



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	日本語・国際教育研究紀要, 第29号, 全1冊
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 29
Issue Date	2026-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/98993
Type	journal
File Information	29_all.pdf



日本語・国際教育研究紀要

第 29 号

2026年3月

〔研究論文〕

授業内多読は学習者の読みにどのような影響を与えるか

ーベトナムの高等教育機関における実践からー

… 佐藤淳子・佐々木良造・グエン ティ トゥ チャー・

ダオ トゥアン ズン・ヴ キエウ ハ ミー・尾沼玄也 …… 1

〔実践報告書〕

国際共修授業における「人生の木」を通したナラティヴの実践

…………… 近 藤 弘 ……26

「浦河町のインド人女性のための日本語教室」プロジェクト

ー教育機会の限られる学習者への支援のあり方を考えるー

…………… 平田未季・近藤 弘 ……50

札幌の地域の日本語教室の連携をめざして

ー「札幌の地域日本語教育を考える会」の2年間の取り組みー

…… 藤原安佐・二通信子・神谷しのぶ・副田恵理子 ……68

〔調査報告〕

ピア・サポート型留学支援の意義と課題

ー北海道大学留学相談の調査報告ー …… 肖 蘭 ……88

〔研究ノート〕

北海道における子どもの日本語指導

ー散在地域における現状と課題ー…………… 藤 原 安 佐 …… 109

〔翻刻〕

翻刻『万代大雑書古今大成』（16）…………… 伊 藤 孝 行 …… 128

北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部

「日本語・国際教育研究紀要」投稿規定

1. 本紀要は、北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部（以下国際教育研究部と略）に勤務する専任および非常勤の教員が研究・教育活動の成果を発表する場とする。ただし、国際教育研究部外の者であっても、「日本語・国際教育研究紀要」編集委員会（以下編集委員）が適当と認めれば投稿を認める。
2. 各種学会・研究会に本紀要への投稿原稿と同種の内容の発表を応募している場合は、当該学会・研究会における発表終了後であれば、本紀要に投稿することができる。この場合、当該学会・研究会における発表に基づく成果物であることを明記すること。
3. 本紀要は、国際教育研究部の2名以上の専任教員が編集委員としてその編集を担当する。
4. 編集委員あるいは編集委員の委嘱する専門家の査読の結果により、原稿の採否を審査する。なお、査読の段階で執筆者に内容・原稿区分の変更や分量の圧縮を要求することがある。
5. 原稿の枚数およびその他の書式については、「日本語・国際教育研究紀要」執筆要領を参考にすること。
6. 校正は第二校までとし、校正段階での内容の変更は認めない。但し、特に必要な場合には三校を行うことがある。
7. 特殊記号（発音記号など）、特殊文字（日本語、英語以外の言語など）、その他印刷に特別な経費がかかる場合は、投稿者がその経費を負担する。
8. 執筆者には、抜き刷り10部と記載号1部を無料で呈する。10部を超える抜き刷りは実費負担とすることがある。

2026年2月10日改訂

授業内多読は学習者の読みに どのような影響を与えるか

ーベトナムの高等教育機関における実践からー

佐藤 淳子・佐々木 良造・グエン ティ トゥ チャー・
ダオ トゥアン ズン・ヴ キエウ ハ ミー・尾沼 玄也

要 旨

本研究では、ベトナム・ハノイの高等教育機関において、全8回にわたり実施した授業内多読が、学習者の読みにどのような影響を与えるかを分析した。対象は、ベトナム語を母語とする日本語専攻の学部2年生143名である。学期開始時と終了時に実施したアンケートの分析から、「日本語の文章を読むことが好きだ」「辞書を使わずに読み続ける」といった項目のスコアが有意に上昇したことが明らかになった。さらに、自由記述の分析から、言語的知識の伸びの実感と読みに対する好意的な意識が密接に関連していること、多読を通して未知語を推測する機会が増え、理解できない語に対する不快感や不安が軽減される傾向があることが示された。本研究により、読書習慣が十分に根付いていないとされるベトナムにおいても、授業内多読は、読むことを楽しみながら言語能力の伸長に寄与し得る有効な活動であることが示唆された。

〔キーワード〕 授業内多読、ベトナム、日本語教育、高等教育機関、混合研究

1. はじめに

1.1 ベトナムにおける日本語教育

ベトナムでは、2000年代以降、日越間の貿易の拡大や日本企業の進出、日本文化への関心の高まりといった要因を背景に、日本語学習者数が増加傾向にある。コロナ禍による渡航制限や為替・経済状況の変化、ベトナム国内における英語教育の強化などにより、近年その伸びはやや鈍化しては

いるものの、2021年度の調査報告（独立行政法人国際交流基金 2023）¹時点での学習者数は169,582名と、依然として世界6位の高い水準を維持している。

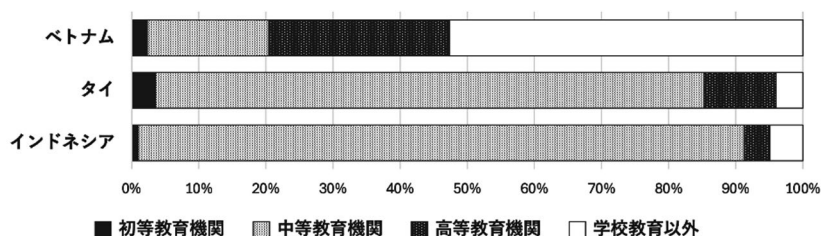


図1 ベトナム、タイ、インドネシアの日本語学習者の機関別構成割合
（国際交流基金，2023 を参考に筆者作成）

日本語学習者の機関別構成割合（図1）としては、同じ東南アジア地域にあるインドネシア（学習者数711,732名、世界2位）やタイ（学習者数183,957名、世界5位）と比べて「学校教育以外」、「高等教育機関」が占める割合が多いのが特徴である。学校教育以外の機関は日本での就労や留学を目的とした学習者を多く抱えており、今後も当面はこれら機関で学ぶ学習者数が全体の中で高い割合を占める傾向は続くと思われる。また、「高等教育機関」は他の教育機関が前回調査（コロナ禍前の2018年度に実施）に比べ減少した中、31,271名から45,752名と約1.46倍の大幅な増加傾向を示した。今後もこの傾向が続くかどうかは未知数ではあるが、2023年の日越外交関係樹立50周年以降も両国は経済・文化両面で強いパートナーシップを継続しており、また「日本との経済的な結びつきが強い、または強化を掲げる地域を中心に、日本語学科の設立や日本語教育の開始・拡充を希望する動き」（独立行政法人国際交流基金 2024：5）もあることから、当面は増加傾向が続くと推測される。

しかし、堅調な学習者数増加の一方で、ベトナムではどの教育機関においても慢性的な日本語教師不足の問題を抱えている（粟飯原・松浪 2018, Dao 2018）。ベトナム政府は、2008年に「2008-2020年期中国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」を立ち上げ、初等教育から中等教育、高等教育に至るまで外国語教育を重視する方針を打ち出した。しかし、ベトナムの外国語教育政策は、その歴史的背景からフランス語重視の

時期(1880年代中盤から1940年代前半)、北越でのロシア語、南越での英語およびフランス語重視の時期(1954年ジュネーブ協定以降)、ロシア語重視の時期(1975年の南北統一以降)を経て、1986年のドイモイ政策以降は現在に至るまで英語重視という変遷を辿っており、後発である日本語教育に関しては急激な学習者の伸びに教師数が追いついていない。また、専門的な日本語教師養成機関、養成課程は非常に数が限られており、専門知識や経験を有する教師の確保も課題となっている。Dao (2018)によれば、ベトナムの高等教育機関では一人の教員の担当コマ数は年間270～350(1コマ50分)が標準であるが、1000コマ以上持つ教師もあり、「担当時間数が標準を大きく上回り、非常に大変なうえに、教師不足により事務仕事も多く受け持たされているため、事態はさらに深刻」(Dao 2018: 4)だという。

1.2 高等教育および外国語教育における方向転換

教師不足の問題に加えて、日本語教育現場では教育スタイルの変換も課題となっている。近年、ベトナムは外国語教育に限らず教育全般において、国を挙げて教師主導型の学びからの脱却を目指している。例えば、ベトナム教育訓練省が定めた「ベトナム高等教育革新提案 2006-2010 の段階」では、従来の教師主導型、すなわち教師が伝授した内容を学生がメモにとるといった知識伝達型の伝統的なスタイルから脱却し、学習者の積極的な授業参加を促す学習者主体の教育手法の導入を指南している(グエン 2010)。

また、外国語教育に特化したプロジェクトも実施されている。先述の「2008-2020年期国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」や後継する「2017-2025年期外国語教育学習プロジェクト修正補充」は、「ベトナム人の若人たちが、自立的に外国語を使える能力を持ち、多言語・多文化のグローバル環境において、自信を持ってコミュニケーションを取ったり、さまざまな言語を活用しながら学習・就職したりすることができるようにする。外国語をベトナム人の強みにさせ、国を工業化、現代化する事業を支える」ことを目標にしている(Cao 2017: 61)。Cao (2017)は、このプロジェクトも「学習者中心」「アクティブ・ラーニング」という教育方針に変えようという動きを含んでいるとしている。これらのプロジェクトにおいて、日本語は英語以外の教育対象言語として挙げられている6言語の中に含まれている。

以上のように、ベトナムの高等教育機関における日本語教育の現場は、(1) 深刻な教師不足とそのゆえの過負担の状態にあり、(2) 学習者の主体的な参加を促す教授法や指導技術、新たな教室活動の導入が喫緊の課題となっている。このような状況下で、学習者が自ら目標言語で書かれた本を読み進める「授業内多読」の導入は、(2)への方向転換に寄与することを主眼としつつも、副次的に(1)の問題の軽減にも繋がることが期待される。

2. 多読とは

ここで本稿における多読の定義を明確にしておく。国際多読教育学会(n.d.)の多読指導ガイドによる多読の定義と目的は以下のとおりである。なお、国際多読教育学会は英語教育の分野で立ち上がった団体であるため、学習目標言語を「英語」とした定義文となっている。本稿では「英語」を「日本語」と読み替える。

多読とは、学習者が自分にとってやさしい英語の本を楽しく読んで、読書速度を上げ、読書を流暢にできるようにすることです。多読の目的は、学習者が読解力を高めるのを助けることであり、英語自体の勉強のために本を読むことではありません。多読とは、辞書無しでも十分に理解できる易しい英語の本を楽しく、速く読むことです。(国際多読教育学会 n.d.)

これに則り、本稿では日本語での多読を「学習者が、辞書無しでも十分に理解できるやさしい日本語の本を楽しく読むこと」と定義づける。

また、個人の楽しみとしての読書にその目的を論ずる必要は求められないが、言語教育の文脈では多読に目的が求められる。Day & Bamford (1998/2006) は、多読とは普段我々が実際に行っている読みを教育的な目的で行うこととしているが、吉川 (2004) はこの、普段の余暇の読書の延長であるという位置づけをさらに明確にし、多読を「学習のために読むという意識は一時的に脇に置いて、とにかく内容を楽しむために読み(中略)その結果として読む力をはじめとした日本語力を養う」(吉川 2024 : 10) ものとしている。また、吉川 (2024) はNuttall (1996) の「読みが苦手な人のサイクル」と「よい読み手のサイクル」のモデルを検討し、多読が「読みが苦手な

人のサイクル」から抜け出す方法の一つとなることを主張している。図2に示すように、内側（読みが苦手な人のサイクル）の「Don't understand」という状況に対して、辞書無しでも理解できるやさしい読み物を読むという手立てを講じることにより、「Understands better」を含む外側（よい読み手のサイクル）に移行することができるというのが吉川の主張である。本研究はこれを支持し、語彙知識や文法的知識の拡充といった言語能力の伸長を直接的な目的とするのではなく、それらは結果として期待される変化であるというパラダイムに立つものとする。

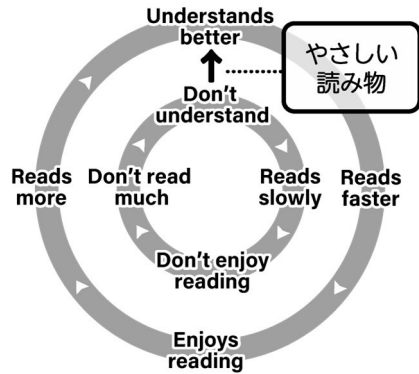


図2 多読による「よい読み手」への転換
(吉川, 2024: 14 を参考に筆者作成)

3. 先行研究

3.1 多読の学習効果

多読の結果として現れた学習効果を検証した先行研究には、Suk (2016) やNishizawa et al. (2010) などがある。Suk (2016) では韓国のEFL大学生171名を統制群88名(2クラス)と実験群83名(2クラス)に分け、前者では従来通りの集中的な精読指導を週1回(100分間)15週間行い、後者では70分の精読に30分間の多読を統合した授業を同じく15週行った。事前と事後の「読解力」「読書速度」「語彙」のテストスコアを分析した結果、多読を統合した群は、統制群と比較して、「読解力」「読書速度」「語彙」すべてで有意な向上を示し、特に語彙習得において最も顕著な効果が確認されたという。Nishizawa et al. (2010) では、日本の工業高等専門学校に在籍する学生を対象に、4年間にわたる英語多読プログラムがTOEICのスコアにどのような影響を与えるかを調べた。多読プログラムを完遂した37名の読書ログ(読書量/語数、読み物のレベル、感想など)を分析した結果、累積読書量とTOEICのスコアの伸びには有意な関係が認められた。また、TOEICのス

コアが有意に上昇しはじめる閾値は約30万語の累積読書量であることが明らかになり、この閾値に達すると、多くの学生が英語の文章を読む際に楽だと感じ、日本語に翻訳せずに英語で直接理解するようになると報告した。

日本語教育での研究は限られてはいるが、多読の言語的知識の獲得に与える影響を報告したものに三上・原田(2011)や熊田・鈴木(2013)、情意面への影響を報告したものに二宮(2013)などがある。三上・原田(2011)の調査はチェコ共和国内の大学で日本語を学ぶ1、2年生を対象としたもので、原田ほか(2008)のプロジェクトチームが作成した多読教材(1年生は初級後半終了程度の17,591字の物語1編、2年生は中級前半程度の16,399字の物語1編)を、授業時間外に読んでもらい、事前・事後の語彙テストの結果を分析したものである。実施状況や時間配分についての詳しい記述はないが、用意した教材を完読した1年生12名、完読もしくは半分以上読み終わった2年生計12名の語彙テストの結果を分析したところ、作品中に現れる語は作品外の語よりも有意に多く習得された(母語でその意味を説明できる)ことが明らかになった。また、習得されやすい語の特性として、未知語が4回以上出現すると習得につながる可能性が高くなること、名詞がもっとも習得されやすいことも示唆している。三上・原田の調査環境は、学習者が自分で選書する、進まなくなったらほかの本を読む、といった、栗野ほか(2012)や吉川(2024)で紹介されている典型的な多読の活動(詳細は本稿5.2で後述)とは異なるので、その効果報告は参考程度に留めるが、学習者が楽しみながら読むという「多読の本来の目的を達成しつつ、事前事後のテスト結果から付随的語彙学習の可能性が見られた」(三上・原田 2011:19)ことは着目に値する。

熊田・鈴木(2013)は日本国内の大学で日本語を学ぶ中級前半の学習者7名を対象としたものである。この研究では、週に1回、1コマ90分のうち50分程度で多読を行い、15週の実践の事前・事後で、注視現象(アイ・カメラのデータ)と文章内容の口頭再生率に変化が見られるかを検証した。事前調査に使用した読み物は日本語多読研究会作成の「鶴の恩返し」(960字)、事後調査に使用したのは同研究会作成の「大男の話」(918字)であった。分析の結果、事後の方が読みの速度が有意に速くなったこと、注視点数と注視時間が有意に増加したこと、内容再生率も向上したことが報告されている。この結果について、熊田・鈴木は、多読開始前は「眼は文章上(文字上)

を移動していても、意味をしっかりと把握するための活動が十分に行われていなかった可能性」(熊田・鈴木 2013: 44-45)があり、多読後は、「意味のまとまりの区切れや実質語など、文を理解するうえで注視すべきところが体得できるように」(同: 45) になったため、注視点や注視時間が増加し、内容再生率も上がったのではないかと考察している。

二宮 (2013) は日本語学習者の情意面への影響に着目し、多読の効果を考察している。この研究では、日本国内の大学で学ぶ、初学者を含む初級学習者計19名を対象とし、学期の中盤以降 (実施学期、実施クラスによって回数は異なるが5～7回) に多読を実施し、事前・事後で意識調査、事後にはさらにフォローアップ・インタビューも行なった。意識調査の結果、学習者が多読の効果として最も強く感じたのは「単語の知識が増えた」であり、読みの速度に関しては95%の学生が「速くなった」と感じたという。また、インタビューの結果から、日本語が読めることに対する自信や楽しさ、プレッシャーからの解放 (テストや他者と競る必要がない) を肯定的に捉えていた様子が報告されている。

以上のように、多読は言語的知識や情意面へ影響を与え得ることが示唆されているが、先行研究の主な対象は英語教育である。日本語教育における研究もあるがその数は限定的であり、いずれもサンプル数に限りがあるため、議論の一般性を高めるにはより大きなサンプルサイズでの検討が必要と思われる。また、本稿1.で述べたように、本研究ではベトナムでの日本語多読実践が当地での日本語教育を取り巻く問題解決の一助になると考えているが、ベトナムの日本語教育現場において、多読が学習者の読みに対してどのような影響を与えたかを分析、考察した研究は管見の限り見当たらなかった。

3.2 ベトナムでの多読の現状

近年、ベトナムでは「英語教育」の分野においては、多読を取り入れた実践や研究が散見される。この発端となったのが2017年に多読教育学会 (Extensive Reading Foundation; ERF) がベトナム語版の多読ガイドブックを公開したことと、さらに同学会が2018年にベトナム国内数カ所で多読を推奨するツアーを実施したことである。この動きと前後して報告された研究には、たとえばWaring & Chu (2017) や、Waring & Vū (2020) がある。

これらの研究は教師を対象とした調査結果に基づいており、調査項目は多読に関する知識や意識、多読プログラムの導入の際に障壁となること等を問う内容で構成されている。主な報告として、多読に関する認識不足や精読との混同が見られること、多読評価のために読んだ後にレポートや要約、振り返り等を書いたりディスカッションしたりした方が良いと考える強い傾向があることが挙げられている。

このように英語教育の文脈では多読の研究が蓄積されつつあるが、日本語教育での多読実践および研究はまだ萌芽期にある。公的な記録はないものの、2020年前後にハノイ国家大学外国語大学の日本語科目「読書と作文」の一部で取り入れたものが、極めて初期の授業内多読と見られる。同大学では学期内の実施回数や読書ログの付け方など実践に関する試行錯誤を続けてきてはいるものの、多読が学習者の読みに対してどのような影響を与えるかに関する検証は、これまで行ったことはなかった。

3.3 「読むこと」そのものへの挑戦

本研究のフィールドであるベトナムでは、第二言語学習だけにとどまらない問題として、母語であるベトナム語の本でも読書習慣が根付いていないという障壁がある。情報通信省によるとベトナム国民の年間平均読書数は0.75冊と報告されている（Thư viện Quốc gia Việt Nam 2016）。また、2017年4月の「ベトナム読書の日」³前後の複数の新聞報道によれば、教育訓練省は国民一人あたりの「教科書以外の」平均読書数は1.2冊であると報告している。また、先述のWaring & Chu（2017）によると、教師の目から見て「学生はベトナム語でも本を読まない」に「強く同意する」と「同意する」と答えた数値は72%であったことが報告されている。

このような状況に鑑みると、ベトナムにおける日本語教育の現場に効果的に多読を導入するためには、他の国や地域での実践のノウハウを表面的になぞるだけでは不十分であると考えられる。Neuman & Bekerman(2001)が指摘するように、ある種の教育的理論を実践する際はその土地での文化的リソースを考慮に入れなければならない。また、Sullivan（2000）が主張するように「よい教え方の定義は社会的に構成されるものである」(Sullivan 2000：115 筆者訳) ゆえに、読書習慣が根付いていない当地においては、まず、やさしい日本語の本を楽しく多く読むという多読の活動そのものが

学習者に受け入れられるかどうかを慎重に見極めなければならない。

4. 本研究の目的

以上より、多読実践の萌芽期にあるベトナムの日本語教育においては、まずは、先行研究（高等教育機関で日本語を学んでいる学習者を対象としたもの）で採用されている活動手順をなぞってみたいうで、多読が授業活動として学習者にどのように受け止められるか、また、先行研究で示唆された言語的知識や情意面への影響がベトナムの学習者でも見られるかを、一定のサンプルサイズで検証することが必要である。本研究の目的を以下とする。

<目的>

ベトナムの高等教育機関で日本語を学ぶ学習者を対象に、授業内多読が学習者の読みに対して影響を与えるのか、与えるとすればどのような影響を与えるのかを分析、考察する。

5. 方法

本研究の目的を達成するために、ベトナム国内の高等教育機関の日本語科目で1学期間（2024年9月から12月）、授業内多読を行い、その学期前と学期後に学習者の読みに対する意識調査（Google Forms）を実施して、事前と事後の結果を比較検討する。調査対象については本稿6.1で、具体的な調査項目等については本稿6.3で詳述する。分析にあたっては、まず、リカート・スケールで回答を得た項目（例えば、「日本語の文章を読むことが好きだ」に対する同意度を7件法で問うた項目）について、事前と事後で有意な差があるかどうかを検定する。さらに、有意差が認められた項目については、自由記述回答を分析し、変化の要因を検討する。

6. 授業実践と調査

6.1 調査対象

調査対象は、ハノイ国家大学外国語大学（以下、本稿ではULISと記す）の日本言語文化学部にも所属する2年生のうち、事前及び事後アンケートに全て回答した143名である。全員、本実践前に授業内多読の経験はなかった。

ULISは、1955年にハノイの地で外国語大学として設立され、その後1993年にハノイ国家大学⁴が複数の大学の統合機関として設立された際、それを構成する大学の1つとなった。日本語教育は2001年に開始され、2016年に日本言語文化学部⁵に名称が変更された。また、2005年にはベトナム初の日本語教師養成課程を開設しており、現在に至るまでベトナム国内で日本語教育を牽引する役割を担っている。日本言語文化学部の学生は普通高等学校出身者が多く、入学時点では日本語学習未経験またはほぼ未経験の状態の学生が多い。そのため、同学部では日本語の入門レベルから熟達した日本語運用者になるまでの一貫した教育を実施している。本学部では、2年生の後半から日本語能力試験の受験を推奨しており、卒業時にはJLPT N1またはNAT-TEST 1Qレベル以上の日本語能力を持つ人材育成を目的としている。また、同学部の学生は日本語の基本知識を2年次に集中的に学習し、3年次からは日本語翻訳・通訳、日本文学、言語学、経営学、日本語教授法などの専門科目が日本語で学べるようになることを目指している。そのため、2年次終了時に、N3相当のレベルに到達できるようなカリキュラムが設計されている。

6.2 授業実践

授業内多読は、2024年9月から12月に計8回実施した。ULISでは週に3コマ（1コマ50分）「読書と作文」の科目を行なっているが、平均して2週に1コマのペースで、授業内多読を行った。当該年度の2年生は9クラスで構成されており1クラスあたり30名程度の学生が在籍している。当該学期は5名のベトナム語を母語とする日本語教師が「読書と作文」を担当した。多読の進め方については、2024年4月から8月の間に日本を拠点とする3名の調査者とULISの3名の実践者／調査者の間で検討し、ULISのシラバスや科目ごとの目的から逸脱しない範囲で授業内多読が進められるように調整した。採用した授業の進め方は、熊田・鈴木(2013)や二宮(2013)などでも採られている流れで、かつ、栗野ほか(2012)や吉川(2024)でも紹介されている典型的なもの、すなわち「学生自身が一人一人読みたい本を選ぶ→静かに個人で読む→読後の活動（読書ログへの記入、内容についての感想交換）」という進め方である。これは、先述した2020年頃の同大学での多読実践創成期から基本的には変わっていないため、本調査を行うにあたって、ULISの

全体カリキュラムへの影響は最小限にとどめられている。本調査実施以前と変わった点は、(1)これまで冊数が限られていた多読用読み物を本調査実施にあたって122冊に拡充させ選択の幅を広げたこと、(2)読書ログを紙媒体からGoogle Formsにしたことである。

以下、具体的な流れ(表1)と実際の活動の様子(図3)を示す。まず、初回の授業で学生に対して全8回のスケジュールと活動内容および注意事項についての説明を行った。注意事項としては、「辞書などを使わずに、原則的には自分ひとりで読むこと」、「まわりの人に語彙の意味などを聞いても良いが、まわりの人の読書を邪魔しないように最小限にとどめること」、「わからない語彙や表現があっても、読み続けること」が原則であると説明した。多読は楽しみながら読む環境が前提となっていることから、ルールはあくまでも「原則」として運用する。実際の授業内多読は基本的には毎回4つのステップで進めた。ただし、読む本のレベルが上がるにつれて読むのにかかる時間も増えたため、「4. 感想を共有する」というステップは省かれることもあった。なお、読書ログの記入内容およびクラスメートとの感想共有などの本授業の多読活動は、成績には影響を与えないということを最初のオリエンテーションで明確に伝えた。

表1 多読活動の4つのステップ

活動	教師	学生
1. 本を選ぶ (5分)	多読の本をクラスに持っていく。多読授業に入る前に、クラスの一番前にある机に本を並べておく。	教師が並べた多読の本の中で、好きなものを1冊選んで、自分の席に戻って読む。
2. 個人で読む (20分)	クラスの様子を見て回る。学生から質問があれば、直接対応する。	携帯アプリや紙の辞書などを使わずに、自分一人で読む。教師やクラスメートに語彙の意味などを聞いても構わないが、他人に迷惑をかけない程度にする。読むのにかかる時間を測る。
3. 読書ログに記入する (15分)	指定時間になったら、本を読む活動を終了し、読書ログの記入を学習者にリマインドする。	どの本を読んだか、読むのにかかった時間は何分何秒か、本への感想などを読書ログ (Google Formsを使用) に記録する。
4. 感想を共有する (15分)	全員が読書ログに記入し終えたら、クラスメートへの共有セッションに移る。	自分が読んだ本について内容とその感想をクラスメートに共有する。感想は、自分にとって面白かった点、印象に残っていること、難しい言葉、勉強になったことなどに注目して共有する。



図3 学生が個人で読んでいる様子

また、本実践で提供した多読教材のレベルと冊数を表2と表3に示す。

表2 レベルの目安

実施回	読み物のレベル
1・2回	レベル Starter、0
3・4回	レベル 1
5・6回	レベル 1、2
7・8回	レベル 2、3

表3 本実践で提供した読み物の作品例と冊数

シリーズ名	レベルと作品例	冊数
にほんご多読ボックス (NP0 多言語多読)	レベル 0 「アリとキリギリス」、「屋久島」ほか	10
	レベル 1 「船」「南の島のタクシー」ほか	19
	レベル 2 「かちかち山」「サルとカニ」ほか	13
	レベル 3 「よだかの星」「大男の話」ほか	9
	レベル別日本語多読 ライブラリー (NP0 多言語多読)	
	レベル Starter 「しりとり」、「絵の中のねこ」ほか	8
	レベル 0 「桜」、「大豆」ほか	18
	レベル 1 「ハチの話」「ジョンさん日本へ」ほか	15
	レベル 2 「桃太郎」「象のトンキー」ほか	15
	レベル 3 「注文の多い料理店」「地震と津波」ほか	15

6.3. データ収集

先述の通り当該授業は2024年9月から12月の学期内で行った。この学期のはじめである9月4日から10日の間(以下、「事前」と表す)と、学期終わりの12月2日から18日の間(以下、「事後」と表す)それぞれに、読みに対するアンケート調査を行った。調査は指定した期間内に学生が各々の都合に合わせてGoogle Formsに回答するという形式で行った。

本研究では授業内多読が学習者の読みに対して影響を与えたかどうかを見るため、その評価指標としてDay & Bamford (1998/2006: 199)が「多読

プログラムの評価指標」として示したものを援用した。この評価指標は、多読の実践報告や研究をメタ的に分析したDay & Bamfordが、教師や機関が提供した多読プログラムが学習者の読みに対する意識を肯定的に変化させたかどうかをチェックするための項目として提示したものである。たとえば「第二言語でのリーディングが好きである」という項目についての回答をプログラム実施前後で比較することにより、プログラムが目的を達成できたか、変更もしくは改良が必要な側面は何かなどを検討する。この指標の文を日本語母語話者3名で文意が変わらないと判断した範囲でやさしい表現にして使用した。また、調査時（Google Forms）には、日本語とベトナム語訳を併記した。調査項目は以下5項目から成る。

- A. 日本語の文章を読むことが好きだ。
- B. 日本語の文章が読めることは、役に立つ。
- C. 義務だから日本語の文章を読むのではなく、自分から「日本語の文章を読みたい」と思う。
- D. 日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている。
- E. 日本語の文章を読むと、理解できる語彙や表現が増える。

項目ごとに「7. 非常にそう思う」「6. かなりそう思う」「5. ややそう思う」「4. どちらともいえない」「3. あまりそう思わない」「2. ほとんどそう思わない」「1. 全くそう思わない」から選択する7件法を用いた。

7. 結果と分析

7.1 量的分析

7件法のリカート・スケールは厳密には順序尺度であるが、統計処理のために間隔尺度と「みなす」のは心理学において常識的な所作である（竹内 2014：34）とする立場に準じ、選択肢の1から7までのデータをそれぞれ数値データとして扱い、各項目の平均値と標準偏差を求めた（表4）。

表 4 日本語の文章を読むことについての調査結果 (n = 143)

項目	事前		事後		t値	p値	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
A. 日本語の文章を読むことが好きだ。(Tôi thích đọc văn bản tiếng Nhật.)	5.08	1.33	5.54	1.02	4.16	.00 *	0.39
B. 日本語の文章が読めることは、役に立つ。(Việc có thể đọc được văn bản tiếng Nhật là hữu ích.)	6.72	0.55	6.49	0.68	—	—	—
C. 義務だから日本語の文章を読むのではなく、自分から「日本語の文章を読みたい」と思う。(Tôi muốn đọc văn bản tiếng Nhật trong sự tự do, chứ không phải đọc văn bản tiếng Nhật bởi vì đó là bắt buộc.)	6.14	1.17	6.17	1.04	—	—	—
D. 日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている。(Khi đọc văn bản tiếng Nhật, cho dù có từ ngữ chưa hiểu thì tôi vẫn tiếp tục đọc và không dùng từ điển.)	4.27	1.55	4.98	1.38	3.69	.00 *	0.48
E. 日本語の文章を読むと、理解できる語彙や表現が増える。(Đọc văn bản tiếng Nhật thì vốn từ vựng, cấu trúc hiểu được sẽ tăng lên.)	6.64	0.70	6.52	0.76	—	—	—

* $p < .01$

項目B「日本語の文章が読めることは役に立つ」、項目C「義務だから読むのではなく、自分から『日本語の文章が読みたい』と思う」、項目E「日本語の文章を読むと、理解できる語彙や表現が増える」の3項目に関しては、事前調査でも事後調査でも平均が6を超えており、天井効果を疑う一つの目安である「平均値＋標準偏差がデータ上限(今回では7)を超えている」状態であった。歪度の検定を行ったところ、項目Bの事前(-1.85)と事後(-1.25)、項目Cの事前(-1.23)と事後(-1.14)、項目Eの事前(-2.17)と事後(-1.88)全てにおいて歪度の絶対値が1を超え⁵⁾、データが著しく偏っていた。これらの3項目では天井効果が現れたものと判断し、事前・事後の「変化」に着目するこれ以降の分析対象からは除外する。ただし、これら3項目について多読実施前から非常に高い同意が得られていたことは、本研究の参加者がすでに読むことに対して強い有用感や内発的動機づけ、そして語彙・表現の増加に対する高い期待を有していたことを示唆している。

項目A「日本語の文章を読むことが好きだ」および項目D「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」については事前調査、事後調査ともに歪度の絶対値が0.5以下だったため、正規分布に近いデータとして分析対象とした。項目Aの平均の事前と事後、項目Dの平均の事前と事後にそれぞれ有意な差があるかどうかをt検定(両側)を用いて検証した。有意水準には1%を採用し、効果量はCohen's d (Cohen 1988)を採用した。その結果、表4に示したように、項目Aは事前

調査と比較して事後調査で有意に上向きの変化が認められた。効果量は0.39と、小程度の効果が見られた。項目Dも事後調査で有意に上向きに変化し、効果量は0.48と、小程度よりやや中程度よりの効果が見られた。

7.2 質的分析

次に、有意な変化が認められた項目Aと項目Dに関して、自由記述回答の分析から、変化の要因を検討する。アンケートでは7件法で問う項目の直後に、それぞれの選択理由を記述する項目を設けており、記述はベトナム語でも日本語でも良いとしていた。収集した記述のうち、ベトナム語のデータはOpen AIのChatGPT-4oを介して日本語に変換した⁶。記述を日本語に置き換えたのは、後述するMAXQDA 24のAIアシストの出力対応言語にベトナム語が含まれていなかったためである。自由記述回答のコーディングに際しては、MAXQDA24 (Analysis Pro)のAI Assist機能をコードの素案抽出において補助的に使用した。AI Assistの背景では大規模言語モデル (LLM) ⁷が動いており、テキストを統計的な類似性に基づいて判断するため、一貫性の高い先入観のない分析、高い作業効率といった点では強みを発揮する。しかし、LLMは「意味」を理解しているわけではないため、研究文脈特有の意味（誰が、どのような状況で、どのような経験について、そのテキストを書いたのか）や、研究課題を念頭においての分析は難しい。そのため、最終的なコードの決定および各テキストの分類は、本稿第1執筆者と第2執筆者が行った。

まず、項目Aの回答に付与したコードの概要と件数を表5に示す。なお、自由記述には複数の文から成る長い回答や、一文の中で複数の命題を含む回答もあり、コードを多重付与しているケースもあるため、表中の「件数」の合計は回答者数の143とは一致しない。

