
第32回小出記念日本語教育学会年次大会より

第32回 プログラム

講 演 報 告

研究発表要旨

* 第 32 回小出記念日本語教育学会年次大会 *

日時：2023 年 6 月 24 日（土） 9 時 45 分～16 時 50 分

開催方法：オンライン（Zoom）

申込締切：6 月 16 日（金） 定員：400 名 参加費：会員 無料 非会員 2,000 円

事前申込登録：会員の方は ML をご参照ください。 非会員の方は以下よりお申込みください。

koide32th230624.peatix.com

* プログラム *

2023 年 6 月 24 日（土）

09:45～10:15 会員総会

10:20～10:30 開会・プログラム説明

挨拶 玉岡賀津雄（小出記念日本語教育学会 学会長）

10:30～12:20 第一部 講演

「登録日本語教員」の制度と日本語教育分野への影響

講師 伊東祐郎氏

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 特任教授

12:20～13:20 お昼休憩

13:20～16:30 第二部 口頭発表

16:35～16:50 閉会・事務連絡

挨拶 丸山千歌（小出記念日本語教育学会 理事）

【口頭発表 第1会場】

●司会 数野恵理（小出記念日本語教育学会 編集委員）

13:20～13:50 授業と併用する自習用文型解説動画の使用実態

— 学習履歴とアンケート調査の分析を通して —

谷津裕子（東京国際大学）大住あかり（東京国際大学）

久保亜希（防衛大学校）斉藤知花（東京国際大学） 1-(1)

13:50～14:20 就職活動用日本語自己PR文の内容分析

— 外国人留学生と日本人学生の比較から —

土屋陽子（常葉大学） 1-(2)

14:20～14:50 初年次学生による小論文の構造分析考察

杉本あゆみ（金沢学院短期大学） 1-(3)

14:50～15:00 休憩

●司会 石澤徹（小出記念日本語教育学会 編集委員）

15:00～15:30 現代日本語の嗅覚名詞「匂い」「香り」に対する中韓学習者の理解

— 触覚修飾の場合 —

鈴木梓（福井大学） 1-(4)

15:30～16:00 知識構成型ジグソー法を用いた同期型双方向授業「日本語漢字」の試み

井口祐子（ハンシン大学） 1-(5)

16:00～16:30 ロシア語母語話者における朗読時の日本語アクセント産出の特徴

松尾恵理沙（東京国際大学） 1-(6)

【口頭発表 第2会場】

●司会 堀恵子（小出記念日本語教育学会 編集委員）

13：20～13：50 国際児が抱える学習上の困難の背景に関する事例研究

— 教科学習言語能力の発達に着目して —

飯田愛海（東洋英和女学院中学部・高等部） 2-(1)

13：50～14：20 日本語教育の教授・学習アプローチに起因する習得の因果関係

— 中国語を母語とする日本語学習者の「てくる」の習得を例に —

周利（大阪大学大学院生）大和祐子（京都大学）李璐（西安外国語大学）

玉岡賀津雄（湖南大学・名古屋大学） 2-(2)

14：20～14：50 役割語を取り入れた授業活動の実践報告

— 日本語レベル混合クラスにおけるアニメ・アテレコ活動 —

小松満帆（立教大学） 2-(3)

14：50～15：00 休憩

●司会 奥川育子（小出記念日本語教育学会 編集委員）

15：00～15：30 初中級学習者との接触場面における日本人学生の発話調整行動

— 「会話パートナー」活動でのやりとりから —

久保亜希（防衛大学校）柴田冴（元東京国際大学）篠崎佳恵（東京国際大学） 2-(4)

15：30～16：00 日本で働く日本語非母語話者の自己表現と他者理解

— スピーチスタイルの選択を中心に —

佐々木瑛代（早稲田大学大学院生） 2-(5)

16：00～16：30 雑談における聞き手行動の分類

— 会話参加者のうち一方が知識・経験を有する話題を対象に —

犬飼亜有美（仙台高等専門学校） 2-(6)

【口頭発表 第3会場】

●司会 小西円（小出記念日本語教育学会 編集委員）

13：20～13：50 日本語教員養成課程でライティング指導を扱うことの難しさと課題

— 教員を対象としたインタビューをもとに —

副田恵理子（藤女子大学）鎌田美千子（東京大学） 3-(1)

13：50～14：20 教師教育者の熟達化

— 良い選手が良いコーチとは限らない —

坪根由香里（大阪観光大学）嶋津百代（関西大学）中谷潤子（大阪産業大学）

西村美保（清泉女子大学）門脇薫（摂南大学） 3-(2)

14：20～14：50 母語話者日本語教師の初任時の盲点の研究

— 日本語教師経験者のインタビュー調査より —

鈴木ちひろ（フリーランス） 3-(3)

14：50～15：00 休憩

●司会 太田陽子（小出記念日本語教育学会 編集委員）

15：00～15：30 自己エスノグラフィーの分析を通じた教室内多読実施者の役割に関する考察

佐々木良造（静岡大学）鷹野恵（筑紫女学園大学） 3-(4)

15：30～16：00 地域日本語教育の支援者の意識と実践の変容プロセス

— 対話活動の導入に伴う変容に着目して —

友宗朋美（筑波大学大学院生） 3-(5)

◆第32回年次大会アンケートにご協力お願いいたします◆

<https://forms.gle/kmSVNieihofb8WrG6>

※学会開始後にアクセスできます。



問い合わせ・連絡先：小出記念日本語教育学会

〒181 - 8585 東京都三鷹市大沢 3-10-2 国際基督教大学日本語教育課程 小澤研究室 気付

FAX：0422-33-3773

電子メール：office.koide.kinen@gmail.com

<https://koidekinen.org/>

主催：小出記念日本語教育学会

第32回小出記念日本語教育学会年次大会 第一部

講演

「登録日本語教員」の制度と日本語教育分野への影響

講師：伊東 祐郎

(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特任教授)

講 演

「登録日本語教員」の制度と日本語教育分野への影響

日本語教師および日本語教育機関の質の向上を目的として新たな制度が整備されようとしている。2019年6月28日に「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行された。2023年6月2日には「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が公布され、施行年月日も2024年4月1日に迫っている。新たに日本語教育を志す者のみならず、現職の日本語教師、日本語教育機関、そして日本語教師養成機関にも多大な直接的影響があることは確実だが、詳細な情報については必ずしも明らかと言えない。

