

早稲田大学日本語教育学会

2022年秋季大会 予稿集



早稲田大学日本語教育学会

■学会設立の経緯と研究大会の目的

本学会は早稲田大学大学院日本語教育研究科の開設年度の 2001 年に早稲田大学における日本語教育の発展と日本語教育を通じた社会貢献を目指して、大学院日本語教育研究科と日本語研究教育センター（当時）の教員と学生によって設立されました。

早稲田大学の日本語教育の歴史は 20 世紀初頭に中国留学生を受け入れたときに始まります。その後、早稲田大学は入学する多くの外国人留学生に日本語学習の機会を提供してきました。これまで多くの教職員が、大学開学以来の学の独立と理想を求め、進取の精神を持ち続けることで、世界各地から来学する外国人研究者・留学生と交流し勉学を支える日本語教育を発展させてきました。

本学会の背景には、このような早稲田大学における日本語教育の長い歴史と実績があります。それらを踏まえ、かつ最先端の実践研究の知見を取り入れ、日本語教育学研究を発展させることを目的として、本学会は、年 2 回（3 月の春季大会、9 月の秋季大会）の学会主催の研究大会を開催しております。

この大会では、早稲田大学大学院日本語教育研究科および日本語教育研究センターの教員（非常勤講師含む）、大学院修了生、大学院生などの会員による日頃の日本語教育実践研究の成果が発表されます。会員は早稲田大学だけではなく、日本および世界各地の教育機関等に所属しており、研究大会には世界の日本語教育が集結し、相互の研鑽を積む機会となっています。

■ 本学会への入会のすすめ

本学会は、2022 年現在、会員数は約 1186 名（2022 年 11 月 7 日時点）で、毎年、会員が増加しています。ぜひ、日ごろの授業実践、研究を相互研鑽できる場として活用いただきたく、入会をお勧めいたします。会員資格、入会の方法等は以下の通りです。

【会員資格】

- 早稲田大学大学院日本語教育研究科専任教員、及び日本語教育研究センター専任教員
- 早稲田大学日本語教育研究センター及び日本語教育研究科助手、助教
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科大学院生、及びその修了生
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科、及び日本語教育研究センターの任期付教員、非常勤講師、インストラクター（非常勤）、外国人研究員
- 本会の趣旨に賛同し、入会を希望する者。但し、上記の資格がない者は、現会員 1 名の紹介と会長（または副会長）の承認を得ること

【入会方法】

入会申込書は、19 号館 8 階（802 号室）の日本語教育研究科助手室に用意しております。入会申込書にご記入の上、郵便振替（00180-1-89602）にて会費をお振込みください。
学生会員 2000 円（終身会費） 一般会員 3000 円（終身会費）

■ その他

- 2018 年度秋季大会より、研究大会の予稿集（全文）を学会 HP 上に公開しております。詳しくは学会 HP もご覧ください。HP : <http://www.gsjal.jp/wnkg/>
- 2018 年度秋季大会以前の予稿集の閲覧をご希望の方は、学会事務局までお問い合わせください。（wnkg-jimukyoku@list.waseda.jp）

皆様のご入会を心よりお待ちしております。

早稲田大学日本語教育学会
2022 年秋季大会
研究発表会
予稿集

開催日:2022 年 11 月 13 日(日)13:00-17:10
会場:早稲田大学 早稲田キャンパス 22 号館

早稲田大学日本語教育学会 2022 年 秋季大会プログラム

開催日時 2022 年 11 月 13 日 (日) 13:00~17:10

【会 場】 早稲田大学早稲田キャンパス 22 号館 2 階 201・207 教室

【時 間】 受付 12:30~ (22 号館 2 階エレベーター前)
開会式 13:00~13:10 (22 号館 2 階 201 教室)
口頭発表 13:20~15:10 (22 号館 2 階 201 教室)
ポスター発表 13:20~14:20 (22 号館 2 階 207 教室)
企画：ワークショップ 15:20~16:50 (22 号館 2 階 201 教室)
総会 17:00~17:10 (22 号館 2 階 201 教室)

【参加方法】 会員、非会員ともに、本学会のホームページ (<http://gsjal.jp/wnkg/>) の案内に従い、事前申し込みをお願いします。(参加申込期間：9 月 15 日 (木) 10:00~10 月 22 日 (土) 23:55)

【参加費】 会員：無料

非会員：500 円 (事前申し込みの上、当日、受付でお支払いください)

※予稿集は、11 月 7 日 (月) 以降、本学会ホームページからダウンロード可能になります。

会場となる早稲田大学の感染症予防対策に従った行動 (マスク着用、アルコール消毒等) をお願いします。

【ポスター発表】 13:20~14:20

会場：22 号館 2 階 207 教室	
ともに生きるための「複言語としての日本語」の実現を目指して —異なるルーツを持つカトリック信徒の共同体形成の試みを例として— 松本美香子 (早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程)	

【口頭発表】 13:20~15:10

会場：22 号館 2 階 201 教室	
13:20 ~13:50	中国語母語話者による長母音習得プロセスの実態 —語レベル・文レベルでの生成に着目して— 渡辺咲 (早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程)
14:00 ~14:30	日本語教育を通じた国際協力における「日本語」の意味 —マクロ・ミクロ両視点からの質的分析— 工藤理恵 (フェリス女学院大学)
14:40 ~15:10	JSL 高校生は、日本語で「書く」ことや「ことばの学び」をどのように捉え、意味づけているか —大学受験直後と大学入学後の語りから— 小林美希 (早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程)

【企画：ワークショップ】 15:20~16:50

会場：22 号館 2 階 201 教室	
<早稲田大学大学院日本語教育研究科・日研稲門会共催> 日研修了生が語る「日本語教育と私のキャリア」 —修了生との対話を通して自身のキャリアを考える— <企画者>古賀万紀子 (神田外語大学)・本間祥子 (千葉大学)・飽本弘平 (早稲田大学) <発表者>福島青史 (早稲田大学)・古屋憲章 (山梨学院大学)・高須赤絵 (らぺら株式会社)	