表5 「日本語の文章を読むことが好きだ」の回答理由の分類 (n=143)

第1階層 コード	第2階層 コード	記述例		件数 (事前)	件数 (事後)
		[前]：事前	[後]：事後		
ポジ ティブ	多読材の見た目	・イメージ(絵や挿絵)が生き生きしている[後]		0	2
	文化理解・ 知的興味	・読むことで日本の文化や考え方をもっと理解 できるようになる[後] ・新しく有益な知識を与えてくれる[前]		9	38
	言語的知識の 習得	・日本語の語彙や表現を学べるから[前] ・読むことで語彙を広げ、新しい文型をたくさ ん学ぶことができるから[後]		34	57
	肯定的感情・ 嗜好	・私は読むこと自体がかなり好きなので[前] ・日本語と日本の文化が本当に好きですから [後]		32	39
ネガ ティブ	言語的知識不足	・読解がまだ下手で、新しい単語もあまり知り ません[前] ・語彙の量がまだ限られています[後]		60	32
	否定的感情・ 嗜好	・目で読むのが面倒臭く、目が疲れやすいから [前] ・少し眠くなり、退屈です[後]		18	8
無回答・分類不可		・なし/わからない		4	13

ポジティブな言及からは「多読材の見た目」「文化理解・知的興味」「言語的知識の習得」「肯定的感情・嗜好」の4つの第2階層コードが得られた。事前と事後の件数を比較すると、どのコードも増加が見られたが、特に「文化理解・知的興味」で顕著な変化が観察された(9件→38件)。これは、授業内多読を経験することによって、学習目標言語そのものの知識や能力の伸長だけではなく、読み物のコンテンツから知識が広がることを肯定的に評価する向きが見られたことを示している。また、事前の段階から件数が多かった「言語的知識の習得」に関わる言及もさらに増加しており(34件→57件)、多読を通じて言語的知識の習得と文化理解・知的的好奇心喚起のどちらか一方しか起こらないのではなく、読むことを通じて語彙や文法の理解を深化・増強させながら日本文化に関する理解や知的好奇心を満たすことが可能であることが示唆された。また、ネガティブな言及からは「言語的知識不足」「否定的感情・嗜好」の2つの第2階層コードが得られたが、いずれも事後に件数の減少が見られた。「言語的知識不足」は事後でも依然として多いものの、事前と比べるとおおよそ半減していた(60件→32件)。

続いて、事前と事後で平均を押し上げた要因を考察するために、事前か

ら事後にかけて評価がプラスに変化した68名を「u群」、評価が変わらなかった41名を「s群」、下方に評価が変化した34名を「d群」とし、それぞれの群のコード件数の変化を見ていく(表6)。

表6 「日本語の文章を読むことが好きだ」の回答理由の分類の群別件数 (n=143)

第1階層 コード	第2階層 コード	u群 (n=68)		s群 (n=41)		d群 (n=34)	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後
ポジティブ	多読材の見た目	0	1	0	1	0	0
	文化理解・知的興味	4	18	2	8	3	11
	言語的知識の習得	9	35	11	14	14	8
	肯定的感情・嗜好	7	17	11	12	14	9
ネガティブ	言語的知識不足	41	10	15	13	4	9
	否定的感情・嗜好	16	2	1	3	1	3
無回答・分類不可		2	3	1	6	1	4

「文化理解・知的興味」に関してはどの群も増加が見られる。しかし、「言語的知識の習得」に関しては、s群で微増(11件→14件)、d群で減少(14件→8件)した一方、u群では顕著な増加が見られた(9件→35件)。また、このコードと表裏一体とも捉えられる「言語的知識不足」に関しては、s群で微減(15件→13件)、d群で増加(4件→9件)した一方、u群では顕著な減少が見られた(41件→10件)。このことから、(1)多読を通して文化理解や言語以外の知識が得られるという点は、広い層において事前より事後に気づかれ肯定的に評価されていること、(2)「日本語の文章を読むことが好きだ」という意識は、言語的知識の習得実感と密接に関わっていることが示唆された。

次に、項目D「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」の回答理由の分類を表7に示す。表5同様、コードを多重付与しているため、表中の「件数」の合計は143とは一致しない。

表7 「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」
の回答理由の分類 (n=143)

第1階層 コード	第2階層 コード	第3階層 コード	記述例		件数 (事前)	件数 (事後)
			[前]：事前	[後]：事後		
辞書不使用 容認	学習方略	推測可能	・ 既知の語や文脈を手掛かりに意味を推測する、新しい語を覚えやすくする方法【前】 ・ 意味を推測する反射が身につく【前】 ・ 読み進めながら新しい語の意味を推測【後】 ・ 推測力を高めたい【後】		40	65
			・ 一度最後まで読んでから辞書を引くほうがずっと早い【前】 ・ 不明な語に印をつけて読み終えて大まかに理解した後で調べるのが助けになる【後】		9	8
		手間	・ 調べるのが面倒【前】		2	0
	スタイル	話に集中	・ 話を中断したくない【前】 ・ 辞書を使わない方が集中して読める【後】		3	8
		その他	・ わからないときは先生に聞けばいい【前】		3	0
辞書使用 希望	学習方略	推測困難	・ 推測できなければ次を読むのが難しい【前】 ・ その語を飛ばすと読みが途切れる可能性がある【前】 ・ 未知語が多すぎて大意を理解できないときは辞書を引く【後】		75	66
			・ わからない文があると気持ち悪い【前】 ・ 理解できないまま、辞書を使わないのはとてもつらい【前】 ・ わからないと理解できず、やる気をなくす【後】 ・ 理解できないととても不快【後】		29	14
		完全理解 指向	・ 読み終えてからメモを取り調べる、そうすれば記憶に残りやすい		12	10
	無回答・分類不可		・ なし/わからない		9	4

項目Dは辞書を使わずに読み続けることについて問うた項目であったため、まず辞書を使いたい理由を述べた「辞書使用希望」と、使わない理由や使わないことによる効果等に触れた「辞書不使用容認」に大別された(第1階層コード)。さらにそれぞれの下位分類(第2階層コード)として、「学習方略」と「(学習)スタイル」が得られた。前者は、学習者が言語の理解・使用・記憶を促進するために、意識的または半意識的に用いる行動や思考であり(Oxford 1990)、後者は学習者が情報を知覚・処理・理解する際に示す、比較的安定した個人の「どのように学びたいか」に関する認知的・情意的傾

向 (Oxford 2003) である。「辞書不使用容認」>「学習方略」>「推測可能」の言及が事前から事後にかけて増加していること (40件→65件) と、「辞書使用希望」>「学習方略」>「推測不可」が事後において減少している (75件→66件) ことが顕著な変化として見られる。また、「辞書使用希望」>「スタイル」>「不明への不快・不安」も半減しており (29件→14件)、比較的変容が起こりにくいと考えられているスタイルの一部に変化が見られた点は興味深い。

この項目Dについても、項目A同様に事前から事後にかけて数値が上方に変化した77名を「u群」、評価が変わらなかった36名を「s群」、下方に評価が変化した30名を「d群」とし、それぞれの群の変化を見た (表8)。

表8 「日本語の文章を読むとき、わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」の回答理由の分類の群別件数 (n=143)

第1階層	第2階層	第3階層	u群 (n=77)		s群 (n=36)		d群 (n=30)	
			事前	事後	事前	事後	事前	事後
辞書不使用 容認	学習方略	推測可能	19	43	11	11	10	8
		読後使用	4	5	3	1	2	2
	スタイル	手間	1	0	0	0	1	0
		話に集中	0	4	2	4	1	2
		その他	3	0	0	0	0	0
辞書使用 希望	学習方略	推測困難	45	32	19	18	11	16
	スタイル	不明への不快・不安	16	3	7	4	6	7
		完全理解指向	9	4	2	3	1	3
無回答・分類不可			6	2	0	2	3	0

u群、つまり「わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続けている」への同意の程度が上がった群で、「辞書不使用容認」>「学習方略」>「推測可能」が大幅に増加し (19件→43件)、「辞書使用希望」>「学習方略」>「推測不可」が減少した (45件→32件) ことがわかる。また、「辞書使用希望」>「スタイル」>「不明への不快・不安」は16件から3件へ激減している。これら3つのコードに関して、s群およびd群では顕著な増減が見られなかったことから、(1)辞書なしでも文脈等から意味を推測できると感じられ、(2)わからない語や表現に触れたときのストレスが軽減された場合に、辞書を使わずに読み続けるように読み方が変化することが示唆された。

7.3 総合考察

本研究から、ベトナムの高等教育機関における継続的な授業内日本語多読は、学習者の「日本語を読むことが好きだ」という意識の向上や、「わからない言葉があっても辞書を使わずに読み続ける」という読み方に影響を与えることが明らかになった。特に、多読が文化理解や言語以外の知識の獲得にも広く寄与すること、その中で「言語的知識が伸びたという実感」と「日本語の文章を読むことが好きだ」という意識が密接に関係している可能性が示唆された点は重要である。また、辞書を使わずに読む読み方についても、多読を通じて未知語を推測する機会が増え、わからない語に対する不快感や不安が軽減される傾向が確認された。こうした結果は、多読が学習者の読みへの心理的ハードルを下げる可能性を示すものであり、今後の授業設計や教材開発において重要な示唆を与えるものである。

8. 今後の展望と課題

本研究の範囲内では、「楽しく読むこと」と「言語的知識の習得」の因果関係は明らかになっていない。今後、より精緻な調査研究で議論を深めることによって、その結果を具体的な授業設計（読解素材の選定や活動内容の検討）に繋げることが期待される。また、本研究では多読後も辞書使用を有効な方略と捉える学習者や、完全な理解を志向する学習者が一定数存在することも明らかになったが、本研究はこのような方略やスタイルを否定するものではない。多読における辞書使用の扱いは、実践者・研究者の間でも意見が分かれる点であり、今後は「辞書無しでも十分に理解できる」という、多読の基本的要素とされてきた概念そのものを再検討する必要があると思われる。さらに、辞書使用の意向も含め、学習者の多様な学習方略やスタイルを「授業」という一定の設定の中でどのように包摂するかという実践的課題も残されている。今後、ベトナムの教育現場で授業内多読を導入または拡充していく場合、ゴール設定（読み速度の向上、語彙増加、推測方略の使用促進など）を慎重に検討したうえで授業設計を進めることが肝要であろう。多読を一律の方法論として捉えるのではなく、学習者の多様な読みの在り方や学習方略を尊重しつつ、各教育現場の条件や目的に応じて柔軟に位置づけていくことが、授業内多読の持続的かつ効果的な実践に繋がると考える。

注：

- ¹ この調査は回答のあった機関の結果を取りまとめたものであるため、独学で学んでいる者や調査対象機関外で学んでいる者は含まれていない。
- ² 民間の語学学校、公的機関が運営する教育機関、高等教育機関や国際交流基金などが一般市民を対象に行っている日本語講座などが含まれている。
- ³ ベトナム国民の活字離れを危惧した政府が2014年に定めた読書を推進する日。毎年4月21日前後に各地で催しが行われる。
- ⁴ ベトナムの高等教育機関には「国家大学」「国立大学」「私立大学」の種別がある。
- ⁵ 歪度は正規分布の状態を0とし、絶対値が大きければ大きいほどデータに偏りがあることを示す。歪度の基準値は研究や研究者によって異なるが、一般的に絶対値が0.5を超えていれば正規分布ではなく偏りがあると判断し、1を超えると天井効果や床効果が現れているとみる。
- ⁶ 佐藤ほか(2025)では、当該アンケートの別項目の回答342コメント(学期末のアンケートに回答した171名×2項目)を同様にOpen AIのChatGPT-4oを使用し日越翻訳を行い、訳されたものをベトナム語を母語とする日本語教師3名でチェックしたが、内容(コーディング)を左右するような誤訳はなかったため本分析はAI翻訳されたデータをそのまま使用した。
- ⁷ AI Assistの背景にあるLLMのエンジンは、公式サイト(MAXQDA n.d.)ではAnthropic社のClaude(バージョン不明)と、Google社のGemini(バージョン不明)がメインで動いていると記されている。

謝辞：

本研究はJSPS科研費JP23K00606の助成を受けたものです。

参考文献：

- 栗飯原志宣・松浪千春(2018)「ベトナムにおける日本語教育の現状と課題—高等教育の現場が抱える社会と文化の問題を事例として—」『早稲田日本語教育学』24号 pp. 71-80
- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著(2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版

- 熊田道子・鈴木美加 (2013)「日本語中級前半レベルにおけるExtensive Readingの効果」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』39号 pp. 31-48
- グエン ソンランアイン (2010)「ハノイの高等教育における日本語教育事情—教師主導型の授業からピアラーニングまで—」政策研究大学院大学・独立行政法人国際交流基金日本語国際センター日本語文化研究会 (第18回) 報告
- 国際多読教育学会 (n. d.)「国際多読教育学会による多読指導ガイド」
<https://erfoundation.org/guide/ERF_GuideJ.pdf> (2025年11月28日)
- 佐藤淳子・グエン ティトゥチャー・ダオ トゥアンズン・ヴ キエウハミー・佐々木良造 (2025)「『授業内多読』に対する学生の評価—ベトナム・ハノイの高等教育機関における実践から—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.32 No.1 pp. 66-67
- 竹内理 (2014)「第Ⅰ部第3章 記述統計の基礎知識 データの特徴を説明するには」竹内理・水本篤 (編)『外国語教育研究ハンドブック改訂版 研究手法のより良い理解のために』松柏社 pp. 32-44
- 独立行政法人国際交流基金 (2023)「2021年度海外日本語教育機関調査」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/text.pdf>> (2025年11月28日)
- 独立行政法人国際交流基金 (2024)「日本語教育 国・地域別情報 ベトナム (2023年度)」<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/vietnam.pdf>> (2025年11月28日)
- 二宮理佳 (2013)「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』4号 pp. 15-29
- 三上京子・原田照子 (2011)「多読による付随的語彙学習の可能性を探る—日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から—」『国際交流基金日本語教育紀要』7号 pp. 7-23
- 原田照子・山形美保子・中野てい子・酒井眞智子・宮崎妙子・三上京子 (2008)「日本語版グレイディッド・リーダー開発への取り組み—JGR 語彙チェッカーの特徴と作品制作における有用性—」『桜美林言語教育論叢』4号 pp. 57-73
- 吉川達 (2024)『日本語教師におくる多読授業実践のススメ』国書刊行会

- Cao, L. D. C. (2017)「ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望」大阪大学博士論文
- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dao T. N. M. (2018)「ベトナムにおける日本語教育の事情－現状と今後の期待－」世界の日本語教育 公益社団法人日本語教育学会 <https://www.nkg.or.jp/musubu/contents/kaigai/20180101_2270091.html> (2025年11月25日)
- Day, R.R. & Bamford, J. (1998) *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press. (梶井 幹生監訳 (2006)『多読で学ぶ英語：楽しいリーディングへの招待』松柏社)
- MAXQDA (n.d.) What AI models are used? <https://help.maxqda.com/en/support/solutions/articles/80001168150-what-ai-models-are-used?utm_source=chatgpt.com> (2025年11月28日)
- Neuman, Y. and Bekerman, Z. (2001) “Cultural Resources and the Gap Between Educational Theory and Practice,” *Teachers College Record*, Vol. 103 Issue 3 pp. 471-484.
- Nishizawa, H., Yoshikawa, T., & Fukuda, M. (2010) “The impact of a 4-year extensive reading program,” JALT2009 Conference Proceedings, pp. 632-640.
- Nuttall, C. (1996) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed), pp. 359-366.
- Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, Vol. 52 Issue 1, pp. 73-89.
- Sullivan, P. N. (2000) “Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom,” in J. P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, pp. 115-131. Oxford

University Press.

- Thư viện Quốc gia Việt Nam (2016) Thực trạng sách ở nông thôn, miền núi và nhu cầu đọc của trẻ em (cập nhật) <<https://nlv.gov.vn/nghep-vu-thu-vien/thuc-trang-sach-o-nong-thon-mien-nui-va-nhu-cau-doc-cua-tre-em-ca%CC%A3p-nha%CC%A3t.html>> (2025年11月28日)
- Waring, R. & Chu, V. A. (2017) “Setting up and managing an ER program in Vietnam,” presentation at the Fourth World Congress on Extensive Reading, Tokyo. <<https://www.dropbox.com/scl/fi/iypjuvrn7ixtvdnbr4s9/Waring-ER-In-Vietnam.pptx?rlkey=j7ag8l8iyeiipcdqtchgaaj0qr&e=1&dl=0>> (2025年11月28日)
- Waring, R. & Vũ, H. (2020). “Challenges Setting up Extensive Reading Programs in Vietnam,” proceedings of the fifth World Congress of Extensive Reading, Taichung. <<https://jalt-publications.org/content/index.php/jer/article/view/523/74>> (2025年11月28日)

In-Class Extensive Reading and Learners' Reading Attitudes: A Study in Vietnamese Higher Education

SATO, Junko, SASAKI, Ryoza, NGUYỄN, Thị Thu Trà,
ĐÀO, Tuấn Dũng, VŨ, Kiều Hà My and ONUMA, Genya

This study examines how in-class extensive reading, conducted over eight sessions at a higher education institution in Hanoi, Vietnam, influenced learners' reading in Japanese. The participants were 143 second-year undergraduate students majoring in Japanese. An analysis of questionnaire data collected at the beginning and end of the semester reveals a significant increase in scores for items such as "I like reading Japanese texts" and "I continue reading without using a dictionary." In addition, an analysis of open-ended responses indicates a close relationship between learners' perceived growth in linguistic knowledge and their positive attitudes toward reading. The results also suggest that extensive reading provided more opportunities to infer the meanings of unfamiliar words, thereby reducing discomfort and anxiety toward unknown vocabulary. These findings suggest that even in Vietnam, where reading habits are not yet strongly established, in-class extensive reading can be an effective activity that contributes to the development of language knowledge while allowing learners to enjoy reading.

国際共修授業における「人生の木」を通した ナラティブの実践

近 藤 弘

要 旨

本稿は、国際共修授業「ライフストーリーを聞く・語る」における「人生の木」を通したナラティブの実践について報告するものである。本稿ではまず、実践の背景、概要、そして、実際のインストラクションについて説明した。次に、20名分の最終レポートの記述・分析・考察を通して、受講生が本実践からどのような気づき・学びを得たと感じているかについて論じた。分析・考察では最終レポートから抽出した29の要点から、「経験・人生・思考の整理」「自己理解」「相互理解」「学びとこれから」「ナラティブへの理解・関心」のカテゴリーを産出した。その上で、本実践が受講生のエンパワーメントを促し、国際共修授業において共生・協働する能力としての異文化間能力の育成に貢献する可能性について論じた。最後に、本実践について受講生からより多角的なコメントを収集すること、国際教育への貢献に向けて「人生の木」の実践を日本語教育の文脈に位置付け、実践することを今後の課題・展望とした。本実践報告は、国際共修授業にナラティブを取り入れることを検討している教育現場の人々が、それぞれの実践を構築していく際のリソースとなることが期待される。

〔キーワード〕 多文化交流科目、ライフストーリー、ナラティブ・アプローチ、エンパワーメント、異文化間能力

1. はじめに

日本国内の大学は、文部科学省による「留学生 30 万人計画」等の影響を受け、2000 年代後半から 2020 年代前半にかけて様々な国・地域から留学生を積極的に受け入れ、キャンパスを国際化させてきた。文部科学省

(2025)によると2024年5月時点の留学生受け入れ数は、336,708人と前年度から約20%増加しており、過去最多を記録している。筆者が勤務する北海道大学も、2014年にスーパーグローバル大学創生支援事業に採択されていることから、留学生を積極的に受け入れる大学の一つと言えるだろう。

北海道大学は大学運営のビジョンとして、「多様な国・地域から優秀な留学生を受け入れ、全ての学生が国際的学修体験の機会を持つ「多文化キャンパスの実現」」(北海道大学、2025)を掲げており、上記のビジョンと関連する取り組みとして2013年度に当時の留学生センター(国際教育研究部の前身)では「留学生と日本人学生とがともに、原則として日本語で学ぶ、問題解決型、プロジェクト型の授業群」(青木、小河原、2014)である多文化交流科目が開設された。高橋(2023)は、同科目群について「多様性を実践的に考え感じる空間」であると説明する。また、青木、小河原(2014)はマクロな視点から多文化交流科目の役割について「大学が、「無理なく国際化を進める」上で不可欠な道具」になると論じる。

多文化交流科目はいわゆる国際共修授業の一種であり、その教育目標は、受講生の異文化理解能力、コミュニケーション能力、チームで活動するスキル等を育むことである。筆者は、2024年度後期に多文化交流科目「ライフストーリーを聞く・語る」を開設した。同科目は協働学習とナラティブの実践を通して、留学生と日本人学生の自己理解力や他者理解力を育むことを目的としており、上記の多文化交流科目の目標の中でも異文化理解能力とコミュニケーション能力の育成を志向した科目だと言える。

本稿は「ライフストーリーを聞く・語る」における「人生の木」を通したナラティブの実践について報告するものである。まず、「ライフストーリーを聞く・語る」科目全体の目標、構成、履修者の基本情報等について説明する。次に、「人生の木」の目的や実践の概要について説明する。次に、最終レポートにおける「人生の木」の実践についてのコメント内容を記述・分析した上で、受講生が本実践からどのような学びや気づきを得たと感じているのかについての考察を示す。最後に、「人生の木」の実践が、国際共修授業が掲げる教育目標にどのように貢献しうるかについて論じる。本実践報告には、国際共修授業にナラティブを取り入れることを検討する教育現場の人々が、それぞれの実践を構築していく際のリソースとなることが期待される。

2. 多文化交流科目「ライフストーリーを聞く・語る」の概要

「ライフストーリーを聞く・語る」は2024年度後期に北海道大学で開講された全15回(1回90分)の多文化交流科目である。なお、ライフストーリーとは「個人が生活上で体験した出来事やその経験についての語り」(桜井、2005)のことである。本科目の目標は、「(1) インタビュー調査に必要なスキルや態度について理解する」「(2) 他者とライフストーリーを聞く・語ることを通して、自己理解力と他者理解力を育む」「(3) 調査やプレゼンテーションの準備を通して他者と協働するスキルを獲得する」の3つである。これらの目標を達成するため、本科目は「(Ⅰ) ライフストーリー・ナラティブ・アプローチの理解及びインタビュー調査の方法論についての理解を深めるパート」「(Ⅱ) グループによるテーマ設定・調査準備・インタビュー調査のパート」「(Ⅲ) データの記述・分析・考察のパート」「(Ⅳ) プレゼンテーションの準備・リハーサル・本番のパート」で構成し、表1のスケジュールで進められた。なお、(Ⅱ)以降はグループワークが中心であるため、作業進度は各グループによって多少異なる。

2024年後期の同科目履修者は日本人学生10名、留学生11名の合計21名であった。留学生の日本語レベルについては、履修登録時点で北海道大学一般日本語コースの中級2レベル修了、もしくは中級3レベル以上であることを受講条件とした¹。

資料の共有や提出物の評価等は主に Google Classroom を用いて行った。評価は(A)授業参加及び提出物等40%、(B)プレゼンテーション40%、(C)レポート20%の内訳で行った。また、(A)を評価するため、各授業終了後に授業で印象に残ったことと印象に残った理由等について記述するジャーナルを課題として設定した。なお、スライドは、授業中受講生が各自の電子媒体で確認できるよう、授業前にGoogle Classroom内で共有した。

表1 授業スケジュール・進度表

授業回	パート	各回の内容
1	ガイダンス	
2	(Ⅰ) ライフストーリー・ナラティヴ・アプローチの理解及びインタビュー調査の方法論についての理解を深めるパート	ライフストーリーとナラティヴ・アプローチ、「人生の木」のイントロダクション
3		「人生の木」の実践
4		
5		ライフストーリーインタビューについて
6	(Ⅱ) グループによるテーマ設定・調査準備・インタビュー調査のパート	インタビューの準備と実施
7		調査結果の共有とディスカッション
8		
9	(Ⅲ) データの記述・分析・考察のパート	音声データの文字化・分析
10		
11		まとめと考察
12		
13	(Ⅳ) プレゼンテーションの準備・リハーサル・本番のパート	プレゼンテーションの準備・リハーサル
14		最終プレゼンテーション
15		

3. 「人生の木」の実践

3.1 「人生の木」について

本節では奥野、小倉（2020）のガイドラインを参考に「人生の木」について説明する。南アフリカで「HIV/AIDS に侵され、親を失い、生活の基盤を失った子どもたちが仲間や援助者と共に会話し、生きる希望をつないでいくための方法として開発」（奥野、小倉、2020）された「人生の木」は、参加者が自らの人生を一本の木に例え・描き、語り合うナラティヴ・アプローチの一種である。なお、ナラティヴとは『『語り』または『物語』（野口、2009a）のことであり、語りを通して「複数の出来事を時間軸上に並べてその順序関係」（野口、2009a）を示し、個人的な経験や事象を意味づける行為（北出、2021a）である。また、ナラティヴ・アプローチとは、「個別の現象を理解したり、個別の問題を乗り越えることに関心」（野口、2009b）を持つ研究方法であり、臨床心理学で発展したセラピーの手法としての側面も持つ。

「人生の木」の参加者は表2で示す観点から木のそれぞれの部位と空の部分にことばを書き込み、人生の木を描く。そして、描いた人生の木につ

いて紹介し合う。参加者はこれらの活動を通して、自らの人生や価値観とその構築過程について省察し、語り合う。図1は奥野、小倉（2020）より引用した人生の木の例である。

表2 人生の木の各部位に書き込むこと

部位	書き込むこと
空	これからの目標、生きがい、木のタイトル
花と種子	自分が誰かに与えたい・残したいと願うもの
葉	これまで自分が誰かに与えてもらったもの・経験・ことば
枝	夢、希望、願い
幹	好きなこと、できること、頑張ったこと、自分の考え、大切にしていること
土	今住んでいる地域とそこでの生活・活動
根	自分のルーツ、自分を育ててくれた場所、人、文化

*奥野、小倉（2020）を参考に作成

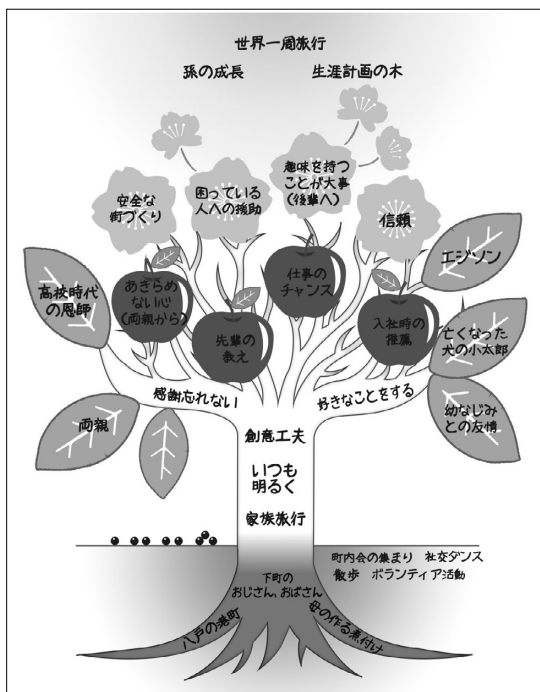


図1：人生の木の例

*奥野、小倉（2020, p6）より引用

3.2 「人生の木」の実践を扱った先行研究

「人生の木」の実践について扱った先行研究として、池田、岡本、矢原（2016）、岡本（2019）、そして、本実践の着想を得るきっかけとなった北出（2021b）が挙げられる。

池田、岡本、矢原（2016）は、社会福祉専門職養成に必要な利用者理解を促す実践研究・プロジェクトの一部として行われた今治市関前地区小大下島の島民と大学生及び教員による「人生の木」のワークショップ実践について報告し、参加者が「コミュニティ・ナラティブ（＊島の歴史）につながったものとして自身の物語を位置付け直す一歩となったのではないだろうか」とその意義について論じている。また、岡本（2019）は児童福祉施設における新任職員キャリア支援の一環として行った、新任職員と先輩職員による「人生の木」を用いた協働的ワークショップの実践について報告した上で、その有用性について「日常的な実践の意味およびみずからの変化や成長」「先輩職員の長い年月のなかで見出された実践の意味や専門職として成長した姿が交差し合い、受講者がこの先の未来を期待と誇りをもって歩むための原動力や道標を獲得する可能性」があると論じている。これら二つの先行研究は、社会福祉の領域で「人生の木」を取り入れた実践について報告し、その社会的・教育的意義について論じたものである。北出（2021b）は、自身が担当する日本語教育の実習授業において、受講生が自身の言語学習観、教育観、理想の教師像及びその構築過程について振り返る方法として「人生の木」を導入した。

以上三つの先行研究では、養成・研修課程において受講生の自己・他者理解を促し、今後のヴィジョンを描くアプローチとしての「人生の木」を取り入れた実践について報告されている。また、実践に至る経緯、目的、実践の様子などが記述されており、「人生の木」の実践を検討する教育現場の人々にとって重要な知見が示されていると言えるだろう。一方で、先行研究では、筆者による参加者の観察から実践の意義について論じられているが、実際の受講生の所感扱われていない。また、国際共修授業における「人生の木」の実践について報告する先行研究は管見の限り見当たらない。

これまで報告事例のない国際共修授業における「人生の木」の実践と実際の受講生の所感を扱う本実践報告には、主に3つの役割が期待される。

1つ目は、セラピーの手法として誕生し、養成課程で応用されてきた「人生の木」の実践領域を拡張することである。2つ目は、「人生の木」の実践に参加した受講生の所感を記述・分析することにより、これまで講師目線で説明されてきた「人生の木」による学びを受講者の視点から捉え直すことである。3つ目は、教育現場の人々がナラティヴの実践を取り入れる際に参照可能な知見を提供することである。

本実践報告では、「人生の木」を通して、日本人学生と留学生が自らの価値観とその在処について語り合うことがどのような学びや気づきを促すのかを記述・分析することにより、国際共修の場におけるナラティヴの応用可能性を探究する。

3.3 科目における「人生の木」の実践の位置付け

「ライフストーリーを聞く・語る」において「人生の木」の実践は科目全体の導入部である「(I) ライフストーリー・ナラティヴ・アプローチの理解及びインタビュー調査の方法論についての理解を深めるパート」で行われた。

筆者は、北出(2021b)を読む中で、「人生の木」を描き、語り合うことは、受講生にとってライフストーリー研究や経験を意味づける実践としてのナラティヴについて体験的に学び、理解を深める助けになるのではないかと考えた。また、受講生同士で自分自身について語り合うことは、自己理解力や他者理解力を育むという本科目における目標達成を促す活動になり、本科目の中盤以降に取り組むライフストーリーインタビュー調査の予行練習にも繋がるのではないかと考えた。

3.4 実践について

「人生の木」の実践は3回の授業に分けて行われた。1回目はイントロダクションと日本人学生2名、留学生2～3名からなるグループ分けを行った。2回目と3回目の授業で「人生の木」について語る・聞く活動を行なった。

3.4.1 全体のイントロダクション

1回目の授業では活動全体のイントロダクションとして、まず、ナラティヴの定義とライフストーリー研究及びナラティヴ・アプローチについて説

明した。次に、「人生の木」の描き方について、例（図1）と木の各部位に書くことばの観点（表2）をまとめたスライドを用いて説明した。最後に、履修者にA4紙を1人1枚配布し、次週の授業までに人生の木を描き、写真を撮り、Google Classroomで提出するように指示を出した。「人生の木」の活動では、自身のルーツや価値観、出会い、経験など、個人的なナラティブが共有されるため、語り手が他者に見せたくない・語りたくないと思うことばについては「人生の木」に書き入れなくてよいこととした。

3.4.2 活動当日のイントロダクション

実際に「人生の木」についてグループで語り合う活動当日（2回目と3回目の授業）の冒頭部ではまず、スライドを見せながら、活動を行う上での注意点等について説明した。次に、25分を1セッションとし、その中で1人の受講生が「人生の木」について語り、その他の受講生は聞き手として質問するように指示を出した。次に、本活動はライフストーリーインタビュー調査の予行練習としての側面があることを伝えた。

ライフストーリーは「個人が聞き手とのコミュニケーション過程をととして自分の人生や自己経験の意味を伝える語り」（桜井、2012）であり、「インタビューという語り手と聞き手の相互行為をもとに共同で産出される」（桜井、2012）。ライフストーリーインタビューのプロセスは「語り手と調査者の相互行為を通して意味の生産がなされるダイナミックな過程」であり、「語り手自身の経験がいかに関与されるかは、インタビュー過程におけるコミュニケーションの状況に大きく依存する」（桜井、2012）と考えられる。「人生の木」の実践は、自分語りを中心とした活動だが、ライフストーリーインタビュー同様、聞き手にはナラティブを共同で産出する役割が期待される。本活動で受講生が聞き手の役割を担う際には、語られたことや語り手の価値観に対して批判的になるのではなく、語り手の理解を志向するように伝えた。また、語り手が「なぜそのように考えるようになったのか」の視点から質問をするように伝えた。そして、語りの場を安心して語り合える場とすることを心がけ、語り手に対する尊敬を忘れないようにするなど、個人的なナラティブを共有・産出する場に参加する上での前提を共有した。図2と図3は2回目と3回目の授業のイントロダクションで受講生に実際に見せたスライドの一部である。

