

大学における留学生の地震・津波災害に対する防災・減災に向けた日本語教育

—外所地震 (1662 年日向灘地震) 等災害の記憶をいかに生かすか—

寺尾智史

(2016. 4. 23)

本発表は、宮崎大学で行っている留学生を対象とした防災・減災に関する講義、巡検についての実践報告である。

宮崎大学現キャンパス周辺は、いわゆる「日向沖地震」の中でも最大級の津波を伴う大震災であった外所^{とんどころ}地震 (1662 年) において最も被害が大きかった区域である。この意味で災害に直面している大学キャンパスの一つともいえ、これを今後の防災、減災に生かさねばならない状況となっている。

本目的を果たすために、日本語教育が担っている責任は大きく、これにこたえるため、**(1) 講義**と**(2) 巡検**に関して下記の実践を行っている。**(1) 講義** 現在、日本語教育は年度半期で完結するように構成されているが、1 週間 4 コマ x 90 分、すなわち 6 時間の授業時間のうち、15 分間は必ず防災教育を盛り込んでいる。さらに、第 2 週には 1 コマ分、すなわち 90 分すべて防災に関する日本語授業を行っている。この中には、防災・減災に関する、警報・注意報・避難指示／勧告をはじめとする語彙学習と発報時の対処方法のシミュレーション学習を外所地震級の災害規模を想定しつつ行っているほか、地域団体が行っている外所地震に関する紙芝居実演を招いて地域社会との災害教育を通じた相互理解を図っている。**(2) 巡検** 巡検は 3 回に分けて行っている。その中の 1 回は、バスをチャーターし、50 年ごとに外所地震の被害を銘記するため建立された碑文群などを訪ねることによって、震災に関連するメルクマールを実地に確認させ、震災の記憶を残す重要性を喚起している。

こうした取り組みの結果、留学生からは防災・減災についての意識が確実に高まっており、現実に起こったときに具体的に何をすればよいかわかるようになった、出身地に戻った際に地元の防災意識向上を喚起したい等とのフィードバックも得られている。

(宮崎大学)

散在地域に住む外国籍住民のための日本語支援体制の構築
—「サガン日本語支援モデル・プロジェクト」の成果と課題—

有瀬尚子・貞松明子・早瀬郁子

(2016. 4. 23)

散在地域に住む外国籍住民のための日本語支援体制を構築すべく、発表者らは 2011 年から外国籍住民の言語保障のために様々な活動を続けてきた。外国籍住民が日本語の基礎を学ぶ「初級日本語集中講座」を開催し、その後の継続学習を支える「日本語教室」を運営するボランティア養成などを行ってきた。その一連の継続支援を「サガン日本語支援モデル・プロジェクト」として、「出前講座」「日本語支援ボランティア養成講座」「日本語教室立ち上げ講座」などを実施してきた。本発表では、今年度実施した「日本語教室活性化フォローアップ講座」の成果と課題を述べ、散在地域における外国籍住民の支援モデルとして提案したい。

活動が始まった 2011 年には、佐賀県内の日本語ボランティア教室は 4 市のみだったが、空白地域を減らすための上記のボランティア養成講座等を実施した成果として、現在は 9 市に 14 教室に拡大した。しかし、教室を立ち上げてボランティアのみでは継続した活動が活発に行われない現状があり、今年度は「日本語教室活性化フォローアップ講座」を実施した。発表者らが教室活動に立ち合って指導助言を行い、今後の活動の道筋をつけることができた。その結果、新たな参加者を得、地域におけるボランティア教室の認知度が高まった。活性化のために発表者らが作成した「日本語ボランティア教室活動ブック」も活動の一助となった。

今後の課題は、長期的なフォローアップ体制をより充実させることと、日本語教室空白地域をなくすことである。行政との協力体制を強固なものにして、散在地域の外国籍住民の言語自立を実現させ社会参加を促したい。

