



2017年度日本語教育学会支部集会予稿集

【中部支部】 2017(平成29)年7月8日／名古屋工業大学

2017 年度第 4 回支部集会【中部支部】

2017 年 7 月 8 日(土)10:00-16:15(受付開始:9:30)

名古屋工業大学 52号館

主催:公益社団法人日本語教育学会

会場:〒466-8555 愛知県名古屋市昭和区御器所町 名古屋工業大学 52 号館

参加費:1,000 円

研究発表(ポスター発表)

【10:30-12:00/52 号館 5215】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

- ① 短期ジャパニスタディプログラムにおける受講生の意識の変容……………2
野村琴菜(お茶の水女子大学大学院生)・ケッチャム千香子(上智大学)・
高橋桂子(公益社団法人国際日本語普及協会)・難波房枝(武蔵野大学)・
村田マルゲティツチ恵美(クロアチアザグレブ大学)・堀井恵子(武蔵野大学)
- ② 進学後に必要な日本語能力とは—進学前後の留学生に対する調査からの一考察—…7
立澤亜沙希(名古屋福德日本語学院)
- ③ 海外の大人数クラスに対する効果的な初級会話指導方法……………12
—教師の指導日記の分析から—
水野沙江香(愛知工科大学外国語学校)
- ④ 背景要因の異なるタイ人学部留学生の学習ストラテジー使用要因の分析……………18
—Oxford(2011)の S2R モデルに基づいて—
MANJAITON SANI(名古屋大学大学院生)

研究発表(口頭発表)

【15:45-16:15/52 号館 5215・5216・5217】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

- ① 【52 号館 5215】 マルチメディアを活用したピア・ティーチング……………24
—東北大学留学生教育における実践例—
林雅子(東北大学)
- ② 【52 号館 5216】 外国籍社員が気づいていない職場の日本語コミュニケーション……27
に潜在する問題-日本語教育での教育的支援の可能性を探る-
ケッチャム千香子(上智大学)
- ③ 【52 号館 5217】 異文化間レトリックの知見に基づく作文ライティングの教育実践……33
による学習者の文章観の変容
近藤行人(名古屋大学大学院生)



〔ポスター発表①〕

短期ジャパンスタディプログラムにおける受講生の意識の変容

野村琴菜（お茶の水女子大学大学院生）、ケッチャム千香子（上智大学）、
高橋桂子（国際日本語普及協会）、難波房枝（武蔵野大学）、
村田マルゲティッチ恵美（ザグレブ大学）、堀井恵子（武蔵野大学）

1. 研究の背景と目的

近年、世界の留学のスタイルが多様化し、各大学で夏季などの長期休暇期間に短期プログラムが実施されるようになった。その多くは外国語学習と文化体験で構成される数週間のプログラムであるが、短期間であることをどのように活かすか工夫が必要である。武蔵野大学においても、「日本に興味を持つ海外の人々に日本をより理解してもらうために日本でしかできない学びを提供する」という目的のもと、MUSASHINO JAPAN SUMMER PROGRAM(以下 MJSP)が企画運営されてきた。MJSP は、地域の NPO ボランティア団体と連携し、学内での日本語コミュニケーションの授業と学外での課外授業を体験する中で、教室外の活動・体験から得られる学びと教室内の学びが有機的相互作用となることを目指した短期の日本学習プログラムという点に特徴がある。

本研究では、2016 年度の MJSP に参加した受講生に焦点を当て、プログラムの開始前と修了後に行われた質問紙調査の結果から、このプログラムの参加によって受講生にどのような意識の変容があったのかを分析、今後のプログラムの改善につなげていくことを目的とする。

2. 研究方法

2-1. プログラムの概要

2016 年度のプログラムは、7 月 11 日から 29 日の 18 日間にわたって行われ、平日の午前中にレベル別の日本語コミュニケーションのクラス、午後と休日に課外の体験学習が組まれていた。受講生 45 名の出身は中国 8 名(男 0 名, 女 8 名)、台湾 16 名(男 5 名, 女 11 名)、香港 19 名(男 3 名, 女 16 名)、韓国 2 名(男 1 名, 女 1 名)で、事前に申請されていた J-CAT のスコアによって、150 以下 : 13 名, 151~200 : 11 名, 201~225 : 10 名, 226~290 : 11 名の 4 クラスに配置された。本プログラムでは、教室外の活動・体験から得られる学びと教室内の学びをつなげ、有機的な相互作用を促すため、「フォトランゲージ¹」の手法を応用したアウトプット中心の活動を日本語学習に取り入れている。ここでのフォトランゲージは、受講生個人が教室(内)外で面白いと思ったことや新たな発見だと感じたものを写真に収め、その写真の内容について授業内で発表するという活動で、どの日本語レベルのクラスでも対応できる活動である。また、プログラムの最後にはプログラムの集大成として全員が「日本発見」というテーマでフォトランゲージで使用了した写真を中心としたポスター発表を行い、相互にコメントを行った。



表 1 MJSP の概要

期間	2016 年 7 月 11 日から 29 日 (全 18 日間)
受講生数と出身	中国 8 名(男 0 名, 女 8 名), 台湾 16 名(男 5 名, 女 11 名), 香港 19 名(男 3 名, 女 16 名), 韓国 2 名(男 1 名, 女 1 名) 計 45 名
コースデザイン	午前：日本語授業 (3 時間) 午後・週末：見学・体験 (・自由行動)
日本語授業の クラス編成	4 クラス編成 (J-CAT のスコアによる) 150 以下：13 名, 151～200：11 名, 201～225：10 名, 226～290：11 名
日本語授業	・教科書や生教材 (新聞記事 ニュース動画など) を使用した授業 ・フォトランゲージの手法を応用したアウトプット中心の活動

2-2. 調査方法

調査は無記名の質問票によるもので、プログラムの開始時(事前)と修了時(事後)に、受講生 45 名を対象に実施した。質問票は、受講生の日本語学習の目的を 5 段階のリッカード法で回答する項目 24 問と、日本語学習目的に関する自由記述 1 問(質問 25)、プログラムに対する期待(事前)やプログラム後の成果(事後)を記述式で行う項目 1 問(質問 26)から構成されている。選択肢回答は統計的手法を用いて、受講生全体に見られる意識の変容の傾向を分析、記述回答は複数の調査者により KJ 法で分析し、個々人の意識の変容の有無および変化の内容を質的に考察した。本研究では記述解答 26 の分析を中心に述べる。

3. 結果

記述解答については、複数人で切片化し、KJ 法を用いて分析した。

質問 25 は「日本語学習理由」の自由回答である。ここでは、「日本が好き」という事前の回答から「商品の包装にある日本語が分かるようになりたい」「日本のレストランのメニューを読みたい」などの「行動達成」にカテゴリーが移動していることが確認出来た。「興味」から「日本語を使用した行動達成」への変化は学習目的の具体化と考えられるだろう。質問 25 の結果から抽出されたカテゴリーの前後比較から、「日本語学習理由の具体化」が示された。

質問 26 は、「MJSP の日本語授業に求めること(事前)」、「MJSP の日本語授業で達成できたと思うこと(事後)」について自由記述で答えるものである。

事前の質問への回答からは、受講生が MJSP に期待していたことが伺える。得られた項目は 148 あり、17 の小カテゴリーに分類した。また、それをさらに「言語能力」「文化社会」「内省機会」の 3 つの大カテゴリーに分類した。

事後の質問の回答からは、MJSP に対する受講生の評価が捉える。この質問事項に対して得られた項目は 211 あり、それらを 17 の小カテゴリーに分類、事前と同様の 3 つの大カテゴリーに分類した。

事後調査では、「内省機会」に関する記述が割合として最も多く、MJSP への参加が自身を見つめる内省の機会を創出する結果となったことが伺えた。具体的には、



- ・毎日の授業で発表したので発表がだんだん上手でした。最初にはちょっと恥ずかしいでした。今は全然恥ずかしくない良い友だちみたい喋れそうな感じでした。
 - ・MSJP の授業で毎日自分のことをクラスメートに発表をして、先生方にゆっくり話をきいてもらって、だんだん話すのを好きになって、自信をもちました。
 - ・授業のときたくさん私のことを話しました。最初にはちょっと緊張しました。みんなの日本語はとても上手だと思いました。私もできるかなと思いました。でも、最初は下手ですけど。毎日こういうふうにすればだんだん上手になりますから。私も精一杯話しました。今私の日本語は前より上手になりました。
 - ・話すのが下手でも、勇気を出して話すようになった。
 - ・授業でいつも発表したので、日本語を使用する機会が増え、聞いて分かることも増えた
 - ・日本語で自分の国の文化やことわざを紹介できるようになりました
- などである。これらの記述には、すべて「発表」に関わるキーワードが含まれている。他にも「○○ができるようになった」など自信や発表に関する記述が多数確認された。これらからはフォトランゲージによる教室外で体験したことを話す活動が、日本語で自己表現ができるという自己有能感に通じるものであったことが示唆された。

また、「文化社会」においては、

- ・遅刻した時どのように言えばいいか、多くのクッション言葉、自分で辞書を調べることで文字の持つ違う意味などもさらに勉強できた
- ・放課後自分でぶらぶらしたり、日本人と話をしたり、新しい日本の一面が発見できた
- ・もっと日常的な会話表現とか、いろいろな場面で使うあいさつとか日本のマナーとか様々な勉強した
- ・日本にいたので、毎日授業の後で授業の内容を食事のときとか、買い物の時とか、もう一度復習という感じで使えます

などという記述があり、受講生が短期的な日本での生活を通じ、自律的に学ぼうとする姿勢が見られた。

以上、受講生はクラス内外での活動やクラスでの発表を通じ、「自己の有能感」と「日本語使用に対する自律的な姿勢」へとつなげていることが考えられる。

一方、「文化社会」における事前質問の回答では見られた、やりとりの相手として日本人の友達を作りたい、日本の学生と交流したいという期待が、事後回答では言及がなくなっている。この点については、日本人学生との交流があまり組み込まれていなかった結果として、今後の MJSP 改善の課題である。

4. 考察

以上から、日本語学習理由について、漠然とした「日本が好き」というものからのようなより具体的で現実行動的な学習目標に変化したことが見える。「日本語学習理由



の具体化」は、MJSP を通じ、自国ではできなかった日本語による体験学習をし、それを教室で日本語を使用して発表することによって起こった。

また、毎回、教室外での発見を教室内でアウトプットするフォトランゲージの手法を取り入れたクラス活動とプログラム最終日に行ったポスター発表は、「自己有能感」と「自律性」につながったと考えられる。これらの活動は、教室内での目標言語の実際使用機会を担い、「日本語でコミュニケーションができた」という自信を培っただけでなく、「自己の体験」を発表対象として見つめ直すことで内省機会の創出としても機能したと考えられる。フォトランゲージは受講生本人が「面白い」と感じ、個人の携帯電話やデジタルカメラに収めた写真を素材として行った。それを教室内で他国の留学生や日本語母語話者である教員の前で語ることは、「どうやって日本語を強化すればいいか分かった」「毎日の授業で発表したので発表がだんだん上手になった」などといったポジティブな自己評価へとつながったのだと考えられる。

5. まとめと今後の課題

MJSP への参加によって受講生には①日本語学習理由の具体化、②自己有能感(日本語母語話者を相手に発表すること等を通じて得られた日本語に対する自信)、③自律性(教室内外の活動を通じた内省による自己発見)という点において意識の変容が見られた。

教室外の活動を教室活動に結び付けた短期の日本学習プログラムにおける受講生の意識の変容に着目した研究は少ないが、今回の結果から、本プログラムが、短期であっても受講生の自律性や達成感といった自己有能感を伸ばすプログラムとなる可能性が示された。

一方、プログラムの改善については、受講生の多くが期待をしていた「日本人学生との交流」は、2016 年度においてはあまり達成されていなかった。また調査方法においても、MJSP の特徴を十分に反映した質問項目とは多少ずれがあった。

そのため、2017 年度においては、2016 年度の実践と調査結果を生かし、

- ① 武蔵野大学 2 年生対象の学部授業の一つの科目において、MJSP の学生のためのワークショップを担当するプロジェクトを行い、在校生の日本人学生、受講生との接点の場を設置。双方の学びとする。
- ② 今回の結果で得られた「学習目標の具体化」「自己有能感」「自律性」をキーワードに、新たな調査項目を検討、2017 年度 MJSP で実施。
- ③ 課外活動とのより効果的な連携のため、MJSP 担当教員がボランティア団体との打ち合わせに直接参加し、課題授業計画段階でともに検討をする。

- ④ フォトランゲージについてのよりの確な方法の検討

をすでに、手がけ、さらなる自己発見や気づきを促すコースデザインへと改善をしている。コースデザイン、特に短期プログラムのコースデザインには社会やプログラムを支える関係機関の変化なども含め、振り返りと改善が重要と考える。2017 年度のプログラムもその過程にあるものとして、プログラムのミッションをより達成できるものに向け、実施していきたい。



