

## CAJLE 2022 年次大会プログラム

カナダ時間 8月11日(木) Thursday, August 11 / jeudi, le 11 août			日本時間 8月12日(金)		
EDT 東部時間 8/11 (木)	JST 日本時間 8/12 (金)	スケジュール / Schedule / Programme			
12:30-13:00	1:30-2:00	ログイン / Login / Connexion			
13:00-13:30	2:00-2:30	開会式 / Opening Ceremony / Cérémonie d'ouverture			
13:30-14:30	2:30-3:30	教師研修 / Teacher Development Workshop / Atelier pour les enseignants 吉川景子先生「学習者の多様性を活かした授業デザイン」			
14:30-14:40	3:30-3:40	休憩 / Break / Pause			
		口頭発表 / Oral Presentation / Présentations orales			
14:40-15:10	3:40-4:10	S1-1 金 梨花 / 小林ヒルマン恭子 ブリティッシュコロンビア大学 日本語教材の先住民化・脱植民地化プロジェクト	S2-1 石川比奈子 / シャープ昭子 カルガリー大学 日本語VRプロジェクト～VR (バーチャルリアリティ)を日本語教育に導入する～		
15:15-15:45	4:15-4:45	S1-2 三井晶子 / ヨーク大学 / 青木恵子 / クイーンズ大学 日本にルーツを持つカナダ育ちの若者にみる学びの多様性:日本語コミュニティに再びつながりを求める動機	S2-2 Ryo Nakayama / Yuki Yoshimura University of Massachusetts Amherst Novice learners improve oral fluency with AI tutors in Kaizen Languages app		
15:50-16:20	4:50-5:20	S1-3 赤井佐和子 / 福井視 / ヒューロン大学 日本語を学ぶ大学生と高齢者の世代間オンライン交流における実践報告	S2-3 Noriko Yabuki-Soh York University JFL learners' use of active and passive structures in storytelling: Narrators' stances in construal		
16:20-17:00	5:20-6:00	休憩 / Break / Pause			
17:00-18:00	6:00-7:00	総会 (CAJLE会員限定) / Annual General Meeting (CAJLE Members only) / Assemblée générale annuelle (Membres de l'ACELJ seulement)			
18:00-18:10	7:00-7:10	休憩 / Break / Pause			
		口頭発表 / Oral Presentation / Présentations orales			
18:10-18:40	7:10-7:40	S3-1 佐野香織 / 長崎国際大学 / 米本和弘 / 東京医科歯科大学 『『国=文化=人』を問い直していないのは私たちなのかもしれない』—二大学間の教育実践における教員の協働探究	S4-1 渡辺 文生 / 山形大学 課題解決型会話における発話の重複:母語場面と接触場面の対照		
18:45-19:15	7:45-8:15	S3-2 伊澤明香 / 関西大学 移動する子どもへの保護者の言語教育観と家庭内言語	S4-2 下園一恵 / 名古屋外国語大学 成人上級日本語学習者による半年間のシャドーイング実践効果		
19:20-19:50	8:20-8:50	S3-3 森川結花 / 甲南大学 「私は文化を教えない」—ある日本語教師の懐疑的語り	S4-3 高梨信乃 / 関西大学 文法的類義表現の再検討—母語話者の捉え方から学習者の捉え方へ—		
19:50-20:00	8:50-9:00	休憩 / Break / Pause			
20:00-21:30	9:00-10:30	基調講演 / Keynote Lecture / Discours d'honneur 川上郁雄先生 「未来へ繋ぐ日本語教育:ことばと移動、変わり続けるグローバル社会で目指すこと」			
21:30-21:45	10:30-10:45	休憩 / Break / Pause			
21:45-22:30	10:45-11:30	懇親会 / Reception / Réception			

カナダ時間 8月12日(金) / Friday, 12 August / vendredi, le 12 août			日本時間 8月13日(土)		
EDT 東部時間 8/12 (金)	JST 日本時間 8/13 (土)	ログイン / Login / Connexion			
12:30-13:00	1:30-2:00	ログイン / Login / Connexion			
13:00-14:00	2:00-3:00	教師研修 / Teacher Development Workshop / Atelier pour les enseignants Dr. Jérémie Séror 'Exploring plurilingual approaches to language learning education to support linguistically and culturally diverse students'			
14:00-14:15	3:00-3:15	休憩 / Break / Pause			

カナダ東部 時間	日本時間					
14:15- 15:55	3:15-4:55	口頭発表 / Oral Presentation / Présentations orales				
14:15- 14:45	3:15-3:45	S5-1 Tomomi Kakegawa University of Wisconsin-Eau Claire Learning By Personal Goals and Reflection Using a Portfolio	S6-1 岩田園美 コンソル マクマスター大学 実践報告:初級コースからの「課題遂行型」授業の試み			
14:50- 15:20	3:50-4:20	S5-2 Motoki Long-Nozawa The University of British Columbia Seeking possibilities for creating gender and sexuality affirmative language classrooms with queer narratives and voices	S6-2 櫻井陽子 ニューヨーク市立大学ハンター校 市販の初級教科書と併用可能な活動集「Can-Do Packet」開発の試み			
15:25- 15:55	4:25-4:55	S5-3 Mimi Okabe Japanese for Nikkei Inc. Teaching against the Grain: Antiracist Pedagogical Approaches in a Global Nikkei Community of Japanese Language Learners.	S6-3 宮内俊慈 関西外国語大学 オンライン授業における「反転学習」の効用と課題			
15:55- 16:10	4:55-5:10	休憩 / Break / Pause				
		口頭発表 / Oral Presentation / Présentations orales				
16:10- 16:40	5:10-5:40	S7-1 高倉(林)あさ子 カリフォルニア大学 ロサンゼルス校 ／原田哲男 早稲田大学／本郷雅英 ワールド・ファミリー バイリンガル サイエンス研究所 コロナ禍における日米小学生の言語・文化交流の実践を通して考えるト ランスランゲージング	S8-1 畠山衛 ビクトリア大学 小説やアニメを日本語で理解するために、どの程度の語彙力が必要に なるのか			
16:45- 17:15	5:45-6:15	S7-2 半原芳子 福井大学 外国人児童生徒等の教育にかかわる実践者の実践的力とその形成 過程-日本人大学生の4ヶ月の実践と省察に基づく事例研究	S8-2 本田ゆかり 東京外国語大学／川村よし子 元東京国際大学 「初級日本語教科書語彙チェッカー」の開発			
17:20- 17:50	6:20-6:50	S7-3 チャウエンテン 長崎短期大学 在日米軍基地に対する日本語支援に向けて-佐世保基地の児童日本 語学習ニーズ	S8-3 池田朋子 マギル大学／ 磯部靖世 公立千歳科学大学 オンラインによるピアサポートが自律学習に与える影響 -セルフスタディーに他者は必要か-			
17:50- 18:30	6:50-7:30	休憩 / Break / Pause				
		P1	P2	P3	P4	P5
18:30- 18:50	7:30-7:50	P1-1 陳静怡(ちんせい) 大阪 大学大学院 自律学習に基づく遠隔プロ グラムを成立させた日本語 教師の経験 一経営者教師の自律性の 発揮と教育の商品化による 拘束	P2-1 結城佐織 アメリカ・カナダ 大学連合日本研究センター 研究者や実務者を指す 中・上級の日本語学習者が 求める「話す」能力	P3-1 佐々木真実 カールトン大学 カナダの大学における複言 語話者の日本語学習	P4-1 Mitsuko Takei Hiroshima Shudo University/ Mitsuaki Shimojo University at Buffalo, The State University of New York Japanese as a lingua franca interaction for L1 and L2 speakers in virtual contact situations	P5-1 高橋 美奈子 四天王寺大学 〈可能性〉の表現としての「 ～ることがある」について
18:55- 19:15	7:55-8:15	P1-2 加山裕子 マニトバ大学 学習習慣を確立する自律 学習の奨励:オンライン授 業での取り組み	P2-2 鹿浦佳子 関西外国語大学 交換留学プログラムにおけ る対面クラスからオンライン クラスへのチャレンジ	P3-2 金山泰子／藤本恭子 国際 基督教大学 継承日本語と第二言語の 狭間にいる大学生の読解プ ロセスに関するケーススタ ディ	P4-2 犬塚久美子 ヨーク大学 オンライン授業における学 生間の非同期インタラクシ ョン	P5-2 久保亜希 東京国際大学 アメリカ人日本語学習者の 合意形成談話における「か な」の使用
19:20- 19:40	8:20-8:40	P1-3 萩原あみ ノーザン・プリティ ッシュ・コロンビア大学／新 保やよい ランガラ・カレッジ オンライン・クラスから対面 へ -ポータルフォー		P3-3 鈴木貴美子 ハバフォード 大学 外国語教育における「グロ ーバル」とは	P4-3 大戸雄太郎 東京国際大学 なぜ学習者はオンライン授 業で日本語の発音を学ぶ のか	P5-3 清水泰生 同志社大学 日本における日本語教師養 成の文法、表記、語彙の講 義の変遷について
19:40- 20:00	8:40-9:00	休憩 / Break / Pause				
20:00- 21:30	9:00- 10:30	教師研修 / Teacher Development Workshop / Atelier pour les enseignants 川上郁雄先生「子どもたちの「移動・ことば・アイデンティティ」を考える」				
21:30- 21:45	10:30- 10:45	閉会式 / Closing Ceremony / Cérémonie de clôture				

## 研究発表要旨 / Abstracts / Résumés

8月11日(木) / Thursday, August 11 / jeudi, le 11 août

[日本: 8月12日(金)]

### 口頭発表 / Oral Presentations / Présentations orales

#### Session I

##### [SI-1] 日本語教材の先住民化・脱植民地化プロジェクト

Indigenizing and decolonizing Japanese Language Teaching Materials

金梨花・小林ヒルマン恭子 (ブリティッシュコロンビア大学)