(佐賀大学)

九州・沖縄の自治体の外国人に対する言語サービス

ー自治体のウェブサイトを中心にー

布尾勝一郎

(2016. 4. 23)

在留外国人数、訪日外国人数ともに過去最高を記録している。それを背景に、日本語を母語としない外国人に情報を提供する「言語サービス」(河原・野山編 2007) の拡充が各地で試みられている。

本発表では、発表者の在住する佐賀県を中心に、九州・沖縄の各都道府県の主要自治体のウェブサイト(ホームページ)を調査し、各自治体が外国人に対して行っている言語サービスや、ウェブサイトでの情報提供のあり方について比較検討を行う。

都道府県や、県庁所在地の自治体のウェブサイトでは、外国人を対象として、ゴミの出し方など日常生活に関する情報や、地域日本語教育、医療、通訳、法律相談、観光等に関する情報提供がなされている。

規模の大きい自治体のウェブサイトでは、日本語・英語・中国語・朝鮮語での情報提供に対応している場合が多いが、その他の言語にも対応している例もある。福岡県は上記 4 言語に加え、タイ語・ベトナム語に対応している。また、沖縄県はスペイン語で情報提供を行っている。鹿児島市のように、「やさしい日本語」による情報を掲載している事例もある。このように、外国人に対する情報提供への対応は、自治体によって大きく異なる。

ただ、日本語から他の言語へ自動翻訳を行っていることで、正確性に問題があるなど、情報提供の質や量の面で格差が存在する場合もある。また、必要な情報にアクセスしづらいなどの問題点も指摘できる。発表では、これらの課題を整理する一方で、ウェブサイト以外の言語サービスについても言及する予定である。

参考文献：河原俊昭・野山広編著(2007)『外国人住民への言語サービス 地域社会・自治体は多言語社会をどう迎えるか』明石書店

(佐賀大学)

日本語学習者の移動の到着点を表す「に」の習得に関する研究

—中上級レベルの中国語話者を対象とした翻訳調査の結果から—

岡田美穂

(2016. 4. 23)

本研究は、中国語話者の場所を表す「に」の習得の様子を探るものである。場所を表す「に」と「で」は中国語では場所名詞の前に置かれる介詞「在」に対応するため①「あの喫茶店にコーヒーを飲みましょう」のような誤用が現れるという。しかし、①を誤用する学習者が①に対応する中国語として「在」を伴う文を想定しているかどうかは調べられていない。①は「あの喫茶店」への行為主体の移動が含意されるため「在」ではなく「去」(～に行く)が想定されている可能性もある。本研究は、学習者が①を用いるときにどのような中国語文を想定するのかを知るため、中上級レベルの学習者 39 人に協力を得て、②「あの喫茶店() コーヒーを飲みましょう」及び、行為主体の移動が含意されない③「この食堂() ご飯を食べましょう」の()に助詞を 1 つ書いて文を翻訳してもらうという調査を行った。その結果、②に対応する中国語は「在」を伴う文が 9、「去」を伴う文が 30、③に対応する中国語は「在」を伴う文が 29、「去」を伴う文が 10 であった。すなわち、行為主体の移動が含意される②には移動を表す「去」を伴う中国語文が想定されているということである。また、②に対応する中国語に「去」を伴う文を想定した人は、日本語能力試験の N1 も N2 もまだ合格していない 24 人の内の 20 人では誤答の「に」が 18、正答の「で」が 2 (10%) であったのに対し、N1 か N2 に合格している 14 人の内の 10 人は誤答の「に」が 5、正答の「で」が 5 (50%) と正答の「で」の割合が増えていた。このことから、②は N1 も N2 もまだ合格していないレベルのときは「去」(～に行く)を伴う中国語文が想定され誤って「に」が用いられるが、N1 か N2 に合格したレベルになると中国語文では移動を表す「去」が想定されていても日本語文では「飲む」が移動を表す動詞ではないため「で」を正しく用いることができるようになるのではないかと推測された。

