

2017年度日本語教育学会支部集会予稿集

【東北支部】2017(平成29)年12月10日/東北大学



2017 年度第 8 回支部集会【東北支部】

2017 年 12 月 10 日(日)9:40-12:10(受付開始:9:20) 東北大学川内キャンパス講義棟 C 棟3F(C302,C306 教室)

> 主催:公益社団法人日本語教育学会 共催:東北大学高度教養教育・学生支援機構 参加費:500円(当日会場でお支払いください)

◆支部集会日程◆

9:20	受付開始(3F)
9:40-9:45	開会挨拶(C302)
9:50-10:20	口頭発表①(C302)·口頭発表④(C306)
10:25-10:55	口頭発表②(C302)·口頭発表⑤(C306)
11:00-11:30	口頭発表③(C302)
11:35-12:10	今後の東北支部集会の在り方について(C302)

開会挨拶【9:40-9:45】<会場:C302>

口頭発表【9:50-11:30】<会場:C302·C306>

<会場:C302>

―**ビデオ視聴によるパフォーマンスの自己評価**― 三好大(東京学芸大学大学院生)

③ 口頭でのパラフレーズに関する教材開発の試み・・・・・・15

―複数の言語技能の組み合わせを中心に―

鎌田美千子(宇都宮大学)

<会場: C306>

- ④ I-JAS と KY コーパスにおける量的な性質の比較・・・・・・・・・・21森秀明(東北大学大学院生)

佐藤香織(北海道教育大学函館校)・田中真寿美(青森中央学院大学)





今後の東北支部集会の在り方について

【11:35-12:10】 <会場:C302>

これまでの「研究集会」は、今年度から「支部集会・活動」として新しくスタートしました。何がどのように変わったのでしょうか。そして、今後の東北支部の活動を、東北のニーズに合った、参加者のみなさんがより満足できる活動にしていくためにはどのようにしたらいいのでしょうか。みなさんといっしょに共有し、考えたいと思います。

◆問合先(平日 9~18 時のみ)◆

公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

〒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:shibu@nkg.or.jp





[口頭発表①]

日本語作文授業における母語によるピア・レスポンスのプロセスへの学習者の 意識について

趙超超 (東北大学大学院生)

1. 研究背景と目的

池田(2002:289)は、ピア・レスポンス(以下PR)とは、「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループ(ペア、あるいはグループ)でお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動である。」と指摘している。

今まで、PRについては、ESL(English as a Second Language)、JSL(Japanese as a Second Language))環境の教育場面で盛んに研究されているが、JFL 環境での研究はまだ十分だとはいえない。PRを JFL 環境の日本語教育場面に導入する際に、学習者は十分な日本語会話能力を持っていないため、意見交換や作文の内容についての話し合いに差し支えるかもしれない(劉2008)。従って、どのようにして、JFL 環境の日本語作文の授業が文法の授業にならないで、学習者の考える力の育成に役てるようにするかを研究しなければならないと考える。特に、中国の日本語教育現場で、母語によるPRの可能性を探求するため、母語によるPRの効果だけではなく、学習者の受容態度を検証する必要があると考える。

そこで、本研究の目的は、学習者がPRのどのようなところに満足しているのか、どちらの言語で行ったPRに満足しているのか、その満足の理由を明らかにすることである。そのため、本研究では、半構造化方式のインタビューによって意識調査を行い、質的分析を試みた。

本研究では,以下の2点を検討する。

I 学習者がどちらの言語で行った PR に満足しているのか。

Ⅱその満足/不満足の理由は何か。

本研究は、より積極的に母語を、JFL環境のPR活動に導入するように促したいと考える。

2. 研究方法

筆者は 2015 年に、中国の大学に在籍する日本語学科の 3 年生 30 名を対象に、PR 活動を行った。対象者は日本語能力試験 N1・N2 に相当する日本語能力を持っていた。全員は PR 活動を初めて経験した。対象者 30 人を日本語でのグループと中国語でのグループの二つの大グループに分けて、さらに 2 人の小グループに分けた。PR 活動は 3 回である。1 回の PR 活動は約 1 時間である。毎回の作文データや録音をデータとして収集した。

作文のテーマとPRの流れは表1のとおりである。





表1

	題目	指示内容	手続き
作文一	「私の勧める本/映画/旅行先」	今まで読んだ本,見た映画,旅行したところなどを人に勧める文章を書きなさい。	(グループA) 第一作文―日本語で PR―推
作文二	中日の文化の違いについて	「次郎は鮨の夢を見る」という映画を見て、中日文化の違いを書きなさい。	蔵作文 (グループB) 第一作文―中国語で PR―推
作文三	「爆買い現象」について	旧正月の春節に合わせて中国から来日する多くの中国人観光客 の爆買いと呼ばれる衝動的な消費行動が目立っています。これに ついてあなたの自身の考えを書きなさい。	敲作文

2 種類の言語での PR に対する学習者の意識を調べるため, PR 後学習者にインタビューを実施 した。インタビューは半構造化面接の形で行った。

調査協力者 30 人のうち、日本語での PR を行った 4 人、中国語での PR を行った人 4 を分析対象者とした。分析には質的方法を用いた。

インタビューでは、学習者に以下のように質問した。①日本語/中国語でのPRに満足したか。 ②日本語でのPR/中国語でのPRのそれぞれに対する満足の理由は何か。自由に意見を述べさせた。インタビューは人あたり1時間前後であった。すべてを録音した。

理由の分析は大谷(2008)の質的研究の手法である SCAT (Steps for Coding and Theorization)を用いた。「SCAT」の手法をとる理由は、「SCAT」が研究者の頭の中の分析手続きを明示化できるということである(大谷 2007)。音声データを文字化した後、筆者が「PR に関する意見や評価」に関連する部分を抽出し、コーディング作業を行った。コーディング方法は、まず、データの中の着目すべき語句を記入して、前項の語句を言い換えるデータ以外の語句を記述し、さらに、前項を説明するための概念、語句、文字列を記入する。作業の例を表 2 に示す。

表 2

テクスト	<1>テクス	<2><1>	<3>左を	<4>テー
	ト中の注目す	の語句の言	説明するよ	マ・構成概
	べき語句	いかえ	うなテクス	念
			ト以外の概	
			念	
因为是讨论,不光是要看自己的还要看小伙伴的,这样有可能会使	これで、固定	「固定思	<成長思考	他人の批
自己的思维放宽,比如同一个话题别人为什么可以这样想,自己为	されている考	考」から「成	>	判から学
什么想不到。他从这个角度想,是不是我下次可以借鉴,会达到更	え方が変わ	長思考」へ		び,他人の
好的效果。【討論中、自分のものだけだはなく、相手の作文を見	た。	変わる。		成功から
ないといけない。これで、固定されている考え方が変わた。例え				も学べる。
ば、同じ課題なのに、どうして自分がこの点を思いつかなかった				
のか。彼の考え方から勉強できる。】				





3. 結果と考察

「中国語での PR」「日本語での PR」に対する「満足」「不満足」の理由を分析するため、SCAT 分析により浮かび上がった各項目の<4>テーマ・構成概念を同じテーマのものにグループ化した。以下,表 3 をもとに「中国語での PR」と「日本語での PR」への意識について考察する。

表 3

	中国語グループ	日本語グループ
満足理由	<成長思考>	<相互依存>
	<相互依存>	<学習の習慣化>
	<雰囲気が盛り上がる>	
	<学習の習慣化>	
	<気づきを促す>	
	<成長思考>	
	<気楽に勉強>	
	<印象深い>	
	<収穫がある>	
不満足理由	<注意力が集中困難>	<表現することの困難さ>
	<教師頼り>	<教師頼り>
		<積極性に欠ける>
		<会話の行き詰まり>
		<学習疲れ>
		<作文に反発する気持ち>

3.1満足・不満足の理由がなにか

表 3 によると、「中国語での PR」の満足理由は<雰囲気が盛り上がる><気楽に勉強>であるのに対し、「日本語での PR」では不満足として<進行しにくさ><疲れやすさ/抵抗感>が感じられている。各グループの回答例を次の表 4 と表 5 に示す。

表 4

中国語	<雰囲気が	就是讨论词或者语法的时候可能会比较激动。		
での	盛り上がる	【言葉や文法をめぐっての話し合いは盛り上がりやすいと感じる。】		
PR·満	>			
足	<気楽に勉	轻松好玩愉快,原因主要是讨论。讨论可以相互交换观点。		
	強>	【気楽で面白い。理由は討論にある。討論でお互いの意見を交換できるわけだ。】		
	<学習の習	回去之后在宿舍里也有讨论,感觉可以增加课下的学习时间。那天晚上回去之后我们在宿舍居然会讨论		
	慣化>	的学习的东西,一般不会讨论学习的东西。		
		【寮に帰ったら,私たちが討論をしつづけていた。これで,授業外の学習時間が増える気がする。寮		
		で勉強することなんて思わなかった。普段はそんなことしなかった。】		





表 5

日本語	<会話の行	就会很紧张,完了又会遇到什么问题,不会说话又要陷入沉默了。			
での	き詰まり>	【緊張していた。まさかの質問にあうと心配している。日本語答えられなかったら、二人がまた沈黙			
	Cmx y/	【米水して、1-。 よこルック具向にの / こで配して、3。 日本中省たりかながったり、二人がよた仏然			
PR·不		に落ちてしまうのだ。】			
満足	<作文に反	会对作文产生抵触心理,一想起这种事都好烦。			
	発する気持	【作文に抵抗感を感じた。書くことに悩んでいる。】			
	ち>				
	<学習疲れ	我觉得很累。			
	>	【疲れやすい気がする。】			
	<積極性に	不会说那么多了。因为还要表达自己的想法,对方看不懂的话还要把自己为什么这么写,自己是怎么点			
	欠ける>	考的,给对方传达一下,用日语表达的话太难了。			
		【そんなに多く発話しなくなる。理由は,自分の考えを表すだけではなく,相手に理解されない場合,			
		その考えの筋道を相手に伝達しなければならないのだ。日本語で伝達したら,一層難しくなる。】			
	<表現する	主要是担心自己的表达对方听不懂。表达起来会有困难。			
	ことの困難	【相手は自分の日本語を分かってくれないと心配している。日本語での会話は私にとっては困難であ			
	さ>	వ 。]			

「中国語でのPR」は満足の理由が<学習の習慣化>であるのに対して、「日本語でのPR」は、不満足の理由が<表現することの困難さ><積極感に欠ける>である。日本語でのPRをした学習者は、難しい日本語、例えばアカデミックな日本語がわからないため、あえて複雑な表現を避けてしまった。また、表現しにくいコメントもやめてしまった。それで、挫折を覚えた学習者は段々と発話する意欲が無くなり、コメントの産出も少なくなってしまった。

「中国語でのPR」をした学習者は、授業で討論で盛り上がるだけではなく、授業外でもペアとなって交流した。今回の調査の場合、一つの寮に住んでいた4人の学習者が寮に帰っても、自発的に作文を討論したことがあった。また、食堂に行く途中で、作文をめぐって話し合うこともあった。このようにして、学習者が空いた時間を利用して作文の学習を続けていた。「中国語でのPR」をした学習者は作文学習を習慣化したことが分かった。

