

# 東海大学紀要

## 語学教育センター

THE BULLETIN OF LANGUAGE EDUCATION CENTER  
TOKAI UNIVERSITY

Vol. 1, 2022

---

### 目次 CONTENTS

#### 学術論文 Articles

Applying the Exam Corpus to Inform Targeted Vocabulary in Synonym Questions in Japanese University Entrance Examinations	Hiroko USAMI	1
Falsas Amigas: Comentario de las traducciones a las lenguas europeas occidentales de los dos primeros párrafos del <i>Toshigoi no matsuri</i> , ritual shintō ( <i>norito</i> ) incluido en el <i>Engishiki</i>	Santiago J. MARTÍN CIPRIÁN	19
外国ルーツの子どもへの支援をテーマにした教員研修から見える学校の現状・課題、研修の効果：他校の研修と比較して	田口 香奈恵・山森 理恵	39
コロナ前における日本とアセアン各国との大学間交流協定の実情と傾向について：文部科学省「海外の大学との大学間交流協定、海外における拠点に関する調査」から	富田 紘央	59

#### 各種報告 Academic Report

L'emploi d'activités ludiques dans la classe de FLE lors de l'étape de fixation auprès d'un public universitaire au Japon	Anthony DO NASCIMENTO	83
---	-----------------------	----

# Applying the Exam Corpus to Inform Targeted Vocabulary in Synonym Questions in Japanese University Entrance Examinations

Hiroko USAMI  
*Tokai University*

## Abstract

A corpus is an electronic collection of written or spoken texts selected to represent a particular language for the purpose of linguistic analysis (e.g., Baker et al., 2006; McEnery et al., 2006). Corpora have been applied to language teaching (Chambers, 2010; Cheng, 2010, Chapter 23; Walsh, 2010, Chapter 24) and recently to language testing and assessment (Park, 2014; Cushing, 2017). The application of corpora in the language testing and assessment field has been theoretically suggested since the mid-1990s. Since then, concrete research on the application of general, learner, and specialised corpora to language testing and assessment has been conducted (e.g., Ball, 2001; Biber et al., 2004). Different kinds of corpora have been utilised from the perspective of vocabulary testing. However, few studies have been conducted on the application of specialised corpora to inform and validate the English in vocabulary tests. The aim of this research was to inform and validate the English in vocabulary questions on English proficiency tests using a specialised corpus, the Exam Corpus, in terms of 1) the CEFR levels of the targeted vocabulary in the examinations, 2) the targeted vocabulary tested in the examinations, and 3) the stems, answers, and distractors presented in the most frequently targeted vocabulary item in the examinations. The most frequently targeted vocabulary was B2 level vocabulary and *put up with*. Furthermore, in the answer, four different verbs were presented as synonyms of *put up with*, and some patterns were found for the stems in the question concerning *put up with*.

**Keywords:** corpus linguistics, language testing and assessment, vocabulary test, CEFR, Japanese university entrance examinations

## 1. Introduction

A corpus is an electronically encoded collection of written or spoken texts selected to represent a particular language or genre collected for linguistic analysis (e.g., Baker et al., 2006; McEnery et al., 2006). Based on the idea that corpus linguistics is a

methodology, corpora have long been applied to language teaching areas, such as computer-assisted language learning (CALL), data-driven learning (DDL), and compiling teaching materials and dictionaries (Chambers, 2010; Cheng, 2010, Chapter 23; Walsh, 2010, Chapter 24).

The language testing and assessment area is an arena applying corpora to language teaching. Recently, various ways of applying corpora, including general, learner, and specialised corpora, to language testing and assessment have been increasingly recognised and discussed (Park, 2014; Cushing, 2017). General corpora can play a role in writing, editing, or proof-reading items by investigating frequency, authenticity, word senses, and appropriate distractors presented in authentic texts (Ball, 2001; Barker, 2006). In contrast, the main application of learner and specialised corpora has been to compile learner corpora (e.g., the Cambridge Learner Corpus, the Cambridge Corpus of Spoken and Learner English) or specialised corpora containing academic, business, and other field-specific English. Furthermore, learner corpora can be utilised for standardisation across and within different exam levels and suites, characterisation of learners' English across proficiency levels (English Profile Project), test development and validation, and automated evaluation of learners' output (Boyle & Booth, 2000; Ball, 2001; Barker, 2004). However, few studies have compiled specialised corpora containing English proficiency tests or analysed the English presented in these examinations to inform and validate the English used or vocabulary frequently targeted in examinations.

Therefore, this paper aims to discuss the application of a specialised corpus, the Exam Corpus, which was created by the author, to language testing and assessment, especially in order to inform and validate the English presented in vocabulary questions from English proficiency tests. The vocabulary questions in the Exam Corpus were analysed in terms of 1) the CEFR levels of the targeted vocabulary in the examinations, 2) the targeted vocabulary tested in the examinations, and 3) the stems, answers, and distractors presented in the most frequently targeted vocabulary item in the examinations.

## 2. Literature Review

### 2.1 Research on Applying Corpora to Language Testing and Assessment

How corpora can be applied to the language testing and assessment field has been discussed since the mid-1990s. First, a language tester, Alderson (1996, Chapter 15) proposed 1) test construction, compilation, and selection; 2) test presentation; 3) response capture; 4) test scoring; and 5) calculation and delivery of results. A few years later, a corpus linguist, Hunston (2002, Chapter 8) dedicated one section in her book, *Corpora in Applied Linguistics*, to the use of corpora in language testing, suggesting 1) a

measurement of typicality of the materials used, 2) the marking of tests, and 3) the development of tests. Subsequently, an exam board, the University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) (currently Cambridge Assessment English) has been publishing corpus-informed research since the early 2000s. In future applications, Barker (2006) suggested 1) automated scoring of spoken performance, 2) new technologies to detect cheating and malpractice, and 3) the creation of new corpora such as field-specific reference corpora (e.g., business, law, aviation, and accountancy), and age-specific corpora.

Following their suggestions, the role of corpora in language testing and assessment has been deeply and specifically discussed from a different point of view. First, general corpora have been utilised in various ways (Ball, 2001; Barker, 2006; 2010), such as in writing items by accessing authentic texts and in editing or proofreading items by checking the frequency and authenticity of their collocations, word senses in contexts, and appropriate distractors (Crossley et al., 2007; Hughes, 2008).

Regarding the application of learner corpora, the basic and most direct way is to compile corpora containing test-takers' written and spoken output collected from examinations (e.g., the Cambridge Learner Corpus, the Cambridge Corpus of Spoken and Learner English) (Boyle & Booth, 2000; Ball, 2001; Barker, 2010). Learner corpora have been utilised in various ways (Boyle & Booth, 2000; Ball, 2001; Barker, 2004; 2010): standardisation across and within different exam levels and suites; characterising learners' language, including collocational patterns and errors at different proficiency levels in the framework of the English Profile Programme (EPP) (Alexopoulou, 2008); test development, including compiling word lists; validation purposes; and automatically scoring learners' written and spoken productions (Burstein et al., 2004).

Although these have not been as popular as general and learner corpora, specialised corpora containing particular types of texts can play a role in language testing and assessment. Like learner corpora, the basic way to apply corpus approaches is by actually compiling a specialised corpus, although they have been applied in various ways. For example, the Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) and the British Academic Written English corpus were used to develop a listening test, pronunciation assessment, and a grammar test, respectively (Read, 2002; Levis & Cortes, 2008; Sharpling, 2010). Usami (2021) compiled the Exam Corpus, a specialised corpus containing various English proficiency tests, and suggested possible applications, which this paper pursues: the English presented in the stems, answers, and distractors, and their CEFR levels and collocations can be examined across different English proficiency tests.

## 2.2 Applying Corpora to Vocabulary Tests

General, learner, and specialised corpora have been applied to vocabulary tests in various ways. Business English Texts Corpus, a web-based collection of business texts constructed by UCLES, was utilised to develop the Business English Certificate (BEC) Preliminary wordlist. It can be used by item writers to produce realistic examination tasks at specific levels, as it indicates the collocational patterns of certain words or phrases, and to suggest the different senses of words in real texts (Ball, 2001; 2002; Horner & Strutt, 2004).

Specialised corpora have also been applied to inform and validate existing examinations. The TOEFL 2000 Spoken and Written Academic Language Corpus (T2K-SWAL) was developed to investigate university-level language skills and provide an empirically grounded alternative to the intuitions of TOEFL test constructors and item writers (Biber et al., 2001; 2004; Biber, 2006). Usami (2005) examined the English presented in multiple-choice vocabulary and grammar questions in Japanese university entrance examinations, focusing on the collocations used in the stems, frequently targeted grammar, answers, and distractors using the University Entrance Examinations in Japan (UEEJ) Corpus (containing multiple-choice vocabulary and grammar questions from Japanese university entrance examinations), the Longman Learners' Corpus, and the British National Corpus (BNC).

Various corpora have been applied to create and develop vocabulary tests, and this is perhaps the most challenging way of applying corpora to language testing and assessment. Rees (1998) developed cloze tests in which the omitted items were selected based on frequency in a large corpus, collocation in the text, repetition of the target word in the text, and word class. Coniam (1997) described how a multiple-choice vocabulary nth-deletion cloze test could be produced automatically based on word frequency data from a corpus. Shillaw (1994) constructed a blank-filling vocabulary test in which the first letter of each missing word was given. The definition of each word was extracted from the COBUILD dictionary, and the targeted words were selected based on their frequency in the High School Corpus (composed of reading textbooks used in senior high schools in Japan) and the Birmingham Corpus (created in the 1980s). Merino (2000) developed receptive and productive vocabulary tests using the Academic Word List (AWL) and the BNC. Usami (2012; 2015) created and improved the stems and answers by checking authentic English from the BNC, and effective distractors using the learners' errors from the Longman Learners' Corpus.

Thus, different types of corpora have been employed in various ways in language testing and assessment, especially in terms of vocabulary tests. However, few specialised

corpora containing English proficiency tests have been compiled, meaning that there is little work applying them to inform, validate, and analyse the English presented and tested in examinations. The aim of this paper is to discuss the application of a specialised corpus, the Exam Corpus created by the author, on language testing and assessment for the purpose of informing and validating the English presented in questions related to vocabulary in English proficiency tests. In this paper, the following specific research questions are addressed: RQ1. What are the most frequent CEFR levels of targeted vocabulary in Japanese university entrance examinations? RQ2. What is the most frequently targeted vocabulary in Japanese university entrance examinations? RQ3. What are the most frequent stems, answers, and distractors presented in the most frequently targeted vocabulary item in Japanese university entrance examinations?

### **3. Method**

#### **3.1 The Exam Corpus**

The Exam Corpus is a specialised corpus created by the author for application on language testing and assessment. The current version, 1.1, contains 1,191,850 words presented in 23,837 multiple-choice vocabulary and grammar questions from the four kinds of English proficiency tests, as per official test books published after 2000 by the examination boards or the publishers: 1) university entrance examinations in Japan for 2001–2021, 2) English proficiency examinations held in Japan (e.g., Test of English for Academic Purposes (TEAP) and EIKEN—Grade 1, Grade Pre-1, Grade 2, Grade Pre-2, and Grade 3 for 2011–2019), 3) English proficiency examinations created by the Educational Testing Service (ETS) in the USA (e.g., Test of English as a Foreign Language (TOEFL) in 2012 and Test of English for International Communication (TOEIC) for 2005–2020); and 4) English proficiency examinations created by Cambridge Assessment English in the UK (e.g., Cambridge English—Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), and First Certificate in English (FCE) for 2006–2014).

In the Exam Corpus, each vocabulary or grammar question is stored in one plain text file, and the following meta-information is added: 1) RF=a nine-digit reference number; 2) TN=test name (UEEJ, TEAP, EIKEN, TOEFL, TOEIC, or Cambridge English); 3) TD=test details (names of reference books, grades for EIKEN and Cambridge Examination, year when the question was administered); 4) QS=question skill (e.g., VC, vocabulary; GR, grammar), 5) QC=big-small question category (e.g., modal-can); 6) CR=CEFR level of the targeted vocabulary or grammar (<https://www.englishprofile.org>) (A1, A2, B1, B2, C1, or C2); 7) IF=item facility, indicating difficulty of the item; 8) DI=discrimination index, indicating how well discriminated the item is. As seen in Figure

1, the stem and options for each vocabulary or grammar question are presented below <DI>. The missing part of each stem is labelled *zzz*; instead of brackets, each option is prefaced with *A)*, *B)*, *C)*, or *D)*, and the correct option, that is, the answer, is prefaced with \* to distinguish it from incorrect answers, or distractors.

### Figure 1

*A sample plain text file in the Exam Corpus*

```
<RF>S3113V013
<TN>EIKEN
<TD>Grade 3 2011-3
<QS>GR
<QC>gerund-verb
<CR>A1
<IF>.76
<DI>.34
A: Do you like zzz in Japan, Mr. Kent? B: Yes, I do.
A)live B)lived C)lives *D)living
```

Furthermore, each question is stored in one row in a separate sub-sheet across different types of examinations in one Excel file, as well as in each plain text file. Hence, someone unfamiliar with analysing the Exam Corpus in plain text files using #LancsBox can search test items using the filter function in Excel across particular meta-information such as examination type, targeted vocabulary and grammar, CEFR level, or the annotated values of item facility or discrimination index.

### 3.2 Synonym Types of Vocabulary Questions

The current version of the corpus, 1.1, contains both multiple-choice grammar and vocabulary questions. Vocabulary questions are categorised into synonym questions, whereby test-takers are required to choose the answer most similar in meaning to the underlined word(s), and gap-filling questions, such that test-takers are required to select the correct answer to fill in the blank, as follows:

Synonym question:

The primary purpose of his visit is to improve trading relations.

- A) further B) solitary C) political D) main

Gap-filling question:

- Please ( ) your papers to me by the end of the month.  
A) hand out    B) hand in    C) hand down    D) hand of

(Usami, 2018: 37)

In this study, only synonym-related vocabulary questions were examined and analysed; grammar questions and gap-filling vocabulary questions were excluded. In addition, only 2,507 synonym-related vocabulary questions presented in Japanese university entrance examinations were examined because other English proficiency examinations do not provide synonym-related vocabulary questions.

### 3.3 #LancsBox

To analyse synonym-related vocabulary questions in the Exam Corpus, a software package, #LancsBox (see <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/>) developed at Lancaster University was used. The advantage of #LancsBox for this research is being able to employ both plain text files and an Excel file in the analysis. Among the functions available in #LancsBox, the functions *Words* (for wordlists) and *KWIC* (for concordances) were used in this research.

## 4. Analysis and Discussion

### 4.1 The Frequently Targeted CEFR Level

RQ1 examined the most frequent CEFR levels of targeted vocabulary in Japanese university entrance examinations. The Excel file of the Exam Corpus was analysed using #LancsBox to obtain the CEFR level frequency breakdown of the targeted vocabulary.

**Table 1**

*Frequency breakdown of the CEFR levels of the targeted vocabulary*

Rank	CEFR level	Frequency
1	B2	816
2	NA	550
3	B1	407
4	C2	351
5	C1	275
6	A2	88
7	A1	20

*Note.* NA indicates any cases where CEFR levels were not assigned.

As Table 1 shows, vocabulary on the CEFR B2 level was by far the most frequently targeted and tested of the synonym-related vocabulary questions in Japanese university entrance examinations—almost double the frequency of the B1 level. Vocabulary in the CEFR B1, C2, and C1 levels was more frequently tested, as compared to the A2 and A1 CEFR levels. Therefore, almost half of the synonym-related vocabulary questions tested in Japanese university entrance examinations target the CEFR B level (B1 and B2). Unfortunately, 550 targeted vocabulary items in the examinations could not be assigned any CEFR level.

**Table 2***The frequently targeted CEFR B2 level vocabulary*

Rank	Vocabulary	Part of speech	Frequency
1	put up with	phrasal verb	19
2	get over	phrasal verb	16
3	figure out	phrasal verb	14
3	turn down	phrasal verb	14
5	look into	phrasal verb	12
5	look up to	phrasal verb	12
7	call off	phrasal verb	11
7	fed up with	phrasal verb	11
9	make out	phrasal verb	9
9	make up for	phrasal verb	9
9	take after	phrasal verb	9
12	count on	phrasal verb	8
12	give in	phrasal verb	8
12	let down	phrasal verb	8
12	run into	phrasal verb	8
12	stand for	phrasal verb	8
17	come up with	phrasal verb	7
17	once in a while	idiom	7
19	on account of	idiom	6
19	make up	phrasal verb	6

Table 2 shows the top 20 most frequently targeted CEFR B2 level vocabulary items. Most of them were phrasal verbs, apart from the adverbial idiom *once in a while* and the prepositional idiom *on account of*. The most frequently targeted CEFR B2 level

vocabulary item was *put up with*, and various phrasal verbs with various verbs (e.g., *put, get, figure, turn, look, call, make*, etc.) were tested.

As analysed in this section, the most frequently tested CEFR level among all 2,507 synonym-related vocabulary questions was B2. In the following section, frequently targeted vocabulary, regardless of CEFR level, is examined.

#### **4.2 The Frequently Targeted Vocabulary Questions**

To answer RQ2 (What is the most frequently targeted vocabulary in Japanese university entrance examinations?), that is, to obtain frequently targeted vocabulary, the Excel file of the Exam Corpus was again analysed using #LancsBox.

**Table 3**

*Frequency of the targeted vocabulary*

Rank	Vocabulary	Part of speech	CEFR level	Frequency
1	put up with	phrasal verb	B2	19
2	account for	phrasal verb	C2	17 (1 for N)
3	figure out	phrasal verb	B2	16 (2 for N)
3	get over	phrasal verb	B2	16
5	turn down	phrasal verb	B2	14
6	call for	phrasal verb	C2	12
6	do away with	phrasal verb	C1	12
6	get rid of	phrasal verb	B1	12
6	look into	phrasal verb	B2	12
6	look up to	phrasal verb	B2	12
6	stand for	phrasal verb	B2	12 (4 for C2)
12	call off	phrasal verb	B2	11
12	fed up with	phrasal verb	B2	11
12	make up one's mind	idiom	B1	11
15	on purpose	idiom	B1	10
16	give in	phrasal verb	B2	9 (1 for B1)
16	make up	phrasal verb	B2	9 (3 for N)
16	make up for	phrasal verb	B2	9
16	make out	phrasal verb	B2	9
16	take after	phrasal verb	B2	9

The most frequently targeted CEFR level item in synonym-related vocabulary questions

was B2, as noted above and indicated in Table 3 (14 for B2, three for B1, one for C1, and two for C2). In addition, most of the top 20 frequently targeted B2 vocabulary items were verb-related; indeed, the most frequently targeted vocabulary in synonym-related vocabulary questions in Japanese university entrance examinations was the phrasal verb *put up with*, tested 19 times in 12 different universities. In addition, the C2 level of vocabulary (e.g., *account for* and *call for*), the C1 level (e.g., *do away with*), and the B1 level (e.g., *get rid of*, *make up one's mind*, and *on purpose*) were also frequently tested.

As indicated in Table 3, the part of speech among the top 20 frequently targeted vocabulary items was unanimously either a phrasal verb or an idiom (18 for phrasal verbs and two for idioms). In addition, most of the top 20 frequently targeted vocabulary were verb-related, the exception being adverbial idiom *on purpose*. Surprisingly, the word class/part of speech of any single word was not tested frequently in synonym-related vocabulary questions in Japanese university entrance examinations.

On examining frequent idioms or phrasal verbs in Table 3 in more detail, we find that some were assigned two different CEFR levels according to their meaning. For example, out of 12 questions on *stand for*, eight questions where it meant ‘represent’ were assigned B2, as in (1), whereas four questions where it meant ‘accept’ were assigned C2, as in (2).

(1) Do you know what “WHO” stands for?

- \*A) represents B) announces C) observes D) recognizes

(Obunsha, 2003: 511)

(2) I won't stand for any nonsense!

- A) fail B) save \*C) endure D) select

(Obunsha, 2016: 33)

As analysed in this section, the most frequently targeted vocabulary was *put up with*, and most of the frequently targeted vocabulary were phrasal verbs or idioms. In the following section, the most frequently targeted vocabulary item is examined in terms of their stems, answers, and distractors.

#### **4.3 Stems, Answers, and Distractors in the Most Frequently Targeted Vocabulary Item**

RQ3 (What are the most frequent stems, answers, and distractors presented in the most frequently targeted vocabulary item in Japanese university entrance examinations?) was examined in this section. To obtain the questions and options used in the frequently

targeted vocabulary item *put up with*, the Excel file of the Exam Corpus was again analysed using #LancsBox.

**Table 4**

*Frequency of the answers for put up with*

Rank	Answer	CEFR level	Frequency
1	*endure	B2	7
2	*stand	C1	5
3	*bear	B2	4
4	*tolerate	B2	3

Note. “\*\*” indicates that the word is the correct answer.

**Table 5**

*Wordlist used in the stems of the question put up with*

Rank	Word	Frequency	Rank	Word	Frequency
1	put	19	14	bad	2
1	up	19	14	anymore	2
1	with	19	14	weather	2
4	the	13	14	you	2
5	I	9	14	made	2
6	longer	6	14	rude	2
6	noise	6	14	must	2
6	any	6	14	no	2
6	cannot	6	14	of	2
10	his	5	14	behavior	2
11	she	4	14	can't	2
12	couldn't	3	14	to	2
12	this	3	14	he	2

First, the answers presented as synonyms of *put up with* were examined. As shown in Table 4, four different verbs with different CEFR levels were used to answer the question. Out of 19 questions, the verb *endure* was the most frequent answer, followed by *stand* and *bear*. The word *tolerate* was the least chosen synonym of *put up with*. Furthermore, the CEFR levels of *endure*, *bear*, and *tolerate* were B2, whereas only *stand* was C1. The target *put up with* was assigned B2. However, the same CEFR level B2 or a higher CEFR level C1, not lower CEFR levels such as B1, A2, or A1, was used for the answer.

Second, as for other options used as distractors in this question, various words with various CEFR levels ranging from A1 to C1 were presented. Out of 19 questions, the verbs *enjoy*, *improve*, and *sleep* were presented twice, in two different questions.

**Table 6**

*2-grams and 3-grams used in the stems of the question put up with*

Rank	Word	Frequency	Rank	Word	Frequency
1	up with	19	1	put up with	19
1	put up	19	2	up with the	10
3	with the	10	3	cannot put up	6
4	cannot put	6	4	I cannot put	5
4	any longer	6	5	with the noise	4
6	I cannot	5	5	noise any longer	4
7	the noise	4	7	up with his	3
7	noise any	4	7	up with this	3
9	with this	3	7	couldn't put up	3
9	couldn't put	3	10	must put up	2
9	with his	3	10	longer I cannot	2
12	behavior I	2	10	this noise any	2
12	longer I	2	10	with this noise	2
12	can't put	2	10	to put up	2
12	anymore I	2	10	behavior I cannot	2
12	rude behavior	2	10	she couldn't put	2
12	this noise	2	10	rude behavior I	2
12	must put	2	10	the noise any	2
12	she couldn't	2	10	can't put up	2
12	to put	2	10	any longer I	2

Third, words or phrases presented in the stems of the questions on *put up with* were examined. As shown in Tables 5 and 6, some patterns can be observed. First, pronouns such as *I*, *she*, *you*, and *he* shown in Table 5 may have been used as the subject of the stems. Actually, in most cases, it was the subject *I* that *put up with* something, such as in (3).

- (3) I can't put up with this condition.

(Obunsha, 2001: 339)

Second, modal verbs—*cannot*, *couldn't*, *must*, and *can't* (in Table 5)—were used in the stems of the questions. Also, the phrasal verb *put up with* was accompanied by *cannot*, *couldn't*, *must*, and *can't*, as in (3). Also, other modal expressions such as *have to* and *had no choice but to* were also used, as follows:

- (4) The local residents have to put up with the growing number of tourists.

(Obunsha, 2004: 206)

- (5) I had no choice but to put up with my client's rude behavior.

(Obunsha, 2021: 256)

Third, the adverbial expressions *longer*, *any*, and *anymore* in Table 5, and the collocations including *longer*, *any*, or *anymore*, that is, *any longer*, *noise any*, *longer I*, *anymore I*, *noise any longer*, *longer I cannot*, *this noise any*, *the noise any*, and *any longer I* in Table 6 were used in the stems of the questions as follows:

- (6) I couldn't put up with his anger anymore.

(Obunsha, 2001: 50)

- (7) I cannot put up with this noise any longer.

(Obunsha, 2002: 348)

Fourth, the words or phrases probably used as the subject were also presented: *noise*, *weather*, *rude*, and *behavior* in Table 5, and *the noise*, *noise any*, *behavior I*, *rude behavior*, *this noise*, *with the noise*, *noise any longer*, *this noise any*, *with this noise*, *behavior I cannot*, *rude behavior I*, *the noise any* in Table 6 as follows:

- (8) How can you put up with the hot weather without an air conditioner?

(Obunsha, 2004: 54)

- (9) She couldn't put up with the noise he made.

(Obunsha, 2004: 261)

- (10) We must put up with George's rude behavior.

(Obunsha, 2007: 262)

## 5. Conclusion

This paper has analysed and discussed how a novel specialised corpus, the Exam Corpus, can be applied on language testing and assessment to inform and validate the English presented in vocabulary questions of English proficiency tests. Multiple-choice

synonym-related vocabulary questions, all from Japanese university entrance examinations, were analysed in terms of 1) the CEFR levels of the targeted vocabulary in the examinations, 2) the targeted vocabulary items tested in the examinations, and 3) the stems, answers, and distractors presented in the most frequently targeted vocabulary item in the examinations.

As for the frequency of the CEFR levels with targeted vocabulary, B2 level vocabulary was most frequently targeted and tested, followed by CEFR B1, C2, C1, and finally A1 and A2 levels. In addition, most of the vocabulary was not assigned a CEFR test level. Among the CEFR B2 vocabulary, the top 20 most frequent words apart from two idioms were phrasal verbs.

Regarding frequently targeted vocabulary, the CEFR level of the most frequently targeted vocabulary was B2, although other CEFR level questions were also tested (three questions for B1, one for C1, and two for C2). The most frequently targeted vocabulary was a phrasal verb *put up with*, and most of the parts of speech in the top 20 frequently targeted vocabulary were phrasal verbs, besides the adverbial idiom, *on purpose*.

As for the answers presented in relation to the frequently targeted vocabulary *put up with*, four different verbs (*endure, stand, bear, and tolerate*) with different CEFR levels were used, three of which were the same CEFR level as the target B2, and one of which was the higher CEFR level C1. Regarding other options, various words with a range of CEFR levels from A1 to C1 were used as distractors, and some verbs were used twice in two different questions. Furthermore, some patterns were observed for the stems used in the question. Specific pronouns such as *I, she, you, and he* were used as the subject in the stems. Modal verbs *cannot, couldn't, must, and can't* were followed by the target *put up with*. Moreover, the adverbial expressions *longer, any, and anymore* were collocated with the target. Some specific patterns were also seen in the subject someone *put up with* such as *noise, weather, and rude behavior*.

In this paper, synonym-related vocabulary questions presented in Japanese university entrance examinations, taken from the Exam Corpus, were analysed. For future research, skills and question types can be expanded, and multiple-choice vocabulary and grammar questions presented in other English proficiency examinations stored in the Exam Corpus may be examined. Furthermore, only the most frequently targeted phrasal verb *put up with* was investigated here, in terms of stems, answers, and distractors. It would be worth examining other vocabulary items, their synonyms, and multiple-choice vocabulary and grammar questions as well as phrasal verbs and idioms from a different point of view. Furthermore, the English used in stems in English proficiency examinations may be compared or contrasted in terms of authenticity and frequency with that presented

in general corpora such as the BNC.

### Acknowledgements

This research was funded by a Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) KAKENHI grant (20K00814). I would like to thank Editage ([www.editage.com](http://www.editage.com)) for English language editing.