(九州共立大学)

日本語の新聞の論説記事におけるメタディスコース研究

—Hedges と Boosters に焦点を当てて—

金沢じゅん

(2016. 4. 23)

書き手が読み手を説得させるために用いる言語表現である Hyland (2005a, 2005b) のメタディスコースの分類に基づいて、『朝日新聞』『毎日新聞』『読売新聞』の論説記事(計60例)におけるメタディスコースを分析したところ、Hedges と Boosters のメタディスコースが多く用いられていた。書き手は、Hedges によって主張の主観性や読み手への配慮を表し、Boosters によって主張に対する確信や客観性を強く訴え、読み手との関係性を強化する Hyland(2005b)。Hedges と Boosters のメタディスコースの組み合わせは、文章の説得力を強化する(Hyland, 2005b)。したがって、説得力のある日本語の意見文を書く際には、適切な Hedges や Boosters を効果的に用いることが必要である。そのためには、日本語の意見文で頻りに用いられる典型的な Hedges や Boosters の言語表現を明らかにし、それを作文教育に応用する必要がある。そこで、日本語の論説文における Hedges と Boosters の言語表現の使用実態を調査したところ、Hedges として多く用いられていた表現は「思う」(14.9%)、「だろう」(14.9%)、「でしょう」(11.4%)、「考える」(9.2%)などの表現であった。また、Boosters として多く用いられた表現は、「こそ」(7.1%)、「本来」(4.5%)、「なければならない」(4.5%)などの表現であった。「引き」と「押し」の表現である Hedges や Boosters という概念や、それぞれに多く用いられる言語表現の知識を日本語学習の作文教育に取り入れることは、説得力のある意見文を書くためのスキルの養成につながる。

Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. A&C Black.
Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), pp. 173-192.

(東京大学大学院生)

中国人と韓国人による多義的な接続助詞カラの習得

斉藤信浩

(2016. 4. 23)

接続助詞カラの理由と判断の用法はプロトタイプであり、多くの言語で因果関係を表す文法形式で表される。しかし、機能的な役割を持つ拡張的な非プロトタイプの前提提示の用法は、日本語と韓国語では、因果関係の標識で表せるが(Alfonso,1974;白川,1991,1994;ヤコブセン,1990)、英語や中国語では因果関係の標識では表現できない。

(1) そこにソースがあるから、自由に使ってください。

(2)*Because there is a sauce, please use it freely.

(3)*因为那边有醬料，所以请自由取用。

(4) 거기에 소스가 있으니까, 마음껏 쓰세요.

転移に関する研究では、プロトタイプは転移性が高いが、非プロトタイプは転移性が低く、母語に類似の用法があっても転移しない場合がある(Kellerman,1979)。この多義的な接続助詞カラを韓国人と中国人がどのように習得しているか調査した。学習歴 1 年の中国人 87 名、韓国人 56 名に四肢選択式の、論理文、文法知識、語彙知識、のテストを実施した。信頼性係数は論理文 $\alpha=.900$ 、文法知識 $\alpha=.856$ 、語彙知識 $\alpha=.863$ で、どれも高い信頼性を示した。文法知識テストの得点でペアーマッチサンプリングを行い 47 名のデータを抽出、母語(中国・韓国)×項目(理由・判断・前提)の一元配置の分散分析で検討した結果、理由は韓国人(M=6.89,SD=1.67)、中国人(M=7.51,SD=1.77)で $[F(1,92)=3.024,p=.085,ns]$ で、判断は韓国人(M=6.11,SD=1.68)、中国人(M=6.72,SD=1.49)で $[F(1,92)=3.055,p=.063,ns]$ となり、共に有意差がなかったが、前提は韓国人(M=6.53,SD=2.24)、中国人(M=3.96,SD=2.24)で有意差が見られ $[F(1,92)=31.18,p<.001]$ 、多義化した前提の用法では母語間で習得の差があり、非プロトタイプの用法でも韓国人は日本語に転移させていることがわかった。

