



琉球大学国際教育センター紀要

(琉球大学留学生センター紀要 通算 19 号)

第 6 号

Bulletin of Global Education Center University of the Ryukyus

Vol.6

琉球大学グローバル教育支援機構
国際教育センター
2022 年

*Global Education Institute,
Global Education Center
University of the Ryukyus
2022*



目 次

研究論文

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査
——CEFR-CV 2018 に基づき開発した Can-do statements を用いて——

.....葦原 恭子, 塩谷由美子, 島田めぐみ, 奥山 貴之, 野口 裕之 1

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー

.....高橋 美奈子, 渡真利聖子, 平良ゆかり 14

実践報告

留学生対象の日本史の授業について

.....佐々木香代子 32

Contents

Research Articles

ASHIHARA Kyoko, SHIOTANI Yumiko, SHIMADA Megumi, OKUYAMA Takayuki, NOGUCHI Hiroyuki

What Kinds of Online Interaction Skills are Needed to be a High-skilled Foreign Personnel:
Survey on Actual Situation by Using New Descriptors Referring to CEFR-CV 2018..... 1

TAKAHASHI Minako, TOMARI Seiko, TAIRA Yukari

The support status grasped by class teachers of students in need of Japanese language guidance

Observed from the Survey to All grades in Elementary and Middle schools Conducted in Chatan-cho,
Okinawa Prefecture 14

Practical Report

SASAKI Kayoko

Practical Report on Japanese History class for International Students..... 32

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査

—CEFR-CV 2018 に基づき開発した Can-do statements を用いて—

葦原 恭子, 塩谷由美子, 島田めぐみ, 奥山貴之, 野口裕之

要 旨

近年, 日本企業における高度人材としての外国人社員の需要が高まっており, その育成・教育・評価に資する枠組の構築は喫緊の課題となっている。本研究チームは, 「ビジネス日本語フレームワーク」(以下, BJFWとする)の構築・確立を目指している。構築にあたり, 既存の尺度(CEFR 2001等)の例示的能力記述文(以下, Can-doとする)をビジネスタスクとして書き換え, 追記し, Can-doバンクに約800項目を登録した。2018年には, CEFR 2001の補遺版(以下, CEFR-CV 2018とする)が発表され, 「Online interaction」スキルについて新たな定義とCan-doが加えられたが, 日本語を使用するオンライン活動のCan-doに関する研究は, 管見の限り見られない。そこで, 高度外国人材に求められるオンライン業務に関するスキルを明らかにし, BJFWに追加することとした。折しも, 2021年現在, 巷は「コロナ禍」にあり, 高度外国人材がテレワークを始めとするオンライン業務に携わる機会が増加していたため, オンライン業務を巡る状況についても実態調査をすることとした。

本研究の成果は, 高度外国人材の育成・教育・評価に資するものとなると思われる。

【キーワード】 ビジネス日本語フレームワーク, Online interaction, CEFR Companion-volume
ビジネス日本語能力, ビジネスコミュニケーション

1. 研究の背景

近年, 日本企業における高度人材としての外国人社員の需要が高まっており, その育成・教育・評価に資する枠組の構築は, 喫緊の課題となっている。本研究チームは, 「ビジネス日本語フレームワーク」(以下, BJFWとする)の構築・確立を目指している。構築にあたり, 2015年から2019年にかけて, 既存の尺度(CEFR 2001等)の例示的能力記述文(以下, Can-doとする)をビジネスタスクとして書き換え, 追記し, Can-doバンクに約800項目を登録した。これらの項目については, 質的・量的調査を続けることにより精査し, 加筆・修正し, BJFW項目を決定する計画である。

2018年には, CEFR 2001の補遺版(以下, CEFR-CV 2018とする)が発表され「Online interaction」(以下, オンライン上のやりとりとする)について, 新たな定義とCan-doが加えられた。そこで, 葦原他(2021)は, BJFWに追加すべく, CEFR-CV 2018に基づき, 20項目のオンライン上のやりとりに関するCan-doを開発した。

一方, 日本政府は, 「働き方改革」の一環として情報通信技術(ICT)を活用し, 時間や場所を有効に活用できる柔軟な働き方を可能とする「テレワーク」を推進している。総務省(2020)が実施した

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査
—CEFR-CV2018に基づき開発した Can-do statements を用いて—
(葦原, 塩谷, 島田, 奥山, 野口)

「通信利用動向調査」によると、2019年12月現在、「テレワークを導入している」、「具体的な導入予定がある」と回答した企業は、全体の約3割で、年々、増加傾向にあるという。

折しも、2020年～2022年現在、世界は、いわゆる「コロナ禍」にあり、高度外国人材が、テレワークを始めとする、オンライン業務に携わる機会が増加している。国土交通省（2020）が、「新型コロナウイルス感染症対策におけるテレワーク実施実態調査」として、在宅勤務によるテレワークの実施状況を調査したところ、2020年3月現在、勤務先にテレワーク制度等がある雇用型テレワーカーで、調査対象期間中に感染症対策の一環として、在宅勤務によるテレワークを、初めて実施した人の割合は、52%であったという。

以上のようなことから、日本語を使用し、業務にあたっている高度外国人材が、テレワークを始めとするオンライン業務に携わるという状況は、今後も続く可能性があると思われる。そこで、本研究では、オンライン上のやりとりに関するCan-doを用い、高度外国人材が携わるオンライン業務を巡る状況について、実態調査を実施した。

2. 研究の目的

本研究の目的は、次の通りである。

- 1) 高度外国人材が携わるテレワークを中心としたオンライン業務を巡る状況を明らかにする。
- 2) 高度外国人材のオンライン業務経験の有無および自己評価を明らかにする。
- 3) オンライン業務をする上で高度外国人材が抱える問題点・対処法を明らかにする。

3. 研究の方法

本研究の方法は、次の通りである。

- 1) 高度外国人材を対象に、テレワークを中心としたオンライン業務を巡る状況に関するアンケート調査を実施する。
- 2) 葦原他（2021）によって構築された、オンライン上のやりとりに関する Can-do を用い、高度外国人材を対象に、各項目の経験の有無、および自己評価に関するアンケート調査を実施する。
- 3) アンケート回答者のうち4名を対象に、半構造化インタビューを実施する。

4. オンライン上のやりとりに関する Can-do の構築

4.1 Can-do 構築のプロセス

CEFR 2001 が刊行されて以来、欧州評議会に寄せられた多くの要望に応えるべく、2018年にCEFR-CV 2018⁽¹⁾が刊行された。CEFR 2001 では、6 レベル（A1, A2, B1, B2, C1, C2）設定であったが、Pre-A1, A2⁺, B1⁺, B2⁺, Above C2 が追加され、11 レベルとされた。さらに、仲介能力や複言語・複文化能力、文学作品などの評価を伝える能力、そして、オンライン上のやりとりに関する Can-do が、追加収録された。CEFR-CV 2018におけるオンライン上のやりとりに関する Can-do は、「オンラインでの会話とディスカッション」、および「目標が設定されているオンライン上の処理と協働」の2種類に分類されている。そして、前者については24項目、後者については23項目の、合計47項目の Can-do が提示されている。このような状況から、複言語・複文化社会における、グローバルなビジネス場面で

のオンライン上のやりとりの重要性が、明らかとなった。そこで、葦原他（2021）は、BJFW の Can-do 項目バンクに登録すべく、オンライン上のやりとりに関する Can-do を構築した。構築のプロセスは、次の通りである。

まず、CEFR-CV 2018 のオンライン上のやりとりに関する Can-do 47 項目を、英語から日本語に翻訳した。その後、Can-do を精査・分析し、BJFW に追加するために、次のようなプロセスで再構築した。

- 1) Can-do をビジネスタスクに置き換える。
- 2) ビジネスタスクに置き換えられないもの、ビジネスタスクとしては易しすぎるものは、リストから除外する。
- 3) Pre-A1～C2 としてレベル設定されていても、類似したタスクが含まれているものは統合する。
- 4) Pre-A1～C2 のレベル差を設定するために用いられる条件、例えば、「翻訳がごちないが」、「発話に間違いがあるが」などについては削除し、タスクの難易度によってレベル差をつける。

以上のようなプロセスを経て、CEFR-CV 2018 のオンライン上のやりとりに関する Can-do 47 項目は、BJFW へ集約する Can-do 案の候補 20 項目として書き換えられ、BJFW の能力記述文項目バンクに登録された。

4.2 BJFW オンライン上のやりとり Can-do

葦原（2021）では、前節で述べたプロセスを経て、「オンラインによる会話とディスカッション」Can-do として表 1 の Can-do10 項目が BJFW に追加された。

表 1 BJFW オンラインによる会話とディスカッション

1	専門分野や担当業務について詳細情報を示しながら、オンライン投稿をすることができる。
2	オンラインのチャットでスレッド内の自分の発言内容に対する他の人の反応を適切に理解して返信し、やりとりに参加することができる。
3	オンラインのチャットで、専門的な話題に関する議論を評価したり、言い換えたり、論争したりすることができる。
4	リアルタイムのオンラインディスカッションで、専門的な話題に関する議論を評価したり、言い換えたり、論争したりすることができる。
5	オンラインでのやりとりの中で、敬語を使ったり、カジュアルな表現を使ったりするなど、表現方法を調整し、使い分けすることができる。
6	オンラインのディスカッションで、専門的な、または抽象的な話題でも追加の説明を求めたり、追加の説明をしたりしながら、参加することができる。
7	オンラインのチャットで複数の参加者がいる場合、コミュニケーションの意図や文化的な意味を理解しながら、やりとりをすることができる。
8	様々なオンライン環境やコミュニケーションの目的によって必要に応じて表現や文体をすばやく調整することができる。
9	オンラインのディスカッションで発生する文化的な誤解に対して、コミュニケーション上の問題や感情的な反応を予測して、効果的に対応することができる。
10	オンラインのディスカッションに参加するときに、曖昧な、時には冗談を含んだ文脈にも柔軟に敏感に反応し、はっきりと正確に自分の意見を述べるることができる。

（出典：葦原他，2021，p.10）

オンライン上のやりとりで「目標が設定されているオンライン上の処理と協働」Can-do として BJFW に追加された Can-do10 項目は、表 2 の通りである。

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査
—CEFR-CV2018に基づき開発した Can-do statements を用いて—
(葦原, 塩谷, 島田, 奥山, 野口)

表2 BJFW 目標が設定されているオンライン上の処理と協働

11	オンラインでの業務のプロセス上で起こる誤解を解き、摩擦に効果的に対処することができる。
12	オンラインで資料や原稿を作成する際、推敲と校正の段階でグループの作業に指示をして、精度を高める修正をすることができる。
13	複雑なオンラインでの処理をする時に、ディスカッションと交渉をやりこなすために言語を柔軟に調整することができる。
14	オンラインで担当業務に関する条件交渉や複雑な詳細を説明するなどのやりとりをすることができる。
15	オンラインのやりとりで起こる誤解や想定外の問題がある時に、解決のために丁寧に適切に返信して対応することができる。
16	オンラインで社内プロジェクトをしているグループで、提案を評価したり、分担作業のために補助的な役割をしたり、必要な説明を求めたりすることができる。
17	オンライン上の分担された作業を完成するために、指示に従ったり、質問をしたり、説明を求めたりすることができる。
18	専門分野や担当業務に関するオンライン上の協働作業で、目標達成のために、グループのメンバーに役割や分担、締め切りをリマインドすることによってリーダー的な役割を果たすことができる。
19	オンライン上で、協働で原稿や資料を書いたり、書き直したりする複雑なプロジェクトで、目標達成のための指示を正確に理解したり、他の人に伝えたりして、参加することができる。
20	オンライン上の協働的なやりとり上で起こりうるコミュニケーション上の問題や文化的な問題をメディア（ビジュアル、オーディオ、グラフィック）を使って説明・確認・例示することによって、効果的に処理することができる。

(出典：葦原他, 2021, p.11)

5. 高度外国人材が携わるオンライン業務に関する調査

5.1 アンケート調査の概要

本研究のアンケートは、Google フォームを利用し、2020年10月1日～11月15日に実施した。
調査項目は次の通りである。

1) 調査回答者のプロフィール

国籍・母語・日本語学習歴・日本語レベル・業種・部署名・役職名・勤続年数・勤務地・職種・業種について回答を得た。

2) テレワークの利用状況

過去1年間の経験の有無・頻度・1日当たりの勤務時間・感想・良かったこと・生産性・精神的なストレス・チーム内のコミュニケーション量・コミュニケーションの取り方の工夫・オンライン業務の種類・オフラインでの業務について回答を得た。