注 1：写真やイラスト等を使って行うアクティビティ（学習活動）。開発教育，国際理解教育などで活用されているが，そこでは，提示された資料をよく観察し，背景となっている状況に共感するとともに，その資料に込められた意味を探り出し，参加者相互で自らの気づきや発見を分かちあうもの。『開発教育・国際理解教育ハンドブック』による。

参考文献：

茂木良治（2016）「短期留学によるフランス語学習態度の変容」『アカデミア．文学・語学編』（99）pp. 67-89

長谷川孝子（2016）「日本語学習者のモチベーションに関する意識調査 —L2 モチベーション研究のためのパイロットスタディー」『日本語教育実践研究』（3）pp. 116-126



進学後に必要な日本語能力とは —進学前後の留学生に対する調査からの一考察—

立澤亜沙希（名古屋福德日本語学院）

1. 研究背景と目的

近年、外国人留学生の数は増加傾向にあり、その中でも進学前の予備教育を行う日本語教育機関への在籍者数は増加の一途をたどっている。日本語教育機関の一つである日本語学校への在籍者数も増加しており、今後も増えることが予想される。このような状況の下で、日本語学校が進学先とのよりよい橋渡しの機関となること、さらには進学前の予備教育の充実が課題となっている。

また、2002 年の日本留学試験の開始に先立って提示された「日本の大学での勉強に対応できる日本語力」と定義された「アカデミック・ジャパニーズ (AJ)」は、具体性がなく曖昧だと指摘された。そして、共通認識がないまま教育機関に持ち込まれ、現在に至っている。日本語学校の現場に目を向けてみると、日本留学試験の対策では受容型の授業が重視され、これが AJ の養成につながるのか、対策以外の授業でも今の教育内容が進学後に役に立つのか、と不安を感じている。

そこで本研究では日本語学校の留学生という視点から AJ を明らかにし、進学前の予備教育に必要なことを描き出すことを目的とし、調査と分析を行った。

2. 研究方法

本研究では、同じ内容の質問紙調査を 2 回行い、「進学後に必要な日本語能力」についての意識を調査した。進学後の留学生への調査から、AJ を明らかにし、進学前後の調査の結果の比較から進学前に必要な予備教育を考察した。

表 1 調査概要

	調査 1 回目	調査 2 回目
調査対象者	日本語学校に在籍する学生（入学後 1 年～1 年半でレベルは中～上級）	日本語学校に在籍し、大学・大学院・専門学校へ進学した学生
調査時期	2015 年 11 月 5 日	2016 年 7 月中旬～下旬
調査方法	紙面による選択及び記述式質問紙調査	
調査内容	・日本の生活に必要な日本語能力に関する意識（6 段階評定尺度形式 17 問） ・大学・大学院・専門学校へ進学後に必要な日本語能力に関する意識（6 段階評定尺度形式 21 問） ※質問は内容は札幌・辻村（2006）を参考に作成（調査結果参照） ※各質問の行動に対し、どの程度の日本語能力が必要か、6 段階の尺度で判定 ※尺度は日本語能力試験 N1～N5 レベルを基準に判定	



質問項目ごとの平均を算出し、進学前後の意識に差がある項目を t 検定により判定した。その結果から意識の差が現れたものに注目し、それらは進学後により日本語能力が必要になると感じるようになるものだと判断した。

3. 結果と考察

調査と分析の結果、「日本での生活に必要な日本語能力」については進学前後で大きな差はなかったが、「進学後に必要な日本語能力」については進学前後で大きな差が現れ、進学後に勉強のために必要な日本語能力は進学前に留学生自身が想像していた以上に高いことが明らかになった。これは日本語学校と進学先での学習環境が大きく異なることが影響していると考えられる。進学先では日本人学生と同様に学習していかなければならないため、留学生だけの日本語学校での勉強より高い日本語能力が必要となる。特に日本語能力が必要な場面は、「口頭で伝える」、「日本人の言っていることを聞き取って理解する」、「漢字や難しい語彙を理解する」の 3 点である。

これらの場面は先行研究において札幌・辻村（2006）の学部留学生が入学時点でのどのくらい日本語能力が必要かということについて大学教員の立場からのニーズをまとめた結果と一致している。すなわち、進学後に指導者から求められる日本語能力は学生自身も必要だと感じているということである。今回の調査で明らかになった、より高い日本語能力が必要になる場面を学生自身が進学前から意識し、学習に臨むことが進学後に有意義な学生生活を送るために必要であろう。

また、進学前後の調査結果の比較から、「漢字や語彙の難しさ」について進学前から意識が高く日本語能力が必要だろうと想像していたのに対して、「自己表現をする」（意見を言う、お願いする等）については意識が低く、進学後により日本語能力が必要と感じるようになることわかった。すなわち、進学前の留学生に対して「日本語で自己表現ができる能力」の必要性を意識させ実践を行う学習環境を作っていくことが必要であるといえる。

さらに、今回の調査で明らかになった「進学後に必要な日本語能力」はすなわち AJ であり、進学後の留学生の立場から見た AJ の提示を試みた。それは『漢字や難しい語彙が理解できることを前提とし、対象の日本語を理解した上で自己表現ができる能力』とまとめることができるのではないだろうか。AJ については様々な議論がなされているが、今回の調査で明らかになった進学後の留学生がより日本語能力が必要だと感じている場面は学習場面である。さらにこれは大学教員が求める能力とも一致している。そうであるならば、AJ は学習スキルに焦点をあて、具体的に必要な能力を示したほうが、指導者の立場からも留学生の立場からも目標が見えやすいと考える。これを踏まえて、進学前の留学生に対する予備教育として求められることは、「学習した漢字や語彙を使う機会を作る」、「一般的に日本人同士が話す日本語のスピードに慣れる」、「日本語で自己表現をする機会を作る」の 3 つにまとめられる。これらは日本語学校にとどまらず、進学前の予備教育全体に関わるものとして提言できるだろう。

4. 終わりに



これまでの先行研究^{注1}と今回の調査によって、大学及び大学院の指導者、留学生の立場から「進学後に必要な日本語能力」が明らかになった。ところが、実際に留学生の進学先は 10 年前と現在では随分異なり、留学生の進学先は大学から専門学校へとシフトしてきている。今後はさらに、専門学校の指導者を対象とした調査も必要である。そして、AJ とは何かということを総合的に明らかにするために、留学生と指導者の「進学後の必要な日本語能力」に対する意識の比較も行う必要があると考える。しかし本研究はそこまでには至らなかった。AJ を総合的に明らかにすることは、進学前の予備教育の充実につながるため、これは今後の課題である。

日本に魅力を感じてやってくる留学生が増えていくことは大変光栄なことである。そういった留学生に対する予備教育が受験突破のためだけの教育ではなく、留学生自身が進学前から進学後を意識して効果的に学習ができるよう、研究と実践を重ね、具体的な指導項目や方法についても今後考えていきたい。

調査結果

表 2 「日本での生活に必要な日本語能力」についての意識 質問項目ごとの平均値の比較

質問項目		平均 (標準偏差)		t 値
		進学前	進学後	
<学内> 他の国の友達と	休み時間におしゃべりをする	2.66 (1.19)	3.00 (0.78)	1.72
	授業でわからないことを質問する	3.10 (1.11)	3.19 (0.90)	0.45
	恋愛や将来のことなどの悩みを相談する	3.28 (1.25)	3.30 (1.22)	0.090
	メールやラインをする	2.96 (1.28)	2.77 (1.01)	0.82
<学内> 日本人の先生と	授業でわからないことを質問する	2.96 (1.20)	3.42 (0.91)	2.18*
	お願いをする	3.12 (1.23)	3.59 (0.91)	2.16*
	世間話をする	2.96 (1.14)	2.72 (0.74)	1.31
	個人的な悩みを相談する	3.39 (0.98)	3.70 (0.87)	1.74
<学内> その他	掲示板を見て理解する	3.43 (0.99)	3.36 (0.88)	0.40
	必要な書類などを書く	3.42 (1.19)	3.19 (1.02)	1.08
<学外> 寮・アパートで管理人さんや近所の人と	あいさつをする	2.40 (1.00)	2.32 (0.92)	0.45
	ちょっと話をする	2.77 (1.24)	2.54 (0.87)	1.07
	困っていることを説明・相談する	3.19 (1.17)	3.42 (0.91)	1.09
	注意される	2.89 (1.11)	2.77 (0.82)	0.58
<学外> アルバイトで上司や仲間と	仕事の指示を理解する	3.00 (1.37)	2.87 (1.06)	0.55
	世間話をする	2.96 (1.17)	2.41 (1.03)	2.54*
	必要な書類を書く	3.44 (1.34)	3.28 (0.95)	0.71

* : $P < 0.05$



表 3 「進学後に必要な日本語能力」についての意識 質問項目ごとの平均値の比較

質問項目		平均（標準偏差）		t 値
		進学前	進学後	
講義・ゼミ	講義を聞く	3.48 (1.21)	4.06 (1.15)	2.50*
	板書を読む	3.54 (0.99)	3.93 (1.07)	1.89
	ノートをとる	3.29 (1.30)	3.93 (1.09)	2.72**
	先生に質問する	3.54 (1.07)	4.25 (1.11)	3.28**
	レジュメ（資料）を作る	3.55 (1.17)	4.00 (1.04)	2.08*
	自分の意見を言う	3.37 (1.28)	4.28 (1.15)	3.86**
	議論（ディスカッション）をする	3.35 (1.44)	4.28 (1.35)	3.40**
予習・復習・自習	教科書を読んで理解する	3.46 (1.26)	3.94 (1.13)	2.06*
	論文を読んで理解する	3.64 (1.23)	4.36 (1.11)	3.07**
	ビデオを見たり，CD を聞いたりして理解する	3.67 (1.26)	3.55 (1.17)	0.53
課題	レポートを書く	3.47 (1.52)	4.19 (1.30)	2.60*
	クラスで発表する	3.65 (1.07)	4.36 (0.90)	3.67**
	資料や論文を要約する	3.65 (1.18)	4.06 (1.05)	1.88
学内生活	掲示板やもらったプリントを見て理解する	3.35 (1.13)	3.85 (0.99)	2.39*
	放送を聞いて理解する	3.43 (1.19)	3.70 (1.05)	1.22
	事務手続きなどのとき，事務員の話を理解する	3.61 (1.10)	3.94 (0.89)	1.68
日本語を使った機能を使う	図書館で本や雑誌探す	3.08 (1.20)	3.47 (1.14)	1.71
	日本語のパソコンを使う	3.43 (1.33)	3.38 (1.00)	0.23
	日本語で文書を作る	3.33 (1.31)	4.04 (1.19)	2.87**
	インターネットで日本語の情報を見つける	3.41 (1.37)	3.91 (1.21)	1.95
	日本語でメールをする	3.28 (1.34)	3.34 (1.27)	0.25

* : $P < 0.05$ ** : < 0.01

注 1 先行研究には以下のものがある。

- (1) 小川都 (2011)「大学学部における留学生の日本語コミュニケーション能力および学習スキルの実態に関する研究」『専修大学外国語教育論集』39 号, pp. 77-92
- (2) 嶋田和子 (2005)「予備教育におけるアカデミック・ジャパニーズに関する一考察」平成 14～16 年度 科学研究費補助金基盤研究 (A) (2)『研究成果報告書』pp. 79-92
- (3) 札幌寛子・辻村まち子 (2006)「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」国立国語研究所 編『日本語教育の新たな文脈ー学習環境・接触場面・コミュニケーションの多様性ー』pp. 221-257 アルク。
- (4) 村上京子 (1998)「研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎研究」平成 7～9 年度 科学研究費補助金基盤研究 (B) (2)『研究成果報告書』第 1 部, pp. 1-21



<参考文献>

札幌寛子・辻村まち子（2006）「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」国立国語研究所 編 『日本語教育の新たな文脈－学習環境・接触場面・コミュニケーションの多様性－』 pp. 221-257 アルク.

