



2017年度日本語教育学会**秋季大会**予稿集

2017(平成29)年11月25日・26日／朱鷺メッセ

目次 以下をクリックすると該当ページに移動します。

WEB 版プログラム…p.2-22

※p.6-13の「発表一覧」の発表題目から予稿掲載ページに移動できます。

パネルセッション…p.23

口頭発表：午前の部…p.83／ の部…p.178

ポスター発表：第1部…p.288／第2部…p.347／第3部…p.401



公益社団法人

日本語教育学会

2017年度日本語教育学会秋季大会

2017年11月25日(土)・11月26日(日)
朱鷺メッセ(新潟県新潟市)

次世代を育てる日本語教育

公益社団法人日本語教育学会は、日本語教育を通じて、人の成長や豊かな社会づくりに貢献することを使命としています。子どもも大人も、日本語を母語とする人も第二言語である人も、すべての人がそれぞれに必要な学びの機会を得て、自分らしく自信を持って生きていける社会の実現のために、教育や研究、社会的活動等、様々な活動を展開していきます。今回の大会では、日本語を母語としない子ども達に焦点を当て考えていくこととしました。彼らは日本語を含め、様々なことを学び、いずれ次代を担う人々の一員となっていきます。この社会をよりよいものにつくっていく主体となる「次世代」の育成のために、日本語教育は何をすべきなのでしょう。

大会初日の午前、社会啓発委員会主催により、「『ひと・まち・しごと』創生を支えることばの教育—次世代を育てる日本語教育からの発信—」と題したシンポジウムを特別プログラムとして実施します。ここでの事例紹介や問題提起などを皮切りに、今後、どのような環境作りが求められるのか、将来を見据えた検討を行い、日本語教育の在り方を多面的に見直す機会としたいと思います。

公益社団法人日本語教育学会会長 石井恵理子

プログラム

以下をクリックすると該当ページに移動します。

開催のご挨拶	2
開催概要／目次	3
大会日程	4
特別プログラム	5
発表一覧：パネルセッション	6
発表一覧：口頭発表	7
発表一覧：ポスター発表	11
同時開催イベント	14
交流ひろば	17
地域発信企画	19
会場平面図	20
会場への交通案内	22

- ◆主催：公益社団法人日本語教育学会
- ◆大会参加費：【事前登録※お支払い時に手数料がかかります】
 - 会員（学生以外）3,500 円
 - 会員（学生証をお持ちの方）2,000 円
 - 会員でない方 5,000 円
 - 【当日受付】一律 5,000 円
- ◆懇親会費：【事前登録※お支払い時に手数料がかかります】
 - 一律 3,000 円
- ◆事前登録期間：2017 年 10 月 16 日（月）～ 11 月 15 日（水）
- ◆問合せ：03-3262-4291/E-mail:taikai-office@nkg.or.jp(前日まで)
090-1999-3315(当日のみ)

今大会では、新潟県および公益財団法人新潟観光コンベンション協会への開催補助金の申請にあたり、参加者名等の報告が義務付けられています。ご登録いただいた個人情報は、本申請における実績報告のために使用させていただきます。

◆大会日程◆

11月25日(土)

9:00																		
10:00	10:00-12:00 2階：メインホールB 特別プログラム (無料)																	
11:00		12:10- 2階：小 会議室 203-204 *わか ばさん		13:00- 4階：国 際会議室 開会式		14:00-15:30 4階：国際会議室 2階：メインホールA、 メインホールB パネルセッション 第1部		15:45-17:15 4階：国際会議室 2階：メインホールA、 メインホールB パネルセッション 第2部		17:30-19:00 懇親会								
12:00																		
13:00																		
14:00																		
15:00																		
16:00																		
17:00																		
18:00																		

* 印のイベントの概要は、14～16ページをご覧ください。

11月26日(日)

9:00																		
10:00	9:30-12:00 4階：国際会議室/ 2階：メインホールA、メインホールB/ 3階：中会議室 301 口頭発表 午前の部 (各発表30分)																	
11:00		12:10-12:50 4階：国際 会議室 *研究倫理 セミナー		13:30-16:40 4階：国際会議室/ 2階：メインホールA、メインホールB/ 3階：中会議室 301 口頭発表 午後の部 (各発表30分)														
12:00																		
13:00																		
14:00																		
15:00																		
16:00																		
17:00																		
18:00																		

シンポジウム

「ひと・まち・しごと」創生を支えることばの教育 — 一次世代を育てる日本語教育からの発信 —

地方都市では、次世代育成が大きな課題となっていますが、多様な言語文化背景をもつ外国人の子どもや青年たちにもその地域を拓く担い手となることが期待されます。

その実現には、子どもたちの学びと青年たちの社会参加を地域社会がどのように支えるかが問題となります。つまり、外国人住民が地域社会の一員として働き、子育てをする環境を創ること、そして、子どもたちが学習に参加し、青年が社会に参画する場を創ることです。

クロエ・ヴィアート氏、佐々木香織氏、羽賀友信氏には、こうした課題について、ご経験をもとにお話ししていただきます。また、言語・文化の多様性を地域創生の資源とするには市民性の視点が重要です。

藤原孝章氏には、多文化共生における市民性教育の意味についてご提案いただきます。

最後に、地域の「ひと、まち、しごと」創りに対し、日本語教育がどのような役割を果たし得るか、話し合います。

パネリスト：

「複数言語・文化環境での子育て」

クロエ・ヴィアート氏（順天堂大学フランス語講師）

「母語支援『りてらこや新潟』の子どもたち」

佐々木香織氏（母語支援「りてらこや新潟」代表）

「長岡市の外国人住民との地域づくり・人づくり」

羽賀友信氏（長岡市国際交流センターセンター長）

「多文化化する社会の市民性教育」

藤原孝章氏（同志社女子大学教授）

進 行：

足立祐子氏（新潟大学准教授）

コーディネーター：

齋藤ひろみ、岡本能里子、嶋田和子

（公益社団法人日本語教育学会社会啓発委員）

本シンポジウムは、JSPS 科研費 17HP0002 の助成を受けたものです。

パネルセッション

第1部 [14:00 ~ 15:30 (90分)]

第1会場	第2会場	第3会場
4階 国際会議室 司会：才田いずみ （東北大学）	2階 メインホール A 司会：宇佐美洋 （東京大学）	2階 メインホール B 司会：西口光一 （大阪大学）
①…p.24 文章理解過程における日本語学習者の多義語の意味把握—文脈的手がかりを用いて— 石黒圭（国立国語研究所） 烏日哲（同） 劉金鳳（中国無錫職業技術学院） 布施悠子（国立国語研究所）	②…p.34 日本語教師教育・教師養成のエピステモロジーの多角的考察—研究や実践を超えていく日本語教育者像— 嶋津百代（関西大学） 神吉宇一（武蔵野大学） 北出慶子（立命館大学）	③…p.43 日本語教育における公共性の意味と課題 細川英雄（言語文化教育研究所） 牛窪隆太（関西学院大学） 三代純平（武蔵野美術大学） 市嶋典子（秋田大学）

第2部 [15:45 ~ 17:15 (90分)]

第1会場	第2会場	第3会場
4階 国際会議室 司会：因京子 （日本赤十字九州国際看護大学）	2階 メインホール A 司会：遠山千佳 （立命館大学）	2階 メインホール B 司会：西谷まり （一橋大学）
④…p.53 学部段階の日本語教育と理工系専門教育との効果的な連携—数学教育・物理教育とのコラボ授業事例から— 太田亨（金沢大学） 佐藤尚子（千葉大学） 菊池和徳（大阪大学） 藤田清士（同） 村岡貴子（同）	⑤…p.63 日米豪韓における「会話データ分析」の研究成果と教育現場への活かし方を探る—文献調査とインタビュー調査をもとに— 中井陽子（東京外国語大学） 大場美和子（昭和女子大学） 宮崎七湖（新潟県立大学） 尹智鉉（早稲田大学）	⑥…p.73 「地域日本語教師」養成のためのプログラム開発と講座実施から見えてきたこと—「ともに社会をつくる仲間」という視点から— 嶋田和子（アクラス日本語教育研究所） 坂本勝信（常葉大学） 内山夕輝（浜松国際交流協会） 白皓（南山大学大学院生）

口頭発表

午前の部

[9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

第 1 会場

4 階 国際会議室
司会：中河和子
(トヤマ・ヤポニカ)

9:30 ~ 10:00

①…p.84
地域日本語教室における外国人技能実習生の日本語習得の継続的動機づけ
小林正 (京都外国語大学大学院生)

10:10 ~ 10:40

②…p.90
神奈川県の一都市における「特別の教育課程」編成の取り組み—DLA アセスメント導入による外国人児童生徒の言語能力把握—
宮崎幸江 (上智大学短期大学部)

10:50 ~ 11:20

③…p.96
官学民の連携による「公共圏」の創造—互恵的な親子参加型イベントの実践報告—
福村真紀子 (早稲田大学大学院生)
三代純平 (武蔵野美術大学)

11:30 ~ 12:00

④…p.102
継続的に支援に参加した地域の母語支援者の学び—ライフストーリーによる事例研究—
高梨宏子 (東海大学)

第 2 会場

2 階 メインホール A
司会：酒井順一郎
(九州産業大学)

⑤…p.108
日本語の教室における学習者の自発的情報提供—第二言語としての日本語学習者の相互行為能力という視点から—
佐野真弓 (関西学院大学大学院生)

⑥…p.114
日本語研究者・日本語教育関係者にとっての「現代日本社会の『多言語』」化とは何か—「日本語研究・日本語教育文献データベース」を利用した経年的な考察—
岡田祥平 (新潟大学)

⑦…p.120
社会問題の中から「発見する」問題とは—日本語教育実践において考える—
新井久容 (早稲田大学)

⑧…p.126
生態学的アプローチから見る学習環境生成過程—アフォードする関係性と参加—
齋藤智美 (早稲田大学)

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表

午前の部

[9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

第 3 会場

2 階 メインホール B
司会：俵山雄司
(名古屋大学)

⑨…p.131

中級・上級レベルの日本語学習者
にとってのシテシマウ—意見と説明を
述べるテキストの用例を中心に—

宮部真由美 (一橋大学)

9:30 ~ 10:00

⑩…p.137

中国の初級日本語教科書における
「ダロウ」の扱いについて—日本語母
語話者自然会話コーパスと比較して—

徐文輝 (金沢大学大学院生)

10:10 ~ 10:40

⑪…p.143

敬語の丁寧語化現象について—「て
あげる」の新用法を中心に—

佐藤陽二 (研究社)

10:50 ~ 11:20

⑫…p.148

「産出のための文法」から見たボイ
ス表現—受身、使役、自他の対応を中
心に—

庵功雄 (一橋大学)

11:30 ~ 12:00

第 4 会場

3 階 中会議室 301
司会：服部明子
(三重大学)

⑬…p.154

地方私立大学における留学生の就
労支援を考える—キャリア形成プロセ
スの考察から—

山本晋也 (徳山大学)

⑭…p.160

ビジネス日本語教育に対するグロー
バル社会化のインパクト—ビジネス日
本語の定義の再考からの一考—

栗飯原志宣 (ベトナム・日越大学)

⑮…p.166

日本語学校生の学習動機と自己形
成の関係—混合研究法を用いて—

岡葉子 (東京外国語大学)

⑯…p.172

首都圏に在住する語学教師の日本
語学習動機に関する—考察—英語母
語話者と非英語母語話者の比較を中
心に—

神定いずみ (目白大学大学院修了生)

口頭発表

午後の部

[13:30 ~ 16:40(各 30 分)]

第 1 会場

4 階 国際会議室

司会：牛窪隆太（関西学院大学）
伊藤秀明（筑波大学）

⑰…p.179

13:30 ~ 14:00

日本語教育学研究におけるインタビュー手法の諸相—学会誌『日本語教育』から見たインタビュー手法の変遷と動向—

朴在恩（一橋大学大学院生）

⑱…p.185

14:10 ~ 14:40

コトバと社会と人をつなぐための日本語教育—演劇づくりを取り入れた実践を通して—

松永典子（九州大学）

⑲…p.190

14:50 ~ 15:20

同僚教師により行われた実践研究の場を教師個人はどのように意味づけたか

小畑美奈恵（早稲田大学大学院生）

⑳…p.196

15:30 ~ 16:00

日本文化理解を深めるプロジェクトワークの実践から見えたこと—タイ人日本語教師・日本人ボランティア双方の視点から—

中尾有岐（国際交流基金）
二瓶知子（同）

㉑…p.202

16:10 ~ 16:40

教員養成学部における日本語教育の授業効果分析—リライト文の分析から—

大塚容子（岐阜聖徳学園大学）
中島葉子（同）

第 2 会場

2 階 メインホール A

司会：金田智子（学習院大学）
原瑞穂（上越教育大学）

㉒…p.208

学習者のルーブリックの理解度と有効性に対する評価—レポート作成における教師の役割—

安田励子（早稲田大学）
山同丹々子（同）
伊藤奈津美（同）
高橋雅子（同）

㉓…p.214

IRT 系モデルと Readability による日本語作文の定量的分析—大学教員による評価とコンピュータによる自動評価の比較—

伊集院郁子（東京外国語大学）
李在鎬（早稲田大学）
野口裕之（名古屋大学）
小森和子（明治大学）
奥切恵（聖心女子大学）

㉔…p.220

反転授業に対する教師の評価と意識の変容

手塚まゆ子（関西大学）
古川智樹（同）

㉕…p.226

中国人日本語学習者が書いた意見文の構成の可視化—一文レベルの機能・形式段落と段落間の関係を中心に—

肖宇彤（筑波大学大学院生）

㉖…p.231

韓国語を母語とする上級日本語学習者の読みの特徴—日本語母語話者との比較によるケース・スタディー—

李榮（神田外語大学）
山方純子（同）

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表

午後の部

[13:30 ~ 16:40(各 30 分)]

第3会場

2階 メインホール B

司会：福岡昌子（三重大学）
足立祐子（新潟大学）

13:30 ~ 14:00

⑲…p.237

母語話者のコミュニケーション方略と訂正フィードバックにタスクの種類が与える影響—初級レベルにおけるケーススタディー—

加藤伸彦（立命館大学）

14:10 ~ 14:40

⑳…p.243

レポート活動における日本語学習者の意識—ドイツ人学習者と台湾人学習者の事例分析から—

松本陽子（東京福祉大学）
手島利恵（早稲田大学）

14:50 ~ 15:20

㉑…p.249

ベトナム語を母語とする日本語学習者による固有名詞の意味理解—文脈の手がかりに着目して—

Nguyen Thi Thanh Thuy（国立国語研究所）

15:30 ~ 16:00

㉒…p.255

コミュニケーション上のブレイクダウンを引き起こす要因について—トルコ人日本語学習者の場合—

Seda DEDEOGLU(名古屋外国語大学大学院生)

16:10 ~ 16:40

㉓…p.260

メタ言語表現の機能は講義理解の手がかりとなり得るか—ノートテイキングと理解テストの結果から—

毛利貴美（早稲田大学）
古川智樹（関西大学）
中井好男（同志社大学）

第4会場

3階 中会議室 301

司会：水野晴美
（国際日本語普及協会）

㉔…p.266

基本形容詞の類義語辞書モデルの検討—「小さい」を例として—

高原真理（岡山大学）

㉕…p.272

初級日本語教科書での副詞提示について—日本語学習者会話コーパスにおける副詞の使用実態から—

本廣田鶴子（日本大学大学院研究生）

㉖…p.276

中上級日本語教科書に現れた「いいえ」系応答詞—初級日本語教科書における扱い、自然会話と比較して—

野口美美（お茶の水女子大学大学院生）

㉗…p.282

地域日本語ボランティアに関する一考察—「国際交流のための草の根カウンセラー」として備えるには—

中井延美（明海大学）

ポスター発表 第1部 [10:50 ~ 12:20 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

会場

2階 中会議室 201

①…p.289

人工知能の仕組みを利用した学習者作文評価システム「jWriter」—I-JASを利用した試み—

李在鎬（早稲田大学）
長谷部陽一郎（同志社大学）
迫田久美子（広島大学）

②…p.292

口頭運用能力向上をめざす教室活動—地域の日本語教室の実践記録から—

足立祐子（新潟大学）
松岡洋子（岩手大学）

③…p.296

ディベートを用いた技能統合的ライティングの実践と課題

小野塚若菜（ベネッセ教育総合研究所）

④…p.302

すぐに日本語を使うことが必要な初級学習者を教える教師は、どのような工夫をしているか—公開されている実践の報告から—

上原由美子（国際交流基金）

⑤…p.308

日本語学習者の学習継続決定の要因—地域多読活動の観察記録とインタビューより—

門井美奈子（早稲田大学大学院生）
前川紘子（同）

⑥…p.314

アカデミックな場面におけるプレゼンテーションを学習するための映像教材の開発

仁科浩美（山形大学）

⑦…p.320

交換留学生の講義理解に関する—考察—M-GTAを用いた理解構築のプロセスの分析から—

中井好男（同志社大学）
古川智樹（関西大学）
毛利貴美（早稲田大学）

⑧…p.326

アカデミック・ライティングにおける論証技術習得の課題

中村かおり（拓殖大学）
近藤裕子（大正大学）
向井留実子（東京大学）

⑨…p.332

一般映像作品の日本語教育素材としての難易度を決定する要因の分析—アニメーション3作品の視聴実験による量的・質的分析をもとに—

臼井直也（デジタルハリウッド大学）
清水美帆（国際交流基金）

⑩…p.336

引用を学ぶ基礎段階での学部留学生への指導—学術記事からの遡り型授業設計の提案—

大島弥生（東京海洋大学）

⑪…p.342

間違えやすい漢字の誤用訂正システム

小川耀一郎（長岡技術科学大学学生）
山本和英（長岡技術科学大学）

ポスター発表 第2部 [12:40 ~ 14:10 (90分)]

下に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

会場

2階 中会議室 201

⑫…p.348

中学学齢期の JSL 生徒を対象にした教科につなぐための日本語総合教科書の開発

志村ゆかり (東京経済大学)
志賀玲子 (一橋大学)
武一美 (早稲田大学)
樋口万喜子 (横浜国立大学)
宮部真由美 (一橋大学)
永田晶子 (イーストウエスト日本語学校)

⑬…p.354

韓国語の品詞接続による「ゆれ」—助詞 e (에)・eul (을) に注目して—

梅林佑美 (京都外国語大学大学院生)

⑭…p.360

中国人日本語ナ、ラ、タ、ダ音混同の研究—福州方言話者を対象として—

呉琪 (神戸大学大学院生)

⑮…p.366

日中対照漢字語データベースの開発と応用

松下達彦 (東京大学)
陳夢夏 (一橋大学大学院生)
王雪竹 (同)
陳林柯 (同)

⑯…p.372

シャドーイング時の音韻・意味処理に及ぼす作動記憶容量と材料要因の影響—2文シャドーイング課題を用いた実験的検討—

韓暁 (中国・東南大学)
柳本大地 (広島大学)

⑰…p.374

日本語母語話者と日本語学習者にとってわかりやすいカタカナ語の言い換え表現とその評価

小野正樹 (筑波大学)
守時なぎさ (スロベニア・リュブリャナ大学)
山下悠貴乃 (国際交流基金)
田村直子 (ドイツ・ボン大学)

⑱…p.378

中国語を母語とする上級日本語学習者における聴解時のメモ行為の効果—作動記憶容量とメモの使用言語を操作した実験的検討—

徐暢 (広島大学大学院生)
費曉東 (中国・北京外国語大学)

⑲…p.381

中等教育日本語初学者向けアプリ『エリンと挑戦!にほんごテスト』の開発

夷石寿賀子 (国際交流基金)

⑳…p.387

自然科学系非漢字圏初級日本語学習者の漢字学習過程の考察—正誤判断時の自発的空書と眼球運動の観点から—

大北葉子 (順天堂大学)

㉑…p.389

日中対照漢字二字熟語データベースの構築と語彙特性の分析に関する研究

小森和子 (明治大学)
早川杏子 (関西学院大学)
李在鎬 (早稲田大学)
玉岡賀津雄 (名古屋大学)

㉒…p.395

ティーチャー・トークにおける「まあ」の使用—教科書発話には見られない日本語教師の不規則発話—

藤田裕一郎 (朝日大学)
立部文崇 (徳山大学)

ポスター発表 第3部 [14:30 ~ 16:00 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集(電子版)の該当ページを示しています。

会場

2階 中会議室 201

②③…p.402

B2(上級)レベルの課題遂行をめざした教材開発—新たな教材像模索の試み—

大船ちさと (国際交流基金)
篠崎摂子 (同)
清水まさ子 (同)

②⑦…p.423

地域の日本語教室における支援者の意識—香川県での日本語学習者と支援者への調査から—

山下直子 (香川大学)
畑ゆかり (穴吹ビジネスカレッジ)

③①…p.447

「公共性」を生み出す言語教育とは何か—二つの教育実践の営みから—

佐藤正則 (山野美容芸術短期大学)
福村真紀子 (早稲田大学大学院生)
細川英雄 (言語文化教育研究所)
尾辻恵美 (豪州・シドニー工科大学)

②④…p.408

「移動・越境・つながり」を考える—海外の日本語教育実習生の事例から—

トムソン木下千尋 (豪州・ニューサウスウェールズ大学)
福井なぎさ (同)

②⑧…p.429

海外日本語教育普及政策の評価に関する実態調査—外務省に焦点をあてて—

坪田珠里 (京都外国語大学大学院生)

③②…p.452

学習者コーパスの構築に関するケーススタディー調査実施とデータ整備のプロセスの問題点—

迫田久美子 (広島大学)
佐々木藍子 (国立国語研究所)
須賀和香子 (同)
細井陽子 (同)

②⑤…p.411

依頼メールの社会言語能力に「構成」が関わるか—日本人事務職員への調査を通して—

坂本勝信 (常葉大学)
山下浩一 (同)

②⑨…p.435

多読教材の文章難易度に関する考察—段階別多読用教材と旧日本語能力試験の統計的な対応づけの試み—

前川紘子 (早稲田大学大学院生)
李在鎬 (早稲田大学)

③③…p.456

高等教育機関における日本語初級前半コースのあり方を探る—インタビュー調査結果からの一考察—

佐野香織 (早稲田大学)
齋藤智美 (同)
鄭在喜 (同)
吉田好美 (同)

②⑥…p.417

動機付けを目的とした「アニメ・マンガの日本語」オンラインコースの制作と運用

武田素子 (国際交流基金)
北口信幸 (同)
大西薫 (同)

③④…p.441

留学生のための基礎的専門連語の分野比較—経済・物理・化学・数学を対象に—

小宮千鶴子 (早稲田大学)

同時開催イベント

わかば・コンシェルジュ

[11月25日(土) 12:00～14:45, 26日(日) 9:00～13:30]

会場：2階 ホワイエ (大会受付横)

主催：公益社団法人日本語教育学会チャレンジ支援委員会

大会に参加してみて、わからないことや聞いてみたいことがありましたら、「わかば・コンシェルジュ」にお越しくください。「どこでどんな発表をしていますか」「〇〇に興味があるんですが、どの発表を聞きに行ったらいいでしょうか」「これからこんな研究をしようと思っていますが、どれが参考になるでしょうか。おすすめのコースを教えてください」など、大会プログラムに関する素朴な疑問質問にお答えいたします。「わかばさんいらっしゃい」と連動し、「わかばさんいらっしゃい」のチェックリストをコンプリートされた方にステッカーを進呈いたします。

また、他分野がご専門でこれから初めて日本語教育に関わるという方からの「日本語教育はどんなことをやっていますか」という質問や「日本語教育を始めることになったんですが、どのようなしたらいいかわかりません」などの悩みをお持ちの方の相談にも可能な限り対応いたします。

2日目(11月26日)は、「ぶらさ da わかば」の申し込み受付も行います。黄色いはつぴを着たスタッフがお待ちしておりますので、お気軽にお立ち寄りください。

わかばさんいらっしゃい

[11月25日(土) 12:10～12:55]

会場：2階 小会議室 203-204

主催：公益社団法人日本語教育学会チャレンジ支援委員会

「わかばさん」とは、日本語教育を学ぶ学生・大学院生、日本語教育活動に関わり始めたばかりの方、教育経験は長くても研究活動を始めたばかりの方など、日本語教育学会ビギナーの方たちのことです。

わかばさんが研究大会に参加するときは、「どんな人が参加してるんだろう?」「一人で大丈夫かな?」「どこへ行ったらいいんだろう?」など、少し不安だったり、ちょっと勇気が必要だったり…。学会のセンパイたちもみんなそんな経験をしてきました。

そんなわかばさんたちのために、「わかばさんいらっしゃい」では、大会のしくみや聞きに行く発表の選び方、その他いろいろ、研究大会の楽しみ方をわかりやすくご説明します。もちろん、「こんな基本的なこと、今さら聞いてもいいかな…」という隠れわかばさんも大歓迎ですよ。

「わかばさんいらっしゃい」は食べ物・飲み物持参OK! ランチを取りながら、わかばさんどうしのネットワークも作りましょう。きっともっと大会が楽しくなるはずですよ。

同時開催イベント

交流ひろば

〔11月25日（土）13:45～15:15／15:30～17:00〕

会場：2階 中会議室 201

主催：公益社団法人日本語教育学会支部活動委員会

2017年度に新たに事業を始めた支部活動委員会では、「人をつなぎ、社会を作る」という理念体系に掲げられた使命と「日本語教育の情報交流を促進する」という事業方針を実現するために、秋季大会でも「交流ひろば」を開催します。

「交流ひろば」では、出展者の教育実践や研究の紹介・共有、そして参加者との情報・意見交換が行われます。同じ興味や問題意識を持つ者同士がネットワークを拡げることが目的とした企画です。

交流ひろばへの出展は、審査を経た発表ではありません。開発段階の教材や萌芽的な研究の紹介もあります。これらの紹介を聞いて「私ならこうする」と提案したり、「これ、今度の授業でやってみてもいい?」「うん、その結果教えて」と実践を共有しあったり、活発な交流が生まれることを期待しています。

今年度から始まる企画です。ぜひ、一度足を運んで意見・情報交換に参加してみてください。

* 出展の詳細は、17・18ページをご覧ください。

ぶらさ da わかば

〔11月26日（日）12:10～13:20〕

会場：2階 小会議室 203-204 会場

主催：公益社団法人日本語教育学会チャレンジ支援委員会

この学会に集うだれもが「わかば」マークをつけて日本語教育の実践や研究に関わり始めました。「わかば」の頃、日本語教育の世界で自分の先を歩いている「センパイ」と交流する機会を持てれば、ちょっとしたヒントをもらったり、悩みや疑問について相談したりできるかもしれません。それが、飛躍につながるきっかけになる可能性もあります。とは言え、自分からセンパイに話しかけたり、さらには、一対一で対話をする機会を持つたりすることは、なかなかむずかしいことではないでしょうか。懇親会という機会もありますが、センパイの周りにはたいがい人がいるものです。

そんな「わかば」な人のための企画が、「ぶらさ da わかば」です。日本語教育の世界で皆さんの少し先を歩いているセンパイと、一対一で気楽に話してみませんか。研究や実践の話をしたり、キャリアの相談をしたり、夢を語り合ったり、センパイの経験談を聞いたり、自由な空間です。どうぞ奮ってご参加ください。当日の午前9時から大会受付に併設する「わかば・コンシェルジュ」で申込を受け付けます。参加するセンパイのプロフィールなど、詳細は学会ウェブサイトをご覧ください。

地域発信企画

* 無料でご参加いただけます。

「多文化共生のための学びと交流の拠点づくり—次世代を育てる日本語教育—」

〔11月26日（日）12:10～13:20〕

会場：2階 小会議室 202・ホワイエ

主催：公益社団法人日本語教育学会支部活動委員会

本年度からこれまでの「研究集会」に代わり、新たに「支部集会・活動」が各地でスタートしました。秋季大会においても、現地の日本語教育関係者が中心となって情報を発信する企画として新たに「地域発信企画」をスタートさせます！

秋季大会が開催される地域では、日本語教育に関わるどのような実践や活動が行われているのでしょうか。それらについて、現地の日本語教育に関わる方々がブースでポスター、資料、実物などを通して紹介します。そして、開催地からの発信に耳を傾け、直接相互に意見を交換することによって、自分の実践や活動、地域を振り返る、新たな発見や刺激を得る、参加者同士の新しいつながりを創る場を提供します。

今回の新潟では、COC+事業【地（知）の拠点大学による地方創生推進事業】（新潟大学）の一環として、昨年外国につながる子どもの日本語学習支援関係者の協議会が設立されました。各地域での支援についての活動内容だけでなくそれぞれの地域のシステム作りについても紹介し、皆様との情報交換を期待しています。ぜひご参加ください！

* 出展の詳細は、19ページをご覧ください。

研究倫理セミナー：研究とその指導に必須の注意事項

〔11月26日（日）12:10～12:50〕

会場：4階 国際会議室

主催：公益社団法人日本語教育学会調査研究推進委員会

昨今の研究倫理に関する問題意識を共有し、日本語教育学の一層の進展に資するため、調査研究の際に留意すべき研究倫理や学生指導の際の留意点について会員の意識化を促すことを目的とした企画です。

まず、調査研究のためのデータ収集、学会発表、論文作成・投稿などにおける研究倫理について情報提供します。次に、学部・大学院生の指導者の立場にある教員が指導の際に留意すべき点、ハラスメントが起こる危険性などについて問題提起します。

これらの情報提供をもとに、研究倫理、および、学生指導の際の留意点について、参加者全体で意見交換を行いたいと思います。具体的な事例を紹介しながら議論したいと思いますので、論文や研究発表を考える学生さん、日本語現職教員の皆さんのほか、学部・大学院生の指導者の方々などの積極的なご参加をお待ちしています。

前半【13：45～15：15】

会場担当:衣川隆生（支部活動委員会委員）

①介護福祉士候補者のための介護専門用語学習支援ウェブサイト「かいごのご!」

中川健司（横浜国立大学），布尾勝一郎（佐賀大学），野村愛（首都大学東京）

介護福祉士候補者の介護用語学習は、主に施設配置後に自律学習の形で行われます。そこで、出展者は、学習手段の提供に加え、候補者の学習設計や学習管理の機能を有する、介護用語学習支援ウェブサイト「かいごのご!」を開発しました。当日は、実際にウェブサイトを使用させていただいて、意見交換が行えればと考えています。

②学習者ペアによる再話活動

小河原義朗（東北大学）

初級を終えたばかりの中級前半レベルの読解クラスで、同じ素材を読んだ学習者をペアにして、読んで理解した内容を話す再話活動を試みました。興味のある方はぜひお越しください。

③電子教材作成アプリ「Finger Board」の使い方とクラスでの使用例の紹介

久我 瞳（名古屋外国語大学日本語インスティテュート）

電子教材作成アプリ「Finger Board」は、簡単なタッチ操作だけでインタラクティブな電子教材を作れるアプリです。本ブースでは実際に初級・中級の授業で電子教材を用いた時の実践例をご紹介します。それらの例を見ながら、日本語教育におけるICTの活用方法を一緒に考えてみませんか。

④日本語教師発話コーパスの作成 一大規模化に向けて一

藤田裕一郎（朝日大学），立部文崇（徳山大学）

私たちは、クラスルームにおける日本語教師発話のコーパスを作成しています。当日は、web上で公開している本コーパスに触れてもらい、その上で大規模化を目指す本コーパスの仕様について議論したいと考えています。またこの機会を授業内の教師の発話やコーパスに興味がある方とのネットワーク作りできればと思っています。

⑤教員養成大学のグローバル人材育成における留学生教育のあり方

一教員研修留学生日本語教育プログラムでの地域貢献の実践から一

和泉元千春（奈良教育大学）

学校教育現場への留学生派遣などの地域貢献や大学のグローバル人材育成に対する留学生の貢献への期待は今後もますます高まると予想されます。大学のグローバル人材育成や地域貢献における留学生の日本語日本文化教育の位置づけやあり方について興味を持っている方、ぜひ意見交換をしましょう。

⑥研究室コミュニケーションのための入門期日本語教育用教材の開発

山路奈保子（室蘭工業大学），因京子（日本赤十字九州国際看護大学）

英語で研究活動を行う前提で来日した留学生・外国人研究者で、日本語学習のための時間の確保が難しい学習者を対象とした日本語会話入門コース用教材の開発を行っています。同様の学習者を対象とした教育に携わる方のご意見をいただき、情報共有ができればと考えています。

⑦学部留学生対象の日本語科目と初年次教育科目 一ライティング教育をどうするか一

中島祥子（鹿児島大学）

学士課程における初年次教育科目（必修）には、口頭発表やレポート作成など、学部留学生に対する日本語科目と重なる学習項目があります。学士課程における「質の保証」をふまえ、学部留学生必修の日本語科目をどのようにデザインし、実践しているのか、同じような授業を担当している方々と情報交換を行いたいと考えています。

後半【15:30～17:00】

会場担当:中島祥子(支部活動委員会委員)

①オノマトペの学習を支援するeラーニング教材の開発

ーブレンディッドラーニングによる学習を想定してー

竜野征一郎(北海学園大学大学院生), 森 良太(同)

私たちは現在、日本語能力試験を受験する留学生を対象に、eラーニング教材と対面授業を組み合わせたブレンディッドラーニングを用いた語彙指導を想定したeラーニング教材の開発に取り組んでいます。今回はオノマトペの学習に関する教材を紹介し、効果的なeラーニング教材の開発について参加者のみなさまと意見交換をしたいと考えています。

②学習目標の意識化を目的とした自己紹介活動ー中上級を対象とした会話クラスにおいてー

衣川隆生(名古屋大学)

中上級の留学生を対象とした会話クラスで学習目標の意識化を目的として、自分のライフプランと、そのプランにおける日本語の関わりについて紹介し合う活動を試みました。学習目標を具体化させていくためにはどんな実践の工夫が考えられるかについて、皆さんと意見交換ができればと思います。

③初級日本語学習用 m-learning アプリの開発

黒田史彦(首都大学東京), 黄美蘭(同)

スマートフォンなどで初級日本語を学ぶ学習アプリの開発に取り組んでいます。現在までに完成したコンテンツを皆さんに試用していただき、多くのコメントやご意見をいただきたいと願っています。ぜひ、展示ブースまでお越しください。

④オンラインでつながる日本語教師の輪

大隅紀子(東京大学), 近藤裕美(元国際交流基金マドリッド日本文化センター)

私たちはzoomというオンライン会議システムを使って、世界の日本語教師の集まる場を作っています。日ごろのお悩み相談や、読書会、イベント企画など、国や地域を越えた交流を行っています。このzoomは、URLをワンクリックするだけで参加でき、ITが苦手な方でも気軽に参加できるシステムです。日ごろ会えないような人ともオンラインでつながってみませんか。

⑤漫画を使った研修の可能性ー日本語教室の撮影データに基づく教材の活用ー

金田智子(学習院大学), 森篤嗣(京都外国語大学), 岩田一成(聖心女子大学), 文野峯子(人間環境大学名誉教授)

教育実践について意見交換する際、どのような方法やリソースが効果的でしょうか。私たちは「漫画」が有効と考え、複数の日本語教室の協力を得て撮影した授業の分析結果を基に、漫画教材を作ってみました。実際に使いながら、これまでの使用例を紹介し、使い方の可能性や課題についてみなさんと意見交換をしたいと思います。

⑥短期集中型初期適応クラス「サバイバルコース」の実践とその展開

高橋志野(愛媛大学)

私の所属機関では、毎学期初めに大学独自の2週間の集中コースを行い、日本語学習経験0の留学生が生活上最低限必要な日本語を話したり聞いたりできるようになることを目指しています。今回は現在の教材等を見ていただきながら、いろいろな方と情報共有や意見交換をしたいと思います。興味のある方はぜひお越しください。

多文化共生のための学びと交流の拠点づくり—次世代を育てる日本語教育—

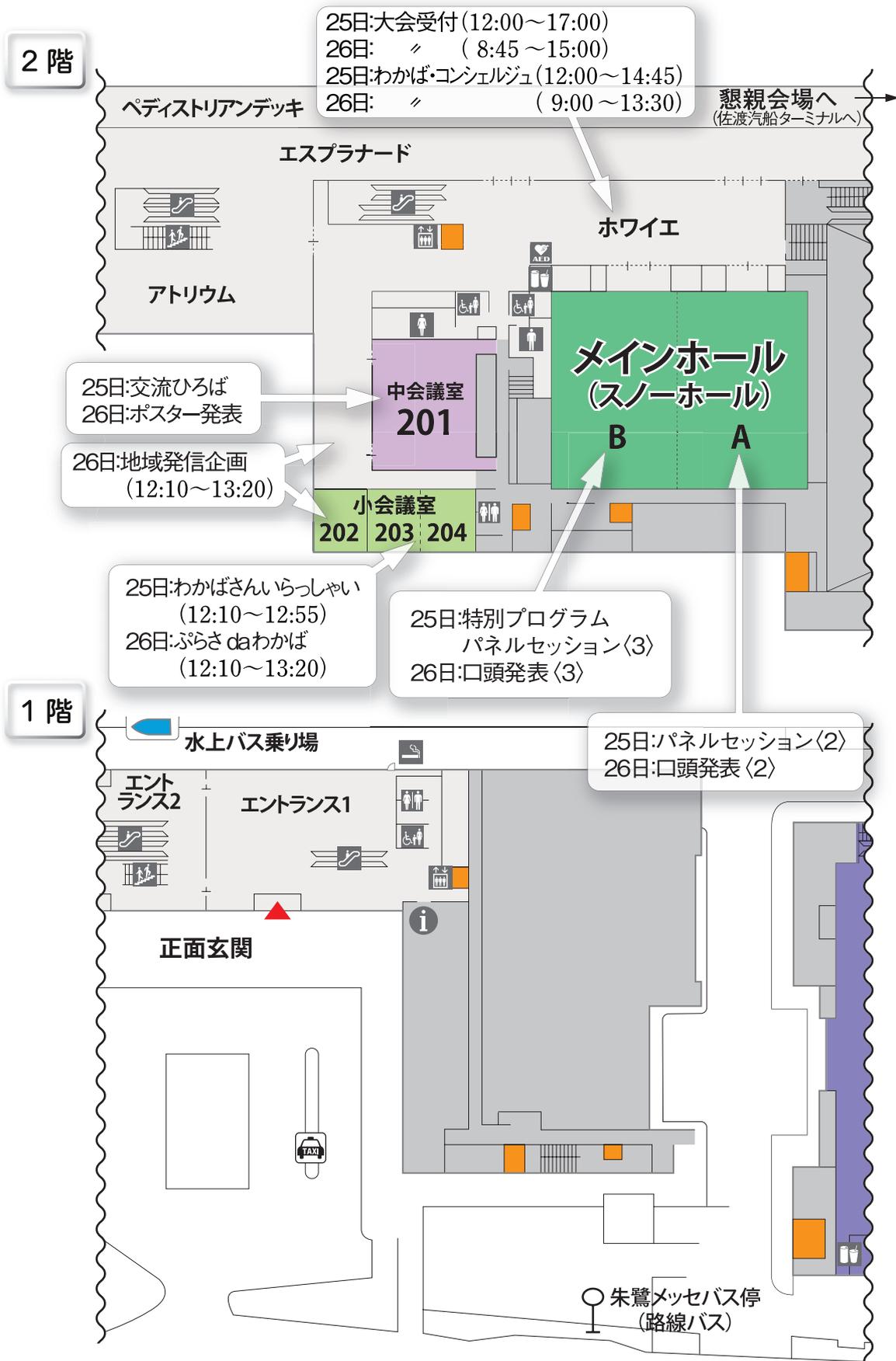
第1部 [12:10 ~ 12:45 (35分)]

ブース1	ブース2	ブース3
2階 小会議室 202	2階 小会議室 202	2階 小会議室 202 前 ホワイエ
①上越地域の取組み 【上越教育大学と上越国際交流協会の活動】	③中越地域の取組み 【長岡市国際交流センターとにほんご広場の活動】	⑤多文化子どもネット協議会の取組み 【事務局としての役割】

第2部 [12:45 ~ 13:20 (35分)]

ブース1	ブース2	ブース3
2階 小会議室 202	2階 小会議室 202	2階 小会議室 202 前 ホワイエ
②中越地域の取組み 【(公財) 柏崎地域国際化協会の活動】	④下越地域の取組み 【りてやこや新潟とにこぼるクラブの活動】	⑥多文化子どもネット協議会の取組み 【COC+ 事業がつなぐ地域】

※参加費：無料，事前申込不要。直接会場へお越しください。
本プログラムは，大会参加者以外でもどなたでもご参加いただけます。



4 階



3 階



会場案内

【会場所在地】

新潟県新潟市中央区万代島6番1号

【全国から新潟県新潟市まで】

朱鷺メッセ ウェブサイトのご案内をご参照ください。

<https://www.tokimesse.com/visitor/access/index.html>



【最寄り駅・空港から会場まで】

- JR「新潟駅」から
新潟交通 路線バス(佐渡汽船行)…約15分「朱鷺メッセ」下車
時刻表 <http://www.niigata-kotsu.co.jp/noriai/kisen.shtml>
タクシー…約5分
徒歩…約25分

- 新潟空港から
リムジンバス…約25分「新潟駅」下車〔南口〕…徒歩…〔万代口〕
※万代口からのアクセスは、上記のJR「新潟駅」からを参照。
タクシー…約20分

◎所要時間は、おおよその目安として記載してあります。

■タクシー会社

- 第一タクシー(株) TEL025-284-0123
- はとタクシー(株) TEL025-287-1121
- 万代タクシー(株) TEL025-247-5211
- 都タクシー(株) TEL025-283-1139

パネルセッション



文章理解過程における日本語学習者の多義語の意味把握

一文脈の手がかりを用いて

石黒圭（国立国語研究所）

烏日哲（国立国語研究所）

劉金鳳（中国無錫職業技術学院）

布施悠子（国立国語研究所）

1. 本パネルの概要（石黒圭）

1-1. 本パネルの趣旨

日本語学習者が文章を理解するとき、既知語率が大きな影響を及ぼすことは、数々の先行研究が明らかにしている（小森・三國・近藤（2004）など）。しかしながら、既知語数がいくら多くても、そこから適切な意味を引きだせるとは限らない。とくに、多義語の場合、派生的な意味を知らなかったり、当該の文脈に合わない意味を引きだしたりすると、誤読の原因になる。そこで、本パネルでは、日本語学習者が多義語の理解や語義推測をどのように行っているのかを明らかにする調査結果を紹介する。⁽¹⁾

1-2. 調査方法

本調査では、読み手の文章理解過程⁽²⁾を可視化するため、文章を読みながら口頭で母語に訳しつつ、問題になっている語について質問に答えてもらう方法を用いた。具体的には、中国人日本語学習者の場合、調査員が調査対象者にターゲット語を含む日本語の例文をランダムに提示し、それを口頭で中国語に口頭翻訳してもらった。さらに、ターゲット語の理解に関して、中国語で質問し、調査対象者に中国語で回答してもらった。一方、日本語母語話者の場合、ランダムで提示したターゲット語を他の日本語に言い換えてもらった。

対象としたターゲット語は、和語の多義動詞、外来語の多義名詞、空間・数量を表す多義名詞、固有名詞と普通名詞の両方の意味を持つ多義名詞、全 80 語である。こうした語は例文に埋めこむ形で、パワーポイントのスライドを使ってランダムに提示した。語の選定にあたっては、石黒（2016）、藤原（2016）などを参考にしつつ、発表者らの教育活動のなかでの経験も加味して行った。本発表では、固有名詞と普通名詞の両方の意味を持つ多義語を除く（蒙（2018 予定）を参照）多義的な意味を持つ和語動詞、外来語、空間・数量を表す語彙全 68 語をめぐる回答を分析対象とする。

1-3. 調査対象者

調査対象者は、中国語を母語とする日本語学習者（以下 CJ）40 名と日本語を母語とする学部生（以下 JJ）10 名である。そのうち、CJ は中国国内の大学で日本語を専攻する中国人学部生（CCH）30 名、日本国内の大学で学ぶ中国人学部留学生（CCT）が 10 名である。ま

た、和語多義動詞に関してはCJの傾向をより特徴づけるために、ベトナム人学習者(以下VJ)との比較対照を行った。

1-4. 分析方法

調査で得られた回答を対象として、日本語学・日本語教育学を専門とする評定者3名(中国語母語話者2名と日本語母語話者1名)が、①対象者が回答したターゲット語の語義は正答か、②対象者が当該例文のターゲット語の語義を知っていたか、③対象者がターゲット語の語義を、どのような文脈の手がかりを用いて推測したかの3点からコーディングを行った。

語義の推測にあたり、とくに注目したのは、文脈の手がかりの活用である。本発表では石黒・鳥(2017)と蒙(2018 予定)をもとに、多義語の語義の特定に用いている手がかりを「語彙の手がかり」「構造的手がかり」「内容的手がかり」「環境的手がかり」という4類13種に分けて整理した。このあとに続く3名の発表者の分析の前提として、今回の調査対象者の実際の回答による語義推測の手がかりをあらかじめ示しておくことにする。

【語彙の手がかり】当該の語そのものから得られる手がかりを用いる。

- ① 派生的手がかり：その語の基本義を知っていて、その基本義からイメージを広げる。
(例) 私はもし、「壁にかかる」の「かかる」であれば、つまり、「壁にかかる」の「かかる」から想像して、つまり、周り、周りは、霧が掛かっています。それで、霧に囲まれているような感じだと思いました。(CCH107,「あたり一面に霧がかかっている」)
- ② 語構成的手がかり：その語の語構成を考えて、語構成から分析的に語の意味を考える。
(例) 私は「後ろ」を知ってて、「向き」も知ってますが、二つをつないだものは、たぶん…たぶん見たことがありますね。(CCH109,「後ろ向きに駐車してください」)
- ③ 表意的手がかり：その語の表記を見て、表記からイメージを広げる。漢字の字面を用いることが多い。
(例) 漢字から推測しました。「控(kong)」とは、何か「控(kong)」というと、決定されるという、意味ですね。スケジュールの中に入れられたとのことです。(CCH219,「今月末には学会発表が控えている」)
- ④ 表音的手がかり：その語の音声を考えて音声からイメージを広げる。片仮名表記が多い。
(例) 英語の単語 off です。…意味は分からなかったけど、発音して、音を出しながらそれに近いものにしました。(CCH107,「照明のスイッチをオフにする」)

【構造的手がかり】当該の語が置かれている前後要素を手がかりに考える。

- ⑤ 連語的手がかり：前後の実質語の意味連続を手がかりに、連語の組み合わせから語の意味を考える。
(例) I: 「はく」は「穿(chuan)(中国語で「はく」という意味)ですね。C: はい。I: どうしてそう判断したんですか。C: 「スカート」だからです。(CCT005,「彼女がスカートをはくなんて珍しい」)
- ⑥ 統語的手がかり：文法形式の選択を手がかりに、統語的な情報から語の意味を考える。
(例) 「で」は「用いる」か、あるいは「～を」で、要するにソーダ水をウイスキーに加えるような感じだから…(CCH206,「ウイスキーをソーダ水で割る」)

- ⑦ 共起的手がかり：主に副詞的・状況語的な要素の意味を手がかりに、共起する要素との関連から語の意味を考える。
- (例) I：この「控えている」の意味はわかりますか。C：これはたぶん、開催するという意味でしょう。I：どうしてこれが開催するという意味だと思ったんですか。C：今月末にこれこれがあってと言っているのです、だったら開催するじゃなんですか。
- (CCH324, 「今月末には、学会発表が控えている」)
- ⑧ 関係的手がかり：先行・後続する事態の意味を手がかりに、前後の文脈との関連から語の意味を考える。
- (例) 突然、つまり「急に仕事が休みになったので」と言っているから、突然この時間に休むことになったから家に電話したということかな。「家族に」は対象だし、「電話」の後ろは動詞のはず。(CCT004, 「急に仕事が休みになったので、家族に電話を入れた」)
- 【内容的手がかり】当該の語を含む文の意味を手がかりに考える。
- ⑨ 直感的手がかり：特殊な状況がないことを前提に、直感的に典型的な状況(デフォルト)のなかで語の意味を考える。
- (例) C：左手の指先から血が出ています。I：左手の指先というのはどの指の指先でしょうか。C：えー、人差し指か中指ですかね。I：なぜ人差し指か中指だと思いましたか。C：えー、指先…ええと、勘ですかね。(CCH309, 「左手の先から血が出ています」)
- ⑩ 常識的手がかり：文の内容を自分の知識や常識に照らして、その知識や常識のなかで語の意味を考える。
- (例) 小川が流れているから絶対に室外ですよ。それに、家だったら私は「近く」の意味だと思いました。(CCH129, 「家の奥には小さい川が流れている」)
- ⑪ 経験的手がかり：文の内容を具体的な場面や状況に置いて、その場面や状況なかで語の意味を考える。
- (例) 氷を入れるのか、水を入れるのか、忘れてしまいました。お酒は飲まないが、友達とご飯を食べに行くと、居酒屋でよく使っていて、メニューに書いてあります。
- (CCT020, 「ウイスキーをロックで飲む」)
- 【環境的手がかり】調査時の雰囲気や周りの環境、調査員などの外部から得られる手がかりを用いる。
- ⑫ 対話的手がかり：インタビュアーに質問されて自分の理解を疑って語の意味を考え直す。
- (例) C：私から一番遠いほうです。I：一番遠いほうですか。あなたから一番遠いほうですか。C：えー、いや、「てまえ」だとしたら、一番近いほうになるはずですよ。
- (CCH104, 「一番手前の交差点を曲がってください」)
- ⑬ 方略的手がかり：出題者の意図や出題のパターンなどを意識して語の意味を考え直す。
- (例) これはとにかくさっきの問題と違う気がします。これはですね、ちょっと推測すると、「奥」の字、中の意味があって、これは私が推測するにその、家の後ろ、或いは私より遠いところを指していて…(CCH127, 「家の奥に小さな川が流れている」)

以降で行う3名の発表者の議論は、この4類13種の語義推測の手がかりの整理に基づいて行うことにしたい。

2. 発表1 和語の多義動詞の CJ・VJ の理解と推測 (烏日哲)

2-1. 研究背景・目的

日本語学習者の多義語の習得の問題点として、拡張義の意味理解が不十分であることがよく指摘される。(杉村・赤堀・楠見 (1998), 松田 (2000), 畑佐 (2012)) また、森山編著 (2012) でも、学習者は中心義のみを覚えて派生義を覚えていないとし、「その語が持っている文化的な背景知識などについてほとんど学ばれることがない」ことが指摘されている。

本研究はこうした先行研究を踏まえ、和語多義動詞の理解に焦点を当て、学習者と母語話者は文脈情報を用いた和語多義動詞の派生義をどのように理解し、どのような文脈の手かかりをどのように使っているのかを明らかにする。また、CJ と VJ を母語とする日本語学習者の多義動詞理解の相違についても考察する。

2-2. 分析結果と考察

和語動詞の調査では、「控える」「飛ぶ」「乗る」「割る」「かかる」「あがる」「いれる」「はく」の8語、各3例、計24例文を用いた。今回調査を行った CJ と VJ の全体的な傾向として、和語の多義動詞の語義知識は、日本語学習歴の増加とともに増え、正答率も上がっていく傾向が見られた。また、留学経験の有無も正答率にプラスに働き、日本での見聞を生かしてターゲット語の意味の絞り込みに成功する様子が窺われた。一方、具体的な推測過程では、CJ と VJ に異なるストラテジーが見られ、CJ のほうが漢字の字面の意味から推測する傾向があるのに対し、VJ は前後の文脈や常識を手がかりにする傾向があることがわかった。

2-2-1. 語別の傾向

「はく」「いれる」「かかる」のような漢字で書かれていない和語に比べ、「乗る」「控える」「飛ぶ」のような漢字がある和語のほうが、意味推測に有利に働く傾向が見られた。

(1) この「はいた」はどういう意味ですか。たぶんすべてほんとうのことを、嘘ついたりしないでということと言いたかったのかなという感じです。「はく」ですかね。「穿(chuan)(日本語では「服を着る」の「着る」)」を思い浮かべていたんですが。

(CCT004, 「全部本当のことをはいたほうが楽になれるぞ」)

(2) 本能的に「控」を見て、中国語で考えたら「コントロール」するという意味なので分かりました。それに「お酒」とも書いてあるし、「お酒」と「調子悪い」はちょうど相反することなので、だからお酒を減らすという意味だと思いました。

(CCT016, 「体調が悪いので、お酒を控えている」)

さらに、同じ和語でも、「お酒を控える」のような母語の意味と類似する和語動詞の理解度は高いが、「学会発表を控える」のように母語の意味と異なる意味の推測は効きにくい。

(3) C: 体はよくないので、控えて、えー、お酒、お酒の量、お酒を飲む量を控えています。I: 「ひかえる」の意味はわかりますか。C: わかりません。この単語を学ばなかったです。でも、ここはコントロールという意味だと思います。

(CCT129, 「体調が悪いので、お酒を控えている」)

(4) C: 今年、えーと、つまり、つまり、今月末、(引き伸ばし) 学会の発表をします。

I: ひかえている意味は何ですか。C: わかりません。控える、えーと、「控える」は

直接その「学会発表」とつながっていると思います。発表は一つの動作だと思って、また、ペアだと考えれば、「する」という動作なはずです。つまり、学会発表をします。

(CCT129,「今月末には学会発表が控えている」)

また、連語からの連想が効く「電話をいれる」「スカートをはく」のような典型的な組み合わせは推測しやすいが、「玄関をはく」のように名詞と動詞の意味的連関が強くない連語的組み合わせについては、多義語の意味推測が難しい。

- (5) C: 電話をかけて、かけます。I: この意味を勉強したことがありますか…C: ありません。「入れる」の意味を持っているかなと思いました。入れます。文脈から、「電話をかける」と思いました。

(CCT136,「急に仕事が休みになったので、家族に電話をいれた」)

- (6) C: お客様が来るので、まず、ドアをはいておきました。はいて来る、開ける。えー、開けるという意味です。I: どうしてこの意味だと思いますか。C: 知らないです。でも後はえーと、「ておく」は、お客様が来るので、とりあえず、ドアを開けておくになると思います。(CCT134,「来客があるので、玄関をはいておく」)

2-2-2. 推測ストラテジー

本調査では、推測力の高い CJ と VJ は共通して、意味推測の際に複数の手がかりを動員する傾向がみられた。以下は CJ が共起的手がかり、表記的手がかり、統語的手がかり、常識的手がかりを使って難問に挑んでいる例である。

- (7) I: それでは、つまりこの「割った」をどうやって、何を根拠に意味を推測したんですか? C: 「割った」、やっぱり漢字をみるのかな。まず、前にあるこれは、株ですね。後ろに注目すると、この動詞、「割」と書いてあります。わたしには「上昇」の意味には思えません。それに、「一万円」と、こう書いてあります。数値がついているということは数値の変動がある可能性があります。わたしが思うに、おそらく「下落する」という意味でしょう。

(CCH127,「今日株価が10年ぶりに10,000円を割った」)

最後に、とてもユニークな例として、ある VJ に見られた推測のストラテジーを紹介する。

- (8) C: 「念のため、～部分を空けてください」「氏名の部分」です。I: 氏名? 下線のことばを知っていますか。C: いいえ。「空ける」です。だって、この漢字には～部首があって・・・その字は「không」(空)があるからです。「không」というのは「空ける」という意味です。I: この文字は「không」ですか。C: 「手」の部首があるので「không」ではないと思いますが、～部首…部首がある時、「そら」「から」は後に…「～させていただきます」は自分の行動で(しばらく沈黙)。「念のため、私に、に、氏名の部分を空けさせていただきます」になります。

(VVH119,「念のため、お名前を控えさせていただきます」)

以上から、CJ にとって和語の多義語の意味の絞り込みに影響を与える要素として、①ターゲット語が漢字で書かれているか否か、②ターゲット語が基本義を表しているのか派生義を表しているのか、③ターゲット語と直前の項との組み合わせがより一般的なものなのかどうか、などの表記的、派生的、連語的要因が強く関わっていることが明らかになった。

また、CJ と VJ が多義語の意味推測の際に、連語的手がかり・関係的手がかり・共起的手がかりなどを駆使しても和語多義動詞の意味の特定にたどりつかない傾向があることから、文章理解に基本義の語彙力と推測力は必要であるが、語彙の多義性についての知識と、文脈に合わせて語義を特定する力が必要であることがわかった。

3. 発表2 外来語の多義名詞のCJの理解と推測（劉金鳳）

3-1. 研究背景と目的

外来語は略語化や意義拡張により、表記・意味の両面において、ずれが生じがちである。それゆえ、意味の絞り込みが難しく、読み誤りの原因になりやすいため、CJ は外来語に対して苦手意識を感じている（陣内（2008）、大和等（2016））。また、日本語における外来語の使用が著しく増大していることで、CJ にとってさらに習得が難しくなっている。日本語教育における外来語の語彙教育をどのように行い、語彙習得を進めていくか、その指導演を検討するには、L2 学習者の外来語に対する理解度や理解プロセスを把握する必要がある。

本発表は、先行研究で示された外来語習得に関するこうした現状を踏まえ、外来語の多義語理解に焦点を当て、CJ と JJ がどのような文脈的手がかりを用いて、外来語の多義語の派生義をどのように理解しているのかを明らかにすることを試みる。

3-2. 分析結果と考察

外来語名詞の調査で対象とした語は、「オフ」「トップ」「ロック」「クール」「ソフト」「ブラック」「アップ」「ホーム」の8語、各3例、計24例文である。分析方法は先述と同様の手法を用い、分析対象者はCJと、その比較対象となるJJである。調査の結果、調査の結果、以下に示すような諸点が明らかになった。

3-2-1. CJの属性ごとの傾向

CCH は日本語能力が高くなるほど正答率は上がるが、推測能力は高くなるわけではない。一方、CCT は留学経験によって推測能力が高くなる。

3-2-2. 語別の傾向

CCH は原語とのイメージの連結が強い外来語は推測しやすいが、連結が弱くなった外来語は、推測しにくい。一方、CCT と JJ は自分の経験を生かして判断し、推測しようとする。具体的に言うと、CCH は「オフ」や「トップ」という語については英単語との結びつきが比較的強く、その連想から理解度は高いが（(1) (2) 参照）、「ソフトコンタクトレンズ」「ソフトクリーム」「ソフトボール」のような省略型外来語の「ソフト」は英単語との対応度が低いため、推測による正解率はさほど高くない（(3) 参照）。また「ロック」という語は原語との表音的な対応関係が比較的明確であり、「鍵をかける」や「音楽」の意味の「ロック」は既知の英単語からの連想で推測しやすいのに対して（(4) (5) 参照）、「氷」の「ロック」は英単語の語彙との直接的な結びつきを見だしにくく、原語の原義からの連想が働きにくいいため、正答率が低い（(6) 参照）。

(1) 「オフ」は「消す」という意味です。うん、英語の意味によって、推測できたんです。

- …「off」です。 (CCH134, 「照明のスイッチをオフにする」)
- (2) この「top」は上位という意味でしょう。まず、思ったのが英語、高いという意味でしょう。カタカナだし、外来語で、英語から来たんだと思った。
(CCT016, 「この企業はIT業界で世界のトップを走っている」)
- (3) 高校一年生の娘が日曜日の朝でも、ええと、朝でもソフトボールをやります。…softball
です。 (CCH110, 「高校生の娘は、日曜の朝もソフトの朝練が入っている」)
- (4) はい、車は内側から鍵がかかっています。…「lock」は鍵の意味です。
(CCH216, 「車のドアをロックした」)
- (5) ワイルドでウィスキーを飲みます。…まあ、ウィスキーだから。
(CCH230, 「ウィスキーをロックで飲む」)
- (6) 「ロック」はその、入れなくて、氷だけ入れて、ほかの物を入れません。… (私は)
あまり飲みませんが、居酒屋でアルバイトをしたことがありますから、ロックのやり
方がわかります。氷以外に何も入れないことです。
(CCT016, 「ウィスキーをロックで飲む」)

3-2-3. 推測ストラテジー

外来語の多義語を理解する手がかりとして、CCHは語彙の手がかり(派生・表音)、構造的
手がかり(連語・統語)、内容的手がかり(常識・経験)を生かして理解・推測しようと
しているのに対して、CCTは語彙の手がかり(派生・表音)、構造的手がかり(連語)、内
容的手がかり(経験)を用い、語の理解をしている。また、単一の手がかりより複合的に手
がかりを使ったほうが、推測力が高くなる。具体的には、以下、派生的手がかりと表音的手
がかりの複合的使用((7)参照)、表音の手がかりと連語的手がかりの複合的使用((8)参照)、
連語的手がかりと経験的手がかりの複合的使用((9)参照)である。

- (7) え、上司の命令なので、受け入れるしかありません。…英語の「top」です。で、派生の
意味としてその上司のことになるでしょう。

(CCH136, 「トップから言われた仕事は引き受けるしかない」)

- (8) 英語の「homepage」なら見たことがありますし、この「クリック」はたぶんコンピュ
ーター用語でしょうから、ホームページに戻ります。

(CCH233, 「わからなかったら、『ホームに戻る』をクリックしてください」)

- (9) おー。旅行の写真をFacebookに載せました。…はい、「に」があるので、つまり到着
点って意味です。…これは、私たちは旅行に行って、で、モーメンツを発表するように、
で、Facebookに発表して、つまり写真を、その、Facebookのホームページに載せるっ
て意味です。 (CCH104, 「旅行の写真をFacebookにアップした」)

以上から、CJの外来語の語義推測において、原語との意味の結びつきが強い語は、原語
の語義の正の影響を活用し、構造的手がかり・内容的手がかりなどの複数の手がかりを用い
て、その精度を高めていた。一方、原語との意味の結びつきが弱い語に関しては、内容的手
がかり、つまり常識と経験が大切な判断の根拠となるため、留学経験が望めない中国国内で
あっても、ICT技術などを生かし、日本の生活や文化になじむきっかけをCJが持てるよう
な教育をすることで、外来語の多義語をより正確に理解できるようになると考えられる。

4. 発表3 空間・数量を表す多義名詞のCJの理解と推測（布施悠子）

4-1. 研究背景・目的

日本語学習者の文章理解過程における語義理解についての研究は、すでに実証的に行われている。山方(2008)は、中上級の中国人学習者と韓国人学習者に対し、テキスト理解における未知語の意味推測及びその際に使用する知識源と、L2知識（語彙・文法）、テキスト内容理解、母語背景との関係を調べた。その結果、母語背景によって意味推測や知識源の使用パターンが異なり、特に、CJは語彙知識を活用して意味推測をしていることが明らかになった。確かに、CJは、日本語と中国語に存在する漢字表記という共通点を用い、未知語の推測過程における手がかりの一つとして活用している。

しかし、空間・数量を表す多義名詞は、日本文化・社会の影響を受ける日本語特有の感性を含むため、学習者だけで自律的に習得することは容易ではない。実際、発表者の教授経験からも、そうした名詞の語義に関して、具体的な空間の位置や数量を学習者から質問されることが少なくない。

一方、日本語の空間や数量を表す語の研究は、空間認知そのものや、数量詞の研究（宇都宮（1995））が多いが、日本語学習者の空間・数量を表す多義名詞の理解について、どのような認知の過程を経て語義推測を行ったのか、実証的に研究を行うことも、日本語習得の実態を明らかにするうえで必要だろう。そこで、本研究では、空間・数量を表す多義名詞に対し、CJがどのように語義を理解し、未習語の場合どのような手がかりを用いて語義推測を行っているかについて分析した。

4-2. 分析結果と考察

今回の調査では、空間に関する語は「奥」「手前」「右」「先」「後ろ向き」の5語に対して各3例、計15例文、数量に関する語は「若干名」「数名」「いくつか」「一部」「多少」の5語に対して各1例、5例文を扱った。分析方法は先述と同様の手法を用い、分析対象者はCJと、その比較対象となるJJである。調査・分析の結果、次の諸点がわかった。

4-2-1. CJの属性ごとの傾向

今回調査を行ったCJの全体的な傾向として、空間・数量を表す多義名詞の語義知識に関しては、日本語学習歴が増えるにつれて語彙自体の知識が増え、少しではあるが正答率が上昇していた。また、留学経験の有無も、語義知識を増やすのに効果的に働いていた。一方、語義がわからない場合の推測能力においては個人差があり、日本語学習歴や日本留学経験などの影響は少なく、個々の学習者のセンスが影響していた。

4-2-2. 語別の傾向

まず、空間を表す「奥」「手前」「先」について、語義自体を学習する機会が少なく、語の意味範囲が日本語と異なるため、複数の語義を知らないと答えるCJが少なくなかった。しかし、漢字表記を手がかりとして近い意味を推測する、漢字の一部の語彙イメージを手がかりに、派生的にイメージを膨らませるなどしたCJは推測を成功させていた。一方JJは、語義知識の有無と空間認知の正確さがほぼ一致していた。

(1) えー、つまり（沈黙）「奥さん」を知っていますから、これは家の中だという感じがしました。 (CCH104, 「家の奥におしゃれなトイレがある」)

(2) えー、「手前」ですからね。近いんじゃないでしょうか。えー、手を伸ばして届きそうですかね。 (CCH109, 「一番手前の交差点を曲がってください」)

また、空間を表す「後ろ向き」は、その複数の語義を知らないと答える CJ が多かった。ただ、派生的イメージや語構成を手がかりに意味推測を行った場合、語義推測に成功した例が多くみられた。一方 JJ は、語義知識の有無と空間認知の正確さがやはりほぼ一致していた。

(3) 前向きは積極的ですから、これは消極的です。前向きは分かっていたけど、後向きはあまり見たことがないんです。

(CCT018, 「なにごとも、後ろ向きになるのはよくない」)

(4) 後方へしりぞくこと、少し後ろへ移動する、という感じです。後ろ向き、むきは方向ですね。後ろへ。 (CCH233, 「後ろ向きに進んでください」)

なお、空間を表す「右」は初級で扱う項目で、語義自体は容易だったため、学習者はその語義を知っていた。しかし、学習者個人、特に CJ の間に空間認知的な視点のばらつきが見られ、例文によって「左右」の認知を反対に行っていた。

(5) ええと、仏像の右側、私の左側だと思います。なぜかという、仏像を供えるなら、相手の角度から考えたほうがいいと思います。あれですね。中国で左側、右側、どちらがえらいかという感覚ですね。 (CCH219, 「仏像の右にお花が供えてある」)

つぎに、数量を表す「若干名」「数名」に関して、CJ の多くは日本語の語義を正確に知らないと答えていた。そのため、漢字表記や中国語の語感を頼りに派生的な意味推測を試み、大まかな意味は推測できていた。しかし、具体的な数量のイメージはできていないことが多かった。一方、JJ の多くも「若干名」の正確な意味を知らないと答えたが、具体的な数量把握ができていように見受けられた。

(6) えーと、その数自体の基礎にも関係するとは思いますが、でもはっきりわかりません。だけど、たぶん十から、十人を超えないと思います。10人。

(CCT019, 「大学院の博士課程の入学定員は若干名である」)

また、数量を表す「いくつか」「一部」「多少」については、CJ は語義を知っている場合が多く、語の意味が未習でも、漢字表記や文章全体、および常識的な知識を手がかりに、語義推測におおむね成功していた。

(7) いくつ、いくつ。えーと、単純に数的に言うと多くはない、三五個だけですから、でもこの人にしてみれば、多いほうだと思います。つまりもともと多くはないけど、実際文脈の中だと多いほうだと思う。

(CCT021, 「弟は、就職活動のため、学生時代に資格をいくつか取得した」)

(8) 例えば、もし人の体温が 36.78 度ぐらいだったら、この場合では、37.5 度以下だと思います。つまり、熱がそんなにひどくないです。普通の体温より 1 度を越えないんです。

(CCH302, 「私は昨日から多少熱がある」)

以上から、CJ にとって空間や数量の多義名詞の語義を習得する際に重要になるのは、中

国語と日本語の語義の差，空間や数量の状況的なイメージ，文章の中での意味の選択だと考えられる。よって，CJ へそれらの語を指導する際には，①漢字の有無に頼らず，複数ある意味の差を丁寧に教えること，②これらの語が持つ具体的な空間や数量のイメージも，場面設定・視点・状況を例示しながら指導すること，③一つの手がかりだけでなく，複数の手がかりを駆使し，文章全体からどの意味が使われているかを推測するモニター力を育成することが指導の際に必要なことと考えられる。

注

- (1) 本パネルは，国立国語研究所基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の研究成果の一部である。
- (2) 一般に「文」は一文を指し，「文章」は文の集合体を指す。その意味では，本稿の「文章」は「文」である。ただし，本稿では，「文章」を長さの単位としてではなく，理解という処理過程の対象となる文字列として捉えており，また，一文で行われる理解が文連続の理解のベースになると考えて，敢えて「文章」という語を用いている。

参考文献

- (1) 石黒圭 (2016)『語彙力を鍛える一量と質を高めるトレーニング』光文社
- (2) 石黒圭・鳥日哲 (2017)「文脈情報を用いた日本語学習者の文章理解過程の分析：中国語を母語とする日本語学習者を例に」国立国語研究所日本語教育研究領域合同研究発表会「日本語学習者のコミュニケーションの解明に向けて」(2017年2月4日，於：国立国語研究所) 発表資料
- (3) 宇都宮裕章 (1995)「日本語数量詞体系の一考察」『日本語教育』87，pp.1-11
- (4) 大和祐子・玉岡賀津雄 (2013)「中国人日本語学習者による外来語処理への英語レキシコンの影響」『レキシコンフォーラム』6，pp.229-267，ひつじ書房
- (5) 小森和子・三國純子・近藤安月子 (2004)「文章理解を促進する語彙知識の量的側面—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』125，pp.83-92
- (6) 畑佐由起子 (2012)「語彙と習得」畑佐一味・畑佐由起子・百俣正和・清水崇文 (編)『第二言語習得研究と言語教育』pp.2-22，くろしお出版
- (7) 杉村和枝・赤堀侃司・楠見孝 (1998)「多義動詞のイメージスキーマ—日本語・英語間におけるイメージスキーマの共通性の分析」『日本語教育』99，pp.48-59
- (8) 藤原未雪 (2016)「中国語を母語とする上級日本語学習者が学術論文を読むときの困難点：名詞の意味の誤った理解を中心に」『日本語/日本語教育研究』7，pp.165-180，ココ出版
- (9) 蒙韞 (2018 予定)「文章理解過程における日本語学習者の固有名詞の意味理解—文脈の手がかりに着目して—」『国立国語研究所論集』14，ページ数未定
- (10) 森山新 (編著) (2012)『日本語多義語学習辞典 動詞編』アルク
- (11) 山方純子 (2008)「日本語学習者のテキスト理解における未知語の意味推測：L2 知識と母語背景が及ぼす影響」『日本語教育』139，pp.42-51

日本語教師教育・教師養成のエピステモロジーの多角的考察

—研究や実践を超えていく日本語教育者像—

嶋津百代（関西大学）・神吉宇一（武蔵野大学）・北出慶子（立命館大学）

昨年，省庁や党派を越えた日本語教育推進が動き出し，日本語の言語教育政策的側面の進展がクローズアップされつつある。その舞台上でも舞台裏でも，外国人留学生の急増にともなう日本語教師の不足など，様々な課題が議論されている。科学的知見や技術だけでは問題解決が十分にできないという点で，他の専門職とは異なり，日本語教育者の職は，ますます流動的で多様化している現場を抱え，人やことばといった不確実なものを扱う。したがって，日本語教師の役割や専門性やあり方も一元的に語ることはできない。私たちは，実践の場におけるそれぞれの文脈を考慮したエピステモロジー＝思考の枠組みを，対話を積み重ねることによって捉え直し続ける必要があるだろう。

本パネルの発表者は全員，日本語教師であり，大学教員であり，教師養成に関わってきた教師教育者である。本パネルでは，それぞれの立場から，それぞれの教育現場の文脈における日本語教育者像について考察する。各パネリストの発表では，日本語教育の専門職としてのアドバイザー業務，大学の日本語教員養成，大学院の日本語教師教育の事例を取り上げる。そして，いわゆる既存の教育のあり方や研究の規範の背後にあるエピステモロジーに疑問を呈し，多角的な視点で日本語教師教育・教師養成の可能性を提示したい。これが，本パネルの発表者が現時点で共有しているエピステモロジーである。また，本パネルは，フロアとの共創的な対話を重視したく，各パネリストの発表で明らかにする教師教育・教師養成の課題をもとに，今後の日本語教育者像の拡がりをもとに，フロアと共に捉えたい。

発表①：「アドバイザー」という日本語教育者の仕事

神吉宇一（武蔵野大学）

1. はじめに

日本社会は人口減少局面を迎えており，生産・消費・地域コミュニティの維持を担う人の確保をどうするかが社会的な課題となっている。その中で，外国人・移民の受け入れも議論の俎上に上っている。今後，「外国人」の流入と定住化はますます進んでいくと思われる。「外国人」の社会参加と成長において，日本語教育は欠かせないものである。しかし，日本語の教育だけ行なっていたのでは十分ではない。「外国人」がこの社会に十全に参加し，自己実現を果たしていくと同時に，日本社会の安定や活性化を考えた時，どのような日本語教育者像が考えられるだろうか。

発表者は現在，企業および地方自治体において，日本語教育の専門職としてアドバイザーの仕事を行なっている。本発表では，企業でのアドバイザー業務や地方自治体でのアド

バイザー業務を通して実現しようとしている地域社会づくりについて、具体的な事例を踏まえつつ、「教師」ではない日本語教育者像について考えてみたい。

2. 日本語教育者の養成に関する潮流

日本語教育の世界において、現在のような日本語教師養成の仕組みが整ったのは、1980年代半ば以降である。この体制整備の土台となったのは「留学生 10 万人計画」であり、これにより、大学における日本語教師養成課程の設置や民間の養成講座の開設、日本語教育能力検定試験が開始されるなどした。以来、日本語教師養成というと、教室で一斉授業の形で日本語を教える教師の養成が中心であり、その中でも、留学生もしくはその予備軍に対する教師や、海外の教育機関で日本語を教える教師が、養成されるべき教師モデルとなっていた。教師養成の内容に関しては、1985年に文部省（当時）の日本語教育施策の推進に関する調査研究会報告である「日本語教員の養成等について」において、「日本語教員養成のための標準的な教育内容」が提示された。その後、2000年には文化庁の日本語教員養成に関する調査研究協力者会議により「日本語教育のための教員養成について」が示された。この旧教育内容と（当時の）新教育内容は、概ね重なっていながら、社会・文化・地域や異文化コミュニケーション、言語と心理等、学際的分野の重みがやや増加されたと言える（縫部 2002）。しかしながら、育成しようとする教師像に大きな変化は見られない。

2000年代半ばごろから、地域日本語教育分野を中心に、「コーディネーター」の重要性が主張されるようになる（岩見 2002, 奥村他編 2003, 西尾 2002 など）。ここにきて、教室で日本語を教える教師とは異なるタイプの専門家ニーズが明らかになった。

2017年9月末現在、文化庁の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会では、2000年に提示された教育内容をベースに、日本語教育人材の養成や研修について議論を行なっている。ここで議論されている日本語教育人材とは、日本語学習を希望する人に対して日本語を教えたり学習を支援したりする人とされている。具体的には、いわゆる「教師」である日本語指導者、日本語教育コーディネーター（地域だけでなく日本語学校の主任等も含む）、日本語学習支援者（＝地域のボランティア）の3タイプの人たちを指す（なお、本件については議論の途上にあるため、ここで述べている役割の呼称や用語は随時変わる可能性がある。あくまでも2017年9月末現在の用語である）。

3. アドバイザーという役割

現在、発表者が従事している役割は「アドバイザー」である。発表者はアドバイザーの肩書きを4種類持っているが、そのうちの2つのアドバイザー業務について本発表で言及する。

発表者が従事しているアドバイザーの仕事は、教師やコーディネーターとしての仕事とは明らかに異なる点がある。それは、事業主体として事業に関わるわけではなく、あくまでも外部の立場と視点で当該団体や事業に関わるという点である。実働するというより、事業全体の方向性を決定したり、事業推進に際してのアドバイスを行なったり、新規事業の立ち上げを提案したりすることである。

A社の事業開発アドバイザー業務は現在4年目である。A社が新規事業として多文化共

生に資する事業・日本語教育に関連する事業を開始するにあたり、アドバイザーとしてお手伝いすることとなった。アドバイザー業務として関わっている事業はそれぞれ濃淡があるが、多文化共生推進のための情報提供事業、難民向け日本語教育事業、地域在住外国人に対する日本語通信教育事業、外国人介護人材育成に関する事業、調査研究事業等である。このうち、外国人介護人材育成事業では、初級レベルからの日本語教育と介護教育の統合を目指したカリキュラムデザイン、教材作成の方向性、評価のあり方、教師養成、教育現場へのコンテンツのリリース等に関わっている。

B町の地域日本語教育アドバイザー業務は、文化庁の委託事業の一環として携わっている。当該事業では「空白地域」と呼ばれる、自治体単位で日本語教室が一つもない場所に、新たに日本語教室を立ち上げるために、アドバイザーが派遣されることになっており、発表者も教室立ち上げに関して相談に乗ったり、現地に赴いたりしている。

いずれのアドバイザー業務でも、求められる能力・スキル・知見は多岐にわたるが、具体的な教材作成活動や教育活動、学習支援活動に発表者自身が携わるわけではない点では共通している。そして、外国人支援や日本語教育に関して経験が浅いか、または経験のない社員や職員が事業を進めていくための方向性を定め、ある意味の「自信」を持って仕事を進めていけるような根拠を提示することが大きな仕事となっている。また、関連する組織や団体、人とのネットワークも重要な役割であり、この点は「コーディネーター」の仕事と一部重なる点がありそうである。さらに、取り組みの外部発信に関する支援も重要な仕事となる。

外国人が日本社会に十全に参加するためには、外国人支援や日本語教育に携わっていない人の理解と共感が重要である。アドバイザーとしての日本語教育者の大きな役割は、外国人支援や日本語教育の専門家でない人たちを、こちらに巻き込み、仲間にしていくことである。発表では、具体的な事例を踏まえ、アドバイザーの仕事と日本語教育者の社会における可能性について議論を行いたい。

参考文献

- (1) 岩見宮子(2002)「地域日本語支援コーディネータ研修事業について」『日本語学』21(6), pp.68-76.
- (2) 奥村訓代・野山広・秋山博介編(2003)『現代のエスプリ 432 マルチカルチュラルリズム：日本語支援コーディネータの展開』至文堂
- (3) 西尾珪子(2002)「地域日本語支援の現場より 地域日本語支援コーディネータ論」『AJALT 日本語研究誌』1, pp.187-199.
- (4) 縫部義憲(2002)『日本語教員養成において必要とされる教育内容』に関する一考察：学校日本語教育の観点から』『広島大学日本語教育研究』12号, pp.25-31.

発表②：「日本語教師はボランティアでやるものかなって」

—日本語教師を目指した大学生のキャリア形成から見る日本語教師という職業—
北出慶子(立命館大学)

1. 大学新卒者にとっての日本語教師の現状

日本語教師養成課程のある大学は、平成 25 年調査において国内で 217 校(文化庁, 2013) 報告されており、これは国内の日本語教師養成・研修実施機関・実施等数全体の 42.8%を占める。ここから、大学の専攻または副専攻で日本語教師養成課程の専門科目を学んで卒業する大学生は毎年相当数いると考えられる。大学での日本語教師養成課程の修了には、日本語教育という幅広い専門領域にまたがる科目群から 26 単位分の受講、さらに 2017 年度からの新基準では実習も必修化され、ある程度の覚悟をもって受講を決めることが求められる。中には、在学中に日本語教育能力検定試験に合格する大学生もおり、日本語教師を強く志望している学生も存在する。

しかし一方で、有田(2017)が指摘するように日本語教師の多くが中高年の女性で占められ、若者の日本語教育離れが著しいという現状もある。では、大学で日本語教師養成課程を修了した学生は、卒業後、どのような進路を選択し、どのようなキャリアを形成していくのだろうか。多くの学生が日本語教師を夢見て大学に入り、4年後にはその夢をあきらめるのは、どうしてなのだろうか。本発表では、日本語教師を夢見て入学し、4年後にその夢をあきらめることになったある大学生Mの語りから、大学4年間で日本語教師という職業についてどのように捉え、どのようなキャリア観を形成していくのかについての実践研究を報告する。研究課題として以下の2点からの接近を試みた。

研究課題

- ① 日本語教師を目指したMの大学4年間を通した日本語教師への意欲は、どのように変化したのか？
- ② Mの日本語教師への意欲の変化に影響を与えた日本語教師という職業に関するイデオロギーおよび資本価値は、どのようなものか？

2. 調査と分析方法

調査では、当事者の意識変化を捉えることを目的とし、当事者が捉える現実に焦点を当てた複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach, TEA) (安田&サトウ, 2012) を用いた。調査協力者のMは、21歳女性でインタビュー時大学4年生の夏期休暇中で就職活動が終了したところだった。Mは、高校時代のアメリカ短期留学で日本語教師という職業に出会い、日本語教師養成課程があるという理由でA大学に入った。日本語教師養成課程はもちろん、海外実習も参加し、3年生時に日本語教育検定試験にも合格している。3年生までは日本語教師を本気で目指し、某日本語学校での短期インターシップにも参加していた。しかし、就職活動が本格化する3年生の終わりには日本語教師を諦め、民間企業への就職活動に変更し、外国人人材派遣企業での内定を得た。

Mの語りは、4回に渡る計9時間(542分)のインタビューから成る。録音データは文字化した後、TEAで提唱されているTEM図という時系列で軌跡を可視化した人生図にまとめた。その後、TEM図の中で転機となる分岐点を特定し、また各時点でどのような社会的促進や抑制がMの意思決定に作用したかを分析した。

3. 結果

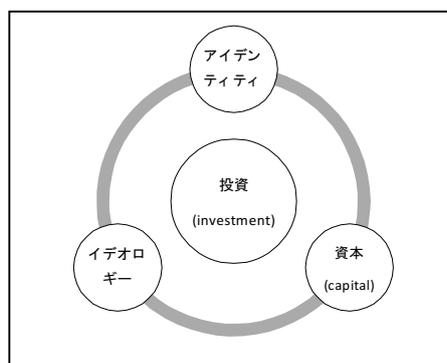
3-1. Mの日本語教師観とキャリア観の形成

Mの軌跡は、日本語教師という職業を諦めるまでの前半期と諦めてから興味のある業界を模索し納得いく企業の内定をもらうまでの後半期に分けられる。今回の報告では、特に前半期に焦点を当てて報告する。日本語教師を夢見て入学し、3年生では実習や検定試験合格で日本語教師へ意欲が高まったが、3年生後半の就職活動開始で日本語教師の現状を知り、急激に意欲が低下していく。この時期、「日本語教師という職業観」と「人生観・キャリア観」の2つがMの中で複合的に作用し、「日本語教師は、子育て後に第二の人生でボランティアとしてするものだ」という考えに至る。前者は、日本語教師の経済面での不安と新卒が歓迎されない業界であることへの直面による。後者は、キャリア観として卒業後5年ほど勤めた後に結婚し、専業主婦になり育児が終わってから第二の人生として自分の生きがいを見つけるというMの母親をモデルとした人生プランである。また、Mの「社会人」イメージは、常勤で経済的に自立することであり、非常勤から開始することに加え、将来的な安定性も不透明な日本語教師では実現できない。このような日本語教師のイメージと人生プランを突き合わせた結果、日本語教師は仕事ではなく趣味であるものという結論に至っている。

3-2. 日本語教師という職業に関するイデオロギーおよび資本価値

Mが日本語教師という職業について上述のような考えに至るには、多様な社会的方向づけが作用している。この点についてアイデンティティと投資の関係を示す投資モデル (Darvin & Norton, 2015) で分析した (図1参照)。まず、Mの理想的自己として経済的に自立した社会人像があるが、低賃金で非正規雇用が過半数である日本語教師という資本ではそれを実現することはできない。さらに、「若手ではなく中高年女性がするもの」、「民間企業とは違い新卒や若手が歓迎されない」という日本語教師についてのイデオロギーを受け、Mは職業ではなく子育て後の第二の人生でボランティアとしての日本語教師の位置づけに至る。Mの捉えた日本語教師像からは、弱い資本力→「社会人経験」のあるボランティアがするものというイデオロギー→新卒者は歓迎されないので若手は民間企業へ→日本語教師を目指す優秀な若者が消える→資本力は弱いまま→ボランティア頼りが定着化、といった循環の再生産が浮かび上がる。

図1 投資モデル (Darvin & Norton, 2015)



4. 考察と課題

日本語教師を目指し大学で日本語教師養成課程を修了し、かつ検定試験にも合格した大学生が日本語教師を諦め民間企業へ就職を決めるまでの過程から見えてきた点として、①新卒・若手への冷遇や検定効力の弱さといった日本語教育業界の特異性、②専業主婦後の第二の人生という日本社会における一般的な女性のキャリア観との合致、が見られた。大学における日本語教師教育の学びは、決して教師養成だけではなくMのように文化を超えた共存社会を創る地球市民の育成という意味も併せ持つ。しかし一方で、若手日本語教師の育成課題について直視しなければならない時期に来ているともいえる。大学での日本語教師教育の意義を考えるには、どんな専門科目を提供するだけでなく、人生の探索期にいる若者が社会的要請に直面するというキャリア形成の観点からも議論していかねばならない。

参考文献

- (1) 有田佳代子 (2017) 「「奨学金返済ができないから夢を諦めます」から考える日本語教育」
言語文化教育研究会 年次大会シンポジウム発表
- (2) 文化庁 (2013) 「平成 25 年度 国内の日本語教育の概要」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h25/pdf/h25_zenbun.pdf (2017 年 9 月 26 日アクセス)
- (3) 安田裕子, サトウタツヤ (編著) (2012) 『TEM でわかる人生の径路 質的研究の新展開』
誠信書房
- (4) Darvin, R. & Norton, B. (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.

発表③：日本語教師教育者の専門性

—専門的役割と専門的アイデンティティが重なるところ—

嶋津百代 (関西大学)

1. はじめに

優秀な日本語教師であっても、優秀な日本語教育学の研究者であっても、優秀な教師教育者になれるわけではない。至極当然のことであるにもかかわらず、日本語教師や日本語教師志望者を指導する教師教育者の資質が追究されることはあまりない。望ましい日本語教師の育成については議論されてきたが、大学や大学院での日本語教員養成や、日本語教育関連学校や組織での教師研修に携わっている教師教育者の指導が問われてきたことはほとんどない (横溝, 2016)。ましてや、教師教育者の専門性が研究の対象となることも稀である。

本発表は、教師教育者についての議論が先行している他の教育分野の論考 (小柳, 2016; Davey, 2013; Lunenberg, Dengerink, and Korthagen, 2014) を参考にしつつ、日本語教育における教師教育者のあり方について 1 つの見解を提示するものである。本パネルセッション

ョンの趣旨にあるように、日本語教師教育や教師養成、教師研修の可能性を拓くには、当事者である「教師教育者」を含めた枠組みからの考察は外せないと考える。また、本発表では、「専門性」の意味や意義が生じるところを、ある特定の文脈において教師教育者に期待されている専門的役割と、教師教育者自身が捉える専門的アイデンティティが複合的に重なりある点に求め、日本語教師教育者の専門性を検討したい。

2. 研究方法

本発表では、ある日本語教師教育者が事例研究として学期を通して収集した様々なデータを取り上げる。この教師教育者 S は、日本の大学の学部・大学院で日本語教員養成を担当している専任教員である。データに登場する大学院生は、S が担当する「日本語教育特別実習」という教育実習系科目の受講生であり、教育実習生となる 3 名である。

本発表で扱うデータは、1) 教師教育者 S に対して実習生 A が行ったインタビューの録音内容、2) 「日本語教育特別実習」授業の録画映像、3) 学期終了後に行われた、実習生 3 名による 2 種類のディスカッションの録画映像である。1) のインタビューは、「どのような教育理念で実習系科目の授業に臨んでいるか」「この授業の実習生に何を望んでいるか」「どのような教師教育者を目指しているか」という実習生 A の質問に S が答える形で進められた。2) の授業の録画映像は、1 学期間 15 回の授業を録画したもので、実習生が作成した教案や活動案の発表、および教師教育者 S による説明やフィードバックが中心である。そして、3) の実習生によるディスカッションの 1 つは、2) の授業録画映像の 1 つを観て、授業を振り返りながら自由な討論を依頼したものである。2 つ目のディスカッションは、教師教育者 S の指導について語ったものである。具体的には、実習生が作成した教案、実習生の模擬授業や教育実習に関する S のフィードバックに対して、まずどのように感じ、どう対応したか、次にどのような行動を起こしたかというテーマで、各自の意見を交換し合っている。

これらのデータは、質的にコード化し分析・考察を行った。具体的なデータの当該箇所は発表時に提示するが、分析・考察内容を、以下、簡潔にまとめておく。

3. 分析と考察

3-1. 教師教育者 S のゲートキーパーとしての立ち位置

まず、教師教育者 S に対して実習生 A が行ったインタビュー・データ、および実習生 3 名によるディスカッション・データに、教師教育者に期待されている専門的役割と、教師教育者自身が捉える専門的アイデンティティを探っていく。データの分析にあたっては、Davey (2013) が教師教育者研究においてデザインした、1) 「教師教育者になる (becoming)」, 2) 「教師教育者として行為する (doing)」, 3) 「教師教育者を知る (knowing)」, 4) 「教師教育者として存在する (being)」, 5) 「教師教育者として所属する (belonging)」の 5 つの枠組みを用いた。

実習生 A のインタビュー質問は、教師教育者 S の言語教育観や教師教育者像を顕在化させ、A と S の対話には、S 自身の専門的アイデンティティが見出せる。そして、実習生が教師教育者の指導をどのように汲み取っているかが語られているディスカッションにおい

ては、実習生が教師教育者 S に望む専門的役割や行為や態度が見てとれる。この分析結果を一言で述べると、教師教育者 S と 3 名の実習生のそれぞれが捉えている専門的役割と専門的アイデンティティの中でも、とりわけ、教師の世界に実習生を引き合わせる「責任」を担うゲートキーパー的な立ち位置が浮上する。教師教育者 S は大学院の教師教育者でありながら現役の日本語教師でもあり、豊富な教授経験と独自の言語教育観を持つ。そのため、実習生は、アカデミックベースの知識が必要とされる「教師の教師」や「研究者」としての S ではなく、自分たちよりも先を歩く「プロフェッショナルな日本語教師」としての S を望んでいることが分かる。

3-2. 教師教育者の専門性が与える探究者性・省察者性・媒介者性

次に、上述の分析内容をさらに概念分類化して考察すると、教師教育者の役割やアイデンティティに潜在する専門職性には、「探究者性」「省察者性」「媒介者性」の3つの資質(田中, 2005)が挙げられる。アクション・リサーチを実践する探究者性、リフレクティブ・プラクティスに基づく省察者性は、教師の成長を目的とした教師教育においてこれまで取り上げられてきたものであり、教師の資質として必要不可欠なものであると言えよう。しかしながら、既知の学びから未知の学びに「繋ぎ、紡ぐ」資質としての媒介者性はそれほど着目されていない。

そのような機会を学習者に与える媒介者性は、教師の専門的資質としても重要であろうが、本発表のデータには、教師教育者の専門性としても見出せる。前節の分析結果で述べた、教師教育者のゲートキーパーとしての立ち位置は、この媒介者性に相当する。たとえば、実習生は、日本語教師として求められるスタンダードやプロファイルを、S 自身のことばや行為に求める。そして、S が自らそのような資質を示すことを望む。実習生が、自分の思考の枠組みと実践の場に内包する思考の枠組みとの差異を擦り合わせたり、そこから新たな実践を創り出したりする上で、教師教育者のことばと行為の媒介者性は、その支援の手立てとなっているのである。

4. 本発表の示唆と今後の課題

本発表は、日本語教師教育や教師養成の可能性を、教育実習生を指導する教師教育者の考察に求めた。実証的なデータに、教師教育者に求められる専門的役割と教師教育者が有する専門的アイデンティティを見出すことによって、教師教育者の専門性を検討した。高等教育機関の日本語教員養成の方向性はある程度明確化されているが、その要に位置する教師教育者に関する論考や研究は十分であるとは言いがたい。今後は、本発表が示唆する「教師教育者の専門性」の議論を出発点として、教師教育者研究の充実と発展を図っていきたい。

参考文献

- (1) 小柳和喜雄 (2016) 「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」『次世代教員養成センター研究紀要』2 巻, pp. 27-35.
- (2) 田中裕喜 (2005) 「教師の専門性と教師教育の課題」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』

No.55, pp. 113-121.

- (3) 横溝紳一郎 (2016) 「教案作成・実習授業準備における、教師教育者の指導のことば— タイミング・質・量の適切さに関する一考察—」 町田奈々子・六川雅彦 (編) 『南山大学ギア黒人留学生別科創立 40 周年記念事業 日本語・日本語教育研究大会論集』
- (4) Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators. Career on the cusp?* London: Routledge.
- (5) Lunenberg, M., Dengerink, J. and Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators.* Rotterdam: Sense Publishers.

日本語教育における公共性の意味と課題

細川英雄（言語文化教育研究所）・牛窪隆太（関西学院大学）

三代純平（武蔵野美術大学）・市嶋典子（秋田大学）

<共同研究者>尾辻恵美（シドニー工科大学）・佐藤正則（山野美容芸術短期大学）・

福村真紀子（早稲田大学大学院生）

1. パネル趣旨（牛窪隆太）

「留学生 30 万人計画」を背景とする正規・短期留学生の誘致や、ビザの緩和政策による新たな学習者層の受け入れが進んでいる。それにより、震災以降、国内の日本語学習者数は毎年 10%前後で増加しており、2016 年には 21 万人を超えた（文化庁 2017）。それと同時に、各教育機関においてもクラスが増設されようになり、教師不足が指摘されるようになっていく。文化庁は、2017 年に国内 350 の日本語教師養成校について届け出の義務化を行ったが、要件をクリアし、設定された基準に達したのはわずか 39 校に過ぎず、今後、深刻な教師不足になる可能性があるという（西日本新聞 2017 年 5 月 18 日）。

文化庁（2017）によれば、現在、国内の日本語教師数は、過去最高数に達している。しかし、そのうち内訳を見ると、半数以上（58%）は、ボランティアに分類される教師である。また年代別にみると、もっとも多くを占めているのは、60 代の教師（21.6%）であり、そこから 50 代（17.5%）、40 代（15.2%）と年代が若くなるにつれて割合が下がり、20 代にいたっては全体の 5.7%に過ぎないという結果になっている。

この結果からすれば、「日本語教師」とは、数値的には、「地域ボランティアに集まるシニア世代」を指す用語であり、今後改めて「日本語教師とは誰を指しているのか」（平畑 2014）という議論とともに、社会における日本語教育の意義についても議論を重ねていく必要がある。そして、関係者の中で合意を形成しながら、「職業としての日本語教師」の意義を社会に周知していかなければならない。社会における日本語教育の意義を考えるうえでのアプローチとして、本パネルでは「日本語教育の公共性を考えること」を提案したい。

現在、日本語教育においては、超党派の議員連盟による「日本語教育推進基本法」制定の動き（田尻編 2017）があり、法整備を進めることで、トップダウン式に日本語教育の公共性を考えようという流れができつつある。一方で、公共性をめぐる日本語教育関係者側からの議論（川上編 2017）は、まだ堵に就いたばかりであり、その必要性について関係者の中で合意が得られているわけでもない。

従来から、日本語教育は、日本社会や専門他分野に入るための準備教育として位置づけられてきており、外国人を対象とした日本語の教育が、社会のメインストリームから離れた教室の中で専門家のみが知る方法によって、個別に実施されるという構図におかれてきた。しかし、日本社会から周縁化されたまま、今後さらに多くの外国人対応を迫られる局面を迎えれば、「職業としての日本語教師」が、さらにシャドウワーク化し、なり手のいな

い職業になっていくことも危惧される。

教育学において佐藤学（1997）は、教師の仕事の特徴として「再帰性」「不確実性」「無境界性」を挙げ、教職における規範意識の根底に、「公共的使命」があることを指摘している。教育において「公共的使命」が失われることで、教師の仕事は私事化され、シャドウワーク化していくという。

もちろん、学校教師と日本語教師は同列に議論できるものではない。しかし、職業として日本語教育に携わる日本語教師にとっても「外国人に日本語を教える」という従来の枠組みを超えて、自身の公共的使命を考える時期に来ていると考える。では、日本語教育市場が拡大しつつある現在、日本語教育関係者が考えるべき「公共的使命」とは何か。

本パネルでは、日本語教育関係者の立場から、ボトムアップで公共性を考えることから、「公共性」によって今後の日本語教育にどのような可能性が開かれるのかについて議論する。

2. 「公共性」概念と言語教育の専門性との関係（細川英雄）

2-1. 今、なぜ公共性か

「公共性」という概念についての議論は、2度の大戦のあとの社会・制度・政治等を考える上での世界の動きとして重要な意味を持っている。日本では、とくにアメリカのJ・デューイの影響を受けて、民主的な社会のあり方を考える概念として、政治学・哲学・社会学等の分野で1960年代から始まり（阿部斉1966）、1990年代に入ってからポスト・モダンの潮流のなかでますます盛んになりつつある。

しかし、言語教育との関係については、ごく最近の川上編(2017)を除いて、残念ながらこれまで議論も言及もほとんどない。人がことばによって何をめざすのかという課題は、ことばを使用する人すべてに広く開かれなければならない問題であり、その意味で、ことばの教育が地球環境における人類の共存の思想にもつながる課題であると考え、公共性の概念とその実践は、言語教育にとっても不可欠の課題だといえる。

2-2. 言語教育と公共性の関係

1970年代から80年代以降、いわゆるコミュニケーション能力育成が目的化されてきた言語教育に対して、90年代後半からの世界的なポスト・モダンの潮流の中で生み出されたポスト・コミュニケーション・アプローチの立場は、これまでの言語教育の範疇を超え、ことばと文化の教育を人間科学として捉えようとする、大きなムーブメントである。公共性の議論も、こうした思想の流れと決して無関係ではない。なぜなら、ことばを個人間のコミュニケーションの道具としてのみ扱うのではなく、人と社会をつくるための思想形成のよりどころと捉えるならば、ことばの教育は、民主的な社会を形づくる公共性の概念と不可分の関係にあるからである。

しかし、改めて公共性とは何かと問うならば、その課題は、そうたやすいものではない。たとえば、公共性の概念を、「ある問題領域が、不特定の人びとに開かれているところに成り立つ」（橋爪、2000）ものとすることは可能であろうが、その開放性自体に、official（公的）、common（共通）、open（開放）の三つの面があり、しかも、それらは「互いに抗

争する関係にもある」(斎藤 2000) ものであることを考えると、言語教育との関係は、一層複雑になる。その際に、「公共圏は、なんらかの均質性に基づく統合を旨とする共同体と異なり、本質的に多様性を前提とする。しかも多様な主体が没交渉に並存するのではなく相互に関わることによってはじめて成立する」(斎藤 2000:6)という指摘は傾聴に値する。

2-3. 専門性から見る日本語教育の公共性—ことばの教育の専門性とは何か

ここでの課題は、日本語教育の専門性と公共性との関係についてである。

日本語教育および教師の専門性をどのようなものとして捉えるかは、まさに多様であるが、これは、教育というものをどのようなものとして捉えるかという課題と密接につながっている。教育という概念が、本来、社会における個の形成という観点から考えられるべきであることは、教育学のこれまでの歴史が示すところである。

一方で、きわめて具体的・実的な事柄として、ある目的のために必要な知識や情報あるいは技術といったものを教授することもまた教育という用語で表されている。

戦後の日本語教育の分野では、「日本語を教える」ための専門性ということが話題になり、そのために、どのような知識・技術が必要なのかという議論が起こったのは、後者の方向性の中で生じた現象であり、この検討の結果が、日本語教員能力検定試験や全国各地の日本語教師養成講座の内容として盛り込まれてきた。

なぜこのような方向性が生まれたかについては、戦後の国語教育との分離やその後のコミュニケーション能力育成との関係があると考えられる。紙幅の関係で、この詳細は別の機会に譲るとして、このような教育観のもとでは、そうした知識や技術を固定的な実体として捉える傾向が生まれやすい。定められた正解を一斉に学習することによって、その目的を果たすことができるという目的主義である。動的な原理を固定的な実体として解釈することは、いわば一種の文化本質主義であり、この結果、教師と学習者をともにドクサ(常識)の檻に閉じ込めることになりがちである。このことは、たとえば、教室を、仮想の空間としての「教室外」のための訓練や練習の場として捉えることとも連動している。

日本語教育世界の専門性を、定められた正解やそれを教授する技術・方法の問題に閉ざしてしまうのではなく、もっと広く誰でもが関わりそれを使い、さらに想像と創造の場の形成の方向へ転換すること、このことは、教育という概念を、本来、社会における個の形成という観点から捉えなおすことと結びついている。

ことばの教育をこのように捉えなおすことは、教育の目的は、知識・技術の習得ではなく、その知識・技術を使って自己の思考を他者と交換(対話)することであり、さらにそこから、個人それぞれの想像と創造の世界へと飛翔することをも意味している。この個人の自由な展開の環境をどのように保証していくかが本来的に教育に対して問われていることである。

2-4. どのような言語教育実践を構想するか—個々の主体による自由と公共性

ことばの教育の専門性とは何か。言語と人間の関係をホリスティック(全包括的)に見ることによって、ことばを使って活動しているすべての人のための言語教育という立場について考えることができる。そのことによってはじめて、人はことばを使って何をしようとするのかという根本的な問いと向き合うことになる。すべての人がことばを使って何がで

きるかということを考えるためには、専門性という用語によって安易にその世界を閉ざしてはならない。

このような考え方には、ハーバーマスの「日常」と「熟議（討議）」という概念が参考になる。私たちの暮らす「社会的領域」（アレント）における「公共的領域」と「私的領域」の境界は、きわめて曖昧、かつ動的だ。他者とともに生きるということ自体がすでに「社会的領域」、つまり「公共圏」だからである。「社会的領域」における「公共圏」を確保し拡張していくためには、「活動」の内容そのものをいかに開いていくかが問われている。

社会それ自体がことばの「公共性」を持つように、あるいは、学生自身が、教師を含めかれらを取り巻く人々とともに「公共性」のある社会をことばの活動によって経験し、かつ創造できるような言語教育実践を構想する必要があるだろう。

「公共性」を「分断」「私的」「個別的・一面的」に利益（公益性）を追求することへの対抗概念として位置づけることで、市場原理主義に回収されない言語教育実践のあり方を構想しなければならない。

2-5. これからの課題としての理論と実践の統合的な調査研究へ

このことは、日本語教育という分野自体が、国家政策、大学戦略に振り回されない、個々の主体による自由をどのように保障するのかという考え方に基づきつつ、ことばと公共性の関係をあきらかにすることによって、「ことばの教育こそが人と社会をつくる」という方向性を明確に打ち出していくことの必要性を示している。

たとえば、ヨーロッパのCEFRでも主張されているように（欧州評議会 2003, 2016）、社会的行為者として言語活動主体を捉えること、そして多様な他者とのさまざまな関係性を考えていくこと、決して一つではない複数の自己アイデンティティについて考えていくこと、そのようなことが言語による対話的活動によってしだいに明らかになってくる。つまり、ことばの教育の場では、たとえば母語話者並みの言語能力を習得させるのではなく、対話的活動を軸にしつつ、自己・他者そして社会を考えるということ自体が目的となるのである。

しかし、こうした動的な目的原理が、具体的な言語教育とどのように結びつくのかという点に関しては、まだ統合的な研究はまったく進められていない。

- 1) ポスト・コミュニカティブ・アプローチ以後の公共性・市民性・社会性といった概念の思想的・理念的な枠組みと言語教育との関係がいまだ曖昧である
- 2) 上記の思想にもとづく具体的な言語教育実践の姿が見えにくい

以上のような課題認識に立って、ことばと社会、ことばと民主主義、ことばと政治といった観点から、そうした教育思想的背景とその歴史に関する理論的枠組み形成の基盤づくりが重要であろう。しかも、現在すでにそうした思想を基盤とした教育実践がインターネット上を含め、世界各地に散見される。これらの言語教育実践に関する大規模な統合的な調査とその事例検証がきわめて重要な課題となる。

3. 日本語公共空間と公共性—シリア出身の日本語学習者を例にして（市嶋典子）

3-1. シリア内戦と日本語学習者

シリアは現在、深刻な内戦状況にあり、国家レベルによる公共性、公共空間はほとんど機能していない。また、シリアの人々が生きていく上でのあらゆる権利が奪われている。市嶋（2017）は、このような困難な状況にありながらも、日本語を学ぶという営為を生きるための希望として意味づけ、日本語を学び続けるシリアの日本語学習者の存在を明らかにしている。また、近隣のアラブ諸国や欧米に流出するシリア難民の問題を指摘しているが、この難民の中には、日本語を学び続ける日本語学習者が少なからず存在している。

本研究では、シリアで日本語を学ぶ学習者、難民として海外に渡った日本語学習者の語りに注目し、内戦によって公共性が損なわれた環境にある中、彼／彼女らが日本語にいかに関与しているかを見出しているかを考察し、日本語公共空間の構築の可能性を主張する。

3-2. シリア出身の日本語学習者の語り

本研究では、3名のシリア出身の日本語学習者に複数回、インタビューを行った。インタビューは主に日本語、英語、一部アラビア語で、1回1時間～2時間行った。

以下に記すウマル（仮名）は、40代前半の男性である。2001年から2003年までダマスカス大学附属言語研究所・日本研究センターで日本語を学んだ。内戦勃発後は、ヨルダンに難民として渡り、現在は、アンマンでJICA支援のもと、内戦で負傷したシリア人難民の支援に携わっている。以下は、ヨルダンのアンマンで行ったインタビューの一部である。

【ことばは経験とビジョンを与えてくれるもの】（2016年3月10日）

If you know it's language that can you through get more experience and vision.