3) オンライン業務に関する Can-do 調査

全20項目について経験の有無および自己評価について回答を得た。

本調査の回答者の概要は、表3の通りである。21カ国・地域出身の高度外国人材121名から回答を得た。勤務地は、日本国内が88名、国外が33名であった。所属企業の業種は、多岐にわたっていたが、情報通信業が39名と最も多く、次いで、製造業が29名で、この2業種で回答者全体の半数以上を占めていた。担当業務は、事務職が最も多く32名で、次いで専門・技術職が29名、営業職が24名であった。勤続年数は3年未満が最も多く87名であった。肩書きについては、役職なしが86名で最も多かったが、主任・チーフが17名、管理職が15名おり、経営者2名、役員1名と多岐にわたっていた。

表3 調査回答者の概要 () は人数

国籍	中国 (29) 台湾 (23) 韓国 (12) タイ (9) ベトナム (8) ドイツ (8) フランス (6) アメリカ (4) イタリア (3) スウェーデン (3) モンゴル (3) カナダ (2) スペイン (2) ウズベキスタン (1) ブラジル (1) インドネシア (1) ラトビア (1) ロシア (1) インド (1) ミャンマー (1) ポーランド (1) 不明 (1)
勤務地	日本国内 (88) 日本国外 (33)
JLPT	N1/旧1級 (89) N2/旧2級 (24) N3 (3) 未受験 (5)
日本語学習歴	1～5年 (42) 6～10年 (45) 11～15年 (27) 16～20年 (7)
業種	情報通信業 (39) 製造業 (29) 卸売・小売業 (16) 教育・学習支援業 (15) 宿泊・飲食サービス業 (7) 金融・保険業 (3) 不動産業 (3) 娯楽業 (5) 農業・林業 (1) 運輸業 (1) その他 (2)
役職	役職なし (86) 主任・チーフ (17) 管理職 (15) 経営者 (2) 役員 (1)
勤続年数	1～3年 (87) 4年～6年 (22) 7年～9年 (11) 10年以上 (1)
担当業務	事務職 (32) 専門・技術職 (29) 営業 (24) 販売 (14) 管理職 (10) 研究職 (4) 教員 (2) 通訳・翻訳 (2) 企画 (1) その他 (3)

5.2 テレワークの利用状況に関する調査

テレワークの利用状況に関する調査に対する回答の詳細は表4の通りである。

まず、テレワークの経験の有無について聞いたところ、調査回答者121名のうち、テレワークの経験が「ある」という回答は99名で、「ない」という回答は22名であった。また、「ある」と回答した99名の中で、日本国内勤務は72名、国外は27名であった。

テレワークの頻度については、毎日携わっていたという回答が最も多く、39名で、次いで、週に3～4回が31名、週1～2回が24名、月2～3回が1名であった。

テレワークをしてみた感想については、「とても良い」が26名、「良い」が55名であり、肯定的な回答が計81名であった。テレワークの利点として「ウイルスに対する不安が消える」、「満員電車による通勤のストレスが解消する」という回答があったことから、これらがテレワークに対して肯定的であった一因であると思われる。

テレワークにおける生産性については、「とても上がった」が5名、「上がった」が39名、「変わらない」が37名、「下がった」が17名、「とても下がった」が1名であり、「上がった」という回答が「変わらない」という回答をやや上回っていた。生産性が上がった理由としては、「通勤時間・外出などの移動時間が減った」、「通勤時間の短縮」という時間の使い方の変化が挙げられていた。また、「ストレスが軽減した」「仕事が中断することなく続けられる」など、テレワークにより、仕事への集中力が高まったことが要因として挙げられていた。逆に、生産性が下がった要因としては、「同僚や上司とのコミュニケーションが取りづらくなった」が最も多く37名であった。さらに、在宅勤務が増えたことで「私生活と仕事の切り替えが難しい」という回答や「自宅の仕事環境が整っていない」という回答も見られた。

テレワークにおける精神的なストレスについては、「平常時よりストレスが小さい」が40名で、「特に変わらない」が39名と、「平常時よりストレスが大きい」という14名を上回っていた。

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査
—CEFR-CV2018に基づき開発した Can-do statements を用いて—
(葦原、塩谷、島田、奥山、野口)

テレワークの際、どのようなコミュニケーションの工夫をしているかという問いについては、「できるだけすぐにレスポンスを返す」が最も多く、59名で、次いで「毎日オンラインでミーティングや打ち合わせをする」が40名、「チャットで雑談をする」が20名であり、高度外国人材がコミュニケーションの機会を増やすために努力をしている様子が窺えた。また、「チャットの文字会話ではなく電話で話す」が37名であり、同僚や上司とのコミュニケーションが取りづらくなったとはいえ、オンライン業務に携わるにあたり、コミュニケーションを取りやすくするための工夫をしていることが明らかになった。

高度外国人材が携わるオンライン業務は、社内外の人とメールでやりとりする、社内・社外の会議に参加するなど多岐にわたっていた。

表4 テレワークの利用状況の実態 () は人数

テレワークの経験	あり (99) なし (22)
テレワークの頻度	毎日 (39) 週3～4回 (31) 週1～2回 (24) 月2～3回 (1) その他 (4)
テレワークの時間帯	終日 (76) 半日 (11) 終日・半日 (3) その他 (9)
テレワークの感想	とても良い (26) 良い (55) 悪い (13) とても悪い (1) その他 (4)
テレワークの利点 (複数回答)	ウイルスに対する不安が消える (77) 満員電車のストレスが解消する (58) 睡眠時間が増える (25) 自分のペースで仕事できる (22) 静かな環境で業務に集中できる (22) 身だしなみを気にしなくて良い (1) 自炊ができる (1)
テレワークにおける生産性	とても上がった (5) 上がった (39) 変わらない (37) 下がった (17) とても下がった (1)
上がった理由 (複数回答)	通勤時間・外出などの移動時間が減った (43) 通勤時間の短縮 (32) ストレスの軽減 (32) 仕事が中断することなく続けられる (23) 非効率な部分もあるが全体的に向上した (1) 移動時間に仕事ができる (1)
下がった理由 (複数回答)	同僚や上司とのコミュニケーションが取りづらくなった (37) 私生活と仕事の切り替えが難しい (27) 自宅の仕事環境が整っていない (22) 実際に製品に触れることができない (1)
精神的なストレス	平常時よりストレスが大きい (14) 特に変わらない (39) 平常時よりストレスが小さい (40) その他 (6)
コミュニケーションの工夫 (複数回答)	できるだけすぐにレスポンスを返す (59) 毎日オンラインでミーティングや打ち合わせをする (40) チャットの文字会話ではなく電話で話す (37) チャットで雑談する (20) 特に工夫はない (4)
オンラインでする業務 (複数回答)	同僚や上司とメールでやりとりする (82) 社内のオンライン会議に参加する (70) 顧客とメールでやりとりする (54) 社外の人とオンライン会議に参加する (40) 社内の人とチャットする (49) 担当業務に関する情報を収集する (31) 社外の人とチャットする (17) 取扱商品/製品をオンラインで紹介する (11)
テレワーク中の オフライン業務	全てオンライン業務 (31) 事務作業 (35) 営業・顧客対応 (9) 通訳・翻訳作業 (7) その他 (17)

5.3 オンライン上のやりとりに関する Can-do 調査

オンライン業務に関する Can-do については、項目毎に、経験の有無と自己評価（「ほとんどできない=1」から「問題なくできる=5」の5段階）を得た。自己評価回答の信頼性係数（ α 係数）は、0.966（20 項目）であった。オンライン業務の経験率・自己評価の平均値と標準偏差は、表5の通りである。

表5 オンライン上のやりとりに関する Can-do 調査結果

オンラインによる会話とディスカッション		経験率 (%) <i>n</i> = 99	自己評価 <i>M</i> (<i>SD</i>) <i>N</i> = 121
1	専門分野や担当業務について詳細情報を示しながら、オンライン投稿をすることができる。	87.9	4.21 (0.81)
2	オンラインのチャットでスレッド内の自分の発言内容に対する他人の反応を適切に理解して返信し、やりとりに参加することができる。	94.9	4.33 (0.71)
3	オンラインのチャットで、専門的な話題に関する議論を評価したり、言い換えたり、論争したりすることができる。	81.8	3.94 (0.98)
4	オンラインディスカッションで、専門的な話題に関する議論を評価したり、言い換えたり、論争したりすることができる。	82.8	3.82 (1.04)
5	オンラインでのやりとりの中で敬語を使ったり、カジュアルな表現を使ったりするなど表現方法を調整し、使い分けることができる。	88.9	4.10 (0.86)
6	オンラインのディスカッションで、専門的な、または抽象的な話題でも追加の説明を求めたり、追加の説明をしたりしながら参加することができる。	83.8	3.87 (0.94)
7	オンラインのチャットで複数の参加者がいる場合、コミュニケーションの意図や文化的な意味を理解しながら、やりとりをすることができる。	91.9	4.02 (0.82)
8	様々なオンライン環境やコミュニケーションの目的によって必要に応じて表現や文体をすばやく調整することができる。	88.9	3.96 (0.83)
9	オンラインのディスカッションで発生する文化的な誤解に対して、コミュニケーション上の問題や感情的な反応を予測して、効果的に対応することができる。	75.8	3.69 (0.94)
10	オンラインのディスカッションに参加するときに、曖昧な、時には冗談を含んだ文脈にも柔軟に敏感に反応し、はっきりと正確に自分の意見を述べるすることができる。	82.8	3.66 (0.99)
目標が設定されているオンライン上の処理と協働		経験率 (%) <i>n</i> = 99	自己評価 <i>M</i> (<i>SD</i>) <i>N</i> = 121
11	オンラインでの業務のプロセス上で起こる誤解を解き、摩擦に効果的に対処することができる。	74.7	3.60 (0.91)
12	オンラインで資料や原稿を作成する際、推敲と校正の段階でグループの作業に指示をして、精度を高める修正をすることができる。	70.7	3.77 (1.00)
13	複雑なオンラインでの処理をする時に、ディスカッションと交渉をやりこなすために言語を柔軟に調整することができる。	75.8	3.73 (0.97)
14	オンラインで担当業務に関する条件交渉や複雑な詳細を説明するなどのやりとりをすることができる。	76.8	3.74 (0.95)
15	オンラインのやりとりで起こる誤解や想定外の問題があるときに、解決のために丁寧に適切に返信して対応することができる。	81.8	3.87 (0.90)
16	オンラインで社内のプロジェクトをしているグループで提案を評価したり、分担作業のために補助的な役割をしたり、必要な説明を求めたりすることができる。	78.8	3.86 (0.89)
17	オンライン上の分担された作業を完成するために指示に従ったり、質問をしたり、説明を求めたりすることができる。	91.9	4.26 (0.69)
18	専門分野や担当業務に関するオンライン上の協働作業で、目標達成のために、グループのメンバーに役割や分担、締め切りをリマインドすることによってリーダー的な役割を果たすことができる。	69.7	3.76 (1.05)
19	オンライン上で、協働で原稿や資料を書いたり、書き直したりする複雑なプロジェクトで目標達成のための指示を正確に理解したり、他の人に伝えたりして、参加することができる。	73.7	3.77 (1.06)
20	オンライン上の協働的なやりとり上で起こりうるコミュニケーション上の問題や文化的な問題をメディア（ビジュアル、オーディオ、グラフィック）を使って説明・確認・例示することによって、効果的に処理することができる。	72.7	3.72 (0.99)

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査
—CEFR-CV2018に基づき開発した Can-do statements を用いて—
(葦原, 塩谷, 島田, 奥山, 野口)

各 Can-do 項目について、経験があると回答した者、経験がないと回答した者、それぞれの平均値の間に差が見られるか t 検定を行った。項目 1, 2, 20 の 3 項目は、等分散性の検定結果が有意であったため (項目 1 : $F=9.758, p<.01$, 項目 2 : $F=5.712, p<.05$, 項目 20 : $F=4.126, p<.05$) , ウェルチの t 検定を行った。それ以外の項目については、等分散性の検定結果が有意でなかったため、通常の t 検定を行った。その結果、表 6 のとおり、項目 2, 項目 17 以外の 18 項目において、経験のある回答者と経験のない回答者の間に、有意な差が認められた。いずれも、経験のある回答者の方が、平均値が高かった。

