

学習院大学

国際センター研究年報

第12号 2026年

論説 Articles

大学教育から地域共生社会創出へのアプローチ

—異文化コミュニケーションとやさしい日本語のワークショップを通して—

唐木澤 みどり・柳本 大地… 1

実践報告 Practice Report

ワーキングメモリの更新機能が中国語と日本語のサイト・トランスレーションの遂行過程に及ぼす影響

宋 啓超・柳本 大地・林 曉雯・李 静宜・費 曉東… 25

地域日本語教室における学校お便り文書の読解支援

今村 桜子… 33

大学教育から地域共生社会創出へのアプローチ

—異文化コミュニケーションとやさしい日本語の ワークショップを通して—

唐木澤 みどり，柳本 大地

1. はじめに

1. 問題意識

近年，日本社会では海外からの移住者の増加に伴い，地域における多文化共生の推進が重要な課題となっている。多様な背景を持つ住民が相互理解を深め，協働できる環境を整備することは，全ての人々が安心して暮らせる地域社会の実現に不可欠である。こうした社会的背景を踏まえ，本稿は大学が主導した協働学習型ワークショップを対象に，地域社会における多文化共生促進への効果を検討するものである。このワークショップは，日本語教育及び異文化コミュニケーションの理論と実践を基盤として設計され，多様な背景の参加者が協働を通して，相互理解を深めることを目的としている。

「地域における多文化共生推進プラン（2020年9月改訂版）」（総務省，2020）は，地域社会における多文化共生の実現に向けた基本的な方向性を示している。同プランでは，多文化共生施策を推進する意義として「多様性と包摂性のある社会の実現による新たな日常の構築」，「外国人住民による地域の活性化やグローバル化の貢献」，「地域社会への外国人住民の積極的な参画と多様な担い手の確保」などが挙げられている。これらの理念を実現するための具体的な施策として，「コミュニケーション支援」「行政・生活情報の多言語化，相談体制の整備」，「日本語教育の推進」が挙げられており，この「多言語化」には「やさしい日本語」を含むとされている。さらに，社会的意識の醸成や地域参画の促進を目指す取り組みとして，「地域住民等に対する多文化共生の意識啓発」「多文化共生の場づくり」「多文化共生をテーマにした交流イベントの開催」「外国人住民の地域社会への参画促進」等の施策が挙げられている。こうした内容から，同プランは制度面のみならず，社会的意識や地域の協働を通じて総合的に推進しようとするものであることがわかる。すなわち，共生社会の構築は，地域住民の異文化理解，異文化コミュニケーション能力の向上なくしては実現しがたい。

「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」（総務省，2024）では，目指すべき外国人との共生社会のビジョンの1つに，外国ルーツの地域住民が「日本社会を共につくる—

員」として、「社会に参加し、能力を最大限に発揮できる」ように「お互いに個人の尊厳と人権を尊重し、差別や偏見なく暮らすこと」が示されている。外国ルーツの当事者が社会の一員として能力を最大限に発揮できることは、単なる支援の対象として捉えることと比べ、外国ルーツの当事者の生活を豊かにするだけでなく、相互理解や誰もがより安心して暮らすことにつながると考えられる。同ロードマップには3つのビジョン実現のための中長期的な課題として4つの重点事項が示されているが、その最初が「円滑なコミュニケーションと社会参加のための日本語教育等の取組」である。

異なる言語、文化背景を持つ人々が「円滑なコミュニケーション」を行うためには、異文化間能力 (intercultural competence) の育成が不可欠となる。異文化間能力については、まず Deardorff (2006) の定義が広く用いられており、「異文化状況において、自己の異文化知識・技能・態度を基盤とし、他者と適切かつ効果的にコミュニケーションし行動する能力」とされる。近年ではこの枠組みがより包括的に拡張され、「年齢、性別、宗教、社会経済的地位、政治的信条、民族といった、社会に存在する多様な差異や、国境がもたらす差異を超えて、人々の相互交流を高める能力」と再定義されている (Deardorff, 2023)。

また、UNESCO (2013) は、異文化間能力が多様な側面があることを示している。異文化間能力を「特定の文化に関する十分な知識と、異なる文化の人々が交流する際に生じる問題についての一般的な知識を持ち、多様な他者との関わりを築き、維持するための受容的な態度を持ち、異なる文化の人々との交流に必要なスキルを有すること」と広く定義し、その要素として「尊重、自己認識・アイデンティティ、他者の目線・世界観からの視点、傾聴、適応、関係構築、文化的謙虚さ」を最低限のものとして挙げている (UNESCO, 2013)。したがって、多文化共生社会実現のためには、異文化間能力の育成及び「人々との相互交流を向上させる」コミュニケーションのあり方について検討が必要である。

そこで大学の地域日本語教育研修の一環として、多文化共生社会に向けたコミュニケーションを学ぶ地域向けの公開講座を実施した。この講座は、日本語教育研修として行われるものではあるが、異文化コミュニケーションによる相互理解の場を目指すものであり、日本人だけでなく外国ルーツの人も含め、地域住民、学生等が相互に学べる場とした。

従来、多文化共生推進の主体としては、地方自治体やNPOなどの団体が中心とされてきた (総務省, 2017)。一方で、大学にも共生社会実現への貢献が期待されている。中央教育審議会「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」において、複数の大学等と地方公共団体、産業界等とが恒常的に対話し、連携を行うための体制として「地域連携プラットフォーム (仮称)」の構築が提言された (文部科学省, 2020)。こうした大学の地域的役割は、国際的にも地域連携型大学 (engaged university) やサービス・ラーニング (service

learning) の議論として展開されてきた。Bringle and Hatcher (2002) は、キャンパスと地域社会のパートナーシップを通じたサービス・ラーニングの意義を論じ、地域参加が高等教育の重要な使命の一つであることを指摘している。さらに文部科学省(2020)では、「大学等の地域の生涯学習・文化拠点としての役割」を示しており、多文化共生推進のための高等教育機関としての大学の役割が期待されている。

2. 本稿の目的

本稿では、実施したワークショップによる公開講座の活動から、その取り組みの可能性と多文化共生に資する実践の課題について考察することによって、今後の共生社会実現のために大学が主催する講座のあり方について提案することを目的とする。

そのために、まず、ワークショップの構成を説明したうえで、参加者のアンケートの記述部分及び録画されたワークショップの内容の分析をし、①本取り組みが、多文化共生のためのコミュニケーションを学び、実践する場として果たした役割は何か、②このような取り組みが継続するために何が必要か、について考察を行った。その結果に基づいて、大学主導型の地域向けの研修の実施方法について提言する。

II. ワークショップの構成と研究方法

1. ワークショップの構成

本実践の目的は、地域社会における多文化共生を促進するために、異なる国籍や言語背景を持つ住民が相互理解を深め、円滑に交流するためのコミュニケーション方法を探究する点にある。具体的には、「やさしい日本語」をはじめとする言語的支援の活用を通じ、外国ルーツの地域住民と日本人が共に活動しながら、暮らしやすい地域社会づくりの基盤を形成することを目指した。本実践は、参加者が実際の地域生活に即したコミュニケーション課題を体験的に学び合うワークショップ形式で構成した。ワークショップは、「講義などの一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり、創り出したりする学びと創造のスタイル」(中野, 2001) と定義される。多様な背景を持つ人々との共生のためのコミュニケーション育成のためには、単に大学教育の専門知識を提供するだけでは十分ではなく、ワークショップ形式にすることで、参加者同士の学び合いや共に何かを創り出す学びを体験することが必要だと考えた。

そして、「共生社会を生きるためのコミュニケーション講座」と題し、全2回で構成した。第1回の「基礎編」では、参加者(主に日本人または日本語教育を学ぶ留学生など)が、「やさしい日本語」や異文化コミュニケーションの基本的知識を学び、地域において想定される

具体的な事例を素材に議論を行った。第2回「実践編」では、外国人と日本人が共に参加し、やさしい日本語や非言語的手段を用いた協働活動を行うことで、体験的にコミュニケーション実践を積み重ねた。以下に各回の概要を示す。

第1回（基礎編）

まず、異文化コミュニケーションの基礎知識を学んだ後、地域で起こり得る事例を取り上げ、参加者同士で「何が問題か」「どのような言葉が交流を促進するか」を検討した。特に、接触場面や避難所でのコミュニケーションといった具体的場面における声かけを検討するワークを行い、実践的な対応力を養うことを意図した。第1回の流れを表1に示す。

表1 第1回の活動の流れ

時間	進行	内容
14:00-14:10	開始	開会の挨拶 流れの説明など
14:10-14:30	前半部 「異文化理解とコミュニケーション」	活動①異文化コミュニケーション活動
14:30-15:00		話題提供①「マイクロアグレッション」
15:00-15:30		話題提供②「やさしい日本語」
15:30-15:40	休憩	
15:40-16:10	後半部 「共生社会におけるコミュニケーション」	活動② 接触場面での声かけを考える
16:10-16:50		活動③ 接触場面での交流を促進する声かけを実践する
16:50-17:00	終了	終了挨拶・アンケート記入

第1回のワークショップの前半部分は、異文化理解とコミュニケーションに焦点を当て、知識確認と実践を組み合わせた内容で構成した。社会においてマジョリティの価値観や判断が優先されやすい現実があり、多文化交流に関心を有する人々であっても、十分な理解を欠いたまま異文化に接触する可能性がある。そのため、文化を尊重する意識の涵養と、異文化場面における適切な言語使用についての認識共有と実践を重視した。

活動①では、異文化シミュレーション活動で広く用いられている BaFá BaFá (Shirts, 1977) の枠組みを基盤に、参加者が異なる文化的規範を体験的に理解できるように設定したカード型異文化コミュニケーション活動を実施した。本活動では参加者に無作為に3種類の

カードを配布した。カードにはそれぞれ異なる文化的習慣や行動様式が記されており、参加者はその特性を演じながら自己紹介を行った。この活動は、異文化的相互作用を疑似的に体験させ、気づきを促すことを意図したものであり、とりわけマジョリティ／マイノリティといった力関係の偏りが存在しない状況において、異文化コミュニケーションを意識的に実践させることを目的とした。

話題提供①では、マイクロアグレッション (Microaggression) を取り上げた。Pierce (1974) による概念の提唱及び Sue (2010; 2020) の理論的枠組みを紹介し、具体的事例を提示したうえで、日常生活に潜むマイクロアグレッションについてグループ単位で討議を行い、その防止策を検討した。

話題提供②では、近年行政機関が外国人住民との円滑なコミュニケーション手段として推奨している「やさしい日本語」に焦点を当てた。まず、調査結果を基に人々の認識や現状について概観した後、横浜市国際交流協会 (2024) 『みなさんに知ってもらいたいやさしい日本語』を教材として「やさしい日本語」使用時の留意点を学習した。さらに、日常生活で目にする案内情報を題材に、実際に「やさしい日本語」へ書き換える演習を行うことで、「やさしい日本語」への理解を促した。

後半の活動として、活動②では、「接触場面での声かけ」を題材として実践を行った。地域の防災訓練に誘う場面 (大阪市市民局, 2024) を事例としてグループ活動としてやさしい日本語への書き換え (言い換え) を行い、各グループの発表により体験を共有した。

活動③では「接触場面における交流を促進するための声かけ」を題材とした実践を行った。具体的には、多様な文化的背景を持つ人々が避難所で生活する状況を設定し、その場面において快適に過ごすために有効となる声かけの方法を検討した。そのうえで、グループごとに外国にルーツを持つ人と日本人の役割を分担し、ロールプレイを通じて実践を行った。

第2回 (実践編)

外国人と日本人が混成チームを組み、活動した。まず、アイスブレイク活動として、グループ間での自己紹介や、「ペーパータワー作り」といった活動を通じて交流を深めた。その後、メインの協働タスクとして各グループで「わたしのまちのいいところマップ」を作成するという課題を掲げた。そして、完成したマップを掲示し、参加者が自由に歩き回りながらマップを見てメンバーの説明を聞く形式 (ギャラリーウォーク) で共有した。本活動を通して共に地域を見直し、今後の協働活動へとつながる契機を提供した。第2回の流れを表2に示す。

表2 第2回の活動の流れ

時間	進行	内容
14:00-14:20	開始	開会の挨拶, 流れの説明 グループで自己紹介など
14:40-15:20	前半部 ウォーミングアップ活動	活動① ペーパータワー作り
15:20-15:40		活動② 近隣の地域のお気に入りの場所を紹介
15:20-15:30	休憩	
15:30-16:20	後半部 マップ作り	活動③ オリジナルマップ作り 「わたしのまちのいいところマップ」
16:20-16:50		活動④ 共有 (ギャラリーウォーク)
16:50-17:00	終了	終了挨拶・アンケート記入

活動①ペーパータワー作りは、アイスブレイク活動であり、6名程度の小グループで、できるだけ高いタワーを新聞紙で作る活動を行った。この活動は、異文化コミュニケーションのワークショップでの導入事例が多く、自由な発想での提案や、メンバーとの協働作業をスムーズに行うことができる仕掛けとして取り入れた。

また、活動②近隣の地域のお気に入りの場所紹介では、活動①に続くアイスブレイクとしてグループメンバーの共通点を話し合った後、進行役が自分のお気に入りの場所を紹介するやりとりを提示し、グループで各自のお気に入りの場所を自分を書くことができる言語で付箋紙に書いて、それを見せながらお互いに紹介する活動を行った。

全体で簡潔に共有した後、休憩時間を挟んで小グループ2つを一つの大きなグループ（約12人グループ）として、メイン活動である活動③オリジナルマップ作りを行った。今回のマップ作りのテーマを「お気に入りの場所」としたのは、日常的に見過ごしている場所であっても立場の違いによって新たな発見が得られること、そして共感を通じて地域コミュニティへの所属意識を高めることを意図したものである。マップ完成後に各マップを壁に貼り、参加者が展示を見て回るギャラリーウォークを実施し、作成者がマップの紹介をして共有した。

2. 研究方法

2.1 アンケート結果

2.1.1 アンケートの収集

アンケートは、各回の最後に参加者全員に協力を依頼した。第1回で28名、第2回で38名から回答を得た。

2.1.2 分析方法

2回のアンケートのうち、第1回の7つの回答、第2回の6つの回答の自由記述部分を分析した。記述部分は、感想を除き、5段階の尺度選択による回答の後に、「具体的に教えてください」という表現で、各質問に関する具体的な説明を求めた。第2回アンケートについては、回答者38名のうち18名が外国ルーツの参加者で、うち2名は中学生以下の子どもからの回答だった。本講座自体は、子どもを対象としていなかったが、2名の子どもは参加者の家族として共に参加し、アンケートにも記述部分も含めて回答していた。そのため、本研究では、これらの回答も分析対象に含めることとした。なお、アンケートは、回答者の使用言語で書いてよいことを伝えていたため、中国語や英語での回答もあった。日本語以外の言語での回答については、日本語に翻訳の上、分析データとした。各質問項目の記述式の回答部分を読み込み、コーディングを行ったうえで、各コードの関連性を踏まえてカテゴリーを生成した。

分析の観点として、UNESCO（2013）が定義する異文化間能力の要素である「尊重、自己認識・アイデンティティ、他者の目線・世界観からの視点、傾聴、適応、関係構築、文化的謙虚さ」と照らし合わせながら、分析を行った。各要素については、以下のように説明がされており、これに従って分析を行った（筆者らが和訳）。

- ①尊重：他者を尊重すること
- ②自己認識・アイデンティティ：各自が世界を捉えるレンズを理解すること
- ③他者の目線・世界観からの視点：これらの視点の類似点と相違点の両方
- ④傾聴：真の異文化対話に参加すること
- ⑤適応：一時的に別の視点に切り替えられること
- ⑥関係構築：持続的な異文化間の個人的な関係の構築
- ⑦文化的謙虚さ：尊重と自己認識を組み合わせること

2.2 ワークショップの録画

2.2.1 データ収集方法

ワークショップ時の活動の様子を、全体が映るようにビデオで撮影した。なお、本ワーク

シヨップは教育・研究上の目的でビデオ撮影を行うことについて口頭及び書面で説明の上、参加者全員から承諾を得たうえで撮影を行った。

2.2.2 分析方法

ワークショップ中の活動の様子を記録したビデオを分析対象とした。これにより、参加者同士の相互行為やコミュニケーションの特徴を具体的に把握できる(高梨他, 2012)。データの収集方法は、会場を対角に一望できる場所にビデオカメラを固定し、グループワーク時には参加者の相互行為が確認できるように配置した。録画からわかるその時の様子を記述し、可能な限りグループ内で行われた会話の文字起こしを行い、データとした。なお、グループ内のコミュニケーションは聞こえなかった部分については「****」とし、やりとりの様子を記述することとした。

データについて、2.1.2で行った異文化間能力の要素である「尊重、自己認識・アイデンティティ、他者の目線・世界観からの視点、傾聴、適応、関係構築、文化的謙虚さ」が、実際の活動内でどのように現れるのかを観察した。分析対象として、第1回における「マイクロアグレッション」「やさしい日本語」、第2回の「わたしのまちのいいところマップ」の3つのグループ活動を選んだ。各回においてのワークショップとしてメインの活動として行われたからである。

Ⅲ. 分析結果

1. アンケート結果について

1.1 アンケート結果(選択肢による質問部分)

アンケートは、選択肢による質問と、自由記述文からなる。柳本・唐木澤(2025)において、選択肢による質問についての結果が以下のように報告されている。第1回のアンケート結果からは、新しい知識が得られたかの質問に対し、96%の参加者が「多く得られた」あるいは「得られた」と回答した。特にマイクロアグレッションに関しては、全ての参加者が「理解が深まった」と回答した。やさしい日本語を「今回初めて聞いた」という回答は15%で多くの人が名前を知っていたが、ワークショップを通して89%が「理解が深まった」と回答した。したがって、第1回において、多文化共生のためのコミュニケーションとして、マイクロアグレッション及びやさしい日本語に関する知識や実践の方法を学ぶことができたと感じる参加者が多かったと考えられる。また、実際に外国ルーツの参加者も含めて活動を行った第2回のアンケート結果からは、「安心して交流できるイベントであったかどうか」という質問に対し、全ての外国ルーツの参加者が「そう思う」と回答し、地域住民、日本語従事者も95%が「そう思う」と回答した。また、「持続して地域のイベントに参加したいかどうか」という

質問に全ての外国ルーツの参加者がそう思うと回答し、地域住民、日本語従事者の80%がそう思うと回答した。

その他、第2回のアンケートの選択肢による質問の結果は以下のとおりである。「この講座で地域での交流に楽しさを感じることができたか」という問いに対しては、全ての参加者が「そう思う」と回答した。「協力してペーパータワーを作る活動を通して新しい気づきが得られたか」という問いに対しては、外国ルーツの参加者は全員が「そう思う」と回答し、地域住民及び日本語従事者の90%も同様に回答した。さらに、「協力してマップを作る活動を通して新しい気づきが得られたか」という問いに対しては、外国ルーツの参加者の78%、地域住民及び日本語従事者の90%が「そう思う」と回答した。

この結果から、異なる言語文化背景の人々が集い、多文化共生のためのコミュニケーションが実践される場において、アンケート回答者の多くが安心して交流できるイベントだと思い、全ての参加者が交流の楽しさを感じることができ、このような交流するイベントに持続的に参加したいという希望が多かったことが明らかとなった。

