

## 三重大学国際戦略機構

## 紀 要

## 第1号 (留学生センター紀要より通巻第28号)

## 目 次

## 研究論文

A Study on Japanese JHS Students' Foreign Language Speaking Anxiety  
in a Multicultural Classroom Context ..... ARAO Hiroko and KATO Rin (1-16)

外国につながる中学生のキャリア意識

－大学見学ツアーを通じた初期的な変容－ ..... 林 朝子・服部 明子 (17-30)

「さすがに」の後続成分に基づく意味・機能の細分化 ..... 周 世超 (31-42)

ベトナム人交換留学生の三重大学への留学動機と生活実態に関する研究

－大学院進学者増加を視野に入れたアンケート・インタビュー調査－

..... 松岡知津子・NGUYEN THI HOAI CHAU・南方 謙志 (43-54)

法廷通訳における AI 活用の可能性

－補助的利用の観点から－ ..... 松岡知津子・韓清揚 (55-70)

2025 年度日本人チューター学生対象調査報告 ..... 正 路 真 一 (71-85)

外国人学習者に役立つ『日本事情』授業

－4技能の向上を目標に－ ..... 百 瀬 み の り (87-98)

## 実践報告

上級のプロフィシエンシーを目指す主体的なディスカッション活動の実践

..... 早 野 香 代 (99-114)

教員養成課程における日本語教育科目の展開と課題

－学生のニーズに応じた登録日本語教員勉強会の一実践－

..... 服部 明子・周 世超・林 朝子 (115-130)

三重大学国際機構紀要 [投稿規定] ..... (131)

三重大学国際機構紀要 [執筆要領] ..... (133)

執筆者一覧 ..... (135)

編集後記

## 三重大学国際戦略チーム

2026

研究論文

# A Study on Japanese JHS Students' Foreign Language Speaking Anxiety in a Multicultural Classroom Context

ARAO Hiroko, KATO Rin

日本人中学生の外国語スピーキング不安の研究：  
多文化コンテクストクラスにて

荒尾 浩子・加藤 凜

〈Abstract〉

本研究は、中学校英語科における教科書本文のリテリング活動を通して生徒が抱くスピーキング不安に着目し、その実態を明らかにすることを目的とした。研究対象は、日本の公立中学校3年生であり、当該クラスは約半数が外国籍生徒（主にフィリピン系生徒）で構成されていた。外国語不安は英語学習者に一般的に見られるが、多文化的学習環境が日本人生徒のスピーキング不安にどのような影響を与えるのかを検証するため、日本人生徒とフィリピン系生徒の不安傾向を比較した。その結果、日本人生徒はフィリピン系生徒と比較して有意に高いスピーキング不安を示し、リテリングを伴うスピーキング練習において負の影響が認められた。本研究は、多文化的学習環境における英語スピーキング指導の課題と支援の必要性を示唆するものである。

キーワード：外国語不安、スピーキング不安、多文化コンテクスト、英語学習、リテリング

## 1. Introduction

In recent years, English education in Japan has undergone major curricular reform to foster communicative competence across the four skills. Although the Course of Study emphasizes meaningful target-language use (MEXT, 2017), junior high school learners still struggle to speak spontaneously, and national reports continue to show weaker speaking proficiency than receptive skills. These challenges suggest a persistent gap between policy ideals and classroom outcomes.

One instructional approach drawing increased attention is retelling, in which learners reproduce a text in their own words. Retelling can deepen comprehension and promote the transformation of input into output, supporting fluency and integrated skills development (Sasaki, 2020). By requiring paraphrasing rather than simple repetition, it provides a bridge

between controlled practice and spontaneous interaction, complementing output-oriented perspectives that highlight how speaking enables learners to notice linguistic gaps (Swain, 1985).

However, the effectiveness of retelling can be constrained by foreign language anxiety, particularly speaking anxiety, which remains a major obstacle for Japanese learners. Recent research shows that anxiety reduces willingness to communicate and participation in speaking tasks (Liu & Ng, 2021; Shao et al., 2023). Classroom observations indicate that many students hesitate during retelling despite understanding the content, often due to fear of making mistakes. This suggests that retelling imposes not only cognitive but also affective demands.

A notable characteristic of the present research site is its multicultural classroom, where more than half of the students come from non-Japanese backgrounds. Preliminary observations suggested that Japanese students showed greater hesitation than non-Japanese peers. While multilingual classrooms are becoming more common in Japan, few studies have examined speaking anxiety in such contexts. Recent work suggests that cultural and linguistic diversity may shape learners' participation and confidence (Lee & Huang, 2018), yet its influence on retelling has not been fully explored.

Against this backdrop, the present study investigates whether Japanese students experience higher levels of speaking anxiety during retelling activities than their non-Japanese classmates, or whether both groups—learning English in a foreign environment—show similar affective responses. To answer this question, classroom observations and questionnaire data were analyzed, and t-tests were conducted to compare groups.

By focusing on anxiety during retelling in a multicultural junior high school classroom, the study contributes to current discussions on productive language development and learner psychology. Findings aim to provide pedagogical insights for designing speaking activities that support both oral proficiency and a psychologically safe learning environment.

## **2. Foreign Language Anxiety**

Foreign language anxiety (FLA) is a well-established construct in second language acquisition research. Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) define FLA as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language-learning process” (p. 128). They propose that

FLA derives from three primary sources: communication apprehension, fear of negative evaluation, and test anxiety. Together, these dimensions negatively influence learners' willingness and ability to engage in foreign language communication. Subsequent work by MacIntyre and Gardner (1991) further confirmed that anxiety can interfere with cognitive processing, limiting learners' capacity to retrieve linguistic knowledge and reducing performance accuracy and fluency.

Early empirical studies have reported that learners with high FLA tend to avoid oral participation, speak less frequently, and exhibit poorer performance during speaking tasks (Aida, 1994; Phillips, 1992; Young, 1991). These findings established FLA as a critical affective variable shaping foreign language learning outcomes. More recent research demonstrates that FLA continues to exert substantial influence on students' willingness to communicate and their participation in interactive activities (Liu & Ng, 2021; Shao et al., 2023). In particular, speaking-related anxiety has been identified as one of the most persistent barriers for learners in EFL contexts, where opportunities for authentic communication are limited.

In the Japanese context, FLA has been repeatedly identified as a salient factor constraining English speaking development. Japanese students frequently report feeling nervous when speaking English, often due to concerns about accuracy, pronunciation, and grammatical correctness (Yamashiro & McLaughlin, 2001; Iimura, 2020). Cultural tendencies that encourage modest communication, emphasize error-avoidance, and discourage public risk-taking may amplify fear of negative evaluation (King, 2013; Gkonou et al., 2020). As a result, even when learners possess sufficient lexical or grammatical knowledge, they may hesitate to speak in front of peers. Recent studies also suggest that classroom social dynamics play an important role: learners may perceive English tasks as face-threatening, particularly when peers are listening, which in turn heightens anxiety and reduces oral output (Saito et al., 2018; Lee & Huang, 2018).

Moreover, the predominance of evaluative situations in English education—such as oral tests, performance assessments, and teacher-fronted lessons—can intensify test anxiety, one of the core components of FLA (Horwitz et al., 1986). This is consistent with findings that Japanese students frequently associate speaking activities with evaluation rather than communication (Yashima, 2020). In such contexts, the perceived consequence of making mistakes increases, reinforcing anxiety and creating avoidance behaviors.

Communication apprehension, another core source of FLA, is also prevalent among Japanese learners. Limited exposure to communicative interaction in English contributes to low confidence and self-perceived competence (Gkonou et al., 2020). Because many students have few opportunities outside school settings to practice speaking English, classroom tasks such as retelling may induce tension, particularly when they require spontaneous language production based on personal restructuring of input. The gap between receptive and productive abilities further contributes to a sense of inadequacy, intensifying apprehension during speaking tasks.

Fear of negative evaluation may be especially strong in collectivist school cultures where maintaining peer harmony is emphasized. Students may worry about disrupting group cohesion by drawing attention to themselves or making public errors (King, 2013). This orientation leads many students to remain silent even when they wish to participate. Recent studies also indicate that students' self-beliefs and perceived proficiency relative to classmates strongly mediate anxiety levels (Lee & Huang, 2018). Thus, FLA is not merely an individual psychological trait but a socially embedded response shaped by classroom relations and cultural norms.

In sum, foreign language anxiety is a multidimensional construct that significantly affects learners' speaking performance and engagement. In Japan, sociocultural factors, limited communicative opportunities, and strong evaluative pressures may contribute to heightened anxiety, particularly during speaking tasks such as retelling that require spontaneous oral formulation. Understanding how Japanese students experience FLA is therefore critical for designing effective pedagogical interventions that foster supportive learning environments and promote active oral participation.

### **3. Retelling in Japanese Junior High School English Education**

Retelling has become a practical pedagogical activity in Japanese junior high school English classrooms, where it supports the integration of the four skills while developing students' ability to reorganize and express meaning in English. Retelling refers to communicating content that students have read or listened to—usually with minimal support such as notes or pictures—so that it can be conveyed to a third party (Sasaki, 2020). Because learners must interpret and reformulate information, retelling is more than repetition; it requires a productive transformation of input into output.

### **3.1. Characteristics and Purposes of Retelling**

Sasaki (2020) classifies classroom retelling into (1) comprehension-oriented retelling, used to assess understanding of unseen texts, and (2) output-oriented retelling, conducted after textual work to deepen intake and promote production. The latter aligns with instructional practices in the present study. Through retelling, learners move from comprehension to spoken expression, internalizing new language while activating their existing knowledge.

This process contains several sub-stages—understanding, internalization through oral reading, selection of key information, conversion into English, and oral production—each requiring learners to make choices about content and language. Compared with reproduction, which closely follows the source text, retelling requires learners to paraphrase and reorganize, placing it between scripted presentation and spontaneous interaction.

### **3.2. Pedagogical Value of Retelling**

Retelling has been recognized for shifting lessons from teacher-centered reading instruction—often characterized by translation and comprehension questions—to learner-centered activity (Ujō, 2009). Because students must determine what information to convey, they engage in frequent contact with the text, gradually deepening understanding and forming personal interpretations. Thus, retelling can foster higher-order thinking, including selecting essential information, making judgments, and expressing meaning concisely. These outcomes align with the “thinking, judgment, and expression” components emphasized in the Course of Study (Matsuura, 2014).

In addition, retelling supports output-oriented learning. While input-focused instruction alone has traditionally dominated Japanese English classrooms, research suggests that limited speaking opportunities hinder productive development. Swain's (1985) Output Hypothesis argues that producing language promotes noticing gaps, testing hypotheses, and reflecting on form. Retelling provides opportunities for such functions in a structured format. Recent findings show that repeated retelling, especially with tools such as audio recorders, can enhance fluency and encourage learners to monitor their own performance (Sasaki, 2020).

### **3.3. Retelling in Junior High School Practice**

Despite students' familiarity with presentation formats, classroom observations suggest that many Japanese junior high school students struggle to extend their speech beyond memorized or scripted lines. Although they can recount content with notes, they often hesitate when required to elaborate or sustain interpersonal exchanges. Retelling can therefore function as a

bridge, gradually shifting students from controlled expression toward more spontaneous, interactive speech.

Teachers commonly support retelling through keywords or illustrations, making it accessible even to lower-proficiency learners. These scaffolds encourage students to draw on both textual language and their own resources, helping them gradually build confidence in oral production.

### **3.4. From Pedagogical Effectiveness to Affective Challenges**

While retelling offers cognitive and linguistic benefits, it may also heighten affective demands. Because students must produce meaning-focused oral output, unfamiliar vocabulary, limited structural repertoire, and task pressure may lead to feelings of tension or anxiety. Such reactions have been well documented among Japanese learners, who often express concerns about correctness and peer evaluation in English speaking activities. This is especially notable given the limited opportunities to practice English outside the classroom, where retelling may represent one of few contexts for sustained oral production.

The intermediate position of retelling—between scripted presentation and spontaneous conversation—may place learners in a cognitively demanding zone: they cannot rely solely on memorization, yet they are not fully engaging in free interaction. For some students, this balance supports development; for others, it provokes speaking anxiety.

### **3.5. Relevance to Multicultural Classrooms**

As diversity grows in Japanese public schools, classrooms increasingly include students from multilingual backgrounds—such as Filipino-background students in the context of the present study. These students may possess different prior experiences with English, including greater exposure to oral communication. Consequently, they may respond differently to retelling tasks.

Preliminary observations in the focal class suggested that Japanese students tended to hesitate more during retelling activities, whereas many Filipino-background students appeared less resistant to speaking but sometimes participated with low motivation or reluctance. These perceptions highlight the need to examine how retelling-based speaking activities affect students from different linguistic and cultural backgrounds.

### **3.6. Toward the Present Study**

Given the significance of retelling in Japanese junior high school English education, and its role in supporting integrated skills and transitional speaking development, understanding

students' affective responses to this activity is crucial. If Japanese learners experience higher anxiety than their non-Japanese peers during retelling, instructional scaffolding or affect-sensitive strategies may be necessary to ensure equitable participation. Conversely, assumptions that non-Japanese or multilingual students inherently possess stronger English skills or lower anxiety require careful scrutiny. In particular, Filipino-background students in Japan represent a highly heterogeneous group: some were born and raised in Japan, many arrived before receiving English-medium education in the Philippines, and their home language practices vary widely, including the use of Filipino languages, English, Japanese, or mixed repertoires. Some students also have one Japanese parent. Thus, although some may be familiar with multilingual environments, this does not necessarily translate into lower foreign-language anxiety or reduced apprehension during English retelling tasks.

Therefore, the present study investigates how speaking anxiety during retelling differs between Japanese and Filipino-background junior high school students within the same classroom context. By comparing affective responses among learners with diverse linguistic and educational backgrounds, this research aims to clarify how multicultural classroom dynamics shape students' comfort and participation in output-based activities, without presuming that multilingual peers hold an automatic advantage.

## **4. Study**

### **4.1. Research Context: School Background**

This study was conducted at a public junior high school in Mie Prefecture, Japan. The school represents a highly multicultural educational environment: approximately 65% of students have diverse cultural and linguistic backgrounds, including many who are heritage speakers of languages other than Japanese. Such a demographic profile is notably uncommon among Japanese public schools and offers a unique research context in which multilingual and multicultural dynamics shape students' language learning experiences.

The present study focused on two third-grade English classes taught by a supervising English teacher. Class A consisted of 26 students and Class B consisted of 25 students; however, after excluding students who were absent or unable to participate fully, 44 students were ultimately included in the analysis. Among them, the two largest subgroups were students of Japanese background and students of Filipino-background. The multicultural nature of the classroom not only influenced classroom communication norms but also

provided a distinctive opportunity to explore how students from different sociolinguistic backgrounds respond affectively to retelling activities during English language instruction.

#### **4.2. Structure of Regular English Instruction**

English instruction in the focal classes followed a structured multi-stage format that aligned with the goals of the national curriculum (MEXT, 2017). Each textbook unit generally unfolded across three class periods, integrating grammar instruction, text comprehension, and repeated retelling activities.

- Lesson 1: Grammar and Guided Communicative Practice

First, students were introduced to key grammatical features through an oral introduction. They subsequently watched a short explanatory grammar video to support comprehension. After confirming grammatical understanding, students engaged in short communicative tasks designed to apply the target structure in simple exchanges.

- Lesson 2: Text Familiarization and Content Recall

In the second lesson, the teacher introduced the textbook passage and previewed its content. Students confirmed meaning in Japanese and practiced reading comprehension. To transition into oral work, students completed an information-gap recall activity using partially blanked-out English passages. This task required learners to recall missing phrases while speaking, functioning as an intermediate step toward retelling.

- Lesson 3: Retelling through Scaffolding and Repetition

The third lesson in each unit centered on retelling and included multiple cycles of modeling, paired practice, and independent reformulation. The flow was as follows:

1. The teacher provided a brief English summary of the passage.
2. Students listened and took notes.
3. In pairs, students produced short oral summaries based on the teacher model.
4. The teacher presented a retelling version of the passage, paraphrasing the summary and offering more natural language.
5. Students listened, took notes, and then retold the content to a partner using their own wording, including a brief expression of personal opinion.
6. A selected student was called on to present retellings in front of the class.
7. Students again listened to the teacher's retelling.
8. Students switched partners and completed a second round of retelling.
9. A new presenter shared in front of the class.

10. Students then practiced individual retelling using a teacher-prepared retelling sheet (e.g., illustrations). They rehearsed without referring to personal notes.
11. In new pairs, students completed a third round of retelling.
12. Finally, students summarized the retold content in writing within five minutes.
13. Students revised their written work by consulting the textbook passage and completed a three-minute rewrite.

This instructional sequence created extensive input → intake → output cycles, scaffolding student movement from comprehension to paraphrasing and opinion exchange. Because students repeatedly practiced retelling under varying conditions—individually and with multiple partners, the format offered a natural context in which to observe affective patterns such as speaking anxiety, hesitation, or confidence development.

#### **4.3. Student Teacher Participation**

The second author conducted a long-term teaching practicum under the guidance of the supervising English teacher. Throughout the practicum, the researcher regularly observed third-grade classes and assisted in lesson planning, materials development, and formative feedback. The researcher also participated in small-group interactions and informally supported students during communicative tasks, including retelling activities. These experiences provided a detailed understanding of how students engaged with each phase of the instructional sequence and how their affective responses varied across individuals.

During these observations, some students appeared visibly tense when speaking in English. In particular, when moving beyond brief summaries of textbook content and attempting to express passages in their own words during retelling, several students showed signs of difficulty, including hesitation, confusion, and resistance. These observations suggest that retelling—although grounded in familiar content—imposed additional cognitive and affective demands on learners, especially those less confident in speaking.

#### **4.4. Research Purpose and Method**

Considering the repeated retelling opportunities built into regular instruction and the observed hesitation among many Japanese students, the authors sought to examine whether Japanese students experience greater speaking anxiety during retelling than their Filipino-background classmates, who constitute approximately half of the class.

To investigate this, the second author first observed regular instructions to identify how students participated in retelling tasks. Next, the second author administered a questionnaire

(Appendix A) adapted for junior high school students based on (a) Isoda's (2008) English Speaking Resistance Scale, which measures anxiety and avoidance in speaking situations, and (b) the motivation questionnaire developed by Tanaka and Hiromori (2007). Items were modified for comprehensibility, age-appropriateness, and relevance to retelling within the present instructional context. The survey focused on students' perceived anxiety or resistance, motivation, and comfort level during retelling.

This mixed-methods approach—classroom observation, questionnaire analysis, and follow-up interviews—allowed the authors to examine affective responses from multiple perspectives and to compare differences between Japanese and Filipino-background students. Insights from these findings aim to suggest instructional strategies to promote equitable participation and reduce affective barriers during speaking-focused activities.

## 5. Results

A total of 44 students participated in the survey following routine retelling activities in English class. Group 1 consisted of 24 Japanese students, while Group 2 consisted of 20 non-Japanese students, primarily of Filipino background. To examine group differences in retelling-related anxiety, an independent samples *t*-test was conducted on self-reported scores.

The Japanese group reported notably higher anxiety ( $M = 25.13$ ,  $SD = 5.32$ ) than the non-Japanese group ( $M = 16.25$ ,  $SD = 4.39$ ). The difference was statistically significant,  $t(42) = 5.96$ ,  $p < .001$ , with a very large effect size (Cohen's  $d = 1.80$ ). (Table 1). These findings indicate that Japanese students experienced substantially stronger discomfort or resistance toward retelling activities compared with their multilingual classmates. Given the magnitude of the effect, the difference appears to be meaningful not only statistically but also pedagogically, demonstrating that retelling may be particularly anxiety-provoking for Japanese students within multicultural English classrooms.

**Table 1. Anxiety in Retelling Activities (Japanese vs. Foreign Students)**

Group	N	Mean Anxiety	SD	$t(42)$	$p$	Cohen's $d$
Japanese Students	24	25.13	5.32	5.96***	< .001	1.80
Foreign Students (mainly Filipino)	20	16.25	4.39			

*Note. Japanese students reported significantly higher anxiety than foreign students during retelling activities. Effect size indicates a large and practically meaningful difference.*

## **6. Discussion**

This study examined whether Japanese students experience higher anxiety during retelling activities than their non-Japanese peers in a multicultural junior high school English classroom. Results showed that Japanese students reported significantly greater anxiety.

Retelling requires learners to reconstruct and express information using their own linguistic resources rather than simply reproduce text. Because it involves comprehension, paraphrasing, and oral output at the same time, students with low speaking confidence may feel strong pressure, leading to hesitation or withdrawal—a pattern also observed in classroom behaviors.

This aligns with prior research indicating that speaking tasks often provoke anxiety, especially when learners fear making errors or negative evaluation (Horwitz et al., 1986; Aida, 1994; Young, 1991). Retelling may intensify such feelings because it demands spontaneous verbalization rather than memorization.

In contrast, non-Japanese students reported lower anxiety. Although the study did not examine their language backgrounds in detail, some may have more experience using multiple languages, reducing the perceived risk of speaking. However, this is tentative, as individual differences in proficiency, personality, and past learning experiences were not explored.

Overall, retelling may impose unequal affective burdens in multicultural classrooms, presenting particular emotional challenges for Japanese students who seem more sensitive to its demands.

## **7. Implication**

To explore the causes of high anxiety, follow-up interviews were conducted with students who scored above the mean. They commonly reported low confidence, difficulty generating wording, and fear of errors. Some mentioned negative past experiences—such as being laughed at—which may reinforce avoidance. These factors align with research linking language anxiety to fear of negative evaluation (Horwitz et al., 1986; Young, 1991).

These findings highlight the need to create a classroom climate that normalizes risk-taking. Teachers should emphasize that mistakes are part of learning and that retelling aims for meaningful expression rather than perfect reproduction. Encouraging students to focus on conveying content may reduce performance pressure.

Interviews also suggested the importance of listener behaviors. When partners were inattentive, speakers felt more anxious, whereas active and supportive listeners reduced anxiety. Thus, communicative anxiety is shaped interpersonally rather than residing only in the speaker.

Accordingly, teaching students to listen supportively—through eye contact, affirming gestures, and encouraging feedback—can foster a collaborative environment. Viewing retelling as a joint activity may distribute responsibility and lower pressure on speakers. In sum, reducing anxiety requires support for both speakers and listeners: building speaker confidence and cultivating facilitative listeners. This dual approach may promote more equitable participation, particularly for highly anxious students.

## **8. Limitation**

Several limitations should be considered when interpreting these findings. First, although the school included students from multiple cultural backgrounds, most non-Japanese participants were of Filipino origin. A small number of students from other linguistic backgrounds (e.g., China, Thailand) were excluded due to insufficient sample size; thus, the present comparison mainly reflects differences between Japanese and Filipino-background students rather than across a broader spectrum of multilingual learners.

Second, while nationality was used as the primary criterion for distinguishing groups, more detailed linguistic and biographical information—such as household language practices, amount of English exposure, or age of arrival in Japan—was not obtained. These sociolinguistic factors may have influenced students' affective responses to retelling, but their roles could not be examined in the present analysis.

Third, the study was conducted at a single public junior high school with an unusually high percentage of multilingual students, which limits the generalizability of the findings to more typical Japanese school contexts where linguistic diversity is lower.

Finally, the data relied primarily on self-report measures and a small number of interviews. Although these methods provided insight into students' emotional and experiential perspectives, they did not capture actual interactional behavior during retelling.

## **9. Future Research**

Future research should build on these findings in several ways. First, gathering more

detailed learner background data—such as home language use, English exposure history, and age of arrival—would allow researchers to examine which sociolinguistic variables most strongly relate to anxiety during retelling. Recruiting multilingual participants from a wider range of linguistic and cultural backgrounds, and conducting multi-site studies, would further enhance generalizability.

Second, incorporating additional data sources, such as systematic classroom observations, performance measures, or analysis of recorded retelling interactions, would enable deeper investigation into how anxiety manifests behaviorally. Longitudinal designs would also help clarify how affective responses evolve over time with repeated retelling practice.

In parallel with the present study, the second author has initiated a classroom-based intervention that aims to foster not only more confident speakers but also more supportive listeners. This initiative explicitly teaches interactional behaviors—such as maintaining eye contact, nodding, offering brief encouraging feedback (e.g., *good*, *excellent*), and showing respect toward the speaker—during retelling activities. Although this work is ongoing and results are not yet available, examining how listener training influences speakers' affective responses, willingness to communicate, and performance represents a promising direction. Such studies will contribute to understanding how speaking anxiety is co-constructed through peer interaction and how classrooms can be structured to promote psychologically safe communication.

## 10. Conclusion

This study explored differences in anxiety toward retelling activities among Japanese and non-Japanese junior high school students in a multicultural English classroom. Quantitative analysis revealed that Japanese students reported significantly higher levels of anxiety, with a large effect size, suggesting that retelling poses a particularly heavy affective burden for this group. Follow-up interviews indicated that this anxiety was linked to factors such as low confidence, difficulty generating original language, fear of making mistakes, and past negative experiences. These findings highlight the complex emotional demands inherent in retelling, a task that requires learners to reorganize and reproduce text in their own words.

Importantly, the study also demonstrated that speaking anxiety is not shaped by the speaker alone. Interview data suggested that the listener's stance—whether attentive, supportive, or disengaged—can greatly influence the speaker's comfort. This insight led the

authors to adopt a pedagogical stance that emphasizes the dual development of both speakers and listeners, viewing retelling as a collaborative activity rather than an individual performance. Within increasingly diverse classrooms, such an approach may help promote equitable participation and reduce affective barriers.

Although constrained by limited participant diversity and background information, the study contributes to a growing body of research on affective dynamics in multilingual educational settings in Japan. In classrooms where linguistic experiences differ widely, fostering an environment that supports both expressive and receptive communicative roles is crucial. By recognizing that speaking confidence emerges through interaction—not in isolation—teachers may better support learners as they engage in demanding oral tasks such as retelling.

## References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.
- Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J.-M. (2020). *The emotional rollercoaster of language teaching and learning*. Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Iimura, H. (2020). The development of L2 motivational self system and FLA among Japanese EFL learners. *System*, 93, 102298.
- Isoda, T. (2008). *Eigo speaking teikōkan shakudo no sakusei* [Development of an English speaking resistance scale]. *Hiroshima Foreign Language Education Research*, 11, 41–49.
- King, J. (2013). Silence in the second language classroom of Japanese universities. *Applied Linguistics*, 34(3), 325–343.
- Lee, J., & Huang, L.-S. (2018). The roles of learner beliefs, cultural background, and proficiency in L2 speaking anxiety. *System*, 72, 116–127.
- Liu, M., & Ng, C. (2021). The impact of foreign language speaking anxiety on learners' willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 55(3), 798–823.
- Matsuura, K. (2014). Gakkashidō yōryō no eigo kyōiku ni okeru hyōka no kanten to sono shijutsu. *Foreign Language Education*, 43, 1–12.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- MEXT. (2017). *Course of Study for foreign languages: Junior high school*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral performance. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26.
- Saito, K., Dewaele, J.-M., & Abe, M. (2018). Motivation, emotion, and language proficiency in Japanese EFL learners. *Language Learning*, 68(3), 709–740.
- Sasaki, H. (2020). Effects of retelling-based instruction on oral fluency in Japanese secondary English classrooms. *Language Teaching Research*, 24(6), 789–807.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. (2023). Emotions in EFL learning and speaking performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 345–367.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Tanaka, H., & Hiromori, T. (2007). Enhancing learners' motivation: Educational interventions and their effects. *JALT Journal*, 29(1), 59–82.
- Ujō, A. (2009). Retelling in EFL classrooms: Promoting student-centered reading instruction. *Journal of English Language Teaching*, 27(2), 45–58.
- Yamashiro, A., & McLaughlin, J. (2001). Relationships between anxiety, motivation, and proficiency in Japanese EFL students. *The Language Teacher*, 25(3), 24–28.
- Yashima, T. (2020). Willingness to communicate and confidence in EFL. *Language Teaching Research*, 24(6), 897–916.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439.

## Appendix A

### Survey about Retelling in English

Name: \_\_\_\_\_

Retelling = After listening to Mr. [REDACTED] English text, explain the content to the other person  
in your own words.

1. When I do retelling, I can understand what the other person says.  
【1 = Yes, a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, never.】
2. When I do retelling, I feel happy because I think “I did it!”.  
【1 = Yes, a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, never.】
3. When I do retelling, I think it is easy to understand the textbook and tell the story in my own words.  
【1 = Yes, a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, never.】
4. I am looking forward to doing retelling.  
【1 = Yes, a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, never.】
5. When I say my retelling in front of others, I don't feel nervous.  
【1 = Yes, I never feel nervous.      2 = Yes, not really.      3 = No, a little.      4 = No, I feel nervous a lot.】
6. When I do retelling with a partner, I am not scared of making mistakes in grammar or vocabulary, so I can speak confidently.  
【1 = Yes, I feel nervous a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, I never feel nervous.】
7. When I do retelling, I want to try it by myself without being told.  
【1 = Yes, a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, never.】
8. When I do retelling, I try to say as many things as I can.  
【1 = Yes, a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, never.】
9. When I do retelling, I try to share many of my own ideas.  
【1 = Yes, a lot.      2 = Yes, a little.      3 = No, not really.      4 = No, never.】

# 外国につながる中学生のキャリア意識 — 大学見学ツアーを通じた初期的な変容 —

林 朝子・服部 明子

## Career Awareness of Middle School Students with Foreign Backgrounds: Emerging Transformations through a University Campus Tour

HAYASHI Asako, HATTORI Akiko

〈Abstract〉

This study analyzes the impact of a university campus tour on the career awareness of middle school students with foreign backgrounds, based on records kept by supporting university students. The results indicate that the tour did not function as an opportunity for making specific educational decisions; rather, it served as an *initial trigger* through which students began to perceive the university as a more familiar environment and to explore their own interests and future possibilities. While experiential activities during the tour promoted students' self-understanding, differences in Japanese language proficiency were found to influence the depth of interaction. These findings suggest that university campus tours are effective as an introductory form of career education and play an important role in providing psychological support by fostering networks beyond the school setting.

キーワード：外国につながる中学生、キャリア教育、大学見学ツアー、自己理解、日本語能力

### 1. はじめに

本稿では令和7年11月に外国につながる中学生（以下、外国人中学生または中学生とする）を対象に実施した三重大学見学ツアー（以下、見学ツアーとする）での取り組みを取り上げ、見学ツアーに参加した外国人中学生が自身の将来やキャリアについてどのように考え、意識しているのかを明らかにする。本稿の「キャリア」および「キャリア教育」は、文部科学省の定義に従い、「人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」をキャリア、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」をキャリア教育とする。

現行の中学校学習指導要領（平成29年3月公示、以下、H29指導要領とする）「第1章

総則」「3 教育課程の編成に当たって配慮すべき事項」「(2) キャリア教育の充実」において、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ、各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」と明記されており、学校現場には生徒の将来を見据えたキャリア教育が求められている。また、外国人生徒に着目してみると、H29 指導要領では「第1章 総則」「第4 児童／生徒の発達への支援」「2 特別な配慮を必要とする児童／生徒への指導」において、次のように記述されている。

(2) 海外から帰国した児童／生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童／生徒に対する日本語指導

ア 海外から帰国した児童／生徒などについては、学校生活の適応を図ると共に、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うものとする。

イ 日本語の習得に困難のある児童／生徒については、個々の児童／生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織かつ計画的に行うものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする。

このように、H29 指導要領では、海外から帰国した児童・生徒に対しては、学校生活への円滑な適応を支援するとともに、外国での生活経験を生かした指導を行うことが求められている。また、日本語の習得に困難のある児童・生徒については、個々の実態に応じた指導内容や方法を工夫し、教師間の連携のもと、計画的かつ効果的に日本語指導を行うことが重要とされている。ここでは外国人児童生徒等の将来やキャリアに関して、直接的な言及はされていないが、日本語指導や学校適応を通して社会的・職業的自立につなげるという観点は内包されていると考えられる。

以上のように、学習指導要領では外国人生徒の将来やキャリアを意識した教育を行うことが求められており、各学校や自治体において様々な取り組みが行われている。日本の小中学校では、就学開始からキャリア教育のための「キャリア・パスポート」が活用されているが、途中から転入するケースも少なくない外国人生徒の場合は、触れる機会が少ない。このような状況から、本取り組みは外国人中学生が自身のキャリアを意識するためのキャリア教育の一環として実施している。外国人中学生が見学ツアーに参加し、ツアー支援を行う学生と交流し、大学を知ることを通し、外国人中学生が大学という場を知り、自身の将来やキャリアを考える契機にすることを目的とした、中大連携の取り組みである。

## 2. 取り組みの概要

本実践である見学ツアーは、平成 29 年度より三重大学教育学部と津市教育委員会が連携し、実施を継続しており、中大連携のキャリア教育と位置付けられる。高大連携に関しては多くの実践やプログラムが開発され、充実した取り組みがなされている。また中高連携の実践やプログラムも数多く行われており、外国人中学生に着目したものとしては、本実践で対象としている三重県津市の外国人中学生向けに、津市教育委員会が「学校へ行こう！ in 津市〈高校進学ガイダンス〉」として、年に 2 回開催している<sup>1)</sup>。しかし、本実践のように、外国人中学生に着目し、キャリア教育を意識した中大連携の継続的な実践はなく、中学生の時点で大学までの学習意欲の維持を見据えた、望ましい教育支援の在り方として位置づけられる<sup>2)</sup>。

当日の流れを以下に示す。なお、見学ツアーは大学行事である大学祭に合わせ、実施している。

実施日時：令和 7 年 11 月 1 日（土）13：00～16：15

実施場所：三重大学キャンパス（大学祭）

参加生徒：三重県津市内中学校に在籍する外国人中学生 19 名

（3 年生 8 名、2 年生 3 名、1 年生 8 名）

支援学生：三重大学教育学部学生 4 名（国語教育コース 3 年 2 名、1 年 2 名）

参加教員：津市教育委員会・生徒在籍中学校教員 6 名、三重大学教育学部教員 1 名

通訳 1 名（スペイン語）、保護者 1 名（シンハラ語）

ツアー内容：13：00～13：20

学生代表挨拶

グループワーク（I～IVグループ）

名札作成、学生自己紹介、中学生自己紹介、アイスブレイキング、  
ツアールートの紹介

13：20～15：30

大学構内見学ツアー（各グループに分かれて）

15：30～16：15

学部紹介（教育学部、生物資源学部、人文学部、工学部、医学部の 5  
学部について、学生から紹介）

グループ交流（各グループに分かれて）

学生、中学生から挨拶

バスへ移動

中学生 19 名 (A～S) は 4～5 名ずつのグループに分け、各グループに学生 1 名、津市教員または中学校教員 1 名が入った。ツアーは学生が中心となり、進行した。学年や在籍中学校が固まらないように、中学生を分け、グループを組んだ。言語が記入されていない中学生は日本語理解にほぼ問題がなし、言語 (下線無し) が記入されている中学生は日本語理解に若干の不安はあるが通訳は必要なし、言語 (下線あり) が記入されている中学生は来日後間もなく、日本語でのやり取りが難しい中学生である。

表 1 ツアー参加生徒

グループ	参加生徒
I	5 名 (A～E) : A (3 年) ポルトガル語、B (3 年、 <u>スペイン語</u> )、C (2 年)、D・E (1 年)
II	5 名 (F～J) : F (3 年、英語)、G (3 年)、H (2 年)、I (1 年)、J (1 年、ポルトガル語)
III	5 名 (K～O) : K・L・M (3 年)、N (1 年、英語)、O (1 年、中国語)
IV	4 名 (P～S) : P (3 年)、Q (2 年、 <u>シンハラ語</u> )、R (1 年、英語)、S (1 年)

通訳 1 名、保護者 1 名については、ツアー参加している子どもに日本語能力に不安があったため、I、IV グループに参加したが、実際には通訳などの支援を行うこともなく、日本語能力の不十分さなどは学生や中学生との交流の中で補っていたようである。

支援に入った学生 4 名は、日本語教育に関する授業 (「日本語教育学概説」等) を履修済みであり、日本語教育実習の一環として日本語支援等のボランティアも行っている。また、日本語教育関連科目 26 単位を取得し、本学部が発行している「日本語教育基準科目修了証」の取得を目指しており、見学ツアーへの参加も児童生徒への日本語教育に関する問題意識を持ち、自主的に参加をしている。



図 1 グループでの見学の様子①



図 2 グループでの見学の様子②

学部紹介では、各学部についてまとめた A4 用紙を全員に配付し、それを見ながら全体に向けて、学生が紹介を行った。学部については、参加中学生の言語でも表記を行った。文章を書く場合には短文で、基本文法に留め、漢字には振り仮名を付け、口頭で説明する際には「やさしい日本語」を意識して、話すことを徹底した。

