

岐 阜 大 学

日本語・日本文化教育センター紀要

2020

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要

2020

論文編

【研究論文】

日本語母語話者と学習者のほめ表現—相違から見る学習者の誤用傾向—……吉 成 祐 子 3

【研究ノート】

EPA 介護福祉士候補者は介護福祉士国家試験のどのような語彙に躓くのか
—ある介護福祉士候補者へのインタビュー調査の分析—……………田 辺 淳 子 17

年報編 (2020年4月～2021年3月)

1. 日本語研修コース……………	33
2. 日本語・日本文化研修コース……………	47
3. 日本社会文化プログラム……………	50
4. 全学共通教育……………	51
5. 年間行事……………	52

資料

岐阜大学留学生数……………	56
---------------	----

巻頭言

日本語・日本文化教育センター長 橋本 慎吾

今号の紀要（年度報告）は2020年度の日本語・日本文化教育センターの活動をまとめたものですが、本年度を振り返る上で、コロナ禍に触れないわけにはいきません。本年度の当初はここまで長引くとは思ってもみませんでした。これを書いている2021年5月の時点でもほとんど状況は変わっていません。また4月には大規模な緊急事態宣言が発令され、学校教育も対面授業停止を余儀なくされる状況になりました。この初めて遭遇する状況に対応すべく、センターも試行錯誤しながら業務を行ってきました。今号の紀要はその奮闘を記録したものと言ってもいいかもしれません。

コロナ禍は各方面に様々な影響を与えていますが、「留学」に対する影響も大きいです。留学を断念する、留学を希望しても日本に入国ができない、また既に日本に入国していても留学継続をあきらめ途中帰国する、あるいは帰国することもできない。こういった状況が数多く生じていることを、ここで改めて書く必要はないでしょう。文部科学省によると、2020年5月1日時点の外国人留学生数は27万9,597人で前年（2019年）より10.4%減り、約3万人減少したそうです。以降もコロナ禍の状況は改善されていませんので、留学生数はさらに減っているものと思われます。

本学の留学生数も減少しました（前年度10月比22%減）。また、留学を決めても日本に入国することができず、オンラインによる授業を受講することで、現地での「留学」を進めている留学生も大勢いました。こうした留学生に対する日本語教育もまた、オンライン双方向での授業を開講することで対応しました。日本語教育を対面ではなくオンラインで行うという、これまで行ってこなかった、行うことを考えることさえなかった状況に対し、可能な限り教育効果を上げる方法を模索しながら、教育を行いました。大変厳しい状況ではありましたが、インターネットの普及を背景とした現在の通信環境があるからこそ対応できたとも言えます。遠く離れた学生とオンラインでやりとりをするという、10年前なら到底実施不可能だったことが、困難を伴ったとはいえ、何とか実施できたことは唯一の救いでした。

コロナ禍が改善し、以前のような状況に戻ることを祈るばかりですが、コロナ禍によって従来と違った生活様式というものにも注目がされています。コロナ禍が「留学」というものの在り方を変えてしまうのか、そこで提供する教育の在り方も変えていかなければならないのか。今はまだ答えは出ていません。しかし、どのような状況にあっても、学生にとって価値のある教育を提供していかなければなりません。今号の紀要での報告はその始まりを記録したものとして、将来活用されることを願うばかりです。

今号は2編の研究論文を掲載しています。こちらもコロナ禍の中まとめられた研究成果です。ありがとうございます。

論文編

日本語母語話者と学習者のほめ表現析—相違から見る学習者の誤用傾向—	吉成 祐子	3
EPA 介護福祉士候補者は介護福祉士国家試験のどのような語彙に躓くのか —ある介護福祉士候補者へのインタビュー調査の分析—	田辺 淳子	17

日本語母語話者と学習者のほめ表現

—相違から見る学習者の誤用傾向—

A Contrastive Study of Compliment Expressions between Japanese Native Speakers
and Intermediate Learners

吉 成 祐 子

要旨：

本研究は、ほめとその返答を作成する課題により得られたデータのうち、日本語母語話者と日本語学習者のほめ表現を取り上げ、考察するものである。二者間（ほめる人・ほめられる人）でのほめ行動において、何をほめるのか（ほめる対象の種類）、どのようにほめるのか（使用される語、文構造など）を分析する。ほめるという言語行動をおこす話し手（ほめる人）の属性だけでなく、聞き手（ほめられる人）の属性にも注目し、両者の関係性によって言語表現に違いがあるのかを見る。相違点を分析することにより、文法上の誤用だけでなく、不適切な語彙の使用や語用論的にふさわしいとはいえない、学習者のほめ表現を指摘し、誤用傾向を探る。

1. はじめに

日本語教育の現場において、「依頼する」「誘う」という言語行動は注目され、その際の文型や会話例が初級教科書に取り入れられていることは多い。しかし、相手を「ほめる」という言語行動を一つのトピックとして扱うものはあまりない。例えば初級教科書では、(1) や (2) のように、「もらう」という授受表現を学ぶ際の会話例として「ほめる」という行為が紹介されているにすぎない。

- (1) A：その時計、すてきですね。
B：ありがとうございます。誕生日に父にもりました。
A：いいですね。 (『みんなの日本語初級 I』 p.61)

- (2) A：Bさん、いい辞書ですね。
B：ええ、兄にもりました。
A：いいお兄さんですね。 (『日本語初級 I 大地』 p.62)

これらの会話は、下線の語を入れ替える代入練習として提示されているもので、ほめ表現の例として紹介されているものではない。文法項目を練習するうちに、これが日本語のほめ行動における表現だと暗に提示するものになっている。

ほめる際の表現には、依頼における「～てください」や、誘いにおける「～ませんか」のよう

に、典型的な文型があるわけではない。ほめ表現として決まった文型がないことから、どのようにほめるのかは学習者自身の文化的背景が反映される可能性が高いと考えられる。その場合、文法的には間違っていないが、語用論的には適切とはいえない表現が産出され、(3) のような例があることがしばしば指摘されている。

(3) (先生に対して) 今日の授業は上手でした。

日本語を用いる文化においては、目上への評価を含むほめ表現は失礼にあたり、避けられる。「今日は勉強になりました」「よくわかりました」のような、自分のためになったと伝えることで、相手の行為をほめるという手法が用いられる(川口・蒲谷・坂本1996)。しかしこれは、学習者にとって知る機会がなければ習得し得ないものである。

さらに、誤用ではないが、(4) のような助詞の使用は注意を要する。助詞「は」は「今日」を取り立てることにより、「今日だけかわいい (いつもはかわいくない)」という意味に解釈される可能性がある。

(4) 今日のスカートは、かわいいね。

以上のように、聞き手を心地よくさせることを意図しているはずの「ほめる」という言語行動が、用いる表現によっては、かえって相手の気分を害することもある。本研究では、日本語母語話者や学習者がどのようにほめているのか、両者のほめ表現に違いはあるのか、あるとすればどのような点かに焦点を当て、言語調査で得られた両者の表現を分析する。文化的背景や文法上の難しさもあるほめ表現に着目することは、日本語教育にとっても重要である。見本例となる日本語母語話者のほめ表現を明らかにするだけでなく、学習者の表現を分析することで、学習者が陥りやすい誤用や不適切な表現を探ることができるからだ。

2. 「ほめ」の言語行動に関する研究背景

日本語だけでなく、他言語においても、「ほめ (Compliment)」の言語行動を研究するものは多く、ほめの機能、ほめの表現形式、ほめる人の属性による違いなどが検証されてきた。そもそもほめるという行動は、日常生活において必要不可欠なものというわけではない。必要があるために行われる命令や依頼とは異なり、基本的に、相手との対人関係を円滑にすすめる上で、肯定的な効果を期待して行われる言語行動である。また、ほめる際に用いられる特定の文型はなく、何をほめるのか、どのようにほめるのかは様々であり、ほめる頻度も人によって異なる。とはいえ、ほめの言語行動には一定の傾向が見られることが、先行研究で明らかにされている。

ほめの対象について分析している Herbert (1990)、Holmes (1988)、Manes (1983) によると、ほめる対象となるのは、相手の所有物、外見、能力、性格などである。またそれには男女による違いがあることも指摘されている。これらの分類を元に、日本語や韓国語などについても分析が行われている(大野 2009、金 2012、丸山 1996など)。例えば丸山 (1996) の研究では、日本人大学生を対象とした調査によって、ほめの対象を分類し、所持物や外見についてはほめやすいのに

対し、能力や性格についてはほめにくいことを明らかにしている。

ほめの言語行動で用いられる表現形式についても、各言語での使用傾向を明らかにする研究が行われている。例えば、日常生活におけるアメリカ英語のほめ表現を聞き書きによって収集した Wolfson & Manes (1980) では、ほめには形容詞と動詞が用いられ、直接的なほめの語彙は限定的で、nice, good, pretty などの語彙の使用頻度がとても高いこと、そして、ほめの文型には、NP is/looks (really) ADJ¹ (e.g. Your bag is cute.) のような、使用頻度の高い型というものがあることを明らかにしている。日本語については、熊取谷 (1989) が、ほめの主な表現形式の型を (5) のように、3つにまとめている。

- | | | |
|--------|-----------|-----------------|
| (5) a. | 対象物 + 形容詞 | 例：そのセーターいいね。 |
| b. | 形容詞 + 対象物 | 例：かわいいイヤリング。 |
| c. | 対象物 + 好み | 例：わたし、そのスカーフ好き。 |

具体的にどのような表現形式がどのくらい用いられているのかを明らかにするため、林・二宮 (2004) では、ほめる場面を提示し、その際の言語表現を書き込む質問紙調査を行い、女子学生のほめ表現の出現頻度と表現に対する好感度を明らかにしている。その中で、「やさしい、楽しい、話しやすい」がほめ表現としてよく選ばれていることを報告している。

言語別にはほめの表現を分析するだけでなく、対照研究を行うことにより、文化によって異なるほめの言語行動や表現形式を明らかにしようとするものも多い。例えば、Chen (1993) は英語と中国語、金 (2012) は日本語と韓国語のほめ表現を比較し、共通点・相違点を見いだすことにより、各言語の特徴を明らかにしている。第二言語習得の観点から、母語話者と学習者のほめ表現を比較分析するものや、学習者の表現に着目したものもある。以下に、日本語学習者のほめ表現を取り上げたものを紹介しておく。

山口 (2015) は、目上に対する礼状を書く課題で用いられたほめ表現を分析している。留学生の出身地別 (中国、タイ、韓国、台湾) に結果をまとめており、韓国人留学生のみ、直接的なほめ表現が少なく、「いい勉強になった」「新しい経験だった」のように、自分が恩恵を被ったことを表明するストラテジーが用いられていることを報告している。一方、相手に対して直接的なほめ表現を用いていた中国、タイ、台湾からの留学生は「やさしい、ユーモアがある、おもしろい」という評価語を使用し、その使用率は出身地によって異なっているものの、どれも「性格」に言及していることを報告している。これは、留学生がこれまで相手に抱いていた印象よりも実際に受けた印象から、心の距離が縮まり親しみを感じたことを率直に伝えようとして、性格に関するほめに言及したのではないかと考察している。また大野 (2009) では、日本語母語話者と学習者を対象に、目上 (大学教員) に対してほめる場面を提示した質問紙調査を行っている。ほめる対象が異なる場面 (授業、持っている傘、家族、行動) によって、ほめ表現の出現に差があることや、ほめる際に言及する対象は誰か (相手、自身、第三者) による違いがあること、また、ほめる際に用いられる表現に違いがあることを報告している。そして、日本語母語話者と学習者の比較において、それぞれ違いはあるものの、どちらの場合も、目上に対する配慮が言語表現にあらわれていることを指摘している。

以上のように、様々な観点から「ほめ」が研究されてきたが、日本語母語話者と日本語学習者

のほめ表現を取り上げた研究に注目すると、対象となっているのは、目上に対するほめ表現が多い。日本文化において目上に対してほめるという言語行動に難しさがあるため、注目されやすいのだろうと推察される。確かに、日本語使用において、二者間の上下関係によって生じる言語使用上の制限は、敬語をはじめとして様々にある。では、上下関係のない同世代間であれば、そのような制限はなく、同世代間に特有のほめの表現形式やほめの対象などはないのだろうか。本研究では、これまであまり注目されてこなかった、同世代間でのほめ表現に焦点を当て、どのようなほめ表現が用いられるのか、それは日本語母語話者と学習者では異なるのか、さらに、ほめる人（話し手）とほめられる人（聞き手）の関係性にも注目し、両者のほめ表現を分析する。

3. ほめ表現の調査

3.1 調査の概要

本研究で分析するほめ表現は、ほめとその返答を作成する課題によって得られたものである。調査は、岐阜大学で筆者が担当する日本人学生と留学生の合同授業において、4学期にわたって行われた。参加者は、日本人学生（JL1）55名（男性 28名、女性 27名）、留学生（JL2）43名（男性 23名、女性 20名）である。留学生は、岐阜大学日本語研修コースで日本語を学ぶ、中級レベルの学習者である。出身国は様々で（中国、韓国、タイ、インドネシア、アメリカ、オーストラリア、スリランカ、東ティモール、ポーランド、スペイン）、ほめに関わる文化的背景などの違いも考えられるが、その差異については本研究では取り上げない。

調査において、参加者はランダムに3～4名のグループに分かれ、用紙に右隣の人をほめる発言を3つ記入する。そして、その用紙をほめの対象となった相手に渡し、その人はほめられたことに対する返答を記入する。これにより、3つのほめと返答の表現を収集することになるが、時間内に書けなかった、あるいは思いつかなかった参加者もいた。また、ほめとその返答の全回答は289あったが、ほめる相手の組み合わせはランダムであったため、ほめる人とほめられる人の属性の組み合わせで得られた各回答数は異なる（表1）。

表1. 組み合わせ別ほめとその返答の回答数

ほめられる人 ほめる人	JL1・女性	JL1・男性	JL2・女性	JL2・男性
JL1・女性	12	36	9	24
JL1・男性	18	18	27	21
JL2・女性	29	18	9	3
JL2・男性	17	19	11	18

表1では、JL1かJL2か、さらに男性か女性かの組み合わせ（16通り）において、それぞれの回答数が示されている。ほめ表現を比較分析する対象グループは、①話者がJL1かJL2か、②ほめる人とほめられる人の組み合わせ（JL1×JL1(84)、JL1×JL2(81)、JL2×JL1(83)、JL2×JL2(41)）²にわかれる。さらに各グループ内の男女差にも注目する。このように比較分析するのは、日本語母語話者と学習者ではほめ表現に違いがあるのか、それは相手が母語話者か学習者で違いがあるのか、さらに男女差はあるのかを明らかにするためである。

分析するほめ表現の内容としては、何をほめるのか（ほめの対象）、どうやってほめるのか（ほめの表現形式）に注目する。そして最後に、学習者に見られる誤用の例を検証する。

3.2 ほめの対象

何をほめるのか（ほめの対象）について、これまで様々に分類されてきたが（Holmes 1988、丸山 1996ほか）、本研究では、金（2012）の分類を採用する（表2）。金（2012）の研究対象となっている日本語母語話者の結果と比較することができるからである。

表2. ほめの対象の種類と定義（金2012：127-8）

ほめの対象	定義
所持物	相手が持っている、または身につけている物理的な物。 （かばん、アクセサリなど）
外見	外から見た人の姿、容姿のうち、変わらない、生まれつきの顔や体型などの容貌。 （身長、目の大きさなど）
外見の変化	外から見た人の姿、容姿のうち、一時的に変化した顔や体型、髪型などの容貌。 （ヘアスタイルの変化など）
才能	ある個人の一定の素質、または訓練によって得られた能力そのもの。 （頭の良さ、足の速さなど）
遂行	素質や才能を用いて、何かに達し、成功するために実行する過程や結果。 （成績優秀者への奨学金をもらうための努力、試験での良い成績など）
性格	各個人に特有の、ある程度持続的な、感情・意思の面での傾向や性質そのもの。 （やさしさ、慎重さなど）
行動	性格から現れるようなおこない。あるいは性格が分かるようなふるまい。 （友人のためにお弁当を買う、掃除する行動など）

本調査で得られたほめ表現を、表2を基準に分類し、話し手（ほめる人）がJL1かJL2かで言及率を比較したものが表3である。（ ）内は回答数を示している。

表3. 話し手別ほめの対象への言及率

話し手 \ 対象	所有物	外見	外見の変化	才能	遂行	性格	行動	合計
JL1	15.2% (25)	30.3% (50)	0.0% (0)	23.6% (39)	3.6% (6)	16.4% (27)	10.9% (18)	100% (165)
JL2	12.1% (15)	34.7% (43)	0.8% (1)	14.5% (18)	1.6% (2)	25.8% (32)	10.5% (13)	100% (124)