目 次

◆口頭発表(13:20~15:10)

- ①中国語母語話者による長母音習得プロセスの実態
—語レベル・文レベルでの生成に着目して—..... 2
渡邊咲（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程修了）
- ②日本語教育を通じた国際協力における日本語の意味
—マクロ・ミクロ両視点からの質的分析—..... 6
工藤理恵（フェリス女学院大学）
- ③JSL 高校生は日本語で「書く」ことや「ことばの学び」をどのように捉え、意味づ
けているか
—大学受験直後と大学入学後の語りから—..... 10
小林美希（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程）

◆ポスター発表(13:20~14:20)

- ④ともに生きるための「複言語としての日本語」の実現を目指して
—異なるルーツを持つカトリック信徒の共同体形成の試みを例として—..... 15
松本美香子（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程）

◆企画（15:20~16:50）

- ①日研修了生が語る「日本語教育と私のキャリア」
—修了生との対話を通して自身のキャリアを考える—..... 18
古賀万紀子（神田外語大学）
本間祥子（千葉大学）
飽本弘平（早稲田大学）
福島青史（早稲田大学）
古屋憲章（山梨学院大学）
高須赤絵（らぺら株式会社）

口頭発表

13 : 20~15 : 10

中国語母語話者による長母音習得プロセスの実態 —語レベル・文レベルでの生成に着目して—

渡邊咲（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程修了）

1.はじめに

1.1.研究背景・目的

多くの日本語学習者にとって、母音の長短の習得は困難である（小熊 2008）。さらに、それを文レベルで発音する場合、習得はより困難である。従来の音声習得研究では、主に音素や語という小さなレベルにおいて長母音の生成が観察されてきており、文というより大きなレベルにおいて観察されたものは少ない。よって、日本語学習者は何を根拠に文レベルでの時間制御を行えばよいのか、さらに教師はどのような発音学習支援が可能であるのか、不明な点が多い。

そこで、本研究では中国語を母語とする日本語学習者（以下、CS）が、7ヶ月間におよぶ調査期間において、文レベルにおける長母音をどのように習得していくのか、そのプロセスを明らかにする。プロセスを明らかにする際、文レベルのみならず、語レベルでの発音にも注目する。また、CSの個人要因もふまえ、分析、考察を行う。さらに、これらの結果をふまえ、文レベルにおける長母音生成についてどのような発音学習支援が可能であるか、示唆を与えたい。

1.2.リサーチクエスチョン

文レベルにおける母音の長短の実態および習得プロセスを明らかにするため、以下の2点のリサーチクエスチョン（以下、RQ）を設定した。RQ1、語レベル・文レベルそれぞれの環境において、日本語母語話者（以下、NS）は長音拍における母音をどのように発音しているのか。RQ2、語レベル・文レベルそれぞれの環境において、NSの発音を基準とした場合、CSは長音拍における母音をどのように習得していくのか。なお、本研究において「習得」という用語を使用する際は、以下の定義において使用する。「習得」とは、「CSの母音の時間制御がNSのそれに近づいている／近づいた状態」を指す。

2.調査

2.1.調査とデータ

本調査では、NS4名およびCS1名を対象に行った。調査1では、NSを対象に発音生成データを採取した。調査2では、CSを対象に、2021年11月から2022年5月の7ヶ月間中、3ヶ月毎に調査を行い、合計3回の発音生成データを採取した。さらに、フェイスシートおよび発音に関するアンケートを配布し、記入をしてもらった。発音に関するアンケートは木下（2010）を参考とした。また、調査終了後にフォローアップインタビューも行った。

2.2.調査1

2.2.1.目的

調査1は、NSを対象に以下の2つのデータを採取するために行われた。1、「語レベルおよび文レベルの長音拍における母音の持続時間」、2、「語レベルおよび文レベルの長音拍における母音の持続時間の割合」である。

2.2.2.協力者

調査協力者は、男性2名（20代学生および30代会社員）と女性2名（20代学生および50代主婦）の合計4名である。いずれも出身および生育地が東京都であり、東京方言を話す。

2.2.3.調査語・文

調査語・文には、以下のものを使用した（表1を参照）。それぞれの単語は、長母音の種類が異なっている。さらに、長音拍は2音節3モーラであり、CVVCVという音節構造となっている。分析の対象となるのは、それぞれの文における長音拍を含む単語である。

表1 調査語・文

長母音	調査語	調査文
a	カード	カード (kaado) に名前を書きました。
i	ビール	あそこにビール (biiru) があります。
u	数字	数字 (suuuzi) のない話だな。
e	平野	ひろい平野 (heeya) ですね。
o	通り	通り (toori) を通ります。

2.2.4.分析方法

録音した音声データは、音声分析ソフト Praat を用い、長音拍における先行母音つまり長母音（以下、V1）、長音拍における後続母音つまり短母音（以下、V2）の持続時間を計測した。さらに、計測した持続時間を参照し、単語全体に占める V1、V2 の割合を求めた。ここで単語全体に占める V1、V2 の割合を算出したのは、話速の違いによる影響を無くすためである。V1 および V2 の割合は、単語全体の持続時間を計測し、V1、V2 それぞれ単語内においてどれくらいの持続時間を占めるかを算出した。なお、小数点第2位以下は切り捨てた。

2.2.5.結果

調査の結果、NSの発音には以下のような傾向があることが明らかになった。まず、語レベルにおいて、全ての単語の V1 は、V2 の約2倍となっていた。さらに、文レベルにおいて、全ての単語の V1 は、V2 の約2.5倍となっていた。つまり、短母音を1と考えた場合に、長母音は、文レベルでは語レベルに比べ、より長く発音されているということが明らか

