

学習者参加型 e-learning システム日本語教材構築の試み

An Attempt to Create Japanese Language Resources on E-learning Systems Based on Learner Participation

デロワ中村弥生 (パリ・ディドロ大学)・里見文 (同)・鈴木かおり (同)
NAKAMURA-DELLOYE Yayoi (Université Paris Diderot), SATOMI Aya (Université Paris Diderot), SUZUKI Kaori (Université Paris Diderot)

要 旨

自律学習支援システムを充実させていく上でリソースの構築は必要不可欠となる。しかしながらこのようなデータ構築はコストの高い作業で実現が難しい。そこで我々はリソースの構築を教室活動として行なう手法を考案した。今回は、特に動詞辞書構築に関する実践報告を行う。動詞辞書は各動詞の項構造を記述したもので、学習者が動詞の構造を確認するためのリソースである。また、学習者にはこの活動を通じて項構造の概念、それぞれの動詞の構造を正しく認識、再確認してもらうことを目指した。

The creation of sufficient resources is essential for enriching e-learning systems. However, the creation of such resources is costly in time and money. To solve this problem, we developed a way to enrich e-learning resources through the involvement of learners themselves. This paper reports on the in-class creation of a dictionary of Japanese verbs. The purpose of this activity is to have learners recognize and correctly understand the properties of Japanese verb argument structure.

【キーワード】 e-learning, Moodle, 教材データ構築, 学習者参加型

1. はじめに

コンピューターやインターネットが私たちの日常生活から切り離すことのできないツールとなった現代社会において、教育の現場でもコンピューターで学習者の支援を行う e-learning が関心を集め、多くの機関でその導入、活用が行われている (熊井他 2006, 小山 2009, 品川 2008, 福島 2009 など)。パリ・ディドロ大学においても 2009 年に e-learning のオープンソースシステムである Moodle⁽¹⁾ が導入され、語学担当の教師が協力し合い復習コースとしてその活用を進めてきた (夷石他 2009)。今回は、すでに一定の自律学習支援のための教材をそろえた本学の Moodle 復習コース⁽²⁾ をさらに改善していく中で行ったさまざまな活動の一つである学習者参加型 e-learning 教材構築の実践報告をする。以下、本活動考案の背景 (§2)、活動の意義と目的 (§3) について述べた後、活動の流れと具体的な方法 (§4) を記述する。次に、評価データの分析、考察を行い (§5)、問題点 (§6) に言及する。最後に、本実践に対する学習者の反応 (§7) についても報告する。

2. 背景

本学では、2009 年 Moodle 導入当初から特に復習コースとして学習者の自律学習を支援する目的での活用が進められてきた。活用を進める中で反省点もさまざま挙げられてきたが、特に練習問題終了後、Moodle の提供する自動添削機能を利用して与えられるフィード

バックの情報量が少ないという学生からの声があり、自律学習を支援するという意味で不十分なのではないかという問題があった。この点を改善するためには、関連する学習事項の文法説明ページを作成する必要があるが、それには多大な時間や労力を要するため、これらのページを学習者自身が教室活動として作成する対処法を考案した。実は、データ構築の問題はコンピュータサイエンスの分野でも大きな関心事であり、大規模データからの知識の自動抽出手法に関する研究が数多く発表されていることはもちろん、他にもインターネットでユーザーを巻き込んだ様々な試みが行なわれているが、Wikipedia プロジェクトもその代表例と言える⁽³⁾。今回我々の提案する対応策はこれらの分野ですでに採用されている手法を日本語教育に応用したものである。今回は、実際に行った教室活動の中から特に動詞辞書構築に関する実践報告を行う。

3. 活動の意義と目的

今回作成した動詞辞書は、主に各動詞の「項構造」を記述したものである。「項構造」とは、各述語がその意味特性に応じて必要とする名詞句の意味機能のリストと定義される(三原 1994)。このようなリソースは、例えば助詞の穴埋め問題のフィードバックに該当動詞のページへのハイパーリンクを設置することで動詞句の構造が確認できるようにし学習者に内省の機会を提供するものである。

3-1. リソース構築の意義

インターネットが充実し、情報の氾濫も指摘される今日において、新たにデータを構築することが本当に必要であるのか疑問の声もあるであろう。しかしながら、動詞辞書に関しては、動詞構造を体系的かつ広範に記述したデータは数少ないと言える。しかも、日本語教育、特にフランス人初級学習者に対応したリソースは我々の知るかぎり存在しない。学習者の手でデータ構築を行なう本活動は、ニーズに沿ったオーダーメイドのリソースをデザインし、構築できるというメリットがあることをまずあげておきたい。また、学習者自らの手で協働でリソースを構築する本活動は、まさに Moodle を支える社会的構築主義の教育理論において最も学べる環境と考えられている「他の人に見てもらうためのモノを作る活動を通して社会的過程に関わる場」(井上他 2006)を提供すると言える。さらに、言語学習のエクササイズとしてではなく、実際に有用なリソースを構築するという目的意識は、学習者の活動への意欲を高めるものと考えられる。