本研究による Can-do 調査の結果、次のようなことが明らかとなった。

- 1) 自己評価の平均値が最も高い Can-do 項目は、項目 2「オンラインのチャットでスレッド内の自分の発言内容に対する他の人の反応を適切に理解して返信し、やりとりに参加することができる」($M4.33, SD 0.71$) で、94.9%が経験ありと回答した。
- 2) 他の比較的平均値が高い項目 ($M4.0$ 以上) は、項目 1「専門分野や担当業務について詳細情報を示しながら、オンライン投稿をすることができる」、項目 5「オンラインでのやりとりの中で敬語を使ったり、カジュアルな表現を使ったりするなど表現方法を調整し、使い分けることができる」、項目 7「オンラインのチャットで複数の参加者がいる場合、コミュニケーションの意図や文化的な意味を理解しながら、やりとりをすることができる」、項目 17「オンライン上の分担された作業を完成するために指示に従ったり、質問をしたり、説明を求めたりすることができる」など一般的な業務に関わるものが多く、経験率は 87.9~91.9%と相対的に高かった。
- 3) 自己評価が最も低い項目は、項目 11「オンラインでの業務のプロセス上で起こる誤解を解き、摩擦に効果的に対処することができる」($M3.60, SD 0.91$) で、74.7%が経験ありと回答した。
- 4) 他の比較的平均値が低い項目 ($M3.60\sim3.73$) は、項目 10「オンラインのディスカッションに参加するときに、曖昧な、時には冗談を含んだ文脈にも柔軟に敏感に反応し、はっきりと正確に自分の意見を述べることができる」、項目 13「複雑なオンラインでの処理をする時に、ディスカッションと交渉をやりこなすために言語を柔軟に調整することができる。」、項目 20「オンライン上の協働的なやりとり上で起こりうるコミュニケーション上の問題や文化的な問題をメディア (ビジュアル, オーディオ, グラフィック) を使って説明・確認・例示をすることによって、効果的に処理することができる」など異文化コミュニケーション能力と関連する項目が多く、経験率は 72.2~82.8%と相対的に低かった。
- 5) t 検定の結果、項目 2 と項目 17 以外の項目において、経験ありと回答した者は、経験なしと回答した者よりも自己評価が高いことが明らかになった。
- 6) 経験ありと回答した者と経験なしと回答した者の間で、有意差が認められなかった 2 項目 (項目 2 と項目 17) は、経験率が高く、自己評価の平均値が高かった。

表6 経験の有無による t 検定の結果

	経験	n	m	sd	t 値	自由度		効果量 d
1	有 無	87 12	4.36 3.17	0.75 0.39	8.623	25	**	0.715
2	有 無	94 5	4.34 4.20	0.70 1.10	0.284	4	<i>ns</i>	0.717
3	有 無	81 18	4.16 2.94	0.81 1.06	5.422	97	**	0.861
4	有 無	82 17	4.02 2.82	0.96 0.88	4.774	97	**	0.944
5	有 無	88 11	4.19 3.36	0.80 1.03	3.138	97	**	0.827
6	有 無	83 16	4.10 2.69	0.79 0.79	6.525	97	**	0.791
7	有 無	91 8	4.08 3.38	0.79 0.92	2.374	97	*	0.802
8	有 無	88 11	4.06 3.18	0.75 1.08	3.469	97	**	0.789
9	有 無	75 24	3.84 3.21	0.95 0.78	2.965	97	**	0.908
10	有 無	82 17	3.77 3.12	0.95 1.05	2.530	97	*	0.965
11	有 無	74 25	3.85 2.84	0.79 0.85	5.437	97	**	0.804
12	有 無	70 29	4.14 2.86	0.77 0.92	7.139	97	**	0.812
13	有 無	75 24	4.00 2.88	0.87 0.74	5.703	97	**	0.841
14	有 無	76 23	3.97 2.96	0.85 0.88	4.999	97	**	0.855
15	有 無	81 18	4.07 2.94	0.77 0.87	5.489	97	**	0.790
16	有 無	78 21	4.06 3.10	0.73 1.04	4.910	97	**	0.803
17	有 無	91 8	4.29 4.00	0.66 1.07	1.118	97	<i>ns</i>	0.693
18	有 無	69 30	4.14 2.87	0.81 1.01	6.691	97	**	0.874
19	有 無	73 26	4.10 2.85	0.82 1.12	6.036	97	**	0.907
20	有 無	72 27	4.06 2.81	0.73 1.04	5.700	36	**	0.814

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査
—CEFR-CV2018に基づき開発した Can-do statements を用いて—
(葦原、塩谷、島田、奥山、野口)

5.4 インタビュー調査

アンケート回答者のうち日本国内勤務の高度外国人材4名を対象に、2020年10月～2021年8月に、Zoomを利用し、半構造化インタビューを実施した。

インタビュー項目は次の通りである。1) 調査回答者のプロフィール、2) テレワークの利用状況、3) オンライン業務に関する Can-do の自己評価についての状況確認、4) オンライン業務をする上で高度外国人材が抱える問題点および対処法。

インタビュー調査対象者の概要とその回答は、表7の通りである。

表7 インタビュー調査対象者の概要と回答

調査対象者	高度外国人材 A	高度外国人材 B	高度外国人材 C	高度外国人材 D
国籍	カナダ	台湾	ドイツ	ドイツ
使用可能言語	英語・日本語	中国語・日本語・英語	独語・日本語・英語	独語・日本語・英語
日本在住歴	1年10ヶ月	3年7ヶ月	6年	6年
現職	広告代理店	翻訳会社	機器メーカー	アパレルメーカー
在職期間	10ヶ月	6ヶ月	4年	10ヶ月
主な業務	商品をメディアに紹介	翻訳・コーディネート	海外営業	ウェブマーケティング
テレワークの開始時期	入社後1ヶ月より	入社当初より	休職・再就職直後より	入社当初より
テレワークの経験	在宅	在宅	在宅	在宅
テレワークの頻度	週3～4回(終日)	週3～4回(終日)	週3～4回(終日)	週3～4回(終日)
テレワークの感想	良い(やりやすい)	悪い(やりにくい)	良い(やりやすい)	良い・悪い
良かったこと	感染の不安解消 自由な身だしなみ	感染の不安解消 自分のペースで仕事可能	感染の不安解消 満員電車を回避可能	満員電車を回避可能 静かな環境で業務可能 自分のペースで仕事可能
生産性	変わらない	下がった	下がった	変わらない
精神的ストレス	特に変わらない	平常時よりストレス大	平常時よりストレス大	平常時よりストレス小
コミュニケーション	増えた	増えた	少なくなった	変わらない

インタビューの結果、次のようなことが明らかとなった。

- 1) 入社後、テレワークが開始するまでの期間が異なれば、人材が直面する問題点も異なる。

入社後1ヶ月間、社内で人間関係を築いた後、テレワークとなった高度外国人材Aに比べ、入社当初からテレワークのみであった高度外国人材Bは人間関係構築に関するストレスが比較的大きく、同僚や上司とのコミュニケーションに苦労していた。一方、4年近く海外営業に携わった後、在宅勤務のテレワークとなった高度外国人材Cは、状況の変化に少なからずストレスを感じている様子が窺えた。高度外国人材Dは、通常業務がウェブマーケティングであるため、在宅勤務でも業務には支障がなく、静かな環境で業務がより捗っていたとしていた。

- 2) テレワークに関する問題点は、人材が所属する職場によって異なる。

高度外国人材 A は、「広告代理店という業種は、テレワークには合わない」という見解を同僚と共有していた。また、高度外国人材 B は、先輩に教を乞う際、やりとりをオンライン上のテキストでするため、時間がかかること、日本語表現の選択に迷うことなどで悩んでいた。さらに、高度外国人材 C は、社内でオンライン会議の際、参加者が顔を出さずに音声のみで実施という決まりがあるため、会議の内容把握に困難さを感じていた。高度外国人材 D の職場では、出勤し、業務をする際においても、社内の業務上のやりとりはメールで、同じオフィス内においてもチャットでやり取りすることが通常ということで、テレワークをしてもしなくても業務上にそれほど変化はないとしていた。

3) 企業によってコミュニケーションの取り方や量が異なる。

高度外国人材 A と B の職場では、テレワークになって以来、通常よりも頻繁にオンライン会議、メールやチャットのやりとりをしていたが、高度外国人材 C の職場は、コミュニケーション量が減ったとしていた。高度外国人材 D の職場は、コミュニケーション量に変化はなかったとしていた。

4) コミュニケーションのとり方に関する工夫点としては、高度外国人材 A, B, C の 3 名が共に、迅速なレスポンスをする、チャットなどで頻繁に連絡を取るなどしていると回答した。

6. 今後の展望

今後は、オンライン上のやりとりに関するCan-doを含むBJFWの項目の必要度を明らかにするため、既に日本国内で就職している高度外国人材と企業担当者にインタビュー調査とアンケート調査を実施し、海外で働く高度外国人材と企業担当者にも調査を実施する。この調査では、主に、高度外国人材にとって必要な項目とそうでない項目を判別することを目的とする。調査結果を分析し、BJFWの項目を整理し、確定する。その後、国内、および海外で活躍する高度外国人材に対し、各項目についての程度できるかを尋ねるCan-do自己評価調査を実施し、項目の難易度を推定するために、IRTモデルによる分析を行う。その結果に基づき、Can-do項目を難易度順に並べ、レベル設定（Pre-A1～C2）を行い、尺度化し、BJFWを完成する。完成したBJFWは、高度外国人材の育成・教育・評価に資するべく、ウェブサイトで広く公表する計画である。

注

- (1) CEFR 2001の補遺版については、2018年にCEFR-CV 2018が刊行されたのち、2020年には、さらに加筆修正されたCEFR-CV 2020が刊行された。本研究が用いたCan-do statementsは、CEFR-CV 2018を参照し、構築されたため、CEFR-CV 2020についての言及はないが、新補遺版の検討は、今後の課題とする。
- Council of Europe (2020) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment Companion Volume with New Descriptors*
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
(2021年9月27日閲覧)

高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査
—CEFR-CV2018 に基づき開発した Can-do statements を用いて—
(葦原, 塩谷, 島田, 奥山, 野口)

【引用文献】

- (1) 葦原恭子・奥山貴之・塩谷由美子・島田めぐみ (2017) 「高度外国人材に求められるビジネス日本語フレームワークの構築—直観的手法を中心に—」『琉球大学国際教育センター紀要』創刊号, pp.1-14, 琉球大学国際教育センター
- (2) 葦原恭子・塩谷由美子・島田めぐみ (2021) 「高度外国人材に求められるオンラインコミュニケーションスキルとは—CEFR 2018 補遺版に基づく Can-do statements の開発—」『琉球大学国際教育センター紀要』第 5 号, pp.1-15, 琉球大学国際教育センター
- (3) 国土交通省 (2020) 「テレワーク人口実態調査」
https://www.mlit.go.jp/toshi/daisei/telework_index.htm (2021 年 2 月 26 日閲覧)
- (4) 総務省 (2020) 「令和元年通信利用動向調査の結果」
https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01tsushin02_02000148.htm (2021 年 2 月 26 日閲覧)
- (5) Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (2021 年 2 月 25 日閲覧)
- (6) Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment Companion Volume with New Descriptors*
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
(2021 年 2 月 25 日閲覧)

※本稿は、科学研究補助金 基盤研究 (C) 「高度外国人材に求められるビジネス日本語フレームワークの確立—尺度化と妥当性検証」課題番号 19K0071 (研究代表者・葦原恭子, 研究分担者・奥山貴之, 塩谷由美子, 島田めぐみ, 野口裕之) の研究成果の一部である。

(葦原—琉球大学, 塩谷—東京富士大学, 島田—日本大学,
奥山—沖縄国際大学, 野口—名古屋大学名誉教授)

What Kinds of Online Interaction Skills are Needed to be a High-skilled Foreign Personnel: Survey on Actual Situation by Using New Descriptors Referring to CEFR-CV 2018

ASHIHARA Kyoko, SHIOTANI Yumiko, SHIMADA Megumi
OKUYAMA Takayuki, NOGUCHI Hiroyuki

Abstract

【Keywords】 business Japanese Framework, online interaction, CEFR Companion-volume
business Japanese competence, business communication

In recent years, the demand for foreign employees as high-skilled personnel has been increasing in Japanese companies. Along with this situation, building a framework that contributes to human resource development, education, and evaluation of high-skilled foreign personnel has become an urgent issue. We are building a “Business Japanese Framework” (BJFW). To build up BJFW, we have rewritten and added can-do statements of existing scales such as CEFR 2001 as business tasks and have already registered about 800 items in our can-do statements bank.

In 2018, the CEFR Companion-volume with new descriptors was published, adding a new definition and can-do statements for the “Online interaction” skills. It indicates the importance of “Online interaction” in a multilingual and multicultural society. However, a set of can-do statements for online activities using the Japanese language does not exist. Therefore, we created new 20 items of can-do statements for BJFW related to online communication by excerpting and rewriting 47 can-do statements shown in the CEFR Companion volume.

We are currently facing a pandemic due to the spread of the new Coronavirus, and opportunities for high-skilled foreign personnel to engage in online operations such as telework are increasing. We conducted a fact-finding survey on the situation surrounding online operations involving high-skilled foreign personnel using the newly constructed can-do statements. We conducted unstructured interviews with four high-skilled foreign personnel as well. The results of our research will contribute to the human resource development, education, and evaluation of high-skilled foreign personnel.