### References

- Alderson, J. C. (1996). Do corpora have a role in language assessment? In J. Thomas & M. Short (Eds.), *Using corpora for language research: Studies in the honour of Geoffrey Leech* (pp. 248-259). Longman.
- Alexopoulou, T. (2008). Building new corpora for English Profile. *Research Notes*, 33, 15-19. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/23152-research-notes-33.pdf>
- Baker, P., Hardie, A., & McEnery, T. (2006). *A glossary of corpus linguistics*. Edinburgh University Press.
- Ball, F. (2001). Using corpora in language testing. *Research Notes*, 6, 6-8.  
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/23117-research-notes-06.pdf>
- Ball, F. (2002). Developing wordlists for BEC. *Research Notes*, 8, 10-13.  
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/23120-research-notes-08.pdf>
- Barker, F. (2004). Using corpora in language testing. *Modern English Teacher*, 13(2), 65-67.
- Barker, F. (2006). Corpora and language assessment: Trends and prospects. *Research Notes*, 26, 2-4.  
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/23145-research-notes-26.pdf>
- Barker, F. (2010). How can corpora be used in language testing? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 633-645). Routledge.
- Biber, D., Reppen, R., Clark, V., & Walter, J. (2001). Representing spoken language in university settings: The design and construction of the spoken component of the T2K-SWAL Corpus. In R. C. Simpson & J. M. Swales (Eds.), *Corpus linguistics in North America. Selections from the 1999 symposium* (pp. 48-57). The University of Michigan Press.
- Biber, D., Conrad, S. M., Reppen, R., Byrd, P., Helt, M., Clark, V., Cortes, V., Csomay, E., & Urzua, A. (2004). *Representing language use in the university: analysis of the TOEFL 2000 spoken and written academic language corpus*. TOEFL Monograph Series No. 25. ETS. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-04-03.pdf>

- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins.
- Boyle, A. & Booth, D. (2000). The UCLES/CUP Learner Corpus. *Research Notes*, 1, 10.  
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/23112-research-notes-01.pdf>
- Burstein, H., Chodorow, M., & Leacock, C. (2004). Automated essay evaluation: The criterion online writing evaluation service. *AI Magazine*, 25(3), 27-36.  
[https://www.researchgate.net/publication/220605112\\_Automated\\_Essay\\_Evaluation\\_The\\_Criterion\\_Online\\_Writing\\_Service](https://www.researchgate.net/publication/220605112_Automated_Essay_Evaluation_The_Criterion_Online_Writing_Service)
- Chambers, S. (2010). What is data-driven learning? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 345-358). Routledge.
- Cheng, W. (2010). What can a corpus tell us about language teaching? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 319-332). Routledge.
- Coniam, D. (1997). A preliminary inquiry into using corpus word frequency data in the automatic generation of English language cloze tests. *CALICO Journal*, 16(2-4), 15-33.
- Crossley, S. A., Louwerse, M., McCarthy, P. M., & McNamara, D. S. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *Modern Language Journal*, 91, 15-30.
- Cushing, S. T. (2017). Corpus linguistics in language testing research. *Language Testing*, 34(4), 441-449. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532217713044>
- Horner, D., & Strutt, P. (2004). Analysing domain-specific lexical categories: evidence from the BEC written corpus. *Research Notes*, 15, 6-8.  
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/23131-research-notes-15.pdf>
- Hughes, G. (2008). Text organisation features in an FCE reading gapped sentence task. *Research Notes*, 31, 26-31.  
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/23150-research-notes-31.pdf>
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge University Press.
- Levis, J., & Cortes, V. (2008). Minimal pairs in spoken corpora: Implications for pronunciation assessment and teaching. In C. A. Chapelle, Y.-R. Chung, & J. Xu (Eds.), *Towards adaptive call: Natural language processing for diagnostic language assessment* (pp.197-208). Iowa State University.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. Routledge.
- Merino, M. (2000). *The use of corpora-based input in language testing: developing an academic vocabulary test from 'The Academic Word List' and 'The British National Corpus'*. Unpublished MA Dissertation, Lancaster University.

- Obunsha. (2001-2004, 2007, 2016, 2021). *Zenkoku daigaku nyushi mondai seikai eigo—shiritsu dai hen*. [Compilation of English past exam papers – private university exam version]. Obunsha.
- Park, K. (2014). Corpora and language assessment: The state of the art. *Language Assessment Quarterly*, 11(1), 27-44.
- Read, J. (2002). The use of interactive input in EAP listening assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 105-119.
- Rees, J. (1998). A new approach to rational deletion in cloze tests. *Paper read at the University of Birmingham* in 1998.
- Sharpling, G. P. (2010). When bawe meets welt: The use of a corpus of student writing to develop items for a proficiency test in grammar and English usage. *Journal of Writing Research*, 2, 175-189.  
[https://www.jowr.org/articles/vol2\\_2/JoWR\\_2010\\_vol2\\_nr2\\_Sharping.pdf](https://www.jowr.org/articles/vol2_2/JoWR_2010_vol2_nr2_Sharping.pdf)
- Shillaw, J. (1994). Using a corpus to develop vocabulary tests. In L. Flowerdew & A.K.K. Tong (Eds.), *Entering Text* (pp.166-177). The Hong Kong University of Science and Technology.
- Usami, H. (2005). *Using corpora for language testing—examining the English used in university entrance examinations in Japan with the British National Corpus and the Longman Learner Corpus*. Unpublished MA Dissertation, Lancaster University.
- Usami, H. (2012). *The application of corpora to language testing—identifying and improving problematic multiple choice grammar questions in Japanese university entrance exams*. Unpublished PhD Thesis, Lancaster University.
- Usami, H. (2015). *The application of corpus linguistics to language testing—improving multiple choice questions*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Usami, H. (2018). A validation study of the CEFR vocabulary levels of Japanese English learners in the English Vocabulary Profile. *Tokai University: The Bulletin of the International Education Center*, 38, 35-49.
- Usami, H. (2021). Applying specialised corpora to language testing: Development of the Exam Corpus (vocabulary and grammar sections). *Tokai University: The Bulletin of the International Education Center*, 3(1), 1-13.  
<https://www.u-tokai.ac.jp/uploads/2021/04/8c5ab3983897fe462af464eb6e31fd59-1.pdf>
- Walsh, S. (2010). What features of spoken and written corpora can be exploited in creating language teaching materials and syllabuses? In A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 333-344). Routledge.

## **Falsas Amigas: Comentario de las traducciones a las lenguas europeas occidentales de los dos primeros párrafos del *Toshigoi no matsuri*, ritual shintō (*norito*) incluido en el *Engishiki***

Santiago J. MARTÍN CIPRIÁN <sup>1</sup>

*Universidad Tōkai*

### **Abstract**

There are three main translations into Western European Languages (all of them into English) from the *Engishiki*'s Shintō rituals *norito*: E. M. Satow's (and Karl Florenz) groundbreaking (but partial) XIX century translation, D. L. Philippi's first complete translation of the corpus of the rituals and F. Bock's version of the *Engishiki*. When we compare closely these three translations we find many common features, but also important lexical and syntactical differences. In this article the first two initial paragraphs from *Toshigoi no Matsuri*, one of the rituals, are chosen, translations for that two paragraphs from Satow, Philippi, Bock and a new one into Spanish (Falero & Martin, 2020) are compared, researched and some possible better solutions for translation are proposed.

**Keywords:** Norito, Engishiki, Toshigoi no Matsuri, Old Japanese Language, Translation Studies

### **1. Introducción**

Existen a día de hoy tres traducciones históricas de los rituales *shinto*<sup>2</sup> a las lenguas de Europa Occidental<sup>3</sup>, todas ellas al inglés: la pionera de E. M. Satow, de una selección de estos, realizada a final del siglo XIX, y las dos posteriores, llevadas a cabo durante el XX por D. L. Philippi y por F. Bock, respectivamente.

Si bien las dos versiones posteriores toman como referencia la primera, una atenta

---

<sup>1</sup> Miembro del GIR “Humanismo Eurasia” (Universidad de Salamanca).

<sup>2</sup> Para la cabal comprensión del fenómeno de la religión *shintō* (o *sintoísta*, siguiendo a la RAE) y de su influencia en la civilización japonesa son imprescindibles, en nuestra lengua, los trabajos de A. J. Falero (Falero 2006, 2007 y 2014). En inglés son todavía útiles los estudios clásicos de Aston (1905) y Ono (1963). El trabajo moderno más recomendable, a nuestro juicio, es Breen & Teeuwen (2010).

<sup>3</sup> Existe una traducción al ruso (Yermakoboy, 1991). Hemos decidido no incluir su comentario en este trabajo a causa de nuestro insuficiente conocimiento de esa lengua.

comparación de las tres nos permite reconocer divergencias a veces importantes en las elecciones léxicas e incluso sintácticas de unas y otras. En el presente artículo, en el que comentamos los dos primeros párrafos del *Toshigoi no matsuri*, se intentará dar cuenta de esas divergencias, analizarlas y, finalmente, valorar los fenómenos más relevantes. También se compararán esas traducciones con la única existente en español (Falero y Martín Ciprián, 2020), se comentará esta y se ofrecerá una traducción alternativa que esperamos que la supere.

El fin último de este análisis<sup>4</sup> será facilitar la toma de decisiones más adecuadas a la hora de realizar una nueva versión de los *norito*, en particular, y del corpus del antiguo japonés, en general, al español y, por extensión, a las lenguas de nuestro entorno cultural.

No ha sido nuestra intención con este trabajo llevar a cabo un análisis sistemático, ni mucho menos científico, de las líneas que hemos estudiado. Este proyecto se inició, sencillamente, como una serie de apuntes para uso personal enfocados a mejorar nuestra traducción ya publicada del *Toshigoi no matsuri*, con la que no estábamos del todo satisfechos, y, aunque lo que presentamos aquí tiene una forma más elaborada que aquellos primeros esbozos, no pretendemos que sea más que una serie de notas críticas a nuestro trabajo (y, respetuosamente, a aquellos que nos precedieron) que desean ser mínimamente útiles en el conocimiento de los procesos que acompañan la labor de traducción.

## 2. Materiales empleados en este trabajo

### 2.1 Ediciones de los rituales:<sup>5</sup>

(1) Takeda Yūkichi & Kurano Kenji. (1958). *Kojiki. Norito*. Iwanami.

Carece de aparato crítico por lo que respecta a las lecturas interlineales y su interés es más histórico y literario que filológico. Takeda y Kurano han utilizado como texto básico de esta edición el manuscrito llamado *Kujō-ke*, del santuario Inari (1926) y como

<sup>4</sup> Para nuestro análisis lingüístico hemos tomado como referencia los trabajos de Martin (1987), Miyake (2003), Vovin (2005-2008) y Frellesvig (2010). No obstante, el lector habrá de tener en cuenta que cuando lea estas líneas muy posiblemente ya habrán aparecido dos obras que marcarán época en los estudios de gramática histórica japonesa: el volumen colectivo de Historia de la Lengua Japonesa publicado por NINJAL y Mouton (Frellesvig, B., Kinsui, S. & Whitman, J. (Eds.), 2022) y el diccionario etimológico de las lenguas japónicas de Alexander Vovin (Ed.) (en preparación). Estas dos obras puntualizarán, enmendarán y hasta contradirán en muchos aspectos las conclusiones de los estudios en los que hemos basado este artículo y sin duda también las del artículo mismo.

<sup>5</sup> Este comentario de las ediciones de los rituales, salvo cuestiones de detalle, es idéntico al que aparece en Martín Ciprián, 2015.

textos auxiliares otros manuscritos de Urabe Kanenaga y Urabe Kanemigi<sup>6</sup>, además de alguna edición incunable antigua. También ha consultado ediciones de *kokugakusha*, como Kamo no Mabuchi o Motoori Norinaga. Por su fácil lectura –texto original en páginas impares y versión modernizada en pares– y su profusión de notas es la edición de referencia para el público general. A pesar de los años que han pasado desde su publicación, sigue siendo un trabajo imprescindible en cualquier estudio sobre los rituales. Al ser la edición más conocida y de fácil acceso, es la que hemos utilizado como base para nuestro texto.

(2) Aoki Kigen. (1975). *Norito. Ōfūsha*

Se trata de una edición que no supera, en lo que hace al texto, a la anterior. No obstante, en lo que hace a las lecturas interlineales es más exhaustiva, por lo que merece ser tomada en cuenta. Se limita al aparato crítico, sin comentario alguno de otra naturaleza.

(3) Aoki Kigen (1978). *Norito-Senmyō chūshaku* (*Comentario sobre Norito y Senmyō*) Volumen VI de Koten Chūshaku-hen de la serie Shintō Taikei. Tokyo: Shintō Taikei Hensankai.

Es de una edición crítica de los textos y de las lecturas interlineales posteriores (sin ser exhaustiva por lo que respecta a estas últimas). Contiene comentario. Aoki ha utilizado materiales similares a los de Takeda y Kurano.

(4) Torao Shun'ya. (1991). *Engishiki-jo*. Volumen 11 de Koten-hen: serie Shintō Taikei. Shintō Taikei Hensankai

Edición crítica completa del *Engishiki*, no solo de los rituales. Torao toma como texto base el de Kyōho, impreso en 1723. Utilizó también, además de los materiales usados por parte de Aoki, una variedad mayor de manuscritos y ediciones.

(5) Torao Shun'ya (ed.). (2000). *Engishiki-jo*. Nihon Shiryo. Shūeisha.

Edición crítica y comentada. Se basa fundamentalmente en la anterior, con cambios solo de detalle. Si bien no presenta avances en materia textual, los exhaustivos comentarios históricos la hacen imprescindible a la hora de enmarcar los rituales en su contexto.

## 2.2 Traducciones históricas de los rituales a lenguas europeas occidentales:

(1) Satow, Sir Ernest/Florenz, Karl (trads. coment.) (1927): “Ancient Japanese Rituals”. *The Transactions of the Asiatic Society of Japan*, Vol. II, December 1927, Tokyo, The Kyo Bun Kwan. (En nuestro comentario marcaremos su traducción como S).

(2) Philippi, David (trad. coment.) (1959): *Norito. A New Translation of the Ancient*

---

<sup>6</sup> En nuestra tesis doctoral, siguiendo a Bentley (2001), escribíamos erróneamente *Urabe Kanetsugu*. Agradecemos a L. E. Murray Mann (2017, p. 53) el habernos apuntado en la suya este error.

*Japanese Ritual Prayers*. Princeton University Press [1990] (Lo marcaremos como P).

(3) Bock, Felicia (trad. coment.) (1972): *Engi-Shiki. Procedures of the Engi Era* [Books I-X] (2 Vols.). Tokio, Sophia University Press (Lo marcaremos como B).

### 3. Problemas en la traducción del *Toshigoi no Matsuri*<sup>7</sup>

#### 3.1 Problema principal: reproducción del tono del texto

(1) ¿Prosa? ¿Poesía? Se trata de un texto que está en la frontera de ambas<sup>8</sup>. Las características que comparte con los textos poéticos son:

- A. Lengua formularia.
- B. Ritmo producido por las repeticiones y los paralelismos: *to noru*, *mawosaku*, etc.

(2) Ser capaz de reflejar el espíritu del texto religioso. Sus características principales:

- A. Dignidad.
- B. Misterio.
- C. Ritmo: repeticiones, paralelismos.

(3) El problema del orden de palabras natural a la lengua de origen y la final (muy diferentes).

(4) El problema de los modelos de texto en la lengua final: ¿Elegiremos los textos de la tradición cristiana? ¿Otras tradiciones?

(5) Estilo: el problema del literalismo frente a la traducción libre<sup>9</sup>.

#### 3.2 Problemas lingüísticos

(1) Problemas léxicos: *Hapax* y palabras rituales de no uso contemporáneo. ¿Qué hacer?

- A. Recurrir al contexto histórico.
- B. Etimología: No obstante, la “deriva semántica”, pasado el tiempo, puede

<sup>7</sup> Estos problemas fueron analizados por nosotros en una ponencia, aún no publicada, en el marco de las *III Jornadas Internacionales de Formación e Investigación “Humanismo Eurasia”* celebradas en la Universidad de Salamanca el 27 y 28 de mayo de 2021. Esta ponencia esperamos que salga a la luz próximamente en una versión mejorada en la que estamos trabajando en el momento de escribir estas palabras (Martín Ciprián, en preparación).

<sup>8</sup> Un estudio imprescindible sobre este asunto es Murray Mann (2017).

<sup>9</sup> Este es un problema recurrente en las traducciones a las lenguas más alejadas de nuestra tradición cultural y de las que es imposible realizar versiones más o menos literales. Seidensticker, en *Genji Days* (1977, pp. 139-140), recuerda la afirmación de Walley sobre su traducción del *Genji Monogatari*: “the translator, having taken so much away from his original, must add something by way of compensation”. Seidensticker objeta: “The principle is a dubious and dangerous one, and when what is added seems in dubious taste, why then things are dubious twice”. Sabias palabras...

alterar el significado original. Por ello confiar solo en la etimología para explicar el valor de una palabra o expresión no parece muy recomendable.

(2) Problemas gramaticales: dificultad de determinar los valores de ciertas formas verbales.

(3) Problemas sintácticos; orden de palabras. Se nos presentan dos opciones:

A. ¿Seguimos el orden natural del español?

B. ¿Mantenemos el ritmo de las liturgias?

(4) Problemas causados por la escritura original:

A. Ausencia de elementos fonográficos (fundamentalmente morfemas verbales)

B. Recurso a las glosas y comentarios (son muy posteriores, variados y de diferente grado de confianza)

(5) Problemas fónicos: hemos de usar lecturas reconstruidas lo más fiables posibles para evocar el contexto fónico del texto y así rastrear, por ejemplo, posibles aliteraciones y determinar cuál es su verdadera naturaleza.

## 4. Textos

### 4.1 Original

1. 集侍神主・祝部等、諸聞食登宣。

2. (A) 高天原爾神留坐、(B) 皇睦神漏伎命・神漏彌命以、(C) 天社・國社登稱辭竟奉、(D) 皇神等能前爾白久、(E) 今年二月爾、御年初將レ賜登爲而、(F) 皇御孫命宇豆登能幣帛乎、(G) 朝日能豐逆登爾、稱辭竟奉久 (H) 登宣。

### 4.2. Transcripción<sup>10</sup>

1. “ugonapareru kamunusi – papurira , moromoro kikosimyese “to noru.”

2. (A) takama no para *ni* kamudumarimasu, (B) sumyemutukamurwoki no mi-koto – kamurwomi no mi-koto motite, (C) ama tu yasiro – kuni tu yasiro *to* tatapegoto wopematuru (D) sumyegamwi-tati *no* mapye *ni* mawosaku , (E) kotosi kisaragi *ni* mi-tosi padime-tamapa-mu *to site*, (F) sumyemima no mi-koto no *udu* *no* mitegura *wo*, (G) asapi *no* toyosakanobori *ni*, tatapegoto wopematuraku” (H) *to noru*.

---

<sup>10</sup> Esta transcripción está tomada íntegramente del texto de *Oxford Corpus of Old Japanese* (<http://vsarpj.orinst.ox.ac.uk/corpus/>) tal y como estaba el día 7 de octubre del año 2021. Los criterios gráficos en la transcripción seguidos por el *Corpus* aparecen en el siguiente enlace: <https://vsarpj.orinst.ox.ac.uk/corpus/tagging.html>. A lo largo de todo el artículo, salvo cuando citamos a otros autores que utilizan diferentes convenciones, que hemos respetado, hemos usado el sistema del *Corpus* de Oxford para transcribir las palabras del japonés antiguo.

#### 4.3 Traducción al español<sup>11</sup>

1. Digo: “Kamunushi y hafuri que estáis aquí reunidos, escuchadme todos”
2. Digo: “Hablo ante vosotros, magnánimos dioses imperiales que habitáis en la llanura del alto cielo; dioses y diosas a quienes se consagran santuarios terrenos y santuarios celestes; este año, en el mes de Kisaragi, a punto de empezar la plantación, cuando el sol de la mañana asciende su camino eterno, os veneramos, entregándoos las preciosas ofrendas del divino vástagos imperial.”

#### 5. Comentario de las traducciones<sup>12</sup>

##### 5.1 Primer párrafo

集侍神主・祝部等、諸聞食登宣。<sup>13</sup>

“ugonapar-er-u kamu-nusi – papuri-ra, moromoro kikosi-myes-e” to nor-u

- ???<sup>14</sup> PROG-ATT officiator minor official-PLR everyone listen-COM DV-INF declare-FIN
- S. He says : “Hear all of you, assembled kafinushi? and hafuri.”
- P. Hear me, all of you assembled kamu-nusi and hafuri. Thus I speak.
- B. Oh ye assembled shrine chiefs and all ye priests, hearken unto what we say.
- M. Digo que escuchéis todos, *kannushi* y *hafuri* que estáis reunidos.
- M2. “*Kannushi* y *hafuri* que estáis aquí reunidos, escuchadme todos.” He dicho.

(1) 宣 (*noru*).- *Digo*: O Decimos. No está claro si el que habla lo hace por sí mismo, en representación de los demás o si es mejor usar plural mayestático. Las soluciones de los diferentes traductores son:

- S. ---
- P. Thus I speak
- B. what we say

<sup>11</sup> Texto tomado de Falero y Martín Ciprián (2020).

<sup>12</sup> En Martín Ciprián (2015) hemos comentado la etimología y evolución de las palabras que aparecen en el presente artículo, desde la protolengua a la lengua antigua. Para evitar enfadadas repeticiones de algo ya tratado, aquí solamente recordaremos, de la forma más sucinta posible, esas etimologías.

<sup>13</sup> El orden de estas líneas es el siguiente: (1) Texto original, (2) Transcripción al alfabeto latino según el sistema de Frellesvig y Whitman, (3) Glosas gramaticales de Bentley, (4) Traducción de Satow, (5) Traducción de Philippi, (6) Traducción de Bock, (7) Nuestra traducción (que notamos como M), con introducción de A. Falero, publicada en 2020 en la revista *Mirai*, (8) Nueva propuesta de traducción tras el análisis (M2). Las glosas de Bentley no son en muchos casos demasiado satisfactorias, pero hemos decidido mantenerlas al ser las únicas publicadas de las que tengamos noticia. No obstante, en los casos en los que sus errores son más importantes lo hemos apuntado en el comentario.

<sup>14</sup> Bentley no proporciona glosa para esta palabra.

M. Digo

(2) 集侍 (*ugonapareru*).- *que estáis reunidos*: *O que os habéis reunido*. Esta forma *ugonapareru* puede tener valor estativo o resultativo. Las tres traducciones al inglés eligen un participio, no una oración de relativo, con lo que esa interpretación parece ser estativa.

(3) 集侍神主・祝部等 (*ugonapar-er-u kamu-nusi – papuri-ra*): “*kannushi y hafuri que estáis reunidos*”: ¿O mejor: “*kannushi y hafuri, que estáis reunidos*”? ¿Están reunidos todos los *kannushi* y *hafuri* o solo unos pocos? Ambas traducciones sugieren lo segundo, que es, por otro lado, lo lógico.

Soluciones propuestas:

(1) *aquí*: No tiene correspondencia en el texto japonés, pero parece más natural en castellano, además de prosódicamente más atractivo.

(2) *escuchadme*: Parece también más natural. *Escuchad* es posible, pero suena más eufónico con el pronombre, amén de que solo habla una persona. Si se decide que es mejor el plural mayestático lo natural sería *escuchadnos todos*.

Otro problema: ¿cómo traducimos un verbo, que es formulario y no el que habitualmente utiliza la lengua con el significado de “oír”? En principio, aunque es posible que exista, no se nos ocurre nada más que eso, *oír*. B opta por *hearken unto what we say*. Consideramos que habrá que pensar un poco más en las opciones léxicas en el futuro.

(3) *He dicho*: La última expresión de cada párrafo, *to noru*, marca un ritmo final que hay que conservar. Desde el punto de vista meramente sintáctico tendríamos que colocar en castellano la oración principal en primer lugar. Es lo que hace P y lo que tradujimos nosotros en nuestra primera versión. B opta por ignorar esta frase por completo, lo que creemos que es un error, sintáctico y retórico. También es posible traducirlo dos veces: *Declaro:... He dicho*, pero quizás así el texto resulte demasiado pesado. Entre negar la sintaxis y la retórica creemos que es mejor elegir lo primero. El efecto repetitivo y formulario es muy importante en un texto religioso. *He dicho* parece la opción más acertada, puesto que tiene un tono categorico muy apropiado para un ritual.

## 5.2 Segundo párrafo

(A) 高天 Ø 原爾神留坐、

taka-ma [no] para *ni* kamu-dumar[-i-] mas[-u]  
 high-heaven GEN plain LOC deity-stay-INF HON-ATT  
 S. who divinely remain in the plain of high heaven

- P. Who divinely remain in the High Heavenly Plain  
B. who augustly reside in the Plain of High Heaven  
M. que habitáis en la llanura del alto cielo,  
M2. que permanecéis, siendo dioses, en la llanura del cielo alto

(1) *Traducción del primer elemento de 神留 (kamu-dumari)*: Las tres versiones al inglés presentan formas adverbiales de significado similar: S. *divinely*, F. y B. *augustly*. En español podríamos elegir cualquier adverbio o locución adverbial apropiada: *divinamente, como dioses, siendo dioses, augustamente, excelsamente...* No obstante, ninguna solución nos pareció satisfactoria y, no encontrando una buena salida, preferimos, en nuestra primera versión, no traducirlo pensando que el significado general ya implicaba suficiente “enaltecimiento” de los dioses. Ahora somos de la opinión de que se debería encontrar un adverbio apropiado, pero es difícil saber cuál. Aquí hemos optado provisionalmente por el sintagma *siendo dioses*.

(2) *Traducción del verbo honorífico 坐 (-i)masu*): ¿Cómo traducir los honoríficos? Problema difícil. Si los traducimos todos, el tono del texto se hace irrespirable y paródico. Lo mejor, en nuestra opinión, es considerar que casi ninguno de estos lexemas pueden ser traducidos: corresponden a un mecanismo lingüístico del que carecemos en español. Por supuesto que es posible dar un tono honorífico al discurso, pero los recursos son diferentes en las lenguas orientales y en las nuestras. Siempre habrá que buscar esos recursos y, sin pasarse ni quedarse corto (el Escila y Caribdis del traductor), hacer uso de ellos.

Soluciones propuestas:

(1) *permanecéis*: En el futuro habrá que investigar si los nuevos estudios etimológicos confirman el cambio \*kamu(i)-tomaru > kamu-dumaru. No hay otra posibilidad que se nos ocurra, ni que hayamos encontrado en la bibliografía<sup>15</sup>. El contexto labial favorece claramente esa evolución. Entonces el significado literal sería “estáis parados como dioses (o siendo dioses)”. El locativo apuntala esa hipótesis. Las otras alternativas son *vivís, residís* o *habitáis, estáis y os encontráis*. B. se inclina por *reside*; S. y P. por *remain*. Si *dumaru* finalmente tiene como origen *tomaru*, “residir” es la opción mejor (*tomaru* con el sentido cercano al moderno “quedarse a pasar la noche”). Pero eso de momento no está tan claro. Incidentalmente, habría que investigar si el cambio \*tom->tum- tiene que ver con el proceso de elevación de vocales medias o no.

---

<sup>15</sup> Pero entonces, ¿por qué *tomaru* no ha evolucionado a \*\**tsumaru* en la lengua moderna?

(B) 皇睦神漏伎 Ø 命・神漏彌 Ø 命以、

sumye mutu kamu *rwo-ki* [no] mi-koto kamu *rwo-mi* [no] ‘mi-koto’ mot[-i-te],  
imperial kindred deity male-progenitor [GEN] HON-deity deity female [GEN] HON-deity  
use/hold-INF-GER

S. by the WORD of the sovran’s dear progenitor’s, augustness and progenitrix,

P. By the command of Sovereign Ancestral Gods and Goddesses.

B. (Before) the mighty ancestral gods and goddesses

M. Por vosotros, magnánimos dioses y diosas imperiales

M2. Por vosotros, ancestrales dioses y diosas imperiales

(1) *[GEN] en el análisis de Bentley*: Obviamente es una equivocación, que nace de la falacia de imponer las conclusiones del análisis diacrónico (etimología en la proto o prelengua) al análisis sincrónico de la lengua antigua. El origen de ese *no* es un antiguo verbo copulativo, pero ese verbo ha dejado de serlo en la lengua antigua y se ha convertido en algo diferente. Desde su punto de vista se debería analizar como dos verbos defectivos (*divinidades que sois kamuryoki*); postposición con valor atributivo desde el nuestro. Si admitimos que se trata de un verbo, lo mismo deberíamos hacer con los *no* del japonés moderno que se usan en la misma situación, lo que no parece muy coherente en el análisis de la lengua contemporánea.

(2) 漏伎 (*rwoki*) y 漏彌 (*rwomi*): Dos palabras de origen muy oscuro. El “male-progenitor” de la glosa de Bentley no se sabe muy bien de dónde sale, quizá de S *progenitor* y *progenitrix*. Para P y B parece que no hay traducción. En el estado actual de nuestro conocimiento es difícil proponer una traducción fundamentada.

(3) 睦 (*mutu*): Según Bentley (2001, p. 245) “intimo”; S *dear*, P y B *ancestral*. Según el comentario de P en nota, tanto este lexema como los dos anteriores parecen no tener una etimología clara. Toda la expresión *sumye-mutu-kamurwoki kamurwomi* se refiere a las divinidades de mayor rango que normalmente corresponden a los ancestros de la Casa Imperial, como *Taka-mi-musu-bi* y *Ama-terasu-opo-mi-kamwi*, de ahí lo de *ancestral*.

(4) 皇 (*sumye*): Según Martin (1987, p. 533) el significado original de \*sum- sería o bien “brillante” o bien “residente” (como dios local). En cualquier caso en época histórica esta palabra está relacionada con la casa imperial. Según P se ha interpretado tradicionalmente como un término en conexión con *suberu* (“gobernar, reinar”), pero gran parte de los comentaristas consideran que se trata sencillamente de un honorífico. En nuestras traducciones encontramos: S *sovran’s*, P *Sovereign*, B *mighty*. Parece que lo que está bien claro es, como decimos arriba, que tiene conexión con la casa imperial y que es

bien posible que la que se supone que presenta con *suberu* sea fruto de etimología popular. Si no lo es y realmente está relacionado con *suberu*, tendríamos la seguridad del significado de la protoforma, no de su valor histórico contrastado.

