

PRINT ISSN 2432-3179  
ONLINE ISSN 2189-9851



# 海外

k a i g a i

# 日

第13号  
2021年12月

# 本語

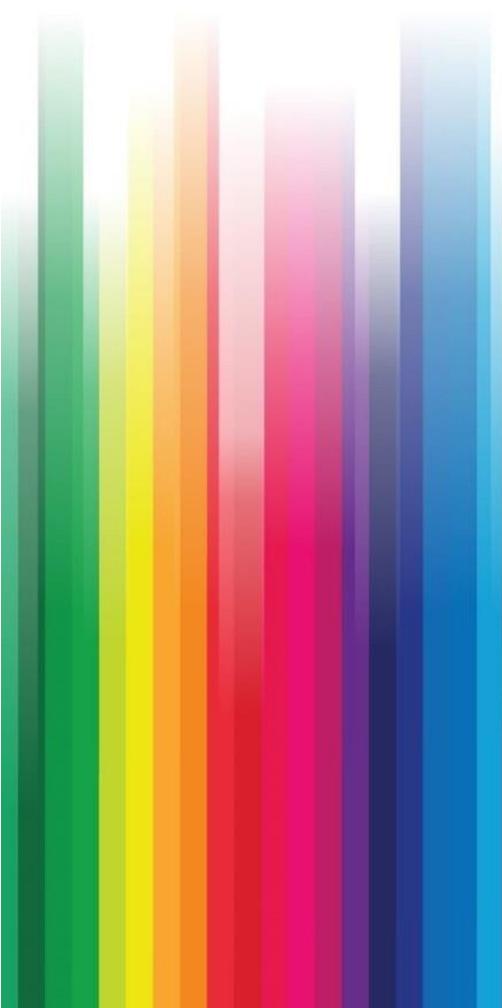
n i h o n g o

# 教育

k y o i k u

# 研究

k e n k y u



海外日本語教育学会

## 海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、荒川友幸、蟻末淳、鵜澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、  
近藤正憲、佐久間勝彦、高嶋幸太、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦  
(五十音順)

### 現在の学会組織 (\*は委員長)

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：高嶋幸太

会計：谷部弘子

例会委員会：荒川友幸、近藤正憲\*、三原龍志、村上吉文

広報委員会：蟻末淳、鵜澤威夫\*

#### 【学会誌本号担当】

学会誌委員会：新井克之、内山聖未、黒田直美、吉田一彦\*

査読委員会：新井克之、蟻末淳、内山聖未、黒田直美、近藤正憲、佐久間勝彦、  
高嶋幸太、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦

## 目次

### 【投稿論文】

教師研修がオンライン化されたことに対する意識調査 —フィリピン中等日本語教師養成研修参加者への質問紙調査結果から— 大日方 春菜、井手 剛平、松田 涼子、笹川 史絵.....	01
音声の理解と意識化をめざした日本語音声教育実践における学習者の学び —フランスの事例をもとに— 大戸 雄太郎 .....	19

### 【ディスカッション】

海外日本語教育の次の10年を展望する（後編） 海外日本語教育学会（編） .....	39
『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領 .....	43
編集後記 .....	47

## 教師研修がオンライン化されたことに対する意識調査 フィリピン中等日本語教師養成研修参加者への質問紙調査結果から

大日方 春菜、井手 剛平、松田 涼子、笹川 史絵

### 【要旨】

本稿では、対面研修でデザインされていた2年間のフィリピン中等教育課程の日本語教師養成研修が、新型コロナウイルスの影響により、2年目以降完全オンライン化されたことに関する参加者の意識や評価を調査分析した。同一の研修内で、対面研修とオンライン研修の両方を経験した参加者を対象に、事前インタビュー調査をもとに質問紙を作成し本調査を行った。結果、オンライン化により、会場への移動時間の軽減や、参加者自身の教師としての業務と研修のバランスがとりやすくなった、などの利点がある一方で、インターネットや家庭環境が研修への集中力に影響を与える、参加態度が受身になってしまう、などの問題があることが分かった。また、対面時は別会場で行われていた2地域の研修を合同で実施したことにより生じたと考えられる地域差の存在も明らかとなった。

【キーワード】 日本語教師養成研修・中等教育・オンライン化・フィリピン・オンライン研修

- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| 1. はじめに              | 5.1 インタビュー調査概要       |
| 1.1 研究背景             | 5.2 カテゴリー化           |
| 1.2 研究意義・目的          | 5.3 質問紙の作成           |
| 2. 研修概要              | 6. 本調査（質問紙調査）        |
| 2.1 フィリピンにおける日本語教育事情 | 6.1 質問紙調査概要          |
| 2.2 フィリピンの中等日本語教育事情  | 6.2 結果               |
| 2.3 対面研修内容           | 7. まとめ               |
| 2.4 オンライン化に至った経緯     | 7.1 結果の考察（質問紙調査順位から） |
| 2.5 オンライン研修の内容       | 7.2 結果の考察（地域ごとの比較から） |
| 3. 先行研究              | 7.3 研修をオンライン化する際の提言  |
| 4. 調査方法              | 7.4 今後の課題            |
| 5. 事前調査（インタビュー調査）    | 参考文献                 |

## 1. はじめに

### 1.1 研究背景

フィリピンでは、2009年より現職の中等教育課程のフィリピン人教師に対する日本語教師養成研修を実施しているが、2019年4月より開始した5期生の研修では、新型コロナウイルスの感染拡大の影響により、2年間の研修のうち2年目を全面的にオンラインへ切り替えることを余儀なくされた。このため、本研修参加者は対面とオンラインの双方で1年ずつの受講経験を経て研修を修了した。そこで本稿では、同一の研修内で2つの実施方式を経験した参加者を対象に質問紙調査を行い、対面研修からオンライン研修へ実施形態が変化したことに対する意識を調査することとした。

### 1.2 研究意義・目的

2021年10月現在では、コロナ禍により、フィリピン同様、多くの地域で対面研修の実施が困難な状況である。今後も状況の変化に合わせ、対面、オンライン、ハイブリットなど様々な形の研修が実施されることになる。このような中で、参加者がどのような意識で研修に臨んでいるかを把握することは、実施者が研修デザインをするうえで、有用な情報になると考えられる。よって本稿では、対面で行われていた研修がオンライン化した際の研修参加者の意識、オンライン化された研修への評価を明らかにすることで、研修をオンライン化する際のデザインや、オンライン研修実施時に配慮すべき事項を示すことを目的とする。

## 2. 研修概要

### 2.1 フィリピンにおける日本語教育事情

国際交流基金の日本語教育 国・地域別情報フィリピン (2019年度) によると、従来からフィリピンでは、日本への就労目的や観光業への従事などを目的に、日本語が学ばれていた。しかし、近年では特に若い世代を中心に、日本のアニメなどのポップカルチャーへの興味から日本語を学ぶ学習者も増えている。また、2009年から中等教育機関で第二外国語としての日本語教育が開始され、その後拡大していることから、フィリピン国内の日本語学習者数は増加している。

一方で、フィリピンは多言語社会であり、第一外国語である英語が公用語と位置づけられ、初等教育から一部の科目が英語で実施されるなど、英語の果たす役割が大きいため、海外での就労に関しても英語を生かせる欧米志向が強い傾向がある。そのため、フィリピン国内では初級レベルの日本語学習が主であり、初級以降を学べる教育機関は中等、高等、その他の民間日本語学校を含めても限られている。高等教育機関においても、選択外国語科目の一つとして開講されている場合が多く、日本語を独立した学科、専攻として扱っている大学は少ない。また、これらの機関で日本語を教えている教師も日本語能力試験 N4 程度の場合が多く、民間の語学学校であっても多くの教師が日本語能力試験 N4 レベルという状況である。

## 2.2 フィリピンの中等日本語教育事情

フィリピンでは2009年から、公立高校の外国語選択科目 (Special Program in Foreign Language) としてスペイン語、フランス語と並んで日本語が第二外国語として導入された。また、教育省から外国語選択科目の目標として、「第二外国語におけるコミュニケーション能力の向上」、「世界中の様々な就業の場で活躍する力」、「異文化への寛容的な態度の育成」の3つが示された (松井ほか2013)。国際交流基金マニラ日本文化センター (The Japan Foundation, Manila 以下、JFM) は、教育省から本プログラムの支援要請を受け、公立高校の日本語教師養成を開始した。フィリピンでは、外国語選択科目は、他にメインの担当科目を持っている現役の教師が担当する仕組みとなっており、次の特徴がある。(1)過去に日本語の学習経験の無い教師が研修に参加し、その後、日本語担当教師となる。(2)研修を受けた後も、外国語科目の専任となるわけではなく、元々の担当科目の授業は継続して受け持ち、そこに日本語授業が追加される。(3)教師研修は2~3年継続するが、最初の1ヶ月強の夏期集中研修が終わり次第、各自学校で日本語授業を開始し、以降は研修と授業の実施が並行して行われる。

また、教師養成を開始した2009年から、フィリピンの中高等教育専用の日本語教材の開発も行われた。フィリピンの大学で日本語教育に従事するフィリピン人教師と JFM 日本語専門家で作成チームを立ち上げ、独自教材の『enTree - Halina! Be a NIHONGOJIN!! 』(以下、enTree) を完成させ、JFM では現在まで本教材の教育方針に沿う形で研修を行ってきた。

enTree では、日本語学習を通じた「人間教育」が目指されており、上述の教育省より示された第二外国語科目に求められる3つの目標を達成するために、基本理念として「クラスメートを含む身近な人や、日本・フィリピンを含む世界の人々や文化・社会に興味・関心を向け、さらに自分とはいったいどのような人間であるのかという自分自身に対して関心を向けることで、自己認識を豊かなものにし、自ら学び、成長し、そして自己実現する力」(松井ほか2013:4)の育成が設定されている。そのため、enTree では日本語力だけでなく、英語・現地語での発表も含む口頭コミュニケーションが重視され、日本語の文法や語彙の学習、読み書き能力の向上を目指した練習問題や読解テキストなどは含まれていない構成となっている。また、中等日本語教師養成研修でも、日本語の言語面ではなく、21世紀型スキルや人間教育についての教授法に焦点をあてた研修が行われていた。

一方で、公立高校での外国語選択科目開始から10年あまりが経過し、第二外国語科目に求められる役割にも変化が生じている。特に、教育省によるカリキュラムの改訂 (2020年に正式に公開された) により、文法や語彙などの言語面に関する知識がより重視されるようになり、それに伴い教師自身も基本的な語彙や文法能力を持つことが求められるようになってきている。そのため、2019年に開始された5期生の日本語教師養成研修では、enTree以外の教材を使用した日本語クラスの実施や、日本語能力試験 N5 の合格を目指した研修を行うなど、状況に合わせて研修内容を改良している。

2009年に開始された教師養成研修1期生として19名の日本語教師が誕生し、11の公立高校で日本

語授業が始まり、その後、教師養成研修は改良を加えながら継続し、2021年、5期生の研修が完了した時点で、日本語教師は110名、学校数は56校という規模へ成長し、実施地域も大幅に拡大した。本稿は2019年4月から2021年7月まで実施された5期生研修を対象にした調査である。

### 2.3 対面研修内容

フィリピンの日本語教師養成研修は、5期生からはそれまでの3年から合計2年の研修期間へと改められ、フィリピンの夏休みに当たる4、5月に夏期集中研修を約5週間行い、その後は月に1度の集合研修（フォロースルー研修 **Follow Through Training** 以下、**FTT**）を10か月間行った。研修は、ルソン地域、ヴィサヤ・ミンダナオ地域に分かれて行い、それぞれ25名、20名の参加者で開始し、研修はマニラ首都圏、セブ市にある会場を利用した。5期生からは参加者の居住地域が大幅に拡大したため、遠方の参加者は研修参加のために長距離バス等を利用し、数時間かけて会場へ通っていた。またヴィサヤ・ミンダナオ地域は島が多く、参加者の居住地域も点在していたため、交通手段として船や飛行機を利用する者も多かった。

同様のスケジュールで2年目の研修を実施し、その後、実際に日本を訪問し、現地での言語体験を積む10日間の訪日研修が予定されていたが、次節で述べるように2年目はオンライン実施となり、訪日研修は2021年10月時点で保留状態となっている。

研修の内容は、前述した教材 **enTree** の取り扱い方法、指針、学習項目や教授法等の伝達を行うパート（以下、教授法パート）と日本語自体の学習を行うパート（以下、日本語パート）の二本柱で構成されている。教授法パートでは、**enTree** のトピックごとに、そのトピックの内容、日本語項目に関する指導があり、続いて参加者が生徒役となり受講する体験授業と、実際に教師として他の参加者を相手にトピック内の一部を教える模擬授業などにより進められる。教授法パートは、**enTree** の作成者でもあるフィリピンの大学教師1名と先輩にあたる1～4期生の中からインストラクター研修を受けたフィリピン人インストラクターが指導を行った。また、日本語パートでは、文字学習の後、**CEFR A1** レベルのテキストに沿った一般的な教室指導を行い、日本語会話能力と日本語能力試験に向けた学習を行った。日本語パートは、国際交流基金から派遣されている日本語専門家により進められた。5期生研修では、1～4期生に比べて日本語力の強化を目指し、研修参加者全員が日本語能力試験 **N5** に合格できることを目標に設定し研修を行った。