(九州大学)

日本語上級学習者によるクリエイティブ・ライティングクラスの実践報告

—リレー小説導入の試み—

花城可武

(2016.4.23)

このクラスでは、創作的な内容の文章を書くことによって、さらなる日本語の文章表現力の向上を目指した。そして、具体的には、1)課題の構想を練ることによって自分の表現したいことをまとめ、豊かな日本語の文章で表現できる、2)他の学習者と共通の目標に向かって、互いに協力して目標を達成ができる、3)協同学習や教師との面談を通して、助け合いを促進したり、意見交換をしたりできる、を目標に種々の活動を行った。

授業では、書き方の基礎を学ぶ、課題として随筆／小説の提出する、俳句を読む、書くヒントになるように短編小説を読む／ドラマを鑑賞する、他学生の書いたものを評価する、など多岐に渡る活動を行った。また、上記の活動と並行して、毎回の宿題としてリレー小説を行った。これは、複数人が順番に書いて作り上げる小説で、前の学生が書いたものを読み、内容をよく考えて話の続きを書くというものである。毎回の分量は、一段落(200字程度)とし、書く際にはそれぞれの話の文体に気をつけてほしいことと、書き手のオリジナリティを生かして話が面白くなるように、工夫してほしいことを指示した。

このクラスを履修した学生は、日本語の最上級のクラスにプレイスされた短期留学生で、全員が中国からの留学生9名である(レベルは、日本語能力試験1級程度)。

このクラスでのリレー小説は初めての試みということもあり、試行錯誤の連続であったが、学生からの感想として、書くことによって単語の量が増えた、自分が考えられなかったアイデアが得られた、という意見がある一方、文法や言葉遣いなどリレー小説に十分生かせなかったといった意見もあった。

これからの解決案として、語彙や表現を豊かにする練習やいろいろなアイデアを学生同士で話し合う時間を設けるなど、を課題としていきたい。

(長崎外国語大学)

中級学習者を対象とした作文授業の課題

— どうして誤用がくり返されるのか —

和田礼子
(2016. 4. 23)

学習者の作文には何度修正されても、同じタイプの誤用が出現することがある。教師が修正し説明しても、間違いはくり返される。本発表では、作文の授業で文法の修正に目を向けさせるための活動を行ったにもかかわらず、成功しなかった事例を紹介し、コース終了後に行ったアンケートをもとにその要因について考察する。

このクラスの学習者は短期交換留学生と大学院入学前の研究生で、日本語力は日本語能力試験 N2, N3 のレベルである。このレベルの学習者には、書き言葉と話し言葉の混用、主述の不一致、助詞の間違いなどが散見される。そこで授業では、提出した作文に見られる誤用を修正してフィードバックを行い、その後学生には修正された部分を書き直させ、再提出させた。コースの中盤には、学習者に間違いの傾向を自覚させるために、それまでに指摘された自身の誤用についてリストを作成させ、これについて分析するよう求めた。しかしコース終盤になっても、すでに指摘された間違いをくり返す傾向はなかなか改善されなかった。

この原因について考察するためコース終了時にアンケート調査を行った。その結果「先生が直した日本語をいつもチェックしている」92.9%、「間違ったところは全部直してほしい」85.7%と多くの学生が肯定的に答える一方、「同じ間違いをくり返さないように気をつけている」のは50%にすぎない。また、「先生が直した日本語が自分の言いたい表現と違うところがある」42.9%、「日本人の友達が OK という日本語を、先生は間違っていると言うことがある」42.9%のように、修正されたものに対する信頼性の低さも見うけられた。くり返される誤用の原因の一つにはこのような学習者の心理が関係していると考えられる。

(鹿児島大学)

