていることも共通していた。

この 4 名を二組に分け、フォーカスインタビューを行った。各組 90 分程度、MS Teams プラットフォームを用いて実施した。協力者も調査者も、国際交流基金の欧州拠点や欧州各地の教師会等が主催する研修会や小規模のインフォーマルな勉強会などを通じて知り合い、忌憚なく話せる関係性を築いていたことから、個別インタビューではなくフォーカスインタビューの形式をとった。よりリラックスして発言でき、参加メンバーの意見が語りの相互作用によって明らかになり、さらに相互作用そのものによって語り引き出される可能性が高いためである (田垣 2007)。

インタビューでは、最初に改めて自己紹介しあった後、RFCDC の概要を簡単に紹介し、バタフライモデルと態度に関するディスクリプターの部分を見ながら、自由に語ってもらった²。語りを促すために、最初に「バタフライモデルの 20 の項目の中で、例えば違和感なく受け入れられるもの、違和感を感じるもの、特に大事だと思うもの、大事だが獲得は難しいと感じるものなどはあるか」と問いかけた。途中「そのようなことを意識し始めたのはいつか」「きっかけになった出来事はあったのか」など、ライフストーリーを引き出すための問いかけも行い (Atkinson 1998)、自身の変容、何らかの気づきや省察に導かれるきっかけに関するエピソードも語って

もらうようにした。重要だと感じた発話、確認が必要だと思われた発話はチャット欄を利用してメモを取り、誤解のないように参加者にも確認してもらいながら進めた。その後、インタビュースクリプトを繰り返し読みながらコメントをコードに分け、テーマ分析を行った。分析の結果、次章で示す四つのテーマが生成された。

3 結果

3.1 CDC の価値観への気づき、「態度」の共通性

まず、インタビュー中の発話内容から、調査協力者の教師は、4 人とも共通して CDC の理念を肯定的に評価しており、自身も CDC の理念に合致するような態度を持っていることが観察された。CDC のバタフライモデル中の「態度」に関する能力として、「公德心・公共心」、「尊重」、「曖昧さに対する寛容さ」などが主要な項目として挙げられているが、このような項目の重要性に教師自身が気づいており、教育実践の際にそのことを意識していると見受けられるコメントが得られた。下記に例を示す。例 1) は、学生との関係性構築や新たな活動導入についての語りの中で生まれた発話である。インタビューに参加した教師は、対話によって問題解決を図ること、急がないで待つことを大切にしており、学生と意見が合わなくても、むしろ互いの違いから何かを生み出そうという意識を持っていることが読み取れる。例 2) からは教師の社会的責任についても関心が高いことが窺える。さらに、例 3) に見られるように、自他の変容、文化的な差異の体験について非常に肯定的な態度で楽しもうとしていることが窺えた。ここで語られた「楽しむ」という態度は、「曖昧さに対する寛容さ」や「自己効力感」に繋がっていると考えられる。

例 1) 「文化の異なりに対する寛大さ」、「尊重」

教師 B : *結局、お互いが変わるのに時間がかかる。私だって、向こうの心に伝わるような表現の仕方を考えなくちゃいけない」……「お互いに、その一緒にいる時間、つまり授業という時間とか、あるいはそのメールのやり取りでもなんでも、その時*

にお互いにやっぱりそれぞれ色々な違いはあっても尊重しあい尊敬しあって何かができるんじゃないか。

例2) 「公德心・公共心」, 「責任」

教師 D : でも多分大多数の先生って...[システムとやりたいこととの]ジレンマの中で毎日葛藤を感じながら, 多分過ごしてるんだらうなっていう部分もありますよね。...

教師 C : そうですね。...自分の責任は何なのかなって考えたりもして。...システムがあって, ...そのシステムをどう変えていけばいいのか。

教師 D : [教師は]若い人の人生にやっぱり影響与えてるじゃないですか, なんかね, 教えるって素晴らしいな, ...C 先生と出会って嬉しかったな, ...転機になったな日本に行ったことが, そういうことがやっぱり社会を作ってるんだと思うのね。

例3) 「自己効力感」

教師 A : 教師としてやっぱりいろいろなところでいろいろな人と繋がっていろいろな話をしながらいろんな発見をして自分が育っていく, 相手が育つ...それはやっぱり楽しいことですねいろんな人とするのが...まずそれは楽しみの一つだということもあります。楽しくやっています。

教師 B : A さん, もう, 最初に, お知り合いになったときから思ってたんですけれども, 何か自分が変わることが怖くない人, というよりむしろ自分が変わることを楽しんでいらっしゃる人というかね, そういう感じがしますけれども, 多分私もそういうところあるかなと思いますね。

3.2 CDC の枠組みの授業用リソースとしての活用と教師の学び

第2のテーマとして浮かび上がったのは, CDC の枠組みの授業用リソースとしての活用である。調査協力者の中には既に RFCDC を授業実践の中で活用している教師もいた。教師 A は, 対談中, 「民主的シチズンシップを育てることが授業の目的だ」とはっきりと宣言し, 「曖昧さ」, 「共感」, 「批判的な理解」, という概念を反映した授業実践を(例4), 教師 B は, RFCDC そのものを授業で学習者に提示し考察

の観点として活用した実践を語っている（例5）。

例4)

教師A：[RFCDCの] キーワードに合わせて、その曖昧さとか、...相手に共感して聞いて、あと理解をして批判するということですね、批判的な理解っていうのが、やっぱり相手と対話する、対話して相手を認めて自分の意見を言って意見を書いていく、[ということを授業で実践しています。] ...嫌だって[学習者が] 言ったものを、どうして嫌なのか、でも私はこう思うからこれはどうか、というふうに言うと、相手も納得するようですね。

例5)

教師B：[RFCDCのディスクリプター] を使って、...学生に自分がプロジェクトをやる前とそれからやった後では、どのように自分が変化したと思うかというのを聞きました。

さらに、非常に興味深いことに、「授業デザインに RFCDC を生かそうとすることによって、教師自身も RFCDC に沿って自己の CDC について振り返ることになる、それが人としての自分の変容につながる」という趣旨のコメントも得られた。

例6)

教師A：[RFCDCのディスクリプターは]...深い、深いですね、...これをキーワードにして教えるということになると、やっぱり自分がそうになっていくというのが、何か自分の心の中で変わってくる。そんな感じがしました。...教える側は何のために教育をするのか。キーワードを考えながら、やっぱりどういうふうに授業をするんだろう。となると、やっぱり自分でもその生活とか自分に振り返って考えてみることもなるし、それから教室を離れて他の普通のね、他の大人と話すときも、やっぱりこういうことを考えるとどういうふうに相手と接したらいいんだろうっていう、

考えるようになったような気がします。だから私は教育者としてはこういうという点ではまだまだもう本当に足りないところばかりなんですけど、非常になんなんですか、**教育の授業の、授業に対する考え方が変わりますね。これで、**と思いました。

3.3 「学びの共同化」への志向

さらに、日々の実践の中で深めている学びを、ひとりの中にとどめておかず、他の教師とつながることで、さらに学びを加速させているという語りが得られた。これを、「学びの共同化」としてまとめた。このテーマに関するコメントはコード数として最も数が多く4人全員から得られた。以下にそれぞれのコメントを例示する。

例7)

教師A：…研修会を機会にこういうふうに繋がれたのが、私の教育のあの、大きな変化かなと思います。ただ教えるっていうことではなくって、教育をする目的は何か、そしてどのように教えていくか、学習者とどういうふうに寄り添っていくかということ、そこから学んだ。…教える側は何のために教育をするのか、ってということがやっぱり私には以前なかったんだと思います。

例8)

教師B：xxxx年に皆様と知り合ったことはちょうどその（キリスト教の）「堅信」に当たると思うんですね。結局自分が本当にこの仕事を通して何をしたいのか、どのように人と繋がっていきたいのか、自分のしていることはどのように繋がっていくのかっていう。そういうことを自分の側からだけでなく、外側からも見る目を与えていただき、そしてその上でやっぱり自分がこの人生を歩んでいきたいというふうに改めて思ったって意味で、非常に「堅信」に近いものがあると思うんですね。

例9)

教師C：教師3年、4年ぐらい前からなんか自分は、一体何を自分の教育現場でしよう

としてるのがあっていうのを考え始めて、変わっていく過程で、どういうふうにして変わっていったかっていうと、周りの先生方との繋がりがやっぱりすごく大きくて、他の先生方がどういうことを、やはりビリーフの中で持っていて、それがやっぱり重なったり、共鳴したり、いろんなところでまた形を変えて自分のところに戻ってくる。

例 10)

教師 D：もちろん xxx 先生との出会いもあり、その前にも出会いがあり、たくさんのお会いによって私の人生がいろいろ発展してきた。... ヨーロッパの中のいろんな文化や言語を背景にしている人たちがいろんな学習者にいろんな言語を教えている、そういう（外国語教師の集まりの中に）いたこともすごく大きな転機になった。

3.4 実践コミュニティへの参加と対話

4 人の教師は、教師同士がつながり、お互いの実践を共有することで新たな気づきが生まれるという経験を持っていた。対談の中では、「仲間との対話の中であいまいな部分を言語化している」という認識、自分が何となく思っていることを伝えようとする過程で自他の理解が促進されていくという語り引き出された（例 11）。

例 11)

教師 B：言葉にしていくことで変わっていくってのは、多分大人にも色々あると思うんですね。言葉にすることで、自分の曖昧なままで思っていたものを少しお互いにクリアにしたというのかな、片っぼだけがクリアになるっていうことは多分ないんですね。両方がクリアになるっていうことなのかなって。

このテーマに関しては、対談中に、教師同士の対話の中で新たな気づき引き出されていく過程も観察された（例 12）。教師 D は、教師 C の多様な教師と出会うことで視野が広がり、なじみのない状況へのゆとりがうまれるという語りを聞くうち、

RFCDC は「私たち自身の目標でもある」と気が付き、「そういう風を読み替えるといいんだ」と複文化複言語で生きる人たちを育てる立場から CDC を学ぶ立場に意識を切り替えている。

例 12)

教師 C：一応言語学部にくっついているので、教師、の多様性というのはすごい面白いなと思っていて。...アラビア語の先生ロシア語の先生...中国語とかイタリア語って結構集まって話すと、それぞれのやっぱりその自分の信じてる宗教の話も出てくるし、それからそのたまたまその *asylum seeker* の方が一緒にお仕事してたりするのです。教師の中の多様性という中でも、その教える教室を外れて...[教師同士が]お互いを知り合うっていう機会がすごい最近貴重だになっていうふうに感じていて、そうすると、自分のクラスに今まで会ったことがないようなバックグラウンドの子の方が来るときに、...ためらうというか驚くじゃないですか。...自分の視野が広がったと言うべきなのかもしれないんだけど、...そこで自分がどう対応しなくちゃいけないかってゆとりが生まれてくるのかなっていうのを、今またちょっと思い出しながら考えたりしてました。

教師 D：それはそうですね...×××先生がアラビア語のね、継承語教育の先生の、ああいうのアレンジしてくださって、あとマレーシアで教えてらっしゃる日本語教師の先生のところね。すごい勉強になりました。何かあれを、また一つ世界広がったなって気もしたので、まずすごくお話伺ってすごいわかります。.....私達自身もそういう多様性のある世界で生きてるんですよね、市民としてね、特にヨーロッパだと。

教師 C：...だからやっぱりこのコロナが契機となって、中までいろんなところの国々の先生方と繋がれるようになったのはやっぱりすごい大きくて。.....日本人の方だけでもあんなに世界中に散らばって教えてらっしゃる、その人たちとの意見交流情報交換っていうのがこの1年半の間でできるようになりましたよね。それもだから自分にとっては大きな何か宝というか、新しい素晴らしい機会が与えられたなって。

教師 D：そうですね。……だって私達がそういうことをね、あの[複言語複文化]で生きるような人たちを育てたいんですよ。ていうか…私達はそうなんなくちゃいけないってことだよ。そうそうそう。だからこれはさっきのね、[RFCDC の]あの表とかも私達自身の目標でもあるわけだよ、きっとね。そういうふうに読み替えるといいんだ。そっか。うん。そうそう、そういう意味で考えると楽しい、やっぱりこうやって世界広がって、うん。

4 まとめと考察

協力者となった 4 人の教師には、CDC の記述する「態度」との共通性が多く観察された。学びの共同体の中で学び合うということに非常に肯定的である点も共通しており、教師の学びを拡大し加速するしくみとしてのコミュニティの役割が多く語られた。RFCDC については、すでにリソースとして活用した実践例も認められた。さらに、RFCDC を授業デザインに生かそうとする過程で、教師自身の CDC についての振り返りも同時に起きていた。RFCDC を見ることで、教師自身の中で CDC が意識化される、あるいは、今回の調査協力者のように、すでに自己の中に獲得している資質能力が、枠組みを見ることで、より明示的に引き出されていく。このことは、RFCDC が学習者のみならず教師自身の学びをも媒介する「参照枠」となること、学習者の学びと教師自身の学びが循環する関係にあることを示唆するものである。

5 教師研修のあり方への展望

本研究で得られたデータからは、教師と学習者が共有する学びのリソースとしての RFCDC の活用可能性、「教師が実践コミュニティの中で仲間とともに学ぶこと」の重要性が示された。この知見をもとに、教師の CDC に関わる資質能力の継続的開発をサポートする研修のデザインについて考察する。民主主義の手續きと運用に習熟した自律的市民の育成につながる学びのあり方を探究した渡部（2020）は、教師が自主的に学ぶことの喜びと楽しさを自らが経験し、それを生徒にも伝えられる学

習者であることが大切であると述べている。学習者の学びと教師の学びのあり方は、同型であるべきだという考え方である（学びの同型性）。さらに、教師の主体的な学びのあり方として、実践コミュニティにおいてメンバーが共有する「理念、目標、課題」を中心に据え、そのための「学習のプロセスのデザイン」、「学びの場の運営」、メンバーの「振り返り」、「実践の記述と発信」を循環させることを提唱している（図 2）。このモデルで、RFCDC の理念を共有する教師が、具体的な目標や課題を設定して、実践に取り組んではどうだろうか。実践の課題は、教育現場で行われているコミュニケーション、学習者と教師のインタラクションそのもの、教師が活用する手法やアクティビティ、プロジェクト学習のテーマやそのプロセス、アセスメントやカリキュラムのデザインまで、様々なレベルで見つけることができるだろう。CDC の育成という観点から各々の教育実践を共同で見直す循環をつくること、それによって欧州の実践コミュニティで CDC の涵養に貢献する日本語教育実践の蓄積と積極的な発信が進むことを期待したい。

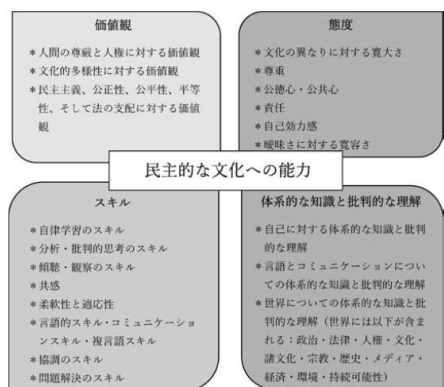


図 1. 「民主的な文化への能力」(櫻井 2021)

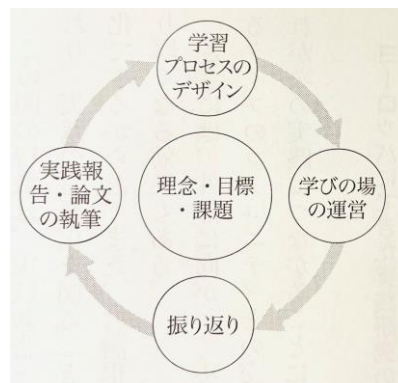


図 2. 当事者研究の循環構造 (渡部 2020:163)

<注>

1. 藤光は、教師の学びの共同体に貢献するという自身の国際交流基金日本語教育アドバイザーとしての目標を意識しながら、教師研修の企画・開発の仕事に携わってきた。西澤は、教師研修の形態が対面一辺倒からオンライン研修やハイブリッド型研修に切り替わる過渡期に英国日本語教師会のセミナーワークショップ担当役員として、教師研修のあ

り方について省察する機会を得た。

2. 時間の制約上、135のキーディスクリプターすべてを扱うことはせず、今回は「態度」に関わるディスクリプターを取り上げた。

<引用文献>

- 櫻井省吾・宮本真有・近藤行人・近藤有美（2021）「欧州評議会の『民主的な文化への能力と 135 項目のキーディスクリプター』の邦訳」『名古屋外国語大学論集』8, pp.353-367, 名古屋外国語大学.
- 田垣正晋（2007）「グループインタビュー」, やまだようこ（編）『質的心理学の方法—語りをきく』 pp. 114-123, 新曜社.
- 山本冴里（2019）「Citizenship の育成は、第二言語教育とどのように関わるか」『言語文化教育研究』17, pp. 53-70. 言語文化教育研究学会.
- 渡部淳（2020）『アクティブラーニングとは何か』岩波新書.
- Atkinson, R. (1998) *The life story interview*, Sage.
- Barrett, M. (2020) The Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18 (1), 1-7.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education, Sixth Edition*. Routledge.
- Council of Europe (2021) *Descriptors of competences*. Retrieved April 24, 2021. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/descriptors-of-competences#Key>
- Muijs, D. & Harris, A. (2007) Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational management administration & leadership*, 35, 111-134.
- Toy-Cronin, B. (2018). Ethical issues in insider-outsider research. *The SAGE handbook of qualitative research ethics*, 455-469.

Exploring Teachers' Competencies for Democratic Culture in Practice

Findings from a Life Course Study of Japanese Language Teachers in Europe

Kaori NISHIZAWA (University of Oxford)

Yuko FUJIMITSU (Japan Foundation, London)

Abstract

Against a backdrop of increasing debate surrounding the cultivation of Competences for Democratic Culture (CDC) as a key principle in the context of language education throughout Europe, this study explores how language teachers acquire the attributes and abilities for their own CDC through their educational practice. In order to obtain descriptive knowledge on the question, the authors carried out qualitative research using narrative data elicited through focus interviews with four Japanese teachers based in Europe. Through repeated reading and coding, four themes were generated, and it was found that the four participants commonly held attitudes that were congruent with the attitudinal descriptors in the CDC, placing high value on participation in teacher learning communities, within which teachers engage in deeper and accelerated learning. Some participants referred to the Reference Framework of Competencies for Democratic Culture as a resource for teaching practice, the use of which prompted them to reflect on their own CDC. The authors discuss these findings in the light of teachers' development of their own CDC and consider approaches to the design of continuous professional development programmes that support their sustainable learning as educators.

L2 日本語話者と共に考える 〈やさしい日本語〉 と日本語教育

— COIL 活動のもう一つのあり方 —

岩崎 典子 (南山大学)

要旨

近年グローバル人材育成や大学の国際化が奨励され、COIL (Collaborative Online International Learning) が外国語の授業などで活用されている。本稿では、南山大学 (NU) の日本語教員養成プログラムの選択科目「日本語の会話教育」の授業において導入した、接触場面のコミュニケーションについて考える COIL 活動について報告する。NU の学生は、ヴェネチアのカ・フォスカリ大学 (UCF) の日本研究専攻の学生と〈やさしい日本語〉やフォリナー・トークについて日本語で意見交換をした。その結果、NU の学生は、第二言語としての日本語使用の経験が豊富な UCF の学生の意見から、〈やさしい日本語〉やフォリナー・トークは、初級の学習者などには有用である一方、外見や訛りで「外国人」と見なされて過度に使用されると否定的な感情を引き起すことを知り、接触場面では、相手に向き合い、個々人に合わせてことばを使うことが最も重要であることについての理解を深めた。

【キーワード】 COIL, 〈やさしい日本語〉, フォリナー・トーク, 接触場面

Keywords: COIL, *Yasashii Nihongo*, foreigner talk, contact situation

1 はじめに

COIL は、情報通信技術 (ICT) を用いた「オンライン国際交流学習」で、「SNS やビデオチャットなどのオンラインツールを活用して、海外大学の学生と授業内外で協働プロジェクトや意見交換を行う授業」とされる¹。文部科学省も「国際的に活躍できるグローバル人材の育成」のために COIL を奨励しており²、外国語の授業で

も活用されている。しかし、その活用の前提や方法によっては目標言語を第一言語（L1）として使用する、いわゆる「母語話者」「ネイティブ」こそが、その言語を第二言語（L2）として学習する人に教え得るという、日本語教師の間にも日本語教師志願の学生間にも見られるネイティブ主義（Hashimoto 2018; 島津 2021）を助長するのではないかという危惧もある。また、L1 話者と L2 話者の「接触場面」、すなわち、「異なる言語、文化背景を持つ参加者間のインターアクションの場面」（ファン 2006:120）においても、ネイティブ主義は、話者間に不均衡な力関係を引き起こしかねないイデオロギーである。それ故、日本語教員の養成においても受講生に省察を促したいところである。

このような背景のもと、筆者は、南山大学（以下、NU）で学部生対象の日本語教員養成プログラムの選択科目である「日本語の会話教育」という科目で、接触場面において接触場面のコミュニケーションについて考える COIL 活動を実施した。

2 目的と活動内容

2.1 対象となった学生と目的

2019 年の秋、カ・フォスカリ大学（以下、UCF）のアジア・北アフリカ学部のパトリック・ハインリッヒ氏の協力を得て、NU の学生 26 名は、ハインリッヒ氏担当のアカデミック・ジャパニーズと社会言語学の授業を履修する大学院 1 年生約 25 名と約 4 週間の COIL 活動を行った。うち 2020 年 1 月の授業の終了後、後述する COIL 活動記録と感想を筆者が研究目的に分析することへの同意を得た NU の学生 23 名のデータをもとに本実践に関して報告を行う。

NU の授業では、COIL 活動に以下の目的があった。

- (1) 日本語を使用する**接触場面のコミュニケーション**を実際に経験する。
- (2) L2 としての日本語を使用する学生の視点から**接触場面の日本語の使用**についての経験や意見を聞き、後述の〈やさしい日本語〉及びフォリナー・トークについて話し合い、望ましいコミュニケーションについて共に考える。

(3) 自分にとって L2 である英語で作文をし、英語を使い慣れている UCF の学生⁴からコメントをもらうことで、言語的立場を逆転し、L2 を使用することの情意的側面について内省する。

(4) L2 日本語を学習して使用する人が日本語の「学習者」というより、むしろ「使用者」であり、日本語の学習においても接触場面のコミュニケーションにおいても経験が豊富なエキスパートであることについて認識を高める。

NU の学生は日本語の L1 話者で、L2 日本語話者と接触した経験が少ない学生がほとんどであった。そこで、まずは L2 話者との**接触場面のコミュニケーション**を経験して省察することが以下の理由で重要であると考えた。第一に、日本語教育の現場は接触場面である。接触場面のコミュニケーションについて考える COIL 活動は、教室内外で日本語教員として L2 日本語話者とコミュニケーションをする際の姿勢を培うことに繋がる⁵。第二に、日本語を学習する L2 日本語話者が日本語で会話を行う場面は、概ね接触場面である。L1 話者同士の会話とは異なり、話者間の力関係が不均衡なコミュニケーションにおいて最適な方策は何かも考え、会話力の育成を検討することを促す意図もある。

接触場面のコミュニケーションで近年注目されるのが 2.2 で解説する〈やさしい日本語〉で、後述するように**フォリナー・トーク**と類似する。どちらも、いつ、どのように用いるかを心得ておかなければ、安田 (2013:330) や中島 (2021:112) が指摘する、「上から目線」や「配慮という差別」などの問題が表出し得る。また、〈やさしい日本語〉や**フォリナー・トーク**の使い方次第で L2 話者は肯定的あるいは否定的な情意を経験することについての理解も望まれる。

一方、ハインリッヒ氏は、UCF の学生にとっての COIL 活動の目的として以下を挙げる。まず、後述する木村 (2019) の論考を読んだ上で、その内容、及び、〈やさしい日本語〉の概念、その意味を NU の学生と話し合っただけでなく、次に、〈やさしい日本語〉や**フォリナー・トーク**について知った上で、NU の学生とのやりとりを通して、自分のコミュニケーションについて内省することである。

2.2 COIL 活動の内容

2.2.1 〈やさしい日本語〉とフォリナー・トーク

〈やさしい日本語〉は、単に簡単な日本語という意味ではなく、専門用語として使われ、「やさしい日本語」とも区別されることがある。日本語が不得手な人びとが避難先などについての情報をスムーズに入手できなかったという阪神淡路大震災の教訓から、外国人のための災害時のことばの必要性が唱えられ（佐藤, 1996）、**災害時の情報発信などに使われる書きことばをわかりやすく書き換えるための「やさしい日本語」のガイドライン**などが開発された。この場合は、不特定多数の「外国人」を対象とした**一方向の書きことば**である。これに対し、庵（2019）は、平時に使うやさしく調整した日本語を〈やさしい日本語〉という表記で示している。本稿では、庵（2019）に倣って、**平時の、特に双方向の話しことばとしてのわかりやすい日本語**（尾崎 2013）を〈やさしい日本語〉と表記し、中島（2021）に倣って両方を指す場合は【やさしい日本語】と表記する。

柳田（2013）は、フォリナー・トークについて、「優位な立場にある者が、不利な立場にある者に対して配慮して調整を加える話し方」（p. 81）であると説明し、繰り返しや文法の簡略化、質問や確認の多用などを特徴として挙げている。その上で、「母語話者が使用する調整された話し方」としてのフォリナー・トークは、接触場面で日本人側が使用する話しことばの〈やさしい日本語〉と言えると述べる。

2.2.2 接触場面のコミュニケーションの問題

木村（2019:49-53）は、来日した留学生などが遭遇する接触場面の問題を「残念な現象」として例を挙げている。その中に、とくに外見的に外国出身者に見える人などが、「日本語を話したいのに英語で話される」という現象や、「日本語を話していることが認識されない」という現象がある。外国人には英語を使うのが親切であるとか、外国人なら日本語ではなく英語を使うといった「日本語＝日本人」という思い込みがあることを指摘し、このような現象はたとえ親切心からでも歓迎されな

いことに言及している。木村は、このような現象を回避するために、まずは〈やさしい日本語〉で話しかけて、相手の反応で調整することを奨励している。

一方、辛（2007）は、多文化共生のための共生日本語研究の流れの中で、フォリナー・トークは「日本語母語話者と非母語話者の共存を脅かす「差別」的なもの、非母語話者の学習や習得に結びつかず、むしろ日本語母語話者に対する「ネガティブな反応」を導き出すものとされている」（p.25）という。辛は、それまでのフォリナー・トークの研究が L1 話者の視点に偏重していたことを指摘し、東アジア出身で L2 日本語に熟達して日本で日本語教育に携わる人びとが、接触場面のフォリナー・トークをどのように捉えているかを調査した。多くの協力者は、ネガティブな経験を経て、柔軟に対応できる調整能力を持ったことでフォリナー・トークを受容するようになり、学習者に対してフォリナー・トーク的な話し方を使用するようになる場合もあることを報告している。辛は、フォリナー・トークを、従来の定義の「L1 話者による外国人への話し方」とは異なる、「接触場面のみに関わらず、会話参加者双方が使用可能な調整行動」で、「多文化社会における言語ストラテジーの一つ」と捉えることを提唱した。

2.3 COIL 活動の形態とスケジュール

NU 側の COIL 活動は、表 1 のスケジュールで行った。（授業では COIL 活動に直接関連のない会話力の育成についてなどの講義や活動もあったが、ここでは示していない。）事前にそれぞれの大学で有志が作成した大学紹介ビデオを共有した。学生は、NU・UCF 合わせて 2~4 名のグループに分かれて COIL 活動を行った。協働の活動は、学生が SNS などのツールを選択して、都合のいい時間に行うこととした。なお、授業では、接触場面における双方向の話しことばとしての〈やさしい日本語〉とフォリナー・トークは別々に扱ったものの、類似していると説明した。

5 週目には、木村護郎クリストフ氏と辛銀眞氏がそれぞれ学生の質問への回答のビデオを作成して共有していただき、授業で視聴した⁶。NU の学生は、UCF パート

ナーとのメールや SNS によるやりとり、話し合い、その活動についての振り返りも記録する「COIL 活動記録」を提出した。また、授業の最終日には、授業内で COIL 活動についての感想と振り返りを 1 ページにまとめて提出した。

表 1 COIL 活動 (NU) のスケジュール

	授業内	授業外
1 週目	<ul style="list-style-type: none"> ・事前に UCF の学生が作成した大学の紹介ビデオを視聴し、グループで挨拶ビデオを作成する。 ・【やさしい日本語】を紹介する講義を録画し、UCF と共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・UCF パートナーにメールを送り、連絡方法などについて情報を提供し、打ち合わせする。 ・木村 (2019) の論考を読む。この論考は UCF パートナーも講読する。
2 週目	<ul style="list-style-type: none"> ・ハインリッヒ氏のフォリナー・トークについての講義 (英語) の録画を視聴する。 ・辛 (2007) の論考など、フォリナー・トークについて考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・辛 (2007) の論考を講読。 ・UCF パートナーに自己紹介を送る。
3 週目	<ul style="list-style-type: none"> ・UCF パートナーとの話し合いの内容について報告する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・UCF パートナーと〈やさしい日本語〉やフォリナー・トークは、「差別」的なのか、利点・問題となりうる点は何か、日本語教育に取り入れるかについて話し合う。
4 週目	<ul style="list-style-type: none"> ・L2 でコミュニケーションすることの情意的側面について考える。 ・グループで論考の筆者である木村氏、辛氏への質問を考え、グループ代表の質問を録画し、動画を木村氏と辛氏に送る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・L2 でコミュニケーションをすることの楽しさやもどかしさについて英語で書き、UCF の学生からコメントをもらって、英語を書き直す。

3 COIL 活動の成果と課題⁷

COIL 活動記録は、NVivo という質的データの分析のためソフトウェアを用いて主題分析し、さらに、最終日に書かれた感想に気づきや学びについてどのような言及があったかも分析した。その結果、以下 (a), (b) のように、実際に UCF の学生とコミュニケーションをし、L2 日本語話者である相手の日本語能力について固定観念を持っていた自分に気づいたという言及が多かった。カッコ内に仮名を示している。

- (a) 外見で日本人じゃないと思ったら日本語は使えないと思ってしまう。差別をしているつもりはなかったが、「日本人＝日本語が話せる」、「外国人＝日本語を話せない」

と勝手に頭の中で分けて考えてしまっているのだと実感した。(さくら)

(b) 話せないだろうという固定観念を抱いていた自分が恥ずかしく思った。(はな)

【やさしい日本語】については、UCFの学生の中に初級のころはありがたかったので、初級の日本語教室では積極的に使うのがいいという意見が共有された。しかし、その一方、以下の(c)のように、COIL活動の前は【やさしい日本語】を日本人が外国人のためのために行う配慮と捉えて全面的に善と考えていた学生が、必ずしもそうではないと気づいた場合も多かった。なお、学生の活動記録や感想からの引用では、【やさしい日本語】に関する表記は、学生の表記のままにしている。

(c) (パートナーの名前)は自分の経験から、「自分の日本語が上手ではないから、やさしい日本語を話してもらっている」と感じてしまう、劣等感を感じるといったことをいっていた。(パートナー)の経験談はとても考えさせられた。良かれと思って使っても、相手に劣等感を抱かせ落ち込ませてしまうのは、非常によくないことだし、学習意欲を下げってしまうきっかけにもなる恐れがあるなと思った。(なな)

〈やさしい日本語〉もフォリナー・トークも有用な場面がある一方、過度な使用は、外見や訛りで「外国人」と線引きされ、差別されたという否定的な感情を引き起こしたという実体験などを聞き、それぞれの話し相手に合わせてことばを使うことの重要性の意識を高めていた。また、以下(d)ゆりの「教えられた」、(e)しおりの「はっとさせられた」などの表現からわかるように、UCFの学生から多くを学んだようである。例えば、(e)にあるように、しおりは、大切なのは「日本語の使い方や表現の正しさ」ではなく、相手の話す内容や考えを理解することであると学んだ。

(d) 相手の気持ちを汲み取ったり考えたりしながら相手の立場で思いあつて、そして相手の話を聞きながら自分の意見も話すことで会話が成り立つ、伝えようという気持ち

が大事だと教えられた。(ゆり)

(e) 特に、やさしい日本語の良い点について話し合っていたとき、「一番大切なことは、日本語の使い方や表現の正しさじゃなくて、相手の話す内容や考えていることを理解することだ」という(二人のパートナーの名前)の意見に、はっとさせられた。(しおり)

さらに、理解し合うためには、日本語の使用にこだわるべきではないという気づきもあった。授業最終日の感想で、あすかは、「日本語だけが他者とのコミュニケーションツールになるのではなく、やさしい日本語や英語など、複数の言語を活用してコミュニケーションができるという発想」を学んだと記述していた。このあすかの言及は、単一言語主義的に「日本語で」コミュニケーションをしようとするのが問題であることへの気づきと言える。Ito & Tokarev (2021) は、平時のコミュニケーションにおいて【やさしい日本語】の使用にこだわることの問題を指摘し、多様な言語資源を活用する複言語主義的アプローチを提唱している。

以上、NUの学生の学びについて報告したが、ハインリッヒ氏によると、UCFの学生にとっては、日本語使用者としての自分自身の位置づけについての振り返りの機会となったということである。また、〈やさしい日本語〉については、文の構造などの問題というより、L1話者とL2話者の日本語でコミュニケーションする際の態度の問題であるという気づきがあったということである。

しかし、学生の自主性に委ねるCOIL活動の難しさは、グループパートナーのモチベーションや時間的な都合が合うとは限らないことであり、COIL活動記録には、1回だけのやりとりについて記録している学生も、10回以上のやりとりの記録をつけていた学生もあった。参加を促す方策、評価の方法などは、課題である。

4 まとめと示唆

接触場面における言語使用については、実体験をしつつ学ぶことが重要である。今回COIL活動により、L2日本語話者との接触場面でのコミュニケーションを体験

しながら L2 日本語話者の経験や意見を聞き、どのようなとき、どのように言語調整をするのがいいのかを考えることができた。本稿では、NU の学生が接触場面について理解を深めたことを報告したが、柳田（2013）などが報告しているように、接触場面の経験を積むことで相手にわかりやすく言語調整ができるようになることも期待できる。また、L2 日本語使用者である UCF の学生と日本語で有意義な話し合いができること、そして彼・彼女たちから多くを学べることを知ったことで、日本語教育におけるネイティブ主義的な考えも拭えたか、少なくともゆらいだのではないだろうか。このように COIL 活動は日本語教育を志す学生の指導の一環として、L2 日本語の学習・使用の経験者に意見を聞いて考える機会として活用できる。

また、今や学生の専門分野にかかわらず、卒業後も地域や職場で接触場面のコミュニケーションを経験する可能性が高い。使用言語が日本語であることも英語であることも、他のことばであることもあるだろう。COIL 活動では、語り合うべき内容、語りたい内容について、日本語・英語のみならず、多様なことば、そして、画像や映像なども含めてリソースを駆使して話し合うなど、ことばの正確さにこだわらず接触場面で語り合う経験を積むことも有益であろう。

<注>

1. この定義は、以下のウェブページから引用した。
<https://office.nanzan-u.ac.jp/nu-coil/nu-coil/index.html>（2021 年 3 月 10 日）
2. 文部科学省の「平成 30 年度大学の世界展開力強化事業～COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援～」関連のウェブページ（例えば、以下）を参照した。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1402675.htm（2022 年 1 月 20 日）
3. この授業は、1 週間に 2 コマで 7 週間半にわたるクォーター制の授業で、その約半分の期間において学生が授業外でカ・フォスカリ大学の学生と協働作業を行ったため、COIL 型授業とは呼ばず、授業の一環として実施した「COIL 活動」と捉えている。
4. ハインリッヒ氏の講義は英語で行われていた。
5. 現在 NU の日本語教員養成プログラムに参加する学生は、日本語教育にある程度の関心

があり資格を得ることを望むが、実際に日本語教員を目指す学生は少ない。しかし将来日本語教育に携わらないとしても、多文化共生社会の良き担い手となるために、それぞれが身近な接触場面のコミュニケーションへの理解を高めることは有意義であろう。

6. この授業で講読した論考の執筆者である木村護郎クリストフ氏や辛銀眞氏にビデオで質問し、それに対してビデオで回答をいただいて視聴するという体験は大変貴重な体験だったと複数の学生が言及していた。
7. 学生の気づきについては、別の視点から Iwasaki (in press) でも報告している。

<引用文献>

庵功雄 (2019) 「マインドとしての〈やさしい日本語〉」 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美 (編) 『〈やさしい日本語〉と多文化共生』 pp.1-21, 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.

木村護郎クリストフ (2019) 「『日本語の国際化』と〈やさしい日本語〉—留学生受け入れの観点から」 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美 (編) 『〈やさしい日本語〉と多文化共生』 pp.47-66, ココ出版.

佐藤和之 (1996) 「外国人のための災害時のことば」 『月刊言語』 25(2), pp.94-101.

島津百代 (2021) 「日本語教育に関する教育と言説とイデオロギーの考察—日本語教師養成における「言語教育観」教育に向けて」 尾辻恵美・熊谷由理・佐藤慎司 (編) 『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイスティクスと生態学の視点からみることばの教育』 pp.165-201, 春風堂.

辛銀眞 (2007) 「日本語のフォリナー・トークに関する—考察—非母語話者日本語教師の意識調査を通して」 『早稲田日本語教育学』 1, pp. 25-37, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.

田中里奈 (2013) 「日本語教育におけるネイティブ」 / 「ノンネイティブ」概念—言語学研究および言語教育における関連文献のレビューから— 『言語文化教育研究』 11, pp.95-111, 言語文化教育研究会.

- 中島武史 (2021) 「カテゴリーの共生から相互行為としての共生へ」『社会言語科学』
24(1), pp.109-124. 社会言語科学会.
- ファン サウクエン (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」国立
国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケ
ーションの多様性』 pp.120-141, アルク.
- 安田敏朗 (2013) 「「やさしい日本語」の批判的検討」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.321-341, 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 (2021) 「第二言語の使用・学習・教育とイデオロギー—モノリンガルバ
イアス, 母語話者主義, 新自由主義」尾辻恵美・熊谷由理・佐藤慎司 (編) 『と
もに生きるために—ウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみ
ることばの教育』 pp.135-163, 春風堂.
- Hashimoto, K. (2018). Japanese language teachers' views on native speakers and “Easy
Japanese”. In S. A. Houghton, D. J. Rivers, & K. Hashimoto (Eds.). *Beyond native-
speakerism: Current exploration and future visions* (pp. 132-146). Routledge.
- Ito, H. & Tokarev, A. (2021). From Yasashii Nihongo in non-disaster times towards a
plurilingual language education approach: An outlook from the perspective of
“reasonable accommodation” [Version 1]. *F1000Research*, 10:52.
<http://doi.org/10.12688/f1000research.36372.1> (March 18, 2021)
- Iwasaki, N. (in press). Who speaks *yasashii nihongo* for whom? Reimagining the
“beneficiary” identities of plan/easy Japanese. In M. Mielick, R. Kubota, & L. Lawrence
(Eds.), *Discourses of identity in Japan: Language learning, teaching and revitalizing
perspective*. Palgrave Macmillan.

Rethinking *Yasashii Nihongo* (Plain Japanese) and “Foreigner Talk” through COIL

Japanese Students Collaborating with Italian Students Learning Japanese

Noriko IWASAKI (Nanzan University)

Abstract

Collaborative Online International Learning (COIL) has been endorsed in Japan in order to internationalise Japanese universities and prepare students for a globalised world. When used for language learning via language exchange, however, it may inadvertently promote native-speakerism, the belief that it is the native speakers of a given language who know best and are thus entitled to teach the language. Instead, students interested in Japanese language education can learn greatly from speakers of Japanese as a second language (L2). Thus, I designed COIL activities whereby students at a Japanese university who were enrolled on a Japanese language education module collaborated with postgraduate students majoring in Japanese Studies at Ca' Foscari University of Venice via social networking services (e.g. LINE, WhatsApp) to discuss the benefits and potential problems of “foreigner talk” and *Yasashii Nihongo* (plain Japanese) in Japanese. The students based their discussion on Shin's (2007) and Kimura's (2019) papers on “foreigner talk” and *Yasashii Nihongo*. The Japanese students' COIL activity logs showed that they found that the L2 Japanese speakers were knowledgeable and experienced discussion partners, and that they learned a great deal from their perspectives. In particular, the activities focused on L2 learners' affective dimensions, such as anxiety and joy associated with using L2. For this purpose, Japanese students wrote in English about using English as an L2 and shared their writing with the Italian students (who were proficient in English) to receive feedback. The Italian students shared their experiences of feeling disappointed or hurt when spoken to in excessively slowed-down or simplified Japanese despite their abilities in the language. The Japanese students learned that it was important not to use simplified language merely based on the interlocutors' appearance (which suggested their “foreigner status”) and that it was crucial to accommodate their language by judging needs on a case-by-case basis.

Enhancement of Student Employability through Resume Writing Activities in a Business Japanese Course

NISHIDA, Shoko (Ca' Foscari University of Venice)

Abstract

This study shows how university students majoring in Japanese Studies increased self-understanding in a job context, and consequently, gained specificity and concreteness in expressing themselves in Japanese through the activity of writing a CV (curriculum vitae). The activity, which was conducted in a practice course of 'Japanese for Business', consisted of two sub-activities: essay writing and CV writing. The participants spent seven weeks for writing an essay (1600 characters in Japanese) about their past, present and future to increase self-understanding, gradually developing their essay through interaction with peers (e.g., sharing drafts, exchanging commenting, and revising the drafts). In the next step, they wrote their CVs based on the contents of the essay. The research suggests that the interactions in the horizontal relationships among the participants can empower university students to prepare for life after university education and foster their employability.

Keywords: employability, Japanese for business purposes, horizontal relationships, critical pedagogy

【キーワード】 雇用可能性, ビジネス日本語, 水平的関係, 批判教育

1 Introduction

This study examines a CV writing activity conducted by the author, a native-speaker teacher of Japanese, in a practice course of 'Japanese for Business' at Ca' Foscari University of Venice, Italy (first semester, September to December 2020). Collaborating with Professor Mariotti, who taught a theory course of 'Japanese for Business', I designed the CV Activity to enhance the employability of the participants (third-year B.A. students majoring in Japanese Studies). The Activity attempted to enhance the employability of the participants by encouraging them to express themselves in their own Japanese to their classmates as interlocutors. Although the goal of the Activity was to complete a CV in Japanese, the participants began the Activity by writing an essay of 1600 characters in Japanese on the theme 'My past,

present, and future.’ They collaborated to develop the essay, repeating a cycle of sharing their drafts with peers, exchanging comments, and revising the drafts based on the comments from peers. The aim of working on the essay before the CV was to provide opportunities to the participants to reflect on their life so far and consider their future after graduation while interacting with peers in the process of writing. As reference, the students used a textbook of Japanese for business purposes (Mariotti 2019), which explains how to write a CV in detail. However, I did not take an approach of transmitting how-tos on writing a good CV in Japanese to avoid constructing a vertical relationship between the teacher and the students.

The approach of the Activity was to promote learning in horizontal relationships among the participants through intensive interactions in the process of writing. The reason for emphasizing the interactions is that university students may need to express themselves to their interlocutors (e.g., companies, organizations, and more specifically, interviewers that participants are interested in working for) in a CV or in job interviews to obtain their ideal job in the society (Mariotti 2019). And this approach was underpinned by literature of critical pedagogy (Kubota 1996, Mariotti 2016, Sato 2014) that attempt to empower learners of foreign language by critically examining one-sided approach sustained by the fixed relationships between teacher who teach and students who are taught (Freire 2000). Examination of the participants' writing process attempts to show how learning in a horizontal relationship in Japanese language education can contribute to fostering the employability of university students.

2 Literature review

Employability, the objective of the Activity, has broad implications depending on who defines it. The European Higher Education Area (n.d.) defines employability as an ability to integrate one's skills and knowledge with social needs. Private sectors tend to expect soft skills or generic skills by the term employability of university graduates, and the business world highly values interpersonal skills and experience in the job context (Nishida 2021b). However, the business world also claimed the discrepancy between required skills (e.g., soft skills) and skills that graduates acquired (World Economic Forum 2016, OECD 2017). The EHEA (2016) remarked ‘Higher education institutions are all-time experts in providing subject-specific knowledge but less experienced in cultivating "soft skills"’. It is questionable whether

university education should fully respond to the demand from the private sectors, but the issues over employability make us reconsider the traditional approach of university to provide students with knowledge.

Considering education for employability, critical pedagogy may offer insights because this denies education of providing knowledge from those who teach and those who are taught (Freire 2000). Instead of providing knowledge, critical pedagogy emphasizes collaborations in the classroom (Cummings 2000), because through collaborations, learners can be aware of dynamic surroundings and their potential to affect the social structure (Kubota 1996). To realize the collaborations among learners, educators need to start by relinquishing the authority sustained by the vertical structure between teachers and students (Sato 2014). To do so, Mariotti's approach (2016) attempt to empower to co-construct a critical awareness of society through intensive interactions among all the participants in the classroom. The impact of critical awareness on a learner's life was clearly addressed by Kubota (1996); it can empower learners to choose the life they want beyond the social value that they take for granted. The CV Activity also denied learning in the vertical relationships between teachers and students, can be an initial space for learners to start considering how they want to live after graduation (Walker 2019) with their peers and to act for the future. Besides, the Activity can be examined as one form of experiential learning (Kolb 1984), through which students can prepare themselves for future jobs through experience. The participants were not expected to 'pretend' to be someone else and write their essay and CV in 'perfect and correct' Japanese. To sum, the Activity was not a role-playing activity in foreign language learning or a simulation game for the future. The participants were expected to support each other to discover their own expressions for writing a CV in Japanese as 'social agents' (Council of Europe 2020: 21), who can affect interlocutors through interactions in a foreign language.

3 Methodology

3.1 Research question

The research question is how the CV Activity, which was designed for learning in horizontal relationships in the classroom of Japanese, can contribute to fostering employability of learners. Based on the issues over employability of university students examined in the previous section, the Activity was designed to develop participants' skills: 1) to understand oneself as well as interlocutors; 2) to express themselves in

their own Japanese to interlocutors (e.g., companies, organizations, and more specifically, interviewers that participants are interested in working for).

3.2 The CV Activity

3.2.1 Japanese for Business at Ca' Foscari University

The Activity was conducted in the practice course of 'Japanese for Business' (first semester of the academic year 2020/2021, from September to December) in the Department of Asian and North African Studies at Ca' Foscari University of Venice. The course consisted of two parts: 1) the main course focusing on theory taught by Professor Mariotti (90 minutes, 15 lessons); 2) the practice course taught by the author (90 minutes, 14 lessons).

3.2.2 Participants

The participants were third-year B.A. students majoring in Japanese Studies in the Department. All the participants had studied Japanese at least for two years. The practice course was divided into three classes. On average, the total number of participants was 30 (Class 1: 34, Class 2: 30, Class 3: 22). Each class had participants both from the classroom and online (ZOOM) because, due to the pandemic, students could choose either to take lessons in the classroom or online. Due to the spread of COVID-19, the course offered online lessons only starting from November 6, 2020. It should be remarked that many students had some difficulties in regularly attending the class due to the pandemic (e.g., health issues, financial problems, and anxiety about meeting people). Moreover, attendance was not mandatory in this course as well as other Japanese language courses and therefore it is possible to obtain credits as long as students can pass the exams after the course. As a result of these factors, the number of participants tended to change every time.

3.2.3 Outline of the CV Activity

The goal of the Activity was to complete a CV in Japanese, which contains spaces for 1) self-promotion (300-350 characters) and 2) motivation for applying to a job (300-350 characters). To fill out the CV format, participants were expected to understand their interests, strengths, and skills (especially for the self-promotion section). To fill the motivation section, participants were required to choose a company or

organization and write a motivation for applying for this entity.

Three sub-activities were conducted for 10 out of 14 lessons:

- 1) Sub-activity 1 [Week 1-7]: writing an essay of about 1600 characters in Japanese on the theme of ‘My Past, Present, and Future’;
- 2) Sub-activity 2 [Week 8-10]: writing a CV in Japanese based on the essay;
- 3) Sub-activity 3 [Exam]: a job interview based on the CV (Professor Mariotti and the author as interviewers conducted a ‘job interview’ using the CV submitted before the exam as part of the oral examination.).

In Sub-activity 1, participants firstly wrote three small essays (Short essay 1-3) and integrated them into one essay of 1600 characters:

- 1) Short essay 1 [Deadline: Week 3]: 400 characters essay on ‘What I like or what I am passionate about now’;
- 2) Short essay 2 [Deadline: Week 4]: 400 characters essay on ‘My past and present’;
- 3) Short essay 3 [Deadline: Week 7]: 400 characters essay on ‘My future’;
- 4) Final essay [Deadline: Week 9]: 1600 characters essay on ‘My Past, Present, and Future’.

Each short essay, except Short essay 1, was submitted on Moodle (an online platform accessible by all the participants) and available for open review among participants.

The reason for spending seven weeks writing the essay of 1600 characters (Sub-activity 1) before undertaking the Activity was to encourage the students to reflect on, discover and verbalize their ideas and emotions about their past achievements, current interests, and future career. Besides, instead of assigning a 1600-word essay at the beginning, participants were asked to work on three short essays first. The purpose was to avoid overwhelming the participants (many of the third-year B.A. students at Ca' Foscari University of Venice had little experience in writing such a long essay about themselves in Japanese) and to encourage them to gradually develop their writing.

In the process of Sub-activity 1, participants collaborated to develop their essays both inside and outside of the classroom; they repeated a cycle of sharing their drafts, exchanging comments with each other, and revising the drafts based on the comments from peers. Inside the classroom, participants 1) brainstormed ideas to write, 2) wrote drafts, and 3) shared the drafts among them in a small group of three to five students.

Outside the classroom (on Moodle), participants commented on each other's essays and responded to the comments. This study mainly focuses on the Sub-activity 1 and analyzes how participants developed their writing collaborating with peers.

3.3 Research method

Qualitative research was conducted. Three participants were chosen to see how they developed their writing through interaction with other students and how these interactions affected the contents to express themselves. The participants' writings examined are: 1) essays or drafts of essays; and 2) comments exchanged among participants on Moodle. This study used the data of participants who allowed the author to use their data and filled out the module, 'Information on data processing in the context of the project: teaching writing: not correcting but communicating. Japanese as a Case Study.' Names used in this paper are fictitious.

4 Study

4.1 Introduction

This section attempts to investigate how participants developed their essays of 1600 words on 'My Past, Present, and Future' through the Sub-activity 1. Overall, they tended to use general and vague expressions in the initial phase of the Activity. Three cases indicate that the participants accomplished to write about themselves more specifically and concretely through interactions, especially from responding to feedback from peers on essays. The study also shows that horizontal relationships among participants made it possible to construct a safe space in the classroom to share personal ideas for what to do after graduation.

4.2 From general expressions to specific expressions of oneself

The first case analyzes Anna who uploaded a 385-word essay, whose title is 'Wine Trade, My Future' (Short essay 3: 400 words essay on 'My future') on Moodle. The three lines below [Anna 1-1, 1-2, 1-3] are the extracts from Anna's entire essay. Three other participants (Silvia, Luca and Marco) in her group gave feedback on Anna's essay on Moodle [Q1, 2, 3]. These four participants had talked about their own essays in the classroom before exchanging comments on Moodle.

[Anna 1-1] 多分イタリアの特産物の、日本への貿易を通して、イタリアと日本の関係をさらに強化する仕事をしたいと思います。 *I want to work to strengthen the relationship between Italy and Japan, probably through the trade of Italian products to Japan.*

[Anna 1-2] イタリアの特産物と言えば、特にワインについて関心が持っています。 *Regarding Italian products I am particularly interested in wines.*

[Anna 1-3] 十分なお金を稼ぎたら、東京に自分のワインショップを開きたいです。 *If I can make enough money, I want to open my own wine store in Tokyo.*

These are the questions extracted from peer feedback to Anna's essay:

[Q1] Silvia: ワインを売ることができなかった場合、他にどのようなイタリア料理を売りたいですか。 *But if you can't sell wine, what other Italian food would you like to sell?*

[Q2] Luca: 日本でお店を開けるために、これからどうやって頑張りたいの？ *How do you want to work to open your shop in Japan in the future?*

[Q3] Marco: なぜイタリアと日本の関係を強化したいと思っていますか。特別な理由がありますか。 *Why do you want to strengthen the relationship between Italy and Japan? Any reason?*

In response to Marco's question ([Q3] Why do you want to strengthen the relationship between Italy and Japan? Is there a particular reason?), Anna provided more details on her future dream as below:

[Anna 2]: なぜかという、私はイタリア人であることを誇りにしています。イタリア文化も日本文化も、どちらも本当に好きですから、関係を強くしたいと思います。確かに、文化に対しては、飲料または食品、重要な点かもしれないと思っています。 *Because I am proud of being Italian. I really like both Italian culture and Japanese culture, and I want to strengthen our relationship. Certainly, I believe that beverages or food, may be an important point regarding culture.*

Anna's response still needs more concreteness at this point; for example, she might be able to explain why she believes beverages or food are more important than other cultures. However, it is observed that the peer questions encouraged Anna to express thoroughly what she had not yet verbalized. It was already reported that asking questions can encourage learners of Japanese to think and generate their thoughts more concretely in the process of responding to the questions (Ligabue et al. 2019). This awareness for concreteness may be essential also in the job-hunting process, especially for writing a convincing CV because applicants have to make potential employers understand who they are and what they can do.

4.3 A space for students to express themselves in horizontal relationships

Interactions in horizontal relationships enabled the participants to construct reciprocal relationships where they could feel comfortable sharing their present situations or emotions for the future. Whereas Anna took advantage of the comments from peers and tried to express her thoughts more specifically, she also contributed to the other members in the group by giving comments to them. These are three sentences [Marco 1-1, 1-2, 1-3] from Marco's essay on his future (408 words):

[Marco 1-1] 仕事を見つけたり、実家を出て、自分で暮らしたりすることを考えると、大変不安がします。 *I feel very nervous to think that I must find a job, leave my parents, and live on my own.*

[Marco 1-2] 一方で、仕事のことはまだそんなに詳しく決めていません。 *On the other hand, I do not have very concrete ideas for my job.*

[Marco 1-3] CGI とかアニメーションとか文学に関係ある仕事なら、自分自身に満足できると思います。 *I will be satisfied with myself if I can get a job that is related to CGI, animation, or literature.*

Anna commented on Marco's essay, focusing both on his anxiety for the future and his present interests.

[Q1] Anna: 似たような経験がありますよ。でも、まだ若いだから仕事とかバイトをしたことないのは普通だとおもいますよ。まだ時間がありますね。自分のペースで自分らしく生きましょう^^ (...) 「CGI とかアニメーションとか文学に関係ある仕事」文学に関する仕事と言えば、どんな仕事でしょうか。 *I have a similar experience. But it's ok if you don't have*

the experience to work or do a part-time job because you're still young. You still have time, don't you? We can live our life at our own pace. (...) 'A job which is something related to CGI, animation, or literature'. What kind of jobs do you think are related to literature?