小出記念日本語教育学会では、2022年度の第3回ワークショップで西原鈴子氏と佐々木倫子氏を講師にお迎えして開催した「日本語教育の質の維持向上の仕組みを考える」に続き、第32回年次大会の講演を伊東祐郎氏にお願いすることとした。伊東氏は2019年当初に設置された「日本語教育推進関係者会議」をはじめ、「日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議」「日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議」で座長代理や副座長として議論をまとめていらした方であり、最新の情報を詳しく伺える大変有意義な機会となった。

講演の概要

■講師：伊東祐郎氏

（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特任教授）

■会場：オンライン会議システム（Zoom）

■講演の流れ：

10：30-10：33 登壇者の紹介

10：33-12：00 講演

12：00-12：20 質疑応答

講演内容

講演ではまず、年次大会に先立つ6月2日に「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が公布されたことを受けて、具体的なことがこれから審議されていく状態であることをご説明いただいた。

続いて、日本語教師養成にかかわる史の変遷を振り返り、1964年に旧文部省内に留学生課が設置された時から現在に至るまでの日本語教育が、主に国による留学生施策として発展してきたという経緯をご説明いただいた。新しい制度創設の背景として、

学習者が日本語教育機関を選択するために必要な情報が十分に提供されていないこと、学習ニーズの多様化に対応できる専門性を持つ日本語教育機関と教師の不足、日本語教育の質の確保を組織的に改善する仕組みの不足が指摘された。

日本語教師に求められる資質・能力およびいわゆる「国家資格化」に関しては、教職課程を修了して「教員免許（資格）」を取得して学校教員になることと比較しながら詳しい解説をいただいた。そして、学校教員になるために教員免許が必要なのも同様、登録日本語教師についても、今後具体的な法整備が進むにつれて、「認定日本語教育機関で働くためには登録日本語教師の資格が必要だ」という仕組みになるだろうとの見通しが示された。一方で、ボランティアによって運営される地域の日本語教室なども含めてすべてが認定日本語教育機関にならなければならないわけでも、認定日本語教育機関以外の場で教えている人材が登録日本語教師の資格取得を迫られるわけでもないことにも言及があった。

認定日本語教育機関、登録日本語教師になるための具体的な要件については、大枠は決まりつつあるものの詳細は未定であり、ワーキンググループが立ち上がって9月くらいまでの間に議論して細部の法整備を進めていくという現状の報告があった。

講演後の質疑応答では、新しい制度の下でどのような変化が起こるかについて、懸念と期待との両面に渡って活発な議論が交わされた。

講演を振り返って

6月2日の「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」公布から間もない6月24日の年次大会で伊東氏から最新情報を共有していただくという貴重な機会であり、当日の質疑応答の様子やアンケート結果からも、参加者の関心の高さが窺えた。

アンケートでは、「有識者会議に参加された先生のご講演に意義を感じた」「議論がどこまで進んでいて、何が決まっていないのかという点について詳しく伺うことができ、大変参考になった」「いろいろと不安に感じていたことについて最新情報を得ることができ、このタイミングでこのようなテーマでのご講演をありがたく思う」「現状をわかりやすく説明してくださり、先生ご自身の展望も伺えて、不安だけだったが希望が見えてきた」などの感想が寄せられた。

日本語教育の現場を大きく揺り動かす新しい制度について、いち早く情報を得て積極的な対応を議論することは、「現場と研究が一体となってこそ日本語教育の進展がある」という本学会の理念とも合致する。大変有意義な講演会だったと言えよう。

末筆になりますが、ご講演を快くお引き受けくださった伊東氏とご参加くださったすべての方々に心より感謝いたします。

2024年3月 大会実行委員一同（文責 中北美千子）

第32回小出記念日本語教育学会年次大会 第二部

研究発表要旨

授業と併用する自習用文型解説動画の使用実態

—学習履歴とアンケート調査の分析を通して—

谷津裕子（東京国際大学）・大住あかり（東京国際大学）
久保亜希（防衛大学校）・斉藤知花（東京国際大学）

学生が個々のペースで主体的に学べる利点から、近年、反転授業に学習動画が取り入れられることが多い。その効果として、学生の学習時間が増加して教育効果が上がる（古川・手塚2016）、教員の説明時間が短縮し、学生の産出機会が増やせる（宮内2021）等が報告されている。しかしながら、動画学習の研究の多くは反転授業を対象としており、学生に自由なタイミングで動画視聴を促す実践はあまり行われていない。そこで、筆者らは中級前半日本語コースのための自習用文型解説動画（以下、動画）を作成し、学生がより主体的に、自由に視聴できる予習・復習教材として提供した。本研究では、動画がどのように使用されたかを139名の学習履歴、39名からのアンケート回答、5名への事後インタビューから明らかにし、その効果を探った。

動画はLMS上で課した文型・表現クイズ（以下、クイズ）の一部として40本提供した。動画は1本につき1文型、イラストと日本語のナレーションによるもので、長さは平均約7分半、コース終了時まで回数制限なく、いつでも視聴できるようにした。

分析の結果、84.6%の学生が動画を利用しながら学習を進めたと回答した。動画を視聴した学生のうち、1本の動画を最初から最後まで見た学生は39.4%で、動画による学習スタイルを好む学生が文法理解を深めるために例文や練習部分を重視する傾向が示唆された。一方、60.6%はクイズ受験中とその前後に、クイズに関連する箇所を部分的に視聴しており、古川・手塚（2016）と同様にクイズが動画視聴のきっかけとなっていた。また、視聴しなかった学生からは、教科書を読めば理解できる、動画が長すぎるといった理由が挙げられた。本研究では授業後も動画視聴を可能にした結果、授業前の視聴率は高くなかったものの、復習教材として自主的な学びに繋がることがわかった。また、動画学習を好まなくても、理解が不十分だと思った際には部分的に視聴することがわかった。

参考文献

- 古川智樹・手塚まゆ子（2016）「日本語教育における反転授業—上級学習者対象の文法教育において—」『日本語教育』164、126-140
- 宮内俊慈（2021）「オンライン授業下での反転授業の試み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』31、21-34

