ISSN 3007-8687

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE

29

2025 日本語教育シンポジウム

第28回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

第27回 BATJ年次大会

報告•発表論文集

The Proceedings of
The 28th Japanese Language Symposium in Europe
and the 27th BATJ Annual Conference
28-30 August, 2025

2025

ヨーロッパ日本語教師会
Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)
英国日本語教育学会
The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language

目次　・　Table of Contents

はじめに（Forewords）（日本語のみ） 1

《基調講演》Keynote Lectures

Swearing: A Cheap, Readily Available, Calorie-Neutral, Drug-Free Means of Self-Help

Richard STEPHENS 4

Gesture, Metaphor and Spatial Language

Sotaro KITA 18

ジェスチャー，メタファーと空間言語

喜多壮太郎 24

《パネル発表》Panels

Appeal of Kobanashi as an Instructional Tool: Reports from around the World (U.S.A., Japan, Philippines, Malaysia, Thailand, and Greece)

Kazumi HATASA, Hiroyo NISHIMURA, Yoshimi SAKAKIBARA, Rie AOKI, Alexander MACAINAG, Yuko FUJIMITSU, Chee Peng (Edward) LEE, Noriko HAMADA, Mamoru MORITA, Eleni APOSTOLOU, Nayuta BRAND 26

教育ツールとしての小噺の魅力―世界各地からの実践報告（米国，日本，フィリピン，マレーシア，タイ，ギリシャ）―

畑佐一味，西村裕代，榊原芳美，青木利江，アレクサンダー・マカイナッグ，藤光由子，えどわーど・りー・ちー・ぺん，濵田典子，森田衛，エレニ・アポストル，ブランド那由多 61

多文化共生社会における待遇表現―今改めて待遇表現とその教育について考える―

佐藤慎司，カースティ祖父江，青木志穂子，S.M.D.T. ランブクピティヤ 62

Taigu Hyogen (Expressions for Matching Your Message with the Interaction) in a *Tabunka Kyosei Shakai* (Multicultural Convivialist Societies): Rethinking *Taigu Hyogen* and Its Education

Shinji SATO, Kirstie SOBUE, Shihoko AOKI, S. M. D. T. RAMBUKPITIYA 98

実践を伝える「ことば」を豊かにする方法論―教師間の対話による実践研究の可能性―

広瀬和佳子，寅丸真澄，市嶋典子 99

A Methodology for Enriching the “Language” that Communicates Practice: Practical Research through Teacher Dialogues

Wakako HIROSE, Masumi TORAMARU, Noriko ICHISHIMA 135

「ことばの力のものさし」と継承日本語教育におけるその活用―ドイツでの実践を例に―

佐野愛子，三輪聖，松尾馨 136

Introduction to Matrix of Language Development and Acquisition for CLD Students and Its Application to JHL Education: Taking a JHL Class in Germany as an Example

Aiko SANO, Sei MIWA, Kaoru MATSUO 167

《口頭発表》Oral Presentations

継承日本語教育　豊かで深い学びの第一歩―ウォーミングアップ活動の効用―

根元佐和子 169

The First Step to Rich and Deep Learning: The Benefits of Warm-Up Activities

Sawako NEMOTO 181

日本語教員養成課程における学内実習の意義―地域の留学生との協働を通じた学びとその可能性―

高橋朋子 182

The Significance of On-Campus Practicum in Japanese Language Teacher Training Programs: Learning and Possibilities through Collaboration with Local International Students

Tomoko TAKAHASHI 194

主要部後置型言語の音声言語における結果表現の多様性―日本語，韓国語，エストニア語を比較して―

副島健作 195

Variation in Spoken Resultative Expressions in Head-Final Languages: A Cross-Linguistic Comparison of Japanese, Korean, and Estonian

Kensaku SOEJIMA 207

初級日本語学習者の発音が 1 年間で上達しなかった要因とは

大戸雄太郎 208

What Factors Prevented Beginner-Level Japanese Language Learners from Improving their Pronunciation after 1 Year?

Yutaro ODO 220

知覚動詞における経験者の定・不定―見える・聞こえるに着目して―

小松未奈美，仁科陽江 221

Definiteness and Indefiniteness of the Experiencer in Perception Verbs: A Focus on *Mieru* and *Kikoeru*

Minami KOMATSU, Yoko NISHINA 232

専門と日本語教育の架け橋―非母語話者専門教員の日本語教授者としてのアイデンティティ形成―

若井誠二 233

Bridging Disciplinary Expertise and Japanese Language Pedagogy: Identity Development of Non-Native Speaking Specialist Faculty as Japanese Language Instructors

Seiji WAKAI 245

Nonverbal Communication and Cultural Influences: Developing Video Teaching Materials to Enhance Intercultural Understanding

Yumi NIXON, Yuko KATO 246

非言語コミュニケーションと文化的影響―異文化理解を深めるための動画教材開発―

ニクソン由実，加藤優子 258

日本語教育における音読劇（Readers Theatre）の可能性―身体の活用による読解の深化―

山本裕子 259

The Potential of Readers Theatre in Japanese Language Education: Deepening Reading Comprehension Through Physical Engagement

Hiroko YAMAMOTO 271

日本語を母語としない日本語教師の仲介者としてのビリーフ―ヨーロッパ在住の日本語を母語としない日本語教師の声を聴く―

鈴木裕子，高橋希実 272

Beliefs as Mediators: Listening to the Voices of Non-Native Japanese Language Teachers in Europe

Yuko SUZUKI, Nozomi TAKAHASHI 283

地域社会ベースの問題解決型プロジェクト『私達の町はいいところだけど，問題もあります』―JFL 学習において日本語を「内化」し主体的な話し手となるために―

川上きよ美 285

A Community-Related Problem-Solving Project: “Our Town is a Nice Place, but Does Have Problems”: Aiming to Become an Independent Japanese Speaker through “Incarnating” the Language in a JFL Setting

Kiyomi KAWAKAMI 297

文脈と音読を活用した漢字・語彙学習指導―生涯学習コースから学部選択科目コースへの応用―

池田ほなみ，長谷川優子 298

Kanji and Vocabulary Acquisition through Context and Reading Aloud: Application from Lifelong Learning to Undergraduate Education

Honami IKEDA, Yuko HASEGAWA 307

反復の「はい」とそのイントネーション―「日本語日常会話コーパス」のデータによる予備的考察―

須藤潤 308

Repetitive “*hai*” and its Intonation: A Preliminary Study Using Data from the Corpus of Everyday Japanese Conversation

Jun SUDO 320

読解能力を支える基本的認知能力―筆記再生 vs. 多肢選択―

小柳かおる 321

Fundamental Cognitive Abilities that Support Reading Comprehension: Written Recall vs. Multiple Choice Tasks

Kaoru KOYANAGI 333

「私」の経験に基づく「ことばの意味」を探究する作文の授業―哲学対話の授業と「書く」活動の相互作用―

稲垣みどり 334

Exploring the Meaning of Words Based on "Self" Experience in Composition Class: The Interplay between Philosophical Dialogue and Writing Activities

Midori INAGAKI 346

母語話者が参加する教室実践「日本語コミュニティ」

玉置順子.....347

Classroom Practice Involving Native Speakers “Japanese Language Community”

Junko TAMAKI 357

三次元仮想空間での自他動詞習得と AI エージェントの導入―協働型教材の実践と AI 導入の試み―

菊池正人.....358

Acquisition of Transitive and Intransitive Verbs in a Three-Dimensional Virtual Environment and the Introduction of AI Agents: Collaborative Practice and AI Integration

Masato KIKUCHI 370

小グループの学習者の発表に対するフィードバックの分析―日本語授業のビジターセッションを対象に―

大場美和子，山本綾，竹田らら，松橋由佳 371

Analysis of Feedback Exchanges to Learners' Presentations in Small Groups: Focusing on Visitor Sessions in a Japanese Language Class

Miwako OHBA, Aya YAMAMOTO, Lala TAKEDA, Yuka MATSUHASHI..... 383

Reciting Creative Texts in L2 Japanese Classes: Affective Mediation or Linguistic Practice?

Tomoseki WATANABE 384

L2 日本語クラスにおける創作テクストの朗読―情意的仲介かプラクティスか―

渡邊知釈..... 396

英語およびイタリア語を母語とする日本語学習者の移動表現―経路表示パターンに注目して―

吉成祐子，眞野美穂.....397

Motion Event Descriptions by English and Italian Learners of Japanese: Focusing on Path-coding Patterns

Yuko YOSHINARI, Miho MANO..... 409

複言語話者の日常会話における専有

赤羽優子.....410

Appropriation in Everyday Interactions among Plurilingual Speakers

Yuko AKAHANE..... 422

日本語学習者の発話意欲を生む母語話者の意識―学習者が安心して話せる環境づくり―

黒﨑典子.....423

Native Speakers' Awareness and Its Role in Enhancing Learners' Willingness to Communicate: Promoting a Safe Environment for Japanese Learners

Noriko KUROSAKI 435

タスク達成型のオンライン交流が異文化コミュニケーション能力に与える影響―英国系の大学と日本の大学による Digital Picture Book Project―

奥山貴之，田添暢彦.....436

Influence of Task-Based Online Exchanges on Intercultural Communication Competence: The Digital Picture Book Project between a British-Affiliated University and a Japanese University

Takayuki OKUYAMA, Nobuhiko TAZOE 448

日本語の意味理解に影響を及ぼす音韻の誤聴傾向について―欧米系学習者におけるディクテーションの誤答分析から―

大久保雅子.....449

Tendency of Phonemic Misperception Affecting Japanese Listeners' Comprehension: Error Analysis of Dictation among Western Learners

Masako OKUBO 461

字幕翻訳における「感情ことば」の言語間比較―アニメ『すずめの戸締まり』の日英表現の差異を探る―

保坂敏子，佐藤ひさえ，平井美里，村山美喜.....462

Exploring Emotive Expressions in Japanese–English Subtitling of *Suzume*: Cross-Linguistic Differences and Implications for Intercultural Communication

Toshiko HOSAKA, Hisae SATO, Misato HIRAI, Miki MURAYAMA 474

VR 空間における異文化コミュニケーション活動は日本語学習者の学びに何をもたらすか

柳沼朋子，深川美帆.....475

What Intercultural Communication Activities in Virtual Reality Bring to the Japanese Language Learners?

Tomoko YAGINUMA, Miho FUKAGAWA 487

やさしそうで難しい「時も表す空間表現」―身体を使った疑似体験によることばの意味の理解―

鷲見幸美.....488

Seemingly Simple but Challenging ‘Spatial Expressions Representing Time’: Understanding Word Meanings through Embodied Simulations

Yukimi SUMI 500

入門期学習者に対する PDL を活用した授業の実践―「聞く」「話す」の基礎づくりを目指して―

植原久美子 501

Classroom Practices Using the PDL Method for Beginner Language Learners: Laying the Foundation of Listening and Speaking Skills

Kumiko UEHARA 513

マンガに使われる役割語・発話キャラクタに対する学習者の意識について

増田恭子 514

Learners’ Perceptions of Role Language and Speech Characters Used in Manga

Kyoko MASUDA 526

英語を母語とする日本語学習者の依頼・相談・断りメール文の分析

加藤恵梨 527

An Analysis of Emails Containing Requests, Consultations, and Refusals Written by English-Speaking Learners of Japanese

Eri KATO 539

日本国内高等教育機関に対する日本語学習に関するニーズ調査―国際的な日本語教育支援に向けて―

鏡耀子，伊藤秀明，ヴァンバーレン・ルート，日髙晋介，チョーハン・アヌブティ 540

Survey on Japanese Language Learning Needs of Higher Education Institutions in Japan: Toward International Support of Japanese Language Education

Yoko KAGAMI, Hideaki ITO, Ruth VANBAELEN, Shinsuke HIDAKA, Anubhuti CHAUHAN 550

The Big Tree～日本語でビジネストーク～―新規教材試用の実践報告（継続プロジェクト）―

出理沙，ソレンセン和子，池城恵子，藤本憲志 551

THE BIG TREE~Japanese for Business Communications~: Practical Report on the Trial Use of New Teaching Materials (BATJ Ongoing Project)

Risa IDE, Kazuko SORENSEN, Keiko IKESHIRO, Noriji FUJIMOTO 562

中国人日本語学習者の異文化間能力を育む授業の実践例

劉碩，金璐璐 563

A Practical Report on Japanese Classes for Chinese Students to Develop Intercultural Competence Skills

Shuo LIU, Lulu JIN 573

母語の違いは日本語学習者の副詞の産出にどの程度影響するのか

朴秀娟 574

To What Extent Do L1 Differences Affect the Production of Adverbs by Japanese Language Learners?

Sooyun PARK 586

日本語機能表現を表す用語を学習者は理解しているか―アンケート調査から―

堀恵子 587

Learners' Understanding of Grammatical Terminology: Evidence from a Questionnaire Survey

Keiko HORI 599

学習目標を「構造化」する態度の育成を促す試み

宇佐美洋 600

An Attempt to Foster an Attitude toward Restructuring Learning Goals

Yo USAMI 612

ヨーロッパにおける継承日本語教育研究の動向―『ヨーロッパ日本語教育』では何が論じられてきたか―

大舩ちさと，西島阿弥子 613

Research Trends in Heritage Japanese Language Education in Europe: An Analysis of the Proceedings of the Japanese Language Symposium in Europe

Chisato OFUNE, Amiko NISHIJIMA 625

対話力育成のための評価及びフィードバック―学習者に内省を促した OJAE アセスメント実践例から―

山田ボヒネック頼子，萩原幸司，梅津由美子，酒井康子，高木三知子 626

Evaluation and Feedback for the Development of Dialogic Competence: A Case Study of OJAE Assessment that Encouraged Learner Reflection

Yoriko YAMADA-BOCHYNEK, Kôji HAGIHARA, Yumiko UMETSU, Yasuko SAKAI, Michiko TAKAGI 638

日本語プロファイル構築の提案―日本語教育における語彙・文法基準の透明化と標準化：EVP/EGP からの示唆と二層モデルの提案 ―

今井新悟.....639

A Proposal for Developing a Japanese Language Profile: Toward the Transparency and Standardization of Vocabulary and Grammar in Japanese Language Education-Insights from EVP/EGP and a Proposal of a Two-Layer Model

Shingo IMAI 651

日本留学における留学生の地域のことばへの関わりと態度―事例を通じた質的研究―

市島佑起子 652

International Students' Engagement with and Attitudes toward Japanese Regional Dialects in the Context of Study Abroad in Japan

Yukiko ICHISHIMA 664

介護施設における外国人就労者と利用者とのコミュニケーション―離島の介護従事者が捉える〈ことば〉〈からだ〉〈こころ〉―

岩﨑典子.....665

Communicating with Elderly Care Facility Users in Okinoerabu Island: Foreign Care Workers' Perspectives on Mind, Body and Language in Communication

Noriko IWASAKI 677

～ノダ構文の「こころ」の表現性について―日本語初級課程における導入と練習―

川口義一.....678

On the Modal Aspect of NODA Sentence Structure: Its Instruction and Practice in the Elementary Stage of JFL/JSL Japanese

Yoshikazu KAWAGUCHI 690

ポーランドの日本語学習者が感じる助詞の難しさの分析―ピアラーニングで学ぶ対照文法―

ジョンデクなぎさ 691

A Study on the Difficulties Polish Learners Face in Acquiring Joshi: A Peer Learning Approach to Contrastive Grammar

Nagisa RZĄDEK 703

《ポスター発表》Posters

それはことばの問題か―日本人学生と外国人留学生が参加するグループ活動不全―
川上ゆか.....705

Is it a Matter of Language? : Group Activity Dysfunction in Japanese and International Students' Collaborative Learning

Yuka KAWAKAMI 711

日本語教育実習としての活動型日本語教育の意義―日本語教育実習生によるエスノグラフィーに基づく分析―

幸田萌夏，佐藤芳樹，ニラモン・ラウィナン，松田真希子 712

Exploring the Impact of an Activity-Based Practicum on Trainee Perceptions of Language Teaching: An Ethnographic Analysis by Japanese Language Teaching Practicum Students

Moeka KODA, Yoshiki SATO, Rawinan NIRAMOL, Makiko MATSUDA 718

初級学習者を対象としたアニメ「で」学ぶ社会・文化コースの実践―学習者へのインタビュー結果から見るアニメの活用意義―

小松満帆.....719

Practical Report of the Japanese Society and Culture Course "Using" Japanese Anime for Beginner-level Learners: The Significance of Using Anime as Seen from the Results of Interviews with Learners

Maho KOMATSU 725

災害時の異文化摩擦を考える―クリティカル・インシデントを用いた授業実践の試み―

徳井厚子.....726

Cross-cultural Friction in Times of Disaster: Classroom Exercise Using the Critical Incident Approach

Atsuko TOKUI 732

日本語教育専攻で学ぶ大学院生の複言語主義の探究―日本語教師を志す留学生の言語レパートリーから―

マルキン舞 733

Exploring Plurilingualism in Graduate Students in Japanese Language Education: Through the Narrative on the Linguistic Repertoire of an International Student Aspiring to be a Japanese Language Teacher

Mai MALKIN 739

留学生を包摂する大学コミュニティで日本語教員はいかにメディエーターであるか

松本明香.....740

How Can Japanese Language Teachers Act as Mediators in a University Community that Institutionally Includes International Students

Haruka MATSUMOTO 746

言語ポートレートを介した対話がもたらす気づき―聞き手側の意識の変容に注目して―

毛利貴美.....747

Title Awareness Brought about by Dialogue through Language Portrayal: Focusing on the Transformation of the Listener's Consciousness

Takami MOHRI 753

日本語主体の循環型短期研修プログラムの実践報告

于一楽.....754

A Practical Report on a Japanese-Language Oriented Cyclic Short-Term Training Programme

Yile YU 760

長時間の筆記試験での論述を可能にする思考力育成―ドイツのギムナジウムにおけるドイツ語科目教員へのインタビュー調査―

脇田里子.....761

Fostering Thinking Competence for Extended Argumentative Writing: An Interview Study with a German Language Teacher in a German Gymnasium

Riko WAKITA..... 767

子どもの言語発達に不安を抱える日本人保護者の語りの質的研究

若松史恵.....768

A Qualitative Study of Narrative of Japanese Parent Concerned about Children's Language Development

Fumie WAKAMATSU..... 774

旅行のための日本語教科書の設計と開発

田嶋チュウミ晶子，ヴァルティなぎさ 775

Design and Development of Textbook for Travel Japanese
Akiko TAJIMA TSCHUMI, Nagisa WÄLTI 781

オンライン日本語教師入門コースのこれまでをふり返る―コース改善のためのアンケート結果から―
菊岡由夏，八嶋康裕 782

Looking Back on the Online Introductory Course for Japanese Language Teachers: Insights from a Questionnaire Survey for Course Improvement
Yuka KIKUOKA, Yasuhiro YASHIMA 788

課題遂行型授業に対する教師のビリーフ―授業計画可視化マトリクスの開発と活用分析例を踏まえて―
品田潤子，近藤彩 789

Teachers' Beliefs Regarding "Task-based Learning": An Analysis of the Development and Application of the Lesson Planning Visualization Matrix
Junko SHINADA, Aya KONDOH 795

「身体知」としての日本語の習得と使用
由井紀久子 796

Japanese Language Acquisition and Use as Embodied Knowledge
Kikuko YUI 802

《SIG 報告》

AJE-SIG 報告 2025「対話力を体得！」協働鍛錬していこう―OJAE 道場の実践から―
山田ボヒネック頼子，梅津由美子，高木三知子，萩原幸司，酒井康子，大室文，小熊利江，鞠古 綾 ...804

欧州ケース学習研究会 2024 年 9 月～2025 年 8 月活動報告
コスラ恭子，數原麗香，竹内泰子 815

AJE 継承語 SIG「欧州継承日本語ネットワーク」― 2025 年度活動報告（2024 年 8 月～2025 年 12 月）―
フックス - 清水美千代，板倉法香，齋藤あずさ，根元佐和子，三輪聖，若井誠二.....819

ヨーロッパ日本語教師会／ Association of Japanese Language Teachers in Europe, AJE 826
英国日本語教育学会／ The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ) ...827
AJE 賛助会員 Corporate members 830
第 28 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 832
第 28 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集／ 編集者後記.....835

はじめに

英国でのヨーロッパ日本語教育シンポジウム開催は 18 年ぶり 3 度目，2012 年のヨーロッパ日本語教育ワークショップを含めれば通算 4 度目の英国開催となりました。

また今回は，第 11 回日本語支援教育システム研究会（CASTEL/J）国際研究大会との連続開催ということで，テクノロジーを主題としたこの大会とは対照的に「〈ひと〉と〈ことば〉の再考：こころ・からだを中心に」をテーマとして掲げ，基調講演にはウォーリック大学の喜多壮太郎教授，招待講演にはキール大学からイグノーベル平和賞受賞者のリチャード・スティーブンズ博士をお迎えしました。

当初の計画では，2025 年に CASTEL/J 国際大会と英国日本語教育学会の年次大会をキール大学で開催するという予定でした。しかしながら，当時のヨーロッパ日本語教師会役員会は開催地の確保に大変苦労しており，オックスフォード大の西澤芳織氏が AJE 役員に選出されたことや，前回のシンポジウム開催から 18 年も経過していたことも重なり，ヨーロッパ日本語教育シンポジウムを英国で引き受ける運びとなりました。

今回の英国開催にあたり，ロンドンやオックスフォードでの開催も検討しましたが，最終的にキールを選定したのはその会場環境でした。発表会場・食事・宿泊が全て一体となったリトリート合宿型の大会が開催できると判断し，参加者がお互いに出会い，学び合い，語り合う時間が十分確保できるよう，通常の発表に加えて様々な交流促進イベントを企画・準備しました。また，参加者自らもやりたい企画があれば皆さんに声を掛けられるように仕組みも整えました。会場とオンラインを合わせて 22 カ国から 225 名もの参加者があり，ヨーロッパ日本語教育シンポジウムとしても過去最多の参加数を記録する大盛況の大会となりました。

実行委員会と参加者双方の積極的な参画により素晴らしい大会となり，改めて英国日本語教育学会の実行委員会及び役員会の東奔西走，粉骨砕身，八面六臂の尽力・活躍には感謝に堪えません。参加者の方々からも BATJ の運営力の高さに対する賞讃の声が多数寄せられました。近年，中等教育・高等教育共に，日本語を含む外国語教育は厳しい状況にありますが，今回の２つの大会が一つの契機となり，ここからまた新しい何か，素敵な何かが生まれてくることを心から願って止みません。

英国でのシンポジウム開催実現にあたり，英国日本語教育学会，ヨーロッパ日本語教師会，キール大学ランゲージセンター，国際交流基金ロンドン日本文化センター，

在英日本国大使館の皆様，キール大学のボランティア学生，そして参加者等，関わりのあった全ての皆様に厚く御礼申し上げます。

第 28 回日本語教育シンポジウム＆第 27 回 BATJ 年次大会実行委員会長

北川利彦（キール大学）

基調講演

Swearing: A cheap, readily available, calorie-neutral, drug-free means of self-help

Keynote presentation at the British Association for Teaching Japanese (BATJ) and Association for Japanese Language Education (AJE) Joint Conference, 28 August 2025.

Richard Stephens

School of Psychology, Keele University, United Kindom.

Word Count: 2958 (not including reference list)

October 2025

Author Note: Correspondence concerning this article should be addressed to Dr Richard Stephens, School of Psychology, Keele University, UK, ST5 5BG. E-mail: r.stephens@keele.ac.uk.

Abstract

Swearing is a ubiquitous linguistic behaviour with complex emotional and physiological consequences. Although often dismissed because of its social inappropriateness, psychological research suggests that taboo language may play an adaptive role in pain tolerance and physical performance. This paper, based on my keynote lecture at the 28th European Symposium on Japanese Language Education / 27th BATJ annual Conference, Keele University, Thursday 28th August 2025, integrates a series of studies conducted over more than a decade exploring the psychological and psychophysiological mechanisms underlying swearing and its effects on human behaviour. Across laboratory and hybrid-online experiments, participants who repeated swear words during acute physical stressors such as immersion in ice-cold water or isometric strength tasks, demonstrated increased pain tolerance and elevated physical output relative to neutral word controls. These effects appear to involve both psychophysiological and psychological mechanisms, including stress-induced analgesia and state disinhibition. A cross-cultural English-Japanese study suggested that the benefits of swearing extend across languages and cultures, challenging the idea that its effects depend solely on socially learned scripts. Collectively, the evidence supports the view that swearing constitutes a readily available means of self-help, leveraging the emotional power of language to modulate both affective and somatic states.

Keywords: Swearing; Cold-pressor; Pain tolerance; Strength; State disinhibition

Introduction

Swearing, defined as the use of taboo language conveying connotative information (Jay & Janschewitz, 2008) is a near-universal feature of language (van Lancker & Cummings, 1999). Swearing occupies a paradoxical position in human communication. On one hand, it is often censured as impolite or socially deviant, yet on the other, it represents one of the most potent and emotionally charged forms of expression available to speakers (Stapleton, Beers Fägersten, Stephens & Loveday, 2022). Far from being linguistically marginal, swearing is pervasive across cultures, contexts, and languages, serving a variety of communicative and emotional functions (Jay & Janschewitz, 2008). The psychology of swearing therefore offers a window for understanding the relationship between language, emotion, and physiological regulation.

The present paper synthesises a line of experimental work examining the functional consequences of swearing, particularly its ability to modulate emotional and physical experiences. The research originated from everyday observations, including the birth of my own daughter, that people frequently swear when in pain, under stress, or in the grip of strong emotion. These moments suggest that swearing is not merely expressive, but may also be instrumental in helping individuals to cope with adverse sensations or affective states. The central question motivating this work is, therefore, why do people swear when they are in pain or distress, and what are the psychological and psychophysiological consequences of doing so?

Swearing is closely intertwined with emotion both in its origins and effects. Linguistic and neuropsychological evidence indicates that swear words are processed differently from neutral language, engaging subcortical structures such as the amygdala and basal ganglia (Van Lancker & Cummings, 1999). Case studies of patients with aphasia following damage to Broca's area have shown that even when voluntary speech is severely impaired, automatic

utterances, including expletives, prayers, and songs, often remain intact (Joynt, 1961). This dissociation suggests that swearing draws upon emotion-linked neural systems distinct from those underpinning propositional language.

Cultural-linguistic analyses further underscore the unique status of taboo words. In English, for instance, the word *fuck* functions with extraordinary semantic versatility, serving as interjection, intensifier, and idiom (McEnery & Xiao, 2004). Despite its flexibility, its emotional charge remains strong, reflecting both its social taboo and its deep association with affective arousal. These qualities make swear words ideal tools for examining how language interfaces with emotion and physiology.

My experimental investigations of swearing began with a simple but striking observation. Following a painful accident in which I struck my little finger with a hammer, I noticed that my response, repeating the word *fuck*, in a steady even tone, without shouting, for 1-2 minutes, appeared to provide temporary relief. Then, during the birth of our daughter, my wife resorted to swearing in the most painful moments and was encouraged to do so by the attending midwife with the reassurance that swearing through childbirth is extremely common. Such experiences led to the hypothesis that swearing may trigger psychophysiological mechanisms that reduce pain or enhance coping.

My first controlled test of this hypothesis employed the cold pressor paradigm, a well-established method for inducing acute, safe, and measurable pain in laboratory settings. Participants were asked to immerse their hand in ice-cold water while repeating either a chosen swear word or a neutral control word. Consistently, participants tolerated the pain for longer and reported lower perceived pain when swearing (Stephens, Atkins & Kingston, 2009). The effect was accompanied by increased heart rate, suggesting activation of the sympathetic nervous system and aligning with theories of stress-induced analgesia (Butler & Finn, 2009).

Subsequent studies carried out in my lab extended the paradigm to examine whether swearing influences other domains of performance, specifically physical strength and endurance. These studies were based on our data suggesting that swearing triggers a mild "fight-or-flight" response. If so, then it might also mobilise the body for enhanced exertion. Indeed, participants repeating swear words demonstrated greater grip strength and higher power output on a static cycling task than when repeating a neutral word (Stephens, Spierer & Katehis, 2018). However, the absence of parallel increases in heart rate or blood pressure suggested that psychological mechanisms, such as increased disinhibition or self-confidence, may complement physiological arousal.

The concept of state disinhibition has become central to understanding how swearing operates. Taboo language momentarily suspends social constraints, allowing individuals to express emotion more freely (Hirsh et al, 2011). This release may facilitate bolder, more committed physical or emotional action. Recent research from my lab further indicates that swearing induces mild amusement, hinting at a connection between taboo language, humour, and self-efficacy. Together, these factors may explain how swearing boosts performance even without psychophysiological changes.

While most studies on swearing have been conducted in English-speaking populations, cross-linguistic comparisons are useful for assessing whether its effects are universal or culturally contingent. The Japanese language, for example, lacks direct equivalents of English swear words, and overt swearing is less common in social discourse (Kosugi, 2010). Nonetheless, when Japanese participants performed the cold pressor task using the Japanese expletive *kuso* (translation: crude for faeces / shit), they exhibited similar pain tolerance benefits as English speakers using *fuck* (Robertson, Robinson & Stephens, 2017). This finding challenges "script theory" explanations that attribute effect of swearing solely to learned

behavioural routines, instead implying that the emotional force of taboo language transcends cultural scripts.

The present paper integrates this body of work to articulate a comprehensive account of swearing as a self-regulatory behaviour. Drawing upon findings from experimental psychology, psychophysiology, and cross-cultural linguistics, it argues that swearing functions as a natural form of emotional modulation, recruiting both biological and cognitive mechanisms to manage pain and enhance strength, bolstering resilience. Rather than being a mere linguistic curiosity, I argue that swearing provides a window into how language can shape human emotion and physiology in adaptive ways.

Methods and Results

Across more than a decade of empirical research, a series of controlled laboratory and hybrid online studies conducted in my laboratory at Keele University School of Psychology have examined psychophysiological and behavioural effects of swearing. Each experiment used a repeated measures design (unless otherwise stated) comparing effects of repeating a swear word with repeating a neutral control word, across quantitative behavioural and self-report measures. These experiments assessed how swearing influenced pain tolerance and physical performance. All experiments were approved by an appropriate university research ethics committee.

Experiment 1: Swearing and Pain Tolerance (Stephens, Atkins & Kingston, 2009)

This pioneering study was designed to answer the question of whether swearing in response to pain helps, or hinders, pain management. A sample of N = 67 participants (29 female; age mean 20.9, SD 1.1 years) immersed one hand in ice-cold water (5 °C) while repeating either a self-chosen swear word or a neutral control word. Swearing increased pain tolerance (immersion time) by approximately 35% ($p < .001$), reduced pain self-report ratings ($p < .001$) and lead to mild increases in heart rate ($p < .001$). This was the first study to show that swearing appears to help people better manage acute pain. The observed increased heart rate is consistent with increased autonomic nervous system arousal and stress-induced analgesia.

Experiment 2: Daily Swearing Frequency and Pain Tolerance (Stephens & Umland, 2011).

This follow up study was designed as a partial replication of Experiment 1 (above) and to answer the additional question of whether everyday swearing moderates the pain tolerance benefit of swearing. A sample of N = 71 participants (49 female; age mean 22.3, SD 5.3 years) again immersed one hand in ice-cold water (5 °C) while repeating either a self-chosen swear word or a neutral control word. This study additionally included a self-report measure of daily swearing frequency (mean 15.2, SD 15.1 swear words used per day). Swearing again increased hand immersion time, a measure of pain tolerance ($p < .001$) and heart rate ($p = 0.043$), replicating the earlier findings. Interestingly, the pain tolerance effect was moderated by daily swearing frequency ($p = .013$). This was such that frequent swearers derived less analgesic benefit than infrequent swearers, indicating a habituation effect whereby repeated everyday use of swearing weakens its potency as a means of obtaining short term pain relief.

Experiment 3: Genuine versus Invented Swear Words (Stephens & Robertson, 2020).

This study explored the origin of the power of swearing by asking whether made up swear words show similar benefits for pain tolerance compared with an established swear word. A sample of $N = 92$ participants (59 female; age mean 27.8, SD 9.0 years) again immersed one hand in ice-cold water (5 °C) while repeating each of four words: the established swear word *fuck*, two made up swear words, *fouch* and *twizpipe*, and a self-chosen neutral control word. Only the established swear word, *fuck*, lead to increased pain tolerance ($p < .001$), with no effect observed for *fouch* or *twizpipe* ($p > .05$). However, this experiment showed no evidence of increased heart rate comparing the *fuck* and neutral word conditions ($p > .05$) indicating mechanisms beyond stress-induced analgesia may underly the pain relieving effect of swearing. Further, that only the established swear word produced analgesia suggests that semantic history is an important underpin for the power of swearing.

Experiment 4: Swearing and Physical Performance (Stephens, Spierer & Katehis, 2018).

This paper presented two studies designed to test the prediction that the increased autonomic arousal found in relation to repeating a swear word would result in enhanced performance of physical tasks. In study 1, a sample of $N = 29$ participants (18 female; age mean 21.0, SD 1.8 years) performed the Wingate static cycling task while repeating a swear word or a neutral control word. In study 2, a sample of $N = 52$ participants (38 female; age mean 19.1, SD 0.7 years) performed a hand grip strength task using a JAMAR® hand dynamometer, again, while repeating a swear word or a neutral control word. Study 1 found that swearing increased cycling power by approximately 5% ($p = .004$), while Study 2 found that swearing increased grip strength by approximately 8% ($p < .001$). However, again, there no significant changes in

heart rate, suggesting a psychological mechanism, possibly linked to increased state disinhibition, rather than a psychophysiological mechanism.

Experiment 5: Swearing, Humour, and Disinhibition (Stephens, Dowber, Barrie, Almeida & Atkins, 2022).

This study was designed to investigate the increased state disinhibition theory of how swearing produces physical performance task benefits. Study 1 demonstrated a proof of concept and will not be discussed further here. In Study 2, a sample of $N = 118$ participants (53 female, 63 male, 1 non-binary, 1 preferred not to disclose their gender; age mean 25.8, SD 10.0 years) performed a chair push-up task requiring seated participants to raise and then support their body weight on their hands and arms against the chair seat for as long as possible. They repeated a self-chosen swear word in one condition and a self-chosen neutral word in the other condition. They also completed measures linked to state disinhibition: risk-taking, flow, self-confidence, and humour. Swearing increased chair push up time by approximately 10% ($p = .001$). Swearing also increased risk taking ($p = .011$), humour rating ($p < .001$), self-confidence ($p = .012$) and flow ($p = .036$), supporting a psychological mechanism for increased physical linked to state disinhibition.

Experiment 6: Cross-Cultural Comparison of English and Japanese Speakers (Robertson, Robinson & Stephens, 2017).

The final experiment presented was of most interest to the audience at the British Association for Teaching Japanese (BATJ) and Association for Japanese Language Education (AJE) Joint Conference. It explored a cross-cultural comparison of speakers of English as first

language *vs.* speakers of Japanese as first language. This was theoretically interesting as the Japanese language does not generally use swear words the same way that English does. Thus, comparing English *vs.* Japanese speakers enabled testing of the "script hypothesis" of swearing in response to pain, which suggests that to swear in pain is to follow a script of a socially appropriate response to pain, restoring a person's competence in the eyes of onlookers. This experiment used a fully independent design with four conditions. Participants were $N = 95$, 59 females, 36 males, age mean 22.4, range 18-44 years. Again, using the cold pressor task (temperature 1-3 °C), English speakers ($n = 56$) repeated *fuck* versus *cup*, while Japanese speakers ($n = 39$) repeated *kuso* (translation: crude for faeces / shit) versus *kappu* (translation: cup). Both groups showed comparable increases in pain tolerance when swearing of around 84% ($p < .001$), indicating cross-cultural universality beyond learned scripts.

Discussion

Across multiple experiments, swearing has been shown consistently to produce measurable changes in pain tolerance and physical performance. The data showed that swearing influenced psychophysiological functioning, recruiting autonomic arousal and higher-order cognitive-emotional processes. In this way, it bridged two traditionally separate domains – emotionally charged language and bodily states.

Early findings suggested that swearing triggers stress-induced analgesia, wherein emotional arousal prompted the release of endogenous opioids and catecholamines that blunted pain perception (Stephens, Atkins & Kingston, 2009; Stephens & Umland, 2011). Later studies (Stephens, Spierer & Katehis, 2018; Stephens & Robertson, 2020; Stephens, Dowber, Barrie, Almeida & Atkins, 2022) expanded on this, showing that swearing can enhance physical performance and pain without major autonomic changes. This pointed to an additional

mechanism linked to state disinhibition (Hirsh et al, 2011). Here, it appeared that swearing allowed individuals to bypass social restraint, freeing expressive energy and improving task engagement.

However, the benefits of swearing were not uniform across individuals. The inverse relation between swearing frequency and analgesic benefit (Stephens & Umland, 2011) demonstrated habituation, where frequent use of swearing in everyday life reduced its emotional impact. This theory recognises that swear words most likely gain their power through early socialization through the re-enforcement of taboos, and that they retain their potency only when used sparingly. In essence, swearing's effectiveness depended on its emotional novelty and the strength of its learned associations.

Further evidence of this came from the pseudo-swear experiment (Stephens & Robertson, 2020), which found that made-up swear words did not influence pain response, suggesting that the power of taboo language arises from semantic and emotional learning rather than phonetic form. Established swear words carry embodied emotional memory, illustrating how language and affect become intertwined through personal and cultural experience.

These effects were not confined to any single culture. Findings from English and Japanese speakers (Robertson, Robinson & Stephens, 2017) indicated that the functional benefits of swearing generalised across languages despite cultural differences in taboo structure. This challenged "script theory" and supported the view that the core mechanisms of swearing, arousal, disinhibition, and emotional release, are psychobiological universals rather than culture-specific behaviours.

Taken together, the evidence suggested that swearing operates through two mechanistic pathways. First, psychophysiological activation leading to briefly heightened sympathetic arousal, preparing the body to endure pain or effort. Second, a psychologically mediated state

of disinhibition leading to suspended social norms, allowing freer emotional and physical expression (Hirsh et al, 2011). Together, these mechanisms explain the consistent benefits of swearing across pain, performance, and motivation.

Despite these robust findings, the research remains limited by its reliance on short-term laboratory paradigms. Future studies are recommended to examine swearing in naturalistic settings such as sports, clinical pain management, and everyday emotional regulation. Integrating neurophysiological measures (e.g., EEG, fNIRS, cortisol) could clarify the causal pathways involved. Broader cross-linguistic comparisons might further test universality, while longitudinal work could explore how early experiences with taboo language shaped its affective power across the lifespan.

Overall, swearing can be seen as a non-pharmacological, universally accessible form of self-help. Its potential applications extend to pain management and sports psychology. Theoretically, this research illustrates that language can alter physiological states, elucidating deep links between speech, emotion, and embodiment.

Conclusions

Across multiple experiments, swearing was shown to increase pain tolerance and enhance physical performance. These effects arose through intertwined psychophysiological, psychological, and cultural mechanisms. Although socially taboo, swearing fulfils a deeply human adaptive function of mobilising emotional and bodily resources in moments of need. Swearing may thus be aptly described as a cheap, readily available, calorie-neutral, and drug-

free means of self-help, exemplifying how language, emotion, and physiology coalesce to support coping and resilience.

References

Butler, R.K. & Finn, D.P. (2009). Stress-induced analgesia. *Prog Neurobiol*, 88(3):184-202. https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2009.04.003

Hirsh, J. B., Galinsky, A. D., & Zhong, C.B. (2011). Drunk, powerful, and in the dark: How general processes of disinhibition produce both prosocial and antisocial behavior. *Perspectives on Psychological Science*, *6*(5), 415–427. https://doi.org/10.1177/1745691611416992

Jay, T., & Janschewitz, K. (2008). The pragmatics of swearing. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, *4*, 267-288. https://doi.org/10.1515/JPLR.2008.013

Joynt, R.J. (1961). Centenary of Patient "Tan": His Contribution to the Problem of Aphasia. *Arch Intern Med*, 108(6):953–956. https://doi.org/10.1001/archinte.1961.03620120137019

Kosugi, H. (2010). Performative Power of Language: Japanese and Swearing. *Jurnal Teknosastik,* 8(2), 30-37. Weblink

McEnery, A., Xiao, R.Z., 2004. Swearing in modern British English: The case of fuck in the BNC. *Language and Literature,* 13 (3), 235–268. https://doi.org/10.1177/0963947004044873

Robertson, O.S., Robinson, S.J. & Stephens, R. (2017). A cross-cultural comparison of the effects of swearing on pain perception in a British and Japanese population. *Scandinavian Journal of Pain 17*, 267-272. https://doi.org/10.1016/j.sjpain.2017.07.014

Stapleton, K., Beers Fägersten, K., Stephens, R. & Loveday, C.L. (2022). The Power of Swearing: What we know and what we don't. *Lingua*, 277, 103406. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2022.103406

Stephens, R., Atkins, J. & Kingston, A. (2009). Swearing as a response to pain. *NeuroReport 20*, 1056-1060. https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e32832e64b1

Stephens, R., Dowber, H., Barrie, A. Almeida, S. & Atkins, K. (2022). Effect of swearing on strength: Disinhibition as a potential mediator. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 76(2), 305-318. https://doi.org/10.1177/17470218221082657

Stephens, R., Robertson, O.S. (2020). Swearing as a response to pain: Assessing hypoalgesic effects of novel "swear" words. *Frontiers in Psychology* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00723

Stephens, R., Spierer, D.K., Katehis, E. (2018). Effect of swearing on strength and power performance. *Psychology of Sport and Exercise* 35, 111-117. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.014

Stephens, R. & Umland, C. (2011). Swearing as a response to pain – effect of daily swearing frequency. *Journal of Pain 12*, 1274-1281. https://doi.org/10.1016/j.jpain.2011.09.004

van Lancker, D. & Cummings, J.L. (1999). Expletives: neurolinguistics and neurobehavioral perspectives on swearing. *Brain Research Reviews 31*, 83-104. https://doi.org/10.1016/S0165-0173(99)00060-0

Gesture, Metaphor and Spatial Language

Sotaro KITA (University of Warwick)

Abstract

Gesture is a ubiquitous component of communication and provides insight into how speakers conceptualize events and abstract ideas. This paper reviews evidence showing that representational gestures closely align with language-specific encoding patterns in motion event description, reflecting differences in lexicalization and clausal packaging across languages such as English, Japanese, and Turkish. Experimental research further demonstrates that gesture can shape syntactic choices, supporting the idea that gesture facilitates conceptualisation of events and situations. Studies of metaphor reveal hemispheric influences on gesture use and show that lefthand gestures can enhance metaphor interpretation by activating spatio-motoric imagery. Together, these findings support a model of cogenerated speech and gesture and suggest pedagogical applications that leverage gesture to improve learners' conceptualization and expression in the target language.

.

Keywords: gesture, metaphor, motion event

【キーワード】 ジェスチャー, メタファー, 動きのイベント

1 Introduction

Communicative competence is a key pedagogical objective, and multimodality is a powerful yet often underused resource for effective communication. In particular, gestures that spontaneously accompany speaking play a key role in communication and cognition. Gesture is ubiquitous in the sense that when there is speech, there is gesture. This is the case across cultures (Kita, 2009), developmental stages (e.g., infants in the one-word stage, Capirci et al., 1996; Iverson & Goldin-Meadow, 2005), and even among congenitally blind speakers (Iverson & Goldin-Meadow, 1997), indicating that gesture is a fundamental part of language use rather than an optional add-on. Moreover, gesture offers a window into the mind. Gesture reveals how speakers conceptualize events and ideas; language itself is inherently multimodal and grounded in embodied imagery (McNeill, 1992; 喜多 2002).

There are a number of different types of gesture (Kendon, 2004). However, this article focuses on "representational gestures", which include "iconic gestures", depicting motion and action, and pointing gestures. For example, when we say, "he threw a ball, and the ball hit the wall and bounced back", we enact the throwing action, and then traces an imaginary trajectory of a ball with a finger. Representational gestures depict and indicate spatio-motoric information. Gestures can also represent abstract concepts by using space and action metaphorically. For example, when we says, "we postponed the meeting", the hand at the chest level moves away from the body, to metaphorically indicate that the meeting is put further away from the current time (i.e., the body).

For teachers of Japanese, these gestures matter for at least two reasons: (1) representational gestures can be a window into the speaker's mind; (2) gesture can shape speaking, by packaging information in a particular way or by activating imagery relevant for speaking.

2. Two Views of Gesture in Language Production

Gesture and speech are produced in a coordinated way. How is the psychological process of gesture production related to the process of speech production? There are two views in the literature. The "language-free gesture generation" view states that gesture content is generated independently of speech (Krauss, Chen, & Chawla, 1996, de Ruiter, 1998). In contrast, the "speech–gesture co-generation" view proposes that gestures are created at the interface of spatio-motoric thinking and speaking, such that the contents of gesture and speech are generated interactively (McNeill, 1992; Kita & Özyürek, 2003). The evidence supports the co-generation view. For pedagogy, this perspective is particularly useful: it implies that shaping one modality (e.g., guiding a learner’s gestures) can influence the other (their spoken Japanese), and vice versa.

3. Language-to-Gesture Influences in Motion Event Description

Cross-linguistic studies of motion descriptions demonstrate gesture reflects how a language packages information in clauses. In a narrative task with Japanese, Turkish, and English speakers, participants described an animated "swinging" event. English has a lexical item "swing" that encodes the arc trajectory, and English speakers reliably produced arc-shaped gestures while also encoding the arc in speech. Japanese and Turkish lack a direct lexical equivalent for "swing" in this sense; speakers typically used more general verbs like iku ‘go’ or

tobu ‘fly/jump’ and were correspondingly more likely to gesture a straight path rather than an arc (Kita & Özyürek, 2003).

Another contrast concerns "clausal packaging" of manner and path. In English, manner and path are readily conflated within a single clause (e.g., "He rolls down the street"); in Japanese and Turkish, manner and path are often distributed across clauses (e.g., Japanese: korogatte saka-o kudaru, ‘it descends the slope as it rolls’) (Talmy, 1985). Speakers’ gestures mirror these grammatical units: English speakers tend to produce conflated gestures that combine a rolling motion with downward movement, whereas Japanese and Turkish speakers more often separate manner-only and path-only gestures (Kita & Özyürek, 2003).

For the Japanese classroom, these findings may indicate that observing learners' gestures may be a useful way to probe whether learners conceptualise events in the way suitable for speaking Japanese. If anglophone learners overuse conflated event packaging even when they are producing target-like Japanese constructions that distribute information across clauses, one could infer that the learners are not yet "thinking-for-Japanese". Making learners aware of how Japanese packages manner and path, and modelling hand movements that separate these elements, can scaffold more native-like clause planning. Evidence for this gestural effect on grammatical choice is presented in the next section.

4. Gesture-to-Language Influences: Packaging for Production

Gesture not only reflects linguistic conceptualization; it also helps create it. The Gesture-for-Conceptualization Hypothesis proposes that gesture packages information into units that are useful for speaking or thinking (Kita, Alibali, & Chu, 2017). Experimental evidence with Dutch speakers shows that when speakers are instructed to produce separate gestures for manner and path, they are more likely to produce two-clause utterances; when they produce conflated gestures, they more often produce one-clause sentences (Mol & Kita, 2012). In other words, the granularity of gesture can shape the granularity of syntax.

In Japanese teaching, gesturing may be an effective way to teach the clausal structure of motion event description. It may be useful to instruct students to produce separate gestures for manner and path so as to help them conceptualise events in the way suitable for the two-clause description of manner and path in Japanese.

5. Metaphor, Brain Hemispheres, and Handedness

Metaphor allows speakers to understand abstract concepts via concrete spatio-motoric imagery (Lakoff & Johnson, 1980), and speakers often produce metaphoric gestures that depict such imagery (McNeill, 1992). Because the left hemisphere is dominant for many aspects of language production while the right hemisphere contributes to metaphor processing, handedness patterns in gesture can reveal processing dynamics: the hands are contralaterally controlled, so increased left-hand gesturing can indicate greater right-hemisphere involvement in the speaking task.

The hand choice for gesturing in three types of speaking tasks was investigated. Participants were asked to explain the metaphorical mapping in phrases such as "spill the beans", namely "the beans" represent secrets and "spilling" represent spreading secrets to a large number of people (metaphor condition), or explain the meaning of abstract expressions such as "disclose something confidential (abstract condition), and or explain the meaning of concrete expressions such as "spilling marbles" (concrete condition). Participants produced a higher proportion of left-handed iconic gestures than right-handed ones in the metaphor condition, as compared to the concrete and the abstract conditions (Kita, de Condappa, & Mohr, 2010).

6. Gesture Activates Imagery Useful for Metaphor Understanding

Beyond packaging, gesture can activate novel spatio-motoric representations that then influence speech content. When participants explained the meaning and motivation of the idiom "spill the beans," those encouraged to gesture with the left hand produced higher-quality metaphor explanations—more complete and clearer metaphorical mappings (e.g., "beans" represent secrets) —than those who did not gesture or who gestured with the right hand (Argyriou, Mohr, & Kita, 2017). The finding suggests that left-hand gestures can facilitate metaphor processing by activating imagery in the right brain hemisphere.

In Japanese teaching, gesturing may be an effective way to facilitate metaphorical thinking. It may be useful to instruct students to produce gestures especially with the left hand, when using metaphor to explain abstract ideas.

7. Two Interacting Modes of Thinking

Taken together, the evidence supports a model in which analytic (linguistic, propositional) thinking and spatio-motoric thinking interact during speaking. According to this view, gesture and speech are co-generated: each can shape the other in real time, and together they cast a wider net over the conceptual landscape, enriching understanding (McNeill, 1992; Kita, Alibali,

& Chu, 2017). Thus, gesture is not just hand waving. Gesture reflects a distinct mode of thinking, in particular, "thinking-for-speaking" (Slobin, 1987).

8. Pedagogical Implications.

1) *Gestures can be a window into L2 learners' mind*. Through gestures, we can observe whether learners conceptualise motion events in the way suitable for Japanese grammar.

2) *Gestures can help conceptualise events in the way suitable for the target language*. By producing gestures that package information suitable for Japanese, learners can more easily produce Japanese grammatical structure for expressing motion events.

3) *Gestures can activate imagery and facilitate metaphorical thinking*. By producing gestures, learners can activate more vivid imagery of events. Left-hand gestures may be especially effective in facilitating metaphorical thinking and expression, through activating imagery relevant for metaphor.

9. Conclusion

Gesture is not an ornament but a window into the speaker's mind and a cognitive tool. Evidence across motion description and metaphor shows robust bidirectional links: language-specific patterns influence gesture, and gesture in turn shapes syntactic and conceptual packaging while activating imagery that supports higher-order understanding. Thought is advanced collaboratively by speech and gesture. Making this collaboration explicit in the classroom can help learners achieve more native-like information packaging and richer metaphorical competence. Future research should investigate how gestures can be deployed in classroom contexts.

References

Argyriou, P., Mohr, C., & Kita, S. (2017). Explanations of metaphor benefit from left-hand gestures: An activation account. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 43*(12), 1901–1913.

Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E., & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language, 23*(3), 645–673.

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (1997). What's communication got to do with it? Gesture in congenitally blind children. *Developmental Science, 1*(1), 70–78.

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, *16*(5), 367-371.

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.

Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 145-167.

Kita, S., & Özyürek, A. (2003). What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language, 48*(1), 16–32.

Kita, S., Alibali, M. W., & Chu, M. (2017). How do gestures influence thinking and speaking? The gesture-for-conceptualization hypothesis. *Psychological Review, 124*(3), 245–266.

Kita, S., de Condappa, O., & Mohr, C. (2010). Metaphor explanation and hand dominance: Increased left-hand gestures during metaphor processing. *Brain & Language, 112*(1), 25–30.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Mol, L., & Kita, S. (2012). The gestures we use influence the syntax we speak: Separate mimicry of manner and path promotes clause splitting. In *Proceedings of the 34th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 761–766).

McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Slobin, D. I. (1987). Thinking for speaking. In J. Aske, N. Beery, L. Michaelis, & H. Filip (Eds.), *The proceedings of the thirteenth annual meeting of Berkeley Linguistics Society* (pp. 435-445). Berkeley Linguistics Society.

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description, Vol. 3* (pp. 57–149). Cambridge University Press.

喜多壮太郎（２００２）『ジェスチャー：考えるからだ』　金子書房

ジェスチャー、メタファーと空間言語

喜多壮太郎（ウォーリック大学）

要旨

ジェスチャーはコミュニケーションにおける遍在的な要素であり、話者が出来事や抽象的概念をどのように概念化しているかについて重要な手がかりを与える。本稿は、表象的ジェスチャーが英語・日本語・トルコ語などに見られる語彙化パターンや節構造の差異を反映しつつ、言語固有の運動事象の符号化と密接に対応していることを示す研究成果を概観する。さらに、実験研究はジェスチャーが統語選択に影響を及ぼし、出来事や状況の概念化を促進する役割を果たすことを示している。比喩研究においては、ジェスチャー使用に対する脳半球の影響が示され、左手のジェスチャーが空間的・運動的イメージを活性化することで比喩解釈を強化することが明らかになっている。これらの知見を総合すると、ジェスチャーと言語が共生成されるモデルが支持され、ターゲット言語における学習者の概念化や表現を向上させるためにジェスチャーを活用する教育的応用の可能性が示唆される。

パネル発表

Appeal of Kobanashi as an Instructional Tool

- Reports from around the world (U.S.A., Japan, Philippines, Malaysia, Thailand, and Greece) -

Kazumi HATASA (Purdue University)
Hiroyo NISHIMURA (Yale University)
Yoshimi SAKAKIBARA (University of Michigan, Hokkaido International Foundation)
Rie AOKI (University of Findlay, Hokkaido International Foundation)
Alexander MACAINAG (The Association of Nihongo Teachers in the Visayas)
Yuko FUJIMITSU (The Japan Foundation, Manila)
Chee Peng (Edward) LEE (The Japanese Language Society of Malaysia)
Noriko HAMADA (Akita University)
Mamoru MORITA (The Japan Foundation, Bangkok)
Eleni APOSTOLOU (Freelance, Greece)
Nayuta BRAND (Miduca AG, Switzerland)

Abstract

This paper reports on initiatives incorporating the performance of kobanashi as part of language learning. Kobanashi are very brief humorous stories used by rakugo storytellers to warm up the audience before launching into the main story.

While the practice of performing kobanashi itself began nearly 20 years ago, a recent resurgence of interests started with an online kobanashi workshop for language instructors hosted by the Japan Foundation, London in 2020. Initially focused primarily on Europe, these activities gradually expanded beyond the continent.

The six practice reports cover diverse settings and learner groups, including a Japanese language program at a U.S. university, a summer intensive Japanese program in Japan, a

Japanese festival in the Philippines, kobanashi training program in Malaysia and Okinawa, and kobanashi workshops for Japanese language teachers across Thailand. In the seventh chapter, a Greek teacher of Japanese gives a personal account of her journey with kobanashi as a learner and a teacher.

In the final chapter, common elements across these practices are identified to argue that kobanashi has become an inclusive, engaging and effective educational tool for language learning and for facilitating community building and intercultural understanding. In the end, a recommended guideline for the format of kobanashi is proposed.

Keywords: humor, learner-centered, embodied and performative storytelling, creativity and individuality in learning, intercultural communicative competence

【キーワード】 ユーモア，学習者中心，身体表現を伴うストーリーテリング，創造的な学習と個性，異文化間コミュニケーション能力

1 Introduction

In this paper, six initiatives that incorporate performing kobanashi as part of language learning are reported.[1] Kobanashi are very short humorous stories used to warm up an audience before a rakugo performer begins the main story (Hatasa, 2012).

The online kobanashi workshop for language teachers held in 2020 organized by the Japan Foundation, London (JF London) started the recent resurgence of kobanashi activities. As the workshop was intentionally designed to catalyze a sustained, cross-border community of practice, it subsequently led to significant changes in how teachers engaged with kobanashi. Some of the participants went on to form a group called KKGH (Kokusai Kobanashi Gōdō Happyōkai), which sparked lively collaborations among Japanese language teachers across Europe (Hatasa, 2023). Over time, these activities have grown beyond Europe, with study groups and workshops now taking place around the world.

The first two projects are the direct results of a workshop hosted by Yale University in 2024. The Yale University Japanese Program tried to incorporate kobanashi activities in regular language classes. The Hokkaido International Foundation (HIF) introduced kobanashi activity as a part of a special lecture of rakugo and kobanashi in their eight-week summer intensive language program in Hakodate. The third project was conducted in the Philippines as a part of Nihongo Fiesta held in Manila in 2025. [2] This project includes a report of Nihongo Partners performing kobanashi in local languages.[3] The fourth is an international kobanashi training program in Malaysia and Okinawa. The fifth project is a series of four workshops held in different regions in Thailand. In the section after these five projects, a Greek teacher of Japanese describes her experience of learning how to perform kobanashi herself, and subsequently teaching her students how to perform it.

In chapter 8, common features of kobanashi activities across these practices are identified and an argument for kobanashi as a viable educational tool is presented. In the end, a recommended guideline for the format of kobanashi is proposed.

2 Incorporating Kobanashi into Japanese Language Courses at Yale University: Students' Engagement, Reactions, and Learning Outcomes (Hiroyo NISHIMURA)

2.1 Introduction

During the 2024-2025 academic year, kobanashi activities were integrated into both elementary and advanced Japanese courses at Yale University, involving a total of 34 students. The goal was to explore how kobanashi supports students' linguistic and affective development, specifically pronunciation, intonation, expressive delivery, motivation, and intercultural awareness. The primary objectives were as follows:

(1) To serve as an icebreaker and a communicative bridge during online exchanges;

(2) To hone oral performance skills, expressive delivery, and self-confidence for a kobanashi performance at the end-of-year event (approximately 90 attendees);

(3) To foster enjoyment and playful engagement in making others laugh through Japanese;

(4) To provide students with a lasting "art form" to carry with them and share in future intercultural or study-abroad settings.

2.2 Design and Implementation of Kobanashi Activities

During the Fall 2024 semester, kobanashi activities were incorporated into an elementary course (n = 24) as a two-week assignment toward the end of the semester and into an advanced course (n = 10) as a semester-long assignment. Online exchanges with university students in Japan and Yale's end-of-year event were utilized for this performance-based learning. Yale students completed pre- and post-performance surveys assessing their confidence in pronunciation, intonation, fluency, and expressive ability, as well as self-reflections on how the experience affected their motivation, confidence, and perception of Japanese culture.

2.3 Activity Procedure

In class, students watched and discussed introductory videos on kobanashi and rakugo, then selected a story and recorded their performance on Padlet. After receiving feedback, they practiced pronunciation and intonation using the Online Japanese Accent Dictionary and performance techniques such as sitting posture, bowing, and the use of props. Yale and Japanese university students then recorded their performances in both Japanese and English. During the live exchange, both groups shared their experiences, thereby achieving Objective (1). Regarding Objective (2), 11 elementary-level and two advanced students volunteered to perform live at the end-of-year event, receiving additional one-on-one coaching focused on pacing, eye contact, and audience engagement.

2.4 Results

The survey data and reflections (n = 19) indicated clear linguistic and affective improvements in students' fluency, pronunciation, and intonation, as shown in Figures 1.1–1.3 (Blue: Pre; Red: Post; 1 = *Not at all*, 4 = *Very much*).

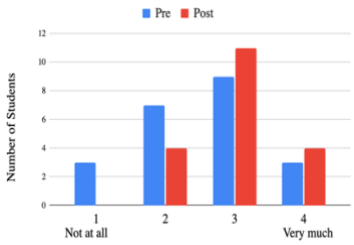


Figure 1.1: Fluency

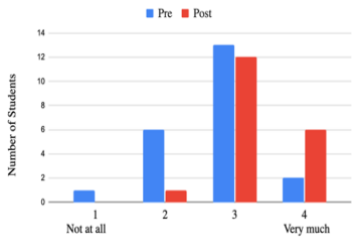


Figure 1.2: Pronunciation

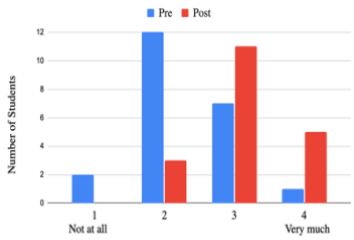


Figure 1.3: Intonation

Many students also reported enhanced emotional expression, performance skills, and a rhythmic sense of Japanese speech. Kobanashi was described as “a great icebreaker” and “a fun introduction to differences between Japanese and American humor.” Among those who performed on stage, 82% (n = 9) responded that the kobanashi experience increased their motivation to study Japanese. Quieter students also performed confidently on stage, demonstrating kobanashi as a medium for self-expression and linguistic confidence. Overall, students viewed kobanashi as enjoyable and educational, expressing pride in making an audience laugh in a language they were still acquiring, thus fulfilling Objective (3). Objective (4) was also achieved, as several students performed their kobanashi while studying abroad in Japan, demonstrating their ownership of this performative skill in intercultural contexts.

2.5 Discussion

When comparing the two levels, the elementary-level students demonstrated greater enthusiasm and a willingness to take risks than the advanced students, as kobanashi represented an exciting opportunity to experience and perform a traditional Japanese verbal art early in their language studies. In contrast, the advanced students, all of whom had study-abroad experience, perceived it as merely another academic assignment. Notably, the intensive instruction concentrated during the final two weeks for the elementary-level students proved more effective in sustaining motivation than the semester-long guidance provided for the advanced students. Interestingly, several students expressed curiosity about whether instructors would also perform kobanashi. Hatasa later suggested that instructors experiencing the challenges of performing in a second language could strengthen class unity and foster empathy. Instructor participation is being considered for future courses.

2.6 Conclusion

The kobanashi activities implemented at Yale University effectively demonstrated that traditional Japanese humorous storytelling can enhance linguistic confidence, expressive ability, and intercultural understanding. Students developed their fluency while deepening their appreciation for Japanese humor, and the findings suggest kobanashi can be pedagogically valuable across all proficiency levels, especially for elementary-level students. Future studies should explore kobanashi's impact on language performance and communicative development, particularly for those introduced to it early in their studies and continuing into higher-level courses. Although this chapter focused on the fall semester implementation, Yale and Japanese university students collaborated to create original kobanashi in the spring, extending the pedagogical exploration of kobanashi as a creative intercultural practice. A longitudinal study could provide deeper insight into how sustained engagement with kobanashi shapes linguistic growth, creativity, and cultural identity.

3 Kobanashi Project in a Summer Study-Abroad Program in Hokkaido, Japan -Smiles and a Sense of Achievement- (Rie AOKI and Yoshimi SAKAKIBARA)

3.1 Program Overview and Flow of the Kobanashi Activities

The kobanashi activities were carried out as part of the Hokkaido International Foundation (HIF) Japanese Language and Japanese Culture Program in Hakodate, Hokkaido. The program spans eight weeks, from June to August. With the slogan, "*Egao to Tasseikan* (Smiles and a Sense of Achievement)," the program also seeks to foster meaningful connections with the local community. Students reside with host families and interact with local university students through classes and Conversation Table. In 2024, 27 students from American universities, whose native language was either English or Chinese, participated in the program. Japanese language classes were offered at levels ranging from intermediate-low to advanced.

This kobanashi activity originated when the instructors attended the workshop organized by Yale University prior to the start of the study-abroad program. Once the program began in June, Professor Hatasa and Master Yanagiya Sankyō served as special lecturers, introducing students

to the art of rakugo and kobanashi. Students first performed kobanashi under their guidance-and watched Master Sankyō's rakugo performance. These experiences deepened students' understanding of the traditional performance cultures of kobanashi and rakugo. Observing the live performance and benefiting from expert feedback proved highly valuable. When volunteers were recruited to perform kobanashi at the closing ceremony, 11 summer program students and one local university student expressed keen interest in participating.

Practice sessions for kobanashi were subsequently initiated between instructors and students. Initial group practice focused on essential etiquette, such as how to approach the stage. Following the group session, individual practice was conducted, as detailed later in this chapter. The instructional content adhered to the methods presented at the Yale University workshop for instructors. At the closing ceremony, students performed kobanashi in front of their host families and local guests, who had supported them throughout the eight-week program. These performances provided a fitting and memorable conclusion to the event.

3.2 Three Communities Created by Our Kobanashi Activities

Through the kobanashi activities, three distinctive types of communities were cultivated: a student community, a student-instructor community, and a community connected to local residents.

The first community emerged among the students themselves. Collaborative practice and observation of each other's kobanashi performances enabled participants to develop relationships that extended beyond their respective class groups. The shared experience of laughter and mutual encouragement built meaningful connections and camaraderie.

The second community was formed between students and instructors. Through the kobanashi activities, instructors gained insights into aspects of their students, such as their character and personality, that are not typically observable in regular classroom settings. For instance, much like the case mentioned in the previous chapter, a student who was usually reserved in class displayed exceptional performance during kobanashi. It was afterwards

discovered that he had participated in a high school drama club. Such experiences deepen instructors' understanding of their students as individuals.

The third community connected students with local residents, demonstrating alignment with the program's objective of promoting community integration. While occasional conflicts and misunderstandings may have occurred between students and their host families, the collective enjoyment of the performances ultimately brought everyone together. For host families, witnessing the students' presentations often felt akin to watching their own children perform. Each kobanashi performance was greeted with enthusiastic applause and warm smiles. As a local university student participated in the performances and residents assisted with kimono dressing, community involvement was evident. As Hatasa and Kubota (2009) note, kobanashi can contribute to cooperative learning and the development of mutual support among students.

3.3 Consideration

One of the most notable outcomes was that students effectively applied what they had learned. Hatasa and Kubota (2009) and Igarashi (2022) observe that, through repeated practice, students can demonstrate creativity and even modify the original kobanashi stories. This was evident in our program as well. For instance, when one student performed a scene set in a museum, he substituted the characters with his classmates. By imitating their distinctive phrases and speaking styles, he amused his audience and elicited big laughs. This example illustrates that kobanashi offers more than standard textbook exercises; it enables students to broaden ideas and settings, transforming their performances into personal and creative experiences. Kawasaki (2014) suggests that rakugo and kobanashi can help students become active members of a global society, as these activities encourage self-expression and reflection on effective communication. Thus, the student's decision to alter the story's setting reflects the creative freedom granted by instructors.

Each student had just 15 minutes of individual practice, but these sessions were highly valuable. Initially, students simply recited memorized lines, but when prompted with questions such as, "What kind of person is this character?" or "How can you show this setting more

clearly?" students began to engage in deeper thinking, progressing from basic understanding to personal interpretation. Through exposure to Japanese pop culture, including anime and games, many students demonstrated a strong understanding of *kyara* (characters). Creating original characters exceeded our expectations and did not require a specific proficiency level. This activity encourages independent thinking through thoughtful consideration of setting and characters.

3.4 Future Prospects

In summary, the kobanashi activities in the summer study-abroad program provided students with opportunities to build communities and express their individuality. These activities also served as valuable teaching materials, enabling students to advance from simple comprehension to deeper interpretation and reflection. As reflected in our slogan, 'smile and a sense of achievement,' community engagement and joyful laughter were evident among students, instructors, and host families, who all shared these experiences. We will continue these activities in the future.

4 Philippine Kobanashi Festival Report: Creating Spaces to Foster Learner Autonomy and Intercultural Understanding (Alexander MACAINAG and Yuko FUJIMITSU)

4.1 Philippine Kobanashi Festival Report (Alexander MACAINAG)

4.1.1 Introduction

While the main characteristics of kobanashi are the ability to practice Nihongo, being able to instill confidence in one's Nihongo skills, and improve the camaraderie and connection of a class, we believe that kobanashi is also a perfect match for Filipinos, who love to entertain and perform.

With the support of the Japan Foundation, Manila and many others, the Association of Nihongo Teachers in the Visayas (ANT-V) introduced kobanashi to Nihongo teachers in the Philippines from January to December of 2024. Within that timeframe, to deepen my personal

understanding of kobanashi, I joined the Online Kobanashi Workshop for Teachers, organized by Yale University.

4.1.2 1st Philippine Kobanashi Contest

In April 2024, at the 1st year anniversary of Neo Tokyo, a Japanese restaurant mall in Cebu, ANT-V held the 1st Philippine Kobanashi Contest. This event was held for students who have learned kobanashi from Nihongo teachers inspired by the kobanashi session of ANT-V earlier in the year. 9 students and 4 teachers from 3 different organizations (1 university, 1 Nihongo training center, 1 IT company with in-house Nihongo training) participated in the first ever public kobanashi event in the Philippines. Almost all of the participants gave high praises to the event, proving our hypothesis of kobanashi being a perfect match for the Filipino environment.

Photos 4.1 and 4.2: 1st Philippine Kobanashi Contest (April 2024)
(Click the photos to see ANT-V Facebook page)

Here are some comments from the participants:

> "I learned that the way you speak matters." (Filipino participant, Nihongo training center student)
>
> "It was so much fun making people laugh." (Filipino participant, IT company employee)
>
> "I was delighted that the entire class participated in the practice session, allowing me to feel a sense of unity at the school for the first time." (Japanese participant, university Nihongo instructor)

However, there was one issue: Being categorized as "winners" or "losers" resulted in disappointment for those who "lost" (especially for the teachers), which affected the experience of the parties involved. This is why for the next event, we decided to focus on solely entertaining the audience instead.

4.1.3 2nd Philippine Kobanashi Festival

In February 2025 at Nihongo Fiesta, the biggest Japanese language event in the Philippines, we held the 2nd Philippine Kobanashi Festival - shifting the concept from being a “contest” to a “festival”. The key point is, changing the *kyousou* (競争) of “competition” to the *kyousou* (共創) of “co-creation”.

From 58 applicants, 16 performers from the Philippines, Japan, and Malaysia took center stage at a shopping mall cinema in Manila, performing their kobanashi for an audience of over 300 people (Click here to see video 1 and video 2).

Photo 4.3: 2nd Philippine Kobanashi Festival

Photo 4.4: Festival venue

This version of the event has three main differences from its predecessor:

(1) Shift in Mindset

First of all, by not focusing on winning or losing, but by instead concentrating solely on entertaining the audience, the participants’ camaraderie improved, and their mindset changed from being “rivals” to “colleagues”.

Thanks to this, the special kobanashi performance advisors for the event were able to provide wholehearted support to everyone. One performer commented:

> “I believe I delivered my best performance on stage by effectively implementing the advice I received (from the kobanashi performance advisors). It was truly wonderful that all participants were able to give their best performances during the actual event.” (Japanese participant, EPA Nihongo training program instructor)

(2) Time Management and Autonomous Learning

To ensure the event's success, we allocated ample preparation time, enabling participants to practice with the special kobanashi performance advisors, as well as exchange ideas with each other - creating a space for collaborative learning. By focusing

on entertaining the audience, each individual proactively sought guidance from teachers and also practiced independently. As educators, our primary goal is for students to become capable of learning independently. Seeing this manifest through kobanashi activities was a significant achievement. One performer commented:

> "The event was held very well - Having enough time for rehearsals and practice, and preparing a practice room and dressing room for the kobanashi performers." (Filipino participant, high school Nihongo teacher)

(3) Intercultural Understanding and Respect

The process of co-creation in kobanashi involves many elements that foster intercultural exchange between Japanese and Filipinos, and intergroup collaboration between teachers and students. Those new to delivering a public performance in a foreign language (most of the student performers and all of the Japanese performers) initially had a difficult time with their kobanashi. However, our special kobanashi performance advisors from Japan, Professor Hatasa and Master Ryūtei Saryū, patiently gave advice to the Filipino performers - not only on Nihongo pronunciation, intonation and timing, but also on how communication is done in certain cultural contexts, such as a conversation between a senpai and kohai. Our special Filipino/Bisaya advisors, Mr. Cristopher Vincent Dofitas and Mr. Kenichiro Kurusu of University of the Philippines, eagerly demonstrated the nuances of the local vernacular to the Japanese performers, such as how a Tagalog husband and a Visayan wife would talk (🏷 click here to see the video). Discussion centered on how to make one's delivery more natural in the other's cultural setting, to effectively convey the meaning of their kobanashi to both Filipino and Japanese audiences. This focus on having oneself understood by a person of a different culture is key to developing Intercultural Communicative Competence (ICC) - the ability to relate to and communicate with people who speak a different language and live in a different cultural context (Byram, 1997).

Photo 4.5 and 4.6: Participants practicing their kobanashi

4.1.4 Summary

In summary, our realization was that in creating a good festival or a good kobanashi, co-creation is more important than competition, based on the three observations below:

(1) Through co-creation, a sense of camaraderie blossomed.

(2) By allocating ample time and clarifying objectives, a space for collaborative learning and autonomous learning emerged.

(3) Finally, by sharing cultural nuances, intercultural understanding was realized.

Based on the above factors, the 2nd Philippine Kobanashi Festival was a very meaningful event - one we hope can further nurture Intercultural Communicative Competence among learners and teachers in the Philippines.

4.2 Teacher Transformation Through Local-Language Kobanashi: Embodied Reciprocity in a Philippine Setting (Yuko FUJIMITSU)

In this report, embodied reciprocity refers to intercultural engagement in which teachers and learners share vulnerability and meaning-making through performance. Learning emerges through shared activity rather than cognition alone. This section examines how the Philippine Kobanashi Festival fostered such conditions and contributed to teachers' professional transformation.

4.2.1 Contextual Background: From Contest Format to a Collaborative Design

The Filipino sociocultural landscape is shaped by the relational worldview of *kapwa/tayo*, contrasted with the individualistic orientation of *kaniya-kaniya*. *Kapwa*, often translated as "shared self," assumes permeable boundaries between self and other and emphasizes

relationships grounded in mutual recognition. *Tayo*, the inclusive form of "we," extends this ethic toward collective action and shared responsibility, while *kaniya-kaniya* reflects individual-centered competition and hierarchical differentiation.

For the 2025 Kobanashi Festival, organizers drew on *kapwa/tayo* as a pedagogical principle, redesigning the event from a contest into a collaborative, community-centered learning space. Central to this shift was inviting native speakers of Japanese, including language teachers, to perform kobanashi in Tagalog or Bisaya, thereby reversing linguistic hierarchies and enacting shared vulnerability and horizontal relationships.

4.2.2 Implementation: Collaborative Preparation and Situated Learning

Seven Japanese participants, including Nihongo Partners volunteers and teachers, performed local-language kobanashi, despite having little prior experience with local languages. Preparation relied on close collaboration with Filipino colleagues and students for translation, pronunciation, and cultural adaptation, with practice embedded in everyday contexts due to limited study time. The following cases illustrate how the festival functioned as a space for embodied, relational learning.

4.2.3 Case Illustration 1: Ethical Reciprocity

Sakura, a Nihongo Partners volunteer at public high schools in Manila, described her motivation as rooted in her students' effort:

> "They worked so hard in a language that is not their own, so I felt I should challenge myself in their language."

She relied on Filipino colleagues for translation and pronunciation. She practiced whenever possible:

> "I set the script as my phone wallpaper. Every spare moment, I practiced."

Warm audience laughter marked a turning point:

> "It felt like they were recognizing me—welcoming me into their world."

As the class worked on kobanashi together, she noticed that relationships among students—and between students and the teacher—began to deepen. This, in turn, fostered greater learner autonomy and horizontal peer support:

> "Students started advising each other. The atmosphere changed."

4.2.4 Case Illustration 2: Reversing Classroom Roles

Anna, an instructor teaching pre-departure nursing/caregiving candidates, began with "only knowing *salamat po*," a Filipino expression meaning "thank you." She depended on coworkers who recorded the script because she couldn't read the text at all at first. The most pivotal moment occurred when her first video submission received negative feedback, prompting her to consult her students directly. They supported her and strongly encouraged her not to give up. This reversal prompted a profound reflection:

> "If I want to teach, I must first receive—their language and their way of seeing the world."

Relationships became more horizontal, and coworkers called her *bunso* ("youngest sister"). Even mistakes elicited supportive laughter:

> "People laughed with me, not at me."

4.2.5 Discussion: Implications for Teacher Development

Across the cases, four interconnected dimensions of transformation emerged:

(1) shifts in attitude, as teachers moved away from perfectionism and embraced learning through mistakes within psychologically safe environments;

(2) deepened interactional relationships, as being "taught by learners" reduced hierarchical distance and fostered reciprocal communication;

(3) the formation of communal belonging through playful collaboration; and

(4) the development of cultural imagination, as engagement with local languages and humor enhanced teachers' sensitivity to learners' everyday communicative contexts.

These participatory experiences underscore the importance of teachers as learners of language and culture. Through embodied engagement—learning, struggling, and performing

alongside learners—teachers internalized aspects of Intercultural Communicative Competence (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002) as lived practice rather than abstract principles. Adopting a lifelong-learner stance also supported teacher wellbeing by fostering relational, community-centered engagement (Tokimoto et al., 2023). Kawashima (2023) describes attempting kobanashi in Czech with her students' support, suggesting that such teacher participation can create a space in which teachers reconnect with the learner's stance and share experiences with students on more equal footing. In a related vein, Endō, Kamura, Takagi, and Brand (2024) show that kobanashi activities can create barrier-free spaces where diverse participants engage on more equal terms, highlighting their potential to foster collaborative learning across differences. Building on these perspectives, Brand (2025) suggests that kobanashi projects can create situations in which teachers and adult learners undergo parallel learning processes, enabling shifts in stance and professional growth through shared vulnerability and collaborative performance.

These international perspectives resonate strongly with the Philippine Kobanashi Festival. Taken together, they suggest that kobanashi—across contexts—functions as a culturally grounded practice that fosters relationality, mutual imagination, and context-sensitive teacher transformation.

5 International KOBANASHI 'Laugh With' Training Program @ Japan, KOBANASHI Project Malaysia (Chee Peng Edward LEE and Noriko HAMADA)

5.1 Project Background

Kobanashi was first introduced at the 15th Annual Japanese Language Festival (JLfest 2022) through collaboration with KKGH and JF London. Recognizing its educational potential, the KOBANASHI Project Malaysia was launched with three objectives:

(1) to motivate Japanese language learning while enhancing 21st-century skills such as creative thinking;

(2) to promote awareness of 'Laugh With' jokes that foster positive human connections and discourage bullying; [4]

(3) to create a cheerful environment for Nihongo-jin through shared laughter.[5]

To achieve these goals, the project conducts experiential workshops, a Kobanashi Japanese Comic Joke Telling Competition, and the International Kobanashi 'Laugh With' Training Program in Japan, which is the focus of this report.

5.2 International Kobanashi 'Laugh With' Training Program in Japan

The program aims to bring together Japanese language learners of similar age groups from different countries, encouraging interaction without barriers while cultivating awareness of 'Laugh With' humor through collaborative kobanashi creation and performance.

5.2.1 Implementation

The inaugural 10-day program was held in Okinawa, Japan, in February 2025, involving 20 high school students and their Japanese language teachers from five schools across Malaysia, Indonesia, and Thailand. The program comprised an intensive kobanashi camp culminating in a public performance, as well as Okinawan cultural exchange activities with Okinawan students. Participants shared aspects of their own cultures, such as Southeast Asian curries, while learning about Okinawan culture, language, and traditions. The program concluded with visits to Chura-umi Ocean Park and Ryukyu Village.

5.2.2 Intensive Kobanashi Camp Content

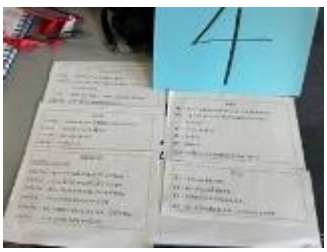
The camp focused on hands-on kobanashi creation. Students first worked with an adapted Japanese comedy story before developing original kobanashi inspired by humor from their home countries.

Day One began with orientation and body-expression activities, followed by a review of kobanashi concepts, which students were already familiar with through prior participation in the Kobanashi Japanese Comic Joke Telling Competition at JLfest.

Day Two introduced four instructional steps: identifying characteristics of effective kobanashi, analyzing structure, rewriting stories in kobanashi style, and performing. First,

students were asked to rank several kobanashi samples according to their level of funniness, providing reasons for their choices. They concluded that effective kobanashi requires a clear, relatable storyline supported by gestures. Working in mixed-ability, multinational groups, they were tasked to adapt a simplified kyogen story (*Bon-san*) into kobanashi, collaborating through peer support and translation tools and incorporating the punchline they had created. Finally, the students took turns performing their kobanashi in a tatami room. Even some instructors and supervising teachers also gave it a try. Initially, the supervising teachers had felt a bit uneasy about using the same materials, as they were concerned that the students might end up producing identical performances. However, despite working with the same story, each group—and each student—created a performance that was uniquely their own. They expressed their individuality in ways that made every presentation distinct and enjoyable. We observed strong peer support: students encouraged one another, laughed together, and cheered for their group members, strengthening team spirit and confidence.

Photos 5.1 and 5.2: Students identifying criteria for an effective kobanashi



シーサー

山田さんは かわいいシーサーを もっていました。

木村さんは 山田さんのシーサーを ほしいと思いました。

I thought about stealing

それで、木村さんは 山田さんの家(いえ)に こっそり入って、ぬすもうと思いました。

木村さんは 山田さんの家に行って、シーサーを見つけました。

でも、そのとき、木村さんは 山田さんに見つかりました。

Noticing

山田さんは、ともだちの木村さんだと きづきました。

それで、おもしろいことを することにしました。

山田さんは「ん？？いぬだ！」と言(い)いました。

木村さんは いぬのマネをしました。

山田さんは「あ！いぬじゃないな！さるだ！」と言いました。

木村さんは さるのマネをしました。

山田さんは「あ！さるじゃないな！さかなだ！！」と言いました。

木村さんは「さかな？？？？？？＿＿＿＿＿①＿＿＿＿＿。」

山田さんは 大笑(おおわら)いしました。

Shīsā

Yamada-san had a cute *shīsā*.
Kimura-san wanted Yamada-san's *shīsā*.
So, Kimura-san secretly sneaked into Yamada-san's house and thought about stealing it.
Kimura-san went to Yamada-san's house and found the *shīsā*.
But at that moment, Yamada-san caught him.
Yamada-san realized it was his friend Kimura-san.
So he decided to do something funny.
Yamada-san said, "Huh? A dog!"
Kimura-san imitated a dog.
Yamada-san said, "Ah! Not a dog! You're a monkey!"
Kimura-san imitated a monkey.
Yamada-san said, "Ah! Not a monkey! You're a fish!!"
Kimura-san said, "A fish??? … ① …."
Yamada-san burst out laughing.

Figure 5.1: abridged kyogen story (*Bon-san*) set in Okinawan context for adapting into kobanashi

Day Three focused on developing original kobanashi based on jokes from students' home countries. Prior to coming to Japan, they had been asked to compile several jokes from their countries. However, after their experience with kobanashi on the previous day, many students realized that their original jokes were difficult to adapt. As a result, some searched for new jokes, while others created their own. Students drafted stories in their native languages before translating them into Japanese with instructor support. Crafting punchlines proved challenging, requiring several rounds of revisions and collaboration with native speaking instructors to ensure the punchlines were both humorous and easy for everyone to understand. This process also allowed us to explore the common and universal aspects of humor that we all share. In addition, stories written in their native languages tended to be long, making memorization difficult for beginner learners. To address this, we encouraged students to rely on gestures to convey meaning more effectively. Schools were strategically paired to balance strengths such as gesturing, language proficiency, and positive feedback skills, fostering mutual support and confidence.

Here is an example of an original kobanashi created by a Thai student, featuring the popular Thai festival *Loy Krathong*. She skillfully introduced cultural elements from her own country while incorporating humor that transcends national boundaries.

ロイクラトン	*Loy Krathong*
ロイクラトンはタイのお祭りです。悪いことがなくなるように，クラトンという飾りをバナナの葉っぱで作ります。そして，川に流します。	*Loy Krathong* is a Thai festival. To make bad things disappear, people make *krathong* decorations out of banana leaves and float them down the river.
えみ：ねえねえ，みんちゃん，何をいのるの？	Emi: Hey, hey, Min-chan, what are you praying for?
みん：あー！えみちゃん，私はね，えみちゃんよりもっと細くてきれいになりますように。 そして，えみちゃんの彼氏が私の彼になりますように。	Min: Ah! Emi-chan — I'm praying that I'll become slimmer and prettier than you. And that your boyfriend will become my boyfriend.
えみ：えー！ひどい！	Emi: Whaaat?! That's terrible!
みん：じゃあ，えみちゃんは？	Min: Then what about you, Emi-chan?
えみ：私？悪いことがなくなりますように。	Emi: Me? I'm praying that all bad things will disappear
みん：え！それはいいね。じゃあ，流しましょう	Min: Oh! That's nice. Okay, let's set them afloat.
えみ：ながしましょう。悪いことがなくなりますように・・・・・・さあ，みんちゃん行こう！ あれ？みんちゃん。どこ？どこ？？	Emi: Yes, let's. May all bad things disappear… All right, Min-chan, let's go! Huh? Min-chan? Where are you? Min-chan??

Figure 5.2 Sample of kobanashi created by a Thai student with English translation

Day Four included a rakugo workshop led by storyteller Okirakutei Teidakou, who introduced rakugo fundamentals and provided feedback on students' performances. Observing live rakugo and receiving professional guidance boosted students' confidence and deepened their understanding of the art.

Days Five and Six were dedicated to rehearsal and a public performance held at a community hall, which was well received by the local audience despite rainy weather. Okinawan students who had participated in earlier interaction sessions also came to watch the performance.They offered enthusiastic feedback and expressed their interest in joining the students in performing kobanashi next year if the program were to continue.

5.2.3 Summary and Feedback

Although students initially struggled with anxiety and communication, the camp gradually fostered an atmosphere of shared laughter, encouragement, and collaboration. In their written reflections, students focused largely on kobanashi techniques and on how to create an original story. However, perhaps due to the short duration of the camp, they did not explicitly reflect on the joy of laughing together with others or on whether their humor might inadvertently come at someone's expense.

5.3 Conclusion and Way Forward

The program successfully met its objectives. Future phases will target university students to broaden participation. Participants will create original kobanashi based on personal experiences inspired by Tanikawa Shuntarō's poem *Ikiru* (to be alive). These works are planned to be showcased at the proposed 2027 World Kobanashi Convention, commemorating the 20th Anniversary of JLfest and the 70th Anniversary of Malaysia–Japan diplomatic relations. We hope the proposed convention will bring together like-minded individuals, educators and organizations to share ideas on promoting and enjoying kobanashi - not merely as an educational or entertainment medium, but as a meaningful platform for connecting people and

fostering world peace through the universal experience of shared laughter.

6 Considerations through the practice of "Kobanashi Workshop" for Japanese language teachers in Thailand (Mamoru MORITA)

6.1 Introduction

Kobanashi Workshops for Japanese language teachers were held in four locations in Thailand: Bangkok, Khon Kaen, Songkhla, and Phitsanulok, from August to December 2024.

Table 6.1: Overview of the 2024-2025 Thailand Kobanashi Workshop

Region	Date	# of Participating Teachers
① Bangkok	August 3	18
② Khon Kaen	October 5	12
③ Songkhla	November 30	2 (Due to heavy rain)
④ Phitsanulok	December 14	16
Online Session	March 1	62

6.2 Objectives of Kobanashi Activity

The government policies for secondary education have shifted not only in Thailand, but also in Southeast Asian countries (The Japan Foundation, 2015): The focus is no longer only on narrow language skills, but on the development of broader competencies in all foreign language classes, including Japanese language. This policy is influenced by the OECD's concept of "Key Competencies." In line with this, the Thailand Ministry of Education's Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (2008) identifies five essential competencies: Communication Capacity, Thinking Capacity, Problem-Solving Capacity, Capacity for Applying Life Skills, and Capacity for Technological Application. Teachers in Thailand secondary schools are now required to develop these competencies in their classrooms.

As a result, activity-based Japanese language classes have become more common in recent years. Teachers now often design lessons around experiential activities. They also include preparation before the activity and reflection or evaluation afterward. The goal is to create

opportunities for students to use Japanese during these activities while developing the five competencies.

For students to perform kobanashi like other experiential classes, teachers should understand and perform kobanashi, even if not perfectly. To help teachers gain these skills, the workshop was held. Through this one-day workshop, participants learned the basics of kobanashi, practiced performing on stage, and reflected on the experience from a teacher's perspective.

6.3 Procedure of The Activity

Each workshop took about five hours. First, the instructor performed a simple kobanashi called *Yagi-san.* This provided participants with an understanding of the general concept. Then participants read the script aloud in pairs. Speaking loudly helps reduce fear of performing and builds confidence at this stage. Once participants became more comfortable, the instructor demonstrated gestures using a *sensu* (folding fan) and *tenugui* (hand towel). After that, participants selected one kobanashi script from a list and practiced it and performed in order on stage. It is interesting to see how even if the same script is used, the performance can be completely different as a performer. In the next section, I introduce two patterns of the kobanashi titled *Kamisama.*

Student: Kamisama, please improve my Japanese. Kamisama: Will you do anything for me? Student: Yes, I'll do anything. Kamisama: Study!	学生：神様，私の日本語を上手にしてください。 神様：なんでも言うことを聞くか？ 学生：はい，なんでもします！ 神様：勉強しろ！

Figure 6.2: Kobanashi script (English and Japanese)

Participant A performed the script exactly as written, without altering the setting. When playing *kamisama* (God), she stood tall and spoke with authority from above. As the student, she joined her hands together in prayer and looked up at the *kamisama*. This contrast created a humorous effect that drew laughter from the audience. On the other hand, Participant B shifted the setting to a Thailand temple, replaced the student with a working person, and made substantial changes to the script. Her gestures were bold and confident, producing louder reactions from the audience. Kobanashi scripts used in the workshop are well known and widely

enjoyed, so even performing them as is can be entertaining. However, small adjustments to the script or gestures allow the performer's personality to emerge, making the performance even more engaging. In the second half of the workshop, participants reflected the kobanashi experience from a teacher's perspective. They discussed whether the activity could be incorporated into classroom lessons and, if so, what kinds of preparation would be necessary. Each group shared their ideas.

6.4 Results

A total of 48 participants took part in the four workshops. Among them, 46 participants—over 95%—selected the highest rating of "Very Satisfied" on a four-point scale. I believe these high ratings reflect the stimulating flow of the workshop. At the beginning, many participants seemed nervous. As they practiced projecting their voices and using gestures, their tension eased. However, as their turn to perform approached, their nerves returned, peaking when they sat on stage. After performing, they experienced a sense of accomplishment in a complete turn. Sharing this unique mixture of tension and relief appeared to strengthen the participants' sense of unity. In the open-ended comments, many participants responded positively to the idea of using kobanashi in class. Comments included: "It seems feasible even at the beginner level" and "Preparing for performance doesn't take too much time". Others praised the material itself, saying: "It would make lessons more enjoyable and attract students' interest", "It seems helpful for developing students' expressive abilities", and "It's useful that the difficulty can be adjusted by choosing different types of kobanashi". A few concerns were also raised, such as "There isn't enough time to cover kobanashi in class" and "It may be too difficult for junior high school students". It was noteworthy that teachers from a wide range of institutions—universities, high schools, junior high schools, and Japanese language schools—participated in the workshop. Regardless of age or teaching experience, they all enjoyed performing kobanashi as equals.

6.5 Discussion

As AI continues to develop, performing kobanashi offers both teachers and learners an opportunity to reflect on what it means to humanity. Although performers follow a script, there is room for creativity. They must consider how to make the story engaging and how to ensure it empathizes with listeners. This process provides a valuable opportunity to strengthen one's unique communication skills. For listeners, observing how the same script can produce different impressions depending on the performer's style may increase their curiosity about others. It can also help develop imagination and empathy.

According to Ofune (2020), activities that draw out learners' "individuality" represent one approach to lesson design and also shape teachers' beliefs. In the case of kobanashi, if teachers take the lead, performed on the stage without hesitation, revealing their individuality, learners may feel encouraged to respond by introducing their own creative elements. In particular, I think teachers are expected not to provide the correct answers, but to support learners in building confidence and drawing out their creativity through kobanashi activities. I believe that this kind of trial-and-error on the part of teachers leads to the learner-centered learning that is increasingly emphasized today.

6.6 Conclusion

In March 2025, I held an online event titled the "Kobanashi Online Session" to share practical reports and facilitate interaction among participants of the workshops. The event joined active participation from 62 teachers, including those who had not attended the face-to-face workshops. This indicates that in Thailand, especially among secondary education teachers, interest in kobanashi is steadily growing. Building on this momentum, I try to further promote kobanashi activities in Japanese language education by continuing our collaboration with secondary school teachers in Thailand and in other countries.

7. From Self-Doubt to Confidence - The Journey of a Greek Non-Native Japanese Teacher with Kobanashi (Eleni APOSTOLOU)

7.1 Beginning the Journey

7.1.1 Early Teaching Experiences in Greece

My journey as a Japanese language teacher began in 2020, teaching beginners in Greece. Having been fascinated by Japan since childhood, I welcomed the opportunity to share this interest through teaching. However, the early stage of my teaching career was marked by considerable uncertainty. Japanese is not my native language, and at that time, I had never visited Japan. Consequently, I often questioned my qualifications as a teacher, which naturally influenced my teaching style. As a result, lessons tended to focus on grammar and textbook explanations rather than interactive communication.

In Greece, many learners study Japanese out of a genuine interest in the country, its culture, and the dream of visiting. Observing my students, I realized that, while they diligently followed the lessons, their primary goal was to speak and express themselves in Japanese. This highlighted a gap between their expectations and my cautious teaching style, prompting me to reflect on creating opportunities for more natural interaction.

7.1.2 A Turning Point: Teacher Training in Japan

A pivotal moment in my career was being accepted into the Basic Training Program for Teachers of Japanese (The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa, 2023-2024). Studying for six months in Japan with teachers from around the world, I reflected on the question: “What kind of teacher do I want to be?” I realized I aspired to create a safe and enjoyable space where students could speak Japanese and explore Japanese culture authentically.

It was during this program that I first conceived incorporating rakugo and kobanashi into my lessons. Although I had long been interested in rakugo, visiting a yose theater strengthened my interest and inspired me to bring its atmosphere into the classroom.

Toward the end of the program, trainees were required to deliver a mock lesson. I chose to focus on cultural content, specifically kobanashi, which is shorter and simpler than rakugo. Aiming to introduce this art form directly, rather than relying solely on video materials, I studied full performances by Master Katsura Kaishi and instructional videos by Master Ryutei Saryu, practicing vocal styles and movements until I could perform several stories confidently. With guidance from my supervising teacher, we created a simple rakugo-inspired classroom environment arranging seating and basic props.

During the lesson, I performed several kobanashi before discussing the characteristics of the art form. The participants then practiced gestures using props and eventually performed selected stories themselves. This process was highly creative and enjoyable. Their feedback indicated that the lesson was both informative and engaging, providing first encounters for some and deeper understanding for others. Performing kobanashi myself allowed me to experience the joy of speaking and entertaining an audience, ultimately inspiring me to integrate it into my teaching.

7.2 Integrating Kobanashi into My Lessons

Upon returning to Greece, I joined the KKGH network, a community of teachers practicing kobanashi. KKGH clarified performance details, such as face direction, and monthly "Kobanashi Dojo!" sessions provided ongoing opportunities for practice and learning. I immediately began incorporating kobanashi into lessons, preparing students for both video and live performances. The following two cases examine this process in more detail.

7.2.1 Case Illustration 1: Mini Workshop for the 4th KKGH International Kobanashi Festival

This was an in-person workshop for two upper-beginner learners, conducted in simple Japanese. They knew hiragana, katakana, and over 200 kanji, could understand extended daily conversations, and formulate longer sentences. To support comprehension, I prepared A3 sheets with images and written forms of key terms such as rakugo, kobanashi, and story titles. Although the term rakugo had appeared previously in their textbook, my goal was for students

to experience it directly. Initially, I performed several kobanashi without explanation, prompting students to identify genre characteristics through guided questions such as: “How many people appeared in the story?” and “How could you tell?”. We then conducted gesture exercises with small props, such as *sensu* (folding fans) and *tenugui* (hand towels), allowing students to imitate, guess, and create gestures themselves.

While one student initially expressed hesitation about performing, with gentle encouragement from both her classmate and myself, she agreed to continue. Students practiced reading aloud, adding emotional expression, memorizing lines, and coordinating gestures. Finally, we dressed in haori or yukata, recorded our performances, and added Greek subtitles, perfect for sharing the videos with family and friends. The students reported retelling the stories in conversations, and the positive reactions they received reinforced their confidence and sense of accomplishment. The entire process nurtured creativity, teamwork, and pride, especially for the initially reluctant student who successfully saw the process through to the end, proving performance-based tasks can motivate learners and deepen their engagement with Japanese.

7.2.2 Case Illustration 2: Online Preparation for the “Rakugo & Kobanashi Event” in London (November 2024)

This case involved a beginner who had studied entirely online, knowing only hiragana, katakana, and basic grammar. She had watched videos of the Kobanashi Festival, admired her senpai’s performances, and immediately agreed to participate. I transcribed the story in hiragana and provided vocabulary and grammar explanations in Greek. She shadowed the text and gradually added emotion, rhythm, and simple gestures.

After about a month of practice, we met in England and practiced performance techniques, sitting and bowing etiquette, and how to wear a *yukata*. On event day, warm guidance by the coordinating teacher from JF and repeated rehearsal helped us gain confidence, although the vast hall and large stage were intimidating at first. Waiting to perform was stressful, but we supported each other closely. The audience’s warm applause was genuinely moving and made the experience deeply rewarding. The emotional arc, from nervousness to concentration, to

relief and accomplishment, created a strong bond among participants. My student felt energized and motivated for months after the event. The experience strengthened her desire to continue studying Japanese, perform new stories at future events, and speak more Japanese the next time she met these teachers.

For me as both teacher and performer, the event was equally meaningful. Performing alongside my student allowed me to witness how kobanashi fosters expressiveness and engagement with Japanese culture.

7.3 Reflections

Looking back, these cases show how kobanashi has shaped my teaching, from heavily textbook-based and focused on grammar lessons to a more interactive, student-centered approach due to incorporating kobanashi.

Conclusively, learners do not need a high level of Japanese to benefit from this approach. Even beginners, whether learning online or in-person, can practice, perform, and engage with Japanese culture. Despite differences in context, video versus live performance, the outcomes were consistently positive, fostering joy, pride, and a sense of accomplishment. This underscores the importance of performing in front of an audience beyond the teacher or classmates.

Participating alongside students allowed me to share in their growth and helped create a collaborative environment. Moving forward, I hope to continue exploring new ways to integrate kobanashi, expand cultural collaborations, and create learning environments where both teachers and students enjoy learning together.

8 Kobanashi - Catalyst for Creating & Transforming Relationships - (Nayuta BRAND)

In this chapter, we summarize common features across the practices presented so far, and analyze how kobanashi acts as a catalyst for creating connections and can positively transform the attitudes, learning experiences, and conditions of those involved. We will refer to each practice by its initial (I, Y, H, P1, P2, M, T, G).[6]

8.1 Overlapping Observations in the Practices Across Countries in the Present Panel

Despite the diversity of the practices presented, all shared the following features:

1. Kobanashi was a catalyst for connecting people of various backgrounds and cultures
2. Use of kobanashi increased self-confidence, motivation and autonomous learning
3. The performers' creativity and individuality were brought forth and became visible
4. The actual live stage performance was a crucial component of the kobanashi activity

All practices mention kobanashi building relationships across language levels, backgrounds and social roles. Cases used kobanashi to overcome hierarchical barriers (P2), connect with locals (H, P2), or build teacher communities (I, P2, T). Longer projects (Y, H, P1, P2, M, G) report increased motivation and autonomous learning. The humorous, short format makes kobanashi accessible even for beginners. Successful performance leads to a positive loop of increased self-confidence, motivation and autonomous learning. Each performance highlighted individual creativity (H, M, T) and having a presentation venue strengthened peer bonds (H, P1, P2, M).

8.2 What Makes Kobanashi a Powerful Catalyst for Connecting and Enhancing Learning?

Kobanashi combines Japanese language, traditional culture, humor, and physical expression (Figure 8.1), and appeals to both Japanese- (impressed by foreigners performing traditional art) and non-Japanese audiences (connecting through humor and gesture). Since kobanashi is a communicative art form, performers aim to deliver the story and the punchline in a manner comprehensible to the actual audience, by using subtitles (Y, P1, G), adapting the story to the context (H), seeking to "make one's delivery more natural in the other's cultural setting" (P1), deepening the interpretation of the characters (H, T, G) and searching for clear gestures and comprehensive and funny punchlines (M).

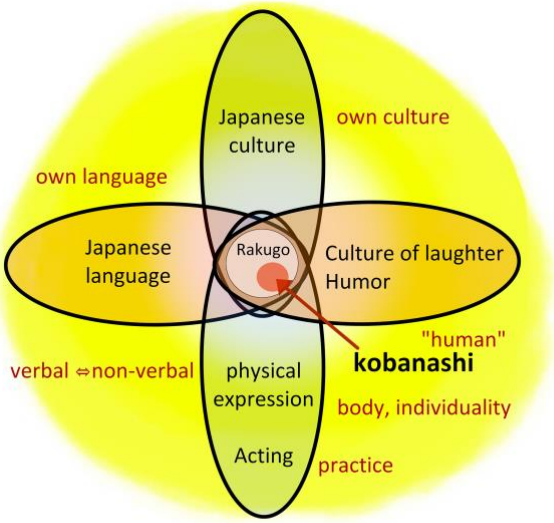


Figure 8.1: kobanashi (modified from Endo et al., 2024)

As a cultural activity and tool in language education, kobanashi is directly linked to language and communication (unlike origami or cooking), accommodates all levels (unlike haiku or full-length rakugo), can be started without special equipment (unlike calligraphy) and is easily shareable across cultures through humor and non-verbal expression. Kobanashi makes the joy of learning tangible and shareable, enabling both personal achievement and collective celebration of learning. Moreover, giving advice or support does not require special knowledge or skills, as you can give feedback based on impression and personal experience. This facilitates involvement of supporters from in- and outside the classroom, such as locals, colleagues and students (H, P1, P2) These advantages make kobanashi function as a catalyst connecting diverse people and cultures.

8.3 The Aim of Using Kobanashi in an Educational Setting

While kobanashi enhances speaking confidence (Y, G), its aim should not be limited to oral skills. Its strength in creating inclusive circles among people of diverse backgrounds makes it particularly effective for facilitating transformation – shifting mindsets, building or deepening relationships, or creating more equitable learning environments.

In several practices, kobanashi enabled multi-dimensional learning through physical embodiment (H, P2, G) or translanguaging between languages or between linguistic and non-linguistic expressions (Y, H, M, P1, P2, G). Intercultural understanding developed through cultural comparison (Y, H, P1, P2, M, T). Furthermore, overlaying one's own culture or humor onto kobanashi lead to transcultural performances reflecting the performer's relationship with these cultures (M, T).

Therefore, kobanashi is most effective when used to lead learners to confidently discover and share their individual expression with others. This requires sufficient time (P1, P2) and collaborative opportunities to be provided (all practices). In contrast, competitive settings tend to constrain this potential by disrupting equal relationships and inhibiting creative collaboration (P1). Direct evaluative assessment of the kobanashi performance itself, such as competitions and grading diminish the positive effects of this activity. However, the experience of performing kobanashi triggers reflection on humor, intercultural competencies or language use.

8.4 The Role of Instructors

What is the instructor's role in implementing kobanashi? In the practices in this panel, instructors primarily created settings and designed activities. Many prepared participants through small-step activities and fostered warm atmospheres (H, P1, P2, M, T, G). All practices involved peer or external feedback, creating interactions for mutual learning rather than top-down instruction. Instructors gave technical feedback, posed questions to deepen interpretation, and searched for solutions together with the learners. (H, M, G). Significantly, kobanashi also facilitated teacher transformation. When teachers participated as performers, this "learner" experience resulted in multi-faceted reflection and greater empathy with their own learners (I, P1, P2, T, G). Experiencing shared vulnerability in a supportive environment increased psychological safety (P2). These attitudinal shifts influenced classroom atmosphere and learner behavior (P2, G). By performing, taking risks and expressing their own individuality, teachers also model the path toward learner-centered learning (T, P1, P2, G). To conclude, the instructor's main role is creating an environment to come in touch with kobanashi, peers, and audiences, while stimulating creativity and ensuring supportive feedback. Thus, rakugo expertise is not required for instructing.

8.5 Conclusion: Kobanashi as a Catalyst for Transformation

As instantaneous translations become increasingly accessible, we need to reexamine the significance of language education. Language learning enhances cultural understanding and

intercultural communication, and offers the joy of becoming able to communicate and being understood. Kobanashi, at the intersection of Japanese language, culture, humor, and physical expression, offers a versatile tool for this approach. Moreover, its potential extends beyond formal language classrooms. Emerging practices target diverse populations: foreign workers and children with foreign roots in Japan, as well as families around the world engaged in Japanese as a heritage language. These expanding applications demonstrate kobanashi's adaptability as a tool for connection and cultural exchange across various settings.

9 A Recommended Guideline for the Format of Kobanashi (Kazumi HATASA)

Teachers may feel intimidated since rakugo/kobanashi is a traditional art requiring many years of training. Here, it might be useful to make a distinction between the traditional 落語（*rakugo)*・小噺（*kobanashi)* and the kobanashi (in Roman letters) as an educational tool, like authentic 寿司/鮨（*sushi*) vs. Sushi in a classroom as a cultural activity. Our focus is the learner's experience during the activity and the connections to their cultural/personal background. Such aims and intentions for kobanashi allow flexible adaptation to class goals and local contexts.

In this context, we propose a basic format for kobanashi as an educational tool:

1. It is short (from two lines ~ to a few minutes) and has a punchline (*ochi/sage*).
2. It is performed by one person. The performer plays multiple characters, and narration is minimal.
3. It is performed while seated, generally in formal kneeling sitting posture (*seiza*) on a *zabuton* cushion, without moving around on scene.
4. Props are a *sensu* (folding fan) and a *tenugui* (hand towel), that are, combined with gestures, used to represent various objects in the story.

However, according to the aim of the activity, the equipment and the circumstances (practice session or a presentation in front of public, online or face-to-face etc.), the basic form may of course be adapted, e.g. the text divided between multiple persons, folding fan and hand towel substituted by other everyday objects, etc.

Whenever possible, opportunities for learners to perform not only in class but also for real audiences should be arranged.

Traditional elements increase the sense of authenticity and enhance learner experience. They include traditional clothing (*kimono*, *yukata, happi, jinbei,* etc.*)*, rakugo stage (*kōza*), introductory music for performers (*debayashi*), bowing (*ojigi*), turning *zabuton* cushion over between performances (*kōza-gaeshi*). For teachers who want to implement kobanashi in class, there are comprehensive online resources[7].

Notes

1. The video recording of our panel at the 28th Japanese Language Education Symposium in Europe is available at this URL: https://one-taste.org/AJE2025/AJE2025-resources.html

2. The term "Nihongo" is used synonymously to "Japanese language". This term is commonly used in Asian countries, including the Philippines and Malaysia.

3. Nihongo Partners are native Japanese volunteers assisting local language teachers in secondary schools in Asian countries. They are sent by the Japan Foundation.

4. 'Laugh With' jokes are jokes that make everyone laugh without hurting anyone’s feelings. In contrast, 'Laugh At' jokes make fun of someone and may cause embarrassment or offense.

5. The term "Nihongo-jin" refers to "Japanese language users regardless of nationality or ethnicity."

6. Instructor's workshops, Yale, Hokkaido, Philippines 1 and 2, Malaysia, Thailand, Greece

7. Minna no kobanashi project https://one-taste.org/kobanashi/

   KKGH homepage https://sites.google.com/view/kobanashifestival/

References

The Basic Education Core Curriculum B.E. 2551 (2008). The Ministry of Education Thailand https://academic.obec.go.th/images/document/1525235513_d_1.pdf

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. (Council of Europe)

Hatasa, Kazumi. (2012). Integrating Rakugo and Kobanashi in Japanese Language Classes at Different Levels. *Japanese Language and Literature* 46: 201-215.

Hatasa, Kazumi. (2023). Kobanashi Performed by Learners -What we can learn from the activities of KKGH –*Musubu.* Association for Japanese Language Education. https://one-taste.org/kobanashi/wp-content/themes/kobanashi/img/documents/kobanashi-KKGH.pdf

五十嵐江理（2023）「日本語会話授業における小噺活用の効果について」『鳴門教育大学国際教育協力研究』16: pp.85-91. 鳴門教育大学

遠藤真理・加村彩・高木三知子・ブランド那由多（2024）「教師・学習者の共生の場—笑いでつながるバリアフリーの小噺発表会—」『ヨーロッパ日本語教育』27: pp.472-483.

大舩ちさと（2020）「海外中等教育段階の日本語教育参照枠組みの課題と展望—実践者に対するインタビューを基に—」『国際日本学研修論集』12：pp.23-43. 明治大学大学院

川崎加奈子（2014）「落語」と「グローバル人材育成」-伝える力を養う教材としての落語の可能性」『長崎外大論叢』18：pp. 41-54. 長崎外国語大学

川島眞紀子（2023）「学習者と教師双方における学習プロセス向上のための小噺の可能性」『第 26 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』pp.139-140.

国際交流基金日本語国際センター（2015）「21 世紀の人材育成をめざす東南アジア 5 か国の中等教育における日本語教育－各国教育文書から見える教育のパラダイムシフトー」

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five_southeast_asia/dl/report_j.pdf

時本美穂・小澤直子・小林玲子・ベイリー芽生・ニクソン由実・ブランド那由多・藤光由子・植原久美子・西澤芳織（2023）「教師の 深い学び合いの 場の 創造と 専門性 ―主体的・自覚的・対話的に― 」『ヨーロッパ日本語教育』 26: pp.99-133.

畑佐一味・久保田佐由利（2009）「一人で演じる日本語会話：小噺プロジェクトの実践報告」『第 16 回プリンストン日本語教育フォーラム』，pp.20−31.

畑佐一味（2023）「学習者が演じる小噺 ー国際小噺合同発表会（KKGH）の活動から見えてくるものー」『世界の日本語教育』 https://www.nkg.or.jp/musubu/.assets/20231215_kokusai.pdf

ブランド那由多（2025）「成人学習者クラスのこばなしプロジェクト―学習者と教師の学び，そして日本語教室という場について―」『フランス日本語教育』11: pp.68-80. フランス日本語教師会

教育ツールとしての小噺の魅力

―世界各地からの実践報告（米国，日本，フィリピン，マレーシア，タイ，ギリシャ）―

畑佐　一味（パデュー大学）
西村　裕代（イェール大学）
榊原　芳美（ミシガン大学・北海道国際交流センター）
青木　利江（フィンドレー大学・北海道国際交流センター）
アレクサンダー・マカイナッグ（ビサヤ地区日本語教師会，フィリピン）
藤光　由子（国際交流基金マニラ日本文化センター）
えどわーど・りー・ちー・ぺん（マレーシア日本語協会）
濵田　典子（秋田大学）
森田　衛（国際交流基金バンコク日本文化センター）
エレニ・アポストル（フリーランス，ギリシャ）
ブランド　那由多（ミドゥカ，スイス）

要旨

本稿では，言語学習の一環として小噺を演じることを取り入れた取り組みを報告する。小噺とは落語家が本筋に入る前に観客を温めるために用いる非常に短いユーモラスな話である。

2020 年にロンドンで行った教師向けオンライン小噺ワークショップがきっかけで、現在は世界各地でワークショップが開催されるまでに拡大した。六つの実践報告には，米国の大学の日本語プログラム，日本の夏の集中日本語プログラム，フィリピンの日本祭り，マレーシアの小噺トレーニング，タイ各地での日本語教師用小噺ワークショップ，ギリシャ人日本語教師の小噺体験が含まれる。これらの実践に共通する要素を述べ，小噺が言語学習の魅力的かつ有効な教育ツールになっていることを論じる。最後に，小噺を Kobanashi へと広げる可能性について言及する。

多文化共生社会における待遇表現

―今改めて待遇表現とその教育について考える―

佐藤　慎司（プリンストン大学）
カースティ　祖父江（日本福祉大学）
青木 志穂子（近畿大学）
S.M.D.T. ランブクピティヤ（久留米大学）

要旨

待遇表現，特に敬意表現や感謝表現に関する研究は，長年にわたりさまざまな分野で研究が行われてきている（Wetzel 2004, Okamoto & Shibamoto-Smith 2016）が，多文化共生が進む現代社会において，待遇表現の教育や運用に関する新たな課題が浮かび上がっている。本パネルでは，歴史的，政策的，社会言語学的視点から待遇表現を再考し，多文化共生社会における日本語教育のあり方，特に待遇表現教育を改めて考え直してみたい。

【キーワード】敬語，政策的視点，社会言語学的視点，待遇表現，歴史的視点

Keywords: *Keigo*, policy perspective, sociolinguistic perspective, *Taigu Hyogen* (Expressions for matching your message with the interaction), historical perspective

待遇表現，特に敬意表現や感謝表現に関する研究は，言語行動と社会・文化の結びつきを解明する重要な領域として，これまで長年にわたりさまざまな分野で研究がなされてきた（蒲谷 2014，菊池 1997, Wetzel 2004, Okamoto & Shibamoto-Smith 2016）。しかし，日本社会が国際化と人口構造の変化を背景に「多文化共生」を掲げる時代へと移行しつつある現在，従来の日本語観や規範に基づく待遇表現の教育・運用だけでは対応しきれない新たな課題が浮か

び上がっている。日本語が国内外の学習者によってさまざまな目的で使用される「越境的言語」として拡張している現状を踏まえると，待遇表現の位置づけそのものを，より複層的・動態的な視点から捉え直す必要があると言える。

そこで本パネルでは，待遇表現／敬語を，歴史的，政策的，社会言語学的観点から再考し，多文化共生社会における日本語教育のあり方，とりわけ待遇表現教育の方向性を再検討することを目的とする。まず，祖父江論文では「失礼」という概念に焦点を当て，日本語学習者が形式的には丁寧な表現を用いているにもかかわらず，日本人話者から「失礼」だと受け取られてしまう事例を分析し，待遇表現をめぐる規範の曖昧さと多義性を問題提起する。次に，青木論文では，外国人話者が待遇表現に関心を寄せてきた背景を，言語的・階層的・心理的観点から歴史的に検証する。続く佐藤論文では，日本語の敬語政策，特に「敬語の指針」に焦点を当て，日本語学習者および日本人大学生による敬語観の調査結果を示し，それらのデータに基づき，政策としての敬語教育の意義と限界を明らかにする。最後にランプクピティヤ論文では，待遇表現，特に感謝表現に関する研究史と近年の動向を整理し，多文化共生という新たな社会語用論的環境において，日本語教育はどのような指針を持つべきかを考察する。

本パネルを通じて，待遇表現を単なる言語形式ではなく，社会的・文化的交渉の場として位置づけ直し，既存の規範にとらわれない柔軟で包摂的なことばの教育のあり方を探る契機としたい。

＜引用文献＞

蒲谷 宏 (2013) 『待遇コミュニケーション論』大修館書店

菊池康人(1997)『敬語』講談社学術文庫

Okamoto, S., & Shibamoto-Smith, J. S. (2016). *The social life of the Japanese language.* Cambridge University Press.

Wetzel, P. J. (2004). *Keigo in modern Japan*. University of Hawaii Press.

待遇表現とはだれのためにある？

―多文化共生社会における待遇表現教育への問題提起―

カースティ　祖父江（日本福祉大学）

要旨

日本語学習者にとって待遇表現の習得は重要な課題とされるが，実際には母語話者と非母語話者に異なる評価基準が適用されているダブルスタンダードが存在する。本稿の目的は，非定型の作り方における文法的逸脱が母語話者による使用では「新語」として評価される一方，学習者による「誤用」とされる事例や，方言・タメロが母語話者では「親しみやすさ」と捉えられるのに対し，非母語話者では「失礼」と見なされる現象を取り上げ，そのダブルスタンダードを可視化することである。多文化共生社会においては，学習者に一方的に「正しい」待遇表現の習得を求めるのではなく，受け入れ側である日本人の意識改革も必要だと考えられる。待遇表現を蒲谷（2013）が提唱する「意識・内容・形式の連動」として捉え直し，完璧な形式より敬意が伝わることを重視する「心の敬語」の実現が求められる。

【キーワード】在日外国人日本語学習者，敬語，失礼，誤用，ダブルスタンダード

Keywords: Japanese language learners in Japan, *keigo* (polite language), *shitsurei* (offense), incorrect usage, double standard.

1 はじめに

日本語学習者にとって,「待遇表現」の習得は避けて通れない課題とされている。特に日本で生活する学習者なら，日本人と触れる様々な場面においてマナーを守り,「丁寧」な日本語を使うことが求められる。外国人住民が増え

続ける日本社会における日本語教育の現場でも,「円滑」なコミュニケーションのために敬語や待遇表現を教えることは重視されており,学習者が「失礼」な日本語を使わないようにすることが重要な教育目標の一つとなっている。

しかし，在留外国人でもある日本語教育者でもある筆者にとって，ここで一つの疑問が浮かぶ。それは，日本人と外国人では「丁寧さ」の定義や，待遇表現に対する評価基準が異なるように見えることがあることだ。同じ表現を使っても，日本人が使えば「親しみやすい」,「面白い」と好意的に解釈されるのにも関わらず，外国人が使うと「失礼」,「誤用」と否定的に捉えられることがある。また，待遇表現に関しては，文法的な誤りや語彙選択のミスがあると，非母語話者が「失礼な」言葉遣いをしたと見なされる事態につながりかねない。これは，その非母語話者が丁寧に表現しようとして，その時点で使える言語資源をすべて駆使していたとしても起こりうることである。筆者自身は，ある日本語教師が（非母語話者の待遇表現使用に関する専門的な議論の場で)「外国人が敬語を話しているのを聞くと，いつも皮肉っぽく聞こえてしまう」との発言を耳にしたことがある。こういった発言は，日本語非母語話者が置かれている，いわゆる lose-lose（どちらに転んでも損する）な状況をよく示している。なぜなら，外国人は日本語教師から教わった敬語しか話すことができないからである。もしその教師でさえ「皮肉っぽく」聞こえるのであれば，外国人の日本語に対してより厳しい目を向ける可能性のある他の日本人との会話において，言葉の選択に込めた意図が母語話者に誤解されてしまうと言う実態は当面避けられないであろう。

筆者は日本語教育に携わる同僚たちとこの問題について議論を重ねてきたが，彼らの意見はほぼ一様である。すなわち，外国人が求められている基準は，多くの場合，母語話者自身も常に守らなければならなかったと信じている基準に過ぎず,したがって外国人が日本で成功したいのであれば「完璧な」待遇表現の使用をマスターする必要がある，という考え方である。しかし，本稿では,実際には外国人がより高い基準を課されている事例が少なくなく，その基準は，日本人母語話者同士の会話場面では必ずしも適用されていない

ものであることを示す。また，本稿において，日本で実際に使用されている待遇表現の多様性に対する認識を高めることで，待遇表現の教育と非母語話者による使用を取り巻く緊張感を緩和する方法について議論を促すことを目的とする。

2 待遇表現におけるダブルスタンダード

以下に，筆者が近年気づいた，日本語母語話者・日本語学習者の待遇表の評価に浮上する「ダブルスタンダード」を示す事例を 2 つ紹介する。

2.1 日本語への変化：「新語」と評価されるのか，「誤用」とみなされるのか

日本語の流動性は言語としての特徴の一つであり，毎年の下旬に複数の出版社から発表される「新語・流行語大賞」がその興味深さや日本語話者の関心の高さを物語っている。しかし，本来「新しい日本語」を定義する権限を持つのは誰なのだろうか？本来「文法的に正しくない」とされる文型がそれぞれ日本人（日本語母語話者）と外国人学習者によって提案されているときの世間の反応の差について検討する必要があるのではと思われる。

その一例として，2022 年度の三省堂の「辞書を編む人の新語大賞」の 5 位に選ばれた「○○くない」が挙げられる（図 1）。日本語学習者にとって，「○○くない」とは「い形容詞」（形容詞）の非定型を作る（寒い→寒くない， など）として用いるものとして教えられ，動詞や「な形容詞」（形容動詞）と組み合わせた場合（有名→*有名くない，食べる→*食べるくない，など）間違いと指摘されるものである。しかし，2022 年度にて，本来御用とされる使い方が新語大賞に上がった。その理由として，三省堂は以下の解説をつけている。

図 1：2022 年「新語大賞」（三省堂 HP より）

くない《終助》〔←形容詞連用形をつくる接尾（せつび）語「く」＋形容詞「ない」〕〔俗〕同意を求める気持ちをあらわすことば。でしょう。くないか。くね。「だれでも できる―？・もう勝った―？」[丁寧]くないですか。〔二十一世紀のゼロ年代に報告があり，二〇一〇年代に広まったことば。二〇年代には「ありそうく見える」「できるくなった」など，「く」に肯定（こうてい）表現が続く形も注目されるようになった〕

（https://dictionary.sanseido-publ.co.jp/shingo/2023/archive/2022/best10.html）

この「〇〇くない」は（多くの「新語」と同じように）主に若年層の間で広がった表現とされている（山口 2021）。「誤用」の指摘が見られず，むしろ「新語」として評価をされ，辞書に取り込まれる傾向が見られる。

一方，外国人学習者が似たような日本語の「変化」を起こすとどうなるのだろう。広島大学の「日本語教育研究」という学会誌に，「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー（2） ―否定系「じゃない」の場合―」という題名を持った論文が 2001 年に発表された（家村ら 2001）。この論文では，例えば中級ベトナム人日本語学習者の発言である「（そのベトナム料理は）＊甘いじゃない（→甘くない）」が誤用として取り上げられ（p.44），この誤りはどのように教えれば直るかについて論じられている。なお，日本語学習者にとって，「〇〇じゃない」とは「な形容詞」（形容動詞）の非定型を作るもの（有名→有名じゃい，など）として教えられ，動詞や「い形容詞」（形容詞）と組み合わせた場合（食べる→*食べるじゃない，寒い→*寒いじゃない，など）間違いと指摘されるものであるため，日本語教育の観点からするとこの対応は間違っているとは言いづらい。しかし，どちらの「新しい」表現も相手に誤解を招く可能性が低く，ほぼ同じ系統の「ルール違反」である「〇〇くない」が母語話者（の若者）によって用いられるようになることに対して「新語」として喜ばれるのであれば，なぜ外国人学習者が用いる「〇〇じゃない」が「誤用研究」の対象にしかならないのだろう。やはり「日本語への変化」を提案することが許されるのは母語話者に限られるように思われる。

2.2 「とりこにする」として面白く通じるのか，「失礼」と捉えるのか

2023 年 5 月 28 日に放送された NHK の番組「鶴瓶の家族に乾杯」では，有名人である鶴瓶氏が静岡県葉山町の農家を訪問した際，その農家の方が方言を交えたタメロで話す場面がある。自分の農家の牛の世話について聞かれて，「おれは肉はやんねぇんだよ」，「腰がいてぇんだよ」，「あれは息子がやってんだよ」，「なにやっとるの」といった発話を鶴瓶氏に対し次々と連発する。これに対して，鶴瓶氏は不快感を示すどころか，農家さんに「とりこにされた」「ご縁ですね，本当にお会いできてよかった」と好意的に反応する（図 2，3）。おそらく番組関係者も視聴者も，この農家の方の話し方を「失礼」とは捉えず，むしろ番組の魅力として楽しんだと考えられる。

図 2,3： 2023.5.28 放送の「鶴瓶の家族に乾杯」の紹介動画（NHK 公式 X より）

では，もし同じ場面で外国人がまったく同じ話し方をしたとしたら，どのような反応が返ってくるだろうか。もちろん推測するしかないが，おそらく「日本語の敬語がわかっていない」「鶴瓶さんに対する失礼だ」という評価をする視聴者は少なくないのでは，と思われる。

ちょうど上記の番組をテレビ放送で見て，筆者はこうした疑問を抱いていたのと同じ週に，ある所属する学会のメーリングリストから研究会への招待メールが届いた。研究会の目的は「教師，学習者，外国人財を受け入れている介護福祉施設の職員それぞれの立場の話を聞き，相手への心遣いや配慮を表す表現の教え方や学び方について話し合う」こととされていた（図 4）。

筆者がこの研究会の提案に大きく疑問を感じたのは「長く日本語を学び，日本語で円滑なコミュニケーションを取るために，最大限配慮して言葉を選

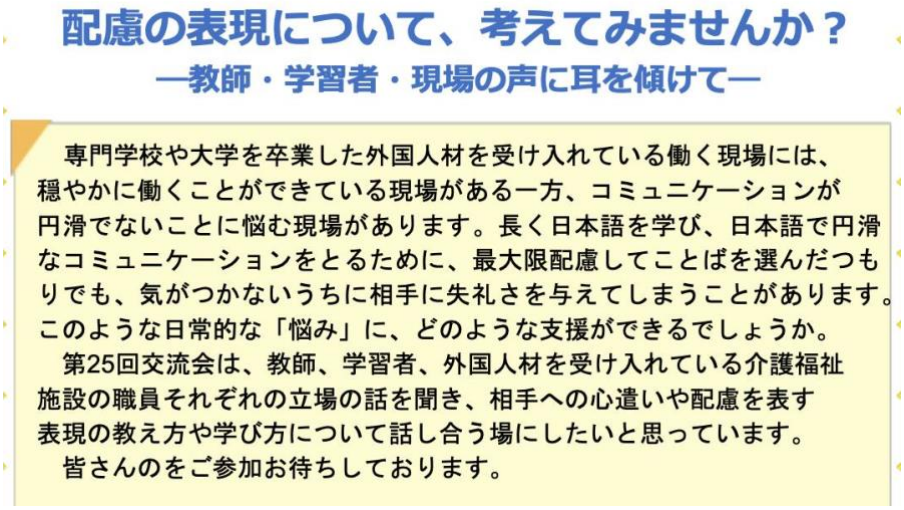


図 4：とある学会の研究会の告知（2023.5.8 公開）

んだつもりでも，気が付かないうちに相手に失礼さを与えてしまうことがあります」という文書であった。文書を書いた方はそれなりに学習者の「努力」を評価しようとはしているものの，最終的に「失礼を与えてしまう」責任をいかにも学習者に負わせ，聞き手のエポケー（判断保留）に訴えることなく「失礼をする」外国人学習者のことを一方的に問題の原因としている。

この告知を見て，35 年間以上日本での生活を送ってきた筆者が感じたのは次の通りであった。自身はまさに「長く日本語を学び，日本語で円滑なコミュニケーションを取るために最大限配慮した言葉選び」に日々努めているが，やはり，場合によっては「日本人ならそのような言い方はしない」と未だに言われたりするもある。大学教員という「社会的立場」をいただいているので，「それは失礼だよ」と直接いう方はあまりいないが，おそらく，こうした言い方をする方は間接的に「その言い方，気をつけて」とアドバイスをしているように思うことは多々ある。

しかし，35 年間日本語を学び，日本で生活しているとすれば，果たしてこれ以上日本語が「日本人」のように話せるようにはなるのだろうか。筆者は職柄を明かすと「日本人より日本人！」と評価されることもある一方，西洋人の顔をしているので事実として「日本人から見た日本人」にはなれないのは事実である。例え帰化したとしても，外国人が「在留カードを見せてください」と言われるあらゆる場面で，「日本人だから持ってない」と答えたら，

きっとすぐには信じてもらえないだろう。生涯「日本人」と認識してもられないであろう外国人日本語学習者に対して，なぜ「日本人はそのような言い方をしない」や「そんなことを言ったら日本人は失礼をとるよ」のように，いつまでも「日本人」というスタンダード（あるいは、日本人以上のスタンダード）が適応されなければならならないだろうか。多文化共生社会が成り立つためには，外国人が完全に日本人のように日本語を話すことを要求するより，むしろ日本人は外国人が努力して学んでくれた日本語を好意的に評価し，「少し文法が間違っていたら失礼だ」という概念を古いものとして置いておき，新たな評価基準に変えていく必要があるのではないだろうか。もちろん，そのためには，外国人の日本語教育と並行して，日本人に対するコミュニケーションの教育も必要となり，本稿の主張自体はそれを提案することでもある。今後の待遇表現を考える上で，外国人が「失礼をする」というより，日本人が「失礼をとる」メカニズムにも焦点を当ててみる必要があると思われる。

3 多文化共生時代における待遇表現教育を考える

従来の日本語教育研究は主に，外国人学習者がいかにして「正しい」待遇表現を身につけるかという観点から進められてきた。学習者の「誤用」を分析し，その原因を探り，効果的な指導法を開発することが主な関心事であった。しかし，本稿ではこの視点を転換し，なぜ「正しい日本語」と「間違った日本語」の定義が日本人と外国人とで違うのか，また，なぜ日本人は外国人が使う待遇表現を一方的に「失礼」と受け取るのか，という問いを立てる。待遇表現の教育に関わる日本語教育関係者は常にこの意識を持つ必要があると考えられる。

多文化共生社会に向かう日本にて待遇表現の教育に関して考える上では，待遇表現はそもそも「だれのため」にあるのかという根本的な問いを投げかける必要がある。日本語教育の暗黙な狙いの一つとして「日本人に納得してもらう」ことが見え隠れしているケースが多いように思えるが，日本語教育者の仕事は本当にそれなのだろうか。むしろ，自ら異文化を理解しようとす

る，異国の地で社会貢献を目指す外国人学習者の味方になり，対等な立場に置いて言葉でのコミュニケーションができるようになるためのファシリテーションをすることではないだろうか？

宇佐美ら(2009)が日本人による外国人の日本語の評価プロセスについて，次のように述べている。「日本社会の一員として生活する外国人が増えている現状において，外国人にのみ 「日本人に好感を持たれるように，悪印象を持たれないように」努力を求める，というのは明らかにフェアなことではない。受け入れ側の日本人も，外国人と接触する際の意識を変えていく必要が あるのではないだろうか 」(p.132)。これからは「学習者がいかに日本人の期待に沿った待遇表現を使えるようになるか」という視点ではなく，待遇表現を蒲谷（2013:328）が述べるような「意識（きもち），内容（なかみ），形式（かたち）の客感的な連動」として捉え直して，「意図としている」ことが伝わる表現として実現したい。このようなコミュニケーションにおいて，言葉選びが多少「日本人らしくない」にしても，話者が相手を敬う態度が伝わるはずだと考える。筆者が所属する大学の非常勤講師はこの概念を「心の敬語」と名づけているが，非常に良い表現ではないかと考える。しかし，それを実現するためには，外国人学習者だけではなく，日本社会を構成する全員を対象とする言葉の教育が必要だと考える。このことこそ，今後の課題にしたい。

＜引用文献＞

宇佐美 洋・森 篤嗣・吉田 さち （2009）「「外国人が書いた日本語手紙文」に対する日本人の評価態度の多様性 一 質的手法によるケーススタディー」社会言語科学 第 12 巻 第 1 号 pp.122-134

蒲谷 宏 （2013） 『待遇コミュニケーション論』大修館書店

家村 伸子・迫田 久美子（2001）「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー（2） ―否定系「じゃない」の場合― 広島大学 日本語教育研究 11 号 pp. 43-48

三省堂（2022） 辞書を編む人が選ぶ「今年の新語 2022」

https://dictionary.sanseido-publ.co.jp/shingo/2022/ （2025.12.01）

山口 豊 （2021） 「若年層を中心に広がる「くない？」「くて」の用法 ―アンケート調査の結果から―」武庫川女子大学学校教育センター紀要 6 pp.122-129

外国人による日本語待遇表現への関心の歴史とその意義

―近世・近代西洋人の敬語研究を基盤として―

青木 志穂子（近畿大学）

要旨

待遇表現は，世界中どの言語においても共通に起こる現象であるにもかかわらず，日本語に触れた外国人は一様に，日本語における待遇表現のあり方に注目する。その主な理由として，①日本語敬語は，文法的にも明確に区別されつつ高度に体系化されていること，②待遇表現は，社会階層的背景のもとで，使い方次第で自らの処遇に影響を及ぼし，社会的・心理的距離を調節する言語手段となり得ることの二点が挙げられる。

本稿では，母語と日本語を対照し，様々な言語的知見を得られる外国人の中でも特に近世・近代西洋人による日本語敬語研究に焦点を絞り，積み重ねられた研究成果を検証し，現代の日本語待遇表現に対する不変性と変容について考察する。

【キーワード】ロドリゲス，ホフマン，アストン，チェンバレン，日本語敬語

Keywords: Rodriguez, Hoffman, Aston, Chamberlain, Japanese honorific language

1　外国人による待遇表現への関心の歴史

日本語の待遇表現に対する外国人の関心は，16 世紀後半にまで遡る。長崎に約 20 年間滞在したスペイン人貿易商人アビラ・ヒロン（Avila Girón）[1] は正月の挨拶や酒宴のやり取りで用いられる特別な言い回しに強い印象を受けスペイン語にない概念として cobita という形容詞を創出した。そして，日本語には上品な言葉と上品さの劣る言葉の違いがあるとして，京都の貴族や坊

主が使う高尚難解な漢字や漢語を，cobita 文字とか cobita 言葉と表現した（アビラ・ヒロン、他訳注 1965: 48-49）。また，日葡辞書（1603）では cobu に「媚ぶ」の字が当てられ，「（媚び，ぶる，びた）ある物事が，それ自体の中に，何か人を喜ばせるような趣とか特異性とかをもっている。また，媚びて（Cobito）いて新しくてしゃれている言葉を使うのに並外れている，例，Cobite yŭ.（媚びて言ふ）」と書かれている（Cobi, uru, ita の項の土井訳参照〔土井他編・訳 1980〕）。

この事実から，16 世紀から 17 世紀という早い段階において，外国人は日本語敬語を洗練された表現体系として認識していたことがわかる。

この流れを決定づけたのが，イエズス会宣教師ジョアン・ロドリゲス（João Rodriguez，1561？-1633）の『日本大文典』（Arte da Lingoa de Iapam，1604-1608）[2] である。

ロドリゲスはラテン語文法の枠組みを援用しつつ，日本語に独自の現象があることを指摘し，それを modos de falar と呼び，respeito（尊敬に相当）と cortesia（丁寧・謙譲に相当）の二つに分類した（Rodriguez 1604–1608: fol.5r, 影印版: 13）。

いわゆる「鎖国」期に入ると外国人の来日が困難となるが，オランダ商館医シーボルトの資料を継承したライデン大学教授ヨハン・ヨゼフ・ホフマン（Johann Joseph Hoffmann，1805-1878）は，一度も来日することなく『日本語文典』（Japansche Spraakleer，1867）[3] を著し，言語進化論の立場から敬語を科学的に分析した（青木 2018: 128）。

開国後，人権意識の高まりとともに待遇表現は大きな変化を見せるが，そのダイナミックな変遷は，外交官アストン（W.G. Aston，1841-1911）と，帝国大学教授チェンバレン（B.H. Chamberlain，1850-1935）の日本語研究に顕著に現れている。特に，書き言葉についてはアストンの『日本文語文典』（*A Grammar of the Japanese Written Language,*1872）[4] において，話し言葉においてはチェンバレンの『日本語口語入門』（*A Handbook of Colloquial Japanese,* 1888）[5] が優れている。

このように，16 世紀後半から 19 世紀末にかけて，西洋人による日本語敬語研究は途切れることなく継続された。その成果は，質・量の両面において，当時の日本人による研究を大きく上回る水準に達していたと評価できる。

このことは，日本語に触れた外国人が一様に日本語の待遇表現に強い関心を寄せてきた事実とも符合する。

その理由としては，①母語には見られない文法的な複雑性，②封建社会において待遇表現が処遇に影響を及ぼし得たこと，さらに社会的・心理的距離を調整する機能を有していたことが挙げられる。

以下，第 2 章では，上記①，②の観点に基づき，4 名の近世・近代西洋人による研究成果を検証する。

2　外国人による敬語研究の成果

2.1　言語的複雑性への着目

日本語敬語の文法的な複雑性を検証するために，存在動詞「アリ」の敬体「ハベリ」から「マス」への変遷を例として取り上げる。

ロドリゲスは，11 世紀以降の説話集や随筆から，荘重語・丁寧語として「ハベリ」を抜き出し，「動詞の主体を卑下して，話す対手なりその場で話を聞く人なりへの敬意を示す所の助辞を伴った複合動詞も亦その単独動詞の意味を変へない（ロドリゲス 1955: 273)」と記した。その約 260 年後に，ホフマンは，「動詞」の項の附録の形で，受動形，尊敬の「給ふ」，謙譲の「奉る」，存在の「ハベリ」を取り上げ系統立てて整理した。そしてアストンからチェンバレンまでのわずか 10 年間で，「ハベリ」の形は大きく変化し，明治以降は「マス」という表現になった。

アストンにとって「マス」は，話し相手に対して使う丁寧な末尾辞であり「デス」よりも尊敬の程度が低いという認識である（Aston 1888: 175）。一方チェンバレンは，動詞に機械的に「マス」を付ければ，丁寧に言ったことになるとした（チェンバレン 大久保編・訳 1999: 215）。

このように，「ハベリ」から「マス」への変遷という一例を見ただけでも，日本語敬語が他の言語と比較して文法的に複雑な変化を遂げてきたことがわかる。この複雑性が，外国人の関心を強く惹いた一因であったと推察される。

2.2　社会的・階層的・心理的距離の調整機能への着目

また，厳格な身分制が確立している時代背景を考えると，人間関係や場面によって，どのような表現をすべきか，純粋に文法事項だけでなく待遇の仕方も取り沙汰されたと考えられる。

ロドリゲスは敬語を話す人（書く人），聞く人（読む人），話題となって登場してくる人，その場に同席している人など，それぞれの実態を正確に捉え敬語の意味用法によって整然と分類した。その研究の範囲は，尊大表現や自敬表現，卑語，そして通常語まで視野にいれられている。『日本大文典』には，敬語を，相手や話題の人物の身分の高下に応じた語の使い分けによる尊敬，丁寧の表現であるとした例が挙げられている他，敬語表現と対蹠的な見下げや軽蔑表現についても言及されている[6]。これは30年以上，日本に滞在して権力者や市井の人々と様々な思惑をもって付き合っていく中で実践的に適切な待遇表現を駆使する実力を身につけたからこそなしえた業績である。

ホフマンは日本社会の礼譲（courtesy）が「法律で決められたかのように」全階級に浸透している点を驚嘆し，他のどの国民にも見られない特徴と述べている（Hoffmann 1868: 437）。日本社会が厳格な階級社会であり，階級間でのコミュニケーションに，待遇表現が厳格に用いられていることを，資料の分析から十分承知していたことが窺われる。

そしてアストンからチェンバレンへと続く研究において，古田（1983［2010］: 235）は，江戸期にあっては，身分や階級，職業に応じて，細かく分かれていた敬語が，明治維新以後，次第になくなり，平均して数種類のものになってきたという。すなわち，敬語がこれまでの上下関係から対等な人間関係の距離を測る道具とされていったのである。

3　現代における待遇表現の不変性と変容

以上，敬語研究の歴史は江戸初期のロドリゲス『日本大文典』にまで遡り，脈々と現代に至るまで連綿と続いていることを述べてきた。

そして現代では，上下関係の表現，身分差の確認，権威の保持として機能していた待遇表現が，摩擦回避，心理的負担の軽減，フラットな対人距離の調整に効果的な手段へと変容しつつある。

文化庁（2007: 53）には，「敬語の細かな語形や使い方だけに 過度に注意を向けることがないとは言えない。（中略）更に重要なことは，敬語を含めた 敬意表現を視野に入れて，その都度の言語表現の適切さを吟味する姿勢を持ち続けることである。」とされている。つまり，単に形式的に敬語を用いるのではなく，いつ，どんな場面で，誰に対して使用するのかという運用面での適切さが重要であり，敬語以外の配慮表現を含めた広い意味での「敬意表現」として捉える必要がある。これは，敬語の正確さだけではコミュニケーションが必ずしも円滑に進むとは限らないという，現代の言語状況を示している。

このような現代的視点は，日常生活やビジネス場面での言語使用にも顕著な影響を及ぼしている。たとえば，顧客の不快感を回避することを目的として，「御注文の品はおそろいになりましたでしょうか」に代表されるような画一的な敬語表現，いわゆる「マニュアル敬語」がサービス産業を中心に広く用いられている（文化庁 2007: 50）。また，相手を遠ざける機能を持つ敬語に積極的に親近感を持たせる「～ッス」という丁寧語も登場した（井上 2017: 86–88）。

このような敬語運用の変容は，単なる文法形式の変化に留まらず，対人関係のフラット化や多様なコミュニケーションスタイルの受容といった現代の社会背景を映し出している。敬語が，階層を示す手段から相互尊重と摩擦回避の言語資源として再構築されつつあることは，現代社会における言語運用の柔軟性と多様性を反映しており，敬語研究の新たな展開を促している。

4　結論・考察

本稿では，近世・近代の西洋人による日本語待遇表現の歴史を検証し，その研究成果について，言語的複雑性，及び社会的・階層的背景・心理的距離調整機能の観点から分析した。これらの視点は，非母語話者としての独自性から生じ，日本語母語話者による研究に先んじて日本語における待遇表現の理解を深めた。

敬語の文法的洗練と社会的調整機能は，16 世紀のロドリゲスから現代まで一貫しており不変である。これは，日本語独自の特徴として，これからも外国人の関心を呼び，言語比較研究に寄与すると考えられる。

一方，身分制度の撤廃や人権意識の高まりによる明治以降の社会変革，及び現代のサービス産業の拡大化・組織のフラット化の加速により，待遇表現は，固定的な階層表現の機能から，より柔軟で防衛的な相互尊重の手段へと移行していく可能性が高い。

現代の多文化共生社会において，言語教育やコミュニケーション戦略の基盤となる待遇表現の研究は，AI やデジタルメディアの普及が言語運用に及ぼす影響をも視野に入れつつ，今後さらに深化させていく必要がある。

＜注＞

本稿（第 1 章・第 2 章）は，青木（2018）において発表した議論を基礎とし，論旨の展開に応じて表現の一部に修正・加筆を加え，再構成したものである。内容の一部に既発表論文との重複が含まれることについては，日本学術会議「研究倫理指針」（2021 年改訂）に基づき，自己引用としてここに明示する。

1. 生没年不詳。1594(文禄 3)年，平戸に到着。長崎と東南アジア方面を往来した。1607（慶長 12）年には日本に戻り，少なくとも 1619（元和 5）年までは日本に滞在していたが，その後の消息は不明である。彼が執筆した豊臣秀吉から徳川家康の頃までの移り変わる日本の歴史，地理，風俗に関する著作『日本王国記』は，宣教師ではない俗人の著述として，極めて珍しいものである（アビラ・ヒロン，佐久間他

訳・注（1965）pp.26-28 参照）。

2. 1604 年までに原稿が成り，1604 年から 1608 年にかけて長崎で刊行。原本は，オックスフォード大学ボードレイアン図書館（Bodleian Library）とクロフォード家（Earl of Crawford）（イギリス）に伝存する二部のみが知られている。3 巻 1 冊本。

3. 『日本語文典』は，1867 年から 1877 年までの間にオランダ語，英語，ドイツ語版で次々と出版された。本稿では 1868 年刊行の英語版 A Japanese Grammar（Hoffmann 1868）から引用した。

4. 初版は 1872 年，第 2 版は 1877 年，第 3 版は 1904 年の発行である。

5. チェンバレン『日本語口語入門』は 4 度刊行されている。初版（1888）から 7 か月後に出された第 2 版（1889）は，初版の序文で著者自ら訂正や助言を求めたことに応えて早速寄せられた多くの声を反映した内容になっているが，初版の利用者に不利にならないように初版の章段は変更されていない。また，第 3 版，第 4 版の理論編の増補訂正はごくわずかであると著者自身が述べていることから，文法的な考え方は第 2 版で一応完成されたと考えられる。

6. ロドリゲスは，自分自身，身分の低い者，人類一般，外国人，動物などについて話すとき，聞き手が身分の低い者であれば，Cŭta（食うた），Yŭta（言うた），Iytcuquru（言いつくる），Cacasuru（書かする）など助辞を付けずに単純動詞だけを使うとする。その際は，話し手自身を尊敬し，支配や優越を示しながら，聞き手を軽蔑することになるとする（Rodriguez 1604–1608: fol.167r–167v.，影印版: 338）。

＜引用文献＞

青木志穂子（2018）『近世・近代西洋人からみた日本語敬語研究—ロドリゲス，ホフマン，アストン，チェンバレンを中心にして—』花書院.

アビラ・ヒロン著，佐久間正訳注，会田由訳，岩生成一注（1965）『日本王国記』（大航海時代叢書I期 11）岩波書店.

井上史雄（編）（2017）『敬語は変わる—大規模調査からわかる百年の動き』大修館書店.

チェンバレン著，大久保恵子編・訳（1999）『「日本語口語入門」第 2 版翻

訳』笠間書院.

土井忠生他（編・訳）（1980）『邦訳日葡辞書』岩波書店.

古田東朔（1983）「明治以降の敬語の変遷―国語教科書における」『国語教育実践の開拓』明治図書.（再録 2010『古田東朔　近現代　日本語生成史コレクション　第 1 巻　江戸から東京へ―国語史 1 』くろしお出版）.

文化庁（2007）『敬語の指針』文化庁, https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/keigo_tosin.pdf（2025 年 12 月 28 日閲覧）.

ホフマン著，三澤光博訳（1968）『ホフマン日本語文典』明治書院.

ロドリゲス著，土井忠生訳（1955）『日本文典』岩波書店.

Aston, W. G. (1888). *A grammar of the Japanese spoken language* (4th ed.). Yokohama: Lane, Crawford & Co.; Tokyo: Hakubunsha; London: Trübner & Co.（Reprinted 1997, in *Collected Works of William George Aston*, Vol. 2. Ganesha Publishing Ltd. & Oxford University Press Japan.）

Chamberlain, B. H. (1889). *A handbook of colloquial Japanese* (2nd ed.). London: Trübner; Tokyo: Hakubunsha.

Hoffmann, J. J. (1868). *A Japanese grammar*. Leiden: A. W. Sijthoff.（Reprint 1968, Tokyo: Toyo Bunko.）

Rodrigues, J. (1604-1608). *Arte da lingoa de Iapam*. Nagasaki.（Facsimile edition 1976, Tokyo: Bensei Shuppan.）

敬語政策は待遇表現に関する
言語問題解決のためのいとなみなのか
―誰が正しい待遇表現の使い方を決められるのか―

佐藤　慎司（プリンストン大学）

要旨

敬語政策では敬語を，日本語に固有であり，日本人の礼儀正しさを表し，話者の社会的地位を向上させるために不可欠なものとして捉えている（Wetzel 2004）。「敬語の指針」は敬語の「現実の運用に際しては困難を感じている」人々とその教育者のために提供されている指針だが，実際彼らは敬語とその運用をどのように捉えているのだろうか。本稿では，アメリカ東海岸の私立大学で実施している上級日本語の授業において敬語を扱った 2023 年春学期と秋学期、2024 年の秋学期の授業の様子を取り上げる。そして，授業内での交流の振り返りと学生の敬語に関する意見文を分析し，日本語学習者，および，日本の学生が敬語とその運用をどのように捉えているのかを明らかにする。

【キーワード】敬語政策，敬語の指針，上級日本語，正しさ，対人関係

Keywords: *Keigo* policy, *Keigo* Guideline, advanced Japanese, correctness, interpersonal relationship

1　はじめに

日本語における敬語政策は，敬語を単なる言語形式の一つとしてではなく，日本語に固有であり，日本文化の核心を成す重要な構成要素の一つとして位置づけている。すなわち敬語は，日本人の礼儀正しさや対人関係に配慮する社会的態度を象徴し，話者の社会的地位を向上させるために不可欠な機能を

担うものとして理解されているのである（Wetzel 2004）。このような捉え方は，敬語が文化的アイデンティティの一部として制度化・規範化されてきた歴史的経緯と密接に関わっているが，同時に「正しい敬語使用」が社会的評価と結びつけられることで，学習者や一般話者に心理的・実践的な負担を生じさせていることも指摘されている（Wetzel 2004）。

他方，文化庁のサイトの「円滑なコミュニケーションのために」という題目の下に掲載されている『敬語の指針』では，敬語がスムーズなコミュニケーションを成立させる手段として提示されているものの,「円滑なコミュニケーション」が具体的にどのようなものを指すのか，また，それに対してさまざまな話者が抱く異なる態度・価値観・感情的反応については，十分に考慮されていないことが明らかになっている（Okamoto & Shibamoto-Smith 2016）。

とはいえ,『敬語の指針』は敬語の「現実の運用に際しては困難を感じている」人々と，その教育に携わる指導者のために提供されている指針であり，その存在意義は決して小さくない。しかしながら，実際にその対象者である日本語学習者や日本の若者は，敬語および敬語の運用をどのように捉えているのだろうか。本来，政策は当事者の言語使用実態や認識に基づいて設計されるべきものであるにもかかわらず，政策文書と現場の認識の間には乖離がある可能性がある。本研究が注目するのは，この「ズレ」がコミュニケーションの円滑化どころか，むしろ不安感や萎縮を生み出していないか，という点である。

本節では，アメリカ東海岸の私立大学で実施している上級日本語授業における 2023 年および 2024 年の敬語指導の事例を取り上げる。具体的には，日本の大学生とのズーム交流の様子，授業内で実施された交流の振り返り活動，そして学生たちが執筆した敬語に関する意見文を分析対象とする。これらの資料を通して，日本語学習者，および日本の学生が敬語とその運用をどのように捉えているのかを明らかにし，政策が意図する「敬語のあるべき姿」と，現場の話者が経験している「敬語の使いにくさ」との間に存在するギャップを検討する。

言語政策は，言語にまつわる問題を解決するための営みである（Lo Bianco 2010）とされるが，その「問題」とは誰にとっての問題であり，誰がその解決を必要としているのだろうか。場合によっては，政策そのものが問題を生み出しているとすら言えるのではないか。本発表では，敬語政策を手がかりとし，国が主導する言語政策が持つ意義と限界，そして言語使用のリアリティの関係を再考する。

2 敬語に関する政策とその分析研究

敬語という用語が生まれ，その概念が形成されたのは明治 7 年ごろであると言われている（青木 2014）。それ以前の日本語には，相手との関係性を示す多様な敬意表現は存在していたものの，「敬語」という統一的な体系として意識化されていたわけではなく，むしろ地域や社会階層によって運用は大きく異なっていた。とりわけ，日本語史的観点からは，敬語は必ずしも日本全域で均等に発達していたわけではなく，東日本では体系的に発達していなかったことが指摘されてい。Wetzel（2004）によれば，敬語の整理と規範化は，標準語制定の過程において，西洋化の波に対応しうる「日本語」を確立するために，言語政策担当者らが積極的に進めた可能性が高い。

さらに近年の研究では，敬語が単なる言語形式ではなく，社会的・文化的イデオロギーを体現していることが明らかになっている。Okamoto & Shibamoto（2016）は，敬語の使用が「日本人は礼儀正しい」という国民性イメージを再生産し，同時に話者の社会的地位や関係性を象徴的に操作する機能を持つことを指摘している。すなわち，敬語は日本語に固有な特徴として語られるだけでなく，社会階層や権力関係の再構築にも寄与する言語的資源として作用しているのである。

このような意識を背景に，明治 35 年には国語調査委員会が設置され，昭和 9 年以降は国語審議会，平成 13 年からは国語分科会が敬語を含む国語政策全般を担ってきた。特に最近では，文部科学大臣が「敬語に関する具体的な指針の作成について」を諮問し，その検討を経て『敬語の指針』（平成 19 年）

が文化審議会国語分科会より答申されている。同指針は文化庁サイトの「円滑なコミュニケーションのために」という見出しのもと公開されており，その目的を以下のように述べている。

「学校教育や社会教育での敬語の学習や指導，あるいは地域・職場・家庭など様々な社会生活での実際の敬語使用のためには，それぞれの目的に応じた敬語の『よりどころ』が必要となる。（中略）本答申が…＜よりどころのよりどころ＞として…特に『敬語が必要だと感じているけれども，現実の運用に際しては困難を感じている人たち』のための基本的な指針として活用されることを期待する」（文化審議会答申 2007: 2）。

つまり，『敬語の指針』は，単に正用・誤用を判定するための規範文書ではなく，敬語の必要性を感じながらも適切に使えないと悩む人々に対して，その支援となる「基盤」を提供することを企図している。本発表では，まさにこの対象群に該当すると考えられる日本語学習者および日本人大学生に焦点を当て，彼らが敬語にどのような意識を抱き，どのような困難を経験しているのかを調査する。その分析を通して，現行の言語政策が持つ実効性と限界，さらには敬語観の形成メカニズムを明らかにし，今後の日本語教育における敬語指導の在り方を再考したい。

3 敬語使用への意識

今回データとして使用するのは米国東海岸にある私立大学で 2018 年から発表者が上級日本語の授業で行っている敬語セッション（授業，および個人指導）である。本発表ではその中でも 2023 年春学期のセッション（学生 3 名）および，2023 年秋学期のセッション（学生 5 名），2024 年秋学期のセッション（学生 4 名）のデータを分析に使用する。具体的には授業内でのズームを使った日本人学生（毎年約 10 名程度のボランティア）との交流，その後の授業内での振り返りや学生の意見文などである。

授業内でのズームを用いた日本人学生との交流で，敬語の必要性に関しては「敬語はビジネスの人が使えればいい（日本の学生 A）」「今敬語は私には

必要ではないと思う。しかし，敬語を上手に使えるようになりたいと思う（米国の学生 A)」と必要性をあまり感じていないものから，「敬語を使わない場合は友達か自分の親くらいなので敬語を日本語のとても重要な部分だ。(中略）敬語は私がよく学ばなければならない課題だ（米国の学生 B)」「敬語は私にとってとても必要な話し方である。今後，仕事のために敬語を使いたい（米国の学生 C)」私には敬語が必要だと思う。私は敬語を使わない，と断言するのは無理だ。使いたくて使っている人はあまりいないと思うが，そんな社会になっているからしょうがない，と考える人が沢山いると思う。(米国の学生 H）と切実に敬語の必要性を感じているものまであった。また「敬語使用はキャラの一部でもある（日本の学生 B)」と敬語を個性の一部として捉えているものもあった。

また，敬語に関する意見文の宿題は，その一つに，敬語の正しい使い方はだれが決められると思うかという問いを出した。その答えとして「敬語の正しい使い方は，一般的には日本の社会通念や慣習によって決められると思う。つまり，どのような場面でどのような敬語を使うかは，社会的な文脈や立場，関係性などに応じて決められる。日常生活では，相手に失礼を感じさせないように使えば，正しい敬語と思う（米国の学生 A)」「敬語は，金銭や民主的政府と似て，ある社会の国民が総合的に決めるものである。(米国の学生 C)」「最終的に「正しい敬語」が何であるかを決定するのは社会全体である（中略）敬語は単なる文法的なルールではなく，社会の動向や文化的背景を反映した生きた言葉である。したがって，他の言葉と同じように，言葉の意味は人々の共通認識によって決まり，少数の言語学者によって判断されるものではない。言語は常に進化しており，敬語もその一環として変化し続ける。人々が日常生活の中でどのように敬語を使い，どのように受け取るかが，最終的にその言葉の位置づけを決めるのである（米国の学生 I)」「最終的に「正しい敬語」が何であるかを決定するのは社会全体である（米国の学生 J)」「しゃべっている二人の関係から正しさが決まると思う（米国の学生 H)」などと敬語使用の正しさはだれかある特定の人が決めることができるというよりはむし

ろ様々な要因を考慮し総合的に決定されると書かれており，その中には「失礼を感じさせないように」といったように人によって異なる感覚が判断基準に含まれている場合もあった。

4 考察とむすび

本研究では,「敬語が必要だと感じているけれども，現実の運用に際しては困難を感じている人たち」と想定される日本語学習者および日本人大学生の言語意識をデータに基づき検討した。その結果，発表者が「敬語運用に困難を抱えているだろう」と予想していた一部の学習者の中には，そもそも敬語を積極的に使用する必要性をあまり感じていない者が一定数存在することが明らかとなった。つまり，彼らにとって敬語は必須のコミュニケーション資源ではなく，時に「過剰な負担」として認識されている可能性がある。

ここで，歴史的背景に目を向ける必要がある。そもそも敬語政策が導入される以前，明治期の人々が敬語の「現実の言語運用」に困難を覚えていたかといえば，その答えはおそらく否であろう。当時の人々は，地域差や身分秩序に根ざした多様な敬語使用の体系を，生活の中で自然に身につけていた。しかし，近代国家形成の過程で，西洋諸国に対抗しうる「国語」の体系化が急務と捉えられ，敬語が制度的に整備されていった。その過程で，従来の慣習とは異なる新しい基準や分類が作られ，人々は意図的に体系化された敬語を学校教育や職場を通じて習得することを余儀なくされたのである。この歴史的状況を踏まえれば，結果として多くの日本人が，制度化された敬語に対して苦手意識や心理的抵抗感を抱くようになったことは，極めて自然な帰結であろう。明治期の言語政策の対象は，まぎれもなく日本に居住する「日本国民」であった。

しかし，現代の日本語を取り巻く状況は，明治期の言語観や政策の前提とは大きく異なるものへと変容している。高度経済成長期以降，日本社会は急速な国際化を経験し，とりわけバブル崩壊後は経済的停滞にも直面しながら，多文化・多言語環境との接触機会が飛躍的に増加した。さらにインターネッ

トや各種デジタルメディアの普及は，国家の統制を受けない学習資源や教育機会を世界規模で拡散させ，日本語の習得や使用の場を国内外に大きく広げている。その結果，日本語はもはや日本国内のある程度均質な言語共同体に限定されたものではなく，さまざまな地理的・文化的背景の使用者によって運用される「越境的言語」として多様化している。

加えて，国内においても外国人居住者の数は年々増加し，行政レベルでも「多文化共生」が社会の重要なキーワードとして掲げられるようになっている。地域社会，教育現場，職場など，あらゆる場面において，異なる文化的背景を持つ人々が共に生活し，互いの価値観や言語使用に適応しながら関係を築くことが求められている現在，言語使用の単一規範は成立しえない。このような多文化共生社会においては，敬語の「正しさ」を単一の規範によって定義すること自体が現実にそぐわず，むしろ状況や関係性に応じて柔軟に調整される流動的な社会的コンセンサスに基づくものとならざるを得ないことが，より鮮明になりつつある。

学生たちの意見にも見られたように，敬語使用の可否や適切さは，単一の規範ではなく，社会的文脈，相手との関係性，目的，場面，さらには世代間の価値観の違いなど，複数の要因を総合的に判断して決定されるものである。ここで問題となるのは，こうした多様性を前提とする現代社会において，国家が提示する敬語政策が，いったい誰を対象に，どのような目的で遂行されているのかという点である。明治期のように日本語が国家アイデンティティと強く結びついていた時代とは異なり，現在の日本語は国内外の学習者が多様な動機と目的のもとに使用する国際的言語となっている。この状況の変化を踏まえれば，従来型の政策枠組みでは対応しきれない側面が生じていると考えるべきであろう。

本研究では,「言語政策とは誰にとってのどのような問題を解決しようとする営みなのか」という問いを中心的な視座として据えた。『敬語の指針』は,「敬語が必要だと感じながらも，その現実の運用に困難を抱える人々」を支援するために提示されたものである。しかし，現場の観察を通じて浮かび上

がるのは，むしろ政策が「使用者の不安を生み出す要因」として機能している側面である。つまり，敬語の必要性や適切さを過剰に意識させ，結果的にコミュニケーションの萎縮を生み出しているのは，政策当事者およびそれを実装する教育現場なのではないかという逆説的な可能性である。敬語が必要だと「感じる」こと自体が，社会的に構築された価値観の産物であることを踏まえるならば，言語政策そのものが「問題の創出装置」として作用しているという視点は無視できない。

以上の議論を踏まえると，今後の言語政策には，明治期の延長線上にある固定的な規範の提示ではなく，多様化した言語使用実態を前提とした新たな国家ビジョンが不可欠であるといえよう。言語をめぐる政策の意義と限界を見極めることは，これからの社会における日本語のあり方を再考するための重要な契機となるはずである。

＜注＞

本稿は 2023 年の言語政策学会での予稿集の原稿に新たなデータを加え，その議論をもとに大幅に加筆修正したものである。

＜引用文献＞

青木志穂子(2014).『近世・近代非母語話者による日本語敬語研究の位置付け』九州大学地球社会統合科学府比較社会文化研究院博士論文.

Bianco, J. L., Hornberger, N. H., & McKay, S. L. (2010). Language policy and planning. *Sociolinguistics and language education*, 18, 143.

Okamoto, S., & Shibamoto-Smith, J. S. (2016). *The social life of the Japanese language.* Cambridge University Press.

Wetzel, P. J. (2004). *Keigo in modern Japan*. University of Hawaii Press.

日本語の待遇表現における課題と今後

―感謝表現を中心に―

S. M. D. T. ランブクピティヤ（久留米大学）

要旨

本稿では，多文化共生社会における日本語の待遇表現，とりわけ感謝表現のあり方について再考する。筆者の研究関心は，来日前に交流のあった日本人里親との体験に端を発し，スリランカ人日本語学習者と日本語母語話者との感謝表現の比較研究，および留学生を対象とした PAC 分析による日本と多国間における感謝表現の文化スキーマの抽出へと展開してきた。その結果，日本語の感謝表現が文化的背景や価値観の違いにより，外国人学習者に心理的負担を与える可能性に注目した。また，これまで日本語の感謝表現を含む待遇表現が社会的調和を維持する機能を果たしてきた一方で，外国人の増加に伴い，異文化間理解や多文化共生を阻む要因ともなり得ることを示した。対策としては，互いに対話的なコミュニケーションを行うこと，社会の実態に合わせて日本の言語政策および教育現場を改革する必要性を論じた。

【キーワード】感謝，表現，多文化共生，日本語，文化

Keywords: Gratitude, Expressions, Japanese，Multicultural Cohesion, Culture

1　はじめに

待遇表現の発する過程を分析した坂本（2023）や，待遇表現の理論的枠組を提供しようとした蒲谷ほか（2022）などの最近の研究では，日本社会において待遇表現は，対人関係を円滑に保つための重要なコミュニケーション資

源として位置づけられている。日本語の感謝表現も待遇表現の一部のであり，日常的に頻繁に使用される。日本語教育においても「外国人が日本に降り立ったとき真っ先に覚えなければならない基本的語句のひとつ(三宅 1993:19)」とされるほど重視されている。しかし，日本語の感謝表現を含む待遇表現は，日本社会固有の価値観や対人距離，相互行為に対する期待などが反映されており，外国人，あるいは日本語学習者にとって理解・運用が容易ではない。

筆者は，来日後に以前から交流のあった日本人里親の近くに住みはじめた。ある日，里親の家でカレーライスを食べ，残りも家に持ち帰った。しかし，翌日，里親の家を訪れた際には，「昨日のカレー，ありがとうございました」と言わなかったため，里親に強く注意され，親に感謝することを教えてもらっていないなどと指摘された。ただし，筆者の中には，カレーに対するお礼はなかったわけではない。言葉で感謝をしきれないほど色々としてくれている里親に対する筆者のお礼は，一つ一つに対して口頭で「ありがとう」と言うよりも，自分の来日目的である日本語教育をしっかり受け，その後の人生では誰にも負担をかけず自立し，里親の老後の面倒をみるという長期的な思いであった。しかし，叱責する里親にそのことを説明できる間を与えてもらえなかった。また，もし，日本では前日の行為に対してお礼を何度も述べるという習慣を知っていたら，自分も口頭で感謝を述べたと，今も考えている。

上述した体験がきっかけに，筆者は日本語・日本文化の感謝表現とその背景にある文化スキーマを他国と比較しはじめた。その結果，両言語・文化間の感謝表現における価値観や背景の違いにより，外国人／日本語学習者には心理的負担が生じている可能性に着目した。本稿では，これらの研究結果を提示し，急激に多文化化が進展している日本社会において，日本語の待遇表現がどのような課題を迎え，今後どのようにあるべきかについて検討する。

2　感謝表現についての先行研究および筆者の研究

本節では，これまでの感謝表現に関する研究について簡単にまとめ，次に，筆者が行なってきた日本語の感謝表現に関連した研究を取り上げつつ留学生

がそれらの表現についてどのように感じているかをみていく。

初期の日本語の感謝表現に関する多くの研究は，感謝場面での話し手である日本語母語話者の心理や対人関係に注目している（佐久間 1983，熊取谷 1994）。その後の多くの研究は，日本語の感謝表現と異言語間の違いに着目し（三宅 1994，崔 2000），その次の段階では，日本語学習者を調査対象に，感謝表現の使用に焦点を当てるように発展していった（日比野ほか 2000）。しかし，これらほとんどの研究では，日本語母語話者の研究者による解釈が多く，感謝する側とされる側の直接的な視点から，感謝の表現とその背景後に存在する文化スキーマやそれらについての解釈が明示されていない。

上記の課題を受け，筆者は博士論文において，日本語母語話者，スリランカ人シンハラ語母語話者，スリランカ人日本語学習者を対象にロールプレイ調査とインタビューを行い，彼らの視点から両言語の感謝表現と感謝を示す場面を比較した。その結果，シンハラ語母語話者の場合，口頭で感謝を表明しない場面の存在を明らかにした。たとえば，親友のような密接な関係の場合，互いの関係に距離を感じさせないように，口頭で感謝を述べないということである（ランブクピティヤ 2014）。一方で日本語母語話者は，親しき仲にも礼儀ありとし，どの相手に対しても口頭で多く感謝を示す傾向を示した。

その後，調査対象者を留学生に拡大し，個人別態度構造（PAC）分析を用い，日本語・日本文化を他の言語・文化と比較しつつ感謝の言語・非言語表現，その背後に存在する文化スキーマの相違点，日本語の感謝表現に対する留学生の違和感とその適応について検討してきた。以下では，それらについての調査結果を示し，日本語における待遇表現について再検する。

2.1 シンハラ語母語話者を対象にした感謝表現の研究

スリランカ人シンハラ語母語話者の留学生が日本の感謝表現で感じることを示す図 1 から読み取れるように，被検者は口頭で感謝を言えなかったことを後悔している（項目 2）。また，先生から感謝表現の丁寧さを指摘され，日本では先生に対する言語遣いが通常と違うことに意識を向けている（項目

4，3）。すなわち，被検者は相手の立場に応じた日本語の敬語表現を意識している。一方で，被検者は自身の感謝表現に対して相手の好意的な返答を期待する（項目 1）が，銀行や郵便局などで頻繁に発せられる感謝表現には違和感を抱いている（項目 5，6）。

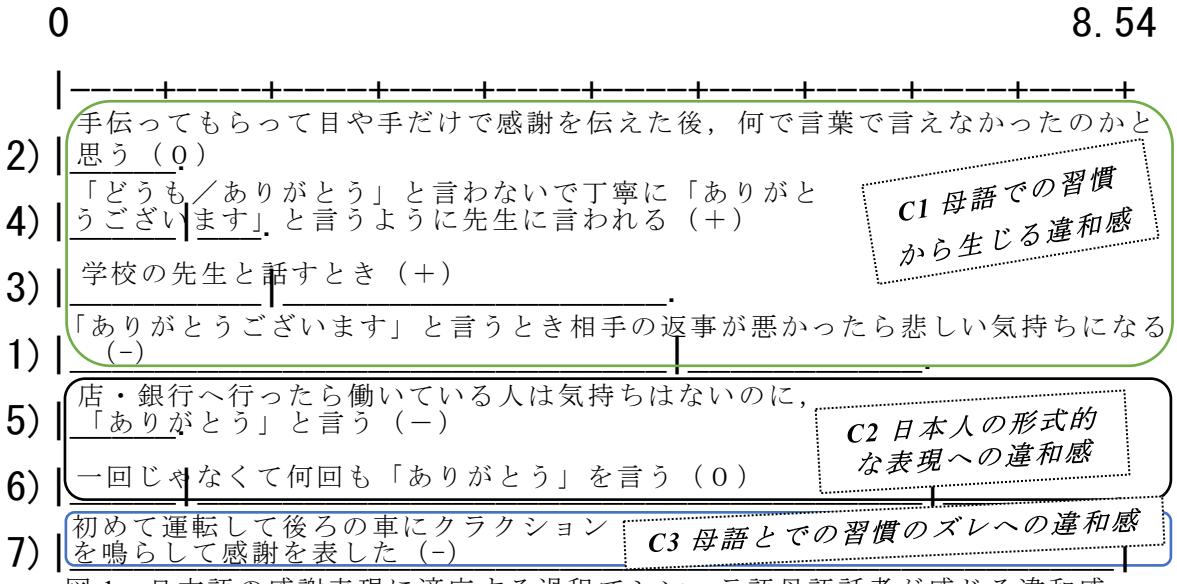


図 1：日本語の感謝表現に適応する過程でシンハラ語母語話者が感じる違和感

出典：ランブクピティヤ他（2020）

2.2　中国語母語話者を対象とした感謝表現の研究

中国語を母語とする留学生が日本の感謝表現で感じることを示す図 2 からわかるように，中国では家族や親友に対して口頭で感謝をあまり述べないが，日本では感謝を述べるべきだと被検者が意識している（項目 1，2）。親友に対してご飯をおごるなど謝意の非言語行為は，両国ともに同様であるが，そのような相手に対して口頭での感謝表現を使用しないのは中国だと被検者が述べている（項目 3）。この被検者からも図 1 の被検者と同じような傾向が見られる。1 つ目は，相手に感謝表現を求めたりする一方で日本の感謝表現への適応が進んでいるとも考えられる点である（項目 4）。2 つ目は，日本語の敬語表現の難しさとその必要性に言及している点である（項目 5）。また，この被検者は，日本では，感謝表現と同様に謝罪表現も重みがあり重要で，自分の理解はまだ不十分だと語っている（クラスター2）。

0　　距離　9.58

1) 頭を下げる，腰を屈める，土下座する。感謝の気持ちの差により行動が変わること。中国でも同じが，友人・家族の間にこのような行動に感謝の意を込めていない（ほぼ別の原因でこのようなことをする）しかも親友・家族の間に，絶対ありがとうを言わないことだ。言ったら，相手に怒られるかもしれない。日本は親友でも軽く言わないとダメだ。（０）

2) 感謝を言ってほしくない一方，自分も言わないとダメだと思うようになってきた。親友に対しても言わないと失礼だと思うようになってくることは，中国では全然思っていなかった。(+)

3) 普通の人に言葉だけで感謝するが，親友の間には他に補充する行動も必要だ。ご飯のおごりなど。(これは中国と一緒だが，中国では言葉を使わない。) (+)

C1 慣れてくると求めるようになる感謝表現

4) 日本で長く生活すると，感謝に対する考えが変わった。中国にいる時，親友の間でありがとうと一回も言ったことがないが，日本で親友とコミュニケーションを取る時に，何かしてあげたら，ありがとうと言われたくなってきた。(別に感謝を求めているわけではない。) (+)

5) 先生・友達と相談するメールのやり取りの場合，とても丁寧に書かないと，大事な気持ちを表さないと（本当かどうかとは関係なく）ダメだ。敬語の面倒くささを感じる。しかし，敬語を使うことを意識して慣れてきたら，自分もちょっと丁寧になった気がする。そして，ありがとうを常に口にすることになった。(+)

6) 恐れ入ります，ごめんなさい，すみません，どちらも感謝と謝りの意味を持っていることに疑問がある。そして，ありがとうはあやまりに使わない。場所，状況によって，こういう言葉をよく言うが，根拠が分からない。（０）

C2 線引きしにくい謝りと感謝表現への疑問

7) 感謝を重んじる一方，謝罪文化もかなり深刻だ。(−)

8) 土下座に対する考えが中国とかなり違う。中国では，新年の時に家族の長上にするが，(今は少なくなっている) 日本に来て，一回見たとき，そこまでする必要があるのかなと思いました。しかも土下座をしたが，その人の誠意を感じていなかった。(−)

図 2：日本語の感謝表現に適応する過程で中国語母語話者が感じる違和感

出典：ランブクピティヤ（2021b）

2.3　ミャンマー語母語話者と他の母語話者を対象とした感謝表現の研究

ミャンマー語を母語とする留学生は，日本の感謝表現において，感謝を示すタイミング，感謝表現における活用形の違い，表現の丁寧度，依頼する段階で示すお礼など，感謝に関する様々なことに疑問を感じ，混乱している（ランブクピティヤ 2023a）。一方で，単なる応答である，相手と距離を示すなど，日本語の感謝表現には色々な機能や役割があることにも被検者が気づいている様子も見受けられる。このような傾向は，ベトナム語を母語とする留学生（ランブクピティヤ 2022）やモンゴル語を母語とする留学生（ランブクピティヤ 2023b）にも見られる。

3　感謝表現に関する筆者の研究から考えられること

上記の調査結果から，日本語の感謝表現において，共通して違和感や疑問を抱く非母語話者が存在することが明らかになった。例えば，親しい間柄では形式的な表現による感謝を頻繁に述べられると，かえってその関係に距離を覚え，親しみが薄れるといった指摘があった。ただし，今回の調査では，アジア諸国のみを対象としているため，このような傾向は見られたが，親しい間柄であっても感謝を述べるべきだと考える非母語話者もいるに違いない。特に欧米圏では，そうような価値観を持っている人が多いと考えられる。

郵便局や銀行のような場で述べられる感謝表現に戸惑い，感謝を言う必要がないと述べる被検者もいれば，ビジネス場面での客に対する日本の対応は非常に良いと評価する被検者もいた。つまり，今回の調査結果からは，同じ感謝表現であっても話者によって感じ方や受け取り方が異なることも示唆された。同様の傾向は日本語の非母語話者だけではなく，母語話者間にも見られるだろう。たとえば，筆者は「僕の両親は夫婦間でほとんど感謝を言い合っていないが関係には問題がないようだ。しかし，僕は妻に対してしっかり感謝を言うようにしているし，妻にも言ってもらいたい」と語る日本語母語話者に出会ったことがある。これらのことから何が考えられるのだろうか。

感謝表現も含めてではあるが，日本語の待遇とは，コミュニケーションを行う人が「自己と他者との関係（上下親疎，立場・役割などの関係）―『人間関係』―をどのように認識し，位置付けようとするのか，自己がコミュニケーションを行う経緯（時間的位置）や状況（空間的位置）―「場」―をどのように認識するのか，という観点のことである（蒲谷ほか 2022：89）」。つまり，日本語の待遇表現には人間関係，行為の当然性，公の場か否かなどの様々な社会的要因が関わっているということである。これらの要因を考慮に入れながらコミュニケーションを行うと，社会的調和を維持できるというのが，日本社会の従来の考え方である。しかし，これらの要因をどう見てどう捉えるか，どう判断するか自体が、母語話者と非母語話者とでは異なり，待遇表現の使用や表現選択に差が生じるのである。

よく考えてみると，言語・文化が異なると，人々の考え方や価値観も異なるとは当たり前のことである。生まれ育った母語・母文化をベースにして日本語の感謝表現をみると，母文化と共通していると捉える点もあれば，異なると感じてしまうところも当然あるだろう。それらを理解し，受け入れられ，適応していく，または自分なりの対応の仕方を見つけていくには時間が要するだろう。ただし，その期間中は，疑問や違和感を抱いたり互いのコミュニケーションや行動に摩擦が起きたりすることもあるだろう。

ただし，日本出入国在留管理庁によると，令和 7 年 6 月末時点で日本に在留する外国人は 395 万人を超え，前年末より 5%の増加である。ここ数年間に見られるこの増加傾向は，日本および世界の現状を踏まえると，今後も継続するだろう。これらの数値から懸念されるのは，日本語母語話者と非母語話者間のコミュニケーションにおいて，摩擦や失敗は今後もさらに増え，多文化共生に近づくどころではなくなるということである。日本語の感謝表現を負担に感じたり敬語の使用に困難を覚えたりする外国人がいることを明らかにした上述の調査結果からも，待遇表現が使用される場面において，そのようなトラブルが今後増える可能性が示唆される。では，どうすればこうしたコミュニケーション上のトラブルを防止または軽減し，両話者が多文化共生ができるのだろうか。次説では，そのための方策について検討する。

4　おわりに—多文化共生への提言

まず，日本語母語話者と非母語話者が相互に対話できることが重要である。対話を通じて，感謝を述べなかった理由だけではなく，それに対する聞き手の感情や背後にある文化についても共有可能となる。すなわち，互いの行き違いが解消され，相互理解が進む。この過程こそが異文化理解に基づく異文化コミュニケーションであり，多文化共生への第一歩ではないだろうか。

それができるように，日本語母語話者と非母語話者が互いを理解し合え，対話できる場を設けることが重要である。他方では，多文化共生ができるよ

うに，両話者に対する教育機会の提供も必要で，その際には，学校や大学での教育のみではなく，市民レベルの教育も重要な役割を果たすと考えられる。

他方で，待遇表現を含む日本語の敬語は，外国人の増加に限らず，日本語母語話者，とりわけ若者の間でも困難や疑問が生じており，見直しの時期に来ていると考えられる。グローバル化が進み国境を超えた移動が普通で日常化している今日においては，言語的なヒエラルキーや上下関係を維持することの意味や意義を再検討する必要があるだろう。多文化共生を阻害している大きな要因の一つは，まさにこの言語的な壁であるため，日本の現状を的確に捉え，今後の社会を見据えた上で言語政策を再構築することが求められる。

本稿では，筆者の感謝表現に関する研究を踏まえ，日本語の待遇表現の場合，母語話者と非母語話者の理解と表現に差異が生じることを示し，多文化共生における対話の重要性を指摘し，日本の言語政策の見直しを提案した。

＜引用文献＞

蒲谷宏，アドゥアヨムアヘゴ，希佳子，李址遠，任ジェヒ，徳間晴美「待遇コミュニケーションの理論的枠組み (2021 年度版)」（2022）『待遇コミュニケーション研究 19―運営委員会企画―』，pp.89-128 待遇コミュニケーション学会.

熊取谷哲夫（1994）「発話行為としての感謝―適切性条件，表現ストラテジー，談話機能」『日本語学』第 13 巻第 8 号,pp.63-72,明治書院.

崔信淑（2000）「感謝を表す表現とその心理に関する日中韓対照研究」『大阪大学言語文化学』第 9 号,pp.3-18,大阪大学言語文化学会.

坂本惠（2023）「私の考える日本語の『待遇コミュニケーション』研究」『待遇コミュニケーション研究』第 20 巻,pp.68-82,待遇コミュニケーション学会.

佐久間淳一（1983）「感謝と詫び」『話し言葉の表現講座日本語の表現 3』, pp.54-66,水谷修編筑摩書房.

三宅和子（1993）「感謝の意味で使われる詫び表現の選択メカニズム

——Coulmas（1981）の indebtedness『借り』の概念からの社会言語学的展開——」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第 8 号,pp.19-38,筑波大学.

——（1994）「日英対照研究—文化・社会を反映する言語行動—」『日本語学』第 13 巻第 8 号,pp.10-18,明治書院.

日比野新・長友文子（2000）「留学生の感謝表現の調査—日本人学生と比較して—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第 10 号, pp.139-148,和歌山大学.

S. M. D. T.ランブクティヤ（2014）「日本語母語話者とシンハラ語母語話者の感謝場面における「人間関係」についての理解と感謝表現——ロールプレイを中心に—— 」『日本語教育』158 号, pp. 112-130,日本語教育学会.

S. M. D. T.ランブクピティヤ（2021）「中国人留学生の日本語感謝表現への慣れと行動変容 」『第 23 回英国日本語教育学会年次大会プログラム（The 23rd BATJ Annual Conference Program）』, pp.15-16,英国日本語教育学会.

S. M. D. T.ランブクピティヤ（2022）「ベトナム人留学生の日本語感謝表現への違和感と行動変容」『高等教育機関における日本語教育：高等教育における日本語教育の現状と課題，科学方法論会議 "大学における日本語，教授法の問題点".（2021 年 10 月）ロシア連邦・CIS 日本語教師会（23)』pp.188-200.

S. M. D. T.ランブクピティヤ（2023a）「ミャンマ人留学生の日本語感謝表現への違和感——PAC 分析を中心に——」『日本語教育 研究会「感謝の表現と異文化間コミュニケーション」久留米大学電子予稿集』, pp.4-11,久留米大学.

S. M. D. T.ランブクピティヤ（2023b）「PAC 分析から見えてくるモンゴル人留学生の日本語感謝表現への違和感」『多文化関係学会第 22 回年次大会プログラム・抄録集』, pp.48-51,多文化関係学会.

出入国在留管理庁　https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00057.html（最終閲覧日 2025 年 11 月 29 日）

Taigu Hyogen (Expressions for matching your message with the interaction) in a *Tabunka Kyosei Shakai* (Multicultural Convivialist Societies)

Rethinking *Taigu Hyogen* and its Education

Shinji SATO (Princeton University)

Kirstie SOBUE (Nihon Fukushi University)

Shihoko AOKI (Kindai University)

S. M. D. T. RAMBUKPITIYA (Kurume University)

Abstract

For many years, *taigu hyogen*, especially *keigo*, have been extensively studied (Wetzel 2004; Okamoto & Shibamoto 2016). However, in today's multicultural society, new issues have emerged regarding the education and treatment of *taigu hyogen*. This panel reconsiders the status of Japanese language education, particularly *taigu hyogen* education, in a multicultural society from various perspectives.

First, Sobue focuses on the concept of "rudeness," discussing cases in which Japanese language learners are perceived as rude by Japanese people regardless of how politely they speak. Next, Aoki examines the history of foreigners' interest in *taigu hyogen* from linguistic, hierarchical, and psychological perspectives, exploring why these expressions have attracted sustained attention. Focusing on Japanese language honorific policies, especially the Keigo (Honorific Language) Guidelines, Sato analyzes the attitudes of Japanese language learners and Japanese university students toward *keigo*, and discusses the significance and limitations of these policies. Finally, Rampukpitiya reviews past and recent research on *taigu hyogen*, particularly expressions of gratitude, and considers implications for Japanese language education from the perspective of multicultural conviviality.