見学ツアー終了後、学生には中学生と一緒にツアーを回り、交流する中で気づいた中学生の発言や反応について、まとめたものを提出させた。

第3章では、学生が記録した中学生の発言や反応を手掛かりに、大学見学がキャリア意識にどのような影響を与えていたのかを検討していく。



図3 学部紹介（例：教育学部・生物資源学部）

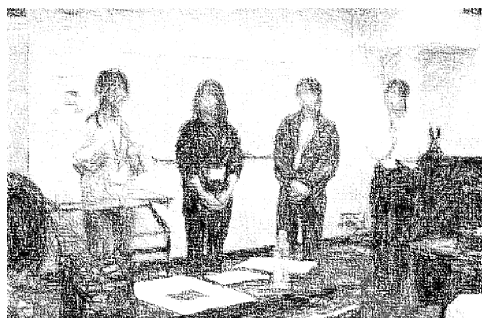


図4 学生による学部紹介

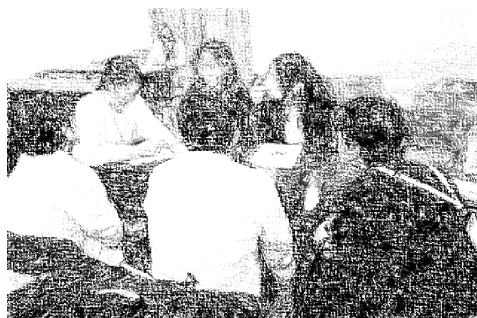


図5 中学生と学生のグループ交流

### 3. 外国人中学生のキャリア教育としての見学ツアーの分析

本節では、提出された4つの学生記録(グループI~IV)をもとに、外国人中学生が大学見学ツアーに参加した様子を、「外国人中学生のキャリア教育」という観点から再整理する。分析にあたっては、支援で参加した学生が記録した中学生自身の発言・コメント・行動の記述を質的データとして捉え、それらを直接引用しながら、大学見学という体験が中学生のキャリア意識や将来展望にどのような影響を及ぼしていたのかを検討した。その結果、次の8つの観点で整理を行った。「大学との接点や大学への距離感」、「見学ツアー参加の動機と期待」、「大学見学を通じた気づきと認識の変化」、「興味・関心に表れた自己理解の手がかり」、「進路意識・将来展望に関する発言」、「日本語能力と発言のしやすさ」、「学生との交流を通じた学び」、「中学生同士のつながり」の8点である。

#### 3-1. 大学との接点や大学への距離感

中学生の多くが、三重大学は「初めて来た場所」と発言していた。学生記録には、「三重大学の名前は知っているけど、どんな勉強をするのかは分からない」「大学って大きい学校だと思っていた」といった発言が確認された。これらの言葉から、大学は存在としては知っており、認識されているものの、中学校での学習内容や将来の進路と結びついた理解には至っていなかったことが分かる。

一方で、Q(2年)は「三重大学の学生さんが学校に来てくれる」と語っており、大学そのものよりも、自分の学校へボランティア等で来ている学生との交流経験を通して大学を知っていたようであった。この発言は、Q(2年)にとって、大学が「人(学生)」を媒介として認識されており、大学が「教育機関」や「進学先」としては意識されていない可能性を示している。

また、F(3年)は「家が近いから何回か来たことがある」と語っており、居住地域が大学に近いことで親近感を持っている様子も見られた。K(3年)も「午前中から学祭を回っていた」と話していたが、K(3年)は昨年も見学ツアーに参加しており、大学の土地勘もあり、自分で動くことができていたのであろう。

これらの発言から、大学との接点や距離感は、どのような形で「大学」につながっているか、個人差が大きく、大学の捉え方が中学生によって大きく異なっていると言えるだろう。

#### 3-2. 見学ツアー参加の動機と期待

見学ツアーに参加した理由として多く挙げられた発言は、「大学がどんなところか知りたかった」「先生に言われたから」「友達に誘われたから」である。これらの発言からは、純粹に大学を見てみたいという探索的な気持ちからや、先生や友達に言われたからという受け身からの参加が中心であり、将来の進路として大学を明確に意識した参加ではなかった

と言えるだろう。

一方で、今回の見学ツアーを楽しみにしている様子も見られた。O（1年）はスマートフォンを見せながら「フライドポテト」と書かれたメモを学生に示し、「これ食べたい」と笑顔で話していた。また、I（1年）は「チュロスが楽しみ」と語っていた。これらの発言からは、大学祭期間ということもあったためか、大学見学が、今後の学習の延長線上としての大学、また、キャリアにつながる進路先という意味ではなく、大学訪問を「行事としての楽しさ」や「非日常的体験」として受け止められていたことを示している。大学を「行ってみる場所」「楽しそうな場所」として捉えており、キャリア教育の観点からは、大学という進路先への関心を形成している段階に位置付けられるであろう。

### 3-3. 大学見学を通じた気づきと認識の変化

大学見学をした後、「広かった」「建物がいっぱいあった」「楽しかった」といった発言が多く記録されている。D（1年）は「三重大学は建物がたくさんあって、すごく広い」と語っており、大学という空間の大きさや一つ一つの建物の数や大きさに強い印象を受けており、感覚的な「大きさ」への気づきを得られていた。

一方で、B（3年）は「大学は、仕事につながる勉強をする場所だと思った」というキャリアに関わる発言をしていた。この言葉は、大学見学を通して、「学ぶこと」と「将来の職業」とを結びつけて理解し始めていることを示している。大学を単なる「大きな学校」ではなく、「将来につながる学びの場」として認識した点に、キャリア意識の変化が見ることができる。

Dは中学1年生、Bは3年生という、学年の違いも大学やキャリアの捉え方の違いに影響があるとも考えられる。高校受験を2、3か月後に控えているB（3年）にとっては、高校、そして、その先の自身のキャリアも意識している時期であろう。B（3年）が置かれている背景も踏まえ、このように大学を「将来につながる学びの場」と認識した変化は、H29指導要領が重視する「学ぶことと自己の将来とのつながり」を、見学ツアー体験を通して具体的に捉え始めた事例として評価できるであろう。

### 3-4. 興味・関心に表れた自己理解の手がかり

ツアー中に印象に残った場所としては、水族館（生物資源学部のサークルによる魚の展示）を挙げる中学生が多かった。「大きい魚がいた」「いろいろな魚がいて楽しかった」といった発言が聞かれた。これらの言葉は、体験への率直な感情を表現しており、興味・関心を持ったことを言語化できていることを表しているだろう。

また、R（1年）はロボットの展示を見た際、ロボットの操作体験をし、「コントローラーで動かすのが楽しかった」と話しており、機器の操作性や技術的な点への関心が見られた。

I(1年)は「ダンスの発表(ダンスサークルによる発表)が一番よかった。今ダンスを習っているから」と語り、現在の習い事と大学での活動とを結びつけ、自分に引き寄せて捉えることができていた。

さらに、F(3年)はバイクの展示を見ながら「バイクが好き。日本に来る前も乗っていた」と話し、自身の過去の経験を想起している様子が見られた。

これらの発言から、見学ツアーが将来の進路先として大学を知るだけでなく、生徒が「自分はどんなことに興味があるのか」「自分は何が好きなのか」を再確認する機会になっていたことが分かる。このような機会を通し、普段は意識できていない、自分自身についての理解を深めることができており、キャリア教育の基盤を支える自己理解への手がかりとなっているといえる。

### 3-5. 進路意識・将来展望に関する発言

学生からは将来についてどう考えているかについても中学生に尋ねたりしていた。中学生からは「まだ分からない」という回答が多く見られた。Q(2年)も「将来のことは、まだ分からない」と繰り返しており、将来像をイメージし、言語化すること自体に難しさを感じている様子がうかがえた。

一方で、E(1年)は「看護師になりたい。そのための勉強をしたい」と明確に語っており、学習と将来の職業とを結びつけて考えていた。B(3年)は「建築の勉強に興味がある。」と答えていた。見学ツアー中にはキャンパス内を回りながら、学生から各学部の特徴も伝えており、また、ツアー後の大学紹介を通して、各学部への関心が芽生えた可能性が示唆された。

また、O(1年)は「お金をたくさん稼ぎたい。社長とか?」と笑いながら話しており、具体的な職業像は定まっていないものの、将来について考えることを前向きに受け止めている姿勢が感じられた。

中学生の中には将来なりたいものとして「看護師」と明確に発言し、「そのための勉強をしたい」と話す者もいたが、その発言が進路先として大学を想定し、大学で学ぶことに結び付いていたかは明らかではない。多くの中学生の発言では、漠然と「建築」「社長」という程度に留まり、はっきりとした目標設定の段階ではなく、探索的な段階にあることも示されたといえる。

### 3-6. 日本語能力と発言のしやすさ

日本語理解については、「学生の日本語はほとんど分かった」と話す中学生が多くいる一方で、「少し難しかった」「分からないところもあった」と答える中学生もいた。

Q(2年)は、学生の「部活は何に入っていますか」という質問が理解できず、英語で

「Do you join any club?」と聞き直すことで理解できたと記録されている。Q（2年）はシンハラ語を母語としており、来日間もないことから日本語の理解が難しく、保護者が通訳として同行していた。しかし、学生もQ（2年）も通訳を介さず、共通言語である英語も使用しながら、交流し、中学生が発言しやすい雰囲気を作っていたと言える。IグループにいたA（3年）は日本語理解が難しいB（3年）の通訳をするなど、生徒同士での支援も随所に見られたようである。

また、P（3年）は「授業で全部は分かっていないと思う。でも、分からないところを質問するのは苦手」と話しており、日本語能力の問題に加えて、学校において中学生から支援を要望することのしにくさという心理的側面が学習理解にも影響していることが示唆された。これは、P（3年）のように日本語能力が一定程度あっても、発言や質問のしやすさが必ずしも担保されていないことが示されたであろう。

### 3-7. 学生との交流を通じた学び

大学ツアー中、ツアー後の学生との交流では、部活動や学校生活、高校や大学について話題が多く交わされた。

R（1年）は学生に「高校の勉強は難しい？」と質問しており、将来の進学に対する不安や関心を率直に表出していた。このような発言が出された背景には、年齢の近いロールモデルである学生との対話が、生徒のキャリア意識を刺激する重要な契機となっていることを示している。

一方で、学生からは、中学生に対して「全員に同じ質問ができなかった」「大学での勉強について十分に説明できなかった」といった振り返りが記されていた。日本語能力に差のある中学生に対して、対話を通じた支援の難しさ、また、中学生にわかる日本語での説明ができないなど、事前の準備をもっと徹底していく必要を感じているようであった。

### 3-8. 中学生同士のつながり

見学ツアーでは4つのグループに分かれたが、その際に、学年や在籍学校が固まらないようにグループ分けを行った。そのため、中学生同士も最初はあまり話さず、恥ずかしそうにしたり、不安そうな顔をしたりしている様子も見られた。しかし、ツアーが進むにつれ、学年や学校に関係なく、話すことが増え、ツアー最後の別れの際には一緒に写真を撮ったり、連絡先を交換したりするなど、学校以外での新しい仲間を得ていたようである。学校以外にも分かり合える仲間に出会えたことで、外に目を向けていく安心感も得られていたと考えられる。

### 3-9. まとめ

以上の分析から、大学見学ツアーは、外国人中学生にとって大学を将来の進路先として

具体的に選択する場という段階で参加しているのではなく、大学という存在に触れ、自分自身の関心や将来について考え始めるための機会であったことがうかがえる。

中学生の発言からは、大学について「名前は知っている」「大きい学校」という認識はあるものの、学習内容や進路と結びついた理解には至っていない状況が見られた。一方で、見学体験や学生との交流を通して、大学を「人」や「体験」を介して捉えている様子も確認された。

また、水族館やロボット、ダンスなどへの興味が語られ、自分の「好き」や「関心」を言語化する場面が見られたことは、進路選択を考える以前の段階における自己理解の手がかりとなっていたと考えられる。

将来については「まだ分からない」という発言が多かったが、将来について考え始めている様子がうかがえた。

更に、日本語能力の差や発言の心理的なきさが、対話の充実や学習内容理解に影響していることも確認された。この点も含め、外国人中学生のキャリア教育における支援の在り方を検討する必要性が示された。

#### 4. 大学見学ツアーの課題と改善点

本章では、第 3 章において整理した外国人中学生の発言や行動の特徴を踏まえ、本見学ツアーをキャリア教育の観点から捉えた際に明らかとなった課題と、今後の改善の方向性について述べる。第 3 章の分析結果からは、大学見学ツアーが中学生にとって一定の意味をもつ経験であった一方で、キャリア教育として位置づけていくためには、なお検討を要する点が複数存在していることが示された。以下では、今後の課題と改善点として、「体験と将来・キャリアとの結びつきの弱さ」「日本語能力と発言のしやすさへの配慮」「学生の関わり方と準備の在り方」「中学生同士のつながりを生かした支援の可能性」の 4 点からまとめることとする。

##### (1) 体験と将来・キャリアとの結びつき

まず、大学見学ツアーを通して得られた体験と、将来の学びやキャリアとの結びつきが、十分に整理されないまま終わっていた点が挙げられる。中学生は、大学祭の雰囲気や展示、体験活動を楽しみながら参加しており、その多くが「楽しかった」「すごかった」といった感想を述べていた。このことから、大学見学が大学への関心を高める契機となっていたことは確かであろう。

一方で、それらの体験が大学での学びや将来の職業とどのようにつながるのかについては、必ずしも十分に言語化されていなかった。大学を「行ってみる場所」「体験する場」と

して捉える段階にとどまり、進路としての大学像はまだ具体化されていない中学生が多かったといえるだろう。

一部の中学生からは、「大学は仕事につながる勉強をする場所」といった発言も見られ、大学と将来とを結びつけて捉え始めている様子もうかがえたが、こうした発言は限られていた。学年や進路選択を意識する時期の違いによって、大学やキャリアの捉え方に差が生じている可能性も考えられる。

このような状況を踏まえると、中学生にとって目前に控えている高校進学、そして、高校から大学への進学という流れをまず十分に理解させ、意識させることも必要である。そして、大学見学ツアーをキャリア教育として位置づけるためには、体験そのものを重視するだけでなく、体験を振り返り、その意味を整理する過程をどのように組み込むかが重要である。体験を通して生まれた興味や関心を、将来の学びや進路へとつなげて考えるための支援の在り方について、今後さらに検討していく必要がある。

## (2) 日本語能力と発言のしやすさへの配慮

次に、中学生の日本語能力の差や発言のしやすさが、対話や理解の深まりに影響していた点が挙げられる。本実践では、来日間もない中学生だけでなく、日本語でのやりとりがある程度可能な中学生においても、質問や発言を控える様子が見られた。

通訳を介したやりとりはほとんど行われていなかったが、場面によっては英語を用いた補足によって意思疎通が図られていた。しかし、中学生の発言の多くは、学生からの問いかけに応じる形にとどまり、自ら話題を広げたり、質問を投げかけたりする場面は限られていた。このことから、日本語能力そのものに加え、発言することへのためらいや、間違ったり、うまく伝わらなかつたりすることへの不安などが、交流のあり方に影響していた可能性が考えられる。

また、日本語能力がある程度身に付いている中学生の場合、周囲からは「理解できている」と受け取られやすく、本来必要とされる支援が見えにくくなる状況も生じやすい。このような点を踏まえると、学校での学習場面に限らず、キャリア教育の場においても、日本語能力の差に着目した支援だけでなく、発言のしやすさや安心感に配慮した環境づくりが重要であるといえる。

## (3) 学生の関わり方と準備の在り方

そして、支援にあたった学生の関わり方や事前準備に関する課題である。学生は、中学生に寄り添い、中学生の日本語能力を観察し、それぞれの興味関心の様子を見ながら見学ツアーを進行していた。しかし、学生の記録には、「十分に説明できなかった」「全員に同じ質問ができなかった」といった自身の振り返りも見られた。日本語能力や学年、関心の

異なる中学生に対して、どのような言葉で、どのような問いを投げかけるかについて、難しさを感じていた様子がかがえる。本見学ツアーは、中学生にとってのキャリア教育の場であると同時に、学生にとっても外国人中学生への関わり方を学ぶ機会となっている。中学生への支援が十分にできなかったという実際的な部分だけでなく、様々な日本語能力や関心を持つ中学生との関わりの難しさを実感する過程そのものにおいて、戸惑いを感じていたと考えられる。

今後は、見学ツアーのねらいや、中学生の背景、日本語理解の状況などについて、学生と事前に共有する機会をさらに設けるとともに、どのような視点で中学生と関わるのかを整理しておくことが求められる。「やさしい日本語」の使用や視覚的な支援、多言語的な配慮に加え、どのような問いかけが中学生の発言を促すのか、また、どのような関係性が安心して話せる雰囲気につながるのかといった点についても、引き続き検討していく必要がある。こうした準備を通して、学生自身の学びをより意識化していくことも重要であろう。

#### (4) 中学生同士のつながりを生かした支援の可能性

最後に、本実践では、学校や学年の異なる外国人中学生同士が交流し、新たなつながりを形成していく様子も見られた。ツアーの進行に伴い、中学生同士の会話が増え、見学後には共に写真に収まったり、連絡先を交換したりする姿も確認された。

このような中学生同士の関係性は、キャリア意識の形成に直接的に結びつくものではないかもしれないが、学校外にも分かり合える仲間がいるという感覚を持てることは、学校生活や将来を考える上での心理的な支えとなる可能性がある。特に、外国人中学生にとっては、日本文化や日本語以外の文化や言語などのルーツがあるという同じ背景を持つ仲間とのつながりが、孤立感の軽減となり、安心感も得ることになるとも考えられる。

今後は、こうした中学生同士のつながりを、見学ツアーの二次的な成果として捉えるだけでなく、外国人中学生の学校生活や将来を支える基盤の一つとしての役割を明確にし、本実践においてどのように位置づけていくかについても検討していく必要があるだろう。

## 5. まとめ

本稿では、外国人中学生を対象として実施した大学見学ツアーの実践を取り上げ、学生が記録した中学生の発言や反応を手がかりに、見学ツアーが外国人中学生のキャリア意識にどのような影響を与えていたのかを検討した。

学生の記録内容を分析した結果、大学見学ツアーは、外国人中学生にとって大学を将来の進路先として具体的に選択する段階で参加するものではなく、どのような職業があり、どのような進路が考えられるのかといった職業理解の面や情報不足がある中学生もいたが、大

学という場所、存在に触れることにより、外国人中学生が自分自身の関心や将来について考え始める機会として機能していることがうかがえた。

中学生の発言からは、大学を「大きい学校」「行ってみる場所」として捉える段階にある一方で、見学体験や学生との交流を通して、大学を「人」や「体験」を介して身近に感じている様子も確認された。また、水族館やロボット、ダンスなどへの興味・関心が中学生から語られたことは、キャリアのための進路の選択以前の段階における自己理解の手がかりとなっており、キャリア教育の基盤を支える経験であったと考えられる。

一方で、日本語能力の差や発言のしやすさが、対話の深まりや理解に影響している点も明らかとなった。外国人中学生のキャリア教育においては、言語面だけでなく心理的側面を含めた支援の在り方を検討する必要性が示された。

以上より、大学見学ツアーは、外国人中学生が将来やキャリアについて考え始めるための初期的、導入的な機会として意義を持つ実践であると位置づけられる。今後は、本実践で得られた知見を踏まえ、体験の意味づけの方法や支援体制の在り方について、引き続き検討を重ね、大学見学ツアーが外国人中学生のキャリア教育に更に貢献できるよう、取り組んでいきたい。

付記 本研究はJSPS 科研費 24K04128 の助成を受けた。

## 注

- 1) 三重県津市教育委員会主催の令和7年度「学校へ行こう！〈高校進学ガイダンス〉」では、第1回目44名（小支援中学生3名、中支援中学生12名、参加者付き添い24名、学校関係者5名）、第2回目95名（小支援中学生2名、中支援中学生39名、参加者付き添い48名、学校関係者5名、市会議員1名）であった。多くの参加者がいることから、中学校から高校への進学については、中学生、保護者と共に、イメージしやすく、進学へと意識が向いていると言える。
- 2) 三重県津市の場合、令和6年度の外国人生徒の高校進学率は93.2%であり、比較的高い水準にある。

## 参考文献

- 奥山和子（2018）「キャリア形成を見据えた外国人児童生徒教育の必要性：TEM分析を使って」『大學教育研究』26
- 林朝子（2018）「学生が「外国人生徒大学見学ツアー」に支援参加することの教育的意義」『三重大学高等教育研究』第25号
- 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領（平成29年3月告示）」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/](https://www.mext.go.jp/a_menu/)

三重大学国際戦略機構紀要 2026 第 1 号 (通巻第 28 号)

shotou/new-cs/1387014.htm

文部科学省「キャリア教育」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/index.htm)

(最終閲覧日：2026 年 1 月 6 日)

# 「さすがに」の後続成分に基づく意味・機能の細分化

周 世 超

## A Fine-Grained Analysis of the Meanings and Functions of “*Sasugani*” Based on Following Elements

ZHOU Shichao

〈Abstract〉

This study examines the meanings and functions of the Japanese adverb *sasugani* by focusing on the elements that follow it. Based on examples drawn from the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ) and the Asahi Shimbun Cross-Search database, it is shown that the usage of *sasugani* can be organized from three perspectives: whether the following element denotes an established situation, an unestablished situation, or the speaker's attitude. On this basis, three major usage types are proposed: the resultative use, the predictive use, and the judgmental/evaluative use. In the resultative use, *sasugani* foregrounds the meaning of an expected and natural outcome. In the predictive use, it co-occurs with modal expressions to highlight the speaker's prediction. In the judgmental/evaluative use, the speaker's stance, rather than the factual status of the situation, becomes salient. This classification clarifies the functional diversity of *sasugani*, while leaving its deeper semantic motivations for future research.

キーワード: さすがに、後続成分、帰結、予想、判断・評価

### 1. はじめに

評価の副詞「さすが」には、「さすが」「さすがに」「さすがは」「さすがの」「さすがだ」の五つの形式が見られる。「さすが」「さすがは」「さすがだ」は、いずれもおおむね肯定的な評価を示す。また、「さすがの」には、「さすがの一手」のように行動の評価を表す用法と、「さすがの私も疲れた」のように能力の限界を表す用法がある。一方、「さすがに」は、「さすがにないと思う」「さすがに頭がいい」「さすがに疲れた」など、さまざまな文脈で用いられ、その意味と機能はきわめて多様である。従来の研究では、こうした多様性を一括して論じる傾向が見られる。本稿では、「さすがに」を研究対象として位置づけ、BCCWJおよび朝日新聞クロスサーチから抽出した実例をもとに、「さすがに」の後続成分の特徴に基づき、その意味的・機能的な違いを明らかにする。そうすることで、日本語学習者が文

脈に応じて「さすがに」の意味を判断する際の一助となることを目的とする。

## 2. 先行研究の問題点と本稿の立場

「さすがに」に関する研究は、森田(1980)、渡辺(1997)、周(2017, 2019, 2023)などが挙げられる。森田(1980)は、「さすが」の意味を「一、主体側の当然の帰結として、“やはり”と現状を認める場合」と「二、場面・なりゆきの当然の帰結として現状をやむを得ず認める場合」に分けている。また、渡辺(1997)は、森田(1980)に基づき、現代語における「さすが」の基本的用法を、(一)「Aはさすがにaだ」、(二)「AもBにはさすがにā(b)だ」、(三)「さすがのAもBにはā(b)だ」の三つに整理している。このうち第三のタイプとして、モデル(三)を挙げている。モデル(三)は「さすがの」のみを対象とするものであり、それ以外の表現は区別されず、「さすがに」はモデル(一)とモデル(二)に含まれる。アルファベットの対応関係で示すと、Aは一定の素質や力量を備え、その結果としてaという状態に至る。BはAに対抗する状況を表し、bはその素質・力量に基づく当然の帰結である。

森田(1980)と渡辺(1997)に基づけば、「さすがに」には主として二つの用法がある。第一は、素質や力量の持ち主が、その能力にふさわしい結果を示す場合である。例えば、「彼は経験豊富な医者だけあって、さすがに判断が早い」のように、A(彼)の力量に基づき、予想どおりa(判断が早い)であることを示す。第二は、素質や力量の持ち主であっても、ある相手や状況に及ばない場合である。例えば、「彼もさすがに疲れには勝てなかった」のように、A(彼)の高い能力を前提としつつ、B(疲れ)に及ばずā(勝てなかった)という結果に至ることを表す。たしかに「さすがに」には、ある素質や力量に基づく当然の帰結という意味が含まれており、その結果は概ね、(1)順当に実現した場合と(2)そうでない場合に大別できる。しかし、近年の用例には、渡辺(1997)の示した二分法では捉えきれないものも見られる。

(1) プロアマ名人戦では4年前、昨年と2度対戦し、いずれもやられた。さすがに3連敗となると、ゆゆしき事態だ。名人は立ち上がりからアグレッシブにいった。(朝日夕刊「芝野名人、過激に仕掛け連敗止めた 逆コミのハンディ克服、三度目の正直 第17回プロアマ囲碁名人戦」2024年03月25日)

(2) ただ、もし外資企業の傘下に入れば、従業員の雇用や取引先など広い範囲で影響が出る可能性がある。「日本の小売りトップの企業であり、さすがに拒否するのではなかいか」(金融関係者)との見方も強い。(朝日2024年08月21日)

例(1)(2)には、「当然の帰結」と呼べる結果は存在しない。例(1)は「～となると」

という今後の事態を前提とした推量的用法であり、例(2)は「～のではないか」という発話者の予測を示している。このことから、「さすがに」の現代的用法には、従来の「当然の帰結」には収まりきらない多様な機能が見られ、新たな下位分類による再整理が求められる。

また、周(2017)では、「さすが」の諸表現を単文と複文に分け、それぞれにおいてどのような形式で現れるのかを明らかにし、さらに各場合における評価性の在り方を考察している。さらに、周(2019)は、「さすが」と「さすがに」の役割分担に着目し、「さすが」について肯定的評価を示す形式として位置づける一方、「さすがに」を「予想通り」の意味を表すものとして整理している。このような整理は、両者を区別するうえで有効であるが、「さすがに」にも評価的な用法が存在することは、以下の用例から確認できる。

(3) 卓球はクロスに打つ方が簡単で、反射的にクロスを使いたくなるもの。徹底してストロークを打てた2人は、さすがにレベルが高い。(朝日2024年08月13日)

(4) さすがに環境関係の担当課だけあって、みんな生き物を見つける目が鋭い。(朝日2024年10月24日)

例(3)(4)の場合、「さすがに」は「レベルが高い」「目が鋭い」といった評価的形容詞と結びつき、話者が自身の経験に基づいて対象を評価していると考えられる。そのため、これらの用例を単に「予想通り」を表すものとみなすことは認めがたい。

さらに、周(2023)は、動詞述語を修飾する場合の「さすがに」について、修飾される動詞の特徴に基づき、その使用条件を検討している。その結果、「さすがに」が文脈において「対立」を要請する傾向をもつことを指摘し、これにより「さすがに」の核心的意味は「対立」にあると述べている。ただし、具体的な意味の区分については言及されていない。

以上のように、これまでの研究はいずれも示唆に富むものであるが、実際の使用例を精査すると、渡辺(1997)のいう「当然の帰結」、周(2019)のいう「予想通り」、あるいは周(2023)のいう「対立」だけでは十分に説明しきれない意味的差異が確認される。

そこで本稿では、BCCWJおよび朝日新聞クロスサーチから抽出した「さすがに」の用例<sup>(1)</sup>を対象とし、その意味にいくつかの要素が含まれており、後続成分によって、ある特定の意味が前景化し、他の意味が背景化すると考える。用例の分析から、「さすがに」の意味・機能に関与する要因は大きく、成立した事態、未成立の事態、話者の態度の三つに整理できる。本稿ではこの整理に基づき、「さすがに」の意味・機能を帰結用法、予測用法、判断・評価用法の三つに区分する。以下では、それぞれの用法について検討する。

### 3. 帰結用法

まず、後続成分に成立した事態が現れる場合、「さすがに」は「予想どおりの結果となった」という状況によって生じた変化を表す<sup>(2)</sup>。本稿では、このようなものを帰結用法と呼ぶことにする。そして「さすがに」の帰結用法は、心理の帰結、行動の帰結、状況の帰結と自然の帰結の四つに分けられる。

#### 3. 1 心理の帰結

まず、感情動詞、感覚動詞、思考動詞の過去形と意味関係を結んでいる場合、心理の帰結を表している。下記の例(5)～(8)はその裏付けである。

- (5) 真夜中過ぎ、道路に立って部屋を見上げていた男と目が合ったときには、さすがに泣きそうになりました、と恵里は言った。(三雲岳斗『少女ノイズ』2007)<sup>(3)</sup>
- (6) 7月には、再び左上腕を骨折。さすがにへこみました。(朝日2024年11月13日)
- (7) いっしょうけんめい走ったので、さすがにつかれた。(BCCWJ書籍)
- (8) AI(人工知能)を巡る議論がかまびすしい。さすがに冷や水を浴びせたくなくなってきた。(朝日2024年01月13日)

例(5)～(8)の場合、「さすがに」はいずれも心理的变化を表す述語と結びついている。例(5)の「泣きそうになりました」は驚きや恐怖といった感情の表出、例(6)の「へこみました」は落胆という感情の表出を示す。例(7)の「つかれた」は身体的感覚の変化を通じた心理的变化を表し、例(8)の「冷や水を浴びせたくなくなってきた」は思考動詞に近い形で心情の変化を示している。これらはいずれも、状況の推移に伴って予想どおりの心理的变化が生じたことを表しており、「さすがに」が心理の帰結を示す用法である。

#### 3. 2 行動の帰結

また、「さすがに」が動作動詞と結びつく場合には、行動の帰結<sup>(4)</sup>を表す。

- (9) 「小学校を出たらすぐ入門する」と言い出したときは、さすがに祖父が止めたという。(朝日2024年02月01日)
- (10) 続いて頭、胸、股間と、当て身と蹴りを続けざまに繰り出した。さすがに奥田も後退する。(三好京三『琥珀の技 三船十段物語』1985)
- (11) 地元で生まれ育ったリウカ・ザフィアさん(71)は「私は孫もいるおばあちゃん。マッチングアプリはさすがに使っていない」と笑う一方、「若いときは紙の地図を見て運転していた。伝統的な生活に戻っただけよ」と話す。(朝日2024年10月03日)

(12) さすがに他人の撮影現場には割り込まないですけどね」(朝日 2024 年 11 月 29 日)

例 (9) ~ (12) の場合、「さすがに」は動作動詞と意味関係を結んでいる。例 (9) (10) は、それぞれ「止める」「後退する」という予測された行動が実際に行われたことを示しており、行動の帰結を表す。一方、例 (11) (12) はそれぞれ「使っていない」「割り込まない」という予測された行動をあえて取らなかったことを示しており、行動抑制の帰結を表している。

### 3. 3 状況の帰結

さらに、「さすがに」は状況の帰結を表す場合もある。状況の帰結とは、具体的な心理変化や動作の発生を伴わず、状況全体が予想通りの変化を遂げたことを示すものである。

(13) 駅周辺はイベントで終日にぎわった。(中略) 一方、農地に囲まれた同駅には課題もある。タクシー運転手の男性は「今日はさすがに人がいるが、なにせ田舎のことなので……」。(朝日 2024 年 03 月 17 日)

(14) 開幕まで 500 日を切った昨年 11 月末ごろから、各国もさすがに煮詰まってきた。(朝日 2024 年 04 月 13 日)

(15) さすがに、その後、自民内でも慎重論が相次ぎ、反対会派も含めた「全会派の参加」をめざす方向に転じたようだが、「改憲ありき」で突き進めば禍根を残すだけだろう。(朝日 2024 年 06 月 12 日)

例 (13) ~ (15) の場合、「さすがに」は状況の帰結を表している。例 (13) では、イベントが開催されているため駅周辺に人がいるという、状況として当然の変化が述べられており、例 (14) では、万博の開幕が近づいているため各国の準備が「煮詰まってきた」という予想どおりの進展が示されている。さらに、例 (15) では、情勢の変化を受けて自民党内で慎重論が相次ぎ方向転換したという、政治的状況の自然な推移が表されている。これらはいずれも、主体の動作や感情ではなく、状況全体の変化を描く点で「状況の帰結」を示す用法である。

### 3. 4 自然の帰結

さらに、自然現象を表す動詞と意味関係を結ぶ場合、「さすがに」は自然の帰結を表す。この用法では、人間の意志や感情とは無関係に、時間の経過や季節の移り変わりなどによって生じる自然な変化が、予測どおりの結果として描かれる。

(16) 立冬を過ぎて、さすがに朝晩は冷え込んできた。空も澄んできた。(朝日 2024 年 11 月 19 日)

(17) 十一月も半ばになって、さすがに蝶や蜻蛉を見かけることが少なくなってきた。

(朝日 2024 年 11 月 12 日)

(18) 「さすがに千年前の式部の建物は残っていません。でも、当時の空気感があります」

と執事長の町田亨宣さん (46) は話す。(朝日 2024 年 10 月 19 日)

例 (16) では、立冬を過ぎたために朝晩が冷え込んできたという季節的变化が述べられ、例 (17) では、十一月も半ばになったことで蝶や蜻蛉を見かけなくなったという自然の推移が示されている。また、例 (18) では、千年という長い年月を経た結果、式部の建物が残っていないという当然の帰結が示されており、これも自然の経過に基づく変化を表している。これらはいずれも、人間の行為や判断によらず、自然の必然的な成り行きを示す「自然の帰結」である。

以上のように、後続成分が成立した事態の場合、「さすがに」は「予想どおりの結果となった」という状況によって生じた変化を表す。また、「さすがに」の帰結用法は、心理の帰結、行動の帰結、状況の帰結、自然の帰結の四種類に分けられる。これらに共通するのは、いずれも出来事や変化が「予想どおりになった」という当然の帰結を示している点である。すなわち、「さすがに」は、話者の予測や常識に照らして想定された結果が現実に生じたことを示す際に用いられ、「予想どおりになった」という意味が前景化し、他の評価的・感情的な意味は背景化するのが特徴である。

#### 4. 予測用法

また、後続成分に未成立の事態が現れる場合、「さすがに」は予測そのものを表す。予測用法は、「当然の帰結」とまではいかず、推測や可能性を表すモダリティと共起し、話者の予測を示すものである。そのため、結果としての変化を表す帰結用法とは区別される。この予測用法はさらに、行動の予測と状況の予測の二つに分けられる。

##### 4. 1 行動の予測

まず、行動の予想を表す用法として、以下の例 (19) ~ (21) が挙げられる。これらの例では、話者が他者の行動や反応を予測して述べており、「さすがに」がその判断の根拠となる常識を示している。

(19) 「日本の小売りトップの企業であり、さすがに拒否するのではないか」(金融関係者) との見方も強い。(朝日 2024 年 08 月 21 日)

(20) 「さすがに今度水没したら、この部分は持ちこたえられないのでは」。(朝日 2024 年 10 月 23 日)

(21) さすがに相手をにらみつけてギラギラすることはありませんが、頻繁に対戦表を見て自分を鼓舞するのです。(朝日 2024 年 05 月 17 日)

例 (19) では、「拒否するのではないか」と述べることで、大企業としての立場や判断基準を踏まえた行動予想が示されている。例 (20) では、「持ちこたえられないのでは」との発話により、状況に応じた人為的対応の限界を見込んだ行動の予測が表されている。さらに、例 (21) では、「にらみつけてギラギラすることはありませんが」と述べることで、社会的場面における行動の抑制が予測され、行動の常識的範囲を示している。これらはいずれも、「さすがに」が行動の可能性や制約を予測的に判断する機能を果たす用法である。

#### 4. 2 状況の予測

次に、状況の予想を表す用法として、以下の例 (22) ~ (24) が挙げられる。これらの例では、話者が将来の状況や社会的な状態について推測的に述べており、「さすがに」がその判断の根拠となる常識的・経験的知識を示している。

(22) いかに除菌志向の社会でも「認知の障害を持つ者は、予防拘禁して隔離しろ」とまで言う人は、さすがにいないでしょう。(朝日 2024 年 01 月 24 日)

(23) 引退するんだったら振り飛車をやってからにしよう。さすがにそんな絶望はもっと先だと思っていましたけど……」(朝日 2024 年 03 月 23 日)

(24) さすがに 10 年後の福井県に私は存在しないと思っているので、その頃にはこうなっ  
て欲しいという願いを込めて書かせていただきます。まさにローカルネタ。(朝日  
2024 年 04 月 18 日)

例 (22) では、「いかに除菌志向の社会でも…と言う人はいないでしょう」と述べることで、社会常識から見て極端な主張は現れないだろうという状況予想が表されている。例 (23) では、「そんな絶望はもっと先だと思っていましたけど」と述べることで、予想より早く訪れた事態への驚きを示し、未来に対する予測のずれが語られている。さらに、例 (24) では、「10 年後の福井県に私は存在しないと思っている」と述べることで、時間の経過に基づく自己の不在という未来状況を予測している。これらの例はいずれも、話者が現実的・常識的な観点から将来の状況を推測する「状況の予想」の用法にあたる。

以上のように、後続成分に未成立の事態が現れる場合、「さすがに」は予測そのものを表す。こうした「さすがに」の予測用法は、話者が常識的知識や経験に基づいて、行動や状況の展開を推測する際に用いられるものである。この用法では、「予想どおりの結果」という既定の事実を述べる帰結用法とは異なり、「こうなるだろう」「そうはならないだろう」という予測そのものが前景化している点に特徴がある。すなわち、「さすがに」はこの用法

において、話者の現実的判断や社会的常識に裏づけられた予測的モダリティとして機能している。

## 5. 判断・評価用法

さらに、後続成分に話者の態度がくる場合、「さすがに」は話者の判断や評価を表す。この用法では、事態の成立・未成立そのものよりも、当該事態に対する話者の認識的・評価的スタンスが前面に出る点に特徴がある。本稿では、このような用法を判断・評価用法と呼ぶことにする。

### 5. 1 判断用法

まず、「さすがに」には、話者の判断を示す用法がある。この用法では、明確なプラス・マイナスの評価を伴わず、話者の常識や一般的知識に基づいた判断を表す。ここには、常識的判断を示す場合と、否定表現を伴って判断を限定的に述べる場合がある。

(25) 金 さすがにその日のうちに退社とはいかないわけだ。(朝日 2024年09月28日)