「人生の木」について話す人（語り手）

か い ことば とお じぶん じんせい かちかん けいけん かた

- ・書き入れた言葉を通して自分の人生・価値観・経験について語りましょう。

ぐたいでき

- *具体的なエピソードやきっかけ

ことば ことば つな

- ・言葉と言葉の繋がりについて話してもいいです。

図2 語り手へのイントロダクション

質問（インタビュー）する人（聞き手）

■インタビュー中

きょうかん あいて ひてい う い

- ・共感：相手の話を否定せずに受け入れる。

かんてん かんが かてい かんしん

- ・観点：「どうしてそのように考えるようになったのか」その過程に関心を持って話を聞いたり、質問したりしましょう。

■インタビュー後

じかん じんせい かた かんしゃ きも の

時間をとってくれたことや、人生について語ってくれたことへの感謝の気持ちを述べる。

ひはんでき こと

ジャーナリストによる批判的なインタビューとは異なりますね



図3 聞き手へのイントロダクション

3.4.3 活動中・活動後

3.4.2 節で示したイントロダクション終了後、受講生は各グループで「人生の木」について語り合う活動を行った。図4は実際に活動に取り組んでいる学生の様子である。活動中、筆者はタイムキーパーの役割を担った。1セッションにつき、語る・聞く活動は25分を予定していたが、活発に活動に取り組む様子が確認できたため5分程度時間を延長した。

活動終了後は、聞き手が語りを聞いた感想を付箋に書き、語り手に共有する時間を設けた。感想の共有は、個人的な語りを共有したことに対する

感謝を表現する応答として取り入れた。付箋に感想を書く活動は10分程度とした。付箋を書き終えた後は、図3のイントロダクションにもあるように、個人的な経験や価値観について語ってくれたことに対する感謝を述べるように指示を出した。

最終的に「人生の木」の活動は1セッション40分程度（内訳：語る・



図4 活動中の学生の様子＊日本語準備室撮影

聞く30分、付箋を書く10分)で行われた。想定よりも時間を必要としたが、2日間で全ての受講者の聞く・語る活動を終えることができた。

4. 最終レポートにおけるコメントの記述・分析・考察

ここでは、最終レポートにおけるコメント内容の記述・分析・考察を通して、「人生の木」の実践から受講生がどのような学びや気づきを得たと感じているのかについて論じる。受講生には、1学期間を通して提出してきた振り返りシートを読み返した上で、2つ以上の観点から本科目を受講する中で印象的だったこと、また、そのことがなぜ印象に残ったのかについて1200字以上のレポートにまとめるよう、指示を出した。なお、レポートの目的は本科目を受講する中で得られた経験とその意味合いについての内省を促すことである。受講生21名中20名が最終レポートを提出（＊留学生1名が提出忘れ）したが、全ての最終レポートで「人生の木」の実践は、印象に残ったこととして取り上げられていた。本稿で扱う最終レポートにおけるコメントは、「ライフストーリーを聞く・語る」の受講経験全体を振り返った際に、「人生の木」の活動を位置付け、意味づける振り返りだと言えるだろう。

最終レポートの分析は次の手順で行なった。まず、各受講生のレポートを概観した。次に、レポートの中で、印象に残っていることとして「人生の木」について言及している段落を取り出し、エクセルにまとめた。次に、取り出した段落の要点を抽出した。「人生の木」の実践について2つ以上の観点からコメントしたレポートもあったため、要点については1人のレ

ポートにつき1つと限定しなかった。最後に、属性が近い要点をグルーピング・ラベリングし、カテゴリーを産出した。なお、レポートのデータ使用については研究目的等について説明した上で承諾書にサインをもらい、了承を得た。データの扱いについては、記述・分析に支障が出ない範囲において受講生の実名及びコメントに登場する人物・場所等の固有名称は伏せ字・仮称に変換し、留学生の国籍・性別・年齢、及び日本人学生の性別・年齢等の個人情報は記載しないものとした。

4.1 節では留学生と日本人学生のコメント例の一部を記述し、要点抽出のプロセスを示す。そして、受講生がどのような気づきや学びを得たのかについて考察する。次に、4.2 節では「人生の木」について言及する 20 名分のレポートから抽出した要点をグルーピングし、カテゴリーを産出した分析結果とその考察を示す。

4.1 具体的なコメント例

ここでは最終レポートにおける「人生の木」についてのコメント例として、ストロムさん、ジェリーヴォさん、ムーさん、森さんのレポートの一部を記述し、要点抽出のプロセス及び考察を示す。

4.1.1 ストロムさんのレポート

ここではストロムさんのレポートの一部を示す。「『人生の木』という活動をするとき、そのような外国人と日本人それぞれに対して先入観は消え、」から「先入観の消失」、「お互いのことを尊重し、お互いの存在を理解してみた。」から「相互理解」、「皆の違いに集中するより、一緒に皆の共通点を探し、仲良くなることができた。」から「関係構築」の3つの要点を抽出した。

このような活動は学生にとってどのような意味があるだろう。それを解説する前に、自分の背景を説明したい。私は留学生として何回も国際交流イベントに参加し、動物園の動物のように感じた。「自分の国を紹介しなさい」や「〇語でこれをどうやって言いますか」や「〇国の料理食べたい！作ってくれない？」などと度々聞かれる。他人は友人になりたいというより、ただ私の国を体験したく、後で面白い話に

なるだろう。「僕はあなたのように人間だ」とよく思われる。しかし「人生の木」という活動をするとき、そのような外国人と日本人それぞれに対して先入観は消え、「やっぱりみんなは同じだわ」とグループの全員は思った。皆のライフストーリーを聞きながら、お互いのことを尊重し、お互いの存在を理解してみた。皆の違いに集中するより、一緒に皆の共通点を探し、仲良くなることができた。

ストロムさんのレポートでは、国際交流イベントで自国の文化等について紹介することが期待される状況に対して「動物園の動物のよう」「僕はあなたのように人間だ」と感じてきたことを背景に、「人生の木」の実践では、グループメンバーと共通点を発見し、関係構築ができたことについて印象的だったこととして述べられている。ストロムさんのコメントからは、「人生の木」を通して、〇〇人対〇〇人の関係性を一旦解体し、各自のルーツを含めた個人としての価値観について語り合うことが、背景の異なる者同士の相互理解を促したと考えられる。

4.1.2 ジェリーヴォさんのレポート

ここではジェリーヴォさんのレポートの一部を示す。「幼いころ、祖母がさまざまな言語を教えてくれた影響で、私は外国語に興味を持ち、言語を学び始めたということに気づいた」から「言語（日本語）への関心の在処への気づき」、「私の人生をより深く理解する手助けとなった」から「自分の人生に対する理解の深まり」の要点を抽出した。

（前略）私は以前「日本の文化とアニメが好きだから、日本語を学び始めた」という漠然とした理由で日本語を学び始めたと思っていた。しかし、人生の木を作成していく中で、私は「なぜ日本語を学び始めたのか？」という問いを深く掘り下げてみることになった。その結果、実は幼いころ、祖母がさまざまな言語を教えてくれた影響で、私は外国語に興味を持ち、言語を学び始めたということに気づいた。この気づきは、私の人生をより深く理解する手助けとなった。

上記のレポートの一部から、ジェリーヴォさんが、「人生の木」を描く

プロセスにおける省察を通して、幼少期の祖母との関わりについて、言語への関心を育んだきっかけとして新たに意味づけたことが伺える。「人生の木」を通して人生についての新たなナラティブを産出することが、受講生の自己理解を促したと考えられる。

4.1.3 ムーさんのレポート

ここでは、ムーさんのレポートの一部を示す。「これまでの人生を整えるチャンスが得られた。」から「人生の整理」、「『ここまでたどりついたオレ偉い!』という気持ちになり、自己肯定感が高まったのを感じた。」から、「自己肯定感の高まり」「『未来のかがみ』がジェーリヴォさんとの間にあって、自分のこれからの進路も考え始めた。」から「ロールモデル（未来の鏡）との出会い」の要点を抽出した。

(前略) まず、自分自身の「人生の木」をかくことで、これまでの人生を整えるチャンスが得られた。確かに落ち込むときは、家族や友達と相談するが、論理的に自分の人生を振り返ることは少ない。それを通じて、『ここまでたどりついたオレ偉い!』という気持ちになり、自己肯定感が高まったのを感じた。一方で他者の話を聞く場合、一番印象に残ったのはジェーリヴォさんの経験だった。ジェーリヴォさんも日研生(だったこと)が分かったとき本当にびっくりした。その時、まるで「未来のかがみ」がジェーリヴォさんとの間にあって、自分のこれからの進路も考え始めた。

ムーさんは、「人生の木」を描くことで、自分自身のこれまでの取り組みを肯定的に再評価した。そして、ムーさんと同様に日研生²としての留学経験を持ち、現在は研究生³であるジェーリヴォさんの語りを聞くことを通して、自分自身の未来について考え始めた。また、ムーさんは「論理的に自分の人生を振り返ることは少ない。」ことについても言及している。「人生の木」の実践を通して、語られてこなかった自身についてのナラティブを産出し、他者のナラティブを聞くことが、人生・経験を整理・再評価し、未来について考えるための指針を得ることに繋がったと言えるだろう。

4.1.4 森さんのレポート

ここでは、森さんのレポートの一部を示す。「長期的に振り返ったり、経験同士のつながりを考えたりすることで、どのできごとがどれだけ自分に影響を与えてきたのかがわかったことが印象に残った」から「経験と自身の価値観の関係性を理解」の要点を抽出した。

長期的に振り返ったり、経験同士のつながりを考えたりすることで、どのできごとがどれだけ自分に影響を与えてきたのかがわかったことが印象に残った。今は推しを中心とした生活を送っていて、人生の大部分が推しに影響されている、と感じていた。しかし、改めて振り返るとそれはほんの一部に過ぎず、各地域や学校でできた友達やお世話になった人は挙げ始めるときりがなく、人生の木に書ききれないことばかりだった。(後略)

森さんは「人生の大部分が推しに影響されている、と感じていた」が、振り返りを通して、他にも様々な存在から影響を受けてきたことを認識したことについて言及している。人生の木の葉「これまで自分が誰かに与えてもらったもの・経験・ことば」や根「自分のルーツ、自分を育ててくれた場所、人、文化」を描くことで、自分自身の人生と所属してきた社会・コミュニティとの関係性の再認識が促されたと言えるだろう。

4.1.5 4名のコメント分析・考察のまとめ

4.1 節では、4名のレポートから「人生の木」について論じているレポートの要点を抽出した上で、受講生がどのような気づき・学びを得たのかについて考察した。ストロムさんのコメントからは「人生の木」の実践が、一旦〇〇人対〇〇人の関係を解体し、背景が異なる者の間の「相互理解」を促す可能性があることが伺えた。ジェリーヴォさん、ムーさん、森さんのコメントからは、「人生の木」の実践を通してこれまで語ったことがなかった自分自身についてのナラティブを産出することにより、「自分の人生に対する理解の深まり」「人生の整理」「自己肯定感の高まり」「経験と自身の価値観の関係性を理解」が促されたことが伺えた。

4.2 レポート全体の分析結果と考察

「人生の木」について言及した受講生 20 名分のレポートからは 29 の要点を抽出することができた。そして、受講者が「人生の木」の実践を通してどのような学びや気づきを得たと感じているかを捉えるため、「質的データをグループに分類することを通じて新たな発想を生み出すことを目指した研究法」(田中、2010)である KJ 法におけるグルーピング・ラベリングを行った。これにより 29 の要点から「経験・人生・思考の整理」「自己理解」「相互理解」「学びとこれから」「ナラティブへの理解・関心」の 5 つのカテゴリーを産出した。分析結果は表 3 にまとめた。★は留学生、☆は日本人学生のレポートの要点である。

表3：レポートの分析結果

レポートの要点	★留学生 ☆日本人学生	産出したカテゴリー
★☆経験・人生の整理 * 7名 (留：2、日：5)		経験・人生・思考の整理
☆思考の整理		
★自己肯定感の高まり		自己理解
★言語（日本語）への関心の在処に気づく		
★自分の人生に対する理解の深まり		
★自分自身の客観的な説明ができた		
★自分自身を見つめ直す		
☆自身の信条の再認識		
☆経験と自身の価値観の関係性を理解		
☆自分自身のルーツの認識		
★先入観の消失		相互理解
★相互理解 * 4名 (留：4)		
★関係構築 * 2名 (留：2)		
★他者理解		
★ロールモデル（未来の鏡）との出会い		学びとこれから
★家族との関わり方を再考		
★語られた内容への共感		
☆今後の大学生活の過ごし方について考えるきっかけ		
☆自分とは異なるエネルギーな人々との出会い		
☆多様な価値観との出会いによる視野の拡張		
★☆ライフストーリー研究の理解 * 2名 (留：1、日：1)		ナラティブへの理解・関心
★ナラティブ・アプローチの理解		
★人生について語る・聞くことの楽しさ		
★個人的な人生について語る・聞くことに意義を見出す		
★社会的存在としての人間		
☆ライフストーリー研究の理解・関心の深まり		
☆ありきたりなことが転機となり得る		
☆人生における重要な出来事は説明し難い曖昧な出来事		
☆社会・文化的背景と個人の価値観の関係性に対する気づき		

「経験・人生・思考の整理」と「自己理解」は属性が近く、因果関係にもなり得るカテゴリーだと考えられる。4.1節で扱ったジェリーヴォさん、ムーさんのコメントはこのカテゴリーに属する。まず、「経験・人生・思考の整理」は8つの要点（留：2、日：6）から産出したカテゴリーである。

例えば、「■思考の整理：木の幹の部分に該当する、自分の信条について多く書くことがあり、今まで頭の中で浮いては沈んでいた私の考えが整理されていった（日本人学生）」といったコメントが確認された。次に、「自己理解」は8つの要点（留：5、日：3）から産出したカテゴリーである。例えば「■自分自身の客観的な説明ができた：今まででなんとも思わなかった過去を、雑な木の絵に書いていたらこう思った。今この木に書いたことが僕の客観的な説明ではないのかな。（留学生）」と言ったコメントが確認された。今回の「人生の木」を通した実践の中でも、自身の価値観、経験、ルーツを一つの木として例え、描き、語る活動が、人生や価値観についてのホリスティックな内省を促したと考えられる。

「相互理解」は8つの要点（留：8）から産出したカテゴリーである。4.1節で扱ったストロムさんのコメントの要点はこのカテゴリーに属する。例えば、「■他者理解■相互理解：他者との違いに気づいたら、彼／彼女を育てる環境に好奇心を生み出すということが、他者のことを聞く意義の一つだという観点がでて、とても印象深かった（中略）たとえ対象者のライフストーリーが自分のと違って、好奇心によって距離感を縮み、互いに理解できる（留学生）」といったコメントが確認された。このコメントをした留学生は、他者の価値観とその背景や構築過程に関心を持つことにより相互理解ができるという気づきを得たことが伺える。

「学びとこれから」は、6つの要点（留：3、日：3）から産出したカテゴリーである。例えば、「■家族との関わり方を再考：家族について話をしている人々の声を聞くたびに、自分自身の態度を深く反省し始めた。（中略）この先は、家族との絆をこれまで以上に大切に、関係を深めていきたいと思う。（留学生）」といったコメントが確認された。このコメントは人生の木に「これまで自分が誰かに与えてもらったもの・経験・ことば（葉）」や「自分が誰かに与えたい・残したいと願うもの（花と種子）」など、これまでとこれからの自身と他者との関わりについて書き、語る部分があることと関連しているだろう。同学生は続けて「年齢や価値観の違いがあったとしても、交流を続けることで心の壁は徐々に薄れ、互いの思いがつかっていけると信じている。（留学生）」と、家族を価値観の異なる他者として認識した上で、能動的に相互理解を深めていきたいことについても述べている。このコメントから、他者の「人生の木」についての語りがこれ

までとこれからの他者との関わり方について捉え直すリソースとして機能したと考えられる。

「ナラティヴへの理解・関心」は10（留：5、日：5）の要点から産出したカテゴリーである。例えば、「■社会的存在としての人間：『土』『根』『幹』『枝』」などの要素を用いて、過去の経験・出来事を整理し、それらが今の価値観に与えた影響を分析するプロセスが新鮮であった。『人生の木』を分析することを通じて、人間は他者との関係性によって形成される社会的存在であることを再認識した。（留学生）」、「■ライフストーリー研究の理解：自分の人生の木を作ることとほかのグループメンバーの木をみることを通じて自分と初めて会った他人がどのように人生の中の出来事や現在の生活に意味をづけるのかが幾分でなんとなく理解できるようになる。そこで、ライフストーリー研究とは何かが自分に明らかになった。（留学生）」といったコメントが確認された。これらのコメントから、「人生の木」の実践が、ナラティヴを通して協力者の価値観やアイデンティティとその構築過程を記述するライフストーリー研究について、体験的に理解を深める一助となったことが伺える。

以上、4.2節では、コメントの要点から産出した「経験・人生・思考の整理」「自己理解」「相互理解」「学びとこれから」「ナラティヴへの理解・関心」のカテゴリーを示した上で、コメント内容についての考察を示してきた。そして、「ライフストーリーを聞く・語る」の導入として取り入れた「人生の木」の実践が、受講生の人生や価値観についてのホリスティックな内省、他者が持つ価値観の背景と構築過程への関心による相互理解、他者との関わり方についての捉え直し、ライフストーリー研究の理解といった学びや気づきを促したことが伺えた。

5. 全体のまとめと総合的考察

本稿では、これまで報告されてこなかった国際共修授業における「人生の木」の実践について扱った。まず、「ライフストーリーを聞く・語る」の概要及びナラティヴ・アプローチとしての「人生の木」について説明した。次に、実際に実践する際に行ったイントロダクションについて説明した。最後に、受講生が最終レポートで「人生の木」についてコメントした部分の分析・考察の結果を示した。最終レポートにおけるコメントからは「人

生の木」の実践が受講生にとって「経験・人生・思考の整理」「自己理解」「相互理解」「学びとこれから」「ナラティブへの理解・関心」といった学びや気づきを促したことが伺えた。

国際共修授業の教育目標の一つとして他者の文化的背景を理解する能力である異文化理解能力を育むことが挙げられる。「多様性を実践的に考え感じる空間」（高橋、2023）である国際共修授業の場で、背景が異なる他者との語り合いを通して共通点を見出し、「相互理解」を促すことに繋がる「人生の木」の実践は、「自分と異なる文化を持つ他者と自分の言葉（their own language）でやり取りをする能力」（保坂、柳谷、2023）及び「多文化共生社会において、多様な文化背景を持つ人々と共生・協働する力」（西岡、八島、2018）としての異文化間能力を育むことに貢献することが期待されるだろう。

また、「ナラティブへの理解・関心」や「自己理解」のカテゴリーから、「人生の木」の実践が「ライフストーリーを聞く・語る」における三つの教育目標のうち、「(1) インタビュー調査に必要なスキルや態度について理解する」と「(2) 他者とライフストーリーを聞く・語ることを通して、自己理解力と他者理解力を育む」に貢献する実践であったことが伺える。

ジェリーヴォさんが言語への関心を育んだきっかけとして祖母との関わりを新たに意味づけるコメントや、ムーさんの自分自身のこれまでの取り組みを肯定的に再評価するコメント、そして森さんの所属してきた社会・コミュニティと人生の関係性の再認識したことについてのコメントから、一部の受講生は、「人生の木」の実践を通して、これまで語ってこなかった自分自身についてのナラティブを産出し、経験を新たに意味づけ、再評価することによるエンパワーメントを経験したと考えられる。川浦（2004）が挙げるナラティブ・アプローチのエンパワーメントへの貢献のうち「人生の木」の実践は「“個人”、“関係”、“社会”という3つのレベル間を自由に行き来して語ることで、体験、自己についての知見が深められる」、「語りを通して築かれる自己構築や体験の意味を吟味するプロセスにおいて自己の“主観”が養われる」、「聞き手との共感的交流によって、自身の主観世界をより現実味をもって感じられる」（川浦、2004）の要素を一部有すると言えるだろう。

6. 課題と展望

本稿では国際共修授業における「人生の木」の実践について報告してきた。分析・考察の結果は、ナラティブの実践を国際共修授業に取り入れる際に参照可能な知見になることが期待されるが、課題も残された。まず、本稿で分析対象として扱ったレポート数は20と限られていたことである。今後も本実践を継続的に実施し、より多くの受講生のコメント・所感を記述・分析していく必要があるだろう。次に、分析対象としたレポートは科目全体で印象に残ったこととその理由を書くことが課題であったこともあり、本実践に対する批判的なコメントを見つけることができなかったことである。ナラティブの実践では、個人的な経験について他者と語り合うため、教師には参加者が安心してナラティブを共有できる場として教室をコーディネートすることが求められる。受講生からの実践についての批判的な意見は、安心してナラティブを共有できる場を構築していくために重要なリソースとなるため、今後は受講生が多角的に「人生の木」の実践について評価・コメントすることができるアンケート調査等を実施する必要がある。また、受講生によるコメントの記述・分析を通して得られた知見を活かし、科目の導入としてだけでなく、異文化間能力の育成を目的化した「人生の木」の授業案を構築・実践し、受講生の所感を記述・分析していくことで、その成果を異文化間教育に貢献する知見として共有していく必要があるだろう。以上が今後の課題である。

本稿では、国際共修授業における実践について報告してきたが、より広く国際教育に貢献するため、「人生の木」を通したナラティブの実践を日本語教育の文脈に位置付け、実践していくことが今後の展望である。受講生の「“個人”、“関係”、“社会”という3つのレベル間を自由に行き来して語ることで、体験、自己についての知見が深められる」(川浦、2004)ことが期待される「人生の木」の実践は、内容重視の批判的言語教育(CCBI)(佐藤、ロチャー、2023)の理念の中でも、学習者のエンパワーメントや学習者の自らの現状理解(言語使用・知識(内容)・環境)に貢献することが期待されるだろう。例えば、「人生の木」の実践を、「【産出・やりとり】:『人生の木』を描き、語り、質問に応答することを通し、自分が所属する社会やルーツ、大切にしていること(人、言葉など)、そして、これからの目標等を捉え直し、具体的に説明することができる。」や「【受容・やり

とり】：『人生の木』の実践（聞く）を通し、語り手のルーツや大切にしていること（人、言葉など）の具体的な説明の要点を理解した上で、語り手についてより深く理解するための質問をすることができる。」といった Can Do の記述文に落とし込み、学習者のエンパワーメントを志向した日本語教育を実践していくことが今後の展望である。

注：

- ¹ 北海道大学一般日本語コースでは2025年10月時点で初級4、中級3、上級1レベルの日本語科目が提供されている。北海道大学日本語スタンダーズ（2019）によると、中級2レベルは表現の領域で「様々な話題について、関連する情報を活用しながら、明確かつ詳細に記述・表現することができる」レベルとされている。これはCEFR（Common European Framework of Reference for Languages）のB1に相当するレベルだと考えられる。
- ² 日研究生とは日本語・日本文化研修留学生の略称であり、文部科学省の奨学金により、「日本語能力及び日本事情、日本文化の理解の向上のための教育を受ける」（文部科学省、2024）国費外国人留学生のことを指す。
- ³ 研究生とは大学院に所属せず、指導教員の指導を受けて研究に従事する立場のことを指す。大学院進学の前準備期間として位置付けられることが多い。

謝辞

本実践に参加し、調査とデータの提供にご協力いただいた「ライフストーリーを聞く・語る」の受講生の皆さんと、本実践報告についての助言と対話の場を設けてくださった全ての方々にこの場を借りて、感謝申し上げます。

尚、本稿は2025年8月7日・8日に関西大学で開催された第3回批判的言語教育国際シンポジウムにおけるポスター発表「国際共修授業における「人生の木」を通したナラティブの実践—内容重視の日本語教育への応用に向けて」を基に加筆・修正したものである。

参考文献：

- 青木麻衣子・小河原義朗 (2014)「多文化交流科目の開発経緯と意義および課題」『北海道大学留学生センター紀要』18号, pp. 3-17
- 池田明子・岡本晴美・矢原隆行 (2016)「“Tree of Life (人生の木)”を用いた学生と高齢者の協働ワークショップー今治市関前地区小大下島における実践」『広島国際大学医療福祉学科紀要』12, pp. 43-58
- 岡本晴美 (2019)「社会福祉施設職員のキャリア支援ー児童福祉施設職員の新任研修における「人生の木 (Tree of Life)」の活用ー」『広島国際大学医療福祉学科紀要』15号, pp. 59-80
- 奥野光・小倉和也 (2020)『人生の木』一般社団法人ナラティブ実践協. 働研究センター・NPO法人Reconnect
<https://npacc.jp/2020/2875/> (2025年9月2日閲覧)
- 川浦佐知子 (2004)「語りの力学ーセルフナラティブ (自己物語) を通してのエンパワメントー」『人間関係研究』3号, pp. 122-134
- 北出慶子 (2021a)「言語教育とナラティブーなぜ、ナラティブなのか」北出慶子・嶋津百代・三代純平 (編)『ナラティブでひらく言語教育』pp.2-20. 新曜社
- 北出慶子 (2021b)「言語学習者・教師の成長を捉えるナラティブ」北出慶子・嶋津百代・三代純平 (編)『ナラティブでひらく言語教育』pp.21-41. 新曜社
- 桜井厚 (2005)『ライフストーリー・インタビュー：質的研究入門』せりか書房
- 桜井厚 (2012)「第1章ライフストーリーとは何か」『ライフストーリー論』pp.5-23. 弘文堂
- 佐藤慎二・ロチャー松井恭子 (2023)「内容重視の批判的言語教育 (CCBI) の理論と実践:初級日本語の文字プロジェクト」『The 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS 2022』pp. 37-52
- 高橋彩 (2023)「国際教育交流と多様性」青木麻衣子・鄭恵先 (編)『国際共修授業ー多様性を育む大学教育のプラン』pp. 33-58. 明石書店
- 田中博晃 (2010)「KJ法入門:質的データ分析法としてKJ法を行う前に」『メソドロギー研究部会2010年度報告論集』1巻, pp. 17-29
- 西岡麻衣子・八島智子 (2018)「異文化間能力の変容から見る異文化間協働学習の教育的効果ー接触仮説とその発展理論の可能性ー」『異文化間教

育』47巻, pp. 100-115.

野口裕二 (2009a)「序章 ナラティヴ・アプローチの展開」野口 裕二 (編)
『ナラティヴ・アプローチ』 pp.1-25. 勁草書房

野口裕二 (2009b)「終章 ナラティヴ・アプローチの展望」野口 裕二 (編)
『ナラティヴ・アプローチ』 pp.257-279. 勁草書房

文部科学省 (2025)「『日本人学生の海外留学状況』及び『外国人留学生の在籍
状況』を公表します」[https://www.mext.go.jp/content/20250430-mxt_
kotokoku02-000027891_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250430-mxt_kotokoku02-000027891_1.pdf) (2025年9月2日閲覧)

保坂敏子・柳谷孝一 (2023)「言語学習者の異文化間能力を探る」『日本大学
大学院総合社会情報研究科紀要』24号, pp. 36-46.

北海道大学国際教育研究部 (2019)『北海道大学日本語スタンダード 2019年
度版』<https://isc.high.hokudai.ac.jp/pdf/jpstandards2019.pdf> (2025年
11月10日閲覧)

北海道大学 (2025)「国立大学法人北海道大学 第4期中期目標・中期計画」
[https://www.mext.go.jp/content/20250408-mxt_hojinka-000041590_01.
pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250408-mxt_hojinka-000041590_01.pdf) (2025年9月2日閲覧)

文部科学省 (2024)「2025年度日本政府 (文部科学省) 奨学金留学生募集要項
日本語・日本文化研修留学生 (大使館推薦)」[https://www.mext.go.jp/
content/20241217-mxt-kotokoku01-000039329_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241217-mxt-kotokoku01-000039329_001.pdf) (2025年11月10
日閲覧)

Practice of Narrative Through the “Tree of Life” in an Intercultural Co-learning Class

KONDO, Hiromu

This paper reports on narrative practices using the “Tree of Life” in an Intercultural Co-learning Class “Hearing and Telling Life Stories.” It first explains the background, overview, and actual instruction of the practice. Next, through analysis and consideration of 20 final reports, it discusses what insights and learning experiences the students felt they gained from this practice. The analysis and discussion generate five categories from 29 key points extracted from the final reports: “Organizing Experiences, Life, and Thoughts,” “Self-Understanding,” “Mutual Understanding,” “Learning and the Future,” and “Understanding and Interest in Narrative.” It then explores how this practice may promote student empowerment and contribute to developing intercultural competence as a competency for coexistence and collaboration within international co-learning courses. Finally, the paper closes by suggesting future challenges and prospects, which include collecting more multifaceted comments from participants about this practice, and positioning the “Tree of Life” practice within the context of Japanese language education for further contribution to international education. This practice report presents a valuable resource for educators considering incorporating narratives into international collaborative classes as they develop their own practices.

「浦河町のインド人女性のための日本語教室」 プロジェクト

－教育機会の限られる学習者への支援のあり方を考える－

平田 未季・近藤 弘

要 旨

本稿では、2024年および2025年に行った「浦河町のインド人女性のための日本語教室」プロジェクトについて、講師として参加した者へのインタビューに基づき、教室の実際と課題について述べる。浦河町を始めたとする日高管内の自治体では、地域の基幹産業である軽種馬育成に従事するインド人就労者およびその配偶者が増加している。配偶者の多くは日本語学習経験がまったくなく、地域社会との交流もほぼない。筆者らは、彼女たちの自立的な生活を支援するため本プロジェクトを実施したが、実践を通じ、一般的なゼロ初級者とは異なり、教室では母語使用が不可欠であること、架空の場面を設定し会話練習を行うといった教室活動の理解は難しいことなどが明らかになった。本稿では、プロジェクトから得た「実践知」を共有するため、1年目の教室を通じて顕在化した課題と、2年目の対応、残された課題について報告する。

〔キーワード〕 浦河町、地域日本語教育、配偶者、ゼロ初級者、
インタビュー

1. 本稿の目的

筆者らは2024年および2025年に、「浦河町のインド人女性のための日本語教室」プロジェクトを実施した。本プロジェクトは、浦河町の協力のもと、北海道大学の日本語教育関係者や大学院生が中心となり、在留資格「家族滞在」で浦河町に居住するインド人女性（以下「配偶者」と呼ぶ）を対象として、2日間の日本語教室を行うというものである。2節で述べる通り、配偶者は、就労者と比べ日本語に触れる機会が少なく、さらに、3節で述べる

ように、彼女たちを対象とした日本語教室もこれまで開催されてこなかった。そのため、筆者らは、配偶者を対象とした教室を企画した。浦河町の支援者の話によれば、町のインド人就労者は、高等教育を受けていない者が多いが、その配偶者の教育的背景も同様である。しかし、筆者らを含むプロジェクト参加者は、これまで主に大学や日本語学校で日本語教育に携わってきたこと、対象者の背景を事前に十分理解していなかったことから、1年目の教室では、彼女たちに十分に配慮した実践を行うことができなかった。さらに、教室活動を行う中で、配偶者の中には非識字者も一定数含まれることが明らかになった。

本稿では、2年続けてプロジェクトに参加した2名へのインタビューをもとに、1年目に直面した課題と、それを踏まえて行われた2年目の改善の過程を記述する。実際に配偶者に接する中で得られた気づき、そしてその気づきをいかに実践に反映させたのかを具体的に示すことで、本プロジェクトを通じて得た「実践知」の共有を目指す。

本稿の構成は以下の通りである。2節では、浦河町が位置する北海道日高地方におけるインド人就労者の増加について、3節では、配偶者の増加と浦河町の取り組みについて概観する。4節では、町の課題解決を目指し実施された本プロジェクトの概要を提示し、5節では、インタビューをもとに2年に渡る教室の実際を記録する。最後に6節で、残された課題と今後の展望について述べる。2019年に設置された在留資格「特定技能2号」は家族帯同が認められている。今後、北海道の各地域で、就労者のみならずその家族も増加することが見込まれる中で、本稿が示す実践の記録が、今後の地域日本語教育のあり方を考える上で有用な資料となることを期待する。

2. 日高地方におけるインド人増加の背景

浦河町が位置する日高地方は、国内有数の馬産地として知られている。その中でも浦河町は中心的な役割を担っており、人口約1万1千人の町に軽種馬(サラブレッド)生産牧場が約150戸存在する(浦河町企画課¹⁾)。ただし、日高地方の軽種馬生産牧場は、その約7割が馬頭数10頭以下の小規模な家族経営であり、経営難や後継者不在などのために急速に離農が進んでいる(松原・納口 2019)。浦河町においても、2011年から2024年の15年間で牧場が50戸減少した(浦河町企画課)。残った牧場は大規模化が進み(松原・

納口 2019)、それに伴い、従業員確保のため、各牧場がそれぞれ外国人の受け入れを行い始めた。ここ10年、その主な送り出し国はインドである。競走馬の育成を担う牧場では、騎乗経験を有し、即戦力として業務に従事できる人材を求めている(浦河町企画課)。その結果、日高地方において就労するインド出身の就労者の多くは、北海道の各地域で増加している「技能実習」ではなく、一定の熟練技術および実務経験を要件とする在留資格「技能」を取得している(表1)。

表 1 日高管内の主な町における在留外国人数、在留資格別数およびインド人数とその割合
(2024 年 12 月) ※括弧内はインド人数とその割合。

	在留外国人数	「技能」	「家族滞在」
日高町	546 (304: 55.7%)	391 (277: 70.8%)	76 (26: 34.2%)
新冠町	284 (150: 52.8%)	159 (131: 82.4%)	35 (17: 48.8%)
浦河町	548 (374: 68.2%)	419 (330: 78.8%)	74 (43: 58.1%)
新ひだか町	362 (171: 47.2%)	205 (161: 78.5%)	15 (8: 53.3%)

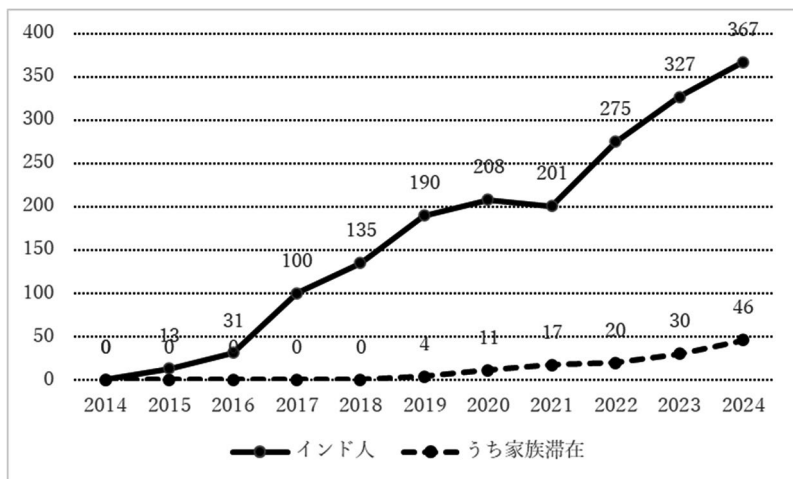
(法務省出入国在留管理庁「在留外国人統計」に基づき作成)