では、なぜ参加者はそのように感じたのだろうか。その理由を具体的に知る必要がある。そこで、本稿では、アンケートの記述部分についての分析を行うことにした。第1回では、日本人または日本語教育を専攻とする外国ルーツの大学院生のみ参加し、異文化コミュニケーションについて具体的な事例によるワークショップも含めて学び、第2回では実際に多様な背景の人々が共に活動し、コミュニケーションを経験した。そこで第1回、第2回についてのアンケート結果の記述部分を分析することによって、本稿の目的である「①本取り組みが、多文化共生のためのコミュニケーションを学び、実践する場として果たした役割は何か、②このような取り組みが継続するために何が必要か」について、ヒントを得ることができると考えた。

1.2 アンケート結果（自由記述部分）の分析

本講座における自由記述を分析した結果、参加者は異文化コミュニケーションの重要性を実感しつつ、日常生活や地域交流に応用可能な具体的な学びを得ていた。特に異文化間能力の構成要素と照らし合わせると、複数の側面における成長が見られた。

1.2.1 第1回アンケートの分析結果

第1回アンケート（記述部分）の分析結果の概要を表3に示す。

表に示した分析結果を基に、カテゴリーを以下のように生成した。

①他者を巡る気づき

最も多かったのは、他者/世界の視点を持ち、他者を尊重すること、そして尊重と自己認識の組み合わせである文化的謙虚さである。これらの他者を巡る様々な気づきは、異文化間

表3 第1回アンケート（記述部分）の分析結果の概要

質問	質問内容	回答人数	分析の概要
2	今日の講座に参加して、 どうでしたか？	記述式 21	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化コミュニケーションの重要性の認識（⑤適応） ・ロールプレイ活動によって、外国ルーツの住民の不安を認識できた（③他者視点の獲得） ・普段接触しない地域の人々との意見交換を行うことで関係構築につながった。（⑥関係構築）
4	活動①人物カードを使った自己紹介）を通じての 気づきや感想を教えてください。	記述式 23	<ul style="list-style-type: none"> ・自分と異なる特徴を演じることへの難しさ（②アイデンティティ） ・活動を通じたステレオタイプからの脱却（②自己認識）
6	話題提供①の「マイクロ アグレッション」について の理解が以前より深ま りましたか？	記述式 22	<ul style="list-style-type: none"> ・過去の自身が受けたことに対する再認識（②自己認識） ・無意識に他者を傷つけている可能性があることへの気づき（②自己認識） ・多様性への配慮や理解の必要性（⑦文化的謙虚さ）
8	話題提供②「やさしい日本語」 についての理解が以前 より深まりましたか？	記述式 21	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくり、わかりやすい言葉で話すことの必要性を認識（②自己認識） ・言葉の言い換えの練習を通じた実践（⑤適応） ・言葉のみではなく相手を配慮する必要性（③他者視点、⑦文化的謙虚さ）
9	活動②「接触場面での日本 語を考える」について の気づきや感想を教えてください。	記述式 19	<ul style="list-style-type: none"> ・接触場面での会話内容の多様性の認識（③世界の視点の獲得） ・コミュニケーション時の相手を尊重する大切さ（①尊重） ・日常での実践の必要性（②自己認識、⑤適応）
10	活動③の交流を促進する 声かけの実践活動（避難 所）についての気づきや 感想を教えてください。	記述式 18	<ul style="list-style-type: none"> ・宗教的な文化的配慮の必要性への気づき（③世界の視点の獲得） ・指示するのではなく、問いかけの重要性（④傾聴、①尊重） ・多様性を配慮した防災を考える必要性の認識（⑦文化的謙虚さ）
12	今日の体験を今後どのよ うに活かしていきたいで すか？	記述式 17	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活での実践への意欲（⑥関係構築、⑤適応） ・多様な考えへの理解と態度の実践（③他者視点、⑥関係構築） ・やさしい日本語を使用することへの意識（⑤適応、⑥関係構築）

能力の中で、他者を理解するために重要な項目である。参加者の記述からは、複数の活動を通して、他者の立場に立つことの重要性が繰り返し強調された。避難所での声かけを想定した実践では、宗教的背景やアレルギー、異性間接触などの要素に配慮する必要性が指摘された。接触場面での練習においても「相手を尊重し、まずは困っていることを尋ねることが大切」との記述が見られ、相手の視点に立つ態度が培われていた。これらは、単に知識を得るにとどまらず、相手の視点からコミュニケーションを再構成する姿勢につながっていたと考

えられる。

さらに、参加者は自らの価値観を絶対視せず、多様な文化的背景に学ぶ姿勢を持つ必要性にも気づきを得ていた。その一例として「自分には当たり前のことが、他者にとっては大きな不安になる」という記述は、文化的謙虚さの涵養を示している。また、避難所での声かけを想定した活動を通じて「異なる文化的背景を考慮した備えが必要」との意見が寄せられ、これまで向いていなかった世界の観点を取り入れた考えに結びついていた。

②自己認識の深化

次に多かった項目は「自己認識」であった。異文化間能力の要素としては、この「自己認識」が最も多かった。参加者は、自らの言動や前提を見直す機会を得ていた。例えば、人物カードを用いた活動では、「自分の国では当たり前の行動が相手にとっては望ましくないことがある」との気づきがあり、無意識の前提を省みていた。また、「やさしい日本語」の実践を通じて「意識はしていたが、実際に短く・ゆっくり話すのは難しい」との記述があり、言語的適応には具体的な努力が必要であることを再確認していた。マイクロアグレッションについて「自分も無意識に行っていたかもしれない」との記述があり、自己の発言や態度を省みるきっかけとなっていた。これらの気づきは、単なる知識の習得にとどまらず、異文化コミュニケーションに不可欠な自己省察力の涵養につながったと考えられる。

③ 関係構築と協働

関係構築に関しては①、②と比較して言及が少なかったが、日常生活で普段接触しない多様な立場の参加者と交流する中で、「協働を通じて信頼関係を築けた」「多様な考えに触れることができた」との声があった。また、異文化間能力の項目として「協働」は入っていなかったが、関係構築と重要な関連があるキーワードとして追加した。こうした協働的な場が、知識補充や体験的活動にとどまらず、相互理解と関係構築を促進するものとなっていたことがわかる。また、声かけの実践活動では「問いかける姿勢が相手との関係をつくる上で重要」との気づきが共有されており、協働の基盤としてのコミュニケーションの在り方が具体的に検討されていた。

1.2.2 第2回アンケートの分析結果

第2回アンケート（記述部分）の分析結果の概要を表4に示し、第1回の分析同様、異文化間能力の要素を用いて分析結果をまとめた。

第2回アンケート結果からも、異文化間能力の構成要素と照らし合わせると、複数の側面における成長が見られた。

①他者を巡る気づき

第2回においても、他者理解に関わる①のカテゴリーに含まれるコードが最も多かった。

表4 第2回アンケート（記述部分）の分析結果の概要

質問	質問内容	回答人数	分析の概要
3	今回のイベントで、地域での交流に楽しさを感じることができましたか？	記述式 23(12)	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化を持つ他者と交流・協力しながら1つのものを作り上げる楽しさ（⑥関係構築） ・Fが日本語を使うことの大変さへの共感（②自己認識の深化, ③他者視点） ・JとF双方による日本語でのコミュニケーションの楽しさ（②自己認識の深化, ④傾聴, ⑥関係構築）
4	協力してペーパータワーを作る活動を通して何か新しい気づきが得られましたか？	記述式 22(9)	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションの大切さ（計画, 意見の調整, 協力など）（②自己認識の深化, ⑥関係構築, ⑦文化的謙虚さ） ・建築物としての土台の重要性への言及
5	協力してマップを作る活動を通して何か新しい気づきが得られましたか？	記述式 24(11)	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の新しい情報（行きたい場所など）の獲得。（自分の生活との関連性）[F, J]（③世界の観点） ・異文化を持つ他者との作業による満足感, 共通点やステレオタイプへの気づき [J]（②自己認識の深化, ③他者視点, ①尊重） ・参加者間の協力, 分担の大切さ（⑥関係構築）
6	安心して交流できるイベントでしたか？	記述式 23(10)	<ul style="list-style-type: none"> ・活動における雰囲気や流れの良さ。参加者のやさしさ。日本語での活動参加のよい経験（④傾聴, ⑥関係構築）[主にF] ・誰もが参加しやすい配慮（スタッフの対応, 進行, 活動）（③他者の目線）[主にJ] ・楽しい交流。多文化でも可能なコミュニケーション（②自己認識）
7	今後、持続的にこのような地域交流のイベントに参加したいですか？	記述式 18(10)	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な人との日本語での交流への希望。日本語学習としての参加。[主にF]（②自己認識の深化, ⑥関係構築） ・多様な人（外国ルーツ, 多様な国や世代）との交流の楽しさ [J]（③世界の観点）
8	今日のイベントについてのご意見・ご感想をお書きください。	記述式 28(13)	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な人々との交流・活動・コミュニケーションの楽しさ, 日本語学習への意欲 [主にF]（②自己認識の深化, ⑦文化的謙虚さ） ・多様な背景の人が集うことの意義, コミュニケーションの難しさと通じ合えたときの面白さ [主にJ]（②自己認識の深化, ④傾聴）

* J：日本人参加者, F:外国ルーツの参加者

** 回答人数の記述式の（ ）の数字は、外国ルーツの人数である。

特に、他者の立場に立つことや他者を尊重することの重要性への気づきは、実際に接触場面を体験したからこそその気づきとして表れていた。例えば、「JによるFが日本語を使うことの大変さへの共感」（質問3）は、他者の立場に立つことの重要性への気づきでもあり、「共通点やステレオタイプへの気づき」（質問5）は、他者の視点を持ち、他者を尊重することから生まれるものである。また、参加者は、ペーパータワーやマップを作る活動を通して、日本語や日本文化を理解するマジョリティとしての優位性を保って活動をリードするのではな

く、得意なこと、不得意なことがそれぞれ異なる人間同士としての関わりであることへの気づきがあった。例えば、ペーパータワー作りでは、「コミュニケーションの大切さ（計画、意見の調整、協力など）」（質問4）に気づき、マップ作りでは、外国ルーツ、日本人の参加者双方が「地域の新しい情報（行きたい場所など）の獲得（自分の生活との関連性）」、「参加者間の協力、分担の大切さ」（質問5）への気づきがあった。日本人参加者から外国ルーツの参加者に情報提供されるだけでなく、外国ルーツの参加者によるお気に入りの場所の紹介が、日本人参加者に新しい情報として提供されていた。「多様な人（外国ルーツ、多様な国や世代）との交流の楽しさ」（質問7）では、外国ルーツという多様性だけでなく、世代の多様性も含めて、交流の楽しさが書かれていた。

② 関係構築と協働

第1回と異なる点として、関係構築に関することが多かった点が挙げられる。第2回のほとんどが異なる文化を持つ他者を含むグループでの交流活動であったことから、活動の中で協力して作業を行ったこと、その中で関係を構築していったことへの言及も多かった。例えば「異文化を持つ他者と交流・協力しながら1つのものを作り上げる楽しさ」（質問2）、「コミュニケーションの大切さ（計画、意見の調整、協力など）」（質問4）、「参加者間の協力、分担の大切さ」（質問5）などから、一緒に活動する参加者同士の意見調整や協力の重要性、活動の中で楽しさを感じられる関係が作られていることへの気づきがあった。これらの気づきが、「多様な人との日本語での交流への希望」（質問7）に表れており、このような交流イベントへの持続的な参加意欲に結びついていたと考えられる。

③ 自己認識の深化

第1回の結果同様、第2回においても、参加者は自らの言動や前提を見直す機会を得ていた。例えば、「JによるFが日本語を使うことの大変さへの共感」、「JとF双方による日本語でのコミュニケーションの楽しさ」（質問3）、「コミュニケーションの大切さ（計画、意見の調整、協力など）」（質問4）、「異文化を持つ他者との作業による満足感、共通点やステレオタイプへの気づき」（質問5）等からは、自身にとって当たり前の日本語が母語ではない人にとって大変であることへの気づきや、違いだけでなく共通点を見だし、ステレオタイプへの気づきがあった。また、困難もある中で、異文化を持つ他者と日本語でコミュニケーションすることの大切さや楽しさへの気づきがあった。同様のことが、質問7や8の記述分析でも表れている。外国ルーツの参加者にとっては、日本語学習への意欲につながっていた。

2. ビデオ録画データの分析

ビデオ録画をデータとし、実際の活動の様子から、異文化間能力の要素である「尊重、自

己認識・アイデンティティ、他者の目線・世界観からの視点、傾聴、適応、関係構築、文化的謙虚さ」が、実際の活動内でどのように現れるのかを観察した。分析対象として、第1回における「マイクロアグレッション」「やさしい日本語」、第2回の「わたしのまちのいいところマップ」の3つのグループ活動の分析を以下に示す。

2.1 第1回

2.1.1 マイクロアグレッション（第1回）

マイクロアグレッションを防ぐためにどのような点に留意すべきかという問いに対して、参加者から「相手に対し、自分からオープンな態度を示すことで、自身が攻撃的な存在ではないことを伝えるのがよいのではないか」という意見が示された。この発言は、相手の立場を尊重する姿勢に基づいており、また安心感を与えることで関係構築を意識している点から、「尊重」や「関係構築」と対応している。さらに、自らの態度が相手に与える影響を認識し、それを意識的に調整しようとする点は「自己認識・アイデンティティ」にも関わるものである。また別の参加者からは、「相手の反応を観察し、もし相手を傷つけるような発言をしてしまった場合には、その場で謝罪することが必要である」という意見が述べられた。この意見は、相手の反応を受け止める「傾聴」の姿勢を示すとともに、状況に応じて行動を修正する「適応」の実践である。また、自らの誤りを認め謝罪する態度は「文化的謙虚さ」の表れといえる。これらの発言から、本ワークショップ参加者は、異文化間能力の複数の要素に即して、適切な手立てを講じることに意識を向けていることが確認できる。

2.1.2 やさしい日本語（第1回）

防災訓練を地域で行うことを外国ルーツの地域住民に案内し、一緒に参加することを促すという接触場面での声かけについて、文化配慮のないモデルを提示したうえで、改善案を提案する活動を行った。各グループの発表では、以下のような様子が観察できた。

参加者はまず、相手の日本語能力に応じて敬語を省略し、理解しやすさを重視した表現を使っていた。これは、相手に配慮して言語形式を調整するという「尊重」と「適応」の実践である。また「防災訓練」のような相手にとって難しいと考えられる語彙を、より平易な言葉に置き換えて説明する工夫も見られた。この点は、自分が当然理解できる表現が相手にとって必ずしも容易ではないことを意識する「自己認識」と、相手の理解を優先する「文化的謙虚さ」に対応する。説明の際にゆっくり、はっきりした話し方で、意識的にポーズを置く行動は、相手の反応を確かめながら理解をすり合わせる「傾聴」と「関係構築」の姿勢を示している。

以上のように、防災訓練への参加を促す声かけの場面において、参加者はそれぞれ異なる工夫を凝らしていたが、これらの工夫はいずれも異文化間能力の複数の要素と関連づけられ

る。すなわち、尊重・適応・自己認識・文化的謙虚さ・傾聴・関係構築といった要素が、具体的な言語行動の中に具現化されていたことが確認できる。

2.1.3 接触場面での交流を促進する声かけ実践（第1回）

避難所で快適に過ごせるルールを構築することを想定したロールプレイでは、参加者の様々なアプローチが観察された。あるグループでは、避難所のルールとして「静かに過ごすこと」を伝える際に、やさしい日本語とジェスチャーを組み合わせる工夫が見られた。これは、相手に理解しやすい形で情報を伝えようとする姿勢であり、「尊重」や「適応」の実践にあたる。

また、声かけとして「困っていることはありませんか？」と質問し、その場で解決するのではなく、意見を踏まえたルールづくりにつなげようとする取り組みも提案された。このアプローチは、参加者の経験や視点を尊重しつつ対話を重視する点で、「傾聴」や「関係構築」の要素に対応すると考えられる。さらに、ルールを守るのはマイノリティ側であるという先入観に対して、新たな視点を提供する試みも見られた。例えば、宗教上のお祈りを行うスペースが十分に静かでないため集中できないという声に対し、その場で「静かにしてください」という看板を設置する案を示すなど、マイノリティのニーズに基づいて状況を改善する姿勢が確認できた。これは「文化的謙虚さ」と「自己認識」を伴う対応として位置づけられる。

この活動においても、参加者は、異文化間能力の要素を踏まえながら、避難所生活における具体的な言語行動やルール形成を検討していたことが明らかになった。以上のように、この活動においても参加者は異文化間能力の要素を踏まえながら、避難所生活における具体的な言語行動やルール形成を検討していたことが明らかになった。また、このようなロールプレイを通じて、参加者がマイノリティの立場に立って考えるという思考活動を行った点も、今後の実生活に資する実践であったと考えられる。

2.2 第2回

2.2.1 「わたしたちのまちのいいところマップ」の作成と発表（第2回）

第2回のグループにおけるマップ作りのグループ活動は、本講座のまとめの活動である。コミュニケーションの様子を詳細に観察するため、ビデオカメラに一番近く最も観察しやすいグループ（Nグループとする）を対象とした。マップ作りの活動は第2回のメインの活動であり、日本人と外国人が協働で1つのマップを作り、そのプロセスでコミュニケーションが変容したり、活性化したりする様子が観察されたからである。

グループでのマップ作り及び全体のマップ紹介の活動についての指示と作業を表5に示す。

表5 マップ作り・マップ紹介の指示と作業

時間		指示	作業
1:22:42	(1)	マップ作りの説明① 作業開始	・模造紙を地図に見立てて、各自のお気に入りの場所や近くの駅名を付箋紙に書いて貼る。
1:31:17	(2)	マップ作りの説明② 作業の継続	・貼った場所を中心にマップを協力して分担しながら作る。 ・出来上がったら、紹介する時間を作るので、何を紹介するかわかるように作る。
1:52:38	(3)	マップ作りの説明③ 完成時間通知、 マップのタイトル	・マップの仕上げにとりかかる。 ・マップのタイトルを話し合ってマップに書く。
2:06:40	(4)	完成時間の通知 マップ紹介 ～紹介者の交代	・マップを完成させ、壁に貼る。 ・グループを半分に分け、先にマップの紹介をする人を決め、紹介者はマップの前に移動する。残りの半分の人とは他のグループのマップ紹介を見に行く。途中で紹介者を交代する。
		マップ紹介の終了	

*時間は、ビデオの録画時間を表す。

分析の対象としたNグループは、日本人参加者7名、外国ルーツの参加者5名(中国, ミャンマー)の12名が参加していた。大きな机に、マップを作成する模造紙、付箋紙やカラーペン、お店のイラストなどの文房具が準備してあり、マップを囲むように12人が座っていた。

活動の当初は、地域をよく知る日本人参加者を中心に、X地域のマップに掲載したいお気に入りの場所を提案し、その位置や特徴について話し合うといったグループ全体でのコミュニケーションが見られた。外国ルーツの参加者も「お気に入りの場所」を提案するように促されたが、発話は多くなかった。しかし、活動が進むにつれてその様相は変化し、外国ルーツの参加者から日本人参加者への質問が増えたり、マップから離れて外国ルーツの参加者の出身地域をめぐる会話が生まれたりするようになった。日本人参加者が中心ではない、グループ参加者間の多様なコミュニケーションの方法が観察された。中国人参加者とミャンマー人参加者が互いに理解できる言語として英語でやりとりをする様子や、日本人参加者が日本語で質問して外国ルーツの参加者は紙に日本語で書いて答えるというようなやりとり、外国ルーツの参加者同士のやりとりに日本人参加者が入るやりとりなどもあった。さらに、外国ルーツの参加者と日本人参加者とのやりとりがうまくいかないときに、別の日本人参加者がやさしい日本語に言い換えて伝える仲介者として入るやりとりも見られた。互いの文化や言語に対する「尊重」や相手の話に耳を傾ける「傾聴」、「他者/世界の視点」が見られる場面が次第に増えていった。ほとんどが初対面であった多様な背景の参加者たちは、交流や協働的な作業を通して「関係構築」が行われる過程で、これらの能力を発揮できたと考えられる。