(26) さすがに、古くから一般的だったとは言えません。戦時中の短歌雑誌に「ごく短い感想」の意味で「瞬感」が使われていますが、まれな例です。(朝日 2024年06月22日)

(27) 「ズキニー」という語形はさすがに少数派です。(朝日 2024年02月24日)

例(25)～(27)は、社会的・経験的常識に基づく判断を示しており、例(25)では「その日のうちに退社とはいかない」、例(26)では「一般的だったとは言えない」、例(27)では「少数派です」といったように、現実的な見通しや分布を常識的に判断している。

一方、次の例(28)～(30)は、否定形を伴うことで、想定される可能性を控えめに否定している。

(28) さすがに「軟らかくなった雪対策」までは万全ではなかった。(朝日 2024年03月06日)

(29) 金 さすがに刑事責任は問われないんだね。(朝日 2024年05月18日)

(30) 「カレーうどんって、だしがはねるでしょ。大きい器だとあまりその心配がない。あと、器を逆さにすると稲むらに見える。さすがに逆さにする人はいないけどね」(朝日 2024年05月06日)

例(28)では「そこまで万全ではなかった」、例(29)では「刑事責任までは問われない」、例(30)では「逆さにする人はいない」と述べられており、いずれも「完全に不可能」と断定するのではなく、常識的範囲での限定的な否定を行っている。これらは、話者

が現実的、常識的な観点から判断の程度を調整して表す「限定的判断」の用法といえる。

以上のように、「さすがに」の判断用法は、話者が自らの常識や経験に基づいて状況を現実的に見極める際に用いられるものである。ここでは、他の用法のような感情的・評価的な側面は背景化し、「常識的に考えればそう（あるいはそうではない）」という合理的判断の意味が前景化している。すなわち、「さすがに」はこの用法において、社会的・経験的知識に裏づけられた妥当な判断や、可能性を限定的に否定する際の語用的指標として機能している。

## 5. 2 評価用法

「さすがに」には、評価を表す用法<sup>(5)</sup>もある。この用法は、人物などを評価する場合、状況全体を評価する場合、あるいは特定の行動を評価する場合に分けられる。

(31) 徹底してストレートを打てた2人は、さすがにレベルが高い。(朝日 2024年08月13日)

(32) <山口監督(湘)> 「首位はさすがに抜け目ない相手だった。前半が勉強になって、後半にやるべきことを表現してくれた」(朝日 2024年10月20日)

(33) 「さすがに世界に一本しかない傘だ。」(吉村達也『観音信仰殺人事件』1997)

例(31)では、卓球選手2人の技術水準の高さに対する人物評価が示されている。例(32)では、「首位は抜け目ない相手だった」という発言から、相手チームの実力や戦略性に対する状況評価が表されている。さらに、例(33)では、「世界に一本しかない傘」という特異な対象に対して価値を認める対象評価がなされている。これらはいずれも、「さすがに」が話し手の感嘆や肯定的な評価を含意する用法である。

また、「だけのことはある」「だけあって」という文型と共起する場合、「さすがに」は人物などへの評価を表している。

(34) 妙にうまい絵だった。アスファルトに絵を描いたりする子供は今時ちょっと珍しいのではないか。さすがにおじいちゃん子を自称するだけのことはある。(五十嵐貴久『土井徹先生の診療事件簿』2008)

(35) この短期間でここまで伸びるとは。流石に神童と呼ばれただけのことはある。(井上堅二『バカとテストと召喚獣02』2007)

(36) 柳田は、さすがに高級官僚の出身だけあって、万事にそつがなかった。(井沢元彦『GEN『源氏物語』秘録』1995)

例(34)では、「おじいちゃん子を自称するだけのことはある」と述べることで、その子どもの絵のうまさや家庭的背景に裏づけられたものであることを評価している。例(35)

では、「神童と呼ばれただけのことはある」として、卓越した成長ぶりを肯定的に評価している。さらに、例 (36) では、「高級官僚の出身だけあって」という句が、柳田の有能さや立ち振る舞いの的確さを裏づける形で用いられている。これらの例に共通するのは、「さすがに」が社会的評価や期待に即した人物像を強調し、その卓越性を認める機能を果たしている点である。

また、行動を評価する用法も見られる。この場合の「さすがに」は、行動や判断に対して話し手が妥当性や度合いなどを評価する働きを持つ。

(37) 佐藤は「△6 四歩も考えたけれど、さすがに渋すぎると思って」。(朝日 2024 年 11 月 24 日)

(38) これらは市民らを「元気づける」ことを目的に掲げた事業だ。観光産業などの下支えにもなるし、いちがいに批判できないという意見もある。とはいえ、さすがにやり過ぎではないか。(朝日 2024 年 04 月 25 日)

(39) 白 32 に黒 34 はさすがに澄ましすぎか。黒 33 とハネたのは白 A なら黒 35 のつもり。張は激しく白 34 から 36 を選ぶ。(朝日 2024 年 03 月 01 日)

例 (37) では、「渋すぎる」と述べることで、慎重すぎる手を避けた判断を評価しており、行動に対する妥当性の判断が示されている。例 (38) では、「やり過ぎではないか」との発言から、行為の度合いに対する否定的評価が表されている。さらに、例 (39) では、「澄ましすぎか」との表現によって、囲碁の一手に対する技術的・感覚的な評価が示されている。これらの例はいずれも、「さすがに」が行動や判断の程度をめぐる話し手の評価的立場を明示する用法である。

また、状況の評価する用法もある。この場合の「さすがに」は、出来事や環境などの状況全体に対して、話し手がその程度や異常さを評価する働きを持つ。

(40) こまめに水分を取るようになっているが、自宅を訪れた 50 代の長女には「さすがに暑すぎ」と、指摘されたという。(朝日 2024 年 06 月 27 日)

(41) 北海道の空も広がったが、今の時期の日没は午後 4 時ごろ。さすがに日が短すぎる。(朝日朝刊「(さがん記写) 順位では測れぬ美 / 佐賀県」2024 年 11 月 17 日)

(42) リハーサルをのぞいても、これはさすがにヤバいぞという感じでした。(朝日 2024 年 03 月 27 日)

例 (40) では、長女の発言「さすがに暑すぎ」が示すように、気温の高さという状況が常識的な許容範囲を超えていると評価されている。例 (41) では、「日が短すぎる」という表現によって、季節的な日照時間の短さが実感的・対比的に評価されている。さらに、例 (42) では、「これはさすがにヤバいぞ」という発言によって、予想を超えた状況の異常さ

や切迫感が評価的に表現されている。これらの例はいずれも、状況の程度や変化に対する話し手の感覚的・主観的な評価を示す「状況の評価」の用法である。

以上のように、「さすがに」の評価用法は、人物・行動・状況といった多様な対象に対して話し手の主観的判断を示すものである。これらに共通するのは、予測や期待に照らして「優れている」「度を超えている」などの評価的判断が前景化している点である。すなわち、「さすがに」は、対象の性質や行為の程度を常識的基準と比較し、その結果を肯定的または否定的に評価する機能を担っている。

## 6. まとめ

本稿では、「さすがに」の後続成分に着目し、その意味・機能の細分化を試みた。その結果、「さすがに」の用法は、後続成分が示す成立した事態、未成立の事態、話者の態度という三つの観点から整理できることを示し、帰結用法、予測用法、判断・評価用法の三類型を提案した。

- ① 帰結用法では、心理・行動・状況・自然の変化が表され、「予想どおりになった」という当然の帰結が前景化する。
- ② 予測用法では、推量表現と共起し、「こうなるだろう／そうはならないだろう」という予測そのものが前景化する。
- ③ 判断・評価用法では、人物・行動・状況を常識的基準と比較し、優劣や度合いに対する評価が前景化する。

以上が本稿の結論である。本稿で示した整理は、あくまで「さすがに」に後続する成分に基づくものであり、その意味の多様性がどのような要因によって生じているのかという根幹的な問題については、十分に明らかにできていない。この点については、今後の課題として引き続き考察したい。

## 注

- (1) 本稿は、BCCWJ から抽出した 3,070 例、朝日新聞（2015 年から 2024 年）の 10 年間にわたる 2,747 例、筆者独自に収集した 5,138 例、合計 10,955 例を研究対象とする。
- (2) 「帰結用法」とは、渡辺（1997）の考察から「帰結」という語を借用したものであり、周（2019）でいう「予想どおり」を反映した用法である。
- (3) 本稿における用例の出典は、現代日本語書き言葉均衡コーパスから抽出したものについては「BCCWJ 書籍」と表記し、筆者が独自に収集したものについては、作者名・書籍名・年代を明記する。
- (4) 本稿でいう行動の帰結とは、予測された行動が実際に行われた場合、あるいは行われなかつ

た場合を指す。

- (5) 本稿でいう「評価用法」は、渡辺 (1997) のモデル (一) に当てはまり、話し手の評価的判断を伴う点において、他の用法とは区別されるものである。

#### 参考文献

森田良行 (1980) 『基礎日本語』角川書店。

周世超 (2017) 「「さすが」の意味・機能に関する考察」『鹿児島国際大学大学院学術論集』9, pp.33-42.

周世超 (2019) 「「さすが」と「さすがに」の役割分担について」『日本語文法』19 (2), pp.83-99.

周世超 (2023) 「「さすがに」の意味・用法と使用条件について—動詞述語を修飾する場合を中心に—」『日中対照研究』25, pp.61-75.

渡辺実 (1997) 「難語「さすが」の共時態と通時態」『上智大学国文学科紀要』14, pp.3-30.

#### 付記

本稿は、日本語文法学会第 26 回大会 (2025 年 12 月 20 日、専修大学) における口頭発表を基に作成したものである。なお、本研究は JSPS 科研費 JP25K22978 の助成を受けたものである。

ベトナム人交換留学生の三重大学への  
留学動機と生活実態に関する研究  
— 大学院進学者増加を視野に入れたアンケート・インタビュー調査 —

松岡知津子・NGUYEN THI HOAI CHAU・南方謙志

**A Study on the Motivations for Studying at Mie University and Their Living  
Conditions of Vietnamese International Exchange Students  
- An Analysis Based on Surveys and Interviews with a View to Increasing  
Graduate School Enrollment-**

MATSUOKA chizuko, NGUYEN thi hoai chau, MINAKATA kenshi

〈Abstract〉

As Japan and Vietnam have deepened their bilateral relations, the number of Vietnamese students in Japan is expected to increase. This study examines the experiences of 11 Vietnamese exchange students at Mie University through an online questionnaire and interviews conducted in Vietnamese. The findings indicate that participants perceive studying in Japan as a strategic investment in their future careers and set clear objectives for their student exchange period. Many intend to leverage Japanese language proficiency and disciplinary expertise to secure employment in Japanese or Japan-affiliated companies after graduation. When asked about pursuing graduate studies at Mie University, five respondents expressed interest, citing a comfortable lifestyle and supportive faculty, although very few had formulated concrete research plans. Respondents also emphasized the need for specialized courses—such as interpretation, translation, and business Japanese—to better align with career aspirations. Overall, students evaluated Mie University’s international learning environment positively, appreciating opportunities for cultural exchange and diverse perspectives. Nevertheless, outside the classroom, most reported spending time primarily with other Vietnamese peers, indicating a preference for familiarity and emotional security.

キーワード：ベトナム人交換留学生、留学目的、留学生活、大学院進学

## 1. はじめに

日本政府は、教育未来創造会議「未来を創造する若者の留学促進イニシアチブ〈J-MIRAI〉(第二次提言)」において、2033年までに外国人留学生を40万人、日本人留学生を50万人にするという目標を掲げている。この政策の背景には、国際競争力の強化、人口減少への対応、外交・経済関係の深化といった課題がある。

提言では、従来の「量を重視した留学生交流」に加え、日本人学生の海外派遣の拡大や有望な留学生の受け入れ促進に向け、質の向上を重視する視点が示されている。具体的には、大学院段階の受け入れに加え、留学生率の低い学部段階や高校段階での受け入れ促進が求められている。この方針を受け、三重大学では 2040 年までに大学全体で留学生率を 10% とするなど、次のような目標を設定している。

- (1) 短期派遣学生：約 250 名から 510 名へ倍増
- (2) 交換留学生派遣：約 20 名から 40 名へ倍増
- (3) 学部留学生受入れ：36 名から 283 名へ拡大
- (4) 修士課程留学生受入れ：42 名から 153 名へ拡大

こうした状況を踏まえ、本研究では、特に (4) の目標について、地方大学である三重大学が、留学生受け入れ態勢をいかに改善し、どのように大学院進学への道筋を作っていくかを探る手掛かりとして、ベトナムからの交換留学生の実態を明らかにする。そして、ベトナム人交換留学生が三重大学への大学院進学についてどの程度意欲的であるかを調査し、現時点においてどの程度まで考えているのかを探る。これにより、今後三重大学が優秀な大学院生を獲得するためにどのようなことができるかについて、考えていく手がかりとしたい。

## 2. 先行研究

若生 (2014) は、日本に留学した韓国人元交換留学生 2 名に対して留学動機づけ、留学中の活動、留学の成果についてインタビュー調査を行った。その結果、韓国人留学生は留学の動機づけとして語学力の習得・向上を挙げ、それが将来の就職・キャリアパスに結び付けて考える傾向が認められたと報告した。また、留学が語学力の証明となり、就職活動が有利になったことについて言及している。

ベトナム人留学生の留学動機や意思決定に関する研究として、Tran (2025) では、日本で学ぶ 23 名のベトナム人に対して半構造化インタビューを実施し、ベトナム人留学生が留学を志す際の要因について明らかにしている。その結果、これまでの研究で指摘されてきたように、ベトナム人留学生が留学を志す際には経済的要因、すなわち留学することによってよりよい就職ができるといった外的・手段的 (instrumental) な要因がある一方で、個人の幸福感や海外で生活したいといった欲求である内的 (intrinsic) な側面も強く影響していることを指摘した。ベトナム人留学生は、当初実利的な利益を優先しがちであり、そのため内的価値の重要性が見えにくくなることがあるが、外的・手段的 (instrumental) 要因

と内的要因は重なりあい、切り離すことが出来ないため、双方を考慮することが不可欠であると主張している。

### 3. 三重大学とベトナムの協定大学の関係

#### 3.1. ベトナムの現状及びホーチミン市師範大学について

2023年に日本と外交樹立50周年を迎えたベトナムは、正式名称はベトナム社会主義共和国で、人口はベトナムの統計総局によると2023年には約1億30万人であった。また、統計総局によると、大学生の数は2013年には約206万人、2023年には約235万人と増加傾向にある。本論文で取り扱うホーチミン市師範大学は、教員を養成することを目的とした教育が行われており、国の国家重点大学にも指定されている。

ベトナムの統計総局によると、2023年の主要産業においてGDPに占める割合で最多であったのは「サービス業」(42.54%)、次いで「鉱工業・建築業」(37.12%)、「農林水産業」(11.96%)であった。経済成長率は5.05%と、日本よりも高い。社会主義体制ではあるが、1986年のドイモイ政策により、資本主義的な経済運営の仕組みを導入したことで、大幅な経済成長を遂げた。新型コロナウイルスの流行によって、多くの国が経済的な影響を受けたが、ASEAN主要国の中で、唯一年間でプラスの成長を維持した。人口増加によって、中間層が増加している。

#### 3.2. 三重大学におけるベトナム人留学生の内訳

三重大学には2025年11月現在、20名のベトナム人留学生が在籍している。その内訳は以下のとおりである。

表1 三重大学におけるベトナム人留学生の内訳（休学中の学生含む）

学部生	大学院生 (修士)	大学院生 (博士)	交換留学生	合計
8	0	1	11	20

学部生は、工学部7名、生物資源学部1名の合計8名であるが、工学部学生は主にハノイ工科大学とのツイニングプログラムによる学生である。大学院生（修士）は現在在籍生がおらず、博士課程学生も工学研究科1名にとどまっている。交換留学生<sup>(1)</sup>は2025年11月現在、ホーチミン市師範大学からの学生が11名在籍している。

学部生や大学院生と交換留学生の最も大きな相違点は、留学生の在留期間である。学部生や大学院生が2年～4年程度と長期に渡るのに対して、交換留学生は半年～1年と短い。

また、特別聴講生は、留学終了後、所属大学へ帰り学業を続けることとなっている。

本研究の調査対象をホーチミン市師範大学からの交換留学生とした理由は、第 1 に、母国で現在学部生であり、卒業後の進路について考え始める段階にあり、今後大学院を受験する可能性があること、第 2 に、学生らはすべて日本語を専門としており、三重大学の大学院を受験するにあたり必要となる日本語力について、ある程度クリアしていることなどが挙げられる。

## 4. ベトナム人交換留学生に対する調査

### 4.1. 調査の概要

本研究では、ベトナム人交換留学生の三重における生活環境や学習環境に対する考え、将来についての考えを知るために、まずオンラインで以下のようなアンケート調査を実施した。アンケートは、Microsoft Forms を用いて実施した。アンケートの質問は、すべて日本語とベトナム語で書かれた。実施期間は、アンケート調査は 2025 年 11 月 2 日～7 日であり、インタビュー調査はアンケート調査終了後に個別に実施された。アンケート調査は記名式であり、インタビュー調査は、アンケート結果に基づいて内容を補足するために行った。また、インタビューは、留学生が三重大学における成績等を心配せずに本音で話しやすいように、三重大学及びホーチミン市師範大学に属さないベトナム人大学教員がベトナム語で実施することとした。

質問内容は以下の通りである。質問 1～2 は、日本語レベル及び留学期間について、質問 3 は留学動機、質問 4 は三重大学の学習環境、質問 5～8 は三重大学における交友関係、質問 9～13 は三重での生活について、質問 14～15 は将来の計画及び三重大学への進学希望についての質問である。

表 2 アンケート及びインタビューの質問内容

番号	質問内容
1	あなたの日本語レベルを教えてください。
2	三重大学における留学時期（期間）を教えてください。
3	なぜ日本に留学しようと思いましたか。できるだけ詳しく教えてください。
4	三重大学の授業の中で、いろいろな国や文化を持った人たちと学ぶことについてどう思いますか。
5	三重大学で日本人の学生の友達がありますか。
6	どこで日本人学生と知り合いましたか。
7	授業時間以外では誰と一緒に過ごすことが多いですか。

番号	質問内容
8	授業時間以外はどのように過ごすことが多いですか。
9	三重での生活で、良かったことは何ですか。
10	三重での生活で、大変なことは何ですか。
11	外国の生活で大変な時、どのようにして乗り越えていますか。
12	残りの留学期間をどのように過ごしたいと考えていますか。
13	1ヶ月の生活費はいくらぐらいですか。
14	帰国後どうしようと考えていますか。
15	三重大学の大学院に進学したいですか。どうしてですか。

## 4.2. 調査結果

まず、質問1及び2について、本研究対象のベトナム人留学生は全員2学期間の交換留学を予定している。2025年4月に来日した者が5名、2025年10月に来日した者が6名である。日本語レベルは、2025年4月に来日した者は全員上級であり、2025年10月に来日した者は、中級Ⅱが3名、上級が3名と、概ね日本語力が高いと言える(2)。これは、本調査対象のすべてのベトナム人学生が、母国で日本語を2年以上専門的に学んでいるからである。

次に、質問3の「なぜ日本に留学しようと思いましたか」について以下の図1に示す。

図1からも分かるように、「日本語の上達」と回答した者が最も多く7名に上った。特に、「聴解力や会話力を伸ばしたい」と回答した者が多かった。また、教科書だけで学んだ日本語を実際場で使ってみたいと答えた者もいた。次に多かったのが「日本文化を体験した

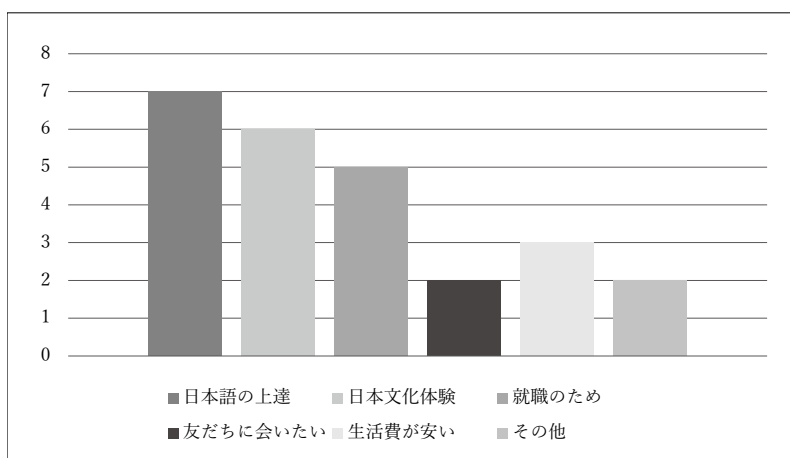


図1 三重大学への留学動機

い」で、6名が言及していた。具体的には、「日本の観光地が見たい」、「日本の生活を体験したい」、「日本のイベントに参加してみたい」といった回答が見られた。また、就職のためだと回答した者も5名に上った。「日本への留学経験が半年以上あると就職に有利に働くから」「将来は日系企業で働きたいから」といった回答からも、自分自身のキャリアに直接結びつけて考えていることが分かる。これは若生(2014)のインタビュー調査の結果、交換留学によって語学力を向上させ、それが将来の就職・キャリアパスに結びついているという結果と一致しており、ベトナム人留学生も将来へのキャリアに直接結びつけていることが確認できた。さらに、生活費の安さについて言及した者も3名いた。ホーチミン市師範大学は、本学以外にも日本国内の多くの大学と協定を結んでいるが、東京や大阪といった都市部の大学では、宿舎を自分で探す必要があるとのことである。また、生活費が高いため、それらが安い三重大学を選んだとのことであった。その他、「三重大学ベトナムフィールドスタディ」で知り合った三重大学生と会いたいからという回答も2名あった。ベトナムフィールドスタディとは、三重大学が毎年している海外研修プログラムで、共通教育センターにおいて「国際理解実践3」として開講されている科目である。毎年2月～3月ごろに三重大学生10数名及び引率教員2名がホーチミン市師範大学を訪問し、10日間、フィールドリサーチを行ったり言語や文化を教え合ったりするなどの協働学習を行うものである。ベトナムフィールドスタディに参加するホーチミン市師範大学の学生の中には、その後三重大学に交換留学生として留学する学生が少なくない。

続いて、三重大学の学習環境に関する質問4については、「三重大学の授業の中で、いろいろな国や文化を持った人たちと学ぶことについてどう思いますか」について、以下の図2に示す。

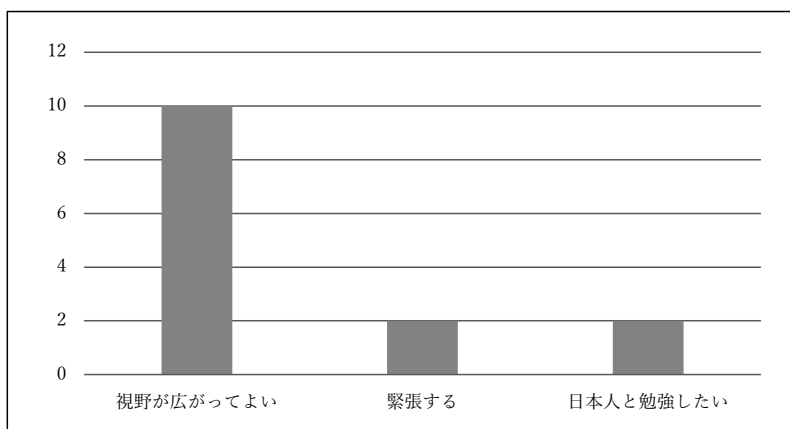


図2 三重大学の学習環境について

図2から、三重大学における学習環境は概ね好意的に捉えられていることが分かる。他国の留学生との交流により「視野が広がり、新しい文化や考えが理解できる」と捉える者や「自分より日本語が上手な学生からは多くのことを学び、あまり上手でない学生に対しては、過去の自分を思い出して優しく、我慢強く接することを学ぶ良い機会になる」「グローバル化の時代に国際コミュニケーション能力を高めることができる」や様々な国からの友人ができて嬉しいと答える者もいた。一方で、ベトナム人留学生自身を含め、留学生同士で日本語以外の言語を話す人もいるため、留学生ではなく日本人の学生と共に学びたいと考える者も2名いた。本調査対象の大半を占めるベトナム人留学生が受講できる上級クラスには、日本人学生と共に学ぶ「多文化共修クラス」が開設されている。また、三重大学では、日本語力が一定以上（N1など）である場合、人文学部等の正規学生向けの授業を受講することができる。しかし、実際には、大半のベトナム学生は、留学生が大半を占めている授業か、留学生のみが受講するクラスを受講しているのが実情である。

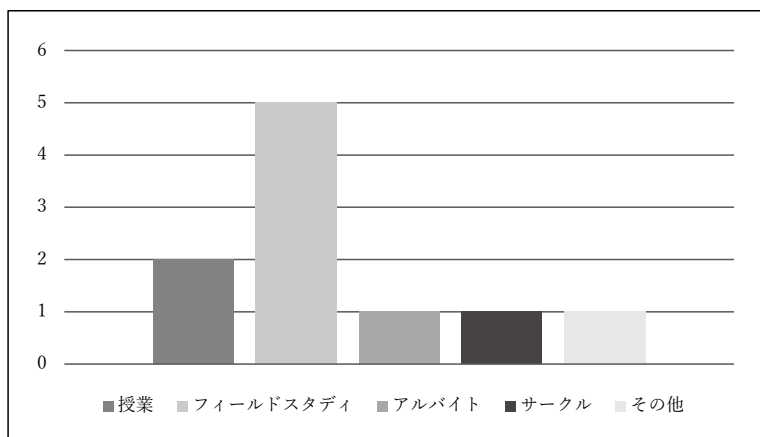


図3 日本人と出会った場所

三重大学における交友関係についての質問5～8について、「日本人の友だちがいる」と答えた者は10名であった。日本人の友だちとどこで知り合ったかという質問6については、「三重大学ベトナムフィールドスタディ」「授業」「アルバイト」「サークル」といった回答が見られた。この結果から、ベトナムフィールドスタディによって知り合った日本人学生との関係が留学後も続いていることが窺える。授業時間外の過ごし方についての質問7については、「勉強する」「一人で過ごす」と答えた者が多くそれぞれ7名ずつであった。また積極的にアルバイトをしている者もあり、アルバイト先の日本人から日本語や日本の習慣について学んでいると答える者も少なくなかった。

誰と一緒に過ごすかについての質問8に関しては、「ベトナム人」と答えたものが最も多く、7名に上った。「日本人の友だち」と答えた者も数名いたが、「日本人学生とは前もって約束をする必要があるため、日本人を誘うのは外国人を誘うよりも難しいと感じている」とのことであった。また、「日本に留学しているので、意識して日本人の友だちと会うように心がけている」と回答する者もあった。日本語力を高めるためには、日本人学生や日本人との交流が重要だと認識している一方で、努力をしていることが窺えた。また、三重大学への留学を決めた理由の1つに「同じ大学から5人も友だちがいるので、心強いと思った」と答えた者もいるなど、普段はベトナム人同士で過ごすことによって、安心感を覚える者も少なくないことが分かった。

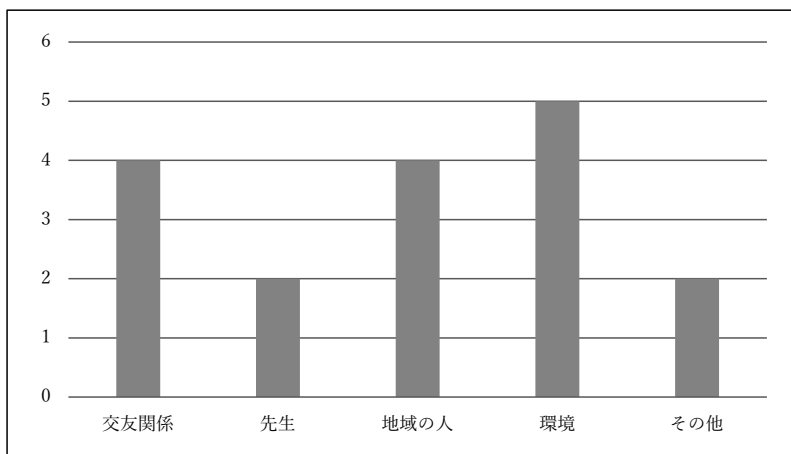


図4 三重の生活の良い点

三重における生活についての質問9～13については、三重における生活の良い点や困難点、その克服方法等について問うたものであるが、まず、良い点については環境の良さについて言及する者が最も多かった。「住みやすい」「いい環境で勉強できていることです」「三重の景色が立派です」といった、生活や学習環境に満足している者が多かった。その他「プレッシャーが少ない」と答えた者もいた。交友関係については「色々な国から来た友だちと一緒に料理を作って、パーティをします」「日本人の友だちとも仲良くなれましたし、さらに色々な国の人と話す機会も多くて、とてもいい経験だと思います」など、日本人学生だけでなく他の国からの留学生との交流を楽しんでいる者も多かった。地域の人についても「地域の人たちは親切です」「電車の乗り方がわからなかったとき、周りの人が丁寧に教えてくれました。また自転車のチェーンが外れたときも、通りかかった日本の方が直してくれました。こうした経験で、異国にいても寂しいと感じず、とても嬉しく思います。」

など、地域の人が親切にしてくれることを評価している者もいた。

困難点については、「アルバイトが見つけれない」「風が強い」「自転車がなくて何もできない」「街が小さいのであまり遊ぶところがない」「日本語があまりできない」などが挙げられた。しかし、アルバイトの面接については、将来日系企業で働く際に同様の面接を受ける可能性があることから、面接の練習になってよいとポジティブに受け止めている者もいた。これらの困難点をどのように乗り越えているかについては、「同じ国の友人に相談する」「先生に相談する」「家族に連絡する」「できるだけ自分の力で乗り越える」などの回答があった。どの学生も、現時点においてはそれほど大きな問題を感じていないとのことであった。

残りの留学期間の過ごし方については「ビジネス日本語の試験を受験したい」「会話力を上達させたい」といった日本語力、特に会話能力について言及する者が最も多かったが、次に、「旅行をしたい」「アルバイトに挑戦したい」といった、日本ならではの体験をしたがっている者も多かった。これは Tran (2025) も指摘するように、外的・手段的 (instrumental) だけでなく内的 (intrinsic) 動機も関係していることが分かる。

生活費については以下の図5が示す通り、6万～8万が最も多かった。

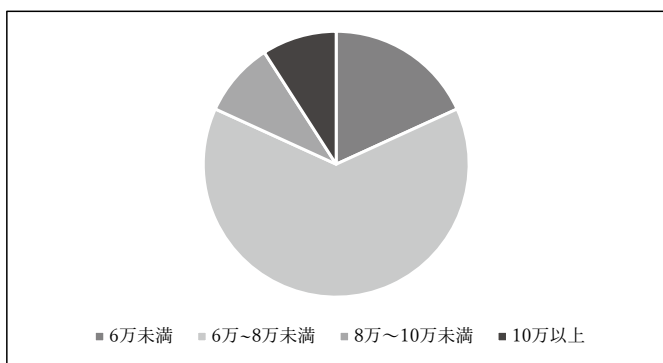


図5 ベトナム人留学生の1か月の生活費

最後に、将来の希望についての質問14及び質問15については、ほとんどすべての学生が「まず、インターンシップを受けて卒業する」と回答した。これは、ホーチミン市師範大学の卒業要件にインターンシップが含まれているからである。インターンシップ先は、ホーチミン市師範大学が定める機関で行う必要があるため、多くの学生は帰国後にインターンシップを行うこととなる。卒業後に就職を希望する職種は「IT分野」「医療分野」「観光分野」などであり、これらの職に就くためには日本語だけでは足りないと感じている者が大半であった。そのため、帰国後はこれらのスキルについても身に着けることを考えているという回答が最も多かった。

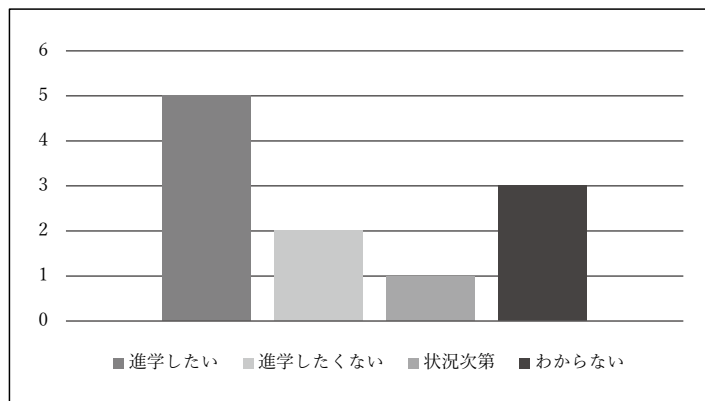


図 6 三重大学大学院への進学希望

また、三重大学に進学したいかどうかという問いについては、図 6 が示す通り、5 名が「進学したい」、2 名が「進学したくない」、1 名が「状況次第」、3 名が「分からない」と回答した。「進学したい」と回答した者にその理由を尋ねたところ「七ヶ月三重大学で過ごしているうちに、とてもいい環境だなと思うようになりました。先生方もいろいろ助けてくださって、ここはたくさん勉強できる場所だと思っています」、「三重大学で交換留学プログラムに参加した経験を通して、こちらの学習環境や雰囲気が自分にとても合っていると感じるようになりました。(中略)この環境であれば、自分自身がさらに成長し、専門的な知識や新しいことをより多く学ぶことができると考えています。」「三重大学の先生方がいつもとても熱心に指導してくださるからです。またここでの生活はとても住みやすいと感じています。生活費があまり高くなく、寮の家賃も安くて、設備もそろっています。(中略)人が多すぎなくて、このような静かな生活が好きです」、「今三重に住んでおり、三重を知っているから進学に便利だと思います」などの回答があった。三重大学での進学を考えている 5 名に共通して言えるのは、「三重で一定期間生活してみて、生活や学習環境が自分に合っていると感じている」「先生が親切だと感じている」ことが主な要因となっているようである。これらの回答から、ベトナム人交換留学生の中には、来日後に大学院進学を意識し始めた者もいるということが分かる。ただし、進学後の具体的な研究テーマ等については、まだ考えられておらず、漠然と進学を意識しているという程度であった。進学したくないと答えた 2 名は、ともに「卒業後はベトナムにある日本企業で働きたい」と回答した。その他、「経済状況等、場合による」「今まで考えたことがなかったので、これから考えてみる」といった回答があったが、後日、当初「分からない」と回答した者からも「大学院に進学したいと思うようになった」「手続きの方法を知りたいので教えて欲しい」と

いった報告や問い合わせがあった。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究は、地方国立大学である三重大学におけるベトナム人交換留学生の留学動機と生活実態を明らかにし、大学院進学についてどのように捉えているかを明らかにすることであった。そこで、本研究では三重大学におけるベトナム人交換留学生 11 名を対象に、留学動機、生活実態、将来の計画や大学院進学への意欲について調査した。その結果、ベトナム人留学生は若生（2014）の調査結果同様に、日本語能力の向上とキャリア形成を主な目的として留学しており、卒業後は日本企業または日本関連企業での就職を希望する者が多いことが明らかとなった。加えて、通訳・翻訳やビジネス日本語など、キャリア支援に直結する専門科目の開設を強く希望する声があった。これも若生（2014）の調査と一致するものである。これらの結果は、地方大学が優秀な留学生を獲得・定着させるためには、専門的な日本語教育の充実、キャリア支援の強化、異文化交流を促進する仕組みの整備が重要であることを示唆している。また、Tran（2025）の述べるように、三重大学のベトナム人交換留学生においても、外的・手段的（instrumental）要因のみならず、内的（intrinsic）要因、すなわち「日本の文化を体験したい」「生活してみたい」といった要因が関係していることも明らかになった。

大学院進学については 11 名中進学を希望していると回答した者が 5 名に上った。その主な理由として「生活環境の適合性」や「教員の親切さ」が挙げられた。これは、留学当初から三重大学への進学を希望していたわけではないことを示す。つまり、三重大学で留学生活を送ってみたところ、生活環境や教員の親切さから進学を意識するようになったということである。しかし、具体的にどの研究科でどんな研究をしたいのかについては、現時点において明確に回答しておらず、漠然と進学について考えていることも明らかになった。このような学生を三重大学大学院進学へと導くためには、交換留学生対象の大学院説明会等を、適切な時期に行うなどする必要があると考えられる。

本研究では、ベトナム人特別聴講生のみを対象とした調査を行ったが、今後はその他の国・地域からの特別聴講生についても同様の調査を実施したい。また、本学に在籍する 36 名の学部正規留学生についても、同様の調査を行い、今後の大学院生獲得に向けて考える手がかりとしていきたい。

## 注

- (1) 正式な身分は「特別聴講学生」であるが、本研究では意味が理解しやすいように「交換留学生」と呼ぶ。
- (2) 三重大学国際戦略機構で日本語を学ぶ留学生は、三重大学国際戦略機構が実施するオンライン日本語レベル判定試験の結果に基づいて初級Ⅰ、初級Ⅱ、初級Ⅲ、中級Ⅰ、中級Ⅱ、上級の6レベルに分けられる。学生は、それぞれのレベルに応じた日本語クラスを受けることができる。その他、学部が留学生に開放している科目も受講することが許されている。

## 謝辞

本研究を実施するためにアンケート及びインタビュー調査に快く協力してくれたホーチミン市師範大学の交換留学生の皆さんに心から感謝します。

## 参考文献および参考資料

- (1) 若生正和 (2014) 「短期留学生の留学動機づけと進路選択に関するインタビュー調査」『大阪教育大学紀要第Ⅳ部門教育科学62』(2), pp.181-191
- (2) Tran Lam Thien Nhi (2025) Exploring the Intrinsic Dimensions of Study Abroad Aspirations: The Case of Vietnamese International Students in Japan, *Journal of International Students Volume 15, Issue 5*, pp.97-116
- (3) 外務省 HP、ベトナム <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/vietnam/index.html> (閲覧日：2025年12月25日)
- (4) 日本学生支援機構 [https://www.jasso.go.jp/ryugaku/scholarship\\_a/haken/index.html](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/scholarship_a/haken/index.html)
- (5) TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH <https://hcmue.edu.vn/vi/> (閲覧日：2025年12月25日)
- (6) CƠ QUAN THỐNG KÊ QUỐC GIA <https://www.nso.gov.vn/> (閲覧日：2025年12月25日)

# 法廷通訳における AI 活用の可能性

— 補助的利用の観点から —

松岡知津子・韓清揚

## The Potential of AI in Court Interpreting: A Focus on Its Supplementary Role

MATSUOKA Chizuko, HAN Qingyang

### 〈Abstract〉

This study examines the impact of artificial intelligence (AI) on translation and interpreting, with a particular focus on court interpreting, where a high level of accuracy is essential. In fields such as business, healthcare, and education, AI-based technologies—including automatic speech recognition (ASR), machine translation (MT), and large language models (LLMs)—have been widely adopted to improve efficiency and support multilingual communication. However, court interpreting differs fundamentally from these fields, as it directly affects defendants' rights and judicial outcomes. Drawing on case studies and prior research from Japan and other countries, this study finds that current AI technologies have significant limitations in accurately translating legal terminology and subtle linguistic nuances, such as those found in negative and tag questions. These limitations indicate that AI cannot fully replace human court interpreters at present. This study therefore concludes that AI should be positioned as a tool to support, rather than replace, human interpreters. In particular, AI can be effectively utilized for preparatory work and as supplementary assistance in cases involving languages for which qualified interpreters are scarce. To ensure the fairness and reliability of judicial proceedings, human interpreters must remain central, with AI serving as a complementary and carefully managed resource.