<参考資料>

「日本留学のための新たな試験」調査協力会議（2000）「日本留学のための新たな試験について一渡日前入学許可の実現に向けて」



海外の大人数クラスに対する効果的な初級会話指導方法

—教師の指導日記の分析から—

水野沙江香（愛知工科大学外国語学校）

1. はじめに

本研究の目的は、セルビアの国立大学の初級日本語クラスについて記録した指導日記を分析することにより、大人数クラスでの効果的な初級レベルの会話指導方法を探る過程を示すことである。筆者は 2007 年から 2 年間、セルビアの国立大学において主専攻としての日本語のクラスを客員講師として担当した際、様々な問題に直面し、それを指導日記に記録していた。帰国後、授業における問題の認識と、教師としての成長の過程を探るために、ダイアリー・スタディーという手法を用いて指導日記を分析したところ、1 クラス 30 名程度の初級レベルの 1, 2 年生の授業は、人数が多く、出席率が低い学生もあり、学習意欲や理解度に差があるために生じる問題を認識していたとわかった。そこで、1, 2 年生の授業に関する記述内容を詳しく見たところ、会話指導において、授業をする中で指導方法を改善していった過程が見られたため、大人数クラスにおける会話指導に焦点を当てて指導日記を分析し、考察することとした。

2. 先行研究

本研究では、ダイアリー・スタディーという日記を研究材料とした研究方法を用いる。和田（2007）は、「ダイアリー・スタディーとは、第二言語学習または教授経験について定期的、率直に記述された第一人称による記録であるダイアリーを、特定の視点を定めて分析する研究方法である」と定義している。ダイアリー・スタディーは、学習者の言語学習、あるいは教師の教授経験における内省、自己評価をダイアリーの記述から分析し、その成長の軌跡をたどることができることから、第二言語習得や教室研究の質的研究手段として用いられている。

日記を分析して授業における問題の認識と教師としての成長の過程を探った結果、大人数クラスにおける初級レベルの会話指導に焦点を当てることとしたが、教室における初級の会話指導の実践報告や研究には、小池他（2005）、山中・今西（1998）がある。小池他（2005）は、初級レベルの会話指導でよく行われるモデル会話やロールプレイではインターアクティブなコミュニケーションが難しいことから、学習者が実際の会話の当事者としてインターアクションを意識して会話を進めていく練習を行うための新しい教材を開発した。また、日本国内の予備教育機関における初級クラスの会話の指導で自由会話を試みた山中・今西（1998）は、各授業で 1 つの話題を取り上げて行った 7 名の国籍が異なる学習者の会話の記録を分析し、ロールプレイでは難しい学習者同士の日本語によるコミュニケーションを深めることができたと言っている。しかし、日本国内の教育機関とは異なり、



海外では学習者の母語はほとんど同じで、1 クラスの学習者数が多いことがよくある。そのような状況で会話の指導を効果的に行うにはどうしたらいいか、実際に会話の指導を行い、問題を認識して改善していった過程を、指導日記という内省の記録を分析して探ることが、今後の日本語教育の実践に役立つと思われる。

3. 研究方法

分析の対象としたのは、2007 年 10 月から 2009 年 9 月、セルビアの国立大学言語学部で筆者が日本語を教えていた時の授業に関する日記である。ここで、言語指導日記の背景と日記の分析方法をまとめる。

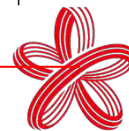
3-1 言語指導日記の背景

筆者は国内の大学、大学院で日本語教育を専門に学び、セルビアの大学に赴任する前、オーストラリアでの日本語アシスタントや日本国内での短期の日本語教室、大学院や中国での教育実習などで合計 1 年半の日本語教育経験があった。筆者が日本語を教えていた大学は 4 年制の国立大学で、言語学部の主専攻として日本語が教えられている。日本語や日本文化に興味をもって毎年 50 名近くの学生が入学してくるが、日本語学習を困難と感じたり、学習意欲を持続できなくなったりする学生がおり、学年が上がるにつれて授業に出席する学生が減っていくという状況であった。本研究の対象である 1, 2 年生は初級レベルで 20～30 名のクラスであったが、これは自分の授業に毎回出席している学生の人数であり、在籍している学生の数とは異なっている。外国人客員講師として日本語を教える日本人教師は筆者を含め 2 名で、日本人教師が担当する日本語の科目は、セルビア人教師 3 名が主教材の文法解説、本文の翻訳などを行い、日本人教師が文型練習や漢字の導入等を行っていた。前期が 10 月～1 月、後期が 2 月から 9 月で、通常 5 月に授業が終わり、口頭試験を含む年度末試験が行われた。筆者は 1 年生を週 2 コマ、2 年生を週 1 コマ担当しており、1 コマは 90 分で途中 10 分の休憩があった。主教材は東京外国語大学留学生日本語教育センターの『初級日本語』で、筆者は 1 年生の主教材の文型練習、会話、作文、2 年生の主教材の漢字の導入、会話、作文、語彙の指導を行っていた。また、正字法という科目として 1 年生の漢字指導も行っており、授業では主教材や正字法の指導を行い、時間がある時に会話の指導を組み込むという形であった。学習者の母語はセルビア語で、授業では媒介語である英語を使うことがあった。

3-2 分析の手順

言語指導日記は長期休暇である 1 月、4 月、6 月から 9 月を除く 2007 年 10 月から 2009 年 5 月の授業が行われた日に Microsoft Excel に記入しており、分析は次の手順で行った。なお、本稿で引用する日記の一部分は、個人情報等に配慮して個人名がわからないようにし、第三者が読んでもわかりやすいように表現を一部編集したものである。

(1) 和田 (2007) を参考に、まず日本語指導日記の授業内での一連の出来事に関する記述を 1 つ (分類例の「 」で 1 つ) とし、Microsoft Excel の 1 つのセルに取り出して分類し、分類した記述の後ろの「 」内に番号をつける。例えば〔① I 1007111301〕は、1 年



目 (①) の 1 年生 (I) の 10 回目の授業 (10) で、それは 2007 年 11 月 13 日 (071113) に行われ、その授業についての 1 つ目 (01) の出来事に関する記述ということを示す。「…」は省略を示す。

分類例 (1 年目・1 年生・10 回目の授業・2007 年 11 月 13 日の記述から)

「教科書の文型・語彙のところを学生に質問してみたが、反応がよくない。…Q&A のタスクに慣れていないかもしれない。…〔① I 1007111301〕」…「質問の意味がわかっても、答え方がわからないようだ。答え方もこちらからある程度示してあげないといけない。自然な会話という点ではよくないやり方かもしれないが、自然な会話はやはり文法がしっかりわかってからだろう。…〔① I 1007111303〕」

(2) (1) で分類した記述の中から、授業で何を問題として認識しているか、その問題にどう対応しているかということに関して、次のような表現に注目して日記の記述を取り出す。

問題の認識：「～てしまった」、「よくなかった」、「できなかった」、「難しい」など

問題への対応・対策：「～てみた」、「～よう (意向形)」、「～たら…なった」など

取り出し例 (1 年目・1 年生・10 回目の授業・2007 年 11 月 13 日の記述から)

「質問の意味がわかっても、答え方がわからないようだ。答え方もこちらからある程度示してあげないといけない。自然な会話という点ではよくないやり方かもしれないが、自然な会話はやはり文法がしっかりわかってからだろう。…〔① I 1007111303〕」

(3) (2) で取り出した記述を見ると、1 クラス 30 名程度の初級レベルの 1, 2 年生の授業は、人数が多く、出席率が低い学生もあり、学習意欲や理解度に差があるために生じる問題を認識しており、会話指導において、授業をする中で指導方法を改善していった過程が見られた。そこで、1, 2 年生の授業に関する記述から、会話指導に関する記述を問題の認識と問題への対応以外の記述も含めて全て取り出して分析し、大人数クラスに対する効果的な会話指導方法について考察する。

4. 結果と考察

まず、1, 2 年生の授業の回数、文字数、1 回の授業の平均文字数、分類した全記述数、そのうちの会話指導に関する記述数を年度、学年ごとに表 1 に示す。

表 1 授業回数と日記の文字数・記述数

年度・学年	2007・1 年	2007・2 年	2008・1 年	2008・2 年
授業回数 (回)	46	22	43	20
文字数 (字)	20086	6961	10815	5235
平均文字数 (字)	437	316	251	261
全記述数	200	79	140	52
会話指導に関する記述数	16	9	25	24



1 年目は 1, 2 年生とも授業の前半に漢字の指導を行い、休憩をはさんで 1 年生は主教材の文型練習や本文確認, 2 年生は語彙, 作文, 会話の指導を適宜行っていた。会話の指導は前任者の方法を引き継ぎ, 1 年生が週 2 回の授業の中で主教材の文型を用いた簡単な会話を時々行い, 2 年生は全 22 回の授業のうち 2 回, 文化外国語専門学校の『楽しく話そう』の中からトピックを選んで行った。2 年生は語彙指導の際, 会話を行ったこともあった。1 年目は会話指導を行う時間が少なかったため記述数も少なかったが, 会話指導について悩み, 試行錯誤していた様子が書かれていた。記述の一部を「」で示し, 考察する。

「もう少し実際の会話に近い練習をしたいが, 人数が多い。効率のいいやり方はないものか。〔① I 0407102304〕」

「質問の意味がわかっても, 答え方がわからないようだ。答え方もこちらからある程度示してあげないといけない。自然な会話という点ではよくないやり方かもしれないが, 自然な会話はやはり文法がしっかりわかってからだろう。…〔① I 1007111303〕」

初めのころは 1 年生の主教材の文型練習の際, 人数が多くて会話形式の練習ができない, 質問しても答え方がわからないといった問題を感じ, まずは文型練習をきちんとやろうと考えていた。しかし, 後期に入って, 以下のような記述があった。

「休み時間に何人かから実用的な会話の練習をしたいと言われた。この授業では文型の練習と本文の確認が主で, その先の実際の場面での会話練習ができていない。…今まで習った文型を生かした会話の練習を考えよう。〔① I 2608021403〕」

「最後に会話練習をしてみた。一人の学生と自己紹介の形式でモデルを示した。初めましてから始めて, どこの学生ですか, 日本語はどうですかといった質問をした。…ペアでやってもらったら, みんなしっかり日本語で質問したり答えたりしていた。こういうのを求めているのだと思った。しかし毎回こうはできないし, 文型を習得しないと言いたいとも言えない。…会話の練習の後, 会話の練習をしたいと言っていた学生が『とてもいいです』と言っていたのでよかったと思った。…〔① I 3208030603〕」

その後, 主教材の文型を用いたペアでの会話練習を何度か行っただが, 年度が終わる頃には学生が飽きてきたようだと書かれていた。これは文型練習のための会話であったため, 学生があまり興味を持てなかったのではないかと考えられる。

2 年生は会話指導の時間をあまりとれず, 記述が少なかったが, 以下の記述があった。

「『楽しく話そう』の 1 課の会話「休みの日に何をしましたか」を行った。…少数の意欲のある学生は自然な感じに会話を進めていた。…〔① II 0507111502〕」

「セルビアの正月について聞いたらけっこう話してくれた。…どの学年も自分のことは一生懸命話す気がする。もっとそういう機会をもたないといけない。〔① II 1508030603〕」

2 年生は意欲がある学生は会話をうまく進めることができていると感じたが, 熱心に会



話練習をしている学生が少ないという問題を感じていた。しかし、セルビアのことについて聞くといろいろ話してくれたとあり、自分たちのことは話したいのだろうと感じた。

1 年目は、学生からもっと実際の場面で使えるような会話の練習がしたいという要望があり、また学生に対するアンケートを行って会話の練習が足りないと感じている学生が多いという結果が出たことから、会話指導について悩んでいた。会話の指導で使用していた教材は日本に住んでいる学習者向けで、セルビアで学ぶ日本語学習者にとってあまり使うことがない場面であると感じ、また、初級の文型練習のための会話も学生にとってあまり興味を持てるものではなかった。自分たちのことについては一生懸命話そうとする学生を見て、彼らが日本語を使う場面は日本人の教師やセルビアに住む数少ない日本人と日本語で話すことであると考え、自分について日本語で伝えるということを目指にすることにした。そこで2年目からは、オーストラリアの中等教育機関で日本語アシスタントをしていた時に高校卒業試験の日本語の面接で練習していた自分について話す短いやり取りの部分が利用できるのではないかと考え、自分の国、町、趣味、食べ物などのトピックごとに質問例を示し、学生同士グループを作って練習して教師の前で会話をして評価を受けてもらうという形式に変えた。2年生は会話の中で語彙を増やしてもらおうと考え、1年目に使用した語彙教材は使わず、授業の前半に漢字指導を行い、後半に会話指導を行った。

「会話は、『大学生生活』の質問例を一通り読んで、各自練習してもらった。…わりとコミュニケーションができていた。…〔②Ⅱ 0308103103〕」

「…会話テストが終わったら帰ってもらっているが、いいだろう。〔②Ⅱ 0408110703〕」

「会話の際気をつけることを伝えた。その後みんな興味を持って練習していた。…『えーと』をけっこううまく使える学生が多かった。…〔②Ⅱ 0608112103〕」

「会話をテスト方式にしなければ熱心に取り組む学生が少なかったかもしれない。金曜日の遅い時間の授業ということもあるので。…〔②Ⅱ 0908122603〕」

「会話のテストをまとめて受けに来る人が多くて大変。…今まで毎回テストを受けてきた学生は会話の組み立ても自然になってきている。…〔②Ⅱ 1609032002〕」

2年目の2年生は、初めにオーストラリアの高校生の会話練習のテープを聞いてもらい、トピックごとに質問例を示してそれぞれ練習して会話のテストを受けてもらった。会話に慣れてきたところで、あいづちなどの練習をしてより会話らしいものになっていった。少しずつ日本語で自分のことを伝えることができるようになり、評価表で自分の進度がわかるため成績の評価につながるということがわかりやすくなって、1年目より熱心に会話練習に取り組む学生が多かったと感じていた。会話テストが終わった人から帰るという流れ解散のようになってしまうことや、年度末になってまとめて会話テストを受けに来る学生がいるという問題もあった。しかし、個々の学習者に合わせて進めることができるため、出席率や理解度に差がある大人数のクラスに適していたと振り返る。