実践を伝える「ことば」を豊かにする方法論

―教師間の対話による実践研究の可能性―

広瀬　和佳子（神田外語大学）
寅丸　真澄（早稲田大学）
市嶋　典子（金沢大学）

要旨

日本語教育の実践は，学習者の属性や教育環境によって大きく変化する。教師が行う実践研究は，多様な現場の経験を言語化し共有することで，教師コミュニティの発展に寄与してきた。しかし，日本語教育における実践研究は，日本の学校教育における授業研究のような研修の位置づけにはなく，研究としても実証性の欠如を理由に軽視されがちである。その結果，実践を語る「ことば」が失われ，教育の多様性や豊かさが見えにくくなっている。本パネルでは，このような現状を変えるために，教師間の対話に注目し，実践を伝える「ことば」を豊かにする方法論を検討する。大学での授業や教育実習を対象とした実践研究の事例を基に，対話による実践研究の意義と可能性を議論する。

【キーワード】協働，省察，実践的合理性，実践知

Keywords: collaboration; reflection; practical rationality; practical knowledge

教師間の対話による協働省察と自己省察の可能性
―複言語複文化教育実践における実践的合理性の言語化と教育観の再文脈化―

寅丸　真澄（早稲田大学）

要旨

本研究では，教師間の対話による協働省察と自己省察を通して，実践における実践的合理性の言語化と教育観の再文脈化,教師間の協働がなされた事例を報告する。授業者と対話者は，授業者の授業実践後，対話による振り返りを行った。その過程を通して，次の 3 点の学びが得られた。(1)授業者内部において言語化されてこなかった実践的合理性が精緻化・言語化され，ことばによる他者への伝達が可能になった。(3)対象となった実践のみならず，授業者の実践経験と教育観に対する気づきが促され，教育観の再文脈化がなされた。(3)対話者も自身の実践を想起しながら授業者が経験した出来事を「自分ごと」として捉え，自身の実践的合理性について省察することができた。以上により，他の教師との対話は，実践における実践者の実践的合理性の言語化と教育観の再文脈化，教師間の協働に寄与したと考えられる。

1　教育の目的と実践研究

世界のグローバル化と急速な社会変化を背景に，社会文化的な背景や価値観の多様な学生が急増している。日本語教育の現場では，彼らにどのような教育を提供すべきか大きな課題となっている。ビースタ（2016）は,「資格化」「社会化」「主体化」を教育の目的とし，教育はこれら 3 つの次元に関連して取り組むべきであると指摘している。資格化とは，学生に知識や技能を提供することである。社会化とは，教育によって特定の社会的，文化的，政治的な規範や価値を伝達し，個人の社会化を促すことである。主体化とは，そのよ

うな秩序から独立しうる主体性を育むことであるとされる。人間の発達は，主体化と社会化のせめぎ合いを通してなされるが（溝上，2020），教育はそれら両方に関わると同時に，社会での自己実現を支える知識や技能を提供する行為であると言える。

しかし，多様な学生に対する個別具体の教育実践（以下，実践）の中でどのように資格化，社会化，主体化を実現していくのかは，その実践の目的や対象，教育環境や教師によって異なる。教育実践とは常に個別具体的な行為であり，よい教育とは，特定の学生に向けて与えられた環境下で都度検討されなければならないからである（ビースタ，2016）。

では，個別具体的なよい教育実践を実現するにはどうすればよいのか。その一つの方法が「省察」であると言える。ショーン（2001）は，「反省的実践家」は，実践の前・中・後，すなわち「行為の中の省察」「行為に基づく省察」「行為のための省察」を繰り返すことによって発達していくとしている。「省察」には，自己内で行う「自己省察」と他者の俯瞰的な視点を取り入れる「協働省察」があるが，これらによって教師の実践的合理性とその根底にある教育観を明らかにすることが重要であろう。

実践的合理性とは，実践の過程で問題が生じた時，教師がどうしてそのような対応をしたのかという言動や行動の根拠となるものであり，実践の核と言える。実践的合理性が言語化，意識化されることにより，教師はそれまでに気づかなかったバイアスや経験の中で築かれた教育観に気づき，実践の改善や教師の成長が促される。さらに，他者の実践的合理性を知り理解しようとすることが自身の実践的合理性や教育観を振り返るきっかけにもなり得ると考えられる。

佐藤（1996）は，「学びの共同体」を提唱し，教室を超えた学びと教師の振り返りについて言及した。教師は「学びの共同体」の中で他の教師との同僚性を育みながら，互いの主体性と専門性を尊重しつつ省察を重ね，反省的，協働的に学び合っていくことが期待されていると言える。

2　「対話」による「協働省察」と「自己省察」

他者からの問いが内化して自己内の省察を促し，問いに応答することで更なる問いを誘発するという過程は，協働省察と自己省察の循環を表している。実践に関わる協働省察については,「協働構築モデル」を提唱した秋田他（2006）や，授業研究による教師の学びの様相を明らかにした坂本・秋田（2008）等の研究をはじめ，学校教育の現場を中心に数々の研究がなされてきた。

こうした協働省察に必要なのが「現場のことば」と「対話」であろう。村瀬（2007）は，学校教育における授業研究が実践を表現する概念・言語を十分に持ち得ていない現状を指摘し，授業研究の枠組みを再構築するには「実践を表現する概念・言語」や「理論的言語を現場に置き換える」ことが必要であると主張した。「現場のことば」で実践を語るという言語化の過程は，日本語教育においても重要であると言える。

また,「対話」は，問いと応答の循環によって実践に対する理解と思考を深め，時には教師の教育観を揺さぶるという点で重要である。対話は教師が無意識に有する実践的合理性をあぶりだし，変容させる仕掛けにもなり得る。

対話に関する研究は，これまで様々な分野で行われており，その定義も多様である。成人教育学では，Mezirow（1991）が変容的学習における対話の重要性を指摘した。教育学分野では，佐藤（1996）が学びの活動を意味と人との関係の編み直しと捉え,「対象との対話」「自己との対話」「他者との対話」という 3 つの対話的実践として再定義した。心理学では，溝上（2020）が自己と他者のズレに気づき，自己世界を構築，再構築することの重要性を指摘した。日本語教育では，細川（2002）や西口（2013）が日本語教育における対話の意義について議論するとともにその重要性を主張している。

本稿では,ヴィゴツキー（2001）と岡本（2000）[1] の概念を踏まえた寅丸（2017, 2024）に従い，対話とは，ことばの記号論的意味と存在論的意味を協働構築することを通して，自己と他者の差異に気づくと同時に,「他人ごと」を「自分ごと」として包含し,「私たちのこと」を創り出す仕掛けであり,「私」と「私たち」の世界を共創する経験であると考える。

3　教師間対話と実践的合理性

3.1　対話の目的と実践概要

本研究では，教師間の対話による協働省察と自己省察を通して，複言語複文化教育実践における実践的合理性の言語化と教育観の再文脈化がなされた事例を報告する。対話の対象授業は授業者（筆者）が担当した授業（表 1）である。本授業は複言語複文化社会における言語と社会，コミュニケーションについて知見を深めると同時に，問題点について多視点から考えることを目的としていた。分析対象は全対話のうち第 5 回授業後に行われた対話である。

表 1：授業概要

項目	内容
授業目的（14 回）	複言語複文化社会において生じる言語と社会，コミュニケーションについて知見を深めると同時に，問題点について多視点から考える。※履修者には他者の多様な価値観や意見を冷静に許容することが求められる。
履修者	学部生，大学院生，科目等履修生が対象。履修生の多くが学部生であり，留学経験者や帰国生が多い。
授業内容	複言語複文化社会に関わるコミュニケーション，文化，コミュニティといったテーマや社会問題について講義し，ディスカッションを通して考える。 主体性や自律性を重視するアクティブ・ラーニング型で活動する。
評価	レポート，プレゼンテーション，コメントシート，授業参加度

3.2　対話の方法

対話は，実践直後に対話者が問い，授業者が対話者に学習内容や学生の様子，感想，意見等を語るという方法で行われた。その一連のやりとりが対話となり，音声・文字データとして残された。また，対話者は授業者から聞いた授業内容や学生の様子をメモに残した。対話における問いは授業概要や印象に残ったことを聞くといった事実確認から，発言や行動の意味，教育観を問うような話まで，対話の流れに応じて選択された。

4　対話報告

4.1　対話の談話展開

対話の談話を「話段」（佐久間 2003）の概念によって区分した結果，10 の話題が抽出された。談話は最初と最後の挨拶を除いて，「5.雑談」を境に前半

2～4 と後半 6～9 に二分される。前半では，授業内容とスケジュールの確認，毎回行う発表（グループ内で週担当を決めて行う複言語複文化に関わる短い発表）の中で，教師や学生が興味を持ったものに関する情報共有が行われた。後半は，前半に取り上げた話題のうち，授業者が特に気になった話題が取り上げられ議論された。前半が授業の事実確認のための記号論的意味のやりとりの段階の対話，後半が授業者と対話者の教育観に関わる存在論的意味のやりとりの段階の対話となった。

表 2：対話の談話展開

No.	話題	主な内容
1	開始の挨拶	開始の挨拶とスケジュールの確認
2	最終回授業の確認	最終回の授業内容（発表）の確認
3	教師が興味を持った発表	今週の発表者の中で教師が興味を持った発表トピックに関するやりとり
4	学生が興味を持った発表	学生が興味を持ったトピックに関するやりとり
5	雑談	学生の教室移動に関する雑談
6	学生 Z の発表	外国人犯罪の増加を問題視した学生 Z に関する話題提示
7	学生 Z の発言への対応	学生 Z の発言の背景と経緯，対応についての検討
8	対話者の葛藤	偏見を持つ学生には授業内でどのように対応すべきか
9	授業で目指すこと	教師は授業で何を目指し，どこまで学生同士の議論に関与するのか
10	終了の挨拶	終了の挨拶と次週の学習内容の確認

4.2　授業者・対話者の関心

後半の「6.学生 Z の事例」では，授業者から学生 Z の発表について語られた。前半の「3.教師が興味を持った発表」でも報告したが，発表が気になった授業者は再度話題に出し，対話者に詳細に報告した。学生 Z は国内犯罪の増加について調査報告した。犯罪の増加は特定の国の人々のせいであり，彼らに対する帰国要請や取り締まりを強化すべきであると主張していた。

学生 Z は国内高校から進学した日本人学生であったが，留学生が多い学部環境であり，大学以外にも外国人の多くの友人がいた。発表はグループ内の情報交換を目的になされ，発表後は質疑応答や発表テーマに関連するディスカッションを行うことになっていた。学生 Z のグループには彼が指摘した国籍の留学生はいなかったが，ディスカッションの過程で批判対象が「外国人」

に一般化され，外国人観光客による迷惑行為に対する批判もなされた。

授業者は机間巡視の過程で各グループの発表担当者の発表内容を聞いており，学生Ｚの発言にも気づいていた。しかし，学生Ｚの発表資料が粗く発言の根拠が曖昧であったこと，またグループ内のディスカッションが自然に行われている様子から，しばらく静観していた。留学生と接触機会が多い学生Ｚがなぜそのような発言をするのか疑問でもあった。ディスカッションが一段落ついた後,「Ｚさんの意見の根拠は何ですか？」という問いを投げかけた。問いに対して，学生Ｚはわずかな WEB 資料と自分が経験した出身地のごみ被害を挙げた。授業者は根拠の希薄さと一面性を指摘し，意見を述べる場合は根拠となる客観的資料を多角的な視点から準備するように注意した。

4.3　学生Ｚの言動に関する確認

「7.学生Ｚの発言への対応」（資料 1）では，授業者が学生Ｚに対して何を意図し，どのような対応をしたのかという点が問題となった。

資料 1：学生Ｚに対する授業者の対応

対話者：そういう排外的な主張をするっていうことは，ある種公共の場で言うことには問題があるんじゃないですか。それについては何か学生に注意とか，したんですか。

授業者：あまりしなかった。一意見として（グループ内の）皆さん聞いていたと思うんですね。そういう考え方もあるよね的な感じで，グループの中で見る限りは一応話が続いていて，不快感とかを表明している感じではなかったので。（略）

対話者：何かそういう話題のときって難しいじゃないですか。うん。なんかこっちがそれおかしいっていうのをものすごい筋道立てて言えば，多分へこませられるけど，でもそうしてしまうのも，なんか違う気がするけど，あんまり放っておくのもなみたいな。私もいっぱいそういうことあるんですけど，（略）どう思いますか。その明らかにまずい発言もあるからそのボーダーがすごく難しいと思うんですよね（略）。

授業者：うん，（国内から）出て行けって言ったときに，その出ていけのいい方の度合いによっては許される発言じゃないので。でも，そういう話が出てくるような場を作ってるわけじゃないですか。そのときの教員のあり方っていうか，あとはそのトピック，授業の進行のさせ方とかその学生，その学生が変わらないかもしれないけど，その授業の場が学生にとってどうあったらいいのかなとか（略）。こちらとしては環境を用意する。つまり，私とディスカッションしてもしょうがないですね（略）。授業の目的はまず複言語複文化なので，そういったいろんな様々な考え方があるとか，そういった否定的な考え方も含めて様々な考え方があるということで，環境作りをして，自分の考えを相対化するような環境を作るというか，そういうことで気づいてもらうしかないかなっていうふうに思いますね（略）。

対話者は授業者の応答を踏まえ，学生 Z の事例について授業中にしばしば起こり得る問題であるとし，そのような場合，教師としてどうすればよいのかという問いを投げかけた。具体的な文脈における授業者の実践的合理性が問われた問いであったと言える。対話者は「明らかにまずい発言」の場合，教師が介入する「ボーダー」をどこに置くのか判断が難しいと述べている。授業者は授業目的を踏まえ，個別具体的な授業の場が学生にとってどうあるべきか検討し，学生が自身の考えを相対化し得る環境作りをすることが重要なのではないかと応えた。

4.4　対話の転換点

対話後半における対話者の問いにより，授業者の発言や行為の根拠となる実践的合理性とその根底にある教育観が少しずつ言語化されていった。授業の目的は，複言語複文化社会において生じる言語と社会，コミュニケーションについて知見を深めると同時に，問題点について多視点から考えることであった。学生が主体的に問題意識を持ち，多様な社会文化を理解し，批判的に考えるための環境作りが重視されていた。学生には教師がデザインした学習環境の中で多様な他者とやりとりを行い，主体的，批判的に思考することが期待された。一方，教師にはファシリテーターとしての役割が求められていた。学生同士のやりとりを静観するという実践的合理性の根底には，教育による「主体化」を重視する教育観が窺える。

以上のように，授業者の実践的合理性と教育観が言語化されるに従い，対話者の実践的合理性と教育観もまた言語化されていった（資料 2)。授業者の行動に対し，「(まずい発言をした学生を）止めないですか」，「激烈は目指さないですか（＝自分の意見を強く学生にぶつけることはしませんか)」という問いから，たとえコンフリクトが生じても，教師も議論に加わって意見を述べることが必要ではないかという対話者の実践的合理性が垣間見える。さらに，その根底には，教育による「社会化」を重視する教育観が観察される。

資料 2：対話者の葛藤と問い

対話者：私も言っちゃうんですよね。どこまで，しかも言語的に自分の言語で話してててずるいじゃないですか。 学生は外国語で喋ってるから。だから言いたい，うまくものすごく我慢しながらでも言うみたいな，そういう葛藤がいつもあるんですね私は。

授業者：まず，なぜっていうのがあるので。だから，この考えが彼からどうして出てきたのかなとか，自分でベラベラ自分は広島から来てみたいな話をしてたんですけど，でも，きっとそこに何かの思い出とか経験とかいろいろな思いとかあったと思うんですね，多分（略）。

対話者：止めないですか。

授業者：明らかに傷ついている人がいたとか，嫌な顔してたりとかしてっていうふうに思えば，気づけば入りますけれども，皆さんクールでなるほどねみたいにして聞いてたので（略）。

対話者：激烈は目指さないですか。

授業者：（今回の授業は）それはそれでいろんな考え方があるっていう，そういうところで終わったのかなと思います。

授業者と対話者の実践的合理性と教育観は，教育環境によっても異なる。本授業では授業者と学生の関係は半期で終了するのに対し，対話者の担当授業は 4 年間の学部生教育の一部である（資料 3）。対話者は学部生個人の背景や性格を理解し，長期的な視点から対応の仕方を検討することになる。

資料 3：「ボーダー」に対する迷い

対話者：私とか 4 年間見てるから，背景もあって，こういう経験からこういうこと言ってるなっていうのもわかって。だけど，それは不十分な経験値に基づいても，いくらでも反論できてへこませられるんだけど，でもそれはできない。やるべきかやらないべきかのボーダー，うんあの超えてはいけないラインっていうのもあると思うんですよ。しかも，その周りの人がどういうふうにその議論をさらに作っていけるかっていうところ，そこもすごく難しいなと思っていて。そういう極端な人がいることで，ディスカッションが有効っていうか，いろんな人がいろんなこと考えられる機会はあると思うんですけど。でも，常にそのボーダーっていうか超えてはいけないボーダーみたいなのもあるのかなと思ったり。だから，その方向を決めていいのか，それが結構私も悩んでるっていうか（略）。

以上のような対話から明らかになった授業者と対話者の実践的合理性と教育観の異なりは，表 3 の通りである。

表 3：授業者と対話者の実践的合理性の差異

	授業者	対話者
担当授業	主として学部生を対象とした日本語教育副専攻科目としての授業	4年間にわたる学部生教育としての授業
本授業への関わり	授業担当者，シラバスの作成，実施など	実践の詳細情報は授業者より収集，授業終了前は教室外から観察を行う。

学生 Z に対する対応	本科目が多様性を重視する科目であるため，周囲の学生が不快にならなければ議論に介入しない。	公共の場では排外的な主張をする学生には注意等が必要なのではないか。
授業目的	主に主体化	主に社会化
教育観・実践的合理性	・教師は学習環境を創り，ファシリテーター的な役割を担う。 ・基本的には学生の主体性を尊重して学生同士とのやりとりの中で問題を調整するように促す。教師による教育的介入は控える。	・教師は学習環境を創るが，教師も参加者の一人として議論に加わる。 ・基本的には学生の主体性を尊重するが，排外的な主張等が出た場合等は，教師も自身の考えを主張し、批判的な意見を述べる。
課題	教師は授業で何を目指し，どのような場合に学生同士の議論に介入するのか	

対話の対象授業は一つであっても，二者が置かれた教育環境や担当授業が異なれば，視点の長短や目指す方向性も異なる。それにより具体的な文脈で生じる発言や行動に差異が生じ，それぞれの教育観があらわになったと考えられる。また，この対話では「教師は授業で何を目指し，どのような場合に学生同士の議論に介入するのか」という問いが今後の課題として残された。

4.5　対話による学び

本研究における対話において合意形成は不要であった。しかし，対話は次の 3 点において重要であったと考えられる。(1) 授業者内部において言語化されてこなかった実践的合理性が精緻化・言語化され，ことばによる他者への伝達が可能になった。(2) 対象となった実践のみならず，授業者のそれまでの実践経験と教育観に対する気づきが促され，教育観の再文脈化がなされた。(3) 対話者も自身の実践を想起しながら授業者が経験した出来事を「自分ごと」として捉え，自身の実践的合理性について省察することができた。

授業者である筆者は，対話者の「今日はどんな発表があったんですか」「何か興味を持ったものはありましたか」といった問いをきっかけに，自身が気になった学生 Z の発表について考え始めた。学生 Z への対応は当然のこととして自動化されており，対話者から問われるまで，当該場面における自身の実践的合理性とは何か深く考えることはなかった。しかし，対話者から問われ再考するうちに，自身が本授業で何を重視していたのか，どのような教育を望ましいと考えていたのか振り返ることができた。また，これまでの実践や研究の知見・経験により授業で「主体化」を重視していたことや，それゆえ

教師の役割に対するバイアスがあったことに気づいた。学生 Z の発言に対して教師が明示的に介入する選択肢もあったのではないかという反省もある。

つまり，授業者内部において言語化されてこなかった実践的合理性が精緻化・言語化され，ことばによる他者への伝達が可能になったと言える。また，本実践のみならず，授業者のそれまでの実践経験と教育観に対する気づきが促され，教育観を振り返ることにもなった。さらに，教師は授業で何を目指し，どこから学生同士の議論に介入するべきかという課題を対話者と共有したことにより，対話者も授業者が経験した出来事を「自分ごと」として捉え，自身の実践的合理性について省察することができたと考えられる。

5　まとめ：対話による協働省察と自己省察から教育観の再文脈化へ

本研究により，教師間の対話が実践における実践者の実践的合理性の言語化と教育観の再文脈化，教師間の協働に寄与することが示唆できた。具体的な授業を対象に，特定の文脈で観察された授業者の発言や行動から，実践的合理性とその根底にある教育観が透けて見えてきたと言える。その過程は図 1 のように示すことができる。

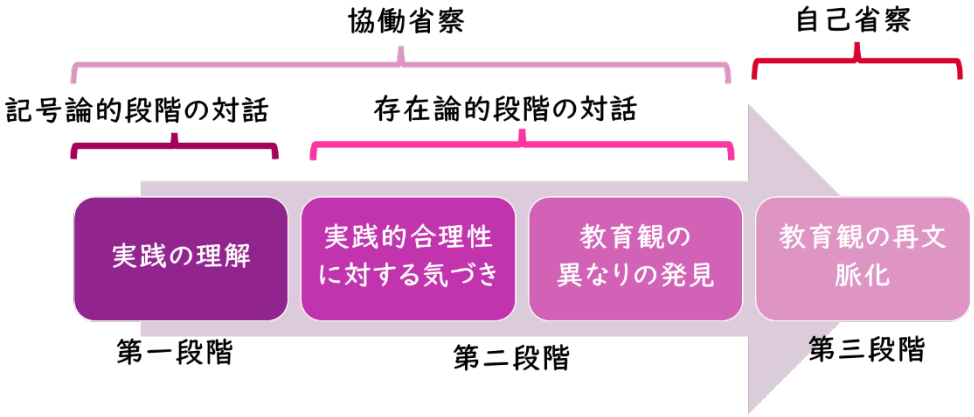


図 1：省察による実践的合理性に対する気づきと教育観の再文脈化

第一段階は，対話の前半で観察されたように，記号論的対話によって実践の内容を理解するための情報共有の段階であった。第二段階は，存在論的対話によって二者の実践的合理性に対する気づきから教育観の異なりに気づく段階であった。第三段階は，それらの気づきをもとに自身の教育観を振り返り，再文脈化していく段階であった。第一段階と第二段階には協働省察，第

三段階には自己省察が必要だと考えられる。

実践者は日々の実践の中で多様な学生に対して実践を行っている。そこでは様々な出来事が起こるが，その一つ一つについて深く振り返る機会は少ない。言語化，意識化される前に自動的に生起し，消滅していくことが多いのではないか。そういった出来事を教師間の対話で拾い上げ，協働省察を行うことで，授業者も対話者もその出来事や対応の根底にある自身の実践的合理性に気づくことができる。そして，その実践的合理性について自己省察を深めることによって，教育観を再文脈化することができるようになるのではないか。日々の授業実践をよりよくしていくためには，日本語教育という実践共同体において，「現場のことば」で対話による他者省察と自己省察を行い，協働的な学びを構築していくことが重要であると考える。

＜注＞

1. 岡本（2000）は，ヴィゴツキー（2001）の「意義」と「意味」の概念を踏まえ，次のように定義している。「記号的意味」とは，記号と対象との指示関係に基づいた意味であり，文化的社会的背景が同じコミュニティに共通することばの核となる意味と言える。「存在的意味」とは，講義的存在的文脈の中で問われる，行為や存在の機能や意図，思考，根拠，価値等に関わる「なぜそのようなことをするのか」「自分とは何か」といった問いに対する答えであり，個人のアイデンティティに根差した意味とされる。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 JP23K00635（研究代表者:広瀬和佳子）の助成を受けた。

＜引用文献＞

秋田喜代美・飯田都・恒吉僚子・藤村亘之・村瀬公胤（2006）「ビジュアルエスノグラフィーによる教師の授業観の比較分析（1）―算数授業への印象規程因」『日本教育心理学会第 48 回総会発表論文集』，518.

ヴィゴツキー, L.S.（2001）『思考と言語』柴田義松訳，新読書社

岡本夏木（2000）「意味の形成と発達」岡本夏木・山上雅子編『意味の形成と発達―生涯発達心理学序説』ミネルヴァ書房，pp.1-28.

坂本篤史・秋田喜代美（2008）「授業研究協議会での教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究　教師の学習』明石書店，pp.98-113.

佐久間まゆみ（2003）「文章・談話における「段」の統括機能」佐久間まゆみ編『文章・談話』（朝倉日本語講座 7）朝倉書店，pp.91-119.

佐藤学（1996）「学びの場としての学校－現代学校のディスクール」佐伯眸・藤田英典・佐藤学編著『学び合う共同体』シリーズ学びと文化(6)東京大学出版会，pp.53-101

ショーン, D.（2001）『専門家の知恵』佐藤学・秋田喜代美訳，ゆみる出版

寅丸真澄（2017）『学生の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』ココ出版

寅丸真澄（2024）「エージェンシーの育成を目指した対話活動の意義と課題―外国人留学生のための対話型キャリア教育の構築に向けて」『社会言語科学』27（1），63-78.

西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点―第二言語教育学の基盤として』くろしお出版

ビースタ, G.（2016）『よい教育とはなにか　倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳，白澤社

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

溝上慎一（2020）『社会に生きる個性―自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー』東信堂

村瀬公胤（2027）「授業研究の現在」『教育学研究』74（1），41-48.

メジロー, J.（2012）『おとなの学びと変容―変容的学習とは何か』金澤睦・三輪建二監訳，鳳書房

活動型日本語教育の教育実習から育まれる実践知

市嶋　典子（金沢大学）

要旨

本稿では，活動型日本語教育の教育実習に参加した実習生と実習担当者による協働的評価の対話により，日本語教育実習のあり方について考察した。分析の結果，日本語教育実習のあり方としては，活動理論にとらわれないこと，決まった型や正解を求めないこと，実習生が安心して迷えるような支援が重要であることが見出された。また，実践知は，経験をとおして生成される関係的なものであり，実習生が主体的に実践知を見出すことができる教育実習の場の生成が重要であると主張した。

1　活動型日本語教育

日本語教育において，2000 年以降，活動型日本語教育が注目されてきた。「活動型」は，今までの教科書順守の日本語教育に対して，学習者の発信を主体とした活動を基本とした教室活動を意味する。牛窪ほか(2007)は，総合活動型日本語教育の重要なポイントとして，①4 技能を総合したコミュニケーション活動を行う②具体的な目標を持った活動を軸とする③学習者の“考えていること”を扱うという 3 点を挙げている。

活動型日本語教育は，現在まで様々な日本語教育関係者によって実践され，実践研究として公開されてきた。大学で日本語を学ぶ留学生を対象としたものに，金・武・古屋(2010)，がある。金らは，教室で教師と学習者，学習者と学習者の間にことば(日本語)が生まれるプロセスを具体的に描き出している。そして，教師は，初級であるからといって，学習者の頭に母語で浮かんだ表現したい内容を日本語による表現へと導こうとすることを躊躇すべきではないとし，自分について語り，お互いの人物像を形成することを目指した活動

型日本語教育を実践している。

日本の高校生(早稲田大学本庄高等学院三年生)を対象としたものとしては，牲川・細川(2004)の「日本語表現総合」が挙げられる。高校生への「日本語表現総合」は，外国人のための日本語教育の手法を国語教育の教室へ導入し，思考と表現の往還プロセスを生きた形で実現した試みである。

海外で実施されたものとしては，イタリアのカ・フォスカリ大学で実施した「Action Research Zero(ARZ)」(Mariotti, M., Ichishima, N., 2017; 市嶋, 2020; マリオッティ・市嶋; 2022)が挙げられる。「Action Research Zero(ARZ)」は，コミュニティでの関係構築を目指したもので，活動は，参加者の対話を軸に進められる。ARZ の「ゼロ」はゼロビギナーの「ゼロ」であると同時に，実践者らの海外におけるはじめてのゼロビギナークラスの試み，ここから始まる「ゼロ」という意味も持たせている。

これらは，細川が提唱する活動型日本語教育の枠組みに基づいて実施されているが，その内容は多様で，実践者個々の個性が如実に表れている。細川(2020)は，イタリアで行った実践 ARZ について，「総合活動型日本語教育が，もはや私のものだけでないことを，今回のプロジェクトはよく示している」(p.161)と述べているように，各活動には，それぞれの実践者の固有性があらわれている。

活動型日本語教育を教師養成として行ったものについて論じたものは，山本・細川(2014)がある。これは，活動型を教育実習生の立場(山本)と実習の設計者(細川)の視点から論じ，教師養成の意味を捉え直している。細川と山本は，大学院の指導教員と大学院生という関係であり，山本は，細川の提唱する活動型日本語教育の理念や方法を熟知している。一方，活動型日本語教育とは，山本や上記で示した実践研究者らのように，その理念や方法を十分に理解した者だけが「正当に」実施できるものなのだろうかという疑問がわく。そうであるならば，活動型日本語教育は一部の理解者だけに実施されるに留まり，広がりを見せることはない。

活動型日本語教育を教員養成の一環として実施し，活動型日本語教育を体

験したことがなく，理念や方法を認識していない教育実習生が活動に参加した場合，実習生はどのような経験をし，そこから何を学ぶことができるのだろうか。さらに，その学びを，教員養成を運営する担当者はどう意味づけるのか。本稿では，これらの問いを考察することを目的とする。

2　活動型日本語教育実習

活動型日本語教育実習（以下，活動型実習と記す）は 2023 年度，市嶋の勤務先の A 大学と，担当者 J の勤務先 X 大学で行われた。A 大学，X 大学の実践内容はそれぞれが独自に計画，実施したものである。A 大学，X 大学ともにどのような活動にするのかは受講生が話し合い，教室名を考え，募集チラシを作成し，参加者の募集活動を行った。

A 大学は，日本語教育主専攻の 12 名が参加した。活動参加者は A 大学の留学生や地域の外国人 9 名で，子どもを連れての参加を可とした。日本語レベルはゼロビギナーから上級(JLPT1 級保持者)までいた。参加学習者の自己申告により，初級，中級，上級に分けてグループ活動を実施した。参加者は動機文（動機文では，自身にとって興味・関心のあることをテーマに文章を書く。なぜそのテーマに興味があるのか，テーマと自身との関係を記すことが求められる。）を作成し，その内容について，グループでディスカッションをした。実習生は，動機文作成をサポートし，ディスカッションにも参加した。

X 大学の実習生は日本語教育主専攻の学生 4 名で，3 名は大学院生(留学生)，1 名が学部生(日本人学生)である。X 大学では，授業開始のオリエンテーションで，4 回かけて活動型日本語教育を理解する活動を行った。マルチェッラ・市嶋(2022)の第二部(理論編)を読んで内容を理解するとともに，実習生同士で対話的活動を行った。対話的活動を行った後，教室デザインや活動参加者について議論を行った。その結果，多様な言語文化背景を持つ人が，活動に参加することが望ましいということになり，日本語を母語とする学生も受け入れることとなった。その結果，X 大学は実習生の知人や友人を中心に 8 名が参加した。1 名は生活者，5 名は留学生，2 名は日本人学生であった。グルー

プは，興味関心によって 4 グループに分けられ，実習生 1 名ずつがグループリーダー兼サポーターとなった。B 大学は動機文をもとにインタビュー活動や文字化を行い，文集を作成した。最終日には発表会を行った。

3　研究方法

3.1　教育実習担当者と実習生

本稿は活動型実習に携わった 3 名(市嶋，担当者 J，実習生 A)の協働的評価の対話を元に分析を行う。まず，3 名の属性及び関係性について説明する。

市嶋は A 大学で日本語教師養成を担当する教員である。活動型日本語教育については，国内外の大学で行った経験がある。A 大学では，日本語教育実習を担当することになり，活動型日本語教育を教育実習として行うことにした。A 大学は日本語教育の主専攻課程が設置され，教師養成のカリキュラムが構成されている。A 大学の他の日本語教育実習では，主に教科書を使用し，教案作成をするという日本語教育が実施されている。活動型日本語教育のような実習が行われることは，初めての試みであった。市嶋は，日本語教育実習においては，教師一人一人が自由な発想で学びの環境をデザインできる実習の場をつくりたいと考えている。

実習生 A は，X 大学の大学院生で，日本語教育実習の実習生である。台湾からの留学生で，日本語学習者としての経験，台湾人を対象とした日本語教師の経験はあるが，活動型日本語教育の実践経験はない。将来は自分で日本語学校を作ることを考えており，修士論文のテーマも日本語教師の質問力育成に関するものである。様々な実践経験を積むために，担当者 J の担当する日本語教育実習を履修した。教師は日本語教育についての専門家であり，説明や質問力は高ければ高いほどよいという教師観を持っている。

担当者 J は X 大学で日本語教師養成を担当する教員である。日本語教師歴は 20 年以上で，主に日本国内の大学で日本語教師として従事してきた。学習者の目的やビリーフに応じて柔軟に日本語教育活動がなされるのが望ましいと考えており，活動型日本語教育もその選択肢の 1 つだと考えている。X 大

学の日本語教師養成課程は，主専攻課程として設置されておらず，教育内容の自由度が高い。受講生には従来型の日本語教育も活動型も学んでもらい，批判的に選びとってもらえることが重要だと考えている。

3.2　協働的評価

実践に対する理解と内省を促す方法として，広瀬・市嶋(2022)，広瀬・熊田(2024)の行った協働的評価が挙げられる。協働的評価とは，教師間，または，教師，学習者間で，実践の目的・方法，過程および結果について対話し，改善のための方針・方策について考えるものである。この対話のプロセスを記述した上で，実践内容を分析，考察をする。協働的評価においては，評価する者とされる者の関係は対等であり，評価する者も自身の実践を評価される側に立たされる。広瀬・熊田(2024)は，協働的評価を行うことにより，教師は，自明視してきた前提を批判的に捉え直し，枠組みの見直しや現在とは異なる選択肢への気づきを促したとしている。本稿では，この協働的評価の考え方と方法を参考にした上で，分析を行った。

4 月 13 日に 1 回目の対話を行い，それを文字化し，それぞれが感想を持ち寄り，批判的に読み込んだ。4 月 27 日に 2 回目，5 月 1 日に 3 回目を行い，補足として，5 月 13 日に 4 回目を行った。毎回 2 時間，前回の文字化資料の内容について，相互に議論を行った。その後，それぞれが考えたことを分析，記述した。3 人で語り合ったことで，無自覚で正当化された認識の存在が浮かび上がってきた。こうした意識化の内容を共有することが「日本語教育実習を何のために行うのか」ということへの有効な視座を提供すると思われる。なお，本稿は，担当者 J，実習生 A の許可を得た上で，論文化している。

4　協働的評価の対話のプロセス

以下に，担当者 A，実習生 J，市嶋の協働的評価の対話のプロセスを示す。

4.1 理論を捨てて，白紙になる―2024 年 4 月 13 日

実習生 A：これで果たして正しいんでしょうか？例えば，この理論を参照すると，多分こういう効果が出るんですよね。例えば，学習者からこういう反応が来るはずだけど，結局全然来なかった。えっと活動型は，成功体験として語られる傾向がある。あの理論はなんだろう？生存者バイアス？というものがあるんですよね。失敗したケースは全く語られてないから。だからみんながそうすると成功できますという，あの経験もこれがこの経験だからだからコピーできるよ。

実習生 A は，活動型は成功体験ばかり語られていると指摘する。その成功体験を理論ととらえ，理論こそが正解であり，理論をなぞらえたなら，自身も成功体験が再現できると考えていた。しかし，学習者からは，思ったような反応が得られなかったと語る。そして，以下にように続けた。

実習生 A：まず一回迷子になって，つまり白い紙になるんです。理論とかも全部そう，理論とかものを全部捨てて理論，なんていうか気にしなくてもいい。 (略)まず白紙に戻って，例えば十歳の小学校みたいな頃，何も知らずにで，こういうときは直感とか，あと多分こうやったらなんかトライアンドエラーとトライとか。試行錯誤しながら学習者を，例えばこうやったら間違っちゃう。もうこの瞬間からもう理論とかも全然気にしてないです。

市嶋：えっと，こう決まったゴールがあって決まってほしい型があってそれを習得してもらうっていう実習っていうのは，果たしてそれってなんていうんだろう？ (略)そうするとみんな同じになっちゃいますよね。

実習生 J は，理論から解放され，白紙になった後に，自身の活動型実習における方向性を模索することになった。市嶋は，実習生 J の語りを聞いて，活動型実習には，決まった型を習得することではないと述べている。それは，実習生一人一人の固有性を排除することになり，実習の画一化へとつながることであり，市嶋の目指していた活動型実習のあり方とは異なる。

4.2 白紙になった先に見えた実践知　2024 年 5 月 13 日

実習生 A:そうですね。(理論は), 途中意識しそうで消えちゃったなと思って。

市嶋： ああ。消えちゃった。

実習生 A：そう消えちゃって，本当に必死になっている瞬間はもう理論とかどうでもいいです。消えちゃったんです。そうですね。そして自分なりの方法を見つけてったって感じですね。(略)もともとのものも白紙になったということですね。

市嶋： 時々もう立ち返ったりとかもしなかったんですよね。

実習生 A：多分あると思うんですけど，（中略）私が一番身につける重要なスキルは多分聞く力と思います。

市嶋： うーん，なるほど。

実習生 A：私なりの。でも，これはちょっと矛盾というか，あの聞くの力は多分身につけるべきな能力でしょうか。これは私はちょっとわからなくて，でも私なりの理想的な教師スキルはこの聞く力はすごく重要だと，これは実習の後期で気づきたものです。

実習生 J は，実習の前に授業の中で確認した理論は，「消えちゃったな」とし，「本当に必死になっている瞬間はもう理論とかどうでもいいです」と述べている。理論が消えた後，実習の後期に，教師として一番重要なスキルは「聞く力」であるという実践知（実践を通して生成された知）を見出している。

4.3 活動を遡及的に理解する　2024 年 4 月 13 日

実習生 A：あの，結局相手，参加者方の理解とか例えば私から K さん(＝参加者)への対する理解は何ですか。マレーシアの方に対する理解は何ですか？ほぼ 4 回目，4 回目から 5 回目やっと文を作り始めたときはああそういう人でしたかといって，その頃から知りました。

市嶋：授業の中で，でも多分さっきも言ったように，理念だったり，なんていうか，こうなんだろうなぁ，文章であったりとか，授業で言ったものをじ

ゃあ実際やるってさっき何度も言うように，それって難しいことなんだなって(略)で，コツがそれこそなんとなくわかってきたときに終わるっていう，多分こういう時にこう聞くんだっていうのが 6 回目ぐらい 5 回目ぐらいでわかってできたのなぁっていった時に終わるっていうような感じ。

担当者 J：そうそうそうそうですね。だから一つ一つのやっている活動がなぜそういう活動なのかとかいうことがやっぱわからないまま，ひとまずなんかなぞってるっていうか，意味もわからずなぞってる状態って，一通りやってて，だいたい終わった後に少しは，あーだからこうやってなんか文字化したり，その自分たちのそのインタビューを振り返ってるんだとか。なんかその，なぜこうやって動機文を作ったんだろうとか，なんかいろんなことがまあ遡及的って，いうかね。全部終わった時に少し分かるみたいな感じで。

実習生 A は，当初，対話の意味をあまりうまく理解できていなかったと語っている。対話の意味が理解できるようになったのは，活動の 4 回目，5 回目からで，活動の経験を重ねることで，その意味が理解できるようになっていった。それに対して，市嶋は，活動の前に確認した理念は，頭で理解できても，実際に実践の場に出て経験を重ねないと分からないものであると述べている。また，担当者 J は，活動の意味を遡及的に，全て終わった時にはじめて理解できるものであるとしている。

実習生 J が，「聞く力」という実践知を活動の最終段階で見出したように，活動の意味も，経験を重ねた，最終段階になってはじめて，遡及的に理解できるようになっていったことが分かる。

5　対話をとおして得られた学び

以上の対話を経て，実習生 A，担当者 J，市嶋は，日本語教育実習について，それぞれ，以下のように記述した。

実習生 A：今までの教育では，自分はいつも正解があるものを求めていた。

正解がある前提で勉強していた。それは正解というか，社会からの期待，または理想とも言えるだろう。その理想像は自分が描いたものではなく，社会が求めているものだ。例えば，科学者たちは最初科学は全て揺るぎのない正解であると信じていたが，量子力学の誕生に伴って，この世界はすべて確率で構成されると知った。つまり，唯一の正解はないということだ。科学ですら正解がないのに，人類という個性的な生き物には尚更正解はないのではないか。社会が描いた理想的な教師像，それを正解としてゴールを設定している教師も多いだろう。しかし，実習によって要請される一般的で理想的な教師像はないとこの活動を通して理解できた。最後に，昔見たアニメのセリフがピッタリだと思うので引用しよう。「迷子でもいい，迷子でもすすめ」。

担当者 J: 最初は活動型実習を成功させるためには，実習生に対話的活動の理論をしっかり学んでもらい，対話的活動を経験してもらう必要があると思っていた。そして，実習中は活動が終わるたびに，原理原則に近づけようとフィードバックしている自分がいた。しかし，今回の 3 人のやりとりを通じて，実習担当者は実習生を信頼し，任せる態度が必要だと気づいた。実習生は仲間の活動やふりかえり活動を通じて，自分たちで試行錯誤しながら乗り越えていると感じた。また，当初，活動型実習という場は，いわゆる対話的活動のエキスパートによる活動より質が低くなると感じていた。しかし実習は，エキスパートと非エキスパートの境界線がなくなり，もっと，全員で迷い，全員で私らしい活動を模索できるようになる，むしろ健全な場であると感じる。そのため，教育実習担当者は実習生が安心して迷えるように支援することが重要なのではないか。

市嶋: (前略) 筆者は，担当者 J 同様，活動の理念をしっかりと理解した上で，活動をすることが重要であると考えていた。しかし，実習生にとって，理念は体験の中ではさほど，重要な意味をなしていない。実習生 J は，今までの自分の日本語教師としてのビリーフさえも白紙になり，ゼロの状態で活動に

のぞんでいった。そして，迷自身が見つけた重要なことは，「聞く力」であった。この「聞く力」は，活動の経験をとおして得られた知であり，この知は，経験を経ずには，得られないものであるといえる。その意味では，「実践知」とは，場において生成される関係的なものであると言える。

6　日本語教育実習のあり方

筆者らは，対話をとおして，改めて教育実習について振り返り，考察することができた。実習生 A は，理論を正解としてゴールを設定することに疑問を呈し，迷いながら自身の考える教師像を見出すことが重要であると主張する。担当者 J と市嶋は，実習生 A の語りに影響され，自身らの活動理論へのとらわれに気づくことになる。その上で，担当者 J は，理論より大切なものとして，教育実習担当者は実習生が安心して迷えるように支援することが重要であるとする。また，市嶋は，「実践知」とは，経験をとおして生成される関係的なものであると述べる。対話をとおして，3 人に共通して見出されたのは，教育実習において，試行錯誤するという経験と，安心して迷える場の形成こそが重要であるという視座である。

日本語教師養成については，1990 年後半に「教師トレーニング」から「教師の成長」へ転換が主張されるようになった。岡崎・岡崎(1997)は，特定の教授法をうのみにし，そのまま適用していくような受身的な存在ではなく，自分自身で自分の学習者に合った教室活動を創造していく能動的な存在であるべきであると述べ，このような教師を「自己研修型教師」と呼んだ。また，山本(2022)は，これからの教員養成は，従来の文法や語彙を中心とした言語知識教育からの脱却し，すべての現場教師が説明と反復練習に頼らない日本語指導を実践すること，インタラクションを軸とした人と人を結ぶ「つながる」言語教育への転換が重要であると主張する。

このような時代の流れ，学習観，教育観の変化に伴い，新たな教員養成のあり方を考えていく必要がある。活動型日本語教育の理念と方法を熟知していない実習生と，活動型を教育実習として初めて試みた教師らの経験は，活

動型日本語教育の実践研究によくある成功事例ではない。だからといって，失敗事例であるとも考えていない。疑問と迷いのプロセスの意味を考え，自身らの固定観念を捉え直すことにより，新たな教員養成のあり方へのヒントを見出すことができた。より具体的な教育実習のあり方については，実習を担当する教員および実習生一人一人が経験をとおし，迷いながら模索していくしかない。その迷いの経験の先にこそ，自身の目指す教育のあり方が浮かび上がってくるのではないだろうか。

＜謝辞＞

本稿を執筆するにあたり，東京都立大学の松田真希子さんに多くの助言をいただきました。ありがとうございました。

＜引用文献＞

市嶋典子(2020)「初級の日本語学習者と教師はどのように対話のプロセスを創出するのかーイタリアの活動型日本語教育の事例をてかがりに」『言語文化教育研究』18，pp.40-60，言語文化教育研究学会．https://doi.org/10.14960/gbkkg.18.40（2025 年 12 月 19 日）

牛窪隆太・武一美・津村奈央・橋本弘美・星野百合子(2007)「総合活動型日本語教育とは何か」 細川英雄(編)『考えるための日本語【実践編】』10-13．明石書店．

岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習－理論と実践』アルク．

金龍男・武一美・古屋憲章(2010)「人と人の間にことばが生まれるときー教師自身による実践研究の意義」『早稲田日本語教育学』7，25-42，早稲田大学日本語教育研究科

牲川波都季・細川英雄（2004）『わたしを語ることばを求めてー表現することへの希望』三省堂．

広瀬和佳子・市嶋典子(2022)「学習者のレポートに表れる文化的葛藤，意見の「揺れ」をどう見るかー教師間の対話による協働的評価」『ヨーロッ

パ日本語教育』25, 626-631，ヨーロッパ日本語教師会.

広瀬和佳子・熊田道子(2024)「実践に対する理解と内省を促す協働的評価ー教師間の対話は互いに何をもたらしたか」『言語文化教育研究学会第 10 会年次大会　言語文化教育研究とは何か予稿集』208-209, 言語文化教育学会.

細川英雄（2020）「対話活動とことばの教育―ワークショップゼロの理論的な背景と歴史」マルチェッラ・マリオッティ・市嶋典子（著）『「活動型」日本語クラスの実践―教える・教わる関係からの解放』細川英雄（監修）pp.152-164,スリーエーネットワーク.

マルチェッラ・マリオッティ・市嶋典子(2022)『「活動型」日本語クラスの実践―教える・教わる関係からの解放』細川英雄（監修）スリーエーネットワーク.

山本晋也・細川英雄(2014)「生きることを考えるための実践研究−高等教育機関における教師養成のあり方をめぐって−」『実践研究は何をめざすか』(pp.314-342)ココ出版.

山本忠行(2022)「日本語教員養成の変遷」『社会を築くことばの教育−日本語教員養成のこれまでの 30 年，これからの 30 年』pp.35-46，ココ出版.

Mariotti, M., Ichishima, N. (2017).Practical studies in Japanese language education: A report about Action Research Zero Workshop in Venice (Italy). *Annali di Ca' Foscari: Serie orientale,* 53, 369-378. Retrieved December 19, 2025, from http://doi.org/10.14277/2385-3042/AnnOr-53-17-13

教師に実践の相互理解と省察を促す対話の特徴

広瀬　和佳子（神田外語大学）

要旨

本稿は，実践を伝える「ことば」を豊かにするために実践研究の方法論を検討する。最初に，日本語教育における実践研究の議論を概観し，現状の問題点を指摘する。次に，本パネルの発表者が行った対話による実践研究の事例を報告し，他の研究アプローチとの比較を通して方法論的な位置づけを整理する。最後に，事例にみる教師間対話の特徴をまとめ,対話による実践研究の意義と可能性について述べる。

1　問題意識：実践研究に対する懸念

日本語教育における実践研究は 2000 年代に注目され，日本語教育学とは何かという議論と相まって，実践研究の理論や方法論に関する論考が増加していった（石黒，2004；細川，2005；舘岡，2008；市嶋，2009；広瀬ほか，2010）。これらの論考は，実践研究では基礎科学の理論を教室に応用するのではなく，実践と研究を分離することなく往還させるべきだという研究観を提示している。それゆえ，実践し，研究する人間，すなわち教師の教育観や価値観が問われ，教育実践の結果よりもプロセスに焦点が当てられる。さらに，三代ほか（2014）では，実践研究を教師個人の成長にとどめることなく，協働と批判的省察によって，日本語教育実践を社会的な文脈で問い直す重要性が主張されている。

上記の議論を踏まえ，本パネルの発表者 3 名は，それぞれの教育現場で，以下の特徴を持つ実践研究を行ってきた。

(1) 言語学や心理学など基礎科学の領域で生み出された理論を実践に応用するのではなく，教育実践による理論構築をめざす（教育実践と研究を一体化したものとみる）。

(2) 教育実践者が実践の改善を目的として行う研究で，自身の実践を分析の対象とする。
(3) 「授業のデザイン→実施→評価→改善」というサイクルを繰り返す。
(4) 教師として授業をデザインする自らの教育観を記述することを重視する。
(5) 実践の全体像を捉えるために，さまざまな教室データを収集して授業のプロセスを多面的に分析する。
(6) 実践研究の成果を広く公開し，実践者間に従来の伝統的な言語教育に対する批判的な省察を促し，実践者コミュニティとしての成長をめざす。

このような実践研究の特徴は質的研究との親和性を示しており，日本語教育における実践研究の議論と質的研究への関心の高まりは連動している（広瀬，2014）。質的研究も実践研究も，中立性や客観性を重視する実証主義的な観点から批判されることが多い。2000 年代以降，質的研究の方法論を参照した実践研究が増加したのは，このような批判への対抗として，現場の「ことば」をいかに理論の「ことば」に置き換えることができるかという問題意識に支えられていたと言えるだろう。

しかし，2025 年現在，日本語教育における実践研究に以前ほどの勢いはみられない。理由は様々考えられるが，一つには，理論の「ことば」に厳格さを求めるあまり，実践研究が「実践」と「研究」に分離し始めた可能性も否定できない。「実践」に関心を持つ教師は，発表や論文など「研究」としての発信に消極的になり，「研究」に関心を持つ教師は，自身の教育実践を「研究」の対象とはしなくなったのではないだろうか。

実践研究の減少は，日本語教育の多様性や豊かさを伝える「ことば」の衰退を示すものであり，教師が互いの実践から学びあう機会の減少を意味する。実践研究には，教師が自身の実践を語り，他者とともに実践をよりよいものに変えていくための方法論が求められている。

本パネルは，このような問題意識から教師間の対話による実践研究に着目した。インフォーマルな場面で語られる実践のことばを，その豊かさを失うことなく，文脈の違いを越え，どのように広く共有することができるかに関

心を持ったからだ。これは，実践研究として理論の「ことば」を探究してきた発表者らが，実践の豊かさを伝える「ことば」の模索へ転換を試みた取り組みだと言える。

2　対話による実践研究の試み

対話による実践研究を最初に試みたのは，2021 年第 24 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでのポスター発表（広瀬，市嶋，2022）だった。本発表は，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た。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・過程およ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。

当初の研究計画では，広瀬と市嶋が互いの授業を参与観察し，評価を実施する予定だったが，コロナ禍の最中，対面での教室参加が不可能となった。そのため，過去の実践を対象に互いに評価を行うことにした。手順としては，まず自身の中で評価が定まらず記憶に残っている実践を振り返り，学習者の産出物や授業記録など使用できるデータを集めたうえで，実践のエピソードを記述した。次に，エピソードを基に，エピソードに対する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。エピソードを基に行われる対話は，教師間に実践の意義や課題の共有を促し，エピソードに対する複数の解釈を可能にした。それにより，言語化されていなかった自身の教育観が再認識され，実践に対する深い省察が生じることが示唆された。

また，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をエピソードとして記述し，対話を通して分析するという研究アプローチの発展的可能性も示された。それは，エピソードとしての実践の記述が，実証主義的な研究アプローチでは迫れない実践のリアルさや重層性を再現し，事例の偶発性や即興的な教師の応答を描くことを可能にしたからである。この経験から，教師間の協働的評価を，教師が行う実践研究のための新たな研究

アプローチとして発展的に構想できないかと考えるようになった。

広瀬，市嶋（2022）で得た発想に基づき，研究計画を再構想したのが広瀬，熊田（2024，2025）である。この研究では，広瀬が熊田の授業に参与するエスノグラフィーと，授業後の教師間対話を組み合わせる計画を立てていた。しかし，熊田の所属機関の研究調査倫理審査の結果，部外者である広瀬の教室への入室が認められず，教師間対話のみで研究を実施せざるを得なかった。そこで，次のような対話を継続することで実践研究を試みた。対話は 4 期に分けられる。

第 1 期（14 週間）は熊田の授業期間であり，各授業後に約 10 分間，対面で振り返りの対話を行った。熊田が授業で印象に残った点や反省，次回の授業プランを具体的に語り，広瀬は質問したり，補足の説明を促したりした。対話は録音し，広瀬が要約と所感をまとめた「対話メモ」を作成・共有し，熊田がそれにコメントや質問を加える形でやりとりが続いた。

第 2 期（学期末 1 週間）では，学習者の評価基準について対話するとともに，二日間に分けて授業全体を約 3 時間半かけて振り返った。

第 3 期（2 ヶ月間）は，第 1 期から第 2 期の対話で語られた熊田の無自覚な実践知を分析した論文（広瀬，熊田，2024）を共同執筆することを目的としてメールでやりとりした期間である。広瀬は熊田の授業や教育観に対する自身の解釈を文章化することで熊田の授業に対する理解を深め，熊田はそれを読むことで自身の教師としての役割について省察を深めていった。

第 4 期（1 ヶ月間）では，第 1 期から第 3 期の間に生じた二人の変化について改めて対話した。熊田も広瀬も対話による自身の変化を感じていたが，その意義を自身の実践改善との関係において認識し，言語化することはできていなかった。熊田が自身の役割変化を初めて言語化し，図で示したのが第 4 期である。これを契機に広瀬は熊田の実践を新たな水準で理解し，自身の実践をも説明しうる概念として図を認識するに至った。それが「媒介者としての教師」という新たな教師像である。対話による実践研究が深い省察によって教師に実践の改善を促すことを示唆する結果となった。

3　対話による実践研究の方法論的位置づけ

では，このような対話による実践研究は方法論的にどのように位置づけられるだろうか。表 1 に，授業場面を対象とした研究法で，実践研究に類似点がみられるものを記載した。ただし，各研究法は同一名称で呼ばれていても，認識論的立場やそれに基づく具体的な方法は非常に多様である。そこで，本稿では各研究法を表 1 に示した特徴をもつものに限定したうえで，対話による実践研究と比較し，その位置づけを考えてみたい。

表 1：授業場面を対象とした研究法とその特徴

研究法	研究する人	特徴
エスノグラフィー	授業者以外の研究者	観察やインタビューを通して授業そのものや参加者の行動を記述し理解することをめざす。
アクションリサーチ	授業者と研究者	授業者と研究者が協働で，授業や授業がおかれている環境を改善・変革することをめざす。
実践研究	授業者単独または他の教師との協働	自身の授業を改善するとともに，実践を公開し，ともに学び合う実践者コミュニティの形成をめざす。
授業研究	授業者と他の教師の協働	校内研修として授業参観や授業研究会を行い，子どもおよび教師の学びと成長を支える。
カンファレンス	授業者と他の教師の協働	教師間での事例の検討を通して子どもへの理解を深め，問題点に気づき，教師としての力量を高める。
エピソード記述	授業者単独または他の教師との協働	授業者が自身の体験の「メタ意味」を「メタ観察」として記述したエピソード[2]の共有によって，教師に学びを促す。
オートエスノグラフィー	授業者単独または他の教師との協働	教師としての自身の個人的な経験を重視し，自身の有する文化を記述し，再帰的（省察的）に考察する。
対話による実践研究	授業者単独または他の教師との協働	授業を改善するために，授業者と他者が対話し，自身および他者の実践に対する理解と省察を深める。

表 1 の研究法を，実践の記述重視，対話的な活動重視，実践者の経験重視という観点から比較し，「実践研究」と「対話による実践研究」の関係を示したのが図 1 である。

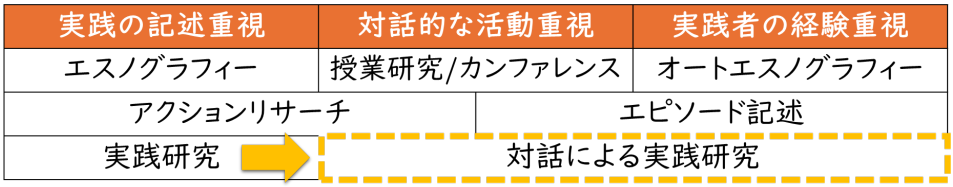


図 1：対話による実践研究の位置づけ

実践の記述を重視するものとしてエスノグラフィーを，対話的な活動重視に授業研究とカンファレンスを，実践者の経験重視の位置にオートエスノグラフィーを配置した。アクションリサーチは授業者と研究者が協働で授業改善をめざすという特徴から，実践の記述重視と対話的な活動重視の中間にある。エピソード記述は，授業者の意識体験を他者に伝えるために記述し，エピソードを他者と検討するプロセスが重視されていることから，対話的な活動重視と実践者の経験重視の中間に置いた。

表 1 の実践研究は，1 章で述べた六つの特徴をもつもので，実践の記述を重視する移置にある。一方，対話による実践研究は，本パネルで提示した実践研究の事例を指しており，従来の実践研究と比較し，実践の記述よりも対話的な活動や実践者の経験を重視する立場に移行している。

日本語教育におけるおける質的研究を論じた舘岡（2024）は，授業場面を対象とした研究法として，アクションリサーチ，エスノグラフィー，実践研究の三つをあげ，アプローチの違いを論じている。実践研究やアクションリサーチが授業や現場の改善をめざしているのに対し，エスノグラフィーは現場の理解をめざしている。また，実践研究は，実践者と研究者が同一人物であることから，実践を変える即効性がある一方，自身のもつ前提に無自覚になりやすく，自分の教室に閉じられた研究に陥りやすいという。実践研究の手法の例としては，観察，インタビュー，授業に関する資料の分析があげられており，これらはアクションリサーチやエスノグラフィーの手法とほぼ同じである。さらに，他者の視点が入りにくい点をデメリットとしてあげていることから，カンファレンスのような活動は，舘岡（2024）が想定している実践研究のプロセスには含まれていないと言える。

これに対し，対話による実践研究は，具体的な実践事例を基に対話を通して授業を振り返るという点で，むしろカンファレンスの一種と言える。データに基づいた実践の記述よりも，実践事例を教師間で検討するプロセスが厚く記述されていることから，対話的な活動重視への移行を指摘できるだろう。また，広瀬，熊田（2024，2025）も広瀬，市嶋（2022）も授業観察が実施できないという消極的な理由ではあるが，対話相手に自身の実践を理解してもらうために，授業エピソードを語る，記述するという方法を選択した。これは，対話する中で他の教師に語りたい，伝えたいエピソードが授業者の心の中に浮かび，その意味を考えることが必要となったからである。録画などによる客観的な記録ではなく，当事者としての主観的な経験を記述することで得られる気づきや深い省察に価値を見出そうとする点で，実践者の経験重視の特徴も合わせもっている。

ただし，1 章で述べた実践研究も研究の中立性に価値を置いているわけではなく，自身の教育実践を対象とし，授業をデザインする自らの教育観を記述することを重視している。しかし，授業データに基づき実践のプロセスを詳細に示すことがその前提となっていた。一方，対話による実践研究では，授業者の経験として実践を描くことが肯定的に捉えられ，経験の価値判断として自身の教育観を記述することがより重視されている。対話による実践研究は，1 章の実践研究の特徴を維持しつつ，研究主体である授業者の経験の記述と，経験の意味を他者と対話的に考察するプロセスを重視するアプローチとして位置づけられると考える。

4　事例にみる教師間の対話の特徴

本パネルの発表者 3 名は，3 章で述べた特徴を有する対話による実践研究をそれぞれ行ってきた。発表のみで論文化されていないものも含まれるが，対話の実施方法と分析に使用したデータの概要を表 2 にまとめた。

表 2：発表者らが実施した対話による実践研究

発表者と発表形態	対話の実施方法	使用したデータ
広瀬，市嶋（2022），第 24 回 AJE シンポジウム，報告・発表論文集	教師同士がそれぞれ自身の過去の実践を振り返り，印象に残っている授業のエピソードを授業データの引用とともに記述した。エピソードを読み合い，対話した。	授業者が書いた実践エピソード，学習者の産出物，対話の逐語録。
広瀬（2022），論文	授業者学習者間および教師間（授業者と他の教師）で対話した。学習者との対話は学期末に行い，教師間の対話は学期中に当該授業と関連する過去の実践エピソードの検討を交えて行った。	対話の逐語録，授業の音声データ，学習者の産出物，授業者が書いた内省記録
広瀬，熊田（2024，2025），論文	授業終了後，授業者と他の教師が毎回 10 分程度の振り返りを行い，学期末に 3 時間半程度の時間をとって対話した。その後も論文執筆および発表のために対話を継続した。	対話の逐語録，授業者の対話相手が対話を要約し，授業者への質問や自身の気づきを書いた対話メモ
広瀬，代田（2025）義守大学日本研究センター×アジア人材還流学会シンポジウム，発表	授業終了後，授業者と，授業を観察した他の教師が毎回振り返りを行うとともに，現地の日本語教育事情および授業者の変容過程に関するインタビューを 3 ヶ月間実施した。	対話の逐語録，授業者の対話相手が対話を要約し，授業者への質問や自身の気づきを書いた対話メモ
寅丸（2025）第 28 回 AJE シンポジウム，発表	授業終了後，授業者と他の教師が毎回 10 分程度の振り返りを行い，学期末に 2 時間程度の時間をとって対話した。	対話の逐語録，授業者の対話相手が対話を要約し，授業者への質問や自身の気づきを書いた対話メモ
市嶋（2025）第 28 回 AJE シンポジウム，発表	活動型日本語教育実習に参加した実習生と実習担当者が，実習がすべて終了したあとに 2 時間程度の対話を計 4 回行った。	対話の逐語録，実習生および実習担当者が自身の気づきと分析を書いた文章

表 2 の対話事例に共通する教師間の対話の特徴として，下記のプロスを経ることが確認できた。

(1) 具体的な実践エピソードが語られる。

(2) その背景にある語り手の教育理念や実践の文脈が聞き手とのやりとりを通して言語化される。言語化のプロセスで，語り手に初めて明確に自覚される思考，信念，行動パターンなどがある。

(3) 聞き手の理解が得られず，語り手が十分に言語化できていないと感じた

ことを聞き手に伝えるために，ことばが吟味される。

(4) 互いの実践に対する理解が進み,「メタ意味」のレベルでやりとりすることで，語り手と聞き手の双方が自身の実践の意味や教師としての自分自身に対する理解を深める。

対話による実践研究の意義は上記の（4）の段階にあると考える。本パネルの寅丸（2025）では，教師間の対話が実践における実践者の実践的合理性の言語化と教育観の再文脈化，教師間の協働に寄与した。市嶋（2025）では，日本語教育実習のあり方として，決まった型や正解を求めないこと，実習生が安心して迷えるような支援が重要であるとことが実習生および実習担当者のあいだで見出された。2 章で示した広瀬，熊田（2025）の事例では,「媒介者としての教師」という新たな教師像が教師間で共有され，それぞれの実践の改善につながった。

5　対話による実践研究の可能性

対話による実践研究は，教師が単独で行う実践研究とも，複数の教師がチームティーチングによって行う実践研究とも異なるアプローチとして発展することが期待できる。1 章で述べたように，実践研究の減少は，教師が互いの実践から学び合う機会の減少につながる。日本語教育では，表 1 の授業研究やカンファレンスのように，授業参観や実践事例の検討を通して教師が学び合う場は非常に限られている。対話による実践研究では，データに基づいた実践の詳細な記述がなくても，授業者の主観的な経験の記述や語り合いによって実践の「メタ意味」を探究することが，教師としての学びや実践の改善につながった。このような試みが「実践」と「研究」を分離することなく，多様な実践の公開を促し，実践者コミュニティとしての成長に貢献できるのではないかと考える。

2025 年現在，実践研究がたとえ減少傾向にあるとしても，実践研究への教師の関心は失われていないように思える。理論の「ことば」重視から実践の豊かさを伝える「ことば」重視への転換によって，従来の枠組にとらわれな

い実践の共有が広がることを期待している。実践の豊かさに見合う，実践を伝える「ことば」の豊かさをどう実現できるのか，実践研究の方法論的検討を続けていきたい。

＜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。

2. メタ意味は「その出来事の表面の意味を越えた意味」（鯨岡，2005，p.23）とされ，エピソード記述では読み手の了解を得るためにエピソードをその背景とともに詳細に描き，自分の体験のメタ意味を「メタ観察」として示すことが必要になるという。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 JP23K00635 の助成を受けた。

＜引用文献＞

石黒広昭（2004）「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120, pp.1-12，日本語教育学会.

市嶋典子（2009）「日本語教育における「実践研究」論文の質的変化―学会誌『日本語教育』をてがかりに」『日本語教育論集』25, pp.3-17，国立国語研究所, https://doi.org/10.15084/00001849（2025 年 12 月 21 日）.

鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門―実践と質的研究のために』東京大学出版会.

舘岡洋子（2008）「協働による学びのデザイン―協働的学習における『実践から立ち上がる理論』」，細川英雄，ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を実践する・探究する―活動型日本語教育の広がり』（pp. 41-56）凡人社.

舘岡洋子（2024）「日本語教育における質的研究に求められるもの―協働的リフレクシビティからフィールドの変革を考える」『日本語教育』187,

pp.5-19, 日本語教育学会.

広瀬和佳子（2014）「日本語教育における質的研究―教育実践者が実践を記述する意義」『質的心理学フォーラム』6, pp.60-67, 質的心理学会, https://doi.org/10.24525/shitsuforum.6.0_60（2025 年 12 月 21 日）.

広瀬和佳子（2022）「教師学習者間および教師間の対話による実践評価―協働で学びの場をつくるために」『日本語教育』183, pp.34-49, 日本語教育学会, https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.178.0_34（2025 年 12 月 21 日）.

広瀬和佳子・市嶋典子（2022）「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」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.626-631, ヨーロッパ日本語教師会, https://www.eaje.eu/ja/symposium/65（2025 年 12 月 21 日）.

広瀬和佳子・尾関史・鄭京姫・市嶋典子（2010）「実践研究をどう記述するか―私たちの見たいものと方法の関係」『早稲田日本語教育学』7, pp.43-68, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, http://hdl.handle.net/2065/29804（2025 年 12 月 21 日）.

広瀬和佳子・熊田道子（2024）「教師の実践知はどのように語られたか―教師間の協働的評価の分析」『早稲田日本語教育学』36, pp.249-258, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, http://hdl.handle.net/2065/0002002887（2025 年 12 月 21 日）.

広瀬和佳子・熊田道子（2025）「教師間の対話と省察による実践研究―『媒介者としての教師』像の協働構築」『言語文化教育研究』23, pp.122-140, 言語文化教育研究所, https://alce.jp/journal/vol23.html（2025 年 12 月 22 日）.

細川英雄（2005）「実践研究とは何か―『私はどのような教室をめざすのか』という問い」『日本語教育』126, pp.4-14, 日本語教育学会.

細川英雄・三代純平（編）（2014）.『実践研究は何をめざすか―日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.

A Methodology for Enriching the "Language" that Communicates Practice

: Practical research through teacher dialogues

Wakako HIROSE (Kanda University of International Studies)
Masumi TORAMARU (Waseda University)
Noriko ICHISHIMA (Kanazawa University)

Abstract

Japanese language teaching practices vary significantly depending on learners' backgrounds and educational contexts. Practical research conducted by teachers has contributed to the development of teacher communities by articulating and sharing experiences from diverse instructional settings. However, unlike lesson study (*jugyō kenkyū*) in Japanese school education, practical research (*jissen kenkyū*) in Japanese language education is not institutionally positioned as a form of professional development. Moreover, it is often undervalued as academic research due to a perceived lack of empirical rigor. Consequently, the "language" used to convey practice is diminished, rendering the diversity and richness of Japanese language education less visible.

In response, this panel examines methodological approaches to enriching the language of practice by focusing on teacher dialogue. Drawing on case studies conducted by the panelists, the presentations analyze reflective dialogues among teachers concerning university classes, as well as reflective dialogues between a trainee teacher and supervising instructors on teaching practicums at different universities. Through these discussions, the panel highlights the significance and potential of dialogic approaches to practical research.

「ことばの力のものさし」と継承日本語教育におけるその活用
―ドイツでの実践を例に―

佐野　愛子（立命館大学）
三輪　聖（テュービンゲン大学）
松尾　馨（シュタインバート・ギムナジウム）

要旨

多文化多言語の子どもたちが，周縁化されることなく意味のある学びを自らのものとしていくためには，教育の側がマジョリティ言語の習得に矮小化される教育から脱却し，年齢相応の認知的な発達を支えるためのことばの教育を推進することが求められる。こうした理解に立って「思考・判断・表現を支える包括的なことばの力」と「目標言語固有の知識・技能」を二軸に分けて捉えようとするのが，2023-24 年度の文部科学省委託研究「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」で提案された「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための『ことばの発達と習得のものさし』」（通称「ことばの力のものさし」）である。本稿では，この「ものさし」紹介し，ドイツの継承日本語教育の文脈におけるその実践が子どもたちのトランスリンガル・アイデンティティの涵養に寄与したことを報告する。

【キーワード】ことばの力のものさし，多文化多言語の子ども，継承語教育，トランスリンガル・アイデンティティ，出自言語教育

Keywords: Matrix of Language Development and Acquisition for CLD students (M-LDA), Culturally and Linguistically Diverse (CLD) students, Heritage Language education, Translingual Identity, Herkunftssprachlicher Unterricht

1　「ことばの力のものさし」開発の背景

近年，日本に在留する外国人が増加していることに伴って，日本の公立学校に通う多文化多言語の子どもの数も急増し，その数は約 13 万人に及ぶ。その中で「日本語指導が必要な児童生徒」も 7 万人近くに達している（文部科学省, 2024）が，こうした子どもたちの高等学校や大学等への進学率は全体に比べて大きく下回り，日本語の力が十分でないことが進路選択に影響を及ぼしていることが指摘されている。

こうした子どもたちの教育的支援においては，日本語の指導に力点が置かれるあまり，子どもたちの認知的な発達を支えるための教育，という視点が欠けてしまうことが少なくない。しかし，子どもたちの教育的ニーズとかけ離れたところでドリル的な言語の習得のみに終始してしまう教育のあり方こそが子どもたちの学びへの意欲をそぎ，意味のある学びから周縁化してしまうことが指摘されている。こうした問題意識を背景に，多文化多言語の子どもたちが主体的な学びを手に入れられるための教育的枠組みの模索が始められた。その端緒となったのが，東京外国語大学が受託した令和４年度　文部科学省委託事業「高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業」であり，それに続いたのが同じく東京外国語大学が受託した，令和５～６年度文部科学省委託事業「日本語能力評価方法の改善のための調査研究」で，その成果物として文部科学省から発表されたのが「ことばの力のものさし」（文部科学省，2025）である。

2　「ことばの力のものさし」の理論的背景

「ことばの力のものさし」を開発するにあたっては，バイリンガル教育研究の理論をその基盤とした。これは，目標言語としての日本語の指導に力点を置く指導では，子どもたちの認知的な発達を支えるための教育，という視点が欠けてしまうことが少なくない現状を打開する必要があったためである。子どもたちの教育的ニーズとかけ離れたところでドリル的な言語の習得のみに終始してしまう教育のあり方こそが子どもたちの学びへの意欲をそぎ，意

味のある学びから周縁化してしまう。そうではなくて，多文化多言語の子どもたちの学びを，子どもたち自身の手に取り戻すための教育を，「ことばの力のものさし」は目指したのである。

こうした開発者らの想いが，「ことばの力のものさし」の冒頭に掲げられている。

目の前にいる子どもを、
「日本語ができない子ども」
として見ますか。それとも、
「日本語も母語もできる可能性のある子ども」
として見ますか。
どちらの立場に立つかによって、
子どもの未来は180度ちがってきます。

（文部科学省, 2025, p. 2）

この言葉は，バイリンガル教育研究の重鎮である Cummins の次のことばとも響き合う。

> 知的で，想像力に富み，優れた言語力を持ったものとして生徒たちが学校を巣立っていくのを願うなら，彼らが学校に来たその日から，知的で，想像力に富み，優れた言語力を持つものとして彼らに接するべきです。
>
> （Cummins，2010，pp. ix-x；引用者訳）

多文化多言語の子どもたちを，目標言語の発達が未熟な子どもたちとしてではなく，豊かな言語資源を持つ子どもたちとしてみることから教育の在り方を考えよう，というスタンスを出発点として「ことばの力のものさし」の開発は始まった。特に重要な基盤となったのが，Cummins の変革的マルチリテラシーズ教育学と，García らのトランスランゲージング教育論（García, et al., 2017；ガルシア等, 2024）である。

2.1　Cummins の変革的マルチリテラシーズ教育学

バイリンガル教育研究における Cummins の最大の功績は，バイリンガルの言語能力について認知心理学的な視点から論じるだけでなく，子どもたちを取り巻く社会的・政治的環境のダイナミクスの中で捉える必要性を喝破した点にある。Cummins は言う：

> 言語的，文化的，人種的に多様なコンテクストにおいて効果的な教育をめざすなら，教育者は差別的な構造，政策，そして組織的な実践において自ら振り返り，必要とあらば積極的に異議を唱えていく**必要があるのだ**。
>
> （Cummins, 2021, p. 8，引用者訳，原文では強調部はイタリック体）

このように Cummins は単なる平等な学びの機会の提供にとどまらず，公正な教育の機会の確保について，社会に働きかけていく重要性を説き，さらにそうした社会的公正を実現するための手段としての批判的リテラシーを身につけることを目指すための教育学として「変革的マルチリテラシーズ教育学（Transformative Multiliteracies Pedagogy）」を提唱するにいたる（Cummins, 2009）。この理論の核というべきモデルの一つが，図 1 に示す「リテラシー達成度の枠組み」（The Literacy Expertise Framework; Cummins, 2001）である。

このモデルに示されているのは，生徒たちのアイデンティティを肯定することとリテラシーへのエンゲージメントが不可分の関係にあり，それは教師と生徒の協働的なインタラクションの中で構築されている，という教育観である。アイデンティティの肯定とリテラシーへのエンゲージメント（関わり）の不可分性について，Cummins and Early は次のように述べる：

> 生徒たちがリテラシーに積極的に関わろうとするのは，そうした関りが彼（女）らのアイデンティティを肯定している時のみである。従って，生徒たちが教師によって，そして結果的に自分自身でも，学習面で優れているとみなされていない場合，生徒たちは学びへの意欲を失ってしまうのだ。どんなに頑張っても，そうした場では「できない生徒」としての負のラベルが強化されてしまうだけだからである。
>
> （Cummins and Early, 2011, pp. 31-32，引用者訳）

さらにこの図の下の部分では，こうしたエンパワメントとしての学びを支えるためのリテラシー指導において焦点を当てるべき部分が明示されている。特に重要なのは，「意味へのフォーカス」，「言語へのフォーカス」，「言語使用へのフォーカス」という３つの項目すべてにおいて，生徒たちをとりまく社会的な抑圧構造に対抗する力を育てる視点が重視されている点である。

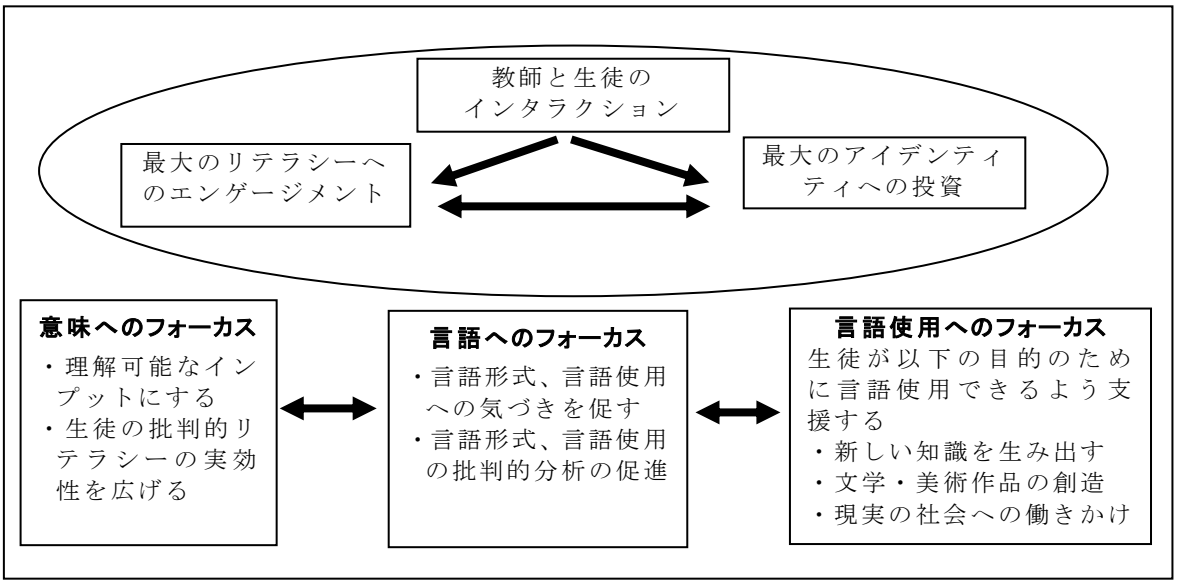


図 1：リテラシー達成度の枠組み （引用者訳）

言い換えると，変革的マルチリテラシーズ教育学の核にあるのは，①CLD児のリテラシーへのエンゲージメントを高めるには，その〈声〉を存分に響かせ，子どもたちのアイデンティティを肯定するようなリテラシー活動が不可欠であり，②同時にそれは，子どもたちがバイリンガル・マルチリンガルとしての教室に持ちよる言語資源を丸ごと活用できるリテラシー活動でなくてはならず，さらに，③こうしたリテラシーは，目標言語の正確さや適切さを教え込まれることによって育まれるのではなく，子どもたち自身が社会をより良いものへと変革していくためのリテラシー活動の中で育まれる，という 3 つの理解であるとまとめることができるだろう。

2.2　García らのトランスランゲージング教育論

もうひとつ，「ことばの力のものさし」の重要な理論的基盤となったのが，García らのトランスランゲージング教育論（Translanguaging Pedagogy）（García et al., 2017, ガルシア等, 2024）である。これは学習者の全ての言語レパートリーを柔軟に使用することを認め，促進することが子どもの全人的発達と社会的公正につながるという考えに基づき，教育実践の中で子どもたちのもつ全ての言語的・文化的資源を「戦略的に」活用することを目指すものである。

トランスランゲージング教育論は，その出発点として，バイリンガル・マルチリンガルの言語使用をモノリンガルの母語話者的な言語使用からの逸脱としてではなく，それ自体が極めて自然なものである，という認識に立つ。この点について García（2012）は以下のように説明する：

> バイリンガルが**一つのまとまりとしての言語レパートリー**を持ち，そこから戦略的に言語の特徴を選び出しながら効果的なコミュニケーションを図る，ということをトランスランゲージングは提唱する。つまり，トランスランゲージングは，従来の文法や教科書に書かれているようなモノリンガルの言語ではなく，**バイリンガルの人々の言語実践がごく当たり前のものなのだ**，という視点をその出発点としているのだ。
>
> （García, 2012, p. 1，訳は佐野, 2022．強調部は原著ではイタリック体）

「トランスランゲージング・クラスルーム」（ガルシア等, 2024）では，こうした，学習者の側のバイリンガルとしての自然な言語使用と，教師の側の意図的な教育・評価のデザインの二つの次元について説明される。ここで重要なのは，学習者のバイリンガルとしての言語使用は，規範からの逸脱などではなく正統なものであって，学習の場面で価値あるものとみなされる必要があるということと同時に，教師の側はそうした学習者の言語資源の活用にあたっては意図的かつ戦略的でなければならない，という点である。「トランスランゲージング・クラスルーム」とは，単に無秩序に言語を混ぜることを許容したり推奨したりする場ではない。学習者の言語資源を的確に見極め，それを最大限に活用することで学習者が学びから周縁化されることなく，同

時に目標言語の力も伸ばしていくことを可能にする場である。こうした教師の意図性のことをガルシア等（2024）は「デザイン」と呼ぶ。これは，子どもたちが持っている資源すべてを価値あるものとして認め，尊重する教師の哲学やビリーフを指す「スタンス」，教師が生徒の学びを有効化するため，瞬間瞬間に行う柔軟な動きを指す「シフト」と共に，「トランスランゲージング・クラスルーム」を形づくる 3 つの主要な「綱（strands）」として示されている。

指導のデザインにおける意図性・戦略性を支えるのが，子どもたちのことばの力の的確な把握である。そのために「トランスランゲージング・クラスルーム」でガルシア等（2024）が提唱したのが，GLP（General Language Performance：言語総合パフォーマンス）と LSP（Language Specific Performance：言語固有パフォーマンス）の識別である。GLP とは，バイリンガルの子どもたちがその持てる言語資源すべてを総動員して達成できる言語のパフォーマンスを指し，LSP はそれぞれの言語に特有のパフォーマンスを指す。様々なタスクに際し，子どもたちが GLP と母語に関わる LSP 及び目標言語に関わる LSP でどのようなパフォーマンスを見せるのか，オーラシー（口頭でのやり取り）とリテラシーの両方で複眼的にみることで，バイリンガルの子どもたちのことばの力を的確に捉えることができる。そのうえで，子どもたちの強みとして活用できるのはどの言語のどんな力なのか，また，重点的に伸ばしていくべきなのはどの言語のどんな力なのか見極めて授業をデザインしていくことがトランスランゲージング・クラスルームの教師には求められるのである。

3　「ことばの力のものさし」の特徴

前節で概観したような理論的基盤のもとに設計された「ことばの力のものさし」は，「単にことばの力を測定するだけでなく，子どもの持つ力を活かし，未来に向けた可能性を広げる役割」（文部科学省，2025, p. 3）を担うものであり，以下の 3 点をその目的として提示している：

① 年齢に伴う認知的な発達を支えることばの力を捉えるため
② 個に応じた学習・指導計画を立てるため
③ 子どもの多様な文化的・言語的背景を尊重し，可能性を最大限に引き出すため

（文部科学省, 2025, p. 11）

こうした目的のため，「ことばの力のものさし」では，小学校 1 年生から高校 3 年生までの児童・生徒を 4 つの年齢枠（小 1～2 段階，小 3～4 段階，小 5～中 2 段階，中 3～高校段階）に分け，それぞれの年齢に伴う「思考・判断・表現を支える包括的なことばの力の発達ステージ」と「日本語固有の知識・技能の習得ステップ」の二軸で多文化多言語の子どものことばの力を評価する。ここで特に重要なのは，「包括的なことばの発達ステージ」については，子どもたちの母語を含め，強い方の言語の力及び，全ての言語資源を活用して子どもができることを見極める，という点であり，これが「ことばの力のものさし」の最大の特徴であると言えるだろう。

「包括的なことばの発達ステージ」は，複数言語にまたがる力として捉えられるものであり，A［イマココ］期，B［イマココから順序］期，C［順序］期，D［因果］期，E［抽象］期，F［評価・発展］期の 6 つに分けて記述される。このうち，A［イマココ］期は「目の前の出来事や体験を通して，今感じていることや見えるものを捉える段階」で，それに続く B［イマココから順序］期と共に特に対話による支援が必要な段階である。C［順序］期は「物事を時間軸に沿って捉えたり，説明したりできる段階」で，小 1～2 の年齢枠の目安である。D［因果］期は「因果関係を捉え，まとまりを意識して表現でき，教科学習の基礎的な概念を理解し，説明する力が育つ」段階で小 3～4 の年齢枠の目安，E［抽象］期は「抽象的な概念を整理して理解し，根拠を示しながらおおむね一貫性をもって表現できる段階」で小 5～中 2 の年齢枠の目安，F［評価・発展］期 F［評価・発展］期は「抽象的な概念をさらに発展させ，社会的・文化的な話題を広げつつ，多角的・批判的市視点から物事を論理的に評価し，応用力を発揮できる段階」で中 3～高校段階の目安とされている（文部科学省, 2025, p. 13）。

これに対し,「日本語の習得ステップ」は，日本語固有の知識・技能の習得段階を 8 つのステップで記述するもので,「ごく限られた語・文字の習得の開始」段階のステップ 1 から,「日常的な語彙・表現（幅広い)，低学年レベルの談話・文章（自由な単文・重文・複文の生成)」ができる段階のステップ 5（小 1〜2 段階）を経て，徐々に中 3〜高校段階のステップ 8 へとより高度な語彙・表現・談話・文章に対応した記述文となっている。

「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」はそれぞれ表 1 に示されるような観点別に記述されている。

表 1 :「包括的なことばの発達ステージ」と「日本語の習得ステップ」の技能別観点

	〈聞く･話す〉	〈読む〉	〈書く〉
包括的なことばの発達ステージの観点	･談話（ディスコース）レベルの聴解力 ･話のまとまり（ディスコースの生成） ･概念の理解と説明 ･意見 ･やり取りと議論	･読解力 ･読解ストラテジー ･読書への関心･意欲･態度	･書くためのストラテジー ･文章構成力
日本語の習得ステップの観点	･音声情報の処理 ･文の生成力 ･語彙･表現 ･話すための補償ストラテジー	･テキストレベル ･音読	･文の生成力 ･語彙･表現 ･書字

（文部科学省, 2025, p. 13 及び p. 17 より筆者作成）

従来的な外国語としての日本語指導で重視されてきた「日本語の習得ステップ」の観点だけではなく,「包括的なことばの発達ステージ」を重要な軸として捉え，しかもそれについては母語の力も含めてみることによって，子どもたちのことばの力の多様性を掬い取ることができるのが,「ことばの力のものさし」の最大の強みである。そして,「包括的なことばの発達ステージ」を横軸に,「日本語の習得ステップ」を縦軸においたマトリックスでその支援のあるべき姿を可視化することができる。

「ことばの力のものさし：実践ガイド」には，1 歳 9 カ月で来日し，滞日 7 年目で現在 8 歳 9 か月のチャムさんと，13 歳 3 か月で来日し，滞日 4 か月目で現在 13 歳 7 か月のガブリエルさんという二人の子どもが例として示されている。聞く・話す力が読む力，書く力に先行して発達し，日本語の方がやや

強くなっているチャムさんの現在の力が，ステージでは B（[イマココ～順序] 期），ステップでは〈聞く・話す〉が 4，〈読む〉と〈書く〉が 3 と評価されたチャムさんの場合は，小 3～4 の年齢枠の目安となるステージ D×ステップ 6 に向けて「斜め方向の支援」が必要になる。それに対し，来日直前まで母国ブラジルで学校に通い，年齢相応のステージ（E：[抽象] 期）に達しているガブリエルさんの場合は，年齢枠の目安であるステージ E×ステップ 7 の枠を目指して，「縦方向の支援」が必要になる（図 2）。

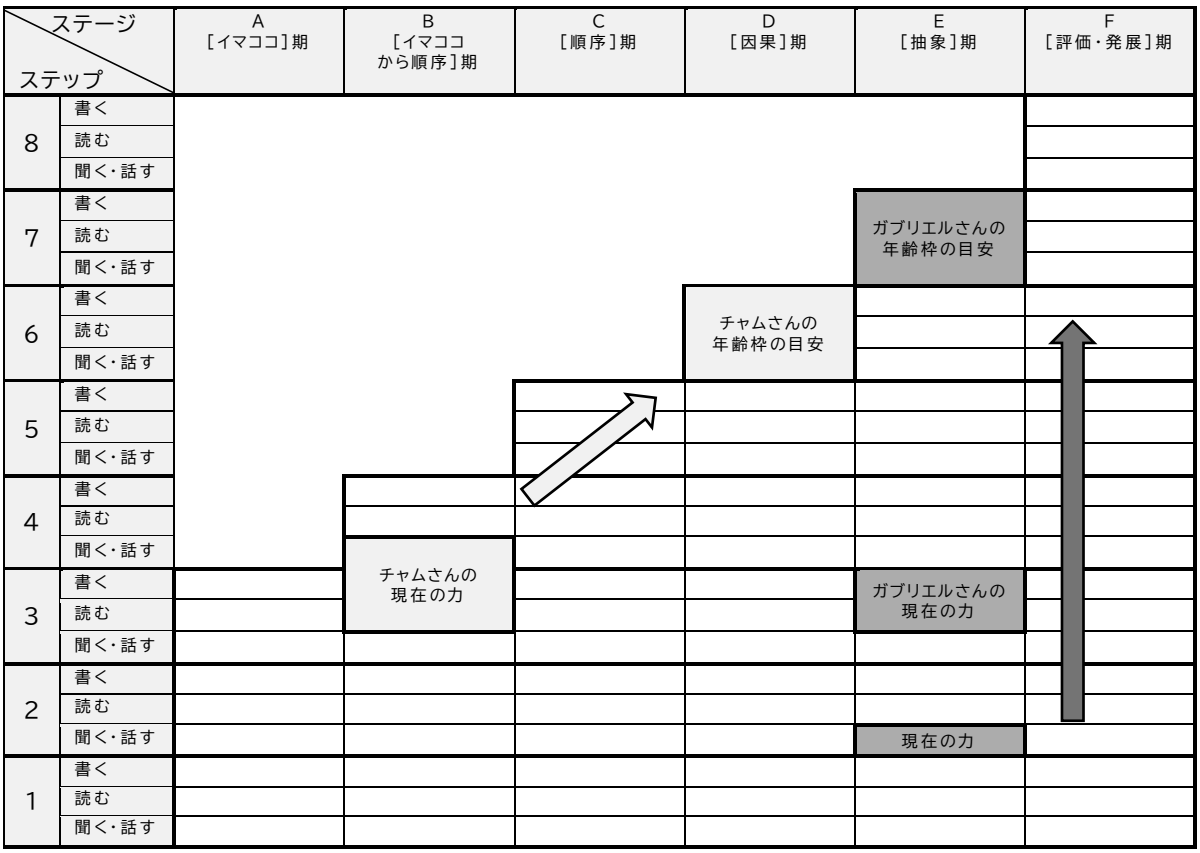


図 2：「ことばの力のものさし」によって可視化される「斜め方向の支援」と「縦方向の支援」

（文部科学省, 2025, pp. 41-42 より筆者作成）

「縦方向の支援」では，調べ学習・発表などで母語を積極的に使いながら認知的に負荷の高い課題を進めていく中で日本語を伸ばしていくことを考えていく必要がある。単純に日本語のステップをあげるためのドリルなどを取り出し授業で行っていく場合，認知的に負荷のかかる学びの機会が奪われる

ことにもつながってしまう。「日本語ができるようになってから教科の勉強をしましょう」などの広く受け入れられている言説はそうした危険を孕むものであるが，子どもたちの「包括的なことばの発達ステージ」を的確に把握することによって，学びからの周縁化を避けることが可能になる。

より丁寧な支援が必要となるのが「斜め方向の支援」が必要なチャムさんのような例である。こうした子どもたちには，持てる言語資源すべてを総動員した形でこのステージを上げていくことをめざしながら，同時に日本語固有の力も身につけさせていく必要がある。具体的にはリライトされた教科書を活用した取り出し授業による在籍学級での授業の先取り学習などを通じて，在籍級での学びの中で本人が周縁化されていかないための工夫をする必要がある。多文化多言語の子どものための日本語教育が，外国語としての日本語教育，成人向けの日本語教育とは全く異なるというのは，まさにこうした視点が不可欠だからである。

4　海外継承語教育と国内 CLD 児教育の違い

日本国内で学ぶ，日本語を母語としない多文化多言語の子どもたちの教育（以下，国内 CLD 児教育）と，海外で日本語を継承語として学ぶ子どもたちの教育（以下，海外継承語教育）は，成人向けの外国語教育と異なり，年齢的な発達を支えるためのことばの教育，という視点が極めて重要である点で類似している部分が少なくない。その一方で，この二つのコンテクストはいくつかの点で大きく異なっている。

4.1　社会における日本語の位置づけとその意味するところ

最も大きな違いは，国内 CLD 児教育における日本語の位置づけと，海外継承語教育における日本語の位置づけである。国内 CLD 児教育においては，日本語は子どもたちにとって，これから日本社会で生きていくために必須の言語，社会のマジョリティ言語であるのに対して，海外継承語教育においては，ホスト社会で生きていくために必須の言語ではなく，家庭の方針によって選

択的に学ぶことばである，という点である。

この違いは，単に日本語がそのコンテクストにおいて社会的に重要な価値づけをされる言語であるかどうか，という点に留まらない。それ以上にむしろ重要なのは，それぞれのコンテクストにおいて日本語が学校教育で主として用いられる言語であるか，もっと言えば最も強いリテラシーを育てる言語であるかどうかの違いである。国内 CLD 児教育においては，年長になってから日本にやってきた場合を別として，子どもたちの多くが，自身の母語・継承語でのリテラシーが確立していないうちに日本語の読み書きの習得をしなくてはならない，という壁に直面する。こうした子どもたちにとっては，日本語でのリテラシーを獲得するか否かが，リテラシーそのものの獲得と同義になる。翻って海外継承語教育の場合は，現地の言語でのリテラシーを現地の学校で獲得し，それに加える形で日本語のリテラシーを獲得していくことの方が圧倒的に多い。従って多くの場合，年齢に見合った発達を支えるためのことばの教育は現地語で保障されている形になり,「ことばの力のものさし」でいうところの「斜め方向の支援」が必要なことは少なく，主に「縦方向の支援」を必要とする子どもたちが多いという特徴がある。

4.2　日本語使用の機会確保の重要性

もうひとつの大きな違いは，日本語を「守る」必要性の差である。これも上記の点と同様，日本語がそのコンテクストにおける社会の主要言語であるか否かに関わる点であるが，ここでのフォーカスはマイノリティ言語の脆弱性にある。ドメインが確立していないコンテクストで複数の言語が共存している場合，特別な言語政策を展開しなければマジョリティ言語がマイノリティ言語を駆逐してしまう（Fishman, 2013）。海外継承語教育における日本語の立ち位置は，駆逐されうる側にあり，特別な保護を必要とする，という点で国内 CLD 児教育における日本語の立ち位置とは大きく異なる。特にこの点は，トランスランゲージング教育論を実践するにあたっての温度差として表れやすい。国内 CLD 児教育においては，目標言語である日本語至上主義になりが

ちだった従来的な日本語教育への反省からトランスランゲージング教育への熱烈な支持が見られるのに対し，海外継承語教育の文脈では,「日本語を使う機会を減らすだけではないか」という懐疑的な見方も根強くある。

4.3　家庭で使用されることによる〈聞く・話す〉力の自然習得

継承語としての日本語教育においては，国内 CLD 児の場合と異なり，家庭の中で使用される言語が日本語であることも少なくない。国際結婚家庭の場合でも，明示的なファミリー・ランゲージ・ポリシー（e.g., 佐野, 2019; Sano, 2020）をもって「お母さんと話すときには日本語で」というルールを決めていたり，日本人コミュニティでの活動に積極的に参加したりする場合もよくある。こうした場合，外国語教育とは異なり，特に〈聞く・話す〉力については自然習得的に身につけていることが多い。

4.4　「継承語」であることからくる動機づけの希薄さと心情的な負担

そして，海外継承語教育における日本語は，まさに継承語であるというその点において特殊性がある。継承語とは,「親から受け継いだことば」であり，継承語教育は外国語教育とも，国語教育とも異なる観点に立って考える必要があることはこれまでも指摘されている（中島, 2001）。その大きな特徴として，継承語教育を進めようとするのは常に親の側から始まる，という点がある。幼い子供が主体的判断に基づいて継承語を学習し始めることはない。いわば，親に「学ばされる」言語であるため，子どもの側からすると学習の動機が明確でないことが多い。

また，継承語の保持・伸長の度合いが，親にとって，また子どもにとって，大きな心情的な意味を持つ，ということがあげられる。親たちは，継承語を子どもに「押し付ける」ことを親の「エゴ」ではないかと自問したり，もっと徹底的に継承させなかったことに対して「失敗だった」と悔やんだりすることが少なくない（佐野, 2019）。子どもの側も，親に対して大きく反発したり，逆に「なぜもっと教えてくれなかったのか」と恨んだり，きちんと継承でき

なかったことに対して恥ずかしく思ったり（佐野, 2018），申し訳なく思ったりする。ここに継承語教育がその他の外国語教育と比べた場合の大きな違いが存在している。

5　ドイツにおける継承日本語教育の現状と課題

5.1　継承日本語教育の動き

本節では, 背景的な情報として継承日本語教育を取り巻く動きを整理する。

加納・服部（2019）でも指摘されているように，世界各地で永住・長期滞在の子どもたちが増加している。現在の移動基盤社会において，このような人の動きに関する変動があることは想像に難くない。日本の外務大臣が指定する補習授業校において，最初はこの現象が国語教育に立脚する国内準拠の授業を継続することを困難にする要因として「問題」視されるようになった（加納・服部, 2019）。しかし，次第に補習校在籍生徒の持つ言語文化の多様性がグローバル人材の資質として積極的・肯定的に捉えられるようになり，補習授業校は「帰国準備教育」から「グローバル人材育成拠点」へと転換することになる（加納・服部, 2019）。さらに，現地の教師や親の意識にも少しずつ変化が現れ，従来型の補習校とは異なる価値観を持ち，子どもたちの特性に合わせた独自の教育実践を行う学校を自助努力で立ち上げる動きが出現している。このような動きの中で，子ども一人ひとりをモノリンガル的な規範で捉えた教育実践を行うことは子どもたちの言語使用の実態に合わず，もはや不適切であることは言うまでもない。先述の通り，トランスランゲージングなどの「言語境界線を超越した柔軟で創造的な教育」観（加納・服部, 2019）も注目されつつある。海外在留邦人の永住・長期滞在化に伴い，子どもたちは複数の文化的および言語的資源を持つ存在として捉えられるようになり，教育現場においても子どもたちが持つ資源を最大限に生かすことができるような実践が生まれるなど多様化が進んでいると言える。

多様な言語的・文化的背景を持つ子どもたちを取り巻く情勢の変化に後押しされるように，日本の政策も動きを見せている。

日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第 48 号)」第 19 条によって,「海外に在留する邦人の子，海外に移住した邦人の子孫等に対する日本語教育の充実を図る」ことが定められた。また，令和 2 年に閣議決定され、令和 7 年に改訂された「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」（文部科学省, 2025）のなかで，独立行政法人国際交流基金（JF）が「海外に移住した邦人の子孫，外国人と日本人を両親に持つ子に対する日本語教育」を担い，実態の把握と必要な支援を実施することが明記された。

さらに，公益財団法人海外子女教育振興財団（JOES）も 2025 年度より支援対象を拡大し，海外子女や帰国子女のみならず「日本と海外につながりを持つ子どもたち」を対象に事業を行う方針に転換している（海外子女教育振興財団, 2025)。それに伴い，今後は海外駐在員のほか，海外永住者や国内在住の外国籍の子どもたちも支援の対象となる。

5.2　ドイツにおける継承日本語教育の現状

ここで，ドイツにおける継承日本語教育の現状と子どもたちの現状を概観する。

ドイツで継承日本語教育が行われている教育機関には，日本の外務大臣が指定した在外教育施設である補習授業校のほか，保護者などの有志によって立ち上げられドイツで法人登録がされた継承日本語クラブ，さらにドイツ各州の文部省が提供する出自言語授業など，様々な継承日本語教育の場が確認される。

ドイツの補習授業校は 14 都市に 16 校設置されており，この数はヨーロッパでフランスに次ぐ多さである（外務省, 2025)。また，ドイツの補習授業校における在籍児童生徒の大半は定住予定者であり，帰国予定あるいは未定という生徒は減少してきている。このような状況下で子どもたちの生活背景は多様化し，言語使用状況も複雑化している。その結果，補習授業校以外の多様な教育機関（団体）が増加しており，現地に根付いた継承日本語クラブ，保

護者による自助グループ，地域を超えたオンライン継承語学校などが各地で立ち上げられている。

5.3　ドイツにおける出自言語授業

本項では，ドイツで継承日本語教育が行われている場の一つである出自言語授業（Herkunftssprachlicher Unterricht/HSU）を概観する。出自言語とは，いわゆる継承語に相当するもので，ドイツでは幾つかの州において子どもたちが出自言語を学ぶ機会を提供，支援している。

戦後の経済成長に伴い，労働力不足が深刻化していた西ドイツは「出稼ぎ労働者」を受け入れるようになったが，その当時，労働者家族の子どもが出身国に戻った後に再適応しやすくなることを目的とした授業を開講したのが，現在の「出自言語授業」の始まりであったと言われている。しかし，「出稼ぎ労働者」の大多数がドイツに留まるようになり子どもの状況が変化したことに加え，ヨーロッパ統合やグローバル化といった社会状況の変動も影響して，帰国後の再適応を目指して導入された授業のあり方は問い直されることになった。

現在の出自言語授業も大半が州の管轄で行われているが，通常の教科の学習内容と繋がりを持たせた授業の実施，参加証明書の発行，成績評価の実施（成績証明書の注釈欄に記載され，他の外国語科目の補完的役割を果たし得る）という点が特徴的である。子どもたちが日本語を出自言語として学ぶ価値が公的に認められており，これが学ぶ動機に繋がることも考えられる。

また，ドイツの州教育省が出自言語授業の学習指導要領を発行しており[1]，州ごとに若干の相違が見られるものの，根本にある教育理念や教科学習の内容との繋がりを意識したところなどは共通していると思われる。ここでは，一例として調査時に筆者が居住していたハンブルク州の学習指導要領から引用する。

ギムナジウムにおける出自言語の授業では，子どもたちの様々な生活の中で獲

> 得された言語の能力を結びつけて，話す，聞く，読む，書く，言語について（メタ的に）考えること，そして仲介といった全ての根源にある能力を伸ばしていくことを目指す。
>
> （ハンブルク州　出自言語授業学習指導要領 2011, 引用者訳）

つまり，継承語として日本語を学ぶ子どもたちの文脈で言うと，出自言語である日本語を，現地の言葉であるドイツ語や外国語として新たに学ぶ英語やスペイン語など全ての言語の能力を関連付け，メタ的に分析することで言葉に対する感覚と研ぎ澄ませ，複言語・複文化能力を育むことが目指されていることが理解できる。これは，ドイツ語や他の言語レパートリーの力を活用して包括的なことばの力を育てることに繋がると言えよう。

さらに，指導要領には出自言語の授業の目的として以下のように明記されている。

> 出自言語の授業では，子どもの個人的な経験について話せるような雰囲気と時間をつくり，（子どもたちから出てきた話の）情報を比較させたり，色々な国や地域の事情に関する知識を教えたり，さまざまな言語的，民族的，宗教的，社会的，文化的な要因に対応していけるようなサポートを行う。加えて，子どもたちが自身の家族の歴史，そして同じルーツをもつ集団の伝統や規範，価値観についても考えられるようにする。それによって，文化的な仲介者として主体的に行動し，異なる文化間に起こった誤解や摩擦にうまく対応できる能力をつける。
>
> （ハンブルク州　出自言語授業学習指導要領 2011, 引用者訳）

出自言語の授業を通して，様々な知識，経験を多元的に捉え直すことで，子どもたちはマルチリンガルとしてのアイデンティティを育み，誤解や摩擦といったコンフリクトに対応できる文化的仲介者としての行動力を身につけていくことが目指されていることが分かる。

6　ドイツの継承日本語教育・デュースブルク日本語学校「でんでんむし」における実践例

6.1　「でんでんむし」の歩みと教育理念の転換

ドイツ・デュースブルク市に位置する「デュースブルク日本語学校でんでんむし」は，2005 年に日本にルーツを持つ親子が集まるプレイグループ「カフェ会」として活動を開始した。当初は保護者の持ち回りによる小規模な活動であったが，2021 年には法人（e.V.）として正式に開校し，現在はベビーから 10 年生まで約 50 名の生徒が在籍する組織へと発展している。

本校の大きな転換点は，2015 年頃からのカリキュラム改革において，日本の文部科学省の指導要領に縛られない独自の教育方針を打ち出したことにある。本校の教育の根幹にあるのは，子どもたちが持つ多様な言語資源を尊重する「わたし語」[2] という考え方である。ここでは，日本語をモノリンガル的な規範で教えるのではなく，ドイツ社会で生きる一人の人間としての心理的なウェルビーイングを保障し，日本にルーツを持つ自分を肯定的に捉えるマルチリンガルとしてのアイデンティティを育むことを最上位の目標に掲げている。

6.2　NRW 州指導要領を基盤とした授業デザイン

でんでんむしのカリキュラムは，現地のノルトライン＝ヴェストファーレン（以下，NRW）州が定める出自言語教育 [3] の指導要領（2000, 2006）を理論的支柱としている。NRW 州の指針では，複言語・複文化主義の促進こそが，言語学習全般（特に第二言語としてのドイツ語習得）に必要な指針を子どもに与えるとし，複数の文化的参照体系にアクセスできる子どもたちが，多様な社会の中で自らの道を見つけるための「異文化間行動能力」を育むことを求めている。出自言語教育の指導要領が定める学習領域は，「家―ここととあそこ」「毎日・毎年」「勉強・仕事・余暇」など多岐にわたり，中等教育段階（7-10 年生）では「個人生活デザインのための能力」や「社会生活への参加」といった，より高度な社会的能力の育成が求められている。

また，本実践で題材とした「美術教育」についても，NRW 州中等教育における美術科の指導目標は極めて示唆的である。そこでは，視覚情報を読み解く力（Bildkompetenz）を通じた批判的思考の育成，および創造的表現による

自己理解と自己肯定感の向上を目指しており，これらは本稿で論じる「ことばの力のものさし」が重視する，年齢相応の認知的な発達を支える教育観と深く響き合うものである。

本実践は，このような現地の公教育が重視する教育指針を継承語教育に取り入れたものである。年間テーマとして「海」を設定し，教科横断的な学習を行うことで，生徒たちは，様々な分野で自己表現や創造性を発揮する機会を与えられ，学習者が自らのアイデンティティを形成する手助けとなることが期待された。また，美術という科目を取り入れることで，言語能力の多寡に縛られずに子どもたちの思考や感性を引き出すための強力な「マルチモーダル」な足場が提供できると考えた。

表 2：2024 年度のテーマ学習「海」の各教科の題材

文学	海に関する詩の探求と制作を通じて，文学的表現力を育成する。
美術	海を題材にした対話型絵画鑑賞および絵画制作を行い，視覚芸術に対する感受性を高める。
音楽	海をテーマにした音楽の創作と鑑賞を通じて，音楽的表現力を養う。
環境教育	海洋生態系の保護や，寿司のネタとなる藻場の危機について学び，環境意識を高める。
生物	海洋生物の多様性と生態系について学び，自然科学への理解を深める。
地理	世界の海の地理的特性を探求し，地理的知識を身につける。
総合	発表会として，低学年の子供に向けた「海」クイズ大会を開催し，学びの成果を共有する。

このうち本稿では「美術」に関わるプロジェクトについて報告する。

6.3　実践授業「美術とことば」

6.3.1　アセスメントによる実態把握

本実践の対象は，ユースクラスに在籍する 11 歳から 13 歳の生徒 4 名（生徒ア：13 歳・8 年生，生徒イ：13 歳・9 年生，生徒ウ：12 歳・7 年生，生徒エ：11 歳・6 年生）である。

事前に授業担当者３名の話し合いにより，「ことばの力のものさし」を用いて，彼らの実態を分析したところ，全員がドイツの学校教育において年齢相応の認知・思考発達を示すステージ（E：［抽象］期）に達しており，生徒ア

とイについては学年相当よりもさらに高いレベルのステージ（F:［評価・発展］）にいると考えられた（生徒イは飛び級している）。しかし，日本語の習得段階（ステップ）は発達ステージに比べて低く，特に「書く」技能において顕著な遅れが見られるという，継承語学習者特有の乖離が確認された（図 3）。この「高い思考力（ステージ）」をいかに日本語の学びと結びつけるかが課題となった。

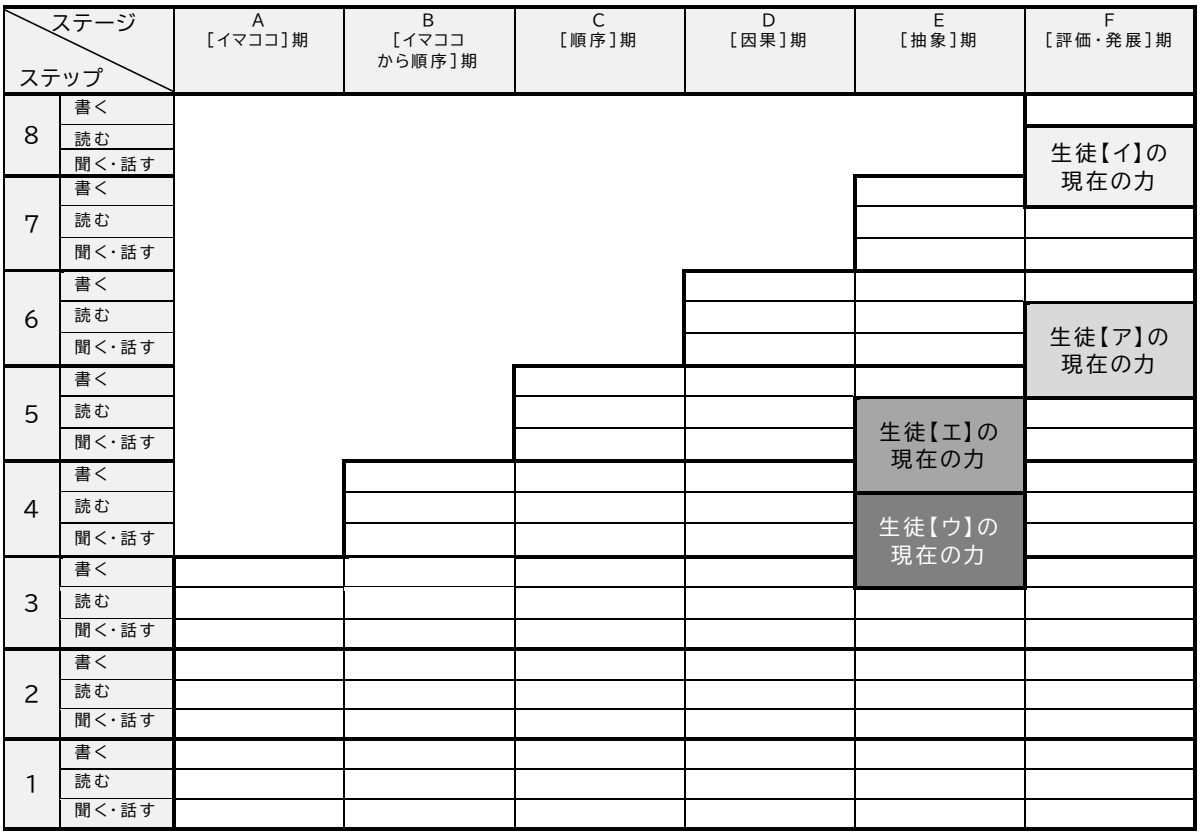


図 3 :「ことばの力のものさし」によって評価された生徒【ア】～【エ】のことばの力

6.3.2　授業のねらいと構成

本プロジェクトの「美術」の部を構成するにあたっては，まずドイツにおける美術教育の目標を参照した。ドイツでは，以下の 7 項目についての目標が提示されている。

- **創造性の促進**：生徒が自分の想像力や創造性を発揮できるようにし，独自の視点や表現方法を見つけることを奨励する。

- **美術的スキルの習得**：様々な技法や素材を用いて，絵画，彫刻，デザインなどの美術的なスキルを習得させることを目指す。
- **批判的思考の育成**：美術作品を分析し，評価することで，批判的思考や鑑賞力を育てることを重視。生徒は作品の背景や文脈を理解し，自己の意見を形成する能力を養う。
- **文化的理解の深化**：美術教育を通じて，異なる文化や歴史的背景について学び，他者の視点や価値観を理解する力を育てる。
- **自己表現の促進**：生徒が自分自身を表現する手段として美術を利用できるようにし，自己理解や自己肯定感を高めることを目指す。
- **社会的スキルの向上**：グループでのプロジェクトや共同制作を通じて，協力やコミュニケーション能力を向上させることも重要な目標。
- **生涯にわたる美術への関心**：美術教育を通じて，生徒が美術や文化に対する関心を持ち続け，将来的にも美術を楽しむことができるようにすることを目指す。

（NRW 州中等部美術科指導要領, 2009：訳は引用者）

本プロジェクトではこのうち特に出自言語教育と親和性の高い「批判的思考の育成」,「文化的理解の深化」及び「自己表現の促進」に焦点をあてることとし，そのうえで，下の二つの力を統合的に育てることをねらいとした。第一に，自分の感じたことを具体的に理由を挙げながら述べ，正解にとらわれずに発信する「包括的なことばの力（GLP)」である。第二に，海の思い出や抽象的な作者のメッセージを,自分なりの日本語で話す「日本語固有の力(LSP)」である。こうした学習目標のもと，外部講師（美大生および広告専門家）を招き，対話と制作を往還するように全 8 時間の指導計画が設計された （表 3)。

表 3：本実践の指導計画

授業時数	活動内容	講師	活動の詳細
1～3 時間目	対話型絵画鑑賞	美術大学生	講師の作品やポール・シニャックの点描画を鑑賞し，感じたことを共有。各自がタイトルを付与する。
4～5 時間目	絵画制作	美術大学生	思い出をマインドマップに整理し，点描画の技法を用いて自分の海を表現する。
6～8 時間目	タイトルワークショップ・発表	広告専門家	言葉の音感や意図を考慮して作品に最適なタイトルをつけ，最終発表を行う。

6.4　トランスランゲージング教授法的観点

本実践では，生徒の持つ全言語レパートリーを戦略的に活用するトランスランゲージングを教授法の中核に据えた。具体的には，日本語だけでは不十分な場合にドイツ語や英語を「思考の足場（スキャフォールディング）」として活用することを認めた。また，日本語話者のゲスト講師を招き入れることで多様な言語使用を促す「トランスランゲージング・スペース」を創出し，絵画という非言語的な表現手段を介在させる「マルチモーダリティ」によって，言語能力の差に縛られない多様な力の表出を促した。以下の項で，生徒たちの高度な思考力と多言語的な感性が顕著に現れた 3 つの場面観察を提示する。

6.5　生徒の様子と「ことばの力」の表出

6.5.1 観察事例❶　1 時間目　講師 A との出会い

図 4：外部講師（鈴木佳菜穂）による作品

本実践の 1 時間目は，自らの「手」を描いた講師 A の作品（図 4）を対話的に鑑賞することから始まった。表 4 に示す対話の中では，抽象的メッセージの言語化が観察された（強調部）。

表 4：作品鑑賞中の講師と教師，生徒たちの対話

外部講師	「この手は何をつかもうとしているのかな？」
沈黙	
生徒ア	**いろんな人の違う考え方を，つかんでコントロールしようとしているけど，できない絵**
生徒イ	その考え，いいと思う
生徒ア	Sie versuchen zu erreichen, was sie in Zukunft tun wollen でもいい
生徒イ	ひとつめの考えのほうが，いいかんじ。
教師 A	想像力がすごいね！誰か A 先生のために，日本語で言える？
生徒ウ	**未来‥‥**

生徒イ	「将来の目標に届きたい」っていう感じ。
教師 A	到達したいけどできないってこと？なるほど。
教師 B	僕は未来って明るいイメージだったけど，この背景の色は明るい色だけではないねえ。
生徒ウ	未来にも，悲しいことも嬉しいこともあるから，明るくなくてもいいと思う。
外部講師	みんな，すばらしい！　実はこの絵は，私の先生が持ってきた石の絵を描いたもので，…この石にかけているところや丸くなっているところがあって，石の歴史を感じたのでそれを描いてみたんです。

6.5.2 観察事例❷　4 時間目　ゲスト生徒と合同の絵画作成ワークショップ

この授業では，「行ったことのある海やそこでの遊びや経験を振り返り，表現することができる」という美術科の学習目標に加え，その作成意図を口頭で説明することも学習目標として掲げられていた。その中で多言語による情報の仲介が多く見られた。

表 4 に提示した 1 時間目の対話の中でも，ドイツ語での生徒 A の発言を，ドイツ語が分からない外部講師のために，日本語で伝えることができていたが，この時間にも点描画の技法説明（日本語）の際，外部から参加し日本語が全く分からないドイツ人生徒のために，生徒イが英語で即座に内容を伝えてくれた 。彼はドイツ語母語話者であるが，英語が得意であり，自身の得意な言語資源を活用して他者を支援するという，多言語話者ならではの主体的な役割を果たした。

6.5.3　観察事例❸　6～7 時間目　タイトルワークショップ

この場面では，音感に基づく創造的タイトルづけが観察された。より具体的には，ゴッホの『星月夜』に対し，生徒アはフランス語で『La danse des sorcières（魔女のダンス）』というタイトルをつけた。その理由は「フランス語には T の音が少なく音が柔らかいから，この絵の雰囲気に合う」というものであった（表 5）。自らの多言語レパートリーから，表現に最もふさわしい「音感」を主観的に選び取ったこの事例は，まさにマルチリンガルとしての〈声〉の発露であった。

表 5：タイトルワークショップ中の講師と教師，生徒たちの対話

講師	ゴッホの**「星月夜」を見て，自分だったらどんなタイトルをつける？という問いに**
生徒ウ	あお。　あおいから。
生徒エ	怖い夢。　ぐるぐるしているところが。
生徒ア	La danse des sorcières。(訳：魔女のダンス)
講師	フランス語ができるんですね！　この絵のタイトルをフランス語にした理由はありますか？
生徒ア	ぼくは，フランス語はそんなに上手ではないんだけど，**この絵にはフランス語の音が合うと思う。Tの音が少ないから，柔らかくて，この絵に合う気がする。**

6.6　成果と考察：スタンス・デザイン・シフトの変容

本実践の成果は，以下の 3 つの変容に集約される。第一に「スタンス」の変容である。「ものさし」を用いることで，教師側に「日本語ができる・できない」という欠如モデルではなく，包括的な能力を多角的に見る「トランスランゲージング・レンズ」が養われ，生徒の肯定的なアイデンティティを育むことができた 。第二に「デザイン」の変容である。日本語以外の使用を公式に認めることで，教師も生徒も罪悪感から解放され，全レパートリーを駆使した深いインプット理解と学びに繋がった 。第三に「シフト」である。教師がトランスランゲージングの手法を柔軟に導入したことで，異年齢の学級においても効果的なピア・ラーニングが実現し，日本語と他の言語を比較する活動を通じて生徒の言語意識そのものも発達した。

7　ドイツの継承語教育におけるトランスランゲージング教育論と「ものさし」活用のポイント

筆者らの所感では，ドイツの継承日本語教室は，例外はありつつもいまだに均質的でモノリンガルな言語実践を規範とした形で運営されていることが多いように思う。多様な言語的・文化的背景を持つ子どもたちが，そうしたモノリンガル規範の強い場に置かれると「言えること」が限られてしまい，人生において複雑で多様な言語的・文化的レパートリーを駆使した様々な経

験の蓄積から形成された〈声〉の解放を諦めてしまう。

そうした抑圧的な状況を転換するうえで，トランスランゲージング教育論は大きな指針となりうる。特に海外継承語教育の文脈で言えば，トランスランゲージング教育の実践はマイノリティ言語としての日本語を守ろうとする空気が強くなりすぎた「日本語至上主義」への対抗とも言えるものである。ホスト社会においてはマイノリティである継承日本語話者コミュニティでは，日本語を継承しよう，守ろうとするあまり，そこにさらなる抑圧構造ができてしまうことが往々にしてある。そのコミュニティにおいては日本語が「弱い」子どもたちが抑圧され，日本語以外のことばの力を用いて日本語を学ぶことが許されなくなってしまうのである。トランスランゲージング教育の実践を継承日本語の教室にも取り入れていくことによって，言い換えれば継承語の教室を「トランスランゲージング・スペース」へと変革していくことによって，子どもたちのうちなる〈声〉を解放し，社会的情動面でウェルビーイングを感じられるようにすることが可能になるのだ。

「バイリンガル子育て成功/失敗の呪縛」から親も教師も解放されるには，継承語教育の成否を子どもが到達した二言語の運用能力の高さのみで，しかもモノリンガルのネイティブスピーカーの言語使用を規範として測ることから訣別する必要がある。そのためには，子ども自身が継承日本語を含めたありのままの自らの言語レパートリーを「ことばの総体」である「わたし語」として肯定的に捉え，自身のアイデンティティの基盤とできることを目指した継承語教育の枠組みが求められている。その前提にたった上で「ものさし」とそれを支える理論的基盤をどのように海外継承語教育に活用できるのか，以下に考察する。

まず，「ものさし」で最も重要な点である，包括的なことばの力の活用，という点について考えたい。前述したように，海外継承語教育においては特に「斜め方向の支援」よりも「縦方向の支援」が必要な場合の方が圧倒的に多い。批判的リテラシーを含めた，考える力，表現する力は，現地語などの学校教育で使用される言語で獲得していることが多いからである。反対に，日本

語固有の力に関しては，極めて限定的な場合も少なくない。そうした中で，圧倒的なマジョリティ言語から継承語を守り抜くためのモノリンガル主義に陥ってしまうことが海外継承語教育では少なくないが，そうではなく，現地語のリテラシーや考える力を存分に活用しながらそれを日本語の力につなげていくような視点こそが求められる。

同時に，海外における継承日本語教育においては，子どもたちのアイデンティティを強く肯定する取り組みが重要であることを改めて強調したい。第6節で示したドイツの継承語教育における実践は，まさにこの点を示すものであったといえるだろう。この実践を通じて，子どもたちが持つ全ての言語資源を肯定し，現地語で培った高い発達ステージを活用することで，日本語の学びをより創造的でアイデンティティに深く関わるものへと変容させられる可能性が見えてきた。

複数言語環境に生きる子どもたちのアイデンティティについては，これまで，「バイリンガル・アイデンティティ」や「マルチリンガル・アイデンティティ」という用語が用いられてきた。これらの用語は，子どもたちの言語資源を，モノリンガル的視点からのみ見るのではなく，包括的に捉えることを目指してきた点でバイリンガル教育理論の重要な基盤となってきたものである。目標言語（それがホスト社会のマジョリティ言語であれ，継承語であれ）のみの運用能力だけに価値があるのではない，ということを示してきたこれらの概念に敬意を払いつつ，筆者らはさらに拡張された概念である「トランスリンガル・アイデンティティ」という用語を選択したい（Kiernan, 2019: Miao & Yang, 2024）。

「バイリンガル」，「マルチリンガル」という語が言語の複数性に焦点を当てるのに対し，「トランスリンガル」という語には「～を越える」という意味の接頭辞が当てられていると同時に，この語には，「変革的（transformative）」という意味も持たせることができる（García & Li Wei, 2014）。「トランスリンガル・アイデンティティ」という語で筆者らが伝えたいのは，「規範的」とされる言語の枠を自らの意思で越えていくことで自分の〈声〉を響かせること

ができる強さを持ったアイデンティティである。単に二つ以上の言語や文化につながっていることをその基盤とするのではなく，複数の言語や文化のコンタクト・ゾーンにおいて，その多様性を強みとしていくアイデンティティである。「トランスリンガル・アイデンティティ」という語には「自分の持つ複数の言語資源を包括的かつ肯定的に捉え，活用しようとする力を持つ個人としてのアイデンティティ」という意味を込め，そうしたアイデンティティの確立を目指した継承語教育へ向かっていくことを提言する。

単に目標言語の運用能力を高めることを目指すのではなく，こうしたアイデンティティを育むことこそを目指すとき，継承語教育は「成否の呪縛」から親も，教師も，そして子ども自身も解き放つことができるだろう。そのために，子どもたちのことばの力を多面的に可視化できる「ことばの力のものさし」が継承語教育の現場でも活用されていくことを期待したい。

＜注＞

1. 連邦国家であるドイツでは，学校に関する立法および行政の権限を各州が有しており，教育制度も州ごとに若干の相違が見られ，出自言語授業もその例外ではない（佐々木, 2024）。

2. チーム・もっとつなぐ『わたし語ポートフォリオ』
https://tsunagu.jpf.go.jp/watashigo/（2025 年 12 月 30 日最終閲覧）

3. 現在の出自言語教育は一般的に Herkunftssprachlier Unterricht(HSU)と呼ばれているが，NRW 州の学習指導要領では Muttersprachlicher Unterricht という名称が用いられている。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 25K00467 の助成を受けたものです。

＜引用文献＞

海外子女教育振興財団（2025）「定款変更（支援対象拡大）のお知らせ」https://www.joes.or.jp/news/detail/251（2025 年 12 月 30 日最終閲覧）

外務省（2025）「外務大臣が指定した在外教育施設（補習授業校）一覧」https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100490231.pdf（2025 年 12 月 30 日最終閲覧）

加納なおみ・服部美貴（2019）「母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究のこれまで（2014-2018）とこれから：II. 海外継承日本語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』15, 7-11.

ガルシア・O, ジョンソン・S・I, セルツァー・K.（2024）佐野愛子・中島和子　監訳『トランスランゲージング・クラスルーム：子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』明石書店.

佐々木優香（2024）「ドイツの公立学校における出自言語授業：Nordrhein-Westfalen 州の事例」『獨協大学ドイツ学研究』84, 31-60.

佐野愛子（2018）「複数言語社会香港における継承日本語学習者の多様な言語学習環境」『平成 27 年―29 年度　科学研究費補助金基盤研究（B）東アジア圏の副言語主義共同体の構築―多言語社会香港からの示唆―（課題番号 15H03221）研究成果報告書』pp. 98-124.

佐野愛子（2019）「金の卵を潰さない－高度バイリテラシーを支えるために親たちが家庭でしていること」全国英語教育学会北海道支部紀要 16 号 pp. 35-50.

佐野愛子（2022）「本研究を支えた理論的枠組み」『令和 4 年度高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業　年次報告書』東京外国語大学. pp. 111-130.

中島和子（2001）『バイリンガル教育の方法―12 歳までに親と教師ができること（増補改訂版）』アルク出版.

文部科学省（2023）「海外在留児童生徒数・在外教育施設数」

https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059_00008.htm （2025 年 12 月 30 日最終閲覧）

文部科学省（2024）「「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和 5 年度）」の結果について」 https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00006.htm （2025 年 12 月 30 日最終閲覧）

文部科学省（2025）「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための『ことばの発達と習得のものさし』実践ガイド」 https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_02.pdf （2025 年 12 月 30 日最終閲覧）

文部科学省（2025）「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」 https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_03336.html（2025 年 12 月 30 日最終閲覧）

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd Edition)*. California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, 11*(2), 38-56.

Cummins, J. (2010). Foreword. In O. García & J. Kleifgen, *Educating emergent bilinguals: Politics, programs and practices for English language learners* (pp. ix-x). Teachers College Press.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners.* Multilingual Matters.

Cummins, J. & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.

Fishman, J. A. (2013). Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In T. K. Bhatia and W. C. Richie (Eds.), *Handbook of*

bilingualism and multilingualism (pp. 466-494). Blackwell Publishing.

Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung （2011） Herkunftssprachen des Bildungsplans Gymnasium Sek. I., Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. （ハンブルク州　出自言語授業学習指導要領）

García, O. (2012). Theorizing translanguaging for education. In C. Celic, & K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp. 1-6). https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf

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

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Calson.

Kiernan, P. (2019). Learner narratives of translingual identities: A multimodal approach to exploring language learning histories. Palgrave Macmillan.

Miao, L., & Yang, L. (2024). Translingual identity across transnational education spaces: Study on a group of Chinese students in joint education programme. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 45*(7), 2651-2665, DOI: 10.1080/01434632.2022.2061497

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2000.) Muttersprachlicher Unterricht Lehrplan fur die Jahrgange 1 bis 4 und 5 und 6（NRW 州が定める出自言語教育 1－６年生の指導要領）

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006). Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7-10 （NRW 州が定める出自言語教育 7－10 年生の指導要領）

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

(2009). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Kunst*.（NRW 州中等部美術科指導要領）

Sano, A. (2020). Successful family language policy in fostering children's biliteracy: Focusing on the parents of heritage language speakers in the U. K. *BATJ Journal, 21*, 4-21.

Introduction to Matrix of Language Development and Acquisition for CLD students and its application to JHL education:

Taking a JHL class in Germany as an example

Aiko SANO (Ritsumeikan University)
Sei MIWA (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Kaoru MATSUO (Steinbart-Gymnasium)

Abstract

For culturally and linguistically diverse (CLD) students to engage in meaningful learning without being marginalised, education must move beyond an approach that reduces learning to the acquisition of the majority language, and instead promote language education that supports age-appropriate cognitive development. Based on this understanding, the Matrix of Language Development and Acquisition for CLD students (M-LDA) was proposed in the 2023–2024 MEXT-commissioned research project, "A Study on Improving Methods for Assessing Japanese Language Proficiency". This matrix conceptualises language ability along two axes: the *Stages of General Language Development from a Multilingual Perspective* (the Stages) and the *Steps for Japanese Language Acquisition* (the Steps). This paper introduces the matrix and reports on how its implementation in the context of heritage Japanese language education in Germany contributed to fostering children's *Translingual Identities.*

口頭発表

継承日本語教育　豊かで深い学びの第一歩

―ウォーミングアップ活動の効用―

根元　佐和子（パリ南日本語補習校）

要旨

本実践は，欧州の日本語を継承語として教える日本語学校における年少者対象の言語教育である。実践では，渡部（2020）のアクティブラーニング獲得型授業論における「第五の要素」とされるウォーミングアップ活動を導入した。その目的は，学習者同士の関係構築を促し，自発性・自主性を基盤とした学習を支援することである。また，安心できる環境を整え，場の雰囲気を温め，人間関係を円滑にし，心理的距離を縮めることも意図した。実践の結果，学習者同士の関係に質的変化が見られた。

【キーワード】継承日本語教育，ウォーミングアップ，身体，ことば

Keywords:　Japanese heritage language, Warming-up, Physicality, Language

1　はじめに

1.1　実践の動機

「学級経営」は，学習の成立・教科指導・特別支援教育の観点からもその重要性が再確認されており，単なるクラス運営ではなく教育活動全体を支える基盤とされていることは，学習指導要領[1]で重要視されている。赤坂（2019）は，学級経営は教育活動の基盤であり，学習環境での共同的な営み，主体的に学ぶ子どもを育てる学習観と深く結びついている，と説明している。さらに，教科指導の効果は学級経営の有無に大きく左右されるが，定義や方法論は未整備であるとしている。そこで実践者は，支持的教室風土を醸成するた

めには，身体的活動と言語活動の関係構築を目指し，ウォーミングアップ（以下 WU）活動を通して教室内で子どもたちの「つながり」に着目し，継続的に実践に取り組んだ。本稿はその内容と方法を報告する。

1.2　実践の目的と問いかけ

本実践の WU 活動は，子ども同士の結びつきに焦点を置き，子ども同士の内面で安心感・親近感・信頼感・自己肯定感を芽生えさせることを目的とする。この目的を達成するために次の点について探究した。WU 活動が効果を発揮する時の活動条件の一つに，参加者のコミュニケーションの質が有効なのではないだろうかという仮説を提唱した。

2　先行研究実践と本実践の意義

本実践のテーマに関連する先行研究として，佐藤智子（2019），土居菜津子（2022），佐藤真琴（2023）が挙げられる [2]。これらは成人対象の日本語教育での実践である。いずれの報告も WU 活動の意義を「授業への導入準備として」「参加者との関係性の構築」「参加者間の信頼感構築」の 3 点を共通見解としている。佐藤はさらに「心理的安全性」「楽しさとの関連性」に，土居は「教室での緊張緩和」に言及している。

本実践では，WU 技法を精緻化し，「言葉系・身体系・もの系」の三つに分類 [3] して観察したこと，対話活動が関係構築に重要なポイントになっていることを検証した。そして，欧州での年少者を対象とした継承日本語教育現場での実践であることが新たな視点であると言える。

3　理論的背景

本実践の WU 活動では，授業全体の流れに渡部（2020）の提唱するアクティブ・ラーニングの獲得型授業論を導入し，教室運営に関しては縫部（2019）のホーリスティック・アプローチを日本語教育理論として位置付けた。

3.1　獲得型授業論

渡部（2015:18, 2020:115-120, 179-186）は，獲得型授業論において，自学のトレーニングと参加・表現型学習を統合した学習システムを提唱している。その目的は，異なる意見を持つ他者とのグループワークを通して，公共性と協調性を育み，妥協点を探りながら合意に至ることにあり，これは民主主義を支える自律的な市民像を育成する上で重要な意義を持つと主張している。また，学習システムの中で「学びの全身化」と「学びの共同化」という概念も提言している。「学びの全身化」とは，五感を駆使して感じ取ったり，知識を加工したりしてそれを身体表現につなげ，全身を用いた活動的な学習を指す。一方，学びの「共同化」とは，集めた情報を持ち寄って表現し，それを素材にして議論を重ね，さらに学習テーマを深めていく，という学習システムをとる。渡部は，これらの学習活動を獲得型学習モデルとして具体的に示している（図 1)。この学習モデルは，アクティビティのカテゴリーを，リサーチワークを中核として，ディスカッション/ディベート，プレゼンテーション，ドラマワークの四つで構成している。四つの要素が有効に起動し，学びが成立するには教師の準備が必須となり，アクティビティの選択やグルーピング，時間配分の考慮，さらに学習者の動機づけ準備，そのために教師は学習者と向き合いながら学習参加に向けた雰囲気づくりを行うことである，と述べている。渡部（2011）はWU 活動を不定型として学習モデルに位置付けている。

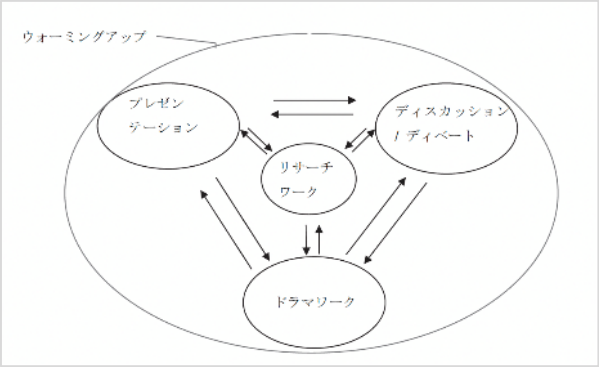


図 1：獲得型学習モデル

3.2　ウォーミングアップ活動の定義

渡部（2011:184-185）は WU 活動を「学習者が居心地の良さを感じつつ“思いを声に出す勇気，動き出せる身体“を形成できるようにするための活動」と定義している。さらに「学習者が感じる居心地の良さは，場の雰囲気を温め，

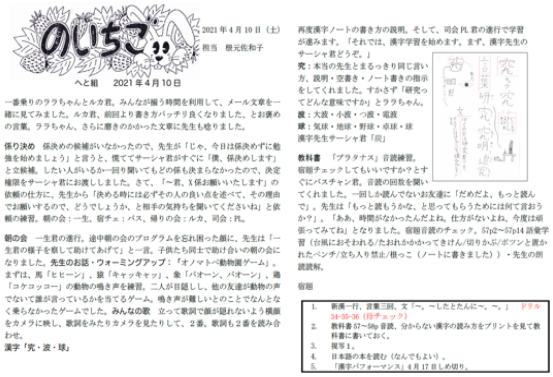
人間関係をときほぐし，生徒どうしの心理的距離を近づけることで生まれる」とし，WU 活動の目的を「生徒が共に学ぶ仲間としての関係を築き，自発性・自主性を基盤として活動できるように援助すること」としている。さらに WU 活動の効果が発揮される時には「生徒どうしの結びつきに質的な変化があらわれる」と述べている。WU 活動は，図 1 に示すように本格的な参加に向けた心身の構えを作る「第五の要素」として位置付けている。ただし，この「第五の要素」は不定型なもので，体系化しにくい性格を持っている。つまり，四つの活動領域を起動させるモーターの役割でもあり，潤滑油の存在でもあると論考している。

3.3　ホーリスティック教育と教室運営

次に，教室運営について視点を向けてみる。縫部（2005）は日本語教育理論において，ホーリスティック・アプローチを奨励している。つまり，学習は知識の習得だけではなく，学習者の個性・感情・社会性など人間としての成長全体を支援しながらの教育論を展開している。特に，学習活動空間での「つながり」という概念を重視し，学習者をつなげる教室運営には，参加者間における「関係性の構築」「心理的安全性」「信頼と尊重」「感情的なサポート」が肝要であるとしている。これらの実現には，学習者どうしの心身の相互関係を深めるためのカリキュラムを設計する必要性を論じている。

4　実践研究方法

本実践は，一人の学習者を 3 年間の授業記録から観察・記述・解釈を行った事例研究の質的研究実践である。この授業記録は，「のいちご通信」（図 2）と呼ばれるもので，90 分授業全体の概要を記録したものである。WU 活動については，子どもたちの対話内容を記述してあ


のいちご通信

2021 年 4 月 10 日（土）
担当　根元佐和子

へと組　2021 年 4 月 10 日

一番乗りのララちゃんとルカ君。みんなが揃う時間を利用して，メール文章を一緒に見てみました。ルカ君，前回より書き方バッチリ良くなりました。とお褒めの言葉。ララちゃん，さらに磨きのかかった文章に先生も唸りました。

係り決め　係決めの候補がいなかったので，先生が「じゃ，今日は係決めずに勉強を始めましょう」と言うと，慌ててサーシャ君がすぐに「僕，係決めします」と立候補。したい人がいるか一回り聞いてもどの係も決まらなかったので，決定権限をサーシャ君にお渡ししました。さて，「～君，X係お願いいたします」の依頼の仕方に，先生から「決める時には必ずその人の良い点を述べて，その理由でお願いするので，どうでしょうか，と相手の気持ちを聞いてくださいね」と依頼の練習。朝の会：一生，宿チェ：バス，帰りの会：ルカ，司会：PL

朝の会　一生君の進行，途中朝の会のプログラムを忘れ困った顔に，先生は「一生君の様子を察して助けてあげて」と一言。子供たち同士で助け合いの朝の会になりました。**先生のお話・ウォーミングアップ**：『オノマトペ動物園ゲーム』。まずは，馬「ヒヒーン」，猿「キャッキャッ」，象「パオーン，パオーン」，鶏「コケコッコー」の動物の鳴き声を練習。二人が目隠しし，他の友達が動物の声でないて誰が言っているかを当てるゲーム。鳴き声が難しいとのことでなんとなく楽もなかったゲームでした。**みんなの歌**　立って歌詞で顔が隠れないよう横顔をカメラに映し，歌詞をみたりカメラを見たりして，2 番。歌詞も 2 番を読み合わせ。

漢字「究・波・球」

再度漢字ノートの書き方の説明。そして，司会 PL 君の進行で学習が進みます。「それでは，漢字学習を始めます。まず，漢字先生のサーシャ君どうぞ。」

究：本当の先生とまるっきり同じ言い方，説明・空書き・ノート書きの指示をしてくれました。すかさず「研究ってどんな意味ですか」とララちゃん。

波：大波・小波・一波・電波

球：気球・地球・野球・卓球・球

漢字先生サーシャ君「岡」

教科書　「プラタナス」音読練習。宿題チェックしてもいいですか？とナ〇にバスチャン君，音読の回数を聞いてくれました。一回しか読んでないお友達に「だめだよ，もっと読んで」。先生は「もっと読もうかな，と思ってもらうためには何で言おうか？」。「ああ，時間がなかったんだよね。仕方がないよね，今度は頑張ってみてね」となりました。宿題音読のチェック。57p2～57p14 語彙学習（台風におそわれる/たおれかかりってきけん/切りかぶ/ポワンと置かれたベンチ/定ち入り禁止/根っこ（ノートに書きました））・先生の朗読聴解。

宿題

1. 新漢一行，言葉三回，文「～，～したとたんに～，～」　ドリル 34-35-36（印チェック）
2. 教科書 57～58p 音読，分からない漢字の読み方をプリントを見て教科書に書いておく。
3. 視写 1。
4. 日本語の本を読む（なんでもよい）。
5. 「漢字パフォーマンス」4 月 17 日しめ切り。

図 2：「のいちご」通信

るが，子どもたちの一語一句を記述するのではなく，内容を汲んで教師が記述した。この「のいちご通信」は家庭通信として保護者と他の教師に配信し，記録として残している。この対話記述から，L の言動を観察し，変化のきっかけを追跡した。さらに参加者全員の言葉と行動から人間関係を考察した。最後に，L へ「筆記での設問式アンケート」を実施し回答を回収した。

4.1　実施機関と学習者

実践の場を明確にするために，以下に学校と学習者の概要を示す。

本実践は，フランスのパリ南郊外に位置するパリ南日本語補習校で実施した。当校は，パリ南日仏協会が運営する週末日本語学校である。教室には，幼児から小中高校生までの 3 歳から 15 歳までの約 80 名が在籍している。各学年 1 クラス，計 12 クラスで構成されている。学年度は 9 月開始，翌年 7 月第 1 週に終了し，約 35 回の授業を行っている。授業は主に土曜日で，1 コマ 90 分である。中学 1 年生から高校 2 年生までの 4 クラスは，教室数の不足から隔週で対面授業とズーム遠隔授業を交互に行っている。在籍する子どもたちは主に日仏家庭の現地校に通う二世で，家庭内言語は複数で，フランス語，日本語，英語，中国語などがある。近年では三世の子どもも教室に通うようになってきた。教材は，6 歳から 11 歳までの学年では，主に文部科学省（文科省）検定済み国語教科書を使用し，それ以外の教材としては社会や理科などの教科書が教師の判断により適宜用いられている。ただし，教科書の進度や教え方は，文科省の指導要領に準拠しておらず，継承日本語教育として学校独自のカリキュラムに沿って教えている。

本実践の学習者は，現地校に通う二世の子どもたち 6 名で，全員が母親を日本人，父親をフランス人にもつ日仏家庭の子どもである。年齢は 2008 年と 2009 年生まれである。観察開始当時は 12 歳と 13 歳，観察終了時には各々14 歳と 15 歳の年齢に達しており，日本語とフランス語を母語とするバイリンガル児の複式クラスで実施した。

4.2　実践期間・授業構成

実践観察期間は 2021 年 9 月—2022 年 7 月，2022 年 9 月—2023 年 7 月，2023 年 9 月—2024 年 7 月で，3 年連続で行った。授業形態は隔週で教室授業と遠隔授業を実施し，WU 活動は両形態で実施した。

授業は 90 分で，1.朝の会[3]（約 20 分），2.漢字学習（約 35 分），3.テキスト学習（約 30 分），4.帰りの会[4]（約 5 分）で構成される。朝の会は，出席をとる，歌を歌う，先生の話（連絡事項や年中行事に関する内容），その他で構成されている。

4.3　ウォーミングアップ活動の活用場面と対話場面

4.3.1　WU 活動の活用場面

WU 活動は主に，「朝の会」開始前，朝の会での「出席とり・歌・先生のお話」，そして「帰りの会」で実施した。「朝の会開始前」に行う WU 活動は，朝 1 限の授業なので寝ている頭を覚まさせ，遅刻者を待つという目的を持つ。「朝の会」では子どもたち自身で「出席とり」を行うので，文脈を利用して相手に関心を持ち尊重をする WU 活動を対話中心に行っている。また，子どもたちの要望から毎回「歌」を歌うことになっており，歌いながら体を動かし，さらに相手を楽しく観察する活動を行っている。「先生のお話」では，新学期開始時や休み明け，さらに誕生日を祝うなどの場面で行う。授業最終時の「帰りの会」では，定期的なさよなら WU 活動を行った。

4.3.2　対話場面

朝の会開始直前に，「係決め」という時間がある。「係」というのは，授業全般で必要な仕事（朝の会・宿題チェック・帰りの会など）であり，毎回授業開始時に「係決め」の進行で決定していく。この時間は子どもたちの自発的な対話活動で，本実践の観察対象としたものである。

4.4　ウォーミングアップ活動の分類

WU 活動の特徴を整理し，L の変化との関連を分析するために，技法別とモード別に分類した。

3 年間の観察期間における WU 活動を示したのが以下の表 1 である。これらの WU 活動を，技法別（渡部 2011）とモード別（渡部 2020）の二つの視点に分けて整理した。技法別では「出会いと交流を楽しもう」「協力と集中を楽しもう」「躍動と創造を楽しもう」（表 2）に分類した。

表 1：3 年間に実施した WU 活動

	出会いと交流	協力と集中	躍動と創造
1	自己紹介拍手回し	アクション回し	身体で表現（お月様・気持ち）
2	ウォークで挨拶	拍手回し	私は木
3	ほっ！好きなもの！	人間と鏡	なりきりスピーチ
4	ほっ！今年の抱負！	カウント・アップ	だるまさんがころんだ
5	あっちこっち	ウィンク・キラー	エアー手裏剣
6	仲間集め	（X君）のやるとおり	エアーつなひき
7	いいとこ友だち紹介	瞳をとじて	エアー大縄跳び
8	世界中の街角から	私は誰？	エアー誕生日ケーキ
9	２つのホント１つのウソ	即興お話リレー	イルカの調教師
10	ほめちぎりインタビュー	即興コメント	白紙の見立て
11	世界で一番短いスピーチ（1分）	あっち向いてホイ！	サウンドスケープ
12	チャンピオンのスピーチ	早口言葉	アルプス一万尺
13	さよなら王様ジャンケン		顔ジャンケン
14	勝ち・負け・アイコジャンケン		
15	後出しジャンケン		

表 2：技法別の分類

	出会いと交流	協力と集中	躍動と創造	年度別総数
2021-2022 年度	18	2	1	21
2022-2023 年度	21	7	5	33
2023-2024 年度	19	12	5	36
技法別総数	59	21	11	

表 3：モード別分類

	言葉	身体	もの	年度別*
2021-2022 年度	8	15	1	24
2022-2023 年度	11	26	2	39
2023-2024 年度	13	25	1	39
モード別総数	32	66	4	

*重複するモードあるため技法分類の数と異なる

二つ目のモード別では「言葉モード」「身体モード」「ものモード」に重点を置

いた活動に分類した（表 3)。いずれも 3 年間の WU 活動実施数を示した。4.5.3 で詳説する。

4.5　対話活動と L の変化

4.5.1　子ども L の紹介

まず，L について述べる。本実践観察開始時の L の年齢は 12 歳で観察終了時には 14 歳の女児で，大変恥ずかしがり屋で話すことを苦手としており，小学生クラスの頃より教室では話すことをあまりせず [6]，黙々と学習していた。一方，日本語学習には常に前向きで小学生低学年の頃からクラスでたった一人の女の子になってしまったにも関わらず，自分の意思で日本語教室に通ってきている [7]。漢字・読解・作文などにも前向きに取り組んでいる。

次に，授業報告への記述の仕方を説明する。筆者は子どもたちが話し合っている間に内容を汲んでメモをとった。子どもたちの一語一句を記述するものではない。

4.5.2　子どもたちの対話の例

子どもたちの対話の流れを以下に記述する。次の対話は一連の流れの一部を示している。B は，恥ずかしがる L がどうにかその気になるよう説得している場面から始まる。B は係決めを担当する司会進行役の子ども，L は観察対象の子どもである。

B：L ちゃん，声を聞きたいからやってみませんか？

L：私は本当に恥ずかしいんです。

B：じゃ，仕方ないですね。

上記の対話では，B は L を説得しつつ，できない気持ちを理解し尊重して受け入れている。係決めとして司会進行役の子どもたちの対話の掛け合いは様々である。以下に係決めの提案の仕方，それに対する L の対応，L の返答を受けてそれに続く子どもたちのそれぞれの異なる対応を以下に示す。アルファベットは子どもたちの名前を示す。

係決めの提案

PL：笑顔が素敵だから，お願いできますか？

LT：今日は係の仕事がないかもしれないから，一応どう？

I　：宿題チェックはすごく簡単だし話すのが少ないから，やってみませんか？

L の対応

・いやいや，私は本当に恥ずかしいから，PL 君私の代わりにしていただけると嬉しいです。

・話すのが苦手で恥ずかしいので本当に本当にできません。

引き続き係決めの対応

S：嫌ならしなくていいよ。

S：僕が助けてあげる。

B：このクラスで話す練習できるよ。練習してみない？

I ：じゃ、僕（する）。L ちゃんが嫌がってたから僕しようと思った。

B ：僕と L ちゃんで一緒にやります。

子どもたちの提案の発話を考察すると，皆が常日頃 L と接し，彼らの観察から L の良い点を認めて言語化し L を説得すところには，L の精神的負担を軽減するための「励まし」が表現されているのが汲み取れる。これらの提案に対し，L は臆せず自分の心情を表明しており，それに続く子どもたちの対応からは,「寛容さ」「励まし」を表現されており，さらに心理的負担を軽減するために「協働作業の提案」などの「支援」を行っている。これらから，クラス全体に L を「尊重」する姿勢が観察される[8]。こうした仲間の働きかけが，L の行動変化を促す契機となった。

4.5.3　L の行動の変化

観察開始後に L の変化が認められた。5 ヶ月後の 2022 年 2 月に「L ちゃん，今日は司会がないかもしれないから，一応やっていただける？」の提案に対

し，受動的ではあるが初めて承諾した。さらに 1 年 3 ヶ月後には自主的に立候補をするようになった。その後は勧められると担当を引き受け，2 年 2 ヶ月後の 2023 年 10 月には再び主体的に意思を示すようになった。図 3 に L が担当した 3 年間の係回数の推移を 3 ヶ月ごとに示した。観察開始後 2 年目から増加したが，3 年目には課外活動で出席数が減り担当回数も減った。図 4 では L の係担当回数を緑の棒グラフで，3 年間に実施した WU 活動のモード別の推移である。言葉モードと身体モードの回数のみを表示し，ものモードは回数が少ないため表示していない。ここから L の係担当回数は身体モード WU 活動の数に比例していることが明らかになった。

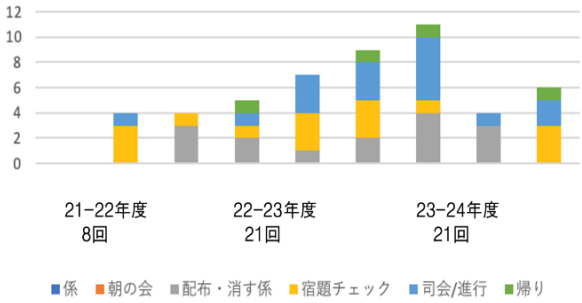


図 3：L の係担当回数の 3 ヶ月ごとの推

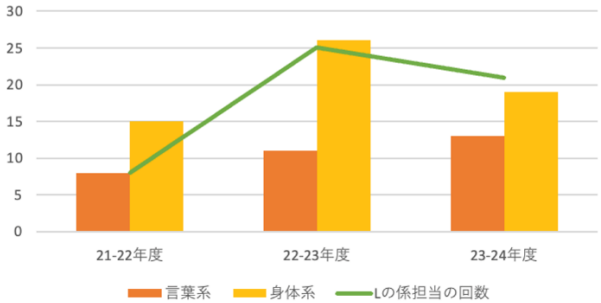


図 4：L の担当回数とモード別 WU 活動の回数の関係

4.5.4　L へのアンケート

L に対し筆記式アンケートを行った。本人の希望で口頭インタビューはさけ，フランス語による単一回答 11 問，自由記述回答 5 問を実施した。本報告には筆者が日本語に訳し回答の概要を整理した。まず，単一回答式では WU 活動に関して，そして教室の雰囲気に関する 2 種の設問を行った。L は WU 活動に関して「楽しかった」「友達のことをよりよく知ることができて親しくなれた」と回答したが，「リラックスできなかった」「心身のリラックスはなかった」としている。また，教室の雰囲気に関しては「居場所がある」「受け入れられていると感じる」「信頼できる」「クラスは楽しい」「相談できる仲間」と答えている。次に，自由記述式をまとめると「友達の励みが支えになり内気さを克服できた」「互いに尊重し合っており話すのが恥ずかしくない」「役

割を経験して自信につながった」「みんなと仲良くなれ仲間や教師が好き」「話し合うことで連帯感・信頼感を深めた」などの回答が得られた。

4.5.5　ふりかえり –L の事例より–

WU 活動を通して L の事例を次のように振り返る。L にとって WU 活動はリラックス感は乏しい。が，教室空間において L に安心感・自己肯定感・居場所・連帯感・信頼感を形成しており，その要素は対話による仲間からの声がけや支援が基礎となっているということが明らかになった。そして，役割担当という経験も自信を築く要素になっていたと言えるだろう。

5　まとめ

5.1　考察

WU 活動の効果について，L の観察から，対話内容が参加者間および参加者と教師との関係性の質を変容させることが明らかになった。この変容は，単に授業への参加準備となるだけでなく，学習者の居場所づくりや自己肯定感の形成に貢献する。これは，教室における協働的な学習土壌の形成につながる可能性を示唆する。したがって，継続的，計画的，かつ意図的な WU 活動は，単なるアクティビティとしてではなく，学習者間の仲間意識を育む重要な教育的介入として位置付けられる。

5.2　課題

本実践は L の事例を通して WU 活動の効果を示したが，学習内容との関係までの検証は行わなかった。今後は，両者の結びつきを支える授業づくりを検証し，教育実践と理論の往還を解明することが課題である。

＜注＞

1. 「中学校学習指導要領解説 特別活動編（平成 29 年 7 月）」，pp.60,「第 3 章　各

活動・学校行事の目標と内容」, pp.121,「1　指導要領の作成にあたっての配慮事項」, pp.21-49,（付録 2）「第 4 生徒の発達支援」。

2. 先行研究論文ではウォーミングアップの代わりにアイスブレイクという語を使用している。

3. 日本の中学校の朝の学活に相当。

4. 日本の中学校の帰りの学活に相当。

5. 分類方法は渡部（2011，2020）に基づいた。

6. 筆者は L が小学生 1 ～5 年生クラスの時に担当した。

7. L の母親から口頭での報告による。

8. ユーザーローカルテキストマイニングツールを使用し, 子どもたちの発話にラベルを施し分析した結果「励ます・提案・協働・寛容・尊重・支援」の概念が抽出された。

＜引用文献＞

赤坂真二（2019）「学級経営の意味と課題」『日本学級経営会誌』1, pp.1-4.

佐藤智子（2019）「アクティブ・ラーニング型授業におけるアイスブレイクの意義と方法」『東北大学高等教養教育・学生支援機構紀要』5, pp.203-212.

佐藤真琴（2023）「日本語授業におけるアイスブレイクの効果的な運営について」『国際教養大学日本語教育実習報告論文集（AIU Japanese Language Teaching Practice）』14, pp.204-226.

土居菜津子（2022）「日本語クラスでのアイスブレイクを成功させるための活動デザイン」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実践報告集』13, pp.24-47.

縫部義憲（2005）「ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論（2）」『広島大学日本語教育研究』15, pp.15-22.

渡部淳（2011）『学びへのウォーミングアップ』 旬報社.

渡部淳（2020）『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波新書.

The First Step to Rich and Deep Learning

: The Benefits of Warm-Up Activities

Sawako NEMOTO (Association Franco-Japonaise Paris Sud)

This study explores language education in a heritage Japanese class in Europe, examining whether effective learning can be achieved solely through teacher training in expressive methods.

Drawing on Nuibe's holistic education approach—which emphasizes connections between thought and intuition, body and mind, fields of knowledge, academic subjects, individuals and communities, and the self and others—the study highlights the importance of deeper engagement in learning.

In response to this perspective, warm-up activities were systematically introduced as the "fifth element" in Watanabe's Acquisition-Based Theory of Active Learning. These activities aimed to foster peer relationships, encourage autonomous and spontaneous learning, and create a supportive classroom atmosphere. They also helped reduce psychological distance among learners and promote interaction.

Implemented for a few minutes at the beginning of each lesson, the warm-up activities continued throughout the academic year. Techniques were categorized into object, body, and language modes, and were selected according to the objectives of reading comprehension and project-based learning. Classroom interactions and student dialogue were carefully documented and analyzed as research data.

日本語教員養成課程における学内実習の意義

―地域の留学生との協働を通じた学びとその可能性―

高橋　朋子（近畿大学）

要旨

本研究は，日本語教員養成課程における学内実習の教育的意義を明らかにすることを目的とする。学外実習への参加が困難な学生が増加する中，地域の日本語学校の留学生と連携した学内交流型実習を実施し，その効果を検証した。日本人学生 28 名と留学生 40 名が参加した実習を対象に，振り返りシートとインタビュー記録を質的に分析した結果,「教える力の向上」「異文化理解と気づき」「教育者の自覚と成長」「相互交流の喜び・達成感」の 4 つのカテゴリーが抽出された。Schön の省察的実践理論と Polanyi の暗黙知理論を理論的枠組みとして考察した結果，学内実習は実践知と暗黙知の形成を促進し，日本語教員に求められる「態度」の涵養に有効であることが明らかになった。本研究は，理論と実践を接続する場としての学内実習の意義を実証し，教員養成課程への制度的導入の必要性を提示するものである。

【キーワード】日本語教員養成課程，実習，省察， 実践知，暗黙知

Keywords: Japanese language teacher training program, practicum, reflection, practical knowledge, tacit knowledge

1　はじめに

近年，外国人労働者や留学生の増加，地域における多文化共生の取組などにより，日本語教員の役割はますます重要になっている。それに伴い，質の高い教育が提供できる日本語教員の養成が喫緊の課題となっている。文化庁は，「日本語教育人材の養成・研修のありかたについて（報告）」（2018）におい

て，日本語教員に求められる資質・能力を「知識」「技能」「態度」の 3 つの観点から整理し，「態度」をさらに「言語教育者としての態度」，「学習者に対する態度」，「文化的多様性・社会性に対する態度」に分けている。これらの態度は座学による理論学習だけでは十全に涵養することは難しく，実際の学習者との関わりを通じた実践的な学びが必要である。

しかし，筆者が勤務する大学を含め，養成機関を有する大学が行う学外実習には様々な制約がある。学外実習とは，日本語学校や地域日本語教室に教員養成課程を受講する大学生（以下，大学生）が授業時間外に出向き，授業観察や教壇実習を行うものであるが，その実施は容易ではない。その理由には，受け入れ側の業務的な負担が大きいことや日本語学校や地域の日本語教室受け入れられる大学生の人数が限られていること，大学生の 1 週間の履修科目が多く，受け入れ側の指定する時間に大学を抜けて実習に参加することは難しいこと，海外実習には経済的負担があることなどが挙げられる。

このような背景から，本研究では地域の日本語学校との連携による学内交流型実習に着目する。これは，大学生が実習先へ赴くのではなく，日本語学校の留学生（以下，留学生）が大学に来て，実践授業の生徒になるのである。この実習形態は，大学生全員が実際の学習者に触れる機会を提供できること，継続的な関係構築が可能であること，双方向的な学びが期待できることなどの利点を有している。本論では，この学内実習の教育的意義を大学生の振り返りから明らかにし，新たな実習モデルの可能性を探りたい。

2　研究の背景と問題意識

日本語教員養成課程において，実習は理論と実践を接続する重要な機会である。山田（2018）は，現代の大学生について多様な人と生きているという意識が希薄だと指摘しているように，在日外国人や多言語多文化社会に関心のないものが少なくない。また，日本語学習者は「アニメやフィギュアが好きな人」「コスプレをする人」といった固定的なイメージもできあがっている。日本語教育についても「困ったら英語で説明すればいい」「日本人だから，日

本語を教えるのは簡単」といった安易な発言をするものもいる。このような問題意識から，「実在する学習者」との関わりが重要だと考えるようになり，本実践に至った。

3 先行研究

多文化体験学習の効果を示したものに村田（2018）がある。村田は大学生が多様な背景をもつ相手と交流することで得られる学びを検討し，異なる文化的背景をもつ学習者との交流が，語学教育を超えた包括的な学習効果をもたらすことを示唆している。

一方，日本語教育実習がもたらす効果も，様々な形で検証されている。滑川（2025）は，学生アンケートの結果から，教壇実習に参加した大学生が「技能」よりも「態度」に達成感を感じることを明らかにした。杉本・松岡（2021）は，インタビューと振り返りシートの分析から，大学生が「技能」のすべてと「態度」の 5 項目（7 項目中）で達成が認められたと報告している。

また，教壇実習に参加できない学生と地域の日本語学校の留学生との交流の意義を検討した高橋（2023）では，振り返りシートの分析により，「自己を知る」「日本語教育の意義の理解」「多文化理解の促進」という 3 つの学びを抽出している。しかし，これらの研究はすべて実践報告にとどまっており，実習や交流の意義について理論を援用し，深く検討されるに至っていない。

実習の必要性の根拠として，教育実習生が抱える不安と課題に着目したものもある。秋田・牛窪・徳田（2022）は，教育実習生が抱える不安は，自分自身が日本語の母語話者でありながら，日本語教育の「新人」かつ「外部者」である点に起因していると指摘した。さらに，教師の成長という視点から，柳田（2015）は，実習での学びをより活性化させるために，内省を重視したアプローチへ転換し，その機会を大学生に与えることが求められるという。

これらの先行研究から共通して得られる知見は，実習の持つ意義が明確に評価されながらも，そこで議論がとまっていたことであろう。単なるコメントや数値化ではなく，内省を用いた振り返りや評価方法の導入など，時代に

応じた教育実習のありかたやアプローチ方法について，視点の転換が十分になされてこなかったのではないか。特に「態度」面での学習効果が顕著であることを鑑みると，実習生が実習経験を通して何を考えたのか，詳細なデータをひもときつつ，理論をもとにその成果を分析する必要があると考える。

4 研究の目的と方法

本研究は，日本語教育における学内実習の教育的意義を明らかにすることを目的とする。具体的には，地域の日本語学校との連携による学内実習において，日本語教員養成課程の学生がどのような学びを得たのか，その学習プロセスと成果を質的に分析し，学内実習の意義と可能性を検討する。

研究対象は，近畿大学国際学部の日本語教員養成課程を履修する日本人学生 28 名と東大阪市内の日本語学校に在籍する初級レベルの留学生 40 名である。留学生の出身国はネパール，スリランカ，インド，中国など多岐にわたり，日本語学習歴は 3 ヶ月である。実習は 2024 年 12 月 10 日に近畿大学において実施され，本実践は「日本語教育基礎実習講義」（全 15 回）の 12 回目にあたる。学生はシラバスやカリキュラム，教材分析，教案の書き方，グループ内実習をすでに学んでいるが，実際の学習者への実践は初めてである。

データは，学生が作成した教案，実習後の振り返りシートからなる。分析は質的手法を用い，収集されたデータをカテゴリー化した。分析には，Schön（1983）の省察的実践理論と Polanyi（1966）の暗黙知理論を援用した。研究の実施にあたり，参加者全員に研究の目的と方法を説明したあと，個人的情報の保護について留意する旨を伝えた。また振り返りシートのコメントの引用については承諾しなくてもよいものとし，成績には影響を及ぼさないことを書面で伝えた。その結果，28 名中 28 名がデータ使用に承諾した。

5 実習の概要

実習の内容や実践方法について説明を行う。実習は，大学生 5 名と留学生 6 名で構成される混合グループで活動した。グループで文法項目 1 つ（例え

ば,「～てはいけません」）を選び，導入，説明，練習，アクティビティ，まとめをそれぞれ大学生 5 名が担当し，45 分の一連の授業計画をたて，事前準備として，活動案計画，教案作成，模擬授業，準備物の確認などを行った。初級の留学生への実践ではあるが，日本語力については個人差があること，日常生活で日本人との接触があまりないこと，日本の滞在歴が短く，日本社会についての理解もさほど深くないことなどを考慮し，柔軟に対応できるよう様々なレベルの日本語での問いかけや練習問題を準備した。この段階では，理論的知識の実践的応用が求められている。

当日は「グループに分かれ自己紹介→ウォーミングアップとして簡単なゲーム→授業実践→大学ミニツアー」の流れで実践が行われた。最後に，グループで感想を述べるなどの振り返りを行い，解散した。大学生は授業終了後に振り返りシートを作成し，Google Classroom にて提出することとした。

6 分析

振り返りシートおよび学生が授業後に教案に記したコメントのカテゴリー化を行ったところ，学生の学びとして以下の 4 つのカテゴリーが抽出された。「教える力の向上」「異文化理解の気付き」「教育者の自覚と成長」「相互交流の喜びと達成感」である。1 で述べた「日本語教員に求められる資質・能力」（文化庁）に照らし合わせると,「教える力の向上」は「技能」，それ以外の 3 つのカテゴリーはいずれも「態度」に関するものであり,「技能」「態度」の両側面において成果があったことがわかる。では順にみていきたい。

6.1　教える力の向上

初めての授業実践から,「教える力」について考えさせられた学生が多く，そのサブカテゴリーには「教案通りに進まない授業が」「もっと平易な日本語が必要」「学習者の反応に応じた柔軟な対応の必要性」があった。具体的なコメントとして,「教案通りに進まない。最初から留学生が「えっ？」という感じで困った」「ゆっくり話したら伝わると考えていたが，そうではなかった」

があり，自分たちの日本語を再考している。

また，ポジティブなコメントには，「首都の意味が伝わらなかった。『日本は東京，中国は北京，じゃあネパールは？』と言ったらすぐに答えてくれて，うれしかった。通じた。」というのもあった。これらの気づきは，理論的知識と実践的経験のギャップを埋める貴重な学習機会となった。

6.2　異文化理解と気づき

これは，「態度」の中でも特に「文化的多様性・社会性に対する態度」に関連する学びである。サブカテゴリーには，学習者の意欲への驚き，学習者の多様性，文化背景の理解があった。「たった 3 ヶ月の学習でこんなに話せるものなのか」「1 年行ってもまだしゃべれない，私の 1 年のアメリカ留学はいったい何だったんだろう」と自分の経験に重ね合わせ，後悔するものもいた。日本語学習者が皆寿司やアニメが好きではない，と言う気づきもあった，いかにステレオタイプ的な日本語学習者像に絡め取られていたかがわかる。

さらに「ネパールについて全く知らなかったし，初めてネパール人と話した」「交流にあたってもっとネパールのことを調べておくべきだった」のように英語圏に偏っていた彼らの世界観が揺らいだ多くのコメントがあった。大学生は留学生との直接的な交流を通じて自分の偏見や無知を自覚し，多文化理解に一歩前進したといえる。

6.3　教育者としての自覚と成長

日本語教育に関わるものとしてのカテゴリーには，日本語教師という職業，言葉を教える責任，教えることの意義の 3 つのサブカテゴリーがあった。実践経験を通じて，日本語教育の重要性を実感し，教育者としてのやりがいや使命感を感じることができた。「たった 3 ヶ月でこんなに話せるなんて，日本語教育ってもしかしてすごい？と思った」ということばからは，語学を教えることの意義を実感するとともに，職業として日本語教育を捉えることの可能性も示唆される。将来の日本語教員としてのキャリア意識の醸成につなが

る重要な要素となろう。

また「これまで日本人相手に練習してるときは通じて当然だったけど，今回私が言った言葉をメモしてるのを見て感動した」「て形を間違っている人がいて，ルールを見せて説明したら，正しく言うことができて嬉しかった」というように教えることの喜びを見出したものも多くいた。

6.4　相互交流の喜びと達成感

このカテゴリーは，学習者に対する態度に関連する学びといえる。大学生らは一方的な「教える―教えられる」関係を超えて，相互的な学び合いの価値を学んだ。「ネパール語を教えてもらった」「楽しかったという反応がすごく嬉しかった」「アクティビティ（かるたや UNO，トランプなど）は世界共通だとわかった」「SNS を交換したのでこれからも交流を続けたい」「はじめてスリランカの知り合いができた」「今度いっしょにご飯を食べに行く約束をした」といったコメントからは，教育的関係を超えた人間的なつながりの構築が読み取れる。これはコミュニケーションを根底とする日本語教育の本質につながっているといえるだろう。

7 理論的考察

6 の分析結果を 2 つの理論を枠組みとして考察を行う。ここで考えたい問いは「熟達した日本語教員になるためには何が必要なのか」である。熟達者とは，「ある領域の長い経験を通して，高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した人」（楠見 2012：4）を指す。熟達者になるためには，参加者が学びを得るだけでは不十分であり，教師自身の内省が不可欠である（横溝 2000）。では、内省とはどのようなものなのだろうか。なお，日本語教育で使用される「内省」は次に述べる「省察」とほぼ同義語として扱われている。

7.1　省察的実践理論

Schön（1983）の省察的実践理論は，専門職者の成長プロセスを「行為中の

省察（Reflection-in-action）」と「行為後の省察（Reflection-on-action）」の概念で説明している。行為中の省察は，実践の最中に行われる即時的な判断と調整のことをいう。学生の発言には，「指示が伝わらないので言い換えた」「反応がないので，例を出して説明してみた」「難しすぎたのでこの問題をパスした」といったように，授業の進行中に，瞬時に判断をし，対応した様子が観察できる。

一方，行為後の省察は，実践終了後に行われる振り返りと次回への応用のことをいう。「もっとレアリア（生教材）を準備しておけばよかった」「日本のことばかり伝えるのではなく，ネパールのことを聞いたら盛り上がったかも」「ひとりよがりの教案だった」といった発言は経験したからこそ，学び得た教訓である。これらの双方の省察が相互に関連し合うことで，教師として成長するプロセスが豊かなものになる。知識を一方的に教えるのではなく，学習者と関係を構築しながら活動するために必要な過程である。

7.2　暗黙知・実践知と教育的タクト

Polanyi（1966）の暗黙知（Tacit knowledge）・実践知（Practical knowledge）理論と van Manen（1991）の教育的タクト（Pedagogical tact）概念は，教師の専門的成長を理解する上で重要な視点を提供する。暗黙知は，言語化はできないが我々が経験的に会得している知識をさし，実践知は現場での経験や状況判断に基づいて形成される行動指針や判断力を含んだ知識をさす。

本データにおいて学生が獲得した学びには，明確に言語化されている実践知と直感的･経験的な暗黙知の両方が含まれていた。それぞれ例を挙げよう。暗黙知には，学習者の理解度を察知する能力として「反応がないので，例を出して説明してみた」「楽しんでるようで安心した」があり，これらは学習者の表情や沈黙，反応の様子から瞬時に理解状況を読み取る能力を示している。適切なタイミングでの調整判断には，「難しすぎたので，この問題をパスした」「指示が伝わらないので，言い換えを考えた」など，授業の流れの中で，その場の状況に応じて瞬時に調整している。それ以外にもコメントにはない

が，筆者の観察から自然な声かけ，ジェスチャー，表情の使い分けなどコミュニケーションを効果的にするための技術が多く見られた。

一方，経験から言語化できる形で学び取った知識としての実践知には，「もっとレアリアを準備しておけばよかった」「もっと準備が必要」など具体的な準備不足の反省から学んだ実践的知識や，「やさしく言ったつもりが難しかった」「シンプルな日本語が必要」など，学習者のレベルに応じた言語調整の必要性についての実践的理解がある。また，「日本のことばかり伝えるのではなく，ネパールのことを聞いたら盛り上がったかも」では，一方向的でない相互的な関係作りの重要性についての気づきがあった。

次に，行為中の省察が暗黙知を内在化した即時的判断として機能し，それが継続的な実践を通じて実践知に変換されていく過程をみる。例えば，「『首都』の説明が通じた！」という学生のコメントは，説明方法の工夫という暗黙知的な判断が成功し，それが「具体例を用いた説明の有効性」という実践知として言語化・概念化される過程を示している。学生たちは交流授業において，「実践→経験→試行錯誤→省察→応用」という循環的なプロセスを体験し，教師としての実践的成長を遂げている。

ここで重要なことは，行為中の省察が暗黙知を内在化した即時的判断として機能し，それが継続的な実践を通じて実践知に変換されていくことだ。「教育的タクト」である。教育者が学習者との関わりにおいて発揮する，瞬間的で直感的な判断力と配慮のことをいう。教育理論や技術的知識を超えた，教育者としての感性や洞察力に基づく実践的知恵である。それを獲得するためには試行錯誤する実践の場が必要なのである。教員養成課程にかかわるものとして，実践の機会が大学生にとっていかに貴重な場であるのかを改めて自覚したい。

8 学内実習の教育的意義

学内実習の意義をまとめたい。まず，大学生と留学生双方にとって互恵的な関係を構築できることである。大学生は授業実践と交流実践を通じて多文

化理解を深め，キャリア意識を形成する一方，留学生は生の日本語に触れる機会を得て，日本語学習のモチベーション向上と大学という新しい場での経験を積むことができる。このような相互利益的な関係は，持続可能な実習モデルの基盤となろう。

次に，「実際の学習者」に触れる機会の創出である。先行研究で指摘されているように，「実在する学習者」との関わりは日本語教員養成において極めて重要である。学内実習は，学外実習の制約を克服しながら，多様な背景を持つ実際の学習者との接触機会を提供することが可能である。本実践に参加した日本語学校の留学生の出身国は多様で，学生の「日本語学習者」は「日本社会」に対する固定観念や偏見の解消に寄与している。

さらに，日本語教員に求められる「態度」の涵養が可能である。文化庁が示す 3 つの態度すべてにわたって，学内実習の効果が確認された。特に「態度」は座学での習得が困難な要素であり，実践的な交流を通じてこそ涵養される。継続的な関係を続けることで，より深い態度変容をもたらす可能性がある。また，省察を通して教師としての成長の機会が提供できる。学内実習は，慣れ親しんだ大学環境で実施されるため，学生の不安を軽減し，省察に集中できる環境を提供する。また，事前準備から当日実践，事後振り返りまでの一連のプロセスを通じて，行為中の省察と行為後の省察の両方を体験できる。これにより，考察で述べてきたように，実践知と暗黙知の形成が促進され，教師としての専門的成長が期待できる。

最後に，「教える/教えられる」関係を超えた交流の価値が見いだせる。教育実習では，学生は「教える側」，学習者は「教えられる側」という固定的な役割関係に陥りがちである。しかし，学内実習では相互的な学び合いが実現し，学生も留学生から多くを学ぶ経験をする。「ネパール語を教えてもらった」「個人的なつながりへの発展」といった発言は，このような双方向的な関係の価値を示している。これは，多文化共生社会における日本語教員の役割を理解する上で重要な学びである。

9 おわりに

本研究は，地域の留学生との協働による学内実習の教育的意義を実証的に明らかにした。分析の結果，学内実習は技能面だけでなく態度面での包括的な学習効果をもたらし，特に日本語教員に求められる「態度」の涵養に有効であることが確認された。

理論的には，Schön の省察的実践理論と Polanyi の暗黙知理論を統合した分析により，学生の成長プロセスが明確化された。学生たちは実践を通じて行為中の省察と行為後の省察を体験し，暗黙知から実践知への変換を通じて教師としての専門的成長を遂げている。このプロセスは，従来の理論中心の教育では得られない貴重な学習機会を提供している。

実践的には，学内実習が学外実習の代替ではなく，独自の価値を持つ実習形態であることが明らかになった。互恵性，継続性，双方向性という特徴により，持続可能で効果的な実習モデルとしての可能性を有している。

最後に，今後の課題を 3 点述べたい。理論と実践をつなぐ場としての学内実習の教育的意義をさらに検証し，その効果的な実施方法を体系化すること，教員養成課程への制度的導入に向けて，授業設計やフィードバック方法について検討すること，継続的な交流関係の構築と，その内容の深化を図ることである。多文化共生社会の進展に伴い，日本語教員の役割はますます多様化・複雑化している。このような状況において，実践を通じた省察的な学びを重視する学内実習は，質の高い日本語教員養成に貢献する重要な手段となり得る。本研究が示した知見が，今後の日本語教員養成課程の改善と発展に寄与することを期待したい。

参考文献

秋田美帆・牛窪隆太・徳田順子（2022）「日本語教師養成プログラム受講生が抱く不安－トランジション理論からの考察－」『関西学院大学日本語教育センター紀要』13 号, pp.6-19.

楠見孝（2012）「実践知と熟達者とは」「実践知の獲得：熟達化のメカニズム」

金井壽宏・楠見孝（編）『実践知：エキスパートという知性』pp.3-57, 有斐閣.

杉本香・松岡里奈（2021）「プロジェクト・ワーク型日本語教育実習で養成できる資質・能力とは」『2024 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.31-39.

高橋朋子（2023）「日本語教員養成課程『実習』における大学生の学び－日本語学校の留学生との交流実践から－」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要（外国語編）』14 巻 2 号, pp.35-144.

滑川恵理子（2025）「日本語教師養成の資質・能力の観点からみた教育実習の成果と課題－実習生を対象とするアンケート調査から－」『人文論叢』pp.21-48.

文化庁（2018）『文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版（平成 31 年 3 月 4 日）」』文化庁文化審議会国語分科会.

村田晶子（2018）「国内の多文化体験　多文化共修プログラムのデザイン」村田晶子（編著）『大学における多文化体験学習への挑戦』pp.60-79, ナカニシヤ出版.

山田泉（2018）「国内の多文化体験学習活動の意義」村田晶子（編著）『大学における多文化体験学習への挑戦』pp.80-88, ナカニシヤ出版.

柳田直美（2015）「日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発－録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案－」『一橋日本語教育研究』3 号, pp.13-23.

横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Routledge.

The Significance of On-Campus Practicum in Japanese Language Teacher Training Programs

Learning and Possibilities through Collaboration with Local International Students

Tomoko TAKAHASHI (Kindai University)

Abstract

This study aims to clarify the educational significance of on-campus practicum in Japanese language teacher training programs. As the number of students facing difficulties participating in off-campus practicums increases, we implemented an on-campus exchange-type practicum in collaboration with international students from local Japanese language schools and examined its effectiveness.

Through qualitative analysis of reflection sheets and interview records from 28 Japanese students and 40 international students who participated in the practicum, four categories emerged: "improvement in teaching ability," "intercultural understanding and awareness," "consciousness and growth as educators," and "joy and sense of achievement in mutual exchange."

Using Schön's reflective practice theory and Polanyi's tacit knowledge theory as theoretical frameworks, the analysis revealed that on-campus practicums promote the formation of practical knowledge and tacit knowledge, proving effective in cultivating the "attitudes" required of Japanese language teachers. This research demonstrates the significance of on-campus practicums as spaces connecting theory and practice and presents the necessity for institutional integration into teacher training curricula.

主要部後置型言語の音声言語における結果表現の多様性

―日本語，韓国語，エストニア語を比較して―

副島　健作（法政大学）

要旨

本研究は，日本語・韓国語・エストニア語という主要部後置型言語を対象に，人為的出来事の結果表現が過程認識にどう影響されるかを通言語的に検討する。とくに音声言語における構文選択の傾向を明らかにする。副島（2024, 2025）は，日本語・韓国語の母語話者を対象としたビデオ発話実験により，過程認識が構文選択に影響することを示し，「人為的行為の結果表現は過程認識に左右される」との仮説を提示した。本研究では，エストニア語においても提示形式（動画あり／静止画のみ）と場面の性質に応じた構文選択の違いが確認された。過程認識がある場合には不定人称文や自動詞文が，ない場合には存在文が多く用いられた。これらの結果は，構文選択が認知的判断と語用論的選択に基づくことを示しており，言語間における「好まれる言い回し」の傾向の把握は，日本語教育及び他言語教育への応用が期待される。

【キーワード】結果の状態，変化の過程，事態把握，ビデオ発話実験，主要部後置型言語

Keywords:　state of result, process of change, construal, video speech experiment, head-final language

1　背景と目的

本研究は，日本語・韓国語・エストニア語という主要部後置型言語を対象に，音声言語における結果表現の構文選択を比較し，話し手の変化認識が表現選択に与える影響を検討する。結果の状態を表す構文は，動詞の自他・ヴォイス・アスペクト

といった文法要素と話者の認知判断が複雑に絡み合う現象であり，言語教育においても習得上の課題となる。とくに日本語では,「窓が開いている」「窓を開けてある」「窓が開けられている」などの構文が，それぞれ異なる変化の認識や視点を反映していると考えられる。しかし，こうした認知的違いが他言語でも見られるかどうかは，十分に比較されていない。本研究では，各言語における構文使用の傾向を明らかにし，意味・機能・構造の相関を通じて教育的応用の可能性を探る。

2　先行研究と分析枠組

2.1　先行研究の整理

結果表現は，構文的制約と話し手の認知が交差する領域であり，主要部後置型言語では文末に集中するため，学習者が処理に困難を感じやすい。しかし，こうした認知的背景の他言語と比較しての検討は十分に進んでいない。

日本語では，松本・氏家（2024）が Talmy の理論に基づき状態変化表現の構文傾向をコーパス分析で示し，副島（2024）は発話実験により，過程認識が「開いている」「開けてある」「開けられている」などの選択に影響することを示した。韓国語では，円山（2015, 2016）が接辞形や助動詞 cita の構文的・意味的特徴を整理し，副島（2025）はその認識と構文選択の関係を実証的に検討している。エストニア語では，Tamm（2015）が否定補助動詞の共起関係から認知的制約を示唆した。副島（2023, 2025）は主要部後置型言語を含む通言語的研究を試み，日本語・韓国語・ロシア語・エストニア語を対象に，受身構文や自動詞構文の対応関係と事態把握（池上, 2011）の違いを分析した。

本研究では，これらの知見を踏まえ，日本語・韓国語・エストニア語における音声言語の結果表現の選択傾向を比較し，構文選択に関わる認知的特徴と通言語的共通性を明らかにすることを目的とする。

2.2　ビデオ発話実験による分析

2.2.1　日本語

本研究では，意図的な行為の結果を表す構文に注目する。日本語では，以下の 4

種が用いられる: (i) 受身文（例: 窓が開けられている），(ii) 自動詞文（例: 壁に絵が掛かっている），(iii) シテアル構文（例: 窓が開けてある），(iv) 存在構文（例: 壁に絵がある）。自動詞は変化の結果に焦点を当て，シテアル構文は動作主の意図や目的に注目する傾向があり，サレテイルは意図性にこだわらない中立的な表現とされる（寺村, 1984; 工藤, 1991; 金水, 2009 など）。副島（2024）の実験では，音声言語において過程認識がある場合にはシテアル構文が，ない場合にはサレテイルや自動詞文が選ばれる傾向が示された。

2.2.2　韓国語の受動表現

意図的行為の結果を背景化して示す際，韓国語では主に受動表現が用いられる。受動の形はいくつかあると指摘されているが, おおむね以下の 3 種に分類される: (i) 接辞形（被動の意味を表す接辞 *-i/hi/li/ki-* の接続による）（例 1），(ii) *cita* 形 （被動の意味を表す語尾 *-cita* の接続による）（例 2），(iii) 語尾変化形（*hata* 動詞の語尾を *-toyta*, *-tanghata*, *-patta* に変える）（例 3）（「接辞形」,「*cita* 形」の用語は生越（2008））[1]。接辞形は動作主との関係を前提とし, *cita* 形は変化に焦点を当てる。副島（2025）の実験では，過程認識がある場合 *cita* 形，ない場合接辞形や自動詞文が選択される傾向が確認された。

(1) beom-in-i　gyeongchal-ege　butjab-*hi*-eossda.
犯人は　警察に　捕まえられた

(2) hangeul-eun　sejongdaewang-e　uihaeseo　mandeul-eo-*ci*-eossda
ハングルは　世宗大王によって　作られた

(3) ulineun　ibeon　daehoeeseo　laibeol　tim-e　useung-*tangha*-essda
私たちは　今回の　大会で　ライバルチームに　優勝された

（許（1999: 117-118）を一部修正）

2.2.3　エストニア語の不定人称文

エストニア語には，述語動詞が人称代名詞と一致しない「不定人称形」があり，

行為者を主語とせずに事態を示す。受動文に相当する構文が事実上存在しないため，不定人称文がその機能を担っている（松村, 1999）: (i) 単純形（現在や過去は，動詞の不定人称形によって表される）（例 4），(ii) 複合形（現在完了や過去完了は受動の過去分詞を形成（*tud*– 分詞形（語尾–*tud* ～ –*dud* により形成））し ,「コピュラ（3 人称単数形）＋分詞」形によって表現される）（例 5）（「単純形」,「複合形」は不定人称文の下位区分を指す（以下同様）。用語は松村（1999: 163）に拠る）。また，属格目的語が主格に変化することで主語をもつ受動文のような構文が形成される [2)]。

(4) Põlevkivi avasta–ti möödu–nud sajand–il.
オイルシェール.SG.NOM 発見する–PAST.INDF 過ぎる–PAP 世紀–PL.ADE
「オイルシェールは前世紀に発見されました。」

(5) Kas see sild on enne sõda ehita–tud?
INTER この 橋.SG.NOM BE.PRS.3 .SG 前に 戦争.PTV 建てる–PPP
「この橋は戦前に建てられたのですか。」

（松村 1999: 169–170）

3 研究課題

本研究は，動作主に言及せずに結果状態を描写する場面において，音声言語における構文選択が話者の過程認識によってどのように変化するかを検討する。副島（2024, 2025）は，日本語・韓国語において，過程認識がシテアル構文や *cita* 形などの選択に影響することを示した。そこで提示された作業仮説「人為的行為の結果表現は，話者が過程を認識しているかどうかに影響される」を援用し，本研究ではエストニア語を対象として，同様の傾向が見られるかを検証する。

(6) 研究課題

1. エストニア語における結果表現の構文選択に，多言語（日本語・韓国語）と比較してどのような特徴が見られるか
2. エストニア語話者において，過程認識の有無が構文選択にどのように影響するか

4　研究方法

エストニア語母語話者 10 名（男女各 5 名）を対象にビデオ発話実験を実施した。提示形式は「動画あり（過程提示）」と「静止画のみ（過程示さず）」の 2 条件とし，日常的な場面を描いた 10 件のビデオクリップを用いた（表 1）。

発話は録音・文字化し，結果状態を描写する構文を以下の 4 種に分類した:

- 単純形（動詞の現在や過去の不定人称形）
- 複合形（動詞の現在完了や過去完了の不定人称形（コピュラ＋分詞形））
- 非対格性自動詞文
- 存在文（動詞 *olema*）

終止形および複文の節の述語を対象とし，名詞節や画像の説明に関する発話は除外した。分析対象は合計 696 例である。

表1: 実験用ビデオの内容

ID	タイトル	場面	過程（動画）	結果（静止画）
1	ﾊﾟｰﾃｨ	テーブル	テーブルに物が置かれる	テーブルセッティング完了
2	窓	小さな部屋	カーテンと窓を開ける	カーテンと窓が開いた部屋
3	ｽｹｼﾞｭｰﾙ	月の予定表	予定が書き込まれる	予定入りのスケジュール帳
4	ｸﾞﾗｽ	屋外テラス	シャンパンがそそがれる	シャンパンが入ったグラス
5	泥棒	小さな部屋	泥棒が貴重品を盗む	貴重品がない部屋と男性
6	電気	演習室	電気を消して部屋を出る	電気の消えた部屋
7	教室	演習室	教室から男性が出ていく	電気が半分だけついた部屋
8	ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾀｰ	演習室	PCを接続して投影する	発表の準備ができた教室
9	ｶﾚﾝﾀﾞｰ	演習室の壁	女性がカレンダーを貼る	壁に貼られたカレンダー
10	ｺｯﾌﾟ	演習室	コーラを男性が一口飲む	少量コーラが残ったコップ

5　結果

5.1　言語ごとの構文使用傾向

結果表現の構文使用分布を表 2 に示す（日本語は副島（2024: 134, 表 4）），韓国語は副島（2025: 66, 表 3）のデータ）。日本語では受動文（29.8%）と存在文（28.1%）

が中心で，シテアル構文（20.0%）と自動詞文（22.1%）も均等に用いられた。韓国語では *cita* 形（33.7%）と存在文（37.8%）が主で，接辞形の使用は限定的（5.9%）だった。エストニア語では存在文が圧倒的に多い（71.9%）。

表 2: 結果表現における構文使用の分布（下段: 割合）

自他	他動詞		自動詞	存在文	計
構文 / 言語	受動文 (日) 接辞形 (韓) 単純形 (エ)	シテアル (日) *cita* 形 (韓) 複合形 (エ)			
日本語	209	140	155	197	701
	29.8%	20.0%	22.1%	28.1%	100%
韓国語	16	91	62	102	270
	5.9%	33.7%	23.0%	37.8%	100%
エストニア語	35	108	52	500	695
	5.0%	15.5%	7.5%	71.9%	100%

以上の結果から，日本語は構文形式の選択肢が多く，話し手の認知や語用論的意図に応じて表現を柔軟に使い分ける傾向がある。一方，韓国語では *cita* 形と存在文が中心となり，構文選択が比較的限定される。エストニア語は，状態の結果を表す際に存在文への依存度が高く，構文的な選択幅が狭い傾向が見られた。これらの違いは，各言語の統語的特徴や結果表現に対する認知的焦点の違いを反映しており，主要部後置型言語における結果表現の多様性を理解する上で重要な知見となる。

以下では，エストニア語話者を対象とした実験結果に基づき，詳しく分析する。

5.2　エストニア語における過程認識と構文選択

提示形式（静止画のみ／動画あり）による構文使用の違いを表 3 に示す。カイ二乗検定の結果，有意な差が認められた（$\chi^2(4) = 29.140$, $p < .01$, $V = 0.205$ (V はクラメールの V 係数，以下同様)）。動画あり条件では不定人称文のうち単純形の使用が有意に多く，静止画のみ条件では存在文が多く用いられた。

表 3: 過程の認識と「結果を表す表現」使用

	単純形	複合形	自動詞文	存在文	計
静止画のみ	**8**	77	30	326	441
動画あり	**27**	31	22	174	254
計	35	108	52	500	695

副島（2024）は，日本語話者が変化の過程を認識している場合に，意図的な構文（シテアル構文）を選択する傾向があることを示した。一方，過程を認識していない場合には，受身構文や自動詞文が選ばれる傾向が強かった。韓国語話者においても同様で，副島（2025）では過程認識がある場合には *cita* 形が，ない場合には接辞形や自動詞文が選択されることが示された。

本研究のエストニア語に関する実験結果も，これらの傾向と一致している。動画ありの条件では，不定人称文のうち単純形の使用が増加し，話し手が変化の過程を認識している場合に，より明示的な結果表現を選択する傾向が確認された。一方，静止画のみの条件では，存在文の使用が顕著であり，行為者を明示せずに結果を描写する傾向が見られた。

5.3　場面ごとの構文使用傾向

場面ごとの構文使用の違いを表 4 に示す。カイ二乗検定の結果，文型と事態タイプの間に有意な差が認められた（$\chi^2(18) = 94.901$, $p < .01$, $V = 0.259$）。残差分析により，以下の傾向が明らかとなった：

- 不定人称文：パーティ，グラス，カレンダーで多く，窓，教室で少ない
- 自動詞文：プロジェクターで多く，パーティ，窓で少ない
- 存在文：窓で多く，パーティ，プロジェクター，カレンダーで少ない

表 4: 「結果を表す表現」使用と場面

ビデオ ID	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
不定人称文 (単純形及び分詞形)	**33**	**14**	15	**20**	10	10	**5**	**11**	**16**	9	143
非対格性自動詞文	**1**	**5**	8	**1**	10	8	**6**	**7**	**2**	4	52
存在文	**49**	**143**	51	**35**	59	59	**43**	**19**	**15**	27	500
計	83	162	74	56	79	77	54	37	33	40	695

5.4　場面別の過程認識と構文選択

結果表現の使い分けの傾向についてさらに詳しく調べるため，不定人称文の使用数がとくに多かった場面 1 （パーティ），場面 4（グラス），自動詞文がもっとも多く出現した場面 5（泥棒）においての使用を比較する。

5.4.1　場面と結果表現使用の関係

表 5 に示すように，場面 1 では提示形式によって構文選択に有意な差が見られた（$\chi^2(2) = 18.823, p < .01, V = 0.476$）。動画あり条件では単純形の使用が多く，静止画のみでは存在文が多く用いられた。特に *täistatakse*（祝う）3 例，*on pandud*（置く）5 例が確認された。(7-11) は場面 1 での使用例である。

表 5: 場面 1 の過程認識と結果表現

	単純形	複合形	存在文	計
静止画のみ	1	12	34	47
動画あり	14	7	15	36
計	15	19	49	83

(7)　Ma arvan, et see on sellisel soojelmaal, kus natuke täistatakse jõule,…
それが暖かい国で，もう少しクリスマスが祝われる，と思います…

(8)　…, et lauale pandi mingisugune pisike tehiskuus, …
…テーブルの上に，何か小さな人工のクリスマスツリーが置かれて…

(9)　Laud on kaetud ennem jõulusööki.
クリスマスディナーの前にテーブルがセッティングされている。

(10)　… laua peale ümber on pandud jõuluehted, … väikesed jõulukuulid.
テーブル上や周囲にクリスマス飾りと…小さなボールが置かれている。

(11)　Laua keskel on jõuludekoratsioon ja kaks küünalt.
テーブルの真ん中にはクリスマスの飾りと 2 本のキャンドルがある

5.4.2　場面 4 （グラス）

場面 4 において各グループが使用した表現を表 6 に示す。提示形式によって構文選択に有意な差が見られた（$\chi^2(1) = 4.727, p < .05, \Phi = 0.291$ (Φ はファイ係数)）。静止

画のみでは存在文が多く，動画ありでは不定人称文（単純形 5 例，複合形 8 例）が多かった。*on kaetud*（覆う）3 例，*on pandud*（置く）2 例，*on kadunud*（消える）3 例が確認された。(12-16) は場面 4 での使用例である。

表 6: 場面 4 の過程認識と結果表現

	不定人称文	存在文	計
静止画のみ	8	25	33
動画あり	13	10	23
計	21	35	56

(12) Sellesse klaasi karvati šampust.

このグラスにシャンパンが注がれている。

(13) …, see laud on kaetud väga pidurikult.

そのテーブルは非常に華やかに覆われています。

(14) …, mis on pandud mingisugusele ilusesti kaetud laua peale.

…，それは何らかの美しく覆われたテーブルの上に置かれています。

(15) Väga palju seal ei toimunud.

そこではあまり多くのことは起こらなかった。

(16) Keskel on pokaal, mis on lahuveiniga.