その後、完成したマップの名前やギャラリーウォークでのマップの紹介者を決めるために、グループ全体でのコミュニケーションが再開した。その全体のやりとりでは、マップのタイトルとして外国ルーツの参加者が考えた名前が採用された。さらに、ギャラリーウォークの際にグループのマップを紹介するメインの担当として「説明ができる人」（日本人参加者）ではなく、積極的に意見を出していた外国ルーツの参加者が選ばれた。日本語で説明ができるかどうかから別の視点に切り替えられた「適応」の場面だと考えられる。その参加者は説明に自信がない様子だったが、日本人参加者からサポートするからと励まされ、説明役を引き受けることになった。この一連のやりとりは、協働的な活動の中で様々なコミュニケーションを通して育まれた異文化間の「関係構築」によるものであり、「尊重」と「自己認識」を組み合わせた「文化的謙虚さ」の表れだといえる。

ギャラリーウォークによるマップの紹介場面では、外国ルーツの参加者が、ギャラリーに向けて熱意を持って説明する様子が観察された。日本語で伝えたいことを伝えるために、グループ内の日本人参加者のサポートだけでなく、ギャラリーとして参加していたグループ外の同じ母語の参加者に母語で援助要請する様子も見られた。外国ルーツの参加者の説明は、日本語がうまく思い浮かばずに途切れることもあったが、ギャラリーは「傾聴」によって異文化対話に参加していた。

IV. 考察と結論

1. 考察

本稿の目的として挙げた以下の2つの点について、分析結果を基に考察する。

1.1 多文化共生のためのコミュニケーションを学び、実践する場として果たした役割

本講座は、日本語教育と異文化コミュニケーションの観点から、第1回で「やさしい日本語」と「マイクロアグレッション」の知識と実践の場を提供し、第2回において、多様な言語文化を持つ人々が参加し、多文化共生のためのコミュニケーションの場を作り、そこで行われた活動を通して学び合い、実践する場とすることを目指した。アンケートの分析結果からは異文化間能力として「自己認識」の深化が特に多く見られた。録画の分析では、「傾聴」や「適応」の場面も観察され、多様な異文化間能力の要素が散りばめられていた。第2回においては、外国ルーツの参加者が増えることによる多様な文化が集う場ということだけではなく、子ども（未就学児）から高齢者まで、多様な世代の参加者が集う場ともなっていた。したがって、「コミュニケーションの難しさ」や「意見の調整」の必要性を感じる場合もあったが、そのようなコンフリクトが生起する場で、文化や世代の異なる他者への「尊重」や「他者視点」など、様々な「他者を巡る気づき」を獲得し、「自己認識」の深化、「傾聴」による

コミュニケーションの大切さを感じていた。通じ合えたときの楽しさ、面白さを感じた参加者が多かった。アンケート結果では、特に実際に外国ルーツの参加者との活動を通して「他者を巡る気づき」が第1回よりも多く見られた。また、第1回同様、録画の分析からは「傾聴」や「適応」の場面も観察され、第2回においても多様な「異文化間能力」の要素が埋め込まれていたことがわかった。

このような活動を実践する場として果たした役割としては、「安心して交流できるイベントか」(質問6)の分析から、「活動における雰囲気や流れの良さ」が感じられるような、計画者側の「誰もが参加しやすい配慮」であることが明らかになった。具体的にはスタッフの対応、進行、わかりやすく参加しやすい活動などが挙げられていた。

アンケート結果の分析から、「安心して交流できるイベント」の工夫として以下の3点が挙げられる。

まず、準備段階では、日本語母語話者以外の外国ルーツの参加者にもわかりやすく参加しやすい活動を目指し、活動の内容、流れ、活動の説明の仕方を工夫した。活動のためのグループ分けには、国や世代などの背景が異なる多様な人々と活動ができるよう配慮した。グループの中に、日本語以外の言語もできる人が1人は入るようにした。進行役の本稿著者2名以外のスタッフは、このような講座への対応の経験を持っており、各場面で各グループの活動がスムーズに進むようにサポートしたり、仲介役を担ったりしていたことが、録画でも確認できた。今回の参加者は、地域住民、日本語教育関係者、外国ルーツの方、大学生など多様な背景の人々が参加している。そのため、大学生向けの授業や地域住民向けの講座、日本語教育など様々な専門家としての経験を生かすことで可能となったと考える。

次に、多文化共生のためのコミュニケーションとして、第1回において、「マイクロアグレッション」と「やさしい日本語」の2つを取り上げたことである。特に「マイクロアグレッション」は、近年講座のテーマとして取り上げられることが増えてきたが、「やさしい日本語」に比べるとまだ少ない。また、多くの講座では、「やさしい日本語」または「マイクロアグレッション」のどちらか一つをテーマとして取り上げることが多く、1回の講座でこの2つを取り上げて行った事例は管見の限り見当たらない。

「マイクロアグレッション」と「やさしい日本語」の2つを取り上げた理由をとしてそれぞれ述べる。どのようなコミュニケーションを目指すかを考えるにあたって、まず、ことば以前の問題として「マイクロアグレッション」を取り上げた。これにより、自己の認識と他者の認識とのあいだにズレが生じうること、そのズレが単なるコミュニケーションの不成立にとどまらず、ときに攻撃性を帯びたやり取りへと発展する可能性があることへの気づきを促した。共生社会においては、日常の何気ない発言や行為が無意識のうちに相手を傷つけてし

まう可能性を理解することが、相互理解の第一歩となる。他者への配慮や尊重、そして状況に応じた柔軟な適応の必要性に、参加者は改めて意識を向けることとなった。実際に自由記述の中には「自分も無意識に行っていたかもしれないと気づいた」との記述があり、本活動が自己認識を促進する効果を持っていたことが示唆される。

また、実際のコミュニケーションとして「やさしい日本語」を取り上げることによって、異文化の相手に対するコミュニケーションとして、その場にいる人の「ことば」だけではなく、その場にいる「人」そのものへの配慮をまず考えることが大切であると考えたからである。アンケートの分析結果の中に、「参加者のやさしさ」（質問6）があった。具体的な言及として、「皆さんはやさしいです。」「大家都很友好。（みんなはとても親切でした。）」等の外国ルーツの参加者の記述だけではなく、日本人参加者からも「ゲームなど全体的にやさしい雰囲気で行われていてとても活動がしやすかった」、「みなさんととても優しい方ばかりで楽しく交流できました。」という記述があった。これらは、「ことば」だけでなく、参加者相互が相手を尊重し、配慮しながら活動を行ったこと、つまり、実践を通した様々な「他者を巡る気づき」の結果ではないだろうか。

最後に、主催者側のこのような役割だけでは「安心して交流できるイベント」の条件としては十分ではないということも指摘したい。前述の「参加者のやさしさ」は、参加者自身が作っていくものである。録画の分析結果からも、参加者が実際の活動に参加することを通して、異文化間能力の多様な要素に関わる気づきを得て、変容していったことが明らかとなった。したがって、参加者同士が活動における作業やコミュニケーションを通じて、互いの意見を出し合い、協働を通して関係構築を進め、相互理解につながる場を提供することが必要である。そして、異文化間能力の滋養につながる場を作るのは、主催者側も含めた全ての参加者であり、そこでのコミュニケーションを通じて、参加者全員が学び合う場となることが重要であるといえる。さらに、今回のワークショップの成果で終わるのではなく、このような場をつくる取り組みを継続していくことが、多文化共生のためのコミュニケーションを広げていくうえで必要である。

1.2 多文化共生のためのコミュニケーションを実践する取り組みの継続へ向けて

多文化共生のためのコミュニケーションを学び、実践する場をつくる取り組みを継続するために何が必要かについて、今回の成果を基に、以下の3点を挙げる。

まず、今後も同様のワークショップを行い、より多くの多様な背景の人々の参加を促すことである。ワークショップにおけるコミュニケーションの経験、協働による成功体験を通して、参加者の気づきや意識変容による異文化間能力の醸成が行われ、地域における共生社会

実現のためのコミュニケーションが広がる可能性がある。つまり、異文化受容の能力が高い集団を育成し、拡張していくことである。さらに、多様な集団での多様な協働活動が企画され、実施されるようになれば、安心して交流できるコミュニティが広がるのではないかと。同様の内容を繰り返すとしても、参加者が異なればコミュニケーションのあり様も異なることが予想される。ワークショップを振り返り省察を通して、取り組みの計画・実践・省察・改善というPDCAサイクルにより、よりよい取り組みが行うことができれば効果的であろう。

次に、多様な背景の人々が集う場として、どのような背景を持つ人にどのような配慮が必要かについても想定し、分析することである。今回の講座では、特に日本語や日本の文化に通じていない外国ルーツの参加者に対する配慮という点を重点的に行った。一方で、外国にルーツを持つ人との交流経験がほとんどない参加者、例えば地域住民としての参加者に対する配慮は十分とは言えなかった。地域住民としての参加者はほとんどが日本人であったため、コミュニケーション上の配慮はなされなかったが、一部ではグループ活動の中でうまくコミュニケーションができない場面が録画でも観察された。また、今回の講座では、2回の

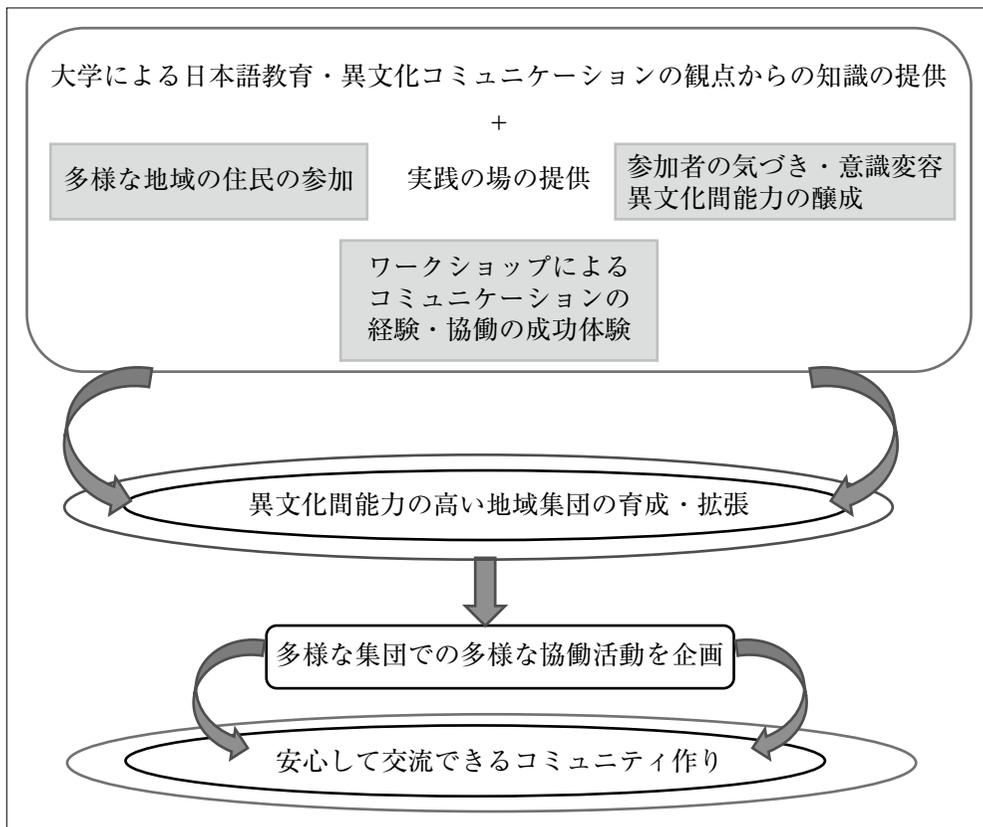


図1 共生社会を促進する教育・協働・コミュニティの創出と波及

講座の両方に参加することを推奨したが、どちらか1回のみ参加も可とした。そのため、第2回参加者の一部は、第1回での「マイクロアグレッション」や「やさしい日本語」についての学びの機会がない状態で参加することになった。また、参加者としての申込がなかった未就学から中学生までの3人の子どもも参加した。このように、外国ルーツの参加者だけでなく多様な背景の人々が集まり、協力しながら何かを作り上げ、そのプロセスでコミュニケーションを行う場においては、全ての多様な背景の人々への配慮ということを計画段階から検討することが求められる。誰もが安心して楽しく交流し、コミュニケーションを通して互いに尊重しながら、相互理解が進む場が提供できるだろう。

最後に、大学のリソース、あるいは外部の専門家や実務家と連携し、専門的な視点による情報の提供を得て、実践しながら交流する場を創造していくことである。今回は、異文化コミュニケーションとして「マイクロアグレッション」、「やさしい日本語」を取り上げたが、他にも取り入れ、獲得すべき知識が多くある。分析結果からも、「傾聴」や「適応」など、意識化しづらく、観察しにくい異文化間能力の要素について意識化していくことも課題である。

以上の3点を通して、図1に示したように、地域住民の参加を基盤としつつ、異文化受容の能力を育成・拡張し、多様な協働活動を推進することで、安心して交流できるコミュニティづくりへとつながると考えられる。

2. 結論

本稿では、大学から地域共生社会を創出するための手立てとして企画したワークショップについて、参加者のアンケート自由記述及び録画データの分析から考察した。その結果、以下の3点が明らかとなった。

第一に、自由記述や録画データには、活動を通じて異文化間能力の要素となる気づきや行動が具体的に表れていた。第二に、単なる知識提供の場ではなく「安心して交流できる場」を提供し、協働活動を組み込むことが、異文化間能力の醸成に寄与することが示唆された。第三に、多様な文化背景の参加者が協働する過程において、関係構築に関わる学びが促進されていた。

以上の分析から、大学が有する日本語教育や異文化コミュニケーションの専門性を活かして、地域住民と外国ルーツの住民が共に学び合うワークショップを企画・実施することは、参加者に多様な気づきを与え異文化間能力の複数の側面を促進し、共生社会に資するコミュニケーションの具体像を模索する場となりうることを示された。そして、このような取り組みを継続するために、共生社会を促進する教育・協働・コミュニティの創出と波及を提案した。

今後は、本稿で得られた知見を踏まえ、参加者層を広げつつ、「共生社会を促進する教育・協働・コミュニティの創出と波及」をいかに継続できるかについて、検討を重ね精緻化していく必要がある。

参考文献

- 大阪府市民局 (2024) 『「近所の外国にルーツを持つ方にあいさつする」(日本人向け) 多文化共生のためのコミュニケーションのコツ』 https://www.youtube.com/watch?v=3z-WYCha_8g
- 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議 (2024) 「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」 <https://www.moj.go.jp/isa/content/001420460.pdf>
- 出入国在留管理庁 (2024) 「令和5年末現在における在留外国人数について」 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00040.html
- 総務省 (2006) 「地域における多文化共生推進プランについて」 https://www.soumu.go.jp/main_content/000770082.pdf
- 総務省 (2017) 「多文化共生事例集～多文化共生推進プランから10年 共に拓く地域の未来～」 https://www.soumu.go.jp/main_content/000731370.pdf
- 総務省 (2020a) 『「地域における多文化共生推進プラン」改訂のポイント』 https://www.soumu.go.jp/main_content/000718716.pdf
- 総務省 (2020b) 「地域における多文化共生推進プラン (改訂)」 https://www.soumu.go.jp/main_content/000718717.pdf
- 高梨克也・加納 圭・水町衣里・元木環 (2012) 「双方向コミュニケーションでは誰が誰に話すのか? : サイエンスカフェにおける科学者のコミュニケーションスキルのビデオ分析」『科学技術コミュニケーション』11, 3-17. <https://doi.org/10.14943/56173>
- 東京都つながり創生財団 (2022) 「やさしい日本語を活用した在住外国人への情報伝達に関する調査」 https://tabunka.tokyo-tsunagari.or.jp/info/files/02reports_communication.pdf
- 中野民生 (2001) 『ワークショップ——新しい学びと創造の場——』岩波書店
- 文化庁 (2019) 「日本語教育の推進に関する法律の施行について (通知)」 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html
- 文化庁 (2020) 「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針について (通知)」 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/92327601.html
- 文部科学省 (2020) 「地域連携プラットフォーム構築に関するガイドライン～地域に貢献し、地域に支持される高等教育へ～」 https://www.mext.go.jp/content/20201029-mext-koutou-000010662_01.pdf
- 柳本大地・唐木澤みどり (2025) 「地域の多文化共生を目指したワークショップの実践」『日本語教育研究法研究会第64回研究会予稿集』
- 横浜市国際交流協会 (2024) 「みなさんに知ってもらいたいことば やさしい日本語 (第6版)」 https://www.yokeweb.com/wp-content/uploads/2024/11/%E3%82%84%E3%81%95%E3%81%97%E3%81%84%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E_%E7%AC%AC6%E7%89%88.pdf
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 503-516. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00273>
- Deardorff, D. K. (2006). "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education". *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2023). 『ストーリー・サークル：異文化間能力を育むための手引き』 秋庭 裕子・太

- 田浩・川崎妙美 (訳), UNESCO, 一橋大学 <https://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/hermes/ir/re/81446/0602300601.pdf>
- Pierce, C. (1974). Psychiatric problems of the Black minority. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry* (pp. 512-523). New York, NY: Basic Books.
- Shirts, R. G. (1977). *BaFáBaFá: A cross culture simulation*. Del Mar, CA: Simulation Training Systems (formerly Simile II).
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in Everyday Life* (2nd edition). John Wiley & Sons.
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competencies: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

(からきさわ みどり 学習院大学国際センター PD 共同研究員)
(やなもと だいち 学習院大学国際センター准教授)

An Approach to Fostering a Community of Multicultural Coexistence through University Education: A Workshop on Intercultural Communication and “Easy Japanese”

Midori Karakisawa
Daichi Yanamoto

Abstract

This study aims to propose approaches for university-sponsored programs to realize a society of multicultural coexistence in the future by examining practices where a university took the lead in promoting local multicultural coexistence through a workshop grounded in Japanese language education and intercultural communication. The workshop consisted of two sessions. The first session featured presentations and exercises on microaggression and “Easy Japanese.” In the second session, foreign residents and local Japanese residents together engaged in creative activities. This paper examines the potential of these initiatives and the challenges for practices contributing to multicultural coexistence, based on the analysis of participants' responses to an open-ended questionnaire and video recording data.

The analysis revealed that leveraging the university's expertise in Japanese language education and intercultural communication to plan and implement workshops where local Japanese residents and residents of foreign origin learn together can provide participants with diverse insights, promote multiple aspects of intercultural competence, and serve as a space for exploring concrete forms of communication that would contribute to a society of coexistence. We propose continuing such initiatives through the creation and dissemination of education, collaboration, and communities that lead to a society of coexistence.