Ihwa Kim, Kyoko Kobayashi Hillman (University of British Columbia)

カナダの歴史を見直し先住民と移民の和解への道が模索される中、本学カリキュラムの先住民化・脱植民地化に歩調を合わせるべく、2021年より言語学科、主に日本語・中国語学科においても先住民化と脱植民地化に向けてカリキュラムの見直しが始まりました。「植民地性」の存在と影響は日本語・日本語教育もその例にもれない。教室活動で「カナダ」「日本」を言うとき、教師や学習者はどこをイメージしているのか。「カナダ人」「日本人」を言うとき、だれを指すのか。だれがどのような経緯で、どこで日本語を話しているのか。教員・学習者のそれぞれの認識や教室活動は歴史や現状を反映しているだろうか。一方では実際の授業では個々の教員がこのような背景をふまえた教材を包括的に再検討する余裕がないのも現実である。そこで本学のプロジェクトでは発表者がまず間接的に、身近にあるカナダ先住民族の文化的資産を使用した初級レベルの教材を既存の教材と差し替える方向で開発を試みた。中級レベルではより直接的に日本の先住民族の基礎的な歴史・文化について学ぶモジュールを用い、カナダの先住民族との比較に導いた。上級レベルでは先住民族の歴史・文化・価値観についての読解教材等を導入し、更なる理解を促す。最上級レベルでは出版物、文学作品、映画などを用いながら日本とカナダ両国の多様性に焦点をあてたコースレベルの取り組みの可能性について模索する。初級から最上級レベルまで調和・調整が取れた教材を開発・導入することにより無意識または組織的な偏見や誤解に基づく歴史理解を批判的に見直し、日本語教育の現場からも発展的な未来へ向けた和解と共生の道を探りたい。

##### [SI-2] 日本にルーツを持つカナダ育ちの若者にみる学びの多様性：日本語コミュニティに再びつながりを求める動機

The diverse ways of learning Japanese among young adults of Japanese background raised in Canada: What motivated them to reconnect to the Japanese speaking community?

三井晶子 (ヨーク大学)・青木恵子 (クイーンズ大学)

Akiko Mitsui (York University), Keiko Aoki (Queen's University)

技術の進歩、国際化、社会の多様化に伴い、多言語で育つ子どもたちは増加傾向にある。同時に日本語を継承語として学ぶことの意義も多様化している。継承語教育ではこれまで日本語学校や補習校での学習やその周辺に焦点が当てられてきた。「成功した学習者」とは、学校に通い、高度な言語能力を身につけた者と見なされる傾向がある。だが実際は、資金や日本語日本文化にアクセスできる環境を含め、家族の献身的な支援が必須であり、それが可能なケースは一握りである。カナダで育つ日本ルーツの子どもたちは様々な理由で異なる道を歩み、大人になってから家族以外と日本語で話す場を持つ者もいる。

本研究では、自らの意思で日本語コミュニティに再びつながりを求めた青年がそれに至るまでの過程と日本語への思いの変化を明らかにすることを目的とする。調査はケーススタディとして、カナダにおける日本語・日本語教育の社会的位置づけを踏まえて行った。対象として、日本語母語話者の家族を持ち、日本語の学校教育をあまり或いは全く受けなかったが大学の日本語会話クラブに自ら参加した者を取り上げた。クラブ参加者の家族内外での日本語使用の実態、育った言語資源環境、日本語への思いの変化や再びつながりを求めるに至った過程について、Curdt-Christiansen (2014)を分析の枠組みに、アンケートを基にした半構造化インタビューを通して探る。当事者主体の長期的視点から捉えることで、学びの在り方の多様性、彼らにとっての日本語やその学び、日本語コミュニティの意味、またアイデンティティの流動性について理解を深め、継承日本語教育における「成功」の意味の再考を試みる。

### [SI-3] 日本語を学ぶ大学生と高齢者の世代間オンライン交流における実践報告

Inter-generational online communication between Japanese language learners and older adults

赤井佐和子・福井視 (ヒューロン大学)

Sawako Akai, Mitsume Fukui (Huron University College)

本発表は、中級レベル日本語授業における経験学習の試みについて報告する。経験学習とは、自分もつ知識や技能を教室の外で実践し、その経験を通して省察、学びを得る学習方法であり、オンタリオ州政府は大学教育に経験学習を含むことを強く勧めている(Government of Ontario, 2016)。2020年、新型コロナウイルス感染拡大回避のため大学の授業はオンラインに移行し、それによりオンラインでの経験学習の機会を探していた。同時に、オンタリオ州では、新型コロナウイルス拡大の影響でソーシャルディスタンスや社会的孤立が高齢者へ与える影響が問題視されていた。コロナ禍が長期続くであろうと予期した私たちは、日系シニアレジデンスのスタッフと連携し、日本語を学ぶ大学生がオンラインで高齢者と繋がる経験学習を含んだプロジェクトを行うことに至った。したがって、今回実施した世代間オンライン交流プロジェクトでは、大学生である学習者の成長を図るためだけでなく、社会から孤立した高齢者の寂しさ改善を図るためにも行われた。具体的には、学習者はスカイプコール、日本文化発表、クリスマスカードの作成を行った。本発表では、プロジェクトを通して学習者がどのように感じ、どのような学びがあったのかを、1)1学年間3回行われた学習者のジャーナル、2)プロジェクト後の学習者の作文を分析した結果から報告する。特に、言葉の難しさ、高齢者パートナー、学習者の意識変化を具体例を挙げて分析し、言語学習、および、経験学習としてのプロジェクトの効果と今後の課題を提案する。さらに、本発表ではコロナ渦中での人と社会が繋がることを考察し、これからの日本語教育が目指すことについて言及する。

## Session 2

### [S2-1] 日本語 VR プロジェクト～VR (バーチャルリアリティ) を日本語教育に導入する～

Japanese VR Project～Introducing Virtual Reality to Japanese Language Learning～

石川比奈子・シャープ昭子 (カルガリー大学)

Hinako Ishikawa, Akiko Sharp (University of Calgary)

事前調査によると、学生の80%がVR体験に興味を示しており、学生のVRに対する関心はとても高い。この結果を踏まえて、本大学の日本語プログラムでは、「教室という環境」から飛び出し、「よりリアルな現場を再現した環境」で、言語学習を体験させることを目的として、VR (バーチャルリアリティ) を初めて日本語教育に導入した。この「日本語 VR プロジェクト」は、にほんごネットワーク (さくらネットワーク) 特別プログラム 海外日本語教育機関支援 (助成) を受けて、10台のOculus Quest 2を購入し、2022年の2月に実施したものである。本発表では具体的に三つの活動を報告する。一つ目は、個人が「Mondly」というVRの言語アプリを使って日本語学習体験をしてもらった活動。二つ目はVRChat ワールドの中に入り、グループで日本文化に触れてもらったグル

ープ活動。三つ目は、台湾とアメリカから二人の日本語教師を迎え、VRにてゲストセッションを行った活動である。三つの活動を通し、学生同士が協働して活動できただけでなく、学生のリーダーシップ育成の成功も報告する。そして、プロジェクト実施後に行った参加者アンケートをもとに、VRを日本語教育に取り入れる利点、問題点、今後の可能性などをシェアし、日本語教育へのVR導入の可能性について議論する機会を持ちたい。

[S2-2] Kaizen Languages アプリによる AI チューターを使った日本語未学習者の流暢性の向上について

Novice learners improve oral fluency with AI tutors in Kaizen Languages app

中山諒, 吉村由紀 (マサチューセッツ大学アマースト校)

Ryo Nakayama, Yuki Yoshimura (University of Massachusetts Amherst)

This study examines 1) whether L2 learners' oral fluency and accuracy improve through conversation practice with AI tutors in the language learning app "Kaizen Languages," 2) at which point oral fluency increases in the repetitive practice, and 3) which learning cycle is more effective for improvement. Ten participants who have never studied Japanese before participated in the study. They practiced conversations in Japanese with AI tutors in the Kaizen app for three weeks with their preferred learning cycle. The two learning cycles provided were a) completing 5 lessons per day for seven days a week, and b) completing 8-11 lessons per day for three days a week. After three weeks of self-study, participants were asked to take the speaking test which included contexts that they were already familiar with from the Kaizen practice and a slightly new context that required a solid knowledge applicable to it. The results of this study showed that not only did the participants' oral fluency improve with the use of the Kaizen app, but their oral accuracy increased. The participants who improved their fluency had a larger number of practice times compared to those who did not improve much. The results also illustrated that their fluency notably improved up to three or four repetitive practices out of five to nine times of practice in total. The difference between the two learning cycles remained unclear due to many participants who did not complete all lessons, while the study implies that at least five to six times of practice is necessary to improve accuracy.

[S2-3] 日本語学習者のストーリーテリングにおける能動形・受動形の用法—話し手としての事態把握の仕方に着目して—

JFL learners' use of active and passive structures in storytelling: Narrators' stances in construal

矢吹ソウ典子 (ヨーク大学)

Noriko Yabuki-Soh (York University)

When describing a scene, the narrator decides from what viewpoint the given events are told, and there are preferred argument structures (e.g., active versus passive) that may differ between two languages (e.g., "Someone stole my bag" in English versus "Kaban o nusumareta-(I) had (my) bag stolen" in Japanese). As Ikegami (2016) suggests, the prototypical construal in English is to take an objective stance, whereas Japanese tends to take a subjective stance in which the narrators immerse themselves into the described scene. For JFL learners, making the appropriate choice among such "preferred" structures can be a challenge, and previous research indicates that learners use fewer expressions of viewpoint than native speakers do in describing given events. To further investigate how narrative viewpoints are reflected and why certain structures are used in JFL learners' storytelling, the present study examined the use of active and passive sentences found in the narratives of 18 English-speaking learners of Japanese at the intermediate level. Participants told

stories, first in Japanese and later in English, about a cartoon strip that was designed to elicit descriptions of the main character's negative experiences. They were then interviewed about specific expressions employed in their stories. Learners' use of active and passive structures related to the main character was analyzed using the data from Japanese native speakers' narratives as the baseline. The results indicated that while native speakers employed passive sentences from the viewpoint of the main character, who was adversely affected by an event, learners tended to present the agent of an action as the subject of a sentence. Learners employed expressions of emotion instead of passive sentences, and their viewpoints were found to be similar to those in their English narratives. The follow-up interviews further revealed that learners were unaware of the differences in narrative viewpoint between English and Japanese and expressed their willingness to use passive sentences where applicable when telling a story in Japanese. It would be beneficial for JFL learners to be aware of such differences and to employ structural devices related to subjectivity in construal in order to effectively describe certain events in Japanese.