中央にはグラスがあり，それには軽いワインが入っています。

5.4.3 場面 5（泥棒）

場面 5 において各グループが使用した表現を表 7 に示す。提示形式によって構文選択に有意な差が認められた（$p = 0.0117$）。静止画のみでは存在文が多く，動画ありでは不定人称文（単純形 2 例，複合形 2 例）と自動詞文（5 例）が多く使用された。*on kilitatud*（封印する）2 例，*on varastatud*（盗む）2 例が確認された。(17-21) は場面 5 での使用例である。

表 7: 場面 5 の過程認識と結果表現

	不定人称文および自動詞文	存在文	計
静止画のみ	11	50	61
動画あり	9	9	18
計	20	59	79

(17) Ta oleks midagi kodunud, midust me teame, et ta arvuti varastati ära.

彼は何か失くしたはずだが，彼のパソコンが盗まれたことがわかる。

(18) Siin külge on midagi kilitatud, pruuni ja punased pulgad.

ここに何かが取り付けられていて，それは茶色と赤い棒だ。

(19) Seejärel tuleb koduomanik, … ja märkab, et tal on … asjad ära varastatud.

その後，家主が戻り，… 自分の…物が盗まれていることに気づく。

(20) Ta märkas kohe, et ta arguti oli kadunud.

彼はすぐに，自分のパソコンがなくなっていることに気づいた。

(21) Lauabal on rahakot.

テーブルの上には財布がある。

5.5 まとめ

過程認識がある場合，単純形・複合形・自動詞文の使用が増え，静止画のみの条件では存在文が多く用いられた。動画あり条件では，場面 1 で単純形，場面 4 と場面 5 で不定人称文や自動詞文が多く使用された。

6 考察

エストニア語の構文選択は，提示形式と場面の性質に応じて変化し，静止画のみでは存在文，動画ありでは過程認識に基づく不定人称文や自動詞文が選ばれる傾向が確認された。とくに場面 5 では完了の痕跡を示す複合形，場面 1 では意図的行為を示す単純形が多く用いられ，構文選択が意味的特性と連動することが示唆された。これらの結果は，副島（2024, 2025）が指摘するように，構文選択が話者の認知的判断と語用論的選択に基づき，言語固有のヴォイス体系と密接に関係するという立場を支持する。

7 結

日本語・韓国語・エストニア語の比較から以下の傾向が明らかとなった:

- 構文選択: 日本語は多様，韓国語は *cita* 形と存在文，エストニア語は存在文中心
- 過程認識の影響: 認識がある場合，日本語ではシテアル，韓国語では *cita* 形，

エストニア語では不定人称文や自動詞文が選ばれる

これらの知見は，構文選択が認知的判断に依存することを示しており，日本語教育においても過程や意図の有無を意識させる指導が有効である。とくに，シテアル構文や受身文の使い分けには，場面の意味的特性に応じた語用論的指導が求められる。今後は，視覚教材の活用，母語との比較を通じた教育設計，語用論・証拠性の観点からの分析，話しことば特有の表現への対応が課題となる。

＜注＞

1. 接辞形（*-i/hi/li/ki-*）は語彙依存で，自動詞化・他動詞化・受動化・使役化の複数機能を持ち，形態のみでは区別できない（円山 2015: 111）。それに対し，助動詞 *cita* は用言と広く結びつく生産性の高い形式である（円山 2016: 7）。
2. エストニア語の不定人称構文は，非能格自動詞からも形成可能 （例文 (i)）で，英語・ロシア語の受動と異なる（Tuldava 1994: 273）

(i) Tulla–kse	ja	minn–akse.
来る–PRES.INDF	そして	行く–PRES.INDF

「行ったり来たりする」

＜謝辞＞

この論文は，科研費（#24K03901）の研究成果です。実験参加者および様々な形で実験に協力くださったイリーナ・プーリク氏（エストニア日本文化交流協会理事），猪狩英美氏（愛知淑徳大学）に感謝いたします。

＜引用文献＞

池上嘉彦（2011）「日本語話者における〈好まれる言い回し〉としての〈主観的把握〉」『人工知能学会誌』26(4), pp.317–322.

金水敏（2009）「意志性・主観性と文脈」由本陽子・岸本秀樹（編）『語彙の意味と文法』pp.273–284. くろしお出版.

工藤真由美（1991）「アスペクトとヴォイス」鈴木重幸（編）『現代日本語のテンス・アスペクト・ヴォイスについての総合的研究－1988–1990 年度科学研究費報告書－』pp.5–40.

副島健作（2023）「受身や自動詞とその周辺構文による結果の表現－日本語，韓国語，ロシア語，エストニア語を対象に」『異文化』24, pp.107-131.

副島健作（2024）「音声言語における結果表現の使い分け－過程の知覚はどう影響するか－」『社会言語科学』27(1), pp.127-142.

副島健作（2025）「音声言語における人為的結果の多様性－韓国語の受動表現と自動詞－」『異文化』26, pp.59-80.

寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味 II』くろしお出版

許明子（1999）「日本語と韓国語の受身文の実証的対照研究－両国のテレビドラマと新聞コラムにおける受身文の使用率の分析を通して－」『世界の日本語教育』9: pp.115–131

松村一登（1999）『エストニア語文法 改訂増補版』<http://sipsik.world.coocan.jp/download/opik_pdf/Opik99_2005.pdf> (2025 年 9 月 15 日).

松本曜・氏家啓吾（2024）「日本語における状態変化の表現－認知的類型論の数量的研究－」『言語研究』166, pp.29–57.

円山拓子（2015）「韓国語の語彙的自他交替－接辞–i/hi/li/ki– による派生の双方向性－」パルデシ P. ほか（編）『有対動詞の通言語的研究－日本語と諸言語の対照から見えてくるもの－』pp.109–125. くろしお出版

円山拓子（2016）『韓国語 cita と北海道方言ラサルと日本語ラレルの研究』ひつじ書房.

Tamm, Anne (2015) Negation in Estonian. In Miestamo, Matti, Anne Tamm & Beáta Wagner-Nagy (Eds.), *Negation in Uralic Languages* (Typological Studies in Language 108), pp.399–432. Amsterdam: John Benjamins.

Tuldava, J.（1994）*Estonian textbook, volume 159 of Indiana University Uralic and Altaic Series*. Bloomington: Indiana University

Variation in Spoken Resultative Expressions in Head-Final Languages:

A Cross-Linguistic Comparison of Japanese, Korean, and Estonian

Kensaku SOEJIMA (Hosei University)

Abstract

This study investigates how speakers' recognition of event progression influences the selection of resultative constructions in Japanese, Korean, and Estonian—three head-final languages. Particular attention is given to Estonian, with the aim of identifying patterns in spoken resultative usage.

Previous studies (Soejima 2024, 2025) have shown that in Japanese and Korean, the presence or absence of process recognition affects the choice of constructions such as *V-te aru* and *-cita*. These findings led to the hypothesis that resultative constructions used to describe intentional actions are shaped by whether speakers recognize the preceding process.

To test this hypothesis in Estonian, a video-based elicitation experiment was conducted with native speakers. Participants described everyday scenes under two conditions: dynamic (video) and static (still image). The results revealed that construction choice varied depending on both the presentation format and the semantic nature of the scene. When process recognition was present, speakers favored indefinite impersonal constructions and intransitive verbs; when absent, existential constructions were predominant.

These findings suggest that construction choice is guided by cognitive judgment and pragmatic considerations. Furthermore, identifying cross-linguistic preferences in resultative expressions offers insights into pedagogical approaches for Japanese and other languages. By aligning instruction with scene-specific semantic features and speaker intent, educators can better support learners in mastering nuanced usage.

初級日本語学習者の発音が 1 年間で上達しなかった要因とは

大戸　雄太郎（東京国際大学）

要旨

本研究の目的は，発音指導を受けた 1 年後に，発音が上達しなかった初級日本語学習者に着目し，その要因を明らかにすることである。

本研究では，日本の大学で筆者の発音指導を受け，その後も日本語学習を続けた調査協力者 7 名を対象に，発音学習に関するアンケート・インタビュー調査を行った。分析の結果，学習者は日本での生活の中で日本語を積極的に使用し，高い到達目標を有していた。一方で，調査協力者のうち，発音が上達しなかった学習者 3 名には，(1)正確な発音で話すことを重視していない，(2)日本語の発音に関する知識が曖昧である，(3)自身の発音の特徴にあまり自覚的ではない，といった特徴がそれぞれ見られた。

【キーワード】発音指導，発音学習，自律学習，自己モニター

Keywords: pronunciation training, pronunciation learning, autonomous learning, self-monitoring

1　調査背景

本研究の目的は，発音指導を含む日本語音声教育を受けた 1 年後に，発音が上達しなかった初級日本語学習者に着目し，その要因を明らかにすることである。加えて，発音が上達する自律学習に必要な指導について示唆を得ることを目指す。

本章では，本研究で行った調査の背景として，1.1 に日本語音声教育と音声習得研究について，1.2 に発音の自律学習について，1.3 に筆者が行った，学習者の発音学習の追究についてそれぞれ整理する。

1.1　日本語音声教育と音声習得研究

日本語音声教育は，口頭コミュニケーションの重要な要素である「発音」に焦点を当て，学習者の発音能力・聴取能力に働きかける教育である。また，近年では，音声教育の目的として，学習者の自己実現を支える音声習得を促すことが求められている（千 2017，伊藤 2021，大戸 2021）。

しかし，学習者がどのように音声習得するかは明らかになっていない点が多い（畑佐他 2016）。実際に，日本語授業で音声がどのように扱われるかについては，各教育環境の教師の裁量に任されることも多いため，必ずしも音声教育が明示的に行われるとは限らない。加えて，教師は学習者の指導に継続的に関われるわけではないという課題がある。一方で，高度な音声能力を獲得した成人学習者が行った音声学習に着目した戸田（2008a）は，メタ言語としての日本語音韻学習や，音声化した音声学習方法の継続，日本語学習初期のインプットの重要性を挙げている。したがって，学習者の自己実現を支える音声教育を行うために，学習初期の学習者への働きかけを行うとともに，学習者が継続的に「発音の自律学習」を行うことが重要である。

1.2　発音の自律学習

発音の自律学習とは，青木・中田（2011）の「学習者オートノミー」の考え方を援用し，「学習者が，発音学習の目的や方法など，発音学習に関する意思決定を自分で行い，教師を含む他者もリソースに含めて行う発音学習のこと」と定義する。学習者が発音学習の意思決定を行う際には，自らの発音をメタ的に判断する自己モニターが重要である。河野（2014）は，発音の自己モニターについて，発音が違ったとき，何をどのように変えなければならないか自ら判断したり，正確な発音をしたときに，その発音の仕方を再現したりすること，と定義している。したがって，自己モニターができれば，学習者の自律学習によって，発音が上達することが期待される。

学習者の自己モニターを活用した音声教育として，小河原・河野（2009）

は，発音の言い分けや聞き分けには普遍的な基準は存在せず，学習者が自ら基準を作ることが必要であることを指摘している。加えて，小河原・河野（2009）は，教師の役割として，学習者が発音学習できる環境を整えて，そういった独自の基準作りをサポートすることであると指摘している。本研究で行った音声教育でも，学習者が自己モニターを活用しながら発音の自律学習を行うことを目指した。そこで，学習者に発音学習方法を積極的に紹介し，発音学習できる環境を整えた上で，音声の知識を与え，フィードバックを行いながら自己モニターの能力を育成するよう努めた。

1.3　学習者の発音学習の追究

筆者はこれまで，初級レベルの Zoom 日本語総合授業を担当しながら音声教育を行い，受講者のアンケート・インタビュー調査から，学習者が行った発音学習の内実を明らかにしている（大戸 2023）。具体的には，学習者が日本語授業を通して音声項目を認知し，自分の発音について内省している様子や，授業で専門的指導を受けながら，他者の発音を模倣している様子，オンラインリソースによって発音を確認している様子が見られている。その後，追跡調査を行い，オンライン授業後に来日した日本語学習者の発音学習方法について明らかにしている（大戸 2024）。

なお，日本語授業終了から 1 年後までの複数回の調査にすべて協力した学習者は 7 名であり，全員が発音学習を継続していることが分かった。一方で，発音が上達していないと考えられる学習者が 3 名見られた。そのため，本研究では，発音学習を行っているものの，発音が上達しなかった学習者の発音学習の特徴に着目する。

2　調査方法

本章では，本研究の調査方法を整理し，2.1 に筆者が行った音声教育の内容について，2.2 に調査協力者について，2.3 に調査手順について述べる。

2.1　筆者が行った音声教育の内容

筆者が行った音声教育の内容については，大戸（2023），大戸（2024）に記載があるが，改めて述べる。担当した日本語総合授業は，2021 年 9 月から 12 月と，2022 年 4 月から 7 月にかけて開講され，ゼロ初級の学習者を対象とした大学の必修授業である。授業は全て Zoom 同時双方向型で行われ，週に 2 コマ×4 回，合計 180 時間の授業で，教科書は『初級日本語げんきⅠ』を使用し，授業中は英語を媒介語として使用している。

筆者が音声教育を行ったのは，授業時間の一部である。まず，語彙導入時には，導入する語彙と発音が似た別の語彙を積極的に示し，言い分け練習を行った。次に，文型練習時には，導入する文型のアクセントを示した他，文型を使った会話練習の前に，あいづちのイントネーションによる意味の違いを，身振りや記号を交えて示した。加えて，学習者の発音が分かりにくかった場合は，正用と誤用を両方示す形で，発音の指摘を行った。

また，学期後半に録音課題を課した。課題は，学生が教科書の会話のオーディオを参照し，練習後に自分で録音した後，筆者が発音をフィードバックするという流れを取った。フィードバックでは文字と音声の両方で行い，音声項目ごとに具体的な指摘を行っている。

以上のように，日本語総合授業の中の限られた時間で，日本語の発音に意識を向けられるよう，継続的に指導を行った。

2.2　調査協力者

本調査は，授業期間終了直後（2022 年 1 月または 8 月），その約半年後（2022 年 8 月または 2023 年 1 月），そのさらに約半年後（2023 年 1 月または 8 月）に行った。調査協力者は，筆者の授業の出席率が 90%以上で，学期後半に課した録音課題を提出していることを条件とし，2021 年 9 月学習開始のグループ（以下，グループ A）11 名，2022 年 4 月学習開始のグループ（以下，グループ B）8 名である。その後，2 回の追跡調査に全て協力したのはグループ A が 3 名，グループ B が 4 名の計 7 名であった。7 名の中に

は，各学期に選択授業である日本語授業を履修し続けた学習者もいれば，1学期間授業を履修しなかった学習者も見られた。以下の表 1 に調査協力者の情報をまとめる。「授業履修」の列は，2 回目の調査までに受講した日本語授業のレベルを記載する。

表 1：調査協力者の情報

学生	国籍	授業履修
BA	バングラデシュ	初級前半→なし→初級後半
IA	インドネシア	初級前半→初級後半→中級前半
VA	ベトナム	初級前半→初級後半→なし
BB	バングラデシュ	初級前半→初級後半→中級前半
NB	ネパール	初級前半→初級後半→なし
UB	ウズベキスタン	初級前半→初級後半→なし
VB	ベトナム	初級前半→初級後半→中級前半

2.3　調査手順

調査は，1)10 件の短文と 1 件の会話文を，OJAD（Online Japanese Accent Dictionary）の一機能である韻律読み上げチュータ「スズキクン」などを活用して録音するタスク，2)発音学習に関するアンケート，3)アンケートに基づく半構造化インタビュー，という流れを 3 回とも取った。加えて，4)録音課題に対する評価を行った。以下，順に説明する。

1)の録音課題では，発音評価を行っている戸田（2008b）を参考に，「スポーツの中で，何が一番好きですか。」などの短文を 10 文作成した。この短文は，初級レベルの学習者でも意味が理解できるものであることに加えて，授業実践で扱った音声項目が含まれている。

2)アンケートでは，発音学習の目標や経験，学習内容，学習方法に関する 10 の設問を設け，英語で自由に回答してもらった。

3)インタビューは，アンケートの記述内容について詳しく確認し，気にな

る箇所があれば追加で掘り下げる質問を行う半構造化インタビューの形式で行い，Zoom を使用して 1 時間程度のインタビューを英語で行った。インタビューの内容は翻訳者に依頼して日本語訳している。

4)録音課題の評価は，筆者を含む日本語母語話者 2 名が，短文 10 件×3 回×7 名のデータを，文ごとに順番をランダムにして 1 件ずつ聞き取った。評価は，「6.とても分かりやすい」から「1.とても分かりにくい」までの 6 件法で行った。結果を確認し，筆者ともう 1 名の母語話者に 2 点以上の評価のずれがあった場合，お互いに聞き直して必要であれば得点の修正を行ったが，2 点以上のずれが見られたのは全体の 10%未満であった。その後，学習者ごとに回ごとの評価の平均点を算出した。

アンケート・インタビューの分析においては，学習者の自律学習に着目するため，授業終了直後に実施したものを除いて行った。分析方法は，佐藤（2008）を参考に，学生が日本語の発音に関して，なぜ，何を，どのように学んでいるかを観点としたテキスト分析である。本稿では，特に発音が上達しなかった学生の発音学習の目標，内容，経験に着目し，結果を述べる。

3　調査結果

本章では，調査結果として，3.1 に録音評価の結果について，3.2 にアンケート・インタビューの分析結果について述べる。

3.1　録音評価の結果

7 名の学習者の録音評価の平均点について，授業終了直後の調査を 1 回目，1 年後の調査を 3 回目として，その推移を以下の表 2 に整理する。1 回目と比べて得点が増加しなかったのは，BB，UB，VB の 3 名である。この 3 名を「発音が上達しなかった学習者」とみなし，3.2 から個別に発音学習の目標，内容，経験を確認する。

表 2：録音評価の平均点の推移

学生	1 回目	2 回目	3 回目	学生	1 回目	2 回目	3 回目
BA	3.10	3.45	4.80	BB	3.40	3.80	3.30
IA	5.05	5.15	5.50	NB	2.40	3.80	3.85
VA	3.35	3.35	3.65	UB	3.90	3.35	3.80
				VB	4.65	4.00	4.25

3.2　アンケート・インタビューの分析結果

以下，3 名の学生に見られた発音学習の特徴について，学生ごとに記述する。なお，分析の結果生じたカテゴリーとサブカテゴリーを〈カテゴリー：サブカテゴリー〉の形式で表記する。また，学習者の語りを引用する際，語りの末尾に時期（半年後の調査を②，1 年後の調査を③とする）と発話番号を併記する。3.2.1 に BB について，3.2.2 に UB について，3.2.3 に VB について記述する。

3.2.1　BB の発音学習

バングラデシュ人である BB は，日本語授業を 1 学期間休み，初級後半まで学習している。発音学習には，〈学習内容：韻律の重要性〉という特徴と，〈学習経験：メタ認知〉という特徴が見られる。すなわち，イントネーションが印象に影響を与えるので重要であると捉えており，短い音を長音にしたり，長音を長く取り過ぎてしまったりするという自分の特徴をメタ的に認知している。一方で，〈学習目標：正確な発音の軽視〉という特徴が見られ，発音がちょっと違っていても，手振りなどを使用して相手に理解してもらえばいいという語りや，相手が理解してくれれば，完璧な発音をする必要はないという語りがあった。したがって，発音学習を行ってはいるが，それほど高いレベルまで近づける必要はないと考えていることが窺える。

・イントネーションは，例えば，すごくうれしいときに，「ありがとうございます（低いトーンで静かに）」とつぶやくような感じで，（中略）興奮しているように聞こえなければなりません。（③66）

・長母音で苦労することがあります。長母音にする必要はないのに，長母音にしてしまうんです。例えば，「おばあさん」だったら，長母音を長くしすぎちゃうんです。（③10）

・たとえ自分の発音がちょっと違っていたり，あちこちが違っていたりしても，手振りを使って，（中略）だから，私の一番の目的は，相手に理解してもらうことなんです。（②12）

・自分が話している間は，相手に自分の言っていることを理解してもらうことだけを目標にしています。だから，完璧な発音に直すことはそれほど重要ではないと思っています。（③24）

3.2.2　UB の発音学習

ウズベキスタン人である UB は，日本語授業を初級後半まで学習し，その後授業を 1 学期間休んでいる。発音学習には，〈学習目標：誤解の回避〉と，〈学習経験：他者の発音の聴取〉という特徴が見られる。すなわち，発音を間違えると相手に失礼な印象を与える可能性があると捉えており，他者の発音を聞く中で，日本語の高いトーンの発音より，低いトーンの発音の方が敬意を感じると捉えている。一方で，〈学習内容：発音の知識の欠如〉という特徴が見られ，状況によって発音を変える必要があっても，「話し方」や「トーン」のみが重要であるという語りや，自分の発音に曖昧な点は残っているが，なぜそうなっているか分からないという語りがあった。したがって，発音学習を行ってはいるが，発音についての知識が正確でなく，自分の発音の特徴についても曖昧にしか捉えられていないことが分かった。

・例えば，私の国の言葉でも，誰かが間違った発音をすると，なんだか失礼なことになるような気がするんです。なぜなら，言語を使うというのは他の文化への敬意を表すことになるからです（③70）

・「召し上がりますか？（高いトーンで）」というのはちょっと失礼な感じがします。「召し上がりますか？（低いトーンで）」というのが高いトーンよりちょっといい（敬意を感じる）と思います。（③74）

・（状況に合わせた）発音ですか？私はあまり重要だとは思っていないのですが，相手が話すときに，どんな話し方をしているのか，どんな声のトーンを使っているのかが重要だと思っています。（②20）

・発音できないくらい難しかったり，発音している途中で止まってしまったりしたところがありました。発音がはっきりしないので，発音するとちょっと変な感じがしました。（中略）馴染みのない単語だから難しかったです。（③14）

3.2.3　VB の発音学習

ベトナム人である VB は，日本語授業を初級前半から中級前半まで継続的に学習している。発音学習には，〈学習目標：母語話者並みの音声習得〉と，〈学習経験：他者の発音の聴取〉という特徴が見られる。すなわち，スムーズに話すためには分かりやすく正確な発音が必要であると捉えており，母語話者の発音にも多様性があり，自分にとって聞き取りにくい発音もあると気づいている。一方で，〈学習経験：発音のメタ認知不足〉という特徴が見られ，録音して聞き直すと間違っていることは分かるが，どのように間違っているかは説明できない様子であり，教師のフィードバックでも間違いに気づいたが，自分がネイティブの発音でないことを間違いの理由としていた。したがって，発音学習を行ってはいるが，自分の発音が誤った際，発音に対するメタ認知が働いていないことが窺えた。

・だから，スムーズに話すためには，分かりやすく，イントネーションがよくて，文法も間違えないように話さないといけません。だから，正確さにも言及しました。（③44）

・私は様々な日本人と会って，彼らの話し方がそれぞれ違っていました。（中略）日本の年配の人と話したことがあるんだけど，彼は早口でした。彼の声はちょっと聞き取りにくかったです。（③14）

・（録音した後，）何が起きているのか 2～3 回は確認して，聞いた後，「あ，これおかしいな」と分かります。そして，他に問題がないかどうか，アプリや

紙とペンを全部使ってチェックするようにしました。(②22)

・先生のフィードバックにあるように，いくつか（自分の発音の）間違いがありました。ここに誤解（されそうな発音）があると教えてくれました。それは，私の声や癖がネイティブの日本人とは違うからだと思います。(③10)

4　考察

本章では，調査結果を基に，研究目的である，日本語音声教育を受けた 1 年後の初級日本語学習者の発音が上達しなかった要因について考察する。

まず，前提として，今回の分析の前に行った分析結果（大戸 2024）を基に、発音学習を行っている 7 名全員に共通する特徴を整理する。学習者は，日本語授業で音韻に関する知識を一度得た上で発音学習を行い，日本での生活で日本語を使用する機会を積極的に設けている。すなわち，学習した内容を活用して，発音に関する経験を日常生活の中から得る機会がある。

一方で，今回の分析結果から、発音が上達しなかった学習者 3 名には，それぞれ，〈学習目標：正確な発音の軽視〉，〈学習内容：発音の知識の欠如〉，〈学習経験：発音のメタ認知不足〉という特徴が見られた。〈正確な発音の軽視〉について，コミュニケーションにおいて発音の正確性が重要でないと考えている学習者は，発音学習もそれほど重視していないことが窺える。次に，〈発音の知識の欠如〉について，発音の知識を得ていても，その知識が正確でない場合，発音学習を行っていても，発音の仕組みを理解できず，非効率的な発音学習になってしまうことが想起できる。そして，〈発音のメタ認知不足〉について，自分の発音に対して意識が十分に向いていないと，2 章に述べた自己モニターが有効に働かず，何を改善すればよいか分からないのではないかと考える。したがって，これらの要因が，学習者の発音の上達を妨げているということが窺えた。

日本語音声教育では，学習者の自己実現を支える音声習得を促すため，前提として，2 章で紹介したように，音韻に関する理論的指導や，音声のインプット・アウトプットの機会を増やすことが重要である。加えて，発音学習

のための多様なリソースを紹介し，学習者が自らに合った学習方法を見つけ，発音の自律学習を続けることが肝要である。このような前提に加え，本研究の結果から，下記の 3 点を音声教育に取り入れるべきであると提言する。1)コミュニケーションにおける発音の役割を理解させるため，分かりやすい発音が求められるコミュニケーションの場面を学習者に紹介する。2)発音の知識について丁寧に説明するだけでなく，学習者の理解の確認を行う。3)発音についてのメタ言語を使用したフィードバックを与え，自身の発音の特徴にメタ的に気づく機会を創出する，という 3 点である。

本研究では，初級日本語学習者の発音が上達しなかった要因から，自律学習に必要な指導のあり方を示唆した。上達しなかった要因の一つに，〈正確な発音の軽視〉が見られたが，今後，日本語話者の多様性が進み，発音が正確でなくとも相手に伝わる場面が増えた場合，「正確な発音」は必要としてしまって良いのか，検討する必要がある。加えて，本研究では，日本国内に在住し，日頃日本語を使用する学習者を対象としたが，海外の学習者など，日本語を使用する機会が限られる環境にいる日本語学習者にとって，発音学習が必要なのかを検討することを，今後の課題としたい。

＜謝辞＞

本研究は，「自律学習への足場かけを目指す日本語発音指導の実証的研究」JSPS 科研費 JP21K19990 研究活動スタート支援（代表者：大戸雄太郎）の助成を受けたものである。

＜資料＞

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2020）『初級日本語げんきⅠ』第 3 版，ジャパンタイムズ.

東京大学大学院工学系研究科峯松研究室/齋藤研究室『Online Japanese Accent Dictionary』http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/（2025 年 9 月 18 日）.

＜引用文献＞

青木直子・中田賀之（2011）『学習者オートノミー―日本語教育と外国語教育の未来のために―』ひつじ書房.

伊藤茉莉奈（2021）「日本語教育における音声に対するアプローチの展望―発音矯正・音声指導・音声学習支援から音声をテーマとする対話の実践へ―」『早稲田日本語教育学』30, pp.129-148.

大戸雄太郎（2021）「CEFR がもたらす日本語教育の新たな意味」『早稲田日本語教育学』31, pp.97-115.

大戸雄太郎（2023）「Zoom 同時双方向型授業の日本語学習者はどのように発音を学ぶのか」『ヨーロッパ日本語教育』26, pp.282-293.

大戸雄太郎（2024）「オンライン授業後に来日した日本語学習者はどのように発音を学ぶのか」『ヨーロッパ日本語教育』27, pp.382-394.

小河原義朗・河野俊之（2009）『日本語教師のための音声教育を考える本』アルク.

河野俊之（2014）『日本語教師のための TIPS77 第 3 巻 音声教育の実践』くろしお出版.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法―原理・方法・実践―』新曜社.

千仙永（2017）「日本語音声教育の変遷・課題・展望―日本国内における教師教育に着目して―」『早稲田日本語教育学』22, pp.41-60.

戸田貴子（2008a）「『発音の達人』とはどのような学習者か」戸田貴子（編著）『日本語教育と音声』pp.61-80, くろしお出版.

戸田貴子（2008b）「大人になってからでも発音の習得は可能か」戸田貴子（編著）『日本語教育と音声』pp.43-59, くろしお出版.

畑佐由紀子・高橋恵利子・伊東克洋（2016）「第二言語としての日本語の音声習得と評価研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要．第二部』65, pp.177-186.

What Factors Prevented Beginner-Level Japanese Language Learners from Improving Their Pronunciation after 1 Year?

Yutaro ODO (Tokyo International University)

Abstract

This survey elucidates factors preventing beginner-level Japanese language learners from improving their pronunciation after 1 year. It provides suggestions of teaching strategies for improving pronunciation through autonomous learning.

Seven students residing in Japan and having taken elementary Japanese language classes at a Japanese university participated in the survey, which was administered three times: immediately after the course, 6 months later, and 1 year later. The survey consisted of recordings of 10 short Japanese sentences spoken by participants, questionnaires, and interviews in English. To determine the intelligibility of the spoken sentences, two native Japanese speakers evaluated them on a 6-point scale. Subsequently, three learners whose average assessment scores showed no improvement from immediately after the course to 1 year later were identified as “unimproved learners.” The presentation explored underlying factors, particularly the unimproved learners’ results.

Analysis showed that participants actively used Japanese in their daily lives and had high performance goals. In contrast, unimproved learners showed the following: (1) one did not attach importance to speaking with accurate pronunciation, (2) another had vague knowledge of Japanese pronunciation, and (3) the other was not very aware of his pronunciation characteristics. Therefore, pronunciation instruction that convinces learners of accurate pronunciation’s importance and that provides both knowledge of pronunciation and meta-perception of their pronunciation is crucial.

知覚動詞における経験者の定・不定

―見える・聞こえるに着目して―

小松　未奈美（広島大学）
仁科　陽江（広島大学）

要旨

日本語には「見る・聞く」のような経験者を主語に取る他動詞,「見える・聞こえる」のような刺激を主語にとる自動詞がある。これらの違いは意志性の有無や自他の交替としてのみ考えられてきたが，動詞の違いの鍵になるのが経験者の定性であるという仮説を立て，小説や書き言葉コーパスの例から不定であっても経験者を表示する言語との対照を行った。具体的には経験者の定性に関する置き換えテストなどを行った結果，経験者の定性が形式面と意味面の両方に影響することがわかった。特に，他動詞文では主語に関して使用制限があり，自動詞文では形態統語構造や意味の上で拡張がみられることなどが確認された。その理由についても考察を行い，日本語の自他動詞の必須項や，主題のマーカーといった形式的な特徴や他動性が関与していることを明らかにした。

【キーワード】不定人称，知覚動詞，経験者，日本語，ドイツ語

Keywords, Indefinite person, Perception verbs, Experiencer, Japanese, German

1　はじめに

本稿において中心的な問題としているのは，視覚・聴覚といった，人が体で知覚するものが，どう言葉にされているのかという点にあり，これを知覚する人の定性に着目して考察する。具体例として以下に，日本語原作小説『博士の愛した数式』のドイツ語訳を挙げる。

(1a) In der Ferne hörte man das Hin und Her eines Tennisballs.

In	d-er	Ferne	hört-e	man	d-as
～のなかで	DEF-F.DAT	距離.F.DAT	聞く-3SG.PST.IND	人.M.NOM	DEF-N.ACC
Hin	und	Her	ein-es	Tenisball-s	
あちら	そして	こちら	INDEF-M.GEN	テニスボール.M.GEN	

(2a) im halb offen stehenden Maul konnte man die kleinen Zähne sehen.

in+de-m	halb	offen	stehend-en	Maul	konnt-e
中に+DEF-N>DAT	半分	開いた	立っている-ADJ	口.N.DAT	できる-3SG.PST.IND
man	d-ie	Klein-en	Z<ä>hn-e	seh-en	
人.M.NOM	DEF-PL.ACC	小さな-PL.ACC	歯<PL>-PL.ACC	見る-INF	

上記の例は，*man* という不定の人を指示する代名詞と知覚動詞を使った他動詞文で表現されている。しかし，これらの原作日本語は以下の通りである。

(1b) テニスボールのはねる音が遠くに聞こえた

(2b) 半開きの口からは十分に育ちきっていない小さな歯が覗いて見えた

原作では，「見えた」「聞こえた」といった自動詞が使われている。ドイツ語の例のように「テニスボールのはねる音を遠くに聞いた」や「小さな歯を見た」と表現することも可能だが，この場面では不自然に感じられる。なぜ日本語では自動詞が自然であるのだろうか。また，なぜドイツ語では異なる構文を用いるのだろうか。

ドイツ語は，その他欧米の言語と同様に不定の人称代名詞を持ち，その代名詞を用いて不定人称表現をすることができる。対応する語を持たない日本語と対照する際に，その差異を明らかにできると考えたため，本稿の対象として採用した。

(1)(2)は知覚に関する文であり，知覚の経験者が必ず存在するものの，誰なのかを同定できない文も存在する。ここから，知覚動詞の表現選択には，人称の不定性が影響しているのではないかという仮説を立てた。先行研究では，

「見る」と「見える」,「聞く」と「聞こえる」の対立は，意志性の有無や，自他の交替についてのみ考えられてきたが，本稿では経験者の定性に焦点を当てて考察する。

2　先行研究

知覚動詞に関する先行研究として，Viberg （1983） は知覚動詞を類型論的に考察し，英語や日本語についても言及している。Viberg は英語の知覚動詞を Activity，Experience，Copulative の３つに分類しており，Activity は人がコントロールしている動作，Experience は人がコントロールしていない動作と定義している。日本語では，*look* も *see* も「見る」という動詞で表すことができ，区別があいまいであることが指摘されているが,「見ている」で Activity に,「見える」で Experience に解釈が限定されるという指摘もしている。

日本語の知覚動詞に関する研究では，寺村（1982） や村上（2016）などが挙げられる。これらの研究では,「見える・聞こえる」といった動詞での表現には，動作の主体を不問にすることや，一般的な特性を表現できるといった点が指摘されており，これらの指摘は，不定性と知覚動詞の関連性についての言及であると言える。しかしながら，知覚動詞と定性の関係は，これまで「見える」「聞こえる」といった形式の意味を考察する際の一部としてしか取り上げられてこなかった。

本研究は，この点に焦点を当て，知覚動詞の構文選択における経験者の定性の役割を詳細に分析する。

本稿における「経験者」とは，角田（2009）による「意味役割」に基づくものであり，意味役割とは,「文の中にある名詞，代名詞，副詞等が表す意味を，主に動詞との関係で分類したもの」（p.179）である。本研究の対象は知覚動詞に限定しているため，聞いた人・見た人をすべて経験者として扱う。

庵（1999）に倣い，本稿における定・不定とは聞き手の立場から考えたものとする。聞き手が指示対象を知っている場合を定，知らない場合を不定とする。

例えば，(1a) の主語 *man* は不定代名詞であるのに加えて，不定代名詞を使いながらも聞き手がそれを同定できるような語用論的な解釈もこの場面では必要ない。つまり，聞き手がこれを同定する必要がないため経験者は不定である。また，(1b)は，テニスボールのはねる音を誰が聞いたのか文中に明示されておらず，聞き手が経験者を同定する必要もないため，不定と解釈される。

3　研究方法

研究対象として，「見る」「見える」「聞く」「聞こえる」のいずれかを含む文を収集した。それらの文を，経験者が定である場合はどのようになるのか，不定である場合はどうか，といったように置き換えテストを行った。そこから仮説「知覚動詞の構文選択に経験者の定性が関わっている」を立証する形で，知覚動詞と定性の関係を考察した。本稿では，収集した例から，特徴的なものを提示する。まず，日本語とドイツ語，英語に関して統語的観点と知覚の観点から整理を行い，その後定性の観点から知覚動詞の選択と不定との関係を考察していく。

4　分析と考察

4.1　統語と知覚の観点

日本語では，知覚動詞は視覚に関しては「X ガ Y ヲ見る」と「Y ガ見える」，聴覚に関しては「X ガ Y ヲ聞く」と「Y ガ聞こえる」の対立がある。これは自他動詞による区別と考えることができる。自動詞の場合は刺激を主語に取り，他動詞の場合は刺激を目的語に取る。また，先行研究で紹介した Viberg(1983)の指摘にあるように，日本語の知覚動詞は Activity と Experience の２種類に分けることができる。「見る」「聞く」は，Activity と Experience どちらでも解釈可能であり，「見える」「聞こえる」は Experience に限定される。

英語は，*look at, listen to* が Activity であり，ドイツ語は *ansehen, zuhören* が Activity である。一方，*see, hear* が，あるいは *sehen, hören* が Experience として分けることができる。英語とドイツ語は，どちらの言語に関しても，知覚・

聴覚の動詞はすべて他動詞であり，統語的な差異はなく，語彙によってActivity か Experience かを区別している。

日本語は少しあいまいさが残るものの，Experience で解釈可能な形が限定されているという点から，基本的に Activity と Experience で動詞を分けることができると言える。

4.2　定性の観点

4.2.1　経験者が定の場合

これまで見てきたように，ドイツ語，英語は知覚動詞が他動詞であるため，主語に定の経験者を取ることができる。そのため，知覚の種類は語彙で区別される。

日本語の「見る」「聞く」は他動詞であるため，他動詞文の場合はドイツ語・英語と同様のふるまいをするが，自動詞文の場合はふるまいが異なる。ここで，日本語について例文をもとに詳しく見ていく。

(3a) そのとき彼らは屋外に口笛の音を聞いた。【BCCWJ　PB59_00231　79930】

経験者は「彼ら」であり，彼らは助詞「は」で明示されている。刺激「口笛の音」は目的語として置かれ，他動詞「聞いた」が使われている。

これを自動詞「聞こえた」で表すと以下のようになる。

(3b) そのとき彼らには屋外から口笛の音が聞こえた。

4.1 で述べた通り，「聞こえた」は刺激を主語に取る自動詞である。そのため，経験者である「彼ら」を明示するためには，助詞「に(は)」を付加しなければならない。そして，Viberg の指摘にもあった通り，(3a)は Activity でも Experience でも解釈可能だが，(3b)は Experience の解釈に限定される。

また，「聞こえる」文において，経験者を明示することは義務ではない。経験者を明示することは有標であるため，その経験者のみが聞いたのだという解釈がなされる。

加えて，助詞「は」の機能も関係している。助詞「は」にはいくつかの機能があるが，その一つに対比というものがある。野田(1996)では「は」が暗示的

な対比を表しやすい条件の一つに，対になる名詞が思いつきやすいという条件があると指摘している。 (3b)でも，彼らと彼ら以外に分けることができるため，対比的な解釈が容易になったと考えられる。

このように，経験者が定の場合，「聞く」と「聞こえる」を交替させると，自他の交替による統語的な変化が起こるだけでなく，助詞の付加によって意味にまで影響が及ぶ。

4.2.2　経験者が不定の場合

では，経験者が不定の場合はどうなるだろうか。これまで見てきたように，ドイツ語，英語は他動詞文で表すため，経験者が不定であっても，不定を指示する代名詞を主語にした文になる。

しかし，経験者が不定の場合，日本語では刺激を主語にとる自動詞文を選択すると考えられる。ここも例を見ながら考えていく。

(7a) テニスボールのはねる音が遠くに聞こえた。

この「聞こえる」を他動詞にして表すことができるだろうか。

(7b) *[不定の人]は/が，テニスボールのはねる音を遠くに聞いた。

ドイツ語では不定の複数を指示する *man* という代名詞の存在により，不定の経験者を主語とした文を作ることができた。しかし，日本語にはそれに対応するような不定の人を指示する語がない。そのため，「聞く」の経験者を主語に取った文を作ることができない。

では他動詞文の主語省略という形をとるとどうなるだろうか。

(7c) テニスボールのはねる音を聞いた。

このように表現すると，経験者が必ず不定であるという解釈にはならない。むしろ，定の経験者の省略と解釈される可能性の方が高いと言える。

久野（1978）は，省略の根本原則として，「省略されるべき要素は，言語的，或いは非言語的文脈から，復元可能(recoverable)でなければならない」(p.8)と述べている。言い換えると，先行文脈や発話の状況に指示対象が存在し，同定できる場合でないと要素を省略できないということである。(7c)のように省

略ができるのだとすれば，やはりそれも同定できる経験者だったからであり，このような文を見れば，定の経験者の省略であると解釈するのが自然だと考えられる。

では，一般名詞「人」を主語にするとどうなるだろうか。これまで見てきたドイツ語の不定人称代名詞 *man* は，辞書では「直訳すると「人」となる」と説明されることが多い（在間（編）2010，橋本（編）1996 等）。

(7d) ?人は/が，テニスボールのはねる音を聞いた。

今度はすべての人に当てはまるような過度に一般化された，総称的な文になる。(7d)は，(7a)と同じ解釈ができる文ではない。また，助詞「は」を使用した場合は，主題あるいは対比の意味が出てくるため，「人についていえば」，あるいは「人間以外と比べて人は」といった意味で解釈される。実際，*man* が用いられたドイツ語の文に対応する日本語を見ると，主語に一般名詞「人」が用いられた例はほとんどない。「人」という語には，ドイツ語の *man* や欧米言語で見られる不定人称代名詞の持つような純粋な不定複数を指示するという意味はないと考えられる。

このように，経験者が不定の場合，他動詞を使用しての表現は非常に難しく，自動詞での表現が最も容易であることが分かる。

4.3　他動性の観点

知覚動詞の自他を考える上で，他動性という観点も重要な要素である。

Hopper& Tompson(1980)は他動性仮説を提唱しており，その仮説の中で，表 1 のパラメータが提示されている。

表 1：　他動性のパラメータ(Hopper& Tompson 1980: 252)

	HIGH	LOW
A. Participants	2 or more participants, A and O	1 participant
B. Kinesis	action	non-action
C. Aspect	telic	atelic

D. Punctuality	punctual	non-punctual
E. Volitionality	volitional	non-volitional
F. Affirmation	affirmative	negative
G. Mode	realis	irrealis
H. Agency	A high in potency	A low potency
I. Affectedness of O	O totally affected	O not affected
J. Individuation of O	O highly individuated	O non-individuated

これらのパラメータで文に関連するパラメータの数やその HIGH の要素が多いほど，その文における他動性が高い。

これまで見てきた例の他動性の程度がどのようであったか，パラメータを基に考えてみる。

英語やドイツ語はこれまで見てきたように動詞のみが異なる。この違いは他動性のパラメータでいうと E. Volitionality や H. Agency の高低の差といえるだろう。*look* や *ansehen* などの Activity を表す知覚動詞は，動作をコントロールしているという点で Volitioality を持ち，その意図性は経験者の持つ効力にもつながるため，Agency も同様に高くなる。つまりこの 2 点において他動性が高いと考えられ，反対にその 2 点において *see* や *sehen* などの Experience を表す知覚動詞は他動性が低いと考えられる。また，その他のファクターも議論の余地があり，*see* や *sehen* の方が他動性の高い要素をもつものもあるが，決定的に異なっているのは E,H であるため，今回はその点に着目して他動性を考えた。そして，その程度の差は統語的には現れない。

それに対して日本語では，この他動性の差が統語的な違いに現れている。他動性の高いものは他動詞「見る・聞く」で表されており，低いものは自動詞「見える・聞こえる」で表す。

4.2 で，日本語において経験者が定である場合は「見る・聞く」が使われやすく，不定である場合は「見える・聞こえる」が使われやすいことを明らかにした。ここから，日本語の他動性と経験者の不定性には相関があることも見

て取ることができる。すなわち，他動性の高い事象では，経験者を主語とする他動詞が選ばれやすく，主語を明示するということは主語となる経験者は基本的に定である。一方，他動性の低い事象では自動詞が選ばれるため，経験者は明示されないが含意される。そのため，不定の経験者を表すことも可能である。定の経験者である場合も，他動性が低い事象であれば助詞の「に」や「には」で補うだけで，主語にはならない上に，別の意味が加わる。

以上から，日本語の知覚動詞の自他交替は，刺激を目的語にとるか，主語に取るかといった統語的な現象ではなく，経験者の定性と他動性の相関に影響されて現れる現象である。言い換えると，日本語の知覚動詞の自他交替とは，経験者の定性を反映する機能的な側面を持つ現象である。

5　まとめ

以上のことから，「見える・聞こえる」は文の作りとして経験者の表示が義務的でないが，それはそのまま不定の人が経験者であることを意味することにつながると言える。反対に，「見る・聞く」は経験者を必須項としてとるため，定の経験者の場合表現は容易である。主語が省略されても，定の経験者だと理解されやすくなるが，それも「見る・聞く」が定の経験者を基本としているからだと考えることができる。

日本語とは異なり，ドイツ語や英語はすべて他動詞で表現するため，不定であっても主語に置かなければならない。しかしながら，それらの言語には不定の人を指示する語が存在しているため，主語に置かれた経験者が定であるか不定でその定性を表現することができる。

ここまでの内容をチャートとして表すと以下のようになる。

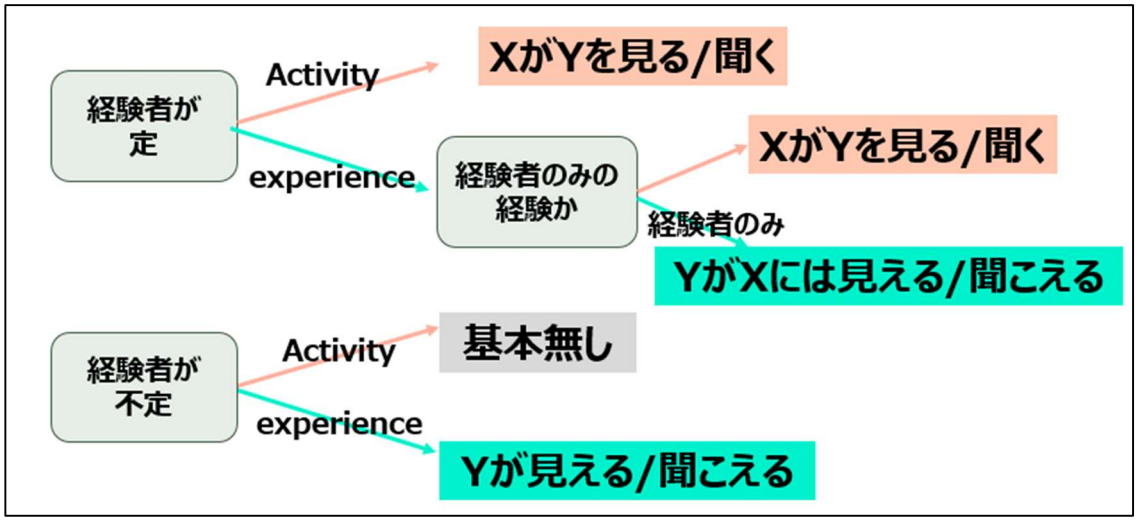


図 1：定性によって選択される知覚動詞

どの表現を選ぶかはその人に委ねられるものであるが，その選択の背景には言語ごとの定・不定の仕組みが潜んでいると言える。日本語からドイツ語，あるいはドイツ語から日本語への翻訳の場面で何気なく選ばれる動詞にも，言語ごとの知覚の捉え方が垣間見える。本稿で示した知覚動詞と経験者の定・不定の関係も，知覚の捉え方の違いの 1 つであると言える。

＜資料＞

小川洋子(2005),『博士の愛した数式』,新潮社.

Ogawa, Y. （著）, Mangold, S.（訳）（2012）,『Das Geheimnis der Eulerschen Formel』Aufbau Taschenbuch Verlag.

国立国語研究所（2025）『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（バージョン 2021.03，中納言バージョン 2.7.3，分類語彙表情報 2025.03）https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/（2025 年 9 月 26 日）

＜引用文献＞

庵功雄（1999）「定性に関する一考察 ： 定情報という概念について」 『現代日本語研究』1, pp. 40-56.

久野暲（1978）『談話の文法』大修館書店.

在間進（編）（2010）『アクセス独和辞典　第 3 版』三修社.

寺村秀夫（1983）「第 3 章　態　3.自発態」『日本語のシンタクスと意味』pp. 271-284, くろしお出版.

角田太作（2009）『世界の言語と日本語　言語類型論から見た日本語　改訂版』くろしお出版.

野田尚史（1996）『「は」と「が」』くろしお出版.

橋本文夫（編）（1996）『詳解ドイツ大文法』三修.

村上三寿（2016）「＜きこえる・みえる＞を述語にする文: 文の人称性とモダリティ」『琉球アジア文化論集：琉球大学法文学部紀要』2, pp. 53-85

Viberg, Å. (1984) The verbs of perception: a typological study. *Explanations for Language Universals*, 123-62.

Hopper, P. J., and Thompson, S. A. (1980) Transitivity in Grammar and Discourse. *Language* 56(2), 251-299.

Zifonun, G. (2000) " Man lebt nur einmal." Morphosyntax und Semantik des Pronomens man. *Deutsche Sprache,* 28, 232-53.

Definiteness and Indefiniteness of the Experiencer in Perception Verbs

: A Focus on *Mieru* and *Kikoeru*

Minami KOMATSU (Hiroshima University)

Yoko NISHINA (Hiroshima University)

Abstract

In Japanese, there are transitive verbs such as *miru* “see” and *kiku* “hear,” which take the experiencer as the subject, and intransitive verbs such as *mieru* “be visible” and *kikoeru* “be audible,” which take the stimulus as the subject. These differences have traditionally been explained in terms of volitionality or transitivity alternations. This study proposes the hypothesis that the key factor distinguishing these verbs lies in the definiteness of the experiencer. Using examples from a literary text and written corpora, we conducted a contrastive analysis with languages in which the experiencer is overtly expressed even when indefinite. Substitution tests concerning experiencer definiteness revealed that definiteness affects both formal and semantic aspects of the construction. In particular, transitive sentences show restrictions on the subject, while intransitive sentences exhibit extensions both in morphosyntactic structure and in meaning. We further discuss the reasons for these patterns and demonstrate that formal features of Japanese, such as argument structure of transitive and intransitive verbs, topic marking, and degrees of transitivity, play a significant role.

専門と日本語教育の架け橋

非母語話者専門教員の日本語教授者としてのアイデンティティ形成

若井　誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）

要旨

本研究は，欧州の大学日本学科において日本語教育を専門としない非母語話者教員の日本語教授者としてのアイデンティティ形成過程を明らかにすることを目的とした。ハンガリーB 大学の歴史学・考古学を専門とする教員 H 氏を事例として，複線径路等至性アプローチ（TEA）を用いて分析を行った。調査の結果，①H 氏は担当する日本語コースの運営に困難を感じ，自身が日本語教師ではないことにその原因があると考えていた，②プライベートレッスンでの成功体験を経て，自身の専門知識を日本語教育に活用する可能性を見出すようになった。③文化史の授業を日本語で実施することにより，専門分野と日本語教育の統合を実感した。という段階を経て，日本語教授者としての自分なりの在り方を見出すことができていた。この変容過程においては，日本語学習者だった，かつての自分自身と目の前の学習者とに重なりを感じることが重要な役割を果たしていることも明らかとなった。

【キーワード】　非母語話者日本語教師，専門性と日本語教育の統合，複線径路等至性アプローチ（TEA），実践共同体

Keywords:　Non-native speaker Japanese teacher, Integration of expertise and Japanese language education, Trajectory Equifinality Approach (TEA), Community of practice

1　背景

1. 1 大学教員の棲み分け

欧州の大学日本学科では，日本学を教える教員と語学（日本語）を教える教員とでは，ポジションや役割の面から棲み分けがなされていることが多い。日本学を教える教員は研究職であり，研究業績や学生の研究指導など学問的な評価が重視される。一方，語学教員は技術職的地位が与えられ，研究は不要とみなされる一方，授業時間数が多く，研究職より一段階地位の低い者として扱われる傾向がある。（ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 2005）。

1. 2 B 大学での日本語教育と担当教員

ハンガリーのB大学日本学科は，2025年度開始時点で学生数350名以上が在籍し，常勤教員 20 名，非常勤教員 8 名，ボランティア講師 2 名を擁している。学生数，教員数ともに欧州で最も充実した日本学科の一つと位置づけることができる。

常勤教員20名のうち語学教員は4名（ハンガリー人2名，日本人2名）であるが，研究職の常勤教員確保という方針のもと，研究職教員も毎学期数名が学士課程の必修日本語コースを週 1～2 時間担当している。担当教員の配置は学期ごとに調整される。なお，国際交流基金の機関調査において，B大学では日本語コースを担当する研究職教員も日本語教師として計上している。しかしながら，当該教員らは必ずしも自身を日本語教師として認識しているわけではなく，学科から課せられた職務として日本語教育に従事しているのが実情である。

1. 3 教員 H 氏

H 氏は，日本の大学で博士号を取得し，現在 B 大学日本学科で歴史学・考古学を研究するハンガリー人教員である。H氏は学科の方針に従い，週 1 コマの初級文法授業を担当している。H 氏は日本語教育学や日本語教授法を専門的に学んだ経験はないものの，語学学校やプライベートレッスンにおいて日本語教授の実践経験を有している。また，国内の日本語教育シンポジウムへの参加経験もある。

H 氏に対し「あなたは日本語教師か」と問うたところ，「自分を日本語教師と言え

るかはわからない。しかし，最近，自分の専門と日本語教育がつながると感じるようになった」との回答を得た。

2　目的と方法

2. 1 目的

久保田（2019）は，非母語話者日本語教師 1 名を対象として 5 年 10 か月間に 5 回のインタビュー調査を実施し，その結果をもとに当該教師のビリーフの変化と成長過程について分析・考察を行った。その結果，この日本語教師は教師研修や会議出席，同僚との共同作業，所属機関のコースマネジメントなどの業務を通じて，日本語教師として成長していることが明らかになった。

しかしながら，日本語教育を専門としない非母語話者教員については，管見の限り，自身の専門性と言語教育の統合プロセスに関する研究は十分に蓄積されているとは言い難い。そこで本研究では，自身の専門と日本語教育のつながりを見出すに至った H 氏を事例として，H 氏がいかなる経験・コミュニケーションを経てその心境に達したのかを調査し，この統合プロセスの解明を試みることとした。

2. 2 方法

本研究では，調査方法および理論的枠組みとして，複線径路等至性アプローチ（以下，TEA とする）を採用した。人間は自身を取り巻く環境と動的に相互作用しながら，自らの人生の径路を紡いでいく。個人がある到達点（等至点。以下，EFP とする）に達する際，そこに至るまでの社会文化的な関わりにより，複数の異なる径路（複線径路）をたどる可能性がある。TEA は，この概念に基づく研究アプローチであり，個人の発達・変容を等至点に至る経路と分岐点での選択を通じて理解する手法である。

TEA は，複線径路等至性モデリング（以下，TEM），歴史的構造化ご招待（以下，HSI），発生の三層モデル（以下，TLMG）の三鼎により構成される（安田，2025）。

本研究では，HSI に従って H 氏を調査パートナーとして招き，TEM を用いて H 氏の変容過程における転機・葛藤・選択の可視化を試みた。

HSI

TEM を進める際に，注目した EFP を経験した人を招く手続きである。招かれた人は調査の被験者／標本ではなく調査者のパートナーとなり，調査者との協働作業を通じて TEM 図の完成を共に目指す（サトウ 2025）。

TEM

ある EFP に注目し，人が EFP に至るまでの過程を非可逆的時間の中で記述し，モデル化（図式化／TEM 図作成）する手続きである。非可逆的時間と EFP の設定がモデル化の最小単位となるが，以下のような概念ツールを組み合わせることもできる（木戸 2025）。

表 1：TEM を描く際に用いられる要素（サトウ・安田 2025）

等至点 EFP	人々が異なる径路をたどった後に至る同じような結果
両端化した等至点 P-EFP	理論的に至りえると考えられる別の等至点
2nd 等至点 2ndEFP	等至点以降に捉えられる（研究協力者にとっての）等至点
分岐点 BFP	等至点に至る径路を複数発生させながらも人々を等至点へ導く点
必須通過点 OPP	等至点に至るまでに，多くの人が共通して経験する出来事
社会的助勢 SG	個人を等至点へと後押しする力
社会的方向づけ SD	個人を等至点から遠ざけようとする力
非可逆的時間	等至点に至るまでの時間の流れ
実線矢印	実現された径路
点線矢印	実現可能性はあったが実現されたなかった仮想径路

2. 3 手順

本研究では以下の手順で調査を実施した。まず，「専門と日本語教育がつながると感じるようになった」点を EFP とし，H 氏が EFP に到達する径路を分析対象とした。調査は非構造化インタビューにより実施し（2025 年 5 月），収集したデータを基にス

トーリーを作成した。その後，Miro（作図サイト）を用いて TEM 図を作成した（2025 年 6 月）。作成した TEM 図について H 氏に確認を依頼し，修正すべき点を挙げてもらい，TEM の修正を繰り返した。以上の作業を 2025 年 6 月から 8 月 10 日まで実施し，最終的に H 氏の合意を得た TEM を完成させた。

3　結果

H 氏の TEM 図について，OPP 及び EFP で時期区分を行ったところ，以下の 4 つの時期に区分することができた。以下，各時期における H 氏の語りを簡単なストーリーにまとめる。なお，青い矢印は研究者としての径路，赤い矢印は H 氏の日本語教師としての径路，紫の矢印は研究者と日本語教師が統合された H 氏の径路となる。

第 I 期　研究者として自立する

H 氏は，高校生の頃から独学で日本語を学び，B 大学日本学科に入学した。古墳の壁画に魅了された H 氏は，大学の授業で日本語の基礎を固める一方で，日本語で書かれた日本の考古学に関する専門書を読み漁った。また，研究費用を確保するため，ブダペストの語学学校で日本語を教えるアルバイトも始めた。学士課程在籍中には，交換留学生として日本の国立大学で 1 年間学んだが，その間，プライベートで英語やハンガリー語を教えるという経験もした。帰国後，H 氏は学士課程を卒業し，さらに深く研究を進めるため B 大学の修士課程へと進学した。修士課程在学中に文部科学省の研究留学生として再度日本への留学を果たし，神戸の大学で修士論文も完成させた。その後，京都の大学院博士課程へと進学し，神戸と京都での計 5 年間にわたる留学生活で，H 氏は自らの専門性を磨き上げた。研究生活と並行して，語学学校で成人向けに英語を教えたり，プライベートで英語のレッスンも行っていた。留学終了後，H 氏はハンガリーに帰国して B 大学日本学科の教員となり，仕事の傍ら博士論文も書き上げ，京都の大学より博士号を取得した。こうして H 氏はハンガリー在住の日本歴史学・考古学の研究者としての生活をスタートさせた。

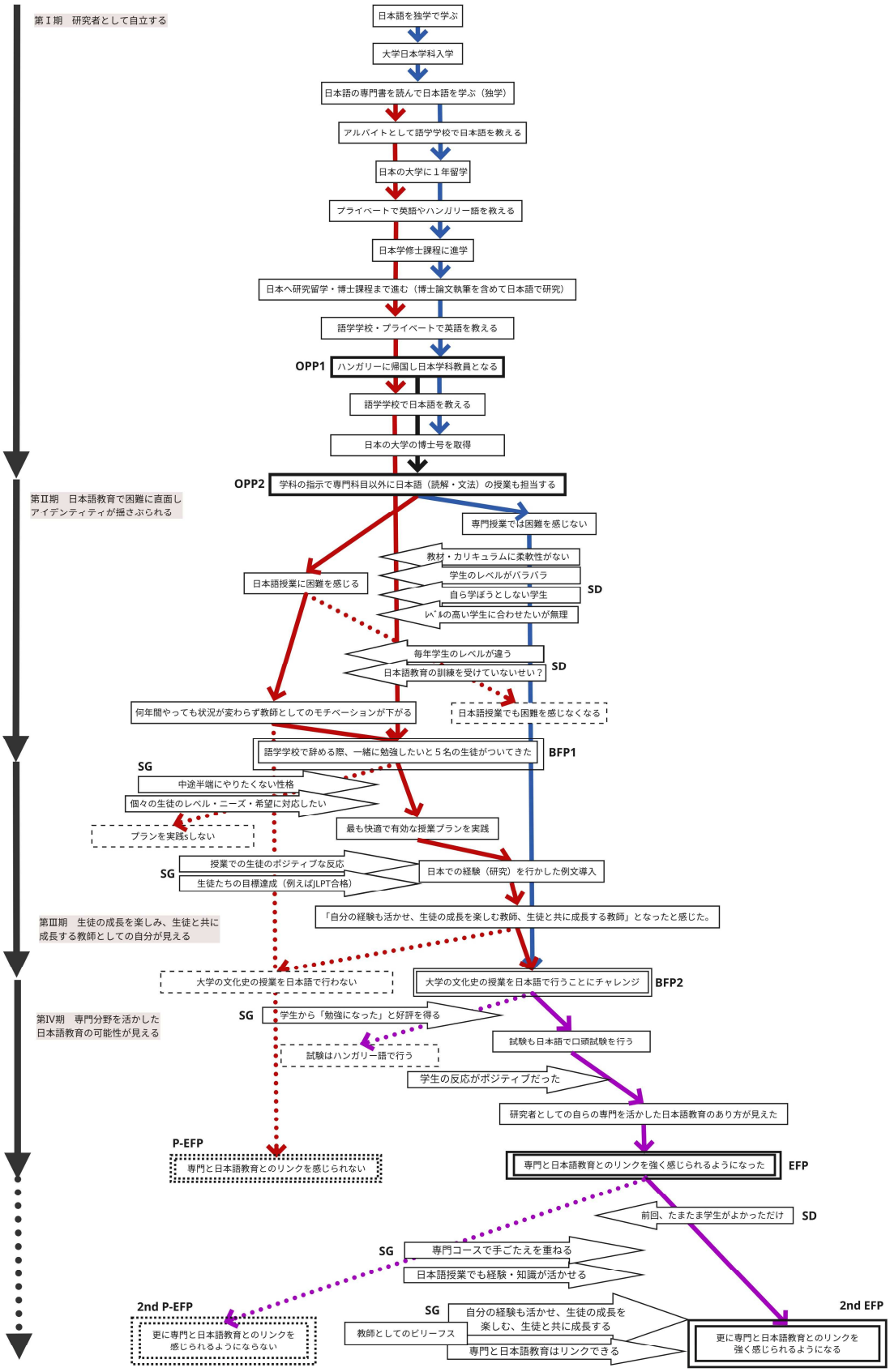

第Ⅰ期　研究者として自立する
日本語を独学で学ぶ
大学日本学科入学
日本語の専門書を読んで日本語を学ぶ（独学）
アルバイトとして語学学校で日本語を教える
日本の大学に１年留学
プライベートで英語やハンガリー語を教える
日本学修士課程に進学
日本へ研究留学・博士課程まで進む（博士論文執筆を含めて日本語で研究）
語学学校・プライベートで英語を教える
OPP1
ハンガリーに帰国し日本学科教員となる
語学学校で日本語を教える
日本の大学の博士号を取得
OPP2
学科の指示で専門科目以外に日本語（読解・文法）の授業も担当する
第Ⅱ期　日本語教育で困難に直面し
アイデンティティが揺さぶられる
専門授業では困難を感じない
教材・カリキュラムに柔軟性がない
学生のレベルがバラバラ
日本語授業に困難を感じる
自ら学ぼうとしない学生
SD
ﾚﾍﾞﾙの高い学生に合わせたいが無理
毎年学生のレベルが違う
日本語教育の訓練を受けていないせい？
SD
何年間やっても状況が変わらず教師としてのモチベーションが下がる
日本語授業でも困難を感じなくなる
語学学校で辞める際、一緒に勉強したいと５名の生徒がついてきた
BFP1
SG
中途半端にやりたくない性格
個々の生徒のレベル・ニーズ・希望に対応したい
プランを実践しない
最も快適で有効な授業プランを実践
SG
授業での生徒のポジティブな反応
生徒たちの目標達成（例えばJLPT合格）
日本での経験（研究）を行かした例文導入
第Ⅲ期　生徒の成長を楽しみ、生徒と共に
成長する教師としての自分が見える
「自分の経験も活かせ、生徒の成長を楽しむ教師、生徒と共に成長する教師」となったと感じた。
大学の文化史の授業を日本語で行わない
大学の文化史の授業を日本語で行うことにチャレンジ
BFP2
第Ⅳ期　専門分野を活かした
日本語教育の可能性が見える
SG
学生から「勉強になった」と好評を得る
試験も日本語で口頭試験を行う
試験はハンガリー語で行う
学生の反応がポジティブだった
研究者としての自らの専門を活かした日本語教育のあり方が見えた
P-EFP
専門と日本語教育とのリンクを感じられない
専門と日本語教育とのリンクを強く感じられるようになった
EFP
前回、たまたま学生がよかっただけ
SD
SG
専門コースで手ごたえを重ねる
日本語授業でも経験・知識が活かせる
2nd P-EFP
更に専門と日本語教育とのリンクを
感じられるようにならない
SG
自分の経験も活かせ、生徒の成長を
楽しむ、生徒と共に成長する
教師としてのビリーフス
専門と日本語教育はリンクできる
2nd EFP
更に専門と日本語教育とのリンクを
強く感じられるようになる

図 1：H 氏の TEM 図

第Ⅱ期　日本語教育で困難に直面しアイデンティティが揺さぶられる

H 氏は歴史学・考古学への情熱を胸に，研究者として B 大学日本学科で教鞭をとり始めた。しかし，日本学科の指示により，学士課程の必修科目である読解・文法の授業もそれぞれ週に 1 回担当することになった。読解の授業は 2 年間で担当を外れたものの，文法の授業はその後も現在まで 8 年間担当を続けている。これらの日本語の授業で H 氏は大きな壁にぶつかった。特に困ったのは，毎年学生の学力や日本語のレベルが違うことだった。また，同じクラスの中でも，日本語のレベルには学生によってかなりの差があった。教材は固定され，同じ科目には複数のクラスがあり，それぞれを別の教員が担当していたこともあって，カリキュラムも柔軟性に欠けていた。H 氏は，レベルの高い学生たちに合わせて，より深い内容を教えたいと考えていたが，決められたカリキュラムの中では，それが許されなかった。レベルの低い学生に合わせれば，レベルの高い学生は授業に退屈し，教える側も，教わる側も，もどかしさを感じる日々が続いた。H 氏は自らの経験から，自分で学び，知識を深めることの重要性を知っている。しかし，目の前の学生たちの中には，自ら積極的に学ぼうとする姿勢が見られない者も少なくなかった。「この状況は，日本語教育の専門的な訓練を受けていない自分が悪いのではないか？」そんな思いが，H 氏の心を占めるようになった。

研究者としての専門分野では困難を感じることはなかったが，日本語教育の現場では，自分の力不足を痛感させられた。学科から機械的に授業を割り振られている点も相まって，教員としてのモチベーションは下がり，このまま何年間も同じ状況が続くのではないかという不安に襲われた。

第Ⅲ期　生徒の成長を楽しみ，生徒と共に成長する教師としての自分が見える

H 氏は経済的な理由で語学学校で日本語を教えていたが，語学学校の待遇は決してよくなく 2 年後に辞めた。しかし，このとき語学学校の生徒のうち 5 名が「H 氏と一緒に勉強したい」と，学校を辞めて H 氏のプライベートレッスンを受けることと

なった。プライベートレッスンを始めた H 氏は，生徒たちの意欲の高さに驚かされた。彼らは皆，明確な目標を持ち，自ら積極的に学ぼうとする姿勢を持っていた。5 人の姿が，独学で学び困難を乗り越えてきた自分自身の姿に重なった。H 氏は，中途半端なことはしたくないという性格も相まって，生徒一人ひとりのレベルやニーズ，そして将来の希望を丁寧にヒアリングし，最も効果的で快適な授業プランを練り上げた。そして，授業中，授業資料の例文や文法説明の中に，自身の日本での研究の経験や日常生活で体験したエピソード，あるいは日本の歴史に関する情報を例文として取り入れてみた。これが生徒たちに非常に好評で，日本語能力試験（JLPT）に合格するものも出るなど，着実に日本語能力を向上させていった。何よりも，彼らが目を輝かせ，日本語を楽しく学んでいる姿を見たとき，H は大きな喜びを感じた。この経験により，H 氏は自身が「自分の経験も活かせ，生徒の成長を楽しむ教師，生徒と共に成長する教師」になったと感じるようになった。

第Ⅳ期　専門分野を活かした日本語教育の可能性が見える

H 氏は，この自身の成長を大学の日本語の授業でも活かしたいと思いながらも，その実現には至らなかった。2024 年，大学院の文化史の授業を受け持つこととなった。文化史の授業は専門的な内容であるため，ハンガリー語で行われるのが一般的だった。しかし H 氏は，自身の専門分野である考古学の知識を，日本語を通して学生たちに直接伝えたいと考え，思い切って日本語で授業を行うことを決めた。授業の準備は時間がかかり，専門用語を分かりやすく説明したり，学生たちの理解度を深めるための工夫など試行錯誤が続いた。授業の進行は当初の計画より遅くなった。しかし，一人ひとりの学生が日本の文化史を日本語で理解しようと努力している姿を見て，喜びを感じた。最終試験はハンガリー語で行うべきか悩んだが，結局，日本語での口頭試験を実施することにした。学生たちは日本語で自身の考えを述べ，H 氏と直接議論を交わした。試験結果は学生からも好評だった。文化史の授業は専門科目であり，日本語の授業ではなかった。しかし，H 氏は「これは，自分の専門知

識を活かした日本語教育とも言えるのではないか」と感じるようになった。学生たちからの高評価を経て，氏は，専門分野を日本語で教えるという行為そのものが日本語教育の一環であり，その二つはリンクしているのだと感じられるようになった。おっして「研究者としての自らの専門を活かした日本語教育のあり方」を明確に描くことができるようになった。

4　考察

H 氏は，職場で担当する日本語授業に困難を感じていた。この原因には，日本語教育の専門的な訓練を受けていないことがあるのではと考え，その解決策を探るため，ハンガリー国内で開かれた日本語教育シンポジウムにも参加した。しかし，日本語教育学の視点からのみでは，自身が直面する問題の解決策を見つけることはできなかった。この状況を打開したのは，語学学校を辞めてまで H 氏のもとで学びたいという生徒たちの存在である。彼らの姿に，日本語学習者であった自分自身の姿を重ねた H 氏は，自身のアイデンティティの核である日本の歴史や考古学を授業に取り入れてみようと考えた。それが生徒にポジティブに受け入れられたことで，H 氏は「自分の経験も活かせ，生徒の成長を楽しむ教師，生徒と共に成長する教師」としての自身の日本語教師像を見出すことができた。この成功体験がモチベーションとなり，自身の専門である文化史の授業を日本語で教えるという新たな挑戦へと H 氏を導いた。その結果，学生たちの姿と，かつての学生としての自分自身の姿を重ねる喜びを再び感じ，専門教育と日本語教育が強くリンクしていることを再認識することができた。

調査時点で，H 氏は学士課程の文法授業における課題を完全に解決したわけではない。しかし，学生の姿をかつての自分自身の姿に重ねることに喜びを見出せるようになったことで，H 氏は学士課程の文法授業の現状も改善できるのではないかという希望を持つようになった。今後，文法授業でも自身の強みを活かし，学生と自分自身の姿を重ねることができれば，H 氏はさらに専門と日本語教育とのリンクを

強く感じられるようになるだろう。この状態が「2nd EFP」であると考えられる。一方，Hは，EFPに達しながらも「学生の評価が高く，成功したと感じたのは，たまたまよい学生と巡り合ったからかもしれない」という不安も抱えていた。従って，文法の授業で H 氏の専門教育と日本語教育をリンクさせる試みがうまくいかなければ，「前回は，たまたまよい学生だったから」と感じ 2nd EFP には達しないであろう。

5　サポートのあり方，今後の課題

海外で日本語を教える教師の多くはノンネイティブである。しかしながら，先行研究の多くで問われる彼らの「専門性」は，「日本語教師としての専門性」に限定されている（八田他 2012）。国際交流基金は，日本や海外拠点で長年にわたってノンネイティブ教師向けの教師教育プログラムを実施しており，多くの教師が参加している（阿部・八田 2010）。しかし，これらの研修で扱われる専門性は日本語教師としての専門性であり（来嶋・八田・長坂 2019），H 氏のような研究者にとっては，その視点のみからのアプローチではサポートが困難な場合がある。

そこで考えられるのが，「実践共同体」を立ち上げ，その活動を通じてサポートを行うというアプローチである。実践共同体は，個人的な関心をベースに持続する集団であり，「参加は自由で強制されない」「メンバー同士は対等」「自主的な運営」「共通の関心事について協力し，知識や経験を共有」「新しいアイデアや解決法を生み出す」といった特徴を持つ。この代表的な例として，ゼロックス社のサービスエンジニア「レップ」が挙げられる。レップは，マニュアルのみでは解決できない現場の課題を，非公式な場で成功談や失敗談を共有する集まりである（小江 2020）。B 大学には H 氏以外にも，日本語教育に携わる日本学研究者が複数存在する。これらのメンバーで実践共同体を構成し，H 氏の体験を共有することで，既存の研修会では得られない「日本語教育に携わる日本学研究者」の実践的な情報が交換され，革新的な取り組みが創出される可能性がある。

専門性を活用した言語教育と自己肯定感の育成に焦点を当てた先行研究は限定的

であり，質的なケーススタディや実践報告が今後の重要な研究課題となる。まずは，B大学における実践共同体の立ち上げを支援し，各研究者の取り組みを継続的に追跡することが今後の課題である。

＜引用文献＞

阿部洋子・八田直美（2010）「【特集】今，日本語教師に求められるもの―教師教育の課題と展望―ノンネイティブ教師を対象とした現職者教師研修の現状と課題―国際交流基金海外日本語教師上級研修の実践から」『日本語教育』144 号，38-48

小江茂徳（2020）「実践共同体のマネジメント：成功要因に関するレビュー」『九州工業大学教養教育院紀要』4，p.11-24.

来嶋洋美・八田直美・長坂水晶（2019）「日本語教師研修のこれまで・これから」『第 22 回海外日本語教育研究会 「日本語国際センターのこれまで・今・これから－日本語教育で人と社会をつなぐ－」』

https://www.jpf.go.jp/j/urawa/about/world/dl/22/overall.pdf

木戸彩恵（2025）「TEM Trajectory Equfinality Modeling」，第一節 TEA の基本的枠組み（2），サトウ タツヤ・安田 裕子(監修)『TEA と質的探究用語集』，誠信書房，p3.

久保田美子（2019）「非母語話者日本語教師のビリーフの変化と成長過程―縦断的インタビュー調査の結果から―」『日本語教育』172 号 pp.73-87

サトウ タツヤ・安田 裕子(監修)(2025)『TEA と質的探究用語集』，誠信書房

サトウタツヤ（2025）「HSI Historically Structured Inviting」，第一節 TEA の基本的枠組み（3），サトウ タツヤ・安田 裕子(監修)『TEA と質的探究用語集』，誠信書房，p4.

八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里(2012) 「ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義 ―PAC 分析によるタイ人新人日本語教師のビリーフ

調査から―」国際交流基金日本語教育紀要 8, pp.23-39.国際交流基金

安田裕子（2025）「TEA Trajectory Equifinality Approach」, 第一節 TEA の基本的枠組み（1）, サトウ タツヤ・安田 裕子(監修)『TEA と質的探究用語集』, 誠信書房, p.2.

ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金（2005）『ヨーロッパにおける日本語教育と common European framework of reference for languages ： 日本語教育国別事情調査』国際交流基金, p.233.

Bridging Disciplinary Expertise and Japanese Language Pedagogy

Identity Development of Non-Native Speaking Specialist Faculty

as Japanese Language Instructors

Seiji WAKAI (Károli Gáspár University)

Abstract

This study aims to clarify the identity formation process of non-native faculty members who are not specialised Japanese language educators, working as Japanese language instructors in Japanese Studies departments at European universities. Using the Trajectory Equifinality Approach (TEA), the research analysed the case of Professor H, a history and archaeology specialist at University B in Hungary. The results revealed three stages in the identity formation process: (1) initially experiencing difficulties in managing his Japanese language courses and attributing this to not being a Japanese language teacher; (2) recognising the potential for utilising his specialised knowledge in Japanese language education through successful experiences in private lessons; and (3) integrating his specialised field with Japanese language education by conducting cultural history classes in Japanese. These stages enabled H to establish his own approach to being a Japanese language instructor. The transformation process also revealed that identifying with his former self as a Japanese language learner and recognising similarities with his current students played an important role.

Nonverbal Communication and Cultural Influences

Developing video teaching materials to enhance intercultural understanding

Yumi NIXON (University of York)
Yuko KATO (Jin-ai University)

Abstract

This paper proposes an approach to fostering intercultural understanding in language and intercultural communication education through the interpretation of nonverbal cues. Grounded in perceptual constructivism, the study aims to enhance learners' awareness of their own interpretive processes and to promote reflective dialogue with others. Nonverbal communication plays a crucial role in shaping context and meaning, and since its interpretation is influenced by cultural norms, its understanding is indispensable in intercultural communication. To this end, a set of video materials was developed by filming natural interactions of Japanese people and those of British people and editing them so that only nonverbal elements such as vocal intonation, facial expressions, gestures, and posture were observable. Learners used these materials to interpret interpersonal relationships, reflect on their thought processes and deepen their understanding through discussion with peers. The practice revealed that many learners became more aware of the importance of nonverbal cues and the impact of cultural backgrounds, suggesting that reflective dialogue can foster intercultural understanding. This paper concludes by considering the significance of the materials that have been developed and their potential future applications.

Keywords: nonverbal communication, perceptual processes, intercultural understanding, video teaching materials, reflective dialogues

【キーワード】 非言語コミュニケーション，知覚プロセス，異文化理解，動画教材，省察的対話

1 Introduction

A large number of materials have been developed to facilitate effective training of language and intercultural communication skills. However, despite the importance of nonverbal communication in everyday life, resources focusing on the perception and interpretation of nonverbal communication have been limited (Nixon, 2009). As observed in the concepts of

plurilingualism and pluriculturalism in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR; Council of Europe, 2001/2020), the importance of 'the dynamic use of multiple languages or varieties, along with cultural knowledge, awareness, and/or experience in social situations' has been emphasised in intercultural communication. Therefore, the scope and expectations of language learning and teaching have expanded in recent years. Wei (2018), proposing translanguaging as a theory of language, explained that it 'requires analytic methods that move the focus away from treating languages as discrete and complete systems to how language users orchestrate their diverse and multiple meaning- and sense-making resources in their everyday social life' (p. 27). Wei also emphasised the need for a transdisciplinary approach by re-conceptualising language, language learning, and language use, citing Thibault (2017, p. 76), who stated that language learning is the process of adapting 'their bodies and brains to the languaging activity that surrounds them'.

In studies of nonverbal communication, both universal and culture-specific aspects of expressing and decoding nonverbal cues have been reported (e.g., Ekman & Friesen, 1975). Ekman and Friesen introduced the term 'display rules' to describe cultural differences in nonverbal expression, while Buck (1984) used 'decoding rules' to refer to cultural patterns in interpretation. These rules in person perception reflect individuals' social learning as shaped by cultural norms and values. Cultural expectations embodied in the perception of social episodes are particularly salient sources of information and are much more resistant to being discounted than other contextual cues (Forgas, 1976).

The importance of person perception and social skills has been widely noted, and efforts to train individuals' perceptual skills have shown positive results (Rosenthal et al., 1979; Costanzo & Archer, 1991; Costanzo, 1992; Nixon & Bull, 2005). Costanzo & Archer (1989) developed the Interpersonal Perception Task (IPT) to assess processes of social perception. This video-based task features natural interaction scenes of spontaneous, unscripted communication, encompassing both verbal and nonverbal behaviours. The IPT has been used not only as an assessment tool but also as a teaching technique for both verbal and nonverbal communication. Building on the IPT format, Nixon and Bull (2006) developed the British and Japanese Social Perception Task (BJSPT), which includes interaction scenes featuring British and Japanese individuals. This tool has been used to assess cross-cultural perceptual processes, and results have revealed cultural differences in the interpretation of nonverbal behaviour, attributed to variations in sensitivity and cultural expectations across different contexts. These findings

suggest that examining perceptual processes and cultural expectations in diverse social scenarios can contribute to enhancing intercultural understanding and communication skills.

From a perceptual constructivist perspective, Bennett (2017) argued that culture is not a collection of values and beliefs, but a process through which human groups coordinate meaning and action. Drawing on Hall (1959), he explained that people's experiences are not universal but shaped by the patterns of distinctions that constitute their worldviews. Events tend to conform to the expectations individuals hold in contexts, and experiences depend on whether and how people perceive those events. Bennett further identified perceptual flexibility as a key element of intercultural communication competence. This includes perceptual acuity; namely being conscious of one's perceptual processes, and perceptual agility; the ability to adjust one's perception to align more closely with the target culture. According to Bennett, cultural self-awareness is a prerequisite for perceptual agility. Similarly, Yamamoto (2020) described intercultural competence as the ability to relativise one's cognitive framework through interactions with others, emphasising the importance of clarifying one's own framework as a basis for recognising differences.

Landis et al. (2004) summarised intercultural training programmes as emphasising three domains: (1) cognitive: acquiring knowledge and understanding of other cultures; (2) affective: fostering positive attitudes and openness toward cultural differences; and (3) behavioural: developing skills for appropriate intercultural communication. Depending on the aims, the format they take and the tools they utilise, programmes cover these aspects to varying degrees and from different perspectives.

In this study, building on a perceptual constructivist approach and recognising the importance of nonverbal communication, video materials focusing on nonverbal cues were created for use in language classrooms and intercultural communication training. The sessions aimed to: (1) consider the role of nonverbal elements in communication, (2) reflect on one's perceptual and interpretive processes by discussing them with others, (3) examine the influence of culture on nonverbal expression and interpretation, and (4) provide a foundation for fostering cognitive flexibility and enhancing intercultural communication skills. While the sessions primarily focused on the cognitive aspect of communication, the behavioural and affective dimensions were also addressed through interaction among students and facilitators. The following section reports the procedures and findings from our video material production and nonverbal sessions.

2 Methods

2.1 Creation of nonverbal video materials

Since video clips constitute personal data, relevant ethical approval was obtained through the University of York; Jin-ai University did not require a detailed ethical review for social science studies at the time this study began.

Filming for the nonverbal materials was conducted by the authors in the UK and Japan between 2022 and 2024. Prior to participant recruitment, outlines of possible relationships (e.g., friends, couples, colleagues) and filming settings were developed to ensure that the interaction scenes would be as equivalent as possible between the British and Japanese videos. Participants were then recruited via email and through the authors' personal and professional networks. Those who agreed to the use of their video clips and signed the information form concerning ethical issues were invited to participate in the filming.

The recording and editing formats were based on the British and Japanese Social Perception Task (BJSPT; Nixon & Bull, 2005). Filming sessions were conducted at various locations, including university seminar rooms, offices, private premises, and a hotel lounge. Each session lasted about three minutes, during which participants engaged in natural conversation on everyday topics without using any scripts. From these recordings, short clips of 15 to 30 seconds were selected and edited for this study. The speech content in each clip was rendered unintelligible by filtering out high-frequency sounds. These clips were then compiled into tasks (each consisting of eight clips, or six in the short version), with a question about the relationship between the interactants appearing on the screen before each scene. A separate Google Form was also created as an answer sheet, including multiple-choice questions and a space for participants to write reasons for their answers regarding each scene during the viewing. Descriptions of the video clips used in the sessions are summarised in Table 1.

Table 1: Descriptions of videos used for the group sessions

Scene number	Nationality of interactants	Relationship of interactants
1	British	a couple who have been together for a few years
2	Japanese	friends who belong to the same society at the university
3	British	Scene 1: a person (with a course mate at the university)* Scene 2: the same person (with a lecturer at the university)*
4	British	a boss and a subordinate at the university
5	Japanese	close friends
6	British	an elder brother and a younger sister
7	Japanese	Scene 1: a person (with a course mate at the university)* Scene 2: the same person (with a lecturer at the university)*
8	Japanese	a boss and a subordinate at a university

People described in ( )* are not shown in video clips

2.2 Nonverbal sessions

These video materials were used in intercultural communication seminars, Japanese language classes, and an extracurricular intercultural session between 2023 and 2025. Depending on the context, time frame, and aim of the session, the format was adapted accordingly. In some Japanese language sessions, only a small number of videos were used as part of lesson content or as a warm-up activity. In this study, the results of four sessions which had similar formats were summarised and analysed. Details of the participants and session format are shown in Table 2 below.

Table 2: Details of the groups and session formats

Group	Participants	Session format	Time (minutes)	Number of video clips used
1	12 Japanese students at a university in Japan	intercultural communication seminar conducted in Japanese	90	8
2	42 Japanese students at a university in Japan	intercultural communication lecture conducted in Japanese	90	8
3	7 Japanese exchange students and 6 Japanese learners at a university in the UK	extracurricular intercultural session conducted in Japanese and English	70	8
4	9 Japanese learners at a university in Italy	Japanese lesson conducted in Japanese	90	6

The first author was invited to a Japanese university and, in collaboration with the second author, conducted sessions for Groups 1 and 2 during a timetabled seminar and lecture. The Group 3 session was conducted with the first author's students who were studying in Japanese courses and Japanese exchange students recruited on campus at a university in the UK. The Group 4 session was carried out in collaboration with a Japanese lecturer teaching at a university in Italy. All the sessions were carried out face-to-face; however, the first author joined this Japanese class online to conduct the session.

These group sessions followed a similar format:

(1) warm-up activities which aligned with the aim of each session;

(2) a short lecture on nonverbal communication, person perception, and cultural influences (Group 3 session did not include this component due to time constraints and its focus on intercultural interactions);

(3) video viewing: participants individually selected one of three possible answers after viewing each video and wrote reasons for their choices using a Google Form;

(4) group discussion of their answers while viewing each video clip for a second time (discussions were carried out first in a group of about three and then in a whole group);
(5) completion of reflective questionnaires about the session content and participants' performance/learning via a Google Form. The questions included: 'Please write down any thoughts or feelings you had while watching the nonverbal videos or discussing your interpretation of the clips,' and 'What did you learn or realise from this session? If applicable, please write your response'.

3 Results

3.1 Comparisons of groups

3.1.1 Accuracy of guessing actual relationships of interactants

As the video clips used for activities differ slightly between groups due to variations in the number of clips used and the arrangement of the sessions, comparisons of overall accuracy were not appropriate. However, comparisons of individual scene accuracy were conducted. The results suggested that there are some significant differences in accuracy between groups (Japanese students and learners of Japanese) for Japanese status scenes (interactions between a boss and a subordinate and those between a teacher and a student). In other scene types—British and Japanese intimacy (between a couple, friends, acquaintances), British and Japanese kinship (between siblings), and British status scenes—no significant differences were observed. Accuracy differences for Japanese status scenes are summarised in Table 3.

Table 3: Accuracy comparisons between Japanese students and Japanese learners

Viewers	**Japanese boss-subordinate interaction scene**	**Japanese teacher-student interaction scene**
Japanese students	78.7%	69.4%
Japanese learners	26.7%	26.7%
Pearson's Chi-square test & Fisher's exact test	$\chi^2(1, N = 76) = 15.08, p < .001$ (Fisher's $p < .001$)	$\chi^2(1, N = 64) = 8.69, p < .003$ (Fisher's $p < .006$)

While 78.7% of Japanese students accurately identified the relationship between a Japanese boss and a subordinate, and 69.4% did so for a Japanese teacher and a student, the corresponding figures for Japanese learners were significantly lower, at 26.7% for both scenes.

To examine the cause of these differences in accuracy, the reasons behind participants' answer choices were analysed to identify which nonverbal cues they focused on and how these

cues were interpreted. The findings revealed that the nonverbal cues focused on were quite similar in both accurate and inaccurate responses; however, differences were found in how the cues were interpreted, as shown in Table 4 and discussed in the following section.

3.1.2. Nonverbal cues focused on and their interpretations

The nonverbal cues mentioned by participants and their interpretations are summarised below, distinguishing between interpretations that led to accurate and those that led to inaccurate guessing of a Japanese boss-subordinate interaction scene. In the scene two women are sitting in a meeting room, facing each other in chairs. Both sit relatively upright and are dressed in somewhat formal clothes. In their conversation, they nod in response to each other and smile. Except when making small gestures, they keep their hands on their laps. The woman on the left (subordinate) speaks more, while the woman on the right (boss) listens attentively.

The cues are listed in the order of how frequently they were mentioned (figures in parentheses indicate the number of mentions). Some participants gave overall impressions without specifying which cues they focused on; these responses are not included in the table.

Table 4. Cues focused by participants for interpretation of Japanese boss-subordinate interaction

Nonverbal (NV) cues focused on	**Interpretation of NV cues which led to accurate guessing**	**Interpretation of NV cues which led to inaccurate guessing**
nodding [14]	left person: agreeing to the right person; showing attention	The way they respond or tilt their heads doesn't show any hierarchical relationship.
appearance features [13]	right person: older? dignified, calm, dominating	no comments no difference between the two
amount of speech [left person > right person] [10]	left person: subordinates are speaking with consideration; reporting; receiving advice	left person: explaining to her subordinate right person: being in the position to listen (subordinate)
posture [8]	left person: in a good (upright) posture and listening intensely	left person: back is not straight right person: placing both hands on the lap and showing respect
facial expressions [7]	left: smiling politely, being considerate, nervous	left: confident, composed smiles

In this scene, the relative frequency of nodding, the amount of speech, and appearance, such as perceived age differences, appeared to serve as important cues for participants. Frequent nodding was often interpreted as a sign of attention and agreement, while a higher amount of speech, when combined with nodding, conveyed the impression that a subordinate was

explaining or reporting something to a superior, possibly seeking advice. Additionally, perceived age differences influenced some Japanese participants' interpretations, leading them to speculate that the older individual held higher social status.

In contrast, some participants interpreted a higher amount of speech combined with smiling as a sign of confidence, concluding the opposite—that the person on the left was explaining something to their subordinate. Similarly, others did not perceive clear differences in age or nonverbal cues such as nodding and posture and thus concluded that the two individuals held equal positions at work.

3.2 Reflective questionnaire comments

Participants' comments in the reflective questionnaire were examined and summarised into five categories based on the content: (1) awareness of the importance of nonverbal communication; (2) awareness of cultural differences; (3) observation of thought processes and person perception accuracy; (4) appreciation of opinion exchange; and (5) perceived usefulness of the activity. A few example comments are shown below for each category, with the participant group number in parentheses (Japanese comments were translated by the first author).

(1) Awareness of the importance of nonverbal communication

- Since I had never consciously paid attention to nonverbal communication when speaking, I felt that it was surprising how much one can interpret and infer from nonverbal cues alone. (Group 1)
- Because I got several questions wrong, I think I should pay more attention to subtle nonverbal communication cues, such as gestures, facial expressions, and body movements. (Group 4)

(2) Awareness of cultural differences

- In relationships between supervisors and subordinates overseas, I thought that crossing one's legs while speaking to a superior would be considered rude in Japan, but it didn't seem to be so overseas, which I found very interesting. (Group 1)
- I came to understand that even across different countries, the way people perceive the atmosphere of a relationship is not so different. (Group 3)

(3) Observation of thought processes and person perception accuracy

- I enjoyed considering how I would judge people's relationships as it is usually not something you think of consciously. It was a little tricky to explain my thought process (Group 3)
- I learned the importance of letting go of preconceived notions. (Group 2)

(4) Appreciation of opinion exchange

- By listening to everyone's opinions, I realised that while we might share a general understanding, each person has their own way of perceiving the finer details. (Group 1)
- I noticed that some people perceive things differently from me, and that when I listened to their reasons, there were often many points I could agree with. (Group 3)

(5) Perceived usefulness of the activity

- The lesson was based on group work and comparisons with other countries, and I was able to deepen my understanding while enjoying it. (Group 2)
- This class was easy to understand since we watched videos and could actually see scenes of people communicating. (Group 2)

Although the number of comments presented are limited due to space constraints, similar reactions were observed in each section by different groups, indicating that these activities were considered equally useful in both language and intercultural understanding seminars. While analyses with a larger number of participants would allow further clarification, the present responses demonstrate effectiveness in raising awareness of the importance of nonverbal communication and cultural influences on perceptual processes. They also highlight the value of reflection and dialogue with others for promoting intercultural understanding and learning.

4. Conclusions

Nonverbal communication training in language teaching and intercultural communication seminars has been found to be effective in raising awareness of cultural differences and similarities in the expression and interpretation of nonverbal cues. For participants, these sessions confirmed the commonalities shared across cultures, while also highlighting context-dependent differences shaped by cultural and social rules and norms of appropriateness.

Accuracy differences between Japanese participants and Japanese learners of other nationalities revealed that certain communication contexts, such as interactions between a boss and a subordinate in the workplace, or between a teacher and a student, require an understanding of cultural rules and social appropriateness. Such understanding is essential for grasping interpersonal relationships and the nonverbal communication that is associated with them. For

example, nodding is frequently used in Japanese interaction to signal attention and acknowledgement of the speaker. Awareness of how such cues are used can therefore help learners to develop appropriate understanding and thus facilitate effective communication. Certain nonverbal behaviours, such as crossing one's legs, were often mentioned by Japanese participants as being somewhat inappropriate in formal settings. These aspects can serve as focal points in culturally-specific awareness training or discussion. Exchanging interpretations of communication cues can also promote valuable cultural learning, especially when sessions are conducted cross-culturally with students from diverse backgrounds.

The use of video materials developed within this study has been described as valuable in training, as they allow participants to observe natural interactions that supplement texts, audio materials, and other teaching resources. Quiz-style tasks can further encourage active participation by stimulating interest and concentration. At the same time, it is important to remind participants that the individuals in the videos display both personal and cultural characteristics in their nonverbal behaviour, which are shaped by the specific social contexts and physical settings in which they occur. Consequently, such limited video samples should be used as prompts for discussion and reflection on participants' interpretive processes and cultural expectations, rather than as tools for assessing nonverbal accuracy.

Although verbal content can be added depending on the aim of the sessions, focusing on nonverbal cues helped participants become aware of their importance in everyday communication. This awareness will enable learners to be mindful not only of linguistic aspects but also of more holistic communication, encouraging them to make use of their varied communication skills, including both nonverbal expression and perceptive abilities. Participants in this study appreciated that these activities provided a new perspective that stimulated their interest in further intercultural learning.

Culture, as explained by the perceptual constructivist approach, is constructed through people's perceptions. An important aspect of this nonverbal awareness training is reflecting on one's own perceptual processes and sharing them with others. As some participants commented, this is not something people are accustomed to and can be difficult to describe verbally. However, it emerged as one of the aspects most appreciated by participants, who were curious about how others interpret nonverbal cues and intrigued by both individual and cultural similarities and differences. Participants were very open to these differences and enjoyed exchanging their views, which created a warm and stimulating atmosphere in the session rooms.

Cultural understanding can be achieved to some extent through receptive learning, such as reading information and watching various materials. However, learning through interaction with others allows participants to reflect on their own communication styles while observing those of others. These interactive activities therefore provide a foundation for open, understanding, and inclusive attitudes, which in turn facilitate intercultural understanding and the development of communication skills. Video materials developed and evaluated by the authors, as confirmed in this study, can also serve as stimuli for activities such as role-plays or drama-based exercises, which engender more behavioral aspects of communication.

The findings of this study confirm that, in the classroom, teachers should be encouraged to act as facilitators of self-reflection and peer interactions, and to actively promote autonomous learning attitudes among their students.

Notes

This project was funded by the Great Britan Sasakawa Foundation.

Acknowledgments

We are grateful for the warm invitation from Miho Tokimoto, PhD, Sapienza Università di Roma, to collaborate in the intercultural understanding session of her master's Japanese course.

References

Bennett, M. (2017). Constructivist approach to intercultural communication in Kim, Y (Ed.), *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Wiley.

Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Guilford Press.

Costanzo, M., & Archer, D. (1989). Interpreting the expressive behavior of others: The Interpersonal Perception Task. *Journal of Nonverbal Behavior*, *13*(3), 225–245. https://doi.org/10.1007/BF00990295

Costanzo, M., & Archer, D. (1991). A method for teaching about verbal and nonverbal communication. *Teaching of Psychology*, *18*(4), 223–226. https://doi.org/10.1207/s15328023top1804_5

Costanzo, M. (1992). Training students to decode verbal and nonverbal cues: Effects on confidence and performance. *Journal of Educational Psychology*, *84*(2), 308–313. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.308

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

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

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues.* Prentice-Hall.

Forgas, J. P. (1976). The perception of social episodes: Categorical and dimensional representations in two different social milieus. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*(2), 199–209. https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.2.199

Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.

Landis, D. R., Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (Eds.). (2004). *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed.). Sage Publications.

Nixon, Y., & Bull, P. (2005). The effect of cultural awareness on nonverbal perceptual accuracy: British and Japanese training programmes. *Journal of Intercultural Communication*, *5*. https://doi.org/10.36923/jicc.v5i2.409

Nixon, Y., & Bull, P. (2006). Cultural communication styles and accuracy in cross-cultural perception: A British and Japanese study. *Journal of Intercultural Communication, 6*. https://doi.org/10.36923/jicc.v6i2.429

Nixon, Y. (2009). *Nonverbal Perceptual Styles of British and Japanese People: A study of Cultural Influences and Perception Training*. VDM Verlag.

Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Johns Hopkins University Press.

Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences 61*, 74–85.

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

Yamamoto, R. [山本 玲]. (2005). 言語教育における異文化間理解能力の育成 [Developing intercultural understanding competence in language education]. *言語文化教育研究* [Journal of Language and Culture Education Research], 3, 112–126. Retrieved on June 2, 2025, from https://waseda.repo.nii.ac.jp/records/27118

非言語コミュニケーションと文化的影響

―異文化理解を深めるための動画教材開発―

ニクソン由実（ヨーク大学）
加藤優子（仁愛大学）

要旨

本稿では、言語・異文化間コミュニケーション教育において、非言語の解釈を通して異文化理解を深めるアプローチを提案する。本研究は、知覚構成主義に基づき、自己の解釈プロセスの認識と他者との省察的対話を促すことを目的とする。非言語は文脈形成や意味解釈に深く関わり、文化的規範に左右されるため、その理解は異文化間コミュニケーションに不可欠である。そこで、日本人と英国人の自然な対話を撮影し、声の抑揚や表情、ジェスチャーなどの非言語的要素のみを抽出した動画教材を開発した。学習者はこれを用いて人間関係を推測し、解釈を省察した後、他者との話し合いを通じて理解を深める。実践の結果、非言語の重要性や文化的影響への気づきが多く報告され、省察的対話が異文化理解を促すことが示唆された。本稿では教材の意義と今後の展望について考察する。

日本語教育における音読劇（Readers Theatre）の可能性

―身体の活用による読解の深化―

山本　裕子（愛知淑徳大学）

要旨

本稿では，演劇的手法を語学教育に取り入れる試みの一つである音読劇（Readers Theatre，以下 RT）の実践について報告する。本実践では日本語学習者 13 名と日本語を第一言語とする話者 3 名を中級・上級各 2 の 4 グループに分け，90 分 2 回の授業で RT を実施した。RT は単なる音読ではなく，音声表現にジェスチャーなど身体的な動きが加わることで，言語理解を促す活動である。また RT は協働作業でもある。授業後の振り返りからは，音声や非言語表現を工夫することの重要性や，それによる理解の深まり，協働作業による達成感が見られた。「どのように見せるか」を試行錯誤する中で，言語の本質に迫る重要な学びを自然に得られる。このように RT は身体を通じた学習の価値を再考させる手法として有効であると考えられる。

【キーワード】見せる音読，作品理解，協働学習，音声表現，身体性

Keywords: performance reading aloud, literary appreciation, collaborative learning, oral expression, embodiment

1　はじめに

外国語学習の目標の大きな一つに，「目標言語でのコミュニケーション」があるだろう。CEFR（2020）においても狭義の言語的要素（語彙・文法・意味など）だけでなく，音声的要素は中心的意味形成に寄与するものと明示されているように，コミュニケーションには言語的要素だけでなく，非言語的要素も重要である。しかし，教室での言語教育においては一般に狭義の言語的要素が中心になりがちであり，それ以外の要素（音声的要素・非言語表現な

ど）が扱われることは少ない。もちろん，聴解，シャドーイング，発音指導など様々な音声的要素に着目した取り組みはあるが，統合的には扱われにくい。

演劇的手法を活用する場合は，非言語的要素も重要になる。演劇的手法を外国語教育に取り入れる試みにはさまざまなものがあるが，本稿では音読劇／表現音読（Readers Theatre，以下 RT）を取り上げる。RT は「複数の読み手が暗唱せずに脚本を手にして読む」活動であるため，音声的要素は当然含まれる。「演劇」と聞くと，「普通の教師」にはハードルが高いが，その中で RT は，「表現活動が未経験な者にとっても心理的な障壁が上がらず，取り組みやすい活動である（浅野・草薙 2015）」とされている。また，RT にもさまざまな方法がある（Gordon 2017 他）が，ここでは外国語教育の中で行うものであるという筆者の立場からも，浅野（2014 他）の RT を指すものとする[1]。

2　RT とは

はじめに RT とはどのようなものであるか，その概要を述べる。浅野（2022）は表 1 のように一般の演劇と比較して RT の特徴をまとめている。

表 1：音読劇と一般的な劇との違い

	RT	一般的な演劇
1	姿形の見えないものを想像する劇	姿形あるものが見える劇
2	大・小道具，衣裳，照明，録音・デジタル機材による音響の使用なし	必要に応じて，大・小道具，衣裳，照明，音響などの使用あり
3	読み手が顔を合わせず，聴衆に身体を向けた語り（off-stage focus: mirror image）	聴衆の存在を意識せず，演者同士が身体を向けた語り（on-stage focus）
4	手に持つか，または譜面台の台本を音読	全て暗記した発表
5	童話・小説・新聞記事・聖書・カタログ等の書かれたものを RT 台本化して利用	脚本としてあらかじめ台詞化したものを利用
6	原則３～４名以上のグループ発表	1 名以上による発表

浅野 2022：8，表 1 に基づき一部改変

まず，RT の大きな特徴として，衣装や道具を用いて別の世界を作って「演じる」のではなく，音読を通して聴き手がその世界を「想像する」ものであることが挙げられる（表中の 1, 2）。そのため，舞台での動き（同 3）や，台本の扱い（同 4, 5）も演劇とは異なる。また，RT では演劇用の脚本ではなく，「普通の文章」を用いる。そして，グループで行う（同 6）。このように多くの点で一般的な演劇とは異なっている。RT の経験がある学生はほとんどいないため，RT がどのようなものであるかは，実際にやりながら理解してもらうことになる。

RT の特徴的な点は，「台本化（同 5）」と，それをグループで発表する（同 6）点であろう。「台本化」は，文章に役割を振り当てる作業であるが，RT ではいわゆる「地の文」も含めて振り分ける。

例えば，以下は「かさじぞう」の冒頭であるが，

昔々，山の中におじいさんとおばあさんが住んでいました。おじいさんとおばあさんはうちでかさを作っていました。

この文を，例えば，ナレーター（A），おじいさん（B），おばあさん（C），おじいさんとおばあさんのナレーター（D）の 4 人で分担するように分けることができる。

A：昔々，山の中におじいさんとおばあさんが住んでいました。
B と C：おじいさんとおばあさんは，
D：うちでかさを作っていました。

このように，役割に振り分ける作業が「台本化」であるが，役割に振り分けるためには，テキストをしっかり読み込んだ上で，話し合う必要がある。

台本化ができたらグループで演出を考える。例えば，ナレータが第一文を読んでいる時，他のメンバーは立っているのか，あるいは，おじいさんとおばあさんは家の中で二人揃って家の中にいる（ようにその場に座る）のか，などを考えていくのであるが，ここでもテキストをよく読んでその場面を想像し，どのように見せるかを考える必要がある。さらに，演出によっては，一つの文を 2 名（以上）で分けたり，同時に 2 名以上が読んだりすることもあ

るので，他の参加者の読みをよく聞いてタイミングを合わせる必要もある。発表に向けて，必然的に，繰り返し「音読」することになる。

3　これまでの RT の取り組みと日本語教育

RT は外国語教育，日本では英語教育において，特に 1970～80 年代以降言語スキルを向上させる活動として初等・中等教育で広く導入されている（浅野・草薙 2015, p.22）。そして，読解力養成に留まらず，協働学習としても効果があるという報告がある（浅野 2013，ムーディ他 2019）。

一方，日本語教育では，取り組み例が限られている。福富・土居（2020）による初級クラスでの実践報告，伊吹（2023）準備教育課程の中上級クラスでの実践報告，山本・浅野（2024）上級クラスでの日本語 L1 学生と合同での実践報告がある。いずれにおいても言語スキルと言語スキル以外を育成する取り組みになり得ることが報告されている。

筆者は，2021 年度より，浅野とともに実践をおこなっている（一部は山本・浅野（2024）で報告）が，RT は意味と感情が不可分であるという，言語的の本質に無理なく迫ることができる活動の一つとして，また協働で取り組む活動としても有効であると考えている。ただし，これまでの実践では上級の学習者のみを対象とし，RT の進め方の重要な一部分である「台本化」についても教師が行った「台本化済み」のものを用いた実践を行っていた。そこで本実践では，中級の学習者にも対象を広げ，学習者のレベルに応じて題材を変え，複数の題材を用いて台本化も含めた実践をすることとした。本実践では，レベルによって学びに違いがあるか，どのような学びをしているかに着目して RT の意義，可能性を考えたい。

4　実践

本実践の概要を以下に述べる。

・対象クラス：日本語中上級クラス（8 カ国 13 名。中級 6 名，上級 7 名）に日本語が第一言語（L1）である話者（3 名）を加えた合計 16 名

中級クラス　2 グループ（学習者 3 名＋日本語 L1 話者 1 名）

上級クラス　2 グループ（学習者 4 名／学習者 3 名＋日本語 L1 話者 1 名）

・授業回数：予告（20 分）＋　90 分 x 2 回の授業

・題材：中級クラス「かさじぞう」・上級クラス「貧困からの脱却」

表 2：授業の進め方

授業回	内容および宿題
予告	RT の基本的な進め方，「仕分け（台本化）」について説明する。
宿題	題材とする文章を読んでくる（QA あり）。「仕分け（台本化）」のアイディアを各自考える。
授業 1 回目	1）グループにわかれて本文を読み，わからないところ（語彙・発音を含む）がないかグループ内で確認する。2）1 文ずつ交替で順番に読む。3）話し合いによって「台本化」をする。4）役割を決め，「台本」の役割通りに読む。5）演出の相談を始める。
宿題	各自で「読む」練習をするように指示
授業 2 回目	1）演出の相談の続き　2）リハーサル　3）本番　4）まとめ
宿題	振り返り

以下では，授業後に宿題として課した振り返りの記述から，学習者が RT を通して得た学びを考える。そこで，レベルによって学びに違いがあるか，どのような学びをしているかに着目して見ていくこととする。

5　結果

授業後の振り返りでは，以下の 4 点について記述してもらった。

① 全体の感想

② 読解について：グループで読んだ時に新しく気がついたことはあったか

③ 読むこと（声に出す）ことについて：自分の理解した内容を日本語で表現することはうまくできたか，難しかったか

④ 他のグループの発表について気がついたこと

以下では，順に学習者の振り返りの記述を見ていく。

5.1　全体の感想

演劇的な活動が得意でない，好きではない学生もいることは想像に難くないが，感想からは，「恥ずかしい」という気持ちが，「楽しい」に変化していることがわかる。また，ただ楽しいだけでなく「難しさ」もあったこと，グループでの協働作業に意義を見出していることがわかる。以下，レベルごとに感想の一部を示す。（以下、下線は筆者）

【中級クラス】

・初めてこのような発表して面白かったです。ただ読むだけでなく演劇したり，何度も読んだり聞いたりしたので忘れられないようになりました。他のチームの発表をみているときは最も楽しかったです。（モンゴル）

・みんなの前で音読劇するのは少し恥ずかしかったが楽しかったです。特に練習したときみんなと楽しい時間を過ごしました。そして，難しかったが初めてそのようなことをやってみてよかったです。皆さんは思ったより上手でびっくりしました。（チェコ）

・とても面白かった。内容をどんな方法で皆さんに見せたいか決めて、そしてこの方法で文章の内容をよりよく理解することができる。（台湾）

【上級クラス】

・面白かった。みんなの前で日本語を感情を込めて読む機会はなかなか得られないのに，今回にこんなにも楽しくすることができて楽しかった。そして，他のグループはどうやって表現したのかも見れるから，視野も広がるしみんなの新しい一面が見れてよかった。また，グループの中でみんなと話し合って一つの結果を出すのが楽しかった。このように大切な経験ができて嬉しかった。（韓国）

・楽しかった。難しいところもあったが，グループのメンバーと話し合い，各自の役割を分析することなどがよかった。（台湾）

5.2　理解の深まりと音声表現に関する記述

次に②読解について（グループで読んだ時に新しく気がついたことはあっ

たか)，③読むこと（声に出す）ことについての記述を，表 3 に分類して示す。

表 3 振り返りの記述内訳 [2]

項目	内容	上級（N=6）[3]	中級（N=6）
②	特になし		2
読解	内容理解が深まった	3	
	表現することへの言及	3	1
	その他	仕分けへの言及　1 発話をしていない人の役割への言及　1	演出への言及　1 文化の違いの気づき　1 緊張感　1
③	大体うまくできた	3	5
読むこと	難しかった。練習が必要	5	5　（単語・数字）
（音声）	緊張した	1	3

②のグループで読むことによって気づいたこととして書かれたことのうち，内容理解に関する記述は，レベルによって対照的であった。中級レベルの学習者には RT の実施による変化は「ありません」という記述が見られたのに対し，上級の学習者には理解が深まった，具体的になったという記述が見られた。以下に例を示す。

・グループで読んだ時に文章を四人分に分けて，みんなそれぞれは自分の理解をもって読んで，自分の中にも新しい理解と考えができました。特に例として挙げられた子供四人の話は初めて見た時にあまり気にしませんでしたが，グループメンバーたちがちゃんと貧困に苦しんでいる子供たちの気持ちを理解して読んでくれました。それを聞いて，子供の貧困の大変さをもっと理解できるようになりました。（上級：中国）

・こどもの貧困についてもっと分かるようになった。（中略）そして，いつも貧困について考える時にいろんな例を考え出すのができたけど，これが「貧困の定義」と言えなかった。しかし，今回の読解を通じて「絶対的貧困」や「相対的貧困」などがあることを知って曖昧だった貧困の定義が一気にかたづいた。4 人の子どもの話も読んだら，貧困の悲しさがもっと伝わって来た。子どものインタビュー

がいなかったら，読んだ後すぐ忘れちゃったかも知れない。（上級：韓国）

このように，上級レベルの学習者の記述が，より深く内容に関わる記述であるが，題材の性質の違いの影響もあるように思われる。このことは、「台本化（仕分け）」が難しかったという記述が上級レベルの学習者にのみ見られたことからも窺える。

・今回の音読劇は，内容はニュースのようにあることを説明している場合が多い。そのため，最初役割を決める時に，一つ長い段落を数人分に分けることは難しかった。（上級：台湾，先学期に続いて参加）

一方で，理解した内容を音声やジェスチャーなどで表現することが難しいという記述はどちらのレベルにも見られた。これらは，日頃の学習ではあまり焦点が当てられない面である。

・ただ読むだけではなく，聞き手にしっかりと伝えるように，声の高さ，表情，ジェスチャーを工夫する必要があります。また，難しくて聞きにくい言葉があったら，聞き手に注目されるようにゆっくりと，はっきりと話すべきだと思います。（上級：中国）

・映像だけで見たときは，「何だよ，簡単じゃん～」という気持ちで始めたが，実際に私が直接しようとすると，時によってどんな表情と，どんな行動をしなければならないのか一つ一つ全てを考え出すと同時に，観衆たちを易しく理解させることができるようにするというのが本当に難しいということが気がついたところです。（中級：韓国）

理解したことが聴衆に伝わるようにどのように表現するか，音声表現や非言語表現の重要性が言及されている。どのようにすれば聴衆に伝わるかが強く意識されているが，これらは，グループで「音読」をしたことによってもたらされた気づきである。

③読むこと（声に出す）ことについては，より具体的な「難しかった点」への言及が見られた。

・数字の部分はスムーズに発音するのが難しく，「おじいさん」「おじぞうさん」「かさじぞう」などは間違えやすいです。（中級・台湾）

・自分がもっと発音の練習したほうがいい。おじぞうという言葉は少し難しかったので言うとよく間違えました。（中級・クロアチア）

・大体うまくできましたが，ヒロシという男の子の「ふーんそうなんだって」という台詞を読む時に，どのような表情を使うのか，どのような音声で表現するのか，この部分を読むのがやはり難しかったです。（上級・中国）

・貧困な子供のセリフを読むとき，どうすれば音声だけで乏しくかわいそうな感じを伝えることも難しかった。四人の状況は同じく貧困な子供を演じるが，四人ずつ少し違う雰囲気と感じさせたかった（上級・台湾）

中級クラスの学習者の振り返りが特定の単語の発音が難しかったという記述にとどまっているのに比べ，上級の学習者は内容をどのように表現するかという点に言及している。

このように，全体的に上級の学習者の振り返りのほうが，より深く内容に深く言及しているように思われる。一方で，捉えた意味を立体的に表現することの難しさはレベルに関わらず感じられている。音声や非言語表現を意識する機会が限られていることが影響していると言えるだろう。

5.3　他のチームの発表について

同じ題材でも違う演出，解釈が違うことについての言及は，レベルを問わずほとんどの振り返りに見られた。ここでは自分たちが扱わなかった題材，すなわち異なるレベルの学習者が行った発表についての記述を見る。

まず，中級クラスの学習者による，上級クラスの「説明文」の発表についての振り返りの記述を示す。

・それぞれの文や場面に対応した動作があり，本来は退屈で難しい説明文が生き生きとして面白くなり内容が理解しやすくなった。（チェコ）

・説明文を表現するのはやはり難しいですが，最後のチームは本当にわかりやすくしてくれました。そのため内容がよくわかりました。（モンゴル）

・悲しく重いテーマなのでどうやって楽しくすると思ったが，ジェスチャーを使い，明るい声で発表して本当に楽しかった。内容もよくわかってきた。（クロアチア）

これらの記述は，中級クラスの学習者にとっては，事前に自分で読んだ時よりも，上級クラスの発表を見たことで，内容理解が深まったということを，そして演じた上級クラスの学習者にとっては,「見せる音読」ができていることを示していると言えるだろう。

次に上級クラスの学習者による，中級クラスの「物語文」の発表についての振り返りを見る。

・みんなは協力し合い，多くのジェスチャーや表情，感情を入れて，聞き手に非常に引き付けました。最後にその物語の主人公の幸せな生活さえ感じることができたと思います。（中国）

・同じスクリプトがあったグループでも，全然違うやり方もあってびっくりした。「かさじぞう」のグループの発表を見て，そのスクリプトの方が楽しいと思ったが，たくさんのジェスチャーや表情と感情が必要なので，むしろそちらの方が難しかったと思った。（アメリカ）

これらの記述から，工夫した点を評価するだけでなく，異なるタイプの題材についての認識が変わったことがわかる。

このように，どちらのレベルの学習者にも非言語表現や音声の重要性に関する気づきは見られたが，やはり，内容に関する深い言及は上級の学習者に多く見られた。読解の深化に学習者の日本語レベルが関わっている可能性とともに，題材の性質の違いの影響も考えられる。さらに実践の積み重ねが必要である。

6　おわりに

実践を通して、中上級どちらのレベルでも RT ならではのメリットがあることが確認できた。台本化や演出のために，必然的に何度も，能動的に「読む」こと，さらに身体表現を伴って「見せる」音読にすること。また，グループで一つの作品を作り出すことで，自然に協働できること。これらは「身体」を伴った言語使用が自然にできる RT の方式そのものから得られる点である。母語でも経験が限られるであろう音声表現や身体表現に外国語で取り組むた

め，当然難しさも感じられている。しかし，それ以上に達成感が大きいと捉えられている点も重要である。

一方で，限られた実践経験の中ではあるが，課題も見えてきた。まず，適切な題材選定である。本実践では，時間的な制約を考慮して，実際の学習者の読解レベルよりも易しいものを用いたが，上級クラスに比べ，中級クラスの学習者の振り返りに踏み込んだ内容が少ないのは，題材の難易度が影響しているのか，日本語力が影響しているのか，現時点では不明である。また，どのように評価していくかも大きな課題である。最後の発表に注目が行きがちであるが，RT は発表に至るプロセスも重要である。プロセスを評価できるような方法を考えたい。RT は言語の本質に迫る重要な学びを自然に得られ，また身体を通じた学習の価値を再考させる手法としても有効だと考えられる。今後，さらに実践を積み重ねながらこれらの課題を検討していきたい。

＜注＞

1. 浅野（2022）は RT の諸形式の中で，IRT（Institute for Readers Theatre, San Diego, CA, U.S.A）形式に依拠するものを取り上げている。本稿もそれに従う。
2. 分類にあたって，複数のカテゴリに当てはまる場合，それぞれにカウントしたため，合計数は回答者数より多い場合がある。
3. 1 名未提出のため，ここでは 6 名分を対象とする。

＜資料＞

「昔話かさじぞう」:『初級日本語 げんき 1 An Integrated Course in Elementary. Japanese』（2020）The Japan Times. 「読み書き編」第 10 課（pp.340-345)

「貧困からの脱却 3　クリスマスプレゼントはなかった−子どもの貧困−」:「たどくのひろば」（http://tadoku.info）

＜引用文献＞

浅野享三（2013）「計量テキスト分析から考察する内容理解を促進する音読指導」『中部地区英語教育学会紀要』42,61-68, 中部地区英語教育学会.

浅野享三（2014)「Readers Theatre 大学英語授業の実際」『アカデミア.文学・語学編』95,215-232,南山大学.

浅野享三・草薙優加（2015）「英語音読劇の実践–群読とリーダーズ・シアターの交差的視点から–」『IAPL Journal』2,20-36,国際表現言語学会.

浅野享三（2022）「ようこそ，英語音読劇へ！Welcome to Readers Theatre!」『AH-HA DUIDEBOOK OF READERS THEATRE』（非売品）,6-24.

伊吹香織（2023）「身体表現を重視した音読劇–昔話をテキストとして–」『日本語教育方法研究会誌』29-2,64-65, 日本語教育方法研究会.

福富七重・土居美有紀（2020）「日本語初級クラスにおける音読劇の試み」『南山大学外国人留学生別科紀要』3,53-65,南山大学外国人留学生別科.

ムーディ美穂・浅野享三・野村和宏（2019）「表現力と聴衆の存在–コミュニケーション能力を高める舞台発表の可能性–」『名古屋外国語大学論集』5,247-281, 名古屋外国語大学.

山本裕子・浅野享三（2024）「深い理解と協働をめざして–上級クラスでの音読劇実践と日本語教育への新たな展望–」『第 33 回小出記念日本語教育学会予稿集』,29-31,小出記念日本語教育学会.

Council of Europe（2020）Common European Framework of Reference for Languages: Learning,teaching,assessment-Companion volume. Retrieved September 24, 2025, from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages- learning-teaching/16809ea0d4

Gordon REES （2017）Exploring the Potential of Reader’ s Theatre in the EFL Classroom,『四日市大学論集』30-1, 7-24.四日市大学.

The Potential of Readers Theatre in Japanese Language Education

: Deepening Reading Comprehension Through Physical Engagement

Hiroko YAMAMOTO (Aichi Shukutoku University)

Abstract

Readers Theatre (RT) is an activity in which multiple readers hold a script and read it aloud without memorization, fostering learners' imagination and creativity as they develop phonetic expressions while deepening their reading comprehension. While studies such as Asano (2013) have reported the benefits of RT for reading comprehension and collaborative learning in English language education, its application in Japanese language education remains limited.

This paper reports on an RT practice conducted in a joint intermediate and advanced-level Japanese class in 2024 and argues for the importance of physical experience in language education. In this practice, 12 Japanese language learners from seven countries and three native Japanese speakers were divided into four groups (two each for intermediate and advanced levels). Following Asano (2022), RT was conducted over two 90-minute sessions. Unlike simple oral reading, RT is a collaborative process. As groups discuss the direction and presentation of their reading, their interpretation of the text is enhanced.

In the post-class review, all participants responded positively, describing RT as "enjoyable." They also made observations about the inseparability of voice and meaning and the significance of nonverbal communication. These insights, gained through learners' own trial-and-error processes in presenting the text, provide valuable lessons on the nature of language. Moreover, RT's collaborative and physical aspects encourage active learner engagement and deeper language comprehension.Thus, RT serves as an effective approach to reevaluating the role of physical experience in language learning.

日本語を母語としない日本語教師の仲介者としてのビリーフ
–ヨーロッパ在住の日本語を母語としない日本語教師の声を聴く–

鈴木　裕子（マドリード・アウトノマ大学）
高橋　希実（ストラスブール大学）

要旨

2020 年よりライフストーリー・インタビューを通し，ヨーロッパ在住の日本語教師の声を聞く質的調査を行なっている。多様な複言語・複文化背景を持つ先生方の話から，様々な状況下での日本語教育における仲介活動の実態や日本と在住国の文化の間で「仲介を生きる人」として異文化コンフリクトに立ち向かい，乗り越え，仲介者となって生きる姿が浮き彫りとなった。本調査は，ヨーロッパで活躍している日本語を母語としない日本語教師に着目し，彼らの複言語・複文化環境から，学習者としての日本語，日本での経験，日本語教師としての自分について語ってもらった。そこには，日本，日本語を解釈する独自の「翻訳を伴わない翻訳」や日本語と母語，自分の住んでいる国の言葉や文化の「仲介者」として様々な言語を駆使し，文化を融合している者としてのビリーフ（信念）があった。

【キーワード】ライフストーリー・インタビュー，日本語非母語話者，翻訳を伴わない翻訳，仲介，教師のビリーフ

Keywords: life story interview, non-native speakers of Japanese, translation without translations, mediation, teachers' beliefs

1　調査の背景と目的

2020 年よりライフ･ストーリーインタビュー(対話的構築主義アプローチ)を通して，ヨーロッパ在住の日本語教師の声を聞く質的調査を行なっている。多様な複言語・複文化背景を持つ教師のストーリーは，様々な状況下での日

本語教育における仲介活動の実態や，教師自身が日本と在住国の文化の間で「仲介を生きる人」として，異文化コンフリクトにも立ち向かい，それを乗り越え，仲介者となって生きる姿が浮き彫りとなった。また，二つの文化を生まれながら担っている国際結婚の子弟として日本語を教える教師からは，言葉・文化を超えた仲介の一つの理想形を知る結果となった。

5 回目となる本調査は，ヨーロッパで活躍している日本語を母語としない 10 人の日本語教師に着目した。彼らの複言語・複文化環境，それぞれの国での複雑な事情の中で，学習者として日本語を学び，日本での経験を通し，日本語教師として今に至る自分の思いについて語ってもらった。そこには, Pym（2014）が提唱する文化翻訳「翻訳を伴わない翻訳」にあるように，異なる言語や異文化の間に立ち，意味を能動的に構築するプロセスに関心をおき，日本語と母語，自分が現在住んでいる国の言葉を駆使し，文化の「仲介者」として生きるそれぞれの姿を，ライフストーリー・インタビューを通して紡いでいった。

本調査ではタイトルに「ビリーフ」という言葉を使っているが，教師の「ビリーフ」に関しては，多くの先行研究が 1990 年代，2000 年代に発表されており，教師が経験を積むことで，どのようにその「ビリーフ」が変化していくかに焦点を当てた研究が見られる。また，ビリーフに関しては日本語母語話者の研究が多く，日本語非母語話者対象の研究としては 1 名の縦断調査を行った久保田（2019）などが挙げられるが、ヨーロッパの日本語非母語話者を横断的に調査した研究はあまり見られない。本調査では，日本語非母語話者の日本語教師としてのビリーフの変化などを分析しているわけではなく，日本語教師という立場の中でどのような「ビリーフ」を形成し，現場の中で実行しているのかについて語ってもらった。その中で 10 人の先生が一様に語っていた日本語教師としてのビリーフは,「自分の経験を通して学んできた日本語，日本文化を仲介者として学習者に伝えたい」というものだった。

2　質的調査の実施

調査に協力をいただいた 10 名の先生方の属性は下記の表の通りである。

表 1：協力者の属性

	性別	年齢	在住国数	日本在住年数	日本語教師以外の職業	複言語環境	日本語教師歴
A	女性	50代	2	11	日本企業における秘書，日本の商店での接客	4 言語	17 年
B	男性	50代	3	17 年 5 ヶ月	英語教師，通訳者	7 言語	12 年
C	女性	30代	3	1	ツアーガイド，翻訳者，通訳者	4 言語	12 年
D	男性	50代	2	5	銀行員，政治家，通訳者	8 言語	20 年
E	男性	40代	4	4	研究者	4 言語	3 年
F	女性	50代	2	16	数学教師，牧師，中国語教師	3 言語	34 年
G	女性	50代	2	5	英語教師	2 言語	22 年
H	女性	30代	4	6 ヶ月	なし	4 言語	5 年
I	女性	40代	3	2	英語教師	5 言語	8 年
J	女性	50代	3	8	翻訳者，通訳者	4 言語	10 年

今回は東欧,中央ヨーロッパ,南欧と今までコンタクトを取ったことがなかったヨーロッパの国々の先生たちと話すことができた。現在はヨーロッパ在住で，日本語教師をしているが，出身がヨーロッパでない人，出身国と在住国が異なる人など様々だった。年齢は 30 代から 50 代で，複言語環境としては 2 言語以上，中には 8 言語という人もいる。日本語教師歴は 3 年から 30 年以上と幅があった。また，日本語教師の前は，英語教師，銀行員，政治家，日本企業での秘書翻訳通訳者など多種多様な職業についていたことも特徴の一つと言える。

調査実施については，2024 年 12 月から 2025 年 4 月にかけてオンライン（Zoom）で個人面談を行い，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，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(2015)が説明する対話的構築主義アプローチを用いた。

また，インタビューに際し，次の 7 点をリサーチクエッションとした。

1. 日本語を学ぶようになったきっかけ
2. 日本文化との出会い
3. 日本語を教えるようになったきっかけ
4. 日本語非母語話者として，日本語を教える長所と短所
5. 日本語非母語話者として，気をつけていること
6. 自分の「ビリーフ」(信念)，大切にしていること
7. 将来に向けて

リサーチクエッション 1．2 では，自分の中で，異文化として日本語，日本

文化に出会い,「翻訳を伴わない翻訳」として，どのような文化翻訳を行ってきたかについて分析した。3．4．5 では,「翻訳を伴わない翻訳」を通して文化翻訳をした日本語,日本文化を自分の中に取り込み，解釈をした上で,自分なりの形で「仲介」をしたプロセスを追っている。また， 非母語話者日本語教師として「仲介」する上での利点や難しい点，気を付けていることについて焦点を当てている。また，6．7 では，日本語教師として，自分が大切にしている「ビリーフ」，日本語を教えるということが自分にとってどういうことなのか，そして今後についても語ってもらった。

3　インタビューの分析

3.1　日本語を学ぶようになったきっかけ

日本語との出会いとして一番多かったのは，先生や家族の影響と言える。

「*周りが親日家*」（協力者 B）

「*幼稚園の時，隣に住んでいたのが日本人のファミリー*」（協力者 G）

日本語との出会いでは，10 名は，それぞれのきっかけから，日本語を習い始める。

「*14 歳で独学を始めた*」（協力者 G）

「*高校で日本語を始めた*」（協力者 B）

「*日本語を学ぶ手段がなく，独学をしながらも大学で日本学科に入るまで待ち続けた*」（協力者 H）

子どものころ，日本語，日本文化に触れて，自分の中で無意識に「翻訳を伴わない翻訳」をしている人もいた。

「*日本語はきれいだ*」（協力者 C）

「*漢字に興味を持った*」（協力者 E）

「*ジブリを見て，すてきな言葉だ*」（協力者 H）

「*和歌が紹介されて，なんてきれいなんだと思った*」（協力者 I）

「*上野の国立博物館の絵画が載っている本を見て*，桃山*時代の長谷川等伯の絵画を見て，感激した*」（協力者 J）

3.2　日本文化との出会い

「*国が戦争をしていて，空爆の中，日本語を勉強した*」（協力者 J）など様々な形で日本語を学び，その後，日本へ留学している。日本に対する印象ではポジティブなものが多かったが，日本での日本語に対しては最初は理解できなかったという話が多かったのも印象的だった。

「*日本の大学の寮で日本人が話す日本語が半分しかわからなかった。丁寧体で習った日本語ではなく，日本の大学の寮で日本人が話す日本語が半分しかわからなかった。丁寧体で習った日本語ではなくカジュアルな日本語が慣れるまでに少し時間がかかった。*」（協力者 A）

「*美しい日本だけど，ネオン，看板，騒音などが醜くかった。8 年間も日本語を勉強したのに通じなかったのがショックだった。*」（協力者 B）

「*日本の印象は発展している。綺麗。人が優しい。接客のプロ。*」（協力者 C）

「*日本は魔法の国*」（協力者 H）

「*日本の印象は不思議でした。人が親切で，真面目で，すべてが整頓されて，秩序だっていた。細かいところに念入りに人の努力が入っている。感激しました。*」（協力者 J）

3.3　日本語を教えるようになったきっかけ

文部科学省の奨学プログラム（MEXT）で日本に行った人も多く，修士，博士号を習得するために何年も努力した話が多かった。日本にいる間にほかの言語を教えていた人もいるが，ほかの国の人に日本語を教えていた人もいた。母国に帰って，すんなり日本語の先生になれた人は少なく，チャンスをつかむために苦労した様子を語ってくれた。また，日本語教師だけでは生活できないため，ほかの仕事をしながら，日本語を教えていた人が多く見られた。

「*銀行員をしながら，夜は日本語の先生を 6，7 年やった。*」（協力者 D）

「*国でドイツ系の会社に勤務。会社で働きながら，日本語を教え始める。*」（協力者 H）

3.4　日本語非母語話者として、日本語を教える長所と短所

日本語を教える長所として，一番多かったのが以下の意見だった。

「*自分も学習者だったので，日本語のどこが難しいか，どこで躓くかがわかる。*」（協力者 G）

「*自分の経験をシェアできる。*」（協力者 C）

「*学習者の視点で自信をもって教えられる*」（協力者 I）

また，「*私と同じように日本語が好きな人と語れる*」（協力者 C）といった意見や，わからないところ，特に文法では母語を媒介語として教えることができるという利点を挙げた人もいた。

反対に難しい点では，

「*ネイティブではないので，学習者が信じてくれないことがある*」（協力者 A）

「*自分の日本語がズレていないか不安になることがあるが，今はネットで確認できる*」（協力者 F）

「*年齢も言語能力にも差があるので，全員平等に満足させるのがチャレンジ*」（協力者 A）などのほか，さらに具体的に，

「*母語話者ではないので作文の添削に時間がかかる*」（協力者 I）

「*学生たちに柔軟な感性で翻訳することを伝えるのが難しい*」（協力者 E）

「*漢字の重要性が伝わらない*」（協力者 B）などが挙げられた。

また，ヨーロッパの日本語教師事情として，

「*ヨーロッパは母語話者が多いので，非母語話者の教師は入りにくい*」（協力者 G）

「*採用の時，日本人がいるとそちらが採用されてしまう*」（協力者 I）などが挙げられていた。

3.5　日本語非母語話者として，気を付けていること

日本語教師として気を付けていることとしては，

「*自分の経験を共有したくて，ついついしゃべりすぎてしまう*」（協力者 D）

「*母語で説明しているうちに，モードが母語になってしまう*」（協力者 I）など，教えすぎない，しゃべりすぎないように気を付けている人が多くいた。

また，クラス作りとして

「モチベーションを持って入ってくるが，難しくなるとやめてしまう人がいるので，楽しい授業を心がけている」（協力者 H）

「*日本語を教えているときは，いつも初心者と思って，マンネリしないようにしている*」（協力者 D）などが挙げられた。

そして，多くの先生が言っていたのは，日本の文化についてだった。

「*以前は日本の文化，習慣はこうと自分の文化観を押し付けていたが，今は学習者が自分の日本文化観を見つけられるように，道を作っていけるようにしている*」（協力者 A）

「*学習者の興味がサブカルチャーに偏っているので，日本の様々な文化を紹介している*」（協力者 B）

「*日本語は文化が背景にあることを理解してもらうのが必須。敬語，「うちとそと」家族の名称など*」（協力者 J）

「*日本語，日本文化を勉強する価値を自分自身が再認識したので，それを学習者に伝えたい*」（協力者 E）など，日本文化への思い入れが伝わってくる語りがたくさん聞けた。

3.6　自分の「ビリーフ」（信念），大切にしていること

自分のビリーフ（信念），大切にしていることについては，10 人の協力者がそれぞれ辿ってきた道からの経験や異文化理解，そして，今日本語教師として行っている「仲介活動」から，様々な「ビリーフ」を聞くことができた。

「*日本語教育は一人でなく，「チームで」みんなで協力して，学習者のための道を作っていく。いろいろな先生から学ぶこと。*」（協力者 A）

「*学生に自分の上を目指して，成長してほしい。学生たちの先輩として，日本語を使える人になる手伝いをしたい。*」（協力者 B）

「*生徒の立場になる。初めて日本語を聞いた人が，どんな耳で聞いているか，私にとっては当たり前でも，生徒にとっては初めてということを忘れないようにする。日本人じゃないからこそ，責任がある。*」（協力者 C）

「*人生の中で何を勉強したいのか。日本語を勉強して，それを使ってどんな仕事をしたいのか。日本語を学ぶ「味わい」「醍醐味」を提供したい。*」（協力者 D）

「*文化的な教養（古典文学，漢詩，漢文）を入れた，やる気，好奇心を向上させる授業をしたい。*」（協力者 E）

「*その人が持っている能力を引き出すためには，教える側として，学生には何が必要かを考える。*」（協力者 F）

「*学習者を信じる。その人の日本語学習者の側面だけ見ないで，Social Agent として社会の一員であることを忘れないようにする。学習者の学習プロセスを大切にする。*」（協力者 G）

「*居心地のいい教室を作り，学習者と一緒にチームとして前進していきたい。*」（協力者 H）

「*言語を習う興奮をみんなに体験してほしい。自分が体験した感動を学習者に伝えたい。*」（協力者 I）

「*夢中になって勉強して，社会の事情で変わって，挫折したり，翻弄された経験を生かすことができる。研究にしても，教えるにしても，いつでも新しい発見を求めていきたい。学生に対して，いつも新鮮な気持ちでアプローチする。*」（協力者 J）

3.7　将来に向けて

将来についても，それぞれの今置かれた状況によって様々だったが，自分のキャリアアップを目指す人，ブラッシュアップをしたいと話している人，そして具体的な教材開発や授業活動を考えている人など様々だった。また，今

の自分の状況に不安を感じながらも，どこか違う場所で日本語を教えたいと思っている人もいた。

「*今は教えることがルーティーンになってきているので，自分からチャレンジすることを忘れず，先生としてのモチベーションを考えて，刺激していくことが必要。*」（協力者 A）

「*准教授になったら，日本に戻って，研究をして，いつでも積極的に発展していきたい。*」（協力者 D）

「*教材作成プロジェクトとして，教材をまとめていきたい。*」（協力者 F）

「*自分の勉強を続けて，成長し続けたい。*」（協力者 G）

「*日本語で話しながら，日本文化に触れるワークショップをしていきたい。*」（協力者 H）

「*将来はまだ見えないが，別の場所で日本語を教え，実践研究もしていきたい。*」（協力者 I）

「*今後は学生たちに，留学，交流の機会を持たせたい。*」（協力者 J）

それぞれの国で日本語に出会い，日本で勉強しながら，日本の良さも悪さも経験し，今、ヨーロッパの各国で日本語を教え，伝える「仲介活動」をしてくれている人たちの「ビリーフ」には感動と心引き締まる思いが伝わってきた。

4　分析から見えてくるもの

日本語非母語話者の日本語教師の特徴としては次の 5 点にまとめることができる。

・日本語を学ぶきっかけとして，文化翻訳「翻訳を伴わない翻訳」を自分の中で行っている。

・「仲介者」として，自分の日本語学習者としての経験を日本語教育の中で学習者にシェアしている。

・日本語教育の中で日本文化を伝えることの重要性を感じ，実行している。

・ヨーロッパの日本語教育環境のシビアさを痛感している。

・「ビリーフ」（信念）として，自分が日本語教師であることに誇りを持ち，自分が歩み,実行していることを学習者と共有したいと思っている。

それぞれの確固たる「ビリーフ」(信念),ポジティブな将来への希望を聞き，今回,ライフストーリー・インタビューに協力してくださった先生たちと今後も交流を持ち，何らかの形で，彼らがヨーロッパの日本語教育について語れる機会が持てたらと感じている。

5　今後の展望

今回で 5 年間のプロジェクトは一応終了したが，5 年前に語ってもらった人は，今も同じ「翻訳を伴わない翻訳」「仲介」を行っているのだろうか。Pym（2014:248）は「翻訳を伴わない翻訳」について，関心の対象は文化プロセスにあって，有産出物ではないと言及している。一人の個人が過去に行った「翻訳を伴わない翻訳」そして「仲介」はその後，どのようなプロセスを経て，現在どのような形になっているのだろうか。縦断調査は「翻訳を伴わない翻訳」「仲介」の特性を知るためにも欠かせない調査であると考える。2026 年はプロジェクトの集大成と共に，縦断調査の結果を提示したい。

＜謝辞＞
ご協力いただきましたヨーロッパ在住の先生方に心よりお礼申し上げます。

＜引用文献＞

久保田美子（2019）「非母語話者日本語教師のビリーフの変化と成長過程―縦断的インタビュー調査の結果から―」『日本語教育』172, pp.73-87,日本語教育学会.

三代純平編（2015）『日本語教育学としてのライフストーリー―語りを聞き、書くということ―』くろしお出版.

Pym, A. (2014). *Exploring Translation Theories*. 2nd Edition. Routledge.

Beliefs as Mediators:
Listening to the Voices of Non-Native Japanese Language Teachers in Europe

Yuko SUZUKI (Autonomous University of Madrid)

Nozomi TAKAHASHI (Strasbourg University)

Abstract

This project began as an exploration into what constitutes a meaningful workshop for participants and evolved into an empirical study examining the authentic voices of Japanese language teachers residing in Europe. Through life story interviews with instructors from diverse multilingual and multicultural backgrounds, the project documented their rich experiences. In 2020, it became evident that, despite challenging circumstances such as the COVID-19 pandemic, these teachers adapted by creatively constructing learning environments (affordances), providing scaffolding, and mediating both relationships and cognition. In 2022, the focus shifted to individual teachers, revealing how, within their respective cultural contexts, they engaged in what Pym (2014) terms “translation without translation,” acting as mediators between Japan and their host countries—roles not inherent from the outset. The third phase in 2023 explored how novice teachers navigated and resolved intercultural conflicts. In 2024, attention turned to the children of international marriages, who naturally bridge two cultures. Their experiences, examined through family language policy and translanguaging, reflected forms of language-transcending mediation. The fifth iteration centered on non-native Japanese language teachers active in Europe. These educators shared narratives about learning Japanese, their experiences in Japan, and their evolving roles in multilingual and multicultural environments. They offered insights into their interpretations of Japanese, distinctive forms of “translation without translation,”

and their mediation between Japanese language and culture, their native languages, and the languages of their host countries. Their views on translanguaging and reflections on “people and language” revealed how they navigate multiple linguistic and cultural contexts. The teachers also expressed a commitment to learning alongside their students and supporting them as they grow beyond their current selves.

地域社会ベースの問題解決型プロジェクト
『私達の町はいいところだけど，問題もあります』
―JFL 学習において日本語を「内化」し主体的な話し手となるために―

川上　きよ美（コロラド大学ボルダー校）

要旨

本発表は米国の大学日本語中上級コースで実施した地域社会に直結した問題解決型プロジェクトの実践報告である。問題解決型プロジェクトとは，社会における問題を見極め解決策を探る学習活動である（相場 2024）。日本語コース内で問題解決型プロジェクトに取り組む過程で，学生達は情報を分析したり自己の判断を入れて日本語で発信し返すこととなり，その過程で言語能力を伸ばすことができる。また地域社会ベースのプロジェクトで使用する日本語は地域で生活している学生達の自己とつながり「内化」（金丸 2023）を促す。このプロジェクトでは，JFL 学習にコンテクストを与え主体的な話し手となることを目指した。各グループは地域社会が直面している問題について調査し，日本語で説明し，自分達の解決策を提案した。自らが属する社会問題の解決策を探るプロジェクトは，学生達の踏み込んだ調査と考察を促し，自身の感情・欲求・信念が受肉した（中山 2021）日本語使用を可能にした。

【キーワード】プロジェクト学習，　問題解決型プロジェクト，　外国語としての日本語

Keywords: project-based learning,　problem-solving project,　Japanese as a foreign language

1　はじめに

言語を学ぶ際，その言語が話されている地域で第二言語として学習する場合とそれ以外の地域で外国語として学習する場合とでは，その学習環境に際立った違いがある。目標言語やその母語話者に接する機会の多さ・少なさという差異は言うまでもないが，言語学習のコンテクストをいかに得られるか，もし得るのが困難であるならいかに創出するか，あるいは「発見」するかという点にも着眼する必要がある。

本実践の報告者は，米国の大学の外国語学部で中上級の日本語を教える際に，日本語で発信する動機や意味合いを学生達がどのように見出せるかを考えてきた。外国語としての日本語，すなわち Japanese as Foreign Language（JFL）を学ぶ学習者達でも，日本語の授業や教科書，そして日本のサブカルチャー等から多くの知識を吸収することができる。一方，学習中の日本語で発信する機会については，授業での会話練習やクラスメートを聴衆とした発表活動以外には，数少ない教室外での機会を得るしかない。授業での会話練習や発表活動でも日本語発信のための疑似的なコンテクストづくりは可能である。しかしそこでは，学習者が心から述べたいと思うことを日本語で述べ真の話し手となることは難しいと考えられる。

本実践では，学生達が属する地域社会が直面している社会問題に目を向けさせ，自らが身をもって体験している問題について調査と考察を行い，その概要と解決策について日本語で発信するという試みを行った。問題解決型プロジェクトは近年大学教育の現場において， 学生に考えさせ社会とのつながりをもたせる活動として注目されてきている（相場他 2024）。本実践ではそれを JFL 環境で適用し，問題を抱える地域社会に身を置く学生達が自らの言葉 - ここでは学習中の日本語 - を使って発信することを試みた。

「自らが身を置く地域社会が直面する問題についての解決策を模索し提示する」というコンテクストを得た外国語学習は，学習者が真の話し手となることを可能にする。本実践報告は，真の話し手となり発信する機会を得た学習者が，その過程を通じて「内化」された日本語で発信することにより，言語運用能力を伸ばすことができると提案する。

2　言語コースにおける問題解決型プロジェクト

相場（2024:199）は問題解決型プロジェクトを「自分や周りの人達あるいは社会における問題を発見し解決策を探る一連の活動のこと」と定義している。そして，第二言語としての日本語(Japanese as the Second Language すなわち JSL)コースで問題解決型プロジェクトを実施する際のポイントとして，プロジェクト実施の過程で学生達がどのように 1. 日本語能力，2. 問題解決能力，3. 思考力，4. 協働力， 5. リーダーシップ，6. 主体性の六つの要素を培えるかが重要であると述べている（相場 2024）。相場（2024:201）は「学生は問題解決のプロセスで多様な他者と連携・共同すること

によって，日本語能力のみならず問題解決能力をも育むことが期待できる」と述べている。本実践は相場（2024）の事例を参考にしながらも，JFL 学習でのプロジェクト学習の試みとして，金丸（2023）の「自己とつながる日本語」を使用する機会としてのプロジェクト学習という考え方に基づいて行った。

金丸（2023）は日本国内の大学における JSL コースでのプロジェクト学習の意義を， 1. 自己とつながる日本語，2. 仲間とつながる日本語，3. 社会とつながる日本語の習得であると述べている。世界各地の大学で，知識伝達型教育から脱却し，主体的かつ協働的に問題を解決したり学生自らが学びを創造する教育へ転換することが目指されている中で，特に 1 の「自己とつながる日本語」は，後述する中山他（2021）が論じたプロジェクト実施による目標言語の「内化」に関わるものである。

中山他（2021）は，日本国内での大学における外国語としての英語（English as a Foreign Language すなわち EFL）教育をコンテクスト化することの意義について議論した。日本の教育現場での EFL 教育はしばしば，日本国内では使う機会があまりない英語をなぜ学ぶのか，という学生達の懐疑に直面する。コース内でのプロジェクト実施により英語学習にコンテクストを創出することで，学生達が英語を「自分事」（中山他 2021）と感じる必要がある。その時，コンテクスト化された英語は学生達の内部で「内化」され，さらにその後学生達がプロジェクト発表をするなどして発信した時に，その英語は「外化」されると論じた。本実践の報告者は，JFL 学習でも同様のことが起こり得ると考えた。

上述のような先行研究をふまえて，本実践報告では，米国の大学日本語中上級コース，すなわち JFL 環境で行った地域社会に直結した問題解決型プロジェクトの実施の背景，方法と過程，そしてどのような結果が得られたかを報告する。そして，JFL 学習において学生達が真の話し手となる可能性とその意義について議論する。

3　研究の目的と方法

3.1　目的

① JFL 環境にある大学の中上級レベルの日本語コースで実施する活動としての問題解決プロジェクトについて，検討する。

② JFL 学習において，学習者が日本語を「内化」し自らの声として日本語で発信するために地域社会ベースの問題解決プロジェクト実施が有効な方法であるかどうか，調査を行う。

3.2　方法

大学日本語中上級コースのコースプロジェクトとして、以下のような形で地域社会ベースの問題解決プロジェクトを行った。

① 大学所在地である市の市長もしくは州の州知事に聞きたい質問を提出させる。
② 学生間でグループを作らせ，①で各自が考えた質問をたたき台として用いながら，問題解決プロジェクトの計画シートを提出させる。
③ 各グループでテーマに沿って問題の背景と現状をインターネットで調べる。この調査は各学生の母語で行ってもよいこととする。
④ 各グループのテーマに沿って日本人留学生にインタビューを行う。
⑤ 各グループはプロジェクト発表のペーパーを提出。教員からのフィードバックを受けた後，授業でプロジェクトを発表する。

4　本実践の概要

4.1　コースの概要

本実践は米国の州立大学の日本語中上級コースで 2024 年秋学期（8 月下旬から 12 月上旬の 16 週間）に行ったものである。本実践の報告者でもある教師は日本語中上級コース（Third-year Japanese First semester: JPNS3110）の全３セクションを担当し，この実践報告で議論する地域社会ベースの問題解決プロジェクトを実施した。各セクションに平均 20 名が在籍し，米国内出身の英語を母語とする者がほとんどであった。学生達はこのコースの開始前に初級および初中級の日本語コースを終了しており，コース開始時の授業内累積学習時間は 320 時間である。授業は週 5 日行われ，各回の授業時間は 50 分である。当該コースには指定教科書として「上級へのとびら」が定められており，秋学期の 16 週間で第 1 課から第 5 課を学習する。

4.2　プロジェクト『私達の町はいいところだけど，問題もあります』実施の背景

本実践を行うにあたり，先行研究の章で挙げた相場（2024）と金丸（2023）の JSL 環境におけるプロジェクト実施例を参考にした。本実践の詳細を述べる前に，本研究における実践の背景の追加情報としてその二つの実践例を付加しておく。

相場（2024）は，日本国内の大学の第二外国語としての日本語コースで，『大学の施設や設備，オンライン化，情報発信に対する学生からの提言』というプロジェクトを行った。このプロジェクトでは、キャンパスの日本人学生達にインタビューを行って大学に解決してほしい問題を出してもらい，それについて日本語学習者が提言をした。

金丸（2023）も，日本の大学の第二外国語としての日本語コースでプロジェクト学習を実施した。この事例ではプロジェクトのテーマを『留学生が抱える問題の解決』とし，日本語母語話者との関わりの中で言語能力の向上を目指すのではなく，個々の学習者の「私の課題」に注目するものとした。留学生がまさにその時点で直面している問題について，同様の問題を抱えるクラスメートとグループプロジェクトを行った結果，学習者の内なる声は「内化」された日本語として発信されることとなった（金丸 2023）。この実践では学習者の日本語の「内化」を JFL 環境でどのようにして目指したかを，次章で論ずる。

4.3　問題解決プロジェクト『私達の町はいいところだけど，問題もあります』の概要

前述のように，本実践を行った大学レベル日本語中上級のコースには指定教科書があり，その学習を例年通り授業で進めながら，授業時間の一部を使用し，それに加えて授業外でグループ活動を行ってプロジェクトを進行，完成させた。

4.3.1. 第一ステップ「プロジェクトワークシート①：市長や州知事に聞きたい質問」: 学期開始から三週間後

秋学期開始から三週間ほど経過した時点で，コースプロジェクトの概要を授業で説明した。本プロジェクト開始時にプロジェクトの目的として学生達に提示したのは，1．自分達が属している地域について，よい点だけではなく批判的な視点からも話せるようにする，2．日本語母語話者と話す時に，自分が主な話し手となる状況に

備える，という二点である。大学所在地の市および州は全米でも人気の居住地の一つではあるが，同時に複数の社会問題が顕在化しつつある。本プロジェクトでは，中上級の日本語学習者として，大学所在地についての日本語会話での主な話し手として批判的見地からもまとまった発話ができることを目指した。

まず前哨となる小さな課題として、「（地域の社会問題に関連して）市長または州知事に聞きたい質問」4 つを，その質問をしたい理由や問題の背景の簡単な説明とともに各学生に提出させた。この「プロジェクトワークシート①」には以下のようなトピックが挙がってきていた。

・ホームレスの人々のために家や仕事を見つけるプランは何ですか。
・アパートの家賃（または生活費）が高すぎるので安くしていただけませんか。
・麻薬を使いすぎる人々をどのように助けられますか。
・公共交通機関があまりないことについてどうお考えですか。
・山火事を止める計画があったら，教えていただけませんか。

4.3.2.　第二ステップ「プロジェクトワークシート②：計画シート」：学期開始から二か月後

学生達にプロジェクトの第一ステップとして提出させた上述のワークシート①の内容を検討した結果，本実践報告者でもある教師はこのプロジェクトが実施可能であると考え，学期開始から二か月後にグループ決めを行った。大きなプロジェクトであるため，トピック決定とグループ作業がスムーズに進むよう，教師がグループを決定するのではなく学生達にグループを組ませた。そして，第一ステップで提出した個々の学生のワークシートをもとにグループで一つトピックを選定させて，1 ページのプロジェクト計画シートを提出させた。この計画シートには，グループで決定したトピックに加え，グループ・リーダー，リサーチ・リーダー，スクリプト・リーダーなどグループ内で各学生が分担する役割と，選定したトピックのために参照したいウェブページのアドレスを書くということにした。当該コースレベルが中上級であることを踏まえ，参照ウェブページは，英語など各自の母語で書かれたものを使用してよいこととし，またリサーチの進行状況によって，参照ウェブページ

は後日変えてもよいことにした。ウェブページはできるだけ政治的に偏りのないものを選ぶよう，注意を与えた。

参照ウェブページのアドレスを三つ以上書かせることにより，各グループも教員も，それぞれのグループのプロジェクトのおおよその方向性を知ることができた。また，母語で書かれたウェブページを参照することを許可し，実際に全 18 グループが英語のウェブページを参照したため，学生達のプロジェクトへの取り掛かりが容易になったという利点があった。しかし同時に，この後問題を分析したり解決策を考えたりする時点でプロジェクトを日本語で進め始めた際に，言語的な困難が生じたグループもあった。

なお前述の通り，第一段階で個人が提出したプロジェクトワークシート①に挙がっていた主要トピック 5 つの中のどれかと類似のものを選定したグループがほとんどであった。第一段階で出ていなかったがこの第二段階で新たに挙がったのは地域のオーバーツーリズムの問題であり，第一段階のプロジェクトワークシート①にはあったがグループ作業に移行してなくなっていたトピックは，州内で増加の一途をたどる移民問題であった。

4.3.3. 第三ステップ「プロジェクトワークシート③：留学生へのインタビュー」：学期開始から三か月後

学期開始から三か月後，すなわち第二ステップから一か月後に，大学キャンパスで学んでいる日本人留学生 2 名に授業に来てもらった。協力依頼に際し，日本で育って，米国に来てまだ長くない人という条件で探したため，在籍する数少ない日本人留学生の中からの選定には苦労があったが，学部生一人と博士課程の院生一人が授業に来てくれた。日本で育って，かつ米国に来て間もない留学生を探したのは，トピックが社会問題であるため，日本語が話せるだけでなく，日本の風土で育ち最新の日本の状況を肌で知り，その上で学生達のインタビューに答えてくれる留学生に依頼したかったからである。留学生 2 名が 10 分ずつ各グループを回っていく間に，各グループは自分達のトピックを日本語で説明した後，その時点でグループが考えていた解決策を日本語で説明した。そして，ゲスト留学生がそれに対して自分の意見を述べてくれた。

本実践を行った教員は，この留学生へのインタビュー中に各グループを観察し，またその後にプロジェクトワークシート③として各グループにレポートを提出させたのだが，結果的にはこの第三ステップは非常に困難なステップとなった。本実践の報告者である教員が気づいたのは，以下のことである。

① 中上級レベルの1学期を履修中であった学生達にとっては，トピックが自分達が選んだものであってなおかつ下調べがしてあっても，社会問題についてその場で日本語母語話者とやり取りするのは難しかった。特に留学生が話す日本語を聞き取るのが困難だったようである。インタビューを録音し，それを聞き取りに強いグループメンバーが解読ならぬ「解聴」するという方法で乗り切ったグループも複数あったが，言語の障壁のためにインタビューから多くを得られなかったグループもあった。

② 上記のような状況の中で，グループ単位で日本人留学生に日本語で自分達のプロジェクトを説明することが学期末のプロジェクト発表に向けた訓練になるのではという教員の期待は，完全には実現しなかった。

③ インタビューを受けてくれた留学生達と学生達の負担をできるだけ軽くできるようインタビューは授業時間内で行ったが，各クラスに4つから5つのグループがある状況では，各グループのインタビューの時間が十分にとれなかった。

本実践の報告者である教員は，日本の環境で育った留学生達に自分達のプロジェクトについての意見を聞くことが，学生達にとってプロジェクトを推進する刺激の一つになると考えた。しかし，上記に述べたような状況を考慮して，最終段階では，このインタビューをどの程度プロジェクトに含めるかは各グループに任せた。

4.3.4. 第四ステップ「プロジェクトの発表」: 学期開始から四か月後

学期開始から四か月後，すなわち上記第三ステップの日本人留学生へのインタビューから一か月後に，この問題解決プロジェクトの総決算として，グループごとにプロジェクトの発表を行った。コースファイナルプロジェクトとしての実施だったため，発表の時期は学期最終週とし，その発表の二週間前に各グループにドラフト

を提出させ，本実践報告者である教員が日本語と内容に対して詳細なフィードバックを行った。

発表に際しては，発表用パワーポイントを作成するとともに，以下の内容を含めるよう指示した。

① そのトピックの今の状況を説明する。問題は何か。どこで起こっているか。いつから起こっているか。どんな状況か。どうしてその問題が起こっているか。

② そのトピックについての，グループとしての意見やアイデアを述べる。状況を改善するにはどうしたらいいか。実行可能な方策は何か。

③ 日本人留学生にインタビューした結果をできるだけ発表に含める。自分達のグループのトピックに関する説明と考えられる解決策について，日本人留学生はどんな考えや意見を述べたか。

④ グループとしての結論

また発表には，学期中に指定教科書で学んだ文法や表現の中から 10 個以上選んで含めることとした。

このプロジェクトの評価はコースの最終成績の 20%とし，以下の項目を評価基準とした。

・学期中に提出したワークシート 2 種（①市長や州知事への質問は個人評価，②プロジェクトプランシートはグループで一つの評価。教員が評価を行う。）

・日本人留学生へのインタビューのレポート（グループで一つの評価。教員が評価を行う。）

・発表スクリプト（グループで一つの評価。教員が評価を行う。）

・発表でのパフォーマンス（個人評価。教員が評価を行う。）

・グループ内での貢献度（個人評価。自分のグループの他メンバーからの評価。）

学期最終週に行った各グループの発表は，非常に熱が籠ったものとなった。中上級の 1 学期目でするプロジェクトとしては，学生達の日本語力や批判的な視点からの分析および提案が必要なことを考えると，要求レベルが高いものであったと考えられるが，グループメンバーが協力しあって各グループともに非常に健闘した。聴衆

であるクラスメートには，各グループに対する教員の評価には反映させないというルールのもとに，各グループへのピア評価シート（クラスメートへの評価シート）を記入してもらった。クラスメートからの評価が高く，またグループ内で調べた情報だけでなく自分達の解決策を十分に検討していた例として，以下のトピックで行われたプロジェクトが挙げられる。

・山火事を防ぐためには
対策：花火やたばこ，キャンプの時に気をつける，火事をみたら警察に電話する
・水不足の解消
対策：水使用の少ない灌漑方法の普及，水のリサイクルを進める
・オーバーツーリズム
対策：まだあまり知られていない場所を宣伝，混雑する場所を一時的に閉鎖
・住宅問題
対策：中間層やコミュニティーのための住宅を建設，市が定めている建物の高さ制限を変更

5　考察と今後の課題

本実践を行った米国の大学の中上級の日本語学習者は，日本語母語話者に接する機会が非常に少ない環境にある。初級や初中級の学習者であれば，数多く存在する日本語メディアへの接触に加えて教室内での疑似的なやり取りを経験することで，日本語発信の機会はかなり得られると言えるであろう。それに対して本実践の報告者は，JFL 環境にある中上級以降の学生達の日本語発信を心から湧き上がる声「内声」とする方法について模索してきた。JSL 環境では比較的容易に取り出せるかもしれない内声-その場合，日本語に取り巻かれている日常生活の中で湧き上がる声-と日本語発信との結びつきが，ここには欠けているからである。

そのような模索の中で，中上級レベル，さらには上級レベルに到達していく学生達がいつか日本語の母語話者と「会話練習ではない」会話をすることになったら，学習者が主な話し手となって話せるトピックは何だろうかと考えた。おそらくそのようなトピックの一つは，学習者の側によりアクセスがあるトピック，例えば学習者の出身地に関するものではないだろうか。例えば中井（2012）は，JSL 環境での接

触場面の会話を数多く観察し，日本語学習者が日本語母語話者との会話で主な話し手となった時の会話のトピックを類別した。通常は日本語母語話者が主な話し手となる状況が多く観察される中，学習者が主な話し手となった時のトピックは，多くの場合学習者の出身地に関するものであった。学習者の出身地に関するトピックが，そのトピックに特別なアクセスがあるために学習者側が主な話し手になる状況を生み出すのなら，その時に自信を持って話せるように訓練する機会を作ろう，というのがこのプロジェクトを JFL 環境で実施しようと考えた発端であった。

そして，本実践が目指したように，自分が属する地域の情報に関して各学生が持つ特別なアクセスと，大学生として涵養されつつある問題意識や批判的視点を用いて，自分の意見を形成しそれを日本語で発信することが可能であると考えた。その声は学生達自身の日々の生活の中での問題意識から発生して:きたものであるため，発信された日本語は学生達の内部の声－内声－と一致する。

実際に本実践の総括としてのプロジェクト発表では，各グループが綿密な調査や実現可能な対策についての意見の形成を行って，熱意のあふれた発表を行った。もちろん言語的な間違いや困難はあったが，各学生が心から伝えたいことを言葉にしようとしていた。

一方で，本実践の報告者が教員として力不足を感じた点や，プロジェクト実施過程で浮上した改善点もあった。まず挙げられるのは，プロジェクト実施時間の明らかな不足である。この問題解決プロジェクトと並行して，例年通りコースの指定教科書の内容をこなす必要があったため，特に日本語力が弱めの学生達には，時間的にかなり厳しいスケジュールになったと思う。そしてプロジェクト内容の側面でも，足場架けを行いつつプロジェクトを進める時間が十分に取れなかったと思う。しかし，各グループがメンバー間でよく協力し，最終段階のプロジェクト発表では，どの学生も大きく後れを取ることなく，よくまとまったプロジェクトに仕上がっていた。そして，学生達がプロジェクト発表の聴講に際して提出したピア評価表（クラスメート評価表）のコメント欄からは，彼らが他のグループの発表を聞きながら，そのトピックについて自分達の内部に意見を形成したこと，そしてそれについて日本語で議論できる準備ができている可能性が感じられた。それは，全トピックが，自分達が属する地域が直面している社会問題であったからであろう。

さらに，第 28 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム&第 27 回 BATJ 年次大会での本実践報告の発表時に，聴衆から，第三ステップで行った各トピックについての日本人留学生へのインタビューは，学生達の母語である英語で行ってもよかったのではないか，との有益な提言をいただいた。最終的な発信が日本語で行われるならば，中上級の学習者の情報収集に関しては状況により母語使用も可能なのではないか，ということである。これは，本プロジェクトの第二ステップで学生達に英語でインターネットでの情報収集をさせた流れとも，よく合致するものである。ここで，シンポジウムでの本実践報告の発表時にいただいた有益な提言の数々に，謝意を申し上げる。

今後の課題としては，授業の正規のカリキュラムの中でいかに時間を捻出するかをよく検討し，また学生達のプロジェクト準備には，授業内であるか授業外であるかに関わらず教員側の想定より時間がかかることを念頭に置いて，この問題解決プロジェクトの計画を練りなおすことが必要だと考える。また，学習者が初級レベルではないからと言って，日本人留学生との会談時に使用言語を日本語のみに限るべきであるかという点についてであるが，その会談の目的を考慮するべきであるという気付きが本実践の報告者にあった。以上のような点が，今後に向けての再検討課題と考えられる。

＜引用文献＞

相場いぶき（2024）「問題解決型プロジェクトの教室活動」『日本語の会話授業のデザインと実践−基礎から発展へ−』中井陽子編著　スリーエーネットワーク.

金丸巧（2023）「日本語科目におけるプロジェクト型学習の意義と課題」『国際共修・語学教育実践』2, pp.15-22, 山梨学院大学グローバルラーニングセンター.

中井陽子（2012）「インターアクション能力を育てる日本語の会話教育」ひつじ書房.

中山司・木村修平・山下美朋・近藤雪絵（2021）『プロジェクト発信型英語プログラム』北大路書房.

A Community-Related Problem-Solving Project: "Our Town is a Nice Place, but Does Have Problems"

: Aiming to become an independent Japanese speaker through "incarnating" the language in a JFL setting

Kiyomi KAWAKAMI (University of Colorado at Boulder)

Abstract

This research reports on the implementation of a community-related problem-solving project in an intermediate-high Japanese course at a U.S. university. A problem-solving project is an educational activity where students identify a self- or community-related problem and work to propose solutions (Aiba, 2024). A problem-solving project encourages students to analyse and critically evaluate information and disseminate it back to the outside world. The language used by students becomes internalized (Kanamaru, 2023) because it relates directly to their lived experiences. This connection helps students in a Japanese as a Foreign Language (JFL) environment find a meaningful context for their language learning as an independent speakers.

Each group selected a contemporary issue affecting the local community, presented their analysis, and proposed solutions in Japanese. Topics included homelessness, soaring rent, and environmental disruption in the area. Students utilized research to formulate and substantiate their viewpoints. The presentations generated lively discussions and the solutions proposed were thoughtful and practical, demonstrating the students' critical thinking and creativity.

However, conducting the project within a rigid curriculum constrained by a designated textbook posed challenges. Some students struggled to fully engage with the project due to the limited flexibility of the course structure. Despite this, the project succeeded in encouraging students to reflect deeply on local social issues and articulate their ideas in Japanese. The project facilitated the "incarnation" of language, where expressions arose from students' emotions, desires, and beliefs (Nakayama, 2021).

This study highlights the potential area-specific, contextualized projects to foster independent language use and critical thinking in a JFL setting, even within constraints of a structured curriculum.

文脈と音読を活用した漢字・語彙学習指導

― 生涯学習コースから学部選択科目コースへの応用 ―

池田　ほなみ（ロンドン大学キングスカレッジ）
長谷川　優子（ロンドン大学キングスカレッジ）

要旨

昨年度, 本校の生涯学習クラスにおいて，文字の認識，文脈内における語彙・文字の音読にフォーカスした漢字指導を実施し，その効果を検証した。

本年度は，この指導法が漢字圏からの学習者を含む大学の日本語履修者にも有効であるかを検証するため，学部生の選択科目の受講者を対象に調査を行った。

授業では，単語単位ではなく，文脈の中で漢字を学ぶことを重視し，学習者が意味を理解した上で音読する活動を取り入れた。教材としては，毎週新しい漢字が登場する連続したストーリー形式の教材を作成し，体系的学習を促した。

以上の指導が漢字学習にどのような効果をもたらしたかを調査し、本発表では，実際に使用した教材や学習者の声を紹介しながら，生涯学習と大学教育の両面から漢字指導の課題と今後の課題について考察する。

【キーワード】音読，漢字認識，漢字定着，語彙習得，学習意欲

Keywords: reading aloud, kanji recognition, kanji consolidation, vocabulary learning, learning motivation

1　序論

漢字学習は日本語教育において避けることのできない課題である。表音文字とは異なり，表語文字である漢字は形態・意味・読みの三要素を同時に習得しなければならない。さらに，漢字一字には音読みや訓読みなど複数の読み方が存在し，熟語の形成によっても読みや意味が変化するため，学習者にとって大きな負担となる。特に非漢字圏の学習者にとっては，膨大な記憶作業が必要となる。しかし，漢字の習得無くしては教材またオーセンティックマテリアルを読むことができず，漢字学

習の壁は学習者が新しい語彙，表現に触れる機会を阻むだけでなく，学習継続意欲を低下させる要素の一つと言える。

キングスカレッジにおける従来の漢字指導は，書き取りやフラッシュカードによる反復記憶が中心であり，一定の効果はあると考えられるものの，学期末における漢字習得率には大きく個人差があった。これに対して，本実践報告では「文脈に基づく音読」に注目する。連続物語形式のテキストを繰り返し音読することで，より多くの学習者が漢字を孤立した記号としてではなく，意味ある言語活動の一部として習得できると考えられる。

本実践報告の目的は以下の 3 点である：

1. 文脈を活用した音読が漢字の認識，読み，語彙の習得にどの程度有効かを検証する。
2. 漢字圏出身学習者と非漢字圏出身学習者の間で，効果の認識にどのような違いがあるかを明らかにする。
3. 本手法を日本語教育の授業デザインに組み込む際の教育的意義を検討する。

2　先行研究レビュー

2.1　漢字学習の課題と文脈化による学習

Kawaguchi（2010）は，漢字習得における記憶負担の大きさを指摘している。また，様々な漢字指導法を紹介する中で，漢字を文脈の中で提示することや，授業で学んだ漢字が登場する新聞・雑誌を活用した教材の導入を例示している。その際，文章が当該漢字語の意味や用法を理解するのに適切な構成や内容を持っていることが重要であると述べている。Sato と Kasahara（2016）の調査では，非漢字圏学習者が書き取りや暗記を一般的な方法として用いている一方，成績の伸びが見られた学習者では補償ストラテジーを使用する割合が高かったと報告されている。興味深いことに，学習した漢字をメモや作文の中で実際に使用する，つまり文脈化による学習の実践例を行う学習者が 8 割以上を占めていた。

2.2　読解と語彙，漢字学習

Kondo-Brown（2006）は，学習者の読解力および漢字知識と感情的要因（affective variables）の関連について報告している。同研究によれば，読解力や漢字知識の低い

学習者は自己評価が低く，漢字学習を困難と感じる傾向がある。その結果，日本語読書への取り組み意欲（モチベーション）が低下することが示されている。一方で，学習者に「読める」という自信を持たせることにより，学習意欲や読解力の向上，学習内容の定着が促進される可能性がある。

2.3　音読

Forrin ら（2012）は，production effect に注目し，音読が記憶形成に与える影響を検証した。その結果，音読は黙読と比較して記憶成績を有意に向上させ，単なる声出しではなく，意味理解を伴う発話が特に記憶の固定化に寄与することが示された。加えて，Gorsuch と Taguchi（2010）は，音読の反復的実践（repeated reading）が学習者の読解力および流暢さに与える効果を調査し，継続的な反復音読により単語認識速度だけでなく，文全体の意味把握能力も向上することを示した。これらの研究は，音読が記憶保持および読解力向上の両面で認知的効果を持つことを示唆している。

2.4　教育的示唆

以上を踏まえると，漢字学習において：

1. 文脈を伴う読解活動は漢字，語彙習得と理解を促進する。
2. 読解力や漢字知識の向上は学習者の自己評価，学習への取り組み意欲を向上させる。
3. 音読は記憶定着，流暢さ，意味把握能力を高める効果がある。

といった教育的意義が確認できる。本実践報告はこれらの理論的知見を踏まえ，文脈型音読活動を授業に導入した実践を分析する。

3　方法論

3.1　参加者と授業背景

生涯学習コース（2023-24 年度）：社会人中心の 33 名，非漢字圏出身者が多数。教材は『げんき I』。試験なし。総合的動機付けによる学習が中心。

- 学部選択科目コース（2024-25 年度）：学部生 84 名，約半数以上が漢字圏出身。教材は『げんき I』。試験あり。道具的動機付けによる学習が中心。

3.2　教材

既習漢字と週ごとの新出漢字／読み，ターゲット文法，課の新出単語を含む連続ストーリー形式のテキストを作成。既習漢字と新出漢字にはふりがなを振らず，未習のものにのみふりがなを振る。物語にストーリー性，連続性を持たせることで，学習者の関心とモチベーションを維持した。

3.3　タスク

毎週以下の課題を実施：

1. 漢字の形・意味・読みのプレゼンテーション
2. 書き取り・穴埋め練習
3. フラッシュカードによる復習
4. 音読課題：テキストを翻訳し（モデルアンサーで自己確認），振り仮名なしで繰り返し音読し，録音して提出

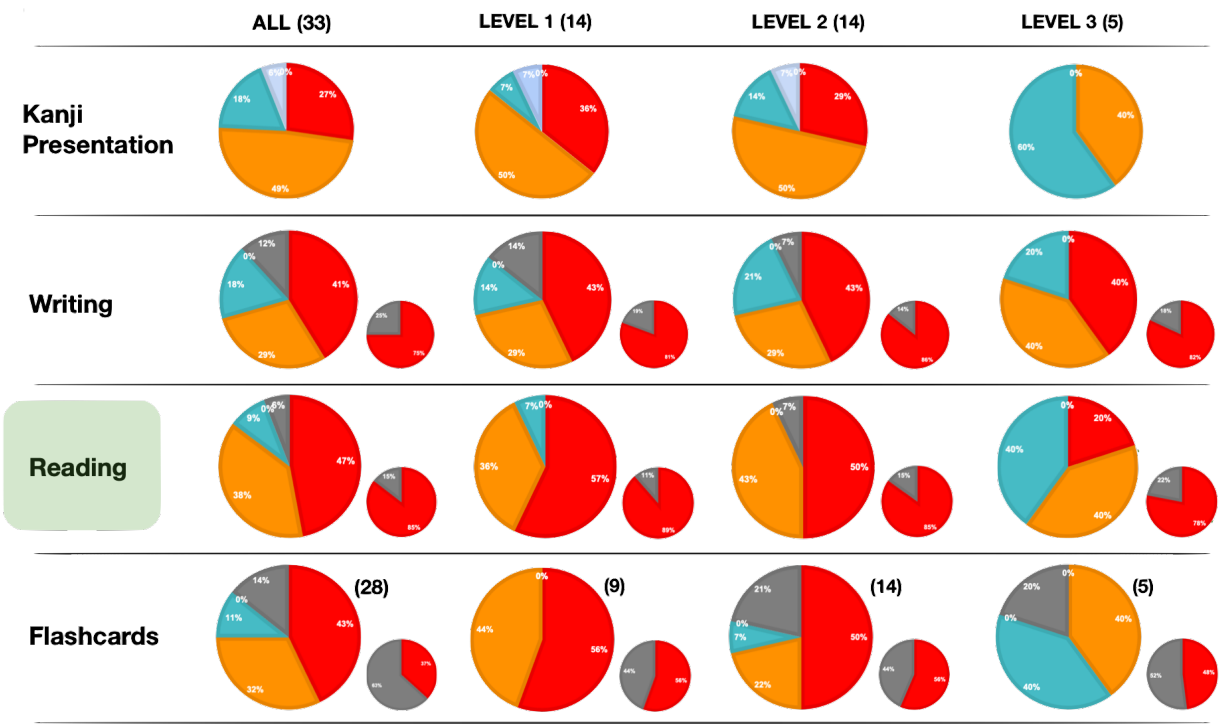
3.4　データ収集

漢字の読みの習得において，各タスクがもたらした効果の程度，また課題を行なった割合についての自己評価アンケートと，学習者 5 名への半構造化インタビューを実施した。

4　結果

4.1　生涯学習コース

アンケートでは，47%の学習者が音読活動を「非常に効果的」，38%が「効果的」と評価し，4 つのタスクの中で最も高評価を得た。タスクが行われた割合においても，音読活動が最も高く，多くの学習者が意欲的に音読課題に取り組んでいたことが明らかになった。レベルごとの結果では，学習が進むにつれ，『漢字の形・意味・読みのプレゼンテーション』への評価が下がっており，漢字の形態認識力が低い初級者には視覚によるプレゼンテーションがより大きな効果があることが伺える。



円グラフ（大）

質問：各タスクは漢字の読みの習得にどの程度役立ちましたか。

- Helped to make noticeable improvement.
- Helped to make a moderate improvement.
- Helped to make a slight improvement.
- It helped somehow but I can't see much effect.
- I can't tell as I didn't do it at all.

円グラフ（小）

学期を通して
学生がタスクをやった割合の平均

- タスクをやった
- タスクをやらなかった

表 1：生涯学習コースにおける漢字学習のタスクの効果に関するアンケート結果

4.2　学部選択科目コース

全体では 44%が音読活動を「非常に効果的」，38%が「効果的」と評価し，生涯学習コース同様，4 つのタスクの中で最も高評価を得た。しかし，漢字圏出身者と非漢字圏出身者で分けた場合，漢字圏出身者は 52%が「非常に効果的」，27%が「効果的」と答えたのに対し，非漢字圏出身者は 9%のみが「非常に効果的」，64%が「効果的」と答えた。非漢字圏出身者による評価では漢字の形・意味・読みのプレゼンテーションの効果が 35%が「非常に効果的」，40%が「効果的」と最も高評価だった。タスクが行われた割合においては，漢字圏出身者と非漢字圏出身者の両方

で音読活動が最も高く，漢字の形状認識力に関わらず多くの学習者が意欲的に音読課題に取り組んでいたことが明らかになった。

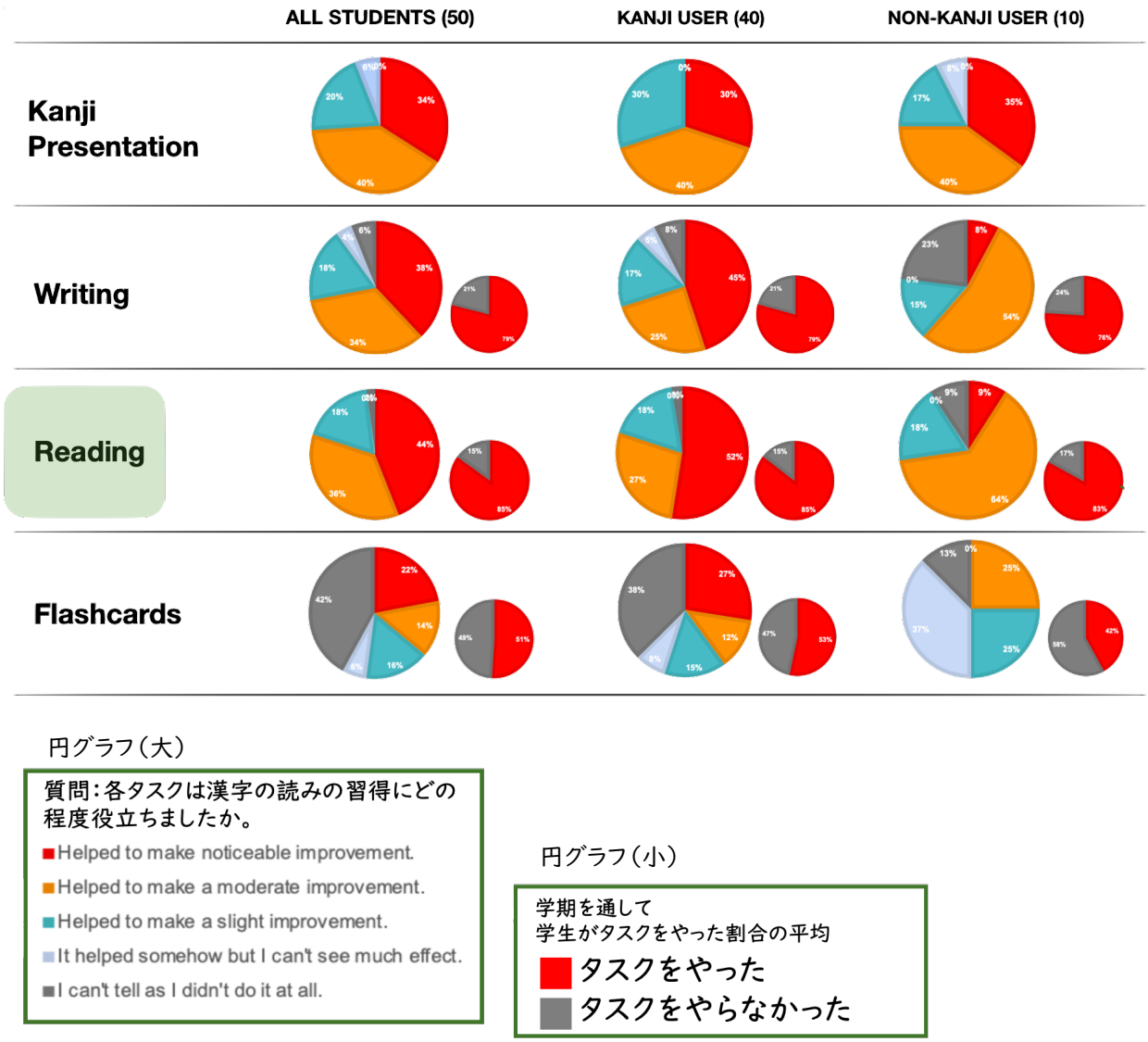


表 2：学部選択科目コースにおける漢字学習のタスクの効果に関するアンケート結果

4.3　インタビュー

音読活動に関する学習者の回答には以下のものがあった：

▶ 既習漢字が繰り返し出てくることが，漢字の定着に役立っている。

▶ 繰り返し宿題で同じ漢字が出ることで慣れてきて，自信を持って読むスピードが上がった。

- ▶ 声に出して読むことは重要だと思う。黙読だけだと意味を予想できるけど，音を思い出すのが難しい場合があるため，声に出すことでより意識的に記憶に残せる。
- ▶ 繰り返し練習することで，少しずつ区別ができるようになってきている。特に宿題が役立っており，宿題がなければ上達は難しいと考えている。多くの人は宿題を嫌うが，やはり効果的で意味があると評価している。
- ▶ 最初に取り組み始めた頃は準備に時間がかかったが，今は録音の前に 2〜3 回練習する程度で済むようになった。
- ▶ 声に出したり，実際に書いたりして使うことがより効果的だと感じている。
- ▶ 文脈の中で推測する活動が役立つと感じている。必ずしも正解できるわけではないが，文全体を考えながら読む練習になるため良い方法だと思っている。
- ▶ 以前より読むのが速くなってきたと感じている。ただし，自分に厳しく評価しがちである。
- ▶ 興味のある内容でないと読むのが大変。自分にとって意味のある，ストーリー性のある教材の方が学習しやすい。

5　考察

本実践とアンケート，インタビューの結果から，文脈を伴う音読活動は漢字・語彙習得に有効であること，また学習者の学習意欲を向上させる効果があることが確認された。特に以下の点が明らかになった：

1. 音読は形・音・意味の結びつきを強化する。
2. 漢字圏出身者また中級に近い学習者など漢字の形態認識力が高い学習者は音読の即効性を感じやすい一方，非漢字圏出身者や初級者など形態認識力が低い学習者には視覚を用いたプレゼンテーションが大きな効果を持つ。
3. ストーリー性のある教材は学習動機を高め，課題継続の要因となる。
4. 音読は漢字習得にとどまらず，語彙習得・読解流暢さ・理解力の向上にも寄与する。
5. 音読による漢字習得，独立した読解力，読解スピードの向上は学習者の自信を向上させ，学習意欲の継続が期待できる。

学部選択科目コースにおけるアンケートでは漢字圏出身者と非漢字圏出身者による評価に大きな違いがみられたが，生涯学習コースにおいてはほとんどの学習者が非漢字圏出身者であるにも関わらず，全体の評価で音読活動を最も高評価している。これには漢字の形式認識能力以外の要因があると思われるが，今調査では要因は明らかになっていない。

6 結論

本実践報告は，文脈を活用した音読活動が日本語教育において効果的な漢字・語彙指導法であることを示した。文脈に基づく音読を通じて，学習者は困難な漢字学習を意味のある言語活動として捉え直すことができ，文脈中で繰り返し漢字に触れることにより記憶が強化され，日本語教育における重要な実践法となり得る。今後は，自己評価に加えて客観的な漢字テストを導入し，具体的な学習成果を測定することが課題である。また，音読の方法，効果について学習者の理解を深めることでさらなる効果が期待できる。

＜資料＞

Anderson, N. (1999). Exploring second language reading: Issues and strategies. *The Modern Language Journal,* 83(3), 437–456.

Chang, A. C.-S. (2012). Improving reading rate activities for EFL students: Timed reading and repeated oral reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 56–83.

＜引用文献＞

Forrin, N. D., MacLeod, C. M., & Ozubko, J. D. (2012). Widening the boundaries of the production effect. *Memory & Cognition,* 40(7), 1046–1055.

Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research,* 14(1), 27–59.

Kawaguchi, Y. (2010). Innovative ways of teaching kanji: Memory, meaning, and method. *Seventeenth Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings.*

Kondo-Brown, K. (2006). Affective variables and Japanese L2 reading ability.

Foreign Language, 18(1), 1–23.

Sato, Y., & Kasahara, Y. (2016). Survey on the strategies used for kanji learning by Japanese learners with non-kanji background. *The Journal of Japanese Language Education Methods,* 22(3), 35–48.

Kanji and Vocabulary Acquisition through Context and Reading Aloud

— Application from Lifelong Learning to Undergraduate Education —

Honami IKEDA (King's College London)
Yuko HASEGAWA (King's College London)

Abstract

Kanji learning poses a significant challenge for Japanese language learners. This can lead to decreased motivation and, ultimately, discontinuation of language learning. To address this issue, a kanji instruction method focusing on character recognition and reading aloud words and characters in context was implemented in a lifelong learning course last year.

This year, in order to verify whether this instructional method would also be effective for undergraduate students, including those from kanji-using regions, we conducted a study targeting students enrolled in the elective courses "Japanese Stage 1" and "Japanese Stage 2". Unlike lifelong learning courses, university classes involve regular assessments and assignments. However, it remains challenging for learners to secure sufficient time for independent kanji study, requiring additional instructional support for effective retention. This study focused on the following three instructional strategies:

- Introduction of new kanji in class (including visual hints, stroke order videos)
- Reading and reading-aloud exercises using contextualized story-based materials
- Collection of learner feedback through an end-of-term survey

Rather than teaching kanji as isolated words, we emphasized learning kanji within context and incorporated reading-aloud activities to reinforce understanding. Furthermore, to ensure continuity in learning, customized story-based materials were developed, with new kanji introduced each week. This allowed students to systematically encounter and reinforce kanji usage within meaningful contexts.

Survey results indicated that many students reported increased motivation to study kanji through this method. The story-based materials proved particularly effective for kanji memorisation and vocabulary acquisition. Additionally, homework submission rates improved.

This presentation will introduce the actual materials used and share learners' feedback. Additionally, it will examine challenges related to kanji instruction in both lifelong learning and university education. Finally, future directions for instructional improvements will be discussed to explore more effective ways to support kanji learning.

