日本語学習教材開発を通して見られた
日本語教育に対する印象と異文化接触能力の変化
—大学生が取り組んだ SDGs をテーマとする中級教材の開発—

黒﨑　典子（明治大学）

要旨

日本語学習者や日本語教育に対する理解者が増えていくこと，特に将来の多文化共生社会を担う若者が日本語教育に対する理解者となっていくことは，日本語学習者にとっても望ましいことであるに違いない。本研究では日本語教育を主専攻としない大学生が行った日本語教材開発プロジェクトとそこで開発された SDGs をテーマとした日本語学習教材について報告し，関わった学生の日本語教育に対する理解と異文化間能力の変化について記述式アンケート及び半構造化インタビューをデータとして質的分析を行った。ここから，本プロジェクトの中心的活動であった学習者向けの「やさしい日本語」へ翻訳する活動が被験者の日本語学習者と日本語教育に対する考え方をポジティブに変化させていることが明らかになり，かつ被験者の異文化間能力も高まったことがわかった。

【キーワード】日本語学習教材開発，「やさしい日本語」，異文化間能力

Keywords: Japanese textbook development, ‘Easy Japanese’, intercultural competence

1　はじめに

日本の多文化共生社会における重要なことの一つに，日本語母語話者側がいかにして日本語非母語話者を理解し，共生のために行動ができるようになるかが挙げられるであろう。将来，日本社会の中心となるのは現在の若者達であるため，彼らの一人でも多くが社会へ出る前に日本語非母語話者，そして日本語教育の理解者となることは共生社会において取り組まれるべき課題であると考えられる。そこで本研究では，日本語教育を主専攻としていない日本の大学生が取り組んだ「中級日本語学習教材開発プロジェクト」での活動について紹介し，その活動を通して，日本語，日本語学習者，日本語教育に対する考え方がいかに変容したのか，さらに異文化間能力についてもどのように変化したのか見ていきたい。

2　中級日本語口頭表現教材『SDGs で学ぶ日本語』開発プロジェクトについて

首都圏私立大学の商学部における教養系ゼミナール（言語学）[1]における学部 3 年次の活動の一つとして中級日本語学習教材の開発を行った。このゼミナールでは学部3年次に，日本語力が中級程度で来日している交換留学生にとって役に立つコンテンツを制作することを目標としている。2022 年度に取り組んだ活動の内の一つとして，国連が持続可能な世界を作るために 2030 年までに達成する目標として示した「SDGs（Sustainable Development Goals）」という，多くの大学生が興味を持つテーマを使用した中級日本語口頭表現教材を開発するプロジェクトを行った。

本プロジェクトでは前述の言語学ゼミナールの学生の内 3 名（日本語母語話者 2 名，韓国語母語話者 1 名）が中心となって教材の本文とコラムの執筆を行い，その内容については，同大学内で SDGs に関する活動を行っている三つのゼミナールに協力を仰ぎながら精査していった。特に，環境学に関するゼミナール，国際経済論を学びながらフェアトレードについての活動をしているゼミナールからは計 7 名の有志学生がインタビューや文章の修正作業に携わった。

プロジェクト活動期間は 2022 年 5 月から 2023 年 1 月の約 9 か月間であった。その期間中，断続的にグループで話し合いの機会を設けながら制作にあたっていた。それと並行して，担当教員は口頭表現タスクの部分を執筆，及び全体の編集を行い，2023 年 8 月に『SDGs で学ぶ日本語』[2]として完成させた。

『SDGs で学ぶ日本語』は全 65 頁で 3 つの課から成り立っており，それぞれの課は本文，タスク，コラム等で構成されている。各課で取り上げた SDGs テーマ及び口頭表現活動タスク等概要は表 1 のとおりである。

本文とコラムは，執筆担当の学生達がインタビュー等を含めて情報収集し，草稿を執筆した。内容の記述が JLPT の N3 合格レベル程度にふさわしくなるよう「リーディングチュウ太」[3]等を利用しながら，参加学生間での話し合いを重ねて日本語を書き換える作業を繰り返し行った。その過程には，留学生が使用するものだからきちんとしたものにしたいという責任感と同時に，普段自分達が使用する日本語とは異なる学習者向けの日本語に書き換えることで，本当にこの書き方で内容を正しく伝えているのかという葛藤もあったという。