ここ10数年急増する「技能実習」と、日高地方に多く見られる「技能」との重要な違いは、「技能」資格に基づく在留外国人が家族(配偶者および子ども)を帯同できる点にある。実際、日高地方の各町において、「技能」資格で就労するインド人のうち家族帯同者は多く、「家族滞在」者に占めるインド人の割合が5割を超える町も複数ある(表1)。「技能」資格に基づく在留外国人のもう1つの特徴は、管理団体による入国前後の講習が義務付けられ一定の日本語能力が求められる「技能実習」とは異なり、日本語学習経験がないまま仕事に就くことができるという点である。とはいえ、就労者は日常の業務を通じて日本語に接する機会があるため、最低限の会話能力を習得できる可能性がある。実際に、筆者らが現地を視察した際²、就労者は限られた語彙・表現ではあるものの、日本語でやりとりをすることが可能であった。一方、配偶者は、日本語学習経験が求められるだけでなく、生活の中で日本人と接する機会もほばないため、日本語をまったく理解しないまま生活を続ける者も多い。次節では、本プロジェクトが対象とする浦河町のインド人配偶者の背景と、町の取り組みについて述べる。

3. 浦河町のインド人配偶者の特徴と町の取り組み

2024年12月時点での浦河町の総人口11,231人中、在留外国人数は548人であり、全体の約4.9%に達している（北海道「住民基本台帳」）。そのうちインド国籍の者は374人にのぼり、在留外国人全体の約7割を占めている（法務省出入国在留管理庁「在留外国人統計」）。表1が示す通り、軽種馬生産を主産業とする日高地方の他の町と比べても、浦河町は、就労者およびその家族の両方において、インド人の数が最も多い。表2の通り、浦河町におけるインド人の受け入れは2014年から2015年にかけて始まり、新型コロナウイルス感染症の流行期を除けば、一貫して増加している。「家族滞在」者はその4年後に増加し始めているが、これは就労者の状況が安定したのちに、配偶者や子どもを呼び始めたことを反映していると考えられる。

表2 浦河町におけるインド人総数および家族滞在者数の推移



（浦河町企画課の資料をもとに作成）

浦河町のインド人は、主に、西部ラージャスターン州出身者と北部ビハール州出身者に大別される。前者はヒンドゥー教徒が多いのに対し、後者はイスラム教徒が多く、家庭内で使用される言語も異なる（浦河町企画課）。後述する町の支援者によれば、特に配偶者は、母国で十分な教育を受ける機会がなかった者も多く、英語はもちろん、インドの公用語であるヒンディー語の読み書き能力を有しない者も一定数存在する。

このような状況を受け、町の基幹産業を支えるインド人就労者の定着を目指す浦河町は、企画課を中心に、特に配偶者の生活支援に力を入れている。当初は、交通安全教室の開催やヒンディー語母子手帳の発行など、顕在化した課題への対応型の支援に留まっていたが、2021年度以降は、在留外国人へのニーズ調査やインド人との懇談会に基づくプル型の支援活動が開始された。この活動を中心的に担ってきたのは、2021年度に「外国人生活支援調査事業」委託先駐在員として、2022年度からは地域おこし協力隊員として浦河町に赴任した稲岡千春氏である。ヒンディー語を理解する稲岡氏は、生活相談や、病院・役場手続きなどへの随行、インド野菜の供給など、主に母子を対象にきめ細やかな支援を実施した。さらに、2024年には、ラージャスターン州出身のミナクシ・ソニ氏が、2025年にはジャーカンド州出身で北海道大学に留学経験もあるゴシャール・アブルヴ氏が国際交流員(CIR)として町に赴任し、ヒンディー語による支援体制は一層充実した。

このように、地域内に形成されたインド人コミュニティの存在と、町のヒンディー語による支援体制の充実により、配偶者は、日本語がまったく理解できなくとも、日常生活をおおむね円滑に送ることが可能となっている。一方で、浦河町は残された課題として、以下の2点を挙げている。1つ目は、日本語学習支援体制の整備である。2023年に、町の委託を受けたキャリアバンク株式会社が、8月から9月にかけて3回にわたり日本語教室を実施したが、インド人の参加者は男性に限られていた。2つ目は、地域住民との交流機会の創出である。居住地が牧場周辺に偏り町民と顔を合わせる機会が限られること、コミュニティ内部で生活が完結してしまい、日本人町民との交流の場がほとんど存在しないことが、社会的統合の観点から課題とされている。

筆者(平田)は、JICA北海道を通じて、2024年4月に浦河町役場および浦河高等学校の関係者と話し合いを行い、上述の状況と課題を知った。筆者らが所属する大学院には、言語教育を専門とする学生が在籍していること、さらに浦河町が教育合宿の誘致に積極的であることを踏まえ、筆者は大学院の教育合宿の一環として、これまで日本語教室に参加する機会がなく、また日本語を自然習得する機会も少ない配偶者を対象とする日本語教室を開催することを提案した。

4. プロジェクト概要

2024年4月に実施した浦河町および浦河高等学校との協議、ならびに同年5月の浦河町視察を経て、筆者らは同年9月に第1回「浦河町のインド人女性のための日本語教室」を実施した。さらに、翌2025年9月には第2回を開催した。その概要を表3として示す。

表3 2024年、2025年の教室概要

日時	開催場所	参加者	学習者の内訳
第1回2024年 9月3日、4日 いずれも 10:00-12:00	浦河町郊外 ホテルの会議室	教員2名 大学院生2名 日本語講師1名 社会人1名	1日目：インド人配偶者15名、 子ども9名(計24名) 2日目：インド人配偶者14名、 子ども9名、男性1名(計24名)
第2回2025年 9月27日 14:30-16:30、 28日 10:00-12:00	浦河町中心地 商業施設内 オープンスペース	教員2名 大学院生5名 社会人1名	1日目：インド人配偶者10名、 子ども6名、その他5名(計22名) 2日目：インド人配偶者10名、 子ども7名、男性3名、その他 1名(計21名)

1年目の2024年時点では、すべてが手探りの状態での開始となった。当時地域おこし協力隊員であった稲岡氏が、日々の家庭訪問を通じて教室参加者を募ったものの、前日まで参加を明確に希望する配偶者は2、3名にとどまっていた。しかし、当日、稲岡氏が借り上げバスで家庭を回り、声がけをした結果、最終的に20名を超える参加希望者が集まった。

2年目となる2025年は、筆者らも浦河町も、前年の実施を通じて教室のイメージをつかむことができていたため、事前に町と連携し準備を進めることができた。まず、町の国際交流員であるソニ氏が、事前に配偶者を対象とした日本語使用場面に関するニーズ調査を行い、8月の事前打ち合わせにて、その結果を筆者らおよび大学院生と共有した。また、大学院生が作成した資料のヒンディー語箇所についても事前に確認を行っていただいた。次に、教室運営に関する実務的側面では、浦河町企画課の協力が大きかった。同課は、配偶者送迎のために町所有のバスを手配するとともに、教室の開催会場として、町の中心部の商業施設内オープンスペースを確保・準備した。1年目は郊外のホテル会議室というクローズドな場での実施であったのに対し、2年目は町民も多く訪れる開かれた空間で教室を行うことができた。その結果、買い物などのついでに教室の様子を覗いていく町

民も多く見られた。また、インド人参加者に加え、ネパールやモーリシャス出身者など、町内の他の在留外国人も教室に参加することができた。

次節では、1年目と2年目の教室の内容を紹介したうえで、講師として参加した2名へのインタビューをもとに、教室活動の具体を紹介し、その改善の課程を振り返る。

5. 教室の具体的内容とその振り返り

米勢(2006)は、愛知県での活動に基づき、日本語学習歴、居住形態、就労形態などの観点から、地域日本語教室に参加しないもしくは参加しても学習が継続されない人々の特徴を記述した。米勢(2006)によれば、「(正規の日本語教育を受けた経験がないことから)日本語能力がなく、外国人集住地域に暮らして、日本語習得や学習時間を生まない就労形態で働く、定住志向を持たないまま定住化傾向にある人々」(同上, p. 111、括弧内は筆者)の参加度は非常に低く、また、このような人たちは日本語の自然習得も進まない傾向が強い。最も日本語学習支援が必要な日本語能力のない者が、日本語教室に参加できない、もしくは学習を継続できない背景として、米勢(2006)は、支援者が「媒介語を持たない」(p. 113)こと、「初期教育の対応が困難なこと」(p. 111)を挙げている。

浦河町の配偶者は以上の条件のすべてに該当する。このような人々は、教室に参加「しない」傾向が強いいため、彼(女)たちを対象とした実践研究は非常に限られる(支援者との間に媒介語がない地域のゼロ初級者を対象にニーズ調査を行った事例として陳(2019, 2020))。筆者らも、事前に浦河町企画課および稲岡氏から配偶者の背景について情報提供を受けていたものの、媒介語が存在しないという状況について具体的な理解が及ばず、1年目は、一般的なゼロ初級者を想定した内容を準備し、直接法で教室を実施する方針を立てていた。

以下の節では、2年続けてプロジェクトに参加した2名へのインタビューをもとに、1年目に直面した課題とそれを踏まえて行われた2年目の実際を記述する。参加者は、筆者らのアドバイスを受けながらも主体的に教室内容を決定し、教室内で学習者と関わってきた。本プロジェクトに継続的に参加し、試行錯誤しながら日本語教室に取り組んできた彼ら・彼女らによる振り返りの記述は、準備過程及び教室の現場において具体的にどのような

なことが行われ、課題が生じてきたのかを把握する上で重要な資源になると考えられる。

参考として、1年目および2年目の学習項目を表4として示す。それぞれの学習項目およびその内容は、プロジェクト参加者が2つのグループに分かれて準備し、筆者ら教員は事前にその内容を確認して随時アドバイスを与えた。

表4 2024年、2025年の教室の学習項目

2024年	1日目	自己紹介、近所の人との会話(挨拶・天気の話)
	2日目	スーパー店員との会話 (ほしい物の場所を聞く・含有物について尋ねる)
2025年	1日目	自己紹介、子どもの紹介、 「だめなもの・好きなもの」について伝える
	2日目	幼稚園での送り迎え時の挨拶、 指さしシートを用い子どもの様子を聞く

5.1. インタビューについて

筆者(近藤、以下K)は、2年続けてプロジェクトに参加した村上萌子(M)と武司咲(T)にフォーカスグループインタビューを行った。表5に示す通り、MとTは日本語教授歴において異なりがある。教授歴を有するMは、1年目は講師として、2年目はアドバイザーとして参加した。Tは1年目、2年目とも講師として参加しつつ、1年目の経験を活かし、2年目から加わった参加者にアドバイスを与えた。

インタビューでは、実際に用いた教材を確認しながら、1年目の準備、実践、実践後の所感について振り返った上で、1年目の経験を2年目の日本語教室にどのように反映させたのか、また、今後はどのような形で日本語教室が行われるのが望ましいと考えるかについて話を聞き、約47分の音声データを得た。インタビュー音声の文字化データの使用については、研究目的等について説明した上で承諾書にサインをもらい、了承を得た。本節で示す文字化データでは、例えば「インドでポピュラーな野菜(163)」のように、それぞれの発話に時系列で番号を振っている。

表5 インタビューー2名のプロフィール (2025年10月時点)

名前	M	T
所属	北海道大学大学院国際広報メディア観 光学院 博士後期課程2年	北海道大学大学院国際広報メディア観 光学院 修士課程1年
日本語教育 学習歴	・大学が提供する日本語教員養成課程 修了(2022) ・日本語教育能力検定試験合格(2022)	・日本語教育養成講座修了(2023) ・日本語教育能力検定試験合格(2023)
教授歴	・日本語学校の非常勤講師(2022～ 2024) ・大学の日本語科目非常勤講師(2024 ～現在)	なし

5.2. インタビューからみる教室の様子

5.2.1. 1年目の事前準備

1年目の教室では、M・T以外の参加者2名が1日目の講師を、M・Tは2日目の講師を担当し、スーパーでの店員との会話をテーマとした授業を行った。2人を始めとする参加者には、事前に、配偶者は (i) 日本語学習歴がなく仮名は一切読めないこと、(ii) ヒンドゥー教徒とイスラム教徒からなることなど、ごく基本的な情報のみが共有されていた。

MとTは、(i)の学習背景と(ii)の宗教的・文化的背景を考慮し準備を進めた。(i)について、語彙や表現にヒンディー語訳を付けることはもちろん、「M：なるべく(内容理解のための)手がかりを多くしようみたいなことは、ずっと考え(145)」、資料やパワーポイントには「M：絶対ローマ字はいるよねな感じでローマ字つけ」るようにした。さらに、文字情報に加え、理解の手がかりとなるイラストや写真を多用した。その際、(ii)の宗教的・文化的背景への配慮から、「T：最初男性の店員さんを、イラストを使っていたんですけど、こうやっぱり、ヒンドゥー、ヒンディー教はちょっと女性ももしかしたら、男性と、接するのに抵抗があるかもしれないってMが言ってくれて、(イラストを女性に)差し替えた(155)」。また、「M：インドでよく食べる野菜(中略)インドでポピュラーな野菜(163)」を調べ、配偶者が実際に浦河のスーパーで買うであろう食材の語彙リストを作成した。

以上のように、MとTは、準備の際、配偶者が日本語学習経験がないことに配慮し、教材にローマ字のふりがなをふること、状況理解の手がかりとなるイラスト・写真を多用することを意識した。さらに、配偶者の母国

における宗教・文化(他者との関わりや食生活)に配慮した状況設定や語彙リストの作成を行った。

5.2.2 1年目の課題とその対応

しかし、1日目のグループが実施した授業において、配偶者が、仮名だけではなくローマ字もまったく読めないこと、イラストや講師の演技から状況を理解することが難しく母語通訳が必須であること、会話練習やロールプレイといった応用的教室活動の実施が極めて困難であることが明らかになった。特に、配偶者がローマ字が読めないことは、教室活動の進行に大きな影響を与えた。この1日目の授業を見学したソニ氏が、1日目の夜に、ひらがな50音の発音を

あ	い	う	え	お
आ	ई	उ	ऐ	ओ
か	き	く	け	こ
का	की	कु	के	को
さ	し	す	せ	そ
सा	शी	सु	से	सो
た	ち	つ	て	と
ता	ची	त्सु	ते	तो

図1 50音発音表の一部

ヒンディー文字で記載した50音発音表(図1)を作成し、2日目はそれを利用して教室活動を進めることとした。さらに、全体に対する説明の時間を減らし、配偶者をグループに分け、それぞれのグループに筆者ら参加者が1名ずつ補助者として入って理解を助けることにした。

M・Tは、配偶者の理解を助けるため、配偶者になじみのあるレアリアを用いることを着想し、1日目の教室の後、町内のスーパーで、配偶者およびその家族が食べることができないアルコールや肉類が材料として含まれている食品としない食品のレアリアを調達した。それを2日目の教室で配偶者に提示したところ、配偶者の1人が「M: 多分しっとり(*酒類を含むケーキ菓子)のほう食べちゃった(100)」と反応したので、Mは「こっち(酒類を含まないケーキ菓子)は大丈夫だよ(100)」と、具体的なアドバイスをを行うことができた。このように、理解の手がかりとして、配偶者になじみのある具体的なレアリアを用いることは非常に有効であった。

一方で、急遽導入した50音発音表は、グループに入った補助者が一音一

音指さして発音を示すことで、音で導入された表現を形として残すことにある程度寄与したが(図2)、それには大変時間がかかり「M: 本当になんかリピートしてもらおうので精一杯みたいな感じ (60)」であり、代入練習のような「M: ロールプレイのどこまで行け (104)」なかった。さらに、50音発音表を使ったことで、配偶者の中には、ヒンディー文字も読めない非識字者が一定数いることが明らかになった。そのような者については、「M: やっぱり音が残ってないので、話せと言われても。(108)」 「M: そういう人 (ヒンディーの文字で1音ずつメモが取れる人) は言えてたと思いますけど。それ以外の人は何か話してくださいと言われても、何をどう話せばいいんですか(110)」といった状況であった。

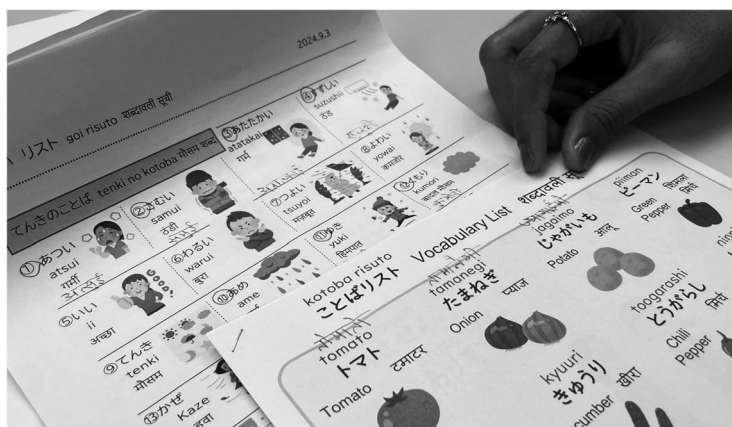


図2 語彙の発音をヒンディー文字でメモする配偶者

このように、2人は、1日目の課題をもとに、レアリアを調達し、さらにソニ氏が作成した50音発音表を用いて、配偶者が授業内容を理解できるよう対応を試みた。レアリアはうまく機能したものの、50音発音表を用いた導入は時間がかかり、さらに非識字者もいたことから、当初想定した活動を十全に行うことはできなかった。

5.2.3 2年目の事前準備

2年目の教室には、継続のM・Tに加え、新たに3名の大学院生、1名の社会人が参加した。Tを除く1年目の参加者は、日本語教育歴を有し、教室運

営に慣れていたが、2年目の参加者は皆、日本語教育の経験がなかった。そこで、Mは1日目のグループのアドバイザーとして、Tは2日目のグループの講師兼アドバイザーとして、事前準備を主導した。

M・Tは1年目で構築した学習者像を踏まえ、準備段階では、学習項目の量・難易度を下げることを他の参加者に強く訴えた。Mは、その過程を、「M：去年は、こういう感じでみたいな所感をとりあえず伝えつつ、あとはもうとにかくレベルを下げに下げた記憶があります (229)」、「2人 (新しいメンバー) が色んなアイディアを出してくれて、何か、それをやりたい気持ちはあるつつも、ちょっとそれは難しいかもっていうのをめっちゃ言った記憶があります (229)」「M：もっと、もっとシンプルでいいかもっていうのを言っていました (231)」と振り返った。

例えば、事前のソニ氏のニーズ調査では、配偶者が日本語を使用する場面として、病院や幼稚園が挙げられていた。それを受け、Mのグループでは、「M：最初病院の案とかも出てて、病院で何かこう、ちょっとでも問診表が書けるようになるとか、書いてあることがわかるようになる (239)」などの案が出たが、Mは1年目の経験を活かし、「M：そうなるとやっぱり風邪ですと、こうお腹が痛いですとか。結構情報量が多いし、それだったら、もうちょっとシンプルな場面の方がいいんじゃないかっていう話をした (239)」。

一方、Tのグループは、当初、幼稚園での会話と、スーパーでの会話の2種類を扱う予定であった。これに対し、Tは、「T：出発の1週間前にやった全体ミーティングで、その時までは2つトピックを扱う予定だったんですけど、それは先生方にも、聞いていただいて、ちょっと、その幼稚園で使う言葉とが異なるから、その切り替えも難しいし、まずボリューム的に多すぎるので、まずどちらか1つでしようっていうことで、1つにした (263)」。

さらに、1年目に、応用的な会話練習が困難であったことから、Tのグループでは、日本語のやりとりを極力減らすことができるよう、イラストを指さすことで幼稚園教諭と意思疎通をとることができるツールを作成し(図3)、教室では指さしによるコミュニケーションの練習を行った。

学習項目の量に加えて、Tが言及したのは、配布資料に、「T：ヒンディー語と50音対応を入れ (263)」たことである。先述の通り、1年目は、内容理解の手助けとなるはずだったローマ字が機能せず、さらに、2日目に急遽導入した50音発音表も、一音一音指さしで発音を確認する必要があること

から、配偶者が日本語の単語の音を理解するまでに非常に時間がかかった。この経験から、ソニ氏が、事前の打ち合わせで、資料内のすべての文字にヒンディー文字の「ふりがな」をつけることを提案した。この提案を受け、例えばTのグループの資料は、ソニ氏の監修のもと、日本語表現の意味を表すヒンディー文字と、発音を示すヒンディー文字の「ふりがな」を異なる色で記載した（図4）。その結果、各表現の導入後に、50音発音表を用いて一音一音発音を確認する時間を設ける必要がなくなった。



図3 幼稚園教諭とのコミュニケーションのためのツールの一部

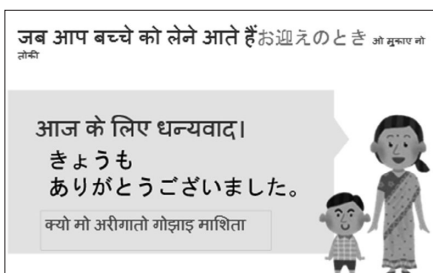


図4 ヒンディー文字を用いた配布資料

5.2.4 2年目の教室の様子と課題

以上のように、M・Tは、1年目の経験から、学習内容を減らすこと、ヒンディー文字を用いて資料のアクセス可能性を高めることを強く意識し、準備を行った。その結果、活動は1年目よりもスムーズに進み、2年目は予定した内容を時間通りに終えることができた。しかし、Tは、当日の教員からの指摘に基づき、場面設定について、「T：私たちが2日目に扱ったテーマは、やっぱりその1つ、幼稚園で話す言葉っていう、その状況をまず理解し、その理解してもらうことがまず1つ、ちょっと難しい場合もあるっていうことが今回わかったので、あまり仮定の状況の場面を持ってこない(326)」方がよかったと振り返った。Tの指摘通り、一部の配偶者は、「ここは幼稚園です」「今、お迎えの時間です」といった、「今ここ」を離れた架空の設定を理解し、その設定の中で会話をするという教室特有の活動を理解することが困難であった。

一方で、Mは、「M：もっと教室でコミュニケーションをとれる言葉が欲しいなっていうのはすごい思って。何か参加者の人が終わり際に、何か、

子ども、お子さん経由で私に髪の毛がきれいですねって言ってくれたんですよ。すごい嬉しくて、でも、それをきれいって言う一言が、(日本語であればって思って(320))と、架空の設定の中ではなく、日本語教室という「今ここ」の場面で、自分自身としてコミュニケーションをとるための日本語を扱うことの可能性について言及した。

6. 残された課題と今後に向けて

以上のインタビューから、M・Tが、1年目は配偶者の学習背景と宗教的・文化的背景に配慮し準備を行ったこと、2年目は1年目の経験をもとに、学習内容を減らし、さらに、母語によるアクセス可能性を高めたことが分かった。

1年目から、配偶者に十分配慮した実践を行うことができなかったのは、浦河町の配偶者が、筆者ら教員が事前情報に基づき想定した一般的なゼロ初級者像(ローマ字が読め、イラストや講師の演技などの非言語情報を用いれば直接法でも教室が運営できる)とは異なっていたことが原因である。この経験から、地域の日本語教室では、一般的な日本語教育の知識に依存するのではなく、事前に十分に対象者の情報を収集し、地域の支援者と連携しながら準備を進める必要があることが分かった。

しかし、2年目の教室にもなお課題が残されている。1つ目は非識字者への対応である。ヒンディー文字を用いて資料のアクセス可能性を高めるという方法は、ヒンディー文字の読み書きが可能な配偶者の学習に大いに寄与したが、非識字者には機能しなかった。2年目は、ソニ氏を始め、アブルヴ氏、稲岡氏、さらにヒンディー語を理解する数名が教室活動を補助した。教室運営において、このような母語通訳の存在は欠かせないが³、それでも教室の外で学習項目を復習する機会を確保するためには、何らかの手がかりが必要である。一方で、2年目の教室では、ヒンディー文字の読み書きが可能な配偶者が、非識字の配偶者に対して資料を指さしながら内容を伝える場面も観察された。このような配偶者間のピア支援(peer support)が自然に生じたことは、2年目の重要な特徴である。

2つ目の課題は、母国での教育経験が限られる者にとって、一般的な教室活動の理解が困難であるという点である。特に、Tが指摘した通り、多くの配偶者は「今ここ」から離れた架空の場面を想定して会話を行うという

活動の理解が困難であり、母語通訳に指示されるまま、会話の意味を理解せず、各発話を音の連鎖として読み上げる様子も散見された。2年目の教室では、ソニ氏の事前調査に基づき、多くの配偶者が経験する幼稚園での会話を取り上げたが、今後は、Mが述べたように、教室という実際の場で、参加者が自分自身として会話することができるような活動をデザインする必要があるかもしれない。

このように、課題は残るものの、事後のアンケートでは、教室に参加した配偶者は皆教室に肯定的であり、「楽しかった」「役に立った」「学び続けた」といった声が多く聞かれた⁴。また、講師を務めたM・Tも、「M：うまくいかなかったところもあるけど、すごい楽しそうだわと思って、何か参加者の方、すごい楽しそうに帰って行ってくれた(201)」という教室での配偶者の様子や、「T：私たち 2日目だったので、やっぱ 1日目の方がみんな来てくれるかどうかもわからない、わからない状況だったので、まず皆さん来てくれて、ああ良かったなって思った(204)」という2日目の出席率から、教室が彼女たちのために一定程度寄与していることを実感した。

特に、Tは、2年目の教室では、1年目の参加者が、1年目に学習した内容を覚えていて、それに言及する場面を見たことで、教室の意義を感じることができたと言う。

「T：1人の男の子が、あの私たちが去年、あの使った語彙リスト、Mのグループが語彙リスト、今回も出した時に、何かその、あ、これ覚えてるって言ってたんですよ。(中略)それを聞いた時、私はすごい、なんか、覚えてる、覚えてくれて、たぶん家でももしかしたら使ってるのかもしれないっていう風に思って、(中略)1つの成果がなんか、その男の子の一言に込められてたなって思って。私はちょっと教えた経験がないので、本当に初めてのなんか感動の瞬間(315)」

1節で述べた通り、「特定技能2号」の設置により、今後地域では、就労者のみならずその家族も増加していく可能性が高い。一方で、日常生活で日本語を用いる必要がなく、さらに母国での教育経験も限られる者に対する実践研究例は数少ない。今回は、2年続けて講師を務めた参加者へのインタビューと彼ら・彼女らの声を記述することで教室の実際を振り返ったが、

今後は学習者、通訳、町役場職員など、浦河町のインド人女性のための日本語教室に関わる様々な人の声を記述し、配偶者にとって有意義な教室のあり方を探していきたい。

注：

- ¹ 筆者（平田）が主催した第4回北海道地域日本語教育シンポジウムにおける浦河町企画課の発表資料による。以下同様。
- ² 3節で述べる2024年4月の関係者との話し合いの後、浦河町役場の協力で、第1回教室開催前の2024年6月、第1回開催後の2025年3月に現地視察を行った。
- ³ 教育機会が限られる日本語学習者の例として、中国残留孤児が挙げられる。彼（女）に対する日本語教育の実践研究は数多く蓄積されているが、複数の報告において、学習者の母語を用いた学習支援の重要性が指摘されている（馬場 2000、中国帰国者定着促進センター「同声・同気」第61号など）。
- ⁴ 文字の読み書きができる者にはヒンディー語で教室の感想を書いてもらい、読み書きができない者にはソニ氏や稲岡氏が口頭で感想の聞き取りを行った。

参考文献：

- 陳 帥 (2019)「ゼロ初級者の日本語学習の意識とニーズに関する調査—地域日本語教室向けの学習プログラム開発にあたって—」『地域社会統合科学研究』 5 pp. 33-47
- 陳 帥 (2020)「多様化したゼロ初級者のニーズに対応する地域日本語教育の可能性」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』 5 pp. 57-66.
- 馬場尚子 (2000)「高齢化する帰国者の「学習機会」を考える —「サロンコース」の試みを通して—」『中国帰国者定着促進センター 紀要』 8 pp. 45-67
- 正木浩司 (2024)「浦河町における在住インド人支援の取り組みと課題」『北海道自治研究』 662 pp. 17-28
- 松原幸佑・納口るり子 (2019)「北海道日高地方における軽種馬経営の現状と動向」『農業経済研究』 91 (1) pp. 101-106
- 米勢治子 (2006)「「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性—愛知県の

活動を通して 見えてきたこと』『人間文化研究』 6 pp. 105-119

参考資料：

中国帰国者定着促進センター「同声・同気」第61号(2016年)

https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/newnl/nlpdf/nl61.pdf

北海道「住民基本台帳」<https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/tuk/900brr/index2.html>

法務省出入国在留管理庁「在留外国人統計」

https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html

Japanese Language Class for Indian Women in Urakawa Town: Exploring Approaches to Supporting Learners with Limited Educational Opportunities

HIRATA, Miki and KONDO, Hiromu

This paper discusses the “Japanese Language Class for Indian Women in Urakawa Town” project conducted in 2024 and 2025, based on interviews with instructors who participated in the project. In Urakawa Town and other municipalities in the Hidaka region, the number of Indian workers engaged in the thoroughbred breeding and their spouses has been increasing. Many of these spouses have had no prior experience learning Japanese and have little interaction with the local community. To support these women’s independent lives, the authors implemented this project. Through the practice, it became clear that, unlike typical beginner learners, the use of their native language was indispensable in class, and understanding classroom activities such as role-play in imagined situations was difficult for them. This paper aims to share the practical insights gained from the project by reporting on the issues that emerged during the first year of the class, the measures taken in the second year, and the remaining challenges.