【日本語で新しい環境、可能性をつくる】（2016年3月10日）

We are looking forward to more and more to get our skills up, to learn more from the Japanese experience. (中略) I hope to make new possibility and environment for disability person by Japanese.

以下に記すアリ（仮名）は、30代後半のスウェーデン在住の男性である。アリは、2001年から約6年間、ダマスカス大学附属言語研究所・日本研究センター日本語を学んだ。彼は、シリア内戦後、ヨルダン、エジプトへ避難し、難民として生活した。その後、エジプトから難民船でイタリアのシチリアへと渡り、フランス、ドイツ、デンマークを経由して、スウェーデンにたどり着いた。現在は、スウェーデンの日本人会に所属しながら、独学で日本語を学んでいる。以下は、SNSのメッセージ機能を使用して行ったインタビューの一部である。

【日本語で自分の将来をグローバルに】（2016年12月30日）

日本語でもっとグローバルに。世界に。自分の将来、考えてます。そういう希望を持っています。

【日本語によるシリアのイメージの更新】（2017年1月21日）

アリ：何かしなきゃいけないと思ってる。なんでもしたほうがいいと思う。メディアは今、とても大切で、メディアでたくさんのこと変えられると思う。

市嶋：そうですね。それを今、考えてるんだね。

アリ：今、考えてる。

市嶋：日本語で？アラビア語で？

アリ：日本語でも。日本の国民は大体シリアのこと知らない。シリアだと IS のイメージしかないから最近。それは残念だけど、だから私、日本語で何かビデオしたいと思う。(中略) もちろん。そのこととか、難民のイメージとか、その今までの私の人生ということ見せたいから。

以下に記すラマ(仮名)は、30代前半のシリアのダマスカス在住の女性である。彼女は、日本語を約6年間、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで学んだ。現在は独学で日本語を学んでいる。以下は、SNSのメッセージ機能を使って行ったインタビューの一部である。

【日本語は自身を形成するもの】(2016年12月16日)

日本語は自分の中で、ちょっと入っているから、私の体の中でのなっていますから、ですから好きです。理由がなくても好きです。そういうことになっています。私をつくります。

【日本語でシリアの未来をつくる】(2016年12月16日)

戦争が終わりになった時、私がシリアの未来をつくります。他の人をお願いしたくない。その時、日本語は武器になるはずです。

3-3. 日本語公共空間と公共性

ヨルダンで難民として暮らすウマルは、ことばを自身に新しい経験とビジョンをもたらすものと意味づけ、日本語を学ぶ経験を重ね、スキルアップしていきたくと考えている。そして、内戦で負傷したシリア難民のために、日本語によって新しい環境と可能性を作り出そうとしている。様々な国に渡り、現在、難民としてスウェーデンで暮らすアリは、日本語を自分の将来への希望として意味づけ、日本語によりシリアのイメージを更新し、自分の人生を発信してこうとしている。また、現在もシリアに暮らすラマは、日本語を、自身を形成するものとして意味づけると同時に、将来のシリアの未来を造る武器として考えている。アリ、ウマル、ラマは、日本語を自身にとってのかけがいのないものとして意味づけると同時に、日本語によって環境や社会を変えていこうと志向している点で共通している。また、内戦によって国家による公共性が失われている状況下、自ら日本語による公共空間を構築しようとしている。アリ、ウマル、ラマの語りからは、「個人が多様な世界との関係を構築しながら、より良い世界を形成していこうとする営為」(市嶋 2017: p. 237)が見て取れ、公共性の視座と重なる。今後もシリアの学習者の語りを蓄積し、考察を重ねていくことにより、具体的にいかなる日本語公共空間の構築が可能かを考えていきたい。

4. 言語教育カリキュラムの公共化への試み(三代純平)

4-1. 日本語教育と公共性

前述のように日本語教育の公共性に関する議論はまだ緒に就いたばかりである。細川

(2016)は、日本語教育の専門性を社会に開くことで、日本語教育が社会に開かれたものになり、公共性を獲得すると論じている。しかし、日本語教育の専門性を社会に開き、日本語教育を社会に開くとはどのようなことなのか。また、その時、日本語教育の専門家の役割とは何か。この議論は、今後積み重ねられていく必要がある。本発表は、日本語教育を社会に開くために検討すべき一つのアプローチとして、言語教育カリキュラムの公共化という概念を提案する。さらに、言語教育カリキュラムの公共化へ向けた発表者の実践研究を紹介し、言語教育カリキュラムの公共化を議論するための出発点としたい。

齋藤(2000)は、①「誰もがアクセスしうる空間」、②「複数の価値や意見の〈間〉に生成する空間」、③「差異を条件とする言説の空間」、④「共通の世界にそれぞれの仕方に関心をいだく人びととの間に生成する言説の空間」という4つの空間から公共性を特徴づける(pp.5-6)。この公共性の観点に従えば、日本語教育における公共性は、社会に開かれているだけではなく、複数性や差異を条件とし、同時に、関心の対象を共有している必要がある。発展的に換言するならば、日本語教育が社会に開かれ、複数性や差異を前提とした対話が認められる社会を形成すること、さらに共通の関心について対話することにより、新しい価値や意味を創造し続けることが日本語教育における公共性の意味することと考えられる。

4-2. 言語教育カリキュラムの公共化

日本語教育の公共性が示唆することは、①日本語教育とその専門性を社会に開き、だれもがアクセスしうるようにすること、②複数性と差異を前提とした対話を保障すること、③その対話から新しい価値や意味を創造すること、の三点にまとめることができる。

では、この三点を実現するために、日本語教育はどのようなアプローチをとればよいのだろうか。それは、年少者日本語教育、地域の日本語教育、海外の日本語教育など、さまざまな現場により異なるだろう。ただ、おそらく確かであろうことは、一つの教室内のタスクや特定の教授法で実現できるものではないということである。よりホリスティックに、そして有機的に教育のあり方を考える必要がある。このあり方を考えることが、公共性を視野に入れた日本語教育の専門性であると言えるかもしれない。ここでは、そのアプローチを探求する試みとして、まずは、発表者が所属する高等教育機関(大学)の日本語教育の現場から考えてみたい。大学の日本語教育において、公共性を実現していくためには、一つのクラスの特定の活動に焦点を当てるだけでは十分とは言えない。カリキュラム全体の問題として捉えていく必要がある。つまり、言語教育カリキュラムの公共化が求められているのである。

言語教育カリキュラムの公共化を考える上で、参考になる概念は、高等教育を対象としたカリキュラムの国際化(Internationalization of the curriculum)である。Leask(2017)によれば、カリキュラムの国際化とは、正規の授業によるフォーマルなカリキュラム、課外授業などのインフォーマルなカリキュラム、さらに大学の文化などを含む隠れたカリキュラムをすべて含む、カリキュラムを、異文化間能力を開発するものへとしていく過程である。そして、国際化されたカリキュラム(an internationalized curriculum)では、学生たちは、グローバルな専門家および市民として国際感覚や異文化間能力を発展させる。

重要なのは、カリキュラムの国際化はそのプロセスに着目し、全学をあげて取り組むべきものとして提起していることである。カリキュラムの国際化は、既存のカリキュラムに追加的におこなわれるものではなく、一部の留学生に対して行われるものではない。Leask (2017)によれば、カリキュラムの国際化は、教職員合同のプロジェクトチームにより、全学をあげたプロジェクトとして取り組まれる。またその取り組みは、実践研究により、各校にあわせた形で実施される。

以上の議論は、言語教育カリキュラムの公共化に以下の示唆を与える。①言語教育において公共性を実現するためには、カリキュラム全体で取り組めるような視座を有する必要がある。②その際のカリキュラムには、フォーマルカリキュラムのみではなく、インフォーマルカリキュラム、隠れたカリキュラムも含まれる。③それは、ボトムアップの実践研究という形態をとり、それぞれの現場に合わせて行われる。

一方で、カリキュラムの国際化からカリキュラムの公共性を構想する際に、困難さと相違もある。まず、現在の言語教育、特に留学生の日本語教育の置かれた現状を考えるならば、すぐに大学全体のプロジェクトとして提案することは非常に難しい。むしろ全学的なプロジェクトとして提案できる状況を作るまでのプロセスから慎重に検討する必要がある。そこには、言語教育カリキュラムと全学のカリキュラムをどのような関係性で捉えるかなどの重要な問いも含まれる。国際化と公共化の目的の相違もある。カリキュラムの国際化は、異文化間能力の育成を中心に議論されているのに対し、カリキュラムの公共化は、公共性を持った空間へと大学や社会を組み替えていくことを目指すものであり、空間のあり方が議論の中心となる。そこには、教育の目的を能力の育成にとどまらず、経験や関係性の形成を含む、教育が提供する場・空間を議論する必要があるという問題意識がある（三代 2009）。カリキュラムの公共性は、公開性、複数性を持ち、対話による問題解決が保障される空間を、大学を中心にどのように社会に実現するのかという課題にむけてボトムアップで行っていく実践研究（三代他 2014）なのである。

4-3. 言語教育カリキュラムの公共化へ向けた実践研究

言語教育カリキュラムの公共化は、言語教育の場を公共性が保障された空間へと組み替えていく実践研究である。三代他（2014）は、Action Research の議論に基づき、実践研究を「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究」（p. 80）と定義する。教育の Action Research はイギリスで発展したが、主導した Elliott は、トップダウンのカリキュラム改革に対し、ボトムアップのカリキュラム改革を行うために Action Research を導入した（Elliott1991）。その意味で、日本語教育では、個別の授業実践や活動を対象とした実践研究が中心で、カリキュラム改革までを志向したものは管見の限りない。

三代（2015）は、場（＝空間）のあり方から日本語教育をデザインする際に、時間的なつながりと場所のつながりをどのように築いていくかが重要になることを、地方大学の実践を事例に示した。ただし、そこには、カリキュラムという観点からの議論はない。ここでは、紙幅の都合から、詳細は別稿に譲ることになるかが、発表者の取り組みを、公共性の重要な概念である、公開性と複数性に関わる「つながり」という観点から紹介し、言語

教育カリキュラムの公共化へ向けた議論の契機としたい。

表1 武蔵野美術大学の取り組み事例

実践	概要	つながり	協働パートナー
日本語 A	作品について語る・書く。	専門とつながる。複数の専門でつながる。	専門家
日本語 B	地域の国際交流イベントを行う。	地域とつながる。日本人留学生共修。	地域の団体、市職員
日本語 C	日本留学の魅力を伝える CM 作成。	社会とつながる。産学連携。日本人留学生共修。	専門家、企業
日本事情	キャリア形成について学ぶ。	社会とつながる。将来とつながる。	キャリアセンター職員、企業
課外	対話型鑑賞（台湾）	世界とつながる。専門とつながる。	専門家、海外協定団体

4-4. 言語教育カリキュラムの公共化の意義と今後の課題

言語教育カリキュラムの公共化は、日本語教育をはじめ、言語教育を大学全体のカリキュラムとの関係で大きく捉え直す可能性のあるアプローチである。カリキュラムの公共化を考える上で、今後議論が必要になっている課題は、多数ある。第一に考えるべき課題は、地域、将来など複合的なつながりを作り出し、公開性と複数性に基づく対話を実現するために、日本語教育の専門家はどのような戦略を持つのかということである。そのためには、カリキュラムの公共化へ向けた実践研究を行う必要がある。また、個別の実践単位では、非常に優れた実践研究が各地で行われている。それぞれの事例を検証しながら、それぞれの実践研究者が連携し、カリキュラムの問題を議論していくことが必要になっていると言えるだろう。

参考文献

- 阿部 齊 (1966) 『民主主義と公共の概念』 勁草書房
- アレント, H (1994) 『人間の条件』 志水速雄訳, ちくま学芸文庫
- 市嶋典子 (2017) 「内戦, 国家, 日本語—シリアの日本語学習の語りから」 『現代思想 特集: いまなぜ地政学か—新しい世界地図の描き方』 2017年9月号=45(18), 236-245, 青土社
- 欧州評議会 (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 吉島茂・大橋理枝他(訳), 朝日出版社
- 欧州評議会 (2016) 『言語の多様性から複言語教育へ—ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』 山本冴里(訳), くろしお出版
- 川上郁雄 (編) (2017) 『公共日本語教育学—社会をつくる』 くろしお出版
- 斉藤純一 (2000) 『公共性』 岩波書店
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア 反省的实践へ』 世織書房
- 田尻英三 (編) (2017) 『外国人労働者受け入れと日本語教育』 ひつじ書房
- 西日本新聞 (2017) 「日本語教員養成、激減「人材不足に」留学生対象、届出義務化」, [online]

https://www.nishinippon.co.jp/feature/new_immigration_age/article/329201/
(2017年9月28日アクセス)

- 橋爪大三郎(2000)「公共性とは何か」『社会学評論』Vol.50 No.4, 451-463
- ハーバーマス, J(1994)『公共性の構造転換』山口晃(訳), 未来社
- 平畑奈美(2014)『「ネイティブ」とよばれる日本語教師 海外で教える母語話者教師の資質を問う』春風社
- 文化庁(2016)「平成28年度国内の日本語教育の概要」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h28/pdf/h28_zenbun.pdf (2017年9月28日アクセス)
- 細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄(2012a)『研究活動デザイン—出会いと対話は何をめざすか』東京図書
- 細川英雄(2012b)『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- 細川英雄(2016)「公共日本語教育という思想へ—早稲田日研のこれまでとこれから」『早稲田日本語教育学』20, 21-31
- 細川英雄, 尾辻恵美, マルツェラ・マリオッティ(編)(2016)『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版
- 細川英雄, 三代純平(編)(2014)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版
- 三代純平(2009)「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から—」『早稲田日本語教育学』6, 1-14
- 三代純平(2015)「日本語教育という場をデザインする—教師の役割としての実践の共有」『言語文化教育研究』13, 27-49
- 三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子(2014)「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈」細川英雄, 三代純平(編)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』49-90, ココ出版
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Bristol: Open University Press.
- Leask, B. (2015) *Internationalizing the curriculum*, New York: Routledge

【付記】本研究は、市嶋典子「中東地域の日本語教師と学習者の言語意識の把握と相互理解を目指した実践モデルの構築」科研費(基盤C, 15K02628)の成果の一部である。

学部段階の日本語教育と理工系専門教育との効果的な連携

—数学教育・物理教育とのコラボ授業事例から—

太田亨（金沢大学）・佐藤尚子（千葉大学）・菊池和徳（大阪大学）
藤田清士（大阪大学）・村岡貴子（大阪大学）

1. 本パネルセッション設定に当たって

司 会：太 田 亨（金沢大学）

1-1. 「論理的思考力」養成をめぐる

本パネルでは「論理的思考力」養成のため、日本語教育が理工系専門教育とどう連携していくべきか、数学教育と物理教育の例から考察する。「論理的思考力」とは太田（2016）にならい、「形式論理」に照らして自然言語文（和文など）及び論理記号文（数文）（新井2009）を読み解き組み立てられる力」と定義するが、これは OECD の 3 つの「キー・コンピテンシー」のうちの「言語，シンボル，テキストを活用する能力」と相通ずるものである（文部科学省 2016）。

本パネルの発表者らはこの論理的思考力を養成するため、日韓共同理工系学部留学生事業（以下、「日韓プログラム」）予備教育に携わる過程で、日本語教育と数学教育、物理教育のコラボ授業を実施してきた。授業内容については、太田・菊池（2014）を始めその一端を公表してきており、物理コラボ授業後には学生（以下、「日韓生」）に簡単なアンケート調査も実施した（太田・佐藤・藤田 2014, 2015, 2016）。しかし、コラボ授業が日韓生の論理的思考力養成にどの程度寄与したかについて、全般的な評価が行われているとはまだ言えない。

1-2. 本パネルの構成について

本パネルでは、論理的思考力養成をめぐる各発表者の専門の立場から、コラボ授業の狙い、工夫点、有効性、そして論述としてのライティングに関する発表を行い、その後フロアを交えてより効果的な連携方法について議論を深めていく。

まず佐藤の発表では、専門用語の読みを意識的に学ぶことで漢字学習への動機付けを高めるため、専門教科との連携方法を考察する。次に菊池の発表では、和文と数文を相互に翻訳させ、図式を用いた俯瞰的な内容把握の重要性を認識させた上で、設問論証を書き進める作業モデルを提案する。続く藤田の発表では、佐藤の発表を受け、漢字で記述された物理現象や物理状態など日韓生が気づきにくい内容についてコラボ授業の進め方を概説し、その意義を確認する。そして最後に村岡の発表では、専門分野の違いを超えた、大学で初期の頃から養成すべき論理的思考力を涵養する方策と課題について議論する。その際、特に論証問題における論述としてのライティングに着目し、日韓プログラム予備教育に携わ

る日本語教員，専門教科教員への聞き取り調査結果を事例報告する。

2. 専門科目（物理）と連携した漢字教育：韓国での授業事例から

佐藤 尚子（千葉大学）

日本の大学の理工系学部入学前の日韓プログラム予備教育で行われる漢字教育に専門用語を語彙例や問題に取り入れた実践について紹介し，その有効性について考えたい。一般的に漢字教育と専門用語の教育は別科目で実施されることが多く，学習者も別々に学ぶものだと考えている。しかし，数学や物理の基礎的な専門用語の漢字表記は，初級・中級レベルの漢字 1,000 字で 70%カバーしており，初級・中級レベルの漢字さえ確実に覚えていれば，すでに母語で習得している専門用語を日本語として理解するときに容易になると考える。さらに，漢字圏の学習者にとって漢字表記のレベルでは，母語と日本語の専門用語の表記が同じである場合が多く，専門用語を外国語である日本語の語彙として覚えないうえに，日本語の読みを正確に習得していない場合も多々見られる。このような負の転移を防ぐため，漢字学習の中で専門用語の読みを意識的に学ぶ機会を提供することは重要である。動機付けを高め，学習効果のある漢字学習の方法の 1 つとして専門科目との連携を考えたい。

2-1. どのような漢字教育が有効か

漢字教育の一つのタイプとして，「教師主導の漢字指導，学習者の機械的書字練習・暗記中心の漢字学習」がある。今回，事例を報告する日韓プログラムにおいても，予備教育期間中の漢字学習は，日本語能力試験 N2，N1 の漢字の習得を目標に，1 週間に漢字 80 字の読み，単語を漢字ノートに書かせ，教師がノートをチェックし，また，毎週，試験を実施するという方法が取られている（韓国国立国際教育院 2017）。このような機械的に漢字を覚えるだけの授業の行われ方について，川口（高橋他 2017）は，このような方法では，漢字やその漢字によって表される語彙群は短期記憶にしか留まらず，漢字習得のためには，それぞれの学習者が学習者自身の語彙世界を可視化して，漢字を通して見える世界に自分の存在を位置づけていく作業が必要であると指摘している。

今回，報告する実践は，日韓生が日本の大学へ入学後，多くの学習者が学ぶことになる物理を題材に漢字学習を行ったものである。物理の文脈の中で学習した漢字がどのように使われているかを知り，それによって漢字学習の動機付けが高まるのではないかと考えた。

2-2. 2017 年度の授業事例

物理と連携した漢字の授業は 2013 年度より行っている（太田・佐藤・藤田 2014, 2015, 2016）。しかし，2016 年度より韓国での日本語予備教育が，実質，2 か月早く開始されることになったため，この授業を行っている 8 月時点での日本語能力が以前より高くなっており，従来の授業内容では不十分になっていた。また，今回は，韓国人日本語教員（横浜国立大学・金蘭美氏）と共同で授業を行う機会を得たため，大幅な授業内容の変更を行った。

2017 年 8 月に，3 つのグループに分かれた日韓生に対し，1 コマ 80 分の授業を行った。

題材には物理の教員が選んだ新潟大学の物理入試問題（2012年）を使用した。まず、専門科目の授業における日本での漢字使用の実態を学習者に知ってもらうために、日本人学生が作成した実験ノートを見せた。次に、大学での語彙の使用の実態を知ってもらうため、12の漢語を「一般語彙」、多くの授業で共通的に使われる「学術共通語彙」、物理で使われる「専門語彙」の3グループに分ける作業を行った。また、漢語が身近にあることを知ってもらうため、韓国語の物理の教科書の中の一部を使い、その中から、漢語を拾い出し、漢字で書き、さらに日本語での読み方を書く作業を行った。それらを行った後、新潟大学の入試問題に表れる漢字の読みを記入させ、回答を確認した後、入試問題の音読を行った。最後に、日韓生に多く間違いが見られる漢字の書き方について注意喚起を行った。

2-3. 授業に対する評価と考察

授業終了後に、授業に対する評価についてアンケート調査を実施した。質問項目は韓国語で示した。韓国語で書かれた回答は日本語に翻訳した。質問項目は、質問 1(1)「漢字の学習において一般的な語彙だけを勉強するより専門科目に関連した語彙を勉強する方が有益だと思いますか」、(2)「その理由は何ですか」、質問 2(1)「一般的な語彙より専門科目に関連した語彙の方が覚えやすいですか」、(2)「その理由は何ですか」である。表 1、2 に班別^{注(1)}に質問 1(1)と質問 2(1)の結果を示した。

表 1 質問 1(1)に対する回答 (N=95)

	はい	いいえ
1 班	13	2
2 班	13	3
3 班	13	3
4 班	12	4
5 班	11	4
6 班	14	3
計	76	19

表 2 質問 2(1)に対する回答 (N=94)

	はい	いいえ
1 班	11	4
2 班	8	8
3 班	11	5
4 班	7	9
5 班	9	5
6 班	12	5
計	58	36

質問 1 について、日本語レベルと関わらず「有益だ」と考える者が 76 名 (80%)、そう思わない者が 19 名 (20%) いた。有益ではないと考える者は、理由として「一般的な語彙から勉強を始めた方がよいと思うから」、「一般語彙から覚えた方が生活に役立つ」などをあげ、一般語彙と専門語彙を対立的に考え、一般語彙の学習を優先すべきだというベリーフを持っていると考えられる。質問 2 について、「覚えやすい」と回答した者は 58 名 (62%)、そう思わない者は 36 名 (38%) だった。そう思わないと回答した者の理由を見ると、「漢字が難しい」からどのようなアプローチをとってもやさしくはならないという回答と、「専門用語である分、意味が難しい」という取り上げた語彙に言及する回答が見られた。後者については、教材作成の際に注意する必要がある。

以上により、「漢字は一般語彙で学ぶもの」というベリーフの強い学習者にとっては抵抗

感があるが、学習者が接する可能性の高い文脈の中での漢字学習は有益だと言える。ただし、授業に用いる専門科目の語彙や表現は、負担にならないものを選ぶ必要があるだろう。

3. 論理的思考力養成を目指す日本語教育と数学教育のコラボ授業

菊池 和 徳 (大阪大学)

3-1. はじめに

日韓プログラムの日韓生に「論理的思考力」(太田 2016)を養成すべきこと、そのために日本語教育が数学教育の論証問題解答作成過程と連携すべきであることが、太田・村岡(2013)などで主張されてきた。それを受けて、発表者は2013年度より、日韓プログラムによって来日する前の日韓生約100名に対し、「論理」を扱った課題を日本語教員(金沢大学・太田亨氏)と協働して解説する「コラボ授業」を行ってきた。本発表は、2017年夏までに、コラボ授業での連携をどのように効果的に行い、論理的思考力の養成を目指してきたかを報告するものである。

3-2. コラボ授業で扱う課題

コラボ授業を行う前に、日韓生にはあらかじめ次の2つの課題を課してきた。

課題1: [報告] から(1)~(3)が論理的に導かれるか否か、それぞれ真偽と理由を述べよ。

[報告] 公園に子供たちが集まっています。男の子も女の子もいます。

よく観察すると、帽子をかぶっていない子供は女の子です。

そして、スニーカーを履いている男の子は一人もいません。([報告] おわり)

(1)男の子はみんな帽子をかぶっている。(2)帽子をかぶっている女の子はいない。

(3)帽子をかぶっていて、しかもスニーカーを履いている子供は一人もいない。

(日本数学会教育委員会「大学数学基本調査」問1-2, 2011の改題)

課題2: 条件(a)~(e)の下で、問(1)(2)に答えよ。

(a)魚の好きな猫で言うことを聞かない猫はいない。(b)尾のない猫はゴリラと一緒に遊ばない。(c)ヒゲのある猫は必ず魚が好きだ。(d)言うことを聞く猫で緑色の眼をしている猫はいない。(e)ヒゲがないのに尾がある猫はいない。

(1)「ゴリラと一緒に遊ぶ猫は緑色の眼をしていない」が真であることを示せ。

(2)「魚が好きで、しかもヒゲがない猫は…」が真となるような「…」を求めよ。

(C.L. Dodgson[Lewis Carroll], *Symbolic Logic*, 1896, p.118, 例題40の改題)

3-3. コラボ授業の進め方

論理的思考力は、①翻訳力(自然言語文(和文)と論理記号文(数文)を相互に翻訳できる力)と、②図式把握力(図式で骨組みを見抜いたり図式から肉付けしたりできる力)からなる。①に比べ②は軽視されがちだが、論理的思考力にとって①と②は車の両輪である。①と②は相互に関連するが、①は言語を扱う日本語教育が得意とし、②は図式により抽象したり図式から構成することの多い数学教育が得意とする。そこでコラボ授業では、①に関する準備授業を日本語教育が行い、②に関する準備授業を数学教育が行った上で、

①と②に関する解説授業を両者が協働して行うことにした。そうすることで、両者の連携をより効果的にすることができると考えたからである。

3-4. コラボ授業の内容

上で述べたように、コラボ授業は大きく2つに分かれる。日本語教育と数学教育がそれぞれ得意とする部分に関する準備授業と、両者が協働して行う解説授業である。

太田氏の準備授業（日本語教育）では、「和文数訳」と「数文和訳」（新井 2009 より出題）を演習形式であらかじめ行っておき、和文と数文を双方向から変換する作業に慣れさせる。発表者の授業（数学教育）では、ベン図を表象した奴豆腐の仕組みを説明し、それがベン図やオイラー図式と同等であることを解説する（図1）。

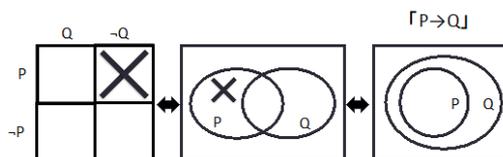


図1 奴豆腐・ベン図・オイラー図式

解説授業は次のような手順で行う。まず、発表者が奴豆腐（図2）とオイラー図式（図3）を用い、2つの課題の視覚的な内容把握の重要性を解説した上で、図式による真偽判定を行う。その後を受け、太田氏が奴豆腐（図2）とオイラー図式（図3）を参照しながら、和文と数文の証明による真偽判定を行う。数文だけでは難解だった真偽判定が、図式による直観的な理解を基にすると、和文と数文でも容易にできるようになるということを示すことにより、論理的思考力を身につけるヒントを与えようと考えたわけである。

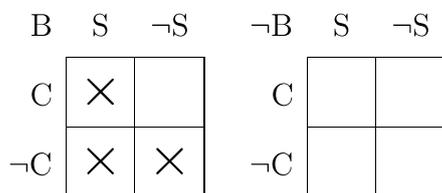


図2 課題1の報告を表す奴豆腐

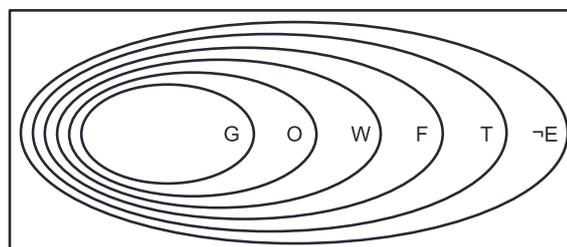


図3 課題2の5つの条件を表すオイラー図式

3-5. まとめ

太田・菊池（2014）で述べたように、コラボ授業の最終的な目標は、日韓生が「韓文（韓国語）」、「和文」、「数文」、「奴豆腐などの図式」が論理的に同値であることを理解し、かつこれらの表現の間を自由に往来できるようになること、つまりこれらの表現のうちのどの表現からどの表現へも自由自在に移行できるようになることであると考えられる。そう考えたとき、コラボ授業だけでは不十分であり、教員から日韓生への一方通行状態であると言えるだろう。ちょっとしたヒントが与えられれば、日韓生が自ら奴豆腐などの図式を描き、和文でも数文でも論証表現ができるようになってこそ、初めてコラボ授業の究極の目標が達成されたということになるのである。論理的思考力は一朝一夕につくものではないが、だからこそ「人に伝わるように証明を書く」（野矢 2002, p.91）類いの訓練が必要であり、「たんに式を羅列するのではなく、作文を書くような感覚で証明を」（同上）書かせるとい

う、コラボ授業で取られた方向性は、論理的思考力養成へと繋がるものと確信する^{注(2)}。

4. 理工系専門（物理）教育と日本語のコラボ授業例から

藤田 清 士（大阪大学）

日韓プログラムは韓国・慶熙大学及び日本での予備教育を経て、日本の国立大学理工学部へ入学させるプログラムである。日韓生は予備教育の間に日本語科目のみならず、理工系専門科目を履修しなくてはならない。しかしながら、韓国における予備教育では、母語の韓国語を用いて理工系専門科目を学習するため、渡日してから日本語で初めて理系科目を学習することが問題となる。発表者らは 2013 年度より韓国での予備教育カリキュラムの教育参画実践として、物理と日本語のコラボ授業を実施し、その評価を行った。

4-1. 理工系専門（物理）教育と日本語のコラボ授業を行う意義

2009 年より実施した予備教育参画からは日本語と数学に加え物理の授業も実施した。その結果、日韓生は物理そのものの理解不足や学習意欲の低下だけでなく、日本語能力への不安や日本語で受ける物理の授業への抵抗感があることが判明した（藤田・太田・中橋 2014）。そのため、2013 年より予備教育カリキュラムの教育参画実践として、物理と日本語のコラボ授業を開始した。授業では、日本の大学の入試問題を教材として使用し、日本語の授業において漢字や読みについて事前に学習した。物理とのコラボ授業では解答を記述するだけでなく、計算式の導出や計算過程をできるだけ日本語を用いて記述するように指導した（太田・佐藤・藤田 2015）。

物理と日本語のコラボ授業を行う意義は、単に日韓生に日本語での理工系専門の学習を体験させるだけでなく、漢字や日本語を正確に理解する必要があることを理解させるためである。同様な事象は、英語が得意な日韓生であっても、日本語で英語を正確に表現できる必要があることを理解させる必要がある事例と類似している。

4-2. 理工系専門（物理）教育と日本語のコラボ授業の評価結果

専門教科の 1 つである物理と日本語のコラボ授業を行った直後に、日韓生に対して評価アンケートを行った（太田・佐藤・藤田 2016）。評価アンケートからは、76%以上の者が専門用語を取り入れた日本語学習が、「良い」と回答している。その理由として、1) 韓国語と関連して覚えやすい、2) いずれ専門用語は授業を聞くのに必要、3) 専門用語が習得できる、などであった。具体的な記述の中には、これから勉強する学問と関連している内容を日本語で学習することに意義を見出した者も存在した。全アンケートを分析した結果から、専門用語を取り入れた日本語の学習は日韓生に対して有効との結果が得られた^{注(3)}。

4-3. 考察

日本の大学入試及び大学入学後の教養教育・共通教育においては、数学や物理といった理工系専門科目で日本語を駆使した解答が要求される。特に、物理の問題では標準的な日本語の学習だけでは表現が難しい物理現象や物理状態を表す独特な表現がある。

例えば、力学的な表現では、

滑らかな斜面 > 摩擦係数を考慮しないでよい斜面

電磁気学的な表現では、

伝導性の板の間にパラフィン紙を挟んだ > 極板間に誘電体を挟んだコンデンサーの状態

などを想起する必要がある。物理に用いられるこのような日本語の表現に慣れるためには、日本の大学入試問題を多数解いた経験が必要であり、渡日したばかりの学習者（日韓生）には困難が伴う。

教育参画の実践授業でも、細かなニュアンスを含んだ過去の大学入試問題を用いた授業を行っている。その結果、日本語習熟度の高い者は、問題から物理現象や物理状態を読み解くことができたが、習熟度の低い者は文意を理解することができなかった。また、電気を題材とした問題では、グラフを用いて電流と電位の関係を記述することを求めたが、日本語習熟度の低い者は、グラフの曲線と数式のみを記述する傾向が見られた。

また、日韓生の評価アンケートの中には、日本人教員の授業スタイルに戸惑いを感じる者が存在した。さらに、日本語能力の問題により、物理そのものに不安を感じる者も存在した。その解決策として、日韓両言語の専門用語を取り入れた予備教育を現地で行うことや物理での日本語の語彙を早い段階から学習するなどの工夫も必要かも知れない。

物理の授業に日本語学習を取り入れたコラボ授業は日韓プログラム予備教育には重要である。今後は、日本語習熟度を考慮したクラス編成や通常の日本語授業では学習しない物理独特の日本語表現を、日韓生に対して継続的に提供してゆく仕組みづくりが重要となる。

5. 論理的思考力涵養のための方策と課題：事例分析から

村岡 貴子（大阪大学）

本発表では、大学で初期の頃から養成すべき、専門分野の違いを超えた論理的思考力を涵養する方策と課題について議論する。まず、日本語教育と理工系専門教育との連携の考察に際し、数学の証明問題などにおける解答にも論述としてのライティング能力の高低が関わると捉え、論理的思考の表示形式としてのライティングに着目する。その上で、当該予備教育のコーディネーションや日本語・専門科目の授業を現在担当する教員に対し科目間の連携や論理的思考力について行った聞き取り調査の結果を報告する。議論では、発表者所属先大学の事例として学部留学生のライティング学習への意識も補足データとする。

5-1. ライティングに関わる論理的思考力

大学における学習・研究活動では分野を問わず、資料やデータをもとに、論理的思考力を用いて得られた新たな知見などを発信するために、ライティングは必須である。ライティングを通して研究コミュニティ参画に必要な genre (Swales1990, 2004) が習得され

る。そのライティング過程に関して、村岡・因・仁科（2013）は「文章作成の要諦は、目的を意識し、その目的に適した内容・構成・表現を備えているか、読み手への配慮がなされているかを考慮して、調整することである」（p.6）と指摘した。「構成」は正確にかつ効果的に内容を配置する骨格で、表現はそれを全体として支えるものであり、論理的思考力は内容が的確に配置される構成を作り出す要の力であると考えられる。ライティングは構成を言語化し、読者の既有知識などに応じて推敲により調整する過程を伴うもので、「論文スキーマ」（論文や研究とは何かの概念知識の総体）（村岡 2014）を形成する活動であると言える。

発表者が 2017 年度に学部生向けの授業（レポート課題遂行に複数回の推敲作業を課した）実施後の調査では、「文章を書く前にまず論理的に思考し、文章の大筋またはアウトラインを書くのは重要であると思う」、「文を書く際、（中略）文章全体での論理の流れが何より重要であると感じる。」などの記述が見られた。これらは、表現選択や引用ルール遵守を前提とした上で、全体の論理構成が文章の完成度に大きく貢献することに対する当該学生の理解が深まったことを示唆している。

5-2. 日韓プログラム関係教員への調査の概要：協力者と方法

調査は 2016 年 9 月から 2017 年 10 月までの間に、7 つの大学の協力者に対して 1 時間程度の半構造化インタビュー形式で各々研究室や会議室で行った。協力者は、日韓プログラム開始当初から複数の日韓生を受け入れ予備教育を行っている、日本語、数学、物理の担当やコーディネータの教員 10 名で、8 名は日本語、2 名は各々数学及び物理を担当する。各大学の特色により、各教員個々人の同教育に対するコメントを得る目的で調査を行った。

協力者には、時間割やカリキュラムの基本情報の他、以下の項目について尋ねた。1) 日本語科目の方針やレベル、2) 理工系学部への進学や学生指導の観点からの工夫、3) 他教科科目と日本語科目の連携の状況、4) 教育・指導上の「論理」の扱い、5) 入学後の関連する対応、の 5 点である。調査では事前に、研究目的以外にデータを使用せず、個人情報保護の旨説明を行った上で、許可を得て IC レコーダで録音を行った。本稿では、紙幅の関係上、結果と考察の一部を示し、発表当日にさらなる情報を提示して議論を行う。

5-3. 結果と考察

5-3-1. 他者への成果発信・説明を行う機会

調査協力を得たほぼすべての大学では、学期末にプレゼンテーションやレポート提出などの機会を設け、日韓生の興味関心に応じたテーマで成果発信を経験させていた。進学予定先学部や学科の長を聴衆として呼び、発表会を開催するケースも複数あった。また、発表準備が「物事について筋道を立てて論理を組み立てていく」作業として捉えられている事例や、「応用会話」として「工学部の授業を、事前に資料を受け取って聴講し、文系学生を呼んできてその内容をわかりやすく説明する」機会を持つ事例も見られた。それらの過程において、仮説を立てて検討することや、前提知識を有しない他者に対して明快に説明すること、先輩が過去に行った適切とは言えない事例を見せて問題を考えさせるなどの方法が採用されていた。以上のことから、一定期間知識の暗記ではなく論理的思考力を活用

し、負荷のかかる活動を経験するよう促していることがわかる。特に、既有知識の差が大きい聴衆を相手に行う説明の経験は、日韓生が自身の知識や論理を再検討する好機となろう。

5-3-2. 遵守すべきルールのもとでの課題達成

ある日本語教員からは、会話、発表、読解やライティングの日本語科目の授業中に、「いかに論理的に情報を整理して組み立てるかを訓練して行わせている」とした上で、課題が毎回の期限までに適切な分量で完成できない事例の問題について指摘があった。期限や分量といったルール、すなわち制限の中での対処方法が意識化できず、また、個人差が大きいという問題である。これは、一定の条件のもとで学習の自己管理を行う能力にばらつきが見られるとも換言できる。論理的思考力は、短期間での容易な獲得が困難なため、与えられた条件下で自身の能力を発揮できるよう、意識化と訓練の過程が重要であると言える。

5-3-3. 言語での表出の差：母語と日本語の各々による言語化

ある理系教員からは、論理の「概念」は「言語にかかわらず試験で点数が取れるため、論理自体の理解は問題ない」としつつも、「母語と日本語の言語化の方法が異なるため、意識する必要がある」とのコメントがあった。解答となる数値や数式しか書けず、説明を日本語で文章化（論証）できず、母語でのみ考えている場合もあるという。また、「よい作文と報告書は異なる」という例示も含め、「主語と述語の関係を考え、因果関係を認識し、簡潔な表現で具体的に示す」重要性が強調された。また、自身が指導教員から論文をチェックされ「最初は論文が真っ赤になった」経験から、「非母語話者は、その赤のチェック内容の区別がつきにくいのではないか」として、非母語話者へのフィードバックにおける表現と論理に関する注意点が示された。同様に、日本語教員からは、単なる調べ学習で、韓国と日本の二者の良し悪しを学生自身の理屈で説明するという問題が示され、論理性や客観性の重要性が言及された。

5-4. まとめ

以上のことから、聴衆や読者を客観的な事例やデータをもとに説得できる論理とその言語化の重要性が明らかであり、それは数学の論証問題に必要な論理的思考力の重要性と通底するものと言える。日本語か他の教科かの別を問わず、教育への示唆として、当該日韓生に対し、論理の言語化過程を十分に経験させる必要性が指摘できる。

注

- (1) 韓国予備教育は日本語能力別に最も低い1班から最も高い6班まで6段階に分かれる。
- (2) 村岡（2014）の第6章で主張される「論文スキーマ」形成にも通じるものである。
- (3) 本パネルセッション佐藤発表の2-3「授業に対する評価と考察」も参照のこと。

参考文献

- (1) 新井紀子（2009）『数学は言葉』、東京図書

- (2) 太田亨・村岡貴子 (2013) 「韓国人工系学部入学前予備教育生の日本語による学術的文章の読解と作成に関するレディネス調査」, 『第 15 回専門日本語教育学会研究討論会誌』, 18-19
- (3) 太田亨・菊池和徳 (2014) 「日本語教育と数学教育の連携による論理的思考力養成授業モデル-日韓プログラム理工系学部予備教育の事例-」, 『第 16 回専門日本語教育学会研究討論会誌』, 6-7
- (4) 太田亨・佐藤尚子・藤田清士 (2014) 「専門科目 (物理) と日本語のコラボレーション授業」『金沢大学留学生センター紀要』 17, 23-32
- (5) 太田亨・佐藤尚子・藤田清士 (2015) 「専門科目 (物理) と日本語のコラボレーション授業の評価-2013 年度実施分との比較において-」, 『金沢大学留学生センター紀要』 18, 1-10
- (6) 太田亨 (2016) 「論理的思考力養成を目指した日本語教育と数学教育のコラボ授業実践-日韓共同理工系学部予備教育の事例 (太田・菊池 2014) を受けて-」, 『2016 年度第 3 回日本語教育学会研究集会 (北陸地区 (金沢)) 予稿集』, 7-10
- (7) 太田亨・佐藤尚子・藤田清士 (2016) 「専門教科 (物理) と日本語のコラボレーション授業の改善と評価-3 年間の授業を振り返って」, 『金沢大学留学生センター紀要』 19, 1-10
- (8) 韓国国立国際教育院 (2017) 「第 2 次 8 期生の予備教育の内容」, 『2017 年度日韓共同理工系学部留学生事業協議会 資料』
- (9) 高橋雅子・川口義一・佐藤尚子・太田陽子・林亜友美 (2017) 「漢字指導と漢字学習を再考する-問題解決に向けた理念と方略-」, 『早稲田大学日本語教育学会 2017 年秋季大会予稿集』, 21-24
- (10) 藤田清士・太田亨・中橋真穂 (2014) 「日韓プログラム 日韓共同理工系学部留学生に対する物理予備教育に対する一考察」, 『金沢大学留学生センター紀要』 17, 33-42
- (11) 野矢茂樹 (2002) 「ジョン・ロックへ -あるいは論理学の答案の余白に恨み言を書きつけてきた学生へ-」, 『数学の教育をつくろう』, 数学セミナー増刊, 日本評論社, 86-92
- (12) 村岡貴子・因京子・仁科喜久子 (2013) 『論文作成のための文章力向上プログラム -アカデミック・ライティングの核心をつかむ-』, 大阪大学出版会
- (13) 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育 論文スキーマ形成に着目して』, 大阪大学出版会
- (14) 文部科学省 (2016) 「OECD における「キー・コンピテンシー」について」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm (2017/10/1 最終参照)
- (15) Swales, John. M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press.
- (16) Swales, John. M. (2004) *Research Genre: Explorations and Applications*, Cambridge University Press.

【付記】本パネルセッションは JSPS 科研費 (16H03434) の助成を受け、その成果の一部を公表するものである。

日米豪韓における「会話データ分析」の研究成果と 教育現場への活かし方を探る

—文献調査とインタビュー調査をもとに—

中井陽子（東京外国語大学）・大場美和子（昭和女子大学）
宮崎七湖（新潟県立大学）・尹 智鉉（早稲田大学）

1. 本パネルの趣旨（中井陽子）

国内外の日本語学習者の増加・多様化に伴い、多様な学習者とやりとりを行う場面が増え、そのやりとりの実態を会話データから明らかにする「会話データ分析」（中井 2012）も盛んに行われてきている。会話データ分析を行う教育者・研究者が増える中、その研究成果を教育現場に活かす「研究と実践の連携」がどのように行われてきているのか把握し、今後の更なる発展のあり方を検討する必要がある。

そこで、本パネルでは、これまで日本語教育が盛んに行われてきている日本、米国、豪州、韓国を例として取り上げ、会話データ分析について、以下の3点から議論する。

- (1) 国内外の多様な日本語教育事情を反映し、どのような会話データ分析が行われてきたか
- (2) 会話データ分析の研究成果は、教育現場等、どのように社会の実践へ還元されてきたか
- (3) 会話データ分析の研究成果が活かせる教育者・研究者の養成をどのように行いうるか

まず、表1のように、日米豪韓における会話データ分析の年代別の文献調査、および、会話データ分析を長年行ってきた教育者・研究者へのインタビュー調査について、国別に質的・量的の両面から報告する（発表①～④）。インタビュー調査での協力者の語りの詳細は、中井他（2017）に収録されている。本パネルでは、この語りの中から、協力者の研究と教育や社会との繋がり、理念、影響を受けたことなどの部分を抽出して議論する。

表1 文献・インタビュー調査の概要

文献調査 ※豪州の文献調査は、この枠組みとは若干異なる。	各国の日本語教育関連の主要な学会論集等に掲載された会話データ分析論文を対象に、次の5つの観点等から、年代別（1960～2010年代）に数量的な集計を行い、その研究動向の特徴を明らかにした。 ・会話データ分析論文数 ・論文の種類（①研究論文，②実践研究論文） ・分析データ場面（①母語場面，②接触場面，③両場面） ・会話データの種類（①自然談話，②メディア，③実験，④コーパス，⑤作例，⑥携帯メール・SNS） ・目的別タイプ（A. 研究還元型，B. 実践還元型）
インタビュー調査 （2012～2015年実施、一人2時間程度）	各国等でこれまで会話データ分析を長年行ってきた教育者・研究者から、「研究と実践の連携」の試みについての語りを収集した。研究や教育を始めたきっかけや論文執筆後の社会への還元の仕方等、文献調査では探れない内容を質的に分析した。

さらに、上記インタビュー調査をまとめた教材を読んで、大学院受講生達が何を学び、自身の研究と実践に活かそうとしているのかについて分析した結果を報告する（発表⑤）。

これらの報告を踏まえ、今後、国内外でどのような会話データ分析を行い、「研究と実践の連携」を行えるのか、および、教育者・研究者の養成に必要なことは何か議論する。

2. 発表①：日本の調査報告（大場美和子）

2-1. 学会誌『日本語教育』の文献調査

学会誌『日本語教育』は、創刊から現在に至るまで50年以上も日本語教育に関する情報発信を行うという重要な役割を果たしてきている。この『日本語教育』掲載の研究論文（大場他 2014）、および、実践研究論文（寅丸他 2012）の分析をもとに、153号までの論文も追加集計した結果を大場他（2017）に新たにまとめた（創刊号-153号、1962年-2012年）。本稿では、その結果を報告し、次節のインタビュー調査と合わせて考察する。

「会話データ分析論文数」は、全掲載論文1628本に対して207本、12.7%を占める。特に、1980年代に急増し、それ以降20%に近い値となり、会話データ分析論文の割合の増加がみられる。「論文の種類」は、①研究論文が1970年代は100%（7本）であったが、②実践研究論文が1990年代は12.9%（11本）、2000年代が22.7%（17本）と、年代を経るにつれて増加する傾向が観察される。「分析データ場面」は、1970年代で母語場面が6本（85.7%）を占めていたが、1980年代に②接触場面と③両場面の割合が増加し、母語場面が40%程度となる。学習者の参加する接触場面へ着目した研究が行われるようになったと考えられる。また、前述の「論文の種類」の②実践研究論文は全て接触場を対象としており、②実践研究論文の増加とも関係していると考えられる。「会話データの種類」は、1970年代は②メディアが5本（71.4%）と多かったものの、1980年代に自然談話が急増し（11本、42.3%）、それ以後は全体のほぼ半数を占める。また、②メディアの減少に対し、③実験、④コーパスの割合が増加しており、①自然談話では収集が困難な現象を多様なデータから明らかにしようとしていたと考えられる。「目的別タイプ」は、1970年代はA. 研究還元型の値が6本（85.7%）と高かったものの、1980年代に割合が逆転し、1990年代から「B. 実践還元型」とほぼ半数の割合となる。1980年代からの学習者の増加（日本語教育学会編 2005）を受け、実践現場への研究成果の還元を目的とした論文が増加したと考えられる。

こうした会話データ分析の増加と発展は、学習者の増加という社会的背景に加え、会話データ収集のための機材の発達、さらに、文単位の文法研究などが主流であった時代から徐々に多様な研究手法や理論などが導入されてきたこととの関連が指摘できる。以下のインタビュー調査では、日本の話し言葉の研究に大きな影響を与えた国立国語研究所において研究を行ってきた日本人A氏の語りについて、文献調査との関連から考察する。

2-2. A氏へのインタビュー調査

A氏は、国立国語研究所員として大規模な言語生活の調査研究に関わり、その研究成果は国立国語研究所から広く公開されている。A氏の数多くの研究の中でも、松江24時間調査は、「会話」や「談話」という単位やその認定基準の提案、それらをふまえた日常生活の言語行動の特徴を明らかにしている。さらに、日常会話を録音したデータの処理に電子計算機の利用を試みるなど、技術の面でもその後の研究に大きな影響を与えたといえる。

A氏は、松江の調査は、研究所の他地域での24時間調査の研究に続いて行ったものであると述べ、「まとめるのが大変だからやめておけ」という意見もあったものの実行し、データ収集、文字化、分析まで担当したとのことである。これらの経験をふまえ、日常の人間の言語生活の分析には、文以上の談話という大きな単位で現象をとらえることが重要であると指摘している。そして、談話レベルで分析する困難さと同時に、データから見えてく

る特徴が「面白いんですよ」と談話研究の魅力も言及している。

さらに、談話研究の困難さの一つとして、いまだに一般理論が確立されていない点を指摘している。そして、ある実用上の問題から出発して研究を行うことも重要ではあるものの、「ある範囲のことだけを問題」にすると「視野が狭くなる」としている。これは、表面上は異なる研究領域であったとしても、人間の言語行動を扱う研究を全体的に眺め、広い視野で多くの研究との関連を見る重要性を指摘しているといえる。一方、実用面の問題に直面してその解決を目指す研究が、さらに視野を広げることもあるとも指摘している。そして、「実用と理論というのは、もちつもたれつ、両方必要」であると考えられると述べている。

以上、2-1の文献調査から会話データ分析が増加・多様化していることが明らかとなった。さらに、A氏へのインタビュー調査から、この多様化した会話データ分析が、個人レベルの特定の研究や実践の目的の範囲から出発したとしても、広く公開・共有したり、様々な研究に通底する原理を検討したりすることで、人間の言語行動に共通するより高次のレベルの理論を導き出す必要性を主張していることがわかった。同時に、「実用面での研究の進展が、今度は理論的な研究を助ける」とも指摘しており、会話データ分析の理論的研究と実践的研究の双方の進展が影響し合う重要性がわかった。

3. 発表②：米国の調査報告（中井陽子）

3-1. 学会誌『Japanese Language and Literature』の文献調査

米国の日本語教育の拠点の役割を50年以上にわたり果たしてきた全米日本語教育学会の学会誌『Japanese Language and Literature』（創刊-Vol. 49 No. 2, 1963-2015年）を分析した（増田・中井2014, 2017）。本稿では、その年代別傾向を報告する。

「会話データ分析論文数」は、全掲載論文248本（文学の論文を抜く）に対して45本、18.1%を占める。1960-1970年代は2~12%であったものの、1980年代には37.5%に急増し、それ以降20%~30%台となっており、会話データ分析論文の割合が増加している。「論文の種類」は、①研究論文が88.9%（40本）と多数を占め、②実践研究論文が11.1%（5本）であった。「分析データ場面」は、1963-1994年までは①母語場面が中心であったが（14/16本、87.5%）、1995-2004年から教室場面等を扱った②接触場面と③両場面の割合が増しはじめ（4/11、36.4%）、2005年以降は、②接触場面と③両場面を合わせた数が①母語場面より多くなる（13/18、72.2%）。「会話データの種類」は、1963-1994年までは⑤作例が最も多かった（10/16、62.5%）。だが、1995-2015年には①自然談話が最も多くなり（22/29、75.9%）、実際の話し言葉の特徴を分析しようとする志向が見られる。その他、②メディアが1980年以降、④コーパスが2005年以降に見られはじめる。「目的別タイプ」は、1963-1979年まではA.研究還元型とB.実践還元型の割合は同じであった（3/6、50%）。だが、1980-1994年の間にはA.研究還元型しか見られず（10/10、100%）、2000-2015年の間には逆転してB.実践還元型が多くなる（16/23、69.6%）。

以上から、1980年代から会話データ分析が増え、①研究論文を中心としつつ、1995年から②接触場面と③両場面が増すとともに、①自然談話の割合が増し、2000年代からB.実践還元型が増していた。ここから、日本語学習者の実際の会話を分析し、教育現場にいか

還元できるか論文の中で明示的に言及しようという傾向が徐々に強まってきたといえる。こうした米国での会話データ分析の流れの中で、日本語の教育と研究を行う米国人女性 B 氏の語りから、会話データ分析の具体例とその実践との関わりについて探る。

3-2. B 氏へのインタビュー調査

B 氏は、大学時代にスイスに留学し、フランス語のスタイル・バリエーションについての講義を取り、様々なディスコースのジャンルに興味を持つようになった。米国に帰国後、日本語学習を始め、日本語のスタイル・バリエーションにも興味を持ち始め、大学卒業後に渡日して英語を教えながら日本語を学んだ。その後、米国に帰国し、修士課程で教育学や社会言語学を学び、博士課程で、日本で収集した日本語母語話者同士のビジネス場面の電話会話データにおける申し出について博士論文を執筆した。

そして、米国の大学で日本語教育を行う際、日本で収集したビジネス電話会話のデータを使って学習者に聴解練習をさせたり、ビジネス会話というジャンルについて討論させたりしている。さらに、授業のプロジェクトで、好きなジャンルの会話データを分析する課題を与えたところ、インターンシップ先の英語と日本語の書類の語句や構造などを詳細に分析した学生がいた。そして、その学生は日本の会社に採用され、プロジェクトで分析した知識を使うことができたという。

B 氏は、「非母語話者として外国語を学んできた英語母語話者の視点をもっている」ため、米国人学生が日本語学習上感じる困難点や喜びなどが共有しやすいと述べている。そのため、自身の研究を教育に取り入れていこうとする姿勢は、自身の日本語学習から発する絶え間ない日本語への興味から来ているとしている。そして、B 氏は、自身が日本語を「教えながら研究をすることで、研究の可能性を広げつづけられる」と述べている。

一方、B 氏は、研究を実践に活かすだけでなく、日本語教育の実践現場での気づきを研究にする試みも行っている。例えば、日本語授業のレストランのロールプレイで、米国人学生が英語を直訳した申し出の表現を用いていた。そこで、この申し出の表現について実践研究として分析し、そして、ある特定の場面で語彙・文がどのように用いられるのか、文化的に適切な会話例を十分に学習者に示すべきだということがわかったと結論付けている。

最後に、B 氏は、言語を教える教員の使命は、「人々に言語学習や海外留学の重要性に気づかせることだ」と述べている。言語を学ぶことで「視野が広がるし、自分自身の文化ももっと理解できるようになる」と同時に、「自分自身を知ること」にもなるとしている。それにより、「世界に目を向け、他者を理解し、自身を理解して、コミュニケーションがうまくできるようになることが世界平和につながる」と述べている。

以上から、B 氏は、学生と世界を繋ぐ言語教育の使命のもと、自身の専門分野の研究を活かし、日本語に興味を持つ学習者の将来のキャリアを見越した実践を行っているといえる。それと同時に、実践での気づきを研究に繋げ、それをまた実践に還元させる姿勢が窺える。こうした研究と実践を連携させる姿勢は、B 氏の日本語非母語話者として日本語を研究し続け、それを学習者と共有しようとする姿勢から来ているといえる。

4. 発表③：豪州の調査報告（宮崎七湖）

4-1. モナッシュ大学関係者による論文の文献調査

豪州の文献調査では、特定の学会誌の調査ではなく、モナッシュ大学関係者による会話データ分析論文の分析を行った（宮崎 2014, 2017）。モナッシュ大学では、ネウストプニー氏が教育・研究活動を行っていたが、同氏によって発表された接触場面研究の必要性を主張する論文（ネウストプニー 1981）が、その後の日本語教育研究に大きな影響を与えたと考えられる。そこで、宮崎(2014, 2017)では、モナッシュ大学に在籍し、教育・研究を行った研究者の論文を対象に、ネウストプニー(1981)に端を発する研究がどのように展開し、教育現場や社会に還元されてきたのかを分析した。

入手できたモナッシュ大学関係者の論文の中から会話データ分析を行う 50 本の論文を抽出した。これらの論文について、1980 年代、1990 年代、2000 年代の 3 期に分け、「分析データ場面」、「会話データの種類」を分析した。対象とした論文は、1980 年代の 4 本から 1990 年代の 20 本へと大幅に増加し、2000 年代は 26 本であった。

次に、「分析データ場面」は全期を通してみると、②接触場面 40 本、③両場面 9 本で、①母語場面はわずか 1 本であった。年代別では、③両場面が最も多かったのは、1990 年代（7 本）で、1980 年代、2000 年代はそれぞれ 1 本であった。「会話データの種類」は、全期では①自然談話 47 本、③実験 2 本、②メディア 1 本、④コーパス 1 本で、①自然談話の多さが際立っている。さらに、①自然談話は、①インタビュー談話、②研究者設定談話、③教育活動談話、④教室談話、⑤実質活動談話の 5 つに分類することができた。年代別にみると、1980 年代には①インタビュー談話と②研究者設定談話のみであったが、1990 年代以降は、その他の③教育活動談話、④教室談話、⑤実質活動談話へと多様性を増す。

最後に、これらの研究の成果は、どのような目的のもとに行われたのかをみる。1980 年代、1990 年代のものは、接触場面の実態を明らかにし、シラバスや教材作成に活かすとともに、教育実践を検証するという目的のもと行われていた。一方、2000 年代に入ると、日本内外の多文化・多言語社会の様相や日本語学習者のアイデンティティやエンパワメントの問題を提起するものへと広がりを見せる。以下のインタビュー調査では、モナッシュ大学に 10 年間在籍していた C 氏の語りから、C 氏の研究と教育や社会との繋がりに関する部分を抽出して、考察した。

4-2. C 氏へのインタビュー調査

C 氏は、大学卒業後、日本国内の日本語学校勤務を経て、渡豪し、モナッシュ大学で日本語教育に携わりながら、接触場面で起こる意味交渉をテーマに博士論文を執筆する。帰国後は日本国内の大学にて日本語を教え、現在は大学院で主に日本語教員の養成をしている。活動の場を日本に移してからは、教師の管理下におかれていない日本語学習者の言語習得、さらに、多文化・多言語時代を迎えつつある日本社会の問題や政策に関して強い関心を持ち、研究・発信を続けている。

研究成果の社会への還元について、C 氏は、接触場面における意味交渉の研究によって、意味交渉能力育成の重要性や日本語の教材で意味交渉が十分に扱われていない点、現行の会話試験では学習者の意味交渉能力がはかれないといった点について問題提起が行えるとしている。一方、教師の管理下でない学習者の習得研究は、「教師のおかげで学習者は日本

語が話せるようになってい」 という一部の日本語教師の考えを反証しうるものであると述べている。

さらに、日本語教師の役割を教室内の日本語の指導という範囲にとどめずに、日本語教育の知見を必要とするさまざまな現場に出向き、貢献するべきであると提言している。そして、日本人が定住外国人を理解し、共に生きていく社会を実現するために日本語教師がどのように専門性を活かしていけるかを考える必要がある。そのためには、日本語教師が社会を俯瞰的に捉え、政策面を意識する必要性や、定住外国人の9割を占める教師の管理下におかれていない学習者に、より関心を向ける必要性があると指摘している。

C氏がこのような見解に至ったのには、豪州在住の経験が関連していると述べている。また、ネウストプニー氏が提唱した言語管理理論では、言語教育における管理が種々のレベル、例えば、政府、省、自治体、機関、教室、個人で行われていると論じられている（ネウストプニー 1995）。日本語教育の問題を教室という狭い範囲ではなく、国や社会から俯瞰的に、あるいは、教師の管理下に置かれていない個人のレベルで考える観点は、このようなネウストプニー氏の思想や論文によって涵養されていったのではないかと考えられる。C氏が在住していた1990年代の豪州は、日本に先行して多文化・多言語化が進んでいった時代である。このような状況下の豪州における実体験と日本語教育をさまざまなレベルで捉える観点に触れてきたことが、日本社会を俯瞰的にみて、日本語教育に提言を行っていかうとするC氏の姿勢につながっているのではないかと考えられる。

5. 発表④：韓国の調査報告（尹 智鉉）

5-1. 学会誌『日本語教育研究』の文献調査

韓国日語教育学会の『日本語教育研究』の創刊号（2001年）から第33号（2015年）までを対象に掲載論文を調査した（尹 2014, 2017）。本稿では、その結果を報告し、次節のインタビュー調査と合わせて考察する。

「会話データ分析論文数」は、掲載論文316本に対して35本であり、全体の約11.1%を占める。15年間の推移を5年ごとに確認してみると、2001年から2010年までの10年間は掲載論文がわずか7本だったのに比べ、2011年以降の5年間で28本の論文が掲載され、会話データ論文数が急増していることがわかる。

論文数に関連してもう一つ特筆すべき点は、創刊号から最初の5年間は皆無だった②実践研究論文の掲載が年々増加しているということである。この傾向は「分析データの種類」の変化とも密接に関わっている。例えば、2011年以降は、⑥SNSを用いた相互学習のような、近年の韓国の日本語教育の実践における教授・学習活動の多様化を反映した多彩な会話データの分析が行われている。また、日本語のジェンダー表現や役割語に注目した研究も増え、日本語の表現のバリエーションへの高い関心度が窺える。

さらに「会話データの種類」に関する韓国ならではの特徴として、(1)独自に構築したコーパスの分析と、(2)中・高の授業で使用する教科書の会話（作例）に対する検討という2点が挙げられる。(1)は、日本の教育・研究機関や関係者が公開している各種コーパスのほかに、韓国の研究者らが日本語コーパスを構築し、研究を行ってきた成果の現れである。これらのコーパスの場合、主に韓国語日本語学習者のデータを集めたものであるため、そ

の研究成果が韓国の教育現場へ還元されることが容易に推察できる。(2)は、韓国政府による各時期の外国語教育政策や方針が新しい教科書の中でどのように具現化されているのかを知るために、モデル会話等の分析が行われたということの現れであると考えられる。

こうした韓国における会話データ分析の流れの中で、韓国人日本語研究者であり、教育実践家でもあるD氏が「会話データ分析」の研究成果の活かし方をどのように模索してきたか、その一面を探ることとする。

5-2. D氏へのインタビュー調査

D氏は韓国の大学で日本語学科を卒業し、在韓日本大使館勤務を経て、1980年代に大学院生として日本へ留学した。大学院時代は恩師の指導のもとで社会言語学分野の研究に取り組み、その成果を学位論文としてまとめ、博士号を取得した。帰国後は韓国の大学で教鞭を取りながら、日韓両国の言語や文化を比較することを中心に、広範囲にわたる研究活動・教育活動を展開してきた。さらに研究者として得た知見をより広く社会へ伝えようと、韓国や日本だけでなく世界にまで活動の舞台を広げ、精力的に活動してきた。韓国での日本語教育学および社会言語学の礎を築いた人物であるともいえる。

D氏へのインタビューから、会話データ分析の研究成果と教育現場への活かし方の特徴として以下の2点が明らかとなった。

1点目は、自身が恩師から学んだ学問に対する姿勢を教育者になってからも貫くことで、後継の学生達が学問を学ぶだけでなく、学問に取り組む態度も身につけられるようにしたことである。D氏は大学院在学中、在日韓国・朝鮮人の言語生活の実態解明が日本の社会言語学の大きな課題であるにも関わらず、実際にはあまり取り組まれていないという恩師の問題意識に共鳴し、現地調査に基づく研究活動を開始した。当時の時代的背景から、これらの調査研究には様々な困難が予想された。しかし、自身の研究テーマのもつ意義についての信念と恩師からの励ましを原動力に、最終的には米国での在米韓国人の調査まで実施し、これらの研究成果の集大成として博士学位論文を完成させた。このような研究に対するD氏の姿勢が学生の指導にも影響を与えていると考えられる。

2点目は、日韓両国において互いの誤解や偏見を取り除くための教育と啓発を志向したという点である。例えば、日本と韓国において互いの言葉や文化に関する執筆・講演活動を通して意欲的に研究成果を発信し続けた。また、大学の教員としては、多くの学生達が日本語だけでなく多様な日本文化にも直接触れられる機会を設け、大学院生らに対する指導の際には日本への留学を積極的に推奨した。このようなD氏の歩みから、自身が日本で留学生として得た気づきや学びを大事にするとともに、後継の若い学生達に対しても、実際触れてみることや経験することでわかること、伝わることもあるという、両国間の相互理解に対する信念と、自身の経験に裏付けられた教育観が窺える。

以上のようにD氏は、韓国人留学生として日本で学ぶことが容易ではなかった1980年代に日本へ留学し、恩師から多くの学びを得ながら多様な観点から言語と文化に関する研究活動を続けた。帰国後は、自身の経験や研究成果から得た知見を積極的に発信し、研究者として、そして教育者として自分が探求した結果を積極的に発信し続けた。これにより、教室にいる学生達だけでなく多くの人々に対して物事を多角的な視点から捉えなおすための示唆を与え、日韓友好の架け橋としても社会に貢献しようとする姿が見られた。

6. 発表⑤：教員養成コースの授業報告（中井陽子）

B, C, D 氏の語りをもとに教材を作成し（以下、文献教材）、2016 年度後期の日本語教育学基礎の授業（大学院の日本語教員養成コースの一環）で課題として用いた。受講生は、全 34 名で、修士課程 1 年生 29 名と研究生 5 名であった（日本人学生 14 名、留学生 20 名）。

この文献教材を用いた課題は、ピア・リーディングによって文献教材を読んで議論し、理解を深め、そこから学んだことをレポートにまとめるというものであった。この課題の目的は、日本語教育の分野で研究と実践を行ってきた教育者・研究者の軌跡に触れることで、受講生が自身のキャリア形成を再考する機会とすることであった。この受講生達のレポートをデータとして、その中から研究と実践に関する学びの記述を抽出し、受講生達がどのようなことを学び、自身の研究と実践に活かそうとしているのかについて分析する。

6-1. B 氏, D 氏の文献教材を読んだ留学生受講者の学び

米国人女性 B, 韓国人男性 D 氏の語りの文献教材は、留学生受講生 20 名（中国・台湾 13 名、東南・中央アジア 6 名、米国 1 名）が読んでレポートにまとめた。中井・高田（2017）でこのレポートを分析した結果、表 2 のような 5 つの学びに関する記述が見られた（のべ 55 件）。ここから、先達の教育者・研究者の語りに触れることで、言語研究の重要性や使命、日本語教育の方法を知るだけでなく、具体的に研究と実践を繋げて社会に貢献する方法が学んでいたことがわかる。特に、同じ非母語話者の教育者・研究者である B, D 氏の語りを読むことで、留学生受講生は、「⑤非母語話者教師の立ち位置」にあるように、自身の日本語学習経験と研究成果を母国での教育実践に活かすべきだと感じていたことが窺える。

表 2 留学生受講生の学び（中井・高田 2017）

①研究と実践の繋げ方（20 件）	研究の成果を自らの実践に活かすこと 教える実践現場で得た経験を研究に活かすこと 研究を通して社会貢献することの重要性
②言語研究の内容（8 件）	言語研究の共通性、言語研究の重要性
③日本語教育の内容（8 件）	会話教育の方法 文化を取り入れた語学教育 日本語に触れる環境づくり 学生の将来を見据えた教育の必要性
④教育者・研究者の姿勢（9 件）	教育者・研究者の専門性・知識の必要性 教育者の使命
⑤非母語話者教師の立ち位置（10 件）	学習者の体験や視点が共有できるという強み 非母語話者教師としてのキャリア形成の再考

6-2. C 氏の文献教材を読んだ日本人受講者の学び

日本人男性 C 氏の語りの文献教材は、日本人受講生 14 名が読んでレポートにまとめた。このレポートを分析した結果、表 3 のような学びに関する記述が見られた（のべ 46 件）。ここから、日本語教育者・研究者である C 氏の語りを読むことで、日本人受講生は、俯瞰的な視野から日本における外国人問題を見つめること、および、自身の専門性を活かし、社会と繋がる研究と実践を行うべきだということを学んでいたことがわかる。そして、日本語教師として、学習者の視点に立ち、多様なニーズを踏まえて研究・教育に当たり、実際の会話を見て教育に活かすことの重要性に気づいていた。さらに、様々な現場で外国人に日本語教育が行える市民を育てる必要性や、俯瞰的な視野から日本語教育の政策面にも関心を持つことの必要性も学んでいた。こうした点からも、日本語母語話者の教育者・研究者としてのキャリア形成を自覚していく機会となっていたといえる。

表3 日本人受講生の学び

①社会との繋がりを意識する 必要性 (10 件)	自分の仕事や研究と社会との繋がり 専門性を社会に活かす
②日本における外国人の問題解決の 必要性 (11 件)	広く俯瞰的な視野の必要性 移民・労働者・定住者の受け入れと共存 相互理解・相互尊重の姿勢の必要性 日本語教育の知識を発信する 様々な人の支援と日本語教育の必要性
③日本語教師の役割・姿勢 (14 件)	学習者の視点に立って考える視点の必要性 実際の会話を見る必要性 多様なニーズをもとに研究・教育を行う 政策面も意識する必要性 市民日本語教師の養成, 俯瞰的視野の必要性 海外経験の必要性
④キャリア形成 (7 件)	継続の重要性 キャリアの連続性の必要性 自身のキャリアの重心の置き方 仕事と学位
⑤その他 (4 件)	人と関わる際の姿勢 人と人を繋げる 日本語学習者の多様性 日本人学生の自律性を高める必要性

7. おわりに (中井陽子)

以上, 日米豪韓でこれまで行われてきた会話データ分析の文献調査, および, 会話データ分析を行ってきた教育者・研究者へのインタビュー調査から, 会話データ分析の研究成果がどのように教育現場に活かされてきたのかを知ることができた。こうした過去からの積み上げを踏まえ, 今後, 国内外でどのような会話データ分析を行い, どのように教育現場に活かせるのかを意識的に考えていく必要がある。

さらに, インタビュー調査の文献教材を読んだ大学院受講生のレポート分析からは, 先達の教育者・研究者の語りに触れることで, 自身がどのように「研究と実践の連携」を行いながら社会貢献をしていけるかという, 自身のキャリア形成を考える契機になっていたことが明らかになった。今後もこうした学びの機会を日本語教育者・研究者養成で与えていく必要があると考えられる。

謝辞

本研究は, 平成 25~27 年度 JSPS 科研費 (基盤研究 (C)) 「会話データ分析の活用法の研究—『研究と実践の連携』のための教員養成用の教材開発—」 (課題番号: 25370581, 研究代表者: 中井陽子) の研究成果の一部である。

さらに, 平成 28~30 年度 JSPS 科研費 (基盤研究 (C)) 「会話データ分析の手法を用いたインターアクション能力育成のための教材開発」 (研究代表者: 中井陽子) (課題番号: 16K02800) の助成を受けて, 引き続き研究を行っている。

本研究にご協力くださった皆さまに厚くお礼を申し上げます。

参考文献

- (1) 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄 (2014) 「会話データ分析を行う研究論文の年代別動向の調査—学会誌『日本語教育』の分析から—」 『日本語教育』 159 号, 46-60.

- (2) 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄 (2017) 「日本における会話データ分析の変遷」中井陽子 (編著) 『文献・インタビュー調査から学ぶ会話データ分析の広がり軌跡ー研究から実践までー』第4章, ナカニシヤ出版, 42-52.
- (3) 寅丸真澄・中井陽子・大場美和子 (2012) 「会話データ分析を行う実践研究論文の社会的意義への言及の考察ー学会誌『日本語教育』掲載の実践研究論文の分析をもとにー」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』, 1-10.
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2012forum/2012_P19_toramaru.pdf>
(2007年9月10日)
- (4) 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- (5) 中井陽子 (編著)・大場美和子・寅丸真澄・増田将伸・宮崎七湖・尹智鉉 (著) (2017) 『文献・インタビュー調査から学ぶ会話データ分析の広がり軌跡ー研究から実践までー』ナカニシヤ出版
- (6) 中井陽子・高田光嗣 (2017) 「大学院での日本語教師養成における「研究と実践の連携」の意識化ーピア・リーディング活動を通じた留学生受講生の学びー」『日本語教育研究』第40輯, 63-81. <http://www.kaje.or.kr/html/sub04_01.asp>
<http://210.101.116.36/JournalSearch/ISS_Detail.asp?key=3543771&tname=kiss2002> (2017年9月10日)
- (7) 日本語教育学会 (編) (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
- (8) ネウストプニー, J. V. (1981) 「外国人の日本語の実態(1)ー外国人場面の研究と日本語教育ー」『日本語教育』45, 30-40.
- (9) ネウストプニー, J. V. (1995) 「言語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7, 67-82.
- (10) 増田将伸・中井陽子 (2014) 「米国の日本語教育における「会話データ分析」の活用ーJapanese Language and Literature 誌掲載論文の分析を基にー」『社会言語科学会第33回大会発表論文集』, 142-145.
- (11) 増田将伸・中井陽子 (2017) 「米国における会話データ分析の変遷」中井陽子 (編著) 『文献・インタビュー調査から学ぶ会話データ分析の広がり軌跡ー研究から実践までー』第5章, ナカニシヤ出版, 54-63.
- (12) 宮崎七湖 (2014) 「日本語教育における会話データ分析の意義ー豪州モナッシュ大学関連研究者の研究の分析からー」『社会言語科学会第33回大会発表論文集』, 202-205.
- (13) 宮崎七湖 (2017) 「豪州モナッシュ大学関係者による会話データ分析」中井陽子 (編著) 『文献・インタビュー調査から学ぶ会話データ分析の広がり軌跡ー研究から実践までー』第6章, ナカニシヤ出版, 66-76.
- (14) 尹智鉉 (2014) 「韓国の日本語教育研究におけるパラダイム・シフトー「会話データ分析」を用いた論文に注目してー」『2013年度日本語教育学会研究集会第10回関西地区予稿集』, 63-65
- (15) 尹智鉉 (2017) 「韓国の日本語教育における会話データ分析の概観」中井陽子 (編著) 『文献・インタビュー調査から学ぶ会話データ分析の広がり軌跡ー研究から実践までー』第7章, ナカニシヤ出版, 78-85.

「地域日本語教師」養成のためのプログラム開発と講座実施から 見えてきたこと

—「ともに社会をつくる仲間」という視点から—

嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）・坂本勝信（常葉大学）・
内山夕輝（浜松国際交流協会）・白皓（南山大学大学院生）

1. 背景と趣旨

近年、地域日本語教育に携わる人材に関する議論が高まってきているが、現場で求められる人材養成に関する取り組みは十分には行われていない。2010 年度文化庁日本語教育研究委託「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究：報告書」においては、「日本語教育の基礎的な知識や実践能力だけではなく、地域における定住外国人の言語生活を理解し、その地域の特性を理解した上で、日本語学習支援を目指すこと」が重要であると記されている。さらに、多様なバックグラウンドを持つ人々が集う地域日本語教室では「教師の臨機応変な対応力が極めて重要」であるとしている(p.131)。すなわち留学生を中心にした日本語教育機関での日本語教師の経験だけでは、地域日本語教育に携わるに十分な力があるとは言えないのである。

また、ボランティアに依存する体制ができていたことも大きな課題として挙げられる。前述の報告書では「交流や異文化接触を愉しみ、同じ生活者として協力したり、学び合ったりすることができる存在」であるボランティアが、「教えたい」「教え込んでしまう」ボランティアになっている現状を危惧し、職掌分担を明確にすることの重要性を説く (p.132)。

こうした状況下、静岡県浜松市では増加する外国人住民に対応するために、浜松国際交流協会を軸に外国人住民の「居場所づくり」はもとより、「ともに地域社会をつくる仲間」という視点で多様な活動を続けてきたが、その中には日本語学習支援体制づくりがある。

スタート時点では、市民ボランティアを中心にした体制づくりが中心であったが、次第に日本語学習者の多様化と永住化が広がっていき、それまでの交流を中心とした学習支援の場だけでなく、日本語学習を保障する場も求められるようになってきた。よって、その担い手の育成が新たな課題として浮かび上がってきたのである。

そこで、浜松国際交流協会では、前述の 2010 年度文化庁委託事業報告書を基盤とし、浜松市における地域日本語教師養成をめざし、2015 年度は地域社会で活動する日本語教師、日本語教育専門家、ボランティア団体代表、企業関係者、行政担当者を交えて、1 年間かけてカリキュラム作りに力を注いだ。会議では、「地域日本語教師に求められる資質・能力とは何か」「どのような研修形態・内容が適切なのか」といった議論を重ねた。実施においては、地域住民の意識改革にも目を向け、「浜松版地域日本語教師養成講座」を開講した。

本パネルでは 2 年間かけて実施してきたカリキュラム開発・講座実施のプロセスを共有し、今後の地域日本語教師養成に関して会場の皆さまと活発な意見交換をしたいと考える。

2. 「地域日本語教師」に求められる資質・能力再考とカリキュラム開発（嶋田和子）

2-1. 「地域日本語教師」に求められる資質・能力を考える

タイトルにある「地域日本語教師」について説明を付け加えることから始める。門倉・新矢・野山(2010:29)は、地域日本語教育専門家の仕事とは「大半をボランティアに依存し、学習者の習得支援に適切に応えられない状況を改善する役割を果たす」ことであると述べている。また、前述の文化庁報告書では、「地域日本語教育専門家／地域日本語コーディネーター／システム・コーディネーター／日本語ボランティア」と4つのカテゴリーに分け、それぞれ求められる知識・能力を4段階に分けて記している(p.131-135)。本発表では、2つの文献において「地域日本語教育専門家」と呼ばれているものを「地域日本語教師」と呼ぶこととする。報告書で述べる「地域日本語教育専門家やコーディネーターに求められる知識・能力」は以下のとおりである。A~Fの資質・能力に関して、Aに関しては日本語教師として当然持っている力であると考え、地域日本語教育で活動するにあたって、さらに求められるものは、C~Fを重視した上でのB実践能力であるとした。

表1 地域日本語教師やコーディネーターに求められる知識・能力

A	日本語教育に関する知識・能力	(紙幅の都合上、省略)
B	日本語教育に関する実践能力	(紙幅の都合上、省略)
C	“その地域社会”を理解し、生きる力	<ul style="list-style-type: none"> ・“その地域社会”の持つ特殊性や現状把握力 ・地域社会で生活していく上で求められる知識や能力 ・地域リソースの情報を収集する力 ・地域社会で一人ひとりの自己実現と「場づくり」の重要性を理解する力
D	企画立案能力	<ul style="list-style-type: none"> ・現状を把握する力 ・目標を設定する力 ・多様な情報を収集し、編集する力 ・複合的な観点で、新たなものを創造する力 ・物事を順序だてて構成する力
E	人をつなぎ、動かす力	<ul style="list-style-type: none"> ・交渉したり、調整したりする力 ・人々や機関などを巻き込み、共創的にことを進めていく力 ・人をつなぎ、ネットワークを構築する力 ・物事を適確に判断し、決断する力
F	対人関係を築く力	<ul style="list-style-type: none"> ・簡潔・的確に伝えたいことを他者に伝える力 ・相手から目的に応じた情報を聞き出し、的確に聞きとる力 ・異なる価値観を認め合う力や相手に共感する力 ・場や状況を把握し、他者とコミュニケーションする力

2-2. 「浜松版地域日本語教師養成講座」に関するカリキュラム

次に、B および C~F の力をつけるために、どのようなカリキュラムを開発していったかについて述べる。運営委員会の下に実行委員会を設け、一堂に会しての会議に加え、メールでのやり取りを頻繁に行い、C~F に関する優先順位、浜松という地域の特殊性、地域社会との関わり方など、多様な視点からカリキュラムを開発していった。その結果、本講座を「地域日本語教師」養成だけを目的とするのではなく、前半は公開講座とし、広く地域住民の多文化共生理解に寄与するものにしたと考えるに至った。

前半 15.5 時間は、地域の多文化共生を理解するためのものであり、内容は多岐にわたるものである。知識伝授型ではなく、自発的に「なぜ」を問う内容であり、またワークショップ形式のものが多い。その内容は以下のとおりである（1 コマは 1.5 時間であり、スタートには 0.5 時間のオリエンテーションが含まれる）。

- ・ 地域理解(2 コマ)
- ・ 世界の移民統合政策
- ・ 言語政策と地域日本語教育
- ・ ひょうたん島問題から多文化共生を考える(2 コマ)
- ・ 異文化コミュニケーション(2 コマ)
- ・ 浜松市の多文化共生施策
- ・ やさしい日本語から多文化共生を考える

後半は、教室での 27.5 時間の研修に加え、学習者と一対一で関わる「プロジェクトワーク：自分史作成」、グループで行う日本語教室や日本語教育機関見学（1 グループ 3 カ所の見学）、さらには自発的な勉強会が加わり、かなりの時間数の講座となった。

- ・ 発話を引き出す質問力を養う
- ・ 自己教育力(2 コマ)
- ・ 地域日本語教育の重要性
- ・ プロジェクトワーク（5 コマ+実習 15 時間）
- ・ 対話する力・響き合う力を養う
- ・ HAJAC（浜松版会話試験）（3 コマ）
- ・ グループワーク（4 コマ+機関見学）

2-3. 「グループワーク：教室見学」と「プロジェクトワーク：自分史作成の協働」

本講座の大きな特徴として、グループワークとプロジェクトワークがある。グループワークの狙いは、「地域社会を理解し、生きる力」「企画立案能力」を養うこと、さらには見学後のグループでの振り返り・発表資料作成作業などによって「対人関係を築く力」を養うことである。また、このワークを通して、これまで個々に活動していた地域社会のさまざまな日本語教室が、多様な線でつながることを期待した。

プロジェクトワークの狙いは、教師にとって非常に重要である「発話を引き出す質問力」「対話する力・響き合う力」を養うことである。本講座では、プロジェクトに入る前に、3 時間の研修を行い、その上で、一対一での「自分史作成」というテーマでの協働に入った。

本パネルでは、この 2 つの活動を中心に述べることにする。グループワークに関しては企画・運営責任者として活動した浜松国際交流協会の内山、プロジェクトワークに関しては、「自分史作成」にファシリテーターとして関わった坂本と中国出身の講座受講生である白が発表を行う。

3. 地域日本語教育に求められる専門性とシステム再構築の必要性（内山夕輝）

3-1. 浜松市の概要

浜松市は、製造業が集積するものづくりのまちである。繊維、楽器、輸送用機器等、世界を舞台に活躍する大企業を中心に、一次、二次、三次請けの企業も少なくない。仕事があり、また、気候も温暖なため、元来、東北や九州等の県外労働者の受入が盛んで、1990年以降は、ニューカマーの外国人労働者が多く居住するようになった。外国人住民の割合が最も高まったのは、2008年10月末で、人口の約4.08%であった（2017年8月現在、浜松市約2.8%、全国平均は約1.9%である）。中でもブラジル人住民は外国人住民の4割を占め、その人数は全国1位である。近年では、外国人住民の定住化の進行が顕著であり、永住者、定住者、日本人の配偶者等、中長期滞在可能な在留資格保持者は8割を超えている。また、浜松市育ちの外国人住民第2世代、第3世代も増えており、いかに彼らが地域の構成員として活躍し、一緒に地域を創っていくかという新たな共生のステージに入っている。

3-2. 浜松市における外国人支援の転換

2008年は浜松市の外国人支援の方向性が大きく揺れた年である。日伯移民100周年のこの年、市内では記念イベントがあちこちで開かれ祝賀ムードに沸いていた。また、ブラジル人住民数の増加に伴い、在浜松ブラジル総領事館の開設に向けて準備が進められていた。しかしその年の秋、アメリカの金融危機に端を発した世界同時不況により、主となる輸送用機器産業が深刻な打撃を受け、派遣という形態で雇用されていた多くの外国人住民が職や住居を失った。浜松市は、国、県等と対策を講じ、緊急経済対策の一環として求職者向けの日本語教室を開催した（浜松国際交流協会受託）。この時、行政を始めとした支援側は日本語が話せない外国人住民の多さに驚き、また、外国人住民らも日本語ができないと仕事が見つからないという現実と直面し、双方共に日本語教育の重要性を再認識することとなった。その後、浜松市はわずか約1年後の2010年1月に、安定して日本語学習ができる場となる、浜松市外国人学習支援センター（以下、U-ToC）を開設したのである。

3-3. 地域日本語学習支援システムの再構築

U-ToCが設立された目的は、子どもから大人までの総合的な学習支援の充実である。開設当初から、事業運営は浜松国際交流協会が受託している。日本語教室、日本語ボランティア養成講座、多文化体験講座、外国人支援者のためのポルトガル語講座、地域日本語学習支援、外国につながる次世代の学習支援と6つの柱で事業が展開されており、全ての事業は、学習者の社会参画を支援するために行われている。

事業運営を受託した浜松国際交流協会にとって、それまでに実施してきた日本語教室の約4倍の時間数を運営することは初めてのことであり、教室の担い手確保に対応するため、従来通りの市民ボランティア中心の日本語学習支援システムを採用していた。しかし、日本語学習者の多様化と永住化が広がり、交流を中心とした学習支援の場だけではなく、日本語学習を保障する場のニーズが学習者から求められるようになり、2013年度からは、日本語教育の専門性を持つ日本語教師と、交流をしたり寄り添い支援をしたりするボランティアとのそれぞれの長所を活かした役割分担が進められている。

3-4. グループワーク「多様な現場を知る」実施の背景

2013年度以降、ボランティアに依存する体制を脱し、日本語教育の専門性を持つ日本語教師を中心に日本語教室を運営するようになったが、その担い手を確保し育成することが新たな課題として浮上した。それに対応する取組「浜松版地域日本語教師養成講座」の成り立ちや内容については、嶋田による先述の通りである。ここでは、グループワークについて述べる。

普段、筆者はコーディネーターとして、U-ToC日本語教室の企画運営だけではなく、市内に20ある日本語学習支援団体や、外国人を採用する企業、外国人生徒が在籍する学校等から日本語に関する相談を受けたり情報交換を行ったりしている。中でも、日本語教育人材を紹介してほしいという相談が最も多い。具体的な希望の聞き取りを行うと、対象や目的、到達目標、予算等、ニーズや使えるリソースは千差万別であり、多様な要望に応じられる日本語教師の紹介は容易ではない。こうした地域における日本語教育のニーズに対し、事情や背景を柔軟に理解し「C」、日本語教育に関する実践能力「B」や企画立案能力「D」を活かすことができる人材を養成するために、グループワークを取り入れることとした。

受講生は、日本人支援者主体の日本語教室、同胞共助の日本語教室、外国人学校やU-ToCの大規模日本語教室といった、地域にある日本語教室をグループで見学し、気づいたことをまずは個人でまとめ、その後、グループで気になった点や課題について解決策を検討する話し合いを行った。

3-5. グループワークから見てきた地域日本語教師に求められる資質・能力

各グループがそれぞれ見学スケジュールを調整し順に見学を行う中で、日本語教室の会場だった教会がクリスマス準備に入るため急遽会場や日程の変更が余儀なくされたり、活動内容も教室での日本語学習活動から料理交流活動へと変更があったりと、想定外の出来事が発生した。これらから、地域日本語教師には、ハプニングへの柔軟性「E」の他、教室内外の様々な関係者らと臨機応変にコミュニケーションする力「F」も必要だと考える。

見学の感想から、受講生が日本語指導の仕方やその内容に注目する傾向が読み取れたのは、既に有する日本語教育に関する知識・能力「A」を活用した結果といえるだろう。しかし、グループワークの目的は「A」の有無の確認だけではない。見学した教室はそれぞれに、学習者のニーズと提供できる支援リソースのバランスを取りながら、生活情報の提供や交流を主に行ったり、日本語学習を中心にしたりと活動内容を工夫している。また、学習者である外国人住民らも、各教室の特徴を見聞きした上で、自身の目的に応じて選んだり、掛け持ちしたりしている。こうした多様な場や活動のニーズが地域日本語教育にあることを踏まえ「C」、日本語教室の企画を立てたり「D」、カリキュラムデザインを行ったり「B」など、自身の持つ日本語教育の専門性を活かして地域に関わることが、地域日本語教師に求められる能力ではないだろうか。

グループワークを振り返り、地域で日本語教育を行う人材には、教室内で必要となる日本語教育に関する専門的な視点だけでなく、教室外に視野を広げ、地域の日本語教室が、地域においてどのような位置付けであり、どのように作用するのかといった多文化共生におけるマクロな視点も同時に必要だと考える。

4. 地域日本語教師に必要なこと—講座担当講師の立場から— (坂本勝信)

4-1. プロジェクトワーク「写真で語る私の歴史」実施の背景

本ワークは、受講生と外国人住民（学習者）が協働で写真とともに自分史をまとめ、学習者が市民である聴衆の前で発表するまでの過程に携わるものである。主な目的は、受講生に「発話を引き出す質問力」「対話する力・響き合う力」を養うことにある。以下、プロジェクトワークを講座に組み込んだ背景を述べる。

小林（2017：59）は、自分史作成を「人生の過去の出来事をなにかの糸でつないで意味あるものにしていく行為である。あるいはすでに付与していた意味とは異なる意味の糸でつなぎなおしていく行為でもある」とした上で、新しい意味の糸でつなぐことを媒介し、表出を促し、人生のストーリーを生み出す役割を果たす「第二の生産者」の存在の重要性に触れている。また、自分史における写真に関して、宮地（2009）は、「その時その時の、点の記録である日記や写真などの材料は、整理し説明を補うなどの「まとめる」作業をして、線につないでいくことで歴史叙述になっていく」（p.116）としている。

筆者は、昨年、ある講座にて外国人住民7名の自分史作成・発表サポートに携わったが、その過程を通じ、「どの外国人も感動を誘う物語を持ち、考えさせられる言葉を持っている。それを聞きたい、伝えたい、共感を呼び起こしたい」（宮崎 2012：60）と同様の気づきと、湧き出る思いを体感した。一方、発表者である外国人住民は、自分の話に興味を持って聞いてくれる日本人と関わり、自分史を聴衆の前で語る経験を通して、日本人・日本社会に認められたいとの気持ちが満たされることがわかった。

本ワークは、同じ住民として学習者に寄り添い、温かな関係性を築くことの大切さを知ると同時に、自分史を引き出し、写真とともにまとめる補助者（第二の生産者）の役割及び、「身近な住民を発掘して自信を与え、主役にする」裏方としての地域日本語教師の役割を理解する貴重な機会になると思われる。さらに、日本語教授技術の向上が期待されることから、養成講座に組み込まれた。

4-2. プロジェクトワーク「写真で語る私の歴史」の実実施計画

本ワークは、「研修」「中間発表のための準備」「中間発表」「最終発表のための準備」「最終発表」の5パートから成る。以下、それぞれを詳細に述べる。

第1パートの研修は、プロジェクトワークの概要を掴むこと、日本語の指導法を知ること主な目的とした講師による導入である（3時間）。前年度筆者が関わった、外国人住民の「自分史作成・発表」ビデオを視聴し、パワーポイントの資料を観察することで、ゴールまでに必要な活動や所要時間、教師に求められるもの、困難点等を帰納的に探った。また、マッピング作業を通して、受講生自身が自分史の掘り起こしを体験するとともに、「わかりやすい文章とは」「説得力のある文章とは」をはじめとする日本語指導のあり方を学んだ。なお、筆者から受講生に対して、学習者とは相互に「バディ」であるとの話をした。三省堂『大辞林』の第三版には、「バディ」とは「仲間。相棒」とある。同じ目標に向かい、相互に高め、支え合う仲間との意識を持ってほしいとの願いが込められている（以下、便宜上、バディは「学習者」のみを指す）。第2パートは、中間発表のための準備で、バディ探し（2週間）を経て、自分史を協働で作成する個々の活動となる（55日間）。バディが見

つからない受講生には運営側が紹介した。第3パートは、分かち合いを目的にした、聴衆前での中間発表と発表後の振り返りである(3時間)。発表は、ポスターまたは、パワーポイントのいずれかの形態とした。なお、当日参加できない場合は、予め発表の様子を録画しておき、会場にて流した。第4パートは、最終発表のための準備で、中間発表の際に聴衆が書いた記述式のコメントを参考に、完成へと繋げた(25日間)。第5パートは、本ワークのゴール、最終発表で、聴衆を前にした学習者の成果発表と質疑応答を行った(3時間)。完成原稿は、後日一冊のファイルにまとめ、関係者で共有した。また、発表者の一部が、浜松国際交流協会が主催する、はままつグローバルフェアにて多くの聴衆の前で自分史を語り、受講生はここまで寄り添った。

4-3. プロジェクトワークの振り返りから見えてきたもの

講座終了後提出の振り返りシートに記された受講生の声から「学び」を読み取り、本ワークの成果・意義、講師が思う地域日本語教師に求められるものについて記したい。

「学習者が作り出そうとしている、作り出したものにどこまで積極的に関わったらよいか悩んだ」「『バディらしいスピーチ』と『バディの学びに繋がるスピーチ』との加減をどうするか悩んだ」と、学習者との距離の取り方や学習者をどう主体とするかに迷いながらワークを進める様子が窺える。また、「丁寧に話を聞き、たくさんのエピソードを引き出す。テーマを決めて絞り込む。要らないと思っても、発表者が入れたい話は使う。クラス授業では得られないスピーチ作りのノウハウを得た」と、発話の引き出し方、推敲等の教授スキルを得ていく様子がわかる。「他の発表を聞くことで学習者の背景、努力、母国や家族への思いに感銘を受けると同時に、それを引き出した同じ受講生の力を目の当たりにし、自分の至らなさを再認識した」からは、最終発表等にて分かち合う経験を通じ、外国人住民の多様なストーリーを知るとともに、自身の現在の位置を俯瞰する様子が窺える。さらに、「このワークは、単なる学習者への日本語指導ではなく、学習者の考え方、生き方全てに関わるワークだった」「日本語力をつけることはもちろん大切だが、人として相互理解を深めていくことの大切さに改めて気づかされた」との声からは、「教師と学習者」から「人(教師)対人(学習者)」へと関係性を深める実習生の様子が見て取れる。

以上の振り返りから、「受講生に発話を引き出す質問力/対話する力・響き合う力を養う」との目的は、達せられたように思われる。本ワークで時間をかけて学習者と「情報伝達の要素(=著者注:事柄の理解に重点が置かれたもの)を含みつつ、実在的な内容(=著者注:心の理解に重点が置かれたもの)」(伊東、2012:132)である「対話」を、重ねていくことによって、気持ちや思いまで推し測れる関係性へと近づいたのではないかと思われる。自分史を聴衆の前で発表するワークの性質上、受講生は、外国人住民と日本人住民をつなげることに一役買った。野山(2012:90)は、「こうした(=著者注:言語の)教育や学習に関係した人々や機関・団体の連携・協働(ネットワーク)の深化・拡充が期待され」とともに、「言葉の教育をつなぎつつ、その異なりを、積極的・建設的に紡いでいくような意識を持った」地域日本語教師等の必要性に言及している。地域日本語教師に求められるものは、「つなげる・関係性を構築する」と言えるのではないだろうか。

5. 地域日本語教師に求められる力-受講生の立場から- (白皓)

5-1. 多様な背景を持つ人材の活用

地域における定住外国人の日本語教育に携わる「地域日本語教師」は、日本語能力養成だけでなく、外国人住民の生活面に対する理解も必要である。増加の一途を辿る中長期定住する外国人の中には、親の来日を契機にその子弟も併せて来日するケースがある。日本へ来た当初、家族の在留資格や目的が如何にせよ、子どもは就学することとなる。外国人学校へ就学させることもできるが、その地域に適当な学校がない、親の教育方針などの理由から、地域の公立学校へ通うという選択をする人も少なくないだろう。年少期に来日した子どもは、母語と日本語、英語など複数言語と接する環境にあるのだが、成長する過程においては、アイデンティティに悩むこともある。

筆者は中国出身で、5歳で日本へ来て以来、大学卒業まで日本で教育を受けてきた。小学校卒業後は、周囲に外国人の友人がいなかったため、通称名を使用して日本人に同化して生きていた。しかし社会人になった後、自らのルーツを探るため、中国で日本語教師として勤務した。それまで日本社会では、母語や母文化を抑制して生きていたが、初めて日中バイリンガルである自分自身が役にたっていると感じた。その後、日本に戻り帰化をし、日本語学校で留学生の日本語指導を行ったが、再度アイデンティティ・クライシスになり、中国に留学した。現在は日本の大学院に通っている。二つの文化間を移動しルーツに悩む中、同じく外国ルーツでフィリピン出身の17歳の女性Aさんと出会った。彼女は、浜松版地域日本語教師養成講座（以下、講座）のプロジェクトワークのバディである。

外国人住民の渡日目的や在留資格、抱える背景は多岐に渡り、彼らと関わるためには異文化理解が欠かせない。とはいえ、講座で異文化を学ぶだけでは知り得ない部分があることも事実である。上述したように、地域社会には様々な国や地域から来日した外国人が暮らす。日本語を学び、地域社会の一員となることが重要である一方、背景となる母文化や体験を隠すようなことがあってはいけないと考える。そこで、外国人住民の境遇を深く理解し、支えられる人材が求められる。中には、相談員という形で窓口を設けている自治体もあるだろう。どのような形であれ、地域社会には実に多様な背景を持つ外国人の支えとなり得る人材が必要である。それは、地域日本語教師、自身が外国から来日した人、外国ルーツの子供として育った若者などの場合もあるだろう。地域日本語教育においては、多様な背景を持つ人材を活用することも、今後ますます重要になるのではないだろうか。

5-2. プロジェクトワークを通じた学びと変容

講座を受講した理由は、地域日本語教育に関する知識が乏しいと考えていたからである。知識が増えることを期待して受講した講座であったが、結果として、多様なワークショップ、グループワークでの見学やその後の対話を通して、地域日本語教室の役割と学習者の求めるものが何か、について深く考えるようになった。プロジェクトワークでは、一人のバディに寄り添い自分史を作成した。ここではその活動を振り返り、得られた学びと変容について述べる。

開始当初、筆者は同国出身の生活者をバディに考えていたが、浜松国際交流協会の職員からAさんの紹介を受けた。ワーク自体に困難や不安を感じることはなかったのだが、「自

分史」をつくるという本当の意味を深く理解していなかった。それは、生活者としての外国人、外国ルーツの子どもとして育った青少年、日本での生活に様々な背景を抱えた一人の人である A さんと向き合うことでもあった。その意味に気づけず、はじめは数回のやりとりをし、全く連絡が取れない時期があった。積極的に会うことや向き合う姿勢を示すことができていなかったためだと考える。しかし、偶然グループワークの見学先である日本語教室で彼女を見つけることとなった。その日から、A さんに積極的にコンタクトを取り続けた。他の受講生のバディとの発表を、中間発表という形で聞いた後であり、触発されたこともある。

活動を再開した頃は、筆者が先導しながら、A さんの人生を原稿に書いてもらった。その後、時系列や事実関係を確認しながら、重点的に話す内容を絞っていった。なお、こうした作業は、おそらく多くの受講生とバディが経験した活動であり、苦勞した点ではないかと考えられる。具体的に話す場面が絞られた後は、A さんの心情に配慮しながら、詳しく当時の様子を語ってもらった。また、同時進行で語りを原稿にし、文法や表現の修正などの日本語指導も行った。時折、感極まり A さんが涙を流す場面もあったが、その時も、筆者は寄り添う姿勢を示すことに努めた。

こうした活動を繰り返し行ううちに、二人の関係性が変化していった。A さんが自発的に原稿の修正をしたり、意見を言ったりするようになったのである。発表用のパワーポイントも自分自身で作成し、発表の練習を自宅で何度も行ったという。つまり、受講生主導のワークから、バディ主体の活動へと変化したと言える。プロジェクトワークを通して、A さんには物理的・精神的の両面で常に寄り添い続ける人ができ、筆者としては、日本における生活、悩みや喜び、将来への希望などの様々な体験を A さんの人生とともに聞くことで、より深く彼女を理解することができたと考える。

5-3. プロジェクトワークの学びを通して「地域日本語教師」の資質・能力を考える

A さんは、言語的・民族的葛藤で悩んだ日本での学校生活の経験を持つ。全く同じ境遇ではないにしろ、筆者も彼女の体験に「共感する」場面が多々あった。学習者に共感する力は、大学や日本語学校をはじめ各日本語教育機関においても求められる力であろう。しかし、地域の日本語教育においては、この力がより色濃く反映されるのではないだろうか。以上の学びは、筆者と A さんの体験を述べたものであるが、他の受講生にも同様に当てはまる点があるのではないかと考える。今後は、プロジェクトワークで得た共感力を活かして、学習者の生活背景や心理的側面にも注目できるような教師になりたい。また、自身のルーツも隠さず生きていきたい。

「地域日本語教師」の資質・能力とは、結局、地域社会における日本語教育に関する知識や課題意識があること、多様な地域の日本語教室の現場を知り、話し合いを通して考える力があること、そして、地域生活者としての外国人と向き合い、より深く彼らを理解し共感できる力を持つことではないだろうか。こうした学びは、特にプロジェクトワークでの A さんとの「対話」が大きな役割を果たしたのである。

参考文献

- (1) 伊東祐郎 (2012) 「コミュニティーが育む生活者の対話能力—第二言語習得の視点から—」
鎌田修・嶋田和子 (編著) 『対話とプロフィシエンシー プロフィシエンシーを育てる 2』 凡人社, pp.120-139.
- (2) 門倉正美・新矢麻紀子・野山広 (2010) 「地域日本語教育システム(1)」 日本語教育政策マスタープラン研究会 (著) 『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図』 ココ出版
- (3) 小林多寿子 (2017) 「日本の自分史実践における「第二の生産者」と自己反省的言説」
『法学研究』 90 巻 1 号, pp.49-67.
- (4) 嶋田和子(2017) 「プロジェクトワーク「写真で語る私の歴史：これまでの私とこれからの私」～つくり上げるプロセスでの学び：白皓さんのレポートから～」
<http://www.acras.jp/?p=6406> (2017 年 9 月 27 日)
- (5) 日本語教育学会 (2009) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(2007 年度文化庁日本語教育研究委託)』 日本語教育学会
- (6) 日本語教育学会 (2011) 『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究(2010 年度文化庁日本語教育研究委託)』 日本語教育学会
- (7) 野山広 (2012) 「日本語使用者としての対話力を育てる—地域日本語教育の実践現場から見えてくること—」、鎌田修・嶋田和子 (編著) 『対話とプロフィシエンシー プロフィシエンシーを育てる 2』 凡人社, pp.74-93.
- (8) 米勢治子・ハヤシザキカズヒコ・松岡真理恵 (編) (2011) 『公開講座 多文化共生論』 ひつじ書房
- (9) 浜松市 (2016) 「第二章 第五節 第一項 雇用の拡大と集団就職」『浜松市史 五』 中部印刷
- (10) 松葉優子・堀永乃 (2011) 「多文化共生社会に資する「生活者」のための日本語教育とは」『浜松学院大学研究論集第』 第 8 号, pp.151-166.
- (11) 松葉優子・河口美緒・松本三知代 (2013) 「在住外国人に対する社会型日本語教育における—考察—浜松市外国人学習支援センターの取組—」『浜松学院大学研究論集』 第 9 号, pp.157-175.
- (12) 松葉優子・松本三知代・内山夕輝・河口美緒 (2014) 「生活者としての外国人の社会参加に向けた日本語コミュニケーション能力評価システム—浜松市外国人学習支援センターの事例から—」『浜松学院大学研究論集』 第 10 号, pp.153-172.
- (13) 宮崎妙子 (2012) 「「市民活動を創る」—日本語学習支援コーディネーターの立場から—」
『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, pp.52-64.
- (14) 宮地啓介 (2010) 「大学生に書かせる自分史の試み・2—授業の課題としての自分史—」
『美作大学・美作大学短期大学部紀要』 pp.111-121.