3-2. 日本語学習における項構造概念の有用性

一方、我々の提案する学習者参加型データ構築手法は、構築されたデータの活用を目的とし考案された活動であるが、動詞辞書の構築は、それ自体が学習者にとって大変有意義なものであると確信する。項構造という用語は主に生成言語学において用いられるが、他の言語学理論にもほぼ同様の概念が存在すると言われ、これらは日本語研究にも大きな影響を与えている(石綿 2000)。村木(2000)は、日本語の分析において述語と補語の関係に、意味統語論的レベル、形態統語論的レベル、機能統語論的レベル、通達統語論的レベルの4つのレベルを設けているが、項構造におけるこれらの関係は意味統語論的レベルで定義されている。今回、我々が日本語教育への応用という視点から扱ったのは、まさにこの意

味、統語論レベルを結ぶインターフェイスとしての項構造である。井上他（1999）は、項構造に関し「述語を正しく用いるためには知っておかなければならない最も基本的な情報」としているが、日本語教育におけるその有用性もしばしば指摘されており、寺村（1985）は、「肝心なことは、先に指定した日本人の（無意識な）知識に近づけるべく、動詞を、それに関係の深い格を、名詞の意味特性（人とか物とか）も連動させつつ、結びついてある事象を表すセットとして類型化して教えることである」としている⁽⁴⁾。今回提案する活動を通じて、学習者が動詞にはそれぞれ独自の項構造があるということを正しく認識、再確認する効果が期待できると考えた。また、初級修了レベル学習者に初級レベルの動詞構造を分析させることで、知識を与えて行なう復習ではなく、学習者自らの気づきによる復習の効果を期待した。

4. 方法

タスク全体の流れを図1に示す。動詞辞書の構築は、本学3学年（学士課程最終学年）の学生を対象に2012年1月から6月、全13週の授業において行った。あらかじめ辞書に必要な、有用だと思われる情報を検討し、それに基づいて Moodle 上に各項目用テンプレートを作成した(図2左)。分析対象の動詞をひらがな、漢字、ローマ字表記し、その動詞の文型を入力し、動詞の意味と動詞の項となる要素の意味的性質をフランス語で記述するようになっている。また当該動詞の活用も確認できるように、動詞構造のページから動詞の活用表へアクセスできるようにリンクをつける設計とした。このため、今回は動詞辞書と同時に活用表の構築も活動の課題の一つとした。具体的な手順とタスクの内容は、以下のとおりである。

4-1. 活動の説明

まず授業初回において、プリントを配布し、動詞には独自の項構造があること、正しく動詞を使用するためにはその項構造を理解する必要があること、また、動詞辞書を作成することは、自らの日本語学習に有効であるのみならず、本学で日本語を学ぶ全ての学習者にとって有意義なものになること等を説明した。また、Moodle 上での動詞辞書、活用表の入力方法についても、スライドを作成し説明を行った。加えて、動詞辞書に記述する例文において、使用されている漢字の振り仮名を付加できないという問題への対応策として、ローマ字表記を同時に行うこととしたため、その表記の統一についての説明も行った。ローマ字表記については、本学1,2年生の主教材である『みんなの日本語初級I,II』で扱われているローマ字表記に準拠することとし、説明のプリントを作成した。