になった。

2.3.調査 2

調査 2 の目的、調査語・文、分析方法は調査 1 と同様である。

2.3.1.協力者

調査協力者は、CS1 名である。CS は、24 歳男性である（2022 年 11 月調査開始時）。中国山東省出身で、生育地も同様に中国山東省である。母語は、中国語である。2021 年 1 月に来日し、東京都にある日本語学校に週 5 回通っている。日本語の学習は、来日してから開始しており、それ以前中国では学習した経験がないとのことであった。レベルは、中級である。

2.3.2.個人要因

CS にどのような発音学習を行っているか聞いてみたところ、以下のように答えてくれた。発音学習は主に日本語学校の授業でしており、授業の冒頭 10 分間、毎回シャドーイングを行っているという。さらに、週に 1 度、作文スピーチの発表があるという。授業中、発音が不自然であったり、意味が通じない場合は、教師がモデル音を示し、発音を訂正してくることだった。

2.3.3.結果

全 3 回行われた調査の結果、CS の発音には以下のような特徴があることが明らかになった。CS は第 1 回調査時、語レベルで長母音 e を除く全ての単語の V1 が V2 の 2 倍以上であり、NS のそれよりも過剰に長く発音されていた（「長母音の持続時間の過剰産出」）。さらに、文レベルになると、長母音 o を除く全ての単語の V1 が V2 より短すぎたり、同じくらいの長さになってしまっていた（「長母音の短音化」）。しかし、第 2 回調査時、語レベルでは、全ての単語の V1 に占める V2 の割合の数値が NS のそれに近づき、習得している様子が見られた。さらに、文レベルでは、「長母音の短音化」という現象は見られなくなった。ただし、長母音 o のみ過剰に長く発音されていた。最後に、第 3 回調査時、語レベルでは長母音 o を除く全ての単語の V1 に占める V2 の割合の数値が、文レベルでは長母音 e、o を除く全ての単語の V1 に占める V2 の割合の数値が NS に近い数値であった（「部分的習得」）。

3.分析

調査結果をふまえ、RQ1・2 の分析を行った。分析の結果、以下の 9 点が明らかになった。

1.語レベルと文レベルでは、習得プロセスが異なる。2.語レベルでの長母音の習得は、文レベルでのそれに先行する。3.語レベルにおいて習得できていたとしても、文レベルにおいて習得できているとは限らない。4.語レベル・文レベルどちらの環境においても、母音の種類によって、習得の進み度合いが異なる。5.語レベル・文レベルどちらの環境においても、母音の種類によって習得できたものとできなかったものがあった。6.語レベルにおいて、長母音によっては「逆行（後戻り）」が見られた。7.文レベルにおいて長母音によっては、「化石化」が見られた。8.語レベルにおける習得プロセスは、以下の通りである。「長母音の持続

時間の過剰産出」→「習得している様子」→「部分的習得」。9.文レベルにおける習得プロセスは、以下の通りである。「長母音の持続時間の短音化」→「長母音の持続時間の過剰産出」→「部分的習得」。

4.考察

4.1.RQ1の考察

調査1の結果を分析し、RQ1の考察を行った。考察の結果、以下の2点の発音学習支援が考えられる。

- 1、語レベル・文レベルそれぞれの環境での時間制御の区別の意識化
- 2、/a,i,u,e,o/いずれの母音でもV1およびV2の関係に違いはないよう指導

4.2.RQ2の考察

調査2の結果を分析し、RQ2の考察を行った。考察の結果、以下の3点の発音学習支援が考えられる。

- 1、時間制御のための「モデル音」提示や、文レベルという大きな単位での継続的学習

2.3.2で述べたようにCSは発音学習をする際、教師から「モデル音」が提示されている。また、「シャドーイング」といった大きな単位での継続的学習を行っている。CSが文レベルにおいて「部分的習得」ができたのは、これらの存在が関与していると考えられる。

- 2、母音の種類に関係なく、V1・V2の音の「長さ」の関係に注目させる

CSの発音において、母音の種類によって習得度合いが異なったのは、母音の「持続時間」つまり「長さ」よりも、/a,i,u,e,o/それぞれの音の「違い」（たとえば、音色など）に意識が向けられてしまっている結果であると考えられる。

- 3、初級からの発音学習支援の重要性の強調

調査協力者のレベルは、2.3.2で述べたように、調査時、中級である。つまり、初級から中級に至る過程において、化石化が起きたと考えられる。そのため、より自然な発音習得のためには、初級からの発音学習支援が重要であると考えられる。

参考文献

小熊利江（2008）『発話リズムと日本語教育』 風間書房

木下直子（2010）『韓国人日本語学習者の日本語リズム習得研究』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文

ワタナベ サキ (s.watanabe.aki@ruri.waseda.jp)

日本語教育を通じた国際協力における日本語の意味 —マクロ・ミクロ両視点からの質的分析—

工藤理恵（フェリス女学院大学）

1.はじめに

「言語と開発」は、近年脚光を浴びる研究分野の一つであり、これまで、言語運用能力と収入の関係を測定する量的研究や、言語・教育・開発三者に関する質的研究が進められてきた（エリザベス・J・アーリングほか 2015）。「言語と開発」では、言語とはすなわち英語を中心に議論が展開されているが、日本語においては、日本語教育を通じた国際協力の文脈の議論がはじまったばかりである。日本語教育を通じた国際協力は、1954年に現在の JICA¹ がコロombo・プランに参加したことによりはじまり、今日まで約 70 年間続けられてきた（伊藤ほか 2018、工藤 2021）。最近、アフリカ諸国のように、日本語が導入されつつある地域もあれば、中国や南米地域のように日本との強い関係性の中で重点的に日本語教育の取り組みが継続する地域もあり、また、長く続いた日本語教育が国際協力の枠組みにおいて終了する地域もある。約 70 年間の蓄積として、さまざまな成果や報告が存在する一方で、開発の文脈では、支援国／被支援国の利害関係・ポリティクスから逃れられないという課題が挙げられる（佐久間 2015）。支援国／被支援国の利害関係・ポリティクスを乗り越えるため、本稿では、ODA 対象国から外れて 10 年以上が経過したとある国を対象に調査を行った。連綿と続けられた開発の文脈における日本語教育にどのような意味があったのかを、日本語・日本語学習に着目し、マクロ・ミクロの両視点から明らかにしたい。