このような葛藤を抱えながら日本語教材の完成に向けて継続的な活動を行った結果，参加学生にどのような変化が起きたのだろうか。そこで，本研究では参加学生

を被験者とし，記述式アンケート及び半構造化インタビューをもとに質的分析を行い，日本語，日本語学習者，日本語教育，異文化能力についてどのような変化が生じたのかを調査した。

表１：『SDGs で学ぶ日本語』の構成概要

課	SDGs Goals	タイトル・本文内容（本文字数）	コラム（字数）	タスク
1	11: 住み続けられる街づくりを	「住み続けられるまちづくり」 住み続けられるまちづくりをするために必要なことについての対話文（1087 字）	多文化共生ができる場のデザインを目指したネパール人学校との活動について(1027 字)	意見述べ
2	1: 貧困をなくそう	「貧困をなくそう」 フェアトレードについての概要を説明する文章（723 字）	フェアトレード大学を目指す大学内での活動について(1125 字)	インタビュー
3	6: 安全な水とトイレを世界中に 12:つくる責任つかう責任 14: 海の豊かさを守ろう	「つくる責任つかう責任―安全な水を守ろう」 「水」にまつわる「公害」について及び安全な水を利用することを考える文章（1082 字）	大学内ウォーターサーバー設置活動について (1075 字)	ディスカッション

3　分析

本章では，当該教材開発プロジェクトに関わった学生達がこの活動を通して日本語，日本語学習者，日本語教育についてどのようにイメージが変容したのかを質的分析により明らかにしていきたい。

3.1　調査対象と分析方法

調査対象はプロジェクト参加学生（日本人学生 7 名）[4] に対して行った記述式アンケート及び半構造化インタビューの逐語録データである。インタビューは録画，録音を行い，発言を逐語録化したものを佐藤（2002），佐藤（2008），クレズウェル（2007）の質的分析法を用いて分析した [5]。手順は以下の通りである。

0）記述式アンケート実施

1）半構造化インタビュー録画・録音（一人 30～59 分×7 名）

2）データの整理（アンケートの記述整理，インタビューの逐語録化）

3）データの検討（データを読み通し，記録する）

4）コード化（オープンコーディング，焦点的コーディング（佐藤 2008））

5）テーマの記述とカテゴリ産出（KJ 法，コードマトリックス）

6）分析結果の提示

7）解釈

コード化は佐藤（2008）のオープンコーディングと焦点的コーディングの方法を利用して行い，コードマトリックスを作成した。

被験者の背景は表 2 の通りである。いずれもプロジェクト実施時は商学部 3 年生で，調査時は 4 年生であった。専門コースはビジネスやマーケティング等で，A，B，G が言語学のゼミに入っている以外は日本語教育等に関係する授業は履修したことがないという学生達であった。インタビュー時間は 30 分から 59 分であった。また，被験者の内，B を除いた 6 名は大学に入ってから外国人に対する「日本語教育」というものがあると知ったということであった。

表 2：被験者の役割，背景及びインタビュー時間

	役割	所属ゼミ[6]	専門コース	インタビュー時間
A	全本文・コラム執筆者	経済理論，言語学	アプライド・エコノミクス	51 分
B	全本文・コラム執筆者	企業倫理，言語学	マーケティング	53 分
C	第 2 課本文・コラム作成協力者	世界経済論，東南アジア	グローバル・ビジネス	50 分
D	第 3 課本文・コラム作成協力者	国際交通学，環境学	マーケティング	59 分
E	第 3 課本文・コラム作成協力者	観光交通学，環境学	クリエイティブ・ビジネス	43 分
F	第 3 課本文・コラム作成協力者	環境学	ファイナンス＆インシュアランス	30 分
G	第 2 課本文・コラム作成協力者	世界経済論，言語学	マーケティング	51 分