図1 タスク全体の流れ

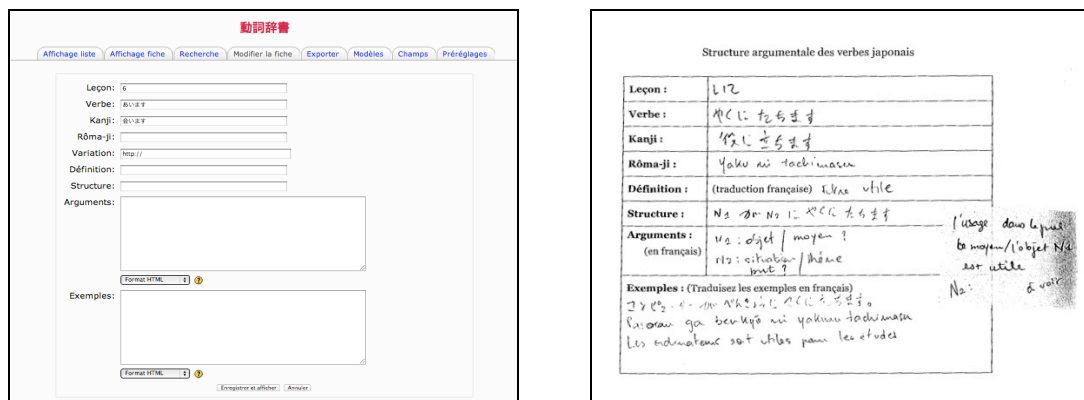


図2 動詞辞書用テンプレート（左）と添削されたシート（右）

4-2. 項構造の分析

2回目以降は、学習者に、各動詞につき2つから3つの例文を配布し、それら例文と自らの既存知識をもとにその動詞の項構造について分析をさせた。分析の際には学習者同士を2人一組にし、協働学習から得られる効果も期待してペアワークとした。池田・館岡（2007）は仲間との相互作用による学びのメリットとして「リソースが増えること」「相互作用により理解深化が促されること」「他者との社会的関係性の構築への学びや学習の動機づけなど」の3点を挙げ、それらが現実の協働場面で、「この3つが同時に複合的にまた連続的に、それも参加者間で相互的に起き」ていると述べている。本実践においてペアワークの活動としたのは、これらの効果も狙ったためである。動詞は、本学で作成した語彙帳に掲載されているものを対象とし、教師がそれぞれの動詞について例文を作成した。例文を作成する際、動詞の多義性などを考慮し、教科書に提出されている意義や文型を使用するよう注意した。学習者には10～15分の時間内で、Moodle上のテンプレートと同じ構造のシート（図2右）にその動詞の項構造、活用などを記入させ、回収した。項構造の記述の際には、文法用語を用いずに、誰が読んでも分かりやすい言葉で自由に記述するように指導した。例えば、「与益者」や「受益者」等の文法用語を使用するのではなく、「あげる人」「もらう人」などといった平易なフランス語を使用するよう指示した。これは今後学習者が初級の段階からこの辞書を自律学習に役立てられるよう配慮したためである。

4-3. 分析シートの添削とデータの入力

回収した学習者のシートを、教師が添削し、次の授業でコメントとともに返却した。図2右は「役に立つ」という動詞について「N1がN2に役に立ちます」という構造におけるN1、N2それぞれの記述が曖昧であったため、それをどのように表現したらよいか教師がアドバイスをした例である。学習者は添削されたシートをもとに、Moodleに入力を行い、教師が入力を確認して活動の終了となる。

5. 評価データの分析

本活動の効果を計るために、今回は各回の学生の分析をスキャンしデータとして保存するとともに、学生の習得度をより正確に把握するために、初回と4回目のタスク終了後に

同一の小テストを実施した。初回のテストでは、フランス語の動詞「donner (あげる)」の項構造の分析を例に挙げ、10分程度の時間を与え、日本語の動詞「もらいます」と「行きます」の分析を課した。また、4回目の活動終了後には、フランス語の例を削除し、初回と同様に「もらいます」と「行きます」について項構造の分析を課した。また、学生が本実践をどのように捉えているのかを調べるために、本実践の4回目の活動終了後、学生へのアンケートを実施した。以下、実際に学習者が分析の結果構築したデータの例を紹介し、評価データを量的、質的に分析した結果導きだされた本実践の効果およびその他考察について述べる。

5-1. 構築データ

図3は、実際に学生が分析を行い動詞辞書上に入力を行なったデータ例であり、動詞「止める」のページである。これらの動詞の構造が初級の学生にも分かりやすい平易なフランス語で書かれているほか、対応する自動詞「止まる」との比較や、場所が「に」で示される場合と「で」で示される場合の違いまで注釈に詳しく記述されており、意欲的に活動に取り組んでいる様子が見て取れる。活動初回にリソース作成の目的を明確に説明することで、学習者がそれを十分に理解し意欲的に活動に参加することができたようである。

5-2. 項構造概念の認識と分析能力の獲得

本実践で得られた大きな効果としては、まず第一に、学習者が項構造の概念を認識し、その理解が向上したことが挙げられる。§3でも触れたように、正しく動詞を使用するためにはその項構造を理解する必要があることは、すでに言語学の分野ではもちろん日本語教育の分野においても指摘されている。学生へ実施したアンケートでは、全体の96%にあたる30名の学生が日本語学習において助詞の用法を学習することが大切であると考え、27

Verbe: とめます
Kanji: 止めます
Rôma-ji: tome-masu
Variation: 活用表
Définition: Arrêter, Garer
Structure: N1がN2を止めます ou N3に/でN4を止めます
Arguments: N1: personne qui effectue l'action d'arrêter N2: ce qu'on arrête (moyen de transport, machine...) N3: lieu N4: ce qu'on arrête (moyen de transport)
Exemples: 田中さんはタクシーを止めます。 Tanaka-san ha takushî o tomemasu. Mr Tanaka gare le taxi. 駅でタクシーを止めます。 Eki de takushî o tomemasu. Arrêter le taxi à la gare. 公園に車を止めます。 Kôen ni kuruma o tomemasu. Garer la voiture dans le parc.
Note: 1. À la différence de 止まる, le verbe 止める est transitif et correspond donc à une action effectuée par le locuteur/personnage. 2. Dans le cas de ce verbe, il convient de différencier l'usage des particules に et で. Dans le cas de に, il s'agit d'un arrêt prolongé. Le で quand à lui implique un arrêt ponctuel.