(5) 命 (*mi-koto*): Según Martin (1987, p. 459) *koto* tendría como significado original: *kötö<sub>2,3</sub>*. ‘fact, thing; words, saying’. Esto es que el valor semántico primero de *mikoto* sería, “asunto elevado” o “palabra elevada”, aludiendo a una divinidad. Con respeto al prefijo de respeto, *mi-* remitimos al lector a nuestro análisis de esta forma (Martín Ciprián, 2015, p. 137).

(6) 以 (*mot[-i-te]*): S by the word of, P by the command of, B before. El significado de esta postposición, según el *Iwanami Kogo Jiten* (Ohno et alii, 1974), es causal. No entendemos la elección de B.

Soluciones propuestas:

(1) *ancestrales*: Nuestra primera versión, *magnánimos*, no se nos presenta ahora como suficientemente satisfactoria. *Mutu* parece relacionado con el origen de la familia imperial, por lo que *ancestral* pudiera ser mucho mejor alternativa. Para proponer *dear*, como hace S, no parece que haya suficiente evidencia: la etimología en la que se basa esta elección no está de ningún modo probada.

(C) 天 Ø 社・國 Ø 社登稱辭竟奉、

ama [tu] yasiro kuni [tu] yasiro to tatape-goto wope-matur[-u]  
heaven LG shrine land LG shrine DY-INF praise-(INF) thing finish-(INF) HON-ATT  
S. whose praises... are fulfilled as heavenly temples and country temples.  
P. whose praises are fulfilled as Heavenly Shrines and Earthly Shrines  
B. before the many kami enshrined in heaven and earth we raise our words of praise;  
M. a quienes se consagran santuarios terrenos y santuarios celestes;  
M2. a quienes veneramos como divinidades celestiales o divinidades terrestres

(1) 天 Ø 社・國 Ø 社 (*ama [tu] yasiro<sup>16</sup> kuni [tu] yasiro*): Según el comentario de P esta expresión se puede referir a dos realidades:

1. La suma total de todos los santuarios que reciben apoyo gubernamental.
2. Los dioses consagrados en esos santuarios.

B en nota se inclina por la segunda solución. S afirma que *templo* es aquí una metonimia por *dios*. Y la expresión entera significa que unos dioses son reconocidos como de origen divino y otros como de origen terreno.

<sup>16</sup> Para más información sobre este importante término se puede consultar nuestro artículo dedicado a su etimología (Martín Ciprián, 2013)

Es difícil decidirse por esta segunda solución sin una prueba más; por eso la prueba tiene que ser sintáctica. El *to* nos aclarará más adelante el problema.

(2) 稱辭竟奉 (*tatape-goto wope-matur[-u]*): Literalmente “terminar la cosa de llenar (con alabanzas)”

*tatape-* (> *tatau*) en origen “llenar” y después, según Martin (1987, p. 765), también “fill with praise”.

*wope-* (> *oe-ru*) “terminar” (tr.) (< \*bo (-) pa-Ci-)<sup>17</sup> (Martin, 1987, p. 740). Relacionado con *owaru* (< *wofaru* < \*bo (-) -pa-ra-) (Martin, 1987, p. 744).

(3) 登 *to*: ¿Qué función tiene aquí? Puede tener dos valores posibles, ambos, según Bentley (2001, pp. 134-7), como “verbos defectivos”:

A. “Ser”, como infinitivo. En realidad solo da ejemplos en *to site*, con lo que su función en la lengua histórica sería de una especie de conjunción (o parte de una locución conjuntiva). En otros casos el valor semántico es el de “como”.

B. “Decir”: En realidad se trata de una conjunción que aparece introduciendo verbos de palabra: *decir que...*

El significado obvio es el primero, con lo que la frase quedaría algo así como: (*dioses*) *a los que se os alaba* (o *os alabamos*) **siendo /como** *divinidades del cielo y divinidades de la tierra*.

Esta interpretación de *to* hace que *yasiro* se tenga que considerar también como una metonimia de “dioses”.

(4) B. *before the many kami enshrined in heaven and earth we raise our words of praise*; Parece un párrafo no muy afortunado:

(A) *before*: es de suponer que, o bien traduce el *to* o bien es un eco de la frase posterior. Pero no podemos traducir una y otra frase igual cuando no hay nada que lo indique.

(B) *many kami*: el *many* no se entiende de dónde sale ni su necesidad.

(C) *kami enshrined in heaven and earth*: Supongo que quiere respetar el significado de *yasiro*, aun siendo consciente de que alude a los dioses; de este modo parece que mantiene ambos semas y, además, el significado de *tu*.

(5) M a quienes se consagran: Sintácticamente no se sostiene. La expresión *tatape goto* carece de complemento, porque el complemento ya es *goto*.

Soluciones propuestas:

---

<sup>17</sup> La *b* de \*bo es idiosincrática de la reconstrucción de Martin. Hoy en día pocos autores la admiten (Frellesvig, 2010, p. 43).

(1) *veneramos* (o *se venera*): No hay nada, de momento, que nos haga inclinar por cualquiera de las dos opciones, así que se debe preferir una u otra por motivos estilísticos.

(2) divinidades celestiales o divinidades terrestres: Más correcto sería divinidades del cielo y divinidades del país (o de la nación), pero no nos convence la prosodia de esa secuencia. Quizá divinidades celestes y divinidades nacionales sea más satisfactoria desde el punto de vista estríctamente semántico, pero ese nacionales, obviamente, no es posible utilizarlo aquí. Su significado se puede glosar así: “divinidades que estáis en el mundo de los dioses y divinidades que estáis en la nación, o el mundo de los hombres”.

(D) 皇神等 Ø 能前爾白久、

sumye-gamwi-tati [*no*] mapye *ni* mawos-*aku*,  
imperial-deity-PLR GEN front LOC speak-NML  
S. I declare in the presence of the sovran gods  
P. I humbly speak before you,  
B. and to the mighty kami we make bold to say  
M. me atrevo a hablar ante los dioses  
M2. humildemente hablo ante los dioses imperiales

(1) 白久 (*mawos-aku*<sup>18</sup>); evolución de la forma (Martin, 1987, p. 726): moosu < mcessu < mausu < mawosu < \*mawasu (*the second vowel assimilated to the labial w*) < \*maba-sa-; ?< mawi[y]?B (< ... ) osa-A ?< \*ma(-)b<sup>u</sup>/ø -sa ('make it humbly be') "humbly say".

osu < \*osa-. 'push; infer; recommend'. (Martin, 1987, p. 743).

\*mau < \*mawu < \*maba- 'humbly do/be': occurs only in the infinitive mawi (Martin, 1987, p. 722).

Parece claro que el sema de "humildad" está incluido en el significado del verbo. Esto es, que "hablar humildemente" es la traducción más correcta. Quizás se pudiera admitir *me atrevo*; pero no es lo mismo "atreverse" que "hablar humildemente".

Persona: Hay que pensar si se elige el singular o el plural: *hablo humildemente* o *hablamos humildemente*.

Soluciones propuestas:

(1) *humildemente hablo ante los dioses imperiales*: Como vemos arriba, el verbo *mawosu* lleva en incluido en su forma originaria \**maw-*, que tiene como significado "ser

<sup>18</sup> En un artículo nuestro sobre esta forma verbal (Martín Ciprián 2014) estudiamos más en profundidad su etimología y significado. Remitimos al lector interesado a ese artículo.

humilde”. Por eso, hemos de añadir también ese sema en nuestra traducción, como hacen P y B.

(E) 今年二月爾、御年初將賜登爲而、

kotosi kisaragi ni mi-tosi padime-tamapa-m-u to s-i-te

this-year second-month LOC HON-YEAR begin-(INF)-HON-TENT-ATT DV-INF do-INF-GER

S. made with the intention of deigning to begin the harvest in the second month of this year

P. This year in the second month just as grain cultivation is about to begin,

B. In this second month of this year of the sowing of seed at the beginning

M. este año, en el mes de Kisaragi, a punto de empezar la plantación,

M2. este año, en el mes de kisaragi, cuando/puesto que tenemos (teniendo nosotros??) la intención de comenzar la plantación

(1) 登爲而 (*to site*): Aquí claramente *to site* con el significado de *como, ya que, siendo que...* Vovin lo glosa como ‘doing as X’, ‘in the capacity of X’ (Vovin, 2008, p. 241). No parece que *suru* tenga un valor de “hacer” en este contexto, por lo que la traducción de S no creemos que sea muy correcta. B decide no traducir en absoluto y P elige un valor inceptivo. Quizá fuera una buena traducción *precisamente cuando*, pero habría que investigar más si esto es compatible con el resto de apariciones de este sintagma en la literatura antigua japonesa. Es posible que la traducción temporal sea también correcta: *haciendo de modo que tenemos la intención de comenzar... > siendo la realidad tal que tenemos la intención de comenzar... > puesto que / cuando tenemos la intención de comenzar*. En definitiva: se puede tratar sencillamente de una expresión que, como el gerundio castellano (y la forma en *-te* del japonés), puede tomar diferentes valores según el contexto.

(2) 初 (*padime*): Es un verbo claramente transitivo, así que no se puede traducir con *mitosi* como sujeto, sino como complemento: *tenemos la intención de comenzar la plantación*.

(3) 御年 (*mitosi*), según todas las fuentes (y aquí P y B), tiene el significado de “plantación”. El *harvest* de S parece en principio un error, si bien él aclara la expresión en nota indicando: ‘*Beginning the harvest*’ means soaking the seed and preparing the ground for its reception.

(F) 皇御孫 0 命 0 宇豆能幣帛乎、

sumye-mi-ma [no] mi-koto [no] udu no mi-tegura wo

imperial HON-grandchild GEN HON-deity SUB rare DV-INF HON-HON-offering ACC  
S. the great OFFERINGS of the sovran GRANDCHILD'S augustness  
P. of the Sovereign Grandchild the noble offerings  
B. from the divine descendant with choice offerings  
M. entregándoos las preciosas ofrendas del divino vástago imperial.”

(1) 孫 Ø 命 (*mi-ma [no] mi-koto*): La palabra *ma*, arcaísmo por *mago* (“nieto”), antes del amalgamamiento de la raíz adjetival *ma* (“delicioso, dulce; de gran valor”) a *ko* (Martín Ciprián, 2015, p. 181), creemos que es legítimo traducirla literalmente como “nieto” (S y P) o, como en B y M, “descendiente, vástago” < (“niño valioso” glosa Martin el significado original de *mago* (Martin, 1987, p. 470)). Es bien posible que en el momento en el que se componen los *norito* se sienta todavía la conexión con el adjetivo y esta palabra cuente con un significado más amplio que el especializado de “nieto” (para *mago*), algo que seguramente deja de suceder en época histórica.

(2) 宇豆 (*udu*): El significado generalmente admitido de esta palabra (por su supuesta conexión con *uzunau* “valorar, poner precio”), es “valioso, precioso”. No obstante, como apunta Bentley (2001, p. 253) y nosotros hemos admitido y comentado (Martín Ciprián, 2015, p. 182), la imprecisión de las grafías de los *norito* con respecto a la oposición sorda-sonora podría remitirnos también a una palabra *utu* con el significado de “completo, perfecto”. Por tanto la semántica posible de esta palabra es muy amplia y nos es difícil inclinarnos por una, si bien las lecturas interlineales posteriores apuntan a *udu*. De ahí nuestra traducción *preciosas*.

(3) 幣帛 (*mi-tegura*): La etimología más plausible de *tegura* sigue siendo \*te-n-kura (“mano - PARTIC - asiento” > “ofrendas a los dioses”) (Martin, 1987, p. 481). Como manifestábamos ya hace tiempo (Martin Ciprián, 2015, p. 183) consideramos interesante el estudiar una posible conexión de esta palabra con *kureru*, algo refutado por Martin (1987, p. 716), al considerar de la misma familia semántica a este verbo y a *kudasaru*, *kudaru* y *kudasu*. Martin remite todos ellos a una raíz de la protolengua \*kudarey-, truncada en su evolución solo en el caso de *kureru*, un fenómeno difficilmente explicable, pensamos. Una etimología alternativa para este verbo, \*kura-i-, nos parece muy posible, conectándolo así con el sustantivo *kura* y en última instancia con *tegura*.

(G) 朝日能豐逆登爾稱辭竟奉久  
asa-pi no toyo-saka-nobor-i ni tatape-goto wope-matur-aku”  
morning sun SUB eternal opposite rise-NML DV-INF praise-(INF) thing finish-(INF) HON-NML  
S. as the morning sun rises in glory. I fulfil your praises by setting-up

- P. as the morning sun rises in effulgent glory. Fulfill your praises.
- B. at this moment of the majestic and brilliant dawning of the morning light We humbly raise our words of praise.
- M. cuando el sol de la mañana asciende su camino majestuoso, os veneramos,

(1) 豊 (*toyo*): Según la glosa de Martin en su origen con el significado de “rich” (Martin, 1987, p. 551). Puesto que esta palabra aparece solo en un compuesto, *toyonoaki* “banquete”, parece difícil determinar su significado original y lo que hace Martin es solo glosar con el histórico. Por tanto *toyo*, referido aquí al ascenso del sol en la mañana, se trata sencillamente de un término de exaltación que puede admitir traducciones diversas según el tono que queramos dar a nuestro texto. El *in glory* de S nos parece muy correcto, *effulgent glory* de P un poco exaltado y el *majestic and billiant* de B quizás algo excesivo. Nosotros nos decidimos en su momento por *majestuoso* y todavía creemos que se trata de una solución adecuada.

(H) 登宣。

to nor-u.

DV-INF declare-FIN

S. I declare...

P. Thus I speak.

B. -----

M. Digo:

M2. He dicho.

## 6. Conclusiones

En el apartado 3 del presente artículo hacíamos alusión a los problemas fundamentales con los que se encuentra un traductor de un texto como el *Toshigoi no Matsuri*. Eran, esquemáticamente, los siguientes:

### 1. Problema principal: reproducción del tono del texto:

(1) **¿Prosa o poesía?**: Como indicamos más arriba en nota, según las conclusiones de Murray Man (2017), esbozadas por nosotros ya anteriormente (2015), nos encontramos con un texto que, sin llegar a ser poesía, comparte características con esta, como son el ritmo y la existencia de paralelismos.

(2) **Espíritu del texto religioso**: La traducción del primer elemento de 神留 (*kamu-dumari*) o la del verbo honorífico 坐 (-*i*)masu nos remiten a los problemas de la forma de mostrar los valores de exaltación de la divinidad o del lenguaje honorífico

presentes en el texto. Nuestra conclusión es que no existe fórmula clara para conseguir estos propósitos, que el traductor ha de poner en tensión todas sus capacidades para lograr, con recursos de la lengua castellana, ese tono elevado sin caer en la pedantería o el exceso.

(3) **Modelos de texto en la lengua final:** Si bien no lo hemos tratado en el presente artículo, sino en trabajos anteriores (por ejemplo en Martín Ciprián 2015), consideramos que el modelo de lengua para traducir al castellano no puede ser el los textos de la religión cristiana, de espíritu muy diferente al *shintō*. Nosotros hemos optado por la del llamado (a veces con desprecio) “dialecto de traductores” de nuestras lenguas clásicas occidentales. Hemos simulado que, en lugar de versionar una obra japonesa antigua, trabajábamos con una de la antigua religión romana y, en la medida de nuestras posibilidades y conocimientos, hemos tomado prestadas expresiones y sobre todo el tono existente en esa tradición.

(4) **Literalismo frente a la traducción libre:** Como se puede ver a lo largo de este artículo, es imposible optar por una traducción literal (si no es con propósitos didácticos). Una versión de ese tipo no haría sino falsear el tono del texto, siendo incapaz de transmitir al lector la dignidad y el misterio que atesoran los rituales.

## 2. Problemas lingüísticos:

(1) **Léxicos:** El texto está repleto de problemas léxicos. Nos hemos encontrado, entre otros con los siguientes: relación entre *dumaru* y *tomaru* 神留 (*kamu-dumari*); 漏伎 (*rwoki*) y 漏彌 (*rwomi*); 睦 (*mutu*); 皇 (*sumye*); 命 (*mi-koto*); 稱辭竟奉 (*tatape-goto wope-matur[-u]*); 白久 (*mawos-aku*); 豊 (*toyo*). Nuestra conclusión en este punto es que no existe tampoco una fórmula mágica para resolverlos: la etimología ha de ser tenida en cuenta, pero siempre como confirmación (o como último recurso), pues las herramientas principales para dilucidar el significado de un término han de ser las apariciones de ese término en otros textos del corpus japonés antiguo, el contexto lingüístico y nuestro conocimiento de la realidad histórica, social y religiosa del *Toshigoi no matsuri*, en el caso presente.

(2) **Gramaticales:** Encontramos dificultades de dilucidar valores gramaticales en: verbo 集侍 (*ugonapareru*), con dos posibles, estativo o resultativo. Diferentes lexemas de significado exclusivamente grammatical: 以 (*mot/-i-tej*), 登 (*to*) y 登爲而 (*to site*). En todos estos casos, como en parte en el punto anterior, concluimos que su verdadero valor semántico ha de dilucidarse haciendo referencia al resto del corpus y al contexto lingüístico particular del texto que traducimos.

(3) **Sintácticos:** El testigo principal de este problema es 宣 (*noru*), “digo”. Encontramos que, si bien en la medida de lo posible se ha de respetar el orden de palabras de la lengua a la que traducimos, consideraciones de mantenimiento del ritmo, un

elemento fundamental en los rituales, aconsejan el alterar ese orden y traducir aquí *He dicho* al final de cada uno de los párrafos.

(4) **Escritura:** Observamos que, a causa de la deficiente escritura con la que se notan los *norito*, 宇豆 (*udu*, “valioso, precioso”) podría representar una palabra diferente, *utu* “completo, perfecto”. Aquí hemos considerado que, de forma provisional, solo nos era posible confiar en las lecturas de las glosas posteriores, tardías y quizá poco fiables. En este caso (y en bastantes otros) no hemos podido sino optar por una solución determinada anotando sencillamente que es necesaria más investigación en este campo para llegar a una definitiva.

(5) **Fónicos:** En nuestro texto, salvo el caso apuntado arriba de 宇豆 (*udu*, “valioso, precioso”), no hemos encontrado ningún problema de este tipo. Solo podemos reseñar aquí la importancia del uso (y comprensión) de las investigaciones de los valores fónicos del japonés antiguo más avanzadas existentes en cada momento a la hora de descubrir la verdadera textura fonética de los rituales, una textura fundamental en cualquier texto religioso, cuyo valor mágico depende en gran medida de su perfecta dicción.

### Agradecimientos

El autor quiere agradecer la amistad de Hersilia Valle e Ignacio de Martín a lo largo de más de cuatro décadas, una amistad que ha sido un apoyo fundamental en su investigación.

### Bibliografía

#### 1. Las ediciones de los rituales:

- Takeda Y. & Kurano K. (1958). *Kojiki. Norito*. Iwanami.  
 Aoki K. (1975). *Norito. Ōfūsha*.  
 Aoki K. (1978). *Norito-Senmyō chūshaku (Comentario sobre Norito y Senmyō)* Volumen VI de Koten Chūshaku-hen de la serie Shintō Taikei. Tokyo: Shintō Taikei Hensankai.  
 Torao S. (1991). *Engishiki-jo*. Volumen 11 de Koten-hen: serie Shintō Taikei. Shintō Taikei Hensankai.  
 Torao S. (ed.). (2000). *Engishiki-jo*. Nihon Shiryō. Shūeisha.

#### 2. Traducciones de los rituales a lenguas europeas:

##### Inglés

- Satow, Sir E./Florenz, K. (trads. coment.) (1927). “Ancient Japanese Rituals”. *The*

- Transactions of the Asiatic Society of Japan*, Vol. II, December 1927, Tokyo: The Kyo Bun Kwan.
- Philippi, D. (trad. coment.) (1959). *Norito. A New Translation of the Ancient Japanese Ritual Prayers*: Princeton University Press [1990].
- Bock, F. (trad. coment.) (1972). *Engi-Shiki. Procedures of the Engi Era* [Books I-X] (2 Vols.). Tokio: Sophia University Press.

Español

- Falero, A. J. y Martín Ciprián, S. J. (2020). “Estudio y traducción del *norito: toshigoi no matsuri/kinensai*”. *Mirai. Estudios Japoneses*, 4, 107-118.

Ruso

- Ермакобой, Л. М. (1991). *Hopumo, Семмё*. Москва: Наука (Yermakoboy, L. M. (1991). *Norito, Semmyo*. Moskva: Nauka).

3. Monografías y diccionarios:

- Aston W. G. (1905). *Shinto: The Ancient Religion of Japan*. Chicago: The Open Court Publishing Company.
- Bentley J. R. (2001). *A Descriptive Grammar of Early Old Japanese Prose*. Leiden Boston: Brill.
- Breen J. and Teeuwen M. (2010). *New History of Shinto*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Falero, A. J. (2006). *Aproximación a la cultura japonesa*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Falero, A. J. (Coord.) (2007). *Aproximación al Shintoísmo*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Falero, A. J. (2014). *Aproximación a la literatura clásica japonesa*: Salamanca: Amarú ediciones.
- Frellesvig, B. (2010). *A History of the Japanese Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frellesvig, B., Kinsui, S., & Whitman, J. (Eds.). (2022). *Handbook of historical Japanese linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Martin, S. E. (1987). *The Japanese language through time*. New Haven: Yale University Press.
- Martín Ciprián, S. J. (2015). *Norito. Texto, traducción y comentario* (Tesis doctoral presentada en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca). Salamanca: USAL.
- Miyake, M. (2003). *Old Japanese: a phonetic reconstruction*. London: Routledge Curzon.
- Murray Mann, L. E. (2017). L. E. *Engishiki Norito: a Rhetorical Study* (Tesis doctoral presentada en la Universidad de Oxford). Oxford: Oxford University.
- Ohno S. et alii (eds.) (1974). *Iwanami Kogo Jiten* (Diccionario Iwanami de la

- lengua antigua).* Tokyo: Iwanami.
- Ono S. (1963). *Shinto, the Kami Way*. Tokyo: Tuttle.
- Seidensticker, E. (1977). *Genji Days*. Tokyo: Kodansha International.
- Vovin, A. (2005). *A descriptive and comparative grammar of western Old Japanese, part 1: Phonology, script, lexicon and nominals*. Folkestone: Global Oriental.
- Vovin, A. (2008). *A descriptive and comparative grammar of western Old Japanese, part 2: Adjectives, verbs, adverbs, conjunctions, particles, postpositions*. Folkestone: Global Oriental.
- Vovin, A. (Ed.) (En preparación). *Etymological Dictionary of the Japonic Languages*  
<https://www.edj-vovin.com>

#### 4. Artículos:

- Falero, A. J. y Martín Ciprián, S. J. (2020). “Estudio y traducción del *norito: toshigoi no matsuri/kinensai*”. *Mirai. Estudios Japoneses*, 4, 107-118.
- Martín Ciprián, S. J. (2013). “Sobre la etimología de *yasiro*”. *The bulletin of Foreign Language Center* (Tokai University), 29-33.
- Martín Ciprián, S. J. (2014). “Una nota sobre la forma *mawosaku* en japonés antiguo”. *The bulletin of Foreign Language Center*. (Tokai University), 49-51.
- Martín Ciprián, S. J. (en preparación). “Los problema en la traducción a las lenguas europeas de los textos japoneses antiguos”.

#### 5. Recursos de internet.

- Oxford Corpus of Old Japanese*. <http://vsarpj.orinst.ox.ac.uk/corpus/>

# 外国ルーツの子どもへの支援をテーマにした 教員研修から見える学校の現状・課題、研修の効果： 他校の研修と比較して

田口 香奈恵・山森 理恵  
(東海大学)

## 要旨

国際教室が設置されて 3 年目の小学校で、外国ルーツの子どもに関わる教師自身が長期的な視点を持ちながら実践の改革を推進していくために、筆者らは全教員を対象に参加型の研修を実施した。研修中に教師間で共有された学校現場の困り感や工夫、研修の事後・追跡アンケート、国際教室担当教員へのインタビューを、前年に行った A 小学校での研修の結果と比較しながら、学校の現状と課題を明らかにすることを目的として分析した。また研修の効果と課題、研修の具体的な在り方を考察した。その結果、学校現場の困り感は学校に関係なく共通する部分と学校によって異なる部分があることがわかった。学校によつて差が生じた理由は、学校の取り組み方や在籍する子どもの背景、研修時のテーマの設定、研修参加者の構成などであった。特に「家庭との連携」については、国際教室担当教員や学校からの保護者への働きかけが積極的に行われることで双方の連携が生まれやすく、教師が抱えている困り感を軽減していることが示唆された。2 つのアンケート結果から、多くの教師は研修での対話を通して授業の中で活動の工夫や子どもに寄り添う姿勢などの「必要な対応」に気づき、実践に変化がもたらされることが示された。一方で、研修時に出た支援体制充実に向けた様々なアイデアは、学校全体の取り組みとして実現が容易でないことも明らかになった。今後は学校単位での取り組みについても考えていく必要がある。

キーワード：外国ルーツの子ども、教員研修、一般教員、研修の効果、学校現場

## 1. はじめに

日本に在住する外国ルーツの子ども<sup>1</sup>の増加に伴い、居住地域を問わず彼らへの学校や行政、地域での支援体制を整備し充実させていくことは喫緊の課題である。その課題の 1 つ

<sup>1</sup> 「外国ルーツの子ども」とは、元々外国籍だが日本国籍を取得した子ども、両親のどちらか一方が外国籍の子ども、二重国籍の子ども、無国籍の子ども、日本国籍であるが親の都合など国外で育った子どもなど、従来の「外国人児童生徒」という表現では包括できない多様な背景を持った子どもたちのことである。同様の意味で「外国につながる子ども」などの表現もある。

に、教師が日々の実践を内省し仲間と実践を共有して「変える／変わる力」を身につけ、「教師としての成長」が求められている（公益社団法人日本語教育学会 2020）。

南浦・本間（2021）によると、「年少者日本語教育の教師教育をどのように行うか」という教師教育に関する研究課題が近年取り上げられるようになり、体制構築など社会的な観点から外国ルーツの子どもへの教育を捉えようとする研究が増加している。今後は、教師の意図的設計的な教育の視点を織り込みながら、実践を検討していくことが求められている。この指摘は、「学校」という「制度の視点（南浦・本間 2021:72）」を踏まえながら、「教師としての成長」の場をいかに創造し実践していくかが求められているようにも捉えられる。

菅原（2011）は先行研究を整理した結果、「教師としての成長」の場を生み出すために、望ましい教員研修の形として、全ての教員に対し「異文化理解」などのテーマを含んだ、参加者が主体的に関わるような研修が必要であると述べている。しかし、これまで実施されてきた教員研修の方法は、日本語指導担当者など限られた教員を対象にした講義型の一方的な形態の研修が多いことが指摘されている（臼井 2007、小池・古川 2019）。一方で、「課題解決型（古川 2019）」の研修や、教師が自主的・主体的に研修を企画運営する「ボトムアップ型」研修（小池・古川 2019）、教師間の対話を生み出す工夫を取り入れた参加型研修（田口・山森 2021）など、事例研究が積み重ねられつつある。

齋藤他（2005）の実践では、教師と外国人保護者へのインタビューを実施し、そこで得られた情報を整理し両者に互いの認識のずれを伝えることで、相互理解につながる過程を明らかにした。相互理解の結果、国際懇談会の開催、保護者の国別名簿の作成、母語教室の開講へと発展していった。この実践は、教員研修という名称はついていないが、「教師としての成長」を促し、家庭との連携を構築するきっかけを作る役割を果たしている。また、研究者が保護者をエンパワーメントし、相互理解を促進させるファシリテーターとしての役割を果たしていることも注目すべき点である。

参加型の教員研修は、日々第一線で外国ルーツの子どもと向かい合う教師の生の声を教師間で共有する大切な機会となり得る。研究者としてそのような機会に携わり、教師の声を丹念に拾い整理しフィードバックすることで、教師の気づきや成長を促し、実践の改革や学校の支援体制整備に向けた足がかりとなると考えている。

本稿は、B 小学校で実施した全教員が参加した参加型の研修について分析考察を行う。この研修は、田口・山森（2021）で実施した A 小学校での教員研修に改善を加えたもので、この研修時に教師間で共有された困り感や工夫の記述、事後アンケート、研修半年後に実施した追跡アンケート、国際教室担当教員 I へのフォローアップインタビューを分析対象とする。その分析により得られた結果を A 小学校の結果と比較することで、学校の取り組みも明らかにしていく。さらに研修の効果も分析し、研修の在り方を再検討する。