3.2　倫理的配慮

事前に文面で趣旨説明をした上で，個人が特定されない形で学術利用すること，回答内容により不利益を被ることはないこと等を伝え，インタビュー前にも確認をし，了承を得た。

3.3　分析結果

オープンコーディング，焦点的コーディングを行い，カテゴリ化した結果，「日本語」「日本語学習者」「日本語教育」「対話」「異文化理解」に分けることができた。そこで，まず，プロジェクト参加前の「日本語」「日本語学習者」「日本語

教育」に対するイメージについて確認し，その後，プロジェクト後についてカテゴリごとに結果を見ていきたい。

3.3.1　プロジェクト前

プロジェクト前の「日本語」「日本語学習者」「日本語教育」の印象を見ていこう（表 3）。まず，「関心がない世界」であるということが見えてきた。さらに学習者や日本語について表層的な知識しかなく，学習者に対しても単純な印象のみであることが明らかになった。また，日本語学習者に接した際も対応不全が起こっていたことがわかった。

表 3：プロジェクト前の印象についての結果

焦点的コーディング	オープンコーディング
関心がない世界	かかわりのない世界，考えたこともない
	（日本語は）当たり前に使っていたことば
	（留学生は）大学の授業等で接する人たち
表層的知識	（日本語教育は）中学での英語授業の日本語版
	日本語は身に付けるのが難しい言語
	日本語は教えることも難しい
学習者に対する単純な印象	難しい日本語を勉強してすごい
	なぜそれほど日本語が上手なのか不思議だ
接触時の対応不全	留学生と話す際，自分の発話に留意しない
	表現を変えた方が良いと思ってもどうしたら良いかわからない
	学習者のリアクションに対して行動できない

3.3.2　プロジェクト後の「日本語教育」に対する印象

では，プロジェクト後にはどのような変化があったのかを見ていこう。まずは「日本語教育」についての印象である。

表 4 にあるように，プロジェクト後，日本語教育は「初めて知る世界」と捉えていたことがわかった。これは前項で見た「関心がない世界」を意識するようになったということだろう。また，表層的な知識しかなかったが，学ぶ体系が整っていることを知り，それに対して驚きも見せていた。さらに，これまで知らなかった日本語教育の実情を一部分でも知ることで，日常会話を学ぶ等の表層的な印象を越え，より高いレベルの教育が求められている世界であるという気付きも見られた。

表 4：プロジェクト後の「日本語教育」に対する印象の結果

焦点的コーディング	オープンコーディング
初めて知る世界	このような世界があることを初めて知った
	考えたこともなかった新しいことを知った
学ぶ体系が整っていることへの驚き	英語を学ぶ感じより，もっと丁寧で徹底していた
	学ぶ体制が整っていることに気付き驚いた
	レベル分けがきちんとされていて驚いた
上のレベルが求められる教育	教育なのだから，日常会話以上のことが求められる

3.3.3　プロジェクト後の「日本語」に対する印象

「日本語」については，本プロジェクトにおける翻訳活動の際の困難について，共通して言及があった（表 5）。

表 5：プロジェクト後の「日本語」に対する印象の結果

焦点的コーディング	オープンコーディング
日本人間での違い	日本人同士でも単語の意味の認識に違いがある
	日本人同士でも単語に対するイメージの違いがある
単語の言い換えに対する困難	日本語を翻訳した時本当に同じ意味なのか葛藤があった
	翻訳語に違和感があってもわかりやすさを優先する葛藤
	どの単語が適切なレベルなのかがわからなかった
	普段使用している語が想像以上に学習者にとって難しい
	留学生のわかりやすさと正しさの違い
ことばを多角的に見る姿勢	言い換え方を考えることによりより深く読むようになる
	言い換えを正確にするために知識や見方を複数持つ必要
	一般的なレベルに捉われず「わかりやすさ」を基準
	日本語の見え方のギャップを認識できる
	普段当たり前に使用していることばを見つめ直す