Two points that I would like to highlight are: 1) Anna's way of asking questions was specific; 2) Anna attempted to build a relationship with Marco. Firstly, to comment on Marco's essay, Anna directly quoted a sentence from it, asking him to give more detailed description about it, avoiding making random comments that could not help improving his essay. This also indicates that Anna gained a concrete perspective on how Marco could improve his essay to make readers understand him more clearly.

Secondly, before starting questions, Anna attempted to share Marco's anxiety for the future, giving him encouraging words (e.g., 似たような経験がありますよ). Many participants in this course, such as Marco, hesitated to consider their future career due to the feelings of uncertainty about their future. The interaction between Marco and Anna indicates that they attempted to create a space where they could feel safe to share negative emotions for the future in the process of the Activity. If the teacher had attempted to teach them in a vertical manner, the participants would not have been able to have opportunities to foster the comfortable and individual space among them. To sum, it was observed that, toward the goal of writing a good CV (i.e., a document to introduce oneself clearly to others), the participants asked each other meaningful questions to improve writing and learned together in horizontal relationships.

4.4 Teacher engagement in the CV Activity

Lastly, this section investigates an example of interactions between a student (Sara) and myself (Nishida) to see how I, as a teacher, engaged in the Activity. My engagement was mainly to give comments and ask questions, focusing on the contents, but not on grammatical errors. Firstly, I asked questions, directly quoting a sentence from Sara's essay as follows:

[Sara 1] 本に関係がある仕事してもいいと思います。 *I think it's nice to do a job which has something to do with books (Extract from Sara's essay on her future).*

[Nishida (teacher)] 本に関係ある仕事はいいですね。わたしも興味があります。どんな仕事があるでしょうね？ *I like a job related to books. I'm interested in it too. What kind of jobs? Do you have any ideas?*

Sara responded to my question with longer and more concrete description as follows:

[Sara 2] 西田先生、この作文を読んで質問してくれて、どうもありがとうございました。翻訳者の他、発行者や厚生係になりたいと思いますが、発行の仕事はとても難しそうなので、できるかどうかさあ……。 (...) 新しいベストセラーの小説を見つける「ブুকスカウト」という仕事があります。それについてもっと詳しく調べるつもりがあります。とにかく、本屋でも図書館でも働いてもいいと思います。最後に、高校生の時、演劇部に入って連続四年間劇を上演したから、録音図書の声優もとてもいい仕事と思ってやってみたいです。小学生に大きい声で本を読むこともあるし歌を歌うことも大好きからです。 *Thank you so much for reading my essay and asking me questions. Besides being a translator, I'd like to be a publisher or a proofreader, but I'm not sure if I can do these jobs, because the job in publishing seems to be very difficult... (...) Or a job called 'book scouting' to find out future best-selling novels. I will try to see more about this job. Anyway, it will be nice to work either in a bookstore or in a library. Lastly, because I joined the drama club in high school and performed plays for four years, I want to be a voice actor for audiobooks, which would be a great job. I also read books for elementary school students and love to sing.*

My question on the content of her essay seemed to encourage Sara to write about her ideas for future jobs more vividly and specifically. It was reported that learners tend to have high expectations for corrective feedback from teachers (Leki 1991). However, error correction can deprive learners of opportunities to seek for their expressions (Lee 2009) and make them avoid trying new expressions (Truscott 1996). However, the interaction between us suggests that foreign language teachers can promote learners to find their own words and express them by asking questions about the contents of writing (Nishida 2021a). To conclude, besides the relationships among participants we have previously seen, teacher engagement also contributed to create a safe space in the classroom for considering the future of participants and share their thoughts.

5 Conclusion

This study attempted to show how the CV Activities in horizontal relationships among participants can contribute to fostering employability, which is defined as the quality to express themselves in their own Japanese to interlocutors in a context of job-hunting. Through interactions, the participants increased self-understanding and gained concreteness in expressing themselves in Japanese. Besides, they built a reciprocal relationship to share both their concerns and hopes for the future. In the Italian system, many students usually do not start job-searching before graduation unlike in Japan. However, in the Activity the participants were encouraged to take an initial action for job-hunting collaborating with peers in the classroom of Japanese. In this respect, the Activity was a meaningful activity for the participants from the perspective of employability.

To conclude, the Activity suggested that, by realizing learning in horizontal connections among participants in the classroom, Japanese language education can contribute to the preparation of students for the future, in other words, the development of employability. The classroom of Japanese language education, which critically examines learning in a vertical relationship, can be a space for participants to consider what to do after graduation and to have real experience to express themselves with their interlocutors.

References

- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- European Higher Education Area. (n.d.). *Employability. Definitions*. Retrieved November 21, 2021, from <https://ehea.info/pid34423/employability.html>.
- European Higher Education Area. (2016). *Employability of graduates*. Retrieved November 21, 2021, from <https://ehea.info/pid34423-cid102525/employability-of-graduates.html>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed. (30th anniversary ed.)*. (M.B. Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum.

- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice, *ELT Journal*, 63(1), 13-22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Leki, I. (1991). The Preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes, *Foreign Language Annals*, 24, 203-218. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x>
- Ligabue, L., Caddeo, M., Mariko, A., & Nishida, S. (2020). Japanese language acquisition through writing motivational text inside and outside the classroom, *Proceedings of the 23rd Association of Japanese Language Teachers in Europe Symposium*, 669-673. <https://eaje.eu/media/0/myfiles/belgrade/full.pdf?v=1>
- Mariotti, M. (2019). *Giapponese per il business: Guida al linguaggio nel mondo del lavoro*. [Japanese for business: Guide for language in the world of business]. Milano: Hoepli.
- Nishida, S. (2021a). *Teaching writing: not correcting but communicating. Japanese as a Case Study*. Master's thesis, Ca' Foscari University of Venice.
- Nishida, S. (2021b, September 26). *Working in Japanese where you are right now: Internship program at Ca' Foscari University as a case study*. [Conference presentation]. The 14th Next-Generation Global Workshop. Kyoto University Asian Studies Unit, Kyoto.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *OECD Skills strategy diagnostic report, Italy*. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- ウォーカー泉 (2019) 「シンガポールにおけるビジネス日本語教育の意義」 『ヨーロッパ日本語教育』 23, pp.669-673, ヨーロッパ日本語教師会, <https://eaje.eu/media/0/myfiles/icjle2018/full.pdf> (2021年11月21日) .

- 佐藤慎司 (2014) 「クリティカルペダゴジーと日本語教育」 『WEB版リテラシーズ』 2, pp.1-7, くろしお出版, <http://literacies.9640.jp/dat/Litera1-2-sato.pdf> (2021年11月21日) .
- 久保田竜子 (1996) 「日本語教育における批判教育, 批判的読み書き教育」 『世界の日本語教育』 6, pp.35-48, 国際交流基金. <https://doi.org/10.20649/00000229>.
- マリオッティ, M. M. (2016) 「第5章 社会的責任と市民性—外国語学習を通じた自己認識によって「自由」になること」 細川英雄・尾辻恵美・マリオッティ, M. M. (編) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』 pp. 103-127, くろしお出版.

ビジネス日本語におけるエンプロイアビリティ育成 —履歴書アクティビティの実践報告—

西田 翔子 (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

要旨

ヴェネツィア・カフオスカリ大学の「ビジネスのための日本語」演習コースで、筆者が実施した履歴書アクティビティについて検証する。参加者（学部3年，日本研究専攻）は7週間かけて「私の過去・現在・未来」についてエッセイ（日本語で1,600字程度）を書き，そのエッセイをもとにして履歴書の作成に取り組んだ。この活動の特徴は，参加者同士の横の関係での学習を実現させたことにある。書いたものをお互いに読み合い，質問やコメントをし合いながら，エッセイを発展させた。このインターアクションの結果，参加者が履歴書作成のために必要な自己理解を深め，文章表現における具体性を獲得したことが観察された。履歴書アクティビティの検証は，日本語教育が，学生が自分の将来について考え，行動を起こすためのエンパワーメントの場になりうることを示唆している。

音声教育実践の進化と学習者の学び

—発音フィードバックに着目して—

大戸 雄太郎 (東京国際大学)

要旨

本研究は、筆者がフランスの大学で実践した、日本語の音声に特化した教育をフィールドとした縦断的実践研究である。今回の発表では、実践 2 年目に内容を拡充した発音フィードバック (以下, FB) による学習者の発音の変化に着目した。

FB を受けた後で再提出した 41 名全員が, FB 前に比べて発音が改善された箇所があった。特に変化が大きいと認められた 3 名には, 特殊拍, アクセント, 句末イントネーション, 言い淀みやポーズに変化が見られた。また, FB で指摘した語句以外においても変化が見られたため, 学習者が FB をもとに自身の発音をメタ的に捉え, 変化させていることが分かった。

したがって, 学習者は, リソースや FB を相互補完的に用いることで, 気づきを得るだけでなく, 実際に発音を変化させ得ることが明らかになった。このように, 発音 FB は音声教育において効果的であり, 学習者のメタ的な学びを促していることが示唆された。

【キーワード】 発音指導, フランス, 大学生, メタ認知

Keywords: Pronunciation training, France, University student, Metacognition

1 研究背景

1.1 音声教育という概念

筆者が捉える音声教育とは, 日本語でのコミュニケーションの円滑化を目的として, 学習者の発音能力・聞き取り能力といった音声能力に働きかける教育である。

日本語を上手に話せる・分かるようになりたいという学習者が多いことから, 音声

教育のニーズがある一方で、海外の現場では明示的に行われていない場合がある。音声教育が現場のカリキュラムに含まれていないことも多いが、その背景には、音声教育という概念に対する理解が得られていないという課題が挙げられる。

音声教育の目標は、学習者に母語話者並みの完璧な発音を習得させることから、学習者の自己実現を支えるものに変化してきている。戸田（2011:63）は、「音声上の正確さではなく、目標言語が話されている社会の中で自己実現を果たすために、聞き手に伝えたい内容・気持ち・印象などを自由に表現できる音声」を音声教育の目標であると定義している。英語音声教育の分野においても、英語音声教育の分野でも、所属する、または所属したい社会の一員であることを表す音声の役割について示されている（Levis 2005）。さらに、CEFRでは、音声の分かりやすさではなく、理想的母語話者を目指し、訛りや正確性を教育の対象とすることは、音声教育の発展にとって有害であると述べられている（Council of Europe 2018）。一方で、このような音声教育の目標の変化が、広く共有されているとは言い難い。それゆえ、音声教育に対する理解を促すための音声教育実践研究が必要である。

1.2 音声教育と学習者の母語

音声習得には母語の影響が顕著に現れるため、音声教育では、学習者の母語を考慮する必要がある。海外の教育現場には、共通の母語を持つ学習者が集まりやすく、その母語の影響を知った上で、学習内容を検討する必要があると言える。

本研究で行った音声教育実践（以下、本実践）は、フランスの大学をフィールドとする実践であり、フランス語母語話者に見られる発音の特徴を整理する必要がある。特にフランス語母語話者にとって難しい日本語の発音には、「は行」（西沼・ハースト 2001）、「文末/句末イントネーション」（Jun & Fougeron 2000）がある。また、近藤（2012）は学習者の母語を問わず、「モーラリズム」や「ピッチアクセント」が難しいと指摘している。それゆえ、本実践は、上記の音声項目を明示的に扱う音声教育として行うこととした。

また、CEFR においては、複言語・複文化能力が着目されている。本実践では、多くの学習者にとって母語であるフランス語、第一外国語である英語、そして学習言語である日本語の 3 言語の対照言語学的解説を行った。そして、学習者の複言語能力を活かした実践となるよう心掛けた。

2 研究目的

本研究は、海外の音声教育実践をとおした学習者の学び、そして実践の課題を明らかにすることで、海外の音声教育の発展に寄与することを目指している。

海外においても日本語音声教育の実践研究が行われているが、学習者の音声項目ごとの発音の変化は管見の限り扱われていない。筆者は、2018-2019 年度からフランスの大学で音声教育実践を行い、大戸 (2021a) に学習者の音声項目ごとの変化を詳述している。12 週間の実践開始前と終了後の発音を比較したところ、は行、促音、複合アクセント、文末イントネーションでは発音の変化が見られた。その一方で、長音やアクセントの弁別では大きな変化は見られなかった。加えて、「ラーメン」や「東京」などの借用語、特定の音声を強調したり、あるルールを過度に適用したりすることによって起きる過度修正、初級語彙の発音にも変化しなかった点が残った。そこで、2019-2020 年度に実践内容を改善させて再検証を行うことにした。

本発表の目的は、実践 2 年目 (2019-2020 年度) に行った発音フィードバックにおける発音の変化の特徴を明らかにすることである。目的を達成するために、以下、三つの RQ (Research Question) を設定した。

RQ1: 学習者の発音の誤用数はどのように変化したのか。

RQ2: 学習者の発音の誤用はどのように変化したのか。

RQ3: 実践 1 年目の学習者の発音の特徴とどのような違いがあるか。

3 研究方法

3.1 実践の概要

本実践は、2019年9月～12月に筆者がフランスのある大学で担当した発音に特化した授業（2年目）である。主教材として、筆者が決定した本実践の指導項目の多くが含まれていることから、赤木他（2010）『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』を使用した。なお、本実践は、1年目の実践の内容を改善させているが、3.2に述べる「発音フィードバック」についても改善点が反映されている。その他の改善点については大戸（2021b）を参照されたい。本実践のスケジュールを表1に示す。

表1 本実践のスケジュール（指導項目）

回	内容
1	発音練習についての導入
2	拍・リズム①
3	拍・リズム②
4	特殊拍
5	は行・文中イントネーション/発音提出
6	アクセント（導入）
7	形容詞アクセント/発音フィードバック
8	（中間試験）
9	名詞アクセント
10	文末イントネーション・ポーズ
11	プロミネンス
12	授業のまとめ

3.2 発音フィードバック

第7回に行った発音フィードバックは、第5回に提出された発音をチェックしたものである。発音提出の際は、発音とともに、スズキクン¹に読み上げた原稿を入力、提出させることで、教師による原稿の把握と学習者によるスズキクンの活用をねらった。フィードバック（以下、FB）の際は、授業で扱っていなかった音声項目を含め、全ての音声項目に対してチェックを行った。発音FBは、文字と口頭の両方で行

い、事前に文字での FB を送っておき、授業では文字での FB の内容を個別に口頭で 1-2 分確認する時間を設けた。FB の指摘数は 1 人あたり 10 件程度に留め、複数の音声項目を網羅し、同じ音声項目についての指摘が集中しないようにした。その後、希望者のみ再提出を許可した。

また、2 年目の発音 FB では、筆者が課題文を設けず、他クラスで学習者が作成する 2 分程度の日本語ビデオの原稿を課題文としていた。日本語ビデオを発音 FB の対象としたことには、音声項目ごとの相互関係を考慮し、学習者自身が表現したいことを正しい韻律で言えることが重要である、という松崎（2009）の主張が関わっている。発音 FB の対象を学習者が自ら作成したビデオにすることで、学習者が「自身が表現したいことを正しい韻律で言う」ためのサポートができると期待したからである。

3.3 分析方法

分析対象としたのは、再提出を行った 41 名の音声データであり、発音 FB 前の音声と、再提出された音声の比較を行った。まず、筆者が誤用を判定し、41 名のデータに対して、音声項目（単音・特殊拍・アクセント・イントネーション・ポーズ）ごとに誤用数をカウントした。具体的には、「午後（ごご）」を「ごーごー」のように読んだ場合は、2 件の特殊拍の誤用としてカウントし、頭高型の「元気に」を平板型で、さらに助詞のみを高い音で読み上げた場合には、1 件のアクセントと 1 件のイントネーションの誤用としてカウントした。そして、誤用数が大幅に減少していると認められた 3 名（それぞれ C, G, R とする）の誤用を記述することとした。

4 研究結果

筆者の判定の結果、再提出を行った 41 名全員が、いずれかの音声項目で誤用数が減少していることが分かった。そのうち、3 名（C, G, R）の誤用数の変化は以下の表 2 のとおりであり、いずれも半数以上の誤用が減少していることが分かる。3 名に

見られた誤用の例を、音声項目ごとに列挙し、その特徴を詳述していく。その際、「正用⇒誤用」の順に表記を行う。

表2 誤用数の変化

	1回目	再提出	減少率
C	72	25	65%
G	55	12	78%
R	56	28	50%

4.1 単音

単音の誤用とは、子音や母音に見られる間違いにより、日本語として異なる音に読み上げられた誤用を指す。C、G、Rには以下のような誤用が見られた。

- ・「おやつ」⇒「ほやつ」
- ・「はじまる」⇒「あじまる」
- ・「のみもの」⇒「よみもの」
- ・「さいごの」⇒「さえごの」

先行研究の指摘に見られた「は行」については、子音/h/の脱落と挿入の両方が見られている。その他、「の」が「よ」の発音になる、「い」が「え」の発音になる誤用も見られているが、「は行」に比べて単発的である。

4.2 特殊拍

特殊拍の誤用は、促音、長音、撥音に見られた誤用を指し、日本語のモーラリズムに起因する間違いであると考えられる。C、G、Rには以下のような誤用が見られた。

- ・「にねん」⇒「に一ねん」
- ・「コーヒーや」⇒「コヒーや」
- ・「みて」⇒「みって」
- ・「ちいさな」⇒「ちっさあな」

上記のように、長音や促音に脱落・挿入の誤用が見られ、撥音の誤用は見られなかった。誤用が起きた単語には、「二年（にねん）」や「見て（みて）」などの初級語彙や、「コーヒー」などの借用語が見られ、初級時点から誤用が定着している可能性が示唆された。

4.3 アクセント

アクセントの誤用とは、語ごとに決まっているアクセントと異なるアクセントで発音された誤用を指す。本研究では、東京方言のアクセントを基準に判定を行っている。C, G, R には以下のような誤用が見られた。

- ・「近くに (HLLL)」⇒「近くに (LHHH)」
- ・「ストリートアーティスト」（複数のヤマ）

上記は頭高型アクセントの単語が平板型アクセントで発音された誤用であるが、他にも様々な誤用パターンがあり、その規則性は見出せない。その背景として、学習者に高低アクセントについての知識がなく、様々なアクセントの単語を、各々の読み上げやすい型で読み上げたことが考えられる。そのため、発音したほとんどの語のアクセントが誤っていた学習者も多い。中には、スズキクンの韻律表示に意識を向けていることが窺えた学習者も見られたが、発音時に音の高低を制御することに慣れておらず、発音を変化させることが難しかったと考えられる。また、「ストリートアーティスト」を複数のヤマで読んだように、長い単語や複合語については、一つのヤマで読むべき部分を、複数のヤマで読んでしまうという誤用も見られた。

4.4 イントネーション

イントネーションの誤用は、ここでは、文節末や文末の音のみが高く読み上げられ、「への字型イントネーション」の実現が困難になってしまうものや、文意に対して適切な文末イントネーションでなかったものを誤用と判定した。C, G, R には以下のような誤用が見られた。

- ・「パリで (HLL)」⇒「パリで (HLH)」
- ・「のみものや (LHLLL)」⇒「のみものや (LHLLH)」

先行研究に見られた「文末/句末イントネーション」について指摘があったように、文節末の助詞のみを高い音で読んでいる誤用が見られた。学習者の中には、すべての助詞を高い音で読んでいる学習者も見られている。その背景には、フランス語のリズムの特徴だけでなく、助詞を強調して高く発音するティーチャートークも影響していると考えられる。なお、学習者には疑問文の文末イントネーションが下降してしまう誤用も見られたが、C, G, Rには見られなかった。

4.5 ポーズ

ポーズの誤用とは、語中や文中に通常ポーズが置かれない位置で（発音の滑らかさを損なう範囲で）子音や母音に見られる間違いにより、日本語として異なる音に読み上げられた誤用を指す。C, G, Rには以下のような誤用が見られた。

- ・「三番目に」⇒「三番目/に」
- ・「乗り場」⇒「乗/り場」

上記の例のように、助詞の前や、単語の中にポーズを置く誤用が見られた。なお、C, G, Rの3名にはあまり見られなかったが、あまり練習しなかったと考えられる学習者が、言い淀んだり、スムーズに読めなかったりすることで、ポーズが生じた例もある。

5 結果のまとめと考察

5.1 結果のまとめ

以上に見てきた音声項目別に誤用数の変化を整理し、表3を作成した。表中の「C1」はCの1回目の発音を、「C2」はCの再提出の発音を示している。誤用数が半数以下に減った音声項目に着目すると、Cが単音、アクセント、イントネーション、Gが特殊拍、アクセント、イントネーション、ポーズ、Rが特殊拍、イントネー

ション、ポーズである。イントネーションについては 3 名全員の誤用数が半数以下に減少しているが、その他の音声項目については、それぞれ異なる傾向を示している。

表 3 誤用数の変化（音声項目別）

	C1	C2	G1	G2	R1	R2
単音	7	3	5	3	1	2
特殊拍	7	4	12	2	12	4
アクセント	25	12	30	6	23	20
イントネーション	33	5	2	0	18	1
ポーズ	0	1	6	1	2	1
合計	72	25	55	12	56	28

3.2 に述べたように、FB の指摘数は 1 人あたり 10 件程度だったのに対し、C、G、R の減少した誤用の合計数は 30～50 件程度見られる。このことから、学習者が、FB で指摘された箇所のみを確認しているのではなく、FB を基に音声項目についての理解を深めていることが示唆される。そのことが、学習者の音声を包括的に変化させていることが窺える。したがって、発音 FB をとおして、学習者が音声をメタ的に認知し、発音を変化させていることが明らかになった。

5.2 RQ の答え

本節では、結果のまとめを踏まえ、RQ について答える。

RQ1, 学習者の発音の誤用数はどのように変化したのかについて、41 名全員が、いずれかの音声項目で誤用数が減少していたことが分かった。そのうち、減少率が高い 3 名は、C (65%), G (78%), R (50%) である。

RQ2, 学習者の発音の誤用はどのように変化したのかについて、C、G、R の 3 名全員のイントネーションの誤用が減少していた一方で、その他はそれぞれ異なる音声項目で誤用が減少していたことが分かった。誤用の変化に着目すると、それぞれ FB で直接言及した点以外も含めて変化が見られていることから、学習者が音声をメ

タ的に認知し、変化させていることが分かった。

RQ3, 実践 1 年目の学習者の発音の特徴とどのような違いがあるかについて, 1 年目の実践では 12 週間の授業前後の発音の変化に着目したが, 約 3 週間の発音 FB の前後で発音が変化することが分かった。加えて, 1 年目に見られなかった, 長音やアクセントで発音を変化させている学習者が見られた。一方で, 借用語, 過度修正, 初級からの誤用の定着などの 1 年目に見られた課題の解決には至らなかった。

5.3 考察

本実践の発音 FB の一連の流れは, ①音声項目の解説, ②発音練習, ③発音 FB (文字と口頭), ④再提出と整理することが可能である。以下, それぞれ解説する。

①について, 日本語の音声にどのような特徴があるのか, 母語やそのほかの言語とどのような異なりがあるのかを意識することで, 発音する際「何に」気をつけなければいけないかを明示化することが必要である。②について, クラスではペア・グループ活動の一環として実施でき, オンラインリソースがあれば一人でも自宅で練習することが可能である。③について, 文字での FB には, 目に見えず意識化しづらい「音声」という素材を, 視覚化し記録することができるという利点があるが, 口頭での FB には, 正用と誤用を教師が直接示すことで, 学習者が認識しやすいという利点があるため, 両方を用いることが肝要である。④について, 発音 FB の内容をどの程度理解・実現できたかを, 教師と学習者が共に確認することが可能である。

本実践を受講した学習者は, オンラインリソースや発音 FB を相互補完的に用い, 発音練習を行うことで, 実際に発音を変化させていることが分かった。発音 FB は, 学習者にとって発音練習の成果を確認する機会となり, 発音に対する意識化(気づき)の進展を促すと考えられる。それに伴い, 実際の発音の改善も期待できることが明らかになった。

今後は, フランスに限らず, 発音 FB を様々な教育・学習環境で行うことで見られる学習者の学びに着目し, 音声教育実践研究の充実を目指したいと考える。

<注>

1. スズキクンとは、OJADの一機能であり、指定した文の韻律を文と同時に表示し、機械音声で読み上げる韻律読み上げチューターを指す。

<資料>

「OJAD」 <http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/> (2021年12月27日) .

<引用文献>

- 赤木裕文・古市由美子・内田紀子 (2010) 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク.
- 大戸雄太郎 (2021a) 「日本語音声教育実践の受講者の発音に関する学び—初中級のフランス語母語話者を事例として—」『Journal CAJLE』22, pp.137-162.
- 大戸雄太郎 (2021b) 「音声の理解と意識化をめざした日本語音声教育実践における学習者の学び—フランスの事例をもとに—」『海外日本語教育研究』13, pp.19-38.
- 近藤真理子 (2012) 「日本語学習者の音声習得における第一言語特有の干渉と普遍言語的干渉—日本語教師へのアンケート調査から—」『早稲田大学大学院文学研究科紀要. 第3分冊』57, pp.21-34.
- 戸田貴子 (2011) 「音声教育と日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, pp.59-65.
- 西沼行博・ハースト, ダニエル (2001) 「フランス人の日本語発話に見る韻律の干渉」国立国語研究所編 (2001) 『日本語と外国語との対象研究IX日本語とフランス語—音声と非言語行動—』pp.41-59, くろしお出版.
- 松崎寛 (2009) 「音声教育における実践研究の方法論」河野俊之・小河原義朗 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻音声』pp.98-117, 水谷修監修, 凡人社.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors*, Cambridge:

Cambridge University Press.

Jun, S. A., & Fougeron, C. (2000). A phonological model of French intonation. In A. Botinis (Ed.). *Intonation: Analysis, Modeling and Technology*. (pp.209-242). Dordrecht: Springer.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3). 369-377.

Developments in Japanese Pronunciation Education Practices and Students' Learnings

Focus on Pronunciation Feedback

Yutaro ODO (Tokyo International University)

Abstract

The purpose of this longitudinal study, which was conducted at a university in France, was to examine education that focuses on Japanese pronunciation. In particular, changes in learners' pronunciation as a result of pronunciation feedback (FB), which had been developed in the second year of practice, were investigated.

The study found that all 41 learners who had resubmitted an assignment after receiving FB improved their pronunciation. Three learners' pronunciation changed significantly in relation to special mora, accent, the rise of sound at the end of a phrase, stagnation and pauses. Furthermore, students also demonstrated enhanced pronunciation of various words that were not noted in the FB. Moreover, the learners were able to use FB to view their pronunciation from a meta perspective and change their speech accordingly.

It became apparent that the learners changed their pronunciation by employing resources and FB in a complementary manner. Thus, the findings indicate that pronunciation FB is effective in pronunciation-focused education and promotes learners' meta learning.

The early socialist movement and intellectuals in the Empire of Japan

YOSHINO, Kyoichiro (Toyo University)

Abstract

Since the late-19th century in the Empire of Japan, as industrialization had developed, social problems have become recognized. Then some intellectuals established the Social Democratic Party, but their socialist movement could not progress. Stagnation of the socialist movement had some causes: not only suppression by the Meiji government, but also class difference between intellectuals and underclasses. The former sympathized with the latter and sincerely tried to improve their cruel environment. Socialistic intellectuals might often experience and understand poverty, but the gap between the two could be fatal. In thinking of this issue, the world view of socialistic intellectuals provides interesting clues: especially the acceptance of Western and East Asian ideas by Japanese intellectuals.

Keywords: early socialist movement, intellectuals, Marxism

【キーワード】 初期社会主義, 知識人, マルクス主義

1 Introduction

One of the most important issues in early socialist studies is: what is the value of considering early socialist movement? This issue has changed over time. Cold War era, especially until the 1960s, ‘actually existing socialism (*genzonsurushakaishugi* 現存する社会主義)’ like USSR and its doctrine were the standard of value (Umemori 2016).

But in the late 1980s and early 1990s, the situation changed dramatically. The end of the Cold War made ‘Existing Socialism’ into ‘Existed Socialism’ and new criteria was needed.

1.1 Previous studies

In the 1990s, researchers have begun by reaffirming the significance of the early socialist movement, for example, anti-war pacifism, egalitarianism, efforts to address poverty,

anti-nationalism etc. (Umemori 2016). And they also pointed out the ideological and human diversity of the movement. Early socialists sometimes interacted with right-wing in the broad sense like Asianist Miyazaki Toten 宮崎滔天. And some of the early socialists like Takabatake Motoyuki 高島素之 moved to the right as National Socialists (Ota 1991: 609f).

In 2000s and 2010s, due to the crisis over globalized neo-liberalism, the importance of the criticism of capitalism was reaffirmed. When critiquing capitalism in the realm of theory and ideology, there is still a strong interest in Marxism (Saito 2019, Sasaki 2018). On the one hand, in the field of the study of social movements, as well as Marxism, there are studies that take into account a broader range of ideologies and ideas (Ota 1991, Umemori 2016, Katayama 2007). On the other hand, in the field of social movements, research is also being conducted with a view to a broader range of ideologies and ideas, including not only Marxism but also social movements by the right wing in the broadest sense.

Researchers began to examine this movement from both the perspective of its significance and problems. In other words, it is necessary to both shed light again on the possibilities that existing socialism has discarded and to investigate why these possibilities failed to sprout in the history of the 20th century. With regard to the former, for example, research has been conducted in recent years on Kotoku Shusui 幸徳秋水 and Osugi Sakae 大杉栄 as possible examples of early socialist movements that were cut off by state repression (Umemori 2016). Based on this, in this report, I would like to discuss the reasons why the early socialist movement eventually failed despite its various significance. In doing so, I will focus on the class of the people who led the movement and their worldview.

1.2 The early socialist movement and intellectual class

In this report, I will focus on the early socialist movement as a movement of intellectuals. This is because I believe that significance and problems of this movement which previous studies emphasized depend on the social attributes of its leaders, or intellectuals. In particular, the gap between the intellectuals and the workers or poor peasants is often an insurmountable problem, not only in the early socialist movements, but in all social movements from the 19th century to the

present. Japanese intellectuals in the early 20th century mostly held Confucian (*jūkyō* 儒教) values and often had knowledge of foreign language such as English, French and German etc. Their Confucianism, however, was based on the Japanese version of the Neo-Confucianism (*shushigaku* 朱子学), such as *Soraigaku* (徂徠学, *kogaku* 古学) and *Mitogaku* (水戸学) (Bitō 2014). And they are also usually from samurai families (*shizoku* 士族), wealthy farmers (*gōnou* 豪農), or wealthy merchants (*gōshō* 豪商). Most of them were men, but there were also women activists.

2 Pioneering and unpopularity

2.1 Pioneering of anti-capitalism and anti-nationalism in Japan

The early socialist movement was a frontal criticism of both capitalism and nationalism, that had been the dominant ideologies since the 19th century. In particular, during the Russo-Japanese War (*nichiro-sensō* 日露戦争), early socialists actively communicated with non-war advocates abroad, and continued to appeal for pacifism without being influenced by public opinion, which is dominated by the jingoism (*shusen-ron* 主戦論). That definitely shows their proud independency.

A good example of this is Kotoku Shūsui. In his book *Imperialism, Monster of the 20th century* (*nijusseiki-no-kaibutsu-teikokushugi* 廿世紀の怪物帝国主義) he criticized the cozy relationship between capitalism and nationalism (Kotoku 2015). He and Sakai Toshihiko 堺利彦 left the newspaper *Yorozu-chōhō* (萬朝報) and established a new company, *Heimin-sha* (平民社) to continue their non-war theory. The criticism of the early socialists went as far as to criticize the *Tennō*-system (*tennō-sei* 天皇制), which was (and still is) the biggest taboo in Japanese society. Mori Ōgai also treated this problem in 1912 in *As if* (*Kanoyōni* かのうに) (Mori 2006). However, the fact that some of them have afterwards approached direct action (*chokusetsu-kōdōron* 直接行動論) is another matter. The problem of losing popular support due to radicalization was repeated in the student movement of the late 20th century (Misawa 1995, Suga 2018).

2.2 Low social influence

Early socialism is pioneering of anti-capitalism and anti-nationalism and it was their virtue

not to be easily swayed by public opinion. And because their criticism was to the core, the state's repression was harsh, as in the case of *Taigyaku-Jiken* (大逆事件) in 1910 and *Amakasu-Jiken* (甘粕事件) in 1923. Nevertheless, the lack of support from the general public cannot be overlooked. This is because, for socialism, the general public, especially the poor (proletariat), should be the main agents of social reform.

It has been pointed out in previous studies that the early socialist movement failed to gain widespread popular support (Umemori 2016). This issue had already been a subject of debate among European socialist activists in the early 20th century. The dispute between Lenin, Rosa Luxemburg and Georg Lukács over the theory of the vanguard party is a typical example (Lukács 1991), and this is an inescapable theme in the consideration and practice of any social movement, even today. In order to analyze this issue, I would first like to focus on the principle of intellectuals' behavior in modern world.

3 The trouble with intellectuals in Modern Times

3.1 Self-actualization greater than community service

In Europe, an intellectual class has been established since the end of 18th century. Their ideal life was to strive for ideal goals in their youth and give back their abilities to society when they mature. This is typified in Goethe's *Wilhelm Meisters Lehrjahr* in 1796.

But since the end of the 19th century, this kind of life planning has become difficult. This is because the 'grand narratives (*grand récits*)' had collapsed due to the decline of religion and the deadlock of rationalism and progressivism (Lyotard 1986). In Europe, this was first pointed out by Nietzsche's *Also sprach Zarathustra* in 1883-85 and in Japan as well, Natsume Soseki mentioned this issue in *Kōjin* 行人 in 1912-13 (Nietzsche 1993, Natsume 1952; 1978). According to Eric Hobsbawm's *The Age of Empire* in 1987, one of the few things that managed to maintain its narrative was socialism, especially Marxism (Hobsbawm 1993). For the intellectuals who became socialists, therefore, socialism was not only a means of social reform but also means of discovering ideals. For early socialist intellectuals, even factional strife and division could be an advantage in terms of strengthening the narrative by purifying ideals, while reducing social influence. This

problem of factional division, which is inevitable for most social movements cannot be considered without the element of self-realization for the activists (Kracauer 1990: 139-142).

3.2 *How did I become a socialist?* (yoha-ikanishite-shakaishugishato-narishika 予は如何にして社会主義者となりし乎)

How did I become a socialist? is a questionnaire that was published in 1903-1905 in the early socialist journals, *Heimin-Shinbun* (平民新聞) and *Choku-gen* (直言). 82 people (78 men and 4 women) answered (multiple answer) and there are 152 answers (Arahata et al. 1972). The most common source of interest in socialism was ‘reading’ (49 answers) and the second most was ‘lectures’ (21 answers), ‘poverty of self’ is a less common answer (only 10 answers) (Arahata et al. 1972). And also, in terms of individual content, many early socialists found socialism as a means to improve and develop their previous knowledge and beliefs: Confucianism, Christianity, the Civil liberties Movement etc. Their concern was for the betterment of society in conjunction with their own deeper self-cultivation. Therefore, even when it was based on great good intention, their ideology lacked a sense of respect for workers and poor peasants, whose worldview differed greatly from their own (Umemori 2016). In other words, like the enlightened people in Europe, the early socialists in Japan did not feel the need to respect the poor as ‘others’ whose social position and values were different from their own, and often recognized them only as a concept that constituted their own revolutionary theory.

4 Conclusion

The significance and problems of the early socialist movement in Japan, as pointed out in this report, are as follows. In the former, what is important is the confrontation with capitalism and nationalism. Especially in Japan, where the state was practicing imperialism and promoting national unity through the narrative of *Kokka-Shinto* (国家神道), socialism was an effective way to express discomfort with these practices and ideologies. The harsh repression of the early socialists also revealed the violent and coercive nature of modern *Tennō* regime. It is clear from subsequent history that the violence and coercion of this regime was not only a problem for socialists. The violent

repression of the Empire of Japan, both at home and abroad, spiraled out of control and, supported in no small part by public opinion, led the country to its downfall in 1945 (Kato 2016).

However, the early socialist movement was notoriously immature in terms of the practice of social reform. As mentioned earlier, this was due to a lack of understanding and assumptions about the poor as ‘others’ with different social positions and values. But the attitude of these early socialists was not only ignorance of the people due to their intellectual background, but also an urgent motivation to construct a new relationship between the self and the world, and thus to find the meaning and purpose of life in the collapse of the pre-modern and modern narrative. In researching early socialism at a deeper level, we should focus on how socialists of the 1920s and 1930s dealt with this problem using *Fukumoto-ism* (*Fukumotoizumu* 福本イズム) as a case study.

References

- Kracauer, S. (1990). Eroberer in Kanton. Zu dem Buch von André Malraux. In Müllder-Bach, I. (Ed.). *Schriften* 5.2. (pp.139-142). Suhrkamp Verlag.
- 荒畑寒村監修, 太田雅夫編 (1972) 『平民社日記 予は如何にして社会主義者となりし乎』新泉社.
- 梅森直之 (2016) 『初期社会主義の地形学 (トポグラフィ) —大杉栄とその時代—』有志舎.
- 太田雅夫 (1991) 『初期社会主義史の研究—明治30年代の人と組織と運動』新泉社.
- 片山杜秀 (2007) 『近代日本の右翼思想』講談社.
- 加藤陽子 (2016) 『それでも、日本人は「戦争」を選んだ』新潮社.
- ゲーテ, J.W., 山崎章甫訳 (2000) 『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』岩波書店.
- 幸徳秋水 (2015) 『二十世紀の怪物帝国主義』光文社.
- 齋藤幸平 (2019) 『大洪水の前に マルクスと惑星の物質代謝』堀之内出版.
- 佐々木隆治 (2018) 『マルクス 資本論 シリーズ世界の思想』株式会社KADOKAWA.
- 桂秀実 (2018) 『増補 革命的な、あまりに革命的な』筑摩書房.
- 夏目漱石 (1952) 『行人』新潮社.

- 夏目漱石 (1978) 『私の個人主義』 講談社.
- ニーチェ, F.W., 吉沢伝三郎訳 (1993) 『ツァラトゥストラ』 筑摩書房(Nietzsche, F.W. (1988).
Also sprach Zarathustra., Stuttgart: Alfred Kröner Verlag).
- 尾藤正英 (2014) 『日本の国家主義—「国体」思想の形成』 岩波書店.
- ホブズボーム, E.J., 野口建彦他訳 (1993) 『帝国の時代1 1875-1914』 みすず書房 (Hobsbawm
E.J. (1987)., *The Age of Empire: 1875 – 1914*. London: Weidenfeld and Nicolson).
- 見沢知廉 (1995) 『天皇ごっこ』 第三書館.
- 森鷗外 (2006) 『阿部一族・舞姫』 新潮社.
- ジャン＝フランソワ・リオタール, 小林康夫訳 (1986) 『ポスト・モダンの条件』 水声社
(Lyotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Éditions de Minuit).
- ジャン＝フランソワ・リオタール, 原田佳彦他訳 (1988) 『知識人の終焉』 法政大学出版
局 (Lyotard, J-F. (1984). *Tombeau de l'Intellectuel et Autres Papiers*. Paris: Éditions Galilée).
- ジェルジ・ルカーチ, 城塚登他訳 (1991) 『歴史と階級意識』 白水社 (Lukács, G. (1923).
Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über Marxistische Dialektik Berlin: Malik).

大日本帝国における初期社会主義運動と知識人

吉野 恭一郎 (東洋大学)

要旨

大日本帝国は、19/20世紀転換期に工業化が急速に進み、社会問題が顕在化した。この問題に対処するために、知識人階級の一部は社会民主党を設立したが、同党は民衆からの支持を得ることなく、国家によって早々に非合法化され、その後も弾圧の対象となった。ヨーロッパの社会主義政党等と比較して、日本のそれが戦前において発展し得なかった理

由は、明治政府による弾圧もさることながら、政党の中核を担った知識人階級と労働者階級・貧農階級との利害の不一致に依るところが大きい。初期社会主義者にとって、社会改革は自己実現と直結した課題であった。彼らは貧困層に対して確かに同情を抱き、その環境改善に心を砕いていたが、後者が自分たちとは異なる価値観を持った「他者」であることを十分に認識していたわけではなかった。

A New Approach to Teaching Grammar from the Plurilinguistic Perspective

NISHINA, Yoko (Hiroshima University)

Abstract

Descriptions of Japanese grammar as a foreign language have been made by native researchers of Japanese, in which comparative approaches are hardly found. Many learners feel limited in their understanding when confronted with a language of different nature. This paper will show paradoxically that learners understand Japanese grammar better in reflection of their language or foreign languages they have learned before. In practice, the idea of verbal valency of European languages, which is difficult for native Japanese to understand, was introduced to differentiate the locative particles *ni* and *de* in Japanese. The survey suggests that the learners only noticed how their language works, now they know the functional equivalence. A unique phenomenon in Japanese can now be grasped as naturally as they do this within their mother tongues.

Keywords: valency, locative particle *ni*, Japanese, German, plurilingualism

【キーワード】 結合価, 助詞ニ, 日本語, ドイツ語, 複言語主義

1 Introduction

The Council of Europe recommends language learning to be lifelong learning to promote linguistic and cultural diversity throughout Europe. This is also important for Japanese language teachers who work with learners of various mother tongues to develop the plurilinguistic awareness of the learners. We can identify learners' misuse and learning difficulties based on a broad knowledge of languages. It is no exaggeration to say that teachers are constantly confronted with various languages. Relativizing languages can help teachers become more aware of their own and the learners' mother tongue and its variations. A language has multiple forms and conveys numerous means of expression, but on the other hand, there may be universal principles that languages share. By looking back at their mother tongue or languages they have learned before, learners can also become aware of these principles. In this paper, I will attempt to deal with the learner's mother

tongue to understand the unique grammar of Japanese. Based on the author's experience in teaching Japanese language in Europe and her observations at a training institute for Japanese language teachers, the purpose of this article is to provide a new perspective on Japanese grammar education from a plurilinguistic perspective.

Focusing on the learner's mother tongue is not simply a form of contrasting it with the target language to recognize negative transfers. Although Japanese grammar as a foreign language has made remarkable progress over the past half-century, and materials such as sentence pattern dictionaries and handbooks have become more and more comprehensive, the descriptions provided by native speakers of Japanese have lacked comparative elements, and many learners feel that the heterogeneity of the Japanese language limits their understanding. I want to suggest to those learners who are troubled by their inability to understand the unique grammar of the Japanese language or to distinguish between similar expressions that they can gain a better understanding of the grammatical phenomena of the Japanese language by looking back at their mother tongue and the languages they have studied. In Japanese language education abroad, there is usually a shared knowledge of the learners' mother tongue or a second language in which they live, an intermediary language with a high level of proficiency. In many cases, the learners may have knowledge and proficiency of other Indo-European languages and may utilize the ability of these languages acquired before and the intuition by their mother tongue.

As a concrete example of such a plurilinguistic understanding of grammar, I will show that understanding the use of the Japanese locative particles *ni* and *de* is possible for speakers of European languages by introducing the idea of the valency of verbs.

2 Japanese locative particles *ni* and *de*

Table 1 Prepositional phrases indicating the location

Japanese	<i>Kare=wa Tokyo=de utau</i>	<i>Kare=wa Tokyo=ni sundeiru</i>
English	<i>He sings in Tokyo.</i>	<i>He lives in Tokyo.</i>
German	<i>Er singt in Tokio.</i>	<i>Er wohnt in Tokio.</i>

French	<i>Il chante à Tokyo.</i>	<i>Il habite à Tokyo.</i>
Italian	<i>Canta a Tokyo.</i>	<i>Abita a Tokyo.</i>
Spanish	<i>Canta en Tokio.</i>	<i>Vive en Tokio.</i>

As seen in the examples in Table 1, the listed European languages do not have the same distinction as the Japanese locative particles *ni* and *de*.

Even though learners of Japanese receive explanations about the use of *ni* and *de* as locative particles at the elementary level, misuse of *ni* and *de* is still noticeable. One reason for this is that in the learner's native language, the equivalent of these locative particles is almost always a single morpheme. Some languages have more than one expression, but they do not functionally correspond to the difference between *ni* and *de* in Japanese. In the following German examples, the preposition *in* and the object of the preposition express the grammatical case by inflecting the article. In example (2), the case governed by the preposition *in* is the accusative *das*, and in the rest of the examples, it is the dative case *dem* (*im* is a contraction of *in dem*). Examples (1) through (6) listed below for comparison are in German, English, and Japanese, in that order:

- (1) Ich lasse das Buch im (< in dem) Auto. 'I leave the book in the car.' 'Kuruma=ni hon=o nokosita.'
- (2) Ich lege das Buch in das Fach. 'I put the book into the tray.' 'Bokkusu=ni hon=o oita.'
- (3) Ich lese das Buch im (< in dem) Auto. 'I read the book in the car.' 'Kuruma=de hon=o yon=da.'
- (4) Ich befinde mich im Park. 'I find myself in the park.' 'Kooen=ni iru.'
- (5) Ich wohne im Park. 'I live in the park.' 'Kooen=ni sundeiru.'
- (6) Ich schlafe im Park. 'I sleep in the park.' 'Kooen=de neru.'

The accusative case used in German in (2) is translated by *ni* in Japanese; it expresses the destination of action, just like another preposition *into* is used in English, but its semantic function is different from that of *ni* in (1), (4) and (5). The expressions in (1), (2), and (3) look similar, but they are not the same grammatically. On the other hand, in Greek, for example, they are all expressed with the same prepositional phrase.

The difference between *ni* and *de* has been explained in many previous studies, as can be found in textbooks and grammar books, for example, ‘situation and event’ (Kamio 1980), ‘a place where sustained action takes place and place where activity takes place’ (Nakau 1998), ‘static and dynamic’ (Morita 1980, 1989) “dwelling” and “being” are combined with *ni*, while “eating” and “singing” are with *de*’ (Yamada 1981), etc. Such semantic explanations, however, have limitations for learners' use.

One day at Erfurt University, I asked a group of students who were not quite sure about this kind of explanation, ‘In German, isn't there a case where a locative phrase is required and without it, it becomes ungrammatical? I don't understand that.’ I tried to show them the concept of valency. Then, they immediately classified the above six example sentences: Except for (3) and (6), the prepositional phrase indicating location is indispensable. In other words, the learners discovered a correlation between the adjunct and the fact that they are expressed by the particle *de* in Japanese. The classroom was filled with a kind of excitement.

This sense of valency is lacking in Japanese speakers, and at least for me, I cannot judge it immediately. A teacher cannot teach what he does not understand. The lack of such a perspective in Japanese language education may reflect that Japanese language education has been led by scholars and native teachers who rely on their intuition.

The distinction caused by the Japanese particles must be made for some reason. If so, other languages that do not show correspondence in their superficial forms must also complete the distinction in some way. Can we distinguish between the two types of sentences corresponding to the Japanese *ni* and *de* in German if there is a difference in valency? If this were possible, German learners of the Japanese language would distinguish Japanese particles according to the intuition of their native language. Based on such a hypothesis, the following survey was conducted on native German speakers who do not know Japanese.

3 Survey

3.1 Research questions

In this survey, we will investigate the answers to the following questions: Whether native speakers of German who do not know Japanese can distinguish between two types of sentences in which the Japanese use the particles *ni* and *de* to distinguish between locative expressions, whereas in German, which does not differentiate between them in terms of linguistic form (e.g., prepositions), using valency as a guide. How substantial is the extent of the correlation?

3.2 Theoretical Framework

The theoretical background is L. Tesnière's (1976) dependency grammar, a grammatical theory that is known in language teaching as the valency grammar. Just as the term 'valency' was borrowed from chemistry, it explains grammatical relations in terms of the arguments required by verbs. An argument is an obligatory constituent of a sentence, whereas an additional adjunct is not. There is a long tradition of grammatical description of German as a foreign language, including a learner's dictionary of valency (Engel et al 1976), which classifies verbs into nine types according to their valency and shows the differences in meaning. It also shows the polysemy of a verb by the difference of its valency.

3.3 Methodology

The survey was conducted using a questionnaire. For each of the 42 sentences, the participants were asked to answer 'whether, if the location is omitted, the sentence appears incomplete, i.e., the location is obligatory (sentence Type A)' or 'whether the sentence still makes sense even without location (sentence Type B)', after a pair of examples were presented. No particular explanation was given, and the participants were instructed to answer immediately without thinking too much about it. The Type B examples were taken from Engel (1978), and the Type A examples were written by the author and checked by native speakers (see appendix).

The participants of the questionnaire were native German speakers with no knowledge of Japanese, mainly living in southwestern Germany. 22 people, 11 men and 11 women, aged between

13 and 82, cooperated in the study. For further information, the following was obtained: 7 persons were currently living in urban areas (population of 20,000 or more) and 15 in non-urban areas; in regard to their childhood residence, 6 were in the former and 16 in the latter; 12 obtained a university entrance qualification (Abitur), and 9 hold a university degree or higher. The age range of the participants is shown in Figure 1 and is generally well balanced. A brief description of the task and instructions were given beforehand, and although names were not required to be written, permission was obtained from all participants to allow follow-up interviews.

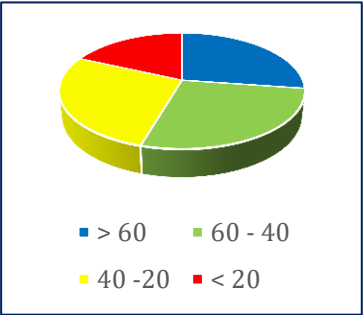


Figure 1. Age range of participants

3.4 Results and analysis

Figure 2 and Figure 3 show the color-coded percentage of correct answers of the participants.

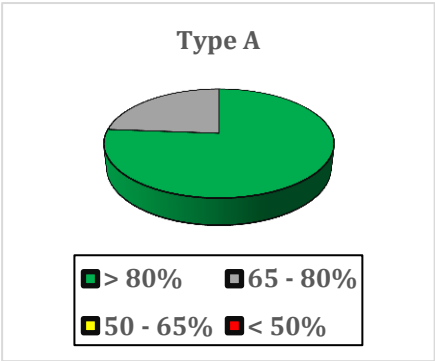


Figure 2. Percentage of correct answers for Type A

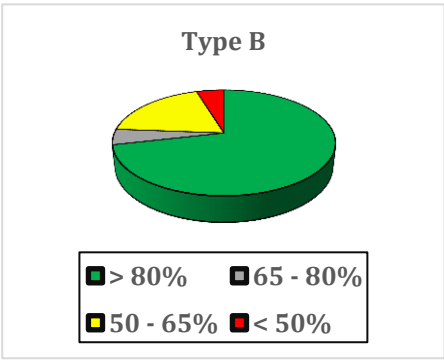


Figure 3. Percentage of correct answers for Type B

Correct answers of 80% to 100% were given by 16 participants in Type A and 15 participants in Type B, accounting for about three-quarters of the total in both groups. The remaining one-fourth were examined individually in conjunction with follow-up interviews, and it was found that several patterns could be explained for the wrong answers. Although some cases should not be included in the count, a few cases of these are discussed.

First, as shown in Engel's examples, the prepositional phrase in question may be topicalized and placed at the beginning of the sentence, and many Type A judgments wavered because some participants examined whether the prepositional phrase could be omitted without changing the word order. In other words, word order is not an issue in Type B.

There were several examples where a sentence of Type B was considered not to be ungrammatical if the context limited it to the meaning of contrast without the argument. *Sitzen* 'sitting', *wachsen* 'growing', *wohnen* 'living', etc. require a location, but you can say that you are sitting instead of standing, that your plants are growing instead of dying, that you are planning to move but are still living, etc. without a location term.

This includes cases where the valency is reduced but the meaning of the verb is also changed. In the case of (9) and (10), the meaning is different, but because the argument is missing, what was originally Type B is now Type A.

(9) Die Familie lebt auf dem Land. 'My family lives in the countryside.' (Type B)

(10) Die Familie lebt. 'The family is alive (not dead).' (Type A)

In the follow-up interviews, the native speakers noticed that the meanings of verbs differed depending on valency. The researcher should have explained in advance that such examples would not be taken into account because all verbs underlie the same principle. The percentage of correct answers would have probably been higher if the conditions were explained in more detail in advance.

4 Conclusion

Although it has been said that Japanese does not grammatically specify valency (Eugenio Coseriu, personal communication), it was found that the use of particles is correlated with the opposition by valency. In this survey, some tasks were difficult for Japanese learners of German to judge, but native speakers of German answered almost all of them correctly by intuition without any knowledge of valency. In the same way the difficulty of using different particles for German learners of Japanese is not a problem for native speakers of Japanese.

Among the examples that showed a high percentage of correct answers among native speakers of German were the following:

(11) Die Schüler schwimmen im Schwimmbad. (Type A) “Students swim in the pool.”

(12) Das Kalbsschnitzel schwimmt im Fett. (Type B) “The veal cutlet swims in the fat.”

For Japanese learners of German, it is difficult to understand that the prepositional phrase indicating the location in (12) is indispensable. The German word *schwimmen* is also used as a non-volitional verb and differs from (11) in that it expresses a state without activity. Such polysemy correlate with the selection of the particle *ni*. The difference between the particles *ni* and *de* is also apparent in this way. I believe that a plurilinguistic approach would be beneficial to learners of German whose mother tongue is Japanese and would deepen their awareness of Japanese as a mother tongue.

The idea that the distinction between *ni* and *de* is an opposition based on valency can also be explained historically. Taking into account that the particle *de* in modern language goes back to *nite*, *nisite*, *niarite*, etc., the phrase with the particle *de* can be considered as a kind of secondary predicate that is structurally outside the predicate verb phrase, unlike verb phrases which take the particle *ni* and have an argument. Thus, it would support the idea of valency, this means that the sentence does not become ungrammatical without an adjunct.

Based on the hypothesis that the distinction between *ni* and *de* is an opposition based on valency, this study revealed that native speakers of German and non-native learners of Japanese

make the same distinction between *ni* and *de* in their native language as they do in Japanese. This shows the possibility of applying the intuition of native speakers of German to the understanding and use of Japanese. Even among native speakers of German, a raising awareness of valency was observed, for example, by differentiating the multiple meanings of verbs according to their valency. The results suggest that a plurilinguistic approach can promote awareness of the native language, including among Japanese learners of German.

Furthermore, we would like to consider how we can apply our findings, such as the use of Japanese particles, to learners of Japanese whose mother tongue is German or another language in which the differences in valency are grammaticalized. We will also have to think about the case in which one use both particles in Japanese such as *mise=ni utteiru* and *mise=de utteiru* ‘sold in a store,’ and if and how such an alternation is reflected in German. This is an issue for the future.