2.調査の概要

ODA 対象国から外れて 10 年以上が経過した 1 か国を対象に調査を行った。日本語教育支援に関わりを持ち、さらに今日も当該国での日本語教育と繋がりのある 3 名に依頼し、調査協力者としてインタビューに協力いただいた。インタビューは、いくつかの共通の質問を準備した上で、できるだけ調査協力者が自由に語ることのできるように、半構造化インタビューを採用した。調査は、コロナ禍の影響によりフィールド調査ができなかったため、所定の手続きを経た後、オンラインで実施した。それぞれ 1 時間から 2 時間のインタビューを、下記（表 1）の通り行った。分析対象は、文字起こししたものと、フィールドノーツ、及び、メールでのやりとりである。

表 1 インタビューの概要

仮名	職業	インタビュー実施日
T さん	民間学校経営者・教師	2021 年 1 月 21 日
S さん	公立中高校教員	2020 年 8 月 24 日
A さん	研究者	2020 年 7 月 3 日

分析は、SCATを採用し、大谷（2019）を参考にすすめた。

3.結果：日本語教育を通じた国際協力における日本語の意味

日本語教育を通じた国際協力において明らかになった日本語の意味は、ミクロ、すなわち個人的な文脈からは、既存の概念である「投資」（Norton1995、Norton2000）「喜怒哀楽・ファンタジー・夢」（Kramersch2009）「消費」（久保田 2015）に加えて、「消費」に付随する「備蓄」という新たな概念が確認された。マクロ、すなわち社会的な文脈からは、「他の国と同じように日本語を学べる環境を整える」「日本語の需要のある社会ができる」という意味付けが明らかになった。

3.1.ミクロな意味

日本語教育を通じた国際協力における、日本語のミクロな意味としては、「投資」、「喜怒哀楽・ファンタジー・夢」、「消費」、及び、「投資」に付随する新たな概念として「備蓄」に認められた。

「投資」は、Bourdieu and Passeron（1977）の文化資本に影響を受けた概念で、学習者が第二言語に投資する場合、より幅広い象徴的・物質的資源を獲得し、それが文化資本の価値を高めることを理解した上で、学習者は言語学習を行っているというものである。本稿では、[昔からよくあるパターン]² [進路として日本大使館][無駄なことしない][現在の少数派]として、実益重視の日本語学習者について語られる場面に合致する概念であった。

「喜怒哀楽・ファンタジー・夢」は、「投資」の概念、成功や利益を超えたところに生まれる感覚である。[すごい体験][大いに感化された][ドラマを見ているような感じ][ちょっとした緊張]など、多様な段階で認められた。実利とは切り離し「喜怒哀楽・ファンタジー・夢」に没入するケースも確認されたが、「投資」と共存するプロセスや、「喜怒哀楽」が入れ替わるだけでなく、それが出たり消えたりするプロセスも確認された。

「消費」³は、日本の余暇活動としての英会話学習の文脈で、余暇活動としての娯楽、もしくは想像の言語圏世界に属することを楽しむためのサービスの消費であり、英語、白人性、ネイティブスピーカーといった商品化されたものを消費する活動でもあると説明される。本稿では、当該国で民間の日本語学校を経営する Tさんと公立中学校で日本語を教える Sさんの語りにおいて、一部、「消費」が確認された。

「備蓄」は、[使うあてのない]ものを[消費されない]蓄え、それを蓄えることで自らが主体となる文脈で[安心]を伴う概念である。「消費」と不随する概念として、本稿で新たに示された。具体的には、[エキゾチックで特別な選択肢としての日本]や[たまたま]出会った日本語と[帰属社会でのマイノリティとしての自己意識]が結節し、[特別な私]であり[大切なものがみんなと違う][特別な私たちが][中心]にいる文脈で、[マイノリティ性]への[抗い]と[誇り]とともに、[私たちが集う場]はすなわち[備蓄]の場として機能しており、その[備蓄]に日本

語・日本語学習の意味が認められた。[消費]のように、余暇活動としての娯楽を楽しむサービスとしてだけでなく、当該国では[中心]ではない[特別な私たち]が[中心]にいる場と日本語は、強く関連していたのである。

3.2. マクロな意味

日本語教育を通じた国際協力における、日本語・日本語学習のマクロな意味としては、当該国をホームとする視点から、「他の国と同じように日本語を学べる環境を整える」「日本語の需要がある社会ができる」という二つの意味が認められた。「他の国と同じように日本語を学べる環境を整える」は、主に、日本語教育の研究者のAさんによって語られ、1つの国として、[総合大学の言語の一つ]として日本語があることは、[それ以上でもそれ以下でもない][必要最低の条件]だという[非常にドライなもの]であると説明された。また、[支援ありき]ではない[独立した存在]としての当該国では、[ネイティブ性]に囚われない[自由]な枠組みにおいて、[あってもなくてもよい][あればもちろんよりよい][次々に入れ替わる][先生たち]の存在があった。[先生たち]をある種の[資源の一つ]として[できるだけよく活動してもらおう]ことと[思い切った諦め]を同時に持ちあわせている被支援国としての[ふるまい]も確認された。そして、日本語が社会に浸透し、[日本語を勉強したい人がいる、日本語が教えられる所がある][もう日本語がある世界]、すなわち「日本語の需要のある社会ができる」というマクロな意味も確認できた。

