

早稲田大学日本語教育学会

2023年度大会 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 1 回（9 月）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、2023 年現在、会員数は約 1204 名（2023 年 9 月 5 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
2023 年度大会
研究発表会
予稿集

開催日:2023 年 9 月 30 日(土)12:00-17:10
会場:早稲田大学 早稲田キャンパス 22 号館 2 階

早稲田大学日本語教育学会2023年度大会プログラム

開催日時 2023年9月30日（土）12:00～17:10

【会場】 早稲田大学早稲田キャンパス22号館2階（対面開催・一部オンライン配信）

【時間】 受付 11:30～（22号館2階エレベーター前）

開会式 12:00～12:10(22号館201号室)

講演 12:20～13:50(22号館201号室・オンライン配信)

交流ひろば 14:00～15:00(22号館201号室)

口頭発表 14:00～15:10(22号館208号室)

ポスター発表 14:00～15:00(22号館202～206号室)

企画 15:20～16:50(22号館201号室)

総会 17:00～17:10(22号館201号室)

【参加費】 学生会員・一般会員無料、維持会員1000円、非会員500円

（対面参加、オンライ参加ともに事前申込者限定です。会員の方も事前申し込みをお願いします。）

非会員の方は、事前申し込みの上、指定された口座に参加費の振り込みをお願いします。）

※ オンライン配信のリンクは事前に参加希望者にメールでお送りいたします。

※ 本学会は紙媒体の予稿集は配布しません。9月23日より学会ホームページからダウンロード可能になります。ダウンロード、または、印刷の上、ご参加ください。

【講演】12:20～13:50

	会場:22号館 201号室・オンライン配信
「CJL スタンダード」の開発と活用	久保田美子(早稲田大学日本語教育研究センター) 濱川祐紀代(早稲田大学日本語教育研究センター)

【交流ひろば】14:00～15:00

	会場:22号館 201号室
漢字授業の工夫について話そう	劉羅麟(早稲田大学日本語教育研究科)
クラス内の学習者の母語多用と関係づくり	莫冠シン(早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程)
「日本語教師の専門性」を考えるための場づくりの紹介	藤原恵美(早稲田大学日本語教育センター)・寺浦久仁香(武蔵野美術大学)・ 野宮公美(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程修了)
大学初年次の学部留学生に対する「要約力」を活かしたライティング指導の実際	湯浅千映子(大阪観光大学)

【口頭発表】14:00～15:10

	会場:22号館 208号室
14:00～14:30	日本語ボランティアの「日本語教育観」を理解していく過程 —地域日本語教育における様々な「型」を乗り越えるために— 上原龍彦(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程修了)
14:40～15:10	メンタル不調を自覚する日本語教師(非常勤)のストレス要因—コミュニケーション不足による不満— 濱川祐紀代(早稲田大学日本語教育研究センター)

【ポスター発表】14:00～15:00

会場: 22 号館 202～206 号室	
202 号室	中国人日本語教師のキャリア形成についての—考察—複線径路・等至性モデルの TEM 図を用いて— 呉慧(北京師範大学外国語文学学院博士後期課程)
203 号室	上級学習者における待遇意識の変容に関する研究—依頼に関する失敗事例から— 韋夢瑶(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程)
204 号室	実践授業を通じて、教育観はどのように変化するのか—「状況」のなかで言語とコミュニケーションをとらえる授業」実践を事例として— WANNAWEK Wannawai・小林和香子・宮川裕士朗・NGUY E" N Đ U\$ C ANH・衣川明沙 (早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程)
205 号室	ウクライナ避難民の支援とその困難—ウクライナ避難民を支援する 1 人の支援者の語りから— 小泉秋乃(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程)
206 号室①	中国人日本語学習者の学習意欲—シャドーイングが及ぼす効果— 張超凡(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程修了)
206 号室②	スーパーマーケットにおける読みの実践—買い物への同行調査の事例から— 神美妃(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程)

【企画】15:20～16:50

会場: 22 号館 201 号室	
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】柳東汶(早稲田大学)・蔡函娟(富士通株式会社)・飽本弘平(早稲田大学)	

以上

目 次

◆講演(12:20~13:50)

- ①「CJL スタンダード」の開発と活用 2
久保田美子（早稲田大学 日本語教育研究センター）
濱川祐紀代（早稲田大学 日本語教育研究センター）

◆口頭発表(14:00~15:10)

- ①日本語ボランティアの「日本語教育観」を理解していく過程
—地域日本語教育における様々な「型」を乗り越えるために— 8
上原龍彦（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程修了）
- ②メンタル不調を自覚する日本語教師（非常勤）のストレス要因
—コミュニケーション不足による不満— 12
濱川祐紀代（早稲田大学 日本語教育研究センター）

◆ポスター発表(14:00~15:00)

- ①中国人日本語教師のキャリア形成についての—考察
—複線径路・等至性モデルのTEM図を用いて— 17
呉慧（北京師範大学外国語文学学院 博士後期課程）
- ②上級学習者における待遇意識の変容に関する研究
—依頼に関する失敗事例から— 19
韋夢瑶（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）
- ③実践授業を通じて、教育観はどのように変化するのか
—「状況」のなかで言語とコミュニケーションをとらえる授業」実践を事例と
して— 21
ワンナウエーク ワンナワイ（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）
衣川明沙（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）
グエン ドウック アイン（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）
小林和香子（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）
宮川裕士朗（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）

- ④ウクライナ避難民の支援とその困難
 —ウクライナ避難民を支援する1人の支援者の語りから—..... 23
 小泉秋乃（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）
- ⑤中国人日本語学習者の学習意欲
 —シャドーイングが及ぼす効果—..... 25
 張超凡（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程修了）
- ⑥スーパーマーケットにおける読みの実践
 —買い物への同行調査の事例から—..... 27
 神美妃（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）

◆交流ひろば(14:00～15:00)

- ①漢字授業の工夫について話そう..... 30
 劉羅麟（早稲田大学日本語教育研究科）
- ②クラス内の学習者の母語多用と関係づくり..... 30
 莫冠シン（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程）
- ③「日本語教師の専門性」を考えるための場づくりの紹介..... 30
 藤原恵美（早稲田大学 日本語教育研究センター）
 寺浦久仁香（武蔵野美術大学）
 野宮公美（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程修了）
- ④大学初年次の学部留学生に対する
 「要約力」を活かしたライティング指導の実際..... 31
 湯浅千映子（大阪観光大学）

◆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—..... 33
 発表者 柳東汶（早稲田大学）
 発表者 蔡函娟（富士通株式会社）
 発表者 飽本弘平（早稲田大学）
 企画者 古賀万紀子（神田外語大学）
 企画者 本間祥子（千葉大学）
 企画者 飽本弘平（早稲田大学）

講演

12 : 20~13 : 50

「CJL スタンダード」の開発と活用

久保田美子・濱川祐紀代（早稲田大学 日本語教育研究センター）

1.はじめに

本発表では、「CJL スタンダード」(正式名称：Waseda CJL 日本語教育スタンダード)の開発とその活用について述べる。はじめに、「CJL スタンダード」開発の目的と経緯について説明し、次に開発にあたって参考にした CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment, CEFR CV (Companion Volume with New Descriptors)) について説明する。続けて「CJL スタンダード (ver.1)」の概要とその活用について紹介し、最後にまとめと今後の課題について述べる。

2.「CJL スタンダード」開発の目的と経緯

早稲田大学日本語教育研究センター (Center for Japanese Language : CJL) は、2019 年春学期より目標記述検討部会・CJL スタンダード開発ワーキンググループを立ち上げ、CJL スタンダードの開発に取り組んできた。CJL スタンダードの開発は、目標参照枠の設定、その開発に関係する「日本語教育プログラムのポリシー (CJL ポリシー) ¹⁾」の詳述、カリキュラム全体の枠組みの検討、の 3 つを含む。本稿では、「CJL スタンダード」という用語を用いるが、断りがない限り、上記 3 つの内、特に目標参照枠のことを指して用いる。

CJL では、現在 200 科目以上の日本語科目 (総合日本語科目群とテーマ科目群に分けられる ²⁾) を開講し、全ての学部、大学院の日本語学習を希望する学生、また 1 年あるいは半年の日本語教育プログラムを受講する学生を対象に、日本語教育を行っている。CJL の使命は、「ことばの学びの中継点」となることであり (館岡 2016・2018、池上 2019)、多様な学習者、様々な学問分野、様々な社会との「接続」を創出する必要がある (池上 2019)。このような背景のもと、CJL では、プログラム全体において、目標を構造化し、可視化することを目指して、「CJL スタンダード」の開発に着手した。

「CJL スタンダード」の開発は、2019 年度、総合科目群各レベルのコーディネーターが中心になって行った総合科目群の目標記述から始まった。目標記述にあたっては、CEFR (第 3 章参照) の言語教育観、能力記述、さらには JF 日本語教育スタンダード (国際交流基金) ³⁾ の能力記述を参考にした。講師会議などで何度か検討を重ね、2021 年度末までには最終案 (ver.1) が確定した。2022 年度には英語翻訳作業を完了し、2023 年 9 月に CJL ホームページ上で公開された (第 4 章図 1 も同ホームページで公開されている) ⁴⁾。

3.CEFR、および CEFR CV

本章では、前述の通り、「CJL スタンダード」が参考にした CEFR について説明をする。CEFR は、欧州評議会言語政策部門の専門家チームが 30 年以上の研究を経て 2001 年に発表したものである。行動志向アプローチと複文化主義を理念とし、Can-do 記述文を用いた

能力記述の体系を提示している (Council of Europe)。2018 年 2 月に改定され、CEFR CV (Companion Volume with New Descriptors) あるいは、CEFR 増補板と呼ばれるものが公開されている。