札幌の地域の日本語教室の連携をめざして

－「札幌の地域日本語教育を考える会」の2年間の取り組み－

藤原 安佐・二通 信子・神谷しのぶ・副田恵理子

要 旨

札幌市には外国人のためのボランティアによる日本語教室が15か所程度存在しているが、日本語教室間の交流はほとんどない状態が続いていた。2023年に市内の地域日本語教育の関係者が日本語教室の交流や連携をめざして「札幌の地域日本語教育を考える会」を立ち上げ、すべての日本語教室に呼びかけて、日本語教室の合同会議や研修会、日本語教室マップの作成、日本語教室の交流イベントなどに取り組んできた。この2年間の活動を通して、日本語教室間の情報共有や協働が進むとともに、一般市民の地域の日本語教室についての認知も進みつつある。また、そのような活動に加えて、行政の担当者が日本語教室の実情を把握するための仲介の役割も果たしてきた。しかし、各教室の抱える課題を解消し、より充実した支援が行えるようにするためには、行政へのいっそうの働きかけが不可欠である。今後は、当事者団体として行政への意見集約や協働ができるような柔軟性と持続性のバランスを考慮したネットワーク作りの検討が必要になる。

〔キーワード〕 地域日本語教育、在住外国人、日本語学習支援者、地域の日本語教室の連携、日本語教室マップ

1. はじめに

本稿では、「札幌の地域日本語教育を考える会」(以下「考える会」)による、地域の日本語教室の連携を目指した実践について報告する。ここでの「地域の日本語教室」とは、地域の在住外国人のためにボランティアにより運営される日本語教室を指す。

近年の外国人の急激な増加にともない、地域で生活する外国人の日本語学習の機会をどう保障するかが大きな課題になっている。2025年7月1日現

在の札幌市の在住外国人は22,048人でこの1年間で2,916人も増え（札幌市2025）、今後も大幅な増加が予想されている。在留資格別に見ると、従来大きな比率を占めていた「留学生」「永住者」「特別永住者」などに代わり、「技能実習」「特定技能」「技術・人文・国際業務」など地域で働く外国人の増加が著しく、さらに「家族滞在」の外国人も増加傾向にある¹。しかし現状では、こうした就労者や生活者のごく一部が日本語教室に参加しているものの、市内の就労者や生活者のための日本語学習の場はきわめて限定されている。

そうした状況のなかで、2019年6月に制定された「日本語教育の推進に関する法律」を受け、札幌市も2024年3月に「札幌市多文化共生・国際交流基本方針（以下、基本方針）」を策定し、その中で「日本語教育の推進」のために直近で取り組むべき課題として「日本語学習支援の拠点づくり」と「日本語学習環境の充実」を挙げている（札幌市2024）。ボランティアによる日本語教室という従来からの基本的な方向性には変わりはないものの、行政として在住外国人への日本語教育に関わる姿勢を初めて打ち出した点で評価できる。今後、行政側が地域日本語教室への支援を行うためには、日本語教室の現状の把握や必要な支援についての日本語教室の関係者との検討が急がれる。

一方、札幌市における地域の日本語教室は全国ほとんどの自治体と同様に、民間のボランティアによる自発的な活動として長年にわたり取り組まれてきた。行政からの支援がない状態で、それぞれのボランティア団体がさまざまな問題を抱えながら活動を続けてきた。2.2.2で述べるように、これらの問題の多くは市内の日本語教室に共通しており、個々の教室では解決が難しく行政からの支援が必要なものである。しかし、これまではそれぞれの団体の意見や要望を集約する場や、市の担当者との話し合いの窓口がないために、団体間で問題を共有し行政の施策を共同で訴えていくような取り組みはなされていなかった。

地域で暮らす外国人への日本語教育が社会的な課題となりつつある現在、行政の施策に日本語教室の現場の声を反映させ必要な施策を実現させるためには、日本語教室間の話し合いや連携した取り組みが不可欠である。そうした問題意識から、筆者らを含む有志が呼びかけ人となり、2023年に「考える会」を立ち上げ、これまで交流のなかったさまざまな日本語教室をつなぎ、地域の日本語教室の活動について、ともに考えていく場をつくっ

てきた。「考える会」の歩みは始まったばかりだが、札幌の日本語教室の連携や協働の取り組みを進めるために、これまでの2年間の活動を振り返り、現時点での到達点や活動上の課題について明らかにしたい。本市以外にも日本語教室間の協力関係の構築を模索している地域は少なくない。本稿で報告する地域の日本語教室の連携を目指した取り組みは、他地域での同様の取り組みにも参考になると考える。

以下、2では「考える会」の発足までの経過、3では連携の第一歩としての札幌の日本語教室を網羅したマップの作成、4では教室間の実践共有や外国人を含む市民への幅広い周知を目指したイベント「札幌の日本語教室をみてみよう」について報告する。最後に「考える会」の活動の現段階の到達点や活動上の問題点、今後の課題について検討する。

2. 「札幌の地域日本語教育を考える会」の発足

2.1 「考える会」発足の背景

「考える会」は、市内の日本語教室のネットワークづくりを目指し、筆者らを含む、日本語教育関係者、日本語学習支援者（以下、支援者）、外国人支援の関係者らが呼びかけ人となり立ち上げた。発足以前は、市内で複数の日本語教室が活動していることはわかっていたものの、正確な数や各教室の活動実態は把握されていなかった。そこで、互いの活動状況を共有することに加え、当面は（1）日本語教室の意見や要望を集約し、市に要望を出す、（2）日本語教室、行政などの関係機関が連携しながら、在住外国人の日本語支援を充実させるようにする、（3）日本語教室の活動について一般市民にも理解を広め、支援の輪を広げていくという方向で活動を進めることにした。まず、市内の地域日本語教育関係者らが、お互いの活動や共通する問題について話し合う場を設けようと、2023年12月に「第一回札幌市地域日本語教室合同会議（以下、合同会議）」を開催することになった。

2.2 「第一回札幌市地域日本語教室合同会議」の開催

2.2.1 開催の目的

「札幌市多文化共生・国際交流基本方針」では、直近で取り組む施策の一つとして、地域の日本語学習支援の「拠点づくり」をあげていた。この「拠点」は行政からの単なる場所の提供にとどまらず、地域日本語教育の拠点とし

て、日本語教室の支援や公的な日本語学習機会の拡大につながる場所となることが不可欠である。そのためには、日本語教室の意見や課題の集約が必要だと考え、日本語教室がお互いの課題を話し合い、関係者や支援者のつながりを作ることを目的に合同会議を開催した。

2.2.2 日本語教室や市民の声

2023年12月に第一回合同会議が開催され、市内で活動する12教室、(公財)札幌国際プラザ(以下、国際プラザ)、札幌市国際部国際課、支援に関心のある市民など56人が参加した。各教室は活動内容と現在抱える問題点を報告した。その問題点は以下の4点に集約できる。

表1 日本語教室が抱える課題と問題点

課題	問題点
(1)活動場所の確保の難しさ	・会場予約の手続きが煩雑 ・毎回同じ会場を確保できない
(2)財源確保の問題	・支援者の会費が主な活動資金 ・支援者の経済的負担が大きい ・会場費の負担が深刻
(3)支援者不足	・学習者数の増加に、支援者の確保が追いつかない ・支援者の高齢化により活動の継続が困難
(4)広報の難しさ	・学習者に情報が届かない ・支援したい人に情報が届かない

(1) 活動場所の確保の難しさ

多くの教室は市内中心部で活動しているが、場所の確保が非常に困難である実態が明らかになった。特定の拠点を持たない教室では、比較的費用の安い施設を確保するために数か月前から会場の予約を試みているが、毎回同じ会場を借りられるとは限らず、同じ施設内で異なる部屋を利用せざるを得ないケースもあった²。場所の確保にかかる手続きが煩雑で、大きな負担となっているという声も多く聞かれた。

(2) 財源確保の問題

各教室の活動費の大部分は、支援者の会費で賄われており、会場費、支援者の交通費、教科書購入費用の負担など経済的負担の大きさを訴えていた。なかでも、会場費の負担は非常に大きく、行政による場所の提供や会場費の補助といった支援を求める声が多くあげられた。

(3) 支援者不足

どの教室も支援者の不足という問題を抱えており、学習者の増加に対応しきれない状況が見られた。さらに支援者の高齢化により、活動の継続が難しくなり、規模の縮小を考えている教室もあった。

(4) 広報の難しさ

一部の教室では、開催しても学習者が一人も来ない日があった。SNSなどを活用して積極的に広報を行う教室がある一方で、「どのように広報すればよいかわからない」という声も聞かれ、他の教室の取り組みを参考にしたいとの意見もあった。また、支援に関心を寄せる市民からは、「日本語教室の支援者として参加したいが、情報がなく、どうすれば関われるのかわからない」といった声も寄せられた。

2.3 継続した活動へ向けて

前述の通り、第一回合同会議では各教室が行政支援のない中で様々な問題を抱えていることが明らかになった。とりわけ「活動場所の確保の難しさ」「財源確保の問題」「支援者不足」「広報の難しさ」といった日本語教室運営に不可欠な問題が共通して指摘された。参加者からはボランティア任せではなく、活動場所の提供や人件費、支援者の交通費、教材購入などに使えるような自由度の高い助成金などを希望する声も挙げられた。また、この会議では各教室の紹介にとどまったが、活動内容、広報の方法、悩みなどを共有できるように、今後も継続して集まる場を持ちたいという声も多く上がった。さらに、各教室が連携し、行政へ働きかけていく必要性も確認できた。そこで「考える会」では、次に述べる日本語教室のマップ作成やイベントを実施することにした。

3. 日本語教室マップ作成の取り組みについて

3.1 日本語教室マップ作成の背景と目的

前述したように、合同会議では「広報の難しさ」が課題として挙げられた。国際プラザのWebサイトにも日本語教室のリストは掲載されている³が、文字情報だけであること、外国人支援に関する多くの情報を掲載しているページであるために、当該情報が検索しにくくわかりにくいという声があった。他都市ではデジタルで整理された見やすい教室案内が整備されて

いるところも増えている⁴。そこで「考える会」は、各日本語教室の支援者のみならず、支援希望者、学習希望者にとっても使いやすい札幌市内の日本語教室のマップを作成し、広く公開することを目指して活動を始めた。

3.2 作成過程

3.2.1 完成までの具体的な経過

「考える会」は2024年4月20日の第二回合同会議で主旨説明を行い、賛同した14の日本語教室と「日本語教室マップ」(以下、マップ)作成の取り組みを始めた。この後、ミーティングを7月6日、9月14日の計2回行った。当初はデジタル版の作成も視野に入れていたが、制作経費の問題や掲載媒体の確保、さらには継続的な管理の困難さといった課題があった。一方、紙媒体はデジタル機器がなくても誰でも見ることができ、利用環境や世代を選ばない点や、持ち運びが容易である点などにおいて、アクセシビリティの面で利点がある。こうした点を踏まえ、紙媒体の作成に専念し具体化を進めることにした。

4で後述する2024年11月24日開催のイベントでの公開を目標に定め、各回ワーキンググループに分かれ、マップの形状、レイアウト、内容、配架先などについて具体的に協議を行い、試案の検討を重ねながら内容を深化させた。4月の第二回合同会議で日本語教室のメーリングリストを作成し、対面でのミーティング以外は参加者間のメーリングリストを使用して意見を一本化した後、校正作業(初校→修正→最終校→修正)を重ね最終版を完成させた。

3.2.2 協働作業

「考える会」が進行役となり作業を進めていたが、各日本語教室も積極的にアイデアを出し合い、意見交換を行うことで、より使いやすく見やすいマップの作成をめざした。国際プラザからはミーティング会場の提供、毎回の職員のオブザーバー参加、印刷用紙・印刷・三つ折り加工の無償提供、プラザ内での配架協力、作成協力者としての掲載と多岐に渡る支援を得た。これらの協力により、作成に係る実質的な費用負担はなかった。札幌市の国際部国際課の担当者も毎回ミーティングに参加し積極的に意見交換に加わった。

3.3 日本語教室マップの特徴

マップ作成においては「使いやすさ」「見やすさ」を重視した(図1～4参照)。「使いやすさ」の面では、次の5点について工夫した。

- (1) A4かA3か、一枚刷りか折タイプかといったサンプルを作成し、参加者全員で協議、検証を重ねた。その結果、A3三つ折りとすることで、手に取りやすく、配架の際も他のA4チラシとの形状の違いで埋もれることを緩和できると判断した。
- (2) 教室の地図は札幌市全体と詳細の2種を掲載した。札幌市全体を載せた理由は、まだ札幌をよく知らない学習者が自分の位置を俯瞰して見られ、教室の位置を把握しやすいと考えたからである。
- (3) 各団体にスマートフォン等で簡単にアクセスできるよう、連絡先一覧にはWebサイト、もしくは、EmailアドレスをQRコードにして掲載した。
- (4) 使用目的が異なるため学習者用とボランティア用と2種類の冊子を作成した。
- (5) 表紙右下に作成年月を明記し更新性も担保した。

「見やすさ」の面では以下の3点に留意した。

- (1) 各教室に番号を付し、その番号を教室一覧、活動曜日一覧、連絡先一覧を地図上に記載することで、全ての情報を相互に連動させて把握できるようにした。
- (2) 学習者用は「わかりやすい」ことに配慮し、表紙文言はひらがなとやさしい日本語で表記した。多言語化についても検討したが、限られた紙面で最大のわかりやすさを考え、汎用性の最も高い英語表記1種に留めた。
- (3) 英語表記は各団体の公式表記を使い、それ以外は国際プラザの協力のもと、わかりやすく、統一性がある表記に努めた。

3.4 配布と普及

2024年11月24日に開催されたイベント「日本語教室を見てみよう」にて、予定通り来場者に学習者用、支援者用を配布した。マップ初回印刷部数は学習者用700部、ボランティア用300部で、2025年7月現在1,000部をほぼ配布し終えたため、改めて2025年7月改訂版として追加300部(学習者100部、ボランティア用200部)を印刷し、配布を継続中である。参加の日本語ボラ

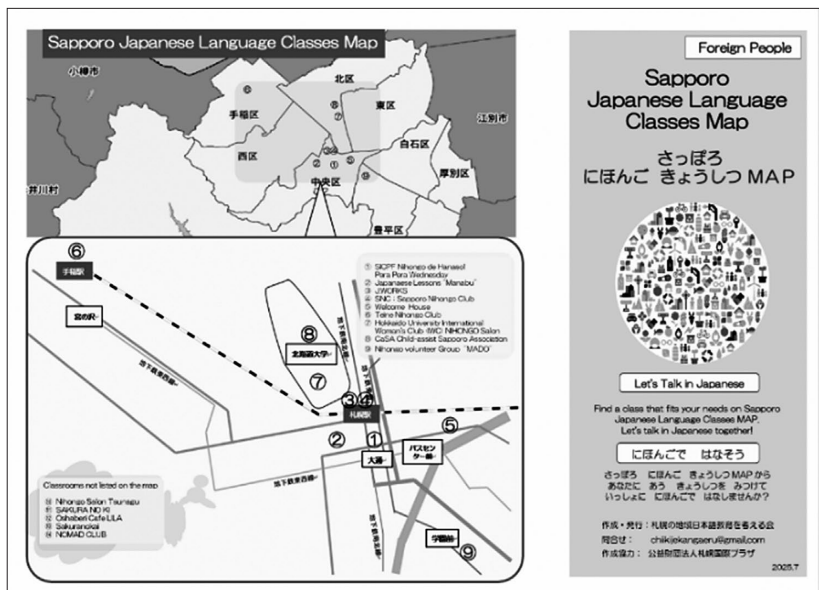


図1 学習者用マップ (外面)

Sapporo Japanese Language Classes									Sapporo Japanese Language Classes by Day of the Week										Face-to-face 札幌市内 日本語教室 一覧	Online 札幌市内 曜日別教室一覧
No.	Class Name 教室名	Class Type 教室タイプ	Face-to-face 対面型	Group グループ	Target 対象	Fee 授業料	Remarks 備考	Nearest Station 最寄駅	Building Name 建物名	Time 時間	Monday 月曜日	Tuesday 火曜日	Wednesday 水曜日	Thursday 木曜日	Friday 金曜日	Saturday 土曜日	Sunday 日曜日	Fee 授業料		
1	SCIF Nihongo de Hanasai Para Para (Shodondori) 札幌道庁「にほんごでなそう」 (さっぽろ 道庁ビル)	Face-to-face	Group	16 and over	NO	NO		Subway: Odori NH Bldg. 3F	SCIF	9:30-11:30								1000		
2	Japanese Lessons: Maruho / JYCFK J.L.C. Sapporo Nihongo Club Watson House	Face-to-face	Group	8	YES	YES		Subway: Sapporo Kodomo 2・7 B/F		9:30-11:30								1000		
3	JYCFK Watson House	Face-to-face	Group	ALL	NO	NO		JR: Sapporo L-PLAZA		9:30-11:30								1000		
4	JNC: Sapporo Nihongo Club JNC(株)札幌クラブ	Face-to-face	Group	13 and over	YES	NO		JR: Sapporo L-PLAZA		9:30-11:30								1000		
5	Watson House さくらざか日本語教室	Face-to-face	Group	18 and over	YES	YES		Subway: Blue Center mall Gendai Seison Chosen Seikei		9:30-11:30								1000		
6	Tate Nihongo Club TATE(株)札幌	Face-to-face	Group	ALL	NO	YES		JR: Teine Teine Catholic Church		9:30-11:30								1000		
7	Hokkaido University International Women's Club 400 NIKKOU Salon International Researchers and Students of Hokkaido Univ. and their family members 北海道大学国際交流センター 日本語教室	Face-to-face	Group	8	YES	YES		Hokkaido University		9:30-11:30								1000		
8	CaGA Child-asset Sapporo Association International to high school students	Face-to-face	Private	8	YES	YES		Subway: Kito Utsuchi to Hokkaido University		9:30-11:30								1000		
9	Nihongo volunteer Group "MADO" にほんごボランティア「まど」	Face-to-face	Private	13 and over	NO	NO		Subway: Gokuan-mae Sapporo International Student Center 2F		9:30-11:30								1000		
10	Nihongo Salon Thaurau にほんごサロンタウロ	Online	Group	ALL	NO	YES				9:30-11:30								1000		
11	SAKURA NO MI さくらのみ	Online	Group	18 and over	YES	YES				9:30-11:30								1000		
12	Oshibari Cafe LILA おしばりカフェリラ	Online	Group	ALL	NO	YES				9:30-11:30								1000		
13	Sakurazaka さくらざか	Online	Private	18 and over	YES	YES				9:30-11:30								1000		
14	NEMAD CLUB にえまどクラブ	Online	Group	15 and over	NO	NO				9:30-11:30								1000		

◆ Contact (連絡先)									
① Web	② Web	③ Web	④ Web	⑤ Web					
									
⑥ Web	⑦ Web	⑧ Web	⑨ Web	⑩ Web					
									
⑪ Email	⑫ Web	⑬ Web	⑭ Web						
									

図2 学習者用マップ (内面)

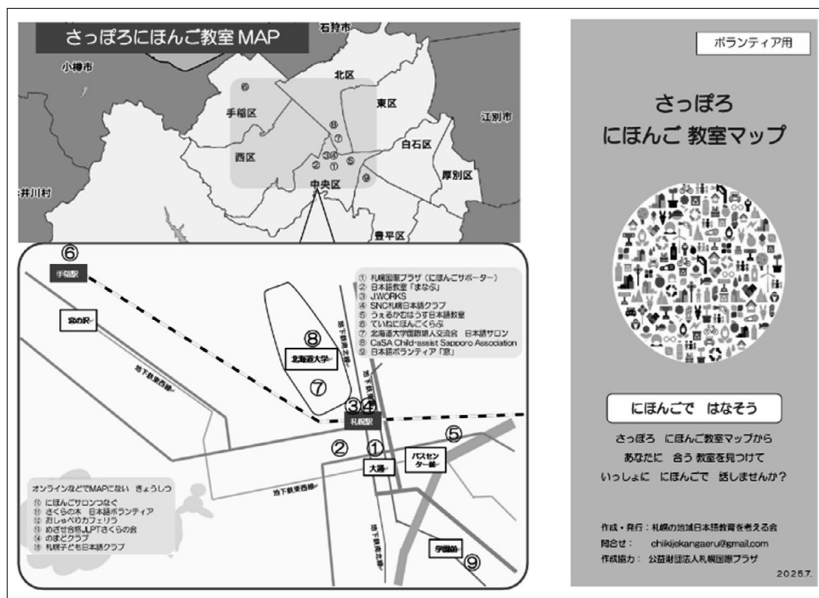


図3 ボランティア用マップ (外面)

札幌市内 日本語教室 一覧

№	教室の名称	教室のタイプ	グループ (参加者の 年齢・レベル)	対面 オンライン	ボランティア の有無	入会 条件	教室の場所
1	札幌国際プラザ (にほんごサポート)	オンライン	グループ 10歳以上	あり	あり	なし	地下鉄: 大通 MNビル3F 札幌国際プラザ
2	日本語教室「まなぶ」	対面	グループ 高校生以上	あり	あり	なし	地下鉄: さがほろ くまもとビル 8F
3	JWORKS	対面	グループ すべて	あり	あり	あり	JR: 札幌 ニルプラザ
4	SNCL札幌日本語クラブ	対面	グループ 13歳～	なし	あり	あり	JR: 札幌 ニルプラザ
5	うまのぶのなつ子日本語教室	対面	グループ 18歳～	なし	あり	あり	地下鉄: パスセンター前 札幌観光ホテル・ジョックセンター
6	ていほにほんごくらぶ	対面	グループ すべて	なし	あり	あり	JR: 札幌 カトリック手稲教会
7	北海道大学国際交流センター 日本語サロン	対面	グループ ※	あり	あり	あり	JR: 札幌 北海道大学
8	CoSA Child-visit Sapporo Association	対面	グループ 小学生～	あり	あり	あり	地下鉄: 北16条 北海道大学
9	日本語ボランティア「家」	対面	個人 13歳～	あり	なし	なし	地下鉄: すすもろ 札幌留学生交流センター2F
10	にほんごサロンつく	オンライン	グループ すべて	なし	なし	なし	—
11	さくらんぼ 日本語ボランティア	オンライン	グループ 18歳～	なし	なし	なし	—
12	あしやのなつ子日本語教室	オンライン	グループ すべて	なし	なし	なし	—
13	めざす外国人PTさくらんぼ	オンライン	個人 18歳～	なし	なし	なし	—
14	のぞみでクラブ	オンライン	グループ 個人	15歳～	あり	あり	—
15	札幌子ども日本語クラブ	対面	個人 小学生	あり	あり	あり	—

札幌市内 日本語教室 曜日別活動一覧

曜日	月	火	水	木	金	土	日	祝祭日	その他
時	11:30	12:30	13:30	14:30	15:30	16:30	17:30	18:30	19:30
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									
33									
34									
35									
36									
37									
38									
39									
40									
41									
42									
43									
44									
45									
46									
47									
48									
49									
50									
51									
52									
53									
54									
55									
56									
57									
58									
59									
60									
61									
62									
63									
64									
65									
66									
67									
68									
69									
70									
71									
72									
73									
74									
75									
76									
77									
78									
79									
80									
81									
82									
83									
84									
85									
86									
87									
88									
89									
90									
91									
92									
93									
94									
95									
96									
97									
98									
99									
100									
101									
102									
103									
104									
105									
106									
107									
108									
109									
110									
111									
112									
113									
114									
115									
116									
117									
118									
119									
120									
121									
122									
123									
124									
125									
126									
127									
128									
129									
130									
131									
132									
133									
134									
135									
136									
137									
138									
139									
140									
141									
142									
143									
144									
145									
146									
147									
148									
149									
150									
151									
152									
153									
154									
155									
156									
157									
158									
159									
160									
161									
162									
163									
164									
165									
166									
167									
168									
169									
170									
171									
172									
173									
174									
175									
176									
177									
178									
179									
180									
181									
182									
183									
184									
185									
186									
187									
188									
189									
190									
191									
192									
193									
194									
195									
196									
197									
198									
199									
200									
201									
202									
203									
204									
205									
206									
207									
208									
209									
210									
211									
212									
213									
214									
215									
216									
217									
218									
219									
220									
221									

図4 ボランティア用マップ (内面)

ンティア14団体はもちろん、イベントに参加した在札・在北海道外国人会にも配布した。配架用として札幌市各区役所、札幌国際プラザ、札幌留学生交流センター、北海道国際交流・協力総合センター（HIECC）、札幌青少年女性活動協会こども育成課などに配布した。さらに、日本語学校9校、民間日本語教師養成機関2校、日本語教育課程のある大学5校、日本語教員養成課程のある大学5校、技能実習生の登録管理団体、特定技能外国人の支援を行う登録支援団体など16ヶ所へも配布をおこなった。国際プラザでは継続的に配架をしている。管理団体からは追加配布の要請があった。

3.5 マップ作成の意義と課題

マップを作成した意義は以下の3点である。

- (1) 行政主体ではなく市内の日本語教室の共助で完成させたことは、日本語教室間の交流及び相互理解を深めることに大いに寄与できた。
- (2) 札幌市内の日本語教室の存在を簡潔に可視化し、利用者の利便性を高めることにも貢献できた。
- (3) 配架配布先を多様化することで、地域の人たちにとっても日本語教室を身近なものにすることができた。

本マップは自治体が作成したものではなく、「考える会」が企画し札幌の日本語教室が協力して完成させたものである。その結果、行政主導ではなく当事者が主体的に取り組んだ点が他地域の日本語教室の関係者からも高く評価された。

反面、問題点や課題は以下の2点である。

- (1) 紙媒体では掲載できる情報が限られ、各ボランティア団体が他の団体を学習者に紹介するには情報がまだ不足していること。
- (2) 定期的な情報更新、配架先の拡大及び補充など一度作って終わりではなく継続して管理していくことの難しさが顕在化したこと。

これらの課題に対応するためには、行政による公的サービスとして、情報量の多いデジタル版日本語教室マップの提供が望まれる。これは、マップ作成に関わった日本語教室、および、「考える会」の強い要望であり、今後も行政に対して継続的に働きかける必要がある。

4. イベント「札幌の日本語教室を見てみよう」

4.1 開催の背景と目的

2で前述したように、第一回合同会議では各日本語教室が共通して抱える課題として、「活動場所の確保の難しさ」「財源確保の問題」「支援者不足」「広報の難しさ」が挙げられていた。この中でも、まず「支援者不足」や日本語学習者への「広報の難しさ」を解消するために、イベント「札幌の日本語教室を見てみよう」を開催することにした。本イベントの開催目的は以下の3点である。

- (1) 日本語学習の機会が限られている外国人に対し、日本語教室の存在を周知すること。
- (2) 日本語学習支援に関心のある市民に対し、日本語教室の存在および活動内容を周知すること。
- (3) 支援者同士が、相互にそれぞれの日本語教室の活動内容を共有し、理解を深めること。

本イベントは、財源として「(公財) 札幌国際プラザ令和6年度 多文化共生事業助成金」の交付を受けて実施した。

4.2 イベント内容

本イベントにおいては、まず市内の日本語教室、外国人コミュニティ、日本語教育関連団体、国際交流機関に対し、活動紹介のブース設置等の協力を依頼した。その結果、日本語支援ボランティア団体10団体、外国人コミュニティ 2団体、日本語教育関連団体3団体、国際交流機関1団体の計16団体の出展があり、各団体所属者計40人の参加があった。

また、支援に関心のある人の参加を募るために、日本語教員養成課程および支援者養成講座を実施している大学・学校・機関等に広報を依頼した。さらに、外国人への周知を図る目的で、留学生の在籍している高校・大学、外国人児童生徒が所属している小中学校、日本語学校、外国人コミュニティ、札幌市内各区役所、技能実習生研修施設、外国語学校等にも広報を依頼した。その結果、当日は悪天候であったにもかかわらず、外国人34人、支援に関心のある人を含む日本人53人の参加があった。この中には、会場付近を偶然通行し、関心を示して参加した人も含まれている。また、札幌市国際課や国際プラザの職員の参加もあった。

イベント前半は、前述した日本語マップを配布し、作成の経緯等を説明した。続いて、参加団体による活動紹介を行った（写真1）。後半は、参加した日本語支援ボランティア団体のうち6団体が会場内にブースを設けミニ日本語教室を実施し、参加者が体験できる機会を提供した（写真2）。教室体験は複数の時間帯に分けて実施し、参加者が可能な限り多くの教室を体験・見学できるよう配慮した。他のボランティア3団体はポスターにより活動内容を紹介した。さらに、外国人コミュニティ、日本語教育関連団体、国際交流機関もブースを持ち、活動紹介を行った（図5）。支援希望者はボランティア用マップを、外国人参加者は学習者用マップを参考にしながら、ミニ日本語教室や活動紹介のポスターを見て回った。



写真1 活動紹介



写真2 ミニ日本語教室

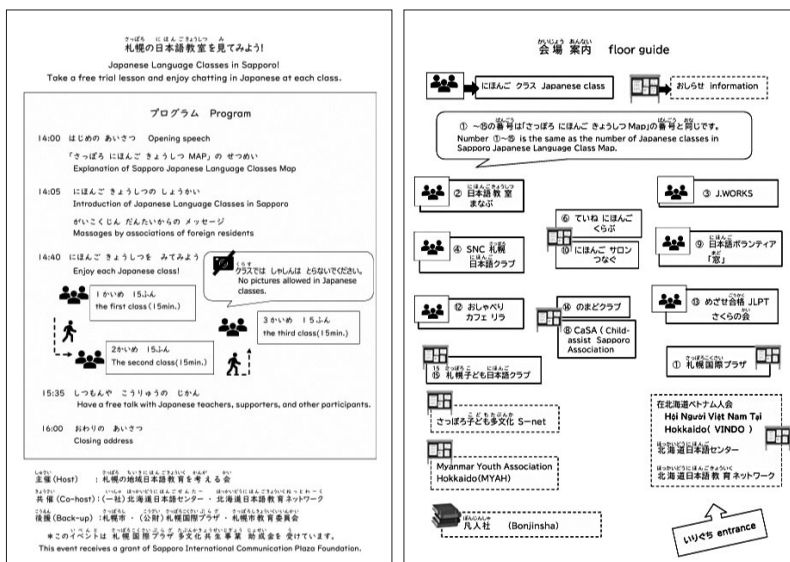


図5 イベントのプログラム・会場案内

4.3 開催後のアンケートから

4.3.1 アンケート調査の概要

イベント参加者に対し、『日本語教室等の出展参加向け』『日本語を勉強したい人向け』『日本語支援をしたい人向け』の3種類のアンケート用紙を用意し、会場で配布の上、記入を依頼した。それぞれのアンケート結果は以下の通りである。

4.3.2 日本語教室等の出展参加者

各団体の出展のために参加した40人に対し、イベント終了後に『出展参加者向けアンケート』への回答を依頼したところ、28人から回答を得た(回答率70.0%)。質問は6項目で構成されており、このうち「参加者と交流できたか」「イベントは日本語教室の存在や活動を広く知らせるため、日本語教室どうしの交流に有効か」の2項目については選択式で回答を得た。参加者との交流については、表2の通り、大多数が「かなりできた」「ある程度できた」と回答している。また、日本語教室の広報や教室間交流への有効性についても、表3の通り、全員が「有効であった」「ある程度有効であった」と回答しており、参加者との交流、日本語教室の広報という点では一定の評価が得られたものとする。

表2 「参加者と交流できたか」への回答

	人数	%
かなりできた	9	32.1
ある程度できた	18	64.3
あまりできなかった	1	3.6
合計	28	100.0

表3 「本イベントは日本語教室の広報や交流に有効か」への回答

	人数	%
大変有効	17	60.7
ある程度有効	11	39.3
あまり有効ではない	0	0.0
わからない	0	0.0
合計	28	100.0

また、「参加者の反応などで印象に残った点」「会場や運営について気づいた点」「改善すべき点」「今回のイベント全体の感想・意見」の4項目については自由記述で回答を得た。これらの回答には、プログラムの実施方法に関する意見として「各団体の紹介は短く、日英両方で行ったほうがよかった」「日本語教室の体験時間は、学習者交代がうまくいかなかった」などの記述が見られた。また、「他のボランティアの活動を見てみたかった」「もう少し

他の教室との交流ができたらよかった」といった支援者間の交流不足に関する記述があった。さらに、「初級の方とも交流したかったが、初級者は今回のイベントを知る機会・手段がなかったのではないか」「イベントの周知方法に課題があるのではないか」といったイベント広報に関する指摘もあり、主にこれら3点について改善の余地があると言える。

一方で、参加者に関し印象に残った点として、「オンライン希望者がいた」「子連れでの参加希望者がいた」「JLPTに向けた教室希望者がいた」など、外国人参加者の要望に関する記述も見られ、今後の活動内容を検討する上で参考となる情報が得られている様子も窺えた。

以上の結果から、本イベントは実施方法や広報に課題が残されたものの、日本語教室の存在や活動の周知、日本語学習者や他教室との交流、今後の運営への示唆の獲得という点で有意義な取り組みだったと言える。

4.3.3 日本語学習希望者

学習者用マップを渡した34人に、『日本語を勉強したい人向けアンケート』への記入を依頼し、19人から回答を得た(回答率55.8%)。質問は全て選択式とし、日本語のみで記載した。そのため、できるだけ簡潔な内容に絞り、「国籍」「在留資格」「日本語で何ができるようになりたいか」「イベントがどうだったか」の4項目について尋ねた。

回答者の国籍は、中国5人、ミャンマー5人、アメリカ3人、その他、イギリス、インドネシア、エクアドル、エジプト等合計13カ国であった。在留資格については、留学生7人(36.8%)、家族滞在4人(21.1%)、技能実習1人(5.3%)、その他3人(15.8%)、無回答が4人(21.1%)であった。日本語で「話す」「書く」「聞く」「読む」のいずれができるようになりたいかを、複数選択可として尋ねたところ、「話したい」が18人(94.7%)と最も多く、次いで「聞きたい」が7人(36.8%)、「書きたい」が6人(31.6%)、「読みたい」が6人(31.6%)であった。9割以上が「話す技能」の習得を希望していることが明らかとなった。また、イベントがどうであったかを複数選択可として尋ねたところ、「楽しかった」が13人(68.4%)、「たくさん話せた」が6人(31.6%)、「あまり話せなかった」が2人(10.5%)、「いい日本語クラスが見つかった」が8人(42.1%)、「いい日本語クラスが見つからなかった」は0人(0.0%)であった。

この結果は、質問数が限られている点、回収率が必ずしも高くない点か

ら、参加した日本語学習希望者の声を十分に反映しているとはいいがたい。しかしながら、話す技能の習得を希望する日本語学習者が来場し、そのうち3割が十分に話す機会を得ており、さらに4割がよい日本語教室を見つめられたと回答していることから、学習希望者にとっても一定の意義が認められる取り組みであったと考えられる。

4.3.4 その他のイベント参加者

その他のイベント参加者53人に『日本語支援をしたい人向けアンケート』への記入を依頼し、28人から回答を得た（回答率52.8%）。まず、「イベントを何で知ったか」「イベントに参加した理由」の2項目について選択式で尋ねた（図6、図7参照）。参加理由は、札幌の日本語教室の情報を得るためが半数、日本語教室でボランティアとして活動したいというのが3割であった。また、プログラムの「どれが良かったか」を複数選択可として尋ねた結果、「各日本語教室の紹介」が最も多く17人（63.0%）、「日本語教室見学」が16名（59.3%）、「MAPの説明」が12名（44.4%）、「外国人団体からのメッセージ」が5名（18.5%）、「質問タイム」が1名（3.7%）であった。

加えて、イベントへの意見・感想を自由記述方式で尋ねた。日本語教室に支援者として参加する場合に、420時間の修了を求められるなど入会条件の厳しさを指摘する声もみられたが、イベント自体については「色々な日本語教室を1度に見学できた」、「知らなかった団体のことも知ることができた」など有益であったとの意見が9人（32.1%）から寄せられた。回収率が必ずしも高くないことから、支援希望者の声を十分に反映しているとはいいがたいが、本アンケートから日本語教室の広報の観点で一定の意義があったと言える。

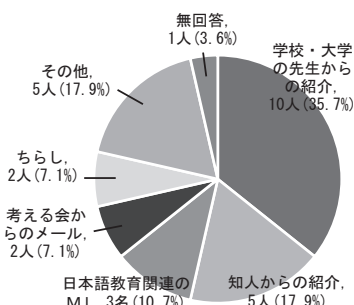


図6 「イベントを何で知ったか」への回答

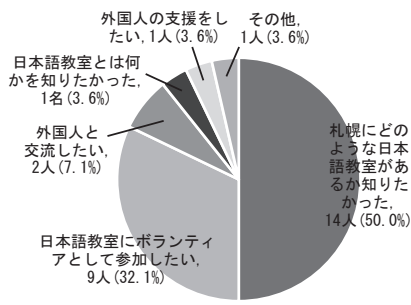


図7 「イベントに参加した理由」への回答

4.4 本イベントの意義・課題

以上のアンケート結果を踏まえると、本イベントは以下の3点において有意義であったと言える。

- (1) イベントを通じて、日本語教室の存在を知ってもらうことで、支援者の広がりに繋がった。
- (2) 現在支援を行っている側にとっては、日本語学習希望者との交流の中で、今後の活動内容を検討する上で参考となる情報が得られている様子が窺えた。
- (3) 日本語教室が協働してイベントを実施したことにより、団体間の交流や相互理解が深まった。

これらに加え、イベント実施後にテレビ等で報道されたことにより、日本語教室の存在が広く認知され、SNS上でも多様な意見交換が生じ、議論の活性化につながるといった付随的意義も確認された。

