

多文化交流科目「北海道再発見」の実践と評価

小林由子
(2016. 7. 2)

「多文化交流科目」は、北海道大学において開設されている、留学生と日本人学生が主に日本語を用いて共に学ぶ授業群である。「北海道再発見：博物館で北海道を知る」は、海外の大学で日本語を専攻している学部学生のための 1 年間の「日本語・日本文化研修コース」の専門科目と日本人学生のフレッシュマンセミナーの乗り入れ科目として、2013 年度から開講されている。

「北海道再発見：博物館で北海道を知る」は、北海道について、基本的な知識を得るとともに自ら北海道について発見し、その発見を発表やレポートの形で表現することを目的としている。授業方法は、「北海道の自然」「北海道の歴史」など複数のテーマを定め、それぞれのテーマ毎に各学生による事前学習・グループワークによるシェア・補足的な講義を行い、そのうえで複数の博物館の見学を行うというものである。さらに、自分でテーマを決め、グループでのシェアなどにより掘り下げ発表し、最終レポートを作成する。

対象とする留学生は、全員が日本語または日本関連分野が専門の学部生で日本語レベルは中級以上である。事前学習やレポート作成の際の資料は外国語も可としたが、授業でのグループワーク・講義・発表・レポート、博物館見学での説明や質問はすべて日本語を用いた。日本語学習者でもある留学生にとって、この授業は、内容重視型の日本語学習を行い、留学の場である北海道について自ら発見をしていく機会を提供する。

本発表では、多文化交流科目「北海道再発見：博物館で北海道を知る」について、主に内容重視型の日本語学習や教室内外の日本人・日本社会との関わりという観点から検討を行う。この授業は、これらの点において一定の成果をあげたといえるが、成果発表等に当たっての中級学習者への日本語の手当ては今後の課題である。

(北海道大学)

「自律した学習者」へのプロセス —留学を延長した学習者の振り返りから—

藤原安佐
(2016. 7. 2)

日本語教育において自律的な学習を目指し様々な取り組みが行われているが、「学習者」は、どのように「自律した学習者」へと成長していくのだろうか。

本発表では、館岡 (2002) を参考に「自律した学習者」を「学習者自らが(1)目標設定をし、(2)計画を立て、それを遂行し、(3)客観的に自己評価できる」と定義し、留学を延長したある学習者の二年間にわたる留學生活の振り返りを分析し、学習者の変化を(1)から(3)に分類し、「自律した学習者」へ成長するプロセスを考察する。

分析の結果、(1)目標設定においては、目標が徐々に具体化・細分化された。来日当初の「日本語が上手になりたい」「進級したい」と漠然としていた目標は「日本で就職したい」「目標実現のため JLPT に合格したい」と学習者自身の具体的な目標へと変化した。(2)計画の立案・遂行においては、①クラスメートとの関係が単なる楽しい関係から努力や能力を認め合う関係へと変わり、②日本語の言語使用は教室内に限定されたものから実社会へと広がった。その結果、日本語の取り組みも与えられた課題のみの消化から自分で課題を見つけ取り組む姿勢へと変化し、教師に必要なサポートを求められるようになった。(3)自己評価においては、①単なる「わからない・できない」から出来ないことを具体的に把握し、どう強化すべきかを考え、②他者による評価も考慮できるようになった。また③学習者と教師の評価のずれが徐々に解消され、④日本語以外にも自己変容が認められた。このような変化を経て、学習者は日本語のみならず、学習方法にも自信を持つようになった。

留學生活全体を振り返ることにより、コース中、学習の停滞や後退と思われた事象も、「自律した学習者」へ成長するプロセスにおいて不可欠なことが明らかになった。

(北星学園大学)

コリア語母語話者に対する V T 法を用いた発音指導

—経験の浅い教師による日本語初級レベル学習者の音声意識化への試み—

山本大貴
(2016. 7. 2)

本発表は、韓国人大学生の短期日本語研修プログラムにおいて、V T 法を用いたコリア語母語話者への発音指導の実践を報告するものであり、受講者は日本語入門期から初級後期レベルの学習途上の 8 名の 1 クラスである。

発表者は、同プログラムで「発音クリニック」授業を担当させてもらうことができたことから、通常の会話練習等、授業でスポット的に行う拍や調音法に留意させることよりも、音声の意識化を高めることを目的として、V T 法を主として行った。V T 法を採用したのは、日本語教育経験の浅い発表者が、自信を持って長時間の発音指導ができる教授法であると考えたためである。川口 (2008) が紹介しているように、V T 法は筋肉の弛緩と緊張による発音改善を期待するものであり、同時に体を使うことで音声学習を楽しいと感じさせ、学習者の集中力が持続しやすいこと、日本語能力が十分ではない学習者にも理解しやすいなどの利点がある。同授業では、コリア語母語話者の苦手とする語頭の濁音指導を行い、V T 法のリズム運動を軸としてフラッシュカードを用いた。たとえば「まだ」を読ませ、「だ」の発音方法を意識させた後、体全体を使った屈伸運動で濁音の発音方法を行った。発音指導後には、まとめとして単語カルタを用いて復習し、指導後の発音確認を行った。