Cited References

- Engel, U., Schumacher, H., & Ballweg, J. (1978). *Kleines Valenzlexikon Deutscher Verben*. *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim*. Tübingen: TBL Verlag Narr.
- Tesnière, L., & Fourquet, J. (1976). *Éléments de Syntaxe Structurale*. Paris: Klincksieck.
- 神尾昭雄 (1980) 「『に』と『で』—日本語における空間的位置の表現」『言語』9(9), pp. 55-63, 大修館書店.
- 中右実 (1998) 「空間と存在の構図」中右実・西村義樹『構文と事象構造』, pp. 2-54, 研究社出版.
- 森田良行 (1980) 『基礎日本語 2—意味と使い方』角川書店.
- 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』角川書店.
- 山田進 (1981) 「機能語の意味の比較」國廣哲彌 (編)『意味と語彙』, pp. 53-99. 大修館書店.

Appendix

Der Hund bellt im Hof.
Die Familie lebt auf dem Land.
Der Chef telefoniert in seinem Büro.

Der Dieb landete im Gefängnis.
Der Wagen steckt im Schlamm.
Das Essen liegt ihm (schwer) im Magen.
Das Eis schmilzt im Glas.
Das Bild hängt über dem Schreibtisch.
Der Vogel fliegt im Käfig.
Die Kinder verlaufen sich im Wald.
Köln liegt am Rhein.
Meine Freundin übernachtet im Hotel.
Der Postbote klingelt an der Tür.
Die Schiffe operieren in der Nordsee.
Die beiden Schüler raufen miteinander auf dem Schulhof.
Die Freunde treffen sich im Park.
Das Kalbsschnitzel schwimmt im Fett.
Die Schüler schwimmen im Schwimmbad.
Der Wind spielt in ihren Haaren.
Paul sitzt auf dem Motorrad.
Das Buch liegt offen auf dem Schreibtisch.
Das Feuer verlöscht im Wald.
Diese Pflanze wächst nur in tropischen Gebieten.
In der Bibliothek sind viele Bücher.
Die Eltern streiten sich im Nebenzimmer.
In diesem Haus wohnen drei Familien.
Fische schmecken gut in Japan.
Hans hilft mir im Stall.
Die Katze schläft auf dem Sofa ein.
Der Großvater liest ein Buch im Kinderzimmer vor.
Mir steckt eine Gräte im Hals.
In Mannheim steht ein Schloss.
Der Lehrer beklagt sich im Direktorenzimmer.
Das Kind verlor sich in der Menge.
Er liest die Bücher im Buchladen.
Das Mädchen bewegt sich [nur] in guter Gesellschaft.
In diesem Land regiert [schon seit 20 Jahren] die gleiche Partei.
Ich wasche mir die Hände auf der Toilette.
Er lässt die Bücher im Schrank.
Das Auto liegt gut auf der Straße.
Der Pfarrer predigt in der Kirche.
Der Student kopiert in der Bibliothek.

複言語主義の観点から広がる新たな文法教育

仁科 陽江 (広島大学)

要旨

外国語としての日本語文法は過去半世紀にわたって著しく進展したが、これまで母語話者の日本語学者によってなされた記述には比較の要素が無く、日本語の異質さに理解の限界を感じる学習者も多い。本論文では、逆説的ではあるが、学習者が自分の言語や以前に学んだ外国語を反映することで、日本語の文法をよりよく理解することができることを示す。実践の一例として、日本語の場所を表す助詞「に」と「で」を区別するために、日本人にはむしろ理解しにくいヨーロッパ言語の結合価の考え方を導入した。本調査から、学習者が自分たちの言語の仕組みに気づくことによって、学習言語における機能的な等価性を理解し、日本語特有の現象を母語のように自然に把握できるようになる可能性が示された。

フランスの学生を対象に行った日本語学習のための複言語教育

—学習者の複言語・複文化能力と複合リテラシー能力の活用構想—

小間井 麗 (パリ政治学院・フランス国立高等鉱業学校)

要旨

欧州では CEFR の理念である複言語・複文化主義の外国語教育が行われ、複言語教育として CLIL の実践の試みが広がり、有効性が検討されてきている。しかしフランスの学生が学んできている英語、スペイン語、ドイツ語等の欧州言語とは言語的距離がある日本語学習のための複言語教育はどのようなものになるだろうか。その検討を研究目的とする。

エスノグラフィー調査の結果、学習者の複言語・複文化能力および複合リテラシー能力に基づく学習戦略が日本語の習得に利用されていることがわかった。そうした学習者の複言語能力と言語使用の現実に沿った複言語教育の実践は、日本語教育の教室でも実際可能である。例えば、学習者が複言語能力、複合リテラシー能力を活用して日本語を産出するプロセスにおいて、語彙の意味交渉に焦点をあてて支援する活動が考えられる。

【キーワード】 複言語・複文化能力、複合リテラシー能力、複言語教育、外国語としての日本語教育

Keywords: Plurilingual-pluricultural competence, Pluriliterate competence, Plurilingual education, Teaching of Japanese as a foreign language

1 研究背景

欧州では CEFR (2001) の理念の 1 つである複言語・複文化主義の外国語教育が行われている。フランスの学校教育においては、科目の横断によって外国語の習得をめざすことが目的の一つになっている (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019)。もっとも、

単一言語の授業と比べて複言語教育は一般的ではない。筆者はグローバル時代の動態的な社会における日本語学習・教育について考えるために、フランスの高等教育機関の学生を対象に、複言語・複文化経路における日本語学習や獲得（アプロプリエーション）のプロセスを調査した（2021）。本研究ではその際の調査・研究を拠り所とし、日本語教育に複言語教育を取り入れるためのアプローチについて検討した。

その際の問題点として、次の4点について、欧州言語とは言語的に遠い日本語の間ではより複雑な言語間の理解と操作が必要となることが挙げられる。CEFR 補遺版(2018:164-165)にある複言語・複文化能力(Coste et al., 1997, 2009)の記述の全ては、欧州から遠い言語に直接的には関わるものではない。

1) 理解 [文法・語彙] : 既習言語から日本語の文法を理解するために知識を応用することは可能だが、欧州言語と日本語では文法・構文がより異なり、語彙にしても単純な置き換えが難しいことがある。

2) 理解 [表記・音声] : 語彙や文法を比較類推する以前に、アルファベット表記ではない日本語の文を読んだり聞いたりして言語パーツを認識できることが前提となる。読めたとしても、語源も異なる欧州言語の語彙をもとに直接的に日本語の語彙を類推することは難しく、音声による類推も同様である。

3) 操作・運用 : 遠い言語に対しては、必ずしも学習者が既得の複言語能力を単純に活用できるわけではなく、コードスイッチングをするにもある程度目標言語の運用ができる必要がある。

4) 複合リテラシー能力(Moore, 2006, 2015), 媒介能力, 異文化間能力の活用と養成も課題である。

EUの言語教育方針に従って、フランスの学生はすでに初等・中等教育で第一外国語、第二外国語と複数の外国語を学んできており、アンケート調査結果でも(Komai, 2017, 2021)程度の差はあるが、学習者の複言語・複文化能力および複合リテラシー能力、すなわち学習したさまざまな外国語の知識と能力、学習方法、ICT ツールおよびリソースの活用は、日本語学習にもある程度生かせると考えていた。しかしこ

の調査結果は言語的距離をふまえた学習・教育が必要になることも示唆していた。

2 研究目的

以上の背景から、日本語教育に複言語教育を取り入れる際は、欧州言語と言語的に距離がある日本語の獲得に向けたアプローチの検討が必要になることがわかる。そこで本研究では、複言語・複文化能力および複合リテラシー能力を活用する複言語教育の理論的枠組みを提示し、それをふまえて日本語の獲得を目指した複言語教育を構想し、中でも文脈に応じた適切な語彙の運用能力の育成を図る方法を検討した。

3 研究方法

まず、複言語教育についての位置付けと方法に関して、文献研究から理論的枠組みを示す。また、本研究はフランスの学生の言語学習経路および学習方法に関する調査結果(Komai, 2021)にも基づいている。学部・大学院合わせて約 1,000 人の学生が日本語を専攻している INALCO 日本学部の学生を対象に、複合的なエスノグラフィ研究(Martin-Jones et al., 2012:10)を行った。調査結果のコーパスは、2015年から収集したアンケート結果、インタビューの記録、およびテキスト産出物からなる。アンケート調査では 2016年に 305、2017年に 97の回答が集まり、インタビューは延べ 50名に行った(2015-17)。さらに、フランスの教育機関における複言語教育アプローチの実践や支援については、活動を導入してきている勤務校のクラスで調査を行った。筆記産出物およびアンケート調査の結果、そして参与観察による分析をもとに、日本語の獲得をめざす複言語教育活動のアプローチを検討した。

4 結果と考察

4.1 複言語教育についての位置付けと方法に関する理論的枠組みと改善点

4.1.1 複言語教育の位置づけと内容

複言語教育の位置付けを示す次の表では、外国語・第2言語の教授法と複言語主義の教授法に関連する様々なアプローチが配置されている。縦軸は単一言語アプローチと複言語アプローチを区別する。また、横軸は言語の特定の使用から外れ学習対象として言語を提示するアプローチと社会的なタスクに言語を関与させるアプローチとに区別する。すなわち、言語についての言及と言語の運用に分けられる。

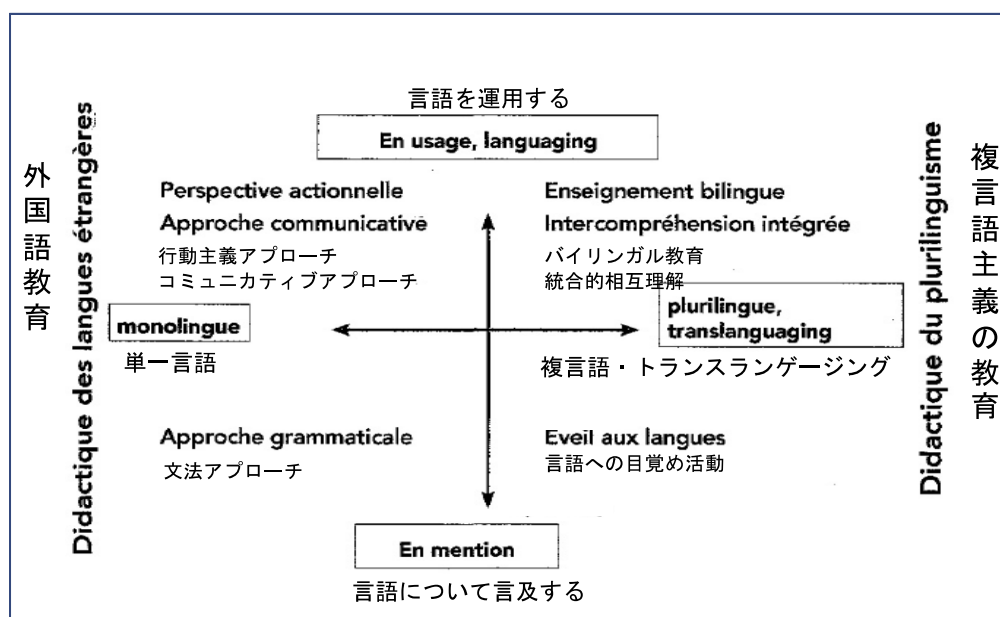


図1 外国語または第二言語教育，および複言語主義の教育のアプローチ (Gajo, 2019:99) [日本語訳は筆者による]

この2軸システムには4つのスペースがあり，右上の象限つまり運用・ランゲージングの極と複言語・トランスランゲージング (Garcia et al., 2014) の極の近くにバイ(プルリ)リンガル教育がくる。右下の象限には，言語への目覚め活動や言語ポートフォリオなど，環境における複言語主義の認識を促進するアプローチが含まれる。さらに，縦軸では，教授方法やスキヤフォルディングの方法が異なる。横軸の複言語主義の極については，言語間の対比とコードスイッチングが教育における特徴である。複言語教育の統合的な視点は，運用と複言語主義の極に向かっている。

Gajo (2019)は複言語教育について、バイリンガル教育と CLIL (Coyle, 2010)の観点から、2つの言語のコードスイッチングと(言語以外の)教科科目を介した学校で学ぶ知識への関与に触れている。そして第2言語・外国語での1つ以上の教科科目の完全または部分的な教育が提案されている。また、CLILでは本物のインプットが豊富に与えられ、自分たちで調べたり学んだりしたことを産出する機会や協働学習の中でのコミュニケーション、ディスカッションの機会が多いことが特徴である。課題を通して目標言語に最大限に触れ、コミュニケーション能力とアカデミック能力の開発に取り組むことができる。その際に、コードスイッチング、トランスランゲージングを使用した活動でリソースの構築ができる。複言語教育では、トランスランゲージングを学問的知識とリテラシーを伸ばす重要なリソースとなる言語・文化的多様性を活用するための変革的な学習スペースを作る教育的ツールとして考えている。

複言語教育では、学習内容の主要な概念を理解するために、言語間で語彙や文法の意味と使用法の比較検討が重要となるが、日本語と欧州言語の違いに配慮が必要である。

4.1.2 複言語教育とコードスイッチング

欧州評議会のガイド(Beacco et al., 2016)に複言語の相互リンクには言語間の類似性と非類似性を利用するよう記載されているが、複言語の学習の特徴として、Gajo (2019)も言語の対比とコードスイッチングを強調している。CLILの建設的な作業における複言語使用は、言語の対比[言及]とコードスイッチング(CS)[運用]の機会を提供する。バイ(プルリ)リンガル教育において、CSはマイクロCS[談話レベル]、マクロCS[カリキュラムレベル]、メゾCS[授業中の活動レベル]の3つのレベルに分けられる(Gajo et al., 2015)。

言語と教科の統合は、メゾCSによって促進される。知識を開発するための複言語リソースが貢献できるよう、言語の対比と補完のためにCSが考慮される。メゾ

CS とは、教育的活動（定義，説明，要約，例示など）または教科的知識の概念形成の過程に関連付けられた，2 つの連続要素間の教育的相互作用における言語交替である (Gajo et al., 2015)。このメゾ CS は Baker (2001) によるトランスランゲージングの概念と比較ができる。

メゾ CS は教師の教育的戦略に応じてより自由に行うこともできる。目標言語が遠い言語であれば，マイクロ CS も使用して目標言語の使用に慣れてもらうことが考えられる。また，欧州言語と異なる日本語表記との CS の問題に焦点を当てる必要がある。表意文字である漢字を学習することで漢字語彙の類推が可能になる。形成文字を学べば発音の類推も可能になる。

4.1.3 複合リテラシー能力

グローバル化により，コミュニケーションの複言語化およびマルチモーダル化が表裏一体で進み，学生は学習や言語生活のさまざまな側面を通してマルチリテラシー (Murphy-Lejeune, 2002:3)，複合リテラシー能力を発達させてきている。CEFR 補遺版でも現代の多様化と社会の要請から複言語能力や複合リテラシー能力が考慮され，記述子が更新されている。さらに今日，Covid-19 による移動制限によりオンライン・インタラクションは欠かせないものとなった。学習の文脈の概念はデジタル世界まで拡大している。

学習者の経験とリソースをもとに，マルチモーダル技術を活用した複言語インタラクションは，変革的な言語実践，協働学習と自律学習の新しいスペース，エンパワーメントの新たな構築へとつながる。これは学習者の複言語レパートリーの知識を徐々に広げて，他の学習内容・言語との間に橋を築くことが教育的な課題であることを意味する (Coste, 2014:30)。学習者は，複言語および複合リテラシー能力により，言語学習においてリソースを構築する (Hornberger, 2007 ; Martin-jones et al., 2000)。

ただし，日本語を使ってマルチモーダル・コミュニケーションを行うには，日本

語表記，そしてデジタルツールの入力方法を学ばなければならない。ICT ツールとリソースを使うことで，日本語の漢字表記，語彙の検索や学習も便利で身近になり自律学習にもつながる。さらに複合リテラシー能力を活用し，複数言語間でのトランスランゲージングを行うことで複数言語の語彙や文法知識等が結びついていく。

4.2 複言語教育の活動構想および日本語獲得の支援方法

4.2.1 日本語の獲得へ向けた複言語教育活動の実践

本研究で検討する活動は初級クラスでも導入可能なものである。基本とする活動は，スピーチとディスカッションを目的とするプロセス・ライティングの協働活動である。そこで学習者は複言語のレポーターを動員し，複合リテラシー能力を適用して日本語のテキストを作成する。本活動は，協働活動を通じて個の文化を前提に日本語レポート作成を行う「総合活動型日本語教育」の活動を参考にしている(細川, 1999, 2002 ; 細川他, 2007, 2004)。

活動では，グローバル時代における学習者一人一人の動態性や学習の多様性をふまえ，社会的主体者である学習者が自律した言語使用者として活動する場となるような環境をつくる。そのコミュニティで，相互理解を目指す協働活動においてインタラクションが起きるよう導く。そして，それぞれのアイデンティティを尊重し，活動において各自が複言語・複文化能力を肯定的，積極的に活用することを勧める。

学習者は，産出プロセスにおいて ICT ツールと複言語リソースを使用して，マルチモーダルな方法で語彙等を学習する。そして，教師を含む参加者間の対話は，相互理解のための意味交渉の機会であると同時に日本語学習の機会になる。すなわち，複言語によるトランスランゲージングをインタラクションに織り込んだ活動であり，学習の契機へとつながる。活動の参加者間で相互理解をめざし，対話による相互作用を通して，意味内容の観点から語彙と文法の支援をおこないつつ，クラスのコミュニティにおいて理解されるテキストを仕上げる。このように協働活動において日

本語の獲得をめざす。CEFR 補遺版(2018:28)でも言語教育のアプローチに関して、インタラクションにおいて意味を協同で構築する社会主体としての学習者の概念と、複言語・複文化能力と媒介のコンセプトをふまえている。

4.2.2 複言語教育の活動における支援方法

次に、活動における学生の複言語能力・複合リテラシー能力の活用とその支援により学習が進むプロセスを紹介する。学生 S [Ecole des Mines, A2] は、自分の好きなアニメを紹介しようとスピーチ・テキストを準備していた。その際にツールやリソースを活用したようだが、語彙の選択と使用がうまくいかなかった箇所があった。

表1 学生 S の作文より抜粋した一文 (2019)

私	は	文	字	(も	じ)	が	好	き	で	す	。
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

この例について、「私は (アニメの) キャラクターが好きです」と書きたかったようだが、「文字」ということばが文の意味に問題を引き起こした。この学生はフランス語の「caractère」に相当する日本語を検索したようだが不十分だった。「文字が好きです」だと話が変わってしまう。そこで、この文の読み手はたとえば「え? どの言語の文字が好きですか?」「どうして?」などと尋ねる。学生 S は、自分の語彙選択の問題に気づけなかったためこの単語を使用していたが、意味交渉のやりとりを経て気づくだろう。そして読み手や聞き手に理解してもらえるように、一貫性のある文に改善するよう導く。活動では、コミュニティにおける相互理解を目指した対話に導く。

フランス語と日本語の言語間で単語の直訳が常に有効だとは限らない。他の言語のリソースを用いた場合も影響は受けるだろう。このような場合、協働活動の際に、学生間のインタラクションを通じて問題に気づき対処してもらうか、教師がスキヤフォールディング (Wood et al., 1976) をしたり、さらに語彙に関する日仏語の違いについて話すこともできる。日本語の使用語彙はフランス語や英語などよりも多く (玉村,

1989, 1998), 文脈をふまえた検討が重要となる上に, 漢字の問題も関わってくる。

このように, 辞書等のリソースを使用した語彙の検索方法は理解と産出に関わり, トランスランゲージングによる学習プロセスの一部と見なすことができる。先の例では, 辞書という外部リソースの影響を受けているが, 学習者は頭の中の複言語レパートリーはもちろん, 外部のリソースやその使用言語の影響を受ける。そこで, リソース言語, 学習・媒介言語であるフランス語や英語等を理解する活動参加者や教師は, 学習者の意図を推測しやりとりをして, 理解されるテキストへ向けた媒介を行う。それが参加者の複言語能力を利用した協働活動となる。そして学習者は, 協働活動を通して, 文脈と意図に応じた日本語使用を, 複言語能力を活用しながら学ぶ。このような複言語インタラクションのプロセスが学習者の日本語学習に貢献する。

紹介した例は単純な語彙の問題についてだが, 実際は活動においてさまざまなレベルの問題が出てくる。その際に内容の観点から媒介を行うこと Focus-on-Form (Long, 2000) が鍵となる。本研究では, 学習者が複言語・複文化能力, 複合リテラシー能力を活用してマルチモーダルに理解・産出能力を主体的に伸ばす, そのプロセスを教育活動に取り込んで, 協働活動において学習を支援する活動を紹介した。クラスの日本語レベルや時間数によっては, メゾ CS による学習活動や CLIL の導入も可能になる。

5 結論

以上, 本研究では日本語教育に複言語教育を取り入れる利点と方法について論証してきた。複言語教育の位置付けと方法に関して理論的枠組みを提示し, また, フランスの学生の複言語複文化経路における日本語学習調査を元に, 欧州言語とは言語的に遠い日本語との間で複言語教育を取り入れる際には, より複雑な言語間の理解と操作が必要となることを示した。それをふまえ, 日本語の獲得を目指した複言語教育を構想し, 学生の複言語・複文化能力および複合リテラシー能力を活用する

活動と支援方法を検討した。例として、文脈に応じた適切な語彙の運用能力の育成を図る方法を挙げた。本研究は日本語教育の枠組みの広がりへとつながる議論の端緒であり、複言語教育の実践研究がさらなる課題である。

<引用文献>

- 玉村文郎（1989）『日本語の語彙・意味』明治書院。
- 玉村文郎（1998）「語彙研究 -日本語の単語の諸性質と語彙の教育」『日本語教育通信』30, pp.10-11.
- モーア ダニエル（2015）「複言語能力の養成 -大学の国際化の挑戦と課題（大山万容訳）」西山教行・細川英雄・大木充（編）『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』くろしお出版。
- 細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店。
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店。
- 細川英雄・牛窪隆太・武一美・津村奈央・橋本弘美・星野百合子（2007）『考えるための日本語 実践編—総合活動型コミュニケーション能力育成のために』明石書店。
- 細川英雄・言語文化教育研究所（2004）『考えるための日本語 -問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店。
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., & Panthier, F. G. et J. (2016). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
- Coste, D. (2014). Plurilingualism and the challenges of education. *Hamburg Studies on Linguistic Diversity*, 15-32.

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997, 2009 [version révisée]). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*. Conseil de l'Europe.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers*. Cambridge University Press.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging—Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.
- Gajo, L. (2019). Contexte plurilingue, dispositif B1-plurilingue, modalité B1-plurilingue d'enseignement : Quelques repères. *Les cahiers de l'Asdifle en partenariat avec l'ADEB*, 30.
- Hornberger, N. (2007). Biliteracy, Transnationalism, Multimodality, and Identity: Trajectories Across Time and Space. *Linguistics and Education*, 325-334.
- Komai, R. (2021). *Appropriation du japonais, construction identitaire et trajectoire plurilingue et pluriculturelle : Étude de profils d'étudiants japonisants et réflexions sur la didactique du japonais langue étrangère*. INALCO.
- Long, M. (2000). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. Dans Lambert & Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton* (p. 179-192). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Martin-Jones, M., & Gardner, S. (2012). Introduction: Multilingualism, Discourse and Ethnography. In S. Gardner & M. Martin-Jones (Eds.), *Multilingualism, Discourse, and Ethnography* (p. 1-15). New York: Routledge.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Routledge.
- Wood, D., S. Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Plurilingual education for learning Japanese utilizing pluriliteracy competence:

Through the production process of French students with
plurilingual and pluricultural competence

Rei KOMAI (Paris Institute of Political Studies; Mines Paris - PSL)

Abstract

In Europe, foreign language education according to plurilingualism and pluriculturalism, which is the principle of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), is being conducted, attempts to practice Content and Language Integrated Learning (CLIL) are expanding as plurilingual education, and its effectiveness has been studied. But what about plurilingual education for learning Japanese, which has a linguistic distance from the European languages that French students have learned? The purpose of this study is examination of this research question.

An ethnographic survey showed that learners' learning strategies based on plurilingual and pluricultural competence and pluri(multi)literacy competence were used to acquire Japanese. In addition, we surveyed the process of Japanese language production activities of students and investigated how to use the pluriliteracy competence concretely. This study takes into account a paradigm shift characterized by diversification of learning objectives, learner mobility, and complexity of pathways. Then, based on the results of surveys on learning and practicing Japanese not only in the classroom but also in social life, we considered the possibility of plurilingual education that would also support autonomous learning.

Flexible communication of plurilingual speakers through multiple linguistic resources is not special, and multimodality is also progressing. While plurilingualism positively recognizes the mobilization of available abilities and resources of speakers to achieve one's

goal, monolingual standard classrooms will not be able to take full advantage of such multilingual learner processes. The practice of plurilingual education and Translanguaging, in line with the realities of learners' plurilingual competence and language use, is indeed possible in Japanese language classrooms. An activity that supports learners in the process of producing Japanese using plurilingual competence and pluriliteracy competence, for example, focusing on negotiation of meaning of vocabulary, is conceivable.

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？

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

2016年から発表者らが始めたプロジェクトでは、ヨーロッパの日本語教師会の横のつながりを深め、その活動の方向性と可能性を模索することを目的とし、各国の教師会の会員やオンライン研修会参加者に対して量的な調査を実施、分析してきた。本発表では、これらの活動を踏まえ、プロジェクト主催のオンライン研修会に参加した6名の日本語教師にライフストーリー・インタビューの手法を用いて、質的調査を行った。インタビューを通して、複言語、複文化的背景や生き様が語られたが、それはCEFR-CV¹に出てくる「仲介活動」の実践そのものであった。日本語教育の学びの場作りを通して、学習者や同僚と「関係性の仲介」を実践している人、また、オンライン研修に参加することで、新たな知識を得て、学習者との学びの足場架け、所謂「認知の仲介」を行っている人がいることが分析された。ヨーロッパの土壤に根を張り、自分の生き方を模索する日本語教師の在り方がそこにあった。

【キーワード】 オンライン研修, 複言語・複文化的背景, ライフストーリー・インタビュー, 仲介活動, ヨーロッパ

Keywords: Online training, plurilingualism and pluriculturalism background, life story interviews, mediation activities, Europe

1 調査の背景

本調査は2016年より筆者らが始めた「日本語教師会 in 欧州プロジェクト」の枠組みで行った。このプロジェクトでは、ヨーロッパの日本語教師のネットワークづ

くりについて考察しており、ヨーロッパ各国にある教師会のメンバーへのアンケート結果では、教師間の繋がり的重要性が見られた（鈴木・近藤 2016, 鈴木・櫻井・高橋 2017）。そこで、オンライン研修会の可能性を探るため、ニーズ調査と方法論を分析してパイロットオンライン研修会を実施し（高橋・櫻井・近藤・鈴木 2018, 鈴木・近藤・櫻井・高橋・三輪 2019）、そこでの反省点を踏まえ、2019年11月に第一回オンライン研修会を実施した。本調査では、オンライン研修会の参加者にとって意義のある研修会についてより深く考えるため、ケーススタディとして質的調査を行った。

2 質的調査の実施

調査では2019年に実施したオンライン研修会の参加者で、各国の教師会に参加している6名（日本語話者は5名、非母語話者が1名）に協力を依頼した。協力者の属性は下記の表の通りである。

表1 協力者の属性

調査協力者	性別	年齢	海外滞在年数	日本語母語話者/非母語話者	話せる言語（母語を含む）
A	男性	30代	5年	日本語母語話者	3言語
B	女性	40代	1年	日本語非母語話者	5言語
C	女性	60代	40年	日本語母語話者	4言語
D	女性	50代	25年	日本語母語話者	4言語
E	女性	70代	46年	日本語母語話者	4言語
F	女性	40代	20年	日本語母語話者	4言語

調査実施期間は2020年2月から4月にオンライン（Zoom）で個人面談を行った。その際、調査方法としてライフストーリー・インタビューを採用し、それぞれの協力者と1時間～1時間半ほどの面談を日本語で行い、録音をした。ライフストーリー・インタビューについては、社会学、心理学の分野から様々な定義²が出されているが、本研究では、日本語教育の中でライフストーリー・インタビューを実践し

ている三代が説明する対話的構築主義アプローチを用いた。対話的構築主義アプローチに関して、三代は次のように説明している。

「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〈いまーここ〉で構築されるストーリーになる。(中略) 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)」

また、インタビューを行うに際し、次の6点をリサーチクエッションとした。

1. ○○国に来た理由，事情（複言語・複文化背景）
2. 日本語教育との出会い
3. 教師会との関係
4. 研修会，オンライン研修会参加
5. 日本語教育で今，していること
6. 日本語教育で，今後自分がしたいこと

3 調査方法とインタビューの分析

リサーチクエッションを踏まえながら、聞き手、話し手相互で「今のストーリー」へと構築していくライフストーリー・インタビューを行い、その後、録音の文字起こしを行った。インタビューの全体像を見るために、テキストマイニング (KH-Coder) の共起ネットワークで出現頻度の多い語彙と語彙同士の関係性を調べた。その後、インタビューの中でも特にリサーチクエッションの3. 教師会との関係、4. 研修会、オンライン研修会に参加という視点から a. 「オンライン研修会に参加する私」について、またリサーチクエッションの5. 日本語教育で今、していること、6. 日本語教育で今後自分がしたいことの視点から b. 「日本語教育の中の私」についての2

点に焦点を当て、インタビュー内容を分析した。

3.1 協力者 A

協力者 A は今回の協力者の中で一番海外在住年数が短いですが、その分日本で自分が行っていた日本語教育と今現在の比較が顕著に出ている。共起ネットワークで頻度の多い語彙と語彙同士の関連性を見てみると、「日本とフランスの日本語教育」「フランスの大学」「教師会」「オンライン教育」そして、プロジェクトチームが 2019 年に行ったオンライン研修会「リテラシー教育」³についてと主に 5 つの内容に分けることができる。その中でも、特徴的だったのは「日本と比べてフランスで教えることの自由さを感じている。」「教師会などで様々な先生に話を聞くことがすべて勉強だと思っている。」「今、このような状況の中でオンライン研修とリアルの境界線がなくなっている感じがする」などであった。

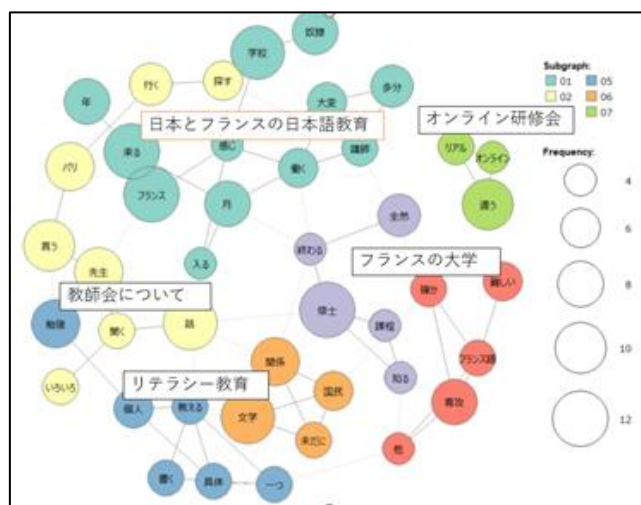


図1 協力者 A のインタビューの全体像

A に関しては b. 「日本語教育の中の私」に焦点を当て、インタビューを見ていくと、次のようなことを語っている。

(前略) ポートフォリオみたいなのを作りたいんですね。

(前略) 成績を一カ所に集めたりとか、長期的にポートフォリオとして数値として見られるようにしたりとか、あと学生自身に振り返りのコメントを書かせるとかし

て、本当に一つの学生ごとに、みんなの視点、学生も含めたいろんな教師を含めたみんなの視点を集約して、それをコミュニケーションに活かしていくっていうのが
(後略)

A が学生と教師たち、それぞれの視点を集約し、コミュニケーションの媒介となるようなポートフォリオを作りたいという気持ちを読み取ることができる。

3.2 協力者 B

協力者 B は今回の協力者の中で唯一の非母語話者である。インタビューの全体像では、「日本留学」「大学について」「漢字プロジェクト」「研修会について」の 4 つにまとめることができる。その中でも、B は「オンライン研修会に参加することで人と人のつながりを知り、自分を発展していくことができる。」「大学で教えていることと、今、学生と一緒にやっているプロジェクトを大切にしている。」などのコメントを残している。

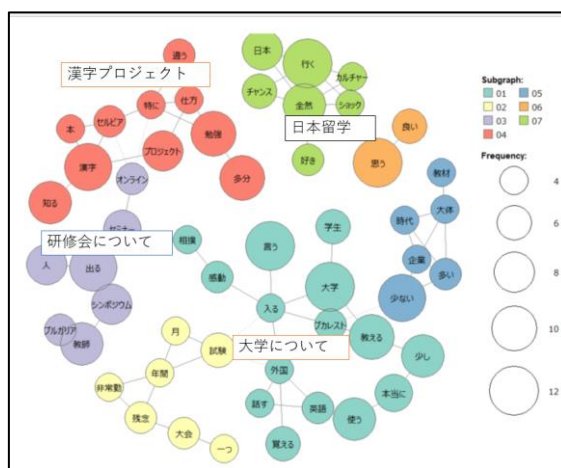


図2 協力者 B のインタビューの全体像

リサーチクエッションからまとめた視点 b. 「日本語教育の中の私」からインタビューを見ていくと B は次のようなことを言っている。

(前略) そのプロジェクトを一年生の漢字プロジェクトは今やっています。

(前略) いろいろな人素晴らしい先生たちと出会うのはとても運命がいいと思っています。どうして私はそんなチャンスがあるか全然今もわかりません。どうしてそ

んなチャンスがあって。そのチャンスを普通に捕まえて、いいことをやろうかなと
 思っていますね。

B の語りから、今は、学生たちと漢字プロジェクトをしている、今後はいろいろな
 先生たちとの出会いをチャンスに何かやりたい、という日本語教師としての仕事の
 満足感や今後の希望を垣間見ることができる。

3.3 協力者 C

協力者 C は海外滞在歴 40 年で、その語りはパワフルで、活気にあふれていた。共
 起ネットワークで現れたインタビューの全体像は、「異国での日本人としての私」
 「大学のカリキュラム」「教育の問題、フェアな教育」「オンライン研修会」の 4 つ
 まとめることができる。特に印象に残ったのは「家庭や経済環境に左右されること
 なく、みんながフェアに教育を受けられる時代を開いていきたい。」という発言で、
 以下で詳しく説明する。また、オンライン研修会については「学び続けるチャンス」
 だと述べている。

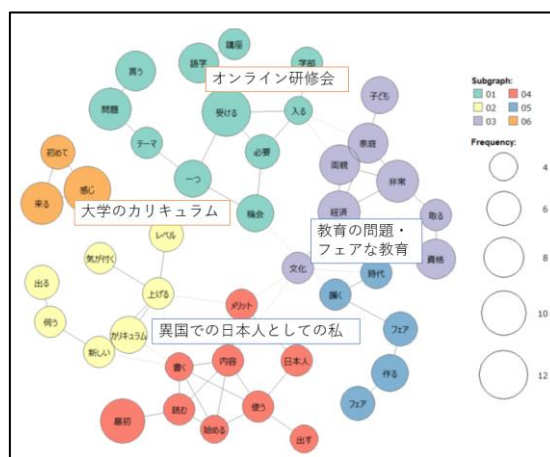


図3 協力者 C のインタビューの全体像

C のインタビューを b. 「日本語教育の中の私」から見ていくと、次のようなこと
 を言っている部分があったので、抜粋する。

(前略) インクルーシブというのをすごくやっていて、それも一つ私のテーマなん
 ですけど。それはすごく共感できるなあと思います。

—移民がオランダで平等な機会を持って社会の中で活躍していかれるような道を開いていくっていうのは、この先オランダが平和に成長していくために絶対に必要だと思うんです。

—私がやっている教育活動を通じて、どうやって学生をエンパワーメントしていけるかっていうことと、それを通じて少しでもフェアな社会を作っていくことに貢献できればいいなあと。

C が現在の日本語教育の中で行い、今後もその国の教育の中で必要だと思い、自分がそのために貢献したいと思っているのがインクルーシブ教育で、それを通してフェアな社会作りができればというメッセージがインタビューの中で一貫した姿勢として出て来ていた。

3.4 協力者 D

協力者 D は、海外在住 20 年で、語りは全体的に「オンライン研修会」「大学・語学学校」という 2 つに分けられた。オンライン研修会に関しては、「オンライン研修会を受講することが自分の教師としての成長につながっている。」、また、教師や学習者に対して「言語を勉強する環境やその過程の重要性を受け止めてほしい。」というメッセージを伝えている。

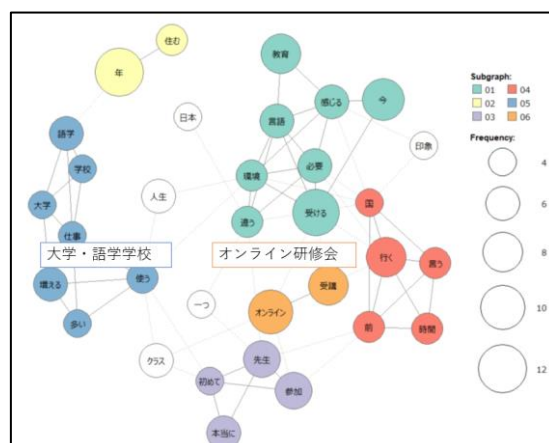


図 4 協力者 D のインタビューの全体像

D については、リサーチクエッションの視点 a. 「オンライン研修会に参加する私」

からインタビューを見ていった。

—先生方の持っている今の問題はこうなので、じゃあこういうテーマでそれを解決できるような研修会をしていただくっていうようなことを講師の先生と一緒に企画できたことを、そういう機会を与えられたっていうのは、もう一つ違う意味で教師として成長できたかなとは思っています。

D はオンライン研修会に対して、研修会を企画したり、受けたりすることが教師の成長につながったと言っている。

3.5 協力者 E

協力者 E は海外在留年数 46 年と言うベテラン教師で、現地での自分、自分の教育観について熱く語った。インタビューの全体像では「文化の違う現地での自分」「日本人社会」そして「子どもの教育環境と教育」という 3 つにまとめることができた。インタビューの中では「移民の子どもたちのためと継承語教育両方に重点をおいている環境が大切。」「現地にいる自分について考え、己を知ること、また、親同士が問題を共有していくことが必要。」などの発言が印象深かった。

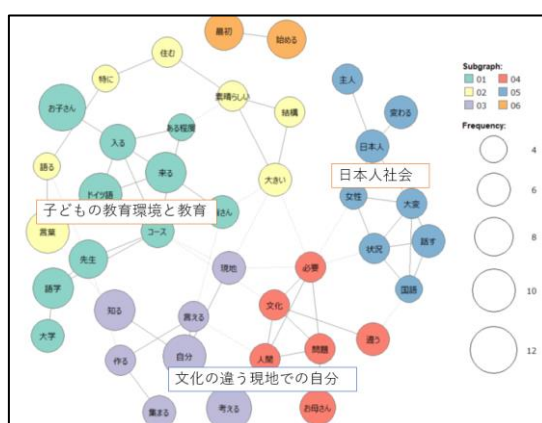


図5 協力者 E のインタビューの全体像

さらにリサーチクエッションをまとめた **b.** 「日本語教育の中の私」でインタビューを見ていくと、次のような発言をしている。

(前略) 海外にいて日本語を継承語として勉強する場合、やはり読み書きをしっかり教えるってことが、日本語の能力を高めることになると思うんですね。

(前略) 継承語って言葉自体がまだやはりなじまない人が多いんじゃないかと。

(前略) いろんな異文化問題だとか、それからアイデンティティの問題だとか、そういうことを取り込みながら子どもたちと一緒に日本語教育していく必要があると思う。

E のインタビューをまとめると異文化やアイデンティティの問題を考えながら、子どもたちと一緒に日本語教育をしていくという首尾一貫した日本語教育観を見ることができる。

3.6 協力者 F

協力者 F は滞在年数 20 年の 40 代で、その国の教師会を引っ張っていくような存在である。インタビューの全体像をまとめると「オンライン研修会・勉強会の利点」「様々なオンライン研修会の現状」「教師会」で、内容のほぼ 80% はオンライン研修会に関することだった。コメントでも、「オンライン研修会はヨーロッパに括らず、テーマによって世界で共有していける。」「オンライン勉強会のアウトプットの重要性を感じる。」などオンライン研究会への関心の深さを物語っている。

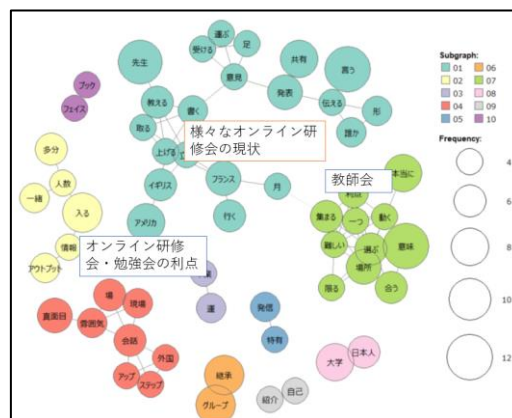


図6 協力者 F のインタビューの全体像

a. 「オンライン研修会に参加する私」の視点から見ていくと次の特徴的な発言が挙げられる。

(前略) 普段考えないことをこういう研修会をすると、研修会っていかオンラインセミナーというのは1時間だけでも考えることができるので、いろいろなオンラ

インセミナーに参加しているんですけど、その短い限られた時間で、テーマについて、立ち止まって考えるっていうのが私はあの、好きというよりもなんか、すごくその時間がいいな、と。

—結局インプットしたらアウトプットしてくのがやっぱ重要なと。

—個人的には、オンライン研修会はヨーロッパというふうに拘らなくてもいいんじゃないかというふうに思います。

Fの発言をまとめると、オンライン研修会はアウトプットが重要であり、その可能性はヨーロッパに括らず、世界と繋がることというオンライン研修会の在り方を問うものであった。

4 分析から見えてくる「仲介活動」

3の分析から、6名のインタビューをまとめると次のようになる。a.「オンライン研修会に参加する私」では、協力者Dの「自分の成長」、Fの「ヨーロッパから世界へ、アウトプットの重要性」が結びつき、b.「日本語教育の中の私」では、Aの「学生と教師をつなぐポートフォリオ」、Bの「学習者と作る漢字教材づくり」、Cの「インクルーシブ教育」、そしてEの「継承日本語教育」が結びつく。ここで、筆者らが真っ先に思い浮かべたのがCEFR-CVに提示されている「仲介活動」(Mediation)であった。「仲介」については、**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定義されている。**また、仲介のコンセプトとして、「関係性の仲介」と「認知の仲介」という二つのコンセプトを提示し、「**関係性の仲介**」は**効果的な仕事のための条件を確立すること**、「**認知の仲介**」は**アイデアの開発と精緻化**と説明している。(Council of Europe 2020) 奥村は2021年度欧州日本語教育研修会で、教師や教育者に求められるものとして、「学びの場づくり」(affordance)と「学びの足場架け」(scaffolding)を挙げ⁴、それは、それぞれCEFR-CVで提示されている「**関係性の仲介**」と「**認知の仲介**」と結びついていると話している⁵。

今回のインタビューを通して、協力者の生き様や教育観、オンライン研修会に関する考えをみていくと、a.「オンライン研修会に参加する私」は新しい知識を得ることで、学習者や同僚との学びの足場架けとして「認知の仲介」活動を行っていると言えよう。また、b.「日本語教育の中の私」では、学習者や同僚に対して学びの場作り、つまり「関係性の仲介」をそれぞれの専門、環境で実践していると言えるのではないだろうか。

5 今後のオンライン研修デザインに向けて

2020年以降、コロナウィルスの影響でオンラインという形態の研修は多岐に渡り、参加者もオンラインでの研修会に参加することに慣れはじめた現在、改めてオンライン研修の意義を問い直すことの大切さを感じた。本調査の考察から、オンライン研修は、その研修そのものが仲介の役割を果たし、教師の学びの足場掛け、「認知の仲介」の場を担っているのではないかと思う。

また今回のライフストーリー・インタビューから、それぞれの教師が日本語教育実践を通して仲介活動を行なっていることも見えてきた。教師がそれぞれの現場で学びの場作りとして行っているさまざまな仲介活動をオンライン研修会で共有し、交流しているのではないかと思う。そして、そのような共有、関係をつなぐオンライン研修会こそ、教師間の繋がりを超え、他分野との共有へと広がることを可能にし、ヨーロッパからの発信が世界につながることを可能にするツールと考える。

本調査のライフストーリー・インタビューでは、協力者の複言語・複文化背景と仲介活動の結びつきについては深く考察できなかった。今後の課題として、ヨーロッパの土壌に根を張り、その国の文化、社会と共存しながら生きている日本語教師の実態調査につなげていきたいと考えている。

<注>

- 1, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment- Companion volume. (CEFR-CV)
- 2, やまだようこ (2014) 『人生を物語るー生成のライフストーリー』 ミネルヴァ書房, 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
- 3, 日本語教師会 in 欧州プロジェクト主催のオンライン研修会「リテラシー力をつける言語教育」講師: 野山広氏 (国立国語研究所) 2019年11月17日 (日曜日) 10:30-12:00 (CET)
- 4, CEFR-CV 3.4.1.2 Mediating concepts p.108
- 5, 2021年度欧州日本語教育研修会 (オンライン) 「CEFR Companion Volume (CEFR-CV) について何？」講師: 奥村三菜子 2021年7月10,12,13,15日 10:00-13:00 (CEST)

<資料>

- 鈴木裕子・近藤裕美子 (2016) 「学び続ける教師を支える日本語教師会の活動意義ースペイン教師会会員への質問紙調査を通してー」『ヨーロッパ日本語教育』 20, pp.296-301, <https://www.eaje.eu/ja/symposium/31#!> (2022年2月12日) .
- 鈴木裕子・櫻井直子・高橋希実 (2017) 「ヨーロッパにおける日本語教師会が目指ものは何か?ースペイン・フランス・ベルギー教師会会員への調査を通して見えることー」『ヨーロッパ日本語教育』 21, pp.123-138, ヨーロッパ日本語教師会, <https://www.eaje.eu/ja/symposium/35#!> (2022年2月12日) .
- 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2月12日) .
- 高橋希実・近藤裕美子・櫻井直子・鈴木裕子 (2018) 「距離を超えた学びの場の構築ーオンラインで行う目的別教師研修に向けてー」『Venezia ICJLE 2018 日本語教育国際研究大会』, pp.325-326, <https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle2018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf> (2022年2月12日)

<引用文献>

- 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.

Examining the Meaning of Online Workshops for Japanese Language Teachers in Europe, Focusing on Their Significance for Participating Members

Yuko SUZUKI (Complutense University of Madrid)

Nozomi TAKAHASHI (University of Strasbourg)

Abstract

Under the project we initiated in 2016, a quantitative survey and analysis was conducted on members of national teachers' associations and participants in online training sessions in Europe. This survey aimed to deepen the horizontal links between European Japanese language teachers' associations and explore the directions and potentials of their activities. For the purposes of this presentation, we conducted a qualitative survey on six Japanese language teachers who participated in an online workshop organised through the project, using the life story interview method. Through the interviews, the participants described their plurilingual and pluricultural backgrounds and lifestyles, which were the very practices of the "mediating activities" mentioned in the Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume. It was found that some of the participants had been practising 'relational mediation' with learners and colleagues through the creation of learning spaces within Japanese language education, while others had been practising what was referred to as 'cognitive mediation' by gaining new knowledge and building a platform for learning with learners through participation in online training. This appears to be the norm for Japanese language teachers who, having established themselves in Europe, are in search of their own way of life.

複言語複文化能力をもつ「ブリッジ人材」としての

日本語学習者の役割

—職場と生活におけるブリッジングの具体的な実践分析から—

村田 晶子（法政大学）

要旨

経済のグローバル化により日本企業の海外進出が増える中、国境を越えた企業間をつなぎ、組織の違いや言語文化的な差異を調整する「ブリッジ人材」（塚崎 2013）が求められている。しかし、ブリッジ人材の具体的な仲介実践の研究はこれまで十分には行われてこなかった。そこで、本報告ではインド出身のブリッジ人材の仲介活動を分析し、日英の複言語複文化能力を生かした仲介実践が職場、地域において言語文化的に多様な人々をつなぎ、協働を促進するうえで重要な意味をもっていることを明らかにした。また、コロナ禍によって分断された外国人コミュニティの再構築にとって地域のブリッジ人材が重要な役割を担うであろうことも指摘した。

【キーワード】 ブリッジ人材, 複言語複文化

Keywords: bridge resource, plurilingual and pluricultural competence

1 はじめに：ブリッジ人材とは

ブリッジ人材とは、国境を越えた企業間をつなぎ、組織の違いや言語文化的な差異を調整する人材を指し、企業によるバイリンガル人材育成の文脈の中で用いられることが多い。日本企業の海外への生産拠点の移行が進められる中で、日本と海外拠点とをつなぎ、言語、商習慣、労働環境など、さまざまな違いを調整するブリッジ人材の役割は重要度を増しており、実際に日本語を学んだ外国人材が、企業間の

国際ビジネスの仲介役として活躍している。このため、日本語教育の現場においてもブリッジ人材の育成を視野に入れた言語教育の重要性が指摘されている（堀井2008）。さらに、こうした言語文化的に多様なグループの間をつなぐ役割は、ビジネス分野に限られるものではない。多様な言語文化的な背景をもつ人々が地域に住む中で、様々な軋轢も生じており（例えば言語の障壁、ゴミ分別の問題、騒音問題など）、地域の生活においても言語文化的に多様なグループをつなぐ役割を担う仲介者が求められている。よって、本稿では、ブリッジ人材を広義の意味で用い、ビジネス場面に限らず、言語文化的に背景の異なる人々の間をつなぎ、グループ間の差異を調整し、協働を推進する人々をブリッジ人材と呼び、彼らの実践をブリッジング、あるいは仲介活動と呼ぶ。

スイスの作家 Max Frisch が指摘するように、先進国の人々が外国人労働者を、人手不足を解消する「労働力」として呼んだつもりでも、実際に来るのは「人」であり、国際移動と就労のインパクトは地域の住民にも大きな影響を与える。このため、地域社会に住む多様な背景をもつ住民同士が気持ちよく暮らすことができる環境作りや異なる背景をもった人々が差異を越えてつながる多文化共生の取り組みが求められている。

しかし、これまでの、地域の多文化共生の取り組みの多くでは、自治体や日本人のボランティアの活動が中心となっており、外国住民の中のキーパーソンが仲介者としてどのような役割を果たしているのかという点に関して、具体的な仲介データを踏まえた分析が十分にはなされていない。

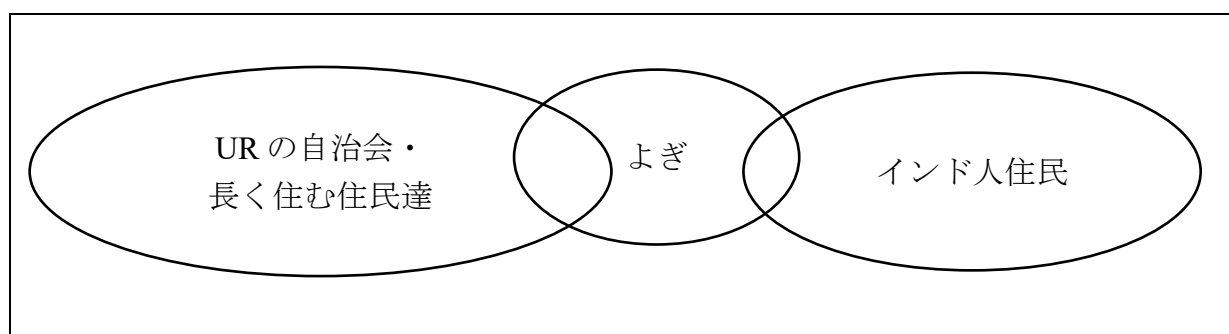
そこで本稿では外国出身のキーパーソンが、日本の地域住民と外国住民をつなぐ「橋渡し」として、どのような役割を果たしているのか、インド企業の元社員のヨゲンドラの実践に焦点を当てて分析し、仲介の意義を明らかにする（以下、ヨゲンドラを通称の「よぎ」と記す）。本稿の分析は筆者が2007年から2010年に行ったインド人ブリッジエンジニアの職場と地域の仲介実践の調査、そして2020年に行った関係者の追調査のデータに基づいている。調査の詳細に関しては村田（2020）を参

照してほしい。

2 仲介者のよぎ

本稿で分析するよぎは、インドの大学で日本語を学び、インド企業のブリッジエンジニアとして来日し、様々な日系企業、外資系企業で働いた経験をもち、日本とインドの企業のプロジェクトの調整を担うとともに、江戸川区の住民として、地域の活動にも積極的に取り組んできた。

江戸川区のUR賃貸住宅には、インド人のIT関連企業に勤めるエンジニアとその家族が多く住んでおり、よぎはURに長く住んでいることから、団地の自治会のメンバーとして、UR内でのルールをインド人住民に説明したり、インド住民の要望を自治会に伝えるなどの活動を行ってきた。本稿では、よぎが実施したURの自治会メンバーとインド住民との集会の様子を分析し、よぎがどのように双方をつなぎ、仲介を行ったのか、そしてそこにはどのような意義があったのかを明らかにする。



【図1 江戸川区のURにおけるよぎの役割】(村田 2020:151 を編集)

3 URの住民集会でのよぎの仲介実践

この集会が行われた背景として、UR内のゴミ分別方法の問題や騒音問題が挙げられる。URのインド人住民は数か月から数年の短期滞在者が多く、人の入れ替わりが激しいことから、新しく入ってくるインド住民に団地の生活上のルールを周知することが難しく、古くから住んでいる住民の一部からインド住民に対する不満の声が

上っていた。このため、自治会メンバーとインド住民が集まり、率直な意見を出し合い、話し合う機会が必要とされた。

以下のデータ（資料1）は、住民間の集会の最初の部分で、日本人の自治会の会長が挨拶を行い、それをよぎがインドの住民に英語で訳している様子を示している。会長の発言とよぎの発言を比べてみると、よぎが内容をかなり補足していることがわかる（筆者が補足部分と思われる個所を下線にし、①、②の番号を加えた）。

【資料1 集会での発言】

自治会会長：

今、（黒板に書いて）宣伝したんだけど、あの一、日本に来て、この団地に住んで、あの一、日本に来て住みにくいとか、こういうことを直してほしいとか、ゴミの出し方とかこういうことを直してほしいという……………。

よぎ：

The main agenda for today's meeting is, actually as we wrote on the notice board, the number of foreign residents are growing, typically 15 % of Indians① ... and that is where we would like to know as a society, like what are the things we can do to improve the standards of life of foreigners within the society, so we would like to know typical problems, and if there is any way the society can solve the issues②.