以上のように、「日本語でのPR」の不満足の点を、「中国語でのPR」は補うことができるといえるだろう。

3.2「中国語での PR」特有の不満足・満足の理由

次に、「中国語でのPR」特有の不満足の理由を分析する。

表 6

中国語で	<注意力が集	比如说两个人对作文都不太感兴趣,或者两个不自觉的人坐在一起的话就会说一些跟课堂无关的话。
のPR・不	中困難>	【例えばもし二人ともがこの作文のテーマに興味を持っていないため、もしくは二人が自律的な
満足		タイプではない場合,作文への関心が移ってしまう可能性がある。】

「中国語での PR」の独自の不満足の理由は<注意力が集中困難>が挙げられる。「中国語での PR」をした学習者は「日本語での PR」をした学習者より早く討論が終わる場合がある。一つの課題に関しては、作文に関係なく、関連するほかの課題をめぐって話を盛り上げることもあ





る。また、もしペアとなった二人の学習者は作文のテーマに興味がわいていなかったら、学習者の注意はほかの物事に移る可能性がある。<集中しにくさ>は「日本語でのPR」をした学習者が言及していないため、「中国語でのPR」の独自の不満足の理由だと考えられる。

この点については、教師は学習者の進度に応じて、授業のペースを調整したりする対策を講じるべきである。

また、「日本語でのPR」にはない、「中国語でのPR」の独自の満足の理由の分析を試みる。

表 7

<気づきを	因为我和我的搭档在讨论作文的过程中发现了自己的不足
促す>	【私たちは作文をめぐって討論したところ,自分の不足を気づいた。】
<印象深い	因为我到现在印象都挺深刻的。但是具体的题目我忘了,我就记住这个教学方法,给我们一种神奇的体验,
>	跟传统的教学方法不一样。
	【今までも印象深い学習方法だと思う。作文のテーマを忘れても,これが奇妙な方法で,伝統的な教授
	法と全然違って,深く印象に残っている。】
<収穫があ	所以我觉得我还是学到了很多的,如果没有人一起互相讨论的话,可能自己也理解不到这个程度。
る>	【大変勉強になったと思う。一緒に討論している相手がいなければ,そこまで理解できないかなと考え
	ప ₀.】
<成長思考	因为是讨论,不光是要看自己的还要看小伙伴的,这样有可能会使自己的思维放宽,比如同一个话题别人
>	为什么可以这样想,自己为什么想不到。他从这个角度想,是不是我下次可以借鉴,会达到更好的效果。
	【討論中,自分のものだけだはなく,相手の作文を見ないといけない。これで,固定されている考え方
	が変わった。例えば、同じ課題なのに、どうして自分がこの点を思いつかなかったのか。彼の考え方か
	ら勉強できる。】

「気づき」とは、「言葉や行動によって意図的なコントロールされて、ある情報に直接的にアクセスできる状態」である (D. J. Chalmers1996)。すなわち、「気づき」は物事への今までとは違った認識である。心理学では、学習者の気づきを妨げる要因は、「思い込み」「先入観」などの認識の歪みが挙げられる。このような「思い込み」「先入観」が人の能力の発揮を妨害する。中国語での PR をした学習者は相手と立場を交換しながら自分の作文を見ることで、初めて自分の書くことにおける不足の点に気付いた。例えば、学習習慣や、思考方式、繰り返しているミス、などに気づきことができた。

もう一つの「中国語でのPR」の特有の満足理由は<成長思考>である。ここでは、心理学の「固定思考」「成長思考」の概念を引用した。心理学では、人間の思考態度は「固定思考」(Fixed Mindest) と「成長思考」(Growth Mindset) に分けられる。「固定思考」とは、思考態度が固定された人の考え方で、あまりにも消極的な考え方だといえる。「成長思考」は人の批判やフィードバックを素直に受け入れられることだと考えられる。中国語でのPRの学習者はこのような考え方の変更が見られる。

以上,学習者の意識を質的に分析した結果をもとに,中国語で行うPRを日本語作文授業に応用する可能性を考えた。





4. まとめと今後の課題

本研究は、質的方法を用い、「中国語でのPR」と「日本語でのPR」の共通していない満足理由・不満足の理由を比較し、「中国語でのPR」の独自の不満足・満足の理由を分析した。

リサーチクエスチョン I の結果として、学習者は日本語での PR にも中国語での PR にも満足していることである。また、満足の理由の質的分析の結果、中国語での PR の特性は次の 2 点がある。

- (1) 中国語での PR の < 雰囲気が盛り上がる > < 気楽に勉強 > < 学習の習慣化 > の特性が日本語での PR の不満足点を補うことができる。
- (2) そのほか、中国語での PR は < 気づきを促す > < 印象深い > < 収穫がある > < 成長思考 > という独自の満足理由を持っている。

以上の学習者の意識分析から、中国語でのPRを日本語教育の作文授業に導入することの有効性が明らかになった。学習者のインタビューを質的分析したところ、学習者の調査中PRへの意識を理解できるだけではなく、PRは学習者のこれからの行動をどのような影響を与えたか、実際の学習生活にどのように応用できたのかを一層理解できるようになった。

なお、今回はPRのプロセスへの学習者の意識を調査した。中国語でのPRを中国の作文教育に 導入する可能性を明らかにするためには、PRのプロセスだけではなく、PRの結果への意識も含 めて検討する必要があると考える。今後、これについて考察を行う予定である。

さらに、今後の課題として、PR後の中国人学習者が作文学習への態度の転換についても検討していきたい。

参考文献

- 池田玲子(2002)「第二言語教育でのピア・レスポンス研究―ESL から日本語教育に向けて―」 『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月特集号』
- 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案―着手しやす く小規模にも適用可能な理論化の手引き―」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 2007 54 (2): 27-44
- 大谷尚(2008)「質的研究とは何か―教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざいして」『教育システム情報学会誌』Vol. 25 pp. 340-354
- 前野文康(2014)「JFL 環境のタイ人日本語学習者のピア・レスポンスに対するビリーフ―テキスト・マイニングによる分析―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6 66 - 74
- 劉娜(2008)「中国の日本語作文教育におけるピア・レスポンスの可能性(日中韓3か国合同ジョインドゼミ北京)」『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書』
- D. J. Chalmers (1996) The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory, Oxford University Press.





[口頭発表②]

外国人児童生徒の学びの自律性の変容

―ビデオ視聴によるパフォーマンスの自己評価―

三好大 (東京学芸大学大学院生)

1. 研究の背景及び目的

文部科学省(2017)によると、日本語指導が必要な児童生徒数は全国で 4 万人を超え、学校現場でも喫緊の課題となっている。中でも、日常会話に支障がなくなっても、教科学習の参加に困難を抱える児童が少なからずいる。この課題を解決し、社会に参加する力を育む上で、言語的文化的に新たな環境で読み書き能力を含む学習言語能力を習得し、教科学習に参加し知識・技能を獲得する中で、学習の意義を見出したり、状況を把握したりする力、つまり自律的に学ぶ力が必要である。そこで、筆者は、外国人児童の日本語指導の一環として、評価活動が自律的な活動を促すと考え、調べたことを口頭で発表したり、文章で書いたりする活動において自己評価活動を行った。そして、本研究では、評価活動による自律性に変容の有無を明らかにし、外国人児童生徒への教育的示唆を得ることを目的として行った。

2. 先行研究

2. 1. 自律性について

まず、OECD のキー・コンピテンシーにおける自律性について述べる。これは、3つのカテゴリーの能力の相互関連性と文脈特異性が、複数言語環境にある児童生徒の言語の発達に重要な視点であり、言語学習活動を通した自律性育成の可能性について示唆が得られると考え、中心に据えた。ライチェン・サルガニク(2006)によると、カテゴリーC の自律的に交流するの内容に、「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力」が示され具体的には、「進歩をチェックし、計画の進展に応じて必要な調整を行う」能力などが個人に求められる能力として挙げられている。日本語教育では、主に成人を対象として、議論が行われてきた。田中・斉藤(1993)は、自律性を学習者が自律的な学習を行うための自己の学習目標や学習のプロセスを意識化し、問題点を改善していく力としている。また、外国人児童生徒の場合、学習言語能力の育成のために文部科学省が開発した JSL カリキュラムでも、支援の要素に自律支援が挙げられており、自律的に学ぶ力を育むことが求められている。以上より、本研究の文脈では、日本語指導の場面であることから、「自ら課題を発見し、目標を設定し、改善のための行動を取ること」・「自己の学習に決定を行うこと」を自律性の現れとして捉える。

2. 2. 自律を促す教育方法について―自己評価について

自己評価について、梶田(1993)は、自己評価は内面世界に関わる成長や達成を評価することに加えて、学習の評価を通して自己教育の構えと力を育成する重要な手立てであるとしている。以上のことから、自己評価の活動を通して、日本語と自律的な学びの双方から内省を促すことが出来ると考えられる。日本語教育では、成人を対象にした言語形式に関する正確さや作文に





関する自己評価に関する研究がみられるが、外国人児童の自律性の育成に焦点を当てた、自己 評価に関する研究はまだ行われていないため、児童の日本語の力と認知的な発達を考慮した上 での研究が必要だと考えられる。

3. 研究の概要

3.1. 研究の方法

本研究は筆者が 2016 年 12 月から 2017 年の 12 月にかけて、東京都下の A 小学校で行った日本語指導を対象とし、筆者が授業記録をもとに作成したエピソードを通して、児童の自律性の変容について分析を行った。なお、本発表を含む一連の研究活動に関しては、データを個人が特定できないようにすることを条件に、当該学校の管理職より書面で許可を得た。

3. 2. 参加者

実践の対象は小学校3年生で来日したフィリピンルーツの児童レオである。日本語の能力は、 来日から半年程度初期指導を受け日常会話に支障はない。しかし、教科学習では、自分の考え の根拠や理由を口頭で説明したり、文章に書き表したりすることに課題があり、5・6年生で、 担任教諭のA先生に働きかけで、再度取り出し指導を受けることになった。筆者は、大学院生 で教員免許を持つ学生ボランティアとしてレオの日本語指導を担当した。

3. 3. 分析の方法

本研究は、書き手が間主観的に捉えたことを記述することを重視したアプローチであるエピソード記述(鯨岡:2005)を援用して行った。この手法は実践における児童と支援者との関わりや学びの様子を描き出すの相応しいと考え用いた。分析は、筆者が取り出し指導後に作成した指導記録を再構成したエピソードを対象とし、自律性をレオのパフォーマンスから「課題発見」・「目標設定」・「改善のための行動」・「自己決定」の4つの視点で捉え、自律性と言語運用に変容が見られる部分を取り出して、分析した。なお、本稿では、ユニットCでの評価活動における児童の自律性の変容を中心に検討する。