一方で、イベントの運営面については、前述のとおり時間配分や各プログラムの実施方法、支援者間の交流などに改善が必要であることが明らかになった。さらに、本イベントに限らず、日本語教室自体の課題として以下2点が明らかとなった。

- (1) 現在、札幌でも地域で働く外国人が急増しているものの、本イベントには就労者層の参加がほとんど見られなかった。広報は複数の媒体を用いて行ったが、留学生だけでなく、生活者や就労者といった幅広い層へ十分に情報が行き届かなかったと考えられる。このことから、本イベントに限らず、日本語教室全体のアウトリーチ活動においても大きな課題が存在する可能性が示唆された。
- (2) 日本語教室に支援者として参加する際の入会条件が厳しいとの指摘もあった。このような入会のハードルの高さは、支援者不足の一因になっていると考えられる。入会条件のハードルを下げる一方で、支援者講習やブラッシュアップ講習などを提供できるシステムの整備が求められる。

今後も当該イベントを継続的に実施し、こうした課題への対応方法を模索することにより、外国人支援の拡充、また、支援者層の拡大へとつなげていくことが重要であると考えられる。

5. 終わりに

5.1 活動の成果

以上、「考える会」発足からの2年間にわたる活動を振り返った。この間に実施されたマップ作成やイベントの開催を通じて、日本語教室間および支援者間のネットワーク形成が進展した。また、マップの作成により、市内の日本語教室の実態が可視化され、行政機関や市民に対して日本語教室の活動内容および課題の理解が広がりつつある。さらに、地域日本語コーディネーター不在の現状において、「考える会」は行政と市内の日本語教室との橋渡しの役割を果たしてきた。

5.2 今後の課題

今後、地域の日本語教室がどのように連携し、行政に働きかけるかが重要な課題である。本会の活動では、「考える会」が各教室の間に立って仲介役を果たすことで、教室同士を緩やかにつなぎ、結果として橋渡し型(bridging)ソーシャル・キャピタルの形成につながった。神吉・中野(2023)は、地域日本語活動の実践を通じて組織やネットワークの開放性の重要性を指摘しており、橋渡し型ネットワークは、ゆるやかで開かれたつながりによって新たな活動や情報へのアクセスが生まれやすいと述べている。こうした点から、本会の取り組みには一定の意義があったといえる。しかし、このような緩やかな関係性は、柔軟さの一方で、意思決定の過程が不明瞭になりやすく、継続的な取り組みを進めるうえでの課題にもなりうる。今後、地域の実情や参加団体の多様性を踏まえ、柔軟性と持続性のバランスを考慮したネットワークの在り方について、さらに検討を深めていく必要がある。

こうしたネットワークの構築と並行して、情報伝達の在り方についても再考が求められる。4で述べたように、現時点では情報の周知が十分とは言えず、特に就労者を含む外国人生活者への伝達に課題が残る。今後は、外国人労働者を受け入れる企業やエスニック・コミュニティとの連携を視野に入れ、情報伝達の手段や経路の多様化を図る必要がある。

さらに、就労者が参加しやすい日本語教室の環境整備も、今後の重要な課題の一つである。マップの作成を通じて、市内における日本語教室の分布と活動実態が可視化されたが、その多くは市内中心部に集中し、活動時

間も平日の日中に偏っていることが明らかとなった。こうした状況は、就労者の参加機会を制限する要因となっている。したがって、今後は就労者も参加可能な教室の開設に向けて、行政や関係機関に対し、設置支援や協働体制の構築を働きかけていく必要がある。

1で述べたように札幌市は「基本方針」の中で「日本語教育の推進」に関する直近の課題として、「日本語学習支援の拠点づくり」および「日本語学習環境の充実」を掲げ、行政として日本語教育に積極的に関与する姿勢を明確にしている。外国人市民を対象とした日本語教育は、公共サービスの一環であり、地域社会における重要な社会的インフラであると位置づけられる。行政がボランティアに依存した日本語支援の現状を見直し、持続可能な支援体制を構築するためには、地域の日本語教室が相互に連携し、現場の課題やニーズを積極的に発信することが重要である。行政は、こうした声を受け止め、地域との協働を通じて支援体制の制度的整備を進めていくことが不可欠である。学習者と支援者の双方が安心して取り組める日本語教室の実現は、地域の日本語支援の質向上と制度整備を後押しするものとなり、多文化共生社会の形成に向けた基盤づくりにもつながる。

注：

¹ 出入国管理庁の「在留外国人統計」の2019年12月と2024年12月の札幌市の在留資格別外国人数を比較すると、留学生在が1.0倍、永住者および特別永住者等が1.1倍と横ばいであるのに対し、技能実習が1.8倍（2019年にはなかった特定技能も合わせると2.9倍）、技術・人文知識・国際業務が1.9倍と大幅に増加し、家族滞在も1.3倍と増加傾向にある。

² 日本語に慣れていない外国人にとっては、同じ施設であるだけでなく、常に同じ教室内で活動が行われることが安心感につながる。また、参加者への周知もしやすい。

³ 公益財団法人札幌国際プラザ「さっぽろ外国人相談窓口/にほんご/日本語ボランティア教室」<https://www.sapporolife.info/article/?id=13#id185>

⁴ 公益財団法人 岐阜国際交流センター「ぎふ日本語学習支援サイト/教室情報」<https://www.gic.or.jp/nihongo/classroom/>、公益財団法人横浜国際交流協会「日本語・学習支援 教室データベース(横浜)」<https://yokeweb.jp/> など

参考文献：

- 神吉宇一・中野玲子（2022）「多様な住民の協働による地域日本語活動の実践」日本語教育学会秋季大会ポスター発表『2023年日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.291-295
- 札幌市（2024）『札幌市多文化共生・国際交流基本方針～世界中の多様な人々とともに生きる都市さっぽろ～』 pp.29-33
- 札幌市（2025）『統計さっぽろ（月報）令和7年7月号No.520』 2025年7月31日更新、<https://www.city.sapporo.jp/toukei/geppo/documents/r0707.pdf>（2025年8月4日最終閲覧）

Networking Community-Based Volunteer Organizations for Japanese Language Classes in Sapporo: Two Years of Activities by the “Study Group for Regional Japanese Language Education”

FUJIWARA, Asa, NITSU, Nobuko,
KAMIYA, Shinobu, and SOEDA, Eriko

In Sapporo, there are approximately 15 community-based volunteer organizations that provide Japanese language classes for international residents. However, interaction among these organizations has remained minimal. In 2023, local stakeholders in Japanese language education established the “Study Group for Regional Japanese Language Education in Sapporo” with the aim of promoting collaboration and exchange among these volunteer organizations. The Study Group has invited all groups to participate in joint meetings and training sessions, created a Japanese language class map, and organized exchange events.

Over the past two years, these activities have facilitated information sharing and cooperation among the organizations, while also raising public awareness of community-based Japanese language classes. In addition, the Study Group has served as an intermediary, enabling administrative officials to better understand the actual situation of the organizations. Nonetheless, to address the challenges faced by these organizations and provide more substantial support, further engagement with municipal authorities is essential. Going forward, it will be necessary to consider building a network that balances flexibility and sustainability, so that it can serve as a stakeholder organization capable of consolidating opinions and collaborating with the local government.

ピア・サポート型留学支援の意義と課題

－北海道大学留学相談の調査報告－

肖 蘭

要 旨

本調査報告は、北海道大学において2023年度から導入された留学経験者による相談活動を対象に、相談会参加者へのアンケート調査を通じて、学生の留学ニーズと留学相談の教育的意義を明らかにすることを目的とする。調査は事前・事後の二段階で実施された。事前調査では、学部1、2年生が半数以上を占め、学修計画の初期段階から留学可能性を検討する姿勢が示された。相談内容としては、奨学金や費用に関する経済的情報、申込や手続きに関する実務的支援、生活適応や語学不安の解消などが多く挙げられた。事後調査では、経験者から得られる具体的・実践的知見が留学プランの具体化に資する点や、相談の場が心理的安心を提供し、留学への動機づけを高める点が評価された。特に、グループ相談では他者の質問を共有することで新たな気づきが得られ、学習共同体形成が促されていることが確認された。一方で、経済的支援に関する情報不足や相談形式・運営面への改善要望も示され、より包括的で持続的な支援体制の整備が課題として浮かび上がった。本調査は、留学相談を単なる情報提供の場にとどめるのではなく、ピア・サポートを基盤とした教育的実践として再定位する意義を示しており、今後の大学における留学支援拡充に向けた基礎的知見を提供する。

〔キーワード〕 留学支援、ピア・サポート、グローバル人材育成、キャリア形成、学習共同体

1. はじめに

近年、大学教育において国際化の課題がクローズアップされている。中央教育審議会(2018)は、「個々人が・・・(中略)グローバル時代を生きていく能力を獲得するためには、・・・(中略)高等教育は『多様な価値観を持つ

多様な人材が集まることにより新たな価値が創造される場』=『多様な価値観が集まるキャンパス』になることが必要である」と強調している¹。こうした動向は日本に限らず、Guo et al. (2024) の系統的文献レビューが示すように、世界各国の高等教育機関が学生のグローバル・コンピテンス向上を重視するようになっている。OECD (2018) は、グローバル・コンピテンスを「地域・世界・異文化の課題を検討する能力、他者の視点や世界観を理解・尊重し、異なる文化背景を持つ人々と適切かつ効果的に関わる能力、持続可能な発展および集団の幸福のために行動できる能力」と定義しており²、日本においても「課題発見・解決能力」「異文化理解」「協調性」を備えた国際協働型人材の育成が最重要課題の一つとされている（田中・太田、2023）。

近年、日本政府は「トビタテ！留学JAPAN」や「スーパーグローバル大学創成支援」など、海外留学を通じた人材育成を推進してきた。しかし、派遣留学や短期研修における政策的枠組みの整備は、留学希望者数の増加に必ずしも直結するわけではない。長期留学者数は2004年をピークに減少を続けており（小林、2020；小林、2011）、大学側の交換留学制度や単位認定制度の整備にもかかわらず、留学希望者の割合は必ずしも増加していないと指摘されている（菅原、2019）。また、就職慣行や学事暦の制約等により、留学が学生時代の選択肢から外れつつあるという議論もみられる（太田、2014）。

大学における留学促進に関する既存研究は、大学生の留学志向の類型化（河合ほか、2011）、個人特性や心理的要因が留学意思に及ぼす影響（小島ほか、2014）、語学支援や「おためし留学」など大学による支援施策の効果分析（岩城、2012）、留学動機・阻害要因の把握（中川、2023）、さらに留学意思決定に関わる構造的な障壁の検討（横田、2018）など、多角的な知見を蓄積してきた。そこからわかるのは、留学には、学業の継続性、卒業要件への配慮、経済的負担、生活適応、心理的ハードルといった複合的な課題が伴うことである。そのため、学生が実際に留学へと踏み出すためには、制度面での支援に加え、経済的・心理的・情動的障壁を低減し、安心して留学に挑戦できる環境整備、とりわけ相談・助言の体制の充実が不可欠である。

学生の視点から見ても、海外留学は、単なる語学力向上にとどまらず、

自己理解や主体的キャリア形成を促す重要な経験学習の場とされる。しかし、留学に向かう学生はしばしば情報不足や不安を抱えており、制度的条件や生活上の課題を自力で解決することは容易ではない。その中で、大学における留学相談は、学生が自らの学修計画やキャリア形成と整合させながら留学を実現し、自己の学びを能動的にデザインするための教育的支援として重要な意義を有するものといえる。

近年は、制度的情報の提供にとどまらず、学生の心理的ハードルや情報格差を緩和するためのピア型相談や経験共有型支援が大学の留学支援において拡大している。日本の高等教育におけるピア・サポートは急速に広がるなかで、留学・国際交流分野においてもその教育的意義を示す研究が蓄積されているものの、その多くは主に留学生支援の文脈から論じられている(濤岡、2024；渡部ほか、2021など)。

そこで本調査報告では、北海道大学で実施されている留学経験者による留学相談の実践に基づき、相談会参加者を対象としたアンケート調査の結果を整理し、学生が留学を検討する際に必要としている支援を明らかにすることを目的とする。その上で、参加者の参加後の感想をもとに、ピア・サポートの枠組みとしての留学相談の教育的効果と意義についても考察を加える。

2. 北海道大学における留学相談の概要

北海道大学では、2023年度より、留学経験者が後輩学生に対して留学に関する相談に応じる仕組みを導入した。本取り組みは、特別教育プログラムである新渡戸カレッジの学生を中心に始まった。同カレッジでは留学が必修とされており、学生の留学意識は比較的高い。この特徴を活かし、留学から帰国した学生が「留学相談員」として活動し、自らの経験に基づく具体的な情報提供と助言を行っている。本稿でいう「留学相談員」は、先行研究が用いるPeer Advisorに相当し、留学経験を有する学生が留学希望学生に対して情報提供、体験の共有と初歩的な助言を行い、必要に応じて教員やスタッフとの連携を図ることで、支援体制の橋渡しとしての役割を果たす学生スタッフと定義する(Lo、2006)。留学相談員は新渡戸カレッジの学生がほとんどであるが、制度設計段階から全学的な波及を意図しており、参加学生は新渡戸カレッジ生や学部、学年を問わず広く全学の学生の参加

を受け入れている。

留学相談員は、出身学部や留学先の国・地域のバランス（文系・理系、欧米・アジアなど）を考慮して構成され、多様な留学経験をもとに幅広い相談に応じられる体制が整えられている。また、留学相談員のプロフィール（所属学部、学年、留学先、留学期間など）を事前に公開することで、学生は自身の関心に合った相談員を選択できる仕組みとなっている（表1）。

表 1 相談員のプロフィール詳細

年度	学部・留学時学年・留学先の国	
2023	前期	後期
	法学部・4年・フランス 法学部・4年・オランダ 法学部・4年・ドイツ 理学部・4年・米国 理学部・4年・フィンランド 文学部・4年・英国 医学部・5年・英国	医学部・5年・英国 文学部・4年・英国 法学部・4年・オランダ 法学部・4年・ドイツ 法学部・3年・韓国 教育学部・4年・フィンランド 理学院・修士2年・ノルウェー
2024	文学部・3年・カナダ 文学部・4年・台湾 文学部・3年・オーストラリア 農学部・3年・スイス 農学部・3年・デンマーク 工学部・3年・米国 工学部・3年・英国 医学部・5年・英国	
	前期 農学部・3年・スイス	後期
2025	文学部・3年・台湾 理学部・3年・カナダ 医学部・5年・米国 医学部・5年・英国 工学院・修士1年・ドイツ	農学部・3年・スイス 農学部・3年・デンマーク 教育学部・3年・カナダ 教育学部・3年・ルクセンブルク 経済学部・3年と4年・台湾とオランダ 経済学部・3年と4年・米国とポーランド 経済学部・4年・英国 水産学部・3年・米国 文学部・3年・米国 理学部・3年・オーストラリア 文学部・3年・オーストラリア 理学部・3年・カナダ 医学部・5年・米国 医学部・5年・英国 工学院・修士1年・ドイツ 水産科学院・修士1年・タイ

本相談会は事前申込制を採用しており、参加希望者にはあらかじめ相談内容を記入させる形式を取っている。この仕組みにより、相談員は相談内容を事前に把握・準備することが可能となり、限られた相談時間を効率的に活用しつつ、よりの確かつ効果的な対応を行うことが担保されている。

実施状況としては、制度導入の初年度である2023年には、6月に7名の相談員による全4回の相談会が試行的に実施され、計57名の学生が参加した。また、同年10月から12月にかけては同規模で4回の相談会を開催し、延べ92名の参加者を得た。この段階では、相談員1名が複数の学生の相談に乗るグループ相談方式を採っていた。

2023年の試行的な取り組みにより、留学相談のニーズが明らかになり、2024年10月から12月には、相談員を8名に拡充し、14回の開催で延べ153名の参加者を得るなど、活動の規模は着実に拡大した。さらに、多様な学生のニーズに応じて、「個別相談」と「グループ相談」の相談形式を設けた。個別相談（一対一）では、自身の状況に即したきめ細かい助言を得ることができ、グループ相談（一対二〜四）では、他の参加者の質問や視点を共有することで、自身の留学計画を多角的に考察できる仕組みとなっている。また、函館キャンパスをはじめとする遠隔地の学生も参加可能とするため、オンライン形式も併用している。相談時間は、個別相談は25分、グループ相談は50分と設定している。

さらに、2025年7月には6名の相談員による6回の相談会を実施し、延べ49名が参加している。この段階では、留学相談員も参加学生も新渡戸カレッジの枠を超え、全学的な相談体制がより明確化され、留学相談が北海道大学全体の学生支援の一環として位置付けられるようになった。

2025年10月からは、これまでの成果に基づき、規模を一層拡充するとともに制度設計を抜本的に見直し、各学部・学院からの計16名の相談員が学期中に駐在する体制へと移行した。シフト制を導入することにより、学生が平日毎日相談に訪れることが可能となり、より継続的かつ身近な相談機会を提供できるようになっている。

以上のように、北海道大学における留学相談は、2023年度の試行的導入期を経て、2024年度の拡充期を通じて参加者数・相談回数を大幅に増加させ、2025年度には常設的かつ日常的に利用可能な体制へと発展した。留学相談の場は、留学プログラムや奨学金制度など制度的情報を学生に伝達す

るだけでなく、留学経験者による実践的な知見を共有する機会を提供し、学生の不安軽減と動機づけに大きく寄与する。加えて、学部・学科による履修制度や進級要件の相違により、個別性の高いアドバイスを必要とするため、学部・学科ごとの制度的制約や履修上の特徴に即した相談は、学生の多様なニーズに対応するための実践的基盤となる。北海道大学の留学相談の取り組みは、留学経験者によるピア・サポートを基盤としつつ、全学的な留学意識の醸成に寄与し、学内における留学支援の多様化と学生同士の学び合いを促進する点で大きな意義を有している。

3. 参加者のアンケート調査結果からみる留学相談の意義と課題

本節では、2024年度の相談会に参加した学生に対して実施したアンケート調査から、学生の相談ニーズ、および相談会の効果と課題を明らかにする。

3.1 アンケート調査の実施概要

本調査は、参加者のニーズと相談会の成果を多面的に把握する体制を構築するために、事前アンケートと事後アンケートを組み合わせで二段階で実施した。事前アンケートは、参加者のニーズ把握を目的として、事後アンケートは留学相談会の成果検証と今後の改善に向けて実施した。

本調査は、Google Formを活用しオンラインで実施しており、事前アンケートは参加申込時に必ず回答することとしたため、回答率は100%であった。事後アンケートは相談当日の最後に紙でQRコードを案内して、回答してもらった。2024年度における153件の相談のうち、73件の回答があり、回答率約48%である³。

事前アンケートは参加者の属性と相談会に期待する内容や関心領域を把握することを主眼として設問している。1) 回答者プロフィール、2) 交換留学の予定（時期・地域・期間など）、3) 主に相談したい内容との3つのカテゴリーの質問を設けた。事後アンケートの設問は、1) 回答者プロフィール、2) 参加満足度、3) 改善点との3つのカテゴリーを設けた。

本調査は研究倫理を遵守し、回答者のプライバシー保護に最大限配慮して実施した。教育改善を目的とする学内調査として位置づけ、結果は集計レベルでのみ報告し、個人が特定されないよう適切に管理した。また、事

後アンケートについては匿名化したうえでデータを収集し、調査への参加は任意であり、回答しないことによる不利益が生じない旨を事前に説明した。

以上に基づき、自由記述欄を含む定量・定性データを収集し、記述統計および内容分析を行った。以下ではその分析の結果を示す。

3.2 事前アンケートの結果

3.2.1 留学相談参加者の属性

参加者の学年に関しては、図1に示すように、学部1年生が最も多く、全体の半数を占める。学部2年生が次に多く、学部初年度から2年次にかけての参加意欲が高いことが示唆される。学部3年以降および大学院生の参加は少数であり、特に学部4年、大学院2年、博士後期課程の参加は限定的であったが、学年を考慮すると、留学の可能性が低いことが要因であると考えられる。「その他」として分類された1名については、現代日本学プログラムの留学生であり、日本に留学に来た学生も、次のステップとしてほかの国への留学にも興味を示されている。

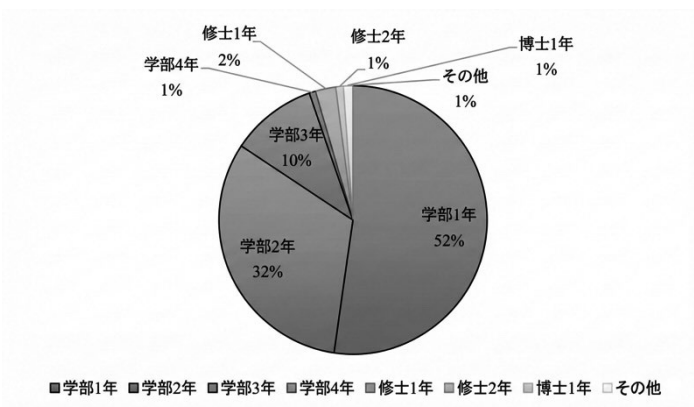


図1 参加者の学年分布 (n=153)

参加者の多くが学部低年次集中していたことは、相談会が留学応募直前の支援にとどまらず、学修計画やキャリア形成の初期段階において留学可能性を認識させる機能を果たし得ることを示す。すなわち、留学相談は、学生の意思決定を長期的な視野から支援し、主体的な学びをデザインする

契機となりうる教育実践である。

参加者の学部別構成(図2)をみると、総合教育部が最も多く30名を占め、参加者の約半数が1年生であることから、学年構成との整合性が認められる。次いで、文学部19名、農学部および経済学部が各18名、法学部15名、工学部・理学部・水産学部がそれぞれ11名であった。これらの傾向は、各学部のカリキュラム構造や留学の容易性が参加状況に影響を及ぼしていることを示唆している。また、医学系学部や教育学部の参加者が少数である点は、専門性や臨床実習、国試の制約により留学機会が相対的に限られることを反映していると考えられる。

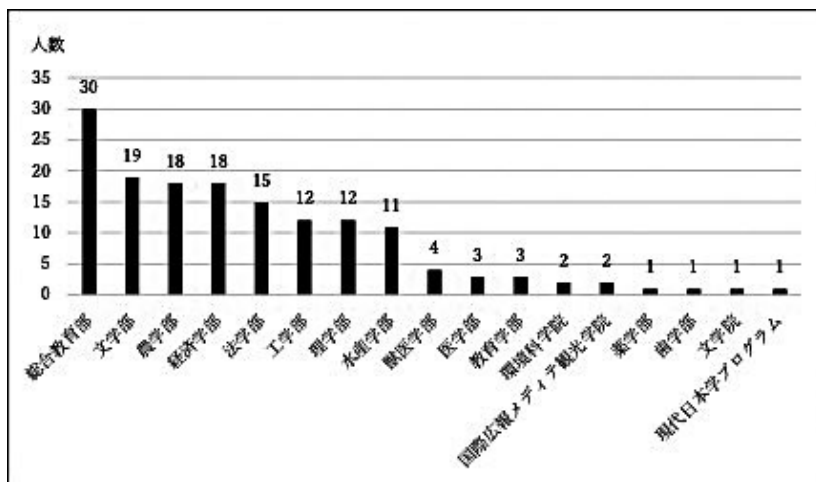


図2 留学相談会参加者の学部(院)構成 (n=153)

また、参加者のうちの三分の二程度(103名)が新渡戸カレッジ生である。新渡戸カレッジは、グローバル人材育成に資する特別教育プログラムであるため、所属学生が留学に関心を持ち、積極的に情報収集をしていることを示している一方、相談会の告知や内容が新渡戸カレッジ生に届きやすい形で行われていた可能性がある。現在、留学相談会の広報は、北大生のための留学ガイドウェブサイト、留学メーリングリスト(希望者のみが登録されているML)、新渡戸カレッジELMS周知、学内ポスターの掲示、留学相談員の口コミといった形で行われている。つまり、新渡戸カレッジ生と

留学に対する関心が高い学生にのみ、メール案内されている状況である。それ以外の学生は、自ら積極的に情報収集をした上で相談会に参加している状況である。したがって、留学に対する関心が相対的に低い学生へのアプローチは、今後の留学支援の課題として捉える必要がある。

相談会参加者の中で、交換留学への応募がすでに決まっている、もしくはすでに応募した学生は、三分の一程度である。残りの三分の二の学生のうち、6割程度はすぐには応募しない予定で、4割程度は検討中との結果であった。参加者の半数以上が1年生であること、なかでも総合教育部の学生が多く学部が決まっていないことから、交換留学の決断ができない段階にある学生が多いことは理解できる。

このことは、参加者の属性と関連付けて考えると、学部1年次に相当する学生が参加者の半数以上を占めており、とりわけ総合教育部に所属する、いまだ専攻分野が確定していない学生の割合が高い。すなわち、彼らは学問分野の選択や履修計画の確定といった基礎的な学修上の意思決定を優先すべき時期にあり、交換留学という長期的かつ多面的な選択を下すには情報や経験が不足していると考えられる。この点から、応募段階に至っていない学生が多数を占めることは合理的な傾向であるといえる。

また、この状況は、留学相談会の意義を単なる応募直前の学生への支援にとどめず、初期段階の学生に対して留学可能性を早期に認識させ、中長期的な学修計画に位置づけさせる機会として捉える必要性を示している。換言すれば、相談会は留学志向を顕在化していない学生に対して、学部選択やキャリア形成の初期段階から留学を一つの選択肢として提示し、長期的視野に基づいた自己決定を促す教育的役割を果たしうるのである。

3.2.2 留学希望地域の傾向

参加学生の地域別留学希望をみると、ヨーロッパ、北米、オセアニアへの関心が特に高いことが明らかとなった。ヨーロッパについては、10か国以上の多岐にわたる国・地域が希望先として挙げられており、中でもドイツおよび北欧諸国が最も人気の高い行き先である。この傾向は、教育の質の高さや生活環境、研究・学術環境の充実などが学生の留学動機として影響していることが示唆される。一方で、ドイツや北欧では英語以外の言語が日常生活や学術活動で必要となる場合があり、言語的な不安が学生の留

学意思決定に影響を与えていることも確認された。

北米やオセアニアも高い希望率を示しており、これらの地域では英語が公用語であることから、言語面での心理的障壁が比較的低く、学術的準備や生活適応の観点から留学が比較的スムーズに進められることが背景にあると考えられる。

さらに、東南アジア諸国、特にインドネシア、マレーシア、シンガポールへの関心も一定数確認された。これらの国々では、現地語の習得が求められるケースもあるが、近年は英語で実施される授業が増加しており、学生の英語力次第で選択肢が広がる傾向が見られる。このことは、英語能力が留学可能性に直接的に影響することを示すとともに、語学準備の重要性を示唆している。東アジア地域では、中国や台湾への留学希望が一部確認された。これらの地域は地理的・文化的距離が比較的近く、言語面での負担が学習目的や専攻によっては限定的であるため、特定の学術的・文化的関心を持つ学生にとって魅力的な選択肢となっていると考えられる。

総じて、学生の地域別留学希望は、教育・研究環境、言語要件、文化的親和性、地理的条件など多様な要因によって形成されている。この結果は、学生の留学計画支援において、留学希望地域ごとの事前情報提供や語学・生活面の準備支援の必要性を示している。

3.2.3. 留学に対する不安の要因

参加者が留学相談会の参加にあたって特に関心を示した相談内容（図3）をみると、学内外の奨学金獲得に関する関心が最も高く、経済的支援の有無が留学意思決定において重要な要素であることがわかる。これに関連して、留学費用全般に関する相談も上位に位置しており、経済的要因が留学計画の具体化に大きく影響していることが読み取れる。学生は、奨学金制度の利用可能性や申請手続き、費用見積もりといった具体的情報を通じて、留学の実現可能性を判断しようとしていると考えられる。

次に、留學生活全般における生活面の相談が多く挙げられた。これは、日本国内で生活しつつ海外での生活状況を具体的にイメージすることが困難であることが一因と考えられる。生活面の不安は、語学環境への適応、生活習慣の違い、食事や住居などの日常的な課題に関わるものであり、学生の心理的準備やストレス対策の必要性を示唆している。

さらに、授業履修方法や単位互換に関する相談も一定数存在する。これは、学業進度や卒業要件への影響を考慮する学生の関心を反映しており、学術的な計画性や制度理解の重要性を示している。また、留学先の選定基準や留学の決定要因に関する相談も確認され、留学の意義や目的に対する認識が未だ明確でない学生が、意思決定を補助する情報を求めていることが伺える。

一方で、留学中の就職活動や留学経験が将来のキャリアに与える影響に関する相談も一部存在するものの、割合は相対的に低い。このことから、学生はキャリアよりもまず留学の実現可能性や生活面への不安に重点を置いており、キャリア設計は留学経験の成果を受けて二次的に考える傾向があると解釈できる。総じて、相談内容の傾向は、学生が留学に関して経済的・生活的な現実的課題を最優先に捉えつつ、学術的計画や自己決定的動機にも関心を持っていることを示している。

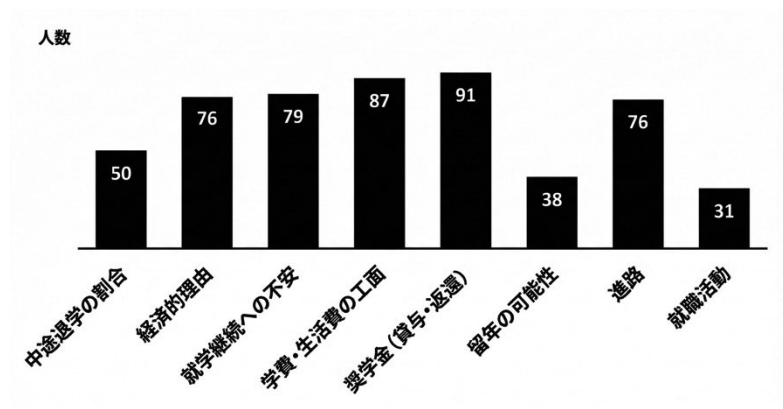


図3 相談会参加時に主に相談したいと思う内容 (n=153)

以上、相談会参加者の属性とニーズの把握は、留学相談会の内容設計や留学オリエンテーション等の情報提供など、大学が学生の留学準備を支援する上で有益な示唆を提供するものとなる。

3.3 事後アンケートの結果

3.3.1 回答者の属性

事後アンケートにおける回答者の学年分布(図4)をみると、最も多いの

は「学部1年」であり、全体の約6割(42名)を占めている。次いで「学部2年」が約4分の1(19名)、「学部3年」が約1割(8名)となっている。これに対し、「学部4年」「修士1年」「博士後期課程3年」に該当する回答者はそれぞれ1～2名と、ごく少数にとどまっている。

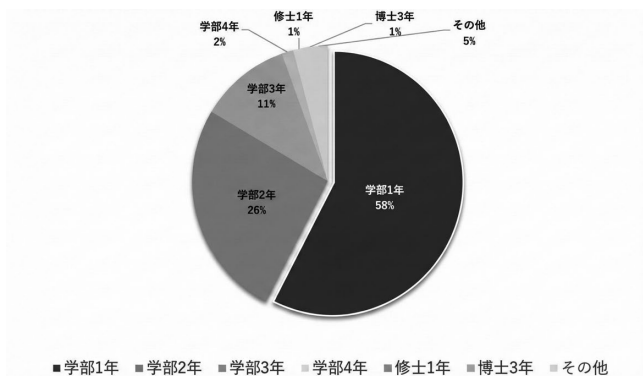


図4 事後アンケート回答者の学年分布 (n=73)

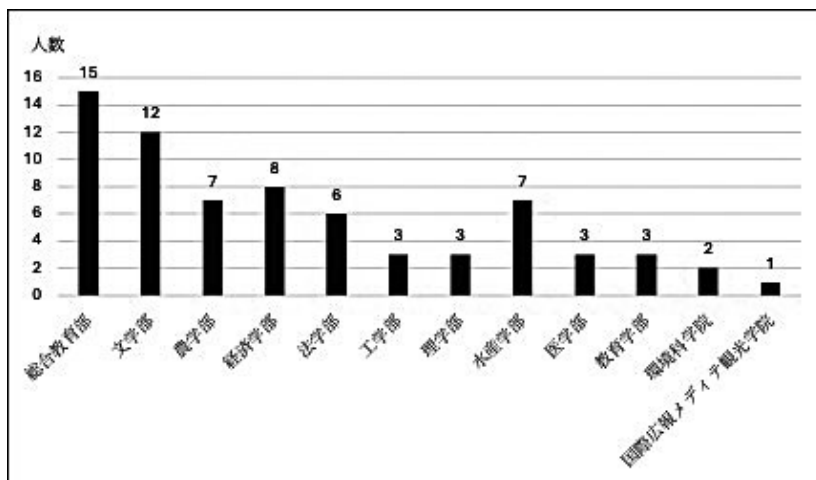


図5 事後アンケート回答者の学部(院)構成 (n=73)

また、所属学部(学院)別(図5)にみると、「総合教育部」が最も多く、全体の20.55%を占めている。次いで「文学部」(16.44%)、「経済学部」「農学部」(各10.96%)が続き、さらに「水産学部」「法学部」(各9.59%)が一定の割合を示し

ている。一方で、「医学部」「工学部」「教育学部」「理学部」はいずれも4%前後にとどまり、「環境科学院」(2.74%)や「獣医学部」「国際広報メディア・観光学院」(いずれも1%台)はきわめて少数であった。

以上の結果から、事後アンケートの回答者は学年では学部初期段階の学生に集中し、学部・学院別には総合教育部、文学部、経済学部、農学部などから多く集まっていることが確認できる。これらの傾向は相談会参加者全体の構成とおおむね一致しており、本調査は参加者のフィードバックを概ね適切に反映しているといえる。一方で、事後アンケートは任意回答であるため、自己選択バイアスや非回答バイアスの影響により、満足度等が過大あるいは過小に評価されている可能性は否定できない。