4. さいごに

英語と開発の文脈では、「国際開発の言語としての英語（English as a language for international development）」（Sergeant& Erling 2011）の言説に後押しされ英語はその地位を確立した。一部の地域では、英語が教育言語になり、また、英語を学ぶことが社会移動に直接繋がることも確認され、この「言語と開発」については、今日まで賛否両論の議論が続いている（エリザベス・Jアーリングほか 2015）。

英語・仏語などの主要言語に対して、マイナー言語とされる日本語のような言語と開発の関係は注目されてこなかった。本稿の日本語・日本語学習のマクロな視点からは、当該社会において選択肢を増やし、特定の間を創造するという面において、また、ミクロな視点からは新たに「備蓄」という概念で当該社会におけるマイノリティ性に光を当てる方策としてマイナー言語という側面が機能することが明らかになった。これらミクロ・マクロの両視点から結果とともに示されたのは、言語や文化が当該社会に根付くまでの長いプロセスと、結果として日本語が当該社会の一部として存在するというダイナミズムであった。

注

- 1 独立行政法人国際協力機構
- 2 本文中の[]で囲まれたことばは、インタビューにおける語りのことばと、それを分析する際に用いたマーカーである。

- 3 久保田（2015）では、消費は「英語、白人性、ネイティブスピーカーといった商品化されたものを消費する活動」であると説明される。

御礼：本研究は科学研究費研究活動スタート支援（19K20968）「海外の日本語教育支援の構造モデル作成のための基礎的研究」（研究代表者：工藤理恵）による研究成果の一部である。

参考文献

- 伊藤みちる，工藤理恵，徳増紀子（2018）. 長期的視座で捉える青年海外協力隊による日本語教育——ブルガリア・ジャマイカ・ベトナムの三学習者の事例研究『人間生活文化研究』28、pp.752-792
- エリザベス・J・アーリング、フィリップ・サージェント（2015）『英語と開発—グローバル化時代の言語政策と教育』春風社
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方』名古屋大学出版学会
- 工藤理恵（2021）「日本語教育を通じた国際協力—在外大使館員の語りに注目して」『フェリス女学院大学文学部紀要』56、pp.17-38
- 久保田竜子（2015）「余暇活動と消費としての外国語学習—楽しみ・願望・ビジネス英会話を考える」『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』くろしお出版
- 佐久間勝彦（2015）「海外日本語教育研究の課題」『海外日本語教育研究』1、pp.2-24
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1977) *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London/Beverly hills, CA: Sage Publications.
- Kramsch, C. (2009) *The multilingual subject*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Norton Peirce, B. (1995) *Social Identity, Investment, and Language Learning*. TESOL Quarterly, 29 (1) , pp.9-31
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education.
- Sergeant, P and Erling, E.J. (2011) *The discourse of 'English as a language for international development': Policy assumptions and practical challenges*. In H. Coleman (ed.) *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council. Pp.248-267

クドウ リエ (kudorie.edu@gmail.com)

JSL 高校生は日本語で「書く」ことや「ことばの学び」を どのように捉え、意味づけているか

—大学受験直後と大学入学後の語りから—

小林美希（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程）

1. 問題の所在と研究の目的

近年、国内の小中学校で学ぶ JSL 児童生徒の定住化が進む中で、日本の高校への進学を希望する JSL 生徒が増加してきている。文部科学省（2022）の調査によると、「日本語指導が必要な高校生」は、4295 人と過去最高を記録している。このような状況の中、高校卒業後の進路選択の 1 つとして、日本の大学への進学を希望する JSL 高校生（以下、JSL 生徒）の数も増加傾向にある。筆者は現在、JSL 生徒が多く在籍する国内私立高校（以下、当該校）において日本語教育に携わっている。日本の大学への進学を希望する多くの JSL 生徒は、総合型選抜等の大学入試（AO 入試）で必要となる小論文を第二言語である日本語で「書く」ことに困難を感じている。また、そのような困難に直面することによって、高校卒業後の進路に見通しが立てられずに将来への不安も抱いている生徒も多い。中でも海外で生まれ、小中学校の年齢で来日した生徒たちは、母国で築いてきた関係を断たれ、日本社会で生きていかざるを得ない状況に置かれている。このような JSL 生徒にとって、第二言語である日本語で「書く」ということは、大学受験を乗り越えるために学習すること以上の意味を持つものである。日本語で「書く」ことを通して将来へとつながる発達段階に応じた言語能力を身に付け、自己表現することでアイデンティティを構築していくことが求められる。

では、高校在籍時に第二言語である日本語で「書く」ことを学び、小論文受験を経て大学生になった JSL 生徒自身は、日本語で「書く」ことや「ことばの学び」をどのように捉え、意味づけているのだろうか。本研究では、ある JSL 生徒に対して、高校在籍時と大学入学 1 年経過後にインタビューを行った。そのインタビューによる語りの質的研究を通して、時間の経過と環境の変化による JSL 生徒自身の「ことばの学び」についての捉え方の変化を明らかにする。その上で、その上で、JSL 生徒に対する「書く」指導のあり方を考察することを本研究の目的とする。

2. 「ことばの学び」を語りから捉える

これまで年少者日本語教育研究では、教師のどのような働きかけによって、どのように日本語や教科学習を効率的に教えるかという点や、いかに子どもたちが早く日本語を習得することができるかという点に主眼が置かれてきた。しかし、2000 年代以降、「ことばの学び」を長期的な視点で捉え、全人的発達を支える教育が必要であるという認識が広まると、子どもにとっての日本語学習の意味が問い直されるようになった。その結果、アイデンティティの構築という観点から教育実践が捉え直され、ライフストーリーインタビューや自己エスノグラフィーなど、当事者である人々の語りから、「ことばの学び」の意味を見出そうとす