なお、本稿で使われる「困り感」という表現は、学校現場で教師が外国ルーツの子どもの支援で難しいと感じること、対応に悩むこと、負担に感じていることなどの感情を総じ

て表したものである。保育士の困り感の変容プロセスを明らかにした木曾（2012）の定義を参考にした。

## 2. 教員研修の概要とデータの採取方法

神奈川県は国内でも、東京都、愛知県、大阪府に次いで多くの外国人住民が在住している（出入国在留管理庁「【令和2年末】公表資料」）。神奈川県の中では、外国人数については横浜市が突出しているが、外国人比率という観点で見ると、県中央部、県西部の自治体の名前が上位を占める<sup>2</sup>。その数字、比率から推測すると、相当数の外国ルーツの子どもがそれらの地域に在住していることが推測され、そういった子どもたちの教育環境の改善が急務と考えられる。

そのような背景のもと、2019年7月に神奈川県西部A市のA小学校（以下、A校）において、A校の教員を中心に近隣の小学校や中学校の国際教室担当者、保育園の教員も交え約60人を対象とした教員研修を実施した（田口・山森2021）。A校には平成12（2000）年から国際教室が設置されている。研修では、表1のように外国につながる子どもの教育に関わる法律や制度の最近の動向について説明し、外国ルーツの子どもたちの保護者に対して筆者らが実施した聞き取り調査の結果を紹介したうえで、ワールド・カフェ方式で3つのテーマ（①外国ルーツの子どもたちと接して感じること、②こんな工夫をしている、③私たちに今必要なものは何か）について順にグループによる話し合いを行った。その際、各グループで「えんたくん<sup>3</sup>」に考えたことや話し合ったことを書いてもらい、研修後にはアンケートを実施した。

A校での研修を踏まえ、2020年10月に神奈川県南西部B町のB小学校（以下、B校）において、B校の教員17名を対象として研修を行った。B校には2018年から国際教室が設置されている。今回の研修が実現したのは、筆者の所属する地域のボランティア団体との連携があったためである。数年前、筆者らは神奈川県西部の市町村の教育委員会を回り、外国ルーツの子どもの学校在籍状況について聞き取りを行っていたことがあった。その際、B町役場を訪問し、B町内のある企業が多くの外国人を採用し、外国ルーツの子どもが急増、次年度からB校に町内初の国際教室が設置されるとの情報を入手した。そこで、筆者の所属する大学の学生による活動を提案し、国際教室でのボランティア活動が始まった。

<sup>2</sup> 神奈川県「人口統計調査（月報）令和3年1月」

<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/x6z/tc30/jinko/kohyosiryo.html>（2021年9月1日閲覧）

神奈川県「市（区）町村別主要国・地域別外国人数（2021（令和3）年1月1日現在）」

<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/76507/siryou1.pdf>（2021年9月1日閲覧）

<sup>3</sup> 直径1メートルほどの円形の段ボールと同じ形の紙から成り、円形の段ボールをテーブル代わりにし、その上に紙を乗せ、グループのメンバーが膝をつき合わせてそのテーブルを支えながら使用するというものである。グループのメンバーが近づき、ともに支える必要があることから、グループの一体感を醸成し、話し合いを促進する効果がある。

この活動を開始して以降、今回の実施までに過去2回、教員研修の依頼を受け実施したという経緯がある。ただし、過去2回の研修形態は講義型、体験型であった。

B校の研修においても、前年のA校での研修同様、外国ルーツの子どもに関わる動向や保護者を対象とした聞き取り調査の結果を紹介したうえで、4つのグループを作り、ワールド・カフェ方式で「えんたくん」を利用しながら外国ルーツの子どもと接して感じる戸惑いや不安などについて話し合いを行った。ただし、A校の研修においては、子どもたちの目線に立った記述、子どもたちの将来を考えた記述はあまり見られず、教師側から見た目の前の困り感が中心であった。そのため、B校の研修においては、子どもの目から見た今とこれからの問題について話し合いが行われるように、「外国ルーツの子どもが困っていることは何？（今・これから）」、「こんな工夫をしている！こんなアイデアどう？これからできそうなこと」という問い合わせを投げかけて実施した。そして、研修実施後には事後アンケートを行った。それに加え、研修の約半年後の2021年3月に追跡アンケートを実施した。2つのアンケートの質問内容は、文末に資料1・2として掲載した通りである。

追跡アンケートは、2部構成で行った。前半では、研修実施後から半年の間にどのような取り組みを行ったかに関して尋ね、後半は、教師が感じ得る困り感について尋ねた。後半の困り感についての質問は、「えんたくん」に書かれた内容を分析した結果、A校と違い

表1 A校・B校における研修の概要

	A校における研修（2019年7月）	B校における研修（2020年10月）
参加者	A校の教員を中心に、近隣の小・中、保育園の教員含め約60名	B校の教員のみ 管理職含め17名
実施内容	1. 最近の動向と近隣の外国人保護者を対象とした聞き取り調査の結果紹介 2. ワールド・カフェ方式によるワークショップ（「えんたくん」使用） 話し合いのテーマ： ①外国につながる子どもたちと接して感じること（戸惑い、不安、疑問など） ②こんな工夫をしている ③私たちに今必要なものは何か	1. 近隣の外国人保護者を対象とした聞き取り調査の結果紹介 2. ワールド・カフェ方式によるワークショップ（「えんたくん」使用） 話し合いのテーマ： ①外国ルーツの子どもと接していく感じこと：戸惑い、不安、疑問など ②外国ルーツの子どもが困っていることは何？（今・これから） ③こんな工夫をしている！こんなアイデアどう？これからできそうなこと すぐには無理だけど、考えたほうがいいこと
アンケート	・実施直後に事後アンケート実施（アンケート用紙を配布）	・実施直後に事後アンケート実施（アンケート用紙を配布） ・約半年後（2021年3月）に追跡アンケート実施（Googleフォーム上で実施）
インタビュー		国際教室担当教員Iに対し、2021年3月に実施

があることが明らかとなったため、その違いが生じた理由や、教師一人一人が実際にどう感じているかを明らかにすることを目的としてアンケートに含めた。「えんたくん」で確認された困り感をもとに、16項目の質問を用意し、0「ぜんぜん感じない」から4「とても感じる」の5段階で回答してもらった。

さらに、2021年3月に国際教室担当教員Iに対してフォローアップインタビューも行った。インタビューは半構造化で行い、追跡アンケートの結果を踏まえ、研修後の取り組みについて尋ねたうえで、追跡アンケートの教師の困り感についての質問の結果を見ながら答えてもらう形で進めた。国際教室の教員は、外国ルーツの子どもの日本語指導や教科指導だけでなく在籍学級での指導をつなぐ役割を担っている。つまり、外国ルーツの子どもと日々最前線で関わるながら学級担任や管理職の教員らと連携し、その学校での外国ルーツの子どもの実情や支援体制について最もよく理解し把握できる立場にいる。そこで、研修後の取り組みの有無や追跡アンケートの結果を読み解くため国際教室担当者Iにフォローアップインタビューを実施した。

### 3. 分析の方法

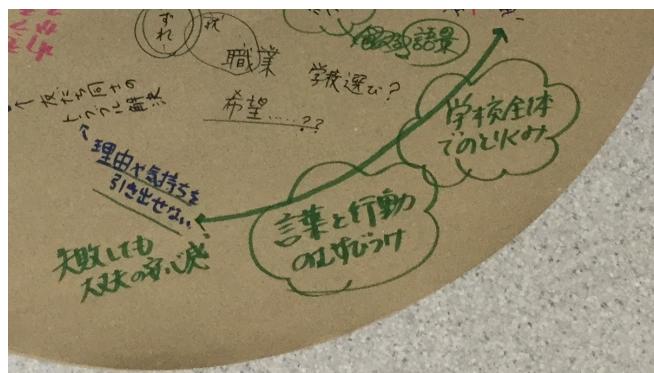


写真1 「えんたくん」の記入例

B校での研修後、研修時に回収された「えんたくん」に書かれた内容を、KJ法を参考に整理した。これは、A校における研修の分析と同様の手法である。次のような手順で行った。①「えんたくん」の紙にランダムに書かれた記述を、ひとまとまりごとに1枚のカードに書いて並べる。その際、近くに書かれているもの、矢印で結びつけられているものは後で関連が

確認できるように記録する。カードを「教師の困り感」、「工夫・必要なこと」、「その他」の3つに分類する。②分析対象を「教師の困り感」のカードに絞り、各カードの内容を一つ一つ確認し、1枚のカードの中に2つ以上の内容が含まれている場合は分割し、1枚のカードにつき1つの内容となるようにする。③それらのカードの中の、同じような内容、近い内容のものをグループ化し、ラベル付けを行う。④各グループのラベルと内容を確認し、共通する内容のグループでまとめて大きなカテゴリーを作る。⑤大きなカテゴリーの中にサブカテゴリーがあるような形に整理し、必要な場合はさらに下位のカテゴリーを設けるという方法で行った。一連の作業では、客観性を持たせるため、基本的に本稿執筆者が共同で行い、判断に差異があった場合は協議を行って決定した。A校で実施した教員研修の分析では、「A家庭との連携」、「B文化・価値観」、「C学校生活」、「Dことば」、「E体制」、「F子どもの将来」の6つのカテゴリーと56種類のサブカテゴリーに整理することが

できた（田口・山森 2021）。B 校の分析でもこの分類に倣って行う。さらに、研修後に実施したアンケートについても「えんたくん」同様、KJ 法の手法を参考に、記述を 1 枚のカードにつき 1 つの内容となるようにしてカードに書き、共通する内容のグループでまとめ、整理した。

本稿では、教師の感じる困り感の実態を明らかにするため、B 校の研修で「えんたくん」に書かれた内容を、A 校における研修の結果と比較しながら分析する。その際、追跡アンケートの後半的回答や、教員 I へのインタビュー結果も合わせて考察を行う（4 章）。さらに、B 校において研修の実施によって現場で何らかの変化があったかを明らかとするために、B 校において研修直後に実施した事後アンケートと、半年後に行った追跡アンケートの前半部分の結果を比較し分析する（5 章）。これらの分析を通して、教員研修の実施によって、外国ルーツの子どもたちを取り巻く教育環境の改善につなげていく方法を探る。

#### 4. 「学校現場の困り感」から見える学校の現状と課題

本章では、研修時に「えんたくん」から得られた「学校現場の困り感」、追跡アンケート後半部分（教師各々が感じる困り感）、国際教室担当教員 I へのフォローアップインタビューから浮き彫りになった学校の現状と取り組み、課題について述べる。

##### 4.1 結果

4 枚の「えんたくん」に書かれたもののうち、1 回目の話し合い「外国ルーツの子どもと接していく感じこと・戸惑い・不安、疑問など」と、2 回目の話し合い「外国ルーツの子どもが困っていることは何？（今・これから）」に該当する記述を前述の分析方法で拾い上げた。その結果、126 枚のカードが得られた。これらのカードを、田口・山森（2021）で明らかになった 6 つのカテゴリー「A 家庭との連携」、「B 文化・価値観」、「C 学校生活」、「D ことば」、「E 体制」、「F 子どもの将来」と 56 種類のサブカテゴリーに従い分類した。

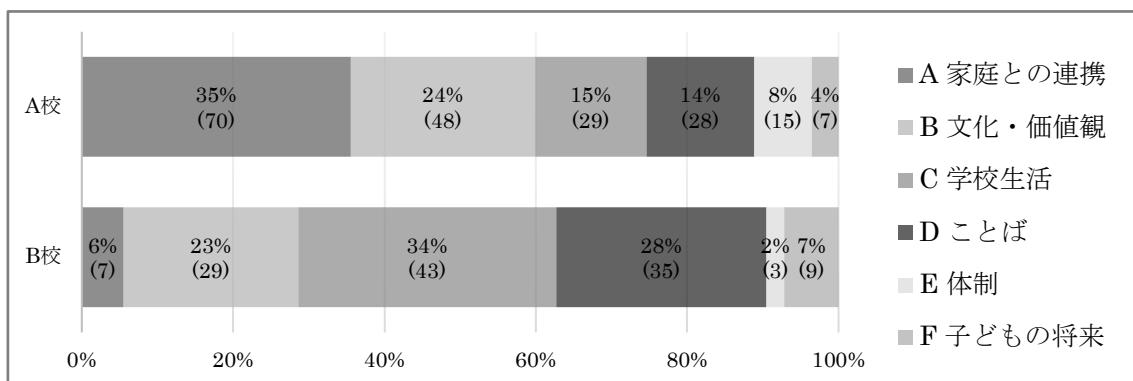


図 1 研修の話し合いで出た「学校現場の困り感」カテゴリーの比較

図中( )内の数値：カードの数

B校で出た6つのカテゴリーをA校の結果と比較すると、図1のようになつた。大きな相違点は、「A家庭との連携」と「C学校生活」である。特に「A家庭との連携」は、A校が困り感全体の36%を占めているのに対して、B校は6%にすぎない。「C学校生活」もA校とB校ではほぼ倍の差があつた。この2つのカテゴリーについては、質的な違いも見られた。他4カテゴリー「B文化・価値観」、「Dことば」、「E体制」、「F子どもの将来」については、量的な違いはあるが質的には類似した困り感を抱えていた。

表2 研修の話し合いで出た「学校現場の困り感」カテゴリーごとのカード数の比較

A 家庭との連携		A校	B校	C 学校生活		A校	B校
a 連絡の困難さ	a-1 接触	1	1	a 教師の戸惑い	a-1 子どもへの対応	7	14
	a-2 意思疎通	2	0		a-2 周囲の子どもへの対応	1	0
	a-3 ニュアンスの伝達	3	0		a-3 やりきれなさ	2	0
	b 連絡不足	11	0		a-4 担任の無関心さ	1	0
c 欠席・不参加	c-1 雨	11	0		a-5 外国語での悪口拡散	1	0
	c-2 風邪	1	1	b 子どもの訴えへの対応	b 子どもの訴えへの対応	3	0
	c-3 土曜日	2	0		c 学習の問題	0	6
	c-4 参觀日	1	0		c-1 漢字学習の問題	4	0
	c-5 通訳	1	0	d 子どもへの配慮不十分	d 子どもへの配慮不十分	2	2
	d 意識の違い	3	0		e 学校生活に関する子どもへの問い合わせ・疑問	5	11
e 連絡・連携の困難さの具体例	d-2 家庭環境の違い	1	3		f 子どもが抱える共通課題	3	1
	e-1 集金の回収	8	0	g 子どもの戸惑い	g 子どもの戸惑い	0	6
	e-2 緊急（非常）時の対応	4	0		h 友人関係	0	3
	e-3 持ち物・提出物の準備	4	1	D ことば		A校	B校
	e-4 国際級への理解	3	0	a ことばの壁		13	19
	e-5 配布物	2	0	b 子どもの本音への障壁		3	4
B 文化・価値観	e-6 その他	4	0	c 親子間のことばの問題		2	6
	a 文化価値観の違い・ずれ	10	6	d つまずきの要因	d-1 発達ことば	7	0
	a-1 宗教関連				d-2 母語と日本語	2	4
	a-1-1 食べられないもの	6	0		d-3 日常会話（生活言語）と学習言語	1	1
	a-1-2 スカーフ	1	0		d-4 使用機会の減少	0	1
	a-1-3 ピアス	1	0	E 体制		A校	B校
	a-2 ピアス	5	0	a 小中間の支援体制の差		4	0
	a-3 時間の感覚	5	0	b 基礎学力伸長への支援体制の不備		3	0
c 同化への圧力	a-4 食べられないもの/食文化の違い	3	16	c 書類の不統一/量/煩雑さ		3	1
	a-5 お金の感覚	2	0	d 就学問題		2	0
	a-6 その他	6	2	e 人件費の問題		1	0
	a-7 服装	0	4	f 個人情報の壁		1	0
	b 文化に対する捉え方	1	1	g 日本語指導教員の職務のずれ		1	0
	c-1 異（日本）文化に対する子どもの戸惑い	4	0	h 学校内の体制による影響		0	2
	c-1 異（日本）文化に対する子どもの戸惑い	4	0	F 子どもの将来		A校	B校
a 進学への懸念				a 進学への懸念		5	5
b 将来全般への懸念				b 将来全般への懸念		2	4

表2は、A～Fのカテゴリー、サブカテゴリーごとに両校のカード数を比較したものである。B校で初めて見られた内容のカードには、新たに下位範疇を設け名称をつけた。その結果、5つのサブカテゴリーが追加された。追加した新規のサブカテゴリーは、「B-a-7 服装」、「C-g 子どもの戸惑い」、「C-h 友人関係」、「D-d-4 使用機会の減少」、「E-h 学校内の体制による影響」の5つである。田口・山森（2021）のA-d<理由>は、名称を見直し「学校に対する意識の違い」とした。また、A校では見られたカテゴリーで、B校では該当するカードがないカテゴリーもあった（表2の数値0がそれに当たる）。

図1と表2に見られるA校とB校の差異はなぜ生じたのか。B校の研修時にたまたま話題に上らなかつたのか、あるいは実際に教師に困り感がなかつたのか。教師一人一人が実際にどう感じているかを明らかにするために、追跡アンケートを実施した。

表3 追跡アンケート：教師が感じる困り感（人数）

		ぜんぜん感じない	どちらでもない	とても感じる		
		0	1	2	3	4
A家庭との連携	①保護者とのコミュニケーションの困難さ	0	1	1	8	5
	②連絡の困難さ	0	1	1	6	7
	③保護者の国際教室への理解不足	2	5	6	1	1
	④子どもや保護者の欠席・不参加の問題	2	6	2	3	2
	⑤保護者の学校に対する認識の違い	2	6	5	1	1
B文化・価値観	①文化価値観の違い・ずれ	0	0	5	8	2
	②日本の学校文化への同化の期待	2	0	8	4	1
C学校生活	①教師としてどう対応するかという悩み	0	0	6	7	2
	②学校生活を送る外国ルーツの子どもの目線で考えた時の不安・疑問	0	1	7	5	2
	③どの子どもでも抱え得る共通課題	0	2	6	5	2
Dことば	①子どもと教師のことばの壁	0	2	1	10	2
	②親子間のことばの壁	0	2	3	7	3
	③子ども自身のことばのつまずき	0	1	4	7	3
E体制 F子どもの将来	①支援体制の必要性	0	0	4	6	5
	②教師が仕事を進めやすくするための支援の必要性	0	1	3	6	5
	③子どもの将来全般への懸念	0	0	5	6	4

表3は、追跡アンケートの教師が感じる困り感の結果である。表3にある16のサブカテゴリーは、A校で得られた「学校現場の困り感」の56サブカテゴリーをもとに、内容の重なりがあるものを整理したものである。16項目について5段階で回答してもらった。回答者数は15人で、うち事後アンケートに回答した教員は13人だった。ほとんどの項目で

何らかの困り感があることが明らかになった。一方、A の③～⑤項目については、約半数の教員は「ぜんぜん感じない」、「感じない」を選択していた。

## 4.2 考察

A 校と B 校の「学校現場の困り感」の違いを明らかにするために、研修時に得られた「学校現場の困り感」と追跡アンケート「教師が感じる困り感」、さらに国際教室担当教員 I が インタビューで語った内容を詳しく見ていきたい。インタビューから、「えんたくん」や追跡アンケートで得られた結果を裏付けるような学校の取り組みや姿勢が明らかになった。

### A 家庭との連携

「A 家庭との連携」で見られた最大の違いは、学校と保護者間の連絡のやりとりに関するもの（「b 連絡不足」、「c 欠席・不参加」）である。

A 校は雨などで欠席することや欠席連絡がないことに対し 27 枚のカードが得られたが、B 校では同様のカードは 2 枚だった。追跡アンケートでもこの点（表 3 の A④）に困り感を抱えている教師は全体の 3 分の 1 (5 人 33%) で、研修時の結果と概ね一致する。また、A 校では国際教室への理解が進まないことに「国際教室→親が嫌がる」のような記述が見られたが、B 校ではそのような記述は無かった。

B 校の国際教室担当教員 I に、保護者に対する働きかけについてインタビューしたところ、保護者に対して学校の様子を伝えるいくつもの工夫が見られた。例えば、学校からの重要な連絡事項（教育相談や参観日、持ち物など）は教員 I や日本語指導員が英訳をつけて伝える、教育相談への参加を保護者に積極的に促し学級担任に依頼して当日同席するなどである。このようなサポートは学級担任にとっても一人で全てを担うことなく分業できるので、安心感につながるのではないかと教員 I は話している。他にも、学期末に所見を英訳して国際教室の様子や学習の進度を伝えていた。その際に保護者からのメッセージも受け付けており、多くは感謝の意を伝えるものだという。国際教室についても、保護者は日本語が上手になるなら国際教室で勉強したほうがいいと思っており、保護者から「よく理解されている」と教員 I は感じていた。追跡アンケートでも国際教室への理解不足を「とても感じる」「感じる」と回答した教師は 13% に止まっており、教員 I の意識と概ね一致する。

さらに、B 校には PTA に参加できない保護者に対して、運動会やベルマーク集計などの手伝いをするサポーター制度があり、そこへの参加を働きかけることもしていた。実際に外国ルーツの保護者の参加もあり、参加率も良いという。COVID-19 の影響で休校となつた時期に、学校からのメール配信サービスの各クラス版に加えて国際教室版を作り、外国ルーツの保護者全員に加入してもらっていた。教員 I・学級担任と保護者間だけでなく、学校全体と保護者との繋がりも積極的に行われていることが明らかになった。

他にもB校では、学校全体で外国ルーツの子どもの支援に取り組むことが重要だと考え、年に1回全教職員が参加する「授業研究会」を行なっている。国際教室の授業を参観し、児童理解、授業づくり、日本語指導などについて議論し今後の取り組みの改善につなげている。

一方で、追跡アンケートの「A家庭との連携」のうち「①保護者とのコミュニケーションの困難さ」「②連絡の困難さ」については、87%（13人）が5段階で「とても感じる」「感じる」と回答しており、「えんたくん」の結果と異なる。研修時には話題に上らなかつた事柄でも、実際は困っている可能性があることが示唆された。また国際教室担当教員とそうでない教員との認識の差も窺える。しかし、この差は保護者と教師が関わる頻度や内容にも影響すると考えられ、国際教室担当教員と学級担任との情報共有や分業によって補完できることもあると思われる。

A校の保護者への連絡の実情については調査をしていないのでその実態は不明だが、少なくともB校では前述のような様々な働きかけによって家庭との連携が生まれ、教師が抱えている困り感をある部分では軽減していることが明らかになった。

## B 文化・価値観

「B文化・価値観」については、「文化のちがい」、「日本≠（母国）違い」など両校とも類似した困り感を抱えていた。特徴的な違いは、「食べられないもの」に関する記述である。A校は宗教的な理由で食べられないものがあることに戸惑いを感じていたが、B校では味付けや食材を理由に給食が食べられない子どもがいること、そこから「成長の心配」をする記述も見られた。B校は宗教的な背景を持つ子どもが在籍していないためこのような差が出たと思われる。

教員Iは、母国で野菜を食べる習慣がないのか野菜を食べない、来日当初は泣きながら給食を食べている子どももいたと語っている。しかし、彼らも徐々に慣れていき卒業時には食べられるようになるという。給食が食べられないという教師の困り感は、長い目で子どもたちの成長に寄り添うことで解決される一面があるとわかる。

また、B校ではA校には見られなかった「a-7服装」サブカテゴリーを新たに追加した。東南アジア地域から来日した子どもたちは、半袖の習慣があり、「すごく厚着 極端」、「季節感がわからない」など教師らが子どもの服装に戸惑う様子が記述から見られた。

追跡アンケートの「②日本の学校文化への同化の期待」は、「ぜんぜん感じない」から「とても感じる」までばらつきがあり、中間の2を選んだ教員は8人で全体の半数だった。この結果について、教員Iは、クラスで一斉指導する際はクラスメートと同じようにできたほうがいい、学級担任もそれを期待しており、指示が通らないと困るのではないかと話している。しかし一方で、「心まで日本人になってもらいたいと思っている」のではなく、母国のことはずっと覚えていてほしい、低学年で来日すると母国のこと忘れ「どうしても同化してしまう」と、母国と日本の文化を両方取り入れて成長することを期待していた。

この語りは、追跡アンケートの回答にばらつきがあった理由を説明している。子どもに対して団体行動を期待しつつ個人も尊重したいという一見正反対に見える教師の意識が、「感じない」と「感じる」のどちらを選択するか迷わせた可能性がある。

### C 学校生活

「C 学校生活」の「a-1 教師の戸惑い：子どもへの対応」、「e 学校生活に関する子どもへの問い合わせ・疑問」は、両校とも共通した悩みを抱えている。「感情が読み取れない（A 校）」、「どう対応したらいいかわからない（A 校）」、「どう伝えたらいいのか、暗もくのルール（B 校）」、「友達同士のトラブル解決 理由や気持ちを聞き出せない（B 校）」、「抱えているものの 本当はどうなのか？本心 背景（B 校）」などである。

追跡アンケートや教員 I のインタビューからも、教師が子どもへの対応に悩みを抱えていることがわかる。追跡アンケートでは「①教師として子どもにどう対応するかという悩み」への回答で教員全員が「ぜんぜん感じない」を 0、「とても感じる」を 4 とする 5 段階のうち 2 以上を選択していた。追跡アンケートの結果を見た教員 I もこの結果に納得していた。過去を振り返り、自分の学級に外国ルーツの子どもが在籍していたが何もできなかつたと語っている。クラスに支援が必要な子どもがたくさんいる中で、彼らができるを見極める難しさ、わからないことがあっても「わからない」と言えない子どもを見落してしまうもどかしさなど、学級担任としての苦い経験である。「A 家庭との連携」で述べた、国際教室担当教員として学級担任や子どもに寄り添おうとする姿勢は、教員 I の過去の経験が生かされたものであった。

次に、研修時の問い合わせに注目したい。B 校の研修時に子ども目線の問い合わせを追加したことで表出されたと思われるカテゴリーが新たに見られた。それは「g 子どもの戸惑い」、「h 友人関係」である。例えば、友だちとの話題に上るテレビ番組や遊びのルールがわかりにくいのではないか、同じ国籍同士でかたまりやすい、友人関係はどうかという視点である。また、「c 学習の問題」は A 校でも見られたが、「c-1 漢字学習の問題」に焦点が絞られていた。B 校では漢字学習に関する記述はなかったが、「学びの継続が難しい」、「学習のおくれ」、「どんどん差がひらく」と学習全体への課題に関する記述があった。

「C 学校生活」のカード数は、A 校 29 枚に対して B 校は 43 枚とより多くの困り感が得られた。これらの結果は、研修時の問い合わせの設定によって教師間で共有できる視点・困り感が変わることを裏付けている。

### D ことば

「D ことば」に関しては、B 校も A 校と共通した悩みが出ており、A 校で分類した 6 つのサブカテゴリーのうち「d-1 発達とことば」以外は全て一致している。「d-4 使用機会の現象」は新しいカテゴリーで、長期休みの後、日本語力が低下することについて書かれたカードである。

追跡アンケートでも「①子どもと教師の間のことばの壁」は教師の8割に困り感があつた。教員Iは、学級担任はその点について「すごい感じると思う」と話している。クラス全体に話していることを子どもが理解できているか、個別に確認できる時間が確保できれば良いが十分にサポートしきれないのではと学級担任の大変さを代弁していた。また、教師たちの話し方は一文が長いので、短くしたり主語と述語を明確に話したりすることで子どもに伝わりやすくなると、国際教室担当者としての意見も述べていた。

教員Iは、子どもが母語を忘れて日本語が上手になっていくこと、幼い頃に来日し母国のことを見ない（意識しない）状況になっていることを憂いでいる。また、保護者の勤務形態<sup>4</sup>が親子間の会話を奪い母語を使う機会を減少させていることも指摘している。その結果、親子間のコミュニケーションが成立しにくくなるという事態に陥っていく。教員Iは、日本語を話す子どもと母語を話す保護者とのやりとりを目の当たりにして、「全然噛み合っていない」「なんとも不思議な会話」だったと振り返っている。

ことばに関する学校現場の困り感は、どの学校においてもどの教師にとっても共通する悩みであることが示唆された。しかし、教員Iの語りから、教師の話し方や保護者への母語使用推奨など、悩み解消の糸口が得られている。教師間で悩みを共有することで、通訳や翻訳の体制を整えること以外にも、悩みを軽減し解決する方法が見つかるきっかけになると思われる。

#### E 体制とF 子どもの将来

「E 体制」については、B校では「プリントが多い」という書類に関するもの、単発の授業なら支援できるが年間計画では入れにくい、外国ルーツの子どもが同じクラスになるのは良し悪しだという学校内の体制による影響の2点だった。これは、A校とB校の研修参加者の構成の違いに起因すると思われる。A校では幼稚園から中学校までの教員が一堂に会したため、小中間の基礎学力の問題や支援体制の不備など学校間の連携に話が及んだ。しかし、B校は単独で研修を実施したため、学校内の体制に止まったと考えられる。

「F 子どもの将来」は、高校進学や将来への懸念など両校とも困り感は類似している。追跡アンケートでも教員全員が「ぜんぜん感じない」を0、「とても感じる」を4とする5段階で2以上を選んでいる。教員Iは、小学校の段階で教師が高校進学まで考えるのは想像しにくいと述べている。また、外国人が日本で増加している理由や在留資格と就労の関係などについて教師は知らない可能性があることを指摘していた。