日本語教師養成課程の中で受講生はどのように変容するのか

— 三年間の歩みを追う —

横溝紳一郎

(2016. 4. 23)

「(日本語教師) 養成, 研修の対象者が職務遂行能力を身につけるように養成, 研修は行われるべきであり, 養成, 研修担当者もそれがどれくらい果たせるかによって評価を受けるべきなのである(横溝・當作 2003: 201)」という指摘がなされて久しい。しかしながら, 養成・研修の成果の評価に関しては, 「日本語教師としての就職達成状況」「大学院への進学率」「日本語教育能力検定試験の合格率」等, 養成課程修了時の結果に基づいてなされることが多く, 数年間の養成・研修カリキュラムの過程で, 受講生にどのような変容が生じていったのかについての調査研究は, ほとんど見られないのが現状である。本研究は, 3 年間, 日本語教師養成課程を受けた受講生が, どのような形で変容していったのかを, 縦断的データに基づき分析・考察するものである。

受講生 1 名を研究対象とし, 3 年間で受講した必修科目「日本語学概論 (1 年前期)」「日本語教育方法論 (1 年前期)」「日本語教育方法論 II (1 年後期)」「異文化間コミュニケーション I (2 年前期)」「日本語教育方法論演習 I (2 年前期)」「日本語教育方法論演習 II (2 年後期)」「日本語教育実習 (3 年通年)」で提出したレポートを全て分析し, 半構造的インタビューを行った。その結果, 受講生は「新たな分野との出会いへの期待」「自身の英語学習との比較」「日本語を教えた結果としての挫折感」「再チャレンジから得た自信」等, 様々なプロセスを経て徐々に自立し, 成長していったことが明らかになった。

このような変容は受講生によって異なることが予想されるため, 養成・研修の担当者には, 各受講生の学びに寄り添い, 成長段階に応じた支援を提供する必要がある。当日の発表では, 受講生と担当教員の間具体的にどのようなやり取りがあったのかを紹介し, 養成・研修担当者のできること・すべきことについて提言を行う予定である。

(西南女学院大学)

授業をデジタル化しよう！

力丸美和・武田英里子

(2016. 4. 24)

近年、デジタル機器の発達には目覚ましいものがあり、日本語教育においても、eラーニングや ICT (Information communication technology) を用いた遠隔授業の実践例が多く報告されている。また、デジタルデータが付属されていたり、web 上で追加情報が得られたりするテキストの出版も増え、学習の場が紙媒体、教室内だけではなくなっている。しかし、実際の教育の現場においては未だ ICT が普及していないのが現状である。デジタルネイティブと呼ばれる世代の学習者が増えていくにあたって、教育現場のデジタル化は今後ますます重要になっていくだろう。

そこで、本ラウンドテーブルは、日頃の授業をデジタル化し、より効率的、かつ効果的に行う方法をともに考え、共有することを目的とした。教師が持つデジタル機器 (パソコン、スマートフォン、タブレット等) はもとより、学習者の持つデジタル機器の活用、また SNS やクラウドサービス等、様々な機器やサービスを用いたアイデアを共有したいと考えている。今回は、多くの教育機関で行われているであろう、①「文型導入・練習」②「作文・発表」の 2 つの活動を話し合いのトピックに選んだ。現在、それぞれの活動内で、どのように ICT を活用しているか、どんなことをしたいと思っているかを、まずはグループで話し合い、情報の共有を図る。さらに、その後の全体での共有やデモンストレーションを通して、実際の授業で使えるようなアイデアをより多く持ち帰ってもらいたい。

デジタル機器に苦手意識を持つ参加者も、本ラウンドテーブルで様々な活用方法を聞くことで、授業をデジタル化する一歩を踏み足してほしい。そして、デジタル活用の情報共有を通して、今後の授業活動をより効果的で効率的なものにしていきたい。

(力丸-日本アジア国際教育センター・武田-九州大学)