2年目の1年生は、初めからなるべく日本語を使う機会を増やそうと心掛けていた。

「みんな日本語を使いたいようなので、初めから自己紹介などどんどん話してもらおう。



私の時間は日本語をたくさん使う時間にしなければ。…〔② I 0308102004〕

「ペアで質問しあう練習，飽きてきたようだ。…〔② I 0908111102〕」

前期は主教材の文型練習を中心にしていたが，学生が飽きてきたため，後期から 2 年生で行っている会話テストと同じ形式にして，1 年生で学んでいる文型を使った質問例を考えて行うようにした。

「…会話練習は，プリントを見ながらしており，答えを書いていた学生もいた。初めはこんな感じで，少しずつ 2 年生のような感じにしていこう。〔② I 2209020502〕」

「後半は口頭試験の説明と会話の際気をつけることを説明した。…口頭試験は今回からトピックを与えてそれで会話してもらおう。…〔② I 3809042802〕」

「会話は最後なので，口頭試験の本番のように行った。けっこう会話としてまとまっている学生が多く，一気に成長した感じがした。…〔② I 4309052103〕」

はじめは質問例にそのまま答えを記入している学生もいたが，少しずつ会話の練習に慣れていき，年度末には成長を感じていた。また，年度末の口頭試験は，それまでは 1 枚の写真を見て 2 人で会話をするという形式だったが，授業の会話テストで扱ったトピックについて会話をするという形式に変えようという記述があり，この会話指導の試みが口頭試験の形式を変えることにつながった。

5. まとめ

初級レベルの会話指導は，先行研究で指摘されているように，モデル会話を利用したりロールプレイを行ったりすることが多く，筆者が担当していたクラスの学習者は，日本語で会話をするという実感がわからずに興味を持てなくなっていた。国内の教育機関の少人数クラスにおいて，学習者が本当に伝えたいことを表現できるように教材を開発したり，自由会話を試みたりした報告があるが，筆者が勤務していた海外の教育機関はクラスの人数が多く，一斉に会話の練習をするのは難しい。2 年目で行った会話指導は，それぞれの学習者に会話の練習を任せ，教師はテストをして確認し，アドバイスをすることで学習者に合った会話指導ができたと考える。また，指導日記を読み返すことで会話指導の改善の過程が見られ，指導日記を書くことの意義もあったと言える。

参考文献

- 小池真理・宮崎聡子・中川道子・平塚真理（2005）「インターアクションを意識し考えて学ぶ初級会話―「考える活動」の実践報告―」『北海道大学留学生センター紀要』9，53-68.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター（1994）『初級日本語』凡人社.
- 文化外国語専門学校（1995）『楽しく話そう』凡人社.
- 山中美恵子・今西利之（1998）「初級日本語教育における自由会話の試み―学び合う共同体を目指して―」『神戸大学留学生センター紀要』5，79-98.
- 和田沙江香（2007）「言語教育研究におけるダイアリー・スタディー―その方法論と日本語教育における実践」『TUPS 言語教育学論集』2，33-52.



背景要因の異なるタイ人学部留学生の学習ストラテジー使用要因の分析

—Oxford (2011) における S2R モデルに基づいて—

MANJAITON SANI (名古屋大学大学院生)

1. はじめに

これまでの日本語教育の学習ストラテジー研究における分析の枠組みとして Oxford (1990) の学習ストラテジーモデルが数多く援用されてきた。それらの研究の結果、様々な背景要因（性別・国籍・学習経験の有無・学習スタイル・学習ビリーフ・教授法・学習動機）がどのように学習者の学習ストラテジーの使用に影響を与えるかが明らかにされてきた。しかし、この分析の枠組みに対して、津田（2007）は学習ストラテジー間の関係性を並行的ではなく、階層的に捉えるべきだと指摘している。また、Oxford (2011) 自身も改めて学習ストラテジー間の関係性を見直す必要があると述べている。

これらの指摘を受け Oxford (2011) は Oxford (1990) の学習ストラテジーモデルを S2R モデル (Strategic Self-Regulation Model) に改訂している。S2R モデルでは「学習ストラテジー」を「第二言語学習に対する努力をコントロール・管理するための意識的かつ目標指向的な試み」(Oxford, 2011 を翻訳) とし、学習ストラテジーを①ストラテジーと、②これらのストラテジーの使用を指揮するメタストラテジーの 2 つの階層に分けている。

メタストラテジーが学習者のストラテジーの使用を指揮する際には、学習者が置かれた学習の文脈を意識し、どのストラテジーを使うことが適切かを判断する必要がある。本調査では、ある学習の文脈において学習ストラテジーを使うかどうかの選択を行う際に学習者に意識される理由や状況を、学習ストラテジーの「使用要因」と定義し、これらを抽出することを目的とする。この分析を行うことにより、学習者が学習環境や学習文脈からメタストラテジーを用いてどのような要因を抽出しストラテジーの使用を決定しているのかを明らかにすることができ、学習ストラテジー分析の新たな枠組みとなるであろう S2R モデルの精緻化に寄与することができると考える。

2. 調査

2.1 調査対象者

今回の調査対象者は日本の大学で社会学を専攻するタイ人学部留学生 4 名（日本語の授業を受講している 1 年生 2 名＝学習者 A・B、日本語の授業を受講していない 4 年生 2 名＝学習者 C・D）である。A と C は来日前に日本語の学習経験を有しており、B と D は有しない。

2.2 資料収集方法

本調査における学習ストラテジーの使用要因とは、ある学習の文脈において学習ストラテジーを使うかどうかの選択を行う際に学習者に意識される理由や状況を指している。使



用要因に関する資料を学習者から収集するために、まず、学習者がどのストラテジーをどのぐらい使っているかの意識に関する資料を収集する。次に、なぜそのストラテジーを使用するのか、どのような文脈で使用するのかという選択理由や使用場面についての資料を収集する。

まず、学習者がどのストラテジーをどのぐらい使っているかの意識に関する資料を収集するために、本調査では Oxford(1990)の SILL (Strategy Inventory for Language Learning) と Oxford (2011) の S2R モデルの学習ストラテジーの分類を基にして新たに 38 項目から構成される質問紙(タイ語)を作成した。質問紙ではストラテジーの使用頻度について次の 5 段階で評価を求めている。「5」は「いつも使っている」、「4」は「よく使っている」、「3」は「ときどき使っている」、「2」は「あまり使っていない」、そして、「1」は「全然、あるいはほとんど使っていない」である。例えば、「日本語を一人で勉強するようにする」というストラテジーの質問項目に「5」が付けられた場合、この学習者はこのストラテジーを「いつも使っている」と意識していると判断する。

次に、なぜそのストラテジーを使用するのか、どのような文脈で使用するのかという選択理由や使用場面についての資料を収集するために、質問紙調査の回答に基づいてタイ語で半構造化インタビューを行った。インタビューでは、まず学習者に自分の質問紙調査の回答を確認してもらった。これは質問紙の質問項目を理解したうえで回答をしているかを確認するためである。質問項目の誤解や回答の変更があった場合には、その回答を用いてインタビューを進めた。次に「なぜ、このストラテジーを使っているか・使っていないか」と「どのような時・場面で使っているか」の 2 つの質問を中心にストラテジーの選択理由や使用場面についてのインタビューを行った。例えば、「日本語を一人で勉強するようにする」というストラテジーの質問項目に「5=いつも使っている」が付けられた場合、まずこの質問に「5」をつけたことに間違いはないかを確認する。その後、「なぜ、この学習ストラテジーをいつも使っているか」と「どのような時・場面で使っているか」の 2 つの質問に回答してもらう。回答に不明点があった場合には質問を追加してインタビューを進める。

2.3 データの分析方法

資料①

学習者 D

質問紙：「日本語を一人で勉強するようにする」

回答：5 (いつも使っている)

インタビュー項目：なぜ、いつも一人で勉強するようにしているの？

インタビューデータ：大人数で勉強するのが好きじゃない。うざい。うるさい。集中できない。一人の方が集中できる。

※オリジナルはタイ語でのインタビュー

得られたインタビューデータを質的に分析するため、まずインタビューの音声資料を文字化し日本語に翻訳した。次に、翻訳した文字化資料(資料①)を読み込み、全体を把握した。



さらに、文字化資料を「学習ストラテジー使用の選択を行う際に学習者に意識される理由や状況」を表す単位で分割した（表 1 の「発話内容」）。例えば、「大人数で勉強するのが好きじゃない。うざい。うるさい。集中できない。一人の方が集中できる」は、「周りの存在に対する学習者の感情的な理由」について回答してる「大人数で勉強するのが好きではない。うざい。うるさい。」と、「周りの存在と言語学習に関する理由」について回答している「友達と勉強すると集中できない。一人の方が集中できる。」に分割した。

基本的には一発話を単位として切り取るが、その次の発話も前の発話と同じような意味を持っているのであれば、その発話も含めて 1 つのまとまった発話として切り取った。

そして、切り取った発話を以下のような表 1 にまとめ、各発話の解釈を行った。解釈とは前後の文脈を考慮しながら、その発話からストラテジー使用の選択理由として何が読み取れるかを記述したものである。さらに、発話の解釈を抽象化し概念名を付与した。その際、発話の解釈がストラテジーの使用を促進している場合にはプラス（+）、阻害している場合にはマイナス（-）を概念の後ろに付けた。概念の後ろに（+）あるいは、（-）のマークを付けることにしたのは、同じ概念であっても学習ストラテジーによって概念に対する解釈が異なるからである。また、同じ学習ストラテジーであっても学習者によって概念に対する解釈が違って来るからである。概念の後ろに（+）あるいは、（-）のマークを付けることによってその違いがより明確に把握することができる。

表 1. インタビューデータの分析方法

発話内容	解釈	概念
大人数で勉強するのが好きではない。うざい。うるさい。	他人がいるところで勉強したくない。他人が気になる。	他人（友達）の存在（-） 学習者の好み（-）
（友達と勉強すると）集中できない。一人の方が集中できる。	他人とは勉強できない。一人の方が集中して勉強できる。（内容の理解・単語の記憶ができるようになる）	友達の存在（-）自分の存在（+）、内容の理解（-）、記憶の効率化（-）

その後、質問項目 38 問に対するインタビューデータの中で同様の概念だと判断されたものを 1 つの分析ワークシート（表 2）にまとめた。例えば、表 1 の「友達と勉強すると集中できない。一人の方が集中できる。」から「記憶の効率化」という概念を抽出し、表 2 のようにその概念を説明する定義をつける、この作業によってインタビュー項目（全 38 問）から抽出された具体例が本当に一つの概念として共通性を有しているかを確認した。

表 2. 分析ワークシートの例

概念名	記憶の効率化
定義	単語や表現、勉強した内容をよりよく記憶するためにある特定の学習ストラテジーを使用する
具体例	・（友達と勉強すると）集中できない。一人の方が集中できる。（表 1 から） ・やる（新語を数回書く）と、よく覚えられようになる気がする。



最後に、分析ワークシートにまとめられた概念の間の共通性に基づいて、その共通性を表すカテゴリを作成した。例えば、表 1 から抽出された「内容の理解」と「記憶の効率化」という概念は言語学習の目的という意味で共通しているため、この 2 つの概念を「言語学習の目的」にまとめる。それらをまとめると表 3 のようになる。

表 3. 結果表の例

カテゴリーⅠ：言語学習の目的	カテゴリーⅣ：学習者の気持ち
内容の理解	学習者の好み
記憶の効率化	学習方法の効果の実感
実際の運用	学習者が感じた必要性
カテゴリーⅡ：学習経験の影響	日本語能力に対する自信
昔の学習経験	学習者の否定的な気持ちの影響
カテゴリーⅢ：学習に関する問題	学習に対する気持ちを変化させる
時間的余裕	カテゴリーⅤ：学習環境
学習行動の継続	自分の存在
学習方法の使用のコントロール問題	友達存在
意味推測の可能性	先輩存在
利便性	教師存在
身体的負担	家族存在
	相手との親近感
	授業存在
	日本人存在
	試験存在