学校内、学校間の支援体制の整備や将来を見据えた進路支援を教師が自分ごととして捉え考えていくには、様々な学校から教員が参加する研修を実施することで、各学校での困り感や情報が共有され、より俯瞰的な視点で物事が捉えられるようになると思われる。

<sup>4</sup> B校の外国ルーツの保護者の多くは夜勤で働いており、子どもの帰宅時には親が寝ていることもあるという。

## 5. 研修の効果

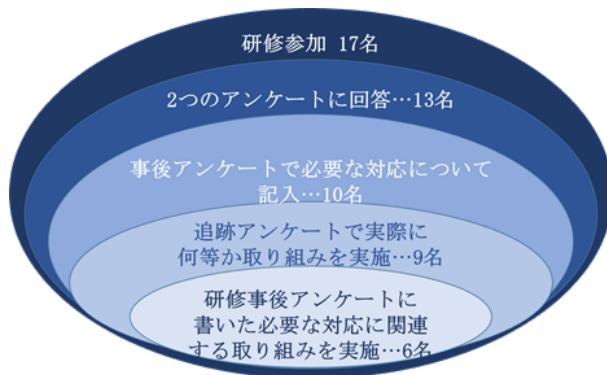


図2 参加教員数とその内訳

B校における研修の半年後に実施した追跡アンケートの前半では、研修後どのような取り組みを新たに行つたかを尋ねた。本章では、研修直後に回収した事後アンケートと、その結果の比較を行い、今回の研修の実施によって教師や取り組みに何らかの変化が生じたかを分析する。

研修参加者 17 名のうち、事後アンケートと追跡アンケート共に回答し

た 13 名の教員の回答を分析対象とした。その結果、13 名のうち 10 名が事後に「必要な対応」について指摘していた。研修をきっかけに取り組みの必要性を認識した教師が多かつたことを示している。そして、そのうち 9 名が追跡アンケートで実際に何らかの取り組みを行つたと回答していた。特に 6 名の教師は事後アンケートに書いたことに関連する取り組みを実際に行つていて、「外国籍児童の出身国について話を聞く」、「体験的な活動を盛り込む」などの実践である。つまり、研修に参加したことによって必要な対応を意識し、それを実現したと考えられる。一方、事後アンケートには「子どもの出身国の料理を給食に

表4 事後アンケートに書かれていた内容とカテゴリー

			事後	追跡
A 研修の意義	a 状況・工夫を知る		2	
	b 考える機会		9	
	c 話し合うことの大切さ		7	
	d 悩みの共有		6	
	e 歩み寄りの大切さ		1	
	f 人と人とのつながり		0	
	g もっと必要		0	
	h 必要な対応	1 ツール・リソースの活用	1	1
		2 活動の工夫	8	6
		3 構えない交流	0	1
		4 押しつけないで受け入れること	0	4
		5 子ども・保護者への寄りそい	4	3
		6 保護者のためのネットワークづくり	0	0
		7 支援の充実	2	
		8 教師の学びの姿勢	4	1
		9 学校・行政・家庭の努力	2	
		10 外部との連携体制づくり	0	1
B 研修方法			2	
C 研修への要望			2	
		計	50	17

取り入れる」、「多文化共生の集会」などについて書かれていたが、このような学校全体での取り組みは追跡アンケートで触れられておらず、実現できなかつたことが明らかとなつた。

この結果から研修の実施によって教師の取り組みに一定の変化が生じることが確認できたと言える。その一方で、授業での取り組みなど、教師個人で行える内容については比較的実現可能であるが、学校全体の取り組みの実現は難しいことがわかつた。

表5 追跡アンケートに書かれていた事後アンケートに関連する取り組み例

教員	事後アンケート	カテゴリー	追跡アンケート
教員4	"言葉"はとても大切なツールで、人と人とのつながりを深めてくれます。 外国语を教える身として、英語を用いて、彼らの思いを表出させる手助けができるのであれば授業を通して進めていきたいと思います。	A h 2 活動の工夫	外国籍児童の出身国について話を聞くことができるようとした。
教員13	他の日本の児童への指導については、外国の文化の理解のために、食事や学校生活について紹介する機会を作つてみたい。	A h 2 活動の工夫	フィリピンでの遊び、食事、学校など...、話をたくさん聞き、全体に共有するようにした。
教員1	また、今年やりたかったこと（日本人の子どもたちへの多文化共生の集会）を口にできたので、どうにかやり方を考えていこうと思いました。（集会ができないので）	A h 9 学校・行政・家庭の努力	国際教室で学んだことを、クラスで発表する機会を作つてもらった。

## 6.まとめと今後の課題

外国ルーツの子どもの教育環境の改善をはかっていくことを目的として、B校において参加型の教員研修を実施した。さらに、前年に行ったA校における研修で得られたデータと比較しつつ、B校の教員研修で得られたデータ、事後アンケートや研修半年後に実施した追跡アンケート、国際教室担当教員Iへのフォローアップインタビューから、学校現場の取り組みや実態を明らかにすること、教員研修のあり方の検討を試みた。分析から、学校現場の困り感は、学校に関係なく共通する部分と学校によって異なる部分があることがわかつた。学校によって困り感に差が生じた理由は、学校の取り組み方や在籍する子どもの背景、研修時のテーマの設定、研修参加者の構成などであった。特に学校の取り組みによって保護者との信頼関係を構築し、教師の困り感を軽減していることが明らかとなつた。また、このような教員研修を実施することで、教師一人一人の実践に変容がもたらされることが示された。これは、今後、多くの学校で同様の研修を実施することで、外国ルーツの子どもたちの教育環境の改善につながることを示している。

一方で、課題も明らかとなつた。事後アンケートで必要な対応として挙げられていた内容の中でも学校全体での取り組みは実現できていなかつた。このような大きな取り組みを実現していくためにはどのようにしたらよいのだろうか。学校単位での取り組みを促す仕

組みや風土を作ることが必要であると言える。学校間でそういった取り組みを共有する場が増えることが望まれる。さらに、学校関係者だけの責任とせず、学校外の研究者や専門家などが、他地域の事例なども参考にし、取り組むべき方法を提案していくことが必要ではないだろうか。その際、学校だけではなく、教育委員会などにも働きかけていくことが重要であろう。「家庭との連携」に関する困り感は、学校の取り組み方によっては解決できる面もある。家庭と学校の連携が構築され強化されれば、より手厚い支援体制が整えられよう。のために、例えば他の地域で行っている就学前説明会の実施などは、有効な方法であると考えられる。加えて、学校が地域のボランティアや、地域のさまざまな機関と連携し、地域全体で子どもたちのためにより良い環境を作っていくということも重要であると考えられる。特に、地域のボランティアは、場合によっては子どもや保護者により近い存在である場合もある。そういう力も利用しながら、子どもたちの教育環境の改善につなげていくことが、今強く求められていることと言えよう。

### 謝 辞

教員研修をはじめ2種類のアンケート、インタビューにおいて快くご協力いただいた先生方には、大変お世話になりました。この場を借りて心より感謝申し上げます。

### 引用文献

- 臼井智美（2007）「外国人児童生徒教育に関する教員研修の現場と課題」『国際教育評論』4号 pp.17-34.
- 神奈川県「人口統計調査（月報）令和3年1月」  
<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/x6z/tc30/jinko/kohyosiryo.html> (2021年9月1日閲覧)
- 神奈川県「市(区)町村別主要国・地域別外国人数(2021（令和3）年1月1日現在)」  
<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/76507/siryou1.pdf> 2021.9.1 (2021年9月1日閲覧)
- 木曾陽子（2012）「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」『保育学研究』50号2巻 pp.26-38.
- 公益社団法人日本語教育学会（2020）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』文部科学省委託（2017-2019年度）「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」
- 小池亜子・古川敦子（2019）「外国人児童等の日本語指導に関するボトムアップ型教員研修：群馬県伊勢崎市の教員研修を事例として」『日本語教育』172号 pp.88-101.
- 齋藤ひろみ・原みづほ・小笠恵美子（2005）「教師と外国人児童保護者の相互理解に向けて：研究者による両者へのインタビューが果たした役割」『国際教育評論』2号 pp.90-98.

出入国在留管理庁「【令和2年末】公表資料」<https://www.moj.go.jp/isa/content/001344904.pdf>

(2021年9月1日閲覧)

菅原雅枝 (2011) 「JSL児童生徒教育研修の充実に向けて：求められる研修の姿と実施上の課題」『国際教育評論』8号 pp.44-55.

田口香奈恵・山森理恵 (2021) 「外国ルーツの子どもの関わりをテーマにした教員研修の意義：教師間の対話の必要性とそこから見える学校現場の困り感」『東海大学紀要国際教育センター』3号1巻 pp.29-48.

古川敦子 (2019) 「外国人児童生徒教育を学ぶケース教材の開発：『みんなで考えよう外国人児童生徒教育』」『愛学園前橋国際大学論集』10号 pp.53-63.

南浦涼介・本間祥子 (2021) 「年少者日本語教育における研修課題の変遷：学校と教育の再構築へ向けて」『日本語教育』179号 pp.62-76.

**資料1：事後アンケート（アンケート用紙を配布）**

(B 校研修の実施直後に行った事後アンケートの質問内容)

本日の研修会の感想などを書きください。

(回答欄は余白を設け、自由記述で回答)

ご参加、ありがとうございました。

**資料2：追跡アンケート（Googleフォーム上で実施）**

(B 校研修の約半年後に行った追跡アンケートの質問内容 ([ ] は選択式の質問の選択肢))

お名前

現在のご担当 [ 役職・学級担任・教科担任・その他 ]

**【アンケートI】**

**質問1 研修後について**

10月の研修後、外国につながる児童に対して、新たに何か必要な対応をされましたか。

[ はい、しました。 ・ いいえ、何もしませんでした。 ]

**質問2 先ほどの質問で「はい」と答えた方**

10月の研修後、外国につながる児童に対して、新たにどんな対応をされましたか。取り組まれたことについて以下の(1)～(9)から選び、具体的な対応をお書きください。取り組まれなかつた項目については、空欄のまま次へお進みください。（複数回答可能です。）

(1)ツールやリソースを活用しました。

(2)活動を工夫しました。

(3)構えず交流するようにしました。

(4)日本の文化を押しつけるだけにならないように、色々な国の文化を受け入れるようにしました。

(5)子どもや保護者に寄りそなうようにしました。

(6)保護者のためのネットワークづくりをしました。

(7)教師として学ぶ姿勢を持ち続けました。

(8)外部との連携づくりをしました。

(9)その他

## 質問2 先ほどの質問で「いいえ」と答えた方

何もできなかつた理由をお書きください。どんな理由でも構いません。(長文回答可能です。)

### 【アンケートII】 先生方が感じ得る困り感について

アンケートIIでは、外国ルーツの子どもが在籍する学校の先生方が感じ得る課題や困り感(子どもの支援で難しいと感じること、対応に悩むこと、負担に感じていることなど)についてお聞きします。

アンケートIでは研修後に取り組まれた新たな対応についてお聞きしましたが、アンケートIIでは先生方が現在、外国ルーツの子どもや保護者と接して感じること(戸惑い・不安・疑問など)について、その感じ方をお選びください。

## 質問1 「家庭との連携」について

下記の項目について、外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること(戸惑い、不安、疑問など)がありましたら、チェックを入れてください。

①保護者とのコミュニケーションの困難さ(例:保護者への連絡がむずかしい、連絡不足・無連絡での遅刻・欠席・転校)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

②連絡の困難さ(例:集金の回収、緊急時の対応、持ち物・提出物の準備、配布物など)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

③保護者の国際教室への理解不足

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

④子どもや保護者の欠席・不参加の問題(例:雨の日は休みがち、土曜登校は来ない、参観日に保護者が来ない、親が通訳をさせるため子どもを休ませる)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

⑤保護者の学校に対する意識の違い(例:学校よりも家庭の都合を優先する、など)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

## 質問2 「文化・価値観」について

下記の項目について、外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること(戸惑い、不安、疑問など)がありましたら、チェックを入れてください。

①文化価値観の違い・ずれ(例:食べもの、時間の感覚、お金の感覚、など)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

②日本の学校文化への同化の期待(同化してほしいという気持ちがある)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

### 質問3 「ことば」について

下記の項目について、外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること（戸惑い、不安、疑問など）がありましたら、チェックを入れてください。

①子どもと教師の間のことばの壁（例：どこまで理解しているかわからない、伝えたいことが伝わらない、子どもが込み入った話ができない、自分が困っていることを親や先生に伝えられているか？）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

②親子間のことばの壁（例：子どもが親のことばを話せない、子どもは日本語ができるようになるが親は日本語ができないまま）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

③子ども自身のことばのつまずき（例：発達の問題かことばの問題かわかりにくい、母語も日本語も十分でない、会話ができても読み書きができない）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

### 質問4 「学校生活」について

下記の項目について、外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること（戸惑い、不安、疑問など）がありましたら、チェックを入れてください。

①教師としてどう対応するかという悩み（例：外国ルーツの子どもの訴え、時間がなくて十分な支援がしてあげられない、など）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

②学校生活を送る外国ルーツの子どもの目線で考えたときの不安・疑問（例：学校生活を楽しんでいるか、友だちは？）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

③どの子どもでも抱え得る共通課題（例：遊びの経験が少ない、図工でアイディアが浮かばない、など）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

### 質問5 「体制・子どもの将来」について

下記の項目について、外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること（戸惑い、不安、疑問など）がありましたら、チェックを入れてください。

①支援体制の必要性（例：保育園・小・中の連携、基礎学力向上のための支援、など）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

②教師が仕事を進めやすくするための支援の必要性（例：書類の不統一／量／煩雑さ、個人情報の壁、人件費の問題、などに対する支援）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

③子どもの将来全般への懸念（例：日本にずっといるのか、進学はどうするのか）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

アンケートⅠ・Ⅱでお尋ねしたことについて何かお感じのことがもしありましたら、ご自由にお書きください。特になければ空欄のままで結構です。

ご協力ありがとうございました。

# コロナ前における日本とアセアン各国との 大学間交流協定の実情と傾向について： 文部科学省「海外の大学との大学間交流協定、海外における 拠点に関する調査」から

富田 紘央  
(東海大学)

## 要旨

日本とアセアンは、政治・安全保障面、経済面、文化面などあらゆる面で緊密な関係性を構築している。2013年には、当時の安倍首相が対アセアン外交5原則を発表し、人的交流も盛んとなってきた。また、留学生30万人計画達成のため、日本政府による様々な留学生政策が施行され、その政策に合わせる形で、日本とアセアンの大学間交流も活発となり、多くの大学間で交流協定が締結されたのは、大学関係者の知るところである。しかし、2020年に入り、世界情勢が大きく変化してしまった。コロナウイルスのパンデミックである。移動の自由も制限され、大学間の交流事業にも大きな支障が出てしまった。2021年に入り、「ポストコロナ時代」をキーワードに、様々な分野で今後の展望が議論されているが、本研究では、コロナ前の日本の大学とアセアン10か国の大学間交流協定の実情や傾向についてまとめていく。コロナ後の大学間交流活動について、どういった変化が現れるのかを探るためにも、コロナ前の状況を知る必要があるだろう。本研究は、コロナ前と後の大学間交流協定の状況変化を察知するためのファーストステップの研究と位置付けたい。本研究から、コロナ前における日本の大学とアセアン10か国の大学間交流協定において共通点を見出すことができた。その共通点とは、①学生交流をメインの活動としている、②ダブルディグリー、ジョイントディグリーを実施している大学は極めて少ない、③教員交流、共同研究は減少傾向にある、などが挙げられる。また、インドネシアの大学は、ダブルディグリーの協定数が他国の大学と比べて多いことなど、それぞれの国が持つ特徴も同時に見出すことができた。アセアン地域からは、多くの留学生が来日し、様々な交流事業に参加している一方、日本からアセアン地域の国々へ留学をする日本人学生は少ない。日本とアセアン各国の大学間交流の更なる発展のため、双方の大学が1つ1つの課題をクリアし、交流活動の環境を整備し、少しでも多くの交流機会を提供していくことが大事である。コロナウイルスのパンデミック終息後、日本とアセアン各国との大学間交流協定の状況がどういった変化を見せていくのか、今後の研究課題としていきたい。

キーワード：大学間交流協定、アセアン、大学間交流活動

## 1. 研究の背景と目的

### 1.1 研究の背景

アセアンは1967年の「バンコク宣言」によって設立され、2017年に設立50周年を迎えた。設立メンバー5か国<sup>1</sup>からスタートし、1984年にブルネイ、1990年代にベトナム、ラオス、ミャンマー、カンボジアが加入し、現在の10か国体制となった。アセアン各国がそれぞれ違う政治体制を持つ一方で、経済面では、東西回廊の建設など順調に経済を発展させ、「世界の成長センター」と呼ばれるまでとなり、世界の注目を集めている。

日本とアセアンは、政治・安全保障面、経済面、文化面などあらゆる面で緊密な関係性を構築している。双方の関係の出発点は、1974年の田中角栄首相のアセアン歴訪であろう。バンコク、ジャカルタ訪問時には、反日デモの洗礼を受けたが、田中首相は日本とアセアン諸国との関係を律する「東南アジア5原則」を発表した。それは、①良き隣人関係を増進する、②相互理解を促進する、③東南アジア諸国の自主性を尊重する、④東南アジア諸国の経済的自立に貢献する、⑤自主的な地域協力を尊重する、というものであった。この5原則ではまだ人的交流などの文化的関係性の構築には言及されていない。その後、1977年の福田赳氏首相のアセアン歴訪時にマニラで公表された「福田ドクトリン」であるが、その骨子は、①日本は軍事大国にならない、②東南アジア諸国と政治・経済ばかりでなく、社会・文化などの分野で「心と心の触れ合う」相互信頼関係を築く、③対等な協力者としてアセアンの自主的努力に協力し、インドシナ諸国との関係醸成を図って東南アジア全域の平和・安定を構築する、というものであった。反日活動に配慮した発表とも言われているが、社会・文化などの分野で関係性を構築という文面からも、人的交流を視野に入れた活動を行っていくことを示唆する最初の発表であったと言えるのではないだろうか。1980年代に入ると、1970年代に各国で存在した反日感情も少なくなり、シンガポールのリー・クアンユー首相による「日本に学べ」キャンペーンや、マレーシアのマハティール首相による「ルック・イースト」政策など、アセアン地域にて日本を意識した政策が実施された。2000年代に入っても、順調に日本とアセアン諸国との関係性は強化されており、日・アセアン友好協力40周年にあたる2013年には、当時の安倍首相が対アセアン外交5原則を発表した。対アセアン外交5原則は下記の通りである。

1. 自由、民主主義、基本的人権等の普遍的価値の定着及び拡大に向けて、アセアン諸国と共に努力していく。
2. 「力」ではなく「法」が支配する、自由で開かれた海洋は「公共財」であり、これをアセアン諸国と共に全力で守る。米国のアジア重視を歓迎する。
3. 様々な経済連携のネットワークを通じて、モノ、カネ、ヒト、サービスなど貿易及び投資の流れを一層進め、日本経済の再生につなげ、アセアン諸国と共に繁栄する。

<sup>1</sup> 設立時のメンバー国は、インドネシア、シンガポール、タイ、フィリピン、マレーシアの5か国である。

4. アジアの多様な文化、伝統を共に守り、育てていく。
5. 未来を担う若い世代の交流を更に活発に行い、相互理解を促進する。

「若い世代の交流を更に活発に行い」という文面からも、日本とアセアン各国との人的交流の重要性が謳われており、今後大きく発展が見込まれる分野として期待されている。また、同年12月に開催された日・アセアン特別首脳会議において安倍首相は、「新しいアジア文化の創造を目指すべく、「文化のWA(和・環・輪)プロジェクト～知り合うアジア～」と題したアジア文化交流政策を発表した。外務省ホームページには、「国際交流基金内に設置されたアジアセンターが中心となり、芸術家・文化人の対話や協働を促進する芸術・文化の双方向交流事業や、各国の中学校・高校等に日本語教師のアシスタントや日本文化の紹介を行うパートナーを派遣する“日本語パートナーズ”の派遣事業が実施されることとなった。また、2007年に開始された「ジェネシス事業」では、政治、経済、社会、文化、歴史、スポーツ等様々なテーマの下、日本とアセアンの若者の交流が続いている。これまでにアセアン諸国からは約3万3千人以上が日本を訪問、日本からは約2千3百人以上がアセアン諸国を訪れ、教育・研究機関、先端産業、伝統産業、文化遺産、地方自治体等への訪問・視察、関係者や同世代の若者との意見交換やワークショップへの参加、ホームステイ及び伝統文化の体験等が行われている」とあり、着実に人的交流の幅が広がってきていることが示されている。これら事業を通じて、日本とアセアン諸国の未来を担う若者が相互理解と友情を深めてきた。未来を担う世代が交流し、各国との関係を強化することは、アジア太平洋地域の平和と安定に不可欠である。このような文化交流・人的交流の事業を更に推進することによって、日本とアセアン諸国の絆が更に深まることが期待される。

こういった政府が中心となって動いてきた若者の交流事業に加え、日本の大学もアセアン各国の大学と交流関係を深めてきたことは言うまでもない。大学間で多くの交流協定が締結され、各々の大学同士が協力して様々な活動を行ってきた。だが、2020年に入り、世界情勢が大きく変化してしまった。コロナウイルスのパンデミックである。今まで何不自由なく両国間を行き来していたことが、移動の制限により不可能となってしまった。コロナウイルスの伝播が始まって1年半余りが経過したが、状況に変化は見られない。ワクチン接種も多くの国で始まっているが、若者に接種が行き渡るまでにはしばらく時間を要するだろう。こういった状況下であるが、コロナ後の大学間交流活動の在り方について、経済財政諮問会議、外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議、中央教育審議会など、様々な場でポストコロナ時代を見据えた大学改革、留学生の受け入れについての議論も始まっている。コロナ後どういった状況になるのか見守っていく必要があるが、本研究では、コロナ前のアセアン各国と日本の大学間交流協定の実情と傾向についてまとめていく。今回は、コロナ前と後の大学間交流協定に関する状況変化を把握するための第一段階目の研究と位置付けたい。

## 1.2 研究の目的

本研究においては、コロナ前の日本の大学とアセアン 10 か国の大学間交流協定の実情や傾向がどういったものであったのか、文部科学省の海外の大学との大学間交流協定、海外における拠点に関する調査から、協定数、協定内容別に整理する。日本との大学間交流協定において、アセアン 10 か国の大学が持つ共通点やその国独自の特徴も同時に見てみることとしたい。また、「ポストコロナ時代」をキーワードに、様々な分野で今後の展望が議論されているが、コロナ前と後でどういった変化が起こったのかを知るためには、コロナ前の実情を整理しておく必要がある。コロナの影響がなくなり、今まで順調に協定を締結してきた日本とアセアン各国との大学間交流活動について、どういった変化が今後現れるのか、そういうことを知る 1 つの基礎データとなるべく、本研究に取り掛かることとする。また、コロナ前の大学間交流協定の実情、傾向をまとめた本研究の成果が、コロナ後の大学間交流協定の実情や傾向にどういった変化が現れたのかを理解する一助になることを望む。また、その現状変化を察知することにより、時代に沿った交流活動の発展に資することを期待する。

## 1.3 研究方法

本研究では、文部科学省の「海外の大学との大学間交流協定、海外における拠点に関する調査」を使用し分析を進める。同調査は、日本の大学が海外の大学と締結している協定に基づく単位互換、ダブルディグリーの状況を含む大学間交流協定、日本の大学が海外に設置している拠点についての調査となっており、各大学からの回答に基づき集計した結果が同省のホームページに掲載されている。調査対象は、通信制大学、短期大学を除く、放送大学を含む全ての国公私立大学である。掲載項目は、海外の大学との大学間交流協定名、協定の相手方大学名、相手方大学の国・地域名、協定の内容等となっている。本研究では、協定内容に焦点を当て分析を行うが、その協定内容は、「学生交流」、「教員交流」、「事務職員交流」、「単位互換」、「ダブルディグリー」、「ジョイントディグリー」、「共同研究」の 7 つの分野に分けて記載されており、国ごとに協定数を抽出することが可能となっている。本稿においては、コロナ前の日本とアセアン各国との大学間交流協定の実情や傾向を分析するため、アセアンの国ごとのデータを抽出し、活動内容別に協定数と協定総数に対する割合の年ごとの推移をグラフ化している。その年ごとの協定数や協定総数に対する割合の増減から、協定内容 7 つの分野についての実情や傾向を探る。また、「奨学金制度」、「授業料相互不徴収」の協定数、協定総数に対する割合についても本稿にて記載している。本研究では、2013 年からの数字を記載しているが、2014 年はスーパーグローバル大学創成支援事業が施行され、日本とアセアンとの大学間交流が一層盛んになった年であり、近年の傾向を確かめるためにも、その 1 年前である 2013 年からの数字を記載することとした。

## 1.4 章の構成

本研究の章の構成であるが、第1章では、研究の背景から問題提起を行い、研究の目的、研究方法について述べる。第2章では、アジアから日本への留学、日本から東南アジアへの留学について先行研究をまとめた。第3章では、コロナ前のアセアン諸国と日本の大学との協定内容別の実情と傾向についてまとめた。第4章では、3章にて記した大学間交流協定の内容7つの分野、奨学金制度、授業料相互不徴収について、アセアン各国の共通点とそれぞれの国が持つ特徴を述べた。第5章にて、2018年におけるアセアン各国に設置されている日本の大学の拠点数、アセアン各国から日本の高等教育機関に所属している留学生数、大学間協定総数、高等教育機関数、及び日本人留学生数上位10か国のリストを図表にまとめ、コロナ前の状況把握を試みる。第6章にて、全体の総括と今後の研究課題について述べる。

## 2. 先行研究

同章では、アジアから日本への留学、日本から東南アジアへの留学についての先行研究をまとめた。

二宮（2008:67）は、アジアにおける留学の新段階として、アジア地域における日本との留学交流が新時代を迎えるとし、次のように述べている。

多くのアジアの人々はこれまで日本の大学で学び、学位を取得し、高度人材として帰国し、母國の発展に貢献してきた（近代型留学）。しかしこれからは、相互理解の増進を掲げ、共生を望み、グローバル化するアジアの明日を担う人材を育成するため、アジア諸国が相互に学生を派遣する「域内短期交流型留学計画」にその軸足を移すことが求められている。留学生30万人計画の達成年の2020年頃になると、各国の高等教育機関の拡充も進み、（…）伝統的な学位取得を目的とする長期留学よりは短期留学へのニーズが高まる。

二宮は、2020年頃は学位取得を目的とした留学ではなく、単位互換が可能な短期での学生交流が活性化するのではないかという意見を述べている。2020年を迎えて、アジア各国から長期での日本留学を希望する学生が未だに多いことも事実であるが、UMAP<sup>2</sup>やAISM

<sup>2</sup> UMAPとは、University Mobility in Asia and the Pacific（アジア太平洋大学交流機構）であり、加盟各国が連携、協力して交換留学プログラムを運営するとともに、UMAP 単位互換方式に基づく単位互換の普及など、アジア太平洋地域における学生等の交流を推進している。

プログラム<sup>3</sup>，キャンパス・アジア<sup>4</sup>などの制度もあり，長期留学だけでなく，様々な形態での日本留学，学生交流が可能となっている。

次に，日本からのアセアン各国への留学状況や学術交流について簡単に触れておく。ここでは，ベトナム，マレーシア，インドネシア，タイの4か国の事情を述べる。ベトナムについて宮原（2004: 123）<sup>5</sup>は，日本からベトナムへの留学は，太平洋戦争時まで遡り，日本政府によって設立された「南洋学院」が始まりとしており，「ベトナム戦争時にも少数の日本人が留学していたが，ドイモイ以降，日本からの留学が比較的容易になり，ベトナム語を習得するための留学が中心」としており，受入れ機関として，ハノイ国家大学社会人文科学大学，ハノイ外国語大学，ホーチミン市国家大学社会人文科学大学などを挙げている。マレーシアについて佐藤・高田（2004: 153）<sup>6</sup>は，日本とマレーシアの学術交流について「日本・マレーシア研究会（JAMS）」の名前を挙げており，「1985年前後から多くの日本からの若手研究者がマレーシアにて調査活動を行うようになり，この研究会の発足により，研究活動は文系理系問わず，幅広く行われ，学術レベルでの交流が着実に進んでいる」と述べている。次に日本からインドネシアへの留学について新田・吹原（2004: 177-178）<sup>7</sup>は，日本人留学生数を正式に把握するのは難しいとしながらも，その留学の目的は，「インドネシア語や地方語の語学留学と，インドネシアの舞踊，音楽，美術などが対象の芸術留学が大半」とし，受入れ先機関としては，インドネシア大学，ガジャマダ大学，パジャジャラン大学と国立機関が多いとしている。最後にタイについてであるが，太平洋戦争終結前の日本人のタイ留学について山口（2015: 37）は，「1942年2月に国際学友会とタイ文部省の間に日タイ学生交換協定が成立し，日本からはタイ派遣交換留学生3名の派遣が決まった」としている。交換留学生数たった3名のみであった1942年と比べ，2018年には5,479名<sup>8</sup>まで増えており，アセアン地域では最も日本人留学生が多い国となった。その留学の目的も多様化しており，国際インターンシップ，交換留学，タイ語の学習などとなっている。