キーワード：AI 通訳・法廷通訳・大規模言語モデル

## 第1章 はじめに

近年、自動音声認識（ASR）、機械翻訳（MT）、大規模言語モデル（LLM）などの AI 技術は急速に発展し、通訳・翻訳の現場にも影響を及ぼしている。国際会議、ビジネス交渉、医療現場、公共サービスなど、多様な場面で AI を用いた通訳支援ツールや自動翻訳機能が導入されつつあり、コストの削減や多言語対応の効率化という利点が示されている。一方で、言葉の意味や語用的効果、発話の「傾き」を含む高度な意味理解については依然として限界が残っている。特に司法の場面は、発話の全体が訴訟結果や被告人に深刻な影

響を与えるという特徴を持つ。したがって、他の分野で見られる「AI による部分的な代替」は、法廷においては慎重な検討が必要である。

本研究は、まず各分野における AI の通訳翻訳の利用実態を整理し、そこから法廷通訳における AI 技術の導入可能性と課題を検討することを目的とする。本論文の構成は以下の通りである。第 2 章では AI 技術の基礎を述べる。第 3 章では各分野における AI 通訳の活用実態を整理する。第 4 章では法廷通訳の特徴と現存の課題を分析する。第 5 章では司法分野における AI 活用の現状を明確にし、法廷通訳における AI 技術の運用可能性を検討する。第 6 章では研究のまとめを行う。

## 第 2 章 AI 技術の基礎：通訳を支える現在の技術

近年、通訳をめぐる議論において、AI 技術の発展は無視できない存在となっている。本章では、通訳の現場で注目されている代表的な AI 技術—自動音声認識 (ASR)、機械翻訳 (MT)、および大規模言語モデル (LLM) のメカニズム、実際の応用例、および技術が抱える課題を明らかにする。これにより、法廷通訳における AI 技術導入の可能性と限界を、より現実的に分析できると考えられる。

### 2.1 自動音声認識 (ASR)：音声を文字に変える技術

自動音声認識 (ASR: Automatic Speech Recognition) は、「話された言葉」をリアルタイムで「文字情報」に変換する技術である。通訳や会議の場面では、発話内容を可視化・記録することに有用であり、テキストを作成できる特徴を持つ。

具体的な例としては、オンライン会議での「ライブ字幕機能」が挙げられる。例えば、広く普及している Zoom オンライン会議などにおいて、音声をリアルタイムで認識し、発言を画面上に文字として表示する機能を提供している。こうした ASR 技術は、ニュース放送、講演、会議など多様な場面でのリアルタイム字幕、記録作成にも応用されてきた。

しかしながら、ASR には明確な限界がある。Korbinian Kuhn ら (2023) の実証研究によれば、リアルタイム認識の状況では、音質の悪さ、発話の重なり、専門用語や固有名詞の発話、方言などによって、認識の誤りが出る可能性が高まり、認識精度が大きくばらつくことが報告されている。つまり、通訳や記録を「正確に」「完全に」行う必要がある場面では、ASR のみでは不十分であり、人間の修正と確認作業を加える仕組みが必要となる。

### 2.2 機械翻訳 (MT)：テキストからテキストへの自動翻訳

ASR が音声から文字への技術であるのに対し、機械翻訳 (MT: Machine Translation) は、

ある言語で書かれた文章を別の言語に自動的に翻訳する技術である。代表として、DeepL オンライン翻訳サービスが挙げられる。これらは、多言語に対応し、日常的なメールやチャット、多言語会議の資料翻訳などの翻訳支援に利用されている。このような MT の利用は、特にビジネス、観光、教育など、比較的厳密性がそこまで求められない分野で普及しつつある。企業がオンライン会議を行う際に、発言者の言語にかかわらず字幕翻訳を表示することで、参加者全員の理解を助ける例も報告されている。例えば、Microsoft Teams の会議にリアルタイム字幕を提供し、多言語チームの円滑なコミュニケーションを補助すると紹介されている。

しかしながら、MT も万能ではない。MT は効率性の面では有用であるものの、すべての発話を適切に理解できるわけではない。特に問題となるのは、発話の裏にある意図や語用論的なニュアンス、文脈に基づく意味の解釈に関しては、翻訳結果が不十分となる可能性が高いという点である。例えば、冗談・皮肉、婉曲表現、曖昧な言い回しなどは、MT では誤訳されたり、意味の相違が発生したりしやすい。また、専門用語、法律書類や医療記録のような高い精度が求められる文章においては、品質が不安定であると指摘されている。

## 2.3 大規模言語モデル (LLM) の活用

近年の技術進展により、ASR と MT を統合し、より良い精度で処理できるシステムが登場してきた。こうしたシステムは、オンライン会議、国際セミナーなど、多様な場面で特に注目されている。

例えば、近年注目されているサービスには、オンライン会議の参加者が各自の使用言語を選択することで、発言内容が自動的に認識され、字幕として表示されるものがある。さらに、こうした技術の活用は、単なる言語変換にとどまらず、会議の内容整理や記録作成、さらには次回の会議の準備を支援する手段としても活用できる。実際に、会議終了後に LLM を用いて要点を整理させることで、人間が聞き取りきれなかった発言内容を把握しやすくなる傾向も見られる。これにより、多言語チームでも手軽にコミュニケーションをとることが可能になる。

一方で、LLM 技術も課題を抱える。技術的には、発話者が複数いたり、話が重なったり、背景雑音が多かったりすると精度が著しく低下する。また、データのプライバシー、会議データの保護、そして誤訳が生じた時の責任の所在など、安全面と倫理面の問題も無視できない。

## 2.4 本章のまとめ

本章で見てきたように、ASR、MT、および LLM は、技術的な進歩によって以前より精度が向上し、実用性はあるレベルに達しつつある。とりわけ、オンライン会議や多言語のコミュニケーション、日常会話レベルの通訳支援などでは、すでに実際に利用されており、コストと時間の削減という側面で活用されている。

しかし、多くの先行研究において指摘されているように、通訳の本質は、意味の正確な訳出にある。文脈の解釈、語用的な理解に関しては、現時点で AI にすべてを任せることには、慎重な検討が必要である。特に、発言の重なり、背景の雑音、専門用語、曖昧な表現、さらには重大な責任を伴う場面などでは、利用のリスクが残っている。

したがって、近年の通訳翻訳分野における AI 活用に関する議論では、人間が主導し、AI を補助的に活用する「人間 AI 協働モデル」が現実的な方向性として示されているとされる。これからの章では、この方向性に立ち、各分野での実態分析および「法廷通訳と AI」の可能性を論じる。

## 第 3 章 各分野における AI 通訳の活用実態

本章では、現場での導入が進む主要分野について、活用事例を参照しながら、AI がいかに利用されているかを整理する。

ビジネス分野において、AI 技術は社内外のコミュニケーションと業務の効率化を目的として活用されている。例えば、DeepL の企業向け翻訳サービスを使用することで、資料の作成にかかる時間やコストを削減できたという事例が報告されている。また、NEC は、DeepL のリアルタイム通訳を Microsoft Teams と連携して導入したと発表している。この事例から、国際会議や多言語チームによるオンライン会議において、AI を用いた通訳が実際の業務で利用されていることが分かる。

これらの事例は、ビジネスの現場では、AI がまず書類翻訳や会議の補助といった場面で広く使われていることを示している。実際には、メールや報告書など、内容が比較的定型的な文書では、AI 翻訳の効果が高く、時間コストを節約しやすい。一方で、会議中の発言を字幕で表示したり、内容を自動でまとめたりする機能は便利であるが、発言の細かい意味や話し手の意図を正確に理解するには、人間の判断が必要な場合も多いだろう。

医療分野では、安全性や正確性が特に重視されつつも、生成 AI や翻訳ツールの導入が進んでいる。現在は、診療記録の作成補助、受付対応、多言語対応などを中心に活用が進められている。例えば、日本赤十字社の医療機関における生成 AI の導入事例や、病院の受付を効率化する対話型 AI の実用が報告され、医療現場での支援サービスとして実際に

利用され始めていることが確認できる。

また、医療分野に特化した通訳・支援サービスとして、メディフォンのように、機械の翻訳機能と医療通訳者による遠隔通訳を組み合わせた運用も行われている。これらの事例から、医療現場では、AI のみで自動通訳を行うのではなく、「AI と人間」が協働する形の運用が一般的であることが示唆される。実際の現場運用においては、医療分野では誤訳による影響が大きいため、AI の出力結果については、必ず医療の専門知識を持つ人間通訳者による確認が求められている。一方で、受付案内や患者からの簡単な質問への対応など、比較的リスクの低い作業については、AI が活用しやすい傾向がある。

観光分野では、外国人への対応や観光案内において、多言語対応の重要性が年々高まっている。この分野では、正確性よりも、情報の即時性や利便性が重視される傾向がある。そのため、AI を用いたチャットボットや、多言語音声ガイドなどの技術が導入されつつある。例えば、大阪観光局（OSAKA-INFO）では、観光客向けの情報提供を目的として生成系チャットボットが導入されている。また、観光施設においても、生成 AI を活用した多言語音声ガイドの実証実験が行われている。これらの事例から、観光分野の現場では、即時性や利便性を持つ AI が受け入れられていることが分かる。

少子高齢化や人口減少の影響により、自治体の職員数は減少傾向にある。その結果、人手による対応には限界が生じており、例えば、多言語窓口や外国人住民への対応など、翻訳通訳のニーズは、以前よりも高まっている。公共サービス分野では、自治体を中心に、多言語チャットボットや AI 翻訳サービスの導入が進められている。これらの取り組みは、日本語を母語としない人々に対して、行政情報へのアクセスを確保することを主な目的としている。

近年では、自治体や官公庁向けにクラウド型の自動翻訳システムが導入され、行政文書や多言語案内を提供する体制も見られつつある。特に、出入国関連手続きや行政手続きに関する分野では、迅速な情報提供が求められることから、AI による翻訳通訳支援が一定の役割を果たしていると考えられる。例えば、福岡市が 2020 年度から、区役所などの窓口業務において、AI 多言語音声翻訳アプリを導入し、転入手続きをする時の生活ガイダンスなどで活用し、外国人住民への情報提供を補助している。これは、人手による多言語対応通訳が難しい状況の中で、効率化の業務を補助する手段として AI を利用することである。一方で、行政内部では、通訳用途ではなく、文書作成の支援、文章内容のチェックなど、業務効率化を目的とした生成 AI の活用も始まっている。また、海外の事例としては、カナダ政府が 2025 年に公用翻訳システム「GCtranslate」を開発し、連邦政府機関において行政文書の即時翻訳を行う試験運用が始まっている。

このように、公共サービス分野におけるAI翻訳通訳の導入は、「すべてをAIに任せる」段階には至っていないものの、多言語対応の負担軽減や即時性、効率の向上という点で一定の効果を上げていると言える。その一方で、翻訳通訳の精度や誤訳のリスク、個人情報保護という課題も指摘されており、現時点では人による対応を補助する「補助的ツール」としての利用が現実的である。

近年、日本では外国籍学生や留学生の増加に伴い、教育分野においてAI翻訳通訳の導入が進んでいる。特に、小学校・中学校においては、入学説明や保護者への対応、連絡帳などの場面で、多言語翻訳通訳アプリが活用される事例が増えている。文部科学省は学校現場での多言語対応を支援するため、アプリの活用を推奨しており、大阪市、名古屋市、神戸市などでは、多言語翻訳通訳アプリやAIタブレットを導入している。また、東京都江戸川区では、外国人保護者との面談時に音声翻訳アプリを使用する取り組みも行われている。

これらの活用により、教員が外国語を十分に話せない場合でも、学生、保護者との基本的なコミュニケーションが可能となり、緊急時の対応や外国籍学生の受け入れがしやすくなるといった利点が指摘されている。一方で、成績通知などの公的な文書では翻訳の正確性に課題があり、敬語、文化的背景を含む内容については、十分に意図が伝わらない場合もある。また、個人情報保護に関する問題の解決も必要である。

大学においても、AI通訳の活用が進んでいる。例えば、九州大学、早稲田大学、東京大学などでは、国際会議や研究発表の場でAI同時字幕ツールが導入されている。さらに、留学生向けの生活相談窓口にも翻訳通訳アプリを活用する事例も見られる。しかし、大学教育の場面においても、医学・法律・工学などの専門用語の翻訳精度や、話者の発話速度および個人差による訳文の質の低下などの課題が指摘されている。特に研究発表では、誤訳による誤解が生じる可能性があるため、AI通訳の活用には慎重な判断が求められる。

以上のように、教育分野は、AIの導入が比較的進展している分野の一つであると言える。ただし、高い正確性や専門性が求められる場面では、人間による判断、確認や通訳が不可欠である。

以上のように、ビジネス、教育、公共サービス分野において、AIによる翻訳通訳技術がすでに実務の中で使われ始め、業務の効率化を目的として導入されつつある。これらの分野に共通しているのは、誤訳、訳出の不備が直接に法律責任に結びつく場面が比較的少ないという点である。そのため、多少の訳出の不足点があった場合でも、人間が後から内容を確認し、修正することが可能である。このような前提があるからこそ、AIは業務を効率化するための補助的な手段として受け入れられていると言える。

一方で、法廷の場面において、通訳は司法手続きの一部であり、通訳の内容は判決や当事者の権利に直接影響を及ぼす。他分野における通訳とは、その性質が大きく異なる。法廷においては、発話の内容が証拠として扱われる可能性がある。意味の曖昧さや語用論的な解釈のずれが重大な問題となる可能性がある指摘されている。したがって、他の分野で活用されている AI 通訳翻訳技術を、そのまま法廷通訳の場面において活用することには慎重な検討が必要である。

次章では、日本における法廷通訳の特徴を踏まえ、司法の場面で AI 技術を導入する可能性と課題について検討する。

#### 第 4 章 法廷通訳について

前章では、ビジネス、教育、医療、公共サービス、国際交流などの各分野における AI 通訳の導入状況について整理した。これらの分野では、多言語対応を補助する手段として、AI が一定の役割を果たしている。一方で、正確性や専門性が求められる場面においては、人間による対応が不可欠であることも指摘した。

そこで本章では、AI 通訳が他の分野における一定程度に活用されている現状を踏まえつつ、法廷という特殊な場面に焦点を当て、通訳が求められる特徴や課題について検討する。

「法廷通訳」とは、主に裁判所で行われる通訳業務を指す。裁判所（2025）によれば、通訳人は「被告人が外国人である刑事裁判においては、被告人の発言を日本語に通訳し、裁判官、検察官、弁護人、証人などの発言を外国語に通訳して、日本語が分からない被告人と裁判官、検察官、弁護人などとの間の橋渡し役」を果たすとされている。このように、法廷通訳は単に言語を訳すだけでなく、裁判という公的な場面におけるコミュニケーションを支える重要な存在である。

日本において法廷通訳は、被告人や証人など、日本語を十分に理解できない当事者が裁判手続に参加するために不可欠な制度である。刑事訴訟法第 13 章〔通訳及び翻訳〕第 175 条では、日本語が通じない者に対して通訳を付すことが義務づけられており、法廷通訳は当事者の権利を保障し、公正な裁判を実現するための重要な役割を担っている。また、刑事事件に限らず、民事訴訟や家事事件においても、必要に応じて通訳が行われている。

法廷通訳の特徴として、まず高い正確性が求められる点が挙げられる。裁判所（2025）によると、法廷通訳人は、外国人と裁判官や検察官、弁護士との間で橋渡しをする極めて重要な存在であるとされている。水野（2016）は、法廷通訳においては、通訳の中でも特に正確性が求められることを指摘している。通訳人の適切な訳出によって、外国人当事者の権利が保障され、適正な裁判を実現する上で重要な役割を果たすものである。裁判の場

面において、被告人や証人の発話内容が判断や判決に直接影響を及ぼす可能性があるため、通訳人は発言を省略したり、意味を補ったりすることなく、原発話を忠実に訳出する必要がある。細かい誤訳や表現のずれでも、当事者の理解に影響を与え、不利益につながるおそれがある。渡辺・長尾(1998)は、通訳の誤りは、冤罪につながる可能性があることを指摘しており、司法場面での不正義は国家の不正義とも言えると指摘する。したがって、法廷通訳には慎重な対応が求められる。

また、法廷通訳では中立性と客観性も重要な特徴である。水野(2016)によると、通訳人は、個人的な感情や判断で通訳せず、中立的な立場で通訳を行わなければならないと指摘する。渡辺・長尾(1998)は、被告人の返答が質問の内容と合っていないかったり、発言が不自然に感じられたりした場合、法廷通訳人はまず原則としてできるだけ忠実に直訳を行うべきであると述べる。発話内容に違和感があった場合でも、通訳人が言葉の表現を修正することは許されず、必要に応じて裁判官に状況を伝えるなど、客観的に対応することが求められる。

さらに、法廷通訳は責任と精神的負担が大きい通訳分野である。裁判という緊張感が高い場面の中で、通訳人は発話を正確に訳し続けなければならないと集中力と責任感が必要とされる。特に刑事事件では、被告人の人生に関わる重要な場面で通訳を行うことが多く、心理的なプレッシャーは小さくないと言える。また、事件内容によっては、通訳人自身が精神的な影響を受ける可能性もあり、専門的な通訳能力に加えて、心の強さや、自分のメンタルセルフケアの重要性も指摘されている。

法廷通訳においては、通訳人が自らの訳出内容に対して責任を負うという点も精神的負担と見られる。裁判では、基本的に発言内容が録音されているが、誤訳、訳し漏れが指摘されない限り、裁判の後から録音が繰り返し確認されることはほとんどない。生じた誤訳を修正することは簡単ではない。そのため、通訳人は単に言葉を置き換えるのではなく、訳文に責任を負う必要がある。このような責任の重さは、法廷通訳が他の分野の通訳と大きく異なる点の一つである。

以上のような法廷通訳の特徴を踏まえると、実務の現場ではいくつかの課題も多く指摘されている。

日本の法廷通訳制度には課題が存在している。現在、日本では法廷通訳人に関する全国統一の資格制度が整備されておらず、通訳人の能力や経験には個人差があるとされている。

最高裁判所発行の『ごぞんじですか法廷通訳』は、法廷通訳人として登録されるプロセスを以下のように説明している。

「通訳人候補者となるには」:

十分な通訳能力のある方で法廷通訳を試みようという意欲のある方は、お近くの地方裁判所にご連絡ください。法廷傍聴などをした後に、必要な書類を提出し、面接を受けていただきます。面接の結果、通訳人としての適性を備えていると認められた方に対しては、導入説明として、裁判手続きの流れや法律用語、通訳を行うにあたっての一般的注意事項などについて説明が行われます。これらの手続きを経て通訳人候補者名簿に登録されます。

毛利（2022）が指摘するように、日本では通訳人に求められる基準が明確には定められていない。そのため、裁判の場面で、通訳の質が通訳人の個人能力に依存している問題が否定できない。

また、人材不足も深刻な問題となっている。近年、日本における外国人被告人の増加に伴い、法廷通訳のニーズが高まっている。多言語対応が求められる中、中国語、ベトナム語、ネパール語などのニーズが年々増加しているが、対応できる通訳人が不足しているのが現状である。最高裁判所（2025）の資料によれば、令和5年には要通訳刑事事件で判決を受けた被告人は3,851人（78カ国）に上り、需要が高い言語はベトナム語、中国語、タイ語の順となっている。しかし、最高裁判所（2025）の統計によれば、令和6年4月1日の時点において、全国で登録されている法廷通訳人の数は61言語に対応し、総計3,231人であり、8年前に比べて500人以上減少している（『ごぞんじですか法廷通訳「平成30年」』）。法廷通訳人のニーズの増加に対して人材不足も大きな課題である。

さらに、高畑（2018）が論じるように、法廷通訳人の現実的な負担が重いという実態がある。その負担は、心身の疲れ、報酬と負担感が挙げられている。

以上の点から、日本における法廷通訳は、司法の公正性を支える重要な役割を担っている一方で、制度面や人材育成の面において課題が残されていると言える。法廷通訳では、発話内容の細かい訳出の違いが、当事者の理解や判決結果に深刻な影響を及ぼす可能性があるため、訳出の質が重視されている。今後は、通訳人の専門性を高めるための研修や教育体制の整備、通訳の質を確保するための取り組みなど、法廷に関する課題の解決が不可欠であると考えられる。

## 第5章 司法分野と AI

司法分野では、国内の大手法律事務所において、機密性が高い文書の処理や翻訳を目的として、企業向けの機械翻訳ツールを導入する事例が報告されている。例えば、英語資料の作成や確認作業の事例から、AIが法律実務の一部において補助的な支援ツールとして受

け入れられる現状が明らかになった。

中国では、2022年から司法分野においてもAI技術を活用した裁判支援システムの導入が進められている。その一例として、上海市第二中級人民裁判所で試験的に導入されている「スマートインタラクティブ裁判」システムが挙げられる。このシステムは、裁判中の発言を自動的に音声認識し、文字化するとともに、証拠資料や過去の供述内容との照合を行うことで、裁判の進行を支援するものである。

具体的には、被告人の発言と過去の供述との不一致を自動的に提示したり、証拠資料の不足を指摘したりするなど、裁判官や書記官の業務負担を軽減する役割を担っている。



図1 中国におけるスマート裁判の様子(出典: 澎湃新聞)

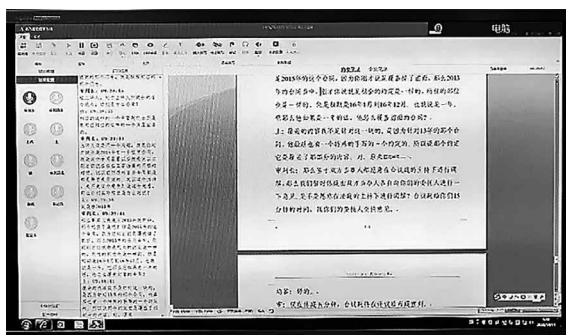


図2 中国におけるスマート裁判の様子(出典: 澎湃新聞)

また、裁判記録の作成においても、自動文字起こし機能を活用することで、従来に比べて大幅に効率化が実現したと報告されている。現在、これらは裁判支援ツールとして、一定程度に活用されているが、最終的な判断や責任は依然として人間が担っている点の特徴である。

アメリカでは、ChatGPT-4 を法務用途向けに最適化させた「CoCounsel」という AI アシスタントが開発され、文書作成や契約書のチェックなど、幅広い業務支援が可能となっている。AI の活用により、弁護士の業務効率は大幅に向上した。2024 年に公表された「Future of Professionals」レポートによれば、調査対象となった弁護士は、業務において AI を活用することで、週平均約 4 時間、年間約 200 時間の業務時間を削減できる可能性があることが報告されている。しかし一方で、AI の出力には正確ではない情報が含まれる場合がある。実際、2023 年には ChatGPT を用いて裁判資料を作成した弁護士が、存在しない判例を提出した事例も報告されている。この事例は、AI を補助的ツールとして利用する際に、人間が確認する必要があることを示している。

Future Ready Lawyer Survey (2023) によれば、アメリカおよびヨーロッパ 9 国の法律関係者約 700 名を対象とした調査において、73%の回答者が今後一年以内に生成 AI を法律業務に導入する予定であると回答している。また、「生成 AI の影響に対応できる」と感じている回答者は 68%に上り、多くの法律関係者が AI 活用を現実的な課題として捉えていることが示された。さらに、法律関係者の 87%が、技術の進展によって日常業務が改善されたと感じている。

表 1 Future Ready Lawyer Survey (2023) における生成 AI に関する主な調査結果

調査項目	割合 (%)
今後一年以内に生成 AI を導入予定	73
生成 AI の影響に対応できると認識	68
技術導入により業務が改善された実感	87

一方で、同調査では、法律事務所の 69%、企業法務部門の 61%が十分な準備ができていないと回答しており、AI 活用の進展と体制整備の必要性も明らかになっている。

これらの事例から、司法分野においても AI は業務の補助や効率化ツールとして有効である一方、判断や責任を伴う役割については人間が中心となる必要があることが示唆された。

しかしながら、正式な法廷通訳の場面での AI 導入については、責任の所在や信頼性の問題が指摘されており、慎重な姿勢が不可欠である。裁判手続における逐次通訳という場

面に、AIを直接活用することについて、現時点ではまだ検討が必要である。

近年、法廷通訳人の不足や通訳の質のばらつきという課題を背景として、大規模言語モデル(LLM)を法廷通訳の場面に活用する可能性についての検討が進められている。山岸・神藤・宮尾(2025)は、外国人被告人が公正な裁判を受ける権利を保障する視点から、LLMを用いた法廷通訳およびチェック・インタープリターの実現可能性を実験で検証した。

実験の結果、LLMによる訳文は、一定条件下において法的等価性を比較的高い水準で維持できることが示された。一方で、法律用語の誤訳や、日本の司法制度に関する知識不足に起因する意味の相違、さらに否定疑問文や付加疑問文のニュアンスを適切に訳出できない事例が多く確認された。特に、「ではないですか」、「ですよ」などの表現が、一般的な肯定疑問文として処理されてしまう傾向は、法廷通訳における重要な課題として指摘されている。

これらの結果によって、AIによる法廷通訳が現時点で人間通訳者に代替することは不可能であることが明らかになった。しかし、通訳内容の確認や誤訳の判断を行うチェック・インタープリターとしての活用という補助的な役割について、一定の利用可能性が期待できることが示唆された。したがって、法廷通訳の分野におけるAI技術の導入は、「代替」ではなく「補助」という位置づけであり、慎重に検討していく必要があると考えられる。

また、近年生成AIの発展により、通訳翻訳分野においてもさまざまなAI技術の活用が検討されている。その中でも、「基盤モデル」と「VLA(Vision-Language-Actionモデル)」は、法廷通訳との関係を考える上で重要な概念であると考えられる。

基盤モデルとは、大量の汎用的な言語データを用いて学習された大規模言語モデルであり、翻訳、要約、文章生成など、複数の言語処理タスクに柔軟に対応できる特徴を持つ上位概念である。現在、法律分野においては、契約書や資料などの文書翻訳、資料整理といった場面で、基盤モデルを活用した機械翻訳が補助的に利用されている。これらの利用では、最終的な判断や責任は人間が担うことを前提としつつ、業務効率を向上する支援ツールとしての利便性が認められている。

一方で、法廷における正式な通訳や証言の翻訳通訳に基盤モデルを直接用いることについては、誤訳が判決に影響を及ぼす可能性や、責任の所在が不明確であるという観点から、慎重な姿勢が必要である。そのため、現時点では、基盤モデルは法廷通訳人を代替するものではなく、事前準備や事後確認などの限定的な範囲において、導入されることが現実的であると考えられる。

これに対し、VLAは、言語情報に加えて音声や映像などの情報を同時に処理し、状況に

応じた反応を行うことを想定した下位概念である。話者の発話を聞き取り、即時に通訳することが可能であり、法廷通訳人の作業実態に近い特徴を有している。しかし、法廷という場面では、発話の全体が法律効果を有することから、通訳の正確性や中立性、さらには誤訳が発生した時の責任の所在の問題が極めて重要である。現時点の日本では、VLA が実際の法廷現場に導入されている事例はほとんど見られない。武田（2018）は、通訳翻訳分野における AI の発展について、技術の進歩自体はめざましいものの、人間の通訳者が果たす役割を AI が完全に代替することはないとの観点を示している。これは、通訳の現場では、文脈理解や状況判断、文化的背景への配慮など、人間にしか担えない要素が多く存在するためである。この点から、AI は通訳者に代替できる存在ではなく、あくまで補助的な役割として位置づけられている。

中国では、法廷における AI 同時通訳の導入事例も報告されている。上海金融裁判所では、AI を活用した法廷尋問同時通訳システム（スマート通訳システム）の運用が開始された。このシステムは、音声やテキストなどの形で、20 言語以上の同時通訳を行うことができる。実際の裁判では、外国人当事者を含む法廷尋問において、当事者の発言が自動的に通訳され、字幕として画面に表示されたと報告されている。また、裁判文書の自動翻訳など、幅広い業務にも活用されている。

一方で、法廷尋問同時通訳システムの運用にあたっては、金融分野の法律知識や専門用語を事前に学習させる必要があることも指摘されている。この点は、法廷通訳において高い専門性が求められることを示しており、AI 通訳の導入には一定の条件と限界が存在することが分かった。

このように、法廷において AI 通訳の導入事例が見られる。しかし、技術の活用範囲は限定的である。現時点では、人間の通訳者を代替するよりも、補助的な役割として用いられるのが妥当であろう。こうした事例は、日本における法廷通訳への導入可能性を検討する上で重要な示唆を与える。

以上を踏まえると、法廷通訳の分野においては、AI の活用に関して慎重な位置づけが求められることが明らかとなった。すなわち、基盤モデルについては、文書翻訳や通訳準備の支援など、通訳人を補助する範囲において一定程度の導入が可能である。一方、VLA については、将来的な技術発展を注視しつつ、慎重に検討すべきであると言える。法廷通訳の公正と信頼性を確保するためには、AI を「代替」ではなく「支援」として位置づける視点が不可欠である。

## 第6章 まとめ

本研究では、急速に発展するAI技術が通訳翻訳の現場に与える影響を整理し、特に高い正確性と専門性が求められる法廷通訳において、AIをどのように活用できるかについて、先行研究を踏まえつつ、その可能性と課題について検討してきた。まず第2章と第3章では、ASR、MT、LLMといったAI技術の基礎と、ビジネス、医療、教育などの各分野における活用実態を整理した。これらの分野では、コスト削減や効率化を目的としてAIが広く導入されており、普及しつつあることを述べた。第4章では、法廷通訳の特徴について分析した。法廷通訳は、被告人の権利保障や公正な裁判の実現に直結するため、極めて高い正確性と中立性が求められる。現在、日本の法廷通訳制度は、人材不足や通訳人の語学力のばらつき、そして通訳人の精神的負担の大きさという深刻な課題に直面していることが明らかになった。第5章では、司法分野における国内外のAI活用事例を確認した。アメリカや中国では、文書作成の支援や裁判の文字起こし、さらには同時通訳など、AI技術の導入が進んでいる。しかし、先行研究の実験結果からも明らかなように、現在のAIには法律用語の誤訳や、否定疑問文などの微妙なニュアンスの訳出には限界があり、現時点で人間通訳者を完全に代替することは不可能である。

以上の検討を踏まえ、本研究の結論として、法廷通訳におけるAI技術の具体的な活用策を以下の二点を提言する。第一に、AIは「代替」ではなく「補助」として位置づけるべきである。法廷通訳者が事前に事件の背景資料を翻訳して理解を深め、法廷の場面でリアルタイムで文字起こしされたテキストを、参考として活用することができると考えられる。このような形でAIを補助的に用いることにより、通訳の質向上および、通訳人の負担軽減につながる可能性がある。第二に、通訳者が不足している希少言語（いわゆるマイナー言語）においては、AIの活用を優先的に検討する必要があると考えられる。通訳業務を全面的にAIに任せることには慎重な検討が求められるが、遠隔地にいる人間の通訳者がAIによる訳出を参考にし、必要に応じて修正をしながら通訳を行う「遠隔+AI」の活用は、一つの現実的な選択肢であろう。このような活用方法によって、通訳人の負担を軽減し、裁判の円滑な進行を実現することで、被告人が効率的かつ適正な裁判を受ける権利を確保することができるだろう。

以上を踏まえると、今後、法廷通訳の分野においてAIの活用可能性をめぐり、導入方法や活用範囲を慎重に検討していく必要があると考えられる。法廷の場面においては、個人情報保護や、誤訳が生じた場合の責任の所在をどのように解決するかが重要な課題となるであろう。

今後もAI技術が発展し続けることは自明のことであるが、司法の公正性を維持するた

めには、人間が主体となり、AI が補助的な手段として適切に位置づけられていく姿勢が求められるのではないだろうか。

## 謝辞

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2137 の支援を受けたものです。

## 参考文献および参考資料

- (1) 小林裕子 (2019) 『司法通訳人という仕事 知られざる現場』慶応義塾大学出版会
- (2) 高畑幸・水野かほる・津田守・坂巻静佳・森直香 (2013) 「法廷通訳の仕事に関する実態調査」『国際関係・比較文化研究』第 12 巻第 1 号、pp.177-189.
- (3) 武田珂代子 (2018) 「AI と人間はどのように共存すべきか 通訳・翻訳を通して考える」『立教』243 号
- (4) 水野かほる (2016) 「法廷通訳における訳出の難しさ—否定表現の通訳例からの考察」『裁判員裁判時代の法廷通訳人』大阪大学出版会、pp. 167-191.
- (5) 山岸聖子・神藤駿介・宮尾祐介 (2025) 「大規模言語モデルの法廷通訳への導入可能性の検証」『言語処理学会年次大会発表論文集 (Web)』vol.31st、pp.1351-1356.
- (6) 渡辺修・長尾ひろみ (1998) 『外国人と刑事手続—適正な通訳のために—』成文堂
- (7) Korbinian Kuhn, Verena Kersken, Benedikt Reuter, Niklas Egger, Gottfried Zimmermann (2023) Measuring the Accuracy of Automatic Speech Recognition Solutions, ACM Transactions on Accessible Computing, Volume 16, Issue 4, Article 25, pp.1-23.
- (8) 最高裁判所 (2013) 『平成 25 年版 ごぞんじですか法廷通訳—あなたも法廷通訳を—』
- (9) 最高裁判所 (2025) 『令和 7 年版 ごぞんじですか法廷通訳—あなたも法廷通訳を—』
- (10) 株式会社 JTB 「観光分野の多言語チャットボット導入」([https://www.jtbcorp.jp/jp/newsroom/2023/09/26\\_02\\_kotozna-lamondo.html](https://www.jtbcorp.jp/jp/newsroom/2023/09/26_02_kotozna-lamondo.html)) (アクセス日：2025 年 12 月 28 日)
- (11) 科学技術振興機構 「上海金融に関する特集ページ」([https://spc.jst.go.jp/news/191202/topic\\_2\\_01.html](https://spc.jst.go.jp/news/191202/topic_2_01.html)) (アクセス日：2025 年 12 月 12 日)
- (12) 小林聖人 「基盤モデルとは」『「基盤モデル× Robotics」Advent Calendar 2022』([https://trail.t.u-tokyo.ac.jp/ja/blog/22-12-01-foundation-model/#toc\\_ref](https://trail.t.u-tokyo.ac.jp/ja/blog/22-12-01-foundation-model/#toc_ref)) (アクセス日：2026 年 1 月 8 日)
- (13) ソフトバンク 「SmartCourt に関する記事」(<https://www.softbank.jp/business/content/blog/202203/smartcourt>) (アクセス日：2025 年 12 月 12 日)
- (14) TIS 株式会社 「観光施設での生成 AI 音声ガイド実証」([https://www.tis.co.jp/news/2024/tis\\_news/20241112\\_1.html](https://www.tis.co.jp/news/2024/tis_news/20241112_1.html)) (アクセス日：2025 年 12 月 12 日)
- (15) DeepL 「DeepL と NEC の連携」(<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000031.000112534.html>) (アクセス日：2025 年 12 月 1 日)
- (16) ウェルヴィル株式会社 「ウェルヴィル、対話 AI 「LIFE TALK ENGINE」を活用した病院

の受付業務を効率化する新サービスを開発」(<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000021.000066680.html>) (アクセス日: 2026 年 1 月 9 日)

(17) Doug Austin (2023) “73 percent of lawyers plan to use generative AI in 2024: Artificial intelligence trends” eDiscoveryToday (<https://ediscoverytoday.com/2023/11/08/73-percent-of-lawyers-plan-to-use-generative-ai-in-2024-artificial-intelligence-trends/>) (アクセス日: 2025 年 12 月 9 日)

(18) Thomson Reuters (2024) “Future of Professionals Report: How AI is transforming legalwork” (<https://www.thomsonreuters.com/content/dam/ewp-m/documents/thomsonreuters/en/pdf/reports/future-of-professionals-report-2024.pdf>) (アクセス日: 2025 年 12 月 11 日)

# 2025 年度日本人チューター学生対象調査報告

正 路 真 一

## Research on Japanese Student Tutors in the 2025 academic year

SHOJI Shinichi

### 〈Abstract〉

This study reports the results of a survey conducted among Japanese student tutors for international students at Mie University in the 2025 academic year. The results indicate that most Japanese student tutors serve as friends to international students and provide limited academic support when the international students' Japanese proficiency is below the advanced level. In addition, Japanese student tutors learn about foreign cultures and multicultural communication through their interactions with international students and develop a renewed awareness of their own country and language.

