



2018 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【九州・沖縄支部】 2018(平成 30) 年 6 月 30 日・7 月 1 日／福岡女子大学

2018 年度第 1 回支部集会【九州・沖縄支部】

「日本語教育施策と地域の日本語支援を考える」学びの交流会 in 福岡

2018 年 6 月 30 日(土)・7 月 1 日(日) 福岡女子大学

主催:公益社団法人日本語教育学会 共催:公立大学法人福岡女子大学

協力:九州日本語教育連絡協議会

住所:〒813-8529 福岡県福岡市東区香住ヶ丘 1-1-1 福岡女子大学

交通アクセス: <http://www.fwu.ac.jp/about/access.html>

参加費:1,500 円(当日会場にて現金でお支払いください)

◆支部集会日程◆

第 1 日目 6月30日(土)		第2日目 7月1日(日)	
12:30	受付開始【C201】	9:30	受付開始【C201】
13:00-13:15	開会式【C201】	10:00-12:00	ワークショップ【C101】
13:15-14:45	講演【C201】	12:00-13:00	発表応募支援セミナー【C207】
15:00-16:30	口頭発表【C201】	13:00-14:00	地域日本語教育紹介【C101】
16:45-18:15	ポスター発表 【C204・C205・C208】	14:20-15:50	交流ひろば<1> 【C204・C205】
16:45-18:00	発表応募支援セミナー 【C207】	14:50-16:20	交流ひろば<2> 【C206・C208】
18:30-	懇親会【多目的ホール】	16:30	閉会

第 1 日目 6月30日(土) 受付開始 12:30

【13:00-13:15】開会式 会場:講義棟 2 階C201

【13:15-14:45】講演 会場:講義棟 2 階C201

「外国人労働者の受け入れでどう変わる?—これからの日本語教師の役割—」

講師:田尻 英三氏(龍谷大学名誉教授)

この数年の政府の外国人労働者の受け入れ施策が大きく変わりました。法務省の告示基準での「日本語教員の要件」も発表されました。文化庁の「日本語教育人材の養成・研修の在り方」も決まりました。これらにより、日本語教師の役割も、以前からのものとは変わって来ました。この動きを説明したうえで、田尻の私案を当日配布します。これは、日本語教育推進議連の勉強会で発表したもので、未公開の資料です。



【15:00-16:30】 研究発表(口頭発表) 会場:講義棟 2階C201

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

- ① 15:00-15:30 中国語を母語とする中級レベルの日本語学習者の移動先を表す「に」と存在場所を表す「に」の習得
岡田美穂(至誠館大学).....5
- ② 15:30-16:00 高学歴の外国人保護者のマルチリンガル教育への意識
パンクラートワ・スネジャーナ(大阪大学大学院生).....9
- ③ 16:00-16:30 台湾人初級日本語学習者のもつ発音学習ストラテジー
羅濟立(台湾・東呉大学).....15

【16:45-18:15】 研究発表(ポスター発表) 会場:講義棟 2階C204・C205・C208

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

- ① 【C204】コーパスによる日本語母語話者と日本語学習者の文法項目の使用傾向の比較
鋤野亜弓(福岡女子大学大学院修了生).....21
- ② 【C204】『日本語話し言葉コーパス』の「課題指向対話」に見られる独り言から始まる連鎖組織
吳秦芳(台湾・真理大学).....27
- ③ 【C205】外国につながる子どもの学びを地域で支援するために
—小中学校での日本語支援実践からの示唆—
唐木澤みどり(学習院大学).....33
- ④ 【C208】メールタスクにおける「願望を表す表現」の使用実態に関する一考察
—日本語学習者と日本語母語話者の「ている」の有無について—
美玲(福岡女子大学大学院生)・橋本直幸(福岡女子大学).....39
- ⑤ 【C208】英語で学ぶICT遠隔会話日本語教材「さるく」—開発過程と運用報告—
杉村佳彦(宮崎大学)・和田恵(同).....43

【16:45-18:00】 発表応募支援セミナー 会場:講義棟 2階C207

◆前半◆発表応募支援セミナー

「そろそろ何か発表してみたいけど、どうやったらいいの?」、「応募したけど不採用だったのは、何がいけなかったの?」。そんな皆さんを支援するのも「チャレンジ支援委員会」の使命です! 今回も支部集会にお邪魔して「発表応募支援セミナー」を行います。

◆後半◆個別相談会

「おせっかい侍」が応募書類のチェックやみなさんの研究スタートアップのお悩みについて個別に相談に応じます。支部集会・大会の発表応募書類のチェックをご希望される方は、学会ウェブサイト支部集会ページにある発表応募提出様式の「様式(A)応募者情報シート」「様式(B)査読用要旨」をご持参ください。

※<前半>または<後半>だけ参加の方も歓迎します。

すでに発表をお考えの方も、これからという方も、ぜひこの機会をご利用ください!

【18:30-】 懇親会 会場:多目的ホール



第2日目 7月1日(日) 受付開始 9:30

【10:00-12:00】 ワークショップ 会場:講義棟 1階C101

「無関心ではいけない！政府の日本語教育施策を読み解く」

講師:田尻 英三氏(龍谷大学名誉教授)

現在、政府による外国人受け入れと、それに対する日本語教育施策が次々と発表されています。ただ、それらの施策の文言だけを見ていては、それらの施策の狙いが見えてきません。当日は、参加者の質問に応えながら、実際のサイトの読み取り方を探っていきたいと考えています。参加者には、『外国人労働者受け入れと日本語教育』(ひつじ書房)所載以降の政府の施策を表にした未公開の資料を配布します。

【12:00-13:00】 発表応募支援セミナー 会場:講義棟 2階C207

個別相談会

「おせっかい侍」が応募書類のチェックやみなさんの研究スタートアップのお悩みについて個別に相談に応じます。支部集会・大会の発表応募書類のチェックをご希望される方は、学会ウェブサイト支部集会ページにある発表応募提出様式の「様式(A)応募者情報シート」「様式(B)査読用要旨」をご持参ください。

【13:00-14:00】 (委員企画)地域日本語教育紹介 会場:講義棟 1階C101

「外国にルーツを持つ児童・生徒への日本語支援 ―福岡市の事例―」

池田尚登氏(福岡市日本語サポートセンター)

伊藤亜希子氏(NPO 法人ともに生きる街 ふくおかの会)

野崎千代氏(福岡 YWCA)

在留外国人が増加する中、地域に暮らす外国人児童・生徒への日本語支援は大きな問題になりつつあります。このセッションでは、福岡市において外国にルーツを持つ児童・生徒への日本語支援に関係している3つの団体に活動内容や課題をご紹介いただき、会場参加者と情報共有を行います。具体的には、福岡市立の学校への外国人児童・生徒の受け入れ状況、及び「福岡市 JSL 日本語指導教育研究会」の紹介(福岡市日本語サポートセンター)、小・中・高校生のための日本語クラス「ハッピースクール」の活動紹介(福岡 YWCA)、外国にルーツを持つ児童・生徒のための就学・進路相談、及び「NPO 法人ともに生きる街ふくおかの会」の活動紹介(NPO 法人ともに生きる街ふくおかの会)を行います。会場の参加者と活発な意見交換が行えることを期待します。

【14:20-15:50】 交流ひろば<1> 会場:講義棟 2階 C204・205

※「交流ひろば」は、日本語教育とその関連領域の話題についての参加者相互の情報共有および同じ興味や問題意識を持つ者同士のネットワーク作りを目的としています。審査を経た学会発表ではありません。「交流ひろば」への出展は、学会員・非会員に限らずどなたでも可能です。

① 【C204】MS エクセルの VLOOKUP 関数を利用した時間割作成補助ツール 中川健司(横浜国立大学)

時間割作成は、学習環境を整備する「教室の外」の仕事の一つであるが、いつ(何時間限目に)どこで(どの教室で)だれが(どの教員が)何を(どの授業を)という情報を整合性を保ちつつ管理する必要があり非常に煩雑な作業を要求される。発表者は時間割作成作業の軽減を目的として、MS エクセルの VLOOKUP 関数を利用した時間割作成補助ツールを作成した。

② 【C204】コーパスに基づいた初級シラバステキスト 池田富見子(久留米大学)



あるから教えるのではなく、使うから教えるという視点から、コーパスを元に初級シラバスを見直し、テキストを作成しています。今回はそのテキストを紹介するとともに、皆さんのご意見を広くお聞きしたいと思っています。

③ 【C205】地域と留学生をつなぐ活動—参加者すべてを WIN にする—

田村綾子(環太平洋大学)・長野真澄(同)・大平真紀子(同)

私たちは教育委員会や市・町、地域と連携し、留学生と地域との交流活動をしています。内容は①ロゲイニング(生徒や地域の方と留学生で地域を巡り、魅力を発見し、発信する)、②留学生の母語によるお話し会、③町おこし活動等です。私たちの活動を紹介するとともに、活動を研究に結びつけるお知恵を拝借できればと思います。

④ 【C205】日本語の性差と日本語教育:性の多様性とうり向き合うか 有森丈太郎(カナダ・トロント大学)

性的マイノリティを指す「LGBT」という言葉を耳にする機会が増えてきましたが、当事者は性差の大きい日本語を学ぶ中で、どういった経験をされるのでしょうか。より良い学習環境作りに向けて教師にできることは何でしょうか。このような点について皆さんと経験や実践の共有、意見交換を行いたいと考えています。

【14:50-16:20】交流ひろば<2> 会場:講義棟 2 階C206・208

⑤ 【C206】メール作成支援システム『花便り』:読み手に配慮してメール文を書こう!

金庭久美子(立教大学)・橋本直幸(福岡女子大学)

日本語学習者がメールを作成する際、文法的に正しくても、意図せず日本人にとって違和感のある表現を使ってしまうことがあります。そんな学習者が読み手に配慮したメールが書けるように、メール作成支援システム『花便り』を作りました。当日は、実際にウェブサイトを体験していただき、意見交換を行いたいと思っています。

⑥ 【C206】ゲーミフィケーション「日本語番付」の実践—学外での学習意欲向上を目指して—

岩本穰志(立命館アジア太平洋大学)

「日本語番付」とは、相撲の番付をモチーフとしたレベルアップ型のゲーミフィケーションで、日本語学習者の学外における日本語使用を促進するために2016年より行っています。今回は実際にこれをどういった形で行っているか、これまでにどのような成果と課題があったか紹介し、ご意見やご提案をいただければと考えています。

⑦ 【C208】誘導せずに相手から話を聴く方法—自由報告を練習してみよう—

羽瀨由子(徳山大学)・立部文崇(同)

私たちは、相手から話を聴くときに、できるだけ負担をかけずに、誘導のない方法で事実を聞き出す面接法について研究をしています。今回は日本語の会話能力を判定後、「司法面接(forensic interview)」で用いられている「自由報告」による面接をペアワークで練習してみます。その後、日本語学習者から話を聴くときにどのような点を注意すべきかなどについて一緒に話し合いたいです。興味のある方はぜひお越しください。

⑧ 【C208】多読から広がる活動を考えよう 佐々木良造(秋田大学)・吉川達(佐賀大学)

学習者の読む力を養う方法の一つに多読があります。「読む」ことから出発して、「聞く」「話す」「書く」の技能につながる活動の実践例を紹介し、みなさんと多読および多読を出発点とした活動について情報共有、意見交換を行いたいと思います。

⑨ 【C208】多読教材「KCよむよむ」の紹介

東健太郎(国際交流基金関西国際センター)・湯本かほり(同)・八嶋康裕(同)

私たちは入門・初級・初中級レベルの日本語多読用図書「KCよむよむ」を作成しています。日本の生活や文化に関連するトピックを中心に、バラエティー豊かに描いています。当日は、実際の授業での活用例などを紹介し、多読教材の作り方についても共有したいと考えています。多読に関心のある皆さんと情報交換ができればと思っています。



中国語を母語とする中級レベルの日本語学習者の 移動先を表す「に」と存在場所を表す「に」の習得

岡田美穂（至誠館大学）

1. 研究の目的

中級レベルの日本語学習者は以下の(1)～(4)のように「に」を用いるべき個所に「で」を誤用することが報告されている。(1)、(2)は移動先「に」の個所に「で」が誤用されたもので(鈴木 1978)、(3)、(4)は存在場所「に」の個所に「で」が誤用されたものである(岡田・林田・李 2015)。

- (1) 部屋でテレビを置いたので狭くなりました(鈴木 1978)。
- (2) 学生たちはみんな寮の前で集まって、8 時 45 分に出かけました(鈴木 1978)。
- (3) クラスで 2 人韓国人がいる(岡田・林田・李 2015)。
- (4) 寮にいない。大学でいる(岡田・林田・李 2015)。

本研究は(1)～(4)のような「に」→「で」の誤用がどう減少していくのかに焦点を当て、移動先「に」と存在場所「で」の習得の様子を探った。

2. 先行研究

鈴木(1978)は東アジア出身の中級レベルの日本語学習者が書いた作文から助詞の誤用を挙げ、その原因を分析している。(1)と(2)はその誤用例として挙げられたものの一部である。当該学習者は動詞の動作性に着目し「に」→「で」を誤用するという。このことから学習者は動作場所「で」を身につけようとしていることが分かる。当該学習者の客観的な日本語レベルについては述べられていない。

岡田・林田・李(2014)は中級レベルの日本語学習者の存在場所「に」→「で」と範囲限定「で」との関係を調べている。格助詞選択式調査のデータを用いた重回帰分析の結果、範囲限定「で」を正しく用いることで存在場所「に」→「で」の誤用も増えるという現象が見られたと述べられている。中国語話者と同様の結果が韓国語話者にも見られたという。日本語レベルは N4 以上のいずれかに合格すると見なされるが、N1 にはまだ合格していないというレベルの学習者¹⁾である。だが、この誤用がどう減少していくのかについては述べられていない。

岡田・林田(2016)は N2 合格レベルの中国語話者を対象に格助詞選択テストを行い①「あの食堂に食べましょう」の誤用について調べている。格助詞選択式調査のデータを用いた重回帰分析の結果、移動先「に」を正しく用いることで①の「で」→「に」の誤用も減るという言語の習得における一般的な現象が見られたことが報告されている。

岡田(2018)は N2 合格レベルの中国語話者 29 人を対象に格助詞選択テストを行い、(1)や(2)の移動先「に」→「で」と範囲限定「で」との関係を調べた。その結果、範囲限定「で」の正答率が上がると



移動先「に」→「で」の選択率も上がる現象が見られたことを報告している。岡田・林田(2016)とは同じ結果は得られなかったのは日本語レベルに差があることが考えられた。つまり、岡田(2018)の調査協力者の方が岡田・林田(2016)よりも日本語レベルが低い可能性があるということである。

以上の先行研究を踏まえ本研究では、N2 合格レベルの日本語学習者の(1)～(4)の「に」→「で」がどのように減少していくのかに焦点を当て、移動先「に」と存在場所「で」の習得の様子を探った。

3. 調査の概要

N2 合格レベルの中国語話者 29 人に協力を得て 2 種類の調査を実施した。調査は物語風の助詞記入調査と、翻訳調査である。29 人は岡田(2018)の調査協力者と同じである。29 人を N2 の読解問題 14 問の得点の平均と標準偏差から上位、中位、下位の 3 つの日本語レベルに分けた。N1 合格者 2 人にも調査への協力を得た。

物語風の助詞記入調査票は A4 用紙 1 枚であり、以下の a～e とその他の問題文から成る計 58 問を含んでいる。a～e の問題文は以下の通りである。b は今回は分析の対象にしなかった。実際に用いた物語風の助詞記入調査票では漢字に平仮名を振っている。

a) 移動先「に」：(1)、(2)の誤用を調べるための文で正答は「に」。「植える」、「集まる」などの動詞を伴う文 5 問。

例：次郎も山（ ）木を植えます。

b) 状態「に」：「集まる」、「置く」などのテイル形またはテアル形を伴う文 5 問。正答は「に」。

例：家の前（ ）大きい石が置いてあります。

c) 「集合型」：(3)の誤用を調べるための「場所」がモノの「集合」を表す文 5 問。正答は「に」で存在場所を表す。

例：その中（ ）魚の料理もありました。

d) 「対比型」：(4)を調べるための 2 つの場所が対比された文 5 問。正答は「に」で存在場所を表す。

例：川のそば（ ）人がいます。川の中（ ）子供がいます。

e) 「場面転換型」：場面を転換させ各段落の 1 文目に置いた文 5 問。正答は「に」で存在場所を表す。

例：山の中（ ）太郎がいます。

翻訳調査は「地震のとき、小学校（ ）集まります」の（ ）に助詞を記入してもらい、全文を中国語に翻訳してもらうというものである。学習者が（ ）に「で」を記入したならば中国語の翻訳では場所を表す名詞の前に置かれる介詞の「在」を伴う翻訳文が書かれることが予想される。しかし、N2 合格レベルの中国語話者は「あのレストランで食べよう」、「遠くで食事する」に対応する中国語の文に「去」（＝「～に行く」）を用いた人（例：「去那个餐厅吃吧」）の方が介詞「在」を用いた人（例：「在那家餐厅吃饭吧」）より多かったという報告もある（岡田・林田 2016）。そのため、本翻訳調査においても介詞「在」ではなく動詞の「去」（＝「～に行く」）または他の移動を表す動詞が用いられる可能性も考えられる。