よぎの英語の筆者による直訳

本日の主な議題は、黒板に書いたとおりなんですが、URの外国人が増えていて、15%がインド人です①。それで自治会としては、外国人住民の生活水準を向上させるために何ができるのか、みなさんが共通して抱えている問題を自治会として知りたいと思っています②。

（村田 2020:153-154）

会長の発言では、集会の目的が明確に述べられていないが、よぎの英語訳では、①、②の部分が補足されており、インド側の住民にとって、このような集会在なげ大切なのか、集会のメリットを伝えている。

また、この集会では、自治会のメンバーから、ごみの分別に関する説明が行われたが、ごみの分別に関する注意は、多くの外国住民がすでに知っていることであり、よぎはこうした説明を繰り返すだけでは、インド住民からは「またか」と思われるのではないかと感じていた。そこで、よぎは集会の中で会長の説明のあとに次のように付け加えている。

【資料2 よぎのインド住民に向けた発言】

よぎの発言：

(会長は) 自分で (分別されていないゴミ袋を見つけると、それを開けて) ゴみを分けています。だから、もしこのことをみんなに伝えてもらえたらいいと思う。

I saw the president personally opening the bag and segregating it personally. I have seen it and I personally felt it very bad. If you can spread word of mouth, I appreciate it.

(村田 2020:156)

よぎは上記のようにインド側の住民達に伝えることで、ごみの分別が UR に長く住む住民にとって大きな関心事であることをインド側の住民に伝えたかったと述べている。よぎは、「会長は教育があり、立派な仕事についていた人なのに、ごみを分別しなおしているのを見て、本当に (何もできない自分が) 恥ずかしかった」と述べ、普通の伝え方ではなく、相手の気持ちに訴えるような伝え方をしたと言っていた。

また、よぎは自治会の要望をインド側に伝える際に工夫しているだけでなく、インド側の要望を自治会側に伝える際に、要求表現がきつくなりすぎないように配慮していた。インド側の住民から、ごみの分別や UR 内の掲示板のお知らせが日本語で表記されているので、わからない住民もいるといった声や、掲示を多言語にしてほしいといったリクエストが出された際に、自治会側に次のように婉曲的に要求を伝えている。

【資料3 よぎのインド住民に向けた発言】

よぎの発言：

掲示板に張っている通知とかお知らせは、①まあ、かなり日本語中心なんですけども、やはり、その、えー、なんて言うか、②居住者全員向けのもの場合は、やっぱり、まあ、③英語を含めて必要な関係言語でも張ったらどうでしょうか、という意見です。(①～③の番号は筆者が加筆)

(村田 2020:155)

ここではよぎは、「日本語がわからないので、多言語での掲示をお願いします」といった直接的な表現を用いず、①の「まあ」、「かなり」、「やはり」、「その」、「えー」、「なんて言うか」などの表現、そして②の「～たらどうでしょうか」などの表現を用いて、相手に柔らかく聞こえるように工夫している。さらに、自分も問題の解決のために貢献したいと申し出ており、資料3の発言のあと、英語を含めた多言語でのお知らせを作る際には、自分も翻訳に参加すると述べるとともに、翻訳チームを立ち上げたいという提案も行っている。これ以外にも集会のデータからは、よぎが、双方の間に入って、通訳をするだけでなく、二つのグループをつなぐための提案をし、そのためのリーダーシップもとっていたことがうかがえた。

4 複言語複文化能力とブリッジ人材

多様な背景をもつ人々をつなぐ力の育成は、言語コミュニケーション教育においても重要視されていることが欧州評議会の CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）において見てとれる。CEFR は、言語コミュニケーション能力の指標として広く活用されており、特に 2018 年の増補版では複言語複文化主義に基づいた、多様な人々やモノをつなぐ媒介能力に関する記述を大幅に増やしている。欧州評議会のこのような方向性は、ヨーロッパにおける移民の増加と社会の分断を背景としており、異なる人々をつなぐ力を育てることが社会の分断を乗り越えるために重視されるようになってきていることがわかる (North & Piccardo 2016; Coste & Cavalli 2015)。

村田（2020）のブリッジ人材の職場での仲介活動の観察においても、ブリッジエンジニア達がこうした複言語複文化能力を活用していることが見てとれた。エンジニアたちは、日本語研修で学んだ基礎的な日本語や専門用語を活用しつつ、日本語、英語、図、イラストなどさまざまな複言語やマルチモーダルなリソースを用いた情報共有と交渉を行っていた。こうしたことから、日本語教育関係者は、ビジネス日本語教育を充実させるとともに、様々な職場における仲介のデータを踏まえて、日本語を含む多様なリソースを用いたブリッジ人材の仲介力の育成を目指し、柔軟なプログラムを開発していくことが重要であろう。

また、本稿で分析したように、仲介実践では日本語能力だけでなく、それぞれのグループの実状を知り、表現を調整したり、補足したりする力、そして、共生のための提案などのイニシアティブが重要になり、職場と生活の領域における仲介に共通する点として以下の項目が挙げられる（村田 2020：182）。

- ・ 双方のギャップを素早く特定し、差異を埋める
- ・ どちらかに肩入れせず、健全なバランスを取る
- ・ どちらかの差別的な発言や行動には再考を求める
- ・ 自らも提案し、問題解決に積極的に関わる

こうした広義の仲介力を高めるために、よぎのような仲介実践の経験が豊富な人々を招き、研修プログラムで話をしてもらったり、受講生とディスカッションをする場を設けたりすることが望ましい。このような取り組みは、狭義のビジネス人材の育成だけでなく、共生に貢献する人材を育成していくうえで大切であろう。

5 おわりに：コロナ禍とブリッジ人材

筆者がインド人ブリッジエンジニアとその家族の調査を行っていた 2007 年から 2010 年の期間には、リーマンショックにより、大量の外国人労働者が解雇され、IT プロジェクトに携わっていた多くのインド人エンジニアとその家族も日本を去っていった。また、2011 年の東日本大震災によって、日本に残っていたエンジニアの多

くが去っていった。このため当時の調査では、期限付きで働く外国人労働者が経済の変動に伴い、雇用の調整弁として来日して就労し、去っていく姿を描いたが、2019 年末に執筆した調査のまとめでは、筆者は外国人労働者やブリッジエンジニアたちの未来について以前よりも楽観的にとらえるようになっていた。なぜなら、当時は 2020 年の東京オリンピック開催を控え、日本で働く外国人労働者の数が過去最高となり、日本は移民政策に力を入れつつあったからである。

しかし、2020 年に顕在化したコロナ禍の世界では、外国人労働者や外国住民を取り巻く状況は一変し、再び雇用の調整弁として職を失い、帰国を余儀なくされた人々、また、国に帰ることができずに、生活に困窮する人々が増えるなど、様々な問題が起きた。外国住民からは、感染症関連の最新情報や出入国の規制の情報など、日本語で重要な情報を得ることができず困惑したという声も聞かれ、過去の調査時に明らかにしたような外国人労働者をめぐる状況を再び見ることとなった。

このように繰り返し起きている問題を見ていくとき、非常時（災害時）における外国出身の地域の仲介者（広義のブリッジ人材）の役割とは何なのだろうかということを考えさせられる。ブリッジ人材、とりわけ、よぎの行ったような地域と外国住民とをつなぐ人々は、災害時に人々が孤立することがないように支援し、人と人、人と地域をつなぐうえで重要な役割をもっている。よぎは、2011 年の東日本大震災時に UR の自治会メンバーとして、団地の高齢者の部屋を回り、倒れた家具を起こすなどの支援を行うとともに、インド住民のためにホットラインを立ち上げ、情報提供を行うなど、地域の住民、インド住民の双方の支援に参加していた。こうした外国出身のキーパーソンが関わる住民の互助的な組織は、災害時に極めて重要な意味をもっており、国籍に関わらず、多様な住民を支援し、つないでいくためのサポートネットワークとして、非常に重要な役割を果たすと思われる。

しかし、災害によって外国出身の仲介者が日本を去ることによって、外国住民と地域をつなぐ仲介自体が失われるという問題も生まれる。震災前の UR には、日本での就労や生活が長く、団地の住民とも良好な関係を保ってきたインド出身の住民

が多く暮らしていたが、震災によってこうした人々の多くが日本を去ってしまったため、地域の住民間の信頼やつながりが弱まり、新しく流入してくるインド住民と地域との関係を新たに構築していくことが難しくなった（よぎのコメントから）。地域関係者は、コロナ収束後にこうした影響も注視し、「つなぐ」ことができる人材がどこにいるのかを把握し、外国コミュニティとの仲介者と平時からつながり、活動を支援したり、連携を図っていくことが大切であろう。すでに一部の自治体では国際交流員などの形で雇用されているケースも見られるものの、自治体という枠組みを超えて、職場や地域で行われている様々な仲介者とのつながり、彼らから学んでいくことが重要であろう。

最後に日本語教育関係者は、言語教育の立場から、職場や地域での仲介を担う人材の育成に一定の役割を果たすことができるのではないかと思われる。しかし、よぎのような役割を果たすためには、言語的な知識やスキルだけでなく、職場、地域など多様な場面での仲介の経験と多様な人々との信頼関係の構築が求められる。従って、言語教育関係者がブリッジ人材の育成を検討する際、協働を積み重ねてきた仲介者の実践から学び、経験を記録して、伝えていく継続的な努力をしていくことも重要であろう。筆者も広義のブリッジ人材の研究を通じて、そうした実践を記録し、発信していきたいと考える。

<謝辞>

本稿の論考は JSPS 科学研究費補助金（19K00720）の支援を受けて行われた。

<引用文献>

塚崎裕子（2013）「グローバル人材の多様性—国を問わず働く人材と二国間をつなぐ人材を中心に—」『日本労務学会誌』14, 2, pp.27-51.

堀井恵子（2008）「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育に求められるもの

は何か」『武蔵野大学文学部紀要』9, pp.132-140.

村田晶子 (2020) 『外国人労働者の循環労働と文化の仲介—「ブリッジ人材」と多文化共生—』 明石書店.

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Education, mobility, otherness: The mediation function of schools. Council of Europe. Retrieved July 1, 2019. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>.

North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation. Retrieved July 1, 2019. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>.

Japanese Learners as Bridge Resources Possessing Plurilingual and Pluricultural Competence

Analysing Bridging Practices in Workplaces and Communities

Akiko MURATA (Hosei University)

Abstract

“Bridge resources” refer to those that function to connect cross-national boundaries and close organisational, cultural, and linguistic gaps. Bridge resources are in high demand due to the overseas expansion of Japanese companies. However, their bridging practices have not been adequately researched. Therefore, this paper examines one instance of bridging practices and illuminates the importance of their roles in connecting and fostering collaboration among people from diverse backgrounds in business and other communities.

Keywords: bridge resource, plurilingual and pluricultural practice

自律的学習者の育成を目指した試み

—学年をまたいだ学習コミュニティ形成プロジェクト—

稲葉 美穂 (カーディフ大学)

要旨

本稿は、自律的な学習者を育成する試みの一つとして、英国の大学の日本語コースに在籍する希望者を対象に行った、学年をまたいだ学習コミュニティ形成を目指したプロジェクトについて報告する。本プロジェクトは、学習者同士、特に上級生からは、教師から得られないような、学習リソースに関する情報やアドバイスを得られるのではないかと考え、学生同士のディスカッションを活動の中心に据えた。本稿では、プロジェクトの概要を紹介するとともに、特に学習方法をテーマにした第1回目のディスカッションで起こった学びについて考察を行った。ディスカッションの録画や観察ノート、プロジェクト後のインタビューを分析した結果、1) 先輩から後輩への情報提供が多く、ディスカッション後に学習リソースや学習方法を試すなどの変化が起こったこと、2) 先輩にとっては、後輩からの質問等が、学習経験を振り返るきっかけとなり、自律学習に必要な内省が促されていたことが分かった。

【キーワード】 学習者オートノミー, 自律学習, 学習リソース, 内省

Keywords: learner autonomy, autonomous learning, learning resources, reflections

1 はじめに

1980年代に Holec (1981) によって、第二言語習得における learner autonomy (以下、学習者オートノミー) の重要性が叫ばれて以来、autonomous learning (以下、自律学習) を支えるためのリソースや言語使用の機会の提供を目的とした、様々な教育的試みが行われてきた (Benson 2013)。しかし、テクノロジーの発達により、言語的リソースの入手が容易となった現在、学習者オートノミーを育てることが、言語

教育の課題の一つとなってきた。

そこで筆者は、学習者オートノミーを備えた学習者を育てる試みの一つとして、英国の大学の日本語コースに在籍する 1-4 年生の希望者 10 名を対象に、学年をまたいだ学習コミュニティ形成を目指したプロジェクトを行った。通常日本語コースでは、クラスメートとの横のつながりは生まれやすいが、先輩・後輩が学習について話し合う機会は少ない。しかし、上級生からは、教師にはできないアドバイスが可能であると考えたためである。

本稿では、このプロジェクトの概要を紹介するとともに、特に学習方法をテーマにした第 1 回目のディスカッションで起こった学びについて、考察を行う。なお、本稿では、自律的に日本語学習に取り組める学習者を、「自律的な学習者」と呼ぶこととする。また、英語の引用の日本語訳は、全て筆者が行った。

2 学習者オートノミー

学習者オートノミーの重要性を最初に唱えた Holec (1981:3) は、「the ability to take charge of one's own learning (自分自身の学習を管理する能力)」と定義している。また、Benson (2001:58) は「A capacity to control important aspects of one's learning (自身の学習の重要な側面を管理する能力)」と定義し、学習目標、内容、学習方法の決定、学習過程のモニター、学習成果の評価などを行える能力と説明している。つまり、自律的な学習者は、自分の学習過程を客観視し、分析できるメタ認知能力が必須であると言える (鈴木 1999)。

また、Benson and Cooker (2013:8) は、学習者オートノミーを「social capacity (社会的な能力)」と捉え、学習者オートノミーは他者との交流を通して社会的に育成され、文脈的要因によって具現化されるとしている。ヴィゴツキーの社会文化理論では、自分より優れた他者からの媒介により、学習が進むと考えられているが (Vygotsky 1978)、レベルの違う学習者との交流は、教師とは違う視点での、経験者だからこそ分かる学習方法や学習過程に関する新しい情報、また気づきを得るため

に有効であると思われる。

これらの理論に基づき、日本語教育の分野でも、学習者オートノミーを育てる様々な試みが行われてきている。特に近年では、ポートフォリオを用い、学習者が自分自身の学習目標を決め、学習過程を振り返る活動を取り入れた実践（蔭山 2010; 船橋 2005; 里見 2011）、教師主導型の授業の中で、自律学習の要素を取り入れた実践（永見 2016）、学部留学生の授業の中で、目標設定や学習過程の記録や評価などの活動を取り入れた実践（八木 2016）等、多数の報告がなされている。これらの実践は、学習者オートノミーを育てる活動として示唆に富むものであるが、そのほとんどが、中級以上の学生を対象にしており、ゼロ初級から日本語を学ぶ学生が大半を占める英国の高等教育とは背景が異なる。また、管見のところ、学習者同士の学びについては注目されていないようである。

英語教育の分野でも、様々な実践が報告されている。その中の一つに、ヘルシンキ大学が1994年に立ち上げた、Autonomous Learning Modules (ALMS) programmがある（Karlsson, Kjisik & Nordlund 2007）。このプログラムには、特定のスキル（例えば、アカデミック・ライティングなど）を伸ばすための skills support groups があり、学生同士がグループを作り、そこに教師も加わり、ストラテジーなどについて学んでいくというものである。筆者は、この skills support groups にヒントを得て、学生同士のディスカッションを中心に、今回のプロジェクトを設計した。

3 プロジェクトの概要

3.1 実施期間と参加者

本プロジェクトは、日本語授業外の特別活動として、2019年春学期（2-5月）に行われた。参加者は、英国カーディフ大学の1年生5人、2年生2人、4年生3人の計10人で（3年生は日本留学中）、このうち、漢字圏出身の留学生が1人（1年生）、ヨーロッパからの留学生が2名（1年生と2年生）、その他の参加者はイギリス出身であった。カーディフ大学日本語科はイギリス出身の学生が多く、この内訳は、ク

ラスの構成を反映している。

なお、1年生の参加者が多いが、授業内容が難しくなってきた時期であったため、このプロジェクトに興味を持つ学生が多かったのではないと思われる。

3.2 プロジェクトの活動内容

プロジェクトの目標は、1) 自律的な学習者を育てる、2) 学習者同士のサポートを促す、3) ディスカッション等で得られたフィードバックを授業改善に役立てる、の三点である。まずは参加希望者に説明会を開き、この3点の目標と、プロジェクト参加にかかる時間等を理解してもらった。

具体的なプロジェクトの活動として、1) 教師（筆者）との個人面談、2) ディスカッション1（学習方法について）、3) ディスカッション2（日本語コースと学習経験について）、4) ディスカッション3（日本語コースと学習方法の改善策について）、を行った。本プロジェクトの目的は自律的な学習者を育てることであるため、初級学習者である1年生が参加していることを考慮し、活動は全て英語で行われた。

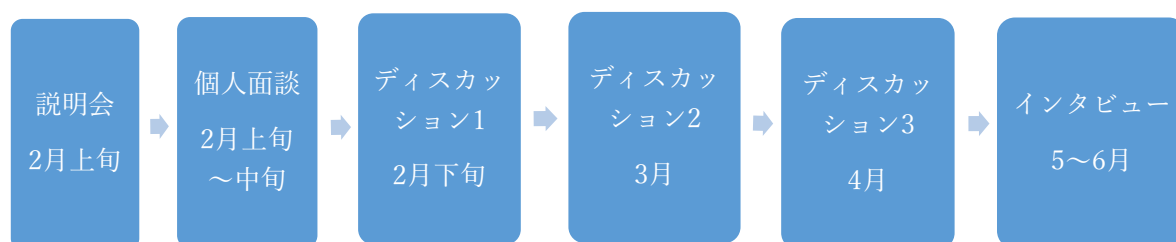


図1 プロジェクトの流れ

3.2.1 教師との個人面談

この面談では、学習目標の明確化、そして、自分の学習経験を振り返り、学習方法についての意識化を行った。学習者オートノミーの理論が示唆するように、学習目標を明確化することは必須であること、また、教師とともに学習経験を振り返る

ことで、自分では意識していなかった学習方法の傾向や問題点に気づくためである。この面談で学習経験の振り返りを行ったことで、参加者は、自分なりの視点や疑問を持って、ディスカッションに臨むことができた。

3.2.2 ディスカッション1 学習方法について

このディスカッションの目的は、お互いの学習経験をシェアすることで、新しい学習方法やリソースを知り、自分自身の日本語学習に役立てることである。ディスカッションは約30分行われた。教師（筆者）はファシリテーターとして、参加者がまんべんなく発言できるように調整したが、教師から質問を促すことは必要がないほど、活発な意見交換が行われた。

3.2.3 ディスカッション2 日本語コースと学習経験について

このディスカッションの目的は、日本語の授業と、授業に関連する学習経験を振り返ることで、学習内容や学習方法を客観的に分析する視点を身に付けることである。振り返りを促すために、カリキュラム改善の手段として University College London で開発された ABC Tool Kit (<https://abc-ld.org/>) を用い、授業内で行っている練習や課題の目的、自分の学習目標との関連などを、学年別に分かれて話し合った。

3.2.4 ディスカッション3 日本語コースと学習方法の改善策について

上記のディスカッションを踏まえ、日本語の授業内容と自身の学習方法の改善策について各学年で話し合い、その後、全体で意見交換を行った。改善策を話し合ったのは、自律的な学習に欠かせない、自分の学習をデザインする能力を育てるためである。

ディスカッション2と3においても、参加者の学びや気づきが多数観察されたが、詳しい考察は別稿に譲り、本稿では、学習方法をテーマにしたディスカッション1に焦点を当てる。

4 データ収集方法

個別面談は録音，ディスカッション 1, 2, 3 は全て録画され，筆者は観察者として，観察ノートを記録した。また，ディスカッション 3 終了後に，プロジェクトの感想について，参加者全員に英語でインタビューを行った。このインタビューも録音され，個別面談の録音とともに，文字起こしを行った。

5 考察

本節では，ディスカッション 1 の録画，観察ノート，またプロジェクト終了後のインタビューを元に，どのような学びが起こっていたかについて考察する。なお，本文中で使用されている学生の名前は，すべて仮名である。

5.1 ディスカッションのトピックについて

主なトピックは漢字学習で，その他にはリスニングの練習方法，留学先の選び方，また課題や試験が重なった時のタイムマネジメントに関する質問もあった。ほとんどの場合，1年生が質問をし，それに4年生や2年生が答えるというパターンだった。

既に述べたように，このプロジェクトが実施されたのは2019年春学期で，秋学期に新年度がスタートするイギリスでは，2学期目にあたる。1年生にとっては，学習する漢字数が増えてきた時期であること，また1年生の参加者5名の内4名は非漢字圏の学習者であったことも，漢字学習に関する質問が多かった理由として考えられる。しかしながら，個別面談で学習目標について話し合っていたため，事前に質問を用意していた学生もおり，話題が漢字学習に終始せず，様々な質問が出る結果となった。

5.2 新しい情報やアドバイスによる学習方法の変化

プロジェクト終了後に行われたインタビューでは，ディスカッション 1 の後，実

際に新しいリソースを使い始めたり、新しい練習方法を試したりといった学習方法の変化が複数報告された。

まず、1年生の参加者5名中3名と2年生の参加者2名は、4年生が使っている漢字学習アプリやオンライン辞書、オンライン・フラッシュカードなどのツールを使い始めたと報告している。

また、リスニングの練習方法に関して質問した学生1年生のエメリーは、4年生トムが説明した、YouTubeやNetflixを利用した練習方法を、実際に取り入れ始めたと報告している。これに関して、エメリーは「**I have never thought like that before** (今まで、そういうやり方を考えたことがなかった)」と述べており、このディスカッションが新しい練習方法を知るきっかけとなったことが分かった。

ディスカッション中は、1年生が新しい漢字学習アプリを紹介する場面もあり、トピックによっては、下級生も新しい情報を提供できることが分かった。

5.3 内省の促進

プロジェクト後のインタビューから、ディスカッション1が、自分自身の学習経験を内省する機会となっていたことも分かった。

例えば、2年生のソフィアは、1年生の漢字学習に関してアドバイスをしているが、このアドバイスに関し、インタビューで「**I could see they are making mistakes that I did as well** (1年生が、自分がしたのと同じ間違いをしていることが分かった)」と述べている。

また4年生のアメリアは、1年生からの質問に答えるために、自分自身にとって一番効果が合った学習方法を考えることは「**made me think about what I actually benefitted the most from** (自分が実際に最も恩恵を受けたものについて考えさせられた)」と述べている。これらのコメントからは、1年生の話や質問がきっかけとなり、自分自身の学習経験について振り返っていたことが分かる。

更に、4年生のケイティは、ディスカッション1で学んだことについて、

「...critically analyse my own way of studying Japanese, and it was really useful because I changed a few things in particular (…自分自身の日本語学習方法を批判的に分析したことは、とても役に立った。なぜなら、特に(学習方法の中の)いくつかを変えたから。)」と、最終学期を迎えていたにも関わらず、自分の勉強方法を変えたと述べている。また、その理由を、次のように述べている：

「Not information so much, I think it's more talking with the other years, how they learn, the tactics and the method they used, in fact even Amelia and Tom, the other final years, how they say it actually, because we didn't really talk about that. (情報と言うよりも、他の学年の学生たちと、彼らがどうやって勉強しているか、彼らの方略や方法について話したこと、実際に他の4年生たちがどう言うかを(聞いたこと)、なぜなら、私たちは(学習方法について)本当に話したことがなかったから。)」

ケイティのコメントからは、他の参加者との対話を通じ、内省が促され、その結果、学習方法を自ら変えたことが分かる。Benson & Cooker (2013) が主張しているように、学習者オートノミーは他者との交流を通して、社会的に育成されると言えるであろう。

ただし、これらのコメントは、2年生と4年生の参加者から出ていることに注意したい。2年生と4年生は、すでに自分の学習を客観視して分析する、メタ認知能力(鈴木, 1999)を身に付けている可能性もあり、だからこそ、1年生の話や質問をきっかけに、自分の学習経験を振り返ることができたという可能性もある。

また、3年間同じクラスで勉強している同級生であっても、学習方法について話す機会がなかったということは、学生たちの自主性に任せるのではなく、授業活動の一環として、学習方法について話し合う機会を設ける必要があることを示唆していると言える。

6 まとめと今後の課題

本稿では、学習方法について話し合ったディスカッション1に焦点を当て、どのような学びが起きたかを考察した。考察の結果、ディスカッション1は、1) 学習方法やリソースについて学ぶ機会となり、その結果、参加者の学習方法に変化が起っていたこと、2) 自分の経験、学習方法について考える機会となっており、学習者オートノミーに必要な、学習過程のモニター、学習成果の評価などを行うメタ認知能力を要する活動となっていたこと、3) 1年生だけでなく、2年生、4年生にとっても学びの場となっていたことが分かった。この結果は、学習者同士の交流が、学習者オートノミーの育成に有効であることを示唆していると言えるのではないだろうか。

しかしながら、数回のディスカッションでは学習者コミュニティーの形成まで至らず、学生同士で交流を続けられるシステムを構築するためには、オンラインでのコミュニケーションを含め、何らかの改善が必要であると言える。また、今回は授業外の特別プロジェクトとして行ったが、学生全員が参加するためには、一部の活動を授業の一環として組み込むことも視野に入れる必要があると思われる。今後は、この2点に取り組んでいく予定である。

<引用文献>

蔭山峰子 (2010) 「ポートフォリオの要素を取り入れた自律学習の実践」『同志社大学日本語・日本文化研究』8, pp.75-88, 同志社大学日本語・日本文化教育センター.

小林浩明 (2016) 「学習者オートノミーを目指すチュートリアルー学部1年生を対象とした実践ー」『ことばと文字』6, pp.19-27, 日本のローマ字社.

里見文 (2011) 「ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告ーフランスにおける学部1年次既習者クラスー」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会,

- http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2011_P13_satomi.pdf (2021年12月30日) .
- 鈴木秀幸 (1999) 「訳者まえがき」 エスメ・グロワート著鈴木秀幸訳『講師と子供のポートフォリオ評価』論創社.
- 永見昌紀 (2016) 「中上級日本語コースにおける『私の挑戦』ーカリキュラムへの『個人化』の導入」『ことばと文字』6, pp.28-36, 日本のローマ字社.
- 船橋宏代 (2005) 「ポートフォリオを利用したフリートークの『会話』授業ー学習者の自律学習を支えるためにー」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』12, pp. 161-173, 鈴鹿国際大学.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow; New York: Longman.
- Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly* 47(4), 839-843.
- Benson, P. & Cooker, L. (2013). The social and the individual in applied linguistics research. In P. Benson & L. Cooker (Eds.). *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. (pp.1-16). Bristol, CT: Equinox.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon (First Published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Karlsson, L., Kjisik, F. & Nordlund, J. (2007) Language Counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning. *System*, 35, 46-65. University College London. (30, December, 2021). *About ABC Learning Design*. Retrieved December 30, 2021 <https://abc-ld.org/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.

Autonomous Language Learners

A Project Building a Learning Community Across Cohorts

Miho INABA (Cardiff University)

Abstract

This paper describes a project conducted by the author, the aim of which was to build a learning community involving students from across cohorts consisting of volunteer students who studied Japanese at university level in the UK. The project featured discussions among students, with the assumption that senior students in particular could give junior students useful information (which might not be provided by teachers) about learning resources, as well as advice to support their autonomous language learning.

This paper presents an outline of the project and discusses what the students learned from the first discussion on learning methods. From analysis of video recording data, observation notes on the discussion and interviews following the project, it was found that 1) senior students tended to provide more information than junior students, while many of the participants reported using new resources or trying out a new method of learning, and 2) questions from junior students triggered and facilitated seniors' reflections on their own learning experiences, which are essential for autonomous language learning.

ライフキャリアの形成につながる複言語複文化能力の向上

—M-GTA によるイタリア人女子留学生の語りの分析を通して—

寅丸 真澄（早稲田大学）

要旨

本研究の目的は、イタリア人女子留学生の語りを通して、日本での留學生活における複言語複文化能力の向上の過程と、その結果としてのライフキャリアの形成のありようを明らかにすることである。本研究では、(1) 学習者は留學生活においてどのように複言語複文化能力を育んだのか、(2) 複言語複文化能力はどのように学習者のキャリア形成に影響したのか、という2つの課題を設定した。そして、日本語能力が中上級以上で進路がほぼ確定しているイタリア人女子留学生5名を対象に、留學生活とキャリアについてナラティブ・インタビューを行い、M-GTA (Modified Grounded Theory Approach) を用いてその概念構造を可視化した。その結果、多様な経験を通して、日本語と日本の社会文化を内化させて複言語複文化能力を向上させていたこと、また、その過程で複言語複文化能力を活かした自身のキャリアを発見し、その実現を目指して将来への課題を見出していたことが明らかになった。

【キーワード】 複言語複文化能力, 留学生, キャリア形成, ナラティブ・インタビュー, M-GTA

Keywords: plurilingual and pluricultural competence, international students, lifelong career building, modified grounded theory approach, narrative interviews

1 はじめに

本研究¹の目的は、イタリア人女子留学生の語りを通して、日本での留學生活における複言語複文化能力の向上の過程と、その結果としてのライフキャリア（以下、キ

キャリア²⁾の形成のありようを明らかにすることである。

近年、急速に進む世界経済のグローバル化や技術革新、国内の少子高齢化による労働力の低下等を背景として、労働市場における留学生の獲得と定着が喫緊の課題となっている。私費外国人留学生の54.9%が卒業後に日本での就職を希望している（日本学生支援機構2021）一方、2022年3月卒業予定の外国人留学生のうち7月時点での内定率は4割に留まり、就職活動を継続している者は内定取得者も含めて7割強になるといふ（株式会社ディスコ2021）。

留学生といっても、所属する学部やプログラム、留学目的、就職に対する姿勢や就職活動への動機付け等は様々であり、すべての留学生が就職活動に苦戦しているとは言えない。しかし、毎年多くの留学生を迎え入れ、社会における彼らの自己実現を支援しようとする教育現場にとって、このような現状は深刻な課題であると考えられる。国内労働力の確保がなされていないという点のみならず、留学生個人のキャリア形成に十分に寄与できていないと言えるからである。

とりわけ複数の社会文化を経験し複数の言語を運用できる能力、すなわち複言語複文化能力を向上させ、グローバル人材やブリッジ人材として活躍する可能性を持ちながら、希望通りの進路を歩めない留学生が観察される。その理由として、たとえば、国内企業で重視される日本語能力や英語能力の不足、国内の就職や企業に関する理解不足、同国人留学生が少ないことによる国内就職活動に関する情報不足といった理由が考えられる。しかし、その実態は不明であり、多数の留学生を送り出している国や地域の留学生と比較して、問題が看過されやすい。

このような問題を改善していくには、その実態を知ることが重要である。そこで、本研究では、イタリア人女子留学生に着目する。イタリア人留学生は地理的条件や教育制度の理由から複言語複文化能力を持つ者が多い。一方、2020年度の出身国（地域）別留学生数は、1位の中国人留学生95,003人（41.2%）に対してイタリア人留学生は24位287人（0.1%）、出身国（地域）別短期留学生数でも1位の中国人留学生4,227人（41.0%）に対してイタリア人留学生は16位88人（0.9%）となっており（日

本学生支援機構 2021), アジア圏以外の国々の中でも高くない。そのような環境下で日本留学を果たしているイタリア人留学生は、日本での就職を希望しているか、日本語または日本での留学経験を自身のキャリアに活かそうと考えている可能性が高いと考えられる。土屋 (2015) は、イタリアの高失業率と雇用の不安定性、将来のキャリアに対する不透明性から、若者の労働市場への参入が困難となり、初期段階では低収入の非正規雇用が常道になっていること、その結果、特に女子学生の高学歴化、就業期間の長期化という問題が生じていることを指摘している。

日本留学を果たしたイタリア人女子留学生にとって、日本語やその他使用可能な言語は、厳しい就業環境にあるイタリアにおいても、日本国内においても、キャリアを形成していくための武器になりうる。本研究では、彼らがどのように複言語複文化能力を向上させ、それを自身のキャリアにどのように活かそうとしているのか、5人の語りとその分析によって明らかにする。

2 複言語複文化能力

コストほか (2011:252) は、複言語複文化能力を「程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力」であり、「複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力」とであると定義している。また、CEFR (2001) では、複文化能力と複言語能力の関わりについて、複文化能力は個人の多様な文化体験を通して豊かに統合され育成されるのであり、複言語能力はその一部をなすとしている。その特徴として、金子 (2010) は、(1) 個人の総合的な言語能力、(2) あらゆる言語教育の横の連携と相関性 (横断的プロジェクト)、(3) 生涯学習による実現 (縦断的プロジェクト) の3点を挙げている。複言語複文化能力とは、個人の複数の文化体験から培われた複数の言語能力と異文化対応力の総体であり、生涯にわたって向上させていく能力であると考えられる。

さらに、福島 (2009) は、複言語主義を個人レベル (=ミクロ的) の言語的多様性

を尊重・促進していく姿勢であるとして、複言語主義が目指す社会は、多様な言語と文化を相対化し、共に社会を築くことのできる「世界市民」によって形成される社会であると述べている。複言語複文化能力とは、市民社会を形成する「世界市民」の要諦となる能力であると言える。

一方、寅丸（2017）は、学習者が自己形成や自己実現を果たすには、どのような時代や場所、環境においても、それぞれの文脈の中で多様な能力を統合的に活用しつつ他者と協働して課題に取り組み、個人と社会の双方の価値を創造し、自己実現を果たしていけるような能力が必要であるとしている。複数言語を統合的に用いたコミュニケーション能力と、多様な社会文化を深く理解し、その中で柔軟に生きていける異文化対応力があれば、どのような国や地域に移動しても、多様な人々と協働して価値を創造していくことができる。複言語複文化能力とは、市民性を育むとともに、学習者個人の自己形成や自己実現に深く関与する能力であると考えられる。

留学生は自国語と日本語を運用できるという点において、すでに複言語複文化能力を有している。しかし、日本語や英語といった個々の言語能力の高低が評価される現在、複言語複文化能力が留学生活で着目されることはほとんどない。また、それが留学生個人のキャリアにいかに関与しているのかといった知見は十分でない。グローバル化される社会を背景に、留学生が自国語や日本語、その他の言語をどのように活かして自身のキャリア形成を果たしていくのかという視点が重要であると考えられる。

3 調査対象と分析方法

3.1 調査対象

本研究の調査対象者は、都内大学に日本語学習のために1年間の留学をしたイタリア人女子留学生（以下、学習者）5名である（表1）。彼らは大学の専攻または副専攻で日本語を学習しており、調査時の日本語能力は中上級レベルであった。所属大学、および母国での居住地は異なっていた。使用可能言語はイタリア語（母語）、英語、日本語であり、2、4の学習者はそれらに加えてスペイン語、4はさらにフランス語を

使用することができた。調査時点で、自国の大学の卒業を控えていた 1, 2 は就職の内定を得ていたが, 3, 4, 5 の学習者はまだ卒業年ではなかったため, 具体的な就職活動は行っていなかった。

表 1 調査対象の学習者

	氏名 (仮名)	居住地	使用可能言語	キャリア
1	ミア	ベネツィア	伊・日・英	イタリアの家具会社の日本支社に内定
2	サラ	ベネツィア	伊・日・英・西	日本国内の語学教育企業に内定
3	マルタ	ベネツィア	伊・日・英	食に関する資格取得後、日本で就職希望
4	ソフィア	フィレンツェ	伊・日・英・西・仏	自国のファッション業界の仕事を希望
5	エレナ	ナポリ	伊・日・英	自国の観光関連の仕事を希望

3.2 分析方法

まず, 調査対象者 5 名に対して, 2 時間から 4 時間にわたるナラティブ・インタビューを実施し, 録音した。インタビューでは, 日本語を学習したきっかけ, 留学目的, 留学生活, 友人関係, キャリアに対する考え方, 就職活動等について語られた。

次に, 録音された音声データを文字化し, M-GTA (Modified Grounded Theory Approach, 木下 1999) の手法を用いて, 留学生活とキャリアに関する概念構造を可視化した。留学生の概念構造とナラティブ・データから, 日本における複言語複文化能力の向上と, その結果としてのキャリア形成のありようを分析した。

概念の抽出方法としては, まず, 調査対象者の語りを基準単位として切片化し, 本研究課題に関わる概念を表す部分を抽出した。次に, 妥当性を随時検証しつつ, それらの語りの部分に概念名と定義を記述した。さらに, 他のデータや調査対象者のデータについて同じ作業を繰り返し, 抽出された概念の関係性を踏まえカテゴリー化した。概念名と定義, 具体例としての語りを【例 1】と【例 2】に挙げる。最後に, 抽出された概念間の関連性を表す概念構造図 (図 1) を作成し, そこから読み取れる内容をストーリーラインとしてまとめた。

【例 1】

概念名	日本語・日本文化に対する興味
定義	日本語学習や留学のきっかけとなった日本語や日本文化に対する興味や関心
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・日本も日本の文化にも興味がありました。そして、日本語の音聞いて、本当に好きになって。ちょっと自分でひらがなとカタカナを勉強し始めて。そして、大学で勉強することにしました。もっと知りたかったから。(マルタ) ・何か、ヨーロッパの文学は、もちろん国によって違いますけど、一般的には、同じ発達したから、ちょっと違うだけです。日本の文学は全然違います。何か、本当に別の世界みたいだから、本当に面白いと思います。(ソフィア)

【例 2】

概念名	社会人として生活していくことの不安
定義	自分が社会人として働き、生活するという社会参加を果たしていけるのかという漠然とした不安
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・これは本当に最近の問題なんですけど、私は、日本人の社会に入れるかどうか、よく分からないんです。(サラ) ・将来のことは一番困ってることなんです。でも、例えば、この間、本当に将来について困ってて。日本で生活していけるかなって。ジョブオファーされたから、本当にどうすればいいか、本当に困ってて。(サラ)

4 分析結果

4.1 抽出カテゴリーと概念

本分析の結果、7つのカテゴリーと26の概念が抽出された(表2)。たとえば、「日本語・日本文化に対する興味」「日本語・日本文化に対するフィット感と憧れ」「留学につながる短期留学・観光」といった概念から「興味・憧れからの留学の実現」というカテゴリーが構成された。また、これらカテゴリーの語りの例として、ミアの語りの例を記述した。ミアは、来日して留学生活を送りながら就職活動を終え、イタリアの家具メーカーの日本支社に就職が内定していた。これらのカテゴリーから推測されるのは、興味や関心から留学を果たした学習者が日本語能力の不足や社会文化的知識の不足等により自己効力感を失いつつも、自国や日本人の友人等、周囲の支援を得ながら複言語・複文化能力を向上させて社会参加し、自身のキャリアを見出していくという流れである。

表2 抽出カテゴリーと概念

	カテゴリー	概念／語りの例
1	興味・憧れからの留学の実現	日本語・日本文化に対する興味、日本語・日本文化に対するフィット感と憧れ、留学につながる短期留学・観光 <ul style="list-style-type: none"> ・高校生の時、偶然に日本の美術の本を見つけて、興味を持って。特に浮世絵に興味があって、日本語を勉強し始めました。 ・日本の美術に興味があった時、もっと日本について本を読んで、日本の文化について調べてみて、日本へ行きたいと思いました。
2	自己効力感の揺らぎ	日本語能力の不足、社会文化的知識・体験の不足、日本人・同国人との人間関係の困難 <ul style="list-style-type: none"> ・初めてバイトした時、日本人のお客さんが来て、まだ日本語がそんなに分からなくて、たまに日本人に、どうしてここに外国人が働いていますかと言われて、ちょっとさみしくなりました。バイトの友達、みんな優しくて大丈夫だったけど、最初、日本語がわからなくて失敗して、みんなに迷惑をかけました。 ・あと、たまにお客様がいっぱい飲んで、ちょっと失礼なことありました。こわかったし大変だった。
3	身近な日本人・同国人の支援	身近な日本人の支援、同国友人による安心感 <ul style="list-style-type: none"> ・バイトの仲間ととても仲良くなって、暇な時いつも一緒に遊んで家族みたいになりましたので、バイトを辞めた時、とてもさみしかったです。
4	複言語複文化能力の向上	生活と仕事体験による社会文化の学び、日本語運用能力の向上、言語と体験を通じた社会文化の内化、自己理解の深まり、複言語複文化的視点の獲得、多様なアイデンティティの使い分け <ul style="list-style-type: none"> ・奨学金をもらっていたから、バイトをした理由はお金じゃなくて、日本語をもっと話せるようになりたいとか、あとは楽しい友達がほしいとか。将来、日本で仕事がしたかったので、バイトをする時、いろいろ教えてもらって役に立ちました。たとえば、イタリアでお疲れさまですとか、お休憩いただきますとか、いろいろな敬語とか、あんまり使わないので、バイトはとてもよかったです。 ・日本人は、いろいろ言わないことがありますね。ある日本人は、言いすぎたり、ストレートなコミュニケーションをするとびっくりするかもしれない。だから、少し考えて話すようになりました。このような表現はちょっと強いかなとか、もっと丁寧なほうがいいかなとか。 ・日本語で話す時と、イタリア語で話す時、ちょっと性格が違うかもしれません。時々イタリア人の友達と話す時、日本語で話してみたいになって変だと言われます。
5	日本社会への参加可能性	日本人の友人関係の広がり、コミュニティへの参加・創造、社会の価値創造に参加できるという自信 <ul style="list-style-type: none"> ・友達が多かったです。あと学校もとてもよかったですと思います。そしてバイトもしましたが、ずっと大変だったのに、とても面白かったです。いろいろな人に来て友達になって、今バイトを辞めたので、とてもさみしいです。 ・お客さんと仲良くなって友達みたい。ビールを飲みながらいろいろ話してくれて。仕事だけ家族みたい、友達みたいになって、バイトを辞める時、みんなに「看板娘」と言われました。

6	私のキャリアの発見	<p>私であることのかげがえのなさ、自国や故郷の再認識、留学生活で自覚した将来の仕事、日本で就職したいという希望、自国と日本の社会文化性が交錯する独自の仕事</p> <p>・まず、日本で働きたかった。でも、日本の会社のことよくわかりませんでした。だから、日本にあるイタリアの会社について調べてみて、アパレルとかインテリアとかの会社に英語の履歴書を送りました。その会社から日本語でメールが来て、じゃあ来週月曜日に面接しますので来てくださいと言われて。</p> <p>・（家具の仕事は）初めてですけど、インテリアに興味があって、美術にも興味があって、あとインテリアの仕事については、私の生まれ育った場所にいろいろ家具のメーカーがあるので、なんか近い感じがします。この会社の本社も、私の生まれ育った場所にあるので、よく知っています。</p> <p>・部長はとても優しく、私を選んだ理由について、アダーニさん（仮姓）はとても真面目で、面接の時、いつも笑顔でここにこしてよかったですと言ってくれました。それから、イタリアの家具を売るからイタリア人のほうがもっといいと言われました。たぶん、製造じゃなくて材料。たとえば、Calacattaという大理石は、日本人はあんまり知らないけど、私はイタリア人だから絶対知ってる。</p>
7	将来への課題	<p>社会人として日本で生活することの不安、仕事による自己実現のための社会文化的知識・体験の学び、仕事による自己実現のための日本語の学び</p> <p>・将来は、BtoBの仕事がしたいです。でも、まだ早いと言われて。たとえば、ホテルのリノベーションとか新築とか、ホテルのオーナーに話して、うちの会社の家具を売りたいです。</p> <p>・大きな仕事がしてみたい。BtoCは今やってみて、やっぱり敬語はとても難しいです。あとは、日本の家は狭いので、イタリアの家具はとても大きいから難しい、売る時。</p> <p>・（日本語は）困っています、毎日。専門の言葉、もちろんイタリア語で知っていますが、日本語で知らないの。マニュアルもらって今勉強しています。</p> <p>・日本のビジネスの習慣も。部長が教えてくれて。たとえば、お客様と一緒にタクシーに乗る時、3人だったら、私は後ろの真ん中に座ります。あと、レストランに行く時、ドアの近くに座ります。エレベーターに乗る時、ずっと難しいと思います。イタリアではあんまりしないです。これからビジネスに関する習慣とか、仕事を勉強していきます。</p>

図1は、上述したカ7つのカテゴリーと26の概念構造を表した図である。矢印は影響の方向性を示す。また、太い矢印はカテゴリー間の関係性、細い矢印は概念間の関係性を表す。

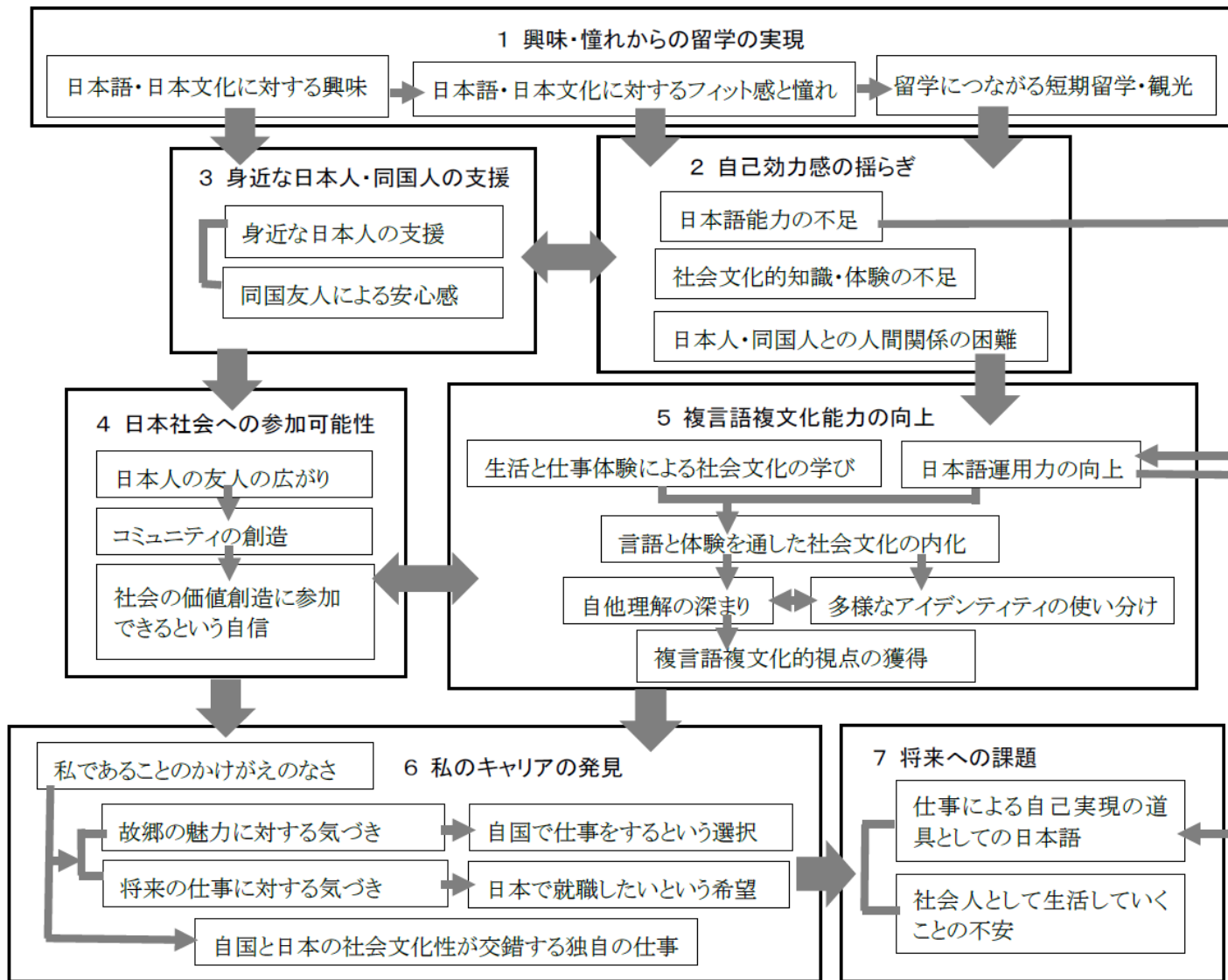


図1 キャリアに関わる概念構造図

4.2 ストーリーライン

4.1 の概念図のストーリーラインは次の通りである。

学習者は、「日本語・日本文化に対する興味」から日本語学習を始めて「日本語・日本文化に対するフィット感と憧れ」を高める。「留学生につながる短期留学・観光」を経験した後、「1 興味・憧れから現実としての留学」を果たす。しかし、「日本語能力の不足」や「社会文化的知識・体験の不足」、「日本人・同国人との関係性の困難」に直面し、「2 自己効力感の揺らぎ」を体験する。その一方、自国で作った日本人の友人やホストファミリーなどの「身近な日本人の支援」や「同国友人による安心感」といった「3 身近な日本人・同国人の支援」を受けて留學生活に慣れていく。そして、さらに、授業やアルバイト、サークルなどで「日本人の友人関係を広げ」、「コミュニティへの参加・創造」を実践していく。やがて、「社会の価値創造に参加できるという自信」を持つようになり、「4 日本社会への参加可能性」を実感する。このような社会参加の過程では、自国語と日本語の他に学習者の英語力も重要な役割を果たしている。日本語での意思疎通が困難であった留學初期に英語を使ったり、英語力を生かした語学教師のアルバイトをしたりしているからである。学習者は、自国語、英語、日本語といった複言語複文化能力を活かして人間関係や活動範囲を広げ、「生活と仕事体験による社会文化の学び」と「日本語能力を向上」させていく。その過程では、「言語体験を通じた社会文化を内化」させ、「自他理解」を深めると同時に、「多様なアイデンティティの使い分け」といった方略をとるようになる。そして、複言語複文化能力を意識的に活用する「複言語複文化的視点」を獲得し、「5 複言語複文化能力を向上」させていく。一方、複言語複文化的視点は、他国の社会文化への理解につながるが、自国の社会文化、さらに自身が「私であることのかげがえのなさ」を自覚する上でも重要である。複言語複文化性を有した学習者は、「自国や故郷の再認識」や「将来の仕事に対する気づき」を得て、「自国で仕事をするという選択」をしたり、「日本で就職したいという希望」を強める。その結果、「自国と日本の社会文化性が交錯する独自の仕事」についての考えを深め、「6 私のキャリアを発見」する。学習

者は自身が見出したキャリアを実現するため、「7 将来への課題」として、「社会人として生活することの不安」を感じつつ、「仕事による自己実現のための社会文化的知識・体験の学び」と「仕事による自己実現のための日本語の学び」を続けていく。

5 結果

本研究では、日本語学習者の留學生活における複言語複文化能力の向上の過程と、そのライフキャリアへの影響を明らかにするため、次の課題を設定した。(1) 学習者は留學生活においてどのように複言語複文化能力を育んだのか、(2) 複言語複文化能力はどのように学習者のキャリア形成に影響したのか、という課題である。

(1) 学習者は、留學生活の中で日本語能力の不足や社会文化的知識・体験の不足、人間関係の困難といった葛藤のなか、身近な日本人や同国人、複言語複文化能力を活かして少しずつ広げていった人間関係による支援を受けながら、授業、アルバイト、サークル活動を通して、生活と仕事による社会文化の学びを深めていった。そして、そのようにして言語と体験を通じた社会文化の内化を実現させていくことにより、自他理解の深まりが促され、多様なアイデンティティの使い分けが可能になった。学習者は、このような過程を通して、複言語複文化能力を意識的に活かす複言語複文化的視点を獲得し、その能力を向上させていったと考えられる。

(2) 学習者は、(1) の過程で、複言語複文化能力を活かした「私のキャリア」を発見し、その実現を目指して、将来への課題を見出していた。

<注>

- 1 本研究は、JSPS 科研費(基盤(C))「留學生のキャリア意識・支援の実態解明と組織横断的なキャリア支援システムの構築」(代表者：寅丸真澄，19K00747)の助成を受けている。
- 2 本稿における「キャリア」とは、児美川(2007:73)を踏まえ、ワークキャリアとの関連におけるライフキャリアとする。

<引用文献>

- 金子百合子 (2010) 「複言語主義と「多文化 (言語) 共生」」『文化の共生に関する研究: ESD の理念 (フィロソフィー) の構築に向けて:平成 20~21 年度岩手大学学系プロジェクト (人文科学系) 成果論文集』 pp.88-108.
- 株式会社ディスコ (2021) 「外国人留学生の就職活動状況に関する調査」
https://www.disc.co.jp/wp/wp-ntent/uploads/2021/08/gaikokujinryugakusei_202108.pdf
(2021 年 12 月 5 日).
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』
弘文堂.
- コスト,ダニエル・ムーア,ダニエル・ザラト,ジュヌヴィエーヴ (2011) 「複言語複文化能力とは何か」 姫田麻利子訳 『大東文化大学紀要 〈人文科学編〉』 第 49 号,
pp.249-268.
- 児美川孝一郎 (2007) 『権利としてのキャリア教育』 明石書店.
- 土屋淳二 (2015) 「イタリアの若者政策:現状と課題」『国際比較 若者のキャリア—
日本・韓国・イタリア・カナダの雇用・ジェンダー・政策』 pp.149-173.
- 寅丸真澄 (2017) 『学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』 ココ出版.
- 日本学生支援機構 (2021) 「2020 (令和 2) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
<https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2020.html> (2021 年 12 月 5 日).
- 福島青史 (2009) 「多言語使用者の言語選択とアイデンティティ—多言語状況の「複言語主義」的記述から」『ヨーロッパ日本語教育』 13, pp.90-98.
- CEFR (2001) Trim, J., North, B., and Coste, D. Common European Framework of Reference for Language Learning Teaching Assessment. Modern languages Division, Council of Europe. Strasbourg. 吉島茂 (他) 訳・編『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, 2004.

Improving Plurilingual and Pluricultural Competence That Results in Lifelong Career Building

Speech Analysis of Female Italian International Students Using Modified Grounded Theory Approach

Masumi TORAMARU (Waseda University)

Abstract

This research, which focused on the speech of female Italian international students studying in Japan, aimed to clarify the improvement of their plurilingual and pluricultural competence, as well as to examine ideal conditions for lifelong career building in the process.

In this study, I focused on six subjects, all female Italian international students at high intermediate or advanced levels of Japanese, who had already decided their post-graduation career paths. Narrative interviews (2–4 hours) were conducted on the topic of each international student's life and future career. Subsequently, I converted character code data from the interview content and analysed it using Modified Grounded Theory Approach in order to visualise each subject's conceptual structure concerning international student life and their career. Finally, using each subject's conceptual structure and narrative data, I analysed improvement in plurilingual and pluricultural competence, as well as their presumed potential to build a lifelong career based on the results.