### 2.4 オンライン化に至った経緯

5期生研修は2019年4月に開始し、初年度は前節で述べた研修内容をすべて対面で行なった。しかし、2020年3月頃から本格化した新型コロナウイルス感染拡大の影響により、フィリピンでは全国的にコミュニティ隔離措置が敷かれ、対面での集合研修は全て禁止となった。継続学習の観点からも、予定していた研修が中断してしまうことは避けたいと考え、2年目の夏期集中研修の時

期に、日本語については、オンラインで学習機会を提供することとした。その時点では先行きが不透明かつ迅速な対応が求められたため、一時的な処置として研修をオンライン化した。しかし、その後新型コロナウイルスの影響の長期化により対面での研修実施は当分困難な状況が確実となってきたため、2年目のFTTについては全期間、すべての研修内容をオンライン化することを決定し、検討と計画を行った上で、研修を開始した。

## 2.5 オンライン研修の内容

以下表1は、対面時とオンライン時の研修内容の比較である。対面研修は、マニラ首都圏の会場とセブ市の会場で、地域別に行われていたが、オンライン研修は一度に複数の地域をつなぐことが可能なため、ルソン地域とヴィサヤ・ミンダナオ地域の合同研修とした。

表1 対面研修とオンライン研修の内容比較

		対面研修 (1年目)	オンライン研修 (2年目)	
夏期集中研修	教授法	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒として参加する体験授業</li> <li>教師として実施する模擬授業</li> <li>enTree内の日本語解説</li> </ul>	取り扱いなし	
	日本語	<ul style="list-style-type: none"> <li>文字学習</li> <li>CEFR A1レベルの教室学習</li> <li>日本語能力試験に向けた学習</li> </ul>	非同期	<ul style="list-style-type: none"> <li>文法自習素材での勉強→オンラインテスト</li> <li>基本例文の暗唱</li> </ul>
フォローアップ研修 (FTT)	教授法	同上	非同期	<ul style="list-style-type: none"> <li>トピック全体の概要説明ビデオ視聴</li> <li>enTree 教師用レッスンプランの予習→内容分析ワークシート記入</li> </ul>
			同期	<ul style="list-style-type: none"> <li>同期セッション (模擬授業と日本語ポイント解説)</li> </ul>
	日本語	同上	非同期	<ul style="list-style-type: none"> <li>自習用教材での勉強→オンラインテスト</li> <li>定期テスト</li> </ul>
			同期	<ul style="list-style-type: none"> <li>同期スピーキングセッション (少人数グループ)</li> </ul>

5期生の居住地域は、島嶼部や山岳地帯なども含めたフィリピン全土に渡り、地域や家庭環境、天候

等によってインターネット環境が左右され、必ずしも全員が良好な環境を確保できているわけではない。よって、2年目のオンライン研修は基本的に研修参加者が各々のタイミングで行える自習教材への取り組みを多く取り入れて構成した。ただし、自習が進めやすいよう、教授法パートにおいては、フィリピン人インストラクターによる該当トピックの概要説明ビデオや enTree の内容分析ワークシートなどを用意し、また、日本語パートでも独自に作った自習教材を配布したり、オンラインテストを作成したりすることで自習環境を整えた（以上、非同期セッション *asynchronous session*）。それとともに同時接続での同期セッション（*synchronous session*）も用意し、教授法パートでは、自習してきたことの確認やフィリピン人インストラクターが教師役、研修参加者の一部が生徒役となる模擬授業、また、日本語パートでは、スピーキング練習など同時接続でないと指導が難しい部分を当てた。ただし、上記のインターネット事情を考慮し、同期セッションは録画をすることで後からでも視聴可能にする等の対応を行った。なお、本稿では以下、同時接続で行うこれらのセッションを「同期セッション」、ビデオの視聴やオンラインテストなど各自で進められる課題を「非同期セッション」と記載する。

### 3. 先行研究

オンラインでの日本語教師研修に関する報告は多く見られる。海外での事例として、竹村(2014)のインドにおける遠隔地にいる教師を対象とした *e-Learning* とオンライン授業とのブレンディッド型の日本語研修に関する報告、杉島(2021)によるインドネシアにおける遠隔地に住む教師を対象とした反転授業形式の日本語並びに21世紀型スキルに関するオンライン研修、平田・松田(2021)によるニカラグアとエルサルバドルの教師を対象としたオンラインコース運営を目標とした研修、また、複数の国をつなぐ試みとして、近藤ほか(2019)の欧州各国をつないだ教授法に関するオンライン勉強会並びに、対面会場とオンライン会場をつないだハイブリッド型研修に関する報告、篠崎(2021)によるスペインとポルトガルの教師に対する教授法に関する研修の報告、また、松田ほか(2021)による日本からベトナム・ロシアにいる教師に対して実施された教授法に関する研修についての報告がある。

篠崎(2021)は、オンライン研修と対面研修の差異についてフォローアップインタビューを実施しており、その結果によると、参加者はオンライン研修、対面研修の両方に利点を見出しており、それぞれの特徴を理解したうえで「自己研鑽」の場として活用しているという。オンライン研修の利点として遠隔地に住んでいても日常的に研修に参加できること、オンラインの方がスライドが見やすく内容に集中できることがあげられている。篠崎(2021)の指摘や先行事例からも、オンラインでの日本語教師養成研修が海外における日本語教師支援を促進するために活用できる手法であることが窺える。一方で、先行事例の報告からオンライン研修に関する困難点も散見された。オンライン研修ではグループ活動のタイミングが難しい(篠崎2021)、研修内容によっては交流の時間が少なくなってしまう(松田ほか2021)といったコミュニケーションに関する困難点、また、国に

よっては通信インフラが整っていないことで研修参加への支障をきたす(竹村 2014、杉島 2021)といったハード面に関する困難点、また、教師を対象とした研修であることから自習時間が多くなると仕事や家事と並行して学習時間を設けることが難しい(杉島 2021)など、教師研修であることから来る困難点もある。

これらの先行事例は、主に遠隔地に住む研修参加者を対象としており、研修デザインもオンライン研修に合わせて作られ、参加者には効果的な研修となったという報告が多い。一方で、佐藤ほか(2021)は、本来対面で行われる予定だった教師養成研修を実施直前にオンライン化することとしたメキシコにおける教授法に関する研修の事例を報告している。佐藤ほか(2021)によると、パソコンの操作に手間取ったり、インターネットの接続環境により音声に問題が発生したりというオンラインならではの困難点がある一方で、当初の予定では1週間程度の研修だったものを、オンライン化に伴い、参加者の集中力を考慮して1日2時間の2週間程度の研修にしたところ、毎日会うことによって参加者同士が意見交換しやすい親和的な雰囲気が醸成できたこと、また、講義をゆったり進めることができ、参加者たちが学んだことを咀嚼する時間も取るようになるようになったのではないかと述べている。

また、教師養成研修ではないが、下村・マヌシナ(2021)は対面で実施されていた社会人向け日本語講座が途中でオンライン化された際の心理的特性を調査している。教室において受講生が他受講生や教師との人間関係、授業そのものに関して、また、授業内の日本語使用時の第二言語不安に関して、対面授業とオンライン授業のどちらに不安や焦りを感じたかということに焦点を当てて調査を行っている。そして、結果として、教室における人間関係はオンライン化されても大きな差はなく、オンライン化が人間関係に悪影響を与えるわけではないことが明らかにされた。加えて、授業に対する受講生の真剣さに変化は生じていないものの、対面での授業の重要性を感じる受講生が過半数いたが、これは普段教室で感じられる雰囲気がオンライン上で感じにくいことを要因としている。また、第二言語不安に関しては多少対面授業の方が生じやすいことが明らかとなったが、これは、授業が対面からオンライン化した後も教師と受講生や受講生同士の良好な人間関係が継続し、こういった環境で日本語を使用した場合の第二言語不安が軽減された可能性を指摘している。これらの結果より、下村・マヌシナ(2021)は、同期型のオンライン授業であれば、カメラ使用を促してお互いに様子が見えるようにするという対面授業の環境に近づけるような対応が必要であり、コース開始時から授業をオンラインで実施する場合には、授業以外でも受講生間の交流ができるような機会を設けることにより、第二言語不安を生じにくい状態で学習が継続できる可能性を示唆している。

以上の先行事例、研究では遠隔地を結ぶオンライン研修の有効性や新型コロナウイルスの影響による研修のオンライン化事例が述べられているが、研修が途中でオンライン化されたことに対する参加者の評価や、それをもとにしたオンライン、対面を含めた新たな研修デザインの提言は行われていない。さらに、日本語講座における受講生の心理的特性に焦点を当てた調査はあるが、教師養成研修という枠組みに特化して、オンライン化に対する参加者の意識や評価に焦点を当てた調査はない。そこ

で、本稿では、同一の研修内で 2 つの実施方式を経験した参加者を対象にアンケートを行い、対面で行われていた研修がオンライン化した際の研修参加者の意識と研修への評価、研修のオンライン化やオンライン研修設計時に配慮すべき事項を明らかにすることを目的とし、調査分析を行うこととした。

#### 4. 調査方法

本調査は教師研修 5 期生 43 名に対して、対面で実施されていた研修がオンライン化されたことに対してどのように考えたかを調べるために質問紙を利用して実施した。3. 先行研究にもあるように、下村・マヌシナ (2021) では、社会人向けの日本語講座において対面授業がオンライン化された際の学習者の心理的特性の差異について調査しており、質問紙の調査項目は、「教育における人間関係」と「第二言語不安」の 2 点に焦点を当て、対面授業とオンラインの授業とを比較できるような質問項目で作成されている。しかし、本調査は、対象者が現職教師ということ、従来対面で実施していた研修をオンラインに移行した際の意識調査ということで、下村・マヌシナ (2021) の質問項目を参考にしながら、本調査に適した尺度を作成するために、事前調査も実施した。事前調査と本調査の概要は以下の通りである。

表 2 事前調査および本調査概要

	事前調査	本調査
形態	インタビュー調査	質問紙調査
目的	本調査で使用する尺度作成	対面研修がオンライン化されたことをどのように感じているかを明らかにする
時期	2021 年 7 月	2021 年 7 月下旬～8 月上旬
対象者	フィリピン人日本語教師養成研修 5 期生 2 名	フィリピン人日本語教師養成研修 5 期生 36 名
方法	Zoom (オンラインビデオ会議システム) を用いてオンラインで実施	Google forms を用いて実施

#### 5. 事前調査(インタビュー調査)

##### 5.1 インタビュー調査概要

インタビューは、研修参加者 43 名のうち、ルソン地域から 1 名、ヴィサヤ・ミンダナオ地域から 1 名の計 2 名に対して実施した。2 名の対象者は比較的インターネット環境が安定しており、オンライン化された研修への参加率が高く、積極的に参加していた者の中から選出した。インタビューは、オンライン (Zoom 利用) で、インタビュアーと書記、調査協力者の 3 名が参加、調査協力及び録画の許可を得てから半構造化インタビューを 1 名に対し約 30 分行った。基本的な質問項目は以下の通りであ

る。

1. 2年半の研修全体の振り返り
2. 教授法研修パートについて
3. 日本語学習パートについて
4. 研修のオンライン化について
5. 研修が対面からオンライン化された後のモチベーションについて
6. 研修が対面からオンライン化された後の他の研修参加者とのコミュニケーション頻度や方法について
7. 対面時とオンライン時のそれぞれの研修の負担について

上記の項目について質問し、主に研修が対面からオンライン化されて、何がどう変化したかを聞いた。

## 5.2 カテゴリー化

インタビューで得られた回答は、KJ法を用いて7つのカテゴリーに分類された。以下表3は各カテゴリーと回答を示している（英語による回答の訳より一部抜粋）。また、回答の後部には5.1の質問項目との関連を番号で示した。

表3 カテゴリー分類表

	カテゴリー		インタビューで得られた回答
1	コラボレーション（協働）	対面	・言及なし
		オンライン	・グループメンバーの空き時間が合わず、グループ課題を個人で分担することになり、グループで話し合っ課題に取り組むことができなかった (2, 4, 6) ・他の5期生メンバーとの協働作業がしにくくなった (2, 4, 6) ・最初は Messenger のビデオコールなど工夫していたが、学校の仕事が増えていき、予定が合わなくなった (2, 4, 6)
2	スケジュール（時間）管理	対面	・研修に集中することができた (2, 3) ・研修日が決められており、スケジュール管理が容易だった (2, 3) ・研修のための十分な時間があった (2, 3)
		オンライン	・勉強時間や課題への対応時間に余裕ができた (2, 3, 4) ・集中力を欠いてしまい、忙しさもあって十分に復習できなかった (2, 3, 4) ・自身の自律学習について課題を感じた (2, 3, 4) ・研修時間が決められていないため、他の事を優先し自己学習や締め切り直前に課題を実施するなど怠けるようになった (2, 3, 4)
3	コミュニケーション	対面	・コミュニケーションが楽しかった (2, 3)