口頭発表

(午前の部)



地域日本語教室における外国人技能実習生の日本語習得の継続的動機づけ

小林正(京都外国語大学大学院生)

1. はじめに

現在、日本で就労している外国人技能実習生(以下、実習生と呼ぶ)は、厚生労働省(2016)によれば、2015年末で192,655人にのぼる。技術研修という名目で始まったこの制度は、日本の少子高齢化による労働力不足の補完として機能しており、従来から労働問題・人権問題として論じられ、その低賃金や劣悪な労働条件はしばしば社会問題化してきた。就労のみならず、日本に憧れ、日本語習得の希望を抱いて来日した実習生は、苛酷な労働環境の中で学習意欲を喪失する場合も多い。しかしその反面、筆者がボランティア講師を務めている大阪府下の地域日本語教室には、仕事の疲労にもかかわらず毎週熱心に通ってくる実習生も少なくない。本研究では地域日本語教室における実習生の日本語習得動機づけのメカニズムを明らかにする。

2. 実習生の日本語習得の動機づけに関する先行研究

実習生の日本語習得の動機づけに関する先行研究は多くはない。守谷(2005)では、中国人実習生を対象として来日の経緯や日本語学習の目的等を調査している。動機の上位には「業務関連動機」がくるが、「日本語に興味」や「日本語による日本人との交流願望」もかなり多く、学習動機を支える重要な部分は、日本語母語話者や修了生など「他者の存在」とする。落合(2010)では、中国人・インドネシア人の実習生を対象に、日本語への学習意欲が旺盛で地域日本語教室に参加する意識を、エンパワーメントのツール、将来の展開戦略、今日的技術享受・実生活での利便性向上、趣味・心理的安息の場の4点が複合的に重なるとしている。さらに榮(2016)では、日本語が上達した一人の中国人実習生のストーリーを記述しながら、自分なりに自律学習を行うことが学習の継続と上達への重要な鍵としている。しかしこれらの研究はいずれも動機づけそのものを焦点にしたり、複数の実習生を対象にして来日後の動機づけの変容を扱ったものではない。

3. 動機づけに関する研究

第二言語習得の動機づけについては、守谷(2002)によれば、1960年前後、R. C. Gardnerらのいわゆる「統合的志向」と「道具的志向」がその中心的理論となり、90年代には研究の中心が学習の実践場面である教室と結びついたものへと大きくシフトし、さらに動機づけが学習者要因として重視される中で、心理学の領域から「外発的動機づけ」や「内発的動機づけ」などの理論が活用されるようになったとされる。動機づけの研究は、個人の特性面に焦点を当てることから、徐々に学習者を取り巻く状況や環境、学習者の認知的側面などの側面を考察の対象に含むようになってきたと言える。

日本語習得における動機づけの研究についても、1990年代から多く行われてきたが、当初は国内外の日本語学習者を対象にし、質問紙調査による動機づけ要因としての因子抽出や、動機づけと学習成績、留学体験などとの関連性などを考察したものが多くある。

日本語習得の動機づけ研究の課題や問題点は次の(1)から(3)である。(1)動機づけに関する研究は、その多くが国内外の大学生を対象にしており、実習生を対象にしたものはほとんどない。(2)研究の多くは開始動機の分析を主とした量的調査である。初期の「統合的」「道具的」等の二項対立的な分析から動機づけの多様性に焦点を当てつつあるが、全体の傾向は把握できても、個々人の動機づけの具体的内容までは捉え切れていない。(3)動機づけの継続性や変容については徐々に重視されてきたが、学年差などの調査にとどまり、インタビューや自由記述などを行いながら長期的・段階的に動機づけを追ったものはほとんどない、等である。

4. 分析対象と方法

この章では3.で問題にした点を分析するための調査方法を説明する。筆者は2007年5月より大阪府下のA市にあるB地域日本語教室でボランティア講師を務めているが、2015年より直接的、あるいは間接的に担当している実習生8名を対象とする。以下、表1でB地域日本語教室の概要、表2で8名の実習生(a~h)のプロフィールを示す。

表1 B地域日本語教室の概要(2017年9月現在)

設立・主宰・日時等	2007年5月設立、主宰はA市国際交流協会、開催は毎週火曜日で、昼クラス=14時~15時30分 夜クラス=19時~20時30分。場所はA市市民会館。
学習者等	開講以来のべ学習者数は377名(男性205名、女性172名)、学習者の国籍はのべ34カ国であり、その属性は、実習生、留学生、語学学校教師、主婦、エンジニアなどである。出席は常時、昼クラス4~5名、夜クラス10~15名で、受講料は無料。
ボランティア講師等	18名、退職者や主婦が中心。講師の要件は、最低限、A市国際交流協会が開講するボランティア養成講座を受講することである。
受講形態・内容等	昼クラスはほぼマンツーマン形式、夜クラスはレベル別に1~3名程度にグループに分けて指導。指導内容は「みんなの日本語」を中心とするが、講師に一任している部分が多い。筆者は学習者の希望もあり、日本語能力試験対策を中心にして、漢字・作文・フリートークなどを行っている。

表2 実習生のプロフィール(2017年9月現在)

実習生	直接担当者					作文のみ指導		
	a	b	c	d	e	f	g	h
出身国	ベトナム	ベトナム	インドネシア	ベトナム(帰国)	タイ(帰国)	ベトナム	ベトナム	ベトナム
性別	女	女	男	女	男	女	女	女
所属企業	C社	C社	D社	C社	E社	C社	C社	C社
来日時期	2015.1月	2015.11月	2015.12月	2014.2月	2014.2月	2016.11月	2016.11月	2016.11月
来日前日本語学習歴	6ヶ月	4年(大学) 5ヶ月	3年(大学)	6ヶ月	4ヶ月	8ヶ月	8ヶ月	1年
レベル	N2	N3	N3	N3	N2	N4	N5	N5
指導期間	約1年半	約6ヶ月	約6ヶ月	約1年	約1年	約6ヶ月	約6ヶ月	約6ヶ月

筆者の直接担当はa~eだが、d・eは既に帰国しており、現在a・b・cの3名を担当中である(aは2年目)。f・g・hについては、担当は他のボランティア講師であるが、週1回の作文指導のみを筆者が行っている。本発表の調査は、日本語習得開始動機や地域日本語教室への継続的参加動機等に関する2種類のインタビューと作文によって行う。インタビューは、a・d・eを対象に2016年10月と2017年1月の2回、2017年7月にa・b・cを対象に、8月にはf・g・hを対象にそれぞれ約1~2時間の半構造化インタビューを実施した。a~eに

については筆者との通常のやりとりから支障がないと判断したので全て日本語で行った。f・g・hについては日本語が主だが、念の為、この中では最も日本語能力が高いと判断されるaに同席してもらい、必要に応じて通訳を依頼した。作文は、開始動機や継続動機をはじめ、日本語に関する様々なテーマ等について、200字(22回目からは300字)で毎週の課題とした。次週に筆者が添削して返却しているが、全員が最低16回以上提出している。さらにa～eの直接担当者5名については、返却時に内容について5分間程度のインタビューも行った。データは全て対象者別・内容別に分類した。分析はM-GTA(木下2007)により、開始動機と継続動機に分けた上で概念とカテゴリーを生成した。その概要をストーリーと図1にまとめる。

5. 分析

5-1. 開始動機

開始動機づけとして6つのカテゴリーと11の概念を生成した(【】はカテゴリー、[]は概念を表す)。対象者の具体例は出来るだけ元の言葉や表現を生かすようにしたが、明らかな間違いは訂正した。また文意に支障のない言いよどみやフィラーは削除した(先頭アルファベットは表2における対象者を示す)。以下カテゴリーに従って記述する。

母国での日本語習得開始動機の契機の一つが【統合的動機づけ】=[日本への好感・憧憬(ポップカルチャー・伝統文化)][(先進性・環境)]であり、まず母国での接触や見聞が、日本や日本語に対する親近感を醸成する。アニメなどはそのまま[日本語への言語的興味]に繋がることもある。背景に日本のポップカルチャーの普及がある。

(1)a「日本語を学ぶ理由は、日本のことが大好きですから。子供の頃日本のアニメとマンガが大好きでした…日本のアニメを見て子供の声がすごく可愛らしくて興味になりました。その時、私は簡単な会話を真似しました。日本語の字も面白かったです。」

(2)h「日本の会社で仕事の環境がいいと思います。それに日本語を勉強したいです。日本はきれいな国です。そして技術が発達です。」

また[日本への好イメージ][日本への好感・憧憬(態度や行為)]も要因の一つである。

(3)e「(タイで洪水の被害の後、工場再開の時)12月の31日、その時、皆並んで、言葉が知らなかったです。たぶん『お疲れさまでした』かな、社長から普通の社員まで、大体最初からの人と最後の人なら、30分くらいかかりますよ…それが最高だなあと感じていました…日本はもう最高の国、技術とか…世界中の会社からメイドインジャパンになったら最高の品とか…それから日本、日本語、日本の音楽とかが好きになってきた。」

これらは【誘発的動機】=[経験者や家族による推奨]を契機にし、【道具的動機づけ①】=[日本での就労・賃金獲得]や、【道具的動機づけ②】=[将来の目標や夢]に結び付いている。

(4)b「母は「日本語の大学に入って、最近日本の会社が増えているので、日本語を勉強したら日本の会社で働けるよ。」

(5)d「私の周りに日本から帰ってきた実習生がいたので、話を聞くと日本で働けばたくさんお金が稼げると教えてもらいました。」

しかし動機づけはこれらだけではなく、【チャレンジ精神】＝[新しい経験へのチャレンジ精神][偶然的や漠然的理由]や、【羞恥感・無力感】＝[日本語を話せない羞恥感，無力感]といったものが契機になる場合もある。

(6)g「実は、その時日本へ行きただけ、将来の事あまり考えませんでした。」

(7)b「大学を出て日本の会社へ入ったけど、日本語でしゃべれなかった。社長、会社回りによく行きました。(日本語の用事で)社長来たら他の場所へ逃げました。」

実習生としての日本語習得の直接的な動機づけは、もちろん日本へ行って、実習生として3年間就労して賃金を獲得することである。その為にはある程度の日本語能力と4ヶ月程度の集中学習が義務付けられている。しかしその背後には日本のポップカルチャーや日本社会に対する憧憬の念が広範に存在しており、それをベースに日本語習得へ向かう。

5-2. 継続動機

継続動機としては8つのカテゴリーと17の概念を生成した。

実習生が地域日本語教室にやってくる最初の必要性は【実用的動機づけ】＝[会話・理解の困難の解決][文法や語彙の克服と向上]である。来日直後は日本語の困難性に直面する。しかししばらくすると仕事や基本的な日常業務はこなせるようになる。サバイバル日本語は必ずしも日本語教室で必要とされるわけではない。

(8)f「日本人と話す時、意味が分かりませんでした。一つは言う事が速かったです。二つは言葉が分かりませんでした。」

(9)e「文法が一番勉強したいです。話す時とか作文を作る時とか、使いたい文法が分からなかったら困ります…自分で勉強出来ません。」

(10)a「仕事のこと全部今もう分かりました、分からないと多分仕事出来ません…今電車の乗り方も分かります。」

【達成目標】＝[日本語能力試験]は、帰国後の就職に必須の場合もあり重要な動機づけの一つであることは間違いない。その為に日本語教室へ来ると明言する実習生もいる。

(11)g「日本語を勉強する目的は、日本語能力試験のN2をとりたいです。」

しかし日本語能力試験が全てでもないという実習生もいるし、更に合格後は動機づけが一時的に低下してしまうという実習生も存在する。必ずしも継続動機に繋がらない。

(12)a「一番は日本語勉強する目的は、自分の能力。試験合格出来ても…でも話せないし…勉強したけど、その時だけ、勉強しなくてどんどん忘れるようになって…」

もちろん最も大きな動機づけの一つは【道具的動機づけ②】＝[将来の目標や夢]である。

(13)h「3年後国へ帰ってから、日本で勉強したことを生かしてベトナムにある日本語会社で働きたいです。」

(14)c「今私の夢は通訳者になりたい。インドネシアで日本の会社はいっぱいあって、インドネシアで働いている日本人もいます。だから通訳者の必要も高いです。」

これらを目的に日本語教室に通うが、継続して参加しているうちに様々な経験を重ねていき、それらは動機づけを向上させていく。教室で出会った他の参加者の日本語を聞き、【関係性(ライバル意識)】＝[日本語上達者への憧憬，目標]が生まれ、自分もそうなりたいたり、あるいは、教室での出会いや人間関係が、【関係性(親和性)】＝[様々な国の人々との交流][ボランティア講師の優しさ・感謝][仲間との相互刺激]を生み出す。さらに日本

語教室へある程度継続的に通うと日本語能力も上昇し、他からの賞賛も得られるというようになり、それは【自己効力感】＝[上達の実感と賞賛による自信の増加][楽しい時間としての地域日本語教室][自分自身への鼓舞・激励]を生み出し、更に日本語学習への意欲が増すという相乗効果を生む。

(15)b「ここに来て、aさんとか、eさんのさよならの時、みんな日本語めっちゃうまい、ここ勉強したからよくなってきたかな、私も帰るまでにそんなにうまくしゃべれるようになりたいと思いました。」

(16)e「色々な国で、友達にできて日本語の会話で話せるですよ、それいいことだと思います。」

(17)d「学校(教室)へ入ったら先生達が優しいですから…もし、今日私来なかったら学校(教室)が先生が生徒がいらないから、仕事疲れても頑張って学校(教室)へ行きました。」

(18)a「会社の人もaちゃん日本語上手になったね、私毎週ボランティアクラスに行ってますよ、えらいね、役に立ちます。私自分でどんどん上手になってうれしかった。」

アニメやマンガは開始当初も動機づけの重要な要因の一つであるが、【統合的動機づけ】＝[日本のポップカルチャーや伝統文化][上達と共に増す言語としての日本語の面白さ][日本や日本人に対する理解への欲求]は、来日してますます上昇していく。日本語で理解できるようになることと、実物そのものに触れられることが大きい。日本語に対する言語的な興味も湧いてくる。

(19)h「休みの日はひまだから、時々日本のアニメを見たり、音楽を聴いたりします。(アニメは)もっと好きです。前よりも。」

(20)d「日本語の中にタイ語がない言葉ことばがあります。例えば、ご飯を食べる前のことばは『いただきます』、食べた後は『ごちそうさまでした』。そして仕事が終わった時に『お疲れさまでした』。」

そして動機づけには個人の特性的なものだけではなくて学習環境も重要である。【状況要因】＝[日本語教室の持つ利点(少人数・質問可能・無償)][義務感、有効な時間活用]も実習生の動機づけを高める大きな要因である。

(21)b「去年、日本語教室に来なかった時、日本語教室のことを怖かったです。ですから日本に来て、1年経っても、日本語を勉強したいけど日本語教室へ行かなかったです。B日本語教室へ来てから私の考えが変わりました。ここは怖くないです。」

(22)h「寮で自分で日本語の勉強はちょっと難しい、ですからクラスで日本語の先生がいます。日本語の勉強する時色々な事が分からない、先生に私聞きます。」

様々な動機づけの中で、最大のものは【対話】＝[日本語会話のチャンス、会話力習得]である。実習生は仕事中は話すことは基本的に禁じられており、休憩時間も日本人と十分なコミュニケーションが取れるわけではない。職場では遠慮や羞恥心が日本語使用を躊躇させるが、「教室へ来たら日本語がしゃべれる」という実習生は少なくない。

(23)e「(来てなかったら)あんまり日本語話せるようにならないと思います…日本語使うチャンスありますね、日本語勉強するから、それで日本の言葉で話して。」

(24)h「会社で仕事がちょっと忙しいですから時間がありません。日本人と話せません。だからボランティアのクラスで、日本人と話して日本語を勉強しました。」

以上の分析をまとめると図1のようになる。実習生の来日前の日本語習得の開始動機から、来日後の地域日本語教室における継続動機の上昇や下降のプロセスを、左から右への時系列に従って示す。

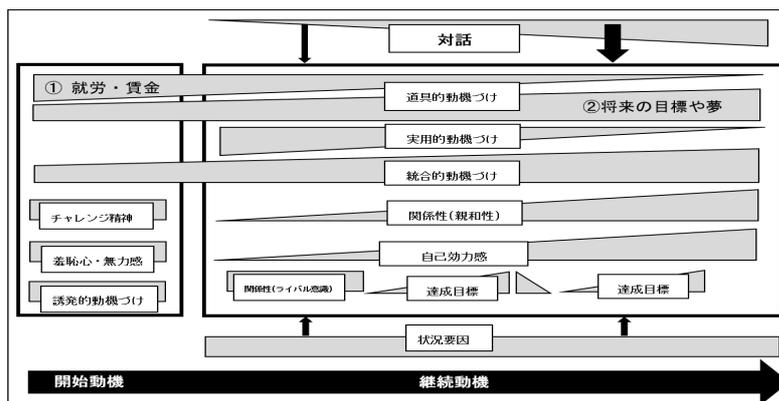


図1 動機づけの変容

6. まとめと今後の課題

本発表で明らかにしたことは次の(1)から(7)である。(1)実習生の日本語開始は【統合的動機づけ】や【道具的動機づけ】など複数の要因による。(2)地域日本語教室においても複合的な要因が相互に関連し合いながら動機づけは変容していく。(3)継続的動機づけの最大要因は、講師や他国の実習生達との日本語を通じた【対話】であり、それは【関係性(親和性)】の構築を可能にし、動機づけを飛躍的に向上させる。(4)【実用的動機づけ】は徐々に減退していき、「日本語能力試験合格」という【達成目標】は動機づけを上下させる。賃金獲得という実習生固有の【道具的動機づけ】は、【達成目標】をステップにしなが、将来の夢により具体的に近い形で、その中身を変容させつつ強化される。(5)「日本のポップカルチャーへの興味」等の【統合的動機づけ】は引き続き維持・強化される。(6)「日本語が分かる」という【自己効力感】の増大も重要な要因である。(7)【関係性(ライバル意識)】もまた動機づけの一つであるが、「マンツーマン形式」「何でも質問可能」等の地域日本語教室が持つ【状況要因】も動機づけには不可欠である。このように動機づけは複合性と変容性を持つ。今後の課題は対象とする実習生の国の数と人数を更に増やすことである。

参考文献

- (1) 落合美佐子(2010)「外国人研修生・技能実習生の生活実態と意識—語りの中から見えてくるもの—」『群馬大学国際教育・研究センター論集』9, 51-68.
- (2) 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グランデッド・セオリー・アプローチの全て』弘文堂.
- (3) 栄苗苗(2016)「日本語が上達した中国人研修生の日本語学習アプローチ」『阪大日本語研究』28, 143-163.
- (4) 守谷智美(2002)「第二言語教育における動機づけの研究動向 第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として(第6章 言語学習と動機づけ)」『言語文化と日本語教育 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』, 315-329.
- (5) 守谷智美(2005)「研修生の日本語学習動機とその生起要因—ある中国人研修生グループの事例から—」『日本語教育』125, 106-115.
- (6) 厚生労働省(2016)「技能実習制度の現状」(www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11800000.../0000143745_4.pdf) (2017年9月28日参照)

神奈川県の一都市における「特別の教育課程」編成の取り組み

—DLA アセスメント導入による外国人児童生徒の言語能力把握—

宮崎幸江（上智大学短期大学部）

1. はじめに

日本政府は、20 世紀後半急増した多様な言語文化的背景を持つ外国人児童生徒に対応すべく、受け入れ状況の調査を 1991 年から実施し、翌年には①就学の円滑化，②受け入れ態勢整備・教員研修・日本語指導教材整備，③就学前の情報提供について指針が示され（佐藤 2009），同年加配教員の配置事業もはじまった。その後，不就学対策として「定住外国人の子どもの就学支援事業（通称：虹の懸け橋教室）」，JSL カリキュラム開発や，「外国人児童生徒の受け入れの手引き」（文部科学省 2011）等，受け入れへの対応や指導方法の開発を行ってきた。2014 年には，外国人児童生徒に対する日本語指導は「特別の教育課程」と位置付けられた（文部科学省 2014a）が，外国人児童生徒の教育にとって一つの節目となったと言える。なぜなら，それまでの日本語指導はカリキュラムの中での位置付けは曖昧で，教育内容の改善や教育の成果を問うことも難しかったが，「特別の教育課程」編成により日本語指導に教職免許を持つ教員が関わるのが前提となり，教育内容が可視化され学力保証に向けた指導が可能となったといえるからだ。

本稿は，神奈川県西部の N 市における過去 3 年間の「特別の教育課程」編成の取り組みを分析する。導入に至るまでの経緯や地域的な課題を振り返り，「特別の教育課程」導入の意義と課程編成に伴い新たに導入したアセスメント（外国人児童生徒のための対話型アセスメント DLA）（文部科学省 2014b）の効果と課題について検証する。

2. 外国人児童生徒を取り巻く言語教育環境

2-1. 言葉の発達と学習言語

家庭内言語と学校言語の異なる環境で成長する外国人児童生徒の言語の発達は，年齢要因（年齢，入国時の年齢，滞在期間）が発達に大きな影響を与える。一般には滞在年数が長くなるほど日本語のレベルは高くなるが，学年が上がるにつれ，教科学習に必要な言語能力も高くなるため，日本に入国する前の教育や母語の力，本人の性格やアイデンティティ，保護者の考え方など様々な要因が複雑に絡み合っ，日本語の発達に影響を与える。さらに日常会話と教科学習に必要な言語は質的に異なるため，習得にかかる時間にも違いが生じることも最近ではよく知られるようになった。学習言語の習得には通常 5 年から 7 年，現地生まれや幼少期に入国した子どもの場合，7 年から 10 年を要することが欧米の研究で明らかになっている（中島 2016）。

外国人児童生徒のことばの力は，モノリンガルとは異なる見方が必要になるが，本人に

も保護者にも正確には理解されていないため、高校受験の時にはじめて、日本語ができるように見えても、教科学習を支えられるほどの力はないと気づくことになるという指摘もある(坂本・宮崎 2014)。外国人児童生徒の言葉の力を測るアセスメントが、教育現場で普及していなかったことがその理由のひとつであるが、この度「特別の教育課程」導入に並行する形で「外国人児童生徒のための対話型アセスメント(DLA)」が文部科学省(2014b)から公表された。アセスメントの検証や結果の運用方法の検討、テストの教育などについて課題もあるが、読む力が十分ではない児童生徒のレベルに合わせた使用が可能な点や、アセスメントに費やす時間自体が児童生徒にとって学習の機会となること、教師にとっても児童生徒の家庭での教育環境や学校生活を知る貴重な機会にもなるなど、他のアセスメントにはない強みがある(小林・菅長・櫻井・櫻井・永田 2015)。

2-2. 「特別の教育課程」への取り組み状況と課題

外国人児童生徒数は、1991年の調査開始以来、増加の一途をたどり2016年時点で、公立学校に在籍する人数は8万人を超え、日本語指導が必要な児童生徒数は34,335人となった。そして、2014年4月、外国人児童生徒の教育にかかわる新制度、「特別の教育課程による日本語指導(日本語の能力に応じた特別の指導)」が施行された。新制度導入による効果について、文部科学省は、①児童生徒一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施による学校教育における日本語指導の質の向上、②教職員等研修会や関係者会議の実施による地域や学校における関係者の意識及び指導力の向上、③学校教育における「日本語指導」の体制整備によつての組織的・継続的な支援の実現をあげている。国の政策としては、従来の適応教育から日本語教育から学力保証へと転換されたことを示す。

小島(2015)は、初年度愛知県内534市町村において調査を行った。その結果、2014年8~10月の時点「特別の教育課程」を実施している自治体は、9自治体(21.4%)であった。日本語指導が必要な児童生徒数が全国1位である愛知県においてさえ、自治体間に大きな差が見られたことから「新制度の理解は決して十分でない状況」、「対応できる教員研修の充実化は急務」と分析している。

松本(2014)は、特別の教育課程導入は、個々の児童生徒の発達や成育歴に応じた指導計画により日本語指導の質的向上や「地域や学校における関係者の意識及び指導力の向上、『日本語指導』の体制整備による組織的・継続的な支援の実現が期待される」と評価したうえで、今後の課題として教員養成において専門家の育成の必要性を指摘する。

3. 神奈川県N市の「特別の教育課程」への取り組み

3-1. N市の外国籍児童生徒への支援体制

N市の外国人登録者数は人口の2%を超え、市内約半数の学校に国際教室が設置される。現在では外国人児童生徒は珍しい存在ではないが、30年前には外国籍児童生徒はほとんど見られなかったという。同市は、2014年度より市内全域で日本語指導が必要な児童生徒に対して「特別の教育課程」を編成し課題解決に向けて取り組んできた。

2014年以前の支援体制は、加配教員と日本語指導協力者(7カ国語、10名弱)に加え、近隣の大学生も教員の監督のもと、ボランティアとして取り出しの補助や入り込み支援を

行ってきた。指導は、国際教室がある場合は国際教室担当者が立てた年間計画に基づいて指導が行われ、年に3回程度の国際教室担当者会議が教育指導課によって開催されていた。しかし、学校間の情報交換や小中の連携は限られていたと考えられる。

N市では、日本語支援に年数の上限を設けてはおらず、教員と保護者の意見を聞きながら学校長の判断で支援の継続が決定される。この点は他の自治体とは異なり手厚い支援が可能であるが、支援内容は基本的には現場に任されていたため、取り出しの決定や目指す日本語力について明確な基準がなかった。定住化が進み日本生まれの占める割合が高いN市の日本語支援の課題は、①学習言語能力の獲得へ向けた支援と、②高校進学に必要な日本語力の把握と適切な進路指導、③長期的な視野に立った支援方法であった。「特別の教育課程」導入はこれらの課題に対してどのような影響を与えたのかを次節で分析する。

3-2. 「特別の教育課程」が必要な児童生徒数の推移

N市では、年度はじめの4月に国際教室への参加数が決定した後、夏頃までに「特別の教育課程」を編成し教育委員会に提出する。表1は、2014年度から2016年度までの3年間に「特別の教育課程」の対象となった児童生徒数を示す。N市の外国人児童生徒数は、2016年は小中合わせて249人、3年で約12%減少したが、日本語指導が必要な児童生徒数の全体に占める割合には大きな変動はなかったと言える。

表1 学年別「特別の教育課程」編成数（2014年度～2016年度）

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	合計
2014年度	31	21	22	21	18	15	8	12	13	161(57%)
2015年度	15	27	21	18	21	17	15	8	11	153(59%)
2016年度	15	19	32	22	10	21	14	18	10	161(63%)

図1は、2016年度の学年別「特別の教育課程」編成比率を示す。全体では割合の増減はあまり見られなかったが、学年ごとの比率には大きな違いがあることがわかる。小学校1年生から中学3年生までで、日本語指導を受ける外国人児童生徒の比率が最も高いのは小学校3年生91%、続いて小学校4年生88%となる。小学校入学時よりも学年が上がるにつれて支援を必要とする児童の比率が上がるのは、教科学習に必要な学習言語が次第に難しくなっていくことによると考えられる。

学年が上がるにつれて、支援を必要とする比率は次第に下がり、中学3年が最低の45%となる。ところで、2016年度に日本語指導が必要とされた児童生徒161人中、日本生まれは118人(73%)、就学前来日は25人(15%)、全体の88%が日本生まれか就学前に来日している。日本語指導が必要な児童生徒の数は、学年が上がるとともに減少するが、一定の割合で各学年に分布している。学習言語の習得にかかる年数が平均5年から7年であるとすると、日本生まれの73%の児童生徒は、小学校高学年から中学1年生くらいで支援が必要なくなると考えられるが、中学2年生でもまだ約半数の生徒が支援を必要としている。この事実は、社会経済的教育環境によっては10年を要する(中島2016)という近年の研究結果とも一致する。

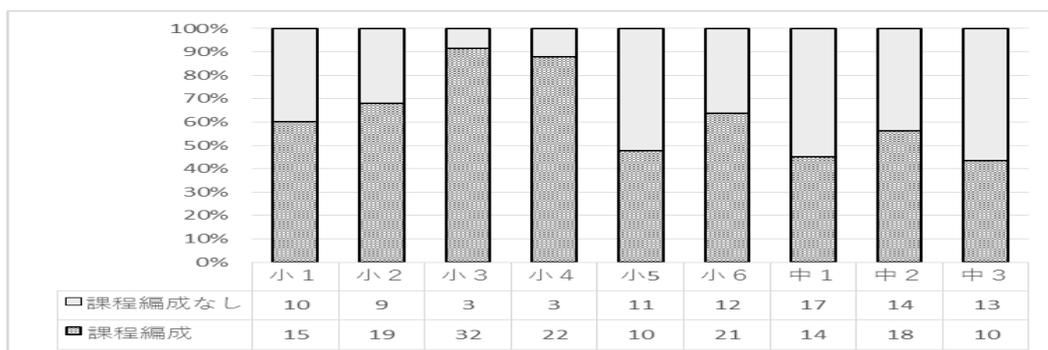


図1 学年別「特別の教育課程」編成比率

4. 特別の教育課程編成とアセスメント

4-1. DLAの導入と結果

N市では、2014年度から「特別の教育課程」にDLAを取り入れた。まず初年度は、DLA「話す」を中心に、「読む」「書く」「聴く」については、可能な範囲でアセスメントを行うこととし、2015年度からは年に1度は4技能のアセスメントを行うことを前提とし、結果を次年度の担当者に引き継ぐ形をとっている。DLAによるアセスメントは、4技能（話す・読む・書く・聴く）と総合をそれぞれ1から6のレベル（最低1）の6段階で評価する。レベル6は支援がほぼ必要ないレベルとなり、実質上「特別の教育課程」編成の終了を意味する。次に、N市において「特別の教育課程」の対象となる児童生徒のDLAアセスメントの結果について、年齢的な特徴や傾向があったかを分析する。

表2 学年別DLA「話す」「読む」「総合」の平均（2016年度）

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
話す	<u>2.33</u>	3.16	3.63	4.00	3.80	4.38	<u>4.43</u>	4.28	<u>4.00</u>
読む	<u>2.25</u>	2.58	3.22	3.59	4.30	3.43	<u>4.57</u>	3.78	<u>3.40</u>
総合	<u>1.93</u>	2.84	3.22	3.59	<u>4.20</u>	3.81	<u>4.50</u>	3.89	<u>3.50</u>

表2は、DLA「話す」「読む」「総合」の学年別平均を示す。「特別の教育課程」を受けている児童生徒の「話す」「読む」「総合」の学年別平均が最も低い学年は小学校1年生、最も高いのは中学校1年生となる。小学校3年生の時点では約90%の外国人児童生徒が支援を必要としていたが、中学1年生では約50%にまで減少することから、児童生徒の日本語の力が学年とともに伸びていることをアセスメント結果は示すと言える。一方で中学になり平均が下がっていく原因として、まず考えられるのは、中学になると教科内容はさらに難しくなること、支援を受ける母数が少なくなることから滞在年数の短い生徒の占める比率が高くなることなどが考えられる。彼らのアセスメントレベルが低いために、全体の平均値を下げる可能性があるのではないだろうか。

4-2. 中学3年生の日本語力

学力保証の一つが高校進学で測られるとすると、中学3年生の日本語力は「特別の教育課程」にとって重要である。表3は2016年度の中学3年生のDLAの結果を示す。計10人の生徒（男7人：女3人）のうち4人は日本生まれまたは就学前来日であったが、6人は9歳以降に来日し、来日1～2年の者もいる。学齢期渡日生徒の日本語力は、9歳渡日の生徒が最高で5、残りは1から4に分布している。日本生まれまたは就学前に来日している4人は、小学校入学以来9年目なので、学習言語習得に長くかかったグループと言える。4人の総合のレベルは、レベル6、5、4、3が各1人であったが、同じ日本生まれであっても個人差が大きいことがわかる。

5や6のレベルの生徒は自律学習が可能になりつつあるが、日本生まれで総合3の学習者に関しては、学習言語の習得にはまだ時間を要することから、進路選択や進学先でのサポート体制などを考慮した進路選択が必要になる。高校入試に関しては、近年特別措置（26都道府県）や特別入学枠（17都道府県）を設ける都道府県が増加しつつあるという

（乾 2017）。神奈川県にも外国人生徒のための特別枠を設けている高校もあるが、渡日年数3年以内という制限があるため、滞在年数の長い生徒には適用できないなど問題もある。いずれにしても、年齢や滞在年数、「特別の教育課程」での指導内容との関係から、日本語能力を相対的に見ることが可能になったことは大きな進歩ではないだろうか。

表3 中学3年生のDLA技能別平均（2016年度）

学年	性別	年齢	出身国	母語	渡日 年齢	滞在 期間	話 す	読 む	書 く	聴 く	総合
中3	男	14	ベトナム	ベトナム語	0	14	5	5	5	5	5
中3	男	15	ブラジル	ポルトガル語	14	1	2	1	1	2	2
中3	男	14	ペルー	スペイン語	10	4	4	3	3	3	3
中3	男	16	ベトナム	ベトナム語	15	1	1	1	1	1	1
中3	男	15	パキスタン	ウルドゥ語	9	6	5	5	5	5	5
中3	男	14	ベトナム	ベトナム語	2	12	5	4	3	4	4
中3	男	14	パキスタン	ウルドゥ語	12	2	4	3	3	3	3
中3	女	15	ポリビア	スペイン語	10	5	5	3	3	4	3
中3	女	14	ペルー	スペイン語	0	14	6	6	5	6	6
中3	女	14	ペルー	スペイン語	0	14	3	3	2	3	3

5. 考察とまとめ

N市の事例を見る限り、外国人児童生徒の教育の可視化と、高校進学へ向けた学力保証につながるシステム構築を可能にするという意味で、「特別の教育課程」導入の意義は大きい。なぜなら、データによって、学習言語習得にかかる期間が実証でき、小中が連携することの重要性が再確認できた。これは、DLAという共通のアセスメントを用い、9年間を連続して日本語力を測ることにより可能になったことは言うまで

もない。文部科学省の掲げた「特別の教育課程」編成のねらい：①一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施による日本語指導の質の向上，②関係者の意識及び指導力の向上，③体制整備による組織的・継続的な支援の実現についても，達成できる可能性は大いにあると言えるのではないだろうか。

本研究は、「特別の教育課程」編成において小中共通のアセスメントを使用する効果を検証したが，同時にアセスメントに対する課題も見えてきた。それは，アセスメント自体の精度の検証やテスターごとの評価のばらつきへの対応，継続的な教師研修の必要性などである。さらに，アセスメントを活用した教授法テクニックの開発，高校進学に必要な日本語力の把握と適切な進路指導，ダブルリミテッドが疑われる児童への早期介入，特別の教育課程の評価など，新たな課題も見えてきた。

参考文献

- (1) 乾美紀 (2017) 「外国にルーツを持つ生徒と高校進学の壁」 松田陽子・野津隆志・落合知子『多文化児童の未来をひらく一国内外の母語教育支援の現場から』学術研究出版, 72-84.
- (2) 小島祥美 (2015) 「特別の教育課程導入と外国人児童生徒の教育」Migration Policy Review vol. 7, 54-70.
- (3) 小林幸江・菅長理恵・櫻井千穂・永田耕平 (2015) 「特別の教育課程での DLA の生かし方」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』49-60.
- (4) 坂本光代・宮崎幸江 (2014) 「日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム」宮崎幸江 (編) 『日本に住む多文化の子どもと教育—ことばと文化のはざままで生きる』上智大学出版, 17-46.
- (5) 佐藤群衛 (2009) 「転機にたつ外国人の子どもの教育—生活者、社会の構成員という視点から」齋藤ひろみ・佐藤郡衛 (編) 『文化間移動を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』ひつじ書房, 3-18.
- (6) 中島和子 (2016) 『完全改訂版バイリンガル教育の方法—12 歳までに親と教師ができること』アルク
- (7) 松本一子 (2014) 『『特別の教育課程』による日本語指導』大学日本語教員養成課程研究協議会論集 10, 8-12.
- (8) 文部科学省 (2011) 『外国人児童生徒受け入れの手引き』
- (9) 文部科学省 (2014a) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について (通知)」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm
- (10) 文部科学省 (2014b) 『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

官学民の連携による「公共圏」の創造 —互恵的な親子参加型イベントの実践報告—

福村真紀子（早稲田大学大学院生）・三代純平（武蔵野美術大学）

1. はじめに

本発表は、官学民で取り組んだ「あいあい×むさびプロジェクト」（以下、AMP）の実践報告である。AMPは、東京都日野市の子ども家庭支援センター（以下、子家セン）、発表者の三代が武蔵野美術大学（以下、武蔵美）で担当している留学生対象の日本語クラス、発表者の福村が日野市の市民活動として運営している「多文化ひろば あいあい」（以下、あいあい）の三者の協働によって、多様な文化を持つ親子の交流イベントを企画・開催するプロジェクトである。官学民がそれぞれの問題意識を持ち寄り、共有することで実現したプロジェクトは、複数の価値観が共存し、多様性を保ちながら、目的を共有し、発展していった。発表者らは、ここに多文化共生社会のめざすべき空間のあり方としての「公共圏」が創造されたと感じた。本発表では、実践報告を通じて、いかに私たちが「公共圏」を創造したのか、またそのことの三者それぞれにとっての意義を論じ、地域の日本語教育における「公共圏」の可能性を探りたい。

本発表では、まず、日本語教育における公共性の議論を概観し、「公共圏」を創造することの意義を述べる。次に、研究方法として実践研究について説明した上で、実践のプロセスと官学民それぞれの立場から見た本実践の意義を述べる。

2. 「公共圏」と日本語教育

近年、日本語教育において公共性が議論されている。細川（2016）は、ことばの教育を社会に開き、人が一人の市民として、対話から自己・他者・社会を考えていくことを言語教育の公共性として提唱した。さらに、細川は、そのために日本語教育の専門性を社会に開き、「教える／教えられる」という関係を脱構築することが必要であると主張する。また、川上（2016）は、「公共日本語教育学」を「日本語教育というモノリンガルな実践教育から複言語使用の生き方を実践したり、考えていくという、パラドキシカルな実践研究」であるとし、「よりよい社会を考え、日本語学習・日本語教育の実践を日本語使用者とともに協働的に創っていくことを通じて、日本語使用者とともに「社会」また「ことば」のあり方、そして21世紀の生きる人の生き方を構想していく学」（p.46）と述べる。両者の議論の共通点は、「公共」ということばで日本語教育を社会に開き、よりよい社会とことばのあり方をめざしていることである。

この「社会に開く」という意味の「公共性」を、齋藤（2000）は、①「誰もがアクセスしうる空間」、②「複数の価値や意見の〈間〉に生成する空間」、③「差異を条件とする言説の空間」、④「共通の世界にそれぞれの仕方に関心をいだく人びととの間に生成する言説

の空間」という 4つの空間から特徴づける (pp.5-6)。さらに、齋藤は、このような「公共性」の空間のうち、「人びとの〈間〉にある共通の問題への関心によって成立」(p.92)し、特定の人びとの間にあり、特定の場所をもった言説の空間が「公共圏」であると論じる。

発表者らは、この「公共圏」の創造が、細川のいうことばの教育を社会に開くことであり、川上のいうモノリンガルの教育から複言語の実践を生み出す実践研究につながると捉えている。なぜなら、「公共圏」は、アクセス可能性が保障され、複数の価値を前提としつつ、共通の問題意識をもとに特定の人が集まり、対話により新しい価値や意味を作り出し、いく空間だからである。日本語教育は、このような「公共圏」をどのような協働でつくるのか、ことばの教育という側面からモノリンガルを越えた、多声的な社会づくりにどのように貢献できるのかが問われている。

3. 研究方法

本研究は、実践研究である。実践研究とは「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究」(三代他 2014: 80)である。これは、川上の提唱する「公共日本語教育学」と重なる部分も大きい。その特徴は、既存の社会的枠組から批判的に捉え直し、よりよいと信じられる社会へ向け、実践を改善するプロセス自体を研究と位置づける点である。それは、従来の何かを明らかにするタイプの研究とは異なり、社会実践的側面を強く持つ。実践研究はよりよい社会づくりの方法であり、その実践の共有の手段である。また、実践への参加者が協働で研究に参加する点と、継続して課題を解決していくことも特徴である。2016年に行われた本実践研究は、官学民の協働による実践研究の最初のサイクルであり、2017年度以降も継続されている。

考察のデータは、AMP 開始時とイベント終了後の打ち合わせ、武蔵美の授業、イベントの映像、福村と三代のフィールドノーツ、福村、三代および子家センのスタッフと交わした Eメール、武蔵美留学生の記述した振り返り、イベント参加者のアンケートである。

4. 「あいあい×むさびプロジェクト」の概要

4-1. プロジェクトの背景

本プロジェクトが開始された背景と問題意識について述べる。福村は、地域日本語教育のあり方について、「日本人参加者と外国人参加者の間には対等・平等ではない権力関係が存在しているとの議論が存在」(松尾 2015: 112)するにもかかわらず、多くの現場がその非対称性をいつまでも超えられないことに問題意識を持っている(福村 2017: 82)。そこで、「多様な人々が対等な立場で共生を目指す一つの社会」(前掲: 94)として、地域に暮らすいろいろな国にルーツを持つ親子同士の交流を行う、あいあいを主催している。これまで、毎月 1~2 回開催の定例会とは別に、子家センと共催で、多様な文化を持つ親子が自然な対話を通じて交流するイベントを 2012 年から年 2 回行ってきたが、①外国につながる家族の参加が少ない、②日本人目線のイベント企画になっている、という課題を抱えていた。一方、三代は、武蔵美の日本語クラスの一部を、社会の課題を解決する課題発見解決型の授業にしたいと考えていた。そこには、社会参加を通じてことばは学ばれると

いう三代の言語教育観があり、同時に、そのような場が大学日本語教育には不足しているという問題意識があった。そこで、それぞれの課題を解決するために福村と三代は、あいあいと武蔵美で協働実践を企画することで合意した。そして、相談の結果、子家センを後援として「世界の遊び」をテーマにした親子参加型イベントを協働で企画し、開催することが決まった。そこで、福村から子家セン担当者 A さんに、本実践の後援依頼を打診したところ、A さんは快諾した。排外主義的傾向が世界的に強くなっている状況にあって、外国にルーツをもつ人たちの支援を目的とするあいあいが、これまでとは違う角度から注目されることには意味があり、子家セン全体の課題でもあると、A さん自身が考えたからである。このことにより、官学民の三者がそれぞれの立場から課題を持ち、一つの実践に協働で関わることになったのである。

4-2. イベント開催までの準備

A さん、子家センスタッフの B さん、福村、三代で打ち合わせた結果、イベントへ向けた役割が決まった。イベントの企画・開催を武蔵美留学生（以下、武蔵美生）が担当することになった。武蔵美生は、三代が担当する日本語クラス（上級・学部生対象・週 1 コマ×13 週）の受講生であり、2016 年度は、8 名の学生が履修した。日本語学習の一環としてイベントの企画、広報、実施などを行った。福村は、たびたび三代のクラスに参加し、あいあいの趣旨を説明するとともに武蔵美生に適宜アドバイスを与えた。また、子家センと三代を仲介しながら、イベント全体を監修し、あいあいのメンバーを中心に参加を募った。A さんと B さんは、会場設置、必要備品等の手配や広報、参加者の受付などを行った。

また、武蔵美生がイベントを企画する上で、福村は、①親子で参加できる活動であること、②日本語がほとんど話せない人でも参加できること、を条件とした。A さん、B さん、福村が三代の授業に数回参加し、武蔵美生の活動案にコメントを与え、活動案は更新されていった。最終的に、活動 1【絵の伝言ゲーム】、活動 2【世界のだるまさんがころんだ】、活動 3【スクラッチ】を行うことに決定した。【絵の伝言ゲーム】は、美大留学生の特徴を生かしたアイスブレイキングとして準備された。【世界のだるまさんがころんだ】は、国籍の異なる留学生たちが企画を練る段階で、子どものころの遊びを共有したとき、「だるまさんがころんだ」が、それぞれの国で異なることばを使った遊びとして存在することがわかったことで企画された。各国のことばで「だるまさんがころんだ」をすることにより、世界とのつながりが感じてほしいという思いが込められていた。【スクラッチ】は、一緒に一つのものを作り出す経験が、その後の交流につながるのではないかと、また最後の活動は作品として形になったほうが思い出に残るのではないかと議論から決まった。

4-3. イベント当日

イベント当日は、開会と閉会の挨拶は福村が務め、各活動のファシリテーションは武蔵美生が中心に行った。また、あいあいのメンバーと子家センのスタッフが受付や、乳幼児の遊び相手や安全管理を担当した。

イベントの参加者は、80 人（大人 57 人、子ども 23 人、内、外国にルーツを持つ人 30 人）にも達し、盛況であった。C 大学に短期プログラムで世界各国から来日している留学

生の参加もあり、国際色の豊かなイベントとなった。概ね参加者の満足度も高かった。武蔵美生たちも、イベントをやり遂げた充実感を感じることができた。一方、日本語がほとんど話せない人でも楽しめる活動としてことばをほとんど使用しないで参加できる活動を準備したため、「もっと話したかった」というコメントが多く見られた。また、【世界のだるまさんがころんだ】は、体を大きく動かすため、安全性への配慮から小さな子どもが参加できなかった。この課題は、翌年解決すべき課題として引き継がれた。

5. 「公共圏」とその意義

5-1. 「公共圏」の創造

本実践の過程を省察した結果、ミーティング、授業への参加、メールのやり取りを通して官学民がそれぞれの持ち味や強みを生かしつつ、実践を形づくっていたことがわかった。AさんとBさんは、イベントの宣伝範囲を広めたり、必要な備品をあらゆる市の施設から調達したりし、日野市各課とのネットワークを巧みに利用していた。三代と武蔵美生は、美大の留学生であることを活かし、短期間のうちにイベントを企画、準備し、チラシをデザインするなど広報にも力を入れた。福村は、武蔵美生に活動のデザインの助言を行う中で、それまでのあいあいの活動経験を活かして子どもや子育て中の親の視点を示唆した。実践の過程における、各々の瞬間、各々の場所で課題が共有され、多声的な三者の思いや狙いが公開性をもって互いに受け止められ共有されていた。共有の場では意見が分かれる場合もあったが、その都度解決に向かって対話がなされた。あいあいの「外国につながる家族の参加が少ない」「日本人目線のイベント企画になっている」という課題や武蔵美生の社会参加を通じたことばの学びをどうデザインしていくかという課題について、子家セン、武蔵美、あいあいが集い、その〈間〉にできた空間で意見が交わされ、課題解決への営みが行われた。この状況は、共通の問題への関心に基づき集まった特定の人びとが特定の場所で多声的な複数性を尊重しつつ対話する言説空間という「公共圏」の特徴と重なる。三者による協働によるプロジェクトがその実践を通じて、「公共圏」を創造したと言えるだろう。では、その「公共圏」は、三者それぞれにとってどのような意義があったのだろうか。

5-2. 子ども家庭支援センターにとっての意義

Aさんは、振り返りミーティングで、「地域の外国人の子育ては比較的行政の手が届きにくい部分だが、留学生の立場から主催側として参加してくれたことが大きな功績であり、このような関係性は1つの町の中で大切」と語った。Bさんも「誰一人、「関係ない」じゃなくてイベントに参加したことがよかった」と評価した。二人が共通して連携に見出した意味は、普段は市民の活動には関わる機会のない学生、しかも日本人学生ではない留学生が市民の活動を一緒に考え、イベントをつくったことである。また、それまでの子家センとあいあいの共催企画にはなかった、留学生の視点が加わり、多様な視点から企画ができるようになったこと、つまり、イベントが複数性を内在させながら企画されるようになったことも評価していた。さらに、Aさんは、これを1回限りで終わらせるのではなく、続けていくことに意味があると語っている。

5-3. 武蔵野美術大学にとっての意義

三代は、武蔵美生が、主体的に参加することを通じて真正な（オーセンティックな）ことばの学びを経験してほしいと考え、AMPに参加した。特に、地域の国際交流を企画することは、自分たちが「教わる側」としてではなく、共に学ぶものとしてコミュニケーション支援の場に関わることで新しい気づきがあるのではないかと期待した。

留学生が振り返りとして記述した報告書には、実際にイベントを企画し、実施した経験に達成感を覚えると同時に、その経験から多くのことを学んだことが書かれていた。特に、多くの意見を調整しながら、イベントを作り上げた経験を肯定的に評価する記述が多かった。また、自分の留学経験と外国につながる親子の様子を重ねて、「胸が熱くなった」という記述や、地域の状況がわかり、そこに貢献したいと思ったなど、自分事として社会参加を捉えている記述もあった。さらに、イベントの反省点をしっかりと記述し、後輩たちに、この課題を解決してほしいという記述も目立った。これらの記述から、自分事として主体的に社会参加を経験し、そこから、真正なコミュニケーションを学んでいたことがわかる。

5-4. 「多文化ひろば あいあい」にとっての意義

福村は、振り返りミーティングで「表に出たのが学生、それがよかった。役割の転換になった」と語った。そこには、あいあいの活動から、従来の地域日本語教育の「教える／教えられる」の非対称性を崩す可能性を発信したいという思いがあった。それまで、イベントの企画もファシリテーションも福村一人が行ってきたが、本実践において企画・運営のイニシアチブを留学生に託すことで非対称性の問題を乗り越えられたのだった。いわば、福村がセルフディスエンパワメントを行うことが功を奏したと言える。また、「小平市（武蔵美の所在地）と日野市、学生と子育て世代というあまり接触の機会がない地域やジェネレーションの越境にも意味があった」と語った。その語りは、従来のイベントの主催側が日野市の関係者に限られていたことに閉鎖性を感じていたことが影響している。大学と行政を巻き込んで実践の担い手の枠を広げ、課題を他者に開いて共有できたこと、そしてその成果が多層的な越境に繋がったことに「公共圏」の創造の意義を見出した。

5-5. 「公共圏」の可能性

官学民それぞれの振り返りから見えた、AMPという「公共圏」の可能性について、以下の3点から述べる。

- ① 複数性に基づいた課題解決
- ② 社会に開かれた日本語教育
- ③ 協働により生まれた持続性

まず、異なる立場の3者がその〈間〉に共通の課題を設定したことで、複数性に基づいた課題解決が行われたことに意義があった。自己の領域にとどまらず、異なる領域の視点を自己の領域に生かすことで自己の課題を解決できることに気づくことができた。「公共

圏」の創造の過程は、1つの町の1つの事業に異なる領域の人びとが枠を超えて参加することであったが、その営みこそ、多文化共生であった。

また、細川（2016）は、日本語教育がその専門性を社会に開くことが日本語教育の公共性であると主張したが、AMPが創造した「公共圏」にはその可能性が見られた。子家センは、留学生が市民として活動に参加したことに意義を見出した。武蔵美は、大学の日本語の授業にAMPを取り入れたことで、日本語を「教える／教わる」の関係を問い直し、言語教育の場を再構築することになった。そして、それは、あいあいがめざした地域の日本語教育における権力関係の組み替えにもつながる可能性を持っている。

最後に、Aさんは、AMPが持続することの重要性を指摘する。武蔵美の学生も後輩へ課題の引継ぎを行った。課題解決のプロセスを持続していくことで、「公共圏」のさらなる発展が期待される。この持続への強い意志と希望は、異なる立場の協働から生まれていた。

以上の3つの観点から論じた「公共圏」の可能性は、川上（2016）が示唆するモノリンガルな言語教育を超えて「複言語使用の生き方を実践したり、考えていく」実践研究のさらなる発展の萌芽が見える。AMPが創造した「公共圏」は、複言語にとどまらず、複数の立場、価値観など、より多層的な「複」が共生する空間となっているからである。

6. 課題と展望

本プロジェクトの今後の課題は、「公共圏」内の多声性、複数性、公開性をより広範にすることである。そのためには、官学民それぞれの領域内の構成員の参加の幅を広げる必要がある。2017年現在、子家センは、中間支援組織という枠を超えて「市」としてAMPに関わる方向を模索している。武蔵美は、2017年度より留学生だけではなく日本人学生も当該授業を履修できるようにし、大学内に「公共圏」を創造する起点をめざしている。また、あいあいの実践者は福村一人であるが、サークルのメンバーも実践の創り手となるための方法を検討している。今後もAMPという実践研究を継続することで、官学民の連携による日本語教育が、地域社会に「公共圏」を創造するには何が必要かを探求していきたい。

参考文献

- (1) 川上郁雄（2016）「「公共日本語教育学」構築の意味—実践の学の視点から」『早稲田日本語教育学』20, pp.33-47
- (2) 齋藤純一（2000）『公共性』岩波書店
- (3) 福村真紀子（2017）「地域日本語教育から創る「公共の場」—結婚移住女性をめぐる研究を手がかりに—」『早稲田日本語教育学』22, pp.81-100
- (4) 細川英雄（2016）「公共日本語教育という思想へ—早稲田日研のこれまでとこれから」『早稲田日本語教育学』20, pp.21-31
- (5) 松尾慎（2015）「地域日本語教育を問いつづける」神吉宇一（編著）『日本語教育学のデザイン』凡人社, pp.101-122
- (6) 三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子（2014）「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈」細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版, pp.49-90

継続的に支援に参加した地域の母語支援者の学び

—ライフストーリーによる事例研究—

高梨 宏子（東海大学）

1. はじめに

現在、日本の学校には外国人児童生徒（以下、子ども）が多く在籍するようになった。子ども達の学習においては、日本語の習得が急務になっているだけではなく、教科学習の遅れの問題が指摘されている。同時に、日本語のみの環境下にいることから、母語を保持しにくいという課題も生じている。子ども達の学習を保障するため、学校や地域では多様な支援が取り組まれている。子ども達の学習支援の場では、子ども達と母語を同じくする母語支援者の存在が重要である。公立小中学校への通訳支援者の派遣や群馬県における「バイリンガル教員」の事例（池上 2009）、「教科・母語・日本語相互育成学習」⁽¹⁾（岡崎 1997）の実践などが報告されている。

母語の活用が子ども達の認知発達・言語習得に重要な役割を果たしている。中でも、子どもの教科学習の方法のひとつとして取り組まれている「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による学習では、日本人支援者や留学生だけではなく、地域に定住する外国人が地域の母語支援者として参加している。岡崎（2010）は、外国人支援者の活躍の意義を主張している。かれらは子ども達の教育の推進主体となるとしている。

清田らは、地域の母語支援者に注目し、母語による学習支援の重要なリソースとして捉え、かれらへのサポート体制の実態を明らかにしている（清田他 2014）。しかし、ここでは支援内容とかれらへのサポート体制の分析に留まっている。また、継続的に支援をしてきた地域の母語支援者が支援をどのように受け止め、継続的参加によって支援に対する意識はどうか変容していくのか、その過程を明らかにする。その過程を通して地域の母語支援者にどのような学びがあったかを考察したい。

2. 研究方法

2-1. 調査対象者

本研究では地域の母語支援者を対象とする。今回対象とするのは、公立の小中学校や地域の国際交流団体などで支援者として活動する A さんである。A さんは中国出身で、日本には結婚を機に来日した。通訳支援者として入り込み支援や取り出し授業の通訳支援などの活動を続けている。通訳支援者としては週に数回活動していた。また、こうした通訳支援の活動の他に母語を活用した教科学習支援（以下、B 教室とする。）にも参加している。この B 教室では、先述の「教科・母語・日本語相互育成学習」をもとにした教科学習支援である。A さんが参加した教科学習支援は公立中学校の国際教室の放課後に実施されたもので、教科は国語を扱っていた。A さんが担当した中国出身の子どものほかにもフィリピン

ン出身の子ども、ブラジル人の子どもも参加しており、母語での学習の後の日本語学習では、母語によらず全員で学習に取り組んだ。

2-2. 調査の概要

A さんに対し、2014 年、2015 年、2016 年の 3 回にわたりインタビューを実施した。インタビューデータは全て文字起こしし、ライフストーリー法を援用しながら分析した。ライフストーリーとは、桜井（2012）によれば「個人のライフ（人生、障害、生活、生き方）についての口述の物語」であり、「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験を元にした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査法の 1 つである」と定義されている。「ライフストーリー研究が関心をよぶ理由のひとつは、調査する側からの要請というよりも、社会の側から要請されているから」であり、周縁にいて注目されなかった人々への関心の高まりが背景にある（桜井 2005）。本研究の対象者は、マイノリティである外国人住民であり、子どもの教育に携わる支援経験を持つ者を対象とするため、ライフストーリーによって分析することとした。

3. 分析結果

A さんの語りをいくつかの時期に分けて記載する。

《来日して》

結婚を機に来日した A さんは来日時、日本語が分からなかった。独学で日本語学びながら、日本での生活を送っていた。当時のことを次のように振り返っている。

A：（日本に来て数年は）あちこち遊んで日本語勉強して、そういう日々でした。日本人の友達作って、勉強して。（ある程度になった時）わたしみたいに日本語わからなくて困る人に役立てるといいなと、そういう気持ち、子どもに教える気持ちがあった。

A：教えた子の親が忙しいから、学校にいる子どものことわからない。親のかわりができたらいいなあとと思って。

子ども達が置かれた現状を知るようになり、外国人の親の代わりになれるようなことをしたいという思いから、子どもの支援をしたいと考えていた。しかし、当時の日本語能力や日本での慣習などが分からず、しばらくは、支援者として参加することは見送っていた。

しかし、しばらく日本の生活に慣れてきた頃、支援に参加するようになる。

《通訳支援者として》

支援を始めた A さんが参加したきっかけは区役所にあった支援者募集のチラシだった。日本語に自信はなかったものの、参加を決意した。

A：学習支援サポーターちらしをみて、もってかえって、主人と相談して、できるかな、わからない。でも、やってみないとわからない。その頃、日本語はまだ本当にレベルが低い（中略）。そのときの中学校の先生、すっごく、理解力が高くて、私のこと一生懸命フォローしてくれて。（それで）なんとか。

派遣先の中学校教員のサポートを得ながら支援を始められたことを語っており、当時の A さんにとって周囲のサポートがあることが、支援参加において重要であることが窺われ

る。しかし、実際の支援では困難な点もあった。

A：日本語の勉強じゃなかったんです、教科ばかり。(中略)先生が言っていること、私
がわからないんですね。そのまま通訳するのはできるけど、生徒にわかるよう中国
語でどうやって話すか、分からない。

まず、入り込み支援として通訳に入る場面で、日本の学校教育で行われる教科教育の内
容が分からないという問題があった。その具体例として、日本の地理の学習場面について
述べている。

A：たとえば、日本の地理、都道府県とか、先生が言ったとおりに言う、でも説明でき
ない、言っても中途半端な言い方、なんでとか、私みずから教えられない。やっぱ
り決められた時間、先生がいったことを固く通訳しただけで。(中略)失敗ばかりで
した、当時は。

当時はふり返り、「失敗ばかり」だったとしている。母語と中国語を使いこなしながら訳
すことはできても背景知識まで伝えることができずうまくいかないという感覚を持ってい
た。そうした支援者としての思いから、子どもとの関係に壁を感じるようになっていった。
その解決策として、図書館などで教科学習に関する勉強をするほかに、Aさんは子ども
の母語での会話を重視する。学習支援の少し前に教室に行き、子ども達と雑談をしながら、
関係構築に努めていった。

A：日本のこと教えながら、子どもたちの環境おしえてもらいながら、(中略)最初、(雰
囲気を)柔らかにして、それから勉強そういうやり方だとスムーズになる、子ども
も教えて教えてと頼りにしてくれる、もっともっと求めてくれる。(Aの方から子ども
にも)一方的に聞くだけじゃなくて、学校のことだけじゃなくて日本の社会のことも、
これ教えていいかということも。

その内容は、子どもの近況だけではなく、日本の生活や社会について教えることもあつ
たという。日本語や教科を教えたいというだけではなく、日本に関心を持ち、視野を広げ
ていくことを支えたいと考えていた。独自に通訳を超えた役割をも担おうと試みていたこ
とが分かる。

なぜこのような取り組みを独自に行っていたのだろうか。その背景にはAさんは子ども
達の未来に寄せる思いがあった。

A：子どもはいずれ、10代の子ども、大きくなったら日本で仕事をするだろうと思って、
いずれ日本の会社に入るから(中略)日本の社会になじみ、立派な仕事できるため
に、小さいころから身に着けたほうが、大きくなったら苦労しない。でも、やっぱ
り外国人だから、自分の国のことも忘れちゃいけない。できなくても、理解してほ
しい。それでもいい。さっぱりわからないと、どこかぶつかるから。だから、郷に
したがう、完全に従うじゃなくて、理解する。

子ども達が日本の社会で活躍することを想定しながら、日本の社会のことを理解してほ
しいという思いがあった。

このような通訳支援を始めて、困難にもぶつかりながら支援を続けていたAさんは、支
援を辞めたいと思うことが何度もあったという。

A：なんかいろんな先生しゃべったことが、全て子どもに伝えられない部分があつて、

その場で、じゃあもういいわ、子どもにたいした役に立たなくて、もうそろそろ辞めようかなと、何回も何回も思っていました。(中略) 私もできないけど、もしかしたら日本へ来たばかりの子が、私よりもっともっと分からなかった。(中略) 全て子どもの役に立たなくても、1個2個でも子どもの協力できたらいいなと思って。

学校や地域の中で日本語習得や教科学習、日本での生活に苦勞している子どもの様子を見て、少しでも役に立ちたいと思うようになったとふり返っている。支援を始めた当初と同様、子ども達の役に立ちたいという思いがAさんの支援継続の動機となっていた。

《教科学習支援・B教室への参加》

そうした支援を継続していく中で、地域の国際交流団体から中学校のB教室で母語支援者として参加しないかという誘いがあり、通訳支援者をつ続けながら、そのB教室にも参加することになった。そこでの役割は、教科の内容を教えるというものだった。通訳支援時には苦勞していた教科学習内容の理解であったが、支援者同士の勉強会やふり返りの会等を通して、支援に継続的に参加していくことになる。

その支援では、通訳とは違う役割だったため、様々な支援の工夫をするようになる。

A: 教室とは違ってこういうグループレッスンだから、もっとも子ども意欲出したいから、いかに子どもが発言できるような質問、答えが出れるような質問を、どういうふうに質問すればいいのが、言葉作り。

答えを教えるのではなく、「言葉作り」を重視していた。それは、子ども達の発言が促されるような問いを作り、どのようにその問いかけていくかを考えていくことで、子ども達の学習が深まることを中心に考えていた。また、そうした工夫の背景には、次のような思いがあった。

A: やった後、家帰ってもっとも国語を勉強してみたいという、なんかつないでくれるような結果なっていたらいいなと思って。

自宅での学習意欲につながることを重視している。学習支援の場だけではなく、学習が発展しつながっていくことを意図していた。

通訳でも母語を使っていたが、母語を使いながら教科を教えるを通して、母語に対してどのように考えるようになったのだろうか。開始当初は「最初は全然理解できなかった」が「やっているうちに、感じられるようになってきた」とふり返っている。Aさんは母語を使うことを意識するようになっていた。

A: 何回か話して、同じ母語でなに、どうして、こうだ、どうだ、それから日本語またスムーズになって先生の話理解できるように、答える、長くなって、(学習効果として) 母語(での学習)は意味があります。間違えた母語がでてくる、自分の国のこと、こんなこともわからないの。家に帰って調べなさい。母語も習わないといけません。子どもたち、親は忙しいから、家に帰っても生活のことしか言わない。自分の国の文字を書くチャンスも読むチャンスもない。学校でまじめに母語で勉強する。

《母親として》

通訳支援・B教室の教科学習支援をしばらく経験し、子どもを母国から呼び寄せること

となった。Aさんが活動している中学校に在籍することとなる。子どもにもB教室に参加させていた。それまで支援者として見ていた支援を、母親の立場で見るようになっていった。Aさんの子どもの家庭での様子から次のように感じている。

A：B教室に参加した後、帰ってきたら、何か表情が違う。やっぱり母語の勉強をする
と、多分教室の中で息子、一日中無口。もともと素直でシャイな子なんだけど、プ
ラス日本語分かんない。プラスやっとなんか勇気を持って、日本語使ってしゃべってみたら
周りの子、意味通じなかった。そういう話、何回かあって、段々言わなくなった
んですね。

在籍級では日本語で話す機会はあるもののうまくいかず、Aさんとしてはその点を気に
していた。母語での学習に参加するようになり、次のような様子が見受けられるようにな
った。

A：でもB教室に行くと、誰にも笑われてはない。先生一生懸命褒めてくれる。B教室
に行くと確かに、一日中一言もしゃべらないうちの子が少しでも発言できて、少し
でもみんなとしゃべったり笑ったり、先生（※支援者のこと）とクラスメートと一
種の交流、コミュニケーションが取ったことで、何か表情も違うし、言葉の数が増
えましたね。

学習支援の中で発言の機会を得て、また支援者や同級生とも学習の時間を通して交流が
生まれることとなった。家庭での子どもの様子の変化を感じていた。その他にも、
母語の保持育成、教科学習の理解だけではなく、子ども同士が互いに刺激を受け切磋琢磨
する様子などから母語を使った教科学習の意義を考えるようになった。中でも、子ども同
士の関係に注目し、母親の視点から子どもの成長を感じるようになった。

A：自分の仲間同士で、一緒に座って、一緒に勉強するも楽しいじゃないですか。（中略）
（B教室には）隣に自分の国の生徒がいるんだよ、と。隣できない子に私がいつも
助けられた立場じゃなくて、私も助けてあげられるよ、という自信も出てくるので、
いろんな効果があると思います。

Aさんは母語を活用することへの意識も「お母さんとして」考えると述べているように、
母親の視点から語るようになっている。

A：絶対、（母語を）使った方が良いと思う。立派な説明が分からないけど、お母さんと
して（考えると）子ども達が一日学校に行って、日本語いっぱい使えば使うほど、
早く上手になるんだけど、ストレスがかなりいっぱいたまりますよね。ストレスだ
けじゃなくて、疑問とか、困ったこととか。母語の勉強あることは、必ず母語の先
生が来る。母語の勉強だけではなくて、先生が来てくれると一安心できる。

Aさんは、日本語を使うことで日本語早く習得されることを理解しながらもその裏に隠
されたストレスがあることをAさんは見抜いている。母語で教科内容を理解し、母語でや
り取りをすることにより、理解が深まっていくことは子どもにとって安心できる場とな
ると考えている。

さらに、Aさんは全ての子ども達にこうした学習の場が保障されることを願い、さらに
親が学習に関わることを望むようになっていった。それは親が支援者として関わるのでは
なく、親が子どもの学習を家庭から見守ることを指している。学校と地域で取り組まれて

いる支援に家庭の視点を持ち込み、子ども達の学習をより意義のあるものとしていきたいと考えるようになった。

4. まとめ

本研究では、地域の母語支援者である A さんの語りを分析対象とした。A さんは、日本語のできない外国人という存在であった来日当初から、子どもの学習を支える存在としての自己を見出すようになっていった。支援活動の中で課題に取り組み、自身の持つ背景を活かした活動に取り組むことは、定住外国人のエンパワーメントにもなりうると考えられる。また、自身の子育てとも関係し、子ども達の学習が深められ、人間的成長があることを捉えるようになった。A さんのように、母親の視点から学習支援を捉えるまなざしは、子どもの学習支援を捉え直していく機会となると考える。

注

(1) 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援では、子どもの母語と日本語を用いることで子どもの認知発達を担保することを目指す。学習のすすめ方として、①母語先行学習によって学習内容を理解する。②日本語先行学習を行う。母語による内容理解を梯子として学習内容を日本語で理解していく。③母語及び日本語の先行学習が終わった後、在籍級の授業に参加する。①では外国人児童生徒の母語ができる支援者が支援にあたり、翻訳教材や母語で作られたワークシートを使用する。

付記

本研究は、科学研究費「教科学習支援を担う「地域の母語支援者」へのサポート体制の構築」(基盤研究(C) 研究代表者:清田淳子)、「地域の母語支援者の教科学習支援への支援参加過程に関する研究」(若手研究(B) 研究代表者:高梨宏子)の助成を受けている。

参考文献

- (1) 池上摩希子・末永サンドラ輝美(2009)「群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題—「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える—」早稲田日本語教育学 4 号, 15-27.
- (2) 岡崎敏雄(1997)「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成 8 年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課, 1-7.
- (3) 岡崎眸 (2010)「子どもの実質的な授業参加」を実現する年少者日本語教育:二つのアプローチによる検討」『社会言語科学』第 13 巻第 1 号, 19-34.
- (4) 清田淳子・宇津木奈美子・高梨宏子・三輪充子「地域に定住する母語支援者へのサポート体制の構築-教科学習支援の主體的な取り組みに向けて-」『日本語教育学会 2014 年度春季大会発表要旨集』日本語教育学会,103-108.
- (5) 桜井厚 (2002)『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- (6) 桜井厚 (2012)『ライフストーリー論』弘文堂

日本語の教室における学習者の自発的情報提供

—第二言語としての日本語学習者の相互行為能力という視点から—

佐野真弓（関西学院大学大学院生）

1. はじめに

本研究の目的は、日本語学校の一斉授業の教室で、学習者が自発的に行った「情報提供」という行為に注目し、「会話分析(Conversation Analysis)」の手法により、それがどのように達成されているのかを明らかにすることである。教室で学習者の発言機会は基本的に教師によって管理され、主に教師の発問によってもたらされるという(Mehan, 1979)。だが、実際には、学習者らは一斉授業にあっても常に受け身なわけではなく、教師の働きかけがないところで自発的に発言することもある。また、それによって、授業のその後の展開が変わるということも起こっている。注目すべきは、学習者の自発的な発言は、学習者にとっていつでも可能なわけではないという点である。それは、ある限定的な機会に、また、適切なやり方の利用によって可能になっているのである(Mehan, 1979 ; Waring, 2009)。本研究の関心も、まさにそこにあり、学習者の自発的情報提供がいつ、どのようなやり方で達成されているのか、ということである。また、このことは学習者の相互行為能力に関わる問題でもある(Mehan, 1979)。しかし、従前の教室研究では、こうした相互行為への参加の能力という観点から教室でのコミュニケーションが十分に検討されているとは言いがたい。そこで、本研究は、教室活動を録画したビデオデータを通して、展開するやり取りの中で学習者が自発的に情報提供を行う状況に注目し、どのように相互行為能力が示されているのかを探求する。具体的には、i)それがどのような環境で起こり、ii)学習者は、どのようなやり方で、それまでのやり取りの展開に沿いつつも、新しい情報を提供することを達成しているのかを分析、記述する。

2. 研究の背景と分析のアプローチ

2-1. 相互行為能力と会話分析

近年、コミュニケーション・コンペテンス(communicative competence)の一要素として相互行為能力(interactional competence)を加える向きがある(Celce-Murcia, 2007; Waring & Wong, 2010)。そこには、ある個人が相互行為に参加する際に、相互行為能力がどのように作用しているのか実証的に探究しきれていないという問題もある(森, 2004)。この問題への取り組みとして、実際のやり取りに基づき相互行為能力を記述することを研究の目的とする研究分野(Heritage & Atkinson, 1984:1)に期待が寄せられている(森, 2004; Wong & Waring, 2010)。それは1970年代に社会学者のハーヴィ・サックスを中心に創始された会話分析である。会話分析では、録音や録画したデータに基づき、当事者の視点で言語的・非言語的の行為を詳細に記述、分析することが目指される。そのような手法によって得られた知見に

よれば、相互行為能力は、「一般の話し手が、知的に、また、社会的に組織された相互行為に参加するときに、利用したり、依拠したりする能力」(Heritage & Atkinson, 1984:1)とされている。また、Wong & Waring(2010)は、それは様々な相互行為上のリソースを使いこなす能力であるという(p.7)。例えば、話し手であることを交替したり、会話の中で起こった理解の問題に対処したりするために必要になるという。本研究も、相互行為能力の解明という目的を鑑み、会話分析を分析の手法として用いる。

2-2. 教室における相互行為能力の利用

学習者が教室で求められる相互行為能力とはどのようなものなのか。Mehan(1979)は、小学校の教室を対象にしたデータに基づき、相互行為能力を教室活動への有効な参加や成員性(membership)という観点から考察し(p.127)、教室で学習者が有能な成員(competent membership)であるには、自身の学問的知識を披露する際、相互行為能力の利用が必要になることを指摘している(p.133)。例えば、教室では、しばしば「IRE (Initiation 発問 - Reply 応答 - Evaluation 評価) 連鎖」(以降、IRE 連鎖)、つまり、教師の発問(例:今何時ですか)、学習者の応答(例:2時半です)、その応答に対する教師の評価(例:はい、そうですね)という発話の連なりが用いられる。Mehan は、学習者が教室で学問的知識を披露したり、自分が言いたいことを伝えたりするには、この IRE 連鎖を理解し、その連鎖に沿って相互行為に参加する必要があるという。さらに、学習者の自発的な発言が新しい話題として取り上げられるには、それが適切なタイミングで産出され、それまでのやり取りに関連していることに加え、新しい情報が含まれている必要があると指摘する(pp.139-160)。そして、Mehan は、このようなことを可能にする能力が相互行為能力だと見なしている。

この Mehan の指摘は、第二言語としての英語の授業を対象とした研究においても裏付けられている。Waring(2009)は、「宿題の答え合わせ」という日常的な教室活動において、教師から開始される IRE 連鎖が続く中で、どのように学習者が自発的に質問を行っているのかを検証している。そして、そのような学習者の自発的な質問は、Mehan の指摘に一致して、IRE 連鎖に沿った、ある限定的なタイミングにおいてのみ可能になっていたことが報告されている。そして、質問を行った学習者は、その場その時に利用可能ないくつかのリソースを利用し、それを達成していたという。以上の結果は、適切な相互行為への参加を可能にしているのが相互行為能力だということを示唆している。本研究の関心もまさにその点、つまり、調査対象とした教室において、学習者がいつ、どのようなやり方で、自発的に情報提供という行為を達成しているのか、にある。

3. データの概要とトランスクリプト記号

データは、「日本語学校」の初中級レベルの授業をビデオ2台で撮影した動画、参与観察メモ、および、授業を担当した教師が記入する日誌である。調査は、2014年7月8日から翌年2月23日までの期間に20回訪問し、ビデオ撮影は合計約70時間となる。以下では、学習者の自発的情報提供が見られる事例の中から、代表例として、2015年2月3日の授業の一部を取り上げる。教師は、撮影時に教授経験が約2年の日本語母語話者で、授業での使用言語は日本語のみである。学習者の参加人数は、中国語母語話者1名、ベトナム語母

語話者 5 名であった。教室内の配置は、最も前方にホワイトボードがあり、その前に教師が立ち、学習者 6 名は全員ホワイトボードおよび教師の方を向いて座っている。

分析には映像データを文字にしたトランスクリプトを用いる。転写の記号は、表 1 の通り、ゲイル・ジェファーソンによって開発された記号をもとに日本語向けに整理された西阪・串田・熊谷(2008)を主に参考にしている。また、トランスクリプト上、矢印は注目する発話を示し、アルファベットは T は教師を、SS は複数の学習者を、O は中国人学習者を、それ以外は特定のベトナム人学習者を指している。

表 1 トランスクリプトの記号

[文字]	二人以上の発話の重複の開始と終了。	文字	比較的大きいか、強調されている音。
=	前後の発話がつながっている。	° 文字°	囲まれた部分が周りより音が小さい。
(数字)	数字が示す秒数の間隙がある。	文字.	下降調で、発話が終わる抑揚。
(. .)	0.2 秒以下の短い間隙がある。	文字,	やや下降調で、発話が続く抑揚。
文字 :	音の伸ばしで、程度に応じて:を増やす。	文字?	上昇調の抑揚。
文字ー	言葉が不完全なまま途切れている。	文字&	やや上昇調の抑揚。
h	呼気音で、程度に応じて h を増やす。	>文字<	囲まれた部分の発話速度が相対的に速い。
ha	笑い声で、母音は笑いに近似の音。	((文字))	発言の要約や、その他の注記。
¥	笑い声でなされている発話。		

4. 分析と考察

学習者が自発的に情報提供を行い、それが教師によって取り上げられ、授業の流れをかえていると見られる事例の一つに焦点を当てて、分析、記述する。この事例の前では、教師が「日本に来たとき、『私の国とは全然違う』と思ったことはありませんか」という質問を学習者に投げかけている。それに対して、ベトナム人学習者の A が 01 行目で「ごみの日」と主張する。この A の「ごみの日」という発言をめぐるやり取りの中で産出された 26・27 行目の F の発言に注目する。

事例 [150203KG : ごみ]

01 A: ごみの日.

02 (0.8)

03 T: [ごみの日&] ((A に視線を向けて、頷きながら発する))

04 O: [hhh]

05 A: ° ふん. °

((06 行省略))

12 T: ベトナムはごみの日がありますか? =

13 A: =まいにち[:; まいにち][:;]

14 F: [ない. まいにち.]

15 T: [あ]: 毎日、いつでも&=

16 H: =いつでも[いいです. どこ]でもいいです hh

- 17 A: [そうです.]
- 18 T: [あ::]
- 19 SS: hah hah hah hah hah [hah hah hah hah hah hah hah hah]
- 20 T: [どこは h だ h め h で h す. hhhhhhh][¥]いつでもどこでも[¥]
- 21 >そうですね. < 日本はごみの日がああ、決められていますね
- 22 F: [° うん. °]
- 23 D: [((頷く))]
- 24 T: ん: (.) 私の:マンションはかよ(.) あっ 月曜日と木曜日が燃えるごみ.
- 25 [燃えるごみ° ですね. °]
- 26 F:→ [べー ベトナム:は]ごみ:はいっしょ:[全部いっしょ::] (.) 別々じゃ
- 27 ない. ((「いっしょ」と発するとき、手のひらを水平にして、左から右へ動かす))
- 28 A: [いっしょにいれて];
- 29 T: あ:[: >な]るほど< 別々じゃない. >すばらしく そうですね.
 ((この後教師がもえるごみ、もえないごみ、ペットボトルと缶も分別する必要がないのか
 学習者らに質問し、ベトナムのごみの分別をめぐるやり取りが続く))

この事例におけるやり取りをまとめると次のようになる。教師が 12 行目で「ベトナム」は「ごみの日」があるのかと尋ねる。それに対して、A と F がそれは「まいにち」なのだ と答える(13・14 行目)。それを聞いた教師が、ごみを出すのは「いつでも」(15 行目)いい のかと尋ねると、H がそれを肯定する応答をする(16 行目)。こうした学習者らの発言を受けて、教師は日本では特定の曜日に特定の種類のごみを出すのだと説明をする(21・24・25 行目)。そこに、F がベトナムではごみの分別は必要ないのだと自ら情報を提供している (26・27 行目)。教師はそれを受け止めた(29 行目)後に、F の発言の内容を明確化するための質問を行う。それらの質問に F を含むベトナム人学習者らが応じている。

第一に、26・27 行目の F の自発的情報提供がどのような環境で産出されているのかという問いについて次の 2 つの観点から述べる。一つ目に、F は直前の教師の発話が終わりうるところで話し始めているということがある。F の 26 行目の発話冒頭は、教師の 25 行目の発話と重なっている。しかし、それは、教師が「月曜日と木曜日が燃えるごみ。」と、末尾の抑揚を下げた発話を終わらせているように聞こえる直後に始まっている。このことから、F が教師の発話をモニターし、それが終わりうるタイミングで素早く話し始めていることがわかる。ただし、実際には、教師がさらに発言を続けていることから、教師(25 行目) F(26 行目)との間で発話の重複が起こっている。

二つ目に、F の 26・27 行目の発話は、教師が「ごみ」に関する話題を終わらせてもよいところで始まっているという点に注目する。そのことを明らかにすべく、26・27 行目の F の発言の前におかれている教師の振る舞いを詳しく見る。教師は、21 行目で A の「ごみの日」(01 行目)という発言に対して肯定的評価を与えていると捉えられる。その理由は次のようである。A が 01 行目で行っていることは、ここでの課題である「日本に来たとき、『私の国とは全然違う』と思ったことはありませんか」という問いに答えることである。それを踏まえると、12 行目の教師の質問は、A から情報を得ようとしているだけでなく、A の

01 行目の主張が妥当であるかどうかを調べるためのものとして理解できる。つまり、教師は、「ごみの日」が A の国(ベトナム)と日本で違いがあるという A の主張に対して、それがどのように違うのかを明確にすべく、A の国では「ごみの日」があるのかどうかを A に尋ねているように聞こえるのである。また、21 行目の教師の「そうですね。」という発話もそのことを裏付けている。この「そうですね。」は、課題への A の応答(01 行目)に対する承認として理解できる。すなわち、教師は、01 行目の A の発話内容を明確化するやり取り(12~18 行目)を経て、「そうですね。」と発することで、「ごみの日」に関して日本とベトナムは違うという A の主張を承認し、肯定的に評価しているのである。

その後、教師は、21・24・25 行目で、A の 01 行目の応答が課題の応答として適切であることを認め、さらにその裏付けを行っている。教師は 21 行目で「日本」のごみの出し方について「ごみの日が決められていますね」と述べ、A の「ごみの日」(01 行目)という応答の適切さを認めている。それは、この教師の発話が、特定の日にごみを出す必要があるかどうかという点において、ベトナムと日本はごみの出し方が異なることを示しているからである。さらに、教師は、具体例として、自分の「マンション」の場合を説明する(24・25 行目)。ここで教師が行っていることは、日本のごみの出し方について説明することによって、01 行目の A の課題に対する応答の適切さを裏付けることだと理解できる。

以上の観察から、F の 26・27 行目の自発的情報提供が行われたのは、教師がここで扱っている話題を終わらせることもできるが、まだ他の話題に移ってもいない連鎖上の位置だと言える。なぜなら、前述したように教師が学習者の応答に肯定的評価を与え(21 行目)、それを認め(21 行目)、その裏付けとなる説明をしている(24・25 行目)ということは、聞く者に、教師が(必ずしもそうする必要はないが)いま扱っている「ごみ」をめぐるやり取りを終わらせることを予期させるからである。

また、このタイミングで F が自発的情報提供を行っているという事実は、F が IRE 連鎖に志向していることを示唆する。教師の肯定的評価の出現は、IRE 連鎖の開始部分、つまり、発問によって始まったある話題が終わることが理解可能になるからである。このことは、先述した、教室で学習者の自発的な発言が話題として取り上げられるには、それが適切なタイミング、つまりある話題(発問)に関する教師の評価の後、かつ、次の話題に移行する前に産出される必要があるという Mehan(1979)の指摘にも一致する。

第二に、F は、どのようにして、それまでのやり取りを踏まえつつも、26・27 行目で新しい情報の提供ができているのか。それには、F が教師の先行発話を利用しているということが言える。それは、F による「ベトナム」のごみの出し方に関する説明が、その直前の教師の「日本」のごみの出し方に関する説明に対比されるものとして提示されているからである。教師は、21 行目で「日本はごみの日が」「決められて」と述べ、24・25 行目で、その例として自分のアパートの場合を説明している。その直後に、F は、26 行目で、「ベトナム：は」と発し、自分はこれから「ベトナム」について述べるということを表示している。続いて、F は、「ごみはいっしょ」(26 行目)と、「日本」と違って、ベトナムではごみは分別せずに出すことになっていると言う。この F の「ベトナム」のごみの出し方に関する説明は、この位置、つまり教師による「日本」に関する発話の直後であるがゆえに、「日本」のごみの出し方と対比されるものとして聞こえる。このことから、F は自

身の発話を直前の教師の発言に対比させるということを利用することで、それまでのやり取りとかみ合わせつつ、新しい情報の提供を達成していると言える。

5. おわりに

本研究は、日本語の教室における学習者の自発的情報提供に注目し、それがどのような環境で起こり、当該の学習者がどのようなやり方でそれまでのやり取りの展開に沿いつつも、新しい情報の提供を達成しているのかを分析、記述した。結果、i)学習者は、教師の発話が終わった、または、終わりうるどころ、かつ、次の話題(発問など)に移ってもいいタイミングにおいて、新しい情報を自発的に提供していた。また、ii)学習者は、それまでの教師の発言を利用する、具体的には、それと自身の情報を対比させて差し出すことで、情報提供を達成していた。同様に他の事例においても、この教室の学習者らが、教師の発話が終わりうる、かつ、次の話題に移ってもいいタイミングで、自発的に情報の提供を行うという状況が観察されている。また、この事例は、日本と自国の違いという課題のもとに行われていた活動であるが、そうした比較を前提としない活動(例えば、日本語の文法の学習を目的とした活動)においても、自身の発言を教師の先行発話の一部に対比させて差し出すことがそこで参加の機会を得るためのリソースとして利用されている事例が見られる。以上から、学習者は、展開するやり取りにおいて適切なタイミングを捉え、その場その時に利用可能なリソースを利用し、先行する文脈を踏まえた情報の提供を行っていることが示唆される。この結果は、学習者がどのように自身が持っている相互行為能力を利用して教室での相互行為に参加しているのかを示すとともに、教室で教師が学習者の自発的参加をどのように扱うのかという問題への取り組みにも示唆を与えてくれよう。

参考文献

- 西阪仰・串田秀也・熊谷智子 (2008) 「特集『相互行為における言語使用:会話データを用いた研究』について」『社会言語科学』10, 13-15.
- 森純子 (2004) 「第二言語習得研究における会話分析: Conversation Analysis (CA)の基本原則、可能性、限界の考察」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 186-213.
- Celce-Murcia, M. (2007) Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning*, Alcón E. & Safont M. P. (Eds.), Dordrecht: Springer, pp. 41-57.
- Heritage, J. & Atkinson, J.M. (1984) Introduction. In *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, Atkinson J.M., & Heritage J. (Eds.), Cambridge: Cambridge University Press, pp.1-15.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA. : Harvard University Press.
- Waring, H. Z. (2009) Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59, 796-824.
- Wong, J. & Waring, H.Z. (2010) *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/ EFL teachers*. New York: Routledge.

日本語研究者・日本語教育関係者にとっての 「現代日本社会の『多言語』化とは何か

—「日本語研究・日本語教育文献データベース」を利用した経年的な考察—

岡田 祥平（新潟大学）

<共同研究者> 中村 日海里（新潟大学学生）

1. はじめに

現代日本が多言語社会であると言われて、どれだけの時間が経つだろうか。現代日本が多言語社会である具体例は、もはや枚挙にいとまがないし、その点に言及した言説も多数存在する。そのような現状の背景には、安田敏朗（2011b）が指摘する通り、「日本語を第一言語としない人びとが日本に居住するようになってきつつある状況、つまりは多言語社会（正確に言えば、多言語状況が顕在化する状況）となりつつある現状がある」ためだと考えられる。ただ、ここで留意しなければいけないのは、「日本語を第一言語としない人びとが日本に居住する」というのは近年に限ったことではないし、また、そもそも「日本語を第一言語としない人びと」とはいわゆる「外国人」（日本国籍を有しない人々）だけではない。「日本語」をどのように定義するかにもよるが、多様な地域方言の存在も現代日本が多言語社会である証左と言えるであろうし、「日本人」（日本国籍を有する人）であっても、日本語とは全く異なる構造をもつ、アイヌ語を話す人々や日本手話という言語の母語話者も存在する⁽¹⁾。さらに、在日コリアンの存在なども考えると、海外との交流が盛んになった結果、現代日本が多言語社会になったというのは、あまりにも素朴な見解と言わざるをえないだろう⁽²⁾。

さて、ネウストプニーJ.V.（1997）には、以下のような指摘がある。

コミュニティ言語（community language）についてのディスコースは、実体について語っている場合と、その認識について語っている場合とがある。コミュニティ言語の実体は（比較的）変わらず安定しているのに、それについての認識の方が主に変化しているのではないだろうか。

ネウストプニー（1997）の指摘を受けるならば、日本語研究者・日本語教育関係者による現代日本が多言語社会であると指摘した言説の流れを概観することは、現代日本社会は多言語社会であるという「実体」を、日本語研究者・日本語教育関係者がどのように「認識」してきたかという点を経年的に素描することにつながると考える。

以上のような問題意識のもと、本発表では、主に日本語研究者・日本語教育関係者による現代日本が多言語社会であると指摘した言説の経年的な変化、傾向を、まず計量的に概観した上で（2節）、それらの言説を三つの時期に区分して、それぞれの時期による言説の特徴を、各言説が言及している現代日本社会に多言語状況をもたらした要因を軸に、簡単に考察する（3節）。最後に、まとめと問題提起を行う（4節）。

2. 現代日本が多言語社会であると指摘した日本語研究者・日本語教育関係者の言説の経年的な変化、傾向①—計量的な概観—

日本語研究者・日本語教育関係者の言説の経年的な変化を計量的に探るために、まずは「日本語関係論文・図書データベース」である国立国語研究所の「日本語研究・日本語教育文献データベース」(<https://www.ninjal.ac.jp/database/bunken/> 詳細は中野真樹, 渡辺由貴 2013 を参照) の簡易検索で、「多言語」をキーワードにして検索を行い(検索日は2017年9月24日), その結果を5年刻み(発行年基準)にまとめてみた。その結果が、以下の表1である(初出は1957年)。

表1 国立国語研究所「日本語研究・日本語教育文献データベース」における「多言語」のヒット件数

1955-1959	1960-1964	1965-1969	1970-1974	1975-1979	1980-1984	1985-1989
1	1	0	3	4	6	6
1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2014	2015-2016	
4	72	86	217	113	57	

表1を見ると、1990年代後半(1995-1999年)以降、ヒット件数が急増していることがわかる。つまり、1990年代後半以降に、日本語研究者・日本語教育関係者が生み出した言説の中に、「多言語」に関するものが急増した傾向を読み取ることができる。もっとも、表1は「日本語研究・日本語教育文献データベース」に反映する文献数が1990年代後半以降に増えた結果を反映しただけの可能性も否定はできない。しかし、表1の数字の推移は、1990年代に現代日本が多言語社会であると指摘する言説や認識に変化が生じたといういくつかの指摘⁽³⁾とも矛盾しない。

3. 現代日本が多言語社会であると指摘した日本語研究者・日本語教育関係者の言説の経年的な変化、傾向②—各時期で言及されている現代日本社会に多言語状況をもたらした要因は何か?—

前節では、「日本語研究・日本語教育文献データベース」で「多言語」を検索語として検索した結果、1990年代後半(1995-1999年)以降、日本語研究者・日本語教育関係者が生み出した言説の中に、「多言語」に関するものが急増した傾向を計量的に確認した(表1参照)。しかし、表1からは現在(2016年)に至るまで、現代日本を多言語社会と見なす言説がどのように展開されてきたのか、その内実は俄には判然としない。実際、表1には、現代日本が多言語社会であると指摘したもののみならず、日本以外の国家や地域が多言語社会であると論じたものや、自然言語処理の言説(多言語翻訳)のものも含まれている。

そこで、本節では、「多言語」に関する日本語研究者・日本語教育関係者が生み出した言説を、便宜的に「日本語研究・日本語教育文献データベース」でのヒット件数が急増する1990年代後半に何が起きたのかを観察するため、1990年代前半(1994年)以前(3-1.節)と1990年代後半(1995-1999年)(3-2.節)、そして2000年代(2000年以降)(3-3.節)に分け、整理していきたい。

なお、本節では、種々の言説を紹介する際には、その言説が①既に現代日本社会に存在

していた多言語状況（以下、本稿ではこの状況を「内なる多言語状況」と表記する）を（改めて）指摘する視点と、②海外との交流が盛んになった結果、現代日本が多言語状況になった（以下、本稿ではこの状況を「外からもたらされた多言語状況」と表記する）という視点のどちらに軸足を置いているかを明らかにするために、当該言説で言及されている事象が、以下にまとめた①、②の構成要因のうち、どれに該当しているかを整理した⁽⁴⁾。

①「内なる多言語状況」の構成要因

- ①-A: 日本語の位相差（地域差，性差，年齢差，職業差など）の存在
- ①-B: アイヌ語話者（アイヌ民族）の存在
- ①-C: 在日コリアン（オールドカマー（old comer））の存在
- ①-D: 手話話者 の存在
- ①-E: その他

②「外からもたらされた多言語状況」の構成要因

- ②-A: 海外からの帰国者
- ②-B: 定住外国人（在日コリアンのニューカマー（new comer），留学生を含む）
- ②-C: 外国人旅行者
- ②-D: 外国人一般（②-Bと②-Cの区別が明確でないもの）
- ②-E: インドシナ難民
- ②-F: その他

以降、紙幅の都合上、各時期の言説を文章で素描するに留めざるを得ないが、各時期の代表的な言説と発表者が判断したものについて、以上にあげた①-Aから②-Fまでのうち、どの要因に言及しているかをまとめた表を、参考資料的に付けた。

3-1. 1990年代前半（1994年）以前の言説

2.節で述べた通り、「日本語研究・日本語教育文献データベース」の簡易検索で、「多言語」をキーワードにして検索を行うと、最も古いもの文献として1957年のものがヒットする。しかし、これは現代日本が多言語社会であると論じたものではなく、インドの状況を論じたものである。それ以降、10件弱の文献はヒットするものの、それらは全て海外の国家／都市が「多言語社会と論じたものであり、現代日本が多言語社会であると論じた文献が登場するのは、南不二男（1983）まで待たなければならない。そして、それ以降、この時期の言説は、現代日本社会に多言語状況をもたらしている要因として、中国からの帰国者、外国人定住者、在日コリアンの存在をあげているものが多い。

表2 1990年代前半（1994年）以前の言説で触れられている
現代日本に多言語状況をもたらした諸要因

	①「内なる多言語状況」の構成要因					②「外からもたらされた多言語状況」の構成要因					
	A日本語の位相差	Bアイヌ語話者	C在日コリアン	D手話話者	その他	A帰国者	B外国人定住者	C外国人旅行者	D外国人	Eインドシナ難民	Fその他
南 不二男 (1983)	○					○		○		○	
八代京子 (1992/1994)	○	○	○			○	○				
岡崎敏雄 (1994)							○				

3-2. 1990年代後半（1995-1999年）の言説

この時期は、現代日本が多言語社会であると論じた日本語研究者・日本語教育関係者の言説が急増する時期である。この時期の言説は、現代日本社会に多言語状況をもたらしている要因として、中国からの帰国者、外国人定住者、在日コリアンの存在をあげているものが多い。また、外国人定住者のみにしか着目していない言説が非常に多いのも、この時

期の特徴である。これは、1990年の入国管理及び難民認定法の改正で「定住者」という在留資格が設けられ外国人定住者数が増加したことに伴い、外国人定住者の言語問題が顕在化したということが背景にあるだろう(たとえば、安田 涼, 平高史也 1999 の議論も参照)。

表3 1990年代後半(1995-1999年)の言説で触れられている
現代日本に多言語状況をもたらした諸要因

	①「内なる多言語状況」の構成要因					②「外からもたらされた多言語状況」の構成要因					
	A日本語の位相差	Bアイヌ語話者	C在日コリアン	D手話話者	その他	A帰国者	B外国人定住者	C外国人旅行者	D外国人	Eインドシナ難民	Fその他
岡崎敏雄, 一二三朋子 (1995)							○				
宮島達夫 (1995)									○		
岡崎敏雄, 一二三朋子 (1996)							○?				
平野桂介 (1996)	○	○		○			○				
国立国語研究所 (1997)		○	○				○	○			○
井上史雄 (1997)	○	○	○?				○?				
高野好美 (1998)						○	○				
姜 尚中, 田中 望 (1998)	○					○	○				
安田 涼, 平高史也 (1999)							○				

3-3. 2000年代(2000年以降)の言説

この時期は、現代日本が多言語社会であると論じた日本語研究者・日本語教育関係者の言説が安定的に生み出される時期である。この時期の特徴としては、外国人定住者に加え、手話を使用する人々も視野に入れた言説が認められるようになったことがあげられる。すなわち、これまでは、音声言語に限定して多言語化が論じられてきたのであるが、近年は音声言語に加えて手指言語(手話)の言語問題が顕在化したということになる。これは、木村晴美氏、市田泰弘氏が1996年に『現代思想』に発表した「ろう文化宣言」によって、これまで看過されていた⁽⁵⁾、日本手話という日本語とは別の言語を母語とするろう者の存在が意識化されるようになったことも背景にある。

表4 2000年代(2000年以降)の言説で触れられている
現代日本に多言語状況をもたらした諸要因

	①「内なる多言語状況」の構成要因					②「外からもたらされた多言語状況」の構成要因					
	A日本語の位相差	Bアイヌ語話者	C在日コリアン	D手話話者	その他	A帰国者	B外国人定住者	C外国人旅行者	D外国人	Eインドシナ難民	Fその他
河原俊昭 [編著] (2002)							○				
河原俊昭, 山本忠行 [編] (2004)		○	○								
真田信治, 庄司博史 [編] (2005)	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
日比谷潤子, 平高史也 [編著] (2005)							○				
加藤 陽一 『聞き手・構成 三浦信孝』 (2007)	○	○									
『言語』第37巻第2号 (2008)							○				
『日本語学』第28巻第6号 (2009)							○	○	○		
多言語化現象研究会 [編] (2013)	○	○	○	○	○		○				

4. おわりに

以上に見たように、研究者・関係者の言説は各時代の社会背景に少なからず影響を受けているようである。ただ、以前より現代日本社会の構成する人々であった日本手話話者が、長らく研究者・関係者の言説に含まれてこなかった事実が意味するところは問われなければならないし、現代日本社会の多言語状況の多様な実態に日本語教育関係者が目配りできていたかなども、再考する必要もあるのではないかと。

最後に、現代日本が多言語社会であると指摘する言説を考察する際に日本語研究者・日本語教育関係者によるもののみを取り上げるだけで問題があると、筆者自身、十分自覚している。実際、この種の問題に関して、研究者とそれ以外の人々の間に認識の差異が存在していることが、既に指摘している(注3で紹介しているましこ 2014 など)。この点については、機会を改めて考察結果を発表したい。

注

(1) 「言語」と「方言」の区別は言語学上の諸特徴だけでは判断できず、多分に政治的や話者

のアイデンティティといった言語学以外の要素が関与してくる。たとえば真田信治（2005）は以下のように述べているが、真田（2005）の以下の指摘を踏まえれば、多様な地域方言の存在も現代日本が多言語社会であるという視点も妥当性があるご理解いただこう。

日本では、方言は存在しても、日本語はあくまで一つであると思っている人が多いのではない。しかし言語か方言かの認定は、政治的なことにも左右されるのである。「日本語は一言語」とする意識は、近代以降の国民統合的な精神支配によって生まれたものである。もし琉球王国が存続していれば、沖縄のことは琉球語というれっきとした言語として展開し続けたであろう（中略）もし東北民国や北海道共和国が成立していたとすれば、東北語、北海道語といった言語が確立しているはずなのである（中略）ちなみに、日本の本土語と琉球語の違いはドイツ語と英語以上ではないだろうか。また、スペイン語とポルトガル語との違いは博多弁と鹿児島弁の違いくらいであろう。スカンジナビア半島でのそれぞれの言語もお互いに通じるのであるから、それは北海道の浜ことばと内陸部のことばとの違いくらいになるであろう。そういう意味では、関西弁や東北弁におけるそれぞれの標準語が、そして正書法が制定されたなら日本の状況は大きく異なってくると考えられるのである。

(2) この点については、安田敏朗（2011a）の以下に示す指摘が示唆に富む。

（前略）近年の、日本を舞台とした多言語社会論が、「外から」突然のごとくやってきた多言語化といったとらえ方ばかりしているからである。むろん、外国籍人口の急増など、「外から」の力によって、多言語化している日本の状況が気づかされたという側面はおおきい。しかしながら、それまで当然のこととして考えられていた単一言語社会とまったく異質なものである多言語社会があるわけではない。これまでの社会にあった要素を強調する形で多言語社会をとらえていく、という姿勢が必要なのではないか。

(3) たとえば、多言語化現象研究会（2013）には、「1990年代以降、日本では多言語社会や多言語主義について盛んに論じられ始めました」という一節がある。また、ましこ・ひでのり（2014）も、「（引用者註： 現代日本が）均質な言語文化空間というイメージは大衆的次元（公教育をふくめた政官財各界でも）依然支配的だが、研究者レベルでは1990年代からあきらかに動向が激変し（中略）日本列島をとりまく言語環境が均質的・静態的ではなく多言語的かつ流動的であるという認識」が認められるようになったと指摘している（傍点引用者）。

(4) ただし、上記に上げた諸要因の中は、内なる多言語状況の構成要因に分類すべきか、外からもたらされた多言語状況の構成要因に分類すべきか、実は難しい場合も存在する。たとえば、本発表では、在日コリアン（日本に在住する韓国籍、あるいは朝鮮籍の人）を「オールドカマー」と「ニューカマー」で、異なる分類を行っているが、それは、在日コリアンの「オールドカマー」とは、「日本が朝鮮半島を植民地にしていた時代（1910～1945）前後に来日した人たちとその子孫で、」「既に三世、四世が中心となりつつあり、彼等の大部分は将来も日本に定住する意向である」（生越直樹 2014）とされるうえに、日本国内で独自の言語使用状況を形成しているため生越 2014 などを参照）、もはや内なる多言語状況の構成要因と分類したほうが適当と考えたからである。一方、在日コリアンの「ニューカマー」とは、「主として1980年代以降、仕事、結婚、留学などのために来日した人たちとその家族たちで」あり（生越 2014）、在日コリアンのオールドカマーとは性格が異なる。そこで、本稿では在日コリアンのニューカマーを外からもたらされた多言語状況の構成要因に分類することにした。

(5) 現代日本社会は、音声日本語話者を中心に、音声言語を母語とする話者が多数を占める「音声日本語主流社会」であるうえに、近年に至るまで手話が言語であるという認識が薄かったことも、その背景事情として存在しよう。なお、「音声日本語主流社会」とは、方言研究における「方言主流社会」という用語、概念（「いわゆる方言と共通語が連続的な言語様式として同一言語体系内に共生しながらも、どちらかといえば、日常の言語生活を方言で営むことが自然な社会のこと」佐藤和之 1996）に着想を得て、発表者が提案したい造語、概念であるが、詳細は別の機会に譲る。

参考文献

- (1) 井上史雄（1997）「現代日本の言語市場」新プロ「日本語」研究班1+言語政策研究会〔編刊〕『世界の言語問題』3 新プロ「日本語」研究班1+言語政策研究会

- (2) 岡崎敏雄, 一二三朋子 (1995) 「多言語・多文化共生のパースペクティブに立つ日本語教育」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』第 40 巻第 2 部
- (3) 岡崎敏雄, 一二三朋子 (1996) 「多言語・多文化共生のパースペクティブに立つ日本語教育の枠組みと日本語教育における言語的共生化」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』第 41 巻第 2 部生越直樹 (1983) 「在日朝鮮人の言語生活」『言語生活』第 375 号
- (4) 生越直樹 (2014) 「在日コリアン生徒の属性と使用言語の関係—韓国学校でのアンケート調査をもとにして—」『社会言語科学』第 17 巻第 1 号
- (5) 加藤周一 [聞き手・構成 三浦信孝] (1997) 「日本にとっての多言語主義の課題」三浦信孝 [編] 『多言語主義とは何か』藤原書店
- (6) 河原俊昭 [編著] (2002) 『世界の言語政策—多言語社会と日本—』くろしお出版
- (7) 河原俊昭, 山本忠行 [編] (2004) 『多言語社会がやってきた—世界の言語政策 Q&A—』くろしお出版
- (8) 姜 尚中, 田中 望 (1998) 「対談 日本にとっての「多言語主義」」『言語』第 27 巻第 8 号
- (9) 国立国語研究所 (1997) 『国立国語研究所国際シンポジウム第 2~4 回専門部会 多言語・多文化コミュニティのための言語管理—差異を生きる個人とコミュニティー』国立国語研究所
- (10) 佐藤和之 (1996) 『地域語の生態シリーズ 東北編 方言主流社会—共生としての方言と標準語—』おうふう
- (11) 真田信治 (2005) 「言語と方言」真田信治, 庄司博史 [編] 『事典 日本の多言語社会』岩波書店
- (12) 真田信治, 庄司博史 (2005) 「はじめに」真田信治・庄司博史 [編] 『事典 日本の多言語社会』岩波書店
- (13) 高野好美 (1998) 「外国人児童生徒のための日本語教育教材—情報教材を用いた教科教育と第二言語教育の連携をめざして—」『中京大学文学部紀要』第 32 巻特集号
- (14) 多言語化現象研究会 (2013) 「はじめに 多言語社会日本 その現状と課題」多言語化現象研究会 [編] 『多言語社会日本 その現状と課題』三元社
- (15) 多言語化現象研究会 [編] (2013) 『多言語社会日本 その現状と課題』三元社
- (16) 中野真樹, 渡辺由貴 (2013) 「国立国語研究所「日本語研究・日本語教育文献データベース」の有用性」『国立国語研究所論集』5
- (17) ネウストプニー J.V. (1997) 「言語管理とコミュニティ言語の諸問題」『国立国語研究所国際シンポジウム第 2~4 回専門部会 多言語・多文化コミュニティのための言語管理—差異を生きる個人とコミュニティー』国立国語研究所
- (18) 日比谷潤子, 平高史也 [編著] (2005) 『多言語社会と外国人の学習支援』慶應義塾大学出版会
- (19) 平野桂介 (1996) 「言語政策としての多言語サービス」『日本語学』第 15 巻第 13 号
- (20) ましこ・ひでのり (2014) 「日本の 社会言語学は なにを してきたのか。どこへ いこうと しているのか。—「戦後日本の社会言語学」小史—」『社会言語学 XIV』
- (21) 南 不二男 (1983) 「多言語社会としての都市」『言語生活』第 377 号
- (22) 宮島達夫 (1995) 「多言語社会への対応—大阪：1994 年—」『阪大日本語研究』7
- (23) 安田敏朗 (2011a) 「「多言語社会」という幻想」『「多言語社会」という幻想 近代日本語史再考 IV』三元社
- (24) 安田敏朗 (2011b) 「言語政策史研究再考」『「多言語社会」という幻想 近代日本語史再考 IV』三元社
- (25) 安田 涼, 平高史也 (1999) 「藤沢市における移住者家族の多言語状況」『Keio SFC Review』No.5
- (26) 『言語』第 37 巻第 2 号 (2008) (特集「言語権とは何か—多言語時代を生きるために」)
- (27) 『日本語学』第 28 巻第 6 号 (2009) (臨時増刊号「特集 多言語社会・ニッポン」)