キーワード：チューター、日本人、外国人、留学生、学び

## 1. チューター制度とその意義

1980年代以降、旧文部省主導の外国人留学生受け入れ政策に伴い、日本人学生が個別に外国人留学生の学習や生活を支援する「チューター制度」が普及した（濱田・根本・山崎 2012, 大塚 2016）。今日、この制度は多くの国立大学で実施されており、三重大学でも日本人学生をチューターとして雇用し、来日直後の留学生を対象とした3か月間のサポート体制を敷いている（三重大学 2025）。

チューターの役割は、大学での講義理解の補助や日本語学習の支援、さらには役所や銀行での諸手続き、インフラ契約といった生活基盤の整備に至るまで多岐にわたる。しかし、その本質はマニュアル化された事務作業にあるのではない。例えば三重大学国際戦略機構の事例では、週に1~2回程度の定期的な対話が推奨されており、この「日常会話」こそが、広義のサポートとして、特に渡日後間もない外国人留学生にとっては重要な位置を占めている。こうした日本人チューター学生との交流は、外国人留学生にとって孤立しがちな異国生活における貴重な接点となる。日本語の実践的な練習機会であると同時に、精神的な孤独を解消する窓口にもなり得るからである。日本人学生側から見れば一見「雑談」に過ぎない活動も、留学生が日本社会に適応する過程においては、支援者を越えた「友人・知

人」という関係性を築くための不可欠なプロセスと考えられる。

高知大学の報告(大塚 2016)によれば、文系学部のチューター業務では、学習支援に次いで「話し相手」としての役割が頻出している。この事実は、チューターが単なる実務の代行者ではなく、情緒的な繋がりを育む存在であることを示唆している。三重大学の事例(正路 2025)においても、日本人チューター学生の主な活動が、勉学のサポートよりも普段の生活を助ける友人としてのものであったと報告されている。総じて、チューター制度は実務面での円滑な導入を助けるだけでなく、国境を越えた「友情」を醸成するためのプラットフォームとして機能していると言える(園田 2008, 田中・椎名 2019)。

チューター制度は、本来外国人留学生の適応を助けるための枠組みであるが、支援側である日本人学生にとっても多面的な教育的価値を有している。先行研究によれば、この経験を通じて日本人学生は、異文化に対する深い洞察やコミュニケーションスキルの獲得、自国語への客観的な気づきを得ることが明らかになっている。さらに、他者を指導する経験が自身の学習姿勢を見直す契機となったり、将来のキャリア形成における視野を広げたりするなど、その副次的な学びは極めて多岐にわたる(園田 2008, 副田 2010, 岡部 2018, 田中・椎名 2019)。

一方で、全てのチューター業務が円滑に進められるとは限らない。また、日本人チューター学生と外国人留学生が必ずしも良好な関係を構築できるわけではない。チューター業務を実施する上での阻害要因として、相性の不一致、スケジュールの調整難、あるいは言語の壁による意思疎通の停滞といった問題が指摘されている。例えば三重大学の調査(正路 2025)では、多くの日本人チューター学生が担当留学生と会う日時の決定に手間取ったことが、最も大きな業務上の困難として挙げられている。さらに、特に日本人チューター学生と外国人留学生の性別が異なる場合に相性の不一致が見られる可能性があることも示唆されている。また、岡山大学での調査(宇塚・岡 2016, 宇塚・廣田・岡 2019)では、3割を超える留学生が日本人チューターと定期的に会えていなかったという。そして、定期的な接触を維持したグループの満足度は、そうでないグループを統計的に有意に上回っていると報告されている。

本稿では、2025年度に筆者が担当教員となった外国人留学生のチューターを務めた日本人学生を対象とし、実施した調査の結果を報告する。筆者は同様の調査を2024年度後期にも実施・報告しているが、その際、日本人チューター学生たちの学びに関する質問項目が不足していたと考えられたため、これを修正して本調査を行った。具体的には、先行研究に報告される日本人チューター学生にとっての学び(異文化理解、コミュニケーションスキル、自身の学習やキャリア形成への影響など)を整理して質問項目に加えた。

## 2. 調査：協力者と方法

本調査に協力した日本人チューター学生は前後期合わせて15名の三重大学生である。この15名の日本人チューター学生をA～Oのアルファベットで表し、性別と共に表1に示す。併せて、各日本人チューター学生が担当した外国人留学生の母国・性別と日本語レベルを同表に掲載した。ここで言う日本語レベルとは、三重大学国際戦略機構が作成したブレースメントテストを外国人留学生が受験した結果によるもので、日本語能力が高い者から低いものまで順に上級、中級2、中級1、初級3、初級2、初級1の六段階に分けられる。さらに、個々の日本人学生チューターが、自分が担当する留学生と会った時間数も表に記載した。この時間数は、チューター業務期間が終了した後に、各チューターが国際戦略機構に提出する報告書に記入されたものを転記したものである。ただし、報告書に記入できる時間数の上限（つまり日本人チューターに謝金が支払われる上限）は15時間までとされているので、実際には15時間以上会った可能性がある。加えて、日本人チューター学生が担当留学生と仲良くなった場合、チューター業務とは認められない内容で会った場合もあるが（日本人チューターの実家に留学生が遊びに行くなど）、そうした時間はこの報告には含まれない。

表1. 日本人チューター学生および担当した外国人留学生

日本人チューター学生	留学生の母国・性別	留学生の日本語レベル	留学生と会った時間
A・男	中国・男	上級	15時間以上
B・女	ベトナム・女	上級	13.5時間
C・男	韓国・男	中級1	15時間以上
D・女	台湾・男	上級	11時間
E・女	中国・女	上級	10時間
F・女	中国・女	中級2	5時間
G・男	韓国・男	中級1	10時間
H・女	タイ・女	上級	7.5時間
I・男	ドイツ・男	中級2	15時間以上
J・女	中国・女	上級	11時間
K・女	中国・男	上級	4時間
L・女	中国・女	中級1	4.5時間
M・男	インドネシア・男	上級	15時間以上
N・女	中国・男	上級	9.5時間
O・男	ブルガリア・男	上級	15時間以上

本調査の実施に当たり、これら15名の日本人チューター学生に、チューター業務期間である留学生の渡日後3か月間が経過した後、アンケートに回答してもらった。アンケートはGoogleフォームで作成し、実名記入の上オンラインで回答してもらった。アンケートで聞いた質問は下の通りである。

1. 名前
2. 担当した留学生の母国(選択回答)
3. 担当した留学生とはどの言語で話すことが多かったですか。(選択回答)  
日本語だけ / 日本語の方が多かったが外国語も使った /  
外国語の方が多かったが日本語も使った / 外国語だけ / その他
4. 担当した留学生と話す時、外国語も使った人は何の言語を使用しましたか。(選択回答・複数回答可)
5. 担当した留学生と連絡を取る時、どんなツールを使用しましたか。(選択回答・複数回答可)  
LINE / インスタグラム / X / Eメール / ショートメール / 電話 / その他
6. 留学生と会った時、どんなことをしましたか。(選択回答・複数回答可)  
日本語の勉強に関する相談やお手伝い / 日本語以外の勉強に関する相談やお手伝い /  
生活に関する相談やお手伝い / 友人・知人としての話し相手
7. 担当した留学生とのコミュニケーションが難しいと感じたのはどんな時でしたか。(選択回答・複数回答可)  
留学生の日本語能力不足のため会話をするのが難しい /  
自分の外国語能力不足のため会話をするのが難しい /  
留学生と会う時間や場所を決めるのが難しい /  
留学生と性格・相性が合わない /  
コミュニケーションが難しいと感じた時はない /  
その他
8. 担当した留学生と自分の仲はどうでしたか。(選択回答)  
とても仲良くなった / 仲良くなった / どちらとも言えない /  
仲良くならなかった / 全然仲良くならなかった / その他
9. チューター業務の期間が終わった後も、担当の留学生と会う意欲はありますか。(選択回答)  
会いたい / 会ってもいい / どちらとも言えない / 会いたくない / その他
10. 自分にとって、チューターをして良かった点は何だと思いますか。(選択回答・複数回答可)  
外国人の友達ができ / 異文化に対する理解や興味が増した /  
異文化の人のコミュニケーション能力が増した / 外国語に対する学びや気づきがあった /  
自分自身の勉強に対する刺激や学びがあった /  
自分自身の進路・キャリアに対する刺激や学びがあった /  
良かった点はないと思う / その他
11. 自分にとって、チューターをして良くなかった点は何だと思いますか。自由に記述してください。
12. 全体的に振り返って、チューターをして良かったと思いますか。それとも、良くなかったと思いますか。(選択回答)  
とても良かった / 良かった / どちらとも言えない / 良くなかった /  
全然よくなかった / その他
13. チューターの仕事に関する感想、具体的なエピソード、改善すべき点などがあれば是非教えてください。

上記のアンケート質問のうち、質問3、4については日本人チューター学生が外国人留学生と話す時に使った言語についての質問、そして質問5は外国人留学生との連絡手段に関

する質問である。また、質問6、7はチューター業務中の内容についての質問、質問8、9は担当した外国人留学生との仲についての質問、質問10、11、12はチューター経験の振り返りおよび良かった点（学び）と良くなかった点を問う質問、質問13は感想・エピソード・提言を求めるものとなっている。

### 3. 結果

#### 3.1 日本人チューターが留学生と話す時に使った言語および連絡手段

ここでは、日本人チューター学生が留学生と話す時に使った言語および連絡手段についての質問3、4、5の結果を報告する。質問3「担当した留学生とはどの言語で話すことが多かったですか」という質問に対しては、「日本語の方が多かったが外国語も使った」という回答が最も多く8名、次いで「日本語だけ」が6名であった。その他、「外国語だけを使った」という回答が1名、「外国語の方が多かったが日本語も使った」という回答は0名であった。本調査の対象となった日本人チューター学生が担当した外国人留学生の日本語レベルが比較的高かったため、概ね日本語でのコミュニケーションが大勢を占めているようである。

質問4「担当した留学生と話す時、外国語も使った人は何の言語を使用しましたか」については、英語を使用したケースが多い（7名）のは想定内であるが、中国語、ドイツ語を使用した学生も散見された。中国語を使用した学生のうち1名は少年時代に中国に在住した経験があり、またドイツ語を使用した学生はドイツで交換留学をした経験のある学生であった。

質問5「担当した留学生と連絡を取る時、どんなツールを使用しましたか」という質問については、全員がLINEを使用し、また数人の学生がInstagram（4名）やWeChat（2名）を使ったと回答した（WeChatは中国のSNS）。全員がLINEという同じツールを使っていることから、連絡手段が日本人チューターと外国人留学生と会った回数などに影響を与えた可能性はなさそうである。

#### 3.2 日本人チューターの業務内容及び業務上の困難

本節では、質問6「留学生と会った時、どんなことをしましたか」と質問7「担当した留学生とのコミュニケーションが難しいと感じたのはどんな時でしたか」の結果を報告する。アンケートの結果を表2に示す。

質問6に関して、日本人チューター学生の業務内容としては、最も回答数が多かったのが「友人・知人としての話し相手」であり、全回答者の業務がこれに該当した。次いで多かった回答が「生活に関する相談やお手伝い」であり、そして「日本語／日本語以外の勉

表2. 日本人チューター学生の業務内容および業務上の困難

<p>質問6「留学生と会った時、どんなことをしましたか」</p>	<p>質問7「担当した留学生とのコミュニケーションが難しいと感じたのはどんな時でしたか」</p>
<p>日本語の勉強に関する相談やお手伝い： 6名（回答者：日本人チューター B、C、F、I、L、N）</p>	<p>留学生の日本語能力不足のため会話をするのが難しい： 3名（回答者：日本人チューター E、J、L）</p>
<p>日本語以外の勉強に関する相談やお手伝い： 4名（回答者：日本人チューター B、D、I、M）</p>	<p>自分の外国語能力不足のため会話をするのが難しい： 1名（回答者：日本人チューター J）</p>
<p>生活に関する相談やお手伝い： 9名（回答者：日本人チューター A、B、D、F、G、H、I、J、O）</p>	<p>留学生と会う時間や場所を決めるのが難しい： 6名（回答者：日本人チューター D、G、H、J、L、M）</p>
<p>友人・知人としての話し相手： 15名（回答者：日本人チューター 全員）</p>	<p>留学生と性格・相性が合わない： 1名（回答者：日本人チューター L）</p>
	<p>コミュニケーションが難しいと感じた時はない： 8名（回答者：日本人チューター A、B、C、F、I、K、N、O）</p>

強に関する相談やお手伝い」と回答した日本人チューター学生は半数以下となっている。これらの回答を、回答者の担当留学生の日本語レベルと照らし合わせてみると、「日本語の勉強に関する相談やお手伝い」と回答した6名のチューターの担当留学生は、日本語レベルが中級の留学生が4名となっており、上級の留学生は2名にとどまっている。

質問7に関して、日本人チューター学生が業務上困難と感じた点については、最も多かった回答が「コミュニケーションが難しいと感じた時はない」であった。一方、困難に感じた点として挙げられた回答の中で最も多かったのは「留学生と会う時間や場所を決めるのが難しい」ことであり、次いで「留学生の日本語能力不足のため会話をするのが難しい」ことであった。その他の回答選択肢を選んだのはそれぞれ1名のみである。これらの回答を、日本人チューターが担当の外国人留学生と会った時間や外国人留学生の日本語レベルと照らし合わせても、これらの間に相関はなさそうである。また、予想外であった点として「留学生の日本語能力不足のため会話をするのが難しい」という回答を、回答者の担当留学生の日本語レベルと照らし合わせると、こちらも相関がないようであった。つまり日本語レベルが上級の外国人留学生とのコミュニケーションでも「留学生の日本語能力不足

のため会話をするのが難しい」という状況が一定数存在し、逆に日本語レベルが中級の外国人留学生とのコミュニケーションでも「留学生の日本語能力不足のため会話をするのが難しい」ことが多いわけではないということである。日本人チューター学生が「留学生の日本語能力が不足している」と感じる理由は、留学生の単純な言語能力以上のところにある可能性が示唆される。

### 3.3 日本人チューターと外国人留学生の仲

本節では、質問8「担当した留学生と自分の仲はどうでしたか」と質問9「チューター業務の期間が終わった後も、担当の留学生と会う意欲はありますか」の結果を報告する。アンケートの結果を表3に示す。

表3. 日本人チューターと外国人留学生の仲

質問8「担当した留学生と自分の仲はどうでしたか」	質問9「チューター業務の期間が終わった後も、担当の留学生と会う意欲はありますか」
<p>とても仲良くなった： 5名（回答者：日本人チューター B、E、F、I、O）</p> <p>仲良くなった： 8名（回答者：日本人チューター A、C、G、H、J、K、M、N）</p> <p>どちらとも言えない： 1名（回答者：日本人チューター L）</p> <p>仲良くならなかった： 1名（回答者：日本人チューター D）</p> <p>*「全然仲良くならなかった」は0名</p>	<p>会いたい： 9名（回答者：日本人チューター A、B、E、F、H、I、M、N、O）</p> <p>会ってもいい： 5名（回答者：日本人チューター C、G、J、K、L）</p> <p>どちらとも言えない： 1名（回答者：日本人チューター D）</p> <p>*「会いたくない」は0名</p>

結果に示される通り、ほとんどの日本人チューターが、留学生と「とても仲良くなった」または「仲良くなった」と回答し、またチューター業務の期間が終わった後でも担当の留学生と「会いたい」または「会ってもいい」と回答している。また、留学生と「仲良くなった（2番目に高い評価）」という回答数が「とても仲良くなった（1番高い評価）」を上回っている一方で、チューター業務が終わった後でも担当留学生と「会いたい（1番高い評価）」が「会ってもいい（2番目に高い評価）」を上回っている点が注目される。

一方、「仲良くならなかった」、「どちらとも言えない」と回答した日本人チューター学生がそれぞれ 1 名ずついる。このうち、「どちらとも言えない」と回答した日本人チューターは、前述の質問 7「担当した留学生とのコミュニケーションが難しいと感じたのはどんな時でしたか」に対して「留学生と性格・相性が合わない」と回答した唯一の学生であった。また、「仲良くならなかった」と回答した日本人チューターは、過去に複数年にわたってチューターを経験している学生であったが、豊富なチューター経験が常に外国人留学生との仲を構築するわけではないことが示唆されている。

### 3.4 チューター経験における良かった点、良くなかった点、および全体的な評価

ここでは、質問 10「自分にとって、チューターをして良かった点は何だと思いますか」、質問 11「自分にとって、チューターをして良くなかった点は何だと思いますか」、質問 12「全体的に振り返って、チューターをして良かったと思いますか。それとも、良くなかったと思いますか」の結果を報告する。アンケートの結果を表 4 に示す。なお、質問 11 は自由記述回答であったが、回答を原文のまま転記する。この質問に対する「特になし」、「特にないです」に類する回答は表に記載しない。また、同質問において、2 名の学生がおそらく質問文を読み間違えたため、「良くなかった点」ではなく良かった点を書いていた。これら 2 件の回答も表に記載しない。

表 4. チューター経験における良かった点、良くなかった点、および全体的な評価

質問 10「自分にとって、チューターをして良かった点は何だと思いますか」	質問 11「自分にとって、チューターをして良くなかった点は何だと思いますか」(自由記述回答)	質問 12「全体的に振り返って、チューターをして良かったと思いますか。それとも、良くなかったと思いますか」
外国人の友達ができたと：13 名 (回答者：日本人チューター B、C、D、E、F、G、H、I、J、L、M、N、O)  異文化に対する理解や興味が増した：11 名 (回答者：日本人チューター B、C、D、E、G、I、J、L、M、N、O)	仕方がないのですが、本当の友達感覚でいたいのに、表や勤務時間を記入することで、私が一緒に過ごしてあげているような、働いているような感覚になってしまうこと。(回答者：日本人チューター A)  忙しく週一回は会うようにしていたがたまに会えない週があった。(回答者：日本人チューター C)	とても良かった：8 名 (回答者：日本人チューター A、B、C、E、I、K、N、O)  良かった：6 名 (回答者：日本人チューター D、F、G、H、J、M)  どちらとも言えない：1 名 (回答者：日本人チューター L)

<p>異文化の人とのコミュニケーション能力が増した： 7名（回答者：日本人チューター学生 A、C、D、F、G、I、K）</p> <p>外国語に対する気づきや学びがあった： 5名（回答者：日本人チューター学生 C、I、J、M、N）</p> <p>自分自身の母語（日本語）に対する気づきや学びがあった： 5名（回答者：日本人チューター学生 C、G、I、M、N）</p> <p>自分自身の勉強に対する刺激や学びがあった： 6名（回答者：日本人チューター学生 A、F、G、I、N、O）</p> <p>自分自身の進路・キャリアに対する刺激や学びがあった： 2名（回答者：日本人チューターA、O）</p> <p>*「良かった点はないと思う」、「その他」は0名</p>	<p>もっとお手伝いできたのかなって思ったことです。 （回答者：日本人チューターF）</p> <p>空いている時間帯があわないことがあったので都合を合わせるのが大変だったことくらいです。 （回答者：日本人チューターG）</p> <p>私が空いているのがお昼か放課後だったが相手がお昼ご飯を学校で食べないかつ、放課後は予定が合わず話す時間や話題、関わり方が難しく、相手も私もあまり成長できたと感じなかった。 （回答者：日本人チューターL）</p> <p>相手の日本語が上手かったために、私自身がインドネシア語を話す努力をしなかったこと。 （回答者：日本人チューターM）</p>	<p>*「良くなかった」、「全然良くなかった」は0名</p>
---	---	--------------------------------

質問 10「自分にとって、チューターをして良かった点は何だと思いますか」について、特に多く選ばれた回答はチューター学生自身の外の世界に向けられたものであった。例えば最も多く選択されたのは「外国人の友達ができた」で13名、次いで「異文化に対する理解や興味が増した」が11名、「異文化の人とのコミュニケーション能力が増した」が7名、そして「外国語に対する気づきや学びがあった」は5名であった。そして、チューター学生自身の内面に向けられたものとして、「自分自身の母語（日本語）に対する気づきや学びがあった」は5名が回答し、「自分自身の勉強に対する刺激や学びがあった」は6名が回答したが、「自分自身の進路・キャリアに対する刺激や学びがあった」は2名で最も少なかった。これらの回答と、留学生の日本語レベルや、チューター学生と留学生が会った時間との間に相関は見られない。

次に、チューター経験における良くなかった点を聞いた質問 11 について、記述された回

答は、ほぼすべて前向きな内容であった。つまり、チューター制度や留学生に対する不満、批判ではなく、「もっとこうすれば良かった」という建設的な内容ばかりであると判断できる。(ただし、この後の質問13においてはネガティブな回答もあったことを後述する。)また、この結果を、回答者の担当留学生の日本語レベルと照らし合わせると、特に日本語レベルが中級の留学生を担当した日本人チューターによる回答が多かった。日本語能力が上級の留学生よりも中級の留学生、つまり日本語能力が比較的劣る留学生を相手とした業務の方がスムーズに進みづらいという可能性が考えられる。

次に、全体的な振り返りとして、質問12で、チューターをして良かったかどうかについて聞いた。このアンケートが回答者の実名記入式であったため、否定的な回答は書きづらいであろうことを考慮する必要があるが、ほぼ全て肯定的な回答ばかりであった。ただし、「どちらとも言えない」という回答が1件あった。この回答をした日本人チューターは、質問7「担当した留学生とのコミュニケーションが難しいと感じたのはどんな時でしたか」で、「留学生と性格・相性が合わない」という回答を提示した唯一のチューター学生であった。また、このチューター学生が担当留学生と業務期間(3か月間)で会った時間は短く(4.5時間)、チューターとしての役割を果たすことが難しかったことが示されている。

### 3.5 感想・エピソード・提言

ここでは、質問13「チューターの仕事に関する感想、具体的なエピソード、改善すべき点などがあれば是非教えてください」の結果を報告する。この質問は自由記述回答であったが、回答を原文のまま表5に示す。なお、「特になし」、「特にないです」に類する回答は、表には記載しない。

表5. 感想・エピソード・提言

質問13「チューターの仕事に関する感想、具体的なエピソード、改善すべき点などがあれば是非教えてください」
とても楽しかったです。お花見🌸をしたのが思い出です! (回答者:日本人チューター B)
日本に興味を持っている子と話すことで改めて日本の良さを感じた。また海外と日本の違いを強く感じたので海外の文化にも興味を持つことが出来た。日本語を教えていく中で当たり前だと思っていたオノマトペなど日本語独特の表現が当たり前でないことに気づき言語の面白さに気が付いた。 (回答者:日本人チューター C)

お互いにまた会おうねって言えるくらい仲良くなれたのが良かったです。

(回答者：日本人チューター F)

お互いの国の文化について話す機会があり、非常に良い学びになりました。

(回答者：日本人チューター H)

せっかく日本に来て文化や言語に直接触れる機会が多いので、ただ会って話すのではなく大学のイベントや周辺の飲食店に連れて行きました。元々友達だったけど、一応向こうが勉強に来ているのでお互いが学びたい言語を使うバランスに気を付けて普段会話していました。

(回答者：日本人チューター I)

日本と相手の文化で交流したことで相手の文化だけでなく、自分の文化の面白さを再発見できたので良かった。

(回答者：日本人チューター J)

中国に対して少し怖いイメージがあったけど完全に変わった。

(回答者：日本人チューター K)

個人的に感じたことだが、ある程度日本語が話せる人でないと関わるのも難しかった。日本語の勉強などでわからないことがあるかも知っていたが、そもそもわからないことを質問するのも難しそうで結局解決しなかった。共通の好きなアイドルがあってそのことで楽しく話すことはできたし、相手もとても良い人だったが、チューターと言えるほど業務を行うことはできなかった。英語では限界があるが中国語は全くわからないので、会話をするのも困難だったため、長く会っても正直無言が続きそうで困った。ただ、相手の出身地の話や趣味、日本の旅行したい場所など盛り上がるものもあり仲良くなれたが、業務が終わってからも会おうと誘えるほど仲が深まっただけではないと思う。

(回答者：日本人チューター L)

留学生の出身国や周囲のコミュニティの有無によって、チューターの負担に大きな差が生じるのではないのかと思った。インドネシア人のように同郷者が多い場合は生活支援の必要性が低く、実際に支援を求められなかった。しかし、孤立しやすい環境の留学生に対しては、チューターが数少ない窓口となるため業務が多くなると考えられる。ただの友人として関わるチューターと日常生活を積極的に支援するチューターを同じチューターとして一括りにしていいものなのか疑問に感じた。

(回答者：日本人チューター M)

最初はぎこちなかった会話も、だんだん慣れてきて、週末の出来事や自分が受けている授業の話などをしながら、リラックスしてチューターの仕事をすることができました。最後に会う日に、お互いにお礼のプレゼントを交換したのですが、私が以前会ったときに食べたいと話していた、中国のお菓子や飲み物をくれました。ここまで仲良くできるとは思っても見なかったので、心からチューターをやった良かったと感じました。

(回答者：日本人チューター N)

日本語がとても上手で円滑にコミュニケーションを取れてよかった。

(回答者：日本人チューター O)

-----  
上記自由記述回答の分類

異文化に対する学びや興味の喚起：4 名 (回答者：日本人チューター C、H、J、K)

日本や日本語に対する再認識、再発見：2 名 (回答者：日本人チューター C、J)

留学生との交流に対する喜び：4 名 (回答者：日本人チューター B、F、N、O)

留学生と交流するうえでの困難：1 名 (回答者：日本人チューター L)

チューター業務のあり方に対する疑問：1 名 (回答者：日本人チューター M)

その他：1 名 (回答者：日本人チューター I)

この質問の回答として述べられた内容は、日本人チューター学生にとっての学びを示すものが多い。その中には、異文化 (担当留学生の母国文化) に対する学びや興味の喚起に限らず、自身の国や言語 (日本・日本語) についての再認識、再発見を示すものも挙げられた。また、外国人留学生と仲良くなったという喜びの感情を示す回答も複数見られる。その一方で、外国人留学生の日本語能力不足により交流がうまくできなかったという回答も 1 件あった。さらに、1 人の日本人チューター学生からチューター制度の在り方についての疑問も提示された。その内容は、単なる友人として関わるチューター学生と日常生活を積極的に支援するチューター学生の間には業務量の差が生じると推察されるため、同じチューターとして一括りにしてもいいものかどうかというものであった。

#### 4. 考察

調査において、日本人チューター学生の業務内容として「友人・知人としての話し相手」と「生活に関するお手伝い」が多かったという結果は、先行研究が示すところと一致する。併せて、担当留学生と「とても仲良くなった／仲良くなった」とする日本人チューター学生の回答が多かったという結果から、本調査に協力した日本人チューター学生が、友人・知人という立場で、外国人留学生が日本社会に適應するプロセスに貢献していると考えられる。また、前述の通り、留学生と「仲良くなった (2 番目に高い評価)」という回答数が「とても仲良くなった (1 番高い評価)」を上回っている一方で、チューター業務が終わった後も担当留学生と「会いたい (1 番高い評価)」が「会ってもいい (2 番目に高い評価)」を上回っているという結果から、日本人チューター学生たちが、留学生との仲をより深めたいという積極的な気持ちを持っていることがうかがえる。それは、業務の枠を超え、謝金が支払われなくとも外国人留学生と会いたいという気持ちである。最も多くの日本人チューター学生が、チューターをして良かった点として「外国人の友達ができた」ことを挙げていることから、日本人チューターたちが外国人との交流を欲していると考えられる。

一方、日本語レベルが上級の外国人留学生を担当した日本人チューター学生に比べ、中級の外国人留学生を担当した日本人チューターには、日本語の勉強に関するサポートも求められたようである。従って、日本語レベルが中級の外国人留学生を担当した日本人チューター学生には比較的多くの業務が期待される可能性が高い。この結果は、チューター経験における良くなかった点を聞いた質問の結果とも関連していると推察される。日本人チューター学生から「もっとこうすれば良かった」という回答が寄せられたのは、その担当留学生の日本語レベルが中級である場合が多い。これは、日本語レベルが上級の外国人留学生を担当した日本人チューター学生よりも、中級の外国人留学生を担当した日本人チューター学生の方が、業務の難易度が高いことを示唆している。

チューター業務を経験したことによる、日本人チューター学生自身にとっての学びとしては、異文化に対する理解、異文化間コミュニケーションの上達、外国語に対する気づきや学び、自分自身の言語（日本語）に対する気づきや学び、自分自身の勉強に対する刺激や学びなどが挙げられた。この結果も先行研究の指摘と合致し、チューター業務が単なる他者に対するサポート業務ではなく、チューター学生自身の成長にも貢献していることが示唆される。ただし、自分の外の世界を向いた学び（異文化に対する理解、異文化間コミュニケーションの上達、外国語に対する気づきや学び）と自分自身の内面に向けた学び（自分自身の言語に対する気づきや学び、自分自身の勉強に対する刺激や学び）を比較すると、前者の方が大きい。

最後の質問の自由記述回答でも上記と同様の学びが多く回答されたが、その一方で、留学生との交流を深めることができなかつたという報告もあった。その理由は留学生の日本語能力の不足によるものと当該の回答をした日本人チューター学生は述べているが、質問7「担当した留学生とのコミュニケーションが難しいと感じたのはどんな時でしたか」の結果が示すところによると、コミュニケーションの不具合は語学能力によるものとは言い切れない（3.2節参照）。語学能力以外の要因としては、例えば、おとなしい性格、日本人と交流したいという意欲の低さなどが考えられる。（日本に留学しているとはいえ、外国人留学生の中には、常に同じ国出身の友人と行動している留学生もいるのが実情である。）実際に何が理由でコミュニケーションが進まなかつたのかは、本調査からは把握できない。また、先行研究の一つにおいては、日本人チューター学生と外国人留学生の性別が異なる場合、交流がうまく深められない場合が多い可能性が示唆されているが、当該の日本人チューター学生と外国人留学生は同性であった。その他の日本人チューターと留学生のペアを概観しても、本調査に参加した学生たちの場合は性別による影響はなさそうである。具体的には、異性の外国人留学生とマッチングされた日本人チューター学生は3組いたが、その中で留学生と「仲良くなら

なかった」と回答した日本人チューター学生は1名のみであった。

さらに、1人の日本人チューター学生からは、単なる友人として関わるチューター学生と日常生活を積極的に支援するチューター学生の違いに業務量の差が生じると推察されるため、同じチューターとして一括りにしてもいいものかという疑問が提示された。第1章に述べた通り、チューターの業務内容は、マニュアル化された定型的なものではない。チューター学生に期待されるのは、個々の担当留学生の状況に応じた柔軟なサポートである。この回答をした日本人チューター学生は、外国人留学生の同郷者が多いか少ないかによって業務量に差が生まれる可能性を指摘しているが、実際には留学生の性格、つまり自分で解決しようとする性格の留学生か人に助けを求める傾向の強い留学生かによっても、チューター業務に差が生じるであろう。従って、各チューターの業務量に差が生じるのは避けられないと考えられ、またこの業務量の不均衡をなんらかの制度によって均等化するのとは極めて困難であると推察される。

## 5. 結論

本調査は、筆者が担当する外国人留学生のチューターを務めた日本人学生を対象に行ったアンケート調査について報告した。調査の結果、多くの日本人チューター学生が担当留学生の友人として機能し、また日本語レベルが比較的低い留学生に対しては勉学の補助役としての役割を担っていることが示された。同時に、チューター業務は、日本人学生にとっても学びの場であり、特に異文化理解や異文化間コミュニケーションにおける認識が深まったこと、次いで日本人学生自身の国や言語についての再認識、再発見を促すことが示唆されている。総じて、本調査の対象となった日本人チューター学生は、チューターとしての役割を果たし、他者を助けるとともに自身も学びを得ていると判断できる。

一方、外国人留学生との交流に苦勞した学生も存在した。この学生は「(担当留学生と)長く会っても無言が続きそうで困った」とコメントしており、またこうした事態が発生する理由は、言語能力不足、性格、意欲不足など様々なものが考え得るため、チューター制度を運用する側としては対応が難しい。同様の状況は、毎学期1~2件発生しており、相性の問題と割り切って対応策を講じないというのも一つの考え方である。ただし、本調査のような調査を継続して長期間行うことで手掛かりが得られる可能性があるため、今後も引き続き調査を実施する意義があると考えられる。

## 参考文献

- 宇塚万里子・岡益巳（2016）「ボランティアによるチュータリングの現状と課題 ―留学生に対するアンケート調査結果を踏まえて―」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』1, 2016.
- 宇塚万里子・廣田陽子・岡益巳・深田博己（2019）「留学生ボランティア・WAWAによるチュータリングの現状と課題 ―チューターに対するアンケート調査結果を踏まえて―」『岡山大学経済学会雑誌』49, 17-34.
- 岡部真理子（2018）「留学生を支援する日本人チューターの学び ―PAC分析を用いたアジア圏チューターの事例から―」『都留文科大学研究紀要』87, 297-315.
- 大塚薫（2016）「外国人留学生に対する支援体制の構築 ―チューター制度に関するアンケート調査結果からの検証―」『高知大学留学生教育』10, 45-61.
- 正路真一（2025）「2024年度後期日本人チューター学生対象調査報告」『三重大学国際交流センター紀要』20, 49-63.
- 副田恵理子（2010）「チューター活動における日本人学生の学び ―日本人チューターと留学生のインターアクションの分析から―」『藤女子大学紀要』47, 87-102.
- 園田智子（2008）「チューター活動における日本人学生と留学生の異文化間理解 ―チューター活動実施後アンケートの自由記述分析から―」『群馬大学留学生センター論集』8, 1-12.
- 田中里奈・椎名渉子（2019）「留学生を対象としたチューター制度の現状と課題 ―フェリス女学院大学を例として―」『フェリス女学院大学文学部紀要』54, 61-78.
- 濱田龍之介・根本直弥・山崎瑞紀（2012）「留学生と日本人学生のためのチューター制度の試験的導入とその効果」『情報メディアジャーナル』13, 117-121.
- 三重大学国際戦略機構（2025）「2025年度10月入学の新渡日留学生チューターについて」<https://lms-m41.mie-u.ac.jp/course/view.php?id=1627>



# 外国人学習者に役立つ『日本事情』授業 — 4技能の向上を目標に —

百瀬 みのり

## Useful “Japanese Culture and Society” Classes for Foreign Learners - Aiming to Improve the Four Skills

MOMOSE Minori

〈Abstract〉

The purpose of this paper is to identify the problems with traditional ‘Japanese Culture and Society’ classes aimed at intermediate to advanced learners of Japanese, and to describe the class development the author has developed to resolve these issues. After reviewing previous research and identifying the problems with the ‘Japanese Culture and Society’ course, it became clear that the topic areas did not match the needs of international students, there was little output, and there was little sense that taking the course was leading to an improvement in Japanese language ability.

With the goal of resolving these issues, improvements were made such as matching the content of the textbooks and discussion topics to students’ needs, employing group work during class to balance input and output, and incorporating reflection sheets (mini-reports) at the end of each class. As a result, it became possible to develop classes that contributed to improving students’ four skills and increasing their satisfaction.