Through increased language acquisition, interpersonal international and sociocultural experiences, conflict and loss of self-efficacy, these students managed to develop deeper self-awareness and other consciousness. They also accepted support from empathetic Italians and Japanese, i.e. familiar people, as cross-cultural translators. This research showed these students internalising Japanese language and sociocultural elements, thereby improving their plurilingual and pluricultural competence by making successful distinctions among various identities, indicating flexible adaptability. They also produced original work that resulted in lifelong career building.

中上級日本語学習者の日本語および英語での依頼メールにおける

ポライトネスストラテジーの考察

森本 一樹 (リーズ大学) 大枝 由佳 (リーズ大学)

要旨

本研究では、英語母語話者の日本語学習者 13 名が課題に合わせて作成した日本語および英語での依頼メールの分析を行った。Brown and Levinson (B&L) (1987) のポライトネス・ストラテジー (PS) 等を参考に分類を行い、英語と日本語、および、相手の負担度の異なるタスクによってストラテジーの使用にどのような違いが見られるかを調べた。分析の結果、負担度の大きいタスクでは日本語メールの方が有意にネガティブ・ポライトネス・ストラテジー (NPS) の使用の割合が高かったが、負担度の低いタスクでは日本語と英語で有意差が見られなかった。また、日本語、英語ともに、負担度の低いタスクの方が NPS の使用の割合が高く、PS の使用は単に依頼の負担度で決まるのではなく、具体的な場面や状況によって使い分けられていることが窺えた。タスク直後に行ったアンケート調査の結果、参加者はメール文化の違いからの学びに意義を見出していることも分かった。

【キーワード】 依頼メール, ポライトネス, 英語母語話者

Keywords: request e-mail, politeness, native English speakers

1 はじめに

電子メールが教育の場のコミュニケーション手段として日常的に利用されるようになって久しいが、それに伴い日本語教育においても学習者のメールの特徴を探る研究が増えつつある (李 2004, 大友 2009, 阿部 2014, 王・聞 2015, 東 2015, 萩原 2014, 小竹 2020)。しかしながら、学習者の依頼メールを対象にした研究の多くは、

学習者の作成したメールを母語話者のものと比較する（王・聞 2015，東 2015），学習者の母語で作成したメールのみを分析する（李 2004，大友 2009）等の手法が用いられているため，学習者が目標言語で作成する依頼メールが彼らの母語でのメールにおける慣習や文化的，社会語用論的影響をどの程度反映しているのかは定かではない。また，筆者ら（森本・大枝 2019）は自分たちに送られてきた実際の依頼メールをもとに，読み手への配慮という観点から分析を行っているが，前述の点に加えて，依頼内容や依頼主とのメール言外のコミュニケーションにばらつきがあること，分析方法が主観的であること等の課題が残る。

本研究では，対象者を筆者らが所属する大学の日本語コースに在籍する英語母語話者に限定し，彼らがタスクに基づいて日本語および英語で作成した依頼メールをポライトネス・ストラテジー（PS）の観点から分析する。

2 ポライトネス

Brown and Levinson (B&L) (1987:1) は，ポライトネスを「外交上の決め事のようなもので，攻撃的になり得る相手とのコミュニケーションを可能にするもの」（日本語訳は筆者ら）と定義している。宇佐美（2001:10）も語用論的ポライトネスという観点から「円滑な人間関係の確立・維持のために機能した言語行動」と説明している。従って，日本語学習においても，円滑なコミュニケーションの成立，維持を目指す上で，狭義の敬語，待遇表現の学習という枠を超えてポライトネスに関して学ぶ必要があると思われる。

B&L (1987) によれば，ポライトネス・ストラテジー（PS）は「ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー（PPS）」と「ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー（NPS）」に分類される。前者が，人の持つ「他者に理解されたい，好かれたい，称賛されたい」という欲求（ポジティブ・フェイス）を満たすための方略であるのに対し，後者は「他者に邪魔されたり，立ち入られたくない」という欲求（ネガティブ・フェイス）に対応した方略である。相手の「フェイス」を脅かす度合いの決定

要因は、1) 話し手（書き手）と聞き手（読み手）の社会的距離、2) 聞き手（読み手）の話し手（書き手）に対する力、3) 相手にかかる負担度等であり、通常その度合いが高くなるに従って、「PS を非使用」、「PPS の使用」、「NPS の使用」、「ほのめかし」、「フェイスを脅かす行動（FTA）を断念」の順に対応を変えるものとされる。

3 研究

3.1 参加者，タスク

参加者は英国の大学にて、1 学年の留学を終えた後中上級日本語コース¹に在籍する英語母語話者 13 名（男性 7 名，女性 6 名）である。彼らの多くは留学中に何らかの形で基本的な日本語の敬語や待遇表現を学んでおり、当該日本語コースにおいても尊敬語，謙譲語，丁寧語の復習や敬語を使った手紙の書き方等，ポライトネスに関わる日本語の指導は行われていた。本研究への参加は本人の自由意志に任され、特に事前に日本語能力の判定や待遇表現の知識の有無の確認は行われていない。

参加者は事前の予約に基づいて 2019 年 12 月 4 日，11 日のいずれかに所属大学の PC 教室に集められ，メール作成タスクを実行した。タスクは 4 つの課題で構成されており，はじめの 2 つの課題は日本語による依頼メールの作成で，それぞれ架空の別の教師に対して相手の負担度がやや低いもの（Task 1）とやや高いもの（Task 2）という設定で行われた。2 つの課題が終了後，それらと類似した内容の 2 つの課題（Task 3，Task 4）が与えられ，英語による依頼メール作成も行われた（添付資料 1）。なお，一連のタスクはワープロソフトを使って 1 時間半以内に行われ，インターネットやその他の辞書および参考書等の使用は禁じられた。

3.2 方法

提出されたタスクは B&L の PS および，李（2004），王・聞（2015）の分類をもとに筆者らが独自に作成した分類表（添付資料 2）に基づいて，筆者ら自身がそれぞれ個別に分類を行い，その後協議した上で決定した。なお，同一箇所複数の PS が

用いられていると判断される場合は、それら全ての PS が割り当てられた。

3.3 分析結果

PS の使用回数は合計 663 回見られた。表 1 の示すとおり、負担度の高い依頼メール (Task 2, Task 4) は日本語、英語ともに負担度の低い依頼メール (Task 1, Task 3) よりも PS が多く用いられていた。これは各タスクに求められる字数、語数の関係もあるだろうが、依頼の負担度が増すにつれてストラテジーの使用が増えることは B&L の理論にも符合する。次に、ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー (PPS) とネガティブ・ポライトネス・ストラテジー (NPS) の使い分けに関してもタスクによる違いが見られた。

表 1 ポライトネス・ストラテジー (PS) の使用回数

	PPS	NPS	PS 合計
Task 1 (日本語・負担度低)	46 (32.9%)	94 (67.1%)	140 (100%)
Task 2 (日本語・負担度高)	87 (45.1%)	106 (54.9%)	193 (100%)
Task 3 (英語・負担度低)	56 (40.0%)	84 (60.0%)	140 (100%)
Task 4 (英語・負担度高)	112 (58.9%)	78 (41.1%)	190 (100%)

但し、表 1 では参加者間の使用頻度の違いが考慮されず、PS の使用頻度の高い特定の参加者の傾向がより強く反映され全体の結果に影響を及ぼす可能性があるため、各参加者の使い分けの割合を調べ、その平均値を求めた (表 2)。

表 2 参加者の PPS および NPS の使用割合の平均

	PPS	NPS	PS 合計
Task 1 (日本語・負担度低)	33.1%	66.9%	100%
Task 2 (日本語・負担度高)	43.8%	56.2%	100%
Task 3 (英語・負担度低)	39.2%	60.8%	100%
Task 4 (英語・負担度高)	58.1%	41.9%	100%

まず、日本語のタスクと英語のタスクの比較では、日本語のタスクの方が NPS の使用割合が高いことが分かる。しかしながら、Task 2 と Task 4 の間には統計的有意差が確認できた ($t(12) = 2.86, p = .014$) ものの、Task 1 と Task 3 に関しては統計的有意差は見られず ($t(12) = 1.06, p = .311$)、日本語での NPS の使用割合が有意に高いの

は負担度の高い依頼メールの場合に限られた。一方、依頼の負担度の違いに関しては、日本語 (Task 1 と Task 2 ($t(12) = 3.09, p = .009$)), 英語 (Task 3 と Task 4 ($t(12) = 5.19, p = .000$)) とともに負担度の低い依頼メールの方が NPS の使用割合が有意に高かった。

これらの分析結果から考えられることは、参加者は各タスクに応じて PS の使用を変えているということである。一般的に考えられているように、日本語においては依頼相手の「他者に理解されたい、好かれたい、賞賛されたい」というポジティブ・フェイスよりも「他者に邪魔されたり、立ち入られたくない」というネガティブ・フェイスがより重んじられるため、NPS がより多く用いられる傾向があるが、負担度の低い依頼においては言語間の差が明確に表れにくいのであろう。一方、日本語、英語ともに負担度の低い依頼タスクにおいて NPS の使用割合がより高かったのは B&L の PS 理論に反しているように思われるが、Task 1 および Task 3 においては、依頼内容が「出席する授業のグループの変更」であり、PPS を使って積極的に相手に親しみや称賛を示すことが難しかったのではないかと考察される。一方で、Task 2 および Task 4 では相手に「休日のイベント参加」に加えて「ワークショップの実施」まで求めるという点で確かに依頼相手の負担は大きいものの、依頼の性質上、架空教師に対してより親しみを込めたアプローチが可能であったのではなかろうか。従って、PS の使用は単に依頼の負担度で決まるのではなく、心的近づきが相応しいかどうか等、具体的な場面や状況によって使い分けられているのではないかと考えられる。

個別の PS の使用に関しては、使用頻度の最も高かった PS は全タスクにおいて N1 (改まった呼称・自称) であったが、日本語タスクではそれ以外にも特に NPS の積極的使用が目立った (N3 (間接依頼<疑問・配慮> : Task 1 全体の 11.4%, Task 2 全体の 10.9%), N6 (負担軽減, 選択肢 : Task 1 全体の 15.9%, Task 2 全体の 9.4%), N5 (お詫び・恐縮 : Task 1 全体の 9.7%))。直接的に「～てください」と依頼せず「～していただけませんか」「～だけでも幸いです」といった間接依頼の表現や

「もし、先生のご都合がよければ」のような相手に選択肢を与える方略、「お忙しいところご迷惑をかけて申し訳ないです」と相手の負担を気遣う方略等が授業内外の活動を通して身につけていることが窺える。一方、PPS については P5（状況説明・理由<主観>：Task 2 全体の 9.4%）以外には特に積極的使用は見られず、使用に関して参加者間の個人差も大きかった。

4 タスクに対する学習者の意識

タスク終了直後、依頼メールに対する学習者の所感や認識について探るべく、参加者全員を対象にオンライン記述式のアンケート調査を実施した。²

質問内容は以下の 5 問で、学習者にはできるだけ詳しくコメントを書くよう促した。本稿では問 3 までの回答を中心に考察する。

1. 日本語のタスクに関し、グループ変更の依頼とワークショップの依頼とどちらのほうを書きやすかったですか。どうしてですか。
2. 英語でメールを書いた際、ポライトネスに関し日本語で書いた時と書き方に違いはありましたか。
3. このようなタスクは日本語の勉強に役立つと思いますか。
4. 今回のタスクをするにあたり、習っていたら書けたのということはありませんか。
5. その他コメントがあればお願いします。

まず、日本語のタスクに関しグループ変更依頼とワークショップ依頼とどちらのほうを書きやすかったと感じたか（問 1）については、11 名（85%）が「グループ変更依頼」、2 名（15%）が「ワークショップ依頼」と答えた。グループ変更依頼のほうを書きやすかったと感じた理由としては、「状況説明がシンプルに済ませられる。」、「知っている言葉を使って書くことができた。」、「同じようなメールを実際に書いたことがある。」などがあり、身近な内容だったため、日常的に使っている語彙や表現のみでタスクを達成することができたようである。また、「ワークショップの

依頼に比べるとお願いする内容がそんなに大変なことではない。」、「ワークショップの依頼は相手に時間を割いてもらうことになるので、説得するためにもっと丁寧に書く必要があると感じた。」というコメントもあり、相手への負担を意識し、それに合わせてメール文を作成していたことが分かる。一方、ワークショップ依頼のほうを書きやすかったと感じた学習者からのコメントには「メール文の構成が上手にできると感じた。」、「ワークショップの依頼の内容が明確。」などがあり、本学では3年次の1学期に敬語、依頼メールの書き方を中心とした授業を実施しているため、授業で習ったことを実践できたと感じたのではないかと思われる。

次に、英語および日本語でメールを書いた際のポライトネスに関する意識について（問2）は、「英語における『丁寧さ』は、自分が書いたことが相手にどのように捉えられるかということなので、書き方が悪くないか、丁寧かということに気を付けた。」、「英語には敬語のようなものはないため、ものすごく丁寧に書いているかどうかは気にしない。文法が間違っていないか、スラングを使っていないか、言葉遣いなどに気を付ける。先生に対しても、親しみを込める。」など、日本語では敬語を、英語ではどのように伝えるかを意識していたことが窺える。また、「英語では長いメールを送ることは良くないとされているため、ワークショップのメールも短めにした。」、「あいさつは短めに、リクエストも直接的。『May』を使うことで、丁寧さ、謙虚さを十分に表すことができる。」、「謝り方も英語のほうではもっとソフトに謝るようにした。」など、使用する言語によるポライトネスの使い分けも見られた。

最後に、今回のようなタスクは役に立つと思うか（問3）という質問に対しては、全員が「はい」と答えており、「『失礼な人』になりたくないし、まだ学んでいない日本の慣習はたくさんあると思う。」、「将来の役に立つ（日本で働く、日本企業にメールを書く）。」など、在学中の試験に出題されるかどうかは関係なく、タスクを学びの場としてポジティブに捉えていたようである。

5 まとめと今後の課題

本研究では、英語母語話者が作成した日英両言語での依頼メールを PS の観点から分析した。負担度の高い依頼 (Task 2, Task 4) に関しては、学習者は母語と日本語で PS を変えており、ポライトネスの文化的違いをある程度習得していると思われる。また、アンケートの結果からも、日本語と英語のポライトネスの違いを意識して使い分けていたことが分かる。但し、タスク内容によっては個人差が生まれる可能性もあり、負担度を考慮した依頼タスクの設定をより精査する必要がある。

具体的な状況が設定されているメールタスクは、メール文化の違いを学ぶ機会にもなっており、学習者が意義を見出す学びの活動として継続していく意味のあるものだと言えるであろう。

<注>

1. 当該コースの内容、レベルは厳密に特定の評価基準に合わせて作成されたものではないが、コース終了時に概ね CEFR B2-C1, 日本語能力試験 N2 程度の日本語能力に達することを目標としている。
2. アンケートは英語で実施したが、本稿では筆者らが日本語に翻訳したものをを用いる。

<引用文献>

- 阿部響子 (2014) 「留学生の日本語による依頼メールの文章産出過程—文章産出に影響を与える要素の分析」 接触場面における言語使用と言語態度接触場面の言語管理研究』 11, pp.41-56, 千葉大学大学院人文社会科学研究所.
- 宇佐美まゆみ (2001) 「談話のポライトネス—ポライトネスの談話理論構想」 『談話のポライトネス』 pp.9-58, 国立国語研究所.
- 王玉明・聞芸 (2015) 「電子メールによる依頼行動に関する日中対照研究—ディスコース・ポライトネス理論の観点から—」 『東アジアへの視点』 12, pp.53-59, アジア成長研究所.
- 大友沙樹 (2009) 「電子メールにおける依頼のストラテジー—中対象の観点から」, 『国際文化研究』 15, pp.61-72, 東北大学国際文化学会.

- 小竹直子 (2020) 「外国人留学生の書く依頼メールの問題点—読み手の評価の観点から—」『国際関係紀要』 29 (2), pp.53-83, 亜細亜大学国際関係研究所.
- 東会娟 (2015) 「韓国人日本語学習者と日本語母語話者の依頼メールの比較」, 『日本語教育方法研究会誌』 22 (2), pp.40-41, 日本語教育方法研究会.
- 萩原章子 (2104) 「日本語学習者による E メール作成—書き手中心から読み手中心へ」, 『早稲田日本語教育実践研究』 2, pp.9-24, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 森本一樹・大枝由佳 (2019) 「中上級日本語学習者からの依頼メールの分析—読み手への配慮の観点から—」『ヨーロッパ日本語教育』 24, pp.581-591, ヨーロッパ日本語教師会.
- 李佳盈 (2004) 「電子メールにおける依頼行動：依頼行動の展開と依頼ストラテジーの台日対照研究」『言語文化と日本語教育』 28, pp.99-102, お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

添料 1

Task 1:

You would like to attend one of the earlier groups for the speaking class tomorrow, as you may be late for your part-time job from 6pm if you attend the 5pm group. You can attend the 5pm group as normal from next week, as you will ask your boss to change your shift. Write a polite e-mail **in Japanese** to Tanaka-sensei, your imaginary teacher, to ask for permission. Please include an appropriate subject as well.

Length: 150-300 characters, Suggested time: You should spend on this task: 10-15 minutes

Task 2:

As the President of the Japanese Society, you are organising a cultural event for the Sunday after next. Although it is rather short notice, you would like to invite Yamada sensei, your imaginary teacher, to the event. Since you know that s/he is an expert in calligraphy, you would also like her/him to lead a calligraphy workshop on the day. Write a polite e-mail **in Japanese** to her/him and ask if s/he could come to the event and lead the workshop. Please include the appropriate subject as well.

Length: 200-400 characters, Suggested time: You should spend on this task: 20-30 minutes

Task 3:

You would like to attend one of the earlier groups for your history seminar tomorrow, as you may be late for your part-time job from 6pm if you attend the 5pm group. You can attend the 5pm group from next week, as you will ask your boss to change your shift. Write a polite e-mail **in English** to Dr. Smith, your imaginary teacher (who does not speak Japanese), to ask for the permission. Please include the appropriate subject as well.

Length: 80-150 words, Suggested time: You should spend on this task: 8-10 minutes

Task 4:

As the President of the Film Society, you are organising an event for the Sunday after next. Although it is rather short notice, you would like to invite Dr. White (who does not speak Japanese), your imaginary teacher of world cinema, as the keynote speaker. Write a polite e-mail **in English** to her/him and ask if s/he could come to the event and give a talk. Please include the appropriate subject as well.

Length: 100-200 words, Suggested time: You should spend on this task: 10-15 minutes

添料 2

	依頼要素・ストラテジー	日本語の例	英語の例
P-1	親しい呼称、自称	<ul style="list-style-type: none"> • ~ちゃん、~君、~さん、あだ名等 • (文末に) 自分の名前 	<ul style="list-style-type: none"> • Dear (first name) • Hi (first name or nickname) • Own first name (at the end of the email)
P-2	名乗り	<ul style="list-style-type: none"> • ○○大学の○○です • いつもお世話になっている○○です 	<ul style="list-style-type: none"> • My name is XX.
P-3	挨拶・導入	<ul style="list-style-type: none"> • こんにちは • お元気ですか • お世話になっております 	<ul style="list-style-type: none"> • Hope this e-mail finds you well.
P-4	依頼の話題の提示、予告	<ul style="list-style-type: none"> • ~のようですが • ちょっとお願いがあります 	<ul style="list-style-type: none"> • I am writing regarding • I am writing to ask you
P-5	状況説明・理由 (主観) <主語が「私(たち)」>	<ul style="list-style-type: none"> • ~たいと思っています • (私は) アルバイトがありますから 	<ul style="list-style-type: none"> • I have a shift at my part time job • I don't want to be late for
P-6	誉め・名譽	<ul style="list-style-type: none"> • ○○先生は○○の専門家ですから • ○○がお上手で、詳しいとお聞きしました 	<ul style="list-style-type: none"> • a respected professor like you • We really enjoy your lecture
P-7	お礼・先行感謝	<ul style="list-style-type: none"> • ありがとうございます 	<ul style="list-style-type: none"> • Thank you in advance for your help • Many thanks (Not 'Kind regards')
P-8	繰り返し依頼・念押し	(一度、直接・間接的に依頼を行ったの後に、同じ内容の依頼を再度繰り返す。)	
P-9	直接依頼 (命令・明示)	<ul style="list-style-type: none"> • 他のグループの授業に行かせてください。 	<ul style="list-style-type: none"> • I was hoping to ask • Please do not hesitate to contact me
P-10	返信要求	<ul style="list-style-type: none"> • お返事お待ちしております。 • ぜひ私にご連絡ください 	<ul style="list-style-type: none"> • Please let men know as soon as possible • I am looking forward to hearing from you
P-11	(返信以外の) 動作の催促	<ul style="list-style-type: none"> • ~に参加いただきたいと思っています 	<ul style="list-style-type: none"> • We would love to have you attend the event
P-12	脅迫、懸念の表明・重大化	<ul style="list-style-type: none"> • ~なければ、~てしまいます • 特に大切なイベントですから~ 	<ul style="list-style-type: none"> • I am worried that I won't be able to make it on time if I attend the seminar at 5.

P-13	利益の提供、相手への恩恵	<ul style="list-style-type: none"> • X レストランで食事の準備をしています • ご自由にイベントをご覧ください 	<ul style="list-style-type: none"> • I am writing to invite you • Alcoholic and non-alcoholic beverages will be provided
P-14	自分の願望、第3者への恩恵の明示	<ul style="list-style-type: none"> • 是非お客さん楽しんでもらえるイベントを行いたいと思っています 	<ul style="list-style-type: none"> • It would be a great experience for all of us
P-15	共通の話題、仲間意識		
P-16	祝福、気遣い、結び	<ul style="list-style-type: none"> • お体に気をつけて • 末筆ながら、先生のご健康をお祈りします。 	<ul style="list-style-type: none"> • Sincerely • Best wishes • Best Regards
N-1	改まった呼称、自称	○○先生、○○様 文末に自分の苗字、または、フルネーム	Dear Dr. XX, Dear Sir/Madam Own full name or surname (at the end of the email)
N-2	状況説明・理由 (客観) <主語を強調しない>	<ul style="list-style-type: none"> • 5時からの授業を受けると、遅れる可能性があります • ~ことになっています 	<ul style="list-style-type: none"> • I have been asked to come
N-3	間接依頼 (疑問・配慮)	<ul style="list-style-type: none"> • ~ていただけませんか/ませんかでしょうか • ~ば/たら、ありがたいです • ~ていただけるかどうかお聞きしたかったです 	<ul style="list-style-type: none"> • if it would be okay for me to • it would be grateful/delighted/fantastic if you could • I was wondering whether you would be able to
N-4	察し	<ul style="list-style-type: none"> • 時間があまりないことを知っていますが • 先生はもちろん忙しいんですけど 	<ul style="list-style-type: none"> • I know this is a lot to ask • I am aware that this is quite a short notice
N-5	お詫び・恐縮	<ul style="list-style-type: none"> • 突然のメールで失礼いたしますが • お忙しいところご迷惑をかけて申し訳ないです 	<ul style="list-style-type: none"> • I am sorry for the late notice • Sorry for any inconvenience I caused
N-6	負担軽減、選択肢	<ul style="list-style-type: none"> • 都合がよろしければ • 来週からは大丈夫です 	<ul style="list-style-type: none"> • if possible
N-7	依頼の和らげ、ヘッジ、言い淀み	<ul style="list-style-type: none"> • 明日だけ~ • 少し説明していただければ 	<ul style="list-style-type: none"> • I am just writing to ask you • This will hopefully only be just for tomorrow • Unfortunately
N-8	懇願	<ul style="list-style-type: none"> • よろしく願います。 	<ul style="list-style-type: none"> • Kind Regards

A Study on Politeness Strategies Used in Request Emails Written in Japanese and English by Intermediate and Advanced Learners of Japanese

Kazuki MORIMOTO (University of Leeds)

Yuka OEDA (University of Leeds)

Abstract

The present study investigated emails written by native English speakers who were students of Japanese and had spent a year in Japan. The 13 students were given four tasks with different levels of imposition and asked to write emails to imaginary teachers. The first two tasks required the participants to write in Japanese, while the following two, which were similar to the first tasks, were written in English. The emails submitted were analysed using the authors' own categorisation table based primarily on Brown and Levinson (B&L)'s (1987) politeness strategies (PS).

The results revealed that whilst negative politeness strategies (NPS) were more frequently used in the Japanese emails for tasks involving a higher level of request, no statistically significant differences were observed between the Japanese and English emails in which requests were less burdensome. Furthermore, contrary to B&L's theory, the emails for the latter variety of requests generated more NPSs, which suggests that the use of PS depends not merely on the level of imposition, but also on more specific contexts in which it may or may not be appropriate to reduce the psychological distance between sender and recipient.

In addition to these findings, the post-task survey showed that most of the participants consciously employed different PS when writing Japanese and English emails, and furthermore that all the participating students found the email tasks, which were based on specific situations, to be useful and meaningful for improving their Japanese language skills overall, including in respect to socio-cultural aspects of the language.

会話能力測定法におけるタスク開発

—複言語・複文化社会を背景にしたビジネス日本語—

伊東 祐郎 (国際教養大学)

赤木 彌生 (東亜大学)

嶋田 和子 (アクラス日本語教育研究所)

六川 雅彦 (南山大学)

鎌田 修 (南山大学)

由井 紀久子 (京都外国語大学)

要旨

本発表は、科研費による口頭能力試験開発に関する妥当性検証、とりわけ目標言語使用領域のうち、ビジネスに焦点を当て、開発の経緯及び測定対象となる構成概念、また、評価の方法について経過報告を行い、将来の複言語・複文化社会に向けて、妥当性の高いテスト開発につなげることを目的とする。この領域の機能的言語運用能力とは、提示されたイラストから場面や状況を理解し、職業人として社会的・文化的に相応しい日本語で表現ができ、さらに、商習慣を踏まえ、現在あるいは将来の展開を予測し、意見を述べたり提案したりできる能力として想定している。複言語・複文化の人々がそれぞれ有している言語知識を用い、問題解決や批判的思考を含むタスクをどの程度遂行できるかを中心に評定することをねらいとしている。テスト開発においては、課題に対して発せられる有意味な発話データを得ることが妥当性を高くすることにつながる。タスクの有用性及び妥当性について発表する。

【キーワード】 口頭能力, パフォーマンス・テスト, ビジネス日本語, 妥当性, タスク

Keywords: speaking ability, performance test, business Japanese, validity, task

1 新スピーキングテスト「JOPT」の特徴とねらい

口頭能力試験として ACTFL-OPI (Oral Proficiency Interview) が広く知られているが、テストの実施に 30 分という時間がかかり、また、テスター養成にも多くの時間と経費が必要となる一部の専門家向けテストとなっている。実施するには資格認定など複雑な手続きがあり実用性に乏しいと考えられる。

そこで、それらの課題を克服するために、専門家のみならず、一般の日本語教育に関係する者（ボランティア教師、国際交流スタッフなど）や一定の日本語能力のある非母語話者という広く複言語・複文化を背景にした人々が容易に実施できるテストの開発を目指して、筆者らは科学研究費補助金基盤研究（A）のもと、2013 年より対面式テストの開発に着手した。すなわちテクノロジーを活用した、しかも誰でも実施できる、汎用性をもった新しい日本語口頭能力テスト「JOPT (Japanese Oral Proficiency Test)」の開発を行ってきた。

2 JOPT の構成と内容

JOPT は ACTFL-OPI の半分の 15 分程度で口頭能力を測定できるように設計した。実施形式は対面式で、実施時間は短いが多方面における能力測定を行うため、口頭能力の測定領域を、アカデミック場面 (ACADEMIC)、ビジネス場面 (BUSINESS)、コミュニティ場面 (COMMUNITY)、介護場面 (KAIGO) と絞り込み、4 領域の構成にした。実施者が ACTFL-OPI のように特別な訓練や資格がなくても実施できるように、質問は事前に決められた固定型となっている。また、受験者の興味や関心を引き起こすために視覚的プロンプト形式 (近藤, 2014) を取り入れた。これにより談話的能力の評価を効果的に行える。また一部の領域にロールプレイを導入し、ある場面で目標タスクがどの程度できるかの測定も可能になっている。対面式ではあるが、ACTFL-OPI のような自由な話題展開を行うインタビュー形式ではない点が JOPT の特徴である。受験者は希望に応じて、どの領域を受験するか選択することができる。以下に 4 領域の特徴と測定対象を紹介する。

●ACADEMIC：主として高校生以上の学生を対象に、アカデミックな世界で必要とされる機能的言語運用能力を測る。この領域の機能的言語運用能力とは、グラフなどを読み解いた上で、事実の説明、解釈、評価を述べたり、自然法則や学術的な規範や規則等に基づいて根拠に基づく主張や議論したりできる能力をさす。

●BUSINESS：主としてビジネスパーソン、及び、今後ビジネスの世界に入ろうとする人材を対象に、その世界で必要とされる機能的言語運用能力を測る。この領域の機能的言語運用能力とは、提示されたイラストから場面や状況を理解し、職業人として社会的・文化的に相応しい日本語で表現ができる能力である。その上で、商習慣に従い、現在あるいは将来の展開を予測し対応できる能力を含む。

●COMMUNITY：主として定住者を対象に、地域社会（コミュニティ）の生活場面における機能的言語運用能力を測る。この領域の機能的言語運用能力とは、身近な生活場面のイラストを見ながら、文化背景や状況を理解した上で、状況や事実関係、経緯などについてそれに相応しい日本語で描写・説明でき、さらに、テーマに即した意見述べができる能力である。生活場面における人間関係に配慮した相応しい応答ができる能力も対象としている。

●KAIGO：介護に従事している人、また介護の仕事に就く準備をしている人を対象に、介護分野で必要とされる口頭能力を測る。この領域における口頭能力とは、提示された介護場面のイラストを見ながら、状況や事実関係、経緯などについてそれに相応しい日本語で描写・説明、さらには伝達できる能力である。さらに、介護場面において利用者への声掛けや、同僚や利用者との間で相応しいやり取りができる能力を含む。

各領域の問題は、3つのステップ（STEP）で構成されている。各ステップは複数の問題群から構成されている。ステップ毎の違いは問題の構造、すなわち受験者に求める課題の違いと機能的・形式的負担度、そしてテーマやトピックで特徴付けられている。各領域の能力規定は以下のとおりである。

表1 JOPTの構成と内容

領域	測定する口頭能力	STEP-1	STEP-2	STEP-3
ACADEMIC (JOPT-A)	大学生のアカデミック場面における機能的言語運用能力	【共通】 自己描写（自分に関する簡単な説明）	事実説明・発表（量的データをもとにした事実説明，仕組みの説明）	意見述べ（事実に対する評価・分析ならびに根拠を示した意見述べ）
BUSINESS (JOPT-B)	ビジネス場面における機能的言語運用能力		事実説明・やり取り（様々なビジネス場面における商習慣を踏まえた説明ならびにやり取り）	意見述べ（将来の展開を予測・判断しての意見述べや提案）
COMMUNITY (JOPT-C)	生活場面における機能的言語運用能力		事実説明・やり取り（生活に関連する手続きなどの説明ならびにやり取り）	意見述べ（根拠述べ，人間関係に配慮した適切な言語による課題遂行）
KAIGO (JOPT-K)	介護場面における機能的言語運用能力		事実説明（介護場面のイラストを見ながら状況や事実関係，経緯などの説明）	できごと報告・声掛け・やり取り（介護利用者への声掛けや職場同僚とのやり取り）

3 ビジネス日本語の背景

2008年の留学生30万人計画において「外国人留学生の日本国内での就職率を現状の3割から5割に向上」することが発信された。これを受けて、「留学生就職促進プログラム」（文部科学省）が策定された。このプログラムの成果報告において、ビジネス日本語についても言及がなされている。「ビジネス日本語とは「一般日本語（General Japanese）」や高等教育機関に進学するためのアカデミックジャパニーズ（Academic Japanese）」と異なり、ビジネス場面で必要とされるコミュニケーションのための日本語を指す」と定義されている。しかし、ビジネス日本語教育の実施率については、キャリア教育やインターンシップに比べて低いことが指摘されている（日本国際協力センター，2020）。実施機関の物理的な問題が多いが、その中で留学生の日本語能力が低いことや留学生にビジネス日本語の有用性が理解されていないことも理由としてあげられている。一方、ビジネス日本語やキャリア教育の受講経験者のほうが、就職に有利であることも報告されており、ビジネス日本語の推進が課題とさ

れている。

「留学生就職促進プログラム成果報告書」（日本国際協力センター，2020）では、企業側が求めるスキルでは日本語能力が最も高い。実際に就職をしている留学生の日本語能力は、日本語能力試験の N1, N2, N3 とある。しかし、企業側からは、狭い場面だけではなく、より幅広い場面でのコミュニケーション能力が求められている。日本語能力試験は、生活場面でのコミュニケーション能力を測定するもので、ビジネス場面など職域などに特化した場面でのコミュニケーション力を測るテストではない。また、ビジネス場面での適切な語彙・表現や敬語だけではなく、「課題設定・解決能力」「自分の意見を発信する力」などの能力やスキルへの期待も高いことがわかる。

このような背景を受け、ビジネス場面での発話能力を測定するテスト、JOPT-Business（JOPT-B）の研究開発を行った。JOPT-B の機能的言語運用能力とは、提示されたイラストから場面や状況を理解し、職業人として社会的・文化的に相応しい日本語で表現でき、さらに、商習慣を踏まえ、現在あるいは将来の展開を予測し、意見を述べたり提案したりできる能力だと考える。日本のビジネスパーソンらしく言うべきというステレオタイプに基づくのではなく、複言語・複文化を背景にした人々がそれぞれ有している言語知識を用い、問題解決や批判的思考を要求するタスクをどの程度遂行できるかを中心に評価する。

4 JOPT-B の実施方法

本節では、JOPT-B を取り上げて、JOPT の具体的な実施方法を紹介する。ACTFL-OPI のような長期に及ぶテスト養成は行わないが、テストは事前に実施マニュアルを読んで留意点については可能な限り従うことになる。大切なことは、受験者が潜在的に持っている発話能力をできるだけ多く引き出せるよう、テストには温かい雰囲気を醸し出すように心がけることが期待される。また、実施時間の目安は 15 分と決められているが、受験者の発話内容によって、多少の違いが出てくることもある。短く

でも長くても、受験してよかったと思えるよう、達成感が感じられるように配慮することも重要となる。

◆ 〈STEP-1〉の概要

STEP-1 は、受験者自身の日常的な身近情報に関わる質問から構成されている。受験者自身の名前、住所、職場や学校までの交通経路やかかる時間、今住んでいる町の特徴などである。また、一日の行動を時系列で述べたり、その日の気分などを表現するような質問などである。この段階では、発話能力の測定よりも受験者の気持ちを和らげ、話すための口慣らしの段階として位置づけている。質問内容は、認知的負担がかからないような質問で構成されている。与えられた質問に対して容易に苦勞なく答えられる問題である。発話に求められる能力や知識は、学習初期段階の文型や語彙がほとんどで、ウォームアップとして位置づけている。

◆ 〈STEP-2〉の概要

STEP-2 では、イラストで示されるトピックが理解できるように、まず、「はい」か「いいえ」で答えられる質問から始まる。次に、イラストの場面や状況の説明を求める質問が続く。問題によっては、イラストで提示された状況が発生した理由や、原因、また、イラストの状況が他に与える影響など、理解していること、わかっていることを言語化することが求められる。ここでは、説明能力を測定する段階で、与えられた客観的な知識・情報の内容や論理の展開を把握し、必要に応じて知識の活用を必要とする能力の測定を目的とする。

◆ 〈STEP-3〉の概要

STEP-3 では、あるテーマやトピックについての自らの意見が求められる質問から構成されている。意見を述べるために、根拠や理由、また、ある課題解決に向けての判断力なども含まれる。STEP-3 のイラストは、STEP-2 のイラスト活用と異なり、テーマとなる問題について発話を引き出すものである。イラストから状況を観察して事象の背景を分析し、その傾向・特徴・確率などを把握する力が求められる。また、自らの学習経験や分析力・統合力を生かして、現実世界で直面する問題・危機に対して

効果的な判断ができる力を発話内容から測定する。新たな理論・独自の価値観などを整合して、まとまりのある発話ができるかどうかを測定の対象とする。

5 JOPT-B のサンプル問題

JOPT-B は、ビジネス場面でのコミュニケーション能力を測定する。ビジネス場面そのものやビジネス上の人間関係を理解し、描写、適切な表現、意見述べ、課題解決についての質問からなる。テストは、STEP-1（導入）、STEP-2（イラスト描写、意見述べ、定型表現）、STEP-3（意見述べ、問題解決、ロールプレイ）である。STEP-2、STEP-3 には、それぞれ異なる場面が 2 枚あり、異なる 4 つの場面について質問が設けられている。STEP-1 では、受験者とのラポール作りのための身辺情報に関わる質問が 10 問あるが、これは評価の対象とはしない。STEP-2 では、会社や店舗での対応などビジネス場面を扱い、STEP-3 では、会社における問題などを扱う。STEP-2 は、質問 0 から 3 まで 4 問ある。質問 0 は、STEP-2 のテーマへの導入で、評価対象外である。質問 1 は、ビジネスに関するイラストについて描写をする。質問 2 では、ビジネス場面での事象に関して配慮する点について意見を述べる。質問 3 では、ビジネス場面での人間関係を理解して定型表現を述べる。STEP-3 は、質問 0-3 まで 4 問ある。質問 0 は STEP-2 同様、テーマへの導入で評価対象外である。質問 1 は、イメージイラストを見ながら、テーマに関しての意見を述べる。質問 3 では、テーマに関する問題についての解決策を述べる。質問 4 は、ロールプレイで、テスターとテーマに関する会話を 3 ターン程度行う。以下に例を示す。

STEP-1：導入の質問（抜粋一例）

1. お名前を教えてください。
2. 今、学生ですか。仕事をしていますか。
5. アルバイトをしたことがありますか。
6. ビジネス日本語を勉強したことがありますか。
7. インターンシップに行ったことがありますか。



図-1 STEP-2 イラスト

10. 日本語で好きなことばを一つ、教えてください。

STEP-2 : 「ケガで休みを取る (電話)」

0. ケガや病気で仕事や学校を休んだことがありますか。

1. イラストについて分かることを話してください。
2. 仕事が忙しいです。でも、ケガや病気で仕事を休まなければいけなくなりました。その場合、どんなことに気が付いたらいいですか。

3. ○○さんがケガや病気で仕事の休みを取りたいとき、電話で会社の人に何と言いますか。



図-2 STEP-3 イラスト

STEP-3 : 「社内試験」

0. 日本の会社にはいろいろな試験があることを知っていますか。

1. 会社によっては、社内の試験に合格しないと昇進できません。そのことについてどう思いますか。理由も話してください。

2. ある会社では、社員は全員、社内試験を受けなければなりません。でも、多くの社員は、毎日仕事で忙しくて勉強の時間が取れません。会社としては、どうしたらいいと思いますか。

3. これからロールプレイをします。 ○○さんの会社では、全員が受けなければならない社内試験があります。合格するためにはどうしたらいいか、課長に相談してください。 課長 (テスター) : ○○さん、どうしましたか。受験者 : (解答)

6 JOPT-B の評価表と採点



JOPT-B における評価は、受験者の回答発話を基に受験者のパフォーマンス (言語行動, 言語運用能力) を評価の対象にする。具体的な評価シートは以下の通りである。

「機能面」とは、インタビューにおいて収集した発話サンプルに基づいて口頭面にお

いてどの程度の能力を発揮したかを判断するもので、タスク達成度として位置づけている。「形式面」は、「語彙」「文法」「発音」「談話構成」「流暢さ」の5要素からなる運用能力である。評価は以下に示すルーブリックを基に行う。

表2 JOPT-B のルーブリック

評価点	機能面		形式面			
	①タスク達成度	②語彙	③文法	④発音	⑤談話構成	⑥流ちょうさ
5 	課題について、自力で対応できていますので、他者からの助けはほとんど必要ありません。100~81%	コミュニケーションを進めるための語彙や表現がうまく使えています。	コミュニケーションを進めるための文法がうまく使えています。	コミュニケーションを進める上で発音やイントネーションに分かりにくさや不自然さは見られません。	話にまとまりがあり、つながりもよく、非常に分かりやすいです。	スラスラと話し、コミュニケーション上支障をきたす流ちょうさの問題は見られません。
4 	課題について、ほとんど自力で対応できていますが、ある程度他者からの助けが必要です。80~61%	コミュニケーションを進めるための語彙や表現がほとんどうまく使えています。	コミュニケーションを進めるための文法がほとんどうまく使えています。	コミュニケーションを進める上で発音やイントネーションに分かりにくさや不自然さはあまり見られません。	話にまとまりがあり、つながりもよく、分かりやすいです。	たまに言葉に詰まりますが、コミュニケーション上支障をきたす流ちょうさの問題はほとんど見られません。
3 	課題について、何とか自力で対応できていますが、かなり他者からの助けが必要です。60~41%	コミュニケーションを進めるための語彙や表現の問題がときどき見られます。	コミュニケーションを進めるための文法の問題がときどき見られます。	コミュニケーションを進める上で問題となる発音やイントネーションの分かりにくさや不自然さがときどき見られます。	話にまとまりがなかったりつながりが分かりにくかったりしますが、おおよそ分かる話が出ています。	ときどき言葉に詰まりますが、コミュニケーションはできています。
2 	課題について、応答が不十分で自力で対応するのは難しいです。他者からの助けがたくさん必要です。40~21%	コミュニケーションを進めるための語彙や表現の問題がよく見られます。	コミュニケーションを進めるための文法の問題がよく見られます。	コミュニケーションを進める上で問題となる発音やイントネーションの分かりにくさや不自然さがよ	話にまとまりがなかったりつながりが分かりにくかったりすることがあります。	言葉がしばしば途切れ、コミュニケーションが成り立ちません。

				く見られます。		
1 	課題について、達成するのが難しく、応答もほとんどできていません。他者からの助けがたくさんあっても、自力で対応するのはほとんど不可能です。 20~1%	語彙や表現の問題が多く見られます。そのため、コミュニケーションがうまく進められていません。	文法の問題が多く見られます。そのため、コミュニケーションがうまく進められていません。	発音やイントネーションの問題が多く、コミュニケーションがうまく進められていません。	話にまとまりがなかったりつながりが分かりにくかったりすることが多いです。	言葉が頻繁に途切れ、コミュニケーションの流れが止まっています。／滞っています。
0 	課題が達成できていません。 0%	基本的な語彙を使うのも難しい。	文法力が乏しく、コミュニケーションができない。	発音やイントネーションの問題があり、コミュニケーションができない。	話にまとまりがなく、全くわからない。	必要な言葉が出ないため、会話が成立しません。

7 JOPT-B の測定能力と妥当性検証

最近のテスト開発では、テストの妥当性を高めるために、言語能力がどのような場面や状況で運用されているかを実証的に明らかにしようとする試みがみられる。その背景には Bachman (1990) の試験開発における妥当性検証で指摘されているように、目標言語使用領域 (Target Language Use) の検討が極めて重要であることと深く関係していると思われる。今回の JOPT-B の妥当性検証では、課題であるタスクの達成度が妥当性の核となることから、具体的な問題例を示しながら Bachman のモデルを参照して検証を試みた。結果的にはパフォーマンス・テストである口頭能力テストの課題についてはほぼビジネス場面に特化した話題や課題であったために妥当性は高いと判断できよう。しかしながら、話しことばによるコミュニケーション力を測定するツールであるために、タスク以外の領域、形式的言語運用能力の測定も不可欠であることから、JOPT-B は以下に示す 7.2 以降の観点をも評価に反映することによって妥当性を満たす要件を担保していることを確認した。

7.1. タスク達成度

我々が日常生活の中で発話する状況を考えると、様々な状況で多様な表現の

仕方を身につけている。家族との会話、友人・知人との挨拶や会話、学校や職場での友人や同僚との対話など、実際の口頭表現には数多くの側面がある。社会での人間関係の違いによる表現の使い分けは、適切で円滑なコミュニケーションの実現には欠かせないものとなる。

定型表現としての挨拶とは異なり、状況の変化や場面の展開の仕方によっては、予期しない発話が求められることがある。たとえば、時間に間に合わなかったときの謝罪表現や感激したときの驚きの表現、また、依頼や言い訳など場面や状況に応じて日本語を適切に使用する能力が求められる。社会言語学的能力とは、このように人や社会との関わりの中で言葉を適切に運用できる能力である。

7.2. 語彙・文法・発話能力

自分の頭の中にある事柄や思いを話し言葉で正確に伝えるためには、一つ一つの言葉を正しく発音できることが求められる。日本語には特殊拍（長音、促音、撥音）がある。その他に拗音、濁音、清音がある。これらを正しく発音することによって、発話内容が誤解無く正確に伝授される。イントネーションやストレスなどもわかりやすさという点から考えると正しく運用することが必要である。そして、発話内容を単語レベルから文レベルに高めるためには個々の単語をつなぎ合わせて文にするための文法知識も必要となる。また、表現を豊かにするための語彙力も不可欠な能力である。ここで言う文法能力は、言語運用力を支える語彙、発音を含んだ広い意味での能力として捉えている。

7.3. 談話能力

学校や職場などでは、日常のたわいもない会話にとどまらず、あるテーマに沿って発表したり説明したりすることがある。一人でまたあるときは複数人で議論をしたり、意見交換をしたり、長時間話すことがある。事前に話す内容をまとめ、趣旨を考えて、全体の構成などを検討した上で、本番に臨むような状況、例えば、スピーチやプレゼンテーションなどをする場合もあれば、時には、十分な準備もなく、その場の話題や状況に応じて、臨機応変に対応しなければならない場面もある。い

ずれの場合においても、談話能力は意味のある発話を創造的に構成し、内容自体に結束性をもたせることは、相手に理解してもらい、意味のあるコミュニケーションの成立には重要な能力である。

7.4. 方略的能力

会話や対話などでは、相手の発話によって話の流れが変化したり、自ら新たな話題を提供したりして、予期せぬ方向に展開することがある。また、話題に関わる知識が乏しいために会話を維持していくことがむずかしくなることもある。方略的能力とは、このような状況に遭遇したときに対処するための能力で、繰り返し、言い換え、推測、回避、身振りなど、多様な対処方法が含まれる。

8 まとめと今後の課題

JOPT では、信頼性の確保が重要な課題として依然残されている。口頭能力テストの場合、実際の質問に対する具体的な応答が受験者によって異なり、質問から引き出される会話内容を具体的に把握する段階でテストの主観がかなり影響を及ぼすことになる。実際の応答は録音され後に記述・可視化することは可能である。しかし、測定したい発話表現を抽出できているかどうかというテストの実施スキルと共に、発話に対する評価が適切に実施され、公正な結果を導く判定が行えるかどうか高度な評価スキルが求められる。したがって、今後の課題としてはさらなる「評価基準の明確化」と「テスト訓練」を含めた実施に関わる体制整備が求められる。

<引用文献>

近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』くろしお出版。

一般財団法人日本国際協力センター「留学生の就職促進に関する周知及び調査研究 (留学生就職促進プログラム) 成果報告書」(2020年3月)。

Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

Task Development in the JOPT Speaking Test
— Business Japanese in a Multilingual and Multicultural Society —

Sukero ITO (Akita International University)

Yayoi AKAGI (University of East Asia)

Kazuko SHIMADA (Acra Japanese Language Education Institute)

Masahiko MUTSUKAWA (Nanzan University)

Osamu KAMADA (Nanzan University)

Kikuko YUI (Kyoto University of Foreign Studies)

Abstract

In this research, we focused in particular on business applications of the target language provided a progress report on the test development process, including the constructs to be measured, and the evaluation method, and with the goal of a multilingual and multicultural future society in mind, aimed to connect our work to the achievement of highly valid test development.

This test is aimed at businesspeople who have plurilingual/pluricultural competence, as well as students who intend to enter the business world in future, aiming to measure the functional language proficiency required in that world. Functional linguistic ability in this area means that an individual can understand a given scene and situation from illustrations presented in the test, and express it in Japanese that is socially and culturally appropriate as a professional. Furthermore, the individual should be able to consider the present moment or the future, and demonstrate the ability to express opinions and suggestions. Rather than assessing from the stereotyped angle of what a Japanese businessperson should say, the main aim of the test should be to examine the linguistic knowledge possessed by individuals with plurilingual/pluricultural competence, and the extent to which they can perform tasks including problem solving and critical thinking.

In test development, obtaining meaningful utterances emitted from tasks (test questions) would lead to higher validity. In this presentation, we discuss the usefulness and validity of these tasks.

ポスター発表

文章理解過程と要約文に見られる学習者の文化的背景と読解方略の影響

中村 かおり (拓殖大学)

近藤 裕子 (山梨学院大学)

向井 留実子 (元東京大学)

要旨

本研究では、よりよい読解授業の設計のために非母語話者の文章理解、要約文作成に影響している先行知識を明らかにすることを旨とし、日本国内の大学院で学ぶ留学生3名を対象に調査し分析した。その結果、文章理解過程では、L1の読解方略が活性化されず、L2で得た読解方略に過度に依存していることが観察され、それが細部の理解を阻害し、正しい読解ができていないことがわかった。一方で、要約文の産出ではL2の書き方にはそぐわないL1の文化的背景に沿った書き方を無自覚に踏襲している様子も見られた。したがって、学習者の言語的・文化的背景のみならず、これらの不適切な先行知識を詳細に認識し、効果的に先行知識を活性化させる指導を検討する必要があることが明らかになった。

【キーワード】 先行知識, 共通スキーマ, 文章タイプ, 母語の文化的背景

Keywords: previous training, common schema, text types, cultural background of first language

1 研究の背景と目的

認知理論では、学習は、指導者が学習者の先行知識の量と質を見極め、それに見合った授業を設計することで促進するとされる。そのため、効果的な読解授業を展開するためには、学習者がどのように文章を読み、再構成しているかを明らかにする必要がある。先行研究においては、発話思考法を用いた読解過程の観察を通じ、学習者の母語(以下L1)や日本語レベルによる日本語理解に着目したもの(野田2020)や、学習者の読解方略の違いに着目したもの(舘岡2001)、読みと要約文の

関係をスキーマから考察したもの（舘岡 1996）等がある。しかし、L1 での読解方略が第二言語（以下 L2）での読解と、その確認手段とされる要約文に与える影響を、文章タイプによって検討しているものはほとんど見られない。文章タイプによる L1 からの影響を明らかにすることは、今後の読解指導、さらにはライティング指導において意味があると思われる。そこで、本研究では、3 名の異なる母語の学習者を対象に、L1 で獲得された先行知識が、エッセイおよび論文の読み方と要約文作成にどのような影響を与えるかを知ることを目的に調査を行うこととした。

2 調査の概要

調査は、異なる L1 の日本語学習者を対象に、エッセイと論文の読み方と、各要約文の書き方を明らかにし、L1 で得た先行知識との関連を知ることを目的に行った。先行知識が異なると考えられる日本国内の大学院で学ぶ留学生 3 名（ルーマニア（R）、ベトナム（V）、中国（C））を対象として、約 1200 字のエッセイと約 4000 字の論文を用いて行なった。実施時期は、エッセイは 2019 年 6 月、論文は同年 8 月で、①それぞれの文章の読解過程を発話思考法により観察し、②400 字程度の要約文を作成してもらい、③文章理解の根拠や要約文の意図について、インタビューを行った（詳細は、中村他（2019）、向井他（2019）、中村他（2020）を参照のこと）。

3 調査の結果分析

調査の結果として、発話思考法で見られた発話（文章理解過程）と、要約文の特徴を表 1 に示す。それぞれ異なる特徴が見られた。まず、文章理解の過程について、エッセイで大きく違いが見られた。R は L2 である日本語と L1 との文章構造の違いに言及し、文理解、文間の関係、段落のまとまり等、幾層にも注意を払いながら、文意を取ろうとしていた。V は効率的な読みを心がけ、主張や根拠、中心文等の構造に注目し、その他の文が理解できなくても読み飛ばす傾向が見られた。C はキーワードとなる漢字に注目し、共感を示しながら読み進めていた。一方、論文の読み

方は、それぞれ着目点は異なるものの、構成や見出しを手がかりにする等、論文に関する先行知識を用いており、共通点が多く見られた。

表1 発話（文章理解過程）と作成された要約文から観察されたこと

	発話（文章理解過程）		要約文	
	エッセイ	論文	エッセイ	論文
R	逐語理解、文間の関係や、文と段落や全体構成との関係も考えながら読む	見出しを手がかりに理解	自分の意見文に書き換え	最初に文章の目的を一文にまとめた上で、内容を要約し、最後に自分の意見を加える
V	タイトルやキーワードでポイントを理解、筆者の主張とその根拠と思われる個所以外は読み飛ばす	構成に着目し、見出しを手がかりに内容を推測しながら理解	飛躍を削除して、矛盾なく要約	構成をもとに中心的な文を抜き出し、本文の順序に沿ってまとめる
C	筆者の主張に対して共感しながら読む、漢字を中心的な手がかりとする	まとまりごとに身近な事例と重ねて共感しながら読む、構成や見出しを手がかりに理解	矛盾・飛躍を残したまま主張を要約	本文の順序にとらわれずに包括的に要約

次に、要約文は三者三様であった。R はエッセイ、論文ともに、原文の要約よりも自分の意見が中心となっていた。V はエッセイ、論文ともに、中心的な内容をもとに矛盾なくまとめていた。C はエッセイは主張を中心に要約しつつ、矛盾や飛躍が見られたが、論文は自分自身の言葉で包括的に言い換えて要約を行っていた。

そして、発話と要約の意図について、インタビューで聞いた。その結果、特にエッセイでは、3人とも L2 の学習経験が影響していることがわかった（表 2）。日本語学習過程で、主述の関係を意識する（R）、主要部以外を読み飛ばす（V）、漢字に注目する（C）という方略を身につけ、それを利用して読んでいた。一方、要約では、

表2 インタビューでの発話等

	文章理解過程		要約文	
	エッセイ	論文	エッセイ	論文
R	日本語は主語と述語を確認してから、後ろから読んでいく	L2（英語・日本語）で論文の定型について指導を受けた経験があり、日常的にも多くのインプットがある	自分の意見や主張を第一に考えて要約する	
V	選択式の JLPT の問題の対策のための読み方（大意をとる。接続詞、主張や理由を表すキー表現に着目し、細部は読み飛ばす）		文章の構成と中心文を意識して、短時間でまとめる。全部読む必要ない	
C	漢字を手がかりに読む		筆者の主張に寄り添って要約する	

3名とも L1 での方略を使っていると述べていた。R は要約文に加え、自分の意見を

展開させていた。V は主要部を抜き出してまとめており、この方略は、ベトナムで大学受験に向けて指導されるものと類似しているとする指摘がある（中村 2020）。

C は「共感」を軸に、筆者の主張に寄り添いながらまとめていた。

以上の結果を図 1 にまとめた。まず論文理解は共通スキーマがあり、大きな差異が見られなかった。エッセイ理解において、L1 の読解方略が活性化されず、L2 で得た読解方略に過度に依存していることが観察され、それが細部の理解を阻害し、正しい読解ができていなかった。一方で、要約文の産出では L2 の書き方にはそぐわない L1 の文化的背景に沿った書き方を無自覚に踏襲している様子が見られた。

図 1 文化的背景・読解方略と文章理解・要約文の関係

文化的背景 の影響	小	論文理解	共通スキーマ	→ 繰り返しの練習により形成？
	大	エッセイ理解	L2の学習経験	→ L2のインプットの影響？
		エッセイ要約	L1の学習経験	→ 経験不足をL1方略で補う？ 指導の影響
		論文要約		

4 考察とまとめ

まず、文化的背景の異なる学習者は、指導されてきた方法が異なると考えられるが、L2 の読解方略は、読解初心者には役立つ効率的な読み方として一律に指導されがちである。工藤（1993）は、読解課題が 4 択問題と要約とでは方略が異なることを指摘しているが、L2 の学習過程では、試験対策等で、それを認識しない指導が行われている可能性が示唆された。そのため、L1 の方略が活かされず、L2 で多く読んだ文章タイプや受けた指導により新たな読解方略が形成され、それが過剰に働くことで、深い文章理解を阻害している可能性があると考えられる。したがって、L1 の読解方略との関連付けや、L2 で読ませる文章の選択が重要になると考えられる。次に、要約で L1 での方略が優先されているのは、L2 での要約の指導や訓練が少ないことが考えられる。要約は、授業のコメントシートや、論文の引用等、アカデミック・ライティングでは不可欠であるため、目的を示したうえでの訓練が必要だと考えられる。そして、文章タイプにより読み方が異なることや、文章理解と要約とで

はL1の影響が異なることから、教師は学習者ごとに異なる先行知識、とりわけ読解方略や文化的背景の影響を認識し、文章読解と要約を分けた指導が求められる。

本研究では、3名を対象に調査を行ったが、今後はサンプル数を増やし、この分析結果を検証していくことが課題である。

<付記>

本研究は科学研究費基盤(C)19K00731として行われたものである。

<引用文献>

工藤嘉名子（1993）「日本語の読解における学習課題とストラテジーの関係に関する調査」『小出記念日本語教育研究会論文集』2, pp.81-91, 小出記念日本語教育研究会.