世界中から集まる多様な学習者、その学習者を送り出してくれる機関や保護者に対して、汎用性のある基準で CJL 日本語プログラムのレベルを説明するため、CEFR に基づく Can-do による能力記述を用いることが有効であろうと考えた。

4. 「CJL 日本語教育スタンダード」(ver.1) の概要

「CJL スタンダード」は開発を始めて 4 年が経過しているが、現在完成しているものは、ver.1 と呼ばれるものである。本章では、「CJL 日本語教育スタンダード」(ver.1) (以後 ver.1 は省略) の制作経緯とその内容について概略を説明する。図 1 は、「CJL スタンダード」と CEFR の各レベルの関係性について示したものである。

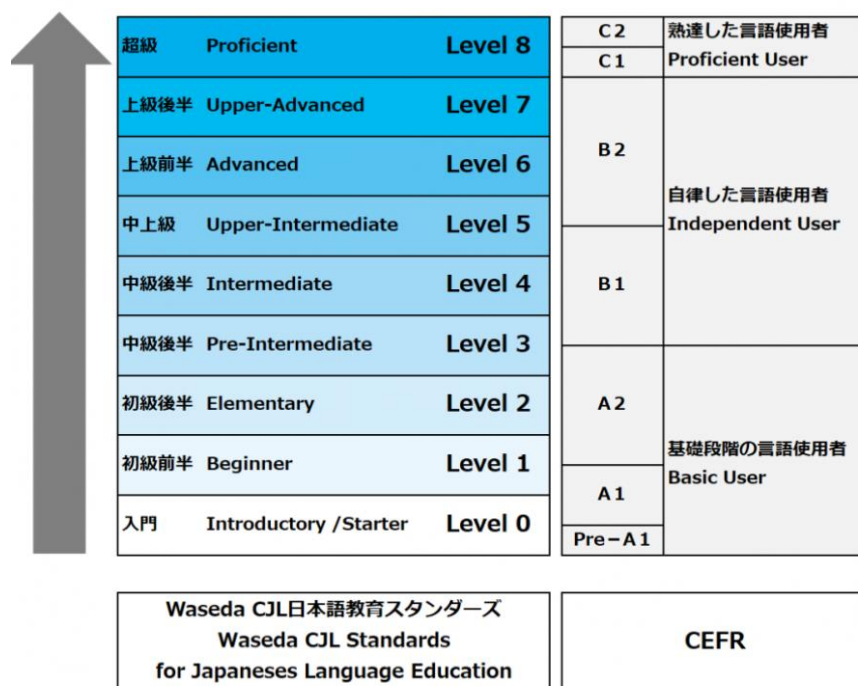


図 1 「CJL スタンダード」と CEFR の各レベルの関係性

「CJL スタンダード」の作成は、前述の通り、これまでの CJL 日本語プログラム総合科目群の各レベルを見直すことから始めた。各レベルで「コミュニケーション言語活動」の観点から能力記述を行い、その記述を CEFR のレベル観との関係性をみながら調整し、最終的に「詳細版 (技能別目標)」を完成させた。さらに、やさしい日本語 (日本語能力試験 N3 相当) で記述した「簡易版 (日本語学習者向け・全般記述)」も作成した (表 1)。

図 1、表 1 に示されているように、CJL の日本語プログラムのレベルは 0 から 8 までであるが、総合日本語科目は、現在、入門 (レベル 0)、さらにレベル 1 から 6 までである。

表1 「CJL スタンダードズ」簡易版

* レベル

*	説明
0	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつをすることができます。 ・かんたんな質問にこたえることができます。 ・メニューや看板の文字を、絵や写真をみながら読むことができます。 ・ひらがなとカタカナで名前や住所など、かんたんな情報を書くことができます。
1	<ul style="list-style-type: none"> ・かんたんな日常会話をすることができます。 ・単純な情報交換をすることができます。 ・身近なことについて書かれた短く簡単な文章を読むことができます。 ・自分のことを短い文章で書くことができます。
2	<ul style="list-style-type: none"> ・日常のことについて情報交換ができます。 ・自分の希望や気持ちを伝える、お願いする、ことわるなど、基本的なことを日本語で伝えることができます。 ・自分の経験について話したり書いたりすることができます。 ・身近な話題について書かれた文章を読んで内容を理解することができます。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な話題についての会話や説明を聞いて、要点を理解することができます。 ・身近な話題について書かれた文章を読んで、要点を理解することができます。 ・相手や場面を考えながら、表現を選んで会話をすることができます。 ・出来事や夢、希望などについて、かんたんな文章を書くことができます。
4	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な話題、一般的な話題についての会話や説明を聞いて、要点を理解することができます。 ・身近な話題、一般的な話題について書かれた文章を読んで、要点を理解することができます。 ・意見や計画の理由などを短く述べることができます。 ・目的や相手に合わせて、ふさわしい文体で文章を書くことができます。
5	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の仕事、専門や社会生活に関わる話題について、会話や説明を聞いて、内容を理解することができます。 ・現代の問題について書かれた長い文章や記事を読んで要点を理解することができます。 ・根拠を示して自分の考えをはっきりと説明することができます。母語話者と自然に対話することができます。 ・様々な情報に基づいたエッセイやレポートを書くことができます。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・社会問題や時事的な問題について話される長い会話やプレゼンテーションを聞いて、内容を理解することができます。 ・社会問題や時事的な問題について書かれた長い複雑な文章を自分の力で読み、重要な点を理解することができます。 ・幅広い話題について、流暢に、正確に話し、効果的に自分の考えや意見を述べることができます。 ・論点を整然と展開して、レポートを書くことができます。
7	<ul style="list-style-type: none"> ・社会、学問、仕事の世界で普段出会う様々な話題について話された内容を聞いて理解し、話し手の姿勢までも把握することができます。 ・一般的な分野の抽象的な話題に関して、複雑な話を読み、重要な点を理解することができます。 ・活発な議論をしたり、効果的なインタビューをしたり、臨機応変にスピーチをしたりすることができます。 ・ジャンルにふさわしい文体で詳細な文章を書くことができます。
8	<ul style="list-style-type: none"> ・非標準的な表現があっても様々なメディアからの情報を聞き、理解することができます。 ・あらゆる分野の、長い、複雑な内容を読んで、含意された意見も含めて詳細な点まで理解できます。 ・複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができます。 ・読者にあわせて、明瞭かつ詳細な創作文を書くことができます。

5. 「CJL スタンダード」の活用

コロナ禍において2020年度、2021年度、CJLの授業は全てオンラインで行われ、2022年度からテーマ科目群で対面授業が復活した。そして2023年度以降、総合科目群の入門日本語（0レベル）、総合日本語1から6レベルのクラスに関しては、ブレンド型（対面とオンデマンドの組み合わせ）で授業を行うことになった。シラバスもブレンド型授業に合わせて変更され、その際にはこのCJLスタンダードの基準を参考にした。さらに入門日本語、総合日本語1から4では、Can-doシラバスで作成された教科書『まるごと 日本のことばと文化（以下『まるごと』）』を使用することになった。

Can-doシラバスの教科書はCJLスタンダードとの親和性が高いが、問題も残されている。主要な問題は言語材料の問題である。CJLスタンダードには、言語材料のプロファイル、言い換えれば文法項目リストのようなものはまだ作成されていない。CJLスタンダードが完成した当初、言語項目に関しては、従来使用していた『みんなの日本語』で扱われた文法・文型項目が各レベルの言語材料として残されていた。しかし、その項目は『まるごと』で扱われる言語材料とは一致しない。そこで、教科書変更に伴って、どこまで従来の言語材料を残すのが問題になった。これまで扱っていた言語材料にはあって、『まるごと』にはない言語材料には、アカデミック・ジャパニーズ（主にライティングやリーディング）に必要な言語材料も含まれている。そしてそれらの項目は、CJLレベルチェックテスト（学習者が自分のレベルをチェックできるように整備したセルフレベルチェックテスト）で扱っている文法や文型項目にも関係してくる。そこで、現段階では、『まるごと』の言語材料に加えて従来扱っていた言語材料も一部導入する形をとっている。

2022年度に各レベルコーディネーターが、それぞれのレベルで必要であると考えた文型の説明動画を作成した。そこには、『まるごと』の言語材料だけではなく、アカデミック・ジャパニーズの指導に必要な言語材料も含まれている。2023年度春学期から、総合日本語1から4では、各レベルの文型をオンデマンド（説明動画）で学び、教室では言語コミュニケーション活動を中心に授業を進めている。今後は言語材料のレベル、範囲、扱い方等をどう考えるのか、さらに検討を進める必要がある。

6. まとめと今後の課題

「CJL スタンダード」の開発によって、日本語プログラムの目標を構造化し、可視化するという目的は達成できた。しかし、これまで文型の学習を中心に進められていた授業をCan-doを中心にした授業に切替えることは容易なことではない。まずは各レベルで行っている教室活動を振り返り、レベル観との間に矛盾がないか検討することが必要であろう。さらに、前述の通り、アカデミック・ジャパニーズをどう組み入れていくかを見直す必要がある。現在、この「CJL スタンダード」の大枠の中で、各レベルでアカデミック・ジャパニーズに関するレベル記述を試み、「CJL スタンダード」のアカデミック・ジャパニーズ版（暫定版）も作成されている。しかし、前述の通り、実際に活用するうえで、授業のシラバスに

落とし込むためには、言語材料のプロファイルも必要である。また、CJL の日本語科目にはテーマ科目群の科目もあり、それら各科目のレベルを、CJL スタンダーズのレベル観と照らし合わせて、どのように調整していくかは今後検討する必要があるものとする。