4. 指導の概要

4.1. 年間の指導設計

日本語指導では、主に「読む」・「書く」の連関を作り二つの力を相互作用的に高めることを ねらいとした。例えば、児童の興味関心のあるテーマの物語を読み、それについて再話を行っ たあと、あらすじについて書き、全体を把握した上で、読んだことについて意見を述べ、それ を文章で書く活動を行った。これらの活動は、テーマによってユニットを構成しており、全体 で三つに分けられる。活動全体の展開を以下に示す(表 1)。

	XI HWITH VIXIN					
	テーマ	時数	主な活動			
ユニット A	ニット A 戦争 10 ・テキストを読んで、登場人物の行動や心情の変化I		・テキストを読んで、登場人物の行動や心情の変化について言語を手掛			
			かりに考え文章で表現する。			
ユニット B	生き物の育ち方	14	・テーマに合った本を選び、必要な情報を抽出し文章にまとめる。			
ユニット C	生き物とヒトの違い	14	・自らテーマを選択し、それについてのテキストを読んで、表現方法を考え			
			ながら人に発表したり、事象を説明する文章を書いたりする。			

表1 活動全体の展開







4. 2. ユニットCについて

次に、本稿で分析するユニット C について説明する。ユニット C では、レオが選んだ「イヌとヒトの食べ物の違い」についての文章を読んだ(I)。その後、文章の要点をポスターにまとめ(II)、それを用いて口頭で A 先生へ 5 分程度の発表を行った(III)。発表後に、書く活動として、「イヌとヒトの食べ物の違い」についての説明文を作成した(IV)。説明文を書くステップとして、ポスターを作成するによって、内容と構成について決定し(II)、口頭での説明によってすることで文章により近い形で表現できるようにした(III)。

在籍学級で発表を行った(V)。

自己評価活動は、録画した動画の視聴およびワークシートへの取り組みを全4回行った。ワークシートでは、自分の姿をみて目標を設定した経験がなかったため、自己評価の観点として、「発表の姿勢」・「内容」・「日本語」の3点を提示した。さらに、評価は、「がんばった!」「いつも通り!」「次こそは!」などの段階性を持たせし、前回の自己評価と比較するよう促した。

	活動	時数	概要 自律を促す働きかけ		評価活動
т	I 読み活動		・「イヌとヒトの食べ物の違い」に関する文章	・レオ自身にテーマを決めさせ	
1			を読み、要点をまとめる。	る。	
			・ポスターの見出しを考え、内容のメモを作	·「見やすさ」をキーワードとし	
П	ポスター作	3h	成する。	て、プランを立てる時間を設け	
ш	成	3n	・レイアウトや色づかい、字の大きさに気を	る 。	
			付けながら、ポスターを作成する。		
			・発表に向けて目標を立て、改善しながら練	・聞き手や目的によって表現方	【練習①】
ш	発表①	3h	習する(2 時間)	法を改善する力を高めるため	【練習②】
ш	光衣①	光衣() Jin	・A 先生に「イヌとヒトの食べ物の違い」につ	に, ビデオの視聴活動を行う。	【発表①】
			いて発表する。		計3回
īV	** *****		・ポスターや発表をもとに、「イヌとヒトの食べ		
10	文章作成	3h	物の違い」について説明文を書く。		
v	≈ ±⊙	1h	・在籍学級で「イヌとヒトの食べ物の違い」に		【発表②】
V	発表②	ın	ついて発表する。		

表2 ユニット3の活動の展開

5. ユニットCのおけるエピソード

5. 1. ユニット A·B におけるレオの自律性

ユニット A・B での児童の自律性の様相について述べる。ユニット1では、戦争に関する絵本を2冊と説明文を1編読み、登場人物の行動や判断に対して、自分の感想や考えを短文で書いていた。この際、親子との離別について描かれた場面では、自分自身の経験に投影しながら、その場面を解釈するなど自律的に知識・経験を関連付け相互作用的な読みを展開していた。また、ユニットBでは、調べる生き物を選ぶ段階と、育ち方を調べる段階で、図鑑と読み物の違いに言及しながら、テーマや活動に即したテキストを選択していた。以上のように、知識・経験を生かしたり、目的に応じたリソースを選択したりする姿に自律性が見られた。一方で、学習課題を見つけ、改善しながら学習を進める姿はあまり見られなかった。





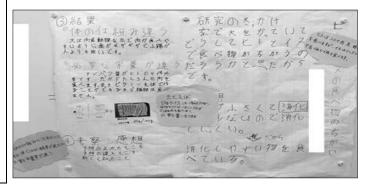


5.2. エピソード①「気づいたことを評価につなげるレオ」

〈背景〉ポスター完成後、発表の目標設定のために試しに【練習①】を行った。発表の際には、「胃が小さいんや、な」や「体の仕組みがちゃう」と関西弁のような表現で話し、ふざけつつ話していた。その姿をビデオで見せたときのことである。

資料2 作成したポスター

《エピソード①A》 笑いながら自分の様子を見ていた。おもむろに、「俺、話し方、変」という。どう変なのかを尋ねてみると、「関西弁!」と答える。1週間後に、担任の先生へ発表をすることが決まっていたので、同じようにするのかと尋ねると、「絶対にしない。」とはっきりした口調で答えた。



次の時間に、再度同じビデオを筆者が評価観点を示したワークシートで自己評価を行った。

〈エピソード①B〉レオは、声の大きさ・説明の正しさ・理科のことばを使った説明の3つは「すばらしい!」を選んでいた。これまで、読む活動やポスターの作成を通して繰り返し学習したことが身についてきているようだ。一方で、顔の向き・分かりやすさ・発表に合ったことばづかいは「気をつけよう。」に○をしていた。

放課後に実施する A 先生への発表での目標を記入する欄には、「関西弁を使わない事や態度を示すことに気を付けて発表する」と書いた。その後の練習では、 タブレットの方を向きながら、文末を丁寧体で話して話した。

〈考察〉レオは,筆者が関西出身であることから, ふざけて関西弁の表現を使ったようだが,自己評価 では A 先生が対象であることを踏まえ,それはよく ないと意識していた。 さらに,シートによる評価活 動を通して,発表の内容はよいが,発表の仕方に改 善点があることに気づき,それを目標に反映させ, 目標を意識しながら練習していた。

資料3 練習②の発表練習

〈スクリプト〉

予想。胃が小さくて、消化、液が少ないので、消化しにくいと思ったから、です。だから、消化しやすいものを食べていると思います。

5. 3. エピソード②「A 先生からの評価を受け、自信をつけるレオ」

(背景) A 先生への発表では、やや不安も見られたが、言葉遣いにも注意しながら、最後まで発表することが出来た。その後、A 先生からのコメントを受けた。

〈エピソード②〉 A 先生は、レオに、「見出しの色がそろっていたし、ポスターがすごく見やすくてよかったと思います。びつくりしました」とポスターを指さしながら褒め、「これはレオが考えたの?」と聞くと、レオは「うん」と自信をもって答えた。続いて A 先生は、「あとは、理科の言葉?消化とかそういう勉強したことが使えていてよかったです。」と言っていた。それから、A 先生は「今日の発表をもうー回クラスでやってくれない?こんなに頑張ったのに一回しかしないのもったいない」と言う。レオの不安そうな表情を見て、私は、負担が大きいのではと心配になり、「無理はしなくてもいいよ」と言った。レオは、しばらく無言だったが、「いつ?すぐじゃなきゃいい」と答え、クラスで発表を行う決意をした。





その後、今日の発表の動画を見た。前回、改善点としていた「発表に合ったことばづかい」は「がんばった!」に丸をつけていたが、「説明の正しさ」は、発表の途中に私に確認を求めたからか、「次こそは!」としていた。

〈考察〉理科のことばを使った説明や工夫したポスターが A 先生からの評価されており、レオ自身の評価と実感にも結びつき、自信につながったようであった。その結果、この活動の前まで「やりたくない」と言っていた在籍学級での発表に挑戦することにしたと考えられる。また、自分の改善できたところや課題となったところについて、以前の自分と比較しながら、冷静かつ適切に評価していた。

5. 4. エピソード③「自分の学びを振り返り、言葉で表現するレオ」

〈背景①〉 クラスでの発表の直前の練習では緊張した様子で次のような発言をした。

〈エピソード③A〉突然,「前書いたさあ、やつあるじゃん、作文。あれ読みながらでもいい?」と聞いてきた。一度、練習をしてから決めることにしたが、最終的には「(文末の) 言葉が変わったから。やっぱり間違えずに発表できるから見た方がいい。」と答えた。

(背景②) 発表には、校長先生と副校長先生も見に来ていたのでより緊張した様子だった。無事 2 回の発表を終え、職員室で副校長先生にお礼を言いに行くと、「とても感動しました!」、「2 つ以上の言語が話せることの大事だ」とレオを励ましてくださった。職員室から出ると、「なんで発表なんかしなきゃいけないの。照れるわ!」と言って恥ずかしがりつつも、満足気な様子が伝わっていた。その後、日本語の部屋に戻って、クラスメートが書いたレオへの感想を見、発表について自己評価を行った。

〈エピソード③B〉 レオはクラス全員からもらった感想を「知らないことがわかったって書いてくれてる!」などと読んでいた。すると、私宛の児童の感想を見せてほしいと言う「先生、みんなのアンケート見せて。」と声をかけてきた。「顔の向きがダメって書いてるから。」と言いつつ、ぱらぱらとアンケートをめくっていた。そして、レオは「やっぱり、顔の向きがだめだったかー。」とつぶやきながら手渡した感想を読んでいた。いた。私は、「1回目は紙見ちゃったけど、2回目はよかったよ?」というと、「ほんと?でも、確かに2回目の方がよかった。」と答えた。

このやり取りの後,在籍学級での発表の自己評価活動を終え,生き物とヒトの違いの学習の振り返りをしていたところである。

〈エピソード③C〉 私が、生き物についての学習の感想を尋ねると、「名前や形などはわかってたけど、うーん、細かいところはしらなかったので細かいところなどを知ってよかった。」と言った。私は、的確な答えに驚いた。また、発表や作文に挑戦したことについて尋ねると、しばらく頭をおでこにくっつけて悩んで後、「ふだんあんまり作文や発表はあんまりできなかったので発表する楽しさなど伝わって3学期にうまく行くと思う。」と言った。この発言は、ワークシートの感想を書くところにもそのまま書いていた。

〈考察〉まず,エピソード 3B では,クラスメートの感想をもとに,自分の発表を振り返り,自己の認識と照らし,自己のパフォーマンスを評価する様子が見られた。特に,ほかの児童に,新しい知識を提供できたことが,自分の発表が他者にとって新たなことを知る機会となったことを,発表の振り返りの一部として捉えていたようである。以上のことから,これまでの取り組みが一定程度の成果をあげたことを自身で確認できたようであった。また,ユニット全体の振り返りでは,以前の自分との比較を通して捉え,観点別に学習を通して新たに知ったことや出来るようになったことを言語化して表現する様子が見られた。また,学習活動への参加の仕