学習者の日本語レベルに合うように別のことばを使用して翻訳しても本当にそれが適切な意味を表せているのかという葛藤，また，翻訳語に違和感があったとしてもわかりやすさや単語の難易度を優先して書き換えなければいけないのだろうかという葛藤等，単語や表現の翻訳についての困難や葛藤が見られた。一方，このような葛藤を経て「ことばを多角的に見る姿勢」が生まれたことがわかった。学習者のレベルに合わせて言い換えをするには自分たちの知識や見方を複数持つ必要があり，当たり前に使用していることばを見つめ直すようになった等，述べられていた。

3.3.4　プロジェクト後の「対話」についての気付き

「対話」についての気付きをまとめた表6を見ていこう。まず，「日本人同士のやり取りについての気付き」が見られた。また「日本語で伝える対象は日本人だけではない」という気付きもあり，このように考える人が増えることは日本で生活する非母語話者にとっては心強いことだと考えられる。さらに「相手の背景を考えて対話する」ことの重要性についても気付き，「相手に合わせた話し方をしようと考えるようになった」と，全員が様々な表現で言及していた。そして，気付いた後に，「具体的な対応方法の実践」ができるようになったということが挙げられていた。相手がわかると思うことばを使う，確認しながら話す，ジェスチャーも使う等，非母語話者との接触場面での行動が変わったということだ。母語話者に対しても「自分の日本語の使い方が変わった」という発言もあった。

表6：プロジェクト後の「対話」についての気付き

焦点的コーディング	**オープンコーディング**
日本人同士のやり取りの気付き	わからない単語があっても大体わかる
	わかったつもりにならず，定義づけや共通認識の確認が重要
日本語で伝える対象は日本人だけではない	「誰にでもわかりやすく」というのは日本人以外も含む
相手の背景を考えて対話	相手に合わせた話し方をする
	相手の知っている単語，文型を使う
	簡単な日本語を使う
	多少長くても適切に伝わることばを選ぶ
	少し変えるだけでも伝わることがわかった
	相手がわかっているどうかを考えて話す
	二人三脚のような感じ
具体的な対応方法の実践	相手の日本語のレベル感がつかめてきた
	わかると思うことばを選ぶ
	短い文で，できるだけシンプルに話す
	文章構成に気をつける
	そのまま使い，説明する（注をつける）
	多めのジェスチャーを使って話す
	相手の発話を遮らない
	確認しながら話す
	わからない表情だったら，聞いたり，補ったりする

4　考察

前章で見てきた結果をもとに，本プロジェクトでの経験が参加学生にどのような影響を与えていたのかを先行研究と併せて見ていきたい。

4.1　母語を翻訳する経験が持つ影響

今回のプロジェクトで被験者が行った中心的活動は，母語である日本語を「やさしい日本語」に翻訳することであった。これにより被験者の日本語に対する考えに変化が起きたことがわかった。単語の言い換え作業や議論において葛藤や困難が起き，これまで特に意識していなかった日本語を客観的に見ることができるようになったため，ことばを多角的に見る姿勢が醸成されたと考えられる。つまり，学習者の視点を得たということができるだろう。このことにより，非母語話者とのコミュニケーションにも変化が起きたと考えられる。

庵（2023）では，母語話者が Easy Japanese としての「やさしい日本語」の訓練をすることは，相手に伝える，相手とコミュニケーションをするという日本語能力の向上に役立つと述べているが，本研究により相手の視点を得て相手のことを考えながらことばを使うことができる能力が向上したということがわかった。

さらに，自分とは異なる言語使用の背景を持つ相手の立場に立てるようになることで，相手に対して自分がどのように言語を使用し，それを用いてどのように接触したら良いのかという異文化接触と同様の経験があったとも考えられるかもしれない。つまり，異文化を持つ人と実際に交流することなしに，異文化接触と同じような経験をし，その能力を高めることができたともいうことができるだろう[7]。そこで，次に異文化接触理論の面からも今回の変化について考えていきたい。