反復の「はい」とそのイントネーション

―「日本語日常会話コーパス」のデータによる予備的考察―

須藤　潤（同志社大学）

要旨

「はい，はい」という感動詞の反復は，すぐに気持ちよく承知の返事をするという「二つ返事」と表現される一方で，2 つ目の「はい」のピッチが低くない場合に，気が進まない返答となるなど，否定的な印象を持つともされている。そこで，この相反する印象の使い分けをはじめとした反復の「はい」の用法を韻律の側面から検討するための予備的な考察として，本研究では，「日本語日常会話コーパス」をもとに考察を行った。その結果，反復の「はい」は 20 歳代後半から 50 歳代前半の男性話者の使用回数が有意に多いことがわかった。また，2 つ目が低くない「はい，はい」については， 2 つ目に下げがなく浮き上がり調がかかるものが否定的な印象を持たれやすいということが示唆された。

【キーワード】感動詞の反復，返答，あいづち，浮き上がり調

Keywords:　repetitive interjection, reply, backchannel, floating rise

1　はじめに

感動詞の「はい」が，日本語学習者（以下，学習者）にとって，ごく初期の段階に学習する基本的な語であることは，おそらく疑問を挟む余地はないであろう。一例として『みんなの日本語 初級 I 第 2 版 本冊』では，第 1 課の「例文」に「はい」が応答表現として登場している。

［あなたは］　マイク・ミラーさんですか。
……はい，［わたしは］　マイク・ミラーです。　　（p.6）

「はい」は，相手からの真偽疑問文による問いかけに対し，一語で肯定的に応答できる便利な語である。そのため，学習者にとっても，優先的に身につける語であるに違いない。さらに，同じく肯定的に応答できる「うん」と比べ，「はい」は「あらたまって応答する時」（『日本国語大辞典第 2 版』）に用いる語であるため，多くの初級学習者がはじめに身につける敬体（です・ます体）の会話で用いられやすい表現である。このように日本語教育での扱われ方を見ても，「はい」は極めて基本的な表現である。

それに対し，「はい，はい」や「はい，はい，はい」といった表現は，単に「はい」を反復させただけであるにもかかわらず，「はい」と同様に使うことは難しい。例えば，「はい，はい」は，「多く，相手の呼びかけに気軽に応じたり，相手のいうことを抵抗なく承認したりするときに用いる」（『日本国語大辞典第 2 版』）とあり，あらたまった応答をする「はい」とはだいぶ様相が異なる。また，この「抵抗なく承認」することを「二つ返事」と呼び，相手に好意的に使用することがある一方，「はい，はい」と親に返事をすると，場合によってはいい加減な返事をしているように思われるようである[1]。

このような，反復の「はい」について，韻律の枠組みからの考察を含め，すでに先行研究も複数あるが，特にイントネーションや談話上の機能の観点から再検討の余地もあるように思う。本稿では，「日本語日常会話コーパス（CEJC）」（小磯他 2023）の会話データの観察から，反復の「はい」の意味・用法の検討の手がかりを得ることを目的とする[2]。

2　先行研究

2.1　ハイの談話上の機能

ハイは，冒頭に示した真偽疑問文に対する応答に限らず，談話上で広範な機能を持っている。応答詞の機能について中島（2011）は，先行発話があるものとないものに大きく 2 分し，前者を「応答表現」，後者を「非応答表現」とした。さらに，前者については先行発話が応答を要求するかどうかで，「応答

要求文に対する応答」と「非応答要求文に対する応答」に分類できると述べている。

ハイについても，この分類があてはまる。中島（2011）の分類に沿って具体的に見ると，まず「応答要求文に対する応答」としてのハイは，疑問文（真偽疑問文，付加疑問文），要求文（命令文含む），呼びかけに対する応答が相当する。一方，「非応答要求文に対する応答」としては，あいづちや儀礼的応答が挙げられる。儀礼的応答とは，中島（2011）によると，感謝や謝罪，褒め等に対する応答のことで，多くは否定の応答詞が用いられるものの，謝罪に対する応答で，「じゃ，これーすみません。」に対するハイという例が見られる。そして，「非応答表現」としては，物を渡したりするときの「ハイ，どうぞ」のような文頭詞的なものや文末詞的なもの，自答表現が挙げられる。

2.2　反復のハイ

反復のハイの否定的な印象について，いくつか先行研究が見られる。

冨樫（2002）は，ハイやウンを，話し手自身が心内で行っている処理を標示するものと考えた上で，ハイについては，ある情報を得た際に，話し手の知識データベースにある当該情報と連関する情報（半活性情報）が（ウンと比べ）多数呼び出されたことを示す，としている。その上で，あいづちを打つ場合，ウンウンウン…よりハイハイハイ…のほうが鬱陶しく感じる場合が多いとし，その理由として，ハイハイと何度も多数の情報呼び出しを表明されても，過度の強調にしかならない，ということを挙げている。

イントネーションの枠組みでの考察としては，1 つ目と 2 つ目のハイの高さの関係に言及したものが見られる。Abe (1998)，定延（2005）は，HL（高低）のアクセント型を持つハイについて，ハイハイを【高い山，低い山】のイントネーションで発すると喜んで返事をしている，逆に【低い山，高い山】で返事をするとイヤイヤ返事をしていると述べている。また，後者のハイハイについて，冨樫（2005）では，情報処理済みで知識として定着していることを示し，「もうこれ以上処理したくない」＝「情報を提示するのはいい加減にして

ほしい」態度につながり，話し手による意図的な「いい加減にしてほしい」という態度につながる，としている。

同じくイントネーションの枠組みに言及したものとして，郡（2018）は 2 つ目のアクセントが弱化したもの，つまり，2 つ目のハイの高さが相対的に低いものは軽い感じがすると指摘している。一方で，2 つ目のアクセントが弱化せず，相対的に低くならないものは，自分は気が進まないけれども，相手の意思を尊重するという意味合いがある，と指摘している。

以上の先行研究から，反復のハイについて持たれやすい否定的な印象とその形式面について，以下のとおりまとめることができる。

- ハイの反復は（ウンと比べて）鬱陶しい印象
- 2 つ目のハイが低い(2 つ目のハイのアクセントが弱化する)場合は，軽い印象（ただし，喜んで返事をしているような印象も）
- 2 つ目のハイが高い（2 つ目のハイのアクセントが弱化しない）場合は，気が進まない（イヤイヤな，いい加減にしてほしい）印象

3　本研究の問い

前節でまとめた印象については，筆者の内省をもとに考えても，相当程度納得のいくものであると考える一方で，もう少し詳細に分析できる余地も残っている。具体的にいうと，【高い山，低い山】と【低い山，高い山】という区分で印象が異なるということであるが，実際に，ハイのピッチが常に HL のアクセント型をもとにした「山」である保証はなく，郡（2018）が指摘するようにイントネーションがかかり，「山」のようにならない，平坦に近いピッチであることもあり得る。それによって，印象の違いもあり得る。また，ハイハイのこのようなピッチパタンが，返答ではなく，あいづちのときにも何らかの否定的な印象をもたらすのかどうか，あるいは使用自体が不適切なのかどうかという点も検討する余地はある。そこで，本稿では，研究の予備的な段階の考察として，反復のハイの使用実態について観察した上で，主に韻律および談話上の機能の側面から，実際の会話データの観察を行い，以下の点に

ついて明らかにすることを目的とする。

1．反復のハイの使用頻度や，使用する話者にどのような特徴があるか。

2．会話データの中での，2 つ目のハイが低くないハイハイについて，ピッチパタンや談話上での機能はどのようになっているか。そして，会話の状況，文脈等から否定的な印象が実現しうるかどうか。

4　研究方法

前節で設定した問いを明らかにするためには，実際の会話データの分析が不可欠である。本稿では CEJC を利用し，そこから，反復のハイを抽出した。さらに，それぞれのハイのピッチ（基本周波数）等を計測した。そして，2 つ目のハイが低くないハイハイについて，談話上の機能やピッチパタンについて観察を行った。

以下，分析の各段階について具体的に述べる。まず，CEJC は「日常場面の中で当事者たち自身の動機や目的によって自然に生じる会話」（小磯他 2023: 155）を対象としており，さらに，音声データや転記テキストはもちろん，映像データ，検索システムも提供されていることから，返答やあいづちを収集・分析するためのコーパスとしてはふさわしいものと考えた。CEJC のデータのうち，個人密着法 [3] で収録した会話 185 時間中の 20 時間分にあたる「コア」のデータを使用した。コアは人手で修正・付与した複数のアノテーションがあり，分析・観察の際に，コア以外のデータと比べ詳細かつ多様な情報にアクセスできることから採用した。

次に，反復のハイの抽出については，オンライン検索システム「中納言」を用い，キーを「語彙素 ＝“はい” AND 品詞 ＝“感動詞-一般”」と設定，キーから 1 語の後方共起を「語彙素 ＝“はい”」と設定し抽出を行った。その際，後方共起を，キーから 1 語のみならず，キーから 1 語・2 語，キーから 1 語・2 語・3 語…と増やして同様に抽出を行った。ただし，キーから 1 語の後方共起のときに抽出される反復のハイには，ハイハイのみならず，ハイハイハイやハイハイハイハイなども含まれるため，それぞれの検索結果で重複する部分

を目視で削除した。結果，反復のハイは，ハイハイから，ハイが 6 回反復したハイハイハイハイハイハイまで抽出することができた。その後，全文検索システム「ひまわり」で再度検索を行い，音声ファイル上での反復のハイの位置の特定や音声・映像の確認に利用した[4]。

そして，反復のハイの各々のハイの基本周波数等の計測については，音響分析ソフト Praat (Boersma & Weenink, 2025) を利用した。CEJC で提供されている転記テキスト（転記単位）の TextGrid ファイルに，あらかじめ各々のハイの母音区間の開始点と終了点を記録しておいた。また，音声データから Praat でピッチ抽出を行った。なお，Praat が明らかに誤ってピッチ抽出した部分[5]は必要に応じて補正を行っている。ただし，当然ながら，発話の重なりや雑音等の要因により，ハイ区間でのピッチの抽出が不可能の場合も相当数あった。そして，各々のハイ区間の平均および最大の基本周波数（Hz），開始点から終了点までの時間長（ms）を計測できる Praat のスクリプトを音声ファイル毎に実行し，自動で計測値をファイルに出力した。

以上の手順で，反復のハイの各々のハイが，ピッチについてどのような位置関係で出現しているかを把握した上で，ハイハイの 2 つ目が低くないものについて観察を行った。

5　会話データの分析

5.1　反復のハイの使用の特徴

まず，反復のハイの使用の特徴として，対象となったコーパスにおける使用数と，話者（世代・性別）数を確認する。

CEJC のコアの 20 時間の会話で，反復のハイは 189 個抽出された。反復回数別の個数は表 1 のとおりである。なお，反復の回数は転記データではなく，音声データで筆者が確認した上で判断している。

表 1：反復のハイの個数（反復回数別）

ハイ反復の回数	2	3	4	5	6
個数	108	52	20	6	3

表 1 を見ると，反復の回数が 2 回のハイハイの個数が最も多く，反復の回数が多くなるにつれて，使用される個数も少なくなっていることがわかる。

そして，反復のハイを使用する話者数や年代，性別について確認する。コアの会話の異なり話者数 135 名に対し，反復のハイの異なり話者数は 45 名（男性 21 名，女性 24 名）である。話者は全員が同程度の時間で話すわけではないので，この結果だけでは使用が少ないとは判断できない。

反復のハイを発している 45 名が，それぞれいくつ発しているかを示したのが図 1 のグラフである。話者によって複数の会話に参加している場合もあり，会話に参加した時間に対して正規化した個数ではないが，特に 20 歳代後半から 50 歳代前半の男性の話者に注目すると，60 回と突出して多い T002 を除いても，この集団では 1 人平均で 6.7 回発している。T002 とこの集団を除いた全体の 1 人平均が 1.5 回であることからも，20 歳代後半から 50 歳代前半の男性に特徴的な表現であることが言える[6]。このことは，単に世代差や性別にとどまらず，特定の印象や言語行動と結びついている可能性もあり，今後，より詳細な分析を行いたい。

5.2　2 つ目が低くないハイハイ

次に，反復のハイのうち反復が 2 回のもの（ハイハイ）について，先行研究で指摘がある，2 つ目のハイのアクセントが弱化しない，つまり，低くならないものについて観察を行った。2 つ目のハイの基本周波数の平均値または最大値が 1 つ目よりも高いものは，計測ができた 78 個中 9 個であった。それぞれ，談話上の機能を観察すると，応答要求文に対して用いられるハイハイも，あいづちとしてのハイハイも観察されたが，それ以外のものとして，先

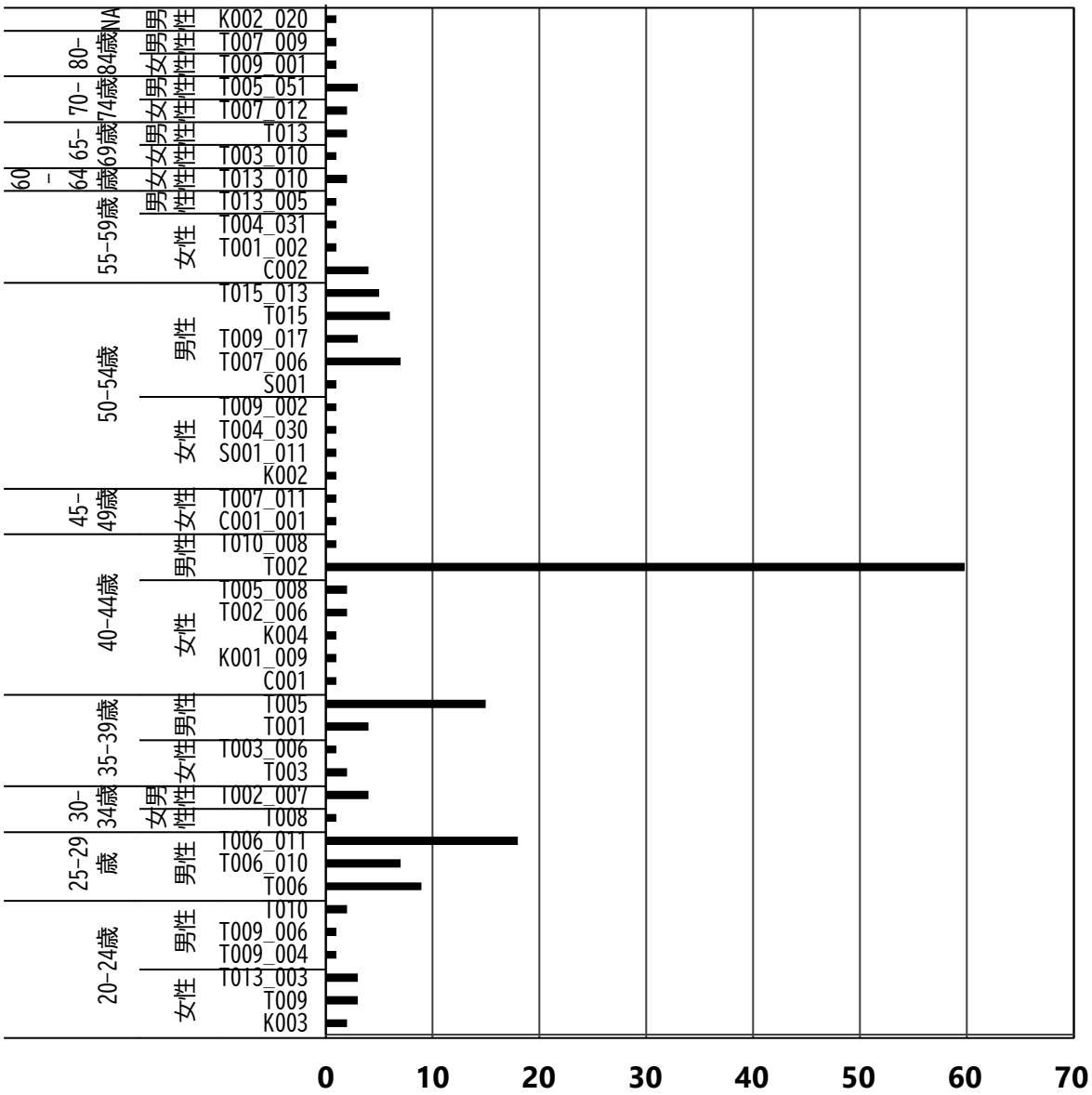


図 1：話者別反復のハイの個数（縦軸：話者，横軸：個数）

行研究の気が進まない印象をメタ的に伝える，引用句に入ったハイハイが観察された。図 2 にある「はいはいみたいな。」という発話である。この発話者の夫が家族の中で「一番軽い感じ」で「威厳はゼロ」であることを，あたかも子どものように要求する夫をたしなめるかのように，ハイハイと皮肉っぽく表現したものであると考えられる。図 2 はハイハイの母音区間がハイライトされたピッチ曲線である。母音区間のピッチ曲線は，2 つのハイとも，やや低いところからはじめ，緩やかに上昇する，下げのない曲線を示している。これ以外の事例で，否定的な印象とはやや異なるが，笑いながらあいづちを打

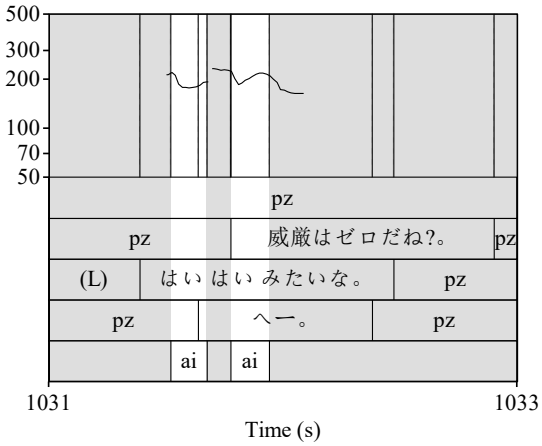


図 2：ハイハイ (S001_006_71410) のピッチ

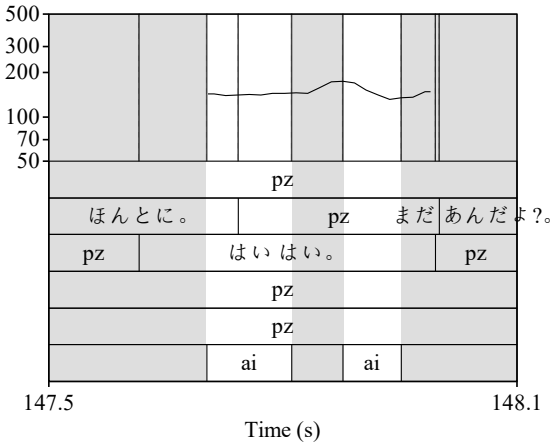


図 3：ハイハイ (T005_012_8990) のピッチ

つ別の話者のハイハイも緩やかな上昇を示していた。

一方で，図 3 は飲食店で近隣の町会メンバーたちと飲みながらの会話である。この中に，応答要求文に対する応答のハイハイが，2 つ目のハイが低くないピッチで観察される。ハイライト部分は，町会メンバーの年上（70 歳代前半）の男性から「ウーロンハイでいい？ ほんとに。」と飲み物の追加注文について確認され，年下男性（30 歳代後半）がハイハイと応答しているところである。年上男性はこのあと，さらに念押しで「まだあんだよ？。」と，飲み物が残っているのに追加注文してよいかを確認したが，年上男性が「あ，だいじょうぶっす。ウーロンハイがいいです。」と敬体で応答している。このように，年上男性からの丁寧な注文の確認に対し，年下男性が気が進まない否定的な印象を持つハイハイを発するとは，対人関係的にも文脈的にも考えられず，さらに，筆者の聴覚印象でも，このハイハイはそのようには解釈できない。ハイライトされたハイハイのピッチ曲線を見ると，1 つ目はほぼ平坦，2 つ目は高いところからの下げが見られ，「高い山」となっている。

本稿では紙幅の関係で，事例の提示は限定されるが，2 つ目のハイが低くないにもかかわらず，文脈上，否定的な印象を持たないと推察され，かつ，聴覚的にもそのような印象をもたないと判断できる事例が，図 3 の事例以外にも複数見られた。それらに共通して見られたピッチ曲線の特徴は，2 つ目のハイ

にはっきりとした下げが見られることである。

6　考察

前節の結果のうち，2 つ目のハイが低くならないハイハイが否定的な印象となるかどうかについて，図 2 と図 3 で示されたピッチの違いは主に，2 つ目のピッチパタンである。否定的な印象を意図して発せられた図 2 では緩やかな上昇が見られ，他方，否定的な印象ではない図 3 では，下げが見られた。

以上の観察から，否定的な印象は，「浮き上がり調」（川上 1963）がかかることでよりはっきりすると言えるだろう。浮き上がり調とは，例えば「帰ろう」のアクセントによる［ロ˩ー］の下げをなくした上で、その部分を直前より一段高く平らにすることで，軽っぽい態度に解釈されやすくなるというものである。単に 2 つ目のハイが低くないということではなく，このようなイントネーションがかかることが否定的な印象ととられる条件であると考える。

7　おわりに

本稿では，2 つ目のハイが低くないハイハイのピッチに注目し，気が進まないといった否定的な印象の有無について検討した。今後，考察で指摘したピッチパタンを中心に，合成した音声が提示した文脈でどのくらい否定的な印象に聞こえるかを尋ねる聴取実験を通して，精密に検証を行いたい。特に，応答要求文に対する応答のハイハイのみならず，あいづち等，他の談話上の機能においても同様に否定的な印象があるのかどうかも検討する必要がある。それ以外に，反復のハイの使用が男性の特定の年齢層に多く見られる点についても，ハイの反復回数やハイの相対的な高さを変えた聴取実験や，使用場面等の観察により意味・用法に関する手がかりが得られると考える。このようにして，日本語学習者に反復のハイの用法として提示するべく十分な知見を積み重ねていきたい。

＜注＞

1. 文化庁国語課（2021）によると,「快く承諾すること」を表す言い方について，辞書等で本来の言い方とされてきた「二つ返事」ではなく,「一つ返事」を選択した人の割合が全体で 37.4%，どちらも使わないと選択した人が 6.2%であるという結果からも,「はいはい」という表現が必ずしも相手に対して好意的な表現ではないと一般に認識されていることがうかがえる。

2. 以下，感動詞「はい」「うん」をハイ，ウンとカタカナ表記する。

3. 小磯他（2023）によると，性別・年齢の均衡性を考慮して選別された調査協力者に収録機材等を 3 ヶ月ほど貸し出し，調査者が介在することなく，調査協力者を中心に日常生活における多様な場面の会話を収録してもらう方法である。なお，コアは調査協力者のうち，20 代，30 代，40 代，50 代，60 歳以上の男女各 2 名，計 20 名が集めた会話の中から一人当たり平均 1 時間の会話を選定した。ただし，30 代の女性が 3 名，60 歳以上の女性が 1 名となっているという。

4. 「ひまわり」に統合されている観察支援システム Fish Watchr（山口 2018）で確認可能である。

5. 例えば，音圧が比較的小さいことなどが原因で，人間の発話ではありえない，一瞬で大きな幅で変動するようなピッチが抽出されるケースが相当する。

6. T002 を除き，20 歳代後半から 50 歳代前半の男性話者の反復のハイの回数と，それ以外の話者の反復のハイの回数を Mann-Whitney U 検定で比較したところ，前者が有意に多かった（W=336.5, p<.001）。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 JP23K00639 の助成を受けたものである。

＜引用文献＞

川上蓁（1963）「文末などの上昇調について」『国語研究』16, pp.25-46.

小磯花絵・天谷晴香・居關友里子・臼田泰如・柏野和佳子・川端良子・田中弥生・伝康晴・西川賢哉・渡邊友香（2023）「『日本語日常会話コーパ

ス』設計と特徴」『国立国語研究所論集』24, pp.153-168.

郡史郎（2018）「感動詞の高さの動きから見る日本語の会話表現のイントネーションの特徴」『大阪大学言語文化学』27, pp.69-81.

定延利之（2005）「日本語のイントネーションとアクセントの関係の多様性」『日本語科学』17, pp.5-25.

スリーエーネットワーク（2012）『みんなの日本語 初級 I 第 2 版 本冊』スリーエーネットワーク.

冨樫純一（2002）「「はい」と「うん」の関係をめぐって」定延利之編『「うん」と「そう」の言語学』, pp. 127-157.

中島悦子（2011）『自然談話の文法―疑問表現・応答詞・あいづち・フィラー・無助詞―』おうふう.

日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部（2001）『日本国語大辞典第 2 版』10, 小学館.

文化庁国語課（2021）「令和 2 年度 国語に関する世論調査」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/93710501_01.pdf（2025 年 9 月 18 日）

山口昌也（2018）「『日本語日常会話コーパス』活用環境の構築」『言語資源活用ワークショップ 2018 発表論文集』, pp.340-347.

Abe, Isamu (1998). Intonation in Japanese. Hirst, Daniel and Albert Di Cristo (eds.) *Intonation Systems.* pp.360-375, Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Boersma, Paul & Weenink, David (2025). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.4.27, retrieved 1 February 2025 from https://praat.org

Repetitive "*hai*" and its Intonation:

A preliminary study using data from the Corpus of Everyday Japanese Conversation

Jun SUDO (Doshisha University)

Abstract

The repetition of interjection "*hai*" ("*hai, hai*") is an immediate, affirmative response, known as "*futatsu-henji.*" However, if the second "*hai*" is not pitched low, it can convey reluctance or even carry a negative connotation. Therefore, this analysis was conducted based on the Copus of Everyday Japanese Conversation to examine the usage of the repeated "*hai*" in terms of prosody, including the distinction between contrasting impressions. The results revealed that male speakers in their late 20s to the early 50s used the repeated "*hai*" significantly more frequently. For the "*hai, hai*" where the second "*hai*" is not low, the lack of a lowered pitch and a floating rising on this second "*hai*" are more likely to be perceived negatively.

読解能力を支える基本的認知能力

―筆記再生 vs. 多肢選択―

小柳　かおる（上智大学）

要旨

読解は複雑で高次の認知プロセスで，そこには基本的認知能力が関わり，言語適性として読解の熟達度に影響を及ぼす。本研究では，筆記再生課題を，大規模試験によく用いられる多肢選択課題を用いて，両者の読解能力に関連があるか，また，それぞれを支える基本的認知能力に違いがあるかを調べた。参加者は，日本の大学（英語で授業を行う学部）への留学生（中級後半）であった。その結果，多肢選択と筆記再生のスコアには中程度の相関が見られた。筆記再生には音韻意識との相関が見られ，回帰分析でも筆記再生スコアの予測変数となった。しかし，多肢選択ではいずれの基本的認知能力とも相関が見られなかった。また，どちらの課題とも，読解に関わるとされる作動記憶との関連は見出せなかった。

【キーワード】言語適性，音韻処理能力，音韻意識，作動記憶，処理速度

Keywords: language aptitude, phonological processing abilities, phonological awareness, working memory, processing speed

1　研究の背景

1.1　第二言語習得における言語適性研究

第二言語習得（Second Language Acquisition，以下 SLA）では，習得のメカニズムの解明が進み，言語習得はインプットからアウトプットに至る情報処理の一形態として捉えられるようになった。そこには記憶形成のプロセスと関連づけられることも明らかになっている。それは，SLA の普遍のメカニズムであると同時に，個人差が生じる源にもなっている（小柳 2012，2018）。し

たがって，認知的な側面から，言語適性と言語到達度／熟達度との関係を検証する研究が増加している（Robinson 2002 等）

SLA では習得の成果としてのアウトプット（言語産出）に関心が集まりがちであるが，第 1 言語（L1）の読解研究ではすでに読解の認知的プロセスやそこに必要な認知能力の解明が進んでいる。読解に必要な基本的認知能力には，SLA の言語産出においても重要とされるものが多い。よって，第 2 言語（L2）の読解においても，必要な言語適性（基本的認知能力）と読解能力との関係を検証する意義があると考えた。

1.2　読解とそれを支える基本的認知能力

1.2.1　読解のプロセス

読解は SLA と同様，高次で複雑な認知的プロセスだと捉えられ，ボトムアップ処理とトップダウン処理が並行して進行している（Grabe 2014 等）。ボトムアップ処理では言語の下位レベルの処理が行われ，文字と音の関係に関する知識，形態素や統語の知識，語彙知識を駆使しながら，流暢な読み手は統語解析を自動的に行い，命題的な意味のユニットを自動的に見出し，命題的テキストベース（Kintsch 2012）を構築する。

トップダウン処理では，ある情報に選択的に注意を向け，方略的に反応する能力や，メタ認知的アウェアネス（推論，モニタリング，ゴール設定など）が必要とされる。そこでは背景知識が活性化され，テキストの情報に対する読み手の態度が反映された状況モデル（Kintsch 2012）を構築することが読解のゴールとなる。

1.2.2　L1 読解研究

L1 の読解研究では，読解を支える基本的認知能力と読解の関係が調査され，読解のプロセスの普遍性を明らかにするような研究が行われている。読解の到達度に大きな影響を及ぼすとされるのが，音韻処理能力である（Ehri et al. 2001）。読解は音とは無関係のように見えて，実は頭の中では文字情報を一旦

音韻情報に変換させて，聴解と同様の理解のプロセスを辿るとされ，音韻処理能力の重要性が指摘されてきた。

また，読解のような高次の認知スキルには作動記憶の容量が大きいほど有利であることも明らかになっている（Daneman & Carpenter 1980 等）。作動記憶は情報の処理と保持を同時に行う能動的な記憶であり，そこには注意の配分を制御する実行機能を有するため，作動記憶の注意制御機能や，不必要な情報への反応抑制，処理速度なども読解には重要であることが明らかになっている（Rezaei & Jeddi 2020 等）。このように，L1 の読解研究では，読解を支える基本的認知能力が見出されており，読解のプロセスの普遍性の解明にも寄与している。

1.2.3　L2 読解研究

L1 研究で明らかにされた基本的認知能力と読解能力との関係は，L2 研究においても検証されている。読解能力の L1 と L2 の相関は高いとされるが，それは作動記憶の働きが関わっているからだと考えられる。作動記憶の容量と読解の関係を調査した研究のメタ分析（In’nami, Hijikata & Koizumi 2022; Shin 2020 等）では，相関は小程度の効果量（effect size）があり，読解能力のうち 9%の説明力があるとされる。しかし，作動記憶の容量，及び読解能力の測定方法が研究により異なるため，結果に一貫性が見られないことも問題点として指摘されている。SLA も読解も複雑なプロセスなので，様々な要因が絡み合っており，一つの基本的認知能力のみでプロセス全体を説明するのは困難だと言えよう。

作動記憶の他にも，外国語学習障害の研究から，音韻処理能力の重要性も指摘されてきた。L1 のディスレクシアと外国語学習障害は音韻処理能力の弱さという問題を共有しており，L1 ではその影響がリテラシースキルに現れるが，L2 では 4 技能全ての発達に影響を及ぼし続ける（Ganschow & Sparks 2001;　Grigorenko 2002; Sparks 1995 等）と考えられている。音韻処理能力には，音韻的短期記憶，音韻意識（phonological awareness），命名速度（naming

speed）が含まれる。音韻的短期記憶は，作動記憶の音韻ループの働きでもあり，L2 学習の語彙やコロケーションの習得に関わっている。音韻意識は「スピーチの流れの中の個々の音韻ユニットを操作する能力」（Yopp 1988）のことで，L1 の音韻意識は音韻体系が異なっても，L2 に転移することが知られている（Hu 2003; Lindsey, Manis & Gailey, 2003 等）。命名速度は長期記憶の音韻表象にアクセスする速さを示すが，Nassaji & Geva（1999）は，大人の L2 学習者は作動記憶に加え，命名速度が読解に関与すると見ている。

さらに，このような研究において，読解能力の測定方法によっても結果が異なる可能性がある。近年は，教室の読解活動として再話（retelling）や筆記再生（written recall）が推奨される（小河原・木谷 2020，佐々木 2020，平井 2025）ようになっているが，筆記再生は純粋な L2 理解の測定方法としても有効だとされている（Bernhardt 1991 等）。したがって，学習者の真の読解能力を反映させることが可能な読解課題により，基本的認知能力との関係を検証しようと考えた。

1.3　研究課題

上記のような先行研究を踏まえ，本研究の研究課題は以下の通りである。筆記再生課題と従来から大規模試験などで多用される多肢選択課題を比較しながら，読解プロセスに重要な基本的認知能力は何かを検証することを目的としている。

1) 筆記再生課題で測定する読解能力と，多肢選択課題で測定する読解能力に関連はあるか。
2) それぞれの読解能力の根底にある基本的認知能力（言語適性）に違いがあるか。

2　研究方法

2.1　参加者

日本の大学に留学している欧米系の中級後半の日本語学習者 43 名（男性 19 名，女性 24 名）が本調査に参加（任意）した。L1 が英語か，英語と欧米語のバイリンガルの学生で，留学中は日本語以外は英語で授業を行う学部の講義科目を履修していた。SPOT（即時反応型日本語能力テスト）により，参加者の日本語レベルが中級（54~88 点，平均 71.7 点）であることを確認した。

2.2　研究の流れ

参加者は授業外の時間帯に，本研究者との対面（1 対 1）方式で調査に参加した。1 人あたり約 90 分のセッションを 2 回行った。

1 日目：研究内容の説明，同意書への署名，背景調査アンケート
SPOT 受験，多肢選択課題，言語適性テスト（作動記憶など）

2 日目：筆記再生課題，言語適性テスト（処理速度，音韻処理能力など）

2.3　研究材料

2.3.1　読解能力の測定

多肢選択課題は，公開されている日本語能力試験の過去問題集の N3 と N2 の中文問題を選択した。N3 から 10 問，N2 から 6 問の計 16 問（16 点満点）で構成される。所要時間は約 40 分であった。

筆記再生課題は 4 つのテキストを用いた。一つ目のテキストは筆記再生の練習用とし，2 つ目と 3 つ目のテキストを今回の分析対象とした。（4 つ目は少し難易度を上げた応用問題であった。）テキストは小河原・木谷（2020）の再話教材から選択された。分析対象の 2 つのテキストの提示順序は，参加者内でカウンターバランスされた。参加者はテキスト（紙バージョン）を読み，読んだ内容をコンピュータに打ち込んだ。L2 より L1 の方が多くの内容を再生できるとされているため，英語で入力してもらった。また，短期記憶への過度な依存による再生を阻止するために，それぞれテキストの筆記再生の前に，簡単な暗算の計算問題 4 問を解くディストラクター課題を課した。参加者には読んだことを他の人に伝えるつもりでできるだけ多く書くように指示

した。主部と述部をアイデアユニットとして特定し，アイデアユニットの再生数で採点した。合計 49 点満点。

2.3.2　基本的認知能力の測定

基本的認知能力は L1 の英語で測定した。L2 で測定すると熟達度に左右されるため，純粋な認知能力を測るには L1 の方が適切だからである。

(1) 作動記憶の容量：リーディングスパンテスト（RST）の英語版（Daneman & Carpenter 1980）を用いた。RST は一文を音読（＝情報の保持）しながら文中のハイライトした単語を覚える（＝情報の保持）二重課題で，複数の文を読んだ後に覚えた単語を再生する。2 文から 5 文条件まで各 5 セット行い，再生単語数（70 点満点）を算出した。

(2) 処理速度：認知的効率性を測定するため，市販の Woodcock-Johnson III の Test 6 (Visual Matching)を用いた。1 行の数字の並びの中で同じ数字を丸で囲っていくもので，速さ（秒数）を算出した。

(3) 音韻処理能力：市販の Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)（Wagner, Torgensen & Rashotte 1999）（英語版）を用いて，音韻的短期記憶，音韻意識，命名速度を測定した。

・音韻的短期記憶（phonological short-term memory: PSTM）

CTOPP III. Memory for Digit (MD)

CTOPP V. Nonword Repetition (NR)

・音韻意識（phonological awareness）

CTOPP 1. Elision (EL)

CTOPP II. Blending Words (BW)

・命名速度（naming speed）

CTOPP IV. Rapid Digit Naming (RD)

CTOPP VI. Rapid Letter Naming (RL)

音韻的短期記憶の数字の復唱課題は，数字の桁数が次第に大きくなる。非単語復唱課題は存在しない単語を正確に復唱するもので，次第に単語の長さ

が長くなる。音韻意識は，単語の音を分解して区切って発音したり，その反対に分解された音から元の単語を推測する課題で測定された。命名速度は数字，またはアルファベットの並びをできるだけ迅速に読み上げる課題であった。スコアは CTOPP のマニュアルに従い，標準化されたスコアに換算された。

3　結果と考察

3.1　研究課題の検証

本研究で収集したデータの記述統計量を表 1 に示す。読解課題及び基本的認知能力それぞれの相関関係を示したものが表 2 である。研究課題 1 は，筆記再生課題と多肢選択課題に関連があるかを調べることであったが，両者のスコアには中程度（r = .436**）の相関があることがわかった。筆記再生と多肢選択で測定した読解能力に何らかの関連性があることは認められるが，読解能力を測定したスコア間の相関としては弱いと言えるであろう。

研究課題 2 は，それぞれの課題で測定した読解能力を支える基本的認知能力に違いがあるかを検討することであった。筆記再生課題は音韻意識と中程度の相関（r = .363*）があったが，多肢選択課題はいずれの基本的認知能力とも相関が見られなかった。筆記再生課題については，説明変数を音韻意識，目的変数を筆記再生として単回帰分析を行ったところ，音韻意識が筆記再生による読解能力を予測できる（R^2 = .132*）ことが確認された。

以上の結果から，筆記再生課題と多肢選択課題では，その背後にある基本的認知能力が異なる可能性が大きいと言える。また，本データで見る限り，多肢選択問題では読解に必要とされる基本的認知能力との関連が見られなかった。しかし，純粋な読解能力が反映されると考えられている筆記再生課題の根底には音韻意識が関係していることが示された。リテラシースキルの発達には音韻意識を含む音韻処理能力の発達が重要とされるが，それを支持する結果となった。L1 の音韻意識は異なる音韻体系の言語の習得においても転移し，L1 で音韻意識が十分に発達していないと外国語学習障害になりやすいことが明らかになっており，本研究でも音韻意識の重要性が確認できた。

表 1：読解課題と基本的認知能力の記述統計量（n=43）

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
1. 多肢選択	11.60	3.60	2	16
2. 筆記再生	20.09	7.13	5	33
3. WM の容量	46.93	8.37	28	68
4. 処理速度	55.23	7.81	38	68
5. 音韻意識	99.49	12.40	70	118
6. PSTM	111.44	11.38	82	130
7. 命名速度	86.14	17.68	49	142

表 2：読解能力と基本的認知能力との相関関係

	1	2	3	4	5	6	7
1. 多肢選択	–	.436**	-.169	.229	-.142	-.018	-.213
2. 筆記再生		–	.209	.262	.363*	.204	-.117
3. WM の容量			–	.072	.307*	.419*	.146
4. 処理速度				–	.131	.170	.211
5. 音韻意識					–	.389*	.113
6. PSTM						–	.430**
7. 命名速度							–

*p<.05　**p<.01

3.2　さらなる分析と考察

表 2 で示したように，基本的認知能力と読解能力との相関だけでなく，基本的認知能力の変数間の相関を見ることができる。それを図式化したのが図 1 である。読解の認知的プロセスに重要とされる作動記憶の容量と筆記再生課題とのスコアの相関は認められなかったが，作動記憶の容量は，音韻処理能力の音韻意識と音韻的短期記憶（PSTM）との中程度の相関を示している。音韻的短期記憶は，作動記憶のコンポーネントの一つである音韻ループの働きに関わるものなので，作動記憶の容量との相関が見られるのは当然とも言える。本研究の読解課題では，作動記憶の容量はそれほど重要ではなかったと言えるが，作動記憶の働きは，推論など読解のトップダウン処理がより必

要な課題で重要になることが考えられ，さらなる検証が必要である。

また，筆記再生課題で測った読解能力の説明変数になったのは，音韻意識のみであったが，音韻意識は音韻的短期記憶との相関が，また音韻的短期記憶は命名速度との相関が見られた。よって，音韻意識以外の音韻処理能力も間接的に読解に関与していた可能性がある。音韻意識は音の識別のみならず，コロケーションや統語のパターンの識別にもつながり，言語習得に重要な認知能力だとされており，読解にも大切な役割を果たしていると言える。

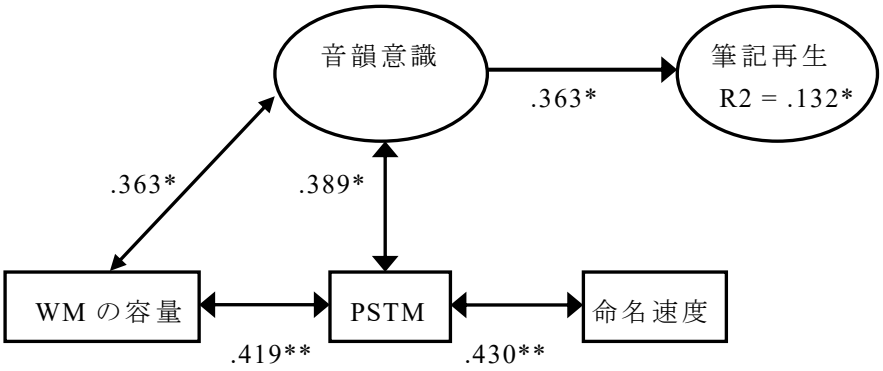


図 1：基本的認知能力の変数間の関係
（双方向の矢印は相関を，一方向の矢印は回帰分析の結果を示す。）

もう一つ重要なことは，中級の学習者の多肢選択課題において，基本的認知能力のいずれとも相関が見られなかったことである。すなわち，読解に重要とされる基本的認知能力が活用されていないということである。実際に，教室学習者を観察していると，多肢選択問題では読解で良い点数が取れるのに，日本語以外の専門の講義科目においてリテラシースキルを発揮できない学習者が散見される。読解のテキストを全体として本当に理解しているかを表現させるような読解の教室活動が必要であると考えられる。

4　結論

本研究では，読解能力を支える基本的認知能力を検証するため，読解能力が反映されやすいとされる筆記再生課題を，大規模試験などで一般的な多肢選択課題と比較することで，それぞれの根底にある基本的認知能力を明らか

にしようと試みた。その結果，筆記再生課題においてはリテラシースキルの発達に重要とされる音韻意識が関わっていることが明らかになった。一方，多肢選択課題では，読解で重要とされる基本的認知能力が活用されていないことが明らかになった。

今日の日本語教育においては，CEFR やそれに基づく『JF 日本語教育スタンダード』や『日本語教育の参照枠』で課題遂行能力の育成が推奨されている。課題遂行は必ずしも言語産出能力を指しているわけではなく，言語理解能力においても育成すべき能力である。読んだり聞いたりして得た情報を他の人に伝えるなど次の言語行動につなげられてこそ，言語理解における課題遂行能力と言えるだろう。SLA から推奨されているタスクベースの言語指導（Task-Based Language Teaching）でも，読解テキストの全体理解が重視されている。その意味では読んだ内容を自分のことばで表現するような再話や筆記再生は，重要な読解活動と言えるだろう。

＜謝辞＞

本研究は，令和 4 年度～7 年度科学研究費・基盤研究（C）「第二言語習得におけるインストラクションと言語適性の相互作用に関する実証研究」（課題番号 22K00799）の一部である。

＜引用文献＞

小河原義朗・木谷直之（2020）『「再話」を取り入れた日本語授業　初中級からの読解』凡人社

小柳かおる（2012）「言語発達を支える基本的認知能力―第二言語習得における言語適性研究との関わり」『第二言語としての日本語の習得研究』15, 59-91.

小柳かおる（2018）「個人差要因：言語適性」小柳かおる・向山陽子著『第二言語習得の普遍性と個別性：学習メカニズム・個人差から教授法へ』（pp.29-83）くろしお出版

佐々木啓成（2020）『リテリングを活用した英語指導』大修館書店

平井明代（2025）『英語リテリングの指導・テスト・評価ガイドー中高生から使えるオリジナル教材付き』大修館書店

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical research and classroom perspectives.* Albex.

Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing, 22,* 591-613

Daneman, M., & Carpenter, P. M. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19(4)*, 450-466.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster B. V., Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 56(3)*, 250-287.

Ganschow, L., & Sparks, R. L. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching, 34(2)*, 79-98.

Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. In X. Deng & R. Seow (Eds.), *The 4thCELC symposium proceedings: Alternative pedagogies in the English language and communication classroom* (pp.8-18). Center for English Language Communication, National University of Singapore.

Grigorenko, E. L. (2002). Foreign language acquisition and language-based learning difficulties. In P. Robinson (Ed.*), Individual differences and instructed language learning* (pp.95-112). John Benjamins.

Hu, C. F. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language learning. *Language Learning, 53(3)*, 429-462.

In'nami, Y., Hijikata, Y., & Koizumi, R. (2022). Working memory capacity and L2 reading: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 44(2)*, 281-406.

Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assesement. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading abilities* (pp. 21-38). Rowman & Littlefield Education.

Lindsey, K., Manis, F., & Bailey, C. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology, 95(3),* 482-494

Nassaji, H., & Geva, E. (1999). The contribution of phonological and orthographic processing skills to adult ESL reading: Evidence from native speakers of Farsi. *Applied Psycholinguistics. 20(2)*, 241-467.

Rezaei, A., & Jeddi, E. M. (2020). The contributions of attentional control components, phonological awareness, and working memory to reading ability. *Journal of Psycholinguistic Research, 49(1)*, 31-40.

Robinson, P. (2002). Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. In P. Robinson (2002). *Individual differences and second language learning* (pp. 112-131). John Benjamins.

Shin, J. (2020). A meta-analysis of the relationship between working memory and second language reading comprehension: Does task type matter? *Applied Psycholinguistics, 41(4)*, 873-900.

Sparks, R. L. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia, 45(1)*, 87-219.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *The comprehensive test of phonological processing: Examiner's manual*. Pro-Ed.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 13(2)*, 159-177.

Fundamental Cognitive Abilities that Support Reading Comprehension

: Written Recall vs. Multiple Choice Tasks

Kaoru KOYANAGI (Sophia University)

Abstract

Recent approaches to reading comprehension instruction emphasize not only the development of lower-level subskills such as resolving anaphoric references, understanding lexical and sentential meaning, but also the fostering of global text comprehension through retelling and written recall. Reading is a complex, higher-order cognitive process involving fundamental cognitive abilities, which may influence reading proficiency as part of language aptitude.

This study investigated whether reading comprehension abilities differ when measured by multiple-choice questions targeting subskills versus written recall tasks targeting holistic comprehension, and whether distinct cognitive abilities underlie performance on each task.

Participants were 43 international students from Western countries enrolled in an English-medium undergraduate program at a Japanese university. All had upper-intermediate proficiency in Japanese. Participants completed two reading tasks: a multiple-choice task and written recall tasks in which they read a Japanese text and reproduce its content in English. Additionally, cognitive abilities such as working memory capacity, attentional control, and phonological processing abilities (phonological awareness, rapid naming) were assessed.

Results revealed a moderate correlation between the two reading tasks. Written recall scores were significantly correlated with phonological awareness, which also emerged as a predictor in regression analysis. In contrast, no significant correlations were found between multiple-choice performance and any cognitive measures. Furthermore, contrary to previous studies, no association was observed between working memory and either task.

「私」の経験に基づく「ことばの意味」を探究する作文の授業

―哲学対話の授業と「書く」活動の相互作用―

稲垣　みどり（順天堂大学）

要旨

本稿は，日本語の作文等の学生の産出活動に生成 AI の利用が避けられない現状を踏まえ，大学のアカデミックライティングの授業において，人間固有の「ことばの意味」を探究する力を育成する実践を報告する。実践ではフッサールの現象学に基づく「本質観取」の哲学対話の活動を授業に導入し，抽象語（例：「自由」）の意味を自分の経験に基づき徹底的に考え，他者と共有し，共通了解へと練り上げる。授業は，対話（他者との協働）と，作文（自己内対話）を連携させ，相互作用させる形で設計されており，学生は対話で深めた思考を文章化することで，さらに思考を整理・深化させる。事例として「自由」をテーマにした留学生と日本語母語話者の学生 4 名の作文を紹介する。結論として，協働による対話と自己内対話の相互作用によって，AI には到達できない創造的な言語表現が生まれ得ることが示された。

【キーワード】哲学対話，本質観取，作文，協働，相互作用

Keywords: philosophical dialogue, eidetic seeing, composition, interaction, collaborative leaning

1　はじめに

生成 AI の発展により AI を用いて作文やレポートを作成することが可能となった。もはや学生に生成 AI の使用を禁止するのは困難であり，多くの教育現場では AI の利用を想定した上で授業を構想している。こうした現状を踏まえ，本稿では教室内での対話活動と作文の授業を連携させることで，人間固

有の「ことばの意味」の探究に基づく作文を書く力を育成し得ることを示す。

2　実践の概要

2.1　実践の枠組み（科目の概要）

筆者は大学で留学生と日本語母語話者の共修のアカデミックライティングの授業を担当した。科目名は「社会人のための作文」である。本科目の目標は大学生，また社会人にふさわしいアカデミックな日本語を書く力を養うことである。1 コマ 75 分，週 1 コマ，各学期 15 週間 15 コマの実践でコースを実施した。15 回の授業のほぼ毎回「課題作文」を出した。小作文（400 字程度）を 7～8 本，大作文（1600 字～2000 字）を 4 本ほど書くのが通例であった。小作文の課題は,時事的な話題を扱う新聞記事などを読んで，それに対しての自分の意見を書くことが多かった。大作文の課題として，筆者は哲学対話の「本質観取」で扱ったトピックで課題を 1～2 本出した。本稿で紹介する事例は，日本人学生 2 名と留学生 2 名，計 4 名のクラスでの授業である。

2.2　「本質観取」とは何か

本質観取は，あることばの「意味」を自分の体験に根差して徹底的に考え，その考えを他者と共有し，その場の対話の参加者がみな納得する「意味」に練り上げていく対話活動である。ドイツの哲学者フッサールの創始した現象学の原理に基づく。その要は，一つの言葉の「意味」＝本質を，自分の経験に根差して徹底的に考えることから始まる。現象学とは哲学の一領域である認識論の重要な一角を占め，世界認識の在り方そのものを論じる。「主観」と「客観」は果たして一致するのか，という哲学の命題をめぐって長大な思考の体系が展開するが，ここでは理論的な説明はひとまず置き，筆者がなぜ日本語教育の授業で「本質観取」を実践しているのか，簡単に述べる。

2.3　本質観取の基本的な手順

対象者や場面によってさまざまなやり方があるが，筆者が日本語教育の

現場で行っている本質観取の手順は，おおむね以下のとおりである。

1)学生に現象学の原理を簡単に説明する（学生の理解語彙や英語を使って）。

2）学生の共通の関心に基づくトピック（例：恋,命など）を選ぶ。

3）クラスを 3～4 人のグループに分ける。

4）グループごとに,選んだ語の「意味」を定義する。その際与えられた知識としての「意味」を一旦判断保留（エポケー）し，自分の経験を振り返るところから言語化する。

5）全体で各グループの語の定義をシェアする。グループの代表者を決め，なぜその定義に至ったか，説明する。

6）複数のグループの定義を教師が板書し，最後にクラス全体で話し合いを重ね，もっともクラス全員の共通の了解を得る解を考える。

2.4　作文の授業での「本質観取」の流れ（全 2 コマ）

本質観取を作文の授業に取り入れた際の授業の流れは以下の通りである。

1）授業前の準備：本質観取のトピックを決める。学生たちの共通の関心に沿ったものを選ぶ。学生は翌週の授業までに，そのトピックについて　，本を読んだり資料を参照したりして一人で考えを深める。

2）1 コマ目。「本質観取」を実践する。

3）1 コマ目授業終了時に「今週の課題」として作文課題を出す。

4）教員が個別にフィードバック，コメントしてメール添付で返却する。

5）教員のフィードバックを踏まえてピアフィードバック（2 コマ目）。

2.5　対話活動と書く活動の相互作用

上の授業の流れを学生の思考の流れに沿って捉え直し，対話活動と「書く」活動の相互作用に着目して記述すると以下のようになる。「一人で考える時間」を「自己内対話」とし，他者との対話（ピア活動）と対比しつつ，記述する。

1)「本質観取」の対話のために，そのトピックについて一人で考える（準備）⇒一人で考える時間（自己内対話）

2）授業で本質観取（対話)を行う⇒協働で考える時間（他者との対話）

3）対話に基づいて課題作文を書く⇒一人で考える時間（自己内対話）

4）教員からフィードバックを得る⇒教員，学生間のやりとり（二者間および自己内対話）

5）クラスでピアフィードバック⇒協働で考える時間（他者との対話）

このように一人で考える時間と他者と対話しつつ考える時間,「自己内対話」と「他者との対話」を連携させることは，以下の二つの意義がある。

一つ目は，より思考が深まっていくこと。本質観取で「自由」や「正義」などの抽象度の高いトピックを設定することにより，哲学的思考そのものがここでなされることになる。これはまずもって,Cando などの実用的な「できる」ことのみに焦点化したコミュニケーション重視の言語活動ではなし得ない。言語能力というものが,そもそも思考力そのものを表すものであるならば,具体（自分の経験を語るエピソード）から抽象へと思考を深め,その思考を文章化する試みそのものが，学生の考える力を養成する活動となる。

二つ目は,口頭表現と書く活動と連携させることで,口頭での発言が苦手な学生も作文を通じて豊かな表現力を発揮し得ることである。授業中はそれほど発言が活発ではなかった学生も,作文では驚くほど豊かな表現,鋭い洞察を見せることもしばしばある。学生の思考を言語化する方法として，口頭表現と書く活動を組み合わせることで学生の言語能力の多様な側面を引き出すことが可能となる。このことは学生の言語能力をどのように評価するのか，評価の公正性という側面で大切となる観点であろう。

3 「自由」の本質観察の事例

3.1 本質観取（対話）

ある学期における留学生 2 人と日本人学生 2 人の「自由」をめぐる本質観取の内容を紹介する。「自由」をめぐる対話は，どんな時に「自由」を感じるか，という個人的な体験を話すところから始まった。アメリカ出身の学生は,自由

の国であるアメリカにいた頃は「自由」を感じることがなかったが，自分の意思で日本に留学した時に「自由」を感じた，と述べた。ブルガリア出身の留学生はスポーツに熱中する学生だったのだが，脳が作った身体の限界を超えた時に「自由」を感じる，と述べた。日本人の学生の一人は，勉強や義務から解放されて自分の好きなことができている時に「自由」であると述べ，もう一人の日本人の学生は，肉体的および精神的な負担から解放された時に「自由」を感じたと述べた。どんな時に「自由」を感じるか，対概念として，どんな時に「不自由」を感じるかについても考えてみた。「不自由」というのは，つまり自分で選択できないことではないかという考えに進み，「自由」はつまり自分の意思で行為を「選択する」ことができることなのでは，と考察が進んだ。「自由」を制約する事柄についても考えた。「お金」や「時間」，「身体」という物理的な条件が「自由」を制約するものとして挙げられた。ぴたりとはまる共通了解を煮詰めるまではやや時間が足りなかったものの，「自由」とは，何かしらの制約を，限界を，超えようとする自分の意思から生まれるものだという共通の理解に達したところで，授業での本質観取は終了した。

3.2 「自由」をめぐる学生の作文

本節では「自由」をめぐる本質観取の後で学生が書いた「自由」をめぐる作文を紹介する。なお引用文（学生の作文）中の強調（MS ゴシック体）は，筆者が付したものである。時に中略をしたが学生の文章には手を加えていない。

事例 1）日本語非母語話者の留学生
生まれたときから，私はアメリカ人だから自由だと言われていた。しかし私は自由を感じていない。大人になると，アメリカにおける自由の概念は自己破壊的であり，したがって不自由だと考えていった。また，ある人の自由は他の人の自由を侵害する。皮肉なことに，**初めて自由を感じたのは，日本に来ることを決めてからだった。そのため，自由とは，自分の人生をコントロールする能力である**と私は考えている。（中略）自分が自由を感じるためには，その自由は自己破壊的であってはならないと私は思っている。経済的な自由を手に受けても，経済的な自由を保つためには死ぬまで働かなければなら

ない。私の両親は十分な生活費があるが，退職を遅らせただけだ。これがアメリカンドリームなのだろうか。同様に，一度銃を持つと，銃を持たずに安全を感じることができない。若い頃，私は父に家族を守るために銃を持っていると言われていた。アメリカではこれが自由であるにもかかわらず，私は一度も安全や自由を感じたことがなかった。安全のために銃を所有しなければならないのなら，「誰もが銃を所有しているのだろうか」や「私は撃たれるのだろうか」などを考え止めることができなかった。アメリカの自由が本物の自由ではなかったら，本物の自由とは何だろう。苫野一徳は，「(自由は）わたしたちが，さまざまな欲望の『制限』の中にあることを自覚しつつも，なおその制限を乗り越えた時に実感されるものである」と述べる。私はそうだと思っている。ある自由が制限になるなら，つまり自己破壊的なら，それは自由ではない。**自由とは制限を乗り越える力，つまり自分の人生をコントロールできることである**。初めて自由を感じたのは，日本に来ることを決めたときだった。カリフォルニアで生活するのに十分なお金を得ることができないという現実に直面した後，私は憂鬱な気分と不自由の中にいた。しかし，日本に留学できるほど勉強したことで，メンタルヘルスの限界を乗り越えた。**今年も自分の日本語能力の制限を，N2 を合格したことで乗り越え，自由を感じた。目標を達成することができて，自分の人生を自分でコントロールできるようになった。この自由は制限を設けるものではなく，むしろより多くの自由への道を開くものである。**つまり，本物の自由はさらなる自由を生む。**自分の制限を乗り越えることで，新たな道が開かれ，より自由へのチャンスが広がる**。人間には常に制限があるので，制限を乗り超える機会，自由になる機会は常に存在する。経済的な自由も銃を所有する自由も，アメリカが自由と呼ばれるのに不自由を生む。自由は市民として与えられるものではない。自由とは，個人が見つけなければならないものなのだ。アメリカの子どもたちには，自分たちが自由であることではなく，どうすれば自由を得られるかを教えるべきだと私は考えている。

この学生は「自由の国アメリカ」で生まれ育った自分の生い立ちを踏まえて，自分の意思で日本に留学したことによって「自由」を感じた，と述べる。生まれた時から「自由」を至上の価値として，「自由」の追求のために経済的な豊かさや自分の身を自分で守るための銃の保持が認められるアメリカ。それを学生は「自己破壊的」であると断じて，不自由であると感じてきたと述

べる。「ある人の自由は他の人の自由を侵害する」という侵害原理としての自由の概念は，教室で本質観取をしている際に J.S.ミルの「自由論」を筆者が紹介したこともあり,「自由」をめぐる対話の中でも言及された。経済的な自由，自分の身を守る自由が逆説的に「不自由」を生み出したこと，そしてそれらの「制限」をこの学生が日本への留学を果たすことによって乗り越え，自分にとってほんとうの「自由」を得たことが力強い筆致で述べられている。日本への留学を決めた時に「自由」を感じ，その夢を実現させるための日本語の学習目標を一つ一つ達成することが，この学生にとっては「自由」の実現であることが語られる。「自由とは制限を乗り越える力，つまり自分の人生をコントロールできることである。」これは，自分の体験に根差した，また本質観取の対話に根差した，実に見事な「自由」の本質観取である。

事例 2）日本語非母語話者の留学生
毎朝目覚めるときと毎晩眠るとき我々人間は同じ場所にいる。それは自分の思考，つまり，自分の脳の中にいる。言い換えると，我々の脳が日常生活のあらゆる瞬間で情報を処理し，行動や感情に関与していることを考慮に入れる必要がある。（中略）我々は脳を自分の内蔵として認知し，おもむくままに扱っていると思い込んでいる。実は脳を扱うことが極めて困難なタスクである。脳を扱うには凄まじい努力が必要であり，努力しないと逆に脳が作った限界の中に陥って，囚われ人になる。簡単にまとめると，**自由とは脳が作った限界を超えることだ**。では，その限界とは何か，また限界を超えるという過程とは何か，詳しく調べよう。 私は誰でも脳が作った限界を体験したことがあると思っている。スポーツの場面から説明すると，例えば，長時間にわたってランニングをするとき足が段々痛くなっていき，なればなるほど，諦めたくなる。または，面白くないテーマを勉強をするとき，退屈のあまり，諦めたくなる。実は諦めたいという気持ちは脳の仕業である。脳の根本的な機能は危険や苦しみから我々を守ることだ。なので，自分のデータベースに潜り込み，諦めさせるために何でも出してくる。「限界だ。ゴールに辿り着く必要はない。君は十分頑張った。さあ苦しみを辞めて楽になった方がいい」と脳が誘惑してくる。ほとんどの場合我々はその甘く，居心地の良い誘惑を聞いて諦める。脳が「諦めろ」と誘惑してくるときとは正

に脳が作った限界である。故に，限界に屈し，現状に満足してしまうことが，限界の囚われ人になる一因だ。では，限界を超えるとは何だろうか。単に言えば，ある目標を設定し，辿り着くまでに絶対に諦めないことだ。確かにシンプルに聞こえるけれど，極めて執行し難いことだ。一番苦しい時，一番辞めてしまいたい時，進む。そんな時に進むには努力だけでなく，精神的な強さが肝心になる。なぜなら，苦しみに耐えながら脳の誘惑を聞かない必要がある。その過程は限界突破というものだ。限界に至るまで進んで限界を超えるまでに諦めない。**ようするに，自由とは脳の限界から解放される時に手に入れるものだ**。（中略）上記，私の議論やこの例に基づいて，私は**自由が超克への意志だ**と肯定する。確かにそれは終わりなき道である。なぜなら，自由とは一回手に入れられるものではない。常に，維持するために非常に努力しないといけない。常に，次の山を登る必要がある。私にとってこの永久の過程が生命の美である。（引用終わり）

この学生は，事例 1 の学生とは打って変わって，脳と身体という自分の体験の中から「自由」を考察する。「自由とは脳が作った限界を超えること」と定義する。スポーツや勉強をしている時の「脳が作った限界」に誘惑される経験をつづった文章は非常に味わいがある。「限界に屈し，現状に満足してしまうことが，限界の囚われ人になる一因だ」という表現，また「私は自由が超克への意思だと肯定する。」という書き方。さらには「常に，次の山を登る必要がある。」「私にとってこの永久の過程が生命の美である。」というような表現は「山**を**登る」でなく「山**に**登る」ですね，などと日本語教師らしい野暮な修正をすることも憚られるほど，秀逸で見事な日本語の表現ではないだろうか。日本語の母語話者ではない学生達と本質観取を繰り広げ，哲学対話に基づく文章を創作する課題を出すと，しばしば学生達の独創的で豊かな日本語表現に胸を打たれる。なるほど自由とは「超克への意志」である。ちなみにこの「超克」という語は，筆者が本質観取の対話のさなかに「限界を超える」ことを学生達が話していた際に「超えること」＝「超克」と板書した。こう書くとアカデミックで格調高い感じがするでしょう？と言いながら。作文の最後のここぞという「自由」の本質観取で，この語を使ってくれたことは，まったく筆者にとっては教師冥利に尽きる喜びである。おそらくこの学生は，「超克」

という語は，この先もずっと忘れないであろう。

事例 3）日本語母語話者の学生
自由とは何か。この問いに対しての答えは人それぞれであろう。しかし，私にとっての自由は,「自分を縛っている物事からの開放」であることや,「自分の考えた意見・選択肢の反映ができること」である。以下の段落から，具体的な例を提示しながら「自由とは何か」をより明確に定義する。 まず始めに自由をより明確に定義するために，**相反する概念である不自由について考える。不自由な状態とは「何かに囚われている，縛られている状態」である。**一つ目に具体例として挙げられるのは，**家族との生活**である。家族と暮らしているということは，一緒に住んでいる誰かと行動を合わせる必要があり，さらに子であるという立場では，親の決めた規則を守らなければならないということである。このような条件下では，単純に家族との生活に合わせなければいけないことによる「家族の時間」と「自分の時間」の配分の難しさを感じる。さらに，家族の価値観と合わないと疎外感を感じたり，その価値観の範囲内だけで評価されたりする。つまり，他人の存在によって肉体的，精神的な自由が縛られる場面が多いということである。二つ目に例に挙げるのは，田舎に住むことである。田舎はもちろん都会よりも発展していない部分が多いため，いくつかの選択肢がなくなってしまうことがある。例えば，車を所有していればどこへ行くにも容易であるが，目的地までの移動には時間がかかる。（中略） 一方で**自由であるということは「自分の思うように行動できる状態」**である。例えば，授業や課題が終わったあとの時間は自由である。なぜなら授業や課題をやっている時は同じ場所に座り続け，一つのことに集中しなければならないからである。そこから解放されれば，何をどう考えようが，行動しようが自由である。そのほかにも実家から離れて生活した経験から自由を感じたことがある。（中略：文献を参照し,「自由」であることが選択の困難さ，生きづらさを生むというアクセル・ホネットの「自由であることの苦しみ」にも言及しつつ，人々は「自由」を求めることで「自由」に縛られていることに触れる） この考えを自分の挙げた具体例に当てはめて考えてみる。家族との生活から離れ，別

の場所で一人暮らしをすることで，他人との生活に縛られることはないが，食事や洗濯を始め，家族が一部分を担っていた生活の要素をすべて一人で行わなければならない。（中略）「自由の中では平等は存在しない」という部分については，金銭的な問題が挙げられる。例えば家庭に所属している子どもであった場合，金銭面のサポートは保護者が担っているが，家庭から出て一人で働いて生活している社会人の場合，どれだけ収入の差があれ，本人が責任を持たねばならない。（中略）このように考えると**自由の中にも不自由があると捉えることができる。しかしどのような条件があったとしても，それが自分が好んで設定したものや，満足のできるものであれば，それは不自由ではないというのが私の考えである。**

この学生は「不自由」と対比することによって「自由」を考察する。これはまさに授業の本質観取の対話の内容を忠実に再現したともいえる。「自由」は「自分の思うように行動できる状態」であるとし「自由」を規制するものとしてこの学生は「家族」や「(アルバイトの）労働」を挙げ，そこから解放された時に「自由」を感じると述べる。日常の家族との暮らし，アルバイトの経験から何が自分の足元を捕まえ「不自由」にしているのかを丁寧に考察している。「どのような条件があったとしても，それが自分が好んで設定したものや，満足のできるものであれば，それは不自由ではない」という部分は，授業中の対話で「選択の自由」について議論した内容を踏まえている。事例 1 の学生にも共通するが，自分が選択し，自由意思で行う行為は「自由」であると認識している。しかしその「自由」には責任も伴うことまで思考を深め，その自己責任を伴う「選択」の難しさまで文献を参照して言及している。ここは授業中の対話では言及されなかった部分であり，学生が一人で文章を書く際に文献を読み，さらに「自由」についての思考を深めていったことがわかる。対話を踏まえて一人で書くことで思考が整理され，自己内対話によって思考が深まっていったことがうかがわれる作文例である。

事例 4）日本語母語話者の学生
「自由」という概念，その実際の意味について，一度は考えたことがあるだろうか。（中略）「自由」という言葉は口にすることがある一方で，その概念自体について深く考察することはあまり多くはな

いかもしれない。しかし，実際に「自由」とは何を意味するのだろうか。私は，「自由」とは，2 つの側面を持っていると考える。**第一に，自分自身が選択を行うことができること。第二に，精神的および肉体的な負担から解放されることである。**具体的な例を挙げて，「自由」とはどのようなものかを考えてみる。一つ目の側面である，自分自身が選択をできるという例としては，学校が終わった後，自分の好きな場所にドライブに出かけることだ。どこへ行くかは完全に自身の選択であり，他人の判断や干渉が入る余地はない。他にも，好きなことにお金を使ったり，食べたいものを好きな時に，好きなだけ食べることなどが挙げられる。次に，精神的・肉体的負担からの解放による自由について，私のアルバイト先での経験からの例を挙げる。飲食店でのアルバイトでは，料理の注文と提供のために多くの身体的な労力が必要で，結果として肉体的な疲労が生じる。その上，お客様との対応や同僚とのコミュニケーションによる精神的なストレスも感じることがある。しかし，**これらの負担から解放される瞬間，私は強烈な「自由」を感じるのだ。**

楠本（1989）は，自由の定義について次のように述べている。

われわれが普通の使い方で自由という場合，ある拘束からの自由を意味する。積極的価値としての自由ではなく拘束から解き放たれるという意味で自由を使うのである。拘束から解き放たれるということはある種の快感を持っている。(1)

つまり，私が挙げた例を基にすると，アルバイトという社会的な拘束から解き放たれ，その結果，快感を感じ，自由であると実感するのだ。　結論として，私たちは，自由という言葉を日常生活において，多用する一方で，自由についての概念を考えることは多くない。しかし，我々は日常生活の中で，些細なことから大きなことまで，「自由」を感じることがある。**「自由」とは，自己の意志による選択が可能であることと，肉体的かつ精神的拘束から解放されたこと**である。

この学生も本質観取の対話の流れを忠実に踏まえて「自由」について考察を深めている。事例 3 の学生が「自由」と対概念の「不自由」と対比させて「自由」の本質観取を行ったのとは異なり，「自由」を二つの異なる側面から考察している。自由の「条件」を二つ示しているともいえる。一つ目が「自己の意志による選択が可能であること」。これは事例 1 の学生，事例3の学生にも共通する内容である。二つ目の条件は「肉体的かつ精神的拘束から解放されたこと」であり，これも事例3の学生と重なる。学校の後のドライブやアルバイト先の経験は，授業中の対話の時間に話していた内容だが，事例3の学生と同様に，この文章を書くにあたっては参考文献にあたり，文

献から他者の「自由」の本質観取も参照して考察を深めている。これも事例３の学生と同様に，授業での対話がさらに思考を文章化することによって整理され，深まっていったことを示している。

4　結論

以上,「自由」をめぐる 4 名の学生による本質観取の対話と作文の相互作用による実践を紹介した。「私」自身の生きられた経験から出発して，抽象的な概念の意味本質を対話によって求めていく「本質観取」の対話は，実に豊かに学生たちの思考を深め，時にはっとするほどの創造的な日本語の表現を生み出す。自らの経験を自分の言葉で語ること。そしてそのことばの意味本質を他者との協働による対話によって研ぎ澄まし，誰もが納得する意味本質まで抽象化していくこと。他者との協働（＝対話）と一人で思考を深める文章化（＝自己内対話）の相互作用により，AI には到達できない創造的な言語表現が生まれ得ることを示して，本稿を終える。

＜引用文献＞（学生の作文中の引用文献）

楠本修（1989）「権力分析の視点から見た“自由”の研究」『年報社会学論集』1989 巻 2　号 pp. 37-48，関東社会学会.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/kantoh1988/1989/2/1989_2_37/_article/-char/ja（2025 年 10 月 31 日　注，筆者が最終的に確認した日時）

苫野一徳（2016）「自由とは何か - 自由に生きるための社会構想」『TASK monthly』 481， pp.12-18， 公益財団法人 たばこ総合研究センター.
https://www.tasc.or.jp/educate/monthly/article/pdf/article_1601.pdf（2025 年 10 月 31 日　注，筆者が最終的に確認した日時）

Exploring the Meaning of Words Based on "Self" Experience in Composition Class
: The Interplay between Philosophical Dialogue and Writing Activities

Midori INAGAKI (Juntendo University)

Abstract

This paper presents an approach in a university academic writing course designed to foster human composition skills, the capacity to explore word meanings, amidst the rise of generative AI. The practice introduces a dialogue activity called Eidetic Seeing, inspired by Husserl's phenomenology. In this activity, students examine the meaning of an abstract term based on experiences, share reflections with peers, and refine them toward a shared understanding. The class is structured around the interplay between dialogue (collaborative thinking) and composition (intrapersonal dialogue/self-reflection). Students articulate their deepened insights in writing to organize and refine their thinking. The paper includes sample essays from four students (international and Japanese) on the theme of "freedom." Conclusion shows that the interaction between collaborative and intrapersonal dialogue can foster creative linguistic expressions beyond the reach of AI.

母語話者が参加する教室実践「日本語コミュニティ」

玉置　順子（レスター大学）

要旨

英国高等教育機関で行われている従来の教室の枠組みを捉え直した「日本語コミュニティ」教室の実践について報告する。この教室では学習者と教師の他に，日本語が第一で主言語として育った人（日本語母語話者）がサポーターとして参加している。教師はファシリテーターとして課題の設計と提示をする役割を持つ。母語話者は学習者と対等の関係を保ちながら協働で課題を遂行する。学習者は母語話者を自律的に利用しながら,発話練習の機会として積極的にインタラクションをしたり,文化などの疑問を投げかけたりしていた。また，学習者はこの授業形式について高い評価をしているようである。

【キーワード】母語話者，学習者，コミュニティ，課題遂行型

Keywords:　native speaker, language learner, community, TBLT

1　はじめに

日本では 2024 年の一年間に訪日外国人数が 3687 万人を超え，コロナウイルス発生前を上回り過去最多となった。その多くは近隣の東アジアの国々からの訪日者であるが，イギリスからの訪日者も 2019 年に過去最多の 42 万人を超えた。そのためか，イギリスに在住している私も身近で日本へ行ったことがある人や，家族や友人が日本に行ったことがあるという人に出会うことが珍しくなくなった。日本への関心が急激に高まっていることを感じる。また，それに伴い AI の発達により手軽に楽しく外国語を学べるようになり，特にヨーロッパ言語と文字が全く異なる韓国語や日本語に関心を寄せる若い人が増えているようである。この二つの言語の人気はアニメ，映画，ゲーム，ま

た音楽グループが人気を集めていることも影響しているだろう。その文化と語学学習人気は日本語能力試験受験者の増加にも表れていて，国際交流基金と日本国際教育支援協会の発表によると 2023 年の海外受験申込者は 148 万人をこえ，こちらも世界最多になっている。その中でイギリスは最新のデータが 2024 年 7 月試験の結果であるが，西ヨーロッパの中で一番受験申込者が多く 1000 人を超えた。このような状況の中，大学の日本語プログラムも見直しをしなければならないのではないか。それは昨今の日本語人気によって，遠い日本の情報がリアルタイムで手軽に誰でも見聞きすることができ，言語にも気軽に触れられるようになったからだ。そして，日本語教育も学習者の言語使用環境に即した内容と方法であることが求められる。

本実践は日本語教室を日本語コミュニティと名付け，その実践内容と学習者がどのような学びをしているかを報告するものである。

2　本実践の背景

2.1　UWLP 全学共通言語プログラム

本実践の対象は英国国立レスター大学で開かれている語学プログラムのコースである。この語学プログラムは英国内の多くの大学が採用している University Wide Language Programme（全学共通言語プログラム）と呼ばれるもので，専攻を問わず誰でも受講でき，一般にも公開されている。日本語のほかに 17 言語のコースが初級から上級まで五段階で設定されている。2024 年度の受講者は全プログラムで合計 800 人あまりであった。日本語は初級，準中級，中級，準上級以上（中上級と上級合併クラス）の 4 レベルのコースで 70 人あまりが受講者した。授業は週に一回 2 時間で，前期に 10 週間，後期に 10 週間である。

2.2　日本語母語話者が参加するまでの経緯

本実践対象クラスは準上級と上級レベルが合併したコースである。本言語プログラムでは担当教員の人件費を賄える受講生数を確保する必要があるが，

日本語の準上級と上級レベルでは双方のレベルが最低開講人数を満たさないケースがあり，毎年コースの初日になっても開講が決定できないという事案が続いていた。その際，救済策として両レベルを合併する措置がとられるため，コース内容を急遽見直す必要があることがあった。このため，2023 年度からは Level4 Plus として準上級以上を一つのコースとして設定し，受講生を募集することになった。これにより，急なコース内容の変更がなくなったが，その一方で A2 や B1，B2 程度の日本語力のある学習者が共に学ぶためのコース内容を計画しなければならず，これに頭を悩ますことになった。

受講生は社会人と大学生で，多くが別の機関での学習歴や自学自習歴を持つ人である。社会人受講者の中には JET プログラムなどでかつて日本で英語の補助教員を経験していた人もいる。このため，コース開始時に受講生それぞれのスタートラインが異なる。日本語学校や大学の主専攻プログラムのように包括的なプログラムで初級から上級まで積み上げてきた学習者ではないため，語彙や文法項目の既習項目で比べると，かなり違いがあるのである。また，日本での生活経験がある人とない人がおり，日本文化知識にも差がある。

こうしたクラスで最適な教科書を見つけようと悩んできた。どのような教科書を選んでも，履修内容と学習経験，または学習経歴がさまざまであるため，特に日本語を読んで理解したり，文章を書いたりすることに時間がかかりすぎてしまう。それに比べ，中国からの留学生などは得意で時間がかからない。そこで，そのような言語演習がスムースに行えるように，母語話者に助っ人として授業に参加してもらうことにした。漢字の読み方や語彙の意味を教えてもらう辞書のような役割であった。また，会話の得意な学習者に会話の相手をしてもらう役割を頼んでいた。助っ人としての日本語母語話者（以降母語話者）の参加は授業を活性化し，新鮮な空気を教室にもたらしてくれた。これが，母語話者と学習者が協働して課題を遂行する授業形式のはじまりであった。助っ人として母語話者が参加するようになり，これが従来の教室の枠を見直し，日本語コミュニティとして学習者と母語話者が日本語ユー

ザーというつながりで集う環境で日本語学習を提供する形へ発展していった。

3　先行研究

学習者と母語話者が協働学習を行う試みは，大学などの高等教育機関で行われており，実践発表も多数見受けられるが，ほとんどが特別交流授業のように単発で行われるもので，毎回の授業に必ず参加している形式は管見の限りにはない。本実践のように母語話者と学習者が言語の習熟度で差別されず，日本語ユーザーとしてつながりをもつコミュニティは実践共同体のひとつである。西口（2023:2）は状況的学習論が日本語教育に与える示唆として，「教室での学習は,「学習者」という「知識や能力を受け入れる容器のような存在」によって行われるのではなく，さまざまな実践共同体を行き来しながら生きている個人の相互作用を通して行われている」と述べている。本実践は教室で学習者が知識を詰め込むのではなく，日本語コミュニティとして実社会に近い環境で日本語を使って課題を遂行していくものである。

また，コミュニティの定義についてだが，社会学の理論では祐成・武田(2023:5)が「コミュニティは，境界についての想像を通じて構築される主観的な帰属先である。この定義にもとづくものならば，ある人が「自分と共通点を有する者」からなる集団に所属（帰属）しているという感覚をもつとき，その人はコミュニティの一員である。」としている。本実践は出身地や母語，居住地，職業，年齢は異なる人の集まりで，共通点は日本語である。

4　教師と母語話者の役割

従来型の授業では教師が指導し学習者が答えるというやり取りがあり授業が進んでいくが，日本語コミュニティ教室では教師が教室の前で話す時間がとても短い。それより，教師が時間をかけるのは，学習トピックの選定とコースの計画，それから課題の設定といった準備である。また，学習者が母語話者といっしょに課題を対等な立場で遂行していけるように，母語話者に対してはサポートの仕方やエチケットなどを事前に説明すること。さらに，参

加アンケートを用意し，毎回の授業の最後に記入してもらえるようにし，母語話者が感じた問題や悩みなどを認識し，必要があれば個別に相談に応じられるような体制を作ることである。母語話者が日本語をきちんと教えなければならない，などという責任感と負担を感じることなく，楽しく授業に参加してもらうためである。

次に，母語話者の役割として，学習者と共に課題を遂行する，学習者に対して聞き手になる，課題によっては自分の意見を言う，ということを事前に依頼している。また，学習者の日本語について修正や訂正をするときは必要だと感じたときだけに留め，指摘したいときはあらかじめ断ってから，修正や訂正をすることがエチケットだとして理解している。また，授業をしているうちに新しい役割として教師が説明した課題のやり方や内容などを説明し直す，確認する，補足するといったこと，またアクティビティに学習者を引き込むことも生まれている。また，友だちになって，授業の外でも交流が続き，語学の練習や文化交流の機会が膨らんでいるようである。

5　課題遂行型のコース内容

5.1　課題遂行型授業

課題遂行型の授業は，タスク遂行型教授法や，タスク中心の教授法，英語で Task Based Language Teaching (TBLT)と呼ばれることもある。小柳（2020）は，タスクベースの教授法において，学習者が日常生活，あるいは学業や仕事などの場面で遭遇し，遂行しなくてはならない課題のことをタスクと呼び，奥村他（2024）は課題遂行能力を育成することが授業の目的であるとしている。百濟（2021）はタスク中心の教授法の定義はさまざまであるが，コミュニケーションを遂行するための目標設定，言語活動における意味への焦点，コミュニケーション言語活動の成果の重視の三つの点が含まれているとまとめている。

本研究対象となっているコースでは，あるトピックについて 2 回から 3 回の授業で扱うことにし，毎回の授業では目標として Can-do ステートメントを

設定している。学習者はそのステートメントに向かって，教師が計画したアクティビティを母語話者とクラスメートと一緒にグループで遂行していく。そのアクティビティは様々で，語彙や表現を学ぶ言語演習だけではなく，調べ物をする，自分の意見を述べる，他者に質問をする，ディスカッションをするなどがある。読解や筆記のタスクは少なく，ゲームの要素を持ったアクティビティも取り入れている。そして，最後に学習者は Can-do ステートメントを見返し，自分自身のパフォーマンスを評価して終了としている。次の節ではコースのトピックと，授業プランについて説明する。

5.2　トピック

母語話者が参加して課題遂行型の授業形式でコースを始めたのは 2023 年 10 月からで，現在も継続している。2023 年度のトピックは「私という人」「食べ物」「年中行事」「思い出」「仕事と生活」「節約生活」「社交」「資格試験 」で，2024 年度のトピックは「日本のポップカルチャー」「観光業の回復」「生成 AI 技術の進展」「少子化対策」,「健康・美容」「働き方改革」「環境問題への関心」「自己啓発・学び直し」で行った。このトピックは，2023 年度は学習者の興味や，参加している母語話者の職業と手元にあった日本語教科書の中からトピックとして面白そうなものをランダムに選んだものである。2024 年度はその前の年に日本で話題になったトピックとして Google で検索した結果から，学習者の世代や興味を考慮して選んだ。

5.3　授業例

ここでは 2024 年 11 月 23 日に行われた授業を例として取り上げる。事前タスクでは「AI ハント」という身の回りの AI アプリを探すという活動を行い，事前タスク 2 では AI アプリに関連した日本語言語に焦点をあて，語彙に注目したり，説明文を聞いて意味に注目する活動を行った。そして，メインタスクではカードを使いながらゲーム感覚で引いたカードの質問に答えながら AI が日常生活で役立っているのか，など意見を交換した。そして，最後にフィ

ードバックで締めくくった。

表 1：課題遂行型授業の流れ

	項目番号	教師の役割	学習者の活動	母語話者サポーターの役割	活動内容
事前タスク① 「AIハント」	1	課題の提示	遂行課題の把握	遂行課題の把握	AIの発展が2023年に日本で話題になったトピックであること、日常生活にあふれているAIについて考えてみよう
	2	活動が順調に行われているか各テーブルを回り確認	AIアプリを探す	AIアプリを探す 語彙の質問などに答える	身の回りのAIアプリを探してスクリーンショットを撮る
	3	共有方法を説明	見つけたものを共有	見つけたものを共有 表記する日本語のサポート	見つけたAIアプリをパッドレットにて紹介する
	4	提出されたものを教室に提示	発表	発表	パドレットを操作し。コメントを加えたり、質問をしたりする
事前タスク② *AIアプリ名、関連語彙の習得	5	語彙の提示	キーワードとなる語彙を知る	キーワードとなる語彙を知る、学習者の理解をサポート	以下のキーワード（AIアプリ）の日本語を理解する *音声アシスタント（e.g., Siri, Alexa） おんせいあしすたんと* *翻訳アプリ（e.g., Google Translate） ほんやくあぷり* *顔認識（e.g., スマホのアンロック） かおにんしき* *オンラインショッピング（e.g., Amazonのおすすめ商品）* *ナビゲーション（e.g., Google Maps）*
	6	課題の説明	AIアプリの説明を文を聞いて理解する	AIアプリの説明文を読み上げる、正解か不正解かを答える	グループごとに母語サポーターがAIアプリの説明文を読み上げ、学習者はキーワードリストの中からどのAIアプリの説明か考えて言い当てる
	7	課題の説明、全体にフィードバック	AIアプリの説明文を読む	文章の理解を助ける、正解か不正解かを答える	説明文を読み、（ ）を選択肢の中から選んで埋めて完成させる
メインタスク 「私たちのAI体験」	8	課題の説明、課題が指示通り行われているか確認	質問に答える、他の参加者の意見を聞く	学習者と同じように質問に答えたり、意見を聞く。学習者の要請に応じて語彙をサポートしたり、質問文の理解を補助する	「私たちのAI体験」と題し、8種類のカードを用意し、ランダムに一枚ずつ引く。引いて出た質問について答えながらAI体験について意見を交換する
	9	全体共有を促す	共有	共有したり、学習者の意見を代弁したりする	カードを引いて質問に答えたことについて、どのような話し合いがされたか全体に共有する
フィードバック	10	自己評価表の記入を指示、全体フィードバック	自己評価	サポーターフィードバックシート入力	タスクが行われたかどうか、努力や活動の様子についてコメント

この表の中の黄色いセルは学習者と母語話者が同じことをしていることを表している。このように，両者が先輩後輩，教える教わるという立場でなく，ともに同じ目的の活動をしていることがわかる。

6　分析と考察

では，従来の教室の枠を超えた日本語コミュニティ教室ではどのように学習者は学び，またどのような評価をしているのだろうか。授業観察ノートの記録と学習者へのインタビュー結果から分析と考察を試みる。

6.1　授業観察ノートから

まず，授業観察ノートに残された記録を取り上げる。ノートは 2024 年度の授業中に，私が可能な範囲で記録を付け続けたもので，学習者たちと母語話者の会話が聞こえる範囲に座り，やりとりの様子を記したものである。下記

に学習者が母語話者に働きかけている様子の記録を抜粋する。

表 2：授業観察ノート記録より

働きかけのタイプ	番号	内容
言語を教えてもらう	1)	考えを英語で話して日本語に直してもらう
	2)	日本語と英語を交えながら「こんな感じ」と考えを説明して語彙を教えてもらう
	3)	絵を描いて言いたいことを説明する
意味が伝わっているか確認する	4)	“Automatic Feeder”の日本語を調べた所「自動給餌器」と出てきたがこれは一般的な語彙なのか相談
	5)	日本語で話したあと，英語にスイッチして自分の言ったことが正しいかどうか確認
	6)	日本語で話し言い足りないことを英語で補足，また日本語に戻る
その他	7)	言葉の意味だけではなく概念のすり合わせを行う

以上のように，学習者は母語話者との中で意味に焦点があてられ，目的に向かって課題を遂行しながら，コミュニケーションとしての言語活動を活発に行っていることがわかった。

6.3　学習者インタビュー

学習者インタビューは 2023 年 11 月に Zoom で実施した 1 対 1 のインタビューである。3 人に行い，それぞれ 30 分ほどのオープンエンドの形式で授業の感想を聞いたものである。

学習者 A は日本語学習歴が長く，日本語言語の知識は豊富で読解が得意であるが，会話に苦手意識を持っていた。そのため，母語話者とのインタラクションがある授業形式で，会話技術を向上させるために，恥ずかしい気持ちを抑え積極的に日本語で発話していたと語っていた。また，教師がいる教育環境であるため実社会の様に緊張することはなく，安心して発話練習に取り組めたと言った。学習者 B も母語話者がいることで，自然な会話ができ，日本語能力が向上することを実感したそうである。そして，学習者 C はオーガニックな勉強の方法だと表現し，学習者 B のように「自然な会話」ができる

と感じていたようである。また，授業外でもメッセージをやりとりしたり，授業後に夕食を食べに出かけたり，頻繁に母語話者たちと交流をしていた。一方で，教室内では指定されたトピックと課題があるので，教室外での交流とは違う日本語を使うことができたと語った。これは学習者 A も同様で，毎週教室で顔を合わせるたびに週末の出来事などの近況についてカジュアルな会話ができたことが良かったと言った。

3 人に共通するのは,「自然な会話」つまり教師が指定するサンプル会話やロールプレイなどのパターン練習ではなく，自然発生するやりとりを重要だとしており，それとともに与えられたトピックと課題遂行によって学習する日本語の語彙や文法にも価値を感じているようだった。

6.4　考察

以上のことから，学習者はこの授業形式を高く評価し，母語話者との出会いに喜びを感じ，学習の動機を高めていることがわかった。また，教師が講義と演習を行う伝統的な授業形式より，自然な学習方法としてやりがいと効果を感じていた。母語話者とのやりとりでは恥じらいより，練習の場として積極的に活用していることもわかった。授業観察からも学習者が自律的に学び，母語話者を利用して言語を学んでいる様子が見られた。そして，学習者と母語話者は親しい関係を構築しており，それが単発の交流活動ではなかなか実現しないコミュニケーションの機会をもたらしているようだった。

7　まとめ

学習者と母語話者はコミュニティに参加し，親しい関係を築くことで，教室授業や単発の交流会では実現しない「自然な」日本語での言語活動が行われていることがわかった。また，学習者は自律的に，積極的に母語話者を利用し言語練習と学びをしていることもわかった。従来の教室の枠を超えた日本語コミュニティ教室の試みはまだ始まったばかりであり，改善を重ねていくつもりである。

＜引用文献＞

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

来嶋洋美・八田直美・二瓶知子（2024）『Can-doで教える課題遂行型の日本語教育』三修社.

百濟正和（2021）「タスク・デザインと言語教育実践研究―タスク中心の教授法（TBLT）からの展望―」『BATJジャーナル』22号, pp.3-14, The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language.

小柳かおる（2020）『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.

祐成保志・武田俊輔（2023）『コミュニティの社会学』有斐閣.

西口光一（1999）「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100号, pp.7-18, 日本語教育学会.

西口光一（2003）「日本語教育と状況的学習論」『日本語・日本語教育を研究する』第21回, pp.1-8, 日本語教育通信国際交流基金, https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/pdf/tushin46_p06-08.pdf（2023年5月）.

藤森弘子（2016）「タスク型初級日本語教材の開発とその特徴―学習者発話の形態素解析結果から―」『留学生日本語教育センター論集』42, pp.13-28, 東京外国語大学.

Classroom practice involving native speakers "Japanese Language Community"

Junko TAMAKI (University of Leicester)

Abstract

With the advancement of AI, language learning has become more accessible, enriching learners' experiences and deepening their understanding of Japanese language and culture. Consequently, Japanese education in academic institutions must adapt. This presentation introduces the "Japanese Community" classroom, which reimagines the conventional framework at a UK higher education institution. It examines how learners and native speakers interact and evaluates the impact of this approach through classroom observations, interviews, and learner reflections.

Unlike traditional classrooms with one teacher and a group of learners, the Japanese Community includes teachers, learners, and native speakers. Proficiency levels vary widely, yet English is encouraged from a multilingual perspective to prevent differences in Japanese ability from creating power dynamics. Acting as a facilitator, the tutor designs tasks and fosters learner autonomy. Native speakers participate as language-support partners, offering corrections, supplementary input, and motivation.

Observations revealed that learners maintained high motivation, focused on meaning, and supplemented Japanese with English to confirm accuracy. Interviews indicated that learners felt comfortable asking questions of supporters they met weekly. Even when supporters could not provide teacher-level answers, learners employed autonomous strategies—such as sharing interpretations and seeking confirmation. Comments further showed that this Japanese Community extended beyond the classroom, fostering continued learning in informal settings.

三次元仮想空間での自他動詞習得と AI エージェントの導入

―協働型教材の実践と AI 導入の試み―

菊池　正人（ジョージア工科大学）

要旨

本研究では，日本語の自他動詞学習のため，Second Life 上に三次元仮想空間教材を開発した。エスケープルーム型の本教材では，学習者が二人一組で部屋に入り，冷蔵庫やテレビなどを日本語で操作し，部屋の状態を一致させてクリアする。本稿では教材の仕様とゲームプレイ中の学習者の発話思考分析を通じ，三次元空間での体験が動詞理解に与える効果を考察する。従来の二次元教材に比べ，主体的操作による体験学習の利点がある一方，同時ログインが必須で機会が制約される課題がある。解決策として AI エージェント導入を進めており，外部 AI との接続，会話・管理モード切替，誤用訂正ルール設計を試行中である。

【キーワード】3D 仮想空間，オンラインゲーム，自他動詞学習，AI

Keywords:　3D virtual world, online game, transitive-intransitive verb learning, AI

1　はじめに

先行研究として，3 次元仮想空間でのチャットシステムを使った英語の授業の試行についての報告（鈴木 2000）がある。これは，3d-ies と呼ばれるリアルタイムでの仮想空間でインターアクションする形の英語の授業である。学生は同一の教室に集まる必要がなく，アバターを使う点で匿名性がある環境の中でチャットを通じてアクティビティーを共有する。特定の文法項目を練習することが目的ではなく，アバター同士の持ち物検査，英単語しりとり，趣味の紹介，物当てなどの比較的簡単なアクティビティーから始まり，最終的にはフリートークやディベート，テーマに沿ったロールプレイをするなど高度な会話練習が含まれている。この形態の授業では普通の教室内での授業に比べて，学生の発言回数が増えるなどの効果が報告され

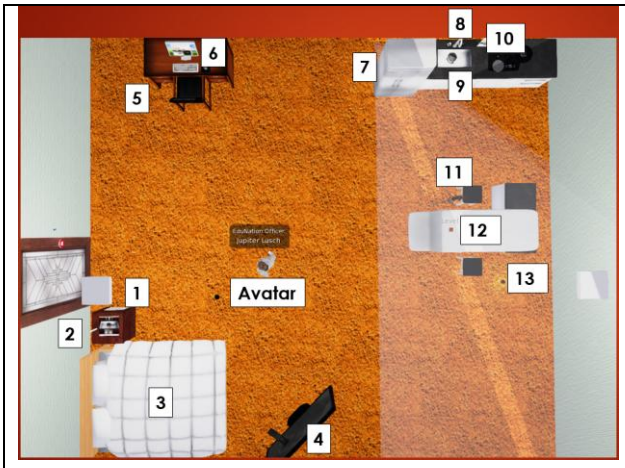
ている。本研究では，大学で行われる一般的な言語学習クラスを代替する仮想空間授業ではなく，特定の文法項目（「つく／つける」「あく／あける」「はいる／いれる」のような日本語の自他動詞）の使い分けを学習することにフォーカスを当て，その文法項目の導入後に行う学習アクティビティーとして Second Life 上に構築した三次元仮想空間での協働型オンライン教材の試行報告を行う。本教材はエスケープルームゲームをモデルとしており，学習者は二人一組で似た構造の部屋に送られ，周囲の物や相手と日本語で「テレビはついていますか？」「テレビをつけてください」といったチャットでのやり取りを通じて，相手と自分の部屋の状態を一致させることでゲームクリアとなる。

- 本教材では学習者が仮想空間内で主体的に移動し，周囲の物体の操作を行うことで，日本語の動詞の意味を体験的に学ぶことができる。
- ゲームの成功時に高い達成感を得られる可能性がある。
- 発話思考を通じて，三次元空間での移動や操作が動詞の意味理解や動詞選択に与えるプロセスを観察する。
- 教材試行中に起きる問題点を解決するために導入した AI エージェントの訓練プロセスについて議論する。

2　教材の仕様と学習効果測定の手順

2.1　エスケープルーム内のオブジェクト配置

図 1 はゲーム開始時のエスケープルーム内のアバターとインターアクト可能なオブジェクトの配置である。図の中では当てはまる自動詞と他動詞を示した。



1 はろうそくが置いてあるサイドテーブル
2.　ろうそく(つく/つける)
3.　ベッド (なおる/なおす)
4.　テレビ (つく/つける)
5.　ひきだし (あく/あける)
6.　コンピュータ (つく/つける)
7.　れいぞうこ (あく/あける)
8.　水 (でる/だす/わく/わかす)
9.　なべ ([みずが]はいる/いれる/おく)
10.　レンジ (つく/つける)
11.　ビデオカメラ (たつ/たてる)
12.　おさら (でる/だす/かたづく/かたづける)
13.　りんご (おちる/おとす/はいる/いれる)

図 1：エスケープルームの見取り図

ゲーム開始時の各エスケープルームは表 1 に示した状態からスタートした。

表 1：ゲーム開始時のエスケープルームの状態

		エスケープルーム 1	エスケープルーム 2
2	ろうそく	きえています	きえています
3	ベッド	なおっていません	なおっています
4	テレビ	なおっています	こわれています
5	ひきだし	しまっています	しまっています
6	コンピュータ	きえています	きえています
7	れいぞうこ	しまっています	しまっています
8	水	でていません	でていません
9	なべ	(水は)はいっていません	(水は)はいっていません
10	レンジ	きえています	きえています

2.2　学習効果測定の手順

学習者はジョージア工科大学の 2 年生の日本語クラスの学生 8 人で，全員英語母語話者である。教材試行と学習効果を測定するテストは次の手順で行われた。

1. 自動詞と他動詞の概念の文法の説明を読み，例文を学習する。（10 分）
2. 事前テスト（動詞選択・穴埋めの問題－15 分）
3. チュートリアルルームでチャットを通じて物を動かす練習（5 分程度）
4. エスケープルーム・ゲーム（40 分）
5. 事後テスト 1（15 分）
6. 事後テスト 2（15 分）-- 2 週間後

学習者が発話思考しながら 40 分間ゲームをプレイするシーンをビデオで録画した後，各自の発話思考を書き下ろした。

2.3　ゲーム中のインターアクション例

以下は実際の学習者のインターアクションビデオ録画を書き下ろしたものである。{　} で囲まれた部分は学習者 A の発話思考を表す。ゴシック体で示されたテキストは学習者が実際にタイプしたチャット，またはオブジェクトが返したチャットを表す。[　] は，スクリーン上で起こるアバターとオブジェクトのアクションを表す。

{Okay… Side table?}
[A はサイドテーブルをクリックする。]
Side Table: **サイドテーブルです。上にロウソクがあります。ろうそくにはチャットで話してください。**
{Okay, so to turn on…I can turn on the lamp…just type in nihongo. ろうそくを…つけてください。つけてください。}
A: **ろうそくをつけてください**
Candle: **ろうそくをつけました。**
[ろうそくがついて部屋が明るくなる。]
{お，でた！ Now I can actually see!}

図 2：ゲーム開始直後の学習者アバターと物のインターアクション

このシーンでは，魔法の杖からサイドテーブルの上にあるろうそくに向かって光の点が数秒間伸び，最初暗かった部屋はろうそくがついた後，明るくなる。学習者とオブジェクトのチャットは左下のウィンドウに現れる。魔法の杖は，学習者が発した自動詞，他動詞を含む表現がこの仮想空間で引き起こす結果を可視化するツールとして設計されている。

ゲームは前半 (レベル 1) と後半 (レベル 2) に分かれ，レベル 1 では，学習者のアバターは部屋の中を移動し，周りのオブジェクトにタッチするか，チャットでオブジェクトに話しかけることができる。例えば，テレビにタッチした学習者は「これはテレビです。ついていません。」のような反応を見ることができる。

- 学習者が「テレビをつけてください」とタイプすると，魔法の杖はテレビに「つける」指示を出し，同時に魔法の杖から光の点がテレビに向かって一直線に流れる。この時，テレビがついていなければ，実際にテレビがつく。
- 学習者のリクエストが正しく実行されると，「テレビをつけました」という他動詞を含んだメッセージがチャットを通じて学習者に伝えられる。
- テレビがすでについている状態で学習者が「テレビをつけてください」とリクエストした場合は，「テレビはついています」というチャットが現れる。
- 学習者の入力文に解析可能な範囲の文法的な間違いがあった場合 (例：「テレビをついてください」，「テレビがつけてください」)，これについての文法コメントが英

語で返される。（例： To make a request, あいて must be a transitive verb. または To make a request, the particle ～が should be ～を.）

- 学習者の入力文がタイプミスや想定外の表現を使用した場合などにより解析不能な場合 (例 :「コンピュータのスイッチをいれて」) は，J-Pack と呼ばれる言語処理機からの文法・語彙に関するメッセージが現れる。

  A: コンピュータのスイッチをいれて

  J- Pack: のスイッチ: Unknown word(s)

  Computer: すみません。わかりません。

学習者の入力文が「ひきだしをつけてください」のような場合は，解析可能なので文法コメントは出ない。ただし，ひきだしは「つける」という動作が当てはめられないオブジェクトなので，「すみません。わかりません。」という引き出しからのメッセージのみがチャットに表示される。

図 3 は，学習者がキッチンで水を出して，なべに水が入り始めた場面である。ゴシック体は実際のチャット，{　　}は発話思考，[　　]は画面上のアクションを表す。

{So ポットに水をはい。。。いれてください？
Does that work? Uh, みずを いれ…oh….yea.
Uh…}
A: **なべに水をいれて**
[蛇口から水が出てくる]
{Oh! Worked.}

図 3：キッチンで水を出すことに成功したアバター

ゲーム進行中は，アバターのアクションが意図せぬ結果をもたらすこともある。図 4 は，部屋を歩いていた学習者のアバター (A) がそばに立ててあったビデオカメラと接触し，ビデオカメラが倒れた時のインターアクションである。

Camcorder 1: **ビデオカメラをたおしました。**
{What? Camcorder…}
[A は前後に動く]
{Uhh…somebody…camcorder?}
[A はビデオカメラにタッチする]
Camcorder 1: **これはビデオカメラです。たおれています。** ([Put it up. **ビデオカメラをたてて**])
{Oh, たてて…That's what I'm gonna do…ビデオカメラをたてて so, it's gonna get up.}
A： **ビデオカメラをたてて**
[ビデオカメラが立つ]
{Hey!}

図 4：ビデオカメラを倒してしまったアバター

ゲーム後半 (レベル 2) では，学習者がオブジェクトに話しかけた後に，両方のエスケープルームのオブジェクトの一致率が%で表示される仕組みになっている。また，同時にログインしてゲームをプレイ中の別の部屋にいるもう一方の学習者との会話が可能になる。相手の学習者に話しかけるときは，チャットの先頭に「>」をタイプすると，その入力文はそのまま相手に伝えられる。図 5 では，A は学習者 1，B は別の部屋にいる学習者 2 である。A は部屋のカーペットをきれいにした直後，B にチャットで話しかけられている（B: **> カーペットはどうなっていますか**）。

{What is this?}
[A がクロスケ (煤モンスター) にタッチすると，カーペットが汚れる]
Carpet 1: **92% matched**
{I stained it, I just stained it again. Damn it. I'll clean it.}
A: **カーペットをきれいにして**
Carpet 1: **カーペットをきれいにしました。(85% matched)**
{I cleaned up for good. … Oh, so his floor is also stained.}

B: > **カーペットはどうなっていますか**

{Oh, カーペットどうなっていますか。ああ…いま，きれい…いまカーペットをきれいにし…するつもり…するつもりです。}

{No, wait, now clean. Ahh…よごす 85, it's 85% now that I cleaned it, so I suppose his is…suppose his is よごれています. So I'll just make it dirty again.}

[A はもう一度クロスケをタッチすると，カーペットが汚れる]

Carpet 1: **カーペットをよごしました。(92% matched)**

A: > **いま，よごしました。**

図 5：アバター (A) の カーペットと他者のアバター (B) とのインターアクション

この後，二つの部屋の一致率が`100%に到達すると，学習者ペア (A, B) は共に部屋から脱出することができる。以下は，ゲーム終了時の学習者 A の会話記録である。

{Umm!! What else can be happening that is different? The camera is down. The water is boiling. Ohhh…maybe the fridge is…open? Maybe … I'll open mine to see if it matches. Ahhh that is, れいぞうこをあけて and see if we get more evenly matched.}

A: **れいぞうこをあけて**

Computer 1: **100% matched! Two houses matched 100%.**

[ファンファーレが鳴る]

{ Oh! }

[学習者 A はエスケープルームの外にテレポートされ，

くす玉が割れる。そこには学習者 B も立っている]

Computer 1: **おめでとうございます！　ぜんぶのタスクがおわりました。**

{Ahahaha….Aha….たのしかった}

図 6：ゲームクリアした学習者のアバター

3　学習効果の測定結果

仮想空間ゲームにおける自他動詞の学習効果は，事前テスト，事後テスト，遅延事後テストによって測定された。テストでは，文中の動詞二択問題および動詞穴埋め問題を用いて自他動詞の文法性判断，産出能力を評価した。

表 2：事前・事後・遅延事後テストにおける文法問題の平均総合点 (26 点中)

事前テスト	事後テスト	遅延事後テスト
14.5	16.4	14.8

テスト結果を平均点数で見ると，事後テストで点数が上昇し，遅延事後テストで減少していることが分かる。この結果を Wilcoxon Matched Pairs Signed-Ranks Test により比較すると，事前テスト，事後テストの総合点の差に有意差があった（$T=3$, $p \leq 0.05$, two-tail）が，事後テストと遅延事後テストの総合点の差には有意差がなかった（$T=4$, $p>0.05$, two-tail）。自他動詞文法判断問題と自他動詞産出問題を分けて比較しても，事前テスト，事後テストの間では有意差が見られた (文法判断，産出問題共に $T=3$, $p \leq 0.05$, two-tail) が，事後テストと遅延事後テストの間では有意差が見られなかった（文法判断問題で $T=10$, $p>0.05$，産出問題で $T=9$, $p>0.05$）。このことから，40 分間のエスケープルームの仮想空間ゲームを体験することは自他動詞の文法判断及び産出能力の両方に関して短期的には学習効果があると考えられる。

4　考察

学習者の発話思考が示唆するものは以下の 2 点である。

1. 周囲のオブジェクトが学習者の発話に即時反応することで，学習者は自らの行為がオブジェクトに直接作用したことを認識しやすくなる。
2. 周囲の状況変化の因果関係が可視化されているため，他動詞を用いるべき状況（自分自身のリクエストまたは直接的行為の結果）なのか，自動詞を用いるべき状況（自分が関与していない状況）なのかの区別が容易になる。

本研究で試行された協働型仮想空間ゲームは自他動詞の学習効果があることが判明し，学習者の発話思考の中でもチャットによる発言がゲーム内の言語処理機能を通して可視化されていると意識されていることが推測される。ただし，実際にクラス

で運用するには，学習者同志の同時ログインが必須で学習機会が制約されるという課題の他に，相手プレイヤーの言語運用能力によってゲームの進行が大きく左右されると言う課題がある。

4.1　AI エージェントの導入

本研究では，上記のような問題点の対応策として，ゲーム中の相手プレイヤーを AI エージェント（ChatGPT 4o）に置き換えることを試みた。AI エージェントの構築には次のような機能を取り入れた。

1. 各エスケープルームの状態をデータベースとして保存し，学習者とのインターアクションで生じた変更点を更新する機能。
2. エージェントとの対話をするための 2 種類の対話モード (ロールプレイモードとデバッグ用の管理モード) の定義とその切り替え機能。
3. ロールプレイ中の応答ルールの設計：学習者が文法的に誤ったリクエストや実行不可能なリクエストした場合，その誤りを適切に指摘・修正する機能。

これらの機能を備えた AI エージェントの構築は，プロンプトエンジニアリングという手法でおこなった。この手法は，AI エージェントの行動パラメータをエージェントとの対話を通して定義し，不具合を修正しながら一貫性のある会話パターンを築く手法である。以下に今回使用した初期プロンプトの一部を示す。

MISSION
You are managing part of a Japanese language learning ER game with two separate rooms. You play this game with a human player. You are in one of the rooms and control its objects by following the interaction rules stated below exactly. Both rooms have 13 objects listed below. In this list, the initial state of each object is noted after a hyphen (-).
OBJECT STATES
1. ろうそく－きえています
2. ベッド－なおっていません
3. テレビ－なおっています
4. …
MODES OF OPERATION: There are two modes of operation. These are "Admin mode" and "Roleplay mode." Your default mode is "Roleplay mode."

- When I say "Admin mode" at the beginning of each prompt, respond only in the "Admin mode" from that point on. When you are responding in the Admin mode,

indicate the mode by preceding each of your line by ":" as shown below. During the Admin mode, you can discuss anything freely in English or Japanese including the interaction rules of this game as well as the current states of your room.

- When I say "Roleplay mode" at the beginning of the prompt, stop the "Admin mode" and start responding as a role player of the normal ER game according to the RULES of the Roleplay Mode stated below.

RULES of the Roleplay Mode: Track states internally but NEVER show them to the human player during the Roleplay mode. This rule does not apply to the Admin mode.

Your actions:

- When the user sends you a request or inquiry, check the current states of each object first in your room. Execute the request only if the state permits.
- Respond in a simple Japanese stative form if the input is a question like ろうそくはついていますか.
- Your response: > いいえ, きえています。
  Always put a right angle bracket “>” before your response.
- Respond in simple Japanese past tense if the input is a request like ろうそくをつけてください。
  Your response: > つけました。
- If the state is already realized, answer: > ろうそくはついています。

RESPONSE FORMAT: Always respond ONLY in simple Japanese without English explanations. No complex kanji (use hiragana/katakana mostly) should be used. Examples:

User: テレビはついていますか。

You: > いいえ，ついていません。

User: つけてください。

You: > つけました。

上記のような複数手順を指示した場合，AI エージェントは一部の動作を失念する可能性が高い。このような場合は，Roleplay mode から Admin mode へ切り替え，その都度間違いを指摘する必要がある（例: 私が「れいぞうこはあいていますか」と聞いた時，あなたは「冷蔵庫は閉まっています」と漢字を使って答えましたが，Roleplay mode ではむずかしい漢字を使わないで下さい)。

初期段階で起きた AI レスポンス不具合のもう一つの例を上げる。実際にテレビが消えている状態で「> テレビをつけてください」とユーザーが依頼すると，AI エージェントは「> テレビはついています」と答えてしまうことが何度もあった。これは，ユーザーのリクエストに応じて，即座に AI エージェントが部屋のテレビをつけ，次の応答を生成する瞬間にはすでにテレビが「ついている」状態になって

いるため，その現状報告を優先したと推測される。このことから，AI エージェント自身がテレビをつけた場合は，現状変更後のオブジェクトの状態ではなく，AI エージェント自身のアクションを答えるということを強調する訂正が必要であった。さらに，時間の経過が伴う「お湯を沸かす」行為でも不具合が見られた。お湯を沸かす場合，1. なべに水を入れる。2. なべをレンジに置く。3. レンジをつける。4. 10 秒経過する。5.「> おゆがわきました」と報告するという手順を提出したが，実際には，最後の「> おゆがわきました」という報告を行わせることができなかった。AI エージェントは一定の時間をおいた後に，ユーザーからの入力がなくても自発的に反応を起こすことができないという制約がある可能性がある。現在，会話・管理モード切替，誤用訂正ルール設計を試行中である。

5　おわりに

本研究では，三次元仮想空間を用いた協働型教材が日本語の自他動詞習得に有効であることを示した。学習者は自らの発話と操作が周囲のオブジェクトに即時反映される体験を通じ，他動詞と自動詞の区別を直感的に理解できた。また，テスト結果からも短期的な学習効果が確認された。一方で，同時ログインの必要性や相手プレイヤーの熟達度によるゲーム進行の差異など，運用上の制約が課題として明らかになった。これに対し，AI エージェントの導入は学習機会を拡張し，誤用訂正や進行補助など柔軟な支援を可能にする点で有望である。今後は AI 応答の精度向上や音声入力との統合を進めることで，より安定した学習環境を構築できると考えられる。

＜謝辞＞

本教材における，Second Life の仮想空間内チャットと外部 AI（ChatGPT）を接続する送受信システムは，ジョージア工科大学のコンピュータメディア専攻の学生 Collin Kelly の協力により構築された。ここに記して謝意を表する。

＜引用文献＞

鈴木右文（2000）「3 次元仮想空間チャットシステムによる英語授業の試行」『言語文化論究』12, pp. 105-125.

Acquisition of Transitive and Intransitive Verbs in a Three-Dimensional Virtual Environment and the Introduction of AI Agents

: Collaborative Practice and AI Integration

Masato KIKUCHI (Georgia Institute of Technology)

Abstract

This study presents the development of a three-dimensional virtual learning environment in Second Life designed to facilitate the acquisition of Japanese transitive and intransitive verbs. The system adopts an escape-room game format in which learners, working in pairs, manipulate virtual objects through Japanese chat commands to align the states of two identical rooms. This task-based design enables learners to perceive the causal relationship between their linguistic expressions and visible environmental changes, fostering experiential and concept-based grammatical learning.

Eight second-year students of Japanese at the Georgia Institute of Technology participated in the study. Their performance was assessed through pre-, post-, and delayed post-tests measuring grammatical judgment and production accuracy. Statistical analysis revealed significant short-term gains in both measures. Think-aloud data further indicated that participants became more aware of how their utterances affected object states, promoting an intuitive distinction between self-initiated actions and spontaneous events.

To avoid logistical challenges of the current collaborative design, an AI-based conversational agent powered by ChatGPT-4o was developed to replace the human partner. The AI system features database-driven state management, dual interaction modes (roleplay and administrative), and automated feedback. Future research will enhance the AI's responsiveness to support more adaptive, immersive, and autonomous language learning experiences.

小グループの学習者の発表に対するフィードバックの分析

―日本語授業のビジターセッションを対象に―

大場　美和子（昭和女子大学）
山本　綾（東洋大学）
竹田　らら（東洋大学）
松橋　由佳（テンプル大学ジャパンキャンパス）

要旨

本研究の目的は，米国大学日本校における日本語授業のビジターセッション（中上級学習者 11 人，日本人学生 15 人，90 分）を対象に，小グループにおける学習者の研究発表後の日本人学生のフィードバックに着目し，フィードバックの内容と，日本人学生と学習者やり取りの特徴を明らかにすることである。分析対象は 7 つのフィードバックで，まず内容区分（質問，感想，提案）により，提案が約半数を占めていることがわかった。次に，会話データから，日本人学生には共話的な話し方，配慮表現の多用，非言語行動の使用，短い発話での繰り返しや相談による提案が観察された。一方，学習者は，提案に対する応答やその理由の説明が不明瞭であった。以上より，参加者双方に対して，提案の産出と理解に関する事前事後指導を行うことで，ビジターセッションの効果を高める必要があると考える。

【キーワード】フィードバック，提案，米国大学日本校，ビジターセッション

Keywords:　feedback, suggestions, American university in Japan，visitor session

1　研究の目的

テンプル大学ジャパンキャンパス（TUJ）は，日本にある米国大学であることを活かし，日本語の授業では日本人学生のビジターセッションが行われて

いる。その 1 つに，学習者とビジターで小グループを作り，学習者が自身の研究課題の中間発表を行い，ビジターがその発表に対してフィードバックを行う活動がある。この活動では，日本語の不自然さや発表のスライドのわかりにくさなどについて，ビジターが学習者に配慮しながらも具体的に伝える様子が観察される。これに対し，学習者は聞き手として反応しており，表面上はビジターとやり取りを継続しているが，学習者がフィードバックをどのように受け止めたのか不明瞭なことがある。また，学習者には，ビジターからのフィードバックを踏まえて最終発表とレポート執筆に繋げるよう指示しているが，このフィードバックが活かされていないこともある。TUJ の学習者は日本在住で日本語母語話者との接触場面にもある程度慣れており，表面上のやり取りを継続することはできているが，ビジターセッション後に行われる最終発表とレポート執筆に，ビジターとのやり取りを効果的に繋げられていない実態があるといえる。

以上を踏まえ，本研究の目的は，米国大学日本校における日本語授業のビジターセッションを対象に，小グループでの学習者の研究発表後の日本人学生のフィードバックに着目し，フィードバックで何が話され，日本人学生と学習者の間でどのようなやり取りが行われているかを明らかにすることである。これにより，学習者がビジターセッションでのやり取りを踏まえて発表やレポート執筆を自ら改善・改稿できるように，事前事後の指導のありかたについて検討したいと考える。

2　先行研究

本研究で対象とする学生同士の授業でのやり取りに関連し，米国大学でのグループディスカッション，日本の大学院のゼミの話し合い，大学生の面接調査場面を対象とした先行研究から，大学生の多人数での制度的な場面におけるやり取りの特徴についてまとめる。

Watanabe（1993）は，日本人学生同士（使用言語日本語）と米国の学生同士（使用言語英語）のグループディスカッションの違いを 3 点指摘している。

対象は，4 人による 7 グループ（米国 4，日本 3，20 分，録音）で，両グループとも同話題についてディスカッションを行っている。日米の違いとして，1 点目に，ディスカッションの開始と終了において，日本人学生は参加者間でディスカッション自体の前にその進行についても話すのに対し，米国人学生はすぐにディスカッションを開始するとしている。2 点目に，理由の説明では，日本人学生は物語のように詳細を語るのに対し，米国人学生は要約して端的に話すとしている。3 点目に，賛否の分かれる議論の場合，日本人学生は複数の立場を説明するのに対し，米国人学生は単独の立場を説明するとしている。Watanabe（1993）は，日米の母語場面を対象にしているが，接触場面の場合，双方の母語のディスカッションに関する期待と言語能力の違いが，やり取りに影響すると考えられる。

嶺川（2001）は，大学院のゼミにおける発表後の質疑応答に着目し，日本語母語話者が聞き手の場合に，共話と対話（水谷 1993）を使い分けていることを指摘している。分析対象は，90 分のゼミ 4 回（教師 2 人（交代で担当），日本人学生 3 人，留学生 3 人，録音）で，7 つの質疑応答を質的に分析している。分析の結果，日本語母語話者は強い共話の傾向を見せたものの，対話の傾向も全員に観察されたとしている。具体的には，「共通理解を前提とせず」「見解に関わる話題」で，「その見解が話し手自身のものであり」，さらに「その見解が話し手自身のものであることを主張している」場合にのみ対話的な話し方に切り替えると指摘している（嶺川 2001:39）。嶺川（2001）は，日本語母語話者の対話的な話し方の切り替えの条件を具体的に提示しているが，それは非常に限られた場合であり，ほとんどの場合，相手と協力して話を作り上げようとする共話的な話し方であると指摘している。

熊谷・木谷（2006）は，1 人の調査者と 2 人の回答者（友人同士の大学生）による面接調査場面を対象に，回答者間に相互作用が発生することに着目している。分析対象は，3 件の面接調査場面（各 15 分，録音）である。回答者間の相互作用を質的に分析し，①同意要求・情報確認と②それへの応答，③もう 1 人の回答へのコメントと④それに対する応答・反応，⑤互いの

発話を踏まえた回答，⑥もう 1 人の回答への相づち・反応の 6 種類が全データで観察されたとしている。通常，面接調査では，調査者の質問と回答者の回答という相互作用が基本であり，2 人の回答者間の相互作用は逸脱的とも捉えられる。しかし，2 人の回答者間の相互作用は調査の遂行を混乱させるものではなく，調査者・回答者の双方から回答行動として位置づけられ，回答行動のサブタイプとして機能していたと指摘している。

Watanabe（1993），嶺川（2001），熊谷・木谷（2006）は対象とするデータは異なるが，多人数会話による参加者間の役割関係が明確な制度的談話である点は，本研究のビジターセッションと共通する。よって，本研究のデータでも，Watanabe（1993），嶺川（2001）の指摘する日本人学生の共話的な話し方が出現すること，日本人学生が複数であれば熊谷・木谷（2006）の回答者間の相互行為と類似のやり取りも出現することが予測される。ただし，本研究のビジターセッションでは，日本語を使用言語とした接触場面であり，学習者の日本語能力は大学院生ほどではなく，ゼミほど人間関係は確立していない。ビジターの日本人学生の共話的な話し方と日本人同士のやり取りが発生した場合，学習者とはどのようなやり取りとなり，ビジターセッションにおいてその両者のやり取りがどのように機能するのか疑問が生じる。そこで，本研究では，ビジターセッションでの小グループにおける学習者の研究発表後の日本人学生によるフィードバックに着目し，そのやり取りの実態と機能を明らかにすることを研究課題とする。

3　調査の概要

分析対象は，TUJ の日本語専攻の最終学年対象のレポートライティングの授業である（2024 年，週 2 回全 25 回，各 90 分）。本授業では，学習者（11 人，中級～中上級）が各自の研究課題に関する調査を行い，ビジターセッションに参加した上で，最終発表を行い，8～10 ページのレポートを執筆する。授業では，書き言葉のスキル向上，論文作成能力，思考力，問題の分析・解決能力の養成が目的である。ビジターセッションは 2 回実施され，1 回目は研

究課題について学習者がビジターにインタビューを行い，2 回目（分析対象）は学習者が研究成果の中間発表を行う。

2 回目のビジターセッションでは，学習者（F）11 人とビジターの日本人学生（J）15 人の混合で小グループ（2～4 人，J は授業時間の違いで早退者あり）を作った（2024 年 11 月，録音録画）。約 20 分で小グループ内の F の発表とフィードバックを行う活動を 1 回とし，小グループのメンバーを入れ替えて同活動を 3 回行った。このうち，1 人の発表とフィードバックまでを 1 つのデータとし，音声・映像が良好な 7 データを分析対象とした。表 1 は，各データの参加者（発表者，受け手（F，J））と発表内容をまとめたものである。

表 1：参加者（発表者，受け手（F，J））と発表内容

データ	発表者	受け手 F	受け手 J	発表内容
データ 1	F1	F2	J1	日本の農業
データ 2	F2	F1	J1	日本人のアイデンティティ
データ 3	F3	－	J1	田舎暮らし
データ 4	F4	F8	J1	LGBTQ の選挙権
データ 5	F5	－	J2，J3	日中のコンビニ比較
データ 6	F6	－	J2，J3	SNS の悪影響
データ 7	F7	－	J2，J3	日本人の宗教観

グループ内の F 同士の親疎関係には違いがある。J のビジターセッション参加の経験も異なり，J3 は初参加，J1 と J2 は以前にも参加したが，グループのメンバーは異なる。なお，F は TUJ 所属で日本在住であり，滞在期間に差はあるものの，基本的には日本語母語話者との接触場面には慣れている。

4　分析

4.1　フィードバックの内容区分の分析

まず，フィードバックのやり取りで何が話されているかを見るため，やり取りをその内容から区分した結果，質問・感想・提案に分類された。さらに，発表者 F がその質問・感想・提案を，受け入れたのか（受入），拒否したのか（拒否）に大きく分類し，その受入と拒否の判断がつかないものをその他として区分した。表 2 は，質問・感想・提案別に，受入・拒否・その他を集計した結果である。

表 2：フィードバックの内容区分と結果の集計

	受入	拒否	その他	合計
質問	0	0	1	1
感想	11	0	2	13
提案	7	4	9	20
合計	17	4	12	34

表 2 より，フィードバックでは，提案が半数以上（20/34）を占めるものの，その提案に対する反応は，受入とも拒否とも判断のつかない「その他」が約半数（9/20）を占めることがわかる。これは，感想の受入が 8 割を超えている（11/13）のとは対照的である。フィードバックにおいて J から F の発表に対する提案が行われていても，結果として，その提案の約半数のやり取りの結果が不明瞭であったといえる。

4.2　ビジターの提案におけるやり取りの分析

提案における J の発話を観察すると，断定緩和の機能を持つ配慮表現（野田 2024）を多用し，短い発話で繰り返しながら，非言語行動も合わせて提案を行っている。断定緩和とは，「かもしれない」のように，断定を緩和する機能を持つ表現である（野田 2024:11-12）。また，小グループに J が 2 人いる場合，その 2 人のやり取りにより，継続的に提案を行う様子も観察される。これに対し，F には，J の提案に対する聞き手行動は観察されるものの，実質的な発話による提案への応答が観察されないことがある。以下，会話例[1]とともに，J の提案がビジターセッション後の F の最終発表とレポートに反映されたかどうかについて述べる。例番号に続いて，データ番号の下位区分，提案の内容とその結果（受入，拒否，その他）を記述している。

例(1)は，J1 が F4 の発表内容に関連づけて，選挙の投票率を上げる具体例を提案している。J1 は，笑いと断定緩和の配慮表現（みたいな，とか，かな，っていう，など）を多数使用し，短い発話で共話的な話し方（水谷 1993，嶺川 2001）をしている。一方，F4 には，聞き手行動のうなずきやあいづちは観察されるが（19F4，21F4，23F4，25F4，27F4），J の共話的な話し方と類似の

発話，J の提案に対する態度を明確に示す発話は観察されない。結果的に，J1 の比較的短い発話が継続し，提案に対する F4 の態度は不明瞭である。最終発表のスライドとレポートにも，提案内容は反映されていなかった。

例(1)データ 4-1 提案（内容の具体案）→その他

18 J1　SNS、でーそういうなんか、行くとー、こうなるよみたいな

19 F4　うん（うなづき 2 回）

20 J1　そう、行くとーカラオケい、無料みたいな（笑）

21 F4　（うなづきながら）あ、そう［ですね

22 J1　［映画無料とかそういうのをー、一緒に発信↑

23 F4　うん（うなづき 2 回）

24 J1　していったらもっといいのかなーっていうのが

25 F4　（うなづき 2 回）そう［ですか

26 J1　［思いました

27 F4　うんうん

28 J1　かな↑

例(2)は，J3 が「サービス態度」という F5 の表現の不自然さを指摘し，表現の修正を提案している。J の特徴として，短い発話の繰り返し，2 人の J 同士のやり取り（熊谷・木谷 2006）によって提案を行っていることが指摘できる。具体的には，「サービス」の繰り返し（28J3-32J3），2 人のやり取りとしては，J3 が J2 に「どう↑」（27J3），J2 も J3 に「言わないよねどうすればいいんだろう」（31J2），「どうこの差」（33J2），「どう↑」（34J2）と問いかける発話を向けている。この J 同士のやり取りに対し，F5 は発話のないまま傍参与者となり，沈黙が発生し，最終的に F5 の態度は不明瞭な状態で提案は終了する。J2 と J3 のやり取りが継続し，F5 には提案であることが理解されていない可能性もある。最終レポートにこの提案は反映されていなかった。

例(2)データ 5-3 提案（表現の修正）→その他

27J3　サービス態度ってあんま言わなくない、どう↑

28J3　サービス

29J2　サービスについてでもいい気がするんだよ

（沈黙 2 秒）

30J3　サービスや、態度、[じゃなくて、サービス

31J2　　[サービス態度とは言わないよね

　　え、どうすれはいいんだろう

32J3　サービス

33J2　×××さまですよね、どう、この差、私はちょっと引っかかった

（沈黙 20 秒、F5 足を小刻みに動かす）

34J2　どう↑

35J3　（笑）

例(3)は，J3 がスライドの字体の混在を指摘し，フォントの統一を提案している。J の特徴として，J が 2 人で非言語行動も使いつつ，2 人のやり取りによって提案を行っていることが指摘できる。具体的には，J3 はスライドを指さして字体が異なる部分を F5 に説明し，J2 もスライドを指さして同調して提案を行う(87J3-93J3)。これに対し, F5 はソフトの問題であると反論し(94F5, 101F5)，この提案を拒否する。ただし,「え、これも多分 iPad の」（94F5）という中途終了の発話で，充分に理由を説明しているとは言えない。最終発表時のスライドでも提案は反映されていなかった。

例(3)データ 5-9 提案（字体の修正）→拒否

87J3　あーと、なんか、明朝体からゴシック体になってたり、とかしたところ

　　があって、あの、字がね、ちょっと、動かしてもいいですか、／なんか

88F5　　うん

89J3　字がなんかの［(字、うーん)

90J2　　［この辺じゃあ（わかんない）

91J3　あ、［ここと かね

92J2　　［その辺

93J3　ちょっとこれ、字体が違うの分かりますか↑

94F5　え、これも多分 iPad の

95J3　あー（笑）これだからか

96F5　あー

(略)

101F5　マイクロソフトじゃない、これ中国のなんか、(ダブル）みたいな

例(4)は，F6 が作ったスライドの色について修正の提案が J2 から行われ，F6 が白黒のままにする理由を述べている。先行するデータ 6-5 で一度同様の提案が行われて曖昧に終了し（その他)，同じ提案が再度 J2 から行われている。ここで F6 は色を変えない理由を説明するが（134F6，136F6)，言いよどみが多く発生している。不同意表明の理由を説明する発話では，流暢性が低くなる様子が観察される。J2 は継続して部分的な色の修正を再提案するが（152J2-158J2)，F6 はうなずくだけで（155F6，157F6)，最終発表時のスライドでも提案は反映されなかった。F6 は，発表の際には，ゆっくり発話することを J3 から提案されており，常に非流暢性が発生するわけではない。

例(4)データ 6-7 提案（スライドの色の修正）→拒否

134F6　あの、あるし、えーとー、ぜん、あの、全部のスライド、あの、こちらのスライドと、最後のスライド以外に、あの、ぜん、あの、全部はこの色のためは、あの、色、色

135J2　うん

136F6　のあれは、えーと、少し、えっと、モノトーン

137J2　うん

138J3　うん

139F6　のように感じると思いますから

140J2　うん

（略）

152J2　質問のところだけを

153J3　（笑）うん

154J2　色変えるとかでも、

155F6　うん

156J2　多分、言いたかったことだと

157F6　うん

158J2　思うんだけど

例(3)(4)の両方において，F の提案に対する不同意の理由の説明が充分にはできていなかった。母語場面であれば端的に説明できる可能性もあるが（Watanabe 1993），本データでは非流暢性も伴い，提案に対する態度も明確ではない。接触場面では，予定通りとはいかない質疑応答において，相手に理由と共に立場を説明する練習が求められると考えられる。

5　考察と結論

米国大学日本校の日本語の授業におけるビジターセッションを対象に，F の研究課題の発表に対する J のフィードバックに着目し，その内容区分（質問，感想，提案）とその結果（受入，拒否，その他）の分類を行い，その中の提案のやり取りの特徴を分析した。まず，内容区分により，F の発表に対する J の提案がフィードバック全体の半数以上を占め（表 2），J はビジターセッションにおいて期待されるやり取りを行っていたと考えられる。しかし，その提案の約半数において，提案に対する F の態度が不明瞭であった（表 2）。

次に，会話データを検討した結果，J は，①断定緩和の配慮表現（野田 2024）を多用し（例(1)），②比較的短い発話で段階的に繰り返し（例(1)），非言語的

手段も援用しつつ（例(2)），提案を行っていた。J が複数の場合，③J 同士のやり取りで F に提案を行っていた（例(2)(3)）。一方，F は，聞き手行動は観察されるものの，④J の提案に対する自らの態度を明確に表明する発話が欠落したり（例(1)(2)），提案を受け入れない場合に理由を説明する発話が，中途終了であったり非流暢性が発生したりしていた（例(3)(4)）。

以上の特徴から，J が共話的に話した場合（水谷 1993，嶺川 2001），J の人数に関係なく，F が聞き手行動のみの聞き手か傍参与者となり，不均衡な参加の状態（大場 2006）に繋がったと考えられる。具体的には，J が 1 人の場合，共話的な話し方は成立せず，J の短い発話による提案が継続することに繋がったと考えられる。J が 2 人以上の場合，共話的な話し方が J 同士で成立し，J 同士のやり取り（熊谷・木谷 2006）が継続したと考えられる。さらに，F の発話が J にとって提案に対する反応として不明瞭である場合，J の発話に配慮表現が増加し，提案が継続したり，再度行われたりした（例(3)(4)）可能性もある。つまり，表面上は J と F のやり取り自体は成立しても，そのやり取りは発表やレポートの改善のための提案としては充分に機能していたとは考えにくい。結果として，最終発表やレポートにもビジターセッションのやり取りが反映されないことに繋がったと考えられる。

以上を踏まえ，今後のビジターセッションの前後において，参加者 F, J 双方を対象とした提案の産出と理解についての指導の重要性が指摘できる。F には，J による提案の発話の特徴や配慮表現の解釈を説明し，J のフィードバックに対する反応を明示し，その理由も合わせて明確に伝える練習が求められる。J には，言語によって異なる配慮表現の仕方を認識させ，F が理解しやすいように提案の仕方の調整を考えさせることが挙げられる。

＜注＞

1. 文字化の規則は次の通りである。

ー	母音の引き延ばし	↑	上昇イントネーション
［	同時発話の開始部分	、	1 秒未満のごく短い区切れ

／	発話等の挿入部分	（ ）	非言語行動や特記事項
×	聞き取り不能の発話	（発話）	不明瞭な発話

＜謝辞＞

本研究は, JSPS 科研費 23K00704「日米大学隣接環境での複数言語使用の実態分析：語学教育への応用を目指して」（代表者：竹田らら）の助成を受けている。

＜引用文献＞

大場美和子（2006）「三者間グループ会話場面での unaddressed recipient の役割－接触場面と母語場面における会話参加プロセスの分析－」村岡英裕編『多文化共生社会における言語管理　接触場面の言語管理研究 vol.4 社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書第 129 集』, pp.37-56. https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900116818/（2025 年 9 月 1 日）

熊谷智子・木谷直之（2006）「三者面接調査における回答者間の相互作用－同性の友人同士の場合－」『日本語科学』20, pp.47-65. https://repository.ninjal.ac.jp/records/2179（2025 年 9 月 1 日）

野田尚史（2014）「配慮表現の多様性をとらえる意義と方法」野田尚史・高山善行・小林隆編『日本語の配慮表現の多様性－歴史的変化と地理的・社会的変異』, pp.3-20, くろしお出版.

水谷信子（1993）「「共話」から「対話」へ」『日本語学』12(4), pp.4-10, 明治書院.

嶺川由季（2001）「大学院のゼミ談話で見られる日本語母語話者の「対話」と「共話」の使い分け」『社会言語科学』3(2), pp. 39-51. https://doi.org/10.19024/jajls.3.2_39（2025 年 9 月 1 日）

Watanabe, S. (1993). Cultural differences in framing American and Japanese group discussions. In D. Tannen (Ed.), *Framing in discourse* (pp.176-209). Oxford University Press.

Analysis of feedback exchanges to learners' presentations in small groups

: Focusing on visitor sessions in a Japanese language class

Miwako OHBA (Showa Women's University)

Aya YAMAMOTO (Toyo University)

Lala TAKEDA (Toyo University)

Yuka MATSUHASHI (Temple University, Japan Campus)

Abstract

This study examines feedback provided by Japanese university students during a visitor session in Japanese language classes at the Japan campus of an American university. The session involved eleven intermediate-to-advanced learners of Japanese and fifteen Japanese students, conducted in small groups over 90 minutes. The analysis focused on seven instances of feedback, which were classified into three categories: questions, comments, and suggestions. Findings revealed that suggestions accounted for nearly half of all feedback.

Analysis of conversational data highlighted several distinctive features in the Japanese students' interactional style. These included co-constructive speaking, frequent use of considerate expressions, use of nonverbal behaviors, repetition of short utterances and the formulation of suggestions through peer consultation. In contrast, the learners' responses to suggestions were often vague, particularly with regard to providing clarification or explaining their reasoning.

These results suggest that for learners to effectively incorporate feedback into their final presentations and written reports, targeted pre- and post- session guidance is necessary for both groups of participants. Specifically, instruction should emphasize the production, delivery, and interpretation of suggestions in order to promote mutual understanding and enhance the pedagogical value of visitor sessions.

Reciting Creative Texts in L2 Japanese Classes

Affective mediation or linguistic practice?

Tomoseki WATANABE (Gunma University)

Abstract

This paper examines the role of reciting creative texts in L2 Japanese classes from the perspective of the CEFR's Action-Oriented Approach (AoA) and mediation. In Japanese, *ondoku* (oral reading) is associated with practice aimed at consolidating linguistic skills, while *rōdoku* (recitation) is positioned as expressive performance before an audience. Although *ondoku* has long been used as a pedagogical tool, it holds a marginal status in AoA-oriented curricula, and *rōdoku*, despite its authenticity, is insufficiently conceptualized in L2 frameworks. Drawing on classroom implementations and exploratory studies, this paper highlights how *rōdoku* engages learners not only linguistically but also through paralinguistic and non-verbal dimensions that shape audience perception. To situate recitation within the AoA, a new conceptualization is proposed: "mediation through paralinguistic and non-verbal means."

Keywords: recitation, creative text, CEFR, action-oriented approach, mediation

【キーワード】 朗読, 創作テクスト, CEFR, 行動中心アプローチ, 仲介

1 Introduction

While the act of reading a written text aloud can be sporadically observed in everyday language use, it is a common activity in L2 teaching and learning, regardless of whether clear goals are specified. In Japanese, this activity is referred to by two distinct, though sometimes overlapping, terms: *ondoku* (音読), often translated as "oral reading" or "reading aloud" in pedagogical contexts, and *rōdoku* (朗読), which can be rendered as "recitation," "dramatic reading," "public reading," or "poetry reading," typically emphasizing expressive or performative dimensions. Although the English term recitation may also denote memorized delivery, in this paper it is used exclusively in the sense of *rōdoku*, that is, the expressive oral delivery of a written text before an audience.

In L2 pedagogy, *ondoku* is typically associated with "practice," viewed as a tool for reinforcing linguistic elements such as phonological decoding of characters, vocabulary

including multi-words, grammar, and pronunciation, often through repeated reading for fluency and automaticity. However, the role of practice is not always highly regarded in L2 pedagogy. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) emphasizes the Action-Oriented Approach (AoA), which defines the learner as a "social agent" engaged in completing real-world tasks. Within this paradigm, activities defined purely as "practice" or "exercise" are often assigned a relatively low status or are only indirectly integrated into the curriculum, which poses a challenge for the position of *ondoku* in L2 frameworks.

Conversely, *rōdoku* refers to the oral delivery of creative texts, such as poetry or prose, before an audience, situated in highly performative and interpretive contexts. This activity, which demands the speaker's personal understanding and emotional expression of the text, is inherently authentic, reflecting a genuine communicative act. Despite its authenticity, *rōdoku* is largely undefined within the CEFR framework. The 2001 volume includes only a limited reference to recitation under the category of the "aesthetic use of language," lacking the conceptual breadth necessary for its full integration into AoA-based curricula.

This situation presents a dual challenge: an effective pedagogical tool (*ondoku*) is de-prioritized by the dominant L2 framework, while a potentially authentic activity (*rōdoku*) lacks the conceptual apparatus required for its legitimate inclusion and assessment. To resolve these issues, this paper re-examines the activity of recitation in L2 Japanese classes. Drawing on issues and findings raised in prior research on public reading as a language activity and learners' perceptions (Watanabe, 2024), as well as performance assessment (Watanabe, 2025), this study aims to conceptually integrate recitation into the AOA. This is achieved by scrutinizing the activity through the lens of mediation activities, as introduced in the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020).

2 Practice and "*Ondoku*" or Reading Aloud

2.1 Re-defining Practice in L2 Acquisition

Recent perspectives move beyond the "practice = drills" view of older methodologies. Practice is now defined as 'specific activities in the second language, engaged in systematically, deliberately, with the goal of developing knowledge of and skills in the second language' (DeKeyser, 2007, p.1). Its central role is to foster automatization, the foundation for fluent comprehension and production (Suzuki, 2023). Research in both laboratory and classroom contexts confirms that targeted practice promotes automatization across linguistic domains such

as lexis, grammar, phonology, and pragmatics (e.g., Elgort, 2011; Khatib & Nikouee, 2012; Li & Taguchi, 2014; Li & DeKeyser, 2017; Lim & Godfroid, 2015; Sato & McDonough, 2019; Suzuki et al., 2025, for narrative review). Studies on distribution and sequencing further show that the timing and organization of practice significantly affect long-term retention (Nakata & Suzuki, 2019; Suzuki, 2021; Kim & Webb, 2022).

2.2 The Efficacy and Limitations of *Ondoku* or Reading Aloud Practice

Ondoku, or reading aloud (or oral reading), is one type of 'contextualized practice' (Suzuki et al., 2023). By vocalizing written input, learners reinforce linguistic patterns while developing fluency. Although widely used in Asia, oral reading has rarely been discussed in mainstream SLA (Suzuki, 2023). Classroom anecdotes (Suzuki, 2023) suggest benefits of repeated oral reading, which enhances grapheme–phoneme mapping, articulation, and vocabulary retention. Empirical studies also demonstrate gains in oral reading fluency as well as vocabulary and muti-words units beyond what silent reading alone achieves (Shimono, 2019; Chang, 2019, 2023; Chang & Chen, 2022).

At the same time, reading aloud is sometimes dismissed in communicative pedagogy as boring or anxiety-inducing (Gibson, 2008; Taguchi et al., 2023). The CEFR classifies reading aloud as a 'mechanical meaning-preserving activity' that is 'currently out of favour in communication-oriented language teaching' owing to its 'artificiality and undesirable backwash effects' (Council of Europe, 2001, p.99).

2.3 CEFR's Action Oriented Approach and Practice

The Action-Oriented Approach (AoA), first proposed by the CEFR (Council of Europe, 2001) and later also adopted in Japanese Language Education Reference Framework (Council for Cultural Affairs, Subdivision on the Japanese Language, 2021), views language use as inseparable from language learning, positioning learners as social agents engaged in meaningful action rather than as individuals merely acquiring structures. A "task" is defined as any purposeful action undertaken to achieve a specific outcome, such as solving a problem or meeting an obligation. This notion differs from "task" in Task-Based Language Teaching (TBLT), which the CEFR regards as a strong version of the communicative approach (Piccardo & North, 2019). In the AoA, the emphasis is on social agency and collaborative meaning-making.

This perspective underscores that learning does not precede use but occurs through it:

> *Language use, embracing language learning*, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences (Council of Europe, 2001, p. 9) (italics added).

> A user/learner acts and accomplishes tasks in order to learn; he or she does not learn in order to act (Piccardo & North, 2019, p. 82).

Within such a framework, activities that are pure practice have little curricular legitimacy. Reading aloud, if positioned only as preparation for "future" language use, is thus marginalized. Piccardo and North (2019, p.95) acknowledge that some repetition and controlled practice 'has its place at some stage,' but overall, its role within AoA-oriented curricula is highly limited.

3 *Rōdoku*: Its Nature, Conceptual Gap in L2 Research, and Inclusion under AoA

3.1 The Nature of *Rōdoku* in L1 Contexts and Underrepresentation in L2 Frameworks

Rōdoku in Japan has been discussed mainly in L1 contexts and has held a notable place in the school curriculum. It was listed under 'speaking' as early as the 1951 Course of Study (Hanasaka, 2015), where it was conceptualized as a form of 'communication for both self and others' (Kurasawa, 1956). An empirical study shows that, unlike *ondoku*, *rōdoku* requires the reader's emotion to align with the affective value of the text (Fukuda & Narahara, 2015a). It involves not only understanding but also adding a personal interpretive layer and maintaining awareness of the listener to facilitate comprehension (Yabunaka, 2008; Fukuda & Narahara, 2015b). Definitions of *rōdoku* also include the reader's self-expression (Kobayashi, 2012) and even projection of the self onto the listener (Takahashi, 2011).

Attempts to adapt *rōdoku* for L2 learners show its potential to foster expressive delivery and engagement with linguistic, cultural, and historical dimensions (Nakamura et al., 2022). Yet systematic research remains scarce, and in L2 frameworks *rōdoku* is largely marginalized. The CEFR mentions it only under 'aesthetic uses of language' (Council of Europe, 2001), a category that acknowledges artistic expression but overlooks its potential as an authentic language activity of "mediation," which will be discussed later in this study.

3.2 Inclusion of Reading-Aloud Practice under AoA

This conceptual underrepresentation in L2 research, however, does not undermine the fact that *rōdoku*, as the construction of meaning by a social agent for an audience, constitutes a genuine task in the sense of the Action-Oriented Approach. Figure 1 illustrates this contrast.

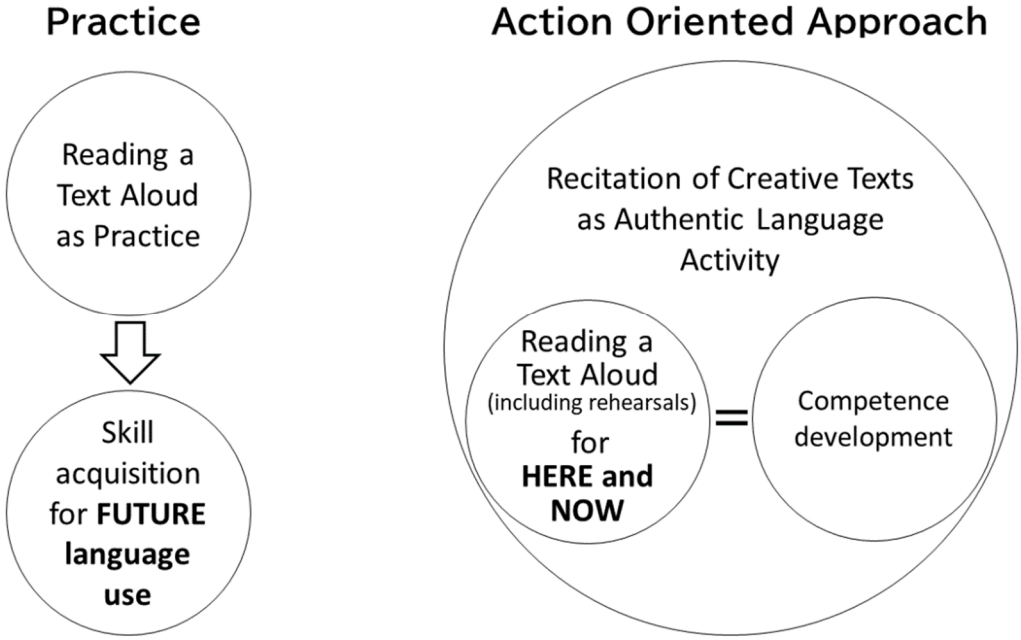


Figure 1: Reading Aloud as Practice and as an Authentic Task under the AoA

The reading-aloud practice alone, aimed at the acquisition of skills for future language use and lacking societal goals, is not considered to be aligned with the AoA framework. By contrast, the recital of creative texts is viewed as an authentic language activity, in which reading aloud is performed for here and now serving for societal goals, and competence development emerges through meaningful engagement. From this standpoint, even rehearsals for a recital, though it may look like practice, cannot be equated with mere repetitive exercise. Depending on the learner's orientation, the rehearsal itself is more accurately understood as a preparatory process directly linked to achieving a social purpose, namely the successful communication of meaning to the audience, while preserving the expected effects of reading-aloud practice.

4 Author's Classroom Implementation and Prior Studies on L2 Recitation

4.1 Context and Implementation of the *Rōdoku* Class

The conceptual gap between the practical efficacy of *ondoku* and the authentic nature of *rōdoku* led the author to implement a series of *rōdoku* sessions, conducted annually for several years, in a Japanese elective course for international undergraduate and exchange students (CEFR B1–C1) from diverse regions. The course combined lectures and discussions on meaning, activities focusing on linguistic form, and recitation rehearsals that integrated both. The eight-session course was structured to progress from introductory lectures and discussions,

through listening and reading comprehension activities combined with content review, to recitation practice. The sequence culminated in a final session dedicated to a recitation contest, allowing students to integrate linguistic, interpretive, and performative dimensions of their learning (see Table 1).

Table 1: Course Implementation and Session Flow

Session	Topic / Activity	Assignment
1	Lecture & Discussion on Japanese Culture and Cherry Blossoms; Introduction to *Rōdoku*	Start finding a text for the recitation contest
2	Noriko Ibaragi, "Sakura" (1): Introduction, Listening Comprehension, Content Review Task	Vocabulary and expressions
3	Noriko Ibaragi, "Sakura" (2): Reading Comprehension & Discussion	*Rōdoku* recording
4	Assignment feedback, Peer *rōdoku* rehearsal Lecture & Discussion on "Selflessness"	Vocabulary and expressions
5	Kenji Miyazawa, "Be Not Defeated by the Rain" (1): Introduction, Listening Comprehension, Content Review Task	Preparation for *Rōdoku* Contest
6	Kenji Miyazawa, "Be Not Defeated by the Rain" (2): Reading Comprehension, Content Review Task, Discussion	*Rōdoku* recording
7	Assignment feedback, Peer *rōdoku* rehearsal Preparation for *Rōdoku* Contest	Finishing slides *Rōdoku* rehearsal
8	***Rōdoku* Contest**	

The *rōdoku* contest aimed to foster performances that resonated emotionally with the audience. Participants completed two tasks: reciting a fixed text chosen from class materials, with audio models provided for preparation, and performing a free-choice text of up to two minutes, accompanied by a short explanation of their selection. Performances were evaluated both by peers and Japanese student judges, with holistic judgements based on the degree of emotional resonance. Outstanding performances were acknowledged, but the primary significance of the contest lay in its role as a meaningful and authentic communicative task within the course.

4.2 Overview of Initial Research on Learners' Preparation and Attitudes (Watanabe, 2024)

In Watanabe (2024), I reported on a study investigating the positioning of *rōdoku* in L2 learning and learners' perceptions of recitation in Japanese classes. The study involved 31 participants pooled from three classes, who engaged in poetry-based lessons followed by a *rōdoku* contest consisting of both fixed-text and free-choice tasks. Data were collected from standardized contest scores as well as post-class questionnaires that examined learners' attitudes

toward linguistic practice, recitation, and the frequency of repetitions during preparation. Analyses included principal component analysis (PCA) and correlation analysis. Results indicated that the number of rehearsal trials showed little correlation with contest performance, while the scale measuring "desire to voice aloud" demonstrated a significant positive relationship with performance. Interestingly, learners who focused primarily on consolidating language knowledge and improving pronunciation through repeated practice tended to perform less successfully. These findings suggest that *ondoku* (practice) and *rōdoku* (performance) are qualitatively distinct activities, underscoring the need to reconceptualize recitation as an authentic task.

4.3 Exploratory Examination of Recitation Assessment (Watanabe, 2025)

In the subsequent study (Watanabe, 2025), I examined how native Japanese undergraduate raters evaluated L2 learners' recitation performance, analyzing both quantitatively and qualitatively how specific performance dimensions influenced holistic judgments. In L2 recitation, challenges less common in L1 contexts become apparent, including reading errors unrelated to inattention, pronunciation that impedes comprehension, and semantically unnatural pauses. Investigating how these features shaped raters' evaluations was one of the focuses of the study. The data consisted of rating scores and free comments on performances by eight non-native participants, who completed both fixed-text and free-choice tasks. Evaluations were anchored in benchmarks of "resonated emotionally" for *rōdoku* and "good pronunciation" or "few mistakes" for *ondoku*. Quantitative analysis used a linear mixed-effects model, while qualitative analysis coded free comments to distinguish linguistic from expressive emphases.

The quantitative analysis revealed a task-dependent pattern. For fixed-text performances, "good pronunciation" significantly predicted emotional resonance, while "few mistakes" showed no significant effect. By contrast, in free-choice performances neither "good pronunciation" nor "few mistakes" had a significant impact on emotional resonance. These results suggest that evaluative criteria shift depending on task type, with linguistic accuracy playing a role in fixed-text recitations but not in performances where learners had greater freedom of expression.

In the qualitative analysis, evaluation comments were classified into *ondoku*-related and *rōdoku*-related categories. *Ondoku* criteria reflected elements determined by the Japanese linguistic system, such as vocabulary, grammar, phonology, and prosody, with subcategories of pronunciation, accuracy, and fluency. *Rōdoku* criteria, in contrast, encompassed interpretive

and expressive features beyond the linguistic system. These were further divided into paralinguistic aspects (intonation, rhythm, pauses, voice quality) and non-verbal aspects. Note that in this study, non-verbal is operationally defined, in addition to its conventional use in linguistics, as encompassing not only visual features such as facial expression, gaze, gesture, and posture, but also information obtained outside the recited segment and higher-order impressionistic judgments that cannot be captured through objective acoustic parameters.

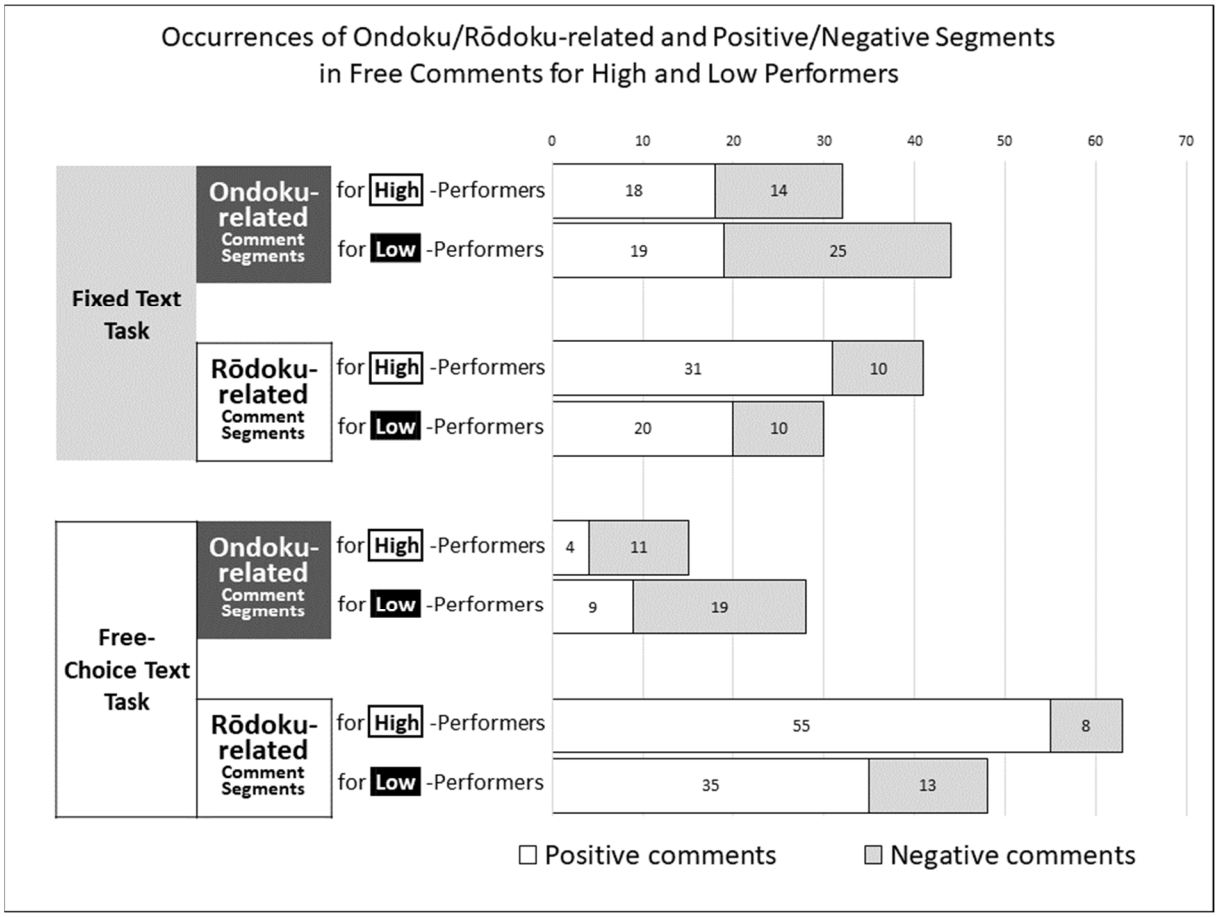


Figure 2: Results of qualitative analysis of free comments by raters (translated from Watanabe, 2025)

The qualitative analysis of free comments revealed contrasting evaluative tendencies between fixed-text and free-choice recitations (Figure 2). For fixed texts, comments frequently focused on pronunciation, often highlighting specific phonemes, morae, or accent patterns in a negative way, indicating that listeners were especially attentive to phonological flaws. In contrast, free-choice recitations attracted more comments on paralinguistic and affective dimensions such as calmness, confidence, emotional involvement, and creative adaptation to the text. Evaluators also referred to non-verbal and contextual factors, including the value of the chosen work and the performer's personal connection, which continued to shape their

impressions even in later evaluations of recordings. These findings suggest that fixed-text tasks tend to foreground *ondoku*-related concerns, whereas free-choice tasks invite more holistic *rōdoku*-oriented judgments integrating paralinguistic, non-verbal, and contextual cues.

5 Proposing a New Conceptualization

In the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020), new domains of language activities are presented, namely Reception, Production, Interaction, and Mediation, which extend beyond the traditional four skills of listening, speaking, reading, and writing. Mediation activities are defined as enabling communication between people or parties who are unable, for whatever reason, to communicate successfully on their own. This includes not only inter-linguistic translation but also intralinguistic activities such as summarizing, reporting, and relaying information or expressing a personal response to creative texts.

The latter category, "expressing a personal response to creative texts," is the most relevant point of reference for *rōdoku*. However, the CEFR descriptors for this activity primarily focus on metalinguistic expression—that is, the ability to articulate one's interpretation and emotional reaction using language (e.g., 'Can explain briefly the feelings and opinions that a work provoked in them.' ; Council of Europe, 2020, p. 107). This focus neglects the expressive act of *rōdoku* itself, which conveys interpretation and affect directly through performance, bypassing the need for explicit linguistic commentary.

The findings from the author's exploratory studies (Watanabe, 2024, 2025) provide a crucial link for integrating *rōdoku* into the Action-Oriented Approach via the concept of Mediation. In Watanabe (2024), learners' orientation toward linguistic practice was shown to have little impact on recitation contest performance, and in Watanabe (2025), quantitative analysis revealed that linguistic accuracy only partially influenced evaluations. Most importantly, as the qualitative analysis of the raters' comments elucidated, large part of emotional resonance of the audience was affected by paralinguistic and non-verbal qualities of each performance. Taken together, these findings suggest that *rōdoku* mediates creative texts in ways that go beyond verbal explanation, relying instead on embodied performance to construct and share meaning with an audience.

Taken together, to precisely capture the nature of recitation of creative texts and position it legitimately within the AoA framework, this study proposes a new conceptualization: "mediation through paralinguistic and non-verbal means."

6 Conclusion

This paper has argued for reconceptualizing *rōdoku* as a form of mediation within the Action-Oriented Approach, distinguishing it from *ondoku* and demonstrating its pedagogical and communicative value through exploratory studies (Watanabe, 2024; 2025). The findings showed that successful performances relied more on paralinguistic and non-verbal resources than on error-free reading, underscoring the need to extend CEFR descriptors beyond metalinguistic commentary to embodied performance. Future research should build on these exploratory results by refining our understanding of learner perceptions and performance evaluations, with a view toward developing new descriptors. Moreover, since the act of reading a written text aloud is not limited to creative texts but also widely occurs with socially situated tasks, there is a need to systematize such activities as mediation within the CEFR framework.

References

Chang, A. C. (2019). The effects of repeated oral reading practice on EFL learners' oral reading fluency development. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(2). 103–113.

Chang, A. C., & Chen, B. T. (2022). Comparing the multidimensional effects of oral versus written exercises on the retention of L2 vocabulary. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 22(2). 13–34.

Chang, A. C. S. (2023). The effects of repeated oral reading practice on the retention of high-frequency multiword items for EFL learners: Multiple dimensions. *TESL-EJ*, 26(4), 1–22. https://doi.org/10.55593/ej.26104a9

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe.

DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.

Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, 61(2), 367–413. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00613.x

Khatib, M., & Nikouee, M. (2012). Planned focus on form: Automatization of procedural knowledge. *RELC Journal*, 43(2), 187–201. https://doi.org/10.1177/0033688212450497

Kim, S. K., & Webb, S. (2022). The effects of spaced practice on second language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 72, 269– 319. https://doi.org/10.1111/lang.12479

Li, M., & DeKeyser, R. M. (2017). Perception practice, production practice, and musical ability in L2 mandarin tone-word learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 593–620. https://doi.org/10.1017/S0272263116000358

Li, S., & Taguchi, N. (2014). The effects of practice modality on pragmatic development in L2 Chinese. *Modern Language Journal*, 98(3), 794–812.

Lim, H., & Godfroid, A. (2015). Automatization in second language sentence processing: A partial, conceptual replication of Hulstijn, van Gelderen, and Schoonen's 2009 study. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1247-1282. https://doi.org/10.1111/modl.12123

Nakata, T., & Suzuki, Y. (2019). Mixing grammar exercises facilitates long-term retention: Effects of blocking, interleaving, and increasing practice. *The Modern Language Journal*, 103, 629– 647. https://doi.org/10.1111/modl.12581

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

Sato, M., & McDonough, K. (2019). Practice is important but how about its quality? Contextualized practice in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(5), 999-1026. https://doi.org/10.1017/S0272263119000159

Shimono, T. R. (2019). The effects of repeated oral reading and timed reading on l2 oral reading fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 139-145.

Suzuki, Y. (2021). Optimizing fluency training for speaking skills transfer: Comparing the effects of blocked and interleaved task repetition. *Language Learning*, 71, 285– 325. https://doi.org/10.1111/lang.12433

Suzuki, Y. (2023). Introduction: Practice and automatization in a second language. In Y. Suzuki (Ed.), *Practice and automatization in second language research: Perspectives from skill acquisition theory and cognitive psychology* (pp. 1-36). Routledge.

Suzuki, Y., Nakata, T., & Rogers, J. (2023). Optimizing input and intake processing: A Role for Practice and Explicit Learning. In Y. Suzuki (Ed.), *Practice and automatization in second language research: Perspectives from skill acquisition theory and cognitive psychology* (pp. 39-62). Routledge.

Suzuki, Y., Maie, R., & Hui, B. (2025). Research timeline: Automatization in second language learning. *Language Teaching*, 1-20. https://doi.org/10.1017/S026144482500059X

Taguchi, E., Gorsuch, G., & Mitani, K. (2023). Using repeated reading for reading fluency development in a small Japanese foreign language program. *Pedagogies: An International Journal*, 18(1), 97-114. https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.1944866

倉澤栄吉（1956）『読解指導：読みの基礎能力』朝倉書店.

小林良枝（2012）「国語教育と朗読」『ソシオサイエンス』18, pp.81–96.

高橋俊三（2011）「音読、朗読、群読」日本国語教育学会（編）『国語教育総合辞典』朝倉書店.

中村透子・福富七重・土居美有紀・佐藤恵美・藤本純子（2022）「日本語中級クラスにおける朗読プロジェクトの試み」『南山大学外国人留学生別科紀要』5, pp.65–85.

花坂歩（2015）「「音読・朗読」 概念の再構築（再考）」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』3(1), pp.1–11.

福田由紀・楢原拓真（2015a）「朗読をすると気分が良くなるのか？音読と比較して」『読書科学』57(1-2), pp.23–34.

福田由紀・楢原拓真（2015b）「何が朗読らしく思わせるのか?」『法政大学文学部紀要』71, pp.125–134.

文化審議会国語分科会（2021）『日本語教育の参照枠 報告』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf（2021 年 12 月 23 日）

藪中征代（2008）『朗読聴取に関する教育心理学的研究』風間書房

渡邊知釈（2024）「言語行動としての朗読：L2 学習における位置づけと日本語朗読授業参加者の意識」『LOGOS：群馬大学大学教育・学生支援機構論集』(1), pp.37-49.

渡邊知釈（2025）「第二言語・外国語としての日本語学習者の朗読の評価―音読的および朗読的評価項目の検討―」『キルギス日本語教育研究』 vol.8, pp.5-21.

L2 日本語クラスにおける創作テクストの朗読

―情意的仲介かプラクティスか―

渡邊　知釈（群馬大学）

要旨

本研究は、第二言語・外国語教育における創作テクストの朗読を、CEFR の行動中心アプローチおよび仲介活動の枠組みから再検討するものである。日本語では書かれたテクストを声に出す行為は「音読」と「朗読」に区別され、前者は言語項目の定着を目的としたプラクティス、後者は聴衆に向けた表現的活動として位置づけられる。CEFR 随伴版では仲介活動の１つとして創作テクストに対する個人的な反応および分析と批評が示されているが、朗読自体への記述はない。日本語学習者の朗読の評価に関する先行研究では、全体的評価に対する発音や誤読といった音読的要素の影響は限定的で、パラ言語・非言語による表現に注目が集まった。以上を踏まえ、創作テクストの朗読を「パラ言語と非言語による仲介」として再定義することを提案する。

英語およびイタリア語を母語とする日本語学習者の移動表現

―経路表示パターンに注目して―

吉成　祐子（岐阜大学）
眞野　美穂（大阪大学）

要旨

本研究は，母語の異なる日本語学習者の移動表現に注目し，母語の正負の影響や学習者共通の特徴を考察するものである。様々な移動事象の映像を描写する言語実験を行い，日本語とは類型が異なる英語を母語とする学習者と，類型が同じイタリア語を母語とする学習者の表現を比較分析した。その結果，学習者の経路表示パターンは母語の影響を受けていること，類型の同異による正負の影響があることがわかった。当該経路を表示していない表現を日本語母語話者の表現と比較することで，経路によって異なる学習言語の特徴を明らかにし，言語内・言語間の経路表示パターンを知ることが日本語教育の場において必要であることを示す。

【キーワード】移動表現の類型論，経路表示，学習者言語，母語の影響

Keywords: typology of motion event description, path-coding pattern, learner language, L1 influence

1　はじめに

移動事象を構成する意味要素には，移動物，移動の経路，それに関わる参照物，移動の様態等が含まれる。これらの概念がどのような言語形式で表されるかは言語によって異なり，移動事象の中核スキーマである経路がどのように表示されるかによって，言語を大きく二分できることが，「移動表現の類型論」として提唱されている（Talmy 1985, 1991, 2000，松本 2017）。この分類

を基に第二言語習得研究において，学習言語（L2）が母語（L1）と異なる類型の場合，習得に困難があることが指摘されてきたが，類型が同じ場合は習得が容易なのだろうか。本研究では，学習言語である日本語と類型が異なる英語，類型が同じイタリア語を母語とする学習者の移動表現を取り上げ，経路表示に注目して分析を行う。そして，学習者の言語化傾向を知ることが日本語教育にとって必要であることを提示する。

2　本研究の背景と目的

2.1　移動表現の類型論と各言語の言語表現

松本（2017）は，経路を主要部（主動詞）で表す「経路主要部表示型言語」（例：階段を<u>のぼった</u>）と，主要部以外（主要部外要素）で表す「経路主要部外表示型言語」（例：He ran <u>up</u> the stairs）に言語を分類する[1]。本研究が対象とする日本語とイタリア語は前者，英語は後者である（Matsumoto 2025）。

3 つの経路（UP, TO, INTO）を取り上げ，各言語の特徴を見る。典型的な経路主要部外表示型言語である英語では（Tanigawa et al. 2025），どの経路も一貫して前置詞（や不変化詞）という主要部外要素で表示する（下線部は経路）。

(1) a.　My friend ran <u>up</u> the stairs.　/UP/ [2]

b.　My friend ran <u>to</u> the bike.　/TO/

c.　My friend ran <u>into</u> the room.　/INTO/

一方，経路主要部表示型言語である日本語では，基本的に経路を主要部で表示するが，主要部外要素でも経路を表示する。また経路の種類によってその表示方法が異なるという特徴がある（松本 2018, Koga 2025）。例えば，UP は主動詞で(2a)，TO は主要部外要素（後置詞）で(2b)，INTO は主動詞と主要部外要素（位置名詞＋後置詞）との両方で(2c)，経路を表す傾向がある。

(2) a.　友達が 走って 階段を <u>あがった</u>。　/UP/

b.　友達が 自転車のところ<u>に</u> 走っていった。　/TO/

c.　友達が 走って 部屋の<u>中に</u> <u>入った</u>。　/INTO/

イタリア語も，日本語と同様に主要部表示型言語で，(3)の通り，経路によ

って表示方法が異なり，主要部・主要部外要素の両方を用いて経路を表示する特徴を持っている（Yoshinari 2025）。

(3) a. *Il ragazzo* *sale* *le scale* *correndo.* /UP/
the boy ascends the stairs running
「少年が走って階段を上がる。」

b. *Il ragazzo* *corre* *verso* *la bicicletta.* /TO/
the boy runs toward the bicycle
「少年が自転車の方に走る。」

c. *Il ragazzo* *entra* *dentro* *il gazebo* *di corsa.* /INTO/
the boy enters into the pavilion with run
「少年が駆け足で休憩所に入る。」

言語間において経路表示パターンは類型によって大きく二分されるが，一貫して主要部外要素で経路表示を行う主要部外表示型言語とは異なり，主要部表示型言語は経路の種類によって異なるパターンを用いるという点（Matsumoto 2025）は重要である。

2.2　第二言語習得における移動表現研究

移動表現の類型論に基づいた第二言語習得研究は，これまで盛んに行われてきた。特に，異なる類型の言語の L1 と L2 の表現の違いを比較する研究が多く（Inagaki 2001, Cadierno & Robinson 2009, Brown & Gullberg 2010, Spring & Horie 2013 他），類型の相違による負の影響が指摘されてきた。さらに，経路主要部表示型言語は経路の種類によって異なるパターンを用いる複雑さがあるため，経路主要部外表示型言語を母語とする学習者が経路主要部表示型言語を習得するほうが，その逆よりも難しいという非対称性も指摘されている（吉成他 2021）。その一方で，母語に関わらず，学習者に共通した特徴もあり，移動事象概念が複雑になると，その一部を省略したり，単純化したりする傾向等も明らかにされている（吉成他 2021）。

2.3　本研究の目的

これらの研究を踏まえた上で，本研究では(4)を研究課題とする。

(4) a.　経路表示において，類型の相違による負の影響だけではなく，類型が同一であることによる正の影響があるだろうか。

b.　経路表示において，学習者共通の特徴とされる省略や単純化の現象に，類型の相違による特徴の違いがあるだろうか。

(4a)については，吉成他（2017）が，日本語と類型が同じイタリア語と，類型が異なるハンガリー語を母語とする日本語学習者の移動表現を，主動詞に焦点を当てて検証している。そして，前者では経路動詞が多く用いられるという正の影響が，後者では様態動詞が多く用いられ，誤用が多いという負の影響が観察された。同様の影響が主動詞以外の位置を含む経路表示全体にも見られる可能性が考えられる。また，(4b)については，当該経路を表示せず，何を言語化するのかに注目した研究は見当たらないが，他の移動事象概念を表示するのであれば，L1 の影響を受けている可能性が考えられる。

これらの研究課題に対し，本研究では，イタリア語を母語とする日本語学習者の日本語（J-L2(i)），母語が英語の日本語学習者の日本語（J-L2(e)）を，日本語母語話者の日本語（J-L1）と比較することによって，学習者特有の言語化傾向を探る。また，各学習者の L1 話者の表現（イタリア語：I-L1，英語：E-L1）と J-L2 を比較することにより，学習言語における母語の影響を探る。

3　調査方法と分析方法

3.1　調査方法

調査は，国立国語研究所の共同研究プロジェクト『空間移動表現の類型論と日本語：ダイクシスに焦点を当てた通言語的実験研究』（代表：松本曜）で作成されたビデオ映像を用いて行なった。様々な移動事象概念を考慮して作成された 52 場面のビデオ映像（2～8 秒）を口頭で描写してもらう言語産出実験を実施した。発話はすべて録音し，それを文字化し，分析した。本研究で分析対象とした映像は自立移動の 27 場面で，3 種類の様態（WALK, RUN,

SKIP), 3 種類の経路（UP, TO, INTO), 3 種類のダイクシス（TOWARD SPEAKER, AWAY FROM SPEAKER,ORTHOGONAL）の組み合わせから構成される（以降，各ダイクシスは，TWRD-S, AWYFRM-S, ORTHG と略して示す)。

本研究が分析対象とする言語表現は，L1 の 3 グループ（J-L1, I-L1, E-L1）と，L2 の 2 グループ（J-L2(i), J-L2(e)）のものである。各グループの人数は，J-L1: 22 人，I-L1: 15 人，E-L1: 23 人，J-L2(i): 15 人，J-L2(e): 15 人であり，学習者の日本語はすべて中級レベル（CEFR の B1 レベル相当）である。

3.2　分析方法

収集したデータは, 提示する映像の経路が十分に表示されているかどうか, 経路がどの位置で表示されているかに注目し，(5)に示す 4 種類の経路表示パターンに分類した。(5)は /RUN×INTO×ORTHG/ 場面の例である。

(5) a.　休憩所に走って入った。　［主要部のみ］

b.　休憩所の中に走った。　［主要部外のみ］

c.　休憩所の中に走って入った。　［両方（主要部＋主要部外)］

d.　休憩所に走った。　［経路表示なし］

(5a)では主動詞「入る」で，(5b)では，主要部外要素である位置名詞と後置詞の組み合わせ「中に」で，(5c)では，主動詞と主要部外要素の両方で経路を表示している。(5d)では，後置詞「に」は当該経路である INTO を十分に表してはいないため（TO のみの表示)，経路表示のない表現とした[3]。

4　結果と考察

4.1　経路表示の有無

まず，27 場面における当該経路の表示有無の割合を比較する。

表 1：各言語における経路表示率

	I-L1	E-L1	J-L1	J-L2(i)	J-L2(e)
表示あり	90.1%	93.7%	94.5%	69.6%	68.9%
表示なし	9.9%	6.3%	5.5%	30.4%	31.1%

表 1 から，L1 と L2 の違いが見られる。L1 ではどの言語でも 90%以上の経路表示があるが，L2 ではどちらも 70%以下となっている。つまり，L2 では十分な経路表示が行われていないことがわかる（cf. 吉成他 2021）。

4.2　経路表示パターン

次に，経路をどの位置で表示していたのかを，経路別に見ていく。

各言語の TO 経路の表示パターンの割合を示したものが，図 1 である。

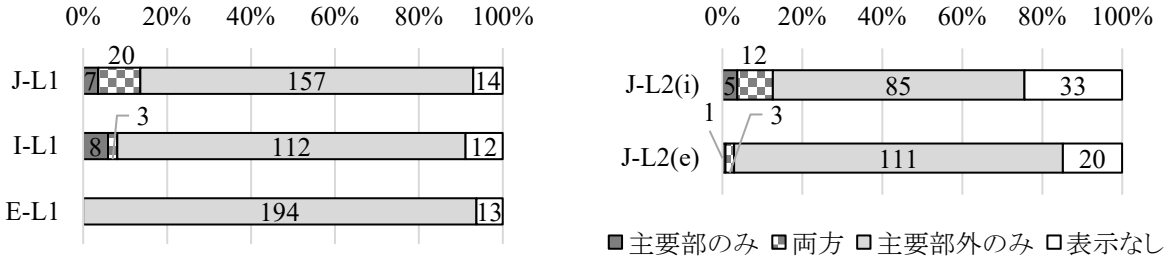


図 1：TO 経路表示パターンの割合（左：L1 グループ，右：L2 グループ）

すべての L1 で，「主要部外のみ」の割合が多く，これは L2 でも同様である。L2 間で各パターンの使用割合に差があるかを検討するため，2（言語）×4（表示パターン）でカイ二乗検定を行った。その結果，有意差が見られ（χ^2= 14.704, df = 3, p <.01, *Cramer's V* = 0.233），残差分析の結果，J-L2(e)のほうが J-L2(i)よりも「主要部外のみ」が有意に多いことがわかった（p < .01）。一方，「両方」（p < .05）と「表示なし」（p < .05）は，J-L2(i)のほうが有意に多かった。

次に，UP 経路の表示パターンの割合を示したものが，図 2 である。

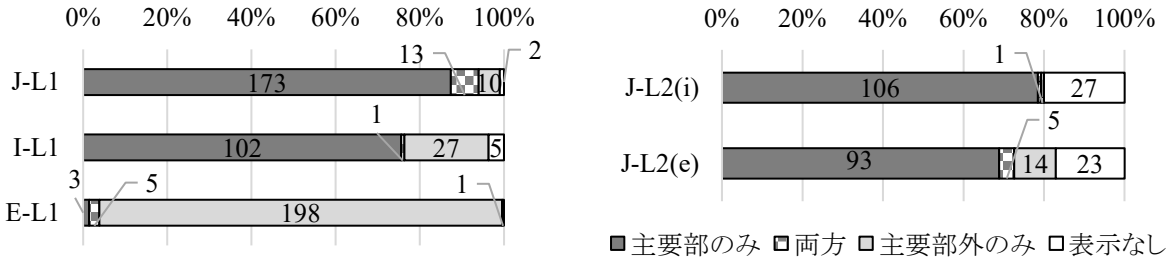


図 2：UP 経路表示パターンの割合（左：L1 グループ，右：L2 グループ）

L1 には，類型による違いが見える。E-L1 は TO と同様に「主要部外のみ」での表示がほとんどで，I-L1 と J-L1 は「主要部のみ」が多い。L2 間でカイ二乗検定を行った結果，有意差があり（χ^2 = 15.151, df = 3, p <.01, *Cramer's V* =

0.237)，残差分析の結果，J-L2(e)のほうが J-L2(i)よりも「主要部外のみ」の表示が有意に多いことがわかった（$p < .01$）。

最後に，INTO の経路表示パターンを，図 3 に示す。

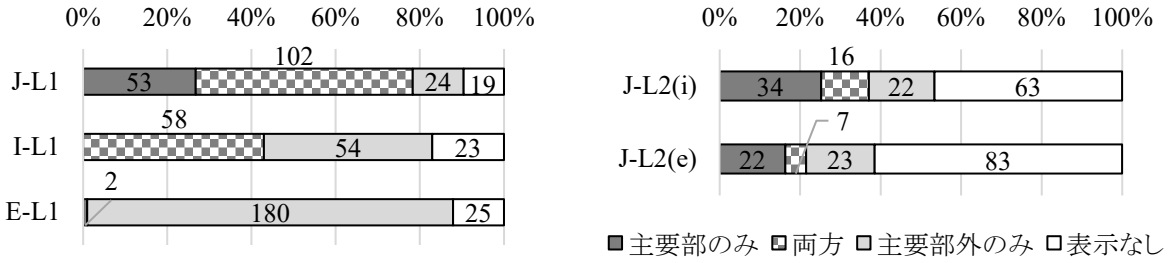


図 3：INTO 経路表示パターンの割合（左：L1 グループ，右：L2 グループ）

L1 では，異なる傾向が見られた。E-L1 は他の経路同様，一貫して「主要部外のみ」の表示がほとんどであった。一方，J-L1 にだけ「主要部のみ」の表示があり，I-L1 では「両方」と同程度に「主要部外のみ」の表示も見られた[4]。

L2 では，「表示なし」の割合の高さが目立つ。L2 間でカイ二乗検定を行ったところ，有意差が見られた（$\chi^2 = 8.855$, $df = 3$, $p < .05$, *Cramer's V* = 0.181）。残差分析の結果，「主要部のみ」（$p < .10$）と「両方」（$p < .05$）において J-L2(i)のほうが J-L2(e)よりも各パターンの使用割合が高い傾向が見られたが，「表示なし」は，J-L2(e)のほうが有意に多いことがわかった（$p < .05$）。

4.3　考察 1：経路表示パターンに関わる母語の影響

本節では，学習者の母語の類型の違いがどのように影響しているのかを明らかにするため，4.2 節の結果のうち，L2 間の相違点に注目して考察する。

まず，(6)に見られるような，J-L2(e)の「主要部外のみ」表示の多さは，一貫して主要部外要素で経路を表示する母語（E-L1）の影響と考えられる。

(6) a.　友達は自転車<u>まで</u>歩きました。　(J-L2(e), /WALK×TO×AWYFRM-S/)

　　b.　友達は階段を<u>上に</u>走った。　(J-L2(e), /RUN×UP×ORTHG/)

/TO/では，J-L1 も「主要部外のみ」で経路を表示する（図 1 参照）ため問題はないが，/UP/では，J-L1 は(7)のように「主要部のみ」で経路を表す（図 2 参照）ため，J-L2(e)の(6b)のような表現は，誤用ではないものの，違和感のある

ものとなってしまう。

(7)　友達が駆け足で階段をのぼっていった。　(J-L1, /RUN×UP×ORTHG/)

これは/INTO/に関しても同様である。(8)のような，主要部で様態を，主要部外要素のみで経路を表す表現は，J-L1 では見られなかった。

(8)　友達が休憩所の中に走ってきました。　(J-L2(e), /RUN×INTO×ORTHG/)

つまり，J-L2(e)では，母語である英語の影響により，一貫して「主要部外のみ」で経路表示を行う傾向があり，これは J-L1 が異なる表示を行う場面（/UP/, /INTO/）において，類型の相違による負の影響となってしまう。

一方，同じ類型の母語を持つ J-L2(i)が J-L2(e)よりも多く見せた経路表示パターンは，「主要部のみ」（/INTO/）と「両方」（/INTO/，/TO/）である。/INTO/について見ると，J-L2(i)では，(9a)のような「主要部のみ」の表示と(9b)のような「両方」の表示も，J-L2(e)に比べて有意に多かった。

(9) a.　友達が休憩所に入りました。　(J-L2(i), /WALK×INTO×AWYFRM-S/)

b.　友達は休憩所の中に 入っています。　(J-L2(i), /SKIP×INTO×TWRD-S/)

これは，母語の I-L1 で「両方」（図 3），つまり主要部でも主要部外でも経路を表示することの影響が考えられる（注 4 も参照）。また，/TO/においても，「両方」が J-L2(e)よりは多かった。J-L1 でも数は少ないものの，(10)のような「両方」の表示が観察され，J-L2(i)の表現(11)も経路表示という点では誤用ではなく，かつ違和感のある表現でもない。これらは，母語である I-L1 の類型が J-L1 と同じことによる正の影響の現れだと考えられる。

(10)　友達が自転車に 近づいていった。　(J-L1, /WALK×TO×ORTHG/)

(11)　飛んでる人が自転車に 近づきました。　(J-L2(i), /SKIP×TO×AWYFRM-S/)

以上から，研究課題(4a)「…類型が同一であることによる正の影響があるだろうか」という問いには，正の影響があると結論付けられる。

4.4　考察 2：経路の非表示に関わる母語の影響

次に，L2 間の共通点である「経路表示なし」の多さから，母語の影響を考える。「経路表示なし」は，学習者言語では複雑な概念や形式が省略されたり

単純化されたりするという指摘（吉成他 2021）に該当する。そこに類型の相違による特徴の違いがあるかという研究課題(4b)を検証するため,経路を表示していない代わりに，どのような移動事象概念が表示されているのかを分析した。その結果，類型による違い（L2 間での違い）は見いだせなかったが，経路の種類による違いが顕著に見られた。以下，経路毎に特徴を見ていく。

/UP/では，J-L2 は共通して，(12)のように，主要部では様態やダイクシスを表し，そこで経路を表せていなかった。つまり，経路動詞の不使用が「表示なし」の要因となっていると考えられる。

(12)　友達が階段を走ってきます。　(J-L2(i), /RUN×UP×TWRD-S/)

また/TO/では，(13)のように，参照物（着点である「自転車」など）への言及がないものが多く，このことが「表示なし」につながっていた。

(13)　友達は道でスキップしています。　(J-L2(e), /SKIP×TO×ORTHG/)

/INTO/では，(14)のように，INTO ではなく TO のみを表示していることが多く，経路表示が不十分であることが要因であった。

(14)　友達が休憩所に来ました。　(J-L2(i), /WALK×INTO×AWYFRM-S/)

以上のような経路毎に異なる傾向は, J-L2(e)と J-L2(i)に共通して見られた。このことから，研究課題(4b)については，類型による相違はなく，経路の種類によって省略や単純化の傾向が異なることがわかった。

4.5　考察 3：学習者言語に特有の表現

最後に，経路表示の有無に関わらず，日本語母語話者では使用が見られない，学習者特有の表現に注目して考察する。

UP や INTO 経路の表示において，日本語では主要部で経路を表すことが必要であり（cf. 図 2, 3），J-L2 に見られた「（階段の）上に走った」「（休憩所の）中に歩いた」のような，主要部外のみでの経路表示は J-L1 では見られない。さらに，UP については，J-L2 では中間経路を表す「（階段）を」の使用が少なく，(15)のような表現が多かった。さらに，INTO については J-L2 の(16)のような表現は，当該経路を十分に表していないだけでなく，非文となる。

(15)　友達が階段に走ってのぼる。　(J-L2(i), /RUN×UP×ORTHG/)

(16)　友達は休憩所に歩いた。　(J-L2(i), /WALK× INTO × AWYFRM-S/)

このような表現も,「…休憩所に歩いて**いった**」のように複雑述語を使用すれば，許容される文となり，実際 J-L1 は複雑述語を使用していた。しかし，J-L2 では共通して複雑述語の不使用が目立っていた（cf. 吉成他 2021）。

TO については，(17)のような表現が多く,「自転車のところに」のように場所名詞を用いる J-L1 と異なり，不自然な表現になっていた。

(17)　友達は自転車に歩いた。　(J-L2(e), /WALK×TO×ORTHG/)

以上のように，経路によって異なる経路表示だけでなく，学習者特有の移動表現の特徴が，J-L1 と J-L2 の表現を比較することで明らかになった。

5　おわりに

本研究では，学習言語と母語の類型の同異により移動表現の習得に違いがあるのかを検証し，母語が異なる類型である場合の負の影響だけでなく，母語が同じ類型である場合の正の影響も明らかにすることができた。しかし，日本語学習に関わる難しさ（複雑述語の使用等）による，学習者共通の特徴も明らかとなった。

以上のことから，類型に関わる正負の影響を鑑み，学習者の母語の経路表示パターンと日本語との相違点や類似点に注目すること，また，日本語特有の経路パターンを認識することの重要性が指摘できる。教師は言語間，言語内の違いを知り，日本語教育を行う必要がある。これらの知見が日本語教育の一助となることを願う。

＜注＞

1. Talmy は一連の研究（1985, 1991, 2000）の中で，経路を動詞で表す「動詞枠づけ言語（verb-framed languages)」，動詞に付随する要素で表す「付随要素枠づけ言語（satellite-framed languages)」を区別するが，松本（2017）は,「動詞」や「付随要素」

の定義等の問題を指摘している。本研究では後者の分類及び用語を使用する。

2. 移動事象の概念を含む場面を // で表す。

3. 経路は「入ってきた」のような複雑述語の前項で表されることも多いが，この場合も主要部での表示としている。

4. イタリア語では(3c)のように，経路動詞 *entrare* を用いる場合，着点には *dentro* のような前置詞が必須となるため，主要部のみでの INTO 経路表示はありえない。

＜謝辞＞

本研究は，NINJAL-MEDAL Project，国立国語研究所共同研究プロジェクト「述語の意味と文法に関する実証的類型論」（代表：松本曜）の成果の一部であり，JSPS 科研費（21K00761, 19H01264, 15K02753）の助成を受けている。

＜引用文献＞

松本曜（編） (2017)『移動表現の類型論』くろしお出版.

松本曜 (2018)「移動経路の種類とそのコード化：通言語的ビデオ実験による移動表現の類型論再考」日本言語学会第 157 回大会ワークショップ.

吉成祐子・江口清子・眞野美穂 (2017)「イタリア語およびハンガリー語を母語とする日本語学習者の移動表現類型論からみた母語の影響」『ヨーロッパ日本語教育』21, pp.249-254.

吉成祐子・眞野美穂・江口清子・松本曜 (2021)『移動表現の類型論と第二言語習得：日本語・英語・ハンガリー語学習の多元的比較』くろしお出版.

Brown, A., & Gullberg, M. (2010). Changes in encoding of PATH of motion in a first language during acquisition of a second language. *Cognitive Linguistics*, 21(2), 263-286. https://doi.org/10.1515/COGL.2010.010

Cadierno, T., & Robinson, P. (2009). Language typology, task complexity and the development of L2 lexicalization patterns for describing motion events. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7(1), 245-276. https://doi.org/10.

1075/arcl.7.10cad

Inagaki, S. (2001). Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese. *SSLA*, 23, 153-170. https://doi.org/10.1017/s0272263101002029

Koga, H. (2025). Motion event descriptions in Japanese: The use of verbal complexes and its impact on typological issues. In Y. Matsumoto (Ed.), *Motion event descriptions across languages, Volume 1: Case studies of linguistic representations of motion* (pp.507-547). De Gruyter Mouton.

Matsumoto, Y. (Ed.) (2025). *Motion event descriptions across languages, Volume 1: Case studies of linguistic representations of motion*. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110690866

Spring, R., & Horie, K. (2013). How cognitive typology affects second language acquisition: A study of Japanese and Chinese learners of English. *Cognitive Linguistics*, 24, 689-710. https://doi.org/10.1515/cog-2013-0024

Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description, Vol.3: Grammatical categories and the lexicon* (pp.57-149). Cambridge University Press.

Talmy, L. (1991). Path to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 480-519. https://doi.org/10.3765/bls.v17i0.1620

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics.* MIT Press.

Tanigawa, M., Takahashi, R., & Matsumoto, Y. (2025). Motion event descriptions in English, German, and Norwegian. In Y. Matsumoto (Ed.), *Motion event descriptions across languages, Volume 1: Case studies of linguistic representations of motion* (pp.169-212). De Gruyter Mouton.

Yoshinari, Y. (2025). Path coding patterns in Italian motion event description. In Y. Matsumoto (Ed.), *Motion event descriptions across languages, Volume 1: Case studies of linguistic representations of motion* (pp.249-284). De Gruyter Mouton.

Motion Event Descriptions by English and Italian Learners of Japanese

: Focusing on Path-coding Patterns

Yuko YOSHINARI (Gifu University)

Miho MANO (The University of Osaka)

Abstract

This study examines motion event descriptions by English and Italian learners of Japanese, investigating the positive and negative influences of their L1s and common learner characteristics. The path-coding typology of motion event descriptions (Matsumoto, 2017) categorizes languages into two types: head path-coding languages and head-external path-coding languages. Based on the typology, we compared the descriptions of motion events by B-1 level Italian learners of Japanese (J-L2(i)), whose L1 and L2 belong to the same type, and those by B-1 level English learners of Japanese (J-L2(e)), whose L1 and L2 are of different types, using experimentally elicited data to clarify their differences.

Analysis of the path coding in each path type (UP, TO, INTO) revealed that J-L2(e) was significantly more likely to express the path in the head-external element, whereas J-L2(i) tended to express it in the head. This revealed that there are both positive and negative effects of L1 path coding patterns. We also clarified the characteristics of L2 Japanese motion event expressions by examining the descriptions without path coding. We suggest the necessity of understanding path-coding patterns within and across languages when teaching Japanese.