以下、上記 a～e の問題文を組み込んだ物語風の助詞記入調査票の一部を示しておく。

昔、ある村がありました。今、村は夏です。遠く（ ）大きい川が見えます。川の



そば（ ）人がいます。川の中（ ）子供がいます。～～（省略）～～。

川の中（ ）おばあさんがいます。おばあさんは川（ ）洗濯をしています。洗濯のあとでおばあさんはお弁当（ ）食べます。～～（省略）～～。

山の中（ ）太郎がいます。1 年前、台風（ ）木が倒れました。ですから、太郎は山（ ）木を植えます。雨の日、太郎は山（ ）行きません。～～（省略）～～。

海の中（ ）次郎がいます。次郎は海（ ）泳いでいます。次郎は泳ぎが上手です。村の中（ ）次郎が一番泳ぎが上手です。次郎が泳ぐとき、村の子供は海の中（ ）集まります。今、子供たちは海の中（ ）集まっています。～～（省略）～～。

山の上（ ）次郎がいます。山の上（ ）海が見えます。～～（省略）～～。

家の前（ ）次郎の奥さんがいます。奥さんは石が好きですから、～～（省略）～～。

夜、お祭り（ ）あります。お祭り（ ）人が集まりました。たくさんの人がいました。～～（省略）～～。

4. 結果と結論

調査は、2017 年 7 月に N2 の読解問題 14 問、物語風助詞調査票、翻訳調査の順に 1 週おきにそれぞれ実施した。調査協力者が物語風の助詞記入調査票に要した時間は約 10 分であった。N2 の読解問題 14 問の得点の平均と標準偏差から 29 人を上位 10 人、中位 13 人、下位 6 人に分けた。

表 1. 「対比型」、「集合型」、「場面転換型」の存在場所「に」→「で」の誤用率（％）

	「対比型」	「集合型」	「場面転換型」
下位（6 人）	40.0	50.0	30.0
中位（13 人）	32.3	30.7	15.3
上位（10 人）	28.0	44.0	26.0
N1 合格者（2 人）	0	20	0

表 1 より、存在場所の「に」→「で」の誤用は下位から上位になっても減少せず（「対比型」下位 40%、上位 28%）、「集合型」（下位 50%、上位 44%）、「場面転換型」（下位 30%、上位 26%）、「集合型」の誤用は N1 合格者まで残ることが分かる。すなわち「対比型」と「場面転換型」の存在場所「に」→「で」の誤用は N2 合格レベルの中でも高い日本語レベルから N1 合格に至るまでの間に消えるということが推測される。「集合型」と「場面転換型」の「に」→「で」の誤用が中位よりも上位の方が高いことについては、今後の課題となる。

表 2. 移動先「に」→「で」の誤用率（％）

	移動先「に」→「で」
下位（6 人）	43.0
中位（13 人）	47.6



上位 (10 人)	44.0
N1 合格者 (2 人)	50.0

表 2 から、移動先「に」→「で」の誤用も下位から上位になっても減少せず（下位 43%，上位 44%），N1 合格者まで残ることが分かる。

また、翻訳調査の結果、29 人の殆どの者は「小学校（ ）集まる」の翻訳に介詞「在」を用いていた（「在小学校集合」）。それに対し、N1 合格者の 2 人は「在」を用いていなかった（「集到小学校」，「去小学校集合」）。このことから、中国語話者の移動先「に」→「で」の誤用は N1 合格者まで残るが、この「に」→「で」を用いるとき、対応する中国語の文は、N2 合格レベルの殆どの学習者が介詞「在」を伴う文を頭に描いているのに対し、N1 合格者は「到」を伴う文，「去」（＝「～に行く」）を伴う文を思い描いているという違いがあることが推測される。だが、対応する中国語の文に「在」を思い描いている N2 合格レベルの学習者が N1 に合格するまでの間に、あるいは、N1 に合格してから、いつ、どのようにして「到」を伴う文または「去」を伴う文を思い描くようになるのかについては、今回は分からなかった。今後は多くの N1 合格者を対象として調査を続けていきたい。

注

1) この調査では中級レベルという日本語レベルの幅が広すぎるため、「中位レベル」を設定している。詳細は岡田・林田・李（2014）を参照のこと。

参考文献

- 岡田 美穂(2018)「中級レベルの日本語学習者の移動先「に」と範囲限定「で」の混同」『九州産業大学語学教育研究センター紀要』13, 74-88.
- 岡田 美穂(2017)「中級レベルの日本語学習者の格助詞「に」を「で」とする誤用の研究－中国語話者を対象として－」『九州産業大学語学教育研究センター紀要』12, 65-79.
- 岡田 美穂・林田 実(2016)「中国語を母語とする中級レベルの日本語学習者の移動先を表す『に』と動作場所を表す『で』の習得」『日本語教育』163, 48-63.
- 岡田 美穂・林田 実・李 相穆(2014)「存在場所『に』と範囲限定『で』の混同－韓国語を母語とする『中位レベル』の日本語学習者の場合－」『日本學報』99, 121-135.
- 初相娟・玉川賀津雄・早川杏子(2013)「中国人日本語学習者の場所を表す格助詞「で」と「に」の習得に影響する諸要因」『日中言語研究と日本語教育』6, 59-70.
- 鈴木 忍(1978)「文法上の誤用例から何を学ぶか－格助詞を中心に－」『日本語教育』34 号, 1-14.



高学歴の外国人保護者のマルチリンガル教育への意識

パンクラートワ・スネジャーナ(大阪大学大学院生)

1. はじめに

本稿の目的は、高学歴の外国人保護者へのインタビューデータを基に、彼らの意識での共通点を探り、保護者の視点からの子どもの教育実態について考察することである。

日本で子育てをしている多国籍の外国人保護者のマルチリンガル教育への考えの中での共通点を明らかにすることである。グローバル化が進む中、世界中で多様な背景の子どもが増えている。また、保育園・幼稚園・義務教育機関での外国人児童・園児の受け入れに関する様々な課題が出現している。

教育機関での外国人の受け入れの際に、教育者と外国人保護者の間のやり取りが必要不可欠である。そして、子どもの健全な成長のために、入学・編入以降の継続的な保護者とのやり取りが必要となっている。

しかし、ことばの壁があるため、意思疎通が難しく、そして直接話すことも・通訳者を探すことも時間がかかるため、忙しい教育者は外国人保護者の話し合いは少ないという現状があるだろう。

初めて学校に来た外国人家庭に対して「食べられないものがありますか」や「日本語ができますか」と尋ねることが多いだろう。しかし、その質問だけで子どもや家庭の支援のために十分な情報が得られるだろう。先行研究(Protasova 2011, Mary and Young 2017)からそれだけでは不十分だと分かる。例えば、日本語指導を効率よく行うために、子どもはいつどのように日本語を学んできたかを詳細に聞く必要がある。また、最近増えている大学や国際交流協議会との連携で実施されている母語支援のために、子どもの母語への態度・母語能力の全体もできる限り詳しく知ることが大切だと考えられる。また、言語習得や文化習得の過程で、教育者にはどうしても見られないところがあると思われる。

本研究では、日本で育てをしている高学歴外国人保護者(父母とも同国籍・長子 12 歳以下)への半構造化インタビューを実施する。そして、データの中から多国籍の保護者の意識での共通点を探る。データの一部としてパンクラートワ(2016)を使用している。

2. 先行研究

2.1 教育者の外国人家庭への差し延べによる外国人児童の教育の成功例

学校の教育者や保育士による外国人家庭との積極的なコミュニケーションによって、外国人の子どもの学習成果が上がるという例が報告されている。

2018 年度の「グローバル・ティーチャー賞」を受賞したイギリスの学校で教えているザフィラク講師について Varkey Foundation は以下のように記載している：

「アルパートン・コミュニティスクールで 35 言語の基礎を学び、アンドリアははじき者にされてきた生徒たちに手を差し伸べ、彼らやその保護者との関係を構築した。彼女の努力のおかげで、アルパートン・コミュニティスクールは資格や認証で



国のトップ 1%-5%に辿り着いた。子どもの最初の低い立ち位置を鑑みると、彼らの 5-7 年間での急速な上達は偉大な業績であろう。このことは国の機関からも認められた。」

(Varkey Foundation のホームページより、英語からの翻訳は筆者による)

Mary and Young(2017)は、フランスの幼稚園年でフランス語を母語としない幼児の多いクラスの Sylvie 教諭の実践の分析を行っている。Sylvie 教諭は生徒達の保護者から生徒達の家庭の文化の理解しようとし、その情報に基づいて子ども達の家庭での経験と教室で学ぶことを結びつくという。Mary and Young(2017)は Sylvie 教諭の教え方で、幼児の学びが促され、教諭は子どもの教室以外の様子を知り、総合的に子どもの発達が分かると述べている。

2.2 教育者と保護者の間のコミュニケーションとマルチリンガル教育

教育者による外国人家庭との積極的なやり取りは、はじきされた者に対する支援や現地語習得最中の子どもの能力へのより公平的な評価のみならず、グローバルな社会に必要なマルチリンガル人材の育成にも繋がる。中島(2016)は「日本に定着する外国人児童生徒を『母語プラス日本語』の加算的バイリンガル、加算的マルチリンガルとして育てることによって、日本の国の人的資源、言語資源をより豊かにすることができる」(中島 2016:136)と指摘している。そして、中島(2001)は「バイリンガルを育てるには、どうしても 2 言語への接触が必要であり、そのためには周囲の大人たちが一致団結して協力し合う必要がある。」(中島 2001:193)と主張する。マルチリンガル教育について同様のことが言えると思われる。

2.3 教育者と外国人保護者の間のコミュニケーションの現状

外国人保護者と教育者の間のコミュニケーションは母語話者と非母語話者の対話になるため、ある程度のことばの壁が生じることは避けられない。

富谷(2012)や西尾(2013)は保育士と外国人保護者の間のことばの壁について記述している。外国人保護者のコミュニケーションへの教師の態度に関して、西尾(2013)は「『日本語が理解できない人に話しかけても、かえって非母語話者に負担を与えるのではないか』という講師の考えから、『非母語話者の保護者から質問があった場合にだけ答えるようにして、自らは挨拶意外話しかけることを控えるという対応をとっている』という講師もいることが明らかになった」(西尾 2013:110)という。

Mary and Young(2017)は子どもの言語を知らなくてもスキャフォールディングや家庭への支援が可能であると主張している(Mary and Young: 2017:14)。コミュニケーションの場面によって、基本用語だけの意思疎通は不可能と考えられるが、教育者の「伝えよう」「尋ねよう」という姿勢は大切だと思われる。

2.4 マルチリンガル教育への外国人保護者の意識

保護者は子どもの母語喪失に気付くことができる場合があるという(相磯 2014:13)。中島(2010)は「マイノリティ言語の幼児がマジョリティ言語の幼児に混じって早期幼児教育を受けると、急速に自分の母語を失う傾向がある」(中島 2010:311)と述べている。

2.5 多国籍外国人保護者の考えに関する先行研究の課題



外国人保護者の考えについて、友沢(2012)、相磯(2014)、花井(2016)などの研究があるが、多国籍の保護者の考えでの共通点を探る研究は管見の限りあまりない。また、多国籍の保護者の意識への比較を行う研究がないことに加え、保護者の考えへの質的な研究(相磯 2014)はまだ足りていない。

2.6 高学歴の保護者と子どもの現状

高学歴の外国人は、総人から見ると割合が低いのだが、法務省の統計で見ると増加している。2012 年に留学・研究・教授・教育の在留資格で滞在した者の割合は外国人滞在者総数の 9%を示していたが、年々と徐々に上がり、2017 年に 12%を示した。「留学生 30 万人企画」及び「スーパーグローバル大学」のプロジェクトを背景に、これからも高学歴の外国人の数が増えていくと予想できる。

3. 調査概要

本調査の目的は、多国籍の保護者のマルチリンガル教育への考えで共通のパターンを探ることであった。

データ収集方法として、半構造化インタビューを使用した。質問を事前に用意したが、インタビューの流れにそって質問の順番と尋ね方を多少変えた。それを通して、調査協力者にとって可能な限り負担にならない・普通の会話に近い雰囲気作りに努めた。インタビューの準備に Rubin(2005)を参考にした。イラン②M(日本語)を除き、英語で実施した。インタビューの時間は子どもの同伴へインタビューの調子に大きく異なり、30 分から 90 分までの様々であった。

データの分析で thematic analysis(Bysouth 2013)を使用した。まず、文字化データから、インタビュー発話で意味のある最小の発話を見つけて、コメント挿入の機能を使ってその発話をコード化する。別のファイルにコードを貼り付け、似たコードを一緒にして同じカテゴリーに分類する。以上のことを各インタビューデータに対して行う。最後に、全部のインタビューで似たカテゴリーの比較を行い、データをカテゴリーごとに提示する。

データは、修士論文随筆に当たり収集したもの(2017 年 7 月-12 月に行ったインタビューのデータ)とパンクラートワ(2017)で扱ったデータの一部の両方を提示している。

3.1 調査協力者

調査協力者を友人のネットワークを利用し募集した。調査協力者を集める際の基準として、1)父母とも同国籍、2)最低片方が大学院以上修了した者、3)長子は 12 歳未満であるようにした。インタビュー協力者の全員に同意書を配布した。インタビュー協力者の個人を特定できる情報を暗号化した。主に、名前・帰国の時期・子どもの生まれた月などを詳しく提示しないようにした。

4. 調査結果:子どもの取り招く言語環境に関する心配

多国籍の保護者のインタビューデータで、保護者の意識共通したところの一つとして「子どもを取り招く言語環境(子どもは英語ができていないのに、子どもに対して英語が使われている)」という考えが明らかになった。

データから、高学歴の保護者は晩まで研究室に滞在しているケースが多いので、子どもを保育園に通わせている例が多いことが分かった。子どもが乳児期から保育園に入り、日本語を自然習得することが



多い。保護者と朝と晩しか接していないため、母語や英語のインプットは日本語のインプットよりはるかに少ない。その結果、子どものドミナント言語は日本語になる場合が多いようである。

母親イラン 3M さんとエジプト出身父親 A さんは、子どもに対して英語が使われていたが、子どもは英語がでかいてきていなかったと指摘している。

A: Uhm. That's from 3 months ago. Nowadays, we talk with him in Arabic, so he just mixes Arabic with English, and sometimes sensei talks with him in English, she supposed that he can understand English more than Arabic. She didn't understand that he cannot catch the... the language.

A さん：ええと。それは3ヶ月前の話で。今は僕は彼(次男)にアラビア語を使っています。それで彼はアラビア語と英語を混ぜています。そして、保育園の先生はたまに彼に英語を使っているんですよ。先生は次男がアラビア語より英語の方が得意だと思っていたそうです。先生は次男が英語を習得する機会がなかったことが分からなかったです。

児童(5歳と2歳男児)を持つエジプト人保護者 A さん

2016年7月27日 出典：パンクラートワ(2016)

イラン 3M: Erm and in the.. now in her hoikuen it's very well, I don't have any problem, but in her ballet class before, now she's not going to that ballet class but erm in the first ballet class that she used to go, erm I think the teacher, really was treating Japanese kids differently. And the Japanese kids were playing together, and it was very hard for her to go into that group. (...)

筆者: So she didn't explain to her or.. ?

イラン 3M: Yeah. So I had to change her class. And I explained that to the like 事務 people, the office people and they were like 申し訳ありません、すみません、ごめんなさい。(laugh) But I really tried to talk to that teacher and like.. because she was.. she really loved ballet and she started when she was about 3 years old, but because of the reaction of that teacher, little by little she was like "no, I don't want to go there". And she was just sitting down on the floor and the teacher was not asking to come and like "play with us, come", so she was just.. (...) But if the Japanese kids were sitting on the floor she would go.. was going there asking what's the problem, come on". I think she couldn't accept that she is speaking Japanese (laugh). I think she couldn't understand that she is kind of normal and she can understand what's happening in the class.