		オンライン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の参加者や他期の教師との交流が難しかった、交流機会が持てなかった (2, 3, 4, 6)</li> <li>・チャットでのコミュニケーションは難しい (6)</li> <li>・研修実施側とのコミュニケーションは特に変わらなかった (6)</li> </ul>
4	理解・効果	対面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修参加者が模擬授業を担当することもあり、学びが多かった (2)</li> <li>・ゆっくりと学習を進めることができた (2, 3)</li> <li>・練習を十分することができた (2, 3)</li> </ul>
		オンライン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・さまざまな疑問がありもっと質問をしたかったが、時間が限られていた (2, 3, 4)</li> <li>・多くの情報が得られたが、時間が少なく、研修時間内で使用する機会も限られていた (3, 4)</li> <li>・議論する時間がなかった (2, 3, 4)</li> <li>・自身の日本語能力に自信がなくなった (3, 4)</li> </ul>
5	研修外部要因	対面	
		オンライン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修参加のために移動する必要がなくなった (4, 7)</li> <li>・オンライン上で多くの教材が提供され、アクセスも簡単になった (4)</li> <li>・家庭内で研修より優先順位の高いことがあった (4)</li> <li>・学校の仕事が増えて、時間がなくなった (4)</li> <li>・ネット接続の問題があった (4)</li> </ul>
6	参加しやすさ	対面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・移動が負担だった (7)</li> </ul>
		オンライン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞いているだけのことが多かった (2, 3, 4)</li> <li>・質問するのが恥ずかしかった (2, 3, 4)</li> <li>・同期セッションでの質問に不安があった (2, 3, 4)</li> <li>・教授法パートは、時間が短かったため、質問がしにくかった (チャットやテキストでの質問も難しかった) (2, 4)</li> </ul>
7	モチベーション	対面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・モチベーションは高かった (2, 3)</li> </ul>
		オンライン	<ul style="list-style-type: none"> <li>・モチベーションは変わらなかった。むしろ強くなった (2, 3, 4, 5)</li> <li>・生徒へ貢献したいという気持ちが勉強の動機になった (2, 3, 4, 5)</li> <li>・集中力、モチベーションが低下した (2, 3, 4, 5)</li> <li>・パンデミックのせいで日本にいけなくなったと感じてモチベーションがかなり下がってしまった (2, 3, 4, 5)</li> </ul>

研修は対面でもオンラインでもグループワークが多かったため、インタビューの回答でもコラボレーション（協働）や、他の研修参加者との関わりについての言及が多かった（カテゴリーNo. 1, 3）。また、研修の非同期セッションでは、対面と異なり、研修時間や場所が決められていなかったため、グループワークや日本語学習課題に取り組むための時間の確保や、グループメンバーとのスケジュール調整など、時間管理の難しさについても言及があった（カテゴリーNo. 2）。その他、研修や日本語学習内容の理解や効果についても変化があったようである（カテゴリーNo. 4）。一方で、研修内容そのもので

はなく、生活環境など個人の意思や努力では改善が難しいものもあったため、研修外部要因として1つのカテゴリーとし（カテゴリーNo, 5）、全部で7つのカテゴリーを作成した。

### 5.3 質問紙の作成

質問項目は下村・マヌシナ (2021) の調査と本研究の事前調査から全25問（上記の各カテゴリーから2～6つ）作成した。下村・マヌシナ (2021) の「第二言語不安」については、本調査対象研修でも、日本語の授業を実施しているが、それに加え、日本語教授法に関する授業も実施されているため、一部の項目を日本語だけでなく、日本語教授法にもあてはまる形で追加した。また、調査対象となる教師研修は、対面研修時はマニラ首都圏とセブ市の2会場で行われており、研修参加のために長時間の移動を要する参加者もいたため、移動に関する項目も追加した。質問紙は Google Forms を利用し、カテゴリーに関わらず25問をランダムに配置した。すべての質問は「研修が対面からオンライン化されて～と思う」として、5段階（1:全くそう思わない 2:そう思わない 3:対面と変わりがない 4:そう思う 5:強くそう思う）での回答とした。また、フェイスシートでは、年齢・居住地域・メイン担当科目・日本訪問経験（日数と目的）・週の日本語学習時間・日本語以外の外国語学習経験を聞いた。

## 6. 本調査(質問紙調査)

### 6.1 質問紙調査概要

質問紙は、オンラインで実施された研修の修了式後に、参加教師43名に対して Google Forms のリンクをメールで送り調査協力を依頼し、36名から回答を得た。なお、質問紙中の項目は英語であるが、本稿中では、翻訳前の日本語版に基づき記述する。

### 6.2 結果

全25項目の平均値と順位は以下表4の通りである。全25項目の平均値は、3.64となった。平均値はほとんどの項目で、3を上回り、全体的にオンライン化された研修への満足度は高かった。また、全体的な平均値から見ると、在籍地域別でルソン地域の方がヴィサヤ・ミンダナオ地域に比べ、多少高い結果となった。上位項目に目を向けると、「移動による負担が減ったと思う」「JFMスタッフとコミュニケーションがとりやすくなったと思う」「他の研修参加者と時間を合わせて課題に取り組めるようになったと思う」「参加しやすい環境になったと思う」「研修と自身の仕事とのバランスがよくなったと思う」などの時間の使い方や移動、主催者との連絡といった、研修自体への参加に関する負担の軽減に関わる項目が多いことが分かる。一方で、「他の学習者との交流が増えたと思う」「日本語学習に対するモチベーションが上がったと思う」「他の研修参加者との協働作業がしやすくなったと思う」「より研修に集中できるようになったと思う」などの研修への取組態度や、自身の能力の向上については、下位に集中する結果となった。

また、各項目について、研修参加者のメインの担当科目や在籍地域、来日経験の有無などフェイ  
スシートに記入された情報をもとに、これらの要因とオンライン研修への評価に違いが生じるかを  
一元配置分散分析とt検定を用いて検討した。分析にはSPSS ver28を使用した。その結果、メイ  
ン担当科目と来日経験の有無によってオンライン研修への評価に有意差は認められなかった。一方  
で、在籍地域では、以下の2項目で有意差が認められた。

「他の研修参加者との協働作業がしやすくなったと思う」 ( $t(34) = 2.132, p < .05$ )

「より研修に集中できるようになった」 ( $t(34) = 2.42, p < .05$ )

上記の地域間で有意差の出た2項目は、全体平均順位の低位2項目でもある。特にこの2項目につ  
いて、ヴィサヤ・ミンダナオ地域では低い評価となった。

表4 質問紙調査結果平均値(地域区別なし順位順)

順位	項目	ルソン	ヴィサヤ・ ミンダナオ	全体
1	移動による負担が減ったと思う	4.4	4.44	4.42
2	JFM スタッフとコミュニケーションがとりやすくなったと思う	4.1	4.06	4.08
3	他の研修参加者と時間を合わせて課題に取り組めるようになっ たと思う	4.0	4.0	4.0
4	参加しやすい環境になったと思う	4.1	3.75	3.94
5	研修と自身の仕事とのバランスがよくなったと思う	4.1	3.69	3.92
6	自宅学習や課題への取り組みなどを自分でうまく管理できるよ うになったと思う	3.95	3.88	3.92
7	より研修、課題、自主学習に係る時間管理が容易になった	3.9	3.75	3.83
8	Messenger、Google Meets などのツールを活用して、他の参加 者と関係を深めることができたと思う	3.85	3.56	3.72
9	他地域の参加者の存在がよい影響を与えたと思う	3.6	3.88	3.72
10	他の参加者からのプレッシャーが減ったと思う	3.7	3.69	3.69
11	自分の日本語教授力が向上したと思う	3.65	3.75	3.69
12	より能動的に授業に参加できるようになったと思う	3.75	3.56	3.67
13	日本語教師としてのモチベーションが上がったと思う	3.65	3.69	3.67
14	自分の日本語能力が向上したと思う	3.5	3.75	3.61
15	自分は日本語の教師として成長できたと思う	3.5	3.69	3.58
16	他の研修参加者から刺激や学びを受けることが多くなったと思	3.65	3.5	3.58

	う			
17	研修時間中に日本語を使う機会が増えたと思う	3.55	3.44	3.5
18	同期セッションの時間は十分だったと思う	3.5	3.44	3.47
19	より質問や発言ができるようになったと思う	3.3	3.5	3.39
20	自分の日本語教授力への自信が向上したと思う	3.4	3.38	3.39
21	自分の日本語能力が向上したと思う	3.5	3.19	3.36
22	他の参加者との交流が増えたと思う	3.45	3.00	3.25
23	日本語学習に対するモチベーションが上がったと思う	3.35	3.13	3.25
24	他の研修参加者との協働作業がしやすくなったと思う	3.50	2.81*	3.19
25	より研修に集中できるようになった	3.55	2.69*	3.17
平均値		3.70	3.57	3.64

\* $P < .05$ 

## 7. まとめ

### 7.1 結果の考察(質問紙調査順位から)

インタビュー調査から作成した質問紙で聞いた、参加者への研修のオンライン化に対する評価は、平均値 3.64 と全体的に高いものであったと言える。ただ、今回の研修は、コロナ禍のフィリピンで、対面での研修継続が不可能な中で実施された研修であったため、単純な対面とオンライン研修の比較とはならず、オンライン以外の選択肢がない状況下で実施された研修という側面が大きく影響しているとも考えられる。

一方で、今回の調査により、各項目の順位によって、研修がオンライン化した際に、評価が高い項目と、それらに比べると評価があまり高くない項目があることが分かった。上位項目となっている、移動やJFMスタッフとのコミュニケーション、自分の教師としての業務との調整などは、オンライン化したことで、会場への移動時間や、それを含めた一回の研修参加に関わる時間、負担が大きく削減されたことにより生じた利点であると考えられる。ルソン地域、ヴィサヤ・ミンダナオ地域ともに、地方在住者は研修前日の夜に会場へ移動したり、船を乗り継いだりして会場に来るなどしていたため、それらの負担が削減されたことは大きく、一回の研修に参加するハードル自体はオンライン化により下げることができたと考えられる。また、「会場に来て研修を受け、その場で課題に取り組む」という制約がなくなったことにより、参加者が自身の研修課題の管理や、他の業務とのバランスなどを考え、課題に取り組めるようになったなど、自律学習環境もコントロールできるようになったと考えられる。

上述の研修参加に対するハードルの軽減に比べて、研修内容の理解やモチベーション、日本語・日本語教授力などの項目は下位に集まっている。研修自体には参加しやすくなったが、内容や成果

に関しては、必ずしも満足度が高くなく、サポートが必要な要素であると考えられる。事前インタビュー調査でも「子供の世話をしながらの参加で集中できなかった」という意見もあり、参加者によって研修には参加しやすいが、集中して同期セッションに参加するのは難しいという状況が生じていたと考えられる。特に、フィリピンが大家族主義であることから、研修参加者の家族構成や生活環境が、オンライン化された研修参加に大きな影響を与えていると推察できる。また、「より質問や発言ができるようになったと思う」も下位項目となっており、インタビューでも「模擬授業の生徒役に割り当てられた人しか発言できなかった」とのコメントもあり、同期セッションでは発言や議論の機会が限られていたため、「聞くだけ」となってしまう参加者が多かった点も集中力を維持するのが難しいとされた要因だと考えられる。

## 7.2 結果の考察(地域ごとの比較から)

対面時は別会場で行われていたルソン地域とヴィサヤ・ミンダナオ地域別の比較では、「他の研修参加者との協働作業がしやすくなったと思う ( $t(34) = 2.132, p < 0.05$ )」、「より研修に集中できるようになった ( $t(34) = 2.42, p < 0.05$ )」の2項目でルソン地域に比べ、ヴィサヤ・ミンダナオ地域が有意に低い結果となった。

これには、まずインターネット環境が影響していると考えられる。マニラ首都圏在住者が多いルソン地域は、比較的インターネットが安定している参加者が多く、ルソン島の地方からも、安定してオンライン研修に参加できているものが多かった。一方で、ヴィサヤ・ミンダナオ地域はセブ市、セブ島以外の島に在住している参加者も多く、Zoomに入室できなかったり、研修の途中で接続が切れてしまったりする参加者も少なくなかった。これにより、課題を他の参加者とオンラインでつなぎながら協働で実施することが難しく、またオンライン研修にも集中できない状況が生じていたと考えられる。

また、オンライン化された研修の内容を、ルソン地域のインストラクターが中心となって決めたため、ルソン地域の参加者に比べ、ヴィサヤ・ミンダナオ地域の参加者には、オンライン化というハード面での変化以外の内容面での変化がより大きく、負担も大きくなっていったと考えられる。対面研修をオンライン化するにあたっては、参加者の家族構成も含めた生活環境、インターネットの状態など、避けることのできない個人要因や変化が生じる。そのため、それ以外の調整可能な内容や研修参加者の規模、インストラクターは対面時と変えずに、オンライン化に際するギャップを最小限にとどめることを検討する必要があると考えられる。

## 7.3 研修をオンライン化する際の提言

7.1、7.2の考察から、対面研修のオンライン化により、移動や研修参加に際しての時間的な拘束が少なくなり、研修参加自体へのハードルは下がることがわかった。また、全体的にオンライン研

修に対する評価は高く、参加者の成長や学びにつながっていることがわかり、一定の効果が認められた。

一方で、自宅からの研修参加は、参加者の置かれている環境に大きく依存しており、それにより同期セッションに集中できなかつたり、他の参加者との協働作業がうまくいかなかつたりという問題が生じていることもわかった。さらに、研修のオンライン化にともない、対面時は別会場で行われていた研修を統合したことで、変化のより大きかったヴィサヤ・ミンダナオ地域の参加者に負担が大きくなっていった可能性も考えられる。以上の考察を踏まえ、今回の対面研修のオンライン化に際して、配慮が必要だったと考えられるポイントとして、以下の2点があげられる。

- ①参加者同士の協働作業やコミュニケーションの場を確保するため、講義型の授業の中にグループディスカッションの時間やグループワークの時間を取り入れ、「聞くだけ」の研修にならない配慮を行う
- ②オンライン化に際して、参加者や参加地域を増やしたり統合したりする場合は、どちらかのやり方に合わせるだけでなく、可能な限り対面時とのギャップを減らすように努め、フォローをしていく必要がある