複言語話者の日常会話における専有

赤羽　優子（デュッセルドルフ大学）

要旨

グローバル社会では日本語を含む複数の言語を操る複言語話者が増え，学習も多様化している。本稿は，学習の概念の 1 つである「専有（appropriation）」（ワーチ 2002）に着目し，複言語話者の日常会話で行われるこのプロセスを，留学生の友人同士の会話データを対象に，会話分析及び成員カテゴリー化分析の手法を用いて可視化を試みた。その結果，専有は修復（repair; Schegloff et al. 1977）において，話者間の知識の勾配をリソースとして組み立てられることがわかった。また，修復連鎖のタイプから話者の専有の段階が理解可能であることを示し，教育現場において教師が学習者を支援する際の判断材料として役立てられるという示唆を得た。

【キーワード】複言語話者，専有，修復，日本語の所有権，リンガフランカ

Keywords: plurilingual, appropriation, repair, ownership of Japanese, lingua franca

1　はじめに

ヨーロッパでは，複言語話者同士がお互いの母語以外の言語を共通語として話すことは日常である。このような言語は,「リンガフランカ（lingua franca）」と呼ばれる。特に，ビジネスやインターネットの主要言語として用いられる英語は，国際共通語として 2000 年頃から盛んに研究されてきた（Seidlhofer 2004, Jenkins 2007 他）。青山他（2020）によると，アジアを中心に企業のオフィスや工場などの仕事の場，多国籍出身者が集住する地域の場など，非母語話者同士が日本語を使う風景も日常的に見られるようになり，特に教育現場で顕著であるという。現在日本には 30 万人を越える留学生がいるが（独立行

政法人日本学生支援機構 2024)，彼らの大半は教育機関で日本語を学習，または日本語による専門教育を受け[1]，教室外でも外国出身者同士で日本語を用いている（ファン 2011)。日本語学習者数の増加傾向を踏まえると，複言語話者同士の日本語使用は今後も拡大が予想され，これを日本語教育の観点から分析し，彼らの学習について考えることは喫緊の課題であろう。

2　先行研究

教育現場に限らず，日常会話でも学習は行われる。日本語母語話者と非母語話者の日常会話を分析した細田（2003）は，会話の参加者双方が理解上または発話上の問題に志向し，主要シークエンスの流れを一旦止めて問題に対処したときに，初めて「教授」と「学習」という相互行為が成り立つことを記述した。以下，相互行為における学習についての先行研究を整理する。

2.1　専有

相互行為における学習は，第二言語習得研究の分野では主に社会的アプローチから参加行動の変容として分析されている。その理論的枠組みの代表格が，ヴィゴツキーの社会文化理論である。この理論を元に，教育心理学者のワーチは学習における「媒介された行為」に注目した。これは言葉や知識，記号などの「媒介手段（文化的道具)」と能動的な行為者との間のどちらにも還元できない緊張関係（ワーチ 2002）と定義されている。媒介手段は，「習得（mastery)」と「専有（appropriation)」という用語で特徴づけられる。習得とは，「媒介手段をすらすらと使用するための「方法を知る（knowing how)」」ことであり，専有は「他者に属する何かあるものを取り入れ，それを自分のものとする過程」を指す。専有に関して，ワーチはロシアの文芸評論家バフチンの「言葉」や「声」に関する次の概念を導入している。

「言語の中の言葉は，なかば他者の言葉である。それが＜自分の＞言葉となるのは，話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ，言葉を支配し，言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である（バフチン 1996:67)」

これを日本語学習において考えると，学習者にとって日本語は他者の言葉であり，自分の言いたいことを日本語で発話し，だんだんと自分の思うように日本語を話せるようになる過程が専有といえる。この過程は，簡単に行われるものでなく，「抵抗（resistance）」や「軋轢（friction）」が伴うとされている。確かに，学習者が教師の言う言葉をそのまま単純に繰り返したりコピーしたりしても，それは教師つまり他者の言葉のままである。発話したときに自分の言いたいこととは違っているような違和感を覚えたり，それを表明したり，時にはその言葉の使用を拒否したり否定したりと，困難を伴いながら自分の言いたいこととして言葉を発し，自分の文脈で言葉を用いるようになることが，日本語の専有といえるだろう。

2.2　修復

日本語教育の分野で専有を論じた研究には，休み時間のインタラクションにおける参加変容を観察した宿谷（2004），教室での日直活動における意味交渉を分析した大原・トムソン木下（2014），授業中の対話の分析から学習者自身の話題の専有を明らかにした寅丸（2016）などがある。これらの研究のデータでは，いずれも会話分析における修復連鎖が注目されている。

会話分析の創始者 Schegloff, Jefferson and Sacks（1977）によると，修復は発話の中の要素を問題として指し示すことから始まり，その問題解決を試みることを修復の実行と呼ぶ。修復連鎖は，問題源と修復の開始と修復の実行の関係から，表 1 の 4 つのタイプに分けられる。

表 1：修復連鎖のタイプ

	タイプ	修復の開始者	修復の実行者
1	自己開始 自己修復	問題源を含む発話をした者自身	
2	自己開始 他者修復	問題源を含む発話をした者自身	問題源を含む発話をした者以外の人
3	他者開始 自己修復	問題源を含む発話をした者以外の人	問題源を含む発話をした者自身
4	他者開始 他者修復	問題源を含む発話をした者以外の人	

問題とは，聞き間違えや言い間違え，誤解などとされるが，外部から見て間違いがあったとしても話者自身が志向しなければ修復連鎖は現れず，反対に間違いがなくても修復連鎖が現れることもあり，会話に参加する当事者同士が発話をどう捉え，どうふるまうかが分析される。また，人々が行為をどのように理解しているのかを分析する方法に，会話分析にアイデンティティ・カテゴリーに関する概念を取り入れた成員カテゴリー化分析（Lepper 2000, Stokoe 2012）がある。人は誰でも「女性」「母親」「教師」などいくつものアイデンティティ（成員）カテゴリーを持ち，自身がその内のどのカテゴリーに志向するかを決め，相互行為の中にその志向が表明されることで，そのカテゴリーが相互行為に関連することがわかる（Schegloff 2007）。細田（2003）でも，「教える者」「学ぶ者」といったアイデンティティが現れることが確認されており，相互行為における学習を分析する方法として有効といえる。

以上を踏まえ，本研究では専有に注目し，会話分析及び成員カテゴリー化分析によって，複言語話者同士の日常会話における学習を実演的に示し，教育実践にどのように活かしていけるかを考える。

3　データ

複言語話者同士の専有を記述するため，日本語を含む複数の言語を日常的に用いる在日留学生同士の日常会話を収集した。録音・録画した分析データは約 20 時間，調査協力者は関東圏内の大学・大学院に在籍する 32 名，日常的に日本語でコミュニケーションをとる友人同士 16 組のペアである。滞日期間は 2～6 年，日本語能力は中級～超級，出身は表 2 の通りである。

表 2：調査協力者の出身

出身	人数	出身	人数
中国	10	エリトリア	1
韓国	8	マレーシア	1
タイ	3	モンゴル	1
台湾	2	ラオス	1
ケニア	2	ロシア	1
インド	1	合計	32

4　分析

専有には,「他者に属する何かあるものの取り入れ」と「それを自分のものとする」という 2 つの行為が含まれている。データから，前者は聞き手が話し手の発話の中に何らかの受け入れ難いものを発見した際，それを問題として指し示す連鎖に，後者は話し手が自らの発話の中で言葉探しを行い，それを起点とする連鎖に現れた。以下で事例を挙げて順に見ていく。

4.1　他者に属するものの取り入れ

事例 1 は，台湾出身の S とマレーシア出身の T による「梅雨明け」という言葉に関する連鎖である。まず S が梅雨明けを報告するが，T は 2，4 行目で「うん?」「つゆあけ 何」と聞き返して S の発話の「梅雨明け」を問題源とし

事例 1：S-T「梅雨明け」

01	S：	梅雨明けたよ.
02	T：	うん?
03	S：	梅雨明けました.
04	T：	つゆあけ [何.
05	S：	[<明け>(0.2)ました. 梅雨って:: な(.)あの::, 1 週間,いっか, 1 カ月間
06		(.)はずっと雨,
07	T：	う[ん::.
08	S：	[でしたよ[ね.
09	T：	[今:.
10	S：	これは梅雨 今はもう梅雨が::過ぎました,もう(0.4)明けました.
11	S：	=日本,語(.)では明けました.
12	T：	あ終わったという [こと?((咳払い))
13	S：	[終わった，うん.
14	S：	明けましておめでとうって言う あの::あれがあるんじゃないすか.
15	(0.2)	((T メモ帳を取り出す))
16	S：	１月１日のとき(0.2)明けましておめでとうござい[ま::す.
17	T：	[<梅雨>は明けまし(.)
18	T：	[た. ((T メモ帳にメモをしながら))
19	S：	[ううん,梅雨::(0.4)が明けましたかな::, [が:明けました.
20	T：	[つまり(.)終わった.
21	S：	うん.
22	(1.0)	
23	S：	終わったこと(0.2)梅雨明け [というかな.

て指し示し，他者開始の修復連鎖を始める。これらの発話によって，T は自らを「語彙知識を欠く者」，S を自分より「語彙知識を持つ者」として位置づけ，S からの修復実行を求めている。S 自身もその位置づけに志向し，5 行目から自己修復として梅雨明けについての説明を始める。この説明は，「梅雨明け」を「梅雨」と「明け」に分けて段階的に行われる。5，6 行目で梅雨が雨の続く期間を指すことを述べ，10 行目では文脈指示「これ」を用いて，梅雨を再提示した上で「もう過ぎました」と続け，それを「もう明けました」と言い換える。つまり，「過ぎた」と「明けた」の形式的互換性を示すことで，S は「語彙知識を持つ者」として，「語彙知識を欠く者」である T にスムーズに知識が移行するよう，発話を工夫して組み立てている。

S の説明を聞いた T は，12 行目で「終わったということ?」ともう 1 つの動詞「終わる」を理解候補として提示し，確認を求める。このことから，T は S の言葉である「明けた」を，既に自分の言葉としている「明けた＝終わった」という意味的同一性から理解しようとしていることがわかる。この発話は，未だ自分のものではない外部の言葉を自らに取り込もうとする試みと見られ，専有における「他者に属するものの取り入れ」の手続きと見なすことができる。しかし，S は T の取り入れを容易には承認しない。13 行目で一旦「終わった」と反復するものの，ターンを取ったまま「明けましておめでとう」という新年の挨拶を持ち出し，16 行目で「1 月 1 日のとき」と続けてさらに挨拶を実演する。T はこれを受け止めメモもするが（17，18 行目），「つまり終わった」と，再び自らの言葉との置き換えによる理解を志向する（20 行目）。S は「うん」と受け止めながらも（21 行目），長めの沈黙を置いて（22 行目）「終わったこと 梅雨明けというかな.」と，疑いを表す終助詞「かな」を添えて T の理解に疑念を示す（23 行目）。つまり，5～10 行目のように発話の組み立てを工夫し，スムーズな知識移行を目指していたにも関わらず，S は自らの志向と異なる T の取り入れには，繰り返し抵抗している。このように，専有における抵抗は相互行為を通して現れることが確認された。

4.2　取り入れたものを自分のものとする

次に，ラオス出身の K とケニア出身の M の会話を見ていく。この直前，M はケニアに 42 のコミュニティがあり，自分は最も大きいコミュニティに属していることを報告した。それに続くのが下の事例 2 である。

事例 2：K-M「重要」

01	K：	え::↑:::な,なんか,違うコミ,コミュニティ::と,
02	M：	はい.
03	K：	違うコミュニティを話すときは.
04	M：	↑あ↓あはい.
05	K：	だからスワヒリが,=
06	M：	=スワヒリ語を話すとき,英語を話します. .h たぶん,スワヒリは:: え::と:::
07		(0.5)とても:(0.3) ° important° ，りゆう?,りよ:う?.
08	K：	うん，重要かな.=.
09	M：	=ええ，重要，ああとても重要,語:です.
10	K：	あ, [じゃ重要語，だと.
11	M：	[たぶん,うん,大丈夫.

1，3，5 行目で K はフィラーや言い直し，語尾の引き伸ばしをしながら自分の理解を示そうとし，M は相槌を打って聞き手として振る舞う。6，7 行目に注目すると，K の発話に間をおかずに，M は公用語であるスワヒリ語と英語の説明を始め,「えーと」「とてもー」と言い淀み，言葉探しをする。そして「important」と小さく英語でつぶやき,「りゆう?」「りよう?」と上昇イントネーションをつけた不確実性を伴う発話をする。これは修復連鎖の自己開始自己修復であると同時に,候補となる語を発した時点で構成中の TCU[2] を止め，語彙の正確性と適切性を確かめる語彙チェック（Hosoda 2002）である。言葉探しは，Brouwer（2003）が母語話者と非母語話者の相互行為で学習の機会となることを指摘したが，複言語話者同士でも話者双方が問題解決に志向することで学習の機会となる。また，自ら発した候補となる語は，これ以前に既に取り入れた経験のある他者の言葉であり,「りゆう」と「りよう」は「important」に置き換え可能な，自分のものとする専有途中の言葉といえる。

「important」のように，言葉探しで探し当てた言葉をまず英語発音で発話し，その後を自ら日本語に修復するという手続きには,「日本語よりも英語を得意とする者」というアイデンティティが観察できる（細田 2008)。つまり，

M は英語より日本語が不得意な「日本語の言語知識が足りない者」と自らを位置づけており，これはまた，相手を自分の発話に同意や訂正を与える権限のある者として位置づけることになる。M の語彙チェックに対して，K は「うん」と同意した後に，新たな言葉「重要」に「かな」と疑念を加えて差し出す（8 行目）。自分と K との間に「言語知識が足りない者」と「言語知識がある者」という関係性を認め，言葉の供与を適切なものとしている M は，「重要」を反復して受け入れた上で，「重要語」と「語」を加えて調整した新たな言葉を発する（9 行目）。このように，言葉の置き換えや組み立てを試行錯誤するという困難が自己開始自己修復の発話に現れていることから，専有における抵抗は個人の内部でも行われることがわかる。

以上のように，複言語話者同士の修復連鎖の中に，他者の発話に自分のものではない外部の言葉を見つけ，受け入れに対する他者や自らの抵抗を伴いながら，自分の志向を宿らせ自らの言葉にしていく専有の過程が確認された。

5　考察

5.1　専有と修復

分析から，複言語話者同士の日本語の専有は，修復連鎖において「知識を欠く者」と「知識を持つ者」といった話者間の知識の勾配（ヘリテッジ 2008）を利用して行われることが明らかになった。知識の勾配をリソースとするためには，話者たちは修復以前の主要シークエンスにおいて，お互いの知識をモニターしていると考えられる。また，専有の「他者に属するものの取り入れ」と「自分のものとする」過程は，前者が他者開始，後者が自己開始の修復連鎖として現れていた。図示すると以下のようになる（図 1）。

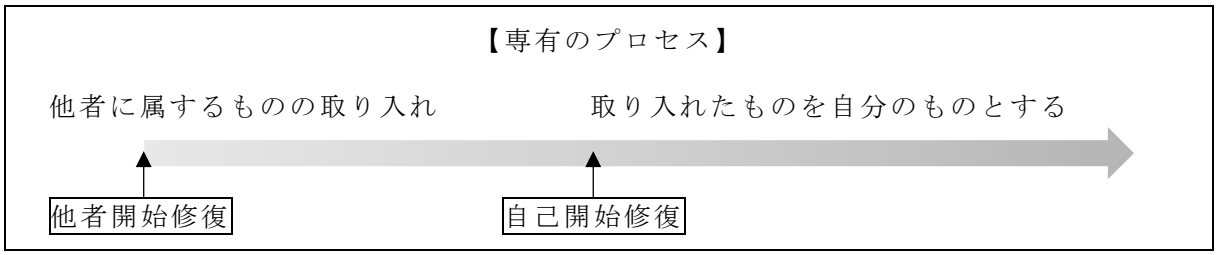


図 1：専有の段階と修復開始

相手の発話を問題源として，自分が理解できなかったり受け入れにくいことを示したりする他者開始修復は，自分の中にはない他者に属するものの取り入れ開始であり，言葉探しなどの自己開始修復は，それ以前に取り入れたことがある半ば他者，半ば自分の言葉を自分のものとしていこうとする志向の現れといえる。日本語教育実践から考えると，教師が修復の観点から発話を見ることで，学習者の学習段階や学習への志向が判断可能になり，これを元に専有が達成されるような支援や活動を検討できるのではないだろうか。

5.2　日本語の説明と日本語の所有権

事例 1 では「梅雨明け」という言葉の説明が観察されたが，これは「日本語の説明」（杉原 2010）に該当する。杉原は，日本人と外国人の会話における「日本語＝日本人が所有している」という前提での「日本語の説明」が，参加者間の「日本人／外国人」カテゴリー対を表面化させ維持する一因となり，それが高じると自由な発言を阻んだり，内容面でのやりとりが止まったりすることを明らかにした。「日本語の所有権」とも呼ばれるこの前提は，西阪（1997）が提示した概念であり，日本語の言語知識に関する助力を得る際に前提として利用できる相互行為の資源とされ，日本人が外国人に日本語の話し方について助言を与えたり，評価したりする資格があるという日本人側も外国人側も持つ一般的な期待である。これが会話に参加する日本人に帰属すると，「日本人」による「日本語の説明」を適切な行為とすると同時に，「日本人」に「外国人」の行為を制約する権利も与えてしまう。しかし杉原（2010）は，逆に「日本語の所有権」が前提とされないと，「日本人」でなくてもお互いの知識差によって「日本語の説明」が可能になり，多様なアイデンティティでの関係性が積極的に出現することを示した。

本研究のデータ全体では，「日本語で」と言及する「日本語の説明」が 7 件観察されたが，いずれも事例 1 と同様に「日本語の所有権」と結びつく様子は見られなかった。つまり，今回分析した複言語話者同士の会話に母語話者や日本国籍を持つ者は参加しておらず，「日本語の所有権」を持つ者として振

る舞おうとするものも現れなかった。したがって，複言語話者同士は「日本語の所有権」を利用せずに当事者間の知識の差異のみをリソースとして修復連鎖を組み立て，権力作用のない状態での学習が可能と考えられる。

6　まとめ

本研究は，複言語話者同士の日常会話を対象に彼らが行う学習を会話分析によって記述し可視化してきた。その結果，複言語話者は教室など学習の制度的状況でなくとも，他者との知識の差異を利用して開放的に学習を成立させられることが示唆された。それは，用意された筋道に沿って想定された活動を難なく遂行するのではなく，対話者間に自ずと立ち現れる差異に注意を向け，生じる困難や抵抗を必然として，発話を何度も試してはやり直すオーセンティックな学習である。

一方で，今日も日本語教育現場では，「日本語では」で始まる「日本語の説明」が教師によって行われているであろう。「日本語の所有権」に伴う権力作用が懸念される反面，学習者による教師あるいは日本人からの助言や評価に関する一般的な期待があるのも事実である。何を優先し何が有効であるのか，状況や学習者に応じた個別最適化の働きかけや，専有のような学習の深まりを学習者自身の志向から導けるような活動デザインが，日本語教育の専門家に求められているのではないだろうか。これらの検討を今後の課題としたい。

＜注＞

1. 「グローバル 30」(「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業)」）のように，英語による授業のみで学位が取得できるコースも設置されているが，日本語・日本文化に関する学習の機会やインターンシッププログラムによる日本企業での就業体験の場の提供等にも力が入れられており，欧米の大学との差別化や卒業後の就業支援のためにも，日本語学習は重視されている。

2. 「順番構成単位（turn constructional unit)」。話し手が順番を構成するために用い

ることができる最小限の要素であり，語，句，節，文などがなりうる。

＜謝辞＞
本研究は日本学術振興会特別研究員奨励費（No.13J01204）の助成を受けたものです。調査協力者の留学生の皆さんに多大なご理解とご協力を賜りましたこと，筑波大学の小野正樹先生，ブッシュネル・ケード先生，早稲田大学の李在鎬先生をはじめ多くの方々からご指導とご助言を賜りましたことを，ここに記して感謝申し上げます。

＜引用文献＞

青山玲二郎・明石智子・李楚成編著，梁安玉監修（2020）『リンガフランカとしての日本語』明石書店.

大原哲史・トムソン木下千尋（2014）「日本語を使用する場としての教室での内化を考える―オーストラリアの大学の初級日本語授業の分析」『日本語／日本語教育研究』5, pp.263-278.

宿谷和子（2004）「学習者間のインタラクションに見られる日本語学習のプロセス―地域の日本語教室の休み時間の観察から―（第 28 回 日本言語文化学研究会発表要旨）」『言語と文化と日本語教育』28, pp.111-114. お茶の水女子大学日本言語文化学研究会.

杉原由美（2010）『日本語学習のエスノメソドロジー』勁草書房.

独立行政法人日本学生支援機構（2024）『2024（令和 6）年度外国人留学生在籍状況調査結果』https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2025/04/2024_zaiseki_suii_22.pdf（2025 年 9 月 20 日）.

寅丸真澄（2016）「日本語教室の相互行為における「話題」の専有（appropriation）―「対話」の談話分析を通して―」『小出記念日本語教育研究会論文集』24, pp.53-68. 小出記念日本語教育研究会.

西阪仰（1997）『相互行為分析という視点』金子書房.

バフチン，ミハイル（1996）『小説の言葉』（伊東一郎訳）平凡社.

ファン，サウクエン（2011）「第三者言語接触場面と日本語教育の可能性」

『日本語教育』150, pp.42-55. 日本語教育学会.

ヘリテッジ, ジョン（2008）「知識に関する眺望（epistemic landscape）を描き出すこととその眺望に働きかけつつその中を進むこと−yes/no 質問に対する yes/no 返答と繰り返し返答に込められる進行性と主体性,抵抗−」（川島理恵訳）『現代社会学理論研究』2, pp.14-25.現代社会理論研究会.

細田由利（2003）「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立」『社会言語科学』6(1), pp.89-98. 社会言語科学会.

細田由利（2008）「「第二言語で話す」ということ―カタカナ英語の使用をめぐって―」『社会言語科学』10(2), pp.146-157. 社会言語科学会.

J.V.ワーチ（2002）『行為としての心』（佐藤公治・田島元信・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳）北大路書房.

Brouwer, C. E. (2003). Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal, 87*(4), 534-545.

Hosoda, Y. (2002). *Analyzing Japanese native-nonnative speaker conversation: categories, other-repair, and production delay*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitudes and identity.* Oxford: Oxford University Press.

Lepper, G. (2000). *Categories in text and talk*. London: Sage Publications Ltd.

Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, *39*(3), 462-482.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, *53*(2), 361-382.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 209-239.

Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, *14*(3), 277-303.

Appropriation in Everyday Interactions among Plurilingual Speakers

Yuko AKAHANE (Heinrich Heine University Düsseldorf)

Abstract

This study investigates how learning emerges in everyday interactions among plurilingual speakers who use Japanese as a lingua franca, with a particular focus on the process of "appropriation." Drawing on approximately 20 hours of conversational data from 32 international students (16 dyads), the analysis combines Conversation Analysis and Membership Categorization Analysis to describe how learners incorporate and transform linguistic resources through interaction.

The findings reveal that appropriation is constructed within repair sequences by leveraging knowledge gradients between participants. Other-initiated repair marks the stage of "incorporating what belongs to others," while self-initiated repair marks the stage of "making it one's own." Furthermore, unlike interactions between native and non-native speakers, plurilingual speakers do not invoke linguistic authority, allowing learning to occur without hierarchical power dynamics.

These results demonstrate that plurilingual speakers' everyday interactions constitute authentic learning processes characterized by trial and error, resistance, and negotiation. The study also highlights the pedagogical value of identifying learners' stages of appropriation through repair sequences, providing new insights for classroom support and activity design.

日本語学習者の発話意欲を生む母語話者の意識

―学習者が安心して話せる環境づくり―

黒﨑　典子（明治大学）

要旨

本研究では，日本語学習者と日本語母語話者とが日本語で交流する際，学習者の発話意欲を生むために母語話者はどのような意識を持つことが必要なのかを検討した。満足度が高い日本語での交流会を 3 年間定期的に運営した 4 名の母語話者を被験者とし，半構造化インタビューを用いた質的分析を行った結果，被験者に共通していた意識が「ステレオタイプに捉われず」,「一個人として」,「対等な立場で相手と話すこと」等であった。これらのコードを MacIntyre et al.（1998）の WTC モデルと対照させたところ,「Desire to Communicate with a Specific Person」を構築する要因と重なることがわかった。言語的優位に立つ母語話者が学習者に対して「一個人として対等な立場で交流する」意識を持つことが，学習者の発話意欲を高めることに繋がる可能性が高いことが明らかになった。

【キーワード】第二言語不安，WTC，学習者に対する母語話者の意識，日本語での交流機会

Keywords: second language anxiety, willingness to communicate, awareness toward learners, Japanese language exchange

1　はじめに

外国語学習者にとって，目標言語を使って母語話者と話すことは魅力的な学習目標の一つであるが，そのためには言語的な知識を習得するだけでなく，第二言語不安を乗り越え，発話意欲を高めるという情意的な支えが重要とな

る。こうした学習者の情意領域の研究は，言語的な分析と比較して明確な分類等が困難とされているが，効果的で実り豊かな外国語での交流を行うためには，情意面を支えるための研究を積み重ねることが必要である。

そこで本研究では，日本語学習者の発話意欲を高めるために必要な要素を明らかにするために，学習者が話す相手となる日本語母語話者の意識に注目した。調査対象は，学習者（留学生）と日本語母語話者との交流会を運営し，継続的に留学生と日本語で交流していた 4 名の日本語母語話者とし，それぞれに対して半構造化インタビューを行い，質的分析を行った。

2　先行研究

第二言語不安研究においては，不安を引き起こす要因や不安の対象についての研究が進められており，音声コミュニケーションは中でも不安が強いものであると，元田（2005），小林他（2018），八島（2019）でも述べられている。また，第二言語でコミュニケーションを取ろうとする行為の複雑さを捉えようとした WTC （Willingness to Communicate）の研究もある（MacIntyre et al. 1998）。このように，発話に注目すると学習者自身の持つ要因に目を向けがちであるが，桜井（1997）によれば学習意欲は「他者受容感」が重要であるとされるため，対話相手となる日本語母語話者がどのように接すると学習者は積極的に発話できるのかを検討する必要もあろう。黒﨑（2025a），黒﨑（2025b）では国際共修授業において中級日本語学習者が積極的に発話をするためには他者受容感等，母語話者側の配慮が重要であることが指摘されている。また黒﨑（2023）では，コロナ禍における継続的なオンライン日本語交流が学習者にとって「サードプレイス」（Oldenburg 1989）になっていたことを学習者へのインタビューにより明らかにしたが，こうした，対話相手となる日本語母語話者の意識のあり方に関する研究はまだ進んでいない。そのため本研究では，学習者の満足度が高く，活発な対話が行われていた日本語交流活動を運営した日本語母語話者を対象として，インタビューデータを質的に分析することにより，学習者の発話意欲を増すために必要な母語話者が持つべき意

識ついて明らかにする。

3　研究対象とした実践

3.1　対面の「日本語カフェ」

今回研究対象とした実践は，首都圏私立大学の学部学生が継続的に行っていた，日本語学習者（留学生）と日本語母語話者（大学生・大学院生）が交流するイベント「日本語カフェ」である。日本語での多文化交流を目的に，教養系ゼミナールの活動として 2016 年から授業実施期間中に月 2～4 回定期的に開催されていた。本研究被験者である日本語母語話者 4 名は 2018 年から 3 年間企画・運営を行っており，最初の 2 年間を対面で実施していた。

3.2　「オンライン日本語カフェ」

2020 年の春，コロナ禍により大学生がキャンパスに入構できなくなり対面で「日本語カフェ」を実施することが不可能になったため，オンラインで活動を始めた。Zoom アプリで実施できるよう準備をし，実践内容及び実施回数も対面開催とほぼ同様であった（黒﨑 2023）。2021 年 3 月までの約 1 年間オンラインで実施したが，対面同様，オンラインでも学習者からの満足度が高いイベントとなっていた。

4　調査方法

これまで述べてきたように本研究では，定期的に学習者との交流会「日本語カフェ」を企画・運営し，自らも参加していた日本語母語話者 4 名を対象として「日本語カフェ」参加時の意識について半構造化インタビューを行い，質的分析を行った。インタビュー逐語録より抽出されたコードを分析し，学習者の発話が促されるような交流の場を作るために必要な，日本語母語話者の意識について明らかにした。

4.1　被験者概要

被験者は，2018～2020 年度の約 3 年間，大学でのゼミナール活動の一環として定期的に留学生との交流会「日本語カフェ」及び「オンライン日本語カフェ」を企画・運営していた日本語母語話者 4 名（A，B，C，D）である。2～4 年次に言語学・日本語学を学ぶ教養系ゼミナールに所属し，2021 年 3 月に卒業している。それぞれの特筆すべき海外経験等は表 1 の通りである。

表 1：被験者の海外経験等

A	特になし
B	短期留学（韓国 3 週間，アメリカ 3 週間），ホームステイ受け入れ（3 回）
C	国連国際学校学生会議参加（アメリカ約 1 週間），交換留学（ドイツ約 6 か月）
D	特になし

4.2　分析方法

前述の被験者に対し，2022 年 9 月にアンケート及び半構造化インタビューを行った。アンケートはオンラインアンケートフォームを使用，インタビューは Zoom を使用し，録画・録音を行った。分析の手続きは以下の通りである。

0）選択式・記述式アンケート実施

1）半構造化インタビュー実施，録画・録音（一人 45～60 分×4 名分）

2）音声データの整理（インタビューの逐語録作成）

3）データの検討（音声データ聞き込み，文字データ読み込み，記録）

4）　コード化（オープンコーディング，焦点的コーディング）（佐藤 2008）

5）テーマ記述とカテゴリ産出（コードマトリックス作成）

6）分析結果の提示

7）解釈

4.3　倫理的配慮

被験者に対し，研究協力依頼時に研究内容について説明し，個人が特定されない形で学術利用すること，回答内容により不利益を被ることがないことを伝え，了承を得ている。

5　調査結果

はじめに，被験者 4 名のインタビューデータカテゴリについて確認をする（表 2）。被験者 A，B，C，D のインタビューにおいて現れたカテゴリは「I. 対面とオンライン」，「II. 場の醸成」，「III.言語的配慮」，「IV.留学生に対する意識」，「V.その他」と分類できた。

表 2：インタビューデータのカテゴリ一覧

	I.対面とオンライン	II.場の醸成	III.言語的配慮	IV.留学生に対する意識	V.その他
A	・比較[1)] ・連続性	雰囲気作りの配慮	・日本語の配慮 ・言語コミュニケーションの内省	留学生に対する意識	効果的な活動例
B	・比較 ・困難点	雰囲気作りの配慮	・日本語の配慮 ・日本語学習促し	留学生に対する意識	活動による学び
C	・比較 ・特殊性	発話機会創出の意識	・日本語の配慮 ・対話方法の配慮	留学生に対する意識	多文化共生の考え方
D	・比較 ・困難点	良い雰囲気の理由	・日本語での交流 ・対話方法の配慮	留学生に対する意識	運営経験の利点

このうち「I. 対面とオンライン」におけるそれぞれのコード（表 3）から，すべての被験者が対面とオンラインの実施について，場の雰囲気や心構え，コミュニケーション上の困難点，そこで感じる温かさやぬくもりは変わらないとしていることが共通して見られたため，本研究では対面実施とオンライン実施について分けずに分析を進める[2)]。

表 3：「I.対面とオンライン」中の焦点的コード

	対面とオンライン
A	場の雰囲気に相違なし，対面の経験を元にオンラインを実施
B	心構えや場の雰囲気に相違なし
C	場の雰囲気・コミュニケーション上の相違なし
D	場の雰囲気・温かさやぬくもりの相違なし

続いて，「II.場の醸成」のコードを見ていきたい。表 4 からわかるように，交流の場を作り出そうとする意識としては，発話機会の多さを意識することが共通して見られた。また，気軽に参加できる，相手が日本語を多く使える

雰囲気作りも意識していたことが見られた。「場のイメージ」としては，「あたたかさ」「安心感」というコードが共通して見られ，その他にも「ぬくもり」「朗らか」「楽しさ」「ゆるさ」等，参加者がその場にいることが認められて居心地の良さを感じていた可能性が高いことが見えた。ここから，日本語母語話者側を対象とした本研究においても，学習者を対象とした黒﨑（2023）の結果と同様に，「日本語カフェ」は「サードプレイス」の特徴と重なる可能性が高いことも見えてきた。この検証については別稿に譲りたい。

表 4：「II.場の醸成」の焦点的コード

	場を作り出す意識			場のイメージ
	発話機会の多さ	参加しやすさ	日本語使用	場のイメージ
A	発話を多くする雰囲気作り	気軽に参加できる雰囲気作り	－	あたたかさ・安心感・ぬくもり・朗らかさ
B	交流機会創出の意識	－	日本語を多く使える雰囲気作り	あたたかさ・安心感・楽しさ・緩さ・明るさ
C	発話機会創出の意識	－	－	あたたかさ・安心感・緩さ
D	交流機会創出の意識	気軽に参加できる雰囲気作り	－	あたたかさ・安心感・明るさ・穏やかさ・朗らかさ・アットホーム

「III.言語的配慮」のコードは表 5 の通りである。被験者全てが，学習者との対話のために自身の発話の調整を行うなどの言語的配慮を行っているという意識があることがわかった。相手が聞きやすい声で話そうとする音声的な配慮や相手の日本語レベルに合わせた言語形式的配慮のみならず，学習者が多く話せるようにする，また聞かれたことに答えるだけにならない自発的な発話を促せるように対話的配慮をしていることも明らかになった。自分自身の態度についても，学習者が話しやすくなるように工夫していたことが見えてきた。

最後に「IV.留学生に対する意識」（表 6）であるが，こちらからはステレオタイプに捉われずに，特別視せず接するよう意識していたことが見えてきた。同時に，一個人として接し，対等な関係として相手に興味を持っている，支

援ではなく自らも一緒に楽しむという意識が見られた。さらに，日本語については母語であるという意識よりも対話を行う際の共通の道具として捉え，共通言語を使っているという意識を持っていたことがわかった。

表 5 :「III.言語的配慮」の焦点的コード

	音声	言語形式	対話的配慮	内容	態度
A	聞きやすい声の使用	わかりやすい日本語の使用	・相手が発話しやすい工夫 ・しゃべりすぎない	相手にとっての話題の位置づけ	・オープンに色々と話す ・オープンに話してもらいたい
B	聞きやすい声の使用	相手の日本語レベルを意識	・一問一答にならない工夫 ・対話的包摂を意識	相手の興味に合わせた話題	自然に話す
C	－	相手の日本語レベルを意識	・相手がうまく話せるよう意識 ・相手の日本語レベルを意識	全員が参加できる話題	話してもらいたい
D	聞きやすい声の使用	わかりやすい構文を使用	・わかりやすい伝え方の工夫 ・ジェスチャーの使用	興味を探る	想像力を働かせる

表 6 :「IV.留学生に対する意識」の焦点的コード

	ステレオタイプに捉われない	一個人として	対等な関係	一緒に楽しむ	日本語は共通の道具
A	ステレオタイプの払拭	留学生ということではなく個人的な違い	フラットな関係性	支援ではない	日本語はコミュニケーションの道具
B	留学生としての特別視なし	留学生ということではなく個人的な違い	相手に興味を持つ	気軽に話せる場を作る	日本語発話欲求の汲み取り
C	留学生としての特別視なし	留学生ということではなく個人的な違い	相手に興味を持つ	交流を生み楽しめる場を目指す	日本語発話の喜びを想像
D	留学生としての特別視なし	留学生ということではなく個人的な違い	名前を覚える	受け入れに喜び	相手の日本語レベルに調整

以上，本章では日本語による交流会「日本語カフェ」において母語話者が日本語学習者と対話していた時の意識について，インタビューをもとにした

コーディングにより分析した。次章ではこの結果をもとに，母語話者の意識や態度が学習者の発話意欲にどのように影響しているのかを考察する。

6　考察

本章では，前章で導かれた被験者の当該交流会への意識に関するコードをもとに，そのことが学習者の発話態度にどのような影響を与えていたのかを検討していきたい

6.1　共通するコード

表 6「IV.留学生に対する意識」におけるコード一覧から，被験者 4 名が共通して以下の点を意識して日本語での交流の場に参加していたことがわかる。

1）ステレオタイプに捉われない

2）対留学生というよりも「一個人」として接する

3）相手に興味を持ち，対等な立場で接する

4）支援ではなく一緒に楽しむ

5）日本語はコミュニケーションのための「共通の道具」

では，母語話者が持つこのような意識は，対する学習者の発話態度や対話への積極的参加に対してどのような影響を与えていたのだろうか。そこで，MacIntyre et al.（1998）において提唱された第二言語における WTC（Willingness to Communicate）モデルを検討しながら考えていきたい。

6.2　L2WTC モデル

WTC はもともと母語のコミュニケーションに関して研究されていたが（小林他 2018），MacIntyre et al.（1998）において第二言語に応用して提案された（図 1）。これは，「学習動機だけではなく，自信・不安など個人の性格的要因と異文化接触動機や異文化への態度などが，どのように第二言語でコミュニケーションをする際に影響するかを総合的に捉えようとする」モデルである（八島 2019:116）。

FIGURE 1
Heuristic Model of Variables Influencing WTC

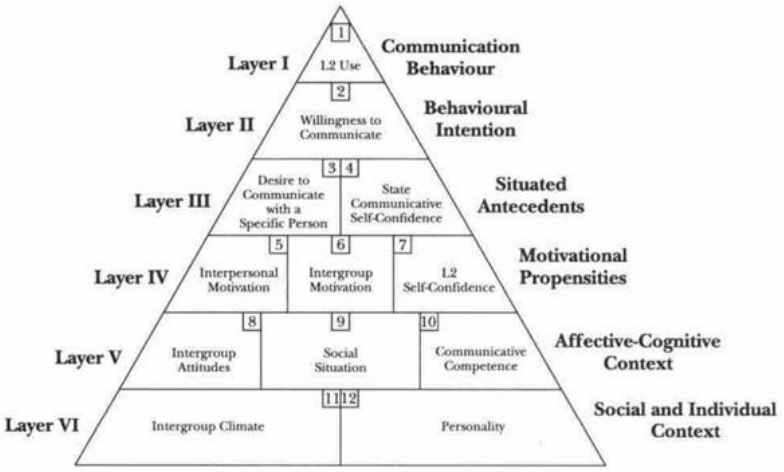


図 1：WTC（Willingness to Communicate）モデル（MacIntyre et al. 1998:547）

学習者が目標言語を用いた音声コミュニケーションを行うためには，2．でも見てきたように，大きな不安を伴う。それを乗り越え，目標言語でのコミュニケーション行動を起こす Layer I「第二言語使用」に至るには，このモデルに表されている支えが必要とされている。直接影響するとされているのは Layer II の「2 Willingness to Communicate」，つまりコミュニケーションを取ろうとする意志であり，「a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2 （あるタイミングで特定の相手とのやりとりに第二言語を用いて参入しようとする心の準備状態）」（MacIntyre et al.（1998:547）訳は八島（2019:116））と定義されている。この概念モデルにおいては，「4 State Communicative Self-Confidence」「7 Self-Confidence」「12 Personality」のように個人的な自信や性格的要因と，「5 Interpersonal Motivation」「8 Intergroup Attitudes」など異文化接触動機や異文化への態度とが，第二言語でコミュニケーションをする際にどのように影響しているかを総合的に捉えようとするものとされている（八島 2019:116）。そこで，この「異文化接触動機や異文化への態度」について，前章で明らかにした母語話者の意識を表すコードと対照し，母語話者が交流会に対して持っていた意識が学

習者の WTC にどのように影響していたのかを見ていこう。

6.3　日本語母語話者の意識と L2WTC を支える要因

6.1 で見てきた「留学生に対する意識」のコードを WTC モデルにおける Layer III から Layer VI までの左部,「異文化コミュニケーション要因」に対照させると，全てこれらのコードがその要因を支える要素となっていることがわかる（表 7)。つまり，母語話者の意識や配慮は学習者の WTC に影響する要因を作り上げていたと言うことができるであろう。

表 7：WTC とコードの対照

WTC モデル		「留学生に対する意識」のコード
Layer III	3　特定の相手とコミュニケーションをする意思	ステレオタイプに捉われない捉われない 「一個人」として接する 対等な立場で接する 支援ではなく一緒に楽しむ 日本語は「共通の道具」
Layer IV	5　対人接触動機	「一個人」として接する 対等な立場で接する 支援ではなく一緒に楽しむ
Layer V	8　対グループ態度	ステレオタイプに捉われない 日本語は「共通の道具」
Layer VI	11　グループ間の政治的関係	ステレオタイプに捉われない

7　まとめ

本研究では，日本語学習者と日本語母語話者との日本語での対話の場面において，学習者が安心して話す意欲を持つ場を作り上げるために，対話相手となる日本語母語話者が意識していたことを，質的分析により以下の通り明らかにした。

1）ステレオタイプに捉われない

2)「留学生」というよりも一個人として接する

3）相手に興味を持ち，対等な立場で接する

4）支援ではなく，一緒に楽しむ

5）日本語は「共通の道具」

これらは WTC の概念モデルにおける「Desire to Communicate with a Specific

Person」を構築させる要因，及び，異文化コミュニケーション要因に関わる部分をカバーしていることもわかった。

したがって，＜言語的優位に立つ母語話者＞が学習者に対して「偏見なく，一個人として，対等な関係として，一緒に楽しみながら交流する」という意識を持つことが，学習者の発話不安を軽減させ，発話意欲を高めることに繋がると言えるであろう。さらに，母語話者が自分の母語を学習者とコミュニケーションするための「共通の道具」として捉え，相手の立場を想像しながら調整して使用することで，言語的差異のある交流の場において対等な関係を作り，学習者の発話を促すことができるということも見えてきた。

今回対象とした「日本語カフェ」は対面及びオンラインで実施され，被験者は双方において意識の違いはなかったとしていることから，今後，海外の学習者が日本の母語話者等とオンライン交流を行う際に，日本側がこれらの意識を持てるよう事前準備をすることで，学習者の発話不安をより軽減させ，満足度の高い日本語交流を実現できる可能性が高いと考える。

＜注＞

1. 「対面とオンラインの比較」の略。以下，「・連続性」は「対面とオンラインの連続性」，「・困難点」は「対面とオンラインの困難点」，「・特殊性」は「対面とオンラインの特殊性」の略である。
2. オンライン実施での困難点は，事前予約が必要となったこと，ブレイクアウトルームで隣のグループの様子がわからなかった等の，「システム上の相違」と「ターンテイキングの難しさ」が挙げられていた。

＜引用文献＞

黒﨑典子（2023）「日本語を用いる『サードプレイス』としての『オンライン日本語カフェ』」『ヨーロッパ日本語教育』26, pp.243-245，ヨーロッパ日本語教師会.

黒﨑典子（2025a）「中級日本語学習者を含む国際共修授業の実践－言語運用能力の差と学習者間の平等性から考える－」『明治大学教養論集』582, pp.23-54, 明治大学教養論集刊行会.

黒﨑典子（2025b）「国際共修授業における第二言語の発話を促す要因」『異文化間教育学会第 46 回大会抄録集』, pp.129-130, 異文化間教育学会.

小林明子・福田倫子・向山陽子・鈴木伸子（2018）『日本語教育に役立つ心理学入門』くろしお出版.

桜井茂男（1997）『学習意欲の心理学　自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法　原理・方実践』新曜社.

元田静（2005）『第二言語不安の理論と実態』渓水社.

八島智子（2019）『外国語学習とコミュニケーションの心理 : 研究と教育の視点』関西大学出版部.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.

Oldenburg, Ray. (1989). *THE GREAT GOOD PLACE: Café, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of Community*. Da Capo Press.

Native Speakers' Awareness and Its Role in Enhancing Learners' Willingness to Communicate

: Promoting a Safe Environment for Japanese Learners

Noriko KUROSAKI (Meiji University)

Abstract

This study investigated the type of awareness Japanese native speakers need to possess in order to reduce learners' anxiety about speaking and to support their affective aspects during Japanese-language exchange events. Through semi-structured interviews with four native speakers who had consistently facilitated highly satisfactory exchange sessions over a period of three years, a qualitative analysis revealed a shared awareness: the importance of interacting with learners as individuals on equal footing, free from stereotypes. A comparison of these findings with the Willingness to Communicate (WTC) model proposed by MacIntyre et al. (1998) indicated alignment with factors comprising the "Desire to Communicate with a Specific Person." The study concludes that when native speakers−who inherently possess a linguistic advantage—adopt an attitude of engaging with learners as equals, it can contribute significantly to enhancing learners' motivation to speak.

タスク達成型のオンライン交流が
異文化コミュニケーション能力に与える影響
―英国系の大学と日本の大学による Digital Picture Book Project―

奥山　貴之（沖縄国際大学）
田添　暢彦（西安交通リバプール大学）

要旨

本研究は，在中国英国系大学と日本の大学で行った COIL についてのアクションリサーチである。参加者の外国語能力は入門や初級段階も多く差があった。課題はデジタル絵本の作成とした。日本の参加者の活動終了後のアンケート調査結果と毎回のふりかえりの分析から，参加者は困難を感じたが交流を楽しみ，仲間意識を持つようになったこと，マルチモーダルなコミュニケーションを行っていたことが分かった。ふりかえりの KJ 法による分析では【壁】【工夫】【学び】など 8 つのカテゴリーが得られ，学びにはコミュニケーション方法や態度，異文化理解，視野の拡大，言語などがあった。多くの【壁】があったが参加者はそれらを乗り越え，協働と学びの場が形成されたことが分かった。また，参加者の外国語能力に差がある中での COIL の実践例を示すこともできた。

【キーワード】オンライン，協働，異文化間教育，マルチモーダル，COIL

Keywords: online, collaboration, intercultural education, multimodal, COIL

1　はじめに

本研究は，在中国英国系大学と日本の大学で行われた Collaborative Online International Learning（以降 COIL）についてのアクションリサーチである。

日本国外の大学の日本語教育では，日本語を使う機会や会話の真正性が課題となる。留学はこれらの問題を解決する方法だが，様々な事情で留学ができない場合もある。オンラインコミュニケーションを用いた国際的な交流や学習は，留学をせずに日本語を使用し異文化を経験する方法の一つとなる。

COIL は，2004 年にニューヨーク州立大学（SUNY）で開発されたもので，オンラインコミュニケーションを用いて国際的な協働学習を行うものだ。日本国内では 2014 年に関西大学が導入し，2018 年度には文部科学省の大学の世界展開力強化事業に COIL で 13 大学が採択され，その後様々な大学で実践されるようになった。SUNY では，COIL について以下のように説明している。

> COIL becomes part of the class, enabling all students to have a significant intercultural experience within their course of study. (SUNY COIL Center website)

また，小玉（2018）は，COIL は言語と異文化理解の学びの二つの側面を持つとしている。オンラインコミュニケーションを用いることで，比較的容易に多国間での異文化間教育が行えるのが COIL の特徴の一つであると言える。

COIL の形式は，同期型，非同期型，二つを組み合わせたハイブリッド型がある。同期型はリアルタイムで活動を行うものであり，オンラインでの合同授業，ディスカッション，成果発表などが想定される。参加者同士やり取りをリアルタイムで行う場合，内容にもよるが，活動の際の共通言語の能力が双方ともに一定程度以上である必要がある（特に口頭のコミュニケーション）。非同期型は，SNS やクラウドを利用して共同プロジェクトを行うことが想定される。この場合，言葉で表現をするための準備時間をとることができ，同期型と比べると共通言語の能力は低くても行いやすい。ハイブリッド型は，録画された講義をあらかじめ視聴したうえで，ディスカッションをリアルタイムで行うことなどが想定される。本研究では，同期型の COIL を行った。

2　日本語教育における COIL の先行研究と本研究の位置づけ

日本語教育における COIL は，コミュニケーション能力，異文化間能力，問題解決能力など，異文化接触場面で必要とされる力の養成を目指す実践が行

われてきた。小玉（2018）は，日米の大学間の COIL で，相互の文化比較分析とリサーチプロジェクトを行い，日本の学生たちが異文化への気づきや批判的思考力を身に付けたことを示した。山田（2021）は，日本と香港の大学および日本企業で COIL を行い，日本の大学生の異文化間能力の向上を示した。山田（2022）では，日中大学間で PBL 型 COIL を行い，日本側の学生の①コミュニケーション力，②問題解決力，③グローバルマインド，④グローバルビヘイビア，の向上があったとしている。また，岩﨑（2022）は，日伊の大学間で，日本語でフォリナートークについて話し合う COIL を実践し，日本側の学生が接触場面における配慮について考えを深めたと示している。

本研究では，異文化接触場面で必要とされる能力として，Byram（2021）の ICC（Intercultural Communication Competence）を参照する。Byram（2021）は ICC を「態度」「知識」「解釈・ 関連付けのスキル」「発見・やり取りのスキル」「批判的文化アウェアネス」に分類している。これらを参照し，本実践の中で課題となる点を書き出し，調査の質問項目を作成した（表 5，表 6）。

上述の先行研究は，一定以上の外国語能力を備えた参加者を前提にしている。本研究は，入門・初級段階の日本語学習者と，外国語能力が限定的な日本側の学生とで，タスク達成を目指す同期型 COIL を行った。このような COIL はどのように実践可能なのか，どのような意義があるのかを日本側の参加者への調査結果を分析し，検証する。

3　本研究における COIL の実践

3.1　活動の方法

今回の同期型 COIL の活動の設計と使用したツールは表 1 のとおりである。高度な外国語能力がなくても活動しやすくするため，協働でのデジタル絵本作成をタスクとした。参加者それぞれが言語・非言語のリソースを総動員し，コミュニケーションを取ることを意図した。この設計は，トランスランゲージング，マルチモーダルコミュニケーション，を想定したものだ。

オンライン接続規制によるトラブルを避けるため，オンラインミーティン

グアプリは中国製のもの，Canva も中国版を利用した。COIL 開始当初はミーティングアプリの起動に時間がかかったり，その後もチャット機能が安定的に使えなかったりした。参加者や教員はこれらに対処しながら活動した。

表 1：活動の設計と使用したツール

活動の設計	
1）	中国側の学生の日本語能力および日本側の学生の外国語能力（英語，中国語，その他の言語）について，あらゆるレベルの学生を受け入れる。
2）	60 分×4 回（4 週間）の短期型の活動
3）	協働でデジタル絵本を作成することをタスクとした。
4）	4～5 名のグループを 13 作成（中国側 2～3 名，日本側 2～3 名）
5）	言語・非言語のリソースを総動員して協働する。
使用したツール	
1）	中国製のオンラインミーティングアプリケーション（Voov Meeting）を使用。
2）	オンラインデザインアプリケーション Canva（中国版）の共同編集機能を使用してリアルタイムで協働作業を行った。
3）	デジタル掲示板 Padlet をオンラインクラスルームとして使用した。事前にそれぞれが自己紹介動画を作成して掲示。また，それぞれのグループの作成中のデジタル絵本の URL（Canva）を添付して協働作業の入り口とした。

3.2　参加者について

中国側と日本側で，参加者は以下のように集めた。

1）中国側：非履修科目。全学から募集。学内にポスターを掲示して募集。

2）日本側：多文化間コミュニケーションや日本語教育を学ぶゼミで実施。

こうして集まった参加者の属性は表 2 のとおりである。日本側の参加者の中には，韓国語能力がある学生，中国語能力がある学生が一部おり，インドネシア，香港，マカオの学生は英語を使用することができた。また，香港，マカオの学生は中国語を使用することができた。こうした言語能力がある学生には，コミュニケーションを仲介することを期待してグループを作成した。

表 2：参加者の属性

	人数	所属と学年	出身
日本側	27 名	大学 3 年，4 年 多文化コミュニケーションゼミ	日本，インドネシア（1）， 香港（1），マカオ（1），韓国（2）
中国側	30 名	大学 1 年から修士 1 年 全学から募集	中国（28），韓国（1），ロシア（1）

3.3　活動のスケジュール

表 3 は準備と活動のスケジュール，図 1 はクラスルーム（Padlet）の様子，図 2 は COIL 実施中の日本側の参加者の様子である。

表 3：活動の準備および活動のスケジュール

準備	中国側：Pre-1 COIL 説明会（説明会申込み 99 名から無作為抽選で 30 名が登録） Pre-2 Canva トレーニングと自己紹介動画作成。動画を Padlet に投稿。 日本側：Pre-1 中国側の教員が COIL の説明，およびクラス全体で自己紹介動画の作成。Padlet に動画を投稿。
活動	2024 年 10 月～11 月（4 回，4 週間） 第 1 回　：アイスブレイク，ブレインストーミング 第 2 回，3 回　：デジタル絵本作成 第 4 回　：成果物の展示会（他のグループの作品の鑑賞と質疑応答）

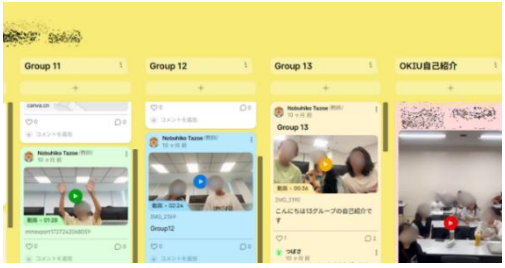


図 1：オンラインクラスルーム（Padlet）

図 2：日本側の参加者の様子

3.4　活動の成果物

表 4 に参加者が作成した絵本のうち 7 つを抜粋し，タイトルと作品中で使用されている言語を示した。明確なタイトルが示されていなかったものは，筆者が作品中の言葉をピックアップして補った（※があるもの）。

表 4：絵本のタイトルと作品中の言語（抜粋）

	作品タイトル	作品中の言語
1	肉のゆくえ？	日本語
2	中国と日本のバレンタインデー	日本語，中国語，英語
3	ある日，犬と猫，けんか	英語，日本語
4	猫と狐	日本語
5	I bought a bowl of ramen!	英語，日本語
6	中国と日本の料理の紹介　※	中国語，日本語
7	犬のスポットのパーティー　※	英語，日本語，ロシア語，中国語

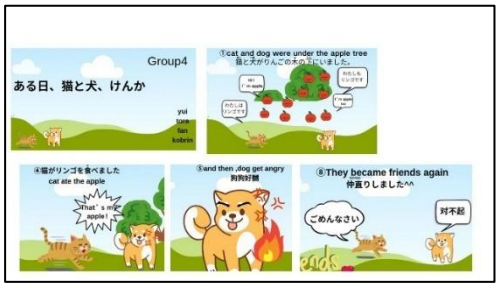


図 3：作品例 A

図 4：作品例 B

様々なテーマの作品があり，参加者が自由な発想で作品を作成したことが分かる。また，グループ内の言語環境により作品中で使用する言語も異なっていた。日本語と英語が中心だが，中国語やロシア語も使用されていた。

4　調査

調査 1・2 について，概要を示した上で結果と分析を示し，考察を述べる。

4.1　調査 1

4.1.1　調査概要

全 4 回のセッションの終了後，Microsoft forms を用いてアンケート調査を行った。本稿では，日本側の参加者の回答をデータとする。日本側の参加者は 27 名であったが，アンケート調査に回答したのは 25 名であった。質問内容は表 5 のとおりである。

表 5：アンケート調査の内容

【1】今回の交流活動を通じたあなたの学習成果についてお聞きします。以下の項目について，学びや成長があったと思いますか？次の 4 つから 1 つ答えを選んでください。

非常にあった　/　まあまああった　/　あまりなかった　/　まったくなかった

1）異文化交流への興味
2）非文法的な表現を含む多様な言語を受け入れる
3）文化背景や価値観の違う人と交流を行うこと
4）パートナーの発言やふるまいの背後にある文化について考えること
5）自分の主義主張から距離を置いてみること
6）パートナーにあわせて言葉（例えば日本語や英語）を調整すること
7）お互いの文化に似ているところと違うところがあることに気づくこと
8）交流相手が必要としている場面に応じた言語表現を伝えること
9）言語や文化が違う人とどうにかしてコミュニケーションをすること

【2】交流活動の感想についてお聞きします。以下の項目について，あなたの感想はいかがですか？次の 4 つから 1 つ答えを選んでください。 非常にそう思う / ややそう思う / ややそう思わない / まったくそう思わない 1）今回の交流活動は楽しかったですか 2）あなたは積極的に参加しましたか 3）コミュニケーションは難しかったですか 4）オンライン交流はあなたの学習意欲の向上に役立ちましたか 5）オンライン交流のパートナーは，自分のクラスメイトと同じように仲間だという意識がありますか 6）今後もオンライン交流を行うことに関心がありますか
【3】オンライン交流の際にどのような困難がありましたか。（複数選択可） 1）インターネット接続上の問題　2）言葉のバリアー　3）パートナーが合わない 4）課題がやりづらい　5）ミーティングアプリが使いにくい 6）デザインアプリ（Canva）が使いにくい　7）その他
【4】どんな言語を使いましたか。（複数選択可）a.日本語 b.英語 c.中国語 d.その他
【5】 話し言葉以外にどのような手段でコミュニケーションしましたか。（自由記述）

表 6：Byram（2021）の ICC の要素と質問項目の対応

	ICC の要素	【1】の質問項目の番号
1	態度	1）2）3）9)
2	知識	7）
3	解釈・関連付けのスキル	4）7）
4	発見・やり取りのスキル	2）3）6）8）9）
5	批判的文化アウェアネス	5）

4.1.2　結果と分析

【1】は，どの項目も「非常にあった」「まあまああった」という回答が多い。タスクがある中で，言語的な調整を行ったり，相手を理解しようとしたりして，どうにかコミュニケーションとる経験を積んだことが分かる。

【2】の回答からは参加者が活動を非常に好意的に受け止めたことが分かる。ただし，「3）コミュニケーションは難しかったですか」という質問に対してほとんどの参加者が「そう思う」と回答している。【質問 3】の回答からも，ネット接続と言葉の壁に参加者は苦しんだことが分かる。参加者にとってコミュニケーションは難しかったものの，活動は楽しく，学びや成長を促すものであった。

【4】と【5】の結果からは，いくつかの言語でトランスランゲージングが行われていたこと，非言語の手段も様々に用いているという点からはマルチモーダルなコミュニケーションが行われていたことが分かる。

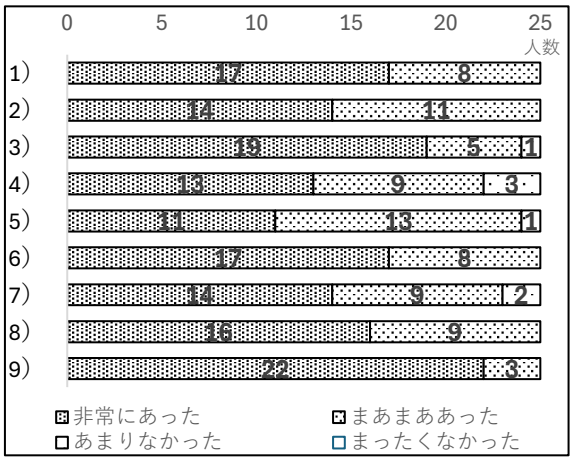


図 6：【1】交流の学習成果(N=25)

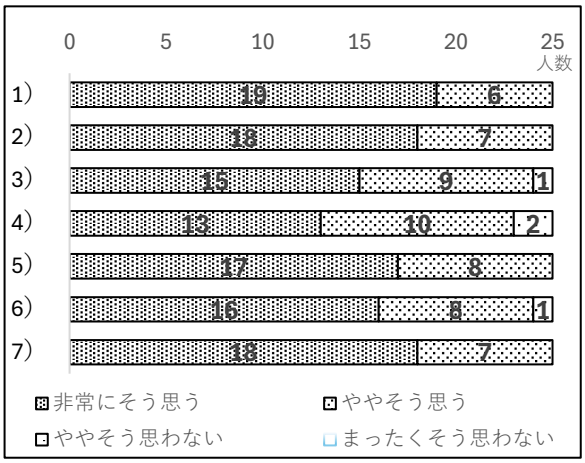


図 7：【2】交流活動の感想(N=25)

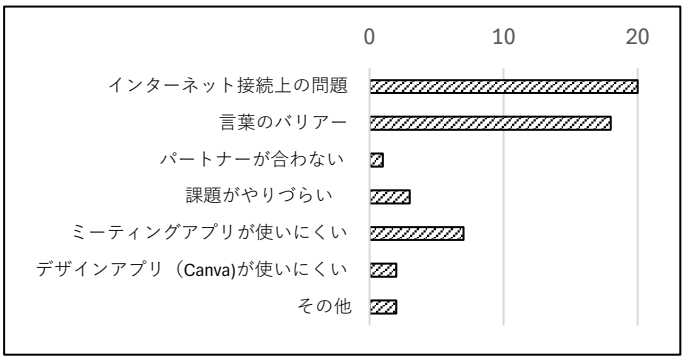


図 8：【3】オンライン交流の困難点

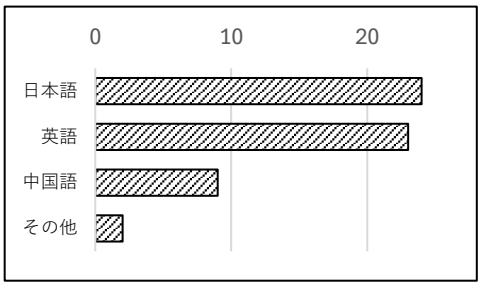


図 9：【4】使用言語

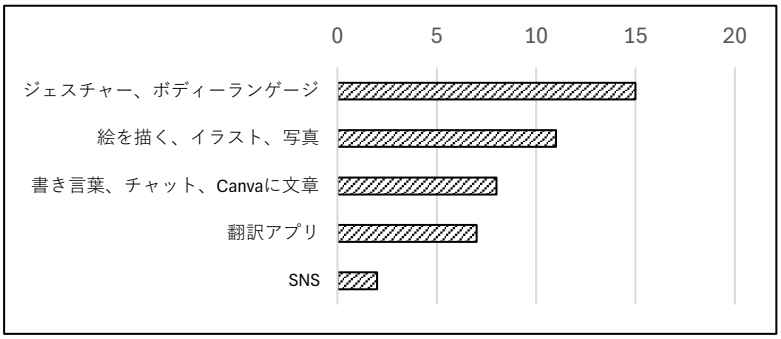


図 10：【5】話し言葉以外のコミュニケーション方法

4.2　調査 2

4.2.1　調査概要

日本側の参加者 27 名が，毎回のセッション後に提出したふりかえりをデー

タとし，KJ 法で分析を行った。ふりかえりの提出総数は 95 であった。

4.2.2　結果と分析

KJ 法でふりかえりを分析した結果，8 個のカテゴリー，47 個の概念，9 個の単独カードを得た。カテゴリーと概念は表 7 に示したとおりである。以下に分析結果のストーリーラインを示す。

参加者は交流の中で，「通信の不具合」「活動の計画および運営の問題」のように本人たちに属さない《壁》や,「外国語のコミュニケーションの難しさ」「交流への不安・緊張」「全般的なコミュニケーションの難しさ」などの本人たちに関わる《壁》など，多くの《壁》に直面した。しかし，「積極的なコミュニケーションへの抱負」「多様なコミュニケーション方法実践への抱負」「コミュニケーションの事前準備の抱負」など様々な《抱負》を持ち交流に臨んでいた。そして，参加者は，コミュニケーションをとりタスクを達成するために,「多言語の使用」「日本語のやりとりの工夫」「言語非音声コミュニケーションの工夫」「非言語コミュニケーションの工夫」「コミュニケーションの態度・姿勢の工夫」「翻訳アプリの使用」という《工夫》を行っていた。《壁》があっても,「交流の手応え」「交流の楽しさ」「タスクに取り組むことの楽しさ」などの《たのしさ・面白さ》という気持ちを持ち，活動に取り組むことができた。そして，協働でタスクに取り組むことで,《交流相手への感謝》の気持ち(「コミュニケーション方法・態度への感謝」「タスク取り組みへの感謝」)が生まれた。タスクは壁である一方，協働が生まれたり，成果物に拘りを持ったり，感謝の気持ちを持ったりするための媒介となった。《壁》の存在を含め，交流の中での様々な取り組みや感情の動きが,「コミュニケーション方法の学び」「異文化コミュニケーションの態度の学び」「視野の広がり」などの《学び》につながった。

表 7：カテゴリーと概念

カテゴリー	概念	カテゴリー	概念
壁	通信の不具合	工夫	多言語の使用
	活動の計画および運営の問題		日本語のやりとりの工夫
	外国語コミュニケーションの難しさ		言語非音声コミュニケーションの工夫
	交流への不安・緊張		非言語コミュニケーションの工夫
	全般的なコミュニケーションの難しさ		コミュニケーションの態度・姿勢の工夫
	意見を伝えることの難しさ		翻訳アプリの使用
	日本語のコミュニケーションの難しさ	抱負	積極的なコミュニケーションへの抱負
	概念の説明の難しさ		多様なコミュニケーション方法実践への抱負
タスク	タスクに取り組む上での不安・焦り		コミュニケーションの事前準備への抱負
	タスクに取り組む上での協働		日本語の使い方の工夫への抱負
	タスクの進捗		気遣いの実践への抱負
	成果物の比較・評価	学び	コミュニケーション方法の学び
	成果物への拘り		異文化コミュニケーションの態度の学び
	タスクに取り組む上での工夫		視野の広がり
	タスク取り組みへの反省		言語の学び
楽しさ・面白さ	交流の手応え		異文化の学び
	交流の楽しさ	交流相手への感謝	コミュニケーション方法・態度への感謝
	タスクに取り組むことの楽しさ		タスク取り組みへの感謝
	成果物を認められることのうれしさ		日本語学習への感謝
	交流が終わることの寂しさ		チームへの貢献の意識
	楽しい	日本の大学のグループメンバー	日本の大学のグループメンバーへの感謝
			日本の大学のグループメンバーへの気遣い
その他	使用言語の迷い	交流相手への不満	
	活動時間以外でのコミュニケーション	次の異文化交流への意欲	

4.3. 考察

調査 1，調査 2，両方の結果で，コミュニケーションは困難だったと示され

ている。「通信の不具合」という設備面は，参加者の意欲を下げる要因となり得る。また，参加者の外国語能力が限定的な中でのコミュニケーションは当然難しい。これらの困難に対し，トランスランゲージング，マルチモーダルなコミュニケーション，相手への配慮など様々な対応がとられていた。日本側の参加者は，「多文化コミュニケーションゼミ」の所属で，日頃から異文化接触におけるコミュニケーションの工夫や配慮について学んでいたと考えられる。それが，今回の COIL でも生かされたのではないか。困難は多くとも，参加者にとって今回の COIL は工夫や楽しさで乗り越えられるものだった。

交流の中で様々な工夫をしていたが，それを後押ししたのは協働でタスクを達成しなければならないという活動の設計だった。そして，比較的複雑ではないタスク，かつ短期間の実施であったことで，飽きや疲れで停滞する前に活動が終わったのではないだろうか。

ふりかえりの KJ 法による分析で得られた《抱負》《工夫》《学び》の概念に含まれるカテゴリーは，それぞれ異文化コミュニケーション能力と捉えられる。つまり，活動に取り組む中で，異文化コミュニケーションの方法を考えて準備し，実践し，学びを得るという，サイクルが発生していた。この学びの場で作品を作り，交流相手との精神的な繋がりを得ることができた。

5　まとめと今後の課題

今回の COIL は，入門や初級段階も含め外国語能力に差がある中で，同期型で行われた。協働で絵本を作成するタスクと短期型の活動は，こうした条件の中で，参加者が楽しみながら異文化コミュニケーション能力を磨くものとして十分に機能した。異文化コミュニケーションについて準備，実践，学び，というサイクルが生じていたのは，活動の設計と参加者の意欲や今回の活動以前に得ていた学びによるものだと考えられる。

このように，本研究では，外国語能力に差がある中での同期型 COIL の実践方法の一例を示すことができた。また，そこから得られる学びについて，アンケート調査とふりかえりの質的な分析から検証することができた。

しかし，今回の調査と分析からは，個々のグループで何が起きていたかは明らかにできていない。グループごとに外国語能力のバランスは異なるため，個々の参加者にインタビュー調査を行い，個々のグループの中での困難や工夫についても検証していく必要がある。

また，今回は日本側の参加者から得られたデータのみ分析に用いた。中国側の参加者にとって，今回の COIL がどのようなものだったのか，どのような影響があったのかを，追究し COIL をより多面的に捉えていきたい。

そして，COIL の実践という点では，実施環境をより整え，参加者には属さない種類の《壁》を減らす必要があるだろう。

＜引用文献＞

岩﨑典子（2022）「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」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.436-446, ヨーロッパ日本語教師会.

小玉安惠（2018）「オンラインによる異文化間協働型の日本文化の授業 COIL の試み－異文化間で活躍できる人材の育成を目指して－」『日本語教育』169, pp.93-108, 日本語教育学会.

山田貴将（2021）「COIL 型授業はどのような Intercultural Competence（異文化間能力）を養うのか－国際産官学連携 PDL（C）の実践を通じて－」『アカデミア. 文学・語学編』110, pp. 85-103. 南山大学.

山田貴将（2022）「PBL 型 COIL 授業が養うコンピテンシーとその要因（コミュニケーションストラテジーの観点から)」『グローバル人材育成教育研究』10（1）, pp. 60-67. グローバル人材育成教育学会.

Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence : Revisited (2nd ed.). Multilingual Matters.

What is COIL? https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/

SUNY COIL Center, State University of New York （2025 年 9 月 28 日）

Influence of Task-Based Online Exchanges on Intercultural Communication Competence

: The Digital Picture Book Project between a British-affiliated University and a Japanese University

Takayuki OKUYAMA (Okinawa International University)
Nobuhiko TAZOE (Xi'an Jiaotong-Liverpool University)

Abstract

This study presents an action research project on Collaborative Online International Learning (COIL) conducted between a UK-affiliated university in China and a Japanese university. Participants' foreign language proficiency varied widely, with many at beginner or elementary levels. The collaborative task involved creating digital picture books. Post-activity questionnaires and weekly reflections from the Japanese participants indicated that, although they faced considerable challenges, they enjoyed the intercultural exchanges, developed a sense of group belonging, and engaged in multimodal communication. A KJ method analysis of reflections yielded eight categories, including "barriers," "strategies," and "learning." The "learning" category encompassed communication methods and attitudes, intercultural understanding, broadened perspectives, and language development. Despite the numerous barriers identified, participants were able to overcome them, resulting in the formation of a collaborative and meaningful learning environment. The study also illustrates a practical example of COIL implementation in contexts where participants' language proficiency levels differ significantly.

日本語の意味理解に影響を及ぼす音韻の誤聴傾向について
―欧米系学習者におけるディクテーションの誤答分析から―

大久保　雅子（早稲田大学）

要旨

本研究の目的は，日本語学習者が聴解時にどのような音韻を誤聴するのかを明らかにし，音韻習得の重要性を検討することである。

聴解において，トップダウン処理とボトムアップ処理の双方向を通して意味理解が行われる。しかし，日本語学習者において音韻習得が不十分な場合，ボトムアップ処理が困難となる可能性がある。本研究では，日本国内の大学に設置された初級後半から中級前半レベルの日本語聴解授業で実施されたディクテーション活動において，英語話者の欧米系学習者にみられた誤答を分析し，考察を行った。分析の結果，先行研究では指摘されてこなかった子音の誤聴が明らかになった。一つの単語の中で複数の箇所を聞き間違えるケースも見られ，意味の推測が一層難しくなる可能性があることがわかった。これにより，音韻習得を促す重要性が改めて示された。

【キーワード】トップダウン処理，ボトムアップ処理，音韻習得，聴解授業，英語話者

Keywords: top-down processing, bottom-up processing, phonetic acquisition, listening class，English speakers

1　はじめに

日本語教育においては，四技能の総合的な能力向上を目的としたコースや授業が数多く設けられている。しかし学習者の中には，四技能のうち聴解を不得手とする者も少なくなく，実際の生活場面において日本語母語話者の発

話を十分に聞き取れないという学習者の声も多く聞かれる。学習者の聴解能力向上のために，聴解指導における様々な工夫を検討する必要があると考えられる。

現在，聴解関連の教材も数多く出版されており，多くの日本語総合教科書においても聴解能力向上のための練習問題や活動が取り入れられている。一方，日常生活における対面または非対面の聴解場面で日本語が十分に聞き取れないと感じている学習者においては，発話スピードや発話音量，発話特徴，発話環境等，様々な要因が聴解に影響している可能性があるため，教材を使用した指導以外に，どのような指導を加えるべきかを検討する必要があろう。そのためには，根底にある学習者の聴解上の困難点を明らかにすることが不可欠である。

2　聴解の過程

聴解の過程には，ボトムアップ処理とトップダウン処理があり，この二つを相互に使いながら理解を進めている。第二言語学習者において，O'Malley et al.（1989:429）では，

> the general approach of the more effective learners was to use top-down processing and to rely upon bottom-up processing only as needed. In contrast, the approach of less effective listeners was consistently a bottom-up strategy

と述べられており，熟練したリスナーにとってはトップダウン処理の活用が重要なスキルであることが示されている。一方で，O'Malley et al.（1989:434）では，

> the effective listeners made use of both top-down and bottom-up processing strategies

とも述べられており，熟練したリスナーにとってボトムアップ処理とのバランスも重要であることがわかる。また，Lund（1991:203）では，

> The construction of inappropriate contexts and schema seriously interferes with comprehension of the actual text. These contexts are constructed creatively with top-down processes but need to be confirmed by attention to the words of the text through

the bottom-up decoding process.

と述べられており，トップダウン処理のみに依拠するのではなく，ボトムアップ処理によりテクスト中の語に注意を向けて理解を確認することが，正確な理解には不可欠であることが示唆されている。さらに，Tsui & Fullilove（1998:432）では，

bottom-up processing was more important than top-down processing in discriminating the listening performance of L2 learners on test items

と述べられており，テスト項目における第二言語学習者のリスニング能力の差を見分けるうえで，トップダウン処理よりもボトムアップ処理の方が重要であることを示唆している。これらの先行研究から，トップダウン処理だけでなく，ボトムアップ処理も向上させる聴解指導の必要性が確認できる。

3　本研究の目的

日本語学習者において，日本語の音韻習得が不十分であることにより，ボトムアップ処理が困難になる場合があると考えられる。また，日本語の聴解時において，誤聴により別の単語だと認識した場合，意味理解に影響を及ぼすこともある。そこで，日本語学習者が聴解時にどのような音韻を誤聴するのかを明らかにし，音韻習得の重要性を検討することを本研究の目的とする。

目的を達成するために，日本語聴解授業においてディクテーション活動を導入し，その誤答を分析することとした。なお，欧米出身の英語話者における音韻の誤聴に関する先行研究は非常に少ないため，本稿では英語話者を対象として誤聴傾向を分析することとした。

4　調査

4.1　調査対象とした聴解授業

日本国内の大学に設置された日本語聴解コースを対象として調査を行った。本コースは初級後半から中級前半の学習者を対象としており，週 1 コマで全 14 回の授業が行われる。授業では，聴解ストラテジーの「情報を選別」，「予

測」,「推測」,「質問」,「反応」,「モニター」を用いながら理解する方法（横山 2008）で練習ができるよう，前作業，本作業，後作業の流れで聴解授業を行っている。その他，ボトムアップ処理が必要な作業として導入している活動は以下の二つである。

1) 宿題としてのディクテーション課題

2) 授業内で行うディクテーション活動

1)は，毎回の宿題として課しているもので，一般の日本人大学生の会話を録音した音声ファイルを提供し，ディクテーションシートに聞き取った単語を記入する穴埋め問題である。なお，正確に音を聞き取っているかどうかを確認するために，漢字は使用せず，平仮名または片仮名で記入させている。

2)は，毎回，授業の始めに行っているディクテーション活動である。教師が問題文「この名前は_____です。」を読み上げ，下線部に聞き取った語をディクテーションシートに記入する形式のもので，1)と同様に，平仮名または片仮名で記入させている。ディクテーション後はシートを回収，教師が正誤をチェックし，翌週の授業で返却し，再度読み上げを行い，学習者が不正解だった語の音韻を確認させている。

杉浦他（2002）は，英語の授業において，リスニング能力養成のために取り入れたディクテーション形式の自律学習の効果を検証し，学習効果があったことを報告している。また，渡辺 ・北川（2012）では，日本語聴解授業におけるディクテーションを通して，学習者は聞き取った音を正確に言語化するプロセスを経験し，細かい音声の違いを意識することができるようになると指摘している。本コースにおいてもディクテーション活動を導入し，学習者のボトムアップ処理を向上させることを目指している。

4.2　調査協力者

対象とした学期は 2024 年度秋学期で，履修者 34 名のうち，9 名が欧米からの留学生であった。また，9 名全員が英語話者であることを確認し，調査対象者とした。9 名の内訳を表 1 に示す。

表 1：学習者 9 名の内訳

国	イギリス	アメリカ	カナダ	ドイツ	ノルウェー
人数	4	2	1	1	1

4.3　調査内容

1 学期間全 14 回の授業のうち，初回授業および最終授業を除いた 12 回の授業でディクテーションを実施した。ディクテーションでは，日本語学習者における音声上の問題点として挙げられている音韻を取り上げ，誤聴した場合に別の意味になる語を選定した。例を表 2 に示す。矢印の左側の語がディクテーションで出題した語で，矢印の右側の語は，誤聴した場合に別の語になるものである。

表 2：ディクテーションで選定した語の例

みつ（蜜）→ミス	かんとう（完投／巻頭）→かんどう（感動）
げんかい（限界）→けんかい（見解）	きんしょう（金賞）→ぎんしょう（銀賞）
せんばい（千倍）→せんぱい（先輩）	だんご（団子）→たんご（単語）
ちめい（地名）→しめい（指名）	ついか（追加）→すいか（西瓜）
せいねん（青年）→せいれん（清廉）	かいらん（回覧）→かいだん（階段）
かでん（家電）→かてん（加点） →かれん（可憐） →かねん（可燃）	てんち（天地）→でんち（電池） →てんし（天使） →でんし（電子）

5　調査結果および考察

5.1　音声項目別誤聴傾向

学習者 9 名の誤答全てを音声項目別に分類したところ，分節音の誤答が特殊拍（長音・促音・撥音）を僅かに上回っていたことが示された（表 3）。

特殊拍は，母語に関わらず習得が難しいとされているが，室井（1995）は英

語母語話者における特殊拍の知覚と産出を調査し，英語の強勢リズムの有標性が低く，日本語の拍リズムの有標性が高いため，母語の転移が起きやすいことが特殊拍のエラーの要因の一つになっていると指摘している。本調査結果からも，長音の脱落が多く見られているが（表 4），長音の挿入もみられていることから，長音の知覚範疇化が進んでいないことが窺える。なお，促音の脱落がみられていないのは，本調査では分節音の習得を調べるために調査語を選定しており，調査語に促音が含まれていなかったためである。しかし，促音の挿入はみられていることから，長音のみならず促音の知覚範疇化も進んでいない可能性があると考えられる。

表 3：誤答の内訳（分節音 vs 特殊拍）

	分節音	特殊拍
誤答数	145	141

表 4：特殊拍における誤答の内訳

	長音の脱落	長音の挿入	促音の挿入	撥音の挿入	特殊拍の交替
誤答数	97	24	12	1	7

5.2　分節音の誤聴傾向

分節音の誤答を母音と子音に分けたものを図 1 に示す。母音より圧倒的に子音の誤答が多いことがわかる（子音 92%，母音 8%）。この結果から，英語話者において，母音の誤聴は少ない可能性が示唆された。

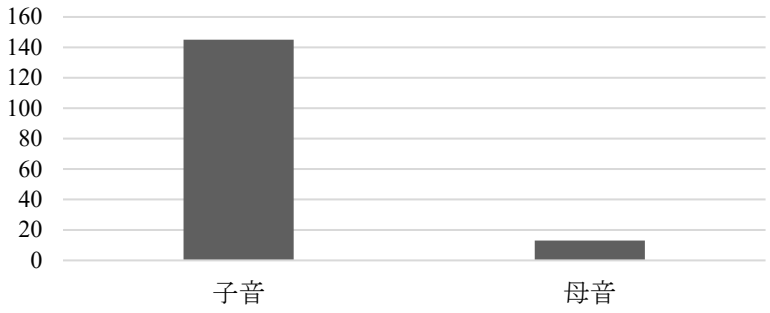


図 1：母音と子音の誤答

子音における誤答の内訳を表 5 に示す。誤答は多様な子音に分布していたため，誤答数が少ない子音は「その他」に分類した。

最も誤答が多かったのは「①/n/⇔/r/」である。ナ行音とラ行音の混同は，主に中国南方方言話者に多いとされており，中国語方言の/n/と/l/の弁別の有無が日本語のナ行音とラ行音の聞き取りに影響していることが知られている。しかしながら英語には/n/も/l/も存在しており，この混同が取り上げられることは少ないが，英語話者にも誤聴が生じる可能性が高いことが示唆された。また，ナ行音をラ行音に誤聴する傾向が強いことが示されている（図 2)。誤答が多かった語は，「ねんちゅう（正）⇒れんちゅう（誤)」,「かねん（正）⇒かれん（誤)」だったことから，後続の撥音の影響や，日本語の歯茎弾き音の特性による影響であることも考えられる。

表 5：子音における誤答の内訳

子音	①/n/⇔/r/	②チ⇒ジ	③有・無	④/r/⇔/d/	⑤[ʤ(z)]⇔[s]
誤答数	18	17	15	13	13
子音	⑥ツ⇔ス	⑦シ⇔チ	⑧シ⇒ヒ	⑨その他	
誤答数	13	11	7	38	

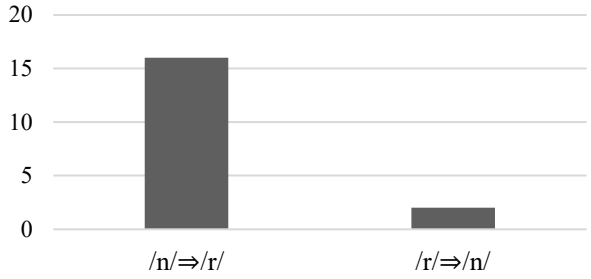


図 2：「①/n/⇔/r/」の誤聴傾向

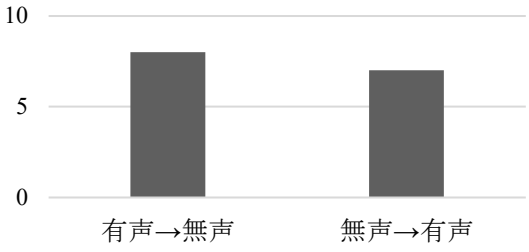


図 3：「③有声・無声破裂音」の誤聴傾向

2 番目に誤答が多かったのは「②チ⇒ジ」である。誤答の全てが「チ」を「ジ」に誤聴していたもので，逆の誤聴はみられなかった。「チ」は [ʧ]無声歯茎硬口蓋破擦音であり，「ジ」は語頭では [ʤ]有声歯茎硬口蓋破擦音だが，語中では[ʒ]有声歯茎硬口蓋摩擦音になることが多いとされており（磯村 2009),「ジ」

のバリエーションが聴取を難しくしている可能性がある。

3 番目に誤答が多かったのは，「③有声・無声破裂音」である。有声・無声破裂音の混同は，日本語の「有声―無声」の対立とは異なる体系をもつ中国語や韓国語の母語話者において指摘されている。英語の子音は日本語と同様に「有声―無声」で対立しているが，本調査結果から，英語話者においても誤聴していることが示唆された。③の誤聴傾向を図 3 に示す。有声音を無声音に誤答しているケースが 54%であったが，その逆の無声音を有声音の誤答しているケースも 43%あることが認められた。本調査結果から，ディクテーションの際の単純な濁点の付け忘れではなく，誤聴している可能性が高いことが示唆された。

4 番目に多かったのは，「④/r/⇔/d/」である。図 4 から，ラ行音をダ行音に誤聴している傾向が高いことがわかる。松崎・河野（2018）では，英語母語話者に多い誤りとして，語中の/d/が弾き音[ɾ]になることが紹介されているが，本調査結果からは逆の誤聴が多く見られている。また，語中に限らず，語頭でも誤聴がみられていた（例：「レゴ」→「デゴ」）。日本語のラ行音は英語の/r/や/l/と異なっており，ラ行音の弾き具合で/d/に誤聴してしまう可能性がある。また，ラ行音とダ行音の混同は日本の諸方言でも指摘があり，大西（1993）では，ダ行音のラ行音への交替，ラ行音のダ行音への交替がみられる方言が紹介されている。このことからも，この二つの弁別の難しさが窺える。

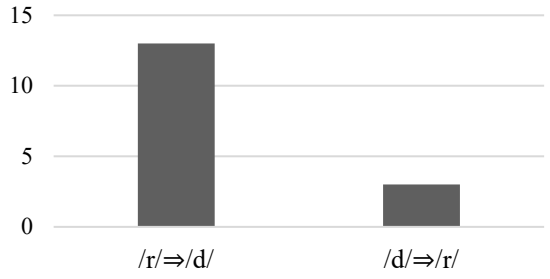


図 4：「④/r/⇔/d/」の誤聴傾向

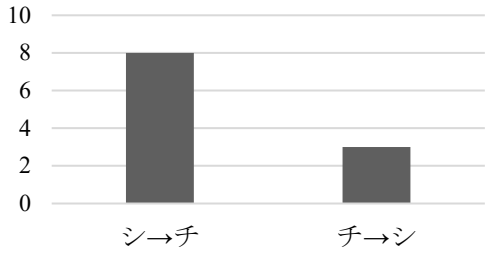


図 5：「⑦シ⇔チ」の誤聴傾向

「④ラ行音⇔ダ行音」と同数で誤答の多かったのは，「⑤[ʤ (z)]⇔[s]」であ

る。なお，最も多かった誤答は，語中の「ジョ→ショ」であった。「シ」は無声歯茎硬口蓋摩擦音で，「ジ」は有声歯茎硬口蓋破擦音であるが，前述のとおり，語中の「ジ」は，有声歯茎硬口蓋摩擦音になることが多いと指摘されているため，誤聴の原因解明にはモデル音声がどの音で生成されたかを音響解析する必要がある。一方，誤答が多かったのは拗音だったため，拗音の難しさが影響している可能性もある。

「④ラ行音⇔ダ行音」と「⑤[dʑ (z)]⇔[s]」の同数で誤答が多かったのは，「⑥ツ⇔ス」である。河野（2014）では，英語には基本的に/ts/はなく，「ツ」を[s]スや[t]トゥと発音してしまうことがあるとの指摘がある。本調査結果からは，双方向に誤聴がみられており，「ヘルス」を「ヘルツ」，「ついか」を「すいか」のように誤聴していた。これにより，英語には/ts/がないことが原因となり，知覚においては「ツ」と「ス」を双方向に誤聴しやすいことが示唆された。

7 番目に多かったのが，「⑦シ⇔チ」である。タイ語母語話者にとって日本語の「シ」と「チ」の区別が難しいことは知られているが，他の母語話者の知覚弁別の問題点に関する指摘はほとんどされていない。誤聴傾向を図 5 に示す。「シ」を「チ」に誤聴する傾向が大きいことがわかる。この誤答のほとんどがドイツ語を母語とする英語話者であったため，母語の影響が考えられる。今後，母語別の調査が必要となろう。

8 番目に多かったのが，「⑧シ⇒ヒ」であった。この誤答は，「シ」が無声化している音環境で現れた誤聴である。「シ」は無声歯茎硬口蓋摩擦音で，「ヒ」は無声硬口蓋摩擦音で，調音点は異なるが調音法が同じため，無声化した場合には特に誤聴しやすくなると考えられる。

最後に，一つの語で複数の誤聴が現れるケースもみられており，誤答全体の 11.8%が 2 か所以上の誤聴であった。誤聴が 1 か所であれば，文脈で意味を推測できる可能性もあるが，複数個所の誤聴があった場合，別の語と理解してしまう可能性も高まり，意味の推測がさらに困難になることが予測される。

6　まとめ

分析結果から，今まであまり指摘されてこなかった欧米系学習者の分節音レベルの誤聴がみられたことが示された。分節音レベルの誤聴は，ボトムアップ処理に大きく影響を与えるため，音韻習得を促していく指導が重要である。坂本（2008:248）では，以下の指摘がなされている。

> 最初は L1 の音韻体系を転移して，L2 を処理しようとするが，二つの言語の音韻体系の共通点，相違点に気づき，徐々に L2 の音の分節化を助け，促進するような言語インプットを意識的に多量に学習者に提供することが重要である。

このことからもわかるとおり，学習者が誤聴しやすい音を含む単語を多量に学習者に提供することが大切であると考えられる。また，誤聴しやすい音が含まれる語を導入する際，正しく聞けているかを確認することが有効であろう。

なお，本調査の調査協力者の人数は少なく，ディクテーションでは有意味語を使用しており，音環境を揃えた語にはなっていない。また，誤聴の原因の一つとして，ディクテーションで使用した語の親密度の影響も考えられる。したがって，本研究の結果を英語話者に一般化して指導を行うには注意が必要であろう。しかしながら，今まで指摘されてこなかった誤聴が示されたことにより，個人差を意識した指導が重要であることが示唆された。Flege & Bohn （2021）で示されている The Revised Speech Learning Model (SLM-r)では，同一 L1 話者内でも誤りが一様でない事実を明示し，L1 音韻カテゴリーの明瞭さ，第二言語の音と最も近い第一言語の音との知覚上の音韻的差異，これまでに受けてきたインプットの量／質といった要因により学習者間の差異が生じることを説明している。このことから，指導現場で，学習者が誤聴していないかどうかを個別に確認することが極めて重要であると考えられる。

今後，音韻習得を促すための教室指導の具体的な方法を提示するためには，ディクテーションにより音韻習得が促されたどうかの検討も重要である。音韻習得を促すためには，学習者が誤聴しやすい音韻の差異に関する気づきを得ることが必要である。そこで，本聴解授業における「ディクテーション活

動」に「振り返りシート」を導入することとした。したがって，現在の活動の流れは以下のとおりである。

1) ディクテーション活動
2) 学習者が記入したディクテーションシートを回収し，教師がチェック
3) 再度，教師が問題文を読み上げ，学習者が誤答だった音をチェック
4) 学習者が「振り返りシート」に記入

学習者が記入した「振り返りシート」を分析することによって，ディクテーション活動を通してどのような気づきが得られたのかを分析することが可能である。また，第 1 回から第 12 回の誤答数の変化を分析することによって，音韻習得の有無を確認することができる。これらの分析結果に基づく効果検証により，ディクテーションによる音韻習得の可能性を検討することを今後の課題とする。

＜謝辞＞

本研究は科研費 25K04194 の助成を受けたものである。

＜引用文献＞

磯村一弘（2009）『国際交流基金　日本語教授法シリーズ第 2 巻　音声を教える』ひつじ書房.

大西拓一郎（1993）「日本の方言概説」『方言と日本語教育』pp.1-83, 国立国語研究所.

河野俊之（2014）『日本語教師のための TIPS77　第 3 巻　音声教育の実践』くろしお出版.

坂本正（2008）「言語習得環境と日本語教育」『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』pp.237-255, スリーエーネットワーク.

杉浦正利・竹内彰子・馬場今日子（2002）「リスニング能力養成のための自律学習：ディクテーションの効果」『言語文化論集』23(2), pp.105-121,

名古屋大学大学院国際言語文化研究科.

松崎寛・河野俊之（2018）『日本語教育　よくわかる音声』アルク.

室井幾世子（1995）「英語母語話者の日本語の特殊拍の知覚と産出に於ける諸問題」『Sophia Linguistica』38, pp.41-60, 上智大学

横山紀子（2008）『国際交流基金　日本語教授法シリーズ第 5 巻　聞くことを教える』ひつじ書房.

渡辺史央・北川幸子（2012）「学部留学生を対象とした Blended Learning 型日本語聴解授業の実践とその検証:ディクテーションテストの誤答分析を通して」『京都産業大学論集』45,pp,165-184, 京都産業大学.

Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Ed.), *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress*, Cambridge University Press, 3–83.

Lund, R. J. (1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), 196-204.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.

Tsui, A. B. M., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432-451.

Tendency of Phonemic Misperception Affecting Japanese Listeners' Comprehension

: Error Analysis of Dictation among Western Learners

Masako OKUBO (Waseda University)

Abstract

This study identified the phonemes that Japanese language learners misperceive during listening comprehension and highlighted the significance of phonemic acquisition. When Japanese learners engage in listening comprehension, they use both top-down and bottom-up processes to understand meaning. However, if they encounter difficulties in perceiving Japanese phonemes, bottom-up processing may become challenging. This study thus analyzed the errors made by English-speaking learners of Western backgrounds during dictation activities in Japanese listening classes from the upper-beginner to lower-intermediate levels at universities in Japan. This analysis revealed consonant misperceptions that have not been noted in previous research. In some cases, multiple segments within a single word were misheard, making it even more difficult for learners to infer the meaning. The findings highlight the importance of fostering phonological acquisition in Japanese language education.

字幕翻訳における「感情ことば」の言語間比較

―アニメ『すずめの戸締まり』の日英表現の差異を探る―

保坂　敏子（日本大学）
佐藤　ひさえ（テルハイ大学）
平井　美里（元日本大学大学院生）
村山　美喜（エルジェス大学）

要旨

本研究はアニメ映画『すずめの戸締まり』（新海 2022）の日本語セリフと英語字幕翻訳における「感情ことば」を比較した。研究課題は①日本語の「感情ことば」が英語でどのように翻訳されるか，②翻訳によりどのような表現の差や発話意図のズレが生じるかである。生成 AI による抽出と人間の精査を組み合わせ，462 件を分析した結果，「怖」「驚」「怒」が多く，字幕では「削除」「言い換え」が頻出した。研究課題 2 の事例分析では，「うそ」「困るんだよ」「二度と顔見せんな」などで多義性や文脈依存性が一義的に解釈され，人物像や関係性のズレが生じた。今回の知見から，感情表現の多層性の理解教育や CEFR が提示する「仲介（mediation）」能力の育成に資する示唆が得られた。

【キーワード】感情ことば，字幕翻訳，アニメ，日英比較，異文化間コミュニケーション

Keywords: emotive expressions, subtitling, anime, Japanese-English comparison, intercultural communication

1　研究の背景と目的

コミュニケーションは内容的側面と関係的側面の二層構造を持つと言われているが（Watzlawick et al. 1967），関係的側面に含まれる「感情ことば」は社

会文化に依存するため言語間で相違が生じる（八島 2006; Dewaele 2015）。こうした差異は誤解や摩擦の要因となるため（メイナード 2001），異文化間において差異を検討することは非常に重要である。

本研究では，アニメ映画『すずめの戸締まり』（新海 2022）の日本語セリフと英語字幕翻訳を対象に，「感情ことば」の翻訳過程における表現の違いや発話意図のズレを明らかにすることを目的とする。ここでいう「感情ことば」とは，①「悲しい」「怒り」など感情を直接描写する語彙・表現，②発話のスタイルやその選択，談話ストラテジー等により感情を示す間接的表現を含む。分析には生成 AI による抽出と人間による精査を組み合わせる。

2　先行研究

2.1　「感情ことば」の分類

言語研究で感情表現に注目した先駆者の一人である Bally（1965:15）は，「感情ことば」を「mode pur（知的内容中心の表現）」と「mode vécu（感情を直接的に行為として表す表現）」に区分した。例えば「残念だ」は mode pur，「畜生！」は mode vécu に相当する。（メイナード 2001:6）

この区分を基に，メイナード（2001）は「感情ことば」を①「悲しい」「怒り」など感情を直接描写する語彙，②「っていうか」など談話ストラテジーやスタイル選択を通じて感情を間接的に示す表現に分けている。

一方，心理学では Ekman & Friesen（1971）が喜び・悲しみ・怒り・恐れ・驚き・嫌悪の 6 つの基本感情を普遍的なものとして提示し，後に軽蔑を加えて 7 分類とした（Ekman & Friesen 1986）。日本語研究では，中村（2022）の『感情表現新辞典』が，喜・怒・哀・怖・恥・好・厭・昂・安・驚の 10 種類に分類し，さらに微妙な表現を「複合」として補足している。また，奈良先端科学技術大学院大学による「日本語感情表現辞書 JIWC-Dictionary」では 7 分類，長岡技術科学大学が構築した「SNOW D18」では 49 分類と，より細分化された体系が提示されている。これらは研究目的に応じて使い分けられるリソースであるが，本研究では日本語研究における実績と網羅性のバランスか

ら『感情表現新辞典』の 10 分類を軸とする枠組みを採用した。

2.2 字幕翻訳の訳出ストラテジー

字幕翻訳は，言語的制約（文字数・表示時間）により発話が省略・改変されやすい。Gottlieb（1992）は字幕翻訳の訳出ストラテジーを 10 種類（拡張・言い換え・移転・模倣・複写・変換・圧縮・簡素化・削除・放棄）に分類し，河原（2011）はこれを「命題保持訳・削除・言い換え・補足」の 4 類型に整理した。河原（2011）の枠組みを基に日本語と英語の字幕翻訳を比較した研究として，保坂（2016）がある。この研究では，字幕翻訳で失われる情報の実態を言語的・文化的観点から明らかにし，学習者が独学で得られない学びや授業デザインへの示唆を指摘している。本研究でもこの河原（2011）の分類枠組みに基づき，日本語のシナリオとその英語の字幕翻訳における「感情ことば」の比較・分析を行う。

3 研究方法

3.1 研究課題

本研究では，日本のアニメ映画『すずめの戸締まり』（新海 2022）の日本語と英語の字幕を対象に，以下の 2 点を研究課題として設定する。

① 日本語の「感情ことば」は，英語の字幕においてどのように翻訳されるか。

② 翻訳により，日英語間にどのような「感情ことば」の表現の差異や発話意図のズレが生じるか。

3.2 研究対象

分析対象は，アニメ映画『すずめの戸締まり』（新海 2022）である。本作品は，日本の女子高校生を主人公に据え，日本神話的な世界観と現代社会が抱える震災や喪失の問題を交錯させた物語である。国際的に注目を集めており（国際交流基金 2023），日本語教育や異文化間コミュニケーション研究に適

した素材である。アニメ映画は言語表現が記号的に設計されており，言語表現の機能や役割が比較的明確である。日本版『すずめの戸締まり』の公式 DVD／Blu-ray（新海 2023）には日本語と英語の字幕が収録されており，信頼性の高い分析資料となる。以上のことから，本研究の分析対象とした。また，日本語学習者は，日本語の映像作品を視聴する場合に字幕翻訳を見ながら日本語の音声を聞く場合が多く，このような学習者に対する日本語や異文化間コミュニケーションの教育への示唆が得られると考えたため，本研究では吹替翻訳ではなく字幕翻訳を対象とする。

3.3　分析方法

日本語のシナリオから「感情ことば」を抽出・分類し，対応する英語字幕の翻訳と比較した。手順は以下のとおりである。

1. 先行研究の知見に基づき分類枠を設定し，生成 AI（ChatGPT）を用いて日本語のシナリオから「感情ことば」を抽出・ラベル付けした。
2. 分析結果を人間の研究者が精査し，分類を修正・統合した。
3. 生成 AI の分析と人間の精査を数回繰り返し，最終的に『感情表現新辞典』（中村 2022）の 10 分類を軸に，上位ラベルと下位ラベルから成る「感情ことば」の分類枠を作成した。
4. 抽出した「感情ことば」を英語字幕と照合し，河原（2011）の分類（命題保持訳・削除・言い換え・補足）に基づいて訳出ストラテジーを判定した。
5. 研究課題 1 では量的にクロス集計を行い，研究課題 2 では代表的事例を質的に分析した。

本研究で作成した分類枠の変遷は表 1 のとおりである。最終的な本分析では分類枠③を使用した。分析は上述のとおり，生成 AI にこの枠組みを読み込ませて，日本語のシナリオから「感情ことば」を抽出し，ラベル付けを行った

後，人間の目で精査し，修正を加えた。研究課題 1 では，クロス集計表を基に，量的に「感情ことば」の翻訳における全体的な傾向を検討した。研究課題 2 については，研究課題 1 の分析結果に基づき，両言語間で「感情ことば」の表現に違いや発話意図のズレが顕著に現れた事例を質的に検討した。

表 1 :「感情ことば」の分類枠

①			②		③	
					上位ラベル	下位ラベル
Ekman（6 種）	JIWC（7 種）	SNOW D18（49 種）	感情辞典（10 種）	SNOW D18（49 種）＋感情辞典＋生成 AI 結果＋人（調整版）	感情辞典（10 種）＋人（調整版）	SNOW D18（49 種）＋感情辞典＋人（調整版）＊は複数
喜び	楽しい	喜び，幸福感，感動，誇らしい，祝う気持ち，感謝，気持ちが良い	喜	喜び，幸福感，誇らしい，祝う気持ち，感謝，気持ちが良い	喜	喜び，幸福感，誇らしい，祝う気持ち，気持ちが良い＊，楽しさ
怒り	怒り	怒り，恨み，悔しさ，妬み，憎い，不満	怒	怒り，恨み，妬み，不満	怒	怒り，恨み，妬み，不満，憎い，悔しい，苛立ち，叱責
悲しみ	悲しい	悲しさ，寂しさ，切なさ，苦しさ，憂鬱，辛さ，失望，残念，情けない，あわれみ	哀	悲しさ，寂しさ，切なさ，辛さ，失望，残念，情けない，あわれみ	哀	悲しさ，寂しさ，切なさ，辛さ，失望，残念，情けない，あわれみ，苦しさ，憂鬱，あきらめ
恐れ	不安	恐れ（恐縮等の意味で），恐怖，不安，心配，緊張	怖	恐れ（恐縮等の意味で），恐怖，不安，心配，緊張	怖	恐れ（恐縮等の意味で），恐怖，不安，心配，緊張，焦り，困惑，悩み
		恥ずかしい，きまずさ	恥	恥ずかしい，きまずさ	恥	恥ずかしい，きまずさ，ためらい
	信頼感	好き，親しみ，尊敬・尊さ	好	好き，親しみ，尊敬・尊さ（愛情）	好	好き，親しみ，尊敬・尊さ，愛情，感謝，気遣い，親切，
嫌悪	嫌悪感	嫌悪，不快，困惑，あきれ	厭	嫌悪，不快，困惑，あきれ，憂鬱，苦しさ，悔しさ，憎い	厭	嫌悪，不快，あきれ，怠さ，
		興奮	昂	興奮，感動，焦り（苛立ち，昂り：たかぶる）	昂	興奮，感動，奮い立つ
		安らぎ，穏やか	安	安らぎ，穏やか（安堵）	安	安らぎ，穏やか，安堵，気持ちが良い＊，安心
驚き	驚き	驚き	驚	驚き	驚	驚き，ショック＝否定的な驚き
					詫	謝罪，罪悪感，申し訳ない気持ち，詫びる
					望	願望・決意
					侮	見下し

（注）赤は前の分類枠からカテゴリーを移動した感情ラベル，緑は追加した感情ラベル，ピンクの背景色は追加したカテゴリーと感情ラベルを示す。

4　分析結果

4.1　研究課題 1 に対する結果

日本語のセリフから抽出された「感情ことば」の分類結果と訳出ストラテジーの分類結果を合わせたクロス集計表が表 2 である。

表 2 :「感情ことば」と訳出ストラテジーの分類結果

上位ラベル	命題保持訳	削除	言い換え	補足	合計
哀	5	1	6	2	14
安	7	2	5		14
安＆好	1				1
厭	6	5	6		17
喜	5	5	11		21
驚	3	62	37		102
驚＆喜		2			2
驚＆恥			1		1
驚＆怖	2	19	13		34
好	22	2	11		35
昂	1		2		3
恥			1		1
怒	17	12	18	1	48
怒＆厭	1		3		4
怒＆怖		1	1		2
怖	32	59	30	2	123
望	10		1		11
詫	25	1	2		28
詫＆好		1			1
合計	137	172	148	5	462

抽出された「感情ことば」は 462 件で，カテゴリー別では，「怖」（123 件），「驚」（102 件），「怒」（48 件）の順に頻度が高かった。例としては，上位ラベル「怖」に対し，下位ラベル「困惑」では，「どうしよう」「私，なんで」，「恐」では「怖っ！」「きゃあ!?」といった「感情ことば」が抽出された。また，上位ラベル「驚」に対し，下位ラベル「驚き」では，「ああっ！」「マジで？」，上位ラベル「怒」に対し，下位ラベル「怒り」では，「こらっ」「もうっ！」などがあった。

また，訳出ストラテジーは，「削除」（172 件），「言い換え」（148 件），「命

題保持訳」（137 件），「補足」（5 件）の順に使われていた。

「削除」ストラテジーをうけた「感情ことば」は，ほとんどが感動詞で，「えっ！」（驚・驚き），「え…」（怖・困惑），「イヤあっ！」（怖・恐怖），「はあ!?」（怒・怒り）などであった。

「言い換え」は，発話意図はそのままで別の表現にした翻訳で，具体的には「えっ　うそでしょー!?　そんなことする？」を「You're kidding! He DIDN'T…!」（驚・驚き）と翻訳した例などがあった。

「命題保持訳」は，いわゆる「直訳」である。日英の言語特性の違いから翻訳の際に主語や目的語などが加えられているものもここに含める。例としては，「大丈夫？」を「You okay?」（怖・心配），「ほんっとに　すみませ～ん！」を「I'm SO, SO sorry!」（詫・謝罪）とした翻訳などがあった。「命題保持訳」か「言い換え」か迷う表現は，英語から日本語に逆翻訳して元のことばになるかどうかで判定した。

この分析を行うなかで，生成 AI が，直接的な感情を表すことばだけでなく，「うそでしょう」「くそっ」「まさか」といった間接的に感情を表した表現まで抽出できることがわかった。一方で，「大丈夫？」という問いかけとそれに対する「大丈夫だよ」を両方とも「信頼感」と分類するなど，発話の意図を踏まえずに分類することもあり，現時点では人間の目による精査が不可欠であることも明らかになった。

4.2　研究課題 2 に対する結果

抽出された日本語の「感情ことば」を英語字幕と比較・分析した結果，原語の日本語において，ことばの字義的な意味と感情や発話の意図が一致していない場合や，発話の意図が不明確な場合に日英語間の表現に差異や発話の意図のズレが見られた。以下に，代表的事例を提示し，質的に論じる。

4.2.1　日英語で表現に差異がある場合

事例１：言語の字義的意味と感情が一致しない場合（間接的感情表現）

鈴芽：うそでしょお！？ **Suzume：This can't be happening!**

鈴芽：うそ うそ うそ うそ **Suzume：No no no no!**

これは，椅子になった草太が猫を追いかけるのを鈴芽が見た場面である。「うそ」はコミュニケーションの中で字義的意味ではなく，驚き・否定・不信などを文脈依存で担う多義的意味を持つ。しかし，英語では「現実拒否」「連続否定」といった特定の読みへと「言い換え」られている。これにより，感情の解釈が一方向に固定化される可能性がある。

事例 2：言語の字義的意味と発話の意図が一致しない場合

草太：危険な旅になるし 君について来られると困るんだよ！

Souta ：This could be very dangerous, It's not safe for you to follow me.

これは，椅子になった草太と鈴芽が猫を追いかけてフェリーで愛媛に到着した場面である。日本語の「困るんだよ」は字義的には迷惑を表すが，この場面では鈴芽への心配が核心にある。英語字幕は「言い換え」で「君には危険だ」と訳し，私視点（自分が困る）から，あなた視点（君が危険だ） へ主体を転換している。日本語が「迷惑」を介して心配を伝えるのに対し，英語は直接「安全」を理由にした忠告となっている。これは字義よりも意図を優先した翻訳であり，発話の狙いを効果的に保持している例と言える。

4.2.2 日英語で発話の意図にズレが感じられる場合

事例 3：発話の意図がズレている可能性がある例

環 ：ひょっとして変な男と付き合っちょっちゃ…

鈴芽：ちがうっ！ 健全！ 大丈夫！

Tamaki：Are you seeing some good-for-noth--!

Suzume：NO! No boys! I'm hanging up!

自宅に人が来ていた様子を見て，叔母が鈴芽と電話で話す場面である。日本語では特定の「変な男」との関係を否定する応答であるのに対し，英語は「No boys」と言い換えられ，「男子一般の禁止」に近い意味へと拡大されてい

る。否定対象のスコープが変化し，鈴芽の返答の意図が変容している。

事例 4：視点のズレが感じられる例

鈴芽：ふふふ… いいかげん子離れしてほしいよ！

Suzume： I wish she'd just leave the nest already.

旅先で出会った同じ年の千果に鈴芽が叔母のことを話している場面である。日本語では，本来親が子に用いる「親離れ」という表現を，「子離れ」という表現に反転適用し，「過干渉をやめてほしい」という行為批判を軽い冗談調で示している。一方，英語は「叔母が巣立つべき」「自立すべき」という人物評価に転換している。表面的には「距離を取りたい」という主旨は同じだが，行為批判から人物評価へと視点のズレが生まれている。

事例 5：言語の字義的意味と感情が異なる時に命題保持訳をした場合

芹澤：草太に連絡ついたらさあ ムカつくから 二度と顔見せんなっつっといて

Serizawa：When you get a hold of Souta, tell him that I'm pissed, and that he's dead to me.

草太の友人の芹澤が草太の家に来ていた鈴芽に伝言を頼む場面である。日本語の「ムカつく」「二度と顔見せんな」は字義的には強い怒りだが，文脈上は親友を案じる心配の裏返しとなっている。一方，英語字幕は字義通りの I’m pissed／he’s dead to me と訳され，命題保持訳として怒りだけが強調された形となっている。その結果，日本語に潜む「心配」のニュアンスが消え，観客には「絶縁宣言」として解釈されやすくなっているのではないかと思われる。つまり，二層的な感情が単層的な怒りへと矮小化された例である。

5 考察と今後の課題

研究課題 1 について，本作品では「怖」「驚」「怒」に関連する「感情こと

ば」が多く出現したが，作品のテーマや場面設定が影響していると考えられる。訳出ストラテジーとしては，音声情報に依存できる場合に「削除」が多用され，また「言い換え」は間接的表現に適用されやすい傾向が見られた。

研究課題 2 の事例分析からは，「うそでしょう」「困るんだよ」「健全」「子離れ」「二度と顔見せんな」といった表現で，日本語の多義性や文脈依存性が，翻訳の過程で一義的に固定化されたり，発話意図が人物評価や絶縁宣言に転換するなどのズレが確認された。これにより，「感情ことば」の多層的な意味が翻訳で削がれ，人物関係や感情解釈に影響することが示された。

分析の方法論として用いた生成 AI は，間接的表現の抽出など一定の有効性を示したが，ラベル付けや意味解釈の誤りも少なくなかった。そのため，人間による精査を組み合わせて補うことが不可欠であり，現時点での AI 活用の限界が確認された。

今回の分析により，様々な教育面での示唆が得られた。例えば，「うそ」ということばは，字義的な意味からキリスト教文化圏ではコミュニケーションにおいて否定的に捉えられ，誤解を生む原因にもなると言われるが（八代・世良 2010），字幕翻訳との比較から，多義的な意味を持つ表現であることが明確になった。このような知見を教材化することで学習者に字義と発話意図の違いを意識させることができるだろう。また，翻訳によって人物像や関係性が変わりうる場面を扱うことで，言語が文化的解釈に直結することを学ばせられる。さらに，字幕を批判的に読む姿勢を養うことは翻訳の文化的相対性の理解につながる。特に，映像作品を通じて「感情ことば」のズレを理解する活動は，CEFR が提示する「仲介（mediation）」能力の育成に資するであろう。学習者は異なる言語・文化間で意味や意図を調整し，他者に伝える力を実践的に学ぶことができると思われる。

今後の課題としては，複数作品を対象とした比較研究により翻訳傾向の一般化を図ること，日本語から英語への一方向に留まらず逆方向の字幕翻訳の検討を行ったり，複数言語の字幕翻訳を比較するなど多面的に検討すること，さらに日本語学習者がこうした表現のズレをどのように受け止め，解釈する

かを調査し，授業デザインに反映することが挙げられる。文脈に基づき「ことば」と「こころ」の差異を理解する力を育成することは，異文化間の誤解や摩擦を回避し，相互理解を促進する教育的意義を持つと期待できよう。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 JP23K00614 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）（2022）『すずめの戸締まり』［アニメーション映画］東宝（DVD 版　2023）.

＜引用文献＞

河原清志（2011）「翻訳とは何か—研究としての翻訳（その 12)」『翻訳通信』111, pp.6-15. https://www.honyaku-tsushin.net/bn/201108.pdf（2025 年 6 月 1 日）.

言語商会「SNOW D18:日本語感情表現辞書」長岡技術科学大学電気電子情報工学専攻旧自然言語処理研究室. https://www.jnlp.org/GengoHouse/snow/d18%E2%80%8E（2025 年 2 月 8 日）.

国際交流基金（2023）「「海外での上映経験が背中を押してくれた」新海誠監督が語る」『JFF THEATER』. https://www.jff.jpf.go.jp/article/interview-with-makoto-shinkai/（2025 年 7 月 16 日）.

中村明（2022）『感情表現新辞典』東京堂出版.

奈良先端科学技術大学院大学先端科学技術研究科情報科学領域ソーシャル・コンピューティング研究室「日本語感情表現辞書 JIWC-Dictionary」https://sociocom.naist.jp/jiwc-dictionary/（2025 年 2 月 8 日）.

保坂敏子（2016）「字幕翻訳で失われる要素 ： 言語教育との関わりを考える」『日本語と日本語教育』 44, pp.41-57　慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター.

メイナード, K, 泉子（2001）『恋するふたりの「感情ことば」―ドラマ表現の分析と日本語論』くろしお出版.

八島智子（2006）「感情スクリプトと第 2 言語コミュニケーション」『関西大学外国語教育研究 12, pp.43-58.

八代京子・世良時子（2010）『日本語教師のための異文化理解とコミュニケーションスキル』三修社.

Bally, C. (1965 [1925]). *La Langage et La Vie*. Genève: Droz.

Dewaele, J.-M. (2015). Culture and emotional language. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 357–370). Routledge.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1971). Constants Across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129. Retrieved September 12, 2025, from https://paulekmangroup.wpenginepowered.com/wp- content/uploads/2013/07/ Constants-Across-Cultures-In-The-Face-And-Emotion.pdf

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1986). A New Pan-Cultural Facial Expression of Emotion. *Motivation and Emotion*, 10(2), 159-168. Retrieved September 17, 2025, from https://paulekmangroup.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2013/07/ A-New-Pan-Cultural-Facial-Expression-Of-Emotion.pdf

Gottlieb, H. (1992). Subtitling: A new university discipline. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting* (pp. 161–170). John Benjamins.

Watzlawick, P., Beavin, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W. W. Norton.

Exploring Emotive Expressions in Japanese–English Subtitling of *Suzume*

: Cross-Linguistic Differences and Implications for Intercultural Communication

Toshiko Hosaka (Nihon University)

Hisae Sato (Tel Hai Academic College)

Misato Hirai (formerly a graduate student at Nihon University)

Miki Murayama (Erciyes University)

Abstract

This study examines how emotive expressions are represented in Japanese–English subtitling by focusing on Makoto Shinkai's anime *Suzume* (2022). It addresses two questions: (1) how are Japanese emotive expressions are portrayed in English subtitles, and (2) what kinds of cross-linguistic differences and shifts in pragmatic intent arise through translation?

Using ChatGPT for automated extraction combined with manual verification, 462 instances were identified in the Japanese script. The most frequent categories were fear, surprise, and anger. In the English subtitles, omissions and paraphrasing predominated, often simplifying or reducing emotional nuance.

Case analyses showed that expressions such as *uso* ("Lie"), *komaru n da yo* ("That troubles me"), and *nido to kao misen na* ("Don't ever show your face again") were translated in ways that fixed polysemous meanings into single interpretations. This shifted character portrayal and interpersonal relations in some instances.

These findings highlight the tension between subtitling constraints and preserving emotional resonance. They also suggested pedagogical value in raising learners' awareness of polysemy, context, and cultural relativity in emotive expressions, thereby fostering mediation competence in intercultural communication.

VR 空間における異文化コミュニケーション活動は日本語学習者の学びに何をもたらすか

柳沼　朋子（ミーニョ大学）
深川　美帆（金沢大学）

要旨

近年，仮想現実（VR）の外国語教育への応用が進んでいるが，日本語教育における実践報告は依然として少ない。本研究では，ポルトガルの初級日本語学習者と日本の大学生による VR 空間での異文化コミュニケーション活動（全 5 回）を実施し，その効果を学習者の言語習得や学習態度，異文化理解などの観点から複合的に考察した。言語行動の観察，アンケート，インタビューで得られたデータを質的に分析た。その結果，没入感のある交流体験を通じて学習へのエンゲージメントが高まり，アバターの活用により心理的不安が軽減され，また，非言語行動が会話を促進することが確認された。さらに，日本文化の理解と自文化の再認識，日本人ステレオタイプの再評価といった異文化理解の深化も見られ，VR を活用した言語交流が初級日本語学習者にとって有効な教育手段となりうることが示唆された。

【キーワード】VR，異文化コミュニケーション，JFL，非言語行動

Keywords: VR, intercultural communication, JFL, nonverbal behavior

1　研究の背景と目的

これまで，教育現場でのバーチャル・リアリティ（VR）の活用は科学分野が中心であったが，近年，外国語教育にも広がりつつある（小田 2022）。先行研究では，英語や中国語学習に関する実践において，言語不安の軽減（York et al. 2021）や学習意欲向上（Barrett et al. 2023; Hsu et al. 2022; 渡邉他 2022）などの効果が報告されている。

一方，日本語教育においては，お辞儀などの身体性のある文化交流の指導に関する調査 （Cheng et al. 2017）や，異文化理解のための遠隔ディスカッションにおける VR の効果についての研究（Fukagawa et al. 2024; 深川 2024）などが見られるものの，依然として VR を取り入れた実践報告例は少ない。特に日本語を外国語として学ぶ（JFL）学習者を対象とし，その言語学習面にフォーカスした研究は限られている。

海外の JFL 学習者にとって，日本語を実際に使用する機会は圧倒的に不足しており，物理的距離を超えて日本語母語話者と交流できる VR の教育的可能性を検討する意義は大きい。さらに，これまでの研究は中上級学習者を対象としたものであったが，初級段階の JFL 学習者に VR がどのような効果をもたらすかは十分に明らかにされていない。

そこで本研究では，ポルトガルの大学における初級後半の日本語学習者を対象に，日本の大学生との VR 空間での異文化コミュニケーション活動を実施し，言語習得，学習態度，異文化理解の三つの観点からその教育的意義を検討する。

2　実験の概要

本実践には，ポルトガルの大学に所属する日本語専攻学部生 5 名が参加した。参加者の日本語能力は初級後半修了程度であり，CEFR においては A2 レベルに相当する。一方の日本語話者は，日本の大学に所属する学部生 10 名で，そのうち 9 名は日本語母語話者，1 名は日本語能力が極めて高い非母語話者であった。

活動は，両大学の学生が VR 空間に集合し，日本語によるフリートークを行う形式で実施した。ポルトガル側においては正規授業とは別の課外活動として位置づけられ，有志学生が参加した。なお，参加者 5 名のうち 4 名は，翌年度に日本への 1 年間の留学を予定していた。

活動は Meta 社が提供するプラットフォーム「Horizon Workrooms」上で，同社製の VR ヘッドセット「Meta Quest 2」を用いて行われた。実験は 2024

年 4 月から 5 月にかけて計 5 回実施され，各回 2 グループに分かれて 1 セッション 20〜30 分の会話を行った。JFL 学習者はやむを得ない事情での欠席者以外は毎回全員が会話に参加し，日本語話者はローテーションで参加した。参加しない日本語話者は別室で会話をモニターする体制をとった。

3　活動の手順

各セッションでは，1 グループにつき JFL 学習者 2〜3 名と日本語話者 3 名が参加する構成とした。参加者は VR ヘッドセットとコントローラーを装着し，VR 空間「Horizon Workrooms」に，あらかじめ自身で設定したアバターを介して入室する。Workrooms では，全員がテーブルに着席する形でトークをした。

VR 空間に集合した後，まず約 5 分間のアイスブレイクを行い，その後，参加者から事前に募った希望をもとに設定したテーマについて日本語で自由に会話を行った。テーマには，趣味，仕事やアルバイト，互いの国のおすすめの場所や食べ物などが含まれていた。

なお，すべてのセッションに調査者もアバターで同席したが，介入は必要最小限のサポートにとどめた。

4　データと分析方法

全 5 回×2 グループ計 10 セッションのグループトーク活動は，参加者の同意を得た上で録画された。主なデータは，録画映像，調査者による観察記録，参加者のフェイスシート，各セッション後のアンケート，さらに全セッション終了後に実施した JFL 学習者へのフォーカスグループインタビューおよび個別半構造化インタビューである。

本研究では，まずインタビューの書き起こしを行い，そのテキストを主題分析（Thematic Analysis）（Braun & Clarke 2006）の手法を用いて，言語習得，学習態度，異文化理解の各観点から学習者の認識や体験を質的に分析した。その際，理論的枠組みとして Mercer & Dörnyei (2020) による言語学習エンゲ

ージメントの概念を援用し，感情的側面，認知的側面，行動的側面の 3 カテゴリーに基づいてコーディングし，テーマを抽出した。コーディングには Provalis Research 社の QDA Miner Lite を用いた。

さらに，抽出されたテーマおよびサブテーマは，参与観察記録やアンケート結果，録画映像などのデータによって補完・検証され，再統合のプロセスを経て最終的なテーマ名が付与された。

5　結果と考察

表 1 に示すのは，主題分析によって抽出されたテーマの一覧である。前述の通り，言語学習エンゲージメントの枠組みに基づき「感情」「認知」「行動」の 3 カテゴリーを設定した上で，本研究において特に焦点化すべき領域として「VR 環境とその影響」および「異文化理解」を加え，計 5 つのカテゴリーを設けた。それぞれのカテゴリーの下位に，JFL 学習者の証言や調査者による観察記録等から主題分析で抽出された複数のテーマが分類されている。

なお本稿では，紙幅の制約も考慮し，「VR 環境とその影響」「感情」「異文化理解」の 3 カテゴリーに焦点を絞り，特に重要と考えられるテーマについて分析結果を報告する。

表 1：主題分析の結果（テーマ）一覧

カテゴリー	テーマ
感情	達成感と成長実感，有意義さの認識，満足感，不安とその克服，モチベーション向上
認知	自己評価と気づき，学習ストラテジーの意識化，言語的困難の認識，教室学習との比較評価，日本人話者の印象
行動	事前・事後の自律的学習行動，教師への積極的なフィードバック要求，仲間との協働・切磋琢磨
VR 環境とその影響	発話を促す構造，VR 体験の楽しさ，アバターによる心理的安心感，制限と課題，アバターとアイデンティティ，今後 VR でやってみたいこと
異文化理解	日本文化・地域文化への気付き，直接交流による理解の深化，自文化の再認識，日本人像・ステレオタイプの再評価

5.1　VR 環境とその影響

5.1.1　発話を促す構造

分析の結果, VR 環境は学習者に発話を促す特有の特徴を持つことが明らかになった。多くの JFL 学習者は「とにかく話さなければならない状況」に置かれたと感じており，その要因として，例えば VR 空間内では自身のスマホを取りだして辞書アプリや画像を検索することができないため，言葉でできる限り説明しようとしたこと，また教室であれば母語で教師に助けを求められるが, VR 環境では日本語で何とか表現しようと努力したことが挙げられる。

さらに，学習者はその場で即時的に語彙や構文を選択して発話したことを強く意識しており，その過程で語彙不足や文構築の難しさに気付きを得たことが確認された。このように，VR による会話活動は，学習者に教室では実現しにくい即興的発話の訓練を提供すると同時に，自らの日本語学習を省察する契機を与えた。

教室学習との比較に関しては，ある学習者（PT5[1]）が VR でのやり取りを「本当の会話」と表現し, 教科書に基づく口頭練習との違いを強調している。

> 「授業では，テキストを読んだり，教科書の口頭練習をしたりしてスピーキングの練習をしますが，質問に答えたり，自分が何を言うかを考えたりする“本当の会話”を作るのは授業とは違い難しく，チャレンジでした。[2]」（PT5）

また全員が，授業で学んだ語彙・表現の知識を VR 上で実践できた点を高く評価していた。

5.1.2　没入感と非言語行動

学習者は VR 空間における没入感を強く報告しており，それが自然な発話や対話行動を支えたと考えられる。例えば，PT1 は無意識に話者の方へ身体や視線を向けていたと述べ，PT2 はアバター越しにアイコンタクトを感じたと証言した（図 1 参照)。手の動きやうなずきなどの非言語行動も，学習者に「その場に存在している」という感覚を与え，コミュニケーションの持続を支える役割を果たしていた。Zoom 等のビデオ会議と比較しても，より自然な

非言語行動が可能である点が VR の特徴と言える。

「相手が実際には隣にいなくても，話している人の方を無意識に向いてしまいました。物理的にそこにいないのに，それが距離を縮める感覚を生んでいたと思います。」（PT1）

「確かにアイコンタクトを感じました。」（PT2）

図 1：アバターの体の向きや視線の見え方

5.1.3　心理的安心感と楽しさ

次に注目されるのが心理的安心感と楽しさである。学習者からは，アバターを介することにより「守られている」感覚が生まれ，外見への不安を軽減し，会話に集中できたというコメントがあった。これは言語不安を和らげる環境要因として重要である。また，多くの学生にとって VR の使用自体が初体験であり，ツールの新規性や面白さが学習意欲を高めるとともに，積極的な参加を促している様子が観察された。

「そうです，より守られている感じがありました。あまりさらされていないような感覚で，話しやすかったです。（中略）　そのおかげで，VR では会話により集中できると感じました。」（PT2）

「自分の見た目や他人がそれをどう思うかを気にする必要がなく，それによって会話中の余計な心配が取り除かれました。」（PT1）

5.1.4　制限と課題

一方で，VR 特有の制約や課題も確認された。非言語情報の伝達には限界があり，表情の微細な変化や反応を把握しにくいため，「相手が発言に関心を持っているか判断しづらい」との指摘があった。通信環境に起因する遅延や接続不良もあり，特にポルトガル側では市販ルーター利用による不安定さが問題となった。また，同室から複数人が参加する場合，現実の音声と VR 内の音声が重複して聞こえるという課題も残った。

VR ヘッドセット使用に伴う身体的負担については，一部の学習者が目の疲れや首にかかる重さを訴えたが，深刻な症状は確認されなかった。活動時間がおよそ 40 分以内に収まったことも集中力維持に寄与したと考えられる。
最後に，アバターのデザインに関しては画一性ゆえに相手の印象が曖昧になり，関係構築が難しいとの意見がある一方，学習者自身が現実に近い姿や独自の自己表現を反映させるなど，多様な工夫も見られた。こうしたアバターの非現実性と自己表現性のバランスは，言語学習において安心感を与える環境を作る可能性があるが，対面での関係形成とは異なる制約が残ると言える。

5.2　感情

学習者の感情面に焦点を当て抽出されたテーマには，「達成感と成長実感」「不安とその克服」「満足感」「モチベーション向上」などがある。

5.2.1　達成感と成長実感

セッションごとのアンケートおよびインタビューを分析すると，すべての学習者が回を重ねるごとに徐々に自信を獲得し，言いたいことを日本語で表現できるようになったと実感していた。PT4 は「VR セッションの最初は，日本語で会話を続けられず，とても苦労したが，数回のセッション後には，よりよく話せるようになった」と述べており，VR 環境の「発話を促し持続させる効果」が学習者に達成感をもたらしたと考えられる。

5.2.2　不安とその克服

第二言語学習・使用・発話状況に伴う不安は一般に「外国語不安（L2 不安）」として認識されているが，本実験において観察された感情の中身も様々で，「本当に自分は日本語で言いたいことが表現できるのか」といった目標言語の使用に対する不安のほか，「恥ずかしさ」や「プレッシャー」など多面的であった。しかしながら，PT2 が「普段はいつもプレッシャーがあるが，VR では会話に集中できた」と証言しているように，VR 環境は不安を和らげ，発話への集中を促す効果が認められた。特にアバターによる「守られている感覚」は心理的に大きな支えとなったようで，あらためてアバターの重要性が強調されると同時に，学習者が通常の対面会話で抱くプレッシャーの大きさを相対的に浮き彫りにする結果ともなった。

「“その場にいた”のに，マスク（アバターのこと）をしていたから，よく話すことができました。」（PT2）

5.2.3　満足感

VR 環境カテゴリーで確認された VR そのものに対する楽しさの他に，感情面で満足感として抽出された意見を分析すると様々な点においてポジティブにとらえていることが分かった。まず，全セッション後のアンケートでは，全員が最高評価の 5「とても楽しかった」を選択している。理由としては，「学んだスキルを実際に使えた」「日本人と直接コミュニケーションできる機会は稀であるから」といった意見が挙げられた。また，日本人学生が初級学習者に合わせて理解しやすいように，また，理解しようと対話に臨んでくれた点を評価する声もあり，VR 空間でも相手の配慮のあるリアクションを確かに感じ取れたことの裏付けにもなっている。これらの結果は，VR が遠隔でもリアルに近い没入感の高い実践の場を提供し得ることを示唆しており，それが，海外の JFL 学習者にとって，高い満足感につながったと考えられる。

「日本人とコミュニケーションをとり，日本語を練習する機会は滅多にないため，彼らと話すのは本当に楽しかったです。（日本の学生は）まだ日本語にあま

り慣れていない私たちにも理解できるように話してくれました。」（PT2）

5.2.4　モチベーション向上

さらに，モチベーションの向上として，セッション外での学習行動にも変化が見られた。例えば，授業中に積極的に日本語で質問するようになったり，セッション中に学んだ語彙をアニメの中に確認する行動などが報告された。こうした積極的な日本語使用や語彙への意識の高まりは，VR 体験が一時的な感情的高揚にとどまらず，学習態度の変容へとつながっていたことを示唆している。

5.3　異文化理解

感情的にポジティブな環境の中で，学習者の異文化理解も自然に深まっていった。その様相を次の三つの側面から述べる。

5.3.1　日本文化・地域文化への気付き

第一に，日本文化への新たな気づきである。下記 PT5 のコメントからは，授業ではあまり扱われない日本の地域文化や若者文化について，同世代の日本人学生から直接話を聞けたことを高く評価していることが分かる。PT1 は「金沢の学生たちの視点は，日本人が何を考えているのか，そして日本の他の地域の人々が何を考えているのかについて，新たな視点を与えてくれた」と述べており，地域性や世代性を踏まえた具体的な日本理解が促進されたことがうかがえる。

「一番学んだのは，若者の生活についてだと思います。日常生活の一部や，何を楽しみ，何が好きかといったことです。同じ若者でも，国が違えば少し違う部分があり，その一端を垣間見ることができたと思います。」（PT5）

5.3.2　自文化の再認識

第二に，JFL 学習者にとっては自文化を見直す機会にもなった。相手にポ

ルトガル文化を説明する過程で，普段は「当たり前」として意識していなかった文化的特徴に気づいたり，アルバイト事情などを両文化間で比較する中で違いを再認識したりする場面が見られた。このことは，VR 交流が相互理解を促すだけでなく，学習者自身の文化的アイデンティティの再構築をも促すことを示している。

「ポルトガルについて話す準備をしたり，他のポルトガル人学生の発言を聞いたりすることで，自分たちの文化について，普段は意識しないことに気づいたりしました。」（PT1）

5.3.3　日本人像・ステレオタイプの再評価

第三に，ステレオタイプの再検討である。分析から，VR インタラクションを通じて「日本人らしさ」に対する固定的なイメージが修正された点と，むしろ強化された点の両方が見られた。例えば「日本人はもっとシャイだと思っていたが，実際には非常に社交的であった」（PT2）とする証言は，典型的なステレオタイプが解消された事例である。

一方，日本人学生のアルバイト経験については，もともと知識はあったものの，想像以上に多くの仕事を掛け持ちし，学業やサークル活動と両立している実態を知って驚いたという声があった。特に，参加者 5 名中 4 名が翌年度に日本への留学を控えている学生だったため，自身の日本でのアルバイト就労を想定しながら強い関心を寄せている様子が伺えた。結果的に，日本人の勤勉性という根強いイメージと関連付けて理解される傾向も見られた。

6　まとめと結論

本研究では, VR 空間を活用した日本語学習者と日本語話者による言語交流活動の実践を報告し，その教育的意義を言語習得，学習態度，異文化理解の三つの観点から検討した。

その結果，VR は教室活動では得にくい没入感を提供し，学習者を「話さざるを得ない」状況に置くことで，即興的な発話を促す学習環境を実現しうる

ことが明らかになった。また，制約はあるもののアバターを介したコミュニケーションは，初級学習者が対面で感じやすい不安やプレッシャーを和らげる効果があり，言語活動への集中を可能にしていたことも分かった。さらに，VR 空間は，海外の JFL 学習者に日本語話者との会話実践の場を提供し，高い満足感を与えるとともに，遠隔でもリアルタイムでの異文化理解を促進することが確認された。

以上の知見から，VR は海外の初級日本語学習者にとって，単なる対面活動の代替手段ではなく，独自の強みを有する新しい学習環境として有効であることが示唆される。特に，言語使用の実践機会を拡充し，心理的障壁を下げ，学習へのエンゲージメントを高める点において，VR は教育的価値を持つと言える。

今後の課題としては，対面，オンライン，VR といった異なる学習形態を相互補完的に活用し，学習者のレベルや目的に応じた柔軟かつ効果的な教育設計を検討する必要がある。

＜注＞

1. ポルトガル JFL 学習者 5 名に対し PT1～PT5 と付した。
2. インタビューでのポルトガル語・英語の回答を著者が日本語に翻訳して記した。

＜付記＞

本研究は科研費 JP22K00660 の助成を受けたものである。

＜引用文献＞

深川美帆（2024）「VR 空間における異文化理解のための遠隔ディスカッションについて―メタバース上でのコミュニケーションの様相と教育への可能性― 」『異文化間教育学会第 45 回大会発表抄録集』 pp.111-112.

渡邉ゆきこ・小渡悟・大前智美（2022）「メタバース空間における臨場感・没

入感をともなう語学学習―Mozilla Hubs を活用した大学の初級中国語授業における実践―」『コンピュータ & エデュケーション』53, pp.31-36, コンピュータ利用教育学会.

Barrett, A., Pack, A., Guo, Y., & Wang, N. (2023). Technology acceptance model and multi-user virtual reality learning environments for Chinese language education. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1665-1682.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Cheng, A., Yang, L., & Andersen, E. (2017). Teaching language and culture with a virtual reality game. In *Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 541-549).

Fukagawa, M., Kawamoto, K., Yaginuma, T., & Higashi, A. (2024). Effectiveness of discussion technologies for cross-cultural understanding: Video conferencing and virtual reality. In *Proceedings of the 22nd International Conference for Media in Education (ICoME)* (pp. 318–321).

Hsu, C. C., Chen, Y. L., Lin, C. Y., & Lien, W. C. (2022). Cognitive development, self-efficacy, and wearable technology use in a virtual reality language learning environment: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 41(3), 1618-1632.

Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.

York, J., Shibata, K., Tokutake, H., & Nakayama, H. (2021). Effect of SCMC on foreign language anxiety and learning experience: A comparison of voice, video, and VR-based oral interaction. *ReCALL*, 33(1), 49-70.

What Intercultural Communication Activities in Virtual Reality Bring to the Japanese Language Learners?

Tomoko YAGINUMA (University of Minho)
Miho FUKAGAWA (Kanazawa University)

Abstract

In recent years, virtual reality (VR) has been increasingly applied to foreign language education. However, there are still few reports on its practice in Japanese language education. This study conducted five sessions of intercultural communication in a VR space among beginner-level Japanese as a Foreign Language (JFL) students in Portugal and Japanese university students, and examined the effects from perspectives including learners' language acquisition, learning attitudes, and cross-cultural understanding. Data were collected through observation of language use in their conversations, questionnaires and interviews, which were then submitted to qualitative analysis. The results indicated that immersive interaction in VR enhanced JFL learners' engagement, while the use of avatars reduced psychological anxiety and non-verbal gestures facilitated conversation. Furthermore, learners deepened their intercultural understanding by gaining insights into Japanese culture, reexamining their own culture, and reassessing stereotypical images of Japanese people. These findings suggest that VR-based language exchange can serve as an effective educational tool for beginner-level Japanese learners.

やさしそうで難しい「時も表す空間表現」

―身体を使った疑似体験によることばの意味の理解―

鷲見　幸美（名古屋大学）

要旨

本稿は，CLD 児を含む小学生にとって理解の難しい「時を表す空間表現」，特に「先（さき）」に焦点を当て，認知言語学のメタファー理論に基づき，その意味理解を促す具体的な指導法を提案するものである。教科書の用例を分析して指導のポイントを考察した上で，抽象的でわかりにくい時間概念を，アニメにより視覚化して具体的にイメージできるものに変え，さらに，時空間に見立てた教室で子どもたち自身がアニメの世界で見たことを身体を使って疑似体験する方法を考案した。

【キーワード】「先」，メタファー，アニメ，身体性, CLD 児

Keywords: ‘saki’, metaphor, anime, embodiment, culturally and linguistically diverse children

1　はじめに

教科学習において，抽象的な概念や内容の理解につまずく子は少なくなく，「9 の壁 [1]」の存在も指摘されている（脇中 2013）。CLD 児（Culturally and Linguistically Diverse Children）が学ぶ教育現場でも，子どもはもちろん，その支援者・指導者も困難を抱えている。そこで本稿では，抽象的な概念の中でも「時間概念」に焦点を当て，「先（さき）」「前（まえ）」「後（あと）」を「やさしそうで難しい「時も表す空間表現」」と呼び（2 節で詳述），特にその難しさが指摘される「先」を例に，子どもたちに「腑に落ちる統一的理解」，ひいては，「時間の捉え方の獲得」をもたらす具体的指導法を考案する。

本研究の考え方は，認知言語学のメタファー研究に依拠している。Lakoff & Johnson（1980）は，それまでことばの問題とされていたメタファーを概念レベルのもの（認識の問題）として捉え直した。概念メタファー（概念レベルのメタファー）は，抽象的で捉えにくい事柄を，身体経験豊かで具象的な事柄を通して理解・経験することを本質とする。

2　やさしそうで難しい「時も表す空間表現」

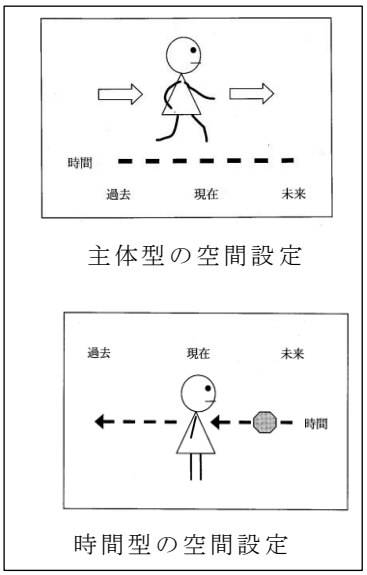
先行研究において，時間表現の難しさが指摘されている。中国にルーツを持つ小学 3 年生 8 名の日本語指導クラス 2 年分の授業記録を分析した中石・建石（2016, 2017）は，「時の表現」は，意味を捉えることが難しい傾向があり，様々な教材・教具を用いても授業で説明された概念をイメージすることが難しいと述べている。また，今井他（2022）は，空間関係を表す「前」「後」「先」は状況に合わせて視点を選択して使わなければならず，小学生，特に低学年の子どもにとってとても難しく，時間での使用はさらに難しいと述べている。

小学校教科書での「時も表す空間表現」の使用を見ても，その難しさは想像に難くない。例えば，「先に／前に／後で計算する」では「先」と「前」が<早い時>を表し，<遅い時>を表す「後」と対立するが，「この先／この前／この後」では「先」と「後」が<遅い時>を表し，<早い時>を表す「前」と対立する。「先」一語が対立する 2 つの時を表し，反義関係にある「前」と「後」のいずれとも類義関係にあるという複雑さが混乱を来すのである。

3　時間の捉え方

Lakoff（1993）以来，概念メタファー理論においては，時間の捉え方の 2 分類が広く受け入れられてきた（篠原 2008:185）。一つは，「時間を移動するもの」として捉える「時間移動型」で，この捉え方では<早い時>が「前」，<遅い時>が「後」になる。もう一つは，「我々が時空間を移動する」と捉える「主体移動型」で，この捉え方では<遅い時>が「前」，<早い時>が「後」になる。篠原（2008）は，この 2 つの時間の捉え方を図 1 のように図示している。

Gentner et al.（2009）の時間モデルも，時間の捉え方を 2 分類したものであり，図 2 のように図示されている。今井他（2002）は，このモデルに基づき，対立する 2 つの言語慣習が難しさの理由だと説明している。



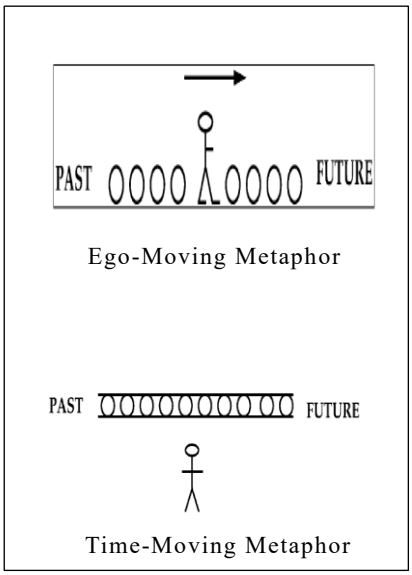


図 1：時間の捉え方の 2 分類(1)　　図 2：時間の捉え方の 2 分類(2)

篠原（2008:183，184）　　Gentneret et al.（2002:539）

図 1 と図 2 の下図は，図 1 では主体が時間の進路上に位置しているのに対し，図 2 では主体が時間の進路から外れて立っているという違いがある。その違いは，時間移動型が下位分類できることを示す。以下の図 3 に，直示性の違いを重視した，篠原（2008）の 3 分類を示す。

TIME PASSING IS MOTION	時間参照型（非直示的）	前後時間移動型
	主体参照型（直示的）	主体移動型
		自己中心的時間移動型

図 3：時間の捉え方の 3 分類（篠原 2008:187）

主体参照型（直示的）の主体移動型（図 1 の上図および図 2 の上図）と自己中心的時間移動型（図 1 の下図）では，主体である我々人間と時間との関係が言語化されるが，時間参照型（非直示的）の前後時間移動型（図 2 の下図）では，主体である我々人間は時間の移動を観察している傍観者に過ぎず，時間と主体の関係は言語化されない。

本稿では，この篠原（2008）の 3 種類の時間の捉え方に基づき [2]，次節で「先」の指導案を考察する。

4　「先」の指導案

まず,「先」が小学校教科書でどのように使用されているかを調査し，時を表す「先」の指導のポイントを考察する。その上で，オリジナルのショート・アニメを使って「先」をイメージとして理解させ，そのイメージを身体を使って疑似体験する方法を考案する。

4.1　小学校教科書の使用実態を踏まえた指導のポイント

4.1.1　小学校教科書における使用実態

小学校教科書での使用実態を明らかにするため，まず，「Co-chu」と「小学校教科書語彙リスト」[3] を使用して，教科書の「先（さき)」の用例計 155 例を収集した。次に，森田（1989)，国広（1997)，碓井（2002)，篠原（2008)，澤田（2025）等の記述と 155 例を照らし合わせながら，その意味・用法を分類・記述した。その結果を以下の表 1 に示す。

表 1：小学校教科書における「先」の使用

		用例数		
		低学年	中学年	高学年
物体　52.26 %	①物体の細く突き出て尖って見える先端部分	3	15	40
	②線状物の末端部分	2	17	4
空間　20.00 %	③主体が移動していく方向にある空間	3	4	7
	④対象が移動していく方向にある空間	2	4	11
時間　5.16 %	⑤未来（〈遅い時〉）			8
順序　22.58 %	⑥早い順（〈早い時〉）	3	21	11

物体を表す「先」が半数以上を占める。時を表すのは，時間用法と順序用法であり,<未来（遅い時）>[4] と<早い順（早い時）>を表す。<未来>は高学年で

しか使用されていないが，<早い順>は低学年から使用されている。<未来>は，「これから先の天気の変化を予想する」「この先，H と Y はどう関わっていくだろう」のように，「これから」「この」が前接する形で名詞，もしくは副詞的に使われ，「予想する」「でしょう」「だろう」「そうだ」のような予測判断を表す語，補助動詞「ていく」と共起している。<早い順>は，低学年の 1 例を除き，全て「() を使って先に計算する」「結論を先に言う」のように，「先に」の形で副詞として使用されている。並列する 2 つの物事の順序関係において早い順にあることを表し，比較表現「どちら」「より」「方（ほう）」と共起している。

4.1.2　指導のポイント

教科書の使用実態に基づくと，小学校での教科学習における，時を表す「先」の理解・産出は，次の表 2 に示すような表現が対象となる。

表 2：指導対象となる，時を表す「先」と時間の捉え方

未来	これから先／この先，X は～ていくでしょう。 これから先／この先の X は～ていくでしょう。 少し先の X は～（でしょう）。しばらく先の X は～（でしょう）。もっと先の X は～（かもしれません）。 ○年先は，～でしょう。△年先は，～でしょう。	主体移動型 移動物である主体が未来に向かって移動
早い順	X が（Y より）先です／でした。 X を（Y より）先に V ます／ました。 先に X を V てから，Y を V ます／ました。 X と Y，どちらを先に V ます／ましたか。 X のほうが，（Y）より先に V ます／ました。	前後時間移動型 移動物である時間が過去に向かって移動 （主体は傍観者）

<未来>は，「先」が点的ではなく線的で，近い未来から遠い未来まで時間幅のあるものであることが理解できるように，「少し先」「もっと先」「もっともっと先」，また，「○年先」と「△年先」（例えば「5 年先」「10 年先」「20 年先」）のように複数の時間を並列させる。また，<早い順>は，X と時間的前後関

係にある Y が明示されていなくても，それを明確化する。習慣的なこと，過去のこと，未来のこと，いずれも表せることが理解できるようにする。

これを，具体的で，目で見てわかる「（物体の）先」の理解を足掛かりに理解する。その鍵になるのが，「移動」の意識化である。「先」は，表 3 に示すように，物体用法を含むすべての用法に移動がかかわる。

表 3：「先」と移動

①物体の細く突き出て尖って見える先端部分	物体に沿った視線の移動
②線状物の末端部分	物体に沿った視線の移動
③主体が移動していく方向にある空間	主体の移動
④対象が移動していく方向にある空間	ものの移動
⑤未来	時空間における主体の移動
⑥早い順	時間の移動

我々が物体を見るときに，常に視線を移動させて「先」を認識するわけではないが，①（「鉛筆の先」）であっても，その形状に沿って軸から先へと視線を移動させることができる。②（「線の先」）であれば，線状物であるからこそ「先」を持つのであり，線状物だと認識できるのは線に沿って視線を移動させることができるからである。③は，「百貨店の先」のように移動空間（道）に沿った主体の移動が想定されているものと，「旅行先」のように空間を主体が移動した後に存在するものとして捉えているものがあるが，いずれも主体の移動が想定されている。④（「送り先」「輸出先」）であれば，送られるもの，輸出されるものの移動が想定されている。さらに，⑤（「これから先」「しばらく先」）は，時間を③の移動空間と同様のものと見做し，主体が時間を移動しているものと捉えている。⑥（「降りる人が先」「結論を先に言う」）は，前後時間移動型の時間把握で，モノ化された時間が移動物として捉えられている。

空間において，道は自分のいるところから遠くなれば遠くなるほど，自分からは細く見えるようになる。それは，物体の形状の「鉛筆の先」が細くなっていることに類似している。道が遠くなればなるほど細く見えるようになるということは，見にくくなるということでもある。また，遠くなるほどにその

地点に到着するには時間がかかる。この点が，時間において，遠い未来になるほど（不確定要素が増えて）よくわからなくなり，到達するのに時間がかかることに類似している。

このようなことが視覚的にわかるようにするために，アニメを活用する。

4.2　時間用法理解のためのアニメの活用

2000 年代に入り，「アニメ・マンガ」を日本語教育活動に取り入れた実践報告が発表されるようになり，内容や形式の多様化が進んだ（田島 2017）。アニメ活用の利点の一つは「視覚化」であろう。言葉による説明ではわかりにくいことも，映像によって「イメージ」を持つことができ，理解しやすくなる。一般公開作品は，映像や音楽・ストーリー・声優の表現力など作品・芸術としての質の高さに加え，日本のアニメの人気を鑑みれば親しみやすさの点でも優れ，その活用は学習者の動機づけの面でのメリットも大きいだろう。一方，オリジナルのショート・アニメには，理解させたいことを凝縮させて簡潔に表すことができるというメリットがある。著作権の問題もない。そこで，オリジナルのショート・アニメを作成することにした。作成した 4 つのショート・アニメ（全体で約 3 分）の概要を，表 4 にまとめる。

表 4：「先」のイメージ化のためのショート・アニメ

	動画（／はシーンが変わる箇所）	キーワード
物体の形状	鉛筆に沿って，軸から先へと矢印が伸びる。	鉛筆の先
空間用法	画面の手前から奥に向かって徐々に細くなる道に沿って，手前から奥へと矢印が伸びる。道沿いに，遠近のわかる大きさで，公園・コンビニ・山田さんの家が位置する。／男の子が家から出てきて，進行方向を向いて歩き始める。公園の前で立ち止まり，進行方向を見てコンビニの場所について話した後，コンビニまで進む。コンビニに着いて山田さんの家の場所について話す。合わせて，場所と行動について語るナレーションが入る。	この先の公園・少し先のコンビニ・もっと先

時間用法	時計の柄模様の道が空間用法と同じ形状で，手前から奥に向かって伸びる。 手前から順に 2000 年, 2020 年…の文字が書かれている。人間が赤ちゃんからおじいさんへと成長しながら進み，平行して手前から奥へと矢印が伸びる。／男の子が 2025 年で立ち止まり，進行方向を見て未来について話す。それに合わせてナレーションが入る。	未来・先・もっと先・もっともっと先・30 年先・これから先・この先
順序用法	車両に 1・2…と書かれた列車が進んでいくのを男の子が眺めている。進路と並行して，矢印が伸びる。／男の子が時間配列語[5]が時間順に書かれた列車（時間配列語は「年の列車」「月の列車」等，列車の種類によって異なる）が進んで行くのを眺めている。時間配列語に合わせた２つの事柄の前後関係について語るナレーションが入る。	～より早く・先に・～より先に・先に～してから～

ショート・アニメの作成においては，「物体の形状」の「空間」への重ね合わせと 「空間」の「時間」への重ね合わせができるようにすること，「移動」「移動物」「移動の方向」が意識できるようにすること，自分の経験としてイメージできるようにすることを重視した。その実現のための工夫として，「物体の形状」「空間用法」もアニメ化し，4 つのアニメすべてに同一の「伸びる矢印」とそれに伴う効果音を用いて，「重ね合わせ」が容易にできるようにした。また，登場人物を子どもにし，子どもの生活を想定した話し言葉の台詞，丁寧体のナレーションを付けた。音声だけでなく，文字としても提示し，漢字にはルビを振った。

4.3　身体を使った「時間の捉え方」の疑似体験

諏訪（2012）は，身体で学んだときに腑に落ちた状態になると述べている。時間概念も，「腑に落ちる理解」のためにはイメージ化するだけでなく，身体を使って体感することが有効なのではないだろうか。そこで，子どもたち自身が教室を時空間に見立てた疑似空間の中で，アニメの世界で見たことを，身体を使って疑似体験する方法を考案した。表 5 にその概要をまとめる。

表 5：身体を使った「時間の捉え方」の疑似体験

主体移動型
(1)「過去」から「将来」につながる「時間の道」を教室につくり，時間配列語が書かれたカード（時間配列語は「学期の道」「行事の道」等，道の種類によって異なる）を時間順に配置する。(2)子どもたちが，時間の道を歩いて進み，「今」と重なるところで立ち止まる。前方に「未来」のカードを見る。振り返って，後方に「過去」のカードを見る。
前後時間移動型
(1)「未来」から「過去」につながる「道」を教室につくり，子どもたちに「時間役」（月の役，時限の役等）を割り当てる。(2)「時間役」の子どもたちは，時間配列語が書かれたプレートを下げ，時間順に並んで列になる。(3)他の「観察役」の子どもたちに，時間的前後関係のある 2 つの事柄がいつかを問う質問をして（例：「山田さんが生まれたのは何月ですか。田中さんが生まれたのは？」，「1 時間目は何を勉強しますか。3 時間目は？」），時間配列語のプレートの上に，答えのプレートを重ねる（例：山田さん on 3 月・田中さん on 9 月，算数 on 1 時間目・国語 on 3 時間目）。(4)プレートを下げた「時間役」の子どもたちが，時間順に，時間の道を「未来」から「過去」に向かって進む。(5)「観察役」の子どもたちは，道から外れて道の脇に立ち，移動（時間の道を進む時間役）を眺める。
自己中心的時間移動型
(1)「未来」から「過去」につながる「時間の道」を教室につくり，道の途中に「今」と書いた紙を置く。子どもたちに「時間役」（年月日の役，時刻の役等）を割り当てる。(2)「わたし」が「今」の上に，未来に背を向けて立つ。(3)「時間役」の子どもたちは，時間配列語が書かれたプレートを身体の前面と背面に下げ，時間順に並んで列になる。(4)体験時（例：2025 年 8 月 29 日／9 時 45 分…）のプレートに「今」プレートを重ねる（例：今 on　2025 年 8 月 29 日／9 時 45 分…）。(5)「時間役」の子どもたちが，時間順に，時間の道を未来から出発して過去に向かって進み，「今」に立っている「わたし」を追い抜いていく。(6)「今」プレートが「(「今」の上に立つ）わたし」のところに来たところで,「時間役」の子どもたちが止まる。前方に「過去」のカードを見る。身体の向きを変えて,「未来」のカードを見る。

この疑似体験は，「先」だけでなく，「前」「後」も含めた時間の捉え方を体験するものである。「主体移動型」であれば「この先，どんなことがあるでしょう」「未来に向かって羽ばたこう」「次第に冬に近づいていく」「一年間を振り返ろう」等，「前後時間移動型」であれば「先にリード文を読んでから，後で本文を読む」「全国に学校制度がしかれる 3 年前のことです」「しっかり書けたノートは後で見ても役に立った」「物が燃える前と燃えた後」等の統一的理解が期待できる。自己中心的時間移動型は，教科書の「先」にはなかったものだが，「この前読んだ本」「この後は給食の時間です」「先ほど会議が終わりました」「夏が近づいてくる」等の時間の捉え方を体験できる。

5　おわりに

本稿では，「やさしそうで難しい「時も表す空間表現」」のうち，「先」に焦点をあて，その具体的指導法について考察した。抽象的な時間概念を，アニメを使って視覚化し，さらにそれを身体を使って疑似体験することで，具体化するという方法を提案した。その 2 つの方法の相乗効果も期待できる。このような視覚化と身体化を統合した指導は，抽象的な概念を具体的に理解する上で有効であり，「腑に落ちる理解」を促す可能性がある。ただし，本稿で提案した方法はあくまでも考案段階である。教育現場での実践には，時間・空間・人数などの制約もあり，そのまま実践することは難しいかもしれない。今後は，実践と効果検証を通じて，より現実的な指導法の確立を目指したい。

＜注＞

1. 学力面で小学校高学年以降の教科学習が難しい，多面的な見方ができないなどの現象を指すが，認識面や人格面，社会性の面にも現れる（脇中 2013）。
2. 紙幅の都合上，日本語の時間の捉え方については，稿を改めて論じたい。
3. 「Co-chu」（https://nihongo-de.com/cochu/，現在新規利用申込停止中）については山本他（2022），「小学校教科書語彙リスト」（https://nihongo-de.com/shogakugoi/），

については山本他（2023）を参照されたい。本稿で分析対象としている教科書は，「小学校教科書語彙リスト」が対象としているものと同じである。

4. 過去を表す「先ほど」「先ごろ」，頭高アクセントの「先に」等は小学校教科書には見られなかった。これらの表現は自己中心時間移動型の捉え方の現れである。
5. 時間配列語には，1 日を構成する「朝，昼，夜（晩）」，1 年を構成する「春，夏，秋，冬」「1 月，2 月，…12 月」，月を構成する「1 日，2 日…」，週を構成する「月曜日，火曜日…」，年中行事として時間が定まっている祝祭（クリスマス，収穫感謝祭，正月等）が含まれる（篠原 2008）。本稿では，学校生活を構成する時限（「1 時間目，2 時間目…」），学校行事（「始業式・運動会・夏休み…」）等も，時間配列語に含める。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費 21K00623 の助成を受けています。また，小学校教科書の用例収集は山本裕子氏（愛知淑徳大学）と川村よし子氏（チュウ太プロジェクト）に，ショート・アニメの作成は平松りほ氏にご協力いただきました。

＜引用文献＞

今井むつみ・楠見孝・杉村伸一郎・中石ゆうこ・永田良太・西川一二・渡辺倫子（2022）『算数文章題が解けない子どもたち―ことば・思考の力と学力不振』岩波書店.

碓井智子（2002）「空間認知表現と時間認知表現－日本語「サキ」の認知言語学的考察」『日本認知言語学会論文集』2，pp.150-158.

国広哲弥（1997）『理想の国語辞典』大修館書店.

澤田淳（2025）「「まえ」「さき」「うしろ」「あと」の時間用法と時空間メタファー」『青山学院大学文学部紀要』66，pp.127-152.

篠原和子（2008）「時間メタファーにおける「さき」の用法と直示的時間解釈」篠原和子・片岡邦好（編）『ことば・空間・身体』pp.179-211，ひ

つじ書房.

諏訪正樹（2012）「″からだで学ぶ″ことの意味 ： 学び・教育における身体性」 *Keio SFC journal*, 12（2）, pp.9-18, 慶應義塾大学湘南藤沢学会.

田島弘司（2017）「アニメを活用した日本語教育の可能性」『上越教育大学研究紀要』36（2）, pp.357-367.

中石ゆうこ・建石始（2016）「外国につながる子どもたちの語彙シラバス」森篤嗣（編）『ニーズを踏まえた語彙シラバス』pp.231-251, くろしお出版.

中石ゆうこ・建石始（2017）「中国にルーツを持つ小学 3 年生のつまずきー子どもにとって優位な言語による違いに着目してー」『県立広島大学総合教育センター紀要』22, pp.17-29.

森田良行（1989）『基礎日本語辞典』角川書店.

山本裕子・本間妙・Matthew Lanigan・川村よし子・小森早江子（2022）「コーパス分析システムの公開と日本語教育への活用」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.238-248.

山本裕子・川村よし子・鷲見幸美（2023）「小学校教科書で用いられている単語と複合語の抽出 −小学校教科書語彙リストの公開に向けて−」『2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.290-240.

脇中起余子（2013）『「9 歳の壁」を越えるためにー生活言語から学習言語への移行を考えるー』北大路書房.

Gentner, D., Imai, M & Boroditstky, L. (2002). As time goes by: Evidence for two systems in processing space-time metaphors. *Language and Cognitive Processes*, 17(5), 537-565.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphors. Andrew Ortony. (Ed.) *Metaphor and Thought, 2nd edition* (pp.202-251). Cambridge University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* The University of Chicago Press.

Seemingly Simple but Challenging ‘Spatial Expressions Representing Time’

: Understanding word meanings through embodied simulations

Yukimi SUMI (Nagoya University)

Abstract

This study focuses on "spatial expressions representing time", particularly the Japanese term *saki*, which presents comprehension challenges for elementary school students, including Culturally and Linguistically Diverse Children. Based on conceptual metaphor theory in cognitive linguistics, the paper proposes a concrete instructional approach to facilitate understanding of such abstract temporal expressions. After analyzing textbook examples to identify key teaching points, the study introduces a method that transforms abstract time concepts into concrete visual images using animation. Furthermore, it presents an experiential learning approach in which children physically reenact scenes from the animated world within a classroom space designed to represent time. By integrating visualization and embodiment, this approach shows potential for enhancing children's comprehension of spatial expressions of time and, ultimately, their conceptual grasp of time itself.

入門期学習者に対する PDL を活用した授業の実践

―「聞く」「話す」の基礎づくりを目指して―

植原　久美子（ベルリン日独センター）

要旨

PDL（Psychodramaturgie Linguistique）は，心理劇の手法を用いて外国語習得を支援するための体系的アクティブラーニング・メソッドで，入門期の練習が綿密に設計されていることを特徴とする。本稿では，視覚障碍者と晴眼者が共に学ぶ 5 日間の集中講座を例に PDL の基本技法を示した上で，1 年間の成人教育講座及び中高生クラスの入門期授業に PDL の一部を応用した 2 つの実践を紹介する。いずれの例でも，聞きやすい発音が観察された（動画と音声資料を参照）。成人講座では PDL リラックス練習による韻律習得が入門期以降の音読練習や文構造理解を促す可能性が示唆された。創造的表現活動を重視した中高生クラスでは, 集中力向上や授業への積極的参加など, 学習態度にも好ましい変化が観察された。

【キーワード】**PDL**，包括的教育，表現活動，ヴェルボトナル，韻律

Keywords: PDL, inclusive education, expressive activities, verbo-tonal, prosody

1　はじめに

どの外国語でも学習は音声への挑戦から始まる。母語とは異質の音声の聞き取り，発音，記憶は認知的・心理的に大きな負荷を伴う。日本語教育の現場でも，覚えられないとローマ字をふって母語読みしたり，恥ずかしさから口を動かさない初学者は少なくない。だが, 音声は読み書きを含む言語習得全般の基盤である。中森（2016：135-138）は，外国語音声の知覚産出に母語の音韻体系を代用する母語同一化音声処理が深刻な躓きの素地になるとし，初学時には音声訓練による聴覚システム確立を最優先すべきだとしている。本稿では，こうした観点に基づいて，音声訓練を通じた入門期の習得基盤形成を目的に，PDL の技法や考え方を用いて行った 3 つの実践例（5 日間の集中講座，成人教育及び中高生クラスの入門期授業）を紹介し，そこ

で筆者が観察・考察したことを述べる。音声訓練の具体的な成果については，動画・音声資料（リンク[1]を文末に掲載）を参照されたい。

2　PDL（Psychodramaturgie Linguistique）とは

PDL は，ドイツ・マインツ大学で 40 年間フランス語を教えた言語教育学者ベルナール・デフューが，教師で妻のマリーとともに開発したメソッドである。デフューはフランスでヴェルボトナル法を学び，ザグレブ大学のペタル・グベリナの下で音声指導実習を行なった後，コミュニケーション能力養成のための教授法を模索するうちに心理劇に出会い，その手法を外国語教育に応用した PDL を 1977 年に創始した。1984 年からはあらゆる外国語の教師を対象にトレーナー養成研修を行っている。筆者は，日本語トレーナーで JaFIX 教授法[2]を開発した山田氏を通じて PDL を知り，2016-18 年にデフューの下で基礎コースとアドバンストコースを修了した。

3　PDL の主な特徴とその考え方

3.1　言語習得支援を目的に体系化されたアクティブラーニング・メソッド

PDL は，多くの言語知識を持つことが目標の「*have* の教育」ではなく，言語習得を通じた人間の成長を目指す「*be* の教育」を基本理念とする。また，言葉は出会いの中で生まれ，用いられるとの言語観に立ち，習得支援のため心理劇の手法を応用した多様なアクティビティを用いる。このように，PDL は渡部（2020）が提唱する獲得型教育（知識注入型教育を脱し，演劇的手法を用いて能動的な知の形成を促すアクティブラーニング）と理念・方法面で共通点が多い。ただ，PDL は全アクティビティが言語習得支援に特化，体系化されていることが大きな特徴である。

3.2　音声重視，VT 法によるマルチモダルで全身的な発音指導

CEFR で目標とされる明瞭な発音は，PDL では目標というより言語習得の最も重要な手段とされる。学習者は全身で聞き話すことで言語に触れる。その際，まずリズムやメロディーの韻律に注目させ，発音指導は身体感覚や動作を活用するヴェルボトナル（VT）法のマルチモダルなアプローチをとる。これは，発話は言語と動作

など超言語的要素が一体となって実現されると捉える全体構造視聴覚理論（SGAV）を理論基盤としている（川口 2008: 117-138）。

3.3　学びの場の参加者（グループ）主体，表現活動中心

PDL は，学びはグループの相互作用の中から生まれるとする社会的構成主義的学習観に立ち，学習者が「今ここ」で表現したいことを使って学ぶ。予め学習事項を定めた教科書は用いない。自分の表現を使って学ぶ方が習得は容易だと考えるからだ。トレーナーの役割は，学びの先導役ではなく，アクティビティの枠を設定し，その中で学習者が安心して自己表現できるように，適宜表現を補う「言葉のチャージ」を行いながら，学習者の学びに共感的，支援的に従うことである。

3.4　関係性に基づく進展

予め学習事項を定めないで，何を基に授業を進めるのか。PDL の活動は関係性に基づいて進展する。例えば，図 1 の初級者向けアクティビティは，母語習得過程をモデルとし，自分と身近な他者との関係の中で行われる。学習者が最初に出会うのは，外国語で語る自己であり，「今ここ」での心の声は独語体で表現される。次の「鏡」の練習では，トレーナーやその他の参加者という身近な他者の発話を模倣する。発話の繰り返しに対して聞き手が相槌を打つことで，独語は次第に会話になる。このように，関係性の広がりとともに，学習される言語使用は複雑化していく。

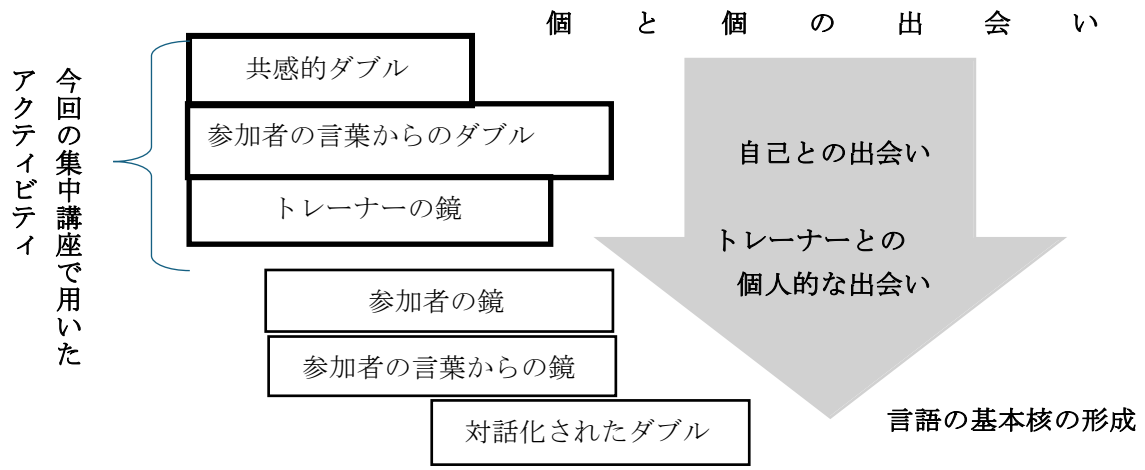


図 1：関係性によるアクティビティの進展，初級レベル（デフュー 2003 から一部引用）

3.5　Spontaneity と創造性の発露を促す遊びの重視

心に浮かんだことを即座に表現する力（Spontaneity）は，円滑なコミュニケーションに必須であり，同時に創造性を解放する。PDL は，言語習得は機械的反復ではなく創造的な遊びの中で起こるとし，創作と遊びを重視する。

4　実践例 1　インクルーシブな集中講座（6 時間 x 5 日=30 時間）

2024 年夏，視覚障碍がある大学生 A から授業の問い合わせを受けた筆者は，口頭練習中心の PDL なら可能だと考え，ベルリン日独センター初級 1 の受講者（学習開始 6 ヶ月目）有志と A の約 8 人に対して 1 回 2 時間，合計 20 時間の授業を行った。授業は参加者全員に好評で，A がその話を盲学校時代の友人にしたところ，日本語に関心がありながら教科書が見えないため学習を断念していた T と K が受講を希望，そこに晴眼者の 40-50 代女性 P と C の 2 人が加わり，2025 年 8 月上旬，ドイツ・フランクフルトでの集中講座（6 時間 x 5 日=30 時間）が実現した。開講時のレベルは A がプレ A，他の 4 人は完全な初学者だった。

4.1　PDL 集中講座の流れ

4.1.1　開講の挨拶

トレーナー（以下，TR）は講座参加者（以下，TN）に，例えばこのように学習の心構えを自分なりの表現で伝える。

> 「これから一緒に外国語探検の旅に出ましょう。早く目的地に着こうと焦ったり，人と比べる必要はありません。私（TR）は，誰もが自分のペースで自分の道を歩めるように，一人一人に寄り添います。いろいろな表現をどんどん試してみましょう。間違えても構いません。間違いはむしろ必要なのです。外国語の学びは勉強より体験です。言葉は使う体験を通じて身に付く。私たちが歩けるようになったのは歩いたから，それと同じです。まず，リズムやメロディーに触れながら，言語の魂に近づいていきましょう。（デフュー　2003：141）」

言語習得を促すには，学習内容レベルの目標だけでなく，その深層にあって学習・習得コンピタンスを支える姿勢，態度，技能に着目し，そこに働きかけていかなければならない。挨拶は，こうした PDL の言語習得観（図 2）を踏まえている。

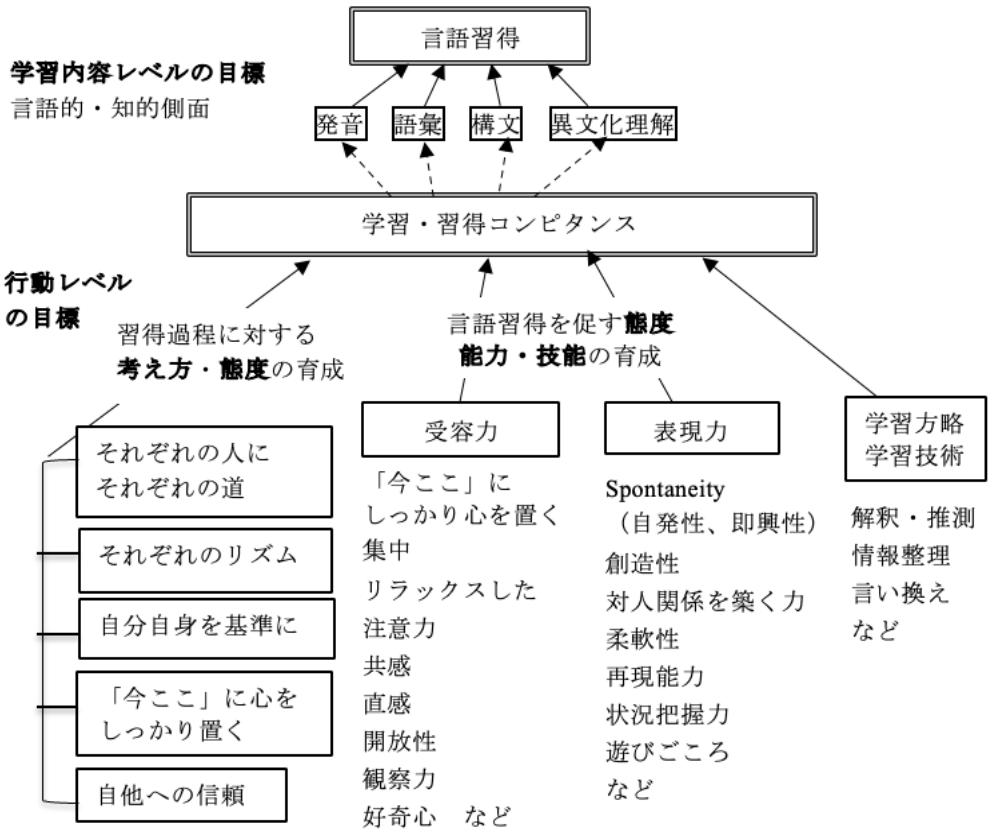


図 2：言語習得の概念（デフュー 2010）

4.1.2　リラックス（約 20 分）

毎日の学習は，心身をくつろがせ，「今ここ」に集中するためのリラックスで始まる。TN は床に寝て自身の身体に意識を向け，TR がゆっくりと日独日の両言語で言うテキスト[3]を聞く。

4.1.3　ウォーミングアップ：グループ鏡

PDL の活動は，①本練習で必要な態度や技能を目覚めさせるウォーミングアップ，②本練習，③本練習と本練習の間に行う中間練習で構成される。

グループ鏡は，全員輪になって立ち，TR の動きと言葉を模倣する。グループに守られながら，料理を試食する感覚で，新しい言語を試しに口にしてみるのである。TR はスピード，強さ，イントネーションなどに変化をつけながら，TN に十分に反復の機会を与え，言語に特徴的なリズム，メロディーを全身で体験できるようにする（動画 1：仏語でのグループ鏡の例）。言葉の意味は十分に口慣らしができてから明かされる。わからないから，TN は却って好奇心をもって音声や動作に注目し，

推測力を働かせる。筆者は毎朝以下のグループ鏡を行い，最後に TN 同士で言う練習を加えた。視覚障碍のある TN には，声から想像した動きをするように勧めた。

1 日目（蛍）「あ，あれ，何？ほら，あそこ。ピカ，ピカ。何だろう？ほら，そこ。」
2 日目「私は私，僕は僕，俺は俺。私は（名前）。（名前）さん，どうぞよろしく。」
3 日目（友達に）「おはよう，よく寝た？コーヒーどう？はい，どうぞ。ありがとう。」
4 日目（飛行機で）「おはようございます。コーヒーはいかがですか。どうぞ。」
5 日目　同上「.....あのう，すみません，お茶はありますか。あ，どうも。」

4.1.4　1 日目と 2 日目の本練習：共感的ダブルとそのバリエーション

仮面をつけ，背後に座った TR の言葉を意味がわからないままどんどん復唱してゆくダブル練習は，一見奇妙だが，韻律を忠実になぞるプロソディー・シャドーイングに他ならない。門田（2007:227-228）によると，聴解には音声知覚と意味理解の 2 段階がある。最初に行うプロソディー・シャドーイングでは，意味を無視して音声知覚に集中する。練習を重ねて知覚が自動化すると，限られた認知資源に余裕が生まれ，それを意味理解に向けられるようになり聴解力が向上する。眼を覆う仮面には，視覚を遮断し認知資源を聴覚に集中させる効果がある[4]。ただ，筆者が観察した視覚障碍のある TN の音声への感受性や保持記憶力，習得過程の特徴は全員異なり，個人差が大きいという点で晴眼 TN との差はなかった。視覚遮断が自動的に音声習得につながるのではなく，聴覚への集中，竹内（2003：176）が指摘するように「一字一句ゆるがせにせず」深く聞く姿勢と訓練の反復が習得の鍵と考えられる。

既成の教材を使う通常のシャドーイングと PDL のダブルの最大の違いは，ダブルがオーダーメイドの練習だということだ。TR は，TN の復唱能力に応じて，チャンクの長さ，語順，語彙の組み合わせ，イントネーションなどを変化させながら何度も螺旋状に反復しつつシークエンスを組み立て，TN が言えたという達成感を持って練習を終えられるようにリアルタイムで足場かけをしてゆく。

TR には「今ここ」に集中して TN に共感的に寄り添い，TN が言いたそうだと思ったら間違いを恐れずに言ってみる姿勢，そして TN のいわば発達の最近接領域を探りながら，即時に支援を繰り出す柔軟な言語的技能が求められる。つまり，TR は TN と役割こそ異なるが，同じ場に参加しつつ，図 2 の TN の習得目標と同一の態

度，姿勢，技能を学ぶのである。ここには，渡部（2020）が「学びの同型性」と呼ぶ，教師と学習者の間の学びの呼応が見られる。

表 1：「共感的ダブル」の手順

TN：講座参加者，TR：トレーナー　P：シテ（主人公）	
	TN の 1 人がシテ（Protagonist）になる。他の TN は P の周りに座る。 P は眼を覆う仮面をつけ，聴覚に集中する。 1. TR は P の姿勢や呼吸の動きに，自分の姿勢や呼吸を合わせる。 2. TR は P が今ここで話したさそうだと思うことを 30 秒程度のシークエンスにする。これを 2 回繰り返す。P とその他の TN は聞く。 例：楽しみだ。日本語，楽しみだ。わくわくする。日本語を話す。たくさん話す。何を話す？楽しみだな，日本語。たくさん話したい。／ 聞いてる。日本語を聞いてる。初めて。初めて聞く。日本語を聞く。
	TR のシークエンスを P がシャドーイングする。 TR は P の復唱能力に合わせて，難しい時はチャンクを短縮したり，別の表現を試すなどの調整を行う。その他の TN は聞く。 これを繰り返す。2 回目にその他の TN はマンブリング。
	P は眼が開いている仮面をつける。 眼前の TN に話しているような感覚になる。 TR のシークエンスを P がシャドーイングする。 シークエンスは毎回一字一句同じでなくてよい。 P が楽に復唱できる時は言葉を付け加えたり，内容を少し拡大する。 その他の TN はマンブリング。
グループ木霊	TR→P→その他の TN／TR→その他の TN→P の順で声出しリピート。
意味確認	P が仮面を取る。全員で耳に残った言葉があれば言う。 TR が先唱，TN 全員で復唱。TN が言葉の意味を推測したり，TR や他の TN に質問して確認。その後 TR がシークエンスの意味を明かす。
リフレクション	全員で立ち，輪になってシークエンス中のいくつかの表現を復唱。 必要なら調音法の説明やヴェルボトナル法を用いた発音指導を行う。

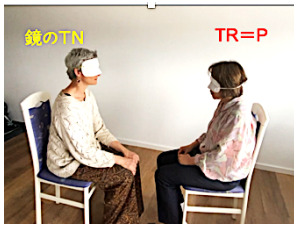
4.1.5　3 日目の本練習：トレーナーの鏡　動作模倣と音声習得

動作が音声習得を促す効果は意外と大きい。意味を示唆する大きな動作（動画 2：集中講座）でなくとも，韻律に沿った大きくない動作（動画 3：日独センター中高生クラスを共同担当する同僚講師の例）でも，学習者の身体と呼吸が無意識のうちに引き込まれて同調するためか，発音改善や記憶を促す効果が何度も観察された。

ピッチアクセントやプロソディーカーブを手の動きで視覚化（国際交流基金 2009）し，動作を模倣しながら行う発音練習も効果的である。晴眼 TN の P はピッチの再現が難しいことを自覚し，高低変化を示す手の動きを注意深く模倣した。時々，発音と動作の高低が逆になったが，発音はかなり改善した。また，初学者の発音の問題の多くは，記憶の不確かさに原因がある。音声保持能力が高くない T は，短いチ

ャンクも一まとまりで言えず，たどたどしくなりがちだった。視覚障碍のある TN は動作が見えないため，筆者は T の手をとって VT 法の円描き練習（川口 2008：126）を数回行ったところ，T の記憶が明確になり，発音は顕著に聞きやすくなった。

表 2：「トレーナーの鏡」の手順

TN：講座参加者，TR：トレーナー　P：シテ（主人公）	
	TR がシテ（Protagonist）になる。TN の 1 人が TR の鏡になり向かい合って座る。その他の TN は鏡の TN の周りに座る。 1. TR が眼を覆う仮面をつけて身体や心に意識を向ける。 2. 鏡の TN は TR をよく見て TR に自分の姿勢や呼吸の動きを合わせてから，眼を覆う仮面をつける。 3. TR が今ここで心に浮かんだことを 30 秒程度話す。 4. 同内容のシークエンスをもう一度話して表現を整理する。 5. 鏡の TN とその他の TN は聞く。
	1. TR のシークエンスを鏡の TN がシャドーイングする。TR は鏡の TN に合わせてシークエンスを調整する。 2. その他の TN は聞く。 3. 1 を繰り返し，2 回目はその他の TN がマンブリング。
	鏡の TN が眼が開いている仮面をつける。TR は仮面を取る。 1. 鏡の TN と TR が座る位置を交換する。 2. 鏡の TN が TR の言葉と動きを模倣，その他の TN も TR の動きを模倣しながら，マンブリング。これを 2 回行う（動画 2）
意味確認	TR が一行ずつ日独で素早く意味を言う。
グループで鏡と木霊	TR→鏡の TN→その他の TN／TR→その他の TN→鏡の TN の順で動作模倣と声出しリピート

4.1.6　中間練習：学習詩

中間練習には，本練習で TN が使った言葉で次のような即興詩を作り，用いた。

1 日目：たくさん聞いた。たくさん話した。たくさん試した。たくさん味わった。よかった。　3 日目：今日たくさん聞こう，今日たくさん話そう，今日たくさん書こう。えっと，それから，何をしよう（動画 4）。

4.1.7　書きと創作：詩，会話，ミニドラマ

2 日目午前の本練習の後，印象に残った言葉を自分が聞いた通りにアルファベットで書くペア活動を行なった。視覚障碍のある TN は PC 入力した。こうして集めた言葉で，3 日目午前に詩（動画 5），午後に会話（動画 6）を創作，練習，発表した。TN は自分がシテでなかった時に使われた表現も驚くほどよく覚えていて，それを上手に作品に取り入れていた。筆者はこの時，表記や作品の添削，特別な発音指

導はしなかった。発音規則の明示的説明は，2 日目と 3 日目の午後に行った。視覚障碍のある TN が触って確かめられるように，筆者がまずレゴを使ってモーラ，フット，アクセント型の説明をし，次に TN が自分で集めた言葉をレゴで組み立て，触って確かめながら発音してみる活動を行った。

4 日目午前にもう一度「会話」を創作，発表（動画 7，8）した。午後は TN が自分の言葉メモから覚えたい表現をカードに大きく書き出してボードに貼り，これを参考にしながら，自分たちで状況や人間関係を設定してミニドラマを創作した。見えない TN のために，晴眼の TN2 人がカードを書いたり読んだりして，協働は円滑に進んだ。近く日本に旅行する T は，電車の中で日本人に話しかける状況を想定した会話をしたいと希望したので，筆者が丁寧体への修正を行なった。5 日目午前，ミニドラマの暗唱を指示して発音指導と練習をし，発表を行った（動画 9，10）。

4.1.8　文法：フォーカス・オン・フォームで

最後に TN が書いたカードを用いて，それまで少しずつ説明してきた文法知識を TN の質問に答えながら整理した。最後に文法解説サイトと口頭練習に適したアプリを紹介し，後日，主なテキストのスクリプトと翻訳をメールで送付した。

4.2　集中講座の効果：外国語のブートキャンプ，ハードな脳のスポーツ

1 日 6 時間の音声インプットとアウトプットは「仕事よりハード」と TN は語ったが，講座終了後もふとした機会に日本語が自然に浮かんでくると報告しており，脳内で深い言語処理が促され，音韻表象の形成につながったことが窺える。

5　実践例 2：ベルリン日独センター・成人教育講座初級 1 の導入期（2 ヶ月半）

筆者は JaFIX 教授法による初級 1 講座を，これまで合計 15 年以上担当してきた。最近約 10 年は，毎年 1 月中旬に 2 クラス 35-40 人で開講し，週 2 回各 2 時間，年間合計約 150 時間の授業を講師 3 人のチームで行っている。対象は初学者で 12 月の修了時の目標レベルは A2.2 ないし JLPT N5 である。3 月末までの導入期では，PDL リラックスとサジェストペディア・テキストを使った音声練習及びかなの導入を行い， 4 月からの教科書「できる日本語初級」を使った学習にスムーズに移行できるように，韻律表象の形成とチャンキング力及び音韻符号化力の育成を目指す。

5.1 JaFIX 導入期の PDL リラックス

JaFIX でも「今ここ」への集中を目的に，授業開始時に毎回約 15 分，ゆっくりした速度でリラックスを行う。門田（2007：64，89）及び中森（2016：41）は，韻律を手掛かりにチャンクを切り出す力が意味や文構造理解を支えると述べているが，JaFIX でも韻律表象の形成とチャンキング力が情報処理力の基盤となると考え，集中講座にはない以下の活動を段階的に実施している。

表 3：PDL リラックスを使った導入期の活動

授業回	活動内容	音声に関する事項	行動上の目標
2-	日独日でゆっくりとしたテキストを聞く	韻律への注意 ポーズへの注意	自分の身体の緊張と弛緩 呼吸を感じる
4-	独語を減らす		「今ここ」への集中
6-11	「耳に残った言葉」	音声保持，記憶想起	
12-14	韻律シャドーイング	チャンクのまとまりの意識	口を動かす
13-15	体現化	動作でチャンクを確認	文節境界でポーズを取る
16-18	スズキクン[6]で作成した韻律カーブ付きひらがなテキストを読む	視覚によるピッチカーブ， チャンク区切りの確認	ゆったりとした発声で 1 チャンクを 1 呼吸で ひとまとまりに発音
19-25	受講者デュオによるリラックス（動画 11）	チャンキングの基礎 相方とテンポ，間，声量を調和させて聞き手がくつろげるようにテキストを言う	文節境界末の下降調 モニタリング 聞き手に伝える

2011 年に JaFIX 受講者のリラックステキスト産出を分析した林（2012）は，発音の聞きやすさを評価し，本練習が主に韻律習得に寄与している可能性を指摘している。リラックスは 4 月以降も他のテキストを使って同様に継続され，6 月の 2 回目の口頭産出（音声 1）では，ひとまとまりで言えるチャンクがより長くなっている。こうした情報処理の高速化は，導入期の韻律習得に支えられている可能性がある。

6 実践例 3：ベルリン日独センター・中高生クラス入門期（2025 年 1 -7 月）

週 2 回各 90 分の中高生（13-18 歳）クラスは，学校行事や試験のため欠席が多く，学習事項の積み上げが難しい。受講者は素直で成績がよさそうな生徒たちだが，最初はおしゃべりやよそ見が多く，思春期らしい羞恥心や自信のなさからか，声がか細く，口が動かない様子が見られた。そこで，日本語を手段として「今ここへの集中，自他への信頼，他人と比較しない」学習態度の育成を目標に PDL の音

声，自己表現，創造性と遊びの 3 つの要素に焦点をあて，安心して自己表現ができるクラス作りを念頭に，まず以下の活動を行った。

表 4：中高生クラス 2025 年 1 月中旬から 4 月上旬の活動（受講者 12 人，講師 2 人）

動的リラックス	グループ鏡の代わり：数・ことば回し，簡単な歌
静的リラックス	リラックスの代わり：輪になって座り目を閉じ，歌詞や自分たちのテキストの朗読を聴く。シャドーイング，リピーティング。
最初の自己表現	歌詞から「どんな〇〇が好き？」「〇〇が好き」文を取り出し，スポーツや食べ物など生徒が選んだ言葉で会話を作る。
表現の全身化 クラスでの共有	時間，場所を定義させて会話からミニドラマを作成，動作をつけて発表（喫茶店でメニューを見ながらケーキや飲み物を注文，昼，道を歩きながら何を食べるか相談する，など。全員で復唱。
共同的表現活動 「ことば集め」	ダブルの代わり：動画を見て今そこにいると想像し，各自心に浮かんだ言葉を日独両語で言ってみる。講師がテキストを作成。
読み書き	かな導入後，歌詞や「ことば集め」のテキストを読み，書写
声出し練習	PDL 中間練習「谷の木霊」：教室の隅に数人で立って，「ことば集め」テキストの表現をリレーする。終助詞で会話化。
共同的創作活動 （動画 12）	歌からのイメージを絵や文字で表現し，朗読，斉唱するビデオ作品を制作。家族に作品を説明する仲介活動を宿題に。

次の 3 ヶ月は，日本の高校生活に関するテキストを音声優先で学習し（動画 3），ドイツの学校生活について簡単に話す活動を行った。創作は俳句を取り上げ，芭蕉や日本人生徒の作品を鑑賞した後，絵を描いて俳句を作り，それを簡単なアニメ作品（動画 13）にした。口頭産出にはまだかなりの支援が必要だが，中高生の耳は鋭敏で，次第に集中して聞く態度ができ，長いチャンクもしっかり声を出して正確に復唱できるようになった。最初は自信なさげで，ほとんど声が出なかった生徒が，夏頃から積極的に発言しはじめるなどの行動面での変化も見られた。

7　今後の課題

以上の 3 例で示したように，PDL は体系的アクティビティを順番に実施する集中講座を基本形としつつも，その一部の技法や考え方を通常クラスの授業に取り入れることも可能である。また，教師の支援的態度及び言語支援技能の訓練にも有用なメソッドである。今後も実践を重ね，さらなる効果的な応用の可能性を探求したい。

＜注＞

1. 動画・音声資料は，https://youtu.be/FP1cKDUVYtw から視聴可能である。
2. ベルリン日独センターは，山田ボヒネック頼子氏が開発した JaFIX 教授法を採用している。https://jdzb.de/de/Japanischkurse/ueber-unsere-japanischkurse
3. リラックステキスト 「静かに，落ち着いて，ゆったりとしている。足が床についているのを感じる。私の足は床についている。（日本語訳：山田ボヒネック頼子）」腰，背中，手と腕，頭，体全体に言及しながら，テキストが繰り返される。
4. 竹内（2003：175）によると，（聴覚情報処理に利用可能な注意資源量）＝（一定量）—（視覚情報処理に割いた注意資源量）となる。
5. 韻律読み上げチュータスズキクン https://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/phrasing/index

＜引用文献＞

門田修平（2012）『シャドーイング・音読と英語習得の科学』コスモピア.

門田修平（2007）『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.

川口義一（2008）「VT （ヴェルボ・トナル） 法による日本語音声指導」戸田貴子（編）『日本語教育と音声』pp. 117-138, くろしお出版.