館岡洋子（1996）「文章構造の違いが読解に及ぼす影響—英語母語話者による日本語評論文の読解—」『日本語教育』88, pp.74-90, 日本語教育学会.

館岡洋子（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.65-75, 日本語教育学会.

中村かおり（2020）「日本語学習者が持つ母語と日本語の形式スキーマに関する考察:中国人学習者とベトナム人学習者による物語の描写を一例に」『東アジア日本語教育・日本文化研究』23, pp.75-90, 東アジア日本語教育・日本文化研究学会.

中村かおり・向井留実子・近藤裕子（2019）「読解力の高い日本語学習者はエッセイの論理性をどのように理解するか」『日本語教育方法研究会誌』26（1）, pp.46-47, 日本語教育方法研究会.

中村かおり・近藤裕子・向井留実子（2020）「読解学習を論理性のある文章作成につなげるための一考察」『日本語教育方法研究会誌』26（2）, pp.8-9, 日本語教育方法研究会.

野田尚史編（2020）『日本語学習者の読解過程』ココ出版.

向井留実子・近藤裕子・中村かおり（2019）「論文とは異なる文章の読解から論文・レポートの書き方指導につなぐための方策をさぐる」2019年度日本語教育学会秋季大会交流ひろばポスター, 日本語教育学会.

The Influence of Learners' Cultural Backgrounds and Reading Comprehension Strategies as Seen in Their Reading Processes and Written Work

Kaori NAKAMURA (Takushoku University)

Hiroko KONDO (Yamanashi Gakuin University)

Rumiko MUKAI (Formerly at The University of Tokyo)

Abstract

According to cognitive theory, learning is facilitated when an instructor designing a class evaluates the extent and quality of a student's previous training. In this study, which aimed to design a reading comprehension class, we examined the reading comprehension process and the written summaries in the Japanese of non-native language students. We used this output to analyze how their previous training influenced their reading comprehension. As a result, we observed that correct understanding was hindered by the reading comprehension strategies gained from their cultural background or from the second language (L2) learning process. It became clear that it is necessary to consider the activation of effective, previously learned strategies and to be aware of unsuitable reading strategies.

The subjects of this survey were three international students (Romanian, Vietnamese and Chinese) at a Japanese graduate school. Using the thinking aloud method, once we had noted the students' process of comprehension when reading essays and academic papers, we asked them to summarize what they had read before then interviewing them about the content and the reasoning behind their understanding. As a result, it was found in one case that first language (L1) reading strategies were not used, but rather strategies taught during L2 instruction were overused. This resulted in a limited understanding of the details and an inability to understand correctly. In written summaries in the L2 of the other students, an

unconscious influence of L1 culture resulted in unsuitable written output.

Accordingly, in order to effectively plan a class, instructors require not only awareness of students' linguistic or cultural backgrounds, but also detailed understanding of any previous training that may be unsuitable. Until now, teaching reading strategies for reading comprehension to Japanese language learners was recommended and considered useful for beginners. However, it has become clear that learning reading comprehension strategies in L2 can be a hindrance to understanding written text. Instructors should not only be conscious of the difference in the extent and quality of previous training of each student, but also be able to recognize the influence of such reading strategies.

舌打ちが伝えるメッセージ

—映像データの観察を通して—

萩原 孝恵（山梨県立大学）

要旨

本研究は、非言語行動としてタブー視される舌打ちを、言語行動および非言語行動の両側面から、映像を通して統合的に捉えることにより、舌打ちがいかなるメッセージを伝えているのか、またいかなるコミュニケーション機能を有しているのかを明らかにするものである。分析対象は、タイ人大学生 15 名・5 組の三者会話（各組約 50 分）で観察された舌打ちである。分析の観点は、高梨（2016: 62）の「インタラクションにおける連鎖的關係と統合的關係」を援用し、1) 表情、2) 視線、3) ジェスチャー、4) 発話の連鎖的關係と統合的關係をマルチモーダルに捉え検討した。萩原他（2020）では、タイ人の舌打ちを「認知行動系」と「感情表出系」に大別していたが、今回新たに「発話調整系」の舌打ちが見つかったことから、タイ人の舌打ちには 1) 認知行動系（考えている）、2) 感情表出系（いい考え!）、3) 発話調整系（応答型・展開型）の 3 用法の使用が認められることを明らかにした。

【キーワード】 タイ人、三者会話、舌打ち、マルチモーダル、映像データ

Keywords: Thai people, triadic conversation, tongue click, multimodal, visual data

1 はじめに

日本人は、舌打ちに敏感である。しかし、世界には日本人の知らない、日本語に存在しない舌打ちの用法がある。例えば、森田（2015: 172）は、フランス人の舌打ちを調査し、フランス人の舌打ちは「コミュニケーションを続けたいという気持ちの表れ」と述べ、用法を 5 つに分類している。Trouvain et al. (2016) は、英

語による基調講演で観察された舌打ちを調査し、舌打ちには沈黙やフィラー以上の情報があり、“uhm”のようなためらいを表す発話と共起する傾向があると説明している。萩原他（2015, 2016, 2017）は、タイ人が頻繁に舌打ちをすることに注目し、萩原他（2020）で、1) 認知行動系の舌打ち、2) 感情表出系の舌打ちに大別し、各用法の特徴を記述している。しかし、これまでの舌打ち研究は映像による分析ではない。そこで本研究では、非言語行動としてタブー視される舌打ちを、映像を通して言語行動および非言語行動の両側面から統合的に捉えることにより、舌打ちがいかなるメッセージを伝えているのか、またいかなるコミュニケーション機能を有しているのかを明らかにすることを目的とする。

2 研究概要

本研究では、高梨（2016: 62）の「インタラクションにおける連鎖的關係と統合的關係」という観点を援用し、時間とモダリティという 2 つの文脈の中で、舌打ちがどのように共起し、どのような意味で使用されているのかを分析する。

表 1 はデータ概要である。参加者はタイ人 15 名（3 名×5 組）、会話形態は三者会話である。会話時間は各組約 50 分で、課題遂行型タスクを 3 種類課した。舌打ちは、赤枠で示した 3 組に計 35 例観察され、このうちネガティブな感情の表出は 1 例であった。

表 1 データ概要（赤枠は舌打ちが観察された会話）

グループ	データ名	タスク	言語	会話時間
1	161104G1_task1_thai	1	タイ語	16.55
1	161104G1_task2-japanese	2	日本語	20.17
1	161104G1_task3-japanese	3	日本語	10.33
2	161104G2_task1_thai	1	タイ語	21.09
2	161104G2_task2-japanese	2	日本語	20.27
2	161104G2_task3-japanese	3	日本語	11.01
3	161107G3_task1_thai	1	タイ語	22.31
3	161107G3_task2-japanese	2	日本語	19.33
3	161107G3_task3-japanese	3	日本語	8.52
4	161107G4_task1_thai	1	タイ語	19.16
4	161107G4_task2-japanese	2	日本語	31.01
4	161107G4_task3-japanese	3	日本語	4.02
5	161107G5_task1_thai	1	タイ語	19.27
5	161107G5_task2-japanese	2	日本語	20.23
5	161107G5_task3-japanese	3	日本語	10.39

3 日本語に存在しないタイ人の舌打ちの用法

1) 認知行動系の舌打ち：「考えている」とき

「考えている」舌打ちは、図 1-1, 1-2 に示した B に観察された。この会話は日本

語で行われ、B はため息をつき、言葉が思い出せず頭を抱えたままタイ語で「アライワ」（日本語で「何だっけ」）と発話したあと舌打ちが出現した。

図 1-3 は、マルチモーダル分析を目的とした書き起こしである。横軸は時間軸に基づく舌打ちの生起環境、縦軸は舌打ちが出現した際に共起した言語・非言語を 4 層で捉えたモダリティの記述である。舌打ち直前の明示的発話に付随する表情・視線・ジェスチャーにはいずれも「考えている」ことを示すモダリティが現れている。



図 1-1 舌打ち前：思い出そうとしている様子

図 1-2 舌打ち時：考えている様子

モダリティ	表情	思い出せない様子で笑っている	
	視線	下方(机)を見る	さらに下方(机)を見る
	ジェスチャー	両肘をつき頭を抱える	両肘をつき頭を抱え髪を触る
	発話	B: {ため息} A: ポ、ボランティア<B:アライワ>じゃなくて	B:舌打ち
		時間	

図 1-3 認知行動系の舌打ち例の生起環境とモダリティ

2) 感情表出系の舌打ち：「いいね！」

「いいね！」という気持ちを表す舌打ちは、図 2-1, 2-2 の A に観察された。この会話は日本語による会話で、C から褒められた直後に舌打ちが出現した。

図 2-3 で検討してみると、A は C に「心優しい人ですね」と褒められ、その言葉に目を閉じて満足げな様子で舌打ちをし、「まあね」と両手を広げ B の方を得意げに見ている。舌打ち時に共起している A の表情・視線・ジェスチャーにはいずれもポジティブな感情を示すモダリティが現れている。



図 2-1 舌打ち前：交互に2人を見る様子

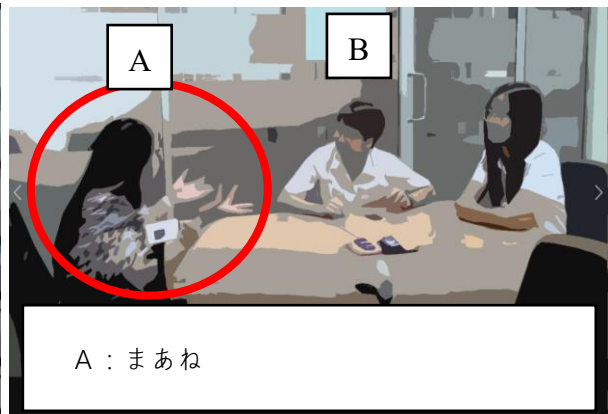


図 2-2 舌打ち時：目を閉じて満足げな様子

モダリティ	表情		満足げな様子	
	視線	交互に見ている	目を閉じる	Bの方を見る
	ジェスチャー	両手は机の上に置いている		両手を前方に広げる
	発話	C:心優しい人ですね	A:舌打ち	A:まあね
				時間

図 2-3 感情表出系の舌打ち例の生起環境とモダリティ

3) 発話調整系の舌打ち：「応答型」や「展開型」

発話調整系の舌打ちは、図 3-1, 3-2 の B に観察された。この会話は日本語による会話で、B は息を吸い「なんか」と発話したあと舌打ちが出現した。

図 3-3 で検討してみると、発話に共起する表情・視線・ジェスチャーから、B は話す内容に戸惑っている様子が現れている。B が A を見て説明している理由は A が最年長であるためだと考えられる。B の舌打ちは、「なんか」と言ったあとに舌打ちをして再び話し始めていることから、発話調整に関わる舌打ちと分類した。

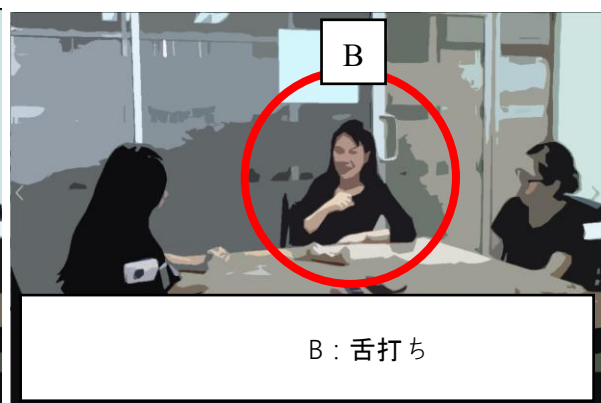
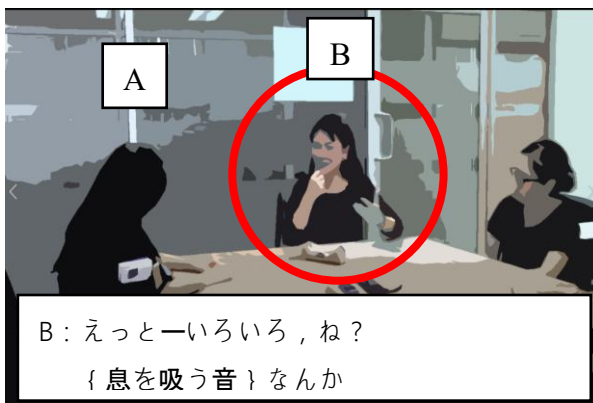


図 3-1 舌打ち前：説明しようとしている様子

図 3-2 舌打ち時：一瞬説明が休止する様子

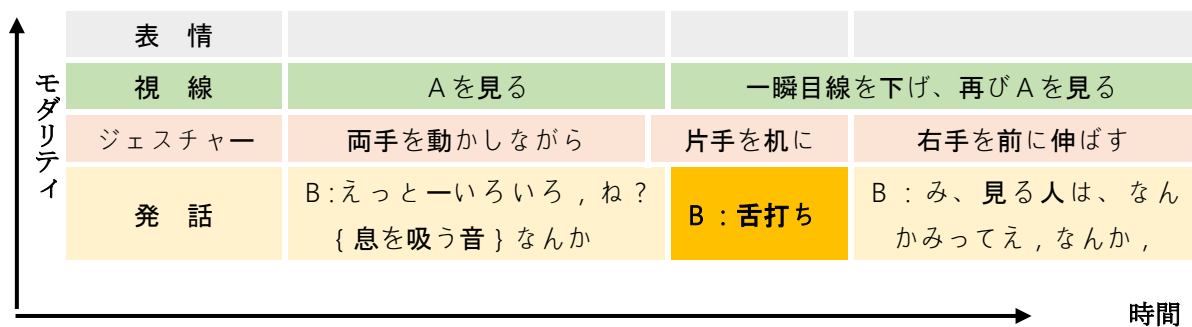


図 3-3 発話調整系の舌打ち例の生起環境とモダリティ

4 まとめと今後の課題

タイ人の舌打ちには、1) 認知行動系（考えている）、2) 感情表出系（いい考え！）、3) 発話調整系（応答型・展開型）の3用法の使用が認められることを示した。今後の課題は、Trouvain et al. (2016) が言及している他言語で観察される舌打ちと本結果とを比較・検討し、舌打ちの普遍的用法の整理を行っていきたい。

<引用文献>

- 高梨克也 (2016) 『基礎から分かる会話コミュニケーション分析法』ナカニシヤ出版.
- 萩原孝恵・池谷清美 (2015) 「発話にみられる非語彙要素の再検討—タイ人の舌打ちに注目して」『第10回 OPI 国際シンポジウム予稿論集』 pp.34-37.
- 萩原孝恵・池谷清美 (2016) 「集中的に舌打ちを発したタイ人日本語学習者の発話に関する一考察」『日本語プロフィシエンシー研究』 4, pp.5-20.
- 萩原孝恵・池谷清美 (2017) 「フィラーとの共起にみる舌打ちと笑い—タイ人日本語学習者の発話を表象する非言語行動の特徴」『2017 年第 11 回 OPI 国際シンポジウム台湾大会』 pp.96-103.
- 萩原孝恵・池谷清美 (2020) 「タイ人の舌打ち—マルチモーダルインタラクションにおけるその意味」『山梨県立大学国際政策学部紀要』 15, pp.75-86.
- 森田美里 (2015) 「フランス人には聞こえない舌打ち音—日仏対照言語学的観点から」『フランス語フランス文学研究』 106, pp.159-174.
- Trouvain, J. & Malisz, Z. (2016) Inter-speech Clicks in an Interspeech Keynote, *Proceedings of INTERSPEECH 2016*, pp.1397-1401.

The Message Conveyed by Tongue Clicks:

An Observation of Visual Data

Takae HAGIWARA (Yamanashi Prefectural University)

Abstract

Tongue clicks are generally perceived as negative behaviours in communication. In particular, first language (L1) speakers of Japanese are sensitive to tongue clicks in utterances. However, they do not recognise certain types of tongue clicks that exist only in other languages.

For L1 Thai, the frequency of tongue clicks in utterances tends to be high. The purpose of this study is to clarify messages and communicative functions that can be derived from tongue clicks of L1 Thai speakers. In doing so, this research employs the multimodal analysis of what Takanashi (2016: 62) called “chain and integrated relationships in interactions”. The variables used in this analysis are 1) facial expressions, 2) gaze, 3) gestures and 4) speech.

All participants were L1 Thai students of university in Thailand. They were divided into five groups and were asked to engage in three-person conversations. Participants were then asked to perform a set of three tasks in 50 minutes in both Thai and Japanese. All activities were recorded by video camera. The investigation revealed that tongue clicks were observed in 35 cases, with only one case connected to negative emotions, while 34 cases were types of tongue clicks that did not exist in Japanese.

My previous research with Iketani (2020) suggested two categories of tongue clicks for L1 Thai speakers: cognitive and emotional. The findings of this current study allowed me to

construct a new third category: operative utterance. In conclusion, Thai tongue clicks can be summarised in three categories: 1) cognitive behaviours (e.g. thinking), 2) emotional expressions (e.g. “good idea!”) and 3) operative utterances (e.g. response or expansion).

わかりあえるかどうかは実は重要ではない？

—研究データ収集協力者の事後インタビューから見えること①—

川上 ゆか（愛知大学）

要旨

多文化背景の者同士が違和感や誤解を乗り越え、対等な関係を築きながら真に相手を理解する対話をすることは可能なのか。筆者は教室内外におけるグループ活動の実践を通し、相互理解は重要だと考え、多文化背景の多人数会話を収集し、その実態の把握と実践への応用を目指している。研究協力者の事後インタビューから、教室活動では回避しがちな対立や衝突を厭わず、互いの異なりを尊重し、説明しあう環境づくりが重要であるという示差を得た。

【キーワード】 多人数会話, わかりあう, 接触場面

Keywords: multi-party conversation, understand each other, contact situation

1 背景と目的

日本の大学では、日本人学生と留学生がともに学び合う国際共修が行われ、理論や実践にかかわる知見や成果が積み重ねられつつある（末松他 2019）が、課題も残されている。杉原（2010）は、相互学習型の活動においては、母語話者が非母語話者の参加を妨げる現象や非対称的な関係性等がしばしばみられることを指摘している。また、山田（2016）は、目標達成型の多文化グループ活動において、相互の協力はみられるものの、お互いの異なりを出し合う機会や真に相手を理解する対話にはつながってはいない事例を報告している。教室内外の活動において、多文化背景の者同士が違和感や誤解を乗り越え、文化的差異を認めつつ異なりを出し合い、対等な関係を築きながら真に相手を理解する対話をすることは可能なのか。

山川（2013）は、混合学生寮の居住者にインタビュー調査を行い、その結果、「寮内ルールの共有」とイベント等での「時間や空間の共有」が、「日本人」と「留学生」という間柄から「友人同士」という関係作りをしていると述べている。このような日常生活の関係構築のプロセスが教室内活動にも応用可能になるのではないかと述べている。

筆者は、授業内外における多文化背景の者同士のグループ活動の参与観察から、わかりあうこと（相互理解）がことばや文化を越えた協働活動の成否を左右する大きな要因なのではないかという考え（思い込み）に至り、多文化背景の多人数会話データを収集し、参加者のやりとりの実態や関係性の変化の可視化を目指している。

本稿では、国際学生寮での多文化背景の多人数日本語会話データ収集協力者 6 名に行った事後インタビューデータから、筆者の思い込みを変えた示唆に富む語りとし、その語りをした協力者自身の変化について述べる。

2 方法

扱うデータは、表 1 の国際学生寮に居住する日本人学生 2 名と留学生 4 名に行った日常会話データ収集¹ 研究協力に関する事後インタビューである。共通言語としての日本語を使用した会話の収集を目的としているため、留学生 4 名は、日本語上級レベルであることを条件に選定した。日本人学生 2 名は、留学生の生活や学習をサポートし、寮内外のイベントを企画・実施するレジデンス・アシスタント（以下 RA）という立場でこの寮に居住している。

表 1 研究協力者（2019 年データ収集時点）

記号	年代	国籍	性別	学年/留学期間等
JF1	20代	日本	女性	大学4年・RA2年目・留学経験なし
JF2	10代	日本	女性	大学2年・RA1年目・短期海外セミナー経験あり
AM	10代	アメリカ	男性	交換留学生・2018.9 - 2019.8
CM	20代	中国	男性	交換留学生・2018.9 - 2019.8
KF	20代	韓国	女性	交換留学生・2019.4 - 2020.2
SF	20代	スロバキア	女性	交換留学生・2018.9 - 2019.8

事後インタビューは、個別に 20～30 分程度（計 150 分程度）、表 2 に示した質問事項を 1 から 4 の順に行ったものを IC レコーダーで録音し、逐語録を作成した。その逐語録から、研究協力者間の関係性や印象の変化、相互理解に関わる語りを整理した。次に、そこで使用されている内容やことばの傾向を把握するため、テキストマイニング²による分析を行った。

表 2 事後インタビューの質問事項

日本人学生 (RA) への質問	外国人留学生への質問
1. 海外・留学経験の有無	1. 海外・留学経験の有無
2. RA 経験について	2. 国際学生寮のシステムについて
3. データ収集協力について	3. データ収集協力について
① 参加の理由	① 参加の理由
② 他のメンバーとの関係（研究協力以前と現在）	② 他のメンバーとの関係（研究協力以前と現在）
③ 会話のテーマについて	③ 会話のテーマについて
④ 日本語使用について	④ 日本語使用について
⑤ 文化や価値観の違い・わかりあえないと感じたことについて	⑤ 文化や価値観の違い・わかりあえないと感じたことについて
4. 自身の変化や全体的なコメント	4. 自身の変化や全体的なコメント

3 語りと考察

3.1 関係性の変化

質問項目 3.②「他のメンバーとの関係」に関する語り部分を抽出し、テキストマイニングを行った結果、「話す・お菓子・変わる・言う・知る・おもしろい・宇宙人・最初・2 階・違う」といったことばの使用頻度および重要度が高かった。また、単語の共起を見ると、「考え方・違う」「関係・変わる」「6 人・集まる・おもしろい」のつながりの強さがみられた。以下は、JF1 および SF の語りである。SF との関係性の変化については他の協力者からも語られているが、RA として、寮内の共有スペースである 2 階にほとんど来ることのなかった SF との関係構築に試行錯誤していた JF1 は、この研究協力を通し、特に SF との関係に変化があったとしている。一方、SF は自身を外から入った宇宙人と形容し、他の 5 名の協力者と親しくなったと述べている。そして、6 名の間の相互の関係性に関しても、それぞれがお互いに以前よ

り親しくなると述べている。これは 2 階の共有スペースで週 1 回の研究協力をする者としての「時間と空間の共有」(山川 2013) が関係構築に影響を与えたと言える。

表 3 関係性の変化にかかわる語り (括弧内はインタビュアーの発話)

協力者	語りの一部
JF1	結構、変わりました。特に SF って 2 階になかなか下りてこなくて。私もどうやって仲良くなったらいいんだろうと試行錯誤というか一人でも大丈夫みたいな感じだったので。
SF	特に私は、ちょっと宇宙人みたいな。(宇宙人だったの?) まあ宇宙人じゃなく、みんなはいつも 2 階で遊んでいたの、私は外から入りました。(宇宙人みたいな感じだった、最初?) 私はそう感じたんですけど、すごく親しくなった気がします。

実際の会話データでは、初回に JF1 が「この 6 名、特に SF が 2 階に集まるのは珍しい」と発言すると、AM が「やっと SF と話せる」と SF をからかい、SF が不機嫌になるという緊張感の伴う気まずい場面がみられた。しかし、回を重ねる毎に考えや価値観を共有していき、お互いの趣味や興味、嗜好を把握していく様子が観察された。7 回目には SF が寮内のイベントに珍しく参加したという話題が出ており、SF の寮内での態度の変化も伺えた。最終回では、味の違うアイスをお互いが回し食べするという行動もしており、6 名が 9 回の研究協力(会話・対話)を通して関係性を変化させている(親しくなっている)ことが、実際のデータからも観察できた。

3.2 相互理解

質問項目の 3.⑤「文化や価値観の違い・わかりあえないと感じたことについて」に関する語り部分を抽出し、テキストマイニングを行った結果、「違う・できる・言う・説明・SF・考え方・むずかしい・大事」といったことばの使用頻度が高かった。以下の表 4 に、「わかりあえないと感じたことがあったか」という質問に対する 6 名の語りを抜粋した。日本人学生の語りからは違いを知り受け入れる姿勢が見られ、わかりあえないとは思っていない。留学生側は、説明すればわかりあえると考えており、違いを楽しむ姿勢がみられる一方、留学生同士の衝突や葛藤もあったようだ。

協力者の語りから、わかりあうには「考え方や価値観の違いを楽しむ姿勢を持ち、説明し合い、まずは知ることが大切である」とまとめることができる。

表4 「わかりあえないことがあったか」にかかわる語り（括弧内はインタビューアの発話・補足）

協力者	語り
JF1	わかりあえないな。えー、そんなに。そんなこともあるんだって知って。知るだけでまた変わるじゃないですか。そういう国もあるんだって、全然受け入れられるので。
JF2	わかりあえない...あまりなかった気がしますね。面白い発見とか新しいことも知れた。
AM	僕とSFはそういうときあったかな。多分SFがなんか文句を言って、多分僕が我慢してということあった気がします。
CM	わかりあえると思う。少しの説明とか。「そうでもないよ」みたいな。
KF	多分、カラコン（カラーコンタクト）の話。価値観が一番違うんだなと思ったのも、その話でした。でも、違いがあって楽しかったです。これ違うんだなと思って。
SF	(わかりあえるかどうかより?) それより、多分考え方が違うんでそれは大丈夫って思っています。賛成できないけど。...これは日本に来て初めてできなかつたと思います。

SFは、時に賛成できない考え方があったが、それを理解しようとしなくてもよい。考え方はそれぞれ違うので、そういう考え方もあるのだと思えば大丈夫であるというような内容を語っている。つまり、わかりあうことは重要ではないと考えている。また、そういった考え方は来日当初の自分ではできなかつたとも語っている。この語りとデータ観察から、日本への留学、国際共修の受講、この研究協力への参加等がSF自身の多/他文化への姿勢や考え方を変えたとみることができる。

4 まとめ

SFの語りは、これまで多文化背景の者同士の活動において、なるべく対立を避け、わかりあうことが重要だと思い込んでいた筆者に「わかりあえなくても、相手を尊重し、お互いに意見や考えを言いあえる」ことのほうが重要であるという別の視点（思い込み）を与えてくれた。そのような環境づくりとして、現段階で有効であると考えているのは、飲食を共にすること、意見の対立やからかい等から派生する衝突を厭わないこと、考え方や価値観の違いを説明する努力をすること、そして楽しむ姿勢を持ち、わかりあえなくてもいいという雰囲気、ファシリテーターを含む

参加者みんなで作ることである。これらの有効性を今後の実践で検証していきたい。

<注>

1. 2019年6月から7月にかけて、国際学生寮に居住する日本人学生2名と留学生4名が国際学生寮2階にある共有スペースで1回30分程度の自由会話を9回、録音・録画を行い、事後インタビューを行った。研究協力者には、事前に研究協力に関する詳細な説明を行い、同意書を交わしてからデータ収集を開始した。
2. ユーザーローカルテキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) を利用

<引用文献>

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

杉原由美（2010）『日本語学習のエスノメソドロジー-言語的共生化の過程分析』勁草書房.

山川史（2013）「寮に住む留学生と日本人学生の友人関係構築に関する事例研究」『異文化間教育』38号, pp.100-115, 異文化間教育学会.

山田明子（2016）「多文化共生を目指した留学生・日本人学生によるグループ活動の実践:一タスク達成プロセスの相互行為からみる多文化共生一」『日本語教育方法研究会誌』Vol.22, No.3, pp.26-27, 日本語教育方法研究会.

Is it Actually Important to Understand Each Other?

Finding from Interviews with Data Gatherers Following Research Data Collection #1

Yuka KAWAKAMI (Aichi University)

Abstract

In this presentation, we would like to convey what we analyzed by focusing on the

narratives concerning the possibility of multicultural understanding. The results of this study could be a small step that contributes to the design of new learning environments for group activities in classes.

「敬語」を対象としたリキャストは有効か？

—刺激回想インタビューの分析に基づいて—

菅生（高橋）早千江（目白大学）

要旨

本研究では、敬語を対象項目としてリキャストの有効性を検証したタスクの試みを報告する。調査協力者は、ポーランドの大学で日本語を学ぶ中級・中上級学習者 15 名である。協力者にはツアーガイドのロールプレイタスクをしてもらい、不正確な敬語の発話にはリキャストで対応した。ロールプレイは録画し、終了後は、録画を用いた刺激回想インタビューを実施した。リキャストで示された正用の、タスク継続中のプライミング産出、および訂正理由の正確な理解を示す回想インタビューコメントを、リキャストの有効性の指標とした。

その結果、尊敬語の「いらっしゃる」のような特定形は、協力者全員からプライミング産出があり、先行するリキャストには訂正理由の正確な理解が確認できたものもあった。一方で、「思われますか」のような「(ら)れる」尊敬語に関しては、プライミング産出はみられず、訂正理由の正確な理解も確認できなかった。

【キーワード】 リキャスト, 敬語, プライミング産出, 刺激回想インタビュー

Keywords: recasts, honorific expressions, primed production, stimulated recall interview

1 問題の所在

リキャストは、学習者の誤った発話に対して、意味を維持したまま発話のすべて、または一部を修正して、コミュニケーション上の自然な反応のようにして与えるフィードバックの手法である（小柳 2019）。

リキャストがどのような項目の誤りに対して有効か、項目の特性から検討した先行研究（菅生 2012, 2015）を踏まえ、本研究では「敬語」をリキャストの対象項目

とした。敬語には「いらっしゃる」のような語彙的なもの、「お/ご～になる」「～ていただく」のように卓立性が高いもの、「(ら)れる」のような形態素的なものがあり、それぞれリキャストの作用が異なることが予想された。

リキャストの有効性の指標として、McDonough and Mackey (2006) は、リキャストされた正しい形式を、インタラク션을繼續する中で異なる文脈、あるいは異なる語とともに発話する「プライミング産出」に着目している。リキャストのプライミング産出があることで、リキャストには習得を促進する効果があるとした。

そこで本研究では、学習者の敬語を対象としたリキャストの有効性を、タスク繼續中のプライミング産出の有無、および刺激回想インタビューにおける学習者のリキャストの認識の正確さに着目して検討することとした。

2 方法

2.1 調査協力者および調査時期

調査協力者は、ポーランドにおける日本語専攻大学生 15 名である。全員敬語の学習を終えている 2,3,4 年生で、習熟度レベルは中級～中上級と判断した。全員調査者とは初対面で、協力者募集の呼びかけに応じて申し込みをしたのち、研究倫理規定等に照らした説明を受け、協力に合意した。同調査は 2019 年 3 月に実施した。

2.2 調査方法

調査者は調査協力者と 1 対 1 のチュートリアルを実施した。タスクとして、協力者にツアーガイドを演じてもらうロールプレイを行った。調査者は、場面をイラストと簡潔な指示で示したスライドを用いて、6 つの場面で敬語の発話の誘出を行い、敬語の不適切な使用や非使用にはリキャストで対応した。約 25 分のロールプレイの後、約 30 分の刺激回想インタビューを行った。図 1 にスライドおよびやり取りの例を示す。

* Scene1: ホテルであいさつ

1. 協力者N: あ、すみません、田中さんご夫婦ですか？
【不適切を含む】
2. 調査者: うん、田中さんでいらっしゃいますか。
【リキャスト1】
3. 協力者N: (アップテイクなし・タスク継続)
おはようございます。Oともうします。
今日は私は... 田中さんのガイドです。
4. 調査者: うん、ガイドをさせていただきます。【リキャスト2】
5. 協力者N: ああ (笑い)
どうぞこちらのソファールにおかけになります。
6. 調査者: おかけになってください。【自発的な正用発話】
6. 調査者: まあ、ありがとう。お話ししやすいわね。

* Scene2: ルートのせつめい

7. 協力者N: それではまず、バシュトバ通りに行って、
バルバカン..のガイドをさせていただきます。
それから、... 【リキャスト2のプライミング産出】

Scene1. ホテルであいさつ

Note from the travel agency

- 行き先: Poloniaホテル ロビー
- 09:00am. 朝食あり
- (Agentよりお家さまについての情報)
- 田中さんご夫妻
- 60歳代
- ワルシャワから昨夜、クラブに来た

Task 1. お客様のように
思える人に、声をかけてください。

Task 2. ガイドとしてあいさつをしてください。

Scene 2. ルート(route)のせつめい

Note

- the Hotel
- Bosztowa → Barbakan Krakowski
- Frerianska → Rynek
- Bazylika Mariacka
- Grodzka → Wawel
- Kanonicza → Grodzka
- Polish restaurant

Task 4. はじめに、
今日のルートを
せつめいしてください。
最後に、いいかどうか、
かくにんして、出発してください。

図1 ロールプレイタスクの場面ごとのスライド例および発話例

2.3 刺激回想コメントの分類方法

刺激回想インタビューのコメントは、Egi (2010), 菅生 (2015) および Yoshida (2010) に基づき「訂正理由の理解あり」「訂正理由の理解不明」「その他: 内容や指示, 感想」「内容なし: 覚えていない等」に分類した。

3 結果と考察

対象者が敬語を対象として受けたリキャストの数, その際の刺激回想コメントの分類, リキャストを受けた語のプライミング産出の総数を表1に示す。

その結果, 15名全員からプライミング産出があった。10名については, プライミング産出に先行したリキャストの刺激回想コメントは, 「訂正理由の理解あり」と分類されていた。リキャストによって得られた, 誤用と正用のギャップの正確な認識が, 自発的な産出を導いた可能性がある。5名については, プライミング産出より前に受けたリキャストに関する刺激回想コメントは, 訂正には気づいているものの, 「敬語は難しい」等で, 「訂正理由の理解不明」と分類されていた。

表1 敬語を対象としたリキャスト、刺激回想コメント、プライミング産出

協力者	リキャスト数	刺激回想コメント分類 (菅生,2014;Egi,2010)				プライミング産出数 ():不完全な産出数		リキャストと同じ項目ではないが、 自発的に正用が産出された	
		訂正の気づき		その他	内容なし	総数	「訂正理由理解」の リキャストからの産出		
		訂正理由理解	訂正理由理解不明						
1	A	16	6	5	2	3	6(2)	2	
2	B	8	0	3	4	1	2	0	「でいらっしゃいますか」「いかが」
3	C	12	7	2	1	2	5(1)	3(1)	
4	D	11	4	4	1	2	0	0	「召し上がる」
5	E	10	2	4	1	3	3	2	
6	F	11	1	5	1	4	2	0	
7	G	12	5	4	1	2	4	1	「ご説明しましょう」
8	H	14	5	7	0	2	4	4	「お買いになる」「召し上がる」
9	I	11	2	6	0	3	5(2)	3	
10	J	13	1	8	0	4	3(2)	0	
11	K	14	1	7	2	4	2	0	
12	L	13	3	5	1	4	4(1)	1	
13	M	13	2	8	2	1	4(1)	1	「ガイドをさせていただきます」
14	N	8	6	1	1	0	5(1)	5	「おかけくださいになってください」
15	O	12	7	4	0	1	6(2)	3	

敬語の種類では、尊敬語の「いらっしゃる」「召し上がる」などの特定形、「お/ご～ください」、謙譲語の「～させていただきます」は、プライミング産出を導いていた。これらの形式の卓立性、意味の明示性等がその理由と考えられる。

一方で、「思われますか」など、「(ら)れる」尊敬語は、タスク中4回試みられたが、いずれもコメントの分類は「内容なし」であり、プライミング産出も引き出していなかった。受身との混同も見られた。この形式は、一語の中の活用形の操作であり、卓立性も低いことで、リキャストによって正確な理解が得られていなかった可能性が考えられる。

4 今後の課題

今後は、敬語の形式別にリキャストの認識とプライミング産出に関して精緻な分析を行い、考察を深め、機を改めて報告したい。また、この試みから、(顧客である旅行者に食事の意向を尋ねて)「召し上がりたいですか」、(旅行者に昨夜の夕食メニューを尋ねて)「ポーランド料理を召し上がったことがありますか」など、敬語は使用できたものの、学習者の母語からの転移による不適切な発話があることも確認できた。このような点を検討し、今後のタスクや教示の精緻化に生かしたい。

<引用文献>

小柳かおる（2019）『第二言語習得について日本語教師が知っておくべきこと』くろしお出版.

菅生早千江（2012）「文法項目を特定したリキャストの効果に関する研究概観—文法項目の特性とリキャストの与え方に着目して—」『第二言語としての日本語の習得研究』15, pp.5-25, 第二言語習得研究会.

菅生早千江（2015）『中級日本語学習者の文法項目の誤りに対するリキャストと与え方—アップテイクと訂正理由の理解に着目して—』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文（未公刊）.

Egi, T. (2010) Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal*, 94(1). 1-21.

McDonough, K. & Mackey, A. (2006) Responses to recasts: Repetitions, primed production, and linguistic development. *Language Learning*, 56(4). 693-720.

Yoshida, R. (2010) How do teachers and learners perceive corrective feedback in the Japanese

language classroom? *The Modern Language Journal*, 94(2). 293-314.

謝辞 本調査をお認めいただきましたヤギェロン大学文献学部日本・中国学科トマッシュ・マイチャック学科長はじめ教員の皆様，調査協力者の皆様に心よりお礼を申し上げます。本調査は平成 30 年度～令和 3 年度科学研究費補助金研究（若手研究，課題番号 18K12421，代表者：菅生早千江）の一環として実施したものです。

Is Providing Recasts Targeting Inappropriate *Keigo* (Japanese Honorific Expressions) Effective?

An Analysis of Participants' Stimulated Recall Interviews

Sachie SUGO-TAKAHASHI (Mejiro University)

Abstract

The present study was conducted to examine the effectiveness of recasts, a type of oral corrective feedback that consists of teachers' implicit reformulation of students' speech errors in using *keigo*, Japanese honorific expressions.

The study's data was sourced from one-to-one tutorial sessions conducted between the researcher and participants in March 2019, each lasting 80 minutes. The participants were 15 Polish university students majoring in Japanese Studies. Students engaged in a tour guide roleplay which was designed to elicit various *keigo*, during which they received recasts on their erroneous use or avoidance of the structures. The task was composed of six scenes of interactions between customers and a tour guide. If a participant produced the correct form in the latter part of the task for which they had once received recast – in other words, if primed production was observed – it was marked as a proof of effectiveness of the technique.

Participants' performances of these tasks were recorded via video, then participants were asked to watch the video clips and make comments on their recast episodes. Their recall comments were coded depending on their level of understanding of the nature of the errors.

The results were different depending on the type of *keigo*. The primed productions of honorific lexical verbs such as *irassharu*, *meshi-agaru*, and syntactic humble expressions such as *sasete-itadaku*, were observed in all 15 participants. Some of the recall comment of the recast episodes triggering the primed productions indicated correct understanding of the nature of the errors.

However, regarding the recall comments regarding morphosyntactical honorifics such as *kawareru* (to buy), students found these difficult to reproduce. Furthermore, the recall comments of those recasts were likely to simply express the difficulties of using *keigo*. In targeting *keigo*, the results also indicate the tendency for recast to be more suitable when applied to lexical and syntactical structures rather than to morphosyntactical structures.

日本語授業における媒介語使用に関する学習者のビリーフ

—入門・初級前半・初級後半の比較から—

吉田 好美（早稲田大学）

鄭 在喜（早稲田大学）

松井 一美（国際交流基金関西国際センター）

要旨

近年、高等教育機関では英語による学位取得プログラムの増加に伴い、媒介語である英語の使用を求める学習者が増え、「多国籍のクラスでは直接法での指導が一般的である」と考える教員と学習者の間でビリーフのずれが生じている。Horwitz(1987)は、効果的な指導のためには教員が学習者のビリーフを把握することが重要だとしており、学習者のビリーフ調査がこれまでもなされてきたが、初級レベルを細分化した調査研究は少ない。そこで、本研究では、入門、初級前半、初級後半の3つのレベル、計99名に対し、日本語の授業での媒介語使用に関するビリーフを調査した。調査の結果、学習者は文法の説明は英語で行われることが望ましいと考える一方で、直接法に一定の意義を感じていることがわかった。英語が教室内共通言語としての地位を確立している環境では、英語を柔軟に使用していくことが有効であると考えられ、これまでの考え方から一歩進んだ教員のビリーフが求められる。

【キーワード】 学習者ビリーフ、媒介語、入門、初級前半、初級後半

Keywords: learners' beliefs, intermediary language, absolute beginners, lower beginners, upper beginners

1 はじめに

近年、日本語学習者の背景の多様化が進んできている。所属校においても、外国人留学生数は 5,595 名であり、国籍（地域）は 111 か国に上る¹。多様な背景を持つ留学生が在籍する日本語のクラスでは、直接法で指導するのが一般的である。しかし、近年所属校では英語による学位取得プログラムで学習する留学生も増えており、教室内の共通言語が英語という環境が定着してきている。このようなことを背景に、特に初級レベルの日本語クラスにおいては、直接法ではなく、媒介語である英語を使用した指導を求める学習者が増加している。このことから、直接法が望ましいと考える教員と、媒介語使用を求める学習者の間でビリーフのずれが生じてきており、効果的な日本語指導のためにどのようにすべきか悩む教員も見られるようになった。

2 調査の目的と調査概要

Horwitz(1987)は、効果的な指導のためには教員が学習者のビリーフを把握することが重要だとしている。これまでも日本語学習者を対象としたビリーフ調査はあるが、初級レベルを細分化した調査研究は少ない。本研究では初級レベルにおけるビリーフを把握することで、効果的な指導につなげることを目的とする。入門レベル（以下、入門）35 名、初級前半レベル（以下、初級前半）34 名、初級後半レベル（以下、初級後半）30 名、3 レベル²の計 99 名を対象とし、日本語の授業での媒介語使用に関するビリーフを質問紙により調査した。質問項目は、「①直接法に対する評価」、「②媒介語使用の教授法に対する評価」、「③日本語教員に必要な英語力」、「④媒介語使用の現状認識」、「⑤授業で媒介語が必要な箇所」についての 5 点である。

3 調査結果

まず、背景質問項目として「普段の授業は英語と日本語とどちらで行われているか」と聞いたところ、「英語」という回答が、入門 60%、初級前半 56%、初級後半

40%であった。入門が最も高かったが、レベルによる著しい差は見られず、初級後半であっても媒介語による説明が少なくないことが窺われた。以下、各質問項目の結果をまとめる。

「①直接法に対する評価」は、「とてもいいと思う」と「いいと思う」を合わせて入門 69%、初級前半 71%、初級後半 87%であった。入門でも半数以上の学生が直接法使用について評価していることがわかった。

「②媒介語使用の教授法に対する評価」は、「とてもいいと思う」と「いいと思う」を合わせて入門 89%、初級前半 85%、初級後半 73%であり、入門と初級前半での差はあまり見られなかった。

「③日本語教員に必要な英語力」は、「とても必要」と「必要」を合わせて入門 80%、初級前半 82%、初級後半 50%であった。初級後半では、「あまり必要ではない」という回答が 50%あり、初級でも後半になると媒介語の必要性をあまり感じていないことが窺われる。

「④媒介語使用の現状認識」は、「よく使われた」と「使われた」を合わせて入門 86%、初級前半 56%、初級後半は「よく使われた」は 0%で、「使われた」が 27%であった。そして、「あまり使われなかった」という回答が初級前半 47%、初級後半 53%であった。質問項目②の結果から、学習者が英語を使用してほしいと考えていることが分かったが、質問項目④の結果を見ると、それほど英語が使用されておらず、学習者のニーズと現状にずれが生じていることが窺われる。なお、④のような状況についてどう思っているかという質問に対しては、「とてもいいと思う」と「いいと思う」を合わせて入門 89%、初級前半 76%、初級後半 83%であった。この結果から、学習者はニーズと現状との間にずれがあるにも関わらず、現状にはそれほど不満を抱いていないということが分かる。

最後に「⑤授業で媒介語が必要な箇所」は、全レベルで「文法の説明」が最も高く、入門 86%、初級前半 91%、初級後半 57%であった。その他、「クラスの指示」（入門 51%、初級前半 35%、初級後半 23%）や「会話の説明」（入門 49%、初級前

半 59%，初級後半 27%) においても媒介語である英語の使用を必要としていることがわかった。

4 まとめと考察

以上のように、学習者は、入門、初級前半、初級後半のどのレベルでも、媒介語使用が望ましいと感じている。しかし、直接法にも否定的ではなく、初級後半では直接法が望ましいと感じる割合が高いことがわかった。また、学習者は、文法の説明は英語で行われることが望ましいと考える一方で、直接法に一定の意義を感じていることが窺われた。

このことから、日本語の学習において、学習者のなかで、母語、英語、日本語が機能的に働いていることが感じられるのであるが、英語が教室内共通言語としての地位を確立している環境では、媒介語を効率的に取り入れながら、学習者個々のレベルに応じ、媒介語を柔軟に使用していくことが、複言語複文化能力の育成にもつながるのではないだろうか。

また、教員の英語力についても、多くの学習者が必要であると考えており、今後は、これまでの「多国籍クラスでは直接法が有効である」という考え方から一歩進んだ教員のビリーフが求められるであろう。

<注>

1. 2019年調査時の留学生数である（早稲田大学留学センター「統計データ」）。
2. 筆者らが所属する早稲田大学日本語教育研究センターでは、四技能を総合的に学習する「総合科目群」と、多様化する留学生の興味関心やニーズに対応した「テーマ科目群」がある（早稲田大学日本語教育研究センター「日本語カリキュラム」）。「総合科目群」は入門から上級前半まで6レベルまであり、本研究の対象である入門は「入門日本語」、初級前半は「総合日本語1」、初級後半は「総合日本語2」の履修者を指している。

<引用文献>

Horwitz, Elaine K. (1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning. In Wenden Anita. and Rubin J. eds. *Learner Strategies in Language Learning*. (pp.119-129). London: Prentice-Hall.

早稲田大学日本語教育研究センター「日本語カリキュラム」

<https://www.waseda.jp/inst/cjl/about/education/curriculum/> (2021年8月14日) .

早稲田大学留学センター「統計データ」

<https://www.waseda.jp/inst/cie/center/data> (2021年8月14日) .

Learners' Beliefs on the Use of Intermediary Language in Japanese Classes

A Comparison Between Absolute Beginners, Lower Beginners and Upper Beginners

Yoshimi YOSHIDA (Waseda University)

Jaehae CHUNG (Waseda University)

Kazumi MATSUI (The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai)

Abstract

In multinational Japanese classes, the direct method is generally used. However, in higher education institutions, such as those to which we the authors belong, an increase in English-based undergraduate programmes has led to an increase in learners seeking the use of English as an intermediary language, resulting in a gap between teachers' and learners' beliefs. As such, teachers need to understand learners' beliefs regarding effective teaching. While belief surveys of elementary Japanese learners have been conducted, few studies have broken down the elementary level.

In this study, a questionnaire was conducted on beliefs regarding the use of intermediaries in Japanese classes for a total of 99 students at the three levels of absolute beginner, lower beginner and upper beginner. The study addressed five areas: (1) evaluation of the direct method; (2) evaluation of intermediary language teaching methods; (3) English skills required for Japanese teachers; (4) recognition of the current state of the use of intermediate language and (5) the need for intermediate language in the classroom.

The study's results showed that, regarding the current situation of the use of intermediate language, its use was highly evaluated by the absolute beginners. Among lower beginners, respondents answered "good" for both using and not using the intermediary language. Additionally, the area in which learners across all levels reported needing the intermediary language most was in grammar explanations.

This survey suggests that while learners prefer grammar to be explained in English, they place a certain significance in the direct method.

複言語話者が持つ日本語学習に対するビリーフ

—ベルギーの日本語学習者3名を対象とした事例研究—

良永 朋実（東京大学日本語教育センター）

要旨

本研究は複言語話者に焦点を当て、彼らの日本語学習ビリーフの詳細を明らかにすることを目的とする。ベルギーの日本語学習者3名を対象に半構造化インタビューをおこない、その結果をM-GTAを用いて分析した。その結果、複言語話者は複数の言語使用に対する自信とプライド、日本語を含む言語習得に対する自信を持っていること、また、使用言語間での混同や誤りに対する許容、自身の言語技能に偏りがあることを自覚・容認していることがどの対象者にも共通するものであることが明らかになった。これは、多言語国家であるフィリピンやマレーシアの学習者が持つビリーフとは大きく異なり、ヨーロッパの日本語学習者特有のものだと言えるだろう。さらに、日本語教師に対して高い専門性と教師としての経験を求めていること、非母語話者との練習にも肯定的な意味を見出していることが、他の地域の学習者のビリーフとは異なる点であった。

【キーワード】 複言語話者, 日本語学習, ビリーフ, M-GTA, 事例研究

Keywords: plurilinguals, Japanese learning, beliefs, M-GTA, case study

1 はじめに

言語学習の様々な側面や次元について学習者が抱いている信念は、言語学習ビリーフ（以下、ビリーフ）と呼ばれ（Horwitz1987）、これまでに学習者のビリーフや教師のビリーフについて多くの研究がなされてきた。しかしながら、それらは学習者の出身地や母語を限定したものである。国際化に伴い学習者の背景なども急速に

多様化しているため、学習者を母語や出身地だけで分類することは難しくなっているのではないだろうか。ヨーロッパの日本語学習者に着目してみると、母語や使用言語は異なるものの、日常的に複数の言語を使用している複言語話者であることは少なくない。そこで本研究では、複言語話者に着目し、彼らが持つ日本語学習に対するビリーフを明らかにすることを目的とする。

2 調査の概要

2.1 調査対象者

本研究では、姫田（2011）が定義した「程度に関わらず複数言語を知り、日常生活においてそれらを使用している人」という複言語話者の定義を援用する。調査対象はこの複言語話者の定義に加え、「第3言語以上として日本語を学習している者」とし、調査対象者の条件を揃えるために日本語学習歴、日本語レベルが共通している学習者を選定した。次の表は、調査対象者の第一言語などの情報をまとめたものである。

表：調査対象者に関する情報

対象者	第1言語	日常使用言語	その他 学習言語	日本語学習歴 日本語レベル
J	オランダ語	オランダ語, 英語 フランス語, ドイツ語	ラテン語, スペイン語 韓国語	約5年 C1
K1	オランダ語	オランダ語, 英語 フランス語	ラテン語, ドイツ語 イタリア語	約5年 C1
K2	ドイツ語	オランダ語, 英語 ドイツ語	ラテン語, スペイン語 イタリア語, 韓国語	約5年 C1

*2018年調査時の情報、日常使用言語は使用頻度順に記載

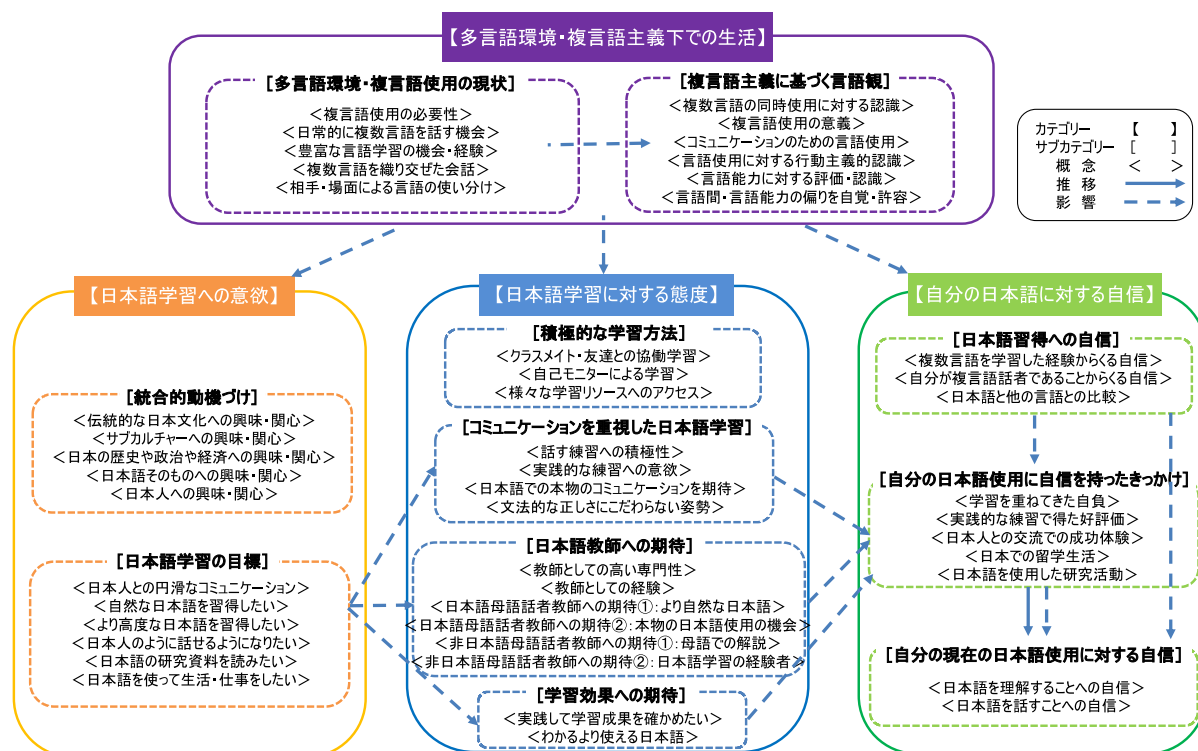
2.2 調査方法・調査内容

調査は2018年にベルギーの2つの大学と語学学校で実施した。Horwitz（1987）で用いられたBALLI質問紙を参考に作成した質問紙調査ののち、日本語と英語を併用して半構造化インタビューを実施した。インタビューの内容は主に、母語や居住

地域の言語といった調査協力者言語環境，学習・習得経験のある言語，日本語学習の動機，日本語学習に対するビリーフについてである。本研究は複言語話者が持つビリーフの詳細を明らかにすることを目的としているため，実施した 2 つの調査のうちインタビュー調査の結果のみを分析の対象とする。分析方法は，M-GTA（修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチ）を採用した。インタビュー調査の結果を文字起こしした後，筆者の他に第 2 コーダーにも同じデータを用いてコーディングを行ってもらい，その後カテゴリーの分類と命名を協働で行うことで，客観性の担保に努めた。

3 結果・考察

M-GTA で分析した結果，47 の概念が抽出され，4 つのカテゴリーと 11 のサブカテゴリーに分類した。以下の図は，M-GTA で得られた概念やカテゴリーの関係性をまとめた結果図である。



図：M-GTA の結果図

複言語話者であるベルギーの日本語学習者は，【多言語環境・複言語主義下での生

【活】において〔多言語環境・複言語使用の現状〕をもち、〔複言語主義に基づく言語観〕が培われている。【日本語学習への意欲】としては、高い〔統合的動機づけ〕や〔日本語学習の目標〕も持っている。学習者や教師によっては母語話者を目指す教育には否定的な声もあるが、今回の対象者は<自然な日本語>や<日本人のような日本語>を目指していることがわかった。もしこれが複言語話者の典型的なビリーフであるならば、教師はこれに応えられるような指導・学習内容・教材の選定を行っていく必要がある。また、<言語間・言語能力の偏りを自覚・許容>している点や、<コミュニケーションのための言語使用>の実態として「文法的な正しさにこだわらない」というビリーフもうかがえたが、これは多言語国家であるフィリピン（片桐 2005）やマレーシア（長沢 1988）の日本語学習者とは異なるものであり、同じ「複数の言語を使用する学習者」であっても、生活環境及び学習環境によりビリーフに差が生まれることが示唆される。

さらに、〔日本語教師への期待〕として<高い専門性>や<経験>を求めつつ、<日本語母語話者教師への期待>と<非日本語母語話者教師への期待>は異なること、〔学習効果への期待〕も持っていることがわかった。また、〔コミュニケーションを重視した学習〕を望んでおり、非母語話者である<クラスメイト・友達との協働学習>にも肯定的で積極的な姿勢で臨んでいることがうかがえた。

今回の対象者 3 名のビリーフの特徴としては、〔日本語習得への自信〕や〔日本語使用に対する自信〕といった、【自分の日本語に対する自信】が大きいことが挙げられる。これは、他の国や地域の日本語学習者、特に 1 つの言語しか日常的に用いないという学習者にはあまり見られないビリーフである。この 3 名にとって、日本語は自分たちの第一言語や日常使用言語とは言語的に遠い距離にある言語であるにも関わらず C1 という比較的高いレベルまで習得に成功しているのは、これまでに複言語主義を基盤とした言語教育を受けてきた中で培われた言語学習能力や言語学習に対するビリーフが 1 つの要因であると考えられる。

CEFR において提唱されている複言語主義の考えにもあるように、今回の調査対

象者の日本語学習やビリーフには、個人が持つ言語に関わる知識や経験が相互に作用していること、コミュニケーションを重視するビリーフが存在していることが確認できた。

4 終わりに

学習者のビリーフは学習活動への参加度や習得に影響を与え、教師のビリーフと合わない場合は習得を阻害する要因になるとされている (Horwitz1987) ため、教師は授業や教室活動をデザインする際に、学習者のビリーフを考慮しなければならない。本研究では、半構造化インタビューを実施し M-GTA を用いて分析することで、複言語話者であるベルギーの日本語学習者 3 名が持つビリーフの詳細を明らかにすることができた。しかし、日本語レベルを限定した、且つ小規模な調査であったため、複言語話者のビリーフとして一般化するまでには至っていない。そのため、日本語レベルを限定せず、なおかつ対象者数や学習地域を広げた調査を行うことで、複言語話者のビリーフとして一般化、より精緻化することを今後の課題としたい。

<引用文献>

片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs-フィリピン大学日本語受講生調査から」『国際交流基金日本語教育紀要』 1, pp.85-101, 国際交流基金.