イラン 3M: ええと、保育園ではうまくいっていて問題ないですが、娘が前に通っていたバレエ教室では、今はもう通っていないですけど、娘がはじめて通っていたバレエ教室での先生はなんか、日本人の子どもと私の娘に違う対応をしていた。日本人の子ども達は一緒に遊んでいて、娘は彼らの遊びに入りづらかったです。

筆者：先生は娘に(やることの)説明とかしていなかったですか？

イラン 3M: そうですね。それで娘のクラスを変えざるを得なかったです。娘はバレエが好きで3歳の時からバレエを始めたんですが、その先生のせいで、徐々に「あっち行きたくない」と言い始めたんです。娘は床に座っていたのに、先生は「こっち来て」などの声かけをしていなかったです。しかし、日本人の子どもは床に座りっぱなしだったら、先生は「どうしたの？」と声をかけていた。もしかしたら先生は娘が日本語ができると理解できていなかったのかもしれないです。(笑う)娘は普通の子どもで、教室で何が起きているか分かる子どもだと先生は分からなかったようです。

6歳女兒を持つイラン人母親 2017年10月26日



母親イラン 3M さんの娘は日本生まれで乳児から保育園に通ってきたので、日本語が彼女のドミナント言語となっていた。A さんの家庭では、意図的な英語の学習はなされていなかった。A さんの 5 歳男児と 2 歳男児で、二人とも一年間以内に日本語を習得し、保護者の報告によるとアラビア語に日本語の干渉が見られた。

以上の例から教育者と保護者の子どもの状況への理解の違いが見られている。A さんの利用した保育園の教師はなぜか A さんの子どもができる言語について誤解を持っていた。教育者が子どもの言語環境について聞こうとしなかったこと、そして A さんは説明していなかったことは興味深い。イラン 3M さんの娘が通ったバレエ教室の教師は、母親が見なかった以前のレッスンでイラン 3M さんの娘に声をかけたが、諦めたのかもしれない。イラン 3M さんの予想通りに外国人は日本語ができないという思い込みを持ち、イラン 3M さんの娘を無視していたのかもしれない。教育者と保護者の間の情報交換が十分であれば、お互いの誤解を防ぐことができたかもしれないが、A さんの状況と同様、イラン 3M さんと教育者の間に話し合いが無かった原因について検討する必要がある。

また、子どもへの関心や理解は園によって異なることが分かった。エジプト人保護者(4 歳男女双子の父親)は保育士が子どもとのコミュニケーションに必要な最低限のことばのアラビア語訳を保護者に尋ね、子どもに対して母語のアラビア語で話しかけていたという。(パンクラートワ 2016)

以上のことから、教育者の子どもの家庭への理解・関心の程度が多様であることが分かる。しかし、子どもの理解できる言語に関して教育者と保護者の間でずれ違いがあつて、それは保護者の不満に繋がる場合がある可能性がある。

結論

外国人保護者と教育者の間のことばの壁は存在している、両者の間の効率よいコミュニケーションは非常に大切であると先行研究から分かる。本研究の結果から、外国人保護者は教育者にとって予想しにくいと思われる困難に直面していると言える。その一つは子どもが理解できる言語に関する保護者と教育者の認識の違いである。そこで、バランスマルチリンガルを育てるために、背景の多様な子どもの教育に関わる大人の間の継続的な協力の必要性が分かる。教育者は子どもにとって適切な言語インプットを行うために、子どものドミナント言語と家庭言語について保護者に尋ねるとよいと提案できる。また、子どもの性格や困ったときの対応について保護者と話し合えると、子どもに合った接し方を早く見つけ、保護者を安心させることができるようになると思われる。

引用資料

- 相磯 友子(2014)「日本の幼稚園における外国人保護者同士のネットワーク ―外国人保護者へのインタビュー調査から―」植草学園短期大学研究紀要 第 15 号 pp. 11-20
- 富谷 玲子、他(2012)「子育て場面で外国人保護者が直面する書き言葉の課題―保育園・幼稚園児の保護者を対象とした調査から―」神奈川大学言語研究, 第 34 号 53-71
- 友沢 昭江(2012)「家庭言語環境からみる中国ルーツの子どもの二言語能力」『新時代的世界日語教育研究』 高等教育出版社(北京) 181-187
- 中島 和子(2001)『バイリンガル教育の方法―12 歳まで親と教師ができること』アルク
- 中島 和子(2010)『マルチリンガル教育への招待―言語資源としての外国人・日本人年少者―』ひつじ書



房

- 中島 和子(2016)『バイリンガル教育の方法—12歳まで親と教師ができること』アルク
- 西尾 広美(2013)「幼稚園における「やさしい日本語」使用の必要性：教師と非母語話者の保護者のコミュニケーションの現状調査から」日本語研究 第33号, 99 - 112
- 花井 理香(2016)『国際結婚家庭の言語選択要因—韓日・日刊結婚家庭の言語継承を中心として—』ナカニシヤ出版
- パンクラートワ スネジャーナ(2016)「保育園における外国人園児とその保護者のサポートについて—保育士と保護者へのインタビューをもとに—」大阪大学外国語学部卒業論文
- 法務省(2012-2017)「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」
<http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html> (2018年4月2日)
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2011)「外国人児童受け入れの手引き」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm> (2018年4月2日)
- Bysouth, D. (2013) *Qualitative Research Analysis Basic Learning Skills II* 講義ノート (2013年度後期)
- Mary, L., and Young, A. S. (2017) *Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion*. Education and migration: Languages foregrounded. Volume 17, 455-473
- Rubin, H. J., and Rubin, I. (2005) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Varkey Foundation *Global Teacher Prize Winner 2018* <<http://www.globalteacherprize.org/winner-2018/>> (2018年4月2日)
- Протасова, Е. Ю. (2011) *Многоязычие в детском возрасте*. СПб: Златоуст.(Protasova, E. Y., Rodina N. M. (2011) *Multilingualism in the childhood*. – 2nd ed. St Petersburg: Zlatoust)



台湾人初級日本語学習者のもつ発音学習ストラテジー

羅濟立（台湾・東呉大学）

1. はじめに

本稿はこれまであまり研究のない台湾で日本語を学ぶ大学生の発音の学習ストラテジーの調査結果を報告することで、台湾人に対する日本語発音教育のための資料を提供することを目的としている。台湾人の発音の学習ストラテジーを考察することによって、その特徴を示すことにする。

2. 先行研究

2.1 学習ストラテジー

Oxford (1990) は、学習ストラテジーを直接ストラテジーと間接ストラテジーの2つに大きく分類している。直接ストラテジーとは、直接目標とする言語学習に関わり、学習している言語そのものと関連するストラテジーのことを指す。間接ストラテジーとは、学習する言語とは直接関わりのないストラテジーだが、注意・計画・評価・感情コントロール・協力性の強化などの方法を通して、言語学習者を間接的に支えるものである。それぞれに3つの下位分類を含む。直接ストラテジーに含まれるのは、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジーである。間接ストラテジーに含まれるのは、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジーである。

Peterson (2000) は、Oxford の分類を基準として、日記とインタビューの方法を通して、発音学習ストラテジーの細分化と拡充を行い、12種類の発音学習ストラテジーに分類した（表2を参照）。表2の発音の学習ストラテジーを本調査の重要な基礎として、最適な発音学習ストラテジーを探り出し、発音学習が成功することを望んでいる。

2.2 台湾人学習者の学習ストラテジーに関する研究

台湾の大学、職業系高校の日本語学習者を対象に、日本語の学習ストラテジーを探究したのは、林明煌（2003, 2010）、盧錦姫（2011）などが挙げられる。これらによって、台湾の大学生と職業系高校生は認知ストラテジーをよく使用し、学習の動機や信念が強いほど、学習効果をあげるためにさまざまな学習ストラテジーを使用することが明らかになった。また、分野別で検討したのは、聴解ストラテジー（呉如惠 2016）、会話ストラテジー（林盈萱 2014）、作文ストラテジー（葉淑華 2007）、語彙ストラテジー（江秀姿 2011）、文法ストラテジー（孫愛維 2012）などが挙げられる。いろいろな分野にわたって検討が行われているが、台湾人学習者の発音の学習ストラテジーに関する研究報告が見られない。短期間で台湾人学習者の発音の学習成果を効率的に改善するためには、台湾の日本語教師が多様な発音の学習ストラテジーを学習活動に組み込むことが重要である。したがって、本稿は台湾人学習者が日本語を学習する際に使用する学習ストラテジーの研究を補足することで意義が大きいと思われる。



2.3 日本語発音学習ストラテジー関連の研究

小河原（1998）では、「目標依存型」「自己評価型」「試行錯誤型」「他者意識型」「口意識型」「日本語使用型」ストラテジーなど6つの大きな原因分類のうち、正確な発音を基準にする「自己評価型」ストラテジーが発音能力に影響するという結果が出た。戸田（2005）は、高度な発音習得能力を持つ学習者は、正しい発音を聞き取りシャドーイングすることができる、またはアクセントの特徴を記述するために自分でマークなどをつけるなどの学習ストラテジーを使用していると述べている。神山（2007）は、日本語発音学習ストラテジー33項目を「自己評価型」「目標依存型」「モデル聴取型」「口意識型」「他者意識型」ストラテジーの5つに分類し、成績上位群の学生の多くが「口意識型」と「他者意識型」ストラテジーを使用していることがわかった。スィリポンパイブーン（2006）は、タイ語の母語話者20人を対象にフォローアップ・インタビューを通して、学習者が4タイプの学習ストラテジー「自己モニター型」「リソース活用型」「模倣練習型」「他者意識型」のうち、どの学習ストラテジーを使用したかを調べたところ、「自己モニター型」がアクセントの習得に大きな影響を与えている。

以上の研究をまとめると、発音成績が良い学習者が使用している発音学習ストラテジーは、「自己評価型」「口意識型」「他者意識型」「自己モニター型」だということがわかった。しかし、台湾人学習者を対象にした研究は少ない。ゆえに、本稿はOxford（1990）とPeterson（2000）の分類を基準にし、小河原（1997）の作ったアンケートを統合して、台湾人学習者から異なった発音ストラテジーが出るかを分析する。

3. 本稿の調査方法

調査ツールは、Oxford（1990）のSILLと小河原（1997）、Peterson（2000）を参考に、台湾人初級学習者や学習環境にあった設問内容を考えて、①記憶ストラテジー（3項目）、②認知ストラテジー（14項目）、③補償ストラテジー（2項目）、④メタ認知ストラテジー（8項目）、⑤情意ストラテジー（4項目）、⑥社会的ストラテジー（4項目）の6領域、35項目の中国語版である。また、学習者の背景情報を把握するために、性別、入学前の日本語学習歴、日本の滞在歴などを問い、さらに発音科目の最終成績に基づき、成績の高い30名と成績の低い30名に対して担当教員に成績表を渡してもらい、調査を行った。

これらの項目に対して各質問別に学習者の回答（5（とても当てはまる）から1（全く当てはまらない））別に人数の集計と平均値および標準偏差の算出を行った。その後、学習ストラテジーの6つの尺度間の関連度の強さを検証するためにPearsonの相関係数を求めた。要因による差異を検討するために、性別、入学前の日本語学習歴の有無、発音の成績についてはt検定を行った。なお、ビリーフと発音の学習ストラテジーの間に関連度の強さを検証するためにPearsonの相関係数を求めた。統計ソフトにはSPSS13.0を用いた。

4. 調査の結果と考察

4.1 学習ストラテジー35項目の平均値

逆問題の7番、26番、31番を再スコアリングして、学習者が日本語発音の学習ストラテジーに関してどのような意識を持っているか、その全体的な傾向を見るために項目別の平均値を表にしたものが表1である。



表1 発音の学習ストラテジーに関する35項目の回答 (N=121)

順位	項目	平均値	標準偏差
1	8.難しい発音はゆっくり発音し、その後早く発音するという練習をする。	4.31	.548
2	21.難しい発音や単語は何度も繰り返して練習する。	4.17	.587
3	27.先生や日本人の発音を思い浮かべてみる。	4.17	.573
4	9.特別な日本語の発音に気を付けている。(例えば、促音、長音、母音無声化など。)	4.15	.691
5	32.口頭発表するとき、発音しにくい音にはしるしなどを付けておく。	4.11	.739
31	33.発音を間違えたらユーモアで乗り切る。	2.89	1.039
32	17.できるだけ周りの人と日本語で話す。	2.64	.855
33	16.単語の発音にローマ字や国際音声記号をつける。	2.46	1.073
34	12.近い音を使って発音するようにする。例えば、ラ行を「カ」で発音する。	2.24	.876
35	26.間違った発音をしないように工夫している。	1.87	.652

上位の項目に関して、最も高い数値を示したのは「8. 難しい発音はゆっくり発音し、その後早く発音するという練習をする。」で、学習者は発音練習では、いきなりモデルの音声と同じ速度で話そうとすると失敗しかねて、シャドーイングなどを始める前に、ゆっくり話す練習を十分に重ねておくと考えていることがわかる。「21. 難しい発音や単語は何度も繰り返して練習する。」が2位に入っており、練習を重ねると、だんだん口の筋肉を上手くコントロールできるようになるといった認知を示している。3位の「27. 先生や日本人の発音を思い浮かべてみる。」は教師や日本語母国語話者の発音を模倣することによって自分の日本語発音を聞きなおすことも発音の上達には欠かせないと認識している。「9. 特別な日本語の発音に気を付けている。」と「32. 口頭発表するとき、発音しにくい音にはしるしなどを付けておく。」もトップの4位と5位に入っており、これらの結果から、発音の根本的な相違点は何か、言い換えれば何が難しいかを意識しているように読み取れる。

平均値が最も低い数値を示した項目及び2番目、3番目、4番目、5番目に低かった項目を見てみる。ストラテジー「26. 間違った発音をしないように工夫している。」を用いる学習者が存在することから、日本語を身につけるためには何よりも、「間違い」を恐れてはいけないこと、間違えて、直すことが語学の上達の条件だと指導することが必要である。ストラテジー「12. 近い音を使って発音するようにする。例えば、ラ行を「カ」で発音する。」の平均値も低いが、母語にない音が日本語にある場合、それを母語の近い音に置きかえて発音することは、教育の現場で見られる現象である。置きかえが行われる原因に関しては、目標の音が聞き取れていないなどの理由が考えられる。また、「16. 単語の発音にローマ字や国際音声記号をつける。」の平均値も低いが、学習者は本来ならば異なる発音なのに、母語ではその区別ができない発音が存在し、日本語の発音を母語やローマ字では表すことができないと認識している。注目に値するのは、「17. できるだけ周りの人と日本語で話す。」と「33. 発音を間違えたらユーモアで乗り切る。」である。平均値が3.0を下回ったという回答結果は、JFLの初心者日本人との接触する機会が比較的少ないこと、発音学習に対する失敗を恐れている学習者もいることを示唆している。そのことから、自律学習または協働学習のできる環境を作ったり、教室以外の学習リソースを提供したりして、話しやすい環境を作る必要となると考える。また、日本語使用の現場では教師や日本人には無口でいるよりも日本語を頑張って話そうほうが喜んでくれるであろう。発音やなまりなども文化交流の一つで、恥じるべきことではないことを自信づけて、間違えたらその間違いを一緒に笑えるぐらいのユーモアを鍛えるべきだと考えられる。



4.2 言語・発音の学習ストラテジーに関する回答分布

表2 言語・発音学習ストラテジーに関する回答 (N=121)

言語・発音学習ストラテジー		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
記憶	(1) 記憶の中で発音を理解認識する	2.85	0.610	2.85	0.610
認知	(2) 自然に発音を練習する	3.42	0.358	3.49	0.348
	(3) 正確に発音を練習する	4.24	0.465		
	(4) 語音システムを分析する	3.11	0.793		
補償	(5) 似た発音で正しい発音の代用をする	2.80	0.646	2.80	0.646
メタ認知	(6) 学習言語の発音のルールを見つける	3.45	0.631	3.64	0.474
	(7) 言語学習目標を明確にする	3.85	0.646		
	(8) ある言語での課題を出す	3.55	0.604		
	(9) 自己評価する	3.71	0.590		
情意	(10) 自分の焦慮をコーモアで落ち着ける	3.24	0.644	3.24	0.644
社会的	(11) 他人に助けを求める	4.07	0.626	3.63	0.575
	(12) 他人と協力して学習する	3.19	0.806		

＜メタ認知＞の平均値は 3.64 で、6 つの言語学習ストラテジーの中で最も数値が高いものである。台湾人学習者は明確な発音の学習目標を持ち、自己意識が高く、しかも優れた分析と推論能力を持ち、自己計画や自己監視能力にも優れていることに原因するだろうと考えられる。＜社会的＞は他人に助けを求めたり、他人と協力して学習するストラテジーである。JFL の環境にある台湾人学習者は簡単に中国語で周りの人に助けを求めることができることに関係するのではあるまいか考えられる。＜認知＞は学習過程において分析・推論・模倣をすることにより得られた知識を要約して問題を解決するストラテジーである。西洋人学習者 (Peterson2000) と台湾人学習者 (2.2 節を参照) に最も使われているストラテジーであるが、本研究はこれとは異なっている。しかし、「(3) 正確に発音を練習する」は 12 の発音学習ストラテジーの首位に立つことが注目になる。このストラテジーを積極的に使うという点は先行とは一致している。正確な発音を基準にする「自己評価型」ストラテジーが発音能力に影響するという結果が出たから、学習者は意識的に正しい発音を基準に発音学習して、自分の発音がその基準と同じかどうかを聞いて判断できる必要がある (小河原 1998)。

＜情意＞を使う西洋人は僅少である (Peterson2000) が、台湾人学習者はより多く使うことは意外的である。しかし、学習者が良い学習状態を維持していたら、学習能力を刺激し、良い学習成果を示すことができるのではないかと考えられる。＜記憶＞は台湾人学習者にそれほど使われていないのは、日本語の環境がますますよい現在、伝統的な＜記憶＞は発音の把握に重要ではないこと、機械的記憶だけで良い成績を達成するのは難しいため、シャドウイングや模倣などを繰り返し、正確な発音を把握する必要があることが認識されているからであると考えられる。＜補償＞は 6 つの発音学習ストラテジーの中で最も低いものである。日本語に単独で存在するものの発音は、頭で理解しているつもりでも台湾人にはなかなか難しいものだと想像しがたくない。そんな舌の使い方など母語にはないため、＜補償＞はあまり役に立たないことを意識していることが示唆される。