ワーキングメモリの更新機能が中国語と日本語のサイト・トランスレーションの遂行過程に及ぼす影響

宋 啓超・柳本 大地・林 曉雯・李 静宜・費 曉東

1. 問題と目的

通訳は、入力された情報を即時に理解し、情報を保持しながら、他言語で再構成する複雑な認知活動である (Henrard & Van Daele, 2017; 宋・松見, 2023; Song, Matsumi, Fei, & Matsumi, 2024)。その遂行には、理解・保持・再構成・モニタリングなどの複数の処理が同時進行するため、作動記憶 (working memory: 以下, WM) の効率的な運用が不可欠である。とりわけ、WM に保持した情報を監視し、新たなインプットに応じて心的表象を更新する「更新機能 (updating function)」は、通訳遂行を支える中核的な要素の一つである (Song, Song, & Fei, 2023)。

これまでの通訳研究では、WM 容量の多寡と訳出の精度との関係に焦点を当てた研究が行われてきた (e.g., Lin, Lv, & Liang, 2018)。これらの研究では、WM 容量の大きい通訳者ほど情報を迅速かつ正確に処理できる傾向が示されている。しかし、WM 容量と通訳パフォーマンスの関係性について必ずしも一貫した結論が出されておらず (Timarová, Čeňková, Meylaerts, Hertog, Szmalec, & Duyck, 2015)、更新や抑制といった動的制御機能に着目した分析の必要性が指摘されている (e.g., Dong & Liu, 2016)。すなわち、WM を単なる情報保持装置としてではなく、情報の統合と制御を行う動的なシステムとして捉え視点が求められている。実際に通訳者は、起点言語の理解と目標言語の生成を行いながら、意味情報を一時的に保持し、必要に応じて新しい情報と入れ替えるという処理を行っている。この過程では、WM 容量の大きさだけでなく、情報を適切に更新し、不要な情報を抑制する能力も、処理効率を左右する要因となる (宋・松見, 2022; Song et al., 2023)。

また、通訳の方向性 (directionality) も認知負荷に影響を及ぼす重要な要因である。母語 (native language: first language と同義とし、以下, L1) から第二言語 (second language:

以下、L2) への通訳では、文法的正確さや語彙の精緻さを維持しながら表現を生成する必要があるため、逆方向 (L2 → L1) よりも高い認知負荷を伴う (Setton & Dawrant, 2016; Song et al., 2023)。このような負荷の高い条件下では、文構造の解析と再構成を円滑に行うための WM の更新機能が、処理効率及び訳出の質を左右する。しかしながら、更新機能が通訳遂行過程や訳出の質にどのように影響を与えるのか、さらにその影響の出方が通訳の方向によってどのように異なるのかについては、さらなる検証が必要である。

そこで、本研究では、この点を明らかにするために、中国語を L1 とし日本語を L2 とする学習者を対象に、サイト・トランスレーション (sight translation, 以下、サイトラ) 課題を用いて実験的に検討する。サイトラは、読解と口頭産出が同時進行する二重課題であり (Su & Li, 2019; Ma, 2021)、理解・保持・再構成の各段階で WM が集中的に関与する。また、視覚的に提示される文の処理をしながら口頭産出を行うため、注意配分の効率や情報更新がスムーズに行われるかがその処理の正確さを左右することが考えられる。したがって、サイトラは通訳過程を可視化し、方向性と更新機能の相互関係を検証する上で適したタスクである。

以上をふまえ、本研究では、更新機能が異なる方向のサイトラの遂行過程における注意の焦点と訳出の品質にどのように影響するのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、視線指標、通訳得点などの行動データを分析することで、更新機能が通訳過程における処理効率と認知負荷に及ぼす影響を検証する。これにより、通訳における認知メカニズムの理解を深め、処理効率の向上の要因を探る。具体的には以下の研究課題を設定する。

課題：中国語と日本語のサイトラにおいて、WM の更新機能が情報処理の過程及び訳出の品質にいかに関与するか。その影響の仕方は方向によって異なるか。

2. 方法

2.1 参加者

中国の大学院に在籍し、日本語を専攻とする大学院生 44 名 (女性 34 名, 男性 10 名) が実験に参加した。実験参加者の平均年齢は 23.4 歳 ($SD = 1.3$) であり、日本語学習歴は平均 5.6 年であった。すべての参加者が日本語能力試験 (JLPT) N1 に合格していたが、正式な通訳訓練を受けた経験はなく、日本への長期滞在経験も有していなかった。

2.2 計画

2 (通訳の方向性: L1 → L2, L2 → L1) × 2 (更新能力: 高, 低) の 2 要因配置であった。従属変数としては、以下の 3 指標を採用した。第一に、指定領域内における最初の注視開始から最後の注視終了までの注視時間及びサッカードの累積時間を「総滞在時間 (total visit duration)」とした。第二に、起点言語読解中のサッカード数 (saccade count) を算出し、視覚的注意及び認知負荷の指標とした。第三に、訳出した目標言語の正確さ及び流暢さについての主観評定値であった。

分析には、反復測定を伴う言語課題に内在する固定効果及びランダム効果の両方を適切に扱うことができる線形混合効果モデル (linear mixed-effects model) を用いた。方向性と更新能力の高低の主効果及び両者の交互作用を固定効果、参加者をランダム効果としてモデルに組み込んだ。

2.3 材料

本研究は、宋・松見 (2022) で使用されている起点言語材料を援用した。すなわち、日本語から中国語への通訳材料と中国語から日本語への通訳材料それぞれ 2 点を採用した。詳細は、宋・松見 (2022) を参照されたい。なお、実験ではノートテキーティングを制限し、文脈的整合性を保ちながら作業負荷を均衡化するため、起点言語を 5～6 セグメントに分割し、画面上に 1 セグメントずつ提示した。

2.4 装置

視線データは、眼球運動計測装置である Tobii Pro Nano を用いて収集した。この装置を 17.3 インチのノートパソコン (DELL Precision 7770) のディスプレイ下部に設置した。実験インターフェース及び刺激提示は Tobii Pro Lab ソフトウェア上で作成・実行され、同ソフトウェアにより視線データが解析された。

2.5 手続き

すべての参加者に対し、視線計測の精度を確保するため、9 点キャリブレーションを実施した。キャリブレーションが完了した後、参加者は 4 つのサイトラ課題を行った。通訳方向による順序効果を統制するため、課題提示の順序はカウンターバランスがとられた。各課題の後には、参加者の認知的疲労を軽減し、課題への集中を維持するため、自己ペースでの休憩を設けた。

更新機能を測定するために、2-back 課題を実施した。この課題では、コンピュータ画面中

中央に数字（1, 0 のいずれか）が1文字ずつ順に呈示され、参加者は現在の刺激が2つ前に呈示された文字と同一であるか否かを判断し、該当する反応キーを押すよう教示された。この2-back 実験のプログラムは Peirce (2007) のフリーソフト, PsychoPy (ver. 2021.2.3) によって作成された。

最後に、実験材料の内容が既習か否か、日本語学習歴などの事後アンケート調査が行われた。

3. 結果

3.1 データの整理

2-back 課題を遂行する正反応時間によって、参加者の更新機能の高低群を分けた。宋・松見 (2022) を参考に、平均正反応時間の最も短い参加者から順に、最も長い参加者まで並べる作業を行った。その上で、反応時間が短い上位 16 名を更新能力高群とし（平均正反応時間は 1.17s, *SD* は 0.29）、逆に反応時間が長い下位 16 名を更新能力低群（平均正反応時間は 1.87s, *SD* は 0.39）とした。結果として、平均正反応時間が中程度の参加者 12 名を、分析対象から除外した。両群の平均正反応時間について *t* 検定を行った結果、有意な差がみられ、低群よりも高群の反応時間が有意に短かった ($t(30)=5.74, p<.001$)。

一方、本研究の従属変数の記述統計を表 1 に示す。目標言語の産出成績については、楊 (2005) の評価基準に従い、著者 2 名が 100 点満点で採点した。具体的には、録音したデータを忠実度 (fidelity: 誤訳や訳し漏れがあるか否か) 50 点、伝達度 (delivery: わかりやすさと流暢さ) 30 点、表現使用 (language: 文法と語彙の選択) 20 点とした採点方法によって評価した。評価者 2 名の採点について、相関分析を行った結果、強い正の相関がみられた

表 1 各従属変数の平均値 (*M*) と標準偏差 (*SD*)

	更新能力	方向	総滞在時間 (s)	サッカー数 (n)	訳出得点 (点)
<i>M</i>	低群	中→日	61.84	109.19	76.88
		日→中	49.63	120.43	81.52
	高群	中→日	49.31	82.89	79.83
		日→中	41.89	96.84	85.03
<i>SD</i>	低群	中→日	23.92	47.03	7.15
		日→中	14.16	37.98	5.53
	高群	中→日	14.73	26.87	6.61
		日→中	14.30	32.10	6.66

(Pearson's $r = .88, p < .001$)。最終成績は評価者 2 名の平均得点であった。

3.2 線形混合効果モデルによる分析結果

上記の指標について、線形混合効果モデルによる分析を行った。その結果を表 2 に示す。表 2 から次のことが明らかになった。まず、総滞在時間の分析結果から、更新能力の低群よりも、高群のほうが総滞在時間が有意に短く、そして、日→中通訳のほうの総滞在時間が短いことがわかった。一方、両者の交互作用は有意ではなかった。

また、サッカー数数の分析結果からも、更新能力の低群よりも、高群のほうがサッカー数数が有意に少なく、中→日通訳のほうのサッカー数数が有意に少ないことが示され、両者の交互作用は有意ではなかった。

最後に、訳出の品質を示す得点についての分析では、方向の主効果のみ有意であり、日→中通訳のほうの得点が高かった。

表 2 線形混合効果モデルによる分析結果

	<i>Estimate</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
総滞在時間の分析結果					
Intercept	50.67	2.47	30.00	20.49	<.001
方向 (日→中 - 中→日)	-9.81	2.12	94.00	-4.62	<.001
更新能力 (高 - 低)	-10.13	4.95	30.00	-2.05	.049
方向 (日→中 - 中→日) × 更新能力 (高 - 低)	4.78	4.24	94.00	1.13	.263
サッカー数数の分析結果					
Intercept	102.34	5.48	30.00	18.66	<.001
方向 (日→中 - 中→日)	12.60	4.16	94.00	3.03	.003
更新能力 (高 - 低)	-24.94	10.97	30.00	-2.28	.030
方向 (日→中 - 中→日) × 更新能力 (高 - 低)	2.71	8.33	94.00	0.33	.745
訳出得点の分析結果					
Intercept	80.81	0.96	30.00	83.82	<.001
方向 (日→中 - 中→日)	4.92	0.75	94.00	6.56	<.001
更新能力 (高 - 低)	3.23	1.93	30.00	1.68	.104
方向 (日→中 - 中→日) × 更新能力 (高 - 低)	0.56	1.50	94.00	0.38	.709

4. 考察

本研究では、更新機能と通訳方向の違いが、サイトラの処理過程及び訳出品質に及ぼす影響を検討した。その結果、更新能力の高群は低群に比べて、総滞在時間とサッカード数が有意に少なく、より効率的な視覚的処理を行っていた。他方、訳出得点においては更新能力の高低による差がみられず、通訳方向のみ主効果が確認された。この結果から、通訳過程において更新機能が即時的な処理に強く影響する一方で、出力の質には間接的にしか影響しない可能性を示している。

更新機能が総滞在時間及びサッカード数に影響を与えた点に関して、更新能力の高い参加者は入力された情報を効率的に統合し、情報を取捨選択しながら更新できたことが考えられる。これは、起点言語の意味を保持しつつ、目標言語の産出のための処理を並行して行う際、更新処理の効率が高いほど、情報の検索に費やす処理資源を節約できることを示す (e.g., Song et al., 2023)。すなわち、更新機能は起点言語の処理と目標言語の産出の間における処理資源配分のバランスを最適化していることが考えられる。

一方で、更新機能が訳出品質に有意な影響を示さなかった点については、視覚提示によって認知負荷が緩和されることと、訳出の質が更新機能以外にも語彙知識や統語的能力などにも強く依存することが推察される。次に、通訳方向と更新機能の交互作用が有意でなかったことから、WM 更新機能の影響の出方は、通訳方向に依存せず一貫して現れることを示唆している。更新機能が高い場合、方向の違いにかかわらず、入力情報の処理を効率化できることが推察される。この結果は、更新機能が通訳の遂行において重要な役割を果たすことを支持する新たな観点を提供したと言える。

5. おわりに

本研究は、サイトラという実践的かつ分析可能な通訳タスクを通して、WM の更新機能と通訳方向が処理過程及び訳出品質に与える影響を検討した。その結果、更新能力の高い参加者は、より短い総滞在時間と少ないサッカード数を示し、視覚的情報処理の効率性が高いことが明らかになった。一方、訳出得点においては更新機能の主効果がみられず、方向のみが有意な影響を示した。これらは、更新機能が情報の取捨選択を支え、注意配分を効率化する一方で、出力段階の言語生成の質には、間接的にしか結びつかない可能性を示唆するものであった。また、通訳方向と更新機能の交互作用が有意でなかったことから、更新機能の効果は方向性に依存せず一貫して現れることを示し、更新機能が入力処理を支える基盤的な認知

機構としての位置付けを示した。ただし、本研究の参加者が通訳訓練を受けていない学習者であったことから、通訳熟達者への一般化には慎重を要する。

今後の課題として、第一に、更新機能訓練を通じた WM の機能の向上が通訳処理に及ぼす効果を検証することが挙げられる。第二に、熟達通訳者を対象とした比較研究を行い、更新機能の働き方が熟達化の過程でどのように変化するかを明らかにする必要がある。これらの研究を通して、通訳訓練における認知的基盤の明確化と、処理効率を高める教育的介入の可能性を探ることが期待される。

謝辞 本研究は JSPS 科研費 (JP 22K13148) と中国中央高校基本科研業務費 (2025ZZ031) の助成を受けたものです。

引用文献

- Dong, Y., & Liu, Y. (2016). Classes in translating and interpreting produce differential gains in shifting and updating. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01297>
- Henrard, S., & Van Daele, A. (2017). Different bilingual experiences might modulate executive tasks advantages: comparative analysis between monolinguals, translators, and interpreters. *Frontiers in Psychology*, 8, 1870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01870>
- Lin, Y., Lv, Q., & Liang, J. (2018). Predicting fluency with language proficiency, working memory, and directionality in simultaneous interpreting. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1543. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01543>
- Ma, X. (2021). Coping with syntactic complexity in English–Chinese sight translation by translation and interpreting students: an eye-tracking investigation. *Across Languages and Cultures*, 22, 192–213. <https://doi.org/10.1556/084.2021.00014>
- Peirce, J. W. (2007). PsychoPy-Psychophysics software in python. *Journal of Neuroscience Methods*, 162 (1-2), 8–13. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2006.11.017>
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). In Conference interpreting: A trainer's [Guide] *Conference Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- 宋 啓超・松見法男 (2022). 「中国語と日本語の逐次通訳の過程における抑制機能」『広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要 教育学研究』3, 259–267.
- 宋 啓超・松見法男 (2023). 「中日逐次通訳の言語処理における作動記憶容量の影響——通訳訓練経験の有無による検討——」『第二言語としての日本語習得研究』26, 76–93.
- Song, Q., Matsumi, N., Fei, X., & Matsumi, N. (2024). Predicting Chinese-to-Japanese interpreting performance with cool and hot executive functions. *Journal of International Student Education*, 29, 23–33.
- Song, Q., Song, T., & Fei, X. (2023). Effects of executive functions on consecutive interpreting for Chinese-Japanese unbalanced bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 14, 1236649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1236649>
- Su, W., & Li, D. (2019). Identifying translation problems in English-Chinese sight translation: an eye-tracking experiment. *Translation and Interpreting Studies*, 14, 110–134. <https://doi.org/10.1075/tis.00033.su>
- Timarová, Š., Čeňková, I., Meylaerts, R., Hertog, E., Szmalec, A., & Duyck, W. (2015). Simultaneous

interpreting and working memory capacity. In A. Ferreira & J. W. Schwieter (Eds.), *Psycholinguistic and cognitive inquiries into translation and interpreting* (pp.101-126). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

杨承淑 (2005).『口译教学研究—理论与实践—』中国对外翻译出版公司.

(そう けいちょう 北京外国語大学日本語学部, 北京日本学研究センター 講師)

(やなもと だいち 学習院大学国際センター 准教授)

(りん ぎょうぶん 北京外国語大学日本語学部, 北京日本学研究センター 博士前期課程大学院生)

(り せいぎ 福井大学 グローバル人材育成研究センター 講師)

(ひ ぎょうとう 北京外国語大学日本語学部, 北京日本学研究センター 教授)

地域日本語教室における 学校お便り文書の読解支援

今村 桜子

I. はじめに

「生活のための日本語：全国調査」において、「学校や園からの配布物や連絡ノートを読み、必要に応じて準備する」という言語行動を「日本語でできない」と回答した外国人保護者^[1]の割合は52.2%に上り、「できるようになりたい」と答えた割合は76.38%を占める（国立国語研究所 2009）。学校お便り文書（以下、お便り）は学校と保護者を結ぶ重要な連絡手段であるが、外国人保護者にとって読解困難であり、自分で読めるようになりたいというニーズがあることが窺える。

また、外国人保護者は情報獲得やコミュニケーションの困難、文化の違いによる戸惑いを抱え、それらを克服するための日本語学習や相談の場の充実を求めている（今村 2023）。多くの外国人住民は、地域日本語教室を日本語学習の場として利用している（文化庁 2000）。しかし、外国人保護者の場合は、日本語学習へ動機づけがある場合でも、家庭や仕事を優先せざるを得ない状況に置かれやすく、学習の機会を確保することが課題であるとされる（富谷他 2009；浜田 2010）。ゆえに、地域日本語教室においてお便りの読み方を効率よく学べるような支援を行う必要がある。

加えて、情報獲得能力や相談する力の向上を促す支援を実践することにより、地域日本語教室そのものが情報獲得や相談の場として機能すれば、保護者の困難解決に貢献できると考える。

地域日本語教室の支援者である筆者自身も、地域日本語教室に通う外国人保護者から「自分でお便りを読めるようになりたい」との声に接したことから、お便りの読解支援を計画した。本稿は、外国人保護者が学校お便り文書から必要な行動を読解するための支援はどのように行われるべきかについて検証するために実践した読解支援の報告である。

II. 先行研究

本章ではまず、お便りの読解困難に関する研究をまとめる。次に読解支援の理論的背景として、第二言語習得における読解理論のうち、スキーマ理論と相互作用補完モデルを挙げ、本実践における学習項目を検討する。

II-1. 学校お便り文書の読解に関する研究

地引（2013）は、小学校配布物 293 件を形態素解析し、解析した語が旧日本語能力試験の出題基準語彙のどの級に該当するかレベルを判定したうえで割合を調査した。そして抽出された名詞から頻出語彙 150 語を抽出し、それらが小学校配布物から情報を得るために必要かどうかを外国人保護者・日本人保護者・教師の 3 者に問う意識調査を行った。その結果、「情報を得るために必要な語彙」として「保護者会、避難訓練、延期、検診」など、32 語を抽出した。

李（2017）は「学校おたよりコーパス」を構築し、必要度の高い複合名詞（「給食当番、学級閉鎖」など）を抽出したうえでその理解度を調査し、「外国に存在しないか、類似したモノ・コト」「母国とは別のモノ・コトを指す場合」「漢字の多義性から生じる誤解」により、お便りの理解が困難になると分析している。加えて、語彙のみを教えるのではなく、学校文化を伝えることが重要であると主張している。