方にコメントする様子も見られた。さらに、発表に際して、前時の作文を原稿にすることがよりよい発表をすることにつながると判断していた。

6. 分析結果

まず、課題発見については、発表での言葉遣いや振る舞いについてのレオが持つ知識や経験に基づいた評価を行ったが(①A)、他者の評価から情報を統合しつつ、自己を客体化する様子が見られた(②C)。また、以前の自身と比較しつつ分析的に評価する様子が見られた(③C)。さらに、学習への参加の仕方について、メタ的に自分の学びを振り返る様子も見られた(③B)。次に、目標の設定についても、自己評価で把握した改善点を反映させて目標を設定し、それを的確に言語で表現する様子が見られた。さらに、目標を達成するため、発表での言葉づかいを改善するための行動が見られた(①B)。最後に、自己決定については、作文に発表原稿としての価値を見出し、よりよい発表をする手段として用いることを、自ら選択した(③A)。以上のことから、レオは自己評価を通して、課題把握や目標設定、改善のための行動いずれの面でも自律性が高まっており、これらの各プロセスでは筆者を含む他者と自己との相互作用とそれら言語化するというプロセスによって促されたと考えられる。

7. まとめ

自己評価活動を通して、課題把握や目標設定および達成に向けて行動する中で自律性が高まって行く様子が見られた。支援としては、ビデオという具体的な資料をもとに、観点を明確にしながら自己評価を行えるようにしたことが有効だったのではないかと考えられる。また、多様な他者から評価を受けることが、複眼的に自己を捉え、それを統合するプロセスが自律性の育成を促進したと考えられる。さらに、目標や振り返りの表現などを記述する様子などからも、レオの日本語能力は向上が見られており、自身の状態を言語化して捉え表現する力にもなっていたと言えよう。そのため、一定程度認知的・言語的に発達した成人学習者とは異なりメタ認知と自律性を高めるには日本語の力の発達が必要だということが示唆として得られた。言語の発達をより詳細に捉えることが今後の課題である。

【参考文献】

梶田叡一(1983/2015)『教育評価』 第2版補訂2版 有斐閣

鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門』東京大学出版会

田中望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際:学習支援システムの開発』大修館書店ドミニク・S・ライチェン & ローラ・H・サルガニク編著(2006)『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店





[口頭発表③]

口頭でのパラフレーズに関する教材開発の試み

―複数の言語技能の組み合わせを中心に―

鎌田 美千子 (宇都宮大学)

1. はじめに

「読んだことを話す」「聞いたことを書く」のように複数の言語技能を含む場合には、文体に留意しながら、もとの表現を言い換えて自身のことばに取り込むことになるが、この種のパラフレーズ(言い換え)は、上級レベルの学習者であっても難しいことが多い。とりわけアカデミックな発表にまだ不慣れであるために発表スライドをそのまま読み上げてしまうような学習者に対しては、言い換えて伝えることの意識化が必要である。

一方で、パラフレーズに関する市販テキストは、現在のところ、ライティングを対象にした 鎌田・仁科 (2014) があるのみで、口頭でのパラフレーズに関しては扱われていない。包括的 な観点から考えるならば、ライティングにとどまらず、口頭でのパラフレーズについても検討 が必要である。また、パラフレーズに関する指導書の開発について論じた鎌田 (2016) は、日 本語教授法関連の既存の図書9冊を対象に複数の言語技能の組み合わせとパラフレーズがどの ように扱われているのかを調べた結果として、複数の言語技能を組み合わせた内容は数例しか 見られず、パラフレーズに関してもごく一部しか触れられていないことを指摘している。第二 言語としての日本語の習得において、場面や伝達手段、目的、相手等に応じて他の表現に言い 換えて伝えられるようになることは語用論的能力に密接に関係することからも、意識的に学ぶ 機会を設けることは有用であると考えられる (鎌田、2012)。

そこで本研究では、パラフレーズの教育方法の開発の一環として、留学生が場面や伝達手段、 目的、相手等に応じて言い換えられるようになることを目指して、大学での授業やゼミで話す際のパラフレーズに焦点を当てた日本語教材の開発を試みた。以下、本教材の概要と特長、留学生からの評価について述べる。

2. 本教材の概要

2.1 基本方針

本教材では、大学での授業やゼミでの発表場面でのパラフレーズを重点的に取り上げることとした。前述した鎌田・仁科(2014)では、図1の通り、ライティングのためのパラフレーズが学習の中心となっているのに対して、本教材では、図2の通り、「聞いたことを話す」「読んだことを話す」「書いたことを話す」といった言語場面でのパラフレーズを扱うこととした。具体的には、内容を噛みくだいて述べたり、抽象度を下げて述べたり、簡潔に述べたりするようなものを中心に取り上げた。







図1 鎌田・仁科(2014)で取り上げたパラフレーズ

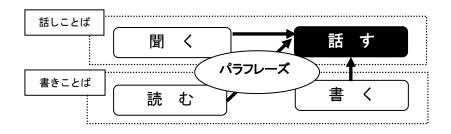


図2 本教材で取り上げたパラフレーズ

教材開発にあたっては、半期 15 回の大学での授業で連続して使用する教材としてではなく、大学での授業やゼミでの発表の前後に補足的にパラフレーズに関して学ぶ教材として、また鎌田・仁科(2014)を補完する教材としての使用を想定した。発表の仕方や発表スライドの作成については触れていないため、口頭での発表を主目的とする授業の場合には、プレゼンテーション教材との併用が必要である。

2.2 対象

本教材の主な対象は、現在またはこれから日本語で研究活動を行うことがある上級レベルの 留学生である。

2.3 全体の構成と授業の流れ

本教材は、「第1課書いたことを話す」「第2課読んだことを話す」「第3課聞いたことを話す」から構成されている。各課では、「はじめに」「Step1」「Step2」「実践」「ふりかえり」の順に段階的に進めていく。基本的には、1課あたり2回分の授業を想定している。各課では、1回目の授業で「はじめに」「Step1」「Step2」を行った後、学生各自が授業外で「実践」の発表を準備し、2回目の授業で「実践」の発表と「ふり返り」を行うといった流れで進める。具体的には、まず、「はじめに」で学習のポイントを事例とともに学びながら共通理解を図った後、「Step1」で文または短めの文章・談話を素材とした基本の問題演習を行う。続く「Step2」では、大学での実際の発表場面を想定した問題演習を行う。次に、「実践」では、まとめとして発表に取り組む。最後に、「ふりかえり」において、新しく学んだことや全体を通して気づいたことを各自がふり返る。これら一連の学習を通して口頭でのパラフレーズができるように







なることを目指す。

なお、第2課及び第3課では、この他にコラム欄を設け、パラフレーズに直接は関係しなくても各課の学習に関連する事項について補足した。第2課では、聞き手が専門知識を有するか否かに留意した引用文の示し方について説明している。第3課では、研究倫理面からインタビュー調査に関する留意事項を説明している。

2.4 各課の内容

第1課「書いたことを話す」では、レポートや研究計画書の内容を口頭で述べるような場面を想定し、内容を噛みくだいて示すことを取り上げている(例. 調査の結果から、非同質的なコミュニケーションを好む傾向が明らかになった→調査の結果から、自分とは考え方や価値観が異なる人たちとのコミュニケーションを好む傾向が明らかになった)。書いたことを話す際には、述べ方自体を変えたり、説明を加えたりすることがあるが、ここでは基本的な問題演習として、書きことば(例. 詳述する→詳しく述べます)、同音異義語(例. 好天の日→天気がよい日、荒天の日→天気が悪い日)、「非」「不」「未」等の接頭辞(例. 非対面で契約できる→直接会わないで契約できます)、長い複合名詞(例. 年間総労働日数を集計した→一年間に働く日がどれぐらいあるかを集計しました)、長い連体修飾節(例. 図3は、経済的な理由で二つ以上のアルバイトをしている大学生を対象に昨年6月から7月にかけて実施したアンケート調査の結果です。対象は、経済的な理由で二つ以上のアルバイトをしている大学生です)に注目して言い換えるようなものに絞って提示した。

第2課「読んだことを話す」では、読んだ文献について口頭で述べるような場面を想定し、他者の見解と自身の見解を区別して示すことと、引用表現を用いることを取り上げている。 発表での引用とレポート・論文での引用との共通点及び相違点を整理することを通して引用についての認識を深めるよう促し、レポートや論文と同様に、発表においても、どこからどこまでが引用で、どこからどこまでが自身の見解なのかを聞き手にわかるように示すことが重要であることを強調した。

第3課「聞いたことを話す」では、インタビューの結果を口頭で述べるような場面を想定した上で、含意・解釈を示すことを取り上げている(例. 会社役員 X 氏:「就職活動で志望先を絞れないからと言って何十社も受ける人がいますが、それってどうなんでしょうね、うまくいくんでしょうかね」→①会社役員 X さんは、就職活動で志望先を絞れずに何十社も受けてもうまくいかないだろうと話していました、②会社役員 X さんは、就職活動で志望先を絞れずに何十社も受けることにあまりよい印象を持っていませんでした、③今回の調査では、就職活動で何十社もの入社試験を受けることに否定的な意見がありました)。鎌田・仁科(2014)と同様に音声で示すのではなく、文字化して提示した。さらに、調査で得た発言について述べる際にはインタビュー回答者のプライバシー保護の観点から実名を出さないようにすること、調査で得た発言をその研究の目的以外に使ってはいけないことも説明に加えた。

本教材の一部を図3-1及び図3-2に例示する。





第 1 課	
書いたことを話す	
【場面】 レポートや研究計画書に書いた内容を授業・ゼミコ	で発表する
◆◆◆ はじめに ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ 1 レポートや研究計画書に書いた専門的な内容を自分の に話すときには、どのようなことに気をつけたらよし	D専門分野以外の人
2 以下は、自分の研究計画についてゼミで発表した冒頭ない点を指摘しなさい。 <自分の研究計画についての発表>	重部分である。よく になった研究計画書>
本日は、「外国語学習におけるシャドーイングの活用、について話したいと思います。まず、研究背景ですが、外国語学習において二コーケーション能力が重視される中、、東京に苦手意識を持つ学習者が少なくない。会話において個々の姿話や全体の流れる単できず、円滑なコミュニケーションでは重要ないに、自身の意思を伝達できず、円滑なコミュニケーションでは重要ない。このでは、自ないである。 職権力を業成する 大きののにとい	学習における ーイングの活用 (名 前) (名 前) においてコミュニ 力が重視される中、 は厳を持つ学習者が 会話において値になった 流流れを埋を位達ったが できたからも、聴解力は ある。 方法の一つ
-1-	Step1 【問題 1】例のように下線部を言い換えなさい。 例. 日本の伝統産業の現状について(詳述する。 →日本の伝統産業の現状について(詳しく述べます)。
	 1. 国連による「世界幸福度ランキング」で日本は51位である。 →国連による「世界幸福度ランキング」で日本は51位()。 2. ビタミンDは、カルシウムの吸収を高める。
	→ビタミンDは、カルシウムの吸収を ()。3. 特徴としてカタカナ語を<u>多用する</u>傾向が見られる。→特徴としてカタカナ語を () 傾向が見られます。
	4. 完成までに <u>要する</u> 建設費は、2000 億円である。 →完成までに () 建設費は、2000 億円 ()。
	 5. ジャガイモという名前の由来は、当時、ジャガイモがインドネシアのジャワ島のジャカトラという町から日本に<u>伝来した</u>ことによる。 →ジャガイモという名前の由来は、当時、ジャガイモがインドネシアのジャワ島のジャカトラという町から日本に()ことによります。
	- 3 -