注

- 1 「日本語教育プログラムのポリシー」については、CJLホームページを参照のこと。
<<https://www.waseda.jp/inst/cjl/applicants/launch/policy/>> (2023年9月13日)
また、その詳述については、久保田・濱川 (2022) を参照願いたい。
- 2 CJLの科目内容については、CJL ホームページを参照のこと。<<https://www.waseda.jp/inst/cjl/about/education/curriculum/>> (2023年9月13日)
- 3 JF 日本語教育スタンダードは、CEFR の考え方にもとづき、日本語教育での活用を考えて開発されたものである。<<https://www.jfstandard.jpf.go.jp/>> (2023年9月13日) CJLにおいても、日本語プログラムのレベル記述をするうえで参考にした。
- 4 「CJL スタンダーズ」については、CJL ホームページを参照のこと。<<https://www.waseda.jp/inst/cjl/about/education/standards/>> (2023年9月13日)

参考文献

- 池上摩希子 (2019) 「「全学的」な教育機関であるためにー「開放性」から創出される接続を求めてー」『早稲田日本語教育実践研究』7、pp.3-6
- 久保田美子・濱川祐紀代 (2022) 「CJL スタンダーズ」の開発ー「ことばの学びの中継点」の役割を果たすためにー」『早稲田日本語教育実践研究』10、pp.5-17
- 国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード」<<https://www.jfstandard.jpf.go.jp/>> (2023年9月13日)
- 館岡洋子 (2018) 「開放性をもった全学機関としての CJL へー2017 年度を振り返ってー」『早稲田日本語教育実践研究』6、pp.5-10
- 館岡洋子 (2016) 「ことばの学びの中継点としてー多様性、主体性、開放性をもった CJL へー」『早稲田日本語教育実践研究』4、pp.3-6
- 西山教行・大木充編 (2021) 『CEFR の理念と現実』くろしお出版
- Council of Europe (2020) Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment companion volume < <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> > (2023年9月13日)

クボタ ヨシコ (yoshikokubota@aoni.waseda.jp)
ハマカワ ユキヨ (yukiyo_hamakawa@aoni.waseda.jp)

口頭発表

14 : 00~15 : 10

日本語ボランティアの「日本語教育観」を理解していく過程 —地域日本語教育における様々な「型」を乗り越えるために—

上原龍彦（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

地域社会で生活する外国籍住民を対象とした日本語教育の必要性が認識されるようになって久しい。そのような日本語教育は一般的に「地域日本語教育」と呼ばれ、担い手の多くがボランティアである。地域日本語教育において、ボランティアが「学校型」（尾崎 2004）の日本語教育を行う問題が長年指摘され続けてきた。「学校型」はボランティアと外国籍住民との間に「教える—教えられる」という対等ではない関係を生んでしまうからである。その指摘を踏まえ、新庄（2007）は「学校型」を日本語教育専門家が担い、対話を通じた相互学習を行う「地域型」をボランティアが担うという方向性を提示した。しかし、このような研究成果が「地域日本語教育の当事者に届いていない」（p.106）（池上 2007）という状況は続いており、研究者とボランティアの間にある隔たりは大きいままである（飯野 2019）。

筆者がボランティアとして活動していた教室（以下、教室 X）でも、教科書を用いて日本語を教える「学校型」に近い活動が行われていた。そのため、筆者はその方向性の大きな疑問を持っており、時には他のボランティアにその疑問を直接ぶつけたこともあった。一方で、表面的には「学校型」に見えても、教科書の内容を媒介としたやりとりから外国籍住民について知り、関係を築いていくボランティアの姿もあった。こうしたボランティアの姿を見ながら活動を続ける中で、地域日本語教育研究において問題とされる「学校型」と、ボランティアが考える「日本語教育」との間にズレがあるのではないかと思うようになった。

このような経験から、「型」の存在が、研究者とボランティアの間にある隔たりの原因の一つではないかと考えるようになった。研究者が「学校型」を前提にボランティアの日本語教育を捉えているということはないだろうか。また、ボランティアが日本語教育をどのように捉えているのか理解しないまま、研究者が理想と考える「地域型」を彼らに一方的に求めているということはないだろうか。このような「型」を前提とした「研究者の捉え方」が問われない限り、研究者とボランティアの間にある隔たりは大きいままである。そして、その隔たりは「教育現場ごとに日本語観が大きく異なってしまう状況」や日本語を学ぶ外国籍住民が「その違いの中を横断しなければならない状況」（p.112）（池上 2007）を生んでしまう。では、地域日本語教育における「型」の存在をどのように乗り越えればよいのだろうか。

以上の問題意識から、筆者は教室 X で活動するボランティアの「日本語教育に対する捉え方（以下、日本語教育観）」を知るためのインタビューを行った。「インタビュー」という形式をとった理由は、筆者が彼らの日本語教育を目に見える「型」のみで判断していたという反省と、教室 X の活動について語ってもらうことで彼らの日本語教育観に接近できるのではないかという考えがあったからである。本研究では、教室 X で活動する鈴木さん（仮名）のインタビューを取り上げ、鈴木さんはどのような日本語教育観を持っているのかを明

らかにする。また、筆者は鈴木さんの日本語教育観をどのように理解していったのか、その過程は鈴木さんや筆者にどのような影響を与えたのかも明らかにする。「型」を前提にボランティアの日本語教育を理解していた筆者も対象に含めることで、地域日本語教育における「型」を乗り越えることの意味と可能性を考察することができるからである。

2.本研究の位置付け

ボランティアによる日本語教育を取り上げた先行研究を概観すると、大きく次の3つに分けられる。1つ目はボランティアによる日本語教育を批判的に捉える研究である。例えば新庄(2007)は、ボランティアの「日本語を教える」行為自体が、学習者を同化し抑圧してしまう可能性があるとして述べる。しかしこれらの研究は、「学校型/地域型」といった「型」を前提にボランティアの日本語教育を捉えており、当事者であるボランティアの視点に立った研究であるとは言い難い。

2つ目は、ボランティアの視点から日本語教育を捉え直した研究である。例えば星(2015)は、地域日本語教育研究において「当事者であるはずのボランティアの視点が欠けている」(p.23)と述べ、ボランティアが日本語教育を行う際の意識やビリーフを調査している。その結果、ボランティアは教室内外の様々な経験を基に自身の活動を「構造化」(p.26)しているが、養成講座で学んだ知識といった外から与えられる「外部リソース」(p.26)は「構造化」のプロセスに大きく影響していないことを明らかにしている。これらの研究は、ボランティアは研究者などから提示された方法をそのまま受け入れる受動的な存在ではなく、自らが日本語教育を動かす主体的な存在であることを示している。一方で、彼らの日本語教育を「構造化」するための軸となる日本語教育観については言及がない。さらにボランティアの日本語教育を捉える「研究者の視点」が問われてない。仮にボランティアが学習者にとって意義のある活動を行っていても、ボランティアを捉える研究者の視点が問われない限り、従来の「型」を前提とした議論に収斂してしまう可能性がある。

3つ目は、ボランティアの日本語教育を捉える「研究者の視点」も視野に入れた研究である。例えば飯野(2019)は、インタビューにおいてボランティアがどのように自身のアイデンティティを立ち上げるかを、飯野自身の関わり方も含め分析・考察した。その上で、「研究者が自らの経験から、出来事に対する異なる意味づけ方を提示し、日本語ボランティア自身による経験の語り直しを起こすこと」(p.11)で「研究者が日本語ボランティアと共に、ボランティア日本語教室の新たな価値を創造」(p.12)することにつながると述べている。このように、ボランティアの日本語教育を捉える「研究者の視点」も分析対象とすることで、「研究者—ボランティア」という立場を乗り越えることが可能になる。しかし、これらの研究においても、ボランティアの日本語教育観に関する具体的な記述はない。

舘岡(2019)は、「どのような日本語教育を実現しようとしているのか、といったその人の日本語教育のとらえ方」(p.171)である日本語教育観を軸に日本語教師は実践を行っていると述べる。それは地域の現場で実践を行うボランティアも同様である。そうであるなら

ば、研究者はまず、彼らの実践の軸となる日本語教育観を理解する必要があるのではないだろうか。したがって本研究では、ボランティアが持つ日本語教育観を、それを研究する筆者の視点も分析対象としつつ明らかにしていく。

3.研究方法

本研究の研究協力者である鈴木さんは、筆者とともに教室 X で活動していたボランティアである。教室 X には日本語レベルに応じた 5 つのクラスがあり、市販の日本語教科書を用いたグループレッスンが主に行われていた。インタビュー当時、鈴木さんと筆者は初級 1 クラスで活動していた。鈴木さんは教科書の内容に沿いながらも、学習者に寄り添い発言を引き出しながらレッスンを進めており、筆者の「ボランティア」に対する批判的な見方に揺さぶりを与えた一人である。しかし、あるミーティングにおいて鈴木さんは「教室 X は『学校』みたい」と述べた。鈴木さんの実践を間近で見ていた筆者にとって、『学校』みたい」という発言は意外に感じ、その背景を知りたいと思いインタビューを依頼した。

分析の対象となるデータは、①鈴木さんに対する 4 回のインタビュー、②筆者の分析メモ、③インタビューを基に執筆した筆者の卒業論文と修士論文である。本研究では、インタビューにおける語りを「行為」として捉える「心理学を拠り所としたナラティブ研究」(p.9) (飯野 2018) の立場に立つ。つまりインタビューにおける語りを、鈴木さんや筆者がすでに持っている考えや経験が表出された「もの」(p.9) (飯野 2018) として捉えるのではなく、鈴木さんと筆者が各々の経験を基にしつつも互いに関わり合いながら生み出される「構築物」(p.9) (飯野 2018) として捉える。したがって、インタビューにおいて語られた意味や内容だけでなく、それらの生成過程にも着目しながら分析を行う。また、分析メモや卒業論文・修士論文も分析データに加えることで、筆者が鈴木さんの日本語教育観を理解する過程やその過程が筆者に与えた影響も併せて明らかにしていく。