星野（2015: 44-45）は，留学期間1か月未満が主流となっている日本人の東南アジア留学への提言として，学習課程，学習効果，異文化への理解を深めていくために，「①事前，事後学習の実施，②東南アジア専門家や留学生を巻き込んだ留学，③学生の要望に沿った

<sup>3</sup> AIMS プログラム（ASEAN International Mobility for Students Programme）とは，東南アジア教育大臣機構加盟国を枠組みとする ASEAN 統合に向けた政府主導の学部生向けプログラムで，10 の分野の下で学生交流が行われている。

<sup>4</sup> 大学の世界展開力強化事業の一環として行われており，日本の大学と中国，韓国又は東南アジア諸国の国々における大学との単位相互認定や成績管理，学位授与等を行う交流プログラムである。

<sup>5</sup> 鹿島英一（編者）（2004）『大学生のための短期留学：オセアニア・アジア・中東』より引用

<sup>6</sup> 鹿島英一（編者）（2004）『大学生のための短期留学：オセアニア・アジア・中東』より引用

<sup>7</sup> 鹿島英一（編者）（2004）『大学生のための短期留学：オセアニア・アジア・中東』より引用

<sup>8</sup> 独立行政法人日本学生支援機構ホームページより引用

プログラムの提供、④帰国後のフォローアップの実施」の4点を挙げている。また、同著において、「比較的参加しやすい東南アジアへの短期留学をきっかけとして、東南アジアへの長期留学に戻ってくることができるような留学ができれば、グローバル人材の育成に繋がっていく」と述べている。日本の大学は、短期の交換留学から長期の留学へ繋がるようなステップアップができる留学制度を作り上げる必要があることを示唆している。

### 3. コロナ前におけるアセアン諸国と日本との大学間交流協定の実情と傾向について

同章では、コロナ前のアセアン諸国と日本の大学との交流協定内容の実情と傾向についてまとめる。諸外国の大学と協定を締結するメリットとして考えられることは、「交換留学・学生交流の促進」、「教員・研究者交流の促進」、「共同研究の促進」、「外部資金受託申請における信頼性、優位性の向上」、「単位互換やカリキュラムの発展」、「広報活動における宣伝効果の向上」、「大学院など卒業後の進路選択肢の増加」、「インターンシップでの協力」、「共同プログラムの増加」、「学会・シンポジウムの共同開催」、「大学ランキングの向上」など様々なことが挙げられる。以上のように、多くのメリットが考えられるため、アセアンの大学も日本同様に海外との大学間交流協定締結に力を注いでいる。多くの大学で国際化をキーワードとする大学改革が行われており、教職員や学生同士の交流によって、その改革を実現するため努力を重ねている大学が多い。

それでは、アセアン各国の協定総数を下記の表にまとめる。また、比較対象として、アセアン 10 か国を協定総数の数で、①総数が多いタイ、インドネシア、ベトナム、②総数が中程度のマレーシア、フィリピン、③総数が少ないシンガポール、ミャンマー、カンボ

単位:件							
	国名	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年
1	タイ	983	1,104	1,461	1,765	1,983	2,127
①	2 インドネシア	630	729	1,016	1,261	1,390	1,546
	3 ベトナム	606	715	975	1,197	1,354	1,444
②	4 マレーシア	245	317	457	580	665	737
	5 フィリピン	238	284	382	441	508	533
	6 シンガポール	106	113	146	193	219	237
	7 ミャンマー	44	76	137	148	175	200
③	8 カンボジア	60	72	109	142	161	177
	9 ラオス	46	47	61	70	79	77
	10 ブルネイ	13	16	25	29	40	39

図表 1：アセアン各国と日本の大学との間の協定総数

(文部科学省ホームページから抜粋し筆者作成)

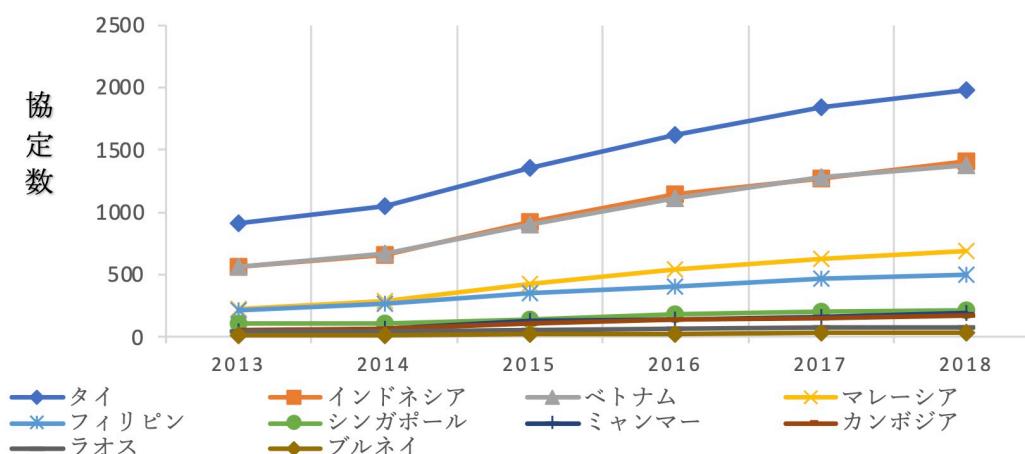
ジア、ラオス、ブルネイの3つのグループに分けた。1つ1つの国の特徴とは別に各グループの傾向なども見ていくこととした。

各国ともに日本の大学との協定総数は増加傾向である。2008年の留学生30万人計画、2014年のスーパーグローバル大学創成支援事業の政策実施も相まって、2014年～2016年の間の増加率は非常に高い。日本政府の留学生政策に伴い、日本の大学は ASEAN 地域との大学間交流に積極的であった。また、ASEAN 地域の大学も国際化への改革を実行する上で、日本を重要視していたことから、各国ともに協定数が増加したのだろう。

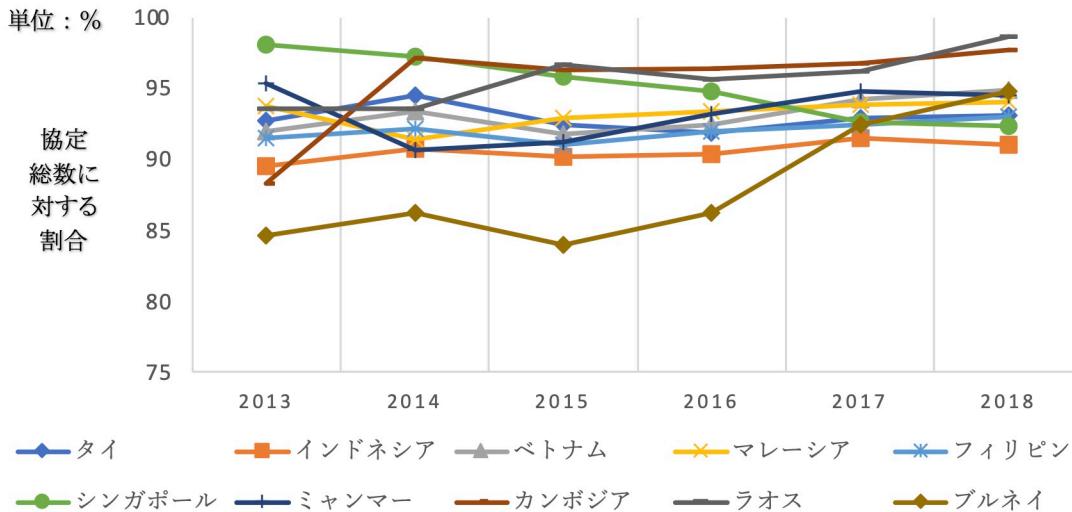
第1章にて、文部科学省の調査の詳細について述べたが、同章では、7つの活動内容別それぞれの協定数と協定総数に対する割合について、年ごとの推移を図表にまとめる。また、7つの活動に加え、「奨学金制度」、「授業料相互不徴収」についても同様の記載をする。本稿では、協定数のみの表示ではなく、協定総数に対してその活動内容がどの程度の割合で含まれているのかの目安を示すため、『協定総数に対する割合』としてパーセンテージで表示することとした。協定総数に対する割合であるが、その年の各分野の協定数を協定総数で割り算する形で算出した。例えば、2013年のタイの学生交流に関する協定数は912であるが、それを同年のタイとの協定総数983で割ると、 $912 \div 983 = 0.927$ となり、2013年の学生交流に関する協定総数に対する割合は92.7%となる。それでは各々の活動について詳しく見ていくことにする。また、本章内図表2～19は、文部科学省の「海外の大学との大学間交流協定、海外における拠点に関する調査」から抜粋し、筆者が作成したものである。

### 3.1 学生交流

学生交流についての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。



図表2：学生交流に関する協定数・年推移

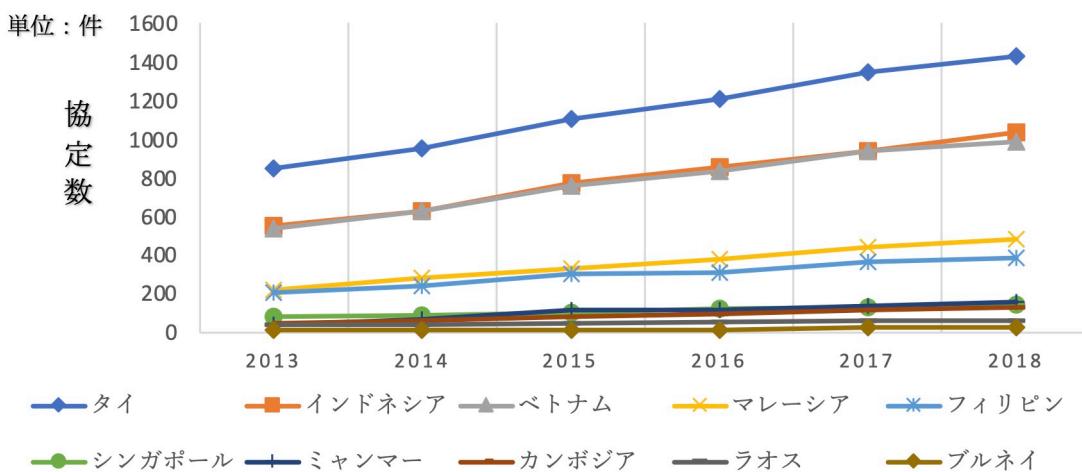


図表3：学生交換に関する協定総数に対する割合・年推移

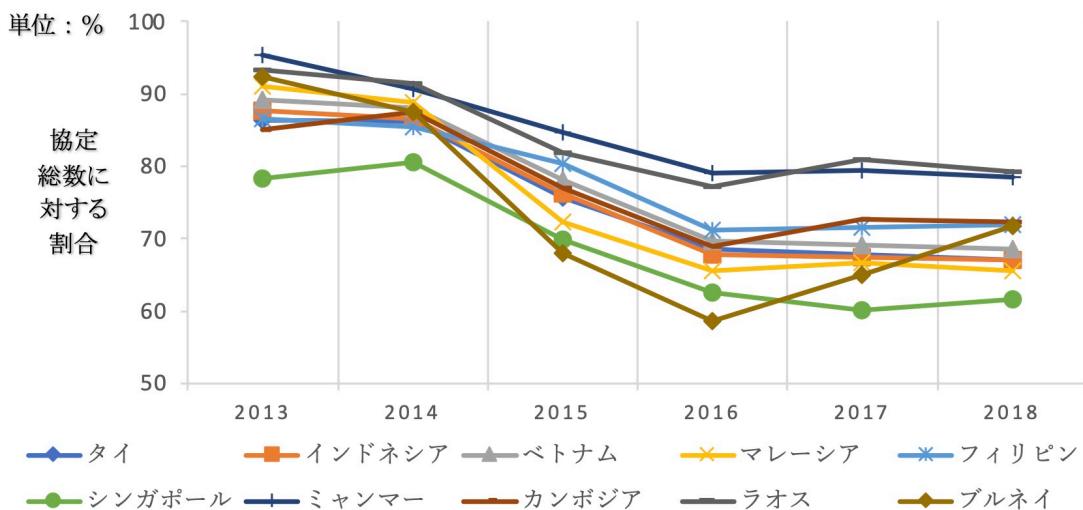
学生交流はその他の分野と比較して、どの国も一番高い数値を示している。図表3からも、近年は協定総数に対する割合が90%台を示しており、各国ともに、日本の大学との交流協定における活動は、学生交流がメインとなっていることが読み取れる。2013年の対アセアン外交5原則にもある通り、若い世代の交流が活発に実施されていることが分かる。それぞれの大学が経験やノウハウを積み重ねてきており、交流プログラムの立ち上げが比較的容易であること、また交流プログラムを通して、お互いの学生教育の面で役に立つという、双方にとってメリットが大きいことが協定数の多さに繋がっているのだろう。

### 3.2 教員交流

教員交流についての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。



図表4：教員交換に関する協定数・年推移

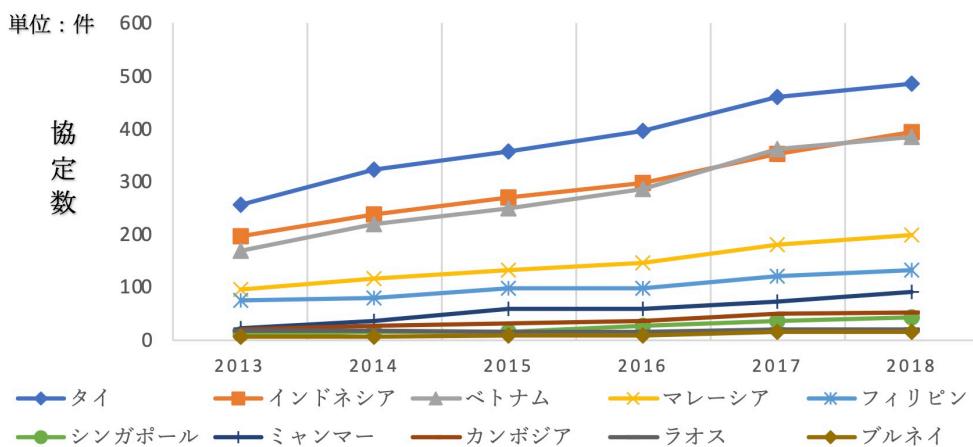


図表 5：教員交流に関する協定総数に対する割合・年推移

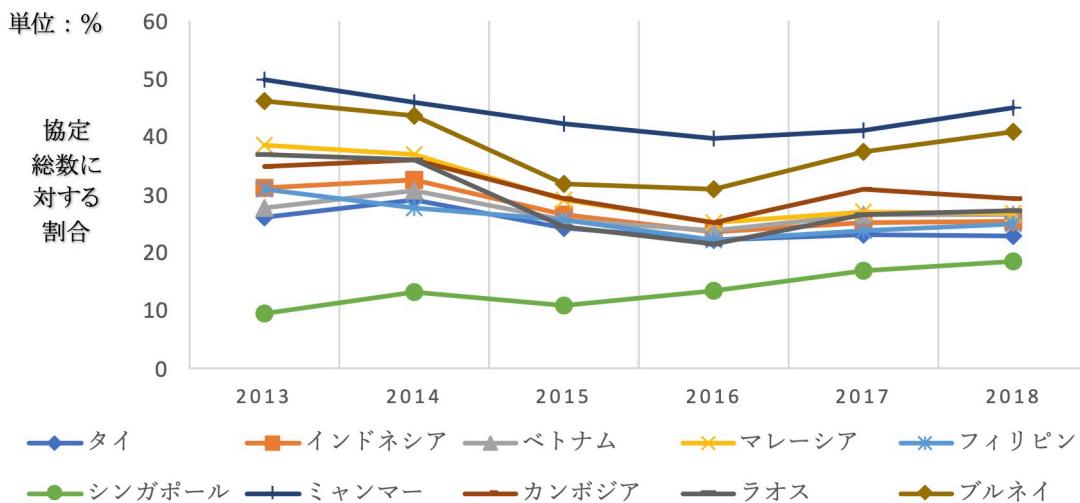
各国ともに教員交流に関する協定数が年々増えていることが読み取れる。一方で、2013年には協定総数に対する割合が85～90%であったが、2015年を境にして減少傾向にあり、60%台を示す国も出てきた。協定数が増加しているにも関わらず、協定総数に対する割合が減少しているということは、2015年以降に締結された新しい協定に教員交流が含まれなくなってきたという事を示している。教員の往来が減ることにより、研究面での協力関係の衰退が危惧される。国立大学運営費交付金や私立大学経常費助成金の減額措置の影響により、海外での研究活動にブレーキが掛かってしまっているのではないかと考えられる。

### 3.3 事務職員交流

事務職員交流についての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。



図表 6：事務職員交流に関する協定数・年推移

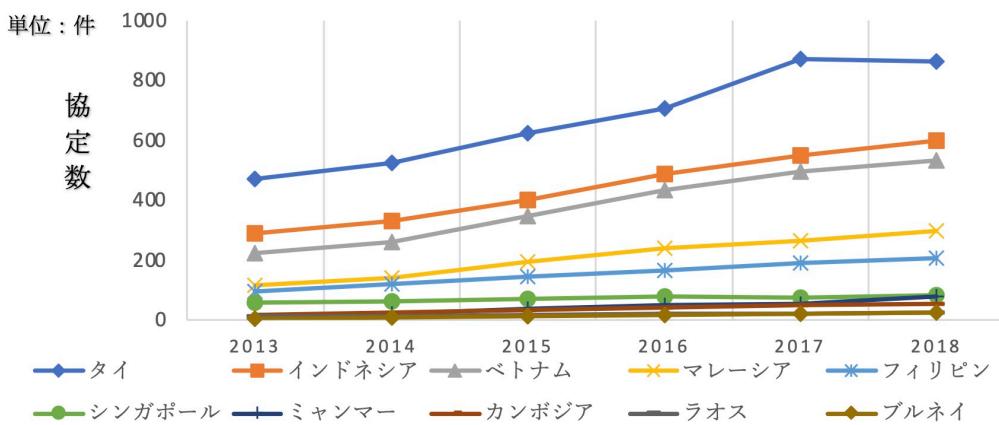


図表 7：事務職員交流に関する協定総数に対する割合・年推移

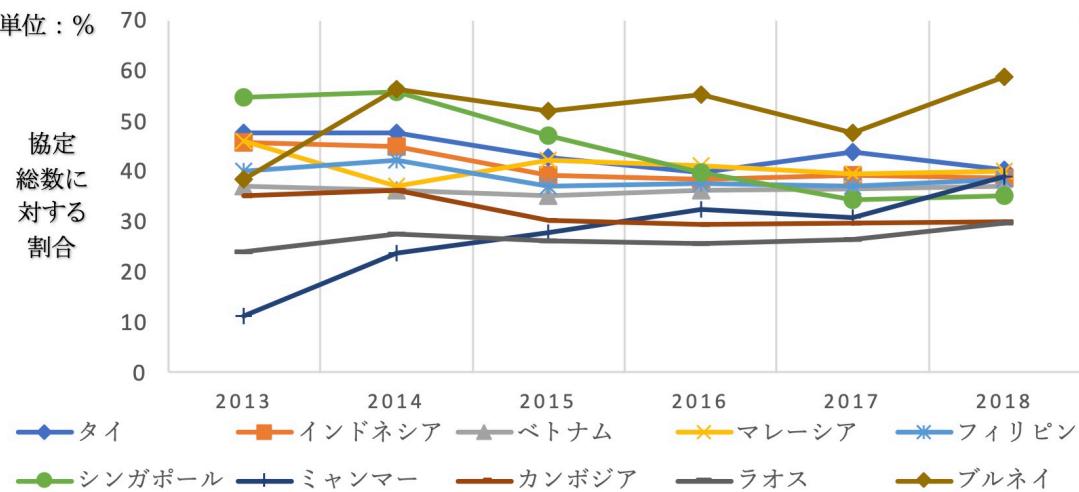
各国ともに事務職員交流に関する協定数が増えていることが読み取れる。また、協定総数に対する割合も、多少の上下はあるが 20~30%を維持している。協定数が増え、協定総数に対する割合も維持されていることから、新規で締結された協定の中にも、一定数事務職員交流の内容が含まれていることが分かる。国別で見てみると、ミャンマーは他国と比べ、事務職員の交流に関する協定が多く、シンガポールは少ないことが分かる。大学の国際化を進めていく上で、教員のみならず、事務職員の国際化に対する意識付けも非常に重要である。教員、職員、学生と様々なレベルで交流が進めば、お互いの大学の関係性もより深化していくことができると考える。

### 3.4 単位互換

単位互換についての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。



図表 8：単位互換に関する協定数・年推移

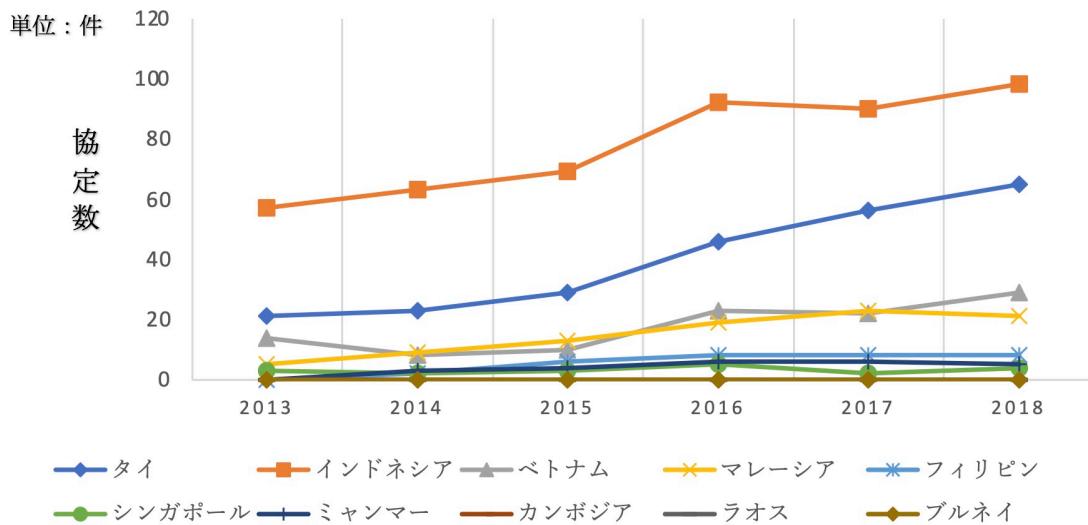


図表 9：単位互換に関する協定総数に対する割合・年推移

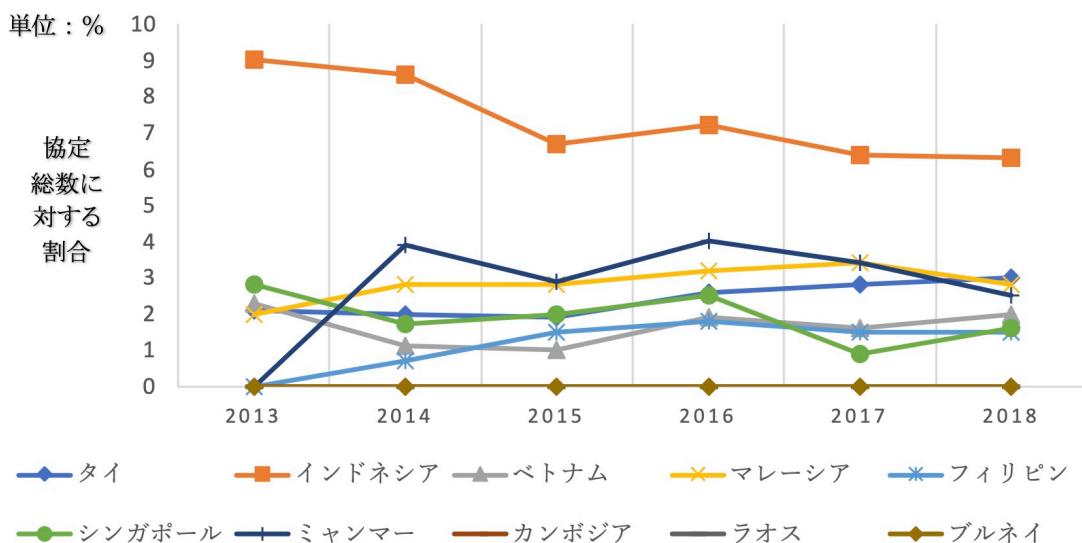
単位互換に関する協定数であるが、グループ①に属する国々は順調に協定数が伸びている一方で、グループ③に属する国々はほぼ横ばいを示している。協定総数に対する割合に関しては、それぞれの国によって、増加傾向、減少傾向となっており、一概に述べることはできない。国別で見てみると、2014年を境にシンガポールの減少幅が大きいことが読み取れる。一方ブルネイは、協定数は少ないが、協定総数に対する割合は高いパーセンテージを維持している。第2章にて、2020年頃のアジアからの日本留学において、単位互換などが行われる短期での大学間交流の発展が見込まれるとする二宮(2008: 67)の見解を述べたが、2018年までの段階においては、単位互換に関する協定数は順調に増えていると言える。コロナ後どういった変化が現れるのか、推移を観察していく必要があるだろう。

### 3.5 ダブルディグリー

ダブルディグリーについての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記表図の通りとなる。図表10から、日本の大学は、アセアン各国の中でインドネシアの大学とダブルディグリーを行っている傾向が強い。だが、グループ②、③に属している国とは実施されていない活動であることも読み取れる。多くの国で協定総数に対する割合が5%以下であることから、日本とアセアン各国の大学間では、ダブルディグリーが積極的に運営されているとは言えない。



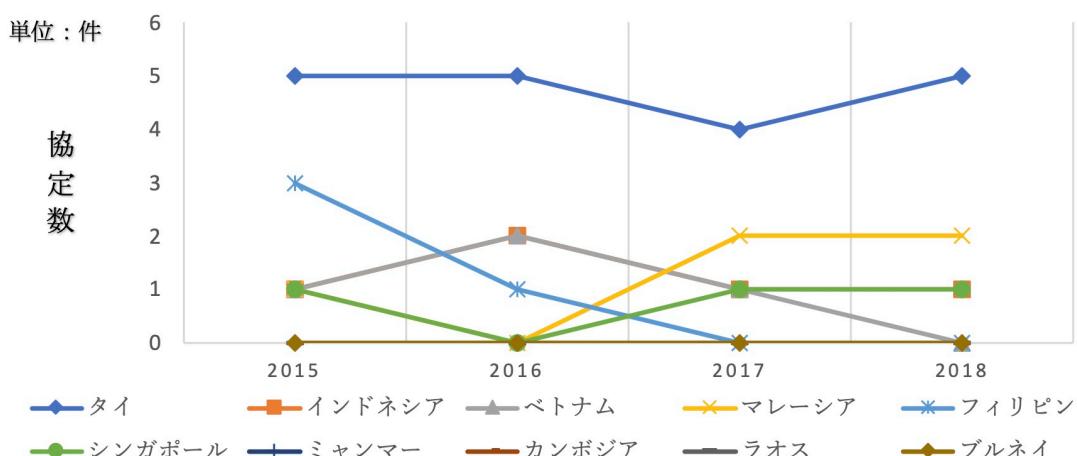
図表 10：ダブルディグリーに関する協定数・年推移



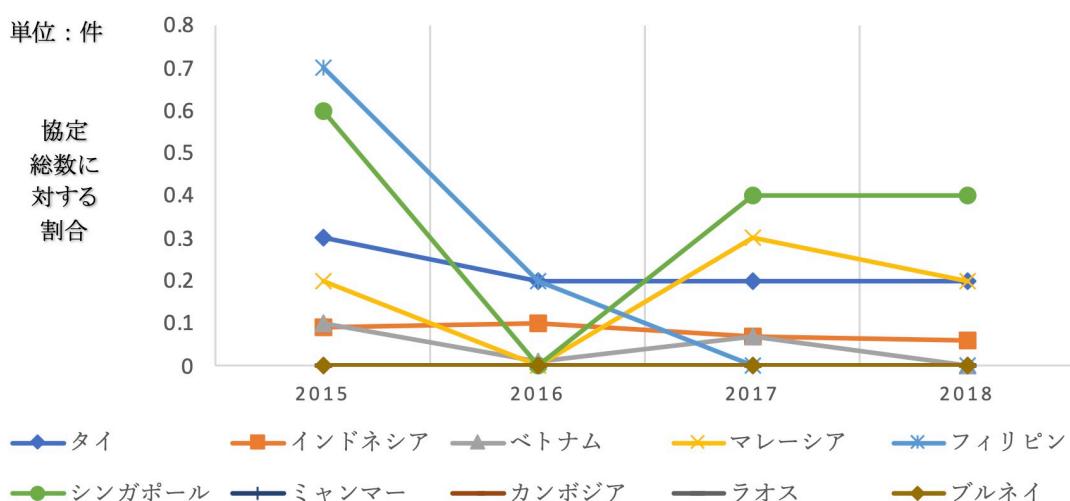
図表 11：ダブルディグリーに関する協定総数に対する割合・年推移

### 3.6 ジョイントディグリー

ジョイントディグリーについての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。同活動に関しては、2015 年以降からの協定数が発表されているため、図表も 2015 年からとなっている。