語彙教育について考えよう

—教師の工夫と悩み—

石澤徹・岩下真澄・桜木ともみ

(2016.4.24)

英語教育ではさまざまな語彙学習方略が提案され、語彙指導方法の理論的な分類も提唱されている(Nation and Webb, 2011)。このような語彙指導は、日本語教育においてどのように実践されているのだろうか。発表者らは、実際の指導において、語彙を教室内外で学習者に意識的に学習してもらうためにどうすればよいかについて悩むことが少なくなかったが、多くの日本語教師から同様の悩みをきく機会があったため、語彙指導の実態と教師の工夫や悩みを収集すべく、アンケート調査を実施した。

アンケート調査では、国内外の日本語教師を対象に、どのような語彙教育を行っているか、困っていること、心がけていることなどについて尋ねた。その結果、多くの教育現場で語彙指導の時間が取られてはいたものの、流動的であり、また語彙に関するシラバスが決まっているわけではなさそうだった。一方で、教師の悩みとしては「定着の悪さ」や「学習者の母語の違い(漢字圏か非漢字圏か)」などが挙げられ、また、「効率的な方法が分からない」「これでいいのか自信がない」などの意見がみられた。この点において、教師は様々な練習方法を知っているが、実際の授業では「空欄補充」などの特定の方法に偏って授業を行っている様子が見えられた。

本ラウンドテーブルでは、上述のアンケート結果の詳細をふまえながら、参加者の授業実践の振り返りと悩みの共有を目指し、語彙教育における「ひきだし」を増やすことへの一助となることを目的に議論を進めていく。

参考文献

Nation, I. S. P. and Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*, Heinle Cengage Learning, Boston.

(石澤—東京外国語大学, 岩下—活水女子大学, 桜木—国際基督教大学)

留学生対象の授業に「学士力の育成」をどう盛り込むか
— 「知識学習型」と「協働プロジェクト型」の実践を例に—

小山悟・中島祥子

(2016. 4. 24)

これは、留学生対象の授業に「学士力の育成」という大学教育の目標をどう盛り込むかを参加者とともに考えるラウンドテーブルである。2008 年度の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』では、分野横断的に我が国の学士課程教育が共通して目指すべき学習成果 (すなわち学士力) として①知識・理解, ②汎用的技能, ③態度・志向性, ④統合的な学習経験と創造的思考力の 4 つを挙げており, 各大学のシラバスも近年これに沿った内容となっている。本発表では, この学士力を留学生対象の授業で育成するにはどうすればよいのかを, 筆者らが各々の大学で行っている 2 つの実践 (小山: 知識学習型/中島: 協働プロジェクト型) を題材に考える。前者は中上級学習者対象の「歴史」の授業で, 上述の①と②に重きを置いている。汎用的技能の 1 つである批判的思考力の育成を目標とし, 質問作成の活動を取り入れた。その結果, 無理のない段階的な知識学習を行い, モデリングの機会を設け, フィードバックを確実に行えば, 留学生対象の授業でも深く思考された「良い質問」が書けることを示せたが, 日本人学生対象の実践結果と比べると, 質問の質や批判的に講義を聞く態度など改善すべき点が数多く残されている (小山 2015a, 2015b)。一方後者は, 「地域理解・文化理解」を目的とした, 留学生と日本人学生との「協働プロジェクト」の授業で, ①～③を目標にしたものである。この授業では, 留学生・日本人学生の混成グループが鹿児島市内において見学・インタビュー調査を行い, 結果を口頭発表とレポートにまとめている。「地域理解・文化理解」や学習面, 情意面での効果が見られるものの (中島 2014), 調査テーマや目的にそったインタビューの質問項目を設けることに困難があることがわかった。本発表では, 発表者がこれまでの実践の結果を踏まえた改善案をそれぞれ示し, フロアとの意見交換を通して課題の共有を図りたい。