4.分析と考察

1 回目のインタビューでは、筆者はボランティアの日本語教育を批判的に捉えていた。そのため、鈴木さんに対し「学校」や「学習者」の定義を問うたり、教室 X で活動する中での疑問をぶついたりしていた。筆者の問いや疑問に対し、鈴木さんは X での経験などを踏まえ「日本語教育は『個としての私』を基とした双方向の関係で成立する」という日本語教育観を語った。これを受け、筆者は鈴木さん個人としての日本語教育観には理解できる部分があるという気づきを得ていた。1 回目のインタビューを経て、筆者は自身の日本語教育観を見つめ直すとともに、「ボランティアが置かれた文脈の中で日本語教育観を理解する」のように、彼らの日本語教育観を理解する視点に変化が見られた。

2 回目のインタビューでは、ボランティアを始めてからインタビュー時点までの経験を踏まえつつ日本語教育観について語ってもらった。その中で、「学習者の背景を探りながら一人一人に合った日本語を教える」という鈴木さんの日本語教育観が語られた。さらに「教室

X の外における日本語の課題を受け止めともに考える」という新たな役割に気づく様子も見られた。筆者は、これらの日本語教育観に自身との「重なり」を見出すと同時に、「ベースとなる日本語を教える」という点について「異なり」もあると感じていた。

3回目と4回目のインタビューは「異なり」に関するやりとりを踏まえつつ行われた。鈴木さんは、教室 X において「ベースとなる日本語は一人一人異なる」という難しさを感じながらも、『いま』だからできる生きたレッスンを行いたい」という日本語教育観を持っていることが分かった。それに対し筆者は、「ベースとなる日本語を教える」という日本語教育観には依然として「異なり」を感じるものの、そこには鈴木さんの学校教育での経験が関係していることや、鈴木さん自身がその日本語教育観を捉え直そうとしていることに気づき、その「異なり」を理解し受け入れようとしていた。さらにこれらのインタビューを通じて筆者も自身の日本語教育観を捉え直していたことが明らかになった。

以上から、「地域日本語教育における『型』を乗り越えること」とは、「ボランティアの日本語教育を『学校か地域か』『専門家かボランティアか』といった属性に当てはめるのではなく、彼らが置かれてきた状況や文脈を踏まえながら『個』として理解していくこと」、そして、「ボランティアの日本語教育観との間にある『重なり』や『異なり』から、研究者自身が自らの日本語教育観を見つめ直していくこと」を意味すると言える。さらに『型』を乗り越えることには、立場を越えた支援者間での協働関係が生まれる可能性、日本語教育における課題を個人の問題に帰着させずに検討できる可能性、個々の実践から新たな日本語教育の価値を創造できる可能性があると言える。

参考文献

- 飯野令子 (2018) 「日本語教育におけるナラティブ研究の可能性」『常盤大学人間科学部紀要人間科学』 35 (2)、pp.1-14
- 飯野令子 (2019) 「日本語ボランティアと研究者が共に歩む地域日本語教育へーボランティア日本語教室の新たな価値を創造するー」『常盤大学人間科学部紀要人間科学』 37 (1)、pp.1-14
- 池上摩希子 (2007) 『『地域日本語教育』という課題』『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20、pp.105-117
- 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論的試案」小山悟・大友可能子・野原美和子 (編) 『言語と教育ー日本語を対象として』、pp.295-310、くろしお出版
- 新庄あいみ (2007) 「地域日本語教育における二つの視点」『大阪大学言語文化学』 16、pp.127-139
- 館岡洋子 (2019) 『『日本語教師の専門性』を考えるー『専門性の三位一体モデル』の提案と活用ー』『早稲田日本語教育学』 26、pp.167-177
- 星摩美 (2015) 『『地域日本語教育』にかかわる人々の活動を形作るピラード』『金沢大学大学院人間社会環境研究科人間社会環境研究』 29、pp.17-34

ウエハラ タツヒコ (tthk.uehara@gmail.com)

メンタル不調を自覚する日本語教師（非常勤）のストレス要因 ーコミュニケーション不足による不満ー

濱川祐紀代（早稲田大学 日本語教育研究センター）

1. 研究背景

1.1. メンタルヘルス

「メンタルヘルス」は心の健康を意味し、どのような職種であっても組織としての生産効率を向上させるためには、そこに所属する人たちの心の健康管理が欠かせない（中島 2000）。また、「メンタル不調」は、労働者の心身の健康や生活の質に影響を与える可能性がある問題（厚生労働省）と定義され、自然には改善されにくく、適切なケアや治療が重要である。

1.2. 教師のメンタルヘルス

学校教育をより健全に進めるためには教師の安定したメンタルヘルスは欠かせない。学会誌『日本語教育』に教師のストレスやメンタル不調をキーワードにした論文は 1 件もないが、学校教育の教師のストレス研究は質的・量的共に蓄積されている。例えば、高木（2015）は教師のストレス要因を「職務の性質・労働条件上の諸要因・職場環境の要因・職場自体の要因・個人的要因・将来への見通し・職務満足感」の 6 要因としている。学校教育の教員と日本語教師には雇用形態や職場環境、居住地域やキャリアプランの多様性といった違いもある。したがって、学校教育における先行研究の成果だけでメンタル不調対策を練ることは難しく、日本語教師を対象とした基礎的なメンタルヘルス研究が必要だと考える。

2. 研究目的と課題

本研究はカウンセリングの手法を用い「メンタル不調を自覚する日本語教師がどのようなストレスやメンタル不調などを抱えているのか」を明らかにすることを目的とする。

3. 調査方法

3.1. 調査の流れ

調査は①メンタル不調を自覚する日本語教師からのカウンセリングの希望を受け、②問診票、③研究データ利用・守秘義務等についての確認、④カウンセリング、⑤事後アンケートという流れで行った。②～⑤にかかる時間は 1 人あたり約 60-90 分程度である。

3.2. 事前アンケートとしての問診票

問診票はメンタルクリニック等で使用しているものをもとにして作成した。項目には、相談したいこと、心身の不調や悩み等を含む。カウンセリングの場で内容を確認した。

3.3. カウンセリング

カウンセリングは産業カウンセラーの有資格者が対面で行った。産業カウンセラーは働く人と職場を支援し、カウンセリングの基本として傾聴を用いる（日本産業カウンセラー協会 HP）。傾聴によるカウンセリングには「自己理解が進む・自己受容の促進・変容への展

開」等の効果が認められている（日本産業カウンセラー協会 2016、pp.45-46）。

3.4.事後アンケート

事後アンケートは、カウンセリングの感想等を選択式・自由記述で問うものである。

3.5.調査対象者

メンタル不調を自覚している日本語母語話者教師で、日本で非常勤で働く 2 名を対象とする。A さんは 40 代後半、修士号取得後大学で非常勤講師の掛け持ち。B さんは 30 代前半、学部卒業後一般企業に就職したが、日本語教員養成課程修了後日本語学校で非常勤講師を掛け持ち。いずれも調査者のもとで 3 回以上のカウンセリングを受けている。

4.分析結果

本発表では初回と 2 回目の音声データを使用し、SCAT（大谷 2022）で分析した。

4.1.A さんの結果（初回）

4.1.1.問診票

相談したいこととして「仕事のやる気、情熱が出ない」を、心身の不調や悩みとして「意欲低下、物忘れ、だるい、体重減少、夜中目が覚める、早朝目が覚める、便秘」を挙げた。

4.1.2.カウンセリング（SCAT の理論記述）

【話し合いが必要で、話し合いの中で納得しながら進めていきたいというビリーフ】があるが、やりとりがなく、【発言の意図を探り続けることで結果的に振り回されている状況】となり、不安・睡眠障害等のメンタル不調が続く。【思ったような授業準備ができないことによる不満感】があり、その奥にはコーディネーターに対する怒りがあることがわかった。

4.2.A さんの結果（2 回目）

4.2.1.問診票

相談したいこととして「将来の方向性」を、心身の不調や悩みとして「意欲低下、集中力低下、夜中に目が覚める」を挙げた。

4.2.2.カウンセリング（SCAT の理論記述）

【2 回目カウンセリングであらわになったのはやる気の消失】である。【問題点は不安からやる気に変化し怒る気力もない】。【キャリアプランを考えると募る焦燥感】があるが【意欲低下の末期でやりとりをも先延ばしし現実逃避の繰り返し】が続く。【やりとりを重視していたはずなのにコミュニケーションを求めない自分を苛み自己嫌悪】に陥り、【見失った情熱の取り戻し方が不明】となる。

4.3.B さんの結果（初回）

4.3.1.問診票

相談したいこととして「今後の働き方、大学院進学」を、心身の不調や悩みとして「不安、過眠、職場の悩み、学校の悩み」を挙げた。

4.3.2.カウンセリング（SCAT の理論記述）

順調に日本語教師になれたが【原因不明の起床困難】になる。【緊急事態後に損なわれた

信頼関係】が続き、上司からの声掛けがないことで不満や不安が募るようになる。不満や【不安に隠れた怒り】があることに気づき転職の意思が固まる。【成長を求めて学内外の研修に参加】し【研修参加者との交流によって広がる自分の世界観】を感じ、コミュニケーションの重要性を学外でも感じている。