### Session 3

#### [S3-1] 「『国=文化=人』を問い直していないのは私たちなのかもしれない」—二大学間の教育実践における教員の協働探究

"Maybe we are the ones who don't really question 'nation=culture=people'": Teachers' collaborative inquiry into an educational practice between two universities  
佐野香織（長崎国際大学），米本和弘（東京医科歯科大学）

Kaori Sano (Nagasaki International University), Kazuhiro Yonemoto (Tokyo Medical and Dental University)

本研究は、日本国内の異なる二大学間で学生（留学生及び国内学生）が共に学び合うワークショップづくりの教育実践を行った教員2名の協働探究である。こうした教育実践は教員の教育観が大きく関わるが、これまでの研究では、考察の対象は参加した学生の学びや変容を扱うことが多かった。そこで、本研究では、協働で教育実践を行った教員2名が自身の教育実践を批判的にふりかえり、教員の教育観について考察することを目的とした。本研究で取り上げる実践では、参加学生が「国=文化=人」を問い直し、オンライン、対面併用でハイブリッドに他者とその学びのプロセスを共有するワークショップを作ることを試みた。

実践後、教員2名が教育実践を設計し行った当事者として、学生の経験と学びについて協働探究を行った。具体的には、授業資料、授業後のやりとり、参加学生に対して行ったインタビュー、授業ノートをもとに協働的に分析し、解釈を行った。その結果、実践においては、学びのプロセスの中で学生が「国=文化=人」を問い直すこと、もしくは「境界」を超えることに教員が囚われ、学びを学ぶことを十分に支援、評価できていなかったことが示唆された。つまり、表層的には学生による主体的な学びを目指しながらも、その内実は、教員が学生に対して描く価値観を強く反映したものであった可能性がある。このことから、本研究では、教員の価値観を問い直すとともに、学生の学びを到達点ではなく、学びを学んでいくことの1歩として考える必要性を指摘する。

#### [S3-2] 移動する子どもへの保護者の言語教育観と家庭内言語

Language education strategy and Family languages for Children crossing borders

伊澤明香（関西大学）

Sayaka Izawa (Kansai University)

移動する子どもの生を捉えるためには、「移動とことばの視点」が必要であると指摘されている(川上, 2021)。本発表では、日本とブラジルを移動する子どもとその保護者へのインタビュー調査をもとに、保護者の子どもへの言語教育観及び家庭内言語使用の実態を明らかにすることを目的とする。

調査は2017年8~9月にブラジル、サンパウロ州郊外P市・C市で実施した。調査協力者は、在日経験があり、ブラジルの公立学校に加えて、日本語学校にも通う日系三世の移動する子ども(3名)とその保護者(3名)の3組である。インタビューの所要時間は、30分~1時間程度であった。移動する子どもとその保護者が同席する形で実施した。使用言語は日本語と必要に応じてポルトガル語でも対応した。インタビューは許可を取った上で、ICレコーダーで録音し、すべて文字化した。分析の手法は、大谷(2019)によるSCATを援用し、「移動する子ども」という分析概念(川上, 2011)である①空間移動、②言語間移動、③言語教育カテゴリー間移動に着目して分析した。

その結果、①空間と②言語間移動としては、移動する子どもは全員日本生まれで、低学年頃にブラジルへ移動した。家庭内言語使用は両国共に日本語、空間移動に伴って使用言語も移動あるいは、両国で一貫してポルトガル語といった選択があった。これは保護者の言語能力も影響していた。③言語教育カテゴリー間移動は、日本の公立学校からブラジルの公立学校への移動だけでなく、ブラジルへの移動直後のタイミングで日本語学校に入学した。これは保護者が子どもに日本語を習わせたいという言語教育観が影響しており、移動する子どもの日本語保持にも役立っていた。

### [S3-3] 「私は文化を教えない」—ある日本語教師の懐疑的語り

Why I Exclude Japanese Culture Learning in Class: A Reflective Analysis of a Japanese Teacher's Skepticism on the Effectiveness of Cultural Learning

森川結花(甲南大学)

Yuka Morikawa (Konan University)

「ことばの学びと文化の学びは切り離せない」ということは外国語教育の現場では通念のようにになっている。1999年に米国で発行された『21世紀の外国語学習スタンダード』では「外国語の授業の本来の内容は文法や語彙ではなく、実際は言語を通して表現される文化なのである」(聖田訳2002:44)とされている。細川(2002)には「言語文化統合」という立場が示され両者を総合的に扱う活動のあり方が示されている。しかし、現実には文化を言語と同等に重く捉えて教育実践にあたる教師は少ないのではないか。本研究は6名の日本語教師を対象にインタビューを行い、実態を調査した。その結果、完全に前向きな姿勢での取り組み例はなく、文化の学びに対して決して積極的にはなれない日本語教師たちの声が採集された。本発表では、6名のうち「文化を教えることには懐疑的」と明言した教師Hのケースを取り上げる。教師Hは、①複数の外国語(英・中・韓、大学時代の専攻語、勤務地の現地語)学習の経験と②日本国内外での日本語教育経験により、自身の信念を形成した。その過程において、成功体験よりも期待外れや徒労感、そして失望といった否定的な感情を味わった体験が落としたHは、文化を教えないと言うスタンスを意識的に取るが、一方で、現在の勤務校において文化題材を活用したアクティブな学習活動の実践も試みる。このように葛藤を抱えながらも学習者にとって最も学習効果を上げる方法を探る教師Hの語りを大谷2008, 2011, 2019のSCATの手法を用いて分析し、その結果を八木・中山2021に基づいて調査・分析者自身の教育実践と照らし合わせ、考察した結果を報告する。

## Session 4

### [S4-1] 課題解決型会話における発話の重複：母語場面と接触場面の対照

An Analysis of Overlapping in Japanese Problem-Solving Discourse: A Comparison of Native Language Situations and Contact Situations

渡辺文生(山形大学)

本研究の目的は、課題解決型授業の擬似的場面を設定して収集した日本語母語話者同士による談話データ（母語場面）、日本語母語話者と学習者による談話データ（相手言語接触場面）と日本語学習者同士が「共通語としての日本語（Japanese as a lingua franca: JLF）」を用いて話し合う談話データ（第三者言語接触場面）をもとに（竹井・吉田 2018；竹井ほか 2018）、それぞれのデータの提案に関わる談話の展開部分に観察された発話の重複について質的な分析・考察を行うことである。本研究で分析の対象とするデータは、異なる言語文化を背景とした学生によって構成される学びの場において「共通語としての日本語」がどのように使われているかを調査する目的で収集されたものである。

発話の重複について日本語母語話者同士の会話においては協調性の創出という機能が指摘されている（竹田 2016）のに対して、接触場面における日本語学習者に関しては会話の進行に影響を及ぼす発話の重複の使用傾向が指摘されている（木暮 2002；徐 2016）。本研究のデータにおいては、母語場面では、提案の可決がほぼ合意された後の主観的評価や補助的情報を述べ合う部分で実質的な内容を持つ発話の重複が多く見られた。接触場面のうち、相手言語接触場面では、先行発話の部分を繰り返して確認する発話で重複が見られ、第三者言語接触場面では、ターンを取ろうとして実質的な内容を持つ発話を始めても、重複によってターンが取れないような発話のケースが見られた。これらの分析をもとに、国際共修における相互調整能力の獲得を目指したカリキュラム策定への示唆について考察する。

#### [S4-2] 成人上級日本語学習者による半年間のシャドーイング実践効果

The Effectiveness of Six-Month Shadowing Practice with Adult Learners of Advanced Japanese

下藺一恵（名古屋外国語大学）

Kazue Shimozono (Nagoya University of Foreign Studies)

本研究は、成人上級日本語学習者を対象に、指導を一切行わない形でのシャドーイング実践を6カ月間行い、各学習者の変化を追ったものである。教材はダイアログ教材とモノログ教材を順に提示した。本発表では日本語能力面の変化に焦点を当て、SPOT90とGrammar90およびOPIの成績の変化からの分析を報告する。調査の結果、半年間のシャドーイング実践によりSPOT90で測定される日本語能力に向上が見られたこと、そのためには短期ではなく半年という長期間の実践が好ましいことがわかった。また、伸びの特徴としては、教材で扱ったレベル（中級および上級）の力が伸びるが、全てのレベルが同時に伸びるのではなく、習熟度が中級から上級の順に安定することが確認された。また、実践開始時には協力者ごとにはばらつきのあった習熟度が最終的には高い水準で揃うことも確認できた。このことから、同時に全てのレベルの力が伸びるのではなく、下位のレベルが安定し、定着した後上位レベルの向上および安定化に進む可能性が示唆された。これらの結果から、本研究で用いたシャドーイング実践法は、日本語能力の基礎固めをしたいと考えているものの学習に多くの時間を割くことが難しい学習者に適しており、独習者等の指導を受けられない環境にいる学習者に対しても一定の効果が得られると考えられる。教材の違いに関しては、SPOT90およびGrammar90では効果の差が確認できなかった一方で、OPIの結果からは口頭面のプロフィールシエンシーに対してはダイアログ教材の効果がより表れる可能性があることが示唆された。