(小山-九州大学, 中島-鹿児島大学)

日本人らしい発音習得のための独習支援アプリに関する研究

— 『ゆにおん』の開発—

大庭理恵子・馬場良二

(2016. 4. 24)

日本語非母語話者にとって、日本人らしい発音を取得するにはそれなりの練習が必要である。そこで、日本語を学んでいる日本語非母語話者が日本国内外を問わず、いつでも気軽に日本人らしい発音を独習できるアプリ『ゆにおん』の開発を行った。

日本語には、他の言語と同様にリズムが存在する。日本語のリズムを構成する要素として、音長、ピッチ、ポーズなどが上げられるが、今回は、母音、子音の音素ごとの音長に着目した発音独習アプリの開発を行った。「練習 1」の朗読練習では、日本語母語話者による童話「北風と太陽」の音読音声の音長データとアプリ利用者の音長データの比較を行う。音素ごとの音長データの取得には、汎用大語彙連続音声認識エンジン Julius を用いた。音素自動ラベリングと音長データの収集をシステム化することで、音素ごとの音長データに着目した日本語の発音独習を可能にした。アプリ利用者の音長が、日本語母語話者のものとかげ離れている場合、どこをどう間違えているかを表示し、訂正を促す。例えば、「たいよう」の「よう」の長音部分の音長が短かった場合は、『「よう」の部分をやっくり発音してみよう』といったアドバイスを得ることができる。また、「練習 2」では日本語の特殊拍である促音、長音、撥音さらに母音の無声化に関する発音練習や聞き分け練習、また、書き取り練習が行える。このような機能を実装したアプリを使用することによって、日本語非母語話者がどこでも手軽に日本語の発音練習ができる環境を作った。

このアプリを日本在住の留学生 18 名に実際に使用してもらい、その後、アンケートを行った。このアプリは有用であると言う答えが多かったが、中には「もっと長い文章を練習したい」「単語が簡単すぎる」「話し言葉もあつたほうがいい」などの意見も見られたため、今後の改良に繋げていく必要があると思われる。

(熊本県立大学)

落語を使った日本語授業の失敗と手ごたえ

— 「寿限無」 でできること —

川崎加奈子

(2016. 4. 24)

グローバル人材育成が声高に唱えられ様々な教育観や授業デザインが提示される中、発表者は「伝える力」を持つ人材を育成するための教材の一つとして、落語を取り入れることを提案している。落語を日本語教育で扱うのは一時的なイベントや楽しみのためと考えられがちであるが、落語は、話し方の練習と工夫が欠かせないこと、話す内容・ことばともに話し手のアレンジが許されていること、伝えるために話し手も聞き手も多くの情報を持たなければならないことなど、単にことばの技術だけでなく聞き手を慮る力が要求される活動であることから、“人材育成に貢献することばの授業”の教材の一つとして、大きな可能性があると考えられる。

しかし、その可能性とは裏腹に、落語の授業報告は多くはなく、内容への検討も深まっていないようである。落語の授業は一般論としてある程度の共感は得られるものの、実際に授業をデザインすると、嘶や媒体の選択肢の多さに戸惑うという声が多く聞かれる。発表者もそれらの迷いと共に、学習者に受け入れられるか否かの不安にさいなまれながら 2014 年度春学期から中～上級の短期(半年～1 年)留学生を対象に授業を行ってきた。そして、2015 年度秋学期現在、①鑑賞・理解、②練習・演技、③理解・工夫・提示という流れで授業を行っている。この実践を通して、学生が教師の予想以上に感覚的に理解できること、更に知的に理解しようとする、演じることによって学生の話し方が変わるなど、その実効性の可能性が示唆された。また一方で、授業実践者としての情報提供及び学生への要求のあり方について反省点も多い。

本発表では実践における失敗と手ごたえを具体的に報告することで、落語を教材とした人材育成のためのことばの教育の可能性についての検討材料の一つとなりたい。

(長崎外国語大学)