就職活動用日本語自己PR文の内容分析

—外国人留学生と日本人学生の比較から—

土屋陽子（常葉大学）

本研究の目的は外国人留学生と日本人学生の書く就職活動用日本語自己PR文の特徴を明らかにすることである。先行研究にタイで日本語を学ぶタイ人大学生と日本人学生の自己PR文を比較した香山（2015）、日本人学生の自己PR文の文章の構成要素を分析した古本（2013）などがあるが、外国人留学生と日本人学生を比較したものは管見の限りない。また、用いられた日本人学生のデータはいずれも就職活動マニュアル本に手本として掲載された実例で、一般的な日本人学生のものとは異なる可能性もある。そこで本研究では、専門学校外国人留学生（留・専門）、同じ専門学校の日本人学生（日・専門）、大学の日本人学生（日・大学）が授業で提出した自己PR文を調査に用い、さらに先行研究との比較のため、就職活動マニュアル本の日本人大学生の実例（日・本）も加えた。この4群について①語彙、②対象（話題・コンピテンシー）、③文章の構成要素を分析した。方法として、①はKH Coderによるテキストマイニング、②③は古本（2013）や香山（2015）を参考にして作成した分類基準を用いた。

その結果、①について、留・専門は「日本」「頑張る」「責任」、日・専門は「好き」「韓国語」「検定」、日・大学は「高校」「部活動」「積極」、日・本は「大学」「努力」「達成」等の特徴語が認められた。②について、日本人学生3群で「部活動・サークル活動」を話題とする文が多く、特に日・大学と日・本ではそれを語る文脈で「リーダーシップ力」が多くアピールされていることや、留・専門の1割以上でアピールするコンピテンシーがないことが明らかになった。一方、留・専門と日・専門で「自己管理能力」「語学力」のアピールが多いという共通点も認められた。同じ学校にいとアピール対象が似てくる可能性があることが示されたと考えられる。③について、日本人学生3群で古本（2013）の結果と同じ傾向を示し、「見出しか準見出しー行動・エピソードー結果・評価」という「自己PR文としての文章の型」が認められた。しかし、留・専門ではそれらの使用割合は低く、型があるとまでは言えないと考えられる。

参考文献

- 香山恆毅（2015）「日本語就職用自己PR文でタイ・日本の学生は何をどんな語でPRしているのか」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』12、57-66
- 古本裕子（2013）「就職活動における自己PR文の談話分析」『日本語教育方法研究会誌』20（1）、80-81

初年次学生による小論文の構造分析考察

杉本あゆみ（金沢学院短期大学）

学生が学術的な文章を書けるようになるためには、文章全体の根本を成す骨組み、いわゆる、序論・本論・結論という文章構造内で書くべき項目とされる「構成要素」について理解する必要があると考える。本研究では、この「構成要素」に焦点を当て、論文に記すべき構成要素を明確にした上で、構成要素別に何を書くのかを可視化する「小論文アウトラインシート」を使用し、その効果を検証した。また、初年次学生が執筆した課題論文全体の中に必要な構成要素がどれくらい存在しているのか、また、その記述内容を数値化し、論文の文章構造面の特徴や問題点を明らかにすることで、「小論文アウトラインシート」を用いた論文構成指導案の提示に繋げる。

2022年度前期授業「日本語I」（4月～6月実施）内で、日本語を母語とする初年次学生60名が執筆した3編の課題論文全体の中に必要な構成要素の出現数と、その内容の良し悪しを得点化して比較した。設定した構成要素は、浜田ほか（1997）、脇田（2012）を参考に、序論（①背景説明、②問題提起、③研究行動）、本論（④データ提示、⑤解釈・考察、⑥意見提示）、結論（⑦結論提示）とし、それぞれテーマに沿って分かり易く明確に述べられていれば3点、テーマに沿って述べられてはいるが、具体性に欠けているならば2点、述べられてはいるが、テーマとのズレが認められるならば1点、全く述べられていない場合は0点と評価基準を設定した。

初年次学生のアカデミック・ライティング授業を実践し、受講学生が授業内で執筆した3編の小論文全体の文章構造分析を行った結果、特に、序論②問題提起において「小論文アウトラインシート」の効果が確認できた。また、序論②問題提起と結論⑦結論提示は、執筆回数を重ねる度に明確に表現できるようになるものの、本論⑤客観的データ解釈や考察、⑥自身の意見の提示の表現内容に課題が残ることが示唆された。さらに、事後アンケート・振り返り結果から、受講学生の授業満足度は概ね高いと言え、授業効果を認めることができた。

参考文献

- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子（1997）『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版
- 脇田里子（2012）「学部留学生の課題レポートの文章構造の分析」『コミュニケーレ』1、87-123

現代日本語の嗅覚名詞「匂い」「香り」に対する 中韓学習者の理解

—触覚修飾の場合—

鈴木梓（福井大学）

多くの言語に共通して嗅覚表現は少なく、比喩表現も少ない。武藤・副島（2014）で日本語、井出（2001）で中国語、孫（2006）で韓国語の比喩の方向性が示されているが、学習者の理解については現時点で調査報告がない。本稿では日本語の、「触覚+嗅覚（「匂い」「香り」）について、日本語母語話者、中韓日本語学習者各20名にアンケートを行った。被験者は学習歴1年以上の日本語専攻の大学生で、初級語彙イ形容詞「痛い、薄い、固い、軽い、寒い、涼しい、冷たい」+形容詞「ざらざらな、ふわふわな、ぬるぬるな」+「匂い」「香り」について日・母語で「よくわかる（5）」から「全然わからない（1）」の5段階の回答をしてもらった。

調査から、「ふわふわな」は中韓共通して、母より日で理解できるとし、広範囲に使用していた。韓では「痛い」で「匂い」「香り」に差がなく、嗅覚と共起しにくかった。「固い」は母の方が「どちらでもない」回答が多く、判断に迷っていた。中韓共通して「涼しい」も日の方が広範囲に理解していたが、中は韓よりやや理解が進まず、中母語では理解できないという回答も多かった。中では「涼しい」+「匂い」、「冷たい」+「香り」で母・日に差が生じた。中母語話者は「匂い」「香り」で母・日で違う理解処理をしている可能性がうかがえた。今回のアンケート調査から、中韓学習者の共感覚比喩の理解は学習言語である日本語と母語で異なっており、学習者は触覚+嗅覚の共感覚比喩において、それぞれ異なった共感覚比喩理解システムを構築している可能性がある。既得でない比喩表現に対する理解として、広くほかの表現習得にも関係すると考えられる。しかし、今後被験者数を増やし調査する必要がある。