表3より、JL1とJL2に共通点して、ほめの対象として「外見」に最も言及しているが、「外見の変化」についてはほぼ言及がないことがわかる。ともに外見に関わることでありながら、まったく違う傾向が見られるのは、参加者同士の関係性によるものだと考えられる。本データは、同じ授業を受講している者同士をランダムに選び、収集されたものである。そのため、ほめる人・ほめられる人の間柄は、相手の「外見の変化」がわかるほどの関係ではない可能性が高い。また、

「外見」に言及が多いのも、よく知らない相手だからこそ、目につきやすいのだと考えられる。一方、JL1とJL2で異なるのは、「外見」の次に注目されている対象で、JL1は「才能」、JL2は「性格」に言及することが多い。

男女差については、大きな違いが見られなかった。最も言及の多かった「外見」(JL1:男性 29.8%、女性 30.9%、JL2:男性 35.4%、女性 33.9%)についても、JL1で次に多かった「才能」(男性 26.2%、女性 21.0%)、JL2で多かった「性格」(男性 24.6%、女性 27.1%)についても、大きな男女差は見られなかった。

興味深いのは、本調査の結果が金(2012)の結果と大きく異なっていた点である。日本語母語話者のほめの対象は、本調査では「外見」「才能」の順で高かったが、金(2012)では、「遂行」「行動」「所持物」の順であった。これは金(2012)のデータが、同性・同年齢の友人同士による、20分ほどの談話から得られたものであるという、対象者と収集方法の違いが関わっているのかもしれない。この点を確認するため、本調査のJL1のデータを同性か異性かの組み合わせで違いがあるのかを見てみたところ、「性格」(同性同士 10.0%、異性同士 20.0%)や「行動」(同性同士 15.0%、異性同士 8.6%)の言及において差が見られたものの、言及率が高かった「外見」(同性同士 31.7%、異性同士 29.5%)、「才能」(同性同士 25.0%、異性同士 22.9%)に大きな違いは見られなかった。このことから、ほめる人・ほめられる人が同性か異性かという違いではなく、親しい間柄であるかどうか、金(2012)と本研究の結果の違いに関わっていると予測される。もちろん、データの収集方法の違い、つまり、会話内で得られたほめ表現と、相手をほめる課題から得られたほめ表現であるという違いもある。いちがいに研究手法の違う結果を比較することはできないが、結果を比較することにより、ほめの言語行動において、ほめる人・ほめられる人の親疎関係が関わる可能性が考えられる。先行研究では話し手(ほめる人)の性別の違いに注目されることが多かったが(Herbert 1990、Manes 1983、金 2012)、ほめる人・ほめられる人の関係性の違いも、何をほめる対象とするのかに影響があるのかもしれない。

そこで次に、聞き手(ほめられる人)がJL1かJL2かの違いにも注目する。つまり、ほめる人とほめられる人が、母語話者同士なのか、学習者同士なのか、あるいは母語話者と学習者なのかという、組み合わせの違いで異なるのかを検証する。表4は、ほめる人とほめられる人の組み合わせで、ほめの対象に違いがあるのかをまとめたものである。

表4. 組み合わせ別ほめの対象への言及率³

対象 組み合わせ	所有物	外見	才能	遂行	性格	行動
JL1×JL1	15.5% (13)	23.8% (20)	25.0% (21)	6.0% (5)	15.5% (13)	14.3% (12)
JL1×JL2	14.8% (12)	37.0% (30)	22.2% (18)	1.2% (1)	17.3% (14)	7.4% (6)
JL2×JL1	15.7% (13)	32.5% (27)	10.8% (9)	2.4% (2)	30.1% (25)	7.2% (6)
JL2×JL2	4.9% (2)	39.0% (16)	22.0% (9)	0.0% (0)	17.1% (7)	17.1% (7)

話し手別に注目してみると、話し手がJL1、聞き手がJL1の場合 (JL1×JL1)、他の組み合わせグループとは異なり、「外見」への言及率が一番高いわけではなく、僅差ではあるが「才能」のほ
うが高い。しかし、聞き手がJL2の場合 (JL1×JL2)、「外見」への言及率の高さが目立つ。また
「遂行」や「行動」の言及が、聞き手がJL1の場合よりも圧倒的に少ない。このような違いから、
話し手JL1のほめの対象は、聞き手によって異なる傾向があるといえる。

話し手がJL2の際にも、聞き手によってほめの対象が異なっている。聞き手がJL1の場合 (JL2
×JL1)、「外見」と同じくらい「性格」にも言及している。一方、JL2に対しては (JL2×JL2)、「外
見」への言及率の高さが際立っている。また、他の組み合わせグループと比べても、「所持物」の
言及率の低さが目立つ。表3の結果から、JL1と異なり、「才能」よりも「性格」の言及が多いこ
とが話し手JL2の特徴と見られたが、表4の結果を見ると、それは聞き手がJL1の場合であるこ
とがわかる。このことから、話し手 (ほめる人) が誰なのかだけでなく、聞き手 (ほめられる
人) が誰なのかも、ほめの言語行動の内容を決める重要な要因となっていることが示されたとい
えよう。次節でどのような表現形式が用いられたかを詳しく見るが、JL2がJL1に対して用いる
語には、「やさしい、親切」といったものがあり、これは留学生に対する日本人学生の態度から得
られた感想だといえる。この点からもほめる人とほめられる人との関係性が、ほめの対象を選
択する際の一つの要因になっていると考えられる。

聞き手別に注目してみると、聞き手がJL1の場合は、話し手が誰なのかによって何をほめの対
象とするのが異なる傾向にあるが、聞き手がJL2の場合は、話し手がJL1でもJL2でも、「外見」
への言及が他よりも際立っていることが見てとれる。この結果は、日本の大学という圧倒的に日
本人学生が多い環境において、様々な国からの留学生を見たとき、外見が目立つということも関
わっている。この背景には、話し手と聞き手の関係が、外見以外にほめの対象となるものが思い
つかない間柄である可能性も考えられる。これも関係性の違いが関わる結果といえるだろう。

3.3 ほめの表現形式

ほめる際にどのような表現形式が用いられているのかを、組み合わせグループごとに見ていく。
ほめ表現では形容詞や動詞が用いられることが多いが、名詞の使用も見られた。それらを使用回
数の多かった順に列挙する。

(6)にまとめたように、JL1がJL1に対してほめる際の言語表現では、33種類の語が用いられて
いた。総数は85で、() 内に2回以上使用された各語の使用回数を示している。

(6) JL1×JL1

上手(10)、かっこいい(6)、かわいい(6)、きれい(5)、似合う(5)、やさしい(5)、おしゃ
れ(4)、すごい(4)、頭がいい(3)、うらやましい(3)、話しやすい(3)、明るい(2)、い
い(2)、イケメン(2)、えらい(2)、しっかりしている(2)、素敵(2)、背が高い(2)、セ
ンスがある(2)、やわらかい(2)、朝に強い、髪がさらさらしている、頑張っている、
素晴らしい、清潔感がある、助かる、力が強い、丁寧、努力している、のりがいい、
わかりやすい、私のタイプ、速い

JL1がJL2に対してほめる際には、(7)のように、33種類の語 (総数90) が用いられていた。

(7) JL1×JL2

いい(9)、おしゃれ(8)、上手(7)、すごい(7)、かわいい(5)、カッコいい(4)、きれい(4)、似合う(4)、話やすい(4)、やさしい(4)、スタイルがいい(3)、すてき(3)、イケメン(2)、髪が長い(2)、元気(2)、背が高い(2)、丁寧(2)、熱心(2)、ペラペラ(2)、うまい、えらい、おもしろい、キュート、さらさら、ダンディ、手が大きい、長い髪、発音がいい、鼻が高い、フレンドリー、まねしたい、目がぱっちり、ふさわしい

JL2がJL1に対してほめる際には、(8)のように、32種類の語（総数88）が用いられていた。

(8) JL2×JL1

きれい(12)、やさしい(11)、かわいい(7)、カッコいい(6)、いい(5)、親切(5)、頭がいい(4)、上手(3)、似合う(3)、明るい(2)、おしゃれ(2)、おもしろい(2)、元気(2)、さわやか(2)、すごい(2)、スタイルがいい(2)、すてき(2)、得意(2)、熱い、安心だ、旺盛、しとやか、すばらしい、セクシー、積極的、センスがいい、ニコニコ、話しやすい、モデルさんみたい、陽気、わかりやすい、私の模範

JL2がJL2に対してほめる際には、(9)のように、23種類の語（総数44）が用いられていた。

(9) JL2×JL2

かわいい(5)、カッコいい(4)、上手(4)、まじめ(4)、いい(3)、やさしい(3)、頭がいい(2)、きれい(2)、すてき(2)、似合う(2)、イケメン、美しい、男らしい、おもしろい、頑張っている、親切、スタイルがいい、すごい、すばらしい、性格がいい、背が高い、丁寧、話しやすい

3.2節でほめの対象の結果をまとめたが、どの組み合わせグループでも、「外見」に言及することが多かった。用いられる語を見ても、「かわいい、きれい、カッコいい」などが多かった。そして話し手がJL1の時には「上手ですね」のような「才能」に関わる語が、JL2の時には「やさしい、親切、まじめ」といった「性格」に関わる語が多く用いられていることもわかる。

ほめる相手の違いで興味深い傾向が見られたのは、「上手」という語の使い方である。総回答数が異なるので、使用率⁴で比較すると、JL2×JL1を除き、どの組み合わせグループでも「上手」の使用は多かった（JL1×JL1：11.8%、JL1×JL2：7.8%、JL2×JL1：3.4%、JL2×JL2：9.1%）。ただし、「何が上手なのか」という点において、ほめる相手によって違いが見られた。話し手がJL1であれJL2であれ、ほめる相手がJL2の際には、「日本語が上手ですね」のように、「上手」という語の対象は、ほぼ日本語能力についてであった。しかし、ほめる相手がJL1の際には、話し手による違いが見られた。話し手がJL1の場合、使用率が高いだけでなく、「字が上手、会話のリードが上手、まとめるのが上手」などのバリエーションがあった。一方、話し手がJL2の場合は3例のみで、「テニスが上手、ポルトガル語が上手」といったものであった。これは、JL2にとって、「上手」という言葉をJL1に対しては使いづらいものであることを示している。具体例をみると、JL2は、テニスやポルトガル語が上手であることを知っているほどの仲だからこそ、表現できる

内容となっている。一方、JL1が上手と評する内容は、字や会話のリードなど、授業内の活動で知ることができ、よく知る間柄である必要はない。また、このような評価は、日本語を学習中であるJL2にとって、母語話者であるJL1に言いづらいものだろう。つまり、「上手」という評価語をJL2がJL1に対して使用する状況は、より限られものだと考えられる。

「上手」という語の使い方からさらに考察されるのは、話し手と聞き手の関係性である。上手と評される対象が、字や日本語能力のような、一見あるいは一聴するだけでわかるものが多かったことから、相手が他にどんなことが「上手」なのかを知るほどには、お互いの関係性は深いものではないと考えられる。つまり、ほめる人とほめられる人の関係性が浅いからこそ、判断しやすく目立つものが言及されやすく、それが「外見」やJL2の日本語能力という「才能」に目が向けられやすいことに関わっているのだろう。

また、「親切」という語の使用も、ほめる人とほめられる人の関係によるものとなっていた。話し手がJL1の際に「親切」という語の使用はなかったが、JL2では6例の使用が見られた。1例以外はすべてほめる相手がJL1の場合である。これは日本で生活する留学生だからこそ、日々の生活で日本人からなんらかのサポートを受ける機会があり、このような評価を感じやすいのだろうと予測される。つまり、「親切」は性格に関わる評価語であるが、相手からの行動や交流があった上で用いられるものであり、そのような状況になりやすいJL2とJL1の関係性があるからこそと考えられる。

以上、ほめ表現の形式として、使用される語に注目してきたが、ほめに用いられる語の選択には、ほめる人とほめられる人の関係性から生じる評価のしやすさ、しにくさに関わっている、とまとめられる。

次に、文の構成に注目する。話し手がJL1かJL2かで大きな違いがあったのが、「形容詞・動詞＋対象物」(例：いい財布、しっかりしている人)という型の使用率である。JL2ではこの型の使用率が高く(JL2×JL1：20.5%、JL2×JL2：27.3%)、特に「○○な人」「○○な子」のような表現(例：かっこいい人、すごい子)の使用が目立っていた(JL2×JL1：18例中11例、JL2×JL2：12例中9例)。一方、JL1は聞き手がJL1でもJL2でもその使用は少なかった(JL1×JL1：8.2%、JL1×JL2：7.8%)。

なぜJL1ではこのような表現形式の使用が少なかったのだろうか。ほめ表現において、形容詞のみの使用と形容詞＋対象物の使用を比較すると、相手に与える印象が異なることが考えられる。例えば、ほめる相手に対して「やさしいですね」あるいは「やさしい人ですね」と直接伝えた場合の違いを考えると、「やさしいですね」の場合、話し手がその人に対して感じた意見・感想を述べているが、「やさしい人ですね」の場合、その人の性格を断定しているような印象を与えるように思われる。相手を心地よくさせることを意図しているほめの言語行動において、その人の性格を決めつけるような表現は避けるべきだという判断がJL1にはあり、後者のような表現はあまり用いられないのではないだろうか。

JL1の表現で注目されるのは、話し手個人の感想や気持ちを明確に表す表現が多様であった点である。例えば、以下のような表現が用いられていた。

- (10) 背が高いの、まじでうらやましい。わけてほしい。
- (11) グループ活動の時、率先して話してくれて、すごく助かります。

(12) 元気がいいですね。明るくていいと思います。

一方、JL2の表現では、数としては大差ないものの (JL1: 10例、JL2: 9例)、表現のほとんどが「思う」を使った表現であった (9例中7例)。

さらに、強調語 (例: 本当に、すごく、とても、めっちゃ) の使用にも興味深い違いが見られた。JL1が話し手の場合、その使用は少なく (JL1×JL1: 7.1%、JL1×JL2: 1.9%)、JL2が話し手の場合のほうが、使用が多かった (JL2×JL1: 10.8%、JL2×JL2: 12.2%)。この中には、適切とはいえない強調語の使用も含まれていた。例えば、JL2では「いつも笑いながらニコニコ顔なので、とても明るいですね」のように、理由説明からは強調する必要がないと思われるような使用が見られた。また、「○○さん、本当に頭がいいですね」のような使用があり、この発言に至る状況や理由の説明なく用いられた場合、ほめているはずなのに、強調することでかえって失礼な印象を与えてしまうような表現となっていた。JL1での強調語の使用は、上記の (10) や (11) のように、個人の気持ちを強調するとき使用されることが多く、強調語の使用においても JL1 と JL2 との違いが見られた。

3.4 誤用傾向

3.3節の強調語の使用で見たように、表現形式や文法上に間違いはないが、語用論的に不適切だと思われる JL2 の表現がいくつかあった。本調査の JL2 は中級レベルの学習者であったため、表現には文法的な間違いは少なかった。しかし、「太陽でこげた皮膚がセクシーです」「心がやさしい」「そのTシャツの色はすごいですね」のように、使用する語彙や、形容詞の使い方が適切ではないものが見られた。日焼けした肌を「こげた皮膚」とは表現しない。「やさしい心 (を持っている)」や「心優しい (人)」とは言うが、「心がやさしい」という文は適切ではない。また、色について「すごい」と形容する場合、程度が甚だしい、並外れているという意味から、良くも悪くも解釈される表現となる。このようは不適切な表現は JL1 では見られなかった。

また、ほめる理由を説明する回答もあったが、JL1 では (13) のように、相手の「すごい」「優しい」点がどこにあるのかという説明になっているのに対し、JL2 では (14) のように、「いい子」「きれいな女の子」と評価する点と理由が合わず、文全体で違和感があるほめ表現になっているものがあつた。一人暮らしをしているから「いい子」という説明は適切ではないし (14a)、「きれいな女の子」は外見を評するものであり、いつもきちんと整理するという行動と関わるものではない (14b)。

- (13) a. 留学しようと思う勇気があつてすごいね。
b. 咳の心配してくれるなんて優しいですね。

- (14) a. 自立して一人暮らしなので、いい子だね。
b. 身回りのものはいつもきちんと整理されて、きれいな女の子だ。

さらに、JL1 では用いられず、ほめ表現としては適切とはいえないものが JL2 の表現には多く見られた。一つは、助詞「は」の使い方である。1節で指摘したように、(15) のような JL2 の表現

では、「は」は対比の意味で解釈されるため、シャツ以外 (15a)、あるいは眼鏡以外 (15b) は良くないという意味に取られかねない。

- (15) a. シャツはかわいいです。
b. 眼鏡は似合いますね。

ほめている内容が同じであるJL1のデータを見ると、(16)のような表現が用いられていた。「形容詞+対象物」という型で表現されたり (16a)、助詞「が」が用いられたりしている (16b)。

- (16) a. かわいいシャツですね。
b. 眼鏡が似合っていますね。

そもそも助詞「は」の使用はJL1の表現においては皆無で、「時計、かっこいいね」のように助詞を省略するものも多かった。このようなJL1が用いた表現方法は、JL2にとってけっして難しいものではない。ただ、このように表現すればいいということを知る機会がなかったのだらうと推察される。