4.4.B さんの結果（2 回目）

4.4.1.問診票

相談したいこととして「今後のキャリア」を、心身の不調や悩みとして「不安、意欲低下、体重減少、下痢、家庭の悩み、学校の悩み」を挙げた。

4.4.2.カウンセリング（SCAT の理論記述）

【キャリアアップに繋がる職場】には【学習意欲の高い学生】が多いが【保険等の待遇面への不安感】がある上、【職場の期待に応えるスキルがあるのか不安】である。【迷うのは働く職場だけでなく進学を含めたキャリアプラン】でもある。【不安や迷いによるメンタル不調】から【何も手につかない意欲低下】となり【意欲的な先生を目の当たりにし生じる焦り】もある。【不安・意欲低下・焦りといった感情にまわりつかれているような感覚】もある。

4.5.事後アンケート

いずれもカウンセリングをポジティブに捉えた上で「A：第三者に整理して言ってもらうことで客観的に考えられるようになる気がした／相手があることで 1 人で考える堂々巡りから抜け出せた」「B：自分の考えを口に出すことで見えてくるものがあると再認識できた／話していく内に自分が外的要因にかなり影響を受けていると思った」等とコメントした。

5.考察

問診票でカウンセリング前に自覚していたことが明らかになるが、話す際の呼び水ともなった。問診票に書かれていることはカウンセリングの助けでしかなく、問診票から悩みや不安を明らかにするのは難しいと感じられた。そのためカウンセリングを中心に考察する。

5.1.初回カウンセリング

A さんも B さんも「もっとやりとりをしてほしい」と期待するが、コミュニケーションが質量ともに足りない。そこに不満があり、それが続いたためにメンタル不調（不安・睡眠障害）を自覚するようになった。カウンセリングで初めて不安に覆われた怒りに気づいた。共通していたのはやりとりを求める意思と不安、そして不安の中に隠れた怒りであった。

5.2.2 回目カウンセリング

A さんは不安からやる気が出なくなり、現実逃避を繰り返しながら全てを先延ばしするようになった。やりとりを重視していたにも関わらず避けるようになり、キャリアプランを考えると焦ってしまう。B さんも同様に意欲低下が見られ、転職やキャリアプランを考えると焦りを感じる。共通していたのは根底に不安や意欲低下が見られることと、将来を考えた際の焦りであった。

6.まとめ

本研究ではカウンセリングの手法を用い、メンタル不調を自覚する日本語教師（非常勤）がどのようなメンタル不調を抱えているのかを明らかにしようと試みた。初回カウンセリングでは不安・怒りが、2回目には不安・意欲低下・焦りが見られた。調査対象者は予めメンタル不調を自覚してはいたものの、カウンセリングによって怒りや焦りを感じていることに気づいた。怒りはコミュニケーション不足が発端とされ、そこに不満を感じ、メンタル不調や意欲低下に繋がっていった。非常勤という不安定な雇用形態のために将来についての迷いもあるが、意欲低下で踏み出すことができていない。そういう自分を振り返り、焦りを感じていることに気づいた。以上のことから、コミュニケーション不足による不満をきっかけに、不安・怒り・意欲低下・焦りといったメンタル不調に繋がったと考えられる。

7.今後の課題と展望

カウンセリングデータを分析することの難しさとして、①カウンセリング中に何度も要約を行うためデータに重複が多いこと、②全体像を把握するためには数回分のデータをまとめて扱う必要があること等が挙げられる。また、学校教員のストレス要因（高木 2015）といった知見は参考になり、本調査のデータでも6要因に当てはまることが語られていた。しかし、分類しづらいものもあり、日本語教師を対象にする場合は、日本語教師の特徴を加味して要因を選定し直す必要があると再認識した。さらに、本研究では、問診票だけではそれまでに本人が自覚していることしか回答できず、カウンセリングを行ったことで本人も気づかない深層心理に達することができたと思われる。本研究は萌芽的な位置づけであるが、このような調査を重ね、その先に、日本語教師のメンタル不調を改善する方策が検討できるようにしていきたい。

参考文献

- 大谷尚（2022）『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
- 厚生労働省「メンタルヘルス不調」〈<https://kokoro.mhlw.go.jp/glossaries/word-1844/>〉（2023年9月3日）
- 中島一憲（2000）『メンタルヘルス・ハンドブック：教師のストレス総チェック』ぎょうせい
- 高木亮（2015）『教師の職業ストレス』ナカニシヤ出版
- 日本産業カウンセラー協会（2016）「傾聴の効果」『産業カウンセリング』pp.45-46
- 日本産業カウンセラー協会「講座案内」〈<https://www.counselor.or.jp/course/tabid/123/Default.aspx>〉（2023年9月3日）
- 日本産業カウンセラー協会「産業カウンセラー養成講座」〈「傾聴」の態度・技法を修得する〉〈<https://www.counselor.or.jp/course/tabid/125/Default.aspx>〉（2023年9月3日）

ハマカワ ユキヨ（yukiyo_hamakawa@aoni.waseda.jp）

ポスター発表

14 : 00~15 : 00

中国人日本語教師のキャリア形成についての一考察 — 複線径路・等至性モデルの TEM 図を用いて —

呉慧（北京師範大学外国語文学学院 博士後期課程）

1. 研究背景

世界的な教師教育の改革のなかで、「生涯学習者としての教師」という新しい教師像が生まれてきている。このような状況の中に置かれている教師は専門家として生涯学び続けることが求められている（秋田 2017）。日本語の使用環境から孤立した海外の日本語教師は、日本語教師としての立ち位置を確認しながら、生涯にわたって日本語教師という職業の専門性を問いつける。本稿は、日本語教師の専門性を個別的・動的なプロセス（舘岡 2021）として捉え、専門性を磨いていく過程こそが海外の日本語教師のキャリア形成であると考え。海外の日本語教師は日本語教師としての経験を積み上げていくことによって、一人の人間としてどのように成長していくのか、本稿の場合は中国人日本語教師に注目し、中国人日本語教師のキャリア形成について考察する。

1.1. 転換期の中国人日本語教師

国際基金交流 2018 年度調査によると、中国の日本語学習者数は全世界の日本語学習者数の 26.1% を占め、1 位となる。しかし、学習者の教育段階別の詳細では、高等教育では 2015 年度調査に比べて 8% 減となっている。現在中国の大学に勤める日本語教師の職業的転換期は、学習者数の減少が背景にあるとされる。転換期を迎える中国人日本語教師は、社会的・環境的要因の影響を応じて柔軟な対応や自己変革を進めていると考えられる。

1.2. 一人の中国人日本語教師のキャリア形成

本稿は、一人の中国人日本語教師のキャリア形成における歩みや動きに対する自分なりの意味づけを探求する質的研究である。質的研究においては、事例数が多くなるほど個人の意味づけは抽象化され、ほかの事例との混乱を招く可能性がある（荒川 2015）。本稿は、一人の中国人日本語教師の生き生きとした語りを通して、日本語教師の多様性のあり方についての理解を深めていきたい。

2. 研究目的

本稿は、中国の大学に勤める中国人日本語教師のキャリア形成のプロセスを明らかにすることを目的とする。とりわけ中国人日本語教師がどのようにキャリアを選択するのか、どのような社会的・環境的要因がキャリア選択に影響を与えるのか、また中国人日本語教師自身がどのように意味づけるのかを注目する。日本語教師になろうと考えた筆者が身近な中国人日本語教師との対話から、中国人日本語教師の外的キャリアだけでなく内的キャリアも踏まえ、中国人日本語教師のキャリア形成の可視化を試みた。

3.研究方法

本稿は、複線経路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling:以下、TEM)を用いて、ある中国人日本語教師のキャリア形成過程の可視化を試みた。TEM とは、「人間の発達や人生経路の多様性・複線性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みのモデル」であり、「時間が持続するなかでの対象や現象の変容プロセスを捉えるのである」(荒川・安田・サトウ 2012)。筆者は本研究の研究対象楊さん(仮名)に3回半構造化インタビューを行い、日本語学習者としての経験から日本語教師になったきっかけ、または日本語教師として就職後の人生経路を、研究対象自身がどのように意味づけるのかを中心に聞いた。

4.結果とその考察

教師は常に同じ教師であり続けるわけではない。教師は経験を重ねることによって成長していくという見方は、その意味で常に未完成な存在なのであり、「中年期の教師」と「教師の中年期」の意味がまったく違う(紅林 1999)。楊さんは「青年期の教師」であるが、成長し続ける中で「教師の中年期」を迎えていたとも言える。日本語教師としての危機期を迎える際に、楊さんは管理職への転職を拒否し、実践家日本語教師として生きていくと決めた。そのために、楊さんは大学院に進学し、日本語教師としての専門性を磨きながら、自分らしい生き方に出会えた。キャリアの変化自体が、教師の教育実践の質を高めていく上での重要な契機ともなる。日本語教師として生きていくというキャリア選択は、人生の生き方を選択することであり、楊さんのキャリア形成は、社会的文脈に埋め込まれている中国人日本語教師の一側面を表すものである。これからは中国人日本語教師のキャリア形成を複眼的に検討することにより、中国人日本語教師キャリアのさらなる可能性を広げていきたい。

参考文献

- 秋田喜代美(2017)「授業づくりにおける教師の学び」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人(編)『学びとカリキュラム』岩波書店
- 荒川歩・安田裕子・サトウタウヤ(2012)「複線経路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例」『立命館人間科学研究』25、pp.95-107
- 荒川歩(2015)「研究実践との往復から」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編)『TEM実践編 複線経路等至性アプローチを活用する』新躍社
- 紅林伸幸(1999)「教師のライフサイクルにおける危機—中堅教師の憂鬱」油布佐和子(編)『教師の現在・教職の未来』教育出版
- 館岡洋子(2021)「はじめに」館岡洋子(編)『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- 国際交流基金<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/china.html>>(2023年8月29日)

ゴ ケイ (wuhui940919@163.com)