図表 12：ジョイントディグリーに関する協定数・年推移



図表 13：ジョイントディグリーに関する協定総数に対する割合・年推移

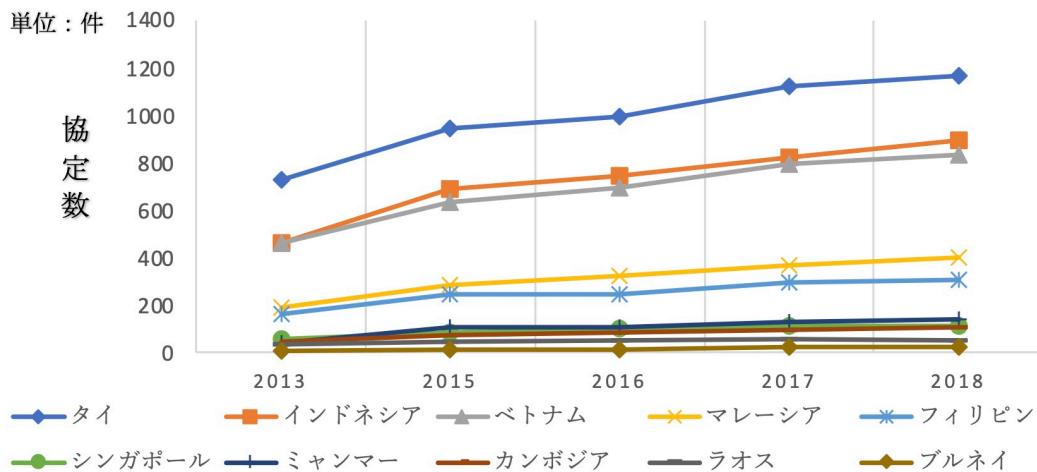
ジョイントディグリーに関する協定は、ダブルディグリーよりも更に協定数が少ない。どの国も協定数 10 件以下で全く実施されていない活動であると言える。協定総数に対する割合も 1%以下となっており、日本の大学とアセアン各国の大学の同活動に関する協定は極めて少ないと分かる。

本研究から、コロナ前はダブルディグリー、ジョイントディグリーの協定数が他の分野と比べて極めて少ない状況であることが分かった。中央教育審議会（2018）は、ポスト留学生 30 万人計画を見据えた留学生政策についての会議において、留学生 30 万人計画後の施策として、「これまで留学生の世界への送り出しを牽引してきた新興国やアジアなどの途上国において国内の高等教育機関の整備が進んできており、（…）日本国内の大学の国際化実現のため、協定校等と連携したダブルディグリー・ジョイントディグリーやツイニン

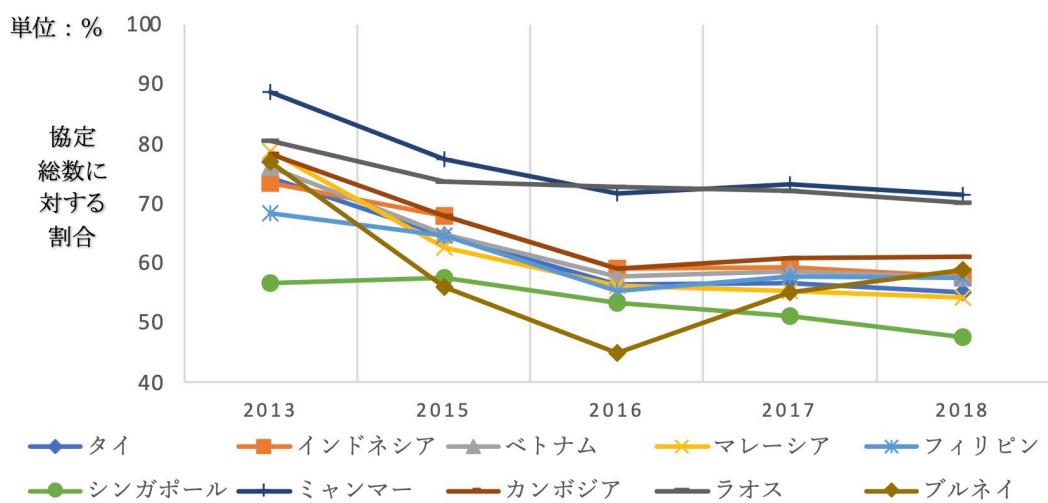
グプログラムなどによる留学生交流の推進など、多様な形態での留学生受入れにより、大学の国際化を実質化すべき」と提案している。しかし、アセアン地域の大学においては、ダブルディグリー、ジョイントディグリー共に極めて少ない協定数となるが、その要因としては、学内における制度設定の複雑さや、各国から訪れる留学生への経済的支援が課題として考えられる。UMAP やオンラインを活用して制度を設計するなどすれば、学生の経済面の負担も減り、協定数の増加も見込めるではないだろうか。コロナ後、同活動に関する協定が増えていくのか経過を見ていく必要があるだろう。

### 3.7 共同研究

共同研究についての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。



図表 14：共同研究に関する協定数・年推移

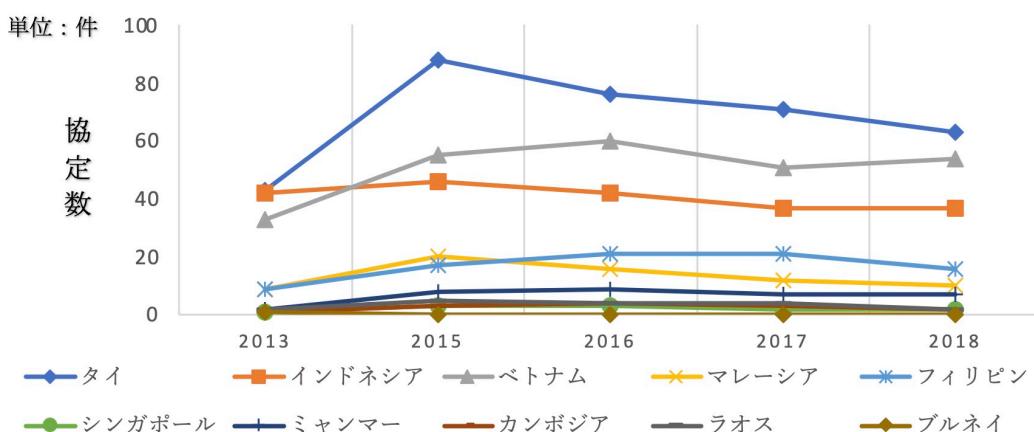


図表 15：共同研究に関する協定総数に対する割合・年推移

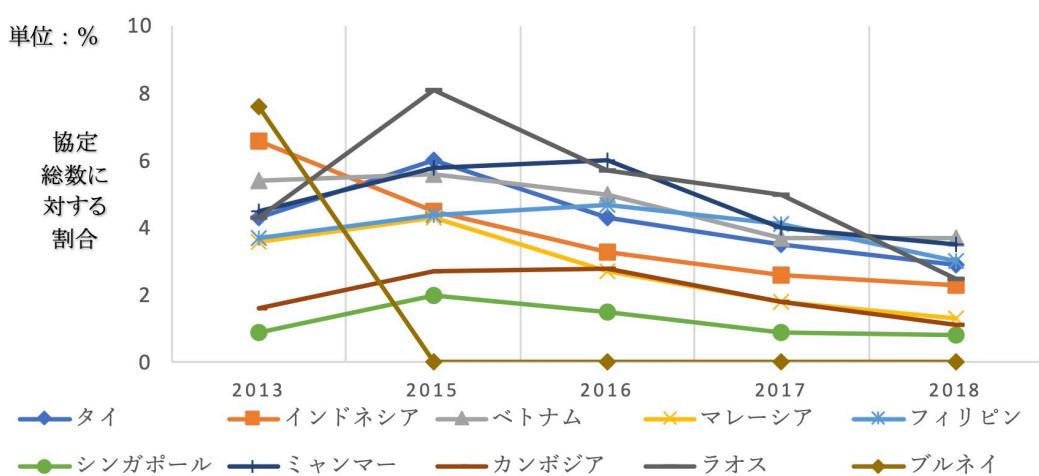
共同研究についての協定数は年々増加している傾向にあるが、2013年を境に協定総数に対する割合は減少傾向にあることが図表15から読み取れる。教員交流の分野同様に、協定数が増加しているにも関わらず、協定総数に対する割合が減少しているということは、2015年以降に締結された新しい協定に共同研究が含まれなくなってきたているということを示している。アセアン地域の大学は研究費の支援を日本の大学に求めている場合が多い。日本の大学としては、年々研究費の減額を余儀なくされており、こういった現状から、近年は共同研究の件数も減少してしまっているのだろう。教員交流の減少に伴い、共同研究もそれに合わせるように減少している。図表内2014年の数字が未記載となっているが、同年の数字は、文部科学省ホームページにて発表されている2013年、2015年の数字と比べて大きく変動しており、入力ミスであると推察されるため、本稿では記載をしていない。

### 3.8 奨学金制度

奨学金制度についての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。



図表16：奨学金制度に関する協定数・年推移

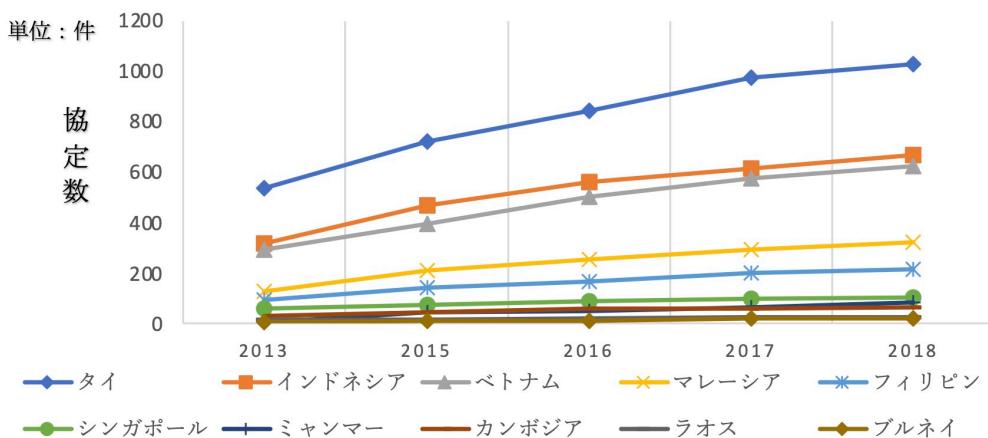


図表17：奨学金制度に関する協定総数に対する割合・年推移

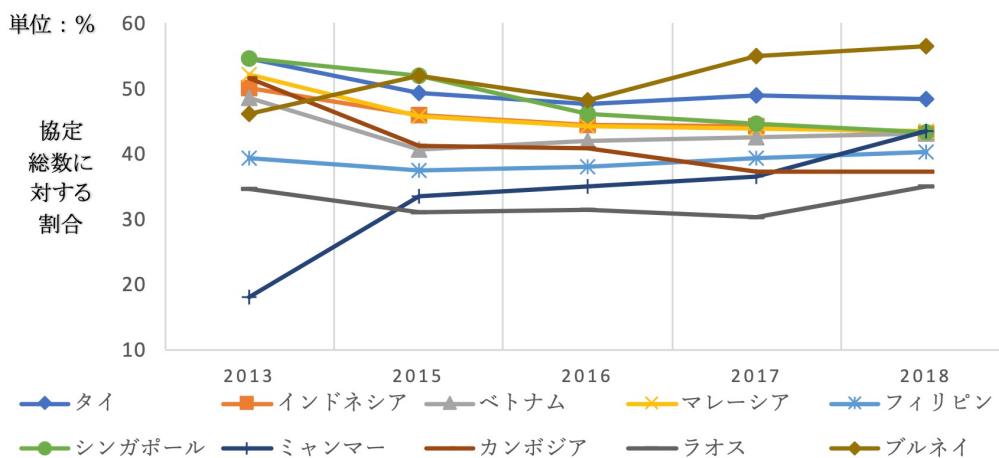
奨学金制度であるが、協定数、協定総数に対する割合共に減少傾向にあることが分かる。どの国も協定総数に対する割合が10%以下であるため、奨学金の受給、支給に関する交流協定は少ないことが分かる。アセアン各国の大学としては、日本の大学に奨学金を求める大学が多いことは事実であるが、実際に支給をしている日本の大学は少ない。今後はUMAPなどの制度を利用して奨学金を受給し、海外留学をするという方法が良いのではないか。国別に見てみると、ブルネイは1人当たりのGDPが高いこともあり、奨学金制度に関する協定は2015年以降ゼロとなっている。図表内2014年の数字が未記載となっているが、同年の数字は、文部科学省ホームページにて発表されている2013年、2015年の数字と比べて大きく変動しており、入力ミスであると推察されるため、本稿では記載をしていない。

### 3.9 授業料相互不徴収

授業料相互不徴収についての協定数、協定総数に対する割合の年推移は下記図表の通りとなる。



図表18：授業料相互不徴収に関する協定数・年推移



図表19：授業料相互不徴収に関する協定総数に対する割合・年推移

授業料相互不徴収であるが、協定数は年々伸びている国がある一方で、協定総数に対する割合は50%前後を維持しており、新しく締結された協定の中にも一定数授業料相互不徴収に関する項目が含まれていることが分かる。奨学金を支給するよりも、お互いの大学の授業料を不徴収とした方が公平感もあり、双方の納得も得られやすいのであろう。国別で見てみると、ミャンマーにおいて、協定数に対する割合の伸び率が高いことが分かる。政権が民主化され、日本の大学との協定数の伸びも高いことから、両国の大学が積極的に協定締結に動いたことが窺える。図表内2014年の数字が未記載となっているが、同年の数字は、文部科学省ホームページにて発表されている2013年、2015年の数字と比べて大きく変動しており、入力ミスであると推察されるため、本稿では記載をしていない。

#### 4. 日本とアセアン各国との大学間交流協定における共通点と各国の特徴について

第3章では、それぞれ協定内容の分野別に協定数や協定総数に対する割合の年推移を図表に表し、年ごとの変化を分析してきた。同章では、日本とアセアン各国の大学間交流協定において、アセアン10か国の共通点と国別に取り上げるべき特徴についてまとめる。

##### 4.1 アセアン10か国の共通点

日本とアセアン各国の大学間交流協定に関し、各国ともに、

- (1) 学生交流をメインの活動としている。
- (2) ダブルディグリー、ジョイントディグリーを行っている大学は極めて少ない。
- (3) 教員交流、共同研究の協定数は増加しているが、協定総数に対する割合は減少しており、近年に新しく締結された協定にはこれら内容が含まれなくなっている傾向がある。
- (4) 奨学金支給よりも授業料相互不徴収の方法を採用している。
- (5) 事務職員交流に関する協定総数に対する割合はそれほど減少していないことから、新たな締結されている協定の中にも一定数事務職員交流についての内容が含まれている。
- (6) 奨学金に関する協定は減少傾向にある。

##### 4.2 アセアンのそれぞれの国が持つ特徴について

協定数、協定総数に対する割合から、アセアンの国別が持つ日本の大学との交流協定における特徴は下記の通りとなる。

- (1) インドネシアの大学は、ダブルディグリーの協定数が他国の大学と比べて多い。
- (2) ミャンマーの大学は、事務職員の交流に関する協定数が他国の大学と比べて多く、また、授業料相互不徴収に関する協定総数に対する割合が他国の大学と比べて増加幅が大きい。

- (3) シンガポールの大学は、事務職員の交流に関する協定数が他国の大学と比べて少なく、また、単位互換に関する協定総数に対する割合が他国の大学と比べて減少幅が大きい。
- (4) ブルネイの大学は、単位互換に関する協定総数に対する割合が他国の大学と比べて高い。また、2015年以降、日本の大学と奨学金制度を設けている協定はゼロである。

上記のように、日本との大学間交流協定において、アセアン10か国の大学が持つ共通点や、それぞれの国の特徴があることを本研究から見出すことができた。コロナ後にはどういった変化を見せるのか、今後も経過を注視していく必要があるだろう。

## 5. コロナ前 2018 年における日本・アセアン各国の実情について

同章では、コロナ前 2018 年のアセアン地域に設立されている日本の大学拠点数、アセアン地域から日本の高等教育機関に所属している留学生数、協定総数、高等教育機関数<sup>9</sup>の一覧表を記す。それぞれの国で特徴があるのか、下記の図表で考察を行っていく。

グループ	国名	日本の大学	各国から日本への	協定総数	高等教育
		拠点数	留学生数		機関数
①	1 タイ	67	3,241	2,127	168
	2 インドネシア	40	4,719	1,546	3,702
	3 ベトナム	53	42,083	1,444	376
②	4 マレーシア	23	2,897	737	534
	5 フィリピン	11	1,184	533	2,180
③	6 シンガポール	4	366	237	22
	7 ミャンマー	8	3,385	200	159
	8 カンボジア	4	663	177	89
	9 ラオス	3	-	77	165
	10 ブルネイ	0	-	39	4

図表 20：2018 年における大学拠点数、留学生数、協定総数、高等教育機関数の各国比較一覧表  
(日本学生支援機構、独立行政法人大学評価・学位授与機構のホームページから抜粋し筆者作成)

拠点数、留学生数、協定総数共にグループ①の 3 か国の数が他国と比べて非常に多いことが分かる。それぞれ大学の事情によって順序があるかと思われるが、その国に拠点があ

<sup>9</sup> 高等教育機関数は 2013 年の数字となる。

るからその国の大と協定を結ぶ、その国から、もしくはその国への留学生が多く在籍しているので拠点を設立する、その国の学生を招致したいから拠点を設立するなど、様々な事情が考えられるが、それら事情を総合的に判断した結果、日本の大学は、グループ①の3か国に施設や人などの資源が集中していることが読み取れる。2008年の留学生30万人計画に始まり、2014年のスーパーグローバル大学創生支援事業、世界展開力強化事業と多くの留学生政策が実施され、日本の大学はそれに沿う形で各々国際化を進めてきたが、アセアン地域においては、タイ、インドネシア、ベトナムの3か国を中心として、大学間の連携が進んできたことが分かる。また、高等教育機関数と協定数の比率から見ると、タイ、ベトナム、シンガポール、ブルネイの比率が高い。インドネシア、フィリピンの高等教育機関数が非常に多いが、これは私立のカレッジ数が大多数を占めているからである。

次に、2018年の日本人留学生数が多い上位10か国を一覧表にまとめる。

単位：人				
	国名	合計	協定内	協定外
1	アメリカ	19,891	12,350	7,541
2	オーストラリア	10,038	6,786	3,252
3	カナダ	10,035	6,583	3,452
4	韓国	8,143	5,790	2,353
5	中国	7,980	5,569	2,411
6	英国	6,538	4,115	2,423
7	台湾	5,932	3,760	2,172
8	タイ	5,479	3,806	1,673
9	フィリピン	4,502	ランク外 <sup>10</sup>	2,532
10	ドイツ	3,387	2,015	1,372

図表21：2018年における各国の日本人留学生数上位10か国

(日本学生支援機構のホームページから抜粋し筆者作成)

英語圏であるアメリカ、オーストラリア、カナダが上位に来ている。英語力の強化ということで納得のいく結果であろう。一方、韓国、中国、台湾の東アジア各国も上位に入っている。アセアンでは、タイ、フィリピンの2か国が合計数でトップ10入りしているが、その他の国々はランク外であった。協定内の数字においても、タイとマレーシアの2か国のみである。日本とアセアン各国の大学は、学生交流をメインの活動と定めていると第4章で述べたが、日本からアセアン各国へ留学している日本人学生数はまだ少ないので現状である。日本の大学において、東南アジア諸国への留学を義務化するという学部学科が出

<sup>10</sup> 協定内日本人留学生数9位はマレーシアの2,020人である。

てきており、今後は東南アジア諸国への日本人留学生数が増加することも期待されるが、まだ日本側の受入れ過多の状況であり、受入れ、派遣のバランスが取れているとは言えない。更に多くの交流活動を実施していくためにも、アセアン各国と日本の大学は協力して様々なツールを利用した広報活動を行い、留学プログラムの紹介など、発信力の強化に努めていく必要があるだろう。特に日本人学生に対し、東南アジア諸国が留学先国として認知されることが大事であり、そのための活動を双方が進めていかなければならない。

## 6. 総括と今後の研究課題

### 6.1 総括

本研究では、コロナ前におけるアセアン各国と日本の大学間交流協定に関する実情や傾向をまとめ、その結果、それぞれの国の特徴やアセアン 10 か国の大学が持つ共通点を見出すことができた。2020 年になり、コロナウイルスのパンデミックの影響で、各国との交流活動のほとんどが中止を余儀なくされた。新たなオンラインでの交流活動など、各々の大学が知恵を出し合い、トライアルアンドエラーを繰り返しながら交流を続けている現状であろう。しかし、今後すべての活動がオンラインになるということは考えにくい。それぞれがお互いの国を行き来し、交流をしていく姿がいざれ戻ってくるだろう。一方で、自分の国にいながらも、様々な国の人たちと交流する機会が持てるというように、オンラインで交流を行うことのメリットもある。今後は、この 1, 2 年間で培ったオンラインでの経験を全て捨てるのではなく、それぞれの活動に見合った交流の形で実施されていくことになるのではないだろうか。第 1 章で述べたジェネシス事業における日本人学生の東南アジア諸国への派遣学生数や、本稿図表 21 からも分かる通り、日本からアセアン各国への留学生数は少ない現状と言える。富田（2020: 16）のタイ、ベトナム、インドネシア人高校生の日本留学に対するニーズに関する調査によると、「3 か国共通して（…）長期の留学を希望している。いずれも学位取得がゴールとなる留学を希望している表れである。」と述べられていることから、本研究において、日本の大学と交流の規模が大きいグループ①に属している 3 か国からの留学は、長期間の留学にニーズが高いという結果が現れている。一方、トビタテ！留学 JAPAN ホームページによると、2018 年度に留学した日本人大学生合計 115, 146 人のうち、1 か月未満の留学生数が 76, 545 人となっており、全体の 3 分の 2 が短期留学であった。このことから、日本人学生は短期留学のニーズが高いことが分かる。本研究で述べている通り、学生交流がメインとなっているアセアン各国の大学間交流活動を更に進めていくためには、これら学生のニーズを鑑みて、日本の大学がアセアン各国から留学生を受け入れる場合は、第 2 章で述べた 2020 年頃には短期での留学が活性化するという二宮（2008: 67）の意見とは相反する形となるが、学位や単位取得が可能な長期の留学スキーム、一方、アセアン各国の大学が日本人学生を受け入れる場合は、短期の留学プログラムの実施という形が良いのではないか。学生が持つ留学に対するニーズを理解した上で、大学間交流を推進していくべきであろう。また、学生の経済的負担を軽減するため、UMAP

や AISM プログラムなどの枠組み活用も必要である。こういった制度を学生へ広く周知するための情報発信の強化も同時に行わなくてはならない。双方の大学が留学への環境を整え、学生が持つニーズや課題を理解し、少しでも多くの交流ができる機会を提供していくことが大事である。一方で、教職員の交流強化も重要である。本稿では、教員交流に関し、近年締結されたアセアン各国との大学間交流協定には含まれなくなっている分野であり、縮小傾向にあると述べた。また、研究費など資金面での課題もある。しかし、教員交流が盛んになれば、共同研究へ広がりを見せることもでき、大学の研究レベルの向上に繋がる。また、相互の大学教職員の交流が進めば、お互いが持っている情報の共有も可能となり、現在アセアン各国との大学間交流であまり実施がされていないダブルディグリーやジョイントディグリーなどのプログラムの立ち上げ、運営の際にも役に立つだろう。様々なレベルで交流を行い、ノウハウの共有をすることによって、大学間の連携も更に深まることができる。どちらか一方の大学に委ねるのではなく、協働をキーワードに大学間連携を進めていくことが必要である。

最後になるが、コロナウィルスのパンデミック終息後、日本とアセアン各国との大学間交流がどういった変化を見せていくのかを考察するためにも、引き続き情報収集に努め、調査研究を行っていきたいと考える。

## 6.2 今後の研究課題

本研究では、アセアン 10 か国に絞って、コロナ前の大学間交流協定の実情や傾向をまとめた。今後は、日本人留学生が多くいる英語圏や東アジアの国々、まだ交流の規模が小さいアフリカ諸国や南アメリカ諸国など、様々な国や地域との比較を行っていきたい。また、コロナ後の大学間協定の傾向の変化、学生の海外留学に対するニーズの変化なども調査していきたいと考える。それぞれの国々、地域の特性を知ることにより、大学間交流の発展に繋がるような研究を行っていきたいと考える。

## 参考文献

- 鹿島英一（編者）（2004）『大学生のための短期留学：オセアニア・アジア・中東』東京：風間書房。
- 富田紘央（2020）「日本留学への背景とニーズ：タイ人、ベトナム人、インドネシア人高校生の比較研究」『タイ日研究ネットワーク Thailand 研究論集 1』 Vol.1/2020, pp. 10-18.
- 二宮皓（2008）「アジア・ゲートウェイ戦略会議が描く留学生戦略と UMAP の役割：域内留学交流計画の可能性を中心として」『アジア研究』 Vol. 54 No.4, pp. 56-69.
- 星野晶成（2015）「日本人大学生の東南アジア留学の現状とその特徴：JASSO 統計から見えてくるもの」『ウェブマガジン留学交流 Vol.47』 2015 年 2 月号, pp. 31-47.

みずほ総合研究所（2015）『図解 ASEAN を読み解く：ASEAN を理解するために役立つ 60 のテーマ』東京：東洋経済新報社。

山口雅代（2015）「戦前・戦中におけるタイの日本語普及と日本語教育：バンコクとチェンマイの日本語学校への日本軍の影響」学位（論文博士）申請論文、名古屋外国语大学大学院国際コミュニケーション研究科。

#### ウェブサイト

外務省ホームページ <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000305625.pdf> (2022年1月4日閲覧)

文部科学省ホームページ [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/1287263.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1287263.htm) (2022年1月6日閲覧)

文部科学省中央教育審議会（2018）第13回会議配布資料：中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/1404629.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/1404629.htm) (2021年9月3日閲覧)

トビタテ！留学 JAPAN ホームページ <https://tobitate.mext.go.jp/about/case/> (2021年8月30日閲覧)

独立行政法人 大学評価・学位授与機構ホームページ ASEAN 諸国高等教育機関一覧表  
[http://www.niad.ac.jp/n\\_kokusai/info/asean/no17\\_overview\\_asean\\_201403.pdf](http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/asean/no17_overview_asean_201403.pdf) (2021年8月27日閲覧)

独立行政法人 日本学生支援機構ホームページ <https://www.jasso.go.jp/> (2021年9月1日閲覧)

# L'emploi d'activités ludiques dans la classe de FLE lors de l'étape de fixation auprès d'un public universitaire au Japon

Anthony DO NASCIMENTO  
*Tokai University*

## Abstract

This article focuses on the use of games as learning activities during the systematization phase in French language classes in Japanese universities. Our aim will be to show how such activities can improve the learner's motivation and his ability to memorize the content of the lesson in a stress-free environment. As an example, we will provide a description of an activity that we use frequently to help students remember conjugation.

**Keywords:** Français langue étrangère, FLE, activités ludiques, jeu, ludique, fixation

## 1. Introduction

Notre expérience d'enseignant du français auprès d'un public universitaire japonais confirme ce que Jocelyne Sourisseau constate, à savoir que la prise de parole en classe est bel et bien «[...] *la première source de difficultés pour les apprenants japonais.*» (Sourisseau, 2003, p. 213; voir aussi Helmé, Jourdan & Torissier, 2014, p. 64). A cet obstacle majeur, nous pourrions ajouter la baisse de la concentration et de la motivation à mesure que le temps de la séquence didactique s'écoule. Pour surmonter ces difficultés, nous avons eu maintes fois recours à des activités ludiques, plus particulièrement lors de l'étape de fixation où la prise de parole est indispensable à la mémorisation des procédures. Par expérience, nous savons que l'introduction du ludique à des fins pédagogiques dans la classe de français langue étrangère (FLE) s'avère un bon remède contre la timidité ou au manque de motivation des étudiants.

Nous désirons donc réfléchir sur la pertinence de l'emploi d'activités ludiques en classes de FLE lors de la phase de fixation dans un contexte universitaire. Nos analyses reposeront à la fois sur notre expérience professionnelle en tant qu'enseignant de FLE dans les universités japonaises et les lectures faites sur la place des activités ludiques dans l'enseignement des langues.

Dans la première partie de cet article, nous tenterons de définir au mieux les termes de notre sujet, c'est-à-dire «activités ludiques», «étape de fixation»; nous préciserons également ce que nous entendons par «public universitaire au Japon». Dans la deuxième

partie nous nous pencherons sur les enjeux théoriques et la pertinence des activités ludiques en classe de FLE tout en tenant compte des conseils à suivre pour leur mise en place dans une séquence didactique. Enfin, dans la troisième partie, à titre d'exemple, nous ferons la description d'une activité ludique à laquelle nous recourrons fréquemment lors de la phase de fixation des conjugaisons.