図3 入力データ例

項要素訳：N1=止める（行為をする）人，N2=止めるモノ（交通手段，機械など），
N3=場所，N4=止めるモノ（交通手段）

名(87%)の学生が動詞によって助詞が決まることを知っていたと回答しているが、「項構造」という概念を知っていたと答えた学生は過半数以下の42%であった。本実践を通して、「項構造」という概念を知らなかったと答えた学生に、動詞にはそれぞれ独自の項構造があるということを正しく認識してもらう機会が提供できたと考える。また、これらのデータは、学習者が学習において何が大切かを分かっているながら、実際にどのような知識をどのように獲得したらよいかは分からないといった状況におかれていることを示しているのではないだろうか。このような学習者に対し、本活動は具体的な学習法を提示することで、学習者の学習ストラテジー向上の一助となる可能性があるのではないかと考える。本活動の第二の効果としては、学習者が項構造を分析できる能力を獲得できたことが挙げられる。初回と4回目の活動終了後に実施したテストの結果を比較すると、学習者の理解が深まっていると考えられる解答が全26名中、21名で、全体の約80%を占めていることになる。学習者データを詳細に分析すると、学習者の項構造を分析する能力の変化が様々な形で観察される。初期に行った分析では、項を構成する要素の記述に、主語、目的語といった統語機能や名詞といった品詞を用いた学生が少なからずいた。これは、当初学生が項構造の記述を統語意味論レベルの記述として正しく位置づけられていなかったことを示している。しかしながら、添削時に項を埋める要素の記述にはその意味的性質を分析するよう指導することで、後のデータでは「～する人」「～するモノ」といった意味的特性が記述されこの問題が改善されていることが確認できる。また、初回のテストの結果では、当初から動詞の項構造を良く理解していた1名の学習者を除く全員が、動詞の行為者である「ガ格」を記述することができなかった。しかし、回を重ねるうちに、分析能力が高まり、「ガ格」を記述できるようになっていったことが観察できる。図4は、ある学生の初回と2回目のテストの比較である。初回の時点では、「もらいます」「行きます」両動詞の項構造の分析で、「N1に/からN2をもらいます」「N1はN2でN3へ行きます」というように行為者を示す「ガ格」が記述されていない。しかし、2回目のテストでは、「行為者+が」が記述