以下、カテゴリー名を<>、概念名を【 】で示す。本調査では、これらのカテゴリー及びその構成要素の概念を学習ストラテジーの使用要因とする。例えば、<言語学習の目的>【記憶の効率化】は単語や漢字あるいは文章の内容をよりよく記憶できるようになるという言語学習の目的によって何らかの学習ストラテジーを使用していると解釈できる。

3 結果

3.1 学習者 4 名から抽出された使用要因とその共通点

分析の結果、学習者 4 名に共通して意識されている使用要因が確認できた。それは、①<言語学習の目的>【内容の理解・記憶の効率化・実際の運用】、②<学習に対する問題>【時間的余裕・意味の予測可能性】、③<学習者の気持ち>【学習者が感じた必要性・使用効果の実感の有無】そして④<学習環境>【自分の存在・友達存在・教師存在・家族存在・試験存在】である。これら共通して意識された使用要因は全体の使用要因の 3 分の 1 を占めている。この結果は、背景の異なる学習者（A・B・C・D）であっても、ストラテジー使用の選択の際に意識される要因の共通性が高いことを示唆するものである。以下、特に学習者間で共通に観察された学習ストラテジーの使用要因をみていく。



3.2 他者と関わりのあるストラテジーにおける複合的使用要因のパターン

ここでは、「他者と関わりのあるストラテジー」という共通性を持つと調査者が判断したストラテジーの使用要因の結果を示す。その数は質問項目全 38 問中の 12 問を占めている。

分析を行った結果、一つのストラテジーの使用の選択には使用要因が複合的に影響していることが明らかとなった。これを「複合的使用要因」と呼ぶ。今回の結果では、＜学習環境＞＋＜言語学習の目的＞と、＜学習環境＞＋＜学習者の気持ち＞、そして、＜学習環境＞＋＜言語学習の目的＞＋＜学習者の気持ち＞の 3 パターンが多く観察された。例えば、「日本語の勉強のために、他人（日本人でも外国人同士でもよい）と勉強をする」というストラテジーの使用を決定する際に、＜学習環境＞【友達の存在】だけでなく＜言語学習の目的＞【内容の理解】や＜学習者の気持ち＞【学習者が感じた必要性】も意識される。そして、これらの使用要因に対する解釈が学習者の学習ストラテジー使用頻度の意識（質問紙調査の結果）につながることを示唆された（資料②）。

資料②

学習者 A

質問 20:「日本語の勉強のために、他人（日本人でも外国人同士でもよい）と勉強をする。」

回答: 1（全然、あるいはほとんど使っていない）

インタビューデータ: 一人で勉強するのが好き。友達がちょっとわずらわしい。友達と勉強すると集中できない。一人で勉強したほうが気楽だ。

ここから、学習者 A では「日本語の勉強のために、他人（日本人でも外国人同士でもよい）と勉強をする」というストラテジーの使用を決定する際、「一人で勉強するのが好き」という＜学習者の気持ち＞と、「友達がちょっとわずらわしい」という＜学習環境＞そして、「友達と勉強すると集中できない」という＜言語学習の目的＞の 3 つの使用要因を複合的にメタストラテジーが抽出して検討していると考えられる。これが上述の＜学習環境＞＋＜言語学習の目的＞＋＜学習者の気持ち＞の複合的使用要因のパターンである。このような複合的使用要因のマイナ斯的な解釈が学習者 A のストラテジーの使用に影響を与えていると言える。また、このような複合的使用要因の在り方は 4 名の学習者全員に見られた。

以上のことから、学習者が他者と関わるストラテジーを使用するかどうかを決める際には、①相手との言語学習の利益関係と、②相手との接触に対する学習者の気持ちが意識される場合が多いことが窺えるだろう。

3.3 他人の特定性

また、他者と関わりのあるストラテジー（質問項目全 38 問中 12 問）の分析データから見られたもう一つの特徴は「他人の特定性」である。他人の特定性とは、一つのストラテジーにおいてどの程度具体的に他人が特定されるかを指す。今回の調査では、同じストラテジーでも学習者によって他人の捉え方が異なることが明らかになった。例えば、【友達の存在】はストラテジーによって「留学生同士の友達」や「日本人の友達」に特定されることがある。一方で、特に特定されない【友達の存在】も確認できた。このような特徴は 4 名の学習者全員の結果から見られた（資料③と④）。



資料③

学習者 A

質問 34 : 「自分の日本語の勉強に関する気持ちを他人に知られないようにする。」

回答 : 3 (ときどき使っている)

インタビューデータ : 時々 (勉強したくない気持ちなどを) 言うが多くの場合は言わない。言うとしたら、同じ高校の日本語専攻の友達とタイ人の先生に言う。家族には言わない。家族に教えても日本語の勉強のことが分からないから。でも友達なら親近感があるから、話すと安心できる。

資料④

学習者 C

質問 34 : 「自分の日本語の勉強に関する気持ちを他人に知られないようにする。」

回答 : 2 (あまり使っていない)

インタビューデータ : 家族だけに教える。友達には教えない。なぜなら、もし友達もそういう気持ちになっているとしたら、他の人も大変だから、自分はこれ以上がんばらなくてもいいという風に考えてしまうからだ。最初から比較対象がなければ、自分はがんばるしかないと感じられるようになる。

以上の資料③と④から、学習者 A は友人を「同じ高校の日本語専攻の友達」とかなり具体的に述べているのに対し、学習者 C の方は「友達」という表現に留まっている。これは学習者 A の方が学習者 C より【友達の存在】に対する意識の特定性が高いことがわかる。しかし、ストラテジーによっては同じ学習者 A であっても、【友達の存在】があまり特定されない場合もみられた。

4. おわりに

本調査では、学習ストラテジー分析の枠組みとして提案された S2R モデルの精緻化を図ることを目的として、学習者が学習の文脈からメタストラテジーを用いてどのような要因を抽出しストラテジーの使用を決定しているのかを分析した。その結果、4 名の学習者に共通するストラテジーの使用要因が明らかとなった。今後も S2R の枠組みがストラテジー研究の枠組みとして妥当かどうかの検証を続ける必要がある。

5. 参考文献

- ・津田ひろみ (2007) 「言語学習ストラテジーに関する階層性について—Oxford (1990) の批判考察」『異文化コミュニケーション論集 第 5 号』立教大学 pp. 49-62
- ・Oxford, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House. (R. L. オックスフォード著, 宍戸通康・伴紀子訳 (1994) 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社)
- ・Oxford, Rebecca L. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*.



〔口頭発表①〕

マルチメディアを活用したピア・ティーチング (peer teaching)

—東北大学留学生教育における実践例—

林雅子 (東北大学)

1. はじめに

東北大学では「学生の主体的な学び」を引き出す教授法として授業に「アクティブ・ラーニング」を取り入れることを推奨している。その一環として東北大学の留学生教育において「ピア・ティーチング (peer teaching)」を行った教育実践例を報告することを本発表の目的とする。

「ピア・ティーチング」とは学習者同士の教え合いであり、授業中に一人で考えるのではなく、隣の受講者で教え合う形式である。「ピア・ティーチング」の日本語教育における実践例としては西山 (2006)、言語教育における実践例としてはブルックス スティーブン (2014) などがある。本発表では、隣の受講者で教え合う形式からさらに一步踏み込んで、日本語学習者が教師として実際に教壇に立って教える形式を取り入れた。

テキストなどの文字ベースの「モノメディア教材」に対して、テキストのみならず、音声、写真、アニメ、動画等、複数のメディアを統合した教材を、本発表では「マルチメディア教材」と呼ぶこととする。

2. 本発表の背景

東北大学における留学生を対象とした日本語教育で、「ピア・ティーチング」を実践したのは「中級日本語文法 (G410)」と「中級日本語文法&中上級日本語文法 (G460&G560)」の文法クラスと「中級日本語漢字・語彙 (K400)」のクラスであり、本発表では文法クラスに焦点を当てて報告する。

「中級日本語文法 (以下、G410 と略称)」は、理系の短期交換留学プログラムの学生が優先的に受講可能なクラスで、定員に余裕があれば正規学部・大学院留学生や研究生が受講可能である。週 1 回 90 分の授業で、交換留学生は単位互換制度を利用して成績を本国に持ち帰ることができる。交換留学生以外の学生にも成績を出す単位として換算されない。テキストは『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 56 中級前期』(スリーエーネットワーク)をメインテキストとして利用し、参考図書として『どんな時どう使う日本語表現文型辞典』を随時参照するよう促した。

「中級日本語文法&中上級日本語文法 (以下、G460&G560 と略称)」は、日韓共同理工系学部留学生プログラムの学生が優先的に受講可能なクラスで、定員に余裕があれば正規学部・大学院留学生や研究生が受講可能である。週 2 回 90 分担当者 2 名のチームティーチングによる速修型の授業で、日韓プログラムの学生にとっては必修の授業である。テキストは『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 56 中級前期』『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 82 中級後期』の 2 冊で、これらを 14 週間で終わらせる。

G410 と G460&560 とともに 1 回に 1 課のペースで進めて、3 課に 1 回アクティビティの時間を設けた。G410 ではそのアクティビティの時間を利用して 1 回の授業で全員にそれまでに習った文法項目について担当者を決めて教壇に出て教えるアクティビティを課した。

G460&560 では、1 回の授業で 2 名～3 名ずつ担当者を決めて、学習文法項目の解説自体を学生に担当してもらい、その後私が補足しながら授業を進める形式を取った。これは、アクティビティの時間のほとんどが、チームティーチングのもう一人の担当者の時間と重なっていたためである。



3. ピア・ティーチングの実施方法

具体的な実践方法として、中級・中上級の文法の授業で、項目ごとに担当者を決めて、用例を採集し、項目の説明をし、実際に自分で用例を作って提示するという課題を課した。さらに、用例採取の際に、実際の実例を論文・著書・ニュース・マンガ・アニメ・ドラマ・映画などから採取し、その用例の画像を教材として活用するよう指示した。

アクティビティは全部で4回あり、1回目は作文を発表させ、2回目にピア・ティーチングを取り入れた。専門科目で忙しい学生たちの負担にならぬよう、1度目のピア・ティーチングの後に、準備に何時間ぐらいかかったか、次の3回目のアクティビティでこのピア・ティーチングをやりたいか否か聞いたところ、ほぼ全員が肯定的なコメントであったため、3回目のアクティビティでも、ピア・ティーチングを取り入れた。その際も重要な学習文法項目を分担して担当者を決めて、説明してもらった。

4回目のアクティビティでは、以下のように指示した。

「AかBを選んで、自分の好きなテーマで発表してください。(1人5分以内)

A 文法項目の用例を紹介してクラスメイトに教える(アクティビティと同じ方法)

B 自分の研究テーマを発表して読み原稿に習った文法項目を入れる」

B(自分の研究テーマの発表)を選んだ学生は皆無であり、全員がAのピア・ティーチングを選択した。

4回目のアクティビティ(ピア・ティーチング3回目)では、日本語レベル4(G410)のクラスに適した難易度のもの(JLPTのN2を目指すレベル)から文法項目を自由に選んでもらった。また、参考文献『どんな時どう使う日本語表現文型辞典』や『日本国語大辞典 第二版』などを参照して、文法項目を解説するよう指示した。さらに、マンガから用例を採取する学生のためにマンガのサイトや東北大学附属図書館のサイトから閲覧可能な「手塚治虫」のデジタルコンテンツも紹介した。

4. 学生の反応と結果

用例採取には、7～8時間など非常に時間がかかった学習者もいたが、用例採取が楽しかった、またやりたいという声があがった。ただ教壇に立って教えるという活動だけであつたら、ここまで進んでやりたがらなかったのではないか。論文や著書などの「モノメディア」から用例を探すよりも、マンガ・アニメなどのビジュアル的な「マルチメディア」から用例を探すというその活動自体が楽しかったようである。用例1つを探すのに、非常に時間を要した学生もいた。「～つつある」「～に至る」など現在の話し言葉ではあまり使用されなくなった項目が担当になった場合、探してもなかなか見つからなかったとのことである。しかし、そのような学生も、用例採取は苦にならず、探すのが楽しかったと言っていた。また、見つかった時に非常に嬉しかったとのことであった。

また、マンガ・アニメ・ドラマ・映画などのマルチメディアを活用することで、テキストベースのモノメディアよりもより一層分かりやすかった、印象に残りやすかったとの指摘があった。

実際に映像を見て理解することで、モノメディアベースで教えていた時に多発した不自然な作例が、その後、起こりにくくなるという結果も得られた。

また、実際に教壇に立って教師役をするので、分かりやすく教えるために自分で調べ、準備をしたという学習者も多かった。

5. 考察及び今後への発展

学生が教壇に立って教えてそれで終わりではなく、学生の説明の言葉やスライドを活用しながら、教師が解説することが非常に重要である。そのビジュアルの持つ意味、コアイメージを説明し、イメージと知識の両方で理解するよう促した。