もう一つ、JL2のほめ表現には、内容に違和感のあるものが見られたことを指摘しておきたい。例えば (17) のように、ほめられているとは思えないようなものである。

- (17) a. とても陽気だよね。
b. 朝から元気ですね。
c. 日本語は私より上手だ。

(17a) には、明るく賑やかな性格であることをほめの対象としたいのであらうという意図があることは理解できるが、「とても」という強調語とともに用いられることにより、賑やかすぎるという意味が含意されているように感じられる。強調語の使用が問題だけでなく、相手を直接ほめる表現として「陽気」という表現は不適切だともいえる。例えば「あの人は陽気な人だ」のように、第三者を評するのには問題なく用いられるが、相手に直接「(あなたは) 陽気な人ですね」と告げて、ほめ言葉とすることはほとんどない。(17b) は、聞き手からすれば、ほめられているというよりも、朝からうるさい、と言われているようにもとれる。(17c) は、JL1へのほめ表現として用いられていたものであるが、日本語母語話者が学習者より日本語が上手なのは当然であるため、日本語をほめられたり、さらには学習者よりも上手であると言われたりすることは、JL1に対する適切なほめ表現とはいえないだらう。

上記のような不適切ともいえるほめ表現が、JL2で多く見られたわけではない。状況によっては違和感なく受け入れられるものもあるだらう。しかし少数ではあるが、受講者同士でほめ表現を書くという授業内で行われた課題において、JL2にだけこのような表現が用いられたということが重要である。相手を心地よくさせるためのほめ表現であるはずが、相手に悪い印象を与える可能性がある表現になってしまうこと、それが、JL1ではけっして見られず、JL2にのみ観察されたことは注目すべき点である。

本調査のデータにおいて、JL2では、文法的に間違っていないが、不適切な語彙の使用や語用論的にふさわしくないほめ表現というのが見られた。それをJL1との違いを示すことによって、日本語教育の場にも有用な情報を示すことができるのではないだろうか。誤用の可能性を探り、その要因は何かを、JL1とJL2の表現を対照し、分析することは、言語教育にとっても有益な研究であることを主張しておきたい。

4. おわりに

本研究では、日本語母語話者と日本語学習者のほめ表現を取り上げ、何をほめるのか、どうやってほめるのかという観点から、両者の違いに注目して分析を行った。そして、ほめる人とほめられる人の関係が、言語表現の選択に大きく関わっている可能性を示した。日本の大学で学び、日本で生活する留学生（日本語学習者）と日本語母語話者間で用いられるほめ表現を取り上げ、その環境であるからこそ目立つ点（例えば、日本人とは異なる外見、日本語能力、親切にすること・されることなど）があり、それがほめの言語表現に関わっていることがわかった。

対人関係に関わる言語行動において、様々な関係性（上下関係、親疎関係、ウチソト関係など）が取り上げられ、研究されているが、日本に住む外国人数の増加が進む現状を踏まえると、本研究で取り上げたような、母語話者と学習者という関係性も、一つの指標として、今後より研究が進められていくべきであろう。その点でも、文法的な間違いだけでなく、不適切な語彙や助詞の使用、ほめる対象が文化的に不適切だと思われるような表現についても考察したことは意義があり、今後も注目していくべき課題といえるであろう。

実際には、ほめるという言語行動は一つの表現だけで終わるものではなく、会話のやりとりの中で行われるものである。本研究では言語調査の性質上、もっとも単純なほめとその返答という隣接ペアを作成する状況でのほめ表現を対象としたが、日常行われるほめ行動に注目し、会話のやりとりの中で行われる「ほめ談話」を検証する必要があるだろう。先行研究でも、すでに、会話の中でどのくらい「ほめ」が出現するのか、どのように談話が展開されているのかに注目し、日本語母語話者と学習者間の実験的な自由談話から得られたほめ表現を分析しているものもある（山口 2016）。談話においても両者の関係性に関わっているのか、談話展開における誤用の可能性についても検証する必要があるだろう。今後の課題としたい。

注

- 1 NPはNoun Phrase（名詞句）、ADJはAdjectives（形容詞）を示す。
- 2 表1内の太枠を合計すると、各グループの総回答数となる。その数は、JL1×JL1(84)のように、()にも示している。
- 3 ほめの対象の分類には「外見の変化」もあるが、JL2×JL1の1例しか該当するものがなかったため、表4の項目からは外している。ただし、合計回答数には含めて言及率を計算している。
- 4 使用率は、各グループで使用された語の総数のうち、各語が用いられた割合を示している

参考文献

大野敬代 (2009) 「日本語母語話者と学習者の目上への「ほめ」のあり方：アンケート調査の結果

- からみえる両者の配慮』『早稲田日本語研究』18：60-71、早稲田大学
- 川口義一・蒲谷宏・坂本恵（1996）「待遇表現としてのほめ」『日本語学』15：13-22、明治書院
- 金庚芬（2012）『日本語と韓国語の「ほめ」に関する対照研究』ひつじ書房
- 熊取谷哲夫（1989）「日本語における誉めの表現形式と談話」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究（2）』97-108、広島大学教育学部日本語教育学科
- スリーエーネットワーク編著（2012）『みんなの日本語 初級Ⅰ第二版 本冊』スリーエーネットワーク
- 林信一・二宮喜代子（2004）「「ほめる」使用頻度と「ほめられる」好感度：女子学生のアンケート調査に見る心理言語学」『山口国文』27：88-96、山口大学人文学部国語国文学会
- 丸山明代（1996）「男と女とほめ：大学キャンパスにおけるほめ言語行動の社会言語学的分析」『日本語学』15：22-35、明治書院
- 山口和代（2015）「留学生の「ほめ」にみられる社会・文化的価値観の影響」『アカデミア』人文・自然科学編、10：137-150、南山大学
- 山口佳子・佐々木薫・高橋美和子・町田恵子（2008）『日本語初級1 大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク
- 山口良太（2016）「日本語母語話者と日本語学習者の接触談話における「ほめ」：中国語を母語とする上級日本語学習者を対象として」『語文と教育』30：139-150、鳴門教育大学国語教育学会
- Chen, R. 1993. "Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers." *Journal of Pragmatics*. 20-1: 49-75.
- Herbert, R. K. 1990. "Sex-based differences in compliment behavior." *Language in Society*. 19: 201-224.
- Holmes, J. 1988. "Paying Compliments: A sex-preferential politeness strategy." *Journal of Pragmatics*. 12-4: 445-465.
- Manes, J. 1983. Compliments: a Mirror of cultural value. In N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Newbury House.
- Wolfson, N. and Manes, J. 1980. The compliment as a social strategy. *Papers in Linguistics*. 13-3: 391-410.

EPA 介護福祉士候補者は介護福祉士国家試験の どのような語彙に躓くのか

—ある介護福祉士候補者へのインタビュー調査の分析—

What Kind of Words in the National Examination for Care Workers
Does an EPA Care Worker Candidate Fail to Understand?
: Analysis of Interview with an EPA Care Worker Candidate

田 辺 淳 子

要旨：

2008年に経済連携協定（以下、EPA）に基づき外国人介護人材の受入れが始まった。訪日前・訪日後の日本語研修や就業後の日本語学習など日本語教育に深く関係するため、制度創設当初からEPAの外国人介護人材対象の日本語教育に関してさまざまな調査・研究、教材開発等が行われている。しかしながら、インドネシアとフィリピンの介護福祉士候補者（以下、候補者）の介護福祉士国家試験（以下、国試）の合格率は以前に比べ、この数年低調である。2019年度の第32回国試に不合格であったEPAのインドネシア人候補者へのインタビュー調査によって、国試のどのような語彙に躓くのか調べた。その結果、候補者が国試で意味がわからなかった語彙は日本語能力試験（以下、JLPT）の級外およびN1レベルの語彙が7割程度を占めることがわかった。また、わからなかった語彙はその性質から7つのカテゴリーに分類することができた。まとめでは、調査結果を基に国試合格・不合格の場合の相違点および類似点、調査結果の教育への応用について述べる。

1. 研究の背景

1.1 EPA介護福祉士候補者対象の研究と国試用教材の概要

2008年にEPAに基づくインドネシアの介護福祉士候補者の受入れ¹⁾が始まって以来、日本語教育の視点からつねに調査・研究や教材開発が行われている。布尾（2016）のようにEPAの受入れ制度やその日本語教育の課題を明らかにするもの、遠藤・三枝（2013）のように国試の平易化のための提言、中川（2010）、野村他（2011）のように国試を分析したもの、神村（2019）のように日本語教育の実践をまとめたものなど多岐にわたる。

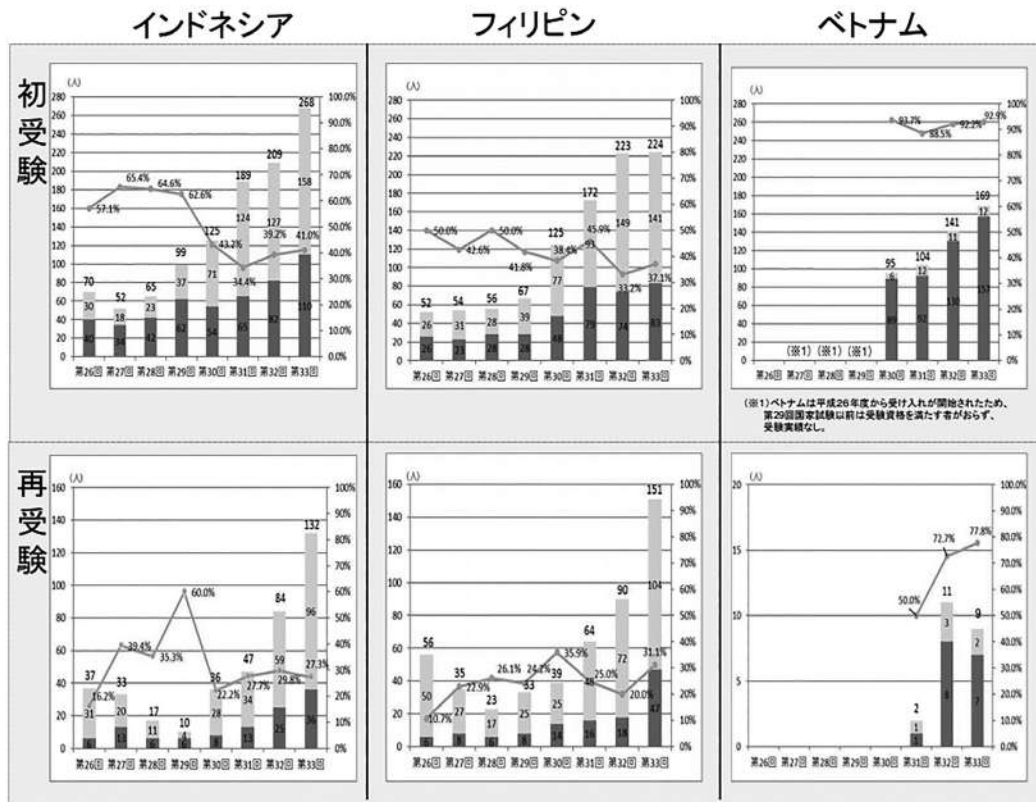
候補者は訪日前・訪日後を合わせ約1年研修を受けており、日本語研修がその中心である。就業後の学習については介護施設（以下、施設）による違いが大きい、国試合格を目指して段階的に学習計画が立てられ、実施されることが多い。一般的に施設における国試合格に向けた学習では、非日本語母語話者向けに開発された教材が多く使用されている²⁾。主な教材を挙げると、EPAの受入れと支援事業を行っている公益財団法人国際厚生事業団（以下、JICWELS）がホームページで国試対策用に販売している各種教材およびe-ラーニング学習支援システム、田村（2017）による外国人介護人材の国試受験に焦点を当てた対策本、中川他による国試学習支援サイト「か

いごのことはサーチ」、「介護の漢字サポーター」、「かいごのご!」などがある。

1.2 EPA介護福祉士候補者の国試の合格状況

国試を実施する公益財団法人社会福祉振興・試験センターのホームページによると、国試の合格基準は、「ア 問題の総得点の60%程度を基準として、問題の難易度で補正した点数以上の得点の者」「イ アを満たした者のうち、以下の試験科目11科目群すべてにおいて得点があった者」とし、11の科目群を挙げている。毎年1月の最終日曜日に試験が実施され、3月下旬に合格発表が行われる。厚生労働省のホームページにはEPA候補者の国試に関する情報が公開されている (<https://www.mhlw.go.jp/content/12004000/000759472.pdf>)。2021年3月26日に公開された情報によると、2021年1月に実施された第33回国試を含む過去8年の合格者数、合格率は表1のとおりである。

表1 厚生労働省のホームページに公表されたEPA介護福祉士候補者の国試の結果
棒グラフは受験者数と合格者数、線グラフは合格率



最も早く制度が始まったインドネシアのEPA候補者が2012年に介護の国試を初めて受けてから10年が経つ。国試合格に向けた日本語学習支援や、候補者に合わせ国試上の配慮が実施され³⁾、調査・研究や教材開発も進んでいるにもかかわらず、近年のインドネシアとフィリピンの候補者の国試合格率の低調はなぜ起きているのだろうか⁴⁾。著者は介護の声かけの研究を行っているが(田辺2018)、協力先のいくつかの施設の担当者から、「近年日本で長く働きたいと考える候補者

が減り、それに伴い国試へのやる気も低くなってきている」という話を聞いたことがある。また、2017年の法律の改正により日本で介護職として就業可能な資格がEPA以外にも、技能実習、特定技能、介護資格を取得した留学生に対する在留資格「介護」など多様化したため、特に特定技能へのビザの切替を希望する候補者が現れ、国試への熱意が下がったとも聞く。これらも合格率低調の理由として考えられるが、候補者が国試のどこに困難を感じ、国試へのやる気が下がっているのか詳しく調べることが必要であると考えた。著者はEPAの1期生より訪日後研修を担当し、2016年より国試対策授業を行っているが、国試後に感想を聞くと、候補者は必ず「言葉が難しい」と答える。しかし、何がどのように難しいか聞いても、「専門の言葉が難しい」「新しい言葉がたくさんあった」「新しい問題があった」といった漠然とした回答ばかりである。そこで、候補者が国試の問題の中のどのような語彙がわからなかったか調査を行うことにした。

2. 調査

2.1 調査対象者

調査対象者は、9期生として2016年に来日した20代後半のインドネシア人介護福祉士候補者で、2019年度の第32回国試に不合格であったAさんである。著者はAさんの訪日後研修を担当しており、施設での就業開始後もAさんとEメールやラインでのやり取り以外に、1年に1、2度会い、十分なラポールを築いている。また、2020年5月より国試の再受験に向け、週1回国試対策授業を担当することが決まっていたため、追加調査が可能なこともあり、本調査に適切な調査対象者であると判断した。

Aさんは、EPAの訪日前研修に参加する前に、EPAの先輩候補者のアドバイスに従って半年ほどインターネット上のアプリケーションを使って、挨拶と簡単な自己紹介と仮名を学習した。訪日後研修修了時にはJLPTのN3レベル相当に達していた。Aさんは訪日後研修時も就業後も日本語でのコミュニケーションに積極的でよく話すが、文法や漢字を正確に積み上げて学習することはあまり得意ではなく、話したり書いたりする際は間違いが散見される。また、試験では緊張しやすく、点数が伸びないことがある。2017年7月にJLPTのN3には合格したが、2018年7月および12月に受験したN2は不合格であった。

就業後の国試に向けた日本語学習については、Aさんからの聞き取り情報によると表2のとおりであった。

表2 Aさんの就業後の国試に向けた日本語学習状況

年	学習内容
就業1年目	・就業して約半年後から、就業先の施設が申し込んだオンライン学習を開始 教材を使った自学と数か月に1回のオンライン授業の組み合わせ（約2年） ・JICWELSの教材使用や集合研修への参加はなし
就業2年目	・同上 ・JICWELSの教材を使用した自学
就業3年目	・JICWELSの教材を使用した自学 ・JICWELSの集合研修および模試に参加 ・日本語講師の好意によりカフェで国試の過去問題の学習（1回2時間を約10回）

Aさんは1年目から2年目に行われたオンライン学習が苦痛だったそうである。同じ施設で働く候補者も同様の意見で「やめたい」と施設長に申し出たため、その後の学習は基本的にJICWELSの教材を使った自学とJICWELSの集合研修と模試になったという経緯がある。武内(2017)でも指摘されているとおり、候補者が施設で就業しながら日本語学習をするのは難しく、Aさんも「働きながら自分で勉強するのは大変」と述べている。