参考文献

- 井出克子（2001）「中国語五感表現に見られる共感覚に基づく比喩について」『中国語学』2001（248）、213-227
- 孫京鎬（2006）「韓日両言語における感覚語場の対照研究—韓国語の感覚形容詞を中心として—」金沢大学大学院人間社会環境研究科博士論文
- 武藤彩加・副島健作（2014）「日本語の「共感覚的比喩」の一方方向性仮説に関する分析—日本語の五感を表す動詞と副詞、および形容詞の意味転用の方向性—」『ヨーロッパ日本語教育』19、309-310

知識構成型ジグソー法を用いた同期型双方向授業 「日本語漢字」の試み

井口祐子 (ハンシン大学)

COVID-19による同期型双方向授業において学習者に対し、授業への積極的な参加の促し・交友関係構築・学習管理能力育成が課題となり(井口 2021)、漢字学習で集中力低下が顕著だった。本発表は2020年度2学期と2021年度2学期の「知識構成型ジグソー法」(三宅 2011、白水ほか 2019、白水 2020)を用いた中級漢字を扱う日本語漢字授業の試みを報告する。尚、日本語漢字授業の協調学習の実践は管見にして知らない。本研究では白水ほか(2019)に則り協調学習を学習者「一人ひとりが主体となって学びながら、他者との関わりを通じて自分の考えをよくしていくような学び」とし、知識構成型ジグソー法を「協調学習(Collaborative Learning)を引き起こす学習」とする。授業は週75分2コマ全15週、公示レベルはN3～N2、学習者は2020年度日本学科20名(2013～2020入学、N3～N1・未受験者・無回答)、2021年度日本学科31名、他2名(2015～2021入学、N5～N1・未受験者)である。

各年度選出学習者4名の事前事後の解答比較で、一定の学習者は事後の解答の詳細化し思考の深化が見られたが、一部の学習者には事前事後の解答に変化がなかった。また全学習者対象質問紙調査の結果から、科目目標は概ね達成され授業は有用だったが、知識構成型ジグソー法に対し学習方法の周知とジグソーの改善の必要性、参加度の低い学習者、資料の容量、要約方法の指導要求等の問題点が明らかになった。

知識構成型ジグソー法を用いた同期型双方向日本語漢字授業は、学習者の学びを促進できたが課題も残った。交友関係構築、授業への積極的な参加の促しは、対面授業にも活用できる。学習方法の周知、要約指導、資料内容の改善は今後の課題とする。

参考文献

- 井口祐子(2021)「小特集世界の日本語教師に聞くーパンデミック後の言語教育のために韓国ー」『ことばと社会』編集委員会(編)『ことばと社会』23、189-190
- 白水始・飯窪真也・齊藤萌木・三宅なほみ(2019)『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト協調学習授業デザインハンドブック第3版ー「知識構成型ジグソー法」の授業づくりー』東京大学CoREF
- 白水始(2020)『対話力』東洋館出版社
- 三宅なほみ(2011)「概念変化のための協調過程ー教室で学習者同士が話し合うことの意味ー」『心理学評論』54巻3号、328-341

ロシア語母語話者における朗読時の 日本語アクセント産出の特徴

松尾恵理沙（東京国際大学）

これまでのロシア語母語話者を対象としたアクセントに関する研究は、単語レベル（単語（主に名詞）を単体で発話する）での検証を主としている（渡辺 2017、木元・林 2018）。本研究では、プロソディーの観点から文レベル（発話された文から語を抽出する）での検証を行い、様々な品詞を調査対象として、より実際の発話場面に近い状態におけるロシア語母語話者の日本語アクセントの産出特徴を明らかにする。

音声データは、ロシアの大学で日本語を学ぶロシア語母語話者14名（初級後半）が作文（テーマ「私の部屋」）を作成し、録音用アプリ（Flip）を使って朗読する形で録音した。評価は、ロシアで日本語教授経験を有する日本人教師3名が行い、アクセントが不自然な語とその語のアクセントの高低を記載する手順で行った。分析は、木元・林（2018）の手法を参考に、①語毎の正用率を算出する、②前述の①をもとに実験者毎の正用率の平均値を算出する、③語を「拍数」、「品詞」、「アクセント型」別に分類し、正用率を算出し、傾向を検証する、という手順で行った。

分析の結果、次の2点の成果が示された。まず、一点目としては、より実際の発話場面に近い状態でロシア語母語話者の日本語アクセント産出の特徴を示すことができた。具体的には、ロシア語母語話者にとって正用しやすい品詞が明らかになった（正用率の平均が高い順に、動詞・接続詞（ともに86%）>副詞（81%）>形容詞（75%）>助数詞（68%）>名詞（54%））。また、二点目としては、語の形によって正用率に差が生じるという特徴を示すことができた。具体的には、形容詞の活用形は普通形よりも正用率が低いことが判明した。これらの成果は、本研究において調査方法に「朗読」を採用したことにより示されたと考えられる。

以上の結果をもとに、当該アクセント型の単語を含む文レベルでの発音指導を現場に取り入れていくことを今後の課題としたい。

参考文献

- 木元めぐみ・林良子（2018）「ロシア語母語話者による日本語アクセントの産出一起伏型に焦点を当てて―」『日本語音声コミュニケーション』6、35-49
- 渡辺裕美（2017）『ロシア人日本語学習者の発音を対象とした評価研究―日本人教師とロシア人教師の相違―』（筑波大学大学院 人文社会科学研究所 博士論文）
<http://hdl.handle.net/2241/00148111>（2021年1月31日）

国際児が抱える学習上の困難の背景に関する事例研究

—教科学習言語能力の発達に着目して—

飯田愛海（東洋英和女学院中学部・高等部）

本研究は、日本語モノリンガルの国際児である児童Aが抱える学習上の困難の背景を、教科学習言語能力の観点から考察し、彼女に対する支援策を論じることを目的とした質的事例研究である。本研究では、児童Aの学習状況を知るための参与観察、教科学習言語能力の評価のための対話型アセスメント（DLA）、家庭言語環境の実態を把握するための母親へのインタビュー調査を実施した。