点数に反映されることだけが成功なのではなく、単位にならない学生や必修ではなく、自分の研究で忙しい学生が欠席せずに毎回授業に参加し、楽しんで取り組むことが大事で



ある。担当したクラスでは単位が取得できる学生と取得できない学生が混在しているので、自分の研究で忙しい大学院生などにはより短時間で用例採取できる方法を紹介するなど、負担にならず楽しく取り組めるように配慮した。

このような取り組みは学習者のアクティブ・ラーニングのためのみでなく、ディスレクシアの学習者へのケアにもなり得る。また、絵カードが少ない文法形式や抽象的語彙、中上級以上の視覚教材としても活用することが可能である。

この取り組みは、2008 年にチリ共和国サンティアゴ大学で実施したのが最初である（林（2009ab）、HAYASHI（2017））。現在東北大学全学教育で 1 年生を対象とした「学びの転換科目」として「基礎ゼミ」という少人数の必須の授業を担当している。「マルチメディアを活用した日本語～マンガ・アニメを通して自国の言語・文化を伝え合おう～国際共修ゼミ～」という日本人学生と留学生との国際共修クラスで現在応用的に実践している。

また、2017 年前期の「中級日本語文法」の授業では、ピア・ティーチングの文法項目を増やし、一人当たり 2 つの文法項目を比較しながら紹介し、ほぼ毎時間複数名が担当する形で発展的に実施している。

この活動は、文法の授業だけでなく、2016 年後期に「中級日本語漢字・語彙」のクラスでも実施したところ、漢字の実例を視覚的に提示するなどの工夫が見られ、アンケートの結果でも好評であった。2017 年前期では「中級日本語漢字・語彙」「中上級日本語漢字・語彙」のクラスでも実施している。それらについては別の機会に譲りたい。

引用文献

- 友松悦子・宮本淳・和栗雅子（2007）『どんな時どう使う日本語表現文型辞典』アルク
- 西山友恵（2006）「漢字クラスにおけるピア・ティーチング」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』ポスターセッション
- 林雅子（2009a）「メディア教材を使用した学生主体の教室運営—学生のモチベーション向上のために—」「第 1 回チリ共和国日本語教育セミナー」講演資料
- 林雅子（2009b）「第 1 回チリ共和国日本語教育セミナー」『日本語教育』142 号 日本語教育学会編「海外の学会から」p. 186
- ブルックス スティーブン（2014）「「ピア・ティーチング」と「タスク中心教授法」を英語授業に取り入れる効果」『目白大学高等教育研究』20
- 平井悦子・三輪さち子（2007）『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 56 中級前期』スリーエーネットワーク
- 平井悦子・三輪さち子（2009）『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 82 中級後期』スリーエーネットワーク
- HAYASHI Masako（2017）「Classroom Management in which Students Participate Proactively by Utilizing Multimedia Teaching Materials: Teaching Methods at the University of Santiago in Chile」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 3 号



〔口頭発表②〕

外国籍社員が気づいていない職場の日本語コミュニケーションに潜在する問題

—日本語教育での教育的支援の可能性を探る—

ケッチャム千香子（上智大学）

1. はじめに

国際的な企業間競争が激化する中、経営資源となる優秀な人材を確保することが、企業にとって喫緊の課題となっており、大卒外国人に不評である実情が明らかとなった。国内の日系・外資系企業で働く外国籍社員(以下、FB)を調査した過去の研究にも、会話レベルが「中級上」以上の FB が日本人社員(以下、JB)とのコミュニケーションで感じる「意見述べ」や「反論の聞き入れ」の難しさ(清, 1995)、日本の文化や慣習への同化を期待されるアジア系 FB の精神的負担(近藤, 2007)、上下関係が明示的に認知される組織で自らの意思に反して「回避」や「順応」による自己調整をせざるをえない FB の実態(立川, 2013)など、日本の職場での FB の適応の難しさが示されている。一方、初期キャリア形成期の JB を対象にした職場適応に関する調査研究では、職場の様々な人々から受ける支援が「組織社会化」を進める要因となっていることが明らかにされている(中原, 2010)。

本発表は、滞日期间や職場の言語環境が異なる FB を対象に、職場の JB との相互行為で生じた問題に対する FB の意識や行動を調査した研究結果からの抜粋であり、インタビューで語られる相互行為の中で、「FB が気づかない中で起こっているコミュニケーション上の問題」について考察し、その問題に対する日本語教育の教育的支援の可能性を論じる。

2. 研究方法

2.1. 調査協力者

日本国内の企業に勤め職場で日本語を使用する 11 名の FB が調査協力者である。FB 間には留学経験や滞日年数および職場の言語環境に違いがあるが、調査当時の勤務年数は全員が 2 年から 4 年である。(表 1)

2.2. データ収集方法

調査データは、2016 年 2 月から 8 月にかけて、11 名の FB に対し質問票によるアンケート調査と 60~90 分に及ぶ半構造化インタビューを実施することにより収集した。

質問票には、FB の滞日期间・留学経験・来日前の主な文化圏・職場の言語環境のほか、先行研究の結果からの仮説を検証していくため、「意見述べ」や「反論の聞き入れ」のコミュニケーションで、FB が組織上の誰とコミュニケーション上の難しさを感じているかを尺度で問う質問が含まれている。



表 1. 調査協力者

	仮名 (性別・ 調査時年齢)	国籍 (第一 言語)	民族	所属	滞日年数 (日本での 留学年数)	勤務年数 (⇒転職後の 勤務年数)	言語環境 日：日本語 中：中国語 英：英語	勤務先 企業
01	郭 (男性 30)	台湾 (中)	漢	海外営業 推進企画	5 年 (大学院 2 年)	2 年	日のみ	伝統的 日系
02	楊 (女性 25)	中国 (中)	漢	海外販売	7 年 (大学 4 年)	2 年弱	多言語 日/英/中	新興多国籍 日系
03	劉 (男性 28)	中国 (中)	漢	IT エンジニア	5 年 (大学院 2 年)	2 年半 ⇒半年	日⇒多言語 主に英	日系⇒ 新興外資系
04	ジャスティン (男性 26)	米国 (英)	アフリカ系 アメリカ	人事	3 年半 (大学 1 年)	3 年	多言語 日/英	新興多国籍 日系
05	シンディ (女性 27)	豪州 (韓/英)	朝鮮	販促企画	2 年半 (なし)	2 年半	多言語 主に日	新興多国籍 日系
06	ダニエル (男性 26)	台湾 (英)	漢	国内営業	4 年弱 (なし)	3 年弱 ⇒1 年	日⇒英	日系⇒ 新興外資系
07	王 (女性 31)	中国 (中)	漢	海外営業	8 年 (大学院 2 年)	3 年	日(社外は 英/中)	伝統的 日系
08	ロブ (男性 27)	豪州 (英)	漢	ウェブ制作	2 年半 (なし)	2 年半	多言語	新興多国籍 日系
09	ジャビード (男性 35)	印度 (印)	インド	IT マネージャー	6 年半 (なし)	4 年	多言語	新興多国籍 日系
10	余 (女性 27)	中国 (中)	漢	宣伝企画	6 年半 (大学 4 年)	2 年 4 ヶ月	多言語 主に日	新興多国籍 日系
11	フク (女性 26)	ベトナム (越)	ベト ナム	販促媒体 プロデューサー	8 年 (大学 4 年)	4 年	多言語 日/英	新興多国籍 日系

インタビューでは、記憶に新しい直近の行動を描写するときに、インターアクション・インタビューを実施した。インターアクション・インタビューとは、一定の接触場面の相互行為で何が実際に起こったかを調査協力者の観察した場面描写から調べる方法であり、実際の言語行動から収集したデータではないが、接触場面での相互行為について調査協力者から実際に近い言語データを聞き出す有効な手段とされている(ネウストプニー, 1994)。

全てのインタビューは録音し、録音音声を文字化した後に個人を特定できる部分を消去または仮名に修正した。その後、調査協力者である FB に文字データを見せ、データ使用の許可を得た上で調査データとして使用している。

2.3. 分析方法

本発表では、FB がインタビューで語る相互行為の中で、コミュニケーションの相手が問題と感じているにもかかわらず、FB が問題に気づかずに遂行していた可能性のある言



語行動に着目し、それらを「文法行動」と「社会言語行動」に分類し、職場の誰とどのような場面で起こっているのかについて分析した。この分析は、FB が接触場面で日本語母語話者の規範に気づいているかどうかという基準で、インタビューアーで日本語母語話者である著者が観察した事柄が基になっている。

3. 結果と考察

3.1. 文法行動で FB が気づいていない問題の可能性がある事柄

日本語の会話で起こるコンフリクトは、日本人が直接的衝突を避け、言語的・非言語的な手段をとって修復するため他者に認知されにくい (Szatrowski, 2004)。調査結果から、FB が潜在する問題に気づいていないと思われる 3 件の事例を示す。

① FB の発話の聞き手となる日本語母語話者の聴解力への過信

ダニエルは、実際のコミュニケーションに支障を来す自らの聴解力には意識が向いているが、発話では相手の理解確認をせずに、コミュニケーションを進めている可能性があり、自分の発話が日本語母語話者である相手にどう理解されているかについて意識が及んでいない。そのため、接触場面で起こった隠れたコンフリクトに気づかず、自らのコミュニケーション能力を過信してしまう可能性がある。

〈06 ダニエル〉 下線は筆者

自分のボイス言えたら、もう問題ないと思います。もう、あの、文法とか間違っても、向こうが理解できたら問題ないと思いますね。ただ、聞き取れるのが難しいです。

② コミュニケーションの方略的能力が上がることによる文法の正確さへの意識低下

インタビューでは、質問が理解できずとも、直接聞き返して問題を処理することなく、相づちや話題転換によって円滑な会話を維持していくダニエルのコミュニケーション上の方略が見られたが、語彙理解などの言語能力では正確さに欠ける面も観察された。しかし、ダニエルは自分のコミュニケーション能力について、文法知識がなくても基本語の組み合わせや会話の流れを理解することでコミュニケーション力は向上すると述べており、文法知識などの言語能力を伸ばすための日本語学習の必要性は自覚していない。

〈06 ダニエル〉

文法がいっぱいあるんですけども、基本中の基本のものを組み合わせたら、ちゃんと意見を言えると思います。はい。...ま、今まで、前社、辞めてから特に勉強したこともないので、ただ、どんどん、どんどん、あのコミュニケーション力が、上がってます。文法が分かってないですけども、やっぱり、あの、流れとか組み合わせとかの方が大事なかなと思います。

③ ビジネス文書作成能力に関する FB の内省の欠如

FB の日本語のビジネス文書の作成能力に関する内省の欠如は、文書作成能力に関する自己評価の高さに示されている。郭は、複数の上司からビジネス文書での文法や日本語の表現の誤りを指摘され続けているにもかかわらず、ビジネス日本語能力を問う質問には、「問題なし」と自己評価しており、日本語の完成度について上司から訂正フィードバックを受けている現実には意識が向いていない。しかも、上司から自分の仕事に対するフィードバックがないとコメントしている。

〈01 郭〉 (I: ---) はインタビューアーの発話



日本語レベルは、上級ぐらいかな。仕事は、問題なしです。...(I:上司に注意されたことは?)
あ、ありますけど。ま、日本語の表現で、ここが、ちょっと日本人らしくないな感じで。ここは、
違います。ここは、違います。(I:同じ部長からですか。) えっと、**部長もありますし、部内の**
他の方々からで。日本語のその部分がちょっとおかしいです。日本語の文法か、単語の問題
です。でも、仕事のやり方は、特に問題は。あと、フィードバックがないです。

上級学習者が、自らのビジネス日本語の言語能力を内省し、方略的能力だけでなく文法能力を含むコミュニケーション能力 (Backman, 1990) を向上させるためには、職場での言語能力の評価基準を明確に示し、日本語能力に意識を向けさせる必要があるであろう。

3.2. 社会言語行動で FB が気づいていない問題の可能性のある事柄

社会言語行動では、①文化差や②職場の対人関係により発話行為の解釈が異なることに FB が気づいていない可能性のある事例が挙げられた。

① 文化差

アメリカ・中国の職場と日本の職場では、「できる」の意味が異なる。日本のような同質型社会にいる JB の場合は、職場での過去の経験を振り返り実績があれば「できる」と判断し、経験がなければ「できない」とするのが一般的であるのに対し、異質型社会にいるアメリカ人や中国人は、未経験であったとしても自分の将来に期待をこめて「できる」と答えることが多く、日本の職場でトラブルになってしまうことが多い (小平, 2013)。ジャスティンは、部内の JB から現時点での日本語能力では新しい業務を任せられないと告げられ、自分が過小評価され不当に差別されていると解釈しており、文化差による「できる」の解釈の違いに気づかないまま JB との相互行為を実践していることが窺える。