国際交流基金（2009）『日本語教授法シリーズ 2 音声を教える』ひつじ書房.

竹内理（2003）『よりよい外国語学習法を求めて』松柏社.

中森誉之（2016）『外国語音声の認知メカニズム』開拓社.

林良子（2012）「身体性を重視した日本語音声習得における音声的特徴—JaFIX を用いたリラックス・テクスト産出結果の分析—」『ヨーロッパ日本語教育』16 号, pp. 122 - 125.

渡部淳（2020）『アクティブラーニングとは何か』岩波書店.

Dufeu, B. (2003). Wege zu einer Pädagogik des Seins: Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb, Mainz.

Dufeu, B. (2010). Die Dramaturgie in der Psychodramaturgie. In *Scenario A journal for performative teaching learning research*, XIV(1)64-97.

Classroom Practices Using the PDL Method for Beginner Language Learners:

Laying the Foundation of Listening and Speaking Skills

Kumiko UEHARA (Japanese-German Center Berlin)

Abstract

Psychodramaturgie Linguistique (PDL) is a systematic method of active foreign language learning that incorporates techniques derived from psychodrama. It is distinguished by a carefully structured introductory training phase. This paper first outlines the fundamental techniques of PDL through the example of a five-day intensive course in which visually impaired and sighted learners participated together. It then presents two additional case studies—a one-year adult education course and a youth class—both of which integrated selected PDL elements during their introductory stages.

Across all three settings, learners' pronunciation was observed to become clearer and more comprehensible (cf. accompanying video and audio materials). In the adult education course, the PDL "relaxation" exercise—which directs learners' attention to prosody—appeared to establish a basis for the recognition of chunks and to facilitate smoother transitions toward reading and grammar-focused activities. Within the youth class, favorable developments were likewise noted in learners' attitudes, including enhanced concentration and more active engagement in classroom tasks.

マンガに使われる役割語・発話キャラクタに対する学習者の意識について

増田　恭子（ジョージア工科大学）

要旨

近年，マンガやアニメをきっかけに日本語を学ぶ学習者が増えている。役割語はキャラクタの理解や日本語の多様性への気づきを促す一方で，偏見や差別を助長する懸念もある。本研究は中上級学習者 29 名を対象に行った筆記調査と，10 名の半構造化インタビューを分析対象とし，学習者の役割語の意識や態度を調査した。その結果，約半数が「初級から役割語・発話キャラを教えるべきだ」と考え，ジェンダー表現や日本文化の理解の深化や，キャラクタの話し方を誤って真似することの防止をその理由に挙げた。一方，初級者には難しく，フォーマルで丁寧な日本語が学びたいなどの理由で，役割語・発話キャラの初級での導入には消極的な声も聞かれた。このような意識や態度の違いは，学習者それぞれの学習動機や経験に大きく左右されることが分かった。本稿では，役割語・発話キャラクタをコンセプトとして提示し，理解のレベルで紹介することを提案したい。

【キーワード】 マンガ，役割語，発話キャラクタ，学習者の意識

Keywords: manga, role language, speech characters, learners' attitudes

1　はじめに

近年，マンガやアニメをきっかけに日本語を学び始める学習者が増加し，マンガを活用した教材も開発されている（例：国際交流基金の「アニメ・マンガの日本語」のウェブサイト）[1]。また，アニメやマンガの登場人物の話し方から日本語を学ぶ学生の存在も指摘され（宿利 2018），役割語を日本語教育でも扱うべきでは

ないかという議論もある（金水 2011）。ここで表題にある「役割語・発話キャラ」の定義を解説する。

「役割語 （role language）」という用語は，今から 20 年ほど前に金水氏によって提唱され，現在は，研究者や教育者の間で徐々に浸透しつつある。役割語は，ある特定の言葉遣いから特定の人物像やキャラクタが思い浮かび，逆に特定の人物像から特定の言葉遣いが思い浮かぶというような，ある言語コミュニティーで共有される言葉遣いに付与されたステレオタイプを指している（金水 2003:205）。たとえば，「わしじゃ」のセリフで使われている一人称の「わし」や断定詞の「じゃ」が役割語で，このような言葉遣いは「博士」あるいは「老人」という人物像と結びつくというわけである。また，文末に使われる「わ」「かしら」に代表されるいわゆる女言葉，「ぜ」「ぞ」「な」などの男言葉，「なんでやねん」の大阪方言など，言葉のバリエーションの知識があれば，言葉を聞くだけでジェンダー・出身地・年齢などで構成される人物像を瞬時に受け手に伝えることができる。

従来，人物像は基本的に一定であり，話された言葉と登場人物の関係は静的であると考えられていた。しかし，最近の研究においては，静的な概念から脱却し，動的に捉えることの重要性が問われている。定延（2006）は，役割語によって暗に示される発話動作の行い手としての人物像を「発話キャラクタ（speech characters）」と定義し，インターネット上の遊び的で臨時的なキャラクタの言葉遣いを研究対象にしている。そして，定延（2018:27）は「状況に対応するための調節器としての「キャラ（クタ）」を，「スタイル」と「人格」の間に位置し，従来の「静的な人間観」に抵触しない望ましいあり方だと述べている [2]。また，時と場所によって＜母＞＜妻＞＜大学教師＞＜近所の奥さん＞のように同じ人間でも役割が変わる場合も，私たちの日常には多く見られ，個人内の「キャラクタの切り替え」（金水 2011:14）と捉える場合もある。このように，キャラクタを動的に捉えることで，よりリアルな言語生活が反映できることになる。

定延（2018，2020）は，可変性の観点から「キャラ（クタ）語」という用語を用い，状況に基づく自己の意味合いを持つと定義している。教室で日本語を学ぶ学習者のことを考えると，最初のキャラクタは「教室内の日本語学習者」であろうが，

学習者はいつも教室内にいるわけではない。マンガやアニメに接すると「日本語社会にはどのようなキャラクタが存在するのか」「どのような話し方をすればどのようなキャラクタに見られるのか」という様々な問いを持つようになるであろう。しかし，現在の日本語教育においては，一部の教材の開発はされていても，役割語と発話キャラクタの体系的な教育はされていないのが現状である（定延 2011; 宿利 2018）。

役割語の学びは，キャラクタや作者の意図を深く理解することや日本語の多様性への気づきになるというメリットがある。しかし，その一方で，偏見や差別意識の助長につながる懸念もある（小林 2013; 金水 2017）。この点を鑑み，近年，中上級のクラスの教育現場から，多様性の観点から日本語や日本社会を批判的に考える力を育むことを狙いとして，役割語をテーマとして取り上げる実践例も報告されている（朴他 2024）。興味深いことに，このような役割語の知識は，日本語を母語とする子どもは 5 歳ぐらいまでに獲得すると，菅(2011)は報告している。一方，日本語を外国語として学ぶ大人にとっては，役割語の学びは容易ではない。役割語や発話キャラを正しく理解できるかどうかについての研究は，韓国語・中国語・ロシア語などを母語とする学習者を対象に実施されている（鄭 2007；宿利 2012；宿利他 2016）。しかし，学習者自身の意識や態度に焦点を当てた研究はまだ少ないのが現状である。そこで，学習者の役割語・発話キャラに対する意識や態度についての調査を行ったので，本稿ではその結果を報告する。

2　本研究

2.1　研究課題と参加者

本研究の目標は，中上級学習者の役割語・発話キャラに対する意識や態度を明らかにし，日本語教育への効果的な導入時期とその方法を探ることにある。

筆記調査に参加したのは 29 名（男性 16 名，女性 13 名）だった。その内訳は，米国の州立大学で日本語中上級のコース「マンガを通して学ぶ社会言語学」を 2022 年と 2024 年の秋学期に受講していた学生 22 名と日本国内の私立大学で日本語中上級のコース「日本語 Vc（演習）」を 2022 年の秋学期に受講していた学生 7 名

だった。そのうち米国 7 名と日本国内 3 名の 10 名（男性 6 名，女性 4 名）がインタビュー調査に参加した。学習者の母語は日本国内が中国語・韓国語・ハンガリー語で，米国の多くの学生が英語であったが，英語と中国語のバイリンガルや英語と韓国語のバイリンガルや継承者もいた。

2.2　調査の手順

本研究は，学習者の役割語や発話キャラの理解度を調査した 2022 年秋学期に行った共同研究（Masuda & Yamamoto under review）の一部分と，2024 年秋学期に行った共同研究（朴他 2024）の未発表の部分である。2022 年の役割語関連の授業の手順と内容は表 1 で記した通りである。表 1 の最後の欄にある*で示された部分が，本稿で報告する部分である。2022 年の調査で使用したマンガは『ホリミヤ』『オタクに恋は難しい』『鬼滅の刃』で，日米の大学で同様の流れで授業を行った。『オタクに恋は難しい』は振り幅のあるキャラクタが登場し，その言葉遣いも非常にユニークであるため（増田・山本 2022），発話キャラを教えるのに役立った。

表 1：2022 年度の授業の手順と内容

手順	内容
背景とキャラクタの調査	マンガとの接触度と日本語能力を Simple Performance-Oriented Test (SPOT) で測定し，キャラクタに関して，イラストから受ける印象をグーグルフォームで回答を求めた。
マンガ講読	内容とキャラクタの理解のために母語でマンガを 4 話ずつ読む
キャラクタの印象調査	読後にキャラクタの印象が変化したかを同じグーグルフォームで調査した。
セリフのマッチングの活動	マンガから抜粋した場面で，文末表現，人称名詞，呼びかけ等「役割語・発話キャラクタ」の特徴が出ている箇所を空欄にし，選択式でセリフを完成するという活動をした。答えを選ぶ際に，理由がある場合はその理由も記入してもらった。
役割語の説明や練習	セリフのマッチングの答え合わせと役割語の説明をした。その後，ロールプレー（日本人の家族や性格の異なる 3 人高校生の絵を見せながら）を行った。
＊役割語の振り返り	「役割語は日本語教育に取り入れるべきか」という問いに対する考えを紙面で回答を求め，その後数名の学生に半構造化のインタビューを行った。

2024 年の調査で使用したマンガは『ホリミヤ』と『ヤンキー君と白杖ガール』で，後者のマンガは発話キャラを教えるのに効果的だった。2022 年と同様にセリフのマッチング形式で役割語の理解度を測定し，役割語に対する振り返りや説明をし，理解促進のために簡単なロールプレーも行った。なお，米国の学生は，2022 年も 2024 年も学期末のプロジェクトとして，6 週間かけて役割語やオノマトペなどについての期末レポートの執筆を行なった [3]。まず，役割語やマンガのオノマトペに関する先行研究の講読・発表やディスカッションを行い，学生が自ら選んだマンガに使用されている表現（ジェンダー表現や方言を含む役割語やオノマトペなど）の分析を行い，ピアレビューや中間発表を通して期末レポートの作成した。

役割語の導入に関しては，中級の段階では重要だと考えている学生が多かったため，「初級から役割語を教えるべきかどうか」という問いを尋ねた。館岡（2019：18-19）が提唱する「実践のフィールドをより深く理解し，実践のフィールドに変革をもたらすための質的研究の本質」を踏まえ，学習者の役割語・発話キャラに対する意識や態度の詳しい記述分析を目指した。学期末に行なった半構造化インタビューには，10 名の学生が参加した。日本国内学習者 3 名には共同研究者が日本語で，米国の学習者 7 名には筆者が英語で，筆記調査の回答を見ながら，一人につき 15 分〜21 分，計約 3 時間の半構造化インタビューを実施した。米国の学生のインタビューのトランスクリプトは筆者が作成し，英語母語話者の RA がスクリプトチェックを行った。日本国内の学生に対しては，学習者の役割語・発話キャラへの意識が，日本に来てから変化があったかについても尋ねた。米国の学生は，学習歴が多様であったので，学習歴を確認しながら，学生の考えが一般論なのか，あるいは，自分の学習経験に基づいていたのかという点について対話形式で尋ねた。

3　調査結果

3.1　筆記調査による回答

図 1 が示す通り，29 名中 15 名，約半数の学生が役割語の初級での導入を肯定的に考えていた。その理由として，「ジェンダー表現や言語構造の理解が深められ，話し手であるキャラの心情が把握しやすくなる」「役割語を学ばないと，アニメの

話し方と現実に話されている日本語を誤解する可能性がある」「日本語の多様な話し方を学ぶことは，自然な会話の習得に役立つ」という点が挙げられた。

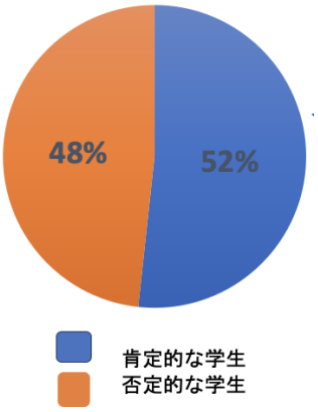


図 1：「役割語・発話キャラを日本語教育の初級クラスで導入すべきか」という問いに対する回答

一方，残りの 14 名は初級での導入には消極的だった。その理由として，「初級者には難しい」「初級では言語機能の学びを重視すべきで，丁寧な日本語を学ぶことが重要である」「教室外で日本語を使用する機会がないので，教室で学ぶ日本語で十分だ」「ビジネスで役立つ日本語を学びたいので，役割語は不要である」という点が挙げられた。日本国内・米国のそれぞれの環境で，賛否両論の意見が聞かれ，背景調査で調べた母語によるマンガの接触度やセリフマッチングスコア（Masuda & Yamamoto under review）と関連があるわけではなかった。むしろ，学生の学習目標や学習経験によって，役割語・発話キャラに対する態度が異なるようだった。

3.2　インタビューで聞かれた学生の声

まず，日本国内の学生の声を，次に米国の学生の声を報告する。中級以降からの導入でいいと答えた日本国内の学生 2 名のうちの 1 名（中国人男子学生 C）は「『役割語』という概念は面白いが，学習者にとってはそう簡単ではない…その裏に隠れている根本的な原理はまだはっきりわからない…役割語は現実の日本人が話している日本語とは言えなくて，あくまで一種のステレオタイプだ」とした上で，「初級者にはピンとこないので，中級ぐらいからがいい」と答えた。この学生は「中国で使っていた教科書の会話は役割語の要素が強く，役割語としての勉強

はしていなくても，それなりの意識はある」とコメントした。また，一人称代名詞に関しては，意識の変化が見られた。中国では「私」を使っていたが，来日してから日本人の話し方を聞いて，時々「僕」も使うようになったという。そして「『俺』はちょっと不良みたいなイメージがあるので，使う気にはなれず，いつも『私』を使う。無難な感じがするから」というコメントをした。中国でのアニメを日本語の吹き替えでよく見ていた時，日本語には一人称や文末詞にはバリエーションがあることに気がついた男子学生Hは，「中国では（教室外で）日本語を使う機会もないし，学校で習う日本語で問題はないので，役割語学習は中級からでいい」と考えていた。ただ，H も日本に来てから，役割語の重要性に気づいたようだ。「日本人の Residence Assistant と話す際に，教科書で習った「デスマス体」だとちょっと距離が遠いと感じ，タメロを使うようになった。わからない表現がある時はネットで調べるが，終助詞については調べたことがない… 自分が留学生であることから，多少不自然な日本語（男性である自分が『私』を使っても）でも，留学生だからいいと思う」と答えていた。 一方，初級から教えた方がいいと考えていた中国人女子学生Oは，「ステレオタイプを助長しやすいが，やはり友だちとの会話ですぐ使えるし，日本語の様々な話し方の特徴を理解することは，自然な日本語を話すために重要だ」と答えた。そして，「自分には必要のない話し方は知識として学び，練習する必要はない」と述べた。

米国でインタビューした 7 名の学習者は，本学で日本語を主専攻か副専攻にしていたが，賛否両論の意見を持っていた。まず，英語母語話者の女子学生Dは，「初級は言語の機能面が重視されるので，丁寧な日本語が話せればなんとかなる。中級以降はカジュアルな会話を含め，人間関係を重視した話し方を学習したいので，役割語の学習はこのレベルでよい」という意見だった。学生Dは日本に行った経験はなかったが，英語によるマンガの接触度は高く，『ホリミヤ』が癒しのマンガだと言っていた。次に，旅行で日本に複数回行った経験がある中国語と英語のバイリンガルの男子学生 W は「役割語は日本の社会的期待に基づいているため，初級者には難しい。まずは日本語の基本形や敬語を身につけるべきだ。日本語学習を始めたばかりの人が役割語を学ぶことは，現実的ではない」という意見を述べた。この学

生は日本のメディアにもよく接触しているためか，「ジェンダーが社会的アイデンティティとして重視されているから，一人称代名詞に伴うニュアンスを学ぶことで，日本語がより自然に聞こえるようになるかもしれない」と述べ，さらに「大学での日本語教育では，日常生活で接する言葉バリエーション（『俺・僕・私』の区別など）のコンセプトを紹介するのは悪くない」と述べた。しかし，インタビューの最後には「キャリア目的でビジネス日本語を学ぶ人にとっては，役割語の知識はそれほど重要ではない」と強調した。また，韓国語と英語のバイリンガルの男子学生 P は「外国語を学ぶ時は，まず辞書的な標準的な文法や正しいルールを身につけることを優先するのがいい。役割語の学びは，さまざまな新しいルールを追加するようなもので，最初は学習者を混乱させる。情報量が多すぎると，自己表現をする際，他人の自分に対する認識を意識しすぎてしまい，逆にことばの選択に迷ってしまう」と答えていた。「アニメやマンガを通じて，学習者は『俺』など一人称の違いなど基本的な役割語はある程度分かるし，韓国語にも役割語のような同じような概念がある』と自身の文化視点からコメントをした。英語母語話者でビジネスと日本語専攻の女子学生 T は「日本語を初めて習ったときに，『僕』と『私』の違いについて質問したら，先生に『今は気にしなくていい』と言われた。初級では基礎文法や敬語を優先すべきで，役割語を導入すると混乱しやすい」と自身の学習体験を述べた。また，「日本語が上達すると役割語も自然に理解できるようになるし，友人関係を構築するために中級以降に役割語を学ぶことは役立つ」と役割語学習の意義に対しては肯定的であった。しかし，「アニメやマンガから『俺・僕・私』などの違いはわかるようになっても，細かいニュアンス（終助詞など）は難しいし，ビジネス目的で日本語を学ぶ人にとっては，やはり役割語はあまり重要ではない」と答えた。

一方，初級から導入に積極的な意見を持つ英語母語話者の男子学生Gは「役割語とその様々な側面について日本語の授業で紹介しないと，学生は人気アニメのキャラクタの話し方を現実の日本人の話し方だと誤解する可能性がある。役割語の存在とその様々な例について知るだけで，日本語の異なる話し方の微妙な違いが理解できるようになる」と答えた。初級からの導入に賛成のもう一人の中国語と英語のバイリンガルの男子学生 L は「役割語を日本の教育に取り入れることは，ジェンダー

表現や言語の構造を明確に理解することに繋がり，話す状況や話す人のキャラや心情など多くのことが理解しやすくなるので，賛成だ」と述べた。そして，役割語はバーチャル日本語であり，実際の会話では使用されないこともあるため，その点を明示的に教える必要性があるという考えだった。最後に，関西の大学に 1 年間留学した英語母語の男子学生 E は，「『私・僕・俺』などの言葉の選択についての学びは，自分らしい表現を選び，日本語学習をより楽しくする手助けになると思う。役割語の導入は，混乱を招くという意見もあるが，実際には，こうした表現の違いを学ぶことは，日本語の理解だけでなく日本の文化理解の深化にもつながると思う」と自分の経験と関連づけてコメントしてくれた。さらに「文化理解」について尋ねたところ，以下のように答えた。

> “Yeah, I feel like even in that context it’s like, that shows something about **the culture**. How there’s certain kinds of… I guess it would also be similar with English but like, there’s certain kinds of words or phrases or **role language that you could use that would be appropriate in one place and not appropriate in another place**. And I guess, that is a part of **the culture** that you can learn. Yes, that’s it. It’s like, **the culture** that you can learn is like, ok, this is some **role language** I could use, but I should not be using it in this kind of specific circumstance because it gives off a different impression that should only be with friends. That’s crazy. That happened today, but that’s a good example.”

最後の 2 行は，授業で学生 E がスピーチをした際，「俺」を使ってスピーチを始めようとしたので，インストラクターの筆者が「俺ですか」と注意喚起をしたことを振り返っている場面である。学生 E は留学中に関西方言を学んだ経験から，役割語の学習は自己認識を強める効果があると感じていたようだ。

4　まとめと今後の課題

調査の結果，日本と米国の双方の環境で学ぶ学習者から，初級段階での役割語・発話キャラの導入について，さまざまな意見が聞かれた。日本に留学中の学生の役割語に対する意識には変化がみられたものの，肯定的な声と否定的な声の両方が聞かれたことから，留学経験があるからといって，必ずしも役割語学習に肯定的にな

るとは限らないと言える。また，役割語に対する態度は，母語によるマンガの接触度が高い学生が役割語の導入に対し消極的な意見を持っていたことからも，マンガの接触度と強い関係があるようでもない。むしろ，役割語・発話キャラに対する考えは，日本語学習の目的や学習体験が元になって，形成されているようだった。

初級での導入に消極的な理由をまとめると，以下のように分類される。（1）ステレオタイプを助長する，（2）役割語は難しく，習わなくてもいいと先生に言われた，（3）教室ではフォーマルで丁寧な日本語が学びたい，（4）覚えないといけないルールが増える，（5）教室外では日本語を使用する場がなく，学ぶ必要が必要ない，（6）似たような概念が母語（韓国語）にあるので，推測できる。

一方，初級での導入に積極的な主な理由をまとめると以下のようになる。（1）役割語の学習は日本文化の理解につながる，（2）アニメやマンガのキャラの話し方を誤って真似することが回避できる，（3）役割語を学ぶことで，自分らしい表現が選べるようになって，日本語学習が楽しくなる，（4）自然な日本語を話すのに役立つ。この点を踏まえ，次の提案をしたい。

提案 1：消極的な意見を持っていた学生 W や肯定的な学生 O が指摘していたように，「僕・俺・私」の一人称のバリエーションは理解のレベルで，初級から導入する。理解のレベルであれば，学習者の負担は大きくなく，役割語と現実の日本語との違いにも気づき，メリットも大きいと思われる。役割語の学習を楽しくさせるために，国際交流基金の「アニメ・マンガの日本語」のウェブの活用や「僕」と「俺」の使い分けが鮮明な『名探偵コナン』の主人公に焦点を当てながら教材を開発し，導入する方法が考えられる。

提案 2：消極的な意見だった学生 P は，役割語を「（静的に）ルールとして」捉えているため，負担に感じているようだった。そのため，学生 P や学生 W，学生 E の発言にもあったように，「コンセプト」として教え，まずジェンダー表現への配慮という役割語・発話キャラの学習の意義を理解してもらうことが重要である。また，ステレオタイプの助長にならないように配慮しつつ，現実に遭遇しうる場面を設定したロールプレーなどを通じて，「自分らしさの表現」の一環として指導することを推奨したい。外国語をルールではなく「コンセプト」として教える試みは社会文

化理論の観点からも日本語教育で導入が進められており（Masuda et al., 2025），今後は，ジェンダー表現や役割語・発話キャラについても，学生が楽しんで学べる導入方法を継続的に検討していきたい。

＜注＞

1. https://anime-manga.jp/（2025 年 9 月 30 日閲覧）

2. 「キャラ」は「キャラクタ」の略語ではなく，この用語がもつ意味合いは分野によって異なる。本研究は定延に従い「キャラ」と「キャラクタ」の両語を併記している。

3. 学生の読むマンガのジャンルには偏りがあるため，授業では「マンガ多読」の時間も設けた。ジェンダー表現の変化に興味をもった学生のプロジェクトをもとに発表した増田・相場（2024）や他のプロジェクトについては朴他（2024）を参考にされたい。

＜引用文献＞

金水敏（2003）『ヴァーチャル日本語　役割語の謎』岩波書店.

金水敏（2011）「役割語と日本語教育」『日本語教育』150, pp.103-117.

金水敏（2017）「役割語・キャラクター言語とその習得」『第二言語としての日本語の習得研究』20, pp.137-147.

熊野七絵・川嶋恵子 （2011）「『アニメ・マンガの日本語』Web サイト開発－趣味から日本語学習へ－」『国際交流基金日本語教育紀要』7，pp.103-117. 国際交流基金.

小林美恵子 （2013）「役割語における「差別」を考える」『ことば :研究誌』 34, pp.88-102.

菅さやか （2011）「役割語獲得に関する心理学的基礎」公開シンポジウム『役割語・発話キャラクタ研究の展開』2011 年 2 月 6 日於大阪大学

定延利之 （2006）「ことばと発話キャラクタ」『文学』7-6, pp.117-129.

定延利之 （2011）「キャラクタは文法をどこまで変えるのか」金水敏（編）『役割語研究の展開』くろしお出版.

定延利之 （2018）「日本社会におけるキャラ」定延利之（編）『キャラ概念の広がりと深まりに向けて』三省堂.

定延利之 （2020）『コミュニケーションと言語におけるキャラ』三省堂.

宿利由希子 （2012）「キャラクタのタイプと役割語に関する意識調査報告＜私たち＞タイプに注目して」,『言語科学論集』16, pp.85-96.

宿利由希子 （2018）「日本語とキャラ」定延利之（編）『キャラ概念広がりと深まりに向けて』三省堂.

宿利由希子・カリュジノワ　マリーナ・大内将史・プーリク　イリーナ・ミロノワ　リュドミラ・シモノワ　エレーナ・ノヴィコワ　オリガ （2016）「日本語の性差に関するロシア人日本語学習者の意識調査報告―翻訳文の自称詞と文末詞に注目して」『日本語とジェンダー』16, pp.34-41.

鄭惠先 （2007）「日韓対照役割語研究」金水敏（編）『役割語研究の地平』くろしお出版.

館岡洋子（2019）「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦」館岡洋子（編）『日本語教育のための質的研究入門』ココ出版.

朴智淑・増田恭子・山本裕子（2024）「役割語を取り入れた日本語教育の意義とは」『第 24 回日本語ジェンダー学会予稿集』pp.9-10.

増田恭子・山本裕子（2022）「ジェンダー表現を考える―マンガと日常会話に現れる文末表現の比較分析を通して―」『プリンストン日本教育フォーラム予稿集』pp.100-121.

増田恭子・相場大毅（2024）「サザエさんの女性登場人物が用いるジェンダー表現の考察」『第 24 回日本語ジェンダー学会予稿集』pp.15-16.

Masuda, K., Ohta A., & Tsujihara, R. （2025）. *Concept-based Language Instruction: Usage-based linguistics and sociocultural theory in teaching Japanese*. Routledge.

Masuda, K., & Yamamoto, H. （under review）. *Do Japanese-as-a-second-language learners understand the relationship between role language and character types in manga?*

Learners' Perceptions of Role Language and Speech Characters used in Manga

Kyoko MASUDA (Georgia Institute of Technology)

Abstract

Research on "role language" and "speech characters" has advanced, leading discussions on its relevance to Japanese language education. Role language has also been incorporated in classrooms to promote critical thinking in Japanese pedagogy. Learners whose L1 are English, Korean, or Russian often struggle to understand role language used in Japanese media due to the influence of their native languages. Yet, little research has been conducted on learners' perceptions of role language and speech characters. This study addresses this gap by reporting on a written survey and follow-up interviews with intermediate to advanced learners in the U.S. and Japan. Fifteen out of 29 participants wrote that role language should be introduced at the beginner level. Reasons included: "It deepens understanding of gender expressions and linguistic structures and makes it easier to grasp the speaker's character and emotions," "If students don't learn role language, they may misunderstand how people speak in anime versus in real-life Japanese," "learning role language helps us understanding Japanese culture," and "learning various speaking styles is important for mastering conversation." On the other hand, some were more hesitant about teaching it at beginners' level, responding: "It's too difficult for beginners, so it should be introduced from the intermediate level," "Since we don't have opportunities to use Japanese outside the classroom, the Japanese learned in class is enough," "Beginner-level instruction should focus on language functions," "learning polite Japanese is more important." Interviews revealed that students' learning experiences and goals were reflected in both positive and negative attitudes toward introducing role language from the beginner level. This paper ends by recommending an approach which explicitly and critically teaches the meanings and significance of role language and speech characters, by adopting concept-based language instruction.

英語を母語とする日本語学習者の依頼・相談・断りメール文の分析

加藤　恵梨（愛知教育大学）

要旨

学習者が日本語で適切にメールを書くことは容易ではない。本研究では，英語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者の依頼・相談・断りメール文を比較し，学習者と日本語母語話者が用いている表現の違いについて明らかにすることで，学習者がメールを書く際に役立つ各メールの定型表現を提示することを目的とする。分析対象としたのは,『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（I-JAS）で実施された 3 つのメール作文タスクである。分析の結果，依頼メールにおいては用件概要や依頼に至った事情説明，相談メールにおいては用件概要および事情説明，断りメールにおいては断りの記述のしかたなどに違いがあることがわかった。各メールで日本語母語話者がよく使う定型表現を学習者に提示することで，メールを書く際の学習者の負担を減らすことができると考えられる。

【キーワード】メール文，依頼，相談，断り，I-JAS

Keywords: Email Text, Request, Consultation, Decline, I-JAS

1　はじめに

日本語で適切にメールを書くことは，学習者のみならず，日本語母語話者にとっても簡単ではない。コミュニケーションにおける配慮のしかたは個人差・世代差が大きく，同じ課題のメール文であっても規範を示すことは難しい（髙橋・東泉 2021:90）という面はあるが，日本語母語話者の書いた依頼・相談・断りのメール文をみると，各メール文において良く使われている表現

ある。そこで本研究では，英語を母語とする日本語学習者（以下 ENS）の書いた依頼・相談・断りのメール文と，日本語母語話者（以下 JNS）の書いたメール文を比較し，各メール文で日本語母語話者がよく使う定型表現を明らかにすることを目的とする。そのことにより，ENS がメールを書く際の負担を減らすことができると考えられる。

2　先行研究

2.1　依頼メール文について

依頼メールについての先行研究には，太田（2015），仁科（2019），小竹（2020），髙橋・東泉（2021），藤田ほか（2024），石黒（2024）などがある。以下では，小竹（2020），髙橋・東泉（2021）をとりあげる。

まず，小竹（2020:77）は，留学生が特に注意を払うべき依頼メール文の問題点と対処法は次の二点にまとめられると述べている。

(1) メールの冒頭で「挨拶・名乗り」を適切に行なえない点
　⇒「お世話になっております。≪名前≫です。」という挨拶と自己紹介をメールの冒頭で行なう。

(2) 依頼に至った理由を十分に説明していない点
　⇒「自分の力不足で」とか「がんばってやったができなかったので」とか自分の責任に言及しながら理由付けをすると良い。

（小竹 2020:77 の【1】と【2】）

また，髙橋・東泉（2021:90）は，改まり度の高い依頼メール文に必要と考えられる要素を次の(3)のようにまとめている。

(3) a. 「本文」だけでなく，「件名」なども含んだメール全体の構成の把握
　b. 不審感を持たれない適切な「件名」のつけ方
　c. 本題だけでなく，「宛名」「挨拶」「名乗り」「署名」といった送受信者の明

記

d. 「用件概要」による読みやすさへの配慮

（髙橋・東泉 2021:90 の(8)）

小竹（2020）と髙橋・東泉（2021）から，依頼メール文において，件名のつけ方，メールの冒頭での挨拶・名乗り，依頼に至った理由の説明，用件概要，最後の署名などに注意をする必要があることがわかる。では，ENS の日本語の習熟度によってそれらの項目の有無に違いがあるのだろうか。また，「用件概要」と，依頼に至った「事情説明」において，ENS と JNS の記述に違いがあるのだろうか。本研究では，依頼メール文についてこれら 2 点を調査・分析する。RQ1：ENS の日本語の習熟度によって，件名のつけ方などの項目の有無に違いがあるのか。RQ2：「用件概要」と，依頼に至った「事情説明」において，ENS と JNS の記述に違いがあるのか。

2.2　相談メール文について

金庭（2025）は，『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』のメール文タスクのうち，「提出が遅れることを伝える」というタスクを用い，1. 提出遅れを伝えるメール文において日本語母語話者と日本語学習者の「でしょうか」の使用頻度に違いがみられるのか，2. 日本語母語話者と日本語学習者の表現形式に具体的にどのような違いがみられるのかについて分析している。分析の結果，1 について日本語母語話者は 9 割近くが「でしょうか」を使用しているのに対し，日本語学習者の場合，「でしょうか」の使用数が少ないこと，2 については日本語母語話者と韓国語母語話者は依頼表現を用いるが，中国語母語話者と英語母語話者は許可求め表現を用いていることを明らかにしている（金庭 2025:257）。

金庭（2025）が調査対象としているタスクを本研究では「相談メール文」タスクと呼ぶ（詳細は 3 節で述べる）。金庭（2025）の記述から，相談をする際には ENS は許可求め表現を多く用いていることがわかる。では，相談メール

文の「用件概要」や「事情説明」においてはどのように記述しているのだろうか。また，ENS と JNS に表現の違いがあるのだろうか。よって本研究では，相談メール文において次の点を調査・分析する。RQ3：相談メール文の「用件概要」および「事情説明」はどのように記述されているのか。また，ENS と JNS とで違いがあるのか。

2.3　断りメール文について

「断り」についての先行研究には，藤森（1994, 1996），蔡（2005），金庭ほか（2017）などがあるが，以下では藤森（1996）をとりあげる。藤森（1996）は，「断り」の意味内容を関係修復のための儀礼的方略の一つとして捉え，日本語母語話者（JJ），中国人日本語学習者（CJ），中国語母語話者（CC）の「弁明」の方略のバラエティーについて考察している。その結果，JJ は全体的に CJ や CC よりも「曖昧型」をよく使用し，特に目上の人や親しくない相手に対しては典型的に用いられている。それだけでなく JJ の発話には「他者への責任転嫁」の表現形式のものが多く見られるのに対して，CJ にはそのような形式のものがほとんど見られないことから，CJ の発話では十分関係修復したと感じられない恐れがあり，誤解の原因になるとも考えられると述べている（藤森 1996:16）。では，ENS および JNS の断りメール文においては，断る際にどのような表現が使われているのだろうか。本研究では，断りメール文において次の点を調査・分析する。RQ4：ENS と JNS のメール文では，断る際にどのような表現を使っているのか。

3　調査資料および調査対象

3.1　調査資料について

『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（以下 I-JAS）の「メール作文」タスク（メール１，メール２，メール３）を調査資料とする。各メールのプロンプト（課題文）は次の表 1 の通りである。なお，各メールのプロンプトは基本的には同じ内容だが，日本語学習者および日本語母語話者の属性や学習

環境などを考慮し，部分的に表現や設定が最小限変更されている。

表 1：作文調査環境別プロンプト

	海外（教室環境）	母語話者（学生）	母語話者（非学生）
メール１	あなたは日本に留学するために日本の奨学金支援団体に奨学金の申請をしたいと考えています。申請には推薦状が必要なので、以前、日本に留学したときにお世話になった加藤一郎先生に推薦状を書いてほしいと依頼するメールを書いてください。	あなたは大学または大学院に入学することになりました。日本の奨学金団体に奨学金の申請をしたいと考えています。申請には推薦状が必要なので、以前お世話になった加藤一郎先生に推薦状を書いてほしいと依頼するメールを書いてください。	あなたは大学または大学院に入学することになりました。日本の奨学金団体に奨学金の申請をしたいと考えています。申請には推薦状が必要なので、以前お世話になった加藤一郎先生に推薦状を書いてほしいと依頼するメールを書いてください。
メール２	あなたは、田中和夫先生の「現代日本の政治」という授業で学期末のレポートを提出しなければなりません。提出の締め切りは明日ですが、一週間前から友人が遊びに来ていたため、明日までにレポートを書き終えることができそうにありません。それでも、どうしてもレポートを提出して今年のうちにその授業の単位が必要なので、田中先生にメールを書いてください。	あなたは、田中和夫先生の語学の授業で学期末のレポートを提出しなければなりません。提出の締切は明日ですが、一週間前から友人が遊びに来ていたため、明日までにレポートを書き終えることができそうにありません。レポートを出さないと進級できず、それは困るので、田中先生にメールを書いてください。	あなたは地域の広報誌に載せる原稿を書くように、広報誌の責任者の田中和夫さんに頼まれています。提出の締め切りは明日ですが、一週間前から友人が遊びに来ていたため、明日までに原稿を書き終えることができそうにありません。田中さんにメールを書いてください。
メール３	あなたが日本に留学していたとき大変お世話になった鈴木愛子先生からメールが届きました。来月、学会であなたの国に来ることになりましたが、学会は２日で終わるので、そのあと、あなたに観光案内してほしいというものです。ところが、あなたはちょうどその日に別の用事があって、どうしても観光に付き合うことができません。鈴木愛子先生に返信のメールを書いてください。	あなたが海外に留学していたとき大変お世話になった鈴木愛子先生からメールが届きました。来月、学会であなたの町に来ることになりましたが、学会は２日で終わるので、そのあと、あなたに観光案内してほしいというものです。ところが、あなたはちょうどその日に別の用事があって、どうしても観光に付き合うことができません。鈴木愛子先生に返信のメールを書いてください。	あなたが海外に留学していたとき大変お世話になった鈴木愛子先生からメールが届きました。来月、学会であなたの町に来ることになりましたが、学会は２日で終わるので、そのあと、あなたに観光案内してほしいというものです。ところが、あなたはちょうどその日に別の用事があって、どうしても観光に付き合うことができません。鈴木愛子先生に返信のメールを書いてください。

本研究では，表 1 をもとに，各メールの内容を以下のようにまとめることとする。

・メール１：お世話になった先生に奨学金のための推薦状を依頼する（依頼メール）

・メール２：教師あるいは責任者に期日までに提出物を提出できないことを伝える（相談メール）

・メール３：お世話になった先生に地元の案内を依頼されたが，用があるため対応できないことを伝える（断りメール）

3.2　調査対象について

本研究の調査対象者は，JFL 環境で日本語を体系的に学んでいる ENS44 名と，JNS48 名である。ENS の日本語レベルについては，李ほか（2015:58）に

もとづき，「J-CAT」の総合得点によって初級，中級前半，中級，中級後半，上級前半にわける。分類の結果，初級 2 名，中級前半 17 名，中級 13 名，中級後半 9 名，上級前半 3 名であることがわかった。

4　分析

4.1　依頼メール文について

まず，ENS および JNS の依頼メール文において，「件名」「宛名」「名乗り」「署名」「挨拶・詫び」「用件概要・事情説明」「依頼表現」の有無について調査したところ，次の表 2 のような結果が得られた。

表 2：ENS および JNS の依頼メールの特徴

	初級（2名）	中級前半（17名）	中級（13名）	中級後半（9名）	上級前半（3名）	JNS(48名)
件名がない	0	3(18%)	0	0	0	1(2%)
宛名がない	0	3(19%)	1(8%)	0	0	12(25%)
名乗りがない	2（100%）	13(76%)	10(77%)	7(78%)	1(33%)	13(27%)
署名がない	0	1(6%)	1(8%)	0	0	15(31%)
挨拶・詫びがない	1（50%）	4(24%)	2(15%)	3(33%)	0	2(4%)
用件概要・事情説明がない	0	1(6%)	1(8%)	0	0	0
依頼表現がない	1（50%）	1(6%)	0	3(33%)	0	3(6%)

ENS はどのレベルにおいても「名乗りがない」の割合が高いのが特徴的である。しかし，JNS においても 27%みられ，ENS に限らず，JNS においてもメールの冒頭部で名乗ることを忘れる傾向にあるため，注意が必要である。また，ENS の習熟度に注目すると，中級レベルからメールに必須の基本的な項目をきちんと書けるようになっていることがわかる。

次に，ENS と JNS の記述に違いがあるのかについてみる。次の(4)は中級の ENS が書いたメール文の一部であり，(5)は JNS が書いたメール文の一部である。両者ともに「宛名→挨拶→名乗り→用件概要→事情説明→依頼→補足→締めくくり→署名」といった順に書かれているが，「用件概要」と，依頼に至った「事情説明」の記述内容に違いがみられる。

(4)（用件概要）少しお願いしたいことがあるので，先生を聞いていただけませ

んか。

（事情説明）実は，私は最近日本で留学したいと思っています。

スカラシップのプログラムが見つけましたが，申し込みのためにレフレンスレッタが必要です。

（EAU03，中級）

(5)（用件概要）私事にて恐縮なのですが，お願い申し上げたいことがございまして，メールをお送りいたしました次第です。

（事情説明）この度，大学院へ入学することを決め，奨学金の申請を考えております。

申請にあたり，推薦状を提出する必要がございます。

（JJI18）

まず,「用件概要」に注目すると, (4)の「少しお願いしたいことがあるので，先生を聞いていただけませんか。」も失礼な表現ではないが，(5)の「私事にて恐縮なのですが，お願い申し上げたいことがございまして，メールをお送りいたしました次第です。」といった表現を使うことができると，丁寧さや謙虚さをより表すことができる。次に,「事情説明」において，(4)は書き手の都合ばかり述べているように感じるが，(5)は「申請にあたり，推薦状を提出する必要がございます」のように事実を客観的に述べており，書き手の希望を押し出すという書き方がされていない。

以上から，RQ1 については，ENS の日本語の習熟度によって，件名のつけ方などの項目の有無に違いがあり，習熟度があがるにつれて，項目の記載漏れが少なくなっている。また，RQ2 については,「用件概要」や「事情説明」において，ENS と JNS の記述に違いがあり，JNS のほうが間接的な言い方をしているとともに,「私事にて恐縮なのですが」「～次第です」「この度」「～にあたり」といった定型表現を使っていることがわかった。

4.2　相談メール文について

次に，相談メール文についても ENS・JNS ともに，「宛名→挨拶→名乗り→用件概要→事情説明→相談→補足→締めくくり→署名」といった順に書いているが，「用件概要」と「事情説明」の表現に違いがみられる。

まず，「用件概要」をみると，ENS では次の(6)と(7)のように，クラスや締め切りのことだけを述べており，どのような用件なのかがわからないものが多いが，JNS は(8)と(9)のように，レポートに関してお伺い・お願いしたいことがあると明確に述べている。

(6) 明日の作文の締め切りについて，書きます。　（ENZ27，中級前半）

(7) 「現代日本の政治」というレポートの締め切りは明日で，ちょっとレポートのことについて悩みがあります。　（ENZ29，中級後半）

(8) 学期末のレポートの提出期限についてお伺いしたくメールをさせていただきました。　（JJJ03）

(9) 明日が締め切りの学期末レポートの件ですが，先生に折入ってお願いしたい事があります。　（JJJ07）

次に「事情説明」についてみると，ENS では次の(10)と(11)のように，個人的な事情を具体的に書いているが，JNS は(12)と(13)のように詳細は書かず，「わたしの計画性がなかったために」「私の勉強不足により」のように，自身に非があるということを述べている。

(10) おととい，私のアメリカ人の友だちが日本へ来ました。今，私のアパートがいます。だから，私はとても忙しいです。昨日のリポートのしゅくだいがしません。今夜も時間がありませんから，リポートをしません。

（EUS08，中級前半）

(11) 期末レポートのことですが，国の知り合が訪問する事情によって，締め切りの明日に提出することができなくなるかもしれません。

（EUS14，上級前半）

(12) 提出期限が明日となっているこちらのレポートですが，わたしの計画性がなかったために，明日までに書き終えることができそうにありません。

（JJJ21）

(13) 田中先生の授業の課題についてなのですが，私の勉強不足により学期末のレポートが，明日までに終わりそうにありません。　（JJJ28）

以上から，RQ3：相談メール文の「用件概要」および「事情説明」の記述のしかたに ENS と JNS とで違いがあり，JNS は「用件概要」では「～に関してご相談があって，ご連絡いたしました。」のように書き，それに続く「事情説明」では「～の締切は明日ですが，私のスケジュール管理の甘さゆえに明日までに終わらせられそうにありません。」のように記述していることがわかった。

4.3　断りメール文について

断りメール文においても，ENS・JNS ともに，「宛名→挨拶→名乗り→用件概要→事情説明→断り→提案→締めくくり→署名」といった順で書いているが，「断り」において ENS と JNS が用いている表現に違いがみられる。

ENS と JNS の表現を比較すると，上級前半レベルの ENS が書いた次の(15)は JNS の記述と大きな違いはないが，理由を説明する際に「どうしても無理なんです」という直接的な表現を使っている。一方の JNS は，(16)では「どうしてもはずせない用事がありまして，ご案内することができません」，(17)では「どうしても動かせない用事がございまして，先生をご案内することがかないません」と書いているように，やむを得ない事情があるということを述べている。

(14) 実は，先生が来月の二日に来ると，私が別の予定があってしまいます。とても悪いですが，大切な予定だから，サイトシーイングができません。

（ENZ12，中級後半）

(15) ガイドの事についてですが，あいにくその日には先約がありまして，先生と一緒に観光に行けないのです。本当にすみません。私も先生に凄く会いたいのですが，2 日はどうしても無理なんです。　（ENZ31，上級前半）

(16) さて，学会で私の町にいらっしゃるとのこと，ぜひとも先生にお会いして観光案内をさせていただきたいところなのですが，あいにくその日はどうしてもはずせない用事がありまして，ご案内することができません。本当に残念で心苦しいです。　（JJJ46）

(17) ただ，大変申し訳なく，残念で仕方ないのですが，その日にどうしても動かせない用事がございまして，先生をご案内することがかないません。せっかく先生にいろいろなところをご紹介できる機会でしたのに，本当に申し訳ございません。　(JJJ47)

以上から，RQ4：習熟度があがるにつれて，ENS と JNS の表現の違いが小さくなっているが，ENS は理由を説明する際に「無理です」のような直接的な表現を使うことが多いのに対し，JNS は「～の件ですが，ぜひとも先生をご案内したかったのですが，その日はどうしても外せない用事がありまして，ご一緒することができません。」のように，やむを得ない事情があるということを記述することで，丁重に断るという表現方法を用いていることがわかった。

5　まとめ

JNS は各メール文において ENS が用いていない，次のような表現を使っている。以下のような表現を学習者に紹介することで，学習者がメール文を書く際の負担を減らすことができると考えられる。

・依頼メール文：

（用件概要・事情説明）～にあたり，奨学金の申請をしたいと考えております。申請には，推薦状が必須なのですが，ぜ

ひ先生に書いていただけないかと思い，ご連絡させていただきました。

・相談メール文：

（用件概要）～に関してご相談があって，ご連絡いたしました。

（事情説明）～の締切は明日ですが，私のスケジュール管理の甘さゆえに明日までに終わらせられそうにありません。

・断りメール文：

（断り）～の件ですが，ぜひとも先生をご案内したかったのですが，その日はどうしても外せない用事がありまして，ご一緒することができません。非常に残念です。

今後は ENS 以外のメール文についても分析し，母語によって間違いやすい点などの違いがあるのかについて考察したいと考える。

＜引用文献＞

石黒圭（2024）「中国語話者の依頼メール文に見る待遇表現の実態と指導による変化」『待遇コミュニケーション研究』21, pp.66-81, 待遇コミュニケーション学会.

太田陽子（2015）「依頼メール作成タスクに見る大学生のポライトネス意識」『相模国文』42，pp.125-136，相模女子大学.

金庭久美子（2025）「提出遅れを伝えるメール文にみられる『でしょうか』の使用状況―『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（I-JAS）を用いて―」『目白大学外国語学部開設 20 周年記念論集』, pp.241-259, 目白大学外国語学部.

金庭久美子・金蘭美・橋本直幸・川村よし子（2017）「相手の要求に応じられない場合の対応の仕方―メール文における日本語母語話者と日本語学習者の違い―」『日本語教育方法研究会誌』24(1)，pp. 80-81，日本語教育方法研究会.

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―」『亜細亜大学国際関係紀要』29(2)，pp.53-83，亜細亜大学.

蔡胤柱（2005）「日本語母語話者の E メールにおける『断り』―『待遇コミュニケーション』の観点から」『早稲田大学日本語教育研究』7, pp.95-108，早稲田大学.

髙橋圭子・東泉裕子（2021）「大学生の依頼メールにおける配慮表現」『コミュニケーション文化』15, pp.83-91，跡見学園女子大学.

仁科浩美（2019）「中・上級レベル学習者にとっての敬語が含まれる E メール作成における困難点」『第 23 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』pp.657-659，ヨーロッパ日本語教師会.

藤田百子・副田恵理子・千石昂（2024）「『書く』コミュニケーションのための状況を踏まえた教材の開発―推薦状依頼メールの分析をもとに―」『東京外国語大学論集』108，pp.33-46，東京外国語大学.

藤森弘子（1994）「日本語学習者にみられるプラグマティック・トランスファー―『断り』行為の場合」『日本語学・日本語教育論集』1，pp.1-19，名古屋学院大学.

藤森弘子（1996）「関係修復の観点からみた『断り』の意味内容―日本語母語話者と中国人日本語学習者の比較―」『大阪大学言語文化学』5，pp.5-17，大阪大学.

李在鎬・小林典子・今井新悟・酒井たか子・迫田久美子（2015）「テスト分析に基づく『SPOT』と『J-CAT』の比較」『第二言語としての日本語の習得研究』18，pp.53-69，凡人社.

An Analysis of Emails Containing Requests, Consultations, and Refusals Written by English-Speaking Learners of Japanese

Eri KATO (Aichi University of Education)

Abstract

Japanese language learners encounter difficulties when composing emails in Japanese. It is therefore vital that second language standards are explicitly taught in order to facilitate the acquisition of the skills required to write emails in a second language. The present study thus compares request, consultation and refusal emails between English native speakers and Japanese native speakers. It also puts forward a number of points for consideration when teaching English native speakers how to write emails. The study analyzes the ‘email composition’ tasks carried out in I-JAS. The study population comprised 44 native English speakers learning Japanese, as well as 48 native Japanese speakers. The analysis revealed that native Japanese speakers employed specific stylized expressions, which were not utilized by learners. In the request email, the native Japanese speaker wrote, "I would like to apply for.... A letter of recommendation is required for the application, and I am contacting you because I thought you could please write it for me." In the consultation email, they wrote, "I am contacting you because I would like to consult with you about..." and asked, "The deadline for... is tomorrow, but due to my poor schedule management, I'm afraid I won't be able to finish by tomorrow. I know it is selfish, but could you please...?" In the refusal email, they wrote, "Regarding..., I really wanted to take you to the tourist spots, but I have an unavoidable appointment that day, so I cannot join you. I would definitely like to join you next time, so I would appreciate it if you could contact me again." Teaching Japanese language learners fixed expressions can reduce the burden they have when writing emails.

日本国内高等教育機関に対する日本語学習に関するニーズ調査

―国際的な日本語教育支援に向けて―

鏡　耀子（筑波大学）
伊藤　秀明（筑波大学）
ヴァンバーレン　ルート（筑波大学）
日髙　晋介（筑波大学）
チョーハン　アヌブティ（筑波大学）

要旨

筑波大学では，2024 年度に「日本語・日本文化総合教育研究センター」を設立し，学内のみならず学外の高等教育機関に対して日本語教育支援を展開している。本稿では，それに際して，どのような教育内容，教育形態，および時間帯の支援が求められているのかについて，国内の五つの大学で実施したアンケート調査をもとに述べる。結果として，日本での永住や就職を希望する学生が多かったことから，長期滞在を見据えたキャリア支援を中心とする内容が求められていることが分かった。また，「9 時～12 時」といった午前中，もしくは「19 時～21 時」といった夜の時間帯におけるオンライン参加型の支援が求められていることも分かった。このような支援は海外の学生に対しても実施可能であり，今後共修科目として展開することの可能性を示唆するものといえる。

【キーワード】キャリア支援，連携，共修

Keywords:　Career support, cooperation, collaborative learning

1　はじめに

日本社会は少子高齢化や労働力不足といった社会的課題に直面しており，

留学生の受け入れと定着は日本国政府の成長戦略にとって重要な位置を占めている。そのため，日本国内の高等教育機関では留学生を積極的に受け入れる動きが高まっているものの，急激な留学生の増加への対応が不足しており，十分な教育体制を整えられていないという機関も存在する。このような状況を鑑み，筑波大学では筑波大学以外の高等教育機関の日本語教育支援も事業の一部として含めた「日本語・日本文化総合教育研究センター（Research and Education Center for Japanese Language and Culture）」（以下，REC-J）[1]を新たに設置した。

本稿では，REC-J の概要について述べるとともに，筑波大学以外の高等教育機関と連携して日本語教育支援を展開するにあたり，どのような教育内容，教育形態，および時間帯の支援が求められているのかを，アンケート調査の結果をもとに明らかにする。

2　筑波大学「日本語・日本文化総合教育研究センター」について

日本国内の少子化の進行に伴い，文部科学省（2025）は高等教育政策の目的として「「質」の向上」「「規模」の適正化」「「アクセス」確保」という 3 点を挙げ，高等教育に対してさまざまな取り組みを進めている。このような変化の中で，各大学における留学生の積極的受け入れなどの動きも活発化している。しかしながら，留学生の受け入れを行ったものの，多様の科目の提供不足や教員不足など，日本語教育を提供する基盤が十分に整えられていない機関も多く，今後，どのように教育基盤を整えていくべきかが課題となっている。

そこで筑波大学では，2024 年に学内の日本語教育に関する組織改編を行い，新たに「REC-J」を設置した。REC-J では，「国内外の大学間日本語教育のネットワーク化」「国内外の各地域のニーズに対応した人材開発」「オンラインを含めた日本語・日本文化等の教育による日本語教育の質の確保」を目的として事業を実施している。留学生が所属機関に関わらず日本語を学べる環境を提供するとともに，日本語教師のブラッシュアップを図り，包括的な日本

語教育体制の構築を目指している。その具体的な活動として，2025 年度の秋学期より，日本国内の国立大学の学生に向けて，筑波大学の日本語の授業を受講できるようにするという取り組みを開始する。大学間で協定を締結し，大学院生と学部生のそれぞれの身分に合わせ，各留学生が希望する授業を特別聴講学生として受講することが可能となる。2025 年度はオンラインでの受け入れとなるが，今後は学生のニーズや科目の内容などにより，科目ごとに対面またはオンラインといった授業形式を展開していくことを計画している。

なお，本取り組みで提供する授業は，各大学で十分な体制を整えることが難しい際の日本語共通科目としての役割を担い，各大学では地域や専門性に特化した教育に注力し相補的に協力し合うことで，将来的には相互に教育を提供することのできる全国的な日本語教育体制を整えることを目指している。

3　実践の概要

2025 年の 1 月から 3 月にかけて，北海道，甲信越，近畿，九州・沖縄地域の 5 つの国立大学を訪問し，体験授業とアンケート調査を実施した。授業内容は事前に各大学の担当者と調整の上，次のように設定した。はじめに訪問した A 大学では，来日して間もない初級者に対する支援として「文字入門講座」を英語で実施した。続く B 大学では，日本での就職活動に向けた具体的な支援として「就活対策講座」と「JLPT 対策講座」を英語で実施し，初級者を対象としていたものの上級者の参加もあった。C 大学では，授業という形式ではなく，国際交流イベントにおける留学生のスピーチ練習の個別対応を日本語で行った。D 大学では，ひらがなとカタカナの確認と漢字学習の入門を行う「文字練習講座」を英語で実施した。E 大学では，初級者に向けて「日常会話練習講座」を日本語で実施するとともに，主に中級以上の学生に向けて，講義形式の「BJT 対策講座」と，留学生向け就職支援システム「就活 JUMP スタート」を用いてワークショップ形式で自己分析やエントリーシート作成などを行う「就活対策講座」を実施した。

各授業の終了後，授業の満足度を問うアンケートと，日頃の日本語学習や

ニーズについて問うアンケートを実施した。次節では，このうちの後者のアンケートについて詳述する。

4　アンケート調査の概要と結果

4.1　アンケートの概要

アンケートは，体験授業に参加した学生を対象としたものと，各大学の留学生の受け入れ担当者を対象としたものとがある。それぞれのアンケートの構成を表 1 に示す。学生向けアンケートは日本語と英語を併記して実施した。

表 1：アンケートの構成

学生向け：37 項目	受け入れ担当者向け：38 項目
①学生の属性	⑥希望する授業の実施形態・時間帯
②希望する授業の実施形態・時間帯	⑦正規留学生の属性
③学習の動機と日本語使用場面	⑧大学の日本語教育の状況
④現在の日本語能力	
⑤大学の日本語授業に関する意見	

結果として，学生向けアンケートは 4 機関から 54 名，受け入れ担当者向けアンケートは 5 機関から 6 名の回答が得られた [2]。

次節では，REC-J における他大学の学生に向けた授業の企画・実施に関わる質問・回答を取り上げる。特に，表 1 の学生向けアンケート内の「①学生の属性」および「②希望する授業の実施形態・時間帯」に当たる質問と回答を主に取り上げる。また，①と②に関連する，受け入れ担当者向けアンケートの質問と回答についても適宜言及する。

4.2　アンケートの結果

まず，今後の進路をどのように考えているのかという点についてである。アンケートからは，日本での永住・就職を希望する学生の割合が多いことが

うかがえた。なお，以下に示す 2 種類の質問・回答は「①学生の属性」に当たるものである。

表 2 は，今後の滞在予定期間についての質問に対する結果である。最も多かった回答は「永住を希望している」というものであり，全体の約 35%を占めていた。また，少なくとも全体の 50%以上の学生が，3 年以上の滞在を予定しているという結果となった。

表 2 :「日本でどのくらい生活する予定でいるか」に対する回答

項目	回答数	%
永住を希望している	19	35.2
1 年以上～3 年未満	13	24.1
3 年以上～5 年未満	7	13.0
5 年以上	6	11.1
まだ決めていない	5	9.3
6 か月未満	3	5.6
6 か月以上～12 か月未満	1	1.9
総計	54	100

これに関連して，日本での就職希望について尋ねた結果が表 3 である。60%以上の学生が「はい」と回答しており，就職の意思がないことを明確に示した学生は 5%程度に留まった。なお,「その他」の内容は「今すぐではないが希望している」「ポスドクを希望している」「母国に恋人がいるためおそらく帰国する」というものであった。先ほどの表 2 と併せて考えると，今回の体験授業に参加した学生の多くは日本に定住することを希望しており，長期的な日本語支援を必要としているということが分かる。

表 3 :「卒業後，日本で就職するつもりがあるか」に対する回答

項目	回答数	%
はい	34	63.0
まだ決めていない	14	26.0
その他	3	5.6
いいえ	3	5.6
総計	54	100

次に，表 1 の「②希望する授業の実施形態・時間帯」に当たる，支援の具体的な方法についての質問・回答を取り上げる。表 4 から表 7 は，筑波大学の日本語の授業を受ける場合，何時頃を希望するかということについて，対面かオンラインかといった形態別に尋ねた結果である。いずれも複数回答可としている。対面（表 4）の場合，全体として授業時間内での開講を希望する学生が多い。最も多かった回答は「9 時～12 時」という午前の時間帯で，これは研究室の時間との調整がしやすく，かつ早朝や夜間と比べて参加の負担が少ないためと考えられる。一方，オンラインで受講が可能となる，リアルタイム配信（表 5），ハイブリッド（表 6）[3]，オンデマンド（表 7）の場合を見ると，「9 時～12 時」という午前の時間帯に加え，「19 時～21 時」といった夜の時間帯での開講を希望する学生が比較的多いということが分かる。なお，受け入れ担当者向けアンケートでは，全ての形態において，「17 時～19 時」が最も多く，次いで「19 時～21 時」が多いという結果となった。やはり各大学の授業や研究活動と重ならない形での支援が求められているということが窺える。

表 4：対面の場合の希望時間帯

項目	回答数	%
9 時～12 時	26	29.2
13 時～15 時	19	21.3
15 時～17 時	15	16.9
19 時～21 時	11	12.4
17 時～19 時	7	7.9
回答なし	5	5.6
9 時以前	4	4.5
21 時以降	2	2.2
総計	89	100

表 5：リアルタイム配信の場合の希望時間帯

項目	回答数	%
19 時～21 時	19	23.5
9 時～12 時	17	21
13 時～15 時	12	14.8
15 時～17 時	10	12.3
17 時～19 時	10	12.3
21 時以降	7	8.6
9 時以前	6	7.4
総計	81	100

表 6：ハイブリッドの場合の希望時間帯

項目	回答数	%
9 時～12 時	18	26.9
17 時～19 時	16	23.9
13 時～15 時	12	17.9
15 時～17 時	11	16.4
21 時以降	7	10.4
9 時以前	3	4.5
総計	67	100

表 7：オンデマンドの場合の希望時間帯

項目	回答数	%
9 時～12 時	20	25.0
19 時～21 時	16	20.0
13 時～15 時	12	15.0
15 時～17 時	11	13.8
17 時～19 時	10	12.5
21 時以降	6	7.5
9 時以前	5	6.3
総計	80	100

最後に，どのような形態の授業を希望するのかについて取り上げる。表 8 は，対面かオンラインかといった形態の希望を尋ねた結果である。これも複数回答可としている。結果として，対面という回答が多いものの，割合としては 45%程度であり，反対にオンラインで受講可能な形態の合計が半数以上を占めている。対面のみの開講となった場合，半数以上の学生は受講を諦め

る可能性が高いということが示唆されている。また，受け入れ担当者からも「物理的な移動を伴う受講は難しい」という意見が多く寄せられた。

表 8 :「どのような形態で授業を受けたいか」に対する回答

項目		回答数	%
対面		37	44.6
オンライン	リアルタイム配信	24	28.9
	ハイブリッド	13	15.7
	オンデマンド	9	10.8
総計		83	100

5　考察

以上の内容をもとに，REC-J が今後行う支援の方向性とその意義について検討する。

今回体験授業に参加し，アンケートへの協力を得た学生の多くは，日本での永住や就職を希望しており，キャリア形成のための長期的な支援を必要としていることが分かった。そのための一助として，筑波大学の授業に関心を寄せたものと思われる。しかしその背景には，長期滞在に伴う日本語能力や就職活動に不安を抱えており，それを払しょくするための学びの機会が少ないという状況があると考えられる。今後の支援では，この点を補うことが求められる。

学びの機会が少ないとはどのような状況であるのかを紐解くと，まず各大学で提供できる日本語の授業の数や内容にどうしても限りがあり，限定的になってしまっているということが挙げられる。また，就職活動に向けて何をすべきかが分からない，日本語の授業があっても研究などで忙しく参加が難しい，日常的に日本語会話や情報収集ができるコミュニティがないといった，学生個人の事情も存在する。

このような状況の打開策として有効となるのが，大学間の連携である。学

生が複数の大学の授業を受講できる体制を整備することで，授業の数のみならず，初級から上級までといったレベルや，文字学習からキャリア支援までといった内容の充実も図ることができる。また，就職の意思はあるものの就職活動に向けて何をすべきかが分からないという学生に向けて，各大学のリソースを活用し，キャリア支援に特化した授業を開講・公開するということも可能となる。そしてこれらをオンライン参加型とすることで，学生は自身の研究活動や生活に合わせ，午前中や夜などに柔軟に学習することができる。加えて，授業が大学の枠を超えて学生が集まる場となることにより，学生間のネットワーク形成にも寄与すると考えられる。

また，午前中や夜にオンラインで授業を行う場合，海外からの参加も可能となる。国内外の学生が共に学ぶことで，学生間ネットワークの充実につながると同時に，国外の学生が来日前に日本での滞在や就職活動についての情報を得やすくなるという利点も生まれる。

以上のように，本実践で示唆された学生のニーズに対応するには大学間連携が有効であり，さらに海外の学生との共修も実現可能かつ効果的であると考えられる。本稿のデータは，その実施に際して有意義な知見をもたらすものといえる。

6　おわりに

本稿では，REC-J の概要について述べつつ，他大学と連携して日本語教育支援を展開するにあたり，どのような教育内容，教育形態，および時間帯の支援が求められているのかを，アンケート調査の結果をもとに検討した。内容については，日本での永住や就職を希望する学生が多かったことから，長期滞在を見据えたキャリア支援を中心とする内容が求められていることが分かった。また形態と時間帯については，「9 時～12 時」といった午前中，もしくは「19 時～21 時」といった夜の時間帯におけるオンライン参加型の支援が特に求められていることが分かった。

このような形で行う連携型の支援は，各大学にとっても学生にとっても有

益なものであるといえる。今後，まずは国内の国立大学の学生を対象として支援を開始するが，いずれは海外の学生を含めた共修科目として立てることも積極的に検討していきたい。

＜注＞

1. REC-J の詳細については，https://rec-j.cegloc.tsukuba.ac.jp/を参照されたい。
2. C 大学では個別対応のみで授業を行わなかったため，学生向けアンケートを実施していない。また，E 大学で受け入れ担当者向けアンケートを実施した際，日本語教育担当とキャリア支援担当の 2 名の回答が得られた。
3. ハイブリッドの場合の希望時間帯について，アンケート実施時に「19 時～21 時」という選択肢が欠落していたため，回答結果に含まれていない。

＜資料＞

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・日本事情遠隔教育拠点「就活 JUMP スタート」
https://shuukatsu-jumpstart.cegloc.tsukuba.ac.jp/（2025 年 9 月 24 日）

＜引用文献＞

文部科学省（2025）「我が国の「知の総和」向上の未来像―高等教育システムの再構築―（答申）」
https://www.mext.go.jp/content/20250221-mxt_koutou02-000040400_1.pdf
（2025 年 9 月 26 日）

Survey on Japanese Language Learning Needs of Higher Education Institutions in Japan:

Toward International Support of Japanese Language Education

Yoko KAGAMI (University of Tsukuba)
Hideaki ITO (University of Tsukuba)
Ruth VANBAELEN (University of Tsukuba)
Shinsuke HIDAKA (University of Tsukuba)
Anubhuti CHAUHAN (University of Tsukuba)

Abstract

In 2024, the University of Tsukuba established the “Research and Education Center for Japanese Language and Culture,” which has since been providing Japanese language education support to higher education institutions in Japan. This paper reports on a survey conducted at five universities in Japan in order to examine what types of educational content, class formats, and time slots are most needed. The results indicate that many students expressed a desire to reside or work in Japan permanently, suggesting a strong need for educational content focused on career support with an emphasis on long-term residence. In addition, both students and staff highlighted the demand for classes offered in the morning session between 9:00 and 12:00, or in the evening after 19:00, particularly in online formats, which allow for greater flexibility in balancing study, research, and daily life. Such forms of support can also be extended to learners outside Japan, indicating the potential for the development of joint courses with overseas institutions.

The Big Tree～日本語でビジネストーク～

―新規教材試用の実践報告（継続プロジェクト）―

出　理沙（ネヴシェヒル・ハジュ・ベクタシュ・ヴェリ大学）
ソレンセン　和子（元ロンドン大学ロイヤルホロウェイ）
池城　惠子（元オックスフォード・ブルックス大学）
藤本　憲志（大阪大学）

要旨

The Big Tree は，中級から上級レベルの学習者を対象に，ビジネスコンテンツの日本語能力を向上させ，日本社会・文化理解を培うためのオンライン教材を作成している。本稿では新規に作成した動画，聴解会話教材，読解作文教材，語彙増強教材を紹介し，2025 年 7 月にオンラインで行われた英国北部勉強会でのワークショップでの試用者の反応を基に，教材の問題点等を共有および検討する。

ワークショップ参加者からはどの教材も非常に学習者の興味をひきやすい内容だという評価を得た一方で，習熟段階に合わせた三段跳びアプローチを採用した本教材を効果的に活用するためには，学習者のニーズやレベルに合わせて教師のファシリテーション及び手引きが必要だと考えられる。

今後も教材内容を充実させるとともに，試用者も拡充させ，教材の改善を目指す。

【キーワード】ビジネスコンテンツの日本語，日本社会・文化の理解，オンライン教材，動画教材，教材開発

Keywords: Japanese in Business Contexts, Understanding of Japanese Society and Culture, Online Learning Materials, Video-based Learning Materials, Learning Material Development

1　はじめに

昨今，ビジネスのグローバル化が進み，日本企業の外国人人材の採用が増え，人材育成のニーズが高まっている。それに加え，インターネット社会の繁栄を受け，The Big Tree プロジェクト（以下 TBT）では，IT および AI ツールも大いに活用するビジネスコンテンツの日本語の教材を作成している。ここで言うビジネスコンテンツとは，単に商談などのビジネス場面だけでなく，「シェアリングエコノミー」や「ガチャガチャ文化」などの幅広いビジネス活動や日本特有の文化も含む。

本稿では，2024 年 8 月の第 26 回 BATJ 年次大会発表以降新たに作成した教材を紹介する。さらに，2025 年 7 月 24 日に行われた英国北部勉強会でのワークショップにおける使用者の反応を踏まえて本教材の問題点を共有し，検討したい。

なお，TBT の教材開発は BATJ プロジェクトの一つであり，国際交流基金から助成金を受けて制作している。

2　プロジェクト概要

本教材は，学習者がビジネス日本語の知識だけでなく，日本特有の社会的・文化的背景やビジネス活動への理解を深めるとともに，学習者自身の意見を日本語で発信する能力を育成することを目指す。本教材は中級から上級の日本語レベル（注 1）を有し，日本企業での勤務を希望する幅広い学習者を対象としている。そのため，教材では機能を重視し，会社組織などでのビジネス場面における日本語母語話者と日本語非母語話者の接触場面も扱っている。

2.1　教材の構成

本教材は図 1 のように，「学園都市」「商業都市」「歴史文化都市」「政治経済都市」「歴史と橋の町」のテーマをもった全 5 章に枝分かれしている。各章にはまず，「新人社員研修」や「不動産」といった日本の会社組織等で遭遇するであろうビジネス場面を扱う動画教材がそれぞれ配置されている。

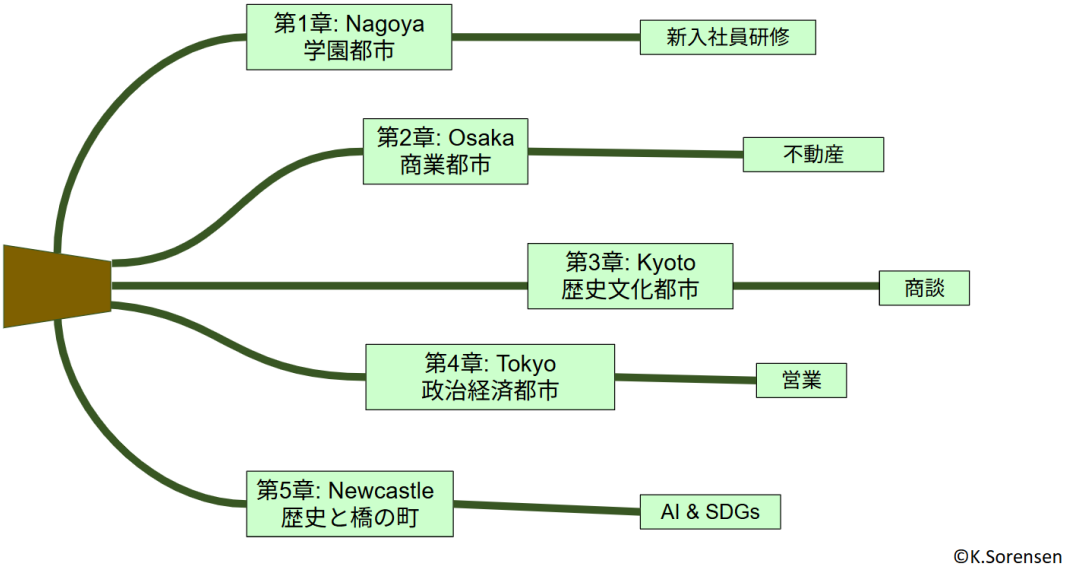


図 1：THE BIG TREE Theme Diagram

図 2 のように，動画教材にはそれぞれシナリオが用意されており，Shadowing や同時通訳の練習にも生かすことができる。動画内容に関して正誤を回答する問題もあり，動画教材の理解度を確認することも可能である。その後は Listen & Speak 教材（以下 LS 教材），Read & Write 教材（以下 RW 教材）と，さらに枝分かれしており，それぞれで聞く・話す能力，読む・聞く能力を育むことができる。Vocabulary Expansion 教材（以下 VE 教材）は，武庫川女子大学の高田公理氏の随筆「にっぽん原風景」を基に作成しており，日本の四季折々の自然や風習も取り上げている。

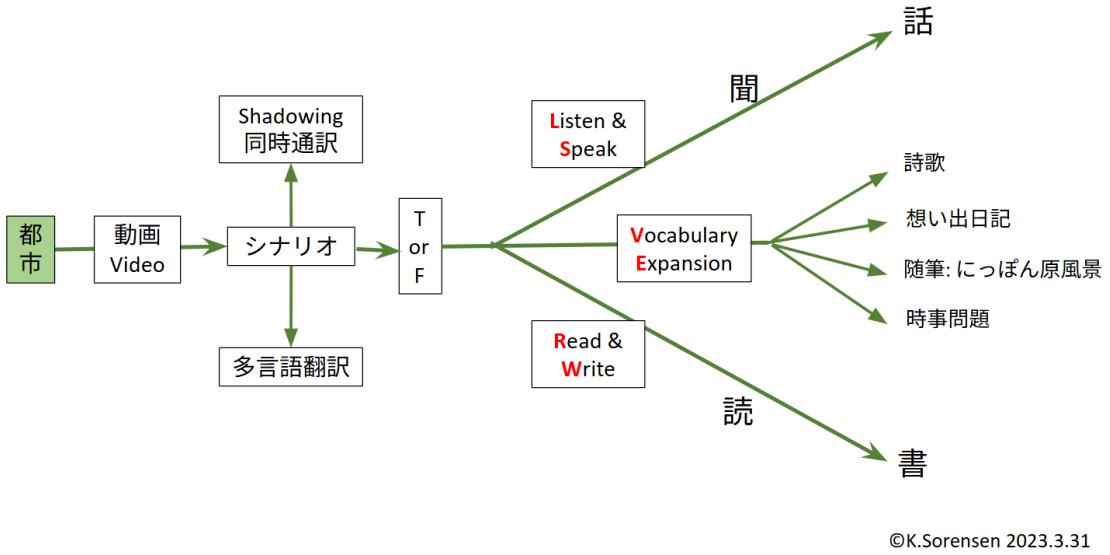


図 2：各都市の構成

TBT では，Piaget の段階的発達理論と Vygotsky の最近接発達領域理論を参考に，LS 教材，RW 教材，VE 教材のそれぞれに Hop（導入），Step（展開），Jump（発展）の三段跳びアプローチのタスクを設けている。これにより，教師や学習者自身が日本語レベルやニーズに合わせて学習内容を調整できるように配慮している。

2.2　昨年度の活動

TBT がこれまで開発した教材は 50 点近くにのぼるが，2024 年 8 月の第 26 回 BATJ 年次大会発表以降も様々な教材を開発している。「不動産　シェアハウスの下見」を含む動画教材を 2 本撮影したのに加え,「外食産業の海外展開」の LS 教材 1 点,「ガチャガチャ文化」を含む RW 教材 3 点,「大水に耐えて沈む沈下橋　悠々と流れる四万十川」を含む VE 教材 3 点を作成した。さらに，TBT では定期的に教材を実際に試用して改善を図る機会を設けており，2025 年 7 月 24 日には英国北部勉強会で，2025 年 8 月 27 日には第 11 回 CASTEL/J 大会にてワークショップを行った。ワークショップでは授業形式で本教材を試用して，教材内容及び，より効果的な使用方法を検討した上で，アンケートを実施した。以下の章では英国北部勉強会でのワークショップで取り上げた動画教材「不動産　シェアハウスの下見」, LS 教材「外食産業の海外展開」, RW 教材「ガチャガチャ文化」, VE 教材「大水に耐えて沈む沈下橋　悠々と流れる四万十川」について言及する。

3　動画教材「不動産　シェアハウスの下見」

3.1　動画教材の概要

「不動産　シェアハウスの下見」は外国から来た新入社員が日本で先輩社員とともにシェアハウスを下見するという場面を取り上げている。京都の三軒の家など，複数の場所で撮影した動画を，特に音声と場面のつながりを意識しながら編集した。脚本に慣用句や日本特有の文化が感じられる場面を組み込んで作成したのが特徴である。

動画シナリオ 1 :［下見に来たシェアハウスの玄関に入った場面］

先輩社員 :「（写真を見ながら）へー，玄関は写真で見るよりずっと広いですねー。」

不動産営業 :「さようでございます。昭和の中頃の住宅なので，このような玄関の造りになっております。」

先輩社員 :「（独り言のように）なるほどねー！まさに『百聞は一見に如かず』ってことですね。」

3.2　試用者のコメント

動画内の語彙や表現に関しては,「百聞は一見に如かず」のように音で聞くと難しい言葉があるという気づきを得たという意見や,「さようでございます」といったこれまで日本語の教科書でしか見なかった表現を見ることができて良いという好意的な意見も見られた。

一方で，不動産営業の女性の口調が丁寧すぎるという意見や，下見に来た一つ目の物件で「ここがいい」という台詞を何度も言いすぎて不自然であるため, 他の物件との比較があればなお良いといった意見も挙げられた。また,「ここでちょっと家の周りを見てから帰ります。」という台詞の助詞「で」が何を指しているのかが不明だという意見も寄せられた。

動画シナリオ 2 :［シェアハウスの部屋を内見している場面］

新人社員 :「猫も飼えるし，ここがいいです。」

先輩社員 :「えっ，もっと他を見なくてもいいんですか。」

新人社員 :「えぇ。猫も飼えるし，もう疲れました。早く決めたいです。」

先輩社員 :「じゃあ，ここにしましょう。」

（中略）

新人社員 :「青木さん（先輩社員），今日は本当にありがとうございました。じゃ，私はここでちょっと家の周りを見てから，帰ります。」

伏線にある日本の社会的・文化的な背景の描写に関しては,「畳化」という新しい文化を表す語彙が使われているのが良いという意見や，先輩社員が下見の後に「これから残業」だとこぼすシーンがリアルで良いという意見が寄せられ，好意的に評価されたことがわかる。

その他，動画に英語などの字幕があればより理解しやすいのではないかという意見も挙げられたが，本動画は YouTube で共有する予定であるため，YouTube の自動翻訳機能が活用できるであろうと思われる。

4　LS 教材「外食産業の海外展開」

4.1　LS 教材の概要

昨今，日本の外食チェーンがイギリスを始めとした様々な国や地域で展開されている。「外食産業の海外展開」では，様々な国のつながりを意識しながら，自らビジネス戦略を考えるタスクを通して経済の流れを学ぶことを目指す。

本教材も前述の通り，Hop（導入），Step（展開），Jump（発展）の三段跳びアプローチで構成されており，Hop のタスクは予習として学習者が自ら行うことを想定している。活動の流れは次の通りである。まず，Hop（導入）で身近に海外展開を試みた外食産業があるかを考え，その成功または失敗の要因や海外展開の利点・欠点を書き出す。さらに，参考としてウェブサイトにアップロードされている日本の大手外食チェーンのドキュメンタリー動画を見た上で，自分が海外展開させたいと思う外食チェーンを一つ選び，選んだ理由と海外展開をどう進めるかのビジネス戦略を考える。次に Step（展開）では，Hop の内容をペアで共有し，成功の秘訣や失敗の改善点を検討する。そして，Hop で選んだ外食チェーンとビジネス戦略をグループ内で発表する。以上を踏まえ，Jump（発展）では外食チェーンの海外展開についての提案資料を作成し，クラス全体で発表する。

本教材は，ビジネストピックにあまり興味・関心を示さない学習者がいることも考慮し，できる限り多くの学習者が興味をもって積極的に発話できる

ように，学習者の身近な話題である「食」を取り上げた。これにより外食産業というビジネストピックにも自然と関心が向くように工夫した。また，参考動画として学生の興味を引きやすく，かつ入手しやすい動画を選定した。

4.2　試用者のコメント

ワークショップでのコメントとして，ここでは学習者の経験のある日本語非母語話者の教師の意見を紹介する。

まず，外食は学習者の興味をひくテーマだと好意的な反応であった。次に，Hop で行った各国の外国チェーンについて話す活動は非常に盛り上がり，会話練習としても効果的だったとのことだ。また，見た参考動画に知らない単語が出てきた場合にはすぐに動画の字幕で確認できて良かったと述べた。一方で，自らビジネス戦略を考えて発表するタスクについては，学習者は海外進出するためのビジネス戦略を直ぐに思いつかないし，例もわかりにくいという意見が出た。ワークショップでは時間の関係で Hop の事前準備が十分にできなかったためにこのような意見が出た可能性もあるが，それでも語彙の難易度が高く，その場で発表するには難しいという指摘があった。

4.3　ワークショップの所感

トピック自体は予想通り，学習者の興味をひく内容だという評価を得られた。一方で，タスクの活動の難易度が高いという指摘を受け，学習者がビジネス用語に精通していないことも考慮して，タスクを設定すべきだったと思われる。予め教師が学習者に到達目標を明示したり，具体例を示したりして，学習者の状況に応じてサポートする必要があると言える。

また，ワークショップでは授業の時間内で Hop の参考動画を視聴したが，参考動画の視聴は時間がかかるため，授業中に動画を見せる場合は各自内容の調整が必要だと思われる。

5　RW 教材「ガチャガチャ文化」

5.1　RW 教材の概要

ガチャガチャは，近年急速に市場規模を拡大しているビジネスであり，本教材では日本のポップカルチャーと関連付けて学習でき，学習の幅が広がると考えられる。

活動の流れは次の通りである。まず Hop では，個人でガチャガチャの人気の理由を検討する。さらに，雑誌のガチャガチャに関するオンライン記事を読み，そこに見られるビジネス戦略を学ぶ。次に，Step ではグループで自身のガチャガチャの経験を共有するとともに，ガチャガチャの人気の理由を検討し，ノートにまとめる。さらに，ガチャガチャのビジネス戦略が自国でも通用するかを検討し，ノートに 400 字程度でまとめる。最後に，Jump でガチャガチャが今後も人気の産業であり続けるのかを予想し，400 字程度でまとめる。

本教材を作成するにあたり，学習者が楽しんで取り組むことができるよう，作成者も楽しみながら教材を作ることを意識した。作成者が実際に最新のガチャガチャを経験し，景品や自分が撮った写真を見せ合いながら，学習者の立場になって教材の作成を試みた。

5.2　試用者のコメント

自分達の経験を他の人と共有しやすく，非常にアプローチしやすいトピックと内容であるという意見が出た。ワークショップでは，特に自分のガチャガチャの経験で非常に盛り上がり，経験した際の心理状況も共有することができると好意的な評価を得られた。また，出てくるモノは，日本の「かわいい文化」と密接に関わっており，面白いという意見も出た。

さらに，最近では「親ガチャ」や「上司ガチャ」のように「ガチャ」を使用した新たな言葉も使われているという指摘もあった。これは自ら結果を選択できないことに対して使われ，ガチャガチャの性質と共通していると言える。

5.3　ワークショップの所感

試用者からは非常にアプローチしやすい内容だという評価が得られ，教材作成者の意図は達成されたと言える。一方，教室活動では「ガチャガチャは楽しいね」といった共感をするだけで終わらないようにする必要がある。Jump のガチャガチャの今後の展望についての作文を書く前に，学習者がどのように自分自身で関連語彙を学習し，自分の意見や情報をまとめていくのか，そこに教師のファシリテーター能力が大いに問われると考えられる。

6　VE 教材「大水に耐えて沈む沈下橋」

6.1　VE 教材の概要

本教材では，日本古来の自然のままの川に目を向け，沈下橋と魚付林について学び，自然の生態系にまで視野を広げていく。

活動の流れは次の通りである。まず，Hop で高田公理氏の「四万十川」のエッセイを読み，日本や海外の沈下橋と魚付林について調べる。次に，Step では旅行サイトやガイドブックに掲載することを想定して沈下橋の紹介文を書き，さらに，魚付林の説明文を 400 字程度で書く。そして，「四万十川」のエッセイを自分で翻訳し，次に自動翻訳ツールを使ってみる。Jump では，Step で作成した翻訳をよりよいものに仕上げ，最後に，旅行会社での説明会や旅行サイトを想定して，沈下橋についてプレゼンを行うという流れになっている。

本教材には沈下橋，魚付林，磯焼けなど，普段聞き慣れない語彙が多く使用されているが，学習者に何か自分が興味のあるトピックを見つけてほしいと思い，作成した。

学習者の興味や日本語のレベルが異なることを考慮し，文体の違う紹介文と説明文を書いたり，プレゼンをしたりと様々な種類のタスクを設けている。また，その発信先も旅行サイト，ガイドブック，旅行会社の説明会など，変化を持たせ，より楽しく，意義のある内容を目指した。さらに，教材に挿入する写真は，学習者が内容を理解する助けになるよう，岸辺の様子が違う川や，

水位の異なる沈下橋が見られるものを選定している。

6.2　試用者のコメント

語彙については，難易度が高く，普段聞き慣れない語彙や和語が多々あるが，学習するにつれてその語彙に興味が湧くため，学習者が自分で語彙を調べることで関心に繋がるいい教材だという意見があった。さらに，様々な語彙から身近に起こっている環境破壊やダムの良し悪し等の新たなトピックに繋がり，学習の幅が広がるといった前向きの意見が多く見られた。また，旅行サイトなどの様々な媒体を想定して紹介するのも面白いとのことである。

語彙の導入の仕方については，何も情報がない状態で学習者に語彙を渡せば，まず自身で語彙の意味を調べるため，学習者が自主的に学習する態度を育てることに繋がるという意見があがった。自身で調べた後，クラス全体で読み合わせや質疑応答を行い，不足分を補足するのが良いとのことである。

テーマについては，沈下橋も魚付林もどちらも話しやすいトピックだという意見が見られた。沈下橋は世界各地の身近な場所で見られ，魚付林についても近年，特に若者間で環境問題に関心が高まっている。そのため学習者の興味を引きやすいという意見が出た。

6.3　ワークショップの所感

本教材は普段聞き慣れない語彙や和語といった語彙の難しさが学習の妨げにならず，かえって語彙増幅に繋がり，さらに新たなトピックや幅広いタスクの発展にも繋がっていくと思われる。但し，学習者のニーズや日本語レベルに応じて，教師の手引きが非常に重要になると考えられる。

最後に，特に VE 教材では読み方の難しい固有名詞などが多いが，漢字全般のルビをどうするか，他の教材と併せて方針を決める必要がある。

7　今後の課題と展望

今後も動画教材の撮影や各都市の関連教材の作成など，教材内容の充実を

図る予定である。それと同時に，教材の試用者を拡充させ，作成した教材を多角的に検討して改善を目指す。2026 年夏に英国北部勉強会にて本教材を使用したワークショップを行うとともに，第 28 回 BATJ 年次大会にて発表予定である。

本教材はオンラインで随時公開予定である。本教材のウェブサイトマップを使用者がモバイルデバイスでアクセスすることも念頭におきつつ，教師や学習者がすぐに興味のあるトピックの教材を見つけられるようなナビゲーション機能を付けるなど，さらなる充実を図っていく予定である。

＜注＞

1. 具体的には，CEFR B1 以上の日本語レベルを指す。JLPT 日本語能力試験 N1, N2 取得を目指す学習者や BJT ビジネス日本語能力テスト（CBT 方式）J2 取得を目指す学習者等を対象としている。

＜引用文献＞

大澤真也（2008）「ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達の概念 －言語習得研究への示唆－」『広島修大論集』No.49, 第二号, 1-11.

藤本憲志・石崎俊子・樋田祥子・ソレンセン和子（2020）「The Big Tree ～日本語でビジネス・トーク～」『BATJ Journal』No.21, 50-54.

THE BIG TREE～Japanese for Business Communications～

: Practical Report on the Trial Use of New Teaching Materials

(BATJ Ongoing Project)

Risa IDE (Nevsehir Haci bektas Veli University)

Kazuko SORENSEN (Formerly University of London, Royal Holloway)

Keiko IKESHIRO (Formerly Oxford Brooks University)

Noriji FUJIMOTO (Osaka University)

Abstract

The Big Tree project develops online learning materials for intermediate to advanced level learners to enhance their Japanese in business contexts and foster understanding of Japanese society and culture. We introduce new materials—video, listening–speaking, reading–writing, and vocabulary expansion (VE) — and, drawing on feedback from trial users during a July 2025 online workshop of the Northern UK Study Group, examines issues identified in their use.

The themes reflect business situations and contemporary topics, such as “Real Estate: Viewing a Share House,” “Overseas Expansion of the Food Service Industry,” and “Capsule Toy Culture.” The VE material also features traditional aspects of Japanese nature and customs through the theme “A Sinking Bridge that Endures Floodwaters: The Broad Flow of the Shimanto River.”

Workshop participants evaluated all materials as highly engaging, but to ensure effective use of the triple-step approach adopted for different proficiency stages, facilitation and guidance for teachers tailored to learners’ needs and levels were considered essential.

Going forward, we aim to enhance content and broaden trial users, thereby improving the overall quality of the materials.

中国人日本語学習者の異文化間能力を育む授業の実践例

劉碩（西安交通リバプール大学）
金璐璐（西安交通リバプール大学）

要旨

本稿では，中国蘇州にある西安交通リバプール大学（以下， XJTLU）の国際ビジネス専攻・日本語副専攻の 4 年生を対象とした日本語の中級の授業において，日本の小学校の日常を描いた短編ドキュメンタリーを視聴し，異文化理解を深めるための新たな気づきや発見，それらをどのように考察し，クラスメートと共有したかの過程について報告する。特に，学生の文化事象を発見，解釈，関連付ける力に焦点を当て，授業の具体的な内容を示すとともに，学生が日本の文化と自己の文化をどのように認識し，違いや共通点を理解するかを量的および質的に探る。実際，多くの学習者は自らの小学校生活をもとに，日本の小学校における規則や教師と生徒，生徒同士の関係の違いに注目した。

【キーワード】異文化理解，深層文化，複眼的な視点

Keywords: intercultural competence skills, deep culture, multifaceted perspective

1　目的と使用した映像素材

1.1　目的

先行研究によると，文化の捉え方の一つである表層文化は衣食住など外から観察できる要素を指すのに対し，もう一つの捉え方としての深層文化はその背後にあるものの考え方や価値観など，「外部の観察者が相手の文化に入ってもすぐには見ることができないものである（石井他，2013:17）」と指摘されている。さらに，Lazar et al.（2007）は，表層文化と深層文化の要素を授業に取り入れながら，言語と文化を相互的に教えることを通して，学習者が複眼的な視点や自文化を相対化する視点を養い，深層文化への理解を深め

る事が重要であると提案している。

本稿では，日本の小学校の日常を記録した短編ドキュメンタリーを視聴し，異文化理解を深めるための新たな気づきや発見，それをどのように考え，クラスメートと共有したかの過程を報告する。主に，学習者の文化事象を発見，解釈，関連付ける力に注目し，具体的には，学習者が日本の文化と自分たちの文化をどのように認識し，違いや共通点を理解するのかについて探る。

1.2　使用した映像素材

使用した映像素材は，『Instruments of a Beating Heart』[1]という短編ドキュメンタリーであり，米国の第 97 回アカデミー短編ドキュメンタリー映画賞の候補にもなった作品である。本作は，東京の公立小学校の 1 年間を 150 日間かけて密着取材した『小学校～それは小さな社会～』[2]という長編の映画から生まれたものである。この素材を使用した理由は以下の通りである。

まず，カメラは主に 1 年生の子どもたちが小学校という集団生活の一員としての規律と秩序について初めて学ぶリアルな姿に焦点を絞っているからである。そのため，日本の小学校の日常の習慣や，その裏にある文化的価値観を視覚的に具体化できると考えた。

次に，素材は 23 分間の長さでありながら，学習者が自らの文化において既に経験済みの小学校の日常のストーリーを持っているため，感情的に共鳴しやすく，異文化への理解や共感を深めることができると考えた。

さらに，作り手である監督はイギリスと日本の両方にルーツを持ち，実際に日本の公立小学校から日本国内のインターナショナルスクールを経てアメリカの大学に進学するなど，複数の文化の中で育ち，生活している方である。そのため，カメラを通して複眼的な視点で東京の公立小学校の日常を見つめている。

最後に，本稿の筆者の一人も，10 歳で家族と共に日本に渡り，実際に埼玉県の公立の小，中，高校で学んだ経歴がある。そのため，日本の小学校において普通だと思われるありふれた日常を学習者たちがどのように捉えるの

かに非常に興味があり，この素材を使用した。

2　対象学習者と実践概要

2.1　対象学習者

対象の学習者は，XJTLU の国際ビジネス専攻・日本語副専攻の 4 年生 47 名である。学習者の総学習時間は卒業時まで約 520 時間であり，到達目標は CEFR の B1 レベルである。教材は，国際交流基金の『まるごと 日本のことばと文化』シリーズを使用している。学習者はこの教科書の特徴でもある，日本についてのさまざまなトピックに触れながら，日本語と日本文化をバランスよく学んでいる。学習者が視聴する小学校の素材の内容に関連する文化的要素として，主に『まるごと A1 かつどう』では，「日本語」のトピックにおいて「名前の呼び方」が取り上げられ，また「生活」のトピックでは「小学生の登下校の様子や塾の様子」が扱われている。

2.2　実践概要

実践の活動は前学期で『まるごと中級 2　B1』の「私の街の交通機関」というトピックを扱った後に行った。このトピックは主に「交通機関」の話題を切り口に，日本と居住する街の公共的なルールやマナーを比較し，それに対する感じ方を共有する内容であった。

実際には，90 分の活動を対象学習者の計 3 つのクラスでそれぞれ 1 回ずつ行った。具体的には，簡単な導入を行った後に約 20 分間の映像素材を視聴し，3～4 人のグループディスカッションを約 45 分間実施した。映像素材を視聴した直後にグループディスカッションを行うことで，学習者同士の意見交換や批判的思考の促進を図った。学生は主に母語である中国語を用いて意見を交換していた。その後，個人の振り返りとしてアンケートを実施した。

3　学習者からのフィードバックと考察

3.1　調査方法と満足度

まず，クラスの活動の直後に実施したオンラインアンケートには 23 名の学生が回答した。さらに，その約 2 週間後にはアンケート回答者の中から 8 名の学生に対して，約 30 分から 40 分間の対面によるグループインタビューを行った。グループインタビューは主に中国語を使用して行った。

学習者のアンケート結果から，視聴したドキュメンタリー素材および関連するクラス活動の満足度は非常に高く，全体の 87%の学生が「とても楽しかった」または「楽しかった」と回答した。（表 1）

表 1：満足度 (How much did you enjoy the experience?)

満足度	%
5. 非常に楽しかった	74%
4. 楽しかった	13%
3. どちらでもなかった	13%
2. あまり楽しくなかった	0%
1. 全然楽しくなかった	0%

3.2.1　違和感を覚えたこと

「視聴した短編ドキュメンタリーの中で違和感を覚えたこと」という問いに対して，約 82.6%の学生がドキュメンタリーで映し出されている小学校の「規則」に関連する要素に違和感を覚えたと回答した。具体的にどのような規則に対して違和感を覚えたのかについては，その半数以上の学生が「給食」の例を挙げた。（表 2）

給食に違和感を覚えた理由としては，自分たちとの習慣やマナーの違いに因る例が多かった。例えば，給食を食べる際の決まりとして，ほとんどの学生が，給食の残り時間を表示するカウントダウンタイマーが使用されているのを初めて見て，非常に驚いたとコメントしている。また，食事の際の習慣の違いとして，中国では一般的に急いで食事をすることは健康的ではないと考えられているため，給食を食べる時間の短さに違和感を覚えたという意見

も多く見られた。さらに，学生たちは通常，学校の食堂や自宅で昼食をとるという習慣があるため，教室での食事に対しても違和感を抱いたようである。

上記のほかに，小さい生徒たち自身による給食の配膳に対して安全性が心配になるという意見もあった。一方で，多くの学習者は給食のシーンにおいて，きちんと並び非常に静かに食べている生徒の姿から，強い規則性や集団性を感じたようである。

表 2：違和感を覚えたことは何か（複数回答可）

文化的要素	%	規則に関連する要素	%
規則	82.6%	給食	68.42%
その他	21.73%	上履き	26.31%
生徒同士の関係	8.69%	通学帽とランドセル	5.26%
教師と生徒の関係	4.34%	その他	5.26%

3.2.2　見たことがある文化的要素

短編ドキュメンタリーの中で『まるごと 日本のことばと文化』のテキストで学んだ内容や，日本のテレビドラマやアニメで見たことがある文化的要素があったかどうかという問いに対して，ほとんどの学生がここでも「規則」の例を挙げ，特に登下校の際に生徒たちが統一的に身に着けている要素などに注目した。（表 3）

その具体的な例として，登下校の際に生徒が身に着けている 1）通学帽とランドセル，そして学校の玄関口での 2）上履きの履き替えに関する回答が多く見られた。これらの決まりが中国ではあまり見られない，あるいはそもそも存在していないことから，多くの学生が非常に興味深く感じている様子であった。

特に上履きの履き替えについては，多くの学生が日本の小説やアニメ，テレビドラマで何度も目にしていると述べた。なぜこのような決まりが存在するのかについては，校内の清潔さを保つためであるという意見があった一方

で，非常に小さなことのように思えるが，全員が統一的に行っていることから学校の規則性や集団性の重視が表れていると感じた学生もいた。

「その他」の文化的要素として，課外活動などが挙げられた。そして，学校において勉強以外にも興味のあることに十分に取り込めることは非常に良いことだという声も多かった。

表 3：テキストの内容や日本のアニメなどで見たことがある要素は何か（複数回答可）

文化的要素	%	規則に関連する要素	%
規則	78.26%	通学帽とランドセル	44.44%
その他	17.39%	その他	44.44%
教師と生徒の関係	8.69%	上履き	38.88%
生徒同士の関係	4.34%	給食	5.55%

3.2.3　似た経験や異なる経験

視聴した素材と似た経験や異なる経験をしたことがあるかという問いに対して，「規則」に関連した回答に次いで，「教師と生徒の関係」や「生徒同士の関係」といった学校生活における人間関係に関する回答が集中した。（表 4）

特に，異なる経験の例として「コミュニケーションスタイル」の違いを挙げた学生が多く見られた。その中でも，ミスをした生徒に対する教師の注意の仕方の違いに注目が集まった。日本の都立小学校の映像の中で，ミスをした女子生徒が他の生徒全員の前で注意されて泣きじゃくるシーンに対し，多くの学生がその注意の仕方はあまり良くないとし，とてもかわいそうだと指摘していた。

その理由として，中国ではその場合，教師が該当する生徒を廊下などの比較的人が少ない場所に連れ出して，そっと注意をするのが一般的であると述べた。中国の学生にとって，クラス全員の前で叱られることは「面子を潰された」と考えられ，非常に恥ずかしくて嫌なことであるため，もしそのようなことがあれば，しばらくはその教師を恨みに思ってしまうという意見もあった。

表 4：似た経験や異なる経験は何か（複数回答可）

似た経験や異なる経験	%
規則	65.21%
教師と生徒の関係	43.47%
その他	30.43%
生徒同士の関係	17.39%

3.3　考察（一）

1999 年に米国で提唱された『21 世紀における外国語学習スタンダーズ』[3] では，文化理解のための方法として「三つの P」に整理されている。（図 1）この三つの P とは，行動・習慣の Practices，産物の Products，その背景となるものの見方の Perspectives である。特に，その背景となるものの見方には，意味，態度，価値観，考えなどの深層文化の要素が含まれている。

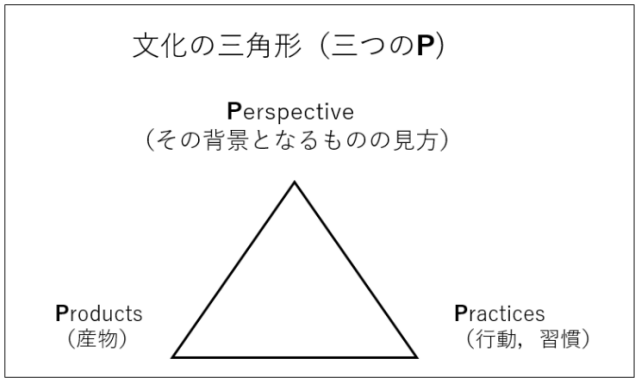


図 1：三つの P「21 世紀における外国語学習スタンダーズ日本語版」国際交流基金日本語国際センター 2002）

学習者の発見・気づきを三つの P の文化面のポイントで整理すると下記のようになる。（表 5）

Practices（行動・習慣）においては，特に自分たちとの習慣やマナーの違いに関する例や，映像素材で初めて見た決まりの例が挙げられた。Products（産物）に関しては，主に中国には存在しない，ランドセルや通学帽など，

生徒たちが統一的に身に着けている要素に注目が集まった。さらに，Perspectives（その背景となるものの見方）として，多くの学習者が東京の公立小学校における規律重視の価値観や集団主義の強化を感じたようである。

表 5：三つの P の文化面のポイントでの学習者の発見・気づきの整理

Perspectives （その背景となるものの見方）	• 規律重視 • 集団主義 • 統一する
Products （産物）	給食のシステム, 上履き, 靴箱, ランドセル, 通学帽…
Practices （生活習慣・行動様式）	給食を教室で時間内に食べる, 小さい生徒自身による給食の配膳, 下校時に上履きを履き替える, 通学帽とランドセルを身に着けて登下校する…

3.4　グループディスカッション

グループディスカッションにおいて，自分の意見とは異なる意見があったかどうか，またクラスメートと話し合ったことで新たな気づきや再発見があったかどうかについて尋ねた。その結果，約 3 分の 2 の学生が再発見として，自分の小学校の規則や日課がクラスメートの学校とは異なることの例を挙げていた。

具体的には，a）休憩時間の過ごし方の違い，および b）通常の授業以外の課外活動の量の違いなどが挙げられた。a）の例として，ランチタイムの過ごし方や，ランチ後のお昼寝の時間が課せられているかどうかについての違いが見られた。

非常に興味深いことに，活動中の様子として，多くの学生が視聴した日本の公立小学校のドキュメンタリーの内容をきっかけに，自身の小学校時代の経験を共有していた。そのため，グループ内では思い出話に花が咲き，活発なやりとりが多かったことが非常に印象的であった。

さらに，インタビューからは，クラスメートの中に地域の差によって異なる体験をしていた人が多く，活動を通じて一緒に小学校時代の経験を振り返り，自分たちの体験の相違を見つけることが非常に楽しかったという声があ

った。また，中国の文化は日本の文化に比べて，南北の地域差が大きい関係で，文化の包容の範囲がより広いのではないかという声もあった。

3.5　考察（二）

以上のことから，日本の小学校の日常に関する素材が，学習者にとっては自己の文化を再評価し，他者との違いを理解するための重要なきっかけとなったようである。特に地域差が大きい中国においては，異なる体験を持つクラスメートとの交流が，自分たちの文化的多様性を理解する上での貴重な機会となったようだ。このことを踏まえ，さらに異なる文化背景を持つ学習者とのディスカッションを通じて，新しい発見や気づきにつながるのではないかと推察される。

4　今後の課題

今後は，特に海外の大学において，異なる文化背景を持つ学習者が同じビデオを視聴した際に気づく文化事象を比較し，オンライン国際交流という「サードプレイス」を通じて他者と意見を共有・交換する力について分析したい。さらに，学習者自身の文化と異なる文化との相違点の他に，共通点や類似点についても取り組みたいと考える。

＜注＞

1. 『Instruments of a Beating Heart』Directed by Ema Ryan Yamazaki（2024）
2. 『小学校～それは小さな社会～』山崎エマ （2023）© Cineric Creative. NHK Pystymetsä. Point du Jour
3. National Standards in Foreign Language Education Project（1999）*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*

＜引用文献＞

池田香菜子・長坂水晶（2021）「異文化理解能力の育成を目指したプロジェクトの実践−初中級レベルの多国籍日本語教師を対象とした段階的なアプローチの試み-」『日本語教育』178 号, https://www.jstage.jst.go.jp/article/nihongokyoiku/178/0/178_215/_pdf/-char/ja （2025 年 9 月 26 日）.

石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人（2013）『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション−多文化共生と平和構築に向けて』有斐閣.

国際交流基金（2010）『日本事情・日本文化を教える』（国際交流基金 日本語教授法シリーズ 7）ひつじ書房.

国際交流基金日本語国際センター（2002）『21 世紀の外国語学習スタンダーズ日本語版』, https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf（2025 年 9 月 26 日）.

Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G., & Peck, C.（2007）. *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators.* European Center of Modern Languages.

A Practical Report on Japanese Classes for Chinese Students to Develop Intercultural Competence Skills

Shuo LIU (Xi'an Jiaotong Liverpool University)
Lulu JIN (Xi'an Jiaotong Liverpool University)

Abstract

This paper reports on an intermediate Japanese language class for fourth-year students minoring in Japanese at the International Business School of Xi'an Jiaotong-Liverpool University (hereafter referred to as XJTLU). In this class, the students watched a short documentary depicting daily life in a Japanese elementary school, which led to new insights and discoveries that deepened their understanding of a different culture. The paper discusses how these insights were reflected upon and shared with classmates. Specifically, it focuses on the students' ability to discover, interpret, and relate cultural phenomena, while exploring how they perceive Japanese culture and their own culture in the classroom, both quantitatively and qualitatively, in order to understand the differences and commonalities.

母語の違いは日本語学習者の副詞の産出にどの程度影響するのか

朴　秀娟（神戸女学院大学）

要旨

本稿では，日本語学習者（以下，学習者）の副詞の産出における母語の影響について考察した。『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』の「対話」データを用い，英語，韓国語，中国語を母語とする学習者が産出した副詞の特徴を分析した結果，母語ごとに使用頻度やバリエーション，過剰使用及び過少使用の傾向に違いがあることが明らかになった。また，学習者の副詞の産出を見る際には，母語における副詞の振る舞いや，意味が近い副詞の捉え方が言語ごとに異なる可能性を考慮する必要があることも示唆された。

【キーワード】副詞，日本語学習者，使用傾向，母語の違い

Keywords: adverb, Japanese language learners, usage tendency, L1 differences

1　はじめに

本研究の目的は，日本語学習者（以下，学習者）の副詞の産出における母語の影響について考察することである。日本語教育において副詞は，語彙レベルでの導入に留まることが多く，動詞，形容詞のような他の品詞と比べると，取り立てて指導されることが少ない（大関 1993，朴 2022 など）。しかしながら，副詞の習得が容易というわけではなく，副詞の誤用は上級学習者にもしばしば観察される。学習者にとって話し手の評価や感情を表す副詞の産出が難しいことや（朴 2020），習熟度によって副詞の産出傾向が異なることについては（島崎 2022 など），従来の研究においても指摘されてきた。また，学習者の母語の違いによる副詞の産出傾向の違いが言及されることもあったが，従来の考察には，次のような課題が残されている。

①調査資料が，ロールプレイ，ストーリーテリングなど，調査者によってあらかじめ設計されたフレームをもつものであることが多く，産出される副詞の種類が限られていた可能性がある。

②形態素解析を使った研究を中心に，「こう，何というか」「よろしくお願いします」の「こう」「よろしく」のような，フィラー的な要素や定型表現の一部となっている要素も副詞として扱われるなど，副詞の認定基準が曖昧であった。

そこで本研究では，自然会話に近い学習者データから厳密に副詞として認められるもののみを抽出し，分析を行う。これにより，従来の研究に残されていた課題を解決し，学習者の副詞の産出における母語の影響を検証する。

2　先行研究

学習者の母語別に副詞の産出傾向について論じている研究には，胡（2019），島崎（2019），島崎（2022）などがある。

胡（2019）は，学習者における「叙法副詞」[1]の使用及び誤用の傾向を調査している。『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』（以下，I-JAS）の発話及び作文データを用い（I-JAS の詳細は 3 節を参照），中国語（以下，CNS），韓国語（以下，KNS），英語（以下，ENS）を母語とする学習者によって産出された「叙法副詞」の使用及び誤用傾向について，日本語母語話者（以下，JNS）の傾向と比較しながら考察を行っている。母語別に見られる特徴として挙げられている注目すべき考察は以下のとおりである。

①学習者は日本語母語話者と比べて「たぶん」を多用する。

②母語別に特徴的に使用されていた副詞は以下のとおりである。

CNS :「きっと」「なかなか」「なるべく」

KNS :「なぜ」「とうぜん」

ENS :「たいてい」「どうしても」

島崎（2019）は，話し言葉における学習者と JNS の副詞の使用実態を調査し，比較分析を行っている。I-JAS に収録されている発話データを資料に，韓

国語，中国語，ベトナム語，英語，フランス語を母語とする学習者による副詞の使用傾向と JNS による副詞の使用傾向を比較し，母語別に見られる特徴として次を指摘する。

①学習者の中では, KNS による使用実態が JNS による使用実態と最も近い。

②KNS は「ちょっと」「まあ」を過剰に使用している。他の学習者よりも使用が際立っている「まあ」については母語の影響であることが推測される。一方,「とても」については過少使用の傾向があり，代わりに「ちょっと」を使用する傾向にある。

島崎（2022）は，書き言葉における学習者の副詞の使用実態を量的に調査している。I-JAS の作文データを用い，韓国語，中国語を母語とする学習者による副詞の使用実態を調べ，JNS の使用実態と比較をしている。母語の違いによる副詞の使用傾向の違いについては，次のようなことを述べている。

①JNS と比べて過剰使用されていた副詞は KNS より CNS の方が多く見られ，過少使用されていた副詞は CNS よりも KNS において多く見られた。

②「たいへん」は，CNS，KNS ともに過少使用の傾向が見られたが，代わりに，CNS は「ほんとうに」「とても」を，KNS は「すごく」を多用する傾向にあった。

以上の研究からも，副詞の産出には母語が影響していることがわかる。ただし，調査対象が特定のカテゴリーに属する副詞に限定されていたり，さまざまなタイプのタスクが混在していたりするため，産出されうる副詞の種類が制約されていた可能性がある。そこで本研究では，ひとまず話し言葉を対象に，その中でも自然会話に近いデータを資料として，学習者による副詞の使用傾向を分析する。さらに，習熟度の違いによる影響を排除するため，ある程度まとまった談話が展開できるようになる中級学習者によって産出された副詞に限定して考察を行う。

3　調査資料

本研究では『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(I-JAS) を調査資料

とする[2]。本コーパスには 12 の異なる言語を母語とする学習者のデータが収録されているが，言語類型論的見地から，英語，韓国語，中国語（本土）を母語とする学習者（ENS・KNS・CNS）のデータを考察対象とする。I-JAS には発話データ（ストーリーテリング，対話，ロールプレイ，絵描写）と作文データ（ストーリーライティング，メール・エッセイ（任意））が収録されているが，このうち本研究では，「対話」データを用いた。I-JAS では，J-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）と SPOT（Simple Performance-Oriented Test）の 2 種類のテストによって学習者の習熟度が測られているが，本研究では SPOT による習熟度の分類を採用し，「成績中群」と分類される学習者を考察対象とする。考察対象となった学習者の数は，ENS が 62 名，KNS が 48 名，CNS が 82 名である。これらの学習者による「対話」データにおいて「副詞」としてタグづけされているものに絞り[3]，用言の修飾語として働いていると思われたもののみを考察対象とした。なお，学習者による特徴であることを示す手段として，日本語母語話者（JNS）50 名による「対話」データに見られる副詞についても考察を行った。本研究において考察対象となった副詞の数を表 1 に示す。

表 1：考察対象となった副詞の数

調査協力者	述べ語数	異なり語数
ENS（62 名）	4571	68
KNS（48 名）	2882	88
CNS（82 名）	3749	99
JNS（50 名）	6862	240

4　考察結果

考察結果を，副詞の使用全般に見られる特徴（4.1），日本語母語話者による使用との比較から見た特徴（4.2），母語別に見られる特徴（4.3）の 3 つに分けて示す。

4.1　副詞の使用全般に見られる特徴

表 2 は，「対話」データの全語数において副詞が占める割合を示したもので

ある。

表 2：全語数において副詞が占める割合

調査協力者	述べ語数	全語数（記号等除外）	副詞の割合
ENS（62 名）	4571	144924	3.2%
KNS（48 名）	2882	120428	2.4%
CNS（82 名）	3749	175580	2.1%
JNS（50 名）	6862	202034	3.4%

副詞の割合から，学習者の場合，ENS，KNS，CNS の順に副詞の産出頻度が高いことがわかる。ENS は JNS に近い割合で副詞の使用が見られる。しかし，一人当たりの副詞の平均産出頻度に注目すると（表 3），実際にはいずれの学習者も，述べ語数，異なり語数ともに，JNS 一人当たりの産出頻度の平均には及ばない。また，異なり語数の平均から，産出される副詞のバリエーションにおいては違いが見られることがわかる。

表 3：一人当たりの副詞の平均産出頻度

調査協力者	述べ語数	異なり語数
ENS（62 名）	73.7 個	1.1 個
KNS（48 名）	60.0 個	1.8 個
CNS（82 名）	45.7 個	1.2 個
JNS（50 名）	137.2 個	4.6 個

表 2 と表 3 を総合すると，ENS，KNS，CNS による副詞の使用全般については次のような特徴があると言える。

①ENS の場合，副詞の使用頻度は高いが，異なり語数の平均産出頻度が低いことから，同じ副詞を繰り返し使っている可能性がある。

②KNS の場合，副詞の使用頻度は JNS と比べると低いながらも，異なり語数の平均産出頻度は ENS，CNS よりも高く，ENS，CNS に比べて多様な副詞を使用する傾向がある。

③CNS の場合，ENS，KNS に比べると副詞の使用頻度が低い。また，異なり語数の平均産出頻度も低く，ENS と同様に，使用する副詞のバリエーションも少ない。

以上を踏まえ，次節では，JNS による使用傾向と比較しながら，ENS，KNS，CNS のそれぞれがどのような副詞をどのように用いていたのかを示す。

4.2 日本語母語話者による使用との比較から見た特徴

本節では，JNS の「対話」データにおいて高頻度で現れた副詞を基準にした時に見えてくる学習者の副詞使用に見られる特徴について述べる。表 4 は，JNS が多く用いていた上位 20 副詞それぞれについて，学習者の平均産出頻度を示したものである。「割合」は産出された副詞において当該の副詞が占める割合（いずれも述べ語数），「一人当たり」は一人当たりの平均産出頻度（出現回数を調査協力者の数で割ったもの）を表す。表中における印（ゴシック体，下線，網掛け）が意味するものは以下のとおりである。

ゴシック体：JNS と比べた時に学習者において使用が少ない副詞

下線：JNS と比べた時に学習者において使用が多い副詞

網掛け：特定の言語を母語とする学習者において特徴が見られる副詞

以下，順に述べていく。

表 4：産出された副詞の内訳（JNS による上位 20 副詞を基準に）

調査協力者 ＼ 副詞		JNS		ENS		KNS		CNS	
		割合	一人当たり	割合	一人当たり	割合	一人当たり	割合	一人当たり
1	**もう**	**13.3**	**18.2**	**5.3**	**3.9**	**4.9**	**2.9**	**4.3**	**2.0**
2	ちょっと	12.0	16.5	13.8	10.2	27.0	16.2	13.6	6.2
3	**やはり**	**10.1**	**13.8**	**4.3**	**3.1**	**6.0**	**3.6**	**5.0**	**2.3**
4	あまり	6.3	8.7	8.9	6.6	9.1	5.4	4.4	2.0
5	**けっこう**	**6.2**	**8.5**	**1.9**	**1.4**	**1.5**	**0.9**	**0.1**	**0.0**
6	たぶん	5.2	7.2	14.7	10.8	5.4	3.3	8.7	4.0
7	ぜんぜん	2.8	3.9	2.5	1.8	3.1	1.8	2.6	1.2
8	よく	2.7	3.7	5.3	3.9	4.5	2.7	6.2	2.8
9	いろいろ	2.4	3.3	0.5	0.4	1.6	1.0	3.1	1.4
9	ずっと	2.4	3.3	1.4	1.0	3.1	1.9	3.1	1.4
10	いちばん	1.9	2.6	4.0	2.9	4.6	2.8	5.1	2.3
11	とくに	1.7	2.3	0.7	0.5	1.6	1.0	1.3	0.6
12	たとえば	1.6	2.2	2.0	1.5	1.4	0.8	3.2	1.5

12	**わりと**	**1.6**	**2.2**	**0.1**	**0.1**	**0.0**	**0.0**	**0.1**	**0.0**
13	まだ	1.5	2.1	3.3	2.5	1.5	0.9	2.7	1.2
14	**ちょうど**	**1.3**	**1.8**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.0**	**0.3**	**0.1**
15	**なかなか**	**1.2**	**1.7**	**0.0**	**0.0**	**0.2**	**0.1**	**0.5**	**0.2**
16	**たまに**	**1.1**	**1.5**	**0.3**	**0.2**	**0.0**	**0.0**	**0.1**	**0.1**
16	いっぱい	1.1	1.5	1.1	0.8	1.7	1.0	1.8	0.8
16	まず	1.1	1.5	0.4	0.3	1.0	0.6	1.3	0.6
17	**また**	**1.0**	**1.4**	**0.4**	**0.3**	**0.6**	**0.4**	**0.2**	**0.1**
17	すぐ	1.0	1.3	0.6	0.4	1.7	1.0	0.5	0.2
18	たくさん	0.9	1.3	4.4	3.2	3.4	2.1	3.5	1.6
19	とても	0.8	1.1	10.3	7.6	1.6	1.0	11.1	5.1
19	**たまたま**	**0.8**	**1.1**	**0.0**	**0.0**	**0.1**	**0.1**	**0.1**	**0.0**
20	もちろん	0.7	1.0	1.1	0.8	0.5	0.3	0.8	0.4

4.2.1 JNS と比べた時に学習者において使用が少ない副詞

JNS と比較した結果，学習者で過剰使用の傾向が見られた副詞は「もう」「やはり」「けっこう」「わりと」「ちょうど」「なかなか」「たまに」「また」「たまたま」の 9 語である。このうち，様子や時間を表す副詞のように，使用が話題に左右されやすい「ちょうど」「たまに」「また」「たまたま」を除くと，「もう」「やはり」「けっこう」「わりと」「なかなか」の 5 語となる。これらは話し手の評価や感情を表す副詞である点に特徴がある。JNS は評価や感情を副詞によって表す傾向があると考えられる。

4.2.2 JNS と比べた時に学習者において使用が多い副詞

JNS に比べて学習者で使用が多く見られた副詞は「たくさん」「とても」であった。JNS の上位 20 副詞には含まれず表 4 には示されていないが，「もっと」「すこし」の二つについても学習者の多用が確認された。これら 4 副詞はいずれも初級で導入される程度・量を表す副詞であり，類義表現をもつ点にも特徴がある（例：たくさん→いっぱい，とても・もっと→けっこう・ぜんぜん（美味しい），すこし→ちょっと）。JNS が文体やニュアンスに応じて副詞

を使い分けるのに対し，学習者にはその習得が難しいことに加え，初級の段階ではそういったことが十分に指導されないことも要因であると考えられる。

4.2.3 母語別に見られる特徴

表 4 の網掛け部分に示した副詞は，特定の言語を母語とする学習者において特徴が見られる副詞である。今回の調査では，ENS，KNS，CNS のそれぞれにおいて特徴的だと思われる使用が確認された。以下，ENS，KNS，CNS の順に副詞の使用に見られる特徴を述べる。

まず，ENS において顕著に多用された副詞は「たぶん」である。自分の意見や考えを述べる際によく用いられる傾向があった（例 1・2)。（例文の末尾の括弧内にある記号は調査協力者の整理番号である。<C>に続く発話は調査者，<K>に続く発話は調査協力者によるものである。以下同様。）

（1）<C>え，お金と時間は，どちらがたくさんあったほうがいいですか？<K>んー，んー，たぶんー，時間は，もう，大切です，あー，私は，いつも，時間がないと思います（EGB07）

（2）<C>友達がみんな眠ってたら困りましたね？<K>はい<C>誰も返事してくれなかったらどうしましょう｛笑｝<K>んまー，まー，たぶん，たぶん，大変と，大変と思います（EAU24）

JNS の上位 20 副詞には含まれず表 4 には示されていないが，特に ENS で使用が多く見られた副詞に「もっと」がある。例 3 のように，比較構文で用いられている「もっと」である。

（3）<K>えっとーみんなはもっとーえーとーしーえーと，たとえば香港人より<C>〈はい〉<K>たいていもっと親切，だと思います（EAU05）

ENS は，比較をする際，「A は B よりもっと～。」のような比較構文で表す傾向があるように思われる。JNS の場合，同じようなやり取りであっても，例 4 に示すように，比較構文を用いた回答はほとんど見られない。

（4）<C>お金と時間とどちらがたくさんあったほうがいいと思いますか<K>そうですね，今は時間ですね，（JJJ32）

一方，JNS だけでなく KNS や CNS と比べても，ENS に使用が少ない副詞がある。時間の継続を表す「ずっと」である。例 5 は KNS，例 6 は CNS による使用例である。韓国語でも中国語でも時間の継続を表す際には副詞が用いられることから（韓国語：계속[kyeysok]，中国語：一直[yīzhí]），正の転移により日本語でも「ずっと」が現れやすいのだと考えられる。英語の場合，継続を表す際に“keep（~ing）”のように動詞が用いられることも多く，KNS や CNS に比べ，日本語になると時間の継続が副詞で表されにくいのかもしれない。

（5）<K>授業が多かったんです<C>そうですかー<K>はい，授業が多かったのでー，<C>〈はい〉<K>あー，ずーっと，授業，授業を受けましたけどー〈へー〉，えー，六時ー十五分に授業が終わりましたねー（KKR34）

（6）<K>はい，えとー，あー，だ，男性の母は，この女性の愛を，ずっと，応援しています（CCH17）

次に，KNS の副詞使用に見られる特徴を述べる。KNS に使用が多く見られた副詞には「ちょっと」「すぐ」がある（例 7～9）。肯定述語と共起している「ちょっと」（例 7），否定述語と共起している「ちょっと」（例 8）のいずれも見られる。「すぐ」は話題によって使用が左右されるのに対して，「ちょっと」は「ちょっと来て」のように聞き手に働きかける文など，多様に用いられる。韓国語にも「ちょっと」に相当する副詞（좀[com]）があり多機能であることから，日本語での使用にも影響している可能性がある。

（7）<C>どんな町？<K>あー少し，似て，似ていますがー<C>〈はい〉<K>，何てゆうか，ソウルよりは，んと，ちょっと狭いってゆうか〈うーん〉，あ小さいから，あー，雰囲気は似ていますが，あー，少々違いがあるってゆうか（KKR36）

（8）<C>えーと韓国は今何字ぐらい小学校高校で習いますか漢字<K>漢字，あー中学校，高校もあるかはちょっと知らないんですけど，義務で〈うん〉一週間に何時間〈うん〉あります（KKD55）

（9）<K>，周辺に埼玉，みたいに<C>〈あー〉<K>，首都のすぐ近くにある〈はい〉，えー県ですけれどもー〈はい〉，そこにすぐつき，着ける（KKR38）

一方，KNS に使用が少ない副詞には「とても」がある。表 4 からもわかる

ように，ENS や KNS は，JNS と比べて「とても」を多用する傾向があるが，KNS の場合，「とても」が占める割合は JNS よりやや高いものの，一人当たりの平均産出頻度は JNS とほぼ同じである。一人当たりの平均産出頻度に注目すると，「とても」に限らず，先に述べた「ちょっと」「すぐ」も JNS の一人当たりの平均産出頻度と近い。KNS の場合，バリエーションが少ない中での使用ではあるものの，副詞によっては，ENS，CNS と比べて，JNS と近い使用傾向を示すものがある。

最後に，CNS の副詞使用における特徴を述べる。CNS が特に多用していた副詞は「いろいろ」「もし」である。不自然な使用であることが多く，「たくさん」との混同（例 10）や，時間と仮定条件の混同（例 11，12）が考えられる。

（10）<C>へー，世界から観光客が来るんですか<K>はいはいはい<C>〈そう〉<K>，あー日本人がい，いる，いろいろ日本人がーそれそこに行きますね，はいはいはい（CCH18）

（11）<C>どうして怖かったんですか？<K>なんか，あー三年でー，いろいろあー，やりましたが，もしー入れなかったらどうする？<C>あー大学に？（CCM28）

（12）<K>時間がーある時デパートにいー行く，い行きます<C>〈うん〉<K>，でもーもし授業があるから，あーたぶんデパートに行く時がない時〈うーん〉，あー〈ふーん〉ネットでショッピングことが好きです（CCH13）

CNS に使用が少ない副詞としては「けっこう」が挙げられる。表 4 に示すように，CNS による「けっこう」の使用はほとんど見られない。「けっこう」は程度や量を修飾するが，CNS には「とても」や「たくさん」の使用が好まれる傾向がある可能性がある。

5　おわりに

本研究の考察結果をまとめると，以下のようになる。

①学習者は，JNS と比べて，副詞の使用頻度が低く，使用していてもバリエーションが少ない。

②母語別の傾向は次のとおりである。

・ENS : KNS，CNS より副詞の使用頻度は高いが，バリエーションは少ない。同じ副詞を繰り返し使っている可能性がある。

・KNS : ENS，CNS と比べて，比較的多様な副詞を使う傾向がある。

・CNS : ENS，KNS と比べて，副詞の使用頻度もバリエーションも低い傾向がある。

③母語別に特徴的な副詞をまとめると表 5 のようになる。

表 5：母語別に使用に特徴が見られる副詞

調査協力者	過剰使用	過少使用
ENS	たぶん・もっと	ずっと
KNS	ちょっと・すぐ	とても
CNS	いろいろ・もし	けっこう

以上から，副詞の使用頻度や用い方には，母語の違いが影響している可能性があることがわかる。また，考察結果から，母語の違いに起因すると思われる特徴については，母語と日本語の副詞の対応関係を含む，母語における副詞の振る舞いや，意味が近い副詞の捉え方について考慮する必要があることが示唆された。母語における当該の副詞の用いられ方や使用頻度が日本語での産出に影響している可能性がある（例：たぶん，もっと，ちょっと）。また，日本語では副詞で表される事柄が他言語では必ずしも副詞で表されるとは限らない（例：ずっと）。そして，類義の副詞との混同（例：いろいろ，けっこう）や，時間と仮定条件の混同（例：もし）も，母語によって異なる可能性がある。今後は，各言語において何をどこまで「副詞」で表すのかに関する調査や，意味・用法の重なりを軸とした副詞の分類，さらには他の文法項目の観点を取り入れた副詞の分析が必要である。今後の課題とする。

＜注＞

1. 「叙法副詞」とは，工藤（1982）による，陳述副詞の下位分類の一つである。推量，依頼，疑念など，文の述べ方（＝叙法）に関わる副詞を指す（例：「たぶん」「どうぞ」「はたして」）。

2. I-JAS の詳細については，迫田ほか編（2020）を参照されたい。

3. データの抽出には，コーパス検索アプリケーション『中納言』(国立国語研究所)を用いた。

＜謝辞＞
本研究は，JSPS 科研費 22K00638 の助成を受けたものです。

＜引用文献＞

大関真理（1993）「日本語学習用教科書の副詞語彙」『言語文化と日本語教育』5，pp.23-34，お茶の水女子大学日本言語文化学研究会.

工藤浩（1982）「叙法副詞の意味と機能―その記述方法をもとめて」『国立国語研究所報告 71　研究報告集 3』，pp.45-92，国立国語研究所.

胡娜（2019）「日本語学習者における叙法副詞の習得―中国語・韓国語・英語母語話者の産出文から」『2019 CAJLE Annual Conference Proceedings』，pp.98-105，カナダ日本語教育振興会.

迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬（編）（2020）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門―研究・教育にどう使うか』くろしお出版.

島崎英香（2019）「話し言葉における日本語学習者の副詞の使用実態―I-JAS を用いて韓国語話者を中心に」『日本語・日本語教育』3，pp.65-84，立教大学日本語教育センター.

島崎英香（2022）「書き言葉における日本語学習者の副詞の使用実態―I-JAS を用いて中・韓学習者を中心に」『言語資源活用ワークショップ 2021 発表論文集』，pp.76-95，国立国語研究所コーパス開発センター.

朴秀娟（2020）「中級日本語学習者の口頭表現に見られる副詞の特徴―ストーリーテリングを中心に」『日本語／日本語教育研究』11，pp.19-34，ココ出版.

朴秀娟（2022）「日本語教科書における副詞の扱いについて」『神戸大学留学生教育研究』6，pp.23-47，神戸大学国際連携推進機構国際教育総合センター留学生教育部門.

To What Extent Do L1 Differences Affect the Production of Adverbs by Japanese Language Learners?

Sooyun PARK (Kobe College)

Abstract

This paper examines the influence of learners' first language (L1s) on the production of adverbs by Japanese language learners (hereafter, learners). Using the "Dialogue" data from the "International Corpus of Japanese as a Second Language", the characteristics of adverbs produced by learners whose L1s are English, Korean, and Chinese were analyzed. The analysis revealed that the frequency, variation, overuse, and underuse of adverbs differ depending on learners' L1s. The findings also suggest that adverb production by learners may be influenced by the behavior of adverbs in their L1s and by how semantically similar adverbs are conceptualized differently across languages.

日本語機能表現を表す用語を学習者は理解しているか
―アンケート調査から―

堀　恵子（東洋大学）

要旨

文法用語の役割は，学習の効率化，日本語理解の深化が挙げられる（塩沢 1986）一方，言語学上の用語と学習者に適した用語のギャップも指摘されている(Garret 1986)。国内，海外を問わず日本語で文法を学ぶ学習者が一定数いるため，文法学習で目にする用語，機能表現を学習者が理解しているか確認する必要がある。

本研究では，アンケートによって①機能表現の理解に関する認識度，②機能表現から思いつく文法形式／表現，③機能表現の意味理解，を調査し，クラスター分析を行った。その結果，6 クラスターが得られ，意味も思いつく形式／表現も正答数ゼロの項目は，「同格」「付帯状況」「意図的行為」「性質」「指示」「不明確」であった。機能表現は文法指導書の他，ウェブツールなどでも使用されており，今後理解しにくい用語には易しい解説を付けるなどの対策が望まれる。

【キーワード】機能表現，認識度，意味理解，文法形式，クラスター分析

Keywords: Functional expressions, Self-perceived understanding, Grammatical Form, Cluster Analysis

1　問題意識と研究の目的

伝統的な日本語教授法では直接法によって，文型や文法項目を理解させ，その上で言語事項を使う練習をさせて応用的な能力を習得させるという方法が行われてきた（西口 1995）。このような,「提示」Presentation→「練習」Practice→「産出」Production の順に行われる文法教育「PPP 法」は，現代の日本語教

授法の入門書においても教室活動として示されており（例えば，深澤・本田編著 2025），広く行われていると言えるであろう。「伝統的な教授法を基礎におきながらその上にコミュニカティブ・アプローチの学習活動を加味した折衷主義的な教授法（西口 1995:4）」が続けられていると言える。そこでは，教師による文法説明において，文法用語や機能表現を表す用語が使用されている。ヨフコバ四位他（2021）によれば，国内，海外の日本語教育において，使用される言語が日本語で，教材も日本語で書かれているという教育現場が少なからず存在する（次章で詳述）。そこでは，学習者は日本語による文法説明を受けることになる。また，近年増えてきたウェブツールにおいても，文法を説明するためには，文法用語や機能表現を表す用語が必要である。

また，日本語教育文法に関する出版物のうち，振り仮名を付したものは，学習者が読者となることを想定していると考えられる。その文法解説書では，文法用語や機能表現が使用されている。

しかし，それらの用語を学習者が理解しているか，用語を見て学習者が文法形式／表現を想起できるのかに関する研究は管見の限り見られない。

また，「主語」「述語」といった文法用語は，英語など他言語においても学ぶ可能性があるが，機能表現を表す用語については不明である。そこで，本研究では，機能表現を表す用語にしぼって研究対象とする。以下では煩瑣な表現を避けるため，本稿においては，「文法用語」とは日本語の機能表現を表す用語を指すこととする。

以上から，本研究では学習者に対するアンケート調査を行い，①文法用語の理解に関する認識度，②文法用語から思いつく文法形式／表現，③文法用語の意味理解，の 3 点を調査し，明らかにする。その上で，今後の文法教育が促進されるよう提言を行う。

2　学習者の文法学習者状況

2.1　学習者に対する調査から

ヨフコバ四位他（2021）は，国内，海外（アジア圏）の大学・大学院に在籍

する 213 名を対象にアンケート調査を行い，文法を学習した時の言語，文法教材の言語などについて明らかにした。学習者の母国は，ベトナム（84 名），中国（64 名），ネパール（27 名），韓国（17 名）などであった。

その結果，海外では日本語と母語で学んだ学習者が半数近くを占めたが，来日後は日本語で学ぶ学習者が 3/4 近くを占めた（図 1，図 2 参照）。また，使用した文法教材に関しては，海外では「母語と日本語」，「日本語」の両者を合わせると 3/4 近くであるのに対し，日本においては「日本語」が 3/4 近くを占める（図 3，図 4 参照）。

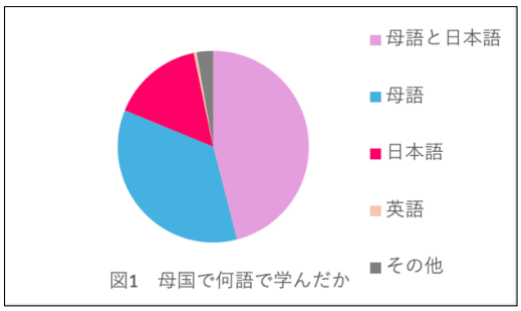


図 1：母国で何語で文法を学んだか

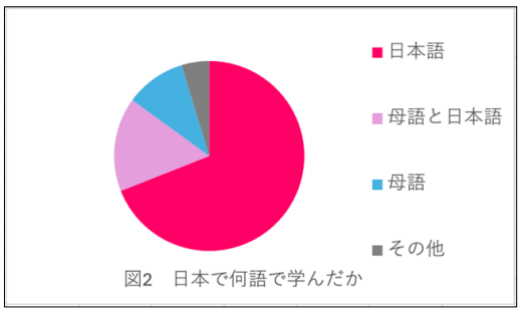


図 2：日本で何語で文法を学んだか

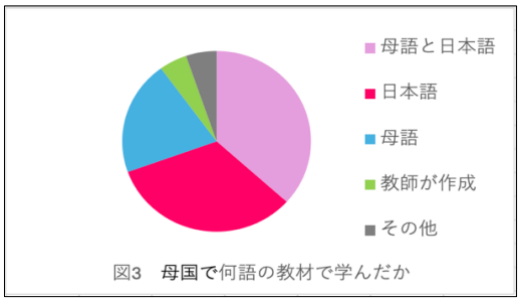


図 3：母国で何語の教材で学んだか

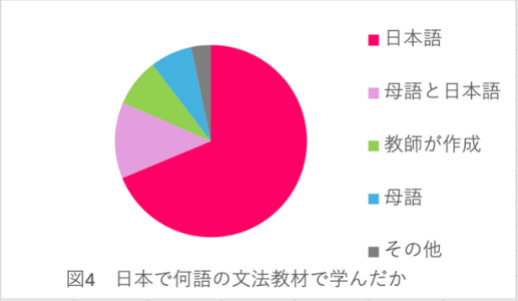


図 4：日本で何語の教材で学んだか

調査の結果，母国においては，教授も教材も母語と日本語によるものが最も多かったが，日本においては教授も教材も日本語のみによるものが 3/4 近くを占めていることが明らかになった。従って，日本語による文法用語を理解する必要があることがわかる。

2.2　文法用語

文法用語の役割について塩沢（1986）は，学習の効率化，日本語理解の深化を挙げている。似たような機能がある語をバラバラに覚えるのではなく，カテゴリーに分類し，ラベルを付けたほうが効率よく学べ，記憶にも残りやすくなるため，学習が促進されるであろう。

一方で，言語学上の用語と学習者に適した用語のギャップも指摘されている（Garret1986）。日本語教育文法は，「日本語研究の成果としての文法を応用するという意識が強」（野田 2005:5）いと言われ，文法用語に関しても一見しただけでは理解できないものもある。

文法用語は日本語教育教材に使用されているだけではなく，近年増加しているウェブツールにおいても使用されている。例えば，機能語用例文データベース「はごろも」は，下記のような文法項目を示している。

> 「日本語教師支援，中上級以上の日本語学習者支援として，文法項目が実際に使われている用例文を話し言葉と書き言葉の複数のコーパスから抽出し，web 上で公開するもの」

そこで使用されている文法用語は，既存の文法解説書から取り入れている。

3　研究課題

以上の状況から，学習者は日本語による文法用語の提示，説明を受ける可能性が高いことが示された。そこで学習者は用語を理解しているのか，用語を見て当てはまる機能表現が想起できるのかを探索的に調査することとした。次の 2 点を研究課題とする。

研究課題 1 : 日本語を日本語で学ぶ学習者は，日本語の文法用語をどのぐらい理解しているのか

研究課題 2 : 日本語を日本語で学ぶ学習者は，文法用語を聞いて文法形式が想起できるのか

4　調査の概要

4.1　調査協力者

調査協力者は 32 名で，日本語レベルは N2 から N1 である。

第一言語は，中国語 29 名，ベトナム語，タイ語，インドネシア語が各 1 名である。

4.2　調査方法

授業時に調査シートに記入させた。図 5 は調査用紙の一部である。

4.3　調査対象とした文法項目

調査対象の文法項目は N1，N2 相当の項目から 49 項目を選んだ。項目は，機能語用例文データベース「はごろも」の中位カテゴリー55 項目から調査用紙に例示した 3 項目と「疑問」「文法のことば」などを除き，49 項目である。

4.4　調査項目

調査項目は次の 3 点である。

① 学習者の理解度を「よくわかる」「少しわかる」「あまりわからない」「全然わからない」の 4 件法で答える（以下「認識度」）

② 文法項目の例となる語／表現を記入する（以下,「文法形式」）

③ 文法形式が不明な場合は項目の意味を書く（以下「意味理解」）

「認識度」は,「よくわかる」「少しわかる」「あまり分からない」「全然分からない」の 4 件法で聞いた。

ただし，図 5 に示すように，当初は「認識度」と「文法形式」のみを記入させる予定であった。しかし，調査を開始後，協力者から「文法形式」を記入する欄に関する質問として,「文法は理解できるが，思いつく文法形式が書けない」との指摘を受け,「文法形式」を思いつかない場合は，理解できるかどうかを記入することとした。そこに記入されたものを「意味理解」とする。

文法の説明で，次のような語が出てきます。それを見て，意味が分かりますか					
どのくらい分かるか選んで，〇をしてください。そして，その意味を表す形で					
思いつくものを書いてください					
例）					
文法項目	よくわかる	少し分かる	あまり分からない	全然分からない	語や表現の例（思いつくもの）
否定	〇				ない
理由		〇			から
非付帯状況				〇	わからない
文法項目	よくわかる	少し分かる	あまり分からない	全然分からない	語や表現の例（思いつくもの）
不明確					
傾向					

図 5：調査シートの一部

5 調査の結果と考察

5.1 結果

「認識度」については,「よくわかる」を 4,「少しわかる」を 3,「あまり分からない」を 2,「全然分からない」を 1 として数値化した。

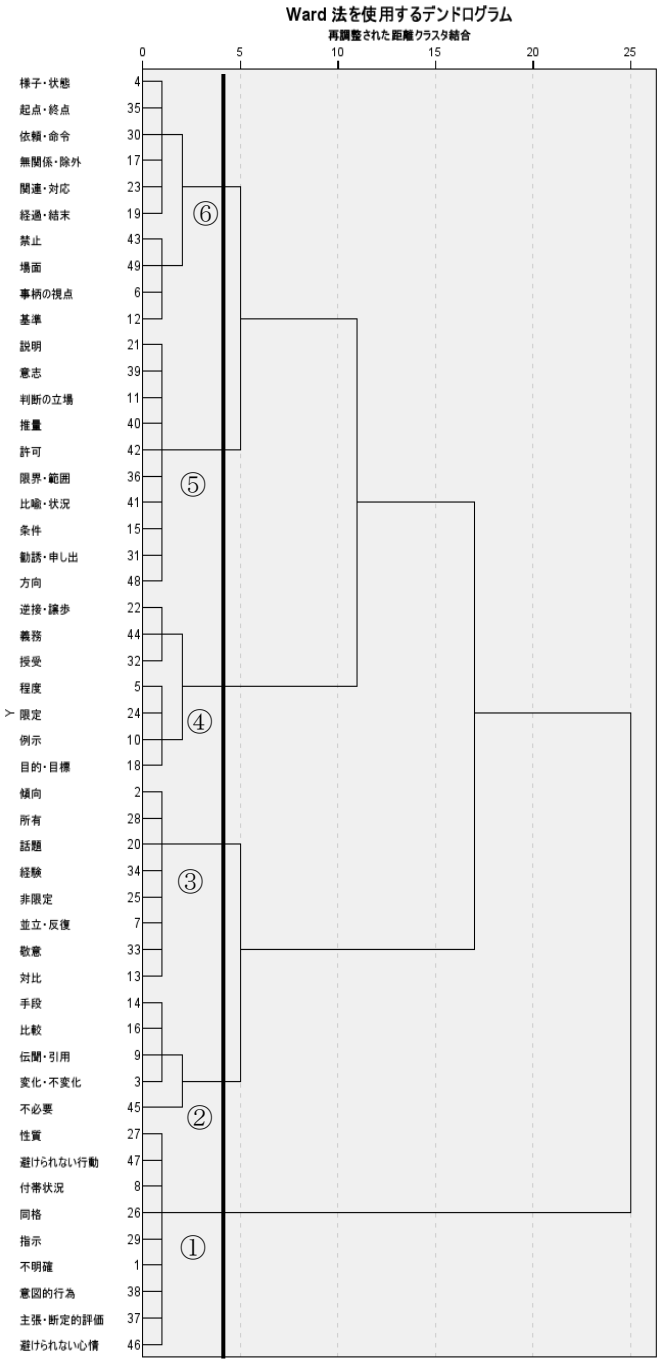
「文法形式」と「意味理解」の正答かどうかの判定は，文法書 21 種[1]の中に記述があれば，正解とした。

「認識度」のポイント,「文法形式」の正答数,「意味理解」の正答数の結果を表 1 にまとめた。

表 1 :「認識度」「文法形式」「意味理解」の最大，最小，平均値

	最大	最小	平均
認識度	3.79	1.89	3.13
文法形式	23（例示）	0	6.63
意味理解	20（変化・不変化）	0	9.97

5.2　クラスター分析



「認識度」「文法形式」「意味理解」の 3 項目についてクラスター分析を行った。階層的手法としてウォード法，距離の定義はユークリッド平方距離を用いた。

距離 4 で切ると，6 クラスターが形成された。(図 6) クラスターを下から順に「クラスター1」から「クラスター6」と名付けた。図 6 中の縦線は，距離 4 で分けたことを示す。また，数字は各クラスターの番号である。

得られたクラスターを，「意味理解」の正答数を横軸とし，「文法形式」の正答数を縦軸とする散布図の上に表したのが，次ページの図 7 である。

図 6 :「認識度」「文法形式」「意味理解」の 3 項目を対象としたクラスター分析

5.3　各クラスターの詳細

6 つのクラスターの特徴について，以下原点に近い順に述べる。

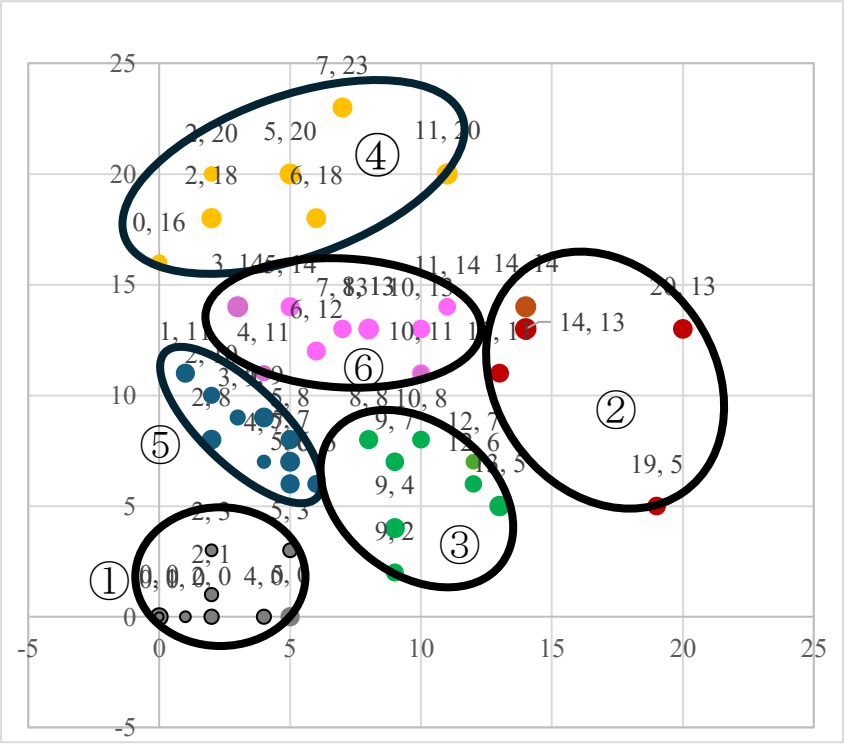


図 7 :「意味理解」の正答数を横軸,「文法形式」の正答数を縦軸とする散布図とクラスター

第 1 クラスター：原点を含み,「文法形式」0 から 3,「意味理解」0 から 5 までの 9 項目を含む。「文法形式」「意味理解」の両方が 0 の項目は 6 項目ある。そのうち,「指示」は，認識度は 3.28 と高いが全員が，人への命令と理解していた。形式は「てください」「しなさい」「にしたがって」という回答があった。正答が 0 の項目は「同格」「付帯状況」「意図的行為」「性質」「指示」「不明確」であった。

第 3 クラスター :「文法形式」の正答数が 2～8,「意味理解」の正答数が 8～13 の 8 項目が含まれる。「傾向」「並立・反復」「対比」「話題」「非限定」「所有」「敬意」「経験」である。

第 5 クラスター :「文法形式」の正答数が 6～8,「意味理解」の正答数が 1～6 の 11 項目が含まれる。「判断の立場」「条件」「説明」「勧誘・申し出」「限界・範囲」「意志」「推量」「比喩・状況」「許可」「方向」である。

第 2 クラスター :「文法形式」の正答数が 5～13,「意味理解」の正答数が 13～20 の 5 項目が含まれる。「変化・不変化」「伝聞・引用」「手段」「比較」「不必要」である。

第 4 クラスター :「文法形式」の正答数が 5～13,「意味理解」の正答数が 13～20 の 6 項目が含まれる。「程度」「例示」「目的・目標」「逆接・譲歩」「限定」「授受」「義務」である。このクラスターでは，回答の半数以上に正答の文法形式が書かれた。最も「文法形式」が多いのは「例示」で，回答には「たとえば」が見られた。

5.4　考察

文法用語を全く理解できない 6 項目（「同格」「付帯状況」「意図的行為」「性質」「指示」「不明確」）のうち，「指示」は多くの調査協力者が「わかる」と思っていても，誤った認識であった。「指示」とは，指示詞の意味であるが，調査協力者は「人に指示すること」と理解し，「文法形式」には「てください」などと書いていたことから，用語の言葉の意味に引きずられて理解してしまうことが推測される。今回の調査協力者のほとんどは中国語を第一言語とする学習者であることから，中国語の意味で理解していた可能性もある。

そのほか「文法形式」「意味」が空欄の項目が多く，調査協力者の半数以上が文法形式を想起できるのは，第 4 クラスターの 7 項目のみであった。

そこで，文法項目を示すときには，簡潔な説明が必要であろう。対面で教師が説明できればよいであろうが，そうできないウェブツールのような場合には，意味をポップアップ窓で示すなどの工夫が求められる。

ただし，今回の調査では，当初「意味理解」の回答欄は設けられておらず，「文法形式」を記入できない調査協力者が意味を書いたものであった。そこで，その回答数は「文法形式」の回答数に影響を受けている。今後の調査では独立した項目として質問される必要がある。

また，第一言語を異にする調査協力者を増やした調査も必要である。

6　まとめと今後の課題

文法用語を理解しているかを探索的に調査するため，アンケート調査によって「認識度」,「文法形式」,「意味理解」を明らかにし，クラスター分析による分析を行った。

その結果，調査協力者の半数が「文法形式」を正しく想起することができたのは,「例示」など 11 項目のみであった。「文法形式」「意味理解」の両方が 0 の項目は 6 項目あった。今後簡潔な説明を付けるなどの対策を提言する。

今後の課題として，アンケート調査項目の立て方を改善する必要がある。「文法形式」を書かせるほか，理解している意味を書かせる欄を作り，両者に影響が出ないようにして，さらなる調査を行う必要がある。また，第一言語が異なる調査協力者を増やした調査も必要である。

＜注＞

1. 参考にした文法書は，以下の通りである。

アスク出版編集部（2008）『"生きた”例文で学ぶ日本語表現文型辞典』アスク出版.

石橋玲子編著（2007）『中上級日本語表現文型　多様な日本語母語話者による例文集』凡人社.

市川保子（1996）『日本語誤用例文小辞典』凡人社.

市川保子（2007）『中級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク.

市川保子（2005）『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク.

大阪ＹＷＣＡ／岡本牧子・氏原庸子（2008）『くらべてわかる 日本語表現文型辞典』Ｊリサーチ出版.

河原崎幹夫監修，木下直子・黒羽友子・樽田ミエ子・中村フサ子・増倉洋子（1995）『辞書で引けない日本語文中表現』北星堂書店.

グループ・ジャマシイ編（2023）『日本語文型辞典』くろしお出版.

坂本正（1996）『学習者の発想による日本語表現文型例文集一初級後半から中級にかけて』凡人社.

泉子･K･メイナード（2005）『日本語教育の現場で使える　談話表現ハンドブック』くろしお出版.

武田聡子監修創作集団にほんご著（2009）『マンガで学ぶ日本語表現と日本文化―多辺田家が行く！！』アルク.

友松悦子・宮本淳・和栗雅子（2010）『改訂版どんなときどう使う日本語表現文型 500』アルク.

友松悦子・宮本淳・和栗雅子（2010）『新装版どんなときどう使う日本語表現文型辞典』アルク.

増田アヤ子（2019）『マンガで学ぶ 日本語上級表現使い分け 100』アルク.

明治書院企画編集部編（1997）『日本語学習叢書　日本語誤用分析』明治書院.

明治書院企画編集部編（1997）『日本語学習叢書　続日本語誤用分析』明治書院.

＜引用文献＞

塩沢利雄（1986）「学習英文法の問題点--文法用語について」『外国文学』35, pp.69-78, 宇都宮大学外国文学研究会.

西口光一（1995）『日本語教師トレーニングマニュアル④ 日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』バベル・プレス.

野田尚史（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.

深澤のぞみ・本田弘之編著（2025）『日本語を教えるための教授法入門 第 2 版』くろしお出版.

ヨフコバ四位エレオノラ・稲葉和栄・久保田美子（2021）「日本語教育文法をめぐって」『日本語教育連絡会議論文集』33, pp.85-108. https://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun/2020013.pdf（2025 年 9 月 25

日）.

Garret, N. (1986). The problem with grammar: What kind can the language learner use? *Modern Language Journal*.70(2),133-49.

Learners' Understanding of Grammatical Terminology

: Evidence from a Questionnaire Survey

Keiko HORI (Toyo University)

Abstract

Grammatical terminology is widely used in instructional explanations, web tools, and learner-oriented grammar books, and it plays an important role in facilitating Japanese learning (Shiozawa, 1986). However, previous research has noted a gap between technical linguistic terms and learner-appropriate expressions (Garrett, 1986). Despite this importance, few studies have investigated learners' comprehension of grammatical terminology in Japanese language education.

This study conducted a questionnaire survey to explore this issue, focusing on two aspects: learners' Recognition Level of each term, and their ability to provide Grammatical Forms or explain the Meaning of the term. Thirty-two advanced learners (mainly Chinese speakers at N2-N1 level) participated. Their responses were evaluated against 19 grammar reference works.

Cluster analysis using three variables (Recognition Level, Correct Grammatical Forms, and Meaning Understanding) identified six distinct clusters. Most notably, one cluster ("origin cluster") included nine terms with extremely low accuracy, and six terms received zero correct answers in Grammatical Forms. For example, "Indications" showed a relatively high Recognition Level (3.28) but was consistently misunderstood as "imperative."

Overall, the findings reveal large discrepancies between learners' perceived understanding and their actual knowledge of grammatical terminology. To bridge this gap, the study suggests supplementing complex technical terms with simplified, learner-friendly explanations that can enhance both recognition and accurate use.

学習目標を「構造化」する態度の育成を促す試み

宇佐美　洋（東京大学）

要旨

筆者は日本国内のある大学において，「目標達成に関わる諸要素の全体的構造を明らかにし，要素同士を有機的に関連付けようとする態度の育成」を目指した教育実践を行った。この実践では，参加者が小グループに分かれ，「大学生としてこれからできるようになりたいこと」を目標として設定したうえで，目標達成のために必要な能力要素を挙げるとともに，各要素間の関係を示す概念図を協働で作成することを求めた。本論では，「目標達成のための計画立案」というメタ的な課題に取り組んだグループに着目し，概念図作成にいたるまでプロセスを，授業内の各種記録等に基づき描出した。さらにそうした活動は，学習者の自律性（エージェンシー）を高め，別場面にも転移可能な認知スキルを促進させていることを示した。

【キーワード】目標設定，学習者エージェンシー，協働作業，自律性，転移

Keywords: goal setting, student agency, collaboration, autonomy, transference

1　行動中心（Can-do 至上）主義・項目列挙主義への疑念

近年の言語教育においては，言語について「知っている」ことでなく，「できる」ことを重視する行動中心主義が基本方針として広く認められるようになっている。これにより，言語を使って「できること」の項目リストが学習段階ごとに列挙され，それが教育目標とされたり，教育成果を確認するための根拠とされたりしている。

しかしこのように，「できること」を列挙し個別に対応することを求めるという形の教育は，想定外の状況に対応する力や，未来において必要となることを特定する力を育成することは難しい。「目前の課題の解決だけでなく，長

期的な視野に立って自らが進むべき道について考えるようとする」という態度を涵養するためには,「いま必要なことの全体像を捉えるとともに，項目同士の関連性について考える」という認知活動の促しが必要と考え（宇佐美, 2022)，ある教育実践を企画・実行した。本稿はその実践デザインを紹介するとともに，参加者たちが実践内でどのような思考プロセスを展開していたかを示し，そこから得られる教育的示唆について述べる。

2　実践の理論的裏付け

前述の通り近年の言語教育は，行動中心主義に基づいて設計されることが多くなっている。『日本語教育の参照枠 報告』(文化審議会国語分科会, 2021）においては，日本語学習者が現実の社会活動において必要となる「できること」のリストを,「言語能力記述文（日本語教育の参照枠 Can do）という形で示している。そしてカリキュラムをデザインする際には，これらの Can do リストから，学習者のレベルや学習目的に合わせふさわしいものを選び，それらを組み合わせて教育計画を立て，評価を行っていくことを求めている。

しかしながらこうした Can do リストは,「言語能力記述文」と銘打たれていはするものの，実は言語を用いた実際の行動，つまり performance を記述したものに過ぎず，その performance を支える内在的な力としての competence を記述したものにはなっていないことに留意すべきである。

教育目標として, 達成の成否が直接観察可能な performance を設定することは悪いことではない。しかし，例えば「ピアノを弾けるようになりたい」と切望する者に対し,「ピアノを弾ける能力」を身に着けなさい，と告げたとしても，なんの助言にもならないだろう。「ピアノが弾ける」という行動を達成するためには何が必要なのか，を示していく必要があるが，そうした要素は，常にリスト化されているとは限らない。ある者がすでに「できていること」の中で,「ピアノが弾ける」という新しい目標に資するものとしては何があるか，これから「できるようになるべきこと」としては何があるかを自ら特定し，さらに，すでに「できていること」とこれから「できるようになるべきこ

と」とをどのように組み合わせて活用するのがよいか，などのことについて，学ぶ者・学びを支援する者の双方が自覚的であることが求められる。

ここで注目されるのが，OECD Learning Compass 等で強調されるエージェンシー（Agency）という概念である。これは「変化をもたらすため，目標を設定し，内省し，責任をもって行動する能力（the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）」と定義される（OECD, 2019）が，バンデューラのエージェンシー論によれば，単に「意図を持って行動を計画すること」だけでなく，「未来に対する見通しを持つこと」「目標の実現に向け，自らを動機づけ自己調整すること」「自分の思考の妥当性について，メタ認知的に検討を行うこと」なども含まれる（Bandura, 2001）。

そこで筆者は，「エージェンシーの育成」を目指し，以下の章で示すような教育活動を企画・実践することとした：

3　実践の場と概要，その教育的意義

本実践は，東京都内某大学での 2〜4 年生向け科目「言語教育・学習論」において行われた。授業を担当したのは本論文の筆者である。この科目は，言語教育に関心のある学生が履修しているが，教師養成科目ではなく，履修者は日本語・英語等の教師になることを必ずしも希望しているわけではない。

2024 年度秋学期に実施されたこの科目では，全 13 回の授業のうち約 5 回を使い，約 4 名ずつの 4 つの小チームに分かれ，以下のような内容の活動を行った（全履修者は 17 名）：

- 参加者たちが大学生として達成したいと考える，大きめの「目標」をチーム内でひとつ設定する
- その「大目標」を達成するために必要な中目標・小目標を列挙し，それを「知識」「スキル」「態度」に分けて示す
- それらの中小目標が，全体としてどのような「構造」を成しているかを概念図として表現する

本活動は以下のようなスケジュールで行われた：

表 1：活動日ごとの活動内容

活動日	活動内容
24/12/09	（講義）各種〈新しい能力〉論等の説明
24/12/16	（講義）「知識・スキル・態度」等の概念定義説明
24/12/23	タスク（大目標の設定と，その目標達成のために必要な中小目標の列挙と構造化，概念図としての表現）の提示，ブレーンストーミング開始
25/01/06	概念図作成に向けてのディスカッション
25/01/20	概念図完成，プレゼンテーション

この実践には以下のような教育的意義があると考えられる：

- 「達成したい目標」を参加者（たち）自身が設定することで，参加者の人生との relevancy を確保している
- 個々の Can-do をスタンプラリーのように達成していくのでなく，目標の全体的構造への意識を高めることが目指されている
- この作業を，個人でなくチーム内での協働作業によって行うことにより，co-agency（双方向・互恵的な協力関係）の涵養が期待される

4　活動における作業プロセスの描出

以下では，この活動に参加した 4 チームのうち，「目標達成に向け，実現可能なスケジューリングができるようになる」という，最もメタ的なテーマを設定したチームを取り上げる。そして授業内外で収集した各種データに基づき，このチームが概念図作成にいたるまでにどのような話し合いのプロセスを経ていたのかを描出していく。

4.1　第 1 段階（2024/12/23）：諸要素の 2 枠への分類

このチームではまず，「スケジューリングにあたって必要な要素を列挙する」という作業から開始していたが，議論の比較的早い時期に，挙げられた諸要

素は，「項目の列挙」「項目の配置」という 2 つの大きなグループに分けられることを参加者同士の話し合いの中で発見したようである。以下は参加者 A の最終レポートからの抜粋である（下線は引用者による）：

- 私の班ではまず，大中小については考えずに必要となる要素を上げていった。初めは各要素が同一の重要度を持ち，同じレベルに存在していると思っていた，あるいは当たり前のように同一階層にあるものとして認識していた。しかし，班員の一人（B さんあるいは C さん）が一見バラバラな要素は，項目の列挙と項目の配置に分けられることを指摘してくれた。この気づきにはハッとさせられた。この後はそれぞれを二つに群に振り分け，さらにそれぞれの群の中で階層構造を作ることができた。逆に階層を見つけたことで，この目標はより小さい目標に分解できるはずである，という逆のアプローチも可能になり，スムーズに作業を進めことができた。

ここでいう「項目の列挙」とは，「スケジューリングに当たって必要な項目をまずは特定すること」を，「項目の配置」とは，「列挙された項目を，締切までの時間軸の中に配置すること」を指している。ここでは，個々の項目の中に「階層」を発見するだけでなく，そのことをさらに敷衍し，「目標の一つの階層をさらに小さい階層へと分解することで，構造化の作業を進めることができるはずだ」という，今後の作業指針を得ていることがわかる。

4.2　第 2 段階（2025/1/6）：階層の細分化

前段階で得られた，「一つの目標階層はさらに細分化できる」という見込みは，以下のような形で展開されていた（1 月 6 日ディスカッション録音より）：

B: これをやりなさいっていうタスクを言われるわけじゃなくてさ　なんとかするためには，これが，をやるべきだみたいなことってあるじゃないですか

A: あー確かに　うん確かに確かに（中略）

D: なんて言うんですかねそういう　さかのぼって考えていくような

A: 逆算してなんか［あー確かに］［逆算力］逆算力（笑）でもそういうそういうふうに書かないでって言われてる（笑）　そんな力（りょく）とかつけないでって。

A: でも　このスキルには　今までの経験値がきっとある　逆算してこれをするってわかってるのは多分　知ってる経験から知ってるってことです　経験値だっけ

D: でもなんか論理的思考力な気もするんですけど　経験も確かに大事だとは思うけど

B: あー確かに　ど　結構それはどっちもかも［うんうんうんうん］

D: なんかさっき A さんが言ってた　やりたくないことにも　目を向けようとするみたいな態度って意外と大事かなって（笑）［書いときましょう］

ここでは,「目標」の中には，外から与えられるタスクのほかに,「最終目標から逆算すると，このことができていなければならない」というふうに，自ら設定しなければならないタスクもある，ということが指摘され，そういう目標を設定するためにはどのような力が必要か，ということについての議論が展開されている。そういう力に対し，いったんは「逆算力」というキーワードが与えられるが,**「そんな力とかつけないで」**という発言がなされ,「逆算するためには何が必要か」という議論が展開されている。

筆者（教員）は授業の中で,「行動を表す語の後に『～力』や『～できる能力』という表現を付し，それで能力内容を記述できたというふうには考えず，『～できるためには何が必要か』について考察をしてほしい」，ということを繰り返し伝えてきた。参加者 A の**「力とかつけないで」**という発言は，筆者のそうした発言を承け,「最終目標から自ら逆算してタスクを設定するためにはどういう力が必要か」という議論を促したものと考えられる。実際に議論はそういう方向に進み,「経験値」「論理的思考力」「やりたくないことにも目を向けようとする態度」などの項目が挙げられることとなった。

4.3　第 3 段階（2025/1/7～1/16）概念図（第 1 案）完成

上記のような話し合いを経て，1 月 6 日の授業時間中には概念図の全体的なアイディアほぼ完成した（この時点では分解された中小目標が，相互の階

層性をインデントの深さによって表現したリストとして示されていた)。授業終了の直前に，こうして列挙されたリストを，オンライン上のホワイトボードツールである miro を使って可視化しようとするアイディアが提示され，メンバーからの同意が得られた。授業終了後，参加者 D がひとりで作図に取り組み，1 月 16 日にメンバーに提示した概念図が以下のものであった（図中 A～F の記号は，説明の便のため引用者が付したものである）：

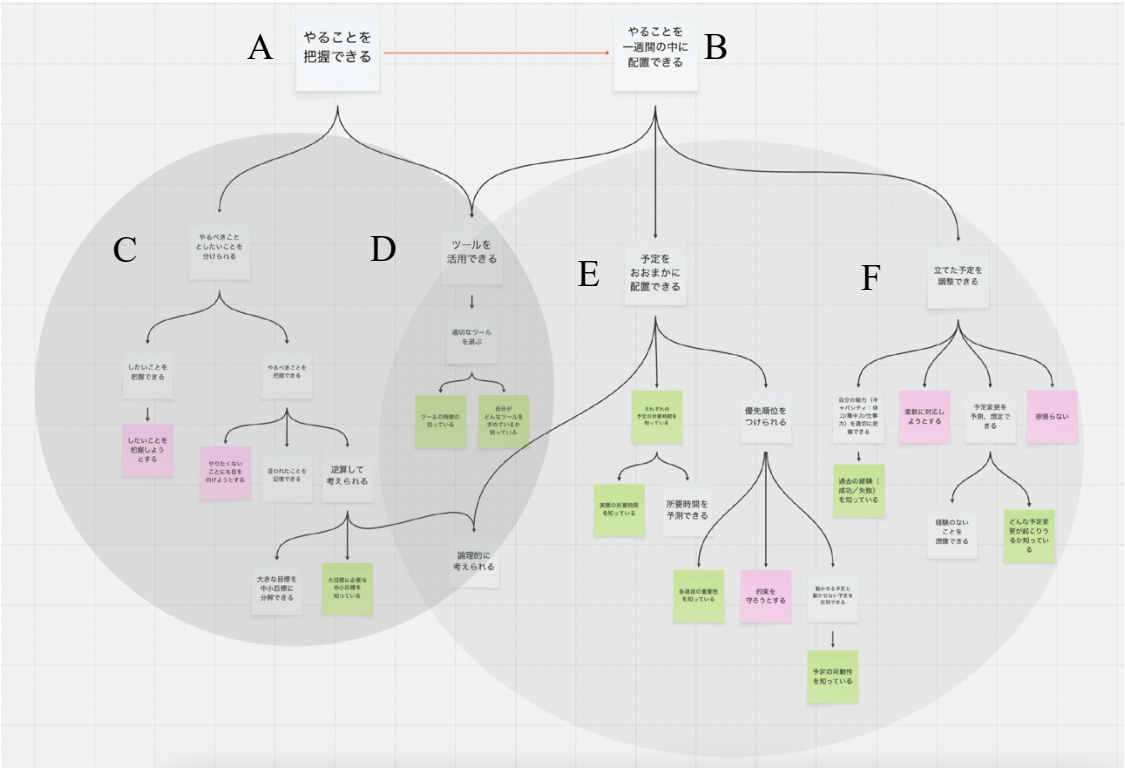


図 1：「スケジューリングにあたって必要な要素」概念図（第 1 案）

図を拡大して示すことが困難なため，以下に図の概形を文章で説明する：

- 全体を【A.やることを把握できる】と【B.やることを一週間のうちに配置できる】に分ける
- A の下に【C.やるべきこととしたいことが分けられる】【D.ツールを活用できる】を設定
- B の下に，【D.ツールを活用できる】【E.予定をおおまかに配置できる】【F.立てた予定を調整できる】を設定
- 【D.ツールを活用できる】は A, B 両方に関わるものとして設定

4.4　教員からのコメント（2025/1/17）:「円環状の構造」の提案

この概念図は，スケジューリングという行為を実行するために必要な事柄の関係を表現しようとしている。しかし目標とは，達成に向かって直線的に進んでいくだけのものではない。そこに向かって進みながら，達成までの方法や，時には目標そのものについても再設定が必要となることもある。そのことがこの図には表現されていなかった。

そこで，概念図第 1 案が提示された翌日の 1 月 17 日，教員からは以下のような内容のフィードバックを連絡用 Slack から送信した：

- 中項目としての【A.やることを把握できる】と，【B.やることを 1 週間の中に配置できる】は「計画段階（実施前）」の話。一方，小項目としての【F.立てた予定を調整できる】には「実施しながら考えること」も含まれ，他とはやや異質に見える
- F を独立させ，【A.把握】→【B.配置】→【F.予定調整】という 3 枠によって説明し直すこともできるのではないか
- さらに【F.予定調整】の段階で，当初計画に問題があることが分かり，A, B に戻ってやり直す，という「円環状の構造」を想定することもできそう
- 【D.ツール活用】は，上記すべての段階を支援するもの（しかし不可欠というわけではない）として，別枠での提示も可能ではないか

4.5　教員コメントに対する参加者の反応：提案を一部取り入れ

このコメントに対し，参加者 A からは**「今回は実施を含めない，計画段階までの範囲」**に絞って考えており，【予定調整】は，「大まかに配置した予定を微調整していくこと」という形で言及している，という説明がなされた（1 月 17 日）。一方で参加者 D からは，**「A さんのおっしゃる通り，私たちは今回，計画段階までの範囲に絞って考えています。しかし計画段階においても「項目の配置→項目の列挙」へと戻る動きはしばしば実際に見られると思い，図に反映させたいと思いました」**（1 月 19 日）として，概念図第 1 案の上部を変

更したものを，翌 1 月 20 日のプレゼンテーション用改定案として提示した。

4.6　最終プレゼンテーション時（2025/1/20）の概念図（第 2 案）

参加者 D が一部修正し，1 月 20 日のプレゼンテーション時に使用した概念図は以下の通りである（第 1 案と比較すると，上部のみが変更され，下部はほとんど変更なしであったため，変更のあった上部のみ以下に示す）：

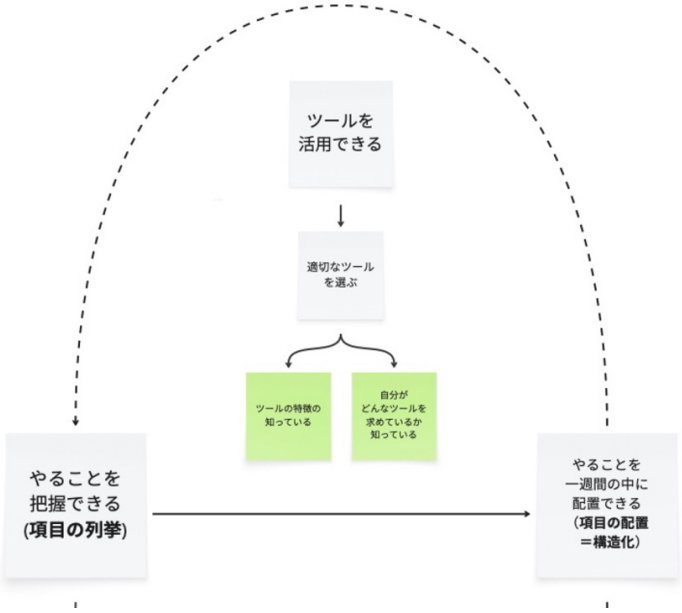


図 2：プレゼンテーション時の概念図（第 2 案，上部のみ）

この第 2 案では，教員からのコメントを承け，以下の点が変更されている：

- 「項目の配置」を行った後，再度「項目の列挙」に戻って考え直す可能性を想定し，破線の矢印を追加
- 「ツール活用」は，「項目の配置」から「項目の列挙」の双方に関わるものとして図の最上部に再配置

4.7　参加者 D による，最終プレゼン後の概念図再改善（1/28）

参加者 D はプレゼン終了後も，さらに概念図の再改善を行っていた。参加者 D からは後日，この授業の最終レポートが提出されたが，1 月 28 日の時点で参加者 D はこの概念図を以下のように改定していた（なお，文字が小さく読みにくい箇所については，引用者が吹き出しの中に大きく書き直した）：

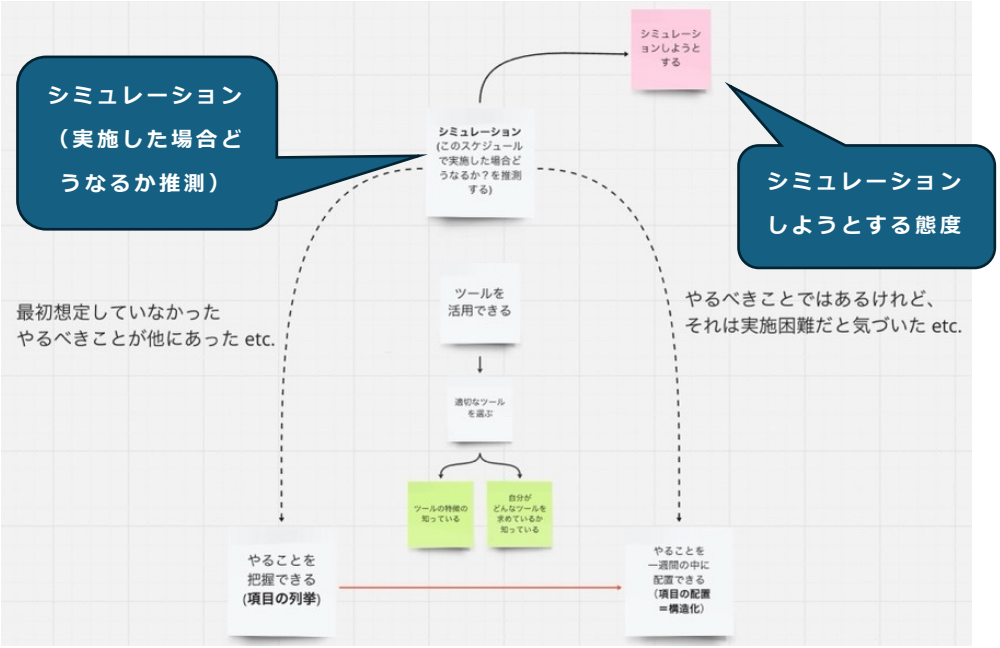


図 3：参加者 D の最終レポートに添付されていた概念図（第 3 案，上部のみ）

概念図改定の理由について，レポート内では以下のように説明されていた：

- 今回「スケジュールを立てる」という立案の段階に絞って概念図を作成したため，スケジュール実施の段階は考察の範囲外とした
- しかし計画立案段階においても，「この計画を実施した場合どうなるか」と推測・想像することはありうるし重要
- そこでこのスキルを「シミュレーション」と名付け，「シミュレーションしようとする態度」とともに図の中に配置することとした

ここでは，教員からのコメントにそのまま従うのでなく，グループ内での各目標同士の関連性についての議論とうまく整合するような形で教員コメントを取り入れて自律的に考察を継続し，深化させていることがうかがえる。ここで発揮されている心の働きはまさに「学習者エージェンシー」と呼ぶことができるだろう。

5　活動全体から得られた学び（参加者 A へのインタビューから）

ここまで，概念図作成という活動がどのようなプロセスを経て行われ，そこにどのような思考が展開されてきたかということを，途中段階の概念図や

ディスカッションの記録などに基づき描出してきた。以下では，こうした活動全体を通じ，参加者はどのような学びを得たと言えるかを，参加者 A へのインタビューを引用しつつ示していく（このインタビューは学期が終了し，成績が確定した後で実施した）。

(1)　項目間の「つながり」に対する意識

インタビューでは，項目間の「つながり」を意識し，検討することにより「高次の考察」に到達できた，という実感が語られていた：

- ここはつながるかもしれないとか，ここが足りないかもしれないっていうのは，その形にしてからの，この，なんていうか，校閲のようなもの，が，こう，長い時間をかけてきた，できたことで，ちょっと，よりその，洗練されたというか，より，なんか高次のところまでたどり着けたんじゃないかなっていうふうには，自分では勝手に思ってます

(2) メンバーとの co-agency からの刺激と，自己効力感の獲得

以下の発言からは，チームメンバーとの間で双方向・互恵的な協力関係（co-agency）が成り立ち，そこから刺激と自己効力感が得られていたことがうかがえる：

- 新しい視点が出てきてそれが深まったりするのがこんなに早いんだっていうとこは驚いて，で，自分自身もその，なんか波に乗るような形で，新たな意見を出すことができたりして，それはなんていうかこう，自信につながる，経験でもあったし

(3) 他の場面でも活用可能なスキルを獲得したという実感

以下では，項目を単に列挙するだけでなく，それらの論理的階層のレベルを意識することによってより深い理解に到達できること，そうした頭の使い方は他の場面でも転移可能なスキルであるという認識が語られている：

- （抽象度が違うもの同士を）概念図にしようとした時に，実はこれ一緒に並べて考えちゃいけないよねとか，だったらもっと細かいところ，があるよねとか，これは，その言葉一，だけじゃなくて，そのなんか階層で考えた時に，その，え，また別のものが出てきて，それによってより深く，知る

とか理解できるっていうところが，（中略）この今回の授業以外でも使えるつ，スキルなのかなとは，思いました。

6 教育的示唆・今後の課題

今回の実践からは，「学習者エージェンシーの発揮」「要素間の階層への意識化」「co-agency からの刺激と自己効力感の獲得」「得たスキルは他場面に転移可能であるという見込みの獲得」などの効能がもたらされ得ることが示唆された。また参加者が自律的に「目標にいたるまでの道筋」を示していくことは可能であることも示されたが，「目標に向かいつつ，その道筋に対する再考・再調整を行うことが必要」，という気づきには教員からの介入が必要となるようであった。

また今回の参加者が設定した目標の多くは，テクニカルな「効能性」(savoir-faire)に焦点を当てるものであった。しかし教育目標には，「ある「価値」を実現したい」「一人の人間として～でありたい」という，savoir-être と密接に関わるものもあるはずである。こうした「価値」を追求するための目標設定をどのように促し，そうした目標に近づいていくための議論をどう支援していくかについて，今後さらに考察が必要となるものと考える。

＜引用文献＞

宇佐美洋（2022）「育成可能性からみる「態度」概念の再整理―「日本語教育人材に必要な態度」をめぐって―」『日本語教育』181, 96-110.

文化審議会国語分科会（2021）『日本語教育の参照枠 報告』

Bandura, A. (2001) Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

OECD. (2019) Student Agency for 2030. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf（2025 年 9 月 21 日）.

An attempt to foster an attitude toward restructuring learning goals

Yo USAMI (University of Tokyo)

Abstract

The author implemented an educational practice at a Japanese university aimed at cultivating an attitude of clarifying the overall structure of elements involved in goal achievement and connecting them organically. In this practice, participants worked in small groups to set goals for what they wished to achieve as university students, identified the capability elements required to reach these goals, and collaboratively developed concept maps illustrating the interrelationships among these elements.

This paper focuses on one group engaged in the meta-level task of *planning for goal achievement,* and describes, based on class records and related materials, the process leading to the creation of their conceptual diagram. It further argues that such activities can enhance learners' autonomy (agency) and foster cognitive skills transferable to other contexts.