初回テスト	テスト2回目																				
<table border="1"> <tr><td>Verbe:</td><td>もらいます</td></tr> <tr><td>Définition:</td><td>(traduction française) recevoir</td></tr> <tr><td>Structure:</td><td>N1に/からN2をもらいます。</td></tr> <tr><td>Arguments:</td><td>N1 = de qui l'on reçoit. l'objet à être reçu. (en français) N2 = objet reçu. par le destinataire.</td></tr> <tr><td>Exemples:</td><td>(Traduisez les exemples en français) 友達に(から)プレゼントをもらいました。 J'ai reçu un cadeau de mon ami. クリスマスにレストランでプレゼントをもらいます。 J'ai reçu un cadeau au restaurant à Noël.</td></tr> </table>	Verbe:	もらいます	Définition:	(traduction française) recevoir	Structure:	N1に/からN2をもらいます。	Arguments:	N1 = de qui l'on reçoit. l'objet à être reçu. (en français) N2 = objet reçu. par le destinataire.	Exemples:	(Traduisez les exemples en français) 友達に(から)プレゼントをもらいました。 J'ai reçu un cadeau de mon ami. クリスマスにレストランでプレゼントをもらいます。 J'ai reçu un cadeau au restaurant à Noël.	<table border="1"> <tr><td>Verbe:</td><td>もらいます</td></tr> <tr><td>Définition:</td><td>(traduction française) recevoir</td></tr> <tr><td>Structure:</td><td>N₁がN₂にN₃をもらいます。</td></tr> <tr><td>Arguments:</td><td>N₁: personne recevant la chose. N₂: chose reçue. (en français) N₂: chose destinée à être reçue. N₃: lieu où est reçue la chose.</td></tr> <tr><td>Exemples:</td><td>(Traduisez les exemples en français) 友達に(から)プレゼントをもらいました。 Tomodachi ni (kara) presento o moraimashita. J'ai reçu un cadeau de mon ami. クリスマスにレストランでプレゼントをもらいます。 Kurisumasu ni resutoran de presento o moraimasu. J'ai reçu un cadeau au restaurant pour Noël.</td></tr> </table>	Verbe:	もらいます	Définition:	(traduction française) recevoir	Structure:	N ₁ がN ₂ にN ₃ をもらいます。	Arguments:	N ₁ : personne recevant la chose. N ₂ : chose reçue. (en français) N ₂ : chose destinée à être reçue. N ₃ : lieu où est reçue la chose.	Exemples:	(Traduisez les exemples en français) 友達に(から)プレゼントをもらいました。 Tomodachi ni (kara) presento o moraimashita. J'ai reçu un cadeau de mon ami. クリスマスにレストランでプレゼントをもらいます。 Kurisumasu ni resutoran de presento o moraimasu. J'ai reçu un cadeau au restaurant pour Noël.
Verbe:	もらいます																				
Définition:	(traduction française) recevoir																				
Structure:	N1に/からN2をもらいます。																				
Arguments:	N1 = de qui l'on reçoit. l'objet à être reçu. (en français) N2 = objet reçu. par le destinataire.																				
Exemples:	(Traduisez les exemples en français) 友達に(から)プレゼントをもらいました。 J'ai reçu un cadeau de mon ami. クリスマスにレストランでプレゼントをもらいます。 J'ai reçu un cadeau au restaurant à Noël.																				
Verbe:	もらいます																				
Définition:	(traduction française) recevoir																				
Structure:	N ₁ がN ₂ にN ₃ をもらいます。																				
Arguments:	N ₁ : personne recevant la chose. N ₂ : chose reçue. (en français) N ₂ : chose destinée à être reçue. N ₃ : lieu où est reçue la chose.																				
Exemples:	(Traduisez les exemples en français) 友達に(から)プレゼントをもらいました。 Tomodachi ni (kara) presento o moraimashita. J'ai reçu un cadeau de mon ami. クリスマスにレストランでプレゼントをもらいます。 Kurisumasu ni resutoran de presento o moraimasu. J'ai reçu un cadeau au restaurant pour Noël.																				
<table border="1"> <tr><td>Verbe:</td><td>行きます</td></tr> <tr><td>Définition:</td><td>(traduction française) aller</td></tr> <tr><td>Structure:</td><td>N1はN2でN3へ行きます。</td></tr> <tr><td>Arguments:</td><td>N1 = sujet. (en français) N2 = moyen/voiture N3 = lieu.</td></tr> <tr><td>Exemples:</td><td>(Traduisez les exemples en français) ミラーさんは新幹線で東京へ行きます。 Mitsuru-san wa shinkansen de Tokyo e ikimasu. イタリアへ絵の勉強に行きます。 Je vais en Italie pour étudier de dessin.</td></tr> </table>	Verbe:	行きます	Définition:	(traduction française) aller	Structure:	N1はN2でN3へ行きます。	Arguments:	N1 = sujet. (en français) N2 = moyen/voiture N3 = lieu.	Exemples:	(Traduisez les exemples en français) ミラーさんは新幹線で東京へ行きます。 Mitsuru-san wa shinkansen de Tokyo e ikimasu. イタリアへ絵の勉強に行きます。 Je vais en Italie pour étudier de dessin.	<table border="1"> <tr><td>Verbe:</td><td>行きます</td></tr> <tr><td>Définition:</td><td>(traduction française) aller</td></tr> <tr><td>Structure:</td><td>N₁がN₂でN₃へ行きます。</td></tr> <tr><td>Arguments:</td><td>N₁: personne qui va quelque part. (en français) N₂: moyen utilisé pour aller en lieu donné. N₃: lieu où la personne va. N₄: lieu où la personne va.</td></tr> <tr><td>Exemples:</td><td>(Traduisez les exemples en français) ミラーさんは新幹線で東京へ行きます。 Mitsuru-san wa shinkansen de Tokyo e ikimasu. Masaruはイタリアへ絵の勉強に行きます。 Masaru wa Italia e e no benkyou ni ikimasu. イタリアへ絵の勉強に行きます。 Italia e e no benkyou ni ikimasu. Je vais en Italie pour étudier de dessin.</td></tr> </table>	Verbe:	行きます	Définition:	(traduction française) aller	Structure:	N ₁ がN ₂ でN ₃ へ行きます。	Arguments:	N ₁ : personne qui va quelque part. (en français) N ₂ : moyen utilisé pour aller en lieu donné. N ₃ : lieu où la personne va. N ₄ : lieu où la personne va.	Exemples:	(Traduisez les exemples en français) ミラーさんは新幹線で東京へ行きます。 Mitsuru-san wa shinkansen de Tokyo e ikimasu. Masaruはイタリアへ絵の勉強に行きます。 Masaru wa Italia e e no benkyou ni ikimasu. イタリアへ絵の勉強に行きます。 Italia e e no benkyou ni ikimasu. Je vais en Italie pour étudier de dessin.
Verbe:	行きます																				
Définition:	(traduction française) aller																				
Structure:	N1はN2でN3へ行きます。																				
Arguments:	N1 = sujet. (en français) N2 = moyen/voiture N3 = lieu.																				
Exemples:	(Traduisez les exemples en français) ミラーさんは新幹線で東京へ行きます。 Mitsuru-san wa shinkansen de Tokyo e ikimasu. イタリアへ絵の勉強に行きます。 Je vais en Italie pour étudier de dessin.																				
Verbe:	行きます																				
Définition:	(traduction française) aller																				
Structure:	N ₁ がN ₂ でN ₃ へ行きます。																				
Arguments:	N ₁ : personne qui va quelque part. (en français) N ₂ : moyen utilisé pour aller en lieu donné. N ₃ : lieu où la personne va. N ₄ : lieu où la personne va.																				
Exemples:	(Traduisez les exemples en français) ミラーさんは新幹線で東京へ行きます。 Mitsuru-san wa shinkansen de Tokyo e ikimasu. Masaruはイタリアへ絵の勉強に行きます。 Masaru wa Italia e e no benkyou ni ikimasu. イタリアへ絵の勉強に行きます。 Italia e e no benkyou ni ikimasu. Je vais en Italie pour étudier de dessin.																				