#### [S4-3] 文法的類義表現の再検討—母語話者の捉え方から学習者の捉え方へ—

Grammatical Synonyms from a learner's perspective

高梨信乃（関西大学）

Shino Takanashi (Kansai University)

学習者・学習目的の多様化が進む今日でも、高度で正確な日本語運用能力を求められるケースは依然として存在する。留学生のアカデミック・ライティング（以下、AW）はその一つである。

上級学習者のAWの誤用の大半は中級以下の文法項目で生じていることが先行研究で示されている。この問題を

解決するための手がかりとして、本発表では「学習者にとっての文法的類義表現」という考え方を提案する。

一般にいう文法的類義表現（例：「から」と「ので」、「と」「ば」「たら」「なら」）は母語話者の捉え方に基づくものである。しかし、学習者は、たとえば以下のように、母語話者が予想できない誤用をすることがある。

\*データを分析した上で、4種の表現が観察された。

この例では「～た結果～」などを使用すべき箇所では「～た上で～」が用いられている。前者では前件に動作、後件に動作の結果が来る（例：データを分析した結果、4種の表現が観察された。）のに対し、後者では前件も後件も動作である（例：データを分析した上で、アンケートを行う。）という違いがあるが、学習者に聞き取りを行うと、このような違いを理解していないことが明らかになった。両項目は、母語話者の捉え方では明らかに性格が異なり、文法的類義表現として扱われることはない。しかし、学習者にとっては区別が困難な文法的類義表現とみることができるといえる。

このように学習者の立場から文法的類義表現を捉え直すことにより、学習者が文法知識を更新し、同種の誤用、さらには関連する他の文法項目の誤用も防げるような指導が可能になる。本発表では具体例を挙げて論じる。

8月12日（金）/Friday, August 12 /vendredi, le 12 août  
[日本：8月13日（土）]

## 口頭発表 / Oral Presentations / Présentations orales

### Session 5

#### [S5-1] ポートフォリオを使った個人的目標設定と内省による日本語学習

Learning By Personal Goals and Reflection Using a Portfolio

掛川知美（ウィスコンシン大学オークレア校）

Tomomi Kakegawa (University of Wisconsin-Eau Claire)

This presentation shares a new curriculum that meets learners' diverse learning styles, interests, and proficiency levels in a third-year college-level Japanese class. Anyone who has taught a third-year language class would agree that the learners' proficiency levels in the target language differ significantly when they get to the third-year class. To address students' different proficiency levels and diverse learning styles and interests, the curriculum included individualized learning goals alongside the course learning goals. The course was a hybrid, in-person, face-to-face class twice a week and asynchronous class time twice a week. The students used the asynchronous class time to work on the personal goals they set at the beginning of the semester and every two weeks. This curriculum encouraged autonomous learning and self-regulation by using a learning portfolio to set goals, record learning activities, and reflect and reevaluate goals. According to previous studies, merely setting goals does not improve achievement (Schunk 2003). The students were required to reflect on their goals and learning activities every two weeks to set new or revised goals. The presentation will include details about the course structure, data collected from the assessment, and the instructor's reflections on the course.

Reference:

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159–172.

**[S5-2]** ジェンダー/セクシュアリティの視点から考えるクラス作り：クィア学生の声と共に

Seeking possibilities for creating gender and sexuality affirmative language classrooms with queer narratives and voices

ロング野澤基 (ブリテッシュ・コロンビア大学)

Motoki Long-Nozawa (The University of British Columbia)

The social turn has brought to the fore pedagogical questions about the links between second language learning and social identities (Block, 2007). In the field of second/foreign languages studies, scholars and educators with intellectual backgrounds in sociolinguistics and poststructuralism have fruitfully produced knowledge about language learning and identity (e.g., Duff, 2012; Higgins, 2015; Noron, 2000 & 2013). Norton, one of the pioneers, conceptualizes identity as “the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands the possibilities for the future” (Norton, 2013, p.4). This case study particularly explores the links between possibilities, language learning, and gender identity construction of a Canadian university student learning Japanese who identifies as cisgender, bisexual, and feminine/androgynous. My exploration is guided by the following three questions: 1) what pedagogical practices the student hopes to see in language classrooms, 2) how “the possibilities for the future” intersect with the students’ gender identity construction and language learning, and 3) how the possibilities are pedagogically conceptualized. The data, collected through interviews and reflective writings, are examined with the lenses of the construct of identity by Norton and the concept of translanguaging by Garcia and Wei. My analysis demonstrates 1) how possibilities, language learning, and gender identity construction are socially and inextricably linked in complex and nuanced ways and 2) how the possibilities encourage the student to creatively and critically explore his gendered speech. I conclude with the pedagogical implications by arguing a need for creating a learning space where language users have opportunities to explore gender identity repertoires.

**[S5-3]** グローバル時代における日系人のための日本語と反人種差別的な教育アプローチ

Teaching against the Grain: Antiracist Pedagogical Approaches in a Global Nikkei Community of Japanese language Learners

岡部麗魅 (ジャパニーズ・フォア・ニッケイ Inc.)

Mimi Okabe (Japanese for Nikkei Inc.)

In “Fostering Antiracist Engagement in Japanese Language Teaching” (2020), Ryuko Kubota posits that “Japanese language teaching (JLT) is currently situated in a globalized society with an increased amount of diversity of various kinds” (347), cautioning practitioners, researchers and students against the risk of reproducing a body of knowledge that maintains an epistemic order and understanding of ethnicity and race in our Japanese language classrooms. Interestingly, Kubota’s claim also draws attention to the question of “whose” Japanese. This presentation builds on Kubota’s 2020 case study, critically examining ways to resist theories and practices used to define and talk about heritage language learners of the Japanese language in Canada and North America to critique pedagogical approaches that privilege a certain kind of heritage language learner. Much has been documented in terms of the need for decolonizing curricula to undo ethnocentric assumptions and bias of knowledge production and maintenance (Kubota; Flores and Rosa; Garcia and Li; Mori et al.; Chen),

but little has been said in comparison about the role of Japanese language practitioners in decentralizing hegemonic perspectives of language pedagogy and curricula design. That is to say, studies on how to teach the Japanese language to heritage speakers of diverse, multi-racial and cultural backgrounds in meaningful ways remain a relatively unexplored topic. Keeping in mind that the category of “heritage language” is itself a socio-political construct (Ofelia Garcia and Wei Li) and one that I have observed risks marginalizing some learners within an already minoritized group over others, one of the aims of this presentation is to reconceptualize and disrupt a discourse that supports a hierarchy of learners and to propose theoretical and practical ways to empower speakers of the Japanese language. With a focus on Japanese diasporic and Nikkei communities in Canada and abroad, this presentation draws attention to the possibilities of “translanguaging as pedagogy” (90) to answer the question of how to mobilize change in a global community of Nikkei Japanese language learners.

## Session 6

### [S6-1] 実践報告：初級コースから「課題遂行型」授業の試み

Task-oriented class at the beginners' level

岩田園美コンスル（マクマスター大学）

Sonomi Iwata-Consul (McMaster University)

変わり続けるグローバル社会においては、ある知識を取り入れることよりもむしろ、自身で問題解決をし、変化し続けることを受け入れる姿勢を育むことが重要であるとコルトハーゲン・ノベルズ（2010）は述べている。言語教育も変わり続けており、語彙や文法の知識より、コミュニケーション力や言語運用能力などが重視されるようになってきた。ACTFL, CEFR, JF 日本語教育スタンダードなどの広まりにより、「Can-do」つまり、「何ができるか」を目標とした「課題遂行型」の教科書も増えてきた。日本語を教えて約20年になるが、私自身、これまで多くの時間を学生に単語や文法を教えることに費やしてきた。しかし、昨今の言語教育の変化に伴い、本校の日本語のコースでは、2019年より『まるごと 日本のことばと文化』や『いろいろ生活の日本語』を使用することになり、これらの教科書を通して、いかに「課題遂行型」授業を効果的に行うかの試行錯誤を繰り返してきた。今発表では、課題遂行型授業を導入してみて、これまでの経緯とこれからの課題、学生のフィードバックなどを報告したい。

### [S6-2] 市販の初級教科書と併用可能な活動集「Can-Do Packet」開発の試み

Developing “Can-Do Packet”: Performance-Based Activities That Can Be Used Along with an Existing Textbook

櫻井陽子（ニューヨーク市立大学ハンター校）

Yoko Sakurai (Hunter College of The City University of New York)

action-oriented approach（以下 AOA）や task-based language teaching 等の普及により、言語行動目標を明示するツールとして Can-Do Statements（以下 CDS）が急速に浸透してきた。発表者の所属する北米の大学の日本語1学期から4学期目のクラスでは、広く使用されている市販教科書に合う CDS リスト、及び CDS 達成に導くための活動集「Can-Do Packet」の開発と試用を2019年に始めた。本 CDS リストと活動集の主な特長は以下の通りである。(1) 課ごとにテーマを設けた。各課の CDS は全て1つのテーマに関連させ、セマティックユニットに極力近づけた。(2) 各課の CDS は、いわゆる四技能をカバーしている。(3) 活動の順序は AOA の学習プロセスに則り、モデルとなる複数の会話文の聴解（インプット）を経て発話（アウトプット）へ、或いは文章の読解（インプット）

を経て、作文（アウトプット）へと進むように構成されている。(4) 教科書と活動集を無理なく併用できることを重視した。AOA の理論に照らせば教科書の項目の提示順の変更が必要な場合もあるが、現時点では敢えて大幅な変更は控えた。これは、講師の教育観の多様性を踏まえ、各人の負担を抑えるようにしたためである。これにより、1 レベルにつき約 10 クラス間のアーティキュレーションを維持しながら新たな実践に無理なく取り組むことができた。