## 2. Définitions

### 2.1 “Activités ludiques”

En général, les publications sur le sujet préfèrent le terme «jeu(x)» à celui de «ludique(s)» ou bien encore d'«activité(s) ludique(s)». Dans son *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq (2003) ne propose pas de définition du mot «jeu». L'ouvrage comporte bien une entrée «jeu», mais celle-ci renvoie directement à l'adjectif «ludique», dont la définition s'attache à caractériser les activités revêtant un tel caractère:

Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. (Cuq, 2003, p. 160).

Par «activités ludiques» nous entendons donc toute activité pédagogique guidée par des règles de jeu, orientée vers des objectifs linguistiques spécifiques et dont la pratique procure du plaisir à l'apprenant.

### 2.2 “Étape de fixation”

Une séquence didactique se compose (généralement) de cinq étapes, ou cinq phases d'apprentissage: l'exposition, le traitement, la fixation, la production et le transfert. Dans son dictionnaire, Jean-Pierre Cuq précise ce que l'on entend communément par «fixation»:

Le terme de fixation désigne un des moments de l'unité didactique audio-visuelle. On entend par là le processus au cours duquel les savoirs sont internalisés et les savoir-faire automatisés. Les activités par lesquelles l'enseignant tente de favoriser ce processus comportent des exercices de divers types, une certaine récurrence des activités, et une exposition suffisante à la langue, notamment à l'oral, qui synthétise

les acquisitions et impose à l'apprenant la contrainte du temps réel. (Cuq, 2003, p. 102)

Notre expérience nous a montré que cette phase d'apprentissage, du fait qu'elle repose systématiquement sur la répétition des procédures, devenait rapidement rébarbative pour les étudiants; raison pour laquelle nous avons estimé qu'il devenait impératif d'intégrer une dimension ludique dans l'étape de fixation pour la rendre plus attractive. D'ailleurs, nos lectures et notre expérience nous ont appris qu'une même activité ludique pouvait être exploitée dans plusieurs phases d'une séquence didactique. Nous pensons qu'il est d'autant plus important de rendre ludique l'étape de la fixation que celle-ci prépare la suivante, à savoir la phase d'exploitation.

### **2.3 “Public universitaire au Japon”**

Nous n'avons encore jamais eu l'occasion d'enseigner le français dans une autre institution que celle de l'université japonaise. Notre réflexion sera donc tributaire de notre pratique, c'est-à-dire qu'elle portera uniquement sur l'utilisation d'activités ludiques auprès du «public universitaire au Japon».

Jusqu'à présent nous avons eu exclusivement affaire à des classes de non-spécialistes, c'est-à-dire des groupes généralement constitués d'étudiants ayant choisi le français soit comme deuxième langue obligatoire, soit comme option facultative, autrement dit comme troisième langue. Les premiers sont souvent plus motivés que les seconds car ils assistent aux cours davantage par curiosité que par obligation. Le public des non-spécialistes est hétérogène dans la mesure où il se compose d'étudiants issus de facultés différentes, qui, en général, ne se connaissent pas (ou peu) lors du premier cours. Notons d'ores et déjà que le manque d'affinité de cursus entre eux constitue un facteur important qui doit être pris en compte lorsque vient le moment de créer un environnement propice au jeu. Cependant, ces disparités ne constituent pas nécessairement un obstacle à l'introduction des activités ludiques, laquelle dépend avant tout des efforts fournis par l'enseignant, même si, comme nous avons pu le constater, la jeunesse du public des universités japonaises et son attrait général pour le jeu facilitent souvent cette tâche.

## **3. Enjeux théoriques et place du ludique dans la classe de FLE**

### **3.1 Le jeu dans l'apprentissage**

Longtemps opposé au sérieux et associé à l'enfance, le jeu a néanmoins su investir avec le temps le champ de la pédagogie (Makhloufi, 2011). Des cartes que l'on utilisait dans l'Antiquité pour acquérir et réviser ses connaissances, aux activités ludiques

introduites dans la classe par les humanistes de la Renaissance, puis par les Jésuites, le jeu avec ses vertus formatrices a traversé les époques pour être considéré finalement comme un moyen d'éducation, un outil pédagogique aussi estimable que les autres (Barthélémy-Ruiz, 2006). «*Le jeu accompagne toutes les civilisations*» nous disent Musset et Thibert (2009, p.2), et ils ajoutent que c'est à partir de la Renaissance qu'on l'«*associe de façon novatrice à l'apprentissage*.» Au 18ème siècle, dans son *Émile*, Rousseau recommande vivement d'utiliser des jeux dans l'apprentissage, une proposition qui expliquera en partie le succès de son ouvrage. À sa suite, Madame de Genlis, pédagogue réputée, transforme le jeu en principe pédagogique, et ce faisant crée un élan qui permet ainsi au jeu de quitter la sphère de la frivolité pour s'inviter dans celle du sérieux. Enfin, au 19ème siècle, les mouvements d'Éducation nouvelle s'approprient le jeu en tant que pratique pédagogique sérieuse et permettent ainsi l'émergence de la notion de «travail-jeu» (Musset & Thibert, 2009).

À partir de la fin du 19ème siècle, biologistes, anthropologues, psychologues et psychanalystes mettent en avant le rôle central du jeu, qu'ils en viennent à considérer comme une nécessité biologique dans le développement naturel de l'enfant: Brougère (2005) montre que le jeu est un lieu d'éducation inscrit dans la biologie humaine; Piaget (1970) le considère comme «*une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et des apprentissages scolaires*» (Helmé, Jourdan & Torissier, 2014, p. 64); quant à Winnicott, il voit en lui une zone intermédiaire entre l'illusion et la réalité favorisant une pratique décalée mais tout aussi efficace du langage (López, 1998; Bailly, 2001). Les travaux de ses spécialistes ont donc joué un rôle décisif en ce qu'ils ont favorisé l'émergence et le développement de plusieurs théories pédagogiques mettant en valeur les mérites des activités ludiques dans l'éducation (Musset & Thibert, 2004, p.3).

Depuis le début du 20ème siècle, les pédagogues et les spécialistes en sciences cognitives recommandent vivement l'usage d'activités ludiques en classe. Selon eux, la mise en contexte ludique des contenus accroît de manière significative la motivation des élèves et permet de dédramatiser le processus d'apprentissage. Enfin, comme le soulignent ces didacticiens,

les activités ludiques [...] permettent aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources communicatives. Car l'avantage premier du jeu, c'est évidemment sa capacité à placer l'apprenant au centre de son apprentissage et au cœur de l'action, dans la lignée de l'approche constructiviste de Piaget et consorts. (Helmé, Jourdan & Torissier, 2014, p. 64)

Les activités ludiques sont ainsi omniprésentes dans l'éducation, mais il faut aussi constater comme Chantal Barthélémy Ruiz qu'elles se raréfient à mesure que l'on avance dans la scolarité, pour être quasiment absentes des classes de l'enseignement supérieur. Néanmoins, Barthélémy Ruiz fait remarquer que trois secteurs de l'université font encore usage d'activités ludiques: l'enseignement scientifique et technologique, l'enseignement de l'économie et de la gestion de l'entreprise, l'enseignement des langues et en particulier du FLE (Barthélémy-Ruiz, 2006).

### **3.2 Place et intérêt du jeu dans les classes de FLE**

La «revalorisation de la notion de jeu» dans l'éducation, et notamment dans l'apprentissage des langues s'inscrit dans un mouvement plus large de renouvellement de la didactique dans tous les domaines scientifiques, qui s'est accéléré au cours des trois dernières décennies du 20ème siècle. Haydée Silva (2008, p.20) montre que c'est seulement à partir des années 1970, décennie marquée par le «*fameux tournant communicatif et de la centration sur l'apprenant [...] que datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière en classe de FLE.*» Il faudra cependant attendre les années 1980 et 1990, et l'aboutissement d'une réflexion sur l'application concrète des activités ludiques en classe, pour que les diverses formes de jeu (jeux de mots, jeux de lettres, jeux de société et jeux de rôle) «*obtiennent un véritable droit de cité*» dans l'enseignement des langues, puis le début des années 2000, soit la professionnalisation et l'institutionnalisation du métier d'enseignant des langues, pour qu'elles soient considérées comme un véritable outil pédagogique (Silva, 2008).

Avec l'apparition de l'approche actionnelle dans les années 2000, le jeu acquiert un rôle central dans l'organisation de la séquence didactique. En effet, non seulement il offre une récréation à l'apprenant mais encore il facilite la prise de parole et l'interaction (Sylva, 2008, p.65).

Néanmoins, le Conseil de l'Europe, qui a tendance à promouvoir la perspective actionnelle, n'accorde qu'une place marginale au jeu. Comme le souligne Silva (2008, p.21), sous le titre «4.3.4. L'utilisation ludique de la langue», le Cadre européen de référence (CECR) élude quelque peu la question en se contentant d'énoncer que «*l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel*» (Conseil de l'Europe, 2001, p.47). Sylva constate en outre que les occurrences des substantifs «jeux» et «joueurs» ainsi que du verbe «jouer» dans le CECR sont rares (Sylva, 2008, p.21).

Le jeu s'introduit peu à peu dans la classe de langue mais un nombre encore

important d'enseignants ne font pas, sinon peu appel à lui. Nacima Makhloifi (2011, pp.90-91) s'est interrogée sur «*les représentations qui ont court chez les enseignants de FLE et [...] les raisons qui motivent la présence ou l'absence du ludique dans leur pratique pédagogique.*» L'enquête qu'elle a conduite auprès de quarante enseignants pour les besoins de son étude a révélé que seulement neuf d'entre eux utilisaient «souvent» des activités ludiques en classe. Aucun des interrogés n'a déclaré qu'il faisait «très souvent» usage de telles activités. Les enseignants qui n'ont pas recours au jeu ont soit une image négative des activités ludiques, qu'ils considèrent comme «*un simple passe-temps*», soit une appréhension quant au «*manque de familiarisation avec ce type d'activités*» (absence d'habitude au jeu, manque de documentation et de moyens, effectifs pléthoriques des classes, etc.). À l'inverse, les enseignants qui recourent au jeu le font parce qu'il procure du plaisir aux apprenants; qu'il favorise l'émergence de situations de vie authentique; qu'il encourage les interactions, la prise de parole; et qu'il améliore la relation entre l'enseignant et les apprenants (aspect socialisant) (Makhloifi, 2011, pp.90-91).

Les activités ludiques présentent donc de nombreux intérêts mais leur organisation dans la classe de langue continue de poser des difficultés à bon nombre d'enseignants. Fort heureusement, certains didacticiens ont élaboré toute une série de recommandations et de conseils pratiques pour surmonter ces difficultés.

### **3.3 Conseils pratiques pour la mise en place d'activités ludiques en classe de FLE**

#### **3.3.1 L'attitude ludique: élément essentiel du jeu**

L'utilisation d'activités ludiques en classe n'est pertinente qu'à condition, d'une part, d'en faire un usage rigoureux et, d'autre part, de ne pas chercher en lui un remède miracle mais seulement un moyen d'enrichir sa boîte à outils pédagogiques. Concernant la rigueur à appliquer au jeu, Silva (2008, pp.14-18) nous invite à intégrer l'idée que si le jeu est jeu, c'est avant tout grâce à l'attitude ludique des participants.

En effet, le jeu est constitué de quatre niveaux sémantiques: 1. le matériel ludique (ce avec quoi l'on joue, i.e. le support); 2. la structure ludique (ce à quoi l'on joue, i.e. l'usage concret d'un système de règles); 3. le contexte ludique (ce qui entoure le jeu, ses conditions de réalisation spécifique); 4. l'attitude ludique de l'apprenant. Sans ce quatrième niveau, le plus important, le jeu se dénature. L'enseignant ne doit donc pas se contenter d'annoncer le jeu. Il doit aussi susciter une attitude ludique chez l'apprenant, et pour ce faire devra adopter une attitude ludique. En somme, tout en prenant soin de créer une atmosphère propice au jeu, l'enseignant doit être acteur central de sa pratique, il doit «jouer le jeu» pour communiquer l'envie de jouer à ses apprenants (Sylva, 2008, pp.14-18).

### **3.3.2 Les questions à se poser avant de choisir une activité ludique**

Ludovic Helmé, Romain Jourdan et Kevin Tortissier (2004, pp.66-67) nous invitent à nous poser six questions lorsque vient le moment de choisir une activité ludique en classe:

1. «*Quel est l'objectif du jeu?*». Tout d'abord, il convient de déterminer à quel moment de la séquence didactique intervient le jeu et quels sont les objectifs et les compétences linguistiques mobilisés. Dans notre cas, nous nous demanderons quelles sont les activités ludiques qui peuvent s'avérer utiles pour travailler la conjugaison lors de la phase de fixation en s'appuyant sur la compétence orale.

2. «*Combien ai-je d'apprenants dans ce groupe?*». Cette question est très importante car sa réponse va déterminer si les activités ludiques seront effectuées en groupe ou individuellement. Les jeux en équipe sont plus délicats à réaliser dans des petits groupes, tandis que le recours aux activités individuelles perd vite en pertinence dans des classes à grand effectif.

3. «*Quel est leur niveau et leur personnalité?*». La question du niveau est assez évidente. La motivation et la réception ne dépendent pas du niveau des apprenants et diffèrent d'une classe à l'autre. Autrement dit, il convient de bien prendre en considération la dynamique de classe avant de proposer des activités ludiques.

4. «*De combien de temps je dispose?*». La mise en place d'une activité ludique comporte *grosso modo* quatre phases: l'explication des consignes, le «tour de chauffe», la réalisation de l'activité et l'après-jeu (feedback et comptage des points). Le calcul du temps alloué à la réalisation des activités ludiques devra donc prendre en compte ces quatre phases.

5. «*De quel espace je dispose?*». Cette question concerne la superficie de la salle de classe et la configuration de l'équipement (chaises et tables fixes ou mobiles). Ce point est très important, car comme les auteurs le remarquent, les mouvements de l'apprenant (gestuelles, déplacements, etc.) sont conditionnés par l'espace.

6. «*Est-ce que je joue?*». Participer au jeu peut avoir plusieurs avantages. Cela permet notamment d'avoir le contrôle de son déroulement, d'inclure de nouvelles règles et d'augmenter le niveau de difficulté. Il y a aussi un inconvénient majeur. En s'impliquant directement, le professeur ne peut superviser le déroulement de l'activité. Cependant, lors des activités réalisées en dyades, il arrive que l'enseignant soit obligé de participer au jeu quand le nombre d'étudiants est impair. L'organisation du jeu en amont devra donc prévoir cette éventualité. Par ailleurs, quand les activités ludiques sont organisées dans des classes à faible effectif, le professeur est amené (plus) naturellement à jouer.

### 3.3.3 Quel support?

Suivant le niveau de la classe et les objectifs à atteindre, nous pensons que l'enseignant dispose de trois alternatives en matière de support ludique.

Tout d'abord, il peut décider d'utiliser un jeu commercialisé (en général un jeu de société) et demander aux élèves de jouer exclusivement en français. L'exemple type est le jeu *Qui est-ce?*, très utile pour travailler le champ lexical de la description physique. Ce jeu peut être exploité en l'état lors de la phase de fixation, à condition que le professeur ait préparé les questions types que les élèves auront à utiliser (ex: «A-t-il les cheveux blonds?»; «Est-ce un homme?», etc.). Mais il peut aussi laisser la liberté aux élèves de formuler leurs propres questions.

L'enseignant peut aussi faire appel à un format de jeu traditionnel adapté, qu'il soit inclus dans son manuel, ou mis à disposition sur une plateforme numérique, ou encore à un jeu traditionnel qu'il adaptera en fonction des compétences qu'il souhaite développer. Un exemple représentatif est celui du *Jeu de l'oie*, que l'on retrouve fréquemment dans les manuels et qui s'avère très efficace pour la révision d'une séquence didactique ou de l'ensemble du contenu d'un manuel (Cf. Durrenberger, Roguès & Bocquillon, *Méthode de français 2*, 2017, p.74).

Enfin, la troisième option qui s'offre à l'enseignant est de créer ses propres activités ludiques. Concevoir un jeu demande du temps, ce qui peut rebuter certains enseignants. Marie Musset et Rémi Thibert (2009) propose à ceux qui choisiraient de se tourner vers les jeux existants une base Internet intitulé *Réseau Ludus*. Les contributeurs mettent à disposition du public enseignant toute une série de «jeux pédagogiques» pertinents et proposent des conseils pédagogiques pour leur exploitation en classe. Ils nous invitent cependant à ne pas confondre «jeux pédagogiques» et «jeux éducatifs»: «*Les auteurs [du site du Réseau Ludus] parlent de "jeux pédagogiques" qu'ils différencient des "jeux éducatifs" Alors que ces derniers sont des produits finis que l'on trouve dans le commerce, les jeux pédagogiques sont des jeux créés par les enseignants en fonction de leurs besoins dans les classes*» (Musset & Thibert, 2009, p.4).

Notre expérience nous a montré que les activités ludiques pour la phase de fixation étaient relativement faciles à créer, et ce pour deux raisons: les contenus sont nettement définis et la tâche consiste essentiellement en la répétition des procédures.

## 4. Exemple d'activité ludique applicable lors de la phase de fixation en contexte universitaire japonais: le *Sprint de la conjugaison*.

Jusqu'à présent, notre pratique nous a montré que les contenus les plus difficiles à assimiler étaient les nombres et la conjugaison.

Pour l'apprentissage des nombres, nous recommandons le bingo à chiffres (variante du bingo à gogo) présenté par Haydée Silva (2008, p.109) dans son ouvrage de référence sur *Le Jeu en classe de langue*. Le caractère universel de ce jeu de hasard en facilite l'exploitation à tous les niveaux.

Pour s'entraîner de façon originale à la systématisation de la conjugaison, nous proposons une activité ludique assez simple que nous avons élaborée et intitulée *Sprint de la conjugaison*. Nous utiliserons la nomenclature du formulaire de description élaboré par Haydée Silva (2008) pour décrire son organisation.

#### **4.1 *Sprint de la conjugaison*: descriptif, déroulé et variantes possibles de l'activité.**

##### **4.1.1 Descriptif**

Chaque joueur doit conjuguer le plus rapidement et le plus exactement possible un verbe inscrit au tableau par l'enseignant. L'activité se déroule sur le modèle d'un tournoi sportif en deux phases: une phase de poules et une phase finale. Les premiers de chaque groupe s'affrontent au cours de la phase finale pour déterminer le gagnant. On répète l'exercice pour chaque verbe. Le grand gagnant est celui qui aura remporté le plus grand nombre de sprints.

Cette activité ludique facile à élaborer, car elle requiert peu de matériel, permet à tous les étudiants de s'entraîner à conjuguer de mémoire chaque verbe proposé, tout en dédramatisant l'erreur. Il ne pose également aucun problème d'interculturalité parce qu'il repose sur le modèle universel du tournoi sportif.

Activité(s) langagièr(e)s visée(s): production orale guidée.

Compétence(s) générale(s) ou langagièr(e)s sollicitée(s): compétence grammaticale (conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif).

Niveau de langue: A1 et au-delà en fonction des variantes appliquées.

Matériel requis: pour l'enseignant, une liste de 10 à 20 items écrite de manière visible, ou projetée à partir d'un fichier Word ou Excel au tableau; pour chaque groupe de joueur, un chronomètre (ou la fonction chronomètre d'une montre ou d'un smartphone).

Les 10 verbes à utiliser se présentent très simplement comme suit:

Aimer	Parler
Chanter	Se lever

Manger	Détester
Danser	Voyager
S'appeler	Téléphoner

Effectif idéal / effectif possible: 2 à 4 joueurs / illimité.

Dispositif de travail: en îlots, par groupes de 2 à 4 joueurs; participation individuelle.

Durée moyenne d'une partie: entre 10 et 20 minutes, selon l'effectif de la classe.

But du jeu: Remporter le maximum de sprints.

#### 4.1.2 Déroulé

##### Mise en place du matériel

L'enseignant écrit ou projette la liste des verbes au tableau; puis il se munie d'un chronomètre ou active la fonction chronomètre sur son smartphone en invitant les apprenants à faire de même.

##### Explication des consignes à l'aide d'un volontaire pour la démonstration

[L'enseignant désigne l'apprenant d'un groupe] «Levez-vous s'il vous plaît».

[L'enseignant indique un verbe puis énonce la consigne] «Conjuguez, s'il vous plaît.»

[Si l'apprenant ne comprend pas, l'enseignant l'aide en conjuguant le verbe à la première personne du singulier] «Je danse, tu....»

[L'apprenant désigné conjugue le verbe. Il est félicité par l'enseignant] «Merci. Vous pouvez vous asseoir. A partir de maintenant, vous faites la même chose en groupe. Je montre un verbe» [L'enseignant montre un verbe]. «Un étudiant ou une étudiante conjugue le verbe» [L'enseignant désigne un apprenant]. «Un ou une autre étudiant(e) chronomètre.» [L'enseignant désigne un apprenant].

«Ensuite vous changez les rôles. Chacun votre tour, vous essayez de réciter le plus vite le verbe indiqué. Les étudiants les plus rapides de chaque groupe s'affrontent en finale.»

##### Lancement de la première phase (phase de poules). L'enseignant supervise en circulant dans les groupes.

«Très bien! C'est à vous.»

[L'activité s'arrête lorsque chaque groupe a désigné son champion.]

Lancement de la deuxième phase (finale). L'enseignant joue le rôle d'arbitre en chronométrant les finalistes.

[L'enseignant intervient pour organiser la finale. Il demande à chaque groupe:] «*Qui est votre champion? Vous? Très bien! Venez devant.*»

[L'enseignant répète l'opération autant de fois qu'il y a de groupes, puis il lance la finale en faisant intervenir tour à tour les finalistes] «*1, 2, 3, à vous!*»

[L'enseignant désigne ensuite le vainqueur de la finale. Puis il recommence l'opération avec un autre verbe]. «*Bravo. Allez, on recommence!*»

La phase finale permet de déterminer le gagnant pour chaque verbe conjugué. On répète l'exercice autant de fois qu'il y a de verbes à conjuguer.

#### **4.1.3 Variantes possibles**

Pour réduire la difficulté du jeu.

On peut choisir des verbes faciles à prononcer (ex: aimer, chanter). On peut aussi réduire le nombre de tours pour éviter que les apprenants ne fatiguent trop vite.

Pour augmenter la difficulté du jeu.

On peut choisir des verbes plus difficiles à prononcer (ex: préparer) ou plus difficiles à conjuguer, tels que les verbes pronominaux (ex: se lever, se promener).

Pour varier le niveau de langue requis

On peut choisir d'autres temps et d'autres modes de conjugaison en fonction du niveau visé.

Pour faire travailler la production orale

On peut demander de faire conjuguer les verbes dans des énoncés plus complexes en ajoutant par exemple des compléments directs ou indirects (ex: «je mange *des gâteaux*»; «je téléphone *à ma mère*»). On peut insérer cette activité dans un corpus d'actes de parole, comme «les loisirs», et faire conjuguer les verbes dans des énoncés qui permettent d'accomplir cet acte de parole (ex: «je joue *aux jeux vidéo*»).

#### **4.2 Quelques remarques sur l'exploitation pédagogique de cette activité ludique**

Cette activité ludique de systématisation est très efficace pour travailler en même temps la mémorisation et la prononciation des verbes, son but étant que les apprenants

intériorisent la conjugaison afin d'améliorer la fluidité de leur production orale. Le déroulement du jeu offre à tous les apprenants de la classe l'opportunité de s'entraîner à la récitation. Par ailleurs, travailler en petits groupes permet aux apprenants les plus timides de prendre la parole plus longtemps qu'à l'accoutumée.

L'enseignant doit cependant s'assurer que les apprenants prononcent correctement les verbes conjugués. Pour ce faire, il conjuguera une première fois le verbe choisi à voix haute devant toute la classe avant de lancer l'activité. En outre, il interrompra l'activité sans hésiter s'il constate qu'un nombre important d'apprenants éprouvent des difficultés à prononcer correctement le verbe.

Cette activité ludique a aussi l'avantage de pouvoir être utilisée dans les cours en ligne, via des logiciels tels que Teams et Zoom, avec lesquels il est possible de diviser la classe en groupes, permettant ainsi d'organiser la phase de poules.

En dernier lieu, l'enseignant veillera à minimiser l'aspect agonistique de l'activité ludique. En effet, cette activité est avant tout pédagogique: l'objectif premier des apprenants est de mémoriser et de prononcer correctement la conjugaison, non de gagner à tout prix. L'enseignant veillera à rappeler clairement cela aux apprenants.

## 5. Conclusion

L'utilisation d'activités ludiques lors de la phase de fixation auprès d'un public universitaire au Japon présente plusieurs avantages. Employée à des fins pédagogiques, l'activité ludique permet de dédramatiser l'acquisition des contenus et de maintenir la motivation des apprenants. Dans la phase de fixation, l'activité ludique permet d'éviter l'ennui causé par les activités traditionnellement proposées, lesquelles se bornant (trop) souvent à une répétition sans enjeu des procédures.

Les activités ludiques sont relativement faciles à mettre en œuvre auprès d'un public universitaire japonais, notamment en raison de son attrait spontané au jeu et son homogénéité en âge. Bien entendu, l'esprit des joueurs n'est pas le même selon les classes, ce qui veut dire que les efforts à fournir par l'enseignant pour créer une atmosphère propice au jeu varieront d'un groupe à l'autre.

Grâce aux progrès accomplis et aux efforts fournis par les didacticiens des langues, l'activité ludique a enrichi la collection d'outils pédagogiques des classes de FLE. Toute une série de conseils et de techniques ont été élaborés pour faciliter l'exploitation de telles activités dans la séquence didactique. Nous en retiendrons trois: 1. croire en l'activité ludique que l'on souhaite organiser; 2. prendre soin d'installer une atmosphère ludique dans la classe avant de lancer l'activité; 3. enfin, investir l'espace du jeu avec les étudiants en adoptant soi-même une posture ludique.

### **Remerciements**

L'auteur souhaite remercier Aurélien Sabatier, enseignant de français à l'université Juntendo (Tokyo), pour sa relecture méticuleuse de l'article.

### **Références**

#### **Ouvrages**

- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica-Anthropos.  
Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Denoël.  
Ruiz, R. (1998). *El teatro: componentes téóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*. Ruiz  
Silva, H. (2008). *Le Jeu en classe de langue*. CLE International.

#### **Revues académiques**

- Bailly, R. (2012). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfance et Psy*, vol.3, 15, 41-45.  
Barthélémy-Ruiz, C. (2006). Le mariage de l'eau et du feu? Jeu et éducation à travers l'histoire. *Les cahiers pédagogiques (en ligne)*, 448. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-mariage-de-l-eau-et-du-feu-Jeu-et-education-a-travers-l-histoire>  
Helmé, L., Jourdan, R., & Tortissier, K. (2014). Le jeu en classe de FLE: intérêts et pratiques. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 64-68.  
Makhloufi, N. (2011). Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1<sup>ère</sup> A.S.. *Synergies Algérie*, 12, 89-100.  
Musset, M., Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 1-15.

#### **Thèses et mémoires**

- Boudjema, I. (2016). *Le Rôle des activités ludiques comme facteur de motivation dans l'enseignement du FLE*. Mémoire présenté auprès de l'Université de Larbi Tebessi, année universitaire 2015-2016.

#### **Manuels**

- Durrenberger, V., Rogès, L., Bocquillon, R. (2017). *Méthode de français 2*. Surugadai-Shuppansha.

**Sitographie**

Site Internet *Réseau Ludus: Apprendre en classe,*

<http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/>

---

## 東海大学語学教育センター紀要委員会

EDITORIAL COMMITTEE OF BULLETIN OF  
LANGUAGE EDUCATION CENTER OF  
TOKAI UNIVERSITY

---

委員長	山 本 佳 男	Chair	YAMAMOTO Yoshio
副委員長		Vice Chairs	
国際言語教育部門		World Languages Section	
	古 賀 義 順	KOGA Yoshiaki	
国際教育部門		International Education Section	
	鷹 取 勇 希	TAKATORI Yuki	
委 員		Committee	
英語教育部門		English Language Section	
	伊 東 弥 香	ITO Mika	
	エリオット メロディ	ELLIOTT Melody	
	山 口 有 実 子	YAMAGUCHI Yumiko	
国際言語教育部門		World Languages Section	
	佐 藤 浩 一	SATO Koichi	
	中 條 健 志	CHUJO Takeshi	
留学生支援教育部門		International Student Education Section	
	斎 木 ゆ か り	SAIKI Yukari	
	外 崎 淑 子	TONOSAKI Sumiko	
国際教育部門		International Education Section	
	アルモーメン アブドーラ	AL-MOAMEN Abdalla	
	グラディシェワ ヤロスラヴァ	GLADYSHEVA Yaroslava	

---

---

## 東海大学紀要 語学教育センター

Vol. 1, 2022

2022年3月31日 発行

発行者 東海大学語学教育センター

〒259-1292 神奈川県平塚市北金目4丁目1番1号

Language Education Center, Tokai University

4-1-1 Kitakaname, Hiratsuka-shi, Kanagawa-ken,

Japan