図4 項構造分析小テスト：初回と2回目の比較

できており、格が取りうる名詞の説明も、初回は「手段」「場所」であったものが「目的地への移動の手段」「行為者が向かう場所」というようにより詳細になっている。

5-3. ガ格認識過程に関する仮説

上述の学習者データにおける学習者のガ格の記述に関する分析において、学習者のガ格に対する意識の変化に一定の法則性が見いだされた。当初分析にガ格要素が現れていなかった学習者は、まず主題の「は」を記述することができるようになり、主題の「は」が記述できた学習者は、「ガ格」を記述できるようになったことが観察されたのである。図5は、第1回小テスト（図中1および2）、授業における学習者の分析シート（図中3～6）、第2回小テスト（図中7および8）における学習者の行為者を示すガ格に関わる記述の変化を示すグラフである。初めのテストでは、多くの学習者が動詞構造に行為者を示すガ格を記述することができず、「認識ゼロ」が大半を占めている⁽⁴⁾。多少の後退も見られるが、全体的に徐々に行為者が「は」または「が」の項として記述されるようになり、最終的には「認識ゼロ」は20%以下まで減少している。我々は、これは学習者が項構造という概念を認識する段階的な過程を示しているのではないかと考えた。つまり、学習者は項構造の分析において、まず、①ガ格要素を項構造に入れることができない。これはおそらく統語論レベルにおいて主語と述語がまず対立し主語は述語に含まれないという構造を持つ母国語の影響であると考えられる。次に②ガ格要素が、「は」によって文頭に現れる主題として意識される。この段階では項構造に「行為者+は」という要素が立てられる。そしてこの主題取り込み段階を経て、最終的に③ガ格が正しく認識されるようになると思われる。項構造という概念は、このような段階的な過程を経て、学習者に習得されるのではないかと推察する。

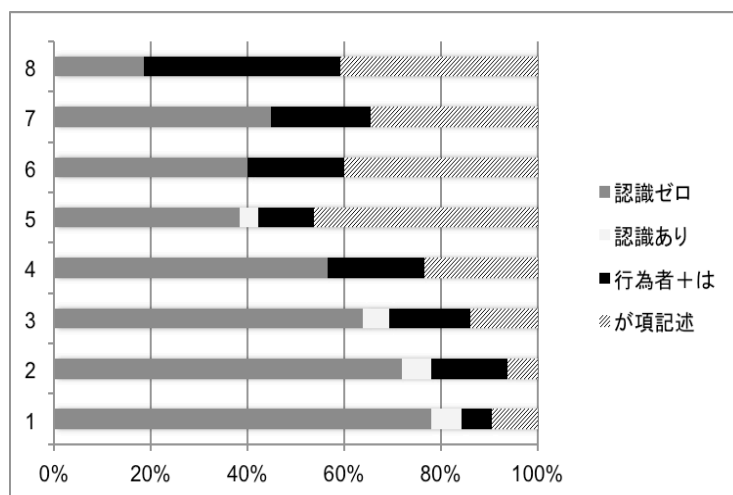


図5 学習者項構造分析におけるガ格認識の変化

6. 問題点

次に本活動の実践中に浮上した問題点についても言及したい。本活動における問題点は以下二点である。第一に、学習者に与える例文のさらなる精査の必要性が挙げられる。復習コースの教材という明確な枠組みの中で、動詞の用法、例文は教科書準拠とし、それら