一方、言語学習ストラテジー間の関連度の強さを検証するために Pearson 相関係数を求めたところ、＜補償＞と＜情意＞＜社会的＞の間を除き、すべてのストラテジーの組み合わせで有意な相関関係がみられた (表 3)。言語学習におけるストラテジーは相互に関連を持ち、ある学習ストラテジーを学習に活用することによって他の学習ストラテジーの使用を促す効果があると説明できる。



表3 学習ストラテジーの尺度間の相関 (** $p<.01$, * $p<.05$)

	記憶	認知	補償	メタ認知	情意	社会的
記憶	—	.31**	.22*	.34**	.17*	.21*
認知		—	.24**	.80**	.53**	.55**
補償			—	.25**	.11	-.00
メタ認知				—	.53**	.55**
情意					—	.43**
社会的						—

4.3 諸要因による発音の学習ストラテジーの違い

諸要因が発音の学習ストラテジーに影響を与えるかどうかを調査した。6つの言語学習ストラテジー、12の発音学習ストラテジー、35項目にt検定5%水準をかけたところ、表4のように、学習ストラテジーに有意に影響を与えた要因がまとめられた。

表4 諸要因が発音の学習ストラテジーに影響を与えた項目 (* $p<.05$)

要因	ストラテジー	検定統計量	比較
性別	3. 他の人に正しい発音を示すように頼む。	t (119) = -2.233*	女性 > 男性
	14. 他の人に日本語の発音を教えたり助けたりする。	t (119) = 3.119*	女性 < 男性
	17. できるだけ周りの人と日本語で話す。	t (119) = 3.150*	女性 < 男性
学習歴	<記憶>	t (119) = 2.317*	ある群 < ない群
	12. 近い音を使って発音するようにする。例えば「カ」で発音する。	t (119) = 3.027*	ある群 < ない群
	14. 他の人に日本語の発音を教えたり助けたりする。	t (119) = -1.980*	ある群 > ない群
	16. 単語の発音にローマ字や国際音声記号をつける。	t (119) = 3.389*	ある群 < ない群
発音成績	24.CD(MP3)を聞いたりテレビや映画を見たりして発音の練習をする。	t (119) = 2.684*	上位群 > 下位群

4.4 ビリーフと学習ストラテジーの関係

ビリーフ（拙稿 2017）と学習ストラテジーの尺度の相関を検討するために、Pearson の相関係数を求めた（表5）。

表5 発音のビリーフと学習ストラテジーの尺度間の相関 (** $p<.01$, * $p<.05$)

	記憶	認知	補償	メタ認知	情意	社会的
日本語の発音学習への積極的態度	.208*	.573**	.232*	.687**	.269**	.454**
日本語の発音に対する不安とあきらめ	-0.017	-0.150	0.025	-.197*	-0.013	-0.161
日本語の発音の自信のなさ	-0.066	-.269**	-.278**	-.283**	-0.177	-.289**
日本語発音へのネガティブな参加	-0.132	-.259**	-.309**	-.300**	-0.063	-.305**

その結果、〈日本語の発音学習への積極的態度〉はすべてのストラテジーとの間に有意な正の相関がみられ、学習ストラテジーの使用に極めて有効であることがわかった。また、〈日本語の発音に対する不安とあきらめ〉因子はメタ認知ストラテジーに、〈日本語の発音の自信のなさ〉と〈日本語発音へのネガティブな参加〉因子は〈認知〉と〈メタ認知〉〈補償〉〈社会的〉ストラテジーに望ましくない影響を与えていることが明らかになった。



5. おわりに

本研究では、アンケート調査を実施することによって日本語発音の学習過程における台湾人学生の学習ストラテジーの使用状況を明らかにしてみた。しかし、本研究はサンプル数が制限されたため、複数校の調査対象者を増やして、尺度の信頼性と有効性を大幅に向上させる必要がある。また、ケーススタディで学習ストラテジーの定性的研究を行うことによってより多くの発音学習ストラテジー、特徴などを発見して、台湾の発音教育のためのより有用な助言を提供していきたい。

引用文献

- 神山由紀子 (2007) 「発音学習動機・ストラテジーと発音評価」『日本語教育方法研究会誌』14 (1)、52-53。
- 呉如惠 (2016) 「聴解におけるレベル別学習ストラテジーに関する考察」『台湾日語教育學報』27、26-53。
- 江秀姿 (2011) 「台湾人日本語学習者の語彙学習ストラテジー—学習年数と日本語能力の影響」『台湾日本語文藝報』29、267-290。
- 小河原義朗 (1998) 「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』2、1-12。
- スィリポンパイブーン・ユンパー (2008) 「日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性: タイ語母語話者に対するアンケートの分析から」『音声研究』12 (2)、17-29。
- 孫愛維 (2012) 「指示詞の習得に関する信念と学習ストラテジーとの関係—JSL 学習者と JFL 学習者との比較」『臺大日本語文研究』24、149-173。
- 戸田貴子 (2001) 「発音指導がアクセント知覚に与える影響」『早稲田大学日本語教育センター紀要』14、67-87。
- 伴紀子 (1999) 「第二言語学習におけるメタ認知ストラテジーについて」『アカデミア文学・語学編』66号、153-169。
- 葉淑華 (2007) 「インターネットを利用した学習者の学習ストラテジーを考察する—作文授業を例に」『台湾日本語文藝報』22、457-475。
- 羅齊立 (2017) 「台湾人初級日本語学習者のもつ発音学習のビリーフ」『台湾日語教育學報』29、219-243。
- 林盈萱 (2014) 「日本語を第二外国語として学ぶ大学生の話す能力を促進する授業のデザイン—学習ストラテジーを生かして」『台湾日語教育學報』23、443-477。
- 林明煌 (2003) 「台湾における職業高校の生徒が持つ日本語学習ストラテジー—カリキュラム開発のインプットとして」『台湾日本語文藝報』18、421-445。
- 林明煌 (2010) 「台湾大学生の日本語学習ストラテジー調査票(SIJLL)の開発」『台湾日本語文藝報』28、233-257。
- 盧錦姬 (2011) 「台湾の大学生の日本語学習ビリーフと学習ストラテジーに関する調査研究—日本語専攻者を中心として」『台湾日本語文藝報』30、369-392。
- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher.
- (六戸通庸・伴紀子訳『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)
- Peterson, S.S. (2000). *Pronunciation learning strategies: A first look*. Ohio State U.



コーパスによる日本語母語話者と日本語学習者の文法項目の使用傾向の比較

鋤野亜弓（福岡女子大学大学院修了生）

1. はじめに

鋤野（2017）の調査では、使用場面を「産出・音声」「産出・文字」「理解・音声」「理解・文字」の4つに分け、『日本語能力試験 出題基準（改訂版）』（2002）の「2級の文法的な〈機能語〉の類（サンプル）」にある文法項目のうちコーパスの出現頻度上位2%の項目を比較した。その結果、場面ごとによく用いられている項目、ほとんど使用されていない項目、全く使用されていない項目を明らかとなった。本発表はこの調査結果で明らかとなった使用頻度の高い文法項目の使用傾向を基に、鋤野（2017）が行わなかったコーパスでの日本語学習者の使用傾向の調査と母語話者との比較を行った。その同異を明らかにすることによって、学習者自身がより注意を払いながら学習でき、現場に立つ教師の指導の糧にもなると考える。

2. 調査の目的

日本語能力試験（以下、「能力試験」）は2010年に「実用的な言語運用能力を測る試験」へと改定されたが、庵（2005）が指摘しているように、多くの学習者は文法項目を「産出」することよりも「理解」することが先行しており、正しい運用に繋がっていない。また現場でも、どうしても正しい産出に繋がると悩む日本語教師は多い。鋤野（2017）ではこれらの問題意識の下、『出題基準』にあげられている文法項目の日本語母語話者の使用頻度、使用場面を調査し、どの項目がよく用いられ、どの場面で多く用いられているかを明らかにした。しかし、鋤野（2017）の調査では日本語母語話者のみで、学習者の使用傾向までは明らかになっていない。本発表では、「日本語の理解と伝達を中心にした活動（聞く、読む、話す、書く）を設定し、そこに使われている文法項目にも注目させるという方法をとることが、習得のメカニズムにそった「文法を教える」ことである」とする木田（2010）や、必要な技能だけを身につけたいという学習者に合わせるべきだとしている野田（2005）と同様、使用場面重視の立場に立ち、学習者の正しい「理解」、「産出」に繋げるために、また、さらに教師の糧になるように、鋤野（2017）の母語話者の使用頻度調査であきらかとなった使用頻度上位2%の文法項目38の母語話者と学習者の使用傾向の同異点についてコーパスを用い調査を行った。

3. 調査方法

鋤野（2017）の調査で明らかとなった使用頻度上位2%以上の38項目で見られる文法項目が、産出場面において日本語学習者はどのように使用しているのか、母語話者との使用傾向をコーパスで比較する。「使用傾向」とは、1つの文法項目をどの場面でどのくらいの頻度で用いているのかということである。本発表ではある文法項目について母語話者と学習者の使用場面、使用頻度が似ていれば、学習者がその文法項目が正しく定着しており、使用場面、使用頻度が異なれば、学習者は正しい使用場面で使えていないとみなす。使用場面は鋤野（2017）が分類した「産出・音声」「産出・文字」「理解・音声」「理解・



文字」と大きく4つのうち、「産出・音声」と「産出・文字」場面である。調査に使用したコーパスは母語話者、学習者のそれぞれ「産出・音声」場面のコーパス2つと「産出・文字」場面のコーパス2つを使用した。

表1 調査に用いた日本人のコーパス

場面	コーパス名	作成者	形態素数	形式
産出・音声	『インタビュー形式による日本語会話データベース』(北九大)	北九州市立大学	155,755	外国語口頭能力試験 (Oral Proficiency Interview) ¹
	『合本 女性のことば・男性のことば (職場編)』(職場編・雑談)	現代日本語研究会	544,542 ²	雑談
産出・文字	『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』(横浜国大)	横浜国立大学	27,401	メールを除いたタスクについての作文 (全30データ) ³
	『日本語母語話者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース』(国研対訳)	国立国語研究所	25,469	作文データ。作文課題は年中行事、禁煙に対する意見の2つ。

表2 調査に使用した学習者のコーパス

場面	コーパス名	作成者	形態素数	形式
産出・音声	『日本語学習者会話データベース』(国研OPI)	国立国語研究所	509,516	外国語口頭能力試験 (Oral Proficiency Interview) ⁴
	『BTS による多言語話し言葉コーパス』(BTS)	東京外国語大学	16,090	初対面の日本人との会話と、親しい日本人との会話。 ⁵
産出・文字	『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』(横浜国大)	横浜国立大学	139,762	メールを除いたタスクについての作文 (全30データ)
	『日本語母語話者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース』(国研対訳)	国立国語研究所	25,469	作文データ。作文課題は年中行事、禁煙に対する意見の2つ。

調査は抽出する際には全体量をそろえるため、国立国語研究所の形態素ソフト「茶まめ」を用い16,000形態素で換算、統一し、改めて16,000語あたりの頻度を出した。

『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』の課題のうち、メールのタスクの対応については日本語母語話者、日本語学習者ともに第2章と同様メールの課題を除き、16,000語に揃えている。

4. 調査結果

以下稿末使用表3は、日本語学習者と日本語母語話者の使用頻度、使用傾向を比較したものである。表中の「母語話者の使用場面」とは、鋤野(2017)の調査で明らかとなった母語話者によってよく用いられている場面である。

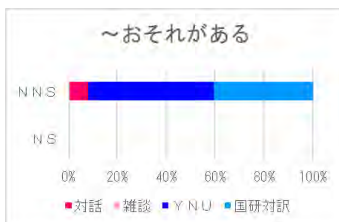
調査より、8つのコーパスのうち、多少の誤差はあるものの、日本語母語話者、日本語学習者ともに

¹ Oral Proficiency Interview (OPI) は本来学習者に対し行う試験であるが、このコーパスはこれを日本人に行ったものである。
² 男性のみ:135,789、女性のみ:408,753
³ 『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』のタスクはメール、レポートの説明、友人への手紙、投書、広報誌で国の料理紹介などがあるが、書き言葉を用いた文を調査対象としたため、会話文のような表現を用いる友人への手紙やメールは除いた。
⁴ 学習者の発話のみを抽出した。

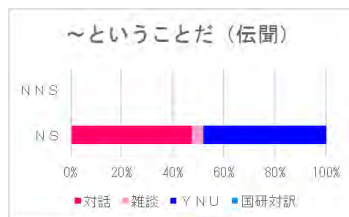


使用傾向が同じ文法項目は、38 項目中「～について」「～ように（類似）」「～ように（目的）」「～に対して」「～によって（原因）」「～にとって」「～もの」「～を中心に」「～など・なんか・なんて」の9項目だった。これらは、きちんと習得し、ほぼ日本語母語話者のように使用できているという。しかし使用傾向の異なる文法項目が 29 あった。これらは、「①母語話者は全く使用していない」、「②学習者は全く使用していない」、「③母語話者は音声場面でのみ使用」、「④学習者は文字場面でのみ使用」、「⑤音声場面・文字場面の使用割合が異なる」の大きく5つに分け、更に⑤を「A 学習者は雑談で使っていない」「B 学習者は音声での使用のほうが多い」「C 学習者は文字での使用のほうが多い」の3つに分けて考察を行った。

5. 考察



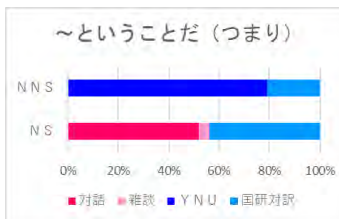
グラフ1 「～おそれがある」の比較



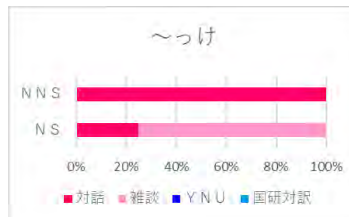
グラフ2 「～ということだ (伝聞)」の比較



グラフ3 「～ものだから」の比較



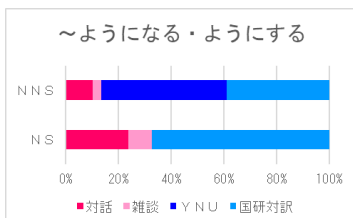
グラフ4 「～ということだ (つまり)」の比較



グラフ5 「～つけ」の比較



グラフ6 「～ことから」の比較



グラフ7 「～ようになる・ようにする」のグラフ

まず、「①母語話者が全く使用していないにもかかわらず学習者が使用している文法項目」は「～おそれがある」、「N上 (じょう)」である。P.3 のグラフ1は「おそれがある」の母語話者と学習者の比較で、NNS が学習者、NS が母語話者で、棒グラフの赤系が音声場面で、青系が文字場面を表している。「対話」はOPI データのことである。

日本語母語話者の使用傾向は鋤野 (2017) の調査から「～おそれがある」の使用場面は「音声・理解」でニュースのうち特に天気予報で用いられている。学習者が使用したのは以下のとおりである。

(1) よけいな薬を患者に処方するおそれがあります。 (横浜国大)

(1)やグラフ1より学習者は音声場面では1割しか使用していないことから、学習者は音声場面よりも文字場面で用いることが多いことが明らかとなった。指導する際は使用場面を理解させ、学習者のレ



ベルに応じて教える必要があるだろう。

つぎに「②母語話者が使用しているにもかかわらず学習者が全く使用していない文法項目」の「～ということだ（伝聞）」について考察する。伝聞表現では「そうだ」「らしい」などがN4、N3レベルで指導されるが、「～ということだ」はまだ馴染みがない可能性がある。母語話者が使用しているのは以下のとおりである。

（2）しかし、日本でのたばこの規制は二十歳以上ということです。（母語話者・国研対訳）

鋤野（2017）の調査では、「理解・音声」でよく用いられるとしているが、（2）のように日本語母語話者も産出場で全く使用していないわけではない。学習者に指導する際は理解場面でよく用いられることを指導し、無理に産出に繋げる必要はないと考えられる。

つぎに「③日本語母語話者が音声場面でのみ使用している文法項目」のうち、「～ものだから」「～によると・によれば」のうち、「～ものだから」について考察する。鋤野（2017）の調査結果では、「ものだから」は「産出・音声」であった。学習者文字場面で使用していたのは以下のとおりである。

（3）しかし多くのきつえんしゃがききゅうに実行することはむずかしいものだからもう少しきかくをくれるししゅうへんの人たちがせっきよくてきに悦得＊するのが必要だと思います。
（学習者・国研対訳）

「もの」が学習者も雑談の使用が多い一方で文字場面でも使用することが多いようだが、（3）の学習者の文字場面での使用は少々不自然である。以上より、再度「ものだから」の使用場面の指導の際は産出、特に会話で正しく使用できるようになる指導が必要である。

「④学習者が文字場面でのみ使用している文法項目」は「～ものだから」「～ということだ（つまり）」「～から～にかけて」「～に関して」「～わけだ」「～以上」「～からといって」の7つだが、このうち、「～ということだ（つまり）」について考察する。

「～ということだ（つまり）」は文字場面での使用が多いが、以下の（4）のように鋤野（2017）の調査でも相手が言ったことに対して確認するために用いることが多いことが明らかとなっている。そのため、「産出・音声」の場面での使用に繋げる指導をすべきであろう。