2.2 調査方法

調査は口頭と書面でAさんとAさんが就業する施設の理事長に目的・方法等を説明し、許可を得たうえで行った。Cisco Webex社のオンライン会議システムWebex Meetingsを使用したオンライン・インタビュー形式で行い、Aさんの許可のもと録画した。2020年5月7日から6月6日までの間に8回行い、録画時間はおよそ16時間であった⁵⁾。介護福祉士の第32回国試の問題文をAさんが1文ずつ読み上げたのち、著者がAさんにその文の中の語彙の意味を質問する方法で進めた。

読み上げを行った理由は、語彙の構成や文章の区切りを正しく理解しているか確認するためである。EPAの候補者は総ルビの国試問題が選べるため、漢字の読み方がわからないことはない。しかし、三枝(2014)で改善を訴えているが、国試では特に専門用語において長い漢語語彙が使用されており、中川(2015)で論じているとおり語の構成要素の知識があれば、語の認識、習得の手がかりとなる。また、1文ずつ読み上げることで、文の中で語彙の意味が理解または推測できるなら、実際は意味を知らない語彙であったとしても、国試の試験問題では躓かなかつた、理解が困難ではなかつた語彙だと判断できると考えた。以上の理由から、すべての問題の読み上げを行った。

意味の確認においては、わからない語彙をAさんが選ぶ形で実施すると、Aさんが間違えて覚えている語彙を抽出できないと考え、著者が語彙を選び質問した。語彙の意味がわかる、わからないだけでなく、意味を答えることにより正しく理解できているかどうか調べると同時に、どのようなストラテジーを用いて語彙をとらえているかも調べることができると考えた。問題文を形態素に分け、1文ずつすべて質問するとより正確なデータが抽出できるが、時間がかかり、就業中のAさんの妨げになるうえ、当時Aさんは2020年度の国試に向け学習を再開していたため、学習の中で語彙力がつき、2019年度の国試受験時にわからなかつた語彙が正しく測れなくなると考えた。そのため、時間を短縮できるように、意味確認する語彙を著者が選んだ。選択基準は、「介護職」「利用者」「着脱」「膝」など訪日前・訪日後研修で学習し、日々の業務で使用している語彙は当然理解しているものとして取り上げなかつた。学習した語彙であっても、「促す」「控える」「拒否」など国試で頻出であるが、日々の業務では使わずに済ますことができる語彙や、中川・齋藤(2014)で理解困難であると指摘されている「英語以外の外来語語源のカタカナ語」(英語語彙での補足記載のないものに限定)や英語語源のものであるが「原語と意味のずれがあるカタカナ語」は取り上げて意味を確認した。Aさんが意味を答える際には、英語、簡単な日本語や別の日本語表現での言い換え、ジェスチャー、インドネシア語のいずれかを使うことにした⁶⁾。

調査の具体的な進め方は以下の通りである。著者はAさんとのオンライン・インタビューの前に質問する語彙を国試の問題文から選択しておく。インタビューでは、まずAさんが過去問題を1文ずつ読み上げる。著者が予め選択した語彙を「○○って何ですか」「○○はどういう意味？」

と質問する。予め選択した語彙以外にも、読み上げを聞いた上で意味を確認したほうがよさそうな語彙があれば質問する。Aさんは上述のとおり、英語、簡単な日本語や別の日本語表現、ジェスチャー等を使って意味を答える。Aさんがどのように語彙をとらえ、何に困難を感じているか明らかにしたかったため、Aさんが意味を答える以外に思考過程(例:「これは法律と関係があつて、・・・」)や感想(「障害のところは自信がなくて・・・」)なども自由に発話できるような雰囲気づくりに努めた。

以下に第32回国試の問題25を例に実際どのように調査を実施したか示す。網掛けしてある語彙は著者が予め選択し、意味を質問した語彙である。

問題25 介護福祉職の倫理に関する次の記述のうち、最も適切なものを1つ選びなさい。

- 1 介護の技術が伴わなくても、利用者の要望を最優先に実施した。
- 2 利用者が求めた医行為は、実施が可能である。
- 3 個人情報取扱について、利用者に説明して同意を得た。
- 4 暴力をふるう利用者を自室から出られないようにした。
- 5 業務が忙しかったので、施設の廊下で職員同士の打合せを行った。

上記において「実施」はAさんがわからなかった語彙の1つであるが、選択肢の1と2で合計2回出ている。しかし、本研究の目的は語彙の頻出度を調べるのではなく、EPA候補者が躓く語彙を調べることであるため、「延べ語数」ではなく「異なり語数」で数えた。そのため、この場合「実施」は、わからなかった語彙の1つと数える。しかし、別の問題の中では「実施」が文脈によって理解できることもあるため、各問題でその都度質問し、理解できていた場合はその問題の中のわからなかった語彙には含めなかった。

2.3 問題文の読み上げの調査結果

録画を見直し、読み上げの確認を行った結果、N3以上N2未満の日本語能力といえるAさんは基本的な語彙構成を理解しており、おおむね正しく読めていた。しかし、以下の特徴的な読み間違いや区切りの間違いが認められた。()内は第32回国試内の問題番号を指す。

1) ひらがな・カタカナ語彙

ひらがなが続くと区切りがわからなくなる

例：痰がから／むことがあり、介護・・・(問題111)

知らない語彙の区切りがわからない

例：フェイス／スミート(フェイスシートのこと)・・・(問題117)

2) 漢語語彙

知っている語彙のまとまりで区切る

例：2週間／分内服・・・(問題121)

意味がわからない漢語語彙は2字ずつ区切る

例：平成／30年／版高／齢者／社会／白書・・・(問題21)

例：脱抑／制・・・(問題118)

2.4 語彙・表現の意味確認の調査結果

Aさんが意味のわからなかった各語彙がJLPTのどのレベルに相当するか、「日本語読解学習支援システム リーディング・チュウ太」(<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/>)内の語彙チェッカー機能を使用して調べた⁷⁾。介護の専門用語のカバー率を調べるため、「かいごのことばサーチ」(<https://kaigo-kotoba.com>)に掲載されている語彙を調べた。また、多くのEPA候補者が学習に使用しているJICWELSの教材『外国人のための介護福祉士国家試験対策2020新カリキュラム』シリーズのⅠ～Ⅲの語彙リストおよび『外国人介護福祉士候補者のための介護福祉士国家試験対策テキスト「医療的ケア」』に掲載されている語彙を調べた⁸⁾。併せて、「かいごのことばサーチ」とJICWELSの教材のどちらかに掲載されている語彙を調べた。

表3 第32回国試でAさんがわからなかった語彙(異なり語彙)のJLPTレベルと「かいごのことばサーチ」およびJICWELSの教材語彙リストのカバー率

異なり語数	級外 (%)	N1 (%)	N2/3 (%)	N4 (%)	N5 (%)	かいごのことばサーチ(1) (%)	JICWELS語彙リスト(2) (%)	(1)または(2)に掲載 (%)
387	199 (51.42)	73 (18.86)	112 (28.94)	3 (0.78)	0 (0.00)	146 (37.73)	170 (43.93)	235 (60.72)

5年以上前のデータになるが、中川(2015)は国試の異なり語彙では級外の語彙が7割前後を占めることを明らかにしている。Aさんが第32回国試でわからなかった語彙は級外の語彙が過半数を占め、級外とN1の語彙で約7割を占めることがわかった。「かいごのことばサーチ」やJICWELSの語彙リストに掲載されていない語彙も多いことから、専門用語以外にも困難を感じていたことが予測された。次に、国試の科目ごとにわからなかった語彙の異なり語数を調べ、具体例を取り上げ、表4にまとめた。

表4 第32回国試でAさんがわからなかった語彙の科目別異なり語数と例

科目群	科目名	問題数	異なり語数 ⁹⁾	例(異なり語彙のリストから各問題の1つ目の語彙を抜粋 ¹⁰⁾)
①	人間の尊厳と自立	2	9	人工透析、延命治療
	社会の理解	12	71	地域包括ケアシステム、改革、身寄り、財政、被保険者、権利、指針、地域包括支援センター、創設する、こだわり、成年後見制度、補足性
②	人間関係とコミュニケーション	2	10	自己覚知、初対面
	コミュニケーション技術	8	36	技法、意欲、構音障害、最小限、伴う、指示する、無断外出
③	介護の基本	10	47	散乱する、後遺症、因子、手ぬぐい、版、出来事、沿って、職種、倫理、用いる
④	生活支援技術	26	53	一戸建て、対象、原則、ボタンエイド、身じたく、得る、静止、昇降する、食事バランスガイド、控える、半側空間無視、臍部、応じた、促す、常温、次亜塩素酸ナトリウム、業者、日光、

				密着、死前喘鳴、
⑤	介護過程	8	39	価値観、抽出する、実施、音信不通、実現する、体育、指摘する、農業
⑥	発達と老化の理解	8	25	しがみつく、更新、伴う、出来事、治まる、水疱、維持する、役割
⑦	認知症の理解	10	31	推計値、清明、認める、発症リスク、併用、周回、操作、大腿骨頸部、閉じこもり
⑧	障害の理解	10	39	不利益、対象者、痙直型、内因性、地域移行、行為、免疫、伴う、前傾、制度化
⑨	こころとからだのしくみ	12	48	欲求階層説、機能局在、疾患、交流、先行期、反射性尿失禁、たんぱく質、弛緩性便秘、抗ヒスタミン薬、書面、強直
⑩	医療のケア	5	24	手前、及び、日頃、管理、実施
⑪	総合問題	12	60	しびれ、缶詰、更新、負担、促す、取り組み、精神保健指定医、電波、きっかけ、操作、平衡感覚、購入、当面
合計		125	492	

* 太字はAさんが国試の合格ラインの60%を満たなかった科目群

国試の問題は、問題文が1行且つ選択肢が語彙という短いものから、事例問題のように問題文が5行を超え、選択肢も文のものまであり、科目によって問題文が短い傾向のもの、長い傾向のものがあるため、科目の問題数とわからなかった語彙数に相関性はみられない。社会のしくみや制度について問われる「社会の理解」は苦手とする候補者が多いが、Aさんも「漢字が多いのはいいですけど、社会の制度とかしくみは難しい」と言っており、わからなかった語彙数に反映されている。

Aさんがわからなかった語彙がどのような語彙か詳しく見ると、専門用語に関しては、Aさん本人も自覚しているとおり、制度やしくみに関する語彙（例：地域包括ケアシステム、成年後見制度）が多く見られる。病気や障害の症状に関する語彙（例：水疱、痙直型）も見られる。控える、伴う、実施、疾患、意欲など、国試頻出語彙にも躓いていたこともわかる。専門用語、国試頻出語彙以外にも、手ぬぐい、一戸建て、缶詰、押し入れなど、級外からN4レベルの語彙も見られる。

Aさんがわからなかった語彙は、専門用語かそれ以外か、JLPTのどのレベルに属するかという観点以外からも分別が可能であると考えた。国試でわからなかった語彙をその性質により1～7のカテゴリーに分け、例として（ ）内にAさんがわからなかった語彙から、表4で挙げた語彙以外の語彙を示した。

- 1) 専門用語¹¹⁾（びらん、常同行動、補装具、下顎呼吸）
- 2) 漢語動詞（該当する、納得する、共有する、統一する）
- 3) 和語動詞（占める、嘆く、図る、うつむく）
- 4) ひらがな語彙（あいづち、まれ、のんびり、おびえる）
- 5) カタカナ語彙（クーリングオフ、キャスター、リュックサック、パターンリズム）
- 6) N1からN2/3レベルの無形の漢語名詞（原理、構成、矛盾点、事情）
- 7) 日本での生活が長い候補者は知っている教師・指導者が考えてしまう可能性がある生活と

関連のある語彙¹²⁾ (手ぬぐい、一戸建て、たんぱく質、缶詰)

例に挙げた「びらん」は専門用語であり、ひらがな語彙でもある。「おびえる」は和語動詞でもあり、ひらがな語彙でもあり、重複している。しかし、上記の7つのカテゴリへの分類は、候補者が国試で躓く語彙を重複なく分類することが目的ではない。「国試で躓く語彙＝専門用語」または「国試で躓く語彙＝級外の語彙」という漠然とした認識だけではなく、その性質を明らかにすることにより、学習する候補者、指導する教師・指導者の学習および指導の一助とすることが目的である。

インタビューの際、Aさんは自信がない語彙について、さまざまなストラテジーを用いて理解に努めていることがわかった。以下の4つに大別され、例として挙げた語彙の後ろの()は、意味を答える際のAさんの答え、発言である。

1) 語彙内の漢字を含む知っている語彙から推測

正しい例：取得 (取ること)

間違った例：回復 (復習)、交流 (流れだから・・・)、密着 (秘密)、振興 (興味)、
出来事 (出来ること)、振戦 (振は振り込むだから・・・)、
長所 (場所の一番上の人)

2) 語彙内の漢字を含む知っている熟語の、語彙内の漢字ではない方から推測

正しい例はインタビュー内になし

間違った例：及び (と呼ばれる) * 「呼吸」の「呼」からの推測であると考えられる
収穫 (集める) * 「収集」の「集」からの推測であると考えられる

3) 語彙の部首・構成要素から推測

正しい例：眺める (見る)

間違った例：技法 (支援すること)、範囲 (困ること)、版 (看板)

4) 似ている音から推測

正しい例はインタビュー内になし

間違った例：どとめる (中止する)、こだわり (ことわる)

3. 追加調査

3.1 調査の概要

著者は2020年5月から2021年1月の第33回国試までの9か月間、Aさんに週1回国試対策授業を行った。授業の詳細はほかの機会に報告したいと考えているが、Aさんは第33回国試に合格した。Aさんの国試対策授業を始める前に、「国試頻出語彙を過去問題や対策本の問題の中から教え、チェックテストで定着を図りながら、必要な介護の専門知識も教える。学習順序は、理解・習得しやすいものから始め、苦手な科目は丁寧に時間をかけて教える。最後の数か月は模試で実践力をつける」という流れで国試対策授業をすれば、Aさんの日本語能力と著者との信頼関係で合格に導くことができると予測していた。そのため、2021年の第33回国試の後には、語彙の理解がどれほど進み、どのような語彙がわからなかったか検証するために、追加調査を行うことを予定していた。万一不合格だった(と国試後の自己採点で判明した)場合は、どのような問題があったかを中心に追加調査する予定であった。

2020年5月から2021年1月までの間、Aさんは授業日のみ特別なシフト¹³⁾での勤務であったが、それ以外は今まで通り施設での通常の勤務を続けた。その期間のAさんの学習状況は、著者との週1回の国試対策授業以外では、毎回授業で課される課題や予習・復習を自分でする必要があった。JICWELSの集合研修が2020年度はCOVID-19のためオンライン研修となったが、JICWELSのオンライン研修と模試にも参加した。

第33回国試が終わり、自己採点で合格だと判明した後、2021年2月に追加調査を行った。不合格だった第32回国試と合格ラインに達した第33回国試では語彙の理解にどのような違いや類似性があるか明らかにすることが目的であった。調査方法は前回同様Cisco Webex社のWebex Meetingsを使ったオンライン・インタビュー形式で、国試の問題文の読み上げと意味確認を同様の方法で行った。意味確認をする語彙の選択基準は前回と同じで、全問題を対象としたが、Aさんの語彙力や知識が向上したため、Aさんが回答に要する時間、および誤答に対して著者が解説する時間が大幅に減り、インタビュー時間は約8時間であった。

3.2 調査結果

問題の読み上げでは正しい位置で区切って読んでおり、問題がなかった。2020年度の国試対策学習を通して語彙や文章の構造に関する理解が進んだことがわかった。

わからなかった語彙の異なり語数、JLPTレベル、教材のカバー率について、同様に以下の表にまとめた。

表5 第33回国試でAさんがわからなかった語彙（異なり語彙）のJLPTレベルと「かいごのことはサーチ」およびJICWELSの教材語彙リストのカバー率

異なり語数	級外 (%)	N1 (%)	N2/3 (%)	N4 (%)	N5 (%)	かいごのことはサーチ(1) (%)	JICWELS語彙リスト(2) (%)	(1)または(2)に掲載 (%)
114	35 (30.70)	43 (37.72)	36 (31.58)	0 (0.00)	0 (0.00)	39 (34.21)	39 (34.21)	59 (51.75)

9か月の国試対策学習を経て、Aさんの語彙力が伸びたことがわかる。大きな変化としては、わからなかった語彙の異なり語数が第32回に比べ3割程度まで減少した。わからなかった語彙の中で級外の語彙とN1の語彙が約7割を占めることは、第32回、第33回で共通している。今回「かいごのことはサーチ」やJICWELSの語彙リストのカバー率が下がったのは、9か月の国試対策学習によりAさんの専門用語の理解が進んだ結果といえよう。次に、国試の科目ごとにわからなかった語彙の異なり語数とわからなかった語彙の具体例を表6にまとめた。

表6 第33回国試でAさんがわからなかった語彙の科目別異なり語数と例

科目群	科目名	問題数	異なり語数 ⁹⁾	例(異なり語彙のリストから各問題の1つ目の語彙を抜粋 ¹⁰⁾)
①	人間の尊厳と自立	2	6	人権、造設する
	社会の理解	12	14	以降、給付費、交付、充実する、保健、移行、精神作用物質、養介護施設