の選択には多義性に起因した曖昧性などにより学生の分析に支障をきたさぬよう十分に配慮した。しかしながら、やはり検討が十分でないものがいくつか見られた。例えば、「払います」という動詞については、「お金を××で払います」とは言えず、「料金をカードで払います」なら言えるというように、ヲ格の名詞によって、構造が変わってしまう。そのような特殊な扱いを必要とするケースを見落としてしまったものがいくつかあり、学生に配布する例文のさらなる精査が必要であったと考える。また、第二に、例文で使用する補語についても、当初若干の混乱があった。「何曜日に」や「何時から何時まで」のような時を表す補語や、「田中さんと図書館へ行く」などの共同行為者を示すト格など、動詞の性質に関わらず広く使用が可能なのは分析対象の例文では扱わないことに決めていたが、当初その点について教師間での認識があいまいで、多少の混乱があった。この問題は、教師間の認識を統一するための話し合いを重ねることで早期に解消されたが、これらは初回から教師間の見解が統一されるよう徹底しなければならない点である。いわゆる補語と連用修飾語の対立は、日本語学のみならず言語学全般で古くから議論される難しい問題であり(北原 1976 など)、学生に負担がかからない配慮が必要であると言える。

7. 学生の反応

最後に、学生へのアンケートから得られた学生の反応について報告する(図6)。複数回答二つまでとし、「動詞辞書」の作成で、動詞活用表、同級生と相談しながらの活動、教師からのコメント、和文仏訳、例文作成、項構造の分析の中から、何が一番日本語学習に役に立ったかを聞いたところ、過半数強の学生が「項構造の分析」を挙げている。この結果は、本実践で得られた効果である、「項構造の認識と理解の向上」「項構造を分析する能力の獲得」について学習者自身もそれらの効果を認識し、満足している結果ではないかと思われる。また、動詞辞書作成時に動詞の活用表も作成させたが、動詞の活用を再確認することで、自らの復習となったと考える学生も多く見られた。さらに「教師からのコメントが役に立った」とする回答が得られたことや、本活動中の学生の様子からも、一方通行になりがちな e-learning システムを用いてインタラクティブな教室活動が実現できるメリットも兼ね備えていると言える。また、アンケート内の自由記述において、「この活動は学部2年生で行ったほうがよいと思う」といった否定的な意見が1例あったが、我々は動詞活

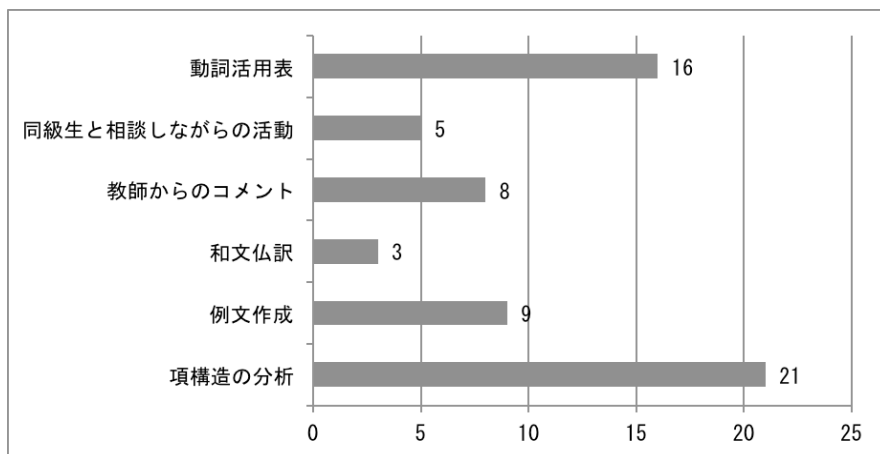


図6 アンケート結果

用の見直し等はもちろん、日本語に対する様々な知識を持っていると思われる 3 年生が、この活動を実践することは非常に意義深いものであると考えている。それを裏付けるように大多数の学習者からは、「このようなデータベースを作るのはとてもよいアイデアだと思う。」「私が一年生の時にこのようなものがあれば大変役に立ったと思う」「おもしろくて遊び心のある活動だと思う。」「基礎的な文法事項や活用などの見直しができる。」などの好意的な意見が得られた。これは、学習者自身が有用であると判断したモノを学習者が自らの手で作るという活動の趣旨が学習者に高く評価されたものと考えられる。また「特別な用法にあたる例文などがもっとあるとよかった」というようなコメントも寄せられており、ここからも大多数の学生のモチベーションが高かったことが窺える。