授業終了時の発話では、学習者が自ら言い直しをしたり、学習者相互で自主的に訂正し合ったりするなど、音声意識が高まったことを実感した。初級後期レベルの学習者にはそれほど大きな効果は見られなかったが、入門期レベルの学習者には大きな改善が見られた。V T 法は学習者が楽しみながら学ぶことができ、学習意識を高めることができると実感している。しかし、定期的あるいは一定時間を設けて指導するには、学習者負担を考慮し、様々な教授法を応用した指導内容方法を改善していくことが今後の課題であろう。

(北海道文教大学大学院生)

交換留学生のための学習支援クラスの試み

鈴木美穂・竹田裕姫

(2016. 7. 2)

目白大学では 2014 年度から交換留学生を対象に大学の講義やゼミで必要な日本語を学習するための日本語学習支援クラスを開講している。交換留学生、学部の教員双方のニーズに応えるため、留学生が感じる大学の授業に必要な日本語、そして学部の教員が交換留学生に求める日本語について調査した。その結果、留学生が必要だと考える日本語力は聴解 (62%)、語彙 (50%)、レポート作成 (37%) の順で、教員が交換留学生に必要なだと考える日本語力はレポート作成 (70%)、聴解 (59%)、読解 (53%) 順だった (鈴木・竹田 2015)。この調査結果を元に、改めて交換留学生学習支援クラスのコースデザインを行い、2015 年度から聴解、読解 (語彙)、口頭表現を中心とした指導を行った。

学期終了時のアンケートでは、「上達した日本語力」として、聴解 (33%)、読解 (33%) があげられていた。また、「学習支援クラスを履修する前と後での日本語学習に対する意識の変化」では 100%の学生が「日本語の学習時間が増えた」と回答していた。「交換留学終了後、さらに留学を続けたいか」という質問には 65%の学生が「はい」と答えており、日本語学習に対する意識の変化も見られた。学習支援クラス開設以降、この授業を履修した学生が私費留学に切り替え、目白大学留学生別科に入学するケースも増えてきている。

本発表では、交換留学生学習支援クラスの実践報告とともに、アンケートやインタビューをもとに学生の日本語学習に対する意識の変化や長期留学に関する意識について考え、日本語学習支援ではどのような指導が効果的なのかも併せて考察し、日本語学習支援クラスの歩む方向を見出したい。

(目白大学)

日本語学習者の発音に対するビリーフの変化

李 琬兒
(2016. 7. 2)

本研究は発音指導により韓国人日本語学習者(以下 KS)の発音に対するビリーフがどのように変化していくかに関する研究である。ビリーフは学習者の学習方略の選択に強く影響を与えている(Yang1999)。しかし、多くの先行研究が言語学習に関するものや、学習ストラテジーとの関係(橋本 1993, 呉 2007)がほとんどであり、日本語の発音指導に重点をおいた KS のビリーフに関する研究には管見の及ぶ限り李(2012)しか見当たらない。したがって本研究では、KS が持っている発音に対するビリーフを明らかにし、発音指導におけるビリーフの変化を分析することを目的とする。調査協力者は、韓国で日本語を学習している 1 名の KS で、日本語学習歴は 2 年である。調査は半構造化インタビューで、計 3 回行った。分析は、録音データを全て文字化し、ビリーフの変化を分けてカテゴリーを立てた。

分析結果、KS は英語の発音の重要性は認識しているも、日本語の発音は特に重要とは思わないというビリーフを持っていることがわかった。しかし、発音指導を受けることによって KS から「日本語の発音は絶対に「無視」できないものであり、発音が「正確」でないと「不安」になる。日本語の発音は「必須」であり、発音指導は「年」が早ければ早いほど習得力が高まる」というビリーフの変化が現れた。さらに、KS は「ある韓国人日本語教師の発音を聞く機会があったが、イントネーションのおかしい部分があり、聞きづらかったため、日本語教師の発音の重要さに「気付く」ようになった」と日本語教師に対するビリーフも変化したことが分かった。日本語の発音指導を受けることによって、自分自身の発音はもちろん、他者の発音にも意識するようになったことが重要な部分であるといえよう。本研究は、KS の日本語の発音に対するビリーフの変化を分析することができた。今度は発音に対するビリーフと発音との関係を分析していきたい。