（4）1： ああ、そうですか（2：はい）。ずっとじゃああの辺にということですね。
2： そうです。はい。（北九大）

「⑤-A 学習者が雑談で使っていない文法項目」は「～た上で」「～べき」「～とともに」「～つけ」「～こそ」「～際」「～とおり・どおり」「～一方」「～としても」「～ほどだ」の10項目あるが、このうち、鋤野（2017）の調査で母語話者全体での割合の中から、雑談での使用がもっとも多いのは「～つけ」であった。使用場面は「産出・音声」の場面でよく用いられていることから、学習者の雑談場面での使用に繋がるよう指導する必要があると考えられる。

「⑤-B 学習者は音声場面での使用のほうが多い文法項目」は「～によって（違う）」「～ことから」「～さえ」「～うちに」の4項目だが、グラフ6より学習者は「～ことから」を雑談場面で50%以上使用しているのに対し、母語話者は雑談で1割程度、文字場面が9割使用しているという大きな差が見られ



た。

「⑤－C 学習者は文字場面での使用のほうが多い文法項目」は「～として」「～ようにする・ようになる」「～だけ」の3つである。そのうち「～ようになる・ようにする」は音声場面と文字場面を比べると、学習者は文字場面での使用が多い。鋤野（2017）の調査結果によると、母語話者は「～ようになる・ようにする」を「理解・音声」の場面でよく用いられている。このことから、使用の割合は異なるが特別使用する際に気を付けるべき必要はないだろう。

6. 本発表の意義と今後の課題

本発表では、母語話者の使用傾向を調査するだけでなく、学習者の使用傾向を調査し、母語話者と比較した。その結果、どの文法項目が母語話者のように使えているのか、またどの文法項目が母語話者と使用傾向が異なり、指導の見直しが必要なのかを明らかにしたことが意義といえる。

しかしながら、今回の調査は場面が分けられているとはいえ、調査に使用したのはコーパスのみで、実際に学習者に対して調査を行ったのではない。そのため、学習者との使用傾向の比較においては産出場面のみしか比較することができず、学習者が各場面でどの程度理解できているのかなどの調査は行えなかった。また、本発表では使用頻度の高い上位2%以上の文法項目に注目して行ったが、使用頻度の低い文法項目の扱いには触れなかった。これは指導すべきかどうかを含め今後の課題としたい。

参考文献

- 庵功雄(2006)「教育文法の観点から見た日本語能力試験」『日本語の教育から研究へ』土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会（編）、くろしお出版
- 木田真理(2010)「【第10回】文法の教え方ー実際の場面で使えるようになるためにー」『日本語教育通信 日本語の教え方 イロハ 第10回』国際交流基金
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/archive/iroha/201011.html>
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会(2002)『日本語能力試験 出題基準[改訂版]』凡人社
- 鋤野亜弓(2017)「コーパスによる日本語能力試験2級の文法項目の再検討」日本語教育学会 2017年度第1回支部集会（九州・沖縄支部）ポスター発表
- 野田尚史(2005)「コミュニケーションのための日本語文法の設計図」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版

表3 日本語母語話者と日本語学習者との使用傾向の比較（単位：回）

機能語	音声（母語話者）		音声（学習者）		文字（母語話者）		文字（学習者）		母語話者の 使用場面
	大北 九	談編職 雑場	国 OPI 研	BTS	国横 大浜	対国 訳研	国横 大浜	対国 訳研	
～について	3.77	1.77	5.19	6.93	17.25	18.84	33.63	23.60	すべて
～として	11.53	2.97	3.39	1.98	7.39	6.91	15.96	8.50	すべて
～に対して	3.37	0.60	3.03	0.99	2.77	10.68	2.66	5.25	すべて
～によると・によれば	0.31	0.03	0.24	1.98	0	0	1.14	3.05	理解
～によって（原因）	0.82	0.42	0.78	0.99	6.78	8.16	2.66	3.15	理解、文字
～ように（類似）	3.57	2.25	2.04	1.98	8.93	18.84	10.26	14.55	産出、文字
～など・なんか・なんて	4.39	2.13	0.48	1.98	3.39	3.77	2.09	0.85	産出、音声
～ようにする・ようになる	2.65	1.02	3.15	0.99	0	7.54	14.82	12.05	産出、文字



～べき	1.22	0.36	1.08	0	4.00	22.61	5.70	16.40	文字
～こそ	3.47	0.51	1.17	0	2.77	4.40	2.66	0.80	産出・文字
～に関して	2.14	0.96	0	0	0.92	7.54	2.28	1.60	産出
～ということだ（伝聞）	0.61	0.06	0	0	0.62	0	0	0	理解・音声
～とともに	0	0.03	0.09	0	0.62	0	0.38	1.40	理解・音声
～にとって	1.22	0.27	3.57	1.98	8.01	11.93	8.36	13.10	文字
～ように（目的）	3.57	2.25	1.89	1.29	7.39	5.02	6.27	8.00	産出
～一方	0.82	0.06	0.06	0	0.31	1.26	1.14	4.10	理解
～によって（対応）	1.43	0.87	2.28	2.97	4.62	5.65	3.23	3.30	産出
～ことから	0	0.03	0.06	0.99	0.31	0	0.38	0.15	理解・音声
～た上で	0.51	0.15	0.09	0	0.62	1.26	0.38	0.05	理解・音声
～から～にかけて	0.10	0	0	0	4.93	0	1.71	0.30	理解・音声
～わけだ	0.71	0.06	0	0	0.31	5.02	0.76	1.00	産出・文字
～うちに/ないうちに	1.22	0.42	0.27	0.99	3.08	2.51	0.76	0.95	文字
～つけ	0.61	1.83	2.22	0	0	0	0	0	産出・音声
～もの	0.10	1.77	0	2.58	0	0	0	0	産出・音声
～おそれがある	0	0	0.03	0	0	0	0.19	0.15	理解・音声
～ということだ（つまり）	2.96	0.24	0	0	0	2.51	0.95	0.25	産出・音声
～ものだから	2.96	0.06	0	0	0	0	0	0	産出・音声
～を中心に	0.51	0	0.36	0	0.92	0	1.33	0.20	理解・音声
～とおり	0.10	0.42	1.23	0	0	0	4.18	1.85	理解・文字
～くらい	0.20	0.15	0.54	2.97	1.54	0.63	1.71	0.55	産出・音声
～際	0.10	0.24	0.03	0	0	0.63	0.95	0	理解・音声
～ほどだ	0.20	0.03	0.21	0	0.62	3.77	2.09	1.95	理解・文字
～としても	0.10	0.27	0.18	0	0	5.02	0.76	0.40	産出・文字
～だけ	1.53	0.18	0.81	0	0.62	0.63	1.90	2.05	産出・音声
～以上	0.10	0	0	0	0	4.40	0	0.05	産出・文字
～からといって	0.10	0	0	0	0.62	4.40	0	0.45	産出・文字
～上（じょう）	0	0	0.06	0	0	0	0	0.10	理解・文字
～さえ	0.20	0.03	0.12	0.99	0.92	1.26	0.95	1.70	理解・文字



『日本語話し言葉コーパス』の「課題指向対話」に見られる独り言から始まる連鎖組織

呉秦芳（真理大学）

1. はじめに

相互行為が順番に交代していくという連鎖的な組織構造を見つけたことは、会話分析の発展の中で最初の重要な発見の一つであり、注意の焦点でもある。本発表では、『日本語話し言葉コーパス（CSJ と略す）』の「課題指向対話」における日本語母語話者間の独り言から始まる連鎖組織に関し、その談話実態を分析した。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た。

2. 先行研究

日本語の会話における独り言に関する研究は、管見では少ないが、平本（2011）が挙げられる。平本（2011）では、会話中で「直前の話題の内容を名詞（句）の形で表すアイテムが含まれ、かつそれ自体ではその話題について展開を行う命題内容をもたない発話」（平本 2011:102）を、「話題アイテムの掴み出し」と呼び、そのような発話が話題の展開においてどのような働きをするのかについて考察を行っている。本研究で見る独り言は、「掴み出し」と異なり、命題内容を持つ発話であるが、発話の形式上、次のターンを取得する者は制約されておらず、また次のターンで特定のタイプの発話が要求されているわけでもない。したがって、独り言は、他の会話参加者によって反応を示さなくてもかまわないという形をとり、会話を終わらせないための一つの話題の可能性を提供する発話であると言える。独り言を次の話題へのきっかけとして扱うかどうかは、他の会話参加者に委ねられている。また、本研究において、平本の「掴み出し」を独り言の中に含めていないのは、本研究での話題の区分方法では、「掴み出し」は直前の話題と連続したものとして捉えられ、「掴み出し」から新しい話題が開始されたとは判断されないからである。

以上の研究は、会話の組み合わせの性差が考慮されてない等の問題もあるようである。本研究ではこれらの点に配慮し、分析対象データの条件をより厳密に統制し、日本語母語話者の条件を最大限同一に設定した上で分析を行う。本稿では先行研究を踏まえた上で、以下の手順に沿って考察を進める。

まず、文字化されたCSJの「自由対談」の資料から日本語母語話者の独り言から始まる連鎖組織を抽出する。また、日本語母語話者の独り言から始まる連鎖組織の形式（意味的機能）を分析する。なお、抽出された日本語母語話者の独り言から始まる連鎖組織の内容（語用論的機能）を分析する。さらに、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ポライトネス・ストラテジーを明らかにする。



3. 調査方法

本調査は CSJ における「課題指向対話」接触場面 10 会話）を録音し、文字化したものを調査対象とした。この文字化した資料の中から、日本語母語話者の独り言から始まる連鎖組織をピックアップして、分析、考察を行った。文字化の際には、「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese :BTSJ）」（宇佐美 2011）に従って文字化した。CSJ の課題指向対話の具体的な内容は、実在の芸能人に講演を依頼した場合の謝礼（ギャラ）の額を想像し、その多寡の順に、芸能人 9 ないし 10 名をソートするタスク（ギャラ・タスク）を考案した。対話開始時点で各話者に手渡されている人名リストは、わざと一致しないように作成してあるので、謝礼額の推定に先立って（あるいは同時に）、推定対象となる芸能人の完全なリストを作成するための対話も必要される。インタビューは 20 代と 30 代の女性各 1 名である。ここで、発話の「機能や効果」を談話レベルで分析していくことを押さえておきたい。「CSJ」に取材したインタビュー（これを省略して L と呼ぶ）と応答者（これを省略して R と呼ぶ）のデータは次の（表 1）である。

（表 1）「CSJ」に取材したインフォーマントの背景⁶

ファイル		インタビューアー(L) (出身地・年齢)	応答者(R) (出身地・年齢)
女-男 L-R	D02M0014	神奈川・30 代	神奈川・30 代
	D02M0028	埼玉・20 代	埼玉・20 代
	D02M0035	神奈川・30 代	北海道・20 代
	D02M0039	神奈川・30 代	東京・30 代
	D02M0051	神奈川・30 代	神奈川・20 代
女-女 L-R	D02F0015	埼玉・20 代	東京・30 代
	D02F0018	神奈川・30 代	東京・30 代
	D02F0025	神奈川・30 代	神奈川・20 代
	D02F0031	神奈川・20 代	神奈川・30 代
	D02F0032	神奈川・30 代	宮崎・20 代

4 理論の枠組み：広義のポライトネス

ポライトネスに関して、最も影響力のある Brown & Levinson（以下、B&L）1987(1978) のポライトネス理論の根幹は、コミュニケーション参加者双方が、フェイス (face) ⁷保持を基本的欲求として重視し、フェイスを侵害する恐れがある言語行動 (FTA: face threatening acts (面子威嚇行動、以下、FTA と省略)) を取るにあたっては、あらかじめ見積もった侵害の程度に応じてフェイス侵害を補償するためのストラテジー (FTA 補償ストラテジー) を使用するというものである。B&L (1987) の「ポライトネス理論」で

⁶ インタビューアー (L) と応答者 (R) のペアについて、ファイル名の F は女性と女性を指すが、ファイル名の M は女性と男性を表す。年齢、性別の変数を配慮しているので、CSJ に含まれる対話データから D02F0015、D02F0018、D02F0025、D02F0031、D02F0032、D02M0014、D02M0028、D02M0035、D02M0039、D02M0051 の 10 対話を標本として選び、作成した。従って、これは、無作為抽出ではない。

⁷Goffman(1967)は、フェイスを「自分をめぐる心象 (イメージ) であり自分自身に要求する積極的な社会的な価値」(訳は 2002) とした上で、相互行為において自己のフェイスを保とうとする防衛的傾向と他人のフェイスを保とうとする保護的傾向を持つ行動である「フェイスワーク」について論じている。B&L(1987(1978))は Goffman(1967)と同様、フェイスを「社会的なセルフイメージ」と位置づけたが、フェイスの尊重を社会的な価値観や規範としてではなく、人々の基本的な欲求として扱っている。



は、配慮の対象が聞き手のフェイスに限定されており、話し手自身のフェイスに対する配慮については言及されていない。本研究が扱うポライトネス理論は、小山（1998）に従い、聞き手のフェイスへの配慮のみならず、話し手自身のフェイスへの配慮も含めることとする。

本発表では CSJ の「自由対話」における独り言から始まる連鎖組織の形式と内容に焦点をあて、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ポライトネス・ストラテジーを探索し、その使用に潜む話し手の心理について考察する。

5. 調査結果

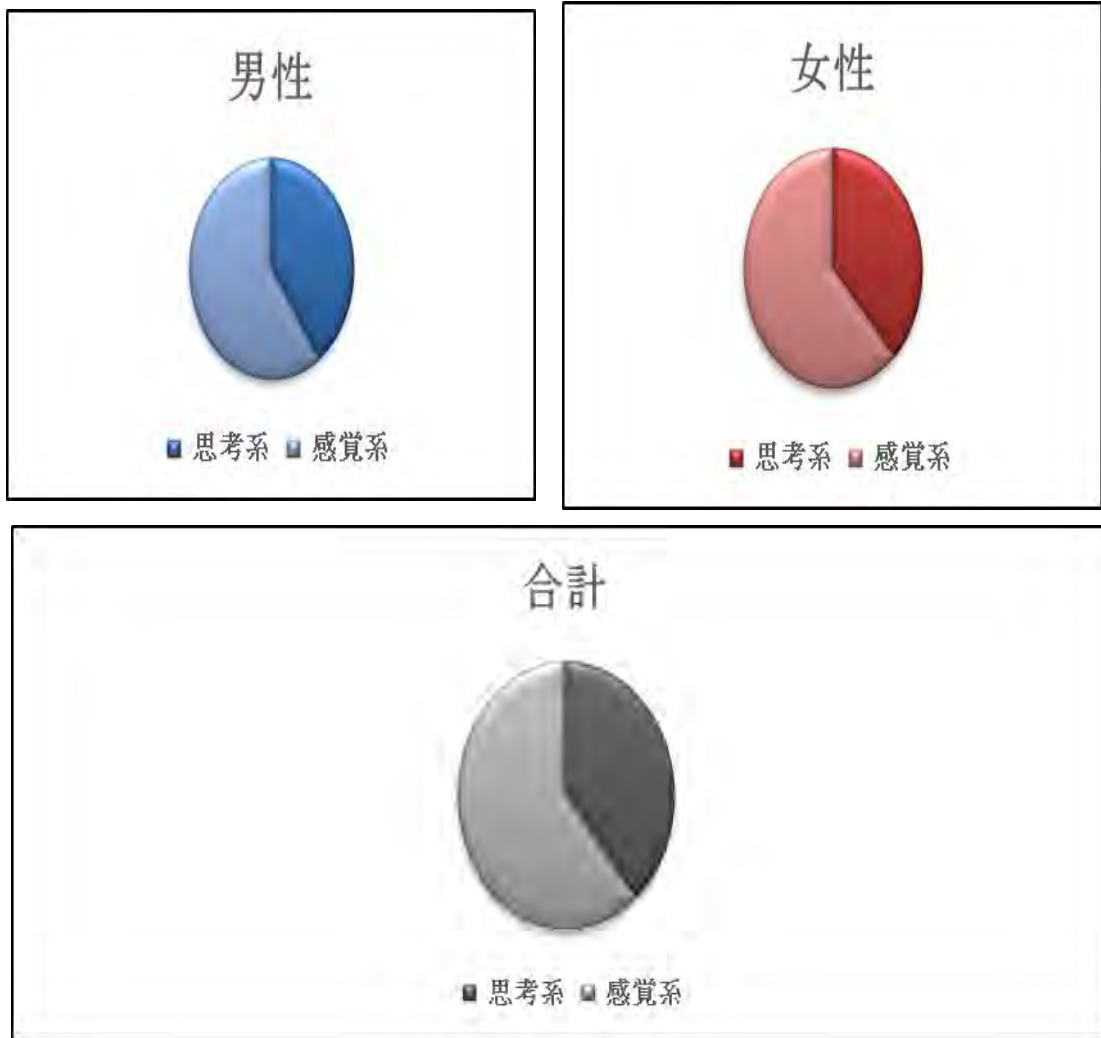
その結果、独り言から始まる連鎖組織として、話者の感情・感覚などを表出する連鎖組織と、話者が抱えている問題について思案する連鎖組織とに分けられ、前者では「感覚」、「感情」、後者では「思案」の話題が見られた。話者の感覚・感情などを表出する連鎖組織は、「V-たい/ V-ないといけない」の願望の表現や感情形容詞などが典型的である。一方、問題を思案する連鎖組織は、自分が抱えている問題を問題提示の発話で提示することによって話題を開始する。「疑問詞+～んだろう」や、「疑問詞+V-よう」、終助詞「かな」など、疑念を表明する形式によって、独り言の形式で発話される。これらの発話は、単に事実を述べているのではなく、何らかの気分や感慨などを表していると考えられるためである。