発表では「Can-Do Packet」の概要と、学習者の成果及び反応を報告する。また、改善点を分析し、今後の展望について述べたい。

### [S6-3] オンライン授業における「反転学習」の効用と課題

Effects of and Issues Regarding "Flipped Learning" in the Online Classroom

宮内俊慈（関西外国語大学）

Shunji Miyachi (Kansai Gaidai University)

本学留学生別科においては、新型コロナウイルス感染の影響により、対面での日本語クラス受講が困難になったため、海外での留学生別科科目の履修を可能にするべく、2020 年秋学期より 2022 年春学期まで授業を全てオンライン形式で行っている。一方、中級後半レベルでは、独自に教科書を作成・使用しており、その教科書は各ユニットがモジュール化されていて時代の変化や学生のニーズに合わせて毎年のようにユニットを変更している。そして、教科書改訂の根拠とするために毎学期教科書に対する学生の評価を見るためのアンケート調査も実施している。調査開始以来、当該教科書に対する学生の好意的評価は非常に高いのであるが、授業がオンラインで行われた 2020 年および 2021 年においてはこれまでに見られなかったほど高い好意的評価を得た。授業がオンライン化されたときに採用した「反転学習」がその高評価の要因として推察されるが、それとともに「反転学習」を取り入れたことによる課題も明らかになった。そして、2022 年春学期には、これまで行ってきた教科書に対する評価のみならず、「反転学習」に対する学生の評価もアンケート調査する予定である。これによって、「反転学習」と教科書に対する高評価との関連性も明らかにしていきたい。

## Session 7

### [S7-1] コロナ禍における日米小学生の言語・文化交流の実践を通して考えるトランスランゲージング

A report on translanguaging of Japanese-English bilingual children in Collaborative Online International Learning (COIL) activities

高倉（林）あさ子（カリフォルニア大学ロサンゼルス校），原田哲男（早稲田大学），  
本郷雅英（ワールド・ファミリーバイリンガルサイエンス研究所）

Asako Hayashi Takakura (University of California Los Angeles), Tetsuo Harada (Waseda University), Masahide Hongo (World Family's Institute of Bilingual Science)

本発表は、日米の小学生のオンライン言語交流の際に観察されたトランスランゲージングについて報告し、その有効性を考察する。

日本国内の年少者向けの英語教育は、英語母語話者の講師と定期的にオンラインで対話できるプログラムはあったが、同年代の子供同士が言語・文化交流できる機会はほとんどなかった。コロナ禍で急速に普及した遠隔教育の利点を活かし、日本国内で英語教材を提供するワールドファミリー社のバイリンガルサイエンス研究所が同社の会員から希望者を募り、カリフォルニア州の日本語・英語イマージョンプログラムの小学 6 年生と言語・文化交流をおこなった。

この交流は 2021 年 12 月から 2022 年 5 月にかけて 3 回に分けておこなわれ、計 104 名（日 55 名 米 49 名）の小学 6 年生が参加した。交流方法は時差の問題があったため、Padlet による非同期型交流と ZOOM による同期型交流

を組み合わせ、参加者は自己紹介と自分たちで考えた SDGs のテーマに関する発表をおこなった。使用言語は日本側は英語、アメリカ側は日本語を基本としたが、適宜どちらの言語を使用してもいいと指示した。ZOOM では参加者のほとんどが両言語を使い、効果的なトランスランゲージングのストラテジーが観察された。

近年、多言語話者のそれぞれの言語をリソースとして捉え、トランスランゲージングを肯定的に捉える傾向が高まってきている。その一方で、バイリンガル話者が優勢言語のみを使用することを憂慮し、バイリンガルプログラムの教室内や交流活動で、使用言語を指定する事例も多くある。本発表では多言語の習得中の年少者に言語使用を規制することの是非について議論したい。

**[S7-2] 外国人児童生徒等の教育にかかわる実践者の実践的力量とその形成過程—日本人大学生の4ヶ月の実践と省察に基づく事例研究**

Practical Competence and Formative Process of Practitioners Involved in the Education of Foreign Students: A Case Study Based on Four Months of Practice and Reflection by a Japanese University Student

半原芳子 (福井大学)

Yoshiko Hambara (University of Fukui)

グローバル化の進展を背景に、日本の学校では日本語を母語としない外国人児童生徒等が急増している。日本の公教育において、異なる言語文化を背景に持つ児童生徒の学習を支えることは新しくかつ困難な試みであり、現場では手探りの模索が続いている。本研究は、学校と地域の連携による外国人児童生徒等の教育にかかわる実践者の実践的力量とその形成過程を明らかにしようとするものである。具体的には、福井県で取り組まれている外国人児童生徒等への協働的学習支援プロジェクトにかかわる、日本人で大学4年生Hさんの4ヶ月に渡る実践とその省察を辿った。Hさんは2020年11月から2021年3月までの4ヶ月間、中国出身Sさん(小6)の週1回の学習支援に、同じく日本人で大学3年生Nさんと協働で取り組んだ。Hさんが毎回の学習支援後につけていた記録を分析した結果、Hさんは実践に取り組むなかで課題を見つけ、Nさんと協働で何度も学習のデザインを再構成していたこと、またその学習の発展とかわってHさん自身が実践的で省察的な力量を培っていたことが明らかとなった。

1990年代にその重要性が提起されながらも、これまで先行研究で十分に明らかにされてこなかった日本語教育実践者の力量形成過程の解明は、外国人児童生徒等の教育においては今後の学校教員の養成・研修に向けた重要な知見となる。本研究は4カ月と短期の実践に取り組んだ大学生の実践記録の分析であった。今後は中長期に渡る実践の記録の分析、及び外国人支援者を含む多層なメンバーの力量形成過程を明らかにすることが必要である。

**[S7-3] 在日米軍基地に対する日本語支援に向けて—佐世保基地の児童日本語学習ニーズ**

Japanese Language Support for U.S. Military Bases in Japan – The needs for Children’s Japanese Language Learning at Sasebo Base

チャウユンテン (長崎短期大学)

Chow Yuen Ting (Nagasaki Junior College)

これまで日本語教育において、児童の学習ニーズに関する研究はおこなわれてきていたが、米軍基地の外国人児童に関する研究は、ほとんど行われておらず(坂田 2005)、彼らの日本語学習ニーズも不明なままである。つまり、米軍基地の外国人児童に関する資料や情報の不足に起因する「最適なカリキュラムの作成」支援は困難であった。

そこで本研究では、ダグラス(2006)の研究で指摘された「児童の学習動機」の重要性を鑑み、佐世保市における在日米軍基地の学校に通う児童のニーズに合った日本語支援を目的として、日本語学習ニーズ調査をKJ法によって実施した。

米軍児童への日本語支援に関する調査では、本州最大規模の在日米軍基地がある横須賀市においては、外国人への日本語教育が盛んに行われ、横須賀国際交流協会によって児童を対象とした日本語会話サロンが定期的に開かれ

ている事が明らかになった。一方、米軍の施設・区域外居住者が二番目に多い佐世保市では、児童を対象とした日本語支援はまだ少ない事がわかった。

アンケート調査やフォローアップインタビュー調査の結果、調査対象者及びその保護者は、滞日期間が長くなると米軍基地内の日本語教育のカリキュラムに対して疑問視し始め、最終的に佐世保市（公的な）の日本語支援を望むことになることがわかった。佐世保在日米軍基地で生活している児童は他の在日外国人児童と同様に、日常生活での日本語支援が必要と考えられるが、彼らに支援するところは少なく、彼らはまさに日本社会における日本語教育の死角であるといえる。今後は、本研究の成果をもとに、彼らのために適したカリキュラムの作成及び日本語支援の研究を進めたいと考える。

## Session 8

### [S8-1] 小説やアニメを日本語で理解するために、どの程度の語彙力が必要になるのか

How large a vocabulary is needed for understanding anime and novels in Japanese?

畠山衛（ビクトリア大学）

Mamoru Hatakeyama (University of Victoria)

読解の研究において、文章を概ね理解するためには文章内の語彙の96%（小森ほか、2004）から98%（Schmitt, Jiang, & Grabe, 2011）以上が既知語彙でなければいけないとされている。Nation（2006）によると、一般向け英語小説の98%以上の語彙をカバーするためには、9千語以上が必要であり、英語の子供向け映画の聴解には、7千語程度の語彙力が必要であるとされた。では、日本語の小説、アニメを理解するためには、どの程度の語彙サイズが必要になるのであろうか。これに答えるため、小説「容疑者Xの献身」の使用語彙を、KHCoder（樋口、2017）により分析したところ、延べ94,547語が使用されていた。さらに、それらの語彙を語彙データベース（松下、2011）上で、頻度別に千語ごとに分類し、使用されている語彙がどの程度カバーされるかを調べた。最も頻度の高い千語によって83.97%がカバーされ、さらに千語、つまり合計二千語を知っているとカバー率は89.27%に上がった。しかし、既知語彙が98%以上になるための語彙サイズを推定すると、1万2千語が必要だった。また、アニメにおいても、「となりのトトロ」（延べ3,797語）では、もっとも頻度の高い千語で90.76%がカバーされるが、98%に達するためには既知語彙9千語が必要であることがわかった。「千と千尋の神隠し」においては、延べ7,413語が使用されており、語彙カバー率が98%に達するためには、既知語彙として1万2千語が必要だった。これらのことから、日本語においては、小説、アニメとも英語よりもより多くの語彙数が求められることが示唆された。

### [S8-2] 「初級日本語教科書語彙チェッカー」の開発

The Development of an application for Analyzing words appearance in 5 different Japanese Textbook for elementary level