長沢房枝 (1988) 「多言語使用学習者に対する日本語教育-マレーシアの場合」『日本語教育』 66, pp.197-208, 日本語教育学会.

姫田麻利子 (訳) (2011) 「複言語複文化主義とは何か ダニエル・コスト, ダニエル・ムーア, ジェヌヴィエーヴ・ザラト」『大東文化大学紀要』 49, pp.251-268, 大東文化大学.

Horwitz, E. (1987) Surveying student's Beliefs About Language Learning. In Rubin, J & Wenden, A(Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. (pp.119-132). Prentice-Hall International.

Plurilinguals' Beliefs About Japanese Learning

A Case Study of Three Learners in Belgium

Tomomi YOSHINAGA (The University of Tokyo)

Abstract

This study focuses on three learners of Japanese in Belgium, with data sourced from semi-structured interviews conducted to clarify the details of their beliefs and results analysed using Modified Grounded Theory Approach.

Plurilingual speakers are individuals who have already acquired multiple languages before they started learning Japanese, due either to growing up in or currently living in a plurilingual environment. They have confidence and pride in using these multiple languages, and at the same time have confidence in acquiring other languages, including Japanese. In addition, it is common for subjects to tolerate confusion and errors between the languages they use, and such individuals are also aware and tolerant of the biases present in their language skills. These facts suggest that the view of language based on plurilingualism which is upheld by the Common European Framework of Reference for Languages is being cultivated in plurilinguals. This differs significantly from what is known about beliefs of learners in multilingual countries such as the Philippines and Malaysia, and is also unique to European learners of Japanese.

Japanese is linguistically very distant from the languages used by most Europeans in everyday life, and European learners of Japanese furthermore have limited contact with native speakers of Japanese. Nevertheless, their rapid advancement to C1 level is presumed to be related to the unique beliefs of plurilinguals. Furthermore, while European learners expect Japanese language teachers to have high professionalism and experience as teachers, they also find positive meaning in practicing with non-native speakers. These are different from the beliefs of learners in other countries or regions.

Exploring a Sustainable System for Operating Community-Based Japanese Language Class Activities to Promote Dialogue and Collaboration between Private Companies, Universities, Municipalities, and Local Residents

MATSUNAGA, Noriko (Kyushu University)

Abstract

This research project attempted to identify the challenges to sustainable collaboration in community-based Japanese language classes. In the trial stage of the volunteers' training course and the class activities, a multilayered system was constructed through the cooperation of various individuals and institutions to differentiate between planning, management, and financing. However, the support from the municipality was limited in duration, and after the spread of the COVID-19 pandemic, issues such as the continuation of learning, maintaining the volunteers' motivation, and developing face-to-face and online activities needed resolving. An analysis of questionnaires and reports conducted on Japanese language classes and workshops suggests that a flexible system in which the municipality and local communities support activities in providing logistics such as location and finances on the spot basis is more likely to ensure sustainable collaboration and freedom of activities than a fixed system does.

Keywords: community-based Japanese language classes, collaboration, sustainability

【キーワード】 地域日本語教育, 協働, 持続可能性

1 Background of Collaboration in Community-based Japanese Language Classes

Ideally, in community-based Japanese language classes, participants with diverse linguistic and cultural backgrounds aim to create equal relationships through dialogue and collaboration to realize a multicultural convivial society. However, it has been based on the

asymmetrical educational method of ‘teaching and being taught’ that is, the conventional classes lecture style teaching (Ikegami 2007, Otachi 2019).

1.1 Issues emerging from the trial practice aiming at dialogue and collaboration

Yonese (2010) has stated that long-term involvement of program coordinators at the site of activities, as well as explanations and discussions at the site, are essential for fostering volunteers who base their work on dialogue and collaboration. In Matsunaga (2019), I was one of the coordinators working to build a sustainable system for collaboration between private companies, universities, a municipality, and local residents to establish a volunteer training course and Japanese language classes.

However, the municipality’s financial support for Japanese language classes is limited in duration. Additionally, after the spread of the COVID-19 pandemic, face-to-face activities at the community center, which was the site of this research project, became more limited. Therefore, the issues of sustaining the learning activities (including online activities) and maintaining the motivation of the volunteers surfaced. As described above, there is a growing need to examine the sustainability of class activities.

1.2 Purpose and method of this research project

Based on the above, this research project seeks to understand the scope of sustainable collaboration between private companies, universities, municipalities, and local residents in community-based Japanese language classes. Therefore, using the case of a Japanese language in F City, I have analyzed and examined the actual state of cooperation between the classes and the municipality. The data used in the analysis were the F City Japanese Language Class Map, F City Questionnaire (conducted by the F City International Department 2020), and F Prefecture Japanese Language Classes Workshop Report (Matsunaga 2020).

2 Japanese Language Classes in F City: An Analysis of the Actual Situation in Collaboration with the Municipality

In the case of local Japanese language classes in F prefecture, there is a disparity between the foreign residents who live in the same area and those who do not, even within the same prefecture (Matsunaga 2020). In other words, in F City, which is an area where many foreign residents live, securing a location for the classes is generally not difficult. However, in the suburbs of F City, most of the classes struggle with lack of adequate financial support and human resources in addition to the issue of finding a space. The lack of financial and human resource is a common issue in both the city and its suburbs.

Table 1. Comparison of Need for Collaboration with the Municipality in Japanese Language Classes in F Prefecture and F City

Challenges	F Prefecture Workshop Report	F City Japanese Map and Questionnaire
Space	Public provision of spaces is desired.	Mostly public facilities, some with a monthly lottery system.
Finance	No subsidy. No fees are collected. Application for grants. Volunteers are covering their costs.	No subsidy, 90% fees collection. Donations, grant applications, and self-financing.
Human resources	Shortage. Lack of young staff. Lack of training. Skill development requests.	Shortage. Lack of young staff. Skill development requests.
Problems	Acceptance of younger learners: System required.	Acceptance of younger learners: System required.
Collaboration	Lack of understanding by schools. No recognition of the need for Japanese language classes by the municipality: System required.	Horizontal cooperation is necessary. No municipality initiative or control.
Learners	Ongoing Participation.	

Table 1 shows the comparison results drawn from the report on the F Prefecture Japanese language classes workshop, F City Japanese Language Class Map, and free responses to the F City Japanese Language Classes questionnaire on the need for collaboration with the municipality. The comparison between F City's classes and F Prefecture classes shows that both have similar challenges, but F Prefecture classes need more support in terms of location, finances, and institutions. From this point of view, collaboration with the municipality is necessary to secure these resources. However, to ensure the freedom of activities, it is possible to collaborate on activities that have higher demands and requirements while working independently of each other on other tasks. For example, the division of labor could be such that the municipality would be in charge of skill development training or building horizontal partnerships with other classes and schools, while the classes be in charge of their class activities.

Next, Table 2 summarizes the solutions to the problems faced in Japanese language classes in F Prefecture, as proposed by the volunteers and the author at the workshop. The opinions of both parties are almost unanimous, except for the suggestions on how to develop human resources, approach the municipality, and involve volunteers in the activities.

Table 2. Solutions by F Prefecture volunteers in the workshop and solutions proposed by the author

Challenges	Volunteers' Proposed Solutions	Author's Proposed Solutions
Space	Secured and provided by the municipality.	Secured and provided by the municipality.
Finance	Apply for grants. (Some are of the opinion that they do not wish to put in too much effort).	Collection of membership fees. A certain amount of subsidy should be provided to all classes.
Human resources	Lower the hurdle: Communicating the enjoyable aspects. Professional	Nurturing the next generation: Advocate volunteer activities by high school and

	training courses by the municipality. Recruitment of qualified staff.	university students. Assignment of coordinators , mobile guidance, and connections with the municipality.
Problems	Acceptance of young learners raising municipality's priorities in various ways. Cooperation with F City, which is at an advanced stage of institutionalization.	Acceptance of young people: Continue to make requests to schools, school boards, and the municipality based on accumulated needs and importance.
Collaboration	Building various networks among sites, schools, and municipalities.	Municipality-led initiatives and control are needed.
Learners	Collaboration with companies and universities to establish learning systems.	Prevent overburdening of volunteers and do what is possible to achieve the aims.

3 Discussion: Methodology Necessary for Sustainable Community-based Japanese Language Class Activities

The above analysis suggests a lack of awareness on the part of the municipality for the need to manage Japanese language classes. This lack of awareness could be a negative consequence of volunteers assuming more work than just their duties. For this reason, the following points are necessary for the sustainable operation of Japanese language classes: (1) activities should not be dependent on volunteers, including funding and management. The municipality should delegate their duties by promoting functional differentiation in the administration of classes; (2) reconsidering how volunteers themselves should be involved in the activities; (3) maintaining the motivation level of the volunteers for the activities.

Traditionally, there has been a mix of obligatory, healing and restorative, and purposeful exchange types of community-related activities (Ishiyama 2019). In the COVID-19 pandemic, maintaining the motivation of volunteers to engage in activities has clearly become a challenge. Although the forms and purposes of volunteers' activities widely vary, they all share the same desire to 'enjoy activities' (Matsunaga 2021). It is necessary to

allow various purposes and forms of activities, including self-purposed ones, to ensure sustainability.

4 Conclusion

As described above, the results of this research project suggest that partial collaboration—in which the municipality and local community support the activities in a spot-based manner in terms of resources such as spaces and finances—is more likely to ensure sustainable collaboration and freedom of activities than a fixed system. There are many preceding studies on the issue of bridging the gap between the philosophy and reality of community-based Japanese language activities. In this research project, I have focused on the issues that emerged during the COVID-19 pandemic and made concrete proposals for resolving the issues of the sustainability of community-based Japanese language class activities based on the opinions of the volunteers. In the case of community-based Japanese language classes, where the involvement of volunteers is said to define the activities (Yonese 2010), it is thought that the need to flexibly consider the volunteers' involvement in the activities will increase in the future.

Sources

F市日本語教室 Map・F市日本語教室アンケート (F市国際部実施 2020)

松永典子(2020)『日本語教育推進基本法元年・多文化共生と多角的連携をめざして :
ふくおか日本語教室ネットワーク・ワークショップ報告書』.

References

石山恒貴(2019)『地域とゆるくつながろう！サードプレイスと関係人口の時代』静岡新聞社.

池上摩希子 (2007)「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて—
『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, pp.105-117.

- 御館久里恵 (2019) 「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, pp.3-17, 日本語教育学会.
- 松永典子 (2019) 「多文化シナジーを醸成する対話活動とチーム協働のモデル提案—地域日本語教室の開設過程を事例として—」『多文化関係学会第18回年次大会プログラム&予稿集』 pp.22-25, 多文化関係学会.
- 松永典子 (2021) 「大学と地域日本語教室の持続可能な連携—『仲介者』として緩くつながる—」日本語教育学会 2021年度第1回支部集会・発表資料.
- 米勢 治子 (2010) 「地域日本語教育における人材養成」『日本語教育』144, pp. 61-72, 日本語教育学会.

産学官民による対話と協働に向けた地域日本語教室活動

—持続可能なシステム構築と実践をめざして—

松永 典子 (九州大学)

要旨

本実践研究の目的は地域日本語教育において課題となっている持続可能な協働とはどのようなものかを提示することである。本実践の日本語支援者養成講座及び教室の試行段階では多様な個人・機関が協働することにより、企画、運営、財政の機能分化をはかる重層的システムが構築された。ただし、行政からの支援は期間限定的であり、コロナ感染症拡大後は学習の継続、支援者のモチベーション維持や対面及びオンラインによる活動をどう展開していくか、課題も山積している。日本語教室へのアンケートや日本語教室ワークショップ報告等を分析したところ、システムを固定化する協働よりも、場所・財政面などハード面でスポット的に行政・地域が活動を支える部分的協働のほうが持続可能な協働と活動の自由度が担保される可能性が示唆された。

学習者のレポートに表れる文化的葛藤，意見の「揺れ」をどう見るか

—教師間の対話による協働的評価—

広瀬 和佳子（神田外語大学）

市嶋 典子（秋田大学）

要旨

本研究は、学習者のレポートに表れる文化的葛藤や意見の「揺れ」を教師としてどのような捉えるべきかについて、問題意識を共有する教師間で行った対話が教育実践に与える影響を考察した。自身の事例を他の教師と分析することによって、複言語複文化能力を動的に捉える視点が教師間で共有され、言語を学ぶ教室の役割が再認識されたことを示し、このような教師間の対話による協働的評価の意義と可能性を議論した。

【キーワード】 複言語複文化能力, 対話的アセスメント

Keywords: plurilingual and pluricultural competence, dialogue assessment

1 問題と目的

本研究は、教師間の対話による協働的評価が教育実践に及ぼす影響を明らかにすることを目的としている。ここで言う「協働的評価」とは、教育実践を改善するために、実践に関与する者¹が、実践の目的・方法・過程及び結果について話し合い、改善のための方針・方策について合意を得ることである。本研究では、この協働的評価の観点として、学習者のレポートに表れる文化的葛藤や意見の「揺れ」に焦点を当て、問題意識を共有する教師同士で協働的評価を行うことを試みた。

評価者は筆者 2 名で、評価対象は筆者らがそれぞれ別の教育機関で担当している授業である。一つは学部留学生（上級）、もう一つは交換留学生（初級後半）のクラスである。授業ではそれぞれの授業目標に沿って、文化に関するテーマで対話が行

われ、学習者が自身の考えをレポートにまとめる。筆者らは互いの実践について、実践の文脈と背景、教育理念、それを具現化した授業デザイン、授業プロセス、実践の意義づけを言語化し、共有したうえで、協働的に実践を評価することを試みた。

具体的には、学習者の文化的葛藤を表す事例として、それぞれ印象に深く残っている実践を選び、印象に残っている理由や、相手と議論したい論点を明確にするために、学習者のレポートを引用しながら各自実践のエピソードを書いた。このエピソードを基に、互いの解釈や実践の意義について対話し、対話を踏まえたうえで、エピソードを再分析した。以下、その結果と分析の概要を事例 1、2 として示す。事例 1 は広瀬、事例 2 は市嶋の考察であり、それぞれ一人称「私」を用いて記述した。

2 事例 1：広瀬の実践エピソードと対話による気づき

事例 1 では、学習者 N の事例について市嶋と対話した結果を考察する。

N は内モンゴル出身の女性で、日本に来てから、中国と内モンゴルの違いを周囲の人々に理解してもらえないことに不満を抱いていた。国民国家や国への帰属意識を議論していた時、中国人クラスメートの R が述べた一言「私も自分を〇〇地域人と言ったらいいのか」が N をひどく傷つけた。モンゴル語を話す N が自分は中国人とは呼べないと発言したのに対し、中国語方言話者である R は、それなら自分も中国人ではなく、〇〇地域人なのかという疑問を述べたのである。

レポート第一稿では、この時の対立と葛藤が、文化的な圧力への激しい抵抗として表現された（「モンゴルの文化、文字、歴史、信仰は中国と関係ない」「文化殖民は絶対拒否する」）。クラスには N と同様の葛藤を抱えている学生（香港、台湾出身者、民族や国籍が異なる親を持つ者）もいたが、共感が得られなかった。相手を受け入れようとしない N の感情的な態度が影響していたと思われる。文化は融合的なものであり、モンゴル文化は中国文化の影響を強く受けている、中国は少数民族の文化を尊重しているといった発言に対し、N は感情を抑えきれず泣きながら教室を後にした。N の去った教室で、私は残された学生に N の心情理解を促す働きかけを

行ったが、彼らの反応に変化はなかった。

私は当時、この対立を深い議論のきっかけにできないかと考えた。中国人と見なされることに反発する N もまた、〇〇人のステレオタイプから抜け出せていながらである。互いに自身の考えを丁寧に説明することで、新しい理解が生まれるのではないか。N の第一稿に対し、このようなコメントを行ったが、第二稿が大きく変わることはなかった。唯一修正されたのは、「クラスメンバーの意見「モンゴル文化と中国完全に関係ないとは言えない」を聞いて、レポートの「中国と関係ない」文字を修正した」点だった。

このエピソードに対し、対話相手の市嶋からは、「政治的、歴史的問題を踏まえたうえで、個人としてのアイデンティティの問題をどう考えるか」という問題提起がなされた。市嶋は、N のレポートを、多数派の圧力に抵抗する少数派 N の複雑な心境が吐露されたものとして解釈した。さらに、授業中に突如あらわれる、このような政治的、文化的な対立と個人の葛藤を、授業の中で考えるべきテーマとして深く掘り下げることが可能かという問いかけもなされた。対話を始めるまで、私も市嶋と同様の見方で事例を捉え、それゆえ当時深く踏み込むことを避けていた。しかし、なぜこの事例が忘れられないのかと言えば、私が N に期待していたのは「仲間との対立をどう乗り越えるか、乗り越えなくても、本人がどうありたいと考え、行動に移せるかどうか」であったことに気づいた。これは、市嶋との対話によって初めて言語化され、事例の意味を深く問い直す契機となった。

この観点から見れば、N のレポートの修正は、クラスメートの意見を認めている点で、相手への歩み寄りと捉えることもできる。N には修正しないという選択肢もあったからだ。当時、モンゴル文化が中国文化の影響を受けているかいないかは、N の思考の深まりという点であまり重要ではないと考えていた。しかし、この修正が、自分の考えを相手に理解してもらうための譲歩であったとしたら、小さくはあるが意味のある変化だったかもしれないと考えるようになった。この気づきは、次の実践をデザインし、授業を運営するうえで、重要な指針として認識された。

3 事例2：市嶋の実践エピソードと対話による気づき

事例2では、学習者Aの事例について広瀬と対話した結果を考察する。

Aは、「秋田に住む元留学生の人生」というテーマで、秋田に定住している元中国人留学生Mさんと対話をした。対話の前にAは、「日本の留学生の生活について話したいです。この経験はイスラエル人と中国人としてちょっと違うかもしれませんが、相互に共通点があります。」とレポートに記していた。

対話の際にMさんは、Aに秋田に来た当初の苦労を語った。そして、出身や国籍に応じてではなく、個人の性格で人を判断することが重要であり、お互いを知ることが大切であると述べた。Aは、Mさんの人生観に触れ、自身のイスラエル人と中国人の違いと共通点は何かという問いそのものに矛盾を感じ始めた。Aは、迷った末に、最終的に「私は日本に来る前、日本の女性について多くのことを読んで、しかし、それはまだそれを本当の人生の物語を聞くと同じではありません。対話の前に時々違う答えを期待しましたので驚くべき予測不可能な答えを聞いて幸せでした。そして彼女は私と一緒に意見や考え方を共有しました。」と記した。さらに、Mさんの考えを取り入れ、結論として、「出身に応じて人々を日本人、イスラエル人、中国人のように設定するのではなく、我々は性格によって皆を判断する必要がある、国籍で判断するのではなくお互いを知ることが大切」と記述した。

Aは、留学前に日本語のテキストや日本文化論を通して、様々な日本人論、日本文化論に関する知識を得ていた。その知識をもとに、Mさんと対話をしようと試みたが、当初のもくろみは覆されていった。Mさんの人生は、事前に持っていた自身の知識とは全く質の異なるものであった。それはAにとって、「驚くべき予測不可能な答え」であり、Aの問いに見直しを迫るものであった。このような「予測不可能性」が、Aの文化本質主義的な前提を揺るがすこととなり、結果として、Mさんの考えをレポートに取り入れることになった。一方で、Mさんとの対話後も、Aの授業内の発言の中には本質主義的な意味合いものが見受けられた。Aの考えが本質主義的なものから非本質主義的なものへと変化したわけではなく、Aの中に両者が

混在して存在しているようであった。私はこの点に興味を持ち、広瀬に語った。

A の事例を広瀬と共有する中で、この事例は、バフチンの「多声性」の概念に当てはまるのではないかというコメントをもらった。それがきっかけとなり、関連するワーチやバフチンの「専有」の概念に注目することになった。また、A の文化観の「揺れ」や混在についても議論した。このプロセスは、「対話的アセスメント」(市嶋 2014) と通底している。「対話的アセスメント」とは「価値の衝突と共有を含んだ対話に基づいて、アセスメントの目標や基準を関係的に創り出し、更新し続けていくプロセス」(市嶋 2014:140) を意味する。広瀬との対話による協働的評価は、このプロセスと重なる。このプロセスは、記憶の片隅に残る印象に残った事象を立ち止まって振り返り、言語化することにより生成されていった。

4 まとめ

事例 1, 2 の分析から、筆者らが協働的評価によって得た気づきは、以下の 2 点にまとめられる。

(1) 複言語複文化能力を動的に捉える

学習者は A から B の状態に変化するのではなく、常に揺れ動いている。文化に対する考え方や態度は、異なる価値観をもつ他者とのやりとりによって強化されたり、覆されたりしながら、更新されていくものであり、教師の働きかけで一方向に導かれるものではない。言語を学ぶ教室は、他者との対話によって、参加者一人ひとりが文化的葛藤や揺れの意味を考える場として重要な役割を果たしている。

(2) 協働的評価の意義と可能性

自身の実践を他者と共有するために、データを基盤としながらも記憶にしか残っていない実践のありようも含めて記述し、対話することは、実践のリアルさや重層性を再現することを可能にする。事例の偶発性や実践の意図せぬ結果の意味について対話することは、教師に複数の解釈を提示し、実践の意義や課題をより深く考察させる。それにより言語化されていなかった教育観が再認識され、実践の改善や教

師の成長につながる可能性がある。

<謝辞>

本研究は JSPS 科研費 18K00716 の助成を受けたものである。

<注>

1. 教師，学習者，他の教師，教育機関関係者，共同研究者などが含まれる。

<引用文献>

市嶋典子（2014）『日本語教育における評価と「実践研究」－対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版.

Cultural Conflicts and Wavering Attitude in Learners' Reports

Collaborative Evaluation Through Dialogue Between Teachers

Wakako HIROSE (Kanda University of International Studies)

Noriko ICHISHIMA (Akita University)

Abstract

This study analysed the impact of dialogue between teachers regarding how to perceive reports from learners reflecting issues of cultural conflict and wavering attitudes. Through the analysis of two cases involving ourselves, we adopted a dynamic perspective on learners' plurilingual and pluricultural competence that reminded us of the role of language learning in the classroom and led to the discussion of the significance of and potential for collaborative evaluation via dialogue between teachers.

世界市民の育成を目指す日本語教育実践

— 『かもめ食堂』(2006) を題材に —

山崎 智子 (東京福祉大学)

要旨

本稿は、フィンランドでの日本料理レストランを舞台にした群像劇である映画『かもめ食堂』(2006)¹を題材に、「複言語複文化能力 (Council of Europe 2020)」及び「民主的文化のための能力 (Council of Europe 2016)」を備えた世界市民の育成を目指す日本語教育実践の報告である。異文化意識及び異文化間コミュニケーションを主題とする映像作品が数ある中で、それらを活かした、本発表のような日本語教育実践は希少である。筆者は、多様な背景を持って日本語教室に集まった学生達が、国際社会に生きる市民としての自覚と共に他者を尊重する姿勢を、それ自体が国際社会である日本語教室に於いて、涵養することを試みたのである。

【キーワード】 複言語複文化能力, 民主的文化のための能力, 世界市民の育成,
異文化意識, 異文化間コミュニケーション

Keywords: Plurilingual and Pluricultural Competences, Competences for Democratic Culture, Education for Global Citizenship, Different Cultural Awareness, Intercultural Communication

1 活動目的と対象学習者

本実践の目的は2点ある。1点目は、日本語教育を通して「複言語複文化能力 (Council of Europe 2020)」及び「民主的文化のための能力 (Council of Europe 2016)」を備えた世界市民の育成を目指すことであり、2点目は、多様な背景を持つ学生達が国際社会に生きる市民としての自覚を持ち、他者を尊重する姿勢を涵養することである。対象

学生は、日本語能力試験 N1 取得を目標とした「日本語上級」クラスに所属する学部 1 年生達である²。そのクラスは、出身地別に、ベトナム 8 名、ネパール 6 名、インドネシア 3 名、中国 1 名の計 18 名で構成されていた。

2 授業実践

題材とする映像作品については、大学の図書館にも所蔵されており、学生達が授業後でも鑑賞が可能であるものが理想的だと判断した。そしてその中から、映画『かもめ食堂』を選んだのだった。この作品を通して、学生達が異文化の中で暮らしている主人公に自己を投影し、異文化の中にいる彼等自身と自文化を見詰め直すことができるのではないかと考えたからである。102 分の同作品を、授業では 3 回に分けて鑑賞した。

授業ではまず、学習目標である「異文化の中の自文化を見つめる」及び「異文化の中で何が大切であるか」を学生達に提示し、筆者が作成したワークシート（以下 WS）の使い方を説明し、作中のフィンランド製品を紹介した。WS は人物相関図、気になった語彙や表現をメモする欄、フィンランドの位置を確認するためのヨーロッパの白地図、内容に関する質問（5 問）、要約欄（3 回分）、感想欄で構成した。

以下では、映画の部分毎の鑑賞前後での活動及び全編鑑賞後の活動について見ていく。

2.1 部分毎の鑑賞前後での活動

鑑賞前は、全ての回に於いて、作中の小道具、注目すべき点、WS で記入する部分を筆者が導入した。その際、質問や問題があった場合は学生同士で解決に努めるか、無理な場合は筆者に質問するように仕向けた。2 回目以降では、前回の粗筋を学生に話してもらい、全体で確認してから続きを鑑賞した。

鑑賞後は、語彙や表現、小道具の使用場面とその使用目的について想起し、WS の質問に答えつつ、そこで出た疑問をクラス全体での討論（以下 WD）で掘り下げた。

学生が記入した WS は授業後に筆者が回収し、それを見て、学生毎に異なるフィードバック（以下 FB）を与えた。

2.2 全編鑑賞後の活動

本実践を展開した 2019 年は、「日本フィンランド外交関係樹立 100 周年」であったため、筆者は様々な記念イベントについて学生に紹介することができた。まず、同作品の主演女優である小林聡美が駐日フィンランド大使館の親善大使となった記事を学生に提示した³。次に、大学周辺の都市でムーミン展や北欧展が開催されるため、そうした機会に日本語を介して異文化に触れられることを学生にも実感させた。

WS の最終活動として感想文を書いてももらった後、WS の全ての項目から見られる学生の誤用を集め、「映画『かもめ食堂』漢字・文法 FB」シートを作成した。このシートは、既習の漢字や文法の中で間違い易い点を纏めた復習用の教材である。筆者は学生に正しい文字や文章を書くように意識させる手段として、このような FB シートを用いたのである。

その後のグループ討論（以下 GD）で、①「日本に住んで、異文化の世界にいると思うとき、自文化の世界にいると思うとき」、②「主人公は異国で日本料理店を営んでいて、何故皿など日本製の物が使われていないのか」の 2 点について意見を出し合ってもらい、全体で発表し合った。その際筆者は、各グループ内で出た意見は全て発表するように促した。

3 結果と考察

映像作品を教材にして活動を進めていく中で、学生達が台詞を聴き逃しまいと作品に見入っている様子が窺えた。また鑑賞後には、作中登場する「Kopi Luwak」というコーヒーに関して、インドネシアの学生が率先して「私の国で作っています」と宣言し、どのように作られているのかクラス全体に説明してくれた。このように、他者の説明により聞き手が未知の物を知ることができる良い機会が生じた。

また、独自教材である WS を準備し活用したことで、筆者は学生達を書いた要約文から、彼等の理解度が把握できた⁴。それに対して、学生達は WS の要約文を見ながら粗筋を説明したり、自身の感想を纏めたりして WS を活用し、そこから WD 及び GD を円滑に進めることもできたのであった。

GD のテーマ①前半「日本に住んで、異文化の世界にいると思うとき」に対しては、「日本の車の運転の仕方」、「ゴミの処分」、「ふんいきがちがいます」等の答えが出た。一方、①後半「自文化の中にいると思うとき」については、「カレーやさんに来たら [行ったら] 感じます⁵」、「毎年日本で行う文化のイベント」、「卒業の時、親が学校に来てくれる」等を挙げていた。これらの発話から、日本にいなながらも自文化に触れていることが明らかになった。また、テーマ②については、「日本製の物ははしこ[の]使い方が分からないので、フィンランド製の物を使った方がいい」、「[日本とフィンランドの] 関係を広げるために」等の見解が出され、相手の立場に立って考えたり、さらに発展させて外交関係にも目を向けていたりする姿勢が見受けられた。

このように、同作品を通して、学生達が自身の見解を他者に向けて発信する中で、読み手に配慮して書く力と同時に、聞き手に配慮して話す力も養うことができたのである。

4 結論

同作品について、学生個人個人が書いた作文及び語った見解からは、多様な視点が窺えた。一例を挙げると、「国籍は関係なく、人として困っている人がいたら助けてあげるという行為は、良い人間関係の構築ではないか」という主張があった。学生達は、日本語使用を通して、それぞれ世界市民としての自己を形成しているのであった。

筆者は学生達の「複言語複文化能力 (Council of Europe 2020)」及び「民主的文化のための能力 (Council of Europe 2016)」を伸ばすことを意図して本実践を展開したが、学生同士が意見を交わす中で、世界市民という概念を意識する機会を創出できたと自負している。

今後も更に、学生達が日本語を介して分かり易く相手に伝え、また聞き手としても話者の話を傾聴するよう心掛け、話の内容を理解する力を伸ばせるように、筆者は様々な手法を試みていこうと考えている。

<注>

1. 荻上直子監督作品『かもめ食堂』は、2006年に公開されている。本実践では、2006年に株式会社バップから発売された同作品のDVDを用いている。
2. 本実践は、筆者の本稿発表時の所属とは異なる大学に於いて展開されたものである。
3. 特設サイトのため、2021年12月22日現在では閉鎖されている。
4. WSでの学生達の記入内容を見ると、特に文法の面で、自動詞と他動詞の使い方を間違える学生が多かったため、そうした場合に読み手がどのような解釈をするか、学生同士で話し合ってもらった。答えが導き出せない学生も中にはいたため、確認の意味で筆者がその場で絵を描き、全体で再度考えてもらった。
5. 取り消し線及び [] 内は、筆者が学生に確認して修正・加筆した部分である。

<引用文献>

駐日フィンランド大使館「日本とフィンランドの外交関係樹立 100 周年特設サイト」

<https://www.japanfinland100.jp> (2019年12月13日) .

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/16806ccc07>

Council of Europe (2020). Chapter 4 The CEFR illustrative descriptor scales: plurilingual and pluricultural competence, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* (pp.123-128). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

A Japanese Language Education Practice to Cultivate Global Citizenship

Practice Through Watching *Kamome Shokudō* (2006)

Tomoko YAMAZAKI (Tokyo University of Social Welfare)

Abstract

This is a report on a Japanese language education practice aimed at cultivating a sense of global citizenship with *Plurilingual and Pluricultural Competences* (Council of Europe 2020) and *Competences for Democratic Culture* (Council of Europe 2016) as practised by watching the film *Kamome Shokudō* (Ogigami 2006), an ensemble drama set in a Japanese restaurant in Finland.

While there are a number of audiovisual works on the subject of intercultural awareness and intercultural communication, Japanese language education practices such as this that make use of them are rare. Students from a variety of backgrounds gather in Japanese language classes, which in and of themselves are an international community. In one such Japanese language class, we aimed to cultivate student consciousness of their role as citizens living in the international community, as well as their sense of respect for others.

日本語教育における「共生」をテーマとした授業実践

山森 理恵（東海大学）

要旨

本研究は中級から中上級の日本語学習者が対象の「共生」をテーマとした日本語授業の実践報告である。本実践は①異なる人が共に生きるうえでの問題点について考え、どうしたらそれが解決できるか、自分にできることは何かを考える、②日本語で①に必要な活動ができる、③わかりやすい伝え方ができる、これらを目指に行われた。実践の結果、学期当初の作文で共生の「問題点」や「解決方法」を指摘する受講生は一部であったが、学期終了時には全員が「問題点」を指摘でき、加えて「解決方法」「できること」のいずれかの記述が見られた。一方で「解決方法」や「できること」の具体性が十分でない受講生もいた。対策としてさらに意識づけをし、考えを深めるために議論する機会を設けるなどの対応が考えられる。

このような実践の事例を積み重ねることで、日本語教育のあり方を問い、日本語授業を通して異なる他者と共生する人を育てていくことを考えていくことが重要であると言えよう。

【キーワード】 共生, 日本語授業, 授業実践, 問題解決

Keywords: coexistence, Japanese language class, practice, problem-solving

1 はじめに

さまざまな分断、対立が深まる中、一人一人が異なる立場を理解し、共生を実現するための問題点に気づき、解決方法を考え、自ら行動することが必要である。河森他（編）（2016:4）は、「共生とは、「民族、言語、宗教、国籍、地域、ジェンダー、セクシャリティ、世代、病気・障害等をふくむ、さまざまな違いを有する人々が、それぞれの文化やアイデンティティの多元性を互いに認め合い、対等な関係を築き

ながら、ともに生きること』としている。教育の場でこのような共生への理解を深め、その重要性に気づく機会、それを経験する機会を提供することが重要であろう。日本語教育の場も、教育の場の一つとしてそのような機会を提供するべきである。

これまで既に、日本語教育においても共生につながる議論や実践がなされてきた（名嶋（編）2019，森山 2019，山森 2021 など）。しかし、これまで以上に広く「共生」につながる取り組みの重要性が認識され、日本語教育においてもより多くの議論や取り組みが行われることが強く望まれることから、1つの実践例を報告する。

2 本研究における実践

本研究では中級から中上級の日本語学習者が対象の「共生」をテーマとした日本語授業の実践を取り上げる。2019 年度秋学期に行われた別科日本語研修課程の留学生向けの日本語科目で、内容に焦点を置く科目という位置づけの授業であった。授業の目標は①異なる人が共に生きるうえでの問題点について考え、どうしたらそれが解決できるか、自分にできることは何かを考える、②日本語で①に必要な活動ができる、③わかりやすい伝え方ができる、というものであった。受講生は日本語レベル中級から中上級の 24 名であったが、協力の得られた 15 名（ノルウェー4，台湾 3，サウジアラビア 2，アンドラ・ウクライナ・韓国・スペイン・ドイツ・モンゴル 各 1）の提出物を分析対象とする。1 学期の授業活動は表 1 のような内容であった。

表 1 1 学期の授業で行った主な活動内容

活動内容（授業回数）
① 様々な内容の、共生について考えるための漫画・記事を読んだうえでディスカッション（4 回）
② 学部の授業と合同でワールド・カフェ（様々なニューストピックについて意見を述べ合う）（1 回）
③ 日本に住む外国ルーツの子どものための学習支援教室訪問サポート体験（1 回） ⇒ 定住外国人は共生の問題における弱い立場の当事者であることから、その子どもたちと接し、弱い立場の視点から共生について考えるため
④ グループ発表（自分の国、日本、世界の社会問題で自分たちが興味のあるテーマ、聞く人が共生について考えるきっかけになるようなテーマ）（準備含め 6 回）
⑤ 発表テーマの問題について、各自日本人に意見を聞くインタビューを実施し、報告（課題として実施）

3 分析

授業を通して受講生の考えに変化が見られたか、提出された作文・コメントシート・発表のスライドを対象に分析した（表 2）。これらを意味のまとまりごとにコーディングを行った。異なる他者を理解する・存在を認める記述は「他者理解」、問題点への気づき・意識に関する記述は「問題点」、問題点の解決方法に関する記述は「解決方法」、今後自分にできることに関する記述は「できること」というコードを割り当てた。この他、自身の経験に関する記述（「経験」）、自分の感想（「感想」）、事実などの説明の記述（「説明」）などがあった。また、1名のみであるが、初回作文で異なる他者の存在を忌諱する「他者の否定」も見られた。

表 2 分析対象とそれぞれに対する受講生への指示内容

分析対象	受講生に対する指示内容
初回作文（全体）	「共生（＝立場の違う人がいっしょに生きること）」について、自分の意見や考えと、その理由を、具体的な例をあげて書いてください。
訪問体験後のコメントシート（シートの右の設問に対する記述）	・サポート体験をしてどう思いましたか。 ・ふり返りのとき聞いたこと、ふり返りをして思ったことを書いてください。
グループ発表（発表スライドの中の右の内容のスライド）	・具体的なケース（テーマの問題の影響を受ける当事者） ・テーマの問題点 ・自分たちが考える解決策、または考えられること
インタビュー報告（指定フォーマットの右の記入欄の記述）	・問題に対する考え／提案（インタビューで出た意見に対する自分の意見、インタビュー結果をもとに考えた自分の提案）
ふり返り作文（全体）	これまでの授業を通して、新しく知ったこと、考えたこと、学んだことについて書いてください。

4 結果と考察

授業を通して受講生に変化があったか、受講生の提出物に「他者理解」「問題点」「解決方法」「できること」の記述が含まれていたかどうか注目すると、表 3 のような結果であった。それぞれの記述例は表 4 の通りである。学期開始時の作文では「問題点」「解決方法」を指摘する受講生は一部にとどまり、「経験」について書く受講生が多かった。外国ルーツの子どものための学習支援教室訪問サポート体験後も「他者理解」「問題点」「解決方法」を指摘する受講生は一部で、シートは「経験」「感想」が中心であった。しかし、初回作文で他者の存在を否定した受講生も

表3 受講生それぞれがどのような言及をしたか

		受講生	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O			
学期開始時	初回作文	他者															-			
		問題	●	●			●		●		●	●						-		
		解決													●			-		
		できる																	-	
学期途中	訪問体験後コメントシート	他者			2			●	●				●	●			-	●		
		問題			-		●						●	●				-		
		解決			-								●					-		
		できる			-														-	
	グループ発表 ¹	他者	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
		問題	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
		解決	●	●	3	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
		できる																		
学期終了時	インタビュー報告	他者	●						●				●							
		問題	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				●	
		解決	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				●	
		できる								●				●						
	ふり返り作文	他者		●	●	●	●	●				●	●	●	●	●				
		問題		●	●	●		●			●						●	●		
		解決						●							●					
		できる			●		●					●					●	●		

表4 受講生の記述例（原文ママ，[] は筆者補足）

受講生の記述例	コード
この報告を通して、彼ら[同性愛者]のこともっと理解した。彼らと普通の人は同じだ。彼らも食べたり、寝たりする。彼らも自分の気持ちがある。それに、彼らは好きな人がいる。ただ、好きな人は異性に限定されないんだ。（インタビュー報告：受講生 K）	他者理解
言葉による悪口。暴力によるも。SNSでの批判。両親によるDV等数え上げたらキリがありません。（インタビュー報告：H） 世界中に偏見やステレオタイプがありますが、それを変えるべきだと思う。（インタビュー報告：受講生 F）	問題点
LGBTの理解を広めることは、どうすればいいか。私は、教育が人に与える影響が大きいく、やはり教育から認識を広める方が一番いい方法なのではないかと思う。まず、小学校からLGBTの課程を入れるべきという法律を作らなければならない。（インタビュー報告：受講生 J）	解決方法
私はLGBTが好きではないけど、彼らが好きな人や欲しい家族を持つことを尊重する。（インタビュー報告：受講生 K） 今後もそれ[いろいろな国のLGBTQやいじめやほかの差別の問題]についてもっと考えようと思っています。（ふり返り作文：受講生 I）	できること

（「私はLGBTの人と一緒にいたら、毎日気分が悪いです。（受講生 K）」）、
ふり返り作文では「他者理解」の記述が見られた。また、グループ発表では「他者理解」「問題点」をすべてのグループが指摘していた。「解決方法」も、発表の目標として明確に指示されていたとはいえ、ほとんどのグループが指摘できていた。

そして学期終了時は全員、インタビュー報告、ふり返り作文のいずれかで「問題点」を指摘し、「解決方法」もしくは「できること」を指摘していた。「他者理解」への言及も多くの受講生に見られた。発表で「解決方法」を示せなかったグループも学期終了時のインタビュー報告では示せていた。ただし、「解決方法」「できること」の内容を見ると具体性に欠けるものもあった。

この結果は、授業を通してさまざまな問題について考える機会を繰り返し経ることで、他者理解や問題に対する意識が育まれ、解決方法や自分でできることが考えられるようになることを示唆する一方、解決方法やできることを具体的に考えることはなかなか難しいということも示している。

5 まとめと今後の課題

本実践から、学期を通して様々な取り組みを重ねることで、共生に対する意識や問題点への意識を高め、解決方法や自分にできることを考える力を育むことが可能であることが示唆された。一方で、共生のための問題点・解決方法・できることを受講生がより具体的に考えられるようにさらなる工夫が必要であることも示唆された。授業の目標をより明確に示し、一つ一つの活動の指示を工夫する、考えや議論を深めるため一つ一つのテーマのコメントのやりとりや議論をもう少し継続して行う、より自分に引きつけて考えられるようにトピックを選び、活動のやり方をさらに工夫するなどの方法が考えられる。

このような実践と改善を積み重ね、日本語教育のあり方を問い、日本語授業を通して異なる他者と共生する人を育てていくことが今後さらに必要だと言えよう。

<注>

1. 受講生 AB, CD, EF, GHI, JKL, MNO は一つのグループで発表を行った。
2. 表3の「-」は欠席、または未提出であった。
3. 受講生 CD のグループはグループ発表の中で考えられることについてはそれぞれ別々に述べていたため、個別にコーディングを行った。

<引用文献>

- 河森正人・栗本英世・志水宏吉（編）（2016）『共生学が創る世界』大阪大学出版会.
- 名嶋義直(編)（2019）『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房.
- 森山新（2019）「日韓の共生をめざす日韓大学生国際交流セミナーと教師の役割」
『人文科学研究』15, pp.121-134, お茶の水女子大学人文科学研究.
- 山森理恵（2021）「東日本大震災について考える日本語授業 - 民主的シティズンシップを育むことを目指して -」『ときわの杜論叢』8, pp.79-89, 横浜国立大学国際戦略推進機構.

Practice in Japanese Language Class with a Focus on Coexistence

Michie YAMAMORI (Tokai University)

Abstract

This study reports on a Japanese language class practice on the theme of coexistence for intermediate and upper-intermediate Japanese students. The practice aimed to enable students to 1) consider the problems of coexisting with different people, how to solve these problems, and what one can do by oneself; 2) be able to do that using Japanese and 3) be able to communicate their ideas in an easy-to-understand manner. Data from 15 students who agreed to collaborate with the research was analysed to clarify the students' perspectives on this practice.

At the beginning of the semester, only seven out of 15 students indicated problems or solutions pertaining to coexistence, while by the end of the semester, all students referred to such topics. However, some learners were not very specific in their solutions or about what

they could do. Hence, one potential countermeasure is to continue increasing students' awareness regarding the importance of considering different solutions and possible actions, as well as providing problem-solving opportunities. The accumulation of such practical examples would enable future Japanese language classes to foster students' abilities to coexist with one another.

モスクワの大学で学ぶ日本語学習者の日本語不安調査

—大学1年生を対象とした事例研究—

下村 朱有美 (大阪大学)

要旨

本稿ではモスクワの日本語主専攻の大学1年生を対象として行った、日本語の学習時や使用時に生ずる心理的不安に関する調査について述べる。質問紙を用いた調査の結果、「教師がどこを訂正しているのかわからないこと」、「試験に合格できないこと」、「日本語を話すのに、たくさんの文法規則を学ばなければいけないこと」について特に強く不安を感じる傾向が見られた。また、教室内よりも教室外での日本語使用について高い不安を示していた。調査の結果を踏まえ、学習者の心理面に配慮した日本語学習環境づくりについて検討した。

【キーワード】 日本語不安, 第二言語不安, モスクワ, 高等教育機関

Keywords: Japanese language anxiety, second language anxiety, Moscow's higher education institutions

1 はじめに

本稿では、モスクワの高等教育機関で学ぶ日本語主専攻の大学1年生が、日本語学習時のどのような場面で不安や焦り等を感じているのかについて焦点を当てる。元田(2005:8)では「第二言語の学習や使用、習得に特定的に関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」を「第二言語不安」としており、Horwitz他(1986)や元田(2005)等で第二言語不安を測定する尺度が開発されてきた。本稿ではこれらの尺度をもとにした調査結果から、モスクワの日本語主専攻の大学1年生の第二言語不安の傾向を明らかにし、学習者の心理面に配慮した学習環境づく

りについて検討する。なお、本稿では便宜上、元田（2005）で定義されている「第二言語不安」について、一部、「日本語不安」という語を用いて表すこととする。

2 調査方法・質問項目

本調査では、モスクワの日本語主専攻の1大学の1年生19名を対象とし、インターネット上のアンケートフォームを通して回答を得た。質問項目は Horwitz 他（1986）の FLCAS（Foreign Language Classroom Anxiety Scale）と元田（2005）の日本語不安尺度（JLAS, Japanese Language Anxiety Scale）の中から、今回対象とした学習者の状況にあわない質問項目を除き、学習者の日本語学習環境に沿うよう一部表現を変更したものをロシア語に翻訳して用いた。

以下、Horwitz 他（1986）の「FLCAS」をもとにした質問項目を「第1部」とし、元田（2005）の「日本語不安尺度」をもとにした質問項目を「第2部」として調査結果を示し、考察を加える。なお、Horwitz 他（1986）の「FLCAS」は5段階、元田（2005）の「日本語不安尺度」は6段階で回答者が各質問項目にどの程度あてはまるかを選択して答える形式となっており、本調査でも各質問項目に対し、元となっている質問と同様の数の選択肢を設定した。

3 調査結果・考察

以下、第1部と第2部に分けて調査結果を示し、考察を加える。

3.1 第1部

Horwitz 他（1986）の「FLCAS」をもとにした質問項目33項目は回答者が各場面での第二言語不安の強さを5段階で回答する形式となっている。逆転項目も含まれているため、以下、逆転項目については不安が強い方が5、弱い方が1となるよう調整したうえで分析する。

調査の結果、第1部の33項目の平均値は2.39であり、比較的強い不安を示してい

たのが以下の 3 項目である。なお、質問項目末に付した括弧内は平均値を表し、回答した 19 名の回答した数値の平均であることを示す（以下同様）。

(10) 試験に合格できないのではないかと心配になる。(3.32)

(15) 先生がどこを訂正しているのかがわからないと、不安になる。(3.63)

(30) 日本語を話すのに、たくさんの文法規則を学ばなければならないので、大変だ。

(3.11)

以上の結果から、教室内での教師による誤用に対するフィードバック、試験や学習内容量の提示方法等について検討が求められることが示唆された。(15) で訂正箇所がわからないことに対してより不安を感じていることが明らかになったが、教室内で学習者が何か誤用を示した際、教師は学習者のアウトプットの中の誤用の箇所を明示することで、この不安は緩和できると考えられる。また、学期開始時等にあらかじめ試験の内容や出題形式、評価基準、学習する項目の量を具体的に説明しておき、いつでも学習者が該当する情報を閲覧できるようにしておくことで、不安の軽減につながることを期待できる。

3.2 第 2 部

次に、元田（2005）の「日本語不安尺度」をもとにした質問項目に対する回答について述べる。第 2 部は教室内での日本語不安を問う質問項目と、教室外の日本語使用時に生じる不安を問う質問項目に分かれており、本調査では教室内の日本語不安に関する質問 23 項目、及び教室外の 18 項目に対して回答を得た。第 2 部の質問項目は 6 段階で回答する形式となっており、最も強い不安を示すのが 6 であり、1 は最も不安を感じていない状況を表す。調査の結果、教室内日本語不安の全質問項目の平均値は 2.99 であり、教室外日本語不安の質問項目の平均値は 3.84 であった。従って、今回調査対象とした学習者については、教室内よりも教室外でより不安を感じ

じているということが明らかになったと言える。

3.2.1 教室内日本語不安

教室内の日本語不安に関する質問項目の中で、比較的強い不安を示していたのは以下の2項目である。

(3) 教室で、日本語をまちがえないか心配です。(4.22)

(12) 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。(4.17)

一方、比較的不安を感じていないことが明らかになったのは以下の2項目である。

(15) 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。(1.83)

(20) 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。(1.56)

第1部では発言の際に間違ってしまうのではないかという不安（(2)日本語の授業で間違いを怖がらずに発言できる）に対しては5段階中、平均が2.32となっており、特に強く不安を感じているという結果は得られなかったが、第2部では、教室で日本語を間違えることに対して比較的強い不安を抱いていることが明らかになった。また、教師の質問に対する解答がわからないときにもより強く不安を感じる傾向も見られた。一方で、教室内の他の学生の存在については、あまり不安を感じていないということも示された。

上記のような第二言語不安の傾向に対し、教室内で間違えることが悪いことではなく、誤用は日本語運用能力の向上において重要なものであるといった、肯定的な姿勢を持つことができるよう働きかけを行うことで不安の軽減につながると考えられる。また、教師が発問して学習者に解答を促す際、教師が質問し、学習者が解答するまでにペアやグループで考える時間を設けることで、解答がわからないと

きに感じる不安を和らげる効果があるのではないだろうか。その他、クラスメイトに対しては比較的不安を感じていない傾向が見られたことから、ペアワークやグループワークを適切に取り入れることで、より学習者の第二言語不安に配慮した学習環境となることが期待できる。

3.2.2 教室外日本語不安

教室外での日本語使用時に生じる不安に関する質問項目の中で、比較的強い不安を示していたのは以下の2項目である。

(1) 日本人と話しているとき、日本語をまちがえないか心配です。(4.50)

(11) 日本人の日本語がわからなくて、どう反応してよいかわからないとき、不安になります。(4.67)

また、教室外での日本語使用時にあまり不安を感じない傾向が見られたのは以下の2項目である。

(12) 私より日本語のうまい学習者がそばにいと、落ち着いて日本語を話せません。(2.50)

(17) 日本人が、私の日本語を笑わないか心配です。(2.44)

教室内での日本語不安に関する調査結果と同様、日本語母語話者との会話の際に間違ふことに対して比較的強い不安を感じていることが明らかになった。さらに、(11)でも強く不安を感じる傾向が見られたことから、会話等を学習項目として扱う際に会話時の反応の仕方や聞き返しのストラテジーを扱うことで、不安の軽減を図ることが期待できる。また、(12)のような状況では不安をあまり感じないという傾向が見られたことは、日本語学習者と日本語母語話者との交流の機会を設ける際等

に参考となるのではないだろうか。

4 おわりに

本調査は限られた人数を対象としており、モスクワの他教育機関で学ぶ学習者を対象とした場合、異なる結果が得られる可能性も大いに考えられる。また、本調査に協力してくださった学習者が、執筆者が授業を担当していたことから、執筆者の授業を受講している状況のみを具体的に想定して回答した可能性もある。また、本調査では日本語学習者の第二言語不安の傾向を把握するにとどめ、得られた数値に対する詳細な分析は行わなかった。今後、より具体的にモスクワの高等教育機関で学ぶ日本語学習者の第二言語不安の実態を把握するためには、調査対象の拡大や数値の詳細な分析等、課題も多く残されている。

しかしながら管見の限り、モスクワの日本語学習者を対象にした第二言語不安研究はほとんどなく、本調査が今後、学習者の心理面に配慮した学習環境について考える一助となれば幸いである。

調査にご協力くださった学習者の方々、先生方に感謝の気持ちをお伝えし、本稿の結びとしたい。

<引用文献>

元田静（2005）『第二言語不安の理論と実態』溪水社.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

A survey of Japanese language learners' anxiety among university students in Moscow

A case study of first-year university students

Ayumi SHIMOMURA (Osaka University)

Abstract

This survey, conducted among first-year university students majoring in Japanese language in Moscow, was about psychological anxiety that arises when learning and using Japanese.