具体的にどのような「連鎖組織」の機能が多用されていたかをみると、(表 3)に示すように、男性（59.8%）、女性（61.9%）を問わず、「感覚」や「感情」などの表出に関する「感覚系」の使用頻度が「思案」の表出に関する「思考系」より多く現れることがわかった。また、(表 4)からわかるように、女性のインタビューに対して、女性は「意志」、「評価」というストラテジーを多く使用することが分かった。これらの発話は自己開示的な性格を持っており、参加者間で思考や感覚を共有したり理解したりすることを強制することなく、話題提示を受け取り話題を展開させる行為により、発話者の態度や考え方などを受け入れてほしいという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。それに対して、男性の会話では「思案」や「感覚」を女性より多く使用する傾向が見られた。これは FTA を緩和する配慮表現として捉えることができる。言い換えれば、相手の顔を立て、立場を配慮するという配慮が働いており、この部分はネガティブ・フェイスを重視していると考えられる。

(表 2) 独り言から始まる連鎖組織の形式の出現頻度(延べ語数)

	思考系	感覚系	合計
男性	51 (40.2%)	76 (59.8%)	127 (100%)
女性	110 (38.1%)	179 (61.9%)	289 (100%)
合計	161 (38.7%)	255 (61.3%)	416 (100%)

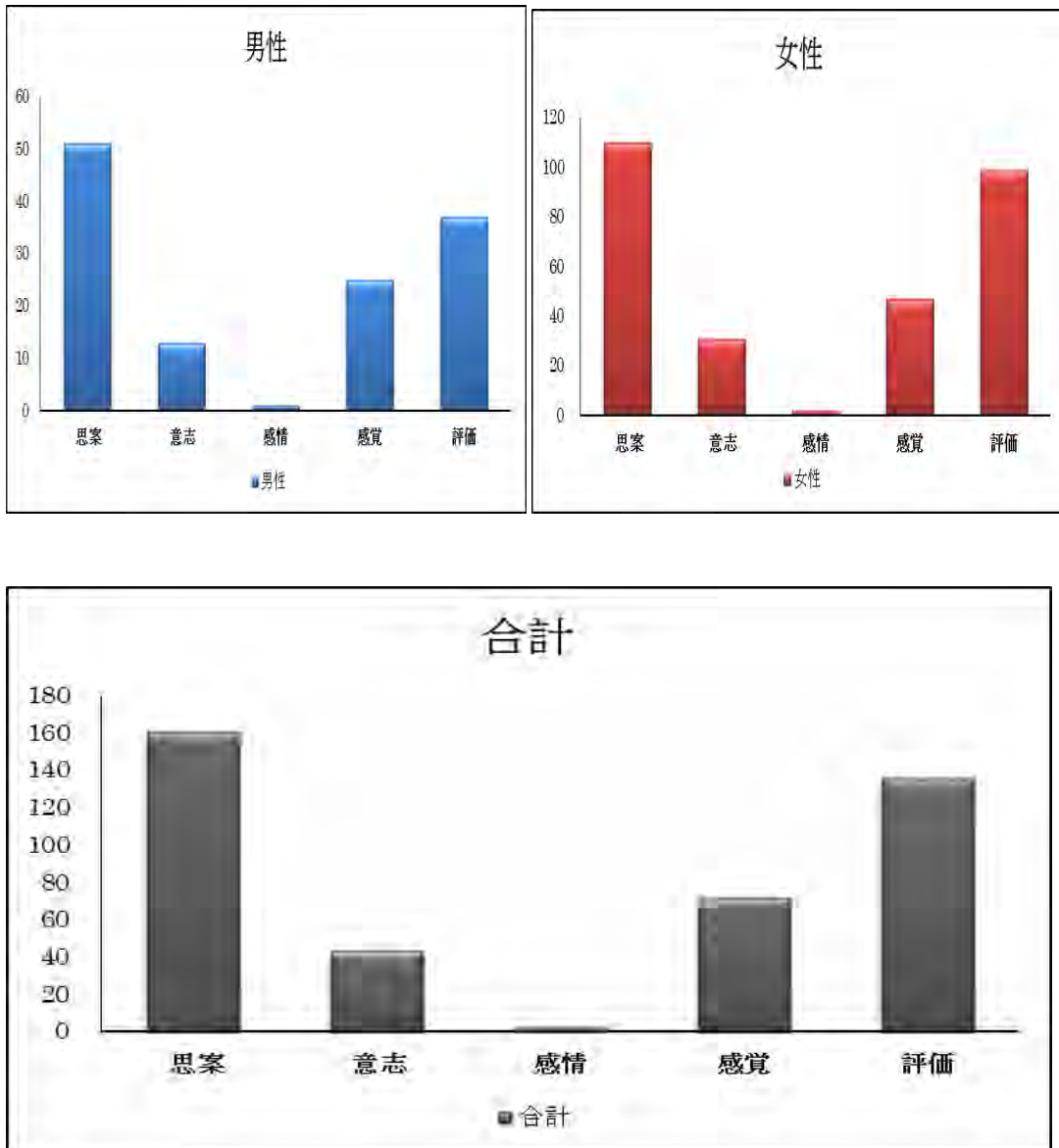




(表 3) 独り言から始まる連鎖組織の内容の出現頻度 (延べ語数)

	思案	意志	感情	感覚	評価	合計
男性	51 (40.2%)	13 (10.2%)	1 (0.8%)	25 (19.7%)	37 (29.1%)	127 (100%)
女性	110 (38.1%)	31 (10.7%)	2 (0.7%)	47 (16.3%)	99 (34.3%)	289 (100%)
合計	161 (38.7%)	44 (10.6%)	3 (0.7%)	72 (17.3%)	136 (32.7%)	416 (100%)





6. まとめ

以上、CSJの「課題指向対話」に見られる日本語母語話者の独り言から始まる連鎖組織と発話機能について、性別との関わりを検討し、その出現位置及び意図するものを形式（意味論的機能）、内容（語用論的機能）、ポライトネス機能の視点から分析することを試みた。分析の結果、主に次のことが明らかになった。

- (1) 独り言から始まる連鎖組織として、形式には話者の感情・感覚などを表出する連鎖組織「感覚系」と、話者が抱えている問題について思案する連鎖組織「思考系」の2タイプに分けられることが見られた。
- (2) 「感覚系」の内容（語用論的機能）においては、「感覚」、「感情」、「評価」、「意志」のストラテジーが見られたが、「思考系」の内容においては「思案」のストラテジーがわかった。
- (3) 独り言から始まる連鎖組織の表現形式の使用頻度を比較してみると、男性、女性共に「感覚系」のストラテジーを多用することが観察された。
- (4) ポライトネス理論の観点からすると、女性のインタビューに対して、女性は独り言から始まる連鎖組織において、「意志」、「評価」というストラテジーを多く使用することがわかった。これらの発話は自己



開示的な性格を持っており、発話者の態度や考え方などを受け入れてほしいという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、男性の会話では「思案」、「感覚」、のストラテジーを女性より多く使用する傾向にあった。これは FTA を緩和する配慮表現として捉えることができる。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。

本発表では、CSJ の「課題指向対話」における日本語母語話者の独り言から始まる連鎖組織を対象に考察を行ったが、今後個人差にも注目しながら、日本語母語話者は会話の場面や対話の場面など様々な場面でどのような独り言から始まる連鎖組織を使用しているのかに関する考察も明らかにしたいと考えている。

7. 参考文献

- Brown, Penelope and Levinson, Stephen. (1987) Politeness: Some Universals in Language Usage (reissued) Cambridge University Press
- Schegloff Emanuel A. (2007) Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- 宇佐美まゆみ (2011) 「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2011 年版」
<http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj2011.pdf>
- 小山哲春 (1998) 「ポライトネスのストラテジーとしての日本語文末表現」『第二回社会言語科学研究大会予稿集』 p. 5- p. 10
- 平本毅 (2011) 「話題アイテムの掘み出し」『現代社会学理論』 5:101-119
- 筒井佐代 (2012) 『雑談の構造分析』 くろしお出版
- 三牧陽子 (2013) 『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーションの姿としくみ』 くろしお出版

本発表は 106 年度行政院国家科学委員会研究費による専題研究計画「日語談話中由個人發話開始的連鎖組織之考察」(計画番号 MOST106-2410-H-156-007、研究代表者吳秦芳) の助成を受けている。



外国につながる子どもの学びを地域で支援するために

—小中学校での日本語支援実践からの示唆—

唐木澤みどり (学習院大学)

1. 問題の背景

文部科学省の調査(2019)によると、平成 28 年度の「日本語指導が必要な児童生徒」数は、外国籍、日本国籍合わせて 43,947 人となり、2 年前の前回調査 (37,095 人) と比較しても大幅に増加している。そのような状況の中、JSL カリキュラムの開発や「特別の教育課程」による指導など、学習活動への参加も含めた日本語の力の育成が目指され、学校における支援体制が整備されつつある。その一方で日本語指導を行う人材の不足や教材、教室、時間の確保が困難等の理由により、必要な子どもが支援を十分に受けられないという課題も残されている。

したがって、学校だけでなく学校外での子どもの学びを支援することの必要性も認識されてきた。例えば「地域の NPO、国際交流協会、大学、企業等の関係機関は、…学校と連携し、地域として外国人児童生徒等教育を推進するための体制づくりに協力することが期待される」(学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議 2016 : 9) と指摘されている。しかしながら地域としての支援体制は未だ不十分と言わざるを得ない。また、体制づくりや連携の必要性は多く指摘されてきたが、支援の内容そのものの議論は不十分なのではないだろうか。

2. 発表の目的

上述のように、これまで外国につながる子どもへの学習支援は学校を中心に行われてきており、発表者も小中学校において子どもの日本語支援実践を行ってきた。しかし、子どもは学校だけで学ぶわけではない。放課後や休日には、家庭や塾、地域の学習支援教室等様々な場で子どもは学んでいる。年少者日本語教育は「全人的発達を支える教育の一環として位置づけられる、人としての成長を支える教育である」(石井 2009, p.144) と考えると、学校だけでなく地域全体で子どもの学びや成長を支える支援体制が一層重要となると考える。

では、子どもの学びを支援するためにこれまで蓄積されてきた学校での支援の成果や課題を地域における学習支援に十分活かすことができているであろうか。発表者自身、地域の学習支援教室との関わりの中で、自らのこれまでの学校における日本語支援実践を地域でも活かすために何ができるかを考え、実践していくことの必要性を強く感じている。そこで、本発表では、外国につながる子どもたちに地域においてもよりよい学習支援を行うために、学校での日本語支援実践の成果や課題を地域の学習支援にどのように活かせるかを、発表者の実践を中心に先行研究もふまえながら検討することを目的とする。

3. 地域における学習支援



3-1 地域における学習支援の必要性と課題

外国につながる子どもにとって、学校だけでなく地域においても学習支援の場の必要性は高い。保護者が日本の学校や進学についての経験や情報が乏しい場合は、より一層子どもの教育や将来に不安を抱くことも多く、地域における日本語や教科学習の支援へのニーズはさらに高くなる。子どもだけでなく保護者への支援の必要性も指摘されている(石戸 2012, 三本松 2011, 新宿区 2012, 藤本 2015 他)。しかし、一人ひとりの子どもに必要な支援の内容や方法、子どもや保護者のニーズと支援の乖離、子どもの学習意欲、子どもの日本語能力や学習能力の評価、学校や家庭、行政等との連携など課題も多い。理由としては、子どもが通う学校とは異なり、子どもの参加が流動的であること、学校や家庭での様子を知ることが難しい場合が多いこと、支援者は必ずしも日本語教育や学校教育等の専門家が携わるわけではないこと等が考えられる。例えば、地域の学習支援教室における外国につながる子どもへの支援の具体的な課題として、「①教科学習用語のサポートの必要性、②日本語を含む学習への動機付け、意欲の向上、③外国につながる子どもとそうではない子どもとの交流の問題」が挙げられている(池上・矢澤・唐木澤・益子 2019: 48)。

石井(2009)は、年少者日本語教育の課題について、家庭、学校、地域社会等での連携につながる問題として「子どもを取り巻く言語学習環境の整備」「継続的な学習機会の確保」「開かれた日本語教育のための連携体制の構築」を挙げる(pp.151-158)。これらの課題を解決していくためには、地域の学習支援が重要な役割を果たすことになると考えられる。

3-2 地域における学習支援の可能性

地域における学習支援の場は、学校とは異なる場であり、単に学校での支援の不十分さを補うだけの場ではない。むしろ多様な背景を持った支援者が集まることで、多様な学びの可能性がある。居場所としての機能も指摘されており、子ども自身が何を学びたいかを選択するなど柔軟な対応がしやすい。さらに、在籍する学校を転校したり卒業したりしても継続的に通える等、学校における支援とは異なる利点が挙げられる。つまり、子どもが学びの主体として自律的、継続的に学ぶ場としての可能性を秘めていると言えるのではないだろうか。

佐藤(2009)は子どもたちの学習支援について、「学校だけでは限界があり、家庭や地域と連携すること」による「多様な学習支援の場」の重要性を説く(p.273)。そして、「学校という場に限定されることなく、子どもたちの生活の広がりに応じて支援していくこと、さらに成長・発達の過程で適切な場で有効な支援をしていくことの必要性」に言及する(p.277)。この指摘からも、「多様な学習支援の場」としての地域における学習支援を学校とは異なる学習の場として検討することの意義があると考えられる。

学びの主体である子どもにとっても、地域における学習支援は学校とは異なる学びの場としての意味が生じると考えられる。垂見(2009)は、自身が関わる地域の日本語教室が「子どもたち同士の交流の場」であり、「どのような子どもに対しても開かれている場所として存在している」ことにより、「広い意味での『学習の場』」であり、「居場所の1つとなっている」と述べている(pp.228-229)。「多様な学習支援の場」で、子どもが主体的に多様な他者と出会い、多様な活動を通して学ぶことに地域における学習支援の意義の1つがあると考えられる。

無論、地域における学習支援の中には様々な支援形態や内容が存在し、個々に特徴や課題を有すると考えられ、一概に言うことはできない。そこで、本発表では、発表者自身の学校での子どもたちへの日本語支援実践と、地域の学習支援教室で携わっている外国につながる子どもへの支援から、それぞれの



成果や課題を検討し、よりよい地域における支援を模索していきたい。

4. 分析と考察

4-1 研究方法

発表者が学校で行った日本語支援実践のデータを基に、上述したような課題や可能性を持つ地域の日本語支援の現場にどのように活かせるかという視点から分析するために、唐木澤(2017)で示された「子どもが『ありたい自分』として参加できる日本語活動」を参照した。唐木澤(2017)では、学校における日本語支援実践の中で、学びの主体である子ども自身に注目し、「その子どもがことばの学び手、ことばの使い手としてどうありたいのかに目を向けることが必要である」とし、支援者による「日本語を学ぶ場でどのような活動をしたいのかという問いかけと対話」を通して、子どもが自身の言語能力を自己評価し、参加の工夫や協働によって「子どもが『ありたい自分』として参加できる日本語活動をつくっていくプロセス」が「ことばの学び手・使い手としての成長」につながり、『ありたい自分』として参加できる活動の広がりによって『なりたい自分』を見だしていく」と考察している。このことは、多様な他者と出会い、多様な活動を通して主体的に学ぶ可能性をもつ地域の学習支援においても有用ではないかと考えた。

学校における日本語支援実践のデータは、2009年から2013年の間に小中学校において主に個別支援として行った日本語支援実践記録で、対象は小学校中学年児童2名と中学生2名である。地域における学習支援実践のデータは、2017年9月から2018年2月までの間に学習支援教室で行った個別あるいはグループでの支援実践の記録で、対象となる子どもは小学校高学年児童3名と中学生1名である。主な支援内容は、学校、地域の支援教室共に子どもの興味関心に基づいた活動や在籍学級の学習と関連した活動である。

分析の視点は以下の2点である。

- ① 子どもはどのような活動をしたいのか(問いかけと対話)
- ② 子どもは自分自身をどのように自己評価し、参加を工夫しているか

分析結果から、以下の2点について考察した。

- (1)子どもは、どのようなことばの学び手、使い手としてありたいのか
- (2)学校における日本語支援実践は、地域における学習支援にどのように活かせるか。

4-2 分析の結果

(1)学習の場で何がしたいかという問いかけと対話

学校における支援の中でも特に支援初期には、子どもたちは「ありたい自分」と現状の乖離から、日本語で行われる学習を回避したり、何がしたいかを考えることができなかったりした。地域の学習支援の場においても、学習そのものを回避しようとすることもあるが、自らやりたいことを持ち込み、支援者が用意した活動にも興味があれば進んで参加するなど、積極的な様子も多く見られた。特に、子どもの母国に関する本や子どもの母語や学習言語である英語を併記したワークシートを使った活動には興味深く参加していた。地域における学習支援の場は、子ども自身が何をするか(しないかも含めて)選択できる場合が多く、主に学校の宿題など一人では難しい課題を持ち込む。さらに学校の課題だけでなく、本来保護者が書くべき用紙等を持ち込む場合もあり、家庭や母語話者ネットワークの中で日本語使用者として期待されていることも窺えた。支援者も当然のこととして何がしたいかという問いかけをしやすく、