本田ゆかり（東京外国語大学）、川村よし子（東京国際大学）

Yukari Honda (Tokyo University of Foreign Studies), Yoshiko Kawamura (Tokyo International University)

本研究では、日本語の初級教科書における語彙の出現状況のチェックができる日本語教育支援ツール「初級日本語教科書語彙チェッカー」を開発し、公開した。初級教科書としては、比較的新しい教科書、または最近改訂の行われたものから、『みんなの日本語1, 2』第二版（スリーエーネットワーク2012-2013）、『げんき1, 2』第三版（坂田、池田他2020）、『できる日本語初級』第一版（できる日本語教材プロジェクト2011）『まるごと入門・初級2』第一版（独立行政法人国際交流基金2013-2014）、『大学生の日本語初級ともだち1, 2』（東京外国語大学留学生日本語教育センター2017）、の5種類を選んだ。本ツールは、上記URLからアクセスし、検索ボツ

クスに調べたいテキストや単語を入力すると5種類の教科書のうち何種類に出現しているかが表示される。ツール開発にあたっては、まず各教科書の語彙調査を行い、語彙リストを作成した。先行研究によると同レベルの日本語教科書であっても教科書間の語彙の一致率はそれほど高くない。しかし、教育現場では異なる教科書を使用してきた多様な学習者を対象として教えたり、テストしたりする場面が多々ある。本ツールは、このような場合に教材やテストの作成で使用する語彙の事前確認に利用することができる。また、一般的な語彙教育においても、多くの初級教科書で採用されている語彙項目は日本語教育的な観点や汎用性において初級レベルの重要項目と捉えることができる。複数の初級日本語教科書に出現する語彙はより詳しく教えたり、語彙テストに採用したりするなど、語彙項目の重要度に関する判断の際にも活用することができる。

**[S8-3] オンラインによるピアサポートが自律学習に与える影響—セルフスタディーに他者は必要か—**

The Impact of Online Peer Support on Autonomous Learning: Is there a Role for “Others” in “Self-Study” ?

池田朋子（マギル大学），磯部靖世（公立千歳科学大学）

Tomoko Ikeda (McGill University), Yasuyo Isobe (Chitose Institute of Science and Technology)

本発表では、カナダと日本の大学における日本語コースと英語コースにセルフスタディープロジェクトを取り入れ、学習者がお互いにフィードバックを与え合うという実践について報告する。このプロジェクトは、学習者が好きなトピックを選び、自分の計画に沿って学習を進めていくもので、その学習の過程が評価される。カナダ側では、日本語独習者の増加により拡大したクラス内のレベル差に対応するため、3年前からコースワークの一部としてこのプロジェクトを取り入れている。これまでの実践から、トピックへの興味が学習のモチベーションを高めることに加え、クラスメイトと学習方法をシェアすることが、自律学習の重要な側面である自己調整学習を促すことが明らかになっている。一方、日本側でも、必須科目としての英語クラスの中では、学習者間のレベル差が大きく、モチベーションの維持も難しいため、個々の学習意欲を高めるためにもセルフスタディーの導入は効果があると考えられた。そこで本実践では、日本の英語コースにもセルフスタディープロジェクトを取り入れ、さらにカナダと日本の学生がペアになり、お互いのセルフスタディーをシェアするという活動を試みた。アンケートの結果、この取り組みが両者の外国語学習へのモチベーションを高めていることが明らかになったと同時に、ピアフィードバックには教師からの励まし以上に、学習者の自己肯定感を高める働きがあることがうかがわれた。その他、ピアが選んだトピックに刺激を受け、自身のセルフスタディーに反映させるケースや、教室内のピアには見せたくないことも、オンライン上のピアになら抵抗なくシェアできるというケースも観察された。

## ポスター発表 / Poster Presentations / Affiches

Poster 1

**[PI-1] 自律学習に基づく遠隔プログラムを成立させた日本語教師の経験 —経営者教師の自律性の発揮と教育の商品化による拘束**

How is a Japanese language teacher establishing a Distance Learning Course based on Autonomous Language Learning? The implementation of Teacher Autonomy in the context of the commercialization of education

陳静怡（大阪大学大学院）

Chen Jingyi (The Graduate School of Osaka University)

グローバル化した現代社会において遠隔教育は時間と空間の制約を超え、学びの機会を保障する教育手法として注目されている。日本語教育においても遠隔プログラムの開発や授業実践が多く行われ、自律学習支援の方法が提案されている。ところが、遠隔プログラムの成功には学習者の自律性のみならず、教師自身の自律性の発揮も関わっている。本発表は自律学習に基づく遠隔プログラムを成立させた民間の日本語教育機関の経営者であり、教師でもあるHの経験を報告する。Smith (2003) の理論的枠組みを一部採用し、教師の自律性を「教師が専門性的活動に取り組み行動・能力、またそのための自由」として捉え、Hとのインタビューを分析した結果、以下のことが分かった。(1)Hが自己主導的に遠隔学習環境を整えながら、教師としての役割遂行を図っていた。(2)Hの学習者の経験と意思決定を尊重する人間性、学習者の視点に寄り添う共感性、また、多様なニーズに合わせる、同僚と協調する、現場の課題に機敏に対応する教育能力に優れていた。(3)Hの教育実践は教育市場の熾烈な競争で生き残る責任を担う経営者の身分によって拘束されている。この教育と経営の両立の葛藤に対して、Hは教師の過労とプライバシーを代償に、即時的な支援体制と学習者との親密な関係性を構築し、自分を含む教師を「搾取」する経営方略をとることで克服しようとしていた。上記したHの教師の自律性の発揮は、学習者各々が望んでいる遠隔学習を自らで自由にデザインできると同時に、常に見守られ、支援されているオンライン空間を創出した。

#### [PI-2] 学習習慣を確立する自律学習の奨励：オンライン授業での取り組み

Establishing study habits: Encouraging autonomous learning during remote learning

加山裕子 (マニトバ大学)

Yuhko Kayama (University of Manitoba)

長引くオンライン授業のため、学習者の学習動機や学習習慣の低下が見られるようになっている。最近の研究では、オンライン授業では課題／宿題が増加する・心身の負担を強いられる (河内他 2021)、授業に集中しにくい・人との交流が少ない・授業への意欲が低下する (岡田 2021)、授業への取り組み方や学習時間の管理など学習者の自律が阻害される (田中・橋本 2021) などが報告されている。学習者は自宅から受講することで各自が孤立しやすく、学生間の情報交換やコミュニティ作りがしにくいため、学習習慣や学習意欲にネガティブな影響が及んでいると考えられる。

この研究では、オンライン授業の最中に日本語学習者の学習を習慣化するために行った取り組みについて報告する。対象となったのは、日本語のコースを履修する1年目(初級下)と2年目(初級中)の学生達である。学生達は週ごとにLMS (Learning Management System) 上にそれぞれの学習目的を自主的に設定し、次の週には新しい学習目的と前の週の達成度の自己評価を記録した。教員は「ファシリテーター・情報提供者」などの役割 (梅田 2005) を果たし、毎週の記録にコメントを送ることで自律学習を奨励し、学習者との一対一のやり取り (邵 2021) の機会を増やしつつ自律学習の習慣化を図った。この取り組みによる成績への加算はなく、学生は任意で記録をつづった。

発表では、学期の終わりに行ったアンケート調査の結果を報告し、学習者たちの達成度とともに彼らの学習習慣・学習意欲にどのような変化が起きたか、またこうした取り組みがコロナ後の対面授業にもつながっていくかを検討する。

#### [PI-3] オンライン・クラスから対面へ ―ポートフォリオ―

Using Portfolio – from Online to Face-to-Face class

萩原あみ (ノーザン・ブリティッシュ・コロンビア大学), 新保やよい (ランガラ・カレッジ)

Ami Hagiwara (University of Northern British Columbia), Yayoi Shinbo (Langara College)

ポートフォリオは、テストでは測れない学習者の自律的な学びや能力向上の推移を見ることができるツールである。コロナ禍のオンライン授業のために新しく学んだコンピュータ・ツールの中で対面でも続けて使え、使い方の自由さがある。2021年秋学期から2022年冬学期に渡り、二つの大学の異なるレベルで違う使い方を実践した。その過程と反省点、今後の改善点などを紹介し、クラスにおいての評価の意義と考えるべき点を考察した。

共同研究者1の場合は、学生が自分で選んだ勉強法で内省とフィードバックを通し、勉強するという目的でポートフォリオを選んだ。プロジェクトの後、リフレクションビデオを作らせ、相互フィードバックも行った。弱点を克服すべく四技能すべての練習を行った学生もいたが、ほとんど何もしない学生もいた事と膨大な採点が負担となり、2学期目はほぼ発話の練習だけに絞って作らせた。プロジェクト後の学生からのアンケートを通して自省により今度の使い方を考察したい。

共同研究者2の場合は、復習を目的としたポートフォリオとなった。対面に戻ってから最初の学期では自由度が大きすぎて学生が混乱し失敗したため、次の学期では自由度を狭め自主的な復習・宿題の代用を目的として別の学年で行い、漢字・単語・文法の復習と文章読み上げによる音声の練習を見た。共同研究者1とは目的が違うため、採点方法も単純化しフィードバックも教師からクラスへと拡大した。他の学生の本を見られることを利用してちがう学習方法を学ぶことで、個人にとってのよりよい学習方法を共有した。

以上のような例を踏まえて、よりよいポートフォリオの使い方を考察していきたい。

## Poster 2

### [P2-1] 研究者や実務者を目指す中・上級の日本語学習者が求める「話す」能力

Speaking ability required by intermediate and advanced level learners of Japanese for researchers and practitioners

結城佐織（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター）

Saori Yuki (Inter-University Center for Japanese Language Studies)