上級学習者における待遇意識の変容に関する研究 —依頼に関する失敗事例から—

韋夢瑶（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）

1. 研究背景と目的

これまでの研究において、学習者の意識変容を促す際に、第三者の視点を入れることの重要性（舘岡 2005、李 2019 など）が強調されてきた。また、言語学習において母語を介入することの有効性も提唱された（Cook 2010）。しかし、意識変容に関する研究では、学習者は、母語を活用すると共に、第三者の視点を受け入れることで、自分のコミュニケーション経験を振り返るという方法を試みた研究は少なかった。本研究は、待遇意識に関する研究として、従来の目標言語による調査と異なり、学習者の母語と目標言語の通訳を利用する。学習者が他者の目を通して、心理的な葛藤を解消するための方法としての有効性を試みる。

本研究では、中国人上級日本語学習者が接触場面におけるコミュニケーションで依頼を行う際に、失敗感が生じた事例を通して、コミュニケーションにおける学習者の待遇意識の変容を明らかにすることを目的としている。研究目的を達成するために、以下のような2つの研究課題を立てた。研究課題①：事例の経験者（学習者）は、接触場面で依頼を行う際に、失敗感が生じた経験の後、自分の待遇意識がどのように変容したのか。研究課題②：事例の経験者（学習者）は、文章化された事例に対する読み手の考え方を知った後に、待遇意識がどのように変容したのか。

2. 研究方法

本研究では、中国人上級日本語学習者が接触場面で依頼を行う際に、失敗感が生じた事例を対象としている。その事例の経験者及び第三者の視点を入れ、協力者の母語による半構造化インタビューを通し、三つの調査を行った。調査の流れは、以下のようになる。

調査①：事例経験者（学習者）から5つの事例を募集した。そして、事例経験者（学習者）4人（A、B、C、D）にインタビュー調査を行った。事例の詳細、及び、事例を経験し、独自の内省を経た後の待遇意識を尋ねた。経験者に事例の内容を再度確認した後、筆者は5つの事例を文章化した。

調査②：筆者は、文章化された事例の内容を読み手（学習者、母語話者）にみせ、事例に対する考え方をインタビューで尋ねた。

調査③：読み手（学習者、母語話者）の待遇意識を経験者（学習者）に伝えた後に、事例の経験者（学習者）の待遇意識を尋ねた。

なお、意識を語ってもらう際に、協力者の目標言語による表現力を考慮し、より充実に意識を聞き出すために、上記のインタビュー調査は、各協力者の母語で行われた。

分析には、KJ法（川喜田 1986）を援用し、RQに沿って各事例における協力者の意識を

分類・整理し、学習者（経験者）の待遇意識の変容を分析した。その上で、総合的に考察を行った。

3. 結果と考察

研究課題に対する答えは、以下のようになる。研究課題①：失敗を経験し、独自の内省を経てからの学習者は、コミュニケーションに対する理解を深めたと同時に、接触場面のコミュニケーションに対する放棄や、母語話者に対する印象の一般化も見られた。研究課題②：接触場面の人間関係で失敗を感じた学習者は、文章化された事例の読み手（母語話者、学習者）の考え方を知ることを通して、さらに経験したコミュニケーションに対する理解を深めると同時に、落ち込む気持ちからも解放された。

本研究での結論は、次の2点である。①母語と目標言語の通訳を通し、学習者と母語話者の相互の意識を伝達することで学習者の理解能力を深める可能性が見られた。調査協力者の経験者（学習者）からは、事例における母語話者のみならず、母語話者全体へのバイアスの減少、接触場面のコミュニケーションを増やそうという積極的な様子も見られた。学習者と母語話者の意識を相互に伝達することで、学習者は母語話者に対する理解を深めることが可能になると考えられる。②他者の目を通して学習者の経験を再認識するための学びの活動を行う可能性が見られた。今後の日本語の授業でも、学習者が自分の言語生活で経験したことを事例として教室に示すことで他者の目を通し、悩みを解消することも可能になると考えられる。それは、日本語学習者にとって、コミュニケーションや日本文化に対する理解を深める貴重な機会にもなると言えるだろう。

注

- 1 本発表は、2023年6月に早稲田大学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

- 川喜田二郎（1986）『KJ法—混沌をして語らしめる』中央公論社
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 李婷（2019）「「人間関係」「場」「意識」「内容」「形式」に言及するメタ言語表現から読み取れる表現主体の待遇意識」『待遇コミュニケーション研究』16、pp.37-53
- Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press

イ ムヨウ (imuyou0207@akane.waseda.jp)

実践授業を通じて、教育観はどのように変化するのか — 「状況」のなかで言語とコミュニケーションをとらえる授業」 実践を事例として—

ワンナウェーク ワンナワイ、衣川明沙、ゲン ドウック アイン、
小林和香子、宮川裕士朗（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）

1. 研究背景と目的

本研究では、「状況から出発する」アプローチを用いた日本語教育実践を取り上げる。小林（2017）では、同アプローチが提案されているが、教師の教育観の変容に焦点を当てた研究や報告書は管見の限りほとんど見られない。

発表者は、早稲田大学大学院日本語教育研究科（以下、日研）で2023年春学期に開講された「日本語教育実践研究（5）」（以下、本実践）に受講生4名（以下、実習生）及びTAとして参加した。本実践では、早稲田大学日本語教育研究センターの科目である「わたしのほんご」プロジェクト1-2（留学生対象日本語科目）（以下、実践授業）で実習生が授業を行った。実践授業の受講生は、早稲田大学の留学生40名である。実践授業は週に1コマ、全14回であり、初めの2回は担当教員が行い、残りの12回を実習生4名が3回ずつ担当した。実習生は、週に1コマ、全14回、日研で行う授業（以下、日研授業）にも出席し、担当教員及びTAと共に、実践授業の準備及び、以前の実践の振り返りを行う。つまり本実践は、週に1コマの実践授業と、週に1コマの日研授業の計2コマから成り立っている。本研究は、本実践を通じて実習生の教育観がどのように変容したかを明らかにすることを目的とする。

2. データの収集

本実践を通じて、実習生の教育観がどのように変容したかを明らかにするために、本実践終了後、実習生4名に半構造化インタビューを行った。主な質問項目は、次の3点である。

- ① 教案はどのような考えに基づいて作成したか。
- ② 日研授業での実践授業の準備や振り返りを経て、①の考えに変容した部分はあるか。
- ③ ②における変容の背景はどのようなものか。

インタビュアーは本実践の実習生及びTAが相互に務めた。インタビュアーとインタビューは共に本実践の内容を理解しているため、それぞれのインタビューでは適宜質問を加え、より良質なデータを得ることを試みた。インタビューした音源を文字化したものを本研究のデータとする。

3. 結論と考察

2. で得られたインタビューを文字化し、教育観の変容についての語りを観察した。その結果、実習生4名には共通して「教師の役割」の捉え方に変容があったことが分かった。具体

的には以下の通りである。なお、実習生 4 名はそれぞれ A、B、C、D とする。

まず、本実践前の「教師の役割」について記述する。A、B は、教師は教科書に沿って教え、学習者に知識を与えるという役割があると思っていたと述べていた。C は教科書について言及はないが、教師は準備した知識を教える役割があると捉えていた。D は学校教育で教育実習を行った経験から、学校教育のクラスの平均に合わせて授業を行うという考え方を自身の教育観としていた。

次に、本実践後の「教師の役割」について実習生 1 名ずつ記述する。

A は、教師の役割は口頭説明を行うことだと考えていたが、学習者は資料を読みながら自分で学んだり、個別に指導を受けたりして学べることを知り、授業での教師の役割は一方的に教えることだけではないと学んだ。A の変容の背景には、主として日研授業で出た疑問を考えてたどり着いた実践授業の方法とその肯定的な結果、そして他の実習生の授業が挙げられる。B は本実践の経験を通じて、教師が学習者の自主的な学びを促す仕組みや方法を提供し、学習者自身が学び成長できる可能性を見出したことで、教師の役割について考える視点が変わったと語っている。この背景には、他の実習生の授業を観察したことと自身の実践授業が挙げられる。C は、教師は学習者の自律的な学習をサポートする人であり、授業は学習者主体で行うべきだという考え方に変容した。C の考え方は本実践を通じて徐々に変容したが、特に日研授業で担当教員からの質問について考え、自分で問題点を探ったことで変容したと語っている。D は教師が一方的に教えず、学習者同士で学び合えるような機会を作ること、かつ、言葉が状況の中でどのような意味を持ち、どのように使われているのかを考えることが大事であると考えようになった。その背景には 学習者の困りごとを聞くこと、本実践の日研授業、実践授業後の振り返りを通し、学習者との関わり方や状況に応じた言葉の使われ方を学んだことがある。

上記のように本実践を経て、実習生 4 名は「教師の役割」の捉え方に変容があった。変容の背景はそれぞれだが、日研授業や実践授業が共通して挙げられていた。日研授業や実践授業では、実習生たちが「状況」から実際に使用されていることばを見つめ直し、学習者の立場に立ってそれぞれの学びにつながるような授業を行うことが求められた。実習生にとって本実践は今まで経験した授業と異なるアプローチだったこと、そして実践授業の検討を繰り返し行っていたことが教育観の変容に寄与したと考えられる。

参考文献

小林ミナ (2017) 「状況から出発する」アプローチ」『早稲田日本語教育学』22、pp.101-113

ワンナウエーク ワンナワイ (wai_nikken@toki.waseda.jp)