社会問題の中から「発見する」問題とは

—日本語教育実践において考える—

新井久容（早稲田大学）

1. はじめに

1-1. 問題発見解決学習と日本語教育実践

2012年の中央教育審議会答申、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」において、不確実性の高い世界の現状を背景に「想定外の事態に遭遇した時に、そこに存在する問題を発見しそれを解決するための道筋を見定める能力」が求められることが明確に示され、その考え方は、初等中等教育の新学習指導要領（2017年）においても踏襲されている。しかしながら、上記実現の方法としてアクティヴ・ラーニングが提示され、言葉だけが独り歩きをしかねない昨今、その内容をより具体的に検討していかなければならないと思われる。

上記「問題を発見しそれを解決する」ための学習は、問題発見解決学習として、思考を探究と捉えたデュイイの教育理論に基づいて論じられてきたものだが、教育現場への導入については、反省的思考が謳われる反面、単に「形式」として実施されたり、具体的な社会問題の解決が期待されたりしてきたという批判もある⁽¹⁾。日本語教育では、特にアカデミック・ジャパニーズにおいて門倉（2006）が問題の発見こそが重要かつ困難であると指摘し、私的な関心事を現代社会の課題の一環に組み入れることの必要性を述べ⁽²⁾、筒井が同様の問題認識から「夢発見」という活動を行ったり⁽³⁾、細川（2004）が学習者自身のテーマ設定を徹底する活動を提唱したりしている⁽⁴⁾。ただ、これらの実践では、個人が自分との関係を見出しにくい社会問題を直接対象とすることは検討されておらず、その実践に基づいて、個人の問題解決がいかにか社会の問題解決に結びつくのかを検討する余地がある。

1-2. 本発表の目的

社会問題は、それ自体が「既に存在する問題」であり、問題自体が明らかであるとされ、重要なのはそれから先の分析で、たとえば、その原因の究明、そして解決策の提示が問題解決であると捉えられがちである。もちろん、そのことにも意味があるが、言語教育が主体的な言語使用をその目的として社会問題を取り扱うならば、既に定式化されている議論をなぞることにつながる問題設定ではなく、それを通して個々の学習者の考え方が明らかにされ、それが議論の中心となるような問題設定が望まれるのではないだろうか。問題設定自体を主体的で協働的な活動の一環として考えると、それは新たに学習者自身が創造するという意味をもつものであり、それを明確にした問題解決プロセスにこそ、新たな社会を志向する概念も協働構築される可能性があると考えられよう。

発表者は、日本語教育において社会問題について議論をする際、なぜそれほど問題を発見することが重要であるのかについて「現状維持からの脱却」という観点から、そして、それはいかに発見されるのかについて「哲学の教育」という観点から、具体的な授業実践を交えて検討していきたい。社会的な問題に対する言論の脆弱さが指摘される昨今、個人が思考して社会を創っていくためにも、問題の発見から発明へという創造的な活動により重点を置いた教育実践が必要であると発表者は主張したい。

2. 「問題発見」の意味

2-1. 過去の教育実践からの問題点

発表者は、日本の高等教育機関の留学生クラス（日本語上級）において、社会問題について議論するという活動を行っているが、過去のある学生の発言が強く記憶に残り、その後の試行錯誤を続けている。その発言は次のようなものである（2015年7月23日：学生の許可を得て録音・文字化）：

A【学生の議論自体についての理解】（他の学生「わかりやすかった、いちばん」の後）

ええ…やっぱ、でも、この、結構、このトピック…**皆が結構反対するトピックをわざと選んだんですよ。controversial。**やっぱ、皆、だって、こっちの方が盛り上がるって。（中略）で、皆はたぶん反対、僕と反対の意見だから、もうちょっと、あの、だから議論しやすいかなと思いました。

B【主張の理由（正しさの根拠）】（上記発言に続く最初の主張表明）

やっぱ、これは…僕もRさんと近い。皆、皆と賛成なんですよ。**やっぱ、銃は、なかった方がいい。なかった方がいい**と思うんですよ、そりゃ。でも、今、アメリカは、今、人より、人間より銃の方が多いんですよ。だからそれを回収するのは**難しい、**というより、**もう不可能。不可能、**と思うんですよ。僕は。だから、別に、その。だから銃を全部取り上げなかったら、この銃の世界の中で、自分だけ銃を持っていなかったら、それは危ない。とは、思いました。思います。

上記の発言には、学生のパターン化された議論の捉え方が表れている。A【議論自体について】学生は、賛成・反対に分かれてその正しさを比べることだと理解しているようである。場合によっては、その対立構造を作ったの応酬が目的となり、自分自身の思考とは別に話し合いに参加できると思っている。一方、B【主張の理由（正しさの根拠）】として繰り返されるのが、現状においてその問題が解決できないということである。「方法はない」「法律は既にあるが変わっていない」「そういう状況を作り出すことは無理」「皆そう思っている」という発言が、この後も同クラスの中で繰り返されているが、実はそれまでのクラスでも他の学生から同様のことが発せられたことがある。しかし、このような捉え方は、現状を変えられないから現状を支持せざるをえないという消極的な賛成、つまり、現状維持の考えとして、それ以上の議論を止めてしまう。それは、無力感や無関心にもつながる。

議論のスタートとして学生は、どのような問題提起をしたのだろうか。特に論争上にある問題については、既に様々な議論が展開されそれが解決できないからこそ問題であると言われるという認識を学生たちは持っている。しかし、それは「皆が言っている」問題であって、学生たちはそれに乗って、「皆そう思っている」議論を再現しただけである。自らによる問題提起はそこには見られない。

2-2. 問題の発見から問題の発明へ

ベルクソンは問題の発見と発明とを区別して、問題の提起とは問題を発明することであり、それは解決することとほとんど同じ価値を持つと論じている。発見は、既にあるがすぐには見えないものの被いを取り除くだけである。一方、発明は、存在しなかったものに存在を与えること、問題をひき起こすこと、問題が提起される用語を作り出すことにかかっている。つまり、発明に等しい新しい問題提起がなされない限り、新しい議論は出てこないということである。今まで議論されてきたことと違うことが議論される場合に限って、それまでと異なる解決に結びつく可能性も開ける。問題提起とは、議論の土俵を作ることである。それがこれまでと違う議論を生む可能性を持つものであるならば、それは、解決という結果と同じ位の価値がある。そういうことであろう。ただし、それは、実在を伴った「直観」（ベルクソンの用語）から生まれたものでなければならない。つまり、観念論にとどまらない経験から出た熟慮、経験という文脈に裏打ちされた個々の価値判断に照らし合わせて十分検討されたものでなければならないのである⁶⁾。

社会問題の「問題」を既にあるものをなぞるような形で描くだけでは、既存の現実を再生産することにしかならない。自らが社会問題について考えたり関与したりするには、人間の活動の総体として社会的な事象を捉え、それに関わる自分というものを意識せずにはできない。このような観点から、発表者はいかに問題を設定するかについてより目を向けた授業を行うようになった。

3. 問題提起と哲学の教育

3-1. 哲学の教育という視点

そのような問題提起は哲学の教育の中にあると考えられる。UNESCO（国連教育科学文化機関）は、第二次世界大戦直後から教育における哲学プログラムの開発を推進し、市民の判断力を鍛えるという意味で、哲学的討議の進展と民主主義の発展とを結びつけて論じてきた。1995年の「哲学のためのパリ宣言」では、哲学的省察が人類の諸問題への理解や対処につながることを、そして、哲学の実践—いかなる意見も排除しない自由な議論、使用概念の正確な定義、複数ある推論の道筋の妥当性検証、他者の議論の精査—によって、個々人が独立して考え、市民としての責任を引き受けるようになることが謳われている。ここで言う哲学とは、ひとつの教科学習として学ぶという静的なものではない。分野横断的に哲学することを学ぶという能動的な学習を意味し、ことばの教育とも結びつく。

日本でも教育実践の報告が見られるようになってきた「子どものための哲学（Philosophy for Children: P4C）」の創始者とされるマシュー・リップマンは、哲学の本

質である問うことが必然的に対話に続くことを指摘し、その対話を通して思考力を育むことによって、教室を世界の意味を探求する共同体へと導いていくことを提唱している。彼は、問いを発する能力より問いに答える能力に基づいて、また、問題を認識してそれを表現する能力よりもそれを解決する能力に基づいて、人間の知能を定義しがちであることに警鐘を鳴らす⁶⁾。それが、幼少期からひとの思考を制限してしまう危険性があるからである。また、問題解決を求める思考は、問題探索を求める思考の捉え方と異なることを指摘する。前者は確立された解決方法が適用できるかどうかを理解するよう求められるが、後者では、本来疑問の余地のあるものを扱い、新しい解釈や概念化のための新しい問題を探ることが奨励されるという⁷⁾。

哲学は、意味をはっきりさせたり、前提や仮定を明らかにしたり、概念を分析したり、論理的思考過程の妥当性を考えたりする。つまり、思考自体の意味を問うものであり、必ずしも統一された結論や解決策を問うものではない⁸⁾。発表者はこのことを意識して、特に概念を軸に問題を考えるという授業をこれまでも実施してきた。

3-2. 最近の教育実践例

発表者の授業は、日本の高等教育機関の留学生クラス（週一回 90 分×15 週）で、世界の問題について議論するために主張レポート（1600 字）を相互コメントを通じて完成させる。そして、評価会を経て「議論できる」テーマを選んだ上で、最終的に議論を実施するというものである。15 週の内容は以下の通りである：

表 1 授業内容

週	目的	活動
1- 3	活動の共通理解	本質観取：「世界」、「問題」
4- 8	事象の明確化と問題の設定： 考えるための中心概念を探す	発表から相互コメント： 授業内検討→振り返りシート提出
9-10	上記確認	主張内容の検討→レポート提出
11-13	相互理解の深化	評価会：相互コメント・評価表提出
14	最終議論	主張レポートに基づく議論
15	活動の振り返り	自己評価

本実践の特徴は、第 14 週 of 最終議論に至るまで学生自身による問題提起のための活動を丁寧に行なうことにあり、特に以下の三点に留意している：①「社会的な事象」と「その中から学生自身が取り上げる問題」との区別。できるだけ具体的に事象を挙げ、自らの価値判断基準に触れると思われる事柄から問題を特定すること、②「なぜ『自分が』それを問題であると考えなのか」という理由づけから、問題を構成する概念の抽出、③概念に基づく普遍的・思索的な問いを作った上での主張表明（＝結論）。

2016 年秋学期（学生 19 名）の最終議論（2017 年 1 月 19 日）は、「差別理由の『曖昧さ』」（タイトル）について書かれたレポートの問題提起によって行われた。執筆した学生 S は「シリア内戦とイスラム過激派組織 ISIS（イスラム国）」について、内戦がいわゆる普通の人々の日常にいかにか影響を及ぼしているかを事象として説明した。そして、難民として異国に逃れざるをえなくなっている人々に対する差別という問題について、宗教や人

種がその理由としてどのように関係しているのかという疑問を持つ。「何を基準にして差別を行っているのか。どうやってイスラム教の人だと見分けているのか。たとえば日本人がイスラム教だったら差別を受けないのか。無意識に宗教をただの言い訳として差別を行っているのではないか」(2016.10.27 発表レジュメ)。問題として「差別」という概念を出し、それをさらに考えるキーワードとして「見分け、基準、宗教と人種」(11.10 振り返りシート)を挙げていく。それが最終レポートの主張「差別は曖昧である」としてまとめられた。最終議論は、この主張を問いにして始まる。

学生 S は、議論の冒頭、「差別しているとされている方の感覚、というか、感情で差別というものが定義されているから曖昧なのかなという結論に至ったのですが」と述べ、各自の「差別」事例をクラスメイトに問う。これに続く議論において特徴的なのは、自らの考えを他者に検討させる「問い」形式の発言が多く見られることである：

「それは差別？ 区別？」「区別の方がニュートラル？」「ステレオタイプって差別なんですか？」「差別って基本的に決めつけじゃないですか？」「悪いことじゃないけどそれが普通だと思うと？」「小さいことがどんどん重なって大きな差別に？」「差別だと勘違いしちゃう人もいる？」「誰かに不満があるし、だったら差別？」「自分が差別だという時、自分が何か損しているという感覚？」「うちらが上から観てアイディアがあって行動しちゃうとそれは差別になる？」「人の迷惑だというと差別かな、同情というのも差別になるんですか？」「自分たちはカテゴリー分け？」・・・。

このような問いには、「差別と区別」「ステレオタイプ」「感情」「同情」「カテゴリー化」「視点」「違い」「イメージ」「フィルターバブル」など、「差別」に関連する概念が含まれているが、これら諸概念によって「差別」自体の意味が検討されていることがわかる。同時に学生たちはこれらの概念を用いて、「過去の経験、歴史、自分の社会」(学生 C によることば)、つまり、ムスリム、中国の少数民族、ハリウッドの人種、学生たち自身(共同体の人間関係や帰国生であることなど)を巡る具体的な事象における「差別」について検討を進めている。学生 S が問題として取り上げた概念は、自らの経験から形成されたものであるが、それが他の学生たちの個々の経験から形成された諸概念に重ねられることによって、よりその意味が多面的に示されるようになってくる。同時に、他の学生たちが問題として捉えた事象について、それらの諸概念を用いて共に理解し検討するということが連続的に行われているのである。

授業記録を追っていくと、学生たちは目まぐるしく繰り返される他者のことばに非常に集中している。「結構、楽しくなってきた」「話しているうちにどんどん疑問が出てきた」というコメントが挟み込まれるように、議論の積み上げのようなものを感じていることがわかる。もちろん、統一された結論や解決策は最後まで提示されない。しかし、先に紹介した過去の授業とは異なり、問題として意識した概念を中心に、他者の考えに自己の考えを重ねる形で様々な角度から検討が行われている。それは、学生たちが思ってもみなかった新たな展開であったということである。学生が議論の問題設定を理解したか、あるいは、少なくとも意識したかが、議論の内容を方向づけていると言えるのではないだろうか。

4. おわりに

問題の発見を問題の発明として捉え直し、その新たな問題提起によって新たな議論の土俵を作っていくことが、問題解決という思考への道筋をつけることになるのではないかとと思われる。もちろん、自らが発明したと思っても既にそのような発明はなされていることの方が多く、私たちは知っている。しかし、この場合の発明は、他と比べた新しさではなく、主体的な思考による自らにとっての新しさを指す。そのような思考が複数重ねられていくことによって社会の概念そのものが変化することと、社会的な事象が変化することとは相互的な関係にあると言えよう。

「問題」は「現状と目標とのギャップ」であるとも定義される⁹⁾。ひとは漠然としていても理想としてある程度の目標とすべき姿を思い描いていると見るならば、問題を提起することによって、そのあるべき姿を参照することになり、そのことを繰り返しているうちに、自分の抱くあるべき姿も明確な像を結ぶようになっていくと考えられる。問題提起とは、このように、あるべき姿、つまり、どのような社会を創っていききたいのかについて互いに参照し合って、単なる理想を超えた、現実の伴った理念を共同で創っていくことにつながるのではないかと、発表者は考えている。だからこそ、そのような場の具現化を教育実践として目指すことが重要である。

注

- (1) 藤井千春 (2010) 『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論—知性的な思考の構造的解明』早稲田大学出版部, p.274.
- (2) 門倉正美 (2006) 「<学びとコミュニケーション>の日本語力: アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, p.8.
- (3) 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (2006) 「教育への新しい挑戦: 小さな流れが潮流に変わるとき」同上書, p.44.
- (4) 細川英雄 (2006) 「クラス活動の理念と設計」細川英雄・NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ 『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合型日本語教育のすすめ』明石書店, pp.13-14.
- (5) アンリ・ベルクソン (2013) 原章二訳 『思考と動き』平凡社, pp.68-70.
- (6) マシュー・リップマン、アン・マーガレット・シャープ、フレデリック・オスカニアン (2015) 河野哲也・清水将吾監訳 『子どものための哲学授業「学びの場」のつくりかた』河出書房新社, p.109.
- (7) マシュー・リップマン (2014) 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳 『探求の共同体: 考えるための教室』玉川大学出版部, p.88.
- (8) リップマン他 (2015) 前掲書, p.188.
- (9) 柴山盛生、遠山紘司、東千秋 (2008) 『問題発見と解決の技法』放送大学教育振興会, p.12.

生態学的アプローチから見る学習環境生成過程

—アフォードする関係性と参加—

齋藤智美（早稲田大学）

1. はじめに

昨今、協働学習、アクティブラーニングなど他者とのやりとりを通じた学習が盛んに行われ、多くの成果が報告されている。その実践前提として学習環境デザインがあり、おおよそ物理的配置や学習リソース設計についての計画がなされ、主体の学びを推進する方略が熟慮されている。しかし、学習環境をデザインするということを考える際に、そもそも「環境とは何か」について日本語教育においてはあまり論じられてこなかった。従来これは授業計画として扱われがちであるが、主体を取り巻く事物の総体であり主体が捉えるものである環境を、どうデザインしうるのだろうか。まずは学習環境とはどのようなものを捉えたい、というのが本研究の動機である。活動「にほんごのたび Ver.2.0」を通してそれを観察した。本研究では、生態学的言語観による活動実践の結果から学習環境の生成過程を分析する。その結果から環境の捉え方について考察する。

2. 実践の背景

2-1. システム：制度と系

とある日本語学校の看護師コースでは国家試験受験資格要件であるN1合格のため、短期間で語句や表現文型の意味を暗記することが課されている。受講生は常に辞書で意味や用例を確認し続け、会話の際も意味確認で辞書や自動翻訳に依存している様子が観察された。ここでは、いわゆる詰め込み教育で語彙や表現文型の意味を記憶していく。これはあらゆる制度、すなわち学校教育制度、国家資格制度、法律制度、入国管理制度などの社会制度の拘束の中、効率第一で選択された学習方法である。効率良く記憶し、試験問題を解く際にそれを適正に出力するための訓練であると言える。この場合、ことばは制度というシステムにおいて、いわば導管メタファーで捉えられている。しかし、本来、ことばとはどのようなものであろうか。ことばは関係性の中から生まれるという生態学的言語観（宇都宮 2013）からすれば、記号の記憶作業が行われる教室はことばの学習環境とは捉えられない。

生態学的言語観では、ことばと意味は環境との関係性によって、その文脈から創発されるものとして見る。ここでいう環境とは、ブロンフェンブレンナーが示したように、主体を取り巻くミクロシステム、メソシステム、エグゾシステム、マクロシステムにクロノシステムが掛け合わさったものであり、かつ、動的な、いわば系としてのシステムと捉えることができる。生態系は、主体のオートポイエシスシステムとともに時々刻々と態が

変化しているものとして考えられる。ことばのやりとりは時々刻々と変化する状況文脈において、すなわち生態系におけるやりとりによって意味づけられていくものであり、辞書的な意味に固定しうるものではない。

2-2. 環境

では、どのように学習環境を考えていけばよいのだろうか。学習環境デザインについては理論も実践も膨大な先行研究があるが、しかしそもそも環境のデザイン可能性は自明なのだろうか。サッチマン(1999)は、人の行為は動的にその場の環境との相互作用によるため学習環境は予めデザインしえないと論じる。一般に環境とは、主体を取り巻く事物の総体とされるが、主体ごとに捉えられる環境は独自のものであって、他者が取り決めるものではない。だからこそ、デザインするという意味において、学習環境とは何なのかが問われるのである。また、清水(1996)は、自己組織性を持つ関係子がコヒーレントな関係を作る場について述べているが、この無限定な場の総体を環境と考えてもよいだろう。オートポイエーシスの系で、つまり動態として環境を見ると、従来用いられている用語としての学習環境のデザインとは、静態的な視点からなりがちであることは否めない。そこで、学習主体の学びをどう促すかという観点において、そもそも学習主体が学習環境をどう捉えるのかを踏まえる必要があると考えた。実際にそれを他者が把握することは厳密には不可能なことであるが、先に述べたような導管メタファーでことばを扱うのではなく、より自由にふるまうことのできる状況のことばを観察することで、ことばの環境生成が見られるのではないか、というのが今回の活動実践の動機である。この場合、ある意味極端な詰め込み教育がなされているからこそ、その対極として、拘束のない学びの環境を観察することが可能となる。制度システムの拘束を排除したところで何が起こるのか。そこで、学習と環境の関係性とは何なのかわかる手掛かりとして、活動「にほんごのたび ver.2.0」を企画した。

3. 実践概要

本研究で取り上げるのは、2-1.で挙げたコース受講生対象のコース外の活動である。カリキュラム及び学習目標は設定しない。有機的な相互作用が起こることのみを期待した。活動「にほんごのたび 2.0」は、為すべき活動が予めデザインされたコースではない。行きたいところに行く計画を立て、日帰りで出かけ最終日に振り返るという5日間の大まかな企画である。やりとりの内容次第で出かけないということもありうる、何がどう進行していくか未知のものである。ことばの環境とは何かを規定することなく、まずは生起する事象をそのまま観察しようと試みた。

参加者募集方法は、口頭で紹介後、ポスター掲示し、希望者のみの任意参加とし、強制は一切ない。強制や参加促しは制度システムの範疇に入ると考えられたからである。ここに各々なりの目的と期待を持った7名の希望者が参加した。活動時間は参加者の都合で適宜調整された。筆者は、制度システムを排除した状況を作るため、教師或はファシリテーターとしてではなく、参与観察者として参加した。このとき観察された言語行為から、学習環境の生成について考察する。なお、考察には参与観察記録、音声データおよび質問紙

および面接調査結果を用いる。

■ 日程予定：

夏休み期間中のうちの5日間、初めの3日間はたびの計画、4日目にたびをして5日目に振り返り。

ただし、たびをしないという結果もありうることを初日に伝えてある。

■ 計画などの作業をする場所：

参加者が所属する日本語学校の一室を借り、PCの使えるロビーも適宜使用した。

■ 一般的な日本語学習の教室にあることから排除したもの：

いわゆる Cognitive apprenticeship の4段階に代表される誘導。

[モデリング、コーチング、スキヤフォースディング、フェーディング]

■ 参加者：

7名（Aクラス2名、Bクラス5名、AB間の交流なし）

4. 実践結果

参加者はまず、自分たちの関係性を作り維持するために自らの希望により SNS 利用によってやりとりの場を拡張した。これは、個人的な事情（突発的に発生し、断りの余地の無いアルバイト出勤）により一緒に対面でやりとりすることが叶わないという問題を解決することから生じた。つまり、物理的な参加不可能性を超えて、活動参加を継続するために取られた自主的手段であり、物理的拘束を排した場を作ったとも言える。

活動の過程では、知り合えたことを互いに感謝する様子や、いいたびにしたいという意向が形成される様子等が、やりとりを重ねるにつれて明らかになっていった。この時、互いのことばが互いのことばの呼び水となる様子が観察された。特に、行き先を考える過程において、一人が発した「鎌倉」ということばから、7名各自の様々な思惑があらわになりつつ、しかし全体としての総意を探りつつあるとき、互いのことばをアフォードする様子が観察された。

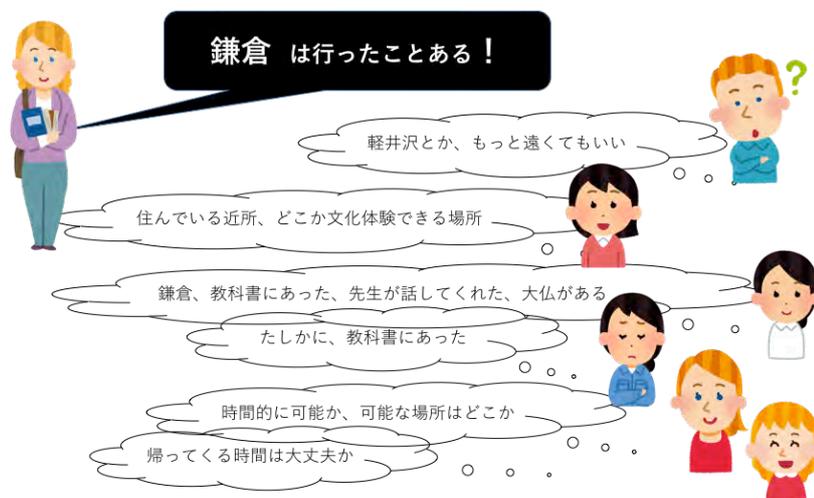


図1 「鎌倉」の意味

「鎌倉」は、ある者にとっては訪れた経験のある場所であり、ある者にとっては日本語学習の過程において知った固有名詞であり、またある者にとっては個人的心情からできれば避けたい歴史文化を象徴するものであり、というように、主体固有の意味を持っていた。その上で、たびの行き先としての「鎌倉」をめぐるやりとりは他者の考えに配慮しつつ、行ってみたい、あるいは他の場所にしたいなどの個の思惑を滲ませつつ進んでいった。その際、他者への働きかけは地図や観光ガイドなどの情報リソースが駆使されていた。それは、たびをするということを実現させたいという希望が各々なりにあり、その思いが一致していたことで生起していたと考えられる。黒田（2005）は、ある個体の存在は他の個体にとって何らかの活動へのアフォーダンスになることを理論的に示しているが、本活動においては個々が他者にとってのリソースとしてというより、アフォードするものとして関係し合っている様子が見られた。

また、終了時のアンケートと終了後のインタビューから、参加者はこの活動を”実践”だと捉えていたことが判ったが、それは覚えた語を実際に使ってみるという類のことではなかった。まさに生の言語活動としての実践であり、換言すれば、一般的なやりとりを行う場としての活動という位置付けである。辞書については、通常受講している授業においては依存ともいえる使用があったが、観察結果としては、この一連の活動においては全員が一度も使わなかった。面接調査によれば、そもそも辞書使用が念頭になかったとのことであり、そして実際、関係の中にあつてことばの意味が創発されていた。関係性からことばとその意味が生まれるという生態学的言語観から鑑みるに、この活動はことばの環境となっていると言える。

さらに、この活動では、参加あるいは関わり方に特徴が見られた。

		リュウ	ハン	テオ	カイ	フエ	ヌー	ルー
1日目	たび計画	×	×	○	○	○	○	○
2日目	たび計画	△	×	×	○	○	○	×
3日目	たび計画	○	○	○	○	×	×	△
4日目	たび	○	○	○	○	×	×	×
5日目	振り返り	△	○	○	○	△	△	×

(参加者名は仮名)

図2 参加

図2で示したように、全員が直接対面で常に参加していたわけではない。直接参加ではない(図では×で示した)者も、あるいは社会的事情により途中退出した(△で示した)者も、対面でやりとりできないことをSNSグループにおいてやりとりし、関係性をつなげていた。そして、4日目のたびが私的事情により叶わなかったにもかかわらず、その翌日の振り返りに参加した者たちがいたことは、その場にはいないことは学習ではないというわけではなく、たびをするというイベントに参加することの目的でもないことをあらわしている。参加申込時には4名が「話したいから」「友だちになりたいから」という動機を記述していたが、実際それを叶えていく様子が見られた。また、事後のアンケートおよびイン

タビューでは、行きたいところに行くことが大切なわけではなく、にほんごに関わることと、にほんごに関わるひとと関わるのが学習となることを語っている。

5. 考察

参与観察の結果からは、何者かにデザインされた何らかの学習環境があって、そこに後から、外界から参加するのではなく、参加すること、あるいは関わることによって、その参加の関係性から環境が生まれている様子が見られた。自ら SNS グループを作成して関係性を構築しようとして働きかけていることからそれはうかがえる。この SNS グループは、5日間の活動後もたびをめぐってのやりとりの場となっていた。これも関係性および学習環境の形成を表しているように思われる。

関係性をつくりつつことばを意味づけていく様子は、互いが互いをアフォードすることが学習環境として生成していく過程であり、かつそれ自体が学習となっていることを示唆する。個々の主体の環境を持つその主体同士が複数関係を持つとき、生態系の掛け合わせ、あるいは折り合いが起こるところが学習の場となるのではないだろうか。個々に意味づけられていることば、例えば教科書の読解問題で読んだ大仏がある「鎌倉」と、他者の、他者によって意味づけされたことば、例えば文化歴史を学ぶのによさそう遠すぎず日帰り可能な場所としての「鎌倉」が同時に在ることは、その「鎌倉」の意味交渉を必要としない。しかし行き先としての「鎌倉」がそれぞれ新たに意味づけられていく。個別固有の意味をもつことばをやりとりしつつ、個別固有に意味づけをしていく場が、ことばの環境である。

すなわち、参加によって生まれた関係性を環境であると捉え、そこで生じたことを学習として考えることができるだろう。学習には意味のあることばが生まれる環境が必要であり、そこでこそ有意義な経験が可能であるが、その環境は主体個別固有のものである。学習環境デザインという案件において、環境とはアフォーダンスの生起するもの、ことばとその意味はその環境という動的文脈で創発されるものであることを踏まえる必要があろう。本実践において生起したアフォーダンスから生まれたことばと、ことばの主体固有の意味を鑑みるに、環境はそのような主体の関係性が織り成す状況であるということが示唆されている。

参考文献

- (1) 宇都宮裕章 (2013) 「教育的貢献を踏まえた言語観へ」 静岡大学教育学部研究報告第 63 号
- (2) 黒田航 (2005) 「コーパスという生態系に語句の意味を探る」
<<http://clsl.hi.h.kyoto-u.ac.jp/~kkuroda/papers/cogcoling-jcla05ws-kuroda.pdf>>(2017年1月3日)
- (3) 清水博 (1996) 『生命知としての場の論理』 中公新書
- (4) L. サッチマン(1999) 『プランと状況的行為』 佐伯他訳 産業図書

中級・上級レベルの日本語学習者にとってのシテシマウ

—意見と説明を述べるテキストの用例を中心に—

宮部真由美（一橋大学）

1. はじめに

中級、上級レベルの日本語学習者にとってシテシマウは適切に使うことのできない項目であるといわれる。2 節で述べるように、『JCK 作文コーパス』（日本語母語話者と中国人と韓国人の上級日本語学習者各 20 人の作文を集めたもの。各 20 人が 3 つのテーマについて書いている）におけるシテシマウの産出をみると、全体的に母語話者よりも学習者のほうが少なく、特に意見を述べる作文における産出の比率の差が大きい。シテシマウは初級で学習する文法項目であるのに、上級の日本語学習者でも十分に使用できていないことがわかる。

本発表では、『JCK 作文コーパス』の作文の課題となっていた意見を述べることと説明を述べることを、中級、上級レベルの学習者にとって必要となる能力であると仮定して、シテシマウがこれらのテキストにおいてどのようなものとして用いられているかを具体的に示すことを目的とする。

2. シテシマウの使用状況と問題のありか

『JCK 作文コーパス』を利用して日本語母語話者ならびに日本語学習者のシテシマウの使用について調べた。『JCK 作文コーパス』はウェブページ⁽¹⁾によると「日本語母語話者、中国語母語話者、韓国語母語話者による日本語作文を収録しています。…（途中省略）…本コーパスには、説明文（自分の故郷について）、意見文（晩婚化の原因とその展望について）、歴史文（自分の趣味（昔から続けていること）について）、という 3 つのタイプの作文があります。それぞれの作文は、2000 字という比較的長いものです」と説明がある。また、作文の執筆者はいずれも大学生で、日本語学習者は JLPT の N1 合格者および合格相当の力を持っていることが確認されているとある。『JCK 作文コーパス』におけるシテシマウの使用数は表 1⁽²⁾のようであった。

表 1 『JCK 作文コーパス』におけるシテシマウの使用数（※カッコ内は使用人数）

	意見を述べる作文	説明を述べる作文	経験を述べる作文	計
日本人母語話者	55 (18)	18 (9)	38 (17)	111
中国人学習者	7 (3)	6 (2)	20 (12)	33
韓国人学習者	11 (8)	5 (3)	23 (10)	39

全体的に日本語母語話者のほうがシテシマウを使用する回数が多く、学習者は少ない。日本語母語話者は意見を述べる作文で最も多く用いており、日本語母語話者と学習者の使用比率の差が特に大きい。学習者は経験を述べる作文での使用が最も多く、日本語母語話

者もそれ以上に用いているが、ほかの作文との使用比率の差をみると経験を述べる作文での差は小さい。

初級教科書で学習するシテシマウは「完了」と「感慨」の意味を表わす（グループ・ジヤマシイ 1998）ものとして取りあげられている。『みんなの日本語初級Ⅱ 翻訳・文法解説 英語版』（1998:26-27）には次のような説明があり、用例が挙げられている。

(1) V て-form しまいました is an expression which emphasizes that an action or event has been completed.

⑤ シュミットさんが持って来たワインは全部飲んでしまいました。

⑥ 漢字の宿題はもうやってしまいました。

(2) This expression conveys the speaker's embarrassment or regret in a difficult situation.

⑧ パスポートをなくしてしまいました。

⑨ パソコンが故障してしまいました。

また、『げんき教師用指導書 [第2版]』（2012:100）にも次の二つの意味があがっている。

(3) 「すべて～する」の意味での「～てしまう」

(4) 後悔の意味での「～てしまう」

先に挙げた『JCK 作文コーパス』の経験を述べる作文でのシテシマウは「完了」や「感慨」の意味のものがほとんどであった。(1)と(2)に挙げられている用例がそうであるように、初級教科書では個人の経験を話すことが多いが、経験を述べる作文のシテシマウの使用はこの延長にあるものであるといえるだろう。

一方で、意見や説明を述べる場合は、個人の個別・具体的なことがらを述べていくのではなく、一般的なものとしてことがらを述べていくといえる。意見や説明を述べる作文において、学習者のシテシマウの使用が少ないのは、こうしたどのようなことがらが述べられるかというテキストの違いが関係するのではないだろうか。さらに、先にも述べたが、初級教科書のシテシマウは個人が経験したことを話す場合に用いられていることから過去形での使用がほとんどで、また文末の述語の位置で用いられる場合が多い。この点を『JCK 作文コーパス』で確認したものが表2である。

表2 『JCK 作文コーパス』におけるシテシマウの過去形、文末での使用数と割合

作文 (用例数)	日本人母語話者			中国人学習者			韓国人学習者		
	意見 (55)	説明 (18)	経験 (38)	意見 (7)	説明 (6)	経験 (20)	意見 (11)	説明 (5)	経験 (23)
過去形 (割合 ^①)	13 (24%)	4 (22%)	15 (39%)	2 (29%)	4 (67%)	11 (55%)	5 (45%)	5 (100%)	13 (57%)
文末 (割合)	20 (36%)	4 (22%)	17 (45%)	6 (86%)	6 (100%)	17 (85%)	7 (64%)	2 (40%)	11 (48%)

学習者の場合、経験を述べる作文に限らず、日本語母語話者と比較すると過去形を用いる割合が高いことがわかる。また、シテシマウが用いられている場所も文末の場合が多い。特に中国人学習者は、8割以上が文末での使用であった。一方で、日本語母語話者についてみると、シテシマウの使用が過去形や文末に限らないことがわかる。実際に、非過去形での使用や中止形、連体修飾などでも用いられていた。意見や説明を述べる作文を考えた場合、シテシマウが非過去形で使用されているということは、先にも述べたように、これらの作文が個人や個別的なことがらから離れ、一般的なことがらを述べるというテキスト

の特徴が関係しているといえるだろう。

以上のことを考えると、中級、上級レベルでは、初級で学習したシテシマウの理解のままでは十分ではない用いられかたをしており、そのような用いられかたに学習者が十分に対応できていないのではないかと考えられる。では、シテシマウはこのレベルのテキストにおいてどのように用いられているのだろうか。次節以降では、意見を述べるテキストと説明を述べるテキストにおいて、シテシマウがどのように用いられているかを考察していくことにする。

3. 分析方法

シテシマウの用いられかたについて、意見を述べる文に関しては『JCK 作文コーパス』の日本語母語話者の用例、説明を述べる文については中学校教科書（理科と社会科）の用例を用いて分析していく。説明を述べる文に中学校教科書を用いるのは、『JCK 作文コーパス』では用例数が少ないため十分な分析ができないこと、中学校教科書は対象は中学生であっても『jReadability 日本語文章難易度判別システム』⁽⁴⁾を利用して難易度を判定したところ中級後半から上級後半レベルの結果を示したこと⁽⁵⁾、中学校教科書で扱われている内容が基礎的なものが扱われており、専門的すぎないことなどが理由である。中学校教科書のシテシマウの用例数は表2のようであった。表3の用例数からは教科書1冊（約200ページ）に現れるシテシマウは多くないことがわかる。

表3 中学校教科書（理科と社会科）のシテシマウ⁽⁶⁾

教科書	理科(1～3年)	地理	歴史	公民
用例数	23	8	2	18

また、本発表ではシテシマウの基本的な意味を梁井（2009:21）が述べるように「限界達成一般を表す形式」であるとし、「明示的な運動の終わり・完結」（宮部 2018 印刷中）を表わすことが第一義の意味であると考え⁽⁷⁾。これは先行研究の「完了」に相当する。

4. 意見を述べるテキストにおけるシテシマウ

意見を述べるテキストのシテシマウはほとんどのものが次のような文で用いられていた。

- (5) 最後に、経済的な理由から結婚を後回しにしてしまうケースもあります。(j04-2)
- (6) また、結婚して子供を儲けた時に、養育費をねん出するほど余裕が無いという理由で結婚を控えてしまうこともあるだろう。(j09-2)
- (7) また単純に、中学高校と、異性の知り合いができる機会が極端に狭められるため、恋愛に至る機会が少なくなってしまうことも恋愛経験の低下につながっているでしょう。(j05-2)
- (8) キャリアアップに邁進したいと思う女性が増えた結果、その邪魔となる出産、そして出産を求められる可能性のある結婚にも踏み切れない人も増加してしまったのであろう。(j06-2)

(5)～(8)のシテシマウの形の動詞は運動の終わり・完結といった限界達成を表わしている。そのうえで(5)～(8)をみると、いずれも文の構造として、原因・根拠—結果・結論という関係がみられる。点線部分に原因・根拠が述べられており、実線部分に結果・結論が述べられて

いる。実線部分の結果・結論が述べられている述部にシテシマウの形が用いられている。

こうした原因・根拠—結果・結論という関係は1文内におさまらない場合もある。先に述べた(7)には(9)の文がつづく。(9)の下線部分の原因・根拠となっているのは、(7)に提示した1文全体である。

(9) 高校時代の恋人と結婚するとか、卒業して何年もたった後に同窓会で再会した人と結婚するとか、そういったことがなくなってしまうのです。(j05-2)

同様に、次の(10)では原因・根拠が述べられているのは点線部分である。

(10) また、時代がかわったとも言えるだろう。まず、モラトリアムの伸展が考えられる。一つに進学率の上昇。多くの人びとが中学校を卒業後は高校に進学し、高校卒業後も大学に進学するようになった。その時点で大学を卒業するまではアルバイト程度の収入しか得られない。収入が少ないことは結婚するうえで大きな障壁となるだろう。そしてもう一つにバブル崩壊後の就職難。長い年月と高い学費までかけて大学まで出たのに、十分な収入を得ることが難しくなってしまったのだ。(j14-2)

さらに、(10)ではこのあとに(11)の文がつづく。(11)を単独で見れば、実線部分に対する原因・根拠が点線部分に書かれているが、この点線部分は(10)の内容をまとめたものである。

(11) こうした日本全体の進学率の上昇や景気悪化に伴う就職難によって、1人前の家庭を持てる人間になるための期間が伸びてしまった、つまりモラトリアムの伸展によって晩婚化は進んでいるのだろう。(j14-2)

次の(12)も実線部分の直接の原因・根拠は点線部分である。しかし、この点線部分も「それにより」でうけた「こういった傾向により……のでは無いかと思います」によって導かれる意見(結果・結論)であり、こうしたいくつかの原因・根拠についての結果・結論、そしてその結果・結論が次の原因・根拠となるように、書き手の論理を展開させていく段落構成となっている。

(12) こういった傾向により、女性は結婚するよりも、仕事や自分のやりたいことを好きに取り組めることの方に重きを置くようになったのでは無いかと思います。それにより、女性は二十代の時に結婚・出産をするような余裕がなく、仕事や趣味の方を優先してしまい、結果晩婚化が進んでいるのだと思います。(j16-2)

一般に意見を述べるテキストは、問題点が示され、それがどのような結果を引き起こすのか、そして、それらをどのように解決すべきであるかということが述べられる。この節でみてきたシテシマウは原因・根拠—結果・結論の関係を表わす構文(段落)における結果・結論を述べる部分に用いられていたが、このような結果・結論が書かれた部分であることを明示的に示す(=強調する)という点で、意見を述べるテキストにおけるシテシマウはテキスト的(談話的)な機能を担うものとして用いられているといえる。このことは、初級で学習した「完了」という文レベルの理解では不十分であるといえる。

5. 説明を述べるテキストにおけるシテシマウ

説明を述べるテキストでもシテシマウがテキスト的な機能を担っている。特徴的であったのは公民と地理の教科書の用例であった。(13)、(14)は公民の教科書の用例である。シテ

シマウの形の動詞をみると、いずれの動詞（述語部分）もその語彙的な意味として否定的な意味をもつものであるが、これは各教科書において、あるテーマについて説明していきなかで、シテシマウを用いて述べる部分を特に際立たせる（＝強調する）ためであると考えられる。

(13) 人々は事故や病気で、あるいは退職や失業者となることなどで、生活の維持が困難になることがあります。このような事態に備えて人々は貯蓄をし、年金保険や生命保険に加入しようとしています。しかし、もしすべての人が自力で将来への不安に備えなければならないとしたら、高所得者はじゅうぶん備えられても、低所得者には困難なため、大きな格差が生まれてしまいます。(公民)

(14) 憲法改正の手続きは、このように憲法を現実に対応したものにしたり、条文の表現を改めたりするために定められています。同時に、憲法を最高法規として安定させるために、その手続きは、衆議院・参議院それぞれの総議員の3分の2以上の賛成で国会が発議(提案)したのち、国民投票にかけ、過半数の賛成を得なければならないというきびしい条件が課されています(96条)。憲法を絶対不変のものと考えてしまうと、時代とともに変化する現実問題への有効な対応をさまたげることにもなりかねませんが、あまり安易に改正されれば憲法の安定性がそこなわれてしまうことも考えられます。(公民)

また、(15)のように、文脈から望ましくないもの・否定的なものとして用いられている場合もある。「お金の価値を変える」という内容は肯定的でもあり得るものであるが、(15)の文脈では否定的な内容として表わされている。

(15) 商品の値段がどんどん上がるインフレや、商品の値段が下がり続けるデフレのいずれの状況も、お金の価値を変えてしまいます。(公民)

以上の点は地理の教科書の用例((16), (17))も同様であった。

(16) また、温暖化による海面の上昇で水没してしまう危険のある島もあります。(地理)

(17) これは、この地域が永久凍土という凍った土の上にあるので建物から出る熱が永久凍土をとかし、建物がかたむいてしまうことを防ぐための工夫です。(地理)

説明のテキストでは、通常、説明すべき内容が肯定的に述べられていく。表3に示したように教科書1冊に用いられるシテシマウの数が多いことを考えると、公民や地理では、日本社会や世界のことを説明していきなかで、望ましくないこと・否定的なことにシテシマウの形を用いることで、その部分が効果的に強調されているといえるだろう。

一方で、理科教科書では動詞の語彙的な意味も、また、文・文脈の意味も否定的ではないものが多くみられた。(18), (19)のような用例である。シテシマウは単に運動の終わり・完結を表わす(時間関係をとらえる限界達成を表わす)ものとして用いられていた。

(18) 太陽がのぼって気温が上がってくると、霧は消えてしまうことが多い。(理科)

(19) 図2のように、ポリエチレンぶくろの中の空気をぬいていくと、ポリエチレンぶくろはつぶれて、たがいに密着してしまう。(理科)

6. おわりに

本発表では意見を述べるテキストと説明を述べるテキストにおいてシテシマウがどのように用いられているかを確認した。意見や説明を述べるテキストは、書き手の個別的な経験を述べるものではなく、一般的なこととしてことがらを述べるテキストである。そこに述べられることがらは時間的限定をうけない（脱テンスの）ことがらが多く、シテシマウは非過去形で使用されていたり、連体修飾の位置に用いられていたかしていた。そして、シテシマウは「完了」の意味が成立するものの、テキスト的な機能を担うものとして用いられることがわかった。

初級教科書で学習したシテシマウは個別的な経験を述べる文に用いられており、学習者は文レベルにおいて「完了」や「感慨」といった意味を理解すればよかった。しかし、中級、上級レベルでは、テキスト（文章・談話）レベルでの理解が必要となってくる。また、このことは非過去形や文末以外でシテシマウが用いられることとも関係してくる。

最後に、今回の分析に用いたテキストは意見や説明を述べるということに特化したものであったが、多くの場合はこれらが複雑に組みあわさったものである。今後、シテシマウをどのように教育現場に応用していくかということについて考えていきたい。

注

- (1) <http://nihongosakubun.sakura.ne.jp/corpus/> (2017年9月30日確認)
- (2) 表1では『JCK 作文コーパス』の説明文、意見文、歴史文を、意見を述べる文、説明を述べる文、経験を述べる文と言いかえる。また、以下の本文でも言いかえたものを用いる。
- (3) 割合は、母語話者・学習者のそれぞれの作文の用例数に対するものである。
- (4) <http://jreadability.net/> (2017年9月30日確認)
- (5) 『jReadability 日本語文章難易度判別システム』では一度に20,000字までしか判定できないため、各教科書の任意の部分を解析に用いた。
- (6) 用例数は地理、歴史、公民は各1冊分、理科1年生～3年生の3冊分の合計である。また、教科書は次のものを用いた。新しい科学1年～3年』東京書籍、『中学生の地理』帝国書院、『新しい社会 歴史』東京書籍、『新しいみんなの公民』育鵬社（いずれも平成23年度検定済み教科書）
- (7) 2節で述べた「感慨」は、第一義の意味から派生する二義的な意味と考える。

参考文献

- (1) 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。
- (2) 坂野永理,池田庸子,大野裕,品川恭子,渡嘉敷恭子(2012)『げんき教師用指導書 [第2版]』ジャパントイムス。
- (3) スリーエーネットワーク(1998)『みんなの日本語初級Ⅱ 翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク。
- (4) 宮部真由美(2018印刷中)「シテシマウの基本的な意味とテキスト的な意味との関わり」『人文・自然研究』12, 一橋大学大学教育研究開発センター。
- (5) 梁井久江(2009)「テシマウ相当形式の意味機能拡張」『日本語の研究』5-1, pp.15-30, 日本語学会。

中国の初級日本語教科書における「ダロウ」の扱いについて

—日本語母語話者自然会話コーパスと比較して—

徐 文輝（金沢大学大学院生）

1. はじめに

中国日本語教育の初級段階では「上海の交通問題はますます深刻になっていくでしょう」のようなダロウを導入するのが一般的である。しかし話しことばでは、中国人日本語学習者（以下，CN）は上級になってもダロウが使いこなせないことがしばしば指摘されている（野田 2005 等）。その原因を明らかにするために、今までの中国日本語教育で、ダロウがどのように導入されているのかを考察する必要がある。管見の限りでは、それに関する研究がまだ見当たらない。

そこで、本発表では、中国でCNによく使用されている教科書でのダロウの扱いを観察し、日本語母語話者（以下，JP）の使用実態を参照しながら、教科書でのダロウの扱いの問題点を明らかにした上で、改善案を検討することを試みる。

2. 研究課題

本発表では、以下の2つの課題を設定する。

- ①JPの話しことばでは、ダロウがどのように使用されているのか。
- ②中国の初級日本語教科書では、ダロウがどのように扱われているのか。どのような問題点があるのか。

3. 研究方法

本発表では、上記の課題①を解決するために、『日本語自然会話書き起こしコーパス』（以下、『自然』）を利用し、その中から2者間の96会話を取り出し、96会話に出現した3224のダロウの使用例を分析の対象にした。まず、収集した3224のダロウの使用例を三宅（2011）に従って分類する。三宅（2011）では疑問詞や「か」と共起しないダロウを「推量」「命題確認の要求」「知識確認の要求」と3分類し、疑問詞や「か」と共起するダロウを「不定推量」「弱い質問」「丁寧さの加わった質問」と3分類している。それぞれの例は以下のとおりである。

- (1) 推量：明日雨が降るだろう。 —三宅（2011）
- (2) 命題確認の要求：「待ったでしょう，随分？」「いや，それほどでもない」 —同上
- (3) 知識確認の要求：「この間，私，東京に帰ったでしょう？」 —同上
- (4) 不定推量：大西は何をしているんだろう。 —同上
- (5) 弱い質問：「今度どうなるだろう」私が訊ねた。 —同上
- (6) 丁寧さの加わった質問：「お決まりでしょうか」「アメリカン」 —同上

なお、扱う 96 会話には上記の 6 種類に当てはまらない(7)(8)(9)(10)(11)(12)のような使用例が見られた。本発表では、(7)(8)におけるダロウの用法を「認識再確認の要求」、(9)におけるダロウの用法を「伝達内容編集表示」、(10)(11)(12)におけるダロウの用法をそれぞれ「感嘆」「列挙」「認識形成の要求」とする。

(7) F029: なんだ、もう 1 年やればよかったのにな。

F004: でしょ, わたしもそう思うんだって。 —『自然:021』(下線筆者による)

(8) F098: それおかしいよね。

F075: おかしいでしょう, (<笑い>)ほんとに。 —『自然:097』

(9) F093: な、寿司も何をどうすんのかね。

F097: うん。だって、ご飯から炊いて、あれでしょう, (うん)中に何を入れるのかわからん。 —『自然:042』

(10) F080: それからイギリスへ行ったときには、みんな、なんて背が高いんだろうと思った。 —『自然:031』

(11) M032: そら、安いのはマウンテンだろうがロードだろうが、そ、それなりの***。 —『自然:126』

(12) F098: K 【F132 の息子の名前】君はいつ卒業するの? 修了か。

F132: だから***が Ph. D, やっと 3 年目。あの一、MA 終わって。(うん)で、また学科を変えたでしょう。専門を。

F098: あっ、そうなの。 —『自然:036』

さらに、ダロウの用法をよりはっきり見るために、ダロウの前に「の(ん)」, その後ろに「ね」などの形式がつかないダロウを「単純ダロウ」, それらの形式がついているダロウを「複合ダロウ」とし、それぞれの用法ごとに「単純ダロウ」と「複合ダロウ」に分けて観察する。

また、上記の課題②を解決するために、中国の大学日本語科で広く使用されていると予想できる以下の 3 種類 6 冊の教科書を選び、その中の会話に出現するダロウ文を、前述の JP のダロウの使用例と同様の分類方法で分析していく。

周平・陳小芬編(2009)『新編日語改訂版 1』上海外語教育出版社(以下、新編 I)

周平・陳小芬編(2010)『新編日語改訂版 2』上海外語教育出版社(以下、新編 II)

李奇楠・押尾和美編(2009)『総合日語改訂版第一冊』北京大学出版社(以下、総合 I)

冷麗敏・丸山千歌編(2010)『総合日語改訂版第二冊』北京大学出版社(以下、総合 II)

林洪編(2010)『基礎日語総合教程 1』高等教育出版社(以下、基礎 I)

潘寿君編(2011)『基礎日語総合教程 2』高等教育出版社(以下、基礎 II)

4. 自然会話におけるダロウの使用実態

『自然』から収集した 3224 のダロウの使用例を上記の分類基準によって分類し、分析した結果を次の表 1 に示す。

表 1 より、次の 2 点が分かった。

まず、全体的に見ると、日常会話では、推量 [968(30%)] > 知識確認の要求 [731(22.7%)] > 不定推量 [565(17.5%)] > 命題確認の要求 [548(17.0%)] > 弱い質問 [180(5.6%)]

>認識再確認の要求 [168(5.2%)] という6つの用法が多く使用されており、他の5つの用法の使用率が非常に低い。

次に、用法ごとに使用形態を見ると、推量、不定推量、弱い質問、感嘆では、単純ダロウより、複合ダロウの方が比較的多く使用されているのに対して、他の用法では、複合ダロウより単純ダロウの方が多く使用されている。

表1 自然会話におけるダロウの各用法の使用頻度

用法	使用数(%)	単純ダロウ(%)	複合ダロウ(%)
推量	968(30.0%)	400(41.3%)	568(58.7%)
知識確認の要求	731(22.7%)	686(93.8%)	45(6.2%)
不定推量	565(17.5%)	189(33.5%)	376(66.5%)
命題確認の要求	548(17.0%)	404(73.7%)	144(26.3%)
弱い質問	180(5.6%)	31(17.2%)	149(82.8%)
認識再確認の要求	168(5.2%)	168(100.0%)	0(0.0%)
伝達内容編集表示	36(1.1%)	36(100.0%)	0(0.0%)
認識形成の要求	14(0.4%)	14(100.0%)	0(0.0%)
丁寧さの加わった質問	6(0.2%)	6(100.0%)	0(0.0%)
感嘆	6(0.2%)	0(0.0%)	6(100.0%)
列挙	2(0.1%)	2(100.0%)	0(0.0%)
合計	3224(100.0%)	1936(60.1%)	1288(39.9%)

5. 中国の初級日本語教科書におけるダロウの扱い

この節では、4. で明らかにしたJPのダロウの使用実態を参照しながら、取り上げた3種類6冊の教科書におけるダロウの扱いを解明した上で、それぞれどんな問題点があるのかを検討していく。

5-1. 『新編Ⅰ・Ⅱ』におけるダロウの扱い

『新編Ⅰ・Ⅱ』の会話文には106のダロウ文が導入されており、それぞれの出現頻度が表2のとおりである。

表2 『新編Ⅰ・Ⅱ』におけるダロウの各用法の出現頻度

用法	使用数(%)	単純ダロウ(%)	複合ダロウ(%)
推量	33(31.1%)	26(78.8%)	7(21.2%)
命題確認の要求	31(29.2%)	24(77.4%)	7(22.6%)
丁寧さの加わった質問	31(29.2%)	26(83.9%)	5(16.1%)
弱い質問	7(6.6%)	6(85.7%)	1(14.3%)
知識確認の要求	3(2.8%)	3(100.0%)	0(0.0%)
不定推量	1(0.9%)	1(100.0%)	0(0.0%)
合計	106(100.0%)	86(81.1%)	20(18.9%)

表2からわかるように、『新編Ⅰ・Ⅱ』では、JPが多く使用されている不定推量、知識

確認の要求のダロウはあまり導入されておらず、使用頻度が非常に低い丁寧さの加わった質問のダロウは積極的に導入されている。また、出現形態から見ると、JPの使用実態と逆に、推量、弱い質問、不定推量の単純ダロウより複合ダロウの方が多く導入されている。

そして、『新編Ⅰ』の第16課では、学生同士2人の会話には初めてダロウが導入され、しかも、集中的に同じ課に次の(13)(14)(15)のように推量、丁寧さの加わった質問、命題確認の要求のダロウが導入されている。

(13) 李：もうすぐクリスマスですからね。日本では、クリスマスにお互いにプレゼントをするでしょう。

吉田：はい。日本では、クリスマスに親しい人どうし、あるいは家族の間でプレゼントの交換が多いです。 —『新編Ⅰ』p.279 (下線筆者による)

(14) 李：クリスマスのプレゼントはどんものが多いでしょうか。

吉田：たぶん身につけるものや文法具などクリスマス向きのものが多いでしょう。

—『新編Ⅰ』p.279

(15) 李：はい、記念切手をくれました。これが友達からもらった記念切手です。なかなかいいでしょう。

吉田：ああ、きれいな切手ですね。 —『新編Ⅰ』p.281

第16課の「解説」では、(13)におけるダロウは推量のダロウとして扱われている。しかし、その出現する文脈を観察すると、推量ではなく、命題確認の要求のダロウとしても十分可能である。このような曖昧な例がCNに提示されると、CNにダロウの用法への理解を混乱させる恐れがあると思われる。

また、第16課の「解説」では(14)における「でしょうか」は「ですか」より丁寧度が高い表現であると説明されている。(14)のような場面では「ですか」でも丁寧さに特に問題がある例とは思われない。学習者の産出のための観点から、(14)のような場面ではなく、学生が先生に対する或いは他人に依頼する場面で導入されるべきであると思われる。

そして、『新編』では、(15)のように同輩に対して命題確認の要求のダロウを使う例の他に、目上に対して使う例も導入されている。例えば(16)では、42歳の会社員の「松本」は学生の「李」にとって目上の人物である。

(16) 李：(前略) 一回の食事代が千円、コーヒー一杯四百円、小づかいがすぐなくなってしまうでしょう。

松本：ええ、そうです。 —『新編Ⅱ』p.380

中北(2000)では、確認要求のダロウは「でしょう」という形態をとっても、目上の人に対して使いにくいという使用制限があることが指摘されている。また、庵(2009)では、推量の単純ダロウは確認要求のダロウと同様な使用制限があることが指摘されている。しかし、表2から分かるように、『新編』では、推量の複合ダロウより単純ダロウの方が多く導入されている。このように導入されると、CNの誤用につながるとと思われる。つまり、『新編』では、ダロウの使用制限は十分考慮されていないと言えよう。

5-2. 『総合Ⅰ・Ⅱ』におけるダロウの扱い

『総合』の会話には、次の表3に示したように7種類の47ダロウ文が導入されている。

表3 『総合Ⅰ・Ⅱ』におけるダロウの各用法の出現頻度

用法	使用数(%)	単純ダロウ(%)	複合ダロウ(%)
推量	14(29.8%)	4(28.6%)	10(71.4%)
命題確認の要求	10(21.3%)	7(70.0%)	3(30.0%)
弱い質問	9(19.1%)	4(44.4%)	5(55.6%)
丁寧さの加わった質問	7(14.9%)	7(100.0%)	0(0.0%)
知識確認の要求	3(6.4%)	2(66.7%)	1(33.3%)
不定推量	3(6.4%)	1(33.3%)	2(66.7%)
感嘆	1(2.1%)	1(100.0%)	0(0.0%)
合計	47(100.0%)	26(55.3%)	21(44.7%)

表3から分かるように、用法から見ると、JPが比較的多く使用されている不定推量、知識確認の要求のダロウの導入が不十分であり、出現形態から見ると、JPの使用実態に近い傾向が見られる。

『総合』では『新編』と異なり、集中的に導入されるのではなく、分散的にダロウの用法が導入されている。最初に第10課では、次の例17のような推量の単純ダロウが導入されている。

(17) 王：この近くに有名なお店があるんです。そこへ行きませんか。

(高橋の)母：わあ、いいですね。ぜひ。

王：1時ごろからは混むでしょう。12時半までに行きましょう。 —『総合Ⅰ』p.186

例(17)における「でしょう」について、第10課の「解説・文法」では、「『でしょう』は『です』的推測的形式、(中略)相当於汉语的“～吧”之意。(『でしょう』は『です』の推量形式であり、中国語の“～吧”に相当する)」(訳は筆者による)と説明されている。このような説明はCNの誤用につながる可能性がある。『です』は目上の人に対して使えるため、その推量形式としての『でしょう』ももちろん使えると思わせてしまうかもしれないからである。また、「吧」は中国語の場合目上の人には使えないので、「吧」に相当するダロウも同じように使えたと理解させてしまうかもしれない。さらに、例(17)は目上の人物に対して推量の単純ダロウを使用する例である。このように、『総合』での(17)のような例の導入と説明はCNのダロウの習得を妨げる恐れがある。

そして、第13課では、次の例(18)のような命題確認の要求のダロウが導入されている。(18) 趙：わたし、そろそろ帰らなくちゃ…。渡辺：まだいいでしょう? —『総合Ⅰ』p.264

教科書では、(18)におけるダロウについて、「『でしょう』还可以表示确认的意思，这时要读升调。相当於汉语的“吧”等(『でしょう』は上昇調を取り、確認を表すことができる。中国語の“吧”に相当する)」と説明されている。このような説明だけでは、中国語の“吧”からの影響で、CNは目上の人に対して命題確認の要求のダロウを使う可能性がある。

また、『総合』では、比較的多く導入されている丁寧さの加わった質問のダロウの用法について全く触れてないというのも大きい問題点である。

5-3. 『基礎Ⅰ・Ⅱ』におけるダロウの扱い

『基礎Ⅰ・Ⅱ』の会話には、次の表4に示したように20例のダロウ文しかないが、三宅(2011)で提示された6種類の用法は漏れずに導入されている。

表4 『基礎Ⅰ・Ⅱ』におけるダロウの各用法の出現頻度

用法	使用数(%)	単純ダロウ(%)	複合ダロウ(%)
推量	7(35.0%)	0(0.0%)	7(100.0%)
命題確認の要求	3(15.0%)	3(100.0%)	0(0.0%)
知識確認の要求	3(15.0%)	3(100.0%)	0(0.0%)
弱い質問	3(15.0%)	0(0.0%)	3(100.0%)
不定推量	2(10.0%)	1(50.0%)	1(50.0%)
丁寧さの加わった質問	2(10.0%)	2(100.0%)	0(0.0%)
合計	20(100.0%)	9(45.0%)	11(55.0%)

表4から分かるように、『基礎』におけるダロウの導入は取り上げた3種類の教科書の中で最もJPの使用実態に近いと言えよう。しかし、実際の会話例を観察すると、次の(19)のように学生が先生に対して、命題確認の要求のダロウを使用している例が導入されている。

(19) ジョン: でも、同じ漢字を使っているんだから、意味は同じでしょう。

吉田: う〜ん、そうとも言えませんよ。(後略)

—『基礎Ⅰ』p. 191

『基礎Ⅰ・Ⅱ』でも、ダロウの使用制限については十分考慮されていないと言える。

6. 終わりに

JPのダロウの使用実態を参照しながら、取り上げた初級日本語教科書でのダロウの扱いを検討したところ、以下の3つの問題点が浮き彫りになった。ア) JPがあまり使用していない推量の単純ダロウと丁寧さの加わった質問のダロウを積極的に導入している。イ) JPが多く使用している知識確認の要求と、不定推量のダロウの使用例を十分導入していない。ウ) ダロウの使用文脈を適切に提示せず、ダロウの使用制限が十分考慮されていない。

改善案として、①CNの産出のために、JPがあまり使用していない用法ではなく、JPが多く使用している用法を学習段階に応じて多く導入する、②CNの誤用を防ぐために、適切な文脈を提示することで、ダロウの各用法の使用制限を理解させる、③CNの混乱を防ぐために、ダロウの各用法間の関連性と区別を明示する、という3点を提案したい。

参考文献

- (1) 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号, pp. 58-68.
- (2) 中北美千子(2000)「談話におけるダロウ・デショウの選択基準」『日本語教育』107号, pp. 26-35.
- (3) 野田尚史(2005)『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
- (4) 三宅知宏(2011)『日本語研究のインターフェイス』くろしお出版

敬語の丁寧語化現象について

—「てあげる」の新用法を中心に—

佐藤陽二（研究社）

1. はじめに

敬語については菊池(1994)などが精緻に分析して、これまで<敬意>を土台に<上下関係>と<ウチ・ソト関係>という大きく2つの要素を中心とする構造であることが明らかにされてきた。また、敬語は日本社会の秩序維持の一助となり、国語学の立場から論じたものの中にはナショナリズムの文脈で議論されたこともある。だが、近年は<上下><ウチ・ソト>の概念が若年層では希薄になっており、<敬意>を中心とした考え方では敬語使用の実態と合わなくなりつつあると考える。本発表では、日本社会では<敬意>という概念が希薄化し、それに代わるものとして、敬語において<丁寧さ>が重視されるようになったという仮定のもと、<丁寧さ>が単に丁寧語を使うことに留まらず、とくに<女性的な配慮>を示す表現が現れ始めていることを論じる。そこに敬語使用の傾向として「敬語の丁寧語化」があることを想定して、その一例として補助動詞「てあげる」の新用法を論じる。

2. 「てあげる」の従来用法とその拡張

「てあげる」は話者が話者に近い動作主が、被動作主に対して恩恵を与えていることを表す。もともとは、(1)のような動作主から被動作主に事物の所有が移動することを表す動詞「あげる」から派生している。

(1) 昨日、お父様にプレゼントをあげた。

(1)の「あげる」は動作主である話者から被動作主へプレゼントの所有が移ったことを表す。構造的には同じ意味を表す「やる」と比較すると、被動作主に対して敬意を含意する点が異なる。

ただし、「やる」が現在ではぞんざいな印象を与えかねないのを避けるために、対象が目下の場合にも表現に丁寧さを加えるために多用されているので、「やる」はむしろあえてぞんざいな印象を与える機能を持つ表現に傾きつつある。

(2) 昨日、息子にプレゼントをやった。

この言い方をぞんざいだと感じる人が増えており、プレゼントの場合は、対象が目下でも「息子にプレゼントをあげた」が好まれる。また、女性が好んで使う傾向がある。

補助動詞の「てあげる」は、動作主から被動作主への利益や恩恵の授受を表す点で、「あげる」と基本構造が同じだと考えられる。

(3) お母様のために庭掃除をしてあげた。

(3)は動作主から被動作主（「お母様」）に「庭掃除をする」結果の恩恵（＝庭がきれいになること）が移動したことを、話者＝動作主の立場から述べたものである。このように話者＝動作主から被動作主への恩恵の移動を、本発表では＜直接恩恵＞と呼ぶことにする。なお、従来は「てあげる」は下の者から上の者への授受を述べるとされたが、現在では、「息子にプレゼントをあげた」と同様に、以下の用法も好まれている。

(4) 子どもにおもちゃを買ってあげた。

(4)も動作主（＝話者）から被動作主（＝子ども）への＜直接恩恵＞を表す。(2)と同様、従来は目下の相手には補助動詞「てやる」が自然だとされたが、現在ではぞんざいな印象を与え、それを避けたいと考える人が、特に女性を中心に増え、現在では被動作主が目下でも「てあげる」が多用され、むしろ「てやる」のぞんざいな印象を避けるための丁寧表現として受け入れられつつあると考える。

それを踏まえると、「買ってやる」は男性的な響きのある用法、「買ってあげる」は＜女性的な配慮＞の響きのある補助動詞として、丁寧さにおいて対照して使用されていると見て、この「てあげる」は丁寧用法の一種であると定義づけられるだろう。

次のように、被動作主がペットなどの動物である場合も、許容されている。

(5) 猫を動物病院に連れて行ってあげた。

中立の「連れて行く」に「てあげる」がつくと、＜女性的な配慮＞や＜愛情＞の印象を与えて、＜丁寧さ＞が加わる点に特徴がある。

3. 直接恩恵が存在しない「てあげる」の新用法

近年「てあげる」が多く論じられるようになったのは、以下のような、被動作主が無生物の場合である。

(6) (看護婦が患者に) ご自分で腕をよくもんであげてください。(NHK 放送文化研究所 1999, 2006)

(6)は、(7)とは違ったものである。

(7) 母は祖父の腕をもんであげた。

(7)の「腕」は被動作主の一部で、動作主から被動作主へ移動する<直接恩恵>が存在する。それに対して、(6)は動作主も被動作主も「自分」なので、「自分」から「自分」への恩恵の移動することになり、<直接恩恵>が存在しない。

NHK文化放送研究所(2006)は、(6)を自然と感じる人の割合は、60代で4%、20代では22%で若い層ほど抵抗が少ないことから、この「てあげる」は自然な表現としてさらに広まっていく可能性が高い。(8)にも同様の問題点がある。

(8) (テレビの料理番組で出演者が言う) 次はにんじんを細かく切つてあげましょう。

「にんじん」はもはや被動作主とは直接は関わらない食品素材であり、「ぬいぐるみを修理してあげた」のように対象を擬人化した用法だとは想定できない。(9)(10)も同様である。

(9) (自分の) 爪をピカピカに研いであげた。

(10) 今朝、(自分の) 自転車のタイヤに空気を入れてあげました。

(8)-(10)は「切りましょう」「研いだ」「入れた」が規範的であるが、最近は女性を中心によく耳にするようになってきている。これらは、外形的に言えば、動作主から「にんじん」「包丁」「タイヤ」などの無生物に<恩恵>が移動することになるので、直接恩恵は存在しないことになる。

また、いずれの例も所有者は動作主本人か、動作主を含んでいるので、動作主から動作主へ<恩恵>が移動することになり、(6)と同様にこれまでの考え方では説明がつかない。それは次の例で顕著である。

(11) (ヨガ教室で講師が生徒に言う) ふくらはぎをしっかりと伸ばしてあげましょう。

(8)-(11)は直接恩恵が存在しない「てあげる」の新用法であるが、いずれも<女性的な配慮>を示す丁寧表現として使用されている。言い換えると、(8)-(11)は以下(8')-(11')の新しい形の丁寧表現だと言える。

(8') 次はにんじんを細かく切りましょう。

(9') 爪をピカピカに研いだ。

(10') 今朝、自転車のタイヤに空気を入れた。

(11') ふくらはぎをしっかりと伸ばしましょう。

(8)(11)のような<指示>の場面、とくに女性が使用するのをよく耳にする。それは、講師から生徒への<指示>であり、話者と聞き手が<上下関係>になるので、話者側でいわゆる「上から言う」という状態が好ましくないという気持ちが起こりうるからだろう。そこで、それを避けるために補助動詞「てあげる」をつけて、「上からものを言う」という状態を緩和しようとしていると考えられる。ここでは、敬語の根幹の1つとなってきた<上

下関係>が、むしろ避けるべき要素になっていると考えられる。

次の(12)-(14)は、いずれも「てあげる」の新用法としても不自然である。

- (12) *今朝、トイレに行ってあげた。
- (13) *そろそろ夕食を食べてあげなさい。
- (14) *早く学校に行く準備をしてあげなさい。

(6)(8)-(11)と(12)-(14)の違いは、(12)(13)が日常生活における行為、(14)が広い意味での<命令>であって<上下関係>があるのが当然であり、「てあげる」がもともと持っている<恩恵>と組み合わせにくい点にある。新用法の「てあげる」は直接恩恵が存在しなくても、<女性的な配慮>を印象づける丁寧表現に合う文脈を必要としており、(12)-(14)はそれには合っていない。

それに対して、(15)は新しい「てあげる」の使用法として許容されるだろう。

- (15) (母親が足をケガしている子どもに) 早く傷の手当をしてあげなさい。

(15)も(14)と同様に広い意味で<命令>であるが、怪我をした子どもの治療は<恩恵>の度合いが強まり、(14)と比較すると自然に感じられるようになる。ただし、<恩恵>でも<矯正>や<指導>の度合いが不自然に感じられるようになる。

- (16) (足の持ち方が不適切な子どもに) ??箸を正しく持ってあげなさい。
- (17) (食べる姿勢が悪い子どもに) *背筋は伸ばして座ってあげなさい。

(16)(17)が不自然なのは、矯正や指導の要素が前面に出て、文全体が<命令>か、それに近いと感じられるためである。「てあげる」の新用法は(6)に典型的に現れるように、<女性的な配慮>を示して丁寧に響くようにするために使われるので、このような大人が子に命令するような場面にはそぐわない。

実際、(16)(19)以下のように修正すると許容度が高まる。

- (16') (箸の持ち方が不適切な子に親が言う) お箸をちゃんと持ってあげましょうね。
- (17') (食べる姿勢が悪い子に親が言う) お背中を伸ばして座ってあげましょう。

(16')(17')は「お箸」「お背中」のような美化語に加えて、「てあげましょ(ね)」のように丁寧さを加えているために、<命令>の要素を弱めようとする働きが明確である。このような場合は、「てあげる」の新用法を使ってもバランスがとれて自然に感じられるようになると考えられる。なお、「てやる」が「てあげる」の新用法の男性的用法として使われる場合がある。

- (18) 鮭は三枚に下ろし、骨は抜いてやります。(井島 1999)

井島(1999)はこの「てやる」と「てあげる」の新用法をまとめて論じて、「素材対象に対する〈配慮〉〈気配り〉の細やかな印象がある」としている。この「てやる」は、「てあげる」が女性的に響くのに対する男性的な用法であり、「てあげる」の〈丁寧さ〉を引くことで、ぞんざいな印象を残しながら同時に〈配慮〉の印象も残す、新用法の「てあげる」と対になる用法であると考えられる。

4. まとめ

直接恩恵の存在しない補助動詞「てあげる」の新用法は、まだ不自然に感じる人も多いものの、使用者は確実に増えている。その機能は丁寧さを付加することで、その多用は「上から言う」という状態を緩和したいという使用者の意思が働くからではないかと仮定する。最近ではテレビ番組で男性アナウンサーがこの「てあげる」を使うことも珍しくなくなっており、今後も新たな丁寧表現を女性中心になって作り、男性にも普及するという形をとっていくのではないだろうか。また、その機能は基本的に敬語における〈丁寧表現〉と同じである。「てあげる」の新用法は、〈女性的な配慮〉を示す丁寧表現として普及し、時を経ると〈女性的な〉の部分が希薄化して、一般的な丁寧表現として広く使用されるようになる可能性がある。

5. 今後の課題

こういった現象は、ほかにも相槌を打つときの「そうなんです」の終助詞「ね」でも見られる(cf. 「そうなんですか」)。「か」は自分の知識の範囲外にあることを示すし、「ね」は共感を示すので、〈共感〉の観点から新たな丁寧表現として普及しつつある「共感的丁寧語」として、「てあげる」の新用法とともにシステム分析ができないかを考察していきたい。

これまでの序列(上・下とウチ・ソト)を示す敬語ではなく、女性的な「丁寧さ」を付加するという視点が必要。そのためには、敬語のルールを熟知した国語学的な敬語本ではなく、今現在の日本語を追いかけている日本語教育の視点からの、緩やかなルールと女性的な丁寧さの戦略として定義づけていきたい。

参考文献

- (1) 井島正博(1999)「魚は三枚におろしてあげます―〈配慮・気配り〉を表すテヤル・テアゲル―」『日本語学』18(14), pp.32-35 明治書院
- (2) 塩田雄大(2006)「インターネットを用いた言語調査の一試論」『NHK 放送文化研究所年報』50, p.99
- (3) 菊池直人(1997)『敬語』角川書店
- (4) 安田敏郎(2006)『「国語」の近代史―帝国日本と国語学者たち―』中公新書

「産出のための文法」から見たボイス表現

—受身，使役，自他の対応を中心に—

庵 功雄（一橋大学）

1. はじめに

日本語教育文法という用語が使われ始めてからある程度の時間が経ち，その内実についてもいくつかの考え方が存在している（cf. 野田編 2005，庵 2011，森・庵編 2011，小林 2013）。本発表では，発表者の立場からした日本語教育文法である「産出のための文法」（庵 2017）にそくして，適切な産出が難しいとされるボイス表現（受身，使役，自他の対応）について考える⁽¹⁾。

2. ボイス表現に関する問題

ボイス表現については，山内（2009）で，受身，使役の産出が困難であることが指摘され，野田（2005），山内（2009）などは，受身は初級で扱う必要はないと主張している。

一方，菊地・増田（2009），増田（2014）は，受身（特に直接受身）は日本語の表現上重要なものであり，かつ，適切にとらえ方のもと，適切な導入を行えば，決して産出させることが難しい項目ではないと主張している（庵 2016 も参照）。

また，使役に関しても，山内（2009）で産出が難しいことが指摘されている。発表者もこの点については，山内（2009）の指摘に賛同し，その指摘にそくして，レベル順の導入の重要性を指摘している（庵 2015）。

最後に，自他の対応については，小林（1996）などにおいて，日本語学習者（以下，学習者）にとって，自動詞表現を選択することが難しいことが述べられている⁽²⁾。

本発表では，これらの先行研究を踏まえ，学習者がボイス表現を適切に産出できるようにするためのボイス表現のとらえ方，および，その導入の仕方について考える。

3. 「産出のための文法」の必要性

本発表では，「産出のための文法」という立場から記述を行うが，本節では，日本語教育文法におけるこの点の重要性について述べる（より詳しい議論は庵 2017 を参照）。

3-1. 理解レベルと産出レベル

日本語教育における文法項目を考える際に最も重要なのは，意味がわかればよい理解レベルと意味がわかった上で適切に使用できる必要がある産出レベルの区別である。その上で，まずは産出レベルに特化した「産出のための文法」のための記述を行う必要がある⁽³⁾。

3-2. 母語話者にとっての文法と非母語話者にとっての文法

次に考えるべきは，母語話者にとっての文法と非母語話者にとっての文法の違いである。母語話者は次の2つの特性からなる文法能力（grammatical competence）を持っている

ので、母語話者にとっての文法は「謎解き」(白川 2002)としての意味しか持たない⁽⁴⁾。

(1) a. 母語話者は、母語の任意の文の文法性を判断できる。

b. 母語話者は、モニターができる環境では、文法的な文のみを産出する。

すなわち、母語話者にとっての文法は母語話者の文法能力に依存することになるが、これは非母語話者にとっての文法には不適切であり、後者に特化した記述が必要である。

本発表では、これらを前提として、産出のための文法の観点からボイス表現を記述する。

4. 「産出のための文法」から見たボイス表現

本節では、「産出のための文法」という観点からボイス表現を見た際に必要となる観点について述べる。

4-1. 統語的(文法的)問題と形態的問題

第一に問題となるのは、統語的(文法的)な問題と形態的な問題の区別である。

次の(2)と(3)はともに受動文であるが、受動文が使われる動機は異なる。すなわち、(2)は主語(特に話し手)に起こったことを表すために受動文が使われているのに対し、(3)は「発売する」という他動詞を自動詞化するために受動文が使われている。つまり、前者における受動文の使用は統語的(文法的)に動機付けられているのに対し、後者では「自動詞の代わり」という形態的な理由から受動文が使われている。

(2) 昨日、電車の中で足を踏まれたんだ。

(3) 先週、新製品が発売された。

一方、(4)(5)は使役文だが、後者では「他動詞の代わり」に使役文が使われている。

(4) 私は娘にピアノを弾かせた。

(5) 彼はA国の経済を発展させた。

産出のための文法という観点からボイス表現を考える際、この2点を区別して考えることが重要である。以下の小節では、この点に留意しながらボイス表現を見ていく。

4-2. 受身

まず、受身に関しては、統語的観点と形態的観点はそれぞれ次のようになる。

(6) 統語的観点：主語の身に起こったことを述べる

形態的観点：動詞の項(必須補語)を1つ減らすために使われる

これを図示すると、図1のようになる(この図について詳しくは庵 2012 参照)。

図1 受身と出来事の関係(1)

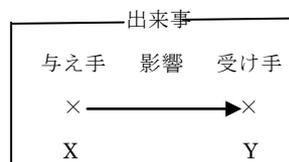


図1で、Yの立場から出来事を述べるべきときに受動文が使われる。特に、Yが話し手の際は原則として受身を使わなければならない⁽⁵⁾。一方、自他の対応を持たない他動詞を述語とする文でXが問題にならないときは、自動詞(的表現)が必要となるが、直接受身は動詞の項(必須補語)を1つ減らす統語操作であるので、こうした場合には形態的な

動機から受動文が使われる (cf. 柴谷 2000, 庵 2012)。

また、自分の本意ではない行為を他者に強要されたことを表すには使役受身を使う⁽⁶⁾。

- (7) a. 私は歌を歌った。(他動詞) / 私はプールで泳いだ。(自動詞)
 b. 私は友達に歌を歌わされた。 / 私はコーチにプールで泳がされた。

4-3. 使役

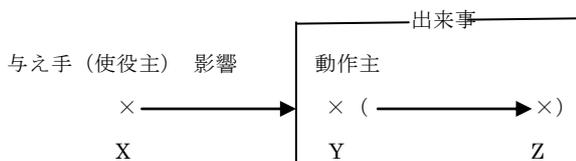
一方、使役に関しては、統語的観点と形態的観点はそれぞれ次のようになる。

(8) 統語的観点：出来事の外にいる使役主と実際に行動する動作主の関係を表す

形態的観点：動詞の項（必須補語）を1つ増やすために使われる

これを図示すると、図2のようになる（この図について詳しくは庵 2012 参照）⁽⁷⁾。

図2 使役（的表現）と出来事の関係



使役（的表現）は、出来事の外にいる X（使役主）が Y（動作主）に働きかけて出来事を引き起こすことを表す。この際、実際に行うのは Y であって、X ではないことに注意が必要である。一方、自他の対応を持たない自動詞を述語とする文で、他動詞的な表現をする場合には使役が他動詞の代わりに使われる。これは、使役が項を1つ増やす統語操作であるためである（庵 2012）。

4-4. 自他の対応

最後に、自他の対応についてである。自他の対応がある場合、基本的に、同じ出来事を自動詞を使っても他動詞を使っても表現できる。

- (9) a. X がドアを開けた。
 b. ドアが開いた。

図3 自他の対応がある場合の自動詞文と他動詞文の関係

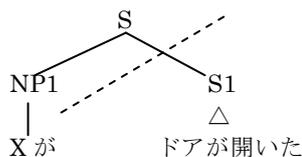


図3で、X（動作主）を含めて表現する（点線より上の）場合は他動詞文となり、Xを排除して表現する（点線より下の）場合は自動詞文になる⁽⁸⁾。

5. ボイス表現に関する導入で考慮すべきこと

本節では、前節の議論を受けて、ボイス表現に関する導入で考慮すべきことを考える。

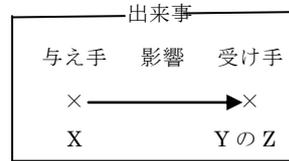
5-1. 受身

受身に関して考慮すべきことは次の通りである（a～cは統語的、dは形態的観点）。

- (10) a. 図1で、Yの方がXより話し手にとって重要であるときは受動文を使う。
 特に、Yが話し手のときは受動文を使う。

- b. Yがaを満たすとき、図4で、「Z=体の部分、持ち物」のときは、
YのZが(Xに/によって)V(ら)れるは使わず、
YはZを(Xに/によって)V(ら)れるを使う。

図4 受身と出来事の関係(2)



- c. 自分がしたくないことを他者に強要されたときは使役受身を使う。
d. 図1でXが問題にならない場合は受動文を使う。

5-2. 使役

使役に関しては、次のように段階を踏んで導入する必要がある(庵 2015)。

まず、裸の使役(「-(さ)せ」のみが見ついたもの)を含む文では、使役主が動作主より目上でなければならない(したがって、(11a)は不自然)ため(高橋・白川 2005)、「-てもらおう」から導入する必要がある(12)。

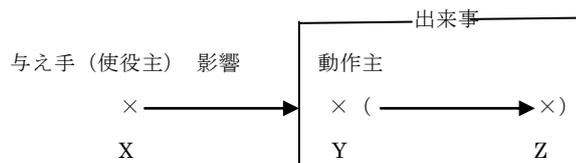
次に、「てください」と「させてください」の対比から、「-(さ)せ」がつくと、動作主が変わることを伝える(13)。

続けて、Yが話し手である場合を考える。この場合は「-(さ)せてくれる」「-(さ)せてもらおう」が使われる(14)。

最後に、XもYも話し手ではない場合、あるいは、Xが話し手でYが目下(またはその逆)である場合は、「強制」なら裸の使役が、「許可/放任」なら「-(さ)せてあげる/やる」が使われる(15)。

これ以外に、形態的観点から、他動詞化のために使役が使われる場合がある⁽⁹⁾(16)。

図2 使役(的表現)と出来事の関係



- (11) a. ?私は田中先生にピアノを弾かせた。<X=私の場合>
b. ○私は娘にピアノを弾かせた。(= (4))
(12) 私は田中先生にピアノを弾いてもらった。<X=私の場合>
(13) a. パリに出張してください。(出張するのは聞き手)
b. パリに出張させてください。(出張するのは私)
(14) a. 林さんは私に(自分の)パソコンを使わせてくれた⁽¹⁰⁾。<Y=私の場合>
b. 私は(林さんに)林さんのパソコンを使わせてもらった。
(15) a. 太郎は弟を買い物に行かせた。<強制>
b. 太郎は弟にゲームをさせてあげた/やった。<許可/放任>

(16) a. A 国の経済は発展した。

b. 彼は A 国の経済を発展させた。（*発展した）（= (5)）<他動詞化>

以上の例からわかるように、現在、初級教科書で使われている例（文）は、実生活で最も使える可能性が少ないものであり、使役の適切な産出を阻害していると考えられる。

5-3. 自他の対応

最後に、自他の対応であるが、これに関しては、次のように考える（庵 2013）。

まず、他動詞の方が動作主の関与が感じられることを確認する（17）。

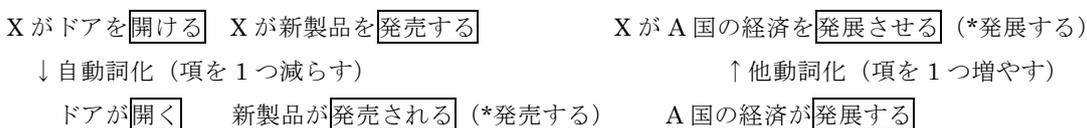
次に、他動詞の方が責任の所在を明示することを導入する（Hinds 1986）⁽¹¹⁾（18）。

その上で、上で指摘した「自動詞の代わり」に受身を使うことと、「他動詞の代わり」に使役を使うことと、自他の対応の関係を図 5 のようにして理解させる。

(17) a. 電気がついた。（自動詞）／b. 電気をつけた。（他動詞）

(18) a. 水がこぼれた。（自動詞）／b. 水をこぼした。（他動詞）

図 5 受身、使役と自他の対応の関係



6. まとめ

本発表では、受身、使役、自他の対応というボイス表現を、統語的観点と形態的観点からとらえることにより、体系的に導入する方策について考えた。これらは、ともすれば、「初級では不要」（野田 2005, 山内 2009）とされるものであるが、日本語の表現において重要なものであることは間違いなく、仮に初級で導入しないとしても、いずれかの段階で、「適切に産出できる形で」導入する必要があるものである。そのためには、これらの形式が相互に持つ関係性について、学習者が明確にとらえられるようになることが必要である。本発表はそうした意味での「産出のための文法」の具体的な記述例である。

注

- (1) 本発表では、受身、使役、自他の対応をボイス表現と考える（cf. 野田 1991, 庵 2012）。
- (2) ただし、これについては杉村（2013）も参照。
- (3) 「理解のための文法」について詳しくは庵（2017）を参照。
- (4) 文法研究および言語教育において文法能力が持つ意味については庵（2017）を参照。
- (5) これが久野（1978）の言う視点制約である。これに関して詳しくは陳（2017）を参照。
- (6) 「震災でいろいろなことを考えさせられた。」のようなタイプは理解レベルでよい。
- (7) （ ）内は使役の埋め込み文が他動詞の場合で、それが自動詞の場合は（ ）は不要。
- (8) 点線より上の表現を好む言語を「スル型言語」、点線より下の表現を好む言語を「ナル型言語」と言う（池上 1981）。
- (9) 森（2012）は、書きことばの使役の大部分の用法がこの用法であることを指摘している。
- (10) この例で「(自分の) パソコンを使わせた」と裸の使役を使うと、次の強制の意味になり、ここで表現したい意味と異なってしまふ。

(11) この点を踏まえると、自他の使い分けをメディアリテラシーの観点と結びつけることも可能である(庵 2013)。

参考文献

- (1) 庵功雄 (2011) 「日本語記述文法と日本語教育文法」 森・庵編 (2011)
- (2) 庵功雄 (2012) 『新しい日本語学入門 (第2版)』 スリーエーネットワーク
- (3) 庵功雄 (2013) 「2 「文法」 でできること—自動詞・他動詞を例に」 『日本語教育, 日本語学の「次の一手」』 くろしお出版
- (4) 庵功雄 (2015) 「日本語学的知見から見た中上級シラバス」 庵功雄・山内博之編 『データに基づく文法シラバス』 くろしお出版
- (5) 庵功雄 (2016) 「日本語教育において必要な文法研究とは何か」 公開シンポジウム「現場の疑問と研究をつなぐ」(於: 日本女子大学) 予稿集
- (6) 庵功雄 (2017) 『一步進んだ日本語文法の教え方 1』 くろしお出版
- (7) 池上嘉彦 (1981) 『「する」と「なる」の言語学』 大修館書店
- (8) 菊地康人・増田真理子 (2009) 「初級文法教育の現状と課題」 『日本語学』 28-11
- (9) 久野暉 (1978) 『談話の文法』 大修館書店
- (10) 小林典子(1996) 「相対自動詞による結果・状態の表現」 『文藝・言語研究』 29, 筑波大学
- (11) 小林ミナ (2013) 「日本語教育文法の研究動向」 『日本語学』 32-7
- (12) 柴谷方良 (2000) 「ヴォイス」 仁田義雄ほか 『日本語の文法 1 文の骨格』 岩波書店
- (13) 白川博之 (2002) 「記述的研究と日本語教育」 『日本語文法』 2-2
- (14) 杉村泰 (2013) 「中国語話者における日本語の有対動詞の自動詞・他動詞・受身の選択について—一人為的事態の場合」 『日本語/日本語教育研究』 4, ココ出版
- (15) 高橋恵理子・白川博之 (2005) 「初級レベルにおける使役構文の扱いについて」 『広島大学日本語教育研究』 16, 広島大学
- (16) 陳林柯 (2017) 「現代日本語における視点制約に関する定量的研究」 2017年度一橋大学言語社会研究科博士学位取得論文
- (17) 野田尚史 (1991) 「文法的なヴォイスと語彙的なヴォイスの関係」 仁田義雄編 『日本語のヴォイスと他動性』 くろしお出版
- (18) 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」 野田編 (2005)
- (19) 野田尚史編 (2005) 『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
- (20) 増田真理子 (2014) 「教室における日本語の受身の教育」 『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- (21) 森篤嗣 (2012) 「使役における体系と現実の言語使用」 『日本語文法』 12-1
- (22) 森篤嗣・庵功雄編 (2011) 『日本語教育文法のための多様なアプローチ』 ひつじ書房
- (23) 山内博之 (2009) 『プロフィエンシーから見た日本語教育文法』 ひつじ書房
- (24) Hinds, John (1986) *Situation vs. Person Focus*. くろしお出版

謝辞 本発表は科研費 16K02804 (研究代表者: 太田陽子), および, 科研費 17H02350 (研究代表者: 庵功雄) の研究成果の一部である。

地方私立大学における留学生の就労支援を考える

—キャリア形成プロセスの考察から—

山本晋也（徳山大学）

1. 研究の背景と目的

本研究では、日本国内企業への内定を獲得した留学生を調査対象として、彼(女)らが留学生活においてどのようにそのキャリアを形成していったのかを調査した。特に、1)日本国内での就職を決意するまで、2)就職を決意した時点から就職活動を経て日本国内での内定を獲得するまで、3)内定獲得から入社・勤務開始まで、の3つの時期区分における個人の経験と変容のストーリーを留学生の「キャリア形成プロセス」と位置づけ、分析を行った。以上の結果に基づき、「地方私立大学」に在籍する留学生の就労支援、及びそれを支える日本語教育のあり方を検討することが、本研究の目的である。

1.1 「地方私立大学」という文脈の意味するもの

2008年に策定された「留学生30万人計画」以降、日本社会の国際化と経済のグローバル化を主眼に、産学官連携の下で「高度人材」としての留学生の受け入れが進められてきた。しかし、少子高齢化とそれに伴う労働人口の減少を受け、地域社会において慢性的な人手不足が社会問題となっている昨今、留学生に期待されるべき役割は、高度人材として経済・社会の力強い発展に貢献することから、「地域経済・社会の優れた担い手」(高坂, 2015)として、長期に渡って経済・社会活動を支えることへと変化しつつある。こうした社会の変化と共に、留学生の受け入れ先となる地域や大学も、これまで中心となっていた大都市圏/大規模大学のみならず、日本全国の各地方都市、そして地方大学へとというように、よりローカルな方向へと広がりを見せている。

2015年に閣議決定がなされた「まち・ひと・しごと創生基本方針」¹⁾においては、「地域の大学等が、地方公共団体等と協力して行う外国人留学生の住環境の整備や、就職支援等に関する先行的取組を支援する」ことが謳われている。こうした傾向は、人口減少に悩む地方都市により顕著であり、大学・企業・政策が一体となって、留学生の受け入れと育成、そして卒業後の日本国内での就職を通じた長期定住化を支援する取り組みが実施されている。しかし、一部の大学等では、新規入学者の確保が喫緊の課題となっているところもあり、留学生の受け入れは安易な数合わせとして捉えられ、長期的な教育の視点が失われがちである。留学生に期待されるべき社会的役割が変わりつつある中で、そのキャリア形成をいかに支援していくか、更に、具体的な出口としての「就職」や「進学」をいかに実現させていくかが、受け入れを行う大学や地域社会にとって、重要な課題となっている。

1.2 留学生と企業の「すれ違い」の解消に向けて

特に、留学生の日本国内での就職に注目が集まるようになって以来、留学生や受け入れ

企業を対象とした調査研究は全国各地で実施されているが、末廣(2013)が指摘するように、その内実は双方の意識調査・実態調査に終始しているものが大半であり、背景にある個々の生き方・働き方を規定するキャリアデザインや価値観にまで言及したものは数少ない(p. 289)。

留学生と企業とのマッチングに関しては、これまでの多くの調査研究から、言語や文化理解の問題、日本独自の就職活動やビザ切り替え等の制度の問題、更に働き方(キャリア観)の相違など、いわば各種の「すれ違い」とも言うべき状況があることが明らかになっている(末廣 2013, 福嶋 2016 など)。従来の日本語教育は、このすれ違いを解消するべく、日本企業に流通する言語や文化を「ビジネス日本語」などの形で切り出し、その教授/学習を通じて、留学生の言語能力や異文化理解能力を向上させることを試みてきた。しかし、ある社会に参加するためにその中にある言語や文化の獲得を前提とすることは、「準備主義的な言語観」(細川, 2007)に基づいており、無自覚な排除や強制の圧力となり得るものとして批判されつつある。では、これからの日本語教育は、就労を通じた留学生の社会参加と言語教育の関係をどのように捉え、そして、どのように支援していくべきなのか。その方向性を探るべく、本研究は、日本国内企業への内定を獲得した留学生のキャリア形成プロセスについて調査する。そして、その過程にある社会的背景や、影響を受けた留学中の経験について考察することで、留学生の就労支援につながる日本語教育のあり方について言及したい。

2. 調査および分析の概要について

2.1 調査対象者と調査方法

本研究の調査対象者は、2012年以降に学部生として某地方私立大学(以下、X大学)に入学し、日本国内企業への内定を獲得した(元)留学生2名である。1節で述べたキャリア形成プロセスの時期区分に従い、彼(女)らが日本国内での就労を決意するまでの経緯と、その後の就職活動の詳細等について半構造化インタビューを実施した²⁾。

調査協力者2名の詳細は、以下の通りである。

表1 調査協力者2名の詳細

協力者名 (仮名)	国籍	性別	年齢	業種	勤務先	インタビュー回数
コウ	中国	女性	25	サービス業	県内	2回
ユウキ	韓国	男性	24	製造業(自動車)	県外	2回

今回、この2名を調査対象者とした理由は、X大学在学中に国内企業への内定を獲得していたこと、既に発表者(山本)との面識がありラポールが構築されていたことの他に、2名ともX大学入学以前から、日本国内での就労を自身のキャリアプランとして描いていたという点が挙げられる。同様の調査を実施した山本(2017)では、大学入学時点において日本国内での就職を検討していなかった留学生が、在学中の様々な人やコミュニティとの出会いをきっかけに「日本での就職」を決意し、内定獲得へと至った過程について明らかに

した。特にこれまで、留学生の就労を巡る調査研究において、調査協力者には明確な就労の意思を持っていることが前提とされていた。しかし、近年では大学入学時点において明確なキャリアプランの無い留学生が増加している。そこで、内定獲得者を対象とした調査においても、入学当初のキャリアプランの有無を比較することが、今後のキャリア教育を考える上で非常に重要な意味を持つと思われるため、今回の調査協力者選定に至った。

インタビューの実施に際して、発表者(山本)から調査協力者に共通して行った質問は、①就職を決意した時期、②就職を決意したきっかけ、③就職活動で感じた苦労や困難、④就職活動を通じて学んだこと、⑤後輩に伝えたいこと、の5点である。インタビューは、一人につき40分～60分程度、それぞれ2回実施した。調査協力者の承諾を得た上で、内容をすべてICレコーダーに録音し、後日、文字化資料を作成した。

2.2 分析のデータ・手法・手順

本研究の分析データは、2.1で述べたインタビューの録音記録、およびその文字化資料と、当日のインタビューの様子などを記録したフィールド・ノートの3点である。

分析手法には、「複線径路等至性アプローチ(TEA)」(安田・サトウ, 2012)を採用した。TEAは、研究者の興味・関心のある事象に焦点を当て、そこに至るまでの過程(process)を理解しようとする研究方法であり、「複数の異なる径路を通ったとしても同じ到達点に達する」という「等至性(Equifinality)」の概念を根幹に持つ(安田・サトウ, 同上)。本研究においては、「日本での就労を決意」から「就職活動」を経て「内定を獲得」し、やがて「入社・勤務開始」へ至る一連のキャリア形成プロセスを等至点として設定し、その間にある経験や変容、更にはその背景にある社会的な後押しや妨げの力を含めて個別に分析することで、留学生にとっての就労の意味をより深く理解したいと考えた。そこで、2名のキャリア形成プロセスを「複線径路等至性モデリング(TEM)」(安田・サトウ, 同上)の手法を用いて図式化した。以下に示す図1は、本研究におけるキャリア形成プロセスと、TEMのイメージ図である。

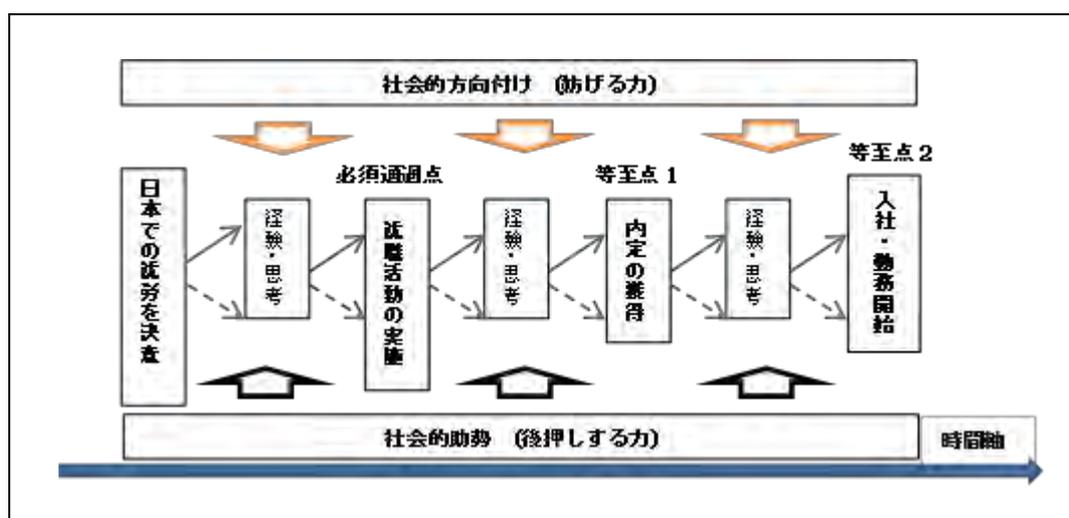


図1 キャリア形成プロセスと本研究におけるTEMのイメージ

具体的な分析手順としては、2.1 で述べた半構造化インタビューの音声記録に基づき、①文字化資料の作成、②TEM 図の作成、③作成した TEM 図に基づく再インタビュー、④TEM 図の修正、⑤修正後の TEM 図の確認、という 5 つの段階を踏んだ。

3. 分析結果

本節では、紙幅の都合により、調査協力者 2 名の分析結果についてそれぞれのキャリア形成プロセスに関するエピソードを抜粋する形でまとめた。

3.1 コウのキャリア形成プロセス - 地域の暮らしの中で気づく自分らしさと職業

コウは、X 大学に至るまでに複数の教育機関を経ており、その分キャリア形成に関する意識が高い学生であるという印象があった。しかしながら、実際は X 大学へ来た当初より、コウは自分にどのような企業が合うのか、実際に就職ができるのかという不安を抱えていたという。その不安についてコウは、「えーと、やっぱりあんまりよく知らないですから、その就職活動とか、どこで就職の情報もらうの、とか。周りはあまり就職しないですし、中国人であまり就職している人もいなかったから」と語り、就職活動に対する情報が少なかった(入手が難しかった)こと、ロールモデルがいなかったことを理由として挙げた。

そんな彼女にとって、日本国内での就労を決意し、内定獲得の決め手となったのは、不定期で行っていた地元企業でのアルバイトだった。アルバイト先の人々と有意義な関係性を築き、その仕事ぶりが認められた彼女は、「卒業後もうちで働いてみないか」と声をかけられ、そのまま地元企業への就職を決めたという。しかしそれは、コウにとって決して安直な選択ではなく、「うーん、やっぱり私は××(地名)がいいなって、何か本当いいですよ、やっぱり落ち着くし、人もやさしいから、就職も▲▲(地名)とか▼▼(地名)よりはこちらがいいなって」「何か、自分に合うと思うんですよ、やっぱりサービス業って」と語るように、これまでの経験を振り返る中で、地方都市に暮らす中で感じた自身のライフスタイル、更に職業観への気づきが、その選択を後押しすることになったという。

以上の語りから形成された、コウのキャリア形成プロセスの概要は以下の通りである。

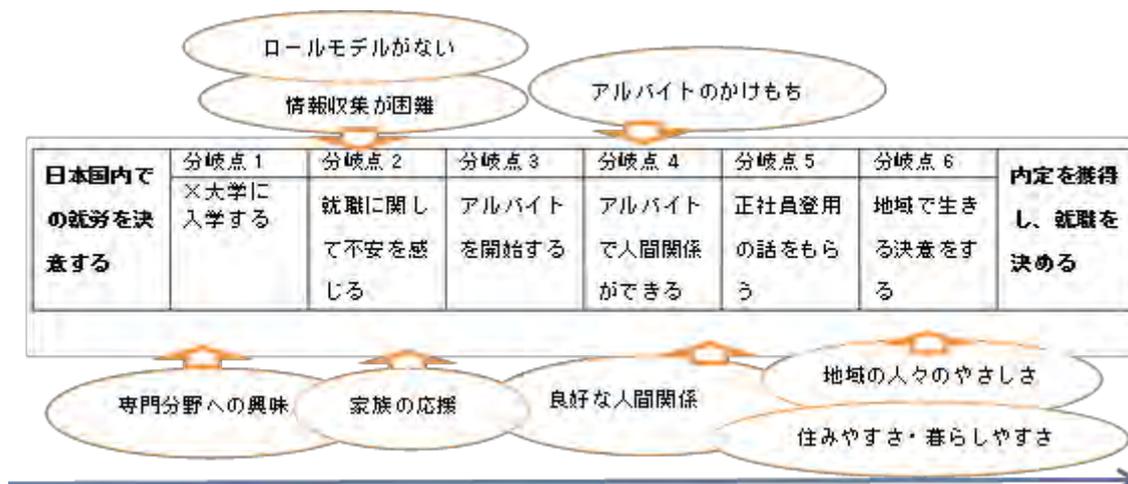


図2 コウのキャリア形成プロセス

3.2 ユウキのキャリア形成プロセス - ロールモデル(先輩)の励ましで手にした就職

ユウキのキャリア形成プロセスにおいて、最も大きな影響を与えたのは、先輩の存在であったという。明るく、コミュニケーションの得意な彼は、大学入学前から自身のキャリアプランとして日本への留学と、その先にある日本国内での就職を考えており、母国での日本語学習を続けていた。しかし、第一希望であった大学への入学は叶わず、夢破れて辿りついたのがX大学であったという。それでも、自身のキャリアプランの第一歩としてX大学への入学を前向きに捉えようとしていたユウキだったが、実際に入学してみると、そこまで明確にキャリア意識を持った留学生は珍しく、そのため同級生にはあまり将来のことを口にしないようしていたと語る。ただ、心の中では真剣に将来のことを考え、周囲の雰囲気に合わせてながらも、授業にしっかりと参加し資格へのチャレンジなども続けていた。

最終的には、希望する企業への内定も獲得し、X大学への進学とその中で自分のキャリア形成プロセスには満足していると語るユウキだが、唯一残念だったことは、大学外のコミュニティへあまり参加できなかったことだという。X大学自体が、1学年250人～300人程度の小規模大学であり、大学内での人間関係となるとやはり限定的になってしまう。ユウキもアルバイト先などで積極的に交流をしていたが、同級生が地域コミュニティなどで様々な地域行事や町おこし等で活躍しているのを見ると、羨ましく思う時があったという。また、留学生の大半が明確なキャリア意識を持たず、卒業後に帰国していく環境の中で、ユウキは時に、自分は本当にこれでいいのか、母国に帰って就職した方がいいのではないかと悩むことがあったという。

しかし、そんな彼を勇気づけたのは、同じくX大学に進学し、日本国内での就職を実現した先輩たちの姿だった。X大学のある県外への就職を果たしたユウキだったが、それは、やはり都市部で活躍する先輩達の影響を受けてのことだった。就職活動の際にも、家に泊めてもらったり、様々なアドバイスももらったりと交流を続けられたことは、彼にとって非常に大きな意味のあることで、「本当にもう、僕やっぱり同級生とかいなかったんで、〇〇(先輩)とか△△(先輩)とか、いなかったらもし、就職しなかったかもしれないんですね。あの、××(地名)には行かなかったと思います。遠いしhh」と語っている。