(ASHIHARA: University of the Ryukyus, SHIOTANI: Tokyo Fuji University, SHIMADA: Nihon University,
OKUYAMA: Okinawa International University, NOGUCHI: Emeritus Professor of Nagoya University)

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況 ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー

高橋美奈子, 渡真利聖子, 平良ゆかり⁽¹⁾

要 旨

本調査では、「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」(文部科学省 2014) で作成された JSL 評価参照枠<全体>をもとに、日本語指導が必要な児童生徒の状況を把握するための調査票を作成し、沖縄県内で比較的日本語支援体制が整備されている北谷町のすべての学級担任を対象に、自身の学級内の外国につながる児童生徒ならびに彼らの学級参加と日本語力を調査した。結果として、学級担任は、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(平成 30 年度)」結果の 3 倍以上もの児童生徒に日本語指導等の特別な指導が必要だと認識していること、さらにそのうちの三分の一以上の児童生徒は無支援状態であることが明らかとなった。本調査により、無支援状態の児童生徒ならびに学級担任の把握と実際の取り出し指導の差に当たる児童生徒については、DLA を実施して支援の要否や支援内容を正確に測る必要性が示唆された。

【キーワード】外国につながるの児童生徒, 日本語指導が必要な児童生徒, DLA, 日本語支援体制, 沖縄県

1. 背景と目的

文部科学省は、1991 年度(平成 3 年度)より日本語指導が必要な児童生徒の教育の改善充実に資するため、全国の公立学校を対象に「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」を行っている⁽²⁾。同省の調査は、公立学校における日本語指導が必要な児童生徒の状況を継続的に全国規模で把握している唯一の調査である。同調査で「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」と定義されているが、この定義をもとに日本語指導が必要な児童生徒を把握することについては課題も指摘されている。桐村・吉田(2021)は、同調査における個々の児童生徒の日本語指導の必要性の有無が、学校現場の判断に委ねられているにもかかわらず、現場の教員の多くが、定義のキー概念である「生活言語」と「学習言語」の違いを必ずしも理解しているわけではないため、日常会

話ができれば日本語指導の必要がないと判断している可能性が否定できないという。このことから、桐村・吉田（2021）は、青森県内のすべての小中特別支援学校を対象に、「両親または片方の親が外国人である児童生徒」を外国につながる子どもとした上で、彼らの日本語指導が必要か否かについてのみを学校教員に尋ねるのではなく、彼らの日常会話能力、書き能力、教科学習能力を教員に回答してもらうことで、新たな日本語指導の必要性の把握の仕方を試みている。結果として、前述した文部科学省の最新調査で把握した2倍にあたる人数の児童生徒が、「日本語指導が必要な児童生徒」に該当することが明らかとなった。

桐村・吉田（2021）の調査結果は、2点の重要な示唆を与えている。一点目は、前掲した文部科学省の調査回答者が、調査依頼を受けた学校現場の誰なのか定かではないところを、同調査では回答者を「担任などその子どもをよく知る立場の教員」としていることである。沖縄県では、管見で知る限り、公立学校における日本語指導の必要性を把握するための調査は、文部科学省による調査に限られている。しかし、高橋他（2020）で指摘したように、学校管理職ならびに日本語指導担当教員が児童生徒を把握することには限界や課題があり、日本語指導体制の整備が求められている状況である。よって、本調査においても、桐村・吉田の知見を踏まえ、児童生徒と最も長い時間、学習面・生活面の多岐にわたって接している学級担任に調査を依頼し、各学級における日本語指導の必要性の把握を試みることにした。

桐村・吉田（2021）のもう一つの示唆は、回答を行う学校現場が学習言語についての理解を必ずしも有していない状況を前提とするなら、客観的に日本語指導が必要な児童生徒を把握する手法として、学習言語に着目した新たなアプローチが必要であると示したことである。確かに、桐村・吉田の手法は、専門的な知識を持たない学級担任が日本語指導の要否を生活言語上の課題と区別した学習言語上の課題の観点から判断できる。しかし、学習言語の捉え方が限定的な上、支えがあれば何ができるのかの把握までは想定していないため、一時的な診断的評価に留まってはいただろうか。

そこで、本調査では児童生徒の日本語指導の必要性を判断するためのアプローチとして、文部科学省（2014）による「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」（以下、DLA と略す）で作成された JSL 評価参照枠＜全体＞をベースとして、専門的知識を必ずしも有していない学級担任でもより回答しやすい評価基準を作成し用いることとした。本来、日本語指導が必要かどうかの調査は、その必要性を把握して終わりではなく、把握した児童生徒に必要な支援を行うことを目標とすべきである。よって、調査票の詳細は後述するが、本調査は、全国的に利用可能で汎用性の高い言語能力測定法である DLA の実施につなげるための実態把握も兼ねている。

ついては、本稿では、日本語教育的な専門知識を必ずしも有しているわけではないが、子どもたちと日々会話を交わし、学習活動を行っている学級担任が、どのように自身の

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー
(高橋, 渡真利, 平良)

学級内の日本語指導が必要な児童生徒を把握しているのかの悉皆調査をもとに、日本語指導体制充実に向けての課題を考察することを目的とする。

2. 沖縄県の日本語指導が必要な児童生徒に関する状況

まず、日本語指導が必要な児童生徒にかかわる全国的な状況について、小中学生に焦点を絞って確認する。前掲した文部科学省（2019）の「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（平成 30 年度）」結果によると、全国で日本語指導が必要な小中学生の人数は 46,316 人で前回の 2016 年度（平成 28 年度）調査より 15.7%増加している。その内訳は、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数が 36,576 人で、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は 9,740 人である。これらのうち、日本語指導等特別な指導を受けている外国籍児童生徒は 29,638 人（81.0%）、日本国籍児童生徒は 7,334 人（75.3%）で、合計 36,972 人（79.8%）である。つまり、学校現場で日本語指導等の特別な指導が必要だと認められていながらも支援を受けられていない小中学生が、全国では約 1 万人近くいることがわかる。

一方、沖縄県の同調査の結果では、日本語指導が必要な小中学生の人数は 316 人で前回調査から 13.7%増加しており、そのうち外国籍の児童生徒数は 158 人、日本国籍の児童生徒数は 158 人である。このうち、日本語指導等特別な指導を受けている外国籍児童生徒は 122 人（77.2%）で、日本国籍児童生徒は 111 人（70.3%）である。つまり、全国と比べると、沖縄県は無支援状態の児童生徒の割合が高いことがわかる。

公立学校における日本語指導担当教員については、2017 年（平成 29 年）4 月に「義務教育諸学校等の体制の充実及び運営の改善を図るための公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律等の一部を改正する法律」（以下、「義務標準法」と略す）が改正され、日本語指導のための教員基礎定数が新設されたので、日本語能力に課題のある児童生徒 18 人に対して日本語指導のための教員 1 人の割合で配置されることとなった⁽³⁾。2021 年度に沖縄県で日本語指導のために配置された教員は 16 人⁽⁴⁾であり、学校種別にみると、すべて小学校に配置されており、中学校には配置がない。また、配置されている学校の地域別にみると、米軍基地が集中している本島中部地域に 14 人、県内で日本語指導が必要な児童生徒数が最も多い那覇市（南部）に 2 人であり、本島北部や離島には県からの加配教員の配置はされておらず、地域による指導体制の違いが見られる。

3. 調査概要

3.1 調査対象自治体の概要

本研究で調査対象とした沖縄県中頭郡北谷町は、基地を抱える自治体の一つであることから、沖縄県内でも日本語指導が必要な児童生徒が集住している地域である。北谷町

には、小学校4校、中学校2校があり、すべての学校には日本語指導が必要な児童生徒が在籍している。2021年度の彼らの取り出し指導は、日本語指導のための県加配教員2人、自治体で雇用されている日本語支援員1人の計3人が担当している。3人の日本語指導教員・支援員は、それぞれ配置されている学校以外にもう一つ別の学校でも週1回程度巡回指導を行っている（後述 表15 参照）、必要十分かは議論の余地があるが、自治体内のすべての学校で日本語の取り出し指導が可能な状況を有している。

こうした3人での支援体制は、2019年度から2021年度現在まで継続してとられているが、文部科学省（2019）の直近の調査が行われた2018年度（平成30年度）時点では、自治体雇用の日本語支援員はおらず、県加配教員2人体制で指導にあたっていた。2018年度の北谷町の日本語指導が必要な児童生徒の数は34人である（表1）。

表1 北谷町の日本語指導が必要な児童生徒数（2018年度）

学校種	外国籍	日本国籍	計	左記のうち特別な指導を受けている児童生徒		
				外国籍	日本国籍	計
小学校	7	26	33	7	17	24
中学校	1	0	1	0	0	0
計	8	26	34	7 (87.5%)	17 (65.4%)	24 (70.6%)

出典：文部科学省（2019）「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（平成30年度）」の北谷町調査結果から筆者作成

同調査結果では、表1の日本語指導が必要な児童生徒のうち、日本語指導等特別な指導を受けている児童生徒数は、外国籍児童生徒が7人、日本国籍児童生徒が17人の計24人であると報告されている。つまり、2018年度（平成30年度）時点では、北谷町の日本語指導が必要な児童生徒のうち、日本語指導等特別な指導を受けている者の割合は70.6%であることがわかる。

文部科学省による「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」は本来なら2020年度（令和2年度）が最新の調査実施年であるが、新型コロナウイルス感染症対策に伴う回答者の負担軽減の観点から調査実施が見送られ、2022年3月20日時点では表1の結果が最新である。そこで、2021年11月時点において、北谷町内で日本語指導のための教員・支援員3人が取り出し指導を行っている児童生徒の人数について聞き取り調査を行った。結果は表2の通りである。

表1と表2では、調査した時期や方法が異なるため単純に比較することはできないが、北谷町での日本語指導教員・支援員一人当たりの指導人数で比べると、

表2 北谷町で日本語の取り出し指導を受けている児童生徒（2021年11月時点）

学校	人数
A 小学校	20
B 小学校	3
C 小学校	20
D 小学校	13
E 中学校	6
F 中学校	8
計	70

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー
(高橋, 渡真利, 平良)

2018 年度時点では 24 人の児童生徒を 2 人で指導しているため、一人当たり 12 人となり、2021 年度時点では 70 人の児童生徒を 3 人で指導しているため、一人当たり 23.3 人となる。以前より支援員が 1 人増えたものの、一人当たりの児童生徒は増加していることがわかる。

3.2 調査票について

前述したように、本調査では DLA で作成された JSL 評価参照枠<全体>をもとに、日本語指導が必要な児童生徒の状況を把握するための調査票を作成した。DLA は、日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童生徒を対象に、子どもの言語能力と必要とされる学習支援を把握することを目的に作成された対話型の日本語能力測定ツールである。しかし、DLA については、「実際に DLA で日本語能力を測定する学校は、日本語指導の必要な児童生徒が在籍する学校のごく一部にとどまる。判定に一人約 2 時間かかるなど負担が大きく、敬遠されがちだ」(『日本経済新聞』2022 年 1 月 24 日、朝刊、12 版:34) という指摘もある。さらに、前掲した文部科学省 (2019) の調査結果でも、日本語指導が必要な児童生徒の対象であるかの判断について、「DLA や類似の日本語能力測定方法により判定している」と回答したのは、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒が在籍する全国 7,852 校中 2,572 校と約 32.8%であった。

そこで、DLA の包括的尺度 (JSL 評価参照枠<全体>) にもとづき、学級担任による児童生徒の日頃の観察や指導を通しての反応から日本語指導の必要性の有無を把握することを試みることにした。

調査にあたって対象とする学級は北谷町内のすべての学校の全学級であり、回答者は学級担任である。設問は、次の 2 項目である。

- (1) 当該学級の中で、「外国につながるのある児童生徒」(重国籍、外国籍、帰国児含む)⁽⁵⁾ は何人いますか。把握できる範囲でご記入ください。該当する児童生徒がいない場合は「0」とご記入ください。※人数が 0 の場合、質問はこれで終了です。
- (2) 当該学級の「外国につながるのある児童生徒」(重国籍、外国籍、帰国児含む) の 日本語力 は次のどれに当てはまりますか。
 - ① (1) で答えた児童生徒全員について、各ステージの人数をご記入ください。
 - ② ①のうち、現在、何らかの特別な日本語支援・指導を受けている児童生徒の人数をご記入ください。

引用：本調査 調査票設問より

まず、設問 (1) では各学級内の外国につながる児童生徒の数を把握するために、国籍

や母語にかかわらず、外国滞在経験等も含め、広く外国につながる児童生徒を対象として把握した。次に、設問（2）では、外国につながる児童生徒の学級参加と日本語力を5つのステージ（「支援不要」を含む）と、「把握不可」の6つの基準で判断してもらった。表3は、本調査における児童生徒の学級参加と日本語力に関するステージ区分である。また、DLAと本調査の対照は次の表4の通りである。