キーワード：『日本事情』、4技能、グループワーク、発表、振り返りシート

### 1. はじめに

本論は日本語中上級学習者を対象とした従来の『日本事情』授業についての問題点を確認し、それを解消するべく論者が展開した授業展開について述べることを目的とするものである。

『日本事情』科目は日本語教育機関において、通常は日本語中上級学習者向けに開講されている。しかしその授業内容は機関によって様々であり、学習者自身の日本語力向上や学習ニーズ対応についての学習効果を検証される機会が少ない。その結果、まずカリキュラムを漫然と消化する内容になりがちであるという問題点が見られる。次にまた、学習効果が学習者自身にとって実感しにくいという問題点も見られる。具体的には、『日本事情』を

履修した学習者自身にとって、この科目の履修が及ぼす自身の日本語力向上についての有益性の検証が難しく、また検証の機会自体もほとんどないという問題点が挙げられよう。

そこで本論ではまず『日本事情』授業実践についての問題点を教師・学習者間で確認した後共有し、その解消に向けて授業を組み立て実践展開させ、最終的に当初の問題点の解消について同じく二者間で検証するという方式を取ることとし、授業展開を行った。

なお、本論の構成は以下の通りである。第1項で本論の目的を述べる。第2項で先行研究とそれらを踏まえた本論の位置付けを述べる。第3項で従来の『日本事情』授業について確認できた問題点を挙げる。第4項でその問題点の解消に向けて行った授業実践の展開を述べる。第5項で当初の問題点の解消について教師・学習者間で行った検証結果を述べる。第6項はまとめである。

## 2. 先行研究とその問題の所在

『日本事情』授業実践についての先行研究には大きく3つの型が見られる。1つ目は教材開発に関わるもの、2つ目は科目実践に当たっての授業運営の仕組みに関わるもの、3つ目は科目実践についての諸々の試みについて述べたものである。

1つ目の教材開発に関わるものには、来嶋(2010)の『日本事情』の教材開発の重要性を述べたもの、西村(2010)のODA、選挙、公害問題などの社会科学についての『日本事情』読解教材開発について説明したもの、荘司他(2024)の語彙リストがそのまま具体的な学習項目の提示となる『日本事情』教材について提案したものが代表的である。

2つ目の授業実践に当たっての授業運営の仕組みに関わるものには、岡(2010)の履修登録と出席率、成績評価等の『日本事情』授業における諸問題を挙げ学習ニーズに対応した改善の必要性を述べたもの、大川(2011)の『日本事情』で扱うテキスト内容の傾向を調査したもの、福岡(2012)の海外(オーストラリア)のノンネイティブ日本語教師への指導指南実践を紹介したもの、宇塚・岡(2014)の『日本事情』科目の受講生の出身国を分析しそれを基に学習項目や評価を見直したものなどが見られる。

3つ目の授業実践についての諸々の試みについて述べたものには、埋橋(2010)の『日本事情』のクラス活動にゲストアワー、ビジターワークショップを組み込んだもの、石原(2010)の日本語教師副専攻の日本人学生を『日本事情』クラスに参加させ、日本語ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーのインタラクションを図るもの、林(2014)の文化的観点から『日本事情』指導を考えたもの、藤(2018)の学習者どうしのプロジェクト型学習を提案したもの、庵(2019)の日本歴史の授業を素材としたもの、山川(2021)の振り返りペーパーを使用したもの、原(2022)の教室学習と自宅学習を反転させる「反

転授業」を取り入れたもの、中村他（2023）の地方自治体が作成したホームページを活用したもの、下村（2024）のクイズ活動を採用したものなどが挙げられる。

上記の1つ目、2つ目の型と3つ目の型は『日本事情』授業を考える際の観点が異なる。

1つ目と2つ目は『日本事情』のカリキュラム運営自体に直接関与するという外枠重視の観点が基になっている。一方、3つ目の型は『日本事情』授業の授業展開に注目した内容重視の観点によるものであると言える。

この3つ目の型の根底はなべて、横山（2017）が述べた「指導者が留学生の習得状況に留意して、『教えること』に終始することなく、日本の文化、歴史、社会などの『日本事情科目』の学習を通して、留学生が自らの知識・体系を構築していくような教育内容・教育方法へと展開することが求められている」（横山，2017，p.12）という意識の元で成された試みである。

『日本事情』の科目を学習者にとって主体的な学習効果が高い科目として構築するには、上記の指摘は無視できないものであると考えられる。そこで本論でもこの横山（2017）の指摘を基に『日本事情』科目の教授実践として授業を考えていくこととする。

### 3. 調査と実践

#### 3.1. 従来の『日本事情』科目についての調査

まず始めに、現状の『日本事情』授業についてその概要を調査し、問題点を共有する。

調査は論者が担当する『上級 日本事情 B』の授業初回である2025年10月5日（月）に、本科目のフレームづくりも兼ねて行ったグループワークにて行った。<sup>(1)</sup> 授業の参加者全員に質問紙を配付し、各質問項目について個別に10分間考察する時間を設け、その後各グループにてグループメンバーで質問項目についての各自の回答を発表して共有してもらい、発表をしてもらった。必要な場合には発表終了後に論者が適宜補足質問を発表者に対して行った。以下は質問紙に記載した質問項目である。

質問項目1) 『日本事情』の科目を勉強したことがありますか？

質問項目2) 『日本事情』の科目でどんなことを勉強しましたか？あてはまるものに○を付けてください。○はいくつ付けてもいいです。

- ①華道 ②茶道 ③歌舞伎 ④お能 ⑤狂言 ⑥アニメ ⑦マンガ ⑧ゲーム  
⑨アイドル ⑩キャラクター ⑪その他（内容を自由に書いてください。）

質問項目3) 『日本事情』の科目を勉強して何を感じましたか？あてはまるものに○を付けてください。○はいくつ付けてもいいです。

- ①日本文化についての理解が深まった。
- ②自分の国の文化と日本文化の違いが分かった。
- ③どの国も文化的には似ているところがあると感じた。
- ④その他 (感じたことを自由に書いてください。)

授業後に質問紙を回収し、調査結果をまとめた。

### 3.2 . 調査結果と従来の『日本事情』授業の問題点

以下は前項での調査結果をまとめたものである。

まず、質問項目 1) については、『上級 日本事情 B』の履修学生全員である 25 名が「勉強したことがある」と答えた。自身の母国で勉強したことがある学生も数名いたが、2025 年度前期に開講された『上級 日本事情 A』の履修者が後期の『上級 日本事情 B』をそのまま移行的に履修していたため、このような回答状況になったと思われる。

次に、質問項目 2) の調査結果について下図に示す。

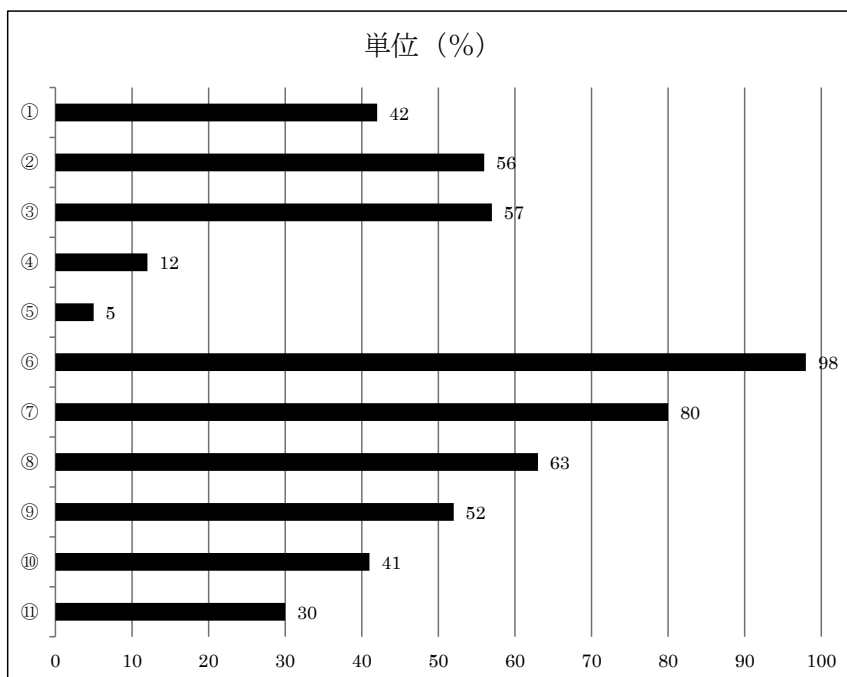


図 1 質問項目 2) (『日本事情』の科目でどんなことを勉強しましたか?あてはまるものに○を付けてください。○はいくつ付けてもいいです。)の回答状況

図 1 より、①華道が 42% (9 人)、②茶道が 56% (12 人)、③歌舞伎が 57% (13 人)、④お能が 12% (2 人)、⑤狂言が 5% (1 人)、⑥アニメが 98% (22 人)、⑦マンガが 80% (18 人)、⑧ゲームが 63% (14 人)、⑨アイドルが 52% (11 人)、⑩キャラクターが 41% (9 人)、⑪その他 30% (6 人) という結果である。

授業の発表終了後に個別に聞いてみたところを述べる。①華道、②茶道については「自国にいた頃、『日本事情』の科目で学習した」、「自国での『日本文化体験』のイベントで経験した」などという回答が得られた。③歌舞伎については①、②と同じく「自国にいた頃、『日本事情』の科目で学習した」、「ビデオ / 動画で見たことがある」との回答があった。④能と⑤狂言については「聞いたことはあるがよく知らない」、「違いが分からない」との回答があり、①から⑤の日本の伝統芸能文化については①華道、②茶道、③歌舞伎についての認知度が④能⑤狂言よりも高いことが分かった。⑥のアニメは「宮崎駿監督のアニメのファンである」、「『スタジオジブリ』の世界が好き」との回答が得られた。また⑦マンガは「『ワンピース』、『NARUTO』などのアニメを見て日本に興味を持った」という回答があった。さらに⑧「『ポケモン』、『ファイナルファンタジー』、『スーパーマリオ』『ゼルダの伝説』などのゲームがきっかけで、日本語を勉強したいと思った」という回答が見られた。特にこれらはシリーズ化しており、「この全シリーズを制覇した」ことが大きな動機となってその結果「日本に留学したいと思った」という学生もいた。⑨のアイドルについては「『AKB48、乃木坂 46、日向坂 46、King Gnu、米津玄師、福山雅治、Snow Man、Official 髭男 dism、Mr.children、YOASOBI』などの曲が好きで日本語を覚えた」という回答が見られた。⑩のキャラクターについては「『キティちゃん』、『マイメロディ』、『すみっぐらし』、『ちいかわ』などのキャラクターが好き」、「『ふなっしー』、『くまモン』などの日本の『キャラ文化』に興味を感じたのが日本文化を知りたいと思うようになったきっかけ」という回答があった。⑪のその他については「マンガの『ちはやふる』の世界を知って、競技かるたに興味を持った。そこから日本文化を知りたいと思った」、「自国で書初めを体験し、日本文化をもっと知りたいと思うようになった」という声があった。

これを見ると、項目①から⑤の、いわゆる伝統的な日本文化以上に⑥から⑩のアニメ、マンガ、ゲーム、アイドル、キャラクター、などの新しい日本文化が『日本事情』の内容として学生から認識されていることが分かる。①から⑤のような伝統的な日本文化についてより知ってもらうことと同時に、⑥から⑩のような新しい日本文化を日本語や日本の習慣について学ぶ契機とすることで、今後の『日本事情』科目の学習がより充実する可能性が開けると考えられる。

次に、質問項目 3) の調査結果について下図に示す。

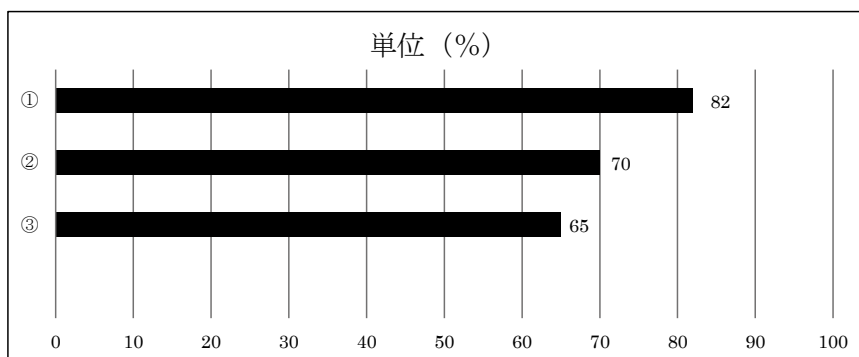


図 2 質問項目 3) (『日本事情』の科目を勉強して何を感じましたか?あてはまるものに○を付けてください。○はいくつ付けてもいいです。)の回答状況

- ①日本文化についての理解が深まった。
- ②自分の国の文化と日本文化の違いが分かった。
- ③どの国も文化的には似ているところがあると感じた。
- ④その他 (感じたことを自由に書いてください。)

図 2 より、①「日本文化についての理解が深まった」との回答が 82% (18 人)、②「自分の国の文化と日本文化の違いが分かった」との回答が 70% (16 人)、③「どの国も文化的には似ているところがあると感じた」との回答が 65% (14 人) という結果が得られた。④について授業の発表終了後に個別に聞いてみたところでは、「何を以て『文化』と考えるかは、国によって違うことが分かった」などの意見の他に、「今まで勉強した『日本事情』の授業内容が画一的で、もっと新しい『日本事情』について勉強したい。例えば、現代の日本の産業や工業について知りたい」、「日本の歴史に興味があるのでそれを学びたい」、「授業についてもっと違う方法で学びたい。先生の話聞くだけでなく、自分たちでも積極的に発表したい」、「『日本事情』の履修と自分の日本語能力の向上との関連が分かりにくい」という意見が見られた。

この④での意見は『日本事情』の授業展開を考える上で重要であると考えられる。特に前述した、いわゆる文化的な内容以外の日本の産業、工業などの理系科目分野や日本歴史などの史的分野の内容を扱うことに対する学生のニーズに応えること、『日本事情』の授業についてインプットのみではなくアウトプットを含んだ構成にすること、『日本事情』の履修と学習者の日本語能力の相関性についての配慮は、従来の『日本事情』授業では注目さ

れてこなかった点として今回の調査で浮かび上がった問題点として考察すべきであると考ええる。

## 4. 問題点解消を目指した『日本事情』授業の実践

### 4.1. 授業の目標

この章では前章で挙げた問題点の解消に向けて行った、新しい『日本事情』授業について述べる。

まず始めに、今期（2025年度後期）の『日本事情』の授業における改善点を述べる。これは、前章での調査の結果浮上した問題点の解消を目標としたものである。

- (1) 理系分野や史的分野の内容についても扱い、履修学生の専攻が多様であることを考慮した内容とすること。
- (2) 授業において履修学生に対するインプットとアウトプットのバランスを考慮すること。
- (3) 履修学生に履修上の効果、特に自身の日本語能力の4技能の向上が実感できる仕組みを作ること。

上記(1)から(3)を目標として行った、新しい『日本事情』授業について以下に説明する。

### 4.2. 授業の展開

- (1') 履修学生の多様な選考に考慮したテキスト選定、トピック選定を行い、前項(1)の問題点の解消を図る。
- (2') 授業では必ずインプットとアウトプットの時間を取り、グループワークを採用した従業展開を行って前項(2)の問題点の解消を図る。
- (3') テキスト音読、グループワークでの討論と傾聴、毎回授業後に振り返りシート（ミニレポート）の記述を授業に組み込み、4技能を向上させる授業の仕組みを作って前項(3)の問題点の解消を図る。

次に、実際の授業実践について述べる。

『日本事情』で今期使用したのは、佐々木瑞枝（2017）『クローズアップ日本事情 15－日本語で学ぶ社会と文化』（ジャパントイムズ）のテキストである。本項(1')を受けて全15Unitから成っており1週1Unitを扱うことで学習者も予復習がしやすいこと、扱っている内容に偏りが無いことが、このテキストを選定した理由である。以下に、テキスト内容のインデックスと論者が授業中にグループワークとして設定したトピックを挙げる。

表 1 佐々木瑞枝 (2017) 『クローズアップ日本事情 15 – 日本語で学ぶ社会と文化』(ジャンパタイムズ) のテキスト内容インデックス

Unit	タイトル	グループワークのトピック
Unit1	日本ってどんな国？	『私の国の 1 年』
Unit2	都市の暮らし・地方の暮らし	『私の国の地方再生活動』
Unit3	日本の旅を楽しもう	『私の国の交通網、IC カード』
Unit4	いただきます！	『私の国で食べられている和食』
Unit5	季節を楽しむ年中行事	『私の国の年中行事』
Unit6	知っておきたい日本の歴史	『私の国の歴史上の偉人、事件』
Unit7	伝統文化体験	『私が感じる日本文化』
Unit8	現代文化とポップカルチャー	『日本のアニメ、キャラクターについて』
Unit9	スポーツの楽しみ方	『私の国で盛んなスポーツ』
Unit10	前進を続ける科学技術	『私の国のハイテク産業、ハイテク技術』
Unit11	地球のためにできること	『私の国のエコ活動』
Unit12	教育と子どもたち	『私の国の教育』
Unit13	産業構造と経済	『私の国で今最も輝いている産業』
Unit14	政治と憲法	『私の国の家族を守る法律』
Unit15	多文化共生社会を目指して	『日本で暮らして感じること』

次に授業実践の内容を述べる。

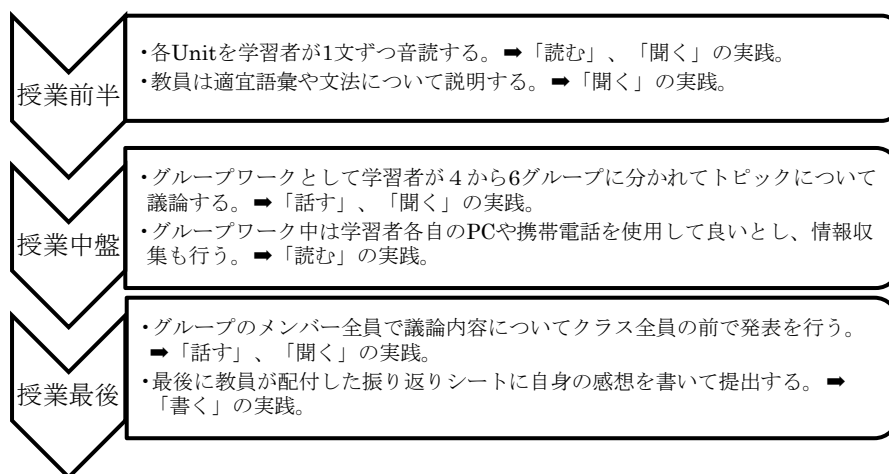


図 3 2025 年度後期『日本事情』授業実践のプロセス

授業中盤の活動は本項 (2') を、授業最後の活動は本項 (3') を受けたものである。上記を 15 週継続的に行った。

## 5. 問題点の解消についての検証

以上を踏まえ、2026 年 1 月現時点での問題点解消についての検証を行いたい。3. 1. 項で行った、『日本事情』科目についての調査中の質問項目 3) を再度行った結果を以下に示す。

調査は 2026 年 1 月 14 日 (水) の授業最後の振り返りシート提出後に、「振り返りシートとは別に、3. 2. 項での質問項目 3) と内容を合わせ、「2025 年度後期の『日本事情』の科目を勉強して何を感じましたか？あてはまるものに○を付けてください。○はいくつ付けてもいいです。①日本文化についての理解が深まった。②自分の国の文化と日本文化の違いが分かった。③どの国も文化的には似ているところがあると感じた。④その他 (感じたことを自由に書いてください。)」とした質問紙を各学習者に渡し、その場で回答してもらったものを回収したものである。

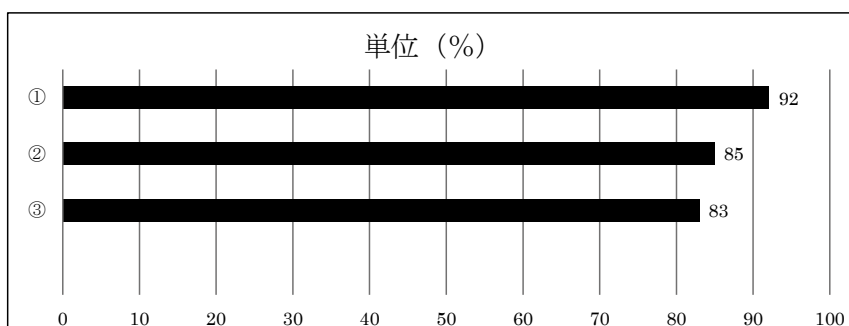


図4 質問項目 3) (「2025 年度後期の『日本事情』の科目を勉強して何を感じましたか？あてはまるものに○を付けてください。○はいくつ付けてもいいです。）」の回答状況

図4で示したように、①から③の全質問項目において、図2で示されていたよりも高い数値が現れた。質問項目「①「日本文化についての理解が深まった」は82% (18人) から92% (21人) に、質問項目②「自分の国の文化と日本文化の違いが分かった」は70% (16人) から85% (19人) に、質問項目③「どの国も文化的には似ているところがあると感じた」は65% (14人) から83% (19人) と、数値の上昇が示された。

さらに、質問項目④「その他 (感じたことを自由に書いてください。)」で見られた学生側の意見を示す。

- ・理系の自分にとって、テキストに自然科学のトピックがあるのは嬉しかった。

- テキストを皆で読み、それを聞き、グループワークで情報収集しながら自分の意見を述べ、またそこでも仲間の意見を聞いたのが良かった。「話す」と「聞く」の両方の学習になる。
- 他国の人と同じグループになると、いろいろな意見が聞けて勉強になる。
- 最後に振り返りシートを書くことで、自分たちの意見をまとめる時間が持てる。そのときに自分の考えが整理できるのが良い。日本語を書く勉強にもなる。

また、教師側からしても、学生たちの個別の専攻に沿ったトピックで『日本事情』の授業展開が行えたこと、さらにはグループワークを採用したことで学生の自主的な情報収集、情報発信の仕組みを授業に組み込んだこと、振り返りシートの記述によって学生自身に学習事項の整理と定着を行う機会を与えることができたことにより、授業実践の有効性を確認できたと言える。

以上より、第3項で述べた『日本事情』授業実践に際しての問題点は概ね解消できたと考えられ、『日本事情』科目履修が学習者自身の日本語能力の4技能を向上させる授業の仕組み作りの提示を行うことができたと考える。

## 6. まとめ

以上、本論で述べたことをまとめる。

まず第1項では本論の目的が、「日本語中上級学習者を対象とした従来の『日本事情』授業についての問題点を確認し、それを解消するべく論者が展開した授業展開について述べることであることを述べた。

次に第2項では先行研究横山(2017)が述べた「留学生が自らの知識・体系を構築していくような教育内容・教育方法へと展開することが求められている」(横山, 2017, p.12・再掲)という指摘を踏襲し、本論で目指すところが学習者にとって主体的、かつ学習効果が実感できる『日本事情』授業の構築を目標とした実践内容について説明するものであることを述べた。

次に第3項では従来の『日本事情』科目の問題点を明らかにした。従来の『日本事情』について学習者がどう感じているかを質問紙調査によって確認した結果、特に学習者自身の授業についての要望として、理系科目分野や歴史的分野の内容を扱ってほしいニーズがあること、インプットのみでなくアウトプットを含んだ授業を望むこと、また、科目履修が日本語能力の向上に結び付いている実感があまりないことが明らかになった。

それを承けて第4項では前項で明らかになった要望等の解消策として、テキスト内容や議論トピックの内容を学生のニーズに合ったものにする、授業中にグループワークを

採用し、インプットとアウトプットのバランスを取ることで、毎回の授業終了後に振り返りシート（ミニレポート）記述を取り入れるなどの改善を行い、学生の4技能向上に取り組んだことを述べた。

最後に第5項では問題点解消の検証について述べた。履修学生に行った『日本事情』の科目実践についての質問紙調査では、第3項で行った同内容の調査よりも全項目において学生の満足度は向上したこと、また、今期2025年度後期の『日本事情』科目実践について、授業中に扱ったトピック内容やグループワークでのアウトプット活動、振り返りシートの執筆などの取り組みが学生の満足度向上に貢献していたことも明らかになった。これらによりその結果として、第3項で確認された従来の『日本事情』科目の問題点は今期2025年度後期の『日本事情』科目実践としての授業では概ね解消されたこと、今回の問題点改善のための取り組みは、履修学生の日本語力、4技能の向上に寄与していると検証されたことを述べた。

#### 注

(1) クラス構成は教員1名（論者）と学生23名（すべて中級から上級〈N2からN1〉取得者。男子学生12名、女子学生11名）。

#### [参考文献]

- 庵功雄（2019）「日本事情教育に関する一報告－日本の近現代史を素材として－」『言語文化』第56巻，pp.19-32. 一橋大学語学研究室
- 石原嘉人（2010）「現象を通して構造を学ぶ『日本事情』クラスの試み」『留学生教育：琉球大学留学生センター紀要』第7巻，pp.67-75. 琉球大学留学生センター
- 埋橋淑子（2010）「KOSMOS日本語プログラムにおける『日本事情・異文化適応』クラスの実践：ゲストアワーとビジターワークショップに取り組んで」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第14号，pp.95-99. 大阪大学留学生センター
- 大川英明（2011）「日本事情の知識：歴史、経済、法律、政治編」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』21巻，pp.37-70. 関西外国語大学留学生別科
- 来嶋洋美（2010）『『日本の生活と文化』をトピックにした中等教育向け読解教材の開発：英国中等教育向け日本語リソース『読む力－CHIKARA for READING－』の場合』『国際交流基金日本語教育紀要』6巻，pp.125-137. 国際交流基金
- 下村朱有美（2024）『『日本語と日本文化：言葉から文化を学ぶ』を使用した日本事情の授業におけるクイズ活動導入の試み』『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』第22号，pp.31-42. 大阪大学日本語日本文化教育センター
- 荘司育子・五之治昌比呂・柴田芳成・松村薫子・佐野方郁・水野亜紀子（2024）『『日本事情』テ

- キストに込めた日本語教育の視点：準備教育課程における『日本事情』から」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』第22号，pp.1-22. 大阪大学日本語日本文化教育センター
- 中村祐理子・長坂裕子・大石啓介(2023)「多様な留学生受入れに際した日本事情指導における調整の必要性」『目白大学高等教育研究』第29号，pp.63-69. 目白大学高等教育研究所
- 西村謙一(2010)「中級社会科学日本語読解教材の開発」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集』第14号，pp.57-62. 大阪大学留学生センター
- 林伸一(2014)『『省略する文化』と『明示する文化』：日本事情論としての考察』『山口大學文學會志』64巻，pp.123-136. 山口大學文學會
- 原華耶(2022)『『日本事情』における反転授業の可能性と今後の課題—中上級日本語学習者を対象に—』『東亜大学紀要』35巻，pp.23-32. 東亜大学
- 福岡昌子(2012)「〈実践報告〉海外のノンネイティブ日本語教師のための日本語集中講座の実践」『三重大学国際交流センター紀要』第7号，pp.109-119. 三重大学国際交流センター
- 藤美帆(2018)「地理的多様性への認識を促す『日本事情』の試み—留学生の語りにもとづく質的分析」『留学生教育』第23号，pp.1-12. 留学生教育学会
- 山川史(2021)「経験的学習理論を取り入れた日本事情科目の実践—短期留学生の経験的学びを支えるために—」『日本語強雨幾研究』第67巻，pp.26-47. 長沼言語文化研究所
- 横山博信(2017)「朝日大学留学生別科日本語研修課程における『日本事情科目』指導の実践的課題」『朝日大学留学生別科紀要』14巻，pp.3-12. 朝日大学留学生別科研究会

[参考資料]

- 佐々木瑞枝(2017)『クローズアップ日本事情 15—日本語で学ぶ社会と文化』(ジャパントイムズ)

## 上級のプロフィシエンシーを目指す 主体的なディスカッション活動の実践

早野 香代

### Practicing proactive discussion activities aimed at achieving advanced proficiency

Hayano Kayo

〈Abstract〉

This paper reports on the implementation of student-led discussion activities in the “Japanese Language and Japanese Society” course for international students in a university’s humanities department, aimed at developing advanced proficiency among intermediate learners. To enhance language proficiency—the ability to determine “what one can do with language”—students read news articles on local, national, and international topics and engaged in student-led discussion activities. Each session appointed a student facilitator responsible for vocabulary explanations, comprehension check questions, and discussion management. This student-led approach fostered diverse discussions. Student reflections indicated that debates were particularly active. Furthermore, it was suggested that achieving advanced proficiency levels requires incorporating challenging, high-difficulty discussions and adopting diverse formats tailored to individual aptitudes.

キーワード：プロフィシエンシー、主体的、ディスカッション、ディベート、上級

### 1. はじめに

本稿は、大学の人文学部における留学生向けの授業「日本語と日本社会」で、中級の学習者が上級を目指すためのプロフィシエンシーに基づいた学習者主体のディスカッション活動の実践を報告する。プロフィシエンシーとは、2024年版ACTFLガイドライン<sup>(1)</sup>（話す能力）の評価基準の根底にある概念で、「何を知っているか（知識）」ではなく「言語を使って何ができるようになるか（能力）」という能力を指す（三浦2024）。つまり、プロフィシエンシーに基づいた学習者主体のディスカッション活動で、学習者自らが主体的に授業を運営し、学んだ知識のみならず、使える能力を養おうとするものである。

なお、本稿における中級とは、習ったものを組み替えて日常生活に関連した話題について自分の言いたいことが表現できるレベルを指し、「サバイバルレベル」とも呼ばれる。上

級は、日常会話や日常的な仕事関連のコミュニケーションに参加し、地域社会、国内、国際的な社会問題について話せるレベルを指す。その際、時制を使い、ナレーションや描写によって具体的に内容を伝えられる。また、議論の中で見解を表明し、予測不可能な社会状況に対処でき、談話レベルで話す発話能力と語彙の幅広さを有する。さらに、超級は、社会問題について自分の意見を述べ、擁護し、仮説を立て、予期せぬ状況を解決し、抽象概念を含めた議論ができるレベルを指す (三浦 2024)。

近年、気候変動に伴う自然災害の発生や、生成 AI などの科学技術の急速な発展に伴う問題など、予測不可能な課題が山積している。母語話者、非母語話者問わず、社会生活を営む者は、それらの問題を伝える力、あるいは、解決するために議論する力が求められている。日本語教育の現場では、その社会で使えるプロフィシエンシーを養成することを目指す必要がある。その実現のために、本実践では、日常生活中心の中級レベルを、社会的な話題を議論することのできる上級レベルに向上させる活動を試みる。

## 2. プロフィシエンシーとは

鎌田他 (2022) は、プロフィシエンシーとは、アチーブメントとは異なり、「リハーサル」つまり、下稽古や暗記を行った発話ではなく、何らかの言語活動に準備なく遭遇し、その場、その時に「即時的」あるいは「自発的」に発される自然な発話にその話者の「実力」が現れると言う。「イマ」「ココ」という直示性 (話者の立ち位置を直接示すもの) を伴う話者自身の「リアル」で「自然な」発話、「オーセンティック」で「生きた」発話から「実力」は発揮されると述べている。つまり、鎌田他 (2022) は、言語学習能力ではなく、「言語使用能力」あるいは、「言語運用能力」というべきだと主張している。

渡部 (2024) は、2024 年版 ACTFL ガイドラインから次のようにまとめている。

「プロフィシエンシーとは、あらゆる状況において、なじみのあるトピックとそうでないトピック、および以前に遭遇したことのあるコンテキストとそうでないコンテキストに関して言語を使って表す際の言語使用者の能力を指す。どこで、いつ、どのように言語を習得したかに関係なく、言語を使って何ができるかという能力である。(渡辺 2024: 24)」

以上のことから、プロフィシエンシーとは、何らかの言語行動を成し得る能力と言える。最終的には社会で言語が使えることが望ましいが、日々学生生活を送る留学生にとっては、授業活動が「リアル」に日本語を使える実践の場となる。ならば、授業運営そのものを学習者に託し、最大限話せる場を提供すればよい。自分たちで授業を考え、進行すれば、教室内でも「即時的」、「自発的」発言が産出されるはずである。このようなプロフィシエンシーの概念が、大学における学習者主体の授業実践の背景となった。

### 3. 先行研究から見る上級をめざす中級学習者の課題と対策

中級学習者が上級のプロフィシエンシーをめざすための活動を考える前に、まず、中級学習者が抱える課題について整理し、その対策を検討する。高見（2024）は、中級一中・上の学習者が上級に到達する際の課題点として、以下の必要な点を3つ挙げている。

- ① 発話が質・量ともに豊富ではない。
- ② 文レベルの談話の産出はできるが、口頭段落レベルを維持することができない。
- ③ 地域社会、国レベルまたは国際的なレベルにおいて関心を集めている話題に関する会話を積極的に参加できない。

①を解決するには、授業内での学習者の発話量を増やす必要がある。そのために、従来教師が進行していた授業を学習者自身に進行してもらい、「即時的」な発話を増やす。②は、グループの仲間と協同で取り組むことで、口頭段落レベルの維持を試みる。③は、全ての回で、日本社会、または国際的なレベルのニュースを取扱うことで改善を試みる。

さらに、高見（2024）は、以下の2つの注意点も強調している。

- ① 学習者が「実際に日本語を使う」機会をクラスで作る。
- ② 「文法ポリス」にならずに「正確さ」をサポートする。

①は、授業を学習者主導にすることで、授業の進行や発表、質疑応答、議論で「実際に日本語を使う」機会を作る。②は、意味がわかれば文法的な間違いは直さず、意見の交換・協議というディスカッションの本来の目的を達成するようにする。「正確さ」は、中級は「非母語話者に慣れた話し相手に、ときに繰り返したりすることはあるが、理解してもらえ」レベル、上級は「非母語話者に不慣れた話し相手でも問題なく理解してもらえ」レベルを基準として、エラーフィードバックの重点や方法を決めることにする。

### 4. プロフィシエンシーを目指すディスカッション活動の実践

筆者は、大学の人文学部で、「日本語と日本社会」という留学生対象の自由選択科目を前期と後期に担当している。その授業で、上級のプロフィシエンシーを目指すディスカッション活動を組み込む授業を実施した。以下に、2024年後期の授業の詳細を述べる。

#### 4.1. 授業の概要

「日本語と日本社会」は、近年の日本社会の動向や問題、日本人の思考や行動様式などを、日本語の時事ニュースを読むことで学び、質疑応答やディスカッションを通して内容の理解を深め、コミュニケーション能力の向上を図る授業である。留学生が大学生活に必要な日本語の口頭表現能力や文章表現能力を身に付け、日本社会や文化に対する知識や社会で

使える日本語の習得を目的としている。この授業は、毎回事前にニュースを読み、課題に取り組んでから、授業に参加する反転授業の形態を取る。事前学習で、ニュースの内容や授業で議論する内容は予習し、授業では、発表や質疑応答、ディスカッションなどのコミュニケーション活動を行い、内容の理解を深めると共に、言語運用能力を高める。

各回で扱ったニュースの内容は、表 1 の「コースの概要」の通りである。話題は、日常生活に関わる食料品値上げのニュースから、米国での日本ブーム、若者の経済事情、母親の就労実態、核兵器廃絶運動、通信制高校生徒急増、食品ロス削減、クマ出没、企業での AI 活用、税制改革、若者の犯罪など、多岐に及んだ。

初回は、授業の概要を説明するガイダンスを行った。2～8 回目は、全体のバランスを考えて教師が準備した WEB ニュースを扱い、9 回目以降は、複数の中から学習者が選んだ WEB ニュースを扱った。13～15 回目は、一人ずつレポート報告を行い、コース終了時には、レポートの提出を行った。レポートは、コースで扱ったニュースの中から、自分の興味関心のあるテーマを選び、深掘りするものである。なお、WEB ニュースのリンク提示や課題の提出は、学内の LMS (学習管理システム) の moodle を利用した。

コースの評価は、日々の授業活動や要旨・振り返りの提出で 40%、レポート報告 10%、レポート提出 50%を合計した 100%のうち 60%以上を合格とした。

## 4.2. 学習者

学習者は学部の交換留学生 13 名と大学院の交換留学生 2 名の計 15 名で、出身地は、中国 9 名、台湾 4 名、香港 1 名、ベラルーシ 1 名であった。学習者の受講条件は、日本語能力試験 (JLPT) が N2 以上、もしくはそれに相当するレベルとしていたが、授業開始時の

表 1. コースの概要

	内容	
1	ガイダンス	秋も食料品値上げ相次ぐ
2	学習者主導 の授業	気づいたら日本ブームがすごいことになっていた (米国)
3		結婚したい、子どもほしい、けど… (若者の経済事情)
4		母親たちが直面する「チャイルドペナルティ」(母親の就労実態)
5		日本被団協ノーベル平和賞受賞
6		通信制高校で生徒急増
7		「食品ロス」削減へ
8		クマ出没
9		昇格試験も経営判断も AI に
10		「年収の壁」見直し議論
11		なぜ若者は「闇バイト」に
12	自主学习※	レポートのテーマ決定と調査
13	レポート 報告	①発表者 5 名
14		②発表者 5 名
15		③発表者 5 名

※ 12 回は筆者出張のため自習学習となった。

JLPT の N1 取得者は 3 名、N2 取得者は 4 名で、他は未受験であった。

### 4.3. 授業の流れと課題内容

2～11 回の授業は、「事前学習 1」、「事前学習 2」、「授業」、「事後学習」という流れで行った。毎回、授業を運営する語彙・質問・議論の担当者は、立候補者を募り、交替して行った。その授業の流れと課題内容は表 2 の通りである。

表 2. 授業の流れと課題内容

	対象	課題	対象	課題
事前学習 1	全員	WEB ニュースを読む。	語彙担当	不明瞭な語彙を抽出し、意味や例文を調べて、スライドにまとめる（出典も明記）。
			質問担当	ニュースの理解を深める質問を複数考え、スライドを作成。質問した後に見せる解答のスライドも作成。
			議論担当	皆で話し合いたい議題を考え、スライドを作成。参考になる資料や WEB サイトも紹介。
事前学習 2	全員	担当者が作成したスライドをまとめた「予習用ファイル」を見て予習。		
授業	全員	語彙、質問、議論の担当者の進行に従い活動に参加。	語彙担当	調べた語彙の意味や例文を発表。
			質問担当	個人、あるいはグループやペアにニュースの内容に関する質問をし、解答も示す。
			議論担当	司会進行役となって、議題について議論を進める。議論の形態・方法は担当が決める。
事後学習	全員	ニュースの要旨（400 字程度）をまとめ、授業の振り返りとともに提出する。		

「事前学習 1」は、毎回事前に全員が日本語の時事 WEB ニュースを読む。さらに、語彙・質問・議論の担当者は、各自の課題を行う。語彙担当は、ニュースの中の不明瞭な語彙を抽出し、意味を調べ、パワーポイント（以下 PPT）にまとめる。質問担当は、ニュースの記事から答えられる質問を複数考え、予習用（質問のみ）と授業用（質問+解答）の PPT のスライドを作成する。議論担当は、ニュースに関連した議題を考え、PPT のスライドを作成する。担当者作成のスライドは、筆者が「予習用ファイル」としてまとめ、授業の 3 日前に moodle に掲載する。