本発表では、研究者や実務者を目指す中・上級の日本語学習者が求める「話す」能力と授業実践を報告する。学習者が求める内容の資料として、2018年度から2022年度の①学期末のクラス評価に寄せられた意見、②授業中の学生の発言、③学習者同士のフィードバックの内容、2022年度に行った④授業開始前の学習者へのアンケート調査の4点を使用する。

本発表では2022年度に行った④のアンケート結果を中心に話を進めていく。④のアンケート項目として次の6つがある：1. 話すクラスで最も望むことは何ですか（選択式）、2. 間違いの直され方（選択式）、3. クラスで話してみたいことを具体的に書いてください、4. あなたの話す力で強い部分を簡単に説明してください、5. あなたの話す力で弱い部分を簡単に説明してください、6. 何か希望があったら書いてください。例えば1. は、A. 社会的な問題など、硬い内容や表現でのがつりした議論、B. 一般的な内容での議論や話し合い、C. 日常的な場面やテーマでの会話、D. 発音やイントネーションの矯正、の4択であるが、研究者や日本語を専門とした実務者をを目指す学習者はAを、一般的な職種を目指す学習者はBを選択する傾向にあるなど、学習者の日本語能力ではなく専門性によるところが大きいという結果がでた。

また、①～③に関しては授業実践の内容と照らし合わせつつ、4年間の学習者の授業に関する意見を分析し、発音強制をどのくらい求めているのかなど、学習者自身が何を評価し、何を求めているのかを提示する。さらに評価の高かった活動である即時会話など、実際の授業の録画も公開する予定である。

### [P2-2] 交換留学プログラムにおける対面クラスからオンラインクラスへのチャレンジ

Report of the change from in-person Japanese classes to online classes at Center for International Education in Japan

鹿浦佳子（関西外国語大学）

Yoshiko Shikaura (Kansai Gaidai University)

本学留学生別科は、2020年の春学期、通常通りの対面クラスでスタートしたが、新型コロナウイルス感染の拡大とともに、学期途中急遽全面同期双方向型授業（synchronous）と非同期型授業（asynchronous）混在の遠隔授業（以後「オンラインクラス」）に移行した。留学生の半数は帰国したが、帰国後も多くが履修を継続し、日本に残った学生もオンラインクラスを取り、大半の学生が日本語クラスを修了する結果となった。大学側はビデオ会議ソフトウェアのZoomを取り入れてクラスが行えるように準備し、春休みを利用し教員の研修を行った。教材などの公開、課題の提示、提出、添削、採点、成績付け、試験の提示などは、本学の学習管理運営システム

（LMS=Learning Management System）Blackboardを活用することにした。2020年秋学期以降、それまで当然のように行っていた留学生の受け入れが中止に追い込まれ2022年春学期の今もオンラインクラスを行っている。しかし、全ての日本語のコースを開講し、この状況を乗り越えることができた。本稿ではこのオンラインクラス履修移行の実態と各学期終了時のアンケート結果を分析し、約2年間のオンラインクラスの状況や対面クラスとの差異、長所や問題点などを留学生別科全体の視点と日本語プログラムの視点の両方から報告する。日本から海外の学習者にオンラインクラスをofferする場合の単位付与、時間割、授業料、教員のコマ数、同期型授業/非同期型授業の割合、日本語のクラスの場合の日本語の使用機会減少の問題解決や学生の満足度などについても報告する。

### Poster 3

#### [P3-1] カナダの大学における複言語話者の日本語学習

Multilingual Speakers' Japanese Learning in a Canadian University

佐々木真実（カールトン大学）

Mami Sasaki (Carleton University)

本発表はカナダの大学において、複言語間移動の経験を持つ日本語学習者の特徴を明らかにし、学習者理解をより深めることを目的とする。多文化主義政策のもと第二言語としてのフランス語または英語を使用して教科学習を行うイマージョン・プログラムが成功を収めているカナダ社会では、公用語以外の少数派言語（先住民言語や移民の子どもたちの継承語）教育も推奨されている。その為幼少期から日常的に複言語間を移動している複言語話者もめずらしくない。幼少期に行われる言語間移動は、親や教師などから与えられる環境で行われるのに対し、高等教育時の外国語学習は自身の選択である場合が多い。幼少期の言語間移動の経験はその後の外国語学習にどのような影響を及ぼすのか。カナダの大学の日本語中級コースに在籍した複言語環境の背景を持つ学習者4名にインタビューを実施し、複言語間移動の経験と日本語学習におけるその影響を考察する。インタビュー調査では、川上郁夫の提唱する「移動する子ども」の分析概念である複数言語環境での経験と記憶に焦点を当て、1) 日本語学習以前の言語環境 2) 日本語学習以前の成長過程における各使用言語のレベルと使用頻度 3) 日本語学習以前の各使用言語にまつわる自己アイデンティティの形成、4) 日本語学習の動機、幼少期を過ぎてからの日本語以外の言語学習の有無、5) 日本語学習開始後の複言語環境に関する気づき、の5点について回答を得た。

#### [P3-2] 継承日本語と第二言語の狭間にいる大学生の読解プロセスに関するケーススタディ

A Case Study on the Reading Process of a University Student Who May Be Considered Ambivalent Between Heritage and Second-language Speaker of Japanese

金山泰子，藤本恭子（国際基督教大学）

Yasuko Kanayama, Kyoko Fujimoto (International Christian University)

近年の国際化傾向に伴い、個々の言語使用状況は多様化しつつある。個人の言語背景（生育・家庭・教育環境等）、言語能力、各自が抱える言語の問題は多様化しており、日本語母語話者、継承日本語者、第二言語学習者のそれぞれの定義、区別化も曖昧になりつつある。こうした状況を背景に、申請者らが携わる大学では、継承日本語

話者と第二言語学習者の狭間にいると考えられる学生を対象としたコースを設置している。申請者らはかねてより、継承日本語話者の読解プロセスに関する調査を進めてきたが、本発表では、その一環として、上述のコースに在籍した、継承日本語と第二言語の狭間にいると考えられる学生の読解プロセスを観察した調査の結果をケーススタディーとして紹介したい。

調査の対象は、日本国内のインターナショナルスクール出身の学生である。調査の方法は、朝日新聞天声人語を音読しながら、考えたことを発話するという発話思考法を用い、さらにフォローアップインタビューも実施した。調査の結果、対象者の読解プロセスには、漢字や文脈からの推測、既有知識の活用、筆者の論調に対する観察、自身の読みに対するモニタリング、などのストラテジーが見られた。

前述したとおり、学生の言語背景は多様であり、一つのケーススタディーから学生の傾向を一般化することは難しく、学生の数だけ読みのストラテジー、習慣、問題点が存在することが予想される。しかしながら、個々の学生の読解プロセスを詳細に観察し、共通した傾向や問題点を抽出することにより、今後増加が予想される継承日本語と第二言語の狭間にいる学生を対象とした読解教育の現場にその知見を活かすことは有意義であると考えられる。

### [P3-3] 外国語教育における「グローバル」とは

The concept of "global" in foreign language education

鈴木貴美子 (ハバフォード大学)

Kimiko Suzuki (Haverford College)

グローバル社会、グローバル化、グローバル企業、グローバル人材など「グローバル」という言葉は私たちのまわりにあふれているが、外国語教育では「グローバル」はどのようにとらえられているのだろうか。近年、「グローバル・コンピテンス」や「グローバル・シティズンシップ」などの概念が広く受け入れられており、グローバル社会で生きる力を養うことが外国語学習の目的として謳われている(當作・中野 2013)。ここでの「グローバル社会で生きる力」とはどのような力を指しているのだろうか。また、大学のクラスで日本語を履修している学生に求める「グローバル・シティズンシップ」は、日本で就労している外国人技能実習生にもあてはまるだろうか。さらに、同じ教室空間を共有している学生たちにとっての「グローバル」は一律に同じ意味のものとしてみなしているのだろうか。本発表では、外国語教育で「グローバル」という言葉や概念がどのようなコンテキストで使われているのかを検証し、そこに不平等や格差、差別の問題は潜んでいないか考察する。また、外国語教育と新自由主義の親和性が指摘されている(Hemphill and Blakely 2019; Holborow 2015)が、「自己責任」「自立」「競争」といった新自由主義的価値観が外国語教育における「グローバル」にどのような影響を及ぼしているのかについても考察したい。本発表を通して、日本語教育においてなんとなくの共通認識として存在している「グローバル」について様々な角度から考えることで、新たな発見や反省を促す機会になればと思う。

## Poster 4

### [P4-1] 第一・第二言語話者にとってのバーチャル日本語リングフランカ・インターアクション

Japanese as a lingua franca interaction for L1 and L2 speakers in virtual contact situations

竹井光子 (広島修道大学), 下條光明 (ニューヨーク州立バッファロー大学)

Mitsuko Takei(Hiroshima Shudo University), Mitsuaki Shimojo (University at Buffalo, The State University of New York)

English as a lingua franca (ELF) is well recognized within recent foreign language education research and pedagogy. Likewise, Japanese as a lingua franca (JLF) is also a promising research area

in a different context. Unlike ELF interactions, which happen globally, JLF interactions occur in specific communities and contexts with and without first language (L1) Japanese speakers.

The population and diversity of second language (L2) Japanese speakers in multilingual/multicultural communities inside Japan have rapidly expanded. This has resulted in the emergence of “Plain Japanese” to reduce the communication gap between Japanese citizens and foreign residents (Iori, 2016). Further, Japanese learners overseas are established at secondary and higher education levels, especially due to the recent popularity of Japanese subcultures and traditional cultures. In particular, L2 learners in North American universities have the opportunity to use their target language (Japanese) with their peers who have different L1 backgrounds, including other Asian languages, and with L1 Japanese speakers (e.g., mobile students from Japan). In Japan, L1 students have the opportunity to interact interculturally in JLF with mobile students from partner universities overseas. These JLF interactions are primarily focused on mutual intelligibility, where linguistic, sociolinguistic, empathic, and strategic adjustments are required to ensure successful communication.