表3 本調査における児童生徒の学級参加と日本語力に関するステージ区分

ステージ	子どもの学級参加と日本語力	①	②
1	●日本語による意思疎通が難しい。 ●在籍学級での学習はほぼ不可能。	人	人
2	●単文の理解が難しく、発話にも誤用が多く見られる。 ●学級活動には部分的にある程度参加できる。	人	人
3	●日常生活に必要な基本的な日本語がわかり、自らも発話ができる。 ●話し言葉を通した学級活動にはある程度参加できる。しかし、授業を理解して学習するには読み書きにおいて困難が見られる。	人	人
4	●教科内容に関連した内容が理解でき、授業にも興味を持って参加しようとする。 ●読み書きにも抵抗感が少なく、自律的に学習しようとする。 ●必要に応じて支援が必要。	人	人
5	●教科内容に関連した内容が理解でき、授業にも興味を持って参加できる。 ●読み書きにも抵抗感がなく、自律的に学習できる。 ●特別な支援は必要ない。	人	人
—	●日本語力は不明（登校していないなどの理由によって把握できない）。	人	人

表4 DLAによるJSL評価参照枠＜全体＞と本調査基準の対照表

基準元	初期支援段階		個別学習支援段階		支援付き自律学習段階		支援不要	把握不可
DLA	ステージ 1	ステージ 2	ステージ 3	ステージ 4	ステージ 5	ステージ 6		
本調査	ステージ 1		ステージ 2	ステージ 3	ステージ 4		ステージ 5	—

DLAでは、ステージ1～2は手厚い指導が必要となる初期支援段階、ステージ3～4は個別的な指導が必要となる個別学習支援段階、ステージ5～6は必要に応じて支援をしていくことが必要な支援付き自律学習段階とされている。本調査では、日本語教育的な専門知識を必ずしも有していない学級担任でも日頃の観察・指導から包括的な判断が可能のように、学習参加状況と日本語力の違いが明確なステージで区分し、さらに特別な

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー
(高橋, 渡真利, 平良)

支援が必要ないステージと不登校等で学習参加状況や言語能力が把握できないステージを設けた。つまり、本調査は個々の児童生徒に DLA の各技能別ツールを実施して分析的に判定してもらった結果ではなく、あくまでも学級担任による日頃の観察・指導からのステージ予測にすぎない。また、本調査の実施で日本語指導の必要性の有無が判断されることを良しとしているわけではなく、この予測に基づいて、DLA を実施する必要がある児童生徒を見極めることで、より丁寧に子どもたちの潜在的な力を把握でき、適切な支援につながると考えている。本調査では、学級担任が日頃の児童生徒の観察・指導から、JSL 評価参照枠<全体>のステージをどのように予測し、日本語指導の必要性を把握しているのかを明らかにすることを目的としている。

4. 調査結果

本調査は 2021 年 11 月から 2022 年 1 月に実施した。回答は、調査の対象となる北谷町の A～F すべての学校のうち、F 中学校の特別支援学級を除く全学級より得られた。本章ではその結果について述べる。

4.1 北谷町の外国につながる児童生徒数

表 5 は、本調査で明らかとなった北谷町の学校に在籍する外国につながる児童生徒数、および全児童生徒数に対するその割合である。表 6 は沖縄県企画部統計課「令和 2 年度学校基本統計（学校基本調査）」における北谷町の外国人・帰国児童生徒数、および全児童生徒数に対するその割合である。

表 5 と表 6 は調査年度が異なるものであるが、小学校・中学校ともに全児童生徒数については大きな差は見られない。一方、調査対象に関してこの数字を見ると、「外国につながる児童生徒」（表 5）とした場合と「外国人・帰国児童生徒」（表 6）とした場合とでは、前者が後者の約 12.5 倍にも上ることに注目したい。本調査での「外国につながる児童生徒」とは、3.2 で示した通り、重国籍児らを含むものである。この点が表 6 の対象者⁽⁶⁾との違いであるが、北谷町において重国籍の児童生徒が多い背景として、米軍基地を有している地域性が考えられる。さらには、重国籍の子どもは住民登録上は通常集計できないものであるため、子どもたちと日常的に接しているより近い存在の学級担任によって回答されたことがこの数値の差を生み出したとも推測される。これらのことから、本町においてより詳細に日本語指導を必要とする児童生徒の実態を把握するためには、調査対象をどこまで広げ、かつ誰に回答してもらうかは重要であると言える。

次に、表 5 の小学校と中学校の数を比較すると、中学校における当該児童生徒は小学校に比べて割合が減る点に注目したい。本調査では学級担任の把握できる範囲での回答としているが、小学校教員と中学校教員では子どもと接する時間の量的な違いがあることからくる把握の差、または米軍基地関係者の場合は基地内学校やインターナショナル

スクール等への進学など、いくつかの要因が考えられるため、小学校から中学校にかけての減少やその回答の正確性については、今後より詳細な調査が必要である。

表 5 北谷町内小中学校 外国につながるの児童生徒数と割合（本調査）

学校種	外国につながるの児童生徒		全児童生徒数
	人数	割合	
小学校	160	8%	2,035
中学校	28	3%	960
合計	188	6%	2,995

表 6 北谷町内小中学校 外国人・帰国児童生徒の数と割合（2020 年度）

学校種	外国人・帰国児童生徒		全児童生徒数
	人数	割合	
小学校	10	0.5%	2,090
中学校	5	0.5%	961
合計	15	0.5%	3,051

出典：沖縄県企画部統計課（2021）「令和 2 年度学校基本統計（学校基本調査）」から筆者作成

4.2 学級参加・日本語カステージ別の児童生徒数

表 7 は北谷町の全小学校の外国につながる児童 160 人を学級参加・日本語カステージ別に示し、さらにそのステージ 1～4 の日本語指導が必要とされるレベルの児童数とその割合を集計したものである。表 7 は北谷町の全中学校の外国につながる生徒 28 人についての同様の集計である。いずれも特別支援学級も含めた集計である⁽⁷⁾。

小学校、中学校ともにステージが上がるほど割合も高くなっている。この点について、北谷町では日本国籍（重国籍）児童生徒や親が日本人の者が多いためであろうと予想される。しかしそれでもなお、ステージ 1～4 の日本語指導が必要とされる児童生徒は、小学校が 53%（84/160 人）、中学校が 46%（13/28 人）と、外国につながる全児童生徒の 5 割前後の比率でいることがわかる。

次に、学校別や学年別にその分布の詳細を見てみる。表 9 は学校別に各ステージの児童生徒の分布を示したものである。表 10 は、学校別日本語指導が必要な児童生徒数である。表 7・表 8 で示した通り、北谷町の 6 校全体ではステージが上がるほど人数が多かったが、学校別に見ると必ずしもそうではない学校もある。特に D 小学校は、ステージ 4 の児童数が最も多くステージ 5 の 3 倍もいる。同校はステージ 1、ステージ 2 が 0 人であることも特徴的である。一方、A 小学校は外国につながる児童数が最も多い学校で、他校に比べてステージ 1 の児童の割合も高めである。また、ステージ不明の児童がいた

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
 ―沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査より―
 (高橋, 渡真利, 平良)

のは、この A 小学校のみであった。

中学校については、小学校に比べてステージ 5 の割合が高いことがわかる。また、調査時現在においてはステージ 1 の生徒は中学校 2 校ともいなかった。

以上のように、学校ごとにみると、日本語能力把握の程度やステージ別人数の傾向に違いが見られる。一方で、表 10 からわかるように北谷町の 6 校すべてに日本語指導が必要とされる日本語能力（ステージ 1～4）の児童生徒がある程度いるということもわかった。

表 7 ステージ別の児童数（小学校）

$n=160$

	人数	割合	日本語指導が必要	
			人数	割合
S1	8	5%	84	53%
S2	9	6%		
S3	30	19%		
S4	37	23%		
S5	63	39%		
不明	13	8%		
合計	160	100%		

表 8 ステージ別の生徒数（中学校）

$n=28$

	人数	割合	日本語指導が必要	
			人数	割合
S1	0	0%	13	46%
S2	2	7%		
S3	2	7%		
S4	9	32%		
S5	15	54%		
不明	0	0%		
合計	28	100%		

表 9 学校別 各ステージの児童生徒数※2022 年 9 月訂正

学校	S1		S2		S3		S4		S5		不明		合計
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	
A 小	5	7%	3	4%	15	21%	15	21%	22	30%	13	18%	73
B 小	1	3%	1	3%	4	14%	3	10%	20	69%	0	0%	29
C 小	2	5%	5	12%	10	24%	7	17%	17	41%	0	0%	41
D 小	0	0%	0	0%	1	6%	12	71%	4	24%	0	0%	17
E 中	0	0%	1	9%	0	0%	5	45%	5	45%	0	0%	11
F 中	0	0%	1	6%	2	12%	4	24%	10	59%	0	0%	17

表 10 学校別 日本語指導が必要な児童生徒数（S1～S4 合計）

学校	S1～S4 合計	
	人数	割合
A 小学校	38	52%
B 小学校	9	31%
C 小学校	24	59%
D 小学校	13	76%
E 中学校	6	55%
F 中学校	7	41%

次の表 11 は、学年別各ステージの児童生徒の分布である。表 12 は、学年別日本語指導が必要な児童生徒数である。今回回答のあった中学校の特別支援学級において、外国につながるのある生徒は在籍していなかったため、ここでは「-」とした。

表 11 学年別 各ステージの児童生徒数

学年	S1		S2		S3		S4		S5		不明		合計
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数
小 1	3	13%	1	4%	1	4%	4	17%	14	61%	0	0%	23
小 2	1	4%	1	4%	6	22%	9	33%	8	30%	2	7%	27
小 3	2	10%	0	0%	3	15%	5	25%	5	25%	5	25%	20
小 4	1	4%	3	11%	6	22%	8	30%	9	33%	0	0%	27
小 5	0	0%	2	6%	7	20%	3	9%	19	54%	4	11%	35
小 6	0	0%	1	5%	5	25%	5	25%	7	35%	2	10%	20
小特支 ⁽⁸⁾	1	13%	1	13%	2	25%	3	38%	1	13%	0	0%	8
中 1	0	0%	1	8%	0	0%	3	23%	9	69%	0	0%	13
中 2	0	0%	0	0%	2	33%	3	50%	1	17%	0	0%	6
中 3	0	0%	1	11%	0	0%	3	33%	5	56%	0	0%	9
中特支 ⁽⁸⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

表 12 学年別 日本語指導が必要な児童生徒数 (S1～S4 合計)

学年	S1～S4 合計	
	人数	割合
小学 1 年	9	39%
小学 2 年	17	63%
小学 3 年	10	50%
小学 4 年	18	67%
小学 5 年	12	34%
小学 6 年	11	55%
小特支 ⁽⁸⁾	7	88%
中学 1 年	4	31%
中学 2 年	5	83%
中学 3 年	4	44%
中特支 ⁽⁸⁾	-	-

表 11 の学年別⁽⁸⁾ 合計を見ると、小学校では、特別支援学級を除いてどの学年にも 20～30 人台の外国につながる児童がいることがわかる。その中でも小学 5 年生が最も多く

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー
(高橋, 渡真利, 平良)

35人であった。一方、表12の日本語指導が必要な児童（ステージ1～4合計）を学年別で見ると、表11で最も多かった小学5年生よりも小学2年生ならびに小学4年生のほうが多く在籍していた。表11の中学校では、中学1年生が13人と最も多かったが、表12の日本語指導が必要な生徒（ステージ1～4合計）を見ると、中学1年生は4人に減っており、日本語指導が必要なステージかどうかの面では中学2～3年生とあまり変わらない人数となっている。

表11で学年別に各ステージの分布を見ると、やはりステージが上がるほど多くなるが、小学1年生を除いては概ねステージ3～5に集中していることがわかる。小学1年生と中学1年生はステージ5が最も多く、ステージ1～4との差は、他の学年のそれと比べてやや大きい。この点について、小学1年生、中学1年生が入学学年であることから考えると、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校への移行時の個人指導記録の引継ぎ方法や程度も要因として挙げられるのではないだろうか。小学1年生の学校生活においては、生活言語と学習言語の狭間で上位学年よりも日本語能力が把握しづらいということも考えられるが、また一方では、新しい環境において自分ができないということを見せないようにするという児童生徒の傾向があることも考慮すると、入学に伴う担当者間の連携は重要であろう。

4.3 日本語支援・指導状況

前節4.2では、学級担任からみた日本語能力別の児童生徒数であったが、ここでは、これらの児童生徒が実際に日本語の支援・指導を特別に受けているかどうか、学級担任が把握している状況を示す（表13）。

回答時(2021年11月～2022年1月)、小学校で何らかの支援を受けているのは71人、中学校では12人で計83人となっている。国の義務標準法より、日本語指導を受けている児童生徒18人に1人の教員定数をつけるとされていることから、北谷町に配置されるべき教員は4.6人＝約5人が加配される必要があるという現状であることがわかった。しかし、本年度北谷町に加配されている教員は2人となっていることから、依然として支援の手が足りていない状況がうかがえる。そのような現状において、D小学校とF中学校は、日本語指導が必要とされているステージ1～4までの児童生徒については、100%の支援率となっている。

なお、本調査では「何らかの」支援・指導を受けているものの人数を回答してもらったため、当結果の人数が取り出し指導をしている児童生徒の数とは限らない。本調査における何らかの支援・指導の有無の結果と、実際の取り出し指導数の実態の差異については次章にて述べる。