①に関して、大人数が参加するオンライン研修では、発言や質問をする機会が限られてしまい、それが研修内容の理解やモチベーションの維持、日本語・日本語教授力の向上に影響を与える可能性があるため、特に配慮が必要な点である。今回の FTT では、フィリピンのインターネット環境を考慮し、同期セッションの時間を短くするなどの対応をしたが、インターネットの使用に制限があったとしても、グループディスカッションなどの参加者同士の自由なやりとりが発生し、積極的な参加をうながす状況を作ることが必要であったと考えられる。

②は、研修がオンライン化されたことにより、体験授業の実施方法や、模擬授業の有無など、研修の実施方法や内容面の変化だけでなく、各自のインターネット回線状況などの影響を受けやすくなるので、避けることのできない環境の変化が生じることになる。これらが、研修参加者に、すでに負担を与えていると考えられるので、研修を担当するインストラクターや研修の進め方など、必要以上の変化は与えないことで、参加者がより安心して効果的に研修に参加できるようになると考えられる。特に、オンライン研修では、移動時間や費用がかからないので、地域を超えての大規模研修の開催が可能になるが、参加者にとってそれがプレッシャーになったり、研修の効果に差を生じさせたりしないよう配慮が必要である。

#### 7.4 今後の課題

本稿では、2年間の教師研修が2年目からオンライン化されたことによる、参加者の意識を調査

した。その結果、オンライン化により、研修参加自体に対するハードルは下がったが、一方で、内容の理解やモチベーションの維持などに課題があることがわかった。事前インタビュー調査でヴィサヤ・ミンダナオ地域の参加者から、「他地域の教師と自分を比べてしまう」などのコメントがあり、オンライン化された研修に参加するインターネット環境が整っていなかったヴィサヤ・ミンダナオ地域の参加者にとっては、他地域との合同研修になったことで、人数や初見の人が増え、同期セッションでの質問や発言などがしにくい状況となり、集中力低下につながった可能性も考えられる。しかしながら、これらの可能性が要因となっているかどうかについては、フォローアップインタビューでより多くの意見を求めるなど、今後更なる調査が必要である。

また、本調査は新型コロナウイルス感染拡大により、対面研修が不可能な状況で行われたオンライン研修を対象としているため、対面研修とオンライン研修の単純な比較とはなっていない。もともと対面研修でデザインされた2年間の教師研修が、2年目からオンライン化され、急遽オンラインで実施可能なものに内容変更されたため、オンライン実施を念頭にデザインされたものではない。今後対面研修が可能となった際に、オンライン研修を持続するか、対面研修を行うのか、その両方を取り入れるかについては、状況により判断していく必要がある。また、今回の調査により、対面かオンラインかではなく、効果的に両者を取り入れたハイブリット型の研修への可能性も見えてきた。講義形式部分はオンライン化し、ディスカッションやグループワークを伴う活動を対面で行うことで、研修参加へのハードルを下げながら、モチベーションや日本語力、日本語教授力向上を実現できる研修デザインを考えていくことも必要である。

#### 【参考文献】

- 平田好・松田涼子 (2021) 「中米におけるオンラインコース設計のための 日本語教師研修 –ニカラグアとエルサルバドルの事例から–」『国際交流基金日本語教育紀要』17, 133-143
- 国際交流基金 日本語教育 国・地域別情報 フィリピン (2019 年度) <  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/philippines.html>> (最終閲覧日 2021 年 11 月 15 日)
- 近藤裕美子・藤光由子・津田香織・井上美優 (2019) 「教師の継続的な学びを支える研修と学習コミュニティのデザイン—欧州日本語教育研修会の実践例—」『国際交流基金日本語教育紀要』15, 67 - 78
- 松井孝浩・大船ちさと・和栗夏海・須摩亜由子 (2013) 「アイデンティティ形成を支える日本語学習活動の実際 –フィリピン中等教育機関向け教材『enTree-Halina! Be a NIHONGOJIN!!-』の学習活動から–」『国際交流基金日本語教育紀要』9, 25-42
- 松田真希子・深澤のぞみ・本田弘之・Nguyen Thu Huong (2021) 「海外現職教員のためのオンライン

- 日本語教師研修—可能性と課題— 『金沢大学国際機構紀要』 3, 91-106
- 佐藤五郎・鶴飼香奈子・佐藤志穂 (2021) 「メキシコの大学教師対象『まるごと 日本のことばと文化』研修—学習者体験を通して理解を深める研修デザイン—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 17, 144-155
- 下村朱有美・マヌシナ ダリア (2021) 「教室での対面授業とオンライン授業における日本語 学習者の心理的特性の差異—モスクワ日本文化センター日本語講座におけるケーススタディー—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 17, 192-202
- 篠崎摂子 (2021) 「オンライン日本語教師研修の成果と課題 —スペイン・ポルトガルの日本語母語話者教師を対象とする 同期型オンライン研修の実践—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 17, 168-179
- 杉島夏子 (2021) 「インドネシア人中等教育日本語教師の変容的学習—みなと「ひろがる」コースを用いた反転型オンラインコースの実践から—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 17, 1-15
- 竹村徳倫 (2014) 「インドにおける非母語話者教師向け オンライン日本語研修 —遠隔地を対象としたブレンディッドラーニング—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 10, 39-54

大日方 春菜 (おびなた はるな)

【主な海外教授活動の場】

中華人民共和国・民間語学学校 2012. 03～2015. 03  
中華人民共和国・公立中等教育機関 2015. 07～2017. 07  
フィリピン・中等教育支援 2020. 11～2022. 11

井手 剛平 (いで ごうへい)

【主な海外教授活動の場】

ポーランド・民間語学学校 2016. 08～2018. 08  
フィリピン・中等教育支援 2019. 4～2022. 4

松田 涼子 (まつだ りょうこ)

【主な海外教授活動の場】

タイ・公立中等教育機関 2008. 06～2009. 03  
ホンジュラス・国立高等教育機関 2011. 03～2013. 03  
メキシコ及び中米カリブ諸国・日本語教育機関支援 2017. 03～2020. 03  
フィリピン・中等教育支援 2020. 11～2022. 11

笹川 史絵 (ささがわ ふみえ)

【主な海外教授活動の場】

タイ・公立中等教育機関 2016. 05～2017. 02

フィリピン・中等教育支援 2020. 09～2021. 08

## 音声の理解と意識化をめざした日本語音声教育実践における学習者の学び フランスの事例をもとに

大戸 雄太郎

### 【要旨】

本研究は、フランスの大学で行われた2年間の音声教育実践の改善と学習者の学びに焦点を当て、実践知を獲得し、フランス語母語話者の日本語音声習得研究に貢献することを目指した。加えて、海外の日本語音声教育実践の意義と課題を提示することを目的とした。本実践は、学習者を観察した筆者の自省から実践の内容を改善した結果、アクセント・イントネーションにおいて、次年度には初年度と異なる変化が見られた学習者が現れた。したがって、実践が変化したことで、さらに適切な指導や働きかけが行えるようになり、日本語学習者の発音に関して、変化をもたらし、気づきを促すことができることが分かった。日本語のインプット量が少ない海外の学習者に対し、明示的な音声教育として、日本語の発音に関する理論的知識を与え、発音学習のためのリソースを提供し、発音に対するフィードバックを行うことで、音声の理解と意識化を促すことには価値があると考えられる。

【キーワード】 実践研究・発音指導・理論的知識・発音チェック・リソース

- |                   |                     |
|-------------------|---------------------|
| 1. はじめに           | 4.2 特殊拍             |
| 2. 音声教育実践に関する先行研究 | 4.3 アクセント           |
| 3. 筆者の音声教育実践の改善   | 4.4 イントネーション        |
| 3.1 初年度の実践内容      | 5. 発音の誤用数における2年間の比較 |
| 3.2 次年度の実践内容      | 6. 総合的考察            |
| 3.3 学習者のデータ       | 6.1 学習者の発音に関する学び    |
| 3.3.1 録音課題        | 6.2 海外日本語音声教育の意義と課題 |
| 3.3.2 レポートとアンケート  | 7. おわりに             |
| 4. 受講者に見られた発音の変化  | 参考文献                |
| 4.1 は行            |                     |

### 1. はじめに

海外の日本語教育現場に見られる様々な課題の1つに、発音指導があまり重視されていないという課題が挙げられる。特に日本人の少ない環境においては、日本語を用いたコミュニケーションの機会が限られており、規範的な発音が求められることも少なく、優先順位が下がってしまうことが理由として挙げられる。一方で、そのような環境下にあっても、学習者が日本語でスピーチや会話を行うこ

とは往々にしてある。加えて、学習者の到達目標としてなめらかな発音を実現したいというニーズがある(戸田 2008、松崎 2016 など)。そのため、規範的な発音を強制すべきではないが、学習者が日本語の音声の仕組みを理解し、なめらかな発音の実現を目指して練習する方法を知るための「音声教育」は、日本語教育において必要であると考えられる。

ただし、日本語音声教育の実践・実践研究は、質・量ともに不足しているという問題提起がなされている(河野 2009)。特に、海外をフィールドとする音声教育の実践研究で、内容の改善を描き出し、実践知を明らかにした研究は管見の限り見当たらない。音声教育の実践知を広く教育現場に共有することで、音声習得研究の進展や、音声教育の重要性の認知に寄与できる。

筆者は、フランスのある大学で、2年間の音声教育実践を行った。2018-2019年度と2019-2020年度に同じクラスを担当し、学習者にとってより良い指導を目指すため、音声教育実践を改善させた経緯がある。そこで、本研究は、音声教育実践の改善と学習者の学びに焦点を当てた実践知を獲得し、フランス語母語話者の日本語音声習得研究に貢献することを目指す。加えて、海外の日本語音声教育実践の意義と課題を提示することを目的とする。

本稿では、2章に音声教育実践に関する先行研究をまとめる。3章では、筆者の行った音声教育実践の改善について、4章では次年度の受講者に見られた発音の誤用変化について、5章では発音の誤用数に着目した2年間の比較について記述する。最後に、6章で総合的考察を行う。

## 2. 音声教育実践に関する先行研究

近年、日本語教育において、学習者の主体性が着目されている一方で、音声教育や発音指導と言うと、教師や母語話者の規範を学習者に押し付ける発音矯正のようなイメージを抱かれ、回避されることが往々にしてある。しかし、英語教育の分野では、発音の明瞭性と母語話者の規範性の長らくの対立に、学習者のアイデンティティの獲得という新たな目標が加わったことが示されている(Levis 2005)。日本語教育における音声教育も、学習者の自己実現を支えるためのものであるべきであり、学習者の主体性に着目した音声教育研究が必要である。

赤木(2013)は、発音習得にとって日本語学習者が発音に関して気づきを得ることが重要であると述べている。また、その気づきの内容は、学習目的、言語形式、できないこと、課題、ストラテジー、の5点に関する気づきであると述べている。すなわち、発音を習得するために、教師が学習者の発音をその場で直すだけでなく、学習者が主体的に気づきを得る必要がある。

また、松崎(2009: 101-102)は音声教育のカリキュラムについて、学習者の主体性に着目しつつ、単発的に音声項目を扱うこと以上に、音声項目ごとの「相互関係を考慮し」、「学習者自身が表現したいことを正しい韻律で言える」ことが音声教育の目標として重要であるとしている。同様に筆者は、単語ではなく文で発音できることが重要だと考え、単語レベルから練習を始めつつも、最終的には文レベルでの練習ができることを目指した。加えて2019-2020年度には、教師側が設けた課題文ではな

く、学生が自ら作成したビデオの原稿の読み上げた音声を対象に、発音チェックを行うことが重要であると考えた。

このように、学習者の主体性に着目して、音声に関する気づきを促し、学習者の自己表現を支える実践が必要であることが分かる。しかし、そういったテーマを標榜した音声教育実践・実践研究は管見の限り見られない。また、実践者の自省を公開することで、音声教育実践自体を改善した要因が明確になり、実践に対して具体的な記述が可能になると考えるが、そういった観点からの記述も、先行研究には管見の限り見当たらない。したがって、筆者は、実践者としての自省を公開しつつ、実践の改善内容を記述することで、音声教育の実践知の共有を目指すこととした。

### 3. 筆者の音声教育実践の改善

筆者が実践した授業（以下、本実践）は、フランスのある大学の学部3年生の必修授業である。本実践は、2018年9月から12月（3.1に後述）と、2019年9月から12月（3.2に後述）に、週1回1時間の計12時間、講義室で行われた。本稿では、特に2019年9月から12月に提出された録音課題（3.3に後述）を分析対象とするが、まず、2年間に共通する事項を挙げる。

本実践で扱う発音とは、CEFRの記述に見られる「intelligibility(分かりやすさ)」(Council of Europe 2018:134)を備えた発音であり、「母語話者の」発音ではない。以上を踏まえた上で、本実践の到達目標は、分かりやすい発音の仕組みと練習方法が分かることとした。4ヶ月の実践では発音の大幅な改善は見込めないと予想したため、CEFRに挙げられる特定のレベルの発音に到達することを目標とはしなかった。それゆえ、発音について理解を深める中で、副次的に発音にも変化があることを期待するに留めた。そこで、発音の理解を問う試験やレポートを準備し、実際の発音の変化と合わせて両側面から授業評価を行うよう心掛けた。