ウクライナ避難民の支援とその困難 —ウクライナ避難民を支援する1人の支援者の語りから—

小泉秋乃（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）

1. 研究背景と目的

2022年2月のロシアによるウクライナ侵攻開始後、日本では同年3月からウクライナ避難民（以下、避難民）の受け入れを行なっている。出入国在留管理庁の報告によると2023年8月現在2500人近くの避難民が日本へ避難している。避難民は全国に散在しており、避難先の自治体ごとに支援が行われている。避難民の受け入れが開始されてから1年以上経つものの報告は少なく、支援実態や現場の問題点などが明らかになっていない。そこで本研究では、避難民の支援にあたる1人の女性（以下、Nさん）へのインタビューから、支援の現状や支援を行う上で困難な点、支援者自身に生じた変容を考察する。

2. 研究方法

本研究では、半構造化インタビューで、①支援状況、②支援の困難、③その解決方法を聞いた。インタビューは計2回（通算約4時間）行った。分析は、録音データをトランスクリプト化した上で、類似する語りをグループ化し、ストーリーごとにまとめた。

Nさんは2022年4月からNさんが住む県営住宅に避難してきた2名の避難民（10代・単身）の支援をしている。受け入れ時は自治会長として、彼らの受け入れと生活支援に関わったが、現在は個人的に支援を続けている。Nさんはそれまで難民支援の経験はなく、今回の受け入れを機に深く関わるようになった。

3. 結果と考察

3.1. Nさんの支援に対する考え方

インタビューの内容から、Nさんの支援に対する意識が以下のようにまとめられた。Nさんは日本で生活するには日本の習慣・マナーを守って生活する必要があると考え、避難民に対してそれらを教えている。この背景には、日本の習慣・マナーを守っていないことで個人の印象だけでなく、避難民全体の印象も悪くなることへの懸念が挙げられる。Nさんは「ウクライナ避難民の代表」という自覚を持ち、ちゃんと生活して欲しいと語っている。

3.2. 入国直後の支援

上記の意識のもとで、Nさんは彼らの生活全般に関する支援をしている。受け入れ直後は、どこで何をかうかを一から説明し、一緒に生活用品を揃えることなどをしたそうだ。そして、受け入れから時間が経つにつれて、ウクライナと日本の生活習慣の違いが見えてきた。その一例が、洗濯の習慣である。ウクライナでは洗濯物を外に干さないため、外に干すように教えた。しかし、雨の日でも外に干していたことから「なんで雨なのに干しているの」と聞くと、「あなたが教えた」と返答されたそうだ。この出来事からNさんは、日本人の感

覚で物事を言うことや、そこまで言わなくてもわかると思って避難民と接することを避けるようになった。また、ウクライナの生活習慣や文化について知らないと揉めてしまうため、本人たちに直接ウクライナの習慣や文化について聞くようになったと語る。

3.3. 入国数ヶ月後の困難

生活に慣れたころ、帰宅時間に関する事で避難民と揉めた。避難民が住む地域では自治体の取り決めにより未成年は 21 時までには帰宅しなければならないが、ウクライナでは年齢による帰宅時間の制限がない。そのため、早く帰宅するように行ってもなかなか理解してもらえなかったと語る。避難民は「私はウクライナ人」と主張するのに対し、N さんは「あなたはウクライナ人。でも住んでるのは日本でしょ」と言い、粘り強く説得したという。さらに、未成年が夜間に外出することで生じる問題を丁寧に伝えることで問題を解決した。

受け入れ以来、互いの文化の摩擦によって両者は繰り返し衝突していたものの、最近はほとんどなくなったと言う。それは、避難民側の調整によるものだけではなく、N さん自身の変容が関係していると考えられる。N さんは、避難民の支援を通して、ウクライナに対して興味がすごく湧いたと述べ、今は 2 人の生活がわかるようになり、かなり支援が楽になったと語る。

3.4. N さんにとっての支援の位置付けと今後の展望

N さんは、誕生日や母の日に避難民からプレゼントが贈られたことが最も嬉しかったと語る。また、日本語能力や精神面でも成長を感じられ、支援は N さんにとって生きがいとなった。N さんは、避難民を支援する NPO と自ら関わりを持つようになり、活動を通してウクライナ現地での支援にあたる人を助けたいと述べる。そして、このような思いを持つ人が繋がり、その思いが枝分かれすることで支援の輪が広がることを願うと語った。

4. まとめ

N さんは支援の困難な点として、避難民との間に生じた文化的な摩擦を挙げたが、対話を繰り返し、相手の国の習慣や文化についての知識を得ることで、相互理解を図った。福島 (2011) は、新しい社会の文化とこれまでの所属していた社会の文化を調整できる能力である異文化間能力が必要とされると言及している。しかし、N さんの事例から、この能力はホスト社会側にも求められると考えられる。

参考文献

出入国在留管理庁「最新のウクライナ避難民に関する情報」

<https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/01_00234.html> (2023 年 9 月 3 日)

福島青史 (2011) 「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から—」『早稲田日本語教育学』10、pp.1-19

コイズミ アキノ (akino_koizumi@fuji.waseda.jp)

中国人日本語学習者の学習意欲 —シャドーイングが及ぼす効果—

張超凡（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程修了）

1. 研究背景と研究目的

筆者自身は元日本語学習者として、中国でシャドーイングの授業を受けた経験があるが、当時の授業は学習者にとって非常に辛い授業であった。その結果、多くの学生にとってシャドーイング練習が日本語運用能力の向上にはつながらなかった。

また、近年中国人日本語学習者の学習意欲の問題が浮き彫りになるにつれ、学習意欲に関する研究が増えている。来嶋・鈴木（2003）により、上級日本語学習者は日本に留学しているものの、日本語授業を履修しないという傾向が指摘されている。それを解決するために、近年英語教育において、学習者の学習意欲を高めるために塩田（2019）はシャドーイングで自己効力感を高める可能性があるという。

このように、中国人日本語学習者に対して、より効率的な学習方法と達成感を感じる学習支援が必要である。そして、本研究の目的は学習オートノミーを促すシャドーイング活動を導入することによって、調査協力者の学習意欲にもたらす影響を明らかにすることである。そのため、上記の目的を明らかにするために、以下の3つのRQを設定した。

RQ1：調査協力者は実践中、日本語の学習意欲に変化があったか。

RQ2：実践を通して、学習意欲が変化したら、学習意欲の変化に影響した要因は何か

RQ3：実践を通して、学習意欲はどのように変化していったか

2. 先行研究

先行研究では、櫻井（2017）と鹿毛（2013）は学習意欲に関わる要因を述べ、習熟達成目標と自己効力感の重要性を説明した。そして、山本（2015）と縫部ほか（1995）は日本語学習者が抱えている学習意欲の問題点をまとめ、王（2016）と蔣（2006）は中国人日本語学習者の学習意欲が低下している要因を示した。

今までの学習意欲に関する研究では、主に量的研究法で学習意欲に影響を及ぼした因子を抽出した。しかし、従来の方法では、学習者の個人要因による問題を解決できず、集団の傾向しか見られないのである。また、シャドーイング実践では、学習者の心情面を分析したが、学習者一人一人の心情面の変化に着目した質的研究が足りない。

以上の先行研究を踏まえて、本研究は、日本語教育の音声教育の研究において、特に学習意欲の変化を観察することによってシャドーイング指導の可能性を広げた研究として位置づけられる。

3. 研究方法

本研究の研究対象は日本で滞在する中国人日本語学習者5名である。まずシャドーイン

グ練習のオリエンテーションをし、実践を行う。実践期間は4週間である。最初の二週間では調査協力者が関心を持っている音声素材とシャドーイングの教科書両方を用意し、後の二週間では調査協力者に自分で制作し、練習してもらおう。実践後、半構造化インタビューを行い、SCATで分析する。

4.分析と考察

本研究では、5名の調査協力者は実践に参加する前に誰も日常的に日本語の勉強をしていなかったことがわかった。そこで主な原因はほとんどの調査協力者は試験競争動機を持ち、N1に合格して以来、日本語を勉強しても意味がないという考えを持っているといえよう。また、昔の学習経験によると、日本語学習を通して得られた成功体験が足りないので、日本語の学習意欲が高くないと推察した。

5.本研究の意義

本研究の意義としては、1つ目は学習オートノミーを促すシャドーイング練習によって、成功体験を得て、自己効力感の向上が確認できたことである。2つ目は学習オートノミーを促すシャドーイング練習によって調査協力者の学習オートノミー能力の育成ができたことである。3つ目は今までのシャドーイング研究では、主に言語能力の変化を中心に研究したが、本研究ではシャドーイングと学習意欲を強く結びつけ、調査協力者の学習意欲の変化を確認できた。

参考文献

- 王俊（2016）「学習動機と学習行動の変化-中国の大学の日本語学習者を中心に-」東北大学大学院国際文化研究科博士論文
- 鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論・動機付けの教育心理学』金子書房
- 来嶋洋美・鈴木庸子（2003）「独習による日本語学習の支援-その方策とARCS動機づけモデルによる評価-」『日本教育工学雑誌』27（3）、pp.347-356
- 櫻井茂男（2017）『自律的な学習意欲の心理学:自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい』誠信書房
- 塩田賀津子（2019）「英語初級者の英文法における自己効力感:シャドーイングが及ぼす効果」『Sophia linguistica : working papers in Linguistics』68, pp.119-134
- 縫部憲源・狩野不二夫・伊藤克浩（1995）「大学生の日本語学習動機に関する国際調査-ニュージーランドの場合」『日本語教育』86、pp.162-172
- 蒋庆荣（2006）「关于日语专业学生日语学习动机的调查分析」『常州工学院学报』24（6）、pp.117-120

チヨウ チヨウボン (xsxdf57@gmail.com)

スーパーマーケットにおける読みの実践 —買い物への同行調査の事例から—

神美妃（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程）

1. 研究背景と目的

私たちは日常生活の様々な活動の中で、読むことによって情報を得ている。日本で生活する「生活者としての外国人」についても、文化審議会国語分科会（2010）は「生活場面と密着したコミュニケーション活動を可能とする能力を獲得することが求められる」（p.2）としており、読むことによって情報を得ることも、日本語で行うことが期待される生活上の行為の中に含まれている。