次に、支援・指導を受けていない児童生徒数に注目すると、日本語指導が必要とされるステージ1～4において、小学校では計24人、中学校では計3人が無支援状態となっ

ている。学級担任としては日本語指導が必要（ステージ1～4）だと判断しているものの、その中で支援を受けていない児童生徒が小・中合わせて27人いるということが明らかとなった。D小学校とF中学校以外の4校はステージ4における無支援状態の児童生徒が支援・指導を受けている者よりも多い状況となっている。

表13 学校別 日本語支援・指導状況（ステージ不明は含まない）

学校	支援・指導の有無	S1	S2	S3	S4	S5	学校別計
A 小学校	有	4	3	13	7	3	30
	無	1	0	2	8	19	11
B 小学校	有	0	1	2	1	1	5
	無	1	0	2	2	19	5
C 小学校	有	2	3	8	3	7	23
	無	0	2	2	4	10	8
D 小学校	有	0	0	1	12	0	13
	無	0	0	0	0	4	0
小学校 S 別計	有	6	7	24	23	11	71
	無	2	2	6	14	52	76
E 中学校	有	0	1	0	2	1	4
	無	0	0	0	3	4	7
F 中学校	有	0	1	2	4	1	8
	無	0	0	0	0	9	9
中学校 S 別計	有	0	2	2	6	2	12
	無	0	0	0	3	13	16
小中 S 別総計	有	6	9	26	29	13	83
	無	2	2	6	17	65	92

5. 現場経験から考察する無支援状態の要因

前章で述べたように、調査結果で示した「何らかの特別な日本語支援・指導を受けている児童生徒の人数」は、必ずしも日本語指導教員・支援員が日本語の取り出し指導をしている数とは限らない可能性がある。そこで、本章では、表2で示した実際に日本語指導教員・支援員が取り出し指導をしている人数と学級担任が支援が必要だと認めている人数および何らかの支援・指導を受けている人数を比較して考察する（表14）。

表14を見ると、実際に取り出し指導をしている人数と学級担任が何らかの支援・指導を受けていると認識している人数には開きがある。実際の現場の状況を踏まえると、この人数の差は、学習支援員による入り込み支援や学級担任による放課後支援などの可能性が考えられる。2014年（平成26年）に学校教育法施行規則が改正され、日本語指導を「特別の教育課程」として編成実施することが可能になったが、その主たる指導者は、教員免許状を有する教員とされ、指導方法は取り出し指導と定められている。つまり、日本語指導教員・支援員による取り出し指導は「特別の教育課程」として教育課程

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
 ― 沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査より ―
 (高橋, 渡真利, 平良)

上に位置づけられるが、放課後支援は、あくまでも「特別な支援」であり、教育課定上に位置づけられたものではない。学級担任の認識と実際の取り出し指導の差にあたる児童生徒については、DLA を本格実施することでより正確な判断が求められる。

また、S1～S4 と判断された児童生徒については、個別学習支援等が必要とされることから、取り出し指導がのぞましいと考えられるが、表 14 を見ると、支援が必要とされる人数は 97 人、実際に取り出し指導をしている人数は 70 人であるので、27 人が必要な支援を受けられていないことがわかる。

表 14 日本語支援・指導状況まとめ (2021 年 11 月～2022 年 1 月)

学校	日本語指導教員・支援員	学級担任	
	実際に取り出し指導をしている人数 (表 2 より)	何らかの特別な日本語支援・指導を受けている人数 (S1～S5) (表 13 より)	支援が必要な人数 (S1～S4) (表 10 より)
A 小学校	20	30	38
B 小学校	3	5	9
C 小学校	20	23	24
D 小学校	13	13	13
E 中学校	6	4	6
F 中学校	8	8	7
合計	70	83	97

そこで次に、支援が必要であると把握されているのに無支援状態であるのはなぜかについて考察する。これまで筆者らが知る県内での複数学校現場における受入れ・指導経験を踏まえると、3 つの要因が考えられる。まず一つ目は、日本語指導担当教員・支援員がすでに指導可能な人数を超えていることである。前述したように、北谷町では全 6 校の日本語指導が必要な児童生徒の取り出し指導を 3 人の教員・支援員で担当している。その配置状況は次の表 15 の通りである。

表 15 北谷町 全 6 校における日本語指導教員配置状況⁽⁹⁾

日本語指導教員・支援員	担当校	取り出し指導児童生徒数	計
教員 a	A 小学校	20	28
	F 中学校	8	
教員 b	B 小学校	3	23
	C 小学校	20	
支援員	D 小学校	13	19
	E 中学校	6	

表 15 を見ると、各教員が義務標準法で定めるところの 18 人を超える人数を担当している。さらに、二つの学校をまたいでの指導となり、物理的な負担も少なくない。こうしてみると、指導する教員負担の観点からだけでなく、子どもたちへの学びの機会ならびに質を保障するためにも、義務標準法による教員定数の厳守が求められるだろう。

二つ目の要因は、保護者からの同意が得られないケースが考えられる。北谷町では、日本語の取り出し指導をする前に保護者から「日本語教室入級希望届」を提出してもらっている（高橋他編 2021）。北谷町に限らず、日本語教室を有する県内学校に在籍する重国籍児にしばしばみられるが、保護者のどちらかが日本国籍を有する場合、在籍教室を離れて別の教室で支援を受けることに対し、「いじめの対象にならないか、蔑視されないか」という危惧が生じて、日本語の取り出し指導を拒むケースが実際にあった。取り出し指導を断る際に、保護者は「家庭で日本語を指導するから」と断りを伝えるが、実際は家庭内での日本語指導が進まず、当該児童生徒の学習の遅れが学年を上がるごとに顕著になることが少なくない。

三つ目の要因としては、当該児童生徒本人が取り出し指導を望まないケースである。日常会話にさほど支障がない児童生徒の中には、学級を離れ特別な支援を受けることで、他の子どもから特別視されたくないという理由で支援を拒否する場合がある。生活言語と学習言語が違うことを伝えるが、理解してもらうことが難しい。

つまり、無支援状態の要因については、さらなる客観的調査が必要とされるが、本章冒頭で明らかになった学級担任の認識と実際の取り出し指導の差にあたる児童生徒や無支援状態の児童生徒については、DLA を実施することで支援の要否に加えて、支援の質や内容についても把握する必要があることを示している。

6. 課題と提言

本調査の結果から、北谷町における日本語指導が必要な児童生徒の支援状況について明らかになったことは以下の通りである。【 】は本稿の節番号である。

- ① 「外国につながるのある児童生徒」で子どもたちを把握すると、従来の「学校基本調査」での「帰国児童生徒数及び外国人児童生徒数」の約 10 倍以上もの子どもが対象範囲に含まれる。また、小中ともに、「外国につながるのある児童生徒」のうち約半数が、学級担任が日本語指導が必要だと認めるステージレベルである。【4.1】
- ② 日本語指導が必要な児童生徒の人数や日本語能力は、北谷町内においても、年度差や学校差が顕著である。【4.2】
- ③ 小学 1 年生と中学 1 年生は、他の学年に比べ、学級担任が「特別な支援・指導が必要ない」と把握するレベルの児童生徒の割合が高い。【4.2】

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー
(高橋, 渡真利, 平良)

- ④ 学級担任が、何らかの日本語指導・支援を受けていると把握している人数は 83 人（表 13, 14）で、実際に日本語教員・支援員が取り出し指導をしている人数は 70 人（表 2, 14）であることから、13 人の差がある。【4.3, 5】
- ⑤ 学級担任が、何らかの日本語指導・支援を受けていると把握している人数は、小中あわせて 83 人（表 13, 14）であるが、義務標準法による加配定数に基づくと、配置されるべき教員は約 5 人となり、現状の教員配置数は十分とはいえない。【3.1, 4.3】
- ⑥ 学級担任が、日本語支援が必要だと認める人数は 97 人（表 10, 14）であるが、実際に取り出し指導を受けている人数は 70 人（表 2, 14）であり、比較的指導体制が整備されている自治体であっても、無支援状態の児童生徒が 27 人もいる。【4.2, 4.3】

上記の結果から、課題を指摘し、今後の提言について述べる。

まず、①については、日本国籍を有する重国籍の子どもたちの背景が多様であることを踏まえ、母語や国籍によらずに「外国につながるのある児童生徒」の把握をすることで、日本語指導が必要な児童生徒の実相に近づけると考える。

②については、日本語指導が必要な児童生徒の人数や言語能力が、年度によって学校間で差が生じているので、柔軟に対応するためにも自治体内に日本語初期指導教室を設け、どの学校からも通級可能で、集中的に日本語を学ぶことができる体制を整えるべきである。特に、北谷町では、加配教員が配置された後、年度内に移動する児童生徒が少なくない。もちろん在籍校以外から初期指導教室に通級するにあたっては、すでにそうした教室を設置している他府県の事例を見ると、交通手段や在籍校との連携等、課題も多いが、教員負担の軽減や児童生徒の学びの充実等、メリットも多い。

③については、幼稚園から小学校、小学校から中学校、中学校から高校への日本語指導が必要な児童生徒の個人指導記録の引継ぎが不十分である可能性を示唆している。入学したばかりの学年では、ただでさえ学校内に児童生徒の就学状況の情報が蓄積されておらず、十分ではない。幼稚園と小学校、小学校と中学校、さらには中学校と高校とが連携することによって、学びの分断を防ぐことが可能となる。北谷町のように自治体内のすべての学校に日本語指導が必要な児童生徒が在籍する自治体では、各学校に多文化共生教育の校務分掌を設けることによって、学校間の連携や情報共有がしやすくなると考える。

④の学級担任の把握と実際の取り出し指導の人数の誤差 13 人については、「特別の教育課程」としての取り出し指導の要否について、さらなる DLA の実施が必要とされる児童生徒と考えられる。このようにより専門的な判断が求められる児童生徒の存在を顕在化させたことが本調査の成果と言える。

⑤, ⑥に関して, 先行研究においては, 学校現場の教員は日本語教育の専門知識が十分でないことを指摘されてきたが, 本調査結果からは, 学級担任が日本語指導が必要だと認める児童生徒にさえも, 必ずしも必要な支援がなされていない実態が明らかになった。また, 日本語支援体制が比較的整っていると思われた自治体でさえも, このような状況であるので, 他自治体についても日本語指導が必要な児童生徒の実態把握が急務の課題である。

最後に, 2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行されたが, そこでは子どもの日本語教育支援体制の促進・充実は, 国および自治体の責務であると定められている。しかしながらこれまで県内では行政主導の子どもの日本語教育関連事業や教員研修, 保護者への講演会等はほとんど行われていない。行政関係者ならびに学校関係者, 保護者等へ日本語教育にかかわる研修機会を設け, 理解を促すことで, 教員の育成だけでなく当該児童生徒に関わる者全体での支援・指導体制作りへとつながるであろう。

付記

ご多忙の中, 本調査に協力してくださった北谷町教育委員会ならびに学校関係者の皆さまに感謝申し上げます。本研究は, JSPS 科研費 JP21K00600 の助成を受けたものです。

注

- (1) 本稿の執筆分担は, 高橋が1, 2, 3, 4(分析), 5, 6, 渡真利が3, 4, 5(表), 平良が5である。
- (2) 文部科学省による「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等調査」は2010年度(平成22年度)調査までは毎年9月1日現在で行っていたが, 2012年度(平成24年度)調査より5月1日現在に改め, 隔年で実施している。
- (3) ただし, 義務標準法については, 2026年3月31日までの10年間は, 経過措置期間として, 児童生徒数及び教職員総数の推移等を考慮しながら, 規定に定めるところにより算定した標準となる数に漸次近づけることと定められている。
- (4) 筆者らが活動する「沖縄県子ども日本語教育研究会」のパンフレット(2021)参照。
- (5) 桐村・吉田(2021)では, 「外国につながるのある子ども」を「在籍している児童生徒のうち両親あるいは片方の親が外国人である児童生徒」としているが, 本調査では, 両親の国籍如何を問わず, 本人の国籍や外国滞在経験からの外国とのつながりから「外国につながるのある児童生徒」としている。
- (6) 沖縄県企画部統計課(2021)での「外国人」とは2020年5月1日現在の外国籍のみを有する児童・生徒であり, 「帰国児童」「帰国生徒」とは, 前年の2019年度間(平成31年4月1日から令和2年3月31日まで)に帰国した児童・生徒数であるとしている。つまり当学校基本調査では, 日本国籍のみの者や日本国籍を含む重国籍の者, またそれらの者が2019年度以外の年度に帰国した場合については人数に含まれていない。
- (7) ただし, F中学校については特別支援学級の回答はなかった。
- (8) 本稿の表では, 小中学校の「特別支援学級」を「小特支」「中特支」と略す。北谷町の特別支援学級は, 複学年の児童生徒がいるため, 学年・学級とは別に集計した。
- (9) 2022年2月に開催された北谷町での日本語指導担当者会での聞き取り調査から。