1年8ヶ月間にわたる参与観察の結果、児童Aはあらゆる教科で既習内容の理解を欠いており、在籍学級での学習に困難を抱えていることが明らかになった。特に、算数や国語の文章問題など、認知力と教科学習言語能力を要する課題で躓いていた。

実際、DLA〈聴く〉〈読む〉〈書く〉を実施し、児童Aの教科学習言語能力（聴解力・読解力・作文力）の実態を調査した結果、彼女の平均点は、2.9/5（聴解課題）、3.2/5（読解課題）、2.7/5（作文課題）であり、授業にある程度の支援を得て参加できる段階であると診断された。すなわち、日本語母語話者であり、日本語の日常会話の流暢さに全く問題がない児童Aだが、教科学習言語能力が必要となる年齢相応の課題を十分に達成できたとは言えない状況であることがわかった。

そして、インタビュー調査の結果から、児童Aの教科学習言語能力の習得不足は、親からのインプットや読書環境などの家庭言語環境に限られていることに起因していると考えられた。英語を母語とするフィリピン人の母親の日本語能力は、文法の正確さや語彙の豊かさの点で欠けていた。また、親子の優勢言語の違いから、児童Aの家庭では、読み聞かせや親子の対話などの子どもの言語発達において重要な環境、蔵書量や読書奨励といった子どもの読書活動を促進する環境が整っていない状況だった。このような限定的な家庭の言語資源が、児童Aの語彙力・漢字力やワーキングメモリ容量の発達、読書習慣の形成にマイナスに影響し、それらが年齢相応の教科学習言語能力の習得状況に影響した結果、在籍学級での学習に困難を抱えていると考察した。

一連の調査から得られた知見を元に、児童Aへの支援策として、学習支援室に学年や興味の観点から適切な本を用意し、音読と読書の時間を設けることを提案したほか、外国語母子手帳に母語の大切さを記述すること、地域のコミュニティ作りや読書を推進する環境作り、教育者の養成課程への母語教育や教科学習言語能力に関する内容の追加など、4つの施策も提案した。

日本語教育の教授・学習 アプローチに起因する習得の因果関係

—中国語を母語とする日本語学習者の「てくる」の習得を例に—

周利 (大阪大学大学院生)・大和祐子 (京都大学)

李璐 (西安外国語大学)・玉岡賀津雄 (湖南大学・名古屋大学)

幼児の自然習得では、語彙と文法の因果関係を示すのは極めて難しい (Dixon and Marchman, 2007) とされている。つまり、語彙と文法は相互に影響しながら獲得されることを示している。一方、日本語教育の現場の教え方をみると、「てくる」などの特定の表現については、文型を教えてから、それに語をあてはめる形式で練習する方法がとられることが多い。このことから、文法から語彙、そして特定の表現という逐次的な習得の流れを生み出すのではないかと予想する。そうであれば、日本語教育の教授・学習アプローチが日本語の特定表現の因果関係に影響することになる。そこで、中国の大学で、日本語を専攻とする学習者154名を対象に、語彙テスト48問、文法テスト36問、「てくる」テスト26問の結果から、「てくる」の習得における語彙知識と文法知識の因果関係を検証した。本研究ではこれらの因果関係を明らかにするために、構造方程式モデリング (SEM: Structural Equation Modelling) の手法を使って以下の3つのモデルを比較した。第1に「文法先行の逐次モデル」で、文法知識が語彙知識の向上に貢献し、そして難しい「てくる」を習得するというモデルを想定した。第2に「語彙先行の逐次モデル」で、多くの語彙知識が文法知識の向上に貢献し、特定の難しい表現を習得するというモデルを想定した。第3に「並列モデル」で、幼児の母語の自然習得プロセスのように語彙と文法を同時に習得し、その後で特定の難しい表現を習得するというモデルを想定した。SEMで3つのモデルを比較検討した結果、日本語学習者にとって難しいと思われる「てくる」の表現については、文法知識から語彙知識、さらに「てくる」の表現を習得するというモデルが最もデータと適合していた。幼児の自然習得と異なり、この逐次的な因果関係が中国語を母語とする日本語学習者の「てくる」の習得の流れを示していた。教室外での自然な言語的インプットがほぼないと思われる海外の日本語教育の環境においては、このような教室内での教授・学習によるインプットがそのまま習得の因果関係に繋がるのではないかと考えられる。

参考文献

Dixon, J. A. & Marchman, V. A. (2007). Grammar and the lexicon: Developmental ordering in language acquisition. *Child Development*, 78 (1), 190-212.

役割語を取り入れた授業活動の実践報告

—日本語レベル混合クラスにおけるアニメ・アテレコ活動—

小松満帆（立教大学）

アニメ・マンガが日本のサブカルチャー・コンテンツとして世界に広く認識されるようになって久しく、日本語教育の現場でもアニメやマンガが教材として多く取り上げられているが、未だその活用方法はインプットとしての取り扱いが中心で、限定的である。小松（2014）では、マンガ・アニメ等を楽しむために必要な要素として、役割語を題材とした日本文化授業を行ったが、そこでも知識のインプットが中心であり、運用活動の実践までは実現できていない。上記を踏まえ、学習者が作品そのものをより楽しむ一助となる役割語に触れつつ、マンガ・アニメを用いた発展的な運用活動を行うことには意義があると考え、アニメおよび役割語を用いた「アテレコ・ワークショップ（以下アテレコWS）」を実施、さらにアンケートを行い、その効果について考察した。

アテレコWSは、立教大学日本語教育センターが開講している留学生を対象とした日本文化科目内の1単元として、2022年度秋学期に実施したものである。本コースは、日本語レベルを問わず誰でも履修でき、英語を用いて日本語と日本文化について学ぶコースであるが、全14回の授業のうち2回を充て、役割語に関する講義、マンガのセリフを考える、アニメのアテレコ練習、アニメのセリフを考えてアテレコをする、という活動を行い、アンケート調査を実施した。