る研究も多く行われるようになってきた。例えば、川上（2010）は、複数言語環境で生きる子どもとして育った成人を対象にライフストーリーインタビューを行い、彼らのアイデンティティ構築には、自身の言語能力への不安感も含めた、個の「主観的な言語能力意識」が成人後の人生に深く関わることを指摘している。その上で、川上は、「子どもの言語教育は、子ども自身が自分の複数言語能力をどう「自己認識」し、「自己評価」するかという「主体性の言語学習実践」となる言語教育をめざさなければならない」（p.19）と主張する。また、尾関（2013）は、幼少期から複数言語環境で育ってきた若者へのライフストーリーインタビューから、幼少期の言語使用経験や言語学習経験が、その後の自己形成やアイデンティティ形成、キャリア形成に影響を及ぼしていたことを明らかにしている。その上で尾関は、子どもたちの「ことばの学び」を支える視点として、周囲との関係性の中で、子どもの人生を視野に入れ、「複数の言語と多層的なアイデンティティを支える「ことばの学び」の場を創っていくこと」（p.210）の重要性を指摘する。

これらの研究によって、ことばを通して自身の経験や記憶、「過去－現在－未来」のつながりを俯瞰的に捉え、自らの複言語性に向き合っていくことが、アイデンティティの構築を支える言語教育実践の方向性として重要であることが明らかになった。これらの研究はいずれも大学生や成人に対しインタビューを行い、その時点から過去の経験を振り返り、それらが彼らのその後の生き方にどのように関わっているのかを考察したものである。それに対し本研究では、今まさに成長・発達段階の渦中にある時期に、子ども自身がどのように自身の経験や記憶を意味づけるのか、さらにその後成長するにつれ、時間の経過と環境の変化によってその意味付けがどのように変化していくのかという視点から考察を行うことが重要な課題ではないかと考え、調査研究を行った。したがって、本研究では、人生の大きなライフイベントの1つである大学入試の時期と、大学入学約1年経過後にJSL生徒にインタビューを行い、JSL生徒の「ことばの学び」についての捉え方の変化を明らかにしていく。

3. 本研究の概要

本研究のフィールドは、筆者が日本語の教員として勤務する全日制の私立女子高校である。研究協力者は、当該高校に在籍していた2020年度の3年生、中学2年生で来日した中国語を母語とするJSL生徒リン（仮名）である。リンに対し、大学受験直後に対面で行った計3回の半構造化インタビュー、および、大学入学約1年経過後にWeb会議システムで行った1回の半構造化インタビューの合計4回のインタビューを主なデータとする。インタビューでは「これまでの学習経験」と「進路選択」を中心に質問をし、逐語化した。これらのデータを、SCAT（Steps for Coding and Theorization 大谷 2019）を用い、4ステップのコーディング¹を行い、ストーリー・ライン²（以下、SL）を作成し、分析を進めた。以下、4章では、インタビューから抽出されたSLを参照しながら分析結果を示す。なお、SLにおいて構成概念として記述された語句は、分析結果の該当箇所に下線を付して示す。

4. 分析結果

分析の結果、以下の2点が明らかになった。1点目は、第二言語である日本語での「ことばの学び」をどのように捉え、自身の中に位置づけるかという意味付けは、リン自身が置かれた状況や環境によって「過去」の意味付けをも修正され、変化していくものであるという点である。例えば、大学受験直後のインタビューでは、リンにとって第二言語である日本語での「ことばの学び」は、他者との関わりや社会的関係性を構築するための「自分のもの」であり、第三言語である英語は「教科」あるいは「学習対象」として捉えられていた。一方、日本語学習に関しては、「大学受験に合格するための学び」の重要性を訴え、具体的には、文章展開パターンの獲得など、小論文に関する手続き的知識の有用性を述べていた。このように、大学受験直後という「現在」のある一時点において、リンの日本語での「ことばの学び」の捉え方には、社会的関係性を構築するための「自分のもの」である一方、「大学受験に合格するための学び」の重要性を訴えるなど、多面性があった。しかしその後、大学生になったリンにとって「過去」、高校時代に学んだ日本語は、明確に「学習対象」として位置づけられており、日本語に対する規範意識を強く抱き、普遍的な技術としての日本語学習を志向していた。高校における日本語学習を通して、母語で思考する内容が日本語で書けないという不全感が徐々に改善され、第二言語である日本語で「書く」ことに対する充実感を得ることができたという。このように高校時代に学習してきた日本語は、大学入学後のレポート作成など、「現在」のリンの学びを支える上で不可欠な力となっている。一方、「現在」大学生になったリンにとって重要なのは、専門に関わる知識の習得をした上で、思考を論理的に外化すること、日本語を使い、大学コミュニティの中で人間関係を構築していくことである。「現在」のリンにとっての日本語は、専門に関わる知識の習得をし、思考を論理的に外化し、他者へ共有するための手段であり、人間関係を構築していくための媒介である。

2点目は、リンは、自身が持つそれぞれの複言語資源に対する否定的評価を起因とする将来への不安意識を変わらず抱いているという点である。ただし、将来の方向性については、大学入学1年経過後のインタビューでは、前向きに将来像を描くようになってきている。具体的には、高校時代は、自身が持つ3つそれぞれの言語能力に対する否定的評価から、日本の大学への進学は、今後どう生きていくのか模索を続ける通過点であると述べていた。一方、大学入学1年経過後は、ロールモデルの存在を通して、自身を多層的なアイデンティティを持つ存在として肯定的評価をしており、模索を続けながらも、自らの複言語性を活かしたキャリアビジョンをより明確に、前向きに描くことができるようになってきている。