学級担任が把握する日本語指導が必要な児童生徒の支援状況
ー沖縄県北谷町における公立小中学校の全学級を対象にした調査よりー
(高橋, 渡真利, 平良)

引用文献

- (1) 沖縄県企画部統計課 (2021) 「令和 2 年度学校基本統計 (学校基本調査)」
- (2) 桐村豪文・吉田美穂 (2021) 「多文化共生と日本語指導が必要な子どもの把握ー「外国とのつながり」と「学習言語」に着目した調査の在り方ー」『弘前大学教育学部紀要』第 125 号, pp.219-230
- (3) 高橋美奈子・渡真利聖子・中川麻美・平良ゆかり・天願千里佳 (2020) 「沖縄県における「外国人の子供の就学状況等調査結果」に関する一考察」『琉球大学教育学部紀要』第 97 集, pp.119-141
- (4) 高橋美奈子・渡真利聖子・北上田源・中川麻美編著 (2021) 『沖縄県における外国人の子供の就学状況等発展的調査報告書』2020 年度公益信託宇流麻学術研究助成基金「沖縄県における外国人の子供の就学状況に関する研究」成果報告書, 沖縄県子ども日本語教育研究会
- (5) 日本経済新聞 (2022) 「要日本語指導の子ども, 国把握の 2 倍 青森で弘前大調査」『日本経済新聞』2022 年 1 月 24 日, 朝刊, 12 版, p.34
- (6) 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- (7) 文部科学省 (2019) 「「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 (平成 30 年度)」の結果について」

(高橋・渡真利ー琉球大学, 平良ー北谷町立北玉小学校)

The Support Status Grasped by Class Teachers of Students in Need of Japanese Language Guidance:
Observed from the Survey to All Grades in Elementary and Middle Schools Conducted
in Chatan-cho, Okinawa Prefecture

TAKAHASHI Minako, TOMARI Seiko, TAIRA Yukari

Abstract

Based on the JSL assessment reference framework created by the ‘Dialogic Language Assessment of Japanese as a Second Language’, this research was conducted using a survey form created to grasp the status of students in need of Japanese language assistance. The survey was conducted among all class teachers in Chatan-cho, Okinawa Prefecture where the support for the Japanese language was relatively accommodated to research on their students with ties to foreign countries and questioned students’ class participation and Japanese language ability.

As a result, class teachers acknowledged that more than three times the total number of students indicated on the ‘Survey on acceptance status of students in need of Japanese language guidance’ (Ministry of Education) were necessary to receive support on their special guidance for the Japanese language, and furthermore more than one-third of the students had not received any support.

With this survey result, it is suggested that it is necessary to accurately measure by DLA the necessity of language support and the content of support for unassisted students and students who fall in the gap between the class teacher's understanding of the situation and the actual removal of instruction.

【Keywords】 Students with foreign-related backgrounds, Students in need of Japanese language guidance, DLA, Japanese language support system, Okinawa Prefecture

(TAKAHASHI・TOMARI: University of the Ryukyus, TAIRA: Kitatama elementary school)

留学生対象の日本史の授業について

佐々木 香代子

1. はじめに

琉球大学国際教育センターでは、留学生が日本の文化だけでなく、日本の歴史を学ぶことによって、日本についての理解を深めることを目的に、2017年度に、中上級レベルの留学生に対し、日本語による日本の歴史の授業を開講した¹⁾。この授業を計画した段階では非常勤講師を採用する予定だったが、共通教育科目の新規開講科目に非常勤講師を採用することはできない旨の通知があり、大学の学部では歴史専攻であった筆者が授業を担当することになった。

教養レベルの日本史の授業なら、と気軽に引き受けたのだが、通年でどのように授業を組み立てていくか具体的に検討し始めると、戸惑うことが多かった。まず、中学校と高校で使用している日本史の教科書を取り寄せて内容を確認してみると、その後の研究の進展に伴い、筆者が学んだ頃の内容と視点に異なりがあることに気づいた。さらに、留学生を対象とすることで、母国で日本の歴史を学んだことがある学習者から全く学んだことがない学習者まで日本の歴史理解にバラエティーがあり、何を教えて何を切り捨てるか取捨選択をする必要があるだけでなく、どの程度まで内容を掘り下げるかという問題にも直面した。

本稿は、この数年間、留学生を対象に行った「日本の歴史」の試行錯誤の記録である。

2. 授業の概要

留学生対象の「日本の歴史」は、毎週金曜日の2限目に、前期（日本の歴史1）、後期（日本の歴史2）通年で、提供している。

2017年度に開講したが、翌2018年度は筆者がサバティカルを取得したため、不開講とし、サバティカルから復帰した2019年度から再開した。

シラバスは、NHK 高校講座「日本史」や『ドラえものの社会科おもしろ攻略：日本の歴史』1～2巻を参考に、テーマの設定と配列を行った。前期の「日本の歴史1」は、旧石器時代から室町時代（「戦国時代」の始まりまで）、後期の「日本の歴史2」は、戦国時代からアジア・太平洋戦争勃発までを範囲とした²⁾。

2.1 シラバスの決定

シラバスを決定する際の方針としたのは、今まで日本史を学んだことがない留学生に、日本の歴史の概要を理解してもらうための最低限の内容を選択し、配列することだった。そこで、①日本の歴史の流れをたどるために最低限必要なことは何か？を考え、選択す

る作業を行ったのだが、その際に、②筆者自身が学んだ日本の歴史との変更点を理解し反映させることも、併せて行わなければならなかった。2022 年現在の内容と筆者が学んだ歴史との主な変更点は、下記の通りである。

表1 筆者が学んだ内容とは異なる現在の内容

提供科目名	筆者が学んだ内容	現在の内容
日本の歴史1	縄文時代は、縄文土器を作り、食べ物を煮炊きしていたものの、狩猟や採集に頼る社会だった。	縄文時代には、植物の栽培や食べ物の加工・貯蔵、他地域との交易が行われており、「原始的な」社会ではなかった。
日本の歴史1	縄文時代は平等な社会だった。	縄文時代にも一定の格差はあり、必ずしも平等な社会ではなかった。
日本の歴史1	水田稲作は弥生時代～。	水田稲作は、縄文時代晩期に始まっていた。
日本の歴史1	弥生時代は、B.C.3世紀頃～。	弥生時代は、B.C.4世紀または5世紀頃～。
日本の歴史1	中大兄皇子と中臣鎌足による蘇我入鹿殺害と、その後の改革をまとめて「大化の改新」と呼ぶ。	中大兄皇子と中臣鎌足による蘇我入鹿殺害はクーデターで、「乙巳の変」と呼ぶ。その後、一連の改革（一般には「大化の改新」と呼ばれている改革）があった。
日本の歴史1	「日本」という国号についての説明は、なし。	「日本」という国号が用いられるようになったのは、大宝律令制定以降。
日本の歴史1	聖徳太子	厩戸皇子または厩戸王（括弧書きで「聖徳太子」）。
日本の歴史1	聖徳太子は、官位12階を制定し、遣隋使を派遣した。	厩戸王（皇子）個人の事績ではなく、推古政権が行ったこと。厩戸王（皇子）は、蘇我馬子とともに推古政権の中樞を担っていた。
日本の歴史1	蒙古軍は2回とも嵐に遭って撤退した。	蒙古軍は1回目は冬の季節風を避けるため自発的に撤退、2回目は嵐に遭った可能性があるが、嵐による被害は誇張されている可能性がある。
日本の歴史1	一揆を起こす（「一揆」を武装蜂起とみなす）。	一揆を結ぶ（「一揆」とは、目的を実現させるために神仏に誓約して一致団結すること）。
日本の歴史1	「徳政碑文」は、「正長の土一揆」の成果を刻んだもの。	「徳政碑文」は、「徳政」の宣言。
日本の歴史2	織田信長は鉄砲の弱点を補うために三段撃ちで武田軍に勝った。	織田信長は大量の鉄砲を効果的に使用して、武田軍に勝った（所謂「三段撃ち」はなかった）。
日本の歴史2	豊臣秀吉は刀狩りによって百姓から武器を取り上げ、兵農分離を進めた。	豊臣秀吉は刀狩り令を出したが、思うように百姓から武器を取り上げることはできなかった。
日本の歴史2	「関ヶ原の戦い」は、「天下分け目の戦い」。	「関ヶ原の戦い」は、豊臣政権内部の争い。戦い後も、豊臣氏は、権威を保ち続けていた。

留学生対象の日本史の授業について
(佐々木 香代子)

日本の歴史 2	江戸時代は長崎の出島でのみオランダと中国との交易を許し、「鎖国」した。	「鎖国」とは言っても、完全に遮断したわけではなく、長崎の他に、松代藩、対馬藩、薩摩藩を通じて、海外に向けて4つの窓口があった。
日本の歴史 2	江戸時代の身分制度は「士農工商」。最下層に、えた・非人という身分があった。	武士と百姓・町人。これとは別に、えた・非人（被差別民）がいた。なお、百姓＝農民ではない。
日本の歴史 2	徳川綱吉は「生類憐れみの令」を出し、犬を過剰に保護したため、犬公方と呼ばれた。	徳川綱吉は生類憐れみに関する法令を次々に出し、戦国時代以来の気風を取り除き、命を大切にするなど人々に新たな価値観を持たせようとした。
日本の歴史 2	田沼意次は商業を保護したため、利権を獲得するためにワイロが横行するようになった。	田沼意次は商人の経済力を利用して社会を豊かにする重商主義政策を採った（田沼意次に対するポジティブな評価）。
日本の歴史 2	浦賀に現れた黒船に、幕府は驚き慌てた。	4つの窓口を通して、幕府は黒船の来航を予測していた。
日本の歴史 2	第二次世界大戦	太平洋戦争、アジア・太平洋戦争、大東亜戦争のいずれかが用いられている。

上記内容の変更点を踏まえつつ、シラバスを表2のように定めた。

表2 前期・後期のシラバス

	日本の歴史 1（前期）	日本の歴史 2（後期）
1	日本の歴史概観	戦国時代の始まりと戦国大名
2	日本の歴史の始まりと縄文時代	鉄砲とキリスト教の伝来
3	弥生時代の日本と大陸との交流	全国統一と信長、秀吉
4	ヤマト王権と古墳時代	関ヶ原の戦いと江戸幕府の始まり
5	仏教の伝来と聖徳太子（厩戸皇子）	キリスト教の禁止と鎖国の始まり
6	天皇中心の国づくりと律令政治	生類憐れみの令と元禄時代
7	平城京と奈良の大仏	江戸時代の政治改革
8	平安京遷都と怨霊	黒船来航と開国
9	摂関政治と国風文化	安政の大獄と尊皇攘夷
10	源氏と平氏	倒幕と戊辰戦争
11	平氏の滅亡と鎌倉幕府の成立	明治維新
12	執権政治と鎌倉時代の仏教	明治政府の領土拡張政策
13	蒙古襲来と鎌倉幕府の滅亡	大正デモクラシーと治安維持法の制定
14	室町幕府と応仁の乱、戦国時代の始まり	世界恐慌と孤立する日本
15	総復習	総復習

2.2 授業内容の難易度

授業内容が詳しすぎると、日本の歴史を初めて学ぶ留学生には情報過多になり、「難しい」という印象を与える可能性がある。が、内容をシンプルにすると、既習の留学生には「簡単すぎる」「その程度のことは既に知っていることばかりで、つまらない」ということになり、より深い知識を求める学習者のニーズを満たすことができない。日本人の学生なら、中学、高校で日本史を一通り学んでいるため（どれだけ覚えているかは別として）、それを前提に授業を行うことが可能であるが、留学生の場合は、そういった前提の下で授業を行うことができない。そこが、留学生を対象に「日本の歴史」という授業を提供する上での難しさである。

そこで、NHK 高校講座「日本史」や『ドラえもんの世界社会科おもしろ攻略：日本の歴史』1～2巻の内容を参考に、まず、日本の歴史の大まかな流れを理解するためのベースとなる内容を定めた。そして、既習者のニーズを満たすため、①歴史研究の進展を踏まえた新しい内容・視点をレジュメに反映させる。②レジュメの最後に「コラム」を設け、レジュメ本文に書くには詳しすぎると思われる事柄、まだ学説として定着していないが最近注目されている学説、「言い伝え」として残っている事柄などを紹介することにした。が、本文とは別仕立てであっても、レジュメの本文に続いて「コラム」があると、初めて日本の歴史を学ぶ学習者の中には「コラム」の記事に書かれている内容も覚えようとして負担になる様子が見受けられたため、「コラム」は、2020年度から、レジュメからは切り離して、冊子にまとめて提供することにした。受講後のアンケートによると、この冊子「コラム」は、興味を感じたトピックのみ読んでいると答える学習者もいるが、ほとんどの学習者が全部あるいはほとんど読んでいると答えており、利用されているようだ。