熊本市における在住外国人の方言使用の実態

—方言聞き取り教材作成に向けて—

吉里さち子・和田礼子

(2016.4.24)

本研究グループは熊本在住の日本語学習者が地域社会により順応できるよう支援するため、「熊本方言聞き取り教材」の開発を行っている。教材作成に先立ち、熊本市在住の日本語学習者126名(男性91名,女性34名,無回答1名)に対しアンケート調査を行った。質問項目は熊本方言の使用に関する11項目,調査方法は対面,またはウェブを利用した質問紙調査である。

まず,熊本方言の使用や日常生活における聴取の有無について68.9%の人が「使うまたは聞くことがある」と答え,頻度としては「たまに」と答えた人が32.8%と最も多かった。また,日本人から方言で話しかけられるかという質問については55.6%が「日本人から熊本方言で話しかけられる」と答え,特に「職場の人(42.4%)」「友人(14.1%)」「近所の人(11.8%)」などから話しかけられるとしている。さらに,熊本方言の聞き取りに関して共通語より難しいと感じている日本語学習者は52.4%にのぼり,その理由については「共通語と違う単語を使う」こと(32.9%),話すスピードが速くなること(17.7%),「音が聞き取りにくい」こと(14.6%)等を挙げている。熊本方言を勉強したいかどうかについても質問したところ,56.9%の日本語学習者は「勉強したい」と答え,特に「方言のききとり」19.5%,次いで「方言のことば」15.8%を勉強したいと答え,このような日本語学習者が一定数存在していることを示している。

言語教育における音声教育の重要性は誰もが認めるところであるが,主に音声によるコミュニケーションで用いられることの多い方言の場合その重要性はさらに高い。今回の調査を踏まえ,熊本方言に特有な語音,韻律の聞き取り能力を向上させるための自学教材を作成する予定である。

(吉里—熊本大学,和田—鹿児島大学)

語りから捉える学習者オートノミー

—企業で働くある中国人のライフストーリーから—

中井好男

(2016. 4. 24)

学習を制御するための潜在的な能力 (Benson, 2011:58) ある学習者オートノミーは、社会文化理論の観点からは他者との社会的相互作用に媒介される行為主体性 (Toohey and Norton, 2003) として定義される。学習者オートノミーについては、教室内外の学習場面における個人の能力や行動に焦点を当てた研究が多く行われているが、ライフストーリーインタビュー等の手法を用いて個人の能力を社会的文脈の中に位置づけて捉えることも必要であると指摘されている (青木, 2011)。そこで、本研究では、日本語学校、大学、大学院を経て日本にある企業で働く中国人 (王さん: 仮名) にインタビューをして作成したライフストーリーを取り上げ、社会的文脈という視点から学習者オートノミーについて検討する。ライフストーリーは、計 4 回 (1 回 1 時間程度) のインタビューの録音データを文字化した上で作成し、王さんが日本語学習をどう捉え、どのように行ってきたのか分析した。

その結果、王さんは、日本語の授業は「知識を得るためのただの勉強」である一方で、「日本語でできるように」と様々な実践に自律的に挑んできたことを「日本語学習」として捉え、その意味を見出していることが分かった。その実践は、民族楽器の奏者として王さんが開催する「演奏会」、職場での仕事のマネジメントなど、社会的アイデンティティに関連する様々な自己実現である。学習者オートノミーは、社会集団の中で自身のあるべき姿を見出し、それらの実現を押し進める力となっているが、significant other である家族や友人、先輩などのサポートによって促進されたり、ビザといった制度や偏見などによって制限されたりするなど、社会的文脈に依存する形で発揮されてきたことが明らかになった。発表では、王さんにとっての日本語学習と学習者オートノミーについて報告するとともに当事者の文脈から学習者オートノミーを捉える重要性についても検討したい。

(同志社大学)

以上