5. 結論

以上の分析結果から、リンのケースで明らかになったのは、日本語で「書く」ことや日本語の「ことばの学び」に対する意味づけは、大学入学後、後景化しているという点であった。このような変化を高校の日本語教育で予測することはできないかもしれない。しかし、注目したいのは、リン自身が高校時代、「過去」に自らのライフコースを見据え、必要と判断し、

培ってきた日本語の「ことばの学び」に対する意味付けは、流動性かつ可変性を持ちながらも、キャリア形成をしていくために重要な「ことばの力」としてリンの「現在」を支えていると肯定的に捉えられていることである。その背景には、中学生で来日後、母語で思考した内容が日本語で表現できないという不全感が、高校時代の日本語学習を通して徐々に改善され、第二言語である日本語で他者に論理的にことばで説明し表現するという、思考を言語化することの充実感や達成感を味わうことができたことが大きな影響を与えている。このような高校時代の経験と自信を糧に、リンは大学入学後、他者との出会いを経て、日本語学習を高校時代とは異なる学び方へと移行させ、専門分野の学習や大学コミュニティにおける人間関係の構築のための手段として日本語を捉えるようになっていった。これらを踏まえると、JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」教育実践を構想していく上で重要なのは、生徒自身の日本語に対する意味づけが変化することを自覚しつつ、高校時代の日本語教室での日本語での読み書き能力を含む「ことばの学び」を、自らのことばで社会参加を果たす力へとつなげていくことではないだろうか。そのような視点で日本語教育実践を行っていくことが、就職や進学のための予備教育という高校段階での日本語教育の位置付けを乗り越え、子どもの将来へとつながる「ことばの力」の育成へとつながっていくと考えられる。

注

- 1 4 ステップのコーディングとは、セグメント化したデータに対し、「①データ中の注目すべき語句、②それを言いかえるためのテキスト外の語句、③それを説明するようなテキスト外の内容、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念」（大谷 2019 p.271）の順にコードを付す4つの手続きを示す。
- 2 SL 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、主に構成概念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 2019）。

参考文献

- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- 尾関史（2013）『子どもたちはいつ日本語を学ぶのかー複数言語環境を生きる子どもへの教育』ココ出版
- 川上郁雄（2010）『『移動する子どもたち』のことばの教育学とは何か』『ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発する』1、pp.1-21
- 文部科学省（2022）「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3年度）」の結果について <https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm>（2022年9月21日）

コバヤシ ミキ (kobayashimiki@aoni.waseda.jp)

ポスター発表

13 : 20~14 : 20

ともに生きるための「複言語としての日本語」の実現を目指して —異なるルーツを持つカトリック信徒の 共同体形成の試みを例として—

松本美香子（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程）

1. 研究背景と目的

日本語教育における複言語主義の受容は、「複言語としての日本語」を実現する教育の模索段階にある（西山 2010）。日本カトリック教会（以下、教会）は外国人とともに暮らす状況が恒常化しており、日本人と滞日外国人を含む異なるルーツを持つ信徒（以下、信徒）の共同体形成を模索している。この状況は一般の日本社会での共生に示唆を与えうる。そこで、本発表では A 教会の信徒の共同体形成の過程に着目し、共同体における日本語使用実態と信徒の日本語に対する認識について検討した。

本研究の目的は信徒の教会生活の実態から、信仰と言葉と共同体の関係を明らかにすることである。その上で、①いかにして信徒は共同体を形成できるのか、②異なるルーツを持つ人々がともに生きる社会形成のために日本語教育の果たすべき役割は何かを考察した。

2. 研究方法

本研究は質的研究法に基づいて半構造化インタビューを採用し、共同体での言語使用実態と信徒の日本語に対する認識を探索した。調査対象である A 教会の所属信徒は半数以上が海外にルーツを持っている。そうした信徒のうちで教会委員会メンバーであり教会活動の中核を担う 3 名の信徒に半構造化インタビュー（通算約 14 時間）を実施した。

表 1 分析手順

手順	詳細
1. 半構造化インタビュー	教会活動の中核を担う 3 名の信徒（E さん、H・J さん、K さん）に通算約 14 時間の半構造化インタビューを実施
2. 語りのグループ化	トランスクリプト化された語りに見出しを付し、類似するものをグループとしてまとめた
3. ストーリー化	内容の背景の補足を加えつつ、各グループを時系列にそってストーリー化
4. 分析観点の構築	3 名の語りから 4 種の分析観点（①A 教会に来る前のライフ、②A 教会でのことばによる活動、③教会の意味、④A 教会での葛藤）を構築

3. 結果と考察

3 名の語りを通して、「共同体でのことば」と「信仰のことば」¹の実態が明らかになった。

特に「共同体でのことば」を三つの観点からより詳細に明かすことができた。一つ目は、「共同体でのことば」のやりとりは、世俗的な話題と宗教的な話題で大別されるという観点である。それぞれを「共同体をつくることば」と「信仰のことば」と呼ぶ。例えば、教会委員会では、ミサをどの言語で何時に実施するのかといった教会運営についての世俗的な話題（「共同体をつくることば」）が取り上げられる。そのため、宗教的な話題（「信仰のことば」）を必ずしも必要としない。二つ目は、「共同体でのことば」には、公的な場面と個人的な場面があるという観点である。例えば、教会共同体の成員を結束する核であるミサは、公的場面に位置する。対して、祈りのグループなどは、信徒が主体的に集う個人的場面に位置する。ただ、ミサにおいても祈りのグループにおいても、基本的に宗教的な話題（「信仰のことば」）が交わされている。最後の観点は、「共同体でのことば」には三つの言語使用環境があるということだ（①日本語ドミナント環境、②複言語環境、③多言語環境）。A教会では、すべての場面において同等の言語使用環境でない。特に教会委員会という「共同体をつくることば」が交わされる場面が日本語ドミナント環境になっていた。日本語が選択的に優先されている背景に、グループ内の摩擦およびグループ間の無理解と日本語中心主義的な価値基準があった。このことから、共同体形成のために必要とされているのは、日本語中心主義的な観点で運営されている「共同体をつくることば」の複言語化であることが明らかになった。