図 3-1 本教材の一部①







Sten

【問題 I 】以下は、研究計画書の一部である。ゼミで学生や教員に話すことを 想定し、下線部①~⑦を言い換えなさい。

研究計画書

1. 研究の背景

外国語の学習においてコミュニケーション能力。 手意識を持つ学習者が少なくない。会話において 理解できなければ、例<u>自身の意思を伝達できず</u>、 が成立しないことからも、聴解力は重要である。 聴解力を養成する方法の一つにシャドーイング2

とは、話を聞きながらほぼ同時進行で ①復唱する

実 践

◆あなたがこれまでに書いたレポートや研究計画書をもとに発表して みよう。

聞き手 : 自分の専門分野以外の学生と教員

時間 : 発表 20 分、質疑 10 分

留意点 : 相手にわかりやすく伝えるために、レポートや研究計画書に

書いた文を言い換える。

相手にわかりやすく伝えるために、情報を加える。

- ◆次のような場合についても考えてみよう。
 - a. 自分の専門分野の学生と教員に向けて話す。
 - b. 大学のオープンキャンパスに来た高校生に話す。

図 3-2 本教材の一部②

3. 本教材の特長

本教材の特長は、次の点にある。第一に、語のみを置き換えるのではなく、文脈から言い換えるような問題演習を軸に展開している点である。問題文は基本的に一文以上の長さで提示するほか、各課の冒頭に口頭でのパラフレーズが必要となる場面を具体的に提示した上で、どのような点に注意しなければならないのかを各自が考えてから問題演習に入るようにした。このような段階的な学習を通して実際の場面で意識的に取り組めるようになることを目指した。

第二に、口頭での引用における留意点、またインタビュー調査で得た発言の取り扱いといった研究倫理上の諸注意についても本教材の説明やコラム欄で取り上げている点である。こうした点にあまり留意しない学生がよく見受けられる反面、市販のプレゼンテーション教材では、まだ十分に扱われていないように思われる。本教材では、口頭での発表においても、他者の見解と自身の見解の違いを区別して述べることの重要性を強調した。

4. 本教材への評価―留学生を対象に―

本教材に関して留学生3名(大学院生1名,交換留学生2名,母語:ベトナム語,日本語レベル:上級)にアンケートとフォローアップ・インタビューを行った。アンケートでは、内容,

全体の流れ,各課の構成,レイアウト,難易度のそれぞれに対する4段階評価(1:全くよくない,2:よくない,3:よい,4:とてもよい)と,自由記述で本教材の良い点と使いにくい点について回答することを求めた。

その結果,まず4段階評価では,表1の通り,総平均値3.4と概ね良好な評価が得られた。4段階評価の平均値が3.0であった「難易度」に関しては,特に第3課「聞いたこと

表 1 本教材への 4 段階評価 (評価1~4:人)

	1	2	3	4	平均値
(1)内容	0	0	2	1	3. 3
(2)全体の流れ	0	0	1	2	3. 7
(3)各課の構成	0	0	1	2	3. 7
(4) レイアウト	0	0	2	1	3. 3
(5)難易度	0	0	3	0	3. 0
総平均値				•	3. 4





を話す」で扱っている含意・解釈が難しかったように思われる。非明示的な意味が読み取れなかったものもあれば、意味が読み取れていても適切な表現に言い換えられなかったものもあることから、こうした点を中心に難易度の調整が必要である。

次に、自由記述においては、本教材の良い点として、「内容がよい」「プレゼンテーション能力が改善できると思う」「簡単な問題から難しい問題へと段階的に学べる」「各課の構成がよい」といった意見が挙げられた。使いにくい点としては、「第1課 Step1の問題数が多い」という意見が複数あった。当初、この程度の問題数は必要であると考えていたが、問題数は26題と確かに多かったため、さらに厳選して提示するとともに、例えばレイアウトを調整し、学習意欲が低減しないような工夫が必要であることが示唆された。

今後、これらの面から改善を図っていきたいと考えている。

5. おわりに

以上の通り、本研究では、「聞いたことを話す」「読んだことを話す」「書いたことを話す」といった言語場面に注目し、口頭でのパラフレーズに関する教材開発を試みた。留学生からは概ね肯定的な評価が得られた。一方で、本教材と鎌田・仁科(2014)の双方によって大学での授業やゼミに必要となるパラフレーズを網羅できたとは、まだ言い難い。今回は扱わなかった質疑応答でのパラフレーズに関してもその特徴を整理した上で加えていくなど、今後さらに充実を図り、口頭でのパラフレーズがライティングでのパラフレーズとどのように共通するのか、またどのように異なるのかがわかるような内容にしていくことが課題である。最終的には、パラフレーズの教育方法を総体的に提示できるように目指していきたい。

謝辞

本研究に協力してくださった留学生の皆様方に心より感謝申し上げます。また、本教材第2 課の引用に関する問題演習の作成にあたっては、国立国語研究所教授の石黒圭先生にご著書の 転載を快くご許可いただきました。心よりお礼申し上げます。

付記

本研究は、科学研究費基盤研究(C)「パラフレーズの教育方法に関するハンドブックの開発—理論・実践・応用—」(課題番号 16K02796)の助成を受けたものである。

参考文献

- 鎌田美千子 (2012)「第二言語としての日本語によるパラフレーズの問題とその教育方法―アカデミック・ライティング教育の観点から―」仁科喜久子 (監修)・鎌田美千子・曹紅荃・歌代崇史・村岡貴子 (編)『日本語学習支援の構築―言語教育・コーパス・システム開発―』凡人社, pp. 63-76.
- 鎌田美千子 (2016) 「パラフレーズに関する指導書の開発の試み―複数の言語技能の組み合わせに注目して―」 『2016 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 225-226.
- 鎌田美千子・仁科浩美(2014)『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』スリーエーネットワーク





[口頭発表④]

I-JAS と KY コーパスにおける量的な性質の比較

森秀明 (東北大学大学院生)

1. 研究の目的

I-JAS(International Corpus of Japanese as a Second Language:多言語母語の日本語学習者横断コーパス)は、国立国語研究所によって開発中の大規模な学習者コーパスである(追田ほか、2016)。12言語の母語話者1,000名に対し綿密に設計されたタスクを行ってデータが集積されており、質、量ともにその期待は大きい。2016年5月の一次公開に続き2017年5月には二次データが公開され、様々な研究での利用が始まっている。I-JASを使用した日本語教育の研究には様々なものが考えられるが、中でも重要なのはこれまでに学習者コーパスを使用して行われた先行研究の追試である。コーパスを使用した研究では複数のコーパスデータの比較が欠かせない。どのようなコーパスでもデータの集積方法に応じた偏りを持っており、どのコーパスにどんな偏りがあるのかは、別のコーパスデータと比較しないかぎり評価できないからである。

これまで日本語教育の分野で最も多く使用されてきたコーパスは、OPI データを元に鎌田修氏と山内博之氏によって構築された KY コーパスである。I-JAS という信頼性の高いコーパスが使用できるようになった今、これまで KY コーパスを使用して行われてきた多くの重要な研究の追試を行うことは、これまでの研究成果を確かめる意味だけでなく、I-JAS がどのような性質を持つコーパスなのかを検証する上でも極めて重要である。

しかし追試をするからと言って、単に両者の頻度を比べただけでは意味のある比較はできない。2 つのコーパスでは学習者ごとの語数も日本語のレベルも、それぞれに異なっているからである。語数の異なるコーパスを比較する場合、先行研究では調整頻度(正規化頻度)の使用が推奨されている(石川・前田・山崎、2010:28; 石川、2012:114-115; マケナリー&ハーディー、2014:74-76 など)。調整頻度とは粗頻度÷コーパスの総語数×一定数で求められる値で、粗頻度をコーパスの語数で割ることでコーパスの大きさの影響をなくし、値が小さくなりすぎて扱いにくくならないように一定数をかけた頻度のことである。 KY コーパスと I-JAS の比較でも一見この調整頻度を使用すれば良さそうに思えるが、実はうまくいかない。調整頻度は個々の学習者の語数が一定でなければ正確な調整はできないからである。学習者コーパスは後に述べるように学習者ごとに語数が異なり、初級者ほど少なく、上級になるに従って語数が増加する傾向がある。このような傾向性を無視してコーパスの総語数やレベルごとの総語数で調整頻度を算出すると、語数の少ない学習者の頻度を不当に低く見積もってしまう。そのため、学習者ごとに語数が異なるコーパスでは学習者ごとに個別調整頻度(個別の粗頻度÷個別の語数×一定数)を求め、それを合計して比較しなければならない(森、2017)。そのためには、KYコーパスと I-JAS における各学習者の語数を知っておく必要がある。本研究では追試を行う際に







不可欠となる学習者別の語数を調査・報告するとともに,両コーパスの量的な性質の比較を行って,追試を行う際の注意点を述べる。

2. 分析の方法

両コーパスでは、学習者ごとの語数が公表されていない。I-JASでは、コーパスの総語数も明らかにされていないため、I-JASがどれぐらいのデータ規模のコーパスになるかもいまだに不明なままである。そこで本研究では両コーパスの検索システムで全ての品詞をダウンロードし、空白、補助記号、解析困難箇所等のデータを除いた上で、これを学習者ごとに集約して学習者別語数を確定する。I-JASでは学習者の発話データのほか、作文のデータも公開されているが、作文データはOPIをもとに作成されたKYコーパスとの比較に使用するのはふさわしくないと考えられるため、発話データのみを調査対象とする。

学習者のレベルについては、KY コーパスでは OPI の判定結果によって初級下〜超級までの 9 段階のレベルが付与されている(鎌田、2006:43-44)。I-JAS では一部の学習者を除き、各学 習者に J - CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) の聴解、語彙、文法、読解の各 100 点満点中の点数と合計点、および SPOT (Simple Performance - Oriented Test) の 90 点満点中の点数が付与されている。このため、OPI のレベルと J-CAT や SPOT のレベルの対応付けができればレベルを合わせた比較が可能になる。とはいってもこれらは異なった枠組で作成されたテストであるため、機械的に対応付けられるわけではない。本研究では SPOT と J-CAT の比較を行った李ほか(2015)に示されている基準に従って、I-JAS のレベル別学習者数の分布を観察する。