アンケート結果を分析した結果、日本語レベルに関係なく、多くの学生が活動に対して肯定的な感想を持ち、役割語に関する気づきが見られ、その知識を得ることを有益だとする記述が多く見られたことから、授業活動として効果的であったといえる。今後のアニメ視聴でも役割語に注目していきたいという意欲を持った学生が見られたことから、日本語学習の動機足り得るアニメ・マンガを、学習の手段として利用するに止まらず、学習言語の知識を持って作品を楽しんでいくための一助となる、有益な活動であると考え。また、日本語レベルの異なる学生が協働することで、互いの学びを拓げる場面も多く見られた。今後は、多様なクラス設定の中でも運用していける方法を模索しつつ、より効果的な活動内容を検討していく。

参考文献

小松満帆（2014）「役割語の日本語教育への導入の試み—アニメ『風の谷のナウシカ』を用いて—」『立教大学ランゲージセンター紀要』31、83-93

初中級学習者との接触場面における日本人学生の発話調整行動

— 「会話パートナー」活動でのやりとりから—

久保亜希（防衛大学校）・柴田牙（元東京国際大学）・篠崎佳恵（東京国際大学）

日本語母語話者（NS）と非母語話者（NNS）の会話でコミュニケーションに支障が生じた際は、NSが調整を行うことで解決が図られることが多い。例えば大平（1999）は、NSは多様な言い直して会話を調整するが方法により成功率が異なること、柳田（2010）は接触経験の豊富なNSは自発的に修正を行いやりとりを進めることを報告している。しかしながら、先行研究では日本語教育経験のない一般のNSが初中級学習者との会話でどのように調整を行っているのかは明らかではない。

そこで、本発表では一般のNSが初中級学習者との会話でどのように会話を調整するのかを明らかにするため、以下の2点を検討した。

- ①NSはやりとりに支障が生じた場合、どのように調整を行っているのか。
- ②NSはやりとりに支障が生じる前に、どのように自己調整をしているのか。

会話データは、東京国際大学で実施している「会話パートナー」活動で実際に行われた6つの雑談会話を用いた。これは日本人学生による留学生の日本語学習支援活動で、日本語教育経験のないNS4名、初中級学習者6名に協力を依頼した。

分析の結果、課題①に関し、NSは多様な方法で調整を行うこと、特にNSがNNSの発話意図を推測し、要約・完成させて会話を進める調整や、文法の誤りを訂正する調整が多く、これらの成功率は高かった。また、「日本語→英語」「英語→日本語」という言い換えによる調整も多くみられたが、これらは成功率があまり高くなかった。これらの調整が失敗した原因としては、英語力の不足に加え、単語のみを提示して文脈を示さなかったために理解に支障をきたすなど、英語力以外の問題に由来する例も観察された。課題②に関し、NSは簡易な日本語を使用して事前に自己調整をしており、この成功率は高いことがわかった。これらの結果から、日本語教育経験のない一般のNSとNNSが会話を円滑に進めるには、簡易な日本語での調整に加え、NSによる英語に頼らない積極的な調整が有効に働くことが示唆された。

参考文献

- 大平未央子（1999）「接触場面の質問－応答連鎖における日本語母語話者の『言い直し』」『大阪大学留学生センター研究論集多文化社会と留学生交流』3、67-85
- 柳田直美（2010）「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響—母語話者への日本語教育支援を目指して—」『日本語教育』145、13-24

日本で働く日本語非母語話者の自己表現と他者理解

—スピーチスタイルの選択を中心に—

佐々木瑛代（早稲田大学大学院生）

本研究は、日本で働く日本語非母語話者（以下、NNS）が、日本語母語話者（以下、NS）との接触場面会話において、どのようにコミュニケーションを円滑にする自己表現と他者理解をしているのかを明らかにするものである。特に、場面の認識と待遇意識と連動した、スピーチスタイルの選択による自己表現に焦点を当てている。

本研究では、アメリカの大学で日本語を学んだ後、就労のため来日した日本語上級レベルの2名のNNSに調査協力を依頼し、接触場面会話の録音後、インタビューを実施した。調査では、初対面のNNSとNSをペアにし、「NSに質問する場面」と「雑談の場面」という設定された異なる2つの場面で、会話を合計1時間録音した。また、会話録音後1週間以内に、NNSに対しそれぞれ1時間のインタビューを行った。インタビュー内で再生した会話を含むインタビューの音声データは、すべて文字起こしを行い、質的データ分析の手法である大谷（2019）のSCATを用いて分析した。

分析の結果、NNSは2名とも、会話開始時に相手が同年代だと認識していたが、NNS-Aは「疎の関係」という位置づけ、NNS-Bは「先輩」という位置づけから、デスマス形基調の選択していたことが明らかになった。質問場面では、「質問者という役割」の認識から、答えてもらう側である母語話者に対し、NNS-Aは質問内容の配慮、NNS-Bは質問発話でのフォーマルな話し方の選択をしていた。しかし、時間の経過とともに、中途終了型発話やくださった表現の挿入が増えるなどの変化が見られた。

雑談場面では、NNSは2名ともデスマス形基調ではあったが、相手への慣れと相手の人柄の把握から、非デスマス形やくださった表現の使用が増えた。NNS-Aは、この相手と仲良くなりたいという待遇意識があり、また、くださった表現を使っても怒らない相手だという他者理解があった。NNS-Bは、相手の話し方が把握できたことで、相手に合わせた結果として自分もカジュアルな話し方になったと捉えていた。

以上のことから、同一の相手との会話においても、場面が異なると、実際の表現の変化の有無に関わらず、NNSの場面の認識と待遇意識は異なることが明らかになった。

参考文献

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

雑談における聞き手行動の分類

— 会話参加者のうち一方が知識・経験を有する話題を対象に —

犬飼亜有美（仙台高等専門学校）

会話における聞き手行動としてあいづちが広く注目されてきたが、実際の会話では、聞き手はあいづちだけでなく、一見話し手の発話のように見える実質的発話も行いながら会話に参加している。本研究では、あいづち以外の実質的発話も含めた多様な行動を取る存在として聞き手を捉え、雑談における聞き手行動の分類の枠組みを作成した。また、会話データを用い、実際に本枠組みに基づいて聞き手行動の分類を試みた。