奥野（2023）は、シリア出身の保護者と一緒にお便りを読む中で気づいた読解困難点を報告している。例えば、「両親」という語を知っていても、「保護者」がわからないといった言葉の意味、「上履き」「担任」という学校文化に必要な概念の理解が難しいことなどを挙げている。また、面談の日程を調整するために提出する個人面談申込書の書き方では、まず保護者が希望日時を提出し、その後担任が日程を調整して決定するというやりとりの流れを知らないことにより、文面の理解が困難な様子を詳述している。

李（2023）は学校側と保護者のコミュニケーションに関し、電子掲示板や Eメールの活用、双方向のデジタルコミュニケーションツールの利用を提言している。そしてお便りを読む外国人保護者がどのようにお便りを読み、どのような読み誤りをするかについて観察を行っている。

今村（2024a）は、保護者がお便りから、学校が自身に要求する行動を読み取るためには行為要求文の読解が必須であると考え、行為要求文の読解困難度や読解困難点を調査した。その結果、日本語非母語話者の読解正答率は、行動主判断で約 7 割、行動内容記述で約 5 割にとどまり、日本人保護者に比べ有意に低いことを明らかにした。そして読解困難点として、

長いひらがなの述部から形態素の区切りを見つけられないこと、数字への過剰注目による近接語の読み落とし、動詞活用部の誤読、主語の省略等による行動主や行動内容の類推の失敗、既知語からの類推の失敗などを挙げている。

このように、お便りとその読解に関する研究は主に「避難訓練」や「給食当番」といった名詞語彙の研究が先行していた（地引 2013；李 2017）。その後、読解ストラテジーや文の読解に関する研究に広がり、外国人保護者と学校側とのコミュニケーションに関する提言が、学校現場や外国人保護者の困り感や要請に応えるものとなっている（奥野 2023；李 2023；今村 2024a）。しかし、外国人保護者自身がお便りを読解するための具体的な支援策はほとんど見られない。

II-2. 理論的背景

文章の読みの処理には、個々の言葉や文の理解から文章全体を読みとるボトムアップ処理と、文章のレイアウトの知識や内容に関するスキーマを使って適切な予測をしながら読み進めるトップダウン処理の2つがある（Rumelhart 1980）。第二言語の学習者はボトムアップの読みとトップダウンの読みを継続的に確認して読み進める（Carell 1984）。

そして読解の際に不足している処理技能があるとき、もう一方の処理技能が補うと主張されたのがスキーマ理論を取り入れた相互作用補完（Interactive-Compensatory）モデルである（Stanovich 1980）。このモデルでは、トップダウン処理に必要な背景知識がない場合に、ボトムアップの読みに頼りすぎる読み方をするか、一番近いスキーマを無理に当てはめる（Carrell 1988）という。外国人保護者が日々お便りを読む際も、その時点で自身が持つ日本語力を総動員し、これら2つの読みの処理を行っていると考えられる。

また、桑原（2017）は、非漢字系日本語学習者が生活場面で手にする9つの文書を読むために必要な知識と技術とは、ポイントとなる漢字・語彙・表現を精選すること、内容に関する背景知識・母国とのレイアウトの違いを提示することだと指摘している。

そこで本実践では、言葉と文の意味の学習を含むボトムアップの読み処理と、レイアウト^[2]の知識や日本の学校に関する背景知識の知識をもとに類推するトップダウンの読み処理の、双方の読み処理技能向上を目指す。そこで、お便りから要求行動を読解するために必要な学習項目を、主に行為要求文に用いられる言葉・文・レイアウト・学校文化の背景知識の4項目とした。

Ⅲ. 読解支援の目的

本実践の目的は、お便りを読解するための効果的な支援方法を探ることである。そのために、先行研究で挙げられている読解困難点に着目し読解支援を行う。そしてどのような読解困難が支援によっていかに解決したのかを観察したうえで、読解支援における今後の課題を整理する。

Ⅳ. 読解支援の場と学習者および分析方法

本章では、支援の実践を行った地域日本語教室について紹介し、開講クラスの概要や対象者について述べたのち、分析方法を記述する。

Ⅳ-1. 読解支援の場：地域日本語教室 N 教室

読解支援の場は、地域日本語教室 N 教室である。N 教室は神奈川県 A 市にある。A 市の人口 40 万人台前半のうち、外国人人口は約 7 千人であり、外国人人口の割合は人口の約 1.5% である。市内には 5 つの小学校と 2 つの中学校に国際教室があり、10 の地域日本語教室がある^[3]。A 市では、これら 10 の地域日本語教室の代表者が年に数回集まりネットワーク会議を開催している。N 教室はこれに参加し、各教室の活動状況について情報交換を行っている。このほか、市の公民館を使用する地域日本語教室が、公民館との共催で日本語スピーチ大会を企画・開催している。

支援は毎週 1 回平日午前中に 90 分間行われる。学習者を日本語習熟度別に、全く日本語が話せない入門レベルから中級 (N3 以上) の日本語教科書を使用するレベルまでの 5 つのクラスに分けてグループ学習を行う。教材には場面機能シラバスの日本語教科書や手作りのプリント教材を用い、会話練習と並行して文法・句型学習を含めた読み書き学習を行う。入門から初級のクラスでは、絵カード等の教具を使用し、生活に必要な日本語が習得できるよう工夫をしている。習熟度の高い 2 クラスではニュース記事の読解や対話型の授業を行っている。

学習者の出身国はアジアや南米を中心に多岐にわたり、毎回の参加人数は 30 名前後である。平日午前で開催されるため、学習者に学齢期の子どもはおらず、成人女性が多い。2021 年 11 月時点で 14 か国出身の 33 名が在籍し、そのうち 3 分の 1 が漢字圏、3 分の 2 が非漢字圏出身である^[4]。学習者の属性は「日本人の配偶者及びその家族」が 12 人と最も多く、「日系人及びその家族」と「ビジネス関係者及びその家族」が共に 8 人と続き、観光や留学、そ

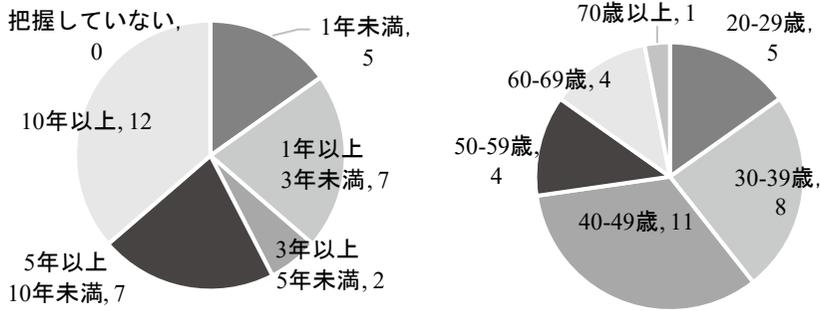


図1 N 教室における日本語学習者の滞日年数 (左) と年齢別人数 (右)

の他が若干名である。年齢層は30代が8人と最も多いが、20代から70代以上まで幅広い。学習者の滞日年数は「10年以上」が12名と最多で「5年以上10年未満」と「1年以上3年未満」が共に7名である〔図1〕。現在子育て中の外国人保護者の他、子育て後やリタイア後に「時間ができたから」と言って通っている学習者も多い。

支援者は40代から70代の13名で男性2名、女性11名である。12名には日本語教育に関する学習経験がある。中には公立小学校や中学校において外国につながる子どもの日本語指導を行う巡回日本語指導員も含まれる。外国人親子の悩みを本人と共有するなどして、地域日本語教室と学校が生活する外国人支援を行う際の架け橋的な役割を果たしていると言える(今村 2022; 今村 2024b)。

筆者はN教室において5年間の参与観察と「多文化社会居場所感尺度調査」(CINGA 2018)、インタビューを行い、教室が果たす機能を探った(今村 2022)。その結果、学習者主催の多文化共生型の自主学習サークルの立ち上げなど、学習者のエンパワーメントの様相が色濃く観察された。また、N教室の支援は学習者のニーズに合致し、教室は居場所機能を果たしていることが窺えた。さらに、学習者は支援者の一人である筆者に対し、支援に対する忌憚のない意見を伝えることがしばしばあった。これにより、N教室は読解支援の効果と難しさを調査する場として相応しいと判断した。

しかしながら、前述の通り年齢や立場は様々で、現在子育て中の方ばかりでなく、独身者や子育てを終えた人なども通う。そのため、この読解支援が様々な学習者にとり意義のあるものでなければならない。支援に先立ち、内容に関する説明を行い、参加希望者を募った。すると、非保護者を含む対象クラスの全員から参加希望と研究への協力許諾があった。お便りを「読む」材料として採用することが受け入れられた形だ。

神吉(2021)は「地域の日本語教室では、学習者が対話的活動を通して社会との接点を持つと同時に、日本語の学習も十分にできているという実感を持てるような日本語教育のデザ

インがなされるべきである」と述べる。この「社会との接点」とは、日ごろ特定の対人関係の中で過ごすことの多い学習者が、これまで知り得なかった日本人と日本社会について知ることであると筆者は捉えた。本実践では地域日本語教室で学ぶ成人日本語学習者向けの学校お便り文書の読解支援が、外国人保護者のお便りの理解につながるだけでなく、非保護者である学習者にとっても、日本の文化、とりわけ学校文化の理解につながることを目指した。

IV-2. 開講クラスと学習者

2023年6月から8月にかけて、2つのクラスでそれぞれ週1回、1回90分、全3回ずつ行った。場所はN教室が借りる市の公民館である〔表1〕。授業内容は、主に今村（2024a）において明らかになった行為要求文の読解困難点を克服し、読めるようになることを目指した授業である。教材に用いたお便りは「集金のお知らせ」「授業参観・懇談会のお知らせ」「運動会のお知らせ」の3つである。

2023年6月と7月は毎週継続的に通う初級2レベルのクラスで行った（以下、初級2クラス）。表1の出身国の欄には学習者に割り振ったアルファベットを示した。初級2クラスはレベルチェックを経て参加しているため、日本語能力はN5からN4前半で学習者間でのレベル差は少ない。通常は国際交流基金が発行している教科書「いろいろ初級2」を使用している。1回の参加者は4から5名で3回の授業の参加延べ人数は13名であった。

表1 開講クラス

		初級2クラス	臨時クラス
時期		2023年6月から7月	2023年8月
日本語力		N5からN4前半 レベル差：小	N4からN3前後 レベル差：大
学習者 ※表2	保護者	F, K	C, G, J, I
	非保護者	A, E, B	D, H
人数（延べ）		3から5名（13名）	3から5名（11名）
お便り の種類	1回目	集金のお知らせ	集金のお知らせ
	2回目	授業参観のお知らせ	授業参観のお知らせ
	3回目	運動会のお知らせ	運動会のお知らせ

翌8月は夏休みの臨時クラスとして開講した（以下、臨時クラス）。この臨時クラスには通常初級クラスから中級クラスに在籍している学習者と、初めて参加した中級レベルの参加者が集ったため、継続クラスより日本語の語彙力や運用力において学習者間のレベル差が見られた。また一見流暢に話せるが語彙力が低い人がいたり、聴解力はあるが漢字の知識に乏し

い人がいたり、個人の技能にもばらつきが見られた。臨時クラスの1回の参加者は3から5名で、3回の述べ参加人数は11名であった。学習者の出身は漢字圏出身が両クラス合わせて4名、非漢字圏が7名で、年齢は20代から70代と幅広く前述の通り両クラス共に保護者と非保護者とがいる〔表2〕。なお、保護者とは現在あるいは過去に日本で子育てを経験した者で、非保護者とはそれ以外の参加者という意味である。生活者としての外国人が集う地域日本語教室ならではの学習環境と言える。

表2 学習者の属性

	出身国	保護 / 非保護		出身国	保護 / 非保護
A	中国	非保護者	G	中国	保護者
B	アルゼンチン	非保護者	H	ペルー	非保護者
C	中国	保護者	I	パキスタン	保護者
D	インドネシア	非保護者	J	中国	保護者
E	フィリピン	非保護者	K	ベトナム	保護者
F	スリランカ	保護者			

IV-3. 分析方法

読解困難点と実践の効果や課題を検討するため、学習者と支援者による授業中の相互行為（発話のやり取り）の音声記録、授業後のアンケートおよび筆者による授業報告書の3点を分析資料とした^[5]。まず授業に先立ち学習者の許諾を得たうえで授業中の相互行為を録音記録し、授業後にデータ化した。このデータから各授業回で学習者が読解困難を示した場面や理解に至った場面、支援に課題が残る場面を捉え考察した。次節では実践において観察された相互行為を可能な限り掲載したうえで考察を述べる。支援者の発話を「支」として、学習者の発話は各学習者のアルファベットを示し、各事例における発話順に数字を示した。例えば支援者の一番初めの発話は「支1」となる。次に初級2クラスと臨時クラスそれぞれの3回目の授業後に本実践に対する感想や成果に関しアンケートを実施し考察の参考とした。最後に地域日本語教室の支援者として、N教室の支援者約10名に情報共有する目的で作成した報告書を参考資料とした。

V. 読解支援の概要と教材

本章では、本実践の内容を説明するため、授業の流れと教材プリント、および教材プリントに採用した行為要求文について述べる。

V-1. 読解支援の流れと教材プリント

本実践は、以下の(1)から(5)までの流れで行った。Carell (1988)はスキーマ活性化のためのプレリーディング活動としてディスカッションやキーワードの紹介を奨励している。本実践ではこれに倣い、実際に配布されたお便りを読む前に、(1)スキーマ活性化のためのプレリーディング活動や、語彙表や教材プリントを用いた(2)言葉や(3)文の学習を行った。そして、(4)実際のお便りを用いたタスク活動を経て、(5)対話的活動を実施した[図2]。

(1) スキーマ活性化のためのプレリーディング

授業開始時に学習者の持つスキーマを活性化するために、その日のテーマに関する経験や知識を簡単に話すよう促した。テーマは両クラス共通で、集金、授業参観、運動会とした。

(2) 言葉の読み方と意味の確認

実際のお便りから主要な語を選出した語彙表を予め準備し、授業で配布した。語彙表には各語の漢字かな交じり表記・ひらがな表記・やさしい日本語・参加希望のあった学習者の母語であるベトナム語や英語などの翻訳語をインターネットの辞書で調べて併記した。意味の分からない言葉があれば質問するよう促し、支援者からも理解確認の質問を繰り返した。

(3) 文の解説と理解確認

実際のお便りは情報量が多く、未知語や表現も多く用いられており、本実践の学習者にとって読む負担が大きすぎると考えた。そこで教材プリント[図3, 4]を作成し、要求行動

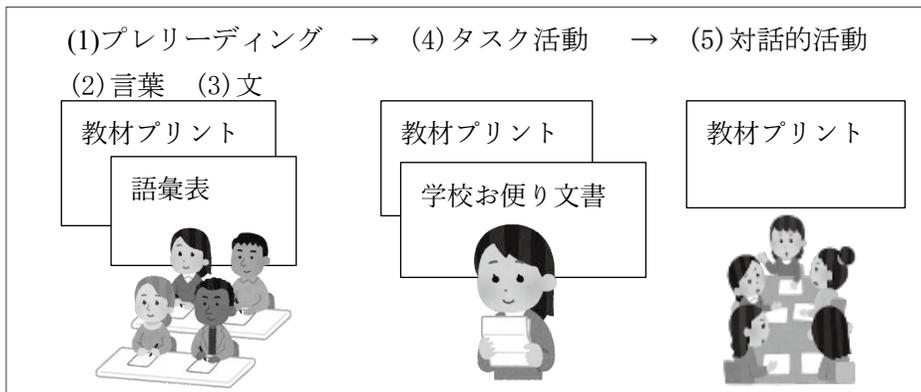


図2 読解支援 実践の流れ

がっこう たよ よ まう ③ < うんどうかい の おしらせ > 2023 ねん がつ にち
 学校のお便りを読もう③ <運動会のお知らせ> 2023年X月X日

【ことば】
 ひょう みて、ことば の よみかた いみ を かくにん
 表を見て、言葉の読み方と意味を確認しましょう。

【文】

A: **ご家族皆様で応援してくださいませようお待ちいたしております。**
 = の みんな で 応援 してください。 + 学校 は 皆さん を 待っています。
 ※ してほしいこと = 子どもの家族みんなが運動会を見に来ること

B: **雨天のため延期する場合は、6時30分に連絡メールでお知らせします。**
 = 雨が ふったら、その日は 運動会 を しません。 次の 日 に します。
 あさ 6 時 30 分 に 学校 の 先生 が 延期 する か どう か を 決めます。
 それから、先生がおうちの人に連絡メールを送ります。

C: **4日(火)も雨天の場合は、順延になります。(給食はあります)**
 = 4日(かようび)も雨がふったら、その次の日、5日(すいようび)に
 運動会をします。給食が学校で出ます。
 だから、弁当を持ってこなくてもいいです。





図3 教材プリント 運動会 左ページ

を読み取る際に重要となる文の意味解説を行った。例えば図3では、運動会のお知らせに掲載されている行為要求文や、保護者の行動に関わる連絡文、運動会延期に関する文を取り上げ、やさしい日本語を併記した。そして文の行動主や行動内容を確認した。

(4) タスク

(4) では、(3) で扱った文が実際のお便りのどこに載っているかを探すレイアウトのタスクを行った [図4; Q1]。さらに (5) 実際のお便りから必要な情報を読解する活動を行った。例えば図4のQ2やQ3では運動会の延期情報や要求行動を読み取るタスクを設けている。

(5) 背景知識と日本語運用力向上のための対話的活動

最後に、背景知識を増やすことと日本語運用力向上を目指して、自文化や経験を話し合う対話的活動を行った [図4]。これにより外国人保護者が学校文化に関する背景知識を得ると共に、非保護者にも日本社会を理解し、その接点となる対話的活動となる事を目指した。なお全ての活動において、支援者からの問いが「正解を答えなければならない」という心理的

「運動会のお知らせ」を見て、それから答えてください。

Q1: ABCの文は、おたよりのどこにかいてありますか。線をひきましょう。

Q2: 運動会を見に行きたいです。でも1日は雨でした。
運動会は何をしますか。 ことも何をしますか。

A ~ Dからえらんでください。

A: 1日・給食を食べる B: 2日・弁当を持って行く
C: 3日・弁当を持って行く D: 4日・給食を食べる

Q3: 運動会で、親は何をしなければなりませんか。

Q4: 日本で、雨が降って行事が延期になったり、連絡がなくて困ったりしたことがありますか。それはどんなことでしたか。

Q5: あなたの国では、運動会をしますか。

Q6: 運動会では何をしますか。家族は見に行きますか。




図4 教材プリント 運動会 右ページ

圧迫を与えず、活発な質問や対話を促すために、全てに正解があるわけではないと断りを入れるなどして、和やかな教室空間の醸成を心掛けた。

V-2. お便りの種類と文

教材プリントに採用したお便りと文、タスクを表3に示す。支援に採用したお便りは「集金のお知らせ」「授業参観・懇談会のお知らせ」「運動会のお知らせ」である。いずれも保護者への要求行動が多く示され、かつ毎年配布されるもので学習効果が実感しやすいと考えたため、首都圏の公立小学校に許可を得て、個人情報削除したうえで使用した。