3. 分析結果1: 学習者の語数

学習者個別の語数は本稿末の資料に掲げた。表 1 はこれを使用して求めた語数の基本統計量,図 1 は横軸が語数,縦軸が学習者割合の相対度数折れ線である。KY コーパスの総語数約 17万語に対し,I-JAS は 122 万語で,7.2 倍のサイズになっている。このサイズの違いは学習者平均の語数が 1.6 倍多く,学習者数が 4.4 倍多いことが要因である。I-JAS は最終的に学習者数が 1,000 人のコーパスとなる計画であるから,320 万語クラスのコーパスになると思われる(日本語母語話者 50 人のデータや作文データを加えるとさらに大きくなる)。学習者コーパスでは英語教育が先行しており,様々な大規模コーパスが構築されている。発話コーパスではベルギーのルーヴァン・カトリック大学によって 2010 年に一般公開された LINDSEI (Louvain International Database of Spoken English Interlanguage)で 108 万語,独立行政法人情報通信機構(NICT)によって 2004 年に公開された NICT JLE コーパスで約 200 万語である。I-JASの最終規模はこれらを上回るため,高い精度が期待される。逆に KY コーパスの 17 万語というサイズは非常に小さく,これまで KY コーパスで得られた知見を I-JAS で追試する重要性が再認識される。

KY コーパスと I-JAS では、合計サイズばかりでなく学習者の語数分布にも大きな違いが見られる。表 1 の最小値は KY コーパスで 108 語,I-JAS で 1,198 語と 11.1 倍の違いがある。この理由は KY コーパスには非常に少ない語数しか話せなかった初級者のデータが含まれているからである。学習者の語数分布の違いは図 1 を見ると分かりやすい。図 1 は横軸が語数、縦





軸が学習者の割合を示した相対度数折れ線で、I-JAS は 3,000 語を中心とした正規分布に近い形になっている。一方、KY コーパスは 1,000 語未満 22.5%(18 人)、1,000 語~1,500 語未満 17.5%(14 人)、1,500 語~2,000 語未満 22.5%(18 人)、2,000 語~2,500 語未満 21.3%(17 人)と、500 語刻みで一定の学習者が存在している。

表1 語数の基本統計量

	FD //\ - \	:/ ·///upu pi ===	
語数	KY コーパス	I-JAS 発話	倍率
平均	1,887	3,051	1.6
中央値	1,860	2,936	1.6
標準偏差	971	973	1.0
最小	108	1,198	11.1
最大	4,020	7,425	1.8
合計	169,867	1,220,422	7.2
学習者数	90	400	4.4

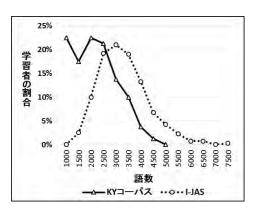


図 1 語数別学習者数分布

図 2 は KY コーパスの学習者レベル別語数分布で、レベルが低いほど語数が少なくなっているのが分かる。 KY コーパスは OPI のデータに基づいて作成されており、インタビュー時間は最長 30 分となっているが、レベル判定が終われば短い時間でもインタビューが終了するため、初級者のデータ量はごく少ない。

一方、図 3 は I-JAS における J-CAT の総合得点と語数の散布図である。これを見ると得点が低い学習者でも 2,000 語前後のデータ量があり、得点が高くなるにつれて語数が多くなる傾向はあるものの、KY コーパスほど極端な分布にはなっていない。このため第 1 節で述べたように、KY コーパスと I-JAS で学習者のレベル別頻度を粗頻度で比較したとしても有効な比較にはならない。コーパスの総語数やレベル別の合計語数で調整した調整頻度ではなく、各学習者ごとに算出した調整頻度を使用する必要があるため注意が必要である。

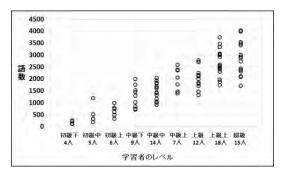


図2KYコーパスのレベル別語数分布

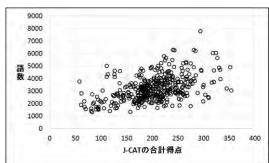


図 3 I-JAS の J-CAT 得点別語数分布

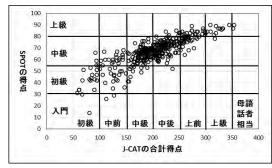






4. 分析結果 2: 学習者のレベル

本節では李ほか(2015)で示されている基準に従って、I-JAS のレベル別学習者分布を観察する。図 4 は横軸を J-CAT 得点、縦軸を SPOT の得点として描いた散布図である。



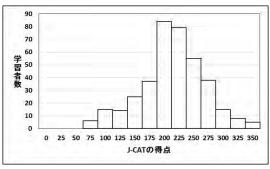


図 4 I-JAS の学習者レベル別分布

図 5 I-JAS の J-CAT 得点別学習者数

初級、中級などのレベルは、李ほか(2015)に記載されている表 1、2 の基準で区分している。李ほか(2015)によれば J-CAT と SPOT でも初級、中級などのレベルが一致しているわけではなく、例えば SPOT の初級は J-CAT の初級と中級前半を合わせたレベルになるという。 さらにこれらと KY コーパスが採用している OPI のレベルを対応させるのは容易ではないが、基本的に図 4 のどちらかのテストのレベルに準拠して学習者を区分し、様々な学習項目を比較していく中でレベルのすり合わせを行っていくのが実際的であろう。

図 5 は J-CAT 総合得点別の学習者数のヒストグラムである。李ほか(2015)表 2 の基準に従って、100 点以下を初級、 $101\sim250$ を中級、 $251\sim350$ を上級、351 以上を日本語母語話者相当と考えるとすると、I-JAS は中級学習者が多く、初級や超級の学習者はごく少ないコーパスであると言える。KY コーパスは初級 15、中級 30、上級 30、超級 15 の 90 名で構成されたコーパスであるため、両者を比較する場合は学習者の語数の違いだけでなく、I-JAS における中級者の割合が非常に高いことに注意する必要がある。

5. まとめと今後の課題

本研究では国立国語研究所によって開発中の I-JAS の学習者発話データと、これまで日本語教育分野で多用されてきたタグ付き KY コーパスの全品詞を検索し、量的な性質を比較した。 I-JAS 二次データの学習者発話総語数は 122 万語(KY コーパスの約 7.2 倍)、平均 3,051 語、標準偏差 973 語であった。コーパスを使用した研究では複数のコーパスデータの比較が欠かせないが、高い精度が見こまれている I-JAS で先行研究の追試を行うことにより、研究が精密化できるという期待が高い。ただし設計方針の異なるコーパスの頻度をそのまま比較することはできないため、学習者のデータ量(語数)やレベルを明らかにし、互いが比較可能になるように調整を行う必要がある。 I-JAS では KY コーパスのように発話量がわずかしかない初級学習者は少なく、中級学習者の割合が非常に高いため、頻度比較を行う場合は注意が必要である。 I-JAS で採用されている J-CAT や SPOT の得点で区分した学習者レベルと KY コーパスで採用されている OPI のレベルを対応させることは簡単ではない。先行研究の追試を具体的に行っていく中で、妥当な対応づけを探っていくことが今後の課題である。







使用データ

本研究は、『タグ付き KY コーパス』(http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/),ならびに国立国語研究所のプロジェクトによる成果『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス: I-JAS』(および検索 システム・コーパス 検索 アプリケーション「中納言」 バージョン 2.2.3.1: https://chunagon.ninjal.ac.jp/ijas/search)を利用して行われたものである。

参考文献

石川慎一郎(2012)『ベーシックコーパス言語学』ひつじ書房.

石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠(編)(2010)『言語研究のための統計入門』くろしお出版.

鎌田修(2006)「KY コーパスと日本語教育研究」『日本語教育』130号, pp.42-51.

迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子(2016)「多言語母語の日本語学習 者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』第6巻3号, pp.93-110.

マケナリー,トニー&ハーディー,アンドリュー(2014)石川慎一郎(訳)『概説コーパス言語学ー手法・理論・実践』ひつじ書房.

森秀明 (2017) 「学習者コーパスを使用したレベル別頻度比較の方法」『Learner Corpus Studies in Asia and the World Vol.3 Position Papers from LCSAW2017』pp.99-102.

李在鎬・小林典子・今井新悟・酒井たか子・迫田久美子(2015)「テスト分析に基づく「SPOT」 と「J-CAT」の比較」『第二言語としての日本語の習得研究』第 18 号, pp.53-69.

<資料について>

資料 1、2 は、KY コーパスと I-JAS の学習者語数である。KY コーパスは『タグ付き KY コーパス』を使用し、正用と誤用の両方を選択、検索オプション 1 の学習者のレベルと母語は全てを選択した上で、検索オプション 2 では品詞を「名詞、接頭詞、動詞・・・」のように一つずつ選択しながら検索し、ダウンロードした。ただし、「記号」のほとんどは学習者の音声が文字化できなかった音を「****」のように記したものであるため、語数には含めていない。ダウンロードしたデータには学習者 ID がタグ付けされているため、この学習者 ID を数えることで学習者 ID 別の品詞数を確定させ、その合計数を学習者語数とした。I-JAS では「中納言」を使用し、同様の手順で検索、集計した。I-JAS の記号は、協力者の個人名を「CCM07」のように ID に書き換えたものを、「C」「C」「M」「0」「7」のように一つずつ分離して認定しているものが多いため、語数に含めなかった。また、「ど、どれか」の「ど」のように同じ音を繰り返した場合にタグ付けされている「解析困難箇所」や、調査者の発話中に行われた「あいづち」も語数には含めていない。あいづちと語数の相関は、253と低く、あいづちの回数を加えて学習者の語数を標準化するのはふさわしくないと思われる。資料 1、2 をエクセルで使用する際は、コピー&ペーストでエクセルに張り付けた上、1 行目をデータ→区切り位置(スペース)で区切ると表の状態になる。







資料1: KY コーパスの学習者別語数

ID	語数																
CA01	1992	CIH01	2049	CNH01	619	EA01	2146	EIH03	1462	ENH01	985	KA01	1833	KIH01	2385	KNH01	494
CA02	2778	CIH02	1766	CNH02	790	EA02	1799	EIH04	2353	ENH02	327	KA02	2115	KIH02	1395	KNH02	750
CA03	2709	CIH03	2594	CNL01	207	EA03	1321	EIL01	714	ENL01	108	KA03	2162	KIL01	846	KNL01	254
CAH01	2480	CIL01	739	CNM01	178	EAH01	1745	EIL02	1018	ENM01	328	KA04	1705	KIL02	1520	KNL02	123
CAH02	1884	CIL02	1991	CNM02	325	EAH02	3000	EIL04	1455	ENM02	1198	KA05	1467	KIM01	1607	KNM01	513
CAH03	3014	CIL03	1756	CS01	2727	EAH03	2998	EIL05	1299	ES01	3413	KA06	2242	KIM02	1321	KS01	2428
CAH04	2301	CIM01	1432	CS02	2871	EAH06	3735	EIM04	916	ES02	2116	KAH01	2443	KIM03	1681	KS03	2371
CAH05	3460	CIM02	1050	CS03	2080	EAH07	3043	EIM05	1919	ES05	1708	KAH02	1973	KIM04	1412	KS06	4020
CAH06	2402	CIM04	1811	CS04	2928	EAH08	2587	EIM06	1157	ES06	3010	KAH03	2927	KIM05	1835	KS07	3988
CAH07	3336	CIM05	1668	CS05	2313	EAH09	2546	EIM07	2042	ES07	3537	KAH04	3339	KIM06	1003	KS09	3480