②	人間関係とコミュニケーション	2	6	葛藤、矛盾する
	コミュニケーション技術	8	9	受け身、持参する、背景、両者、情報源、同調する
③	介護の基本	10	10	提唱する、表す、手配、保護、法則
④	生活支援技術	26	18	蒸気、つまづく、踏切、転落、装着する、疑う、作用、踏まえて、浮力、ナイロンたわし、実現、もむ、喘息、吸着率、追及する
⑤	介護過程	8	3	踏み込む、具体的、解釈
⑥	発達と老化の理解	8	9	思いやり、ふぞろい、悲嘆、向ける、動機づけ、達成、器質性便秘、作用、口渴感、
⑦	認知症の理解	10	9	事柄、誇張する、希死念慮、既に、脳血流、有用、脳波、極めて、離床する
⑧	障害の理解	10	10	とらえ方、語源、領域、おそれ、行為、拒絶、不当、処分する、交付する、手段
⑨	こころとからだのしくみ	12	8	小児、しわ、調節、興奮する、熟睡、周期、不規則、死斑
⑩	医療的ケア	5	5	とらえる、内径、分担する、数日
⑪	総合問題	12	16	フレイル、生き生きした、飛び出す、徐々に、いずれ
合計		125	118	

* 太字はAさんが国試の合格ラインの60%を満たなかった科目群

Aさんがわからなかった語彙は2.4節で示した7つのカテゴリーに分類できる。

- 1) 専門用語¹¹⁾ (脳波、不定愁訴、寛解)
- 2) 漢語動詞 (存在する、対立する、離床する)
- 3) 和語動詞 (与える、演じる、向ける)
- 4) ひらがな語彙 (ふざける、とらえる、いずれ)
- 5) カタカナ語彙 (フレイル)
- 6) N1からN2/3レベルの無形の漢語名詞 (口論、動向、条件)
- 7) 日本での生活が長い候補者は知っているが教師・指導者が考えてしまう可能性がある生活と関連のある語彙¹²⁾ (踏切、ナイロンたわし)

Aさんは学習を通し語彙を推測するストラテジーも向上したため、第32回の際に見られた音によるストラテジーの誤用がなくなり、漢字語彙を使った推測においても基本的な意味を持つ語彙からの推測が多くできるようになっていた。

第32回、第33回でどちらもわからなかった語彙として、実現、背景、予算、口調、出来事などが挙げられる。Aさんは「先生と一緒に勉強したのは覚えていますけど、忘れてしまいました」と言っており、学習したという意識はあるが、N1、N2/3レベルの無形の漢語名詞は覚えにくい、または定着しにくいといえる。また、第32回では意味を正しく答えられたが、第33回では答えられなかった語彙として、交付、手段、推測、保健などが挙げられる。給付費や情報源は、第32回で給付や情報は正しく答えられたが、費や源がついたことでわからなかったようである。接頭

辞・接尾辞がつく、複合名詞・複合動詞になる、動詞の活用が複雑になると、困難を感じやすくなると考えられる。

4. まとめ

4.1 調査のまとめ

本研究で行った2回の調査により、国試に合格だった場合・不合格だった場合でわからなかった語彙数は大きく異なるものの、国試のどのような語彙がわからなかったかについては同様の傾向が見られることが明らかになった。

1. 国試でわからなかった語彙の約7割がJILPTの級外およびN1レベルの語彙であり、残りの約3割がN2/3レベルの語彙である。
2. 非日本語母語話者向け国試対策教材に掲載されていない語彙も国試の問題文には含まれており、候補者はそのような専門用語ではない語彙にも躓く。
3. 国試でわからなかった語彙は7つのカテゴリーに分類できる。
 - 1) 専門用語
 - 2) 漢語動詞
 - 3) 和語動詞
 - 4) ひらがな語彙
 - 5) カタカナ語彙
 - 6) N1からN2/3レベルの無形の漢語名詞
 - 7) 日本での生活が長い候補者は知っているが教師・指導者が考えてしまう可能性がある生活と関連のある語彙

今回の調査結果は、AさんがEPA候補者の一般的な日本語能力（訪日後研修修了時にN3相当レベル¹⁴⁾）に達しており、その後の学習でN2に近い能力を持っていたこととも関係があると思われる。日本語能力がより低い場合は、国試の問題内のN2/3やN4レベルの語彙にも困難を感じると予想される。

4.2 考察

第32回と第33回国試で同様の傾向を示しながら、不合格と合格にわかれた違いは、やはり理解できる語彙数および介護知識にあるといえる。

理解できた語彙に焦点を向けると、N3以上N2未満の日本語力のAさんは、第32回国試の調査においてN3までの語彙は、一般的な日常生活語彙、介護施設での業務で使用される語彙・専門用語など、おおむね理解していた。級外を含むN2以上の語彙は、業務で使用される語彙は、Aさん本人が業務で使用している語彙は当然理解できていたが、運用可能なレベルでなくても意味が理解できるものも数多くあった（例：配膳する、採尿パック、仙骨部）。また、それまでの国試対策の学習で習得したと思われる語彙も多くあった（例：アセスメント、エピソード記憶、体幹、浮腫）。しかし、独学中心での学習では、施設での日々の業務に関するコミュニケーションや介護技術に関する分野などに理解が偏っていた。語彙それぞれの理解と文章全体の理解、および既知の介護知識が結びつかないこともあった。そのため、Aさんは全体的に自信がなく、調査時に

問題のどの選択肢を選んだか尋ねると、「あまりよくわからなかったんですが」「全然わからなかったんですけど、答えは合っていました」と発言することが多かった。また、これまでに著者が国試対策授業で担当した候補者にも見られたことだが、解答を選択肢から選ぶ際、以前の学習において解答の中で見たことがある語彙、または学習したことがある語彙があると、明らかに誤答であるにもかかわらず選んでしまう傾向があった。Aさんも調査時に「間違っているとわかっていたんですけど、ほかは意味がわからなかったから、これを選びました」というような発言が何度かあった。

一方、第33回国試では、理解できる語彙が級外レベルの専門用語中心に増えた。第33回でAさんがわからなかった専門用語は、不定愁訴、寛解、フレイル、死斑など過去の国試において出題されたことがない、または頻出ではない語彙であった。基本的な専門用語、頻出用語を習得したことにより、介護知識の習得も円滑に進んだ。実際、国試対策授業においても、5月の開始当初は問題の解説の語彙が理解できず時間を要した。しかし、学習が進み語彙力が向上すると、解説の理解が容易になり、介護知識も分野・科目を超えて広がり、つながり、深まった。第33回の調査時においてもどの選択肢を選んだか尋ねたが、Aさんは根拠を正しく述べたうえで正しい答えを選んでいて、第32回調査時のように明らかな誤答にもかかわらず、知っている語彙が入っているという理由だけで解答を選択することは皆無であった。また、間違えた問題に関しても、「あれ、どうしてこれを選んだのかな。今はわかります」と言って、調査時には根拠を正しく言えているものが数問あった。看護師候補者と違い、3年就労後にしか国試が受けられない介護福祉士候補者は国試に並々ならぬプレッシャーを感じるそうだが、語彙力および介護知識がついたことで、多少の判断ミスをしながらも、試験中に自信を喪失することなく、試験問題に取り組めたと考えられる。

表1からもわかるとおり、インドネシアとフィリピンの候補者の再受験の合格率はきわめて低い。著者が訪日後研修を担当した候補者にも、数点足らずで不合格だった翌年再度不合格になる候補者がいる。中には再受験に向けて1年学習したにもかかわらず点数が下がって不合格になる候補者もいる。再受験予定の候補者の多くが、すでに一通り学習したという理由で、再受験に向けた学習ではひたすら模試や過去問題を解いている。しかし、語彙力を上げ、分野・科目を超えて介護知識を深めなければ、国試の問題文の表現の仕方や選択肢の違いが「見たことがない問題」「新しい問題」に見えるのだろう。専門用語だけでなく、問題文の理解に欠かせないN2から級外レベルの語彙の習得も不可欠であるといえる。

4.3 教育への応用

最後に、本研究の結果を教師や指導者がどのように活用できるか考えたい。EPAの候補者が就業後に施設や教育機関で教師や指導者による国試対策授業・講義を受ける場合、①介護の専門家または施設の指導者と、日本語教師の協働、②日本語教師のみ、③介護の専門家または施設の指導者のみに大別される。②の場合、本研究の結果を活用した語彙指導が可能である。①および③の場合、介護の専門家や施設の指導者はEPAの候補者の日本語レベル、特性などを適切に理解することが難しいことがある¹⁵⁾。実際、介護の専門家や施設の指導者の授業・講義についてEPAの候補者に感想を聞くと、N2、N1レベルの候補者は「よくわかった」「言葉が難しかったけど、役に立った」というような意見を言うが、N3レベル以下の候補者は「速かった」「言葉が難しくくて

よくわからなかった」と言うことが多い。国試を受験する日本人介護職に対する授業・講義と同じ言葉遣いではEPAの候補者には理解が困難である。語彙だけでなく、使う表現や文の構造や長さも関係あるが、本研究の結果を活用することで、「和語やひらがな語彙が難しく感じるのか」、「漢字は1つ1つの基本の意味を理解しているのではなく漢語単語レベルで理解していることが多いのか」、「生活に関係がある言葉は意外と知らないものも多いのか」など、日本人とは異なることがわかる。候補者の日本語レベルや特性に応じた国試対策授業・講義が行われると、学習が効果的に進むと期待できる。また、日本語教師が本研究の結果に関して介護の専門家や施設の指導者との橋渡しを担うことも可能である。

5. 今後の課題

本研究により国試に不合格となるEPA介護福祉士候補者の国試の語彙理解に関する傾向の一端を知ることができるが、調査対象がインドネシア人候補者のAさん1名であったため、安易に一般化することはできない。今後、調査人数を増やすこと、合格者のケースも調べることが必要である。また、意味がわからなかった語彙の割合と解答の正答・誤答の関連性や、誤答理由の分析も行いたい。それらを反映させた国試対策授業を行い、調査研究結果を教育の実践につなげたい。

謝辞

本研究に快く協力してくださり、さまざまな情報提供をしてくださったAさんに感謝申し上げます。特に第32回国試不合格の後および第33回国試の結果発表前という大変な時期に、1語1語わからないことを掘り下げるといふ困難に長時間向き合ってください、誠にありがとうございました。本研究を承諾してくださったAさんの勤務施設の理事長にも感謝申し上げます。

注

- 1 EPAの看護・介護の受入れの枠組みについては厚生労働省のホームページにまとめたものが公開されている。(https://www.mhlw.go.jp/content/000639886.pdf)
- 2 国試対策の学習開始当初は非日本語母語話者向けの教材を使用し、学習が進むに伴い国試の過去問題や模擬問題集のような市販の国試対策本も使われるようになることが多い。
- 3 EPA候補者に対する学習支援及び試験上の配慮は厚生労働省のホームページにまとめたものが公開されている。(https://www.mhlw.go.jp/content/12004000/000759475.pdf)
- 4 ベトナムの候補者のみ高い合格率を維持しているのは、ベトナムがかつて漢字文化圏に属していた影響、訪日時の日本語能力がインドネシア、フィリピンより高く、N3に設定されていることなどが考えられる。インドネシアとフィリピンの候補者では、インドネシアの候補者がN4程度以上で、フィリピンの候補者がN5程度以上と、訪日時の日本語能力がインドネシアの候補者の方が高く設定されていることが両国の合格率の違いの一因であると考えられる。
- 5 当初、Aさんが問題文を読み上げ、著者が語彙の意味を聞く形で解説などは一切行わず次々進める予定でいたが、国試受験生であるAさんの貴重な時間をわからないということを露呈させるだけで終わることは倫理的にできず、各問題の語彙の意味をすべて聞いたあとで、解説を

行ったため、インタビュー時間が長くなった。

- 6 Aさんの母語はクバン語であるが、インドネシアでの教育、特に看護大学での教育ではインドネシア語、英語を使用していたため、母語は含めなかった。本調査においてAさんがインドネシア語でのみ意味がわかる語彙は1つしかなかった。
- 7 「日本語読解学習支援システム リーディング・チュウ太」内の語彙チェッカー機能は、1級～4級までの4レベルに分かれていた旧JLPTの語彙レベルに則っている。そのため、2級レベルの語彙は「N2/N3」と判定される。現在のJLPTではN1～N5の各レベルの語彙は公開されていない。
- 8 『外国人のための介護福祉士国家試験対策2020新カリキュラム』シリーズのⅠ～Ⅲには科目毎に始めに語彙リストが掲載されているため、その語彙リストを用いた。『外国人介護福祉士候補者のための介護福祉士国家試験対策テキスト「医療的ケア」』には語彙リストが掲載されていないため、各ページ右側に取りあげて意味の説明がある語彙・表現を使用した。『外国人のための介護福祉士国家試験対策2020新カリキュラム』シリーズのⅠ～Ⅲにおいては、科目毎の語彙リスト以外の語彙は本研究の調査には使用していない。
- 9 表3と表5の異なり語数はそれぞれ第32回および第33回国試でAさんがわからなかった語彙全体の異なり語数である。表4と表6はそれぞれAさんがわからなかった語彙の科目別異なり語数である。そのため、表3と表4、表5と表6の異なり語数は異なる。
- 10 わからなかった語彙のない問題からは例を取り上げていないため、問題数と例として取り上げた語彙の数は異なる。
- 11 JICWELSの教材の語彙リストと「かいごのことはサーチ」の語彙には介護の専門用語としてではなく一般的に使用される語彙も多くみられるが(例:役割、評価、家事)、本論のカテゴリー分類における「専門用語」では介護・医療分野の専門用語として使用される語彙のみをさす。
- 12 候補者は日本滞在年数が数年になるが、アパートで生活し、介護施設で働いて日々を過ごしているため、日本人の日常生活、家庭生活についてはよく理解していない事柄も多い。特に高齢者の家庭生活、住宅環境については、訪問介護に携わっていないこともあり、学習したこと以外は知らないことが多いと思われる。これは著者が国試対策授業をしている中で生活支援技術に関することを教える時にも感じていたことでもあるが、今回のインタビューにおいてもその傾向が確認されたため、7つ目のカテゴリーに入れた。
- 13 2020年5月から2021年1月までの授業日のみ、Aさんは午前2時間日本語の授業、2時間介護の業務、午後3時間自律学習という特別なシフトで勤務していた。
- 14 JICWELSの「2021年度受入れ版EPAに基づく外国人看護師・介護福祉士候補者受入れパンフレット」のp.14の「3.候補者の日本語能力」を参照。(https://jicwels.or.jp/files/EPA_2021_pamph.pdf)
- 15 布尾(2016)でも取り上げられているとおりEPAの看護師・介護福祉士の受入れ制度創設時から数年間、JLPTのN4の日本語能力を、日本語母語話者を基準として「小学生高学年レベル」と表すことが新聞などで見られた。近年においても技能実習や特定技能の介護の日本語に関して、同様の情報がインターネット上で見られる。日本で生まれ育つ日本語母語話者の日本語習得と、訪日前・訪日後研修を中心に研修機関で短期集中的に日本語を学ぶEPAの候補者の日本語習得は全く異なる。しかし、メディアの誤った情報を基にすると、候補者の日本語力や特性

を正しく理解できなくなるおそれがある。

参考文献

- 一般財団法人国際交流&日本語支援Y（編著）（2019）『外国人のための介護福祉士国家試験対策 2020新カリキュラムⅠ「人間と社会」』光洋スクエア
- 一般財団法人国際交流&日本語支援Y（編著）（2019）『外国人のための介護福祉士国家試験対策 2020新カリキュラムⅡ「介護」-1』光洋スクエア
- 一般財団法人国際交流&日本語支援Y（編著）（2019）『外国人のための介護福祉士国家試験対策 2020新カリキュラムⅡ「介護」-2』光洋スクエア
- 一般財団法人国際交流&日本語支援Y（編著）（2019）『外国人のための介護福祉士国家試験対策 2020新カリキュラムⅢ「こころとからだのしくみ」』光洋スクエア
- 遠藤織枝・三枝令子（2013）「介護福祉士国家試験の平易化のために—第23回、24回試験の分析」『人文・自然研究』7、pp.22-41
- 神村初美（監修）（2019）『介護と看護のための日本語教育実践—現場の窓から—』ミネルヴァ書房
- 公益社団法人国際厚生事業団（2014）『外国人介護福祉士候補者のための介護福祉士国家試験対策テキスト「医療的ケア」』
- 三枝令子（2014）「介護福祉士国家試験平易化の検証—第25回試験の分析」『人文・自然研究』8、pp.171-189
- 武内博子（2017）「EPAに基づく介護福祉士候補者が捉えた介護福祉士国家試験対策過程とは—インタビューの分析から—」『日本語教育』166号、pp.1-14
- 田辺淳子（2018）『シャドーイングで学ぶ介護の日本語 場面別声かけ表現集』凡人社
- 田村敦子（著）・初貝幸江（監修）（2017）『外国人の介護国試合格BOOK』テコム出版事業部
- 中川健司（2010）「介護福祉士候補者が国家試験を受験する上で必要な漢字知識の検証」『日本語教育』147号、pp.53-58
- 中川健司（2015）「介護福祉士国家試験カリキュラム変更に伴う使用語彙の変化に関する調査」『専門日本語教育研究』第17号、pp.67-81
- 中川健司・齋藤真美（2014）「介護福祉士国家試験におけるカタカナ語の特徴」『専門日本語教育研究』第16号、pp.73-78
- 布尾勝一郎（2016）『迷走する外国人看護・介護人材の受け入れ』ひつじ書房
- 野村愛・川村よし子・斉木美紀・金庭久美子（2011）「単語難易度と出題頻度に配慮した介護福祉士候補生のための語彙リスト作成」『日本語教育方法研究会誌』18(2)、pp.12-13