しかし、野田（2020）は理解活動の研究は難しく、産出活動の研究に比べてその数も少ないことを指摘しており、日常生活の中で行われている読みの実践に関する研究は更に少ない。そこで本研究では、日本で生活する日本語非母語話者の日常生活における読みの実践を調査した。具体的には、読むことで情報を得る必要性が高い場面の1つである買い物場面に着目し、どのような情報を得てどのように情報を取捨選択しているか、生活の中での学びはどのようなものであるかを理解することを目的として研究を行った。

2. 研究方法

調査協力者のスーパーマーケットでの買い物に同行し、参与観察と聞き取り調査を行った。調査協力者は非漢字圏出身の成人学習者 N さんである。N さんは過去 2 回、合計約 1 年半の日本滞在歴がある。調査時点で 3 度目の日本滞在が約 3 カ月経過しており、日本語教育機関の中級レベルのクラスに在籍していた。同行調査は 1 度買い物したことがあるという、N さんが所属する日本語教育機関近くのスーパーマーケットで行った。発表者は同行調査中、調査協力者の買い物に付き添い、N さんと会話しながら購入に至るまでの行動を観察し記録した。また、事前に買い物に関する聞き取り調査、同行調査後にフォローアップ調査を行った。

3. 結果と考察

N さんは事前調査の際、質問すること以上に店員の返答がわかるかどうか不安があり、話しかけることは緊張するため、何かわからないことがあっても店員に聞くのは「ラストチャンス」だと述べていた。しかし、同行調査で N さんは、空間に配置される視覚表現との相互作用から言語表現の意味を推測し、母語や ICT を活用することで、不安を回避しながら目的を達成していた。さらに、自身の知識や経験と照らし合わせ、スーパーマーケットという環境の中で得た情報から、日本という社会を解釈している様子が見られた。

商品が目にとまるかどうかには、言語表現以外にも写真やイラスト、色といった視覚表現、棚の位置やワゴンの配置といった空間表現の影響が大きく、その判断は個人の好みや知識、

経験に基づくものであった。商品に書かれている言語表現を読む際には、視覚表現や空間表現に加えて、周辺にある商品にある言語表現も推測に影響していた。

また、Nさんは同行調査の際に購入したものには「ミッション」と「とくべつ」があると語った。生活上必要なものや買わなければならないものを「ミッション」としていた。商品の購入を検討する際は画像翻訳アプリを使いながら、商品名、種類、作り方など、商品とその周辺にある言語表現を慎重に読み取ろうとしていた。

一方で「とくべつ」な買い物と位置付けたものについては「衝動買い」とも表現し、「おいしいかどうかわからない」としながらも「おもしろい」と述べ、購入までの決断も早かった。事前調査では「とくべつ」な買い物は、もしわからない表現があっても画像翻訳アプリは使用せず、購入後に言語表現を調べることがあると述べていた。同行調査中に購入した商品に関しても、はじめに見た色や絵・写真から感じた印象を重視しているようで、Nさんはこのような買い物を「おもしろい」と表現した。

4. 結論

今回の調査では、Nさんは買い物という目的を達成するまでに、商品に関する情報を読み取るだけでなく、今いる社会の文脈についても解釈していることが伺えた。その解釈は自分の中にある知識や経験と照らし合わせて行われていることから、異なる背景を持つ他者との対話が生じれば、変容したり拡張したりする可能性も考えられる。

一方で、言語表現の意味を理解するにあたって、文字の表記やフォントによる意味表現については推測や判断の対象にはなっていなかった。しかし、門倉（2011）は何かを読む際、表記やフォント、大きさや色といった視覚表現を「見る」ことも情報を読みとる上で重要な要素となっていることを指摘している。

日本語教育の現場にできることとしては、読むことによって情報を得る上では空間表現や視覚表現との相互作用、文字そのものが持つ意味表現についても考慮するとともに、様々な生活の場面から得られる学びの気づきを共有する場を設定することなどが考えられる。それは、日常生活の中で自分らしさを確立していくための支援となるのではないだろうか。

参考文献

- 門倉正美（2011）「コミュニケーションを〈見る〉—言語教育におけるビューイングと視読解—」『早稲田日本語教育学』9、pp.115-120
- 野田尚史（編）（2020）『日本語教育学研究 8 日本語学習者の読解過程』ココ出版
- 文化審議会国語分科会「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf>（2010年5月19日）

ジン ミキ (jinmiki@toki.waseda.jp)

交流ひろば

14 : 00~15 : 00

2023 年度大会 交流ひろば

1. 漢字授業の工夫について話そう

劉羅麟（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

話題提供者はこれまで、非漢字圏の日本語学習者を対象とした漢字科目を担当してきた。漢字の字形の複雑さや、母語にない「表意文字」という考え方が、非漢字圏の学習者にとって容易ではない。そこで、「漢字語彙推測クイズ」と「甲骨文・金文の活用」という二つの工夫を授業に取り入れた。大会当日はこれらについて紹介しつつ、皆様が普段行っている工夫についても伺いたいと考える。漢字授業の新たな可能性について語り合おう！

(liu_luolin@aoni.waseda.jp)

2. クラス内の学習者の母語多用と関係づくり

莫冠シン（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程）

話題提供者は直接法で日本語を教える際に、指示が通じない時がよくある。その場合、学習者同士がお互いに自分の母語で説明したりして、授業内容の理解に積極的な役割を果たしている。一方で、学習者は自分の母語を多用することにより、自分で日本語を聞く機会と日本語で会話する機会も減ると思い、できるだけ日本語で話すように指導している。そこで、日本語教育経験を持つ皆さん、あるいは違う国籍の学生と一緒に勉強したことがある皆さんと一緒に、クラス内の学習者の母語多用とクラスの関係づくりについて話したい。

(kanshin.baku@toki.waseda.jp)

3. 「日本語教師の専門性」を考えるための場づくりの紹介

藤原恵美（早稲田大学 日本語教育研究センター）

寺浦久仁香（武蔵野美術大学）

野宮公美（早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士課程修了）

「日本語教師の専門性を考える研究会（NKS 研究会）」のこれまでの活動を紹介する。NKS 研究会は、舘岡洋子研究室在籍生・修了生の現役日本語教師を中心に 2017 年に設立され、2021 年に『日本語教師の専門性を考える』（舘岡洋子編、ココ出版）を刊行した。研究会の現在の主な活動は、「専門性の三位一体モデル」（舘岡 2021）にもとづく日本語教師対象ワークショップを開催し、それぞれの省察の場をつくることである。交流ひろばでは、ワークショップの 3 つのバージョン（コア Ver.、キャリア Ver.、社会 Ver.）それぞれのデザインや使用するワークシート等を示し、研究会の活動の一部を紹介し、参加者との意見交換を行う。

(mikunitakana.93@gmail.com)

4. 大学初年次の学部留学生に対する「要約力」を活かしたライティング指導の 実際

湯浅千映子（大阪観光大学）

学部留学生が経験する大学初年次の学びで汎用性の高い「要約」に着目し、「要約文」を書く力を育むライティング指導の実践について紹介する。「要約力」を活かした発展的な活動として、①単一テキスト（新聞社説や新書の1章）と複数テキスト（内容が対応し、文章構造が類似する日本語教科書と日本語学の概説書の文章）を課題図書とする「ブック・レポート」の作成、②図書館で借りた本を「ブック・レポート」に書き、それをもとに「ビブリオバトル」で口頭発表、という一連の活動について報告する。これらの活動は、課題図書などの所与の情報を自身の中に知識として取り込み、その知識を他者との交流の中でどう表現していくかという点に主眼を置いた活動となっている。

(neoche125@gmail.com)

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 柳東汶（早稲田大学）

発表者 蔡函娟（富士通株式会社）

発表者 飽本弘平（早稲田大学）

企画者 古賀万紀子（神田外語大学）

企画者 本間祥子（千葉大学）

企画者 飽本弘平（早稲田大学）

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。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、日研の修士課程、または博士課程を修了した 3 名である。柳（ユ）は博士課程を修了し、日本国内の大学で、教育、研究に従事。研究と教育を両立させる働き方について語る。飽本は修士課程を修了し、日本国内で日本語教育に従事。非常勤、フリーランスでの働き方の可能性について考えていく。蔡は修士課程を修了した後、日本語教育業界を離れ、日本国内の企業に就職。日研を修了した後の日本語教育業界以外への進路の一例を示す。

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。

ユ ドンムン (dmyoo@aoni.waseda.jp)

サイ カンケン (hanchuan@akane.waseda.jp)

アキモト コウヘイ (k006lookilus@icloud.com)

コガ マキコ (koga-m@kanda.kuis.ac.jp)

ホンマ ショウコ (shomma@chiba-u.jp)

早稲田大学日本語教育学会 2023 年度大会運営委員会

会長	舘岡洋子			
副会長	大久保雅子	濱川祐紀代		
運営委員	大森優（運営委員長）			
	飯塚真央	上本洋平	王婧雯	上岡妃香
	衣川明沙	許正佳	金正民	栞田晶
	古賀万紀子	櫻庭律子	沈希津	錢陶緯
	千石昂	孫周嘉琪	趙允彬	ファムトユアンチン
	松本美香子	三國紘斗	宮川裕士朗	山下千聖
	李佳玲	劉品君	渡邊楓	BYEON HAYEONG
事務局	伊藤茉莉奈	小林美希	プーフィンピュ	柳 東汶
	劉羅麟			

早稲田大学日本語教育学会 2023 年度大会予稿集

発行：2023 年 9 月 30 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

- ・「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」