〈04 ジャスティン〉

「ジャスティンは、日本語話せないから、この仕事、与えられないですよ」というときも、あったんですけど、僕は、それは仕事を与えないための言い訳、口実だと思いますね。僕は、絶対、この仕事できると思うけど。別にできない仕事じゃないよね。でも、この人は僕から仕事を取
り上げようとしていたと思うんですよ。

職場での謝罪に関するコミュニケーションでは、謝罪態度にこだわる JB 上司の対応が理解できず、上司との間にコンフリクトが生じた例が挙げられている。ロブは入社当時、自分のロッカーの鍵を事務所に置き忘れて帰宅し、翌朝、JB 先輩から注意を受けて JB 上司に謝罪に行く。しかし、謝罪しているうちに、些細な過ちを大袈裟に謝罪する自分の態度に失笑を漏らす。上司は、その場でロブを厳しく制するが、ロブは謝罪を求め続ける上司が理解できず反発を覚えている。

〈08 ロブ〉 () は発話の補足説明

最初に入った時に、鍵を忘れちゃって。...あの「申し訳ございません」ぐらい、あの言わないといけなかったんだけど、言おうとした瞬間に笑っちゃったんですね。いや、そんなにね、怒ることはないだろうと思っていて。うん、謝りながら、ちょっと笑って。(上司に「笑うことじゃないよ」と注意され) そこまで謝罪することじゃないのに、それでも相手が望んでいる。謝罪の重要度が分からない。

「謝罪」に関する日本語と英語の規範は大きく異なる。英語の謝罪では問題が解決すれば



終わりになるのに対し、日本語ではいつもまでも「負い目」が続いていく（清水，2015）。職場で上司に謝罪をする場合、JB は上司からの許しがあるまで謝罪を繰り返すことが談話を終了させる機能を持つと理解していることも多い。対人関係に大きく影響する謝罪の発話行為では、文化差による認識の違いに互いが気づいていく必要がある。

② 職場の対人関係

また、職場の相手との力関係によって、自分の発言の受け止められ方が異なることに気づいていない事例も挙がっている。ロブは社外の外注先の JB に依頼を出す立場にあるが、相手に対して反論する時は、自分の理解確認を兼ねて質問形で対応すると述べている。日本語の言語形式と意味にのみ注意が向き、日本の職場で認知されている相手との力関係に気づかないままコミュニケーションを実践していると思われる。

〈08 ロブ〉

（Iベンダーさんに反論するのは？） ううん、そんなに難しくないと思います。大抵、反論する時に質問で反論するので。ま、ほんと、自分も、自分の理解も確認したいので。

営業職から内勤に部署異動したロブは、社外の JB との力関係が、異動前と逆転するクライアントの立場で仕事をしており、ロブの発言が社外取引先である JB に与える影響も、営業職の頃の状況とは異なっていることが推測できる。クライアント企業が仕事を請け負う業者に質問形で反論する場合、単なる質問ではなく間接的な強要と受け取られる場合もあるが、ロブは、ビジネス上の立場の違いによって自分の意図とは違う含意が相手 JB に伝わることを正確に把握していない可能性がある。

3.3. FB の属性と組織での対人関係

質問票への回答とインタビューデータから、FB の属性と職場での対人関係をまとめた結果、次のような傾向が観察された。

- ① 滞日期间や言語環境の違いを問わず、初期キャリア形成期にある 8 名の FB は、職場で水平的な関係にある JB 同僚との付き合いがないと答えている。つまり、JB が職場で最も多く受けている同僚からの精神的支援を得られない環境で働いている。
- ② 日本での留学経験があり滞日期间が 5～8 年に及ぶ FB が上司との間に一定の距離を置いているのに対し、滞日期间が短く多言語環境で働く FB は組織内の直属の上司を身近な存在として見る傾向にあり、先行研究で示された「上司に対する意見述べの難しさ」とは異なるコミュニケーションを行っている。
- ③ 滞日期间が短く多言語環境にいる FB は、組織上命令系統にない先輩や社外取引先との関係において、職場で JB が配慮する上下関係や力関係とは異なる対等なコミュニケーションを実践している。

4. 日本語教育での教育的支援の可能性と今後の課題

調査結果から、コミュニケーションの相手が問題と感じているにも関わらず FB が気づいていない可能性のある事柄や現象が確認できた。これらには、FB の関心が向いていない文法行動や、社会言語行動に関連する語用論的誤りが含まれており、FB が気づかないことで、将来、深刻な問題を引き起こす可能性もある。FB が日本の職場で問題を処理し



ていくためには、FB に気づきを促し否定的証拠を提示できる身近な他者の存在が不可欠であると思われるが、調査結果からは、FB が身近な JB 同僚とのつながりを持たず、滞日期間や職場の言語環境によって文化差に関する知識や対人関係に偏りがあることが明らかとなった。

翻って、ビジネス日本語教育での FB への対応をみると、相手へのフェイス侵害行為にあたるような可能性のある「反論」や「謝罪」の発話行為を指導する場合、一般的に上下関係を前提に FB を目下の立場に置いた場面設定での言語形式を提示することが多いように思われる。しかし、FB が気づいていない職場のコミュニケーションに潜在する問題点を FB が自ら気づいていくためには、実際使用の場面で助けを求めやすい対等の相手とのコミュニケーションの中で否定証拠を発見し、自身の言語行動を批判的に内省し能動的な経験学習の機会を増やすための方策が必要であろう。したがって本発表では、今後の教育的支援の可能性として FB が職場の JB 同僚との関係を構築するための社会的学習ストラテジーをビジネス日本語教育において強化していくことを提案したい。

ただし、本研究の結果には課題も多く残されている。職場に潜在する FB と JB のコミュニケーション上の問題点を FB の語りから考察した研究方法では、コミュニケーションの相手である JB の視点や、場面の状況を客観的に観察したデータが不足しており、職場での FB の相互行為を多角的に分析する視点が欠けている。また 11 名の限られた事例にとどまっており、FB の属性を一般化するには、さらなる事例研究を重ねていくことが求められる。

引用文献

- 経済産業省（2016）『平成 27 年度アジア産業基盤強化等事業（「内なる国際化」をすすめるための調査研究）報告書』
- 小平達也（2013）『日本の会社 40 の弱点：外国人社員の証言』文藝春秋
- 近藤彩（2007）『日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究』ひつじ書房
- 清水崇文（2015）「英語から見た日本語の発話行為：謝罪・感謝の基底にある「負い目」「いけない」という気持ち」志向（特集 英語から見た日本語）『日本語学』第 34 巻 3 号，28-37.
- 清ルミ（1995）「上級日本語ビジネススピールのビジネスコミュニケーション上の支障点—インタビュー調査から教授内容を探る」『日本語教育』87 号，139-152.
- 立川真紀絵（2013）「ビジネスコミュニケーションにおける異文化間コンフリクトへの対応：中国人ビジネスパーソンの対立管理方式から」『日本語教育』155 号，189-197.
- 中原淳（2010）『職場学習論：仕事の学びを科学する』東京大学出版会
- ネウストブニー, J. V.（1994）「日本研究の方法論：データ収集の段階」『待兼山論叢日本学篇』28, 1-22.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford:Oxford University Press.
- Szatrowski, P. (2004) Weak and strong opposition in Japanese invitation-refusal. In Polly Szatrowski (Ed.), *Hidden and open conflict in Japanese conversational interaction*. Tokyo: Kurosio.



〔口頭発表③〕

異文化間レトリックの知見に基づく作文教育実践による学習者の文章観の変容

近藤行人（名古屋大学院生）

1. 問題の所在

異文化間レトリックは、異文化的背景を持つ書き手の書き言葉によるコミュニケーション上の問題を扱う研究領域である。この分野は、文化的背景が異なる書き手が書く文章が異なるという Kaplan(1966)の提言を出発点として創始された。Kaplan 論文では、英語のライティングにおける規範を明らかにし、この文章の規範を学習者に身につけさせるため、パラグラフの文をバラバラにして再構成させるタスクや、トピックセンテンスを並べ替えてアウトラインを作ってみるようなタスク、アウトラインのモデルに沿って文章を書くタスクなどが提案された。しかし、その後の研究で文化的背景の異なる書き手は異なるジャンルの異なる文章観に基づくライティング経験を重ねてきていることが指摘されるようになった。その結果、現在では文化間の異なりを知ることにより、書き手のこれまでのライティングの経験や知識を顕在化することを目指した実践が行われている。

異文化間レトリックの知見を用いた実践として Liebman(1988)がある。Liebman では、書き手自身がエスノグラファーとなり、アメリカ人のライティングクラスと、ESL のクラスの受講生がお互いに行き来するという異文化間の協働を通して、文章の違いを知り、それについてのレポートを書きあげるといった実践を行っている。また、Kubota and Lehner(2004)は、「今持っているリテラシーを英語にどうやって加えるのか」、「加えたいのか」「加える意図は何なのか」といった質問を通し、L1 と自身の文化的背景について学生自身で検証させることで、多面的なレトリックに気づき、適切なものの見方を育てる必要性を指摘している。これらの実践は書き手自身のライティングに対する文化の影響を顕在化させる実践であると言える。

また、異文化間の読み手に対し、書き手が自身の文章を調節し、読み手とインターアクションを通じて文章を形成していく必要性も指摘されている。Xu, Huang, You(2016)は、中国国内の大学で行われた翻訳研究の卒業論文執筆について報告している。卒業論文は英語で書かれるものであるが、この卒業論文の読み手は、中国人の教員やチューターといったローカルの読み手であり、この実践では、スーパーバイザー、チューターとの関係性によって実践共同体が形成され、書き手と読み手が調節しながらローカルな基準が確立され、その価値に適応するようにして学んでいたことが示されている。

これらの実践は、ある規範的な文章があり、それを身につけることが重要ではないことを指摘している。異文化間レトリックが実践に提言するのは、書き手自身のライティング経験を認識し、その知識やスキルを状況に応じて使えるようになることであり、また、今書き手が書こうとしているライティングは、どのような読み手に向けて書かれるかを考慮し、文化的背景の異なる読み手との調節を行いながら文章を書くことである。



このような学習においては、文章そのものを学ぶだけでなく、文章に関する価値観を学ぶことになる。成人学習の理論家であるメジロー（2012）は、知識や技能の習得が到達目標となる学習とは異なり、信念や世界観を変容することが目的となるような学習を意識変容の学習と呼んだ。メジローによれば、成人による新たな価値観の学習とは、ゼロから形成(forming)されるのではなく、これまでの経験や価値観を問い直して変容(transforming)していくものなのである。価値観を学ぶということは、これまでの価値観を否定し、新たな価値観を形成することではない。これまでの価値観に新たなものの見方を加え、変容していくことが異文化間レトリックの知見を活かした作文教育の在り方ではないだろうか。

本発表では、読み手や書き手のよい文章に対する考え方を文章観と定義する。この文章観は、各々が文章に対して持っている信念や価値観を含むものであり、書き手や読み手の文章に対する評価や判断を支える考え方である。そこで、このような文章観の変容を促すような異文化間レトリックの作文実践の理念を実現できる作文教育のありようを示し、それを検証するために学習者を募集し、実験的に実践を実施した。本発表ではこのクラスにおける学習者の文章観の変容について検討したい。

2. 実践の概要

すでに述べたように、本実践はよい文章を書きあげることのみを目標とするのではなく、自身の文章を知り、多元的価値観を身に着け、その中で自身が書く文章を選択できるような書き手になることを目的とした。このため、本実践は目標を「自分の文章の特徴を知り、読み手の想定にそった文章に修正することを通じて、多様な文章と文章観を知る。」とし、1 か月後に大学進学を控えるウズベク人日本語学習者 2 名（A, B）に参加してもらった。

1 回目は「自分自身の文章観と他人の文章観を知る」とし、日本人大学生が書いた 2 編の日本語論文と、ウズベク人大学生が書いた 2 編のウズベク語論文を日本語に翻訳したもの、計 4 編を順位付けしてもらい、順位とその理由について話し合ってもらった。2 回目は「死刑制度の賛否に関する 600 字程度の論文作成」、3 回目は「自分の書いた論文の文章構造と説得性の特徴を知る」ため、学習者自身が書いた論文の文章構造と説得性の特徴を分析するタスクを課した。これらの特徴を把握するため、近藤（2013, 2014）における文章構造及び説得性を分析するための手法を援用した。4 回目は「読み手の想定する文章へ修正する」ため、日本語教育を専門とする大学教員と学習者が 1 対 1 で作文カンファレンスを行った。このカンファレンスは読み手である教員の文章に対する考え方を学習者に伝えることを意図して行われた。5 回目は「多様なライティング経験を知る」ため、まず、学習者が留学生や日本人大学院生へライティング経験を尋ねるインタビューセッションを実施し、インタビュー内容を共有した上で、これまでのライティングを振り返った。そして、6 回目に「自身のライティング経験を振り返る」ため、自身の文章観がどのように形成されたかについてのエッセイを執筆してもらった。実践の概要を表 1 に示す。