本研究によって、ともに生きる社会形成のためには、複言語主義的な観点から多言語使用環境を整備する日本語教育が必要とされることが分かった。また、日本語中心主義的意識に対して、「価値としての複言語」を促進する言語意識教育の必要性が示唆された。

注

- 1 本発表では、ヴィゴツキー理論を援用し、「信仰のことば」を信徒が自身の持つ信仰について語ることばと定義する。つまり、他者とのやりとりを通して、自身の信仰を言語化し、それにより自身の信仰を意識化し、維持し、深めることばを指す。
- ※ 本発表は 2020 年 12 月に早稲田大学大学院日本語教育研究科に提出した修士論文をもとに執筆している。

参考文献

- カトリック中央協議会（2016）「国籍を超えた神の国をめざして」改訂版
<<https://www.cbcj.catholic.jp/2016/09/25/14371/>>（2022年9月21日）
- ヴィゴツキー、レフ（1956/2001）『新訳版・思考と言語』柴田義松（訳）、新読書社
- 西山教行（2010）「複言語・複文化主義の受容と展望」細川英雄・西山教行（編）『リテラシー叢書1 複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』序、くろしお出版、pp.v-ix

マツモト ミカコ（mikako.ndv@akane.waseda.jp）

企 画

15 : 20~16 : 50

日研修了生が語る「日本語教育と私のキャリア」 —修了生との対話を通して自身のキャリアを考える—

発表者 福島青史（早稲田大学 大学院日本語教育研究科）

発表者 古屋憲章（山梨学院大学 グローバルラーニングセンター）

発表者 高須赤絵（らぺら株式会社）

企画者 古賀万紀子（神田外語大学 アカデミックサクセスセンター）

企画者 本間祥子（千葉大学 大学院国際学術研究院）

企画者 飽本弘平（早稲田大学 教育学部）

1. 企画趣旨

本企画は、早稲田大学大学院日本語教育研究科と「日研稲門会」の共催企画である。

従来、早稲田大学大学院日本語教育研究科（以下、日研とする）では、「日研キャリアセミナー『ようこそ先輩』」と題し、先輩たちの体験談を通し、研究科に在籍する院生らが自らの将来について考えるための企画を実施していた。今年、早稲田大学大学院日本語教育研究科設立20年を機に、有志の修了生らが企画・運営を行う「日研稲門会」が立ち上がり、「日研キャリアセミナー」を日研と共催することとなった。そして、日研の在籍生に限らず、修了生や入学希望者、他機関の日本語教育関係者など、幅広い参加者とともに語り合う場にすべく、早稲田大学日本語教育学会の企画として開催することとなった。

大学院での日本語教育研究の経験を生かしたキャリア形成は容易ではない。また、現在、日本語教育界で活躍する者がどのようにして、どのようなキャリア形成をしてきたかを知る機会は多くない。そこで、本企画の目的は、日本語教育界でのキャリア形成に迷う人たちのために、日研修了生の経験談を聞き、対話をしながら、自身のキャリアについて考えるための機会を創出することである。

2. 企画概要

本企画は、(1) 発表者3名による「日本語教育と私のキャリア」の発表、(2) 発表者と参加者との対話、の2部制である。

発表者は、日研を修了後、日本語教育関係の職に従事している次の3名である。福島は、日本国外の教育機関での勤務経験がある。古屋は、日本国内の教育機関での勤務経験がある。高須は、日本語学習関連のコンテンツを扱う企業を運営している。

まず、各発表者は、自身の日本語教育をめぐる経験を書いた年表をもとに、どのようなキャリアを歩んできたのかを話す。その後、発表者ごとのブースに分かれ、参加者と自由に質疑や対話を行う。

フクシマ セイジ (seiji.fukushima@waseda.jp)

フルヤ ノリアキ (frynarak@gmail.com)

タカス アカエ (laperajapan@gmail.com)
コガ マキコ (koga-m@kanda.kuis.ac.jp)
ホンマ ショウコ (shomma@chiba-u.jp)
アキモト コウヘイ (k006lookilus@icloud.com)

早稲田大学日本語教育学会 2022 年秋季大会運営委員会

会長	宮崎里司			
副会長	齋藤智美	濱川祐紀代		
運営委員	山下千聖（運営委員長）			
	韋夢瑤	ヴキエウハミー	王ショウモン	楽タンニ
	工藤理恵	小林和香子	齊藤真美	品田洋介
	沈希津	謝セイギ	神美妃	成シロ
	側島大明	チュアトゥンアー	張丹伊	陳エイキ
	陶書原	傅文霞	松本美香子	吉田佑亮
	李思儀			
事務局	伊藤茉莉奈	小畑美奈恵	小林美希	芹川佳子
	劉羅麟			

早稲田大学日本語教育学会 2022 年秋季大会予稿集

発行：2022 年 11 月 13 日

編集：早稲田大学日本語教育学会大会委員会

発行者：早稲田大学日本語教育学会事務局

〒169-0051 東京都新宿区西早稲田 1-21-1

早稲田大学大学院日本語教育研究科助手室気付

表紙デザイン：古賀裕基

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・「鳥」…日本語教育の「前進」と「飛躍」・「星」…それぞれが目指す「目標」・「羽のパターンの違い」…「日本語教育の多様性」・「球」…「世界」、「早稲田から世界へ発信」 |
|--|