教材プリントに用いた文は、主に今村（2024a）において読解困難であったり、強制性を弱

表3 授業内容と教材プリントに用いた文およびタスク

お便りの種類	教材プリントに用いた文	タスク
①集金のお知らせ	A: 7/5(火)に教材費520円と学級費を集金します。 B: 学級費はクラスによって異なります。 C: 学級費は学級だよりをご覧ください。	集金合計額を読み取る
②授業参観と懇談会のお知らせ	A: ご出席くださいますよう、ご案内申し上げます。 B: 特別な事情でお子様を学校に残す場合には、担任に連絡の上、教室内で静かに待たせるようにしてください。 C: 車・バイクでの来校はできません。	懇談会日時を読み取る
③運動会のお知らせ	A: 家族皆様で応援してくださいませよう、お待ちしております。 B: 雨天のため延期する場合は、6時30分に判断し連絡メールでお知らせします。 C: 4日(火)も雨天の場合は、順延になります。(給食はあります)	運動会当日の連絡方法を知る ・延期の際の行動内容を読み取る

く判断していたりした行為要求文である。① A は主語が省略されているうえ、520 円という数字に過剰着目すれば読み誤る可能性がある。① B と① C の文は集金の合計額を把握するために理解する必要がある文である。② A 「ご出席くださいますよう、ご案内申し上げます」や③ A 「～応援してくださいますよう、～」は、保護者に要求する行動である「出席」や「応援」が複文の前件にあり、かつ主語が省略されている行為要求文である。②の B 「～待たせるようにしてください」は長いひらがな表記の述部がある。② C は具体的な要求行動を示していないため、取り上げた。③ B の文は主語が省略されており、動作主を類推が困難と思われた。③ B や③ C は状況を知らせる文であり、直接的には行為要求文とは言えないが、雨天の場合の保護者の対応を読み取るために重要な文であるため、採用した。

VI. 結果 1 読解困難と支援の効果

本実践での日本語学習者はどのような読解困難を示したか。そしてその読解困難は支援により克服できたのか。つまり支援の効果は見られたのだろうか。学習項目である、文・言葉・レイアウト・学校文化に関する背景知識の順に、読解困難と支援の効果について具体事例と共に述べ、考察する。まず言葉の意味理解の場面を示す。

VI-1. 言葉の意味理解「上履き」

事例①は初級 2 クラスの 2 回目で「授業参観と懇談会のお知らせ」からの事例である。重要な語の意味確認の折、「上履き」という言葉の意味を確認していた時のことである。中国出身の A が「シャワーの時、(中略)履きます (A1)」と言ったため、筆者が「ほ! (支 3)」と仰天している、李 (2017) の理解度調査において「上履き」は正解率 37% であり、中国語を母語とする保護者にとって「外国に存在しないモノ・コト」の 1 つとして理解度が低いと述べている。そのため筆者は語彙表にこの言葉を掲載し理解確認を行う計画であった。ところが、筆者がインターネットで調べて語彙表に掲載した中国語は誤った翻訳であったうえに、筆者はレアリア教材としての上履きの持参を失念した (翻訳に関しては、課題として VII 章で後述する)。ここで学習者は次々に携帯電話で意味を調べ始めたが、ビーチサンダルやスリッパなどの類義語が翻訳語の候補に挙がった。またその時履いていた自身の室内履きを指して「私が履いてる物も上履きか」と聞く学習者もあり、授業が少々混乱した。そこで筆者が明確化要求の質問をクラス全員に向けて行くと、子育て経験者の B が「学校の中に使います、白の上履き、ひもがない (B1, B2)」と説明し、携帯電話で上履きの写真を探し出し情報共有した。これにより他の学習者は言葉の意味を支援前に比べ、より精緻に理解することがで

きた。このほか、李（2017）で重要な語に挙げられている「登校」が、本実践では「懇談会のお知らせ」中の「下校」を取り上げた際に類義語や対義語に関する質問に答える形で提示された。加えて「下校」と「退学」の意味の異同に関する質問などが活発になされた。このように、お便りに用いられる言葉の理解は時に困難であること、各人が持つ翻訳ツールでは確認できない場合があることが観察された。と同時に、活発な相互行為のなかで、提示された言葉の意味知識からのボトムアップの読み処理と自身のこれまでの言葉のスキーマからの推論によるトップダウンの読み処理とが相互に作用し、類義語等の周辺語彙との意味の異同を理解する場面がしばしば観察された。

事例① 言葉「上履き」：相互行為による意味の異同の確認

支1：ええと A さん、「上履き」は聞いたこと、ありますか？

A1：上履き、えーと、上履きはー、シャワーの時、靴を、履き、履きます。

支2：靴を履きます、何の時って言った？

A2：シャワー、シャワーの時。

支2：シャワーの時!? ほ!?

A3：はい。《中略》〈学習者が各自携帯電話の辞書で翻訳語を調べる〉

支3：上履きを見たこと、聞いたことある人、いますか？

支4：「上履き」は何ですか？ <←明確化要求>

B1：学校の中に使います。

B2：白いの上履き、(略) ひもがない。 <写真を検索→情報共有>

支5：うん、そうですね。白い靴が多くて、あの日本ではみんな、私たちも今そこ（公民館内の和室の玄関）で靴を脱ぎましたよね。（以下、略）

VI-2. 文の意味理解 (1) 省略語や内容を類推することの困難

下記の事例②は初級2クラスでの3回目の授業で「運動会のお知らせ」を扱った授業である。実際のお便りから抜粋した「雨天のため延期する場合は、6時30分に判断し連絡メールでお知らせします」という行為要求文の意味を説明し、行動主と行動内容を確認していた場面である。ここでは省略語や内容の理解が難しかった様子が見られた。教材プリントでは内容理解を助けるため、実際のお便りから抽出した文に「やさしい」日本語を添えた [図3]。この文は、運動会当日の朝に保護者がどのような行動をとるべきか判断するのに重要な文であるにもかかわらず、行動主が省略された読解困難な文と予想されたため、採用した。「やさしい」日本語では「雨が降ったら、その日は運動会をしません。次の日にします。朝6時30

分に学校の先生が延期するかどうかを決めます。それから先生がおうちの人に連絡メールを送ります」と、4つの文に分け、さらに省略された主語「学校の先生」を補った。この教材プリントで学んだあと、Eは「誰が誰にするのかが難しい (E1)」「これ最初間違えました (E2)」と述べ行動主を推察することの困難を述べた。最初というのは事前調査の時のことで、事前調査では間違えたと言っている。そして、運動会をするかどうかということも、「はっきり書いてないから、最初わからない (E4)」と述べている。しかし「これ (教材プリントのやさしい日本語の記述) を見ると、わかる、わかったこれ (E5)」と述べ、理解できたことを自分の言葉で説明しており、教材プリントのやさしい日本語で行動主と内容を補足したことにより理解できた過程が観察された。さらに支援者が、Eに対し理解確認するため「誰がすると思いましたが (支5)」と行動主に関する明確化要求の質問をした。するとEは教材プリントを読みながら、「先生があ、皆さんに、ええと、メール、うん、メール、メール判断、えっ (E12)」と混乱した様子を見せるが、続く発話で「先生が判断し、先生が6時半30分まで先生が皆さんに連絡メールを送ります (E13)」という具合に、メールを送るのは保護者ではなく先生であることを読みながら確認するに至った。類推力が弱い学習者に対するやさしい日本語による支援の効果が示されたと考える。

事例②

E1: 誰が誰に (するか), 難しい。

E2: これ, 最初間違えました。

E3: 雨天のため延期する場合, えーと, 雨の日は, になったら, えと, う, 運動会をするかどうか。

支1: うん, うんうん。

E4: あの, はっきり, はっきり, 書いてないから, 最初わからない。

支2: うんうんうん。

E5: これ見ると, わかる, わかった, これ。

支3: うん。 ↑やさしい日本語の記述を指差して話す

E6: 雨天のため延期する場合は, あの, 夜, 雨が降ったら, その日は運動会をしません。

E7: 次の日, しますね。

E8: これ (実際のお便りの文) とこれ (やさしい日本語での記述の意味) は同じ。

支4: そう。ここ (実際のお便りの文) がここ (やさしい日本語の行為要求文) と同じ (意味) なんです。

E9: しませんの意味, 最初間違えた。

E10: 運動会をしません, 書いてないだから, あー, 運動会をすると, おー, 思いました。

E11: でも, 6時半まで, あの, 判断し連絡します, と思いました。

支5: これ誰がすると思いましたか? お父さんが, 家族がする?

E12: 6時, 6時半, ええと, 先生があのみなさんに, えーと, メール, んー, メール, メール, 判断, え ←話しながら少し混乱している様子。

E13: 先生が判断し, 先生, 6時30分まで先生が, あの, か, うーん, みなさんに連絡メールを送ります。 ←教材プリントを再確認しながら答える

VI-3. 文の意味理解 (2) 長いひらがな表記の述部の読解困難

次に、行為要求文の述部に長いひらがな部分があるために内容を読み落としたものの、支援により読解に至った場面を挙げる。初級2クラスの2回目に授業参観と懇談会のお便りを読み、保護者が学校に行くべき日時を読み取るというタスクを行った。設問は「あなたの子どもは小学三年生です。特別学級の子ではありません。子供を見に行くためには、いつ学校へ行けばいいですか? a,b,c,d から選んでください」である。学習者は実際のお便りに掲載されていた [表4] を見ながら答えを1つ選択する。選択肢は a が 30 日 13:40-14:25, b が 28 日 13:40-14:25, c が 28 日 14:35-15:30, d は 28 日 13:40-14:30 で正答は b である。「子どもを見に行く」という条件であるから、懇談会ではなく、授業参観の日時を読み取る必要がある。

表4 授業参観と懇談会の日時 (理解確認タスク用)

期日	学年	授業参観	懇談会
6月28(火)	2・3・4年 特別学級	5校時 13:40-14:25 特別学級は, 8:50-11:30, 13:40-14:30 です。	14:35-15:30
6月30(木)	1・5・6年	5校時 13:40-14:25	14:35-15:30

事例③

タスクの結果、学習者 E が間違えて特別学級の時間である d と回答した。そこで筆者が「どうしてそこだと思ったの?」と明確化要求を行ったが、E は「特別学級」の語を指差しながら「これです」と答えた。漢字語である「特別学級」に着目してしまい、設問文の動詞活用部分「ではありません」を読み落としたため、否定であることを読み取れなかったのである。支援者が再度なぜ d と回答したのか尋ねるが、E は考えている様子で答えられなかった。筆者が重ねて「あ、特別学級だと思ったんだ」「『ではありません』を見てなかったんだね」と誤りの事実を指摘し原因を推測し指摘すると、「うん、なるほど」と答えており、誤りに気

付いて納得したことが窺えた。中国出身のEは数字のみならず漢字語に着目した可能性があるが、動詞活用部分に着目することを学んだ場面だと思われた。また同様のタスクにおいてアルゼンチン出身のBは「ではありません」の「では」だけに着目し、動詞活用部分全体の意味を読み落としていた。このことから、日本語非母語話者は名詞語彙の意味がわかるだけでは読み取れないことや、動詞活用部分の知識が必要であることが分かる。

なお、事例③の誤りはお便りに用いられた文ではなく、読解支援のために準備した教材プリントの指示文であった。このことから、支援者が教材作成する際にも学習者の読解困難につながらないよう、留意する必要があることを痛感した。

VI-4. 文の意味理解 (3) 数字への過剰着目による読解困難

次の事例は「7/5 (火) に教材費 520 円と学級費を集金します」という行為要求文の理解に至った場面である。まず(支1)で教材費の額を確認している。すると(C1)で520円と回答できていることがわかる。そこで合計の集金額は520円だけかと質問すると、Cさんが「はい、そうです」(C2)と答えている。支援者が「違うんですよ」(支4)と指摘すると、ええ！と、自分が間違えたと言われたことに驚いている(C3)。そこで「AとBを集金します」という文型であることや助詞の「と」が入ることを告げると、「ここに「と」がある」(C4)と助詞に着目し、文型を理解していった。ただし、この時点では「まだ、あの」と戸惑いを見せ、完全には理解できていないということをつぶやいて、支援者に援助希求を行っている。ではなぜこの文型の説明だけでは理解できなかったのだろうか。これに関しては次節VI-5 情報統合の読解困難で詳述する。

事例④

支1: この教材費、えと、教材費だけでいくらですか？

C1: 教材費、教材費、えと、520円？

支2: そうですね、教材費は520円。

支3: じゃ、集金は520円だけでしょうか

C2: はい。そうです。

支4: それはね、違うんですよ、ここ。

C3: 違う？

支5: 「と」があるので…。

C4: あ、「と」、ここに「と」(がある)。 ←助詞「と」に着目

支6: 「AとBを集金します」のAとBに入るのは何ですか。 ←文型提示

D1：教材費と学級費。

支7：そうなんですよね，教材費と学級費なので，学級費も払うんですよ。

C5：まだ，あの，， ←理解できていないとつぶやく

VI-5. レイアウトの理解 (1) 情報統合

前節で挙げた「7/5 (火) に教材費 520 円と学級費を集金します」という文は，学年だよりに掲載された文である。学年だよりには教材費の内訳に加え，「学級費はクラスによって異なります」「クラスのお知らせをご覧ください」の2文が記されている。学級費がいくらなのかについては，それぞれのクラスの学級だよりを見なければわからない。つまり学年だよりと学級だより二つの便りから情報を統合しなければ，集金の合計額はわからない。言葉や文の理解によるボトムアップの知識のみならず情報のありかを推察する力やレイアウトの知識などのトップダウンの処理能力も必要とする点に難しさがある。Cが理解に至らないのはこの情報統合の難しさのためだと考えられたため，集金の合計額が読み取れるようにこれ以降の支援を展開していった。援助希求の発話 (C5) の後，支援者は全部でいくらでしょうかと問いかけ (支8)，学年だよりには学級費が書いてないことを確認した。その後，機能語「によって」の意味や学級費がクラスごとに異なることを説明し実物の学級だよりを見せた。そして教材費が120円で学級費が60円という例題を提示した。すると，Dがこの例題の合計額は180円だと答えることができた。続いて教材プリントを用いて理解確認タスクを行った。Dは学級費の記述がないことを改めて確認し，Cも，学年だよりに学級費が書いてないから，学年だよりを読んだだけでは全部でいくらかは分からないと述べた。このように，学習者は本実践を通じて情報統合が必要であることを理解していった。

事例⑤

支8：全部で，これAとB全部でいくらでしょうか？

学習者複数：んー。

支9：気になりますね。学級費はいくらですか。

学習者複数：書いてない。

学習者複数：ない。

支10：そう，書いてないんですよ。

C6：書いてないですか

VI-6. レイアウトの理解 (2) 文字単位から文および段落単位へ

前述のとおり、お便りの読み手である保護者が要求されている行動を読解するために、文書のどこに何が書いてあるかという、文書のレイアウトを把握し行為要求文を探し出す能力は必要不可欠である。本実践では、「運動会のお知らせ」から明示的な行為要求文の文型である「～テクダサイ」文を探し出す練習を行い、「学年だより」からは集金に関する記事を探し出すタスクなどを行った。当初学習者は、B4サイズ縦2段組で構成されている学年だよりを左上から一文字ずつ指でなぞって読み始めた。そこで支援者は「あ、それ（記事ではなくて）言葉ですね。これ全部（この記事全部）は？」「これはワード（言葉）ですよ。これ（記事）はどこ、これ？」と、文字や言葉のレベルではなく、記事がどこにあるか重ねて声を掛けた。慣れない練習に戸惑う様子を見せた学習者もいたが、3回の実践を経て、視野を広げてざっと全体をスキミングすることや、行為要求文を含む記事や段落に着目するスキミングに慣れていく様子が見られた。ほぼ黙読の作業であり学習者の発言が少なかったため、事例掲載は省略する。

VI-7. 日本の学校に関する背景知識の理解

保育園に子どもを通わせている中国出身の男性であるGは、保育園の懇談会の自分以外の出席者が全員母親であったことに「なんで」と疑問を持っている。この発話の少し前に「日本ではパパが行かないルールなのか」とも質問しており、仕事があるから欠席する（支3）との支援者の発言にも理解しきれないという反応を示している。すると、先輩ママであるIが「お父さんの仕事は長い。お母さんの仕事は短いだから、懇親会の時間はだいたい1時ぐらいだと思う（II）」と述べた。日本では父親の労働時間が長いことが多く、母親は学校その他の用事に合わせられるような柔軟な働き方をしていることを見聞きしており、その情報を共有したのである。自分の言葉で日本の状況を説明することで、同席した学習者の背景知識の精緻化を助けている。続いてGは懇談会での日本人の話す日本語はスピードが速くてわからないという困り事を打ち明けた。ゆっくり話してもらおうなどのコミュニケーションストラテジーを用いることができるか支援者が質問したが、懇談会で他者の話を遮ってまで援助希求することは困難だと述べた。そこで支援者が再度Iに発言を促すと、「先生に質問するのは無理」としながらも、「子どもの友だちとお母さんと（に）相談して、あっ、何かあったら聞きます」と、友達に頼るという対処法を述べた。友達の重要性が指摘されたことから、支援者がどのように友達を作ったのかをIに尋ねた。するとIは「会ったときは『こんにちは』って、今日は少し話してと（いうように）友達（になった）みたいに毎日毎日会ってるとき（話しかける）」「毎日毎日同じ時間で会って…」「毎日会って、そこに『こんにちは』『こんにち

は』って、それで自分で友達になる」と、積極的に自分から話しかけて友達を作った体験を語った。この場面では懇談会や保護者の出席状況という背景知識のみならず、懇談会での日本語が難しいという困りごとが共有された。さらに友人を作ることで同様の悩みを克服した体験が共有されることにより、困りごとの解決への助言も示された。これらの話し合いは日本語によって行われており、助言を受けた保護者のみならず、助言をしたI自身も、活発に質問し相槌を打った非保護者にとっても、日本語学習の機会となっていたと捉えた。加えて対話的活動そのものが日本の学校に関する背景知識を得て日本社会との接点を持つ機会となるうえ、互いの文化を理解し合う機会となっていたと考えられる。

事例⑥

支1：(保育園の懇親会には) ママが多いね。

J1：うん、そうですね、ほとんど。

D1：パパ (は、懇談会に行か) ない？

G2：え、なんで？

支2：なんで？ 多分仕事だから。

G3：仕事だから？ (笑) ←理解できない様子

支3：平日は。

D2：中国は？

J2：んー、中国で、なんかまあ、時間があれば一緒に行くことが多いんで。

支4：あ、そう。

J3：うんうん。

支5：あ、じゃ、そこから違いますね。

I1：お父さんの仕事は長い、お母さんの仕事は短い。

I2：だから、(懇親会の) 時間はだいたい1時くらいだと思う。

VI-8. 読解困難と支援の効果のまとめ

以上のように、言葉の意味や文の意味といったボトムアップの読みにも、省略語の意味類推やレイアウトの理解、学校文化に関する背景知識などのトップダウンの読みにも課題が見られたが、支援によって読解につながった場面が観察された。

VII. 結果 2 支援の課題および対策

本章では、本実践で見られた課題を示し、対応策について考える。課題として、(1) 学習者の言葉学習へのニーズの偏り、(2) 支援者のファシリテーターとしての役割の重要性、(3) 支援者による教材準備の困難さの3つを挙げる。以下、対応策と共に述べる。

まず、(1) 言葉学習へのニーズの偏りについて述べる。実践授業後に行ったアンケートによると、「新しい言葉が分かるようになった」という回答がほとんどすべての学習者から多く寄せられた。このことから、言葉学習へのニーズが高いことが窺えた。一方で、述部にある長いひらがな部分の読解や省略語の類推に失敗していた学習であっても、文法・文型の学習に対する記述が特になかった。口頭でのコメントでも、Kから、「言葉の意味を調べますから、大丈夫です」というコメントがあった。しかし実際にはお便りの行為要求文から行動内容を理解することができない場面があった。すなわち、言葉の学習によって知っている言葉が増えれば読めるようになると考え、文法の学習などの必要性があまり認識されていないことが窺えた。