4.2　異文化接触理論から

Neuner（2003:48-50）では「異なる世界と折り合いをつけていくのに必要な要素」として次の 4 点を挙げている。

1）Empathy　　「他者」の立場を自らのこととして考える

2）role distance　　外側からの自分の世界を見て視野を広げる

3）tolerance of ambiguity　　曖昧さを容認する

4）awareness and representation of own identity

自身のアイデンティティを認識し他者に説明する

（日本語訳は鳥飼 2018:32 を参照）

これらを，本分析結果と照らし合わせると，4 点全てがプロジェクトを通して被験者に起こっていたと考えらえる。まず，学習者の立場に立って本文の日本語を書き換え，プロジェクト遂行のために自分事として活動に取り組んでいたことは Empathy と重なる。学習者が理解できる日本語とはどのようなものかということについて葛藤を抱えながら理解することで，自分の母語である日本語に対する多角的な見方ができ視野が広がったことは，role distance となる。母語話者同士で議論することで，唯一の正解がないことに気付き，より良い表現を求めて葛藤しながらも最終的には一つの表現に落とし込んだことは，tolerance of ambiguity に繋がり，議論・検討により葛藤しながら判断した表現を確定させて文章を作成したことは，awareness and representation of own identity であったと言えるだろう。つまり，本プロジェクトを通して異文化接触に必要な要素を身に付けていくことができたと考えられる。

続いて Allport（1954）の「接触仮説」についても見てみよう。「異文化間交流において，どのような種類の接触であっても集団に対して好意的な感情がもたらされるわけではなく，ある一定の条件を満たした接触でなければ，集団間接触は効果的に行われない」（加賀美・小松 2013:277）とあり，その条件とは以下の 4 点とされている。

1）「社会的制度的な支持」

接触を行うことが，政府や教育機関といった組織に積極的に支持されている必要。

2）「表面的な接触より親密な接触」

接触が互いの関係性を発達させるのに十分な頻度，期間，および密度の濃さが必要。

3）「対等な地位関係」

互いが対等な地位関係。

4）「協働」

互いに共通の目標があるような共同の作業を持つ。

今回のプロジェクトをこれらの条件と対照させると，ゼミナール活動という授業の一環であったため，1）「制度的支持」があったと言え，約 9 か月間日本語教育や留学生の日本語について定期的に繰り返し議論をしていたため，2）「十分な頻度，親密な接触」があったと言うことができ，同じ大学で学ぶ留学生のことを考えながらの活動であったため，3）「対等な地位関係」を意識していたと考えられ，そして，実際の交流がなくとも留学生の立場に立ち，日本語の翻訳に向き合ったことが 4）「協働」に結びつくと考えられる。つまり，本プロジェクトの活動は接触仮説の面からも効果的な異文化間交流活動と同等であったということができるであろう。

以上のことから，本プロジェクト及びそこでのやさしい日本語への翻訳活動により，効果的な異文化接触と同等の経験が起き，参加学生（被験者）の異文化に対する能力が高まっていたことがわかった。

4.3　接触場面における行動の変化

最後に，非母語話者との接触場面において被験者の行動がプロジェクト後にどのように変わったのか，例を見ていきたい。まず，A は駅で困っている外国人を見つけ，自分から声をかけたという。英語も日本語もわからないと言われたが，簡単な英語ややさしい日本語を使ったり，ジェスチャーを使ったりして問題を解決し，最後にはとても感謝されたという経験をしたそうだ。本プロジェクトに関わる前なら英語に自信がないため声もかけられなかったと思うと述べていた。B は以前，留学生と話す時に，自分の話していることを相手が理解していないと気付いてもどのようにしたら良いかわからず，そのままにしていたということだったが，プロジェクト後は，自分から言い換えてみたり，確認をしたりする等，やりとりを前に進められるようになったということであった。

このように，本プロジェクトを経験したことにより，日本語教育は関わりのない世界だと考えていた大学生が，母語を見つめ直して学習者の視点を得，異文化接触に必要な要素を身に付け，行動に変化が起きたということが明らかになった。