「事前学習 2」は、全員が予習ファイルを見ながら、予習を行う。

「授業」は、語彙・質問・議論の担当者が、各自が作成した PPT のスライドを使って授業を運営する。まず、語彙担当がニュース中の不明瞭な語彙を説明し、次に、質問担当がニュースについて質問をし、個人あるいはグループやペアに答えてもらう。最後に、議論担当が議題を提示し、議論の形態や方法を説明した上で、議論を進めていく。

「事後学習」は、全員がニュースの要旨を 400 字程度にまとめ、授業の振り返りと共に moodle へ提出する。

以上のように、毎回課題を課すものの、中身は学習者が作成し、授業も学習者が主体的に運営する。筆者は、必要な時に助言はするが、原則ファシリテーターとして勤めた。

#### 4. 4. 多種多様なディスカッション

初回のガイダンスは、授業の概要の説明の後に、教員主導のクラス全体での自由討論を行ったが、二回目以降は、学習者主導の授業となり、学習者が自由にディスカッションの形態を決め、多種多様なディスカッションを行った。そのディスカッションの話題や形態(特徴)、議題、議論の方法は表 3 の通りである。以降で、5 つの形態に分けて報告する。

表 3. ディスカッションの話題・形態(特徴)・議題・議論の方法

	話題	形態(特徴)	議題	議論の方法
1	食料品 値上げ	自由討論 (問題解決型)	物価を上回る賃金の伸びを確保するためにはどうしたらよいか。	初回のみ教員が司会 時間がなく全体で意見交換
2	米国で 日本ブーム	自由討論 (情報入手型)	あなたの国では、どんな日本ブームがあるか。	出身地毎に発表 ⇒全体で意見交換
3	若者の 就労実態	自由討論 (情報入手型)	お互いの国の少子高齢化の状況と対策について話し合おう。	小グループで意見交換 ⇒代表者が全体で発表
4	母親の 就労実態	自由討論 (問題解決型・ 仮定の意見交換)	チャイルドペナルティー解消に向けてのアドバイスは？働き方の見直しが進み、希望するライフスタイルを目指せるか？	小グループで意見交換 ⇒代表者が全体で発表
5	核兵器廃絶 運動	自由討論 (問題解決型)	高齢化する日本被団協の活動継続の対策は？米国の「核の傘」に頼るジレンマに直面している問題をどう解決すべきか？	小グループで意見交換 ⇒代表者が全体で発表
6	通信制 高校	ディベート	通信制高校に賛成か反対か。	賛成・反対に分かれ論証。 審査員が各々の主張を審査。

7	食品ロス	自由討論 (問題解決型) & ロールプレイ	1. 自国の食品ロスの対策は？ 2. あなたが食品会社に入社したいと思っていて、面接で食品ロスについての考えや解決策を尋ねられたら？	1. 出身国毎に発表 ⇒全体で意見交換 2. 2人1組でロールプレイ ⇒各組で意見をまとめ発表
8	クマ出没	ディベート	A「人類の発展を優先すべきだ。動物の生息地の破壊はやむを得ない犠牲だ。」VS B「動物の生息地の保護を優先すべきだ。都市建設などはその保護のために譲歩すべきだ」の論証。	A 立論 1 ⇒ B 反駁 1 • 立論 2 ⇒ A 反駁 2 • 立論 3 ⇒ B 反駁 3 • 立論 4 ⇒ A 反駁 4 • 立論 5 ⇒ B 反駁 5 • 立論 6 (5分×6) 審査員を決め審査。
9	AIの活用	自由討論 (六帽思考法)	6つの帽子に分かれ、6つの視点からAIの未来の発展を議論する。 ①事実志向②楽観的思考③創造的思考④感情思考⑤批判的思考⑥プロセス思考	①白②黄③緑④赤⑤黒⑥青の帽子の色に分かれ議論。青は議論の進行や管理を担当し結論に導く。
10	税制改革	三者ディベート (ロールプレイ)	国会で国会議員になり、自民党・日本維新の会・国民民主党の政党ごとに年取の壁について議論する。あるいは、ディベートの審査員になって、審査を行う。	国会議員は3人×3政党。各党資料を配布し政策論を交わし質問に回答。最後、審査員の投票で決定。
11	若者の犯罪	自由討論 (問題解決型・ ロールプレイ)	警察・SNS会社・市民代表3つの立場の闇バイトに関する意見募集大会実施。	警察・SNS会社・市民代表の立場で闇バイト対策を考え発表。

#### 4.4.1. 自由討論

1回目から5回目までは、自由討論の形態となったが、問題解決型と情報入手型があった。話題にもよるが、参加する学習者が15人いる場合、始めから全体で話し合うより、まず小グループに分かれて話し合うほうが各々話しやすく、意見も整理しやすかった。

#### 4.4.2. 自由討論&ロールプレイ

7回目は、まず「食品ロスの対策」について出身国・地域ごとに発表し、現状の世界の国や地域での対策を知った上で、食品会社への入社希望者と面接官とのロールプレイを行った。面接の場面で、自分の役割を演じながら意見を述べるというものだ。これは、初めて行う形態のディスカッションで、将来体験する就職面接の練習や1対1の議論の練習になるということで、学習者間で評判が良かった。

11 回目には、警察、SNS の会社、市民代表に分かれ、三者の立場から、若者の犯罪「闇バイト」に関する意見募集大会を行った。闇バイト対策を自由に考え、発表したか、それぞれの立場で論じ、ロールプレイ要素のある問題解決型ディスカッションとなった。

#### 4.4.3. ディベート

6 回目の「通信制高校で生徒急増」の話題で、初めてディベートを行った。議論担当者(ベラルーシ出身)は、「通信制高校に賛成か反対か」という議題で、賛成側・反対側が三つの論証を行い、審査員がポイントをつけて勝者を判定するよう指示した。実践してみると、賛成側と反対側の発言量や個人の発言量に偏りが生じ、時間も足りなくなった。授業で意見が言えなかった学習者は、授業の振り返りに自分の意見を書いていた。ディベートの議論は盛り上がったが、最後に意見をまとめられず、進行の仕方に課題が残った。

8 回目の「クマ出没」の話題で、再びディベートを行った。議題は、A「人類の発展を優先すべき」か、B「野生動物の保護を優先すべき」かで、今回の担当者(中国出身)は前回のディベートの反省を生かし、意見を述べる時間やルールを細かく決めていた。最初に A と B、審査員のグループに分かれ、A と B でそれぞれ 3 つの立論を立てる作戦タイムを 10 分設けた。そして、A の立論 1 → B の反駁 1・立論 2 → A の反駁 2・立論 3 → B の反駁 3・立論 4 → A の反駁 4・立論 5 → B の反駁 5・立論 6 →まとめの順で進め、各グループの発表時間は 3 分以内とした。実際には、立論が述べられる度に作戦タイムが発生し、予定通りにはできなかったが、司会者の臨機応変な対応で、B の反駁 5 の後にまとめを入れ、時間内に終わることができた。また、前回からルールを改善したことで、発言の機会は特定の学習者に偏らずに済んだ。このディベートの内容は、4.5 で述べる。

#### 4.4.4. 三者ディベート&ロールプレイ

10 回目は、「年収の壁」という税制改革のテーマで、学習者が国会議員になり、国会議事堂で議論する三者ディベートを行った。まず、学習者は、国会議員 3 人×3 政党(自民党・日本維新の会・国民民主党)と審査員(5 人)に分かれ、予め配布された政策の用紙を見ながら、政党毎に「年収の壁」についての意見をまとめた。次に、各政党の主張に沿った意見を述べ、質問にも答え、最後に、審査員による投票を行った。これは「模擬議会(模擬国会)」という活動で、2016 年日本で 18 歳選挙権の実現に伴い、若者の政治的リテラシーや社会参画意識を育む「主権者教育」の必要性が高まった際、高校の授業の一環で実践された取り組みである(西野 2017)。国会議員という役割を演じるロールプレイであり、相互の主張を戦わせる三者ディベートでもある。この議論担当者(台湾出身)は大学院生

で、以前に同様のディベートを体験していたことから試みたとのことだったが、大半の学習者が難しいと述べていた。

#### 4.4.5. 六帽思考法

9回目は、「AIの未来の発展」という議題で、六つの視点から議論する「六帽思考法」(エドワード 2016)を用いた。これは、議論担当者(中国出身)が、テーマや参加人数からどのようなディスカッションがよいか、Chat-GPTに尋ねて出てきた案の一つであったそうだ。「六帽思考法」とは、エドワード・デ・ボノ(2016)によって提案された技法で、参加者が六つの色の帽子に分かれ、六つの視点から物事を考える方法である。六つの色の帽子は、白帽：事実思考、黄帽：楽観的思考、緑帽：創造的思考、赤帽：感情思考、黒帽：批判的思考、青帽：プロセス思考と、異なる思考スタイルを象徴しており、それぞれが特定の役割を担う。この技法は、グループディスカッションの際に、参加者が異なる視点を意識的に取り入れ、よりバランスの取れた結論を導くために使用される。

授業後、担当者にこの技法を選んだ理由を聞いたところ、「勝敗をつけるディベートはあまり好きではないので、戦わないで話し合える方法を探した。」とのことだった。グループディスカッションを心理学から活性化の方法を提唱している伊藤(2020)によると、協同と競争は、個別での学習よりも効果が大きいと言う。記憶保持、概念獲得、言語的/空間的な問題解決、推論・判断、運動技能などの課題においても、「協同による学習」が大きな効果を示し、「協同による学習」では、「肯定的な総合依存」と「個人の責任」が大事にされるとしている。よって、今回の議論担当者は、「批判的な対立構造」より「肯定的な総合依存」を重視したことが推測される。また、伊藤(2020)は、多様な性格、個性のメンバーがいる場合、様々な学習法との相性のようなもの、「適性処遇交互作用」<sup>(2)</sup>があるため、個性と学び方には向き不向きがあることを留意する必要があると述べている。ディスカッション活動は、活発に盛り上がることも重要であるが、個々の学習者の話し合いのスタイルの適性を考慮することも大切であると気づかされた。

#### 4.5. ディベートの議論

ここで、八回目の「クマ出没」のディベートがどのように議論されたかを紹介する。表4は、実際のディベートの議論の展開を示したものである。実際のディベートには、不明瞭な発話や文法的に不適切な部分があったため、筆者が修正を加えてまとめた。学習者にも明示的フィードバックが必要と判断し、授業後に moodle コースに掲載した。

表 4. 「クマ出沒」のディベートの議論の展開

A 人類の発展優先、動物の生息地破壊はやむを得ない犠牲	B 動物の生息地の保護優先、都市建設などは譲歩
<p>&lt;立論 1&gt; 地球の自然環境が破壊される原因となるのは第二次産業の拡大が最も大きい。現代はインターネットの発達によって、IT 関連などの第三次産業が中心である。この産業は、以前に比べ、自然界への影響は減っているため、動物への影響も少ないのではないか。</p>	<p>&lt;反駁 1&gt; 確かに、第三次産業は増えているが、ネット産業の発達で設置される通信タワー（鉄塔）は、都市だけでなく山奥にもある。山奥には、希少動物の生息地もあるので、そういった希少動物保護のためにも、通信タワーの建設は反対だ。</p>
<p>&lt;反駁 2&gt; 動物の保護圏を増やすと、人間の生活圏が減ってしまうし、動物の生息地のために、人間の経済活動は減らすことはできない。</p>	<p>&lt;立論 2&gt; クマがえさを求めて山奥から出てしまうことが問題なので、クマの保護圏を広くすればよいのではないか。</p>
<p>&lt;立論 3&gt; 人間の経済活動は国の発展につながるため、欠かせない。通信タワー（鉄塔）の建設はやむを得ない犠牲だ。</p>	<p>&lt;反駁 3&gt; 建設が必要でも、奪うのではなく、動物に譲歩すべきだ。数少ない動物が消滅したら、食物連鎖が崩れてしまう。</p>
<p>&lt;反駁 4&gt; 現在の土地は飽和状態である。現在の人間の生活エリアを守りながら、動物の生息地までは拡大できない。人間はどこに住めばいいのか。</p>	<p>&lt;立論 4&gt; もっと広い視野で長期的に考える必要がある。食物連鎖が崩れると、生態系の一部である人間も被害を受けることになる。人間も動物だ。</p>
<p>&lt;立論 5&gt; 人間には優れた知脳がある。実際、人類の発展に伴い、科学技術も人間の認識レベルも向上する。人類の発展を優先させた上で、動物保護のためのよりよい政策や法律を検討すればよいのではないか。</p>	<p>&lt;反駁 5&gt; 人類の発展と言っても、環境を考えない発展は長くは続かない。人類の生活環境は動物や自然環境に影響を及ぼす。生態系のバランスを考え人間の生活維持のためにも動物保護を優先すべき。</p>

#### 4. 6. 授業の振り返り

事後学習で提出された授業の振り返りの文章を量と質の観点から分析、考察した。なお、対象となる振り返りは、学習者に研究目的で使用する事の許可を得ている。

##### 4. 6. 1. 振り返りの量的分析

振り返りで記述された文章を量的に分析するため、各回の全学習者の振り返りの文章の文字数と平均を算出した。算出方法は、LMS の moodle に提出された振り返りの文章を、Excel でダウンロードし、LEN 関数を用いてセル内の文字数を数えた。

振り返りの平均文字数が最も多かった授業は、8 回目の「クマの出沒」で 276.6 字、2 番目が 6 回目の「通信制高校で生徒急増」で 274.3 字、3 番目が 10 回目の「年収の壁」で

270.4 字（図 1 の折れ線グラフ参照）となり、上位 3 つの授業でのディスカッションは全てディベートであった。文字数が多いということは、学習内容や活動に対するコメント量が多いということなので、学習者の関心が高かったものと考えられる。これは、伊藤（2020）の指摘する、ディベートの協同と競争の効果の表れとも解釈できる。

#### 4.6.2. 振り返りの質的分析

振り返りの質的分析は KH coder<sup>(3)</sup> を用い、(1)「難しい」というコメント、(2) ディスカッションに関するコメント、(3) 議論の内容に関するコメントから分析を行った。

##### (1) 「難しい」というコメント

まず、振り返りの特徴語を探るため、KH coder を用いて各回の抽出語彙のリストを出した。<sup>(4)</sup> 各回上位 20 語以内には各テーマの関連語彙が占めていたが、10 回目だけ 16 位に「難しい」という語が出現し、13 人中 8 人が「難しい」という語を使用していた。これは他の回にはなかったため、10 回目が最も難しかったことが分かる。

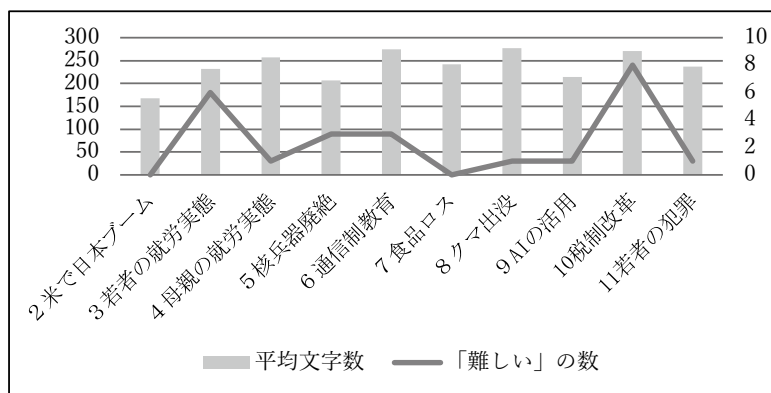


図 1 平均文字数と「難しい」のコメント数

図 1 では、各回の「難しい」の数を折れ線グラフで、4.6.1. の振り返りの平均文字数を棒グラフで表した。10 回目は、「難しい」の数も、平均文字数も多くなっている。

10 回目の内容は、「年取の壁」という複雑な税制に関する内容で、学習者が国会議員になり、三つの政党ごとに議論を戦わせる三者ディベートという形態であった。内容も形態もあまり身近ではなく、難易度が高かったと思われる。しかし、振り返りの中には「国会議員の役割を模擬するディベート活動を行い、議論の難しさと楽しさを同時に体験した。全て日本語で行うのは正直大変だったが、言葉の壁を越えて自分の意見を伝えたり、相手の

意見を理解したりする過程は本当に刺激的だった。特に、税制改革の具体案を考える場面では、経済的な影響や社会的公平性など、様々な視点を取り入れる必要があり、自分の知識の限界も痛感した。それでも、こうした活動を通して学ぶことは多く、もっと知識を深めて、自分なりの考えをしっかりと持てるようになりたいと思った。」というコメントがあった。「自分の知識の限界も痛感した」と言語的挫折を起こしているにも関わらず、諦めない前向きなコメントを述べているのは、なぜか。実際、プロフィシェンシーの機能的観点から見ても、根拠のある意見の叙述や反論というタスクは、超絶レベルであるため、プロフィシェンシーが上級以下の学習者には難しいはずだ。

心理学では、物事を卓越した水準で成し遂げようとする意欲のことを「達成的動機づけ」と呼ぶが、Atkinson(1964)は、課題に向かおうとする「達成的動機づけ」は、主観的成功の確率が50%のとき最も高くなることを明らかにした<sup>(5)</sup>。成功できるかどうかが五分五分の程度の難しさの課題の時に、人はやってみようと思うということだ。伊藤(2020)は、グループディスカッションも課題場面のひとつであることから、Atkinson(1964)の主張が成り立つ可能性を指摘している。ただし、グループディスカッションの場合、課題に対して求められる知識や思考といった認知的な側面での難しさのレベルと、メンバーで協力して取り組んで成し遂げるといった社会的な側面での難しさがあるため、その両方において、挑戦しがいのある課題となっているかが、課題に向かうやる気を決めていると述べている。上記の学習者の場合、その両方が挑戦しがいのある課題となり、「達成的動機づけ」が表れたと考えられる。しかし、認知的な側面か社会的な側面、つまり、話題・機能面かディスカッション形態面で、主観的成功率が50%を下回る難しさを感じる学習者には、やる気も低下する可能性があることを留意する必要がある。

## (2) ディスカッションに関するコメント

次に、全ての回の抽出語彙のリストから「ディベート」「議論」「意見」などディスカッションに関する語彙を拾い、「KWIC コンコーダンス」<sup>(6)</sup>でその文脈を確認した上で、活動形態に関するコメントを抽出した。その結果、8回目に最も多く見られたため、8回目の「クマ出没」の話題のディベートの振り返りのコメント例を以下に挙げ、考察する。

- とても面白かった。ディベートのために、私は反対側の意見を受け返し、そして自分の意見を投げる。そうすると、私の言語組織能力も鍛えられた。本当に勉強になった。
- 時間が経つほど議論が段々上達する。それは本当にいいことだと思う。今日はディベートに参加して、とてもいい経験を得た。相手のチームの論証は一つ目の論証以外根拠があまりないと感じた。そして、あるジャッジたちは議論を評価するではなくて、自分の考えで

どっちの側に賛成するという意見を述べたと感じた。とにかくいい勉強になった。

- 今回で自分の考えを素直に伝えることができて嬉しかった。今回のディベートは前回よりルールが成り立っていて、より流暢だと思った。意見を発表するのはすごくいい練習機会なので、次に審査員のクラスメイトでも参加できればと思う。

以上のように、ディベートに参加した学習者からは、自分の考えを伝えることができた喜びや、議論する力の上達を実感するコメントがあった。また、今回、審査員が二つのチームの意見を評価すべきところを、内容に関する意見も述べてしまったため、審査員にも意見を述べる機会を与えてはどうかという提案もあった。回を追うごとに、議論を活性化するためのルールを再考しようとする意欲がうかがえた。

さらに、席の表現を学んだというコメントもあった。これは、司会の議論担当者がグループ分けをする際、グループ分けの説明の仕方がわからず、筆者が助言した表現である。

- 今日学んだ席の表現についてたくさん勉強になった。グループを作る際に、右奥とか右先とか、二番目と二列目という言葉も学んだ。

実際には「右の二列のうち、前から二番目までの人が1グループ」という例を示したものだ。助言した担当者も「新しい言葉を学んだ」と述べていたが、上記のコメントは担当者ではない学習者であった。自分が発する表現ではなくとも、グループ作りの「リアル」な現場で必要とされた表現であったために記憶に残り、コメントしたと推察できる。

また、意見の述べ方に関する質問もあった。

- 議論については、普段どのように自分の意見をはっきりと伝えたいか？自分の意見を日本語で伝えたいけど、伝える力が弱いところだと思うので、アドバイスがほしい。

これには以下のように回答し、日々の学習で自分のできることを実践することを勧めた。

1. 予習で、ニュースに出てくる語彙を理解し、発音できるようにする。
2. 予習で、質問担当者の作った質問に、声を出して答える。
3. 予習で、議論のテーマについて、根拠と共に自分の意見を声に出して述べる。
4. 復習で、議論の場で、うまく言えなかった箇所を言い直す。効果的な伝え方がわからない場合、自分の発話を振り返りに書き、教員にコメントをもらう。

また、ディベートで理論的に意見を戦わすための方法として、4.5の表3を見せ、相手の発言から論点を明確に掴んだ上で、反駁する練習を勧めた。

### (3) 議論の内容の分析

議論の内容は、最もコメントが多かった「クマ出没」の8回目のコメントから分析する。この回では、次のような「人類の発展優先」と「動物の保護優先」の意見が述べられた。

#### 〈「人類の発展優先」の立場の意見〉

肯定側は人類、特に発展途上国の人の利益を自分の論拠として議論した。私は正しくは人類全体の利益を中心に論ずるべきだと考えている。反対側の意見はその国の経済がとても発展していることを前提としているからだ。国民の衣食住などの基本的な問題を解決してから、経済が高度に発展してから、国はやっとお金と精力を出して環境問題を処理する。南アメリカやアフリカの発展途上国は、土地が豊かだとしても、経済や科学技術が発達していないから、木を切って畑を作ることで生活の問題を解決する。高汚染高エネルギーの伝統的な産業を発展しなくわけにはいかない。何かを変えずに生きていけば、自然環境の破壊はさらに大きくなる。それより、一時的に動物の利益を犠牲にして、経済に力を入れてから動物を保護したほうがいいのではないか。たとえば、産業革命で森林が半減したドイツは、いま先進国になって、生態環境はいい。そこには経済の力がきつとあるだろう。この点をしっかりと論じれば、反対側が反対の理由を見つけても反論しやすくなると思う。

「人類の発展優先」の意見は、非母語話者に不慣れな話し相手には理解が難しい部分もある。しかし、後進国は、まず基本的な生活基盤を築き、経済力を付けた上で、環境問題に着手すべきだという見解なのは理解できよう。表現の適切さに課題はあるが、自分の意見は根拠と共に述べており、機能面では上級のプロフィシェンシーに値すると考えられる。

#### 〈「動物の保護優先」の立場の意見〉

- 対策としては、柿や栗の早期収穫、生ごみの管理、「やぶ」の刈り取りが有効だ。また、自治体職員がクマの痕跡や生態を学ぶ実習を受け、迅速な対応を目指す。どんぐりの凶作は周期的に起こるため、日頃から備えを進めることが大切だ。
- 人間はクマを前に、どうやって自分を守ることができるかが課題になる。クマの生息地そのものを守る取り組みも同時に進めるべきである。例えば、どんぐりなどの実が豊作になるよう森林管理を行うことが、結果的にクマの食料不足を解消し、人里への出没を減らすことにつながるのではないか。クマの出没は単なる害獣問題としてではなく、生態系全体を考慮した取り組みとして捉えるべきである。人間と自然が共存するための仕組みを構築することが、持続可能な未来の鍵となるだろう。

「動物の保護優先」の立場の一つ目のコメントは、短期的ではあるが、即効性の高い実践的対策が述べられており、上級のプロフィシェンシーのレベルである。二つ目は、「生態系全体を考慮」や「人間と自然が共存」、「持続可能な未来の鍵」といった抽象的語彙が出現し、長期的な視点での将来の展望が言及されているため、超級のプロフィシェンシーのレベルと言えよう。この学習者は、授業では発言できなかったが、議論の中で「food chain(食物連鎖)」や「生態系」「共存」といったキーワードが出されていたため、授業後に自分で

振り返って書いていた。文章における談話レベルの算出は、次の口頭表現の談話レベルの発話に繋がるものである。発話するためには、まず談話レベルの文章を産出できなければならないため、振り返りでのまとめは次のレベルの発話を目指す練習になると考えられる。

## 5. まとめ

今回、上級のプロフィシエンシーを目指し、社会的な話題で議論できるよう、学習者主体の授業を実践した。語彙担当、質問担当、議論担当は事前に準備をしていたが、実際に授業を運営すると、その準備した発話以外の「即時的」「自発的」発言が求められた。議論のグループ分けや議論の場での意見、反駁、立論がそれに値する。教室内でも「リアル」な発言の場になりうることがわかった。特に、議論担当は、議論がどう展開し、どうまとめるか予測困難なため、立候補を躊躇する姿も見られたが、実際に託してみると、回を追うごとにその形態やルールに改善点や独創性が見られ、自発的なディスカッション活動が観察された。中でも、ディベートによるディスカッションが活発に意見交換され、振り返りにも意見を伝える喜びや議論する力の向上を感じるコメントがあった。また、難易度の高い超級レベルの議論も観察され、言語的挫折をポジティブにとらえる姿勢も見られた。しかし、ディスカッションの場合、認知的側面と社会的側面の両方で、挑戦しがいのある成功率が五分五分の難易度にしなければ、達成的動機づけ（やる気）が高くないため、話題や議論の機能のレベルとディスカッションの形態のレベルを適切な難しさにすることが課題となる。また、ディスカッションの形態には、適性処遇交互作用もあるので、学習者の適性を考慮する重要性も示唆された。

今回の試みで、ディベートによるディスカッションの活性化という効果は確認できたが、活動を通しての一人一人のプロフィシエンシーの伸びまでは評価できなかった。個々のコースの評価も、振り返りやレポートの文章に頼る率が高かったため、今後は、個々の口頭のプロフィシエンシーをどう評価するかを検討したい。

## 注

- (1) ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages : 米国外語教育協会) が 1982 年に作成し、1999 年、2012 年、2024 年と改訂したガイドライン。
- (2) 適性処遇交互作用 (Aptitude-Treatment Interaction) とは、学習者の特性 (= 適性) と、与えられる指導法・教材・学習環境 (= 処遇) の組み合わせによって、学習効果が変わるという考え方。(伊藤 2020)
- (3) KH Coder とは、計量テキスト分析、または、テキストマイニングに利用されるフリー・ソフトウェアで、自由記述などのテキストの分析に使用されている。(樋口 2014)

(4) KH Coder における各回の総抽出語彙と異なり語数は以下の通りであった。

回目	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
総抽出語彙	1267	2109	2261	1887	2494	2034	2406	1914	2168	2136
異なり語数	365	545	578	518	550	534	587	472	499	564

(5)  $T$  (接近する達成動機づけ) =  $M$  (傾性としての達成動機)  $\times$   $P$  (主観的成功の確率)  $\times$   $I$  (誘因価) という公式が成り立つことを明かにした (伊藤 2020)。

(6) 「KWIC」は「Keyword in context」の略で、「KWIC コンコーダンス」は、特定の語が前後の文脈で、どのように使われているかを表示する機能のこと。(樋口 2014)

## 参考文献

- 伊藤宗達 (2020) 「第二章 学習の視点からみたグループディスカッションの特徴」西口利文・植村善太郎・伊藤宗立『グループディスカッション 心理学から考える活性化の方法』金子書房, pp.23-57.
- エドワード・デ・ボノ (2016) 川本英明 (訳) 『6つの帽子思考法：視点を変えると会議も変わる』パンローリング
- 鎌田修・由井紀久子・池田隆介 (2022) 『日本語プロフィシエンシー研究の広がり』ひつじ書房
- 高見智子 (2024) 「3-3 中級一中・上の学習者が上級をめざす活動」三浦謙一・渡辺素和子編著、味岡麻由美・川西由美子・久保百世・高見智子著『PBIによる日本語教育の実践—プロフィシエンシーを伸ばす、話す能力をつちかう授業—』凡人社, pp.148-164.
- 西野偉彦 (2017) 「国の副教材にも採用された授業モデル『模擬議会』」『18歳選挙権&主権者教育の専門家西野偉彦』<https://takehikonishino.net/mogigikai1/> (閲覧 2025.3.31)
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版
- 三浦謙一 (2024) 「1-1 ACTFL プロフィシエンシーガイドラインの概要」三浦謙一・渡辺素和子編著、味岡麻由美・川西由美子・久保百世・高見智子著『PBIによる日本語教育の実践—プロフィシエンシーを伸ばす、話す能力をつちかう授業—』凡人社, pp.2-23.
- 渡辺素和子 (2024) 「1-2 プロフィシエンシーに基づいた指導法：PBI」三浦謙一・渡辺素和子編著、味岡麻由美・川西由美子・久保百世・高見智子著『PBIによる日本語教育の実践—プロフィシエンシーを伸ばす、話す能力をつちかう授業—』凡人社, pp.24-41.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. New Jersey: Van Nostrand.

実践報告

## 教員養成課程における日本語教育科目の展開と課題 — 学生のニーズに応じた登録日本語教員勉強会の一実践 —

服部 明子・周 世超・林 朝子

### Development and Challenges of Japanese Language Education Courses in Teacher Training Programs— Fostering Learning that Bridges Student Growth and Teaching Practice —

HATTORI Akiko, ZHOU Shichao, HAYASHI Asako

〈Abstract〉

In the context of an expanding foreign resident population in Japan, policies for Japanese language education have been strengthened, and in 2024 the national qualification of Registered Japanese Language Teacher was introduced. This paper reviews the development of Japanese language education within a faculty of education for teacher training and reports on a pilot extracurricular “Registered Japanese Language Teacher Examination Study Group” conducted in the 2025 academic year. It examines student needs and issues related to program implementation.

The study group targeted students interested in Japanese language education who faced difficulties enrolling in regular courses due to timetable constraints or the demands of acquiring multiple teaching licenses, and it explored interest in obtaining the qualification through the examination route. Nine lunchtime sessions were offered, covering educational policy, Japanese linguistics, and assessment, with support from a learning management system (LMS). Survey results show that participation was mainly motivated by interest in supporting children with foreign backgrounds and by career considerations. Although overall satisfaction was high, participation and perceived depth of understanding declined over time, indicating the need to refine program design and to better link the qualification with Japanese language instruction in school settings.

キーワード：登録日本語教員、教員養成課程、外国につながる児童生徒、日本語指導、課外活動

#### 1. はじめに

令和7（2025）年6月末、日本の在留外国人数は、395万6,619人（前年末比18万7,642人、5.0%増）となり、過去最高を更新した。平成24（2012）年度末の203万3,656人と比べ、約2倍弱増加している。令和元（2019）年6月に「日本語教育の推進に関する法律（令

和元年法律第 48 号)」が公布・施行されて以降、公的な日本語教育・支援の整備と体系化が進められてきた。同法第 10 条の規定により、令和 2 (2020) 年 6 月 23 日に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が閣議決定され、令和 7 (2025) 年 9 月 5 日に改定された。政府は、令和 4 (2022) 年 6 月、日本の目指すべき共生社会のビジョンとその実現に向け、令和 8 (2026) 年までを対象期間として「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」を示した。そこでは、中長期的な課題として 4 つの重点項目が掲げられており、その第一に「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」が位置づけられている。令和 6 (2024) 年 4 月には、「日本語教育機関の認定等に関する法律」に基づき、日本語教師の国家資格である「登録日本語教員」制度が施行された。これ以前には、日本語教師には公的な資格はなく、日本語教師の職を得る際には、大学の主専攻・副専攻の修了、養成講座の修了、民間の試験「日本語教育能力検定試験」の合格といった基準が、各日本語教育機関でのおおむねの目安となっていた。国家資格「登録日本語教員」は、初任研修の修了段階で求められる専門性が認められるものと位置づけられた。「登録日本語教員」資格取得ルートは、大別すると、養成課程ルートと試験ルートに分けられる。前者の場合、養成課程として登録するためには、文部科学省に申請し、規定条件を満たしているか審査の上、認定を受ける必要がある。一方、後者の試験ルートの場合、「基礎的な知識を問う基礎試験」と、実践的な技能を問う「応用試験」の二段階で構成されており、同年 11 月には第 1 回試験が実施された。

筆者らが所属する教育学部では、平成 18 (2006) 年度から平成 27 (2015) 年度まで、日本語教育を主専攻とし、教員免許取得を卒業要件としない「日本語教育コース」(1 学年定員 10 名) が設置されていた。その後、同コースは廃止され、平成 28 (2016) 年度以降は教員養成課程に一本化された。当時より、学校教育現場において日本語指導を必要とする外国人児童生徒等が増加していること、特に三重県では日本語指導が必要な外国につながる児童生徒が多い学校が存在し、日本語指導が可能な教員養成が喫緊の課題となっていることから、「日本語教育コース」の一部科目を残し、平成 28 (2016) 年度から現在に至るまで、日本語教育に関する授業科目を開講してきた。

筆者らは、こうした近年の日本語教育へのニーズの高まりや国による日本語教育政策が進められる中、教員養成における日本語教育科目をどう捉えるか、「登録日本語教員」の資格との関連からどのように位置づけられるか、また、これらがどのように学生の成長と現場実践をつなぐ学びと往還させられるのかを実践してきた。そこで、本稿では、主に令和 7 (2025) 年度に実施した取り組み「登録日本語教員試験・勉強会」の実践について検討する。

## 2. 学校教育現場における日本語指導

文部科学省は、隔年で公立小・中・高等学校等における日本語指導が必要な児童生徒（外国籍・日本国籍）の受入状況等について調査を行っている。令和5（2023）年5月1日現在の最新の調査結果によると、日本語指導が必要な児童生徒数は、69,123人で前回令和3（2021）年度調査よりも10,816人増加（18.6%増）している。平成20（2008）年からの推移を見ると、右肩上がりですべて約2倍増加したことが分かる（文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」）。令和元（2019）年6月からは、文部科学省「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」において、充実のための方策や教育内容等への議論が進められている。これまでに文部科学省、文化庁では外国人児童生徒等への取組等も含めた日本語教育に関する事業が実施されてきた。平成26（2014）年には、学校教育法施行規則の一部が改正され、公立学校（小中学校等）において、外国籍・日本国籍を問わず、日本語で行われる学校生活や学習活動への参加に困難を抱えていれば、「特別の教育課程」を編成し、在籍学級の教室とは別の場所で個別の日本語指導を行う、いわゆる「取り出し指導」が可能となった。法的な位置づけが明確になったことにより、日本語指導担当教員は教員免許状を有する必要性が示された。令和5（2023）年度からは高等学校等においても「特別の教育課程」の運用が開始されている。

三重県では、日本語指導が必要な外国人児童生徒が今後も増加する傾向にあり、支援体制の一層の充実が挙げられる。文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」によると、令和5（2023）年5月1日現在で三重県の日本語指導が必要な児童生徒は、2,848人（外国籍2,576人、日本国籍272人）であり、前回令和3（2021）年調査の2,301人よりさらに増加した。三重県教育委員会が示した、平成28（2016）年から令和5（2023）年までの年毎のデータ（「三重県多文化共生推進計画（令和6年3月）」）を見ると、急激ではないものの、年々増加傾向にあると見られる。また、三重県教育委員会は、文部科学省の隔年調査をもとに公立小中学校の日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数を公立小中学校の在籍児童生徒数で除した「在籍率」を算出している。平成30（2018）年5月1日時点の在籍率は、1.44%で全国1位となっていた（「三重県多文化共生社会づくり指針2020-2023（第2期）（令和2年（2020）年3月）」）。令和3（2021）年5月1日現在の「在籍率」は1.72%と全国で2番目であることが報告された（「三重県多文化共生推進計画（令和6年3月）」）。令和7（2025）年9月16日の三重県教育長定例記者会見では、「全体の児童生徒数に対して、笹川小学校は37.9%、敬和小学校は53.5%、東橋内中学校は60.7%が外国につながる児童生徒です。飯野高校も38.9%は外国につながる生徒です（p.8）」と記録が見られ、数値は明示されていないが「外国人児童生徒の在籍率は全国で1位は愛

知県、2 位は三重県ということで、非常に高くなっております (p.9)」という発言も見られる。このように、小学校から中学校まで幅広く日本語指導の必要な児童生徒がいることが認識されていることが分かる。今後、進学や就職のサポート、キャリア教育を含めた支援がより重視され、特別支援への対応や発達段階に応じた支援という複合的な新たな課題への対応も求められている。

### 3. 教育学部における日本語教育カリキュラムの変遷

筆者らが所属する教育学部は、学校教員の養成を目的とした特定学部である。文部科学省は、教育職員免許法における学校教育制度の教員免許状制度で、教員免許状の取得に関しては、①教員免許課程としての認定を受けた一般学部もしくは②特定学部である教員養成学部のどちらかで所要の単位を満たす等し、都道府県の教育委員会に申請、授与を受けると示している。以下に日本語指導に関わる主な教員免許状について挙げると、原則、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教員は、学校の種類ごとに教員免許状が求められる。中学校または高等学校は、学校の種類および教科ごとに教員免許状が必要である。義務教育学校の教員は、小学校と中学校の両方の教員免許状が、中等教育学校の教員は、中学校と高等学校の両方の教員免許状が求められる。また、特別支援学校の教員には、特別支援学校と特別支援学校の各部（幼稚部・小学部・中学部・高等部）相当の学校種の両方の教員免許状が必要となる。