参考ウェブサイト

- 公益社団法人社会福祉振興・試験センター「介護福祉士国家試験過去の試験問題」：http://www.sssc.or.jp/kaigo/past_exam/index.html（2021年3月28日確認）
- 公益社団法人社会福祉振興・試験センター「介護福祉士国家試験出題基準・合格基準」：<http://www.sssc.or.jp/kaigo/kijun/index.html>（2021年3月28日確認）
- 厚生労働省「介護福祉士候補者への学習支援及び試験上の配慮」：<https://www.mhlw.go.jp/conte>

nt/12004000/000759475.pdf (2021年3月28日確認)

厚生労働省「経済連携協定に基づく受入れの枠組」：<https://www.mhlw.go.jp/content/000639886.pdf> (2021年4月27日確認)

厚生労働省「第33回介護福祉士国家試験におけるEPA介護福祉士候補者の試験結果」：https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_17654.html (2021年3月28日確認)

介護の漢字サポーター：<http://kaigo-kanji.com/> (2021年3月28日確認)

かigoのことばサーチ：<http://kaigo-kotoba.com/> (2021年3月28日確認)

かigoのご！：<https://kaigonogo.com/supporter/> (2021年3月28日確認)

JICWELS「書籍取扱」：<https://jicwels.or.jp/shop/> (2021年3月28日確認)

JICWELS「2021年度受入れ版EPAに基づく外国人看護師・介護福祉士候補者受入れパンフレット」：https://jicwels.or.jp/files/EPA_2021_pamph.pdf (2021年4月28日確認)

年 報 編 (2020年4月～2021年3月)

1. 日本語研修コース	33
2. 日本語・日本文化研修コース	47
3. 日本社会文化プログラム	50
4. 全学共通教育	51
5. 年間行事	52

資 料

岐阜大学留学生数	56
----------	----

1. 日本語研修コース

本年度より、日本語研修コースの設定を一部変更した。「集中コース」、「一般コース」に加え、未習者のみを対象とした「生活日本語コース」が設けられた。新型コロナウイルス感染症拡大という未曾有の事態により、当初の意図通りのコース運営とはならなかったが、このコースを設定した経緯と内容について、まず説明しておきたい。

従来、日本語研修コースは「集中コース」（集中して日本語を学ぶため毎日の授業が必修となるコース）と「一般コース」（提供される科目のうち選択して学ぶコース）があり、それぞれにレベル分けしたクラスがあった。日本語を初めて勉強する学習者（未習者）にはどちらのコースにもクラスが用意されていたが（集中Aクラス、一般A1クラス）、継続して日本語を学んでいく最初のステップとして未習者が一般コースで学ぶには、時間的にも内容的にも不十分であることは明らかであった。だからといって日本語学習に注力する時間はなく、日本に住むうえで必要となる日本語を学びたいと思う学生も多い。そこで、一般コースのスタートクラスのように位置づけられかねない一般A1クラスの設定をやめ、日本語に親しむきっかけの授業として提供する、未習者のための「生活日本語コース」を設けることにした。日本語に慣れるための超入門クラス（生活日本語クラス）のみがある。このコースを経てから、しっかり日本語の基礎を学ぶ、集中コースAクラスを履修するのでもいいだろうという考えもあった。

このため、2020年度から、以下のクラスを提供することとなった。集中コースは初級（A）、初中級（B）、中級（C）の3レベル、一般コースは初級（A2）、初中級（B）、中級（C）、中上級クラス（D）の4レベルに分けたクラスを提供する。これに独立したコースとして、ゼロ初級向けの生活日本語（JDL）クラスがあり、計8クラスが日本語研修コースが提供するクラスとなる。

1.1 2020年度前期（2020年4月～9月）

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大に基づき、愛知県での緊急事態宣言および岐阜県の非常事態宣言を受けて、岐阜大学は4月13日から5月6日までの間、一部休業措置が取られた。さらに5月7日から5月20日まで対面授業を実施しない活動指針が示された。これに伴い、日本語研修コースの実施についても、様々な対応を余儀なくされた。留学生の来日の状況等を鑑み、本コース授業開始を5月25日とし、6月3日まではオンライン授業を、4日からは対面授業を実施することにした。そして授業は8月7日までとした。

3月に行われた学内公募によって、留学生56名（研究生12名、大学院修士課程26名、大

学院博士課程13名、協定校からの学部所属の交換留学生（特別聴講学生）5名）の申請があった。しかし、新型コロナウイルス感染症拡大の影響から、本学期的の岐阜大学への留学を取り消した者や延期した者などもおり、最終的な受講希望者は、昨年度より在籍していた日本語・日本文化教育センター所属の留学生2名（日本社会文化プログラム）を含め42名となった。学内公募でのコース別の申請者数は、集中コース5名、一般コース45名、生活日本語コース6名であった。

従来、クラス決定のために行われるプレイスメントテストが実施できず、これまでの日本語研修コース受講経験やオンラインでの面接により、各受講希望者のクラスを決定することにした。その結果、受講希望コースの偏りや日本語レベルの偏りなどがあり、当初予定していたコース・クラス設定での開講は難しくなった。集中コース希望の学生が3名となったこともあり、本学期は集中・一般コースの区別をなくし、未習者対象の生活日本語クラス（JDLクラス）10名、初級A 2クラス11名、初中級Bクラス9名、中級Cクラス9名、中上級Dクラス3名の5クラスで開講することとした。

以下に本学期のスケジュールと各クラスの時間割及び授業報告をまとめる。

1.1.1 集中・一般コース（第48期）

5月25日（月） 授業開始

うち、5月25日（月）～6月3日（水） オンライン授業

8月7日（水） 授業終了

前述したように、本学期は集中・一般コースの区別なく、各クラスすべての科目を提供することになった。集中コースとなる学生は10科目以上を必修とし、その他の学生は選択制として、履修届けを提出してもらった。

本学期は集中Aクラスが開講されなかったこともあり、初級（A 2）、初中級（B）、中級（C）、中上級クラス（D）の順に授業報告を行う。

[A 2 クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	一般A 2 [松尾]	一般A 2 [鍋島]	一般A 2 [小寺]	一般A 2 [秋山]	一般A 2 [田辺]

授業報告（A 2 クラス担任：松尾）

一般A 2 クラスは、初級レベルのクラスである。受講者は11名（修士課程7名、博士課程4名）であった。うち先学期に集中Aクラスを受講した学生が2名、一般A 1 クラスを受講した学生が4名受講した。一般クラスは、専門の授業などで多くの学習時間が取れない学生が多いので、一般クラスの教科書として活用形のルールが繰り返し何度も出てくる『まるごと初級1 A 2 りかい』（国際交流基金編著）を使用した。前年度は週4コマで実施していたが、本学期は新型コロナウイルス感染症拡大の影響により学期開始が遅れたことなどから、週5コマで開講した。その分、受講生には負担がかかったのか、授業開始当初から欠席の続く学生も多く、継続して出席していた学生は4名のみであった。この4名に関しては、専門の授業で忙しい中、熱心に授業に参加し、着実に日本語の運用能力を向上させていた。

[B クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語B [小寺]	総合日本語B [松尾]	総合日本語B [石井]	総合日本語B [河田]	聴解演習B [河田]
2	語彙読解B [野原]	口頭表現B [橋本]	漢字B [廣瀬]	文章表現B [野原]	総合日本語B [橋本]

授業報告（B クラス担任：橋本）

Bクラスは初中級レベルの受講生9名（学内公募の国費研究生3名（エジプト、ケニア、コンゴ）、修士課程2名（インドネシア2）、博士課程2名（インドネシア、中国）、研究生2名（中国2））であった。

本来であれば集中コース受講者は全10コマ必修、一般コース受講者は5コマから選択という受講の仕方であったが、今期は集中コース受講者がおらず、またコロナ禍という状況を考慮し、一般コースの学生は10コマから選択で受講できるようにした。希望があれば10コマ全てを受講することもできた（10コマ全てを受講した学生が1名いた）。また、開講時期を遅らせ、対面での授業を行った。

Bクラスは初級レベルを終了した学生を対象とした初中級レベルのクラスで、これまで学んだ初級文法を正確に使いこなすことを目標とする。今期の総合Bクラスは、初級文法が十分身につけていない学生がいることを考慮し、初級文法復習（活用中心）を行ない、その後『中級へ行こう』（スリーエーネットワーク）をベースに初級文法の復習と運用練習

を行なった。

今期のBクラスは、コロナ禍の中、積極的に授業に参加していた。通常であれば一般コース受講者は受講コマは5コマが上限であったが、今期はそれ以上の授業を受講することができ、実際5コマ以上を受講した学生は4名いた。対面での授業ができたこともあり、よく学習できたのではないかと思われる。

[Cクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1		総合日本語C [中村]	総合日本語C [吉成]	総合日本語C [野原]	
2	文法C [小寺]	文章表現C [鍋島]	文章理解C [石井]		口頭表現C [松尾]
3	聴解演習C [松尾]				

授業報告（Cクラス担任：吉成）

中級前期レベルであるCクラスを受講するのは、9名（研究生1名、修士課程4名、博士課程3名、日本社会文化プログラム学生1名）で、国籍はインドネシア（4）、インド、タイ、トンガ、中国、スペインであった。

今学期は集中・一般コースの区別をなくしたため、例年とは大きく異なる授業形態、授業運営となった。まず、集中Cクラスの学生のみ受講する科目、全学共通教育科目と合同授業となる「総合日本語C（演習）」や「口頭表現BC」を開講しなかった。そして、『中級を学ぼう（中級前期）第二版』（スリーエーネットワーク）を使用する「総合日本語C」の授業は、週3コマすべて出席できる学生は受講可能とした。例年、一般コースの学生の受講は不可としていたものであるが、ほぼ全員がこの授業を選択した。その他の技能科目は1,2名のクラスもあったが、人数の少なさを活かした授業運営ができた。しかし総合日本語Cは、様々な点で困難があった。今学期はプレイスメントテストが行えなかったため、これまでの日本語研修コースでの受講経験をもとにクラスが決定された。そのため、Cクラスのレベルに達していない学生も受講することとなり、授業の進め方や進度も大幅に変更せざるをえなくなった。それでも、全体の成績は伸びず、途中から授業に来なくなった学生も多かった。今学期は特殊な状況だったとはいえ、残念な結果におわってしまった。プレイスメントテストの重要性、レベルにあったクラスでの受講は必須であると感じた学

期であった。

[Dクラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語D [野原]	総合日本語D [石井]	聴解演習D [廣瀬]	総合日本語D [三輪]	
2		文章理解D [石井]	総合日本語D [土谷]		口頭表現D [田辺]

授業報告（Dクラス担任：土谷）

本学期は、総合D（週4コマ）、口頭表現D（週1コマ）、聴解演習D（同）、文章理解D（同）を提供した。学生は最小1コマから最大7コマまで、専門科目の受講状況に合わせて日本語科目を選択した。

本学期のDクラス受講者は、新規留学生の来日不可、在籍留学生の終了時期切り上げにより、2名（日本社会文化プログラム学生1名、学内公募の研究生1名）のみで、国籍はアメリカ（1）、中国（1）であった。寂しい人数ではあったが、両学生の学習態度は素晴らしく、積極的かつ協力的で、授業を行う教員を含む3名で話が弾み考察が深まるという理想的なクラスであった。過酷な状況の中、このような学生たちとマスク越しではあっても大いに学び合えたことに感謝している。両名とも全7コマを履修した。

学期が通常通り開始できなかつたり、当初はオンライン授業だったという状況により、いくつかの授業活動を割愛せざるを得なかつた。しかし、上記の通りそれを補って余りある、少人数クラスのメリットを最大限に生かした授業を行うことができたと考えている。

1.1.2 生活日本語コース

5月25日（月） 授業開始

うち、5月25日（月）～6月3日（水） オンライン授業

8月7日（水） 授業終了

生活日本語コースは、ゼロ初級（未習者）を対象としたクラスのみ提供している。他の日本語研修コース同様、今学期は授業の開始が遅く、初めの約1週間はオンラインでの授業であった。当初の計画では週4コマの授業を提供するコースだったが、集中コース希望の日本語未習者2名もこのコースで学ぶことになったため、『まるごとA1りかい』（国際

交流基金編著)を使用した授業を毎日行うことになった。以下では、今学期の生活日本語クラスについて詳しく報告する。

[JDL クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
2	生活日本語 [吉成]	生活日本語 [中村]	生活日本語 [小寺]	生活日本語 [秋山]	生活日本語 [河田]

授業報告 (JDLクラス担任: 吉成)

生活日本語 (JDL: Japanese for Daily Life) クラスは、日本語未習者対象のクラスである。本学期は、集中コース希望者も含めた、受講者11名 (修士課程7名、博士課程4名) で、国籍はインドネシア (4)、中国 (2)、ケニア、インド、ミャンマー、バングラデシュ、ベトナムであった。しかし、オンライン授業時の出席率はよかったものの、対面授業がはじまると、途中から来なくなった者が5名いた。また、オンライン授業ではわからなかったが、教室で話してみると1名はすでに初級の文法もわかるほどの知識があったので、A2クラスに移動することになった。その結果、最後まで授業に参加できたのは5名であった。全く初めて日本語を勉強する者もいれば、何度か日本語研修コース一般A1で勉強してきた者もいた。ただし、今学期から新しいテキスト (『まるごとA1りかい』) を使用することになったので、新しい気持ちで勉強できたようだった。

1.2 2020年度後期 (2020年10月~2021年3月)

後期の日本語研修コースは、先学期同様、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、様々な点で変更を余儀なくされた。それは受講者数の減少が大きく関わっている。協定校からの学部あるいは大学院所属の交換留学生 (特別聴講学生) の新たな受入は今学期もなく、学内公募による申請者は40名 (研究生11名、大学院修士課程14名、大学院博士課程15名) と、例年の約半数であった。コース別の申請者数は、集中コース7名、一般コース25名、生活日本語コース8名であった。申請書の提出はあったものの、プレースメントテストに来ず、それ以降連絡がない者もいたため、日本語・日本文化教育センター所属の留学生 (日本語・日本文化研修コース3名) も含めた計41名が受講することとなった。

申請者の中には学期が始まっても来日できない者もいた。プレースメントテスト実施時点で来日できなかった学生は21名おり、ほとんどが未習の集中コース、生活日本語コースの希望者であった。そこで、未習者向けのオンライン授業を提供することにし、集中A

に該当する5名と生活日本語コース希望の8名を合わせたクラスを設定した。便宜上、生活日本語クラス（JDL）としたが、通常のクラス数よりも多く提供するコースを設定した（詳細はp.44の生活日本語コースの授業報告を参照されたい）。また、既習で来日できなかった者向けには各クラスの一部の授業を対面授業とのハイブリッド授業として提供した（詳細は各クラスの授業報告を参照されたい）。

集中コース希望者で既習の者が2名だったため、先学期同様、集中コースの授業をすべて一般コースも受講可能とした。クラス別では、JDLクラスが13名、A2クラスが7名、Bクラスが5名、Cクラスが9名、Dクラスが7名となった。集中コース希望者はCクラス、Dクラスにプレイスされたため、今学期の集中コース該当者は1名のみとなった。

以下に本学期のスケジュールと各クラスの時間割及び授業報告をまとめる。

1.2.1 集中・一般コース 第49期

- 10月8日（木） ガイダンス・プレイスメントテスト
- 10月12日（月） 授業開始
- 12月24日（木）～1月5日（火） 冬季休暇
- 2月9日（火） 授業終了

前述したように、本学期も基本的には集中・一般コースの区別なく、各クラスすべての科目を提供することになった。集中コースとなった1名の学生のみ10科目を必修とし、その他の学生は選択制として、履修届けを提出してもらった。

本学期も集中Aクラスが開講されなかったこともあり、初級（A2）、初中級（B）、中級（C）、中上級クラス（D）の順に授業報告を行う。

[A2クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
1	一般A2 [鍋島]	一般A2 [中村]	一般A2 [松尾]	一般A2 [河田]	一般A2 [秋山]