8. 結び

学習者参加型 e-learning 教材構築として本学で行った「動詞辞書構築」の活動について報告した。今回の活動では、学習者が動詞構造を分析できる能力を獲得したことが窺える結果が得られた。こういった分析能力は、学習者の動詞構造、ひいては文の構造に対する理解を深めるものであると考えている。また今回の実践では、項構造概念の習得において「ガ格要素ゼロから主題の発見、主題発見後にガ格の正しい認識」という段階的な成長が対象学生全体の傾向として確認された。実は、学部 3 年生という学習がある程度進んだ段階の学生を対象にしたにも関わらず、「ガ格」の認識がこのように遅いことは、我々の予想に反するものであった。これは連体節の形成等を通して「こと」の取り出しとして理論的に「ガ格」の存在を認識はしているものの、それが一種の機械的な変形にとどまり項構造のような深い認識にはつながっていなかったものと思われる。今後はもっと早い段階から項構造という概念を学習する取り組み等も行っていきたいと考える。またアンケートの結果からもこの活動は、一方通行になりがちな e-learning システムを用いてインタラクティブな教室活動が実現できるメリットも兼ね備えていることが示唆され、学生達の興味を引きつけ、モチベーションも向上させることが分かった。今後もこのような e-learning システムを充実させていくための有用なアイデアを積極的に提案していきたいと考える。

謝辞

2012 年度日本語教育学会実践研究フォーラムにて、多くの皆様に有益なご指摘、ご助言を賜りました。記して感謝申し上げます。

注

- (1) Moodle は、オーストラリア・カーティン工科大学の Martin Dougiamas 氏により開発され世界中で広く使用されているオープンソースのコース管理システム (CMS, Course Management System) であり、社会的構築主義に基づいた教育者の視点が入り入れられていることが特長である。
- (2) 本学の授業は、学部の設定したカリキュラムに沿って行われる教師主導型といえるが、Moodle 復習コースは、学生が自ら必要性を認識した場合に活用できるように提供されているものである。復習コースという性質から、順序、項目などがかなり制限されてはいるものの、学習者自身が目標、自己評価に応じて、内容、分量を自由に選択でき、

宿題とは異なる。また学習者オートノミーの実践は部分的でありえるという立場（青木 2010, Carton 2011 など）から、本学では自律学習支援システムと位置づけられている。

- (3) コンピューターサイエンスにおけるこれらの試みを概覧した報告としては, Sagot *et al.* (2011) などがあげられる。
- (4) 他にも, 2010年にウェスリー・M・ヤコブセン氏が東京外国語大学国際日本研究センターにおいて行なった講演でも日本語学習における項構造理解の重要性が指摘されている。<<http://www.tufs.ac.jp/common/icjs/jp/5528.html>> (2012年12月)
- (5) 「認識あり」は, フランス語では記述しているが日本語の構造としての記述はできていないケースを示しており, タスク自体の理解が不十分であったために現れたものと考えられる。

参考文献

- (1) 青木直子 (2010) 「学習者オートノミー概論」『2009年フランス日本語教師会研修会報告書 授業がかわるCEFRと学習者オートノミー』, 61-77. フランス日本語教師会
- (2) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的なデザインのために』ひつじ書房
- (3) 石綿敏雄(1999) 『現代言語理論と格』ひつじ書房
- (4) 夷石寿賀子・新井優子・ジロー岩内佳代子・小間井麗・中島晶子・大島弘子(2009) 「moodle を利用した日本語コースデザインについて」『ヨーロッパ日本語教育』14, 76-83. ヨーロッパ日本語教師会
- (5) 井上和子・原田かづ子, 阿部泰明(1999) 『生成言語学入門』大修館書店
- (6) 井上博樹・奥村晴彦・中田平(2006) 『Moodle 入門』海文堂出版
- (7) 北原保雄(1976) 「文の構造」『岩波講座日本語6 文法I』第2章, 岩波書店, pp. 33-82.
- (8) 熊井信弘・境一三・西納春雄・安浪誠祐(2006) 「Moodle を活用した外国語学習支援」『第46回LET全国研究大会発表論文集』, 551-562. 外国語教育メディア学会
- (9) 小山由紀江(2009) 「Moodle を使った英語授業: 協調学習のツールとしての可能性」『名古屋工業大学共通教育 New Directions』27, 27-42.
- (10) 品川恭子(2008) 「Moodle を利用した協働学習コミュニティ」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』18, 135-150. 関西外国語大学
- (11) 寺村秀夫(1985) 「文法と日本語教育」『応用言語学講座1 日本語の教育』明治書院
- (12) 福島智子(2009) 「Moodle を利用した日本語の教室活動の試み」『OBIRIN TODAY - 教育の現場から』9, 113-128. 桜美林大学
- (13) 三原健一(1994) 『日本語の統語構造』松柏社
- (14) 村木新次郎(2000) 「格」『文の骨格』第2章, 岩波書店, pp. 49-115.
- (15) Carton, F. (2011) L'Autonomie: Un objectif de formation. In *Des contextualisations du CECR: le cas de l'Asie de l'est*.
- (16) Sagot, B., Fort, K., Adda, G., Mariani, J., Lang, B. (2011) Un truc mécanique pour les ressources linguistiques: critique de la myriadisation du travail parcellisé. In *Actes de TALN 2011*, Montpellier, France.