図3 ユウキのキャリア形成プロセス

4. 「留学生」から一個人としてのキャリア形成へ

コウ、ユウキのキャリア形成プロセスにおいて共通する経験は、少なからず日本での就労というキャリアへの不安や揺らぎを感じていたということだった。その理由として、コウは日本国内での就労に関して「情報収集が困難」「情報不足」「ロールモデルの欠如」を理由として挙げた。またユウキは「キャリア意識の希薄な同級生」「母国で就職した友人」と接したときに、また、就職活動で「なかなか内定が取れない」という苦い経験を通じて、本当に自分の選んだ道が正しいのかという悩みを感じていた。途中で挫折する可能性もあったが、2人が内定を獲得した決め手となったのは、地域での生活のしやすさや、そこで築いた人間関係、および支えとなる重要な人物/コミュニティの存在であった。

2人のキャリア形成プロセスから、留学生の就労支援に向けた日本語教育の果たすべき役割を考えたとき、まず考えられるのは、先輩、企業関係者、大学の就職職員等と留学生を結びつけることである。「日本での就労」においてどうしても周縁に位置づけられがちな留学生にとっては、キャリア形成に向けて辿るべき道の見えにくく、そのことが先に進むための足かせになってしまうことがある。キャリア形成の原動力となる人や情報との橋渡しをしていくことが必要なのではないだろうか。その上で、関連する人々が共にキャリアプランを構想し、言語化し、共有することで、日本人/日本社会に対する「留学生」という認識を超えて、個人としてのより良い生き方へとつながる「就労」と「キャリア形成」を実現することが可能になるのではないかと考える。そのための具体的な実践の試みについては、今後の課題としたい。

注

- (1) 「まち・ひと・しごと創生基本方針 2015-ローカル・アベノミクスの実現へ向けて」
<http://www.kantei.go.jp/jp/topics/2015/20150630hontai.pdf> (2017年10月2日閲覧)
- (2) 本研究では、調査協力者全員に調査同意を得た上で調査・研究を実施した。

参考文献

- 末廣啓子(2013)「地方圏における外国人留学生の就職に関する課題と実態 - 栃木県における外国人留学生のキャリアデザインと企業のグローバル化をめぐって -」宇都宮大学教育学部紀要 63, 279-295
- 高坂明子(2015)「外国人留学生の地域への定着に向けて - 就職支援を中心に -」JRI レビュー 29, 47-74, 日本総研
- 福嶋美佐子(2016)「外国人高度人材受け入れの現状と政策的課題：探索的調査研究」『公共政策志林』4, 155 - 173, 法政大学公共政策研究科
- 細川英雄(2007)「日本語教育学のめざすもの-言語活動環境設計論による教育パラダイムの転換とその意味」『日本語教育』132, 79-88
- 安田裕子, サトウタツヤ(2012)『TEM でわかる人生の径路 - 質的研究の新展開』誠信書房
- 山本晋也(2017)「留学生の進路選択プロセスのモデル化-複線径路等至性モデル(TEM)を用いて」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』297-302

ビジネス日本語教育に対するグローバル社会化のインパクト

—ビジネス日本語の定義の再考からの一考—

栗飯原志宣（日越大学）

1. 本研究の背景

「ビジネス日本語」という用語は、1960年代にすでに登場し、2017年現在では用語として定着した感がある。しかし、その内容においては、いまだ研究者ごとの定義が存在し、一定の共通理解が浸透した段階にあるとはいいがたい。

代表的な定義として「日本のビジネスの場で日本人とのビジネスを達成するために、日本のビジネスコミュニケーションの在り方を踏まえて使用される日本語の理解とその運用（応用言語学事典（2003）」があげられる。ここから、ビジネス日本語のイメージは、使用の場は日本国内、使用者は日本語母語話者と外国人、モデルは日本語母語話者間のコミュニケーションスタイルを主とした日本語であった事が窺える。しかし、ビジネス日本語は以前より、日本国内だけではなく、海外でも使用されてきた。また使用者も、外国人と日本語母語話者だけではなく、非日本語母語話者間においてもリングフランカ¹として使用されるケースもあったと考えられ、ビジネス日本語モデルと現実との乖離が見られる。

2016年末、法務省入国管理局によると在留外国人数は238万2822人前年度比+6.7%であった。ビジネス日本語モデルが話されてきた日本社会は、日本語母語話者の単一民族社会から、文化背景を異にする人々の共生する多言語・多文化社会に変容しつつあると言えよう。外国人とのコミュニケーションは、従来の「海外と縁のある限られた日本人」から、「都会だけではなく地方を含めた日本国内の一市民」までに拡大している。しかしビジネス日本語教育は、変容する日本国内そして海外のビジネス日本語接触場面においても、グローバル化のインパクトを十分考慮しているとはいいがたく、いまだ従来の定義のもとに、日本語文化圏のビジネスコミュニケーションの在り方をモデルとしている。

2. 本研究の目的

以上の背景を踏まえ、本発表では、専門日本語のうち、社会活動の主要要素である経済活動に関わるビジネス日本語を事例とし、「ビジネス日本語とは何か」という疑問に定義と領域の2点についてから答えることで、変容する日本社会にふさわしいビジネス日本語教育の枠組み理論構築の一考をその目的とする。

3. 先行研究

ビジネス日本語教育に関わる研究論文は、1990年代日本経済の発展に伴い増加した。その内容は、企業が求める日本語能力、実践研究、教育内容の変遷、会話分析の視点からのビジネス日本語接触場面の分析、接触場面の参加者の意識調査など多岐に渡る。しかし、

ビジネス日本語の定義に関する論考は、筆者の管見の限り ESP 理論²をもとに JGP と JSP³の違いについて述べた佐野 (2009), ビジネス日本語教育内容の多様性を踏まえ「ビジネス日本語」という用語に対する再考の必要性に触れた春原 (2010) が代表的である。教材では、グローバル社会に必要な文化的中立性の理解を目的とした近藤・金・ムグダ・福永・池田 (2013) が、ビジネス日本語教育の方向性を示唆している。こうした定義再考の必要性や方向性の示唆があるにもかかわらず、その曖昧性に甘え、ビジネス日本語の定義に触れていない論考も散見される。そこで筆者は佐野と春原の示唆を受け、ビジネス日本語教育に関する様々な違和感⁴を解決するためにビジネス日本語の定義の再考と領域について理論構築を試みる。

4. ビジネス日本語の定義の再考

ビジネス日本語の定義は、「誰がどこで何のために使う日本語で、何がモデルとなっているのか」に答えられなければならない。以下、個々に検討したい。

4-1. ビジネス日本語のアクター

まず、「誰がどこで」であるが、筆者は長年、生活日本語とビジネス日本語で共通するにもかかわらず、それぞれが教材を開発していることに疑問を感じてきた。コンビニの店員と顧客の会話は一つの接触場面であるにもかかわらず個人の経済的行為はビジネス日本語

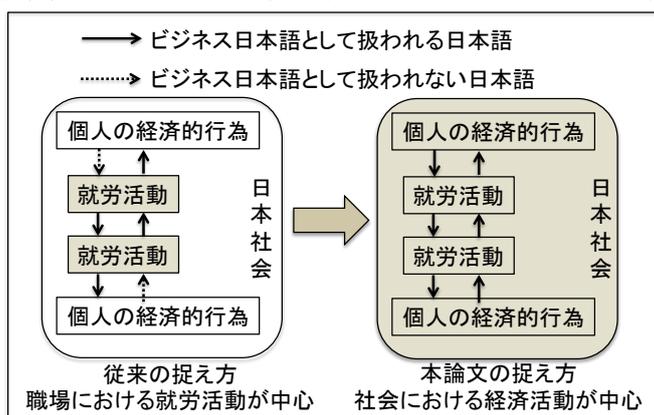


図1 ビジネス日本語に関わる人々・場の解釈

としては取り上げられてこなかった。そこでビジネス接触場面のアクターを、勤務中のビジネスパーソンから生きるために経済活動を行う市民まで拡大した。これにより、ビジネス日本語が使用される場はオフィスや商店の従業員だけではなく、コンビニで買い物をする子供も存在する社会そのものに拡張する。図1はビジネス日本語のアクターと場の拡大を示す。

4-2. ビジネス日本語が使われる社会

ビジネス日本語が「どこで」使われるかを語る際には、これまで取り上げられなかった社会のグローバル化を考慮する必要がある。図2はビジネス日本語が使われる日本社会が1つではなく2つであることを示している。従来は日本語母語話者だけが住む日本社会を想定してビジネス日本語のモデルが作られた。しかし現実には多言語・多文化化が進む日本国内と、海外のグローバル社会の構成要素の一つである日本社会の2つであり、ビジネス日本語モデルは2つの日本社会を考慮する必要がある。こうした、これまでビジネス日本語モデルの対象として扱われることがなかったアクターや場、国内外の日本社会を合わせて再考すると、ビジネス日本語は、職場や仕事の働く人々だけではなく、日本社会の市民、すなわち日本国内においては日本語母語話者と日本語を使う非日本語母語話者、海外のグ

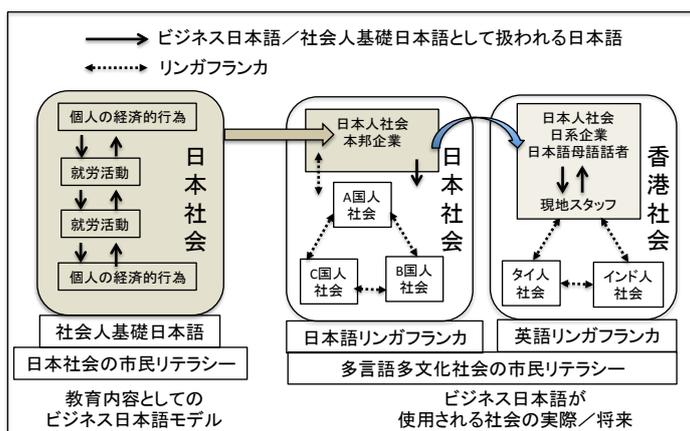


図2 ビジネス日本語が使用される社会の変容

グローバル社会においては日本語母語話者と日本社会と繋がるために日本語を使う非日本語母語話者が含まれることになる。グローバル化のインパクトを考慮すると、ビジネス日本語が使われる場は国内外の2つの日本社会であり、日本国内だけではなく、そこに住む市民の経済活動全体から影響を受けることを示唆する。

4-3. ビジネス日本語の目的

次に、ビジネス日本語を使う目的であるが、答えはそれを使う人々が働く人だけではなくある社会の市民であり、そこに生きることにある。川口（2006）はそれを「当たり前の生活基盤⁵」を得ることだと述べている。この当たり前の生活基盤を得るために必要な能力が、図2に示した「市民リテラシー」である。ある社会の一員として生活を充実させるためには、その社会に適応するための市民リテラシーが必要である。日本であれば日本社会の市民リテラシーが必要となる。その市民リテラシーを発揮するにはその社会で通用する言語能力が必要である（宮崎 2011）。市民生活の代表的なものに「経済活動」があげられるが、この経済活動には市民なら誰でも行う消費活動や就労活動など様々な行為が含まれる。この様々な経済活動で使われる日本語の総称がビジネス日本語と呼ばれてきた。ビジネス日本語を使う目的は、日本社会で市民の一人として「当たり前の生活基盤」を得るために市民リテラシーを発揮するためであると言えるのではないだろうか。

4-4. ビジネス日本語のモデル —社会人基礎日本語と日本語リンガフランカー

4-3 では、市民は様々な経済活動で使われる様々な日本語の総称がビジネス日本語であると述べた。様々なビジネス日本語の様相や領域については5. **ビジネス日本語の領域**で述べるが、4-4 では定義に関わるビジネス日本語モデルの概念について述べたい。

従来、日本社会とは、国内の日本語母語話者を中心とした社会を想定していた（図2の左側）。そこには、前述の通り様々な経済活動があり、それごとに様々な内容のビジネス日本語が存在してきた。それらがビジネス日本語という総称の元に扱われてきた理由に、筆者は全てに共通する要素があるのではないかと考えている。共通しているのは、ビジネスなのではなく日本語母語話者の日本社会の市民リテラシーの一つとして、社会で「当たり前の生活基盤」を獲得するために不可欠な言語的要素の一つなのではないか。筆者はそれを日本社会の一員として必要な言語能力として、「社会人基礎日本語（仮称）」と呼ぶことにする。これが図2の左側にある社会人基礎日本語である。日本社会が日本国内のみを想定していた時には、社会人基礎日本語が経済活動に共通するためビジネス日本語のモデルとして大きな影響を与える要素であったと考えられる。

しかし、社会がグローバル化の影響を受け、多言語・多文化化すると、市民リテラシーの様相も変容する。4.2 で述べたように日本社会は2つある。図2の右側にある日本社会

とグローバル社会の例である香港社会⁶の図がそれを表す。まず国内のグローバル化が進むと、様々な文化背景の市民、日本語が母語ではない市民の存在が大きくなる。そして日本語を母語としない市民同志が日本語をリングフランカとして使い始めるようになるだろう。日本語を母語としない市民も日本社会の市民である限り、皆等しく「当たり前の生活基盤」を得る権利がある。そのためには市民リテラシーの一つである言語能力のモデル像が問われることになる。従来、日本社会においては社会人基礎日本語が市民リテラシーを発揮するための言語であったが、グローバル化が進んだ将来は社会人基礎日本語と日本語リングフランカ、2つの日本語⁷がその役割を担うことになるだろう。また、日本国内の日本語の変容は、国内だけで完結するわけではない。海外、例えば香港社会内の日本社会では、英語リングフランカを使用する日本人や、海外の文化の影響を受けた日本語母語話者自身が日本語を変容させる。それが国内の日本社会に逆輸入され、日本語リングフランカに取り入れられる可能性が出てこよう。将来、日本語母語話者は市民リテラシーとして日本語リングフランカによるコミュニケーションスタイルを学ぶ、あるいは日本語リングフランカを使用する市民と経済活動を経て、自然に身につけていく時代が来るのかもしれない。

以上を勘案し、筆者はビジネス日本語の定義を以下のように考える。

ビジネス日本語とは「日本社会における市民生活に必要な能力（市民リテラシー）のうち、その生を支える最も典型的な活動である経済活動（ビジネス）に関わる日本語」をモデルとした日本語教育分野」を意味する。

5. ビジネス日本語の領域 -専門日本語におけるビジネス日本語-

4では、ビジネス日本語は市民の経済活動で使われる様々な日本語の総称であり、総称として使われてきた理由として、共通する社会人基礎日本語の存在が考えられると述べた。とすれば、様々なビジネス日本語とは「社会人基礎日本語+α」であるとも表現できる。5では、専門日本語教育（JSP）における様々なビジネス日本語の様相（α部分）や位置や社会人日本語との関係について筆者の考えを述べたい。

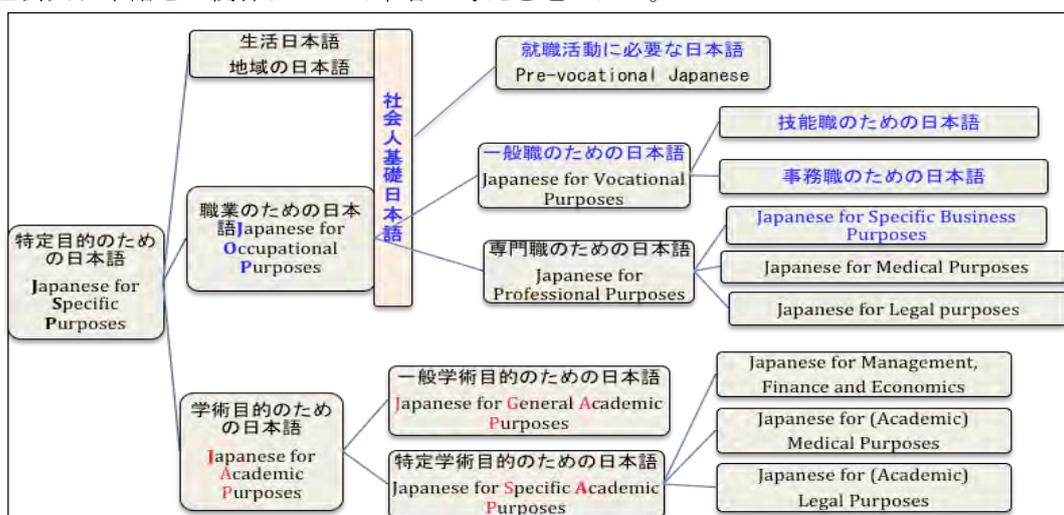


図3 JSP(特別目的のための日本語)における専門日本語の分類図 (ESP理論を参考に栗飯原試作)

佐野（2009）はESP理論を参考にJGPとJSPの違いを詳細に述べているが、JSPの下位分類については述べていない。そこで筆者はESP理論を参考に、様々なビジネス日本語を含んだ専門日本語の分類図（図3）を試作した。ただし、この分類図は全ての下位分類を網羅したものではない。ESPに従うと、まず大きく職業のための日本語（JOP）と学術目的のための日本語（JAP）別れるが、筆者はそこに「生活日本語」を加えた。なぜなら、現在、日本語教育に関わるものは大きくアカデミック、ビジネス、生活（あるいは地域）と3つに分けて考えるからである。また、社会人基礎日本語はビジネスを含んだ社会生活全般に関わる日本語なのでJOPだけではなく、生活日本語にも関わる。よって、JOPと生活日本語の下位分類には必ず社会人基礎日本語が含まれることになる。この図に関してはまだ試作段階で、紙面の制約上、各名称についての説明は割愛するが、JOPの下位分類はすべて「社会人基礎日本語+ α 」を基本構成とし、これまでビジネス日本語と言われてきたものは社会人基礎日本語そのものと、 α 部分である「就職に関する日本語」「一般職のための日本語」とその下位分類、「専門職のための日本語」のうち貿易や金融等の分野といった「ホワイトカラー」をイメージさせる職業分野であったと考えられる。

5. まとめと今後の課題

グローバル化が日本語に与えるインパクトには様々なものがある。例えば、外国から技能実習生と言う名の短期労働者を送り込むために送り出し国では人材派遣会社が急増し、日本語教師が不足しているのもその一つである。しかし、これらは日本語教育を取り巻く環境に対するインパクトではあっても、日本語そのものに対するインパクトではない。本発表では、社会生活の代表的な活動の一つ、経済活動に関わるビジネス日本語に対する影響を探ることで、日本語そのものに対するインパクトを探ろうとした。

まず現状と乖離している従来のビジネス日本語のアクターと使用の場の解釈を修正し、グローバル化が進んだ日本社会には2つの日本語が形成される可能性について「日本語リングフランカ」と「社会人基礎日本語」という分類概念を使用して説明した。これらを背景に、グローバル社会にふさわしいビジネス日本語の定義とは何かを再考した。

定義とは、関わるものをすべて包括しようとするほど抽象的になるものである。本稿においてもアクターや場を拡大することで、ビジネス日本語の意味するものは非常に広くなったが、これまでビジネス日本語と一括りにされていたものも含め、「社会人基礎日本語+専門性（ α ）」の組み合わせで分類を試みた。

国内のグローバル化が進めば、ビジネス日本語は、日本語母語話者間の社会人基礎日本語より、非日本語母語話者間で使用される日本語リングフランカの影響を強く受けるようになるだろう。そして日本語リングフランカの形成に影響を与える非日本語母語話者定住者の質は、言語政策を含んだ様々な政策に左右される。今後、グローバル化による外国人定住者の増加傾向が日本語に与えるインパクトはさらに強まると予測される。日本の言語を考える際の課題は、外国人が使う日本語リングフランカにあると思われる。社会人基礎日本語に内包される日本語文化圏の社会文化行動が「将来の日本社会で使われる日本語リングフランカ」としてどのように取捨選択されるかにより、日本社会の様相が決まる。

今後の課題として、日本語がどのように変わっていくのか具体的な方向性を探る作業が

あげられる。その具体的な研究方法として、すでにグローバル社会として認められている地域における日本語やアクターに対する質的、量的調査が考えられる。これらの研究が進められて、初めてビジネス日本語モデルは具体的な教材として形を表せるのである。

注

- (1) リンガフランカ：母語が異なる者同士がコミュニケーションに用いる共通語を指す。
- (2) ESP 理論：Dudley-Evans & St John(1998)に提唱された English for Specific Purposes(ESP) の分類は専門日本語の分類に大きな影響を与えている。
- (3) JGP と JSP：佐野は ESP 理論の EGP と ESP を援用し、日本語の JGP (Japanese for General Purposes) と JSP(Japanese for Specific Purposes)とし、「一般日本語教育」と「目的別日本語教育」分類している。
- (4) ビジネス日本語モデルに対する違和感：なかの (2016) は、ビジネス日本語教材における同化主義的傾向からビジネス日本語モデルの不適切性を指摘している。
- (5) 当たり前の生活基盤：川口 (2006) は「人が生まれて、安全な住居で保護されて育ち、教育を受け、必要に応じて医療サービスを受け、就業年齢に達すると自分で選択した職業に就き、自由意志で結婚し、住居を構え、参政権をもち、休日には映画を鑑賞し、スポーツやショッピングを楽しみ、老後の生活のために年金に加盟する」と述べている。
- (6) 香港社会：香港は IMD 指数で常に海外競争力上位を占める多言語多文化社会である。海外のグローバル社会の一例として、日本社会と比較するために取り上げた。
- (7) 2つの日本語：特に国内の日本社会に2種類の日本語が並列して存在することを意味し、イギリスやアメリカといった英語母語話者の英語と、インドやシンガポール、香港の派生的母語話者の英語の関係に類似する。(Kachru, B 1985)

参考文献

- (1) (財) 海外技術者研修協会編 (2010) 『アジア人材構想日本語研修事例集』
- (2) 河口真里子 (2006) 「持続可能性『Sustainability サステナビリティ』とは何か」『経営戦略研究』9号(夏季号) pp.30-59
- (3) 近藤彩・金考卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田玲子 (2013) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習：職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版
- (4) 佐野ひろみ (2009) 「目的別日本語教育再考」専門日本語教育研究 11号 pp.9-14
- (5) なかのまき (2016) 「誰のためのビジネス日本語か-言語教育教材としての「ビジネス日本語マナー教材」に見られる同化主義-」『社会言語学』pp.127-151
- (6) 宮崎里司 (2011) 「市民リテラシーと日本語能力」早稲田日本語教育 9号 pp. 93-98
- (7) 小池生夫編集主幹 (2003) 『応用言語学事典』研究社 p. 836
- (8) Kachru B.(1985)Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the Outer Circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds), *English in the world: Teachers*(pp.11-30). Camblidge University Press.
- (9) Tony Dudley-Evans and Maggie Jo St John. (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary Approach*. Cambridge University Press.

日本語学校生の学習動機および自己形成の関係

—混合研究方法を用いて—

岡 葉子（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

1. 問題と目的

本調査の目的は、日本語学校生を対象に混合調査法を用いて、学習動機と自己形成の関係およびその時間的変遷を分析することである。日本語学校生は、留学の時期が人間の発達段階の「青年期」とも重なり、「自立に向けた歩みを進め始める重要な一段階（宮下, 2009）」を異文化である日本で過ごすことになる。そのため、自己が形成される留学期間にかに学習動機を維持していくかは、日本語教育において重要なテーマであると考えられる。

日本語学習における学習動機と自己については、海外の大学生を対象に Dörnyei (2009, 2015) の L2 Motivational System を援用した調査（王 2017, 稲葉・倉田 2017 など）や日本の工学系大学院留学生の自我同一性の発達に焦点を当てた研究（竹口・麻生, 2017）がある。また、日本語学校生の学習動機を対象にした研究は、飯塚（2006）、中井（2009）、岡（2016）などがある。これらの先行研究から、肯定的な対日認識（王, 2017）や日本語使用経験（稲葉・倉田, 2017）の重要性や、教室外での住居環境（飯塚, 2006）が学習動機に影響を与えることが指摘されている。

本調査では、量的調査と質的調査の両方を用いる混合研究方法（抱井, 2015）を用いることで、学習動機と自己形成の関係について、より詳細に検討することを目指す⁽¹⁾。具体的には、質問紙調査を行い、学習動機因子と自己形成因子の間に関連があるのか、また、両者の値は在籍期間によってどのように異なるのか、検討する。さらに、若干名にインタビュー調査を行い、学習動機や自己形成に関する意識が、周囲の環境や時間の経過と共にどのように変化していくのか考察し、現場の教育への提言を目指した。

2. 方法

2-1. 調査の手続きと調査対象者

都内の日本語学校生 406 名を対象に、2013 年 12 月中旬から 2014 年 1 月中旬にかけて、学習動機および自己形成に関する質問紙調査を行った。質問紙は担当教師を通じ学級に配布してもらい、実施方法や回収方法はそれぞれの学校に任せた。なお、各質問は中国語（繁体字・簡体字）、韓国語、英語、インドネシア語、タイ語、ベトナム語に翻訳し、バックトランスレーションにより等価性を考慮した。質問紙は 650 部配布し、457 部回収した（回収率 70.3%）。回答に 10 問以上不備があるもの、また、学習者の属性全て無記入だったものを除き、406 部を有効回答とした（有効回答率 88.8%）。調査対象者は、男性 195 名、女性 211 名で、平均年齢は 23.81 歳（標準偏差 4.24）であった。出身国はアジア 19 地域、ヨーロッパ 7 か国、北南米 6 か国、アフリカ 3 か国、中東 2 か国であった。入学時のレベル

は、初級 266 名、中級 96 名、上級 44 名である。

2-2. 質問紙の構成

【学習動機について】

学習動機に対しては、「日本語学習者向け期待・価値・困難度意識尺度（岡 2016）」を用いた。この尺度は、「能力期待」（「私は、他の学生よりも、日本語が上手になると思う」など 3 項目）、「利用獲得価値」（「日本語を勉強することは、卒業後勉強したり仕事したりする時に役立つ」など 5 項目）、「内発的価値」（「日本語の勉強が好きだ」など 3 項目）、「努力肯定」（「これからいい成績を取るために、頑張らなくてはならない」など 4 項目）、「学習困難」（「日本語の勉強は大変だ」など 3 項目）の 5 つの下位尺度より構成される（5 件法）。

【自己形成について】

自己形成に対しては「多次元自我同一性尺度（谷 2001）」を用いた。この尺度は、Ericson（1959）に基づき、自我同一性の感覚を「自己斉一性・連続性（「過去において自分をなくしてしまったように感じる（逆転項目）」など 5 項目）、「対自的同一性（「自分がどうなりたいたいかははっきりしている」など 5 項目）、「対他的同一性（「自分は周囲の人々によく理解されていると感じる」など 5 項目）、「心理社会的同一性（現実の社会の中で、自分らしい生き方ができると思う）など 5 項目」の 4 つの下位概念に設定したものである（7 件法）。

先行研究の結果から、大学生では 18 歳から 22 歳にかけて、得点が明白に増加していく傾向が見られるため（谷 2001）、自己形成の確立と動機づけの時間的変遷も見ることができると推測できる。

【学習者の属性について】

質問紙の最後に学習者の属性（国籍、年齢、性別、入学時期、卒業予定時期、希望進路、入学時の日本語レベル、現在の日本語レベルの自己評価、自宅学習時間、アルバイトの有無）について記入欄を設けた。在籍期間は、入学時期に応じて 3 つの学習者群に分けた。調査時は 12 月中旬から 1 月中旬であったため、3 つの学習者群は、秋学期開始前に来日した学生群（在籍 4 か月以内）、春学期開始前に来日した学生（在籍 6～10 か月）、前年の秋学期開始前に来日した学生（在籍 1 年以上）となった。

3. 結果と考察

3-1. 日本学習動機および自己形成因子と在籍期間の関係（量的調査）

まず、自己形成因子が日本語学習動機をどの程度予測しうるのか調べるため、自己形成因子を独立変数、学習動機尺度を従属変数とする重回帰分析（強制投入法）を行ったが、全て決定係数が低く、有意ではなかった。このことから、自己形成因子は学習動機因子に直接の影響を及ぼさないことが分かった。

次に、学習動機および自己形成が在籍期間によって異なるのか検討するために、在籍期間と性を要因とする 2 要因分散分析を行った。下位検定には Tukey 法を用いた。結果を表 1 と表 2 に示す。学習動機因子のうち、「内発的価値」、「能力期待」、「努力肯定」において在籍期間の主効果が有意で、在籍期間が 1 年以上の学習者群は、その他の学習者群と比べて有意に値が低かった。また、「能力期待」において、有意な交互作用が見られた。在籍

期間が6か月から10か月までの男性学習者群は、他の男性学習者群よりも、また同じ時期の女性学習者群よりも、有意に値が高かった。

自己形成因子においては、「自己斉一性」と「対他的同一性」において性差の主効果が有意であり、女性学生の方が男子学生よりも有意に値が高かった。また、「心理社会的同一性」において在籍期間の主効果が有意であり、在籍期間が4か月以内の学習者群は、他の学習者群よりも有意に値が高かった。

表1 在籍期間と学習動機の関係（二要因分散分析の結果）

在籍期間	4か月以内		6～10か月		1年以上		F値		
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	在籍 期間	性別	交互作用
1 利用獲得価値	4.67 (0.47)	4.63 (0.56)	4.55 (0.62)	4.49 (0.69)	4.41 (0.78)	4.66 (0.54)	1.78	0.71	2.36
2 内発的価値	4.41 (0.63)	4.43 (0.75)	4.31 (0.78)	4.25 (0.78)	4.08 (0.92)	4.28 (0.69)	3.46 *	0.51	0.99
3 能力期待	2.88 (0.87)	3.05 (0.86)	3.28 (0.87)	2.87 (0.90)	2.58 (0.96)	2.73 (0.92)	7.67**	0.12	4.46*
4 努力肯定	4.46 (0.58)	4.57 (0.61)	4.23 (0.79)	4.18 (0.81)	4.23 (0.76)	4.35 (0.78)	6.47*	0.67	0.63
5 学習困難	3.20 (0.96)	3.19 (0.86)	3.29 (0.90)	3.00 (0.88)	3.39 (1.08)	3.34 (0.97)	1.84	1.51	0.90

*: $p < .05$, **: $p < .01$

表2 自己形成と学習動機の関係（二要因分散分析の結果）

在籍期間	4か月以内		6～10か月		1年以上		F値		
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	在籍 期間	性別	交互 作用
1 自己斉一性・連続性	4.72	5.15	4.51	4.70	4.44	4.81	2.71	6.13*	0.30
2 対自的同一性	5.01	4.96	4.88	4.65	4.86	4.76	1.14	0.98	0.16
3 対他的同一性	4.02	4.20	3.76	4.13	3.87	4.10	0.74	4.62*	0.25
4 心理社会的同一性	5.03	5.00	4.72	4.61	4.49	4.72	4.55*	0.06	0.66

*: $p < .05$, **: $p < .01$

以上のことから、学習動機と自己形成には直接的な影響は見られないが、在籍期間別に学習者群を分けて分析すると、学習動機と自己形成には性差及び在籍期間によって異なりが見られることが分かった。自己形成因子は、日本人大学生を対象にした谷(2001)では、学年が上がるにつれて全ての因子の値が高くなるのに対し、日本語学校生はそのような傾向が見られなかったことから、異文化の中で自己を形成することが困難であることが分かる。特に、「心理社会的同一性」については、日本語学校生の場合は在籍期間が短い方が有意に高い値を示したことから、教室外の社会環境において、より自己形成に困難を感じる事が考えられる。学習動機因子も概して在籍期間が長い学習者群の方が短い学習者群よりも低い値を示すことから、在籍期間が長い学習者はいわゆる「やる気」が少なくなると同時に、日本社会において自分の存在が不安定だと感じる事が推測できた。

3-2. 日本学習動機および自己形成因子と在籍期間の関係（質的調査）

質問紙調査を受けた学生およびその友人計4名（男性2名、女性2名）にインタビュー調査を行った（表3）。質問紙の最後にインタビュー調査に協力できる場合はメールアドレスを書いてもらうよう依頼し、その後メールで連絡がついた者が3名（学習者A, B, C）、学習者から紹介してもらった者が1名（学習者D）である。本調査では、学習者Aを中心に報告する。

表3 インタビュー対象者

	出身	性別	調査時期（回数）
学習者A	台湾	男性	2014年春・秋（2回）
学習者B	台湾	女性	2014年春（1回）
学習者C	インドネシア	男性	2014年春・秋（2回）
学習者D	インドネシア	女性	2015年夏（1回）

学習者Aは質問紙調査実施時は28歳で、日本語学校に入学して4か月以内であった。アンケートの一言感想に「今日本語が下手です。しかしあと1年、上手になります。自信があります Since I have clear learning goal learning Japanese, I have confident learning it well. In my pass few year I have been learning many skills, so Japanese should be as one of them（原文ママ）」と書いてあった。

【第1回目のインタビュー】

主な質問事項は、①日本へ留学した理由、②現在のクラスや生活の様子（アルバイトや友人関係など）、③日本と台湾でのパーソナリティの違いはあるか、④日本の社会についての印象を聞いた（学習者A～D共通の質問）。その後、浜田他（2006）の同心円図を書いてもらった。

学習者Aはインタビュー調査実施時は、入学後半年後であった。学習者Aはアメリカの大学院への留学経験や社会人経験もあったため、入学当時のクラスで若いクラスメイトと一緒にひらがなから学習するのはかなりつらかったようであった（「27,28歳の時、あいう

えお。ちょっと遅いです。)。その後のクラス替えでアメリカ人の友人ができ、その友人とスポーツをするなど授業外での交流が進んでいる様子を楽しそうに話していた(「アメリカ人はいつもたくさん話します。もっと楽しいです。」)

【第2回目のインタビュー】

2回目のインタビューは、特に質問事項は決めず、前回のインタビューで目標だと言っていた JLPT テストや、現在の生活の様子について聞き、そこから自由に話をした。学習者 A からは、日本国内旅行の話や JLPT2 級に合格した話、日本の大学生と交流やホームステイの話などが聞けた。インタビュー終了後に同心円図及び「日本語学習のやる気と自信のグラフ」を筆者と協力して書いてもらった。グラフを図1に示す。

インタビューからは、特に、日本人の大学生との交流を通じて日本語に自信がついたこと(「行く場所は関係ない。日本人と会うことが重要です。」)、日本文化への洞察が深まった様子(「日本人は仕事がとても大切です」)が見られた。

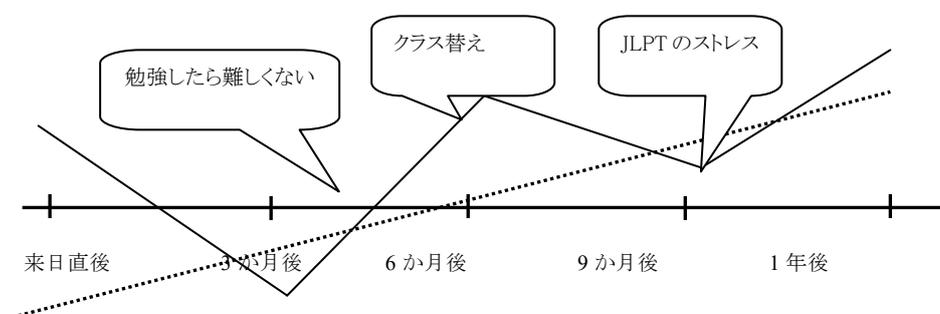


図1 学習者 A の日本語のやる気と自信のグラフ (実線：やる気, 点線：自信)

学習者 A のインタビュー調査の結果から、学習動機(ここでは「やる気」と同義と扱う)が、クラス替えや JLPT テストといった周囲の環境に応じて上下しているのが分かった。しかし、学習者 A の学習動機は一度下降するものの、「勉強したら(日本語が)難しくない」と感じるようになったり、JLPT 試験が終了すると再度上昇したりと、大局的に見ると来日直後から1年をかけて上昇しているように見える。また、自信(ここでは「期待」と同義と扱う)は一定して右上がりに上昇している。学習者 A と図を作成している際に、「一般的にやる気や自信は下がっていくようですよ」と伝えたところ、「なんで?」とびっくりしていた。インタビュー調査を通じて、3-1の結果には当てはまらない学習者も存在することが分かった。

4. 総合考察と今後の課題

量的調査の結果から、日本語学校生の学習動機および自己形成因子は、在籍期間の長さによって異なりが生じ、概して在籍期間が長いと一部の因子が低い値を示すことが分かった。しかし、質的調査を行った結果、必ずしも全ての学習者にその傾向が見られるわけではなく、在籍期間が長くなっても、周囲の環境の変化により学習動機が高まる場合もあることが判明した。このことから、現場の教師は、やる気が低下した学習者に向き合う際に、

特に試験やクラス替えの時期を考慮したり，教室外の交友関係について尋ねたりすることが有効である可能性が示唆された。

今回は，学習者 A の結果の一部のみを分析したが，今後は残りの学習者の結果の分析も行い，性差やクラス内での力関係（マイノリティ・マジョリティ）などの視点も含めて考察したい。

注

(1) 本論文の量的調査で用いるデータは，岡（2016）と同じものである。岡（2016）では尺度作成と因子間の相関関係等を検討したが，全ての分析結果が紙幅の都合上掲載できなかったため，本調査では因子分析の結果及び自我同一性尺度との関係を中心に報告する。

参考文献

- (1) 飯塚往子（2006）「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調査の結果より—」『留学生教育』11, pp. 179-187.
- (2) 稲葉美穂・倉田尚美（2017）「日本語学習者のモチベーションの変化とその要因—オーストラリアとスウェーデンの学生の事例から—」日本語教育学会春季大会予稿集 pp. 233-238.
- (3) 王軼群（2017）「中国人大学生の対日認識と日本語学習動機づけ—L2 Motivational Self System の観点から—」日本語教育学会春季大会予稿集 pp.227-232.
- (4) 岡葉子（2016）「日本語学校生の学習動機に関する研究—期待，価値，学習困難意識の関係」『日本語／日本語教育研究』第7号, pp. 229-244.
- (5) 抱井尚子（2015）『混合研究法入門—質と量による統合のアート』医学書院
- (6) 竹口智之・麻生迪子（2017）「工学系大学院留学生による自我同一性の形成過程：成人期前期の学生を対象に」『関西大学高等教育研究』8, pp. 45-57.
- (7) 谷冬彦（2001）「青年期における同一性の感覚の構造—多次元自我同一性尺度（MEIS）の作成—」『教育心理学研究』49, pp. 265-273.
- (8) 中井好男（2009）「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』21, pp. 151-180.
- (9) 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子（2006）「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク, pp. 67-102.
- (10) 宮下一博監修（2009）『ようこそ！青年心理学 若者たちは何処から来て何処へ行くのか』ナカニシヤ出版
- (11) Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System, In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 9-42.
- (12) Dörnyei, Z. (2015) Motivation, In Dörnyei, Z., & Ryan, S. (eds.) *The Psychology of the Language Learner revised*, New York: Routledge. pp. 72-105.
- (13) Ericson, E.H. (1959) *Identity and the life cycle*. (西平直・中島由恵訳（2011）『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房)

首都圏に在住する語学教師の日本語学習動機に関する一考察

—英語母語話者と非英語母語話者の比較を中心に—

神定いずみ（目白大学大学院修了生）⁽¹⁾

1. 研究の背景と目的

国際交流基金（2013）は、非母語話者の日本語学習動機が進学や就職のための道具的動機から、文化的活動への参加意欲や日本語そのものへの興味、趣味等をきっかけとする統合的動機へと移行しつつあることを示唆している。しかしながら、これはあくまで全学習者についての傾向で、国・地域別にみると大きな差があり、学習者数上位3か国の中国・インドネシア・韓国における学習動機の半数は道具的である。

また、日本国内には日本の大学等への進学を目指す学生が日本語を学ぶ機関が多く存在し、依然として道具的動機をもつ学習者は多くいるように思われる。一方で、文部科学省（2012）が推進する「留学生30万人計画」達成のための大学等のグローバル化状況をみると、英語のみで修了できる学部、研究科は増加していて、「留学のため」という日本語学習動機は今後減少すると考えられる。なお、国際交流基金（2013）によると、統合的日本語学習動機を持つ者は英語母語話者に多い。

文化庁（2003）が発表した近年の日本語学習の傾向では、日本国内で学ぶものに関しては学習者の属性を挙げるにとどまり、彼らの学習目的には触れていない。文化庁が発行する日本語教育の概要に関する白書も、施設数や教師数、学習者数などの数値化できるデータにとどまり、「なぜ日本語を学ぶのか」というソフト面には注目していない。現時点で日本語学習者全般の学習目的を明らかにした研究は極めて少なく、国内における日本語学習者全般の学習目的を明らかにした研究はなされていない。これは、調査の目的がコースデザインの作成などの一般化する必要がないものであることが要因であると考えられるが、今後ますます多様化するといわれる日本語学習者に満足度の高い学習機会を提供するためにも、彼らが日本語学習に興味をもったきっかけを知っておく必要がある。

よって本研究では「英語圏出身者の日本語学習動機は統合的、非英語圏出身者の学習動機は道具的である」との仮説からリサーチクエスチョン「英語母語話者と非英語母語話者の学習動機には異なる傾向がみられるのか」を立て、語学教師を対象に質問紙調査を行った。語学教師を対象とした理由は、学習機関や所属機関の影響を避けるため、また日本語学習の必要に迫られていないという点で、今後來日する留学生に類似していると考えられるからである。なお、本研究では独学で日本語を学習した者も分析の対象とした。

2. 先行研究

2-1. 「動機づけ」に関する先行研究

Gardner(1985)は、motivation のコンセプトについて、「なぜ生物がそうするように行動す

るのか」という質問とともに考えられると述べている。この考えに沿うならば motivation は行動のきっかけとなる「動機」だと考えられるが、守谷（2002）が指摘するように、これは多くの論文で「動機づけ」と訳されている。Dörnyei & Ushioda(2010)による定義においても motivation は継続的で変化するものとなっている。Baker（1996）は1970年代初期の Gardner らの研究から「第二言語に対する態度と動機が、言語学習法に不可欠な付加的要素となることがわかってきた」（Baker1996：119）と述べ、「能力と適性があっても、好意的な態度ではなく、動機のない人は、適性と動機の両方を持っている人に比べて成績が結果的に低くなる傾向がある」（同：119）との見解を示した。大関（2010）においても依然「動機づけ」が学習に与える影響の大きさが指摘されている。鈴木（2015）は、「ニーズと教えられる内容の不一致は、学習者の動機付けを低下させる恐れがある」と指摘し、学習のモチベーションを維持してもらうためには教師が学習者のニーズを把握し、それに応じて教案等を作成する必要があると述べているが、筆者は学習に至ったきっかけとしての「動機」にも重きを置くべきだと考える。筆者がそう考える根拠はステレオタイプのイメージである。

2-2. 「ステレオタイプ」に関する先行研究

ステレオタイプには、実際に自身が体験したことから作り上げる「帰納的推理」がある。これは緊張感と不安感によって無意識のうちに非常にわずかな事例からルールを導き出し、それを一般化してしまうことをいう。この帰納的推理が日本語学習にどのように結びつくのかという筆者の考えは、図1の通りである。日本語と出会ったときに学習者がリラックス状態にあれば、彼らの情意フィルターは低く設定され、比較的多様な情報を受け入れやすい状態になる。一方で、緊急事態に日本語との出会いを果たした場合はすでに不安感の中にあり、情意フィルターも高く設定されている。

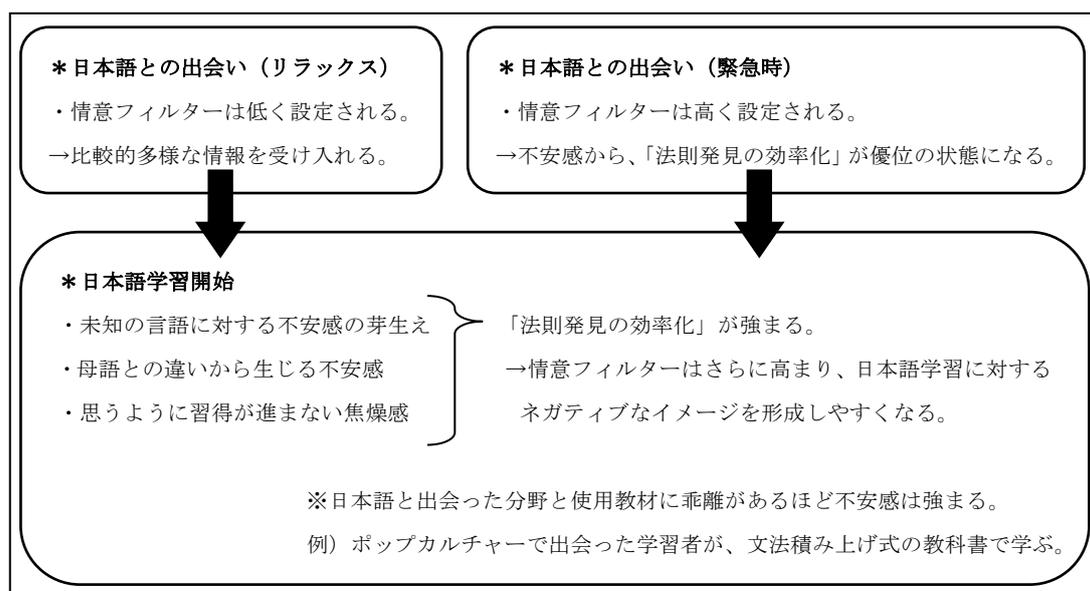


図1 日本語学習者と帰納的推理の関係

学習を進めると、いずれの学習者も思うように習得が進まない時期を迎えることになる。図1右側の学習者ははじめから日本語学習に対する過度な期待を抱いていないためストレスの度合いはさほど強まらないと考えられるが、左側の学習者にとっては自身もつ日本語学習イメージと現実にギャップがあればあるほど、より強いストレスを感じるようになる。すなわち、わずかな情報で築いた帰納的推理による日本語イメージが覆されることで強く不安感を感じ、その経験から日本語学習に対するより強固でネガティブな帰納的推理を築きかねないということである。このような負のループを招かないためには、学習者が最初に築いた帰納的推理を推測すること、つまり彼らがいかにして日本語に出会ったのか、あるいはどのような日本語を最初に知ったのかを知り、まずはそれらに近いものを提示して安心させ、情意フィルターを低く保つように工夫することが必要になる。学習者が最初に築いた帰納的推理を推測する最も確実な方法は、学習者自身に尋ねることであるが、帰納的推理は半ば無意識にされているものであって、直接的に問いただしても明確な答えは得られない。そこで重要になるのが、学習に至ったきっかけ、すなわち学習目的である。

2-3. 学習目的等に関する先行研究

先行研究には2点の共通点がみられた。1点目は、調査対象者は特定の機関に属している、あるいは特定の機関を設定し、そこに在籍する学習者に調査協力を依頼しているという点である。調査対象者は同時期に場所を同じくして共通の方針の下で学んでいるため、それが進学を目的とした学習機関であるならば当然彼らの学習目的には道具的動機が多く、カルチャーセンターのような機関であるならば趣味等の統合的動機をもつ者が多くなる。しかしながら、この調査方法ではその機関で学ぶ学習者のコースデザインのために重要なデータしか集まらず、学習者全般の学習目的を明らかにすることはできない。

2点目は、国内での調査における調査対象者はアジア圏出身者が多く、欧米出身の学習者を対象とした研究は大学に在籍する留学生に限られる場合が非常に多い点である。このような場合は「卒業するのに日本語の単位が必要だから」「テストで良い点を取りたいから」といった項目が選ばれることが多く、そもそもなぜ日本語科目を選択したのかという質問と現在の学習目的が混同されてしまうケースが多い。

3. 研究方法

本研究では首都圏在住の語学教師を対象に質問紙調査を実施した。なお、質問項目は国際交流基金(2013)の17項目に縫部他(1995)および李(2003)、筆者が予備調査で行った英会話講師への聞き取りから得られた項目を追加して構成した。さらに日本国内での日本語使用環境を明らかにするため「日本語で話しかけても英語で返されてしまった」経験はあるのかについても質問している。質問紙は36項目(図2参照)・5段階評価(一部記述回答を含む)からなり、有効回答は英語母語話者20名(男性15名、女性5名)、非英語母語話者16名(男性1名、女性15名)であった。また、このうち5名(英語母語話者4名、非英語母語話者1名)に聞き取り調査を実施した。

なお、英語母語話者には英語版を配布し、非英語母語話者には英語版・日本語版を各自に選んでもらい、回答を依頼した。

わたしが日本語の勉強を始めた理由は...

- 1.日本の文化について知りたいと思ったから（歴史、文学など）
- 2.日本のポップカルチャーについて知りたいと思ったから（マンガ、アニメ、J-pop など）
- 3.日本の政治・経済・社会について知りたいと思ったから
- 4.日本の技術について知りたいと思ったから
- 5.日本語に興味があったから
- 6.試験のため（大学・大学院の入学試験、資格試験、その他の試験）
- 7.日本に留学したかったから
- 8.今の仕事で必要だから
- 9.日本語を勉強したら将来の仕事に役立つと思ったから
- 10.日本へ旅行に行きたいと思ったから
- 11.文化交流のイベントの準備をするため
- 12.日本語でコミュニケーションをとりたいと思ったから
- 13.日本語を勉強することは異文化理解の1つだと思ったから
- 14.日本語はわたしの母語で、日本語を維持したいと思ったから
- 15.日本の新聞や文学を日本語で読みたいと思ったから
- 16.日本語の資格があると役に立つから
- 17.日本語の試験でいい点を取りたかったから
- 18.日常生活で便利だから
- 19.友達の影響（友達が勉強していた、友達が日本文化が好きだった）
- 20.卒業するのに日本語の単位が必要だったから
- 21.大学の科目で勉強しないといけなかったから
- 22.日本語で記事を書きたかったから
- 23.自分の国の言葉と日本語の違いがおもしろいと思ったから
- 24.日本語を勉強することはおもしろいと思ったから
- 25.将来、日本に住みたいと思ったから
- 26.日本の会社で働きたいと思ったから
- 27.日本語の勉強に挑戦してみたかったから
- 28.日本語に自信がなかったから
- 29.日本語の勉強は将来役に立つと思ったから
- 30.外国語を勉強したいと思ったから→どうして日本語を選びましたか？
- 31.夫/妻が日本人で、役所に出す書類などで日本語が必要だから
- 32.夫/妻が日本人で、彼/彼女と子どもの会話(かいわ)は日本語(にほんご)だから
- 33.日本で子育てをしたいし、日本の学校に子どもを行かせたいから
- 34.せっかく日本にいるので
- 35.その他（くわしく教えてください: _____）
- 36.日本語で話しかけたのに英語で返事をされてしまって、日本語が使えなかったことはありますか。
→「はい」の人は、いつ、どんなときだったか、どんな気持ちになったか教えてください。_____

図2 質問項目

4. 分析結果

英語母語話者・非英語母語話者の2グループ間で回答に違いが見られるのか検証するため、IBM SPSS Statistics23を用いて t 検定を行った。また、2グループ内の男女比を考慮して性別による t 検定も行った。その結果、共通して有意差が見られた質問は「アニメ、マンガ、J-POP等をはじめとする日本の文化に関する知識・情報を得たかったから」「現在の仕事のために、日本語を理解する必要があったから」「日本語で文章を書きたかったから」の3項目であった。この3項目に関して第一言語と性別どちらが強く影響しているのかを明らかにするため重回帰分析を行ったところ、第一言語による有意差がみられたのは「アニメ、マンガ、J-POP等をはじめとする日本の文化に関する知識・情報を得たかったから」のみであった。

さらに36名の有効回答を因子分析したところ有効な4因子が抽出され、第1因子は「道具的・統合的動機」、第2因子は社会生活に必要でやむを得ず学ぶ「消極的動機」、第3因子は「周囲の影響」、第4因子は「家族」と解釈できた。第1因子に相反する道具的動機と統合的動機が同時に現れたのは調査対象者が語学教師であったためと考えられる。各因子についての因子得点を従属変数、「第一言語（英語・非英語）」、「パートナーが日本人か否か」を独立変数、「日本滞在歴」を共変量とした共分散分析を行ったところ、第1因子について第一言語の効果が有意であった。第2因子について独立変数の効果は認められなかったが、第3因子では第一言語に有意差、パートナーに有意傾向が認められ、第4因子ではパートナーに有意差が認められた。

5. 結果のまとめと考察

本研究では t 検定を用いて、質問紙への回答に第一言語による有意異がみられるのかを検討した。さらに調査協力者について英語母語話者・非英語母語話者それぞれで男女比が逆転していたことから、性別による有意差の有無も検討した。そこから両者において有意差がみられたもののみを改めて重回帰分析することで学習動機と第一言語の関連を検討したが、先述のとおり有意差のみられた項目はわずか1つにとどまり、「英語母語話者と非英語母語話者の日本語学習動機には異なる傾向がみられる」と断言するには至らなかった。また、全回答に対して因子分析をした結果、4因子を抽出することができた。第1因子に相反する道具的動機と統合的動機が現れたのは、調査対象者が語学教師であったことが理由だと考えられる。対象の職業を絞らずに調査すればまた違った結果が出ると考えられ、これは今後の課題の1つだと考えている。

本研究において明らかになったことは、日本在住の日本語学習者においては、非英語母語話者よりも英語母語話者のほうがポップカルチャーを学習動機とする傾向が強いということである。また、聞き取り調査の結果、ホラー映画やプラモデルなどのポップカルチャーも学習動機になり得ることが明らかになったが、そのような学習者はそれらをポップカルチャーと認識せずに回答していたため、アニメやマンガのみに焦点を当てた調査では学習動機となったものを正確に把握できないことも示唆された。今後の課題としては、日本や日本語に興味をもつきっかけとなったポップカルチャーがある場合にはその詳細を自由記述で回答してもらうことで、学習動機として語られるポップカルチャーの実情を明らか

にしたいと考えている。また、今回の調査ではポップカルチャーを学習動機とする者において、やはりアニメやマンガがきっかけになるケースが多数派なのか、あるいはアニメやマンガについて問われることが多いだけであって実際はホラー映画やプラモデルなどの他のポップカルチャーを好むケースのほうが多いのかについては明らかにできなかったため、これも今後の課題としたい。

注

- (1) 本研究は目白大学大学院の池田研究室における平成 28 年度修士論文をまとめたものです。ご指導くださいました池田先生、時本先生にこの場をお借りしてお礼申し上げます。

参考文献

- (1) 大関浩美 (2010) 『日本語を教えるための第二言語習得論入門』 くろしお出版
- (2) 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』 くろしお出版
- (3) 鈴木綾乃 (2015) 「日本語教育における学習者のニーズと動機付け」『外国語教育研究』 18, pp.154-161.
- (4) 縫部憲源・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査— ニュージーランドの場合」『日本語教育』 86, pp.162-172.
- (5) 文化庁 (2003) 「情報通信技術 (IT) を活用した日本語教育の在り方に関する調査研究 第 1 部第 1 章 日本語教育と情報通信技術の現状」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_it/#1_1 (最終閲覧: 2017 年 10 月 1 日)
- (6) 守谷智美 (2002) 「第二言語研究における動機づけの研究動向: 第二言語としての日本語の動機づけ研究を争点として」『言語文化と日本語教育』 増刊特集号, pp.315-329.
- (7) 文部科学省 (2012) 『留学生 30 万人計画の進捗状況について (平成 23 年 8 月現在)』、
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/08/03/1324282_01.pdf (最終閲覧: 2017 年 10 月 1 日)
- (8) 李受香 (2003) 「第 2 言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較: 韓国人日本語学習者を対象として」『世界の日本語教育. 日本語教育論集』 13, pp.75-92.
- (9) Baker, Colin (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual matters. (C. ベーカー著 岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館書店)
- (10) Dörnyei, Zoltán & Ema Ushioda (2010) *Teaching and Researching: Motivation: Applied Linguistics in Action Second Edition*, Oxon: Routledge.
- (11) Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.

口頭発表

(午後の部)



日本語教育学研究におけるインタビュー手法の諸相 —学会誌『日本語教育』から見たインタビュー手法の変遷と動向—

朴在恩（一橋大学大学院生）

1. はじめに

従来，社会学，心理学，文化人類学，看護学，医学などのさまざまな分野にまたがって質的なアプローチとして研究に用いられてきたインタビュー手法は，近年日本語教育学研究においても研究を支える根拠を提示する調査方法の一つとなっている。

しかし，日本語教育学研究を行う上で，数多くの研究者がインタビュー手法を採用し，様々な手法で行われているものの，日本語教育学研究におけるインタビュー方法は確立されているとは言いがたい。実際，日本語教育学を専攻している大学院生の中にはインタビュー手法を取り入れようとしているものの，研究において新参者（J. Lave., E. Wenger. 1993）である大学院生にとってインタビュー手法は決して容易な手法ではない。発表者は，大学院生らが事前準備段階をはじめ，インタビュー調査期間中，さらには分析に至る段階まで，インタビュー手法をめぐる多くの悩みを抱え，困難に直面している場面を多く見てきた。このことは日本語教育学研究でインタビュー手法を採用するにあたって，インタビュー手法に関する理論や方法論などの情報が十分に共有されていないことを示している。これを解決するためには，今まで日本語教育学研究の中で，インタビュー手法がどのように捉えられ扱われてきたか，研究においてどのように位置付けられているのかを見た上で丁寧に検討する必要があるだろう。

そこで，本発表では日本語教育学研究におけるインタビュー手法の変遷と動向を調査し，今後の方向性を探ることを目的とする。

2. 先行研究

学術誌『日本語教育』は1962年発刊，2016年までに165号発行されており，日本語教育学研究において重要な位置を占める。『日本語教育』において，調査方法とデータの種類としてインタビュー研究に触れている論文には，平高（1999）[第100号]，村上（2010）[第146号]，大場・中井・寅丸（2014）[第159号]が挙げられる。

平高（1999）は，[第100号]で日本語教育史研究の新しい動向と今後の可能性について述べるなかで，調査方法としてのインタビューの有効性と可能性に言及している。

村上（2010）[第146号]は，学会誌『日本語教育』に掲載された実証的研究の研究方法を概観し，アンケートやインタビューによる調査は全体の22%で，検査（テスト方式によるもの）の44%に続いて多用されていることを報告している。

大場・中井・寅丸（2014）[159号]は，会話データ分析を行う研究論文の年代別動向調査を学会誌『日本語教育』から分析し，年代別に分析データ場面と分析データの種類を集

計するなかで、インタビューを自然談話として分類している。大場・中井・寅丸（2014）は、会話データ分析論文の動向と特徴を非常に丁寧に分析しており、会話データ分析をめぐる知見を共有できるよう分析を行っているが、インタビューデータには触れているものの、他のデータとともに自然談話として扱っており、インタビューを独立したものとしては扱っていない。また、インタビューデータを集計する際に、会話参加者の言語行動を談話レベルで分析しているものを分析対象とし、ライフストーリーやPAC分析におけるインタビューなど、内容自体を分析しているものは対象外としている。

以上のように、『日本語教育』において、研究方法論の観点からインタビュー手法を扱う先行研究はいくつかあるものの、日本語教育学研究におけるインタビュー手法を独立した観点から調査・分類を行う研究は進んでおらず、インタビューが調査方法としてどのように位置づけられてきたかはまだ明らかになっていない。

そこで、本発表では日本語教育学研究におけるインタビュー手法を独立した観点から探るため、学会誌『日本語教育』においてインタビュー手法を扱った論文（以下、インタビュー手法採用論文）を概観し、その変遷と動向についてまとめる。

3. 調査対象と分析方法

本発表では、発表者が日本語教育学研究において行われているインタビュー手法を精査・分類した「日本語教育学研究におけるインタビュー手法に特化したデータベース（以下、DB⁽¹⁾）」に基づいて分析を行う。DBの対象は学会誌『日本語教育』創刊号から165号（2016年12月発行）までである。そのうち、インタビュー手法採用論文を採録し、DB化する。さらに、インタビュー手法採用論文を時系列に分類し、インタビュー手法の変遷と動向調査を行う。調査対象の詳細を以下の表1に示す。

表1 調査対象の詳細

誌名	学会誌『日本語教育』
発行	日本語教育学会
巻号（発行年度）	1-165号（1962～2016年）
分析対象カテゴリー ⁽²⁾	(1) 研究論文 (2) 実践報告 (3) 調査報告 (4) 研究ノート (5) 寄稿
学会誌『日本語教育』を対象とした理由	(1) 日本語教育と研究の歴史の変遷をたどることが容易である (2) 日本語教育分野の専門家である学会誌委員会の査読を経た論文

4. 分析と考察

4-1. 学会誌『日本語教育』におけるインタビュー手法採用論文の年代別集計

表2は、学会誌『日本語教育』創刊号から165号までを年代別に分類したものである。1960年代を1期、その後、10年ごとに時代を区切り、2010年代を6期とした。また、学会誌『日本語教育』の掲載論文総数、インタビュー手法採用論文の本数を集計し、その割合を示した。その結果、掲載論文総数は1,759本、インタビュー手法採用論文は94本が確認された。

表2 学会誌『日本語教育』の年代別掲載論文総数とインタビュー手法採用論文本数と割合

分類	年代分け	年度	号分類	掲載論文総数	インタビュー手法採用論文本数	インタビュー手法採用論文の占める割合(%)
1期	1960年代	1962～1969	1-14	72	0	0%
2期	1970年代	1970～1979	15-39	248	0	0%
3期	1980年代	1980～1989	40-69	419	6	1%
4期	1990年代	1990～1999	70-103	453	23	5%
5期	2000年代	2000～2009	104-143	401	27	7%
6期	2010年代	2010～2016	144-165	166	38	23%
1～6期	1962～2016年		1-165号	1,759本	94本	5%

その後、掲載論文総数から期別にインタビュー手法採用論文を集計した結果、1期と2期は0(0%)、3期に6本(1%)、4期に23本(5%)、5期に27本(7%)、6期に38本(23%)という結果となった。3期から5期までのインタビュー手法の採用率は全体の10%にも満たないが、4期から徐々に増え、6期には23%に上がるなど、採用率が着実に増えていることがわかる。特に、4期と5期はほぼ同数(23本、27本)であるが、3期から4期の間と5期から6期の間のインタビュー手法の採用率の増加が著しい。この集計結果からもわかるように、日本語教育学研究においてインタビュー手法は外せない調査方法として位置づけられるようになってきたといえる。

一方、インタビュー手法を分類した結果、(1)インタビュー参加者の「意識面」を探るためのインタビューと、(2)インタビュー参加者の談話、言語行動という「言語面」を分析している論文に分けられた。調査協力者の「言語面」を分析するインタビューは5期1本、6期2本で、それ以外は「意識面」を探るためのインタビューであった。また、「意識面」と「言語面」両方を調査するため、インタビューを2回行った研究は3期に2本、4期に1本見られた。

4-2. 学会誌『日本語教育』におけるインタビュー手法の変遷と動向、その背景

本節では、4-1の分析結果に従い、日本語教育学研究において調査協力者の「意識面」を探るために行われてきたインタビュー手法採用論文を中心に、インタビュー手法の変遷と動向を分析する。

4-2-1. 1期から6期までの全体的な傾向

まず、1期と2期はインタビュー手法採用論文が両期ともに0本であった。このことについては、庵(2012)[第153号]が指摘しているように従来、「日本語教育より日本語のみの研究が盛んに行われていた」ことが関係していると考えられる。

インタビューという言葉が初めて掲載されたのは3期の45号ネウストプニー(1981)で、現在、日本語教育における接触場面研究でよく知られている調査方法としてのインタビューという言葉が初めて用いられた。

これが4期になると、3期に比べ日本語中心の研究の傾向からインタビュー手法採用論文が確実に増加している。これは3期のネウストプニー（1981）の外国人場面研究という新たな研究観点が反映された結果であると考えられる。

また、6期になるとインタビュー手法採用論文は全体の23%を占めている。その理由としては、例えば文法、文章、文体などの研究において、量的調査においても質的調査としてインタビュー手法を採用する傾向が見られるなど、インタビュー手法があらゆる分野で調査協力者の意識を探るための調査方法として採用されていることが考えられる。

4-2-2. インタビュー手法の変遷

次に、インタビュー手法の変遷について述べる。3期でネウストプニー（1981）[第45号]は外国人場面研究におけるフォローアップインタビュー（以下、FUI）の重要性を唱えている。FUIは、「調査対象者の実際の行動に伴う認知プロセスを意識化し、言語化するための方法論」であり、「録音や録画で反映されない対象者の調査時の意識や考えを明らかにしようとする目的で行われ、調査データを質的に捕捉する」ために行う調査方法である（ネウストプニー 2002:88）。ネウストプニー以降、4期からFUIの活用が広がり、4期13本、5期14本、6期17本と続けて多用されている。

そして、FUIとともに多用されているものは、研究の中心となるデータをインタビュー手法により収集し、分析・解釈している論文（以下、インタビュー中心型研究）である。これは3期3本、4期9本、5期13本、6期20本とFUIの次に多く採用されていた。インタビュー中心型研究の具体的な例を示すと、外国人とその外国人と同じ職場の日本人社員にインタビュー手法で調査を行い、外国人が日本語で仕事を遂行する上で感じている支障点を調査し、インタビューデータから今後の授業内容を探ることを目的で分析を行っている論文（清 1995）[第87号]などが挙げられる。

つまり、インタビュー中心型研究は、インタビューデータを事後調査段階に位置付けるFUIと異なり、インタビューデータそのものを中心的なデータとする調査方法として分類できる。さらに、5期になるとインタビュー中心型研究のデータの整理・分析・解釈にお

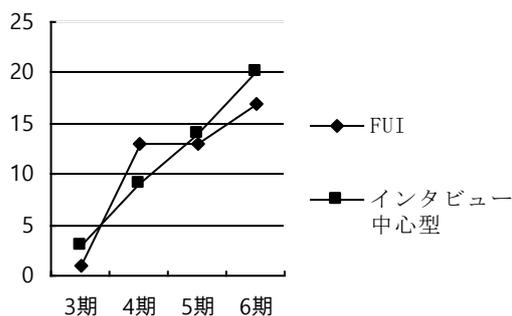


図1 インタビュー手法別の採用動向

いてKJ法やM-GTAのように質的データ分析手法を用いる論文（守谷 2004, 2005 [第120号, 125号]⁽³⁾, 市嶋 2009 [第142号]⁽⁴⁾）が現れ、インタビューデータの分析方法が多様化してきた。インタビュー手法採用論文が増加傾向にあるなかで、インタビューデータを分析・解釈する研究方法の多様化が進んできたといえる。

一方、図1のように、何らかの調査を行った後、協力者の意識を探るために行う捕捉的で付随的に後押しする役割をするFUIの採用率は4期からは緩やかであるが、インタビュー中心型研究のほうが著しく増加していることが明らかになった。

4-2-3. インタビュー手法が採用される背景

インタビュー手法が採用された3期からの特徴をみていく。3期はネウストプニーの外国人場面研究の重要性の指摘とともにインタビュー手法が採用されはじめた。4期は既存のアンケート調査の信頼度を高めるためにインタビュー手法が採用される傾向が見られた。

例えば、清（1995：93）[第87号]は、学習者にアンケート調査をしていたが、「被調査者の中には毎回同じような選択をしていた者、回答が極端に入り混じっていた者があり、回答の信頼性に疑問が持たれたという。そこで、アンケート調査の結果が信頼できるかどうかを確認するためインタビューを行った」という指摘がある。また、橋本・平田・田崎（1999：141）[第103号]は、「調査当初、外国人にアンケート調査を実施したが、質問数が多く被験者によって回答にかかる時間が異なり収集した回答に信頼性が薄い事、調査依頼が複数の機関に及んだため日本語のレベルが異なり、言語能力による回答の差が把握できなかった事などの理由からインタビューに切り換えた」という。

6期になると、既存の日本語のみの研究や量的調査として多く行われてきた文法研究が、日本語教育の中での文法という観点から分析する傾向にあり、学習者の使用意識を探るためにインタビュー手法を採用し、量的調査結果を検証可能な方法として混合的に採用する研究（岡田・林田 2016 [第163号]、庵 2010 [第146号] など）が見られた。

一方、インタビュー手法を採用する論文が、インタビュー手法を採用し研究課題を明らかにするという研究プロセスを踏んでいることは共通しているが、日本語教育学研究におけるインタビュー手法をめぐる課題も見えてきた。例えば、インタビューの使用言語が挙げられる。インタビューは言語を介した相互行為であるが、インタビューに使用する言語選択において、どうして日本語でインタビューしたかについて、説得のある説明がなされていない。また、FUIにおいて、前段階での調査から研究課題が証明できるデータが十分に得られた場合、FUIの必要性やデータとしての役割が弱くなることもありうる。

日本語教育学研究において日本語でインタビューを行う意義を考えることは、多様な分野で活用されているインタビュー手法を日本語教育学研究におけるインタビュー手法として活用するために、十分に検討すべき点であると考ええる。

5. まとめと今後の課題

本発表では、日本語教育学研究におけるインタビュー手法の変遷と動向を概観し、その背景を考察した。その結果、1981年からインタビュー手法が採用され始め、現在までインタビュー手法の採用率は手法別に差はあるが、着実に増加していることが確認された。

今まで日本語教育学研究におけるインタビュー手法はネウストプニーによって初めて採用されたFUIが主流であった。しかし、分析の結果、現在はFUIよりインタビューデータを研究の中心に位置付ける論文の伸び率が高いことが確認された。今後は、このようなインタビュー中心型研究のインタビュー手法に焦点を当て困難点など実態を把握し、有効に活用できるようにには何が必要であるかなどを具体的な事例を併せて分析していきたい。

注

- (1) 本 DB は、発表者が 2017 年 1～3 月にかけて作成した。『日本語教育』創刊号～165 号の掲載論文 (1,759 本) の「書誌情報」に、インタビュー手法採用論文の「付加情報」を付与した。
- (2) 「実践報告」が設けられたのは 88 号 (1996 年 03 月発行)、「調査報告」は 95 号 (1997 年 12 月発行) からで、「研究ノート」は 109 号 (2001 年 04 月発行) からである。
- (3) 守谷 (2004) [第 120 号] は、「KJ 法はインタビューデータを規制概念にとらわれることなく分類・検討するのに有効な方法である」とし、インタビューデータを KJ 法で分析している。
- (4) 市嶋 (2009) [第 142 号] は、「M-GTA は量的研究では捨象されやすい学習者の認識の生成と変化のプロセスを明らかにする方法で、インタビューデータを見ただけでは分らないことが整理され、一定程度の現象の多様性を説明できると判断」し、M-GTA で分析している。

参考文献

- (1) 庵功雄 (2010) 「中国話者の漢語サ変動詞の習得に関わる一要因—非対格自動詞の場合を中心に—」『日本語教育』146 号 pp. 174-181.
- (2) 庵功雄 (2012) 「『日本語』分野—『日本語』研究の再活性化に向けて—」『日本語教育』153 号 pp. 25-39.
- (3) 市嶋典子 (2009) 「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』142 号 pp. 134-144.
- (4) 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄 (2014) 「会話データ分析を行う研究論文の年代別動向の調査」『日本語教育』159 号 pp. 46-60.
- (5) 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 号 pp. 48-63.
- (6) 清ルミ (1995) 「上級日本語ビジネススピールのビジネスコミュニケーション上の支障点—インタビュー調査から教授内容を探る—」『日本語教育』87 号 pp. 139-152.
- (7) ネウストプニー, J.V. (1981) 「外国人の日本語の実態 (1) —外国人場面の研究と日本語教育—」『日本語教育』45 号 pp. 30-40.
- (8) ネウストプニー, J.V. (2002) 「第 1 部—総論」ネウストプニー, J.V.・宮崎里司 [共編著] 『言語研究の方法—言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために』くろしお出版
- (9) 橋本洋二・平田マチ子・田崎和子 (1999) 「『コミュニケーション』な教室活動に対する学生の受けとめ方—COLT による中国系・非中国系学生の比較—」『日本語教育』103 号 pp. 89-98.
- (10) 平高史也 (1999) 「日本語教育史研究の可能性」『日本語教育』100 号 pp. 45-56.
- (11) 村上京子 (2010) 「日本語教育における実証的研究—研究方法と個人差について—」『日本語教育』146 号 pp. 90-102.
- (12) 守谷智美 (2004) 「日本語学習の動機づけに関する探索的研究—学習成果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120 号 pp. 73-82.
- (13) 守谷智美 (2005) 「研修生の日本語学習動機とその生起要因—ある中国人研修生グループの事例から—」『日本語教育』125 号 pp. 106-115.
- (14) J. Lave・E. Wenger (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書

コトバと社会と人をつなぐための日本語教育

—演劇づくりを取り入れた実践を通して—

松永典子（九州大学）

1. はじめに

本稿は、学部・大学院レベルの総合型日本語人材養成をめざした実践研究のうち、学部レベルの実践について報告するものである。

教育における21世紀型スキル・能力の育成は今や世界共通の課題となっている。具体的には、知識を修得するのみならず、修得した知識をいかに使うか、いかにふるまい、世界と関わるかといった知識、スキル、人間性、そしてメタ学習を統合した学習に教育の重点が移ってきている（C.・ファデルほか2016）。こうした背景を受け、今日の日本語教育においても、総合型日本語人材を養成するということが強く求められている。つまり、単に日本語ができるだけでなく、学術的・専門的な素養を持ち、国際競争力強化に資する異文化コミュニケーション能力の高い人材が求められている。

加えて、21世紀の複雑化する知識基盤社会における幅広い課題やニーズに対応するためには、「+α」の要素として、従来の知を「加工」「活用」し、新たな知を創造していくことのできる日本型「知の技法」の活用が不可欠である。本研究では、この日本型「知の技法」を学際的に活用することが有効であるとする観点から、いわゆるCLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）（注1）アプローチを軸に学際的日本研究（人文社会科学の専門教育と日本語教育の連携）を進め、TBLT（Task-based Language Teaching）の教育的枠組みに基づき、学習者が主体的に活動できる演習部分を組み込んだシラバス及び学際的視点や知見を取り入れた教材（テキスト、タスクシート）を開発し、研究の成果を教育に還元する取組を行ってきた。

これまでに行った日本人学生、留学生を対象としたタスク活動（課題文の要約・分析・考察、主張のまとめ、調査、発表）を中心とする実践研究の分析からは、知識や視野の広がりという点では効果が見られたものの、技能、態度、志向性をどう養い測るのかという点では課題が残っている（松永2016）。

2. 実践の概要

そこで、2017年度の実践から技能、態度、志向性を測るためにルーブリック（注2）評価を新たに導入した。さらに、近年、コミュニケーション教育のみならず「主体性・多様性・協働性」を育む方法として入試等でも活用されている演劇づくり（平田2016）をタスク活動の総括として取り入れた実践を試みた。授業の目標は、「コトバと社会と人との橋渡しができるよう、日本語教育をめぐる問題とともに考え、行動する」である。本稿では、演劇づくり（本実践では寸劇づくり）をタスク活動の総括として授業に取り入れることが

表1 シラバス例（学部生対象）

○講義 ■演習

1	イントロダクション：社会参加のための日本語教育とは	○	
2	生活者としての外国人の社会参加を阻害する要因について（1）	○	■
3	生活者としての外国人の社会参加を阻害する要因について（2）（調査課題発表）	○	■
4	日本語学習者から見た社会の「境界」：（例：難民）	○	■
5	日本の学校文化の中に形成されている見えない共同体（1）：日本の近代化を概観し多文化共生の課題について学ぶ（文献調査・ディスカッション）	○	■
6	日本の学校文化の中に形成されている見えない共同体（2）：公教育の現状と課題について他国との比較から学ぶ（情報検索・ディスカッション）	○	■
7	社会文化の「境界」を超えるためには(1)（プロジェクトワーク：演劇づくり）	○	■
8	社会文化の「境界」を超えるためには(2)（プロジェクトワーク：作品発表）	○	■

学習者にどのような変容をもたらすかについて考察する。

表1は、使用した学部生対象のシラバスである。授業回数は8回で、受講者は、学部1年生2名（文学部、農学部）、交換留学生（中国）1名、大学院留学生（中国、インドネシア）2名であった。授業はディスカッションや発表等の活動が主となるため、事前に授業外でオリジナルテキストを使用した読解タスクを課したほか、難民や学校文化など関連する講義で学習者の理解を補った。開発した教材に関しては本稿では省略する（松永 2017 参照）。授業内に組み込んだ活動は、課題Ⅰ：調査課題の発表、課題Ⅱ：読解タスクシートをもとにしたディスカッション、課題Ⅲ：プロジェクトワーク（演劇づくり）等である。具体的には、課題Ⅰは、生活者としての外国人が社会参加しようとする際の阻害要因についての調査と発表、課題Ⅲは、生活者としての外国人が社会文化の壁を乗り越え、社会参加していくには、日本語母語話者、生活者としての外国人がそれぞれ、何をどう解決していったら良いのか、グループで10分程度の演劇をつくり、具体的な提案をするという内容である。昨年度までのタスク活動（課題文の要約・分析・考察、主張のまとめ、調査、発表）と異なる点は、全体を統括する活動として、課題Ⅲの演劇づくりを加えた点である。

そのため、ここでは特に課題Ⅲを取り上げ、概要を述べる。課題Ⅲは「生活者としての外国人が抱える問題を伝える対話劇を創ろう」というテーマで、以下の手順によりタスク活動は行われた。このタスク活動の内容は、豊岡市の小中学校などで取り入れられている演劇的手法を用いた授業で使用されている平田オリザ作の演劇プロット、ワークシートをアレンジしたものである。

<手順>

1. 前時に既成の演劇プロット（外国人観光客が温泉を探せず困っているところを地元の小学生や通りがかりの近所の人が助けるという内容）で、ウォームアップを行っておく。
2. 使用した既成の演劇プロットをもとに、プロットの構成、登場人物の構成、どういうテーマを取り上げるべきなのか、演劇のつくり方を理解する（10分）。
3. シートをもとに、グループで演劇を考える（60分）。
4. 演劇を発表する（10分）。
5. 活動をふりかえる（10分）。

以下、学生たちによって創作された演劇について、その内容の概要を述べる。

<創作された演劇>

場所：(人々の出会いや出入りがある空間)：病院

背景：(人々が出会い、出入りしやすい時間)：病院で診察が行われている時間帯

問題：(何を伝えたいか)：子どもの急な発熱など急病の際に、日本語がまったくできない外国人の母親は頼る人がいないため、困っているということ

登場人物：中国人の母親と5歳の子ども、医者と看護師、大学生

プロット①子どもが急に熱発し、母親は病院に連れていこうとするが、中国語以外のことがまったくできず、周囲に頼れる人が誰もいない。父親は仕事で不在。

プロット②母子は病院に行くが、医者と看護師も母子ともに日本語も英語もできないため対応できないでいる。

プロット③そこにたまたま居合わせた大学生は中国語ができる学生だったため、通訳を買って出る。ようやく子どもの状況が説明され、薬を出してもらえることになった。

プロット④大学生が母子を薬局まで案内して行ってくれることになり、困っていた母子の問題が解決される。

3. 実践の分析

授業の分析に用いたのは、タスクシート及び調査課題の報告、タスク活動に対するルーブリック評価と授業中の参与観察等である。交換留学生は最後の演劇づくりには参加できなかったため、分析の対象からははずすこととする。全体的な変化の傾向をつかむために、学習者 A、B の課題ごとのルーブリック評価の得点と得点率を示したものが表 2 である。得点率を用いるのは課題ごとの満点の得点が異なるためで、ここでは段階式評価ではなく、技能、態度、志向性の変容をみるという観点から、評価基準に到達できたかできなかったかの 2 択の評価形式を採用した。

その結果、表 2 でも示されているように、学習者ごとに得点率の変化は異なるものの、共通して調査課題の得点率が最も低く、演劇づくりの得点率が最も高かった。調査課題や読解タスクの得点率が低かったのは、学習者 2 名とも学部 1 年生で、具体的事例を示す、データから事実を示す、根拠を添えて論述するといったことにまだ慣れていなかったこと、8 回という短期間の授業では相対化して考える、比較して考察するといった技能の習熟には十分ではなかったことが考えられる。たとえば、学習者 B の課題 I 及び課題 II ②の得点率は 67%、58%と、同様のタスクを行った大学院生の得点率が平均 90%程度であるのに対して、かなり低い。ただし、すべての技能が未熟だというわけではなく、学習者 B のタスクシートからは、要約など文章をまとめる能力はかなり高いことが認められた。つまり、

表 2 ルーブリック評価分析表

課題	課題 I	課題 II ①	課題 II ②	課題 III
得点	調査課題	読解タスク	読解タスク	演劇づくり
各課題の満点	6	12	12	15
学習者 A の得点・得点率 (%)	4 (67%)	9 (75%)	9 (75%)	15 (100%)
学習者 B の得点・得点率 (%)	4 (67%)	10 (83%)	7 (58%)	13 (87%)

読解や要約といった能力は学習者がこれまでに獲得していた技能であり、技能系の能力は短期間のタスク活動では伸びることが難しいのではないかとということがうかがえる。

一方で、得点率の変化にも表れているように、授業観察やふりかえりの記述からは課題Ⅰから課題Ⅲにかけて、学習者 A、B はともに態度や志向性に変容があったことがうかがえる。たとえば、当初、課題Ⅰ：調査課題で、スーパーの商品の日本語表記やイラスト表示のわかりにくさといった点を外国人の社会参加の阻害要因として挙げていた学習者 A は、留学生との演劇づくり（病院で外国人が遭遇する問題）を通して、「生活者としての外国人が遭遇しているコトバの壁という問題を再発見できた」。さらに、授業後に日本語教師を将来の職業として意識し始めるといった変化が見られた。

学習者 B の場合は、当初、外国人の社会参加の阻害要因として近所に外国人がいること自体に不安を感じている日本人の感覚や意識を挙げており、留学生との接触にもとまどいがある様子が見受けられた。しかし、最後の演劇づくりの活動では、外国人母子の通訳を申し出る大学生役を自ら買って出るなど、積極的に課題解決に向けた態度を見せるようになっていた。日本人学生と留学生は、授業が終わったあとも話し合う、LINE で連絡を取り合うなど交流をしており、こういった留学生との交流から、学習者 B が当初抱いていた外国人との接触の不安が徐々に解消されていったと見ることができる。

以上の分析の結果、演劇づくりをタスク活動の総括として授業の最後に取り入れた本実践には学習者に課題解決に向けた意識を促す可能性があることが示唆された。

4. 考察と今後の課題

本実践では、留学生のデータを十分に示すことができなかつたため、様々な研究分野の大学院修士課程 1 年生（留学生 10 名、日本人学生 2 名）を対象とした同様の実践結果との比較考察を行う。大学院生を対象とした実践（松永 2017）では、読解タスクと調査課題の実施順を逆にしているが、いずれのタスク活動も 90～91% という高い平均得点率であった。とりわけ課題Ⅲの寸劇づくりの平均得点率は 98% と最も高い評価となった。学習者ごとの得点を見ても、おおむね 9 割以上の高得点で、極端に低い者はいなかった。以上の点から、総括的評価として見ても、大学院生の場合は、そのほとんどが目標とした知識・技能の獲得ができていることがうかがえる。ただし、課題Ⅰと課題Ⅱの得点率が 50% 台から 80% 台とバラつきが大きかった学部 1 年生との比較からみると、こうした技能の習得が本実践の成果かどうかということは明確には結論付けることはできない。

その一方で、学部生、大学院生双方とも演劇づくりのタスク活動では自身の技能・態度を高く評価しており、活動への満足度も高いという結果になった。このことにより、様々なタスクを通して獲得した知識、技能を活用する総括タスクとして、協働で演劇をつくるという活動を授業に取り入れることの有効性が示唆された。

日本語教育の先行研究においても、発話を促す、感情を表すといった観点から会話授業や総合的な言語活動として演劇づくりが取り入れられ、深いコミュニケーションの機会を提供できる（中山 2012）など、協働性を養う実践としての有効性が示されてきている。ただし、多くの実践は、大学の言語教育においてなされてきたものであり、教科教育や専門教育の中で「主体性・多様性・協働性」をどう育むのかという課題に答えられていない。

本実践研究では、社会との接点を異なる文化、専門分野という観点から捉え、社会の課題に対峙できる俯瞰的な視野や専門的な素養を持ち、学習・経験したことを応用して課題を解決していくことができる総合型日本語人材養成のための教育プログラム開発をめざしている。この点において、本実践研究は日本語教育のみならず、児童生徒や日本人学生も対象に含めた教科教育や専門教育と日本語教育との統合の視点を有しており、この点はこれまでの CLIL の枠組みに基づく実践研究にない新たな視点であると考えられる。

ただし、本実践における方法論が他の教養教育や専門科目においても有効かどうかについてはまだ検証されていない。学部レベルの留学生のデータの収集も含め、さらに実践を積み重ね、この点を検証していくことは今後の大きな課題である。

注

- (1) CLIL は「4つのC」を学習活動の柱としている。「4つのC」とは、Content（科目やトピック）、Communication（単語・文法・発音などの言語知識や読む、書く、聞く、話すといった言語スキル）、Cognition（様々な思考力）、Community ないし Culture（協働学習、異文化理解、地球市民意識）である。CLIL の4つの観点は21世紀型スキル・能力の育成に必要な4つの次元に合致するものと考えられる。
- (2) ルーブリックとは「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」で、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したものであり、レポートや討論への参加など、様々な課題の評価に使うことができるとされている(スティーブンス,レビ:2014,2)。

参考文献

- (1) C.・ファデル、M.・ピアリック、B.・トリリング、岸学監訳、関口貴裕・細川太輔訳(2016)『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習』北大路書房
 - (2) ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ、佐藤浩章監訳、井上敏憲・俣野秀典訳(2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部
 - (3) 平田オリザ(2016)『下り坂をそろそろと下る』講談社現代新書
 - (4) 松永 典子(2017)「社会とつながるための日本語教育—演劇づくりの実践とルーブリック評価の検証から」 CAJLE2017 大会 Proceedings、136-145.
 - (5) 松永典子(2016)「総合型日本語人材の養成に向けてアカデミックスキルと専門をつなぐ—日本研究入門テキストを使用した教育実践の分析から—」『2016年度日本語教育学会第8回中国地区研究集会予稿集』7-12.
 - (6) 松永典子・施光恒・徳永光展(2016)「日本語教育における日本型『知の技法』の活用—人文社会科学と日本語教育の連携の可能性—」第11回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集
 - (7) 中山由佳(2012)「ひととものをつくる：演劇作品作りの現場としての日本語の教室から」『早稲田日本語教育実践研究』
- 【付記】科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号 25511005 の一部として実施したものである。

同僚教師により行われた実践研究の場を 教師個人はどのように意味づけたか

小畑美奈恵（早稲田大学大学院生）

1. 研究の背景

日本語教育機関内でクラス授業を担当する際には、古参教師から決められたテキストに従い授業目標や方法などが伝えられ、それを新参教師が理解しながら授業を行う、ということは日常的に起こる。しかし、その際の理解とはどういうことか。田島（2010）では、バフチン（1996）にもとづき、「理解」を、他者の文脈に属する、古参者のことばの通りに暗唱しなければならない「権威的なことば」を、自らの解釈を古参者の解釈と闘争させ、自分の属する社会文脈のことばに再編して、「内的説得力のあることば」として取り込む対話活動を示すものとして解釈している。日本語教育機関において古参教師が新参教師に授業目標や方法を伝える際に、古参教師の「権威的なことば」を新参教師が「内的説得力のあることば」として取り込むような対話活動が行われているであろうか。

以上のように、古参教師は新参教師に授業目標をどのように伝え、新参教師はそれをどのように理解するのかという問題意識のもとに、筆者は自身が所属する教育機関内において同僚教師間で実践研究を行った。小畑（2017）では、所属する教育機関内で教師集団が実践研究を行う過程において、同僚教師間で関係性を構築しながら教師集団から「実践共同体」（レイヴ・ウェンガー1993）となっていくプロセスを分析した。その結果明らかになった教師の実践共同体のあり方とは、実践研究をとおした教師同士のやりとりによって互いの言語教育理念を明確化させていくことであった。しかし、実際に実践研究に参加した教師個人が実践研究をどのように体験し、実践研究の場をどのように意味づけたかという体験の語りには触れていない。そこで、本研究では教師個人の体験を聞くことにより、教師個人の実践研究の場の意味づけを明らかにすることを目的とする。

2. 調査概要

2-1. 実践研究「卒業制作プロジェクト」

本研究が調査対象とする同僚教師間で行う実践研究は、A 日本語学校（仮名）で行われている「卒業制作プロジェクト」というものである。これは、「実践の参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」（三代他 2014）であり、個々の教師のクラス授業と定期的に行われる打ち合わせ会から成る。クラス授業は、日本語学校の2年間のコースの集大成として卒業前の半年間行われ、テキストに拠らない内容重視の言語教育である。打ち合わせ会では、複数の教師が共通の授業目標のもとに授業を行うため、授業目標を確認したり進度を合わせたりする。「卒業制作プロ

プロジェクト」は2007年度から継続して実施されているものであり、毎年、授業目標や方法は、その年度の教師集団により積み上げられ更新されている。「卒業制作プロジェクト」に参加するメンバーは、その年に卒業を迎えるクラスを受け持つ担任教師らであり、その中には古くから関わっている古参教師もいれば、初めて関わる新参教師もいる。従って、これまで積み上げられてきた授業目標や方法、その元となる言語教育理念を最初から共有しているわけではなく、当該年度に関わる古参教師から新参教師へと説明される。

表 1 授業概要

授業目標	自己発見・他者理解 自分の考えを聞き手に伝える過程をとおして、自分の考えを明確にすること
授業の流れ	①テーマを決める➡②グループメンバーを決める➡③取り上げるテーマの説明を考える➡④問題提起を考える➡⑤問題提起について意見と根拠を作文にまとめる➡⑥発表の方針を決める➡⑦発表準備と練習➡⑧発表

2-2. 調査方法

調査協力者はA日本語学校に勤務し、実践研究に関わる日本語教師4名のうち、新参教師ABC3名である。この中で古参教師とは、筆者とともに実践研究の立ち上げから携わっていた教師であり、新参教師とは2015年度から新たに関わることになった教師のことである。新参教師ら3名それぞれに対して、実践研究が行われた期間の中で中間（2015年12月24日）と終了後（2016年3月22日および23日）にそれぞれ半構造化インタビューを行い、主に、実践研究をどのように体験していたかについて聞いた。

表 2 調査対象者概要（2015年8月時）

教師の関係	教育機関内での立場	日本語教師歴	A日本語学校への所属年数等
古参教師	教務主任	9年	9年 ※実践研究立ち上げ者
新参教師A	常勤講師	10年	1年6ヶ月
新参教師B	常勤講師	4年	1年3ヶ月
新参教師C	非常勤講師	1年2ヶ月	1年2ヶ月

2-3. M-GTAによる分析手続き

本研究では、新参教師らが実践研究体験過程において、どのように授業目標及び自身の言語教育理念を理解したかを明らかにすることを目的とする。分析にあたり、木下（2003）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いた。分析焦点者を「実践研究に参加した新参教師ら」とし、分析テーマを「実践研究体験過程での授業目標及び自身の言語教育理念を理解する過程」とする。分析手続きは表3の通りである。

表 3 本稿におけるM-GTAの分析手続き

①中間、終了後2回のインタビューから得られた録音データ3人分のトランスクリプトを作成する②分析テーマにもとづき1人目のデータから分析を開始する③分析ワークシートを使用し、概念を生成する④1人目から生成された概念を元に、2人目、3人目と順にデータを見てその概念に合う他の具体例を探し、分析ワークシートの具体例欄に追加し、概念を精緻化する⑤生成された概念同士の関係を検討する⑥カテゴリーと概念の相互関係を表す分析結果全体を図にし、ストーリーラインを作成する
--

3. 結果

分析手続きに基づき分析を行った結果、表4のように25の概念が生成された。分析結果から得られた概念間の関係から、概念のいくつかを包み込んだより包括的な意味を持つサ

ブカテゴリー, さらに概念やサブカテゴリーを包括すると判断したカテゴリーを生成した。

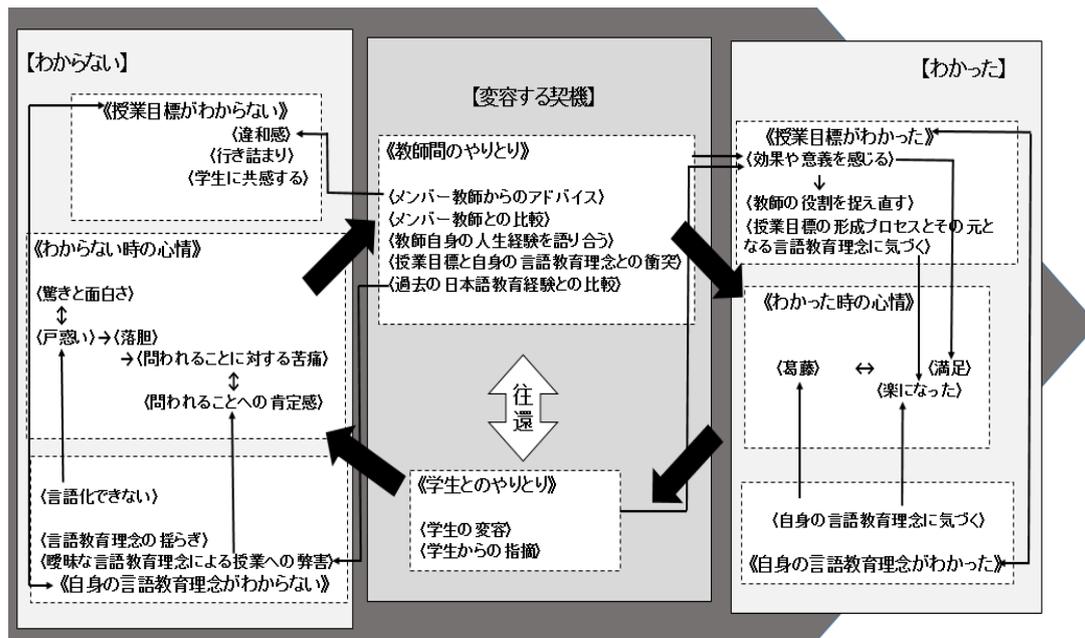
表 4 カテゴリー・サブカテゴリー・概念・定義の一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義	
わからない	授業目標がわからない	違和感	打ち合わせ会でのアドバイスをクラス授業で実践してみるものの自身の言語教育理念との違いに違和感を感じている	
		行き詰まり	授業目標が頭では理解できるがクラス授業で実現できず、もどかしさを感じる	
		学生に共感する	授業において、自身のテーマが見いだせず迷い悩む学生の姿に、自身の姿を重ね合わせ共感する	
	わからない時の心情	驚きと面白さ	教師間のやりとりにおいて価値観を引き出し合う経験をし、他者への興味と自己開示の喜びを感じている	
		戸惑い	過去の自身の日本語教育経験と実践研究を比較し、新たな経験である自己開示に戸惑いを感じている	
		落胆	打ち合わせ会において自身の考えを言語化できないことに対する落胆	
		問われることに対する苦痛	自身の言語教育理念が曖昧であることを自覚させられることに対する苦痛	
	自身の言語教育理念がわからない	問われることへの肯定感	授業での教師の言動に対する理由を問われることに対して苦痛であるが効果を期待し、いい機会であると捉え直している	
		言語化できない	打ち合わせ会において自分の経験や考えが言語化できず、相手に伝えられない	
		言語教育理念の揺らぎ	過去の日本語教師経験と比較し、自身の言語教育理念が揺らいでいる	
	変容の契機	教師間のやりとり	曖昧な言語教育理念による授業への弊害	実践研究をとおして自身の曖昧な言語教育理念に気づき、日々の授業での自身のあり方や弊害を振り返る
			メンバー教師からのアドバイス	メンバー教師からのアドバイスにより新たな視点を得たことが自身の言語教育理念と授業目標を理解する契機となる
メンバー教師との比較			同じ授業を見た時の教師による捉え方の違いが自身の言語教育理念に気づく契機となる	
教師自身の人生経験を語り合う			授業目標理解のために行った教師間の模擬授業体験が、授業目標及び個々の教師の言語教育理念を理解する契機となる	
授業目標と自身の言語教育理念との衝突			授業目標に対する違和感が、授業目標の理解と自身の言語教育理念の理解への気づきの契機となる	
学生とのやりとり		過去の日本語教育経験との比較	実践研究と過去の日本語教育経験とを比較することが自身の授業観や日本語教育観を捉え直す契機となる	
		学生の変容	クラス授業で学生の変容を目の当たりにしたことが自身の言語教育理念に気づく契機となる	
わかった		授業目標がわかった	学生からの指摘	クラス授業において学生から指摘を受けたことが自身の言語教育理念に気づく契機となる
			効果や意義を感じる	授業をとおした学生の変容を目の当たりにしたことにより、授業の効果や意義を実感し自身のことばで意義づける
			教師の役割を捉え直す	クラス授業体験を通し、授業目標の理解が深まったことにより教師の役割を捉え直している
	わかった時の心情	授業目標の形成プロセスとその元となる言語教育理念に気づく	現在の授業目標に至る歴史や変遷及びそれを裏付ける言語教育理念とを照らし合わせて理解する	
		葛藤	授業目標と自身の言語教育理念との衝突が起こり、授業目標に共感できず葛藤している	
		満足	授業に効果や意義を感じている	
	自身の言語教育理念がわかった	楽になった	自身の言語教育理念が明確になることにより、授業目標の理解が進み楽になった	
		自身の言語教育理念に気づく	クラス授業において学生から指摘を受けたことにより、自身の言語教育理念に気づく	

表 4 の概念・サブカテゴリー・カテゴリーの関係性を検討していきながら最終的にモデルの構築すなわち仮説生成に至った。以下概念間、サブカテゴリー間、カテゴリー間の関係性を検討し得られたモデルを図 1 に示す。カテゴリー、サブカテゴリー、概念を用いて新参教師らの実践研究体験過程をストーリーラインにし、本稿では紙面の関係上その全体の流れのみを述べる。

新参教師らの実践研究体験過程における授業目標及び自身の言語教育理念を理解するプロセスは、大きく【わからない】から【わかった】へと進む。【変容の契機】として実践研究での《教師間のやりとり》と《学生とのやりとり》の往還が作用している。全体のサイクルは次のように進む。まず、【わからない】からスタートする。そして実践研究の《教師

間のやりとり》において古参教師から新参教師らへと授業目標の説明が行われる。新参教師らは授業目標を【わかった】気になり、クラス授業にのぞむ。ところが、クラス授業では《学生とのやりとり》があり、そこでまた【わからない】状態に陥る。そのため、クラス授業での体験を検討するために、打ち合わせ会での《教師間のやりとり》がある。このように全体のサイクルは実践研究の打ち合わせ会とクラス授業を往還しながらその中で【わからない】から【わかった】になったかと思いきや、また【わからない】状態になり、《教師間のやりとり》を踏まえ【わかった】へと進む。以上のサイクルを繰り返す。



【カテゴリー】 《サブカテゴリー》 《概念》 ⇒ プロセスの流れ → 影響の方向

図1 新参教師らの実践研究体験過程での授業目標及び自身の言語教育理念を理解するプロセス

4. まとめと考察

4-1. 新参教師らの「理解」の過程と実践研究の場の意味づけ

授業目標「自己発見・他者理解」について、新参教師らが【わからない】からどのように【わかった】に至ったのか、主な例を示す。【わからない】段階では、次のようなエピソードが語られた。クラス授業において学生のテーマを深められない、という問題を新参教師らが打ち合わせ会に持ち寄ったところ、古参教師からテーマを引き出すには「なぜを問う」ことだというアドバイスを得る。それをクラス授業で「どうしてどうして、って聞くんですけど」(教師A 終了インタビュー-068) 学生のテーマを引き出せなかった。「なぜを問う」ても学生からテーマが引き出せない、という新参教師らの悩みは、なぜ古参教師が「なぜを問う」のか、その元となる古参教師の言語教育理念との繋がりが見えていないからである。そして、新参教師らは「なぜを問う」ことを方法として受容しているだけで「なぜを問う」ことと自身の言語教育理念とも繋がっていない。従って、この段階では、ただ古参教師からアドバイスを受けた「なぜを問う」という方法を授業でそのまま実践しているに過ぎず、「なぜを問う」という「権威的なことば」を自身の解釈を交えた「内的説得力の

あることば」とすることができていない。つまり、新参教師らは《授業目標がわか》っていないと同時に《自身の言語教育理念がわか》っていない。

次に、授業目標「自己発見・他者理解」が【わかった】段階における《わかった時の心情》には〈葛藤〉と、その対極に〈満足〉がある。〈葛藤〉には、次のような語りがあった。「自分を振り返って、どういう思いで経験をして、気づいたり変わって行ったかとか（略）自分を深めて周りをもっと見られるようになることにも繋がるし、（略）彼ら（学生）にとって（授業「卒業制作」は）すごくいい活動だなあ」（教師A 終了インタビュー130）と「自己発見・他者理解」の意義づけを言語化しているが、「一方で、自分がのめりこめないという葛藤じゃないですけど部分もあつ」（同上）た。その葛藤というのは、学生の成果発表を見た時の評価についての〈メンバー教師との比較〉をした時に起こった。「まああんまり日本語勉強もあんまりだし、日頃悪いっていうレッテルを貼られている学生であって、発表に出ると不満とかありのままのさらけ出して赤裸々な話をして（周りから）「いや面白い」ってなる（評価される）」（教師A 終了インタビュー144）ことに納得がいかず、教師A自身は「面白くないとは言わないですけども、じゃあその日頃の生活態度を見て、このままだったら絶対（将来）うまくいかないのがわかっているのに、そこをよくしてあげないとだめなのが、（私たちの）仕事やないかなあと思う」（教師A 終了インタビュー146）と、教師A自身は学生が自身の考えを深めることよりも姿勢や態度を正すことが自身の言語教育理念であると述べている。また、〈葛藤〉の対極にある〈満足〉には次のような語りがあった。「人の意見とか考えを聞いて、それがいいなとか、何でなんだろうとか受け止めて自分と比べる、自分に置き換えてちょっと考えてみること」（教師B 終了インタビュー006）と、「自己発見・他者理解」に対する意義づけを言語化している。その契機となったのは、クラス授業での《学生とのやりとり》における〈学生の変容〉を目の当たりにしたことによる。成果発表時の質疑応答における学生間のやりとりを見て「「あ、この人こうやって思っているんだ、こう考えたら確かになあ」とか「あ、それだったら私もそう思ってたんやな」とか気づかされたり」（教師B 終了インタビュー014）と、他者との対話により自身と他者の考えに気づいていく学生の様子を目の当たりにしたことによって「あ、なんか（「自己発見・他者理解」を）知れたな」（同上）と思った。

以上より、〈葛藤〉も〈満足〉もどちらの心情においても、新参教師らは「自己発見・他者理解」に対し、批判や共感という心情を伴いながら自身の意義づけを言語化している。つまり、新参教師らの各自の意義づけの言語化は、古参教師の「権威的なことば」を新参教師らの「内的説得力のあることば」として取り込んだということである。このような対話活動が打ち合わせ会での《教師間でのやりとり》において行われたと言える。

このように、授業目標「自己発見・他者理解」を理解するということと自身の言語教育理念を理解するということは同時並行的に起こる。まず新参教師らは古参教師が説明した授業目標「自己発見・他者理解」を「権威的なことば」として受容しクラス授業を行う。しかし、クラス授業では古参教師の「権威的なことば」は自身のことばではないため、違和感を感じる。その違和感や失敗体験を、打ち合わせ会に持ち寄り《教師間のやりとり》を行う。そこで明らかになることは、自身の言語教育理念である。つまり、打ち合わせ会に持ち寄ったクラス授業での違和感や失敗体験は実は自身の言語教育理念との衝突による

ものであることが、《教師間のやりとり》によって明らかになる。そして、クラス授業を重ね、打ち合わせ会で他教師と体験を共有する過程において、共感したり共感できなかったりという心情を伴いながら、互いの言語教育理念の重なりと異なりが明確になっていく。つまり、そこでの心情は、自らの解釈を古参者の解釈と闘争させていることの現れであり、各自の「自己発見・他者理解」に対する意義づけの言語化は「自分のことばで」専有することばとしての「内的説得力のあることば」を生み出したということである（田島 2010）。そして、「内的説得力のあることば」が自身の言語教育理念の現れであると言える。

4-2. 「学び合いコミュニティ」としての実践研究

本研究では、新参教師らの実践研究の場の意味づけを明らかにすることを目的とした。その結果明らかになったことは、新参教師らは実践研究の場を、授業目標を理解すると同時に自身の言語教育理念を理解する場と意味づけていた。

日本語教育における教師研修において、館岡（2016）は、個人限定的な学びから他者との関係性構築による協働的な学びへと移行するために「対話型教師研修」を提案し、教師研修を「個人」単位ではなく「共同体」の単位で考える必要性を提唱している。そして、「対話型教師研修」において期待されるのは、「教師たちが互いの課題を持ち寄って場を形成していくような「学び合いコミュニティ」の生成である」（同, p. 85）。本研究における実践研究「卒業制作プロジェクト」は「学び合いコミュニティ」と位置づけることができる。教師の「学び合いコミュニティ」は古参教師の「権威的なことば」を新参教師が「内的説得力のあることば」に「専有」していくための対話の場である必要がある。また、「学び合いコミュニティ」を対話の場とするには、ある一定の期間、同じメンバーで実践研究を行うこと、つまり所属する教育機関において同僚間で実践研究を行うことが有効であろう。