主教材は、赤木ほか(2010)『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』を主に使用した。赤木ほか(2010)は、各課が音声項目ごとに分かれており、各課のイントロダクションとして、扱う音声項目が使用された場面に生じた誤解を紹介している。また、主教材には筆者が決定した本実践の指導項目の多くが含まれていることも教材選定理由である。本実践では、主教材を活用しつつ、イントロダクション→理論的知識解説→発音練習→ペアワーク・発表→振り返りという流れを取った。そのうち、「理論的知識解説」においては、主教材の解説に加え、フランス語や英語の音声との比較を通じた対象音韻論的解説を行い、受講者の馴染みのある言語に関連付けて日本語の音声を理解できるよう工夫した。その他、戸田(2004)、河野(2014)、webサイトである「Japanese Pronunciation for Communication」、「つたえるはつおん」を参考教材とし、指導法の参考にするとともに、発音学習のリソースとして授業で活用した。なお、実践各回のさらに詳細な内容については大戸(2020)に報告されている。

### 3.1 初年度の実践内容

「発音授業」(以下、本授業)の2018-2019年度のスケジュールは以下の表3.1のとおりである。指導項目は、本実践の受講者の大半を占めるフランス語母語話者の発音の特徴を把握した上で、主に意図伝達に影響を与えかねない項目(「は行」や「イントネーション」など)を選定した。各項目の選定理由については大戸(2021)に報告されている。

表 3.1 本実践の初年度のスケジュール(指導項目)

回	内容
1	発音練習についての導入・プレテスト
2	拍・リズム①
3	拍・リズム②
4	特殊拍
5	は行・アクセント導入・発音チェック
6	名詞アクセント
7	複合語アクセント
8	(中間試験)
9	イントネーション
10	動詞アクセント
11	ポーズ・プロミネンス
12	授業のまとめ・ポストテスト・レポート提出

本実践は、録音課題提出を、初回(第1回プレテスト)、秋休み前(第5回発音チェック)、最終回(第12回ポストテスト)の3回設けた。いずれも、履修者が調査文を読み上げて録音し、オンライン上で提出する課題であり、プレテスト・ポストテストの結果は4章にて詳細に分析している。また、授業中のペアワークや発表の際に、発音に対するフィードバックを積極的に行うようにしていたが、秋休み前には、「発音チェック」として、受講者全員にフィードバックが行き届くよう工夫した。まず、それまでに学習した音声項目が含まれたプレ・ポストテストとは異なる調査文の録音を提出してもらった。加えて、実践者である筆者がメールを活用して個別に文字でチェックを行い、発音の誤用に気づいてもらい、自ら発音を修正するきっかけとした。

また、初回到音読/シャドーイング練習の方法について説明し、以降、毎回1~2分程度の長さの文

<sup>1</sup> 母音や撥音における調音法の異なりなど、フランス語母語話者の発音の特徴は他にも見られるが、意図伝達に影響がないと考えられる項目は、指導項目に加えなかった。

(会話文など)を全員で二度行った。一度目はCDを聞きながらテキストの音読練習をし、二度目はシャドーイングとしてテキストを見ないで行った。授業が進むにつれ文章が長くなり、受講者にとって難しくなることが想定されていたが、100%できることを求めなかったため、受講者が最後まで楽しんで音読/シャドーイングしている様子が見られた。

### 3.2 次年度の実践内容

受講者対象のアンケートの結果と、受講者を観察していた筆者の自省から、初年度である2018-2019年度の実践にはいくつか問題点があることが分かった。主要な点を以下に列挙する。

- ・授業時間に占める音読/シャドーイング練習が長く、文章が長くなるとより時間がかかる。
- ・メールのやり取りが必要になり、課題の提出やFB (feedback) がスムーズに進まない。
- ・授業内容のパワーポイントと授業で扱った音声素材を受講者が復習できない。
- ・オンラインリソースを実際に活用した受講者が少なく、全体の半分に満たない。
- ・「発音チェック」の範囲に韻律を含めなかったため、韻律をFBする機会がなく、  
「アクセントやイントネーションが難しい、分からない」といった意見が大半を占める。

上記の問題点を踏まえ、次年度である2019-2020年度は特に以下のように改善した。

- ・音読/シャドーイング練習を学期内は紹介するに留め、他の発音練習の時間を十分設ける。
- ・大学敷設のLMS (Learning Management System) を活用し、  
課題提出やFBの返却、授業のパワーポイントや音声素材の共有などを一括して行う。
- ・オンラインリソースの使用を課題の一部とし、受講者に一度は使用する機会を与える。
- ・「発音チェック」の範囲に韻律を含め、全ての音声項目に対してチェックを行う。

加えて、初年度の課題文は用いず、別授業で行う個人作成動画の原稿を読み上げる。

さらに、必ず「スズキクン<sup>2</sup>」に原稿を打ち込み、韻律が表示された画面を提出する。

また、「発音チェック」の範囲変更に伴い、スケジュールを以下の表3.2のように変更した。大きな変更点としては、初年度には連続で扱っていたアクセントとイントネーションを、第5回の(授業後の)発音提出の前後に分けたことが挙げられる。

表 3.2 本実践の次年度のスケジュール (指導項目)

回	内容
1	発音練習についての導入・プレテスト
2	拍・リズム①

<sup>2</sup> スズキクンは、OJAD (オンライン日本語アクセント辞典) の1機能であり、指定した文の韻律を表示し、機械音声で読み上げる機能である。

3	拍・リズム②
4	特殊拍
5	は行・文中イントネーション・発音提出
6	アクセント (導入)
7	形容詞アクセント・発音チェック
8	(中間試験)
9	名詞アクセント
10	文末イントネーション・ポーズ
11	プロミネンス
12	授業のまとめ・ポストテスト・レポート提出

### 3.3 学習者のデータ

本研究で収集した学習者のデータは、プレテスト・ポストテストで扱った録音課題と、最終回のレポート、授業後アンケートの3点である。このうち、録音課題について3.3.1に、レポートとアンケートについて3.3.2に詳しく述べる。

#### 3.3.1 録音課題

本実践の初回(プレ)と最終回(ポスト)に行った録音課題の調査文は、戸田(2012:38)を、本実践の指導項目が全て含まれるように編集したものである。調査文は以下のとおりである。

A: 夏休み、どこか行った?

B: はい、北海道に行きました。

A: そうなんだ! どこ? 札幌?

B: 札幌と函館です。

A: 何かおいしいもの食べた?

B: ラーメンがおいしかったです。東京とぜんぜん違いますね。

空気がきれいでした。あと、函館の夜景は、最高でした。

A: 北海道かあ…。私も、2年くらい住んでいたことがあるよ。

B: あ、そうですか! 何年前ですか?

A: 3年前かな? 旭川にいたんだけど、外国人観光客がたくさんいたよ。

B: そうですか。来年、行ってみようかな。

この調査文を、各自十分に練習し、自身のデバイスを用いて録音し、提出するよう指示した。学生に示す際は、全ての漢字に振り仮名を付し、.docx と.pdf形式で学生に配布した。なお、音声は提示しなかったが、授業内で紹介した文字を音声化するオンラインリソースを活用し、自発的に.docx ファイル

をコピーして自動音声化して活用した受講者も見られた。

分析は、1) プレ・ポストを比較し、誤用の数が減少したか、逆に増加したか、および、2) 誤用がどのような特徴を有しているか、の2つの観点から行った。筆者はまず、自身が実践時に行った評価に基づき、分析対象者の音声データから、発音の変化に傾向を見出し、代表する4名(C、D、T、Vとする)を選出した。次に、調査の内容を知らない日本語母語話者(東京方言話者)2名に、4名×2回=8回分のデータをランダムに並び替え、「分かりやすい発音」でなかった箇所を聴取判定してもらった。判定項目は、本実践の指導項目のうち、は行、促音、長音、撥音、アクセント、イントネーションである。その後、2名の判定が一致した点のみを「誤用」として記述し、発音の変化の傾向を導き出した。アクセントについては、誤用と判定された型が、どの型に読み上げられたかを筆者が聴覚判定した。データの10%<sup>3)</sup>はPraatでピッチ表示を確認し、追加判定することで、筆者の判定に誤判定がないことを確認した。

### 3.3.2 レポートとアンケート

最終回に行ったレポートは日本語での記述を求め、授業後アンケートの記述回答はフランス語でも可とし、後に筆者が日本語に翻訳した。質問項目は以下のとおりである。

(レポート) ①上手に読むために、どんな練習をしましたか。

②とくに気をつけたところはどこですか。どんなことに気をつけましたか。

③上手に読めなかったところがありますか。どうして難しかったですか。

(アンケート) ④授業で何を学びましたか。

⑤オンラインのどんなリソースが役に立ちましたか。それはどうでしたか。

⑥印象に残ったこと(役に立ったこと、役に立たなかったこと…)は何ですか。

⑦授業で学んだことのうち、どんなことが役に立つと思いますか。

⑧発音学習について、もっと深く知りたいことはありますか。

4章にてこれらの記述を参照する際は、日本語回答は原文ママ、フランス語解答は筆者の日本語訳で表記する。また、回答者がC、D、T、Vのいずれであるかを示すため、上記の①から⑧の番号を用いて、(C①)のように記述する。

## 4. 受講者に見られた発音の変化

以下、2019-2020年度の受講者に録音課題として課したプレテスト(以下、プレ)とポストテスト(以下、ポスト)の誤用について、音声項目ごとに表を作成し、正用→誤用の順に列挙する。

いずれの表についても、同じ話者・単語・箇所での誤用は横に並べる。表4.1から4.2.3については、

<sup>3)</sup> 筆者自身の判定と、Praatによる判定の一致度は、Lombard, Snyder-Duch, and Campanella Bracken (2005)に従い、全体の10%を確認することで信頼性を確保した。

「あさひかわ→はさひかわ」など、各節で扱う音声項目を太字で示す。表 4.5、表 4.6 については、プレとポストで全く同じ箇所の誤用があった場合、太字で示す。

#### 4.1 は行

は行の誤用は、C、D、V のプレで見られた。なお、は行の誤用とは、子音の/h/の脱落や挿入を指す。表 4.1 に一覧を示す。

脱落は、C のみで見られ、「はこだて」が「おこだて」と発音されていた。これは、「は」と読むべき音が「ほ」と読み取られ、その/h/が脱落し「お」になったものと考えられる。「は」が「ほ」になってしまった原因としては、「函館」が C の知らない単語であり、単純にひらがなを読み間違えた可能性や、/a/と/o/の口の形が似ているためそのように生成された可能性がある。

挿入は、D、V に見られ、「は」「ひ」の音の挿入があり、いずれも語頭であった。語頭の「h」を読まないフランス語を母語とする学習者は、/h/の脱落が起きることが多いが、逆の現象である挿入は過度修正の可能性もある。また、いずれも語頭であることから、息の量を制御できず、「あ行」の音節の初めに本来ないはずの摩擦音を入れた可能性がある。

一方で、誤用はポストテストでは見られなかった。プレで2件の挿入が見られたVは、『「はね」と『あね』のような練習に気を付けました (V②)』、「2つの異なる単語でも、同じように発音されるものを使った会話のシミュレーションが非常に役に立ちました (V⑦)」のように、「2つの異なる単語」、すなわちミニマルペアの練習が役に立ったことを述べ、「は行」のミニマルペアを例示して、は行を練習したことについて触れている。また、Tは、プレ・ポストともに誤用が見られなかったが、「一番目の発音の問題はHで特に「ひ」。(T③)」と「は行」が難しかったことを述べている。

表 4.1 は行における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト
脱落	C	はこだて→おこだて	
挿入	D	あさひかわ→はさひかわ	
	V	あさひかわ→はさひかわ	
	V	いたよ→ひたよ	

#### 4.2 特殊拍

特殊拍とは、日本語の促音、長音、撥音を指す。それぞれ順に述べる。まず、促音の誤用は、脱落・挿入ともに見られた。表 4.2.1 に一覧を示す。

脱落は、C のプレのみに、挿入は、C、T、V の3名のプレ・ポストともに見られた。いずれにおいても1、2ヶ所、同じプレ・ポストでの同じ誤用が見られる。誤用があった箇所は「函館」のように言

い慣れていない単語、あるいは「いた」と「いった」のミニマルペアである。

誤用が見られた3名のうち、TとVは、ともに促音の挿入が見られ、プレ・ポストで2件ずつ同じ部分での誤用が見られている。Tには具体的な記述が見られず、意識が向いているとは言い難い。一方で、Vは、「スズキクンで、文を書いて、発音を言いました。そして、拍とリズムを練習しました (V①)」と述べており、意識が向いていると考えられるが、促音の大幅な変化はなかった。また、Cのレポート・アンケートでは「長い文のリズムに気を付けました (C②)」という具体的な言及や、「自分の発音が間違っていることが分かりました (C④)」という記述からは、自身が誤った発音をしている(いた)ことへの自覚も見られている。しかし、「旭川にいたんだけど、外国人観光客がたくさんいたよ」という長い文に現れる「いたんだけど」には促音の挿入が見られているため、完全にリズムを制御できるようになったわけではないようである。

また、誤用が見られなかったDは、「何回も、スズキクンを聞いたり、そのサイトの情報を読んだりして、私のイントネーションとリズムをスズキクンと同じにしてみました (D①)」、「どこで音を止めたり、始めたりするか、音の高さをどうしたらいいか分かりました (D④)」、「拍と音の高さが役に立ちました (D⑥)」などの記述から、スズキクンを活用してリピート練習を行い、リズムにも意識を十分向けていたことが分かっている。