このように、言葉の意味さえ分かれば理解できると考える学習者にとって、お便りを手に取った際には、まず言葉の意味確認をしたいという意識が働くことが考えられる。そのため、言葉の意味確認を後回しにして文の意味理解やレイアウトを確認するタスク、対話的活動を行えば、学習の動機付けに悪影響を与えかねないと推察される。

そこで、言葉の学習をまずは十分に行いながら、それ以外の学習活動の意義を実感してもらうことが支援の課題であり、解決策であろう。本実践では授業開始後早い段階で語彙表を配布し意味確認を行った。これは当初筆者が考えていた以上に、学習者のニーズを満たし安心感を与え、学習に取り組む動機付けとして有効であったと推察できた。

今後は、文やレイアウトに関する学習の有用性を理解し、学習の動機づけを上げるため、支援の終了時にまとめの時間を設け、どの活動によって何が分かるようになったのか、振り返る時間を設けることにしたい。

次に(2) 支援者の役割について述べる。本実践での初級2クラスの学習者は1回目の授業では発話や質問が少なく、受容型の学習態度が目立った。そこで支援者は、学習者へ一問一答の対話を活発に行い、学習者の発話の機会を作るようにした。一方臨時クラスの学習者は活発な対話を行うが、積極的に切れ目なく発話するうちに話題がたびたび逸脱したため、支援者には話題のコントロールをするファシリテーターとしての力量が強求められた。とはいえ、グループ学習の経験の浅い支援者からは、そのような支援が困難であると指摘されることがあるため、支援者育成が課題となる。また学習者の文法的に不正確な発話に対して、支援者がリキャストを行っても気付かれないことが度々あった。数名の学習者は長い滞日歴により自身の文法知識が一部化石化していることを自覚している。だからこそ、正確な日本

語を習得したいというニーズを持って授業に参加している。しかし、実際にはふさわしいタイミングで文法的に正しい日本語を助言されても、聞き落してしまう。

今後は、支援者が学習者のニーズを逐次確認し、支援をする側と受ける側双方の認識をすり合わせていきたい。

最後に、(3) 翻訳語や「やさしい日本語」を正しく準備することの難しさに直面した。例えば「上履き」の翻訳を誤り、意味確認で学習者を混乱させた場面がある [VI-1 参照]。それに対し、より精度の高い翻訳ツールを探し語彙表準備に利用することは一つの解決策になるだろう。

しかし、地域日本語教室においては支援者の授業準備が負担となっているという課題が指摘されている (陳 2019)。したがって、支援者側に徹底した翻訳準備を求めることは現実的な対策とはいえない。本実践では、「上履き」の意味をめぐり学習者自身が能動的に意味を確認し、積極的な相互行為によりスキーマが精緻化される過程が観察された。

そこで、言葉の意味確認自体を活きた学習の機会だと捉え、支援者が学習者と共に教材を作り上げる、共に学び合う共生教育の活動と捉えることを提案したい。すなわち、支援者が事前に「完璧な」準備をしようとするべきと考えるのではなく、お互いの知っている知識を持ち合い、学びあう時間と捉えてもよいのではないか。

さらに、「やさしい日本語」を準備することの難しさとして「おうちの人」という表現を挙げる。この表現は運動会に関する文を「やさしい日本語」に書き換えた際に用いた [図3]。ところがDに「おうちのひと (とは)、なんですか」と聞かれてしまった。他の学習者にも理解確認をしたが、理解できていないことが分かった。そこで初めて筆者は、この言葉が指し示す人物は人によって異なることや、「ウチ・ソト」の概念の理解が必要で、日本語非母語話者にとって困難であると理解した。支援者がやさしい日本語にしたつもりであっても、学習者が理解できるか否かの確認が必要であるという学びを得た。すなわち、本実践が学習者における学びだけでなく支援者の学びも生み出す共生教育の場となっていることが観察された。

VIII. おわりに

本実践では、地域日本語教室で学校お便り文書から必要な行動内容を読解するための日本語学習支援を行い、言葉や文、レイアウト、背景知識の理解の過程を省察した。その結果、先行研究と同様に日本の学校特有の言葉や文化の理解、そして文書のレイアウトに不慣れであることや、長い述部や省略語の読解が困難であることが観察された。

これに対し、教材プリントを用いた言葉の意味確認や文の解説、タスク活動、そして対話的活動による読解支援の効果が示された。特に、集金額の読み取りの場面では、正しい情報獲得のためには言葉の意味や読解困難な文型を理解するボトムアップ処理の読みに加え、複数の文章から情報統合するレイアウトの知識、すなわちトップダウン処理の読みの力も必要であり、どちらの読み処理能力も向上させる必要があることが観察された。

支援に関する今後の課題を3つ挙げた。1つ目は学習者の言葉学習へのニーズが偏向していることであり、2つ目は支援者がファシリテーターとして関わることの重要性和そのような支援ができる支援者の育成の必要性である。3つ目に支援者が翻訳や「やさしい日本語」を準備することの困難を挙げた。この対策として読解支援を支援者と学習者双方の共生教育の機会と捉え、対話的活動により言葉の意味確認等を行うことを提案した。

本実践は限られた期間と人数による試験的な実践の報告であり、直ちに一般化することはできない。しかしながら、地域日本語教室で学ぶ成人日本語学習者向けのお便りの読解支援が、外国人保護者のお便りの理解につながるだけでなく、非保護者である学習者にとっても、日本の学校文化の理解につながる場面が観察された。特に「上履き」という語の理解から学校での過ごし方の母国との違いを理解する場面や、懇談会の父母の参加状況から日本での男親と女親の働き方の違いについて話し合う場面などで、日本社会に関する理解の深まりが窺えた。それと共に、上述の通りお便りにおける行為要求文の理解は日本語学習のニーズを満たすものであったと考えられた。

したがって、本実践が非保護者にとって「社会との接点」となり、同時に「日本語の学習」の機会にもなっていたと考えられ、そこに本授業の意義が見いだせる。

文化庁(2022)は、「生活 Cando」における生活上の行為の大分類V「教育・子育てを行う」内の中分類10「子供に教育を受けさせる」のうち、お便り読解に関する Cando として、カテゴリー「通信文を読むこと」の「学校行事に関する短い簡単なお知らせなどを見て、日時や場所、持ち物などの内容をだまかに理解することができる(通号 305)」等を示している。今後は、本実践結果を基に支援計画を修正すると共に、上記の生活 Cando に即した汎用性のあるカリキュラムを構築し、地域日本語教育に活かしていきたい。

注

- [1] 本実践において外国人保護者とは、日本で子どもを学校に通わせる保護者であり、日本語非母語話者の方を指すこととする。
- [2] Carrell はスキーマをコンテンツスキーマとフォーマルスキーマとに分類した (Carrell 1983: 183; Carrell and Eisterhold 1988: 79; 津田塾編 1992: 19-27)。コンテンツスキーマとは、内容スキーマともいい、文章の内容に関するスキーマのことで、社会文化的知識が含まれることがある。フォーマルスキーマとは、修辞構造など文章構造に関する背景知識のことであり、形式ス

キーマともいう (Carrell 1984)。本実践におけるレイアウトの知識とは Carrell が提唱したコンテンツスキーマのことである。Carrell (1984) では、ESL の読み手の説明文の読解過程を観察した。ESL の読み手は母国語の修辞パターンを好むが、目標言語の文章構造を知って、フォーマルスキーマを適切に使用すると、より多くの情報を引き出せるとしている。

- [3] A 市日本語支援ネットワークが把握している教室数である。
- [4] 文化庁の日本語教育実態調査に回答するために N 教室が取りまとめたデータである。
- [5] 研究計画と実践の時点で、学習者の理解を量的に図ることを想定し、毎回の授業の前後に事前調査、事後調査を行った。そして同時期に行った初級2クラスと夏休みクラスの比較を計画した。しかし、両クラスの実際の参加人数は小規模で学習者による個人差も大きいため、両クラスの比較は行わないこととした。加えて毎回の参加人数が3~6人とばらつきがあるうえに欠席者もあり、かつ授業回数が3回と少なく、回数を重ねることによる効果を図ることも難しかったため、量的調査により効果を検討することはせず、各授業の相互行為を丁寧に観察し質的に分析することとした。富谷他 (2009: 132) が述べるように、日本語学習への動機付けが高い学習者であっても、家族の行事や突発的な仕事の依頼を優先せざるを得ず、日本語教室への出席が安定しない場合がある。そのため連続した内容や教材で支援を行うよりも、欠席した回の翌週にも学びを得やすいような、いわゆるモジュール型の教材や内容を採用することが望ましいと考えた。

参考文献

- 今村桜子 (2022) 「「教える」地域日本語教室が果たす機能と学習者のエンパワーメントの様相」『日本語教育学会 2022 年度秋季大会発表予稿集』 320-325.
- 今村桜子 (2023) 外国人保護者が抱える困難と保護者支援の状況——地域日本語教室における外国人保護者支援カリキュラム構築の必要性——『学校教育学研究論集』 48, 73-81.
- 今村桜子 (2024a) 「学校お便り文書における行為要求文の読解困難点——外国人保護者の日本語読解支援のために——」『社会言語科学』 26 (2), 3-18.
- 今村桜子 (2024b) 「外国につながる子どもの保護者が抱える問題と保護者支援——外国人保護者を支援する立場から——」『立体的に見る外国につながる子どもの現状と教育的課題～持続可能な多文化共生社会に向けて～』橋本ゆかり (編著), 7, 181-207, 風間書房
- 奥野由紀子 (2023) 「学校文書をシリア出身の保護者と一緒に読む」『学校プリントから考える外国人保護者とのコミュニケーション』李曉燕 (編), 170-182, くろしお出版
- 神吉宇一 (2021) 「共生社会を実現するための日本語教育とは」『社会言語科学』 24 (1), 21-36.
- 桑原陽子 (2017) 「初級読解教材作成を目指した非漢字系初級学習者の読解」『国立国語研究所論集』 13, 127-141.
- 国際交流基金「生活の日本語 いろいろ」(2025 年 10 月 3 日閲覧) <https://www.irodori.jpf.go.jp/>
- 国立国語研究所日本語教育基盤情報センター学習項目グループ・評価基準グループ (2009) 『生活のための日本語：全国調査』結果報告』<速報版> seika_sokuhou.pdf (ninjal.ac.jp) (2025 年 8 月 21 日閲覧)
- CINGA 地域日本語実践研究会編 (2018) 『多文化共生の地域日本語教室を目指して居場所づくりと参加型学習教材』松柏社
- 地引愛 (2013) 「小学校配布物から情報を得るために必要な語彙の探索：使用頻度の高い語彙に注目して」『学習院大学国語国文学会誌』 56, 76-92.
- 陳帥 (2019) 「ゼロ初級者の日本語学習の意識とニーズに関する調査：地域日本語教室向けの学習プログラム開発にあたって」『地球社会統合科学研究』 10, 25-32.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (編) (1992) 『学習者中心の英語読解指導』大修館書店
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活——自然習得による日本語能力の実態分析——」『多言語多文化—実践と研究』 2, 116-137, 東京外国語大学多言語・多文化教育セ

ンター

- 浜田麻里 (2010) 「調査結果から見える外国人保護者の生活と日本語——子どもがいる回答者の分析から」金田智子 (研究代表) 『「生活のための日本語」に関する基礎的研究——段階的発達の支援をめざして——<中間報告>』139-149, 国立国語研究所日本語教育研究・情報センター
- 文化庁 (2020) 『令和2年度日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要』
- 文化庁 (2022) 『生活 Can do』一覧表 1.2 (A1-B2) 日本語教育共有コンテンツ (2025年9月10日)
https://www.nihongoews.mext.go.jp/information/framework_of_reference
- 李曉燕 (編著) (2023) 『学校プリントから考える外国人保護者とのコミュニケーション』くろしお出版
- Carrell L. Patricia (1983) Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33-2, 183-207.
- Carrell L. Patricia (1984) Schema theory and ESL reading classroom implications and applications. *Modern Language Journal*, 68, 332-343.
- Carrell L. Patricia (1988) Interactive text processing : implications for ESL / second language reading classrooms. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 239-259. Cambridge University Press.
- Carrell L. Patricia and Eisterhold C. Joan. (1988) Schema theory and ESL reading pedagogy. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 73-92. Cambridge University Press.
- Rumelhart, E. David. (1980) Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R.J.Spiro, et al. (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, pp. 33-58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16: 32-71.

付記

本稿は、博士論文「学校お便り文書のコーパス構築に基づく行為要求文の研究——外国人保護者の読解支援に向けて」の一部、第10章「(研究VI) 読解困難点と支援効果の検証 (実践報告)」(2025) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 (未公開) を、加筆修正したものです。

いまむら えいこ (学習院大学国際センター PD 共同研究員)

Support for Reading School Newsletters in Regional Japanese Language Class

Eiko Imamura

Abstract

School newsletters are an important means of communication between schools and parents, but it is said that foreign parents find them difficult to understand. Therefore, we provided reading support for parent and non-parent learners in the regional Japanese language class. Although the learners made reading errors due to their excessive focus on numbers and kanji, as well as difficulties in integrating information from multiple documents, it was observed that necessary information was extracted through explanations in Easy Japanese and tasks that involved picking out information from real newsletters. In addition, through understanding the meaning of school supplies such as “indoor shoes” and engaging in dialogical activities related to school events such as sports days and meetings, the learners deepened their understanding not only of school culture but also of Japanese society. Therefore, this practice can provide an opportunity for “non-parent Japanese language learning” and at the same time serve as a “point of contact with society,” which can be identified as the significance of this practice.

彙 報

日本語教育を通じた社会貢献

代表者：金田智子（文学部日本語日本文学科教授）

学習院大学の中長期計画「グランドデザイン2039」における重点施策「社会連携・社会貢献」の一事業として、国際センターが推進主体となり、本学の日本語教育における専門性、地域に目を向けた国際交流事業の経験を生かし、在住外国人が日本で暮らすうえで必要となる基礎日本語を身に付けることのできる地域日本語教育体制の構築を目指す。

<具体的な事業内容>

1. 在住外国人に対する日本語教育の計画・運営・実施
2. ICTを活用した個別学習と対面による協働的な活動を融合した日本語教育プログラムの設計・運営・実施
3. 地域の日本語教育、国際交流、社会福祉関係の機関・組織との連携協力
4. 地域日本語教育に関する研修プログラムの実施

2025年度メンバー：

金田智子（文学部日本語日本文学科教授）、中上亜樹（文学部日本語日本文学科准教授）、柳本大地（国際センター准教授）、今村桜子・唐木澤みどり（国際センターPD共同研究員）、渡辺陽子（国際センター専門嘱託）、関根千紘・三戸貴史・程陽・王沢一・楊家楽・李雨紅・小川夏奈（日本語教室担当者）

2025年度内容：

<事業内容1・2>

- ・「学習院大学わくわくとしま日本語教室わくわくクラス（初期集中日本語教室）」1・2・3期の実施
1期（於学習院大学）

日 時：2025年8月18日～2025年9月5日
（全15回）平日 9：30～12：30

参加者：9名（コンゴ、シンガポール、台湾、中国、ネパール、ロシア）

2期（於メロス言語学院）

日 時：2025年9月29日～2025年10月10日（全10回）平日 9：30～12：30

参加者：7名（オーストラリア、韓国、中国、日本）

3期（於大正大学 すがも街なかキャンパス プロダクトスタジオV）

日 時：2026年1月26日～2026年2月13日
（全15回）平日 10：00～12：30

参加者：13名（アメリカ、スペイン、中国、ネパール、ベトナム、ミャンマー、モンゴル）

日本語の学習経験がほぼない在住外国人を対象に、短期集中型の初期日本語指導プログラムを実施した。基礎的な日本語を学ぶと同時に学習意欲を高め学び続けることの支援のため、文化庁「生活 Can do」及び文化審議会「標準的なカリキュラム案」を参照しカリキュラムを作成した上で、「ICTを活用した個別学習」を支援し、学習ビリーフの見直しを促すオリジナル教材を使用した。

来日した時期に関わらずいつでも学習できるようにすることを目指し、第1期は夏、第2期は秋、第3期は冬と、開講時期をずらして実施した。第2期、第3期は「日本語ネットとしま」に参加している豊島区内の他の日本語教育機関の協力を得て、学外で実施した。

- ・「学習院大学わくわくとしま日本語教室ぐんぐんクラス（自立を目指す日本語教室）」の実施

日時：2025年9月13日～2026年1月24日

(全16回) 土曜日 9:30～12:30

参加者：12名(スペイン, 台湾, 中国, ネパール, フィンランド)

初期集中日本語教育に続くクラスとして、日常的・定型的なやりとりはできるが、継続的・自律的な学習や日本人との交流が困難である外国人に対し、人とつながるための日本語、社会に発信するための日本語の基礎を身に付けること、自分自身で情報を収集したり発信したりすることを目指した日本語教育プログラムを実施した。「ICTを活用した個別学習」の一環として、これまで紙に記入していた日本語学習ポートフォリオの電子版を開発し、クラスで試用した。今後、改善点を修正し、本格的に電子版日本語学習ポートフォリオを活用していく予定。

＊「学習院大学わくわくとしま日本語教室」の様子



写真1 わくわくクラスの写真



写真2 ぐんぐんクラスの写真

<事業内容3>

・「日本語ネットとしま」開催

日時：2025年6月16日, 10月27日, 2026年1月23日(全3回)

参加者：各回20名程度

2019年度に立ち上げた豊島区日本語教育ネットワーク会議「日本語ネットとしま」を2025年度も開催し、地域の日本語教育関係者間の連携協力を強化した。

＊「日本語ネットとしま」第1回会議の様子



・「シンポジウム『日本語を学ぶ, 日本語で遊ぶ』」開催

日時：2026年2月22日 13:30～17:00

本学の取組事例を広く周知するとともに、日本語教室の参加者が直接発信し、地域住民と交流できる機会として、一般向けのシンポジウムを実施予定。

<事業内容 4 >

・地域日本語教育研修「はじめよう・続けよう日本語学習支援—子ども編—」実施

日 時：2025年11月29日、12月6日(全2回)

土曜日 14:00~17:00

講 師：柳本大地 (国際センター准教授)
唐木澤みどり (国際センター PD 共同研究員)

参加者：第1回 42名

第2回 51名

豊島区及び近隣地域在住・在勤・在学で、子どもを対象とした日本語学習支援に興味・関心を持つ方を対象に、日本語学習支援についての基礎的な知識を学び、事例や実践を通して支援のための次の一歩を踏み出すことを目指すワークショップ型研修を実施した。

*地域日本語教育研修「はじめよう・続けよう日本語学習支援—子ども編—」の様子



写真3 第1回



写真4 第2回

COIL (オンライン国際交流学習: Collaborative Online International Learning) 型教育導入

- ・代表者：柳本大地（国際センター准教授）
- ・プロジェクトの概要

ポストコロナの教育において、国際センターでは、移動を伴わずに海外の大学生と交流し、協働学習や異文化コミュニケーションを行うことができる、COIL (Collaborative Online International Learning) 型授業の導入を検討してきた。本年度の取り組みとして、昨年に続き、新たに海外の大学とのパートナーシップを締結し（取組1）、4週間の完全COIL型授業を実施した（取組2）。また1回完結型のCOIL授業も取り入れて実施した（取組3）。