参考文献

- (1) 小畑美奈恵 (2017) 「教育機関内において教師集団はどのようにして実践共同体となったかー実践研究における教師の協働をとおして」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 215-220.
- (2) 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践ー質的研究への誘い』 弘文堂
- (3) 田島充士 (2010) 「分かったつもりのおもしろさを探るーバフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から」 ナカニシヤ出版
- (4) 館岡洋子 (2016) 「対話型教師研修」の可能性ー「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ』『早稲田日本語教育学』 21, pp. 77-86.
- (5) バフチン, M. M. (1996) 『小説の言葉』 (伊東一郎訳) 平凡社
- (6) 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子 (2014) 「新しいパラダイムとしての実践研究ーAction Researchの再解釈」 細川英雄・三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすかー日本語教育における実践研究の意味と可能性』 pp. 49-90. ココ出版
- (7) レイヴ, J. ・ウエンガー, E. (1993) 『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』 (佐伯胖訳) 産業図書

日本文化理解を深めるプロジェクトワークの実践から見たこと

—タイ人日本語教師・日本人ボランティア双方の視点から—

中尾有岐（国際交流基金日本語国際センター）・二瓶知子（同左）

1. 研究の目的と背景

2013 年に ASEAN 特別首脳会議で日本政府より「文化の WA（和・環・輪）プロジェクト」が発表され，2014 年に国際交流基金内にアジアセンターが設立された。アジアセンターでは日本語学習支援として，アジア 10 カ国と台湾の中等教育機関等へ“日本語パートナーズ（以下，NP）⁽¹⁾”を派遣している。NP は，現地日本語教師（＝カウンターパート，以下，CP）のパートナーとして，授業のアシスタントや日本文化紹介を行う。国際交流基金では，国内外で NP や CP に対する研修を行っており，筆者らは，そのうち CP を対象とした訪日研修（以下，CP 研修）を実施している。研修に来た CP からは，NP の派遣により「お互いの文化を知ることができる」「生徒たちが自然な発音や会話を見聞きできる」「生徒の強いモチベーションになる」等の多くの利点が報告されている。一方で，「授業の準備でミスコミュニケーションがあった」「ティームティーチングのときの役割をどうすればよいかわからない」「日本人なのに日本文化のことを知らない」といった協働の難しさや，「日本人だからこうあるべき」という期待に沿わないことによる摩擦に関する報告も聞かれる。

本発表では，2016 年度に実施したタイ人中等教育日本語教師を対象とした CP 研修について報告する。タイ人と日本人との協働については，先行研究において，池谷他（2009）で，タイ人教師と日本人教師には協働観に違いがあること，片桐他（2011）で，日本人の《指導観》と《仕事観》がタイ人に『負担』を感じさせていることが述べられている。こうした見解の違いや相手への期待による価値観のズレや摩擦は，同一集団の中にも多様性があることを知り，一個人として見ることで，解消が期待できるのではないかと考えた。そこで，2016 年度のタイ CP 研修では，プロジェクトワーク（以下，PW）の授業の中で，日本人ボランティア（以下，JV）に参加してもらい，CP 自身が日本人にも多様な価値観があることに気づくようなデザインを考えた。本発表では，タイ CP 研修における PW の内容と，研修前後の CP の意識の変化と JV が考えていたことを，ふりかえりの記述やアンケート及びインタビュー結果から探る。

2. タイ CP 研修の概要

CP 研修は 2015 年度から実施しており，NP と CP との協働が円滑に進むよう，「1. 日本の社会や文化に触れながら，日本を知り，理解を深める」「2. 様々な活動を通して，日本語の力を伸ばす」「3. NP と協力することの意義やそのための方法を学ぶ」の 3 つを目標とし，「日本語」「文化体験」「PW」という科目を設けている。2016 年度のタイ CP 研修の日程と参加者は表 1 の通りである。

表1 2016年度のタイ CP 研修の日程と参加者

日程	2017年3月15日～3月29日
研修参加者 (CP)	NPを受け入れているタイ中等学校日本語教員24名(非常勤1名含む) ・性別：男性3名，女性21名 ・年齢：20代～50代(平均年齢：30.96歳) ・日本語能力：N5 1名，N4/3級 10名，N3 10名，級なし 3名 ・教授歴：3年未満7名，3～10年14名，10年以上3名 ・訪日経験：4名，3ヶ月未満15名，3ヶ月～1年未満：2名，1年～2年：2名
日本人ボランティア(JV)	10名(NP経験者7名，大学生2名，中学校教員1名) ・性別：男性7名，女性3名 ・年齢：20代～60代

3. プロジェクトワークの内容

近年、東南アジアの中等教育の教育政策が大きく変わってきており、タイの日本語教育においても、21世紀を生き抜くために必要な資質や能力を養成することを意識した授業が求められている。CP研修では、CPがNPとともに行う日本文化の授業において、こうした新たな教育観に基づいた活動内容やそこでの教師の役割について考え、文化の授業の指針を得てもらおうPWを実施している。PWの前半は、興味を持った日本の事象について考えを深めること、後半はそれらを踏まえて文化の指導案を作り、発表することを課題とした。CPがJVとの協働を通し、日本人の多様な考え方や働き方に触れることで、自校のNPや、CP自身のこれまでの考え方や働き方等をふりかえり、それが、ズレや摩擦の解消に繋がることを期待した。本発表で報告するPW前半の概要を表2に示す。

表2 プロジェクトワークの概要

項目	CPの行動	NPの行動
(訪日前) 事前課題	・「タイ/タイ人らしさ」「日本/日本人らしさ」について、自分の考えと外国人や生徒らへインタビューした結果をまとめる。	なし
①事前課題の共有	・事前課題をグルーピングし、情報を整理する。	なし
②テーマ決め 調査計画	・グループで調べたい「日本文化・社会」のテーマを決め、調査計画シートを作成する。	なし
③調査計画	・CP4人とJV1～2人でグループを作る。 ・JVに作成した調査計画シートを見せ、説明し、リソースの収集場所等を相談し、外出プランを立てる。	・CPと合流前に、講師から、CP研修の概要や注意点等の説明を聞く。 ・CPから調査計画聞き、リソース収集場所について、相談しあう。
④リソース収集(フィールドワーク)	・グループごとに外出し、リソース(現物・写真、インタビュー等)を収集する。	・目的地を調べる、案内する。
⑤調査結果まとめ、 発表準備	・JVとの外出で収集したリソースをもとに、結果をまとめる。 ・発表で話す内容を決める。 ・発表用のPPTを作成し、発表の練習をする。	・結果のまとめを一緒に行う。 ・発表の日本語をチェックする。 ・発表者の一人として、練習する。 ・発表のしかたについてアドバイス。
⑥発表	・PPTを使って、調べたことや考えたことをグループごとに発表する。	・CPと一緒に発表する。

PWは、帰国後、CPが主体となって文化の授業を考えられるよう、CP自身で日本文化の理解を深めることを重視した。そのため、①②のテーマ決め、調査計画まではCPのみで行った。③では、JVに対し、CPとの合流前の説明で、今回の協働活動の趣旨として、一方的に日本文化について説明するのではなく、CPと一緒に考えてほしい旨も伝えた。それ以外の具体的な関わり方は特に指示をしなかった。

4. CPの意識の変化

研修の前後で、(1)日本/日本人のイメージ、(2)NPとの協力のあり方について、CP

の意識がどのように変化したかについて述べる。

(1) 日本／日本人のイメージ

CPには訪日前に、CP自身の「日本／日本人のイメージ」と、生徒の「日本／日本人のイメージ」をまとめるという事前課題を出した。訪日後、PW④で事前課題にまとめたことを付箋に書き出し、グルーピングし、ポスターに貼った(図1)。そして、研修終了時のふりかえりにおいて、そのポスターの記述を見直し、新たな「日本／日本人のイメージ」を書き足してもらった。研修終了時に貼られた付箋は、ほとんどが「日本人」に対するイメージであった。事前課題のものを「研修前」、研修終了時のものを「研修終了時」とし、研修前後の「日本人のイメージ」について、分類、整理したものを、表3に示す。



図1 ポスター例

表3 タイ人CPの研修前後の日本人に対するイメージ

研修前		研修終了時		研修終了時の記述例
まじめ、厳しい	26	補強	8	一生懸命説明、事前によく準備する、がまんする人
		修正	2	厳しくない、几帳面じゃない
時間、ルール、マナーを守る	26	補強	2	マナーがいい、時間を守る
		修正	3	ルール、マナーを守らない人もいる
やさしい、礼儀正しい、配慮	16	補強	5	おもいやり、他の人のために細かく考えている
		修正	5	親切でない人もいる、失礼な人もいる、人による
消極的(おとなしい、恥ずかしがりや)	3	補強	3	恥ずかしがりや、直接気持ちを言わない
		修正	0	
外見(かわいい、美肌)	7	-	0	
その他(楽しい、ふしぎ、元気、暑がり)	6	-	4	便利が好きじゃない人もいる、伝統を大事にしている人、季節を大事にしている人、運転がはやくてこわい

研修前は、「まじめ」「やさしい」といった抽象的な記述が多かったが、研修終了時には、「事前によく準備する」「他の人のために細かく考えている」といった行動や態度に関する具体的な記述が増えていた。JVや町の日本人との接触や観察がイメージの「補強」に繋がったと思われる。反対に、「ルール、マナーを守らない人もいる」「人による」等、研修前にあったイメージが日本人全てに当てはまるわけではないといった「修正」も見られた。

日本人に対する認識は、終了時のふりかえりの記述にも見られた。「日本人との協働を通して、気がついたことや考えたことは何か」という問いに対し、12名が「日本人に対する認識」について言及した。「日本人はまじめで一生懸命何かをする」「日本人は事前によく準備する」等、表3の研修終了時の記述と重なる記述が多かった(8名)。その他、重ならない記述(4名)は表4の通りである。「誰でも自国について全てを理解しているわけではない」こと、特に、①では、タイ人もそうであることに気づき、相談することの重要性に言及している。また、③のように日本人の価値観の多様性に気づいたCPもいた。

表4 タイ人CPの研修後の日本人に対する認識

①相談の時、日本人は日本のことが全部からない。タイ人も同じで、全部が分からない。日本人とタイ人と一緒に話して相談すると、いろいろわかる。
②日本人でも日本のことを全部は知らなかった。一緒に情報を調べなければならない。一緒に理解していった。
③日本人はみんな同じ意見ではない、例えば、セルフレジの機械を使った人の中には好きではない人もいた。便利だけど使いにくいと思っている人もいた。
④社会で道を聞いた時はやさしい人にあったら詳しく教えてくれた。そして教えてくれない人もいた。

(2) NP との協力のあり方

CP 研修では、申請書類の中で、「NP と授業をするときに、難しいことやわからないことは何か」または、「NP と協力してどんな授業をやりたいか」のどちらかをテーマにした 400 字程度の日本語の作文を書いてもらっている。その作文の内容を、研修前の CP の意識の分析対象とする。「NP との協力のあり方」について書かれた記述を見ると、半数の 12 名は、「NP と授業について相談したい／している」と記述していた。しかし、そのうちの 9 名を含む 18 名が、「文化の授業は NP が中心」「日本文化は NP が説明し、タイ人教師が通訳する」といった役割分担について言及していた。こうした言及が多かったことは、池谷他 (2009) で、タイ人教師にとっていい協働とは、作業過程での相互作用が考慮されない「分業」と、問題が生じた場合のみ相互依存関係をとる「協調」であると捉えられているように、CP は NP に固定的な役割を与え、分業することを、「協力」だと捉えていた可能性がある。

こうした相談や役割分担に対する研修前後の CP の意識の変化を、研修終了時のふりかえりの記述から探る。「NP と働くことについて、研修前後で変わったことがあるか」という問いに、12 名の NP がもっと相談が必要だと回答した。その記述例を表 5 に示す。

表 5 タイ人 CP の研修後の「NP との相談」に対する意識

①JV と働いた後で文化を教える時、もっと相談したほうが良いと思った。
② (日本人であっても) 日本のことを何でも知っているわけではないから、相談が必要だと思う。
③前は NP とあまり日本語の授業の計画をたてなかったもので、授業は時々うまくいかなかった。これから計画のことをもっと話すと思う

表 5 より、JV との協働や「誰でも自国について全てを理解しているわけではない」という気づきから、「相談」の必要性を感じたことが窺える。また、③では、これまでの NP との関係の内省し、今後の改善について言及している。このように、研修後には、役割分担としての「相談」ではなく、一緒に授業を作り上げていくための「相談」の必要性を感じている様子が伺えた。次に、NP と CP の役割に関する記述を表 6 に示す。

表 6 タイ人 CP の研修後の「NP と CP の役割」に対する意識

NP と生徒のやりとり (3名)	①授業中に生徒に NP ともっと日本語を話させる。 ②授業の中に NP と生徒が質問を聞いたり、答えたりするようにする。 ③生徒に日本の写真や日本のものを見せて、NP が質問をして、生徒が答えるようにする。
CP 自身の準備 (4名)	④教案と予定を準備したい。 ⑤授業をする前にちゃんと準備しなければならない。NP に学校のことのレポートを書いて渡すと思う。生活や地図や外への行き方等を準備しなければならない。
NP と CP の役割分担 (3名)	⑥日本文化と日本のことは NP が教えてほしい。 ⑦日本文化は NP がメイン、CP はサポート。日本語の文法は CP がメイン、NP がサポート。

①～③のような NP と生徒とのやりとりを増やしたいという記述は訪日前には見られなかったものである。これは、JV とのやりとりで日本語を使い、CP 自身が日本語力の向上を感じたことや、PW 後半に実施した模擬授業が要因と考えられる。そして、④⑤のように、CP 自身の役割として、すべきことを述べるものも出てきた。これは、自文化に対する知識の幅には差があるという気づきや JV との協働が要因だと思われる。一方で、⑥⑦のように、訪日前と変わらず、NP と CP に固定的な役割を与え、分業することを示すものもあった。しかしながら、そのうち 2 名の帰国 3 ヶ月後のアンケートには、「NP との打ち合わせがスムーズになった」「NP と事前打ち合わせする際、細かいところまで説明するようになった。」とあり、NP との「相談」のしかたには変化が起きたようであった。

5. CP の意識の変化の背景にあった日本人ボランティアの関わり

上記で述べた CP の意識の変化の背景には、JV のどのような関わりがあったのかを探るため、JV に対し、PW 後にインタビュー及びアンケートを行った。インタビューは2つのグループに分け、それぞれ 30 分程度行った。インタビューでは主に、CP との関わり方や一連の活動の中で難しかった点や注意した点について、アンケートでは、CP との協働活動において自身がどのような役割を担っていたかについて聞いた。インタビューは文字化し、アンケート結果とともに分析した。インタビュー及びアンケートの中に出てきた JV の CP との関わり方や自身の役割についての記述をまとめたものが表 7 である。

表 7 日本人ボランティアのタイ人 CP との関わり方や自身の役割について

項目	延人数	記述例
CP 自身の考えや発言を待つ/促す/引き出す	11	質問されたときに（すぐに答えを言うのではなく）、タイではどうかを聞いたりして、比較してもらった。
		CP が見つけたテーマを、掘り下げて考えられるようにいろいろな質問をした。
		あくまでサポートするという立場で、まず CP に考えてもらうようにした。
		意見を言うのと誘導になるので、あまり言わないように気をつけた。
日本語のサポート	7	発表やインタビューのときの日本語のサポートをした（正しい日本語に直す、何をどういう順番で言ったらいいかアドバイスする等）。
		難しいことばについて説明した。
意見や考えの多様性	3	日本人は全員そうと思われなかったようにした。
		自分の考えに引き込まないように注意した。
その他	8	CP の人たちから出ないような意見を言うようにした。
		最初のテーマから脱線しそうになっていたときに話を戻した。
		町の日本人にインタビューする時、最初に話しかけてきっかけを作った。
		自分でもわからないことはスマホで調べて教えた。

JV の多くは、日本語のサポートだけでなく、CP 自身の考えや発言を促そうとしていたことがわかる。記述を見ると、特に CP と一緒に文化の背景や要因を考える際において、JV は CP からの質問にすぐに答えるのではなく、タイの事情や、まずは CP がどう思うかについて聞いており、PW の一連の活動において、CP が主体となって活動するよう、能動的に働きかけていたことが伺える。さらにその文化的事象が日本人全員の習慣でないことや、自身の意見は個人的な意見であることに注意していた JV もいた。

このような JV の意識には、筆者らが行った JV に対する事前説明や、PW のデザインが深く関係していると思われる。3. で上述したとおり、CP と合流前の事前説明では、今回の協働活動の趣旨として、一方的に日本文化について説明するのではなく、CP と一緒に考えるよう依頼した。JV へのインタビューからも、「始めに趣旨説明があったので、受ける方も視点が定まってよかった」との意見があり、説明を受けたことにより自身の役割を認識したことがわかる。また、PW のデザインについても、「手順がはっきり示されていたので CP 自身で考えることができていた」「比較できるものがあったので考えが深まりやすかった」等、PW の順を追った活動が、考えを深めるきっかけになったことがわかる発言があった。

また、インタビューの中には、活動を通して注意していた点として「CP に日本を知ってもらい、タイに戻っても忘れないような経験、体験をしてもらう」「日本文化は面白いということを実感してくれるようにする」のような日本文化の面白さを伝えようとしたもの、「CP はあくまでも教師。そのことを意識して対応した」「CP の先生たちが話す機会を多くすることに注意した」のような教師としての CP を尊重しようとした発言もあった。

6. まとめ

本発表では、CPが日本人とともに日本文化について調べ、日本人の価値観の多様性に気づくことを目指したPWの内容と、一連の活動を通してCPの意識がどう変化したかを、研修前後のアンケートやふりかえりの記述から分析した。さらに、CPの意識の変化の背景にJVがどのように関わっていたのかを、アンケートとインタビュー結果から探った。その結果をまとめたものが、図2である。

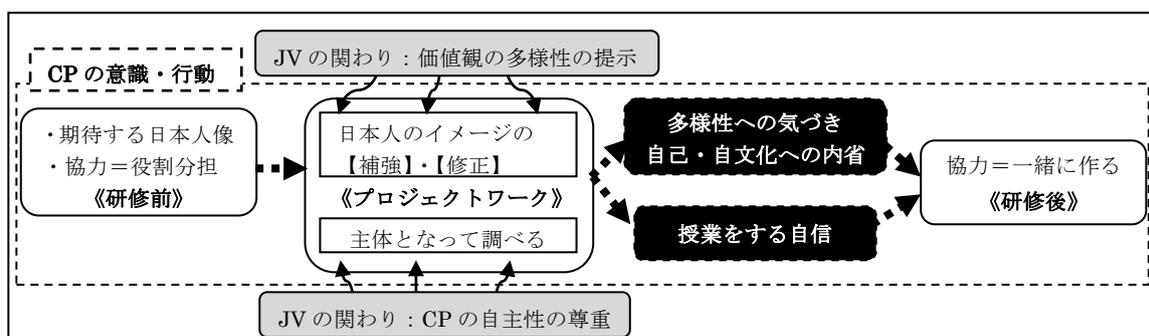


図2 研修前後のタイ人CPの意識の変化と日本人ボランティアの関わり

研修前のCPは、「日本人だからこうあるべき」という期待や、協力は役割分担であるという意識があったが、PWの一連の活動と、そこでのJVや町の日本人との関わりによって、日本人のイメージが補強、修正され、性格・態度、意見、価値観には多様性があること、自文化に対する知識の幅には個人差があることに気づいた。それは、CP自身や自文化への内省にも繋がった。その背景には、JVの「価値観の多様性の提示」や「CPの自主性の尊重」を意識した関わりがあった。こうしたJVの能動的な働きかけが、CP自身で多様性に気づくことに貢献していたと考えられる。また、異文化である日本文化についてCPが主体的に考えた経験は、「日本人ではない自分でも日本文化紹介の授業ができる」という自信になったようであった。そして、研修後には、一緒に授業を作っていくという協力のしかたへと意識が変化していた。こうした意識の変化は、CPとNPの協働を円滑にする一助に繋がることが期待できる。

注

- (1) 応募資格は満20歳～69歳の日本国籍を有する者。日本語教授経験や知識等は問わない。

参考文献

- (1) 池谷清美・中山英治・片桐準二・カノックワン・ラオハブラナキット片桐 (2009) 「タイ教師と日本人教師の日本語教育協働現場における課題 - 修正版グランデッド・セオリャー・アプローチによる仮説モデルから - 」2009年度豪州日本研究大会・日本語教育国際研究大会配布資料
- (2) 片桐準二・kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI・池谷清美・中山英治 (2011) 「タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性 - タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察 - 』『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8, 国際交流基金バンコク日本文化センター, pp35-44

教員養成学部における日本語教育の授業分析

—リライト文の分析から—

大塚容子（岐阜聖徳学園大学）

中島葉子（岐阜聖徳学園大学）

1. 問題の背景

本発表の目的は、教員養成学部の学生が半期15回の授業を受講することで日本語教育の基礎的知識がどの程度獲得できるのかを、学生が作成した小学校低学年の国語教科書のリライト文を分析することで明らかにし、教員養成学部における日本語教育の授業の可能性と課題を検討することである。

1-1. 学校教育における日本語指導をめぐる課題

日本語指導を必要とする児童生徒（以下、JSL児童生徒）をめぐる現状および近年の制度変更は、学校教員に日本語教育の知識を求めるものである。日本の学校に在籍するJSL児童生徒の現状として、JSL児童生徒数の増加および散在の傾向がみられることから、多くの学校多くの教員がJSL児童生徒に出会う状況が進んでいる（文部科学省，2017b）。また日本語を母語としない子どもたちに関する教育制度としては、2014（平成26）年度から日本語指導を「特別の教育課程」として実施できる制度が整えられた。さらに2016（平成28）年12月には、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」が公布、現在は施行され、その第三条四項で、国籍に関わりなく義務教育の機会が確保されるよう定められた。

しかしながら「サバイバル日本語」や「日本語基礎」は多くの学校で実施されているものの、近年重要性が指摘される「日本語と教科の統合学習」の実施率は低い傾向にあり、指導者の不在がその主要因となっている（文部科学省，2017b）。これまで学校における日本語指導は、教員免許状を取得した教員だけではなく支援員や地域のボランティアによっても担われてきた。ところが「特別の教育課程」実施においては、日本語指導担当教員は教員免許状を有している者でなければならないなかで、現実には日本語指導のための知識や指導力を十分に備えた教員は多くないのである。

指導できる教員が不在である大きな原因として、教員養成制度において関連科目が必修化されていないという点と、入職後の教員研修もその多くが日本語指導の担当になった教員を対象に行われており担当になる前に行われる機会は少ないという点が指摘できる（臼井，2007）。先述したようなJSL児童生徒をめぐる日本語指導の様々な現状を踏まえれば、入職後の教員研修とともに、とりわけ教員養成段階において日本語教育や統合的指導の基礎知識およびそれを活用するスキルが習得できる環境整備の必要性がこれまでになく高まっていると考えられる。

1-2. 教員養成学部における JSL 児童教育に関するカリキュラムをめぐる課題

ここで、教員養成制度の現状を整理したい。教員養成制度において教員免許状取得のためのカリキュラムつまり教職課程は、教育職員免許法施行規則にのっとって構成される。現行の教育職員免許法施行規則において、JSL 児童生徒を含む外国にルーツをもつ子どもの教育について一切の記載がなく、これはつまり教職課程として必修とされていないということになる。2019（平成 31）年度から適用される「教職課程コアカリキュラム」においては、「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」科目のなかに、母国語等に関して特別なニーズがある子どもの理解について記載された（文部科学省，2017a）。しかしこの科目の主たる内容はあくまで特別支援教育に対する理解であり、内容としては必修化されたものの、科目として設定されたわけではない。

以上のように教員養成制度上、JSL 児童生徒の教育に関する知識理解や実践的能力を獲得することは科目として義務化されていないことに加えて、教員養成学部においては選択科目としてこうした科目を設置することにも制約が伴うという課題があげられる。近年、学校教育現場においては、初等教育および中等教育の免許状を併有することが推奨されるようになってきている。複数の免許状を取得できるように設置した場合、日本語教育等 JSL 児童教育のためのカリキュラムを充分に入れ込む余裕はないのが現実である。つまり複数免許状取得が可能な教員養成学部で行う日本語教育等 JSL 児童生徒教育に関する授業は、統合的指導を行うことのできる基礎的実践的な力を限られた時間数で学生に獲得させる工夫が必須となる。

本発表では、以上の学校教育における日本語指導めぐる課題と教員養成学部における JSL 児童生徒教育に関するカリキュラムをめぐる課題の 2 点をともに解決しうる教育方法としてリライト教材の作成を行った授業を対象とし、その効果を学生が作成したリライト文を分析することにより明らかにする。

2. リライト教材作成と日本語指導の資質・能力

2-1. リライト教材とは

リライト教材は、光元聰江が考案し、命名したもので、光元・岡本（2006：3）によれば、リライト教材とは、「発達段階に応じた思考ができるよう、子どもの日本語力に対応させて、教科書本文を書き換えた教材」である。

2-2. リライト教材と「やさしい日本語」

リライト教材を作成するにあたって参考になるであろうと思われる概念に「やさしい日本語」がある。この専門用語は、「緊急時に必要な情報を簡単な日本語で提供する方策」（庵、2016：36）として始まり、庵（前掲書）では平時のときの「やさしい日本語」が提案されている。その中心的になる考え方は、日本語母語話者が相手の日本語の力に合わせて自分の日本語を調整することである。

JSL 児童生徒は一般成人に対する日本語教育とは異なる問題に直面する。それは、JSL 児童生徒が日本の学校教育を受けようとするとき、「日常言語」と「学習言語」（Cummins（1984））の双方の習得が求められるという点である。「日常言語」の習得が十分でない

JSL 児童生徒のためには、「日常言語」のハードルを低く（「やさしい日本語」）し、日本語母語話者の児童生徒と同様に「学習言語」を習得することができるような環境を整える必要がある。これを可能にするのが、リライト教材である。そして、JSL 児童生徒に対する日本語指導能力の育成という文脈におけるリライト教材の作成は、日本語を一つの言語として客観的に眺め、日本語学習上の問題点を把握したうえで、JSL 児童生徒の日本語力に合わせて自分の日本語を調整する実践の場として機能すると考えられる。

以上のことから、リライト教材を作成するためには次の三つの知識・能力が必要であると言えよう。第一に、日本語を母語としてではなく、一つの言語として分析する知識・能力、第二に、日本語を「やさしい日本語」に書き換える能力（日本語調整能力）である。第三は、統合的指導ができるような知識・能力である。

3. 授業概要・データ・リライト教材作成の前提について

3-1. 授業概要と分析に使用するデータ

本稿で分析する学生のリライト文は、東海地区にある私立大学の教員養成学部における選択必修科目に位置付けられた、JSL 児童生徒のための日本語教育と国際理解教育を内容とした授業（第 11～12 回、180 分）で作成された。

リライト教材の作成は 2014 年度に試行的に実施され、日本語教育に関する教育が十分にできないなかで、JSL 児童生徒に対する日本語教育の実践的な力を身につけるのに極めて有効な方法だと判断されたため、2015 年度からは「リライト教材が作成できるようになること」を本授業の到達目標として授業が展開されている。したがって、本稿の分析では、2015 年度および 2016 年度の 2 年分の学生のリライト文を使用する。なお、リライト教材の作成は 3～4 人のグループで行われているため、2015 年度は履修学生 74 名で作成されたリライト文が 17 編、2016 年度は履修学生 61 名で作成されたリライト文が 17 編である。

リライトされた教材は、光村図書の『こくご 一下 ともだち』のなかの「くじらぐも」の一部と「もののなまえ」の一部である。リライト教材の作成にあたっては日本語指導のポイントと国語指導のポイントを明確にするように指示されたのち、グループに分かれ協力していずれかの教材をリライトするワークが行われた。

3-2. リライト教材作成の前提

リライト教材作成の前提は次の 7 点である。①対象はひらがな、カタカナ、サバイバル日本語を習得している初級の 1 年生とする。②教科は国語とする。③漢字は扱わない。④分ち書きにする。⑤一文を短くすることを心がける。⑥曖昧表現や二重否定表現を避ける。⑦日本語指導のポイント、国語指導のポイント、確認すべき語句を挙げる。

4. 作成されたリライト教材の分析

4-1. 分析の観点

分析の観点は、大きく①国語指導のポイント、②日本語指導のポイントの 2 点である。そして、日本語指導のポイントの評価指標として次の 7 点を挙げる。

①難しい文構造が易しい文構造に書き換えられているかどうか

- ②活用の難しい表現に対する配慮がされているかどうか
- ③助詞の機能の説明が正しくできているかどうか
- ④難しい表現が易しい表現に書き換えられているかどうか
- ⑤教育現場でよく使われる語彙・表現や子どもたちの発話のなかに多く現れる語彙・表現がうまく活かされているかどうか
- ⑥国語指導のポイントと日本語指導のポイントが関連づけられているかどうか
- ⑦省略されている要素が適切に補われているかどうか（必要な場合）

4-2. 分析

4-2-1. 国語指導のポイント（注1）

「くじらぐも」の国語指導のポイントとして挙げた、主なものは以下の通りである。

- ①くじらと雲との関係に言及したもの
 - ・ 雲がどんな形をしているのかを理解する。
 - ・ 雲がくじらに喩えられていることを理解する。
- ②雲の動きと子どもの動きに言及したもの
 - ・ 子どもと雲のくじらが同じ動きをしていることを理解する。
 - ・ 子どもとくじらが同じ動きをしていることを理解し、楽しんでいる姿を想像することができる。

学生が作成したほとんどの作品で①と②が併記されている。くじらの形をした雲の存在、そして、その雲と子どもの動きが連動しているという国語指導のポイントは把握されている。

「ものの名まえ」の国語指導のポイントとして挙げた、主なものは以下の通りである。

- ①名詞について言及したもの
 - ・ ものには名前があることを理解することができる。
 - ・ ものには、まとめた名前と分けた名前があることを理解することができる。
- ②おじさんの質問に言及したもの
 - ・ おじさんが「さかなではわからないよ。」と言った理由を考える。
 - ・ おじさんが聞き返した理由を考える。

この素材を教えるためには①、②双方のポイントが必要となる。しかし、①しか挙げていないグループもある。

4-2-2. 日本語指導のポイント

「くじらぐも」の日本語指導のポイントとして挙げたものは、①イ形容詞、②存在を表す格助詞「に」、③名詞を修飾する格助詞「の」、④通り道を表す格助詞「を」、⑤同種の物事を列挙する係助詞「も」、⑥並列助詞「たり」などである。

「ものの名まえ」の日本語指導のポイントとしては、①存在を表す状態動詞「ある」、②存在場所を表す格助詞「に」、③目的を表す格助詞「に」、④並列助詞「と」、⑤並列する動作を表す「ながら」⑥疑問を表す表現「どうして」「なぜ」などである。

いずれの素材も項目として助詞を挙げている。これは学生たちが日本語教育における助詞の役割の重要性を意識していることの現われと言えよう。

次に、日本語指導のポイントの評価指標に沿って、リライト文（注2）を検討する。

- ① 文構造：複雑な構造の文は単純な構造の文に書き換えられているものが多い。
＜原文＞1年2組の子どもたちが体操をしていると、空に大きなくじらが現われました。
＜リライト文＞1年2組の子どもたちが体操をしています。空に大きいくじらが見えました。（くじらぐも）
- ② 活用に対する配慮：子音動詞と母音動詞のタ形形成規則は複雑であるが、それに対する配慮がなされていない。
＜原文＞伸びたり縮んだりして、深呼吸もしました。
＜リライト文＞伸びたり縮んだりしています。（くじらぐも）
- ③ 助詞の機能説明：助詞の分類名に注意が払われ、機能を正しく説明することは難しい。
- ④ 語彙：難しい表現は易しい表現に書き換えられているものが多い。
＜原文＞このお店は何屋さんでしょう。
＜リライト文＞このお店は何屋さんですか。（ものの名まえ）
- ⑤ 教育現場でよく使われる語彙・表現：「くじらぐも」では体操の時間によく使われる掛け声「一、二、三、四。」や「笛を吹く」といった行動表現が活かされている。
- ⑥ 国語指導のポイントと日本語指導のポイントの関連づけ：国語指導の要となる文を日本語教育と結び付けて書き換えるのは難しい。
＜原文＞「さかなじゃわからないよ。」
＜リライト文＞「さかなではわからない。」「さかなだとわからない。」（ものの名まえ）
縮約形「じゃ」を「では」「だと」に書き換えただけで、発話意図を考えて書き直すことができない。
- ⑦ 省略されているものの補い：必要な場合には補われているものが多い。以下の例では発話者が補われている。
＜原文＞「一、二、三、四。」
＜リライト文＞子どもたちは「一、二、三、四。」と言いました。（くじらぐも）

5. 考察

二つのリライト教材の分析からまず言えることは、国語指導のポイントは概ね把握することができるという点である。これは教員養成学部の学生であるからできることであろう。

次に、リライト教材を作成するために必要な三つの知識・能力について考えたい。一つ目の日本語の分析能力についてである。日本語指導のポイントとして助詞を最も数多く挙げていることから、助詞の重要性を認識し、どの助詞を教育項目にしなければいけないかを判断することはできる、また、「たり」や「ながら」を指導ポイントとして指摘していることから、教えなければいけない文型を素材のなかから取り出すことはできる、と言えるだろう。国語教育とは違ったみ方で、日本語を分析するヒントはつかめたのではないかと考えられる。

二つ目の「やさしい日本語」に書き換える力であるが、複文を単文にしたり、国語教育のポイントの観点から見て不要な要素を省略したりすることはできる。難しい語彙を易しい語彙に変えることができ、また、教育現場でよく使われる語彙・表現をリライト教材の

なかに生かすことができる。ただ、発話意図を正しく汲み取って、それを JSL 児童生徒にとってわかりやすい日本語に書き換えるのは難しいようである。日常の会話は文字どおりの意味だけで成立しているわけではない。日本語母語話者であれば、無意識のうちに含意を推論し、発話意図を汲み取っている。リライト教材を作成するときには、このような語用論的な問題についても注意を払う必要があるだろう。

三つ目が統合的指導の力である。国語教育のポイントと日本語教育のポイントを正しく指摘できたとしても、それを効果的に教えることができるようなリライト文でなければ教材として機能しない。該当する助詞、文型、語彙・表現の用例がよくわかるようなリライト文にしなければ、日本語教育教材として使うことができないのである。助詞に関して言えば、JSL 児童生徒にとって大事なものは助詞の分類名称を提示することではなく、どのようときに使うかをわかりやすく提示することである。また、文型をわかりやすく教えるためには、日本語母語話者が日常生活で意識を向けることがない形式への配慮が必要である。統合的指導の力を身につけるにはさらなる練習が必要であろう。

注

- (1) 筆者らは国語教育の専門家ではないので、国語指導のポイントの表記のし方については指導していない。その記載内容によって、学生が国語指導のポイントを正しく把握しているか否かを判断している。
- (2) 読みやすさを考えて、表記は漢字かな混じり文にしている。

参考文献

- (1) 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語——多文化共生社会へ』 岩波新書
- (2) 岩田一成 (2013) 『「やさしい日本語」の歴史』 庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣編 『「やさしい日本語」は何を目指すか』 15-30 頁 ココ出版
- (3) 臼井智美, 2007, 「外国人児童生徒教育に関する教員研修の現状と課題」『国際教育評論』 第 4 号, pp.17-34.
- (4) 光元聰江・岡本淑明編著, 2012, 『外国人・特別支援児童・生徒を教えるためのリライト教材改訂版』 ふくろう出版。
- (5) 文部科学省, 2017a, 『教職課程認定申請の手引き 暫定版』
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/11/1388006_1_1.pdf 最終アクセス日 2017 年 9 月 23 日)
- (6) 文部科学省, 2017b, 「『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 最終アクセス日 2017 年 9 月 23 日)
- (7) Cummins, J.(1984): Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students. In Rivera, C (Ed.) *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.

学習者のルーブリックの理解度と有効性に対する評価

—レポート作成における教師の役割—

安田 励子・山同丹々子・伊藤奈津美・高橋雅子（早稲田大学）

1. 背景と目的

発表者らが担当する留学生対象日本語クラス（上級前半レベル）は、同一シラバスで4つのクラスがあり、2名ずつの教員によるチームティーチングでクラスを運営している。クラスではレポート課題が6回あり、成績でも大きな割合を占めるため、評価の公平性と学習者への評価の説明が求められる。また、上級レベルの学習者として自律的に学習に取り組んでいく姿勢を育てる必要性があった。そこで、レポート課題のためのルーブリックを作成し⁽¹⁾、教師による到達目標の提示・評価・フィードバック、学習者の自己評価に使用した。

ルーブリックの有効性を検証するため、受講生対象にアンケートおよびインタビュー調査を実施したところ、全体的な傾向として、ルーブリックはレポート作成に貢献していることが示された⁽²⁾。その一方で、「ルーブリックを読むことは難しい」「抽象的で理解しにくい」といった回答から、ルーブリックに書かれている内容や項目に対する学習者の理解度がルーブリックの有効性に対する評価に影響しているのではないかと推察された。

本発表では、ルーブリックを使用したレポート作成課題の指導において、ルーブリックに対する学習者の理解度が有効性に対する評価と関連しているかを明らかにし、ルーブリックの有効性を高め、レポートの完成度を向上させるために教師はどのような役割を果たすべきかを探る。

2. 先行研究

ルーブリックとは、学習到達状況を評価するための評価基準表のことである。田中(2005)では、ルーブリックを成功の度合いを示す数値的な尺度（scale）と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語（descriptor）からなる評価指標と説明している。

ルーブリックの有効性について、評価する側の観点から、沖(2014)は、ルーブリックは評価の公平性・客観性・厳格性を増大させると述べている。また、池田・畔津(2012)は、複数の教員が評価を行うレポート課題においてルーブリックを導入し、教員間評価の合意形成ができたと述べている。学習者の能力向上の観点からは、池田・畔津(2012)が、ルーブリックで到達目標を提示することにより、教員と学生との間で評価の合意形成ができれば、学生が納得する評価ができ、それが結果として学生の自己管理力の向上による能動的な学びを促進する効果も期待できるとしている。また、関西大学の「ライティングラボ」の文章作成のルーブリックの活用例においても、ルーブリックは文章能力を伸ばすだけでなく、自律学習を促進する目的で利用されている。

3. 調査概要

調査は都内某大学の日本語教育機関の上級前半のクラスにおいてルーブリックを使用した2016年度春学期および秋学期の学期終了後に実施した。学習者に対するアンケート調査とインタビュー調査、教師に対するインタビュー調査である。学習者に対するアンケート調査は、春学期・秋学期とも各4クラスで実施し、有効回答は春学期54名、秋学期63名であった。アンケート調査では主に、学習者がルーブリックに対してどのような使用感、意見を持ったかを聞いた。質問項目は12項目で、回答の形式は「5:非常にそう思う」から「1:全然そう思わない」の5件法で回答するものと自由記述で回答するものを設定した。学習者に対するインタビュー調査では、学習者が回答したアンケート用紙を見ながら回答理由を詳しく説明してもらった。協力者は春学期6名、秋学期10名である。教師に対するインタビュー調査は、発表者以外の授業担当者（春学期2名、秋学期4名）に、ルーブリックを用いたレポート作成課題の指導と評価について問う半構造化インタビューを行った。それぞれ1人につき30分程度行い、インタビューの内容は本人の了承を得て録音し、すべて文字化して分析データとした。

4. 分析方法

ルーブリックの有効性に対する学習者の評価は、表1に示した5つの質問項目「①レポートの完成度」、「②書き方の理解」、「③修正点の分かりやすさ」、「④客観視」、「⑤継続使用」について5件法により得た。同じく5件法により得た「項目の理解」に関する質問「ルーブリックの評価項目の説明は理解しやすかったですか」への回答を5段階の「理解度」とし、①～⑤との相関を検証する。さらに、学習者に対するアンケート調査の自由記述、学習者および教師インタビュー調査の結果から、学習者の理解度と有効性に対する評価との関わりを探る。

表1 ルーブリックの有効性に対する評価を問う質問

有効性に対する評価	質 問
① レポートの完成度	ルーブリックはあなたのレポートの完成度により影響がありましたか
② 書き方の理解	ルーブリックを使って、レポートをどのように書けばいいのかわかりましたか
③ 修正点の分かりやすさ	ルーブリックにレポートの足りないところが示されていたので、修正点がわかりやすかったですか
④ 客観視	ルーブリックの使用によって、自分のレポートを客観的に見られるようになりましたか
⑤ 継続使用	今後レポートを書く機会があった場合、ルーブリック評価表を使いたいですか

5. 結果と分析

5-1. 春学期の結果と分析

5-1-1. アンケート調査から

春学期の学習者アンケートの有効回答は54名、理解度の5段階評価の平均値は4.09であった。表2は有効性に対する5段階評価の平均値を理解度別に集計したものである。

有効性に対する評価の平均値は、①～⑤の各項目においても、全体においても、理解度が高い学習者ほど高い。理解度が高い学習者はレポート課題においてルーブリックが役立ったと評価している傾向が読み取れる。

表2 理解度別・ルーブリックの有効性に対する評価の平均値（春学期） N=54

理解度 (平均値 4.09)	有効性に対する評価					
	①完成度	②書き方	③修正点	④客観視	⑤継続使用	全体
5 (回答数 27)	4.37	4.57	4.70	4.53	4.43	4.52
4 (12)	4.00	4.33	4.22	4.17	4.08	4.16
3 (9)	4.00	3.33	3.67	3.22	3.33	3.51
2 (5)	3.60	3.40	2.40	3.40	3.60	3.28
1 (1)	3.00	1.00	3.00	3.00	1.00	2.20

そこで、理解度と有効性に対する評価との間に相関関係があるか検証するため、スピアマンの順位相関を用い、分析を行った⁽³⁾。その結果、「②書き方の理解」($rs=.537, p<.001$) 「③修正点の分かりやすさ」($rs=.641, p<.001$) 「④客観視」($rs=.552, p<.001$) 「⑤継続使用」($rs=.439, p<.01$) に関しては、強い相関が認められた。また、「①レポートの完成度」に関しては弱い相関が認められた ($rs=.363, p<.01$)。つまり、レポート課題において、ルーブリックの理解度が高まるほど、有効性に対する評価も高まるといえるのではないだろうか。

5-1-2. インタビューおよびアンケート自由記述から

春学期のインタビュー、アンケートの自由記述データから、学習者の理解度と有効性に対する評価との関わりを分析する。

春学期の学習者の理解度の平均値は4.09と高かった。しかし、インタビュー、自由記述からは学習者の理解に大きな差が見られた。評価項目に対する理解度が高い学習者を見ると、ルーブリックの評価項目を読み、それをレポートの書き方として理解している。

SS1⁽⁴⁾: 初めてルーブリックを見たとき、分かりやすいと思った。どのようなレポートを書くか大体分かった。(理解度4)

一方で、項目に対する理解度が低い学習者(理解度2)は「評価項目の内容が分からない」(自由記述データより)のように、理解そのものが困難な状況にある。

さらに、「②書き方の理解」と「③修正点の分かりやすさ」について理解度が高い学習者は以下のように発言している。

SS1: 中国のレポートの書き方と日本語のレポートの書き方はだいたい同じ。序論の書き方が少し違う。(理解度4)

SS1は母国語レポートと日本語レポートの異同から複数の学習者が気づきを得、書き方の理解に繋がっていることがわかる。また、「③修正点の分かりやすさ」を「分かりやすい」とした学習者は、ルーブリック評価表とレポート上の教師コメントを手がかりに、修正すべき箇所や内容を見出している様子が伺える。

SS1: 下線が引いてあって、ポイントがはっきり見えた。(理解度4)
SS3: ルーブリックとレポートに直接書いてあるコメントの両方あってわかりやすかった。(理解度5)

これに対し、修正点が「分かりにくい」とする学習者は次のように答えている。

SS4：はい、(評価表上に) もうちょっと書いてあったほうがよかった。(理解度 3)

SS6：うん、もっと具体的なものがほしいんです。(理解度 3)

つまり、比較的理解が低い学習者のルーブリックの評価項目の理解や修正遂行には、具体例の提示や詳細な説明、理解の確認など、多面的な支援が必要とされている。

また、理解度の高い学習者から評価項目の明確化や内容面の評価を求める声が複数出た。

SS2：「ほぼ」「少し」「やや」はどのくらいかわかりにくかった。(理解度 5)

SS3：「分量が適切」というのは人によって違うので「〇%」とあるといい。(理解度 5)

教師インタビューで「文章が漠然としている」といった声もあり、これは学習者の指摘と共通している。よって、引き続き評価項目の具体的な説明への改善が求められる。数値化することが難しい評価基準や内容面の評価については学習者とともに検討し、ルーブリックへの理解を深めると同時に、評価の合意形成の機会とするといった方策も考えられる。

5-2. 秋学期の結果と分析

5-2-1. アンケート調査から

秋学期の学習者アンケートの有効回答は 63 名、理解度の 5 段階評価の平均値は 3.90 であった。表 3 は有効性に対する 5 段階評価の平均値を理解度別に集計したものである。

表 3 理解度別・ルーブリックの有効性に対する評価の平均値 (秋学期) N=63

理解度 (平均値 3.90)	有効性に対する評価					全体
	①完成度	②書き方	③修正点	④客観視	⑤継続使用	
5 (回答数 17)	4.35	4.53	4.53	4.59	4.53	4.51
4 (26)	3.85	3.81	4.31	3.92	4.19	4.02
3 (17)	3.24	3.53	3.29	2.94	2.94	3.19
2 (3)	3.33	3.67	4.00	3.00	2.00	3.20
1 (0)	-	-	-	-	-	-

春学期と同様、有効性に対する評価の平均値は理解度が高い学習者ほど高い。理解度が高い学習者ほどルーブリックが役立ったと評価している傾向が読み取れる。

秋学期の結果についても、理解度と有効性に対する評価との間の相関関係をスピアマンの順位相関を用いて検証した結果、「①レポートの完成度」($rs=.524, p < .001$)「②書き方の理解」($rs=.467, p < .001$)「③修正点の分かりやすさ」($rs=.478, p < .001$)「⑤継続使用」($rs=.644, p < .001$)に関して、強い相関が認められた。特に、「④客観視」に関しては、かなり強い相関が認められた ($rs=.705, p < .001$)。したがって、秋学期も春学期同様、ルーブリックの理解度が高まるほど有効性に対する評価も高まるといえるのではないだろうか。

5-2-2. インタビューおよびアンケート自由記述から

秋学期のインタビュー、アンケートの自由記述データから、理解度との相関が特に強く認められた「④客観視」と「⑤継続使用」について分析する。

「④客観視」ができるようになったとする学習者には、ルーブリックの特徴を生かし、自身のレポートの欠点を克服するための道具として利用する様子が伺える。

SF6：自己評価をやると、自分がどこをできて、何をしないといけないのかということが、はっきりする。例えばここの序論？じゃなくて、「だ、で、ある」が統一されているとか、リマインダーになる？ 思い出す？（理解度 4）

自己評価を通してルーブリックの理解を深め、自身の目でチェックができる自律性が身に着いたといえる。また、「⑤継続使用」に積極的な学習者は次のように答えた。

SF9：（ルーブリックが）あると、評価の基準が分かってくるので、書くときにもある程度役に立てると思います。（理解度 5）

これらの例から、ルーブリックの有効な活用法を共有する機会を設けるなど、ルーブリック利用の上達を支援することが、メタ認知、自律性の促進に繋がるのではないだろうか。また、教師からは、相互評価・自己評価を繰り返す中で学習者に評価項目が徐々に浸透したと指摘する発言もあり、評価の機会を繰り返し設けることも有効であろう。

一方で、「⑤継続使用」に消極的な学習者は以下のように発言している。

SF4：使わなければならないときがあったら使いますけど、ルーブリックのどれだけ役に立つか、ちょっと分かりません。（理解度 3）

SF10：実際に自分で使いたいかって言われたらちょっと微妙というか、なんですかね。まだちょっと使いにくいところありますね。（理解度 3）

理解度がそれほど低くない学習者の中にも抵抗感を示す例が見られたのである。ルーブリックの評価項目やその内容について理解を促すことはもちろん、ルーブリックの意義や目的についても多様な学習者から十分な理解が得られるような説明が必要となる。

6. 結果のまとめと考察

2016 年春学期、秋学期、レポート作成課題に使用したルーブリックにおいて、学習者によるルーブリックの理解度と有効性に対する評価との間に一定の相関が認められた。これにより、学習者のルーブリックに対する理解度が上がれば、レポートの有効性に対する評価も上がる可能性が示唆された。したがって、ルーブリックの有効性を高め、レポートの完成度を向上させるための教師の役割は、学習者のルーブリックに対する理解度を高めることであるといえる。

インタビュー等の結果から、理解度の低い学習者に対しては、ルーブリックの評価項目の理解や修正遂行のために具体例の提示や詳細な説明を行う必要があることがわかった。しかし、教師インタビューでは、ルーブリックの項目説明時に学習者から分かりにくさへの指摘や積極的な質問を受けたことはないという声が複数あった。ルーブリックを用いてサンプル文を検討するなど、特に導入時期においては教師側から多面的な理解の確認を行う工夫が必要であろう。

さらに、「客観視」「継続使用」のようにルーブリック評価項目の理解を基盤とし、メタ認知、自律学習が促進されることによって有効性が実感される項目については、レポート作成活動を通じて有効性が実感できるよう環境を整えたい。そのためには、ルーブリックの意義や目的の十分な説明、教師・学習者間での評価基準の共有、教師・学習者間・学習

者自身による評価機会の提供が必要になるだろう。

7. まとめと今後の課題

以上より、ルーブリックを用いたレポート作成において、ルーブリックの有効性を高め、レポートの完成度を向上させるための教師の役割は、学習者がルーブリックの項目や書いてある内容を理解できるようにすることであるといえる。そのための方策もいくつか見出すことができた。一方で、ルーブリックの理解に不安のある学習者やルーブリックの使用に抵抗感を示す学習者に対するサポート、評価表の改訂は引き続き課題となる。今後は教師インタビューから、評価に関する課題をさらに詳細に分析し、ルーブリックの可能性を最大限に生かした実践を模索していきたい。

注

- (1) 作成したルーブリックおよび作成過程等の詳細は藤本他 (2016)、山同他 (2017) を参照。
- (2) 高橋他 (2017) を参照。
- (3) Mizumoto, Atsushi. Code for "Correlation". <http://langtest.jp/shiny/cor/> (2017/06/19)
- (4) SS は春学期, SF は秋学期のインタビュー対象者の発言。

付記：本発表は学術研究基金助成金 15K02647A の助成を得た。

参考文献

- (1) 池田史子・畔津忠博(2012)「複数教員によるレポート評価のためのルーブリック形式の評価導入に関する検証」『日本教育工学会論文誌』36, 日本教育工学会, pp. 153-156
- (2) 沖裕貴(2014)「大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」『立命館高等教育研究』1, pp. 1-90
- (3) 関西大学「ライティングラボ」, <http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/>. (2017年2月20日閲覧)
- (4) 山同丹々子・高橋雅子・伊藤奈津美・安田励子(2017)「ルーブリック作成と評価観点の「ずれ」の分析—上級前半レベルのレポート課題—」『早稲田大学日本語教育実践研究』5, 早稲田大学日本語教育研究センター, pp. 123-130
- (5) 高橋雅子・伊藤奈津美・安田励子・山同丹々子(2017)「学習者はルーブリックをどう受け止めたか—上級前半レベルのレポート課題での使用—」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp. 284-289
- (6) 田中耕治編(2005)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房
- (7) 藤本朋美・安田励子・山同丹々子・高橋雅子・伊藤奈津美(2016)「上級前半レベルにおけるレポート課題のためのルーブリック作成—より良い評価と目標達成に向けて—」『早稲田大学日本語教育学会 2016年秋季大会予稿集』早稲田大学日本語教育学会, pp. 15-16

IRT 系モデルと Readability による日本語作文の定量的分析

—大学教員による評価とコンピュータによる自動評価の比較—

伊集院郁子（東京外国語大学）・李在鎬（早稲田大学）・野口裕之（名古屋大学）・
小森和子（明治大学）・奥切恵（聖心女子大学）

1. はじめに

「書く力」の養成は大学における重要課題であり，初年次教育で「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施している大学は 636 大学（86%）に上る（文部科学省「平成 26 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」）。表現力，論理的思考力を測るための作文の評価は，今後ますます重要になると考えられるが，作文の良し悪しを客観的に評価することは可能なのだろうか。本発表では，日本語作文 30 編に対して大学教員 44 名が行った包括的評価の評定値をもとに，IRT (Item Response Theory: 項目応答理論) 系モデルで各作文の潜在特性尺度値（以下，能力値「 θ 」）を推定し，コンピュータが行った「読みやすさ」の評価の結果と突き合わせる。これにより，作文の良し悪しの評定にどのような言語計量的な側面がどの程度影響しているのかを明らかにし，良い作文にみられる言語的特徴について示唆を得ることを目的とする。また，大学教員が行う作文評価に，コンピュータによる自動評価がどのように生かせるかについても検討したい。

2. 先行研究

人が行う評価には様々な主観的要因が加わり，評価結果が必ずしも一致しないことは，先行研究でも示されている。例えば，田中ほか（1998）は，日本語教師と一般日本人に学習者作文の順位付けと評価基準に関する質問紙調査を行い，「正確さ」およびそれに伴う「読みやすさ」を重視するグループと，高度な文型や漢字語彙の使用を高く評価するグループがみられ，評価者によって測られているものが異なる可能性があることを指摘している。また，田中・長阪（2009）では，8 名の日本語教師が 2 種各 26 編の小論文の評価を行った結果を分析し，評価の内的一貫性はあったが，ずれの大きな小論文も認められたことから，人間によるパフォーマンス評価の限界を指摘している。

一方，日本語学習者の作文を定量的に分析した先行研究でも，内容語の使用頻度，異なり語数，中級語彙の使用率，和語や漢語の使用頻度，文数，1 語の平均的な長さなどが，作文の熟達度や日本語能力の判別に貢献する言語的指標となっている可能性が見出されている（李ほか 2013, 2014, 2015）。このように，言語的な側面が作文の評価に影響を及ぼしていることは明らかである。

3. リサーチクエスチョン

上記を踏まえ、本研究では、李ほかの一連の研究成果を生かして公開された「jReadability」(<http://jreadability.net/>)を用いて、大学教員44名が5段階評定値を付与した30編の日本語作文の言語的特徴を分析する。作文の評価研究では評価者間の「厳しさ」の差まで考慮する必要があることから(野口ほか 2016)、本分析でも、IRT系モデルで作文の能力値「 θ 」を推定したうえで、作文の言語的特徴との関連を検討する。

具体的には、以下の3つのリサーチクエスチョンを設定した。

- ①大学教員が行った評価の素点(評定値)は、作文の能力値「 θ 」とどの程度相関しているか。
- ②作文の能力値「 θ 」は、文章としての読みやすさの値(以下、リーダビリティ値)とどの程度相関しているか。
- ③能力値「 θ 」と関連のある言語的特徴として、どのような指標があるか。

4. 分析の手法

分析のため、2つのデータセットを構築した。1つ目に、大学生が執筆した800字程度の作文30編(日本語学習者による作文15編を含む)⁽¹⁾に対して、大学教員44名(日本語教員22名、人文社会系教員22名)が5段階で評定した結果をIRT系のモデルで分析し、間隔尺度水準の能力値「 θ 」を推定した。5段階評定値は、伊集院ほか(2016)で行った予備調査を踏まえて実施した本調査で得られたものであり、大学1年生のアカデミック・ライティングを想定し、各作文に対する包括的な評価として1(悪い)～5(非常に良い)の数値が付与されている。2つ目に、コンピュータシステムjReadabilityを利用してリーダビリティ値を求めた。この2つのデータセットに対して統計的分析を行い、相互関連を明らかにした。IRT系モデルとjReadabilityについて、以下で詳述する。

4-1. IRT系モデル

IRT(項目応答理論)は、テストを構成する項目やテストの受験者集団に依存することなく、項目の困難度や識別力などの項目パラメタ値が推定でき、また、解答した項目に依存することなく受験者の能力値「 θ 」を推定できる、という特徴を持つテスト理論で、テスト項目に対する受験者の応答(例えば、正答か誤答かなど)とテストが測定しようとする能力や特性を表現する潜在特性尺度との関係に確率モデルを導入している。この確率モデルに対応して異なるIRTモデルが定義される。これらのIRT系モデルは多くの言語テストで既に実用水準で用いられている(野口・大隅 2014)。

<多値型項目応答モデル>

IRT系モデルには、一般によく用いられる観測変量が2値型(正答—誤答)のモデルに加えて、観測変量が多値型(正答—部分得点—誤答)の場合を扱う「多値型応答モデル(polytomous response model)」がある。本研究ではその中で「段階応答モデル(graded response model: GRM)」(Samejima, 1969)を適用して分析する。通常はこのモデルは[受験者×項目]の項目応答行列を分析する(行列の要素には、受験者の項目得点が入る)が、

これに対して、本研究では、行列の要素に受験者のパフォーマンスに対する評定者の評定値を入れた〔受験者×評定者〕の評定行列を分析する。すなわち、受験者の能力値と評定者の厳しさを推定する。通常のテスト分析における項目困難度と評定者の厳しさが対応する。

いま、受験者のパフォーマンスに対する評定者の評定値が（1, 2, 3, 4）の4段階で得られ、能力値「 θ 」が大きい受験者ほどカテゴリ4、小さい受験者ほどカテゴリ1という評定を受ける確率が高くなるものとする。一般に、それをGRMでは、項目応答カテゴリ特性曲線（Item Response Category Characteristic Curve：IRCCC）によって表す。図1は一人の評定者が横軸の能力値「 θ 」に対して評定値（1, 2, 3, 4）を与える確率を4本の曲線で表わした概念図である。全体として曲線が左にある場合は厳しさが緩い「甘め」の評定者であることを、全体として曲線が右にある場合は厳しい「辛め」の評定者であることを示す。なお、本研究では評定者の識別力はラッシュ・モデルのようにすべての評定者で等しいものとして分析を進めた。

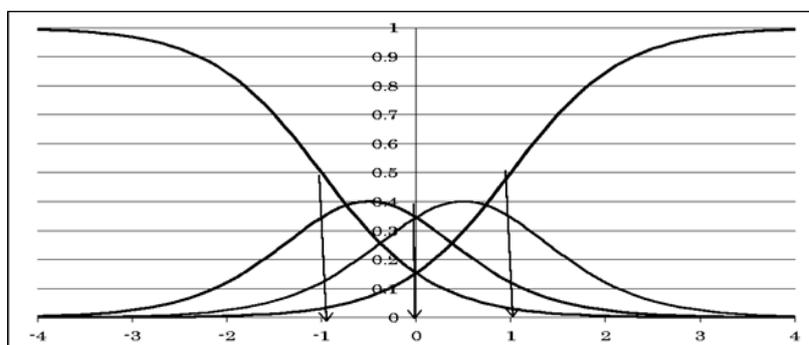


図1 段階応答モデルの項目応答カテゴリ特性曲線

本研究では、44名の大学教員から得られた30行×44列のデータ行列に対して、IRT分析ソフトウェア「EasyEstimation」(<http://irtanalysis.main.jp/>)を用いて分析を行った。なお、評定者に対しては5段階評定を求めたが、実際には15名の評価者が評定値「1」を使っていなかったため、もとの評定値「1」「2」を合わせて「1」、もとの「3」「4」「5」を「2」「3」「4」と再コード化して、4段階評定データとして分析した。

4-2. jReadability

jReadabilityは2013年に試験版を公開した後、様々な機能拡張を行い、2016年4月に正式版を公開した日本語の文章解析システムである(<https://jreadability.net/ja/>)。このシステムには、文章に含まれる漢語や動詞の数、さらには平均文長などの特徴量を利用し、当該文章の適正可読レベルを推定する。適正可読レベルの推定のためには、重回帰分析によって導き出された回帰式が動いており（詳細は李（2016）を参照）、この回帰式を用いることにより、入力文章に対して1（高い）～6（低い）のリーダビリティ値を計算することができる。各レベルのリーダビリティ値は、初級前半が5.5～6.4、初級後半が4.5～5.4、中級前半が3.5～4.4、中級後半が2.5～3.4、上級前半が1.5～2.4、上級後半が0.5～1.4である。

本研究では、このシステムを用いて作文 30 編の読みやすさを 1（高い）～6（低い）で推定すると同時に、作文の読みやすさを計算するために使用した総語数や語種の頻度、語彙難易度の頻度別データなど、テキスト情報量も合わせて出力した。

5. 分析結果及び考察

能力値「 θ 」と jReadability で算出されたテキスト情報量との相関を確認したところ、表 1 の結果を得た。

表 1 Pearson の積率相関係数による相関分析の結果

	能力値「 θ 」	評定値	R 値	異なり語数	内容語	中級後半語	上級前半語	漢字	総文字数
能力値「 θ 」	1								
評定値	.998**	1							
R 値	-.555**	-.578**	1						
異なり語数	.512**	.511**	-.231	1					
内容語	.521**	.527**	-.369*	.549**	1				
中級後半語	.635**	.635**	-.308	.769**	.592**	1			
上級前半語	.515**	.521**	-.354	.458*	.513**	.652**	1		
漢字	.729**	.733**	-.558**	.445*	.753**	.663**	.622**	1	
総文字数	.601**	.579**	-.29	.493**	.779**	.459*	.391*	.612**	1

* $p < .05$ ** $p < .01$

※「R 値」は「リーダビリティ値」の略

表 1 から、作文執筆者の能力値「 θ 」と評価者の 5 段階評定値には 0.998 の高い相関がみられ、作文評価の次元性が確認された。すなわち、大学教員 44 名が等質な評定をしていたことが確認された。また、能力値「 θ 」とリーダビリティ値には中程度の相関があることが確認できた ($r = -.555$, $p < .01$)。これに加えて、異なり語数 ($r = .512$, $p < .01$)、内容語 ($r = .521$, $p < .01$)、中級後半レベルの語彙 ($r = .635$, $p < .01$)、上級前半レベルの語彙 ($r = .515$, $p < .01$)、漢字 ($r = .729$, $p < .01$)、総文字数 ($r = .601$, $p < .01$)⁽²⁾とも相関がみられた。これらが「 θ 」と相関するという事は、これらの言語的特徴が評価の高い作文のテキスト情報量であるとみなすことができるため、良い作文の指標となりうるものであると考える。

一方、初級前半語、初級後半語、上級後半語、和語、外来語、総文字数と能力値「 θ 」との相関はみられなかった。大学 1 年生としての日本語力が想定されていること、作文課題が「インターネット時代における新聞」をテーマにした論述型の意見文であったことから、初級語彙や和語、外来語との関わりはみられず、中級後半以降のレベルの語彙や漢語の使用が重要な指標となっていたと考えられる。また、上級後半語⁽³⁾については、30 編中 24 編で出現数がゼロであり、最も多い作文でも 3 語のみであった。このことから、上級後半語は、一般的な日本語だけでなく、アカデミックな文章においても出現しにくい語であると思われる。留学生への日本語教育においては、大学入学までに中級後半レベルから上級前半レベルまでの語彙を確実に定着させ、入学後には各自の専門に応じて必要な語彙を習得していくのが良いと考えられる。

また、中級後半語、上級前半語の使用数、異なり語数、総文字数は、能力値「 θ 」とは相関があったものの、リーダビリティ値との相関はみられなかった。反対に、総文数（表1には含まれていない）は能力値「 θ 」とは相関がみられなかったものの、リーダビリティ値とは高い相関がみられた ($r=.717$, $p<.01$)。コンピュータによる自動評価では、1文が長く、しかし、文の数が少ないという文章の方が高く評価されるのに対し、大学教員による評価では、1文の長さや文の数といった量的な側面よりも、使われる語彙のレベルや多様性が重視されていると言えるだろう。

最後に、30編の作文を得点順に上位群・中位群・下位群に分類し、群別のリーダビリティ値について調査したところ、大学入学レベルの日本語作文は jReadability では中級後半に位置づけられることがわかった。さらに、図2, 3に示すとおり、上位群から下位群に行くにつれて読みやすさが下限に近づいていく傾向が確認でき、リーダビリティ値は、学習者作文の能力を捉える指標としても有効であることが確認できた。

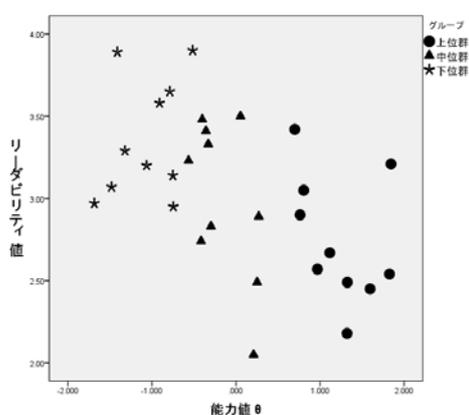


図2 リーダビリティ値と能力値「 θ 」の散布図

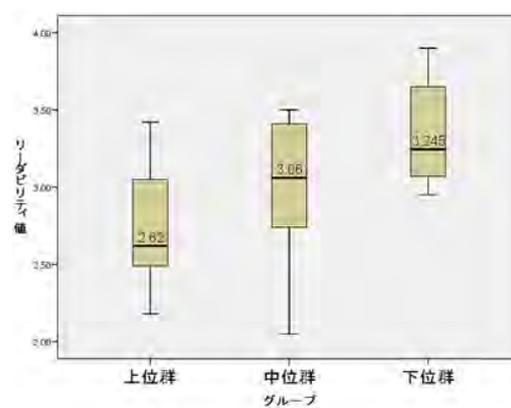


図3 群別のリーダビリティ値の箱ひげ図

6. 今後の課題と展望

本研究では、統計と機械解析の手法を用いて、人が包括的に捉えた作文評価の一端を、言語的側面から明らかにした。その結果、漢字、中級後半語や上級前半語の使用率、内容語、異なり語数、総文字数が良い作文の指標となっている可能性が見出された。作文の「内容」や「構成」の捉え方は評価者間で齟齬が生じやすいものの、「言語能力」の評価は一致しやすいとの指摘も見られることから（坪根・田中 2015）、本分析で見出された言語的特徴は、大学教員が一致して「良い作文」と捉える指標となっている可能性もある。評価の対象となる作文に、これらの「良い作文」の指標がどの程度備わっているかを、コンピュータが瞬時に解析できるようになれば、教員による評価は内容や構成などの側面に絞られる。そうなれば、大規模試験での教員の負担軽減にもつながる可能性がある。今後、コンピュータによる自動評価を取り入れた文章能力の評価法の開発に期待したい。一方で、言語的側面は作文評価の一側面にすぎず、一致した評価が難しい「内容」や「構成」の様相も明らかにしていく必要がある。今後は、評価者が記述した評価コメントの質的分析を行うことによって、機械による解析では明らかにできない側面についても探求していきたい。

注

- (1) 評価対象となった日本語作文は、一般公開されている「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」(<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ijuin/terms.html>)と「MOECS」(<http://www.u-sacred-heart.ac.jp/okugiri/links/moecs/moecs.html>)から抽出された25編に、評価のばらつきを確保するために新規に収集した5編を加えた計30編で、いずれも同一課題に対して異なる執筆者によって書かれたものである。
- (2) 作文執筆時の課題文では、1時間以内に800字程度で執筆するよう指示したが、総文字数は654字から857字まで、200字程度の差があった。
- (3) 上級後半語の出現例は、「報じる」、「口伝え」、「台頭」、接尾辞の「-め」などであった。

参考文献

- (1) 伊集院郁子・小森和子・李在鎬・野口裕之・奥切恵 (2016) 「意見文の評価を左右する要因は何か—KH Coder を用いた評価コメントの分析を通して—」『2016年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 255-256.
- (2) 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準：日本語教師と一般日本人の比較」『日本語教育』96, 1-12.
- (3) 田中真理・長阪朱美 (2009) 「ライティング評価の一致はなぜ難しいか：人間の介在するアセスメント」『社会言語科学』12(1), 108-121.
- (4) 坪根由香里・田中真理 (2015) 「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る—評価観の共通点・相違点から—」『社会言語科学』18(1), 111-127.
- (5) 野口裕之・大隅敦子 (2014) 『テストングの基礎理論』研究社
- (6) 野口裕之・李在鎬・小森和子・奥切恵・伊集院郁子 (2016) 「作文評価の手法を問い直す—IRT モデルを用いた尺度値の分析—」『第27回第二言語習得研究会全国大会予稿集』, 79-80.
- (7) 文部科学省 (2016) 「平成26年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/09/06/1380019_1.pdf (2017年9月25日)
- (8) 李在鎬 (2016) 「日本語教育のための文章難易度研究」『早稲田日本語教育学』21, 1-16.
- (9) 李在鎬・木戸光子・加藤あさぎ・小浦方理恵 (2015) 「「良い作文」に対する定量的分析」『日本語教育学会2015年秋季大会予稿集』, 211-216.
- (10) 李在鎬・長谷部陽一郎・嵐洋子 (2014) 「日本語作文の熟達度を評価する指標の抽出」『第25回第二言語習得研究会(JASLA)全国大会予稿集』, 113-118.
- (11) 李在鎬・宮岡弥生・林炫情 (2013) 「学習者コーパスと言語テスト—言語テストの得点と作文のテキスト情報量の関連性—」『言語教育評価研究』3, 22-31.
- (12) Samejima, Fumiko (1969) Estimation of Latent Ability Using a Response Pattern of Graded Scores. *Psychometric Monograph*, 17, Psychometric Society.

謝辞 調査にご協力くださった皆様に記して感謝の意を表したい。本研究は、JSPS 科研費 15K02633 及び 16K02794 の助成を受けて実施された。

反転授業に対する教師の評価と意識の変容

手塚まゆ子（関西大学）・古川智樹（同）

1. はじめに

Bergman & Sams (2012) に代表される反転授業は、日本の教育現場でも広がりを見せ、現在は日本語教育においても実践が徐々に増えてきており、質問紙及びインタビューによる調査結果や試験結果などの学習成果を中心に効果が実証されている(尹・岩崎・鄭 2016, 中溝 2016, 古川・手塚 2016, 高橋・倉本・山本 2017, 藤本 2017)。反転授業は、「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法（山内・大浦 2014）」と定義されている。すなわち、導入・説明にかけていた時間は、学習者の産出（練習問題、学習者同士のインタラクション等）及び教師のフィードバックの時間に充てられるようになり、従来の授業とは異なる授業方法となる。それにより、教師の役割は「知識の伝達者」から「学習者の学びを支援する援助者、学習を促すファシリテーター」へと大きく変わり、その変化に戸惑いを持つ教師も少なくないのではないかと考えられる。機関全体で反転授業を実施する場合、教師の意思及び授業方法の統一が必要であり、各教師が反転授業という授業形態をどのように捉えているかを明らかにすることは、今後反転授業を推進していく上で不可欠な要素であると考えられる。

そこで本研究では、教師が反転授業をどう評価しているか、反転授業を行っていく中でどのように教育に対する意識が変容しているのかについてインタビュー調査を行い、考察した。

2. 研究概要

2-1. 授業概要

本機関は、大学・大学院への進学を目的としたコースであり、日本語能力別（表 1 参照）に日本語クラスを 1 日 3 コマ（1 コマ 90 分）×週 5 日開講している。日本語クラスは、「総合」（文法、語彙、漢字）、「読解」（読解、聴解）、「文章口頭表現」（作文、会話）という構成で、反転授業は、レベル 2 からレベル 5 の「総合（文法）」で、全 35 回の授業のうち 28 回反転授業を行っている（図 1 参照）。学習者は予習課題として①講義動画の視聴（10 分程度）、②確認問題（選択問題 4 問程度）、③文完成問題（各文型 2 題×4 文型）に取り組み、翌日の授業に出席する。当日の授業では、④確認問題（②）の理解チェックから入り、⑤PowerPoint で提示された穴埋め問題などの問題の実施、⑥予習課題として課した文完成問題（③）のフィードバックを行う。練習問題の解答と文完成のフィードバック時は、学習者同士で間違いの指摘や修正をさせるなどのグループワークを中心としている。

表1 本機関の日本語クラスのレベル設定

レベル	日本語レベル	日本語能力試験レベル
レベル1	初級	N5-N4
レベル2	初中級	N3
レベル3	中級	N2
レベル4	中上級	N2-N1
レベル5	上級前半	N1
レベル6	上級後半	N1+

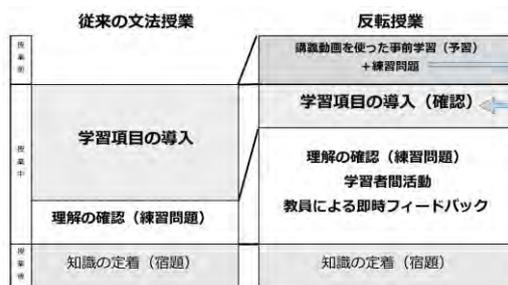


図1 従来の文法授業と反転授業

2-2. 調査概要

本研究の調査対象者は日本語科目担当の教師3名で、日本語教師歴及び本機関における反転授業担当クラスは表2のとおりである。調査は2017年7月-9月の間に各教師に対して1回45分-60分程度で、半構造化インタビューを行い、そこで得られたデータをSCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析を行った。

表2 各教師の教師歴及び反転授業担当クラス

	日本語教師歴	反転授業担当クラス
教師A	8年 (他教科における教師歴13年)	レベル4, 5
教師B	12年	レベル3, 4, 5
教師C	15, 6年	レベル2, 3, 4, 5

インタビューでは、本機関で反転授業を始める前の反転授業に関する認識、始めてから現在に至るまでに反転授業での工夫や効果、対面授業のあり方や予習の重要性、教員の役割についてどのような認識を持っているのか等を中心に尋ねた。

本調査の分析で用いたSCAT法は大谷(2008, 2011)により開発された分析手法で、分析手順として、まず<1>データの中の着目すべき語句、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句、<3>それを説明するための語句、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念という順に4ステップのコーディングをする。そして、<4>をもとにストーリーラインを作成し、理論記述を行っていく。この手法は比較的小規模なデータの分析でも有効であるとされていることから、今回のように対象者が少なく、インタビュー回数も各人1回というデータの分析に適していると考え、用いることにした。本調査では、各教師において<1>から<4>までのコーディングを行い、そこで抽出された概念でストーリーラインを作成した。そして、3名の教師に共通して抽出された構成概念から全体のストーリーラインを作成し、理論記述を行った。

3. 結果

3名の教師にインタビューした結果、共通する構成概念として「反転授業への関心」「ICT機器の理解」「対面授業での理想と現実」「教室内の工夫とその見直し」「時間の制約による対面授業の限界」「カリキュラム全体を通して見た反転授業の効果」「講義動画及び予習の重要性の再認識」「反転授業への理解とその変化」、教師の役割については「サポート的な

役割」という項目が抽出された。以下の表 3-5 は、各教師のインタビューデータと構成概念である。紙面の都合上<1>から<3>までは省略し、3つの構成概念を例として挙げる。

表 3 構成概念「反転授業への関心」

発話者	テキスト	<4>テーマ・構成概念
教師 A	実は興味があって、反転授業の研究というなんていうかなメルマガとってたりとか、読む暇がなくてほとんど見てないんですけど、なんかついていう先生の。それから、ちょうどここにお勤めするお話が来る前に開大の 情報研究科で週に 1 回だけ聴講して 。韓国から、大学忘れてしまったんですけど、とにかく韓国人の先生がいらして、英語でフリッククラスの話をしてくださって、それは おもしろそうだなって 。だけどそれを自分がやるとしたら 絶対大変だって 。思って。ただビデオとかは自分で工夫して、ほんとに自分がアクターになって、何分かの短いね、youtube みたいな感じのをやって前もって知識を与えて、でクラスルームではアクティビティっていうか、あの アクティブなアクティビティ みたいなイメージで見ていて、で、 おもしろそうだな、絶対そっちのほうがおもしろいに決まってる って思ってたんです。	<ul style="list-style-type: none"> ・反転授業への関心 ・実践へ踏み込めない現状 ・動画を作成することへの身構え ・教室活動への期待
教師 B	話は聞いてたんですけど、実際にどこか現場で使ってみたとかそういうことはなかったの、やってみたらどんなふうになるのかなって思ってたのと、例えばいきなりすぐ導入したとして、やり方がこう定着したらうまく回っていくんだろうなと思うんですけど、突然導入すると、まず そもそも家で学生が自主的に予習してくるのかどうか そこがまず 最初は難しいだろう なと思ってたので、 実現させるにはなかなか難しそう だなんていうのは印象として思っていました。	<ul style="list-style-type: none"> ・反転授業実施前の知識と関心 ・実現が困難なイメージ
教師 C	組織的には飲み込まない といけないのかなって、やるって言われたことは素直に分かりましたって感じだったんですけど、 勉強不足 と言うか、 そんなん知らなかった っていうのがあって、 知らないものを消化せず にうまくできるのかなっていう自分の中のひっかかりっていうか、 どういふものがよくわかんないけど、組織的にされる っていうから、じゃあ、しよつかという。そういう感じです。	<ul style="list-style-type: none"> ・忠実に実践に取り組み覚悟 ・無関心のものに關わる懸念 ・避けられない状況

表 4 構成概念「対面授業での理想と現実」

発話者	テキスト	<4>テーマ・構成概念
教師 A	ここは やっぱり予備教育 なんで、結局は。だから、そんな リスクの高いアクティビティ は楽しくやれるんだけど、楽しかったけど何やってたんだっけってなる可能性も、活動っていうのは残るっていうから。結局は予備校生みたいなものなので、 確実に知識が残って いかないといけないとしたら、 やっぱり こういうふうにも例文作成とか演習時間に授業時間を使うというのは、私は 定着のためには、悪くない 。イメージとは違ってたんですけど。ここは例文作って、質問に答えてって、それで、それはそれでいいんじゃないかと思って、っていうのは、 定着させる っていうのが目的なので、その分 定着する んじゃないかなって。	<ul style="list-style-type: none"> ・対面授業での理想と現実 ・予備教育で目指すべきゴールに合わせた教室内活動
教師 B	ちょっと 授業時間 を持て余している。わかるんだけど、みんながほかのところでつまづいている間に、私もう分かるのになって子は、 もっと次に行かせてあげたいけど、その先に行けない 。クラスとして 同じ進度 で今日はこの復習をやるってことで、もう 一歩高度な ことができそうだけど、今その インターアクション というか、問題演習中で今やっとなんか強化している学生に対して、わかっている学生はちょっと 手持無沙汰 になっているのが悪くはないんですけど ちょっと惜しい なって気はします。	<ul style="list-style-type: none"> ・対面授業での理想と現実 ・予習によって生じる学力差
教師 C	そういうことから タスクをやってみよう かなって、文法にフォーカスすることによって、あの静かなクラスが、しゃべることに自信を持ればいいなって、 作文にそれが影響 出るはずって。タスクでやっていること自体で、 劇的効果 があるのではなくて、 プレタスク 、っていうか、 やったあとにまとめさせたら けっこういい感じにできるとか、 作文で文法を意識 した、 なんか発展 が出るんじゃないかと思って、 やったあととかは、習った文型 を使う率が高いんじゃないかなって 作文 が一見あったんです。ちゃんと調べてないんですけど。 作文に出て たらいいな	<ul style="list-style-type: none"> ・対面授業での理想と現実 ・カリキュラム全体を通して見た反転授業の効果

	って思ったんです。そういうのを狙ってやったんですけど、 計画が甘かった から、ちょっとそれは止まっちゃってるんです。授業で予習動画を見ることによって 深めていける 、 できそうだな って思いました。	
--	--	--

表5 構成概念「反転授業への理解とその変化」

発話者	テキスト	<4>テーマ・構成概念
教師 A	そうやって先に確認してるのはいいなって。予習してきた意味を生かしていいなと思ってるんです。授業やってる中で、学生はまた予習で 足りなかった知識を補 っているだろうし、このときに私が宿題として見ても、 今の彼らの状態 ではないので、 このときの彼らの状態 をチェックしているわけだから、 自分たちでチェック してどこ間違ったかわかればいいので、 自分でそこが考えられる のでいいのではないかなど。宿題をしてきて先生が見るっていうのは伝統的だし、先生が見るからっていうのでやるというもありますが、基本、 勉強は自分の責任 でやることだし。先生に見せるためにやるんじゃないし。	<ul style="list-style-type: none"> ・反転授業への理解とその変化 ・予習段階の状態と教室にいる状態との区別 ・予習課題の出来（過去の学生）－教室での主体的取り組み（現在の学生）
教師 B	今でこそ、 慣れ もあって、 わかりやすかった ですけど。 最初はどこをどうして やってるのかなって 他の先生 はと思って。ちょっとわからないから最初から教えとこうかて、PPTにも最初からのってるし、見てきてねっていうよりかは一言言おうかって、 最初の方が教え込んだ 印象があるので。 慣れの部分 もある。	<ul style="list-style-type: none"> ・慣れ ・反転授業への理解とその変化
教師 C	授業が結局 授業が活発になる 。 発言が増える 。し、授業でこれ言えるかなっていう チャレンジ っていうことも増えるっていうか。最初は そういうイメージ まったくなかったんですけど、 辛いだけ だったんですけど。	<ul style="list-style-type: none"> ・最終的な良さへの気づき ・反転授業への理解とその変化

表6は、教師Aのインタビューデータを<1>から<4>までの4ステップコーディングを行った結果、作成したストーリーラインである。

表6 教師Aのストーリーライン（一部抜粋）

<p>教師Aは、反転授業の知識を事前に持っており、伝統的な授業と反転授業における経験の区別、また理論と実践との区別をしていた。反転授業への関心を持ちつつも、実践へ踏み込めない現状があり、動画を作成することへの身構えとともに教室活動への期待も持っていた。特に、講義動画を作成する負担感を持っており、それは他言語学習番組視聴経験から講義動画へのイメージと期待から生じていたとも言える。</p> <p>反転授業を始めてから、対面授業での理想と現実との違いを知り、その中で予備教育で目指すべきゴールに合わせた教室内活動を行い、カリキュラム全体を通して見た反転授業の効果を感じている。また、反転授業をすることで、改めて教室内におけるICT機器利用への肯定もしている。教師Aは、魅力的な娯楽性のある導入への疑問を持っており、予習動画への理解を示している。授業を行っていく中で、予備教育の目指すゴールを念頭においたカリキュラムとの格闘があった。学生の要望への対応とそのための時間経過への焦りからカリキュラム消化に対する恐怖感も持っていた。しかし、学生個人の学習スタイルへの理解を持ち、焦る必要はないと気づいた際には、時間の制約による焦りの後の安堵を感じている。</p> <p>反転授業実践の中で、時間の制約による対面授業の限界を感じた教師Aは、アクティビティに要する時間をコントロールするため、授業内での困難を感じ、教室内の工夫とその見直しを行っている。</p> <p>反転授業において、講義動画及び予習の重要性の再認識をし、学生が講義動画に興味を持つかどうかの判断をしている。講義動画内の教師のもう一つの役割として、講義動画におけるアクションの必要性を言っている。自らの反転授業の経験の短さから、異なる視点での講義動画作成への関心を持っている。また、現状可能な活動の認識があり、学生のレベルや特性による予習の完成度があり、講義動画視聴とその課題の難易度の低さの点から、予習にかかる時間を考慮した上での予習の重要性を主張している。</p> <p>反転授業を経験し、自分の反転授業の達成度を振り返り、文法を反転授業にする意義を見いだしている。反転授業への理解とその変化として、教師Aは、学習者の予習段階の状態と教室にいる状態との区別をし、予習課題の出来（過去の学生）－教室での主体的取り組み（現在の学生）として見ている。</p>
--

以下、3名の教師のインタビュー結果抽出された構成概念により作成したストーリーラインと理論記述である。

<ストーリーライン>

3名の教師は、反転授業への関心の有無、ICT機器の理解が深いかどうかで、反転授業の受け入れ方が異なった。反転授業の印象の良し悪しにかかわらず、皆授業内での困難を経験し、対面授業での理想と現実を感じている。その中で、それぞれ教室内の工夫とその見直しを行い、時間の制約による対面授業の限界を感じながらも、カリキュラム全体を通して見た反転授業の効果を認めている。反転授業の中でも、講義動画及び予習の重要性の再認識がされているのが大きい。反転授業に取り組み、現在に至るまで試行錯誤し、反転授業への理解とその変化を示している。また、反転授業における教師は学習者の主体的な取り組みを見守り、サポート的な役割を担っていると考えている。

<理論記述>

- ・反転授業の実践において抵抗感を最小限にするには、実践への興味や知識、ICT教育への理解が必要である。
- ・反転授業を行う上で生じた、学習者主体による教室内活動の時間の制約、活動の限界があり、その中で工夫と自身の授業の内省を行っていくことで効果が出てくる。
- ・反転授業を行うことにより、教師も改めて予習の大切さを感じ、学習者の予習による効果を授業で見ることができる。
- ・実践開始以前の関心度にかかわらず、授業を試行錯誤しながら行っていくことで反転授業を理解し、授業への取り組み方や考え方に変化が起こる。
- ・反転授業における教師は、学習者の主体的に学習を進めていく姿を見守り、サポートしながら、向かうべき方向に導いていく役割を担う。

4. 考察

3名の教師のインタビューから、反転授業実践の際には、事前知識として反転授業がどのようなものであるかという認識及び理解があるか否かが、抵抗なく反転授業に入れるかどうかに影響することが窺える。それには、学習者だけでなく、教師へのオリエンテーションを十分に行わなければならないだろう。さらに、チームティーチングで行う場合は、教室活動をどのようにしていくべきか具体的に活動内容の検討と実施案を立てておいたほうが良いことも分かった。本機関では、教室活動はある程度進め方の指示をして自由度を持たせたが、教師間のビリーフの違いからクラス運営の上で問題が生じる(大河原 2006)ことから、これまでとは異なる授業形態である反転授業では特に教師間でコミュニケーションを取りながら、対面授業の方法を探っていくことが必要であると考えられる。一方で、予習動画をはじめとする予習の効果は教師も授業の中で感じており、その効果を発揮させるには学習者に予習の重要性を認識させなければならない。また、時間の制約がある対面授業において学習者のインタラクションが増えることにより、従来の授業よりもより学習者の反応を見ることに注意を向けたり、発話を促すような指導に意識を向けたりするようになったという変化が見られた。さらに、これまでとは異なる授業法を実践することにより、試行錯誤をしながら自身の教授法について意識を高めることが可能になるのではない

かと考えられる。

5. 今後の課題

本研究では、反転授業の導入によって教師の役割の変化をどのように教師が受け止め、戸惑い、試行錯誤しながらも対面授業を行っているか、その意識の変容と反転授業に対する評価に焦点を当てた。今後はさらに、何が分岐点となって、教師は反転授業という新しい授業形態を受容し、変容に向かうのかについて調査を進めていきたい。また、教師個人の特性にも注目し、教師ビリーフに焦点を当て、どのような特性を持つ教師が受け入れやすく、一方でどのような教師が受容までに時間がかかるのかを明らかにしていくことを課題にする。そして、反転授業という授業形態にできる限りスムーズに取り組めるような場を設け、チームティーチングによる反転授業のモデル構築を進めていきたい。

付記

本稿は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C) (課題番号 16K02829) の助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 大河原尚 (2006) 「他者の経験を知ることの意味：多様な確信(ビリーフ)を持つ教師と日本語コースのあり方に関する考察から」『別科日本語教育：大東文化大学別科論集』第8号, 1-9, 大東文化大学
- (2) 大谷尚 (2008) 「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データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』54(2), 27-44, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- (3) 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization：明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的分析手法」『感性工学』10(3), 155-160, 日本感性工学会
- (4) 高橋薫, 倉本文子, 山本弘子 (2017) 「中級日本語学習者を対象とした反転授業の実践と評価」『CASTEL/J2017 proceedings』pp.236-239, CASTEL/J(日本語教育支援システム研究会)
- (5) 中溝朋子 (2016) 「日本語中上級文法クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』22(3), pp.78-79, 日本語教育方法研究会
- (6) 藤本かおる (2017) 「日本語アカデミックライティング授業における反転授業の実践」『CASTEL/J 2017 proceedings』pp.112-115, CASTEL/J(日本語教育支援システム研究会)
- (7) 古川智樹, 手塚まゆ子 (2016) 「日本語教育における反転授業実践—上級学習者対象の文法教育において—」『日本語教育』126-141, 日本語教育学会
- (8) 尹智鉉, 岩崎浩与司, 鄭良媛 (2016) 「反転授業型オンライン日本語コースにおける初級日本語学習者向けの遠隔チュートリアル」『早稲田日本語教育実践研究』4, pp.61-62, 早稲田大学日本語教育研究センター
- (9) Bergmann, J. & Sams, A. (2012) *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

中国人日本語学習者が書いた意見文の構成の可視化

——一文レベルの機能・形式段落と段落間の関係を中心に——

肖宇彤（筑波大学）

1. 研究背景と目的

意見文を書くためには、日本語の文法、語彙、表現などの言語表現の指導より、意見文の構成の指導がさらに重要であると言われてきた。今までの文章構成に関する研究は、文章の「段」あるいは「形式段落」を中心に、段落数や段落の区切り方などの問題を分析している。

しかし、実際に指導する時、「この段落でどのような意図でどのような文を書くか」「次の段落で何を書くか」などの問題について、今までの先行研究では答えられない部分があると考えられる。

そこで、本研究は、意見文の指導法を提案するための基礎的な研究として、文章構成に目を向け、一文レベルの機能・形式段落の機能と段落間の関係を可視化することを目的とする。

2. 先行研究

樋田他（2008）では、留学生の文章の分かりにくさの原因が一文レベルでの複数の階層で生じた間違いと長文のつなぎ方の間違いの他、文章構成に問題があると指摘している。樋田他（2008）の分析結果によって、段落数に問題があると考えられる文章は全体の約3割であるが、段落の区切り方や構成上に何らかの問題が見られたものは全体の8割を示していることがわかった。それをさらに「区切り不明」のものが文章構成の問題の中でもっとも多いことがわかった。

そこで、学習者の意見文を研究する際、形式段落も重視すべきだと考えた。

また、脇田（2010）では、意見文の形式段落に着目し、意見文の構成を垂直的・水平的な展開で機能分類し、その上で分類したものを可視化した（図1）。

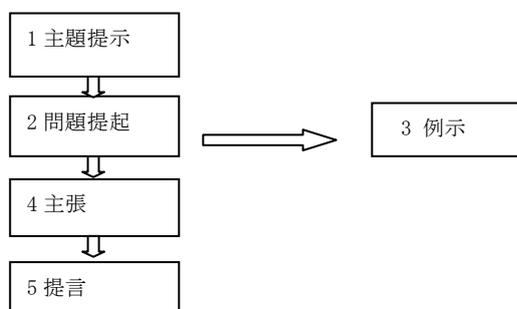


図1 構造化例（脇田 2010）

しかし、実際に学習者が書いた意見文の構成の図は図1のようになるのかを検討する必要があると考える。

そのため、本研究は中国人日本語学習者（以下「中国人学習者」と呼ぶ）の意見文を対象に、形式段落を単位として、文章の構成を可視化した。

3. 研究と結果

3-1. 研究対象

本研究では、中国人学習者を対象に、意見文を書いてもらった。

表1 調査概要

対象	中国の湖南文理大学の外国語学部に所属している3年生28名
調査方法	課題文を与え、800字ぐらいの作文を書いてもらった。
課題文	「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」(2011)の課題文を使用
データ数	中国人学習者(CN)の意見文25篇；日本語母語話者(JP)の意見文10篇（比較するために、データベースから抽出した。）

3-2. 一文レベルの機能の分析

データの一文レベルの機能を分析するため、佐藤（1996）の分析基準をもとに、機能の定義を修正した（表2）。

表2 文機能の分類

文機能表示ラベル	表現例
[問題の提起に関わりが強いもの]	
1 問題提起	(~については) これでいいのだろうか。
2 主題提示	ここでは~について論じたい。
[事実の提示に関わりが強いもの]	
3 報告	主観性のない陳述文・事実を述べる文
4 引用	「…」「課題文」
[問題の分析・意見述べ・結論付けに関わりが強いもの]	
5 仮定	もし~としたら、~れば …とすると
6 前提	仮にそれが正しいとすると（~となる）
7 判断	~と思う、~ようだ、~と言える、~のではないか、~に見えます、 思考動詞の可能形
8 理由	なぜなら…からだ
9 同意	主張
10 反論	主張
11 限定	~とは限らない。全てが~ではない。
12 感想	実に憂慮に耐えない。情けないことだ。悲しいことだ。 ~感じがする。~な感じがある。
13 主張結論	~べきだ。~の方がいい。~なければならない。~ことが必要だ。~する必要がある。 ~を支持する。
14 提案	~たらどうだろうか。 例えば…
15 希望	~たい。~となってほしい。

*筆者修正した部分は灰色で表示する

表2をもとに、データを分析した結果は表3のようになる。

表3 データ分析による各文の文機能の割合

文機能	CN (25 篇)	JP (10 篇)	割合
報告	140/60%	22/14.1%	37.25%
引用	9/3.5%	0	1.75%
主張	22/9.3%	20/12.8%	11.05%
理由	9/3.5%	4/2.6%	3.05%
判断	28/12.2%	74/47.4%	29.8%
提案	3/1.4%	0	0.7%
結論	3/1.4	0	0.7%
感想	5/2.1%	0	1.05%
主題提示	0	34/21.8%	10.9%
希望	0	2/1.3%	0.65%
他者	13/5.8%	0	2.9%
総数	232	156	

分析の結果、①報告文と引用文は CN が圧倒的に多かった。CN の意見文に出現した引用文は課題文の内容をそのままコピーしたものである。この点から、今までの研究での中国人学習者が作文で自分の知識量をアピールする傾向があるという点と一致している。また、②判断文は JP が圧倒的に多かった。この点から、CN が思考動詞などをたくさん使わないことがわかった。最後に、③主題提示文は CN が全く使っていない。主題提示文がないと、特定の段落の機能を「主張」と認めることがより困難になる。そのため、中国人学習者の意見文が分かりにくくなったのではないかと考える。この点については、これから検討する必要があると考える。

3-2. 形式段落の機能の分析

データの形式段落の機能を分析する際、脇田（2010）の分類を踏襲した（表4）。

表4 形式段落の機能分類（脇田 2010）

垂 直 的	1 主題提示	主題の提示
	2 問題提起	主題に関する問題の提起や疑問点
	3 主張	主題に対する意見や気持ち
	4 根拠	主に主張に至った理由や疑問点に対する答え
	5 譲歩	予想される反論に対する主張の擁護
	6 結論	主張のまとめ
	7 提言	主に結論の後の願望、期待、提言
水 平 的	1 例示	具体的な事例の提示
	2 言い換え	他の言語での説明や比喻表現
	3 状況説明	詳細な状況の説明
	4 補足説明	細く、例外などの説明

表4をもとに分析した結果は表5のようになる。

表5 データ分析による各形式段落の機能の割合

段落機能	CN(25 篇)	JP(10 篇)	割合
主題提示	3/0.3%	16/26.7%	13.5%
問題提起	0	4/6.7%	3.35%
主張	23/23.5%	14/23.3%	23.4%
根拠	5/0.5%	0	0.25%
譲歩	5/0.5%	2/3.3%	1.9%
結論	13/13.3%	4/6.7%	10%
提言	2/0.2%	0	0.1%
状況説明	18/18.4%	0	9.2%
補足説明	22/22.4%	10/33.3%	27.85%
例示	2/0.2%	0	0.1%
他者	5.0.5%	0	0.25%
	98	60	

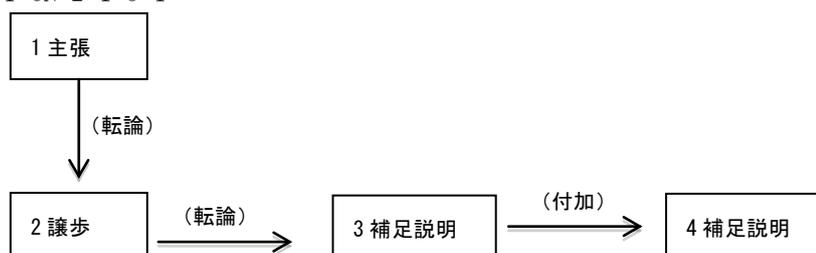
分析の結果、①主題提示段落はJPが圧倒的に多かった。それは、表3の文機能の分析の結果と一致している。これから、主題提示段落は意見文の分かりやすさにどのような影響があるかを検討する必要があると考える。また、②状況説明段落はCNが圧倒的に多かった。それに、出現した状況説明の段落は全て意見文の第一段落になっている。この点について、「中国人学習者が自分の知識量をアピールする傾向がある」から説明できると考える。

3-3. データの可視化から見た中国人学習者の意見文の特徴

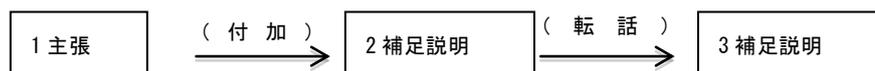
表5の形式段落の機能分類をもとに、データを図1のように可視化した。結果から見ると、中国人学習者の意見文は以下の二つの特徴がある。

①全文の構成は水平的な展開を重視している。

例1:CN-2-1-3-1

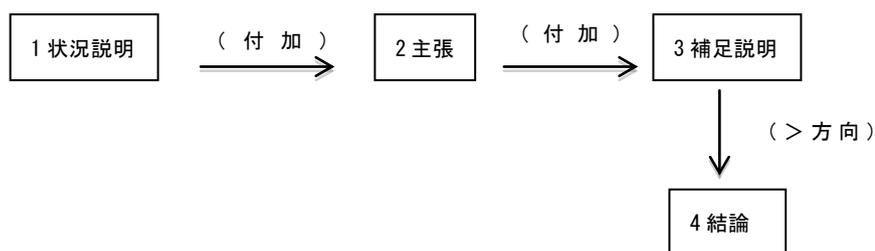


例2:CN-2-1-3-21



②状況説明段落が第一段落になる。

例3:CN-2-1-3-23



4. まとめと今後の課題

今回は、まず、中国人学習者と日本語学習者の意見文の一文レベルの機能形式段落の機能を分析した。その結果、主題提示文は中国人学習者が使わなかった。また、主題提示段落も中国人学習者の意見文には非常に少なかった。そこで、主題提示文と主題提示段落は意見文における重要性をこれから検討する課題とする。

また、本研究は中国人学習者と日本語母語話者の意見文の構成を可視化した。その結果、中国人学習者の意見文は垂直的な展開より水平的な展開を重視する傾向が見られた。また、状況説明段落が第一段落になった例もたくさんあった。これからデータ数を増やし、中国人学習者の意見文の構成の特徴をまとめる。

参考文献

- (1) 槌田和美・今井美登里 (2008) 「留学生の文章の分かりにくさの原因を探る-アカデミック・ライティングの効果的指導のために-」 『桜美林言語教育論叢』 4 桜美林大学言語教育研究所 pp. 25-42
- (2) 脇田里子 (2010) 「アカデミック・ライティングのための意見文の構造化の試み」 日本語教育方法会誌 vol. 18 No. 2 pp. 24-25
- (3) 佐藤政光・戸村佳代 (1996) 「中～上級日本語学習者に対する作文指導法の研究と教材開発」 『明治大学人文科学研究所紀要』 40 明治大学

韓国語を母語とする上級日本語学習者の読みの特徴

—日本語母語話者との比較によるケース・スタディー—

李榮・山方純子（神田外語大学）

1. 背景

第二言語（以下 L2）読解において、語彙や文法の知識が大きく貢献していることは、多くの先行研究で明らかになっている（Nation, 2001; Shiotsu & Weir, 2007）。しかし、Bernhardt（2000）によると、L2 読解における言語知識の影響は 30%（語彙知識 27%、文法知識 3%）程度に留まり、残りの構成要素はまだ明らかになっていないという。即ち、語彙や文法の知識獲得が必ずしも読解の成功を保証するものではなく、読解困難の原因がそれ以外の部分による場合も考えられる。実際に、L2 言語知識が上級レベルに達しても、L2 読解に困難を抱える学習者は多い。野田他（2017）でも、語の意味理解や文構造の捉え方の他、文脈や背景知識との関連付けなど、様々な読み誤りをしていることが示されている。

学習者が L2 読解においてどのような情報を理解しているのかをより詳細に調べるために、母語話者と比較する研究も見られる（Connor, 1984; 高橋, 2014）。上級英語学習者と英語母語話者の新聞記事の再生を比較した Connor（1984）では、重要な情報では差はないものの、詳細情報の再生は母語話者のほうが多いという結果だった。また、高橋（2014）は中国語を母語とする上級日本語学習者と日本語母語話者を対象にし、母語話者は情報の重要性を判断しながら理解を進め、重要度が低いものは削除していること、学習者は重要情報は理解できるが、習熟度が低いと、それ以外の情報の重要性についての判断ができず、全ての階層の情報を再生してしまうことを指摘している。この 2 つの研究は、学習者の理解について異なる知見が得られている上に、学習者に L2 による筆記再生を課しているため、母語話者との違いは言語能力に起因する可能性が否定できない。そこで、本調査では、日本語母語話者と同等レベルの L2 言語知識を有する上級学習者 1 名の読みを、テキスト情報の重要度の観点から解釈的に分析する。ケース・スタディーではあるが、量的および質的側面の両方から日本語母語話者の読みと比較することで、L2 日本語上級学習者の読みの特徴と問題点を明らかにすることを目的とする。学習者の読みの実態を探ることが、より効果的な読解指導法の開発に反映させるために有用だと考えるからである。

2. 研究質問

本研究のために設定した研究質問は以下の通りである。

研究質問 1) L2 日本語学習者と日本語母語話者の読みには、量的な違いがあるか。

研究質問 2) L2 日本語学習者と日本語母語話者の読みには、質的な違いがあるか。

量的な側面は読後の内容再生率で、質的な側面は再生された情報の重要度を指標とする。

3. 調査

3-1. 調査協力者

上級レベルのL2日本語学習者、日本語母語話者各1名ずつを対象とした。学習者は韓国語を母語とし、日本滞在は3.5年間で、大学院博士課程に在籍している。母国での学習を含め、9年間の日本語学習歴があり、日本語能力試験1級を取得済みである。母語話者は、語学系大学の学部生である。

3-2. 材料

3-2-1. 読み材料

教科学習を目的とした教室活動で用いられる機会が多いことから、説明文テキストを読み材料として使用した。大学の一般教養科目である発達心理学の教科書（梅本・大山編，1992）から選定した説明文で、鳥は孵化して最初に目にしたものが刷り込まれるという「インプリンティング」に関する内容である。質問紙調査により、調査協力者は両者とも専門的な知識は持っていないことを確認した。文末表現や表記に修正を加えた結果、総文数18、一文の平均語数23.8、全704字となった。さらに、Kintsch（1998：55-60）に基づいて、テキストを110の命題に分けた。命題とは、節の単位で項を明確に表すものである。Meyer（1985）の階層構造モデルを参考に、この命題を意味の論理的なまとまりによって分類し、その重要度によって上位・中位・下位の階層に分けた（図1）。

図1 テキスト情報の階層構造

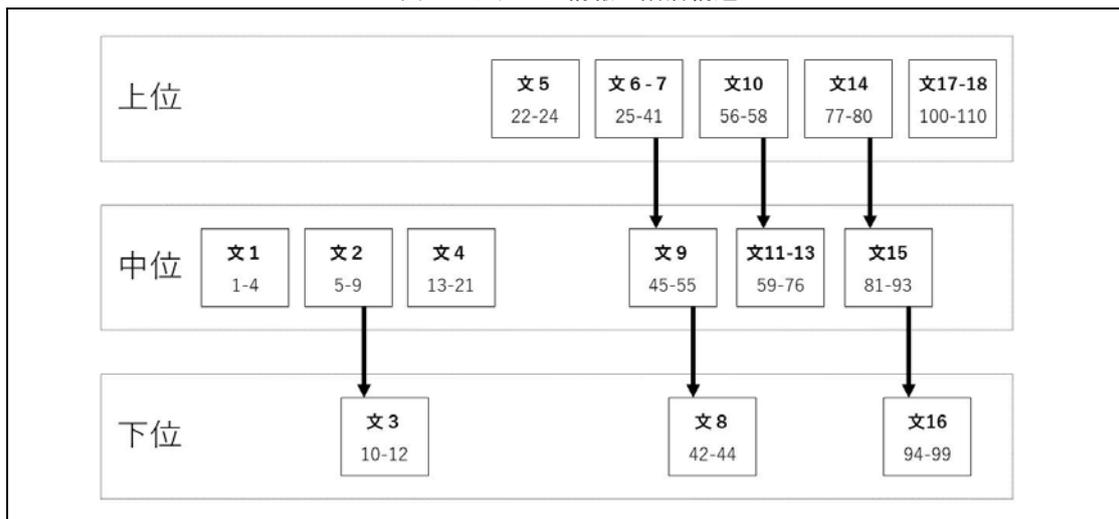


図1のひとつの四角は、ひとつの論理的なまとまりを表す。例えば、上位階層の中央の四角は、インプリンティングの実験を行っていることを示しており、文番号10（命題番号56～58）に相当する。矢印の先にある中位階層の四角は、実験の詳細であり、文番号11～13（命題番号59～76）に当たる。

3-2-2. 言語知識テスト

調査協力者の日本語の言語知識を測定するため、語彙テスト2種類と文法テストを実施した。語彙テストは広さテストと深さテストで、各々語彙知識の量的側面と質的側面に着目している。広さテストは、対象語と短い定義文を合致させる形式で、語の基本的な意味に関する知識を測る。深さテストは、語と語の意味関係に関する知識を調べるために、選択肢6語から、対象語の上位語・下位語、もしくは共起語・連語の計3語を選ぶ形式である。これらは、堀場他(2011)で使用したテストの一部抜粋である。

一方、文法テストは、選択肢を並べ替えて短文中の空欄を埋める形式で、日本語能力試験N1からN5の問題集(岡本監, 2012; 国書日本語学校編, 2010; 新JLPT研究会, 2012; 千駄ヶ谷日本語教育研究所, 2013; 日本語教育研究所, 2010; 凡人社編集部編, 2015; ユーキャン日本語能力試験研究会編, 2010)から40問抜粋した。

これらのテストの正答率をもって、日本語の言語知識の指標とした。

3-3. 手順

調査には二日間を要し、個別に実施した。一日目は、調査目的と手順の説明、同意書への署名の後、語彙知識の広さテスト(15分)、文法テスト(15分)、語彙知識の深さテスト(30分)、協力者の背景に関する質問紙調査の記入を行った。二日目は、内容再生タスク(20分)、読み材料のトピックに関する馴染み度を問う質問紙調査の記入、の順で実施した。

内容再生タスクとは、読み材料を自分のペースで読み進め、その後、テキストや辞書を見ずに理解した内容を母語で筆記再生するものである。その際には、内容を知らない他者に説明するつもりで、出来るだけ詳細な記述を求めた。尚、学習者の再生文は全て和訳した。

4. 結果と考察

4-1. 協力者の日本語の言語知識

3つのテストは、各々の正答率を算出した。語彙の広さテストの正答率は学習者91.7%、母語話者94.5%、語彙の深さテストは学習者92.6%、母語話者95.4%、文法テストは学習者97.5%、母語話者100%であった。語彙テストおよび文法テストの正答率に大きな差がなかったことから、学習者と母語話者の日本語の言語知識は同等レベルにあると解釈する。

4-2. 読みの量的側面

テキストの命題が、各協力者の再生文にどれくらい含まれているかを調べ、再生率を算出して、テキストの内容理解度と見なした。再生率は、L2学習者が26.4%、母語話者が34.6%で、母語話者の方が高いという結果であった。しかし、再生率だけではテキストのどの命題を理解して再生したか判断できないため、再生された命題の重要度を分析した。次節でその詳細を述べる。

4-3. 読みの質的側面

上述の通り、テキストの命題を情報の重要度によって、上位・中位・下位の階層に分けた。その階層を用いて、協力者がどのような命題を再生したかを、図1の階層構造に基づき、以下に示す。図2が母語話者、図3がL2学習者の再生である。命題が再生されているかどうかを、網掛けで示した。

図2 テキスト情報の階層構造：母語話者による再生

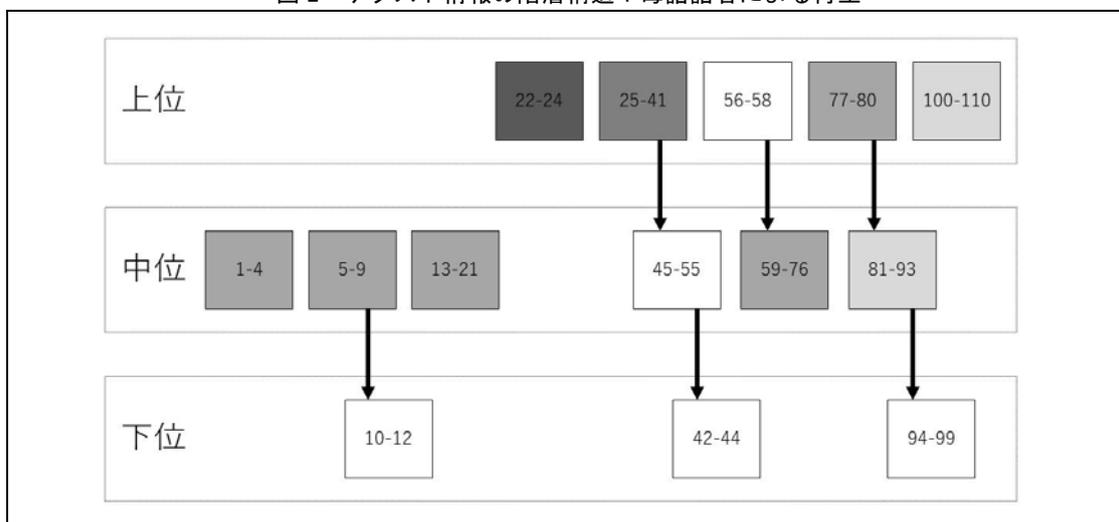
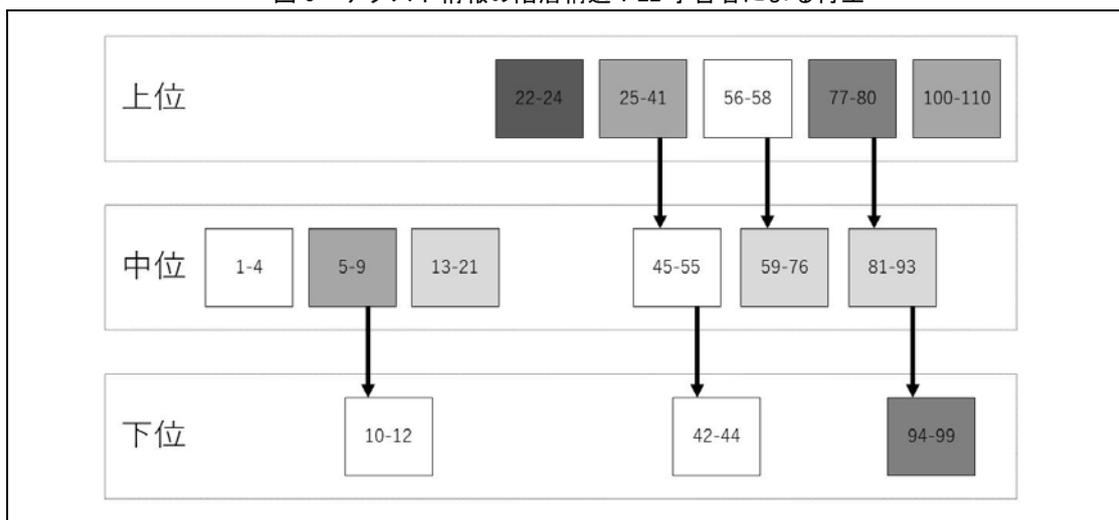


図3 テキスト情報の階層構造：L2学習者による再生



母語話者が再生した情報は、上位階層と中位階層のみで、下位階層の情報の再生は見られなかった。従って、選択的に重要度が高い情報を再生している様子が窺える。具体的には、主題を表す「インプリンティング」という語や、その定義に関する部分を押さえていた。また、オリジナルのテキストに倣った構成で、再生文を形作っていた。例えば、本題に入る前の導入部分（中位階層の情報）を再生しているなど、テキスト全体の情報構造は、母語話者のテキスト理解に反映されていると解釈できる。

一方、L2 学習者も母語話者と同様に、上位階層の情報を多く再生していた。「インプリンティング」という語や、定義の再生もあり、重要度の高い情報を理解しているという点では、母語話者と大きな違いはない。しかし、テキスト全体の情報の流れよりも、語や節などの局所的な重要度に注意を向け、それに関連する重要度の低い付随情報を多く再生している様子が観察された。例えば、上位階層の文番号 14 (命題番号 77~80) に含まれる、インプリンティングの実験から導き出された「臨界期」という語に着目し、下位階層の文番号 16 (命題番号 94~99) を再生していた。このように、テキスト全体の情報の流れを考慮せずに、特定の語を詳細に説明するような再生は、母語話者では見られない。従って、L2 学習者はテキスト情報の重要度の識別を試み、ある程度の取舍選択はできているものの、情報と情報の関連付けが不十分で、理解した情報の列挙に留まっていたと見られる。即ち、マクロな視点に欠け、テキスト全体の情報構造を把握できていないと推察される。この点で、母語話者とは異なる理解表象を構築していたと言えよう。

5. まとめ

本調査は、日本語母語話者との比較を通して、上級 L2 日本語学習者の読みの特徴を探る目的で実施された。母語による筆記再生タスクを課し、以下の結果が得られた。

(1) L2 日本語学習者と日本語母語話者の読みには、同等レベルの言語知識を有する場合でも、母語話者の再生量が多く、量的な違いがある。

(2) L2 日本語学習者と日本語母語話者の読みには、質的な違いがある。両者とも、テキスト情報の階層構造には敏感であるという点では共通していた。しかし、母語話者が、重要度の高い情報を中心にまとまりのある理解表象を構築していたのに対し、L2 学習者は、下位階層の情報にも目を向け、結果としてまとまりに欠ける理解表象となっていた。

このように、同等の日本語の言語知識を備えていても、L2 学習者と母語話者の読みには違いが見られた。本研究の結果から、一般化可能な研究成果に繋がる基礎データを提供することができたと考える。しかし、本研究は、あくまでもケース・スタディーであり、得られた結果は、個人差によるものである可能性も否めない。そのため、調査対象者を増やし、複数の読み材料を使用した分析を進めることを今後の課題とし、具体的な読解指導への貢献を目指していきたい。

参考文献

- (1) Bernhardt, E. B. (2000). Second-Language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. In M. L. Kamil., P. B. Mosenthal., P. D. Pearson., & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 791-811). Mahwah, N: Erlbaum.
- (2) Connor, U. (1984). Recall of Text: Differences between First and Second Language Readers, *TESOL Quarterly*, 18, 239-256.
- (3) Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- (4) Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B.