2.3 授業の提供方法

2.3.1 予習を重視した授業の提供

篠ヶ谷（2008）は、中学生を対象とした歴史の授業において、授業前に教科書を読んで予習をするグループ、予習はせず復習だけするグループに分け、授業で説明される（教科書には書かれていない）背景因果の理解度の相違について実験を行っている。それによると、意味理解志向の強い学習者は、予習で得た知識を基に歴史的な出来事背景因果に注目することができ、その結果、理解を深めることができるが、意味理解指向の強い学習者であっても復習のみでは背景因果に注目することができず、理解が深まらないという結果を得た。この結果について、篠ヶ谷（2008）は、教科書を読む予習が「授業の先行オーガナイザーとして機能する」、つまり、「教科書を読み、『どのような事件が起こったか』などの知識を先に得ておくことで、授業ではその背景因果に注意を向ける

ことができ、そうした理解が促進された」(p.263)と分析している。この他に、予習が授業への興味を下げないこと(篠ヶ谷(2008))、予習時に授業者が「なぜ」に始まる質問を提示し、その質問に対して学習者に解答を作成させることにより、学習者が自分の知識状態を把握し、授業における目標認識を促進させることができる(篠ヶ谷(2011,363頁))とも述べている。

篠ヶ谷(2008,2011)は、歴史教育において重要視されている「歴史の背景因果」理解という観点から予習の重要性を指摘しているわけだが、日本語に関して何らかの配慮が必要な留学生においては、「歴史の背景因果」理解という観点だけでなく、日本語理解という観点からも、予習の重要性は大きいと考えられる。そこで、筆者は、授業を提供するにあたって、予習(=事前学習)を前提にすることにした。具体的には、

- ①レジュメと語彙シート、キーワードを、授業を行う前の週に配布し(双方向オンラインの授業以降は、teams上にアップし)、事前学習を課すことで、レジュメにおいても講義においても、日常生活では耳にすることが少ない語彙(例えば、「発掘する」、「埋葬する」、「政変」、「遺跡」など)、人名や地名などの語彙を理解した上で、授業に臨めるようにした。

加えて、篠ヶ谷(2011)の知見を基に、

- ②2020年度～、レジュメに「今日の課題」という欄を設け、レジュメおよび授業のポイントを予め提示することにより、授業のどの部分を主に聞き取り理解しなければならないかを理解した上で授業に臨んでもらうようにした。さらに、この「今日の課題」は、「授業内の情報と既知の情報を比較し、統合」(篠ヶ谷(2011,p.364)させるため、別途、課題記入シートに記入し、授業後に提出してもらうことにした。

2.3.2 授業を提供する上でのその他の工夫

上述したような予習(事前学習)の他に、下記の工夫を行った。

1) レジュメの工夫

①視覚資料の挿入

レジュメに、できるだけ写真や絵、グラフなど視覚資料を挿入して、説明文が理解しやすいようにした。

②西暦の使用

元号はたびたび変わるので、日本人でも覚えるのが難しい上に、その出来事が自分の国ではいつ頃に起こったことかが推測できない。歴史をタテだけでなく、ヨコからも見る習慣をつけてもらうため、元号は使用せず、皆が共有できる西暦を使用することにした。

③地名、人名の蛍光マーカー

聞いたことがないような人の名前や地名が出てくるため、それが人名なのか地名なのか、ふだん使わないことばなのか区別がつかない。そこで、人名と地名には蛍光マーカーをつけ、それが人名あるいは地名であることが一目でわかるようにした。日本だけでなく、日本以外の地名、人名にも、同様に蛍光マーカー（日本および日本人とは色違い）をつけて、それが日本から見て外国の地名、人名であることがわかるようにした。なお、漢字表記の地名・人名、ふだん使わない漢字語彙にはルビをふった。

2) レジューメ以外の工夫

①授業の工夫

授業はパワーポイントを使用し、写真や絵、グラフを見せながら説明し、文字を介さず、視覚的に理解を深めるようにした。

②シラバスの工夫

シラバスのタイトルに副題を設け、タイトルを見ると、その授業の内容がある程度予測できるようにした（2021年度～）。例えば、前期の第1回目の授業のタイトルは、「日本の歴史の始まりと縄文時代」であるが、「1 万年以上続いたコメ作り前の時代」という副題が設けてある。「縄文時代」とは何かがわからなくても、この副題を読めば、「縄文時代」がどのくらい長く続いたのか、どんな時代だったのか（人々がコメを作り始める前の時代だった）ということがわかる。こうした副題を設けることにより、①この講義ではどんなことが学べるのかが予測でき、履修登録の判断材料になる、②（事前学習として授業の前の週にレジューメを配布するので、レジューメを読んでおけば次週の授業内容の概要はわかるのだが、）授業前にこの授業でどんなことを学ぶのかというイメージを提示することができる。

③課題の工夫：ポスター発表

単に日本の歴史を通時的に学ぶのではなく、日本での出来事が自分の国ではいつ頃にあたるのかということ意識してもらうために（＝共時的な理解を促すために）、日本の〇〇時代（または、日本で〇〇という事件が起こった時、〇〇という人が活躍していた時）に自分の国では……というタイトルで、自分の国の社会状況や、出来事、活躍していた人について調べ、A4 版 2 枚程度にまとめてポスターを作成するという課題を設けた。学習者が作成したポスターは掲示して（双方向オンラインの授業では、teams 上で共有して）、自分の国、他の国を問わず、他の学習者と歴史についての知識の共有ができるようにした。

3. 受講生からのフィードバックによる授業改善

①地名、人名の削減

日本の歴史を母国である程度学んだ学習者にとっても、人の名前を覚えるのが難しいというフィードバックがあり、それ以来、「事柄を説明するのに、人名は必要か？」を考え、人名がなくても説明可能なものは人名を省略し、繰り返し登場する人物やその時代の代表的な人物に絞って人名を登場させることにした。同様に、地名についても、地図を示した上で「今の〇〇県」というふうに置き換えて説明することにより、学習上の負担を軽くするようにした。

②授業中の講義内容に関する質問の反映

授業の中での学習者からの質問をメモにとっておき、次年度のレジュメやパワーポイント（またはコラム）に反映している。なお、授業中の口頭での返答だけでは学習者の理解が不十分に感じた時は、補足のパワーポイントを作成して翌週に提示した上で、teams にアップすることにした。

4. おわりに

「はじめに」でも述べたように、この授業を履修する留学生は、日本の歴史を母国で学んだことがある学習者から全く学んだことがない学習者まで、既有知識に大きな違いがある。が、全く学んだことがない学習者ではあっても、現役の大学生であることから、学ぶ事柄が量的にも質的にも貧弱なものであれば、彼（女）らの知的好奇心を満たすことはできない。そのためには、何より、授業者である筆者自身が多くを知っておく必要があり、歴史研究の進展状況に目を配り、最新の研究成果の把握に努めている。こうして得た知識を授業においてどのようにかみ砕いて提示・説明するかが、授業を行う上での筆者の課題である。

本文では触れなかったが、歴史というと、歴史上の有名人や事件に焦点があたりがちであるが、その時代がどのような時代であったかを理解するには、歴史書などには名前が載らない普通の人々がどのように生活していたかということも忘れてはならない。授業では、歴史上活躍した人々だけでなく、名もない人々の暮らしにも注目することによって、その時代がどのような時代であったかを想像し検討できるよう心がけている。

この授業は「日本の歴史」という授業であるが、学習者には単に日本についてタテ方向（通時的）にのみ学ぶのではなく、近隣地域などヨコの関係も視野に入れて（共時的にも）学んでほしいと考えている。日本から遠く離れた地域出身の学習者にしても、直接には日本との関係はなくても、その時代に自分の国はどうだったのだろうか？自分の国では、日本で起こったような出来事があったのだろうか？など、常に、自分の出身国・地域について考えながら、授業に臨んでほしいと思っている³⁾。単に「日本について学んでいる」姿勢で学ぶよりも、自分の国を意識しながら学ぶ方が様々な疑問が沸いて出てくるのではないかと。（日本の文化について学ぶ授業もそうだが、）この授業が「日本

の歴史」を学ぶだけに留まらず、学習者に自国の歴史について考える機会を提供する授業になることを願っている。

註：

- 1) センターでは、「日本事情」「沖縄事情」という文化科目を以前から提供していたが、新たに歴史科目として、「日本の歴史」「沖縄の歴史」を提供することになった。
- 2) 現代史については、センター提供の他の科目「沖縄の歴史」で、ある程度満たしているため、範囲から除外している。
- 3) ポスター発表という課題はそのための一つの手段である。授業においても、その時代が世界史的にはどんな時代だったかについても言及するよう心がけている。

参考・引用文献

NHK 高校講座日本史

<https://www.nhk.or.jp/kokokoza/tv/nihonshi/index.html>

岡本隆司（2021）『中国史とつなげて学ぶ日本全史』東洋経済新報社。

篠ヶ谷圭太（2008）「予習が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討：学習観の個人差に注目して」『教育心理学研究』56, 256－267 頁。

篠ヶ谷圭太（2011）「学習を方向づける予習活動の検討：質問に対する解答作成と自信度評価に着目して」『教育心理学研究』59, 355－366 頁。

高橋秀樹,三谷芳幸,村瀬信一（2016）『ここまで変わった日本史教科書』吉川弘文館。

『中公ムック歴史と人物 5：ここまで変わった！日本の歴史 24 の最新説』（2021）中央公論新社。

『ドラえものの社会科おもしろ攻略：日本の歴史』1～2 巻（2013）小学館。

（佐々木香代子—琉球大学 国際教育センター）

執 筆 者 紹 介

あしはら きょうこ
葦原 恭子 (琉球大学 国際教育センター 教授)
日本語教育・異文化コミュニケーション

おくやま たかゆき
奥山 貴之 (沖縄国際大学 総合文化学部 日本文化学科 准教授)
日本語教育・日本文学

さ さ き か よ こ
佐々木香代子 (琉球大学 国際教育センター 准教授)
日本語教育

しおたに ゆ み こ
塩谷 由美子 (東京富士大学 経営学部 教授)
日本語教育

しまだ めぐみ
島田 めぐみ (日本大学大学院 総合社会情報研究科 教授)
日本語教育・言語テスト

たいら ゆかり
平良 ゆかり (北谷町立北玉小学校 教頭)
学校教育

たかはし み な こ
高橋 美奈子 (琉球大学 教育学部 准教授)
日本語教育

と ま り せいこ
渡真利 聖子 (琉球大学国際教育センター 講師)
日本語教育・日本語学

の ぐ ち ひろゆき
野口 裕之 (名古屋大学名誉教授)
言語テスト・教育測定

琉球大学国際教育センター紀要 規定

1. 投稿資格:琉球大学グローバル支援機構国際教育センター所属教員(非常勤講師含む)および当センターにおいて適当と認められた者とする。共著の場合、前述の教員が1名含まれていなければならない。ただし「内容区分 f. 報告」はこの限りではない。
2. 内 容:未発表のもので日本語教育・外国語教育およびその関連領域とする。
3. 内容区分:a. 研究論文, b. 調査報告, c. 実践報告, d. 研究ノート, e. 書評, f. 報告(a～eにあてはまらないもの), のいずれかとする。
4. 特別寄稿:招聘事業の講演者等に依頼し, 原稿を掲載する。
5. 使用言語:本文は日本語または英語とする。
6. 書 式:横書きワープロ(ワード)入力, A4 判に 39 字×35 行とし, 原則として 16 枚程度(研究ノート, 書評も同様)とする。図表・参考資料・参考文献・註等もこの分量の範囲に含める。(本文・参考文献・註の文字・行の縮小は不可)文献の書き方等は学会誌『日本語教育』の規定に準ずる。詳細は別途委員会で定めたものに従う。
7. 要 旨:研究論文には和文(400 字以内)と英文(200 語以内)の要旨をつける。調査報告, 実践報告には和文(400 字以内)の要旨をつける。またそれぞれ, 5 語以内でキーワードを付す。研究ノートについてはこの限りではない。
8. 編集委員:紀要の発行にあたっては国際教育センター教員によって, 紀要編集委員会を置く。委員会のメンバーは 3 名とし, 原則として 1 年ごとに 1 名ないし 2 名交代する。
9. 採 否: 紀要編集委員会で採否を決定する。
10. 発 行 日: 紀要の発行は年 1 回とする。
11. 著 作 権: 著者の申し出が特にない場合, 投稿された著作物は琉球大学学術リポジトリへ登録するものとする。ただし, この場合, 著作物の著作権は原著作権者(著者)に帰属するものとする。

〔2020 年 4 月 1 日改定〕

琉球大学国際教育センター紀要 第6号
(琉球大学留学生センター紀要 通算19号)

発行 2022 年 3 月

.....
発行：琉球大学グローバル教育支援機構
国際教育センター
〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原1番地
電話 (098) 895-8139



琉球大学
UNIVERSITY OF THE RYUKYUS

1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun
Okinawa JAPAN 903-0213