授業報告（A2クラス担任：松尾）

一般A2クラスは初級レベルのクラスで、受講者は7名（修士課程3名、博士課程4名）であった。うち先学期に生活日本語クラスを受講した学生が5名受講した。一般クラスは、専門の授業などで多くの学習時間が取れない学生が多いので、一般クラスの教科書として

活用形のルールが繰り返し何度も出てくる『まるごと初級1 A 2りかい』（国際交流基金編著）を使用した。本学期も前学期同様に週5コマで実施した。専門の授業で忙しい中、12月までは熱心に授業に参加している学生が多かったが、1月以降は出席率が著しく下がり、授業に誰も来ない日もあった。結果、最終的には全員が履修要件である80%を満たすことができなかった。このような状況は極めて異例であるが、要因としては、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、専門の授業が学期後半に集中し、忙しくなってしまったことが考えられる。また、週5回というコマ数が受講生の負担になっていた可能性もある。来学期以降も不安定な状況が続くことが予想されるが、これまで以上に学生の状況把握に努めるとともに、ガイダンス等で継続して出席することの重要性をしっかりと伝えていきたい。

〔Bクラス〕

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語B [小寺]	総合日本語B [中村]	総合日本語B [石井]	総合日本語B [河田]	総合日本語B [田辺]
2	語彙読解B [野原]			漢字BC [廣瀬]	

授業報告（Bクラス担任：橋本）

今期のBクラスはコロナ禍の影響もあり集中コース受講者がおらず、一般コースの初中級レベル受講生5名（学内公募の修士課程1名（インドネシア）、博士課程3名（タイ2、インドネシア1）、研究生1名（中国））であった。本来であれば集中コース受講者は全10コマ必修、一般コース受講者は5コマから選択という受講の仕方であったが、今期は集中コース受講者がおらず、またコロナ禍という状況を考慮し、一般コースの学生は10コマから選択で受講できることにした。しかしいくつかの科目で受講希望者がいなかったため、実際には7コマでの開講となった。また授業はすべて対面で行なった。

Bクラスは初級レベルを終了した学生を対象とした初中級レベルのクラスで、これまでに学習した初級文法を正確に使いこなすことを目標とする。総合Bクラスでは、初級文法が十分身につけていない学生がいることを考慮し、初級文法復習（活用中心）を行ない、その後『中級へ行こう』（スリーエーネットワーク）をベースに初級文法の復習と運用練習を行なった。

コロナ禍の影響で、今期の後半（12月頃）から専門研究が集中的に行われたことにより、

修士課程、博士課程の学生は日本語授業を受講する時間がなくなってしまい、授業に来られなくなった学生が出たのは残念であった。

[Cクラス]

時間割：集中コースは10科目必修、一般コースは選択

	月	火	水	木	金
1	文章表現C [鍋島]	総合日本語C [吉成]	総合日本語C [小寺]	総合日本語C [野原]	総合日本語C [河田]
2	文法C [小寺]	口頭表現演習BC [橋本]	口頭表現C [石井]	文章理解C [野原] / 漢字BC [廣瀬]	*聴解演習C [松尾]

*のクラスは、ハイブリッド授業

授業報告（Cクラス担任：吉成）

中級前期レベルであるCクラスを受講するのは、集中コースの1名(修士課程)、一般コースの8名(研究生3名、修士課程2名、博士課程3名)で、国籍は中国(7)、インドネシア(2)であった。Cクラスで提供される科目は全部で11科目あるが、木曜日2限の「文章理解C」と「漢字BC」はどちらかを選択することとした。これは、中級レベルの読解に困難さを覚える学生が多くなってきた傾向を考慮し、漢字学習が進んでいない学生のために、漢字を学ぶ授業を選べるように配慮した結果である。

集中コースの学生は10科目必須、一般コースの学生は11科目から選択し、履修届を出すことで受講する科目を決定する。ただし、一般コースの学生のうち、3名は学期が始まっても来日がかなわず、オンライン授業である「聴解演習C」のみの受講となった。対面授業に参加可能であった他の一般コース学生は希望する科目を受講するが、「総合日本語C」(週4コマ)を受講するものが、先学期同様、多かった。各科目に参加する受講者数は最大5名、最小1名という小規模なクラスでの授業となったが、個別の対応も可能であるという利点があった。今学期のCクラスも中級とは言えないレベルであったため、授業計画を適宜変更したり、個別に対応したりする必要があった。とはいえ、昨今のCクラス受講者のレベル低下は、Dクラスとのレベル差が大きくなるという点でも問題がある。この溝をどのように埋めるべきか考えていかねばならない。

残念ながら、一般コースの博士課程の学生1名が専門の授業や研究が忙しくなり、学期途中から授業に来なくなってしまった。学生から申し出があり、話をすることはできたが、

指導教員とも連携をとり、このような事態が起こらないよう、対策を考えていく必要がある。

最後に今学期初めての試みとなった「聴解演習C」についてまとめておく。この授業は日本にいる学生だけでなく、コロナ禍で来日できなかった学生3名にも授業を提供するためにオンラインで授業を行うものだった。その結果、学生からの希望もあり、ハイブリッド授業（3名は教室で、3名はオンラインで授業に参加する形態）を行うことになった。この授業形態のデメリットとしては、ネット環境の影響で互いの音声聞き取りにくいことがあり、授業活動に支障をきたすことが時折あった。そこで、本授業では一部やり方を変え、課題を各自が事前に行うこととし、授業内では課題の確認や答え合わせ等のやりとりを中心に進めていった。この方法は、学習レベル差があっても、各自のペースで何度も課題ができるので、授業内での学生の反応も良かった。とはいえ、ハイブリッド授業は負荷が高くなり、対面用とオンライン用に資料を作成する準備が必要だったり、機材の準備や操作にも時間を取られたりすることもあった。また、教室にいる学生とオンラインで参加する学生とのコミュニケーションをとるのが難しく、基本的に教師対学生というやりとりで授業を進めていくしかない状況であった。そしてオンラインでの参加学生の課題や理解度の確認は口頭でしかできず、教室にいる学生に比べてフィードバックが不足してしまうという点は否めない。学期最後には全員が来日でき、顔を合わせることができたが、オンラインでの参加では聞き取りにくいところがあり不便があったようだ。教室での授業も体験することができ、より、対面授業での良さが実感できたようでもあった。ハイブリッド授業を行う機会ではあったが、もし状況が許すのであれば、授業運営としては形態はどちらかに統一すべきだという感想が残る。

【Dクラス】

時間割

	月	火	水	木	金
1	総合日本語D [野原]	総合日本語D [石井]	総合日本語D [土谷]	聴解演習D [廣瀬]	総合日本語D [秋山]
2		文章理解D [石井]			口頭表現D [田辺]

Dクラスには日本語・日本文化研修コースの学生（以下日研生）が含まれるが、日研生は上記以外に日研生専用科目を受講する。詳細は第2章（日本語・日本文化研修コース）を参照のこと。

授業報告（Dクラス担任：土谷）

本学期のDクラス受講者は、7名（日本語・日本文化研修留学生（以下日研生）3名、学内公募の研究生2名、同修士課程2名）で、国籍はタイ（2）、中国（4）、ベトナム（1）であった。日研生には、専用の日本語科目（文章表現D）が上記以外にも提供された。全員が受講できる授業は、総合D（週4コマ）、口頭表現D（週1コマ）、聴解演習D（同）、文章理解D（同）である。聴解演習Dは、未来日の受講者に対応するため、オンラインでの受講を可とした。全科目必修の日研生以外の学生の履修コマ数は、全7コマが2名、1コマのみが2名（うち1名はオンライン聴解演習Dのみ）であった。

本学期も、新型コロナウイルス感染症拡大に翻弄された。来日未定の学生1名については、オンライン提供を決めていた聴解演習Dのみを履修してもらったが、10月開始の日研生コースの学生たちの来日の目途が全く立たず、彼らについてもやむを得ずオンライン受講でスタートした。授業担当者にとって大きな負担となったのは、オンラインの学生と教室の対面学生の両者に対して同時に授業をするというハイブリッド形式であった。日研生が来日するまでの時限付きで始めたのだが、結局日研生が岐阜に来られたのは12月下旬となり、約3ヶ月間不自由な環境で授業を行うことになった。

ハイブリッド授業についての覚書を記しておく。

1) ハイブリッド授業の想定以上の困難さ

学期当初は、日研生が来岐するまでの数週間、長くとも1ヶ月をやり抜けられれば良いと（今思えば）かなり安易な発想をしていたが、いざオンライン・対面両学生に意義のある授業をしようとなると、機材の補充・設定やオンライン会議ツール（Microsoft Teamsを使用）の習熟など、ハードルの多さ・高さに翻弄された。授業前のみならず、授業中も機材操作に労力が割かれ、授業そのものの質が維持できたとは言い難い。その大きな要因が、ハイブリッドという形態であった。全員オンラインと定めてしまえば、簡略化できた部分は大きい。ハイブリッド授業に対する見込みの甘さを痛感している。

しかし、ハード面（適切で扱いやすい機材の導入等）やソフト面（技術サポート人員の配置等）の環境が整いさえいれば、ハイブリッド授業には今後の展開を期待できる大きな可能性もある。今回のDクラスの苦戦の経験を何らかの形で生かしたいものである。

2) オンライン受講に対する学生の解釈

ハイブリッド授業は、あくまでも日研生が来岐するまでの一時しのぎという位置づけであったが、その実施期間が長くなるにつれて、教室学生の中に「寝坊したから」「遅刻しそうだから」という理由で、オンラインで参加する学生が出てきた。日研生はオンラインで

参加しているのに他の学生は不可とする理由づけが手薄であったため、ずるずると認めてしまったことは反省点である。日研生来岐後は、聴解演習D以外はオンラインでの提供を打ち切った。

ただ、感染症拡大防止の観点から考えると、少し風邪気味だが勉強ができないわけではないという学生の学習機会を保障するという点では、オンラインでも授業に参加できるのは利点である。今後別の感染症が発生しないとも限らず、考え続けていく必要がある。

本学期的学生7名であるが、研究生1名が専門研究の多忙を理由として途中で履修放棄した。当該学生は先学期Cクラスを履修した学生だが、今学期Dクラスで学ぶには明らかに日本語力不足であった。放棄の最大の理由は多忙であるが、遠因として日本語授業についていけないこともあっただろう。Cを終了したからDというルートを考え直す必要がある。日研生3名は、来岐までのオンライン授業の受講態度は非常に熱心であった。12月下旬の来岐後も熱心ではなかったとは言わないが、オンライン授業の頃より緩んだ印象を受けた。来日後の生活の忙しさや慣れない寒さもあったと思うが、日本に来たことでいったん学生の気持ちがりセットされてしまい、それまでの熱心が継続しなかったのではないだろうか。学期当初から教室で授業が受けられていればと残念に思う。

日研生以外の学生では、日本語力は高いが学習態度に問題がある学生に悩まされた。それまでの貯金で予習なしでも何となく授業についてこられてしまう、試験もまずまずできてしまう、宿題は著しく手を抜くという学生であった。せめて授業で協力的であればいいのだが、自分の興味のあることには反応するがおおよそ不活発であった。遅刻も多く、上記2)で述べた、寝坊したからとオンラインで授業に参加したのもこの学生である。何かと後ろ向きの発言をする学生で、クラス人数が少ないだけに扱いに困る存在であった。

1.2.2 生活日本語コース

10月19日（月） 授業開始

12月24日（木）～1月5日（火） 冬季休暇

2月5日（金） 授業終了

生活日本語コースは、ゼロ初級（未習者）を対象としたクラスのみ提供している。本来「生活日本語（JDL）クラス」は週4コマで『まるごとA1りかい』（国際交流基金編著・三修社）を使用した授業を行う設定であった。しかし、集中コース希望を含む日本語未習者全員が来日することができなかった。そこで、今学期のみ、希望コースに関わらず、日本語未習者向けのオンライン授業を提供することに決定した。授業コマ数を増やし、授業

計画も組み立てなおす必要もあったため、他の日本語研修コースよりも1週間授業開始を遅らせ、開講準備にあてることにした。以下、今学期の生活日本語クラスについて詳しく報告する。

[JDL クラス]

時間割

	月	火	水	木	金
2	生活日本語 [吉成]	生活日本語 [吉成]	生活日本語 [小寺]	◎生活日本語 [秋山]	生活日本語 [河田]
3	生活日本語補講 [松尾]	生活日本語補講 [橋本]		◎生活日本語 [秋山]	

◎は、受講者を午前クラスと午後クラスにわけて実施

授業報告 (JDLクラス担任：吉成)

生活日本語 (JDL: Japanese for Daily Life) クラスは、日本語未習者対象のクラスで、本来、専門授業などで多忙であるが、少しでも日本語を勉強したいという学習者向けのクラスとして提供するものである。しかし本学期のみ、来日がかなわなかった日本語未習者全員を対象とするオンライン授業として設定された。結果、集中コース希望者5名 (研究生3名、博士課程2名) と生活日本語コース希望者8名 (研究生1名、修士課程5名、博士課程2名) の計13名で学ぶクラスとなった。集中コース希望者がいることも踏まえ、従来の集中Aクラスの授業数 (12コマ) ほどではないが、提供するコマ数を増やした。テキスト『まるごとA1りかい』や『まるごとA1かつどう』を使用し、基本的な表現を学ぶ「生活日本語」クラス (週5コマ) と、補講として、月曜日3限は「文字・語彙」、火曜日3限は「会話」の授業を行った。なお、木曜日の「生活日本語」クラスは、午前と午後で受講者を分けて授業を行った。オンライン授業という形態で受講者13名の学習の様子を確認するのは難しいこともあり、木曜日に受講者は半数に分けられたのは、とてもよかった。

学期初めは全員がそれぞれの国からオンラインで授業に参加しており、国によっては (中国 (5)、インドネシア (5)、ケニア、カザフスタン、ブータン) 日本時間の授業に合わせるのは大変だったかもしれないが、皆まじめに時間通りに出席していた。時間帯や国によっては接続状況が悪くなることもあったが、大きな問題もなく、おおむねオンライン授業は順調に進めることができた。出席率の高さはこれまでにないほどで、積極的に授業にも参加していた。学期が進むにつれ、来日する学生が増えたが、全員が日本に来られたわけではなかったので、学期最後までオンライン授業で行うこととなった。来日した学生は

専門の授業が忙しくなったのか、学期途中から参加しなくなった学生もいたが、9名は最後までまじめに授業に参加し、個人差はあるものの、語彙や文法もよく覚え、日本語で会話できるようになった。

受講者の中にはすでに日本語を学んだことがある者もあり、外出できなかった状況下でもあったためか、きちんと語彙や文法を覚え、授業内でも積極的に発言していた。ただ、全く初めて日本語を学ぶ者にとっては、授業のスピードが速いと感じたり、ひらがな等の文字を覚えるのに困難さがあつたりしたようだ。それに対するフォローはオンラインでは難しく、今後の課題でもある。

ゼロ初級のオンライン授業、そして人数が多かったことも合わせると、難しいことも多かった。対面授業のようにペアワーク活動がスムーズにできず、口頭練習の不足や、学習者同士の会話を楽しむ機会が少なかったことが残念である。また、国によってはテキストを購入することができない状況もあり、それに配慮するための準備をしなければならなかった。文字や文章など書いたものをチェックする機会などが圧倒的に少なかった。一方で、オンラインの特性を生かし、個別に会話テストを行えたのはよかった。出席率の高さはオンライン授業であったことによるものだったのかはわからないが、1学期間オンライン授業を行ったことはマイナス面だけではなかった。この経験は今後の生活日本語クラスにも活かしていきたい。

2. 日本語・日本文化研修コース

2.1 第19期（2019年10月～2020年8月）概要

第19期生は、大使館推薦の国費留学生1名（アダム・ミツケヴィチ大学（ポーランド））、大学推薦の国費留学生3名（チェンマイ大学（タイ）、電子科技大学（中国）、フエ大学（ベトナム））、私費留学生2名（大学間学術交流協定による交換数の枠内での受け入れ、 Lund 大学（スウェーデン）、広西大学（中国））の合計6名だった。

第19期 履修／修了生（姓アルファベット順）

チュアンスワニッチ・アンヤマニー（Chuangsuwansh, Anyamanee）

タイ チェンマイ大学

付 麗蓓（フ・レイハイ、Fu, Libei）

中国 電子科技大学

グスタフソン・ジェスパー（Guastafsson, Jespesper）

スウェーデン Lund 大学

グエン・ティー トゥー ホアイ（Nguyen, Thi Thu Hoai）

ベトナム フエ大学

プト・アンナマリア（Puto, Anna-maria）

ポーランド アダム・ミツケヴィチ大学

周 起丞（シュウ・キジョウ、Zhou, Qicheng）

中国 広西大学

第19期生については、秋学期は例年通りの学習・活動ができたが、春学期は新型コロナウイルス感染症拡大の影響により大幅に制約を受けることとなった。授業はオンラインとなり、論文作成も当初においては指導教員や論文チューターとの面談もできず、図書館も閉鎖されるという過酷な状況であった。春学期に予定していた郡上踊りワークショップ、茶道の実習などの機会も失われた。そのような中、講師の尽力により映像で行われた能楽ワークショップは、せめてもの経験であってほしい。