Learners seemed to strongly agree with the following statements: "I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.", "I worry about the consequences of failing my foreign language class.", and "I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language." The results also showed that learners tend to feel more anxious when they use Japanese language outside the classroom than inside the classroom. In the classroom, they tend to "worry about making mistakes in Japanese" and "get frustrated when they don't know the answer to a question that the teacher asks". On the other hand, they disagree with statements such as: "I am afraid that the other students will think my Japanese isn't good." and "I am afraid that the other students will laugh at me when I speak Japanese."

The results of this survey are valuable in trying to improve the educational environment in consideration of the characteristics of anxiety perceived by Japanese language learners in Moscow's higher education institutions. In particular, it is expected that learning in pairs or in a group can allow learners to perform with less anxiety in the classroom. In addition, the results suggested that teachers should consider specifying corrections, feedback on language misuse, and other methods for presenting exams and study content.

ドイツ語母語話者のメール文における配慮表現の使用

金庭 久美子（立教大学）

要旨

本研究の目的はドイツにおける日本語学習者の書いたメール文を用い、配慮表現について分析を行い、その使用状況を明らかにすることである。本研究では、10のメール文のタスク（連絡、問合せ、御礼、断り、依頼等）に対し、日本語学習者30名分と日本語母語話者30名分、計600件のメール文を収集した。配慮表現に注目しデータを分析した結果、日本語学習者は日本語母語話者同様、問合せ、断り、依頼、謝罪のタスクで積極的に配慮表現を使おうとし、「申し訳ございませんが」「ご迷惑をおかけして」などを用いた。本研究の学習者は、メール文の練習を通して明示的に配慮表現を学習したのではなく、これまでの日本語学習の中で自然に配慮表現を学び、それをメール文に用いている。配慮表現に多少誤りが見られたものの、読み手に不快な思いをさせないようにメール文を工夫していると考えられた。

【キーワード】 メール文、配慮表現、メールタスク、ドイツの日本語学習者

Keywords: e-mail, polite expressions, e-mail tasks, German Japanese Learners

1 研究の目的

「複言語主義」の立場から日本語の指導を行う欧州では配慮表現についてどの程度指導を行うべきなのか。本研究ではドイツで日本語を学習するドイツ語母語話者（以下日本語学習者）の書いたメール文を用い、配慮表現について分析を行い、その使用状況を明らかにする。

2 先行研究

「配慮表現」についていくつかの定義がある。山岡他（2010:143）は「対人的コミ

コミュニケーションにおいて、相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられる言語表現」としている。また、三宅（2011）はプラスの配慮言語行動とマイナスの配慮言語行動があるとし、プラスの配慮言語行動は、気配り、思いやり、丁寧さなどを含む言語行動であり、敬語、配慮表現、気配り発話などを例として挙げている。一方、マイナスの配慮言語行動は、馬鹿にする、傷つけるなどを含む言語行動で、軽卑表現、尊大表現、慇懃無礼、相手の無視などを挙げている。

本研究は、山岡他（2010）が述べるような相手との対人関係を良好に保つための表現に注目する。具体的には、表1に示すような前置き表現、配慮を示す定型表現、選択の余地を与える配慮表現、依頼を導き出す配慮表現、相手に気をつかわせないための配慮表現、相手への謝意を強調するための配慮表現などである。

表1 本調査の扱う配慮表現の例

分類	表現の例
前置き表現	「すみませんが」「悪いんですけど」「よろしかったら」野田他（2014）
配慮を表す定型表現	「お待たせしました」「よろしければ」「できましたら」 「お手数ですが」野田（2012）
選択の余地を与える配慮表現	「～ても構いません」「～はいかがでしょうか」野田他（2014）
依頼を導き出す配慮表現	「ご要望は…受け付けますので」「ご遠慮なく」山岡他（2010）
相手に気をつかわせないための配慮表現	「つまらないものですが」「喜んで」山岡他（2010）
相手への謝意を強調するための配慮表現	「お忙しい中」「わざわざ」山岡他（2010）

3 調査

3.1 調査概要

調査は2015年12月から2017年1月にかけて、日本語母語話者と日本語学習者を

対象に、調査協力の承諾を得て収集した。本研究の対象者は日本語母語話者 30 名とドイツ語を母語とするドイツにおける日本語学習者 44 名で、中級クラスで学ぶ学習者である。両者に 10 のメール文タスクを与え 30 名ずつになるようにして、計 600 件のメール文を収集した。扱ったメール文のタスクは表 2 の通りである。

表 2 本研究で使ったメール文タスク

タスク No.	タスク内容	タスク No.	タスク内容
タスク 1	花見の持参品の友人への連絡	タスク 6	お母さんへの夏休みの予定伺い
タスク 2	日本留学の先生への報告	タスク 7	管理人への忘れ物保管の依頼
タスク 3	来日についての事務スタッフへの問い合わせ	タスク 8	管理人への備品持ち出しのお詫び
タスク 4	誕生日のプレゼントに対するお母さんへのお礼	タスク 9	早期英語教育に対する先生への返事
タスク 5	友人からの翻訳の依頼に対する断り	タスク 10	本の貸し出しについての先生への依頼

配慮表現は、調査者と協力者の 2 名で目視で確認し、抽出した。

日本語学習者は、これらのタスクにおいてどんな配慮表現が使えるのか、また、それを使用する際、どんな課題があるのかを分析することにする。

3.2 調査結果

調査の結果、タスク 3 (問い合わせ)、タスク 5 (断り)、タスク 7 (依頼)、タスク 8 (詫び)、タスク 10 (依頼) において、日本語母語話者、日本語学習者、ともに配慮表現が見られた。各タスクに見られた具体的な配慮表現の例は、表 3 の通りである。文の末尾に記したのは、調査時の協力者番号である。J は日本語母語話者、G は日本語学習者を指す。

表 3 を見るとわかるように、日本語学習者は多少表現の誤りはあるものの、日本語母語話者が使用する箇所で配慮表現を使おうとしている様子が見える。

表3 メール文にみられた日本語母語話者及び日本語学習者の用いた配慮表現の例

タスク	日本語母語話者	日本語学習者
タスク3 来日についての事務スタッフへの問い合わせ	<p>①お忙しいところ大変恐縮ですが、お返事いただくと幸いです。(J021)</p> <p>②お手数をおかけしますが、ご連絡よろしく願いいたします。(J025)</p>	<p>①お手数をおかけしますが、よろしく願いいたします。(G029)</p> <p>②大変ご迷惑をかけて、申し訳ありませんが、どうすればいいでしょうか。(G033)</p> <p>③迷惑をかけしましてすみませんです。(G037)</p>
タスク5 友人からの翻訳の依頼に対する断り	<p>①申し訳ありませんが、今テスト期間なので今週中にはできそうにありません。(J001)</p> <p>②せっかくメールしてくださったのに、お役に立てず本当にごめんなさい。(J010)</p>	<p>①申し訳ありませんが、今はちょうどテスト期間中ですので、残念ながらお手伝いすることができません。(G034)</p> <p>②すみません、残念ながらそれはできません。(G028)</p> <p>③一般的に喜んで翻訳で手伝いますが、今週試験が3つありますので、6ページはちょっと難しいです。(G003)</p>
タスク7 管理人への忘れ物保管の依頼	<p>①お手数をかけてしまい大変恐縮ですが、何卒よろしくお願いいたします。(J019)</p> <p>②お忙しいところ大変申し訳ございませんがよろしくお願い致します。(J004)</p>	<p>①お手数をかけますが、よろしくお願いいたします。(G029)</p> <p>②お忙しいところに申し訳ないんですけど、助かります！(G023)</p> <p>③お休みのところ迷惑しますので申し訳ございません。(G013)</p>
タスク8 管理人への備品持ち出しのお詫び	<p>①ご多忙のところ、私の不注意でお手数をおかけして申し訳ありませんが、ご連絡お待ちしております。(J012)</p> <p><参考 謝罪> どうやら寮のエアコンのリモコンを誤って持ち帰ってしまったようです。申し訳ありません。(J024)</p>	<p>①申し訳ありませんが、出身へ戻った後学生寮の部屋のエアコンリモート制御を持ちついてしまったことを気づきました。(G042)</p> <p>②私の不注意によりご迷惑をお掛けし、お詫び申しあげます。(G023)</p> <p>③恐縮ですが、国に帰ったときに期せずして寮の部屋のエアコンのリモコンを持って帰ったみたいです。(G005)</p>
タスク10 本の貸し出しについての先生への依頼	<p>①もしよろしければ、お忙しいところ申し訳ありませんが、こちらのメールに返信をいただければと思います。(J027)</p> <p>②よろしかったら、貸していただけないでしょうか？(J008)</p>	<p>①田中先生、もしよければ一週間ほど、「環境学入門」を借りても宜しいでしょうか。(G006)</p> <p>②良ければ、私は『環境学入門』という本を借りさせていただけませんか。(G002)</p> <p>③ご都合がよろしければ、この本を借りさせていただけないでしょうか。(G025)</p>

4 考察

野田他（2014）は、依頼・禁止、受諾・拒否、感謝・謝罪、勧め、申し出、質問などの相手の働きかけが強い場合に配慮表現が表れやすいと述べているが、本研究においてもタスク 3（問い合わせ）、タスク 5（断り）、タスク 7（依頼）、タスク 8（詫び）、タスク 10（依頼）において、日本語母語話者、日本語学習者ともに配慮表現を用いていた。本研究の対象者である日本語学習者は、これまでに授業でメール文の練習をしたことがないと聞いており、明示的にメール文のための配慮表現を学習したわけではない。日本語学習の中で自然に配慮表現を学び、それをメール文に用いていると思われる。日本語の語彙や文法が不正確であっても、学習者は配慮表現を用いることで直接的な表現を避け、読み手に不快な思いをさせないように工夫しているのではないかとと思われる。

しかしながら、表 3 の例からわかる通り、日本語学習者の例は配慮表現を用いているものの、不正確である。例えば、タスク 3 の「②大変ご迷惑をかけて（G033）」と「③迷惑をかけしまして（G037）」、タスク 7 の「③お休みのところ迷惑しますので（G013）」は「ご迷惑をおかけして」と言おうとして間違えた例であろう。また、タスク 10 の「①もしよければ（G006）」「②良ければ（G002）」「③ご都合がよろしければ（G025）」は「もしよろしければ」の誤りであろう。

さらに、学習者は謝罪表現の「申し訳ございません」と前置き表現の「申し訳ございませんが」を混同している可能性がある。タスク 8 に〈参考 謝罪〉の例を示したが、謝罪の場合は事情を説明し、最後に謝罪としての「申し訳ございません」と述べるのが一般的であるが、タスク 8 の日本語学習者の「①申し訳ありませんが、（G042）」の例では、謝罪の意味で冒頭に使用している。このような学習者には謝罪表現と前置き表現の違いを示す必要がある。また、「すみませんが」「申し訳ございませんが」とすべきところをタスク 5 のように「が、」を加えず「②すみません、（G028）」とするものが見られ、前置き表現としての用法の指導が必要だと思われる。

山岡他（2010）は「ポライトネスの原理」に対し日本語における「配慮表現の原理」

を示し、その中で (A) 気配りの原則として「(a)他者の負担が大きいと述べよ」という原理を挙げている。本研究の学習者が使用した配慮表現は表3に示したように、「お手数（ご迷惑）をおかけしますが」「申し訳ありませんが」「恐縮ですが」などで、相手の負担を強調する場合はほとんどであった。このことから、相手に負担をかけると判断できる際は、学習者は状況を理解しやすく配慮表現が使用しやすいと思われる。

5 おわりに

配慮表現を上手く使いこなすのは、日本語母語話者にとっても難しいと感じることがあるが、学習者は自ら配慮表現を選択してそれを使おうとしている。学習者がこのような意識を持っていることから、「複言語主義」の立場から日本語の指導を行う欧州においても、学習者のニーズに沿って配慮表現の指導を行うとよいと思われる。特に本研究で見られた誤用の例は、読み手に悪い印象を与えてしまうようなものではなく、指導すればすぐ使えるようになる軽微な誤りである。正確に使えばより丁寧さが増し、好評価につながるとと思われる。

学習者が用いる配慮表現についての研究はまだ進んでいないと思われるため、本研究をきっかけに配慮表現についての研究がさらに行われることが望まれる。

<引用文献>

野田尚史（2012）「配慮したつもりなのによい印象を与えない日本語非母語話者の言語表現・言語行動」, 三宅和子・野田尚史・生越直樹編『「配慮」はどのように示されるか』, pp.131-152, ひつじ書房.

野田尚史・高山善行・小林隆（2014）『日本語の配慮表現の多様性』くろしお出版.

三宅和子（2011）『日本語の対人関係把握と配慮言語行動』ひつじ書房.

山岡政紀・牧原功・小野正樹（2010）『コミュニケーションと配慮表現—日本語語用論入門』明治書院.

The Use of Polite Expressions in Emails by German Japanese Learners

Kumiko KANENIWA (Rikkyo University)

Abstract

This study aims to find and analyse the use of polite expressions in emails by German Japanese learners. The results showed that learners actively used polite expressions in most of the email tasks. Learners did not learn the polite expressions explicitly but acquired them naturally.

留学生のキャリア形成と「JLPT 問題」

—複言語・複文化能力を強みにできないジレンマの語りから—

松本 明香（東京立正短期大学）

家根橋 伸子（東亜大学）

要旨

現在、日本社会では、留学生の採用において企業が求める日本語能力が「日本語能力試験 N2/N1」という言葉で表現され、それが言説となって流通している。本論では、留学生へのライフストーリー・インタビューから、日本語能力試験が過度に重視されることが日本での就職を目指す留学生にどのように作用しているのかを探索した。その結果、留学生自身がその言説に翻弄され、キャリアに必要な日本語能力習得が阻害されている可能性が指摘された。今後日本語教育は、留学生がキャリアを形成するために言語も含めどのような資質・能力を身につけるべきなのかを検討するとともに、留学生自身が持っている言語能力を用いてどのようなキャリアを描くのか、自身の複言語・複文化能力をどう活かすかを考える場を提供していく「キャリア支援の日本語教育」が求められる。

【キーワード】 留学生のキャリア形成, ライフストーリー・インタビュー, 日本語能力試験, キャリア支援

Keywords: Career development of international students, Lifestory interview, Japanese Language Proficiency Test, Career support

1 研究の背景

日本の高等教育機関に入学・在籍する留学生のキャリア意識の希薄さが問題になっている（寅丸他 2018）。本稿では、国内大学・短大卒業後、日本での就職を目指す留

学生の語りの中から浮き上がってくる就職時の「不可解さ」に着目する。その「不可解さ」の一つに日本語能力試験（以下、**JLPT**）の **N1**, **N2** 取得が重要視されるシステムがある。本論では、彼／彼女らの語りから、日本でキャリア形成を進めようとする留学生に **JLPT** が重視されることがどのように作用するか、その「不可解さ」に留学生はいかに対応しながら就職活動を行っているのかを考察した。そこから、言語教育から人間形成まで視野に入れた中で留学生のキャリア形成の支援者ともなりうる日本語教師が、いかにそのキャリア支援をしていけるのか、そのあり方を再考することを本研究の目的とした。

2 調査の概要

本研究では、2019年度国内外国人留学生出身国・地域別数で第1・2位を占めた（日本学生支援機構 2020）中国・ベトナム出身留学生¹各1名、計2名に対し、キャリア意識やキャリア形成に焦点を当てたライフストーリー・インタビューを実施した。インタビューにおける語りを留学生のキャリア形成意識における「**JLPT** の意味」を焦点に分析した。

3 結果

3.1 A のストーリー

A はベトナム出身の地方4年制私立大学4年生である。

母国での仕事にやりがいを感じられなかった頃、母親から日本留学を勧められ、日本語学校に留学した。しかし日本語学校卒業時になってもまだ日本語が下手で、**JLPT** の **N3** もなく「ベトナム帰っても何もできない」と考え、さらに日本語を勉強するため日本の大学へ進学した。大学入学時には卒業後は帰国と決めていたが、3年生になる頃、少し日本で働いて合わなかったら帰国しようと思えるようになった。そうになると「とりあえず **N2** を取らないと」と思い、俄然、**N2** の勉強に専念した。「就

職する（のには）最低でも N2」だから始めた JLPT の勉強だが、就職活動のためというより「日本語の勉強」のためだった。N2 合格は日本語ができることを示すものだ。

N2 に合格して初めて、就職先について考え始めた。自分ができるのは翻訳や通訳かなと考えたが探した会社はベトナム人社員ばかりで「日本の社会で働きたいだから、会社に入ってベトナム人が多かったら、日本じゃなくてベトナムの会社みたい」だから嫌だった。中堅ホテルチェーンから内定をもらったが、内定まで時間がかかった上、内定後の会社の対応が冷たく自分は不要かと不安だった。そんなとき、在日ベトナム人の先輩から日本語学校を紹介され、見学に行った。ここなら日本人との良い関係の中で働け、ベトナム人や他の留学生の役にも立てると思い、決めた。

卒業後のキャリアに望むのは、ベトナム語・日本語の二言語能力と留学経験という留学で得た資源を継続して活かせることだ。「それを失うのは絶対、嫌」だ。日本社会で日本人と一緒に働きながら、自分がベトナム人で留学経験者であることが活かせ、認められる仕事ができる。それが A にとって、「日本で就職する意味」だ。

今はずっと日本で働きたいと考えている。

3.2 S のストーリー

S は中国出身の首都圏短期大学 2 年生である。

S のおばさんが日本人ということもあり、幼少期から日本語に親しんできた。高校卒業後中国国内で就職をし、その後特に職種を限定しないで転職を繰り返した。その中で基本的な事務的なスキルを身につけ、それはその後の S の力になっている。中国でそのように 5 年間の社会人経験を重ねた後来日し、日本語学校で日本語を学び、短大に入学した。卒業後は日本での就職を希望するため、二年次からは就職活動を始めた。就職に有利と思われる秘書検定 2 級、全経簿記 3 級、MOS² など、多彩な資格取得に挑んでいる。その中に、インタビュー時にはまだ未取得だった JLPT の N1 も含まれる。アルバイト経験や就職活動経験を通じて、N1 を持っているか否かでは就職

活動に反映されるものが全く違うことを実感している。特に就職活動に際しては、「1級 (N1) 取らないとちょっとやばい」として、N1 未取得であることに焦りも見せる。

一方、日本社会で場に応じたふさわしい日本語を使うことには自信がある。それだけに自分より日本語が下手な人が日本で職を得ているのを見ると、就労と日本語力の関係の不可解さが拭えない。就職活動でこだわっている職種というのは特になく、中国での社会人経験の中で培われた PC スキルやその場にふさわしい表現を使いこなせる日本語力を活かして、どんな職種や職場でも適応できるという自信はある。今後転職で中国に、あるいは中国系企業に移ることは考えてなく、日本での社会生活の確保のためにも、ずっと日本企業で働き続けたいと思っている。JLPT の N1 を目指すのも、そのためである。

4 考察

本研究の結果から、本研究対象とした留学生 2 名は就職活動に臨む際、 JLPT の N1, N2 に合格していないといけないと信じ込んでいることが明らかになった。しかし、この JLPT が実際のキャリア形成に役立っているかという疑問が生じる。彼／彼女らは、目の前の JLPT には近視眼的に熱心に取り組むが、これまでの留学生活で身につけた日本語を用いて社会で何をしていくのか、自分はどのような「ことば」を使って、どのようなキャリアを積んでいくのかを描こうとする意識が希薄である。一方、日本社会でも留学生の採用において見るべき資質・能力があるはずであるにも関わらず、企業が求める日本語能力は「JLPT の N2 や N1」という言葉で表現され、それが言説となって流通している。留学生自身もそれに翻弄されている様子が、本調査結果から窺えた。

しかし、果たして JLPT 合格を目指すことはキャリアに必要な日本語能力習得につながっていると言えるのだろうか。今後日本語教育は、留学生がキャリアを形成するためには言語も含めどのような資質・能力を身につけるべきなのかを検討する必要がある。そして、留学生自身が持っている言語能力を用いてどのようなキャリアを描く

のか、自身の複言語・複文化能力をどう活かすかを考える場を提供するようなキャリア支援の日本語教育が求められているのではないだろうか。

<注>

- 1 2019年度「外国人留学生在籍状況調査結果」によると、出身国（地域）別留学生数1位の中国人日本国内留学生数は124,436人（全体の39.9%）、同様に2位のベトナム人留学生数は73,389人（同、23.5%）であった（日本学生支援機構 2020）。
- 2 MOSとは、マイクロソフト社が認定するMicrosoft Officeに関する国際資格であるマイクロソフトオフィススペシャリスト（Microsoft office specialist）の略称である。

<引用文献>

寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子（2018）「留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える 日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから」『言語文化教育研究』第16巻，pp.240-248，言語文化教育研究会。

日本学生支援機構（2020）「2019（令和元）年度外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf（2021年8月20日）。

Career development of international students and “JLPT problem”

From the narrative of a dilemma that cannot take advantage of
plurilingual and pluricultural abilities

Haruka MATSUMOTO (Tokyo Rissho Junior College)
Nobuko YANEHASHI (University of East Asia)

Abstract

In Japanese society, the Japanese proficiency required by companies in hiring international students is currently expressed by the term “Japanese Language Proficiency Test N2 / N1,” which is distributed as a discourse. In this article, we explored how the excessive emphasis on the Japanese Language Proficiency Test works for international students aiming for employment in Japan based on life story interviews with international students. The results showed that the international students themselves may be at the mercy of the discourse and hinder the acquisition of the Japanese proficiency necessary for their careers. In this article, we recommended that Japanese language education henceforth consider what qualities and abilities, including language skills, international students should acquire to form a career. Furthermore, we argue that “career support Japanese language education” is required to career a space in to consider how students may draw and utilize on their own plurilingual and pluricultural abilities.

認知言語学の用法基盤モデルから考えるオノマトペの学習教材

—コンテキスト重視の構文獲得のために—

橋本 ゆかり (横浜国立大学)

要旨

用法基盤モデル (Tomasello 2003) は日本語でも有効性が示されている (橋本 2011, 2018 等) ため, 本研究では当該モデルに基づきオノマトペのゲーム教材を考案し実践した。結果, ①オノマトペのコア的意味, ②使用コンテキスト, ③共起動詞, ④接続形態に誤用が確認された。質問紙とインタビュー調査では, 1) アウトプットへのステップアップと曖昧な知識の意識化と修正ができる, 2) フィードバックと学習者のアウトプットも有効なインプットとなり偶発的学習が起きる, 3) 複数コンテキストを想起する試行錯誤の過程が形式とコンテキストとのマッピングを促す, 4) オノマトペと動詞等のパターンが構文学習に繋がる, という効果が示された。

【キーワード】 オノマトペ, 用法基盤モデル, ゲーム教材, コンテキスト, 偶発的学習

Keywords: onomatopoeia, usage-based model, game material, context, incidental learning

1 研究の背景と目的

欧州の日本語教育の現場からは, アクティブな活動素材が足りず学習意欲を保てないという話をよく聞く。オノマトペは日本人の感性や慣習から生まれたものであり, 学習者にとって理解がむずかしい。同じ音を模倣したオノマトペであっても言語により表現が異なる。また日本語ではオノマトペと動詞で表現するところを欧州言語では動詞 1 語で表したりする。例えば, 「ひそひそ話す」に対応する *whisper* には, 事態の様相が 1 語に内包される。教室ではイラストを用いた指導が多いが, 細

かなニュアンスは理解し難く使用に至らないことが多い。

認知言語学の用法基盤モデル (Tomasello 2003) では、経験の中でパターンとして構文が習得されるという。日本語でも用法基盤モデルの有効性が示されている (橋本 2011, 2018 等) ため、パターンを意識化するコンテキスト重視の教材を考えた。オノマトペ構文は、動詞や「と・して・無助詞」との共起性が概ね決まっている (影山 1996, 玉岡他 2011)。本研究では、教材の実践によりオノマトペの困難点を明確にするとともに、アクティブ・ラーニング素材としての効果を探索的に追究する。

2 実践内容と研究方法

協力者は、日本語学習者 6 名 (ウズベキスタン・内モンゴル・中国, 日本語能力試験 N1 取得・超上級) と母語話者の判定者 2 名である。オノマトペカード (しくしく, げらげら等) と動詞カード (笑った, 泣いていた等) を用意しておく。学習者は各カード 1 枚を引き、間に「と」「して」無助詞等を入れ、上に状況表現をつけて文を完成させる (完成例参照)。判定者の判断に基づき、正用文の多い者が勝ちである。

完成例

彼に会うと (状況表現)

どきどき (オノマトペ)

して

話せない (動詞)

研究方法は、観察とともに録画し、直後アンケートと事後インタビューを行った。観察内容 (以下, O), 解答文 (以下, K) と聴取内容 (以下, C) を質的に分析した。

3 結果

3.1 誤用の種類

実践では誤用が散見され、オノマトペの難しさが明らかとなった。誤用の種類を次に示す。但し、種類分けした誤用の要因は深層では相互に関連していると考えられる。

1) オノマトペのコアの意味

オノマトペの意味を明確に理解していないことが推察された (C1~4, K1, O1)。特に C1 からは身近なオノマトペでもコアの意味が解っていなかったことがわかる。

C1 「「お腹がぱんぱん」は知っていたが、物が入ってぱんぱんということを知った」
C2 「ぞくぞくが悲しい意味ではないと知った。ぞくぞくの「ぞ」が音が大きくて怖い感じだから。ホラーに関する気持ちと説明してもらい、でも楽しみという気持ちだとわかった」
C3 「しくしくがあまり泣いている声を出さないで、ちっちゃい声で泣くことがわかった」
C4 「ぶるぶる震えるとぞくぞくするに、寒さの違いがあることがわかった」
K1 「～て、がたがた頭が痛い」(←O1 他の参加者が「物が揺れている時」に使う。頭が痛い時は揺れていない)と説明、判定者が椅子を動かし、がたがたの状況をやってみせる)

C5~7 および K2 から、学習者が音韻的形態的類似性から能動的に意味を類推し、それが誤用の原因となっていることがわかる。

C5 「ぼかぼかとぼろぼろは両方とも「ぼ」が付くので似た意味だと思っていた」
C6 「しくしくもちくちくと同じで、ちくちくと同じ針で差すような意味だと思った」
K2 「先生に叱られて教室の片隅にくすくす泣いていた」(←C7 「しくしくとくすくすは「く」が同じなので似ていると思った、判定者の説明で「しくしく=泣く・小さい音、くすくす=笑う・小さい音」と対照させて覚えた。くすくすは人を馬鹿にする意味があると知った)

2) 使用コンテキスト

K3~6 と C8~10, O2 から使用コンテキストの微細な違いに気づいたことがわかる。

K3 「採用された時に、ぞくぞくして話せなくなる」(← C8 「ぞくぞくは驚いたという意味だと思っていた」←精神的な高ぶりを表すのは合っているが、コンテキストが異なる)
K4 「あの日転んで、足がしくしく痛かった」(←同じ体部位である胃のしくしくから類推)
K5 「ニュースを見たとき、ぶるぶると震えた」(← C9 「携帯のぶるぶるから類推」)
K6 「来週はテストなので、はらはらして落ち着かない」(←O2 判定者から「他人を心配する時使う」とフィードバックを受ける)
C10 「他の人の作った状況表現「テレビで漫才を見て、日本人の友達とげらげら笑ってしまった」からげらげらの意味がわかった」

3) 共起動詞

解答文および C11～13 から動詞とセットで記憶できていなかったことがわかる。

C11 「しくしく泣くとくすくす笑うを対照させて学習」

C12 「オノマトペの動詞との関係（繋ぎ方）等大変勉強になった」

C13 「よく使われるセットみたいな使い方が勉強になった」

4) オノマトペと動詞間の接続形態

接続形態の誤用が多くみられた。C14 からは知識が明確でなかったことがわかる。

C14 「はらはら落ち着かない、はらはらして落ち着かない、どちらかわからない。前者はダブルで表現し、後者の「はらはらして」は動詞の理由を表しているように思える」

3.2 習得における効果

本稿 3.1 の誤用は実践により修正された点でもある。次に習得上の効果をまとめる。

1) 正用に至るまでの複数のルールのうちどこが違っているのかに気づく (C15, 16)。

C15 「その場で自分の考えを伝えられて、どこにミスがあるのかがわかり、すごく印象深い」

C16 「普段あまり使わないオノマトペをアウトプットしてみて正解に辿り着く」

2) 判定者のフィードバック、他の参加者の解答文も有効なインプットとなる (C17, 18) (本稿 3.1 の O1, O2, C7, C10 も参照)。

C17 「他の人の文を聞いてコンテキストがわかった」 C18 「判定者の説明で違いがわかった」

3) オノマトペとコンテキストのマッピングができ、印象に残る (C19, 20)。

C19 「文を作って場面を覚えることがよかった」 C20 「場面で勉強でき深く印象に残ります」

4) オノマトペと共起動詞とのコロケーション学習ができている (C21, 22)。

C21 「オノマトペと動詞とのセットが少しわかりました」

C22 「オノマトペと動詞のつなげ方が勉強になった」

5) 偶発的学習が起き、記憶に効果があることがわかる (C23, 24)。

C23 「口頭で言って書いて、その場でフィードバック、偶発的勉強になりよく覚えられた」

C24 「明示的学習よりも偶発的学習のほうが記憶に残る。この点で有効」

6) 動機付けが高まり、アウトプットにチャレンジする (C25～28)。

C25 「オノマトペは学習者にとって難しくなかなか覚えられない。こういう場合ゲームをした方が学習者の興味を引くこともできるし、楽に覚えられる」 C26 「ゲームが大好き」

C27 「楽しい学習環境」 C28 「文を作れない学習者もチャレンジして覚えられる」

4 結論

本実践を通して、日常よく使用されるオノマトペについて、超上級の学習者も正確な知識をもっていないことが明らかとなった。オノマトペのコア的意味が曖昧であることから、音韻的形態的近接性から類推し多くの誤用を産出していた。使用コンテキストや動詞との共起性、助詞の使用等のオノマトペ構文の知識も不足していることがわかった。

本教材の効果は次のようにまとめられる。1) ゲーム式であるため、学習者の動機付けを高め、アウトプットへとステップアップさせる。2) フィードバックや他の学習者のアウトプットが偶発的学習を創発する。学習者は、曖昧な知識を認識し宣言的知識を獲得できる。学習者同士や判定者間に相互作用がみられ、他者の援助や指導によって発達が可能となる最近接発達領域 (ヴィゴツキー2001) に効果がある。3) 学習者や判定者のアウトプットから複数のコンテキストのイメージが生起されるため、比較や対照といった認知活動が活性化し、細分化されたコンテキストとのマッ

ピングが促される。4) オノマトペと動詞のセット，助詞等を含むパターン化された記憶が構文獲得に繋がる。以上のことから，用法基盤モデルに基づいて考案したオノマトペと動詞との共起性を意識させるコンテキスト重視の教材が，オノマトペ特有の繊細な意味の理解とその産出，そして構文の定着に有効であることが明らかとなった。本研究は探索的調査であったが，今後は対象者を増やし，本研究で推察された認知と記憶に関する効果について検証してみたいと考える。また日本語レベルの低い学習者にはどのようなオノマトペ教材が考えられるのかも検討していきたい。

<付記>本教材は，大竹文美氏と西村佳実氏と共同開発中の教材の 1 つである。本研究は科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号 19K00705「用法基盤モデルから探る第一・第二言語習得の普遍性と年齢要因に起因する可変性の追究」（研究代表 橋本ゆかり）の 1 部である。

<引用文献>

ヴィゴツキー・レフ・セミョノヴィチ（2001）『思考と言語』柴田義松訳，新読書社。

影山太郎（1996）『動詞意味論一言語と認知の接点』くろしお出版。

玉岡賀津雄・木山幸子・宮岡弥生（2011）「新聞と小説のコーパスにおけるオノマトペと動詞の共起パターン」『言語研究』139, pp.57-84.

橋本ゆかり（2011）『普遍性と可変性に基づく言語構造の構築メカニズムー用法基盤モデルから見た日本語文法における第一言語と第二言語の異同ー』風間書房。

橋本ゆかり（2018）『用法基盤モデルから辿る第一・第二言語の習得段階ースロット付きスキーマ合成仮説が示す日本語の文法』風間書房。

Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Japanese Onomatopoeia Teaching Materials Created via the Usage-Based Model of
Cognitive Linguistics**

With the Goal of Context-Oriented Syntactic Acquisition

Yukari HASHIMOTO (Yokohama National University)

Abstract

This study proposes onomatopoeic game teaching materials based on the usage-based model of cognitive linguistics and examines the effects of the game in question to demonstrate the effectiveness of active learning materials. Errors related to the core meaning of each onomatopoeia, coverb, connection form and usage context were confirmed. Results suggest that a method such as this, in which learners recall their own experience and map it to the syntax, is effective for both cognition and memory.

日本企業での外国人社員の社会的存在意義

横須賀 柳子 (国士舘大学)

要旨

日本では高度人材としての留学生の就職率を増加しようとする方針が示されている。国際的な人材獲得競争の中で日本が魅力ある共生社会となるには、まずは外国人社員が就業する企業の実態を解明する必要があるだろう。そこで本研究では、日本の企業内で外国人社員がどのような「社会的行為者」として存在し、組織の多言語・多文化化の進展を促しているのかに着目して、企業の日本人社員および外国人社員を対象にアンケート調査を実施した。その結果、外国人社員は海外事業展開に有益な人的資本としてだけでなく、社内の多言語・多文化化を活性する文化的存在として認識されていることが判明した。しかし、日本人、外国人社員ともに、言語や文化の相違によるさまざまな問題点を挙げており、ビジネス現場の個人間のコミュニケーションを通じた相互文化的能力の育成が課題として浮き彫りになった。

【キーワード】 高度人材, 日本企業, 社会的行為者, 多言語多文化, 相互文化的能力

Keywords: highly-skilled professionals, Japanese enterprises, social actors,

multilingualization and multiculturalization, intercultural communication competence

1 はじめに

日本社会の少子高齢化に伴う生産年齢人口の減少を受けて、日本政府は外国人労働者の受け入れ拡大に向けて動き出した。Covid-19 の世界的な拡大により、その流れは鈍っているが、高度人材としての外国人留学生については、日本での就職率を現状の3割から5割に増加させようとする指針を打ち出している (首相官邸 2016)。ところが、現在なお留学生の日本での就職率は4割弱にとどまっており、ポスト・コロナの時代には、国際的な人材獲得競争がさらに激化することが予想される。グローバル人

材にとって日本が真に魅力のある共生社会となるためには、ヨーロッパなどの先進的な例を参考にしながら、必要な施策を講じていかなければならないだろう。

そのためには、まず日本の企業の多言語・多文化化の実態を解明する必要がある。日本の企業に入社した外国人社員は一般的に、日本語母語話者がマジョリティを占める企業で用いる特有の言語や文化を学び、組織に順応することが期待される。一方、複言語・複文化をもつ個人が集まるところに多言語・多文化社会が作られるといった視座に立つ CEFR (2001:9) では、学習者や他言語使用者は、第一に特定の環境や行動領域の中で与えられた課題を遂行する「a social agent (社会的存在)」であるとされ、主体的に行動する社会的メンバーとして位置づけられている。また、バイラム (2015: 61) は「学習者」を「一方にある、自分自身の持つ通念的な意味やコンテクストと、他方にある一部の母語話者のそれらとの間に社会的行為者 (social actors) として居住するもの」として定義づけている。要するに、日本語非母語話者である外国人社員は、自身の母語や文化を基底とし、日本の企業という市民社会の中で他者との互恵的な関係において、協働作業に従事する社会的存在なのである。

そこで、本稿では外国人社員が日本の企業組織の中でどのような「社会的行為者」として意味づけられているのか、また、彼らの存在意義をどのように活かしたら、企業の「内なる国際化」を促進することができるのかを探求する。

2 調査概要

本調査は、日本国内の外国人高度人材を受け入れている企業社員と外国人社員を対象に実施した WEB アンケート調査による結果 (横須賀他 2016) の一部である。企業対象調査は、1 名以上の外国人社員が勤務する企業の人事・採用担当者を対象に、2015 年 9 月 17 日に実施した。マーケティング調査会社に委託して、有効回答 412 件を得た。回答者は男性 336 名、女性 76 名であり、40-50 歳代が最も多かった。

外国人社員調査は、日本国内の企業に勤務し、日本の大学を卒業・修了した外国籍社員を対象に、2014 年 10 月～2015 年 1 月に実施した。調査者が直接・間接的に依頼

した約 334 件のうち、115 件の有効回答を得た。回答者は男性 60 名、女性 55 名で、その約 7 割が 35 歳以下であり、現在の企業での勤続年数は 3 年以下だった。

本稿では、次の質問項目に対する回答結果を分析した。企業対象調査からは、1) 外国人社員を雇用したことのメリットと問題点に関する自由記述回答、2) 外国人社員の受け入れ体制に関する選択肢回答を、外国人社員調査からは、1) 業務上の問題点に関する自由記述回答、2) その解決策に関する自由記述回答を抽出した。自由記述回答については、1 つの内容につき 1 件として数え、カテゴリーに分類した。以下、回答例は「 」で示し、原文のまま表記する。

3 結果の分析および考察

3.1 外国人社員の「社会的存在」意義

表は、企業対象調査のうち外国人社員を受け入れたメリットについての回答から、外国人社員の社会的存在としての意義をまとめたものである。まず、企業は外国人社員を受け入れることで、海外事業展開の円滑化が可能となるという業務上の利点を挙げている。その数は全 223 件中、表の上段 4 項目の小計で 64 件 (29%) となった。

ここで注目したいのは、そのようなビジネスでの有用性よりも、外国人社員と一緒に働く日本人社員の中に個人的な変容あるいは組織的な変容がみられたという回答数が多いことだ (表の中段 4 項目小計 130 件 : 58%)。回答例としては、「多様な価値観を実感できた」、「社内のムラ社会的なカルチャーの変革を図れる」、「語学力習得の意欲が向上する」などがあつた。これにより、外国人社員の存在が受け入れ企業社員の複言語、複文化化を刺激し、それまでの組織全体の価値観や文化を多様化させる活力源となったといえる。

言語に関する回答の中には、「他の従業員がより丁寧な日本語を使うようになった」というものがあつた。ここから、日本人社員が外国語を習得するだけでなく、非母語話者の視点に立って母語の使い方を見直すといった新たな言語意識を喚起した様子もうかがえる。

このように、外国人社員には業務において企業の海外事業に寄与するばかりではなく、日本人社員の複言語・複文化への志向を促し、組織内の多言語・多文化化を活性化する社会的行為者としての存在意義があるといえる。

表 外国人社員の「社会的存在意義」

	メリット	件数	回答例
業 務	海外事業展開の円滑化	31	海外との取引（商談）がスムーズになる、海外ユーザーとのコミュニケーションの迅速化、海外との意思疎通仕事の進め方の見直し（誰にでも分かりやすい業務ルーチンになっているか、外国人社員にやってもらうと一目瞭然）
	外国人顧客対応の円滑化	19	海外からのお客様の問い合わせに対して回答をすぐに出来る、英文で書かれた書類（設計書や契約書など）を読み込み、問題点や先方が求めていることが、それまでは日本人が時間をかけて読み込んでいたが、相当の時間が短縮できた
	海外事業拡大	11	特定事業に関して拡大の可能性を模索、海外プラントを立ち上げる際など、意思疎通+技術の面で安心して任せられる
	自社アピール	3	会社の宣伝になる
言 語 ・ 文 化	多文化化	62	社内のムラ社会的なカルチャーの変革を図れる、社員に国際的な感覚を醸造させた、多様な価値観を実感できたこと、海外の状況を知ることができる（視野が広がる）、外国人に対しても、違和感なく接することができるようになった
	多言語化	19	社内全体の語学力習得の意欲向上、言語の習得率が上がった、他の従業員がより丁寧な日本語を使うようになった
	社内の活性化	19	職場の活性化につながっている、エネルギーが豊富で、日本人社員にも刺激となっている、日本人従業員との間でコミュニケーションの枠が広がり職場になごやかな雰囲気になった
	外国人社員の特性	30	語学が堪能、日本人にはない視点や発想、バイタリティが豊富で、独特なセンス、デザイン感覚の吸収、ハンタリー精神、意思表示がはっきりしている、日本人よりも食欲、数字へのこだわりをみせる、とにかく優秀
他	人材の確保	29	採用の多角化、優秀人材の確保に国籍の有無は問わないことで組織力のアップが図れる
	合計	223	

3.2 日本人社員および外国人社員が相互に感じる問題

組織内に共存する異言語・文化を背景にした社員たちの間には、さまざまな問題も起こっている。企業の既存日本人社員が感じる外国人社員の問題点は合計で 195 件、外国人社員が感じる企業の問題点は合計 89 件が挙げられた。日本人社員による回答例としては、「言葉や微妙なニュアンスの違いに苦労した」、「文化の違いなどからくるストレスが生じるときもある」、「日本の取引先とのコミュニケーションに若干難点がある」など、外国人社員との言語や文化の相違、日本語能力不足による社内外の人々

とのコミュニケーション上の問題などが指摘され、それらが「業務の非効率性」を招くといった問題につながっていることが示唆された。

先述した通り、外国人社員が日本人社員の外国語学習や異文化の学びの促進材料となる一方で、日本人社員の中には「外国の人というだけで、許されることが多い」、「ほかの社員にとって不平等極まりない」のように自身の処遇や評価に逆差別が起こる不平等さや、「全従業員が英語能力を必要としていないのに、会社が英語能力向上を推奨する」など、外国語の習得を強要されることに対する不満をもつ人もいる。また、外国人社員が日本的なコミュニケーション・スタイルである「察し」や「暗黙の理解」ができないことや、すぐに「転職」をしてしまうことに対して、否定的な評価を下す社員が存在することが明らかになった。

こうした日本企業の伝統的な価値観や雇用制度に基づく日本人社員たちの意識や行動については、外国人社員側も問題だと感じている。彼らは、日本人の「あいまいな表現」、「タテマエ」、「空気の読み方」によるコミュニケーション上の齟齬や、「意思決定の遅さ」、「上下関係」、「残業」などの業務や構造上の問題、「ワークライフ・バランス」、「男女格差」などの私生活全般に関わる価値観の相違を問題視していた。

3.3 外国人社員が考える解決策

外国人社員にそれらの問題をどのように解決したらよいかと尋ねたところ、合計で 59 件の回答を得た。「外国人を日本人に同化するより、外国人の個性や考えを尊敬、理解して欲しい」（原文のまま）、「国際的な視点を導入すべき」、「英語やアジアの言語を学んで欲しい」、「外国人とのコミュニケーション・スキルを向上すべき」というように、外国人社員は、日本人社員側が外国人の思考を理解し、異言語・異文化能力を獲得しようと努力することを求めている。また、企業に対しては、それを促進するための教育支援体制の整備や、外国人社員採用数の増加を望む声が上げられた。

ところが、企業では外国人社員の活用のために特段の組織的な体制作りはなされておらず（「整備あり」：36.7%）、現場で直接関わる上司や先輩社員の個人的な対応に任

されている (55.6%)。外国人社員の存在価値を高めるのも、問題を解消するにも、ビジネス現場での身近な個人同士のつながりがベースとなっているわけである。

4 おわりに

以上から、外国人社員の存在が日本企業の中に「内なる国際化」をもたらしていることが明らかになった。しかしながら、企業の日本人社員と外国人社員の両者がコミュニケーションの齟齬などの問題に直面しており、職場での共存にはまだ多くの課題が残されていることが判明した。これらの問題を解決し、外国人社員の社会的意義をさらに活かしていくためには、外国人社員が一方向的に日本的なコミュニケーションや思考、行動の仕方を学ぶだけではなく、受け入れ側の社員も、それまでの固定的な思考から自身を解放し、異言語・文化に対する理解を深めて多様な価値観を尊重する姿勢をみせるなど、双方が歩み寄り、相互文化的能力を向上させる必要があるだろう。

今後は、日本企業の多言語・多文化化の実態をさらに検証し、外国人に対する日本語教育のみならず、日本人を対象とした外国語教育、異文化教育の拡充につなげていくことが課題である。

<引用文献>

首相官邸 (2016) 「日本再興戦略 2016—第4次産業革命に向けて—」 [https:// www.kantei.go.jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf](https://www.kantei.go.jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf) (2021年10月5日) .

マイケル・バイラム (2015) 細川英雄監修 山田悦子・古村由美子訳 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』 大修館書店.
横須賀柳子・坪井健・宮城徹・中井陽子 (2016) 『日本企業による元外国人留学生の高度人材活用に関する調査報告書』研究課題番号 26380651 平成26年度～平成28年度科学研究費助成事業学術研究助成基金助成金 基盤研究 (C) 研究代表者横須賀柳子発行, 駒澤大学駒沢大学印刷センター.

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

The Value of Non-Japanese Employees as Social Agents in Japanese Enterprises

Ryuko YOKOSUKA (Kokushikan University)

Abstract

The Japanese government has presented guidelines to increase the employment rate of international students as highly skilled professionals, thereby promoting the acceptance of more globally oriented human resources in the country. Uncovering the reality of multilingualisation and multiculturalisation in Japanese enterprises is necessary to establish an attractive, synergetic society in the global competition for highly skilled human resources.

This study examines how non-Japanese employees serve as social agents in Japanese enterprises and how they contribute to workplace globalisation. Data was collected from questionnaire surveys that were answered by 412 enterprises in Japan and 115 non-Japanese employees working in different companies. Results indicate that the enterprises considered non-Japanese employees as beneficial human resources that contribute to their overseas business development. Japanese employees surveyed also recognised the vitality of their international colleagues in activating multilingualisation and multiculturalisation within the workplace, and showed similar signs of development within themselves through cooperation with non-Japanese employees. However, both Japanese and non-Japanese employees regarded the differences in language and culture as a key issue that creates communication problems. Various enterprises still have no set measures to solve such problems, and thus, tend to rely on the ingenuity of individual employees. Therefore, this study suggests that intercultural communication competence must be adopted in more meaningful ways between non-Japanese and Japanese employees by identifying communication problems and recognising the benefits of multilingualisation and multiculturalisation in the current business context.



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：<http://www.eaje.eu/> 参照

<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/
	新刊情報	https://www.3anet.co.jp/np/new-books.html
ASK Publishing	アスク出版	https://www.ask-books.com/
Astmilcorp Co., Ltd.	アストミルコープ	https://www.astmil.co.jp/internship/
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/
Regions	リージョンズ	https://www.regions.co.jp/
Roellin books, Optolingua GmbH		https://www.roellin-books.com/ https://shop.optolingua.com/
SANSHUSHA Publishing Co.,Ltd.	三修社	https://www.sanshusha.co.jp/
The Japan Times Publishing, Ltd.	ジャパンタイムズ出版	https://jtpublishing.co.jp/en/ https://jtpublishing.co.jp/ https://genki3.japantimes.co.jp/
Verasia Bookstores		www.verasia.com • www.aprendejaponeshoy.com • www.verasia.de • www.verasia.fr • www.verasia.it • www.verasia.eu

第 24 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
第 16 回 EAJS 国際会議
Whova にて開催 2021 年 8 月 26・27・28 日

**The 24th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE)
The 16th International Conference of the European Association for Japanese Studies (EAJS)
In Whova on 26-28 August 2021**

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)

EXECUTIVE AND ORGANIZING COMMITTEE 【実行委員会】

MARIOTTI, Marcella / マリオッティ・マルチェラ (Convener with EAJS, Ca' Foscari University of Venice, Italy)
MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ (Co-convener with EAJS, University of Ljubljana, Slovenia)
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Co-convener with EAJS, Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)
TAKAGI, Michiko / 高木三知子 (Co-convener with EAJS, The Japanese Saturday School of Brussels, Belgium)

ABSTRACTS SCREENING COMMITTEE 【査読委員会】

MARIOTTI, Marcella / マリオッティ・マルチェラ (Convener with EAJS, Ca' Foscari University of Venice, Italy)
TAKAGI, Michiko / 高木三知子 (Co-convener with EAJS, The Japanese Saturday School of Brussels, Belgium)
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)
Many thanks to the 55 abstract reviewers. 55 名の査読者へお礼を申し上げます。

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・フィリペ・ナオト (University of Tsukuba, Japan)
PAHOR, Nastja / パホル・ナスティヤ (Freelance)
ŞEREMET, Zeynep / シェレメト・ゼイネップ (Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey)

第24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 24th Japanese Language Symposium in Europe

EDITORIAL COMMITTEE 【審査・校正委員会/編集委員】

MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ (Chief editor, University of Ljubljana, Slovenia)
TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・ディヴナ (Chairman of the Editorial Board,
University of Belgrade, Serbia)
ALESSANDRINI, Chiara / アレッサンドリーニ・キアラ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)
MANTELLI, Alessandro / マンテッリ・アレッサンドロ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)
MURATAMARGETIĆ, Emi / 村田マルゲティッチ恵美 (University of Zagreb, Croatia)
MURATA, Yumiko / 村田裕美子 (University of Munich, Germany)
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子 (Ecole Franco-Japonaise Paris-Sud, France)
OHASHI, Yukihiro / 大橋幸博 (Japan University of Economics, Japan)

PROOFREADERS (alphabetical order, titles omitted)

【校正協力者 (アルファベット順, 敬称略)】

AIDA NIENDORF, Mariya / 会田ナインドルフ
真理矢
CARPI, Tiziana / カルピ・ティツィアーナ
DARRAH, Elly / ダラー・エリー
FUKAGAWA, Miho / 深川美帆
FUCHS SHIMIZU, Michiyo / フックス清水美
千代
HAMATSU, Daisuke / 浜津大輔
HASHIMOTO, Yukari / 橋本ゆかり
HAGIHARA, Koji / 萩原幸司
HAGIWARA, Takae / 萩原孝恵
HONGO, Tomoko / 本郷智子
HORI, Keiko / 堀恵子
HOSAKA, Toshiko / 保坂敏子
IBRAKHIM, Inga / イブラヒム・インガ
KADOWAKI, Kaoru / 門脇薫
KANENIWA, Kumiko / 金庭久美子
KAWAKAMI, Yuka / 川上ゆか
KAWAMOTO, Kenji / 川本健二
KAWAMURA, Yoshiko / 川村よし子
KOJIMA, Takuya / 小島卓也
KOMAI, Rei / 小間井麗
LEE, Jaeho / 李在鎬
MAJIMA, Junko / 真嶋潤子
MATSUNAGA, Noriko / 松永典子
MORIMOTO, Kazuki / 森本一樹
MORITOKI ŠKOF, Nagisa / 守時なぎさ
MURATA, Akiko / 村田晶子
MURATAMARGETIĆ, Emi / 村田マルゲティ
ッチ恵美
MURATA, Yumiko / 村田裕美子
MUTO, Ayaka / 武藤彩加
NAKAMURA, Kaori / 中村かおり
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子
NISHIDA, Shoko / 西田翔子
NISHINA, Yoko / 仁科陽江
NISHIZAWA, Kaori / 西澤芳織
NODA, Hisashi / 野田尚史
OHASHI, Yukihiro / 大橋幸博
OKUGAWA, Ikuko / 奥川育子
OMURO, Fumi / 大室文
ODO, Yutarō / 大戸雄太郎
PANCHENKO, Yury / パンチェンコ
・ユーリー
SAKURAI, Naoko / 櫻井直子
SATO, Sekiko / 佐藤勢紀子
SHIMADA, Megumi / 島田めぐみ
SUEDA, Mikako / 末田美香子
SUGO, Sachie / 菅生早千江
SUZUKI, Yuko / 鈴木裕子
TOKIMOTO, Miho / 時本美穂
TOMIOKA, Jiro / 冨岡次郎
TRICKOVIC, Divna / トリチコヴィッチ・デ
ィヴナ
TORAMARU, Masumi / 寅丸真澄
TSUJII, Satomi / 辻井さとみ
VANBAELEN, Ruth / ヴァンバーレン・
ルート
YAMAUCHI, Kaori / 山内薫
YAMAMORI, Rie / 山森理恵
YAMAMOTO, Yuko / 山本裕子
YAMAZAKI, Tomoko / 山崎智子
YOSHIDA, Yoshimi / 吉田好美
YOSHINAGA, Tomomi / 良永朋実
WAKAI, Seji / 若井誠二

【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)

MUKAI, Felipe Naotto / ムカイ・フィリペ・ナオト (University of Tsukuba, Japan)

【編集後記】

2021年8月、シンポジウムツールである Whova の中で語られた三日間の熱い論議をこちらの第24回日本語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。新型コロナウイルスの影響下、さまざまな生活の変化がある中、また、本業その他でご多忙の中今回も、多くのAJE会員の方に編集・校正に携わっていただきました。ボランティアで論文集出版にご協力くださいました。編集期間全般を通し、執筆者の皆様からいただいた校正協力者の皆様、並びに校正委員への励ましのお言葉に、編集担当者一同英気を養い元気づけられました。AJE役員および審査・校正委員一同、全ての方々にこの場をお借りして、心より感謝を申し上げます。

最後になりますが、ウクライナとロシアの情勢を哀しみ、再び世界の人々が安寧な生活を送れることを望んでおります。

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 25 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)

Japanese Language Education in Europe 25

2021 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

第 24 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 24th Japanese Language Symposium in Europe, 2021

ISSN 1745-7165

編集 ヨーロッパ日本語教師会

第 24 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 24th 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 2022 年 6 月 8 日 Published on June 08, 2022

© 2022 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.