子どもがやりたい活動をサポートする役割が大きい。ただ、学校のように「授業時間」という意識ではないため、どのように学びに結び付けていくのかを子どもも支援者も考える必要がある。

(2) 子ども自身の自己評価や参加への工夫

学校における支援は日本語が中心となり、外国につながる子どもは本来の力を出しにくいいため、自己評価が低くなる傾向にあった。発表者が行ってきた日本語支援の場においては、複数言語話者として子どもを捉えた活動を心掛けてきたが限界もあった。一方で、地域における学習支援の場には同じ母語の仲間がおり、仲間とのやりとりのほとんどは母語で行われ、母語で話せることを楽しみにしている様子である。その中には異年齢の子どもたちも含まれており、ゲームなどの遊びも含めて様々な経験を共有できる場でもある。学校のように教科書や教材などのリソースが揃っていないことが多いが、スマートフォン等を利用して情報を検索し、ことばを調べることが比較的自由にできることも可能な工夫の一つとして挙げられる。したがって、日本語では参加することが難しい活動にも母語や可能なリソースを使って考え、助け合うことで参加が可能になり、日本語の力が不十分なために自己評価を下げてしまうことも減り、学びが広がる可能性がある。

4-3 考察

以上の分析結果から、(1)子どもは、どのようなことばの学び手、使い手としてありたいのか、(2)学校における日本語支援実践を地域における学習支援にどのように活かせるかの2点を考察する。

(1) 子どもは、どのようなことばの学び手、使い手としてありたいのか

日本語のみが使用される学校とは異なり、地域の学習支援の場では、同じ言語が使える仲間とともに、自尊感情を保ちながら学ぶことができていた。また、仲間と使う母語だけでなく、来日前から学習してきた英語を支援者とのコミュニケーションの手段の一つとしても使っていた。すなわち、複数言語話者として認められる場で、自ら何を学ぶのかを選択し、支援者と共に学びの場を作る可能性が示唆される。特に、小学校高学年以上の子どもたちは既に日本語以外に学習するための言語を持っていることから、より重要な場となると考えられる。しかし、必ずしも日本語を使わなくてもよい場であることによって、日本語使用を控える傾向もあり、日本語の使い手としてどうありたいのかを共に考えていくことが必要となる。

(2) 学校における日本語支援実践を地域における学習支援にどのように活かせるか

発表者は、学校でも地域の支援教室においても、子どもの興味関心に基づいた活動や在籍学級の学習と関連した活動を中心に行ってきた。地域の学習支援においては、何をしたいかを話し合いやすく、他の支援者にも相談や活動への参加の呼びかけなどしやすいため、子どもの興味関心に基づいた多様な活動が考えられる。しかし、その活動が言語活動として、学びにつながるものとするためには工夫が必要である。また、在籍学級の学習と関連した活動を行う場合、現在学校でどのような学習をしているかという情報は常に必要となるが、学校との繋がりのない学習支援教室においては主に子どもからの情報に頼ることになるため、十分な情報が得られず、事前準備がしにくいこともある。一方で、個々の子どもの「全人的発達を支える教育」として考えたときに、学校での現在の学習と必ずしも繋がらなくても構わないわけではない。むしろ一旦切り離して、彼らの将来を見据えた学習活動を考えることも可能であろう。ただし、学校とは異なり「学習の時間と場」という意識が希薄になると、集中して参加できる時間は少なくなりがちである。また、卒業や転校など学校が変わっても継続的に通える地域の学習支援の場ではあるが、参加が流動的な面があるため、個別の活動を継続的な学びへとつなぐ工夫も必要であ



る。

以上のことから、地域の学習支援は、子ども自身が学びの主体として自律的に学んでいく場としての可能性があり、特に子どもが日本語の使い手としてどうありたいのかを共に考えていくことが支援者として必要となるだろう。そのためには、子ども自身が日本語を使いたい、日本語を使って伝える必要性が感じられる活動を作っていくことが必要である。また、子どもの参加が流動的になりがちな地域の学習支援の場においても、子どもが学習の積み重ねを振り返り、日本語を含めた複数言語話者として自己評価ができ、自律的に学んでいくことが彼らの成長にとって大切である。継続的に通える場であるからこそその可能性も開かれていると考える。

5. 結論と今後の課題

学校での日本語支援実践の課題や成果を地域の学習支援にどのように活かせるかを、発表者の実践を中心に検討した。その結果、地域の学習支援の場においては、①子どもの自律性、主体性を尊重した学習、②継続的に子どもの成長を見守る視点からの支援の可能性が示唆された。

支援の可能性を広げるためには、支援者自身の主体性も関連するだろう。子どもがやりたいことをサポートすることが単に子どもの言いなりになってしまっていないか、逆に支援者が必要だと思われる課題を与えることは本当に子どもの学びになっているか、子どもとのやり取りを通して常に振り返りながら支援を検討していく必要があり、そこには支援者自身の主体性が関わってくる。また、学習支援においては、多様な専門的な知識も必要となることがあるが、多様な支援者が集う地域の学習支援の場だからこそそのネットワークを活かすことも可能であろう。そのためには、支援者と子どもとの間で伝えたいことが伝え合える関係性の構築が重要であり、支援者自身の主体性及び支援者同士の連携が鍵となると考えられる。

今後の課題としては、子どもの学びや成長を支えるためには保護者や学校あるいは外部の専門家等との連携が必要となるが、本発表ではその点について言及できなかった。今後、これらの連携についても合わせて検討していきたい。また、今回明らかになった支援の可能性を発表者自身の実践にどう活かしてけるかを検証するためにも、今後も実践を継続し、よりよい支援を目指していきたい。

<参考文献>

- 池上摩希子・矢崎理恵・唐木澤みどり・益子亜明(2019)「多様な子どもたちが生きる社会で日本語教育に何ができるか—地域での実践から考える『生きる力を持つためのことば』—」子どもの日本語教育研究会第3回大会大会発表抄録 pp.45-48
- 石井恵理子(2009)「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」川上郁雄他編『「移動する子どもたち」の言葉の教育を創造する ESL 教育と JSL 教育の共振』ココ出版、pp.142-164
- 石戸教嗣(2012)「埼玉県における『日本語を母語としない子ども』に対する教育支援ネットワークの形成」『『多文化共生施策—大学との共同研究報告—』埼玉県 <https://www.pref.saitama.lg.jp/a0306/documents/573650.pdf>
- 唐木澤みどり(2017)「子どもが『ありたい自分』として参加できる日本語活動—小中学校での日本語支援実践から—」2017年度日本語教育学会春季大会



- 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)』
- 菊地哲佳(2012)「地域日本語教育分野における多文化社会コーディネーターのあり方—仙台市における『外国につながる子ども』の支援をめぐる一』『多言語多文化—実践と研究』 4:46-55
- 佐藤郡衛(2009)「学習支援から教育コミュニティの創造へ」『文化間移動する子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』 齋藤ひろみ・佐藤郡衛編, ひつじ書房, pp.267-281
- 三本松政之 (2011)「外国人児童生徒に着目した多文化共生の社会づくりについて」『多文化共生施策—大学との共同研究報告—』 埼玉県 <https://www.pref.saitama.lg.jp/a0306/documents/552000.pdf>
- 新宿区(2012)『外国にルーツを持つ子どもの実態調査報告書(概要版)』 <http://www.city.shinjuku.lg.jp/content/000109321.pdf>
- 垂見直樹(2009)「地域で子どもの学習を—香椎浜小学校親子日本語教室よるとも会—」『文化間移動する子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』 齋藤ひろみ・佐藤郡衛編, ひつじ書房, p.217-231
- 藤本久司(2015)「外国につながる子どもの学校外学習支援の課題—三重県内の4つの活動事例から—」『人文論叢』 三重大学 32:95-107
- 文部科学省(2019)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)の結果について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf



メールタスクにおける「願望を表す表現」の使用実態に関する一考察

—日本語学習者と日本語母語話者の「ている」の有無について—

美玲（福岡女子大学大学院生）

橋本 直幸（福岡女子大学）

1. はじめに

以下に挙げる (1) は、「面識のない先生に研究生としての受け入れ可否を問う」というタスクに対する、日本語学習者（中国語母語話者）の回答である⁸。

(1) 田中先生 初めまして、突然メールをお出しして申し訳ありません。中国出身の〇〇と申します。中国の大学院で環境学を専攻しています。〔中略〕

田中先生は環境学分野の専門家です。先生の研究を拝見したあと、ぜひ先生の下でより深い研究を行いたいと思います。大変恐縮ですが、どうぞよろしくお願い申し上げます。

(1) は形態的・統語的な誤用もほとんどなく、十分に学習者の意図は通じる文である。また面識のない先生に宛てたメールとして丁寧さにも配慮が行き届いた文面であると言える。ただし、違和感がまったくないというわけではない。例えば「先生の下でより深い研究を行いたいと思います」という部分は、研究生受け入れの可否を問う最初のメールであるにもかかわらず、既に決まった事項であるかのような印象を与えはしないだろうか。実際、後述するように、日本語母語話者はこのような場合、「～たいと思っています」という形式を使用しており、「ている」のない「～たいと思います」は使用しない。本発表ではこのような問題意識に基づき、日本語学習者が使用する願望表現について、母語話者のものと比較しながら、その傾向を明らかにしたい。

2. 日本語教科書における「願望を表す表現」

初級の多くの教科書では、願望を表す表現は、まず「～たいです」という形で導入、指導される。

(2) わたしは すしを(が) 食べたいです。(『みんなの日本語 初級 I』第 13 課)

(3) ハンバーガー食べたいです。(『初級日本語げんき I』第 11 課)

(4) 私も買い物をしたいです。(『できる日本語 初級』第 5 課)

一方で願望を表す表現はこれだけではなく、さまざまなバリエーションが存在する。これらのバリエーションについては、中級以降の機能別の教材などで取り上げられることがある。例えば、目黒(他)(2001)では、「第 5 章：意向と希望編」の中で、「自分の希望を述べる表現」として、「～たいです」「～たいんです」「～たいと思っています」「～と[いい／うれしい／ありがたい]んですけど」という 4 つのバリエーションを挙げている。本稿最初で述べた「～たいと思う」はやはり挙がっていない。「～たいと思っています」については、「but normally Japanese soften it with ～と思っています」と説明されている。

⁸ 本研究で使用するデータは、JSPS 科研(C)15K02658「タスク別書き言葉コーパスを使用したメール文の web 自動採点システムの開発」(代表：金庭久美子)によるものである。



表 1 学習者・母語話者の使用する願望表現（数値は使用数）

	～たいです	～たいと 思います	～たいと 思っています	その他
KR	22	4	9	6
CN	18	9	19	2
JP	1	0	30	8

日本語教科書ではないが、書き言葉の教育について言及した由井（2005）でも、希望を表す場合に、「～たいと思っています」「～たいと考えています」のように希望の状態性を薄めた表現に直すとよくなる」ことが指摘されている。そして、その理由として「～たいです」は希望

を持っているという心の状態を表しているに過ぎないが、「～たいと思っています」「～たいと考えています」にすると、希望内容が思考の対象となる。」と説明している。同様に、グループ・ジャマシイ（1998）でも「～たいと思っています」を用いて「直接的な言い方をやわらげる」ことが指摘されているが、いずれも「～たいと思う」については触れられていない。

本節最初に述べたように、初級で「～たいです」が指導された後、「たいと思う」や「たいと思っている」など、「～たい」の様々なバリエーションが中級以降、整理されて指導されることはない。庵（2009）などで指摘されるように、文法が初級で終わることの弊害と言っても良いだろう。レベルや場面に応じたそれぞれの表現の段階的な指導が必要である。そうっていないのは、願望を表す表現の文法的な整理と、学習者の使用実態の把握がいまだ不十分だからである。

3. 「研究生受け入れ可否を問う」タスクにおける学習者・母語話者の使用実態

ここでは、冒頭に挙げた「面識のない先生に研究生としての受け入れ可否を問う」というタスクに対する日本語学習者、母語話者の回答を比較し、それぞれの特徴を明らかにする。3.1で調査の概要、3.2で調査の結果について述べる。

3.1 調査の概要

調査協力者は、韓国語、中国語を母語とする日本語学習者各 30 名、日本語母語話者 30 名である。日本語母語話者は大学 2, 3 年生、日本語学習者は海外の大学で外国語として日本語を学習している同世代の大学生である。調査協力者に、以下のようなタスクを与えた後、メールソフトを使用して実際のメールでの連絡を想定し、回答してもらった。タスクは、学習者に対しては学習者の母語（韓国語・中国語）で与えている。

【タスク】あなたは日本の大学院の研究生になりたいと思っています。さくら大学の田中花子先生はあなたの研究したい環境学の専門家です。面識のない田中先生に研究生として受け入れてもらえるか、メールでお願いしてください。

3.2 調査の結果

タスクの回答の中から「研究生になりたい」「田中先生に研究生として受け入れてもらいたい」という願望が示された部分を抽出し、それぞれどのような形式で表現されているかを調べた。その結果を表 1 および図 1 に示す。



なお、「思います」「思っています」となっている箇所は、「考える」「希望する」のような他の思考動詞も含んでいるが、ここでは「思う」で代表させる。また、アスペクト形式の「ています」についても、母語話者には「ております」という形式が見られるが、同様にここでは「ています」で代表させる。その他には、「研究したくなり(KR)」「研究したいと思うようになり(JP)」などがある。

以上の結果から、以下の特徴を指摘することができる。

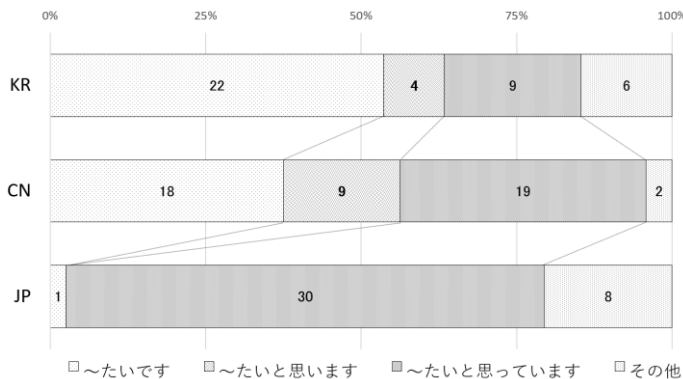


図1 学習者・母語話者の使用する願望表現（数値は使用数）

【特徴1】韓国語母語話者、中国語母語話者は、「～たいです」という形式がもっとも多い。日本語母語話者にはこの形式は1例のみである。

【特徴2】日本語母語話者は「～たいと思っています」「～たいと考えています」といった「～たい+思考動詞+ている」という形式が39例中30例（76.9%）で最も多いが、韓国語母語話者が41例中9例（21.9%）、中国語母語話者が48例中19例（39.5%）と、それほど多くはない。

【特徴3】「～たいと思います」という形式が、韓国語母語話者4例、中国語母語話者は9例見られたが、日本語母語話者はこの形式はまったく使用していない。

4. 考察

4.1 「～たいです」の使用について

「～たいです」については、OPIを調査した山内（2009）で、習熟度が上がるに従って、「～たいです」のような表出的な発話から「と思う」を伴う述べ立て的な発話になっていくことが指摘されている。今回の調査協力者である学習者についてレベルは考慮していないが、同様の傾向を指摘することができる。また、2節で述べたとおり、この点はいくつかの日本語教科書でも指摘がある。

4.2 「～たいと思います」と「～たいと思っています」について

これまで見てきたとおり、表出型の「～たいです」を避ける場合、使用されるのは「～たいと思います」ではなく、「～たいと思っています」である。今回の調査でも日本語母語話者で「～たいと思います」を使用している者はいなかった。それに対し、学習者は母語を問わず「～たいと思います」を使用している者がおり、それが読み手にとっては違和感を覚える表現となっていた。では、なぜ「～たいと思います」が不適切なのだろうか。

宮崎（2001）では、「～たいと思う」という形式が〈事前の意思決定〉を表す「しようと思う」に近づくことが指摘されている。例えば、抱負を述べるような場合、(5)のように両者が置き換え可能となる。

(5) 今年は論文を二本 {書こう／書きたい} と思います。（＝宮崎（2001）例文（40））

砂川（2007）でも「～たいと思います」には、「希望の表明ではなく自分の行為の宣言」という用法があることが指摘されている。

このことが今回の調査において見られた学習者の「ぜひ先生の下でより深い研究を行いたいと思いま



す」という表現の持つ違和感に通じていると考える。宮崎（2001）が指摘する〈事前の意思決定〉を表明する場合、また、砂川（2007）が指摘する「自分の行為の宣言」の場合、その事態は自分にとって制御可能なものでなければならない。自分にとって制御不可能なもの、つまり、自分だけでは決められないものを決定事項として表明することはできないのである。今回のタスクで言えば、「研究生になる」ということは本人の意志だけで実現できる事態ではない。それにもかかわらず、「先生の下でより深い研究を行いたいと思います」と述べてしまうことで、あたかも相手の意志を確認する前に、本人だけで意志決定をし、それを表明していると解釈されてしまうのである。