This presentation first overviews an online conversation project involving two US universities and one Japanese university conducted during the pandemic-affected immobile semester in 2021. This virtual project aimed to provide JLF interaction opportunities for both L1 and L2 Japanese speakers. Following an overview of the project, the presentation analyzes the post-conversation survey and interviews to explore how L1 speakers (n=6) and L2 learners (n=7) perceive JLF interactions. The results demonstrate an overall positive reaction from both L1 and L2 speakers, who regarded it as an enjoyable experience. They also reveal some individual-level differences in terms of nervousness, naturalness, successfulness, and difficulties that the speakers felt during the interactions. The presentation concludes with implications for Japanese as a foreign language learning and teaching.

#### [P4-2] オンライン授業における学生間の非同期インタラクション

Students' Interactions in an Asynchronous Learning Environment

犬塚久美子 (ヨーク大学)

Kumiko Inutsuka (York University)

言語の学習では学習者間のコミュニケーション、すなわち「仲間との相互作用による学び」が不可欠である(池田・館岡、2007)。当校では今年度も一年の大部分の授業をオンラインで受ける学生が多かった。Zoomを利用した同期の授業時間内ではブレイクアウトルームやチャットなどを利用し、学生間のインタラクションを促進する試みが行われたものの、チャットは利用者がほぼ一部の学生に限られてしまうこと、ブレイクアウトルームでは同じルーム内に誰がいるかによって活動の進度や内容に大きく違いが出ることから、同期のオンライン授業時間内のみで学生間のインタラクションを十分に確保することが困難であった。そこで、学生の積極的な参加および学生間でのインタラクションを促進すべく、非同期で学生が自由に投稿できるプラットフォーム、flipgridを使用することにした。

本発表では初級・中級学習者を対象に flipgrid を利用した活動と、学生からの反応を紹介する。学生は毎週期限までに自分で動画を投稿し、他の学生の投稿にコメントを加えるようにと指示された。コメントは文字、もしくは動画の両方で残すことが可能なため、動画でのコメントを残す例もよく見られた。学生を対象にしたアンケートでは多くの学生がこの活動が彼らの言語能力の上達に役立ち、クラスメイトとつながる機会になったと感じていることが明らかになった。また、この活動のおかげでクラスとしてのまとまりやコミュニティへの帰属意識が感じられたという学生もあり、非同期でも学生間の意味あるインタラクションが可能なこと、また仲間との交流の機会が、クラスの一員としての高い満足度につながると示唆する結果となった。

[P4-3] なぜ学習者はオンライン授業で日本語の発音を学ぶのか

Why do learners study Japanese pronunciation through online class?

大戸雄太郎 (東京国際大学)

Yutaro Odo (Tokyo International University)

本研究は、日本のある大学で日本語を学ぶ、海外在住のゼロ初級学習者を対象とし、オンラインでZoomを用いて行われた総合日本語授業をフィールドとする。研究目的は、学習者がなぜ日本語の発音を学ぶのかを明らかにし、オンラインでの音声教育のあり方を探ることである。

日本語音声教育は、発音指導を中心とし、即時的・相互的な音声のやり取りを行うために、対面授業において行われてきた。しかし、オンライン授業の普及に伴って、音声教育のあり方は変化していくと見られる。オンラインでの音声教育の実践報告は数が少なく、オンライン授業で学ぶ学習者の発音学習目標は明らかになっていない。本研究で分析対象としたのは、2021年9～12月の授業期間終了後に英語で行った、学習者11名に対するインタビューのデータである。発音学習を観点にテキスト分析を行ったところ、435件のコードと5件のカテゴリーを得た。そこで、「学習目標」のカテゴリーに関する語りを抽出した。

日本に入国できず、日本での生活を夢見る学習者らは、発音が意図伝達を支えるものだと考え、〈日本での日常生活の円滑化〉や〈日本での就職の希望〉のために学習していることが分かった。一方で、〈日本語での相互理解の進展〉や〈日本語を活用する将来の実現〉といった、必ずしも日本に移動することに依拠しない目標も見られた。加えて、〈日本語そのものへの興味〉や〈アニメ・文化の理解の深化〉といった、学ぶ場所を制限されない目標が見られた。

したがって、日本での意図伝達のみを目的とせず、自己実現を支え、言語や文化の理解をめざすオンラインでの音声教育のあり方が示唆された。

Poster 5

[P5-1] 〈可能性〉の表現としての「～ることがある」について

“～ru koto ga aru” as an expression of possibility

高橋 美奈子 (四天王寺大学)

Minako Takahashi (Shitennoji University)

文法形式には、意味用法や機能において類する点を持つ「文法的類義表現」が存在する。同じ文法カテゴリーに属する複数の形式(例:完了相を表す「タ」と「テイル」等)間の類義関係の研究は進んでいるが、異なる文法カテゴリーに属する形式であっても使用条件によっては類義となるという現象についてはそれほどでもない。たとえば〈可能性〉を表す表現形式としては「～かもしれない」(モダリティ)、「～しうる」(ヴォイス)等がよく知られているが、他に「～ることがある」もある。「～ことがある」は、文字通りには「～こと」で表される事態の存在を表すが、事態内の述語の形態(「する」「した」等)、「こと」に付く助詞(「が」「も」等)、述語の形態(「ある」「ない」「あった」等)の違いにより、様々な用法を持つ。日本語教育では「～たことがある」は〈経験〉の表現として初級で、「～ることがある」は〈反復〉の表現として中級前半で教えられる。しかし、「～ることがある」が〈可能性〉を表すことについては特に触れられていない。

(1)この病気は進行すると視力低下を{招くことがある/招くかもしれない/招きうる}。

(1)での「～ることがある」の使用に問題はないが、学習者の産出例(2)は不自然である。

(2)? 青少年期に乳幼児と接触する機会が減少することで、親になった時に育児不安につながることもある。

〈可能性〉の表現としての「～ることがある」の研究はそれほどなされているとは言えない。本発表では、〈可能

性)を表すのに「～ることがある」が相応しいのはどのような場合であるのかを示し、日本語教育へも応用することを目指す。

[P5-2] アメリカ人日本語学習者の合意形成談話における「かな」の使用

The Use of "Kana" among American Learner of Japanese in a Consensus-Building Discourse

久保亜希 (東京国際大学)

Aki Kubo (Tokyo International University)

会話参加者が意見を出し合い、一つの結論を導き出す談話(以下、合意形成談話)では、相手のフェイスを侵害しないように意見を緩和させながら意見を述べる必要がある。終助詞「かな」は疑いを表す表現とされるが、相手への批判を和らげたり、不同意を間接的に示したりする用法もあることも報告されており(平山, 2015)、合意形成談話において重要な表現であると考えられる。しかしながら、日本語学習者が合意形成談話において「かな」をどのように使用しているのかに注目した研究は少なく、その特徴は明らかになっていない。そこで、本研究では、合意形成談話における日本語学習者の「かな」の使用に注目し、その特徴を明らかにすることを目的とする。

調査は、中上級アメリカ人日本語学習者と日本語母語話者のペア8組を対象に、チャリティーイベントの計画を立てるというタスクを行った。分析では、提案や同意、不同意など、意見述べの発話のうち、「かな」が使用された発話を抽出し、その特徴を分類した。

分析の結果、学習者は35例、日本語母語話者は26例の「かな」の使用が観察された。学習者は具体案を提示するときに発話末尾に「かな」を付与し、断定的な意見述べを避けるようとする様子が観察された。また、「かな」を付与した発話末尾を上昇調で発話し、相手の様子を窺いながら反論を行う点も特徴的であった。一方、日本語母語話者は、自分が提示した案への疑念を表す際にも「かな」を使用しており、案の妥当性を検証しようとする様子が観察された。両者ともに、断定的な発話を避け、対話者の様子を探ろうとする際に「かな」を使用する傾向がわかった。

[P5-3] 日本における日本語教師養成の文法、表記、語彙の講義の変遷について

Changes in Grammar, Calligraphy, and Vocabulary Lectures for Japanese Teacher Training in Japan

清水泰生 (同志社大学)

Yasuko Shimizu (Doshisha University)

1980年後半、日本での日本語教師養成の整備が始まり、日本語教育能力検定試験も行われるようになった。そして、2003年その教育科目内容等が改定されて現在に至っている。本発表で、日本での日本語教師養成の理論科目の1980年代以前からずっと重点科目として考えられている文法、表記、語彙の講義で何がかわったのか。なぜそうなったのか。果たしてそれでいいのかを文化庁の資料、教師養成講座テキスト、学会の研究発表等を基に考えた。

その大まかな結果は以下の通りである。

ことわざ、慣用句、四字熟語、辞書についてあまり取り上げられなくなった。類義語、比喻、意味、語構成は1980年代から変わらない。ただ、学会での語彙全体に関する研究発表数は国内外とも減っている。

文法に関して1980年代と大きなところは、さほど変わらないが現在は教育現場に役に立ちにくい文法項目(例えば指定文、措定文等)は扱わないか扱っても紹介する程度である。純粋な日本語学的な文法の(学会での)研究発表数は国内外とも減っている。

文字表記に関しては1980年に比べて最近では概略的な紹介にとどまっている。漢字に関しては1980年代と同様取り上げ方で特に教え方と関わる項目は多くなっている。そして漢字に関する研究発表国内外ともやや増えている。

これから日本語教育能力試験の再改訂、公認日本語教師の国家資格化等により日本語学的な文法項目も削除される

ことが予想される。しかし、ことわざ、慣用句等の知識は、全く無視することはできない。そして、養成を出た人がカナダ等海外で教える可能性があるのでそのことを意識した教師養成が必要である。本発表そのことについても触れてみたい。