ヨーロッパにおける継承日本語教育研究の動向

―『ヨーロッパ日本語教育』では何が論じられてきたか―

大舩　ちさと（早稲田大学）
西島　阿弥子（国際交流基金）

要旨

欧州では,「継承日本語教育」関係者のネットワーク構築が進み，多様な実践共有の場が設けられ,「ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」での発表等が行われているが，過去の論考を俯瞰し，網羅的に整理したものはない。そこで本稿では,『ヨーロッパ日本語教育』の過去 10 年間の文献レビューを通して，欧州における継承日本語教育の動向を探った。48 件の論考を抽出し，分析した結果，＜学習当事者の実態の把握＞を目的とした調査研究が 30 件と多く,「子どもの実態の把握」が進みつつあることが明らかになった。一方で，欧州地域を対象とした＜実践報告・研究＞は 6 件，＜教師の教育観＞に注目したものは極めて少ないことがわかった。今後の課題として，実践者の教育理念の可視化や，欧州域内の実践をどのように研究の蓄積として集積できるか検討していくことが重要であることが示唆された。

【キーワード】継承日本語教育，ヨーロッパ，教育理念の言語化，子どもの実態の把握，先行研究レビュー

Keywords: Japanese language education as a heritage language (JHL), Europe, identifying language educational philosophy, comprehensive understanding of children’s diverse realities, Research Review

1　研究の背景

国境を越えた人の移動の増加に伴い，日本にルーツを持ち，幼少期から海

外に住み，成長する「日本につながる子ども」の数が増え続けている。欧州に目を向けると，在留邦人数は約 22.5 万人，そのうち約 5.3 万人が 18 歳未満である（外務省 2024）。だが，在外教育施設[1]で学んでいる児童生徒は 1.1 万人弱であり（海外子女教育振興財団 2024），その他の「日本につながる子どもたち」の実態は統計からは見えてこない。この海外在住の邦人の子孫等に対する日本語教育，いわゆる「継承日本語教育」は，国語教育や外国語としての日本語とは別の観点での対応が必要であるが，文部科学省の海外子女教育政策と外務省による外国人に対する日本語教育政策の間隙にあり（外務省 2013），日本政府の支援スキームから外れてしまいがちであることが指摘されてきた。

このような状況下，2019 年に「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第 48 号）」第 19 条で「海外に在留する邦人の子，海外に移住した邦人の子孫等に対する日本語教育の充実を図る」ことが定められたこと，その後のコロナ禍でオンラインによる情報共有の機会が急激に増えたことなどから，近年「継承日本語教育」関係者のネットワーク構築が進み，国・地域を越えた課題の取り組みへの期待が高まっている（バイリンガル・マルチリンガル子どもネット 2021）。2023 年には，国際交流基金が世界各地の継承日本語教育関係者を招へいして「日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング」を開催し，翌 2024 年に現状と課題，提案等をまとめた報告書を公開している。同報告書では，継承日本語教育分野の様々な課題解決のためには，公的支援の拡充のみならず，どんな子どもを育てたいのかという「教育理念の言語化」と，多様化する「子どもの実態の把握」が必要であることが指摘されている（国際交流基金日本語国際センター2024：105-106）。

では，「教育理念の言語化」と「子どもの実態の把握」はどのように進めることができるだろうか。教育実践者へのヒアリングや関係者に対する調査の実施などが考えられるが，その他にも過去の研究および実践報告の分析を行うことが考えられよう。これらの研究や報告には，教育理念や子どもの実態が記述されていると考えられるためである。だが，継承日本語教育研究を網羅的に分析した論考は，『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』に

掲載された論文を基に同学会の軌跡と展望を概観したカルダー（2014），中島（2017），加納・服部（2019），湯川・真嶋（2024）等に限られている。欧州では，ヨーロッパ日本語教師会内に SIG「欧州継承日本語ネットワーク」が立ち上げられ，様々な実践共有の場や，「ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」（以下，AJE シンポジウム）での発表も多くなされているが，過去の論考を網羅的に整理したものはない。つまり，実践や研究は蓄積されつつあるが，それらを俯瞰的に捉える研究は行われていないのである。

2　研究の目的および手順

2.1　研究の目的

上述の通り，継承日本語教育については，過去の論考を網羅的に整理した研究が極めて限られている。そこで，本稿では『ヨーロッパ日本語教育』の文献レビューを通して，「AJE シンポジウム」では継承日本語教育に関して何が論じられてきたのかを分析する。そして，教師や保護者の「教育理念の言語化」と「子どもの実態の把握」がどの程度行われてきたのかを概観する。

2.2　手順

本稿の調査対象は，2025 年 2 月時点で公開されていた直近 10 年間の『ヨーロッパ日本語教育』第 17 号（2014）から第 26 号（2024）とする。分析対象とする論文・報告（以下，論考）の抽出は，以下の手順で行った。

（1）掲載された論考のタイトル，本文，キーワードのいずれかに「継承語」「継承日本語」「CLD」「JHL」を含む論考を抽出した。なお，シンポジウムのパネル発表を論文としたものは，パネルを構成する個々の論考をそれぞれ別の論考として抽出した。

（2）抽出された論考のうち，継承日本語教育との関連が薄いもの[2]を除外した。なお，欧州以外の地域を対象とする論考は残した。

（3）以上の手順で抽出された論考に対し，「対象地域」「研究のタイプ」「研究対象」「研究主題」「子どもの実態」「教育理念」の観点にオープンコー

ディングでコードを付与し，分析のためのデータベースを作成した。

3　分析対象論考の概観

上記手順を経て 48 件の論考が抽出された。本章ではこの 48 件を（1）掲載数の推移,（2）対象地域および（3）研究のタイプの 3 つの観点から概観する。

3.1　掲載数の推移

以下の表 1 は，発行年別に掲載数の推移をまとめたものである。2021 年に論集が発行されていないのは，前年 2020 年に新型コロナウィルス感染拡大の影響でシンポジウムが開催されなかったためである。また，2019 年が 0 件なのは，前年 2018 年の AJE シンポジウムが「日本語教育国際研究大会（ICJLE）」との合同開催だったことにより，論集は招待講演者および大会企画パネル等の発表者の論考に限られていることに起因する。2018 年および 2020 年は掲載数が比較的多い年であるが，これは継承日本語教育をテーマの中核に据えたパネル発表が行われていたことによるものである。同様に掲載件数が多いのは 2023 年および 2024 年だが，この 2 年には継承日本語教育を主軸に据えたパネル発表は行われていない。2014 年の掲載本数が 2 本だったことを考えると，近年は発表数がやや増加しているといえそうである。

表 1：分析対象論文数の推移

掲載年（巻号）	2014 (18)	2015 (19)	2016 (20)	2017 (21)	2018 (22)	2019 (23)	2020 (24)	2021 –	2022 (25)	2023 (26)	2024 (27)
件数	2	3	5	5	11	0	7	–	2	6	7

3.2　対象地域

次に，48 件の論文・報告が対象としている国・地域を概観する（表 2）。欧州を対象とした論集であるため，欧州地域が多いのは必然だが，アジア，大洋州，北米，南米を対象としたものも掲載されている。これらは，「AJE シン

ポジウム」が広く世界各地の研究者，教育実践者が研究や実践を共有したいと感じる場となっていることの証左であるともいえよう。また，パネルでは複数の国･地域の実践や調査結果について発表しているものもあり，対比的，俯瞰的に捉えようという意識のある発表者がいることが分かる。なお，1 件の論考において複数の国・地域を対象とするものもあるため，表 2 の件数の合計は 48 を超える。

表2：対象地域一覧

地域	件数	内訳（件数）
世界	5	※特定の国・地域を対象としない総論的なもの
欧州	32	欧州全体（4） オランダ（6），英国（5），フランス（4），アイルランド（3），スイス（3），ハンガリー（3），ドイツ（2），オーストリア（1），スペイン（1）
アジア	9	日本（7），シンガポール（1），タイ（1）
大洋州	1	オーストラリア（1）
北米	2	アメリカ（2）
南米	1	ブラジル（1）

3.3　研究のタイプ

最後に研究のタイプから概観する。「AJE シンポジウム」では「研究発表」「実践報告」「パネル」に分類されているが，本稿では表 3 に示した基準で研究のタイプの分類を試みた。その結果，圧倒的に＜調査研究＞が多く，＜実践報告＞や＜実践研究＞は比較的少ないことが明らかとなった。これは対象とした論集が「AJE シンポジウム」という学術的な発表を経て刊行される論文誌であることが影響している可能性があろう。学術的なシンポジウム等で発表される実践は，基本的に実践者・研究者が新たな試みを行ったと評価しているものである。日々の営みと化した実践を学術的な発表に昇華させることにハードルを感じている可能性が考えられる。比較して，何らかの調査を行い，その結果を発表するタイプのほうが発表しやすく，結果として件数にも影響していると推察できる。

表3：研究のタイプ

タイプ	件数	分類基準
調査研究	30	アンケートやインタビュー調査を行い，その結果を分析，考察することを目的としているもの
実践報告・研究	12	授業，教材開発，ワークショップ等の教育活動の内容を報告したり，考察したりしているもの
論文	4	執筆者が設定した課題・テーマについて論じているもの
報告	2	国・地域事情を報告しているもの

なお，＜論文＞に分類した論考が 4 件，＜報告＞に分類した論考が 2 件だった。＜論文＞にはシンポジウムの基調講演者の論考等，社会の変化と日本語教育の多様化といった総論的な主題の中で継承日本語教育や学習者についても言及されているもの等，直接的には継承日本語教育にかかわる研究ではないものも分析対象として残した。一方で，複数言語に触れて生きてきた高齢者へのインタビュー調査を踏まえて「子ども時代に限定した教育」から「人生全体を視野に入れて行う教育」へ転換する必要性を示唆した川上（2020）や，欧州の文脈で平和な社会づくりに資する継承語教育のあり方について考察した三輪（2018）のように，実践報告や調査結果の報告にとどまらず，継承日本語教育のあり方を論じたものも見られた。

＜報告＞については，継承日本語教育環境の現状を報告したり，SIG の立ち上げを提言するものなどが掲載されており，継承日本語教育関係者が地道に活動を続けてきたことがよくわかる。

4　研究のタイプ別にみる特徴

次に本章では，件数の多い＜実践報告・研究＞と＜調査研究＞を取り上げ，研究主題等，その特徴の描出を試みる。可能な限り，文献を引用して具体的な研究内容についても触れるが，紙幅の都合上，最小限にとどめる。

4.1　実践報告・研究

実践報告・研究に分類されたのは 12 件だが，そのうち＜教材開発＞について報告しているものが 2 件，＜授業実践＞や＜ワークショップ＞について報

告しているものが 10 件であった（表 4）。

表 4：実践報告・研究の研究主題

研究主題		件数	内容
教材開発		2	
授業実践およびワークショップ	教授法・学習コンテンツの効果	4	トランスランゲージング，CLIL，小噺
	教育の捉え直し	4	目標や目的の再考， 学習デザイン，学習環境デザイン
	教師の役割	1	
	保護者の教育観	1	

＜教材開発＞についての報告は山本・米良（2016）と山本ほか（2017）の 2 本で，いずれもくろしお出版から刊行された『おひさま』（山本・上野・米良 2018）の開発にかかる報告である。よって，多様な教材開発の実践が報告されているわけではない。冒頭で言及した国際交流基金（2024）の報告書においても，教材開発が課題の一つに挙げられていることから，そもそも教材開発が進んでいないために報告が少ないことも考えられる。しかし，実際には様々な現場で創意工夫を凝らした教材が作成されていることは容易に想像され，シンポジウムという場での発表が限られていると見るのが妥当だろう。

＜授業実践＞および＜ワークショップ＞に分類されたのは 10 件だが，このうち欧州地域を対象としたものは 6 件のみであった。研究主題は，トランスランゲージング教授法や CLIL 等の教授法や小噺のような学習コンテンツを取り入れた実践を行い，その効果を報告しているものが 4 件，継承日本語教育の目標や目的を再考するもの，学習や学習環境のデザインを行いながら，教育のあり方自体を捉え直すことを主題としたものが 4 件と多かった。このように実践報告・研究においては，なぜ教育の捉え直しが必要なのか，なぜ特定の教授法や理論を採用しているのか等，実践者の教育理念が埋め込まれている。しかし，今回の分析対象では必ずしも明確に言語化されてはおらず，「教育理念の言語化」は十分に進んでいるとは言い難いことが分かった。

4.2　調査研究

4.2.1　調査手法と調査対象

次に「調査研究」に分類された 30 件を取り上げる。調査手法は複数を組み合わせているものもあるため，件数の合計は 30 件を超えるが，圧倒的にインタビュー調査が多い（表 5）。

表 5：調査手法

調査手法	件数
インタビュー調査	28
アンケート調査	2
参与観察	1
文献調査	1

次に，調査研究における調査対象に注目したい（表 6）。インタビュー調査が多いことから必然ともいえるが，＜人＞を対象とした研究が圧倒的に多い。中でも継承日本語の学び手に対する調査が 19 件と多く，高校生までを対象とした＜子ども＞が 11 件，大学生や成人に対して過去の継承日本語学習経験について調査するもの等が見られた。その他＜カリキュラム＞や＜実践＞を対象としているもの，＜日系コミュニティ＞を対象としているものが見られた。

表 6：「調査研究」の研究対象

研究対象	件数	内訳（件数）
人	26	継承日本語の学び手（19），保護者（7），教師（4） ⇒【継承日本語の学び手内訳】子ども（11），大学生（4），成人（4）
実践	2	カリキュラム（1），実践（1）
社会－人	2	日系コミュニティ（2）

4.2.2　研究主題

では，「調査研究」において何を明らかにしようとしているのか，その研究主題に目を向けたい（表 7）。最も多いのが＜学習当事者の実態の把握＞を目指したもので，継承日本語の学び手の語りを聞くものである。次いで，＜保護者の教育観＞を明らかにしようとしたものが 6 件と続く。保護者も教師も，継承日本語教育にかかわる当事者であることから，「当事者の実態の把握」を意図した研究が多いとまとめられる。ただし，＜教師の教育観＞を主題としたものは，対象地域がブラジルであり，欧州とは文脈の異なる地域に生きる教師が描かれている。その他，数としては多くはないが，教育環境や社会的

文脈の把握を目指したものも見られた。

表 7：「調査研究」の研究主題

研究主題	件数	備考
学習当事者の実態の把握	17	子ども，大学生，成人等継承日本語学習者
保護者の教育観	6	
教師の教育観	1	
教師ネットワーク	2	
教師の役割	1	
その他	4	教育環境，社会的文脈の把握等

では，これらの「調査研究」ではどのような実態が把握されてきたのか。例えば，山本（2014）は「日本につながりがある」という意識の強さと「日本語を学びたい」という言語アスピレーションは必ずしも比例しないことを見出し，三宅（2018）は日本との繋がりを自らのライフコースの中の資源にして人生を歩んでいる姿を描き出している。若井（2024）は親の決めた家庭内言語政策（FLP）の下，子どもが何を感じていたのかを描き出した。また，稲垣（2015）は仲介者としての役割が主体的に日本語を学ぶ契機になり，複数言語話者としての自信は他言語の学習にも転移することを描き出している。また，その他の多くの論考が質的分析を行い，継承日本語を学ぶ当事者がどのように「日本語」を位置づけ，意味づけているのかを描きだそうとしている。

このように子どもの実態の把握には関心が向けられている一方で，教師や保護者の実態の把握はあまり進んでいないことが分かった。

5　まとめと展望：何が論じられてきたのか，これから何を論じるべきか

最後に，ここまで述べてきたことを整理したい。AJE シンポジウムでは継承日本語教育に関して，＜学習当事者の実態の把握＞を目的とした調査研究が多く，継承日本語の学び手や保護者へのインタビューが行われてきているが，教育実践の共有は限定的であり，＜教師の教育観＞に注目したものは 1 件のみであった。前掲の国際交流基金（2024）の報告書で重要とされている

「子どもの実態の把握」は調査研究によって進みつつあるといえるが，どんな子どもを育てたいのかという「教育理念の言語化」については必ずしも進んでいるわけではないことが明らかとなった。今後は「教育理念の言語化」に寄与する研究がまたれる。

一般的に個々の教師の「教育理念の言語化」は容易ではない。「理念」とは本質的かつ長期的な「ありかた」を言語化したものであり，言語化には省察を重ねる必要があるためである。だが，本稿で分析した実践報告・研究には＜教育の捉え直し＞を試みるものがあり，実践の中に埋め込まれた＜教師の教育観＞を捉えていくことは可能である。教師自身が無自覚に持つ教育観が可視化されれば，それを基に「教育理念の言語化」を進めることもできよう。今後は埋め込まれた＜教師の教育観＞を見出し，分析する研究が必要である。このような教師を対象とした研究の増加は教師の実践知の集約にもつながり，継承日本語教育実践者のパターンランゲージの作成など，実践を支えるリソース開発にも貢献するという利点も生まれる。ただ，そもそも多様な実践が報告されていないという現状があることを述べた。どのように多様な実践を集積していくかも，今後検討すべき重要な課題である。

＜注＞

1. 在外教育施設は，日本人学校と日本語補習授業校を指す。
2. 例えば，学習者の中に 1 名の継承日本語話者がいた等の記述のみで，研究対象，主題等は継承日本語教育との関係性が極めて薄いものを除外した。

＜資料＞

海外子女教育振興財団（2024）「ただいま何人!? （在外教育施設在籍者数）」 『JOES Magazine』https://joes-magazine.com/articles/1098（2025 年 9 月 25 日）

外務省（2024）「海外在留邦人数調査統計」

www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html（2025 年 9 月 28 日）
文化庁（2019）「日本語教育の推進に関する法律について」
www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/（2025 年 9 月 25 日）

＜引用文献＞

稲垣みどり（2015）「アイルランドの中等教育の JFL コースにおける JHL の生徒たち―その「仲介者」としての役割に注目して―」『ヨーロッパ日本語教育』19，pp.271-272
外務省（2013）「第 4 回　海外における日本語普及促進に関する有識者懇談会（平成 25 年 6 月 17 日）」pp.8-10
www.mofa.go.jp/mofaj/files/000041743.pdf（2025 年 9 月 30 日）
加納なおみ・服部美貴（2019）「母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究のこれまで（2014−2018）とこれから　II海外継承日本語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』15，pp.7-11
川上郁雄（2020）「幼少期より複数言語環境で生きてきた高齢者は自らの複数言語使用と言語習得をどのように考えるのか」川上郁雄・三宅和子・本間祥子「(パネル）グローカルな日本語教育実践を構想する―『移動とことば』の視点から考える」『ヨーロッパ日本語教育』24，pp.77-85
カルダー淑子（2014）「母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究の軌跡と展望　II海外継承日本語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』10，pp.10-19
国際交流基金日本語国際センター（2024）『令和 5 年度（2023 年度）日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング報告書』
www.jpf.go.jp/j/project/japanese/kodomo/report/2023/dl/2023_mtg_report.pdf（2025 年 9 月 25 日）
中島和子（2017）「継承語ベースのマルチリテラシー教育―米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状―」『母語・継承語・バイリンガル教

育（MHB）研究』13，pp.1−32

バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（2021）「『日本語教育推進法』に関する国際フォーラム：グローバル人材を育む国内外の継承語教育推進のために成果報告書」www.bmcn-net.com/forum（2025 年 9 月 29 日）

三宅和子（2018）「成長した「移動する子ども」の日本語習得―教えられなかった日本語が意味をもつ日―」岩﨑典子・川上郁雄・三宅和子「（パネル）『移動とことば』の視点からとらえ直す『継承日本語』―ヨーロッパの事例をもとに―」『ヨーロッパ日本語教育』22，pp.209-215

三輪聖（2018）「複数の文化・言語の中を生きる子どもたちにとっての『日本語』の意味：平和な社会づくりを目指した『継承日本語教育』」佐藤慎司・三輪聖・藤田ラウンド幸世・HEINRICH, Patrick「（パネル）平和をめざすことばの教育（2）内容重視の批判的日本語教育（Critical Content-Based Instruction: CCBI）の可能性」『ヨーロッパ日本語教育』22，pp.160-164

山本絵美（2014）「継承語として日本語を学ぶ子どものアスピレーション」『ヨーロッパ日本語教育』18，pp.267-268

山本絵美・米良好恵（2016）「継承日本語を学ぶ子どものための教科書開発」『ヨーロッパ日本語教育』 20，pp.371-372

山本絵美・上野淳子・米良好恵（2017）「マルチリンガル児童のための日本語教科書『おひさま』の開発および実践報告」『ヨーロッパ日本語教育』21， pp.415-420

湯川笑子・真嶋潤子（2024）「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と今後―豊かで公正な言語教育を目指して」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』20，pp.1-30

若井誠二（2024）「我が子から見た我が家の家庭言語政策―親と子の複線径路・等至性モデリングの比較より」『ヨーロッパ日本語教育』27，pp.247-258

Research Trends in Heritage Japanese Language Education in Europe:

An Analysis of the Proceedings of the Japanese Language Symposium in Europe

Chisato OFUNE （WASEDA University)

Amiko NISHIJIMA（The Japan Foundation)

Abstract

Networking opportunities for Japanese heritage language (JHL) practitioners have been established in Europe, providing a platform for sharing practices. Various presentations have also been made at events such as the Japanese Language Education Symposium in Europe. However, there is no comprehensive overview or systematic compilation of past research. This paper therefore aims to analyse research trends in this field by reviewing literature related to JHL education published in the proceedings of the Japanese Language Symposium in Europe over the past decade. Analysis of the 48 papers revealed that 30 were survey-based research aimed at understanding learners' circumstances, indicating progress in understanding the realities faced by children. Conversely, only six studies were practice reports/research conducted in Europe, with very few focusing on teachers' educational philosophies. This research highlights the importance of visualising educators' educational philosophies and exploring how to compile European practices for research purposes.

対話力育成のための評価及びフィードバック

―学習者に内省を促した OJAE アセスメント実践例から―

山田ボヒネック　頼子（EIJaLE ヨーロッパ日本語教育学研究所）
萩原　幸司（城西国際大学）
梅津　由美子（ベルリン日独センター）
酒井　康子（ライプツィヒ大学）
高木　三知子（フリーランス）

要旨

本稿は，CEFR 準拠日本語対話型アセスメントである OJAE のフィードバックを通して学習者に内省を促した実践例を紹介し，学習者の対話力育成のための評価及びフィードバックについて考えるものである。OJAE では，コミュニケーションに必要な能力を発揮するために課題が設計されており，それに登壇者 2 名が対等な立場で取り組むことで，真の対話の場が創出されるようになっている。登壇者同士の真摯な対話に評価の観点を定めることで，対話力育成のための評価及びフィードバックが可能になるのである。本稿では，登壇者に，録画された自身のアセスメントを観てもらい，内省を促した結果，成長が見られた実践例を提示する。それはまた，教師にとって教育方法を再考する機会になった。今後の課題としては，レベル毎に対話力評価の観点を精緻化することが挙げられるが，これは，OJAE に通じた日本語教師達の協働によって可能になると思われる。

【キーワード】OJAE（Oral Japanese Assessment Europe），評価，フィードバック，内省，対話力育成

Keywords: OJAE (Oral Japanese Assessment Europe), evaluation, feedback, self-reflection, development of dialogic competence

1　序論

本稿は，CEFR 準拠日本語対話型アセスメントである OJAE（Oral Japanese Assessement Europe）（詳しくは萩原他 2022, 2023）を評価法に留めず，アセスメント結果からのフィードバックを通して学習者に内省を促した実践例を紹介し，学習者の対話力育成のための評価及びフィードバックについて考えるものである。

従来の評価法は，試験官が与えるタスクの達成度から被験者の口頭能力を測定している。いくら試験官が「テスト」を友好的な「インタビュー」と装っていても，試験官と被験者は上下関係に基づいてやり取りしており，これは対話とは言えない。真の対話とは，自己とは異なる立場や見解を知ることであり，他者の観点を自らのそれと照応させ自己を拡張していくことでもある。そのような「場」が従来の口頭試験には無かったために，そうした対話力も育成されてこなかったと考えられる。しかし，現代の世界に於いて，対話力の育成がより必要とされていることは論を俟たない。OJAE では，コミュニケーションに必要な能力を発揮するために課題が設計されており，それを登壇者（アセスメントに於ける発話者）2 名が対等な立場で取り組むことで，真の対話の場が創出されるようになっている。本稿では，登壇者に，録画された自身のアセスメントを観てもらい，内省を促した結果，成長が見られた実践例を提示する。

2　OJAE アセスメントの特徴 6 点

2.1　2－2 形態

アセスメントは登壇者（アセスメントを受ける日本語学習者）2 名とアセスメントを実施する発題者 1 名，記録者 1 名の 2－2 形態で，オンラインで実施される（写真 1）。

写真 1：2－2 形態

2.2　スクリプト＝進行シナリオ（台本）

アセスメントは以下の例（図 1）のようにスクリプトに沿って実施されるので，発題者によって発題内容が変わることが無く，普遍的な同一性があり，信頼性が確保できている。

レベル	必要時間	部	独・交話	設計図	タスク	タスク・プロンプト・ト書き
	17分				では、これからアセスメントを始めます。 「今日は。 私は（発題者の名前）です。 あの方は（記録者の名前）です。 よろしくお願いします。」　（登壇者Aに）「お名前は？」 （登壇者Bに）「お名前は？」 「Aさんと、Bさんですね。よろしくお願いします」	ojae CEFR準拠 日本語口頭産出能力評価法 Oral Japanese Assessment Europe
B2	0.5+1.5分×2)=3.5分（残り13..5分）	I-1	交話	30	話し相手を（第3者に）紹介（他己紹介）するためのインタビュー準備と実施 （登壇者ABに）これから、お二人に、それぞれ、相手の人を紹介して戴きます。名前や年齢だけではなく、相手にいろいろインタビューして、それから私に紹介してください。 まず、インタビューの準備として、相手にどんな質問をしたら面白いインタビューになるか、ちょっと考えてください。必要ならメモを取っても良いです。 時間は、準備が1分、インタビューが１分半、紹介が１分です。では、それぞれ、インタビューの準備をしてください。 1分です。 ---------- （1分後） いいですか？ （登壇者Aに）「Aさん、では、インタビューを始めて下さい。」 (Bに）「～さん、答えたくない質問は、答えなくても結構です。」 （AはBをインタビュー）　「‥…‥……」 ---------- （1.5分後） 「ありがとうございました。」 （登壇者Bに）「Bさん、では、インタビューを始めて下さい。」 （Aに）「～さん、答えたくない質問は、答えなくても結構です。」 （BはAをインタビュー）「‥…‥……」 ---------- （1.5分後） 「ありがとうございました。」	メモ用紙を渡す

図 1：B2 スクリプト（部分）

2.3　登壇者の発話 3 種

登壇者の発話は，①発題者への応答，②独話，③交話の 3 種類がある。

2.4　評価

アセスメントは全て録画され，CEFR 準拠 OJAE 基準表（6 レベル）に則り，登壇者の発話の質的側面 5 領域を評価する。5 領域は，①使用幅，②正確さ，③流暢性，④結束性，⑤交話力である。

2.5　対話力の評価

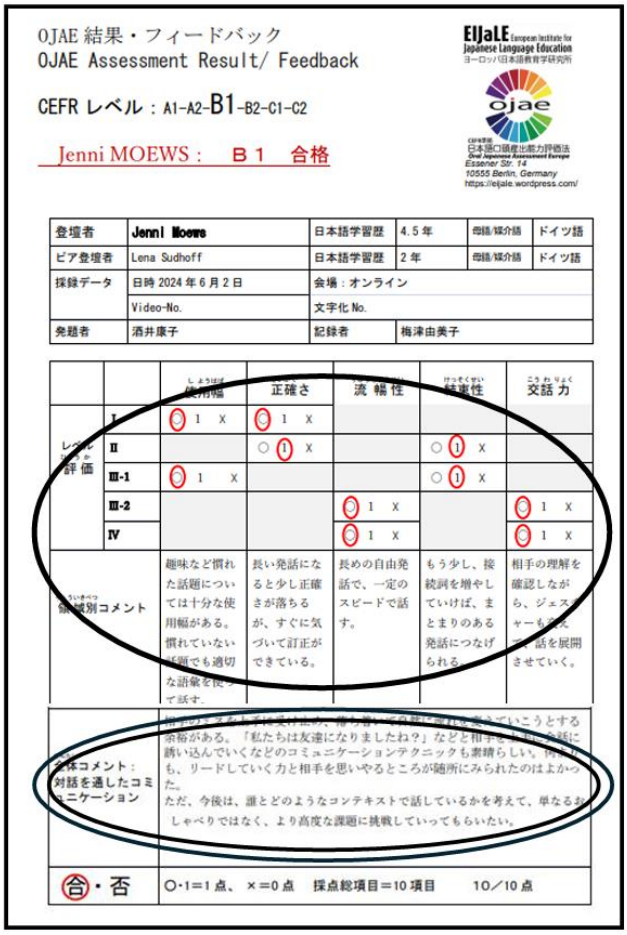
OJAE アセスメントは，以下の対話力の 4 つの観点から，コミュニケーションの全行程の分析･記述をし，登壇者に全体コメントとしてフィードバックする。対話力の評価が可能なアセスメントであるこの点が OJAE アセスメントの最も特徴的な点と言えよう。

【対話の顕化を鋭く見極めていくための 4 つの観点】

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，やりとりをする意思
3) 対話を展開するための相手への思いやりと想像力
4) おしゃべりや雑談,伝達ではなく,1 つのテーマ共有の姿勢をもって，相互に意見交換をし，両者の関係性から新しい発想を生む力

2.6　OJAE フィードバック用紙

上記 2.4 と 2.5 で述べた評価を OJAE 実践研究グループのメンバー（本稿執筆者 5 名）でキャリブレーション（標準化会議）し，OJAE フィードバック用紙（図 2）にまとめる。図の中の楕円の領域が，個人の語学能力：会話の質的側面 5 領域での評価（それぞれ○＝そのレベルを超えている，1＝そのレベル相当，×＝そのレベルに至っていない，の 3 段階で評価），2 重楕円の領域が，コミュニケーションの全行程の分析･記述による評価である。このフィードバックは，「次なる対話力錬磨への指針」として，登壇者･授業者への羅針盤となっている。


OJAE 結果・フィードバック
OJAE Assessment Result/ Feedback

CEFR レベル：A1-A2-B1-B2-C1-C2

Jenni MOEWS：　B１　合格

EIJaLE European Institute for Japanese Language Education ヨーロッパ日本語教育学研究所

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

登壇者	Jenni Moews	日本語学習歴	4.5 年	母語/媒介語	ドイツ語
ピア登壇者	Lena Sudhoff	日本語学習歴	2 年	母語/媒介語	ドイツ語
採録データ	日時 2024 年 6 月 2 日	会場：オンライン			
	Video-No.	文字化 No.			
発題者	酒井康子	記録者	梅津由美子		

		使用幅	正確さ	流暢性	経緯性	交話力
レベル別評価	I	○ 1 ×	○ 1 ×			
	II		○ 1 ×		○ 1 ×	
	III-1	○ 1 ×			○ 1 ×	
	III-2			○ 1 ×		○ 1 ×
	IV			○ 1 ×		○ 1 ×
領域別コメント		趣味など慣れた話題については十分な使用幅がある。慣れていない話題でも適切な語彙を使って話す。	長い発話になると少し正確さが落ちるが、すぐに気づいて訂正ができている。	長めの自由発話で、一定のスピードで話す。	もう少し、接続詞を増やしていけば、まとまりのある発話につなげられる。	相手の理解を確認しながら、ジェスチャーも使って話を展開させていく。
全体コメント：対話を通したコミュニケーション		[illegible] 誘い込んでいくなどのコミュニケーションテクニックも素晴らしい。[illegible]も、リードしていく力と相手を思いやるところが随所にみられたのはよかった。ただ、今後は、誰とどのようなコンテキストで話しているかを考えて、単なるおしゃべりではなく、より高度な課題に挑戦していってもらいたい。				
合・否		○･1＝1 点、×＝0 点　採点総項目＝10 項目　10／10 点				

図 2：OJAE フィードバック用紙

3　登壇者 4 名の 5 領域評価結果とフィードバック

上記のような設計で構築された OJAE アセスメントを実施し，その際の評価と学習者の気付きを分析するため，次に A2 から C1 までの各レベルの登壇

者 4 名に手渡したフィードバックを取り上げる。

3.1　5 領域評価とフィードバック

以下では，A2 から C1 までの各レベルの登壇者 4 名（A，B，C，D）の 5 領域評価結果（図 2 の楕円の領域）と全体コメント（図 2 の 2 重楕円の領域）を例として取り上げる。全体コメントは全て，本稿執筆者 5 名の全体コメントをまとめたものを，フィードバックとして登壇者達に渡している。

3.1.1　登壇者 A へのフィードバック：A2 アセスメント

5 領域の結果：使用幅 1，正確さ 1，流暢性 1，結束性 1，交話力 1

全体コメント

・相手の話をきちんと聴いて，それに関連づけた質問が積極的にできている。

・落ち着いた話し方もよい。また，24 歳の年齢差もあり，緊張気味の相手の気持ちを予測しながら助け舟を出したり，時としてはジョークを交えたりしながら，相手の応答内容に関連づけて自らのことについて話題提供をしつつ，対話を進行させている。この辺の自然なテクニックは大人としての自信を窺わせる。

・質問に対しても，単に答えるだけでなく，一言プラスする余裕がある。例えば，「何を飲みましたか」という問いに対し，「もちろんたくさんビールを飲みました」と笑いを誘う答え方で相手をリラックスさせながら対話を続けていこうとするところも素晴らしい。

・今後は，少し不明瞭な音調面を改善し（例：風→傘），助詞の間違いを正していけば，中級段階の抽象的な話題にも繋げていけるだろう。大いに期待できる。頑張ってください。

3.1.2　登壇者 B へのフィードバック：B1 アセスメント

5 領域の結果：使用幅○，正確さ 1，流暢性 1，結束性○，交話力○

全体コメント

・アセスメントの出始めから初めて出会った相手であっても自分の発した言葉が相手に伝わっていないことに気づくと，説明を加えるよう配慮し，終始，発題者に対しても相手に対してもコミュニカティブに余裕をもって関われる能力は注目に値する。

・言いたいことや意見はしっかり持っていると推測できるので，それを相手に誤解や曖昧な理解に終わらせないで届けるために，幅広い語彙の充実，また伝えたいことを的確に伝えられる表現力（文法力）を意識して向上させていくといい。

・初級文法をもう一度真摯に洗い直し，基礎の充実を図ることに力を注いでみよう。それはより良い中級能力の確立に繋がると確信するからである。

3.1.3　登壇者 C へのフィードバック：B2 アセスメント

5 領域の結果：使用幅○，正確さ○，流暢性 1，結束性 1，交話力✕

全体コメント

・敬語を始め，課題に対する十分な使用幅を備えており，余裕を持って発話ができている。理路整然と余裕を持って自説を述べるのは，とてもいいと思う。

・ただ，惜しむらくは，対話を構成するための相手の意見を伺う姿勢や，相手側の理解を確認する発想が無かったために，相手が引いてしまう箇所が見られた。相手の力量が分かった時点で，相手から話を引き出す役割にまわる配慮があってもよかったのではないだろうか。

・もう少し，対話を楽しむ余裕があれば，そこで相手をリラックスさせ，互いに歩み寄れる場も作れたはず。そのためには，相手を特定の相手として，その発言をよく聴き，一旦受け止めて，相手の話に関連づけた話題に繋げ

ていければ，対話がもっと続いたと思われる。今後は，いかにすれば議論を前に進めることができるか考えられれば，そして相手への配慮が備われば，素晴らしいだろう。

・5 領域の観点からは，伝達表現がきちんと使えていて，自らの意見ではないところを「とおっしゃっていました」や「と思います」などよくできていた。今後は自動詞・他動詞の使い分けに注意するように。

3.1.4　登壇者 D へのフィードバック：C1 アセスメント

5 領域の結果：使用幅 1，正確さ×，流暢性 1，結束性 1，交話力 1

全体コメント

・面白いコメントを言ったり，ちょっと余裕の構えで課題と向き合ったり，課題の内容を素早く正確にとらえ，真摯に考えながら話していることが伝わり，メタ認知的に自分の変化を捉えられていたことは素晴らしい。

・不慣れなテーマでは，言いたいことと一致する文を作るのが難しいこともある。語彙の幅はかなり広いので，特に使える文型の種類を増やしたり，文と文のつながりを接続詞などで明確にしたりすることで，言いたいことが伝えやすくなる。自然な感じで日本語が伝えられているが，助詞が抜けることが多い。鋭く考え，思ったことを真っ直ぐに出す姿勢は好感が持てるが，聞き手としては，理解しにくい場合があるので，理論的な流れに沿ったひとまとまりの発話ができるように練習した方が良い。そのために，予め伝えたい主張を決め，文と文の関係性を表す接続表現や，文章全体の中での位置付けをはっきりさせるための表現（まず，次に，さらに）などを意識的に使うと良い。

・また，相手が話している時，相手の発言中に何らかの反応（相槌など）を返すことで，相手には話していることが伝わっているかどうかの確認ができ，軌道修正もしやすくなる。さらに，相手に発言権を渡す時のサインも明確にした方がよい（「XX さんはどう思いますか」など）。

・今回は，相手の話を受け，じっくり自分の考えを語る形のやり取りが多かったが，相手と一緒に考えを築き上げていくような，交互に発言していくような，速いテンポの対話にも挑戦してみてほしい。ペースが速まると，上記のような「サインの出し方」が，さらに重要になってくるだろう。

3.2　登壇者へのインタビュー

アセスメント終了後，以下の 4 つの項目を柱に，前節の 4 名を含む 7 名の登壇者にインタビューを行った。またその際，了解を得て録画したアセスメントの動画も送り，じっくりと自らの対話の仕方に向き合ってもらった。

I.　日本語学習のきっかけは何でしたか。
II.　日本語だと言い切れないことのジレンマがあったと思いますが，そんな時，どう対処しましたか。
III. 相手の話を聴くことで自分の中で変化したことはありますか。
IV. 受け取ったフィードバックを読んで，また再度動画を見て改めてどうですか。またそのことを今後，具体的にどのように活かしていきたいと思っていますか。

以下，インタビューで語られたコメントから抜粋する。

3.2.1　日本語学習のきっかけ

1) アニメ・漫画からの影響
2) 子供の時から，日常的に日本語を使用していた（親が日本人）
3) 新しい言語への興味
4) 自己成長のため
5) 日本と自国の哲学・文化・モラルの違いへの興味

きっかけは，それぞれであり，レベルごとの違いはあるが，ほぼ全員が生涯教育として学習を継続している。

3.2.2　日本語では表現し切れない時の対処の仕方

1) 言語的工夫：やさしい表現に言い換える。事例を挙げながら説明する
2) 非言語的手段：ノンバーバルコミュニケーションで伝える

3) 他言語使用：英語，母語で表現する。しかしその際，「日本語の試験」の最中であるという意識で葛藤を伴うことがある
4) 相手との協働：相手の察し，補い，相槌などの反応に助けられる

ジレンマの対処としては，言語的制約の中でも相互作用を活用し，対話を続けようとする工夫と姿勢が見られた。そのため，インタビュー協力者全員が相手の発言をよく聴くことの重要性を挙げた。つまり，相手と関わり，分かってもらうために，自らの考えを何とか言語化し，相互理解のために対話を諦めず，二人で課題解決のために協力し合う必要性を述べていた。

対話相手と関わりたい→ 分かってもらいたい→ 言語化する → 言語の本質は対話にあることに気づく

こうした意識の変容は，言語使用の成熟として捉えることができるだろう。

3.2.3　相手の意見を聴くことで，自らに変化が生じたか

1) 視点が広がった：他者の異なる考え，切り口があることから，視点の相違に気付いた。未知の情報を手に入れることができた。
2) 態度の変化：まず自らの思い込みを空にして，よく聴き，真摯に受け止めることが大切だと気付いた。そこから，他者への配慮が生まれ，登壇者 A は，場を和ませようとユーモアを取り入れたと述べている。
3) 柔軟性の向上：他者の意見に価値を見出し，思い込みを修正することの必要性に気付いた。
4) 曖昧さ：テーマによっては自らの意見に白黒が付けられない場合があることを認識したと G は述べている。

以上のように，このアセスメントを通して，ほぼ全員が相手から学び，自らの視点や態度を柔軟に変容させる経験をしている。二人で新しい考えを築き上げ，新しい視点を自らの中に持つことができるという営為は，深い対話の中からこそ芽生えるものである。それは単なるおしゃべりでは辿り着けな

いものであり，共通のテーマで深く相手と関わり，そこから生まれる相手への配慮，情報の共有からこそ真に対話が可能になるものだという気付きがあった。相手から得たものが自己変容に繋がったという気付きは大切だと考える。このことは，異文化理解に繋がる。

3.2.4　改めて動画を見て，フィードバックを読んでの感想は

1) 言語運用への気付き：語彙不足，早口，文が長くなると結束性に欠けることに気付いた。
2) 対話のあり方への気付き：単なるお喋りではなく，相手を「特定の人として定め」，共にテーマについて語ることの重みを意識した。聴くことの価値について気付いた。自らの緊張が他者に及ぼす影響への反省があった。
3) フィードバックの価値：自らの弱点を改めるのに役立った。自らの対話の仕方を客観的に見ることができた。

ほぼ，全員がフィードバックを読み，改めて動画を見ることが，今後の進歩にとって意義あることだと認めていた。ただ，このアセスメントを「日本語の試験」として捉えていた登壇者もいて，そこに伴う緊張感，また他言語を使用することへの葛藤などの意見が聞かれた。一例として，「言葉が出てこず，思わず英語で誤魔化してしまった」という発言があり，インタビューの中で，さらに「誤魔化す」と感じる理由について話し合ってみた。

その登壇者は，多言語が飛び交うヨーロッパでは，お互いに理解し合えるなら，対話の中に他言語を交えることに違和感は無く，大切なことは二人で課題を解決することだという確たる意見を持っていたが，日本語力を測る場で，適当な語彙が思い出せず，他言語を使用することの是非に戸惑ったと述べている。他のケースでは，論理的に話すことを自らに強いてしまい，その緊張が相手に及ぼす影響を考えずに一方的に話し，対話の形を取ることができていなかったという反省もあった。録画を見直すことによって，自らを解

き放す必要性，相手への配慮不足に改めて気付いたと述べていた。

3.3　インタビューの結果と今後の課題

限られたインタビューの結果からではあるが，OJAE の理念を，学習者の気付きの中に確認でき，OJAE アセスメントの妥当性を検証することができたと言えるだろう。

3.3.1　学習者に関して

言語化しきれないジレンマを様々な工夫を凝らし乗り越え，なお対話を諦めない。そのためには，他者の意見を真摯に傾聴し，受け入れられるところは受け入れ，時としては他言語の介入があっても対話を続けようとする姿勢が大切で，そこに新たな自己変容が生まれてくるという気付きがあった。さらに，フィードバック，並びに改めて動画を振り返ることにより，今後の学習の指針を内面化していることが窺えた。こうした過程は学習者が言語能力を超えて，相互理解を協働的に構築する力を身に付けていくことに繋がっている。OJAE がそこに貢献できることは大きいと考える。

3.3.2　OJAE に関して

このアセスメントの意義を肯定的に捉え，「再度チャレンジしてみたい」という意見が多く出された。「楽しかった」「徹底的に相手と議論を重ねていく中で，言いたいことが十分に言え，達成感があった」という意見も聞かれ，動画を振り返ることがメタ認知の発達に繋がることを確信した。今後も課題の充実を図り，適切なフィードバックができるように研鑽していきたい。

3.3.3　教師としての立場から

教師は，このアセスメントに課題提出者または記録者として臨場するが，登壇者二人の真摯な対話により，今この時・この場を教師も共有しているという一体感が生まれ，アセスメントの空間が教師にとっても大きな学びの場

となっている。この学びは，自らの授業内容を省みる大切な機会でもあり，さらに詳細なフィードバックを一人一人に記していく過程において，我々教師が専門性を持って，評価を，そしてフィードバックをしていくことの責任の重大さを感じる。また，こうしたアセスメントを教室活動の一環として取り入れることもでき，その試みもすでに行なっている。OJAE アセスメントを通して，今後一層の試みにより，学習者の成長を応援していきたいと考える。

4　結論

OJAE では，登壇者の発話の質的側面も同時に評価しているが，それはあくまで対話のために欠けている言語的要素を見出すためである。登壇者同士の真摯な対話に評価の観点を定めることで，対話力育成のための評価及びフィードバックが可能になるのである。

本稿では，登壇者に，録画された自身のアセスメントを観てもらい，内省を促した結果，成長が見られた実践例を提示した。それはまた，教師にとって教育方法を再考する機会にもなった。今後の課題としては，レベル毎に対話力評価の観点を精緻化することが挙げられるが，これは，OJAE に通じた日本語教師達の協働によって可能になると思われる。

＜引用文献＞

萩原幸司・山田ボヒネック頼子・梅津由美子・大室文・小熊利江・酒井康子・高木三知子・鞠古綾（2022）「CEFR 準拠 OJAE「ワークショップ」―言語能力測定からコミュニケーション力観察へ―」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp. 104-134, ヨーロッパ日本語教師会.

萩原幸司・山田ボヒネック頼子・劉星・山下佳那子・梅津由美子・大室文・酒井康子・高木三知子・鞠古綾（2023）「オンライン OJAE（Oral Japanese Assessment Europe）道場―CEFR 準拠 OJAE に基づき，日本語教師が協働鍛錬する拠点―」『ヨーロッパ日本語教育』26, pp. 136-172, ヨーロッパ日本語教師会.

Evaluation and Feedback for the Development of Dialogic Competence

A Case Study of OJAE Assessment that Encouraged Learner Reflection

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

Kôji HAGIHARA (Josai International University)

Yumiko UMETSU (Japanese-German Center Berlin)

Yasuko SAKAI (Language Institute at the University Leipzig)

Michiko TAKAGI (Freelance)

Abstract

This article explores the evaluation and feedback methods aimed at fostering learners' dialogic competence through the CEFR-based Oral Japanese Assessment Europe (OJAE). OJAE is designed with tasks that require communicative abilities, and it enables the creation of an authentic dialogic environment by having two speakers engage on equal footing. By setting evaluation criteria based on the sincerity of their dialogue, it becomes possible to assess and provide feedback for the development of dialogic competence. While OJAE also evaluates the qualitative aspects of speakers' utterances, this is primarily to identify linguistic elements that may be lacking for effective dialogue. In this article, we will introduce a case study in which learners were asked to watch recordings of their own assessments, encouraging self-reflection and ultimately leading to noticeable improvements. This process also provided teachers with an opportunity to reconsider their teaching methods. As a future challenge, refining the evaluation criteria for dialogic competence at each proficiency level remains an important task. However, this can be achieved through the collaborative efforts of Japanese language educators utilizing OJAE.

日本語プロファイル構築の提案
―日本語教育における語彙・文法基準の透明化と標準化：EVP/EGP からの示唆と二層モデルの提案 ―

今井　新悟（合同会社 Lagos）

要旨

CEFR の英語版リソースである English Vocabulary Profile（EVP）English および English Grammar Profile（EGP）を分析し，日本語教育における同様のプロファイル構築の必要性と方法論を提案する。日本語教育では，JLPT の語彙・文法リスト非公開化以降，出版社や研究者が独自基準でリストを作成しており，基準の乱立が生じている。本研究の目的は EVP/EGP の方法論を日本語に適用し，学習者・教師・教材開発者向けの単一標準リストと研究者・政策立案者向けの多元的データベースを併存させる「二層モデル」という枠組みを提案することにある。EVP/EGP の成立背景と特徴を詳述し，日本語教育における既存リストの問題点を指摘した上で，二層モデルの構造と実装方法を提案する。これにより，語彙・文法基準の実用性と透明性を両立させ，JLPT リスト非公開化がもたらした課題を克服できると考えている。

【キーワード】日本語プロファイル，English Vocabulary Profile，English Grammar Profile，JLPT，二層モデル

1　はじめに

1.1　問題の所在

日本語教育において，語彙・文法項目をどのレベルで習得すべきかを示すことは教材開発，試験設計，教育実践のいずれにおいても重要であるが，現状ではレベル区分等について統一的な合意は存在せず，研究者や出版社が独自のリストを提示している。この状況は新 JLPT の語彙・文法リストの非公開化によって加速された。

1.2 研究の目的と意義

本論文の目的は，EVP/EGP の方法論を検討し，それを日本語教育に適用する可能性と課題を分析することである。特に，多義語の語義別レベル分けという重要課題に焦点を当て，実用性と学術的厳密性を両立させる枠組みを提案する。まず EVP/EGP を分析することで，日本語プロファイル構築の方法論的基盤を提供する。次に JLPT リスト非公開化がもたらした課題を分析し，教訓を抽出する。最後に「二層モデル」という新たな枠組みを提案する。

2　CEFR との理念と限界

CEFR は，普遍的枠組みを提供しつつ，各言語や教育文脈に適用可能な柔軟性を持つ。これを「文脈自由（context-free）だが文脈関連的（context-relevant）」という。

しかし，この抽象性故に、Can do は「B1 レベルでは，身近な話題について明確な標準的インプットであれば要点を理解できる」といった形で能力を記述するが，具体的な語彙や文法は示されない。このため教材開発者や試験作成者には，直接活用することが困難であった。このギャップを埋める何らかの仕組みが必要とされた。

3　English Vocabulary Profile（EVP）と English Grammar Profile（EGP）

English Vocabulary Profile（EVP）は語彙の English Grammar Profile（EGP）は文法項目の CEFR レベル別分類を提供する。これらは大規模な学習者コーパス Cambridge Learner Corpus の様々なレベルの学習者が産出した作文や発話を分析することで可能になった。

EVP は単語ではなく語義単位でレベルを付与している。これは多義語の扱いにおいて重要である。例えば，基本動詞 get は，「何かを得る，購入する」という意味では A1 レベルとされるが，「どこかに行って誰かや何かを連れて戻る」という意味では A2 レベル，「電話に出る，ドアに対応する」という意味では B1 レベル，「何かを理解する，聞く」という意味では B2 レベルとされる。

EVP の語義分類とレベル付与は，以下のプロセスを経て行われた。Cambridge Learner Corpus を用いて，各レベルの学習者がどの語義をどの程度使用しているかを分析した。次に，各語義の出現頻度，文脈，誤用パターンなどを詳細に検討した。さらに，専門家委員会が言語学的観点から語義の認知的複雑性を評価した。これらの量的データと質的判断を総合することで，各語義にレベルを付与している。

重要なのは，EVP が単なる頻度リストではないことである。頻度が高い語義が必ずしも易しいとは限らない。例えば，ある語の比喩的用法は頻度が高くても，認知的には抽象度が高いため，より上のレベルに分類される。EVP はこのような複雑さを考慮した精緻な分類を実現している。

English Grammar Profile（EGP）は文法項目を CEFR レベルに対応させて整理した。例えば，未来表現 be going to は A2 レベル，関係代名詞 who/which/that は B1 レベル，強調構文 What I want is...は C1 レベルとされている。EGP も EVP と同様に学習者コーパス分析に基づき，習得の発達段階や誤用傾向を考慮している。EGP の記述は，単に文法項目の有無を示すだけでなく，その使用文脈や機能的側面も含んでいる。

4　日本語教育における既存の語彙・文法リスト

4.1 旧 JLPT の出題基準と問題

旧 JLPT の『日本語能力試験出題基準』は各レベルで出題される語彙・文法項目を明示しており，教材開発や学習計画の基準として広く活用されていた。教育者は何を教え、学習者は何を学習するかを具体的にイメージできた。

出題基準にも問題は存在した。最も深刻なのは多義語の扱いの不十分さである。語義別のレベル分けがなされていなかった点である。また，ある文法項目は詳細に記述されているのに，別の項目の記述は粗かった。リストの存在が試験偏重の学習を助長し，項目を機械的に暗記する「試験対策」が目的化するという批判もあった。新 JLPT では出題基準は非公開化されたが，現場は何らかの基準を欲している。

4.2 日本語教育語彙表の試みと限界

砂川他（2011）『日本語教育語彙表』（ver1.0）は「日本語教科書コーパス」と「現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）」を基に選定された語彙リストであり，各語彙項目に難易度を付与している。教科書コーパスを用いることで教育実態を反映し，BCCWJ を用いることで一般的な言語使用も考慮するという，バランスの取れたアプローチを採用している。

しかし，問題はやはり多義語の語義別レベル分けが行われていないことである。例えば，「走る」は「初級後半」，「旧 JLPT4 級」とされているが，例文には「おなかに突然痛みが走った」も挙げられている。この比喩的用法での「走る」は明らかに初級レベルではない。「走る」という語の基本的意味である「足を速く動かして移動する」は確かに初級レベルで習得されるが，「痛みが走る」，「うわさが走る」といった比喩的・抽象的用法は中級以上で習得される。このような語義の違いが明示されていないため，教材開発者は「走る」のどの意味をどのレベルとみなすかが問題になる。初級レベルで「走る」を出題する際，「公園を走る」という文脈なら適切だが，「痛みが走る」という文脈では不適切である。しかし，語彙表に語義の区別がなければ，試験作成者らの判断の統一性は担保されない。

『はごろも』は機能語（助詞・助動詞・複合辞など）に特化したデータベースである。複数の既存リストに共通して掲載されている項目から選定されている。この「複数リストに共通」という基準は，ある程度の客観性を確保する試みとして評価できる。しかし，この選定方法には恣意性の問題がある。複数リストに掲載されているという事実は，その項目が重要であることを示唆するが，既存リスト自体が適切な根拠に基づいていなければ，その問題を継承することになる。さらに，『はごろも』は機能語に限定され、内容語を扱っていない。日本語学習において，機能語と内容語は相補的に重要である。

以上の通り、日本語のリストでは，レベル判定の根拠が薄弱であり、学習者の実際の習得順序や誤用傾向を反映していない。また、I-JAS など日本語学習者コーパスは存在するが，これらを体系的に活用して語彙・文法のレベルを決めた例はない。

5　JLPT リスト非公開化の背景と影響

5.1 非公開化の教育政策的理念

2010 年の新 JLPT 実施に伴い，国際交流基金は語彙・文法リストを非公開化した。この決定の背景には言語テスト理論における「逆波及効果（washback effect）」の議論があった。第一に，リストの存在が学習者を試験対策のための機械的暗記に導き，実際の日本語運用能力の育成が軽視されるという懸念があった。第二に，リストが存在すると，教育機関がそれに機械的に従うだけになり，創造的な教育実践が阻害されるという懸念があった。第三に，試験は実際の日本語運用能力を測定すべきであり，特定のリストに基づく知識テストではないという理念があった。

5.2 非公開化後の実態と予期せぬ帰結

非公開化後，まず，出版社が独自に「N1 語彙集」，「N2 文法まとめ」などを編纂・販売した。これらは過去問分析や編集者の経験に基づいていると推察され，根拠は明確になっていない。複数の出版社が異なる基準でリストを作成した。皮肉なことに，非公開化は試験偏重を助長する結果となった。公式基準がないため，学習者は「確実に出る項目」を求めて対策本を購入し，教育機関も「合格実績」のために試験対策に一層注力するようになった。公式リストが存在した時代には，少なくともそのリストを一通り学習すればよいという安心感があった。しかし非公開化後は，「何が出るか分からない」という不安が学習者を駆り立て，より多くの時間とお金を試験対策に投じる結果となった。

5.3 教育政策論的教訓

JLPT リスト非公開化の経験から，以下の教訓が導き出せる。第一に，ブラックボックス化は解決策ではない。情報を隠すことで問題が解決するわけではなく，むしろ不透明性が新たな問題を生む。重要なのは，透明性を保ちながら望ましくない逆波及効果を減ずる仕組みを構築することである。第二に，公式リストを非公開に

しても，それへの需要が存在する限り，民間企業などが代替リストを供給する。問題は，民間が供給するリストの質を誰がどう保証するかである。第三に，透明性と柔軟性の両立が必要である。理想的なのは，公式の基準が明示されていながら，各教育機関がそれを柔軟に適応・修正できるシステムである。基準は「強制」ではなく「参照」として位置づけられるべきであり，教育の多様性と創造性を損なわない形で提供されるべきである。第四に，逆波及効果は基準の有無ではなく，その使い方によって決まる。リストが存在しても，それを機械的暗記のためではなく，学習目標設定や自己評価のツールとして使用すれば，望ましい逆波及効果をもたらしうる。問題はリストの存在自体ではなく，それが試験対策の唯一の目標となることである。第五に，科学的根拠に基づく基準の重要性である。主観や経験だけでなく，学習者コーパス分析などの実証的データに基づく基準であれば，その妥当性が高まり，教育者や学習者の信頼も得られる。EVP/EGP の成功は，実証的アプローチの有効性を示している。これらを踏まえると，日本語教育に必要なのは，透明性と柔軟性を両立させ，科学的根拠に基づき，適切な使用を促す新しい形の基準である。

6　日本語版 EVP/EGP の構築

6.1 日本語プロファイル構築の課題

日本語プロファイル構築には複数の方法論的課題がある。

第一に，習得順序の多様性への対応である。学習者の母語や学習環境によって習得順序は異なる。例えば，漢字圏学習者と非漢字圏学習者では，漢字語彙の習得パターンが根本的に異なる。中国語話者は既存の漢字知識を活用できるため，漢字語彙を比較的早期に習得できるが，アルファベット圏の学習者には大きな負担となる。この問題に対しては学習者母語ごとの差異を認識しつつ，全体的な傾向を示すアプローチが現実的である。さらに，裏の層で母語別のデータを提供することで，教師が自らの学習者集団に応じて調整できるようにするのが望ましい。

第二に，多義性と文脈依存性への対応である。日本語は文脈依存性が高く，同一表現でも文脈によって意味やニュアンスが大きく変わる。助詞「は」，「が」の使い分けや，敬語表現の適切性など，文法項目のレベル分けも容易ではない。この問

題に対しては，EVP が採用した「語義・機能単位でのレベル付与」という方法論が有効である。

第三に，文法項目の粒度設定の問題である。文法をどの程度細かく分類するかは，プロファイルの使いやすさに大きく影響する。あまりに細かく分類すると複雑になりすぎて使いにくくなるが，粗すぎると有用性が低下する。この問題に対しては，表の層では比較的粗い分類を提示し，裏の層で詳細な情報を提供することで，ユーザーのニーズに応じた情報提供が可能になる。

6.2 学習者コーパスの活用と課題

日本語プロファイル構築には，学習者コーパスの活用が不可欠であり、I-JAS（International Corpus of Japanese as a Second Language）は，多言語の学習者による作文と発話を収録した大規模コーパスであり，これを利用するべきである。学習者コーパスを分析することで，実際の学習者がどの語彙・文法項目をどの段階で習得し，どのような誤用を示すかを明らかにできる。

ただし，学習者コーパスの活用には課題もある。第一に，コーパスのサイズと代表性の問題である。既存の日本語学習者コーパスは，Cambridge Learner Corpus と比べると規模が小さく，また特定の学習者集団（例えば大学生）に偏っている可能性がある。

第二に，レベル判定の問題である。学習者コーパスには学習者のレベル情報が付与されているが，そのレベル判定は課題（例えば作文など）のパフォーマンスのレベルを直接示しているわけではない。例えば，「中級学習者」と判定されている学習者群の中に，特定の課題では，初級レベル，あるいは上級レベルのパフォーマンスを示している場合，「中級学習者はこの項目を使用する」という分析結果の信頼性は低くなる。

第三に，量的データと質的判断の統合の課題である。コーパス分析は量的データを提供するが，それだけでは十分でない。教育的観点から，項目の認知的複雑性や機能的重要性を評価する質的判断も必要である。例えば，ある項目が学習者コーパスで頻繁に使用されているとしても，それが誤用の多い項目であれば，習得が容易

とは言えない。量的データと質的判断をどう統合するかが，プロファイル構築の鍵となる。

7　二層モデルの提案

7.1 二層モデルの基本理念

本稿が提案する「二層モデル」は，学習者・教師・教材開発者・試験作成者には使いやすい単一の標準リストを提供しつつ，研究者・政策立案者にはそのリストを支える詳細な実証的データを提供するという二層構造になっている。

この背景には，異なるユーザーは異なるニーズを持つという認識がある。教師や学習者は，シンプルで明確な基準を望む。一方，研究者や政策立案者は，基準がどのような根拠で設定されたかを詳細に知りたがる。リストを検証し，批判的に検討し，改善提案をするためには，詳細なデータへのアクセスが不可欠である。従来のアプローチは，この二つのニーズを同一のリソースで満たそうとして失敗した。詳細な情報を盛り込むと複雑すぎて使いにくく，シンプルにすると研究レベルの情報量が失われる。二層モデルは，この二つのニーズを満たすことで，両立を図る。

7.2 表の層：実践者向け標準リスト

表の層は，学習者，教師，教材開発者，試験作成者といった実践者向けのシンプルで使いやすいリストである。この層の設計原則は，明確性・簡潔性・アクセス可能性である。表の層の語彙リストは，見出し語，語義の簡潔な説明，CEFR レベル，JLPT レベル（参考値），そして各レベルに適した例文から構成される。例えば，動詞「走る」であれば，語義 1 として「足を速く動かして移動する」が A2/N4 レベル，語義 2 として「素早く広がる（比喩的）」が B2/N2 レベル，語義 3 として「痛みなどが体を通る（比喩的）」が B2/N2 レベル，と記述される。各語義には適切な例文が付随し，学習者はその語義がどのような文脈で使われるかを理解できる。

文法リストも同様に，文法項目名，機能・意味の説明，CEFR レベル，JLPT レベル，例文から構成される。例えば「～において」は，場所・場面・分野を示す格

助詞的表現として，B2/N2 レベルに位置づけられ，「日本において，少子化は深刻な問題である」といった例文が提示される。

教材開発者は，特定レベルの教科書を作成する際，そのレベルに該当する項目を標準リストから選択できる。試験作成者は，出題する項目が適切なレベルであるかを確認できる。教師は，授業計画を立てる際，今学期に扱う項目を明確に決定でき，学習者の質問に対して「それは次のレベルで学習する項目です」と根拠を持って答えられる。学習者は，自分の現在のレベルで習得すべき項目が明確になり，自己評価の基準としても活用できる。

7.3 裏の層：研究者向け詳細データベース

裏の層は，研究者，政策立案者，上級教材開発者，試験理論研究者といった専門家向けの詳細データベースである。この層の目的は，表の層のリストがどのような根拠で作成されたかを完全に透明化することである。裏の層には，複数種類のデータが含まれる。

第一に，頻度データである。母語コーパス（BCCWJ）での出現頻度，学習者コーパス（I-JAS 等）での使用頻度，レベル別使用頻度，母語別使用頻度などが記録される。第二に，教科書出現率である。主要教科書シリーズでの初出レベル，各レベルでの扱われ方などが記録される。例えば，「走る」の語義 1 は『みんなの日本語』第 7 課（A2 相当）で初出し，語義 2 は『中級へ行こう』第 15 課（B1-B2 相当）で初出するといった情報である。第三に，親密度・主観的難易度データである。母語話者の親密度評定，学習者の主観的難易度評定，教師の判断などが記録される。第四に，試験出題実績である。JLPT 各レベルでの出題頻度，その他の試験での出題状況などが記録される。ただし，現行 JLPT は出題内容を公開していないため，このデータは限定的である。第五に，習得順序研究の知見である。縦断的習得研究の結果，発達段階分析，誤用分析などが引用される。第六に，多義語分析である。語義の分類方法，各語義の認知的複雑性，語義間の関連性，メタファー分析などが記述される。

研究者は，リストの妥当性を検証したり，新たな研究の基礎データとして活用したりできる。特定の項目のレベルの根拠を詳細に確認し，カリキュラム基準や試験基準を策定する際，実証的データに基づいた判断ができる。教材開発者は，より精緻な教材を作成する際，学習者の習得過程や誤用傾向を考慮した設計ができる。

7.4 二層モデルの優位性

二層モデルは，従来のアプローチと比較して複数の優位性を持つ。第一に，実用性と厳密性の両立である。表の層はシンプルで使いやすく，裏の層は科学的に厳密である。一つのシステムで両者のニーズを満たせる。第二に，透明性の確保である。表の層のリストがどのような根拠で作成されたかが裏の層で完全に明示される。第三に，批判的検討が促進される。研究者が裏の層のデータにアクセスすることで，リストの妥当性を批判的に検討できる。研究者は，データを検証し，改善提案を出せる。これにより，プロファイルの質が継続的に向上する。第四に，新たな研究成果を裏の層に追加することで，リストを継続的に改善できる。固定的ではなく，発展的なシステムである。言語は変化し，学習者も変化する。それに応じてプロファイルも進化していく必要がある。第五に，教育の自律性の保持である。表の層のリストは「推奨基準」であって「強制基準」ではない。各教育機関は自らの状況に応じて適応・修正できる。しかし，修正する際の参照点として標準リストがあることで，判断が容易になり，恣意性も減る。また，裏の層のデータを参照することで，なぜ標準リストがそのように設定されているかを理解し，自らの修正が妥当かを判断できる。

8 結論

日本語プロファイルが実現すれば，多層的な波及効果が期待される。学習者への効果としては，自己評価が容易になることで自律学習が促進され，レベル間の移行がスムーズになる。教師への効果としては，授業計画が立てやすくなり，教材選択の判断基準が明確になり，学習者への説明が容易になる。「なぜこの項目を今学ぶ

のか」という学習者の質問に，教師は根拠を持って答えられる。また，異なる教育機関の教師同士が共通言語を持つことで，情報交換や協働が促進される。

教材開発者への効果としては，開発基準が統一されることで効率化が進む。また、「A2 レベルの教科書」と銘打った教材が，実際に A2 レベルの項目を適切に含んでいることが保証されれば，教材の信頼性が向上する。

試験機関への効果としては，試験設計の客観的根拠が得られ，各レベルの妥当性が向上する。

研究者への効果としては，実証研究の基盤データが充実し，研究が促進される。プロファイルは研究プラットフォームとしても機能し，新たな研究を刺激する。

本論文では， English Vocabulary Profile/English Grammar Profile（EVP/EGP）を分析し，その方法論を日本語教育に適用する可能性と課題を論じてきた。EVP/EGP の成功は，CEFR という抽象的枠組みを個別言語で具体化することの価値を証明した。特に，語義単位でのレベル付与という方法論は，多義語の扱いという普遍的な課題への有効な解決策を示している。

日本語教育では，JLPT リスト非公開化以降，基準の乱立と混乱が生じている。特に多義語の語義別レベル分けが不十分であることが，教材開発，試験作成，評価方法の標準化などにおいて深刻な問題となっている。

本論文が提案した「二層モデル」は，この問題への包括的な解決策である。学習者・教師・教材開発者向けの単一標準リスト（表の層）と，研究者・政策立案者向けの多元的データベース（裏の層）を併存させることで，実用性と透明性，標準化と柔軟性を実現できる。表の層はシンプルで使いやすく，裏の層は科学的に厳密である。この二層構造により，異なるユーザーの異なるニーズを満たせる。

日本語プロファイルの構築は，一朝一夕には実現しない大規模プロジェクトであり，多様なステークホルダーの協働が必要である。資金確保，利害調整，継続性の確保など，解決すべき課題は多い。しかし，これらの困難にもかかわらず，プロファイル構築の価値は計り知れない。CEFR や「日本語教育の参照枠」との整合性が重視されるのであれば，日本語プロファイルへのニーズは高くなるはずである。

言語教育は，学習者一人ひとりの人生に深く関わる営みである。より科学的で，より透明で，より公正な基準を提供することは，全ての学習者に対する責任である。本論文が提案した二層モデルが，その責任を果たすための第一歩となることを期待する。日本語教育が，経験と勘に頼る段階は過ぎ，実証的データに基づく専門的段階へと進化する時が来ている。その進化を支える基盤として，日本語プロファイルの構築が強く求められる。

＜引用文献＞

国際交流基金・日本国際教育支援協会（2002）『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社

国立国語研究所（2016）『多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS：International Corpus of Japanese as a Second Language）』https://www2.ninjal.ac.jp/jll/lsaj/ihome2.html

砂川有里子・李在鎬・川村よし子・今井新悟・杉本武・長谷部陽一郎・高原真理（2011）『日本語教育語彙表』https://jhlee.sakura.ne.jp/JEV/

堀惠子・江田すみれ・李在鎬（2012）『日本語文法項目用例文データベース はごろも』https://hgrm.jpn.org/#logo

Green, A. (2013) English Profile: The Common European Framework for English. https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/pro-ee-tonygreenplenaryppt-en.pdf

A Proposal for Developing a Japanese Language Profile:

Toward the Transparency and Standardization of Vocabulary and Grammar in Japanese Language Education－Insights from EVP/EGP and a Proposal of a Two-Layer Model

Shingo IMAI (Logos LLC)

Abstract

This study analyzes the English Vocabulary Profile (EVP) and English Grammar Profile (EGP), which are CEFR-aligned English language resources, and proposes the necessity and methodology for constructing similar profiles in Japanese language education. In Japanese language education, since the JLPT vocabulary and grammar lists were made non-public, publishers and researchers have been creating lists based on their own independent criteria, resulting in a proliferation of competing standards. The purpose of this research is to apply the EVP/EGP methodology to Japanese and propose a framework called the "two-tier model," which allows for the coexistence of a single standardized list for learners, teachers, and material developers, alongside a multidimensional database for researchers and policymakers. After providing a detailed account of the background and characteristics of EVP/EGP and identifying problems with existing lists in Japanese language education, this study proposes the structure and implementation method of the two-tier model. We believe that this approach can achieve both practicality and transparency of vocabulary and grammar used in Japanese language education, thereby overcoming the challenges brought about by the non-disclosure of JLPT lists.

日本留学における留学生の地域のことばへの関わりと態度

—事例を通じた質的研究—

市島　佑起子（鹿児島大学）

要旨

日本への留学は，JSL 環境の中で多様な日本語に触れる機会をもたらす。本研究は，東アジア出身の元留学生の語りをもとに，地域方言との関わりと態度を質的に検討したものである。地域方言は，留学生活の中で時に意図せず遭遇することばであり，留学という移動を経て出会う人々とのやりとりの中で経験されていた。地域方言に対する態度は固定的ではなく，理解の難しさに戸惑う一方で親しみを感じるなど，多様な感情が交錯していた。また，学習場面では地域方言に距離を置きつつ，生活や仕事の場面では相手や状況に応じて柔軟に対応する行動も見られた。このような留学生活と地域方言についての語りからは，「正しさ」を唯一の基準とする見方をゆるめながら，ことばを現実の社会的相互行為の中で捉え直そうとする姿勢がうかがえる。

【キーワード】日本語地域方言，外国人留学生，語り，言語態度，JSL

Keywords: Japanese regional dialects, international students, narratives, language attitudes, Japanese as a Second Language

1　はじめに

日本語教育はこれまで，いわゆる共通語を基盤に体系化されてきた。第二言語としての共通語の習得は，日本語能力を測る上で明確な基準を与え，教育の一貫性を担保するために重要な役割を果たしてきた。一方で，この共通語中心の体系化は，言語を単一で均質なものとしてとらえる言語イデオロ

ギーに支えられてきた側面を持つ（岩﨑 2022）。言語は，地域や社会的背景，相手との関係性などによって常に変化する，きわめて多様で動的な営みである。日本留学という JSL 環境（Japanese as a Second Language：第二言語としての日本語）に身を置くことは，教室や教科書での学習と留学生活の言語実践を交錯させ，日本語の多様なありようや，一括りにしがちなスピーチ・コミュニティ構成員の多様さを実体験する機会となる。では，これまでの日本語教育の中で，このような多様性は十分扱えてきたのだろうか。

本研究では，この多様性の一つとして，日本語の地域方言に注目する。日本語教育における地域方言をめぐる既存研究では，留学生にとっての理解の難しさや印象の検討，教材化や授業実践の試みなど，多方面からの知見が蓄積されてきた（詳細は第 2 章）。これらの研究は，日本語教育における共通語中心の日本語観を相対化する上で一定の成果を挙げてきたといえる。一方で，その多くは，学習者の日本語変種に対する理解や印象評価に焦点が当てられ，地域方言との関わりが学習者の経験の中でどのように捉えられ，位置づけられているのかという具体的なありようまでは十分に見えてこない。

本研究では，地方大学で学んだ元留学生三名の語りについて，Garrett（2010）の言語態度の三側面を用いて検討する。語りに表れる地域方言との接触や態度の揺れを捉えることで，JSL 環境における地域方言との関わりや言語経験の動的側面を質的に明らかにすることを目指す。質的検討は，量的調査では捉えにくい学習者経験の複雑さを可視化し，事例の積み重ねは日本語教育における地域方言の扱いを再考する上で重要な手がかりを与える。

日本の大学において「留学生」といえば，長らく中国・韓国など東アジア出身者が大半であり（文部科学省 2004），近年でもアジア地域出身者が約 9 割を占める（JASSO 2023）。本研究は，この典型的「留学生」である東アジア出身留学生の語りを通して，地域方言との関わりと態度の様相を明らかにする。具体的事例から浮かび上がる経験のありようは，日本留学という共通点を通じて出身地域を超えて共有される可能性があり，日本語教育における言語多様性の扱いをめぐる議論の基盤となる。

2　留学生と地域方言をめぐる研究の展開

日本語教育の分野では，言語を単なる体系や知識としてではなく，社会的実践として捉える視点が近年ますます重視されている（佐藤・熊谷 2011 など）。このような視点に立つと，留学生が日本社会の構成員・生活者として，地域で用いられる多様な日本語に出会い，それをどのように捉えているかを考察することは，学習者理解を深めるうえで貴重な視点となる。

留学生を対象とした地域方言研究は，主に遭遇・理解，評価・態度，教育実践の三点から検討されてきた。まず，留学生が抱える地域方言の困難を明らかにした研究の例として，松岡・秋元（1997）は秋田，上條（2000）は長野県松本，後藤・石井（2010）は山形を対象に，地域方言との接触や理解の実態を調査し，聞き取りや意味理解の難しさを指摘した。多くが佐藤（1996）のいう「方言主流社会」，すなわち共通語を基盤にしながらも地域方言が日常的に用いられる地域社会を対象としており，共通語ベースの日本語を学んだ学習者が，在住地域で用いられる日本語の異なりに直面する姿に迫る。

次に，地域方言に対する学習者の印象や態度を扱った研究がある。副島（2009）は沖縄を事例に，地域方言への心理的距離や印象の多様性を，高村・内藤（2016）は関西在住の短期留学生を対象に，方言意識と習得意欲との関係を検討している。これらの研究は，地域方言が単なる理解対象ではなく，社会的・感情的評価を伴う存在として経験されることを明らかにした。

さらに，地域方言を教育的に扱った授業実践も報告されている。高木・佐藤（1998）は山形の留学生向けに地域方言教材を開発し，授業実践の内容を示した。八木・小松（2021）は京都の大学での授業実践を報告し，学習過程で地域方言（関西方言）を取り入れた試みを共有している。これらの実践は，地域方言を教育資源として活用する貴重な試みであり，今後は学習成果を体系的に検証していくことが課題とされている。

本研究は，既存の知見を踏まえつつ，元留学生の語りを手がかりに，地方大学での留学生活における地域方言との関わりを検討する。留学生活の中で地域のことばがどのように受け止められ，学習者の意識や行動に結びついて

語られているのか，その具体的様相を明らかにすることで，日本語教育における地域方言研究に新たな視座を提示したい。

3　元留学生の語りからみる地域のことばへの関わりと態度

3.1　本研究の視点と分析枠組み：地域のことばをめぐって

本章では，日本の地方大学で学んだ元留学生 3 名の語りをもとに，留学を通して地域方言とどのように関わり，受け止めてきたのかを整理する。具体的には，(1)留学生活の様々な場面における地域方言との関わり，(2)関わりを通して生じた態度や認識の揺れに注目し，語りに表れた事例を検討する。

以降の語りの整理と検討にあたっては，「地域方言」と「地域のことば」という二つの表現を区別して用いる。地域方言は，特定地域に特徴的な言語変種（の総体）を指す一方，地域のことばは，主に学習者が「共通語とは違う」「どこかの地域のことば」と認識した（時に曖昧な）日本語変種全般を指し，語彙や発音，アクセントなどを広く含む。この区別により，本研究が焦点を当てるのは，彼らの正確な言語変種の認識･理解よりも，生活の中で経験的に捉えた日本語の地域的多様性に対する認識と態度であることを明確にする。

さらに，語りの整理には，社会心理学における態度の三成分モデル（tripartite model of attitude）をもとに，Garrett（2010）が言語態度研究に応用した言語態度の三側面（認知的・感情的・行動的）を手がかりとする。ここでは，言語に対する態度を①認知的側面（cognitive），②感情的側面（affective），③行動的側面（behavioral）の三つから捉え（表 1），この三側面が相互に関連し合い，総合的に言語態度を構成するとする考え方がなされる。地域のことばに対する元留学生の語りをこれに沿って整理し，多面的な態度の検討を試みたい。

表 1：言語態度の三側面（Garrett 2010）

認知的側面（cognitive）	知識・信念・理解	学校では＊出身の学生も方言を話さない
感情的側面（affective）	好感・感情	おばちゃんの＊弁はかわいかった
行動的側面（behavioral）	行動・行動傾向	方言を使いたいとは思わない

3.2　調査概要と分析対象

元留学生３名への調査は,2022年11月から2023年３月にかけて実施した。事前にオンラインアンケートを実施し，日本語学習歴や日本滞在歴，留学中の言語使用や地域方言に関する経験などを回答してもらったうえで，対面形式（一部オンライン）で約３時間の半構造化インタビューを行った。

事前アンケート及びインタビューでの質問内容は以下の通りである。

・日本語学習と留学生活の経緯
・留学中の日常生活や人間関係における言語使用
・地域方言に関する印象や経験

調査実施に際しては，目的とデータ利用範囲を事前に説明し，同意を得た上で録音を行った。録音したインタビューデータは逐語化し，個人が特定されうる固有名詞や具体的地名を必要に応じて伏せ，大学の研究倫理規程に基づき匿名化処理を施した。

その後，得られた語りを文脈ごとにオープンコーディングで整理し，地域のことばに関する経験，認識，感情，行動の記述を中心に抽出した。その際，単に地域方言の知識や使用の有無を把握することに終始せず，語り手がそれらの経験をどのように意味づけ，どのように捉えているかに注目した。

調査対象者３名の概要を表 2 に示す。R1 は 1 年間の日本語学校を経て，学部から大学院と通算 7 年間日本に滞在し，研究や就職活動の経験と，複数地域で暮らした経験を持つ。R2 と R3 はいずれも交換留学生として 1 年間滞在し，大学内外での交流やアルバイトを通して地域のことばに関わった。尚，これら３名の属性は，当該地方大学でみられる典型的な留学生像にあたる。

表 2：元留学生 3 名の属性と留学に関する背景（インタビュー時）

	出身	在籍区分	在籍	性	母国専攻	留学先	卒業後所属先*
R1	中国	学部生，大学院生	6 年	M	-	鹿児島市	日本国内メーカー
R2	台湾	交換留学生	1 年	F	日本語	鹿児島市	日本国内ｻｰﾋﾞｽ業
R3	韓国	交換留学生	1 年	F	日本語	鹿児島市	日本国際交流団体

3.3　日本留学と地域のことばとの関わり

ここではまず，元留学生が日本留学中に，地域のことばとどこで，どのように接点をもってきたか，語りを抜粋しながら整理・考察する。なお，以下の記述は彼らの経験を網羅するものではなく，各人の経験・知識の振り返り（意味づけ）にもとづいて関わりの様相を描くものである点に留意されたい。

3.3.1　日本留学前の関わり

R1 渡日前に**関西弁がある**ってことは聞いていた。**沖縄は琉球語**があるらしいくらい？

R1［母国での］会話クラスは**日本人の女の先生**だったんですけど，先生の（中略）**アクセントが印象的**で…**関西の大学はやめておこうかな**ーと。

R2 **インターネット**で**鹿児島弁**について勉強していたので，知っていました。

R3 子どもの頃から聞いたことがあるのは**標準語と関西弁**でした。なんか，**イントネーション，言葉が違う**なって。私にとって**関ジャニ 8 の言葉＝関西弁**でした。ただ，**ジャニーズ，ドラマ，アニメ**って感じ。

R3 **福井に留学してた先輩**が 1 年生活して，**えらそうに関西弁**話してて，**なんか嫌**でした。

※**太字**筆者付与，［　］筆者補足，（　）省略，フィラー等削除，**再掲

R1 は関西弁や琉球語の存在を耳にしており，母国の日本人教師のアクセントを印象的なものとして記憶し，「関西の大学はやめておこうかな」と語るなど，標準語を基準にした言語観を渡日前から持っていたことが分かる。R2 も鹿児島弁について事前に調べており，地域のことばに関心を示しているが，その理解は限定的であった。R3 はメディアや先輩との関わりを通して実際に地域のことばに触れており，非母語話者である先輩が地域のことばを使うことに対して「えらそう」「なんか嫌」と評価している。三者の語りからは，日本語の地域差を耳にしたり調べたりしながら，母語話者や先輩との接点を通して部分的に経験していた様子がうかがえる。

3.3.2　渡日直後の関わり

R1 京都の日本語学校に行くために上陸した日，**関西のお店で「まいどおおきに」**と言われて，**んんん？となって**……おおきい？かなって。

R3 **市役所の人がいちばんなまってる**。手続きにいった時，窓口の人のイントネーション？耳に聞こえないんですよ。**びっくりしました**。［日本人］チューターが一緒だったから意味がわかったけど。

R1 からは，今ならわかるが，当時は店員のことばが理解できず戸惑った経験が語られた。R3 もまた，市役所での手続き中に職員の発話が聞き取れず，日本人チューターの助けを得て理解した経験を述べており，両者とも，学外生活の中で地域のことばに直面した戸惑いに焦点があてられている。

3.3.3　留学中の関わり

R1（店名）［飲食店］の**アルバイト**に青森出身の人がいて，**何言ってるのかわかんなかった**んですよ。通じたけどアクセント変だった。

R1 **就活**で福岡，熊本，宮崎，関西のことば，**文末表現が違うとは感じてました**。

R2［鹿児島の］**スーパーでおばあちゃん**に声かけられた時，**本当に意味が分からなかった**。

R2 確かに［バイトの］**マスターやお母さんは年配**だから鹿児島弁？**わからない時もあった**。

R3 **バイト先**［コンビニ］の先輩が鹿児島の人でした。**イントネーション，単語，おばちゃんのなまりがすごかった**んです。仕事に支障はなかったですけど。

R1 鹿児島出身の学生でも**鹿児島弁話してないですよ**。**大学で事務の人**とかと話してても特に方言感じたことないですね。

R3 **大学生**に聞いたら，**鹿児島はなまりつかわない**という意見が多かったです。

R1 は，アルバイトや就職活動を通して各地のことばに接しており，アクセントや文末表現の違いに意識が向いている。R2・R3 は，地域の高齢者や職

場の人とのやりとりの中で在住地域のことばに触れ，理解に困難を感じる場面もあったが，生活や業務の遂行に支障をきたすほどではなかったと回顧している。一方，全員共通して，大学内では方言を意識する機会はほとんどなかったという。語りからは，地域のことばが主に学外の生活場面で経験され，学内の言語環境とは異なるものとして認識されていたことがわかる。

3.3.4　地域のことばと関わり，捉える

これまでの語りから，渡日前は学校やメディアが地域のことばに出会う主な場であったのに対し，渡日後は学外の生活場面で出会う人々がその主な接点となっていたことが読み取れる。地域のことばとの接触は，授業などの学習場面よりも日常のやりとりを通じて生じ，そこでの経験は，具体的な知識の獲得というよりも，違和感や差異の印象として語られていた。

3.4　三側面からみた地域のことばへの態度

本節では，元留学生の語りにみられる地域のことばへの態度を，Garrett の言語態度の三側面を手がかりに整理･考察する。地域のことばに向き合う過程で生じる認知・感情・行動の側面から，その複層性に注目したい。

3.4.1　認知的側面：地域のことばの理解と位置づけ

◆標準語との対比・位置づけ

R1 大学の発表の時は**標準語で話すべき**だと考えていました。

R2 実は生活にはあまり影響ないです。**まず標準語を把握したほうがいい**（略）

R3 **正しい日本語，標準語を勉強したい**人は［関西に］行かないほうがいい（略）

◆地域のことばの存在や理解

R1**鹿児島出身の学生でも鹿児島弁話してない**ですよ。**大学で事務の人**とかと話してても**特に方言感じたことない**ですね。

R2**インターネット**で鹿児島弁について勉強していたので，**知っていました**。

R3 **イントネーションがわかれば十分**です。単語は難しいです。

三者の語りには，標準語を優先し，地域のことばを自らが理解を深めるべき日本語からやや距離のあるものとして捉える姿勢が共通している。また，地域のことばの存在は知識として持っており，方言の使用・不使用に関する観察や，自分の理解の限界，難しさにも意識が向けられていることがわかる。

3.4.2　感情的側面：地域のことばへの印象と評価

◆困惑・戸惑い

R1**京都の日本語学校に行くために上陸した日，**関西のお店で「まいどおおきに」**と言われて，**んんん？となって**……おおきい？かなって。

R1**（店名）［飲食店］の**アルバイト**に青森出身の人がいて，**何言ってるのかわかんなかった**んですよ。通じたけどアクセント変だった。

R2**確かに［バイトの］**マスターやお母さんは年配**だから鹿児島弁？**わからない時もあった**。

R3**市役所の人がいちばんなまってる**。手続きにいった時，窓口の人のイントネーション？耳に聞こえないんですよ。**びっくりしました**。

◆評価（肯定・否定）

R1［外国人が］**標準語と関西弁できたら尊敬しますね**。

R1 **女の子だったら博多弁**ですね。**かわいい**。**周り［日本人学生］がそう言ってましたし**。

R2 方言は**わからないのが面白い**と思います

R3**福井に留学してた先輩**が 1 年生活して，**えらそうに関西弁**話してて，**なんか嫌**でした。

R3［おばちゃん］**かわいかった**ですよ。伝えようとする気持ちはわかりました。

R3 ちょっと**方言ださい**なって。でもだんだん慣れてきて，私［の日本語］も**レベルアップしてる**かな

語りには，地域のことばに触れた際の驚きや戸惑いから，親しみや面白さ，違和感など，さまざまな感情が示されている。方言使用者の属性や使用場面

によって，地域のことばへの印象や評価は肯定的にも否定的にも揺れ動き，その感じ方は一様ではない。また，母語話者から受け取ったステレオタイプ的なイメージの影響に加え，留学前から留学中にかけての地域のことばとの経験を通して，印象や評価が形づくられていく様子がうかがえる。

3.4.3　行動的側面：地域のことばへの対応と関わり

◆回避・規範意識

R1**［日本語教師の］アクセントが印象的で…**関西の大学はやめておこうかな**ーと。でも，大学選びは偏差値，バイトのしやすさが…**方言がひどいらしいからここはやめておこうとか［実際は］なかった**ですね。

R2 方言あるのは知ってましたけど，**標準語だけ勉強しようと思ってた**。

◆対処行動

R3**バイト先［コンビニ］の先輩が鹿児島の人でした。イントネーション，単語，おばちゃんのなまりがすごかったんです。仕事に支障はなかったですけど。レジにも入ってたんで，**教わる時はちゃんと確認してました。雑談の時は「うんうん」で乗り切ったんですけど**。

R3**市役所の人がいちばんなまってる。(中略)［日本人］チ**ューターが一緒だったから意味がわかったけど**。

地域のことばに対して，学習に関わる場面では回避的な傾向がみられる一方，生活や仕事の場面では状況に応じた対処行動がみられた。理解が難しいことばに直面した際，相手に確認したり，相づちで応じたりするなど，目的に即した対応をとる R3 の事例からは，地域のことばとの距離を保ちながらも，その必要性を見極めて理解しようとする行動的特徴がうかがえる。

4　おわりに：留学生活と地域のことば

地域のことばは，教室で体系的に学ぶ日本語とは異なり，JSL 環境で生活する中で，時に意図せず遭遇することばであった。元留学生は，留学という生

活空間の移動によって新しい人々と出会い，そのやりとりの中で多様な地域のことばを経験していた。こうした地域のことばとの関わりは，留学生活そのものに内在する社会的実践の一端をなしていたといえる。

言語態度の三側面（Garrett 2010）の観点から見ると，地域のことばに対する認知・感情・行動は固定的ではなく，各自の経験の中で揺れを伴いながら現れていた。理解の難しさに戸惑う一方で，親しみや面白さを感じる語りもあり，地域のことばを一様に捉えきれない多層的な態度がみられた。また，地域のことばを学ぼうとする姿勢は限定的であったが，生活の場面では，相手や状況に応じて柔軟に対処しようとする様子もうかがえた。彼らの語りからは，留学生活を通して日本語の多様性を経験的に理解し，「正しさ」を唯一の基準とする見方をゆるめながら，ことばを現実の社会的相互行為のなかで捉え直そうとする姿勢が感じられる。

本研究は東アジア出身者三名の事例に基づくものであり，一般化には慎重さを要するが，地域のことばへの態度のありようは，JSL 環境における留学生の言語経験の一端を示すものである。今後は，こうした経験に内在する気づきや揺れを教育の場で共有し，学びの実践に生かしていく方策を検討していきたい。

＜謝辞＞

本調査に協力してくれた元留学生の皆さんに改めて感謝いたします。また，本研究は JSPS 科研費 22K18472 の助成を受けたものです（日本語学習者の地域方言学習に係る総合的調査研究）。萌芽研究としての助成に御礼申し上げます。

＜引用文献＞

上條明子（2000）「外国人留学生の方言認識に関する一考察　―松本地区を事例として―」『信州大学教育学部紀要』100, pp.139-148, 信州大学教育学部.

後藤公美・石井由紀子（2010）「山形地域方言の理解に関する一考察―留学生との会話を中心に―」『山形大学留学生センター紀要』7, pp.23-33, 山形大学留学生センター.

佐藤和之（1996）『方言主流社会―共生としての方言と標準語―』（地域語の生態シリーズ 東北篇）おうふう.

佐藤慎司・熊谷祐子（2011）『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.

副島雄児（2009）「沖縄方言に対する留学生の意識―心理的距離と印象の多様性―」『日本語教育』143, pp.61-70, 日本語教育学会.

高木美幸・佐藤由紀子（1998）「地域方言を教材とした日本語教育の試み―山形における留学生教育を通して―」『山形大学留学生センター紀要』5, pp.15-24, 山形大学留学生センター.

高村真理・内藤智子（2016）「関西方言に対する短期留学生の意識と習得意欲」『日本語教育』163, pp.73-82, 日本語教育学会.

独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)（2023）『令和 4 年度外国人留学生在籍状況調査結果』日本学生支援機構.
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2025/04/data2024z.pdf
（2025 年 9 月 30 日）

松岡洋子・秋元美晴（1997）「留学生と秋田弁―秋田の留学生は秋田弁をどうとらえているか―」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』42, pp.87-95, 秋田大学教育文化学部.

文部科学省（2004）『留学生受入れの概況（平成 16 年版）』.
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/04112902.htm
（2025 年 9 月 30 日）

八木千鶴・小松優子（2021）「地域方言を取り入れた日本語授業実践―京都の大学における試み―」『龍谷大学国際学論集』33, pp.45-58, 龍谷大学国際学部.

Garrett, P. (2010). Attitudes to Language. Cambridge: Cambridge University Press.

International Students' Engagement with and Attitudes toward Japanese Regional Dialects in the Context of Study Abroad in Japan

: A Qualitative Case Study

Yukiko ICHISHIMA (Kagoshima University)

Abstract

Studying abroad in Japan provides opportunities to encounter diverse varieties of Japanese within a Japanese as a Second Language (JSL) environment. This study investigates how former international students from East Asia engaged with and perceived regional dialects by examining their personal narratives.

Regional dialects were not systematically taught in classrooms but were often experienced—sometimes unexpectedly—through interactions with people they met during relocation and daily life in Japan. The narratives show that attitudes toward regional dialects were not fixed. The participants expressed both confusion and difficulty in understanding local speech, while also describing feelings of familiarity, amusement, and interest. Furthermore, although regional dialects tended to be kept at a distance in academic contexts, the participants demonstrated flexible adaptation in everyday and workplace communication, responding sensitively to interlocutors and situations.

These experiences indicate that engagement with regional dialects was not merely about listening comprehension or communicative ability, but part of the social practice embedded in their study-abroad lives. Taken together, the narratives illustrate a subtle shift from viewing linguistic correctness as the sole standard toward recognizing language as a form of social interaction grounded in real-life relationships.

介護施設における外国人就労者と利用者とのコミュニケーション

―離島の介護従事者が捉える〈ことば〉〈からだ〉〈こころ〉―

岩﨑　典子（南山大学）

要旨

現在日本の介護施設では外国人就労者が不可欠な存在である。介護施設では利用者が方言や地域語を使うことも多い。本調査を行った奄美群島の沖永良部島でも外国人就労者が介護に従事しているが，高齢者の多くには「島むに」と呼ばれる沖永良部語が最も身近である。本稿では沖永良部島で介護に従事する中国出身のＳ氏とネパール出身のＮ氏とが施設利用者とのコミュニケーションをどのように捉えているのかについてのインタビュー調査の結果を報告する。Ｓ氏は島むにこそが利用者に安心感を与えると考えていた一方，Ｎ氏は〈ことば〉以上に「その人の〈からだ〉（の動き）」を見て〈こころ〉の理解に努めることが重要であると語る。日本国内外を問わず日本語教育においては，日本において多様な言語が使用され，遭遇する言語が（標準的な）日本語とは限らないという理解を促すことが重要である。

【キーワード】沖永良部島，外国人就労者，介護施設，地域語，こころ

Keywords: Okinoerabu Island, Foreign workers, elderly care facilities, indigenous local language, mind

1　はじめに

少子高齢化の進む現在の日本において人手不足解消のために様々な業種で外国人就労者が採用されおり，介護に従事する外国人就労者も急増している。介護は特にコミュニケーションが重要な職種であるが，そのコミュニケーションで必要とされる〈ことば〉は，一般的に日本語教育で扱われる（標準的な）「日本語」のみではない。本稿では，まず日本における外国人介護人材の状況と沖永良部島の概要をまとめた上で，高齢者が日本語とは大きく異なる

沖永良部語を使用することの多い沖永良部島の介護施設で介護に従事する外国人就労者が施設利用者とのコミュニケーションをどう捉えているのかをインタビュー調査に基づいて報告する。なお，沖永良部語は「方言」と呼ばれることもあるが，横山（2019）でも見られるように言語学的には「言語」と捉えられる。本稿では，「方言」に対して「地域語」という用語を用いる。

1.1　外国人介護人材の実態

全国の介護施設を対象とした 2024 年の調査[1]によると，47 都道府県の全てにおいて，外国人介護人材を採用している施設がある。調査では，各施設が 5 つの在留資格制度（特定活動 EPA[2]，在留資格「介護」，技能実習，特定技能 1 号，永住者・定住者等）のうちどの制度を利用して外国人介護人材を採用しているかについての設問もあり，最も多くの 64.8%の施設が利用していると回答したのが（本調査の協力者の在留資格でもある）特定技能制度であった。

1.2　外国人介護者の〈ことば〉の能力

1.2.1 日本語能力

どの制度で介護に従事するかによって日本語の要件は異なるが，どの制度であっても，少なくとも基礎的な日本語能力は必要とされる（嶋他 2020）。特定技能 1 号の要件を満たすためには，日本語能力試験の N4 以上または国際交流基金日本語基礎テスト（Japan Foundation Test for Basic Japanese，略称 JFT-Basic）[3]に合格している必要があるが，技能実習 2 号を良好に修了している場合は，日本語試験は免除される。特定技能「介護」の場合は，基本的な介護技能を評価する「介護技能試験」，および介護のための日本語（声かけなど）を択一式問題で評価する「介護日本語評価試験」[4]にも合格する必要がある。医療・介護専門用語の習得も求められる。

1.2.2 標準日本語以外の〈ことば〉の能力

1.2.1 で挙げた試験で問われている言語能力は標準的な日本語の能力である

が，介護施設の利用者は地域の方言や地域語を使うことが多く，その理解は特に外国人就労者には困難であることが報告されている。後藤他（2010）は，介護施設利用者がお話ボランティアとして施設を訪問した外国人留学生（上級レベル）とどのようにコミュニケーションを行ったかを調査し，山形方言を使用する施設利用者の発話の留学生にとって難しい点を明らかにした。さらに後藤（2015）は山形県の医療・介護現場で利用者が使用する方言表現を日本語能力が N2, N3, N4 レベルの外国人学生がどの程度理解できるかを調査し，山形県外の日本人学生と比較した。その結果，痛みの詳細（「じがじがする」「しゃーますする」など），身体部位（「あぐど」「かがど」「わぎっぱら」など），排泄関係（「しょんべ」「むぐる」など）の表現は，日本人学生の理解度は高いが外国人学生の理解度は低かった。指示語（「そげだごと」，「ほだなごど」など）については，日本人学生も理解度が高くないが，外国人学生にはさらに難しかった。これらの調査は山形方言に特化したものであるが，富山県の介護施設の介護士と施設利用者との食事場面の発話を調査した立川（2009, 2013）も利用者が方言を日常的に用いていることを報告しており，地方の介護施設において理解することが必要となる〈ことば〉が標準的な日本語だけではないことは明らかである。

1.3　介護のためのコミュニケーション力

コミュニケーション活動は，介護従事者にとって重要な要素である。介護は人間関係が基盤となる行為であり，その活動には〈ことば〉の他に〈からだ〉の動作（ジェスチャー，うなずき，視線，表情など）も用いられ，介護者は，あいづちの使用で〈こころ〉を通わせてラポール構築を行うなどコミュニケーション・ストストラテジーを駆使して利用者に心理的充実感を与えるという（立川 2009, 2013）。方言など〈ことば〉の理解が難しい場合にはコミュニケーション・ストラテジーが特に重要となる。小川（2020）も介護現場におけるフィールドワークに基づき，外国人介護人材に求められる能力として，「ホスピタリティ等の精神力と非言語コミュニケーション力」を挙げている。

2　沖永良部島

本調査を実施した沖永良部島の位置については図 1 に示したとおり，奄美群島の北部に位置し，鹿児島県ではありながら九州より沖縄島に近い。

図 1：沖永良部島の位置（横山 2019 p.72）

2.1　沖永良部島の人口・介護施設・外国人住民

沖永良部島は，鹿児島県大島郡の奄美群島にあり，和泊（わどまり）町と知名（ちな）町の 2 つの町から成る。人口は，月別住民基本台帳によると 2025 年 8 月現在で知名町に 5,271 名，和泊町に 5,893 名で，合計 11,164 名である。離島経済新聞社 [5] の情報によると 2020 年時点で 52 の介護福祉施設がある。法務省の在留外国人統計 [6] によると 2024 年 12 月時点で和泊に在留外国人が 128 名，知名に 69 名で，外国人の割合が和泊で 2.62%，知名で 1.31%であり，全国の外国人の割合（2.9%）[7] ほどは高くないが，鹿児島県全体の 1.28%[8] より高く，奄美群島の 12 市町村の中では最も高い。出身国はフィリピン，ベトナム，インドネシア，ミャンマー，中国，ネパール，アメリカ等で，離島とはいえ，在留外国人の率は多く，就労者も多いと考えられる。

2.2　沖永良部島の〈ことば〉：沖永良部語（「島むに」）

UNESCO が公表した世界の消滅危機言語の分布図（Mosely, 2010）には，日

本国内の 8 言語が挙げられており，うち 6 言語が琉球諸語（八重山語，奄美語，国頭語，沖縄語，宮古語，与那国語）である。沖永良部語は，沖永良部島，与論島，沖縄本島北部で使われる国頭語（Kunigami）に分類されている。近年は山田・横山（徳永）（2016）によるひらがな表記法（日本語にはない喉頭化した子音については「‘な」「‘い」のように表記）が用いられる。集落によって発音や表現が多少異なるが，まつむら（2016）の絵本『みちゃぬ　ふい』（土の声）の冒頭部分と日本語訳により上平川集落の沖永良部語を例示する。

（1）　沖永良部語：あくしぇ　しゅんどー
　　日本語訳：　退屈　だなあ

（2）　沖永良部語：ひゅーわ　ぬーむ　しゅーぬ　くとぅ　なん
　　日本語訳：　今日は　何も　する　こと　ない

沖永良部語は，日本語と同類型の言語で，例が示すように語順は日本語と同じで，共通起源の語もあるが，音韻・文法ともに日本語とはかなり異なる。

3　本調査について

まず，なぜ応用言語学（日本語教育・第二言語習得研究）を専門とする筆者が本調査を行うに至ったのか[9]，その動機，どのような立場で関わってきたのか，そして本調査が日本国内外での日本語教育関係者にとってどのような意義があると考えるのかを明確にした上で，協力者と調査方法について述べる。

3.1　本調査の動機と意義

筆者が 2018 年まで所属していたロンドン大学 SOAS の言語学科では，世界各地の消滅危機言語の記録保存と復興のための研究が盛んで，筆者が言語習得の専門家として言語復興活動研究に関わることを期待する声もあった。また，かねてから日本が単一言語国家であるという誤解を払拭する必要を感じていたため，2019 年の第 23 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムで筆者が

基調講演を行なった際は,「多様化する多様性と日本語教育」と題して日本の〈ことば〉が元来から多様であり，人々の移動によりさらに多様化しているということを念頭に日本語教育を行う必要性を主張した（岩﨑 2019)。

日本語教育で多様な〈ことば〉を教育する必要があるということではなく，多様な〈ことば〉がある中でまずは標準的日本語を学ぶということ，日本を訪問すればそこで遭遇する〈ことば〉は日本語教科書にあるものとは異なることもあることを理解し，標準的日本語と方言・地域語に優劣をつけることなく，それぞれを尊重し，観察して学ぶ姿勢を促すべきであると考える。

しかし，一方筆者自身が日本の消滅危機言語についての理解を高める必要性を感じると同時に，言語復興のための有効な実践には応用言語学の知見も必要である（Penfield & Tucker 2012）という認識があった。そこで沖永良部語を中心とする危機言語復興活動に参加することにし，現在，辞書作成などが中心の言語復興活動を補完するためのヨーロッパ言語共通参照枠の知見を生かした Can-do リストの作成（岩﨑・高 2024）などを行っている。

さらに，この島で日本語を第二言語（L2）として学習して介護に従事する外国人就労者（以下，L2 介護従事者）が日本語のみならず沖永良部語に日常的に接することについてどう考え，どのようにコミュニケーションを遂行しているかを調査してその事例を日本語教育関係者に周知することで,〈ことば〉の多様性の具体例を示すとともに彼らが受動的な「学習者」を超えたどのような行為者であるかを伝えることに意義があると考えた。

3.2　研究目的とリサーチクエスチョン（RQ）

コミュニケーションがことに重要な介護現場において，日本語とは異なる沖永良部語という〈ことば〉を日常的に使用する施設利用者と接する L2 介護従事者が島のことばや施設利用者とのコミュニケーションをどのように捉えて，コミュニケーションしているのかを明らかにする。RQ は，以下である。

沖永良部島の介護施設で介護に従事する L2 介護従事者は：

RQ1：沖永良部語をどう捉えているのか

RQ2：利用者とのコミュニケーションにどのように臨んでいるのか

3.3　協力者と調査方法

本調査の協力者は，表 1 にある 2 人の特定技能の介護従事者である。S さんと N さん(仮名)は同じ会社の傘下にある別の施設で介護に従事している。

表 1：調査協力者に関する情報

協力者	出身地	年齢層	JLPT	背景
S さん	中国	30 代後半	N4	来日前より中国の介護免許有り 建築現場の足場組み作業の技能実習を修了
N さん	ネパール	30 代半ば	N2	日本語学校修了 観光・ホテル業務関連の専門学校修了

2 人が勤めるそれぞれの施設には 10 名ほどの介護士が勤務し，うち 6 名ほどが日本人介護士，4 名が外国人介護職員で，中国，ミャンマー，フィリピン，ネパール出身の介護士が介護に従事している。6 名の日本人介護士のうち約半数が島の出身で，島ことばを使用することができるということである。

まず 2024 年 8 月に社宅を訪問し，S さんと N さんそれぞれに〈ことば〉の経験とレパートリーの振り返りを促すべく言語ポートレート（岩﨑 2021 を参照されたい）を描くことを求めた上で半構造化インタビューを行った。S さんとは約 1 時間，N さんとは約 1 時間 20 分のインタビューとなった。2025 年 6 月には 2 人に再度会い，フォローアップインタビューを行なった。インタビューは文字化し，RQ に関わる語りを抽出して RQ への答えを探った。

4　調査結果

まず RQ1 沖永良部語をどう捉えているのかについて，続いて RQ2 施設利用者とのコミュニケーションにどのように臨んでいるのかについて報告する。なお，島では島のことばを「島むに」と呼ぶため，以下「島むに」と称す。

4.1　沖永良部語（島むに）をどう捉えているのか

S さんと N さんの捉え方は大きく異なっていた。S さんは島むにこそが利用者を安心させる〈ことば〉であり，島むにが必要と考えていたのに対し，N さんは島むにを学習する必要はないという考えであった。S さんが島むにが利用者を安心させるという考えに至ったのは，利用者が暴れ出してしまう時や女性利用者が男性介護士による入浴介助を拒否している時に島むに話者であるスタッフの島むにによる声かけで落ち着いたり，介助に応じたりすることを観察してきたことによる。「島むにを使う人は，島の人」であり，利用者にとって「島の人だったら安心」という。そこで S さん自身も島むにを学習して,「みへでぃろどー」(ありがとう）のような表現は使用し，食事介助の時に「まさん」(おいしい）のような表現を使うようにしていると語る（抜粋 1)。

抜粋 1（S さん）

「おいしいと言ったら，あんまり向こうから何か反応がないんだから,返事がないね，だから方言[10]で言ったらちょっと返事ができるような感じがするよね。だから年上で 90 代だから例えばまさん，まさん，おいしいよ。食べてくださいよ」

一方，N さんは介護のコミュニケーションにおける〈ことば〉の重要性を認めつつ，島むにについては特に理解する必要を感じないと語る（抜粋 2)。

抜粋 2（N さん）

「あの，島むには別にまあそんなに大事じゃないかなと思われてしまったんですね。最初はうん，でも今はまあ（...）あの方言[10]でお話をするお客さんいるからね，でもその人とは心の（...）心のコミュニケーションはもうできてるから，別にあのお口のはもうわかんなくても(...)いいんじゃないかなと感じたんですね」

4.2　どのようにコミュニケーションに臨んでいるのか

S さんも N さんも利用者を楽しませるコミュニケーションを重視している点が共通していた。S さんは，施設から出ることの少ない利用者に自分が撮影した写真を見せたり，団欒の時間に「方言で何ていう？」と島むにについて

質問したりして会話を促していると語った。

一方，N さんは，島むにしか話さない利用者や，発話することが難しい難聴の利用者の介護もしているとのことで，〈ことば〉より利用者の〈からだ〉（ジェスチャーなどの行動）を観察して〈こころ〉（気持ち，ニーズ）を理解することが重要と考えていると話し，「新しいお客様入ったら，本人たちのまず心と考え方，それを見る」，〈ことば〉の理解ではなく「その人の体の，行動とかですね」と語っていた。しかしながら，日本語を話す利用者には，冗談や「嘘」を使ってできる限り会話を促すと語っていた。自分の出身を聞かれて「アメリカ人です」と答えることにより「違うでしょ？」と言ってもらうなどして会話を続けるという。なぜなら「ずっと会話しなくなると，これからしゃべれなくなることがあるから。まず本人が声かけしてきたら，自分からその会話を伸ばすために言葉をつける」と語る。仕事の空き時間には話し相手になって「楽しくしてあげるのが自分たちの仕事」と認識していた。

5　まとめ

介護施設では島むにが日常的に使われているが，S さんと N さんの島むにについての考えや対応は大きく異なっていた。S さんは介助場面では島むの表現が役立ち，特定の場面では島むにによる声がけが安心感のために必要であると考えているが，N さんは利用者が島むにを話す場合でも，行動を観察し，その人の〈こころ〉を理解することに努めているという。2 人とのインタビュー前の談話で，島外出身の日本人介護士が島むにを使う利用者とのコミュニケーションを断念し，島むに話者であるスタッフの助けを求めることがあるという言及があった。コミュニケーションにおいて，〈ことば〉に依存することがあることを示している。それに対し，N さんの言動は〈ことば〉にとらわれず，相手の〈こころ〉を理解しようとすることの重要性を物語っている。一方，2 人の島むにについての認識は異なっているようではあったが，利用者の方々を楽しませることに努めるという点は共通していた。

N さんは，日本語を話す利用者とは会話を続けることを重視しており，そ

の対応においては〈ことば〉の役割が大きい。〈ことば〉と〈からだ〉の両方で，利用者の〈こころ〉を含むウェルビーイングの維持に力を注いでいると言える。立川（2009:11）は,「高齢者は話すのがおっくうになるのが普通」で，話せないことが「退化につながる」ため，利用者の発言を促して会話をすることが重要であると述べており，N さんはそれを実践していることになる。

今回の調査の対象は 2 名のみであり，実際の介護施設におけるやりとりを観察したわけではないため，課題は多い。今後は沖永良部島の介護施設で実際にどのようなコミュニケーションが行われているのかの観察を踏まえた上で，当事者の見解を調査する必要がある。

しかしながら，日本語教育においては，日本国内外を問わず，学習者に標準的な日本語を指導しつつ，日本国内の方言や地域語にも柔軟に対応できるだけの多様性の理解を促すことが求められることは明らかであろう。

＜注＞

1. 全国老人福祉施設協議会「令和 6 年度外国人介護人材に関する実態調査報告書」https://www.roushikyo.or.jp/?p=we-page-menu-1-2&category=19325&key=21768&type=content&subkey=588767（2025 年 9 月 28 日）

2. Economic Partnership Agreement 経済連携協定

3. JFT-Basic は生活場面のコミュニケーションに必要な日本語能力を判定する。https://www.jpf.go.jp/jft-basic/about/index.html#se01（2025 年 9 月 29 日）

4. https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_000117702.html（2025 年 9 月 29 日）

5. https://ritokei.com/shima/kagoshima/kagoshima_okinoerabujima

6. https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?stat_infid=000040292373

7. 法務省統計局人口推計 2025 年 9 月報に掲載されている 2025 年 4 月の確定人口（総人口 1 億 2339 万 7 千人，外国人 361 万 6 千人）から算出した。https://www.stat.go.jp/data/jinsui/pdf/202509.pdf（2025 年 9 月 29 日）

8. 鹿児島県ホームページの毎月推計人口（2025 年 8 月 1 日）から算出した。https://www.pref.kagoshima.jp/ac09/tokei/bunya/jinko/jinkouidoutyousa/geppou.html

（2025 年 9 月 29 日）

9. 消滅危機言語は，言語学者が文法・音韻体系の記述の研究をすることが多い。

10. 島むに復興活動を担うコミュニティでは「方言」という用語は島内の東部方言・西部方言について用いられるが，学校で島むにが「方言」と呼ばれてその使用を禁止されていた高齢者をはじめ，「方言」という語も島内で用いられている。

＜謝辞＞

貴重なお話を聞かせてくださった S さんと N さんに心から感謝いたします。フィールドワークには，山田真寛氏（国立国語研究所）代表の基盤 B「琉球沖永良部語を中心とした地域言語コミュニティ参加型の消滅危機言語復興研究」（20H01266），基盤 A「琉球沖永良部語を中心とした消滅危機言語の記録保存と継承保存を並行して進める研究」（24H00092）の助成をいただきました。最後に，島の多文化共生のためにご尽力される水嶋健氏（合同会社オトナキ）のご協力に感謝の意を表します。

＜資料＞

まつむら ひかる（2016）『みちゃぬ　ふい』言語復興の港

＜引用文献＞

岩﨑典子（2019）「多様化する多様性と日本語教育―ローカルな振り返りからグローバルな意識改革を目指して―」『ヨーロッパ日本語教育』24, pp. 33-47.

岩﨑典子（2021）「言語ポートレートから見る多層アイデンティティ―「アイデンティティの戦争」から複言語使用者へ―」三宅和子・新井保裕（編）『モビリティとことばをめぐる挑戦―社会言語学の新たな「移動」―』，pp. 245-267，ひつじ書房.

岩﨑典子・高智子（2024）「沖永良部語復興 can-do リスト作成の試み―「島むにサロン」参加者とのブレインストーミングに基づいて―」2024 年度第 1 回「危機言語の保存と日琉諸語のプロソディー」合同研究発表会.

小川美香（2020）「外国人介護人材の「コミュニケーション力」再考―就労現場における共有知識・情報・期待を前提に―」『日本語教育』176, pp. 64-78.

後藤典子（2015）「医療・介護現場の方言を外国人はどう理解するか―他地域出身日本人と比較して―」『日本語教育』161, pp.42-49.

後藤典子・熊坂聡・三瓶典子・澤恩嬉・齊藤美穂・山上龍子（2010）「介護保健施設利用者と留学生の会話の分析―山形地域語の理解を中心に―」『山形短期大学紀要』42, pp.13-26.

嶋ちはる・平田友香・秋葉丈志（2020）「外国人介護人材受け入れの枠組みと北東北における受け入れ事例―4 つの枠組みと外国人材に求められる日本語力とは―」『国際教養大学地域研究連携機構研究紀要』11, pp.73-98.

立川和美（2009）「介護施設での食事場面におけるコミュニケーションについて―外国人介護労働者に対する日本語教育に向けて―」『社会学部論叢』20(1), pp.1-14.

立川和美（2013）「高齢者介護施設の談話に見るコミュニケーションパタン―外国人介護士に対する日本語教育への応用へ向けて―」『社会学部論叢』24(1), pp.95-112.

山田真寛・横山（徳永）晶子（2016）「琉球沖永良部語上平川方言の言語資料」『言語記述論集』8, pp.231-251.

横山晶子（2019）「奄美沖永良部島における言語再活性化の取り組み」『島嶼研究』20(1), pp.71-83.

Moseley, C. (ed.) (2010). *Atlas of the world's languages in danger*, 3rd edition. Paris: UNESCO Publishing.

Penfield, S. D. & Tucker, B. V. (2012). From documenting for revitalizing an endangered language: Where do applied linguists fit. In L. Cope (Ed.), *Applied linguists needed: Crossdisciplinary teamwork in endangered language contexts*. (pp.25-39). Routledge.

Communicating with Elderly Care Facility Users in Okinoerabu Island:
Foreign care workers' perspectives on mind, body and language in communication

Noriko IWASAKI (Nanzan University)

Abstract

Foreign workers under the *Tokutei-ginoo* (Specified Skilled) Worker System often work in elderly care facilities throughout Japan. Elderly users tend to use their local variety of language and understanding their language may be difficult. This article reports on the perspectives of two *Tokutei-ginoo* care workers, one from Nepal and the other from China, who have been working in Okinoerabu Island for more than 3 years. The first language of elderly people is Okinoerabu language, the indigenous local language of this island. This may pose a challenge for daily communication in the facilities. The care workers shared diverging perspectives on the local language in communication. On the one hand, Mr N from Nepal does not think it is necessary to learn it. He believes that the effort and willingness to understand the users' *kokoro* (their mind, needs and feelings) by carefully observing their *karada* (body movement, action, and gesture) is important. On the other hand, Mr S from China states that using the local language is the key to making the users feel at ease (*anshin-suru*) and so he learns the language and uses key phrases. Despite the diverging perspectives on use of the local language, their perspectives have something in common: it is not necessarily the information conveyed by the language that is important, but it is caring about their *kokoro* that is essential. This study also argues for the importance of making Japanese learners aware of language diversity in Japan.

～ノダ構文の「こころ」の表現性について
―日本語初級課程における導入と練習―

川口義一（早稲田大学名誉教授）

要　旨

本稿は，～ノダ構文の「こころ」の，すなわちメンタルな部分の表現性を日本語初級課程でどのように導入・練習するかについて，筆者の教育実践を報告するものである。～ノダ構文には，「説明」の機能があると解説されているが，そのコミュニケーション上の機能は，「説明する=相手に欠如している情報を与える」というものだけなのか。筆者は，これを「私的な状況把握の公言」と定義し，それによってこの構文の持つメンタルな表現機能を学習者に伝える実践を続けている。本稿では，この「私的な状況把握の公言」という表現性が，～ノダ構文がコミュニケーションの中で果たすさまざまな機能，特に相手に対する敬語的配慮の表明を説明できること，またそれによってこの構文の導入が分かりやすくできるばかりか，練習も創造的に展開できることを議論する。

【キーワード】～ノダ構文,「こころ」の表現性，私的な状況把握の公言，会話練習

Keywords:　-NODA structure, modal expression, a manifestation of one’s personal comprehension on the situation around him/her, conversation practice

1　参考書における～ノダ構文の機能の解説

～ノダ構文は，日本語の初級課程に登場する文法形式であるが，表面に見えて来るその機能的な性格は多様であり，教師向けの参考図書ではいろいろな機能名が与えられている。ここでは，3 点の文献での記述を紹介する。

まず，グループジャマシイ編著(2023:408-415)[1] では，「…のだ」終止の形式では，「①説明」・「②主張」・「③V-る/V-ない の(命令)」・「④疑問詞…の

だ」，その他の形式では「つまり…のだ」・「だから…のだ」・「…のだから」が挙げられている。同文献の p.408　には「の 2」という項に終助詞用法のものが，機能名で「①質問」・「②軽い断定」・「③確認」・「④(機能名無し。例文からして命令か)」として「…のだ」終止のものとは別に扱われている。総じて，日本語母語話者が見れば，所与の機能名で納得されるものの，ではこれだけの用法がどのようにして同じ「の」から生まれるかの説明は無い。

次に，記述がより日本語教師向けである松岡修監修・庵功雄他著(2000:270-278/280-291)の説明である。～ノダは「§28 関連づけ」と「§29. 疑問文の種類と文末形式」で扱われている。本稿の紙幅の関係で後者は割愛する[2]。「§28 関連づけ」には，機能名として「先行文の理由」・「状況に対する話し手の解釈」・「言い換え」・「発見」が挙げられている。このうち「…話し手の解釈」機能の記述が，筆者の～ノダ構文のとらえ方に類似するものであり，サポートを得た思いである。上記の他の機能も，同機能が個別文脈上で要請される際に一時的に与えられる名称だと判断してよいのではないだろうか。

最後に，前掲文献の共著者中西久美子氏が編著者となり，教室での文法解説や練習のデザインなどに直接応用できるような記述・構成に工夫された中西久美子編・中西久美子他著(2021:402-420)における～ノダの機能の説明を見てみたい。同書 p.411 の「3.1.2 知っておきたい文法知識」では～ノダの機能を「「のだ」は関連づけを表します。話されている内容を状況と結びつける働きを持ちます」と簡潔に記述しており，そのあとで教科書の会話文などを「関連づけ」の概念で説明している。たとえば，「どうしたんですか。歯が痛いんです。(『できる日本語初』12 課）を挙げて，「状況の背後にある前提を尋ねるとき」とその「…前提を他人に説明するとき」に～ノダが使われるとして「話されている内容を状況と結びつける」という「関連づけ」の機能の基本的な現れ方を説明している。さらに，「関連づけ」の別の例として，「目の前にある状況の背景を説明する」という機能を生かして，相手の

質問に答えるのではなく，自分から～ノダを使う「明日の授業，休ませてください。国から家族が遊びに来るんです」のような例も示している。

このあと，「3.2 教えるときのポイント」では，導入・練習の場面を，「場面 1) 相手の様子を見て尋ねる」と「場面 2) 持ち物について」に分け，前者には「-どうしたんですか。 -日本に行けることになったんです」，後者には「-素敵な時計ですね。-ありがとう。これは母からもらったんです」のような例文を提示している。続いて，具体的な「授業の例」が 4 段階で示され，その最終段階では学習者に写真を持ち寄らせ，相互に質問し合う「自然な場面でのアウトプット」の例が提示されている。全体的に松岡修監修・庵功雄他著(2000)で紹介した分析的な記述を踏まえ，～ノダの機能に関する一貫した説明とそれに基づく導入・練習の提案があり，優れたガイドブックである。しかし，では何か問題のありそうな相手の状況を「どうしましたか」とも聞けるのに，「どうしたんですか」と聞くことのコミュニケーション上の意義はあまり明確にはされていない。また，「写真について質問し合う」という場面さえ与えれば，～ノダが十全に使われるものなのか。その辺りの疑問の解決への試みが本稿の趣旨とする点である。

2 拙著（近刊）における～ノダ構文の表現性についての叙述 [3]

筆者は，本稿執筆時点で参考文献欄の川口（近刊）の著作を準備中であるが，その「第 51 項」で～ノダ構文を扱っている。現在は入稿前の状態であり，公刊後のように該当するページ数で引用することができないため，～ノダ構文の機能の説明に関する部分を，以下に要約して紹介する。

★「…のだ」というのは「私的な状況解釈の公言」と言える。特定の状況を，表現者が「私は状況をこのようにとらえる（=私的な状況解釈）」と相手に責任をもってはっきりと伝える（=公言する）ということである。それが相手の状態についての解釈であれば，それが妥当かどうか「...んですか」と聞いて確認する。

★表現者の「状況解釈」が成り立たず，相手に状況の説明をしてもらうしかない場面もある。それが「疑問詞+...んですか」という質問が出て来る背景となる。

質問を受けた相手は，自分の「私的な状況解釈」を示すため，「実は，…んです」と答えることになる。このとき，「...」の部分には，自分に関心を示してくれている質問者のために詳しめな情報を出しておくことが肝要である。

★これに対して，質問者は，それなりの提案・助言・あいさつなどをして会話を終える。～ノダ構文の質問は相手の様子に何らかの関心があるために行うものなので，相手の反応を得て「あ，そうですか」で終わってしまうことはまずない。

本書では，上述の～ノダ構文の機能の導入をするにあたって，これをクラスの中でどう説明するかについて詳細な導入手順を記してある。その部分を，記述を短く整えながら，次節で紹介する。

4　～ノダ構文の導入手順

4.1 ～ノダ構文の導入：ステップ①_「歯が痛いんですか」

まず，学習者を一人，クラスの前に出て来させ，イスに座らせて，頬を押さえて「ウー，ウー」とうなり，歯が痛いという様子の演技をさせる。それを見て，教師がクラスに向かって，「はい，みなさん，これ，何が問題だと思いますか」と聞き，そこで，「サリーさんは，歯が痛いです／痛いと思います／痛いみたいです」などの答えを得る。そこから，教師が「サリーさん，歯が痛いんですか」と聞く。相手役の学習者は「はい」とか「はい，そうです」などと答えるので，「SW 式仮名導入表」[4]で「はい，そうなんです」と指して，そのように言わせる。この部分は，実際に教室では次のような言い方で説明し，導入している。

◆教師の説明-1:

はい，サリーさんは頬を押さえて，ウー，ウーうなっていましたから，私は＜サリーさんは歯が痛い＞と思いました。その考えをこの「の」の中に入れました。（手を握って「考えを丸める」動作をする）この「の」には，＜サリーさんは歯が痛い＞という私の考えが入っています。でも，それが本当かどうか分からないですから，「この考え方は正しいですか」という意味で，「サリーさんは歯が痛いのですか」と聞きました。話すときは，この「の」は「ん」に変わります。

今のここの問題は私の考えで正しいですから，サリーさんは「はい，そう＜=私は歯が痛いという先生の考え方は正しい＞です」と答えます。この「そう」は，サリーさんの考えですから同じように「の=ん」に入れて～ンデスを付けて答えます。そうすると，「はい，そうなんです」という答え方になります。

4.2　ステップ 1 続き_「頭が痛いんですか」-「はい，そうなんです」

この部分の説明が終わったら，次の段階に進む。同じ学習者に，今度は頭を押さえて「ウー，ウー」とうなり，頭が痛いという様子の演技をさせる。そこで，教師がクラスに向かって，「はい，みなさん，これ，何が問題だと思いますか」と聞き，「サリーさんは，頭が痛いです／痛いと思います／痛いみたいです」などの答えを得る。そこで，教師が「サリーさん，頭が痛いんですか」と聞く。相手役の学習者が「はい，そうなんです。実は，さっきからずっと痛くて」と答えられるかどうかを確認し，できなければ仮名表を指して，その答えを導く。この部分が終わったところで教師の説明が続く。

◆教師の説明-2:

このように，サリーさんが頭が痛いときも，お腹がいたいときも，会話のプロセスは同じです。

では，私は，どうしてこういう質問をしたのでしょうか。それは，私がサリーさんを見て，ちょっと心配になったからです。＜サリーさんは歯がいたい＞と考えて，何かをして助けてあげたいと考えました。でも，ほんとうは，歯が痛いのではなくて，風邪かもしれません。ですから，「私は，＜サリーさんは歯が痛い［=の／ん］と考えました＞が，それは正しいですか=...んですか」と聞きました。そのとき，答えが「はい，そうなんです」だったら，サリーさんを助けたいですから，それに対してどんなことが言えるか考えてみましょう。はい，「では，この薬をどうぞ」と言って，薬をあげますか。それは，とてもいいですね。「じゃあ，いっしょにお医者さんに行きましょう」も，いいですね。はい，学校にいるときは，「いっしょに保健室に行きましょう」も，とてもいいですね。でも，助けたいけれど，時間がないというときは，（「SW 式仮名導入表」を指し示して

）「すみません，今は時間が無くてお手伝いできません。でも，お大事に」と言ってあげましょう。あとで電話してだいじょうぶだったか聞いてあげると親切ですよ。ここで，サリーさんも，先生がノダで聞いているのは，先生が自分に何かしてくれそうだと思っているからだと感じます。ですから，先生に自分の今の状態についてちゃんと説明をすることが必要です。そこで，「実は，なんだか今朝からとても痛いんです」とか「実は，きのう食べ過ぎたんです」と言います。これは，「私は今の自分を＜X ノ＞と理解している」ということで，それを先生に知らせて，先生の親切な気持ちにちゃんと答えたいということです。

ここまで説明が終わったら，次は「イラスト 1」（本稿末参照）を見せて，導入会話のやり取りを復習しながら，～ノダ構文の表現のあり方を説明する。

4.2　～ノダ構文の導入：ステップ②_「じゃあ，どうしたんですか」

次に，～ノダ構文を使った「イラスト 1」タイプの会話のプロセスがうまくいかないこともあることを説明する。それが，「イラスト 2」（本稿末参照）の場合，つまり，「歯が／頭が／お腹が 痛いんですか」と聞いて，その全部に「いいえ，そうじゃないんです」という答えが来る場合である。これでは，もうノに入れるべき自分の考えが生み出せないため，相手に今の状態の説明をしてもらうよりほかにない。これが，「じゃあ，どうしたんですか」と聞くことになる契機である。相手は，自分の「私的な状況解釈」をノでまとめて，たとえば「実は，大事なペットのイヌが死んじゃったんです」のように「実は，…んです」の形式で「公言」する。これは，質問に対する責任ある対応になる。これに対して会話のパートナーは，慰めて励ますなり，自己の似たよう体験を語って悲しみを共有するなどして，「私的な状況解釈の公言」に対して誠実な大度を示す適切な反応をして会話を続ける。

4　～ノダ構文の表現性のまとめ

4.1 「歯／頭／おなか が痛いんですか」などの表現性

以上にように，～ノダの構文は，ノの連体修飾節部分が表現者の「私的な状況解釈」を伝える内容である。特定の状況を，「私個人はこのように捉え

る」と表現し，それを表現の受け手に責任をもってはっきりと伝える，すなわち「公言する」という機能を持つ。これを，相手の置かれている状況についての解釈として質問形式で伝え，相手はその解釈が正しければ，「はい，そうなんです」と答える。回答者は，質問した相手がなんらかの関心をもって聞いてきたのだろうと推測し，相手が必要な言動を取りやすくするために，「実は，...んです」と「公言」して，責任をもって必要と思われる情報を与える。質問者は，それに従って適切な言動を行い，自分の関心が充足されるようにする。回答者は，その関心のあり方や言動が自分の利益や要求にかなうようであれば，礼を述べる，相手の助言に従うなどの相応の対応をする。しからざる場合は，「ご心配ありがとうございます。でも，だいじょうぶです」のように告げて会話を終了する方向に導く。

4.2 「どうしたんですか」（「5W1H+ンデス」）の表現性

質問者の「…んですか」の質問にすべて「いいえ，そうじゃないんです」という答えが来た場合，質問者は「私的な状況解釈」が不能となるため，「じゃあ，どうしたんですか」と聞いて，眼前の状況についての相手の「私的な状況解釈」を求める。回答者は，質問した相手がなんらかの関心をもって聞いてきたはずだと推測し，相手が必要な言動を取りやすくするために，「実は，...んです」と「公言」して，責任をもって必要と思われる情報を詳しめに与える。質問者は，それに対する適切な言動を行い，自分の関心が充足されるようにする。回答者は，その関心のあり方や言動が自分の利益や要求にかなうようであれば，相応の対応をし，しからざれば別の反応をする点は疑問詞不使用の質問の場合と同様である。通常は，早く状況把握をしたいという心理から「...んですか」→「いいえ，そうじゃないんです」→「じゃあ，...んですか」の過程を経ず，最初から「5W1H+んですか」で聞くことが多い。「5W1H」疑問文が～ノダ構文になりやすいのは，前述の談話展開の経緯が通常想定されていて，合理的に最重要な情報獲得に向かうためである。

5　～ノダ構文の練習の実践例

5.1　教科書所載の～ノダ構文会話の利用

初級の教科書所載の～ノダの練習は，変形練習や拡張練習のような単文志向のものが多く，会話の形を取っていても文脈不明で不自然なものが多い。だからと言って，本稿「2」で紹介した「写真を見せあってのQ＆A」練習を与えて自由に表現させたところで，初級の学習者が自分の表現意図に基づいて自律的に～ノダを使いこなせるだろうか。筆者は学習者に～ノダの表現性を意識化させるために，教科書所載の単純な場面を利用して学習者と教師とで会話を作り上げていく練習を実践している。以下にその手順を紹介する。会話の参加者となる2名の学習者に教科書にある場面を与え，2名の人物①・②の間にある状況を検討させる。状況は会話の進行につれて変化するので，そのつど検討をし直す。その状況についての人物①の「解釈」は何か。この人物はその解釈をなぜわざわざ「公言」するのか。その理由を推測してみる。人物①は，自己の「解釈」を疑問詞質問に置き換えることも可能であり，それを聞いた人物②は，この「公言」や質問をどう評価し，どう反応するのか。その反応は，人物①の発話意図や心情に沿うものなのか。人物①・②は，相手の反応に対するそれぞれの評価に基づき，会話をどう続けるか，あるいは終結させるのか。そのための表現はどうか。以上のような諸点を考察し，会話を描き出してみるように指導する。会話の全行程が終わったら，人物①・②の学習者にその内容を思い出しながら会話を板書させて，クラスで共有する。または，クラス全員で再構成して，教師が結果を板書して共有してもよい。「登場人物2名。1名は，新しいカバンを持っている」という，教科書のイラストに示された場面を利用して行った口頭練習の実践例を以下に紹介する。

教師：では，このイラストの場面を会話にしましょう。友だちが 新しいカバンを買いました。はい，だれか，「ん」をつけて質問してください。

リア：新しいカバンを買ったんですか。

教師：**ほら，ちゃんと友だちの名前を呼んで!!**

リア：あっ，えーと，*リヴさん，新しいカバンを買ったんですか。*[5]

教師：**ほら，リヴさん，あなたのカバンだって。答えて。**

リヴ：はい，そうなんです。

教師：**それ，つまらないなぁ。リアさんは，そのカバンについて何が知りたい？**

リア：あ，たぶん，「どこで買いました」のこと。

教師：はい，どこで買ったのかということね。**どこだか全然分からなかったら，「…んですか」が使えます。**

リア：どこで買ったんですか。

教師：**リアさんは，たぶんそう聞くでしょ？じゃ。リヴさん，はじめから，それが分かるように答えてあげて。そのほうが親切ですよ。**

リヴ：*はい，これは，青山で買ったんです。*

教師：**はい，リアさん，青山だってさ。オシャレだね。それが分かったら，次は何が聞きたい？**

リア：*どの店で買ったんですか。*

教師：ほう，ブランドを知りたい。はい，リヴさん。

リヴ：えーと，*ZARA で買ったんです。*

教師：おー，ますますオシャレ。じゃ，次の質問は？

リア：いくらなんですか。

教師：**あ，それ，高そうでいくらだかリアさんがまったく分からないという感じだね。そういう意味がなかったら，簡単に「いくらですか」で OK ですよ。**

リア：*いくらですか。*（あとで，「いくらするんですか」は可能と説明）

リヴ：*35,000 円です。*

リア：*Wow!! そんなに高いんですか。*

教師：**おー，今の言い方はいいですね。びっくりした感じが出ました。**それで？

リア：*では，私には買えませんね。*（「…買えないんですね」は NG だと確認）

リヴ：*だいじょうぶ。ときどき，貸してあげます。*

リア：*Wow!! リヴさん，ありがとう。*

リヴ：*いえ，いえ，友だちですから。*

会話展開中に教師が太字のような発話をしている点に注目されたい。クラス全体で自由にペア会話をさせてしまうと，こういう点に指導を入れることができず，～ノダの個別の表現性を意識化させるのは難しかろうと思われる。

5.2　「出席ゲーム」[6]への～ノダ構文の挿入

前節の練習は，会話形式ではあるものの会話を創作して会話文として提示するという活動であり，ある意味で作文活動に近いものである。本節で紹介する練習は，教室内のルーティーンである出欠確認の会話を文脈として，ここに～ノダ構文を入れ込む口頭練習である。教師の出欠の点呼に返事をしない学習者がいるという状況をめぐって，教師と学習者，学習者同士がその解釈を「公言」する。この「公言」は，質問と回答，忠告に対する反応，依頼の事情説明のような内容をもって表現される。場面の事態の進行をつかさどる教師の発言に～ノダが多くなるが，～ノダによる状況解釈の「公言」が文脈にどう表れるかを体験させることが活動の目標なので，学習者の使用の頻度にはこだわらない。活動の翌日にこの会話の典型と思われる一例を文字に起こして配布し，クラス全体で読んで文脈における表現のあり方を確認する。

以下に，この活動の例を 2 つ示す。～ノダ構文の部分は，Italic 体で示す。

教師：では，出席を取ります。リヴさん。（リヴは，ボーっとしていて，教師が呼んでいるのに返事をしない）

教師：リヴさん？返事しないなぁ。*いないんですか*。欠席ですね。

レア：リヴさん，先生が呼んでますよ。返事しないと，欠席になっちゃいますよ。

リヴ：えっ，*そうなんですか* 。たいへんだ！先生，私，来ています。

教師：あ，*来てるんですか*？じゃ，*どうしてすぐに返事しないんですか*。

リヴ：あ，すみません。ちょっとボーっとしてまして。

教師：*なんで，朝からボーっとしてるんですか*。 *眠いんですか*。

リヴ：あ，あの，*実は，遅くまでゲームしてたんです*。

教師：まぁ，しちゃいけないとは言いませんけど，早く寝てくださいね。

リヴ：あ，はい，すみません。気をつけます。（この調子で全員の出欠を確認する）

~~~
~~~

リヴ：はい，*カゼをひいて，返事ができないんです。*

レア：あ，それはお気の毒に。

リヴ：はい，それで，*代わりに返事してほしいんですが。*

レア：あ，はい，いいですよ。

教師：リヴさん，*いないのね*？欠席ですかね。

レア：はい，先生！

教師：わっ，レアさんじゃないですか。*リヴさんは，どうしたんですか。*

レア：リヴさんは，カゼで返事ができませんから，代わりに返事をしました。（あとで，「…したんです」も可能と説明）

教 師：そうですか。分かりました。じゃ，「出席」っと。

リヴ：レアさん，どうもありがとう。

レア：あ，いえ，いえ，友だちですから。（この調子で全員の出欠を）

この練習では，学習者が適切に～ノダの使用をしなかった場合，使うように指示する。どう言っていいか分からない場合は，「SW 式仮名導入表」で語句を示し，そのように言わせる。ただ，クラスの 1／3 の点呼が終わるころには，全員適切に～ノダを使った文を生成できるようになるのが通常である。

6　本稿の実践が明らかにすること

以上，～ノダ構文を「私的な状況解釈の公言」だとする筆者の考えに基づき，その表現過程が意識化できるような導入法と練習活動を紹介した。どちらも，筆者が専任・非常勤の日本語教師として～ノダ構文を指導した際の実践に基づく記述である。このような方法を取ることで，筆者の「私的な状況解釈の公言」や中西久美子編・中西久美子他著(2021)の「関連づけ」の内実が学習者にも意識化させられる。実際にこのように導入・練習することで，～ノダ構文が単なる情報伝達機能文ではなく，相当程度，敬語表現として会話参加者間の人間関係の構築や展開に働く「こころ」の表現であることが分かる。真の can-do 記述に基づく指導というのは，このように文型・文法項目のコミュニケーション上の機能を身に着けさせるということではなかろうか。

＜注＞

1. 本稿の紙幅の関係で各機能の例文は割愛する。なお，同文献 p.410 の「のか」も関連事項だが，本稿だけでなく，口頭発表時も PPT のサイズ上割愛している。

2. 「§28 関連づけ」も，原典 pp.274-276 の（3）は発表時に，pp.276-278 の（4）は本稿において，それぞれ PPT の画面サイズと本稿の紙幅の関係で割愛した。

3. 口頭発表時には，この前に「教科書における～ノダ構文の練習」という章があり，構文的変換に偏った練習問題の批判を述べたが，本稿の紙幅の関係で割愛する。

4. 新出語彙・表現導入の円滑化のために筆者が考案し，クラス内に常時掲げてある特殊なレイアウトの平仮名・片仮名の五十音表。詳細は，川口(2016:68-85)参照。

5. 板書用に取り上げた文は Italic 体，教師の指導的な発話は MS 明朝体太字で表す。

6. 出欠確認の点呼を文脈として利用して，既習文型の復習と未習文型の導入を行う，筆者創作のスキット型会話ゲーム。台本は無く，会話はその場で作り上げる。

＜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」アイデアブック』第 1 巻ココ出版

川口義一(近刊) 『もう教科書は怖くない! 日本語教師のための初級文法・文型完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック』第 3 巻ココ出版

グループジャマシイ編著(2023)『改訂版日本語文型辞典』くろしお出版

中西久美子編，中西久美子・坂西昌子・中俣尚己・大谷つかさ・寺田友子著(2021)『場面とコミュニケーションでわかる日本語文法ハンドブック』ひつじ書房

松岡弘監修，庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘著(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク

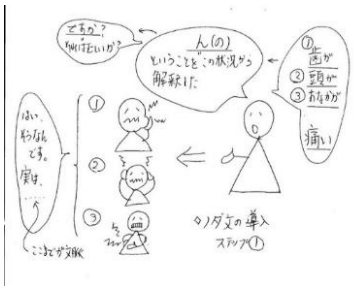


イラスト 1：～ノダ構文の導入 ステップ①

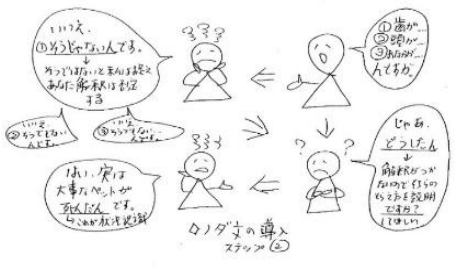


イラスト 2：～ノダ構文の導入 ステップ②

On the modal aspect of NODA sentence structure

: Its instruction and practice in the elementary stage of JFL/JSL Japanese

Yoshikazu KAWAGUCHI (Professor Emeritus Waseda University, Japan)

Abstract

This research reports the author's teaching experiment on the modal aspects of ―NODA structure. This specific structure is categorized under "explanation" in Japanese modality expressions as well as ―WAKEDA and ―HAZUDA. Is the communicative function of ―NODA, however, only "explanation or giving information that the listener lacks"? The author defines it as "a manifestation of one’s personal comprehension on the situation around him/her" and have been trying to convey this idea to the learners in my institution so that I can clearly show the communicative functions of this specific structure. "A manifestation of one's personal comprehension on the situation around him/her" means "I am telling how I comprehend the present situation.". Taking a look at a friend groaning with his/her both hands holding his/her head, one can ask him/her "What's wrong with you?". This works as asking for an explanation, and the answer "I have a headache" gives an explicit explanation. One can also ask, however, with "Is that a case that you have a headache?". This means that the speaker personally comprehend that the listener has a headache and ask the listener himself/herself if this comprehension is correct or wrong. This is NOT asking for an explanation. Neither of the possible answers to this question, namely "Yes, that's the case." nor "No, that's not the case." are giving an explanation. They are to be said as "giving a judgement on the relevance of A to B". The idea of "a manifestation of one’s personal comprehension on the situation around him/her" can give you a clear-cut image of communicative functions of ―NODA structure, especially those of politeness expressions on one's concern toward others, and thus can allow you to give more comprehensible introduction to your leaners and to develop more creative conversational practices for them. Consequently, it can liberate both teachers and learners from the burden of worthless conversational practices with no idea of communicative intentions, such as “A: Is that a case that you are taking a trip?” →”B: Yes it is.” →”A: Oh, is that so?”.

ポーランドの日本語学習者が感じる助詞の難しさの分析

―ピアラーニングで学ぶ対照文法―

ジョンデク　なぎさ（アダム・ミツキェヴィチ大学）

要旨

本稿は，ポーランドの大学における A1 レベル日本語学習者を対象にしたポーランド語と日本語の対照文法入門教材の作成過程と使用の結果を報告する。教材は，ポーランド語と日本語の類似点・相違点を学習者に考えさせるピアラーニング活動および助詞のまとめ問題から構成される。教材使用時の学習者との対話から，ポーランド語の *partykuła* と日本語の文法用語「助詞」を同一概念として捉えると，助詞の機能理解に混乱が生じることが示唆された。また，対照文法を協働によって考えることが，学習者の文法に対する興味を掻き立てるのみならず，教師の学びにも繋がることが確認された。

【キーワード】ピアラーニング，協働学習，対照文法，助詞，ポーランド語

Keywords: peer learning, collaborative learning, contrastive grammar, joshi, partykuła

1　はじめに

筆者は，ポーランドの大学における A1 レベルの言語系某専攻科日本語学習者を対象にして，ポーランド語と日本語の対照文法入門教材を作成した。

教材作成の契機に，筆者が当該専攻学生を対象とする選択外国語としての日本語コースを担当した際，行動中心アプローチの授業において文法項目が十分に整理されないまま学習が進行すると，学習者によっては少なからぬストレスを抱くという問題があった。（ジョンデク 2025）また，ポーランド

の大学で使用される日本語の教科書はほとんどが日本で出版されたものであるため，ポーランド語話者特有の文法学習の困難点を把握し，それに応じた学習支援を行う必要があった。さらに，既習事項のまとめとして，協働による学びを目的としたピアラーニング活動を取り入れるのが有効であろうと考えた。これらの成立の背景から，当教材は *Podsumowanie*［まとめ］と題されている。

本稿では，当教材の作成過程および授業での使用結果を報告し，特に日本語の助詞とそれに対応するポーランド語の文法要素に関する学習者の言及に注目し，学習者が助詞の学習に際して抱く困難の原因を考察する。

2　教材 *Podsumowanie*［まとめ］の概要

2.1　使用コース

当教材は，ポーランドの大学の言語系某専攻科における選択外国語としての日本語コースで使用した。週 1 回 90 分，全課程は計 4 学期，60 週にわたる。筆者は 2024 年夏学期開始コースを 2025 年夏学期まで担当し，開始時に主教材として『まるごと』シリーズを採用，当教材を使用した時期は，コースの 2 学期目末，A1 レベル後半（『まるごとかつどう A1』第 14 課終了時），学生数は計 11 名であった。（ジョンデク 2025:3-5）

2.2　先行教材と参考文献

作成に当たっては，アンナ・ボグダンが作成した日本語入門の配布教材（Bogdan n.d.），および『まるごと』のオンラインサイト *Marugoto Plus* の日本語入門ページの文法に関する説明（*Marugoto Plus*: Grammar）を参考にした上で，ポーランド語と日本語の対照については，主に筆者のポーランド語学習の体験に基づいた。

ボグダンの *Język japoński i japoński system pisma*［日本語と日本語の表記システム］は，当該コースの前任教師であったボグダンが日本語入門の導入に使用していたポーランド語のレジメである。筆者はそれを引き継ぐ形で

コースの初めに学習者に配布し，目を通すことを課題にしたが，授業中に使用することはしなかった。当教材の参考にした文法に関するキーワードは，孤立語，膠着語，語順，名詞の無変化，時制，テーマとレーマ，助詞 *partykuła* の後置である。（Bogdan n.d.）

一方，*Marugoto Plus* の英語で書かれた入門ページでは，日本語の特徴を英語および一部にスペイン語と対照しながら提示している。取り上げられた文法の特徴は，語順，助詞の後置，そして文法性と文法数がないことである。（*Marugoto Plus*: Grammar）

さらに，ポーランド語の文法用語の確認ならびに本稿の助詞に関する考察に際して，ポーランドで出版された以下の日本語文法の参考書を参照した。

日本語の用語「助詞」の訳語については，ポーランドの日本語教育の現場においては，生島他（1998）に見るように，英訳の *particle* とともにラテン語の *particula* に由来するポーランド語 *partykuła* が普及している。（Ikushima et al. 1998:8, 21, 33, 52, 58, 77, 109-110, 182, 185, 198. *Partykuła* の語源については *Słownik historyczny*…参照）

英語で書かれたマイエヴィチ（1985）では，「助詞」を *auxiliaries* または *auxiliary words* と直訳しながら，「［いわゆる「付属語」のうち］「助詞 *joshi*」と分類されるものは，主に用言の活用接辞および体言の格を標示する膠着語的接辞から成るのである」として，助詞を品詞とする分類法に批判的な立場を取っている。（Majewicz 1985:91-92）

フシチャ他（2003）では「助詞」のポーランド語訳に *partykuła* を採用するが，日本語文法における *partykuła* は「暫定的な用語」であり，例えば「助詞 *partykuła* と接続詞 *spójnik*，あるいは助詞 *partykuła* と接置詞 *przyimek* の境界を厳密に定めるのは非常に困難である」とし，さらに「日本語の用語の助詞 *joshi*（*partykuła*）の意味は，それに対応するポーランド語［*partykuła*］の意味と同一視すべきでない。両者の意味範囲は全く異なるからである」と断っている。（Huszcza et al. 2003:154）注目すべきは，フシチャ他（2003）が日本語の品詞分類にあたって，格助詞と接続助詞から

成る *Partykuły*［partykuła の複数形］とは別に，*Wykrzykniki i partykuły modalne*［感嘆詞とモダリティー助詞（ともに複数形）］という項目を設けている点である。これには日本語の感嘆詞，終助詞，相づちが含まれる。（Huszcza et al. 2003:154-155）

ヤブオニスキ（2021）によると，ポーランド語の *partykuła* は言語学的記述において大体「非自立，不変化，かつ語彙的意味を持たず，概して体系的ではないモダリティー表現や感情表現を担う品詞」を指すが，その用法は「一貫性を持っているとは言い難い」という。日本語の記述文法では *partykuła* が「助詞」の訳語として「多くの不変化文法マーカー *znacznik gramatyczny nieodmienny* や文法的接辞 *element gramatyczny ji*「辞」」を指すのに使用されているとされる。（Jabłoński 2021:714）それに対し，ヤブオニスキ（2021）はいわゆる格助詞をはじめ，体言につく場合の「は」「も」「だけ」のような副助詞さえも，格変化を標示する接辞すなわち体言の語尾とみなす立場を取っている。（Jabłoński 2021:170-177, 714, 1395-1397）一方で，上述の *partykuła* のポーランド語の用法に基づき，いわゆる終助詞を指す *zdaniowy znacznik gramatyczny shūji*「終辞」，*wykrzyknik kandōshi*「感動詞」と *wtrącenie kantōshi*「間投詞」，*przysłówek zdaniowy bunfukuji*「文副辞」（「どうも」「ちょっと」等。Jabłoński 2021:994-1013）等も *partykuła* に含めてよいと述べている。（Jabłoński 2021:714）このような特殊な用法を持つポーランド語の *partykuła* と日本語の用語「助詞」を区別するため，そのポーランド語訳としては *znacznik gramatyczny nieodmienny joshi*「助詞」［不変化文法マーカー「助詞」］を提案している。（Jabłoński 2021:1395-1397）

ポーランド語のオンライン文法用語歴史辞典を見ると，ラテン語の *particula*（小さな部分）に由来する *partykuła* の歴史的な用法は多岐に渡り（*Słownik historyczny…*），かつては日本語の「助詞」の訳語として *partykuła* を使用することに違和感はなかったように思われる。しかしながら，本稿 4.2 で後述する学習者の指摘，および以上のフシチャ他（2003），

ヤブオニスキ（2021）の記述から，現在の学校教育で教えられている文法用語 *partykuła* の意味が日本語の「助詞」のそれとかけ離れていることが明らかになってきた。

ドロシェフスキのポーランド語辞典 1958-1969 によると，現代的な意味のポーランド語の *partykuła* は主に「強調の助詞 *partykuła emfatyczna*」と呼ばれていたものである。すなわち，「不変化の品詞であり，文において強調・強化・判断などの補助的な役割を果たす。*no*, *bądź*, *li*, *by*, *że* 等。」（Doroszewski 1958-1969, *Słownik historyczny*...）ただし，既に引用したフシチャ他（2003），ヤブオニスキ（2021）に見るように，現在においても *partykuła* の用法にはかなりの揺れがある上，接続詞 *spójnik*，接置詞 *przyimek*，感嘆詞 *wykrzyknik*，副詞 *przysłówek* との区別が非常に難しい。（Huszcza et al. 2003:154-155, Jabłoński 2021:714）ポーランド語のオンライン文法用語歴史辞典の *partykuła* 最新の定義（*partykuła (część mowy*［品詞］*)*の項）を見ても，感嘆詞 *wykrzyknik* との近接，副詞 *przysłówek* との区別の困難が言及されている。（*Słownik historyczny*...）

2.3　教材 *Podsumowanie*［まとめ］の特徴

当教材は，日本語をポーランド語と対照するという協働学習を通じて，日本語の特徴についての学習者の気づきを促そうとするものである。そのため，知識を提示するのではなく，学習者が既習事項を思い起こしながら日本語とポーランド語の共通点と相違点を考察できるように，穴埋め・選択問題を中心に作成した。その上で，以下の教案にしたがって課題文を付した。使用言語はポーランド語，使用時間は 90 分とした。

①ポーランド語と日本語の共通点について，既習事項に基づきピアで検討した後，全体で話し合う。

②ポーランド語と日本語の相違点について，同様に話し合う。

③助詞のまとめ：日本語の既習の助詞について，それぞれの助詞の機能に相当するポーランド語の文法要素と対照しながら，同様に話し合う。

3　教材 *Podsumowanie*［まとめ］の提示

以下に，当教材の主要部分のうち，本稿で考察を加える助詞と関連する部分のみ，本稿 2.3 に挙げた①②③の三つの部分に分けて提示する。当教材は 2025 年 2 月 26 日の授業で使用したが，使用時には課題文や表の項目はポーランド語のみで記してあった。本稿では便宜上，角括弧内に日本語訳を加えた外，授業後にテキストを訂正あるいはコメントした部分も角括弧で示した。

3.1　教材 *Podsumowanie*［まとめ］①：ポーランド語と日本語の共通点

Zastanówmy się nad podobieństwami między językiem polskim a japońskim. [ポーランド語と日本語の似ているところを考えてみましょう。]

Podobieństwa［類似点］	Przykłady［例］	
	Język polski［ポーランド語］	Język japoński［日本語］
［省略］		
?	Czy że też ani tylko	か と も ［も］ だけ
［以下省略］		

3.2　教材 *Podsumowanie*［まとめ］②：ポーランド語と日本語の相違点

Zastanówmy się nad różnicami między językiem polskim a japońskim. Proszę wybrać właściwe z (　). Może być kilka poprawnych. [ポーランド語と日本語の違いについて考えてみましょう。適当なものを（　）から選んでください。正しいものがいくつかあることもあります。]

Różnice［相違点］	Język polski［ポーランド語］	Język japoński［日本語］
［省略］		
Partykuły［助詞？ポーランド語の例はポーランド語の現行文法では partykuła には当たらないとの意見あり］	Partykuły znajdują się (przed / za) rzeczownikami lub zdaniami. ［名詞の（前/後）にある。］ (Mogą / nie mogą) występować samodzielnie. ［自立（できる/できない）。］	Partykuły znajdują się (przed / za) rzeczownikami lub zdaniami. ［名詞の（前/後）にある。］ (Mogą / nie mogą) występować samodzielnie. ［自立（できる/できない）。］

Przykłady［例］	Zjem **tylko** jabłko. **Tylko**? Ja **też** pójdę. **Też**? **Czy** pan jest panem Kowalskim?	りんご**だけ** 食べます。 りんご**だけ**？ わたし**も**行きます。 あなた**も**？ コヴァルスキさんです**か**。
［省略］		
Temat i remat［テーマとレーマ］	Temat i remat są wskazywane za pomocą (szyk wyrazów / partykuły / kontekst). ［テーマとレーマは（語順/助詞/文脈）によって示される。］	Temat i remat są wskazywane za pomocą (szyk wyrazów / partykuły / kontekst). ［テーマとレーマは（語順/助詞/文脈）によって示される。］
Przykłady［例］	Kto przyszedł? Przyszedł pan Jan. Pan Jan jest Polakiem. Pan Jan lubi anime. To jest shuriken. Shuriken jest używany przez ninja.	だれ**が** 来ましたか。 ヤンさん**が** 来ました。 ヤンさん**は** ポーランド人です。 ヤンさん**は** アニメ**が**すきです。 これ**は** しゅりけんです。 しゅりけん**は** にんじゃ**が** つかいます。
［以下省略］		

3.3　教材 *Podsumowanie*［まとめ］③：助詞のまとめ

Podsumujmy partykuły w języku japońskim. Proszę wpisać właściwe partykuły w (　).
[日本語の助詞をまとめましょう。適当な助詞を（　）に記入してください。]

Rodzaje partykuł ［日本語の助詞の種類］	Przykłady w języku japońskim ［日本語の例］	Odpowiedniki w języku polskim ［対応するポーランド語］
Partykuły przypadka 1 ［格助詞 1］ が/を/の/で ［に（実施時未習。編集時に追加）］	ヤンさん（　）来ました。 アニメ（　）見ます。 アニメ（　）すきです。 日本（　）アニメを見ます。 日本人（　）せんせいがいます。（Jest nauczyciel Japończyk） バス（　）行きます。 くるま（　）ほしいです。 ピアノ（　）できます。 ［はは（　）あげます。］	［格変化の語尾］ Mianownik (kto / co)［主格］ Biernik (kogo / co)［対格］ Mianownik (kto / co)［主格］ Dopełniacz (kogo / czego)［属格］ Przypadek ekwiwalencji (N1 N2)［同格］/ Zdanie przydawka (N1, który jest N2)［名詞修飾節］ Narzędnik (czym)［造格］ Mianownik (kto/co)［主格］

		Mianownik (kto/co)［主格］ ［Celownik (komu/czemu)［与格］］
Partykuły przypadka 2 ［格助詞 2］ に/へ/で/と/から/まで	うち（　）いぬが います。 うち（　）ベッドが ありま す。 ポズナン（　）すんでいま す。 日本（　）行きます。 あそび（　）行きます。 8 じ（　）おきます。 うち（　）やすみます。 東京（　）コンサートがあ ります。 いもうと（　）行きます。 1 じ（　）5 じ（　）ねま す。 ポズナン（　）ワルシャワ（　）あるいて行きます。	Przyimki［前置詞］ w/na (miejscu istnienia / znajdowania się［存在の場所を示す前置詞］) do (miejsca［行き先を示す前置詞］) na (celu［目的を示す前置詞］) o (godzinie［時間を示す前置詞］) w/na (miejscu działalności / zdarzenia［行動や出来事の場所を示す前置詞］) z (kimś［いっしょにする・いる人を示す前置詞) od… do…［時間の起点，終点を示す前置詞］ ［z… do..［移動の起点，終点を示す前置詞］］
Partykuły łączące ［接続助詞］ から/が/と	はやいです（　），タクシーが いいですよ。 はやいです（　），たかい です。 あさは「おはよう」（　）いいます。	［Spójniki 接続詞］ ponieważ / bo… …, ale …, że
Partykuły końcowe 1 ［終助詞 1］ か	アンナさんです（　）。 どこです（　）。 そうです（　）。↓ そうです（　）。↑	［Wyrażenia modalne モダリティー表現（助詞，感嘆詞，句など）］ Czy … ?［partykuła pytajna 疑問の助詞］ （…?［znak zapytania 疑問符］） Ach tak.［wykrzyknik i partykuła potwierdzająca 感嘆詞と肯定の助詞］ Naprawdę?［partykuła emfatyczna / modalna? 疑問の気持ちを表す助詞］
Partykuły końcowe 2 ［終助詞 2］ ね/よ/な/かな	おもしろいです（　）。 おもしろいです（　）。 おもしろい（　）。 おもしろい（　）。↓ おもしろい（　）。↑	…, nieprawdaż?［partykuła modalna / partykuła pytajno–potwierdzająca 確認の助詞］ …, wie pan/pani? / wiesz? ［wyrażenie modalne (kontaktowe, potwierdzające) 説得の表

		現］ Ach, ... ［wykrzyknik 感嘆詞］ Bo ja wiem / nie jestem pewny, czy... ［wyrażenie modalne, sygnalizujące niepewność 疑問の気持ちを表す表現］ Może / chyba... ［partykuła modalna o wartości epistemicznej (przypuszczenie) 推量の助詞］
Partykuły przysłówkowe 1 ［副助詞 1］ は/も/だけ	日本（　）むずかしいです。 ポーランドご（　）むずかしいです。 ひらがな（　）かきます。	??? (temat) ［テーマ］ ...też / również... ［partykuła dodająca 追加の助詞］. tylko... ［partykuła modalno-logiczna (ograniczająca, fokusująca) 限界の助詞］
Partykuły przysłówkowe 2 ［副助詞 2］ は	アンナさん（　）？ わたし（　）行きません。	??? A... (kontrast) ［対比の接続詞］ A... / Jeśli chodzi o..., ［対比の表現］

4　教材 *Podsumowanie*［まとめ］の使用の結果

4.1　学習者の反応

当教材使用から一週間後に実施したまとめのテストで，「日本語でもっとも興味深かったことはなんですか。語彙ですか，文法ですか，習慣ですか。具体的に書いてください」というポーランド語による自由記述課題を加えたところ，文法に関する事柄に触れた記述が 11 名中 10 名あり，語彙や文化に対する興味を上回って最も多かった。それに関しては別のところで詳しく報告した。（ジョンデク 2025:10-11）

4.2　教材使用時の学習者の発言と教師の学び

教材の問に対する学習者の回答は概ね筆者の予想通りであったが，特に興味を惹かれた発言は「ポーランド語の助詞 *partykuła* は意味がない」

「*partykuła* はなくても構わない」といった指摘であった。それは本稿 3.2 に提示した教材のグレーの部分で，ポーランド語の *partykuła* とそれに対応する日本語の助詞 *partykuła* の違いを考察させようとした際に発せられた。教材作成時の筆者の理解では，例えば日本語の助詞「だけ」にはそれに相当するポーランド語の *tylko* という *partykuła* があり，その違いは語順や自立の可能性（*tylko* は膠着語的な付属語ではない）であった。学習者の発言は，本稿 2.2 で引用したヤブオニスキ（2021）の *partykuła* の定義に近い説明を伝えようとしたと思われる。それが筆者がポーランド語の *partykuła* の理解を深めるきっかけとなり，本稿 3.3 の助詞のまとめの部分に授業後に加えた文法用語の一部に反映されている。

5　まとめと今後の課題

以上のように，日本語の文法用語「助詞」とポーランド語の現行文法における *partykuła* との間には大きな違いがあることが明らかになり，日本語とポーランド語を対照する際に安易に用いると，学習者の理解に混乱をきたすことが示唆された。

したがって，本稿で提示した教材を改善するためには，まず，日本語の「助詞」の訳語として *partykuła* を採用するかどうかを再検討する必要がある。*Partykuła* はポーランド語の文法用語としても議論の対象となっているため，ヤブオニスキの提案する *znacznik gramatyczny nieodmienny*［不変文法マーカー］が考えられる。

次に，日本語の「助詞」の定義を改めて検討する必要がある。2.2 で述べたように，マイエヴィチ（1985），フシチャ他（2003）で指摘されていた品詞分類に関する疑問を踏まえ，ヤブオニスキ（2021）では，体言につく助詞のほとんどを格変化の語尾と見做すことを提案している。この提案が日本語教育の現場において有効であるか否かが問われている。

その一方で，当教材のポーランド語との共通点と相違点を確認しながら日本語の学習困難な点を考察するという課題からすると，本稿 3.3 で示したよ

うに，体言につく助詞に関しては，ポーランド語の格変化（主格，対格，与格，属格，造格）に対応する日本語の格助詞，ポーランド語の前置詞に対応する日本語の格助詞，体言につくその他の助詞をとりあえず区別して扱うことは有意義に思われる。今後の課題として，ポーランド語の副詞（あるいは *partykuła*?）に対応するものがある副助詞「も」「だけ」などを区別し，「は」はテーマとレーマあるいは両言語のコントラストの表現を対照しながら扱うのがより効果的であろう。

いずれにせよ，当教材の作成と授業での使用によって，ピアラーニングおよび学習者と教師の協働による考察が有意義な結果につながることが確認された。今後の教材の改善にあたっても，同様のアプローチによる学びを有効に活用していきたい。

＜謝辞＞

本稿の執筆にあたり，AJE 編集委員の皆様をはじめ，未公開教材の引用を許可してくださった Anna Bogdan 氏，ならびに原稿に目を通して貴重なご助言を賜った Aleksandra Jarosz 教授に心より感謝申し上げる。

＜引用文献＞

ジョンデクなぎさ（2025）「ポーランドの大学における『まるごと』使用の事例報告」『中東欧日本語教育研修会 2025』https://drive.google.com/file/d/1twYABKE7cWG3rstFa0b5Au0nvBYou6J6/view（2025 年 12 月 30 日）.

Bogdan, A. (n.d.). *Język japoński i japoński system pisma*. [Unpublished digital teaching material, obtained from the author on February 25, 2024.]

Doroszewski, W. (1958-1969). Partykuła. *Słownik języka polskiego*. Retrieved August 16, 2025, from https://sjp.pwn.pl/doroszewski/partyku%C5%82a;5470123

Huszcza, R., Ikushima, M., & Majewski, J. (2003). *Gramatyka Japońska: Podręcznik z ćwiczeniami* (Vol. 1). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ikushima, M., Komendzińska, A., Minaminosono, H., Nakanishi, K., Rządek, N., & Yokose, T. (1998). *Praktyczny kurs gramatyki języka japońskiego. Wybór ćwiczeń 初級日本語文法練習問題集*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Jabłoński, A. (2021). *Polski Leksykon Japońskich Terminów Gramatycznych ポーランド語の日本語文法用語事典* (Vols. 1–3). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Majewicz, A. F. (1985). *The Grammatical Category of Aspect in Japanese and Polish in a Comparative Perspective: A typological approach*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

[*Marugoto Plus*: Grammar=] The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai. (n.d.). Grammar. *Marugoto Plus*. Retrieved March 4, 2025, from https://a1.marugotoweb.jp/ja/introduction.php#grammar

[*Słownik historyczny*...=] Uniwersytet Warszawski. (n.d.). [Partykuła]. *Słownik historyczny terminów gramatycznych online*. Retrieved August 17, 2025, from https://shtg.uw.edu.pl/entry/all?q=partyku%C5%82a&variants=0&century=&language=&section

A Study on the Difficulties Polish Learners Face in Acquiring *Joshi*

: A peer learning approach to contrastive grammar

Nagisa RZĄDEK (Adam Mickiewicz University, Poznań)

Abstract

This paper reports on the process of developing and the outcomes of using an introductory contrastive grammar teaching material for Polish–Japanese comparison, designed for A1-level learners of Japanese at a university in Poland. The material consists of peer-learning activities that encourage learners to reflect on similarities and differences between Polish and Japanese, as well as summary exercises focusing on Japanese *joshi*. Classroom interactions with learners during the use of the material suggest that conceptualizing Polish *partykuła* (a term used as a translation of *joshi*) as equivalent to Japanese *joshi* may cause confusion in understanding their functions. In addition, it was confirmed that collaboratively exploring contrastive grammar not only stimulates learners' interest in grammar but also contributes to teacher learning.

ポスター発表

それはことばの問題か

―日本人学生と外国人留学生が参加するグループ活動不全―

川上　ゆか（愛知大学）

要旨

本稿は，国際共修型授業におけるグループ活動の不全要因を明らかにする。2022年度と2023年度の2事例を対象に，学生のことば（記述）をKJ法で分類し，言語・文化の壁，媒体制作の困難，役割不明瞭，連携不足などが活動停滞の要因として抽出された。2022年度は調整型リーダーの働きで協働が成立したが，2023年度は複数要因が重なり活動不全が顕在化した。困難を通じた学びとして，協力の大切さや異文化理解の深化といった変化がみられた一方，内省の浅さや関係性の希薄さが課題であった。今後は，役割分担の明確化，内省促進，対話スキルの涵養といった授業実践上の工夫が求められる。

【キーワード】グループ活動不全，協働，ことば

Keywords:　Group Work Dysfunction, Cooperative Learning, Discourse

1　背景と目的

日本の大学教育では近年，国際共修が積極的に展開されている（末松他2019）。多様な背景の学生同士による協働は，貴重な学びの場となっており，意味のある交流を通して学び合うことが期待される一方で，言語的・文化的な壁，目的意識の違い，役割分担の不均衡など，さまざまな困難に直面し，活動が停滞することがある。

筆者の実践においても，毎学期協働が機能しないグループがあり，困難を乗り越えるケースもあれば，うまくいかないまま終わるケースもある。2023

年度には初の離脱者が出て，活動の公平性や継続性の確保に困難が生じた。このような経験を通じて，協働活動の成否を分ける要因を明らかにし，教育実践に活かす必要性を感じるに至った。そこで，本稿では，国際共修型授業において協働が停滞・不全となる要因を明らかにする。具体的には，2022年度と2023年度の2事例を対象に，以下の2つの課題を検討する。

1) 国際共修型授業のグループ活動において停滞・不全を起こす要因
2) グループ活動停滞・不全の過程における学生の学びや変化

本稿では，協働が円滑に進まない状態を「停滞」と呼び，複数要因が重なり深刻化した場合を「不全」と位置付ける。

2　データと方法

2.1　対象の授業と学生

学生が調査や取材を通して地域や日本に関する情報をさまざまな形式の媒体として制作し，発信することを目的とする全15回の共通教育科目で，受講生は日本人学生，外国人留学生および外国にルーツのある学生である。学期により受講人数は異なるが，10名から20名で，うち外国籍の学生は3割程度である。本稿で扱うのは，2022年度春学期と2023年度春学期の各1グループで，グループの構成は以下の表1のとおりである。

表1：対象学生の情報

年度	グループの構成 学生の記号・国籍・性別・学年
2022年 （グループ**A**）	**A**・中国・男性・3年 C・日本・女性・3年 D・日本・女性・2年
2023年 （グループ**B**）	**B**・日本・男性・3年 E・中国・女性・3年 F・韓国・男性・2年 G・日本・女性・3年（途中離脱）

2.2　データと分析

本稿では，表1の7名（主にGを除く6名）の毎回のリアクションペー

パー，事後に実施した半構造化インタビューの逐語録，学期末レポートをデータとする。各グループの活動停滞の中心にいた学生（A／B）をめぐることばを含め，事実報告を除外した活動に対する感想や意見を取り上げた。当初，計量テキスト分析も検討したが，コメントの性質上，抽出語や共起語のみでは課題や困難の要因を十分に把握できなかった。そのため，記述の意味のまとまりを重視し，要因間の関係性が可視化できる KJ 法（川喜田 1986）を援用した。具体的には，学生の記述の一文（意味のまとまり）をカード化し，類似性に基づいてグループ化し，ラベリングを行った。コメント数は，2022 年度は 135 件，2023 年度は 117 件であった。KJ 法の本来の手順では階層構造化を行うが，今回は実践報告の目的に即し，学生のコメントを質的に整理するための方法として用いた。分類は，筆者と当該科目の Student Assistant（以下，SA）が独立で行い，独立判定の一致度は，κ =0.41（2022），0.40（2023）で，中程度の一致であった（Landis & Koch 1977）。不一致事例は協議のうえ最終ラベルを確定した。

3　結果と考察

分類の結果，コメントは以下の表 2 のとおり，①課題・困難，②成長・変化，③交流・関係，④活動・やりとり，⑤感情の 5 つの大分類に整理された。以下では，学生のコメントを原文のまま引用しながら分析結果を示す。

表 2：コメントの大分類別件数

年度	① 困難・課題	② 成長・変化	③ 交流・関係	④ 活動・やりとり	⑤ 感情	合計
2022	51	13	35	30	6	135
2023	28	28	15	39	7	117

3.1　課題・困難

2022 年度は，「**言語・文化の壁**」や「**媒体制作の難しさ**」に関する記述が多かった。例えば，日本人側は「空気がつかめなくて，何を考えているのかわからない」（D），「やりたい事がメンバーにうまく伝わらず，改めて言語の壁は

大きいと感じました」（C）とコメントをしている。一方，A は，「私は話すことも苦手，コミュニケーション能力が足りない」と自身の**言語運用能力不足**を述べている。また，「レイアウトに苦戦すると思っていなかったので不安」（C）というコメントにあるように，媒体制作上のつまずきがみられた。一方，2023 年度は，「**衝突**」，「**途中離脱**」，「**役割不明瞭**」，「**連携不足**」と「**取材交渉の失敗**」に関する記述がみられた。B は，リアクションペーパーを 15 回中 10 回提出し，そのうち 9 回（1 回は記述途中）で「全力を尽くしていきたい」など「～**したい**」という表現を用いていたが，活動には**消極的に関与**していた。第 8 回には E が「男のメンバーが積極にやってないようです！！むかついちゃいました」とコメントし，B との**衝突が顕在化**した。その直後，G が「少し難しくて困っています」とコメントを残し**途中離脱**したことで，「あの人が役割した分担を誰がやるか分からなくて」（F）とあるように，役割分担が不明瞭となり，「グループの問題はコミュニケーションができない」（F）という状態に至った。また，「アポが取れなかった／店のオーナーが…めちゃくちゃ怒ったりしました」（F）のように，**取材交渉の失敗**も重なった。

3.2　成長・変化

2022 年度では，C が調整型のリーダーシップを発揮したことによる「この経験から，自己と異なる意見を受け止め，関心を持つこと，また否定する理由を聞くことも重要であると改めて実感しました」（C）や「コミュニケーション能力と連携力を高めた」（A）といった「**自己成長**」に関する記述がみられた。2023 年度では，「困難を乗り越えることで協力の大切さを学んだ」（E）や「**計画を立てなければならない**ことを学んだ」（F など，**活動（困難）を通じた内省**が示されていた。「異なる視点や文化を持つメンバーと協力することで，より幅広い視野を得ることができました」（E）といったコメントもみられたが，B の「（活動を通して）学んだは学んだけど思いつかないっていう」というコメントから，**内省の浅さ（言語化の難しさ）**がうかがえる。

3.3　交流・関係

2022 年度は「最近，A 君とお話できるようになれてうれしい」（D），「年齢差関係ないという感じで関わってくれて，それが居心地が良くて楽しかった」（C）など，「**異文化との交流**」や「**良好な関係性への変化**」に関する記述がみられた。一方，2023 年度では，交流に関する記述は少なく，**関係性の希薄さ**がうかがえ，役割不明瞭や衝突に関する記述が優勢で関係性の構築に関する言及は限定的であった。

3.4　活動・やりとり

両グループとも，活動の進行や役割分担に関する記述がみられた。2022 年度では，「結構意見を言ってくれたし，みんなで作ったというのを実感しました」（C）や「今日は自分の意見もしっかり言えました」（D）のように**意見交換**を活発に行った主旨の内容がみられた。一方，2023 年度では，B の「もう既に半分以上情報が集められていたのが判明したので，次回にはパンフレット作成に本格的に取り掛かりたい」というコメントから，**連携不足**による活動の進捗状況への認識不足を捉えることができる。また，「チームの中の役割…撮影・取材…手書きパンフの文字以外は全部私がやりました」（E）のコメントから，グループ内の**作業負担の不均衡**がうかがえる。

3.5　感情

両年度とも，感情に関する記述は少なかったが，2022 年度では「初めての顔合わせで，とても緊張しました」（C）など**不安**を示すコメントがみられた。一方，2023 年度では「乗り越えると…いい思い出みたいな感じしかないです」（E）といった，**困難を**経て**肯定的に再解釈**するコメントがみられた。

4　まとめと今後の課題

本稿では，国際共修型授業における 2 事例を対象に，1) 活動の停滞・不全の要因，2) 活動過程における学びや変化の 2 点から検討した。今回は 2 事例

に基づく分析のため，一般化には限界はあるものの，グループにより困難の様相は異なっていた。2022 年度では，言語・文化の壁と媒体制作のつまずきによる一時的な停滞がみられたが，調整型リーダー（C）の働きで最終的に協働が成立していた。一方，2023 年度は，衝突，役割不明瞭，途中離脱，作業負担の不均衡など複数の要因が重なり，活動不全に至っていた。

困難を通じた学びは両年度とも一定程度確認されたが，その質と深さには個人差がみられた点は，目的の第二の課題に関わる。2022 年度では C が，2023 年度では E が**リーダー**的な役割を担っていたが，両者のコメントには**困難を肯定的に再解釈**し，**異なる視点や意見の受容**と**協力の重要性**に関する記述があり，活動を通して学びが深まっていることがうかがえる。個の学びは多様で一律ではない。活動不全がみられても協働に向かうようなひとりひとりの多様な学びを支えるための授業設計と支援の工夫が必要となる。

今後の授業実践においては，(1) 役割分担と進捗の可視化，(2) 内省を促す仕掛け，(3) アサーティブネスや対話スキルの涵養が重要である。具体的には，途中離脱や認識のずれが活動停滞を引き起こす可能性を鑑み，グループが主体的にルールや途中報告を設定する仕組みを導入する。また，学期中に振り返りを組み込み，学びの質を高める仕組みを構築する。活動中の葛藤（衝突）が停滞や不全の一因となったことから，適切なコミュニケーションを支援する教育的工夫が求められる。さらに，学内の関連機関との連携も視野に入れ，学生の多様な学びを支える授業設計を工夫していきたい。

＜引用文献＞

川喜田二郎（1986）『KJ 法－混沌をして語らしめる』中央公論社.

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

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Is it a Matter of Language?

: Group Activity Dysfunction in

Japanese and International Students' Collaborative Learning

Yuka KAWAKAMI (Aichi University)

Abstract

This study aims to clarify the factors contributing to dysfunction in group activities within international collaborative learning classes. Focusing on two cases from the 2022 and 2023 academic years, students' written reflections were categorized using the KJ method. Factors such as language and cultural barriers, difficulties in media production, unclear role assignments, and insufficient coordination were identified as causes of stagnation. In 2022, collaboration was ultimately achieved through the efforts of a coordinating leader, whereas in 2023, multiple overlapping factors led to a clear breakdown in group functioning. Learning through difficulties was diverse, including recognition of the importance of cooperation and deeper intercultural understanding, while shallow reflection and weak interpersonal relationships remained as challenges. These findings highlight the importance of clarifying role assignments, promoting reflection, and fostering dialogue skills to support effective collaboration.

日本語教育実習としての活動型日本語教育の意義

―日本語教育実習生によるエスノグラフィーに基づく分析―

幸田　萌夏（東京都立大学）
佐藤　芳樹（東京都立大学）
ニラモン ラウィナン（東京都立大学）
松田　真希子（東京都立大学）

要旨

「総合活動型日本語教育」（以下，活動型）は近年理論化や実践化（細川他 2022）が進んでいるが，日本語教師養成プログラムにおける実習報告は少ない。本稿では，活動型実習を通じて，異なる背景を持つ実習生の変容を明らかにする。

実習生は，日本語教師経験を有し，当初活動型に懐疑的である A と，国語教育実習経験を有し，教師と学習者の対等性の信念を持っていた B である。実習生の振り返りレポートや記録を，エスノグラフィー（八木 2011）で分析した結果，A は教師の役割に対する意識変容があり，B は内在する 2 つの教師観について複層的な変容が見られた。これより，活動型実習は実習生に教師像の再考を促し，教室を協働的な人間関係形成の場と位置づける契機となると結論づけられる。

【キーワード】総合活動型日本語教育，日本語教育実習，エスノグラフィー，実習生の意識変容，教師像の再考

Keywords: Activity-Based Japanese Language Education, Japanese Language Teaching Practicum, Ethnographic Approach, Trainee’s Mindset Shift, Rethinking the Teacher's Role

1　はじめに

日本語教育において，学習者同士の対話や協働的な学びを重視する教育実践が注目されている。その中で「総合活動型日本語教育」（以下，活動型）は，対話を通じ思想交換を重視した実践として近年理論化・実践化が進められている（細川他 2022）。一方で，日本語教師養成における実習は，依然として教授スキルや知識の伝達に重点が置かれる傾向があり，教師観の再考や学習者との対等な関係性を模索する機会は限られている。また，活動型の実践が教師養成に及ぼす影響や実習生の内面的変容に焦点を当てた報告は少ない。

そこで本稿は，活動型日本語教育を日本語教育実習として行った実践を取り上げ，異なる背景を持つ実習生の振り返りをエスノグラフィーによって質的に分析し，実習生の意識等の変容の様相を明らかにすることを目的とする。

2　日本語教育における教師像および教育実習の歴史に関する先行研究

日本語教育における教育方法は，1980 年代までは教師主導型授業が基本であった（細川 2017）。1990 年代後半以降は，学習者主体（細川他 2022）等のアプローチの重要性が提起され，教師は学習者の学びを支援するファシリテーター（支援者）に変化した（塩谷他 2025）。つまり，戦後の日本語教育では，教師が知識を一方向的に伝達する固定的な役割から，教師と学習者が共に学び，教え合う動態的な役割への変容が窺える。一方で，日本語教師養成の実習ではどうであろうか。小林（2017 : 206-207）は，大学や大学院の教師の養成プログラムでは「『教材の作り方』『教案の書き方』『教室活動の進め方』といったことばの教え手としての訓練に重点が置かれてきた」と指摘している。オンライン日本語教育実習（西村 2023）等，実習の多様化も見られるが，依然として教師が主導的かつ円滑に教室活動を行うための教授スキルや知識の伝達などが，日本語教師の専門性として求められてきたことは否めない。また，日本語教育実習は初任教師を前提としており，中堅以降の受講生が教師観を再考するための教育実習は，中堅研修などを除けば前提とされていない。そのため，教師観の再考や学習者との対等な関係性を模索できる実習が必要で

あると考えられる。その実習として，総合活動型日本語教育が挙げられる。

総合活動型日本語教育（以下，活動型）は，学習者が言語使用と思考を結びつけ考えを表現し，他者との対話を通して思考を深化させる点が特徴である(細川他 2022)。活動型の実践報告には，山本・細川（2014）や細川他(2022)があり，山本・細川（2014）は日本の大学で留学生と日本人学生を対象に実践･実習を行い, 担当教員と実習生の立場から教師養成の意味を捉え直した。細川他(2022)は, イタリアの大学で初級レベルの学生を対象に実践を行った。

しかし，多くの研究は学習者や教師を対象としており，教育実習を扱ったものは限られる。教育実習としての研究は山本・細川(2014)があるが，特に実習生の意識変容における報告は限られている。

3　活動型実習の概要

本実習は，2024 年度後期に日本の T 大学で開講された人文社会学部専門教育科目の日本語教育実習科目の授業の実習である。全 15 回のうち，初めの 3 回は活動型の理念共有，次の 3 回は実習準備，そして残りの 9 回のうち 6 回が実習，3 回がその振り返りであった。実践者は，クラス担当者とファシリテーター役の実習生 2 名（A・B）であり，参加者は学生 4 名（日本人 2 名，留学生 2 名）であった。実習では，自身の好きなことをテーマに，対話を中心とした活動を行った。実習生 A と B の属性を，表 1 に示す。

表 1：実習生の属性について

実習生の背景	A（修士 2 年/女性）	B（学部 4 年/男性）
日本語教師経験	あり(国内・海外)	なし
国語教師経験	なし	あり
教師経験	約 1 年数ヶ月	約 1 ヶ月間
これまでの実践内容	初級者に対する日本語授業	日本語母語話者への国語教育
これまでの実践形式	コミュニケーション重視	講義形式
教師観	教える人	生徒と対等がいい
活動型への思い	懐疑的	期待(教師観を叶える方法)

4　分析方法

本実践は，八木(2011)のエスノグラフィー手法を参考に分析を行なった。エスノグラフィーとは，フィールドでの出来事を研究者が直接参与参加しデータ収集する方法である(Brewer2000:10)。本研究では，実習生 A，B が自らの実習の参与観察を行い，その場に参加した参加者と実習担当教員がその分析結果について確認をとる形で進めた。そのため対話的自己エスノグラフィー（沖潮 2013）とも手法的に類似する。分析データは，(1)活動中のビデオ記録，写真，(2)実習の振り返りコメントと実習担当教員からのフィードバック，(3)教案と活動案，(4)フィールドノート，(5)振り返りの音声記録，(6)授業の最終レポートである。データは，本研究の共同執筆者である参加者 C と実習担当教員が，実習生 A，B の実習を参与観察した結果を補足的に分析に加えた。データの分析手順は，八木(2011:5)を参考にし，①コード化②カテゴリー化③ストーリー組み立ての順で行った。

5　分析結果

分析の結果，A からは「教えるか共に行うか」，「実践者のスキル」，「人間関係の深まり」，B からは「教師像の認識をめぐる二項対立・矛盾」，「教師像の認識の共存・超越」というカテゴリーが抽出された。

A においては，「教える存在」から「共に行う存在」へ，教師の役割に対する意識変容が見られ，活動型は教室内と教室外の交流の乖離を埋める活動になり得ることが示唆された。

B においては，活動型実習により，一方的な情報伝達役として決まった筋道に従う義務的教師観と，参加者との対等な関係である理想的教師観が自身に内在していることを認識した。そして，実践に従事するにつれて，活動型が 2 つの教師観のギャップを埋めることに気がつくに至った。

6　考察

A と B の分析結果の共通点は，活動型実習を通して，現実的に教師と生徒

が対等である「場」を用意できると考えた点である。

相違点は 2 点ある。1 点目は，教師観の変容である。A は「教える」存在から「共に行う」存在へ教師の役割の変容が見られたのに対し，B は義務的教師観と理想的教師観という 2 つの教師観について複層的な変容が見られた。これらの変容の異なりは，A が大学院生かつ教師経験者，B が学部生で教師経験がないなどの属性の異なりが影響していると考えられるが，こうした差が顕著になるというのはスキル獲得重視型の教育実習では起こらないのではないだろうか。よって，活動型実習は異なる背景を持つ実習生に対して変容の質は異なるものの，教師像の再考を促す可能性があるといえる。また，山本・細川（2014）では単層的変容であったが，A も B も実習の過程や振り返りの中で，複層的に意識が変容している点も重要である。

2 点目は，A から活動型が教室活動と教室活動外の交流の乖離を埋める可能性が示唆されたことである。これは，細川他（2022:171）や山本・細川（2014）に類似した結果であったが，より明示的に示されたといえる。

以上の 2 点の相違は，スキル獲得重視型の教育実習とは異なり，活動型という全人的な関わりを参加者全員に要求する言語活動であったが故に，顕在化したと思われる。

7　まとめ

本稿では，総合活動型日本語教育の実践を通じて，異なる背景を持つ実習生の意識変容の様相を明らかにすることを目的に，実習生の振り返りをエスノグラフィーによって分析を行なった。その結果，活動型実習は背景の異なる実習生にそれぞれ教師像の再考を促す可能性が示された。また，伝統的な教育実習と異なり，活動型によって教室が協働的な人間関係形成の場となり得ることが示唆された。

最も強調したいのは，教師経験の有無にかかわらず，活動型は異なる背景を持つ実習生それぞれに対して，教師像の再考を促すという意義があり得る点である。活動型を高等教育機関の日本語教育実習に取り入れることで，日

本語教育の多様な教師の在り方を模索する機会にもつながるのではないだろうか。

＜引用文献＞

沖潮（原田）満里子(2013)「対話的な自己エスノグラフィ―語り合いを通した新たな質的研究の試み―」『質的心理学研究』12, pp. 157-175.

小林ミナ(2017)「成熟した『ことばの使い手になる』」川上郁雄(編)『公共日本語教育学―社会を作る日本語教育学―』くろしお出版, pp. 202-207.

塩谷奈緒子・武一美・チャンジンハ(2025)「対話型日本語教室の意味と教師の役割―主体化，自由，対話の観点から―」『早稲田日本語教育学』38, pp. 71-81.

西村美保(2023)「プロジェクト型日本語教育実習における実習生の学び」『清泉女子大学人文科学研究所紀要』44, pp. 139-154.

細川英雄(2017)「学習者主体からことばの市民へポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新」『言語文化教育研究』15, pp. 58-66.

細川英雄(監修)，マルチェッラ・マリオッティ・市嶋典子（2022)『「活動型」日本語クラスの実践―教える・教わる関係からの解放―』スリーエーネットワーク.

八木真奈美(2011)「地域日本語教育をどのように記述するかー他者を理解する質的方法ー」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2011 年度日本語教育フォーラム.

山本晋也・細川英雄(2014)「『生きることを考える』ための実践研究―高等教育機関における教師養成のあり方をめぐって―」細川英雄・三代純平（編)『実践研究は何をめざすか：日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版, pp. 311-342.

Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.

Exploring the Impact of an Activity-Based Practicum on Trainee Perceptions of Language Teaching

: An ethnographic analysis by Japanese language teaching practicum students

Moeka KODA (Tokyo Metropolitan University)
Yoshiki SATO (Tokyo Metropolitan University)
Rawinan NIRAMOL (Tokyo Metropolitan University)
Makiko MATSUDA (Tokyo Metropolitan University)

Abstract

Integrated activity-based Japanese Language Education (hereafter referred to as Activity-Based Education) has progressed considerably in both theory and practice in recent years (Hosokawa et al., 2022). However, there remains a lack of reports on its implementation as part of Japanese language teacher training programs. This paper shows how trainees from various backgrounds changed through an activity-based teaching practicum (hereafter, the practicum).

The two trainees included trainee A, who had prior experience in Japanese language education and was initially skeptical of the activity-based education, and trainee B, who completed a Kokugo (national language) teaching practicum and believed in the equality between teachers and learners. An analysis of the trainees' reflection reports and records, utilizing an ethnographic approach (Yagi, 2011), revealed that trainee A recognized change in awareness of a teacher's role, while trainee B exhibited a multilayered change in their mindset regarding two underlying conceptions of teaching. Thus, we concluded that Activity-Based practicum encourages rethinking role of the teacher as a co-learner and reimagining classroom spaces to deepen human relationships.

初級学習者を対象とした
アニメ「で」学ぶ社会・文化コースの実践
―学習者へのインタビュー結果から見るアニメの活用意義―

小松　満帆（立教大学）

要旨

近年，日本語教育の現場でもアニメの活用実践が増えているが，アニメ特有の活用意義は未だ明確になっていない。本稿では，初級学習者対象のアニメを用いた社会・文化コースの履修者へのインタビュー結果から，日本語教育におけるアニメの活用意義を探る。コース終了後，アニメをほとんど観ない学習者 2 名に対して半構造化インタビューを行った結果，アニメを通しての日本についての学びに意義を見出しており，高い意欲を保持し，日本への学びを深めたことがわかった。また，初級でも日本語で行われる講義を理解し，活動に参加することで，自身の日本語でできることへの気づきと達成感を得て，自信を持ったことがわかった。一方で，テーマ選択の重要性，クラスメイトの協働，日本語力を総合的に向上させる工夫という課題も浮かび上がったが,アニメを用いた有益な授業活動の一案として提案したい。

【キーワード】日本語教育，初級学習者，アニメの活用意義，日本事情

Keywords: Japanese Language Education, Beginner-level learner, Significance of Utilizing Anime, Seminar on Japanese Culture and Society

1　はじめに

日本ポップカルチャーの世界での人気が拡大していく中，日本語教育においてもアニメを使用した授業活動が増加している。しかし，臼井（2017）は，日本語教育におけるアニメの使用に関して，アニメ特有の活用意義が不明瞭

である点を課題の一つとして挙げている。

筆者は立教大学日本語教育センター科目「演習 1」において，初級学習者対象のアニメと日本社会・文化との関わりを題材としたコースを行った。自身の過去の授業実践をベースに縦続的な実践を目指して設計したものであるが，その中で実施した学習者に対するアンケートから，アニメを用いた授業に対して非常に肯定的であることがわかった（小松 2025a, 2025b）。この結果を踏まえ，アニメに興味のない学習者はアニメの使用に対してどう考えているのかを探るべく，普段アニメを観ていない学習者に対して半構造化インタビューを行った。その結果を報告し，アニメ特有の活用意義について考察する。

2　コース概要とアンケート結果

立教大学日本語教育センターでは，初級レベルの学習者を対象としたコンテンツ科目として演習 1～3 という科目[1]を開講している。演習 1 は J2/J2S（初級中盤[2]）レベルの学習者を対象に開講され，アニメと歌をテーマに，それまでに身に着けた日本語を道具として，日本社会や文化について学ぶことを目標とし，日本語教員が授業を担当している。なお，具体的な授業内容については担当教員に委ねられており，学習者の日本語力は評価対象とはならない。授業での使用言語は主に日本語であるが，未習語彙や難しい説明部分については英訳の提示などのサポートを行い，必要に応じて学習者にも英語の使用を認めた。各回の授業は，教員による講義，ディスカッション，リアクションペーパーという流れで進め，日本語母語話者の大学生とのディスカッションを行うビジターセッションのほか，日本語での口頭発表も 2 回行った。詳細については小松（2025a, 2025b）を参照されたい。なお，授業で扱ったテーマは以下の表 1 に示す。

表 1：2025 年度演習 1 の授業内容

回	授業内容	回	授業内容
1	日本の社会史とアニメの関わり	8	コミケと推し活の経済効果
2	魔法少女アニメと女性像の変遷	9	アニメに見る社会問題

3	『千と千尋の神隠し』分析	10	アニメの役割語
4	アニメツーリズムの経済効果	11	アニメ・アフレコ活動
5	アニソンの変遷と音楽市場	12	アニメと食文化・インバウンド効果
6	発表準備	13	発表準備
7	発表：アニメの聖地巡礼地の紹介	14	発表：好きなアニメ・アニソンの分析

2025 年度の履修者数は春学期 10 名，秋学期 7 名であったが，学期中に行ったアンケートから，興味のあるアニメがトピックであることで高い意欲を持ち,「話したいことを日本語で発信することができる」機会を体験し, また, 初級学習者であっても自身の日本語力を駆使してアカデミックな内容を理解, 発信することで，自分の日本語力への気づき，自信と大きな達成感を得たことがわかった（小松 2025a, 2025b）。この結果を受け，普段アニメを観ない学習者の意識を探るべく，アンケートにて「普段アニメをあまり視聴しない」と回答した履修者 2 名に対し, 学期終了後に半構造化インタビューを行った。インタビューは，学習者 R（カナダ出身）と N（イギリス出身）にそれぞれ約 1 時間，オンラインで行った。

3　結果と考察

インタビュー結果から，①アニメを通して日本について学ぶ意義，②気づきと達成感，③コースを通しての高い意欲という 3 点が浮かび上がった。以下，回答の関連個所から，紙面の都合上，代表的な個所を抜粋し，考察する。

まず，回答者はいずれも授業内アンケートにおいて「アニメをほとんど観ない」と回答しているが，アニメについて知ることで日本そのものの理解に繋がった，アニメを観ないからと言ってその存在を無視することはできず，日本の主要メディアの一つであるアニメを理解することが日本の文化や社会を知ることに繋がる，という回答から，アニメを習慣的に観ていない学習者であっても，アニメという存在の重要性を鑑み，アニメを用いた授業活動に意義を見出していることがわかった。留学生の視点から，アニメが日本社会

の中で無視できないほどの存在感を持っていると語られており，日本社会・文化と強く結びつけて意識されている点が強調され，非常に興味深い。

表 2：アニメの活用意義に関する回答（原文ママ）

回答者	回答内容
R	・I learned a lot from the course. I think there was many aspects I didn't really consider which kind of opened my mind to anime…Things where there's more of a deeper meaning behind some motives or some cultural aspects that go into people's interests or develop different interests because of anime. That was very interesting to me. ・I think anime is so huge that it cannot be ignored in terms of Japanese culture and I think it can explain for a lot of reasons why Japan is the way it is.
N	・Because you don't watch anime or you might not have an interest in anime doesn't mean you shouldn't consider it, or you shouldn't at least acknowledge its presence because it is so integral to Japan as a media that I think you need to acknowledge it because otherwise your time in Japan would not be as I don't think you'd appreciate it as much because it's animated everywhere here. So, I think you really do need to acknowledge how important it is to Japan and its culture and society and so on because it really plays a major part of Japanese life.

次に，本コースの主要テーマである，アニメと日本社会・文化との関わりについては，いわゆる言語科目では一般的には扱われることのない内容である。しかし，だからこそ新たな学びを得たという回答から，言語科目だけではカバーしきれない学習者の興味やニーズに応える場を提供できたと言えるだろう。また，初級中盤というレベルであっても，持っている日本語を駆使して活動を行うことで，更なる日本語力および応用力の向上を感じ，自分の日本語でできることへの気づきを得たことがわかる。伝えたいことを自身の日本語力で発信する場として，有益であったと考えられる。

表 3：気づきと達成感（原文ママ）

回答者	回答内容
R	・I think it definitely pushed my listening ability a lot throughout the course, and I'm surprised how much I was able to understand so it gave me a little bit more confidence to listen and comprehend Japanese.
N	・In the seminar, it covered a lot more topics that we wouldn't cover in a language class to do with economy and sociology and stuff like that which is very interesting because that vocabulary is necessary.

	・…despite being J2 which isn't beginner but it's not advanced either, by speaking in Japanese only, I'm something about being only able to speak in Japanese, I'm only reading Japanese on the screen, it kind of made the progress I make feel more legitimate maybe that I could finally understand what I'm listening to and seeing on the screen and stuff like that.

最後に，クラスへの意欲については，いずれの回答者もクラスメイトとの協働について挙げている。アニメという楽しいトピックについてクラスメイトと話すことが楽しかったという回答から，クラスメイトと日本語で話すことへの高い意欲が読み取れるが，本コースでは，日本語レベルが同じ学習者のみが履修しており，日本語だけで話すという環境下でも，間違えることやわからないことを質問するということへの抵抗感が少なかったのではないかと推察できる。

表 4：コースへの高い意欲（原文ママ）

回答者	回答内容
R	・（クラスへの意欲について）Other than attendance, I think also making friends was also probably part of it because it's fun to talk with people.
N	・（同上）Just everyone's presence speaking to you about anime and Japanese things in general. Also, I think anime in general it's just fun thing to study and read.

4　まとめと課題

上記のように，学習者のインタビュー結果から，自身の日本語でできることが自覚していたよりも多いことへの気づき，自身の意見や考えを日本語で発信することができたという達成感とともに，日本語のレベルが近いクラスメイトとの対話，協働を通して，コースへの高い意欲を保持し，目標達成の満足感を得たことが明らかになり，本コースでの活動を肯定的に捉えていることがわかった。

また，本稿のリサーチクエスチョンでもある授業におけるアニメの活用意義については，アニメ視聴者である学習者からは肯定的な意見が多く挙がることが容易に予測できるが，アニメを普段視聴しない学習者であっても，その活用意義を見出し，肯定的に受け止めていることがわかった。ただアニメ

は楽しい，というアミューズメント面への反応ではなく，今や日本を代表するコンテンツとなったアニメが，日本社会・文化を理解するための有益な題材であると考えていることから，授業においてアニメを活用することには一定の意義があると考える。

学習者の関心やニーズに合わせたテーマの選定を行うこと，学習者同士が協働できる空間を作ること，話す・聞く以外にも日本語力を総合的に向上させるための活動の工夫など課題は挙げられるが，アニメを用いた授業活動の一案として提案できると考える。今後も，アニメの活用意義を更に探究するべく，縦続的に実践を重ねていきたい。

＜注＞

1. 各対象レベルは演習 1：初級中盤，演習 2：初級後半，演習 3：初中級および中級初めとし，テーマは演習 1：アニメと歌，演習 2：漫画とドラマ，演習 3：詩と小説と設定されている。
2. 「動詞や形容詞の基本的活用ができ，基本的な語彙を 500 語程度習得していて，それを使って日本語で話したり，書いたりすることができるレベル」（CJLE 公式サイトによる）。J2 は週 5 日，J2S は週 3 日のインテンシブコースである。

＜引用文献＞

臼井直也（2017）「日本語教育におけるアニメーション研究のこれまでとこれから」『東京外国語大学日本語研究教育年報』21, pp. 103-117.

小松満帆（2025a）「アニメをテーマとした初級学習者対象の日本社会・文化コース：学習者がアニメを通した学びに期待すること」『日本語・日本語教育』8, pp. 145-160.

小松満帆（2025b）「アニメ『で』学ぶ日本社会・文化コースの実践－初級日本語学習者の日本語力向上への気づきに着目して－」『日本語教育方法研究会誌』31(2), pp. 118-119.