表 4.2.1 促音における誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
脱落	C	さっぽろ→さぼろ	X	
挿入	C	いたんだけど→いったんだけど	C	いたんだけど→いったんだけど
	C	はこだて→はっこだて	X	
	T	いたんだけど→いったんだけど	T	いたんだけど→いったんだけど
	T	すんでいた→すんでいった	X	
	T	はこだて→はっこだて	T	はこだて→はっこだて
	V	いたんだけど→いったんだけど	V	いたんだけど→いったんだけど
	V	すんでいた→すんでいった	V	すんでいた→すんでいった
	V	はこだて→はっこだて	X	

次に、長音の誤用は、脱落・挿入ともに見られた。表 4.2.2 に一覧を示す。

誤用の傾向は受講者ごとに明確に分かれている。CとVはプレで脱落が見られ、Dはポストで脱落・挿入が見られ、Tはプレ・ポストともに挿入が見られている。誤用があった箇所は、初級の単語である「おいしい」の長音部分、「北海道か」「旭川に」などの助詞の前、「観光客」「夜景」のように言い慣れ

ていないと予想される単語の語中である。

先に記述したように、C、V、Dは、レポート・アンケートにリズムに関する言及が具体的に見られるが、Tには見られなかった。その結果、CとVは、長音については誤用が見られなくなっている。特にVは、「短い音と長い音は似ているため、会話の中で間違えやすい (V④)」と長短に差をつけることを特に注意していたようである。一方で、Dは、リズムに意識を払っていたにも関わらず、プレで見られなかった誤用がポストで生じており、過度修正の可能性が考えられる。また、Tは依然として長音に誤用が見られている。

表 4.2.2 長音における誤用の変化

		プレテスト	ポストテスト	
脱落	C	おいしいもの→おいしもの	<del>おいしいもの→おいしもの</del>	
	V	ほっかいどうか→ほっかいどか	<del>ほっかいどうか→ほっかいどか</del>	
挿入		<del>ほっかいどうか→ほっかいどか</del>	D	ほっかいどう→ほっかーいどう
		<del>ほっかいどうか→ほっかいどか</del>	D	やけい→やーけい
	T	あさひかわに→あさひかわーに	<del>あさひかわに→あさひかわーに</del>	
	T	かんこうきやく→かんこーうきやく	T	かんこうきやく→かんこーうきやく
	T	くうきも→くうきーも	<del>くうきも→くうきーも</del>	
		<del>ほっかいどうか→ほっかいどか</del>	T	ほっかいどう→ほっかーいどう

そして、撥音の誤用は、Cのプレに脱落が、Tのポストに挿入が見られた。表 4.2.3 に一覧を示す。誤用のあった箇所は、いずれも後続子音が[n]である。撥音を1拍で発音するのが難しい、または子音の/n/を1拍として発音し撥音のようになってしまうなどの誤用が生じている。

これまでに記述したように、Cはリズムへの具体的な言及が見られ、Tには見られなかった。その意識の差が発音の変化に現れていると考えられよう。

表 4.2.3 撥音における誤用の変化

		プレテスト	ポストテスト	
脱落	C	なんねんまえ→なねんまえ	<del>なんねんまえ→なねんまえ</del>	
挿入		<del>なんねんまえ→なねんまえ</del>	T	にねん→にんねん

### 4.3 アクセント

アクセントの誤用は、4名全員にプレ・ポストともに見られている。なお、プレの時点では日本語に高低アクセントがあることを認識しておらず、各々の読み上げやすい型で読み上げられたと考えられる。そのため、どの単語がどの型で読まれたかを基準に表4.5を作成し、特定のアクセントが固定化されていることを強調するため、プレ・ポストで見られた全く同じ誤用を太字で示している。なお、「頭高化」とは、元々頭高型ではなかった単語が、頭高型で読み上げられた誤用を指す。また、「中高型核位置」とは、中高型ではあるがアクセント核の位置が異なっている誤用を指す。そして、「複数のヤマ」とは、通常1つの単語（主に複合語）に1つであるアクセント核が複数見られる誤用を指す。

まず、どの型に読み上げられたか、という点に着目すると、4名全員が異なる傾向を有していることが分かる。誤用が明らかに減少しているのはCとDであり、Cは、プレでは多くの単語が平板化していたが、ポストでは依然として残っているものの減少している（10件→4件）。Dは、プレでは多くの単語が中高化・平板化していたが、ポストでは中高化した単語は減り（8件→3件）、平板化する誤用はなくなっている。一方で、誤用が変化していないか増加しているのはTとVであり、Tは、プレ・ポストともに多くの単語が中高化している（8件→6件）。Vは、プレ・ポストともに多くの単語が頭高化している（5件→6件）。

また、「複数のヤマ」に関する誤用は、プレでは全員に見られたが、ポストではCとTには見られなくなっている。特に、Cの「外国人観光客」の発音に着目すると、プレでは複数のヤマで読み上げられていたのに対し、ポストでは中高型核位置違いで読み上げられており、アクセント核の数自体は正しくなっており、複合語アクセントの習得は進んだと考えることが可能である。さらに、表4.5では「その他」として扱ったが、1拍目と2拍目が同じ音の高さで読まれるという誤用が、Tのプレ、Cのポストに見られている。このように、一部のアクセントの発音には改善傾向が見られるものの、誤用自体は依然として残っている印象を受ける。

レポート・アンケートにおける記述に着目すると、全員がアクセントに関して何らかの言及をしている。まず、一部改善傾向が見られたCとDについて、Cは、「Suzuki-kun を使っています。それから、自分のアクセントとイントネーションの発音がより自然になるように、一生懸命訓練します。例えば、シャドーイングをします (C①)」、「イントネーションとアクセントはちょっと難しいと思います (C②)」と、アクセントが難しく、シャドーイングやスズキクンを取り入れて発音練習したことが分かる。また、Dは、「何回も、スズキクンを聞いたり、そのサイトの情報を読んだりして、私のイントネーションとリズムをスズキクンと同じにしてみました (D①)」、「どこで音を止めたり、始めたりするか、音の高さをどうしたらいいか分かりました (D④)」と、スズキクンの練習の結果、アクセントの誤用に改善傾向が見られている。なお、あくまで筆者の聴取印象であるが、Dはプレでは音の高低が頻繁に変わる発音していたのに対し、ポストではスズキクンのイントネーションに非常に似た発

音<sup>4</sup>をしており、練習したことが伺える。

一方で、T や V も、「日本語を話したら、録音して、次に発音とアクセントを聞きました (T①)」、「私が使ったスズキクンは、オラルの際に参考になりとても役に立ちました (T⑤)」、「このコースで、これまで特に意識していなかった「日本語のアクセント」を身に付けることがとても大切だということ

を学びました (V④)」、「スズキクンは主にレッスンで使っていたので、発音を学ぶにはいいサイトだと思います (V⑤)」のように、スズキクンを活用してアクセントを練習したことが分かっている。

しかし、C や D のような明らかな変化は見られなかったことについては、受講者にとってアクセントの習得は難しいものであることを示していると言えよう。

表 4.5 アクセントにおける誤用の変化

	プレテスト		ポストテスト	
頭高化	C	いたよ	C	いたよ・函館
	D	違います	D	いたよ
	T	いたよ・違います	T	いたよ・札幌・函館
	V	いたよ・東京・いたんだけど 全然・何年前	V	いたよ・東京・最高でした たくさん・違います・夜景
中高化	C	あるよ・たくさん・きれい 函館	C	あるよ・たくさん・おいしいもの 住んでいた
	D	きれい・札幌・住んでいた 何か・函館・夜景・ラーメン 来年	D	きれい・札幌・東京
	T	たくさん・東京・函館・夜景 ラーメン・来年・札幌・全然	T	たくさん・東京・函館・夜景 ラーメン・来年
	V	函館・おいしいもの・夜景 私も	V	函館・札幌
中高校 核位置	C	行ってみよう・最高でした 違いますね	C	行ってみよう・最高でした 違いますね・外国人観光客
	D	外国人観光客・最高でした	D	違いますね・何年前

<sup>4</sup> 筆者の聴取印象では、母語話者の発音に比べて、音の高低が急激に変化する箇所が多く、機械音声に似た発音となっていた。3.3.1に述べたように、本調査における判定基準は「分かりやすい発音」であったため、「自然な発音」だったかどうかは問題にならず、結果としてイントネーションが明確で、誤用の減少に繋がったと見られる。

	T	最高でした・三年前・何年前		最高でした・三年前・何年前
			T	違いますね
	V	行きました・行ってみよう 最高でした・違いますね	V	行きました・三年前・何年前
尾高化			D	函館の
	T	空気も・札幌と	T	空気も・札幌と
	V	札幌と		
平板化	C	旭川に・あと・夏休み 北海道に・空気も・三年前 住んでいた・何か・二年くらい ラーメンが	C	旭川に・あと・夏休み 北海道に
	D	旭川に・あと・あるよ・食べた どこ・どこか		
	T	あと・あるよ・そうですか 何か	T	あと・食べた
	V	あと・食べた	V	あと・食べた・住んでいた・どこか
複数の ヤマ	C	外国人観光客		
	D	そうなんだ・東京と・夏休み	D	外国人観光客・住んでいた
	T	外国人観光客		
	V	外国人観光客	V	外国人観光客
その他			C	来年 (LLHH)
	T	おいしかった (HHHLLL)		

#### 4.4 イントネーション

イントネーションの誤用は、文節末・文末の助詞や「そうですか」「そうなんだ」のような感嘆文・表現の文末で音が高くなる誤用（以下、末尾高音）や、文中の意味と異なる文節末・文末ピッチの上昇あるいは下降などが見られた。表 4.6 に一覧を示す。

プレ・ポストを比較すると、プレに比べてポストでは誤用が減少しているケースが多く見られる。これは、4.3にも述べたとおり、いずれの受講者もスズキクンを用いて練習を行ったという記述があったため、イントネーションの視覚表示を見ながら練習した結果、大きく変化が見られたと考えられる。以下、個人別にイントネーションの誤用の変化について記述する。

Cは、プレでピッチ上昇・ピッチ下降が見られたが、ポストではピッチ下降のみとなっている。ピッ

チ下降があった箇所はいずれも普通体の疑問文の文末であり、丁寧体の疑問文では起きていないため、普通体を使い慣れていない可能性がある。なお、「イントネーションは私にとって非常に難しいです (C④)」という記述があり、難しいことを自覚していることが分かる。

Dは、プレでは末尾高音の誤用が6件あり、ピッチ下降、末尾揺れ（「かあ」の箇所では不自然にピッチが上下する現象）も起きていたが、ポストでは末尾高音の誤用は全くなく、「行ってみようかな」のピッチ下降のみとなっている。4.3にも述べたとおり、Dの発音、特に韻律についてはスズキクンを模倣したような発音となっていたが、スズキクンで「行ってみようかな。」と入力すると、下降調に聞き取られ得る発音であることが分かる。そのため、スズキクンの韻律の影響を受けていると考えられよう。

Tは、プレで末尾高音の誤用が5件あり、ポストでは2件に減少しているが、同時にピッチ下降の誤用が生じている。末尾高音の誤用が残ったのは「そうですか」と「そうなんだ」であり、初級から教科書などでよく出現する応答表現であるため、本人の初級時点での発音の癖が残っている可能性がある。「イントネーションが大切です。例えば『そうなんだ！ どこ？ 札幌？』(T②)」と「そうなんだ」の発音が大切だとレポートで挙げていることから、自身の発音の誤用に気が付いておらず、発音の癖が認識し辛いことを裏付けている。

Vは、プレでは末尾高音の誤用が4件と、ピッチ下降の誤用が2件あり、ポストでは末尾高音の誤用が4件残っている。Vのプレに見られたピッチ下降が起きている箇所はCと同じ「行った？」「食べた？」であったが、スズキクンを注意深く聞き、発音を変化させることに成功している。一方で、Vの末尾高音の誤用に見られるように、助詞を必要以上に高く発音してしまう例は他の受講者にも多く見られる。これは、日本語指導の際に、教師が助詞を強調するあまり高く発音してしまうことがあることが影響しているのではないかと考えられる。一方で、Vが「日本語のコミュニケーションを理解するためにも、単語を上手に発音し、イントネーションの重要性を理解することを学びました (V④)」と述べているように、イントネーションがコミュニケーションにとって重要だという気づきを得ている受講者は多く見られている。

表 4.6 イントネーションにおける誤用の変化

		プレテスト	ポストテスト
末尾高音	D	旭川に・外国人観光客が 空気も・札幌と・そうですか 私も	
	T		T そうですか・そうなんだ

		そうですか・そうなんだ いたんだけど・北海道かあ 夜景は	
	V	空気も・東京と・夜景は 私も	V 空気も・東京と・旭川に 札幌と
ピッチ上昇	C	そうなんだ	
ピッチ下降	C	行った?・食べた?	C 行った?・食べた?
	D	行ってみようかな・あるよ 札幌?・三年前かな・どこ?	D 行ってみようかな
	V	行った?・食べた?	
文末揺れ	D	北海道かあ	

5. 発音の誤用数における2年間の比較

以上、4章では2019-2020年度の受講者のうち、C、D、T、Vの4名の発音に見られる誤用の変化を詳述した。4名のそれぞれの音声項目、プレ・ポストにおける誤用数を表5.1に示す。