資料 2: I-JAS の学習者別語数

TD.	=T *h	ID	=T *h	ID	=五 米片	ID	=五 米片	ID	=五 米片	ID	=T %h	ID	=五 米4	ID	=五 米片	ID	三五 米片
ID	語数	ID	<u>語数</u>	ID	<u>語数</u>	ID	語数	ID	<u>語数</u>	ID	<u>語数</u>	ID	<u>語数</u>	ID TTD10	<u>語数</u>	ID	語数
CCM01 CCM02				FFR07 FFR08		IID20	2869			KKD12				TTR19		JJJ01	3646 4712
CCM02				FFR10						KKD14 KKD15							4662
CCM04				FFR17						KKD16				TTR24		JJJ04	4796
														TTR25			
CCM05 CCM06				FFR23 FFR24						KKD17 KKD18				TTR25		JJJ05	7434 4312
CCM07				FFR27						KKD19						JJJ06	3751
CCM07										KKD20				TTR27 TTR28		JJJ07 JJJ08	3866
CCM10				FFR40						KKD21							3041
CCM10				FFR42						KKD23				TTR33			3728
CCM11				FFR47						KKD23				TTR34		JJJ11	3227
CCM12				FFR49										TTR35			4690
CCM14														TTR36		JJJ13	4773
CCM14				FFR60										TTR37		JJJ14	3969
				FFR62										TTR39		JJJ15	3257
CCM17		EAU30		GAT03										TTR41			5417
CCM17		EAU31		GAT03												JJJ16	3795
CCM19		EAU32		GAT12										TTR43		JJJ18	5076
CCM19		EAU34		GAT14						KKD33				TTR45			5626
CCM22		EAU36								KKD35				TTR46		JJJ20	4533
CCM23		EAU37		GAT23										TTR47		JJJ21	3993
CCM24		EAU38								KKD38				TTR48		JJJ23	5417
CCM25		EAU40		GAT24												JJJ24	4446
CCM27		EUS01		GAT37												JJJ25	4625
CCM28		EUS02		GAT38												JJJ26	5146
CCM29		EUS05								KKD45						JJJ27	4674
CCM30		EUS11								KKD46		TTH20				JJJ28	3964
CCM31				GAT41										TTR54		JJJ29	2531
CCM32				GAT45								TTH27		TTR55		JJJ30	3491
CCM33				GAT46												JJJ31	4308
CCM34				HHG07												JJJ32	5668
CCM35				HHG09													5658
CCM36				HHG16										TTR59			5551
CCM37				HHG19								TTH47		TTR60		JJJ36	5043
CCM39				HHG20								TTH49					6410
CCM40												TTR02					4584
CCM41				HHG26												JJJ43	7090
CCM42												TTR04				JJJ44	2772
CCM43				HHG31													5492
CCM44				HHG44						KKR57		TTR06					5891
CCM45										RRS03		TTR08				JJJ47	6679
CCM46				HHG48						RRS13				VVN26			4036
CCM47				HHG51						RRS20				VVN31		JJJ49	4940
CCM48				HHG52						RRS22		TTR12					5484
CCM49		EUS46		HHG58						RRS24		TTR13					5612
CCM50		EUS47				JJE47				RRS25							4935
CCM51		EUS49		IID13		JJE50				RRS27							6924
		EUS50		IID15		JJE53				RRS30							7415
CCM53		EUS54				JJE60				RRS33							4573
CCM54						JJE66				RRS45							5156
2 2 1110 T			,			, , , , , ,				5 .6			00			32307	5.00





[口頭発表⑤]

農家民泊における外国人参加者と農家間のコミュニケーションのための 日本語支援の在り方

佐藤 香織(北海道教育大学函館校) 田中 真寿美(青森中央学院大学)

1. はじめに

従来,農家民泊等を伴うグリーン・ツーリズム(以下 GT) は地域活性化や観光振興の視点から捉えられることが多く、対象が外国人である場合でも、異文化理解・異文化接触の視点ではほぼ捉えられてこなかった。外国人参加者が満足してリピーターになることが地域振興につながるのであれば、交流が生まれ、かつ言語的コミュニケーションが円滑であることは、満足度を上げるための基礎をなす重要なファクターである。加藤(2014)が「観光接触場面におけるインターアクション」研究の重要性を指摘し、さらに「ホスト側の日本語使用は日本語教師ではない一般の日本人による日本語教育として捉えることができる」(加藤,2016)と述べているが、訪れる外国人・受け入れた日本の住民双方が満足し、異文化理解が促されるコミュニケーションとはどのようなものなのか、そしてそのためには具体的にどのような支援を外国人及び受け入れ側に行うべきかは、ほぼ明らかになっていない。本研究では、農家民泊を伴うGTでの受け入れ農家と外国人参加者との会話データやアンケート等から、GTにおけるコミュニケーションの特徴の一端を明らかにする。そして、単に日本人からの問いかけや確認に答えられればよいといった姿勢に終始せず、双方向のコミュニケーションにするために有効な日本語支援とは何かを考察する。

2. 分析対象

本研究で取り上げるのは、タイの大学生が約1か月、青森中央学院大学に短期留学して日本語を学ぶ「日本語サマーキャンプ」の一環として行われている2泊3日の農家民泊体験である。分析対象は、2015年度~2017年度の3回の農家民泊の際の会話データや参加学生への事後アンケート及びフォローアップインタビューである。会話データやインタビューは、すべて事前に録音・録画の承諾を得て記録した。

参加学生は毎年 20 人前後で、日本語レベルは初級(前半~後半)である。サマーキャンプの目的は日本での文化体験を得ることに加え、日本語使用の機会を増やすことにあるため、事前に「自分や身近な人・ものに関するトピックについて話す練習」や「民泊での夕食作りや片付けの場面を想定した会話練習」を行い、限られた日本語力でも日本語でのコミュニケーションは十分に可能であると実感させることを目指している(田中・佐藤、2017a)。また、参加学生3~5 人を1つのグループとし、各グループには語学サポーターが1名ずつついて、参加学生が受け入れ農家の話す日本語が理解できない場合や言いたいことを表現できない場合には、適宜通訳や日本語援助を行っている(田中・佐藤、2015)。





3. GT における農家と外国人参加者とのコミュニケーションの特徴

GT で受け入れ農家と外国人参加者とのインターアクションが多く見られる「農作業体験前後の家屋内や夕食時」(田中・佐藤, 2017b) のコミュニケーションの特徴を分析する。

3.1 話題

2017 年度のサマーキャンプ終了時に参加学生に行ったアンケートでは、民泊で受け入れ家族と話した時、どのような話題が出たか自由記述で尋ねた。その結果、主に「民泊や農作業に関連すること」、受け入れ家族・参加者の「個人的なこと」、「タイについて」の3つの話題が出たことがわかった(表1)。

表1 農家民泊で家族と話した話題(2017年度アンケートより)

民泊や農作業に関連すること

・作った料理の材料 ・リンゴ農園や農家の生活 ・リンゴの栽培方法

個人的なこと

・ホスト家族について ・お父さんとお母さんの恋愛 ・学生の将来のこと

・学生の好きな食べ物 ・学生のタイでの生活

タイについて

・タイの農業について ・タイ人の日常生活 ・音楽 ・料理, コメ, 観光地, 文化の日タイ比較

同様に2017年度のアンケートでは、参加学生が日本語でうまく話せたと思うこと、話したかったが話せなかったことについて自由記述で尋ねた(表 2)。うまく話せたと認識されたことで最も多く出現したのは、表 1 の話題の中に出ている「料理」「食べ物」であった。次に自国タイについて、「手伝い」、「簡単な質問・挨拶」、「好きなこと・嫌いなこと」などが続いた。一方、うまく話せなかったことで最も多く出現したのは、「ホストの個人的なこと」だった。次に「方言」、「(食べなれない日本料理などの)食べ物」、「文化交流」、「地元の野菜」、農家やタイでの「生活」についての他、「長い文章」といった日本語能力に関することも挙げられた。

表2 農家民泊でうまく話せたこと・話せなかったこと (2017年度アンケートより)

うまく話せたこと(数字は出現回数)

料理・食べ物のこと(料理を作る・食べる)9 タイについて4 手伝い3 勉強3

簡単な質問・挨拶3 好きなこと・嫌いなこと3 家族2

その他4(大学生の情報 ドラマ 勉強したこと 方言 仕事)

うまく話せなかったこと(数字は出現回数)

ホストの個人的なこと・ホストへの質問(例 家族)6 方言4

生活3(農家の生活1 タイでの生活1 何をしているか)

食べ物2(例 食べなれない日本料理のこと)

その他4(長い文章 文化交流 地元の野菜)

この GT では、リンゴの栽培方法やタイについてなど、抽象度の高い話題も提起されていた。 農業体験活動における留学生と引率教師、農業従事者の相互作用を分析した市嶋 (2014) では、 抽象的な話題が会話の維持を難しくすると判断された場合、身近で「今、ここ」に当たる話題 が日本人側により選択されるとしているが、語学サポーターが適宜介入した本研究のデータで は、受け入れ農家・参加学生双方の話題の選択に対する制約が市嶋 (2014) より弱かったと思 われる。

また、参加学生がうまく話せたと認識している料理・食べ物、手伝い、挨拶、好き・嫌いな



公益社団法人 日本語教育学会 The Society for Teaching, Japanese as a Foreign Language

2017年度第8回支部集会【東北支部】予稿集

どは、事前の日本語授業で扱った上に、目の前のものに関連したことでもあり、話しやすかったと思われる。一方、うまく話せなかった「ホストの個人的なこと」は、フォローアップインタビューで「『仕事は大変か』などと聞きたかったが遠慮した」と報告されており、2日間という滞在期間の短さが参加者の話題選択に影響していると思われる。その他、文化交流、地元の野菜など参加者にとって馴染みのないことの他、「生活」も挙がっており、語学サポーターの通訳・日本語援助がうまく活かされなかった部分もあることがうかがえる。

3.2 発話データ分析

3.2.1 個人やその国の事情・状況に関する質問と応答

2015 年度~2017 年度の会話データから,受け入れ農家側は参加学生に参加者個人やその母国の事情・状況に関する質問を投げかけていることがわかった(表 3)。これらは受け入れ農家側の異文化への関心を表していると言える。

表3 日本人から出た質問の内容

	DO INTO DELIC	2014 . 14 [
農作業に関連すること									
・GT の活動内容	・日本のコメとタイのコメの比較								
参加者個人に関すること									
・タイでの手伝い習慣	タイでの生活	行きたい/好きな国							
・日本食の体験, 好み	アレルギーの有無								
タイについて									
• 民族,文化,社会	・神格化された動物と	その摂取							
・食べ物の種類	・料理の作り方	名前とニックネームのつけ方							
• 観光地	• 気候	・日本文化(歌,商品)の流入							