【参考文献】

- 李琬兒(2012)「韓国の大学における日本語学習者の発音および発音指導に対するビリーフ」
『早稲田大学日本語教育学会春季大会』 pp. 16-19.
- Yang, N. D. (1999) The Relationship between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy
(韓国・釜山大学校大学院生)

縮約形に関する台湾日本語教師の指導意識の検討

羅 濟立
(2016. 7. 2)

縮約形は自然な会話運びの上で重要なものの一つで、丁寧体を用いる相手との会話においても、効果的に取り入れることが不可欠であると考えられている。また、嶺岸 (1999) は縮約形を三つのグループに分け、さらに自然なデータを用いて修正を行い、縮約形の段階的、継続的な指導の必要性を指摘した。教師の指導は学生への影響力が大きいことが予想される。しかし、台湾の日本語教育現場において、縮約形がどのように指導されているかについて考察を行ったものはほとんどない。本発表では、現在台湾で日本語を教えている大学教師 102 名 (男性 40 名, 女性 62 名) を対象に行っているオンラインアンケートの結果の一部を報告することとする。

調査内容は、ボイクマン (2010) に挙げられている転訛形のうち、縮約形が原形の使用を上回り、改まり度が落ちることがない 12 項目である。さらに、「ておく」は日本語の教科書で縮約形として一般的に取り上げられていることから、本研究で扱うこととした。また、縮約形はインフォーマルな場面だけでなく、フォーマルな場面でも頻繁に現れる。本発表では丁寧体・普通体の会話を考察の対象とした。具体的に言えば、各縮約形項目において、会話の相手として、フォーマルな場面とインフォーマルな場面の 2 種類を設定した。問題は全部で 26 問ある。「○○縮約形は学生に積極的に教えるべきだと思いますか」といった設問に対して、回答形式は、「そう思う」「やや思う」「どちらでもない」「あまり思わない」「そう思わない」の 5 段階評定である。なお、本研究では、「縮約形」をボイクマン (2010) の定義に従い、つまり、「同一と認められる語 (句) が異なった複数の音形を持って現れるもの」を今回の縮約形の定義とした。そのもとの形を「原形」と呼ぶ。

(台湾・東呉大学)

会話の基本情報と音声重複から見る母語場面と接触場面の特徴

木林理恵
(2016. 7. 2)

本研究では、「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese, 以下 BTSJ)」(宇佐美 1997, 2011) に従って文字化された自然会話資料を用い、会話全体の発話の量、会話における各話者の発話の割合、話者交替数といった「基本情報」(宇佐美 2012)、さらに、会話における音声重複の割合という観点から、日本語母語場面と接触場面の会話の特徴を捉えることを試みる。

使用したデータは、日本人と日本語中級話者、日本人と日本語超級話者、日本人同士、という 3 種類の 2 者間会話である。結果とその解釈は以下の通りである。(1) どの会話でも、ひとりの話者の発話の割合は 50%程度である。これは、各話者がバランスよく発話していると解釈できる (usami2002, 木林 2014 等)。(2) BTSJ の分析の単位である発話文の総数と話者交替数の差から、一人がまとまった発話を続けて話すことが多いかが推測できる。日本人と日本語中級話者の会話は、一発話文が比較的短く、一人がいくつかの発話文を続けて話す傾向にある。一方で、日本人同士の会話は、一発話文が比較的長く、他の会話と比べて話者交替が多い (木林 2014)。(3) 日本人同士の会話は、他の 2 種類の会話と比べて音声的重複が起こる割合が高い。(4) 日本人と超級話者の会話は、一発話文の長さや話者交替の頻度は日本人同士の会話とあまり変わらないが、音声重複の割合は低い。

「基本情報」、及び、音声重複といった会話の基本的な現象をとらえることは、その会話の特徴をより明らかにする手がかりとなる。また、このような情報は、会話における相互作用の分析を相補する観点を提供すると考える。ただし、分析の単位である発話文の認定の妥当性を確認する等、文字化資料が適切な手順で整備されていることが重要である。

(日本学生支援機構)

日本語母語話者の『だろ』の考察

ー使用実態・機能・ポライトネス理論の見地からー

呉 秦芳
(2016. 7. 2)