1 章でも述べた通り、教育学部内には、平成 18 (2006) 年度から平成 27 (2015) 年度にかけて、教員免許取得を卒業要件としない日本語教員養成コース（人間発達科学課程「日本語教育コース」）の学生募集が行なわれていたが、平成 28 年度より、教員養成課程のみに一本化された。これに伴い、日本語教員養成コースの一部内容が教員養成課程に引き継がれた。また、令和 3 (2021) 年度から教育学部の大学院も教職大学院一本化となったが、教職大学院にも選択 1 科目が設けられた。次節より、教育学部における日本語教育カリキュラムの変遷と課題を示す。

#### 3. 1 日本語教育コース（平成 18 年度～平成 27 年度）

平成 18 (2006) 年に開設され平成 27 (2015) 年度入学までは、日本語教育を主専攻とするコースが運営されていた。定員 10 名であるが、正規留学生を含む 10～14 名が毎年入学し、延べ 120 名の卒業生を輩出した。改組により、平成 27 (2015) 年度を以て本コースの新入生募集を停止した。教員免許取得を卒業要件としないコースであったが、卒業時には約 9 割の学生が 1 種類以上の教員免許を取得し、そのうち 43 名が小中学校等の教員となった。

コースおよび授業は、主に教育学部の専任教員で日本語教育を専門とする2名が兼任で運営し、授業については他コース教員および1名の日本語教育を専門とする特任教員が実施してきた。「日本語教育コース」は、文化庁が示した枠組みに従っていたものの、養成機関としての登録は行っていなかった。筆者のうち2名（服部、林）はすでにコースが開設していた数年後に着任し、コースに関わったため、コース創設時の全体のカリキュラムの設計および詳細は割愛するが、登録日本語教員の新設の際には、本コース経過措置対象としての認定申請に関わった。現在、日本語教育コース修了者は経過措置の対象となっている。

### 3. 2 日本語教育科目の提供（平成28年度～）

平成28（2016）年度から、日本語教育に関する授業科目は、国語教育コースに編成された。授業科目の設定は、本教育学部のコースという特色を生かしたものとしたが、単位数は、昭和60（1985）年文部省「日本語教員の養成等について」で示された副専攻標準単位数に基づくよう26単位とした。また、当時、日本語教員養成のカリキュラム指針が示されていた、平成12（2000）年の文化庁資料「日本語教育のための教員養成について」による副専攻に依拠する内容とし、各分野を幅広く学べるよう、3領域5区分からなる教育内容に基づくものとした。1科目「日本語教育学概説」は、オリエンテーション科目として必修とし、その他は選択科目とし、所定の26単位以上の履修を満了した学生には学部から独自に「日本語教育基準科目修了証」を発行することとした。

平成27年（2015）度から令和元（2019）年度にかけては、「日本語教育コース」と教員養成課程の授業科目履修者が混在する移行期間となった。日本語教育コース学生も学校教育現場への進路を希望していたことから、学校教育現場における日本語指導の内容は取り入れていたが、移行期間終了後は、教員養成課程の学生の履修に応じて、徐々に学校教育現場での日本語指導に比重を置くように進めてきた。令和3（2021）年度から教育学部の大学院も教職大学院一本化となり、日本語教育関連の科目（選択・1科目）も開講を開始している。今後は教育学部と教職大学院の接続を見通したカリキュラム設計の検討も必要になると思われる。

### 3. 3 国家資格新設によるカリキュラムの見直し

平成30（2018）年3月に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）（平成30年3月2日）」が示されたことを受け、日本語教員の国家新設が見込まれることを予測し、以下のようにカリキュラムの見直しを行った。

令和元(2019)年度には、学校現場における外国人児童生徒等への教育や指導における工夫や困難点、今後の大学で必要と考えられる学びについて、今後の教員養成における日本語教育カリキュラム検証のための基礎資料とするため、日本語教育コース卒業後に教員となった者を対象に追跡調査を行った(「外国人児童生徒への理解と指導力を育てる教員養成カリキュラムの検証と再構築」)。令和2(2020)年1月から2月にかけて、卒業後教員となった43名のうち、連絡先が把握できた28名に調査票を送付し、21名から回答を得た。内訳は、小学校教員15名(内県外5名)、中学校教員5名(内県外1名/国語科4名・社会科1名)、私立学校教員1名(国語科1名)である。その結果、大学で学んだ内容で実際に役立ったもので多かった回答は、「外国人児童生徒に関する現状と課題」「日本語・教科の教育に関する指導」「共生社会の実現」の3点であった。これにより、実践に直結しやすい教授法や実習等の学びが多いことがうかがえる結果となった。この調査結果を受け、3.2で述べたように、日本語教育コース学生が卒業し、移行期間が終了していたことから、「日本語教育実習」などにおいて、各市町の教育委員会と連携して、大学見学ツアーを企画したり、就学前・プレスクールへ取り組みを行うなど、学外での活動を充実させるよう取り組み内容を随時見直しを続けてきた。

令和6(2024)年3月10日、「登録日本語教員 実践研修・養成課程コアカリキュラム」が中央教育審議会生涯学習分科会日本語教育部会決定の資料が示された。これにより、養成課程コアカリキュラムにおける必須の教育内容の全容が明らかとなった(表1「5区分」「16下位区分」「必須の教育内容」参照)。そこで、令和6(2024)年度から令和7(2025)年度にかけて、国家資格となった、登録日本語教員のコアカリキュラムと既存の授業内容を照合し、対応表を作成した(表1)。

登録日本語教員は現職日本語教員の「初任研修」の修了段階で求められるものとして位置づけられているが、登録日本語教員の資格取得後も継続的に習得される、初任の次のステップ「中堅」は、分野別の専門性に関する詳細な知識等が分かれており、その一つが児童生徒への日本語教育である。

そこで令和6(2024)年度には、カリキュラムの見直しと並行し、筆者のうち2名の専任教員も国家資格を取得した。

令和7(2025)年度に入り、教育現場と登録日本語教員資格の関連についての実態を把握するため、ウェブ上で教員採用試験の加点対象について全国の県・市に関する情報を収集した。その結果、6月時点で、11か所(7府県、4市)が教員採用試験に「登録日本語教員」資格およびこれに準じる日本語指導の能力を有する場合を加点対象としていることが分かった。「登録日本語教員」の国家資格は、今後もさらに学校教育現場で広がっていくこ

とが予想される。

表1 カリキュラム対応案

5区分	16下位区分	必須の教育内容	授業科目名	
社会・文化・地域	①世界と日本	(1)世界と日本の社会と文化	・日本語教育の現状と課題	
	②異文化接触	(2)日本の在留外国人施策 (3)多文化共生(地域社会における共生)	・多文化コミュニケーション	
	③日本語教育の歴史と現状	(4)日本語教育史 (5)言語政策 (6)日本語の試験 (7)世界と日本の日本語教育事情	・日本語教育の現状と課題	
言語と社会	④言語と社会の関係	(8)社会言語学 (9)言語政策と「ことば」	・言語研究Ⅰ	
	⑤言語使用と社会	(10コミュニケーションストラテジー (11)待遇・敬意表現 (12)言語・非言語行動 ④(45)日本語教育のための語用論的規範		
	⑥異文化コミュニケーションと社会	(13)多文化・多言語主義		
言語と心理	⑦言語理解の過程	(14)談話理解 (15)言語学習	・言語習得論	
	⑧言語習得・発達	(16)習得過程(第一言語・第二言語) (17)学習ストラテジー		
	⑨異文化理解と心理	(18)異文化受容・適応 (19)日本語の学習・教育の情意的側面	・異文化間教育	
言語と教育	⑩言語教育法・実習	(20)日本語教師の資質・能力 (21)日本語教育プログラムの理解と実践 (22)教室・言語環境の設定 (23)コースデザイン (24)教授法 (25)教材分析・作成・開発 (26)評価法 (27)授業計画 (28)教育実習 (29)中間言語分析 (30)授業分析・自己点検能力 (31)目的・対象別日本語教育法	・日本語教授法 ・日本語教育実習	
		⑪異文化間教育とコミュニケーション教育	(32)異文化間教育 (33)異文化コミュニケーション (34)コミュニケーション教育	・異文化間教育
		⑫言語教育と情報	(35)日本語教育とICT (36)著作権	・日本語教授法 ・日本語教育実習
	言語	⑬言語の構造一般	(37)一般言語学 (38)対照言語学	・言語研究Ⅱ
言語	⑭日本語の構造	⑤(1)待遇・敬意表現 (39)日本語教育のための日本語分析 (40)日本語教育のための音韻・音声体系 (43)日本語教育のための文法体系 (44)日本語教育のための意味体系	・日本語教育学研究Ⅰ ・日本語教育学研究Ⅱ	
		(41)日本語教育のための文字と表記 (42)日本語教育のための形態・語彙体系	・日本語教育学研究Ⅲ	
		⑮言語研究	(43)日本語教育のための文法体系 (44)日本語教育のための意味体系	・日本語表現
	⑯コミュニケーション能力	(46)受容・理解能力 (47)言語運用能力 (48)社会文化能力 (49)対人関係能力 (50)異文化調整能力	・海外教育実地研究B	

#### 4. 「登録日本語教員勉強会」の実施

##### 4. 1 ねらいおよび概要

3章の検討を踏まえ、令和7(2025)年度は、教育学部学生の「登録日本語教員」資格取得のニーズを把握するため、正規授業とは異なる形で、勉強会を試行的に企画・実施する

こととした。なお、「登録日本語教員」養成機関としての申請・登録は行っていない。

登録日本語教員試験は、「養成修了段階で習得しておくべき必要不可欠かつ基礎的な知識及び技能が網羅的に備わっていることを確認・評価するため」と位置づけられ、その出題範囲は、養成課程コアカリキュラムにおける必須の教育内容に相当している。

平成 28 (2016) 年度以降に入学した学生の中には、大学独自の修了証を取得するほか、民間の「日本語教育能力検定試験」に合格した者もいた。「登録日本語教員」令和 6 (2024) 年度と令和 7 (2025) 年度の試験内容を見ると、より教育現場での実践に重点が置かれているものの、従来の民間団体が実施していた、日本語教育能力検定試験に近い範囲が網羅されており、全面的に新たな試験内容に刷新されてはいないように見受けられる。

前述の通り、学生の中には日本語教育に関心はあるものの授業履修は教員免許科目との授業の重なりや複数免許取得による負担から困難であると訴える者や途中まで履修したものの修了証が取得できず卒業するケースもあった。実際には「修了証」取得者は、国語教育コースの学生が中心となっており、他コースの学生は各コースの時間割や履修制限等などにより履修が困難である。仮に、このように授業の履修が困難な場合、「登録日本語教員」試験ルートによる資格取得を目指す学生がいるのかを把握するため、勉強会を実施し、学生のニーズを把握することにした。

## 4. 2 勉強会の概要

各回の内容は、可能な限り、独学で学ぶには難しいと思われるテーマを取り上げ、本勉強会で学んだ内容を糸口に学生が自習できるものとした。実施にあたり、5月27日および28日の昼休みに同一内容での説明会を2回開催した。事前に学内に説明会ポスターを掲示し、5月21日にはMoodle「教員からの連絡掲示板」より、学部・大学院の全学生に『「登録日本語教員試験」に関する説明会 (5/27、5/28)』と題したアナウンスメントを送信するなど、周知を図った。アナウンスメントでは、令和6(2024)年度に国家資格「登録日本語教員」制度が始まったこと、本制度は、学校教員とは異なる資格であるが、外国につながる児童生徒の増加にともない、教員採用試験時の加点対象とする自治体も出てきており、「登録日本語教員制度について知りたい」という学生の声を受け、開催することになったという経緯を述べ、開始日時および場所、参加方法(予約不要・入退室自由)と明記した。

2回の説明会終了後、希望者をMoodleコース「日本語教育・勉強会」に登録した。2025年12月末現在、登録者数は29名であり、内訳は教育学部1年21名、2年1名、3年1名、教職大学院5名、人文学部1名となっている。

表 2 令和 7 (2025) 年度の勉強会の概要

回	日付	テーマおよび登録日本語教員試験範囲 (担当教員)
1	6/10	①登録日本語教員試験の概要、日本語教育事情 (服部) 【「社会・文化・地域」<7> 世界と日本の日本語教育事情】 ②「いる」「ある」とアニメシー (周)【「言語」<39> 日本語教育のための日本語分析】
2	6/24	①サンプル問題「児童生徒」(服部)【「社会・文化・地域」<2> 日本の在留外国人施策】 ②日本語の受け身文 (周)【「言語」<43> 日本語教育のための文法体系】
3	7/8	①日本語教育推進法を読もう (服部) 【「社会・文化・地域」<3> 多文化共生 <5> 言語政策】 ②日本語の受け身文 (周)【「言語」<39> 日本語教育のための日本語分析】
4	7/22	①音声学問題の解き方 (周)【「言語」<40> 日本語教育のための音韻・音声体系】
5	11/26	①アクセント (周)【「言語」<40> 日本語教育のための音韻・音声体系】
6	12/2	①日本語の授受表現—「あげる」「くれる」「もらう」の主語は誰? (周) 【「言語」<43> 日本語教育のための文法体系】
7	12/22	①テストとは何か (服部)【「言語と教育」<26> 評価法】 ②日本語のテンス (周)【「言語」<43> 日本語教育のための文法体系】
8	1/7	①大規模テストとクラスルームテスト (服部)【「言語と教育」<26> 評価法】 ②日本語のアスペクト (周)【「言語」<43> 日本語教育のための文法体系】
9	1/20	①日本語の大規模試験 (テスト) (服部) 【「社会・文化・地域」<5> 言語政策 <6> 日本語の試験】 ②日本語の敬語 (周)【「言語」<43> 日本語教育のための文法体系】

#### 4. 3 運営における課題と工夫

説明会アナウンスは、約 1 週間前とし、間が空きすぎないようにした。当初、説明会参加者数の想定は 10 名前後だったが、第一回目は、予想より 3 倍多い、約 30 名が参加したため、急遽説明会の会場を変更した。しかし、第二回目の説明会の参加者は 1 名のみと参加者数には偏りがあった。また、説明会に参加したが、Moodle に登録希望しなかった学生もあり、1 名は説明会の参加理由のアンケートに、日本語教育に興味はあるが単位取得は難しいと回答していた。これらから、日本語教育、登録日本語教員の制度について、興味・関心がある学生は少なくないものの、授業時間割との兼ね合いや時間的制約によって参加が困難な学生がいると捉え、勉強会の開催は昼休みとした。また、より多くの学生が「気軽に」参加できるよう、LMS (Learning Management System) である三重大学 Moodle4.1 でコースを作成し、資料の配布、アンケート等の実施に利用した。詳細は次章で述べるが、各回の授業時にアンケートを実施し、8 月に前期の勉強会が終了後にも、中間アンケート

を行い、学生の理解度および要望を随時把握するようにした。

ただし、運営上の課題はあった。最も大きな点は、日程調整である。試験期間前や夏季休業を挟んだ休み明けについては学習参加者数が落ち込んだ。また、勉強会に関わる教員についても、学内外での授業や会議のため、日程調整が困難なこともあった。特に、後期については円滑な日程調整ができず、後期開始より2か月近く遅れて第5回(11月26日)を実施したが参加者なしとなった。そこで、ポスター(図1)を作成し、各回の予定および内容を明記した上で、教育学部の掲示板およびMoodleコースで周知したところ、再度、前期からの学生数名が再度参加するようになった。来年度以降も継続するのであれば、前期終了から夏休みを経て、後期にどう接続していくかが重要だと考えられる。



図1 日本語教育勉強会ポスター

## 5. 「登録日本語教員勉強会」参加対象者へのアンケート調査

### 5.1 アンケートの概要

参加対象者へのアンケート調査は、説明会時のアンケート、勉強会各回の振り返りアンケート(全4回)、および前期全体の振り返りアンケートの計6回を実施した。実施方法は、手書きによる回答とオンラインのGoogleフォームを用いた回答の二通りとし、状況に応じて両者を併用した。集計にあたっては、手書き回答とオンライン回答の双方が提出された場合には、いずれか一方のみを有効回答として採用し、重複分は除外した。

まず、5月27日~28日に実施した説明会のアンケートは、その場で回答してもらう形式で実施し、①氏名、②コース/学年、③学籍番号、④参加理由の四項目から構成されている。

次に、勉強会各回の振り返りアンケートは、各回にその場で回答してもらう形式で実施した。実施日は、第1回が6月10日、第2回が6月24日、第3回が7月8日、第4回が7月22日である。本アンケートは、勉強会に参加した学生を対象に、当日の学習内容に対する理解度や感想・疑問点を把握し、今後の勉強会の内容改善および運営に活かすことを目的として実施した。項目は、①氏名、②学籍番号、③当日の勉強会内容の理解度(「非常に理解できた」から「ほとんど理解できなかった」までの5段階評価)、④感想・気づき・質問・疑問点等の自由記述(任意)から構成されており、自由記述欄は空欄でもよいとし

た。

さらに、前期の勉強会終了後の7月31日から8月8日までの期間に、前期全体のふりかえりアンケートをオンラインで実施した。本アンケートは、勉強会に参加した学生を対象に、勉強会全体に対する満足度、学習内容に対する評価、後期以降の参加意向、ならびに将来の学校教育現場における外国につながる児童生徒への教育（日本語指導を含む）への関与意向を把握することを目的としている。調査項目は、①基本属性（氏名・学年・学籍番号）、②前期勉強会に対する満足度とその理由、③後期勉強会への参加意向、④将来、小中高等学校の教員となった際に外国につながる児童生徒の教育に携わりたいかどうか、⑤アンケート結果を報告書や論文等で使用することへの同意の有無、⑥勉強会の内容や開催日程等に関する要望・感想の自由記述から構成されている。各回のアンケートにおける回答者数は、表3に示すとおりである。

表3 本実践における各アンケートの回答者数（延べ）

調査・アンケート名	回答者数
登録日本語教員説明会	29
第1回勉強会	22
第2回勉強会	22
第3回勉強会	13
第4回勉強会	10
前期ふりかえりアンケート	10
合計（延べ回答者数）	106

## 5. 2 外国にルーツをもつ子どもへの関心

外国にルーツをもつ子どもへの関心については、5月の最初の説明会における参加理由と、7月末の前期勉強会アンケートの結果とを通じて整理することができる。

5月の日本語教員説明会の参加理由は、大きく次の四つに分けられる。すなわち、①外国にルーツをもつ子供への関心（29件中9件、31%）、②資格取得・キャリア志向（8件、28%）、③日本語教育・教員職への関心（8件、28%）、④友人やメールでの誘因（4件、14%）である。以下、自由記述を基に、要約した内容を示す。

- ・外国籍の子供への日本語教育指導を行っている。
- ・海外で日本語を教えてみたい。

- ・外国の子に日本語を教えることに興味があった。
- ・外国にルーツをもつ人が増えているため。
- ・小学校の時にクラスに外国にルーツをもった子がいた。
- ・三重県には外国にルーツをもつ子が多いから。
- ・日本語教室で外国につながる子どもたちに関わっている。
- ・外国にルーツをもつ子ども達が増えているという現状を知った。
- ・高校生の頃から外国籍の子どもたちへの教育支援に興味があった。

以上の声はいずれも、外国にルーツをもつ児童生徒への教育的支援に対する強い関心を反映している。具体的には、教育実習や小学校時代の学級での経験といった個人的な接触経験、三重県における外国籍児童生徒の増加という地域的な教育課題の認識、さらには日本語教室での支援活動といった実践的な関与など、関心の背景には多様な要因が存在していた。

一方、7月末に実施した前期勉強会アンケートの「外国につながる児童生徒の教育への関与意向」に関する質問では、10名中7名が「携わりたい」と回答し、残る3名も「どちらかという携わりたい」と答えており、消極的な回答は見られなかった。すなわち、回答者全員が外国にルーツをもつ児童生徒への教育に対して積極的に関わる姿勢を示したことが明らかとなった。

この結果は、説明会参加時点で示された関心が、勉強会での継続的な学習を通じてさらに強化・具体化された可能性を示唆している。すなわち、学習活動は単なる知識の獲得にとどまらず、外国にルーツをもつ子どもへの教育的関与に対する意識を深める契機として機能していたと考えられる。

### 5. 3 前期の日本語教育勉強会の満足度

前期勉強会に対する満足度は、参加者10名のうち9名が「非常に満足」、1名が「どちらかといえば満足」と回答しており、全員が肯定的な評価を示した。

まず、満足度の理由として最も多く挙げられたのは講義内容のわかりやすさや面白さである。「丁寧に説明してくださるのでありがたく感じている」「解説がわかりやすく、授業が面白かった」「知らなかった日本語の文法を知ることができて面白く、勉強になった」といった声に代表されるように、説明の明快さや授業の興味深さが高く評価されていた。

次に、多くの回答者が学習機会としての意義を指摘している。「まだ日本語教育の授業を取っていないため勉強会が助けになった」「普段の講義では学べない日本語の文法について

学ぶことができた」との意見から、勉強会が通常の授業を補完し、新たな学びの場として位置づけられていたことが明らかである。

さらに、日本語教育の現状・制度・地域性に関する理解を得られた点も重視されていた。「日本語教育の現状や制度について知ることができた」「過去の歴史や三重県の現状について学ぶことができた」といった声から、制度的・地域的文脈を理解する契機としての役割も果たしていたことが確認できる。

また、少数ではあるが資格取得への動機づけも見られた。「日本語教員の資格取得を目指しているため」との回答が示すように、資格志向が参加の満足感に結びついた例も確認された。

最後に、こうした高い満足度を背景に、後期の参加意向についても10名中8名が「ぜひ参加したい」、1名が「まあ参加したい」と回答し、全体の9割が継続的な参加を希望していた。以上の結果から、前期勉強会は参加者にとって有益であるだけでなく、継続性のある学習機会として定着しつつあることが明らかとなった。

#### 5. 4 前期の日本語教育勉強会の理解度

前期4回の勉強会における理解度の回答（延べ67人中、有効回答52人）を集計した結果を表4に示す。

全体の結果を見ると、有効回答52件のうち「非常に理解できた」と「だいたい理解できた」が計50件（約96%）を占め、勉強会の内容は概ね理解しやすかったと評価されている。一方で、「非常に理解できた」は14件（26.9%）にとどまり、「だいたい理解できた」36件（69.2%）が多数を占めたことから、理解は良好ではあるものの、より深い理解に到達させるための補足説明や確認の工夫が求められる。なお、「半分くらい理解できた」も2件（3.8%）見られ、個々の理解度には一定のばらつきが認められる。

表4 前期4回の勉強会における理解度（全体集計）

項目	人数	割合（%）
非常に理解できた	14	26.9
だいたい理解できた	36	69.2
半分くらい理解できた	2	3.8
あまり理解できなかった／ほとんど理解できなかった	0	0
合計（有効回答）	52	100.0

※延べ参加67人のうち、理解度に関する有効回答は52人分。

表 5 前期 4 回の勉強会における理解度 (各回集計)

回	参加人数	回答人数	回答率 (%)	非常に理解できた	だいたい理解できた	半分くらい理解できた	あまり理解できなかった/ほとんど理解できなかった
1	22	22	100.0	9 (40.9%)	13 (59.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
2	22	10	45.5	2 (20.0%)	7 (70.0%)	1 (10.0%)	0 (0.0%)
3	13	12	92.3	2 (16.7%)	9 (75.0%)	1 (8.3%)	0 (0.0%)
4	10	8	80.0	1 (12.5%)	7 (87.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
合計	67	52	—	14	36	2	0

次に、前期 4 回の勉強会について、各回の理解度の回答を整理した結果を表 5 に示す。

第 1 回は回答者 22 名全員が肯定的評価を示し、「非常に理解できた」9 名 (40.9%) と「だいたい理解できた」13 名 (59.1%) に分かれた。導入回としての理解度は全体的に高く、内容が分かりやすかったことがうかがえる。

第 2 回は回答者 10 名のうち、「非常に理解できた」2 名 (20.0%)、「だいたい理解できた」7 名 (70.0%)、「半分くらい理解できた」1 名 (10.0%) であった。回答者の大半が理解を示しているものの、「非常に理解できた」の割合は低下し、一部には理解が十分に深まらなかった層も存在する。

第 3 回は回答者 12 名のうち、「非常に理解できた」2 名 (16.7%)、「だいたい理解できた」9 名 (75.0%)、「半分くらい理解できた」1 名 (8.3%) であった。おおむね肯定的な理解が得られているが、「非常に理解できた」は 2 割弱にとどまり、理解の程度には個人差が見られる。

第 4 回は回答者 8 名のうち、「非常に理解できた」1 名 (12.5%) に対して「だいたい理解できた」が 7 名 (87.5%) を占めた。全員が肯定的に理解できたと答えているが、「非常に理解できた」はわずか 1 名にとどまり、全体として「概ね理解」にとどまる傾向が示された。

## 5. 5 アンケート調査結果への考察

以上をまとめると、前期 4 回の勉強会における理解度は全体として高く、否定的な回答は一件も見られなかった。しかし詳細に見ると、第 1 回では「非常に理解できた」が 4 割を超えたのに対し、第 2 回以降はその割合が 2 割前後にとどまり、多くが「だいたい理解

できた」と回答する傾向に移行している。つまり、回を重ねるごとに参加者はおおむね理解を維持しつつも、内容の難易度や個々の学習状況によって深い理解に到達する割合は低下しているといえる。このことから、今後は全体的な理解の安定性を維持しながら、「非常に理解できた」と感じる参加者を増やすために、内容の整理や補足説明、理解度を確認する仕組みの導入が有効であると考えられる。

## 6. 今後の課題

最後に、教員養成における日本語教育科目において、どのように「登録日本語教員」の資格が位置づけられ、それらがどのように学生の成長と現場実践をつなぐ学びと往還させられるのかという点について、今後の課題と展望を示す。

第一点目は、運営に関する設計を精緻化することである。今回、学生のニーズが一定程度確認されたものの、勉強会への参加者数は減少していった。また、アンケート結果から、回を追うごとに参加学生の理解度が低下した。興味・関心をもっていても、時間的制約などの外的要因があったり、回を追うごとに内容が専門的になっていくことで、継続した参加が困難であったと思われる。また、今年度については新たな試みであったため、教員の日程調整に時間を要し、開催日程および各回の内容を予め掲示することができなかった。昼休みに開催し、決定した時点で随時周知するようにしたが、参加学生にとっては、予定が立てにくいという側面もあったと考えられる。来年度以降については、学部内の関係各所とも協議の上、本取組の位置づけをより明確にした上で運営内容および方法を検討するなど、学生がより参加しやすい環境を整えていくことが求められる。

二点目は、「登録日本語教員」の勉強会参加や資格取得、授業履修までは望まなくても、興味・関心を持つ学生にどのように働きかけていくかを検討していきたい。勉強会で取り上げた、言語に関する知識、日本語教育の視点は「日本語指導」が求められる。「登録日本語教員」に関する施策からは、今後、さらに日本語教育の知見が学校現場に取り入れられていくことが予想される。本実践を継続すると同時に、外国人児童生徒の在籍率の増加続く三重県という地域の特性に即した学習の場を提供していく必要があると考える。学生の成長と現場実践をつなぐ学びとは何かという視点に立ち、カリキュラムの再検討や新たな課外活動の立案に取り組んでいきたい。

付記 本研究はJSPS 科研費 24K04128 の助成を受けた。

## 参考資料

国立大学法人三重大学「外国人児童生徒への理解と指導力を育てる教員養成カリキュラムの検証と再構築 成果報告書 (令和 2 年 3 月)」2019 年度 文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 実施テーマ：7 先導的な教職科目の在り方に関する研究

[https://www.mext.go.jp/content/20201020-mxt\\_kyoikujinzai01-000007916-36.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201020-mxt_kyoikujinzai01-000007916-36.pdf)

文化庁「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) (平成 30 年 3 月 2 日)」[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf)

文化庁 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議「日本語教育のための教員養成について (平成 12 年 3 月 30 日)

[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_yosei/pdf/nihongokyoiku\\_yosei.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf)

文部科学省「日本語教育の推進に関する法律について」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/nihongo\\_kyoiku/mext\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_00001.html)

文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/genjyou/1295897.htm)

文部科学省「令和 7 年度日本語教員試験の出題内容及びサンプル問題」

[https://www.mext.go.jp/content/20251219-mxt\\_nihongo02-000036014\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20251219-mxt_nihongo02-000036014_5.pdf)

三重県「三重県教育長定例記者会見 会見録 (令和 7 (2025) 年 9 月 16 日)」

[001218263.pdf](https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/000879491.pdf?utm_source=chatgpt.com)

三重県「三重県多文化共生社会づくり指針 2020-2023 (第 2 期) (令和 2 年 (2020) 年 3 月)」

[https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/000879491.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/000879491.pdf?utm_source=chatgpt.com)

三重県「三重県多文化共生推進計画 (令和 6 (2024) 年 3 月)」

<https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/001128067.pdf>

(最終閲覧日：2026 年 1 月 6 日)

# 三重大学国際戦略機構紀要 [投稿規定]

2014年3月13日改定

2023年3月2日改定

2024年6月1日改定

2025年4月24日改定

グローバル化推進会議

## 1. (名称及び目的)

本紀要の名称は『三重大学国際戦略機構紀要』とし、主として三重大学や三重県内の地域社会において実施する国際教育、国際研究、国際交流、語学教育に関わる内容の、研究論文、研究ノート、実践報告を公表する場を提供することを目的とする。

## 2. (編集委員会)

三重大学国際戦略機構内に、三重大学国際戦略機構紀要編集委員会（以下、編集委員会）を置く。編集委員会は、三重大学国際戦略機構長と、三重大学国際戦略機構専任教員1名（任期1年）によって構成され、編集委員長は三重大学国際戦略機構長とする。編集委員会が国際戦略機構紀要の出版に際し、すべての責任を負う。

## 3. (投稿資格)

本紀要への投稿資格は、三重大学に勤務する専任教員あるいは非常勤教員であることを原則とする。但し、編集委員会が特に認めた場合はこの限りではない。

## 4. (原稿規定枚数)

原稿の枚数は、研究論文、実践報告については、11枚以上15枚以内(1枚=40字×36行)、研究ノートについては5枚以上7枚以内とする。図表等もすべて規定枚数内に含める。

## 5. (使用言語)

本紀要に掲載する研究論文、研究ノート、実践報告は、日本語または英語で執筆したものとす。執筆の詳細は「執筆要領」に別途定める。

## 6. (原稿論文等の採否)

投稿された原稿については、編集委員会にて以下の審査を行った上で採否（条件付き

採択を含む)を決定し、投稿者に通知する。

- (1) 投稿原稿の内容が、本紀要の発刊趣旨、対象領域に合致していること。
- (2) 投稿原稿の構成、文体が紀要にふさわしく、投稿規定に則っていること。
- (3) 未発表であること、論文作成にかかる不正がないことが誓約されていること。尚、原稿の種別にかかわらず、当該学術領域の専門家による内容評価は行わない。

#### 7. (投稿の受付)

編集委員会は投稿申込みおよび原稿提出の締切を定める。締切日までに提出され、採用された原稿は、原則として当該年度の号に掲載する。

#### 8. (論文等の公開)

掲載された研究論文等は、原則として電子化し、インターネット上でも公開する。本規定は 2025 年 4 月 24 日より運用を開始する

## 三重大学国際戦略機構紀要 [執筆要領]

2011年6月15日改定

2024年6月1日改定

2025年4月24日改定

三重大学国際戦略機構紀要編集委員会

1. 原稿は、A4用紙を使用し、マイクロソフト・ワードで作成する。  
[和文の場合] 1頁：一行40字×36行  
[英文の場合] 1頁：36行（行数のみ指定・1行の文字数は指定しない）  
[ページ余白]（和文・英文とも）上35mm、下左右30mm
2. 注は、<sup>(1)</sup><sup>(2)</sup><sup>(3)</sup>のように本文中に通し番号を付け、後注とする。
3. 引用・参考文献は、著者名又は論文執筆者名、（当該著書刊行年又は論文発表年）、書名または論文名、出版社又は当該論文発表誌名、巻数及び頁数を記す。  
【例】山田祐二（1995）『日本論』河人社  
山本幸夫（1996）「日本の民間習俗」『〇〇大学紀要』vol. 21、pp. 30 - 42.  
Psathas, G. (1986) The organization of directions in interaction, *Word*, 37 (2), pp. 54-66.  
Riggs, Fred W. (1966) *Thailand: The Modernization of a Bureaucratic Polity*.  
Honolulu, HI: East-West Center Press.
4. 原稿は、次の順序で執筆する。  
[和文の場合]
  - ①論文名と執筆者名（日本語）
  - ②論文名と執筆者名（英語又はその他の言語）
  - ③要旨（英語又はその他の言語で200語以内）
  - ④キーワード（日本語で5語以内）
  - ⑤本文
  - ⑥後注
  - ⑦引用・参考文献

[英文の場合]

- ①論文名と執筆者名（英語）
- ②要旨（日本語で 400 字以内）
- ③キーワード（英語で 5 語以内）
- ④本文
- ⑤後注
- ⑥引用・参考文献

5. 筆頭執筆者は、原稿を word ファイルおよび PDF ファイルで期限までに E メールで kokusai@ab.mie-u.ac.jp まで提出する。メールの件名は「国際戦略機構紀要原稿（執筆者名）」とする。
6. 校正は、執筆者本人が再校まで行う。校正段階での内容の変更は認めない。変更部分が多い場合、別料金が発生する場合がある。

# 執筆者一覧

## 三重大学国際戦略機構

松岡知津子	准教授
正路真一	講師
百瀬みのり	非常勤講師

## 三重大学人文学部・人文社会学研究科

早野香代	特任准教授
南方謙志	学部生

## 三重大学教育学部・教育学研究科

荒尾浩子	教授
林朝子	教授
服部明子	准教授
周世超	特任講師
加藤凜	大学院生

## 三重大学地域イノベーション学研究科

韓清揚	大学院生
-----	------

## ベトナム国家大学ホーチミン市校人文社会科学大学日本学部

NGUYEN THI HOAI CHAU	講師
----------------------	----

## 編 集 後 記

本年度、三重大学国際交流センターは「三重大学国際戦略機構」として新たなスタートを切りました。その第1号（留学生センター紀要より通巻第28号）をお届けいたします。

新体制下での初号となる今回は、研究論文7本、実践報告2本を収録しました。本学の複数部局の先生方に加え海外大学の教員、さらには大学院生や学部生も執筆に加わり、例年以上に多彩な顔ぶれとなりました。内容も、中学生への英語教育や外国につながる中学生の大学見学から、ベトナム人留学生の動向、AIを活用した法廷通訳、学生チューターの役割、そして留学生対象日本語科目の活動や教員養成課程における日本語教育科目まで、多岐にわたる知見が集まりました。

本機構は新たな歩みを始めましたが、今後も変わらず、皆様の情熱的な研究や先駆的な取り組みを発信する場であり続けたいと考えております。本誌が、国際教育や関連分野に携わる皆様にとって、有益な示唆を与える一助となれば幸いです。

(正路 真一)

三重大学国際戦略機構紀要第1号（通巻第28号）

2026年3月31日 印刷

2026年3月31日 発行

編集委員：正 路 真 一（三重大学国際戦略機構）

発行者 三重大学国際戦略機構

〒514-8507 三重県津市栗真町屋町 1577

印刷所 伊藤印刷株式会社

〒514-0027 三重県津市大門 32-13

TEL 059 (226) 2545 FAX 059 (223) 2862

**BULLETIN**  
OF  
**ORGANIZATION FOR INTERNATIONAL EDUCATION AND RESEARCH**  
**MIE UNIVERSITY**

**Vol. 1**

---

**Contents**

**Articles**

- 日本人中学生の外国語スピーキング不安の研究：多文化コンテキストクラスにて  
..... 荒尾 浩子・加藤 凜 ( 1– 16)
- Career Awareness of Middle School Students with Foreign Backgrounds:  
Emerging Transformations through a University Campus Tour  
..... HAYASHI Asako and HATTORI Akiko ( 17– 30)
- A Fine-Grained Analysis of the Meanings and Functions of “*Sasugani*” Based on Following Elements  
..... ZHOU Shichao ( 31– 42)
- A Study on the Motivations for Studying at Mie University and Their Living Conditions of Vietnamese  
International Exchange Students – An Analysis Based on Surveys and Interviews with a View to  
Increasing Graduate School Enrollment –  
..... MATSUOKA Chizuko, NGUYEN Thi Hoai Chau and MINAKATA Kenshi ( 43– 54)
- The Potential of AI in Court Interpreting: A Focus on Its Supplementary Role  
..... MATSUOKA Chizuko and HAN Qingyang ( 55– 70)
- Research on Japanese Student Tutors in the 2025 academic year ..... SHOJI Shinichi ( 71– 85)
- Useful “Japanese Culture and Society” Classes for Foreign Learners - Aiming to  
Improve the Four Skills ..... MOMOSE Minori ( 87– 98)

**Practice Reports**

- Practicing proactive discussion activities aimed at achieving advanced proficiency  
..... HAYANO Kayo ( 99– 114)
- Development and Challenges of Japanese Language Education Courses in Teacher Training Programs  
– Fostering Learning that Bridges Student Growth and Teaching Practice –  
..... HATTORI Akiko, ZHOU Shichao and HAYASHI Asako ( 115– 130)

- Information on Subscription of the Bulletin ..... (131)
- Instruction to Contribution ..... (133)
- Authors ..... (135)
- Postscript by the Editor

---

**ORGANIZATION FOR INTERNATIONAL EDUCATION AND RESEARCH**  
**MIE UNIVERSITY**

**2 0 2 6**