本コースの詳細については、以下のサイトを参照願いたい。

<http://www.glocal.gifu-u.ac.jp/center/education/jlcourse/>

2.2 論文作成と発表会

本学の日本語・日本文化研修コースの特色のひとつは、修了論文の作成を重視していることにある。第19期生たちは、図書館が閉鎖され教員との面談が制限される厳しい環境で論文作成を開始したが、対面授業の開始、図書館の部分開館等の状況の改善状況に合わせて、できる範囲で最善を尽くして執筆を続けた。6名全員が論文提出と口頭発表をやり切ったのは立派であった。論文指導は日研生コース担当教員2名に加えてもう1名の教員

が、2名ずつの指導を担当した。

論文提出後の日曜日に行っている口頭発表会は、感染症拡大防止を考え、会場に入れるのは学内者・関係者に限った。場所も例年のJR岐阜駅近くのサテライトキャンパスではなく、大学内の教室にした。初めての試みとして、発表会をオンライン配信し、厳しい環境にあるからこそ新しいことに挑戦する気概を示せたと自負している。

本発表会については、本学公式サイトにも掲載されている。

<https://www.gifu-u.ac.jp/news/news/2020/08/entry25-10247.html>

論文テーマと指導教員

チュアンスワニッチ・アンヤマニー

「岐阜の地歌舞伎の魅力をタイ人に伝えたい ―写真を用いたアンケート調査の実施―」

(指導教員：土谷桃子)

付 麗蓓 (フ・レイハイ)

「観光戦略としての翻訳 ―長良川鵜飼事業における中国語翻訳を事例として―」

(指導教員：森田晃一)

グスタフソン・ジェスパー

「ヴィーガニズム ―脱動物利用主義―」

(指導教員：土谷桃子)

グエン・ティー トゥー ホアイ

「ベトナムと日本の祖先崇拜 ―ベトナムの旧正月と日本の盆を中心に―」

(指導教員：森田晃一)

プト・アンナマリア

「外国人の視点から考えるアニメ聖地巡礼」

(指導教員：橋本慎吾)

周 起丞 (シュウ・キジョウ)

「話しことばにおける縮約形について ―サンドウィッチマンのコントを例に―」

(指導教員：橋本慎吾)

2.3 履修科目

履修科目は以下の通りである（この他に選択科目もある）。

授業科目	秋期	春期	合計
総合日本語	5 (5)	—	5 (5)
全学共通教育科目等	—	3 (6)	3 (6)
日本語読解演習	1 (2)	1 (2)	2 (4)
日本語文章表現	1 (2)	1 (2)	2 (4)
日本語口頭表現	1 (2)	1 (2)	2 (4)
日本語聴解演習	1 (2)	—	1 (2)
現代日本の社会	1 (2)	—	1 (2)
日本事情C II	1 (2)	—	1 (2)
日本文学概論	1 (2)	—	1 (2)
地域実見	1 (2)	—	1 (2)
日本の文化芸術	—	1 (2)	1 (2)
論文指導	—	1 (1)	1 (1)
修了論文	—	(4)	(4)
合計	13 (21)	8 (19)	21 (40)

表中の数値は、授業数（単位数）を表す（1授業は90分）。

2.4 その他

第19期日研生のうち1名は、プログラム修了後の帰国の目途が立たず、やむを得ず10月以降も引き続き本学に学籍を置き研究・研修を続けることとなった。日研究生コース修了後引き続き在籍する前例はない。しかし、個人的な理由ではなく新型コロナウイルス感染症拡大を原因とする事態であるため、初のケースとして対応した。

諸条件を検討した結果、短期特定課題受託研修生として、日文センターで受け入れることとした。当該学生は、日本語とベトナム語の条件表現（2020年10月～2021年2月）、日本語とベトナム語の慰め表現（2021年3月～4月）をテーマとして研修を行った。

3. 日本社会文化プログラム

3.1 受講概要

日本社会文化プログラムは、学術交流協定を結んでいる大学とからの交換留学生のうち、日本語、あるいは日本文化を学ぶ希望を持つ学生を日文センターで受入れ、総合的な日本語・日本文化教育を行なうために開講したプログラムである。2007年度に開講し、2020年度は第26期となる。本プログラムは4つのコースを設けており（異文化理解コース1、異文化理解コース2、日本文化入門コース、日本社会文化コース）、各学生のレベルに合わせてコースを設定している。

3.2 第26期（2019年度後期～2020年度前期）

2019年度後期に第26期の3名を迎えた。留学期間は1年間である。

1名は異文化理解コース2と日本文化入門コースを受講し、所定の単位を取得した。

1名は日本文化入門コースと日本社会文化コースを受講し、2名は所定の単位を取得し修了した。

1名はコロナ禍のため留学を取りやめ途中帰国したため、修了できなかった。

カラスカル トリビオ マリア	スペイン	サラマンカ大学	異文化理解コース2・ 日本文化入門コース修了
コムズ イアン ルイス	アメリカ	ノーザンケンタッキー大学	日本文化入門コース・ 日本社会文化コース修了

4. 全学共通教育

4.1 概要

日本語・日本文化教育センター教員はそれぞれ、岐阜大学全学共通教育科目も担当している。日本語及び日本事情科目、人文科学科目の授業、また日本人学生と留学生の合同授業など、多様な内容・形態の授業を提供している。ただし、本年度は新型コロナウイルス感染症拡大の事情により、合同授業の開講等ができない科目も多かった。

4.2 2020年度 前学期

科目	授業名	時間	担当	備考
日本語および日本事情科目	日本語D I—文章表現—	月 3	土谷	日本社会文化プログラム学生も受講
	日本事情A I	火 4	森田	
学人文科目	言語学入門—日本語学入門—	月 1	吉成	

4.3 2020年度 後学期

科目	授業名	時間	担当	備考
日本語および日本事情科目	日本語D II—文章表現—	月 3	土谷	
	日本事情C II	水 2	森田	日本語・日本文化研修生も受講
人文科学科目	言語学入門—日本語学入門—	月 1	吉成	
	日本文学—近世文学の世界—	月 2	土谷	
	日本語表現論—日本語口頭表現—	火 2	橋本	日本語研修コースB・Cクラスも受講
	日本近世史—近世文化史—	火 2	森田	

5. 年間行事

日本文化教育センターでは年間を通じ、様々な行事を行なってきた。2020年度（2020年4月～2021年3月）の年間行事を一覧にまとめ、主な行事（下線）内容について報告する。なお、本年度は新型コロナウイルス感染症拡大により、多くの行事を中止することとなり、実施の場合はオンライン開催にするなどの対応を行った。

2019年

5月

日本語研修コース授業開始（5月25日）

7月

能楽（能・狂言）ワークショップ（7月10日）

8月

日本語研修コース授業終了（8月7日）

日本語・日本文化研修留学生論文発表会（8月9日）

日本語・日本文化研修コース、日本社会文化プログラム修了式（8月21日）

10月

日本語研修コース授業開始（10月12日）

2020年

1月

郡上市連携事業（観光立市郡上異文化コミュニケーション研修等）（1月28日）

2月

日本語研修コース授業終了（2月9日）

5.1 能楽（能・狂言）ワークショップ

2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、例年実施している日本文化ワークショップ（郡上踊りワークショップ、能楽（能・狂言）ワークショップ、十二単の着装と体験）の通常開催を断念した。しかし、能楽ワークショップについては、講師から映像実施の提案があり、録画およびYouTube配信（期間限定）で公開した。以下に岐阜大学ホームページ「お知らせ」記事を転載する。

<https://www.gifu-u.ac.jp/news/news/2020/07/entry27-10158.html>

「留学生と日本人学生のための能楽(能・狂言)ワークショップ ～映像バージョン2020～」を開催しました

本学グローバル推進機構 日本語・日本文化教育センター(以下、「日文センター」という)は、7月15日(水)に日文センター所属の日本語・日本文化研修留学生6名と社会文化プログラム履修生2名を対象を限定した「留学生と日本人学生のための能楽(能・狂言)ワークショップ ～映像バージョン2020～」



を開催しました。日文センターでは、2005年度からプロの能楽師をお迎えして能楽(能・狂言)ワークショップを行ってきましたが、今年度は新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、参加者を限定し、講師の先生方(観世流シテ方の味方團先生および田茂井廣道先生(以上能の講師)、大蔵流狂言方の茂山忠三郎先生および山口耕道先生(以上狂言の講師))が、映像でのワークショップを実現してくださいました。

映像の内容は、例年のワークショップに勝るとも劣らない充実したものでした。能楽の歴史についての講義、所作や面における能と狂言の違い、謡や狂言の「大笑い」の体験、能装束の着付け、能の小舞や狂言「寝音曲」の鑑賞などが次々とスクリーン上に披露されました。

今回の上映会に参加した留学生は、全員がこの夏で留学を終えて帰国する学生ですが、新型コロナウイルス感染症拡大の影響のため、予定していた活動が3月以降ほとんどできなくなってしまいました。そのような学生たちにとって、せめて今回のワークショップが、留学中の貴重な体験のひとつとなれば何よりです。

厳しい状況の中、映像でのワークショップを実現して下さった講師の先生方に心よりお礼申し上げますとともに、次年度は体験を共有できる生のワークショップができることを心から祈っています。

5.2 郡上市連携事業

2015年度から継続している郡上市との連携事業も、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、当初予定していた活動が不可能となった。緊急事態宣言等により移動の制限があったことに加えて、本事業で主たる役割を果たす日本語・日本文化研修留学生(以下日



研生)の来日時期が全く読めなかったことも影響した。しかし、複数年度にわたって築き上げた信頼関係と事業を全て諦めるのは惜しいと考え、2018年度から実施している郡上市職員研修(観光立市郡上異文化コミュニケーション研修)の最終回をオンラインで行い、日文センター教員・日研生が参加した。同研修の担当は郡上市人事課で、(株)杉インターフェイスがコーディネートした。

実施日：2021年1月28日(木) 10:30~12:00、13:00~15:00

実施形態：オンライン (Zoom使用)

参加者：研修受講者(郡上市役所職員)10名、留学生(日研生、短期特定課題受託研修生)4名、日文センター教員1名、郡上市担当者(人事課・情報課・杉インターフェイス)若干名

内容：午前＝研修受講者と日研生・短期特定課題受託研修生との交流
午後＝日文センター教員による特別講義、研修受講者の成果発表

午前の部では、郡上市職員5名と留学生2名のグループを2つ作り、留学生の国籍別にそれぞれを「タイチーム」「ベトナムチーム」としてグループで交流した。午後の部では、



最初日文センター教員による「郡上市と岐大留学生」と題する特別講義を行い、その後郡上市職員による成果発表を行った。本研修は、本来であれば事前研修、現地研修の二段階があるのだが、今年度は前者をオンライン実施するのみとなり、後者のために準備した成果の披露の機会がなくなってしまった。そこで急遽同日午後、発表を

行うこととなった。日文センターからは教員と有志学生1名が参加した。

郡上市職員と留学生の和やかな歓談の様子を見るにつけ、現地研修ができなかったことが惜まれる。しかし、可能な範囲で最善を尽くしたことは、自信となり誇っていいことである。後日郡上市から参加学生に対し、郡上踊り関連グッズや食品サンプルなどの心尽くしの記念品が贈られ、学生たちは嬉しそうに受け取っていた。事態が落ち着いたらぜひ郡上市を訪問し、旧交を暖めたいと思っている。

岐阜大学外国人留学生数（在籍別）

令和3年3月1日 現在

研究科・学部等 在籍身分	教育研究科 教育学部		地域科学 科学研究科		医学研究科 医学部		工学研究科 工学部		応用生物科学 研究科 応用生物科学部		自然科学技術 研究科		連合農学 研究科		連合獣医学 研究科		共同獣医学 研究科		連合情報医薬 研究科		流域圏科学 研究センター		日本語・ 日本文化教育 センター		計		男女 別合計	合計		
	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費	国 費	私 費			国 費	私 費
学部																														
大学院（修士課程）																														
大学院（博士課程）																														
研究生																														
特別研究学生																														
特別聴講学生																														
日本語・ 日本文化研修生																														
短期特定課題受託 研修生																														
小計	1	5	1	16	1	4	4	10	50	4	3	44	6	10	3	2	3	1	1	1	1	2	3	20	10	132	162	296		
合計	1	16	16	31	5	64	8	26	7	4	47	16	18	3	5	3	0	1	0	162	134									

上段は男性、下段（網掛）は、女性を示す

岐阜大学外国人留学生数 (国別)

令和3年3月1日 現在

学部等 区分 国名・地域	教育研究科 教育学部		地域科学部 地域科学研究科		医学研究科 医学部		工学研究科 工学部		応用生物科学研究科 応用生物科学部		自然科学技術研究科		運命農学 研究科		連合歯医学 研究科		共同歯医学 研究科		連合創薬医療情報 研究科		流域科学 研究センター		日本語教育 センター		小計		総合 合計																		
	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費	国費	私費																			
	派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣		派遣																				
大韓民国					2	1	1	1	2	1														2		9	2	11	2	13															
中華人民共和国	1	1	4		14	30	1	4	1	18	3	24	9	1	3	3	1							3	1	64	164	65	128																
モンゴル国										1															1	1	2	1	3	4															
ベトナム社会主義共和国									6	1															2	2	1	11	13	4	17														
インドネシア共和国									10	5	1														5	4	24	23	20	27	56														
マレーシア									1	10	5																																		
タイ王国									1	1	1																																		
ミャンマー連邦																																													
インド																																													
パキスタン・イスラム共和国																																													
スリランカ民主社会主義共和国	1																																												
ブータン王国																																													
バンラダアウェ人民共和国																																													
カンボジア王国																																													
東ティモール民主共和国																																													
トンガ王国																																													
エジプト・アラブ共和国																																													
セネガル共和国																																													
ガーナ共和国																																													
コンゴ民主共和国																																													
ケニア共和国																																													
フランス共和国																																													
ロシア連邦																																													
ガザスタン共和国																																													
ブルネイ・ダルサラーム国																																													
総合計	1	1	5					4	7	4	3	10	5	18	1	4	6	3	2						1	1	10	11	3	1	1	2	1	3			20	19	10	7	132	108	63	32	296

左は男性、右(網掛け)は女性
国名順は、外務省外務報道官編集「世界の国一覽表」による

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要 2020

執 筆 者

吉 成 祐 子	日本語・日本文化教育センター准教授
田 辺 淳 子	日本語・日本文化教育センター非常勤講師

編 集 委 員

橋 本 慎 吾	日本語・日本文化教育センター長（編集委員長）
土 谷 桃 子	日本語・日本文化教育センター教授
森 田 晃 一	日本語・日本文化教育センター教授
吉 成 祐 子	日本語・日本文化教育センター准教授
松 尾 憲 暁	日本語・日本文化教育センター特任助教

●編集後記

2020年度の活動記録をまとめた本紀要の編集作業を行っている今は、2021年6月である。昨年度だけが特異で例外的であるにちがいないと思っていたが、現在もあまり状況は変わっていない。マスク着用での対面授業や、来日できなかった学生のためのオンライン・ハイブリッド授業に慣れてはきた。しかし、学期が始まる前に、どのくらい学生が日本語授業に参加するのか、対面授業はできるのかなど、不確定要素が多く、常に臨機応変な対応が求められる状況は変わらず、今後どうなるのかを考えても懸念事項がなくなることはない。年報を見ると、2020年度は例年行っている行事ができなかったり、交換留学生の新たな受け入れがなかったり、日本語研修コースの開講にも多くの調整が必要だったことがわかる。特に、交流ラウンジでの活動が全くできなかったため、目次から消えている。今後どうなるのか、まだまだ不安はつきないが、できることを一つずつ、試行錯誤しながら、よりよい教育活動ができればと思う。

岐阜大学 日本語・日本文化教育センター紀要 2020

2021年7月発行

岐阜市柳戸1番1

編集兼
発行者 岐阜大学 日本語・日本文化教育センター
責任者 橋 本 慎 吾

印刷所 西濃印刷株式会社

岐阜市七軒町15番地

Bulletin of the Center for Japanese Language and Culture
Gifu University
2020

Preface : HASHIMOTO Shingo 1

1. Article

YOSHINARI Yuko

A Contrastive Study of Compliment Expressions between Japanese Native
Speakers and Intermediate Learners 3

TANABE Junko

What Kind of Words in the National Examination for Care Workers
Does an EPA Care Worker Candidate Fail to Understand?
: Analysis of Interview with an EPA Care Worker Candidate17

2. Annual Report (2020.4-2021.3)

Published by
Center for Japanese Language and Culture
Gifu University, Gifu 501-1193, Japan