3.3.2 自由記述からみる相談会の成果と課題

本項では、参加者による自由記述回答について内容分析を行い、内容の意味ごとにキーワードを抽出し、類似するキーワードをグループ化した。その結果、主に以下の4つのカテゴリーが抽出され、参加者にとっての相談会における体験の価値が明らかになった。表2はカテゴリー別のキーワードの言及回数と代表的なコメントを表している。

表2 カテゴリー別の記述件数

カテゴリー	キーワード	件数	代表的な記述の例
経験者からの具体的・リアルな情報の価値	実際の生活、授業、タイムスケジュール、実現可能性	26	「実際に留学した人のタイムスケジュールや注意点を聞いた」、「医学科でも行ける可能性があることを知った」など
留学準備・手続きに関する実務的支援	申込手順、推薦書、書類作成、段取り	10	「申し込みまでの段取りが分かった」、「推薦書の準備方法を知れた」など
金銭面・奨学金に関するニーズ	費用総額、奨学金の種類、親への説得材料	11	「親に予算が分からず計画が立てられないと言われた」、「奨学金の具体的金額や生活費・雑費も含めて把握したい」など
安心感・雰囲気	心理的安全性、モチベーション、他者との共有	7	「想像よりもとても話しやすい雰囲気でした」、「前向きな言葉をかけてくださり嬉しかった」など

1) 経験者からの具体的・リアルな情報の価値

最も多く評価されたのは経験者からの具体的・リアルな情報であった。公式のウェブサイトやパンフレットには得られない、生活リズムや留学先で直面し得る困難などの「リアルな情報」が、留学を自己の学業や生活にどう位置づけるかを具体的にイメージする手がかりとなっている。たとえば、「実際に留学した人のタイムスケジュールや注意点を聞いた」「医学科でも行ける可能性があることを知った」といった記述は、体験談が単なる参考情報にとどまらず、自分の状況に照らして留学の実現可能性を検討したり、具体的な準備を構想したりする際の計画形成に寄与していることを示している。また、実際の志望校に留学した先輩の話を聞いたこと、同じ学部や学科の先輩から交換留学について伺えたことが挙げられており、相談員が「先輩」であることも大きな参考材料となっている。このことから、経験知の共有は参加者にとって、留學生活や準備プロセスに関する「具体的なイメージの形成」を支援する機能を持つと考えられる。

2) 留学準備・手続きに関する実務的支援

留学準備・手続きに関するコメントも一定数見られた。参加者は、留学申込手続きや書類準備、推薦書の作成手順、スケジュール管理などの具体的な情報提供を評価していた。コメントには「申し込みまでの段取りが分かった」「推薦書の準備方法を知れた」といった声が見られ、これは学生が独力で調べるには限界のある実務情報が重要な資源となっていることを物語る。「知らなかったことを知れた」「自分一人では調べきれなかった」との記述から、情報の網羅性や実務的支援の必要性が明らかとなった。つまり、相談会における情報提供は、抽象的な意義づけ以上に、手続き的・制度的な「道筋の明確化」に大きな意義を持つ。

3) 金銭面・奨学金に関するニーズ

金銭面・奨学金に関するコメントは、その件数以上に参加者にとって重要な関心事であることがうかがえる。費用に関する記述は参加者コメントの中でも目立っており、留学の可否を左右する要因であることが明確に示されている。例えば「親に予算が分からないと計画が立てられないと言われた」という発言は、経済的情報が学生個人の判断にとどまらず、家族を

含めた意思決定プロセスに直結していることを表す。さらに「奨学金の具体的金額を知りたい」「生活費や雑費も含めて把握したい」といったニーズは、単なる費用項目の提示では不十分であり、留学期間中の生活プランを具体的に描くための包括的な経済情報が求められていることを示唆する。この点で、金銭的支援に関する情報提供は「留学の実現可能性を左右する基盤的要素」といえる。

4) 相談の場としての安心感・雰囲気

相談会の最大の特徴は、それが単なる情報提供の場にとどまらず、多くの参加者が心理的に安心できる場として評価している点である。参加者の自由記述には、「想像よりもとても話しやすい雰囲気で安心しました」「前向きな言葉をかけてくださり嬉しかったです」といった声が寄せられており、相談員の語り方や態度が心理的安全性を生み出し、参加者が自身の疑問や不安を率直に言える環境が形成されていたことが確認できる。また、少人数のグループ相談も、他の参加者の質問や不安を共有し合う機会となり、「異学年同士での交流により自分とは異なる視点からの質問や不安の共有ができたのもまた良かったです」という記述から、参加者同士の相互作用を通じた学習も確認できた。このような安心感は、相談後の行動変容にも影響している。「丁寧に質問に答えてくださったので、留学に対する漠然とした不安みたいなものが薄れた」「何でも気軽にお聞きでき大変満足でしたし、留学を本気で考えるきっかけにもなりました。」などの記述は、相談会が情報提供の場を超えて、精神的支援の機能を果たし、参加者の留学意欲・動機付けの向上に寄与していることがうかがえる。こうした「話しやすさ」や「安心感」は、相談会の教育的役割を補完する重要な基盤となっている。心理的安全性の確保は、学生が留学準備を継続的に進めるうえでのモチベーション維持にも資するものであり、今後の制度設計においても重視すべき要素である。

「相談会で聞きたいことは聞けたか」という質問に対して、96%は聞けたと回答し、参加者は既存の情報提供に満足を示しつつも、「授業スケジュールを見たい」「英語スピーキングの練習法を知りたい」「大学決定の理由や動機が聞きたい」など、さらなるニーズを表明している。これは、相談会が制度や手続きの説明にとどまらず、語学学習やキャリア形成に至るまで、

多角的な情報を包含する総合的支援の提供が求められている。制度面の情報に加え、語学学習やキャリア形成の支援に関するニーズも顕在化しており、包括的な相談体制の構築が期待されている。

さらに、自由記述には、相談会の開催形式や運営に関する要望も見られ、時間配分、開催時期、曜日設定、申込から実施までの流れの工夫に関する意見も散見された。相談会の形式に関する感想は二極化しており、「一対一で話せてよかった」という評価と「グループ形式の効率性を高めてほしい」という要望が併存している。また、「時間が足りなかった」「曜日を工夫してほしい」といったコメントは、相談会の運営上の柔軟性が参加体験を左右する要因であることを示している。これらは、運営の改善余地を示すと同時に、形式の多様化が参加者の異なるニーズを調整するために不可欠であることを示唆している。

4. 考察とまとめ

本稿では、北海道大学における留学経験者による相談活動に基づき、参加学生の相談ニーズと参加後の評価を中心に分析した。学生が留学相談で求める要素としては、第一に奨学金や費用に関する経済的情報、第二に出願や手続きなど実務的手順、第三に生活適応や語学不安の解消が中心であった。さらに、履修計画や卒業要件、キャリアとの関係など学業・将来設計に関わる視点も確認され、学生が多角的な課題を抱えていることが示された。また、参加後の評価を分析した結果、相談会は制度的情報の伝達にとどまらず、経済的負担への不安の軽減、生活や学業への適応支援、そして心理的な安心感を与える場として重要な役割を果たしていることが明らかになった。特に、経験者の体験知は参加者の留学生活に対する全体的理解を促し、制度的支援では補完しきれない教育的価値を持つことが確認された。

全体的に、経験者からのリアルな体験談への評価が最も多く、相談会の核心的な価値といえる。留学経験者による相談の場は、公式なガイドラインでは得がたい具体的かつ実践的な知識を提供する役割を担うとともに、学生同士の対話と相互交流を促進し、留学希望者にとっての国際学習共同体を形成する契機ともなり得る。Lave & Wenger (1991) によれば、学習共同体とは、(1)共通の関心領域(domain)を共有し、(2)メンバー間の相互

的關係性（community）が存在し、(3) 実践に基づく知識の共有・洗練（practice）が継続的に行われる集団を指す。また、そこでの学習は知識の一方的伝達ではなく、周辺の位置から徐々に実践への参加度を高めていく「正統的周辺参加」として説明される。この定義に照らし合わせると、留学相談の場は「持続的な」学習共同体とまでは言い切れないものの、いくつかの要素が部分的に重なっていると言える。まず、参加者は「留学」という共通の関心領域を持ち、それを軸として経験者と未経験者が相互に対話する関係性が成立している。また、経験者による具体的な体験談は、制度的な情報では補いきれない「実践知」として共有され、未経験者が自身の状況に照らして理解するきっかけとなっている。特にグループ相談の場では、知識は単に経験者から未経験者へ一方向的に伝達されるのではなく、参加者同士の発言・質問・解釈が相互に影響し合うことで、相互作用的な学習が生じている。すなわち、グループ相談の形式は、個別相談では得がたい他者との協働学習を可能にし、留学希望者同士が互いの関心や不安を共有しながら学んでいく共同的な学習の場を形成している。以上のことから、留学相談会は、持続的な学習共同体そのものではないにせよ、共同体的要素を内包した学習の場として捉えることができる。

また、相談員が留学希望学生にとって、同じ学部や学科もしくは留学希望先の「先輩」であることの大きな意義が示された。先行研究でも指摘されるように、専攻や学年などの同一性にまで配慮したピア・メンタリングは、安心して語れる場（アイデンティティ・ワーク）を提供し、イベントへの参加拡大に資する可能性がある（Murrell, 2022）。相談員の留学経験者としてのロールモデルの提示は、学生の不安要因に寄り添うための必須の要素といえるだろう。

本調査で得られた知見は、大学における留学支援を単なる制度整備にとどめず、ピア・サポートを軸とした教育的支援へと再定位する重要性を示唆している。

一方で、調査結果からは、経済的支援に関する情報不足や、運営形式・時間配分への改善要望も示された。これらは、留学相談をより持続的かつ包摂的な支援へと発展させるための課題であるといえる。今後は、留学関心層に限定されない広報の工夫や、語学学習・キャリア形成を含む包括的支援への拡充が求められる。

最後に、本調査報告にはいくつかの課題も残されている。本アンケートの回答は2024年度の留学相談会参加者に限られ、回答数は73件に留まっている。北大生が留学を検討するに際してのニーズをよりの確に把握するためには、今後も同様のアンケート調査を継続的にを行い、データを蓄積したうえで分析・考察していく必要がある。また、本調査の事後アンケートは任意回答 (73/153 = 48%) であり、自己選択・非回答バイアスにより満足度等が過大、もしくは過小評価されている可能性も否定できない。したがって、結果の外的妥当性には一定の制約があり、全学の学生への一般化については慎重な判断が求められる。今後は、事前アンケートと事後アンケートの前後対応が匿名のまま可能となる仕組みを導入し、推定の偏りの可能性を縮小する工夫を図る。さらに、留学相談会の実施が参加者の留学意識や意思決定プロセスに与える影響などについての効果検証も今後の課題としたい。

注：

- ¹ 中央教育審議会(2018)『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)』文部科学省 URL : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm (最終アクセス:2025年12月9日)
- ² OECD. (2018) PISA 2018 Global Competence. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html> (最終アクセス:2025年12月9日)
- ³ 相談件数は延べ数であるのに対して、アンケートの回答は1人1回となっているため、回答率は概ねの割合である。

参考文献：

- 岩城奈巳 (2012)「留学推進の取組が交換留学に与える影響についての実態調査」『名古屋大学留学生センター紀要』10号 pp. 23-29
- 太田浩 (2014)「日本人学生の内向き志向に関する一考察：既存のデータによる国際志向性再考」『留学交流』40号 pp. 1-19
- 河合淳子・韓立友・孔寒冰(2011)「大学生の留学志向と社会的背景——日中比較を手がかりとして」『京都大学国際交流センター論叢』1号 pp. 1-20
- 小島奈々恵・内野悌司・磯部典子・高田純・二本松美里・岡本百合・三宅

- 典恵・神人蘭・矢式寿子・吉原正治 (2014) 「日本人大学生の海外留学に関する意識調査—『内向き志向』と留学意思の関係」『総合保健科学』30号 pp. 21-26
- 小林明 (2011) 「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」『留学交流』Vol.5 pp. 1-17
- 小林元気 (2020) 『大学生の留学志向の形成に関する教育社会学的研究——社会的要因と職業達成に着目して——』神戸大学博士学位論文
- 菅原安彦 (2019) 「長期留学者数の減少傾向と留学志望者の動向——過去18年間の神奈川大学英文科学生の留学希望の変化を中心に——」『神奈川大学言語研究』Vol.41 pp. 63-82
- 田中香織・太田麻美子 (2023) 「グローバル人材育成プログラム開発のためのグローバル人材の定義と構成要素の検討」『教育経済学研究』3号 pp. 85-96
- 中央教育審議会 (2018) 『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』文部科学省 URL : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm (最終アクセス:2025年12月9日)
- 中川浩 (2023) 「私立大学における海外留学プログラムの現状とその特徴——効果的な海外留学プログラム開発に関する一考察」『生駒経済論叢』Vol.21No.1 pp. 85-97
- 濤岡優 (2024) 「静岡大学静岡キャンパス国際交流ラウンジにおける実践報告」『静岡大学教育研究』20号 pp. 73-82
- 渡部留美・新見有紀子・末松和子・渡邊由美子 (2021) 「ピアサポートによる留学生支援—東北大学留学生ヘルプデスクの試み—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』7号 pp. 345-355
- 横田雅弘 (2018) 「留学の意思決定と人生における意味—大規模アンケート調査による分析—」『異文化間教育』48号 pp. 1-17
- Guo, J., Zhuang, H., & Howlader, M. H. (2024). Global competence in higher education: a ten-year systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1404782. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1404782>
- Lave, J., and E. Wenger. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993) 『状況に

埋め込まれた学習—正統的の周辺参加—』産業図書)

Lo, S. (2006) “Defining the peer advisor in the US study abroad context,”
Journal of Studies in International Education, vol. 10, no. 2, pp. 173-
184. <https://doi.org/10.1177/1028315305283305>

Whatley M. (2018) “Toward an Understanding of Peer Influence on
Undergraduate Study Abroad Participation.” *Frontiers: The
Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30(3), 51–71. [https://doi.
org/10.36366/frontiers.v30i3.421](https://doi.org/10.36366/frontiers.v30i3.421)

Murrell, A. (2022) “Peer Mentoring and the Importance of Identity Work:
A Case Study on Increasing Study Abroad Participation Among
African American Students.” *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of
Study Abroad*, 34(2). <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i2.786>

The Significance and Challenges of Peer-Support-Based Study Abroad Support: A Survey Report on Study Abroad Counseling at Hokkaido University

XIAO, Lan

This study investigates a peer-based study abroad counseling program introduced at Hokkaido University in 2023, with the aim of identifying students' needs and examining the educational significance of such initiatives. A two-stage survey was conducted before and after the counseling sessions. The pre-Counseling survey shows that more than half of the participants were first- and second-year undergraduates, suggesting that students consider study abroad opportunities from the early stages of academic planning. Their main concerns centered on financial issues, including scholarships and costs, as well as application procedures, daily life adaptation, and language-related anxieties.

The post-Counseling survey reveals that practical insights from returnee students helped participants concretize their study abroad plans, while the counseling sessions provided psychological reassurance and increased motivation. Group counseling, in particular, enabled students to gain new perspectives by sharing questions and experiences, thus fostering the formation of a learning community. At the same time, participants expressed a need for more comprehensive financial information and raised suggestions regarding session formats and scheduling, highlighting the importance of developing a more sustainable support system.

The findings suggest that study abroad counseling should not be limited to information provision but should be redefined as an educational practice grounded in peer support. This perspective underscores the potential of counseling sessions to reduce barriers, enhance students' agency in decision-making, and contribute to the expansion of inclusive study abroad support in higher education.

北海道における子どもの日本語指導

－散在地域における現状と課題－

藤 原 安 佐

要 旨

北海道では、2024年に在留外国人数が過去最高の6万人を超え、全国で2番目に高い増加率を記録した。主要産業や人手不足の分野を支える外国人が道内各地に定住し、「散在地域」としての特性が顕在化しつつある。さらに、定住化が進み、家族帯同も増加しており、外国人児童生徒への日本語指導体制の整備が急務となっている。こうした状況の下、子どもの急増に伴い、言語的・文化的背景の多様化が進み、指導の在り方も複雑化している。本稿では、北海道における子どもの日本語指導の現状と課題を整理し、集住および散在地域の先進事例を参照しながら、今後の日本語指導および支援の方向性について考察した。その結果、散在地域においては教育資源の不足が顕著である一方で、「人と人とのつながり」など既存の地域に資源を活用することの重要性が示された。加えて、地域の実情に即した支援体制を構築するためには、道内各地に散在する日本語指導を必要とする子どもや受け入れ校の実態、および、地域資源の実態を包括的かつ多面的に把握することが、喫緊の課題である。

〔キーワード〕 子どもの散在化と多様化、支援の地域格差、

教育資源の活用、包括的実態調査

1. はじめに

北海道における在留外国人数は、2024年に過去最高の6万人を超え、前年比19.5%の増加率を記録した¹。これは全国で2番目に高い伸び率であり、今後も増加が見込まれている。その多くは技能実習制度や特定技能制度を通じて来日しており、道内各地の農業、漁業、酪農、製造業などの主要産業や、人手不足が深刻な介護・建築分野を支える地域に居住する「生活者

としての外国人」である²。

このような社会的背景のもと、これまで外国人住民がほとんど存在しなかった地域にも、外国人が点在して居住する状況が生じていることから、北海道は「散在地域」として位置づけられる。一方で、外国人住民の増加が進むにもかかわらず、道内の市町村の約8割は日本語教室のない「日本語教室空白地域」と指摘されている³。

さらに、技能実習制度の見直し等に伴い、家族帯同で来日する外国人が増加しており、子どもへの学習支援の必要性が高まっている。子どもの年齢、文化的背景、日本語能力の多様化が進む中、それに応じた指導の在り方も複雑化している。

本稿では、はじめに北海道における日本語指導を必要とする児童生徒の現状を整理し、次に、当該児童生徒に対する日本語指導上の課題について考察する。さらに、集住地域における先進的な取り組みを検討した上で、散在地域特有の課題を明らかにする。そして、散在地域における先進的事例を概観し、最後に、これらの考察を踏まえ、北海道の地域性に即した「北海道モデル」構築に向けた課題を整理する。

2. 北海道における日本語指導を必要とする子どもの現状

本稿で対象とする「日本語指導が必要な子ども」とは、国籍や家庭内言語にかかわらず、学校教育において日本語の指導が必要な文化的・言語的に多様な背景を持つ児童生徒を指す。北海道では、日本語指導が必要な子どもの数が年々増加しており、その言語的背景も多様化している。特に、地方の小規模自治体にも日本語指導が必要な子どもが散在しており、地域間で支援体制の格差が顕在化している。

2.1 子どもの急増

道内各地で日本語指導を必要とする子どもの数は急増している。表1は2021年度および2023年度における道内の日本語指導が必要な子どもの数を示したものである。わずか2年間で170名増加しており、現在も増加傾向が続いている。義務教育学校とは小中一貫校のことであり、当別町立とうべつ学園や大空学園義務教育学校が日本語指導を行っている。

【表 1】北海道内の日本語支援を必要とする児童生徒数

年度	外国籍				日本国籍			合計
	小学校	中学校	義務教育 学校	高等学校	小学校	中学校	高等学校	
2021	129	34	0	22	33	18	5	241
2023	200	65	30	31	31	52	2	411

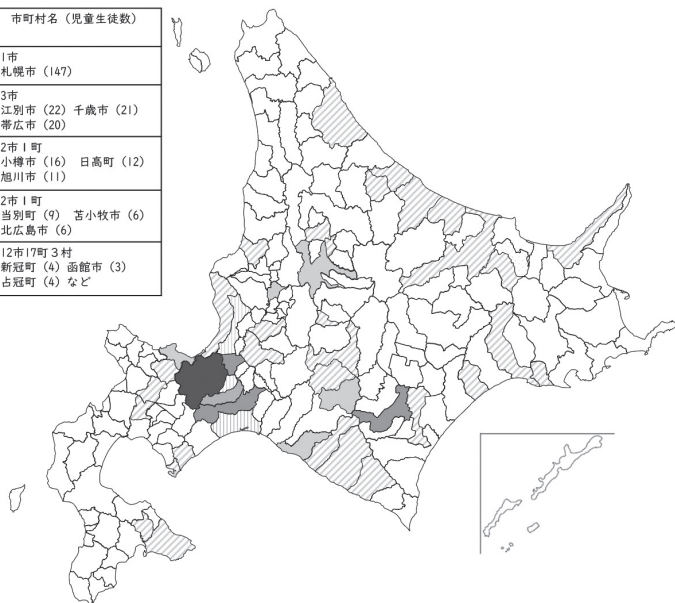
文部科学省『外国人の子どもの就学状況調査』(2023)より筆者作成

2.2 子どもの散在化

日本語指導を必要とする児童生徒の数は年々増加しており、それに伴い散在化も進んでいる(図1)。令和5年度に北海道教育庁義務教育課が公表したデータによれば、札幌市における該当児童生徒数は147名と突出して多い。一方で、その他の地域においても一定数の児童生徒が在籍しており、20名以上が在籍する自治体は江別市、千歳市、帯広市の3市、11名から19名が在籍するのは小樽市、旭川市、日高町の2市1町、6名から10名が在籍するのは苫小牧市、北広島市、当別町の2市1町である。さらに、5名以下の児童生徒が在籍する自治体は12市17町3村に及ぶ。日本語指導が必要な児童生徒が在籍する自治体は42市町村にのぼり、そのうち75%以上にあたる32市町村が5名以下の受け入れにとどまっている。この状況は、道内において、当該児童生徒の散在化が顕著であることを示している。

北海道教育委員会が実施する「帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業」の委員によれば、相談支援の要請を受けて学校を訪問した際、報告されている該当児童以外にも、日本語指導を必要とする児童生徒が複数存在する事例が確認されている。また、報告されている児童生徒数に対して支援者は不足しており、十分な支援が行き届いていない状況もあるという。これらのことから、図1に示されていない日本語指導を必要とする児童生徒が、一定数存在している可能性が高いと考えられる。

区分	児童生徒数	市町村名（児童生徒数）
	100名以上	1市 札幌市（147）
	20名以上	3市 江別市（22）千歳市（21） 帯広市（20）
	11～19名	2市1町 小樽市（16）日高町（12） 旭川市（11）
	6～10名	2市1町 当別町（9）苫小牧市（6） 北広島市（6）
	5名以下	12市17町3村 新冠町（4）函館市（3） 占冠町（4）など



【図 1】 令和 5 年度北海道における日本語指導が必要な児童生徒数
令和 6 年度帰国・外国人児童生徒等の教育推進支援事業
第二回推進協議会（北海道教育庁）配布資料を元に筆者作成

2.3 子どもの使用言語の多様化

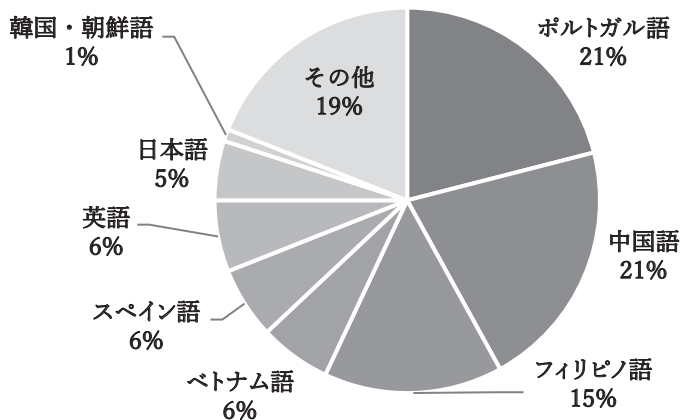
日本語指導を必要とする子どもの増加に加え、使用言語の多様化も進んでいる。全国的に見ても児童生徒の言語的背景は年々多様化しているが、北海道においては、その傾向が特に顕著である。

図2は、全国における日本語指導が必要な児童生徒の言語別構成比を示したものである。ポルトガル語・中国語・フィリピン語の3言語が全体の過半数を占めている。

一方、北海道においては、図3に示すように「その他の言語」が全体の61%を占めており、その中にはウルドゥー語、ネパール語、フィリピン語、ヒンディー語、パシュトゥー語など、多様な言語が含まれている。

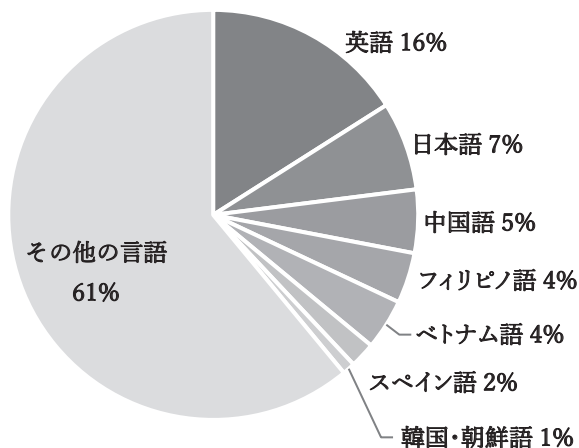
言語的背景の多様化は、通訳者や母語支援員の確保を一層困難にする要因となっている。子どもの言語的背景の多様性は、本人およびその保護者との円滑なコミュニケーションや適切な母語支援の実施において、極めて

言語別構成比（全国）



【図 2】 文部科学省「令和 5 年度 日本語指導が必要な児童生徒などの受け入れ状況等に関する調査」より筆者作成

言語別構成比（北海道）



【図 3】 文部科学省「令和 5 年度日本語指導が必要な児童生徒などの受け入れ状況等に関する調査」より筆者作成

重要な要素である。したがって、家庭内で使用されている言語の把握は支援に関わる全ての主体に不可欠であり、その情報を共有した上で支援体制を整えることが必要だと言える。

3. 子どもの日本語指導の課題

3.1 日本語指導体制の地域格差

このように、日本語指導を必要とする児童生徒は北海道全域に広く点在しているが、その指導体制には地域間で格差が見られる。表2は、道内の日本語指導を要する児童生徒の受入れ人数が多い上位10市町村を示したものである。人口1万人当たりの受入れ人数を算出すると、地域ごとの受入れ状況の違いがより明確に示される。

【表2】市町村別の子どもの受け入れ人数と人口比

	市町村名	受入れ数	市町村の人口	人口1万人当たりの 受け入れ数
1	札幌市	147人	約195.7万人	0.75人
2	江別市	22人	約12.1万人	1.82人
3	千歳市	21人	約9.8万人	2.14人
4	帯広市	20人	約16.2万人	1.23人
5	小樽市	16人	約10.5万人	1.52人
6	日高町	12人	約0.8万人	15.0人
7	旭川市	11人	約31.7万人	0.35人
8	当別町	9人	約0.8万人	11.3人
9	苫小牧市 北広島市	6人	約17.1万人 約5.6万人	0.35人 1.07人
10	北見市 美瑛市 ニセコ町 新冠町	4人	約11.3万人 約1.9万人 約0.5万人 約0.3万人	0.35人 2.11人 8.0人 13.3人

文部科学省「令和5年度日本語指導が必要な児童生徒などの受け入れ状況等に関する調査」より筆者作成

例えば、北見市、美瑛市、ニセコ町、新冠町の4市町においては、いずれも日本語指導を必要とする児童生徒の受入れ人数は4人である。しかしながら、人口規模は大きく異なり、北見市が約11.3万人であるのに対し、新冠町は約3千人に過ぎない。人口1万人当たりの受入れ人数で比較すると、北見市は0.35人、新冠町は13.3人となり、その差は顕著である。このように、受入れ人数が同数であっても、地域の人口規模や教育資源の状況によって、日本語指導にかかる相対的な負担には大きな差異が生じることは明らかである。特に小規模自治体においては、限られた人的・財政的資源のもとで、

多様な言語的背景を有する児童生徒への対応が求められており、支援体制の構築や継続的な支援の確保において、より深刻な困難を抱えている可能性がある。

吉田(2024)は、散在地域においては市町村単位で支援体制に大きな格差が存在することを指摘している。その結果、児童生徒が転入する市町村によって、受けられる支援の内容や質に顕著な差異が生じている点が課題だとしている。こうした状況を踏まえると、道内においても、子どもを受け入れる市町村のみの努力による支援体制の整備には限界がある。したがって、道教委による支援の強化や、広域的な連携体制の構築が不可欠であると言える。

3.2 日本語指導に必要な教育資源の地域差

次に、日本語指導に必要な教育資源の地域差について考察する。日本語指導に必要な教育資源には、教員・支援者・母語通訳者・専門家などの人的資源、地域日本語教室や国際交流団体などの組織的資源、そして財政的資源が含まれる。これらの資源の確保には、大学や支援団体の存在が大きく影響しており、その有無が支援体制の構築に顕著な地域差をもたらしている。

札幌市や函館市には教員養成系の大学や日本語支援団体が存在し、日本語教育の専門家のみならず、大学生や地域の日本語支援者、また複数言語の母語話者がおり、人的資源が豊富である。

例えば、札幌市では、「札幌子ども日本語クラブ」(以下、「子どもクラブ」)が約20年にわたり、札幌市教育委員会(以下、市教委)の「帰国・外国人児童生徒教育支援事業」に協力し、日本語指導協力者(以下、「支援者」)を派遣している。また、子どもの支援団体「Child-Assist Sapporo Association」(以下、CaSA)は、日本語のみならず、母語や教科学習の支援も行っている。さらに5.2で詳述するが、公益財団法人札幌国際プラザ(以下、「国際プラザ」)が就学前から高校まで子どもたちのライフステージに応じた切れ目のない支援を行っている。

また、函館市では「JTS函館日本語教育研究会」(以下、JTS)が地域における日本語学習支援を行っている。代表者によると、2020年度より函館市教育委員会の委託を受けて支援者を派遣している。北海道教育大学函館校

からも学生が支援活動に参加するなど、教育委員会・大学・支援団体が連携しているのが特徴だと言える。

このように両地域は他の地域に比べ、組織的資源や人的資源を有し、それぞれの資源を活用した独自の支援体制を展開している。

しかしながら、教育資源が十分ではない地域では教育委員会が支援者を募集しても集まらず、担当者が元教員、英語教師、留学や海外経験者などに個別に協力を依頼するなど、支援者の確保に苦慮している状況も見られる。

3.3 日本語指導加配教員が抱える問題

日本語指導加配教員（以下、加配教員）とは、日本語指導を担当するために基礎定数に加えて配置された教員のことである。文部科学省は日本語指導が必要な児童生徒18名につき1名の加配教員を配置することを定めている⁴が、北海道教育委員会（以下、道教委）は児童4名につき、1名の加配教員を配置できるようにするとともに、近隣校の児童合わせて4名でも1名配置することも可能にするなど、地域の実情に応じた柔軟な対応を行っている。2025年2月時点で道内には約20名の加配教員が12の振興局に配置されている。

斎藤他（2017）は、加配教員が必ずしも日本語指導に関する専門性を有しておらず、他業務との兼任が多い点に着目し、加配教員の実態調査を実施した。その結果、学校内における立場の違いにより、日本語指導が必要な児童生徒の課題や加配教員の役割に対する認識に差異が見られることが明らかになった。また、担当教員が課題を一人で抱え込み、校内で孤立することのないよう配慮しなければ、加配制度は十分に機能しない可能性があることも指摘している。

道内の事例として、北海道新聞（2025年3月13日）は、教員歴約20年のある加配教員の声を報じている。当該教員は、「日本語教育を担うのは初めてで、専門書を買って独学を重ねても、自分の指導法が正しいのか、資格のある人が教えた方がいいのではないのかと思う時があり、何とか指導はしているが、この方法で正しいのかどうかわわからないまま進んでいる」と打ち明けている。また、日本語指導に関する情報が不足しているとの声も、複数の加配教員から聞かれる。

このような課題への対応策として、道教委は2025年度より加配教員を対象とした地域別のブロック会議を開催し、情報共有や研修の機会を提供している。参加者からは、他の地域の実践や課題を知ることができる点に関して、肯定的な評価が寄せられているという。

今後、地域における支援体制の構築には、散在する加配教員のネットワークの構築、情報共有ができる体制を整備することも検討が必要である。

3.4 日本語指導協力者が抱える問題

加配教員が不在、あるいは不足している学校に対しては、必要に応じて日本語指導協力者が派遣される。

例えば札幌市では、2006年から「子どもクラブ」が市教委の要請に応じて「支援者」を派遣している。2024年度以降、支援を要する児童生徒の急増を受け、市教委は「支援者」の公募を開始し、現在では、「子どもクラブ」と合わせて約100名が支援を担っている。その結果、支援を必要とする全ての児童生徒に支援が届くようになった。しかし、その一方で、「子どもクラブ」からは支援のさらなる充実を求める声が上がっている。具体的には、交通費相当のわずかな謝金では「支援者」の負担が非常に大きいこと、学校との情報共有や連携が難しいこと、さらに研修機会の不足などが課題として挙げられている⁵。

函館市においては、3.2で前述の通りJTSが2020年度より函館市教育委員会からの委託を受け、学校へ支援者の派遣を実施している。支援の実施にあたっては、学校からの要望を受けた市教委がJTSに依頼し、学校および市教委と協議し、支援の回数や時間数、支援形態（取り出し指導か、入り込み指導か）が決定される仕組みである。しかしながら、JTSによれば、受け入れ時の初期対応や支援計画、アセスメント、個別の指導計画に関して、誰がどの段階で作成し、どのように情報を共有するかといった明確な手順が定められていないこと、また、支援体制を調整するコーディネーターが不在であることから、学校ごとに支援の実施状況や取り組み内容に差異が生じている点が課題として指摘されている。

吉田(2024)は、散在地域の支援について外部団体の支援者に頼っている状態を問題視している。道内においても、支援者の協力に依拠する側面が大きく、このような状況が続けば支援者の確保が難しくなることも懸念さ