5. まとめ

本発表では、学習者が願望を表す際に使用する「～たいと思います」という表現の不適切さを、望む事態が自分一人で決定し得るものかどうか、という点から指摘した。コミュニケーションを阻害する誤用ではないため見過ごされがちであるが、それでもやはり日本語母語話者がまったく使用していないことから、今後、教科書などでの指導を検討すべき項目であると言えよう。

参考文献

- 庵功雄（2009）「推量の「でしょう」に関する一考察—日本語教育文法の視点から—」『日本語教育』142, pp. 58-68, 日本語教育学会
- グループ・ジャマシイ（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- 砂川有里子（2007）「次の話題に移りたいと思います」, 北原保雄（編）『問題な日本語その3』, pp. 85-88, 大修館書店
- 宮崎和人（2001）「動詞「思う」のモーダルな用法について」『現代日本語研究』8, pp. 111-136 大阪大学文学部
- 目黒真実・勝間祐美子・濱川祐紀代・栗原毅（2001）『コミュニケーションに強くなる日本語会話』アルク
- 山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房
- 由井紀久子（2005）「書くための日本語教育文法」, 野田尚史（編）『コミュニケーションのための日本語教育文法』 pp. 187-206, くろしお出版

謝辞 本研究は科学研究費基盤研究(C)15K02658 の助成を受けた。



英語で学ぶ ICT 遠隔会話日本語教材「さるく」

—開発過程と運用報告—

発表者氏名：杉村佳彦（宮崎大学）

和田恵（宮崎大学）

＜共同研究者＞満石貴美子（宮崎大学）

伊藤健一（宮崎大学）

荻野次信（株式会社教育情報サービス）

野崎なおみ（株式会社教育情報サービス）

頼泉ひとみ（株式会社教育情報サービス）

1. はじめに

近年、国際交流基金の日本語学習サイト⁹「まるごと」「ひろがる もっといろんな日本と日本語」、eラーニング教材「にほんごにゆうもん」を始め、大学独自の e-learning システムやサイト、NTT ラーニングシステムズの「Visual Learning. Japanese (VLJ)」¹⁰、またスマートフォンアプリなど様々な e-learning 日本語学習教材が開発されている。日本語学習対象者の多様化と技術発展により、海外はもとより日本国内の外国人にも容易に日本語学習を提供できる環境が整備されている。しかしながら、各サイトやシステムにも一長一短見られ、例えば、ひらがな認識の必要性、教科書購入、対面授業参加など制約も多く、学習者負担も少なくない。そこで、宮崎大学留学生と地域在留者日本語支援を可能にする誰もが利用可能な ICT 遠隔会話日本語学習ツール制作に取り掛かった。

2. 背景

宮崎大学には常時約 200 名の留学生が在籍している。付帯家族、短期訪問滞在者を含めた外国人総数は 300 名を超える。しかしながら、本学での日本語学習は選択科目の為、特に非漢字圏出身理系大学院生の授業参加はあまり望めない。語学系キャンパスと医学部系キャンパスが異なるため、移動時間を要することも要因に挙げられる。また、本専攻の研究・実習や時間割の都合上、適切なレベルの日本語授業に継続的に参加することも容易ではない。更には付帯家族用、留学生用に夕方の会話日本語クラスも開講してみたが、参加者は毎回限られていた。そこで、本学の留学生、短期訪問滞在者、付帯家族のために ICT 遠隔日本語コンテンツを製作する必要が生じたのだが、本学留学生の特徴の一つに、英語レベルが高いために日本語学習を敬遠する傾向がある。特に、非漢字圏出身留学生は、文字教育（ひらがな、カタカナ、漢字）に抵抗感があり、留学生の日本語授業選択率は非常に低いことを助長している。加えて、外国人技術研修生、就労者、在留外国人からの日本語クラス参加問い合わせも多かったが、市内中心部より離れ、郊外に立地している大学へ通学とい

⁹ 国際交流基金 <http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/education/resource/index.html>

¹⁰ NTT ラーニングシステムズ <http://nttls-edu.jp/vlj/>



う地理的条件などにより大学での対面授業への参加を見送る場合が多くみられた。

3. 目的

上記の問題を解決するとともに、宮崎大学留学生日本語支援（受講率アップ）、地域在留外国人日本語支援（地域国際化支援）の観点から、場所・時間を問わず気軽に始める英語で学ぶ ICT 遠隔会話日本語コンテンツの制作にとりかかった。そして、県内在住外国人に対して日本語学習の機会を提供し、国際化、異文化理解への促進も担うことを念頭に置き、誰でも学べる日本語学習教材を提供し、日本語理解向上支援を行うこととなった。

4. 対象者

当初の予定では、本学留学生、付帯家族、短期訪問滞在者、外国人技術研修生、宮崎市在留外国人とした。また、地域国際化支援の下、外国人点在型の宮崎地域にふさわしく、宮崎県内在住の外国人にまで対象を広げ、特に南北に広い宮崎の地理的条件もカバーし、日本語ボランティア教室や日本語学校への参加が難しい学習者も対象に含めた。また、開発を進めていくうえで、東京にある ICT 企業からは常時来日するエンジニアのための会話日本語教育を依頼された経緯もあり、日本国内、および、世界で日本語学習に興味のある学習者へと更に対象を広げ、ビジネスマン、短期訪日外国人（観光、仕事など）、趣味や興味で学習する会話日本語など日本語学習に興味のある学習者であれば、誰でもアクセスできるコンテンツ開発へと対象学習者を切り替えた。それに伴い、本学海外協定校への日本語教育支援も可能となり、渡日前日本語教育を行うことも視野に入れ、インフラが整っていない後進国の受講者なども想定し、軽くて短いコンテンツを開発することで対象者をさらに広げていき、いわば世界中からアクセス可能なコンテンツ開発を行った。

5. 開発過程と特徴

5.1 開発にあたって

技術支援は、宮崎市を拠点に主に IT 学習支援事業を行っている株式会社教育情報サービス社（以後 KJS）¹¹が行い、日本語コンテンツ作成は宮崎大学現職日本語講師が行った。既存 e-learning や学習サイトに足りない部分を補うために、新たな取り組みとして、日本語授業の板書書きや解説が英語でなされている会話日本語を重視した内容を制作することとした。その結果、視聴学習者はまるで授業を聞いているようであり、また、発声練習や演習を多く取り入れたアクティブラーニング可能なコンテンツとなった。また、学習者の集中力が持続するよう 1 コンテンツの視聴時間は、概ね 8 分から 12 分にまとめられ、オリジナルイラストを多用した視聴視覚の面でも飽きのこないコンテンツを製作した。

5.2 システム

KJS の保有する ThinkBoard ソフトウェア（図 1：画像、音声、手書き入力可能）を利用した。軽量コンテンツ作成可能なソフトウェアのため、Wi-Fi 接続、スマートフォンでも視聴可能である。また、運営上のシステム変更、サーバー管理、学習者視聴データや解析についても、KJS にて独自開発

¹¹ 株式会社教育情報サービス <http://www.e-kjs.jp/>



したソフトを利用し、学習者視聴履歴、学習進捗状況、視聴時間とテスト結果の関連性なども可視化可能である。

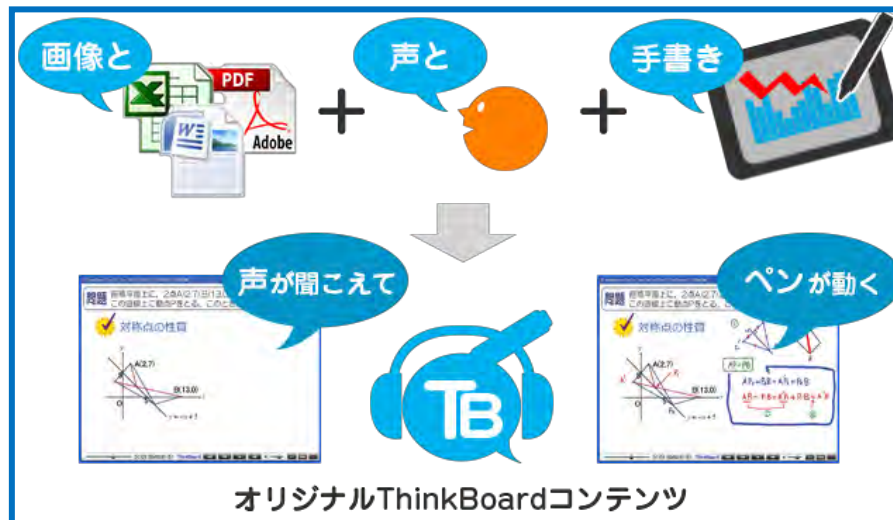


図1：KJS ThinkBoard ソフトウェア¹²

5.3 ネーミング（名称）

本コンテンツ、遠隔会話日本語を「さるく」¹³（図2）と命名した。宮崎方言である「さるく」（歩く、ふらっと歩く、歩き回る）をローマ字書きし「Saruku」から「さあ、あるく」と長音発音すれば、「さるく」本来の意味である「ふらっと歩きまわる」と理解できる。そして習った日本語を使うためにふらっと街中を歩いてほしいという音の響きと重なり、学習項目をすぐに使用して欲しいという裏期待が込められており、言葉遊びも隠された名称となっている。また、メインキャラクターであるこのイラストは「さるくん」と呼び、「さるく」＋「ん」で、日本語の男の子の名称「くん」をイメージさせ、日本を代表する在来動物サル、ニホンザルをイメージに宮崎方言の「さるく」、動物の「サル」そして、「ふらっと歩く」を混合させてビジュアルイメージと言言葉遊びも取り入れた。

¹² 株式会社教育情報サービス ThinkBoard <http://www.thinkboard.jp/pages/ThinkBoard.html>

¹³ Nihongo Saruku ウェブサイト <http://nihongo.tbshare.net/index.php>





図 2 Nihongo Saruku ウェブサイト

5.4 レベルとコンテンツ数

日本語能力検定試験（JLPT）N1 から N5 に対応した 5 レベルに加え、N3 レベル程度のビジネス日本語を加えた 6 レベル日本語とした。また、各レベルに復習選択式聴解テストを作成した。総コンテンツ数は下記表 1 のとおりである。日本語能力試験のレベルに合わせた理由は、将来的に学習者が日本語能力試験受講の可能性があること、学習者の会話力目安として「Nxx」レベルがあると認識可能であれば、就職やアルバイトの機会にも学習者の日本語会話力を伝える目安として判断することが可能であると配慮した結果である。

レベル	コンテンツ数	確認テスト	総合計
N5	45	5	50
N4	48	5	53
N3	20	3	23
NB3	30	3	33
N2	20	3	23
N1	20	3	23
合計	183	22	205

表 1 レベル別日本語コンテンツとテスト数

5.5 三文字表記（日本語、英語、ローマ字）

文字学習に抵抗のある学習者、または、文字認識をあまり必要としていない学習者の為に、日本



語表記は N5 から N3 レベルでは「ひらがなとカタカナ」を使用し、漢字使用を避けた(図3)。また、英語とローマ字表記を取り入れたため、将来的に文字認識が必要となる学習コンテンツレベルへの対応、文字認識や確認を行いながら学習する方法、英語表記を取り入れたことで翻訳補助的機能も含んだため、あらゆる学習者を想定した三文字表記コンテンツ制作を行った。N3 ビジネスレベル、N2、N1 レベルではローマ字書きは、限定的に使用し、また必要最低限の漢字使用も取り入れた。上級レベルでの受講者においては、文字認識が可能である場合が多いと想定したが、漢字理解力不足が学習者負担にならぬよう配慮した。

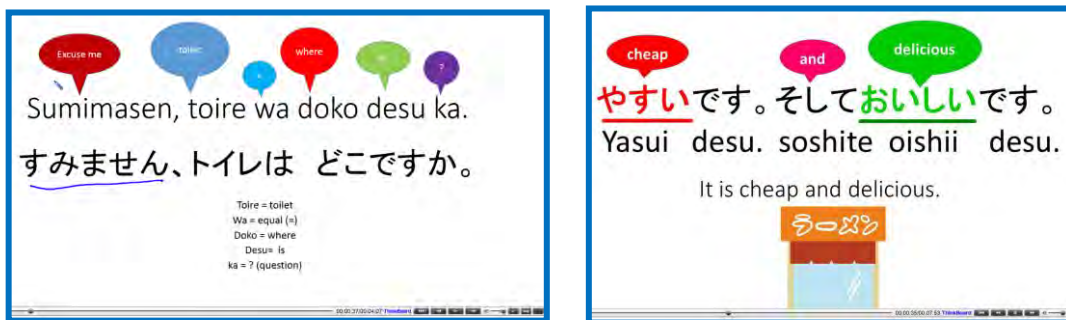


図3 サルクコンテンツ N5, N4

6. 運用方法

本学留学生であれば、利用希望申告者のみ「さるく」運用 ID を取得できる体制を採用している。利用希望連絡があれば、本学担当者が KJS へ連絡し、KJS より ID 発行してもらう体制で、学生が自主的にアクセスできるシステムを取った。また、短期留学プログラム(サマープログラム3週間、ウィンタープログラム2週間)等では、プログラム参加者全員の ID を事前に割り振り、自学できる環境を提供した。

7. 運用実績

2015 年 8 月から 2017 年 8 月末での共同研究であったが、全レベル完成以前から試験的に N5、N4 レベル完成後には、希望受講者や状況に応じて、柔軟に配信対応を行ってきた。また、短期プログラム参加者にはモニター的に受講してもらい、フィードバックも行った。総じて前向きなコメントを得たが、現在までデータ搾取するほどの継続的受講者数は得られていない。ID 発行数は、本学に長期滞在する通常留学生 21 名、各種短期プログラムでは 38 名、海外協定校へは 56 名、合計 115 名分の ID を発行したが、実質的な継続的定期利用者は 20 名にも届かない状況である。

8. 今後の課題

研究費、研究期間、開発者人材確保などの都合上、コンテンツ数が限定的である。N5、N4 レベルでは各 40 を超えるコンテンツ数がある。これに対して、中上級レベルでは、20 または 30 と非常に限定的なコンテンツ数となっているため、コンテンツ数増加の必要がある。また、大学で本格的に受講者に使用した際には、対面授業の必要性も出てくる。あくまで、気軽に学べる会話日本語のため、受講者の社会生活における一時的な理解と対応場面などにおいては、学習効果は現れるであろうが、長期的には語彙、発音やアクセント、会話力向上において、対面授業の必要性も考慮しなけ



ればならない。さらには、「さるく」PRにどれだけの労力を使うかが問題でもあるが、実質運営、販売経営、管理はKJSが行なうため、ビジネス的な戦略は今後も話し合いを進める必要がある。現状B to B方式で進めていく戦略方法を提示していただいた。大学には「さるく」の経営権や販売促進権利もないため、KJSのビジネス戦略を仰ぎながら、B to Cなどには柔軟に対応する必要がある。

2年に及ぶ共同研究期間を終え、当初開発予定のコンテンツ数200は達成できたが、多少の問題も残した。1つは、コンテンツの修正である。コンテンツ制作者の発音、音声、文法、画像、編集ミスにより、多くの修正個所を残し、KJSエンジニア監修の元、時間のかかる修正作業となったため、運用時期が大幅に遅れたが今後も修正や変更があるたびに何かしらの問題が浮きあがる可能性がある。

9. 結論

小規模地方国立大学である宮崎大学国際連携センター・語学教育センター日本語教育部門と、地域ICT企業である株式会社教育情報サービス社による多大なる共同研究費捻出により、共同研究事業として英語で学ぶICT遠隔会話日本語教材「さるく」が誕生し、誰でも気軽に学べる日本語教育教材を「e-learning」として提供することが可能となった。視聴時間も10分前後とまとめられ、KJS社のThinkBoardソフトウェアを利用したためコンテンツも軽く、インフラ整備開発中の地域や世界各地はもとより宮崎県に在住する日本語学習を必要とした在留者、ビジネス界で活躍する外国人労働者、海外協定校への渡日前日本語教育、来日間もない就労者へのサバイバル日本語提供、宮崎大学留学生への日本語教育サポートまでもが可能となった。日本語文字認識不安に配慮してあるため、漢字使用は限定された三文字表記（日本語、英語、ローマ字）e-learningコンテンツが学習対象者を特に限定せず、誰でもいつでも気軽に日本語を学習できることを可能とした「さるく」のこれからの運用と前向きなデータ収集後のフィードバックにも大いに期待をしたい。



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・船橋瑞貴

山下直子・山元淑乃・吉川達

支部活動運営協力員

【九州・沖縄支部】

川邊理恵・橋本直幸・吹原豊

審査・運営協力員

秋元美晴・宇佐美洋・牛窪隆太

歌代崇史・大場美和子・荻原稚佳子

小澤伊久美・尾辻恵美・神村初美

木谷直之・小林由子・佐々木倫子

佐藤慎司・鈴木智美・住田哲郎

田中真理・ダニエル・ロング

トムソン木下千尋・西口光一

西谷まり・仁科喜久子・服部明子

林良子・吹原豊・前田均・松下達彦

水野晴美・守時なぎさ・築島史恵

尹 松

公益社団法人日本語教育学会

2018 年度第 1 回支部集会【九州・沖縄支部】予稿集

発 行 2018 年 5 月 15 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>