表 5.1 次年度の誤用数の変化

	C		D		T		V	
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
は行の脱落	1							
は行の挿入			1				2	
促音の脱落	1							
促音の挿入	2	1			3	2	3	2
長音の脱落	1			1			1	
長音の挿入				2	3	2		
撥音の脱落	1							
撥音の挿入						1		
頭高化	1	2	1	1	2	3	5	6
中高化	4	4	8	3	8	6	4	2
中高型核位置	3	6	2	2	3	4	4	3
尾高化				1	2	2	1	

平板化	10	4	6		4	2	2	4
複数のヤマ	1		3	2	1		1	1
その他アクセント		1			1			
末尾高音			6		5	2	4	4
ピッチ上昇	1							
ピッチ下降	2	2	5	1		1	2	
文末揺れ			1					
全体の誤用数	28	20	33	13	32	25	29	22

同様に、2018-2019年度の実践の受講者のうち、H、K、Lの3名の発音に見られた誤用数の変化は、以下の表5.2のとおりである。

表5.2 初年度の誤用数の変化<sup>5</sup>

	H		K		L	
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト
は行の脱落	2	1 (ひ)	2	1 (ひ)		
促音の脱落	2	1	3	1	1	3
促音の挿入	3	1	1	1		3
長音の脱落			1	1	2	2
長音の挿入		1	1		2	2
撥音の挿入						1
頭高化	4	2	1		5	7
中高化	1	1	7	2	3	3
中高型核位置	2	1	3	4	3	4
尾高化	1		2	1		
平板化			2	1	1	2
複数のヤマ			1		3	1
末尾高音	4	1		1	11	6
ピッチ上昇			2			1
全体の誤用数	20	9	26	13	31	35

<sup>5</sup> 大戸 (2021) 表5.1からの引用

2つの表を比較すると、多くの音声項目で誤用数の減少が見られる点は共通しており、全体の誤用数の変化を見ても、初年度のLのみ誤用数が増えている点を除けば、大きな差はないと見られる。しかし、初年度には見られなかった傾向として、次年度の受講者のうち、Dはプレ時点におけるアクセント・イントネーションにおける誤用(32件)が全体(33件)の95%以上を占めていたが、ポストでは全体の13件中10件で約76.9%と割合が減っており、絶対数も減少している。4.3に述べたとおり、Dの発音は、筆者の聴取印象ではスズキクンの韻律に非常に似た発音になっていたが、本稿では扱わなかった次年度の他の受講者の中にも同様の傾向を示した受講者が見られていた。

次年度において、Dのようにスズキクンの発音を模倣する受講者が現れた要因について、3.2に述べた実践内容の改善から、2点考えられる。1点目は、授業スケジュールを変更し、発音チェックの範囲に韻律を含めたことで、一度教師のフィードバックを受けているため、韻律に対して意識が向きやすくなっていた可能性がある。2点目は、オンラインリソースの活用や、スズキクンの提出を促したことで、韻律表示機能のあるスズキクンの活用が習慣化していたと考えられる。結果として、スズキクンの発音を模倣することが、日本語の韻律の上達に役立っていることが伺える。

## 6. 総合的考察

本章では、以上の結果をまとめつつ、総合的考察を行う。6.1では、本研究の実践知として、結果を学習者ごとの発音の変化に着目して整理し、フランス語母語話者の発音に関する学びの内実を検討する。6.2では、6.1の実践知を基に、海外の日本語音声教育実践の課題を提示する。

### 6.1 学習者の発音に関する学び

本稿で分析対象としたC、D、T、Vのそれぞれの発音の変化について、順に記述する。

Cの発音の誤用は、アクセントとピッチ下降を除く多くの音声項目で減少していた。Cは、自身の発音が間違っていたことを自覚し、イントネーションやアクセントなどが難しい発音であると認識していた。そして、スズキクンで発音練習を行い、リズム、アクセント、イントネーションを練習した項目として挙げていた。また、実践の改善点として、音読/シャドーイング練習を行わなくなったが、4.3に述べたとおり、Cは発音練習のためにシャドーイングをしていた。他の3名に比べて、「難しい」「間違っていた」などのネガティブな記述も多く見られたが、裏を返せば、自分の発音と正しい発音の違いを認識でき、発音学習に取り組んだことを示している。

Dの発音の誤用は、4章にも述べたとおり、プレではアクセント・イントネーションといった韻律が中心であり、全体の誤用の95%を占めていたが、ポストでは誤用数・割合ともに減少していた。ポストにおけるDの発音の特徴として、レポートの記述にも見られたように、スズキクンの韻律を模倣しており、日本語母語話者の評価を見ても、イントネーションの誤用は1件のみにとどまった。一方で、アクセントの誤用は9件残っていた点については、Dが大まかなイントネーションを実現することが

できたのに対し、全ての語アクセントを正確に発音するまでは至っていないことを示している。

Tの発音の誤用は、誤用数の減少率に着目すると、21.9%と4名の中で最も変化が小さかった。4章で見てきたように、Tはレポートやアンケートにおいて発音に関する具体的な言及が総じて少ない特徴があり、また4.4に述べたとおり、レポートに気がつけたところとして記述した「そうなんだ!」の発音が誤用として判定されるなどの事例が見られた。このことからTは、自身の発音に対してそれほど意識が向いておらず、発音に対してメタ的な認知が働いていないと考えられる。この結果は、赤木(2013)における「できないこと」に対する気づきの不足と位置付けることができ、自身の発音を変化させるには、発音についての気づきを得て、発音に対するメタ認知を働かせることが必要であることを裏付けていると言える。

Vの発音の誤用は、特に「は行」やピッチ下降などにおいて減少していた。「は行」については、レポートやアンケートで具体例を用いてミニマルペアの練習が役に立ったことを述べていた。ピッチ下降についても、イントネーションの重要性を理解し、スズキクンを用いて練習していたことを述べており、いずれも意識化とその後の練習の成果が結果に表れているものと考えられる。一方で、リズムやアクセントにも意識が向いているにも関わらず、促音の脱落やアクセントの頭高化傾向、さらには助詞を高音で読み上げる特徴などに変化があまり見られなかった。

本研究の結果は、学習者の母語であるフランス語の影響に着目した実践を改善したことで、音声項目・学習者ごとに程度の差はあるが、学習者に発音の変化をもたらし、気づきを促していることを示している。学習者の発音に関する学びの内実を明らかにしたことは、フランス語母語話者の日本語音声習得研究の発展の一助になると言えよう。

## 6.2 海外日本語音声教育の意義と課題

海外の学習者は、日本国内に比べ日本語を自然にインプットする機会が少ない。学習者らが明示的に音声教育を受けた経験がない場合、発音は目に見えず意識化されにくいものであり、発音に癖が残ってしまうことは多々ある。海外の学習者に対してこそ、明示的な「音声教育」として、日本語の発音に関する理論的知識を与え、発音学習のためのリソースを提供し、発音に対するフィードバックを行うことで、音声の理解と意識化を促すことには価値があると考えられる。

本実践の対象者は、初中級の日本語学習者、すなわち、ある程度日本語学習を続け、発音が固定化されている学習者であった。ポストテストでも残った発音の誤用の中には、「おいしい」や「そうなんだ」などの初級語彙・表現も見られた。この事実は、学習者が、学習時点から初中級に至るまで、音声に意識を向ける機会が少なく、誤った発音がそのまま定着していることを示している。初級授業でも、リピート練習や個別に発音の指摘などの発音指導を行うことはあると考えられるが、学習者が日本語独自の拍リズムや高低アクセントを理解していなかった場合、それらの発音指導は明示的なものにはなり得ず、発音の何に注意したらいいか分からないままになってしまう可能性がある。そのため、必要

な音声教育を初級時点から行うことが重要である。

そして、本稿では、発音の変化のみならず、筆者の自省や実践の改善内容を示すことで、実践知の共有を目指すものであった。2章に述べたように、現在は、旧来の発音矯正とは異なり、学習者の主体性に着目した音声教育が求められている。本研究のように、現在の音声教育のあり方を広く教育現場に示すことが、音声教育の理解と普及に繋がるのである。音声教育を場当たりのものにしないためにも、音声に関心がない教師や、教育機関の理解を得て、音声教育を継続的に行っていくことが、音声教育分野の発展に必要不可欠である。

## 7. おわりに

本稿では、フランスの大学で行った音声教育実践の改善と学習者の学びに焦点を当て、実践知を獲得し、フランス語母語話者の日本語音声習得研究に対して貢献を行った。また、海外の日本語音声教育実践の課題が浮き彫りになった。

一方で、本実践は既にある程度日本語の学習が進んだ学部3年生を指導の対象としたため、一部に発音の癖が残っており、発音を変化させることが容易でないことが分かった。また、フランスの日本語学習者の場合、大学卒業後に日本語でのコミュニケーションが必要でなくなる 경우가多く、コミュニケーションの円滑化を目指す日本語音声教育に限界があることが予想される。そこで、初級段階の学習者を対象とした音声教育実践を行いつつ、音声教育に新たな目的・意味付けを見出すことを今後の課題としたい。

### 【参考文献】

- 赤木浩文 (2013) 「気づきを促す日本語の発音指導」『外国語教育研究』16, 37-54
- 赤木浩文、古市由美子、内田紀子 (2010) 『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors*, Cambridge: Cambridge University Press
- Japanese Pronunciation for Communication<<https://www.edx.org/course/japanese-pronunciation-for-communication>> (2021年4月10日)
- 河野俊之 (2009) 「日本語音声教育の発展のために」『日本語教育の過去・現在・未来』第4巻音声, 206-217, 水谷修監修, 凡人社
- 河野俊之 (2014) 『日本語教師のための TIPS77 第3巻音声教育の実践』くろしお出版
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. In: *TESOL Quarterly*. 39(3), 369-377.

- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. In: *Human Communication Research*. 28(4), 587-604.
- 松崎寛 (2009) 「音声教育における実践研究の方法論」河野俊之・小河原義朗 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来』第4巻音声, 98-117, 水谷修監修, 凡人社
- 松崎寛 (2016) 「日本語音声教育における韻律指導—CALL システムを用いた教材開発の動向」『日本音響学会誌』72(4), 213-220
- 大戸雄太郎 (2020) 「相互理解のためのコミュニケーションと日本語音声教育実践」『第5回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集』83-88
- 大戸雄太郎 (2021) 「日本語音声教育実践の受講者の発音に関する学び—初中級のフランス語母語話者を事例として—」『Journal CAJLE』22, 137-162
- OJAD<<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>> (2021年4月10日)
- Praat: doing phonetics by computer<<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>> (2021年4月10日)
- 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 戸田貴子 (編著) (2008) 『日本語教育と音声』くろしお出版
- 戸田貴子 (2012) 『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- つたえるはつおん<<http://japanese-pronunciation.com/>> (2021年4月10日)

大戸 雄太郎 (おおど ゆうたろう)

【主な海外教授活動の場】

フランス・高等教育機関 2018.09~2020.08

# ディスカッション

【第10回】

## 海外日本語教育の次の10年を展望する(後編)

研究法上の提案：複眼的思考で時間の経過の中の教育の発展・衰退や進化・退化を見る。

教授法上の提案：他者と共有した問題意識から新たな発想を得て、方法について持続的に考える。

前号「前編」で行った投稿呼びかけに対し、4人の会員の皆さんより原稿が寄せられました。どうもありがとうございました。ここに掲載します。

星 亨

今更ながらではあるが、海外と国内の日本語教育は通底しているという点に目を向けるべきだと思う。例えば、私たちが海外で出会う多様な学習者の多くは、地域に固定されていない「移動する学習者」の予備軍だったりする。それは、必ずしも〈自分が海外の渡日予備教育で教えた学生に日本の大学で遭遇する〉といった幸運な偶然のことを言っているわけではない。今日本には母国を離れ、日本社会の中でマイノリティーとして生活している多様な人々がいて、言語の問題を初め、異文化摩擦、同化圧力、ブラックな就労事情、不公平な法制度などの問題で苦しんでいる。

そんな中、国内の言語政策として、在住外国人への日本語教育のスタンダード化と日本語指導者の資格要件の厳格化が進められている。しかし、こうしたことは今日本で暮らす多様な背景の外国人一人一人の現実に寄り添った政策であるのかという点には多くの疑問が残る。私たちの、海外の日本語教育に向けた内省や批判的まなざしは、今後国内の現状にも向けられるべきだと思う。その意味で、「外国人労働者受け入れに対する声明」や入管法改正案の問題点に異を唱えるなど国内の問題に対する発信は、まさしく海外日本語教育学会の

ミッションとして正しい方向を示しているだろう。ただ、今後はスローガンだけでなく、日本にいる外国人たちの母国を知る私たち、来日した彼らの来日前と帰国後 (before/after) に思いを馳せることのできる私たち、その国での第2言語習得、異文化接触の体験やマイノリティ体験をもつ私たちの力は、今後日本国内の多文化化、多言語化のために様々な形で還元できるのではないだろうか。

---

松尾 憲暁

私が海外で教えているときに感じていたことは、日本語学習者の多くの日本語学習の起点は海外だということだ。日本国内で日本語を学ぶ人々は、世界の日本語学習者の一部に過ぎないということを考えると、海外の日本語教育が日本語教育という領域において担っている意味は非常に大きい。

そのことを前提として、今後の10年を展望するとき、まずはCovid-19がもたらした影響をなしには語れない。国を超えた移動が制限される中、ICTを活用し、日本と海外の現場を繋ぐような取り組みが急速に拡大している。このような動きはこれまで一つの国の中で想定されていた教育の現場を変えていくものと考えられる。