- K. Britton., & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 269-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (5) Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
 - (6) Shiotsu, T., & Weir, C. J. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 23, 99-128.
 - (7) 梅本堯夫・大山正（編）（1992）. 『心理学への招待』, サイエンス社
 - (8) 岡本能里子（監）（2012）. 『日本語能力試験スーパー模試 N4・N5』, ㈱アルク
 - (9) 国書日本語学校（編）（2010）. 『新試験対応 日本語能力試験 N1』, 国書刊行会
 - (10) 国書日本語学校（編）（2010）. 『新試験対応 日本語能力試験 N2』, 国書刊行会
 - (11) 新 JLPT 研究会（2012）. 『日本語能力試験 模試と対策 Vol.2 N3』, (株) アスク出版
 - (12) 高橋亜紀子（2014）. 「筆記再生課題に見られる日本語学習者の読みの特徴」, 『文化』78, 47-71.
 - (13) 千駄ヶ谷日本語教育研究所（2013）. 『日本語能力試験 N2 模擬テスト<4>』, ㈱スリーエーネットワーク
 - (14) 千駄ヶ谷日本語教育研究所（2013）. 『日本語能力試験 N1 模擬テスト<4>』, 株式会社スリーエーネットワーク
 - (15) 日本語教育研究所（2010）. 『日本語能力試験 N3 [読解・言語知識] 対策問題&要点整理』, 日本能率協会マネジメントセンター
 - (16) 野田尚史・花田敦子・藤原未雪（2017）. 「上級日本語学習者は学術論文をどのように読み誤るか—中国語を母語とする大学院生の調査から—」, 『日本語教育』167, 15-29.
 - (17) 堀場裕紀江・西菜穂子・松本順子・鈴木英明・李榮・山方純子（2011）. 「日本語学習者の語彙知識の多面性—中国語母語話者の場合—」, *Scientific Approaches to Language*, 10, 49-83.
 - (18) 凡人社編集部（編）（2015）. 『短期マスター日本語能力試験ドリル N1 第2版』, 凡人社
 - (19) 凡人社編集部（編）（2015）. 『短期マスター日本語能力試験ドリル N2 第2版』, 凡人社
 - (20) ユーキャン日本語能力試験研究会（編）（2010）. 『U-CAN の日本語能力試験 N1 予想問題集』, ㈱ユーキャン学び出版

母語話者のコミュニケーション方略と訂正フィードバックにタスクの種類 が与える影響

—初級レベルにおけるケーススタディー—

加藤伸彦(立命館大学)

1. はじめに

近年注目されているタスク中心の教授法(TBLT)の特徴は、「①「実生活で経験するであろう言語活動」をタスクとして教室活動で用い、その中で行う②「意味の伝達を目的とした言語活動」を通して言語習得を図ること(峯 2013)」とされる。

この①「実生活で経験するであろう言語活動」は、JSL 環境では対母語話者の場合が多いと考えられる。そのため、母語話者と協働で行うタスクが有益だと考えられる。

タスクをより効果的に設計するには「その活動がどのようなやり取りを生みそうかを予測」することが重要だとされる(松村 2012:164)。しかしながら、学習者と母語話者が協働で行うタスクにおけるやり取り、特に母語話者の発話に関する研究は管見では多くない。

そこで本発表では、効果的なタスク設計のために、学習者と母語話者が協働で行うタスクにおいて、母語話者がどのような機能を持つ発話を行うかを明らかにする。

2. タスクと研究課題の設定

学習者と母語話者が協働で行うタスクとして、本発表では合意形成タスク(Consensus Tasks)と協働産出タスク(Collaborative Output Tasks)を扱う。合意形成タスクは「一般的に、ある論点に対する意見の一致を学習者がペアまたはグループになって求める(Mackey & Gass 2016:81 筆者訳)活動」であり、その主な目標は「意見の一致」のために話し合うことである。一方、協働産出タスクは「学習者に協働的にアウトプットを産出するよう強制し、自身の産出物の文法的正確さについて検討・交渉が行われるようデザインされた活動(Nassaji & Fotos 2011:108 筆者訳)」であり、その主な目標は「産出物の文法的正確さについて検討・交渉」することである。

この目標の異なりは、タスク内で母語話者がどのような機能を持つ発話をするかに影響を与えると考える。そこで、母語話者の発話内のコミュニケーション方略と訂正フィードバックがタスクによってどのように異なるかを明らかにすることを研究課題とする。

3. タスクと調査の概要

3.1 協力者

協力者は大学生 9 名で、母語話者 3 名、学習者 6 名である。タスクには母語話者 1 名、学習者 2 名の計 3 名の 3 グループで取り組んだ。学習者のレベルは初級後半である。

3.2 タスク

タスクは G. Rooks (1988:82-87)を初級レベルの日本語学習者向けに作り直したものである。全体の手順は以下のとおりである。また、各タスクの所要時間を表1に示す。

0. 学習者にはタスク実施の1週間前、母語話者には3日前に、タスクの説明を行い、無人島に持っていきたいものを他者に相談せずに3つ考えてくるよう指示した。母語話者にはコミュニケーション方略と訂正フィードバックに関する指示はしていない。
1. 当日学習者と母語話者は教師指定のグループになり、まず自己紹介と自由会話を行う。
2. 各グループで持っていきたいものを最大9つから6つに絞り、発表用に絵を描く。
3. 発表原稿をグループ3人が協働で書く。内容は「持っていくものとその理由」である。
4. 母語話者も含む3名で、発表箇所を分担し発表の練習をする。
5. クラス全員の前で発表を行う。原稿は見ながらでもよい。

この手順のうち、研究対象の合意形成タスクは2.、協働産出タスクは3. にあたる。

表1 各タスクの所要時間

	Group1:NS1,S1,S2	Group2:NS2,S3,S4	Group3:NS3,S5,S6
合意形成タスク	14分35秒	27分39秒	15分44秒
協働産出タスク	11分15秒	10分26秒	15分53秒

3.3 データの収集方法と文字起こしの方法

ICレコーダー(OLYMPUS Voice-Trek V-823)によりデータ収集を行った。文字起こしは、宇佐美(2011)と柳田(2015)を参考にした。筆者が文字起こしをした後、日本語教育専攻の大学院生が文字起こしの確認・修正をし、その後再度筆者が確認・修正を行った。

4. 分類の枠組み

タスク内の母語話者の発話の実態を明らかにするため、機能による分類の枠組みを示す。

4.1 コミュニケーション方略

コミュニケーション方略は「コミュニケーションの目的を達成する過程において、参加者が共同でコミュニケーションを構築するために用いる調節の手段(柳田 2015:18)」とされ、その発話カテゴリーには、1.情報提供、2.意味交渉、3.情報要求、4.共有表明が挙げられている。本発表ではその内の意味交渉と共有表明を分析する。意味交渉は言語習得に役立ち、共有表明は情報の共有を伝えることで、学習者を安心させる(柳田 2015:169-175)ため、初級レベルの学習者にとっては特に有効であると考えられるからである。

柳田(2015)の意味交渉の分析対象は1)自己発話の修正、2)承認、3)否認、4)理解チェック、5)反応要求、6)明確化要求、7)確認チェック、8)共同発話である。本発表では1)、3)、4)、7)は柳田(2015)と同じ意味で用いる。2)承認は「相手の推測や問いかけに肯定的返答を与える発話(柳田 2015:65)」とされるが、本発表では学習者の発話の言語的側面への肯定的返答・肯定フィードバックとする。5)反応要求は「自分の発話に対する相手の反応を要求する発話(柳田 2015:67)」とされるが、本発表では「上昇調の発話を使い、学習者に発話の続きを促す発話」とする。6)明確化要求は訂正フィードバックとしても用いられるため、

本発表では母語話者の発話の後に学習者が別の言葉に言い換えた場合は柳田(2015)の「明確化要求」とし、学習者が誤りを訂正した場合は「訂正フィードバック」の「促し」とする。8)共同発話は「NNSの発話意図をくみ取って、完成させようとする発話(柳田 2015:129)」とされ、下位項目に上昇調や疑問の形をとる「遠慮がちな共同発話」とそれ以外の「自信のある共同発話」に設けているが、本発表では他項目と並ぶ独立項目として分類する。

共有表明の「あいづち」と「理解表明」の定義は柳田(2015)と同様である。

まず、コミュニケーション方略の11の項目とその実際の例を下線を付して以下に示す。

①自己発話の修正:「自己の発話を修正するもの」

1 NS1:何を知るかな? 何を知りますか?

②承認:「学習者の発話の言語的側面に肯定的返答・肯定フィードバックを与える発話」

1 S1:食べー、食べー、こ、食べること...

2 NS1:うんうんうん、そうそうそう。

③否認:「学習者の発話内容に対し、否定的な返答を与える発話」例は学習者がラブストーリーという言葉の意味がわからず、その意味を真偽疑問文で聞いている場面である。

1 S3:あーあ、日本、の映画[ですか?]

2 NS2: [あ、いや、タイトルじゃなくて。種類? ロマンズ映画。]

④理解チェック:「母語話者の発話を学習者が理解しているかどうか、確認する発話」

1 NS2:〈笑い〉、私は、マッチ、わかりますか? マッチ、〈笑い〉

⑤反応要求:「上昇調の発話を使い、学習者に発話の続きを促す発話」

1 S1:病気のとき、病気の、病気の...

2 NS1:病気のとき?

3 S1:例えば...

⑥確認チェック:「学習者の発話を母語話者が正しく理解しているかどうか、母語話者が学習者に確認する発話」

1 S4:えーと、water filter? 〈笑い〉

2 NS1:水をきれいにするやつですか?

⑦明確化要求:「母語話者が学習者の発話がわからなかったときやよく聞こえないときに、相手の発話を明確にするよう要求する発話」

1 S3:私もナイフ。(1)、と、あー、私は持っていきたいものは、テントーと、ナイフ、

2 せいざんの本。

3 NS1:せいざん?

4 S3:サイバ、サバイバルの本?

⑧遠慮がちな共同発話:「上昇調や質問の形をとる共同発話」

1 S5: [スポーツの物...]

2 NS3:スポーツ、どう、どう。スポーツ道具?

⑨自信のある共同発話:「上昇調や質問の形をとらない共同発話」

1 S5:あー、はい。水を...

2 S6:[水を...]

3 NS3:水をためる。

⑩あいづち:「学習者に聞いていることを伝える、わかったということを伝える、話の進行を助ける発話」。本発表では「そう」「うん」などの「あいづち詞」に限定する。

⑪理解表明:「あいづち詞以外の言語形式を伴って、学習者の発話の内容を理解したことを表す発話」。「大丈夫」等の発話や相手の発話の繰り返しなどである。

1 S2:あー。I don't know。知らない。あー、はい。

2 NS1:大丈夫。

4.2 訂正フィードバック

訂正フィードバックは「学習者の誤りを伴う発話に対する反応となって表れる(Ellis et. al. 2006 筆者訳)」とされる。柳田(2015)では「訂正」が分析対象外のため、本発表では Lyster et.al.(2013)を基に、「再構成(reformulation)」と「促し(prompt)」の2項目を立てる。また、母語話者が訂正しなかった誤用の集計も行う。これは両タスクの目標の異なりが、訂正フィードバックを行うか否かの選択に影響を及ぼすと考えられるからである。なお、本発表では書かれたものに対する訂正フィードバックは扱わない。

①再構成:「誤用に対し母語話者が正用を提供するもの」

1 S2:ナイフ。はい。スッサーン・ナイフ。あの一、じよ、じよすいき。

2 NS1:じょうすいき。

3 S2:じょうすいき。

②促し:「学習者に誤用の自己訂正を求めるもの」例では S1 の誤用の後、N が正しい形式(できる)の一部を発話し、自己訂正を求めている。

1 S1:あー、の一むーこーとーが、いいです。

2 S2:飲むことが...

3 NS1:で...

③NS が訂正しなかった誤用:「母語話者が訂正しなかった学習者の誤用」

5. 結果と考察

3章で得られたデータを、4章の各項目の定義に従い集計した結果を表2に示す。

表2 合意形成タスクと協働産出タスクにおけるコミュニケーション方略と訂正フィードバック

	合意形成タスク						協働産出タスク									
	Group1		Group2		Group3		合計	M(%)	Group1		Group2		Group3		合計	M(%)
	使用数	%	使用数	%	使用数	%			使用数	%	使用数	%	使用数	%		
《コミュニケーション方略》																
自己発話の修正	21.0	29.6	32.0	28.1	51.0	68.9	104.0	40.2	10.0	18.5	9.0	17.3	19.0	18.3	38.0	18.1
承認	3.0	4.2	10.0	8.8	4.0	5.4	17.0	6.6	11.0	20.4	19.0	36.5	34.0	32.7	64.0	30.5
否認	1.0	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.9	2.0	1.0
理解チェック	1.0	1.4	2.0	1.8	0.0	0.0	3.0	1.2	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	1.9	2.0	1.0
反応要求	0.0	0.0	2.0	1.8	0.0	0.0	2.0	0.8	0.0	0.0	1.0	1.9	10.0	9.6	11.0	5.2
確認チェック	12.0	16.9	0.0	0.0	1.0	1.4	13.0	5.0	1.0	1.9	1.0	1.9	1.0	1.0	3.0	1.4
明確化要求	7.0	9.9	4.0	3.5	1.0	1.4	12.0	4.6	1.0	1.9	1.0	1.9	0.0	0.0	2.0	1.0
遠慮がちな共同発話	0.0	0.0	3.0	2.6	3.0	4.1	6.0	2.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
自信のある共同発話	3.0	4.2	7.0	6.1	4.0	5.4	14.0	5.4	25.0	46.3	7.0	13.5	29.0	27.9	61.0	29.0
あいづち	13.0	18.3	17.0	14.9	6.0	8.1	36.0	13.9	3.0	5.6	4.0	7.7	4.0	3.8	11.0	5.2
理解表明	10.0	14.1	37.0	32.5	4.0	5.4	51.0	19.7	3.0	5.6	10.0	19.2	3.0	2.9	16.0	7.6
合計	71.0	100.0	114.0	100.0	74.0	100.0	259.0	100.0	54.0	100.0	52.0	100.0	104.0	100.0	210.0	100.0
《訂正フィードバック》																
再構成	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0	75.0	3.0	42.9	1.0	100.0	1.0	50.0	1.0	9.1	3.0	21.4
促し	1.0	100.0	2.0	100.0	1.0	25.0	4.0	57.1	0.0	0.0	1.0	50.0	10.0	90.9	11.0	78.6
合計	1.0	100.0	2.0	100.0	4.0	100.0	7.0	100.0	1.0	100.0	2.0	100.0	11.0	100.0	14.0	100.0
NSが訂正しなかった誤用	9.0		22.0		3.0		34.0		0.0		1.0		3.0		4.0	

まず、各グループで集計された各項目の一貫性を見るため、「NSが訂正しなかった誤用」を除いた項目の使用数の Kendall の一致係数を求め、10%水準で有意性判断を行った結果、合意形成タスクは10%、協働産出タスクは5%で有意であり、3人の母語話者が使用した各項目の出現数には一貫性があると言える。一貫性の程度を示す一致係数 W は0.7以上であり、各グループのやり取りには同一の傾向があると言える。

表3 Kendall の一致係数

	W	χ^2	df	p値
合意形成タスク	0.771	27.78	12	.006 [†]
協働産出タスク	0.797	28.67	12	.004 [*]

[†]p<10 ^{*}p<05

次に、合意形成タスクと協働産出タスクにおけるコミュニケーション方略と訂正フィードバックの各項目の出現割合を求め、グループごとにその増減数を計算した。

表4 各グループにおける合意形成タスクと協働産出タスクの出現割合⁽¹⁾

	Group1			Group2			Group3			M(増減数,%)
	CT (%)	COT (%)	増減数	CT (%)	COT (%)	増減数	CT (%)	COT (%)	増減数	
《コミュニケーション方略》										
自己発話の修正	29.6	18.5	-11.1	28.1	17.3	-10.8	68.9	18.3	-50.6	-24.2
承認	4.2	20.4	+16.1	8.8	36.5	+27.7	5.4	32.7	+27.3	+23.7
否認	1.4	0.0	-1.4	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	+1.9	+0.2
理解チェック	1.4	0.0	-1.4	1.8	0.0	-1.8	0.0	1.9	+1.9	-0.4
反応要求	0.0	0.0	0.0	1.8	1.9	+0.2	0.0	9.6	+9.6	+3.3
確認チェック	16.9	1.9	-15.0	0.0	1.9	+1.9	1.4	1.0	-0.4	-4.5
明確化要求	9.9	1.9	-8.0	3.5	1.9	-1.6	1.4	0.0	-1.4	-3.6
遠慮がちな共同発話	0.0	0.0	0.0	2.6	0.0	-2.6	4.1	0.0	-4.1	-2.2
自信のある共同発話	4.2	46.3	+42.0	6.1	13.5	+7.3	5.4	27.9	+22.5	+23.9
あいづち	18.3	5.6	-12.8	14.9	7.7	-7.2	8.1	3.8	-4.3	-8.1
理解表明	14.1	5.6	-8.5	32.5	19.2	-13.2	5.4	2.9	-2.5	-8.1
合計	100.0	100.0	0.0	100.0	100.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0
《訂正フィードバック》										
再構成	0.0	100.0	+100.0	0.0	50.0	+50.0	75.0	9.1	-65.9	+28.0
促し	100.0	0.0	-100.0	100.0	50.0	-50.0	25.0	90.9	+65.9	-28.0
合計	100.0	100.0	0.0	100.0	100.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0
NSが訂正しなかった誤用	9	0.0	-9.0	22.0	1.0	-21.0	3.0	3.0	0.0	-10.0

まず表4右側の合意形成タスクから協働産出タスクへの増減数の平均を見ると、承認(+23.7%)と自信のある共同発話(+24.0%)が増え、自己発話の修正(-24.2%)、NSが訂正しなかった誤用(-10.0%)が減っていることが見て取れる。なお、訂正フィードバックの両項目にも差があるが、データ数が少ないため、本発表ではその差については論じない。

タスク別に見ると、合意形成タスクでは自己発話の修正(M=39.5%)、あいづち(M=14.4%)、理解表明(M=19.8%)が多く見られた。自己発話の修正が多い理由は、学習者の理解促進を意識しているためと考える。また、あいづちと理解表明が多い理由は、学習者の発話を「聞いている」「理解した」というサインを出し、学習者を安心させよう意識しているためと考える。母語話者はタスクの目標である「意見の一致」に至る会話のために、主にこの3項目を使用し、明確化要求(M=4.6)や確認チェック(M=5.0)なども用いていると考える。

協働産出タスクでは承認(M=31.7%)と自信のある共同発話(M=29.7%)が多く見られた。承認が多い理由は、学習者の日本語の正確性を意識しているためと考えられる。一方、自信のある共同発話が多い理由は、学習者の言いよどみや、日本語の正しさに関する質問が多く、それに対して母語話者が答えや援助を与えることで正確な日本語の使用を支援していたためと考えられる。自己発話の修正(-24.2%)が少ない理由は、承認・自信のある共同発話が増えたことにより必然的に減ったからだと考えられる。母語話者はタスクの目標である「産出物の文法的正確さについて検討・交渉」のために、承認・自信のある共同発話を主に使用していると考えられる。

訂正フィードバックは出現数が少なかった。これは合意形成タスクでは母語話者が訂正しなかった誤用が多かったこと(合計 34)、協働産出タスクでは、母語話者に支援を求めることが多く、学習者の誤用自体が少なかったことが影響していると考えられる。

6. まとめと今後の課題

上記の結果より、両タスクの目標の差異は母語話者のコミュニケーション方略と訂正フィードバックの異なりを生み出していると本発表では結論付ける。

正確さが主たる目標ではない合意形成タスクでは、母語話者による「修正された発話」が多く得られ、共有表明が多い一方で、誤用があまり訂正されない。ここから、学習者は安心してタスクに取り組むことができると考える。一方、正確さが重視される協働産出タスクでは学習者は発話の言語面に対する肯定的返答・肯定フィードバックと日本語の正確な使用についての支援が得られる。ここから学習者は正確さに注意してタスクに取り組むと考える。以上が本発表の明らかにする両タスクにおける母語話者と学習者のやり取りの異なりである。この結果は効果的なタスク設計に貢献すると考える。

今後は、分析項目の細分化、他の種類のタスクでの調査を行いデータを補充するとともに、質問紙やフォローアップインタビューにより、やり取りの異なりが学習者の心理面に与える影響を明らかにしたい。

注

- (1) 表 4 では合意形成タスクを CT、協働産出タスクを COT と書く。また、NS が訂正しなかった誤用は割合ではなく、出現数である。

参考文献

- (1) 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』
- (2) 松村昌紀 (2012) 『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店
- (3) 峯布由紀 (2013) 「第二言語習得・言語教育からみた「タスク中心の教授法(TBLT)」ーイントロダクションー」『第二言語としての日本語の習得研究』16、5-16
- (4) 柳田直美 (2015) 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略ー情報やり取り方略の学習に注目して』ココ出版
- (5) Ellis, R., Loewen, S., Erlam, R. (2006) Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*. 28, 339-368
- (6) Lyster, R., Saito, K. and Sato M. (2013) Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*. 46, 1-40
- (7) Mackey, A and Gass, S. (2016) *Second Language Research: Methodology and Design*. Routledge.
- (8) Nassaji, H. and Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classroom: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge.
- (9) Rooks, G. (1988) *The Non-Stop Discussion Workbook*. Heinle ELT.

レポート活動における日本語学習者の意識

—ドイツ人学習者と台湾人学習者の事例分析から—

松本陽子（東京福祉大学）・手島利恵（早稲田大学）

1. はじめに

日本語教育の現場において、学習の主体は学習者自身であるという考えが定着しつつある。また、主体となる学習者同士の協働学習としてのピア・ラーニングにも注目が集まり、様々な実践が行われるようになってきた。ピア・ラーニングについて、池田・館岡（2007）は、学習過程を学習者同士が共有することで、個々が主体性を発揮し、教師はそれを支援する立場にあるという。さらに学習者同士が話し合いをすることで他者目線の獲得へと繋がり、批判的思考が高まると述べている。それでは、学習者は主体的な活動の中でどのような学習意識を持って課題に取り組み、協働学習の相手や支援者である教師に対しては、どのような意識を持っているのだろうか。本研究では、学習者の主体性を重視したレポート活動における意識とその要因を探ることにした。個別具体的な事例を分析することで、学習者の学習意識の詳細を明らかにすることを目指した。

2. レポート活動の概要

本研究の実践授業は、日本国内の中級日本語学習者を対象としたクラスである。一学期間に週3回（全75コマ）の授業を3名の教師が担当し、教科書を用いて総合的に日本語を学習する他に、アカデミック・ライティング力の育成を目的としたレポート作成が組み込まれている。レポート活動は授業時間を使って計8回行われ、各回の実施日は、約3か月の学期期間で段階的に作成できるよう考慮し設定された。このレポート活動は、個々の学習者が最も興味のあるテーマについて、クラスメイト以外の人と話し合い（以降「対話」）を行い、他者との対話によってどのように自己が変容したのか、その過程を記述する活動である。活動には学習者の主体性を促すためにピア・レスポンス（以降「ピア活動」）を取り入れた。これは前述のピア・ラーニングの手法の1つで、批判的思考を活性化させながら学習を進め、お互いに書いたものを読み合い検討する作文遂行のための学習方法である（池田2007）。レポートは序論、本論、結論の三部構成とした。また本活動のデザインには細川（2004）の「総合活動型日本語教育」が根底にある。テーマを自身のものとして捉え、序論、本論、結論が一貫性を持ち、読み手を納得させられるかという点も重視した。

活動中は、2回目と5回目の授業内でクラスメイト2～3名でのピア活動を行った。また学習の振り返りを学習の節目で3度実施した。学習の振り返りの主な内容は、①1度目のピア活動と序論について、②2度目のピア活動と対話について、③活動全体と完成したレポートについてである。評定尺度法により達成度を自己評価させ、その詳細として気づいたことや考えたこと等を自由に記述する形式とした。レポートに対する教師からのフィー

ドバック（以降「教師FB」）は3度実施したが、その目的はグローバルエラーに対しての気づきを促すことであった。またレポート完成稿の提出後には、クラス内でスライドを使いながらレポートの内容を発表した。本稿では、このレポート活動における学習者の活動中の意識に注目し、振り返りおよび学期終了後に行ったインタビューの内容をもとに分析を行った。授業内のレポート活動の流れを表1に示す。

表1 レポート活動の流れ

回	実施日	活動内容	課題
1	10/22	レポート活動の概要説明／構成の確認	序論を10/29までに提出する
2	11/5	序論を読み合いコメントをする(1度目のピア活動)	序論のリライトを11/12までに提出する／振り返り①
3	11/19	リライトされた序論に対する教師FB／対話の方法の確認および計画	クラス外で対話をする。本論(対話内容)を12/13までに提出する
4	12/15	本論に対する教師FB／結論の書き方の確認	第一稿を1/10までに提出する
5	1/17	第一稿を読み合いコメントをする(2度目のピア活動)／第一稿に対する教師FB	完成稿を1/23までに提出する／振り返り②
6	1/24	発表内容の構成／発表原稿作成等	発表の準備をしてくる
7,8	1/26,28	口頭発表	振り返り③

3. 分析対象と分析方法

本研究の調査協力者は、本レポート活動が実施されたクラスのうち、2クラスに所属する中級日本語学習者27名である。学習者の母語は中国語10名、英語7名、韓国語2名、ドイツ語2名、インドネシア語1名、フランス語1名、スペイン語1名、デンマーク語1名、ノルウェー語1名、フィンランド語1名であった。この中から、9名の学習者をランダムに選択し、対面での半構造化インタビューを行った。本稿で分析するのはそのうちの2名である。分析対象に選んだ理由は、全ての活動に参加した、インタビューの回答が詳細であった、授業中の所作が対照的であった、ピア活動を行うのは初めてであったという点である。この2名を分析することでタイプの異なる学習者の活動中の学習意識を探ることができると考えた。

分析対象者となった2名は、ドイツ人の20代の男性（ルイス：仮名）と、台湾人の20代の女性（ラン：仮名）である。ルイスはユーモアがあり、クラスメイトの誰にでも積極的に話しかけ、学期を通じてクラスの中心的な存在であった。また授業にも熱心に参加し、発言や質問の回数もクラス内では群を抜いていた。担当した教師は、能動的で外向的な学習者であるという印象を持っていた。ルイスが選んだレポートのテーマは「音楽と私」である。日本語学習のきっかけとなった日本の音楽とそれを紹介した人物との対話を通し、自身の悩みを見つめ直すことを目指していた。対話は日本語で行っている。

一方、ランは授業態度は極めて真面目ではあるが、理解している場合でも教師が促さなければ発言をすることは少ない。クラスメイトとは円滑な関係を築いてはいたが、誰に対しても控えめで、どちらかという聞き手に回るが多かった。すなわち、受動的で内向的な性格であるというのが担当した教師の印象であった。ランは自身が台湾で学んでい

た科学について、当時の友人と対話をし、共通の認識を持っているかを確認することを目的に「科学教育と私」というテーマに取り組んだ。ランは母語で対話を行い、日本語に翻訳してからレポートを書いた。表2にルイスとランの背景とレポートの概要を示す。

表2 分析対象者の背景とレポートの概要

	出身	母語	性別	年齢	教師印象	テーマ	対話相手	対話言語
ルイス	ドイツ	ドイツ語	男性	20代	外向的	音楽と私	日本人	日本語
ラン	台湾	中国語	女性	20代	内向的	科学教育と私	台湾人	中国語

分析データには、活動期間中に3回行った振り返りシートの記述、学期終了後に実施した対面での半構造化インタビューを文字化したものを使用した。インタビューの所要時間は1名につき約1時間で、使用言語は日本語とし、特別な語句や表現に関しては、確認のために一部英語を使用した。

データの分析には、大谷(2011)のSCATを用いた。これは言語記録等のデータをコード化し、以下に述べるステップを得て、理論化する手法である。①データ内の意味を持つ語句に着目し、②その言い替えを行い、③それを説明するための語句に置き換え、④そこから抽出される構成概念を導く。本研究においてもこの4ステップのコーディングの手法を用いて、概念を抽出した。

4. 結果

本章では導き出された構成概念に基づき、ルイスとランの学習の過程を順に示す。

4.1 ルイスの学習過程

ルイスは祖父の時代から続く音楽家の家庭に生まれ育ち、ルイス自身も日本に留学する以前は音楽を専攻し、クラシック音楽の演奏家になることを目指していた。そんな中、ドイツ留学中の日本人から日本の歌謡曲を紹介され、日本語の持つ音の美しさを感じ、日本語学習に強い興味を持った。日本留学に際しては、家族からの猛反対を受けて今に至る。レポートのテーマを「音楽と私」とすることで、自身の現在と過去との因果関係を追求し、日本語学習に対する逆風と苦悩を整理する機会になると考えた。対話相手に選んだのは、そのきっかけとなったドイツで出会った日本人(現在は日本在住)である。活動の当初、教師から説明を受けたことで活動意図を把握し、自身の音楽への取り組みは専門性が高いことから、クラスメイトを意識してシンプルな計画を立てることを決めた。また、ルイスは絶対音感の持ち主で些細な音も気になるため、クラス内で集中して作業に取り組むことに困難を感じていた。そのため、授業中はレポートの構成や概要を考えるにとどめ、詳細の記述は自宅で行っていた。

活動が進むにつれ、ルイスは自身の活動が成功に向かっていることを少しずつ感じていた。その大きな要因の一つは、クラス内で行ったピア活動であった。クラスメイトからの質問やコメントを受け、それについて考えることで、レポートの内容が詳細かつ良質にな

っていくことを実感していた。さらにピア活動時に情報を共有したことで、客観的意見に対する冷静的判断の樹立も見られた。また、対話相手との再会を通し、人生の転換期にある自身の気持ちを再確認し、後悔や自責の念が薄れていくことを感じていた。対話を通して人との関わりの大切さを認識し、ピア活動を通してクラスメイトとの信頼関係が増すことで、互惠関係の強化へと繋がっていた。

活動の終盤には、ピア活動に対する肯定的な感情とともに、自身の日本語能力の向上を感じていた。さらに、次の学習ステップに対する

意欲も増しており、今後同様の活動があった場合のテーマの草案もできていた。レポート提出後は、活動意図と自己欲求の一致からくる達成感を感じており、再確認のための活動意図に対する質問でインタビューは終わった。ルイスの主な学習過程を図1に示す。

4.2 ランの学習過程

ランは来日前は台湾の大学で科学技術を専攻していた。また現在も科学技術に対して強い関心を持っており、科学の学問を極めるかどうかの模索をしていたことからこのテーマを迷うことなく選択した。対話相手に選んだのは大学時代の同級生で、現在は台湾で科学教育に携わっている台湾人の友人である。対話にはインターネットのテレビ電話サービスを利用した。活動開始時にレポートについて説明を受け、一般的なライティング活動であると認識したランは、教師からの指導や助言を期待していた。一方、ピア活動には期待感がなく、クラスメイトからテーマに

関する否定的なコメントを受け反発を感じるも、それによりテーマや対話相手を変更することは全く考えなかった。また母語での対話に伴う、中国語から日本語への翻訳作業につ

図1 ルイスの学習過程

活動序盤	活動中盤	活動終盤
日本語学習継続に対する苦悩と葛藤 学習を通じた現在と過去との因果関係追求欲求 活動意図の理解 他者目標の認識 環境適応困難からくる不自由感	段階的学習成功の実感 客観的意見に対する冷静的判断の樹立 自責の念からの自己解放 互惠関係の強化 活動に対する満足感	協働学習に対する肯定 日本語能力および学習意欲向上の実感 活動意図と自己欲求の一致からくる達成感 明確な活動意図の確認欲求

図2 ランの学習過程

活動序盤	活動中盤	活動終盤
テーマと対話相手のゆるぎない結束 教師依存型学習 活動意図への不理解 他者の反論に対する反発 制約に伴う翻訳作業の覚悟	自己成長の停滞感と焦燥感 偏った肯定意見に対する不満感 学習に対する不安感 関心事の差に対する戸惑いと葛藤 マイナス思考 他者理解促進欲求	当初からの活動理解欲求 協働学習に対する肯定 言語能力向上の満足感 活動意図の明確な理解 多様性の理解 教師依存型学習の継続 協働学習がもたらすメタ認知活動 互惠関係の萌芽

いては覚悟を決めていた。

しかし活動が進むにつれ、翻訳作業の困難さに直面し、日本語学習に対する自己成長の停滞と焦燥を感じるようになった。また対話相手とは想定外の見解の不一致があった。ピア活動では漢字の使用や難しいテーマを選んだことに対する褒め言葉ばかりで協働学習に不満を感じ、マイナス思考に陥った。しかしクラスメイトとの関心事が異なることに戸惑いを覚えるようになり、他者に理解してもらいたいという欲求が芽生えてきた。

活動が終盤になってからは、クラスメイトの書いたものを読み、良い部分を発見すると自身のレポートにも取り入れようとした。クラスメイトの文章に対して肯定的な感情を持つようになったことで、互惠関係の萌芽へと繋がっていった。さらに、物事の見方に対する多様性を理解し始め、自身の視野を広げる必要性にも気づいた。レポートの最終稿が完成した時には、自身の日本語能力が向上していると感じ、成果物に対する満足感を得た。そのとき初めて、教師が当初説明していた活動意図の理解に至った。しかし、依然として、活動中の教師の高頻度の関わりや文法チェックなどの教師FBを求めている。また活動の序盤から十分な理解を得ていたなら、ピア活動にももっと積極的になれたのではないかという思いと、活動意図の理解は達成後でなければわからないという思いが混在していた。さらに、今後同様の活動があれば、積極的にピア活動を行いたいという意欲へと繋がっていた。ランの学習過程は図2の通りである。

5. 考察

ルイスは活動当初から活動意図を理解していた。またテーマを自身のものとして捉え、学習を通して自己の成長や変容を期待していたことが窺える。他者からの目線を考慮していたことについては、ルイスのこれまでの経験や学習観が関係している可能性もあるが、ピア活動が初めてであっても序盤から理解に導くことが可能であることを示しているといえよう。またルイスには学習面での苦悩や葛藤、障壁が多く存在しており、学習を通して解決しようとしていた。一見、快活な学習者であっても、個々に深い悩みが存在する可能性がある。ルイスの場合は独自にストラテジーを駆使してそれを乗り越えようとしていたが、そのような学習者に対する情意面での教師からのサポートの必要性が示唆される。学習面でのルイスは、序盤から中盤にかけて段階的に満足感を得ていた。それにより活動終盤まで、継続して活動に対する評価が肯定的であった。対話相手やクラスメイト等の人的リソースを有効に活用していたことが窺える。またルイスは活動終盤にも、その意図の確認を試みた。主体的な学習を続けながらも教師の存在を意識していたことがわかる。活動中の教師と学習者の信頼関係の樹立が欠かせない要素の一つであるように思われる。さらに今後の日本語学習にも繋がっていたことは、期待通りの達成感がモチベーションを向上させたといえよう。活動意図の明確な理解と、自身が期待していた通りの自己の変容、さらには学習の成果を実感できたことで自らの活動に成功の手応えを感じていたと推測できる。

一方、ランは活動序盤には活動意図を十分に理解することができていなかった。そのため、テーマは自身の問題として捉えていたものの、他者からの目線を考慮するには至らず、クラスメイトからの助言にも気づけずに頑なな態度へと繋がってしまった。ピア活動に関しては、ランもルイスと同様に初めての活動だったがルイスとは反応が逆となった。これ

には、台湾では作文は教師主導で行うべきであると考える教師が多く（跡部 2011），ランの台湾で培われた教育観が影響している可能性がある。また活動の中盤になっても協働学習に対する不信感を持っていた。自身の日本語学習において成長が感じられず，不安が増したこともマイナス思考へと陥る要因であったといえよう。しかし終盤に向かう過程で徐々に多様性への気づきが起きている。終盤には協働学習に対する肯定的感情が芽生え，課題達成と同時に活動意図の理解に至った。これは，消極的で発言が少ない学習者も自身の学びを体験しており，ピア活動の効果や恩恵を得られるという証であろう。ピア活動の相手にとっても，ランの書いたものの善し悪しの判断を通して貢献していた可能性がある。また，ランは常に控えめというのが担当教師の印象であったが，そのような学生であっても，表面上ではわかりにくい葛藤や不安，確固たる信念や独自の学習観を持っている場合がある。特に教師依存傾向が強い学習者に対しては，不安感や不信感を取り除き，自律的な学びへと近づけるための柔軟な支援が重要である。ピア・ラーニングでは，教師は支援者であると同時に対話相手の一人，すなわちリソースの一つでもある。学習者の自律的な学びを引き出すために，対話を通して気づきを促すこともできるのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

本研究は，学習者の主体性を重視したレポート活動における学習者意識について，タイプの異なる2名の学習者を分析した。その結果，学習者は個々に学習上の不安を抱えていることがわかった。また活動に対する意識や教師の関与に対する期待度に差があり，活動意図の理解が十分でない場合はマイナス思考に陥る傾向が示された。しかし徐々に活動に肯定的な感情を持つようになり，多様性の理解や尊重といった互惠関係の樹立が表れた。また教室内外のリソースの重要性および円滑な活動を促すための教師からの柔軟な支援が必要であることも示唆された。

今後は関連する知見の蓄積が重要である。より多くの事例を分析することによって，多様な学習者が混在するクラスにおいても学習者同士の互惠関係が構築され，効果的な協働学習の学びの場となるための教室活動と教室環境のデザインが可能となるであろう。

参考文献

- (1) 跡部千絵美 (2011) 「JFL 環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは—課題探究型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告—」『日本語教育』131-145.
- (2) 池田玲子 (2007) 「ピア・レスポンス」, 池田玲子・館岡洋子(編)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房, 71-109.
- (3) 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適応可能な質的データ分析手法—」『感性工学』155-160.
- (4) 館岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニングとは」, 池田玲子・館岡洋子(編)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房, 35-69.
- (5) 細川英雄 (2004) 「クラス活動の理念と設計」細川英雄・NPO法人言語文化教育研究所スタッフ(編)『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店, 8-43.

ベトナム語を母語とする日本語学習者による固有名詞の意味理解

—文脈の手がかりに着目して—

Nguyen Thi Thanh Thuy（国立国語研究所）

1. 研究の意義と目的

日本語教育において文章理解研究の蓄積は豊富である。日本語学習者の文章理解過程における読み誤りの原因や理解の阻害要因については、和氣（2013）、桑原（2014）、桑原・山口（2014）、藤原（2016）、Pokrovska（2017）でそれぞれの分析観点から明らかにされている。特に、桑原（2010）では、非漢字圏日本語学習者の漢字未知語の意味推測を観察した結果、漢字の意味的情報が文脈、とりわけ構文情報と共に活用されなければ漢字語の意味推測が成功し難いことが確認された。しかし、これらの研究はいずれも、少数事例・ケーススタディーによる検証であるため、一般的な傾向とは言い切れない。

本発表はそうした先行研究を踏まえ、ベトナム語母語話者の固有名詞の意味理解について考察する。具体的には、①ベトナム語母語話者が固有名詞をどのぐらい理解・習得しており、日本留学経験や日本語能力が固有名詞の理解にどう影響しているか、②固有名詞の意味推測にはどのような手掛かりの使用が効果的であるか、③固有名詞の意味推測の失敗例にはどのような傾向が見られるかの3点を明らかにする。

本発表の先駆けとして、蒙（2018 予定）⁽¹⁾では、文脈の手がかりに着目して、日本語母語話者と中国語母語話者の固有名詞の意味理解について考察している。本発表は、蒙（2018 掲載予定）で明らかにされた結果と比較し、ベトナム語母語話者と中国語母語話者の固有名詞の理解における共通点と相違点を明らかにすることを目的としている。

2. 調査概要

2-1. 調査項目

本発表で扱った調査項目は商品名、人名、会社名、店名など12の固有名詞である。具体的には表1の通りである。

表1：本調査で扱った固有名詞（下線の語の部分）

調査で使われた例文	調査で使われた例文
1. 弟は皿の横に落ちていた <u>小枝</u> を拾って食べた。	7. 私はそのメガネを <u>眼鏡市場</u> で買った。
2. 今月は <u>諭吉</u> が次々と私のもとを旅立ってゆく。	8. <u>二郎</u> に行ったその日の夜は、満腹で動けなくなる。
3. <u>愛</u> は <u>真理</u> と口論することがある。	9. <u>アクセス</u> で会員情報を管理する。
4. 妻は昨日から <u>大分</u> に帰っている。	10. 総理大臣のスクープが <u>毎日</u> に掲載された。
5. 高校時代の友人は <u>国体</u> に出たことがある。	11. 友達とは <u>ライン</u> で連絡をとっている。
6. <u>アシスト</u> が介護事業に乗り出した。	12. 家の近くの <u>馬車道</u> は、お昼どきはいつも混んでいる。

2-2. 調査方法

調査に入る前に、J-CATテストを実施し、学習者の日本語能力をそれぞれ測定してある。ターゲット語が含まれる例文は全部で80文あり、固有名詞をはじめとするターゲット語には下線を付してある。表1で見たように、そのうち固有名詞は12文である。

一人の調査協力者に対して、調査材料となる80例文をランダムに提示した。そして、読み手の文章理解過程を可視化するため、例文を見て（あるいは読み上げて）口頭で母語に訳しつつ、ターゲット語について調査員の質問に答えてもらう方法を用いた。

2-3. 調査対象者

調査対象者は、ベトナム国内の大学で日本語を専攻するベトナム語母語話者の学部生60名、1年終了、2年終了、3年終了の学部生、および日本の大学に留学している学部生各20名である。本発表では、ベトナム国内の学習者のそれぞれの学年各20名のうち、J-CATの高得点順に10名、日本に留学している留学生のグループ20名については、在日期間の長い順から10名、合計40名の学習者のデータを扱う。

3. 分析方法

日本語教育を専門とする評定者3名（ベトナム語母語話者2名と日本語母語話者1名）で、以下の3点についてコーディングを行った。意見が一致しない場合は3人の評定者で協議をして決定した。

- i. 対象者が訳したターゲット語の語義が正答かどうか。
- ii. 対象者が当該例文のターゲット語の語義を知っていたかどうか⁽²⁾。
- iii. 対象者がターゲット語の語義を、どのような文脈の手がかりを用いて推測したか。

また、語義推測の文脈の手がかりに関する分類は蒙（2018 予定）の基準を採用する。具体的には、「語彙の手がかり」「構造的手がかり」「内容の手がかり」「環境の手がかり」という以下四つの観点から分析した。スペースの制限上、日本語に訳した例文のみを示す。

（例文では、Cで始まる発言は調査者の発言で、Iで始まるのは調査員の発言である。）

【語彙の手がかり】：当該の語そのものから得られる手がかりを用いる。

- ① 派生的手がかり：その語の基本義を知っていて、その基本義からイメージを広げる。

（例）

C: quốc (国) thể (体) は「quốc thể」だから（「quốc thể」はベトナム語で「国の面子」の意味）、重要・貴重という意味を持っていると思います。(VN0206-73「国体」)

- ② 語構成の手がかり：その語の語構成を考えて、語構成から分析的に語の意味を。

（例）

C: 「国」とは国家のことで、「体」は「体育、体操（スポーツ）」のことだから、高校生の友達が国家の体育大会に出たことがあると思います。(VJ08-80「国体」)

- ③ 表意的手がかり：その語の表記を見て、表記からイメージを広げる。漢字の字面を用いることが多い。

（例）

I: どうして「幸運」と訳したの？

C:「吉」という漢字があるから (VJ18-70「諭吉」)

- ④ 表音的手がかり:その語の音声を考えて音声からイメージを広げる。片仮名表記が多い。

(例)

I: どうして「助手」だと推測しましたか?

C: 英語の「assistant」の発音に似ているから。(VN0312-74「アシスト」)

【構造的手がかり】: 当該の語が置かれている前後要素を手がかりに考える。

- ⑤ 連語的手がかり: 前後の実質語の意味連続を手がかりに、連語の組み合わせから語の意味を考える。

(例)

C: あ、「満腹で動けなくなる」です。そして「行く」という意味の「に行った」があるので、下線の言葉は店の名前だと思います。(VN0204-76「二郎」)

- ⑥ 統語的手がかり: 文法形式の選択を手がかりに、統語的な情報から語の意味を考える。

(例)

I: どうして場所だと思いますか。

C: 助詞「で」があるからです。(VN0111-75「眼鏡市場」)

- ⑦ 共起の手がかり: 主に副詞的・状況語的な要素の意味を手がかりに、共起する要素との関連から語の意味を考える。

(例)

I: 「つぎつぎと」は「次々と」です。「わたしのもと」は「私の周りのもの」です。「たびだつてゆく」は「出て行く、飛んで行ってしまふ」です。

C: 経済、お金ですね。お金だと思います。

I: どうしてそう思いますか。下線の語は知らないでしょう?

C: はい、知らない。でも、次々となくなっていくんだから、例えば、今日は最初の日、次々とお金がポケットからどんどん出ていくと思いました。(VN0102-70「諭吉」)

((上記の例は共起の手がかり(次々と)と連語的手がかり(飛んでいく)を活用した例))

- ⑧ 関係の手がかり: 先行・後続する事態の意味を手がかりに、前後の文脈との関連から語の意味を考える。今回の固有名詞の分析では該当する項目がなかった。

【内容的手がかり】: 当該の語を含む文の意味を手がかりに考える。

- ⑨ 直感的手がかり: 特殊な状況がないことを前提に、直感的に典型的な状況(デフォルト)のなかで語の意味を考える。

(例)

C: 何かの名前ですね。何とか団体だと思います。

I: どうしてですか。

C: ただ「アジアン」(ASEAN)のことを思い出すから (VN0315-74「アシスト」)

- ⑩ 常識的手がかり: 文の内容を自分の知識や常識に照らして、その知識や常識のなかで語の意味を考える。

(例)

C: これはLINE というアプリですね。

I: 使っていますか。

C: 使っていませんが友達はみんな使っています。(VN0210-79 「ライン」)

- ⑪ 経験の手がかり：文の内容を具体的な場面や状況に置いて、その場面や状況のなかで語の意味を考える。

(例)

C: これは略称で、略称で・・・全国大会・・・それは全大会みたい。高校時代の友人が国体に出たことがある。(VJ12-73 「国体」)

【環境の手がかり】：調査時の雰囲気や周りの環境、調査員などの外部から得られる手がかりを用いる。

- ⑫ 対話の手がかり：インタビュワーに質問されて自分の理解を疑って語の意味を考え直す。

(例)

C: 総理大臣のスcoopは毎日に掲載されている。

I: 「毎日」は「に」を使いますか。

C: あ、そうだ。これは「毎日新聞」のことだ。思い出した。(VN0101-78 「毎日」)

- ⑬ 方略の手がかり：出題者の意図や出題のパターンなどを意識して語の意味を考え直す。

(例)

C: これはメガネを売っている市場、あるいは固有名詞ですね。

I: どうしてそう思いますか。

C: 固有名詞の場合、「市場」の前の部分はその名前です。

I: どうしてそう思いますか。

C: 2つの解釈ができるような畀の可能性があるので。 (VN0219-75 「眼鏡市場」)

4. 結果と考察

分析の結果、ベトナム人の固有名詞の習得、推測能力、および固有名詞の推測に有効な手掛かりの活用方法、意味推測に失敗を招く傾向について以下のようなことが分かった。

- ① 固有名詞の意味を習得でき、正しく答えられた順番は留学生、3年生、2年生、1年生の順になっている。なかでも、留学生の正答率が圧倒的に高く、残りのグループの倍となっている。つまり、固有名詞の習得は日本語能力も影響するが、もっとも大きな影響を及ぼすのが日本留学経験だと考えられる。

一方、ターゲット語の意味を知らなくてもその意味の推測に成功した割合は、各グループで大きな違いが見られなかった。蒙(2018 予定)では、留学経験のある学習者のほうが、推測能力が若干高かったことが指摘されているが、ベトナム人学習者の場合、推測成功したケースは留学生グループ及び2年生グループ各11例、1年生と3年生グループ各8例であったため、推測能力は留学経験と日本語能力に影響を受けないように思われる。

- ② 意味推測に成功している効果的な手掛かりの使用傾向：意味の推測に成功した例でもっとも多いのが「二郎」(15例)、次いで「アシスト」(7例)、「国体」(4例)で

ある。これに対して、中国人学習者の場合、推測の成功率が高かったのが「国体」（7例）、次いで「二郎」（5例）、「アシスト」（4例）である。「アシスト」と「二郎」のような会社名や店名の意味推測は、連語の手がかりが有効であり、「国民体育大会」を短くした「国体」のような省略によってできたターゲット語は、語構成の手がかりの使用が効果的である。連語を生かした推測はベトナム人学習者が、漢語の語構成を生かした推測は中国人学習者が秀でていた様子が窺える。

今回の調査で対象にしている12語の固有名詞のうち、カタカナで表記されるのが3語で、残り9語は漢字で表記されているため、漢字が得意な中国人学習者に有利であることが予想されたが、全体としては必ずしもそうとは言えなかった。漢字に精通している場合、漢字の表意の手がかりを用いることがまず考えられるが、固有名詞の場合、「小枝」「諭吉」「二郎」「馬車道」の意味と、その漢字が表す意味が無関係であったり、かえって推測を妨げたりするため、漢字の知識が読み誤りの原因となり得る。そのため、中国人学習者の推測力がベトナム人学習者より高いという傾向は見られなかった。特に「二郎」と「諭吉」の場合、ベトナム人は「郎」と「諭」の漢字を知らないことが多いので、最初に最初に「二」「吉」という漢字を手掛かりにして「二次会」「よいこと」と推測したが、その推測には自信が持てずに疑問を感じ、連語の手がかりという別の方法を活用して推測にたどり着くことが多かったようである。一方、「国体」は省略語であるため語構成手がかりが有効であり、中国人学習者は1字ずつ意味を理解してその組み合わせの意味を解釈するため、推測成功例が多かった。ベトナム人学習者の場合、たまたま「国（quốc）体（thể）」を漢越語にした場合、ベトナム語の quốc thể（国の威信、面子）という言葉に相当するため、「国に関する何か偉そうなことに関わっている」と推測するケースが多く見られた。

また、正答まで推測できなくても、ターゲット語の品詞を正しく特定できたり構文の意味を正しい筋に把握できたりする場合には、構造的手がかり（連語、文法、共起）の手掛かりの活用が圧倒的に多かった。この点は指導の際の留意点となろう。

- ③ 固有名詞の意味推測の失敗例にはどのような傾向が見られるかも明らかになった。ターゲット語の意味を知らずに意味の推測に失敗した割合が多かった。今回の調査では12ターゲット語のうち、漢字で表記されるのが9個である。固有名詞としての意味と、漢字が表意する意味に直接関係のない「小枝」「諭吉」「二郎」「大分」「馬車道」の場合、漢字の表意にこだわり、そこに躓くと誤推測が起きてしまいがちであった。

日本語には「社会」「政治」「真理」などといった二字漢語が多く存在する一方、ベトナム語にもこうした二字漢越語が多く存在し、「社会」「政治」「真理」といった日本語の意味にほぼ相当する。そのため、ベトナム人学習者は、日本語の文章を読む時に、二字漢語に出会うと、最初に漢越語に変換し、理解する傾向がある。そのため、「困難（khôn nan→悪い人）」「国体（quốc thể→国の威信、面子）」といった二字漢越語と日本語の意味と全く異なる語の場合、漢字の表意の手がかりに頼ると誤推測が起きてしまうことがわかった。さらに、ターゲット語がカタカナで表記される場合、最初に表音的手がかりを活用し、英語の発音から連想することが多かった。

いずれにせよ、固有名詞の理解においては、漢字の表意的意味やカタカナの表音的な手掛かりだけに頼って、前後の文脈を丁寧に参照しないと推測が失敗することが多い。また、連語的手がかりを活用できている場合でも、「～事業に乗り出す」のようなより広範囲の文脈を理解できていなければ、正しい理解に到達することは。

- ④ 蒙（2018 予定）では中国語学習者の固有名詞の理解に再解釈のパターンが見られたと指摘しているが、本調査においても同じような例が見られた。推測してみて違和感を覚えなければ、あるいは調査員とのやりとりにヒントを得なければ、再解釈は起きない。最初の意味推測に納得できなかつたり、あるいは自信がなかつたりした場合に再解釈が起り、そこで前後の文脈が正しく理解できれば、正解までたどり着けることが多いが、正しく理解できなければ意味の推測に失敗することになる。

以上の考察から、固有名詞の理解・習得は、日本への留学経験とそこで得た知識が重要であるため、普段から日本文化に親しみ、固有名詞を意識させることが重要であることがわかる。一方、語義推測には日本語能力や留学経験はさほど影響はなく、漢字の表意的手がかりやカタカナの表音の手がかりといった表面的手がかりを疑い、前後の文脈を理解するストラテジーを用いて文意を再解釈できる力が重要になる。特に、連語的手がかりや統語的手がかりといった構造的手がかりを用いて文の理解の精度を高めることが指導の鍵となろう。

注

- (1) 本発表は、国立国語研究所基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の研究成果の一部である。調査対象者は在中国及び在ベトナム日本語学習者2年生、3年生、4年生、中国人及びベトナム人留学生、母語話者各グループ20名で、計180名である。
- (2) 調査員はそれぞれの例文に「下線の語は知っていますか」という質問をし、学習者は知っているか、知らないかを答えるが、学習者がターゲット語の語義を知っているかどうかという判断はそれによらず、調査員がやり取りの内容を見て判断した。

参考文献

- (1) 和氣圭子（2013）「中上級日本語学習者の読解における困難点：think-aloud 法による事例研究」『言語科学研究：神田外語大学大学院紀要』19:101-115.
- (2) 桑原陽子（2010）「非漢字系日本語学習者の漢字未知語の意味推測における統語情報の利用—中上級学習者のケーススタディより—」『福井大学留学生センター紀要』5:1-10.
- (3) 桑原陽子・山口美佳（2014）「中国語系初級日本語学習者がホテル検索サイトを読むときの困難点」『国立国語研究所論集』8:109-127.
- (4) 藤原未雪（2016）「中国語を母語とする上級日本語学習者が学術論文を読むときの困難点：名詞の意味の誤った理解を中心に」『日本語/日本語教育研究』7:165-180. ココ出版
- (5) 蒙韞（2018 予定）「文章理解過程における日本語学習者の固有名詞の意味理解—文脈の手がかりに着目して—」『国立国語研究所論集』14:ページ数未定.
- (6) Pokrovska, Olga（2017）『中級日本語学習者の文章理解に見られる読み誤りの諸相—ロシア語・ウクライナ語母語話者を対象に—』一橋大学言語社会研究科博士学位論文.

コミュニケーション上のブレークダウンを引き起こす要因について

—トルコ人日本語学習者の場合—

Seda DEDEOGLU（名古屋外国語大学大学院生）

本文は、トルコ人日本語学習者（16名、中級8名、上級8名）が日本語母語話者（1名）との自由会話においてブレークダウンを引き起こす要因と言語レベルの関係を明らかにすることを目的とする。そのために、学習者の会話データを収集し、録画・録音した。フォローアップ・インタビューも行い、学習者にブレークダウンの有無、その原因と対処方法について尋ねた。分析の結果、中級学習者も上級学習者も日本人との初対面場面における自由会話で、「自己パフォーマンス」が原因でブレークダウンを引き起こすことが多いのに対して、「他者パフォーマンス」はそれほどブレークダウンを引き起こしていないことが明らかになった。さらに、ブレークダウンを引き起こす3つの要因の回数をカイ二乗検定にかけてみると、学習者のレベル間で頻度数に有意な差が見られ、更に残差分析を行った結果、「リソース不足」と「自己パフォーマンス」の要因のみレベル間で頻度数に有意な差が見られた。

1. はじめに

トルコにおける日本語学習者数は近年徐々に増加する傾向にある。国際交流基金の「2012年度日本語教育機関調査」によると、トルコにおける日本語学習者数は、2009年の調査時から2012年までに約65%の増加が見られ、「2015年度日本語教育機関調査結果」においても学習者数は増加傾向にあるとされている。2016年に全国の36機関（中等教育6、高等教育20、学校教育以外10）で日本語教育が実施され、学習者には、日本語専攻の大学生のみならず、選択科目で学ぶ理工系の学生、課外講座で学ぶ社会人等も多い。日本語学習の動機としては、ポップカルチャーのアニメ、漫画やゲームなどをはじめ、伝統文化の武道、日本企業への就職が挙げられている。

さらに、近年、日本とトルコの商業的な交流が深まり、日系企業のトルコ進出も増加傾向にある。JETRO日本貿易振興機構「イスタンブールスタイル」(2015)によると、トルコには、合計で149社以上の日系企業が進出しており、2011年以降は進出が加速している。両国政府は教育分野の協力強化、科学技術協力の促進、学術交流の推進等に寄与するために、イスタンブールにトルコ・日本科学技術大学を設置することになっている（日本外務省報道発表、2016）。今後さらに、トルコで日本語を学習する人が増え、このような環境においては、日本語によるスムーズで誤解のないコミュニケーション能力の育成が重要になる。

尾崎（1998: p.12）は、「日本人との異文化接触場面で円滑なコミュニケーションができる能力を育てることが日本語教育の目的の一つである。したがって、日本語による異文化コミュニケーションの過程でどのような問題が、いかなる原因で起き、その問題がどのよ

うに処理されているかを明らかにする研究は日本語教育の内容と方法を考える上でとても重要である」と述べ、コミュニケーション上の問題とその問題に対処する戦略に関する研究の意義を強調した。

外国語教育においてコミュニケーション能力が近年重視されるようになってきたが、日本語とトルコ語の対照研究は言うに及ばず、トルコ人日本語学習者の日本語によるコミュニケーション上の、特にブレイクダウンについての研究も重要性を増してきた。

本研究は、トルコ人日本語学習者の横断的な会話データを用いて、トルコ人日本語学習者が日本語母語話者との自由会話においてブレイクダウンを引き起こす要因と言語レベルの関係を明らかにすることを目的とした。

2. 先行研究

L2 学習者は、目標言語で話をする際に、何が原因でブレイクダウンを引き起こし、またどのような方法でそのブレイクダウンに対処しているのであろうか。第二言語習得研究において学習者のコミュニケーション上のブレイクダウンとその対処方法についてこれまで多くの研究がなされてきた (Tarone 1983, Færch & Kasper 1983, Kasper & Kellerman 1997 など)。しかし、主に焦点が与えられたのは学習者がどのようにブレイクダウンに対処するのであり、ブレイクダウン自体に関する分析やその言語レベルとの関係についての分析はそれほど多くない。

Dörnyei & Scott (1997)、Dörnyei & Kormos (1998) によると L2 コミュニケーションにおける問題の要因には、次の四つがあるという (注 1)。

(1) リソース不足 (Resource deficit)

話し手の L2 知識の不足の要因 (発話意図の言語化に困難を伴う、不十分な L2 知識を指す)。

(2) 自己パフォーマンス (Own-performance problems)

学習者の自分の発話に対する不確実性 (例えば、自分の発話は正確か、発話意図を正しく伝わっているかなど)。

(3) 他者パフォーマンス (Other-performance problems)

他者の発話が原因で (例えば、速い話し方や未知の語彙使用など) 起こる不理解。

(4) 発話までにかかる時間 (Processing time pressure)

L2 学習者が第二言語で発話する際に要する時間。

3. 調査方法

本研究は、トルコ人日本語学習者 16 名 (全員同じ大学で日本語を専攻した学習者である) を対象とし、会話データを収集した。まず、学習者に調査参加協力の同意を紙面で得てから、学習者の日本語能力を OPI 公認テストにより、スカイプを介して判定してもらった。次に、学習者と一人の日本語母語話者のペアを組み、20 分の自由会話を行ってもらい、QuickTime Player で録画・録音した。それぞれのペアの発話データの内容は、主に身近な話題であり、具体的には、好きな料理、スポーツ、演劇、行きたい国などについて話され

た。会話調査のすぐ後に、フォローアップ・インタビューを行い、学習者のブレイクダウンの有無、その原因と対処方法について尋ねた。最後に、会話中に発生したブレイクダウンを学習者の不理解、不適切や分かりにくい発話、援助の要求などの手がかりを中心に抽出し、文字化して、ブレイクダウンを引き起こした要因を Dörnyei & Scott (1997)、Dörnyei & Kormos (1998) が取り出した L2 コミュニケーションにおける問題の 4 つの要因 (①リソース不足、②自己パフォーマンス、③他者パフォーマンス、④発話までにかかる時間 (注 2) の中から 3 つの要因に関し、日本語能力が異なる学習者の間で (中級 8 名、上級 8 名) どのような違いが出てくるかを分析した。

4. 結果と考察

表 1 は、中級学習者と上級学習者のコミュニケーション上のブレイクダウンを引き起こす要因の回数 (割合) を示す。

表 1 中・上級学習者のコミュニケーション上のブレイクダウンを引き起こす要因の回数 (%)

要因の種類	中級 (%)	上級 (%)
リソース不足	42 回 (24%)	19 回 (14%)
自己パフォーマンス	80 回 (46%)	78 回 (59%)
他者パフォーマンス	11 回 (6%)	5 回 (4%)

中級学習者の場合、分類した要因の多いものから順に、「自己パフォーマンス」>「リソース不足」>「他者パフォーマンス」となっている。上級学習者の場合も同様に「自己パフォーマンス」>「リソース不足」>「他者パフォーマンス」の順になっている。このことから、いずれのグループの学習者も日本人との初対面場面における自由会話で、「自己パフォーマンス」が原因でブレイクダウンを引き起こすことが多いのに対して、「他者パフォーマンス」はそれほどブレイクダウンを引き起こしていないことがわかる。

さらに、ブレイクダウンを引き起こす 3 つの要因の回数をカイ二乗検定にかけると、学習者のレベル間で頻度数に有意な差が見られ、さらに、残差分析を行った結果、「リソース不足」と「自己パフォーマンス」の要因のみレベル間で頻度数に有意な差が見られた (注 3)。「リソース不足」の要因では、中級学習者の頻度数が多いのに対して、上級学習者は少ないことがわかった。このことから、上級学習者と比べて、中級学習者の方が日本語の言語知識の不足が原因でブレイクダウンを引き起こすことが多いと言える。フォローアップ・インタビューを行い、学習者にブレイクダウンの有無、その原因について尋ねたところ、中級学習者のほぼ半分が「表現不足」(3 名)を、「表現したい言葉を忘れた」(2 名)を原因として挙げていた。

しかし、「自己パフォーマンス」の場合は、逆に、上級学習者のブレイクダウンの頻度数が多く、中級学習者の方が少ないことがわかった。このことから、中級学習者より上級学習者のほうが自分自身の発話に自信がなく、不確実性が増し、より多くのブレイクダウンを引き起こしているのではないだろうか。関連する研究に許 (2014: p.72) があるが、「上級学習者の抱えているまどうまく運用段階に至っていないという問題は、より日本語能力の低い中級学習者も多く遭遇しているはずである」と関連した指摘を行なっている。上級

学習者の場合、フォローアップ・インタビューから、「その場で何がもっとも適切な表現であるのかよくわからなかったから」(3名)、「伝えたいことや日本語で何というか知っているが、その時思い浮かばなかったから」(2名)のようなコメントが出た。もう一つの理由としては、中級学習者は発話意図を伝えようとして、自分自身の発話の正確さをそれほど意識せず会話を続けていたのに対して、上級学習者は自分の発話の不確実なところに気づき、相手に誤解なく理解してもらえるように、自分の発話を何回も調整、変更した結果、逆にブレークダウンを多く引き起こしたのではないかと推察される。

今回は横断的な会話データであったが、これからは縦断的な会話データを収集し、ブレークダウンがある一定期間でどのように変化するのかについて考察を深めていきたい。最後に、ブレークダウンを引き起こす要因に関する研究がトルコで行われる日本語の会話教育に少しでも役に立つことを望んでいる。

注

(1) 4つの要因の日本語訳は筆者訳である。オリジナルは下記の通りである。

Resource deficit: Gaps in speakers' L2 knowledge preventing them from verbalizing messages; associated with strategies such as message abandonment, code switching, approximation, mime.

Own-performance problem: The realization that something one has said is incorrect or only partly correct; associated with various types of self-repair, self-rephrasing and self-editing mechanisms.

Other-performance problem: Something perceived as problematic in the interlocutor's speech, either because it is thought to be incorrect (or highly unexpected), or because of a lack (or uncertainty) of understanding something fully; associated with various meaning negotiation strategies.

Processing time pressure: The L2 speaker's frequent need for more time to process and plan L2 speech than would be naturally available in fluent communication; associated with strategies such as the use of fillers, hesitation devices, and self repetitions.

(2) この要因はブレークダウンを引き起こすまでいかなかったため、本稿では分析対象として扱わないことにする。

(3) カイ二乗検定の結果： $\chi^2(2) = 6.980$, $p < .05$ Cramer's V = 0.172、残差分析の結果： $p < .05$

参考文献

(1) 尾崎明人 (1998) 「異文化接触場面のコミュニケーション研究と日本語教育-コミュニケーション・ストラテジー研究の概観-」『日本語教育通信』32号, 12-13.

http://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/bn/dw_pdfs/tushin32_p12-13.pdf

2016年8月3日 閲覧

(2) 許挺傑 (2014) 「接触場面における日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーに関する研究」筑波大学大学院博士(言語学)学位請求論文.

(3) Dörnyei, Z. & Scott, M. L. (1997) Review article. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.

(4) Dörnyei, Z. & Kormos, J. (1998) Problem solving mechanism in L2 communication : A

psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349-385, Cambridge University Press, Printed in the United States of America.

- (5) Færch, C. & Kasper, G. (1983) Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60), London: Longman.
- (6) Tarone, E. (1983) Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Faerch and G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74), London: Longman.
- (7) Kasper, G. & Kellerman, E. (1997) Introduction : Approaches to communication strategies. In G. Kasper & E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 1-13), London: Longman.
- (8) 「(国際交流基金専門家レポート) トルコの日本語教育を支える方たち」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/chukintou/turkey/2015/report01.html>
2016年8月7日 閲覧
- (9) 「トルコ 2016 年度日本語教育国・地域別情報 (2015 年度日本語教育機関調査結果)」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/turkey.html>
2017年8月18日 閲覧
- (10) 日本貿易振興機構 (2015) 「イスタンブールスタイル」
https://www.jetro.go.jp/ext_images/_Reports/02/c1f29eac06e1c99f/8_full.pdf
2016年11月16日 閲覧
- (11) 日本外務省報道発表 (2016) 「トルコ・日本科学技術大学設置協定の署名」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_003443.html
2016年11月16日 閲覧

メタ言語表現の機能は講義理解の手がかりとなり得るか

—ノートテイキングと理解テストの結果から—

毛利貴美（早稲田大学）・古川智樹（関西大学）・中井好男（同志社大学）

1. 研究の背景

大学・大学院などの高等教育機関における講義を聴き取る能力は、留学生の増加に伴い、アカデミック・リテラシーの一つとして今後の教育および研究の中心課題となると予想され、教育の現場ではその能力をいかに育成するかが喫緊の課題ともなっている。

しかしながら、講義や講演などの独話は、聞き手が話し手のスピードや話題、語彙等を変えられない制御性という観点から、母語話者にとっても難しいものであり（水田 1996）、実際の講義場面では、講義を聴く能力だけでなく、黒板や資料の読解過程および要約、ノートテイキングといった産出過程を並行して行う能力も求められる。そのため、L2である日本語による講義理解が必要となる留学生にとって、重要な情報を得るためのストラテジーの早期習得が有効であると言えよう。

この講義理解の過程において、毛利（2014）、毛利他（2016a, 2016b）の研究では、留学生と日本人学生ともに、講義者が用いるメタ言語や言語キュー、パラ言語などの非言語キューを広範囲に利用し能動的に情報を聴き取っていることがわかっている。特に講義のメタ言語表現に関しては、「講義者が受講者の理解に配慮した表現（中井・寅丸 2010）」、「講義者が自分や受講者の言語行動や内容知識に言及することによって講義の談話を構造化し、内容の重要度を明示して受講者の講義理解を促進させる言語表現（寅丸 2010）」と定義されるように、講義の談話展開や重要な情報提示に関与し、講義理解の重要な手がかりとなっていると考えられる。このメタ言語表現と受講者の理解度との関連を明らかにするために、パイロット調査として毛利他（2016b）が日本人学部生（NS）10名と学部留学生（NNS）10名を対象に寅丸（2010）の「講義の談話におけるメタ言語表現の機能分類」（注1）に基づき、各分類項目におけるノートテイキングの量的分析を行った。その結果、NSが「話題提示／重要提示／疑問提示」の項目で多くなっており、それらに関して t 検定では「重点提示」において有意な差が確認された（ $t=-2.979, df=9, p<.05$ ）。また、理解テストでは、話題の導入、キーワードの説明、話題の総括に関わる6つの質問項目での正答率に関して重要箇所の聴き取りに差が見られたことがわかっている。このようにパイロット調査では、メタ言語表現の機能に関わる箇所におけるノートテイキングおよび理解テストにNSとNNSとで違いが見られた。本発表では、調査対象人数をパイロット調査の3倍の60名に増やして実施した本調査の結果を報告する。

2. 研究の方法

本調査では日本の大学の日本人学部生（NS）30名と、N1を取得済みの学部留学生（NNS）

30名を対象として調査を行った。調査の方法は、意識と行動の過程の詳細なデータを収集するために、講義の音声とノートテイキングの軌跡が同時に記録・再生可能なデジタルペン（注2）を用いた。インタビューの際には内省的方法論の一つ、再生刺激法（Stimulated Recall Interview）を採用し、PC上で音声とノートテイキングの軌跡を再生する過程において詳細なコメントを得た。調査は各調査対象者に対し、次の手順で調査を行った。

- ①調査対象者が約15分程度のオンライン講義（注3）を視聴し、デジタルペンを使ってノートテイキングを行う。
- ②調査対象者は自分が取ったノートを見ながら10問の理解テスト（注4）を受ける。
- ③調査者がデジタルペンに付随する専用ソフトを用いてノートテイキングの軌跡と音声の再生を行い、調査対象者に対してノートをとっていた際の行動と意識の過程についてインタビューを実施する。

本調査では①～③の手順で収集したデータ「理解テストの結果」「電子ペンによるノートの記録」「インタビューの音声を文字化したデータ」を分析の対象とした。

3. 理解テストの結果

理解テストの設問10問において、NSとNNSの間に差があるか t 検定を行った結果、有意な差が確認された($t=3.639, df=29, p<.01$)。特にQ1, Q5～9の質問項目で差が見られた。Q1は「講義のタイトルは何か」を記述する問題であった。Q5は講義内容の焦点化に関わる問題、Q6は講義談話の構造に関わる2つのキーワードについて回答する問題で、このQ5とQ6はメタ言語のサブポイント提示のうち、「重点提示」に関連していた。Q7はQ6の2つのキーワードのうちの一つで、「用語の定義」がなされた後に「用語の言い換え」による説明があった箇所であった。Q8とQ9はこの講義談話全体に関わるキーワードを説明する問いで、メタ言語表現の「話題の総括」に関連した部分であった。

問題のQ1～3, 6, 7, 9は、正答が含まれた語句がスライド上の文字情報に含まれていたが、NNSの多くはノートに書き取っておらず、理解テストにも反映されていなかった。

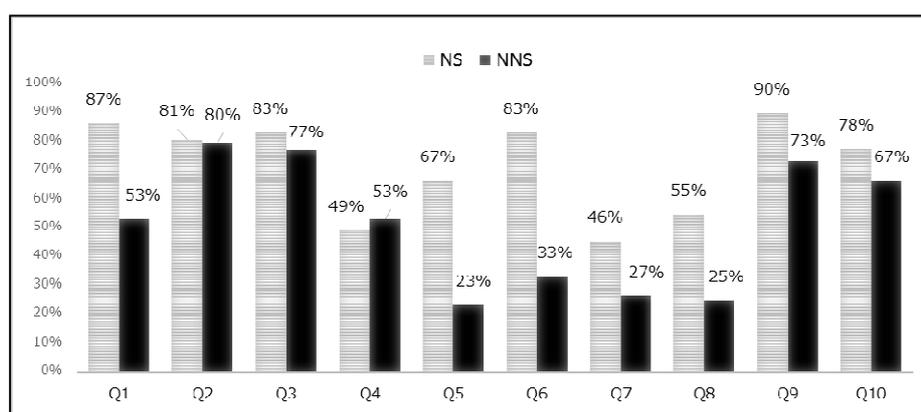


図1 理解テストの各項目におけるNSとNNSの得点率

4. メタ言語表現に関わる語句のノート残存数

4-1. 分析の方法

本研究では講義の談話においてメタ言語が使用された箇所の語句が、どのくらい理解テストおよびノートに記録されているかについて分析を行った。分析にはパイロット調査と同様に寅丸（2010）のメタ言語の機能分類（注1）を用い、各項目に関わる語句を抽出し、量的分析を行った。以下の分析例の下線部はメタ言語表現、四角で囲った部分はメタ言語表現に関わる語句である。

【講義の談話の分析例1】

001：えー今日は、KAIZENによる現場力の向上というタイトルで短いお話をします。

→ (1. 話題提示+8. 行動提示)

002：産業とは何でしょうか。→ (2. サブタイトル提示：2c. 疑問提示)

【講義の談話の分析例2】

010：その、Man power, Machine, Materials, and, Methodsって技術をいいますが、

→ (4. 用語の規定：4a. 用語の定義)

011：この、いずれもが、英語のMで始まっているので、4つのM、ということで頭に入れてください。→ (2. サブタイトル提示：2b. 重点提示)

4-2. 調査の結果

ノートに書かれた語句をすべてデジタル化し、寅丸（2010）の講義の談話におけるメタ言語表現の機能分類（注1）に関わる語句を抽出し、量的分析を行った結果、NSがノートに書き留めた語句が「重点提示/疑問提示/用語の言い換え/話題総括/行動提示」の機能に関わる項目で多くなっており、それらに関してt検定を行った結果、「重点提示」「話題の総括」において有意な差が確認された ($t=-2.744, df=29, p<.05, t=-2.408, df=29, p<.05$)。

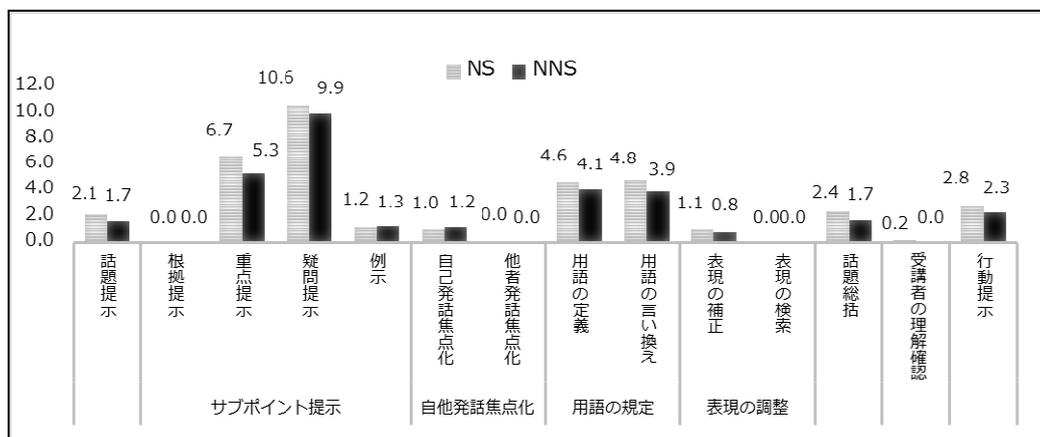


図2 メタ言語表現部分におけるノート記述のNSとNNSの平均値

5. インタビュー調査の結果

インタビューの内容を文字化し、分析した結果、講義の談話におけるメタ言語表現に言及した回数がNSはNNSの約5倍で、講義の重要箇所に関わる語句を意識的に聴き取っていることが示唆された。以下にノートに記述されたメタ言語表現に関連する語句についてのコメント内容を紹介する。

(1) 2. サブポイント提示 (2b. 重点提示)

NS12 は、054 の部分で「二つの～がある」というメタ言語表現に反応し、ノートに「①仕事のやり方 ②製品」と記述した。

053 : 改善によって何を変えるのか。

054 : えー、仕事のやり方を変えるものと、製品そのものを変える、この二つの改善があります。

【NS12 のコメント】なんていうの、なんか二つ種類がありました。リストにしなきゃいけないと思うと私書いちゃう。

(2) 2. サブポイント提示 (2c. 疑問提示)

NS22 は、講義担当者が視聴者に対して疑問形で問いかけたメタ言語表現を意識的に聞き取り、「産業とは？」とノートに記述した。

003 : 「産業」とは何でしょうか。

004 : こんな簡単な質問なんです、この質問にこたえることは、大変難しいんです。

【NS22 のコメント】「産業」、大事だなと思って。「産業とは」ってなんか、問題定義みたいな言葉って大体、大事って習ったじゃないけど、「産業とは」とか、あその他の「じゃあ、なぜ改善は必要」とか、そういう疑問形のものって、疑問、答えとかいうの、必ずセットで出てくるので、疑問のやつは大事と思って必ず書くようにはしています。

(3) 4. 用語の規定 (4b. 用語の言い換え)

NS3 はスライド上の図に多数の文字情報が提示された場面で、疑問提示の後の用語の言い換えに反応し、ノートに「HOW」と記述し、同時にこの後の話題の展開を予想していた。

132 : どのように価値を作るのか、

133 : つまり HOW という問題が非常に大きな関心事になってまいります。

【NS3 のコメント】どうも「HOW」に焦点が当たるらしいぞというのをここでちょっと予感して。今まさにここで企業の価値が作られるって、「HOW」っていうのに注目してとか言ってたんで、この全体が重要じゃなくて「HOW」に持ってっていくってことなんだなと改めて思って現場のことって理解して。

(4) 6. 話題の総括

NS13 は、講義の最終段階においてまとめがあると予測し、メタ言語を話題の総括部分であると判断し「KAIZEN 現場力を強くする手法」とノートに書き留めた。

146 : で、きょうの結論なんです、改善というのはその現場力を高める手法なんです。

147 : こういうことをきょうは、メッセージとしてお伝えしたかったんです。

【NS13 のコメント】最後の締めだけはちゃんとまとめようっていうか書こうっていうのは意識としてあって、最後に先生が、「これをみなさんにお伝えしたかったんです」って言ったところで、これだけ分かればいいんだなみたいな解釈をして、そこはとにかく強く書きましたね。

6. 結果の考察

パイロット調査において毛利他（2016b）が NS10 名、NNS10 名のメタ言語表現部分におけるノート記述の NS と NNS の平均値を分析した結果、NS が「話題提示／重要提示／疑問提示」の項目で多く、*t* 検定では「重点提示」において有意な差が確認されていた。調査対象者を毛利他（2016b）の 3 倍にして実施した本調査において、同様の分析をした結果、ノート記述の NS と NNS の平均値の分析で NS が「重点提示／疑問提示／用語の言い換え／話題総括／行動提示」の項目で多くなり、また、それに関して *t* 検定では「重点提示」「話題の総括」において有意な差が確認された。このことから、調査対象者数が増えたことで、パイロット調査と同じ項目だけでなく他の項目においても有意な差があったことを示す結果となった。

また、理解テストに関しては、パイロット調査において話題の導入、キーワードの説明、話題の総括に関わる 6 つの質問項目での正答率に関して差が見られたが、今回の本調査においても同じ結果となっていた。このようにパイロット調査および本調査において、メタ言語表現の機能に関わる箇所でノートテイキングおよび理解テストに NS と NNS とで違いが見られたことが確認された。

以上のノート記述の結果ならびに理解テストの結果ともに、「重点提示」「用語の定義」「用語の言い換え」「話題の総括」に関連した箇所で NS と NNS の間に有意な差があったことが確認され、このことから L2 による聴き取りを行う NNS は、重点が提示された箇所や、用語を定義する部分、情報の総括部分が NS に比べてノートに記録されておらず、また、理解にも結び付いていなかったことが確認された。一方、L1 による聴き取りを行っている NS は、インタビューの結果から、メタ言語表現の機能に関連した語句を重要箇所と判断し、必要な情報の取り込みを行っていると考えられた。

以上のことから、講義の談話におけるメタ言語表現の機能が講義理解の手がかりとなっている可能性が示された。今後は留学生の講義理解能力向上に向けて、メタ言語表現を効果的に聴き取るためのストラテジーの指導や教材作成に向けて研究を継続していきたい。

注

(1) 寅丸（2010）は「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」を 8 類 14 種の機能に分類した。

1. 話題提示：大話段や話段の開始部分に位置し、開始する話題を提示する機能。
2. サブポイント提示：話段の開始部分または途中で位置し、根拠、重要点、疑問、例示等を示す機能。2a. 根拠提示、2b. 重点提示、2c. 疑問提示、2d. 例示に分かれる。
3. 自他発話焦点化：既に講義者や講義者によって言及された他者の発話を再び取り上げる機能。3a. 自己発話焦点化（講義者自身の発話に言及する）と、3b. 他者発話焦点化（他者の発話に言及する）に分かれる。
4. 用語の規定：専門用語を定義したり、用語をわかりやすく説明するために言い換える機能。4a. 用語の定義と 4b. 用語の言い換えに分かれる。
5. 表現の調整：講義内容をわかりやすく説明するため、表現を整えたり、探したりする機能。5a. 表現の補正（予め、どのような表現を用いるのかを明示）、5b. 表現の検索（表

現を探す)に分かれる。

6. 話題総括：「1. 話題提示」や「2. サブポイント提示」によって形成された大小の話段のまとまりを話段の開始または終了部分で統括する機能。
7. 受講者の理解や知識を確認する機能。
8. 行動提示：講義者が自身の言語行動について前置きしたり，受講者に対し何らかの言語行動を指示する機能。

(2) echo smartpen : Gakken<<http://pen.gakken.jp/>>

(3) NS および NNS にとって専門知識のない商学系大学院の教授が担当する講義ビデオ (15m26s) で，18 枚のスライドと 3 本のビデオで構成されている。大学院入学前の予備知識を身に付けさせる内容で，専門用語は多用されず，使用されている日本語が比較的容易で講義の構成が明確に示されている。文字が含まれた 1 枚のスライド当たり平均 40.4 秒で切り替えられ，教員の話のスピードはスクリプトの文字数で 1 秒当たり 5.74 文字であった。

<URL : http://cnt.waseda.jp/ocontents/contents/open/taiken/daigakuin/24_09_fujita_02j/start.html>

(4) 講義ビデオの内容に関する理解テストの質問項目は次の 10 問であった。「Q1. 講義のタイトルは何か」「Q2. 産業へのインプットは何か」「Q3. 産業へのアウトプットは何か。その評価方法とは何か」「Q4. 改善活動とは何か」「Q5. 今回の講義ではどんな改善について話しているか」「Q6. 改善にはどんな改善があるか」「Q7. プロセス改善は何を変えるか」「Q8. 現場力とは何か」「Q9. 結局，改善とは何か」「Q10. なぜ，改善が企業に必要なと思うか」

参考文献

- (1) 水田澄子 (1996) 「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』第 6 号 pp.49-63
- (2) 毛利貴美 (2014) 『講義理解過程におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究－留学生の視線行動から考えるグローバル化時代の大学教育』ココ出版
- (3) 毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2016a) 「オンライン講義を視聴する際の理解の特徴と困難点－電子ペンを用いた Stimulated Recall Interview の結果から－」『日本語教育学会 2015 年度第 10 回研究集会予稿集』pp.75-78
- (4) 毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2016b) 「講義の談話におけるメタ言語表現が理解とノートテイキングに及ぼす影響」日本語教育国際研究大会 Proceeding
- (5) 中井陽子・寅丸真澄 (2010) 「第 8 章 講義の談話のメタ言語表現」佐久間まゆみ (編) 『講義の談話の表現と理解』くろしお出版，pp.153-168
- (6) 寅丸真澄 (2010) 「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」『早稲田日本語研究』19 pp.49-60

付記：本発表は，科学研究費補助金基盤研究 (C) 「学際的な視点による講義理解の基礎的研究」(課題番号：15K02667) の研究成果の一部である。

基本形容詞の類義語辞書モデルの検討

— 「小さい」を例として—

高原真理（岡山大学）

1. はじめに

中級以上の日本語学習者であっても、「(雨量の意味で) *雨が小さい」といった違和感のある表現を産出することが少なくない。形容詞に関する誤用については、中級中国語母語話者の作文を分析した曹・仁科(2006a)等によって、形容詞と名詞の共起に関する誤用が多いことが明らかにされており、中でも初級段階で学ぶ基本的な形容詞(以下、基本形容詞)に誤用が多くみられ、その理由として、基本形容詞は語義数が多く、それによって共起相手も複雑になるため使い分けが困難であると指摘されている。

しかし、基本形容詞の習得の困難さは、その多義性だけではなく、語義ごとに多様な類義関係にある基本形容詞が存在することにある。例えば「影響が少ない」は「影響が小さい」と言い換えられ、この場合の「少ない」と「小さい」は類義関係にあると言える。しかし、「少ない」と「小さい」は常に類義関係を成立させるわけではなく、「雨が少ない」を「雨が小さい」と言い換えることは出来ない。同じペアであっても、語義によって類義関係が成立したり成立しなかったりするるのである。学習者が基本形容詞を使いこなせるようになるためには、類義関係にある基本形容詞にどのようなものがあるのかを知り、どの語義では互いに言い換えられるか、あるいは言い換えられないかを理解する必要があるだろう。しかし、そうした情報を網羅した教材や辞書は見当たらず、開発が求められる。

形容詞の類義語研究については、類義関係にある語を個別に取り上げ、その使い分けを明らかにする研究は行われているものの、類義関係にある語を網羅的に明らかにする研究は水上(2014)などに限られる。水上(2014)は『実践日本語教育スタンダード』を利用した類義語リストの作成を行ったが、装定用法における形容詞の類義語を話題毎に提示するに留まっており、共起する具体的な名詞例や類義関係にある形容詞の関係性、述定用法の形容詞については記述されていない¹。さらに、従来の先行研究では、学習者の産出した誤用を包括的に調査し、その分析から類義関係にある形容詞の特定を行うことはされておらず、学習者にとって使い分けに困る類義語が見逃されている可能性がある。

そこで高原(2017)では、類義関係にある基本形容詞の特定を目的として、学習者コーパス等を使って基本形容詞に関する学習者の誤用を収集し、述定用法における形容詞と名詞のコロケーションに着目して母語話者コーパスの分析を行った。その結果、類義関係にある基本形容詞を特定し、それらが、「小さい」と「大きい」を中心に2つの大きなまとまりで類義関係が成り立っていることを明らかにした。

本研究では、まず追加調査によって高原(2017)で示した基本形容詞の類義関係を修正し、その結果を踏まえて、類義関係にある基本形容詞の類義語辞書モデルを提示する。一例と

して、4つの類義語を持つ「小さい」を取り上げ、類義語のネットワークやコロケーションの異同などを記述する。

2. 類義語辞書モデルについて

既存の類語辞書の多くは、「ある意味をもつ語群を探しあて、そこから最も適切な語にしばることをめざす」(中村編 2015)という用途のため、「同じ単語でも意味用法が違えば、それぞれの箇所別々に立項して解説する」(同上)形式をとる。そのため、特定の基本形容詞を念頭におき、その語が類義関係を持つ基本形容詞を知り、互いに言い換えられるのがどの語義かを知りたい場合には従来の類語辞書の記述方法は適さない。このようなことを知りたい場合は、単語ごとに項目を立て、その全ての語義を記述した上で、語義ごとに類義語情報を詳細に掲載する形式が求められる。単語ごとに語義立てを行い、記述する形式は、従来の国語辞書でも行われているが、紙媒体が基本の国語辞書では掲載できる情報に限りがあり、国語辞書の多くは類義語情報について十分な記述がなされていない。

紙幅上の制限という紙媒体の辞書が持つ制約を解消するものとして、オンライン辞書がある。国立国語研究所が公開する『基本動詞ハンドブック』²では、日本語学習者や日本語教師が基本動詞の理解を深められるよう、基本動詞の多義的な意味の広がりや図解によって示し、語義ごとに文型、文法、例文、コロケーション、誤用など豊富な情報を掲載している。このように、オンライン辞書という形式であれば、基本形容詞についても、類義語の理解に必要な情報を制限なく掲載することができ、類義語間の関係性についても視覚的に提示することが容易となる。

そこで本研究では、基本形容詞の語義ごとの十分な類義語情報を搭載した基本形容詞のオンライン類義語辞書開発を目指し、そのための辞書記述モデルを提示することを目的とする。モデル設計にあたっては中級以上の日本語学習者と日本語教師を対象とし、基本形容詞ごとに項目を立て、語義別に類義語との関係を図式化して示した上で、言い換え可能なコロケーション、用例、誤用等の情報を示すことにする。

3. 類義関係にある基本形容詞の特定について

3-1. 高原(2017)の調査概要

調査は、誤用データの分析と、正用データの分析の2段階で行った。その際、類義語分析にあたっては述定用法における名詞と基本形容詞のコロケーションに着目して行った。また、この調査では、『日本語能力試験出題基準(改訂版)』(国際交流基金編 2002)の3・4級語彙表に挙げられた形容詞(3級24語と4級58語の計82語)を基本形容詞として扱った。以下からは、それぞれの調査手順とその結果を示す。

3-1-1. 誤用データの分析

まず学習者の誤用データの分析を行い、学習者にとって誤りやすく、使い分けが困難な、類義関係にあると思われる基本形容詞のペアを抽出した。手順は以下の通りである。

(1) 学習者の誤用データの抽出:

使用したデータは以下の①～⑥である。

- | | |
|--|------------------------------|
| ①日本語学習者言語コーパス ³ | ④曹・仁科(2006a)データ ⁶ |
| ②学習者作文コーパス「なたね」 ⁴ | ⑤曹・仁科(2006b)データ |
| ③中国語・韓国語母語の日本語学習者
縦断発話コーパス ⁵ | ⑥曹・仁科(2008)データ |

①、②は作文コーパス、③は発話コーパス、④～⑥は産出調査データ⁷である。①～⑥は全て誤用タグが付けられており、①～③については正用例のデータも付けられたものである。

以上のデータを用いて、述定用法と装定用法での形容詞と名詞の共起に関する誤用を抽出した。以下にそれぞれの例を挙げる。

述定用法 例) *雨が小さい 装定用法 例) *小さい雨

(2) 正用例のないデータについて、言い換えて正用となる基本形容詞を日本語母語話者コーパスを用いて選定：

次に、正用例データのない④、⑤、⑥について、例えば「*雨が小さい」であれば「少ない」のように、対象の名詞(例：雨)との共起頻度が高く、言い換えても意味が変わらないと思われる形容詞(例：少ない)を1語、あるいは複数語、母語話者コーパスを用いて選定した。用いたコーパスは、筑波大学が構築した「筑波ウェブコーパス」であり、このコーパスは日本語のウェブサイトから収集して構築された約11億語からなるものである。データを抽出する検索方法としては、国立国語研究所とLago言語研究所が共同開発したNINJAL-LWP for TWC(以下NLT)⁸を利用した。

(3) 類義関係にあると思われる基本形容詞のペア候補の認定：

最後に、「*雨が小さい」「雨が少ない」であれば「小さい」と「少ない」のように、誤用と正用の両語がともに基本形容詞にあたるペアを、類義関係にあると思われる基本形容詞のペア候補(以下、ペア候補)とした。その結果、全部で31(異なりで24基本形容詞)がペア候補として認定された。

3-1-2. 正用データの分析

3-1-1で認定したペア候補の中から、類義関係にある基本形容詞のペアを特定するため、NLTを用いて以下の手順で調査を行った。

(1) コロケーションの認定：

ペア候補を形成する全24語の基本形容詞について、各語が述定用法において共起する名詞をNLTを用いて抽出した。その内、基本形容詞と名詞の共起頻度が50以上のものをコロケーションとして認定した。

例) 影響が少ない(共起頻度：866)

(2) 言い換え判定：

(1)で認定したコロケーションの内、ペア候補の2語に共通しているコロケーションを選定した。

例) 「影響が少ない」「影響が小さい」

次に、上記のコロケーションについて、基本形容詞をペアの語と言い換えても意味が変わらないかを、NLTで収集したいくつかの用例をもとに判定を行った。

例) 山菜や木の実は、農作物と比べて冷害の影響が少ない[小さい]

(石川新情報書府 - 白山之記 | 山の民のくらしと文化)

そして、言い換えられると判定したコロケーションのペアの内、その頻度差が 10 倍以下のコロケーションペアを選定した。

(3) 類義関係にある基本形容詞ペアの認定:

最後に、言い換え可能なコロケーションが 1 つ以上あったペア候補について、2 語の基本形容詞は類義関係にあると認定した。その結果、全部で 20 ペア (異なりで 17 基本形容詞) に類義関係が認められた。

3-2. 追加調査

3-1-2 の言い換え判定調査は、調査者 1 名による判定であるため、その結果の妥当性は十分とはいえない。そこで以下の手順で追加調査を行った。

(1) 3-1-2 で選定したコロケーションのペアについて、NLT を用いて以下を基準に各 10 例ずつ用例を抽出した。

- ・文脈が分かりやすいもの
- ・文型や共起する表現が、10 例全体で偏りがなく、バリエーションに富むもの

(2) (1) の用例について、ペア候補のもう一方の基本形容詞と言い換えても意味が変わらないかを、5 名の日本語母語話者 (20 代男女 3 名、60 代男女 2 名) に、以下の基準で判定を依頼した。

- ・言い換えられる (意味が変わらない)
- ・言い換えられるかもしれないが、違和感あり
- ・言い換えられない (言わない、意味が変わる)

(3) (2) の結果、5 名中 3 名以上が「言い換えられる (意味が変わらない)」と判定した用例を「言い換え可能な用例」として認定し、その用例がペアのどちらかで 1 例以上あったコロケーションを「言い換え可能なコロケーション」と認定した。

(4) 最後に、言い換え可能なコロケーションが 1 つ以上あった基本形容詞のペア候補について 2 語の基本形容詞は類義関係にあると認定した。

3-3. 結果

上記の調査の結果、高原 (2017) では認められた「大きい—太い」の 1 ペアが減り、全部で 19 ペア (異なりで 16 基本形容詞) に類義関係が認められた。また、語によっては一つの基本形容詞に対して複数の語がペア関係にあることも明らかとなったため、全 19 ペアの類義関係を図式化したところ、「小さい」と「大きい」を中心に、2 つの大きなまとまりで類義関係が成り立っていることが明らかとなった (図 1、図 2)。図内で示している数字は、言い換え可能なコロケーション数を示しており、基本形容詞間を結ぶ線は言い換え可能なコロケーション数によって分類されている。太線は 21 以上、細線は 11~20、点線は 10 以下であることを示している。