・内容：

取組1：COIL型のパートナー大学とのMoAの締結

内容：COIL型授業への参加についてキルギスのビシケク国立大学（Bishkek State University）から要望があり、本学国際センターとビシケク国立大学との間にMoA（Memorandum of Agreement）を結んだ。これにより、より多角的な視点から講義を共催することが可能となった。

取組2：COIL型集中講義の実施

科目名：多文化共修II（多文化の視点で世界を探り、未来の解決をめざす）

期間：2025年8月18日～9月12日（4週間）

参加大学：学習院大学、ダルマプルサダ大学（インドネシア）、ビシケク国立大学、メルボルン大学（オーストラリア）

担当教員：本学国際センター教員1名が企画・進行を担当を、ダルマプルサダ大学教員1名が進行副担当となり、サポート教員

としてダルマプルサダ大学教員1名、ビシケク国立大学教員1名が本COILの実施にかかわった。

参加学生：本学学生5名、ダルマプルサダ大学学生10名、ビシケク国立大学学生9名、メルボルン大学学生4名。

実施方法：Zoomによるオンライン実施、Google Spaceによる協働作業。

学習目標：(1) SDGsや社会問題について、各国の現状をふまえた多角的な視野から問題を考察し、解決策を提案すること、(2) プロジェクト学習を通じて変化する自らの異文化理解を記述すること、(3) チームプロジェクトを計画的に実施することを目標とした。

実施概要：週に1～2回の全体セッションを行い、そこで1週間のグループ課題を提示し、各グループがICTツールを活用しながら、ビデオミーティングやチャット機能による意見交換を行いながら課題に取り組んだ。コースデザインは研究代表者が企画し、パートナー大学の教員と役割を分担しながら取り組んだ。なお、COIL実施中の言語は、英語または日本語とし、グループ内で適宜選択した。最終発表では、各グループから以下の提案がなされた。

- ・SDGs12（つくる責任 つかう責任）をテーマに、プラスチックごみ削減に向けて、大学生を中心とした若者世代がプラスチックストローの代わりにステンレスストローを使用する企画を実施し、その取り組みをSNSを通じて発信する。
- ・SDGs5（ジェンダー平等を実現しよう）をテーマに、SNSを活用した国際対話を通じて、各国のジェンダー課題や日常経験を共有し、それらを当事者の声として世界に発信する。
- ・SDGs8（働きがいも経済成長も）をテーマに、専門性のあるスキルの獲得と就職

を結びつける取り組みとして、大学生が主体となり、スキル向上や教育・研修に関する情報を SNS で定期的に発信する。

- ・SDGs4（質の高い教育をみんなに）をテーマに、教育格差のある地域に対して、さまざまな国の大学生が主体となりボランティアを形成し、オンライン学習支援や教材提供を行うと共に、教育問題への意識啓発を行う。
- ・SDGs13（気候変動に具体的な対策を）をテーマに、省エネルギーを考慮した移動手段の見直し、植樹などの個人レベルの環境実践、大学と地域連携での取り組みなどを実践し、SNS を通じて可視化・共有する。
- ・SDGs5（ジェンダー平等を実現しよう）をテーマに、それぞれの国における女性管理職比率の低さと構造的課題に着目し、リーダーシップ促進に向けて、SNS を活用した情報発信や対話、大学組織やインフルエンサーとの連携を通じて、女

性のリーダーシップ及び組織の意思決定への参画を促進する。

また、最終個人レポートから、本コースを通じて ICT スキルの向上、SDGs への深い理解、異文化理解、異文化間コミュニケーションの面で、成果が得られたことが報告された。

取組 3：一回完結型の COIL 活動の実施

科目名：国際社会と日本

期間：2025 年 10 月 15 日

交流大学：学習院大学、メルボルン大学（オーストラリア）

内容：受講生とメルボルン大学で日本語を学ぶ 20 名の学生とを Zoom で繋ぎ、1 回完結型の国際協働学習を行った。授業では、「国際社会における偏見に対してどのように対処していくべきか」の問いに対し両大学の学生が意見交換し、解決案を導出した。

学習院—ストラスブール大学連携プログラム (アルザスプロジェクト)

(学習院国際交流基金事業)

井上寿一 (学習院大学教授)

岡田尚文 (国際センター非常勤講師)

・プログラム概要

アルザスはヨーロッパの中心に位置し、ドイツと国境を接するなど様々な文化が交差するフランスの地方である。学習院大学がアルザス地方にある公的施設・日系企業・学問機関との交流研修プログラムを実施して今回で13回目を迎えた。昨年度に引き続き、今年度も「海外フィールド研修Ⅰ：欧州研究」(第2学期)の枠内(教室での講義・研修6回/教室からインターネットを介しての講義、施設訪問7回)で実施した。また、これまでの実地研修(2013~2019年、2023年)、オンライン研修(2020年~2022年、2024年)と同様に、当地の歴史や文化・社会を学び、また日本からの情報発信を通じて日仏の交流を深めることを目指した。尚、今年度のプログラムは、これまで当プログラムを仲介していたCEEJA(アルザス・欧州日本学研究所)の教育部門が閉鎖されたため、新たに当地にある

日仏交流事業 J-education (代表：徳江純子氏) の仲介の下で行われた。

具体的な内容として、本学教員によるアルザスの文化や歴史、社会や経済に関する講義、在ストラスブール日本国総領事館首席領事・滝沢仁氏、及びアルザス＝モーゼル記念館(メモリアル)友の会会長・マルセル・スピゼ氏、同会副会長ジェラルド・ジペール氏によるレクチャー、欧州評議会、現地日本企業(三菱重工)へのオンライン・ヴィジット、ストラスブール大学外国語学部日本語学科の大学院生とのオンライン研究交流会を実施した。当交流会では、学習院大学の学生が2つのグループに分かれ、日本文化や社会に関する英語でのプレゼンテーションを行った。各発表の後の質疑応答の際には、両大学生間で活発な議論が交わされた。

参加者たちは、本国際交流プログラムに参加することで、日本にいながらにして国際社会への理解を深め、今後の国際交流や、それに向けた今後の学習の在り方を考えるきっかけを掴んだものと思われる。

実施時期：2025年度 2学期

プログラム参加学生：7名



欧州評議会へのオンライン・ヴィジットの様子



アルザス・モーゼル記念館からのオンライン・
レクチャー（左より友の会副会長のジベール氏
と会長のスピゼ氏）



在ストラスブール日本国総領事館、首席領事
滝沢氏によるオンライン・レクチャー



ストラスブール大学とのオンラインでの研究交流会の様子

文理横断型の新たな社会基盤の整備に向けた教育・研究の促進
(中長期計画「学習院大学グランドデザイン2039」)

上記事業の一環として、下記の通り、2回のシンポジウムを開催した。

令和7(2025)年度第1回

事業名：第16回学習院大学ブランディング・シンポジウム(第36回生命科学シンポジウム)『超高齢社会を考えるⅨ〈見えない世界と未来をつなぐ知の交差点〉』

開催日時：令和7年6月28日(土)13:30～16:10

会場：学習院大学及びオンライン

参加人数：227名(対面70名+オンライン155名)

事業内容：冒頭では嶋田透理学部長が開会挨拶を行い、第1講演では尾仲宏康教授(理学部)が「微生物と私たち～ミクロの世界の人類への貢献～」と題して、医療・環境・産業における微生物の多様な役割をミクロな視点から紹介しました。続く第2講演では、加藤耕義教授(外国語教育研究センター)が『『グリム童話集』と『グリム伝説集』における『寿命』と『老い』』について講演し、人間の生と老いの意味を文化的・歴史的な観点から問い直す視点を提示しました。第3講演では、久保山哲二教授(計算機センター/人文科学研究科)が「AIは『考えている』のか?一人との共存に向けて」と題して、AI技術の仕組みと人間との関係性、共存の可能性について

て解説し、自然科学・人文科学・情報科学という一見異なる学問領域の間に存在する“交差点”が浮かび上がりました。休憩時間には会場参加者の間で活発な情報交換が行われ、総合討論では柳茂教授(理学部)の司会のもと、参加者からの質問を軸に熱心な議論が展開されました。最後に、遠藤久夫学長が挨拶を行い、盛会のうちに閉会しました。

令和7(2025)年度第2回

事業名：第17回学習院大学ブランディング・シンポジウム(第37回生命科学シンポジウム)『超高齢社会を考えるⅩ〈人生100年時代を支える科学と思想—健康・生と死・新たな生き方〉』

開催日時：令和7年11月22日(土)13:30～17:10

会場：学習院大学及びオンライン

参加人数：90名(対面60名+オンライン30名)

事業内容：冒頭では本学理学部の尾仲宏康教授が開会挨拶を行い、プログラム前半では、「がんはなぜ起こるのか—酵母研究と進化からひも解く」(菱田卓：学習院大学理学部教授)、「中国思想における老死超越の試み—近世期儒仏道三教に即して—」(馬淵昌也：千葉県長生郡一宮町長・元学習院大学外国語教育研究センター教授)の講演がありました。休憩時間には、会場参加者の間で和やかな情報交換が行われました。プログラム後半では、「医療保険制度の持続可能性について—人口動態(少子高齢

化)と技術進歩(高額医薬品)の影響―(遠藤 久夫:学習院大学長),「人生100年時代のセカンド&サードキャリア~今できること~」(山本 モナ:フリーアナウンサー・タレント)の講演が行われ,総合討論では尾仲宏康教授(理学部)の司会のもと,活発な議

論が展開されました。人生100年時代を豊かに生きるための多くの視座が共有され,理学部長の嶋田透教授の閉会挨拶をもって,盛況のうちに閉会しました。

以上

日本文化プログラムの構築

・代表者：岡田尚文（国際センターPD共同研究員）

・プログラムの概要：

国際センターは令和4年度より学校法人学習院6か年中期事業「学習院 VISION150」の枠組みにおいて、多様な文化的背景を持つ人々が集い共に学ぶ環境の実現を目標に「日本文化プログラムの構築」事業に取り組んでいる。

本プログラムでは、本センターと平成13年度より学生の海外フィールド研修を通して交流を持つ、フランスのアルザス・欧州日本学研究所（CEEJA）との間で、「日本文化」に関する研究分野における研究者レベルでの新たな連携を進めてきた。但し、CEEJAの担当部門が2024年末をもって閉鎖されたため、今年度からは、本センターが単独でプログラムを継続・実施することとなった（右記シンポジウムの会催に際しては、本学大学院人文科学研究科身体表象文化学専攻と同学会の共催を得た）。具体的には、昨年11月初頭にアルザス地方のコルマル（ウンターリンデン美術館）で開催した国際シンポジウム「日本の大衆文化と西洋—漫画・アニメーション・ジェンダーをめぐって」の内容を振り返り、登壇者同士でこれをより深く吟味するために、当該シンポジウム参加者による国際ミニ

シンポジウムを学習院大学で開催した。開催概要は以下の通りである。

「日本の大衆文化と西洋」再考—漫画・アニメーションの成立基盤とジェンダー表象」

日 時：令和8年2月28日（土）

14：00～17：00

会 場：学習院大学、西5号館301教室

共 催：学習院大学大学院人文科学研究科身体表象文化学専攻；学習院大学文学会

登壇者：佐々木果（学習院大学教授）、アントナン・ベシュレール（日仏会館・フランス国立日本研究所 研究員）、三輪健太郎（東京大学大学院准教授）、大多和朋子（同済大学外国語学院 特別招聘講師）、ブランシュ・ドゥラボード（福岡大学非常勤講師、翻訳家）、岡田尚文（学習院大学非常勤講師）

コメンテーター：夏目房之介（元・学習院大学教授）

また、年度後半には、令和8年度に開催予定の国際シンポジウム「日本の動物と大衆文化」（仮）のための予算案を作成し、開催時期・場所・方法や講演者・報告者の決定・選定へ向けた調整を進めた。

執筆者略歴（掲載順）

唐木澤 みどり（からきさわ・みどり）

東京女子大学文理学部英米文学科卒業，早稲田大学日本語教育研究科博士課程単位取得。

修士（日本語教育学）。専門は日本語教育。現在，学習院大学国際センター PD 共同研究員。

主な業績：「外国につながる子どもの学習支援のための『やさしい日本語』—学習支援教室における『やさしい日本語』へのボランティアの意識から—」（『学習院大学国際センター研究年報』第9号，2023年），「外国につながる子どもの視点から学習支援ネットワークを考える—小学校低学年で来日したネパール人高校生へのインタビューから—」（『学習院大学国際センター研究年報』第8号，2022年），『「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト つながるひろがるにほんごでのくらし』作成チーム（文化庁，2019・2020年），『「コミュニケーションのずれ」から考える日本語支援—幼少期来日のJSL児童に対する日本語支援実践から—』（『早稲田日本語教育学』17号，2014年），「JSLの子どもが『なりたい自分』に向かうための日本語支援」（川上郁雄編『移動する子ども』という記憶と力—ことばとアイデンティティ』くろしお出版，2013年）

柳本 大地（やなもと・だいち）

兵庫教育大学学校教育学部卒業，大邱教育大学大学院教育メディア専攻修士課程修了，広島大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。博士（教育学）。専門は日本語教育，認知・言語心理学。現在，学習院大学国際センター准教授。

主な業績：“Effects of pictorial referents on the associative learning of spoken word forms in a Nigerian language: an experimental investigation with L1 Japanese users” (Language, Cognition and Neuroscience, 2025), 「SDGs でつなぐ海外日本語学習者と日本国内の大学生の探究型 COIL 授業」(『留学生教育』2023年), 「中国人学習者が日本語文を読む際の眼球運動—漢字単語に着目して(『中国語話者のための日本語教育研究』2021年) 「第二言語日本語学習者における逐次通訳の記憶メカニズム—音韻情報と意味情報の保持に着目した実験的検討—」(『通訳翻訳研究』2020年)。

宋 啓超（そう・けいちょう）

吉林大学外国語学部卒業，北京外国語大学北京日本学研究センター修士課程修了，広島大学大学院人間社会科学研究科博士後期課程修了。博士（教育学）。専門は中日通訳のメカニズム，第二言語習得。現在，北京外国語大学日本語学部，北京日本学研究センター講師。

主な業績：『翻訳新論 日中の文字とことばの〈近さと遠さ〉を考える』文学通信（2025），“The impact of vividness of visual imagery on the construction of multi-dimensional situation models by second language learners” (Cognitive Processing, 2025), “Effects of input modality and second-language vocabulary proficiency on processing of Japanese compound verbs” (Humanities and Social Sciences Communications, 2025), 「中日逐次通訳の言語処理における作動記憶容量の影響—通訳訓練経験の有無による検討—」(『第二言語としての日本語習

得研究』2023年)。

林 曉雯 (りん・ぎょうぶん)

福建師範大学外国語学部卒業，現在，北京外国語大学日本語学部・北京日本学研究中心修士課程在学。専門は日本語教育，第二言語習得，認知・言語心理学。

主な業績：「语法与语用知识对日语敬语习得的影响」(『教育研讨』2024)，「中国学习者日语敬语语用知识习得偏误分析」(『社会科学进展』2024)，「中国高校日本留学生汉语学习体验研究——基于日本留学生的PAC分析结果」(『中国心理学前沿』2025)。

李 静宜 (り・せいぎ)

西北大学外国語学部卒業，北京外国語大学北京日本学研究中心修士課程修了，広島大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。博士(教育学)。専門は日本語学習者の聴解における言語情報処理，日本語教育。現在，福井大学グローバルエンゲージメント推進本部・グローバル人材育成研究センター講師。

主な業績：「基于感知单元理论的日语听力语音加工研究」『日语学习与研究』2022(「日本語リスニングにおける音声処理—知覚感覚ユニット理論に基づいて—」『日本語学習と研究』2022年)。

費 曉東 (ひ・ぎょうとう)

北京外国語大学日本語学部，北京日本学研究中心教授。2021年5月より日本語学部副学部長，北京日本学研究中心副センター長。博士(教育学)。専門は第二言語習得，外国語教育など。

主な業績：『翻訳新論 日中の文字とことばの〈近さと遠さ〉を考える』文学通信(2025)，『日语学术写作与研究方法』外語教学与研究出版社(2023)『日语汉字词汇的听觉认知研究』外語教学与研究出版社(2018)，「日汉同声传译中工作记忆的语音回路影响实证研究」(『外語教学与研究』第3号，2022年)“Effects of input modality and second-language vocabulary proficiency on processing of Japanese compound verbs”(Humanities and Social Sciences Communications, 2025)。

今村 桜子 (いまむら・えいこ)

横浜国立大学教育学研究科修了，東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科(横浜国立大学配置)修了，博士(教育学)。専門は日本語教育。現在，学習院大学国際センターPD共同研究員。

主な業績：「外国につながる子どもの保護者が抱える問題と保護者支援—外国人保護者を支援する立場から—」(橋本ゆかり編著『立体的に見る外国につながる子どもの現状と教育的課題～持続可能な多文化共生社会に向けて～』風間書房，2024年)，「学校お便り文書における行為要求文の読解困難点—外国人保護者の日本語読解支援のために—」(『社会言語科学』第26巻第2号，2024年)，「学校お便り文書における行為要求文の文機能と発話機能」(『語用論研究』第25号，2024年)，「外国人保護者が抱える困難と保護者支援の状況—地域日本語教室における外国人保護者カリキュラム構築の必要性—」(『学校教育学研究論集』48号，2023年)。

『学習院大学国際センター研究年報』投稿規定

1. 『学習院大学国際センター研究年報』は学習院大学国際センターが編集する学内外向けの研究誌である。
2. 投稿者の資格は、特に制限しない。ただし、未発表原稿を掲載することを原則とする。
3. 掲載原稿の種類と字数は下記の通りとする。
 - (1) 論 説 24000 字以内（注・図・表等を含む）
 - (2) その他（研究ノート・研究動向・書評等）
16000 字以内（注・図・表等を含む）
4. 投稿原稿のうち、論説は 1 名以上の査読審査の上、国際センターが最終的な採否の決定をする。また採否にかかわらず、原則として原稿は返却しない。
5. 稿料の支払い、掲載料の徴収は行わない。各著者に抜刷を 50 部贈呈する。
6. 締切期日は、毎年 6 月 30 日とする。
7. 投稿原稿の形式については別途定められた「執筆要項」に従うこと。
8. 国際センターは本誌に掲載された全ての原稿を電子化媒体によって複製、公開し、公衆に送信することができるものとする。

※「執筆要項」は学習院大学国際センターにお尋ねください。

**The Annual Bulletin of
the International Centre
Gakushuin University
Vol.12-2026**

Articles

- Midori Karakisawa, Daichi Yanamoto, An Approach to Fostering a Community
of Multicultural Coexistence through University Education:
A Workshop on Intercultural Communication and “Easy Japanese” 1

Practice Reports

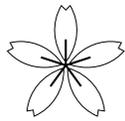
- Qichao Song, Daichi Yanamoto, Xiaowen Lin, Jingyi Li, Xiaodong Fei,
Effects of Working Memory Updating on Cognitive Processing in Chinese
- to - Japanese Sight Translation 25
- Eiko Imamura, Support for reading school newsletters
in regional Japanese language class 33

学習院大学国際センター研究年報 第12号

発行日 2026年2月28日

発行者 学習院大学国際センター
〒171-8588 東京都豊島区目白1-5-1
TEL 03-5992-1024
E-mail guic-off@gakushuin.ac.jp
https://www.univ.gakushuin.ac.jp/global/cie_research/

印刷所 株式会社外為印刷



学習院大学

GAKUSHUIN UNIVERSITY