海外の日本語教育というものの特色を考えたとき、私は、教師間の協働が非常に重要であると考えている。日本語ネイティブ教師とノンネイティブ教師という二項対立的な捉え方は今後の10年で薄れていくと思うが、多様な背景を持つ日本語教師がともに教育の現場を創っていくということはこれからも変わらない。お互いの背景を尊重しながら、魅力的な学びの場をともに創り上げていく作業は、難しさもあるが、海外の日本語教育の魅力の一つでもある。

また、海外の現場を経験した教師の日本国内における役割にも注目したい。海外の日本語教育に携わった教師が、日本国内において、自分たちをどのように位置付け、生きていくか。国境でそれぞれの貴重な経験を断絶させないことが重要である。海外日本語教育学会は、自らがマイノリティとして日本語を教えた経験を持つ人々の役割について考え、そのような人々を支えるような場であってほしいと思う。

---

村上 吉文

海外の日本語教育に関しては、これからの10年間で確実に起こることとして以下の三つが考えられると思う。

1. ICTの進歩
2. 途上国のネット人口の増加
3. 日本の移民の拡大

1に関しては特に VR の発展により、海外と国内の実質的な区別がほとんど意味を持たなくなる可能性がある。

2に関しては、例えば国際電気通信連合の調べではインドのインターネット普及率は2018年には20.1%に過ぎなかったものの、2019年には一挙に41%に倍増している。もし日本のコンテンツ産業の勢いが続けばインターネットを通じて日本語学習に関心を持つ人も増える事は間違いないと思われる。

3に関しては日本の少子高齢化がさらに進むことは間違いないので、その結果として日本への移民が増えることもほぼ確実だ。その送り出し機関による日本語教育も増えることが予想される。

これらの3つの事実から、海外でも日本語教育が拡大することは間違いないものと思われる。

その一方で不確定なことは、これらの日本語教育に日本の政府がどれだけ国費を投入するかということである。少なくとも3番目にあげた移民に対する日本語教育に関しては、ドイツのように国費を投入してきちんとしたコースを作らないと、後になってから社会の分断を招き治安対策などに却って大きな代償を支払うことになってしまうことが危惧される。

反対に、早い時点で国費を投入して充実した日本語教育を実施することができれば、カナダのように多様性を強みにした新しい社会を作ることができるものと思われる。

---

内山 聖未

当学会学会誌委員の私は、今年3月の例会時に今後の展望として「一言で言えばワクワク感を伝えられるものを作りたい」と発言した。ここで少し説明させていただきたいと思う。

特に海外の日本語教育では、日本・日本人・日本語を中心に集まる、という求心的なベクトルが見えやすく意識されがちだ。だが私は日本語学習が一つのきっかけとなって学習者が主体的に活躍する場が外につながり広がっていく、むしろ遠心的なベクトルにワクワクしてきた。また、その広がりの可能性を深い懐を持って見据えるステークホルダーのふるまいにもワクワクする。

現地の学習者や現地そのものから学ぶことが山ほどあることも、海外の日本語教育の大きな魅力だ。海外の日本語学習は、その現場が持つ特有の環境下において、学習者それぞれの日常の中の一つの社会的な営みであるが故、学習者の顔や生きざまが見えるような報告や研究にワクワクする。私自身、日本語学習の中で自由や尊厳を希求している学習者や、異質性との対話の重要性、共感と寛容などを習得していく学習者を目の当たりにしてきた。その中で特に「人間の安全保障」の観点から、開発援助における日本語教育が担う重要性や可能性、そして自己変容にかかわる日本語教育の姿にワクワクしたものだ。

多種多様な繋がりによって遠心的に広がっていくことや、現地から学ぶことで「豊か」に

なっていく日本語教育の可能性、これらはいくまでも個人的なワクワクの一例であるが、今後、皆様のさまざまなワクワクを皆様と共に味わえる学会誌を目指したい。そして前号掲載の佐久間会長の論考から痛切に感じ得た叱咤激励にも応えていきたい。

## 『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

### 投稿規定

#### 1. 投稿方法：

投稿は会員であり、かつ申し込みの時点で当該年度の会費納入が済んでいる方に限りま  
す。共著論文の場合は筆頭者が会員である必要があります。投稿を希望される方は、学会  
ホームページ上にある投稿申し込みの受け付けフォームからご送信ください。投稿申し込  
みの受け付け期間内に論文題目を届け出た方に、学会誌委員会から投稿承認の通知ととも  
に論文のひな形を送付いたします。本誌は年2回刊で、投稿スケジュールは以下のとおり  
です。

<上半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：2月末日23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：4月10日23：59（日本時間）まで。6月刊行予定です。

<下半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：8月末日23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：10月10日23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

#### 2. 内容：

海外の日本語教育に関する「教育方法」「カリキュラムデザイン」「教材」「評価」「言語  
習得」「教育史」「言語（教育）政策」等の研究論文で、未発表のものに限ります。他学会  
誌等との二重投稿は受け付けられません。

#### 3. 使用言語：日本語を原則とします。

#### 4. 原稿料：お支払いしません。

#### 5. 審査：

投稿原稿は、複数名の査読委員による審査を受け、その結果を学会誌委員会が取りまと  
め、投稿者にお知らせします。審査結果は「採択」「条件付き採択」「次号以降への再投稿」  
「不採択」の4つで、「条件付き採択」の場合は、所定の期間内に修正を加え、査読委員の  
確認を経て、当該号に論文が掲載されます。また、査読結果によっては研究例会での発表・  
報告をお勧めすることがあります。

#### 6. 発行：

本誌に掲載される論文はオンラインジャーナル、ならびに冊子体で公表されます。また、  
テーマ別や国別などで再編集して発行する場合があります。

#### 7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連  
絡先で常に応じます。本誌への投稿をお考えで、研究トピックについてご相談のある方は、  
十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、学会誌委員  
会までご連絡ください。投稿受け付けの締め切りが近づきますと、次の号への投稿をお願い  
する場合があります。

E-mail [kgnk.info@gmail.com](mailto:kgnk.info@gmail.com) (学会誌委員会)

## 執筆要領

### 1. 投稿原稿の構成：

投稿原稿は、次の要素から構成されるものとします。この順序で書いてください。

- 1) タイトル（副題をつけることも可能）
- 2) 要旨（日本語 400 字以内）
- 3) キーワード（原稿中の主要名詞句 20 字以内を 5 つまで）
- 4) 目次（見出しを 2 段配列で）
- 5) 本文（図表を含む）
  - ①章・節・項構成は 3 階層までとします。
  - ②注は、脚注とします。
- 6) 参考文献一覧
- 7) 著者紹介

### 2. 投稿原稿の書式・分量：

- 1) 分量は資料等を含め 18 ページ以内で横書き。
- 2) 1 ページは A4 版横書き 43 字×33 行。
- 3) 本文は明朝体、タイトルと見出しはゴシック体、欧文（英文字の略語も含む）は半角文字を使用し、欧文の書体は century。
- 4) 接続詞および接続詞に類するものは、原則としてかな表記。  
例)「従って→したがって／例えば→たとえば」など。
- 5) 補助動詞はなるべくかな表記。  
例)「～してみる。／～していく。」など。
- 6) カタカナは全角入力。
- 7) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 8) 数、時間、順番を表すときは、1 人、2 つ、3 時、4 回、5 位、10 日など、算用数字を使用。1000 以上の数字は 3 ケタごとに「, (カンマ)」を入れてください。  
例)「1,000／189,125」など。ただし、年号表記（原則として西暦）は、「1998 年／2002 年」などとカンマなし。
- 9) マル数字の使用は可能です。
- 10) 「!」や「?」「/」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
  - 11) 「!」「?」の後ろは全角アキ。
  - 12) 句読点は「,」「。」で統一。
  - 13) ルビは、原則なし。
- 14) 図表・イラストを引用、転載する場合は、投稿者があらかじめ著作権者から転載の許可を得ておいてください。また転載する際は、原本の著者名、出版年、転載箇所頁も明記してください。図のキャプションは下部に中央揃えとし、表のキャプションは上

部に中央揃えとします。

- 15) テキストから長文の引用をする場合は、改行し全体を2字分下げてください。ルビや表記は、オリジナルに従うことを原則としますが、読みやすさを考慮して変更も可能です(変更して引用する場合は、事前に許可を得ておいてください)。直接引用の場合には、引用箇所の該当頁数を明記してください。

出典は以下の要領で表記してください。

著者名・出版年、『書名』・出版社名、または「論文題目」・『雑誌名』・該当頁

- 例) 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 -」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性 -』アルク, 33-65

高嶋幸太・関かおる(2014)『その日本語、どこがおかしい? : 日本語教師のための文型指導法ガイドブック』国際語学社

吉田一彦(2001)「埋め込み文をとまなう形式「～とき」の名詞句性と時間関係を標示する動詞述語形式-teiru/teitaの交替」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 19-64

そのままの引用ではなく、少し変更を加えている場合も、上の要領で「……を利用」という形で注に出典を入れてください。

URLの場合は、ページタイトル・<URL>および参照した年月日を明記してください。

- 例) 日本語教材<<http://www.kaigainihongokyouiku.co.jp>> (2005年10月2日)

### 3. 参考文献について :

1) 言語別に分けず、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

2) 欧文文献に関して

①書名(副題も含む)は斜体。

②副題はコロンのあと。

③以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名 : 出版社名、または論文題目・雑誌名・該当頁

- 例) Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & company.

3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

4) 共著の場合、和文文献は「・(中黒)」で、欧文文献は「, (カンマ)」でつないでください。

\*原稿の体裁や表記法が執筆要領と異なる場合、受理されない恐れがありますので、ご注意ください。

4. 著者紹介について：

氏名（ふりがな付き）と、主な海外教授活動情報を最大5つまで掲載できます。ただし、固有名が特定されないよう、教育機関の種類や特徴のみを明示することとします。

表記例：

【主な海外教授活動の場】

トンガ・政府中等教育機関	2000.12～2002.06
マレーシア・民間語学学校	2004.06～2008.02
タンザニア・政府高等教育機関	2009.08～2010.07

以上

## 編集後記

2021年もあっという間でした。今年に入ってからというもののオンライン上でのコミュニケーションは、もはや当たり前のものとなりました。Zoom、Slack、Google Forms は個人的には、社会生活を送るうえで必要不可欠ともいえるツールとなりました。それゆえに、誰かと直接会って、一緒にお茶を飲んだり、何かを食べたり、目を合わせたりそらしたりしながら、話し合うことの価値が、以前より一層高まったような気がします。2022年以降は、少しでも多くの人々が海外日本語教育の現場で、そのような贅沢を分かち合えていけたらいいな、と思っています。(新井)

ご投稿いただいた論文のなかには、論文としてではなく別の形でぜひ取り上げたいと思う貴重なテーマや課題が少なくありません。今後それらの「見せ方・魅せ方」、「共有のし方」を検討していく所存ですので、どうか今しばらくお待ちくださいませ。また、【ディスカッション】で扱ったものをやりっ放しにしている申しわけない気持ちもあり、それも改善していきたいと思っています。皆さまのお知恵も拝借できれば嬉しいです。

今一度「設立趣意書」を静かに読んでみると、果たしてそれに沿った活動ができていたのか、我々は何を優先すべきだったのか、一学会誌委員として大きな反省があります。私たちの学会の存在意義を再確認し、再建していきたい気持ちでいっぱいです。学会誌が、海外の日本語教育にかかわる多くの人々にとって意見交換の場となり、刺激や励みになり、「ワクワク」を多く生む媒体であることを追い求めていきたいと思っています。

今後ともどうぞよろしく願いいたします。(内山)

コロナ禍という言葉が使われ始めてから、まもなく二年。毎年この時期になると「今年も一年早かったな」と思うのですが、2020年と2021年はいつにも増して目まぐるしく過ぎたように感じます。日本語教育に携わる多くの方々にとって、2020年はオンライン化移行への激動の年、そして今年はオンラインでの授業やセミナーなどが定着しその便利さを享受する中で、対面の良さや大切さにあらためて気づいた年でもあったのではないのでしょうか。2022年は、海外を自由に行き来しながら勉強や研究、仕事ができる世の中を取り戻しつつあることを実感できる年であってほしいと思います。(黒田)

会員のみなさん、そして、これから会員になるかもしれない読者の皆さん、当学会誌上で公開・共有したい話題や情報がありましたら、私ども学会誌委員会にぜひご相談ください。内容を充実させるためのトピックの検討や記事の企画についての話し合いを皆さんと積極的にし、可能な限り記事化したいと思っています。この方針は発行開始以来取ってきたものですし、今

後も堅持するものです。そして、論文の投稿規定だけを公開しているのは、学術論文以外は受け付けないという意味ではありません。以上、ここで明言しておきます。(吉田)

最後に、今号における論文の投稿状況をご報告します。投稿申し込みが12本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が11本、そして、査読を通り訂正作業を経て、掲載に至った論文が2本でした。

また、今号を「記念号」とする旨をSNS上で広報しておりましたが、誠に勝手ながら都合により取りやめましたこととお詫びします。(新井・内山・黒田・吉田)

	海外日本語教育研究 第13号
発行日	2021年12月31日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌委員会
表紙デザイン	鶴澤威夫
本文デザイン	海外日本語教育学会 学会誌委員会
編集協力	蟻末淳
HP	<a href="http://kg-nk.jimdo.com/">http://kg-nk.jimdo.com/</a>
Facebook	<a href="https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai">https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai</a>

海外日本語教育学会