5　まとめ

本研究により，商学部の大学生が，SDGs という興味を持ちやすいテーマを題材にした日本語学習教材の作成に取り組むことによって，学生自身に以下の変化が起き

たことが明らかになった。一つ目は，被験者の大学生が日本語教育の世界について知る機会が得られ，明らかにプラスのイメージを持つようになった。二つ目は，やさしい日本語への翻訳活動を通して，語の意味等について深く考え，議論し，日本語を客観的，多角的に見ることができるようになった。三つ目は，ターゲットとする日本語学習者が理解できる日本語とはどのようなものか，普段自分たちが使用している日本語とどのように異なるかを考えることにより，学習者の視点を得，さらに異文化接触の場面で適切に行動できるようになった。

つまり，このプロジェクトで被験者たちが行っていた，特定の目標を設定し，学習者が理解できる日本語に書き換える作業は，日本語能力の向上に役立つのみならず，異文化接触に必要な能力を高めていける可能性が高いことが明らかになった。

日本社会において日本語教育に対する理解者はまだまだ少なく，日本語非母語話者が日本で安心して共生していくためには，今後もさらに多くの若者から日本語非母語話者，日本語教育への理解が得られるようにすることが必要だと考える。今回の成果は，日本語教育に興味を持っていない日本人から理解を得るため，そして，そのような人たちが異文化接触に必要な能力を高めていけるようにするための一つの方策を示すことができたと考える。

＜注＞

1. 当該ゼミナールは 1 年次秋学期に入室試験を行い，2 年次から 4 年次まで 3 年間かけて学ぶものとなっている。
2. 黒﨑典子編著，荒木瑠梨，李叡琳，古本健悟（2023）『SDGs で学ぶ日本語』明治大学商学部黒﨑典子研究室
3. 日本語読解学習支援システム「リーディングチュウ太」 https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/
4. プロジェクトに参加した韓国人学生にも同様のインタビューを行ったが，今回は日本語母語話者を対象に分析したため，そのデータは含まれていない。
5. 質的研究における留意点及び研究を進める上でのガイドラインについては八木(2015)も参考とした。
6. 当該商学部では，コースの専門とは別に商学系と教養系の二つのゼミナールに所属できるカリキュラムとなっている。

7. 実際に日本語学習者等と接触することで異文化能力を育成するという成果については佐藤・高木（2009）等の研究がある。

＜謝辞＞

本研究にあたっては被験者の方を始め，『SDGs で学ぶ日本語』制作に協力していただいた関係者の方々に大変お世話になりました。深く感謝申し上げます。

＜引用文献＞

庵功雄（2023）「日本語表現の改新と『やさしい日本語』―日本語研究者が果たし得る役割」『日本語の研究』第 19 巻 2 号, pp.53-68, 日本語学会.

加賀美常美代・小松翠（2013）「11．大学キャンパスにおける共生」『多文化共生論―多様性理解のためのヒントとレッスン』明石書店.

クレズウェル J. W.（著）操華子・森岡崇（訳）（2007）『研究デザイン　質的・量的・そしてミックス法』日本看護協会出版会.

佐藤綾・高木裕子（2009)「日本語教育実習における異文化と関わる能力育成の可能性と育成に必要な要素の検討」『実践女子大学人間社会学部紀要』第五集, pp.169-188，実践女子大学人間社会学部.

佐藤郁哉（2002）『フィールドワークの技法』新曜社.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法　原理・方法・実践』新曜社.

鳥飼玖美子（2018）「言語と文化の悩ましい関係―外国語教育の視座から―」『ヨーロッパ日本語教育』23, pp.25-39,ヨーロッパ日本語教師会.

八木真奈美（2015）「第 2 章　質的研究の認識論―言葉を使う人間とその世界を理解するために」舘岡洋子編（2015）『日本語教育のための質的研究入門―学習・教師・教室をいかに描くか』, pp.27-48, ココ出版.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice.*, 25 Anniversary Edition. Basic Books (1979).

Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. Byram, M. (Ed.). (2003). *Intercultural competence*. (pp.15-62). Council of Europe.

United Nations. *THE 17 GOALS.* Retrieved September 24, 2023. https://sdgs.un.org/goals.