まず、串田(2009)における「聴き手」の定義、および筒井(2012)における話題の分類を参考に、「会話参加者の一方が知識や経験を有する話題において、話題に対して知識・経験を有し、それを伝達する参加者を話し手、話題に対して知識・経験を持たず、話し手の情報を受け取る参加者を聞き手」と定義した。これによって、ある話題で聞き手となった参加者は、その話題が終了するまで、発話内容に関わらず聞き手役割として固定されることとした。次に、半沢(2022)、中井ほか(2004)に基づいて聞き手行動の機能分類の枠組みを作成し、3項目の上位分類（Ⅰ：話の内容を認識する、Ⅱ：話題に対する自らの態度・感情を示す、Ⅲ：話題を始める・広げる）と10項目の下位分類（Ⅰ：聞いていることの表示、意味交渉、理解、不理解、Ⅱ：評価、同意、不同意、情報・意見提示、応答要求への対応、Ⅲ：情報・意見要求）を設けた。

会話データを用いて聞き手行動を分類した結果、聞き手は話し手の発話を受け取るだけでなく、実質的発話を用いて話題の展開に関与していることが示された。本枠組みを用いることで、聞き手となった会話参加者が話題の開始から終了までの展開の中で取る行動が分析でき、雑談における聞き手行動の指導に示唆を与えられると考える。

参考文献

- 串田秀也（2009）「聴き手による語りの進行促進—継続支持・継続催促・継続試行—」『認知科学』16（1）、12-23
- 筒井佐代（2012）『雑談の構造分析』くろしお出版
- 中井陽子・大場美和子・土井眞美（2004）「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目—」『世界の日本語教育』14、75-91
- 半沢千絵美（2022）「機能分類からみた日本語母語話者と学習者の聞き手反応」『社会言語科学』25（1）、150-165

日本語教員養成課程でライティング指導を扱うことの 難しさと課題

—教員を対象としたインタビューをもとに—

副田恵理子（藤女子大学）・鎌田美千子（東京大学）

近年、日本語学習者の増加や多様化に伴い、日本語教員の養成・研修の充実が喫緊の課題となっている。留学生に対する日本語教育人材に関しては、養成段階で中級・上級レベルや技能別の指導法も習得することが求められているが（文化審議会国語分科会 2019）、大学の日本語教員養成課程（以下、養成課程）では、ライティング指導は十分に扱われない傾向にあり、現職教員が教授上の不安や難しさを感じていることが指摘されている（鎌田他 2022 他）。養成課程でライティング指導をどう扱うかを検討するには、まず養成課程の現状と課題の把握が不可欠である。そこで、本研究では、養成課程担当教員7名を対象にインタビュー調査を行い、ライティング指導を扱うことに対してどのような難しさや課題を感じているのかを質的データ分析により探った。

分析の結果、養成課程でライティング指導を扱う難しさについては、「養成課程の指導」「ライティング指導」「カリキュラム編成」「受講学生」「担当教員」というカテゴリが抽出され、このうち「養成課程の指導」の難しさは、他の4つのカテゴリとの関連が見られた。また、課題については、「養成課程の指導」「教える上で根拠となる知見」「カリキュラム編成」「受講学生」「教育実習」というカテゴリが抽出され、「養成課程の指導」の課題は、他の4つのカテゴリと関連していた。日本語学習者へのライティング指導の根拠となる知見や資料の充実に加え、時間的制約が伴う養成課程でライティング指導の何を扱うべきかの検討が求められており、この検討の際には、受講学生のレディネス不足への対応方法や、教育実習でのライティングの扱いなどについても考慮する必要があることが明らかとなった。本研究を通して養成課程でライティング指導を扱うための教育支援のあり方に関する示唆が得られた。

付記：本研究はJSPS 科研費JP20H01270の助成を受けたものである。

参考文献

- 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子・村岡貴子（2022）「日本語教員がライティング指導に感じる難しさ—指導経験年数に着目して—」『専門日本語教育研究』24、75-82
- 文化審議会国語分科会（2019）「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）」文化庁

教師教育者の熟達化

—良い選手が良いコーチとは限らない—

坪根由香里（大阪観光大学）・嶋津百代（関西大学）・中谷潤子（大阪産業大学）
西村美保（清泉女子大学）・門脇薫（摂南大学）

日本語教師の国家資格化の準備が進む中、日本語教師の資質・能力に関する議論も行われてきた。一方で、教員養成を担当する日本語教師教育者の資質・能力や役割については明らかにされていない。本研究は日本語教育において「熟達した教師教育者」とはどのような人かを明らかにすることを目的とするものである。

データは日本語教師教育者ネットワークの会合に参加した日本語教師 20 名を対象に収集した。「熟達した教師教育者」とはどのような人かについて、グループ毎に思いつくことをオンライン上で Google Jamboard に記入し、その後全体で共有した。得られたデータを、佐藤（2008）に従い、コードをつけカテゴリー化し質的に分析した。

その結果、①「熟達」の定義、②学習支援・指導法、③对学生、④教師自身、⑤組織内、⑥組織外、⑦社会的意義に関するものにまとめられた。各カテゴリー内の項目を見ると、②は指導法・カリキュラムに関するもの（社会変化に対応した教え方やカリキュラム等）、学生の思考に働きかけるもの（批判的・複眼的姿勢等）、学生の主体性重視に関するもの（考えさせて導く等）、多面的視点に関するもの（様々な視点からのアドバイス等）、③はキャリア支援に関するもの（多様なキャリアの提示、教師としての経験を相対化したアドバイス等）、学生に対する態度に関するもの（学生に合わせた対応等）、④は自身の日本語教育経験、教師の性質、包括的な視点、成長への意識、信念、専門性、知識・情報の共有等、⑤は組織運営に関するもの（教員間の連携、調整力等）、学内プレゼンス（予算獲得等）、⑥は外部との連携に関するもの（学外の教師との交流・連携等）が含まれた。日本語教師と共通するものもあるが、キャリア支援や学内プレゼンスをはじめ、教師教育者独自の視点も多く見られた。また、⑦では、「政策に対する気づき」「日本語教師の社会的な位置づけを俯瞰的に見る」のように日本語教育を社会の中で広く捉えることも挙げられた。これは日本語教員養成の将来も見据えているという点で、教師教育者が日本語教師とは異なることを示している。