本発表では、先行研究とは異なる視点で、談話上のマーカーとしての「だろ」と発話機能という視点から、『日本語話し言葉コーパス (CSJ と略す)』の「自由対話」における日本語母語話者間の変則的な「だろ」に関し、その使用の方法及び機能を分析した。データ数は、母語場面 10 会話で、発話者はいずれも 20 代～40 代、初対面約 10 分の会話である。会話の内容は、話題に特に制約を設けず、自由に対話を行うものである。本発表では、CSJ の「自由対話」における「だろ」の形式と機能に焦点をあて、その使用実態などの様相から、コミュニケーションにおける配慮表現としてのポライトネス・ストラテジーに焦点を当てる。本発表の目的は、人間関係の調節の手段として機能する「だろ」が、相手に対する態度や情意をどのように表現し、どのような交渉場面で使用されるかに関し考察を加え、探求するものである。その結果、今回の「だろ」に関する談話資料では、①「共感」、②「助言」、③「主張」などの機能が観察された。具体的にどのような「だろ」の機能が多用されていたかをみると、男性は不確かな情報を述べる「主張」というストラテジーを多く使用する傾向にあった。それは、相手に主体の態度や考え方などを受け入れてほしいと訴える意図を知らせるポジティブ・ポライトネスに関連する機能の存在を示している。一方、女性の会話では「共感」や「助言」の使用回数は男性より多く現れることがわかった。それは FTA を緩和する配慮表現となると考えることができる。また、「だろ」によって文を言い切ってしまうと、強く断定して聞き手の考えを無視するというニュアンスになりやすいので、思考動詞「思う」の補文に埋め込んだり、終助詞「ね」を付加したりといった手段を講じる必要がある。つまり、相手の顔を立て、面子を顧慮するという配慮が働いており、この部分はネガティブ・ポライトネスに該当すると言えよう。

(台湾・真理大学)

非日本語専攻の初級学習者における長期的学習戦略の使用について

—台湾の大学生を例として—

郭 毓芳
(2016. 7. 2)

本研究は台湾の大学における非日本語専攻の初級学習者を研究対象とし、時系列を軸に学習者における学習戦略の使用とその使用の変化を解明することを目的とする。具体的には、回想法というインタビュー調査法を通して考察する。

分析方法として、Tsuda(2005)が提唱する「学習戦略の階層的枠組み」に基づき、6名の学習者の学習戦略使用状況を分析した。Tsuda(2005)は学習戦略の階層的枠組みを初心者から自律した学習者に至るまでの学習者の成長段階と示し、学習戦略の性質をタスクレベル、相互作用レベル及びメタ（包括的）レベルの3つのレベルに分ける。分析結果を以下のようにまとめた。(1)学習者における学習戦略の使用とその変化は a.タスクレベル、相互作用レベルの使用からメタ（包括的）レベルも含めた全レベルの使用 b.終始一貫全レベルの使用 c.終始一貫タスクレベルの使用、合計3つのパターンが現われた。(2)日本語習熟度の高い学習者は習熟度の低い学習者に比べ、学習戦略の使用はより高い階層に到達し、より多くの学習戦略の使用が見られた。(3)学習者全員が第1回調査からすでにタスクレベルの学習戦略を使用しているという結果となった。その原因として、彼らは日本語を学習する前に、すでに他の学科でタスクレベルの学習戦略を習得して使用している可能性がある。

(台湾・逢甲大学)

日本語教育における内容言語統合型学習

—留学プログラムでの実践報告—

山本かすみ

(2016. 7. 2)

本発表は米国リベラルアーツカレッジ 13 校が協賛運営する日本留学プログラムで筆者が行った内容言語統合型学習コースの実践報告である。このコースは言語学の視点から日本語を分析し、その特質をより深く理解することを目的としており、CLIL の 4 つの C (Content, Communication, Cognition, Community) を核とした枠組みのもとに行われた。履修者の日本語学習歴は 1.5 年から 5 年と幅があり、日本語レベルも、当該プログラムの 4 つのレベル分けのうち、上位 3 レベルに分散した。授業では、日本語の語彙、文字の歴史、音の変化、方言をとりあげ、日本語の歴史、多様性、形態論、音韻論を学習すると同時に口頭発表やレポートを書く力を養うことも目指した。コンテンツは文献に加え、言語学講義、ビデオ、フィールドトリップなど様々な媒体や体験を通して紹介し、クラス活動ではピアラーニング、グループディスカッション、グループプレゼンテーションといった協働学習を取り入れ、学習者が互いに関わりながら内容理解を深めるとともに、学習共同体を構築するという意識も高めて行った。また各ユニットごとに振り返りの機会を設け、自己評価を通して学習者の自律性を高めていくことにも力を注いだ。

本発表では、学習歴、日本語力に大きな幅のあるグループを内容重視型コースで指導するにあたりどのような柔軟性が要求されたか、専門的なコンテンツを紹介するにあたりどのような Scaffolding をしたか、評価の基準をどう設定したかなどを報告すると同時に、学生の自己評価の記録とアンケート調査から、各自がどのような内省を経て、自発的、自律的な学習者の自覚を持ち始めて行ったかも報告したい。さらに、日本語教育における CLIL の今後の課題についても検討する。

(米国・ウィリアムズ大学)

以上