しかし、表4の会話データから、参加学生からは質問についての短い返答があるだけで、農家側に問いかけ返すことはなく、それ以上会話が展開していかなかったことが分かる。①の例では、好きな国を質問された学生PとBは、それぞれスイス(Switzerland)、フランス(France)と答えただけで、「お父さんは?」などと問いかけ返すことはなかった。②でも、自国の酒の原料について、「日本でも?」などと問いかけ返すことはなかった。

表 4 タイ人参加者個人やタイの事情・状況に関する質問と応答

①父「P, タイ以外で, どこの国が, 世界の国でどこの国が, 好きで, 好きですか」

サポーター (タイ語で訳した後,)「行ったことがないですから、今回は海外は初めてなので、ただ好きだけで言って、挙げます」

父「言って。好き,好き,好きだけでいい。アメリカ?フランス?イギリス?」サポーター訳す 学生 P「Switzerland」

父「B?」 サポーターと学生やり取り

学生 B「France」

②母「タイでは飲み物,何飲むの?」サポーターが訳す

母「ビール?」

学生「あー」 サポーター「あと、お酒、タイのお酒」

母「タイのお酒あるんだ。何から作ってる?」

学生「コメ」

母「おんなじだね」







3.2.2 手伝い指示場面

以下では、準備や後片付けなど夕食に直接関係する内容として、受け入れ農家・参加学生からどのような発話があったかを分析する。

まず、農家側の手伝い指示場面を取り上げる(表 5)。①は目の前の「これ」を「(入れ)で」「お願いします」、②は「(よそっ)でもらえますか」と「参加学生に何らかの行動を求めていること」がわかりやすい発話である。また、②は「そうそう」で肯定的なフィードバックを与え、「食べ(れ)る分」と繰り返し、より明確な指示を与えている。③は「いいよ(すすぐ)だけで」という表現と「すすぐ」という語彙が理解を困難にしていたが、「すすぐ」を身振りをつけて繰り返したことで、参加学生の反応(「あー」)が大きくなり、理解したことがわかった。一方、④は「(瓶は)そっち」と方向だけ示したことで、「瓶は資源として分け、この家の場合はごみ箱に入れる」という行動を学生が取れなかった例である。受け入れ農家の平易な発話や繰り返し、身振りで指示の理解度が上がる一方、馴染みのない日本の社会文化知識については、より具体的な指示がなければ、また、参加学生から明確化要求の問いかけをしなければ、参加学生は行動できなかったことがわかる。

表 5 手伝い指示場面

①夕食準備

母「はい, じゃあこれお盆に<u>入れて</u>。<u>じゃあお願いします</u>。これここのお父さんの分」 学生「はい」

②おかずの盛り付け

母「じゃあこれも肉こう, 持ってよそっ<u>てもらえますか</u>。そうそう。<u>食べる分だけ。食べる分。食べれる</u>分。」

③片付けの指示 学生がシンクで空瓶を丁寧に洗っているのを見て

母「いいよいいよそれは。すすぐだけで。(学生: あー) すすぐだけで(身振り)(学生: あー)」

④片付けの指示

母「りんごジュースのコップってベタベタしてさ。大変なの。あ、それだけジュース余ったの(学生「はい」)。瓶は<u>そっち</u>」 学生は空瓶を持ってゴミ箱の方に歩いていくが、どうすればいいかわからず、うろうろしている。

3.2.3 手伝い申し出・感謝場面

2015 年の GT では、食事準備・片付け場面で手伝う意思はあってもうまく発話できない参加学生が多かった。そのため、2016 年からは事前の日本語指導の際に食事準備や片付けの場面を想定した会話練習を行っている(田中・佐藤、2017a)。その成果もあり、2016 年以降の参加学生の多くは各農家で「お手伝いしましょうか?」など積極的に手伝いを申し出るようになった。また、それに対し、受け入れ農家が感謝する場面も多く見られた。

表6の①は、前日に農家の人が仏壇に酒や料理を供えるのを見ていた学生が、翌日の夕食時に、同じように自分も酒を供えようとしている場面である。この学生の「すみません、お酒は?」という発話に対して、農家側は「すごいね、昨日の覚えてたんだ」「気を遣ってもらってありがとう」と、驚きとともに感動・感謝の意を強く示している。また、②は、学生たちが自発的に食器を片付け、洗い始める場面である。ここでも農家側は「すごいよかった、片付けして」「助かっちゃうね」と感謝の意を表している。







表 6 手伝い申し出・感謝場面

①夕食準備中,食卓におかずを持って行った後,仏壇にもお酒を備えようとしている。 学生「すみません,お酒は?」

母「あ,<u>ごめんなさいね。気を遣ってもらって</u>。<u>すごい。仏様の。昨日の覚えてたんだ。</u>仏様の分。<u>え</u>~すごいね~。」

女性「すごいね~。気を遣ってもらってありがとう。」

②学生「ごちそう様でした」学生「おなかいっぱい」学生が食器を片付け始める。

母「すごいよかった片付けして」「上手」「助かっちゃうね」

3.3 考察

本研究における語学サポーターを介する GT では、抽象度が高い話題や「今、ここ」以外の様々な話題も出されていた。受け入れ農家側からは、参加学生個人やその母国の事情・状況に関する質問がなされており、語学サポーターの存在が日本人側の積極的な異文化理解につながっていると言える。また、ゲストである外国人参加者が「手伝いを申し出」たり、ホストである農家が「手伝いを指示」し、「ゲストの手伝いに対して感謝」するといった GT のコミュニケーションは、一般的な「客―宿」の関係では見られないもので、「一人一人の横の関係を基礎とした、わかりやすく、より親密度の高い日本語使用のあり方」(加藤、2016)とも捉えられる。このようなコミュニケーションは、加藤(2016)が観光接触場面でホスト側が新たな「オモテナシ」として今後認識する必要があるとしており、GT においても意義を再確認できる。

一方、参加学生は、様々な話題の中で話しやすいと思われることに関してはうまく話せたと認識していた。しかし、受け入れ農家側からの質問には短く返答しただけで個人や日本に関して問いかけ返すことや、手伝い指示場面で明確化要求をしない例もあった。異文化理解に必要なのは知的好奇心を持って顕在する違いに気づき、見えない背景を考えることであるが、参加学生には民泊で日本人と過ごすこと自体が目的化してしまい、日本への関心や不確実なことがあっても、それを(必要なら語学サポーターを通して)日本人に問いかける・問いかけ返して明確にするという形では表さなかったものと見られる。

4. GT でのコミュニケーションを推進するための日本語支援とは

GT においてさらにコミュニケーション量を増やし、双方向の異文化理解につなげるためには、 どのような日本語支援が効果的だろうか。

まず、コミュニケーションの起爆剤となるような刺激を受け入れ農家と参加学生双方に与えることが必要であると考えられる。例えば、GT でよく出されるトピック(自国の食生活、住宅・結婚事情、観光地情報、日本文化の流入状況)について、事前に参加学生に簡単な日本語で「新聞」風にまとめさせ、民泊での団らん時に見ながら話題にするのも1つの方法である。これにより、参加学生は母国に関する基本的情報や日本語の語彙を事前に確認できるとともに、日本ではどうなのかという相対化の視点や農家側に問いかけるきっかけを持ちうる。農家側にとっても、異文化への関心がより深まる契機となるだろう。

次に、参加学生が受け入れ農家に遠慮して「個人的なこと(仕事、家族、農業等)について聞けなかった」というコメントが多く見られたことから、農家・参加学生双方に「何をどこまで聞いてよいのか」を事前に考えてもらう機会を作ることが考えられる。





最後に、参加学生に対して、コミュニケーションをできるだけ長く持続・展開させるためのストラテジーを指導することも必要であると考える。例えば、受け入れ農家に母国や自分の状況について質問されたとき、「質問一回答」のワンペアで会話を終了させるのではなく、「日本ではどうですか?」「お母さんはどうですか?」と同じ質問をすることができれば、日本語が初級レベルであっても、より達成感を得られるコミュニケーションが可能になると考えられる。GT前の事前の日本語授業では、語彙や表現、聞き返しなど参加者側が「日本語を理解する・話す」ことを重視した指導が行われたが、会話の相手がどのように思うかを聞き、相手への関心を示すといった、コミュニケーションを継続・展開させるための態度を養う指導は行ってこなかった。これは、日本語力の高低に関わらず、異文化コミュニケーションにおいて重要な視点だと思われるが、従来の日本語教育では見落とされがちな点ではないだろうか。様々な属性・日本語レベルの外国人の参加が想定されるGTでは、留意すべきことであろう。

GTでのコミュニケーションを推進するための日本語支援は、GT場面にとどまらず、例えば観光接触場面などにも広く応用できる可能性を秘めている。今後は日本語力がゼロの参加者や中上級レベル以上の日本語学習者のGTでのコミュニケーションの実態についても調査し、日本語力の違いが受け入れ農家とのコミュニケーションにどのような違いをもたらすかなどを明らかにし、日本語支援の充実を図っていきたい。

参考文献

- 市嶋典子(2014)「農業従事者と留学生の接触場面に関する一考察―農業体験活動における 調整行動に注目して―」『秋田大学国際交流センター紀要』3号,1-13
- 加藤好崇 (2014)「観光立国を目指す日本のツーリスト・トーク再考-和式旅館における観光接触場面-」『東海大学大学院日本語教育学論集』1, 1-17
- 加藤好崇(2016)「和式旅館における日本語使用の分析—オモテナシの言語使用-」(2016年日本語教育国際研究大会パネル発表)
- 田中真寿美・佐藤香織 (2015)「農家民泊での異文化コミュニケーションにおける語学サポーターの役割」『日本語教育学会第8回東北地区研究集会予稿集』44-49
- 田中真寿美・佐藤香織(2017a)「短期留学プログラムにおける送り出し機関と受け入れ機関の連携の在り方一学生の意欲的・主体的参加を目指して一」(タイ国日本語教育研究会 第29回年次セミナー ロ頭発表)
- 田中真寿美・佐藤香織(2017b)「日本語学習のさらなる動機づけにつながる短期留学プログラムを目指して-「泰日工業大学日本語サマーキャンプ」の歩みと課題-」『青森中央学院大学研究紀要』27,83-97
- ※本研究は、JSPS 科研費 (No. 25280121) の助成を受けた研究成果の一部である。



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:中川祐治•中島祥子

委員:和泉元千春・伊藤美紀

小河原義朗·奥村圭子·金庭久美子

亀田美保・川口直巳・桑原陽子

高橋亜紀子・高橋志野・鄭惠先

中園博美 · 永田良太 · 西村学

林朝子·札野寛子·舩橋瑞貴

山下直子:山元淑乃:吉川達

支部活動運営協力員 【東北支部】

鹿嶋彰·菅谷奈津惠·副島健作 松岡洋子·嶺岸玲子

審查·運営協力員

公益社団法人日本語教育学会 2017 年度第 8 回支部集会【東北支部】予稿集

発 行 2017年10月23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