教師教育者は、日本語教師として経験を積むだけでなく、「教師教育者」としての視点を獲得し、熟達化を追求し続けることが求められている。

参考文献

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社

母語話者日本語教師の初任時の盲点の研究

—日本語教師経験者のインタビュー調査より—

鈴木ちひろ（フリーランス）

本研究は、日本語教師養成課程で学んだ専門的な内容のうち、母語話者日本語教師が初任時に現場で意識化できない「盲点」はどのようなことなのか、また、その「盲点に気付くきっかけ」になったのは何なのかを明らかにすることを目的とし、調査・分析した事例研究である。

調査の対象は、文化審議会国語分科会（2019）において中堅とされる教授経験を持ち、初任時の活動現場が異なる4名の調査協力者である。属性に関する質問紙調査を実施後、初任時を振り返ってもらう形で気付かなかったこととその気付きのきっかけについて半構造化インタビューを実施した。4名それぞれのデータをKJ法（川喜田 1967）によって分析した。分析で抽出した、気付かなかった点を初任時の専門性として求められている指標「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（文化審議会国語分科会 2019 p.24）に当てはめ、「盲点」を検討した。「盲点に気付くきっかけ」については楠見（2012）の熟達を促す学習方法を枠組みとした。

分析の結果、初任時の現場の違いによって異なる「盲点」があることが判明した。一方、「学習者の個人差に対する意識」「文法・教授法以外の知識の必要性」「コース全体を俯瞰する視点」「社会につながる力を育てる意識」がない等の複数に共通する「盲点」があることも明らかになった。「盲点に気付くきっかけ」として、職場環境の変化、授業の観察、上司・同僚・学生等との「他者との相互作用」（楠見 2012）、経験の反復、大学院への進学等があること、気付くためには前提となる知識が必要であることがわかった。しかし、初任時に日本語教育関係の上司がおらず、観察学習やフィードバックの機会がない場合があることや、環境の変化により気づきが生まれる一方、同じ経験の反復がしにくく、熟達化が進みにくいことも明らかになった。

参考文献

- 川喜田二郎（1967）『発想法—創造性開発のために—』中公新書
- 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』有斐閣、3-58
- 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2023年9月23日）

自己エスノグラフィーの分析を通じた 教室内多読実施者の役割に関する考察

佐々木良造（静岡大学）・鴈野恵（筑紫女学園大学）

本研究は教室内多読実施者が授業時に多読あるいは教員の役割について何をどう考えているかを明らかにするため、初めて教室内多読を実施する大学教員1名の振り返りの記録をSCAT（大谷 2019）で分析したものである。本発表では13回の授業のうち1回目の授業の分析結果について授業時間内の主導権のありかを中心に述べた。

教室内多読実施者の役割は環境を整備すること、つまり多読に適した読み物（以下、多読学習材）を揃えることから始まる。そして、多読活動の慣れ具合を見ながら教室に持ち込む読み物を制限したり、増やしたりする。教員は選書の自由を学生に与えつつ、選書の対象となる多読学習材を適切に制限できる。

選書は学生の自由に任されているにも関わらず、教員が特定の本を紹介すると教員が学生の選書に介入し、選書の機会を奪ってしまうのではないか、というためらいが教員に生じていた。教員が学生の選書に介入するということは、学生に選書の自由を委ねたにもかかわらず、教員が選書に介入するという自己矛盾が生じ、教員による選書のサポートへのためらいが生じたと考えられる。

黙読の時間が終わると本を片付ける。教員は、学生が自発的に本の片付けを行うことを肯定的に評価し、学生に本の片付けを呼びかけている。学生の読書行動、多読学習材の紹介では学生への働きかけあるいは教員の権威の発露に慎重である一方、本の後片付けに関しては学生への働きかけに躊躇は見られなかった。

授業は基本的に教員が常に主導権を握っている。主導権を握っているが故に主導権を学生に引き渡したり取り戻したりすることができる。教室内多読とは教員が主導権を握る授業時間のなかに、選書と持続的黙読という学生が主導権を握る活動が含まれており、いわば主導権が入れ子になっていると言えるだろう。

このように、教室内多読では、教員の権威の発露と授業の主導権の所在を理解することと、授業の主導権の明け渡しと引き上げのタイミングを判断することが求められると考えられる。

参考文献

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

地域日本語教育の支援者の意識と実践の変容プロセス

—対話活動の導入に伴う変容に着目して—

友宗朋美（筑波大学大学院生）

地域日本語教育における双方向の活動として対話活動が提唱されている（御館 2019）。対話活動を導入した団体では、実践の変容に伴い楽しさを見出すなどの支援者の意識の変容も見られる一方で、対話活動の導入に難しさを感じ取り入れない選択をする支援者もいる（田中 2018）。そこで、本調査では、対話活動導入に伴う実践と支援者の意識の変容プロセスおよび対話活動の導入に必要な要素を明らかにすることを目的とし、対話活動を導入している7団体のコーディネーター兼支援者7名にインタビューをし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析をおこなった。

分析の結果、19の概念が生成された。変容プロセスに着目すると、1) 実践の変容が生じる前には、参加者の多様化などの支援者個人の気づき・参加者間での気づきの共有・実践の再考のプロセスが存在する、2) 変容を促進する要因として大学等他団体との連携と参考にできる実践との関わりが重要である一方で、変容を妨げる要因として“勉強”の必要性との葛藤とボランティアという立場の限界が存在する、3) 対話活動の目的として日本語コミュニケーション能力の向上だけではなく、安心して話せる関係性の構築・人的ネットワークの構築・異文化交流の促進など多様な目的が意識されていることなどがわかった。

これらの結果から、対話活動導入に必要な働きかけとして、1) 参加者同士が日々の実践での気づきを共有する対話を重ねながら実践を調整していくプロセスが重要であるため、研修実施者が団体に入り込む形の体験型ワークショップ等の実施により参加者同士の対話の促進や実践の内省の機会を設けること、2) 支援者個人の力で実践を変容させるには限界があり、他団体との連携を促進し実践変容の契機をつくと同時に、支援者が感じている時間や活動の制限などの負担を軽減できる仕組みを整えること、3) 対話活動の特徴と可能性を分類化し、参加者のニーズや地域性を活かした活動とは何かを踏まえた上で対話活動の目的を設定することが重要であると主張する。

参考文献

御館久里恵（2019）「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172、3-17

田中真寿美（2018）「地域日本語教室支援者の『対話型』活動に対する意識」『青森中央学院大学研究紀要』29、45-55