Practical Report of the Japanese Society and Culture Course "Using" Japanese Anime for Beginner-level Learners

: The Significance of Using Anime as Seen from the Results of Interviews with Learners

Maho KOMATSU (Rikkyo University)

Abstract

Nowadays, anime-based classroom practices are becoming more common in Japanese language education. However, the specific significance of using anime is still unclear. We report on a society and culture course offered to beginners, which aims to use the Japanese language already learned to learn about the relationship between anime and Japanese society academically. Based on the results of interviews with the students, we discuss the students' attitudes toward classes using anime and the learning effects for beginners. After the course, we conducted semi-structured interviews with two students who do not normally watch anime. The results showed that even students who do not normally watch anime found meaning in learning about Japan through anime, maintained a high level of motivation throughout the course, and deepened their learning about Japan. It also became clear that even at the mid-beginner level, students were able to understand lectures given in Japanese and participate in discussions and oral presentations, which gave them the realization and sense of accomplishment that they were able to achieve more with their Japanese language skills than they had realized, and helped them to gain confidence. However, issues also emerged, including the importance of choosing a topic, collaboration with classmates, and the need to devise activities to improve Japanese language skills overall, we would like to propose this as one idea for a useful classroom activity using anime.

災害時の異文化摩擦を考える

―クリティカル・インシデントを用いた授業実践の試み―

徳井　厚子（信州大学）

要旨

本研究は，日本人大学生を対象に行なった「災害時における異文化摩擦」をテーマにしたクリティカル・インシデントを用いた実践報告である。クリティカル・インシデントとは，文化的相違に起因する摩擦の事例を用いる異文化トレーニングの一つである。当実践では，災害時の避難所での食事に関する日本人と外国人の摩擦の事例を読み，「何が問題か」「当事者の気持ち」「どのようにすれば問題解決できるか，あるいは事前に避けることができるか」について各自考え，その後グループで共有し意見を交換した。当実践の効果として，学生の自由記述式のふり返りを分析したところ，「当事者の心情面の理解の深まり」「状況や場面の具体的な理解の深まり」「摩擦の原因についての理解の深まり」「支援者・被支援者を超えた視点からの解決策」が見られた。

【キーワード】災害，異文化摩擦，クリティカル・インシデント

Keywords:　disasters, cross-cultural friction, Critical Incident

1　はじめ

現在，世界各地で様々な災害が起きているが，災害時には外国人住民は情報弱者となる等，社会から孤立しがちである。特に災害時には平時とは異なり，予測不能な状況の中，人々の心情も平時と比較し，不安な状況であると予想できる。このような災害時における異文化摩擦は，平時と比べ，より深刻であるといえるだろう。「全ての人が安全に安心して暮らすことができる社

会」（外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議 2002）[1]をつくるためには，災害時における異文化摩擦に対応していく力の育成が必要であろう。

本稿では，災害時における外国人とのコミュニケーションで生じる異文化摩擦の解消を目的とするためのクリティカル・インシデントを用いた授業実践について報告する。

2　クリティカル・インシデントとは何か

クリティカル・インシデントとは，文化的相違に起因する摩擦の事例を用いて行う異文化トレーニングの一つであり，事例とそれに続く質問で構成される（Wight 1999）。クリティカル・インシデントの目的は，「文化的違いを明確にし，参加者が同様の場面でより適切な行動ができるよう支援すること」である（Wight 1999）。

災害時の異文化摩擦の解消を目的とした実践でクリティカル・インシデントを用いた理由としては，事例をもとに考察することで，当事者や当事者を取り巻く状況をより深く理解できるのではないかと考えたためである。

3　実践の概要

本研究で扱う実践「災害時の外国人とのコミュニケーション」は，日本国内の教育学部における選択科目として開講している「多文化教育方法論」の授業の 1 コマ（100 分）の中で行ったものである。当授業は，「多文化社会について理解するとともに他者と協働して教育活動をつくる社会的スキルを養う」ことを目的としている。本授業では，本稿で報告する「災害時の外国人とのコミュニケーション」の実践の他，「日本の外国人政策」「在住外国人の抱える悩み（アンケート分析）」「言語サービス」「やさしい日本語」「外国籍児童生徒の教育」「日系ブラジル人の歴史」「報道に見る外国人」等を扱っている。

本実践（災害時の外国人とのコミュニケーション）の内容は，以下の通りである。

まず，以下の事例を読み，その後，事例についての以下の三つの質問について個々に考えた後，グループで共有しディスカッションを行った。

事例

A さんは，地域のコミュニティのリーダーのような役割をしています。先日大きな地震があり，避難所での生活をすることになりました。同じ避難所に，インドネシアから来た人たちも一緒に生活をすることになりました。地震の翌日，同じコミュニティの知り合いと一緒に炊き出しをすることになり，「みんなできるだけ栄養バランスがよく取れるように」と考え，野菜や豚肉の入った豚汁をたくさん作りました。たくさんの人が喜んで食べてくれましたが，インドネシアのグループの人たちがその豚汁を食べてくれません。

A さんはインドネシアの B さんに豚汁をすすめましたが，B さんは「私は豚肉がダメです」と言って受け取りませんでした。私は「せっかく栄養も考えて作ったのに」と残念に思いました。「多分日本人の作ったものは安心して食べられないのだろう」と不審に思いました。

そのうち，避難所の日本人の間で「インドネシアの人は日本人の作ったものを信用して食べてくれない。外国人は日本人のことを信頼していない」という噂が立ち始めました。B さんは，A さんに会うといつも不安そうな顔をして通り過ぎるようになりました。

質問

1　この事例では何が問題になっているでしょうか。

2　A さんはどんな気持ちでしょうか。また，B さんはどんな気持ちでしょうか。

3　どのようにすれば問題解決できるでしょうか。また，どのようにすれば事前に問題を避けることができるでしょうか。

3　実践のふり返りにみる学生の「気づき」

では，学生はこの実践を通じてどのような気づきがあったのだろうか。本

実践の終了時に「(当日の) 授業をふり返って考えたこと，感じたこと」について自由記述でのふり返りを行った。

これらの自由記述式のふり返りに見る学生の「気づき」を「心情面」「行動面」「関係性」「コミュニケーション」にカテゴリー化したところ，表 1 の通りとなった。

表 1：授業のふり返りにみる「気づき」

カテゴリー	気づき
心情面	当事者の立場からの安心の意味づけ 当事者の立場からの共感の意味づけ 当事者の立場からの災害時の具体的な心情 言葉の壁と心の壁の関連性 偏見で生じる助け合いの妨げ 偏見やステレオタイプで生じる誤解による関係悪化 自己に内在する偏見 思いやりの必要性 脱カテゴリー化の必要性
行動面	当事者の立場に立ったトラブルの具体的な形成過程 予想される問題の対処 避難所の対応の難しさ 励ましの必要性 サポートの必要性 協力し合うことの重要性 共に対応する行動力の必要性 一緒に行うことの重要性 ツールの活用スキルの必要性
関係性	当事者の立場に立った関係構築の必要性 良い関係構築の必要性 日常的な関係構築の重要性

	日常的な交流の必要性
コミュニケーション	災害時での見知らぬ人とのコミュニケーションの難しさ 災害時の異文化接触でのプラスのコミュニケーションの難しさ 災害時での積極的なコミュニケーションの必要性 地域での日常的なコミュニケーションの重要性

4　考察

災害時の異文化摩擦を考える実践においてクリティカル・インシデントを用いた効果としてどのようなことが挙げられるだろうか。前章で述べた学生の「授業のふり返りにみる気づき」をもとに，考察する。

まず,「心情面の理解の深まり」が挙げられる。例えば，ふり返りシートでは心情面に関する気づきが多く見られた。クリティカル・インシデントを用いることにより，災害時の異文化摩擦における人々の心情面をより深く理解しようとする態度が育成されたといえよう。

次に,「当事者の立場からの理解の深まり」が挙げられる。例えば，当事者の立場から安心や共感の意味づけを行ったふり返りが見られた。事例を用いることで，より当事者に近い立場に立ち心情面を理解しようとする態度が育成されたといえよう

また,「状況や場面の具体的な理解」が挙げられる。例えば「トラブルの具体的な形成過程」についての気づきがみられた。クリティカル・インシデントで具体的な場面を設定したことで，より具体的に出来事を把握しようとする態度が育成されたといえよう。

また,「摩擦の原因についての理解の深まり」が挙げられる。例えば「偏見やステレオタイプで生じる誤解による関係悪化」のように，摩擦の原因について深く理解しようとする態度がクリティカル・インシデントを用いることで育成されたのではないかといえる

また,「異なった支援を超えた視点からの解決策」が挙げられる。例えばふり返りから「共に対応する行動の必要性」についての気づきが見られた。「支

援者/被支援者」を超えた立場からの視点といえる。クリティカル・インシデントで用いたことで，異なった立場を超えた視点から解決しようとする態度が育成されたといえるだろう。

今回は一実践の報告であるが，クリティカル・インシデントを用いたことで，災害時の異文化摩擦を考えるために効果的な実践ができたのではないかと考える。

＜注＞

1. 『外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ』の「目指すべき外国人との共生社会のビジョン」で示された三つのビジョンのうちの一つとして，「これからの日本社会を共につくる一員として外国人が包摂され、全ての人が安全に安心して暮らすことができる社会」が挙げられている。

＜謝辞＞

本稿は，JSPS40225751 の助成を受けて行ったものである。

＜引用文献＞

外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（2022）『外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ』, p3.

Wight, A. (1999). Cross-cultural analysis as a training tool. In S. Fowler & M. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 2). Intercultural Press.

Cross-cultural Friction in Times of Disaster
: Classroom exercise using the critical incident approach

Atsuko TOKUI (Shinshu University)

Abstract

In this paper, the author reports on a classroom exercise conducted with Japanese university students using a critical incident approach to address the theme of cross-cultural friction at times of disaster. The critical incident approach is one form of cross-cultural training that uses examples of friction caused by cultural differences. The aim is to increase participant's awareness, clarify cultural differences, and enable participants to behave more appropriately in similar situations (Wight, 1995).

In the exercise, students first read about a case of cultural friction between Japanese and foreigners in relation to meals at evacuation centers during a disaster, and were the given time to consider the problems, the feeling of those involved, and potential solutions or means of avoiding the problems from arising. They then shared their thoughts with the group and exchanged views.

Analysis of student's open-ended reflections revealed insights that they had gained in relation to "deeper understanding of feelings of those involved at times of disaster," "deeper understanding of specific situations and scenarios," "deeper understanding of the causes of friction," and "solutions from perspectives beyond those giving and receiving support."

日本語教育専攻で学ぶ大学院生の複言語主義の探究

―日本語教師を志す留学生の言語レパートリーから―

マルキン　舞（昭和女子大学大学院研究生）

要旨

本研究では，日本語教師を志す学生が自身の言語レパートリーをどのように捉えているかを明らかにするとともに教師養成における複言語主義の洞察を得る方法を探った。日本の日本語教育専攻で学ぶ大学院生 5 名を対象に人型のアウトラインに自分といろいろな言語の関係を描き，その描画（言語ポートレート）を用いてグループで対話を行った。本稿では留学生 A さんを取り上げる。グループ対話，インタビューの語り，振り返りシートの記述から言語レパートリーに関する内容を分析した結果，A さんは言語資源の豊かさや創造的で柔軟な言語使用に強みと価値を見出していることがわかった。また，言語資源としての日本語に将来の日本語教師としての自信と意欲が表された。対話により自己と他者の複言語性を認識し，多様性への理解が深まったことから教師養成に応用できる可能性も示された。

【キーワード】言語レパートリー，言語ポートレート，対話，教師教育

Keywords: linguistic repertoire, language portrait, dialogue, teacher education

1　はじめに

複言語主義では一人の話者の中にあるさまざまな言語を資源として包括的に捉えた言語レパートリーに注目している。この考え方に基づくと，日本語教育は学習者の日本語を育むことにより学習者の言語レパートリー全体を豊かにする教育であると言えよう。日本語教師においては「まず教師が学習者一人ひとりのことばを観察しようとする態度を涵養する必要がある（奥村

2023:50)」ことから，教師養成において自他の言語レパートリーを尊重する態度を育成することが必要である。相互尊重の態度を高めることは複言語主義における教師教育の中心とされ，教師養成では他者との対話によって多様性への理解を深めることが奨励されている（欧州評議会現代言語センター2007)。そこで本研究では，日本語教師養成で学ぶ大学院生の言語レパートリーを明らかにするとともに，教師養成における複言語主義の洞察を得る方法，特に対話を重視した方法を探ることを目的とする。

2　先行研究

言語レパートリーに関する研究では，人型のアウトラインの中に自分といろいろな言語の関係を描く言語ポートレート（以下 LP と称す）が用いられている（岩﨑 2021 ほか)。英国の外国語教育専攻の大学院生らの言語レパートリーについて LP を用いて調査した Coffey（2015）は，言語教師養成プログラムは学生らが自身の生きた言語との主観的な関わりを促進する空間を提供する必要があると述べている。日本国内の日本語教育副専攻の講義を受講している大学生を対象に LP を用いた実践授業を行った三輪 ・毛利（2024）は，自身の言語レパートリーを振り返る活動が言語・文化的に多様な人と共に生きるために必要な寛容な姿勢や価値観を形成するための有効なツールとなり得ると述べている。これらの研究は言語教師養成課程の学生らの言語レパートリーを明らかにし，教師養成における LP 使用の有効性を示したものの，参加者同士の対話は行われていないことから対話を含んだ LP の活動が自他の言語レパートリー及び多様性への理解を深める活動となり得るか検証する必要がある。そこで本稿では LP を用いてグループでの対話を行う活動を「言語ポートレート活動」と定義し，日本国内の日本語教育専攻で学ぶ大学院生は自らの言語レパートリーをどのように捉えているかを課題として設定した。

3　分析方法

日本国内の日本語教育専攻で学んでいる大学院 1 年生 5 名（内 4 名が留学

生）を対象に言語ポートレート活動を実施した。本稿では留学生 A さんについて述べる。(1) 自宅にて LP を描く，(2) B さん（A さんと同じ専攻で学ぶ留学生）とお互いが描いた LP について対話をする，(3) 自宅にて振り返りシートを記入する，(4) 筆者による半構造化インタビューを行う，の流れで実施した。LP，グループ対話（49 分），インタビューの語り（52 分），振り返りシートの記述から参加者の経験や主観的な視点を重視し，言語レパートリーに関する内容を分析した。また，対話とインタビューの文字化資料からワードクラウド [1] を作成し，A さんが語りの中で強調して語りたかった出来事や経験を筆者が取り上げているかを確認しながらデータを分析した。

4　結果と考察

図 1 は A さんが描いた LP である。これをもとに B さんと対話を行った。B さんとの対話及び筆者とのインタビューにおいて，A さんは，①自身の心の支えである韓国語とのつながり，②日常生活における「韓本語（かんぽんご）」や日本語の言語使用，③言語能力，④言語学習経験と学習観，⑤国家や方言の名前がついた朝鮮半島における言語への気づき，⑥日本語教育へたずさわることへの意欲などを語った。図 2 はインタビューにおける筆者との対話から作成したワードクラウドである。ワードクラウドにも示されているとおり，「韓本語」「韓国語」「日本語」「ゼロ語 [2]」が特徴的であった。特に「韓本語」の存在は A さんの言語レパートリーの中で欠かせない言語資源であることがわかる。

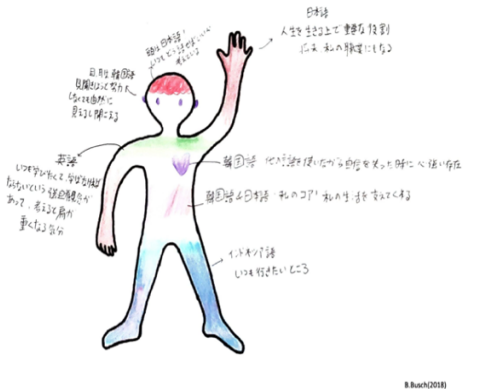


図 1：A さんが描いた言語ポートレート

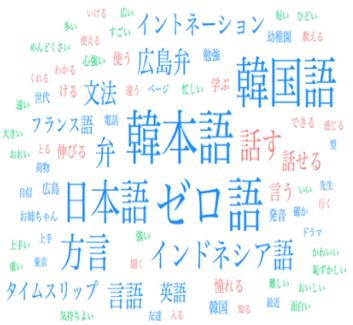


図 2：ワードクラウド

4.1　「韓国語　他の言語を使いながら自信を失った時の心強い存在」

A さんが「ハート」に描いた「韓国語」は「外国に住んでいるから，他の言語使いながら，自信を失った時の私の心強い存在」である。日本社会における外国人の日本語能力に対する固定概念から，「私バカじゃないのに」「幼稚園」の子どものように扱われるなどして，自信を失った時の心の支えとなっていることがわかった。

4.2　「韓国語＋日本語　私のコア　私の生活を支えてくれる」

A さんは「私のコア，私の生活を支えてくれるのは韓国語と日本語」と語っていることから，韓国語と日本語が A さんの生活を支える「コア（芯）」であると捉えていることがわかった。特に「韓本語」について強調して語った。韓本語は，日本語の語彙，韓国語の語彙，「日本語でもない」「韓国語でもない」語彙などを混ぜて使用している，A さんの「韓本語」をわかってくれる夫や友人との共通語である。また，日本語の敬語を相手に「悪く言いたい時」に使用したり（「はーいはい，申し訳ありませんねー！」），感情を「強く話す時」に広島方言を使用したり（「今，忙しいけん！」）していると述べ，「韓国語でないから，言います」と韓国語では伝えきれない感情を多様な日本語を使用してそのニュアンスを伝えていると述べた。A さんは，「両言語を使えるっていうのが，ニュアンスの差まで言える」，「一つの言語だけでは，こんなに細かくニュアンスを表せない，でも２つあるから，もうちょっと細かく表せられる」と「両言語使える」ことの強みを自信をもって語った。そのような中で，言語能力の総量を一定と捉え日本語を学ぶと韓国語が衰退する感覚も表現した。「日本語もペラペラになっていない」，「今は韓国語は小学生（レベル），日本語は幼稚園（レベル），ははは一な感じでもうゼロになっちゃいました」という語りからは，自身の言語レパートリーを豊かな言語資源としてはなく，互いが競い合う単言語の寄せ集めと捉えている様子が見受けられた。

4.3　「日本語　人生を生きる上で重要な役割　将来私の職業になる」

A さんは，来日後大学院進学までの二年間独学で学んできた日本語の学習を肯定的に捉えていることがわかった。修士課程を終えたら今まで学んでこ

なかった文法の知識を含めて教えるための日本語を専門的に学びたいと述べた。「教えるための日本語を勉強したら，結構強みはある」という語りからも将来の日本語教師としての意欲と自信の両方が見受けられた。言語学習の経験から明確な言語学習観をもち，日本語が初めて成功した言語だと自信を持って語った。教師として教えるための新たな日本語の学びや他の言語にも挑戦してみたいと将来に向け広がる言語レパートリーへの期待が見受けられた。

5　まとめ

A さんは，本活動を通し，言語資源との感情的な結びつきや日常生活における言語使用などについて B さんと語り合った。「英語ができない人ってバカ」という韓国社会の雰囲気から英語学習が「強迫観念」だという語りや日本社会の外国人に対する固定概念から自身の日本語を幼稚園レベルだという語りがあったものの，言語資源の豊かさやその境界線のない創造的で柔軟な言語使用に価値を見出していることがわかった。言語資源としての日本語には将来の日本語教師としての自信と意欲の両方が表された。活動の振り返りから複言語を言語ポートレートに表現できる喜び，個人的・文脈的また留学生という集団内における言語的多様性への肯定的な気づきが示された。

以上より，普段の言語使用や言語資源が LP に色付けられた言語だけではないことを認識できたことから，対話を重視した言語ポートレート活動が自己の複言語性への理解を深めるきっかけとなったことがわかった。自己の複言語性を受け入れ対話をすることが，他者の言語レパートリーを尊重し，その多様性を受け入れる寛容な態度へとつながる可能性が示された。本研究の結果から，教師養成の場が日本語教師を志す学生が自他の言語レパートリーに価値を見出せるような学びの場となることが必要であると言えよう。

6　おわりに

本研究では，LP に参加者同士の対話を取り入れることで，日本語教育を学ぶ大学院留学生 A さんの言語レパートリーを明らかにした。今後，言語ポートレート活動が複言語主義の洞察を得る方法として教師養成や現役教師の研

修に具体的にどのように応用できるか調査を重ねていきたい。

＜注＞

1. 蕪木他（2021）を参考にした。

2. 「ゼロか国語」「ゼロ語」の「ゼロ」とは，数字の「0」を表す。

＜謝辞＞

本研究の遂行にあたり多くの方々にご指導，ご協力を賜りました。指導教員である近藤彩先生には多大なるご指導とご鞭撻をいただきました。ここに深謝の意を表します。調査にご協力くださった皆様にも深く感謝いたします。

＜引用文献＞

岩﨑典子（2021）「言語ポートレートから見る多層アイデンティティ–『アイデンティティの戦争』から複言語使用者へ」三宅和子・新井保裕（編）『モビリティとことばをめぐる挑戦』ひつじ書房，245-267.

奥村三菜子（2023）「日本語教育と複言語教育の接続－日本語教育にもたらす課題とインパクト－」西山教行・大山万容編『複言語教育の探究と実践』第 3 章，pp.39-57

蕪木絵美・舘久里恵・池田玲子・安延久美（2021）「コロナ禍における国際交流の新たな取り組み」『鳥取大学大学教育研究年報』26, 22-32.

三輪聖・毛利貴美（2024）「日本語教育副専攻科目における言語ポートレート活動の導入と実践から見えてきたこと」『ヨーロッパ日本語教育』27, 568-573.

Coffey, Simon. (2015). Reframing Teacher's Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits. *The Modern Language Journal, 99* (3), 500-514.

European Centre for Modern Language of the Council of Europe. (2007). Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education - A training kit LEA. Retrieved September 14, 2025, from https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/LEA-EN.pdf

Exploring Plurilingualism in Graduate Students in Japanese Language Education

: Through the narrative on the linguistic repertoire of an international student aspiring to be a Japanese language teacher

Mai MALKIN (Research Student, Graduate School of Showa Women's University)

Abstract

As plurilingual education aims to enrich learners' holistic linguistic repertoire, this study sought to clarify how prospective Japanese language teachers perceive their own linguistic repertoire, and to explore approaches for gaining insights into plurilingualism in teacher training. Five graduate students participated in a 'dialogue on language portrait' activity - visually representing their linguistic repertoire through drawings and engaging in subsequent group discussions. Employing qualitative approach, the narratives from the group discussion, individual interviews and reflective sheet descriptions were analysed thematically.

The analysis revealed that Student A found emotional support in 'South Korean', recognized the strength and value of creatively using her rich linguistic resource while expressing a sense of competition between languages when treated it as separate language abilities. She viewed Japanese language as an important resource for her future career and life, demonstrating confidence and willingness in her Japanese. The result revealed her joy in expressing plurilingualism, and positive awareness of individual, contextual linguistic diversity of her own and within a group. Through a dialogue with others, she became aware of self- and others' plurilingualism and were encouraged to reflect on the concept of diversity. These findings suggested the potential effectiveness of a dialogue-focused language portrait activity as a method for deepening the understanding of plurilingualism.

留学生を包摂する大学コミュニティで
日本語教員はいかにメディエーターであるか

松本　明香（東京立正短期大学）

要旨

「仲介」の概念は，留学生を受け入れる大学コミュニティでも重要なものとなる。本稿は，大学で唯一の日本語常勤教員 S 先生のライフストーリーを通じ，日本語教員が専門教員を留学生へとつなぐメディエーターとしての役割を果たす姿を描く。S 先生は専門教員の留学生対応の意味を理解しつつ，留学生への意識化を促し，情報を伝える「『つなぐ』ための実践」を執り行っていた。そして日本語教員がメディエーターとしての役割を果たす意味とは，学習者にとってのことばの難しさを捉え，言語的マイノリティとマジョリティ双方の文脈を理解し，関係性の中で現実を把握すること，そして自己省察を通じて相対化することにあるという見解を述べた。

【キーワード】日本語教員，大学，留学生，包摂，メディエーター

Keywords: Japanese language teacher, university, international students, inclusion, mediator

1　問題意識

近年，仲介（mediator）の概念は言語教育研究において注目されている。CEFR-CV（2020）では，テキストの仲介のみならず，概念の仲介，コミュニケーションの仲介へと範囲が拡張され，議論の可能性を広げている。一方コスト＆カヴァリ（2019）は，より社会的な視座から仲介を論じる。こうした仲介能力が求められるのは，言語学習者だけでなく，彼／彼女たちを迎え入れ

るホスト側の人間にも必要な営為であるとの議論も生まれている（松岡 2024 等）。

本稿では，特に大学という教育コミュニティにいる日本語学習者の側面をもつ留学生に関する問題に着目する。日本国内の大学に正規生として在籍する留学生は，多くの日本人学生に包摂されながら学生生活を送るが，そこで留学生が十全的にコミュニティに参加できているかという点には疑問が生じる。このような制度的，形式的な包摂状態に批判的思考をめぐらし，そうした大学の日本語教員は，留学生の包摂に関与する日本語教育以外の専門分野を持つ教員（以下，「専門教員」）をいかに留学生の文脈につなぐメディエーター（古屋 2015）としての役割を果たすかを，日本語教員のライフストーリーから検討する。

2　研究目的

本稿は，日本国内の大学で留学生対象の日本語教育を担当する日本語教員による，留学生に対応する専門教員を留学生の文脈へとつなぐプロセスを明らかにし，そこでのメディエーターとしての日本語教員の役割を議論することを目的とする。

3　T 大学で留学生に日本語教育を実践する S 先生のストーリー

本調査の協力者は，日本国内の芸術系単科大学であり，学生数約 1300 人の小規模な T 大学に常勤教員として勤務する S 先生である。本稿では S 先生に行ったライフストーリー・インタビューから，T 大学での日本語教育活動に焦点を当てる。T 大学で留学生は多数の日本人学生に包摂される形で授業を受け，日本語の授業以外は日本人学生と同じ条件で授業を受ける。留学生への配慮は各教員の裁量に依る。T 大学で留学生対象の日本語教育を担当する常勤教員は S 先生のみであり，このポストに就くのは S 先生が初めてである。

S 先生は，大学院修士課程修了後，約 20 年間複数の大学で非常勤教員を経験し，2010 年代後半に常勤教員として T 大学に着任した。以下は，そうした

S 先生の語りから作成したストーリーである。

3.1　T 大学着任後の専門教員たちとの相互行為のストーリー

S 先生は T 大学着任後，専門教員たちと留学生に関する情報の共有のための「話し合いのセッション」を実施した。そうした中で専門教員たちの留学生への対応の違いに「温度差」を感じた。留学生の存在に留意する教員もいれば「まあなんとかやってるみたいですよ」としか言わない教員もいた。

他の教員の中には，留学生が個別指導を受ける際の態度について S 先生に苦言を呈してくる者もいた。それについて S 先生は「日本の学校教育としてはこういう感じあるべきスタイルがあって，特に〇〇（T 大学で特化する芸術系の学術名）の先生ってのは徒弟みたいなところではあるから，こうするべきスタイルってあるのはわかるんだけど」と語った。

また，全学生対象の重要なアナウンスが，学生達の私語によって留学生には聞き取りにくかったことがあった。この時 S 先生は，アナウンスをした教員に「留学生は，このアナウンスだけだったら伝わりませんよ」と伝えた。

3.2　コロナ禍での専門教員との相互行為のストーリー

2020 年になり，オンライン授業が開始された。オンライン授業開始に際して，S 先生は一人の専門教員から，留学生が参加するオンライン授業において留意すべき点を尋ねられた。留学生は対面授業では周囲の様子を見て自分が何をすべきか見当をつけていたのに対して，オンライン授業ではそれができなくなる。S 先生は，指示は表示してわかりやすくするように等，教員の留意点をポータルサイトで全教員に向けて発信した。

実技系授業がある T 大学では，2020 年 6 月にオンライン授業を終了させ全面的に対面授業に切り替えようとした。しかしビザの関係で来日できない留学生がいるため，S 先生は日本語の授業についてはオンライン授業の継続を認めるように大学執行部に訴えた。T 大学執行部は S 先生の訴えを聞き入れ，S 先生は少数派となる留学生に関して大学側に受け入れてくれる土壌がある

と評価した。また，S 先生は大学側が日本語教育に求める役割を，「(留学生が）十全的に学生生活ができるためのお手伝い」，「お世話係」と考えているとし，S 先生自身もそれについて「割り切って」その役割を果たした。

4　留学生を包摂する T 大学で，S 先生はいかにメディエーターであるか

ここまでに語られた S 先生の T 大学の専門教員に向けて遂行された営為を，①専門教員が抱く留学生対応観を「うけいれる」，②専門教員の意識が留学生に向かう活動へと「いざなう」，③専門教員に，留学生の日本語学習状況や社会状況の情報を「つたえる」に整理できる。S 先生は留学生といる日本語教育の文脈において日本語教育活動を遂行するだけでなく，自身の「(留学生が）十全的に学生生活ができるためのお手伝い」という役割を果たすという目的のために，留学生対応に不慣れな専門教員といる文脈へと頻繁に移動し，①から③の営為を行っている。このような文脈間の移動の軌跡を描きながら，S 先生は T 大学において自身の日本語教員の役割を果たし，そして日本語教育実践を展開させている（図 1)。こうした①から③の営為のうち，②「いざなう」と③「つたえる」は実質的に専門教員の意識を留学生に向けるものとなり，両者を「『つなぐ』ための実践」と言えるだろう。しかしこれらを支えるのは①の，日本語教員の S 先生が他の専門教員の留学生対応の意味と出会い，それを「うけいれ」，たとえそれらに共感できなくとも自身の中で咀嚼し，その意味を理解する営為である。つまり図 2 のように，「『つなぐ』ための実践」とは，日本語教員自身が留学生対応に不慣れな専門教員なりの留学生対応の意味を理解しなくてはなし

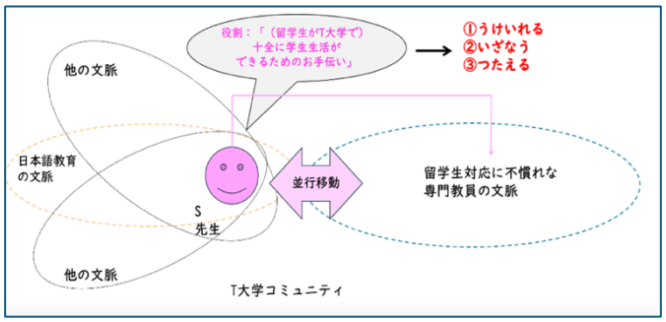


図 1：文脈間の移動をしながら展開する S 先生の日本語教育実践

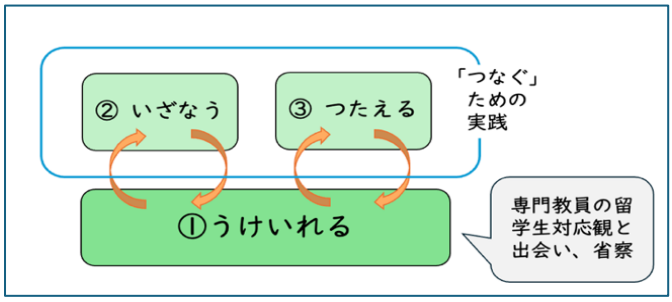


図 2：S 先生による営為の三つのタイプの関係

得ない。また,「『つなぐ』ための実践」を経て,①の専門教員たちの留学生対応観を「うけいれる」営為も変容している。

5　留学生を包摂する場で日本語教員がメディエーターとなる意味とは

S 先生のメディエーターたる姿は 4 で捉えたが，ホストパーソンと留学生とをつなぐ役割は日本語教員だけが担うというものではない。例えば大学内では，留学生担当の職員や，留学等で自らがマイノリティとなった経験を持つ教員もこの役割を担える可能性はある。では，留学生を包摂する場で，日本語教員がメディエーターの役割を果たすのはなぜか。以下では，四つの点から日本語教員だからこそ果たすメディエーターの役割を検討する。

（1）日本語学習者にとってのことばのハードルの諸相を認識する

日本語学習者にとって難しいことば，母語話者にとってその難しさの感知し難さを認識し，ことばの橋渡しをする者となりうる。

（2）言語的マイノリティ，マジョリティ双方の文脈を知る

S 先生は留学生の文脈のみならず，留学生に対応する専門教員の文脈についても知り得ていた。このように，専門教員が留学生への対応に関心を寄せていなかったり，対応の仕方に戸惑ったりすることも把握しているからこそ，日本語教員は仲介の有用性を発揮しうると思われる。

（3）ことばを通して作られる関係性の中で，社会的現実を把握する

S 先生は全学生に向けられたアナウンスが留学生にはキャッチできていないことを捉えていた。このように，日本語教員は大学コミュニティが留学生を包摂していながらも，留学生の存在が網の目から取りこぼされる実態を捉えることが多いのではないだろうか。日本語教員は，人と人の相互作用によって構成される社会的現実にアンテナを張れる存在と言える。

（4）自らの仲介活動を省察し，他の教員たちの留学生対応に，自身の教育活動における現実を相対化する

S 先生は専門教員が抱くそれぞれの留学生対応に出会い，そこで専門教員を留学生へと「『つなぐ』ための実践」を実行していた。この場でその専門教

員なりの留学生対応と S 先生自身の日本語教育実践との関係性を相対化する省察を行なっていた。

6　おわりに

共生社会の実現に向けて，言語教員がメディエーターの役割を果たすことには異論はないだろう。しかしその実態についての議論は端緒についたところである。今後，誰と誰をいかにつなぐかだけでなく，そのために日本語教員自身が誰と誰をいかにつながるかを考慮した検討も必要になるだろう。

＜謝辞＞

本研究は科研費研究事業（24K03997）代表者：松本明香）の助成を受けております。

＜引用文献＞

ダニエル，コスト・マリザ，カヴァリ（2019）（姫田麻利子 訳）『教育，移動，他者性　学校のメディエーション機能』（欧州評議会 2015 の日本語訳）大東文化大学語学教育研究所.

古屋憲章（2015）「日本語教師は教室外日本語学習環境整備にどのように携わったかーメディエーターとしての日本語教師」『The 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS』pp. 28-38,Department of East Asian Studies, Princeton University.

松岡洋子（2024）「災害時に求められる『仲介』とはー移民受け入れ社会の仲介を考える」大木充・西山教行（編著）『CEFR-CV の「仲介」と複言語・複文化能力』第 3 章,pp. 69-87,凡人社.

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

How can Japanese Language Teachers act as Mediators in a University Community that institutionally includes International Students

Haruka MATSUMOTO (Tokyo Rissho College)

Abstract

The concept of mediation has also become essential within university communities that host international students. This paper, through the life story of S teacher—the only full-time Japanese language teacher at University T—depicts how Japanese language teachers play the role of mediators who connect subject-matter faculty with international students. While understanding subject-matter faculty members' perspectives on engaging with international students, S teacher carried out practices of "connecting" by raising their awareness and conveying information to the students. Based on these considerations, the significance of Japanese language teachers acting as mediators can be summarized in the following four points:

(1) recognizing the various aspects of linguistic barriers faced by Japanese language learners;

(2) understanding the contexts of both linguistic minorities and majorities;

(3) grasping social realities within the relationships constructed through language;

(4) reflecting on one's own mediational activities and relativizing one's educational practices in relation to how other faculty members engage with international students.

言語ポートレートを介した対話がもたらす気づき

―聞き手側の意識の変容に注目して―

毛利　貴美（岡山大学）

要旨

筆者は，日本語教育副専攻コースの複言語・複文化教育に関する科目において，言語ポートレート[1]の活動を取り入れ,LMS 上で説明する実践を取り入れてきた(三輪・毛利 2023)。本研究では,インタラクティブに他者と対話しながら語る活動を新たに導入し，分析を行った結果を報告する。調査は 31 名の学部生，科目等履修生に対する無記名のアンケートと LMS 上の振り返りに加えて，グループ（3 名）の対話データを収集し，分析を行った。その結果，対話による相互文化的インターアクションにより，語り手の多様な言語体験によって形成された言語的なバイオグラフィーに対する理解や気づきが確認された。特に聞き手側に「言語の捉え方の多様性への気づき」「他者が大切にしている言葉や文化への理解」「自分自身の価値観やアイデンティティの重要性の再認識」等の意識の変容があった。

【キーワード】言語ポートレート，複言語・複文化教育，対話，気づき

Keywords: Language Portrait, Plurilingual・Pluricultural Education, Dialogue, Awareness

1　はじめに

近年，多文化共生に向けた複言語・複文化教育の実践において，参加者の言語・文化的多様性を可視化するための様々なツールが開発されている。舘岡・深澤（2020）は，これらのツールのうち，言語ポートレートや言語マップ等を用いて，複言語・複文化人生を生きる親子を対象にワークショップを実

施した結果，語りを通して自らの人生の価値的意味づけや捉え直し等があったことが報告されている。また，三輪・毛利（2023）は，日本語教育副専攻コースの授業において，複言語・複文化主義の考え方を「ヨーロッパにおける言語教育政策の理念」という知識だけでなく，自分の中に落とし込み，身近なこととして捉えられるようになることを目的に言語ポートレート活動を取り入れた実践を導入した。LMS 上の振り返りとインタビューを分析した結果，言語ポートレートが受講者個人の言語的多様性への感受性を豊かにし，言語に対する寛容な姿勢，態度，価値観を形作るための有効なツールとなる可能性に言及している。しかし，三輪・毛利の活動は，言語ポートレートを LMS 上で共有し説明する活動であったため，対面時の対話を通した気づきや意識の変容は確認されていないことが課題となっていた。

2　本研究の目的

本研究では，日本の複言語・複文化教育に関する科目において実施した言語ポートレート活動において，三輪・毛利（2023）の研究課題でもあった対話の場を導入し，そのやりとりの過程で，他者の視点や価値観に直接的に触れることでどのような気づきがあったかを探る。

3　研究の方法

本研究では, 以下のような教育実践の場で調査を行い, データを収集した。

調査の場所：岡山大学の日本語教育副専攻コースの科目「グローバル社会における日本語教育」にて複言語・複文化教育の理念を学ぶ授業

調査の対象：授業の履修者 31 名

調査の手順：

(1) 講義：複言語・複文化主義および教育について基礎的な知識を導入する。

(2) 実践：三輪聖氏をゲストスピーカーとして迎え，ドイツにおける複言語・複文化教育，複言語キッズ[2]などの活動，言語ポートレートについての説明を行い，実際に描く活動を実施。

(3) 対話：3～4 名のグループとなって，各自が自分の言語ポートレートの説明を行い，その過程で他者ともインタラクティブにやりとりする。

以上の活動の後，①対話活動の後に実施した無記名のアンケート(n=31)，②グループワーク活動中の受講者 3 名の対話データ，③グループワークでの対話終了後の授業レビューを収集し，分析を行った。

4　分析の結果

まず，①対話活動の後に実施した無記名のアンケートの結果，「Q1. 言語ポートレートの活動をやってみて，講義で得た知識よりも，複言語・複文化主義の理念が理解できたか」という質問に対し，「とてもそう思う（70.9%)」，「そう思う（29.1%)」と 100%の肯定的な回答を得た。また，「Q2. 複言語・複文化主義の理念を学んでどう感じたか。(複数回答可)」には，「母語話者レベルを目指さないでよいということが理解できた（61.2%)」「複数の言葉ができるという肯定感が得られた（38.7%)」という回答が多数を占め，複言語・複文化教育の理念が活動を通して得られたという意識を持っていることが確認できた。

つぎに，②グループワーク活動中の受講者 3 名の対話データに基づき，どのような対話があったのかを確認した。表 1 は，JT（日本語教育副専攻コースの科目等履修生）が，FS（学部の外国人留学生）と JS（日本人学部生）に自分の言語ポートレートについて説明する場面の会話データである。50 代の JT は色彩豊かな言語ポートレートを見せ，それぞれの色や位置から，言語だけでない，自らの人生経験に基づく多様な考えを語った。その JT の言語的，文化的なバイオグラフィーに対して，FS と JS が興味を持ち，JT に言語以外の価値的意味付けや考え方について質問を続ける過程で，多様なチャレンジを続けてきた JT の，失敗をマイナスと捉えない肯定的な考え方や寛容的な態度を知り，自分とは異なる視点や価値観への気づきがあったことがわかった。

表 1：JT の言語ポートレートをめぐる対話

JT	（英語が身体の中心にある理由は）これまで自分でコツコツ勉強して英検とか受けたりとか，自分が何かに挑戦していくと，ある程度は人と意思疎通ができるようになったという達成感があって。だから<u>英語は，生きていくための何か，自分っていうのを認めてあげる（存在）というか</u>。そういう意味で，過去からの自信にもなったし，これから先の目標でもあるので（自分にとって英語は）大事なので真ん中に書きました。→**【自分の人生における英語学習の意味付け】**
FS	ここにない色もたぶんありますね。
JT	そうです。もういろんないろんな色があります。
JS	なんか，すごい，<u>いろんなことに興味がある印象なんですけど，言語以外でも JT さんが好奇心旺盛なのか，言語だけに興味があるのかどうか</u>。
JT	言語以外でもそうです。何でも屋。いろんなものに興味があって，つついてみて。
JS	<u>それが何かに影響してると思うことはありますか</u>→**【多様な言語文化背景への興味】**
JT	ありますね。<u>失敗もするんですけど決してマイナス方向には向かない</u>というか。思ってるほどいいことばっかりじゃないし，何かが返ってこないこともいっぱいあるんですけど，必ずどこかで，考え方もそうですけど，何かひょんなことで何かに繋がったりたりとかっていうのがすごいあります。→**【多様な言語文化背景を持つことに対する肯定的な考え方，価値観】**
JS	確かにマイナスにはならない。
JT	すごいプラスにはならなくても（マイナスについて）そんなに深く考えないです。
FS	そうですね，<u>今，気づいたら言葉だけじゃないことも含まれましたね。自分は言葉のことばかり考えていました</u>。→**【自分と異なる視点への気づき】**

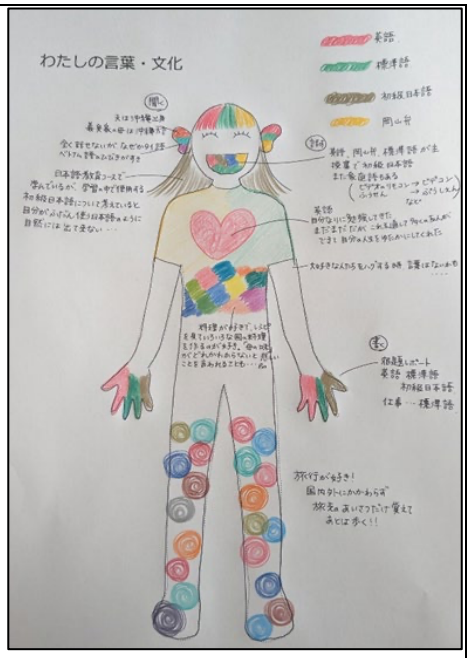


図 1：JT の言語ポートレート

この活動後の③グループワークでの対話終了後の授業レビューでは，対話

に関する感想が述べられていた。日本人学部生である JS は「グループワークでは，それぞれの考え方や価値観とこれまでの言語体験が結びついているケースが多く，興味深かったです。」と述べ，他者がこれまで大切にしてきた考え方，言葉や価値観への理解を示した。また，外国人留学生の FS は，「言語ポートレート活動を通じて，複言語主義が単に複数の言語を学ぶこと以上に，個人のアイデンティティの形成や社会の寛容性の向上に寄与するという考え方を知って，深く共感しました。」と記述していた。このことは，つまり，FS が JT との対話から，複数の言語学習経験や文化的体験が相互に作用して個人の言葉や文化が作られ，それがアイデンティティとして形成されること，それが寛容性の向上につながることへの気づきを示している。さらに，自分の言語ポートレートについて語った JT も「グループワークを通して，自分の中にある言語や文化というものは，それぞれのバックグラウンドだけでなく一人一人の考え方というものも大きく影響していると思った。」と述べ，個人の言語文化への気づきがあった。その他にも「私は主に言語を考えて色を塗ったのですが，クラスメートは文化等も考えて細かいことまで分けて塗っていたのが新しい発見でした」「(他の人の意見で)無理に色を埋めなくてもいい，空白はこれから染めていけばいいと前向きに自分を肯定的に捉える考えを知った」等，自分とは異なる物事の捉え方への気づきが記述されていた。

5　まとめ

以上，本研究では，複言語・複文化教育を理解するための言語ポートレートの活動に対話の場を設け，継続的なやりとりを行う過程で，相互文化的インターアクションが実現し，自己や他者の人生という大きな文脈での語りが確認された。特に，対話データからは，他者の多様な言語体験によって形成された言語的，文化的なバイオグラフィーを通して，言語に対する価値観，人生における意味付けを知り，複言語・複文化主義への理解を深めると同時に，他者の人生観や生き方に触れる機会が生じたことで，より大きな視野に立って考える必要性が生じ，多様な気づきが促されることが示唆された。

＜注＞

1. 三輪・毛利（2023）によると，言語ポートレートは人の身体を形どった線画上に自分の言語を位置づけていくものである（図 2 参照）。言語ポートレートを使った活動の手順は①自分の中にある言葉を身体のどこかに配置し，色をつけて描き出す。その人の身体部位と色の選択は，言葉と結びついた情意や気持ちを表すとされる。②言語ポートレートに描き出したことを他者に語る。語ることで自分の言語経験とじっくりと向き合うことができ，自身の言語イデオロギーに気付かされることもある。言語ポートレートに語りが重なることにより，その人の言語的なバイオグラフィーが鮮明に可視化される。

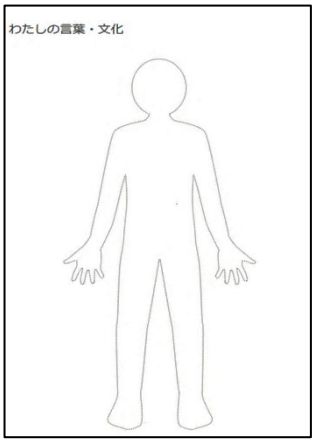


図 2：言語ポートレート（『わたし語ポートフォリオ』[3] より）

2. 複言語キッズとは，毎日の生活の中で二つ以上のことばと文化につながりを持っている子どもたちを指す（チーム・もっとつなぐ）

3. 複言語ファミリーをつなぐポータルサイト「つなぐ」（国際交流基金ケルン日本文化会館とチーム・もっとつなぐが共催運営）, https://tsunagu.jpf.go.jp/ （2025 年 9 月 28 日）

＜引用文献＞

舘岡洋子・深澤伸子（2020）「複言語人生を語ること，聞くこと―JMHERAT 複言語・複文化ワークショップから」『早稲田日本語教育学』28, pp.87-99.

三輪聖・毛利貴美（2023）「日本語教育副専攻科目における言語ポートレートの導入と実践から見えてきたこと」『第 26 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（EAJS2023 ヨーロッパ日本研究協会国際大会）報告・発表論文集』pp.568-573.

Title Awareness Brought About by Dialogue through Language Portrayal

: Focusing on the transformation of the Listener's Consciousness

Takami MOHRI (Okayama University)

Abstract

In recent years, a variety of tools have been developed in plurilingual and pluricultural education practices aimed at promoting multicultural coexistence, with the purpose of visualizing participants' linguistic and cultural diversity. Miwa and Mohri (2023) introduced the use of Language Portrait activities in a Japanese Language Education minor course, with the goal of enabling students to perceive the concept of plurilingualism and pluriculturalism as part of their own lived experience. However, a key limitation of that study was the absence of evidence regarding shifts in awareness or perspectives that might emerge through dialogue among participants. To address this issue, the present study implemented dialogue activities mediated by Language Portraits with 31 students who had studied the principles of plurilingualism and pluriculturalism in the subsequent academic year. Data were collected through anonymous questionnaires, LMS-based reflections, dialogue transcripts from three participants, and follow-up interviews.

The analysis revealed that intercultural interaction within the dialogic setting facilitated understanding and awareness of linguistic biographies shaped by diverse language experiences. In particular, listeners showed significant transformations of perspective, including greater awareness of the diversity in conceptualizing language, a deeper appreciation of the languages and cultures valued by others, and a renewed recognition of the importance of their own values and identities.

日本語主体の循環型短期研修プログラムの実践報告

于　一楽（滋賀大学）

要旨

本稿では，滋賀大学教育学部とチェンマイ・ラジャバット大学人文社会学部との間で行われる「循環型短期研修プログラム」に関する実践報告を行う。ここでの循環型プログラムとは，同じ学生が派遣と受入の両方に参加をすることを指す。循環型短期研修という形式は，従来の派遣（稲葉 2017, 松浦他 2023 など）または受入（朴・水野 2008, 土肥・建石 2009, 齊藤 2024 など）のどちらかに限った報告とは異なる。循環型のプログラムだからこそ得られる成果として，短期研修後の発展的活動につながりやすいことなどを示す。一方で，同じメンバーが長い時間を共有する循環型のプログラムゆえに生まれる異文化交流間の誤解についても述べる。

【キーワード】海外短期研修，異文化理解，異文化コニュニケーション

Keywords: short-term overseas training, cross-cultural understanding, cross-cultural communication

1　循環型短期研修プログラム

滋賀大学教育学部とチェンマイ・ラジャバット大学人文社会学部（Faculty of Humanities and Social Sciences, Chiangmai Rajabhat University(CMRU)）はおよそ 15 年にわたり，短期研修プログラムの相互の派遣と受入を行ってきた。このうち，筆者は 10 年間にわたり，当該プログラムの運営に関わってきた。各短期研修では，必ず派遣と受入の両方で参加をする学生がいる。つまり，派遣先や受入先で出会う双方の学生が「はじめまして」ではない者がいるのである。以下では，短期研修プログラムの活動内容について実践報告を行う。

1.1　CMRU から滋賀大学教育学部への短期研修

滋賀大学教育学部は，例年 11 月に 2 週間程度の短期研修として，CMRU 人文社会学部の日本語学科で日本語と日本文化について学ぶタイ人学生の受入を行なっている。この受入プログラムは，滋賀大学の国際交流課等の支援のもとで，滋賀大学教育学部の国際交流委員会ならびに国際理解教育専攻が主体となって実施をしている。短期研修中は，日本語の授業，環境にまつわる学び，滋賀に根差した地域体験活動等を大学の内外で行う。さらに，教育学部の附属学校園の生徒との文化交流活動を行う。また，大学の部活動等を通して書道や剣道などの文化体験を行う。受入プログラムの具体例として，2024 年度のスケジュールを紹介する。表 1 がその具体的な内容である。

表 1：海外短期研修受入プログラムのスケジュール例

2024 年	午前	午後
11 月 11 日	到着	開会式 ，バディ対面，大津キャンパスツアー
11 月 12 日	授業：「地域からの日本史」	授業：「応用国際理解教育」 日・タイ学生発表・文化交流①「日本からみたタイ，タイからみた日本」
11 月 13 日	授業：「社会言語学から見る関西弁」	日本語関連科目授業：「ディスカッションII（発音）」 彦根キャンパスツアー，滋賀大学資料館見学，彦根城・玄宮園見学
11 月 14 日	比叡山延暦寺	比叡山延暦寺
11 月 15 日	授業：「学校文化と異文化理解」	柿渋ワークショップ
11 月 16 日	カルチャー・エクスカージョン＠京都	
11 月 17 日	カルチャー・エクスカージョン＠大阪	
11 月 18 日	草津クリーンセンター	ワークショップ：「体験型の数学」 書道体験
11 月 19 日	附属小学校訪問・交流	日・タイ学生発表・文化交流②「日本からみたタイ，タイからみた日本」 剣道体験
11 月 20 日	ワークショップ：似顔絵から考える異文化交流	在来野菜について知ろう！畑で収穫体験 修了式・送別会
11 月 21 日	ホテルチェックアウト	フリー（翌日出発）

受入プログラムにはこれまで延べ 100 名以上の CMRU 人文社会学部日本語学

科で日本語を学ぶ学生たちの参加がある。受入プログラムの運営においては，本学部の教員によるワークショップや授業，附属学校園の生徒による滋賀にまつわる文化の紹介，国際理解教育専攻の学生を中心とした学生ボランティアによる遠足，職員による事務作業など，多くの助けを得ている。日本語教育の観点においては，短期研修の学生が日本語科目の授業に参加し，他の国・地域からの留学生と一緒に日本語を学ぶ体験を行う。また，日本人学生のバディを短期研修の学生らに付けている。バディとは開会式ではじめて面会し，送別会までさまざまな活動を一緒に行い，常に日本語での交流を行なっている。本学の学生以外に，地域の親子と一緒に教育学部の敷地内にある畑で野菜の収穫体験を行っている。これは本学部の環境教育の教員が行なっているプログラムに 1 日参加する形で行なっている。野菜の収穫体験の前には，滋賀の在来野菜の紹介やそれにまつわる研究内容について環境教育の教員と学生による講義が行われ，短期研修で来られる学生さんはいつも興味深く講義を聞き，疑問点があれば質問をしている。そして，最後の送別会では，日本人学生とタイ人学生が一緒に料理をすることもあるなど，学生同士の交流時間をできるだけ多く設定している。

1.2　滋賀大学教育学部から CMRU への短期研修

次に本学部から CMRU 人文社会学部への短期研修についての報告を行う。本学部の国際理解教育専攻では CMRU への短期研修を卒業のための必修科目として設定している。2 回生の 2 月初旬から中旬の約 2 週間にわたり，CMRU 人文社会学部日本語学科を中心に研修を行なっている。受入と同様，これまでおよそ 100 名以上の本専攻学生を派遣している。

派遣プログラムでは，タイ・チェンマイの文化をはじめ，多様な民族への理解，文化活動体験，現地の学校での交流活動，環境問題など，さまざまな角度から異文化理解を中心とした学習を行う。以下，2024 年度のスケジュールを具体例として紹介する。表 2 を参照されたい。

表 2：海外短期研修派遣プログラムのスケジュール例

2025 年	午前	午後
2 月 7 日	到着	バディと対面，大学周辺施設の見学
2 月 8 日	CMRU 日本語学科と文化交流（タイ語・タイ文化について）	
2 月 9 日	ドイ・ステープ寺院訪問，ワット・チェディルアン訪問	
2 月 10 日	開会式 滋賀（近郊）の紹介，滋賀大の部活・サークルの紹介，滋賀大の授業の紹介	Lanna Culture 博物館見学 旗づくり体験
2 月 11 日	タイ・日本の伝統の遊びを通した CMRU 日本語学科との交流	タイ舞踊の授業
2 月 12 日	タイ舞踊の授業	ムエタイ体験，合気道の紹介
2 月 13 日	Wattanothaipayap School 訪問（日本語を学ぶ現地高校生との交流）	
2 月 14 日	CMRU 理工学部の教員と学生との交流（Doi Inthanon トレッキング）	
2 月 15 日	エレファントキャンプ （象の生活や保護についての学び）	実習報告発表会準備
2 月 16 日	CMRU 理工学部，Mae kuang reservoir	CMRU 理工学部，Boat trip
2 月 17 日	バディとの合同実習報告発表会	タイ舞踊披露会・閉会式
2 月 18 日	フリー	出発

派遣プログラムはCMRU人文社会学部日本語学科の教員ならびに学生との交流活動を中心に組み立てている。活動中は，滋賀大学の学生１名に対して，タイ人学生１名がバディとして付く。バディとはホテルのロビーで面会をし，その後すぐに交流活動が始まる。バディとは研修中，相当の時間を共有する。スケジュール内の授業や文化交流活動等はもちろんのこと，スーパーやナイトマーケットへの外出時も一緒に行動をする。バディとは日本語でコミュニケーションをとる。現地の高校で日本語を学ぶ生徒との交流も行い，いつも活気に溢れる交流となっている。さらに，環境についての学びを深めるために，CMRU の理工学部の教員と学生とも交流を行い，こちらは英語でコミュニケーションをとる。その他，タイ文化にまつわる多くの体験活動を行う。タイ舞踊の授業，象の生活への理解を深めるための施設訪問，お寺への訪問などがこれに当たる。研修の最後には報告会を行う。報告はグループごとに行うが，各グループはタイ人バディと日本人学生で構成され，互いに感じた

学びについての報告を行う。活動期間中は基本的に，バディと常に行動を共にするため，タイ人バディにとっては同世代の日本人学生と日本語で話す良い機会となり，日本人学生にとっては日常の中でさまざまな異文化に触れる絶好の機会となっている。

2　循環型短期研修の成果と発展

循環型短期研修ではタイと日本において活動を共有する両大学の学生がいるため，すでに友達がいるという安心感が生まれる。ゆえに，短期研修後も交流の発展が期待できる。例えば，タイ人学生は研修中の日本人学生との交流から新しい日本語をたくさん覚えることができ，日本語学習のモチベーション向上が見られる。実際，知らなかった日本語や面白いと思った日本語をタイ人学生はしばしばメモに残している。また，日本人学生と行動を共にすることで日本の習慣（例：靴を揃える，ご飯はなるべく残さない，時間厳守）に実際に触れ，日本文化へのさらなる興味が高まる。実際，CMRU からは毎年 2，3 名の交換留学生の受入があるが，タイまたは日本での短期研修ですでに人間関係が構築されている場合がほとんどである。日本人学生も卒業後に短期研修で訪問した高校などの教育機関で日本語教師として数年間務めるなど，これまで 5 名以上の卒業生が現地での就労経験がある。

他方，多くの時間を共有するからこそ生じる誤解も時には生まれる。例えば，日本人学生だけで過ごす時間を作ると，タイ人学生には何か嫌われることをしたのだろうかと映ってしまうことがある。このような時はお互いの考えをオープンにして話し合うことで，結果的に双方にとって良い異文化理解につなげる。

このような日本語を主体とした派遣と受入において機関同士でバランスのとれた「交流」が実現していることは非常に貴重であり，すべての交流が双方の学生にとって学びの多いものとなっている。

＜謝辞＞

本稿は第 28 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（於：キール大学）でのポスター発表による実践報告内容が基となっている。会場で意見交換を行なった先生方に感謝を申し上げる。また，短期研修プログラムに関わってきたすべての教職員ならびに学生にもこの場を借りて感謝を申し上げたい。

＜引用文献＞

土肥克己・建石始（2009）「海外からの短期研修受入れに関する提言」『鹿児島県立短期大学地域研究所「研究年報」』第 41 号, pp.59-78.

稲葉みどり（2017）「交流を主軸とした海外短期研修での学びを考察する－気づき・発見・驚き・疑問と新たな探究－」『教職キャリアセンター紀要』vol 2, pp.93-100.

松浦康之・長谷川旭・藤田怜史（2023）「事後アンケート調査から見た海外短期研修の意義と今後の課題」『岐阜市立女子短期大学研究紀要』第 73 輯, pp.19-25.

朴鐘祐・水野マリ子（2008）「国際的教育戦略における地域連携の位置づけ：神戸大学夏期日本語日本文化研修プログラムを中心に」『神戸大学留学生センター紀要,14, pp.1-20.

齊藤美穂（2024）「豪州日本語学習者対象短期日本語プログラムの開発と実践－「神戸日本語プログラム」立ち上げから 4 年間の実践－」『神戸大学留学生教育研究』8, pp.43-63.

A Practical Report on a Japanese-Language Oriented Cyclic Short-Term Training Programme

Yile YU (Shiga University)

Abstract

This paper presents a practical report on the "Cyclic Short-Term Training Programme" conducted between the Faculty of Education at Shiga University and the Faculty of Humanities and Social Sciences at Chiang Mai Rajabhat University. In this context, a cyclic programme refers to one in which the same students participate both as outbound trainees and as hosts for inbound participants. In this respect, the programme differs from previous reports that focused solely on outbound programmes (Inaba 2017; Matsuura et al. 2023) or inbound programmes (Park & Mizuno 2008; Doi & Tateishi 2009; Saito 2024). As an outcome unique to this cyclic type, the programme often leads to further developmental activities after the short-term training. At the same time, this paper also discusses intercultural misunderstandings that arose precisely because the same group of students shared an extended period together through the cyclic overseas training programmes.

長時間の筆記試験での論述を可能にする思考力育成

―ドイツのギムナジウムにおける
ドイツ語科目教員へのインタビュー調査―

脇田　里子（同志社大学）

要旨

本研究の目的は，ドイツのギムナジウムのドイツ語科目（L1）における約 4 時間に及ぶアビトゥア筆記試験での論述を可能にする思考力の要因を明らかにし，日本語教育への示唆を得ることである。研究方法はインタビュー調査で，2023 年 9 月から半年間，ドイツ語科目教員 1 名を対象に実施した。その結果，次の 4 点が明らかになった。1.歴史的背景や民主的市民育成による自他の意見尊重，2.幼少期からの意見表明と家庭で自学自習する教育環境，3.コンピテンス重視の言語活動，4.適切なテーマ選定と 3 カ月毎のテーマ取り組みによる自分の意見醸成。日本の日本語教育に対する今後の課題は，多肢選択式問題を極力排除し，コンピテンス重視の活動の導入，さらには日本語教育に適した思考力育成の授業設計を行うことである。

【キーワード】思考力，論述，ギムナジウム

Keywords: thinking competence, argumentative writing, German Gymnasium

1　はじめに

言語教育における学習者の思考力育成は，言語の種類や各国の教育制度を超えた普遍的な課題である。日本語教育においても，学習者が批判的に考え，自己の意見を表現する力を育成することが課題とされている。フェイク情報がインターネット上を席巻し，生成 AI が台頭する現代においてこそ，真偽を見極め，自分の意見を構築することが求められている。

例えば，長時間の筆記試験で自分の考えを論述するためには，与えられた

テーマやデータを理解し，批判的かつ論理的に自分の意見を述べる能力が必要となる。ドイツやフランスの一般大学入学試験では，1 科目につき 4 時間前後の筆記試験を課している。筆者は，中等教育の修了時に，4 時間の長さの筆記試験が実施されていることに驚き，そして，長時間の論述を可能にする教育的要因に関心を持った。それがこの研究に取り組んだ動機である。一方，日本の一般大学入学試験は，マークシート等の多肢選択肢による解答が主流であるため，自分で考え，正解を導かなくても，選択した答えが当たれば，正解になる。これは独仏の大学入試の試験形式と大きく異なる点である。

本研究の目的は，ドイツの中等教育機関ギムナジウム（Gymnasium）で開講されている第一言語のドイツ語科目のアビトゥア試験（2 にて詳述）に着目し，長時間の試験において論述可能な思考力の要因を示すことである。さらに，その知見を第二言語としての日本語教育に応用する可能性を検討する。

2　ドイツの教育制度とアビトゥア試験

ドイツでは教育に関する権限と責任は州が有し，学校の種類や教科ごとに学習内容と能力を示した学習指導要領（KLP; Kernlehrplan）を定めている。また，全国統一的な評価基準で各州を比較し，かつ学校教育の質保証のため，各学校の教育段階修了学年の主要科目は，各州文部大臣会議（KMK; Kultusministerkonferenz）が全国共通の教育スタンダードを策定している。ギムナジウム修了時の教育スタンダードにはドイツ語，数学，外国語（英語，またはフランス語）が該当する（文部科学省 2016）。

ギムナジウムは，主に，大学進学希望者が就学する中高一貫制の中等教育機関で，第 5～13 学年の 9 年制 [1] である。中等教育前期は第 5～10 学年，後期は第 11～13 学年で，ギムナジウム上級段階（Oberstufe）とも呼ばれる。第 11 学年は「導入期」（認定期の受験科目等調整のための課程），第 12～13 学年は「認定期」（修了試験に備えるための課程）である（文科省 2016）。

アビトゥア試験（Abi; Abitur）は，ギムナジウムの卒業試験，かつ，一般大学入学資格試験である。つまり，ドイツでは Abi に合格していれば，ドイツ

国内の大学に入学できる権利を持つ。

本研究では，ノルトライン・ヴェストファーレン（NRW; NordrheinWestfahlen）州のギムナジウムの Abi を対象にする。NRW 州では四つの Abi（重点コース筆記が二つ，基礎コース筆記が一つ，口頭試験が一つ）が必須である。重点コースの方が基礎コースよりも試験内容の要求水準が高いため，認定期の重点コースの授業時間は基礎コースより長い[2]。生徒がどの科目をどちらの水準の筆記試験で受けるかについては，導入期に生徒の意向を考慮して決定され，生徒ごとに異なる時間割が組まれる。なお，2024 年の筆記試験の時間は，重点コースが 4 時間 45 分で，基礎コースが 4 時間 15 分である[3]（Stark 2023）。

NRW 州では教育スタンダードに基づき，州内の学校に共通の問題を一斉に実施する「中央アビトゥア（Zentralabitur）」が採用される。ドイツ語の筆記試験は，文学作品（物語・戯曲・詩）や事実文を中心に，近年は図表等の資料分析も出題される（脇田・鎌田 2022, Stark 2023 等）。

3　研究方法

筆者は NRW 州の大学で 1 年間の研究滞在の機会を得た。その際に，NRW 州にあるギムナジウムのドイツ語科目（L1）教員 1 名を対象に，Abi に関して，半構造化インタビューを行った。2023 年 9 月～2024 年 2 月の期間に 10 回（対面 6 回，オンライン 4 回），1 回あたり平均 60 分のインタビューであった。インタビューでは，州や学校の教育制度，ドイツ語科目の概要，Abi 対策等について尋ね，長時間の試験において論述できる思考力の要因を探った。紙幅の都合上，認定期のドイツ語基礎コースの教育を中心に分析する。

4　インタビュー調査の結果と考察

4.1　歴史的背景や民主的市民育成による自他の意見尊重

インタビュー全体を通じて，「欧州で生きる民主的な市民を育てるための教育」という言葉が印象に残った。ドイツでは，17 世紀のウェストファリア条約後，民主主義が重視されてきた。しかし，第二次世界大戦でナチの台頭を

許したという反省から，戦後，集団の中の多様な意見を大切にする教育，民主的な教育の重要性が再認識された。

学校では第一言語科目だけでなく，様々な科目において，自分の意見表明が求められている。日本では学校で正面からあまり議論されない宗教や政治についての信念や価値観が大切にされている。例えば，ドイツの学校では宗教の授業が行われ，また，生徒による政治発言は珍しいことではない。欧州で生きる民主的な市民育成のために，教科を超え，様々なテーマについて自他の意見を尊重する教育が実践された結果，長時間の試験において多面的な観点からの意見表明を可能にしているのではないかと推測する。

4.2　幼少期からの意見表明と家庭で自学自習する教育環境

ドイツで実施される試験は，一般的に，小学生の時から筆記試験であり，多肢選択肢による試験はほとんど実施されていない。また，町には基本的に学習塾がない[4]ので，学校以外において，生徒は自力で学習しなければならない。つまり，ドイツでは幼少期から他人の言葉を借りず，自分の言葉で書き，自学自習する学習スタイルが求められている。幼い頃から自分の意見を述べ，文章を書かなければならない環境で教育を受けることが，思考力育成を促進しているのであろう。

また，ドイツでは，教員の本務が明確で，日本に比べて雑務が少なく，クラスの生徒の人数も適正で，教員は授業に専念できる環境にある。よって，教員は生徒一人一人に対して，筆記試験のフィードバックを十分に与えられることも，生徒の思考力の育成を高めていると言えよう。

4.3　コンピテンス重視の言語教育

ドイツでは，言語教育において，単に，言語スキルを使うのではなく，言語スキルを使って何かの行動を促すようなコンピテンスの育成が重視されている。例えば，ある記事を読み，その内容についてグループで議論した後，その記事を書いた記者に，記事内容の賛否について，読者メールを送ることを想

定した書く活動等がコンピテンスを高める活動に当たる。コンピテンスを重視した言語活動によって，真正性のある状況での言語活動が行われている。こうした活動を通して，自分の意見形成のトレーニングが実施されている。

4.4　適切なテーマ選定と 3 カ月毎のテーマ取り組みによる自分の意見醸成

認定期のドイツ語基礎コースのカリキュラムは, 1 年目に「物語, 戯曲, 詩, 事実文」の中から四つのテーマを，2 年目に二つのテーマを扱った後，Abi の模擬試験を経て，Abi を受ける。ここでは一つのテーマに 2〜3 か月かける点に着目する。例えば,「戯曲」のテーマで，ゲーテの『ファウスト』を約 3 か月間学習する。その場合，生徒は作品の背景やあらすじを理解するだけでなく，登場人物の人間関係を批判的に考察でき，最終的に生徒自身の視点と関連付けるレベルまで達することができるようだ。授業で扱ったテーマを自分事として捉えられるのは, そのテーマ選定が適切で, 生徒の関心を引き出し, 自分の意見を表明できるだけの学習期間があるためであろう。

各テーマの学習後, Abi 形式の試験が実施される。教員は Abi と同じ採点基準で，生徒にフィードバックする。2 年間に Abi 形式の筆記試験に 7 回取り組むため，生徒は試験形式に慣れた状態で卒業試験に臨むことができる。

4.5　日本の日本語教育への示唆と課題

上記の分析を踏まえ，日本語教育への示唆と課題を示す。①自他の意見を尊重する意義の確認，②多肢選択肢による試験問題の減少と記述して答える問題の増加，③コンピテンスを重視した言語教育の取り組み，④ある期間，学習者が関心をもつテーマに取り組み，自分の意見を醸成することである。そして，それらを統合した思考力育成の授業デザインの提案が期待される。

5　まとめと今後の課題

本研究では, 第一言語のドイツ語教員へのインタビューを通し, Abi 試験に見られる長時間の思考力育成の要因を分析し，日本の日本語教育への示唆と

今後の課題を提示した。日本語教育においては，自他の意見尊重の意義を確認し，あるテーマを一定期間学習後，自分なりの意見醸成が望まれる。また，問題作成時には多肢選択肢で答える問題を極力排除し，授業時にはコンピテンス重視の活動の導入が考えられる。さらには，日本語教育に適した学習者の思考力を体系的に育成する授業デザインの開発が期待される。

＜注＞

1. NRW 州のギムナジウムの在学期間は，2023 年は 8 年制から 9 年制に移行中であったが，2024 年には上級段階の全学年が 9 年制に移行した。
2. 認定期の重点コース科目は 45 分の授業が週 5 日実施され，基礎コース科目に関しては 45 分の授業が週 3 日実施される。
3. 2023 年の筆記試験は，重点コースが 5 時間，基礎コースが 4 時間 30 分であった。
4. 学習が遅れている生徒に対する個別補習支援はあり，学校が仲介し，紹介する。

＜謝辞＞

本研究は JSPS 科研費（研究課題 21K00637）と 2023 年度同志社大学在外研究の助成を受けた。インタビューイーの NRW 州ギムナジウムのドイツ語教員 Marlin Zedlitz 氏，同氏をご紹介くださったケルン大学 Monika Unkel 教授に深謝の意を表する。

＜引用文献＞

文部科学省（2016）『諸外国の初等中等教育』明石書店.

脇田里子・鎌田美千子（2022）「ドイツのアビトゥア試験ドイツ語科目の問題分析－日本語のアカデミック・ライティングへの示唆」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』14, pp.26-34, アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会.

Stark. (2023). *2024 Abitur Gymnasium/Gesamtschule NRW -Deutsch GK*, Stark Verlag.

Fostering Thinking Competence for Extended Argumentative Writing

: An Interview Study with a German Language Teacher in a German Gymnasium

Riko WAKITA (Doshisha University)

Abstract

The purpose of this study is to identify the factors that foster thinking competence enabling students in German (L1) classes at Gymnasium to produce extended argumentative writing in approximately four-hour Abitur written examinations, and to explore implications for Japanese language education in Japan. A semi-structured interview was conducted over a six-month period from September 2023 with a German language teacher at a Gymnasium in North Rhine-Westphalia (NRW). The analysis revealed four key factors: (1) respect for diverse opinions rooted in Germany's historical background and democratic civic education; (2) an educational environment that encourages self-directed learning and the expression of opinions across subjects from early childhood; (3) the implementation of competence-oriented language activities; and (4) the development of personal opinions through the selection of relevant themes and engagement with a single topic over a three-month period. These findings suggest that Japanese language education in Japan should move toward reducing the use of multiple-choice test items, integrating competence-oriented learning activities, and designing curricula that explicitly cultivate thinking competence appropriate to Japanese language learning contexts.

子どもの言語発達に不安を抱える日本人保護者の語りの質的研究

若松　史恵（東京科学大学）

要旨

本稿は，子どもの言語発達に不安を抱えるロシア在住の日本人母親の語りから，不安を持つに至った経緯，不安を構成する要因，不安の変化を SCAT（大谷，2019）により明らかにする。分析の結果，母親は子どものロシア語への違和感を発端に不安を顕在化させ，不安が生じた要因を，コミュニケーションの不足，言語習得への認識の不足，子どもが生まれつき持つ特性への認識の不足，母親自身のロシア語能力の不足という 4 つの不足に帰属させていた。本稿では，家庭といういわばクローズドな環境の中で，子どもの言語発達に不安を抱える母親の思いがどのような過程をたどって変化してきたのかの一端を明らかにする。

【キーワード】言語発達，不安，継承語，SCAT

Keywords: language development, anxiety, heritage language, SCAT

1　はじめに

子どもの言語使用には親が大きく関わっており（Lanza 1997），国際結婚家庭での言語使用の決定には，親の持つ悩みや葛藤が大きく影響しているが（若松 2023），これまで悩みや葛藤，不安などの親の情意面に着目した研究は多くない。言語の獲得には感受性期があるといわれ，両方の言語環境が不十分なために言語発達の遅滞が生じることがある。本稿では，子どもの母語としてのロシア語の発達に不安を抱えるある日本人保護者の語りから，子どもの言語発達に不安を持つに至った経緯，不安を構成する要因，子どもの成長に伴う不安の変化を明らかにする。

2　研究方法

2.1　調査の方法

本研究でインタビュー調査を行った日本人保護者 R はロシア在住の日本人母親（49 歳）である。日本の大学を卒業後ロシアの大学院に進学し，現地での就職を経てロシア人の夫と結婚した。インタビュー時点に至るまでロシアに約 25 年居住し，長男 T（15 歳），次男 J（12 歳）の 2 人の子どもがいるが，母親が言語発達に不安を感じているのは次男 J である。長男 T については「勉強ができるかどうかは別にして，言葉自体は心配してない」のに対し，次男 J は，第一言語となるロシア語が「なんかおかしい」状態が続いており，現地校の勉強についていくのも大変な状態に陥っていた。インタビューは 2022 年 4 月に web 会議ツール（Zoom）を用いてオンラインで行った。倫理的配慮について説明を行い，口頭及び書面による同意を得たうえで自身の子育てを振り返る半構造化インタビューを行い，1 週間後にフォローアップ・インタビューを行った。インタビューの総時間は 224 分である。

2.2　分析方法

インタビューのデータは，調査協力者 R の承諾を得たうえで録画し，逐語録を作成して SCAT（大谷 2019）を用いて分析した。本手法の特徴として①実施が容易であること，②比較的小規模のデータにも適用可能であること，③明示的で段階的な分析手続きであることがある。本稿は，日本人保護者が抱える不安を描き出すことを目的としているため，個別的で具体的な分析を行う本手法が適当であると判断した。SCAT の分析方法では，まずデータをセグメント化し，それぞれに〈1〉テクスト中の注目すべき語句，〈2〉テクスト内の語句の言いかえ，〈3〉それを説明するようなテクスト外の概念，〈4〉テーマ・構成概念の 4 ステップのコーディングを行い，テーマや構成概念を紡いでストーリー・ライン，理論を記述する。ストーリー・ラインとは，「データに記述されているできごとに潜在する意味や意義を，主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」である（大谷 2008, 2019）。

3　子どもと日本語の関わり

3.1　日本人保護者 R にとっての日本語継承の意味

R にとってロシア語も日本語も家族の言葉であり，子どもに伝えたいと考えている。R が子どもに日本語を伝えたい理由として，日本の家族や親せきと話せるようになって欲しいことが挙げられた。子どもが日本語を話すことで，ロシア語を解さない日本の家族との繋がりを維持することができると考えている。また，日本語の豊かさを子どもに伝えたいことも挙げられた。R にとって「日本語もロシア語も豊かな言語」であり，「オノマトペとか，感覚的なものが伝わらないのはとても残念」と考えている。さらに，日本語を話せることが子どもの将来の可能性を広げることにつながることも挙げられた。「日本語を話せれば，将来の選択の幅も広がる」ため，「そのチャンスを自分が無くしてしまうのは違う」と考えている。また，将来の国籍選択についても，「どちらを選ぶかは子どもが決めることだけど，少なくとも全然話せない言葉の国は選ばない」と，言葉を話せることが将来の選択に影響すると考えている。インタビュー時（2022 年 4 月）はロシアによるウクライナ軍事侵攻が開始された直後であり，進学先の選択や，国籍選択は改めて重要な点として語られていた。

3.2　子どもと日本語の関わり

長男 T は，次男 J の出産に伴い，2 歳の時日本に 5 か月間滞在した。その間は日本の保育園に入園し，家でも日本語だけを話したため，ロシアに帰るころには全くロシア語を話さなくなっていた。R と夫は非常に心配したが，数週間ですぐに元に戻ったという。この経験から，「言葉は自然にできるようになる」という R の考えが強化されることになる。その後小学校 2，3 年生で日本の小学校に体験入学をした際には，学校の勉強だけでなく，プールやラジオ体操など日本の子どもの生活を積極的に体験させた。その後体験入学は続かなかったが，当時の友達とは日本への帰省時や，コロナ禍以降はオンラインでと，現在も親密な交流が続いている。

一方で次男 J は，日本で生まれたのちすぐにロシアに戻り，現地の幼稚園に入った。現地の小学校に進学した頃には T が体験入学をやめたため，結果的に J は 1 度も体験入学の機会を得ることはなかった。その結果，J には日本に友人と呼べる存在がおらず，T と比べると，日本との繋がりがかなり薄い状態にある。

T も J も週 1 回日本語補習校に通っていたが，コロナ禍をきっかけに活動が休止され，二人とも家庭外で日本語を使う機会がほとんどなくなっている。

4　分析の結果

インタビューデータから J の言語発達に関連する語りを取り出し，セグメントに分割した。ストーリー・ラインは，(1) 不安を持つに至った経緯，(2) 不安を構成する要因，(3) 子どもの成長に伴う不安の変化という 3 つの部分から構成された。以下 3 つに分けてストーリー・ラインを記述する。

(1) 不安を持つに至った経緯

［仕事と育児の両立の実現］のため，生後 4 か月から J をベビーシッターに預けるが，帰宅後には幼児用日本語教材を用いて子どもと日本語で会話していた。しかし，［順調には進まない日本語学習］の結果，次第に［J をバイリンガルにするという理想と現実の乖離］に気づく。同時に［J が使うロシア語への違和感］を持つようになり，［気が付くと J とわかりあうための言葉がない状況］も生まれ，不安を感じるようになる。そのころ，［「成功したバイリンガル」］を育てた日本人母親から，家庭内で日本語の使用を徹底する方針であることを聞き，［親が自分の母語で話すことの大切さ］に気付くとともに，自身のこれまでの取り組みを［「失敗」］と捉える。就学前のタイミングで［子どものロシア語の弱さを客観的に捉え，問題として意識］するようになる。

(2) 不安を構成する要因

R が子どもの言語発達に感じた不安の構成要因は以下の 4 つに分けられる。①共働きで忙しく，［子どもの脳が発達する幼少期におけるコミュニケーションの不足］があったこと，②［二言語は生活の中で自然に習得するはず］であ

るという考えを持ち，［言語習得への認識の不足］があったこと，③現在は発達障害の可能性も視野に入れているが，不安を感じ始めた当初は子どもの個性や育ち方に原因を帰属させており，［子どもが生まれつき持つ特性への注意］が不足していたこと，④言葉のインプットが不足し，ネイティブではない自身の［外国人としてのロシア語が子どもに影響］してしまったことである。

（3）子どもの成長に伴う不安の変化

J が 12 歳に成長したインタビュー時点でも，［ロシア語専門家の教育を受けさせる］ものの未だ［感覚的なロシア語のずれ］があり，言語発達への不安は現在も［解決しない問題］として認識されている。さらに［読みや暗唱を重視する学校の教育スタイル］は，［聴覚が優位］な J に合わないと不満を感じる。また，社会情勢の影響を受け，将来の進路や国籍の選択など，［成長とともに問題が複雑化］しており，難しさを感じている。子どもの［アイデンティティ形成への言葉の影響］を懸念しているが，J 本人は明るく落ち込まない性格に育ったことが救いとなっている。

5　まとめと考察

R は今回のインタビューで初めて不安を吐露したことで，「今までの自分が整理できてよかった」と感想をもらした。T も J も健やかに成長しているのは，これまで子どもはもちろん，周囲にも不安な様子を一切見せず，語らなかった R の信念も影響しているのだろう。しかし，語りから見える R の孤立感は非常に大きなものだった。まず，J の幼少期に「成功したバイリンガル」に出会ったことは，R に大きな影響を与えた。R はその日本人母親の語るモデル・ストーリー[1]を参照点とすることで，自身が日本語の使用を徹底してこなかったことを「失敗」と位置付けた。そしてこれが，自身の外国人としてのロシア語が子どもに影響したのではないかと過度に考える要因にもなっている。ここから，日本語の継承の「失敗」と J の言語発達の不安，さらに自身のロシア語の不足は，R にとって密接に関連したものとして捉えられていることがわかる。「いくら長く住んでも母語が変わるわけではない」と認識しつつ

も，その事実とどう折り合うか，苦心する様子が見られた。さらに子どもの成長とともに問題が複雑化し，社会的な不安も高まったことから，J の言語発達と将来への不安はさらに強まっている。R の周囲には日本人保護者コミュニティの緩い繋がりがあるが，子どもの言語発達への不安の共有・相談は難しいという。日本語継承の「成功例」に注目が集まりやすい中，「やり方が違ったかなって思う」自己の例は共有できず，一人で抱え込み，孤立する R のような人々を支援できる方策を今後も考えていきたい。

＜注＞

1. 一定のコミュニティ内で機能する，特権的な地位をしめる語りをモデル・ストーリーと呼ぶ（桜井 2002）。

＜引用文献＞

大谷尚（2008）「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』54(2), 27-44.

大谷尚（2019）『質的研究の考え方―研究方法論から SCAT による分析まで―』名古屋大学出版会.

桜井厚（2002）『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』せりか書房.

若松史恵（2023）「海外で子供を育てる日本人保護者の家庭内言語方針に影響を与える要因―ロシア在住の母親に着目して―」『一橋日本語教育研究』11, 33-46.

Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective.* Oxford: OUP.

A Qualitative Study of Narrative of Japanese Parent Concerned about Children's Language Development

Fumie WAKAMATSU (Institute of Science Tokyo)

Abstract

This paper examines the narrative of a Japanese mother who is concerned about her child's language development. We aim to elucidate the circumstances that led her to develop concerns about her children's language development, the factors constituting her concerns, and the changes in her anxieties. The subject of the study is a 49-year-old Japanese mother living in Russia. She has two children: a 15-year-old son, T, and a 12-year-old son, J. The mother is particularly worried about J's language development. The SCAT analysis showed that the mother's sense that “somehow strange” led her to identify J's problems and attribute them to four deficiencies: lack of communication, lack of language awareness, lack of ability of the child, and her own lack of Russian language ability. Although there is a loose network of Japanese parents in her community, she finds it difficult to discuss her child's language issues deeply. She notes, "Everyone's circumstances are different, and there are economic differences, so I can't talk about these things." This indicates the challenges of sharing and consulting within the parent community in similar environments. While success stories of Japanese language heritage are often highlighted, she feels unable to share her own example, thinking, "Maybe I did it wrong," leading to a tendency to isolate herself and bear the burden alone. This study sheds light on how a mother, in the closed environment of her home, interacts with her child while harboring concerns about language development and how her thoughts have evolved over time.

旅行のための日本語教科書の設計と開発

田嶋チュウミ　晶子（ベルン・ミグロ学校）
ヴァルティ　なぎさ（NiSui）

要旨

近年の訪日需要の高まりとともに旅行で使う入門レベルの日本語やマナーを学べる短期講座が必要とされてきている。しかし，既存の書籍やメディアは情報過多で 1）短期講座に適さず，2）習得が困難な上，3）日本人が話す日本語とはギャップがあるのが現実である。そこで，旅行で遭遇する場面での最低限の日本語を短期間に効率よく習得できる教科書を設計し，試作版を開発することにした。開発した試作版で授業を実践しアンケート調査を行った結果，学習者のニーズを満たし，旅行に必要な最低限の日本語を習得するのに役立ったとの回答が得られた。

【キーワード】旅行のための日本語，教科書開発，短期集中型日本語コース，重要語彙と表現の厳選

Keywords: Japanese for Travel, textbook development, short-term intensive Japanese courses, selected important vocabulary and expressions

1　はじめに

訪日需要の高まりからスイスでは旅行のための短期集中型日本語コースを開催する語学学校が多くなった。Martin Lutterjohann（2024）をはじめドイツ語で書かれた旅行のための日本語の書籍や，さまざまなデジタルコンテンツが急増してきている。しかし，いずれも情報過多で重要なものが曖昧で，一方通行の質問文が多いのが現状である。さらに，入門レベルの学習者には習得困難な表現を多く含み，短期集中型の日本語コースには不向きであるという課題を抱えていた。そこで，これまでの授業実践から語彙と表現を厳選し，

旅行に有用な教科書を開発することにした。また，言語と文化を関連させて学習する重要性が示唆された研究（田嶋他 2023）を参考に，多くの学習者の関心事である文化やエチケット，マナーについても取り上げて学習者の興味関心に応え，旅行前の不安軽減にもつなげたいと考えた。

2　方法

2.1　分析

まず，これまで実践してきた旅行のための日本語コースの内容を再考することにした。既に日本を旅行した日本語学習者 9 名に，日本で日本人と日本語または英語で話をしたか，そして，それはどんな場面だったかを聞き取り調査した。その結果を表 1 に示す。

表 1：話す必要があった場面の調査

	交通機関 駅 タクシー	神社 お寺	道	レストラン カフェ	宿泊	買い物	その他
学習者 A	○						
学習者 B	○			○		○	
学習者 C	○	○			○		
学習者 D			○	○			
学習者 E	○		○	○	○	○	
学習者 F		○		○	○		日本人の 家
学習者 G	○			○			
学習者 H	○			○	○	○	
学習者 I	○			○			ゲーム センター

つぎに，旅行の日本語に特化した既存の書籍やメディアの比較調査を実施した（表 2)。その結果，書籍においては旅行者側からの質問文のみが掲載されており，それに対する日本人側からの応答文は掲載されていないものが多く見受けられた。また，一場面で扱う文型や新出語彙数も非常に多く，日本語の基礎知識のない学習者には習得が困難であろうと思われた。ウェブサイ

トや YouTube ではその特性を生かした場面ごとの会話例は紹介されているものの，依然扱う文や語彙数は非常に多い。

表 2：宿泊の場面における書籍やメディアの比較調査

	教科書A	教科書B	YouTube	Website	**試作版**
新出語彙数	80	8	20	30	**7**
会話例の有無	なし	なし	あり	なし	**あり**
例文数	11	25	13	10	**3**
別場面で応用可能な文型数 と その文型	1 ①～部屋をお願いします	0	2 ①～お願いします ②～です	6 ①～お願いします ②～はどこですか ③～はありますか ④一番ちかい～はどこですか ⑤～はできますか ⑥～は何時ですか	**3** **①～お願いします** **②～はどこですか** **③～はありますか**

2.2　設計

調査結果や授業内での学習者からの反応などを踏まえ，試作版は以下の 5 点を柱として設計することにした。

(1) トピックと掲載順序は 1) 交通機関 2) 宿泊 3) 飲食 4) 買い物 とする。

(2) 各場面で扱う情報量は George A. Miller (1956) や Nelson Cowan (2001) の短期記憶の研究を踏まえ，必須単語は各章約 5~7 語，文型は全体を通して 7 文型のみとする。

(3) 敬語表現を使用した現実に近い会話文を使用する。

(4) 覚えるべき文型や語彙と聞いてわかればよい語彙を色分けして表示する。

(5) 1 つの文型を別の場面で繰り返し登場させる。

2.3　開発

一例として，開発した宿泊の場面を紹介する。

Check-in

[Check-in, onegai shimasu.]

www.ac-illust.com

Furonto	Rezeption
O-namae	(Ihr) Name
Go-juusho	(Ihre) Adresse
Pasupooto	Pass
Sain	Unterschrift
O-heya	(Ihr) Zimmer
Kagi (Kii)	Schlüssel

J : Irasshai mase.

Du：**Check-in, onegai shimasu.**

J：Hai. **O-namae** o oukagai shitemo yoroshii deshooka?

Du：Hai, ○○ desu.

J：○○ sama desu ne. Dewa, kochira ni **o-namae, go-juusho, sain** o onegai shimasu.

Du：Hai.

……

J：Soredewa, oheya wa 213 goo shitsu de, kochira ga **kagi** ni narimasu.

Du：Doomo arigatoo gozaimasu.

J：Doozo goyukkuri osugoshi kudasai.

図 1：宿泊施設での会話

3　結果と考察

2025 年 2 月から 6 月までに試作版を使用して「旅行のための日本語」コースを実施した。教師 2 名が各々の現場でコース終了後と旅行後の 2 回，事後アンケートを実施した。コース後アンケートの送付数は全体で 12，有効回答数は 8 であった。コース後アンケートで試作版が役に立ったかを問う質問で

は，8 名全員から役に立ったという回答が得られた。また，旅行後アンケートの送付数は全体で 6，有効回答数は 5 であった。学習したことを旅行中に使ってみたかについて 5 件法（1 全然使わなかった 2 殆ど使わなかった 3 まあまあ使った 4 ときどき使った 5 いつも使った）で回答してもらった結果，まあまあ使ったが 2 件，ときどき使ったが 2 件，いつも使ったが 1 件であった。旅行後アンケートの自由記述では，本来学習して知っていたものの，間違えたときの恥ずかしさから使わなかったという回答もあった。入門レベルの学習者にとって，学習して既知であっても日本語を話すことへの心理的抵抗があることが窺えた。アンケートの結果から，総体的に本試作版が受講者のニーズを満たし，必要最低限の日本語の習得に役立てられたことが推察できた。

4　おわりに

本実践では，入門レベルの学習者に旅行を目的とした短期集中型の日本語コースに有用な教科書を設計・開発し，授業を行った。実践を通じて主張したいことは，多くの学習事項を詰め込みすぎないことが最も重要だという点である。例え語彙や表現が既知であっても，入門レベルの学習者には日本語を話すことの心理的な障壁も大きい。したがって，厳選した語彙と表現を繰り返し学ぶことに注力することが学習者のニーズや満足度を満たすことに繋がると考える。

今後は本試作版の精度を高めるため，引き続き実践を通して調査対象者を増やしていくとともに，会話の音声や教師の手引きにも着手していく。また，同様の課題をもつ日本語教育の現場および初級全般の学習者にも対応できる教科書を目指したいと考えている。

＜引用文献＞

田嶋晶子・鈴木克明・戸田真志・合田美子（2023）GBS 理論に基づく「旅行の文脈で学ぶ日本文化学習コース」の設計．日本教育工学会論文誌，

47(suppl): 225-228.

George A. Miller (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information, Psychological Review, 63, 81-97.

Martin Lutterjohann (2024). Japanisch - Wort für Wort. Reise Know-How Verlag Peter Rump GmbH.

Nelson Cowan (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity, Behavioral and Brain Sciences, 24 (1): 87-114.

Design and development of textbook for travel Japanese

Akiko TAJIMA TSCHUMI (Klubschule Migros, Bern)
Nagisa WÄLTI (NiSui)

Abstract

With the recent increase in demand for travel to Japan, there is a growing need for short-term courses that teach introductory-level Japanese and travel etiquette. However, existing books and media are overloaded with information, making them 1) unsuitable for short-term courses, 2) difficult to learn, and 3) often lacking in familiarity with the Japanese spoken by Japanese people. As a result, we decided to design and develop a prototype textbook that would allow learners to quickly and efficiently acquire the minimum level of Japanese they are likely to encounter while traveling. We used the prototype in classes and conducted a questionnaire survey, which suggested that it met learners' needs and allowed them to acquire the minimum Japanese language skills useful for travel.

オンライン日本語教師入門コースのこれまでをふり返る

―コース改善のためのアンケート結果から―

菊岡 由夏（国際交流基金ケルン日本文化会館）
八嶋 康裕（国際交流基金ブダペスト日本文化センター）

要旨

本稿は，国際交流基金ケルン日本文化会館とブダペスト日本文化センターが共同で実施するオンライン日本語教師入門コースの成果について，受講者へのアンケートをもとにまとめたものである。2019 年度から 2024 年度までの受講者を対象にアンケート調査を行い，99 名の回答を分析した。その結果，受講者が日本語教育に関する基本的知識を整理拡充し，自信を持って指導できるようになったことが確認された。一方で，新たに教育機会を得ることや他の教師とのネットワーク形成は限定的であり，今後は受講者を現場につなぐ工夫や受講者間の交流を促進する仕組みが課題である。

【キーワード】教授法，教師の成長，日本語教師育成，ドイツ語圏，中東欧

Keywords: teaching methodology, teacher development, Japanese language teacher training, German-speaking countries, Central and Eastern Europe

1 はじめに

国際交流基金ケルン日本文化会館（以下 JKI）と同ブダペスト日本文化センター（以下 JFBP）は，2022 年度より共同でオンラインによる日本語教師入門コースを開催している。本コースは JKI が 2019 年度から始めたコースを引き継いだもので，年 1 回開講し，2025 年 9 月現在計 7 回コースが実施された。本コースの成果をふり返り，改善につなげる目的で，2025 年 2 月に 2024 年

度までに実施された 6 回の受講者を対象にアンケート調査を行った。本稿ではその結果をまとめ，それをもとに今後のコース改善について考察する。

2　オンライン日本語教師入門コース

2.1　背景

欧州では日本語教師養成コース等で教授法について集中的に学んだ経験のない教師が少なくない。JFBP が所掌する中東欧地域においては日本語の教授法を学ぶ環境も十分にはない。JKI が所掌するドイツ語圏で日本語講座を提供する生涯学習機関の Volkshochschule（以下 VHS）では，教師の日本語教育経験が問われにくい（松浦・ドゥツス 2021）。一方で，教師たちの向上心は高く，日本語教授法を学ぶ機会を求める声は多い。また，VHS では数年来日本語講座の開講が相次ぎ，日本語教師を探す声も多々聞かれる [1]。上記の状況に対し，本コースは教師の資質能力向上すなわち教師の成長及び日本語教師育成を目的に，日本語教育の基礎知識を学ぶ機会を提供してきた。

2.2　概要

対象者は日本語教師経験 3 年未満，または未経験者で，主に JKI と JFBP の管轄及び周辺国の参加者を優先する。内容は，JF e ラーニングみなとで開講される「日本語教師のための教授法オンラインコース（以下みなと）」の 8 テーマ [2] とした。みなとの受講とオンラインでの対面授業を組み合わせた反転授業形式を 1 回とし，全 8 回の授業のうち 6 回以上の受講をもって修了とした。なお，本コースについては東他（印刷中）に詳しい。

本コースの目的は「日本語教育の経験や知識が少ない教師や未経験者が，日本語教育に対する関心を高め，基本的知識を学ぶことで自信をつけること」である。これは，2.1 に述べた背景に鑑み，すでに教えている日本語教師が教授法を学び自らの実践改善につなげることを重視したものである。また，この目標のより具体的な課題として以下①～④を設定した（東他，印刷中）。

① 日本語教育に関する基本的知識を整理・拡充する

② 学んだ教授法やアイデアを自己の教授活動に取り入れる方法を考える

③ これまでの自己の教授活動を振り返る

④ 日本語教師としてのネットワークを広げる

3 調査

調査は 2025 年 2 月 7 日から 24 日の約 2 週間で実施した。方法は Microsoft Forms を利用したアンケート形式である。対象は 2019 年度から 2024 年度のコース受講者 303 名で，宛先不明でメール送信できなかった 3 名を除く 300 名に送付した。アンケート項目は付録を参照いただきたい。

回答数は 101 で，発表等でのデータ利用可とした 99 を分析対象とした。

表 1：回答者 99 名の居住国・地域内訳

国・地域	ドイツ	スイス	オーストリア	北欧	中東欧 [3]	その他
回答数	47	16	5	4	15	12

回答者が日本語を教える機関は,「市民講座（ドイツの VHS など)」と回答した者が 28 と最も多く,「日本語学校」の 13 と合わせると全回答の 34%を占める。また担当レベルは，入門・初級レベルがそれぞれ 67・60 と圧倒的に多い。また,「まだ教えたことがない」という回答が 22 あり，受講はしたものの実際の日本語教育に携わる機会を持たないものも一定数いることがわかる。

4 調査結果

4.1 本コースの受講を経た日本語教育との関わりの変化

調査票 6 の質問で，オンライン日本語教師入門コース受講後の日本語教育との関わりの変化について問うた。回答数が多かったのが,「(7)前より効果的に教えられるようになった」と「(8)前より自信を持って教えられるようになった」の 2 項目で，それぞれ 38 と 43 の回答があった。この結果から，コースでの学びがコース目標の「自信をつける」の達成につながっていることがわかる。自由記述のコメントでも，教え方の変化や考え方の変化に言及するコメントが多くみられた。以下の表 2 に自由記述コメントを抜粋して示す。

表 2：日本語教育の関わりの変化に関する自由記述コメント

【教え方の変化】教科書をそのまま使って教えるのではなく，色々なイラストや写真を集めて授業で使えるように工夫し，生徒が想像力を巡らして自ら答えを出していけるように手伝う努力をしています。
【考え方の変化】教師はあくまで補助役であり学習者主体の授業という意識を学べました。
【知識の獲得】特に教材と教材の効果的な使い方について，見知が広がりました。
【実践の広がり】住んでいる地域の日本語教室立ち上げに関わることになった。
【自信の高まり】この方法で間違っていないと安心して指導できる部分が増えました。
【つながりの創出】「まるごとの会」という会に入り，教員のつながりを保っています。

目標の④「日本語教師としてのネットワークを広げる」については，「(9)他の教師とのつながりができた」が 17 と一定数の回答があった。また，実践の広がりを示す「(1)日本語を教え始めた」は 19，「(4)教える機関数が増えた」は回答数 2 に止まった。

4.2　新たな日本語教育機会をどう得たか

新たな日本語教育機会をどう得たかを問う質問で最も多かったのが「知り合いなどから声をかけられた」で全回答の 50%を占める 23 の回答があった。教育機会を得るために教師間のネットワークが重要な役割を果たすことを示唆する。コース受講を通して他の教師とのつながりを作ることが肝要である。

5　おわりに

調査結果から，日本語教育に対する関心を高め，基本的知識を学ぶことで自信をつけるという本コースの目的は達成されていることがわかった。一方で，実践の広がりや関係性の創出に関する回答も一定数あったが，その機能の強化が期待される。以上のことから，コース改善にあたり，「受講者を現場へつなげる」「受講者間の交流をさらに促す」取り組みが必要であると考えた。

上記の課題をもとに本アンケート調査後に実施した，2025 年度のコースでの取り組みをあげる。

1) 既存教師向けイベントとの連携

JKI 主催「せんせいトレッフ[4]」で「センパイ日本語教師の話を聞く会」を設定し，任意で参加を促した。

2) オンラインコミュニケーションツールの有効活用

コースの連絡に使用するツールに「休憩室」スレッドを設けて交流を促した。

3) 対面授業での交流機会の設定

「事前課題感想シェアタイム」「授業終了後の質疑応答タイム（任意）」「コース終了時交流会（任意）」など，授業の内外で参加者間交流の機会を設けた。

上記のうち「1) 既存教師向けイベントとの連携」は，既存の教師コミュニティとのつながりの創出が期待でき，さらなる学びの機会提供にもつながる。本コースと既存イベントとの連携を念頭に企画することが肝要である。

2)，3) についても，今後のコース改善に向けて検討を重ねていきたい。

＜注＞

1. 2024 年度国際交流基金日本語教育機関調査では，ドイツにおける学校教育以外の日本語教育は 102 機関，学習者数 9,394 人である。2021 年度調査 58 機関，学習者数 4,631 人，2018 年度調査 79 機関，学習者数 6,668 人と比較し大きな伸びが見られる。

2. テーマは「JF 日本語教育スタンダード」「文字の教え方」「会話の教え方」「読解の教え方」「作文の教え方」「文法の教え方」「学習を評価する」「日本語教育と文化」。

3. ブダペスト日本文化センターの地域担当国 13 か国を示す。

4. JKI が主催する教師間の交流と学びの場を提供するイベントである。

＜引用文献＞

東健太郎・八嶋康裕・ドゥツス，カタリーナ・菊岡由夏（印刷中）「オンライン日本語教師入門コースの改定―「日本語教師のための教授法オンラインコース」を活用した反転授業形式の導入―」『国際交流基金日本語教育論集』22 号，ページ数未定.

松浦とも子・ドゥツス，カタリーナ（2021）「ドイツにおける生涯教育の日

本語クラスーその実情とケルン日本文化会館の側面支援ー」日本語教育レポート第 45 回 https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/202108.html（2025 年 12 月 6 日）.

＜付録＞

アンケート項目一覧

1. お住いの国・地域を教えてください。（例：ドイツ・ケルン）
2. いつオンライン日本語教師入門コースを受講しましたか。よろしければ教えてください。
   選択肢：2019 年，2020 年，2021 年，2022 年，2023 年，2024 年
3. 現在，どのような機関で日本語を教えていますか。（複数回答可）
   選択肢：高等教育機関（大学，大学院など），中等教育機関（高校，中学校など），初等教育機関（小学校など），継承日本語教育機関（補習授業校，継承日本語クラブなど），日本語学校，市民講座（ドイツの VHS など），まだ教えたことがない，前は教えていたが現在は教えていない，その他
4. 3 で「前は教えていたが現在は教えていない」と回答した方にお伺いします。よろしければ，以前教えていた教育機関を教えてください。（例：日本語学校，個人教授）
5. 担当している/担当したことがある学習者のレベルを教えてください。（複数回答可）
   選択肢：入門（CEFR/JFS A1），初級（CEFR/JFS A2），初中級（CEFR/JFS A2/B1），中級（CEFR/JFS B1），中上級（CEFR/JFS B2），上級（CEFR/JFS C1, C2），レベルはよくわからない（継承日本語教育などレベルが判断しづらいものはこちらにチェックしてください），まだ教えたことがない
6. オンライン日本語教師入門コースを受けて，自身の日本語教育との関わりはどう変わりましたか。当てはまるものすべてにチェックをしてください。（複数回答可）
   選択肢：(1) 日本語を教え始めた（アシスタントも含む），(2) 担当する授業時間数が増えた，(3) 前とはちがうレベルのクラスを担当するようになった，(4) 教える教育機関数が増えた，(5) 前とはちがう種類の教育機関でも教えるようになった（例　日本語学校で教えていたが，市民講座でも教えるようになった），(6) 別の地域（町，州，国など）でも教えるようになった（例　オンラインで別の国の学習者に教えるようになった），(7) 前より効果的に教えられるようになった，(8) 前より自信を持って教えられるようになった，(9) 他の教師とのつながりができた，(10) JF 開発のテキスト(『まるごと　日本のことばと文化』など）や E ラーニングコンテンツ(『みなと』など）を使うようになった，(11)あてはまるものはない
7. 上記 6 で(1)～(6)にチェックを入れた方に伺います。それらの新たな日本語教育機会をどのように得ましたか。（複数回答可）
   選択肢：公募を見て応募した，知り合いなどから声をかけられた，（公募などではなく）自分から教育機関にアプローチした
8. 上記 6 で回答した以外にも，オンライン教師入門コースを受講して，自身と日本語教育の関わりについて変化したことや気づいたことがあれば自由にお書きください。

Looking Back on the Online Introductory Course for Japanese Language Teachers

: Insights from a Questionnaire Survey for Course Improvement

Yuka KIKUOKA (The Japan Foundation, Cologne)

Yasuhiro YASHIMA (The Japan Foundation, Budapest)

Abstract

This paper presents the outcomes of the Online Introductory Course for Japanese Language Teachers, jointly implemented by the Japan Foundation, Cologne, and the Japan Foundation, Budapest, based on a questionnaire survey of course participants. The survey targeted those who took the course between FY2019 and FY2024, and responses from 99 participants were analyzed. The results showed that the course helped participants consolidate and expand their fundamental knowledge of Japanese language education and gain greater confidence in their teaching. On the other hand, its impact on creating new teaching opportunities and building networks with other teachers was limited. These findings suggest that future efforts should focus on developing mechanisms to better connect participants with actual teaching contexts and to promote professional exchange.

課題遂行型授業に対する教師のビリーフ

―授業計画可視化マトリクスの開発と活用分析例を踏まえて―

品田　潤子（BPC 研修サービス）
近藤　彩（昭和女子大学）
共同研究者：倉本　文子（カイ日本語スクール）

要旨

行動中心主義による日本語授業は，学習者主体による課題遂行型が軸となるが，課題遂行型においても教師主導の授業が多く観察される。そこで，筆者らによる教師研修において，授業計画を可視化するツール（授業計画可視化マトリクス）を開発した。日本語教師に「課題遂行型の授業計画」を作成してもらい，このツールを用いて可視化し，授業計画で示された活動を分析した。さらに，授業計画の背景にある教師自身のビリーフを探るためにフォローアップ・インタビューを行った。上記を分析した結果，主に「学習者中心と学習者主体の混同」と「教師による言語知識伝授の重視」が示され，それらが課題遂行型授業を実現する上で支障になることが示唆された。教師研修で使用することで「自分とは異なる観点の存在への気づき」，「授業計画を作成する上での視野の広がり」が観察され，その有効性が確認できた。

【キーワード】課題遂行，学習者主体，教師のビリーフ，教師研修，授業計画

Keywords: task-based learning, learner-driven, teacher beliefs, teacher developing, lesson planning

1　はじめに

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）の理念である行動中心主義において，言語学習の目的は社会の成員として生きる力を得

ることであろう。そのように考えると，授業は，学習者の現実の言語使用を促進する学習者主体の課題遂行型が軸となる。ところが，日本語教育の現状をみると，課題遂行型と称される授業において依然として教師主導型が多い。

現在，日本では外国人材の雇用拡大が進み，その日本語教育の質の向上が求められている（近藤 2025）。就労分野においては，学習者に提供される日本語教育・学習の機会が限られており，そのような制限下で学習効果を上げるためには，日本語教育・学習を教室の中に閉じず，職場，地域社会における学習機会を十分に活用する必要がある。加えて，学習者の主体的な学習態度を育成し，教室外での活動に密着した課題遂行型の学習を促進することが，日本語学習の効果を上げる鍵であると言えよう。

このような考え方のもと，これまで筆者らは研究会や教師研修を実施してきた。ところが，上述のような考え方に共鳴して参加した教師であっても，授業計画は教師主導によるものが多かった。また，それぞれが実践を共有しようとしても，言語教育の理論で用いられる用語や概念を用いて，自身の学習計画を説明することは難しかった。そのため，教師研修の方法を新たに検討する必要性を感じ，「授業計画可視化マトリクス」の開発に着手した。これは，授業計画を学習対象と学習管理主体の観点（4 象限）から，授業の計画や実践の可視化をし，教師間で共有することをねらいとしたものである。本稿ではこのマトリクスと半構造的インタビューから，授業計画とその背景にある教師のビリーフを探ることを目的とした。

2　日本語教育のパラダイム

本稿は，細川（2016）の理論を踏まえている。細川（2016）は教師の専門性について問題を提起するために，戦後の日本語教育の特徴を，A)，B)，C)の 3 つの段階に分けて説明している。

学習者主体の課題遂行型の活動は，C)に属する。2000 年代に状況的学習論，協働学習，行動中心主義（CEFR）などの考え方が紹介され，それから 20 年を経て，「日本語教育の参照枠」が作られたが，2025 年の現在においても，C)

の考え方が普及しているとは言い難い。

表 1：戦後の日本語教育の特徴（細川 2016:23）

A)	1960~70 年代 構造言語学的(語彙・文型リスト，言語の構造・形式に関する知識，教師主導)
B)	1970~80 年代 応用言語学的(言語の機能と場面の関係，コミュニカティブなタスク，コミュニケーション能力育成，学習者中心)
C)	1990 年代後半以降 社会構成主義的(自己・他者・社会，活動型教育，学習者主体)

細川は，A）から B）への移行は，言語研究の「構造から応用への流れ」に伴うものであることに対し，C）への移行は，対象の「言語から人間への流れ」に伴うものであると述べている。確かに，学習者主体の活動をデザインするには，教師が言語のことだけを念頭においていてはできない。

B）では，学習者中心，すなわち学習者にとって状況的真正性の高い内容で学習者が望むコミュニケーション力をつけるために授業を行う。学習者の学習スタイル等を考慮し，それぞれの学習者に適した内容や方法を調整し，授業を行う。このようなアプローチによる授業は，学習者の満足度も概して高い。したがって，B）の考え方に共鳴する教師が多く，それが強固なビリーフとなり，C)へ関心が向かないのではないかと筆者らは考えている。

3　マトリクスを用いた教師研修の概要と分析方法

3.1　教師研修の概要

教師研修は次の手順で実施した。まず，研修参加者が各々「課題遂行型の授業計画」を作成した。次に，それを基に研修講師がマトリクス上に全員の計画を図示（案）した。その後，参加者同士が対話を重ね，自身のマトリクスの最終版を作成してもらった。提出された最終マトリクスをもとにその過程やビリーフ（学習観）を調べるために，筆者らがフォローアップ・インタビューを行った。2 種類の研修を実施したが，本稿では紙幅の制限のため最初に実施した教師研修について取り上げる。

3.2　授業計画の作成

教師研修に参加した教師は 8 名で全員 5 年以上の就労分野の日本語教育経験をもつ。以下の課題と対象を提示し，個別に授業計画を作成してもらった。

課題：和食のレストランで料理を説明しながら提供する（言語依存性の高い課題） 対象：A2 レベル以上の学習者（例：特定技能，留学生による資格外活動）

3.3　授業計画可視化マトリクス

図 1 のマトリクスは，授業計画がどのようなビリーフや考えを踏まえているかを 4 象限で示している。縦軸に学習の内容（上：課題，下：言語材料），横軸に学習の管理者（左：教師，右：学習者）をとる。「課題」は日本語を使って達成する活動（目標を含む）を意味する。「言語材料」は，音声，文字，語彙，文法・文型，表現など，言語活動を構成する要素を指す。「学習の管理者」の「管理」とは，どのような活動をどのように実施するかを考え，管理することである。各象限は，前述した細川による A）B）C）の特徴と重なる。マトリクス上に配置した実際の授業計画の例を図 2 に示す。

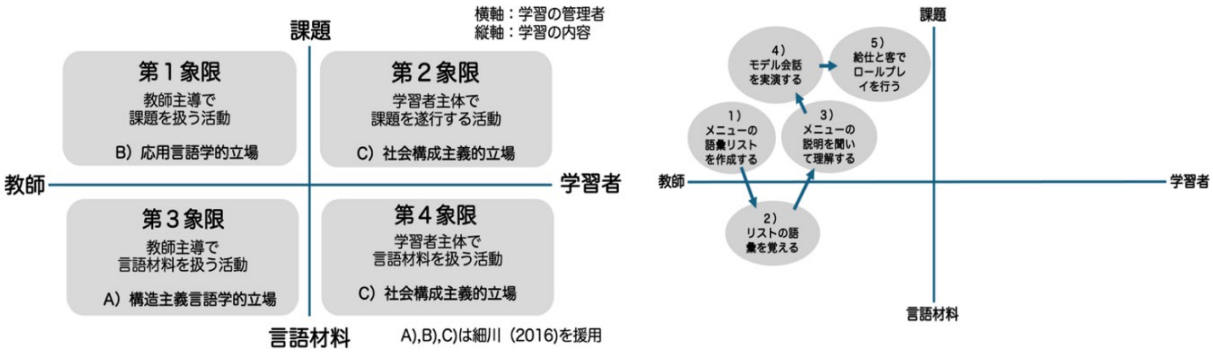


図 1：授業計画可視化マトリクス（左）とマトリクス上に配置した授業計画例（右）

8 名の授業計画の活動をマトリクス上に配置したものを分析すると，図 2 示した 4 種類のパターンに分かれることが明らかになった。

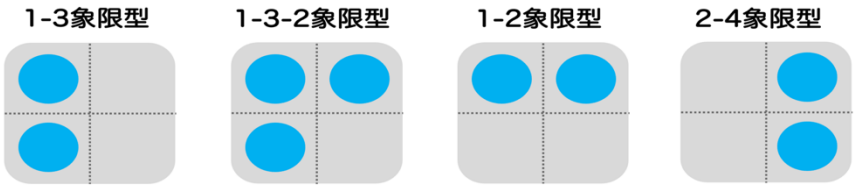


図 2：　マトリクス上に現れた 8 名の授業計画のパターン

1-3 象限型は，前述した A）の構造主義的と B）の応用言語学的の特徴を有する授業計画で，4 名の計画が該当した。1-3-2 象限型は，A）B）に C）社会構成主義的特徴を一部取り入れたことを意味し，2 名の計画が該当した。1-2 象限型は B）と C）の特徴を有するもので 1 名が該当した。2-4 象限型は C）の枠組みによるもので 1 名が該当した。このことから，8 名中 6 名が教師主導による計画を立てたことが明らかになった。

4　フォローアップ・インタビューから見られた教師のビリーフ

4.1　マトリクスから見るビリーフ

学習者主体の課題遂行型の授業という課題を認識しつつも，実際に作成した計画が教師主導になる要因を探るため，8 名のうち 7 名に対してフォローアップ・インタビューを実施した。以下に特徴を 2 点示す。

（1）学習者中心と学習者主体を混同し，教師が学習者について（ニーズ，学習スタイル等）よく理解し，それに応えることが専門性であると考えている。

以下に 1-3 象限，すなわち教師主導で計画した教師の語りを示す。

・「（学習者が）指示待ちタイプの人たちだったりすると教師がいろいろやらないと（学習者が）動いてくれないのかな」
・「先生が学習者と一緒に現場を見るっていう，（中略）見たことを共有しないと（日本語の）練習ができないと思います」

（2）コミュニケーション力をつけるためには言語知識が必要であり，教師が言語知識を伝授することが重要だと考えている。

・「（学習者主体には）疑問があります。（中略）文字とか活用の学習ってどうするの」
・「その場限りで終わりにならないか。（中略）定着させていく仕組みはどうしたらいいのか」
・「（学習者が主体的に活動している時）日本語の（学習の）役に立たないんじゃない」

一方，学習者主体の活動を計画した教員は，8 名中 1 名のみであった（2-4 象限型）。インタビューでは次のように語っていた。

・「（学習者主体でするには，学習者の）レベル，それから学習内容。すべての条件がそろうかな？（中略）（条件が）揃ったときにどういうやり方をするかを考える」

当該教師は、学習者主体はあくまでも計画であり学習者のレベルや内容等の「条件」が揃ったときにしか考えられないと述べ、理論を理解していても

実践は難しいと考えていることが明らかになった。

4.2　マトリクスの活用について

マトリクスの活用については以下のように述べていた。

（1）自分とは異なる考え方による活動の存在に気づくことができた。

・「（自分の計画が教師主導に）偏りすぎているかっていうことが一目でわかりやすいという点で新鮮でした」（1-2 象限型で計画した教師）

（2）チームで授業計画を立てる際，教師がお互いの意図を理解しながら進めることができる。

・「課題遂行型で，授業をするんだったら。どういうふうにしたらいいかなっていうのを考える。すごく材料になるなと思いました」（2-4 象限型で計画した教師）
・「（チームティーチングのメンバーに）左下型系の人って意外と多い。（中略）それだけじゃなく広げましょうっていう意味で分けてみる（可視化する）のはいいな」（1-2 象限型で計画した教師）

5　終わりに

授業計画の分析とインタビューから，7 名の教師が課題遂行型授業の計画を立てていなかったこと，学習者中心の域をでなかったことから，C）の学習者主体の授業に積極的に取り組める教師の育成が急務であることが示された。今後は，実際に行った授業の分析ツールとしての活用も進めていきたい。

＜謝辞＞本研究は昭和女子大学の研究助成（一般）を受けたものである。

＜引用文献＞

近藤彩（2025）「ビジネス日本語教育・就労者向け日本語教育再考　－先行研究の検討から－」『BJ ジャーナル第 8 号』

細川英雄（2016）「公共日本語教育という思想へ　－早稲田日研のこれまでとこれから－」『早稲田日本語教育学』20，pp.22-23, p.26.

Teachers' Beliefs Regarding "Task-based Learning" : An Analysis of the Development and Application of the Lesson Planning Visualization Matrix

Junko SHINADA (Business Process Communication Training Service)
Aya KONDOH (Showa Women's University)
Research collaborator：Fumiko KURAMOTO (KAI Japanese School)

Abstract

Japanese language instruction informed by the Action-Oriented Approach (AOA) emphasizes learner-driven, task-based learning (TBL). However, observations reveal that lessons often remain teacher-led even within TBL. To address this gap, the authors developed the Lesson Plan Visualization Matrix for use in teacher developing. This tool aids in visualizing lesson structures and promotes their reflection. Japanese language teachers were asked to design "task-based lesson plans" and the described lesson activities were systematically analyzed, followed by interviews exploring teachers' underlying beliefs. The analysis identified two key issues. First, confusion often arose between learner-centered and learner-driven approaches. Second, there was an emphasis on linguistic knowledge transmission, reinforcing the traditional, teacher-led model and undermining the task-based principle of learning through meaningful action. These tendencies were seen as barriers to effective TBL implementation. Using the matrix in training produced notable outcomes. Teachers became more aware of perspectives different from their own, prompting reflection on alternative lesson designs. The tool also broadened their focus—from isolated teaching points toward a more holistic view of classroom interaction. Overall, the matrix supports the shift from teacher-led instruction to learner-driven task-based learning.

「身体知」としての日本語の習得と使用

由井　紀久子（京都外国語大学）

要旨

外国語を習得する過程は，スポーツの鍛錬や楽器演奏の熟達化に例えられることがある。基礎的練習，地道な繰り返しによる漸進的上達，失敗からの学び等である。スポーツや楽器演奏の技能は「身体知」として捉えられ，認知科学分野等で研究されている。それでは，第二言語としての日本語（JSL）の技能も身体知と言うことができるのであろうか。本稿では身体知研究を通して JSL の習得・使用が身体知として研究しうるかを論じる。

【キーワード】身体知，習得，プロフィシェンシー，言語スキル

Keywords: embodied knowledge, acquisition, proficiency, language skills

1　はじめに

外国語を習得する過程は，スポーツの鍛錬や楽器演奏の熟達化に類似していると言われることがある。身体器官を使った基礎的練習，地道な繰り返し練習による漸進的な上達，試行錯誤や失敗からの学びを通しての上達，目標達成や壁の乗り越えの際の喜び等，スポーツや楽器演奏の熟達化過程で観察されることと外国語能力の向上過程には確かに共通性が見いだせる。スポーツや楽器演奏のスキルは「身体知」として捉えられ，主に認知科学の分野で研究されている。本稿は，日本語非母語話者による日本語の習得や使用についても，言語スキル，あるいは言語運用能力，プロフィシェンシーに焦点を当てることにより「身体知」として研究できるのではないかという問題意識を持ち，その可能性について論じるものである。

2　「身体知」とは

「身体知」とは，身体で感じ取り身に付ける知識であり，言語化しないで理解することから「言語知」と対立して捉えられることが多い。類義的概念に，職業等の実践を通じて身に付ける知識やそれに基づく判断や問題解決の力を示す「実践知」があり，同義的に使用されることもある。また，「身体知」は，ポランニーの「暗黙知（Tacit Knowledge）」と同義語あるいは上位語として用いられることもある。

対立する概念も含め，関連概念を整理しておく。「暗黙知」に対立する概念である「形式知（Explicit Knowledge）」と「身体知」に対立する「言語知」との関係は，「形式知」が「言語知」を含む概念とみなされることが多い。「暗黙知」は，例えば母語の文法知識やオノマトペの知識など，言語化して説明するのが容易ではない知識であり，「形式知」は，文法書的に文法を説明できる知識や音象徴等でオノマトペを有契性に基づいて説明できる知識等である。

本稿では，議論のために敢えて「言語知」と「身体知」を二元対立させず，「身体と頭（ことば）を駆使して体得する，身体に根ざした知（諏訪 2016:4）」を身体知の定義としておく。

3　スポーツや楽器演奏の熟達化との類似性

上述したように，スポーツや楽器演奏の熟達化と外国語の習得過程の類似性は認められる。言語使用や運用能力においても，会話する際は，構音器官から発声し，相手との間合いをはかったりジェスチャーや表情の体性感覚を確かめたりしながら言葉のやりとりを行う。書字についても，手書きでもキーボード入力でも身体運動を伴う。

熟達化の過程を「知識」の観点からみた場合，そのプロセスは，「宣言的知識」を得，「手続き的知識」へ移行し，それが「自動化」されるというフェイズを経る。宣言的知識はインプットされた言語知識の理解や習得，手続き的知識はそれが使えるという言語スキルと見ることができる。身体知として言語習得を考えるためには，手続き的知識のフェイズ，すなわち，言語スキル

の段階に焦点を当てる研究となると推定される。

4　身体性を重視した外国語教授法

「身体知」でなく「身体性」という概念が外国語教育で用いられることがある（山本 2020 等）。身体性を重視した外国語教授法について言えば，アメリカのジェームズ・アッシャーが提唱した教授法である TPR（Total Physical Response，全身反応教授法）では，教師が「立ちましょう」と指示したら学習者が立つ動作をして反応することで言語を習得する手法がとられる（安達 2007）。また，クロアチアの ペタル・グベリナによって提唱された VT 法（ヴェルボ・トナル法）は，リズムやイントネーションなど音韻的特徴の導入について身体の動きを活用するなど運動感覚を通して音声言語の習得を促す発音指導法である（木村 2007）。TPR や VT 法は，身体動作を活用するという点から身体性を重視しているのであるが，言語知識のインプットのフェイズに焦点が当てられており，それが身体に基づいた知識としてはどのようであるかについてはあまりフォーカスされていないと思われる。

5　身体知研究

認知科学の分野では，身体知研究が進められているが，身体単体ではなく，社会や周りの状況とのインタラクションが重視されている。例えば，諏訪（2017:215）には，「身体と心と社会のすべてに根ざして存立する知」，「身体知の形成は，身体，心，社会の形成そのものであるといってもよい」，「私たち一人一人が有する言葉の意味（筆者注：百科事典的意味）はまさに身体知である」等の記述がある。また，古川他（2017:222）は「状況に埋め込まれた認知（situated cognition），発想推論，一人称研究，非線形力学」を挙げている。これらは，日本語教育学分野において質的研究や実践研究等で用いられるキーワードとも重なる。

筆者の研究のキーワードである「日本語プロフィシェンシー」は定義にもよるが，実際の日本語を使用する場で即応的に用いる実力の程度を表す概念

であるが，それは場面認識に基づいていると考えられる（由井 2013）ことから，上述の身体知研究とも軌を一にするものであると言える。場面を認識することを基盤とするということは，日本語使用者の身体の外にいる相手や状況に応じて言語表現を選択することであるので，身体知の捉え方と通底していると考えられるからである。

6　今後の課題―身体知としての日本語習得・使用研究―

スポーツや楽器演奏等の身体知研究では，視線や身体制御等の身体運動のデータに基づいて議論するアプローチがある。一般的な言語使用との関係でいえば，読解研究において，視線移動や眼球運動の分析が取り入れられている例もある。日本語教育分野においても応用できる身体知研究である。手書きによる日本語の文字を書く動作や構音器官の筋肉運動でもある発音は，実際，身体制御の観点から日本語教育の現場では指導されてきている。整った文字が書ける，日本人にわかりやすい発音ができることは身体知として捉えることが出来る例である。

身体知の認知科学研究では，メタ認知的言語化が重視されている。野球のイチロー選手が好調に寄与した要因として自分の身体運動に関して言語化して述べる例を挙げ，上達との関連性を強調している（諏訪 2005）。それを日本語教育の文脈に置くと，日本語の上達のための「コツ」となる。「ポイント」等で教材に示されることもある一方，試験対策本であっても「コツ」を示していないものもある（由井 2025）。日本語プロフィシェンシーを向上させるための「ポイント」やその提示のしかたも今後の研究課題となりうる。

AI 共生時代においては，「AI による知」と「身体知」が対比的に捉えられる可能性がある。AI ツールと身体の関係を考える際には，「一体感」や「拡張身体感」も論じられる枠組みが必要になるだろう。眼鏡・補聴器や義足等で一体感，身体の一部という感覚が語られるように，AI ツールについても，「自分の一部」という言説に接することも増えてきた。一体化を議論するために，ツールと身体を二元論的に対立させるべきかということから考えなければな

らない。ここでは，対立させずに論じられる統合概念，分析概念を構築する手がかりとして，ルドゥー（2025）の「存在の四次元」を援用し可能性について考えてみたい。この著作では生物を理解するための着眼点を提供する発想として，生物は階層的で連絡しあう四つの次元―①生物的次元（骨格や筋肉，代謝などの基礎的機能），②神経生物的次元（眼や皮膚などでの知覚や反射の機能），③認知的次元（地図の想像や近い未来の計画をする機能），④意識的次元（空想や歴史，遠い未来などの複雑な思考）―からなるとしている。

眼鏡や補聴器等の一体感は，「神経生物的次元」と捉えることができるのではないだろうか。視覚や聴覚等感覚器官の拡張された自己，身体と考えられるからである。AI ツールについては，何に使うかにもよるが，旅行計画等近い未来の計画を AI に尋ねる使い方は現在でもよく聞かれる。AI に尋ねるという時点では身体の外であろうが，情報を得て，自身の考えと統合していく段階となると，自分化していく感覚が得られる可能性がある。この場合は「認知的次元」と言えるのではないだろうか。AI 技術の発展に伴って「意識的次元」でも複雑な思考をする際，一体感や拡張身体の事例は出てくるであろう。

通訳や翻訳に関しても，AI 技術の進展は著しい。装着型の同時通訳機が特別なものでなくなる時代も遠からず来そうである。その場合，日本語使用においての一体感が出てくる可能性もある。このような感覚や現象を捉えられる枠組みも必要とされるであろう。ここでは存在の四次元を援用しているが，この枠組みの妥当性も検討していくことになる。また，人間による通訳は，商談や難しい交渉場面において，状況や会話の目的を適切に判断し，言語表現を選んでいるという話を活躍している通訳者本人から聞くことがある。身体知としての言語使用の特性を考える際にも，AI 利用と対比するアプローチが考えられるが，その場合も身体をどう捉えるかが問題になると考えられる。

7　終わりに

日本語の習得・使用の身体知としての研究は，既に研究が進んでいるものもあり，ゼロから始めるものではないことが見えてきた。上で述べた他にも，

意味の獲得と身体知に関しても日本語教育の立場で再検討する必要がある。既存の学問，例えば，認知言語学で行われている言語の身体的基盤の考え方は，身体知研究とも親和性が高く，成果の応用も考えられる。

＜引用文献＞

安達幸子（2007）「TPR」鎌田修・川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ　増補版』凡人社, pp.43-56.

木村政康（2007）「VT 法」鎌田修・川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ　増補版』凡人社, pp.151-175.

諏訪正樹（2005）「身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化」『人工知能学会誌』20-5, pp.525-532.

諏訪正樹（2016）『「こつ」と「スランプ」の研究 身体知の認知科学』講談社.

諏訪正樹（2017）「身体知という研究領域」『人工知能』32-2，pp. 215-217.

野中郁次郎・DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部（2021）『身体知こそイノベーションの源泉である』電子版, ダイアモンド社.

古川康一・諏訪正樹・日高昇平（2017）「身体知研究を支える理論・方法論」『人工知能』32-2，pp. 222-228.

ポランニー，マイケル（2003）『暗黙知の次元』筑摩書房.

山本玲子（2020）『身体論と英語教育：子どもの心とからだを動かす英語の授業　改訂版』青山社.

由井紀久子（2013）「ライティングのプロフィシェンシー向上を目指した日本語教育教材」『日本語プロフィシェンシー研究』1 号，pp.20-35.

由井紀久子（2025）「言語技能の習得を表す要点表現の考察」『無差』32, pp.43-49.

ルドゥー，ジョセフ（2025）『存在の四次元：意識の生物学理論』みすず書房.

Japanese Language Acquisition and Use as Embodied Knowledge

Kikuko YUI (Kyoto University of Foreign Studies)

Abstract

The process of acquiring a foreign language is sometimes likened to training in sports or mastering an instrument. This involves foundational practice, gradual improvement through diligent repetition, and learning from mistakes. Skills in sports and musical instruments are understood as “embodied knowledge” and studied in fields like cognitive science. Can the skills involved in acquiring Japanese as a Second Language (JSL) also be considered embodied knowledge? This paper discusses whether JSL acquisition and use can be studied as embodied knowledge through the lens of embodied knowledge research.

SIG報告

AJE-SIG-OJAE 2025 年活動報告
「対話力を体得！」協働鍛錬していこう
—OJAE 道場の実践から—

山田ボヒネック　頼子（EIJaLE ヨーロッパ日本語教育学研究所）
梅津　由美子（ベルリン日独センター）
高木　三知子（ブリュッセル・フリーランス）
萩原　幸司（城西国際大学）
酒井　康子（ライプツィヒ大学・言語学院）
大室　文（カンボジア・フリーランス）
小熊　利江（ルーヴァン・カトリック大学）
鞠古　綾（ヴェネツィア・カフォスカリ大学）

SIG の紹介

OJAE（オジャエ）グループは 2022 年 8 月 20 日第 25 回ヨーロッパ日本語教師会総会にて第二次 SIG 承認を受け、2024 年 9 月 7 日同年度定例総会において、「AJE-SIG 延長申請」に「認証」を得ることができた。そして、2025 年度の総会にて継続 SIG の認証を得、SIG 活動を継続している。同グループは『臨場場面口頭産出能力アセスメント・評価法」開発という課題に挑戦し、対話力醸成を目的とする日本語教育方策として『OJAE アセスメント法』と『同法鍛錬法』を結晶させ、その具体策として『オンライン OJAE 道場』（英国ヨーク大学主催 OJAE 招聘講師陣研修会後 2021 年 9 月開設）を実施している。OJAE 道場では、道場生同士が、活動国・地域や所属機関の枠を超え、協働で「稽古:自己啓発・メタ観察・考察・評価法」を積んでいる。本報告では、「OJAE 道場」の 2025 年の実践研究とこれからの展望を報告する。

【キーワード】CEFR 準拠，OJAE 道場、対話産出力、アセスメント、日本語教育専門性

Keywords: CEFR-aligned, OJAE-Dōjō, Dialog-Output, Assessment, JaF-Expertise

1　OJAE アセスメントの特徴 6 点をまず以下にまとめる

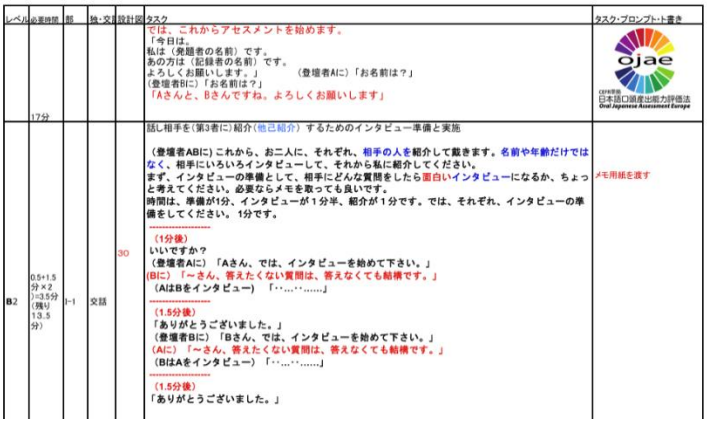
1.1　2－2 形態

アセスメントは登壇者（アセスメントを受ける日本語学習者）2 名とアセスメントを実施する発題者 1 名、記録者 1 名の 2－2 形態で図 1 のようにオンラインで実施される。

1.2　スクリプト＝進行シナリオ（台本）

アセスメントは以下の図 2（B2 スクリプト）のようにスクリプトに沿って実施されるので発題者によって発題内容が変わることがなく、普遍的な同一性があり、信頼性を確保できている。

図 1：2－2 形態



レベル	必要時間	部	独・交	設計図	タスク	タスク・プロンプト・下書き
	17分				では、これからアセスメントを始めます。 「今日は、 私は（発題者の名前）です。 あの方は（記録者の名前）です。 よろしくお願いします。」　（登壇者Aに）「お名前は？」 （登壇者Bに）「お名前は？」 「Aさんと、Bさんですね。よろしくお願いします」	ojae 日本語口頭産出能力評価法 Oral Japanese Assessment Europe
B2	0.5+1.5分×2)+3.5分（残り13.5分）	1-1	交話	30	話し相手を（第3者に）紹介（他己紹介）するためのインタビュー準備と実施 （登壇者ABに）これから、お二人に、それぞれ、相手の人を紹介して戴きます。名前や年齢だけではなく、相手にいろいろインタビューして、それから私に紹介してください。 まず、インタビューの準備として、相手にどんな質問をしたら面白いインタビューになるか、ちょっと考えてください。必要ならメモを取っても良いです。 時間は、準備が1分、インタビューが1分半、紹介が1分です。では、それぞれ、インタビューの準備をしてください。1分です。 ---------- （1分後） いいですか？ （登壇者Aに）「Aさん、では、インタビューを始めて下さい。」 (Bに）「～さん、答えたくない質問は、答えなくても結構です。」 （AはBをインタビュー）「‥…‥……」 ---------- （1.5分後） 「ありがとうございました。」 （登壇者Bに）「Bさん、では、インタビューを始めて下さい。」 （Aに）「～さん、答えたくない質問は、答えなくても結構です。」 （BはAをインタビュー）「‥…‥……」 ---------- （1.5分後） 「ありがとうございました。」	メモ用紙を渡す

図 2：B2 スクリプトの一部

1.3　登壇者の発話 3 種

登壇者の発話は、①発題者への応答、②独話、③交話の 3 種類がある。

1.4　評価

アセスメントは全て録画され、CEFR 準拠 OJAE 基準表*（6 レベル）に則り、登壇者の発話の質的側面 5 領域を評価する。5 領域は、①使用幅、②正確さ、③流暢性、④結束性、⑤交話力である

1.5　対話力の評価

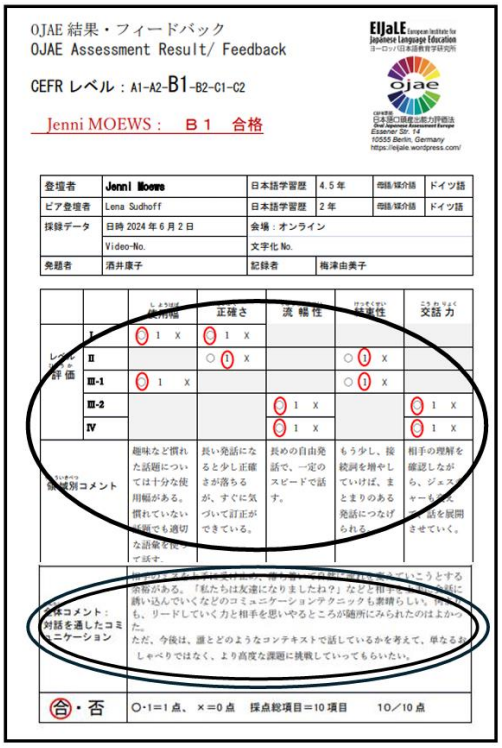
OJAE アセスメントは、以下の対話力の 4 つの観点から、コミュニケーションの全行程の分析･記述をし、登壇者に全体コメントとしてフィードバックする。対話力の評価が可能なアセスメントであるこの点が OJAE アセスメントの最も特徴的な点と言

えよう。

対話の顕化を鋭く見極めていくための 4 つの観点

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、やりとりをする意思
3) 対話を展開するための相手への思いやりと想像力
4) おしゃべりや雑談、伝達ではなく、１つのテーマ共有の姿勢をもって、相互に意見交換をし、両者の関係性から新しい発想を生む力

1.6 OJAE フィードバック用紙



OJAE 結果・フィードバック
OJAE Assessment Result/ Feedback

CEFR レベル：A1-A2-B1-B2-C1-C2

Jenni MOEWS： B１ 合格

EIJaLE European Institute for Japanese Language Education ヨーロッパ日本語教育学研究所

ojae

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

登壇者	Jenni Moews	日本語学習歴	4.5 年	母語/媒介語	ドイツ語
ピア登壇者	Lena Sudhoff	日本語学習歴	2 年	母語/媒介語	ドイツ語
採録データ	日時 2024 年 6 月 2 日	会場：オンライン			
	Video-No.	文字化 No.			
発話者	酒井康子	記録者	梅津由美子		

		話題幅	正確さ	流暢性	結束性	交話力
レベル評価	I	○ 1 ×	○ 1 ×			
	II		○ 1 ×		○ 1 ×	
	III-1	○ 1 ×			○ 1 ×	
	III-2			○ 1 ×		○ 1 ×
	IV			○ 1 ×		○ 1 ×
領域別コメント		趣味など慣れた話題については十分な使用幅がある。慣れていない話題でも適切な語彙を使って話す。	長い発話になると少し正確さが落ちるが、すぐに気づいて訂正ができている。	長めの自由発話で、一定のスピードで話す。	もう少し、接続詞を増やしていけば、まとまりのある発話につなげられる。	相手の理解を確認しながら、ジェスチャーも使って話を展開させていく。
全体コメント：対話を通したコミュニケーション		相手の話を真摯に聴く態度が伺える。「私たちは友達になりましたね？」などと相手を特定の話者として会話に誘い込んでいくなどのコミュニケーションテクニックも素晴らしい。話題にも、リードしていく力と相手を思いやるところが随所にみられたのはよかった。 ただ、今後は、誰とどのようなコンテキストで話しているかを考えて、単なるおしゃべりではなく、より高度な課題に挑戦していってもらいたい。				
合・否		○･1＝1 点、×＝0 点 採点総項目＝10 項目 10／10 点				

図 3：OJAE フィードバック用紙

上記 1.4 と 1.5 で述べた評価を OJAE 実践研究グループのメンバーでキャリブレーション（標準化会議）し、図 3 のような OJAE フィードバック用紙にまとめる。○が、個人の語学能力：会話の質的側面 5 領域での評価、◎が、コミュニケーションの全行程の分析･記述による評価である。このフィードバックは、「次なる対話力錬磨への指針」として、登壇者･授業者への羅針盤となっている。

2. OJAE 道場

OJAE 実践研究グループは、1 で紹介した OJAE アセスメントを定期的に実施し、2026 年 1 月までに以下のように 14 回の OJAE 道場を開催してきた。

・第 1 回　2023 年 5 月 7 日　A2 レベル　18 カ国 41 名の参加者
・第 2 回　2023 年 6 月 11 日　A2 レベル　13 カ国 18 名
・第 3 回　2023 年 9 月 24 日　A2 レベル　11 カ国 25 名

・第 4 回　2023 年 11 月 26 日　B1 レベル　8 カ国 15 名
・第 5 回　2024 年 2 月 18 日　A2 レベル　5 カ国 6 名
・第 6 回　2024 年 4 月 28 日　B1 レベル　6 カ国 12 名
・第 7 回　2024 年 6 月 23 日　B1 レベル　8 カ国 15 名
・第 8 回　2024 年 10 月 6 日　B2 レベル　9 カ国 13 名
・第 9 回　2024 年 12 月 8 日　B2 レベル　8 カ国 14 名
・第 10 回　2025 年 2 月 18 日　C1 レベル　9 カ国 17 名
・第 11 回　2025 年 4 月 13 日　C1 レベル　7 カ国 11 名
・第 12 回　2025 年 6 月 22 日　キャリブレーションなし　8 カ国 11 名
・第 13 回　2025 年 10 月 12 日　B2 レベル　8 カ国 14 名
・第 14 回　2026 年 1 月 25 日　C1 レベル　10 カ国 14 名

OJAE 道場は、OJAE グループが招聘講師陣として英国ヨーク大学主催オンライン・セミナー「学習者の対話力をどのように育成できるか？2021.2-14（日）,4-11（日）,6-13(日)」を実施した際に、受講者（日本語教師）たちから OJAE 方式をもっと継続して深めたいとの希望の声が強く上がり、研修会修了後 2021 年 9 月に開設したものである。OJAE グループは、AJE-SIG としての継続研究活動を上述「OJAE 道場」の一環として組み込んできている。そもそも「道場」とは、一般に武芸の修練だけでなく広く心身の鍛錬を行う場所とされている。OJAE チームも OJAE アセスメント法の認知活動の根底に「からだが学ぶ・からだで学ぶ」という原理を認め、OJAE 法が「腑に落ちた」形で実施されるためにはある程度の繰り返し体験と時間を要すると考える。よって AJE-SIG 活動は、OJAE 研修会のシリーズ開催と重なることになる。OJAE 道場は、世界中の日本語教師が協働鍛錬する「場」として実施されてきているのである。その活動は専門家が専門家として能動的に学べるコミュニティの様相を示している。

これまでに OJAE 実践研究グループメンバーの勤務先を中心に以下の 9 つの機関で OJAE アセスメントが実施されている。

1,　ハンガリー　国際交流基金ブダペスト
2,　韓国　釜山外国語大学

3,　ベルギー　ゲント大学

4,　ベネチア　カフォスカリ大学

5,　中国　北京理工大学珠海学院

6,　ドイツ　ベルリン日独センター

7,　ドイツ　ライプツィヒ大学、

8,　ベトナム　Phuong Dong 大学

9,　フランス　Bartholdi 高校（コルマール）

特に 2024 年 2 月に実施した OJAE アセスメントで、第 3 外国語として日本語を勉強している高校 3 年生 5 人が OJAE アセスメントを受け、フィードバック用紙を渡すことができたことは、特筆に値する。教師の遠藤さんからは、「第 3 外国語のバカロレアがなくなった今、最高の証書になっている」「現高校 2 年生もこの 5 人の先輩に続いて来年 OJAE アセスメントを受けるつもりだ」という嬉しい報告を受けていたが、2025 年に約束通り高校 3 年生になった 7 名の生徒が OJAE アセスメントを受けてくれた。今後も引き続き継続してくれることを願っている。

また、OJAE アセスメントは、異なる機関で学ぶ日本語学習者が、国･文化･年齢･社会層を超えた日本語話者として出会い、対話する「場」となっている。

3　OJAE 道場実施 7 段階

OJAE 道場は以下の 7 段階で実施される。

まず、①から③は、事前課題として参加者に取り組んでもらう。

①OJAE アセスメント法とは―OJAE 説明動画視聴

②OJAE アセスメント実施ビデオ呈示

③評価法：基準表読み込み

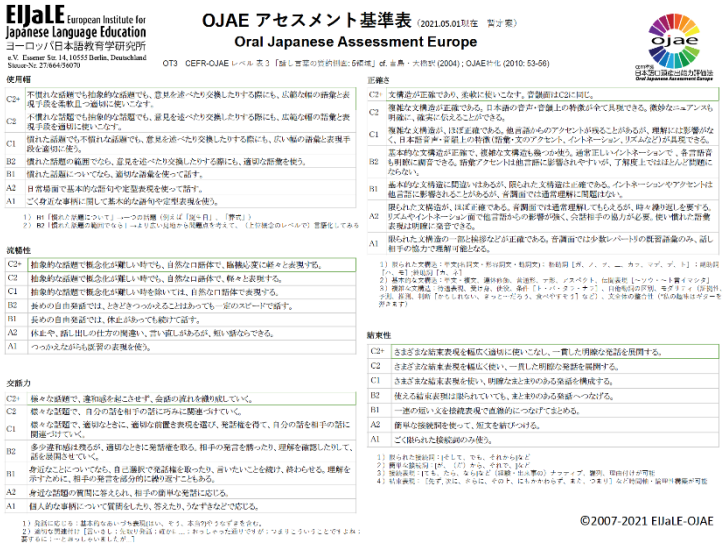
＞評価実践

（google Forms 記入・送信）

図 4：OJAE アセスメントビデオのイメージ

初めての参加者には、まず、OJAE 説明動画を観てもらい、図 4 のような呈示

された当該アセスメントビデオを観て、図 5 の OJAE アセスメント基準表を読み込んで評価していく。



EIJaLE European Institute for Japanese Language Education
ヨーロッパ日本語教育学研究所
e.V. Essener Str. 14, 10553 Berlin, Deutschland
Steuer-Nr. 27/664/36070

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

OT3　CEFR-OJAE レベル 表 3「話し言葉の言語活動：6領域」cf. 金島・大橋訳 (2004)；OJAE作成 (2010: 53-56)

ojae 一般社団法人 日本語口頭能力評価法 Oral Japanese Assessment Europe

使用幅

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

1）B1「慣れた話題について」：一つの話題（例えば「旅」「趣」）
2）B2「慣れた話題の範囲でなら」：より広い見地から話題を考えて、（上位概念のレベルで）言語化してみる

流暢性

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

交話力

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

1）発話に応じる：基本的なあいづち表現はいい、そう、本当のようなどを含む。
2）適切な間違い付け：「言いまし（先輩）発話」：疑問文「…っておっしゃった通りですが」「つまりこういうことですよね」繰り返に「一点言ってもいいですか？」

正確さ

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

1）限られた要素：中文（形容詞文・形容動文・動詞文）：動詞句［辞、ノ、ヲ、ニ、カラ、マデ、ガ、ト］；連体詞［ハ、モ］；接続詞［カ、ナ］
2）基本的な要素：中文・複文、連体修飾、長連形、マ形、デスマス、自他表現［ーソウ・ーナ・ーマイ・ータ］
3）複部文構造：内容表現、受け身、使役、条件「トーバ・タラ・ナラ・ー」、自他動詞の区別、モダリティ（授受表現、ボ形、意思、可能「なられない、ませーだろう、食べやすそう」など）、文体的違い（「だ」の使い方がポイントを例さます）

結束性

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

1）限られた接続詞：「そして、でも、それから」など
2）簡単な接続詞：「で、（で）から、それで、」など
3）接続表現：「もし、たら、なら」など（接続・仮定節の）ナンティア、説明、理由付けが可能
4）結束表現：「だが、次に、そこに、その上、にもかかわらず、また、つまり」など対応語・論理関係が可能

©2007-2021 EIJaLE-OJAE

図 5：OJAE アセスメント基準表

登壇者 2 名の評価結果と評価の論拠を下記図 6 のような評価シート（google Forms）で送る。ここまでが事前課題となる。

図 6：OJAE アセスメント評価シート

④送られた結果を OJAE 研究グループ側で、下記図 7 のように評価集計表にまとめる

⑤研修会では、この評価集計表（図 7）を元にキャリブレーション会議を実施

⑥評価結果に対する自省・内省＞共有

評価集計表（図 7）内の、〇はレベル以上、1 はレベル相当、✕はそのレベルに達していないという評価を表す。キャリブレーションでは、レベル標準化会議なので、特に評価が分かれたところをディスカッションするが、同じ〇の評価でもその論拠が違うこともあるので、OJAE では、評価の論拠を大切にしている。

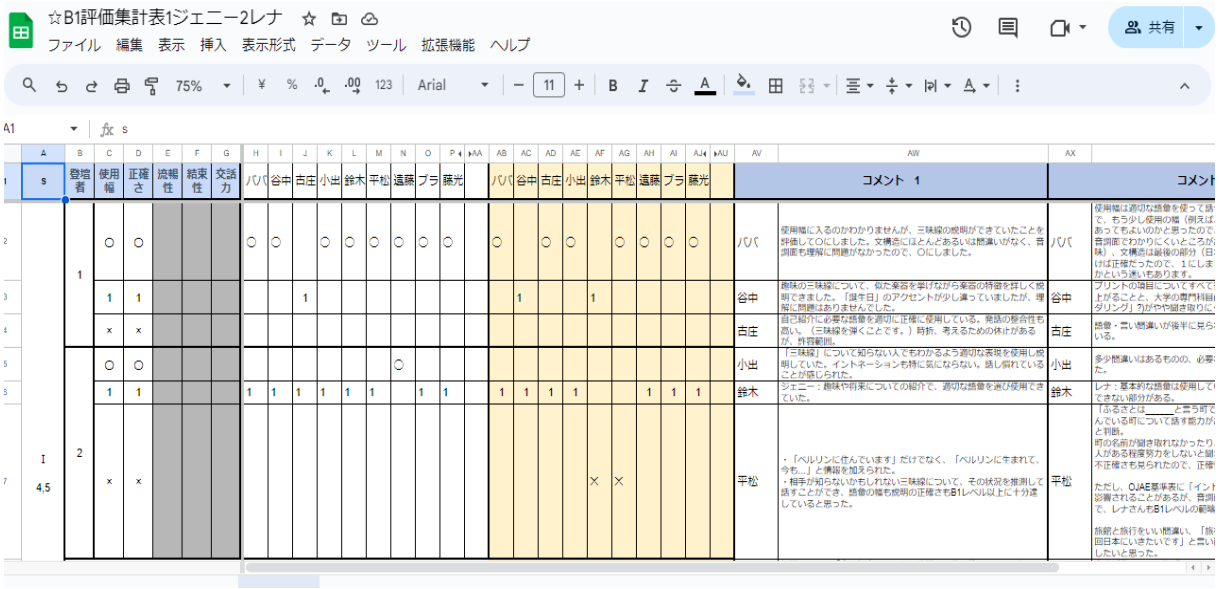
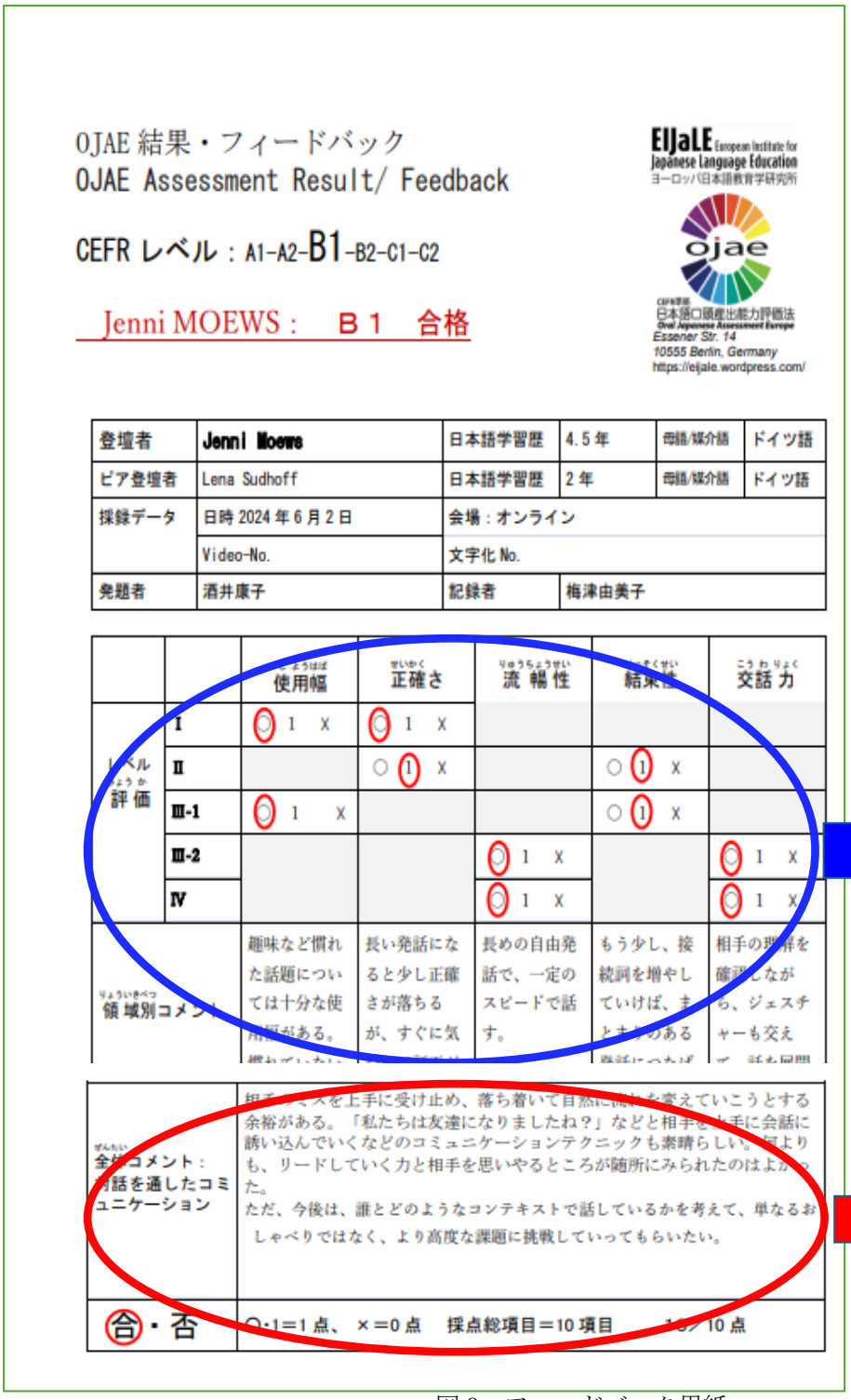


図 7：評価集計表

また、集計表で各自の評価をこのように並べて提示すると自分の評価軸が甘すぎるのか、厳しすぎるのかが可視化され、評価について自省、内省できる。評価に対するコメント、論拠から相互に学ぶことは多い。

もう一つ大事な点は、OJAE は、会話の質的側面を評価するだけに留まらず、対話力が顕化したところ、例えば、*相手の話をよく聞いていて、自己紹介で相手が話したことを覚えていて、別の課題で、そのことに触れるということがあった場合、評価者はそのことを見逃さず、その点を評価できる、目・眼鏡をもつようになる、*ということだ。この点については次節で詳しく論ずる。このようなキャリブレーション会議を経て、評価結果を OJAE フィードバック用紙（図 8）に記述する。



OJAE 結果・フィードバック
OJAE Assessment Result/ Feedback

CEFR レベル：A1-A2-B1-B2-C1-C2

Jenni MOEWS：　B１　合格

EIJaLE European Institute for Japanese Language Education ヨーロッパ日本語教育学研究所
ojae 日本語口頭産出能力評価法 Oral Japanese Assessment Europe
Essener Str. 14
10555 Berlin, Germany
https://eijale.wordpress.com/

登壇者	Jenni Moews	日本語学習歴	4.5 年	母語/媒介語	ドイツ語
ピア登壇者	Lena Sudhoff	日本語学習歴	2 年	母語/媒介語	ドイツ語
採録データ	日時 2024 年 6 月 2 日	会場：オンライン			
	Video-No.	文字化 No.			
発題者	酒井康子	記録者	梅津由美子		

		使用幅	正確さ	流暢性	結束性	交話力
レベル評価	I	○ 1 ×	○ 1 ×			
	II		○ 1 ×		○ 1 ×	
	III-1	○ 1 ×			○ 1 ×	
	III-2			○ 1 ×		○ 1 ×
	IV			○ 1 ×		○ 1 ×
領域別コメント		趣味など慣れた話題については十分な使用幅がある。	長い発話になると少し正確さが落ちるが、すぐに気	長めの自由発話で、一定のスピードで話す。	もう少し、接続詞を増やしていけば、まとまりのある	相手の理解を確認しながら、ジェスチャーも交え

全体コメント：対話を通したコミュニケーション	相手からのパスを上手に受け止め、落ち着いて自然に話題を変えていこうとする余裕がある。「私たちは友達になりましたね？」などと相手を上手に会話に誘い込んでいくなどのコミュニケーションテクニックも素晴らしい。何よりも、リードしていく力と相手を思いやるところが随所にみられたのはよかった。 ただ、今後は、誰とどのようなコンテキストで話しているかを考えて、単なるおしゃべりではなく、より高度な課題に挑戦していってもらいたい。
合・否	○=1 点、×=0 点　採点総項目＝10 項目　10/ 10 点

1　個人の語学能力：会話の質的側面５領域での評価

2コミュニーケーション全行程の分析・記述による評価

図 8：フィードバック用紙

⑦そして、登壇者 2 名に評価結果として、フィードバック用紙（図 8）を渡す

4　OJAE 道場　日本語教育者専門性の鍛錬の場

OJAE はコミュニケーション土壌を基盤とする「場」型のアセスメントである。登

壇者2名がまだ何もない空間を共有して場を作り、そこでお互いが対話を通して関わり会い、必然的に相互に自己変容しながら新たなものを作り上げて行こうとするコミュニケーションの場と捉える。

従来の試験者と受験者間で行われる1対1の口頭能力テストは出された課題に対して期待される回答があり、その回答の如何が言語能力としての正確性や一貫性、流暢性、表現力などを総合した形での口頭産出能力として評価される。従って試験者と受験者の関係はテストをする者とされるものとしての力（縦軸）関係が明確であり、話者間の自由で対等な対話コミュニケーションは期待できない。それに対してOJAEでは、登壇者2名が展開する言語行動をコミュニケーションとして観察し、彼等が使用する言語の質的側面でのフィードバックを行うとともにそれに留まらず、彼等の対話者としての両者の関係性から新しい発想を生みだそうとする対話力を見出しフィードバックしていく。

そうした学びの場を単に言語能力向上のための方法としてだけに留めず、その先にある全人格的な生き方として捉えていく過程が登壇者達の日本語学習を超えた、市民性形成としての自己啓発への道を拓くことを可能にしていくものと考える。

以上を踏まえて、OJAEは道場という場を提供し、語学能力の教授法の専門性とは異なる協働で新しい日本語教育者の専門性を構築しようとするものである。その具体的方策は「テスト」を越えて、各話者の「コミュニケーション力」に焦点を当て、「口頭産出力・対話力」を伸ばすことにある。この基本理念に基づいてOJAEは新たな教育者の専門性獲得のために以下4つの観点に注目する。

①相手の話を真摯に聞く態度：対話とは単に情報の交換ではなく、相手の話を聴くことを通して自分とは異なる相手の視点に気づき向き合うことで新しい発見をし、また自分自身を知ることに繋がる。そのためにはまず相手の話が聞ける能力を養うことが重要である。

②相手を特定の話者としてやり取りをする意志：対話はその場にいる話者を一人の人、人格としてやり取りすることで、それぞれが自分の立ち位置を確認でき、自己変容、自己啓発へと向かうことが可能になる。単なる質疑応答であるならば、相手を変えることができる。

③対話を展開するための相手への思いやりと想像力：相手の立場や気持ちに共

感しながら理解しようとする姿勢を持って対話を展開する。

④対話と対話でないものの区別：おしゃべりや雑談、伝達ではなく一つのテーマ共有の姿勢を持って相互にやり取りし、両者の関係性から新しい発想を生む力を養う。

OJAE の提唱する新たな教育者の専門性を磨くという事は、図 8 が示す「コミュニケーション全工程の分析・記述による評価」への鋭い観察力と分析である。

OJAE 道場は「日本語教育者が集まり、日本語教育の新たな専門性を磨きあう場」、つまり OJAE 道場はプロの教育者が集まって、共同（協働）で学び合える鍛錬の場であり、教育者は日本語教育観を鍛え、新たな日本語教師の専門性を高めることを目指し、互いに切磋琢磨していける学び合いの場である。

OJAE アセスメントに参加してくる登壇者たちが体験する語学能力習得を対話を通して自己啓発へと向かっていく学びのプロセスを教育者も同型（恵）的に OJAE 道場という鍛錬の場に授業者の専門家として集まりキャリブレーションに参加することでさらなる専門性を向上させ、OJAE アセスメントの評価の質を高めて行くことを可能にする。

その意味で OJAE 道場の鍛錬の場は一人が代表して何かを発表するといった勉強会やワークショップなどとは異なる専門職の人たちが集まって学び合えるコミュニティといってもいいのではないかと考える。

以下に上記を物語る OJAE 道場参加者のコメントを挙げておく。

- OJAE 道場生の声：

—自立した日本語使用者への道のりを支援する者として、継続的に道場に通い、B1 や B2 というレベルの特徴について理解を深め、効果的なフィードバック（フィードフォワード）をする鍛錬を続けることができたらと願っています。

—真剣に意見が交わせる場の体験として、とても貴重な場だと思います。自分の評価を説明できるように準備しなくてはいけないので、繰り返す度に真剣に取り組んでいます。

—もう一つ、面白いと思ったのは、最後の感想で、どなたかが、国民性と話し合いのスタイルの関係性についてメンションされて、そして「OJAE は日本語の背後にある心を広めようとしている」と言うような事を仰ったことです。OJAE は

CEFR に基づいていて、「欧州の理想」が入っていると思うので、その方が「日本的」と感じられたことが面白いと思いました。」

上述最後に言及された「OJAE は日本語の背後にある心を広めようとしている」という感想は、一層の対話を以てより明確にしていきたい点であるが、このように、「対話が対話を呼ぶ」という現象及びその連続出来化が OJAE 実践研究を続ければ続けるほどその面白さに惹かれてやめられなくなるという実感を持つのが我ら OJAE 研究グループである。

5　今後の展望

これからも①OJAE アセスメントを通して評価力アップの鍛錬（OJAE 道場）の継続はもちろんのこと、②OJAE アセスメント全レベルのスクリプト制作・複数化をしていきたい。また、③OJAE website（https://eijale-ojae.com/）の充実を図り、まずは、できるだけ多くの皆さんに OJAE アセスメントを体感していただきたいと思っている。

欧州ケース学習研究会 2024 年 9 月～2025 年 8 月活動報告

コスラ　恭子（アムステルダム応用科学大学）
数原　麗香（ボーフム大学）
竹内　泰子（グルノーブル・アルプ大学）

SIG の紹介

欧州ケース学習研究会（オシケン）では，ケース学習（近藤・金・池田 2015）を中心に据え，より良い実践のために必要な知識とスキルを習得することを目的とした勉強会及び研修会の企画・開催，教室での実践の共有，そして参加者が執筆・推敲したケーステキストを集めたケース集の作成を主な活動内容としている。2020 年の活動開始以来，ケース学習をめぐり参加者自身が考え疑問に思うことを話し合い，学び合いながら少しずつ進化を続けている。新しく入ってくる参加者が以前話題になり取り上げたテーマについて質問することがあり，そのおかげで再度そのテーマを扱ったり，自分の数年前の意識や理解との違いに気づかされたりもし，それがさらに学びを深くしている。学び合いの良いスパイラルができていると感じる。
2024 年から 2025 年の期間のオシケン活動は以下の 2 点に大きく分けられる。この 2 点はすなわち参加者の関心の在処である。

1）異文化理解，異文化コミュニケーションに関する諸問題

日本語教師にとって異文化は日々様々なレベルで向き合う問題である（数原・コスラ・竹内 2023）。また，ケース学習の実践において異文化理解は重要な要素の一つである。そのため異文化の問題に関しては常に参加者からの需要が

ある。最近関心が特に高いと思われる側面は，①異文化理解に関する理論　②異文化の要素の扱い方，特にステレオタイプの扱い方，一般化を避ける方法等　③異文化コミュニケーションの際に取るべき態度，あるいは授業中に教師が取るべき態度等の 3 点にまとめられる。

①異文化理解に関する理論

オシケンでは参加者も貴重なリソースだと捉え，参加者中で異文化理解の分野に詳しく大学でも関連の授業をされていたオランダ日本語教師会代表の井上富美子さんにお願いし，勉強会を開催した（2025 年 6 月）。ホフステード，トロンペナールスなどヨーロッパの大学生が学んでいる異文化理解の理論をグループでワークをしながら学んだ。

②異文化の要素の扱い方，特にステレオタイプの扱い方，一般化を避ける方法等

ケース学習との関連でオシケン勉強会で度々議論になる点として，ケーステキストに登場人物の国名を入れるかどうかが挙げられる。国名を入れることで特にネガティブなステレオタイプを強化してしまう危険性を指摘する声がある一方，国名から相手の文化的背景を考慮に入れたコミュニケーションを考える必要性も議論された。この議論を通して，全てを個人差で説明しようとする危険性と全てを異文化で説明しようとする危険性の両方を意識することの重要性が認識された。教師としてこの点に留意することはケース学習の授業の運営の面でポイントとなる。参加者の言葉を引用すると，ケース学習の実践によって前述の 2 つの行動のうち「どちらかに寄ったときに戻ってくる力，直感で判断をした後，思考の力で踏みとどまる力」が培われるという共通認識に辿り着いた。

③異文化コミュニケーションの際に取るべき態度，あるいは授業中に教師が取るべき態度等

この点は上記②と重複する部分が多いので割愛する。

２）ケース学習に関する諸問題

ケース学習に直接関わる活動としては，①ファシリテーションの方法，②ケースライティング，③実践の共有の 3 点にまとめられる。

①ファシリテーションの方法
教師の立ち位置，考察を深める方法，ファシリテーションのテクニック等に対する関心が高い。そこで 2024 年 9 月に近藤彩氏（昭和女子大）・金孝卿（早稲田大学）氏を講師に迎え研修を行った。

②ケースライティング
2024 年 11 月にライティング勉強会を開催しケーステキストの書き方を学び合ったのを出発点に，2025 年 1 月の推敲勉強会，さらに準備中のテキストを使用し執筆者自身がファシリテーターをする形で 2025 年 3 月の体験勉強会につなげることができた。参加者によるファシリテーションと参加者とのディスカッションは，ファシリテーターの狙いと参加者の感想を擦り合わせて考察する貴重な機会であり，多くの学びが得られる。同時に実際に執筆者が自身のケーステキストを使ってみることの重要性が確認された。
ケースの書き方に関しても，今までの「テンプレート」のままでいいのだろうか，もっと別の書き方もあるのではないかという意見が出た。この例のように，ケース学習に対するより深い理解が自らの実践の環境に合わせた文脈化を可能にすると考える。
こうした活動を経て 2025 年 8 月に「2024 年版ケース集」を発行，ヨーロッパ日本語教師会のサイトに掲載された。

③実践の共有

2025 年 4 月に参加者 2 名が登壇しての「実践ちょこちょこ報告会」を行った。特別な準備を必要とせず，自分の実践の様子と印象についてうまくいったところ，失敗したところなども含め率直に話せる点，参加者とフラットな関係で話し合える点が他には見られないオシケンの集まりの特長だと考える。

2025 年 9 月以降は，ケース学習の基本に立ち戻った入門研修，ドラマ技法のケース学習への応用を考える勉強会，認知科学から見た異文化理解に関する講演会等を企画・準備中である。また，2025 年 11 月にライティング勉強会を開催し，「2025 年版ケース集」の発行（2026 年 8 月の予定）を目指す。

【謝辞】この場を借りてオシケン活動参加者および関係者の皆様のご支援に感謝の意を表します。

＜引用文献＞

近藤彩・金孝卿・池田玲子（2015）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』，ココ出版.

數原麗香・コスラ恭子・竹内泰子（2023）「日本語の授業で「異文化理解」を扱うこと―実践例とアンケート調査から―」，『ヨーロッパ日本語教育 27』，pp.485-496，https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=498-509&filename=koto34.pdf&p=ghent2023.

AJE 継承語 SIG「欧州継承日本語ネットワーク」

― 2025 年度活動報告（2024 年 8 月～2025 年 12 月）―

フックス － 清水 美千代（スイス・バーゼル日本語学校）
板倉 法香（スペイン・公立語学学校アリカンテ校）
齋藤 あずさ（イタリア・文化協会にほんごもっと）
根元 佐和子（フランス・パリ南日本語補習校）
三輪 聖（ドイツ・テュービンゲン大学）
若井 誠二（ハンガリー・カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学）

SIG の紹介

AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」は，海外で日本語を学ぶ子どもたちへの継承日本語教育のより良き発展のために活動しており，欧州における継承日本語教育のネットワークの確立を目指している。このネットワークを通して，継承語に関する知識や情報の共有と学び合いの場を提供している。2024 年から 2025 年の主な活動は，国際交流基金の助成により作成された欧州継承日本語活性化プロジェクトとしての冊子を完成させたことであった。また，継承日本語教育に関する講演・ワークショップ開催，データベースの構築，継承日本語教育に携わる勉強会の継続，情報共有活動なども引き続き継続していく。

【キーワード】欧州，継承日本語教育，ネットワーク，活動報告

1　AJE 継承語 SIG の目的

継承日本語教育は，日本とつながりのある子どもたちの海外での日本語

学習を支援する教育であり，日本語教育の中でも新しい分野といえる。継承日本語を教える多くの機関は公的な支援もなく，継承語に関する知識も乏しく，欧州各地で孤軍奮闘しているのが現状である。2019 年に施行された日本語教育推進法には在外の子どもたちへの日本語教育支援が明記され，昨今，継承日本語教育への認識が広がっている現状がある。

AJE 継承語 SIG の活動の目的は，欧州ワイドのネットワークを確立し，継承日本語教育に関する知識や情報を共有できる場を提供することであり，そのネットワークを通して欧州での継承日本語教育のより良い発展のための活動を行う。またそのような活動が欧州から世界中の継承日本語関係者への発信となると考えている。

具体的には，以下の活動を行っている。

- 継承日本語教育に関する情報の収集と共有
- 教育現場での実践例の紹介と共有
- 継承日本語教育に関する研究の推進
- 教育者・運営者・保護者・学習者同士の交流と支援

2　過去 1 年間の活動概要

2.1　AJE 継承語 SIG 会議

AJE 継承語 SIG では，2020 年 9 月に第 1 回会議を開催して以来，運営メンバーによる定期的な会議を実施している。2025 年 12 月には第 51 回目の会議を行い，メンバー間の情報交換や活動報告，今後の課題などについて議論を行った。毎回の会議では，それぞれのメンバーの活動報告をはじめ，AJE 継承語 SIG の企画及び運営についての話し合いや企画終了後の振り返りなどが行われている。

2.2　ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでの報告発表

2024 年 8 月 23 日，ハンガリーのブダペストでの「AJE 第 27 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」において，「欧州における継承日本語教育の現状と今後の課題」というテーマでパネル発表を行った。24 日には活動報告も行った。2025 年 8 月，イギリスのキースで開催された「第 28 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」においても，継承語 SIG の活動報告を行った。この報告のセッションにおいて，欧州における継承日本語教育の現状や課題について議論が行われ，その結果シンポジウム全体を通し，参加者同士のネットワーキングを促進する場となった。

2.3　欧州継承日本語教育活性化プロジェクト『ことばのキャンバス ～つなげる・ひろげる ことばの力～』の完成・公開

2025 年 10 月 31 日，国際交流基金の助成を得て，上記プロジェクトの一つである報告冊子がオンライン公開された。本冊子は，海外において複数の言語と文化の中で生活する日本とつながる子どもたちをめぐる様々な実態を明らかにするとともに，子どもたちの学習支援と教育現場の活性化を目指して作成されたものである。その内容は，SIG メンバーによる調査報告が 1 本，研究者による論文が 5 本，欧州各地から寄せられた様々な継承日本語教育の現状を伝える実践報告が 23 本となっている。研究成果の報告と実践報告の双方のまなざしを併せて読むことで，欧州における継承日本語教育の全体像（現状と課題，そして挑戦）がより鮮やかに浮かび上がることを期待している。今後もこの冊子を多くの人に読んでもらうための広報活動も行なっていく予定である。この冊子が当事者である子どもをはじめ，多くの継承日本語教育の関係者にとって役立つことを期待している。

『ことばのキャンバス ～つなげる・ひろげる ことばの力～』：
https://keishogo.eaje.eu/en/node/141

2.4　講演とワークショップ

2025 年 2 月 10 日，国際交流基金ロンドン文化センターの助成を受け，講師に東京外国語大学の田島充士准教授を招き，「子どもたちの自律的な『仲介』活動を促進する教育：L.S.ヴィゴツキーの発達理論を視点として」をテーマに講演とワークショップを開催した。このイベントは，参加者にとって生徒主体の授業の展開に関して実践にどう生かすかを考える良い機会となった。事後アンケートの結果，参加者の 9 割がプログラムの運営や内容に満足していることがわかり，質の高いイベントを開催することができた。

2.5　メーリングリストによる情報交換（板倉・齋藤）

2021 年 4 月に立ち上げられたメーリングリストを通じて，継承日本語教育に関する情報交換が継続敵に行われている。2026 年 1 月現在，メーリングリスト登録者は 258 名であり，メンバーの間での情報共有ツールとして教育現場での実践に役立つ情報や，セミナー・勉強会等のイベント情報が提供されている。

2.6　LSA（ライフ・ストーリー・アプローチ）勉強会（根元）

LSA 勉強会は毎週金曜日に開催されており，継承日本語教育に関する理論や実践について学ぶ機会を提供している。この勉強会では，継承語教育に関する書物を輪読していく過程で，参加者による意見交換が盛んに行われ，継承語に関しての良い学びの場となっている。また，欧州内外の継承語や日本語教育関係者をお呼びして講演並びに質疑応答も行われている。継承日本語教育実践の専門家としてのレベルアップを図り，また初任教師指導者育成を目指している。

2.7　欧州継承日本語教育機関調査・情報公開（三輪・若井）

継承日本語ネットワーク（https://keishogo.eaje.eu/ja，以下「継承語 SIG サイト」）では，欧州各地の継承日本語教育機関に関する情報を収集し，クラウド上にデータベース化している。このデータベースは検索システムを通じて，AJE の公式サイトからもアクセス可能であり，利用者が必要な情報を容易に取得できる仕組みを整えている。

継承語 SIG サイトでは，教育機関の基本情報に加え，欧州における継承日本語関連の論文情報，LSA（ライフストーリー・アプローチ）勉強会の活動報告，さらに継承日本語カリキュラムプロジェクトの進捗状況など，幅広い資料を公開している。また，2.3 で紹介した冊子『ことばのキャンバス ～つなげる・ひろげる ことばの力～』の閲覧やダウンロードも可能であり，教育関係者や研究者にとって有益なリソースを提供している。

今後は，収集した機関情報の定期的な更新を行うとともに，各機関の代表者によるニュース投稿を促進し，情報発信の活性化を図る予定である。これにより，欧州における継承日本語教育のネットワークをさらに強化し，関係者間の交流と協働を推進していきたいと考えている。

2.8　他機関との連携

AJE 継承語 SIG メンバーの中には，AJE 継承語 SIG の活動だけではなく，「母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会」，MHB の「海外継承日本語部会」，「バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（BMCN）」などの機関においても継承日本語教育に関する活動をしている者がある。今後も，それぞれの機関相互の連携及び協力により継承日本語に関するより良い活動が行われることが望まれる。

3　今年度（2025 年 8 月～2026 年 7 月末）の活動予定

- LSA 勉強会の継続/レベルアップシリーズ勉強会開催（毎週金曜日）

- サイト上の継承日本語教育機関情報のさらなる充実化
- メーリングリストおよびサイトによる情報共有活動
- 継承日本語教育についての，さまざまな情報を機会があるごとにできるだけ多くの人に知らせる
- 継承日本語教育に関連する講演及びセミナーの開催
- 冊子「ことばのキャンバス ～つなげる・ひろげる ことばの力～」の広報活動
- 他の継承語関係組織（MHB，BMCN 等）との協力

4　今後の展望

- 欧州における継承日本語教育に関しては，まだまだそのネットワークが充分に確立されていない。今後もヨーロッパ各国にある継承日本語教育関係者や団体とのネットワークの充実と拡大を目指す。
- 今までも活動してきた現状にあった継承日本語教育に関するイベント（講演やワークショップなど）や教師勉強会の開催，そしてメーリングリストによる情報交換および共有などを継続して行なっていく。
- 世界の継承日本語教育関係団体や組織とのつながり

世界中の継承日本語教育関係組織との提携により，世界における継承日本語 教育に関する情報交換をもとに，日本につながる子どもたちへのより良い継承日本語教育の発展のために活動していく。

以上

ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）

Association of Japanese Language Teachers in Europe（AJE）e.V.

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員 この会の目的に賛同する個人

賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会 費〈会計年度：1 月1 日～ 12 月31 日〉（単位：ユーロ）

入会金（個人会員）		€20
年会費（個人会員）	ヨーロッパ内：	€40
	ヨーロッパ外：	€60
（賛助会員）		€500
入会申し込み	ホームページ：https://www.eaje.eu/ja/new-registration	
問い合わせ	<info@eaje.eu>	

英国日本語教育学会

The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language (BATJ)

英国日本語教育学会(The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language, BATJ)は、英国における日本語教育の質的向上と学術分野としての言語研究の活性化を目指して、1998年3月に設立されました。第一回年次大会は、1998年9月に国際交流基金ロンドン日本語センターとの共催でロンドンの同センターにて開催されました。当学会の趣旨に賛同する個人はどなたでも入会することができます。

英国日本語教育学会の活動

1. 年次大会の開催（最新の研究成果の発表および意見交換の場の提供）
2. 日本語教育分野におけるセミナー・ワークショップの開催
3. 教師間ネットワークの促進
4. 英国の高等教育における日本語教育に関する情報の収集・共有
5. ニュースレターおよび年刊ジャーナルの発行（会員には無償配布）
6. eBATJ：英国日本語教育学会会員向けのメーリングリストを運営

学会に関する問い合わせ

会長：ペレラ奈津子 Mail: chair @ batj.org.uk

新規入会・更新の案内

主として英国で日本語教育に携わっている方を対象にしていますが、英国日本語教育学会の趣旨に賛同する個人はどなたでも入会することができます。

会員年度は10月1日（英国時間）をもって更新となり、会員期間は10月1日から翌年9月30日までです。

入会申し込み

ホームページ：**https://batj.org.uk/membership/** 参照

問い合わせ

会員管理：玉置順子 Mail: membership @ batj.org.uk

会計：トマス真都香 Mail: treasurer @ batj.org.uk

＜AJE 賛助会員＞ Corporate members

3A Corporation	スリーエーネットワーク	https://www.3anet.co.jp/
	新刊一覧	https://www.3anet.co.jp/np/new-books.html
BONJINSHA	株式会社凡人社	https://www.bonjinsha.com/ https://publishing.bonjinsha.co.jp/
JPT EUROPE LTD t/a JP BOOKS	日本出版貿易株式会社	https://shop.jpbooks.co.uk/ https://www.jpteurope.co.uk/
Kurosio Publishers	くろしお出版	https://www.9640.jp/
ROELLIN BOOKS GmbH	ローリンブックス	https://www.roellin-books.com/ https://shop.optolingua.com/
SANSHUSHA Publishing Co., Ltd.	株式会社三修社	https://www.sanshusha.co.jp
The Japan Times Publishing	株式会社ジャパンタイムズ出版	https://bookclub.japantimes.co.jp/en/ https://bookclub.japantimes.co.jp/jp/

Verasia Bookstores		www.verasia.com www.aprendejaponeshoy.com www.verasia.de www.verasia.fr www.verasia.it www.verasia.eu www.verasia.pt
NPO World Campus International	NPO 法人ワールドキャンパスインターナショナル	https://worldcampus.org/index.php

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 organizations.

キール大学ランゲージセンター
Keele University Language Centre

助成
国際交流基金
The Japan Foundation

第**28**回 **AJE** ヨーロッパ日本語教育シンポジウム**&**第**27**回**BATJ**年次大会
英国スタッフォードシャー州キール大学にて開催　**2025**年 **8**月**28**･**29**･**30**日

The 28th Japanese Language Education Symposium in Europe (AJE) and the 27th BATJ Annual Conference
In Staffordshire, United Kingdom on 28-30 August 2025

SYMPOSIUM STEERING COMMITTEE【AJE運営委員会】

TOKIMOTO, Miho / 時本 美穂 (Chairperson, Sapienza University of Rome, Italy)
TOMIOKA, Jiro / 冨岡 次郎 (Vice-chairperson, Aarhus University, Denmark)
NISHIZAWA, Kaori / 西澤 芳織 (University of Oxford, UK)
SHIROKI, Mie / 白木美依 (Free University of Berlin, Germany)
MORIMOTO, Kazuki / 森本 一樹 (University of Leeds, UK)
RZADEK, Nagisa / ジョンデク なぎさ (Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland)
SUZUKI, Yuko / 鈴木 裕子 (Autonomous University of Madrid, Spain)

LOCAL ORGANIZING COMMITTEE【現地実行委員会】

KITAGAWA, Toshihiko / 北川 利彦 (Representative of the host institution, Keele University, UK)
BRAND, Nayuta / ブランド 那由多 (Miduca AG, Switzerland)
FUJITA, Tomoko / 藤田 朋子 (University of Warwick, UK)
HASEGAWA, Yuko / 長谷川 優子 (Kings College London, UK)
MIYAIRI, Tomoko / 宮入 朋子 (University of Hull, UK)
NARUMI, Fumiko / 鳴海 富美子 (The University of Edinburgh, UK)
PERERA, Natsuko / ペレラ 奈津子 (BATJ committee member, SOAS University of London, UK)
OFUNE, Chisato / 大舩 ちさと (The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa, Japan)
THOMAS, Madoka / トマス 真都香 (BATJ committee member, University of Lancashire, UK)
TOMATSURI, Akiko / 戸祭 哲子 (BATJ Vice-Chair, University of East Anglia, UK)
UMEZAWA, Kaoru / 梅澤 薫 (BATJ Chair, Durham University, UK)
YONEZAWA, Chieko / 米澤 知江子 (BATJ committee member, Manchester Metropolitan University, UK)

ABSTRACTS SCREENING COMMITTEE【査読委員会】

TOKIMOTO, Miho / 時本 美穂 (Chairperson, Sapienza University of Rome, Italy)
TOMIOKA, Jiro / 冨岡 次郎 (Vice-chairperson, Aarhus University, Denmark)
SUZUKI, Yuko / 鈴木 裕子 (Autonomous University of Madrid, Spain)
UMEZAWA, Kaoru / 梅澤 薫 (BATJ Chair, Durham University, UK)
TOMATSURI, Akiko / 戸祭 哲子 (BATJ Vice-Chair, University of East Anglia, UK)

REVIEWERS【査読者】

ANAI, Suzuko / 穴井宰子
ARISUE, Jun / 蟻末淳
DANJO, Chisato / 段上知里
FUJIMITSU, Yuko / 藤光由子
FUKUSHIMA, Seiji / 福島青史
FURUKAWA, Akiko / 古川彰子
GOTO, Kanako / 後藤加奈子
GYOGI, Eiko / 行木瑛子

HAGIHARA, Koji / 萩原幸司
HAGIWARA, Takae / 萩原孝恵
HAYASHI, Ryoko / 林良子
HORI, Keiko / 堀恵子
HOSAKA, Toshiko / 保坂敏子
ITO, Hideaki / 伊藤秀明
LEE, Jaeho / 李在鎬
KANENIWA, Kumiko / 金庭久美子
KAWABATA, Miki / 川畑美樹
KAWAKAMI, Yuka / 川上ゆか
KAWAMURA, Yoshiko / 川村よし子
KHOSLA, Kyoko / コスラ恭子
KUBOTA, Yoshiko / 久保田美子
KUBOTSU, Hiromi / 窪津宏美
KUROSAKI, Noriko / 黒﨑典子
MACHIDA, Nanako / 町田奈々子
MAJIMA, Junko / 真嶋潤子
MARIOTTI, Marcella / マリオッティ・マルセラ
MATSUMOTO, Haruka / 松本明香
MORIMOTO, Kazuki / 森本一樹
MORITOKI, Nagisa / 守時なぎさ
MURATA, Akiko / 村田晶子
MURATAMARGETIC, Emi / 村田マルゲティッチ恵美
MURATA, Yumiko / 村田裕美子
MUTO, Ayaka / 武藤彩加
NAKAJIMA, Akiko / 中島晶子
NEMOTO, Sawako / 根元佐和子
NISHINA, Hiromi / 仁科浩美
NISHINA, Yoko / 仁科陽江
NIXON, Yumi / ニクソン由実
ODO, Yutaro / 大戸雄太郎
OEDA, Yuka / 大枝由佳
OFUNE, Chisato / 大舩ちさと
OHNO, Sanae / 大野早苗
ONO, Masaki / 小野正樹
OZSEN, Tolga / オズシェン・トルガ
SAKAI, Mieko / 坂井美恵子
SAKURAI, Naoko / 櫻井直子
SATO, Shinji / 佐藤慎司
SHIMADA, Megumi / 島田めぐみ
SHIMAZU, Momoyo / 嶋津百代
SUDO, Jun / 須藤潤
SUHARA, Reiko / 數原麗香
SUZUKI, Satomi / 鈴木智美
TAKAGI, MIchiko / 高木三知子
TAMURA, Chika / 田村知佳
TAMURA, Naoko / 田村直子
TOKUI, Atsuko / 徳井厚子
TSUJII, Satomi / 辻井さとみ
WAKAI, Seiji / 若井誠二
WAKITA, Riko / 脇田里子
YAMAGUCHI, Nozomi / 山口希
YAMAMOTO, Hiroko / 山本裕子
YANAGIDA, Naomi / 柳田直美
YOSHIOKA, Keiko / 吉岡慶子

TECHNICAL COLLABORATOR【テクニカルスタッフ】

MANTELLI, Alessandro / マンテッリ・アレッサンドロ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)
KITAGAWA, Toshihiko / 北川 利彦 (Representative of the host institution, Keele University, UK)
MIYAIRI, Tomoko / 宮入 朋子 (University of Hull, UK)
NARUMI, Fumiko / 鳴海 富美子 (The University of Edinburgh, UK)
OEDA, Yuka / 大枝 由佳 (University of Leeds, UK)

第**28**回 **AJE** ヨーロッパ日本語教育シンポジウム＆第**27**回**BATJ**年次大会　報告・発表論文集
The Proceedings of the 28th Japanese Language Symposium in Europe (AJE) & the 27th BATJ Annual Conference

EDITORIAL COMMITTEE【論集委員】

ALESSANDRINI, Chiara / アレッサンドリーニ・キアラ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)
MURATAMARGETIC, Emi / 村田マルゲティッチ恵美 (University of Zagreb, Croatia)
UDRZALOVA, Miki / ウッドゥルジャロヴァー美希 (Charles University, Czech Republic)
YOSHIOKA, Chisato / 吉岡千里 (Language Circle, New Zealand)

PROOFREADERS【校正協力】

発表者によるピア校正に感謝申し上げます。

DIGITAL EDITION【編集デジタル化】

MANTELLI, Alessandro / マンテッリ・アレッサンドロ (Ca' Foscari University of Venice, Italy)

EDITOR'S NOTE【編集後記】

2025年に英国スタッフォードシャー州キール大学にて開催されました第28回ヨーロッパ日本語教師会シンポジウムおよび第27回BATJ年次大会の報告論文集をここにお届けいたします。同会場では、同週前半にテクノロジーの日本語教育への貢献を主題とするCastel/J国際大会が開催されましたが、これを受けて後半の本シンポジウムでは、これと対照的に、人間固有の特質である〈こころ〉と〈からだ〉に光を当て、日本語教育におけるその意義をあらためて問い直すことを主題といたしました。

テクノロジーの急速な進展により教育環境が大きく変容する今日、本大会は、人とことばの本質的関係に立ち返り、その意味を深く省察する貴重な機会となりました。基調講演、ワークショップ、発表、議論、時間外の交流を通じて、参加者が相互に啓発されつつ内省を深める場が形成されたものと拝察いたします。

本論文集の編集にあたりましては、執筆者の皆様をはじめ、ピア校正にご協力を賜りました方々、ならびに大会運営に携わられた関係各位より多大なるご尽力を頂戴いたしました。とりわけBATJ役員および現地実行委員の皆様には格別のご支援を賜りましたこと、ここに特記して深甚なる謝意を表します。また、最終段階まで、北川現地実行委員長ならびに梅澤元BATJ会長戸祭元BATJ副会長、そして実行委員の皆様より内容のご確認をいただけましたことに、お礼を申し上げます。今後も、人と人とを結ぶことばの力の本質に着目し、日本語教育を通じた社会的貢献の在り方を探究し続ける場として発展することを目指します。

ヨーロッパ日本語教師会
会長　時本美穂

ヨーロッパ日本語教育 29（Yōroppa Nihongo Kyōiku）
Japanese Language Education in Europe 29
2025 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
第 28 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム＆第 27 回 BATJ 年次大会
報告・発表論文集

The Proceedings of the 28th Japanese Language Symposium in Europe (AJE) & the 27th BATJ Annual Conference

---

編集　ヨーロッパ日本語教師会
第 28 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム＆第 27 回 BATJ 年次大会
報告・発表論文編集委員会
The Editorial Committee of the Proceedings of the 28th Symposium of AJE & the 27th BATJ Annual Conference

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　2026 年 6 月 12 日　Published on June 12, 2026

© 2026 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.