れる。

4. 散在地域における日本語支援の課題

本章では集住地域である愛知県と横浜市の取り組みを検討した上で、散在地域の課題を検討する。

4.1 集住地域の取り組み

愛知県は、日本語指導を必要とする子どもの在籍数が全国で最も多い集住地域である。県多文化共生推進室、市の子ども課・国際課・教育委員会、NPOやボランティア団体など、複数の主体が連携しながら、重層的な支援体制を構築している。なかでも注目すべきは、県が地元経済界や企業と連携・協力し、2008年に設立した「日本語学習支援基金」である。この基金は、寄付金を原資として日本語学習支援教室の運営や日本語指導者の雇用に対する助成を行っており、自治体の財政負担のみに依存しない持続可能な支援モデルとして、他地域にとっても示唆に富む取り組みである。

また、横浜市も集住地域として位置づけられ、多層的な支援体制を構築している⁶。市教育委員会は市内3か所に日本語支援拠点「ひまわり」を設置し、来日直後の児童に対してプレクラスで集中的な日本語および学校生活指導を実施している。中学生は市内の日本語教室で、小学生は学校に派遣された講師による取り出し授業で支援を受けている。さらに日本語支援アドバイザーが各校を巡回し、教員への助言や研修を行い、指導の質を維持している。加えて、母語による学習支援や保護者への通訳支援など、日本語指導にとどまらない包括的な支援が展開されている。

このように集住地域では、様々な教育資源を生かしながら、関係機関が連携し子ども重層的な支援を行っている。

4.2 散在地域における課題

次に、散在地域における問題を考察する。小島(2021:115)は、散在地域における課題として「しくみがない」「経験や情報がない」「先生や支援者がいない」「お金がない」という「4ない問題」を指摘している。集住地域では、日本語指導を必要とする子どもが恒常的に一定数に籍しているため、受け入れ体制や財政・人的資源の整備が進んでいる。一方、散在地域では、対

象となる子どもが常に在籍しているとは限らず、経験の蓄積、受け入れ態勢、整備や財源の確保が進みにくい。小島は、散在地域における「4ない問題」の解決には、以下の方法が有効だとしている(表3)。

【表 3】「4 ない問題」の解決に向けた四つの整備

1)受入れの仕組みを整備	教育委員会や学校に限らず、経験や情報を有する多様な機関・団体と連携するしくみを構築する
2)情報共有の体制を整備	必要ときに必要な場所へ情報が届くよう、日常的に教育委員会、国際交流協会、大学、民間支援団体、支援者などが情報交換を行える場を整備する
3)教員・支援者の育成とネットワーク形成	研修会に外部支援者も参加できることで、地域内外のネットワーク構築につなげる。担当者任せにせず、人材支援の仕組みを整備する
4)財政的支援の確保	安定した指導・支援のために予算の確保が必要であり、ボランティア任せにしない

小島(2021)を参考に筆者が作成

これらを北海道の現状に照らし合わせると、1)受入れの仕組みの整備は、現状では学校主体の取組みに限定されており、専門家、支援団体や母語支援者などが連携して体制を構築する必要性が示される。2) 情報共有には、学校内における担当教員、支援者、子どもの保護者など学校内の情報共有に加え、転校先や進学先など学校間の情報共有、学校と地域の支援者をつなぐ学校と地域の情報共有、そして日本語指導に関する教員や支援者の情報共有などがある。これらの情報共有のネットワーク作りが急務であり、支援が必要な子どもに関わる様々な関係者や関係機関が情報共有することができるようになれば、3) 支援者ネットワークの構築にもつながる。また今後の子どもの増加に備え、教員や支援者を育成していくことも必要である。そして、4) 財源の確保は各自治体が抱える大きな問題である。ボランティアに依存するのではなく、先行事例を参考に財政の確保にも取り組まなければならない。小島は、散在地域の強みは「人のつながりの強さ」だとしており、子どもを取り囲む多様な立場の人々が連携することで、「4ない問題」の解決につながる可能性があることを示唆している。

5. 散在地域の先進的事例

次に散在地域における先進的事例を考察する。はじめに青森県の「青森モデル」、次に道内で最も受け入れ数が多い札幌の事例を考察する。

5.1 青森モデル

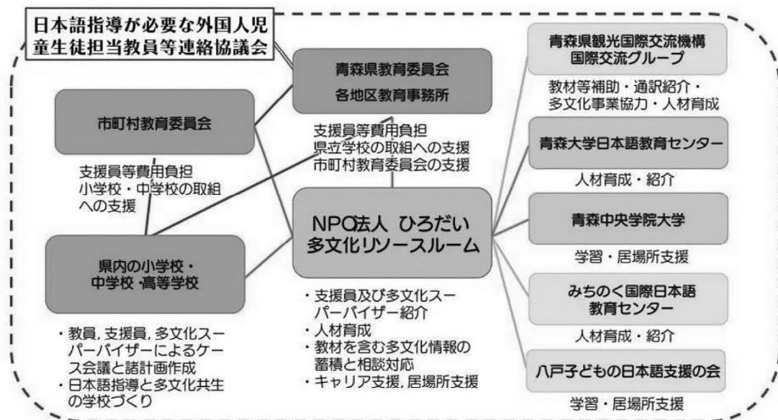
5.1.1 受け入れ体制

吉田(2024)によると、青森県では、「地方国立大学をハブとした外国につながる子ども支援ネットワーク」として「青森モデル」を確立した。教育学部を有する弘前大学に設置されたNPO法人ひろだい多文化リソースルーム(以下、「リソースルーム」)と県教育委員会の強固な連携・協働のもと、県内の様々な関連機関をつなぎ、子どもたちの支援をしている。このモデルを構築するに当たり、3年にわたる実態調査を行い、県内全ての外国につながる子どもを把握した。その結果、教室での学習に十分参加できていないにも関わらず、「日本語指導が必要」と認識されていない子どもの数が文科省の受け入れ状況等調査の人数を大幅に上回っていることが明らかになった。また、その要因の一つには、生活言語能力と学習言語能力の差異に関する基本的な認識が学校現場で浸透していないことも判明した。さらに県内40市町村教育委員会を対象とした調査では、支援について予算措置があるのは6市町村のみであることが明らかになった。

これらの実態を踏まえた支援の仕組みは、1) 支援対象校において支援員に加え、専門的知識を有する多文化スーパーバイザーを配置することで、支援者と教員との連携を支え、2) 年に3～5回開催される担当教員等連絡協議会(図4)においては、子どもの様子に関する情報共有を行うとともに、指導方法について協議され、3) 個別的教育支援計画および個別の指導計画を作成することにより、長期的な見通しを持った教育支援が可能となり、4) 校内研修を実施することで、担当教員だけでなく学校全体として子どもを受け入れる体制作りや理解の促進が図られている点が特徴である。

5.1.2 人材育成

この「青森モデル」では、人材の派遣に加え、育成にも重点が置かれている。初期指導においては支援者が中心的な役割を担う一方、教科に関連する学習支援には、教科担当として学校教員が積極的に関与することが重要



【図 4】 青森県内の支援に関わる機関とそのネットワーク
吉田（2024:166）

である。そのため、第二言語習得に関する専門性を有する教員の育成や、教員志望の学生が文化的・言語的に多様な子どもへの支援経験を積む機会の提供が図られている（吉田2024：170）。

5.1.3 財源の確保

さらに青森県では、県教育委員会が市町村教育委員会に対し、人的支援に加え、財政的支援も行っている。市町村で速やかな予算措置が困難な場合、県の予算でリソースルームの支援を12週間は受けることができる。この間に市町村は予算を確保し、12週間経過した後も市町村の予算で継続した支援を受けられるようにしている（吉田2024：169）。

このように「青森モデル」では、リソースルームを中核とし、教育機関や学校等の関係機関が連携しながら、子どもに関わる関係者のネットワーク構築、学校の受け入れ体制の整備、さらには財源の確保に至るまでの取組を包括的に推進している。

5.2 札幌市の取り組み

札幌市は、道内で日本語指導を必要とする子どもの数が最も多い自治体である。2021年度には支援対象の子どもが72名、派遣校は47校であったが、2024年度には支援対象児童生徒が200名を超え、派遣校数も100校を上回っ

ている。わずか3年間で、支援対象児童生徒数・派遣校数ともに2倍以上に増加しており、その急速な増加傾向が顕著に表れている。

3.4で前述した通り、札幌における日本語指導は「子どもクラブ」や市の公募で採用された日本語指導協力者が担っている。それに加え、「国際プラザ」が主体となり、様々な支援を行っている。月に一度実施される「月イチ学習支援」や「夏休み・冬休み学習支援」には、市内各地域から小・中学生が参加し、「子どもクラブ」の「支援者」や大学生のサポーターとともに学習支援が行われている。さらに、2025年度より「さっぽろ子ども多文化S-net」が「国際プラザ」からの委託を受け、隔月で「外国につながる子どもと親のためのフリースペース：シマシマ」を実施し、子どもや保護者の第三の居場所づくりに取り組んでいる。また、就学前の親子を対象にした「外国につながる親子ミートアップ」や「小学校入学ガイダンス」、「外国につながる親子のための高校進学ガイダンス」なども実施されている。このように札幌では学校内の支援に留まらず、「国際プラザ」が中心となり、関係機関や「支援者」をつなげ、支援体制を構築しつつある。

6. 終わりに

以上、散在地域北海道における日本語指導を必要とする子どもたちの現状と課題について考察した。散在地域における日本語指導には、「しくみがない」「経験や情報がない」「支援者がいない」「財源がない」といった構造的課題が存在しており、地域ごとの教育資源の格差が支援の差を生み、支援体制の構築を困難にしていた。特に北海道のような広域かつ散在性の高い地域では、情報共有や関係者間の連携が十分に機能していない現状も見えてきた。

6.1 散在地域の課題

内海(2021:28)は、支援が必要な子どもを取りこぼさない支援体制を論じる中で、これまでの支援は個人任せで子どもに届くかどうか「運」に左右されていたと指摘している。早い段階からもれなく支援につなげるには、関係機関が連携し、地域全体で取り組まなければならないとしている。

一方、市瀬(2021:254)は、散在地域における市町村レベルでの支援ネットワークの達成状況を考察し、外部団体主体の支援から教育委員会主体の

支援体制へと移行する必要性を指摘している。その理由は、外部団体が主催する講座や補習に関する情報が、教育委員会や学校に十分に共有されていない事例が多いためである。したがって、より多くの学校や教員が問題意識を持ち、主体的に関与できる体制を構築するには教育委員会が主体となり、政策的な意思決定や予算措置が必要だとしている。

道教委は、市町村や学校に対し、受け入れ体制の整備や個別指導の実施が課題だとしている。各自治体は地域資源を最大限に活用し、関係機関と連携しながら支援体制を確立することが求められている。しかし、自治体の規模や教育資源など、地域の実態を把握した上で、市町村教育委員会を支援しうる体制を構築しなければ支援の地域差は解消されないであろう。

6.2 「北海道モデル」の構築に向けて

青森県における先進的な日本語指導の取り組みは、地域連携や人材育成、さらには財源確保の側面においても、散在地域における支援モデルとして極めて示唆に富むものである。しかしながら、北海道は地理的に広域であり、地域間の距離が大きく、自治体の数が多い。それに加え、人口密度や交通アクセスの面でも青森県とは異なる特性を有している。そのため、青森モデルを北海道に一律に適用することには、地域的特性の違いから限界があると言わざるを得ない。しかしながら、包括的かつ多面的実態調査の実施、その結果に基づいた支援体制の構築、とりわけスーパーバイザーの派遣、教育委員会や学校内外の関係者によるネットワーク形成、人材育成の仕組みづくり、市町村への財政的支援といった取り組みは、北海道においても十分に参考とすべき有益な方策である。

本稿は、筆者がアクセス可能であった北海道内の一部地域の現状に限定して検討を行ったものである。今後は、道内各地に点在する日本語指導を必要とする児童生徒の実態、ならびに学校および市町村教育委員会における受け入れ体制について、広範な実態調査を通じて現状を把握した上で、北海道における地域特性や各地域の実情を踏まえた支援の在り方を検討していくことが求められる。

支援の実現にあたっては、4.2で小島を引用したように教育資源の不足を理由に支援の範囲を狭めるのではなく、地域の既存資源を活用し、「人と人とのつながりの強さ」を支援の基盤として位置づける視点を持つことが重

要だと言える。

付記：本稿は2025年3月に開催された令和6年度東北・北海道子どもの日本語支援情報交換会で発表した内容を大幅に加筆したものである。

注：

- ¹ 出入国在留管理庁によると、2024年特別永住者や短期滞在も含めた在留外国人数は67,484人である。
- ² 「生活者としての外国人」とは、2006年に文化庁が提唱した日本に中長期的に滞在し、地域社会の一員として生活する外国人を指す。この定義は、在留資格や国籍などの属性にかかわらず、日常生活を営む上で日本語を必要とする人々を対象としている。
- ³ 北海道(2023)によれば、道内の約8割の市町村が「生活者としての外国人」を対象とした日本語教室のない空白地域で、文科省の「地域日本語教育スタートアッププログラム」を活用して各地で開設が進められている。
- ⁴ 文部科学省(2025)は、2017年に公立義務教育諸学校の教職員定数の標準に関する法律を一部改正し、「日本語能力に課題のある児童生徒への指導のための基礎定数」を「児童生徒18人に1人」を新設しており、令和8年度まで計画的に措置としている。
- ⁵ 札幌子どもクラブは『子どもと学ぶ日本語学習支援ハンドブック』で札幌の日本語支援の現状と課題をまとめ、予算の大幅増など支援の充実を訴えている。
- ⁶ 横浜市は『ようこそ横浜の学校へ』を発行している。「Ⅰ日本語指導が必要な児童生徒受入れの手引」「Ⅱ学校通知文・用語対訳集」「Ⅲ保護者の方へ～横浜の学校生活～」で構成されており、支援が必要な子どもを受け入れる学校の全ての教職員が支援に関しての共通理解を図るために活用できるように配慮されている。
- ⁷ 札幌子ども日本語クラブ(2025：7)のコラム参照

参考文献：

愛知県 (2024) 「子ども向け日本語教室の実態および支援に関する報告書」
<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/456368.pdf> (2025年9

月1日閲覧)

市瀬智紀 (2022) 「外国人児童生徒の散在地域における支援ネットワークの達成状況に関する一考察」『宮城教育大学紀要』第56巻pp.253-261.

内海由美子 (2021) 「多文化の子どもたちを支える地域の支援体制－今後の展開に向けて－」『子どもの日本語教育研究』第4号 子どもの日本語教育研究会 pp.29-30.

小島祥美 (2021) 『Q & Aでわかる外国につながる子どもの就学支援 「できること」から始める実践ガイド』 p.115-118. 明石書店

斉藤ひろみ他 (2017) 「子どもの日本語教育研究会「加配教員に関する調査」の報告」子どもの日本語教育研究会第2回研究会報告書 <https://kodomo-no-nihongo.com/files/uploads/> (2025年9月10日閲覧)

札幌子ども日本語クラブ (2025) 『子どもと学ぶ日本語支援ハンドブック』 pp.7-9.

出入国在留管理庁 (2024年) 『都道府県別 在留資格別 在留外国人数』 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html (2025年9月21日閲覧)

文化庁文化語科 (2008) 『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』

文部科学省 (2023) 『外国人の子どもの就学状況等調査』

文部科学省総合教育政策局国際教育課 (2023) 『令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査結果について』 <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400305&tstat=000001016761&tclass1=000001220961> (2025年9月20参照)

文部科学省総合教育政策局国際教育課 (2025) 『外国人児童生徒等教育の現状と課題』

北海道 (2023) 『北海道における地域日本語教育の推進に関する基本的な方針』

北海道教育委員会 (2025) 『帰国・外国人児童が生き生きと学校生活を送るために～受け入と指導のQ & A～令和7年3月改訂』 <https://www.dokyo.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/kyouikukatei/kikokugaikokujin.html> (2025年9月21日閲覧)

北海道新聞デジタル版 (2025) 「日高共生の学びや 馬産地に外国人児童

がやってきた④」 <https://www.hokkaido-np.co.jp/article/1134481/>
(2025年9月21日閲覧)

吉田美穂 (2024) 「地方国立大学をハブとした散在地域における外国につながる子ども支援ネットワークの形成―青森モデルが提起するもの―」
『弘前大学教育学部紀要』第132号 pp.163-173.

横浜市教育委員会 (2025) 『ようこそ横浜の学校へ』 「I 日本語指導が必要な
児童生徒受入れの手引」 <https://www.city.yokohama.lg.jp/kosodate-kyoiku/kyoiku/soudan/nihongoshido-tebiki.files/250131-2.pdf> (2025
年9月29日閲覧)

Japanese Language Instruction for Children in Hokkaido: Current Situation and Issues in Dispersed Communities

FUJIWARA, Asa

In 2024, Hokkaido's foreign resident population exceeded 60,000, marking a record high and the second-fastest growth rate nationwide. As foreign residents settle across scattered regions, Japanese language support remains limited—about 80% of municipalities lack language classes. With more families arriving, urgent and long-term support for children is needed. This paper examines current challenges, highlights disparities and isolation among educators, and explores future directions through case studies from Aomori and Sapporo. It concludes that municipalities must maximize existing resources and collaborate with local stakeholders, while the Hokkaido Board of Education should lead broader structural reforms to build sustainable, community-based support systems.

翻刻『万代大雑書古今大成』(16)

伊 藤 孝 行

要 旨

本稿では、『万代大雑書古今大成』（読み：ばんだいおおざっしょここんたいせい）の翻刻の一部を掲げる。『万代大雑書古今大成』は天保年間に発行され、明治に入り改訂版が刊行された。内容は、生活するうえで必要なことが記してある便覧である。それゆえ、古くから伝わる習慣から占星術、名付けの際の留意点等々、多岐にわたる内容となっている。

『万代大雑書古今大成』は、管見のかぎり今のところ翻刻されていない。近代日本語資料の一として、また近代に於ける日本の習慣や風俗についての資料として、一定の価値はあろう。本稿では伊藤（2025）に続き、「み一」より「し十五」まで掲げる。

〔キーワード〕 近代語、翻刻、万代大雑書古今大成

凡例

- ・ 漢字の表記は、通行の字体に改めた。
- ・ 割注は< >で示した。割注中の改行箇所は／で示した。
- ・ ●は翻刻しかねた箇所である。今後の課題としたい。

み一 朧の図説

ミかづきハ前の月大なれば二日
に見え小なれば三日に見ゆる
なり月ハ水晶のごとし日の光を
うけて照らす三日の月は
なゝめに日のひかりをうけて
中に地あるにより弓のご

とく又舟の如く見ゆる也

み二 三月ふさがりの事

春三月ハ【東／ふさがり】夏三月ハ【南／ふさがり】秋三月ハ【西／ふさがり】
冬三月ハ【北／ふさがり】

此外に忌事あれどもとかく三月ふさがりを以第一に
いむべし此三月ふさがりを三月金神とて陰陽家
にてハ唱へ又旺相門の方とて天文家にて秘する事也
旺相の事ハ朱子語類に出たり

み三 味噌焚吉日

正二月【ミづのえ／ミづのと】三四月【ひのえ／ひのと】五六月【ミづのえ／
ミづのと】
七八月【かのえ／かのと】九十月【つちのえ／つちのと】十一十二月【ひのえ
／ひのと】

み四 味噌焚いむべき日

ねうたつミさるとり 此日わろし
大の月ハ【十八日／二十一日】小の月ハ【二日 三日／二十日】わろし
その外醤油ひしほ醋のたぐひ一切の食物を仕入る
にハ酒ミそなどに准じてしるべし

み五 水をそぎて悪夢を払事

あしき夢を見たる時夢
さめて後そのまゝ人にかたらず
まづきよき水をくみて東に
むかひ手水し口をそゝぎ
あくむしやくさうもく
かうむじやうしゆぎよく
と唱ふべしすなハちわざハ
ひをはらふといへり

み六 耳鳴て善悪を知る事

○とらの日ハくぜつ事あり○うの日ハよし○たつの日ハ万よし
 ○ミの日はくぜつ事有○むまの日はよし○ひつじの日ハ半吉○さるの
 日ハくぜつ事あり○とりの日ハよし○いぬの日ハ半死する○ゐ
 の日ハよし○ねの日ハ客きたる○うの日ハよし

し一 潮の満干

凡月の出入雨のふりはれ人の生

死ミな汐のさし引にありと知べし

晦日 十五日	十四日	十三日	十二日	十一日	十日	九日	八日	七日	六日	五日	四日	三日	二日	朔日 十六日	しほ
汐大	汐大			汐中			汐小	汐小				汐中		汐大	
あさ六ツ ばん六ツ	ひる七ツ六分 よる七ツ六分	ひる七ツ二分 よる七ツ二分	ひる八ツ八分 よる八ツ八分	ひる八ツ四分 よる八ツ四分	ひる八ツ よる八ツ	ひる九ツ六分 よる九ツ六分	ひる九ツ二分 よる九ツ二分	ひる四ツ八分 よる四ツ八分	ひる四ツ四分 よる四ツ四分	ひる四ツ よる四ツ	あさ五ツ六分 ばん五ツ六分	あさ五ツ二分 ばん五ツ二分	あさ六ツ八分 ばん六ツ八分	あさ六ツ四分 ばん六ツ四分	まち
ひる九ツ よる九ツ	ひる四ツ六分 よる四ツ六分	ひる四ツ二分 よる四ツ二分	あさ五ツ八分 ばん五ツ八分	あさ五ツ四分 ばん五ツ四分	あさ五ツ ばん五ツ	あさ六ツ六分 ばん六ツ六分	あさ六ツ二分 ばん六ツ二分	ひる七ツ八分 よる七ツ八分	ひる七ツ四分 よる七ツ四分	ひる七ツ よる七ツ	ひる八ツ六分 よる八ツ六分	ひる八ツ二分 よる八ツ二分	ひる九ツ八分 よる九ツ八分	ひる九ツ四分 よる九ツ四分	ひき

し二 十二時くりやう

子の時【夜九ツ／三更】丑の時【夜八ツ／四更】寅の時【夜七ツ／五更】卯の時
 【朝六ツ】辰の時【あさ／五ツ】巳の時【ひる／四ツ】
 午の時【ひる／九ツ】未の時【ひる／八ツ】申の時【ひる／七ツ】西の時【くれ
 ／六ツ】戌の時【夜五ツ／初更】亥の時【夜四ツ／二更】

し三 四季皇帝の占

春 夏

秋 冬

し四 十方暮

十方暮ハ十干と十二支と相刻

する物也されバ八専のうらなり

たとへバ甲申に入レバ甲ハ【木】申ハ【金】

にて金剋木也癸ハ【水】巳ハ【火】水剋火なり其十日の間ハ曇を司とる
也扱十方暮のおはりハ天一天上
なり【世俗十方ぐれに雨ふらず／といへり多分くもりて大】【雨ふること／
なし】

し五 社日

社日ハ二月の中にちかきつちの
えの日八月の中にちかきつちのえ
日也凡一年に二日あり田の神
と五穀をまき初し神を
唐士にてハ大にまつりいはふ也
朱子の曰社ハ土神稷は穀神也
と則此事也社神稷神也
今日備し御酒を飲ば聾
治るとて社日の酒を治聾酒
といふ也本朝にてハ畿内にてハ
野社講或ハ春毎春休又秋
祭とて秋社も倣ひいはへり
これも元春秋両社になぞら
へしものなるべし

し六 霜の説

按るに霜雪ふらんとてはな
ハださむしすでに降て
後ハあたゝか也立春より
八十八日ハすなハち立夏の
まへ五六日にあたる也俗に八十
て霜おるれバ草木大にいたむ

し七 四ケの悪日

六月【十四日／十六日】十月【十四日／十六日】
右の日にあたるとき何事も

よき事を初ず大にわろし

し八 四季の土用に土を漫寸尺

土公神地の下にしづミ給ふ事

春ハ九尺 夏ハ三尺

秋ハ七尺 冬ハ一尺

土用中に土を掘バ右の寸尺より浅ほるべし

し九 四季の風謀伝

春の風ハ下より空へ登る故

花のおつる時空に翻る也夏の風

ハ空を横行す人の身にふれて

知べし秋の風ハ上より下る衆木

の葉おつ人の身にふれて凄々

たり冬ハ地についてゆく故ニ地に

吼て寒氣つるなり

し十 師檀絶命日

師とハ師匠なり檀とハ檀那也施命とハいのちたゆ

るとよむ也寺入師弟の契約わろし此日きとうせず

正【とり／いぬ】二【ミ／とり】三【いぬ／むま】四【ゐ／ね】

五【ひつじ／いぬ】六【ミ／とり】七【いぬ／ゐ】八【う／たつ】

九【いぬ／ゐ】十【ミ／うし】十一【ね／うし】十二【とり／たつ】

し十一 十二支略解

十二支ハ葉師の十二神将に

かたどりて各名を附会し

浮屠氏の説を専らとして

これをとくものミな簠簋

にもとづきていろ／＼いへり

もつとも簠簋に委しく

述たりといへどもたしか

ならずよりて或たゞしき口訣
を●にあぐ
子ハ人の家を嗣ぐものなり
十一月ハ一陽来●して万物を
生ずる初をかたどれり
丑ハ字の形子初て生れて手
をあぐるにかたどれり十二月
の用なり
寅ハ引也引ハのびると訓む
万物少しのびんとするに
かたどる正月に配す
卯ハ戸をひらくかたちなり
日初て出る意にて二月の象也
辰ハ神也陽氣次第に伸
あらはるゝを神といふ三月
の建処なり
巳ハ陽氣すでにあらはれ
陰氣かくれて万物あやかた
ちをなす●●に巳の字を竜
のわだかまるにかたどる四月の
おざすところなり
午ハ字陰氣下より登るかた
ちにして五月一陰来後の
象なり
未ハ味とよむ万物せいちやう
して味あるにかたどる
申ハ又伸とよむ陰氣次第
にのびいづる七月のかた
ちなり
酉ハ戸をとちるにかたどり
字ハなるとよめり万物ミ
のり成就する也八月の

月建なり

戌ハやぶるとよむ九月に至り

陰気さかんにして万物いた

ミやぶる、象意なり

亥ハ亥とよむ亥ハ草の

根なり微●おこり出て盛

陰とまじはり十二月の子

を生じんとするかたち

なり学木の根ハ土にまじ

るゆへなり則十月のおざす

ところ也

右の説々ハ遠天●の弁な

り十二種の鳥戦に配する

をいかゞとおもへどもミな其

天地感のあづかるところ也

それ子に鼠をあつる●

北は純陰にして水体黒色北円

形と云如く鼠ハ色陰色にして

夜分専らに食を欲し糞

のいろくろし其余四方の正位に

配する獣ミな如此馬ハ陽

にして色赤く糞あかし鶏は

酉を守る故に糞白きを以天地

自然の道理認べからず

し十二 神社端箒を造る吉日

甲【ね／むま】乙【とり】丙【たつ】壬【むま】癸【たつ】

し十三 四神桐応の地の事

東に流水あり【流水なければそのかはりとして／やなぎ九本うへべし】

南に田畦あり【田畦なければそのかはりとして／きり七本うゆべし】

西に大道あり【大道なければかはりとして／杉七本うゆべし】

北に高山あり【高山なればかはりとして／しんじゆ六本うゆべし】

し十四 四季人神の事

春【わき】夏【へそ】秋【右／わき】冬【こし】立春春分【こし】

立夏夏至【はいの／ぞう】立秋秋分【かんの／ぞう】立冬冬至【じんの／ぞう】
【十一月十八日ハ／じんのぞうに有】

右の如く人神あるところをよけて灸すべし【孫見邈千金方に／見へたり】

△十干の人神有どころ

甲【かしら】乙【いたゞき】丙【かた／ひぢ】丁【むねはら／じん】癸【あし】

△十二支人袖ありどころ

子日【め】丑【ミ、／こし】寅日【むね／かほ】卯日【はな／はぎ】辰日【むね
はら／じん】巳日【手こし／かしら】

午日【し●／はら】未日【あし／あしのうら】申日【くびまゆ／せ こし】酉
日【せ／こし】戌日【かしらかほ／のんど】亥日【い●きひぎ／こしひぢ】

△毎日人神ありどころ

朔日【めしの／大ゆび】二日【そとくる／ぶし】三日【も、】四日【こし】五日
【口中／のど】六日【小ゆび】

七日【うち／くるぶし】八日【あしの／つめ】九日【しり】十日【こし／せな
か】十一日【はな】十二日【はへ／ぎハ】十三日【も、／はら】十四日【ゐの／
ふ】十五日【●●／●】十六日【むね／ち、】十七日【●かい】十八日【も、／
はら】

十九日【あし】二十日【うち／くるぶし】二十一日【手／ゆび】二十二日【か
んのゆ／あし】二十三日【あし】二十四日【わき】

二十五日【あしの／うら】二十六日【むね／てあし】二十七日【ひぎ】二十八
日【いん】二十九日【ひぎ】三十日【くはん／げん】

△十二時人神

子【くるぶし】丑【かしら】寅【め】卯【かほ／ミ、】辰【かしら／くち】巳
【ち、／かた】

午【むね／わき】未【はら】申【しん】酉【ほぞ／せなか】戌【こし／いん】亥
【●●】

四季人神并美月日時によりて有所を考へ灸針ともこれをい

むべし【已上明李廷が医学入門唐孫真人が／千金方に出て正しき法なり】

し十五 諸葛孔明馬前時の占

占ひやうはいつにても年の上より月をおこしこ月の
上より日を起し日の上に時を起す也たとへバ子
の年正月二日うしの時をうらなふときハ図の子を
子のとしと定め其年を正月とし朔日として順
にかぞへて二日ハうしにあたる也此二日のうしを又
ねのときと定めて順に子丑とかぞへて丑の時ハ
寅にあたる也又寅の年二月三日卯の時をうらなふ
ときハ子より順にかぞへて寅にいたりて此窓を正月と
してかぞへ二月ハ卯にあたる也此卯を朔日と定三日
ハ己にあたる此巳を子と定め卯の時ハ申にあたる也
余はこれに准して知るべし左にする所ハ初心の見わ
けがたきゆへ上の理をもつて考ふべし

○子【ゆく人かへらず財をもとむるにありうせものハ／たづねがたしくハ
んじハわろし】

○丑【ゆく人ハかへらず財をもとむるに邪●あり／うせものハたづねがた
しくハんじわろし】

○寅【ゆく人ハかへる財をもとむるにありうせものハ／あらハる官事ハわ
ろし】

○卯【ゆく人ハかへる財をもとむるにあり官事ハ／わろし諸事ハよし】

○辰【はるなつハ諸事ハよしあきふゆはあし】

○巳【ゆく人ハかへる財をもとむるにありうせものハ／あらハる諸事大に
あしく官事あし】

○午【ゆく人ハかへらず財をもとむるにありうせ物ハ／家にあり官事わろ
し】

○未【うせもの見えず諸事わろし】

○申【はらめるハ男子なり失ものミへず財を求るに／はるなつハありあき
ふゆハわろ

官事わろし】

○酉【ゆく人ハかへる財をもとむるにおなじうせものハ／あらハる官事わ
ろし病人ハよ

し】

○戌【ゆく人ハかへるうせものハあらはるくはんじわろし功名とげる】

○亥【ゆく人ハかへる財をもとむるにありうせもの／ミへず官事わろし】

謝辞

本翻刻をなすにあたり、篠田健一氏に数多御教示いただいた。ここに記して感謝申しあげる。

註

伊藤孝行 (2025)「翻刻『万代大雑書古今大成』(15)」、『メディア・コミュニケーション研究』78、pp.1-11

Reprinting: “Bandai Ozassyo Kokon Taisei” (16)

ITO, Takayuki

This paper presents an excerpt of *Bandai Ozassyo Kokon Taisei*. First issued in the Tenpo Period (1837-1858), and rewritten in Meiji, It is a guide book describing the particulars of daily life at the time. It ranges widely over many themes, from traditional customs and astrology, to the points to note in naming children. Although *Bandai Ozassyo Kokon Taisei* is a printed book, and has had a revised edition issued in the Meiji period, it has not been translated into modern characters before, to the author’ s knowledge. As one of the sources of modern Japanese and also as a material describing Japanese manners and customs of the past, it is of indisputable value. An abstract from the book, together with the title, colophon and preface, are reproduced here. Following Ito (2025), this paper reprints the chapters from “Mi-1” to “Shi-15”.

日本語・国際教育研究紀要 第29号

2026年3月

編集委員・近 藤 弘

山 畑 倫 志

英文校閲・野 澤 俊 介

発行・北海道大学高等教育推進機構

国際教育研究部

〒060-0815 札幌市北区北15条西8丁目

印刷・柏楊印刷株式会社

JOURNAL OF JAPANESE LANGUAGE AND INTERNATIONAL EDUCATION STUDIES

No.29

March 2026

[Research Article]

- In-Class Extensive Reading and Learners' Reading Attitudes:
A Study in Vietnamese Higher Education
.....SATO, Junko, SASAKI, Ryoza, NGUYỄN, Thị Thu Trà,
ĐÀO, Tuấn Dũng, VŨ, Kiều Hà My and Onuma, Genya ... 1

[Field Studies]

- Practice of Narrative Through the "Tree of Life" in an Intercultural
Co-learning Class
..... KONDO, Hiromu 26
- Japanese Language Class for Indian Women in Urakawa Town:
Exploring Approaches to Supporting Learners with Limited
Educational Opportunities
..... HIRATA, Miki and KONDO, Hiromu 50
- Networking Community-Based Volunteer Organizations for Japanese
Language Classes in Sapporo:
Two Years of Activities by the "Study Group for Regional Japanese
Language Education"
..... FUJIWARA, Asa, NITSU, Nobuko,
KAMIYA, Shinobu, and SOEDA, Eriko 68

[Research Report]

- The Significance and Challenges of Peer-Support-Based Study Abroad Support:
A Survey Report on Study Abroad Counseling at Hokkaido University
.....XIAO, Lan 88

[Research Note]

- Japanese Language Instruction for Children in Hokkaido:
Current Situation and Issues in Dispersed Communities
..... FUJIWARA, Asa ... 109

[Reprinting]

- Reprinting: "Bandai Ozassyo Kokon Taisei" (16)
..... ITO, Takayuki ... 128

HOKKAIDO UNIVERSITY
Institute for the Advancement of Higher Education,
International Education and Research Division