3. データ

授業後、6 回目に執筆したエッセイをもとに授業の振り返りを目的としたインタビュー



表 1. 実践の概要

1 回目 90 分	目標：自分自身の文章観と他人の文章観を知る。 ・ 4 つの論証文の評価とその理由についての話し合い
2 回目 90 分	目標：600 - 800 字程度の論証文を書く ・ 「死刑制度の賛否」執筆
3 回目 120 分	目標：自分の書いた論証文の文章構造と説得性の特徴を知る。 ・ 自分の書いた論証文の文章構造の分析 ・ 自分の書いた論証文の説得のアピールの分析
4 回目 90 分	目標：読み手の想定する文章へ修正することができる。 ・ 作文カンファレンス ・ 内容の共有と書き直し
5 回目 90 分	目標：文章の多元的価値観を知ることができる。 ・ Interview（1）外国人留学生（大学院生）への文章観のインタビュー ・ Interview（2）日本人大学院生への文章観のインタビュー
6 回目 90 分	目標：文章の多元的価値観を知り、自身のこれまでのライティングを振り返ることができる。 ・ インタビュー結果のまとめ ・ エッセイの執筆「私の文章観」

を日本語で実施した。インタビューは録音し、文字化した。本発表では、このインタビューの内容と 6 回目に書かれたエッセイの内容を分析対象とする。

これらのデータについて、A と B のこれまでのライティング経験に基づく文章観が、今回の実践によって変容を生じさせたのか、という点に着目し、分析を行った。

4. 結果

4.1 ウズベキスタンの文化的背景の影響を受けた自身の文章への気づき

A も B もそれぞれウズベキスタンの文章と日本の文章が違っていることに気づき、今回の授業によって文章に対する考え方が大きく変わったという。A がウズベキスタンでこれまでに書いてきた文章について、「ウズベクの文章はまずは構成が違う。構成で情報が多く入った方が一番いい文章と言われている。」と振り返っている。一方で、日本の文章については「日本では情報よりは何を言っているか、それはなぜ必要か。一つの主張を入れて、その説明は長くします。」という認識になったという。また、A にとって文章の目的は読み手に納得してもらうことに変わったのだと言い、その意味で「情報がたくさん入るウズベクの文章。今は、これを大事だとは思えなくなった。」とも話している。今回の授業によってよい文章に対する考え方、すなわち文章観が大きく変わったというのである。

一方、B は、ウズベキスタンの文章では、「読んだ人は、言葉がきれいに並んでいて選んで、よくファクト、事実をよく出したほうがいい文章」であると考えていたという。これは、「小説みたいな言葉、読んで格好いいと思うから。」という理由であり、これまでのウズベキスタンの教育課程でもそう考えていたし、また、日本語学校において中国からの留



学生である友人の作文を読んだ際にも、「すごい漢字を使っていますね」のように、言葉に注目していたのだという。しかし、今回の授業を受けたことで、「でも、文章と言うのは何かについて自分らしい意見を出したほうがいい。」という考えに至った。言葉の選択が重要であるという考えは、今もあるが、それよりも、日本の文章の特徴だと彼が理解した。「意見を言うことにこれからは注目します。」と述べている。

両者がウズベキスタンの文章であるとするものは異なっていたが、いずれもこれまでに自分がよいと考えていたものと日本で評価されると彼らが理解した文章が異なることを認識したと語っていた。そして、異なる文章観を持つ読み手へどのように対処していくべきかを考え始めているのである。

4.2 日本語教育で受けた指導に対する違和感の解消

今回の授業を受けて、A は、これまで日本語教育の作文授業で受けた違和感が解消されたという。A は、日本に来てから受けた作文指導において、「自分の変な文章書いているんだな」と感じていたのだという。日本の作文指導では、彼が重要であると考えていた情報をたくさん収集し、苦労して書いたという。それに対し、日本語教師は、赤で修正したり、わかりにくい部分について指摘したりした。彼によれば、「ウズベク語でちょっと考えてそれを入れて、わかっていますけれども先生に見せたらそれはわかりにくい、何を言いたいですか、と言われてたくさんチェックされた。」という。しかし、A にとって、なぜわかりにくいのか、なぜ悪いのかが理解できていたとはいえ、「先生に注意されていた時は納得できていなかった。」「変なところ、間違いを指摘されただけ。」のように感じていた。その結果、先述のような「自分の変な文章書いているんだな」という自己否定的な評価につながったのだという。しかし、今回の授業を受けたことで A は、「私は日本に来て、ウズベク語の文章をずっと書いてたんだ。今はちょっと変わらないといけないですね。」と語った。これまでの自身の文章は、ウズベキスタンで高い評価を受けるだろうと考えていた文章を無自覚に書いていた。また、日本語教師も日本で高く評価されるであろう文章をそのまま提示した。共通理解の基盤がないまま指導が行われていたのである。しかし、今回の授業を通じ、自分自身が感じていた誤りの原因を知ることにつながった。このインタビューで A は「日本人にわかるような日本人が使ってるような文章書かないと(だめだと:筆者注)、納得できました。」と話している。

4.3 文章の目的の変容

今回の授業において、両者に顕著に見られた意識の変容は、読み手の想定ができるようになったことであり、読み手のために文章を書くことこそが文章を書く目的だということに気づいたことである。A も B もこれまで作文を書く際の読み手とは先生であり、特に読み手のことを考えたことはなかったという。

A は読み手について「相手は誰か、それを読んで何を思うか、全然意識しなかった。今までの読み手は先生かクラスメート。ただ自分の情報や思ってることを書いた。」と語った。読み手は先生であって、伝わるかどうかを考えることはなく、自分が書きたいことだけを書いていただという。しかし、今回の授業を受け、文章の目的とは読み手に納得しても



らうことに変化したという。これについて A は「相手に納得してもらえなければ何のために文章を書くんですか、それは今考えたところですね。」や、「文章を書くときに、相手を考えないといけない。相手はこの文章読んで何を言えるか。それがわかれないと文章を書く価値もない。それにわかりました。」と語った。また、この読み手には「いろいろな文章に対する考え方があることがわかった。」というように、自分とは違った考え方を持つ個人であることを認識し、この読み手に対してできるだけわかりやすく、納得してもらえようように書くことが文章の目的であると感じるようになったのである。

B も同様に、読み手は先生であったのが、今回の授業で変わったと語った。これまで想定していた読み手と、今回の授業を受けたうえで考えたことについて次のように語った。

B: これまで先生が読む手だったから、先生がずっと先生向けの文章先生が満点とか、それ合格とか言えばそれがいい文章、思っていたんですけど、でも、合格とか満点が目的じゃなくて、その自分の伝えたいことをうまく読み手に理解してもらうほうが文章の目的ですからまず書く始まる前にその文章を何かについて先生に書けば、言葉の選択とか論理的な事実とか自分の意見とか出して、それをなんとパブリック、みんなの前で話す、感情的な道徳的な意見を出して書いたほうが効き目がある。文章観はずっと変わりました。

B にとっては先生の評価や指摘のみがよい文章の判断基準であり、「先生がいいと思ったところだけがいいところ。直したところを直す。それができればいい文章。」であった。そして「先生とか他の人が読んだらこの内容を伝えられるかどうか、それは私は気にしていなかった。」ことが今回の授業を受け、「読み手がどんな人か、自分が書いた文章を読み手に理解してもらうためには読み手を判断しないとダメ。」「読み手の想定が重要。」「でも、先生以外の人に読ませるということを考えるようになった。ほかの人が読んでわかった伝えることが重要です。とても難しいです。」のように、読み手へ自分の意見を伝えることが文章の目的であり、それを達成したいと強く考えるようになったというのである。

A も B も、本実践を通して自分の文章を読む人はだれか、そして、その人はどんな人なのかを強く意識するようになった。文章の目的とは、いい点を取るだけでなく、読み手に自分の言いたいことをきちんと伝えることであると考えようようになったのである。これは本実践が目指した「自分の文章の特徴を知り、読み手の想定にそった文章に修正することを通じて、多様な文章と文章観を知る。」ための第一歩を踏み出しているといえる。この過程では、文章に関する価値観の変容という学習が生じ始めていることが示唆される。

5. まとめ

本実践では、自身のライティングを振り返ること、読み手の期待に応えた文章へ書き直すこと、多様な文章観へ気づくことを目指した授業実践の試みについて報告してきた。本実践に参加した 2 名の学習者は、いずれも大学進学を控え、今後多様な文章へ出会い、これに対応していく学習者であったが、彼らはこれまでの書くという経験を振り返り、ウズベキスタンで書いてきた文章で大事だとされていることが日本の文章とは異なることに、



授業の様々な場面で気づきを得たと語った。また、特に、読み手にとって何が重要であり、何が説得力を持つのかについて考える契機となったと語っていた。

本実践の事例のみをもって、彼らに文章観の変容が起きたとは断言できない。しかし、彼らが自分自身の文章を見つめ直すことによって、価値観の変容をもたらすようなきっかけを生じさせることはできたといえるのではないだろうか。当初自分自身の書いた文章について、「よく書けたと思う (B 3 回目授業)」, 「文章が苦手ですから, このようなものです (A 3 回目授業)」のように話していた。本実践を経た彼らは「今までの文章はウズベク人と私だけに向けて書いていましたね (A 6 回目授業)」, 「読んでいる人に対してわかりやすく伝えることが難しいとわかりました (B 6 回目授業)」のように, 自分だけではなく, 書いた文章を読む読み手の背景や求めるものを想定するという視点が加わっている。また, 4.2 で A が, 今までの自分への指導への疑問が解消されたことを述べた。これは, このようなコミュニケーションの誤解が作文教育においても, 書面によるコミュニケーションにおいても外国語教育の現場で起こっていることを示唆している。本実践には多くの改善点があり, また, これをウズベキスタン以外の学習者へ適用する学習デザインを確立する必要もある。しかし, 本実践は, 書面によるコミュニケーション上の誤解を解消することを可能にし, 学習者が多様な文章の存在へ気づくこと, 自分の書いた文章を読み手に合わせて改善することへの支援となりえたのではないだろうか。

第二言語で書かれる作文では, 多くの場合, 書き手と読み手の文化的背景が異なることが想定される。このため, 学習者が多元的な価値観を獲得するための「考える道具」として本実践や先行研究の知見を利用し, そのうえで読み手への想像力を持たせ, 読み手が期待する文章と自身の書きたい文章, 書きたいことを調節しながら改善するための教育実践に取り組んでいく必要がある。

参考文献

- (1) 近藤行人 (2013) 「説得のアピールを用いた日本語学習者の論証文の分析: 日本人大学生, ウズベキスタン人大学生との比較」 第二言語としての日本語の習得研究, 16, 160-177
- (2) 近藤行人 (2014) 「日本語学習者の文章構造の対照修辞学的検討—日本人大学生とウズベク人大学生との比較から—」 『名古屋大学日本語・日本文化論集』 第 22 号, 77-104
- (3) メジロー・ジョエル (2012) 『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』 鳳書房
- (4) Kaplan, R. B. (1966) Cultural Thought Patterns in International Education. Language Learning, 16, pp.1-20
- (5) Kubota and Lehner (2004) Toward critical contrastive rhetoric. Journal of Second Language Writing, 13, pp.7-27
- (6) Liebman, J (1988) CONTRASTIVE RHETORIC: STUDENTS AS ETHNOGRAPHERS, Journal of Basic Writing, Vol.7, No. 2, pp.6-27
- (7) Xu, M, Huang, C, You, X (2016) Reasoning patterns of undergraduate theses in translation studies: an intercultural rhetoric study. English for specific purposes 41, pp.68-81



公益社団法人日本語教育学会

支部活動委員会

委員長：衣川隆生

副委員長 小河原義朗・中島祥子

委員：和泉元千春・奥村圭子

桑原陽子・高橋亜紀子・高橋志野

永田良太・西村学

* 2017年7月1日～

伊藤美紀・金庭久美子・亀田美保

川口直巳・鄭惠先・中川祐治

中園博美・林朝子・札野寛子

舟橋瑞貴・山下直子・山元淑乃

吉川達

支部活動運営協力員

【中部支部】

山本いずみ

審査・運営協力員

池上摩希子・牛窪隆太・大場美和子

金 愛蘭・小林ミナ・才田いずみ

ダニエル ロング・中石ゆうこ

仁科喜久子・半原芳子・深澤のぞみ

松下達彦・築島史恵

公益社団法人日本語教育学会

2017 年度第 4 回支部集会【中部支部】 予稿集

発 行 2017 年 6 月 8 日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F

TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp

URL <http://www.nkg.or.jp>