次節では、「少ない」「低い」「軽い」「弱い」の 4 語と類義関係にある「小さい」を例として、基本形容詞の類義語辞書モデルの提示を試みる。

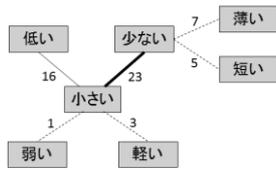


図1 「小さい」を中心とした類義語関係図

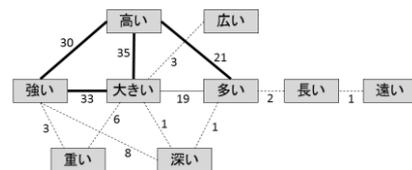


図2 「大きい」を中心とした類義語関係図

4. 基本形容詞の類義語辞書モデル—「小さい」を例に一

2. にて言及した通り、本モデルでは語義ごとの類義語提示を試みる。そのため、「小さい」と類義関係にある「少ない」「低い」「軽い」「弱い」の4語が、「小さい」のどの語義において類義関係にあるのかを明らかにする必要がある。そこで、『日本語多義語学習辞典 形容詞・副詞編』（今井編 2011）の語義分類を用いて、「小さい—少ない」「小さい—低い」「小さい—軽い」「小さい—弱い」の各言い換え可能なコロケーションを、語義毎に分類した。その結果、図3で示したように、「小さい」の語義1、3、4において4語の基本形容詞との類義関係が認められた。図3は今井編（2011）の語義の『ネットワーク図』を元に、類義語情報を追加して作図したものである。

以上の結果を踏まえ、以下から「小さい」を例とした基本形容詞の類義語辞書モデルを提示する。なお、「語義」以降の項目については、類義語の最も多い語義3を例とする。

<基本形容詞類義語辞書モデル>

〔見出し語〕

小さい

〔類義語情報付きネットワーク図〕

→図3を参照のこと

〔語義〕

3. 程度が弱く、軽い

〔文型パターン〕

<程度>が小さい

〔共起しやすい名詞〕

影響 抵抗 リスク 効果 負担

〔共起しない名詞〕

×雨が小さい（○少ない／○弱い）

×病気が小さい（○軽い）

〔類義語〕

少ない/低い/軽い/弱い

〔類義語別コロケーション一覧〕

→表1を参照のこと

〔用例〕（用例の括弧内は置き換え可能な類義語）

- ・患者は高齢で、身体への負担が小さい（少ない）方法での治療を望んでいる。
- ・その薬は病気に対する効果が小さすぎる（低すぎる／弱すぎる）。
- ・製品を購入する時は、できるだけ環境への負荷が小さい（少ない／低い／軽い）ものを購入したい。

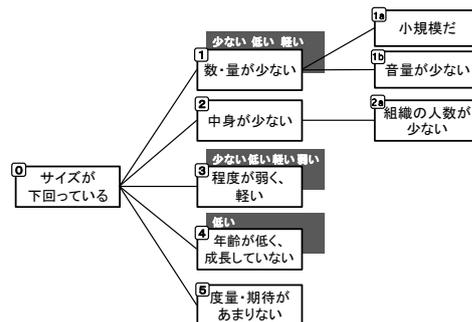


図3 類義語情報付きネットワーク図

表1 語義3における類義語別コロケーション一覧

	共起する基本形容詞					
	小さい	少ない	低い	軽い	弱い	
共起するコロケーション	負担	○	○	○	○	—
負荷	○	○	△	○	—	
リスク	○	○	○	—	—	
効果	○	—	○	—	△	
影響	○	○	—	—	—	
被害	○	○	—	—	—	
差	○	○	—	—	—	
変化	○	○	—	—	—	
揺れ	○	△	—	—	—	
格差	○	△	—	—	—	
エネルギー	○	—	○	—	—	

○：言い換えられる
△：文脈等、場合によっては言い換えられる

5. おわりに

本研究では、追加調査によって高原(2017)で示した基本形容詞の類義関係を修正し、その結果を踏まえて、類義関係にある基本形容詞の類義語辞書モデルの提示を試みた。今後は装定用法でも同様の調査を行い、類義関係にある基本形容詞をより精緻に明らかにした上で、類義語辞書モデルについてもさらなる検討を行いたい。

注

- (1) 曹・仁科 (2006a) は、装定用法での誤用と述定用法での誤用の割合は同程度であることを示している。
- (2) 国立国語研究所『基本動詞ハンドブック』(<http://verbhandbook.ninjal.ac.jp>)
- (3) 東京外国語大学グローバル COE プログラム「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」日本語学習者言語コーパス (<http://cblle.tufs.ac.jp/llc/ja/index.php?menulang=ja>)
- (4) 「ひのき」プロジェクト学習者作文コーパス「なたね」(<https://hinoki-project.org/natane/>)
- (5) 国立国語研究所「中国語・韓国語母語の日本語学習者縦断発話コーパス」(C-JAS) (<https://ninjal-sakoda.sakura.ne.jp/laj/>)
- (6) ④⑤⑥のデータは発表者が曹紅荃氏・仁科喜久子氏から提供を受けたものである。
- (7) 調査は、提示された名詞の修飾語または述語になりうる形容詞か形容動詞をできるだけ多く記述してもらう形式で行われている。
- (8) 筑波大学・国立国語研究所・Lago 言語研究所『NINJAL-LWP for TWC』(<http://nlt.tsukuba.lagoinst.info>)

参考文献

- (1) 今井新悟編 (2011)『日本語多義語学習辞典形容詞・副詞編』アルク
- (2) 国際交流基金編 (2002)『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』凡人社
- (3) 曹紅荃・仁科喜久子 (2006a)「中国人学習者の作文誤用例から見る共起表現の習得及び教育への提言—名詞と形容詞及び形容動詞の共起表現について—」『日本語教育学会』130号, pp. 70-79
- (4) 曹紅荃・仁科喜久子 (2006b)「非漢字圏学習者の日本語作文から見る形容詞と形容動詞の習得: 作文対訳データベースを利用して」『日本語教育方法研究会誌』13 (1), pp. 22-23
- (5) 曹紅荃・仁科喜久子 (2008)「日本語学習者が産出した形容詞名詞共起表現の誤用データベースの構築」『言語処理学会第14回年次大会ワークショップ教育・学習を支援する言語処理論文集』pp. 27-30
- (6) 高原真理 (2017)「小さい」「大きい」を中心とした基本形容詞の類義関係—コーパスを用いた分析を通して—」『日本語教育方法研究会誌』23 (2) pp. 10-11
- (7) 中村明編 (2015)『新明解類語辞典』三省堂
- (8) 水上由美 (2014)「『実践日本語教育スタンダード』を利用した類義語リスト (形容詞編)の作成」『実践国文学』85, pp. 90-71

初級日本語教科書での副詞提示について

—日本語学習者会話コーパスにおける使用実態から—

本廣田鶴子（日本大学大学院研究生）

1. はじめに

日本語学習者にとって日本語教科書の果たす役割は大きい。副詞習得に関しても、学習者が初めて意識的に言葉を学ぶ教科書として、初級日本語教科書での副詞の提示は重要である。初級教科書の副詞について、島崎（2015）は必要な副詞90語を選定している。小学校国語教科書と初級日本語教科書の語彙を比較した町他（2003）では、日本語教科書では数少ない語彙が繰り返し現われていることを明らかにしている。また、本廣（2017）は、総合型初級日本語教科書5種類に出現する副詞を調査し、それぞれの教科書の副詞提示の特徴を述べている。

本研究では、初級日本語教科書で提示されている副詞を日本語学習者が実際の会話でどのように使用しているかを調査する。使用頻度、レベル別使用状況、副詞の三分類からの使用状況という3点を指標に、初級で提示される副詞の使用実態を明らかにすることを目的とする。

2. 調査の概要

2-1. 調査対象

調査は、『NEJ テーマで学ぶ基礎日本語』（2012,くろしお出版）、『日本語初級 I 大地』（2008,スリーエーネットワーク）、『初級日本語げんき I』第2版（2011, The Japan Times）『みんなの日本語初級 I』第2版（2012, スリーエーネットワーク）、『できる日本語』（2011,アルク）の5種類の総合型日本語教科書とタグ付きky コーパスを対象として行った。

2-2. 調査方法

初級日本語教科書5種類で使用されている副詞と、学習者会話コーパスでの副詞使用状況を比較し、以下の項目について調査した。

- (1)初級日本語教科書の副詞ののべ語数と、その副詞の全のべ語数に対する割合
- (2)ky コーパスでの副詞ののべ語数とその副詞の全のべ語数に対する割合
- (2)ky コーパスでの副詞の段階別使用状況
- (3)ky コーパスでの副詞の三分類に基づいた使用状況

副詞の認定については甲斐(1982)に拠り、オノマトペ、連語、疑問詞、感動詞に相当する語を含まないものとした⁽¹⁾。

3. 結果と考察

3-1. 使用割合

ky コーパスでの副詞の使用状況を上位 21 語に関してまとめたものが以下の表 1 である。この表で、割合はのべ使用数÷異なり語数を表している。のべ語数は 6990 語、異なり語数は 260 語であった。中央の日本語教科書での順位は初級日本語教科書の副詞の使用割合を多いものから順位付けしたものである。日本語教科書の副詞はのべ語数が 1040 語、異なり語数が 41 語であった。表 1 から、ky コーパスで上位であるが日本語教科書には現れていない語に、「やはり」「一応」「けっこう」があることがわかる。また、日本語教科書の上位 3 位の「一番」と 4 位の「たくさん」はともに、ky コーパスでは 73 位であり、「たいてい」もののべ語数が 6 であった。これらの語の使用頻度が低い要因を探ることは、学習者の副詞習得の特徴を知る上で重要な手掛かりになり得ると思われる。

表 1 ky コーパスでの副詞の使用状況(上位 21 語)

副詞	数	割合	日本語教科書での順位	初級	中級	上級	超級
ちょっと	835	0.1195	⑧	19	267	379	170
やはり	618	0.0884			30	421	167
もう	584	0.0836	⑧	2	62	239	281
まあ	399	0.0571	③④		8	264	127
あまり	357	0.0510	⑥	15	81	196	65
まだ	205	0.0293	⑫	7	62	75	61
いろいろ	154	0.0220	⑳	4	43	78	29
たぶん	150	0.0215	㉑	22	53	53	22
とても	146	0.0209	①	8	69	51	18
だいたい	138	0.0197	㉒	2	58	54	24
また	130	0.0186	⑮	3	34	47	46
よく	120	0.0172	②	1	51	46	22
全然	111	0.0159	⑮	3	35	49	24
もっと	109	0.0156	㉓		25	60	24
少し	108	0.0152	⑩	12	32	45	19
一応	108	0.0152			4	63	41
ずっと	107	0.0153	⑳	1	25	51	30
けっこう	104	0.0149			11	53	40
もちろん	96	0.0137	㉔	1	13	55	27
いつも	95	0.0136	⑭	6	53	24	12
もし	95	0.0136	㉕	3	26	53	13

3-2. 学習段階別使用状況

ky コーパスでの全体の段階別使用状況を表 2 に示した。中級以降での使用が多いが、初級での使用が多いものに、「ちょっと」「たぶん」「あまり」「少し」が挙げられる。これらの語彙は初級者にも必要性が高く、また使用しやすいということがいえるだろう。中級段階から多く使用された副詞は「だいたい」「ときどき」「とても」「まだ」「もう」である。上級段階から明らかに多く使用されている副詞は「まあ」「やはり」であった。

表 2 ky コーパスにおける段階別副詞使用状況

初級	中級	上級	超級	合計
167	1451	3364	2007	6989
2.4	20.8	48.1	28.7	100

これらの副詞は「やはり」を除いて初級日本語教科書で扱われているものであり、学習者が初級段階では使用する副詞が少ないが、中級段階以降に初級教科書で提示された副詞を多く使用していることが了解される。学習段階が進んでも使用数が 1 回の副詞が 77 語、2 回の副詞が 43 語あった。副詞の多様性を示すものであろう。

3-3. 三分類比での比較

三分類比²⁾では程度副詞、陳述副詞が多く使用されていた。日本語母語話者を対象にした調査では情態副詞が三分類比の中で最も多く約 60 パーセントといわれている。それに対して、ky コーパスでの情態副詞の使用に関しては、異なり語として 50 パーセントを越えていた。「きちんと」「あっさり」などの副詞は、全体の使用数は少ないが、上級者、超級者に多く使用される傾向がみられ、情態副詞使用が学習段階を知る一指標になり得るのではないかと考える。初級段階では「いろいろ」「ほんとに」が使用されていたが、初級日本語教科書での情態副詞は約 40 パーセント (17 語) であることから、学習者が様々なりソースから情態副詞を習得しているものと思われる。

3-4. 副詞の認定について

副詞の認定について、本研究では疑問詞、感動詞、連語、オノマトペを含まないこととして調査を進めた。そのため、ky コーパスでは副詞にタグ付けされているが本調査では副詞と認定していないものが約 1000 語あった。

4. まとめと今後の課題

初級日本語教科書の副詞は汎用性の高い語彙が提示されているはずであるが、「たいてい」のように ky コーパスでの使用数が少ない語彙が存在するということが明らかになった。学習者の使用状況については、対象としたコーパスが会話コーパスであり、話し言葉として使用する機会が少ない場合があることが推測し得る。書き言葉とは使用する語彙に違いが生じることは十分考えられることである。

したがって、学習者作文コーパスなど、書き言葉での副詞の使用状況を調査するこ

とで、学習者にとって使用しやすい副詞についてさらに明確にすることが必要である。また、学習者会話コーパスと母語話者の日本語会話コーパスを用いて副詞の使用状況について比較し、日本語教科書での副詞提示の妥当性について検討することも今後の課題である。

注

- (1) 品詞名は国語学会編(1980)『国語学大辞典』に拠る。
- (2) 大関(1993)「日本語学習用教科書の副詞語彙」で示された副詞の三分類は陳述副詞：程度副詞：情態副詞が3：1：6である。

参考文献

- (1) 大関真理(1993)「日本語学習用教材の副詞語彙」『言語文化と日本語教育』5, pp.23-34
お茶の水女子大学日本言語文化学会
- (2) 甲斐睦朗(1982)『小学校国語教科書の学習語彙表とその指導』pp.5-9, 光村図書
- (3) 島崎英香(2015)「日本語学習者のための副詞 90 語の選定」『日本語/日本語教育研究』6, pp.105 -113, 日本語/日本語教育研究会
- (4) 町博光・内山和也・徐洪(2003)「日本語教科書と国語教科書の語彙比較」『リサーチオフィスプロジェクト研究成果報告書』広島大学大学院教育学研究科
- (5) 本廣田鶴(2017)「日本語初級教科書の副詞の特徴について」日本語教育与日本学研究国際研究会『研究生論壇予稿集』pp.33-34

中上級日本語教科書に現れた「いいえ」系応答詞

—初級日本語教科書における扱い、自然会話と比較して—

野口美美（お茶の水女子大学大学院生）

1. はじめに

「いえ」「いいえ」「いや」「うん」などの否定系応答詞（以下、「いいえ」系応答詞と呼ぶ）は、これまでもいくつかの研究で日本語教科書における提示の仕方と自然会話での用法に隔たりがあることが問題視されているが、先行研究における研究対象はいずれも初級教科書で、中上級教科書に焦点を当てたものはまだない。限られた既習項目の中で文法、語彙、表現の習得に比重が置かれる初級段階では、自然さを追求した会話文を提示するには限界がある。むしろ、自然な応答詞の使用は初級修了以降の中上級において注目されるべきではないだろうか。日本語教育機関でも中上級における教育の第一目標を「コミュニケーション上の自然さとする傾向がある（日本語教育学会編，1991）ことから、コミュニケーション上重要となる項目について日本語教科書の問題を指摘するのであれば、初級だけでなくむしろ中上級日本語教科書に目を向ける必要があると考えられる。そこで、本研究では中上級教科書の会話文に現れた「いいえ」系応答詞を調査し、自然会話及び初級日本語教科書における扱いとどのような違いがあるのかを明らかにする。

2. 先行研究

2-1. 応答詞の定義

応答詞の定義についてその記述は先行研究によってさまざまであるが、日本語教育においては応答詞を感動詞の下位分類と捉えるのが一般的である。否定系の応答詞の種類については、奥津（1988）が「いえ」「いいえ」「いや」「うん」の四形の否定応答詞を「いいえ」系としている。本稿でも奥津に倣い、先に挙げた四つの応答詞を扱うことにする。

2-2. 自然会話における「いいえ」系応答詞

話し言葉資料を対象に、応答詞の量的な調査を行ったものに奥津（1988）、中島（2001）があるが、いずれも話し言葉資料の応答詞の出現数を調査し、先行する発話との関連から応答詞の機能を分類している。奥津はこの分類を問いに対する否定などの「論理的否定」、謝罪や感謝などに対する否定の「儀礼的否定」の2種類にまとめ、「いいえ」系応答詞全体で見ると「儀礼的否定」が「論理的否定」と同じくらい使用率が高く、言語運用においては「いいえ」系応答詞が問いへの否定という本来の否定的応答をしていないと指摘している。奥津とほぼ同様の機能分類を行った中島（2001）も、「いいえ」系応答詞が問いへの否定よりも儀礼的発話への応答や感嘆的な使用で用いられていると報告している。

4つの応答詞の違いは、「いや」「いえ」「いいえ」の違いについて分析した冨樫（2006）

によると、「いや」「いえ」が情報そのものだけでなく情報提示行為に対しても用いられるのに対し、「いいえ」は情報そのものへの否定にしか使われず、使用範囲は「いや」>「いえ」>「いいえ」の順に広い。中島（2001）では「いいえ」を「はっきりとした否定」と位置付けており、山根（2003）では「いや」が直接的否定を避けたぼかしの機能があると述べていることから、使用範囲が狭まればより直接的な否定表現になると考えられる。

2-3. 日本語教育と「いいえ」系応答詞研究

小早川（2006）は12種類の初級教科書の本文会話から「いいえ」系応答詞を抽出し、先行文の形式・機能によって応答詞を分類した。その結果、いずれの「いいえ」系応答詞も疑問文に対する応答の割合が高く、特に自然会話（中島，2001）ではほとんど現れなかった「いいえ」の真偽疑問文に対する応答が目立っていたと報告している。

一方、野口・福嶋（2017）は、日本語学習者話し言葉コーパスを分析し、学習者の「いや」「いえ」「いいえ」の使用を見た。その結果、学習者はどの応答詞もある一定以上の使用が見られ、3つの応答詞の用法にあまり差は見られなかった。また、学習者はどの応答詞も問いに対する否定の使用割合が高く、小早川（2006）で報告されていた日本語初級教科書における提示の特徴と似通っており、教科書からの影響を示唆している。本稿では、この傾向がさらに中上級日本語教科書でも変わらないのか、観察したい。

3. 研究課題

本研究では中上級日本語教科書で「いいえ」系応答詞がどのように扱われているのかを明らかにするために、以下の4つの課題を設定した。

- ①中上級日本語教科書では、「いいえ」系応答詞のうちどの応答詞がどの程度出現するのか。また、教科書間で違いはあるか。
- ②①で現れた応答詞はどのような機能で用いられているのか。
- ③中上級日本語教科書における「いいえ」系応答詞は自然会話の「いいえ」系応答詞とどのような違いがあるか。
- ④中上級日本語教科書における「いいえ」系応答詞は初級日本語教科書におけるそれとどのような違いがあるか。

4. 研究方法

4-1. 研究対象

本研究では中上級日本語教科書7種類8冊の会話部分を対象に、「いえ」「いいえ」「いや」「うん」の4つの応答詞を抽出し、機能別に分類する。さらに、得られた結果について、自然会話データ（中島，2001）、初級日本語教科書（小早川，2006）と比較を行う。

対象教科書は、初級修了後を対象とした中上級学習者向けと紹介されているもののうち、聴解用教科書やロールプレイなどの会話用教科書、また総合教科書の中でも会話文を多く扱っている教科書を取り上げることにした（表1）。発行年は2000年以降に出版されたものに限定した。このうち、『挑戦』『たのしい』『ロール』は話す技能、『生中継』『聴解』は聞く技能に重点を置いたもので、『新日』と『ニュー』は総合教科書である。

表1 対象教科書一覧 ※ () 内は本稿で言及する場合の略記

教科書名	発行年	発行元	目的
会話に挑戦! 中級前期からの日本語ロールプレイ (『挑戦』)	2005	スリーエーネットワーク	会話
聞いて覚える話し方 日本語生中継 中～上級編 (『生中継』)	2004	くろしお出版	聴解
上級の力をつける聴解ストラテジー (上) (下) (『聴解』)	2003	凡人社	聴解
新日本語の中級 (『新日』)	2002	スリーエーネットワーク	総合
たのしい日本語会話教室 (『たのしい』)	2004	大新書局	会話
ニューアプローチ中上級日本語完成編 (『ニュー』)	2002	日本語研究社	総合
ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話 (『ロール』)	2000	アルク	会話

4-2. 応答詞の分類

奥津 (1988)・中島 (2001) は先行する発話との関連から応答詞を分類しているが、いずれも分析対象は「いいえ」系応答詞だけではなく肯定系応答詞の「はい」系応答詞も含まれているため、本研究では「いいえ」系応答詞に該当するものを選別して表2のように分類した。分類は、中島 (2001) に従って、まず「応答要求文に対する応答」、「応答非要求文に対する応答」「非応答表現」の3種類に大別し、さらにそれぞれ下位項目を設定した。分類は形式よりも機能を優先した。つまり、例えば先行文が真偽疑問文の形式でも「遠慮」等の儀礼的な発話である場合などは「儀礼的応答」の「遠慮」に分類した。また、儀礼的応答については、奥津、中島のほか、小早川 (2006) で報告されていた「気遣い」等の機能も追加した。

表2 本稿における応答詞の分類

1. 応答要求文に対する応答
 - (1) 疑問文に対する応答
 - ①真偽疑問文に対する応答
 - ②付加疑問文に対する応答
 - ③疑問詞疑問文に対する応答
 - (2) 要求文 (命令文含む) に対する応答
2. 応答非要求文に対する応答
 - (1) コメントに対する応答
 - (2) 儀礼的応答 (感謝、褒め、謝罪、遠慮、赦し、謙遜、気遣い)
3. 非応答表現 (自答、自己発話否定、感嘆)

5. 結果と考察

5-1. 中上級日本語教科書に現れた「いいえ」系応答詞と教科書による提示の異なり

現れた「いいえ」系応答詞の割合を示したものが図1である。最も多かったのは「いや」55例 (35%) で、「いいえ」48例 (31%) と続く。「いえ」29例 (19%)、「ううん」23例 (15%) も一定以上の使用が見られる。自然会話との比較は5-3で詳しく行うが、中島 (2001) では「いや」が半数以上用いられていた結果を踏まえ

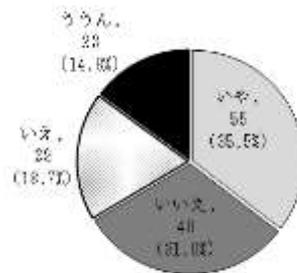


図1 各応答詞の出現割合

ると、「いや」が最も多く出現していることは自然会話を反映しているとも言える。一方で、自然会話ではほとんど現れない「いいえ」も「いや」と同様に3割近く用いられている。また、野口・福嶋 (2017) では学習者が各応答詞の使い分けを意識していない可能性を示唆しているが、中上級日本語教科書においても4つの応答詞の出現は特徴的とは言えない。

教科書別に見ると、表3のようになる。教科書によって出現する応答詞の頻度にも差が

あるが、どの応答詞が現れているかも異なっている。興味深いのは、『生中継』や『聴解』のように、同じ会話でも「話す」ことよりは「聞く」ことに比重が置かれている教科書では「いや」の割合が高く、逆に『挑戦』や『たのしい』のように「会話」を学ぶことをタイトルで謳っているものは「いいえ」が多いことである。つまり、多くの話し言葉コーパスが公開され、自然会話の実態が明らかにされてきてはいるが、未だ教科書においてはその成果が理解に止まり運用には生かし切れていない。

表3 教科書別「いいえ」系応答詞の出現と割合

教科書	『挑戦』	『生中継』	『聴解』	『新日』	『たのしい』	『ニュー』	『ロール』	計
いえ	1 (13%)	1 (3%)	1 (11%)	5 (19%)	14 (23%)	0 (0%)	7 (54%)	29 (19%)
いいえ	6 (75%)	1 (3%)	1 (11%)	8 (31%)	25 (42%)	4 (80%)	3 (23%)	48 (31%)
いや	1 (13%)	22 (65%)	7 (78%)	7 (27%)	16 (27%)	0 (0%)	2 (15%)	55 (35%)
ううん	0 (0%)	10 (29%)	0 (0%)	6 (23%)	5 (8%)	1 (20%)	1 (8%)	23 (15%)
計	8 (100%)	34 (100%)	9 (100%)	26 (100%)	60 (100%)	5 (100%)	13 (100%)	155 (100%)

5-2. 「いいえ」系応答詞の機能

抽出した「いいえ」系応答詞を分類した詳しい結果を表4に示す。大分類では最も割合が高かったのが「応答非要求文に対する応答」76例(49%)で、「応答要求文に対する応答」が70例(40%)だった。非応答表現は8例(5%)に過ぎなかった。

「応答要求文に対する応答」と各応答詞の用いられ方を見ると、真偽疑問文で最も多く用いられているのは「いいえ」15例(41.7%)で、「いや」の11例(30.6%)がそれに続く。初級段階では「お酒を飲みますか」のような質問に対し「はい、飲みます/いいえ、飲みません」といった「はい」と「いいえ」の2つの選択肢による応答表現が定型として用いられていることから、中級以上でも引き続き「いいえ」が問いに対する否定応答詞の役割を担っていると考えられる。肯定応答が期待される付加疑問文と要求は、真偽疑問文と比べると、否定する際にはより配慮が必要であると考えられるが、どちらも「いや」が多用されている。これは、山根(2003)が「ぼかしの「いや」」と呼んでいるように、「い

表4 「いいえ」系応答詞の機能

		いや		いえ		いいえ		ううん		計	
応答要求文に 対する応答	真偽疑問文	11	30.6%	5	13.9%	15	41.7%	5	13.9%	36	100%
	付加疑問文	5	50.0%	0	0.0%	2	20.0%	3	30.0%	10	100%
	疑問詞疑問文	4	57.1%	1	14.3%	0	0.0%	2	28.6%	7	100%
	要求文	7	41.2%	3	17.6%	0	0.0%	7	41.2%	17	100%
小計		27	38.6%	9	12.9%	17	24.3%	17	24.3%	70	100%
応答非要求文 に対する応答	コメント	9	56.3%	1	6.3%	4	25.0%	2	12.5%	16	100%
	儀礼的発話	13	21.7%	18	30.0%	27	45.0%	2	3.3%	60	100%
	小計	22	28.9%	19	25.0%	31	40.8%	4	5.3%	76	100%
非応答表現		6	75.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	25.0%	8	100%
不明		0	0.0%	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	100%
合計		55	35.5%	29	18.7%	48	31.0%	23	14.8%	155	100%

や」がはっきりとした応答を避けたい場合に用いられるからであろう。疑問詞疑問文の後に用いられる「いいえ」系応答詞は、先行文が肯定・否定の応答を求めないことからその否定性が論議される場所であるが、先行研究では談話における「いや」の用法の一つとして注目されている（串田・林，2015）。しかし中上級教科書では、7例という少ない数にもかかわらず、「いえ」や「ううん」にも疑問詞疑問文に対する応答が現れている。

「応答非要求文に対する応答」の多くは儀礼的発話に対する応答であり、「いいえ」が最も多用されている（27例、45.0%）。なお、儀礼的発話（60例）の内訳で多かった場面は「褒め」（17例）、「感謝」（14例）、「謝罪」（13例）であった。

5-3. 自然会話における使用との比較

ここでは中島（2001）のデータを自然会話における使用として、本研究のデータと比較してみることにする。表5は、応答詞の機能別に各応答詞がどのくらいの割合で出現したかを、本研究のデータ（表内では「中上級」と表示）と中島のデータ（「自然」と表示）で比較したものである。合計を見ると、自然会話では「いや」の使用が6割を超え、「いいえ」はわずか3.4%に過ぎないのに対し、中上級教科書では「いや」の割合は他の応答詞よりも高いものの（35.5%）、「いいえ」の出現割合も31.0%と高い。機能別に見ると、「応答要求文に対する応答」はどちらも「いや」の割合が高いが、自然会話では半数近く（47.5%）を占めており、「いいえ」は中上級教科書24.3%に対し自然会話4.9%と差が見られる。「応答非要求文に対する応答」では、自然会話ではやはり「いや」が多用されているが、中上級教科書では「いいえ」が用いられている。「非応答表現」では、どちらも「いや」が圧倒的に多いことは共通しているが、それ以外には自然会話では「いえ」が用いられているのに対し、中上級では「ううん」が用いられている。

表5 本研究（中上級）と中島（2001）の自然会話データ（自然）との比較（括弧内は%）

	いや		いえ		いいえ		ううん		計	
	中上級	自然	中上級	自然	中上級	自然	中上級	自然	中上級	自然
応答要求文 に対する応答	27 (38.6)	29 (47.5)	9 (12.9)	11 (18.0)	17 (24.3)	3 (4.9)	17 (24.3)	18 (29.5)	70 (100)	61 (100)
応答非要求文 に対する応答	22 (28.9)	38 (63.3)	19 (25.0)	15 (25.0)	31 (40.8)	2 (3.3)	4 (5.3)	5 (8.3)	76 (100)	60 (100)
非応答表現	6 (75.0)	15 (88.2)	0 (0)	2 (11.8)	0 (0)	0 (0)	2 (25)	0 (0)	8 (100)	17 (100)
不明	0 (0)	6 (85.7)	1 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (14.3)	1 (100)	7 (100)
計	55 (35.5)	88 (60.7)	29 (18.7)	28 (19.3)	48 (31)	5 (3.4)	23 (14.8)	24 (16.6)	155 (100)	145 (100)

5-4. 初級日本語教科書の扱いとの比較

初級日本語教科書の扱いについては、小早川（2006）のデータを参照する。小早川の分類は形式と機能でそれぞれ分類を分けており、本研究と分類方法が異なっているため同じ

ように比較はできない。そこで、小早川の「疑問文」と本研究の「応答要求文に対する応答」、「非疑問文」と「応答非要求文に対する応答」をそれぞれ比較してみることにする。小早川によると、初級日本語教科書では、いずれの応答詞も疑問文に対する応答の割合が多かった（「いや」59%、「いえ」85.2%、「いいえ」79.7%）。一方、中上級日本語教科書では、「いや」（49.1%）、「うん」（73.9%）は「応答要求文に対する応答」が多かったものの、「いえ」「いいえ」は「応答非要求文に対する応答」の割合が高い（それぞれ65.5%、64.6%）。応答詞別に見れば、その用法は単なる問いに対する否定だけではなく儀礼的な場面などバリエーションが多様化しているが、疑問文、特に真偽疑問文の内訳を見ると「いいえ」の割合が高い（表4参照）ことは初級と同じ特徴である。

6. まとめと今後の課題

本研究では、これまで焦点が当てられてこなかった中上級日本語教科書を対象に、「いいえ」系応答詞の扱いを見た。その結果、4つの応答詞はどれも一定以上出現しており、特徴的には提示されていなかった。また、「聞く」比重が高い教科書では自然会話でも多用される「いや」が多く用いられていたが、「話す」を重視しているものでは自然会話ではほとんど見られない「いいえ」が目立ち、理解と運用の隔たりが生じている。初級教科書における提示と比較すると、より多様な場面での提示が確認されたものの、真偽疑問文に対する応答では「いいえ」の割合が高く、自然会話とは異なるインプットを学習者に引き続き与えている可能性がある。今回は「いいえ」系応答詞に焦点を当てて分析・考察を試みたが、否定的応答には応答詞を用いない場合も多い。教科書における否定的応答全体を見た時に、応答詞がどのくらいの割合で用いられているのか、用いられていない場合はどのような応答がなされているのかについても明らかにする必要がある。今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 奥津敬一郎 (1988) 「「はい」と「いいえ」の機能」, 井上和子編『日本語の普遍性と個別性に関する理論的及び実証的研究』研究報告4
- (2) 串田秀也・林誠 (2015) 「WH 質問への抵抗 感動詞「いや」の相互行為上の働き」, 友定賢治 (編)『感動詞の言語学』, ひつじ書房
- (3) 小早川麻衣子 (2006) 「初級日本語教科書に現れた応答詞—「いいえ」系応答詞の提示にみる問題点—」, 『日本語教育』130, pp.110-119, 日本語教育学会
- (4) 富樫純一 (2006) 「否定応答表現「いえ」「いいえ」「いや」」, 矢澤真人・橋本修 (編)『現代日本語文法 現象と理論のインタラクション』, pp.23-46, ひつじ書房
- (5) 中島悦子 (2001) 「自然談話における応答詞の使い分け—「はい」と「うん」、「いいえ」と「うん」—」, 『国士館短期大学紀要』26, pp.75-99, 国士館短期大学人文学会
- (6) 日本語教育学会編 (1991)『日本語教育機関におけるコース・デザイン』, 凡人社
- (7) 野口英美・福嶋真由美 (2017) 「日本語学習者の「いえ」「いいえ」「いや」—学習者コーパス分析からみる使用実態—」, 『外国語教育研究』20 (印刷中)
- (8) 山根智恵 (2003) 「談話における「いや」の用法」, 『岡大國文論稿』31, pp.136-145, 岡山大学文学部言語国語国文学会

地域日本語ボランティアに関する一考察

—「国際交流のための草の根カウンセラー」として備えるには—

中井延美（明海大学）

1. はじめに

本研究は、地域日本語教室の現場で、日本語ボランティアの人たちが実際にどのような知識を必要としているのか、その手がかりを探ることを目的とする。具体的には、現役ボランティアを対象に実施した調査票調査の項目のうち、次の〔i〕〔ii〕に対する記述回答の分析結果（中井2017）を、〔iii〕〔iv〕に対する選択・記述回答の分析結果と関連づけながら検討する。

〔i〕学習者に日本語を指導していて“難しい”と感じることは何か。

〔ii〕日本語指導に関して、“もっと知りたい、勉強したい”と思うテーマは何か。

〔iii〕教えるときに最も重視している（伸ばしてあげようと思っている）技能は、読む・書く・聴く・話す・その他、のうちのどれか。

〔iv〕使用している教材は何か。

2. 地域日本語ボランティアの役割

日本語教室の現場でボランティアが向き合うことになるのは、地域での暮らしの中で「ことば」に不安やストレスを抱えている外国人である。地域日本語ボランティアの役割には、国際交流のための草の根カウンセラーとしての側面がある。「国際交流のための草の根カウンセラー」とは、外国人市民と日本語で対話・交流することによって、彼らが抱える「ことば」による不安やストレスを緩和させようと取り組む日本人市民のことである。同時に、そのような草の根カウンセラーでもある日本語ボランティアが地域の外国人をことばの面で支援していくための必要最小限の知識を、ボランティアに対して効率的かつ具体的に提示していくことが、研究者や専門教員に課された急務であると考えられる。

地域の日本語教室（あるいは、地域の日本語教育）については、その役割や状況に関する様々な調査報告や議論がある（cf. 池上2007, 2011; 久野2002; 西口2008; 萬浪2015、ほか）。また、萬浪（2016）では、日本人市民と外国人市民が相互理解を目指す学習活動の形が検討されている。本研究の特徴は、日本語教室の在り方についての理念ではなく、日本語教室の現場でのニーズを具体的に提示していくことである。

3. 地域日本語ボランティアの要望を知るための調査

3-1. 調査の目的と被験者

本研究では、首都圏近郊 U 市の国際交流協会の日本語グループにおいて、日本語ボランティアの要望を知るために、2017年1月から2月にかけて調査票調査を実施したところ、59票の有効回答を得た。被験者は現役ボランティアである。

3-2. 調査・集計方法

被験者に以下〈1〉—〈5〉の項目について回答してもらった。回答選択肢を伴う項目については、度数とパーセントを単純集計した。中井（2017）で扱った〈3〉〈4〉の質問に対する記述回答の内容を、本研究では〈2〉の質問に対する選択・記述回答の内容と関連づけて確認した。

〈1〉現在あなたが教えている学習者について：

- a. 国籍 b. 性別 c. 年代 / 年齢 d. 最終学歴（中学 / 高校 / 大学 / 大学院）
- e. 職業 f. なぜ日本に来たのか g. 日本に来てどのくらいになるか
- h. あとどのくらい日本にいる予定か i. 一緒にどのくらい勉強しているか
- j. 日本語力のレベル（初級 / 初級+ / 中級 / 中級+ / 上級）
- k. どんな技能を伸ばしたいか（読む / 書く / 聴く / 話す / その他）
- l. なぜ日本語を学習したいのか

〈2〉その学習者に対する日本語指導について：

- a. 教えるときに最も重視している技能（読む / 書く / 聴く / 話す / その他）
- b. 使用している教材

〈3〉学習者に日本語を指導していて“難しい”と感じることは何か（自由記述）。

〈4〉日本語指導に関して、“もっと知りたい、勉強したい”と思うテーマは何か（自由記述）。

〈5〉ボランティア自身について：

- a. 年代（20～30代 / 40～50代 / 60代以上） b. 性別
- c. 日本語教室でのボランティア歴
（1年未満 / 1年以上5年未満 / 5年以上10年未満 / 10年以上）

3-3. 結果

表1 日本語教室でのボランティア歴

ボランティア歴	n	%
1年未満	12	20.3
1年以上5年未満	21	35.6
5年以上10年未満	8	13.6
10年以上	17	28.8
不明	1	1.7
計	59	100.0

表2 学習者の出身国

学習者の国籍 (n)
中国 (20)
タイ (5)、ベトナム (5)
インド (4)、ネパール (4)
フィリピン (3)、台湾 (3)、スーダン (3)
ロシア (2)、アメリカ (2)
フランス (1)、スリランカ (1)、ペルー (1)、カナダ (1)、インドネシア (1)、 バングラデシュ (1)、チベット (1)、ポーランド (1)
計 18ヶ国 (59)

表3 ボランティアが“難しい”と感じること—個別の学習要素 (n=33)

学習要素の分類	個別の学習要素 (n)
上位3要素	助詞 (8)
	漢字 (4)
	待遇表現 (3)
文法に関する要素	初級文法 (基本文法) の定着 (2)
	二重否定表現 (1)
	形容詞の活用 (1)
	接続詞 (1)
発音・聞き取りに関する要素	カタカナ語 (和製英語) (2)
	ひらがな・カタカナの発音 (1)
	アクセント (1)
	促音・濁音の聞き取り (1)
	類音語の聞き分け (1)
	発音が母語の干渉を受けること (1)
	中国人特有の話し方 (1)
読み書きに関する要素	文章の書き方 (1)
	長文の理解 (1)
	長文の教材選び (1)
	ひらがなのバランス・はね・書き順 (1)
	「シ/ツ」の違い (1)

表4 ボランティアが“難しい”と感じること

—「ボランティアと学習者のコミュニケーション」に関する回答 (n=15)

回答の分類	「ボランティアと学習者のコミュニケーション」に関する回答 ※1
(1) 直接法による 指導および媒介語	a. 教えた言葉の意味がうまく伝えられない
	b. 英語でなく、易しい日本語を使って説明する

の使用に関する事 がら	c. 学習者が英語でコミュにケーションを取りたがる
	d. 英語で教える力がボランティアにない
	e. 日本語と英語がミックスされたやりとりになる ※2
	f. 媒介語なしで教えなければならない
	g. 学習者持参の教材に学習者の母語で書かれている説明がボランティアにはわからない
(2) 学習者の理解 度に関する事がら	h. 会話のなかで学習者が実際にどれだけ理解しているのかわからない
	i. 学習者がわかっていると思って話していたら、実はわかっていなかった
	j. 日本語と英語がミックスされたやりとりの中で、学習者が本当に理解できているのか
	k. 学習者が安易な説明ではなかなか納得しない
(3) 話題	l. どんなテーマで会話をしようか迷う
	m. 話題が限られてしまう
(4) その他	n. 学習者が内気で、自発的に話さない
	o. 説明のなかで文法用語を使うべきか迷う

※1 回答はすべて n=1 である。

※2 (1e) の「日本語と英語がミックスされたやりとりになる」は、(2j) の記述の一部を「直接法による指導および媒介語の使用に関する事がら」として個別に取り上げたものである。

表 5 ボランティアが“難しい”と感ずること——その他の記述 (n)

① 日常的な表現、使い慣れた言い回し (3)
② 日本の風習や習慣の説明 (1)
③ 経済や政治について話 (1)
④ 学習者の知識の定着 (1週間経つと忘れてしまう) (1)
⑤ 指導方法についての悩み (他の指導方法がいいのではないか) (1)
⑥ あらゆる面で難しいと感ずること (1)

表 6 ボランティアが“もっと知りたい、勉強したい”と思うテーマ (n=32)

テーマのカテゴリー	テーマ (n)
1. 個別の学習要素	助詞 (5)
	待遇表現 (4)
	授受表現 (1)
	自動詞と他動詞 (1)
	同音異義語の意味 (1)
	類音語の発音 (1)
	漢字の読み書き (1)
2. 指導方法	学習者に合わせたやり方でいいのか (1)
	効果的な指導の進め方 (1)
	Can-do を活用した教え方 (1)
	指導スタイルの具体例 (模範例) (2)

	楽しく指導するコツ (1)
	学習者のくせをどの程度直したらいいか (1)
3. 教材	テキストの選択 (1)
	『みんなの日本語』初級Ⅰ・Ⅱを終えたあとに使う教材 (1)
	スケッチ、コント、ショートショート、昔話、おとぎ話、紙芝居 (1)
4. 指導内容・計画	日本語能力検定の指導をしていいか (1)
	4技能の指導のバランス (1)
	年間計画 (1)
5. 文化や習慣	外国人の習慣 (1)
	宗教上の禁忌 (1)
6. 総合的・包括的な希望	ボランティアの悩みと解決方法 (1)
	何でも役に立つ／どんなことでも教えてほしい (2)

表7 ボランティアが教えるときに重視している技能

表8 ボランティアが資料している教材の一覧

(予稿集では、表7・8は、紙面の関係で省略)

4. 地域日本語ボランティアに必要とされている知識とはどのようなものか

「助詞」は、ボランティアにとって指導が“難しい”と感じられる要素としても、また、“もっと知りたい、勉強したい”と思うテーマとしても、首位項目である。回答内容を見ると、ただ「助詞」とだけ記された回答のほかに、具体的に、指導が“難しい”と感ずることとして、「助詞全般を理論的に教えられない」「は」と「が」の違い」というような日本語の説明に関するものがあげられた。また、“もっと知りたい、勉強したい”と思うテーマとして「助詞の正しい使い方のルール」があげられた。このことから、「助詞」については、指導そのものが難しいというより、ボランティア自身がその仕組みを客観的・体系的に把握するのが困難だと感じている傾向が強いことがわかる。

次に、「待遇表現」は、ボランティアにとって指導が“難しい”と感じられる要素としては「漢字」に次いで3番目にあげられる要素であるが、“もっと知りたい、勉強したい”と思うテーマとしては2番目にあげられる。「待遇表現」に関する具体的な回答内容を見ると、指導が“難しい”と感ずることとしては、「丁寧な話し方、くだけた話し方」「普段の言葉づかい、丁寧な言葉づかいの使い分け」「敬語、丁寧な言い方」があげられている。また、“もっと知りたい、勉強したい”と思うテーマとしては「謙譲語と敬語の正しい使い方」「敬語の基本」「日常生活に必要な敬語・丁寧語」「敬語の使い方」となっており、指導が難しい要素と勉強したいテーマの違いが確認できる。すなわち、「待遇表現」については、話し方の区別や言葉づかいの使い分けをどのように教えたらいいのか、指導そのものが難しいと感じていると同時に、ボランティア自身が敬語を含む敬意表現の使用・不使用についての仕組みを客観的・体系的に把握することが困難だと感じている傾向が見られた。

以上のことから、個別の学習要素に関して地域日本語ボランティアに必要とされている知識には、少なくとも「Ⅰ. 客観的・体系的に把握したい」「Ⅱ. 新たな知識として得たい」

「Ⅲ. 指導方法そのものが知りたい」の3つの特徴を有するものがあると考えられる。

また、ボランティアが“難しい”と感ずることとして、個別の学習要素に関すること以外に、「ボランティアと学習者のコミュニケーション」に関して15件の回答が見られたことは、大きな特徴であるといえよう。そのうち、「直接法による指導および媒介語の使用に関する事がら」および「学習者の理解度に関する事がら」が合わせて7割以上を占めている。これは、個別の学習要素に関して地域日本語ボランティアに必要とされている知識の特徴Ⅲとして先述した「指導方法そのものが知りたい」とも、内容的に大いに関連している。

5. おわりに

日本語教室の現場では、ボランティアが対面で学習者と接していると、日本語そのものを教えること以外に、学習者が抱えるさまざまな悩みを聞く機会がよく出てくる。学習者にとって外国ニッポンは、何らかの目的意識を持って暮らしている場所であると同時に、母語のように自由に言葉が操れないがために多くのストレスが生じる場所でもある。日本での生活のなかで生じるさまざまな悩みをボランティアの先生に聞いてもらえることが、地域で暮らす外国人にとって大きな心の救いになることもあるだろう。その意味で、地域日本語ボランティアは《国際交流のための草の根国際カウンセラー》であるともいえよう。

対面で学習者と向き合う機会の多い地域日本語ボランティアは、母語話者としての存在そのものが《生きた教材》であるといえる。「日本語ボランティア」イコール「日本語を教える人」ではないことが前提であっても、日本語教室の現場でボランティアが向き合うことになるのは、地域での暮らしの中で「ことば」に不安やストレスを抱えている外国人である。そのような地域の外国人を日本語ボランティアがことばの面で積極的に支援していくための、必要最小限の知識をボランティアに対して効率的かつ具体的に提示していくことが、地域日本語ボランティアに関する重要な課題であると同時に急務であると考えられる。

参考資料

- (1) 池上摩希子 (2007) 「「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105-117.
- (2) 池上摩希子 (2011) 「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, 85-91.
- (3) 久野弓枝 (2002) 「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』86, 251-264.
- (4) 中井延美 (2017) 「日本語学習支援ボランティアに関する一考察」『応用言語学研究』No.19, 107-120. 明海大学大学院応用言語学研究科紀要.
- (5) 西口光一 (2008) 「市民による日本語学習支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.
- (6) 萬浪絵理 (2015) 「ボランティア研修の実践からみる日本語教育コーディネーターの役割—「聴くこと」でつなぐ2つのことばの教育」『多言語多文化—実践と研究』7, 68-91.
- (7) 萬浪絵理 (2016) 「地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか—日本語教育コーディネーターの実践をとらえた考察」『言語文化教育研究』14, 33-54.

ポスター発表

(第1部)



人工知能の仕組みを利用した学習者作文評価システム「jWriter」

—I-JAS を利用した試み—

李在鎬（早稲田大学）・長谷部陽一郎（同志社大学）・
迫田久美子（広島大学）

1. 背景と目的

学習者にとって、作文を書くというのは孤独な作業であり、教師にとって、作文を評価するというのは迷いをともなう作業である。この課題を解決するため、筆者らはウェブで動作する学習者作文の自動評価システム「jWriter (<https://jreadability.net/jwriter/>)」を提案する。

「jWriter」は学習者コーパス「I-JAS (<https://ninjal-sakoda.sakura.ne.jp/lsaj/>)」をもとに作成した日本語の熟達度判別のための計算式が埋め込まれており、新しい作文に対して、熟達度を自動判定する。それと同時に、より良い作文に対するためのアドバイスを与える仕組みを実装している。これにより、学習者の書く活動を支援すると同時に、日本語教師の評価の参考情報を提示できると考えている。本システムは、ウェブブラウザで動作するものになっており、現在、ウェブ上で試験公開している。

2. データと方法

学習者の作文を評価するための基準データとして学習者コーパス「I-JAS」のJFL環境の作文データを利用した。すべてのデータには言語能力を測定するために行った言語テスト「SPOT」の得点情報が紐付いており、その情報と作文のテキスト特徴をもとに初級から上級の373件の基準データを特定した。その内訳は、初級学習者の作文が103件、中級学習者の作文が139件、上級学習者の作文が131件である。これを計量テキスト分析の方法で作文を測定し、各集団における言語能力を反映した予測モデルを作成した。予測モデルの作成には、李（編）（2017 近刊）を参考に、重回帰分析を行った。

3. 結果

重回帰分析の結果、2つの有力な予測モデルが得られた。2つのモデルは以下のとおりである。

予測モデル A：作文のレベル＝ $1.592 + \text{平均語数} \times 0.046 + \text{中級後半語} \times 0.026 + \text{タイプ・トークン比} \times -0.416 + \text{動詞} \times 0.014 + \text{中級前半語} \times 0.015 + \text{総文字数} \times -0.004 + \text{和語} \times 0.006$ ($R^2=0.754$)

予測モデル B : 作文のレベル = 1.637 + 平均語数 × 0.045 + 中級後半語 × 0.021 + タイプ・トークン比 × -0.430 + 動詞 × 0.015 + 中級前半語 × 0.011 + 総文字数 × -0.004 + 和語 × 0.007 + 漢語 × 0.007 ($R^2=0.760$)

予測モデルの実態を把握するため、373 件のデータに対して、モデル A と B で予測の実態を調べた。

表 1. モデル 1、2 による予測の結果

		予測モデル A が予測するレベル				予測モデル B が予測するレベル				
		測定不可 A	初級	中級	上級	測定不可 A	初級	中級	上級	測定不可 B
元レベル	初級	9	88	6		1	68	34		
	中級	1	56	82			6	124	9	
	上級			85	46			18	103	10
総計		10	144	173	46	1	74	176	112	10

表 1 では、横に元レベル、縦にモデルが予測するレベルを配置している。なお、測定不可 A はモデルが予測する下限を超えたものであり、測定不可 B は回帰式の上限を超えたものであり、本研究の予測モデルは、対応できない作文であることを意味する。

表 1 で明らかになったことは、次の 2 点である。1) モデル A は初級に対しては正確な評価ができる一方、中級、上級の作文に対しては精度が低い。2) 一方、モデル B は中級、上級の作文に対して正確な評価ができる一方、初級の作文に対しては精度が低いことが明らかになった。回帰式の R^2 値が高いことと、作文活動の主なターゲットが中上級話者であることを考慮し、本研究ではモデル B を採用した。

4. 構築したシステムと今後の課題

モデル B をもとにしたウェブシステムとして「jWriter」というウェブアプリケーションを開発した (図 1)

「jWriter」ではモデル B による総合的な評価のほかに、診断的評価として語の多様性、漢語力、長文作成力、難解語の使用状況を提示するとともに、より良い作文にするためのアドバイスを表示する仕組みを実装している (図 2)。



図 1. jWriter の分析結果画面

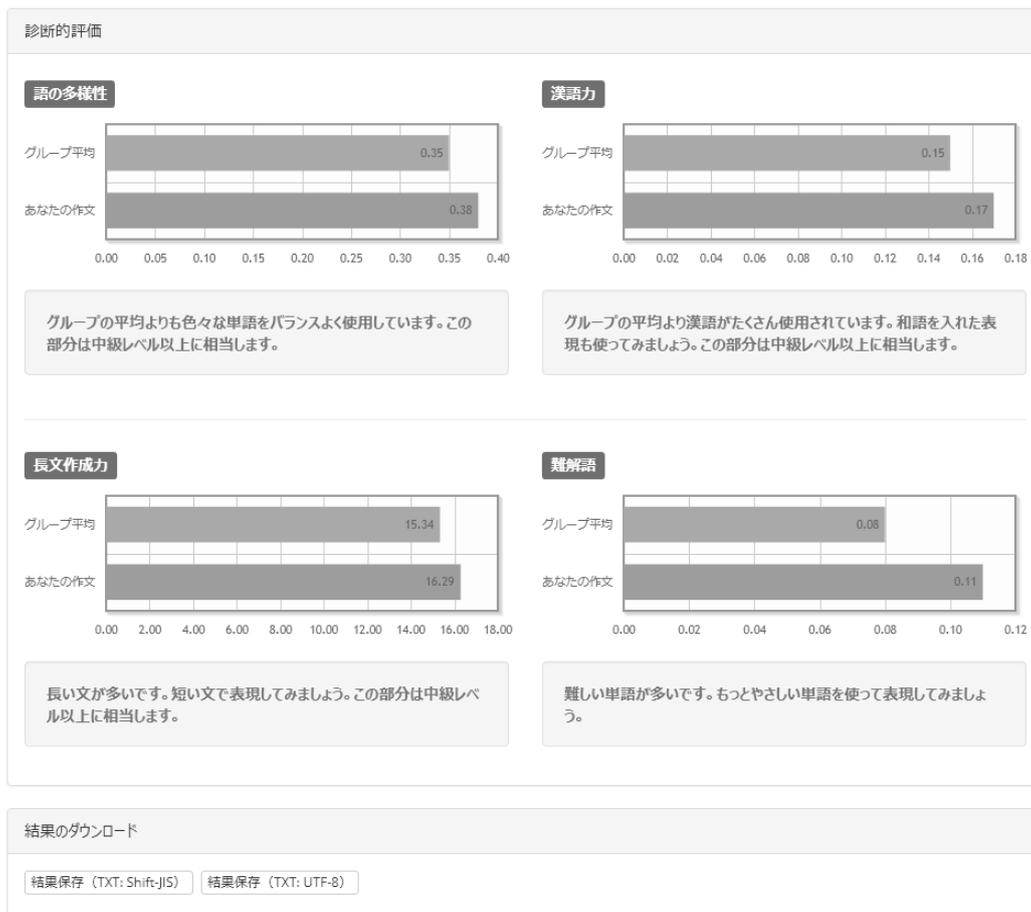


図 2. jWriter の診断的評価情報と結果のダウンロード

図 2 の診断的情報では、作文の基準レベルに対して、入力された作文の到達度をグラフで表示した上で、より良い作文にするためのアドバイスを行っている。さらに、結果のダウンロードは、分析に使用した数値データをダウンロードすることができるようにした。

現在は、日本語と英語のインターフェースによる環境を構築しているが、今後は中国語と韓国語を追加し、多言語環境で、学習者および教師の支援を行う予定である。

参考文献

- (1) 李在鎬 (編) (2017 近刊) 『文章を科学する』 ひつじ書房.

口頭運用能力向上をめざす教室活動

－地域の日本語教室の実践記録から－

足立祐子（新潟大学）

松岡洋子（岩手大学）

1. はじめに

地域の日本語教室に熱心に参加し、基礎日本語教科書で提示されている文型や文法に関する知識を習得している学習者から、日本語であるまとまった内容をうまく話せないという悩みをよく聞く。今回とりあげる日本語学習者たちは、来日後 5 年以上経過しているが、片言の日本語しかできないことに対して悩んでいる。本発表は、そのような学習者たちの「正確で滑らかに話せるような練習をしたい」という要望にこたえる形で実施されている日本語教室の分析である。その日本語教室は、週 1 回 90 分の地域の日本語教室（初級後半の教室型）で、発表者たちは計 26 回の記録について分析をおこなった。授業は、毎回参加した学習者の要望を取り入れ、主に教科書『A New Approach to Elementary Japanese; テーマで学ぶ基礎日本語（以下、NEJ と略す）』（くろしお出版）を参考にして進めている。学習者は主に中国語話者でその他に韓国、ベトナム、モンゴル、ドイツ、イタリア出身者である。そのうち、継続して参加している学習者は 4 名である。分析は、授業記録をもとに、①学習内容、②教師の内省、③学習者の感想や要望を時系列で分析した。②と③の分析はキーワードを拾い 2 名（1 名は授業担当者）の分析者がおこなった。

2. 分析対象の日本語教室について

① 教室開講の経緯

分析をおこなった日本語クラスは、新潟市で 1994 年から継続しているボランティアが運営する地域の日本語教室の一つである。発足当初は、来日直後の人たちの日本語学習支援を週 1 回おこなっていた。2005 年以降、日本語で話し合ったり学習者の出身地の言語を教えたりする交流活動のクラス（日本語クラブ）と日本語で新聞を読んで話し合いをするクラス（中級新聞クラス）とに分かれ、二種類のクラスを開講するようになった。しかし、2008 年以降スタッフの不足のため、日本語クラブは不定期の活動になり、新聞クラスのみ活動になった。新聞クラスの学習者たちは、5 年～10 年以上日本に滞在する人が多く、主に日本人と結婚した人たちである。1 年前ぐらいから「もっと複雑な内容を文法的に間違えずに、かつ、滑らかに話せるようになりたい」という日本語学習者の声があがるようになり、その結果、昨年 11 月から週 1 回、定期的に日本語教室（日本語学習を目的とするクラス）を開講することになった。

② 学習者

前述のように、学習者は、韓国、ベトナム、モンゴル、ドイツ、イタリア出身者である

が、学習者の人数は毎回変り、ほぼ休まず継続して参加している人は、男性1名（イタリアから来日）と女性3名（2名は中国、1名はモンゴルから来日）の4名である。この4名は、全員日本人と結婚している人たちで、滞在期間は短い人が3年、長い人は10年以上、新潟で生活している。

② 教室の形態

中心となる教授者が1名の教室形態で実施している。授業活動は、前半は全員または2つのグループに分かれての活動で、練習は2人1組でおこない、終わりは全員で発表するという形態をとることが多い。時には補助者として数名が参加することがある。学習者は毎回8名～10名が参加している。基本的に1回完結の形式でテーマを決めて実施している。

3. 分析

3-1. 学習内容の工夫

NEJは文型積み上げ型ではなく、登場人物が自分のことを語るモノローグ（マスターテキスト）を中心に展開されている。学習者はマスターテキストを暗誦することで、まとまった発話の型に慣れ、その発話の型を利用し自分自身を表現できるようになることをめざしている。実際の教室活動は、学習者の状況に合うように、マスターテキストを適宜書き換えてその内容を暗誦し、そのマスターテキストを参考にして自分のことについて発表する活動である（マスターテキストの導入の際、リライトした文を録音したり作成した絵を使ったりした）。この活動形式については、教室開講時及び新しい参加者が来た場合に、活動理由や方針について説明をしている。また、学習者の要望に応じて毎回学習内容をつくっていくようにしているので、時にはNEJから離れて文法事項等の形の練習や他の聴解教材等を使ったり、教室の外に出かけて見てきたことについて話したりする活動などもおこなっている。

3-2 教師の内省

教師が最初に気づいたことは、学習者の日本語に対する不安感やあせりのようなものであった。そのため、不安感をできるだけ取り除く工夫をしている。特に、活動の最初に学習者の言語である、中国語、モンゴル語、ドイツ語等を学ぶ時間を適宜設けることで、参加者全員（特に日本語母語話者である教師）が、第二言語を学ぶことの大変さについて改めて理解できるようにしている。また、暗誦がうまくできなくてもマスターテキストの内容を理解しその内容を声に出してみるように促し、マスターテキストを参考にして学習者自身のことを話す点を重視していることを強調した。

さらに、文法や文型に重点を置かずに発話の型に慣れるという方針にもかかわらず、無意識に文法項目に固執している教師の姿が記録からわかった。特に複雑な文型がマスターテキストに出現すると、文法説明やパンプラクティスが多くなる傾向があった。教師の内省から改めて頭で理解していることと実際のふるまいのギャップが明らかになった。この状況から、西口（2015）の主張する対話的交流を教室内で行う難しさ（教師の技量等）が確認できた。

しかし、時間を置いて活動の関係者たちと話し合ったり、内省したりすることで、冷静

な自己分析をおこない本来の暗誦練習や自己表現発表の活動にもどそうとしていたことが教師のメモからうかがえる。また、学習者の学習内容に対する要望について、やりとりをしていくなかで、本来の学習目標について学習者も教師も自覚できるようになったと考える。

3-3. 学習意識の変化

学習者の多くは長期滞在者であるが、日本語学校等の教育機関で日本語教育を受けていない人たちがほとんどであった。単語レベルでしかコミュニケーションができず複雑な話ができない人たちも多いが具体的な改善法がわからず漫然と学習を継続していたということだった。

学習者から次のような感想があった。

- ・まとまった発話のかたまりとして日本語を声に出すことが新鮮。
- ・文法がはっきりわからなくても自分の言っている日本語と自分が理解している意味がわかればいい。
- ・内容が自分に関係している。
- ・中国語の意味ばかり気にしていたが、そうではないと思った。(中国語話者)
- ・わたしの発音が悪い。もっと日本語の音を勉強したい。
- ・ちょっとだが、日本語でいろいろ言える。それはうれしい。

後述の記録から推測できることは、この実践を継続していくなかで(紆余曲折しながらも)、学習者自身が、あるまとまった言い回しを実際に声に出して表現することで、自分の日本語運用力が実感できている点である。また、学習者自身が、日常の日本語のやりとりで、自分の日本語運用力の向上を実感できたことも自信となり学習意欲につながっていると考える。たとえば、表1は開講直後の2回目から5回目の授業記録の一部であるが、学習者はマスターテキストの内容が簡単だと言い、4回目の授業活動では敬語についての要望があった。文法形式を習い、ノートを一生懸命とることに執着している様子が観察できる。

表1 学習記録メモ1

月日	テーマ	教師のメモ
(2) 11/12	「家族の紹介」	空想もOKで、自分の家族自慢。楽しかったという感想。 うれしい。
(3) 11/19	「わたしの一日」 ふだんの1日について話す	「わかっている」「簡単」という声がある一方で、 すらすら言えないという不安感を観察。声を出した がらない人も
(4) 11/26	「敬語」	リクエストがあったので、文化初級Ⅱを使って みた。みんなノートをとりたがっている様子。
(5) 12/03	「敬語」教室の外(国際交流協会に行く)	いろいろな日本人の意見を聞いて、みんなはちょ っと安心している様子。

ところが、表2のように今年の4月に入ると学習者の意識が変わってきて、学習内容の要望も前にできなかったところをもう一度やりたいということが多くなってきた。学習者たちは自分の話す力を客観的に認識し、それに対してどのようにすればいいのかがわかってきているようすがうかがえる。

表2 学習記録メモ2

4/08	私のしたいこと	将来の夢？これはこちらで設定。リクエストがでてこなかった。リクエストが出せるというのはそれなりに自己分析ができていているということ。
4/15	毎日の生活	リクエストは1月14日のくりかえし。少し意識化ができていていると思う。中国語やイタリア語の話を含むと生き生きしてくる。うれしそう。
4/22	旅行のはなし	3月にでかけた話をしたいというリクエスト。自由に話してもらった。やはり断片的な話しかできない。～とき、～たら、使えない。〇〇さんは複雑な話になるとまったくわからない。いろいろ話したいのでもどかしいようす。単語のみになる。
5/13	毎日の生活	4/22のリクエスト。できないところに意識がむいてきた？

4. おわりに

学習者と教師の双方のあいだで、具体的な学習目的が明確になっている場合であっても教師も学習者も日本語の構造を学習することに対する無意識のこだわりがあることがわかった。しかしながら、次回の学習内容の要望を学習者に尋ねる時間を毎回設けることで、学習者も教師も本来の学習の目的を客観的に認識できたと考える。それがきっかけになり、学習活動で何が口頭運用能力向上に役立つかをお互い意識できるようである。この学習活動は継続するので、今後も学習記録による分析をすすめる。

【引用文献】

西口光一 (2015)『対話原理と第二言語の習得と教育－第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』くろしお出版

ディベートを用いた技能統合的ライティングの実践と課題

小野塚若菜（ベネッセ教育総合研究所）

1. 研究の背景

日本語学習者を対象とした従来のライティングの指導は、内容の論理性や表現の適切さなどの不足をひとつひとつ取り上げ、各学習者にフィードバックをする形で行われてきた。しかし、受講者数の多い大学の授業などでは、担当教員の添削作業の負担が大きくなり、その上、特に論理性の面からフィードバックした内容はその後の自己訂正につながらず、次のライティング課題に活かさないことも多いという（西川，2009）。

一方で、日本語学習者のライティング評価に関しては、評価方法やテストの信頼性や妥当性についての報告は多い（e.g.田中ほか，2004；田中，2016）。また、昨今は自然言語処理の技術を用いた自動採点技術も進化してきており、人による採点との相関の高さを示す報告も見られる（e.g.石岡，2016；山本ほか，2017）。しかし、ある課題やテーマについて指示に従って文章を書く独立型のライティングでは、書かれた文章はあくまで学習者が持っていると考えられる言語知識・運用能力を不完全に反映しているにすぎず（今尾，2016）、あるライティングタスクで書かれたひとつの文章から、ライティング能力を一般化する危険性も指摘されている（Weigle & Friginal，2015）。また、指導という点でも、書かれた文章から学習者がライティングプロセスのどこでどのようなつまづきがあったのかを把握することは難しい。

そこで、独立したライティングタスクのみではなく、読んだり聞いたり、また他者と話したりする活動を組み合わせて行うことによって、ライティングに至るまでの各フェーズにおける学習者の問題点の把握と指導が可能となり、なおかつ、学習者は自己の思考を広げ、深めることができるのではないかと考えた。また、長谷川（2017）が、論理的に「書く」ためには「読む」学習が必要であると述べているように、書くこと以外の活動を通じたライティングは、独立型ライティングと比べ、文章の論理性を向上させることにも効果的なのではないかと考えた。

1-1. 技能統合的ライティングの意義

本研究では、インプットとして「聞くこと」または「読むこと」、あるいはその両技能で得た情報を咀嚼・処理・統合し、アウトプットとして「話すこと」または「書くこと」、あるいはその両技能を通して表現するような、4技能の主要部分を統合した言語活動を技能統合的（integrated）と呼ぶ（松本，2016；平井，2016）。技能統合的ライティングのメリットとして、Cumming（2013）は次の5点を挙げている。

1) 大学でのアカデミックな学習、ひいては将来の社会活動に必要な現実的な問題解決能

力を養成するための、より高次元のリテラシー教育につながる。

- 2) ライティングというコミュニケーション活動の本質的目的である「特定の内容に対して自ら考えて反応する」という意味のある学習が行える。
- 3) 表層的な知識やライティングの技術のみを問う伝統的なテストやそれに影響された教育実践に対抗して、それらに代わる新しい指導・評価モデルを提供する。
- 4) マルチ・リテラシーの時代に、様々なモードで与えられる情報を自分の中で再構築・統合するために必要な「相互交渉的」言語処理能力を評価することができる。
- 5) 指導や自己評価をするうえで建設的なフィードバックを与えることができる。

経済協力開発機構（OECD）の提唱するキー・コンピテンシーのような汎用能力や、“21世紀型スキル”が注目されている昨今においては、高等教育機関で学ぶ日本語学習者にも、論理的思考力や課題解決能力が求められていると言えよう。それに対応した指導を、教師に求めることもあるかもしれない。本研究の技能統合的ライティングの実践は、活動の各モードで、日本語学習者が何を困難としているのか、それに対して教師がどのような指導をしたのかという事例のひとつとして、指導に貢献するアセスメントの構築にも多くの示唆を与えられるものである。

2. 本発表の目的

本発表では、学部留学生を対象とした、ディベートを組み入れた技能統合的ライティングの授業実践について報告する。また、実践を通して見えた、主にアセスメントに関する課題について考察する。

3. 研究の方法

3-1. 授業の流れ

本実践は、都内のT大学の1・2年次の留学生を対象とした必修日本語授業で4年間連続で行った。担当教師は2名で、受講者数は毎年60名程度、国籍は中国、韓国、ベトナムなどである。

ディベートからライティングまでの一連の活動は、図1に示したとおりである。冒頭で担当教師が、ディベートのテーマとそのテーマに関する課題を提示した。たとえば、「日本の住宅事情」というテーマでは、「住むなら一戸建て住宅か集合住宅か」「二世帯住宅に賛成するか否か」といったものである（必ずしも二項対立するものではない）。そしてまず個人作業として、自分のグループに割り振られた課題に関する資料を、図書やWebなどから収集し、読み込んだ。このとき、一方だけでなく両方の主張（賛成と反対など）の立場からそれぞれの主張の根拠となる資料を収集し、各自でメモにまとめるなどした。次に、その集めた情報を数名で構成されるグループで共有し、議論した。ここでは各自が収集した資料を読み直し、その資料の主張を支える根拠としての妥当性を吟味し、そこからディベートに向けての論拠を構築した。そして、ディベートの実施にあたっては、各グループがどちらの主張でディベートを行うかを、実施当日に教師が指示した。つまり各グループは、実施直前までどちらの主張でディベートをするかがわからない状態である。ディベートの

形態は、立論、質疑、応答、反論（反駁）、最終弁論の順で、グループ内で決めた担当者が壇上で話すというものである。

ディベート実施後は記録 VTR を見て、自身の口頭発表に対する自己評価を行った。そして最後に、課題に対する自身の持つ意見を 1000 字程度で記述した。

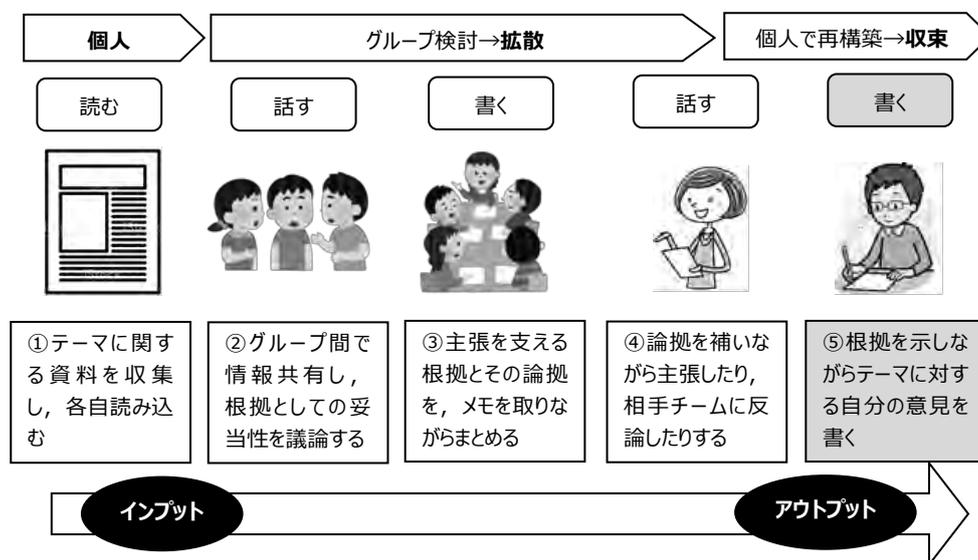


図1 技能統合的ライティングの流れ

3-2. 分析の方法

ライティングを行うまでの各フェーズにおいて、学習者のメモや話し合いの記録などを観察し、どのような段階を経ていくのかを分析した。また、教師の指導の内容も記録し、どのフェーズでどのような指導がなされたかを記述した。そして学期の最後に学習者に対して授業アンケートを実施し、結果を分析した。

4. 結果

4-1. ライティング能力の向上

図1の②および③で書かれたメモと、⑤で書かれたライティングの記述文を比較すると、論理性という点でプラスの変化が見られた。具体的には、②の情報共有のためのメモでは、1) 主張を支える根拠として個人的な価値観に基づく内容を挙げている、2) 根拠の証拠となる資料やデータの信頼性が十分でない、3) 主張と内容的に整合性のない根拠を上げている、という例が圧倒的に多かったのに対し、③のグループでのまとめでは、これら3つに当てはまる根拠を挙げているグループは減少している（学習者の実際の記述の内容については発表当日に報告する）。このことから、議論を通して適切な選定が行われたことが窺える。そして、③の段階のメモには、主張と根拠を結ぶための論拠の記述が見られるが、たとえば自身が「反対」という主張をする場合は「賛成」派の反論を意識して論拠を構築しようとする様子が窺えた。3-1で述べたように、学習者は一方だけでなく両方の主張の立

場からそれぞれの主張の根拠と論拠を考えるよう指示したが、このことが客観的な根拠をもとに論拠を構築することの意識につながったことが示唆される。

そして、⑤で書かれたライティングの記述文を分析すると、主張に対する根拠が、当初は断片的な羅列であったものが、ディベートの実施を経て整理され、構造化されていることが観察された。これにより、ディベートの実施までの一連の作業が、その後に行うライティングにおいて、文章の論理性の向上に寄与した可能性が考えられる。

論理性の向上とは別であるが、ディベートを組み入れた一連の作業を3, 4回と繰り返すたびに、ライティングにかかる時間が約20~30分から15~20分程度に短縮されたことも特筆すべきであろう。



図2 学習者の話し合いの様子

4-2. 段階的な指導

担当教師は図1の各フェーズで、個々の学習者またはグループに対して指導を行った。まず①では、それぞれが収集した資料（記事や図表）についての概要を口述するように指示し、資料の内容を読んで十分に理解できているかを探った。このとき、説明が不十分であった学習者には、再度の読解を指示したり自分が理解できる別の資料に差し替えるように促したりした。②のフェーズでは、各自が持ち寄った資料が根拠として妥当であるかどうかを、特に4-1で述べた1)~3)の観点で確認するように促し、グループ内で取捨選択するように指示した。③のフェーズでは、ディベートでは何を論点にするのかを考え、その論点において、相手チームからどのような反論がされると想定しているのかをたずね、再反論をするために不十分なことを特定するように促した。そして、グループ内で吟味し、判定者にわかりやすく説得力のある論拠を考えるように指示した。④のフェーズでは、ディベート実施後の記録VTRを見ながら、話し方やプレゼンテーションの方法、ディベートで使う表現の指導のほかに、論理展開において適切でなかった点や十分でなかった部分がどんなことであったか自己評価をするように指示した。

各フェーズで、学習者がどこでつまづいているかを把握したうえで、資料を「読む」ことが不十分な学習者には読み方の指導を、「話す」ことが不十分な学習者には適切な話し方や表現方法の指導を、「書く」ことが不十分な学習者には構成や文法・語彙など書き方に関する指導をそれぞれ行うことができた。最終フェーズのライティングでは、それ以前のフ

ューズで行ったことの総まとめとなったため、論理性の面からのフィードバックは必要最低限となり、表現方法や文章構成の指摘を中心に行うこととなった。

4-3. 受講者アンケートの結果

学期終了時に、受講した学習者に対してアンケートを実施した。アンケートは、授業でディベートをしたことや授業を通しての自身の日本語能力の変化についての感想、授業のやり方や時間配分、成績評価などに関するもので、11項目からなる。その中で、「IV. この授業を通して『書く』ことは上達したと思いますか」という設問に対し、77%が「とても上達した」あるいは「まあ上達した」と回答した。約4分の1の学習者はライティング能力の向上を実感することができなかったが、それ以外の学習者は何らかの手ごたえを感じたようである。

5. まとめと考察

自分の主張を、客観的な根拠を示しながら論拠を補って記述するというライティングは日本語学習者にとって難易度が高い活動である。本実践の結果、学習者のライティングにおいて、文章の論理性という点でプラスの変化が見られたこと、さらには、活動を繰り返すことによって、ライティングにかかる時間が短くなることから、本実践の活動が、学習者のライティング能力の向上に貢献した可能性が示唆された。一方、教師の側では、テーマを提示してからライティングに至る複数の段階ごとに、学習者の問題点の把握と指導が可能であったことから、技能統合的ライティングは、指導・評価をする上でも建設的なフィードバックを与えられる活動であると言える。

1-1 で述べたように、技能統合ライティングを行うメリットのひとつとして、大学でのアカデミックな学習、ひいては将来の社会活動に必要な現実的な問題解決を養成するための、より高次元のリテラシー教育につながる事が挙げられる。しかしながら、松本(2016)が述べているように、技能統合的活動になっても、評価対象は様々な認知的処理を経て産出されたライティング・サンプルであるため、パフォーマンス評価の難しさに関わるアセスメントの問題はそのまま残る。また、Cumming(2013)は、技能統合的ライティングの能力の構成概念として、資料の理解の評価とライティング評価が混同されやすい点についても言及している。つまり、実際に学習者のライティングを評価する際に、産出されたライティングのどの部分が「読む」や「聞く」の理解によるのか、学習者自身のライティング能力によるものか、区別がつきにくいという指摘である。これらの指摘は技能統合的ライティングのアセスメントに関する課題が多いことを示している。この課題を解決するためには、Plakans(2015)が述べているように、1) 評価の目的に適した十分な妥当性のあるテキスト(基礎資料)の選択、2) 受験者(学習者)がタスクの意図するライティング課題の要求を正確に把握できるようなタスク・デザインと明確な指示の必要性、3) ほとんど体系的な研究がない評価基準作成と評価者トレーニングについて研究事例を増やすこと、という3点への配慮が必要であろう。本研究を日本語教育における技能統合的ライティングの事例のひとつとし、今後、指導とアセスメントを一体化した包括的なライティング教育活動に取り組んでいきたい。

参考文献

- (1) 石岡恒憲 (2016) 「コンピュータ上で実施する記述式試験—エッセイタイプ, 短答式, マルチメディア利用について—」電子情報通信学会誌, 99-10, 1005-1011.
- (2) 今尾康裕 (2016) 「3.3.6 独立型ライティングの評価」『JLTA20 周年記念特別号』, 122-127.
- (3) 田中真理 (2016) 「パフォーマンス評価はなぜばらつくのか?—アカデミック・ライティング評価における評価者の『型』」, 宇佐美洋編『「評価」を持って街に出よう—「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて』第2章, くろしお出版, 34-53
- (4) 田中真理・阿部新・宇佐美洋・坪根由香里・鈴木陽子・李在鎬・長谷部陽一郎・小町守 (2015) 『日本語ライティング評価の支援ツール開発: 「人間」と「機械」による評価の統合的活用』科学研究費補助金 2015 年度実績報告書, 研究番号 26284074
- (5) 田中真理・長阪朱美(2004)「日本語と英語を目標言語とするライティング評価基準の展望: 第二言語としての日本語ライティング評価基準作成に向けて」『第二言語としての日本語の習得研究』第7号, 214-243.
- (6) 西川寿美 (2009) 「中国人日本語学習者の作文における自己訂正—treatable errors と untreatable errors の観点から—」学苑・日本文学紀要, 819, 昭和女子大学, 10-19.
- (7) 長谷川祥子 (2017) 『小学校国語科 論理的文章を書く力を育てる書き方指導—論理的思考力・表現力を身につける小論文指導法』明治図書
- (8) 平井明代 (2016) 「3.3.5 技能統合的スピーキングの評価」『JLTA20 周年記念特別号』, 116-121.
- (9) 松本佳穂子 (2016) 「3.3.7 技能統合的ライティングの評価」『JLTA20 周年記念特別号』, 128-131.
- (10) 山本恵・梅村信夫・河野浩之 (2017) 「ルーブリックに基づくレポート自動採点システムの構築」『情報処理学会第 79 回全国大会講演論文集』(<<https://reg.axies.jp/pdf2016/TP35.pdf>>)
- (11) Cumming, A. (2013). Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly*, 10, 1-8.
- (12) Plakans, L. (2015). Integrated second language assessment: Why? What? How? *Language and Linguistic Compass*, 9, 159-167.
- (13) Weigle, S. C., Yang, W., & Montee, W. (2013). Exploring reading processes in an academic reading test using short-answer questions. *Language Assessment Quarterly*, 10, 28-48.

すぐに日本語を使うことが必要な初級学習者を教える教師は、どのような工夫をしているか

—公開されている実践の報告から—

上原由美子（国際交流基金）

1. 調査の背景と目的

初級であっても、今すぐ、またはかなり近い将来に、日常のコミュニケーションや仕事、研究など様々な目的で、実際の社会の中で日本語を使うことが必要な学習者が国内外で増えている。時間をかけて学習できる環境にいる学習者とは異なり、喫緊のニーズを抱える彼らの学習はどのようなものか、教師はどのように授業をデザインし、学習者を支援したらよいか。それを考えるためには、第二言語習得の実証的な研究による知見を参考にするなど様々な方法がある。その一つの方法として、実際に同様の課題に直面した教師や機関が、それまでの経験や実績の蓄積をもとに、何を考え、どのような試行錯誤をしてきたかをまとめ、俯瞰し、共有することは「実践知の共有」（柳田 2015）として意義があると考えられる。本研究では、公開されている直近10年分の教育実践の報告を調査してまとめる。

2. 対象と方法

CiNiiで「初級 日本語」と入れて検索してヒットした文献（検索日2016年10月15日）の2006年以降のもの522本のうち、日本語以外の言語の学習に関するものや中級以上の実践内容が含まれているものを除いた約400本を精査し、以下の2条件に該当した80本を対象とした。¹ ①実際の教育実践が記述されている（実践報告、特定の教育実践のための教材開発・シラバス開発・調査など²）②学習者にとって喫緊または具体的な予定のあるニーズ・目的が明示されている（日常生活のコミュニケーション、仕事、研究、人間関係の構築など³）⁴。各文献において、学習者のニーズ・目的に対応するために教師や機関が行ったとされている工夫を抽出し、多かったものをカテゴリー化した。

3. 主な結果

結果は以下の9つにカテゴリー化してまとめた。紙幅の都合で、予稿集には各カテゴリーに該当項目がある文献の数のみを記す。

表1 教師・機関が行った工夫（本数はいずれも80本中）

①目標に直結したシラバスや教材（タスクベース、Can-doや「できること」で目標設定、文型はニーズに合わせて絞込む、語彙は難易度に関係なく必要なものを学習するなど）47本。
②自律学習支援と動機付けの強化（メタ認知能力の育成、目標・達成度の意識化、学習の振り返り、自己表現の支援など）44本。
③実際の場面、実社会での活動（日本人との活動、接触場面、相互行為、教室外活動、実習など）36本。
④負担の軽減（学習内容の削減・小分け、スパイラル学習、ICT活用、ローマ字併記など）29本。
⑤文化・社会の理解（文化を学ぶ、異文化理解活動、対人配慮表現の学習など）25本。

- | |
|---|
| ⑥学習者の事情への配慮（多忙，知的な成人学習者としての欲求，宗教など）19本。
⑦協働学習（学習者同士で支援し合う，コミュニティへの参加を学ぶなど）10本。
⑧学習者の日本語以外の既存リソースを生かす（専門性，アカデミックな経験・知識の活用など）6本。
⑨教師の役割・位置づけの再考（学習者を支援する，既存知識の差異に伴う役割の変化など）5本。 |
|---|

注

- (1) 調査目的に最も合致するよう条件を設定し直したため，当初の数より減った。
- (2) 広く一般向けの教材開発や一般的な目的の調査は除いた。
- (3) 試験に合格することや，学習上の目的（「～能力を伸ばす」など）は除いた。
- (4) 調査対象の報告 80 本中 61 本が国内の大学での実践に関するものでデータに偏りがある。

参考文献

- (1) 柳田直美 (2015)「3章 教育実践を「知」に結ぶ」『日本語教育学のデザイン』凡人社, 55-76.

資料（調査対象）

- (1) 栗飯原志宣 (2013)「初級からのビジネス日本語教育：香港の大学生を対象としたコースを事例に」『専門日本語教育研究』第 15 号, 13-16.
- (2) アジャルト (2007)「地域の学習者における初級とは 何をどのように教えるか—地域のボランティア教室からの提言」『アジャルト』No. 30, 42-45.
- (3) アジャルト (2007)「「初級」で何をどう教えているか」『アジャルト』No. 30, 46-49.
- (4) 安藤淑子 (2011)「ブラジル人学校と大学を結んだ遠隔日本語教育：初級学習者に対するブレンディッドラーニングの試み」『山梨国際研究：山梨県立大学国際政策学部紀要』第 6 号, 51-60.
- (5) 池田富見子 (2013)「タスクを取り入れた初級総合テキスト開発：久留米大学留学生別科の取り組み」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 20 (1), 22-23.
- (6) 石井容子・熊野七絵 (2006)「外交官・公務員研修における専門語彙の習得」『国際交流基金日本語教育紀要』第 2 号, 15-29.
- (7) 石崎俊子 (2011)「地域日本語教育支援のための e ラーニング教材開発：TNe とよた日本語 e ラーニング」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 18 (1), 36-37.
- (8) 石田麻実 (2014)「2011 年度 3 学期及び 2012 年度初級漢字中期クラスの授業報告：自律的な漢字学習を促すためのクラス運営」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第 29 号, 173-188.
- (9) 市川 明美 (2009)「初級者の 1 分スピーチから見てきたこと：学習者はどのような表現を必要としているのか」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 16 (1), 22-23.
- (10) 市川明美・梅田悦雄・富田麻知子・山田智久 (2006)「学習者のニーズに即した教室活動：読解クラスでの試みから」『北海道大学留学生センター紀要』第 10 号, 88-101.
- (11) 市川明美・梅田悦雄・山田智久・富田麻知子 (2006)「初級者を対象とした新しい読解教材の開発」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 13 (1), 14-15.
- (12) 市原乃奈 (2015)「半期という時間制限がある中で「初級日本語」クラスの会話能力向上のための取り組みについて」『川口短大紀要』第 29 号, 51-66.

- (13) 伊藤智美 (2014) 「地域日本語教育における持続可能に生きる力の養成を目指した教室活動：初級者の認識の言語化と深化に注目して (第 47 回日本言語文化学会) -- (研究発表要旨)」『言語文化と日本語教育』第 47 号, 5-38.
- (14) 今井多衣子・池純子・東條美紀・尾中美代子 (2012) 「高知大学農学部の日本事情科目：体験型日本事情への取り組み」『高知大学留学生教育』第 6 号, 97-113.
- (15) 印道緑・田吹ともみ・應地弥生 (2007) 「日本語入門講座におけるコース運営上の留意点 -- 学習者の苦手意識をめぐって」『北九州市立大学国際論集』第 5 号, 63-72.
- (16) 上原真知子・田崎敦子・中川和枝・小熊貞子 (2012) 「初級前半のクラスにおける会話活動「トピック J1」：日常生活に関する話題を発展させるために」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 19 (1), 28-29.
- (17) 宇都宮陽子 (2015) 「初級クラスで自分のきもちを話す試み - 「初級から話せるじぶんのきもち」の実践-」『早稲田日本語教育実践研究』第 3 号, 43-44.
- (18) 内海美也子 (2007) 「ビジネス関係者を対象とした待遇表現の指導--初級教科書の会話例を活用した授業の報告」『AJALT 日本語研究誌』第 3 号, 18-29.
- (19) 江原美恵子 (2008) 「初級学習者のインタビュープロジェクト：インタビュー準備における協働的学習を中心に」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 15 (1), 54-55.
- (20) 小笠原雅子・渡部裕子 (2006) 「「依頼・断り」場面における本校学習者の発話の問題点」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』第 2 号, 97-107.
- (21) 小熊貞子・上原真知子・田崎敦子・越前谷明子 (2010) 「論理的な思考プロセスを通じた日本語表現活動：大学院における初級クラスでのショートスピーチ作成・発表」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 17 (1), 20-21.
- (22) 加納千恵子・小林 真紀子・関 裕子 (2010) 「(報告) 初級後期日本語授業の目標と課題：2009 年度「J400」コースの実践報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第 25 号, 67-86.
- (23) 鎌田倫子・深川美帆・村上好江・小寺弘子・要門美規・高畠智美 (2007) 「日本語初級後半レベルを対象としたモジュール型教科書とソフトウェアの開発」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 14 (1), 92-93.
- (24) 菊池民子 (2009) 「初級テキスト「実践日本語 1」の開発：入門期日本語学習者のインターアクション能力習得を目指して」『異文化コミュニケーション研究』第 21 号, 神田外語大学, 61-76.
- (25) 北川逸子 (2006) 「トピックシラバスによる初級日本語クラスの実施とその試行錯誤」『国際センター研究年報』第 15 号, 龍谷大学国際センター, 3-20.
- (26) 工藤嘉名子 (2007) 「「基礎科学」における重要度の高い漢字および漢字語」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 33 号, 27-42.
- (27) 工藤嘉名子・藤森弘子 (2009) 「初級 1 分スピーチの産出にみるモデル提示の作用」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 35 号, 47-62.
- (28) 工藤嘉名子・道脇綾子 (2008) 「日本語初級レベルの理科系留学生を対象とした基礎科学教材の開発」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 15(1), 28-29.
- (29) 國澤里美・近藤行人 (2016) 「交換留学生を主体とした初級日本語クラスのコースデザイン

- ン』『名古屋学院大学論集. 言語・文化篇』27(2), 123-137.
- (30) 高本康子 (2010) 「アジア人財資金構想日本語教育における学部・大学院教育への連続性--工学部キャンパス日本語教育コースにおけるサポート・プログラムの試み」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第9号, 81-92.
- (31) 後藤典子・澤恩嬉・山上龍子 (2006) 「日本語初級学習者のためのプロジェクトワーク導入の試み」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 13 (2), 36-37.
- (32) 小林幸江 (2010) 「漢字基礎調査(2) 「JLC 日本語スタンダード」に即した漢字教材の開発に向けて」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第36号, 71-83.
- (33) 小松満帆 (2011) 「授業報告 初級日本語学習者への日本文化教育--アニメを題材として」『立教大学ランゲージセンター紀要』第25号, 75-82.
- (34) 小山悟 (2014) 「インタビュープロジェクトは初級者の日本語の習得を促しているか : 学生と市民の会話の分析から」『九州大学留学生センター紀要』第22号, 175-189.
- (35) 権藤早千葉 (2007) 「留学生別科1年コースにおける日本語シラバス構築に向けて : 2006年度初級コースの報告と今後の課題」『久留米大学外国語教育研究所紀要,』第14号, 169-185.
- (36) 権藤早千葉・花田 敦子 (2011) 「日本語初級教材(2010年版)作成の報告--会話教材の作成を中心に」『久留米大学外国語教育研究所紀要』第18号, 175-191.
- (37) 佐藤 弘毅 (2009) 「初級漢字授業における電子黒板の活用」『名古屋大学日本語・日本文化論集』第17号, 87-106.
- (38) 澤恩嬉・後藤典子・渡辺文生・山上龍子 (2008) 「初級日本語学習者の教室外活動を支援するための教室内指導 : 電話による問い合わせ・依頼の場面を中心に」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 15 (2), 2-3.
- (39) 澤恩嬉・後藤典子・渡辺文生・山上龍子 (2010) 「初級日本語学習者の教室外活動を支援するための教室内活動とその課題 : 学習者の日本語レベルと日本語使用の不安の観点から」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 17 (1), 86-87.
- (40) 品田潤子 (2007) 「Japanese for Busy People 2 改訂第3版 新しいシラバスのねらい-- 「本当に話すこと」を積み重ねて初級をマスターする」『アジャルト』No. 30, 38-41.
- (41) 菅原和夫・高橋澄子 (2007) 「初級日本語学習者の発表活動における問題点 : ポスター発表プロジェクトから明らかになったこと」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 14 (2), 2-3.
- (42) 関裕子 (2010) 「〈報告〉ディベートに向けた活動と成果・課題 : 2008年度初級後期「J400」コースでの実践報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第25号, 57-66.
- (43) 高井美穂 (2013) 「短期「ものづくりマネジメント」コースのための日本語教材開発」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 20 (2), 66-67.
- (44) 高瀬公子・酢谷尚子・齋藤ますみ・桑原陽子 (2010) 「全学年向け日本語コースにおける漢字指導--初級後半レベルの日本語学習者に対する漢字指導のケーススタディー」『福井大学留学生センター紀要』第5号, 11-23.
- (45) 高橋澄子・菅原和夫 (2006) 「接触場面として捉えた質疑応答の試み : 初級日本語学習者のポスター発表において」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 13 (1), 32-33.
- (46) 高橋澄子・菅原和夫 (2007) 「初級日本語学習者による専門へ向けた発表活動の試み」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 14 (1), 90-91.

- (47) 高橋裕輔・大和啓子 (2015) 「群馬大学昭和キャンパスの日本語教育の現状と課題」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第 14 号, 53-59.
- (48) 竹内明弘 (2011) 「初級学生が遭遇した接触場面の問題を授業に生かす実践活動」『Working papers』19, 国際大学.
- (49) 竹内明弘 (2012) 「初級者が遭遇した問題と言語管理過程を解明してコース改善に反映する試み-インタビューからの示唆を生かして-」『Working papers』20, 国際大学.
- (50) 竹内明弘 (2012) 「初級学習者の言語管理上の問題をコース設計に反映する取り組み」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 19(1), 26-27.
- (51) 竹内 明弘 (2013) 「学習者の遭遇した問題の音声ファイルを使用した言語管理プロセスの分析」『Working papers』21, 国際大学, 1-19.
- (52) 田崎敦子 (2012) 「関係構築につながる日本語母語話者と非母語話者の対話 : 言語の社会的機能に注目して」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 20 号, 63-78.
- (53) 田崎敦子・越前谷明子・小熊貞子・上原真知子・中川和枝 (2009) 「大学院における初級日本語クラスの意義と可能性 : 英語で研究活動を行うコースの単位取得科目として」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 16 (1), 28-29.
- (54) 田崎敦子・小熊貞子・上原真知子・中川和枝 (2012) 「初級日本語クラスにおける上級学習者との会話実習 : 相互行為を通して会話を構築する能力の養成を目指して」『多摩留學生教育研究論集』第 8 号, 25-30.
- (55) 彗田美有紀 (2010) 「日本語集中 A プログラムにおける専門の発表のあり方 : 2009 年後期の試行から」『長崎大学留學生センター紀要』第 18 号, 107-114.
- (56) 田山のり子 (2008) 「JLC 日本語スタンダードに基づく日本語初級レベルのシラバス選定」『東京外国語大学留學生日本語教育センター論集』第 34 号, 1-10.
- (57) 土井みつる・山崎佳子 (2013) 「研究留學生のための初級日本語」『専門日本語教育研究』第 15 号, 3-6.
- (58) 中尾桂子・森下淳也 (2009) 「基本文型と語彙の重要度を用いた強調表示による読解支援」『じんもんこん 2009 論文集』第 16 号, 107-114.
- (59) 中溝朋子 (2009) 「留學生のための日本語初級 e-learning 教材の開発と課題」『大学教育』第 6 号, 山口大学大学教育機構, 119-126.
- (60) 永井涼子 (2009) 「〈報告〉初級におけるディベート準備授業の試み」『筑波大学留學生センター日本語教育論集』第 24 号, 85-95.
- (61) 布尾勝一郎 (2013) 「看護師・介護福祉士候補者に対する専門日本語教育:初級からの取り組み」『専門日本語教育研究』第 15 号, 23-26.
- (62) 野畑理佳・和泉元千春・三浦多佳史 「国際交流基金レポート(10)アカデミック・ジャパニーズ指導を目指した初級からのコースデザイン--アジア・ユース・フェロシップ高等教育奨学金日本語研修の実践から」『日本語学』29 (11), 76-85.
- (63) 登里民子・石井容子・今井寿枝・栗原幸則 (2010) 「インドネシア人介護福祉士候補者を対象とする日本語研修のコースデザイン : 医療・看護・介護分野の専門日本語教育と、関西国際センターの教育理念との関係において」『国際交流基金日本語教育紀要』第 6 号, 41-56.
- (64) 登里民子・山本晃彦・鈴木恵理・森美紀・齊藤智子・松島幸男・青沼国夫・飯澤展明 (2014)

- 「経済連携協定(EPA)に基づくインドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者を対象とする日本語予備教育事業の成果と展望」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号, 55-69.
- (65) 羽太園・上田和子(2008)「初級からの専門日本語教育」への視点-関西国際センターの実践研究から-」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号, 41-54.
- (66) 濱田美和・高島智美・市島佑起子(2006)「短時間学習を意識した初級日本語教材の開発とその効果-初級漢字教科書『留学生のための毎日のKANJI』」『富山大学留学生センター紀要』第5号, 17-25.
- (67) 深川美帆・鶴町佳子・川上ゆか・岡本さや子(2015)「初級日本語クラスにおける日本人学生との「話す活動」について」『金沢大学留学生センター紀要』第18号, 25-43.
- (68) 福良直子(2015)「初級段階からのアカデミックプレゼンテーションの可能性: 大学院レベルの研究留学生の観察から」『専門日本語教育研究』第17号, 29-34.
- (69) 藤村知子(2006)「初級学習者のための専門読解支援」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 13(1), 10-11.
- (70) 藤本勝久・高木裕子(2008)「大阪日本語教育センター編日本語(一)改訂作業についての報告」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』第4号, 117-123.
- (71) 藤森弘子(2016)「タスク型初級日本語教材の開発とその特徴-学習者発話の形態素解析結果から-」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第42号, 13-28.
- (72) 本郷智子・上原真知子・越前谷明子(2006)「グループ・プロジェクトによるコミュニケーション技能の養成: やりとり形式ですすめる”大学紹介 Mini-Talk Show”初級編」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 13(1), 2-3.
- (73) 増田真理子・前原かおる・菊地康人・李相穆(2008)「渡日前eラーニングをとまなう日本語短期サマーコース: IARU-GSPにおける初級レベルのコースデザイン」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 15(2), 18-19.
- (74) 松嶋緑(2006)「初級口頭表現指導における聴解優先教授法の有効性-実践報告から」『日本語教育研究』第50号, 言語文化研究所, 101-118.
- (75) 矢沢理子(2013)「スピーチをコアとした初級からの専門日本語導入: 外交官・公務員コースの実践とその後の展開」『専門日本語教育研究』第15号, 7-12.
- (76) 柳田しのぶ・高原真理(2013)「〈報告〉2012年度予備教育夏学期半集中コースにおける日本語スピーチへの取組: 初級クラスでのSNSの活用」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第28号, 307-317.
- (77) 横田淳子・伊集院郁子(2009)「「JLC日本語スタンダード」に基づいた初級段階における文章表現指導の試み」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第35号, 87-102.
- (78) 吉川裕子・高田恭子(2012)「日本語研修コースにおける「文化」クラスの試み」『九州大学留学生センター紀要』第20号, 55-66.
- (79) 義永美央子・戎谷梓・村岡貴子(2012)「大学院研究留学生のための基礎日本語教材の開発: 日本語研修コースにおける実践から」『多文化社会と留学生交流: 大阪大学国際教育交流センター研究論集』第16号, 73-87.
- (80) Gehrtz 三隅 友子(2008)「文字教育に関する一考察: 日本語研修コースでの取り組みを振り返って」『徳島大学国際センター紀要』第4号, 43-49.

日本語学習者の学習継続決定の要因

—地域多読活動の観察記録とインタビューより—

門井美奈子・前川絃子（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

近年，外国語教育において，本をたくさん読む学習方法として，「多読」が注目されている。日本語教育においても，「多読」を取り入れる教育機関は増えてきている。しかしながら，多読プログラムを運営していくうえで，いくつかの課題も浮き彫りになってきた。特に，学習者にたくさんの読み物を読むよういかに動機づけるか，また，学習者が多読の効果を実感するまで，彼らのモチベーションをどのように維持させるかという点が大きな課題とされている。

よって，本稿では，地域多読活動の参加者たちの学習動機と実際の行動決定要因を明らかにするため，参加者の多読活動中の観察記録とフォローアップインタビューを分析した。

2. 先行研究

2-1. 多読とは

多読とは「学習者は各自の言語能力の範囲で十分可能な大量の書物や他の読書材料を読むというもの」（デイ・バンフォード 2006 : iii）であり，外国語教育では，20世紀初頭から第二言語リーディングの指導法の一つとして注目を浴びてきた。

日本語教育でも，1990年代頃には，多読の効果や教材開発の必要性は報告されていた（梅村 2003）。2000年代に入り，日本語版多読用教材（Graded Readers : 以下 GR）が開発されてきたことを皮切りに，多くの日本語教育現場において，多読が導入され始めた。実践の場では，栗野他（2012: 16）が考案した，「やさしいレベルから，辞書を引かないで，わからないところは飛ばして，進まなくなったら他の本を読む」という多読「4つのルール」が援用されることが多い。また，国内外の教育機関において，実践報告をはじめ，実証的研究が報告され始め，学習者の内発的動機づけ，読みに対する変化，付随的語彙学習との関連性など，様々な側面から多読の有効性が報告されている（高橋 2016）。

2-2. プログラム運営上の困難点

多読プログラムを運営する際，主に課題になる項目として，読む量，評価方法，読む環境，読み物の難易度，辞書の使用などが挙げられる（デイ・バンフォード 2006）。また，多読プログラムを継続的に運営していくには，学習者が持つ読みへの態度や動機に注目する必要もある。なぜなら，多読開始時の動機づけは難しくはないのだが，読み続けるモチベーションを維持することは困難であると言われているからである（Kirchhoff 2010）。デイ・バンフォード（2006）は，学習者が有する第二言語のリーディングの意欲面に関して注

目が浴びてこなかった点を指摘し、今後、教師が学習者の態度や動機づけに注意を払い、いかにそれらを有利に利用できるかが重要になると述べている。

3. 研究の目的と意義

本研究では、読むことを続ける（ここでは地域多読活動（前川・門井 2017）への参加を継続する）ことを、参加者たちがどのように決定しているかを調査することを目的とする。そして、どういった要因が彼らの読むことを続けることを助けているのか、またどういった要因がそれを阻害しているのかを明らかにすることで、学習環境のデザインや支援の在り方を再考する手がかりの一つになることを期待している。

4. データと方法

4-1. データと協力者

筆者らは 2017 年 4 月より、新宿区内で地域の日本語非母語話者のため多読活動を展開している。週一回、毎回 2 時間のセッションで、前半が読み、後半がその日に読んだ本の中から好きなものを選びグループで話すブックトークという活動で構成されている。本稿では 4 月 15 日から 6 月 24 日までの計 10 回分の地域多読活動の観察記録を使用する。

なお、調査には参加者の中から 4 名（以下、A, B, C, D）の協力を得た。

4-2. 分析方法

分析には二段階のステップを取った。まず、10 回分の観察記録を上記 4 名に焦点を当て、本を選ぶ様子から読んでいる時の様子、他の参加者とのインタラクション、読んでいる時の環境、多読活動中に出てきた発言内容から、参加者の動機づけ、参加継続要因とみられる要因を抽出した。次に、これらの抽出した解釈に関しては、協力者にフォローアップインタビュー（以下：FI）も行った。

このように、観察記録と FI を用い、二段階にしたのはアンケートやインタビューによる誘導質問を避けるためである。

5. 調査結果

参加者 4 人の中で全体の半分以上活動に参加した A, B, C と、3 回のみ参加し途中から来なくなってしまった D の順で以下、結果の詳細を述べる。

記述に当たり、観察記録からの引用には [] を用い、発言に対しては「 」, 動機づけ、参加継続要因として抽出されたラベルには【 】を用いる。() は筆者が補足した内容である。

5-1. 参加者 A

A は、本国の大学で 3 年間日本語を勉強し、半年間の日本への留学経験を経て、来日した。来日し 3 年目に、地域多読活動へ参加した。初回の参加時には、「JLPT（日本語能力試験）で読解が一番苦手」と語り、それが参加動機であると告げた。

初回では、新しい読みへのアプローチとして、多読の進め方についての説明を受けた。

初め、Aは、様々なレベルを読み、[初めて知った単語を書き留めていた]りと、本から何かを学ぼうという姿勢がうかがえた。そこで、再度支援者から、多読では、[100%の理解をする必要はない]という助言を得た。すると、2回目の活動では、Aは活動開始時間より早く来て、既に1冊本を読み終えていた。活動中も、[易しい本をたくさん(読み)。読みのスピードが落ちない]様子が観察された。また、非常に気に入った絵本があったようで、活動中も他の参加者にその本を勧めたり、ブックトークで支援者に[他のシリーズがないか探したい]と言い、市立図書館の情報を得る姿もあった。三回目以降も、[まっすぐ絵本コーナーに来た。前から気になっていたものと、今回新しい物(絵本)にも興味を示し]、Aの読みたい本を自ら選び[本に集中している]様子がうかがえた。さらに、活動開始前に支援者と就職活動について話す姿もあった。最終回では、友人を誘って地域多読活動に参加したり、その友人に[お勧めの本を渡(したりする)]光景も見られた。

以上、Aの参加状況を踏まえると、参加当初にA自身が多読の読み方を理解し受け入れていることが分かる。そして、絵本という新しいジャンルの楽しさを知り、その楽しさを【他者と共有】していた。さらに、FIでは、「I like how we started from easy to hard and eventually finding out level that is suitable/ comfortable to practice reading speed.」と語った。Aは、易しい物から読むという読み方を経験した結果、速く読む練習をするのに、自身の日本語力に適切な読み物を選択できるようになっている。さらに、Aは、地域多読活動に参加する過程で、自分の読みへの変化もFIで語っている。「I started with 4 graded readers and now am able to read 6 in one session」と、一回の活動につき完読できる冊数が増えたことを自身の気づきとして挙げた。この速く読めるようになったという気づきがAの読みに対する【自己効力感】につながったのではないかと考えられる。

5-2. 参加者B

Bは、本国の大学で日本語を2年間勉強した。来日して2年目で都内の私立学校で英語を教えている。Bは母語での読書習慣もあり、英語訳された日本の漫画もよく読んでいたようだ。しかし、本自体は好きだが「日本で読むのが遅い」と日本語の読解に不安を示し、この多読活動に参加した。

初回では、ずらりと並んだGRを見てどのように選ぼうか迷っている様子であった。[支援者が気になるものを何冊か持って行っていいと声をかけると、「いいの?」と嬉しそうに、レベル0や1、絵本など3冊手に取って着席する]。Bが選択した本は、Bにとって、比較的容易なレベルの本であり[笑顔で読み進めている]姿が観察された。初回の活動終了時に、Bは次に読む本をレベル2の中から決めており、Bの読書記録にはその本の題名が記入されていた。レベル2は読みやすく、また読みたい日本の昔話等もあったようでしばらくレベル2に留まっていたが、5回目の時には、「レベルが上がるけど大丈夫かなあ」と言ったが、いつもよりレベルが上のものを選択する姿が観察され、FIで「Maybe it depends on the day.」と、たくさんの本の中からその日の気分で選べるのが良いと語った。

初回から4回目を通して、[気に入った絵や、初めて知る言葉、絵と文のギャップなど]を、[BとR(友人)はお互いに発見があるたびに、シェア]し、[常に笑いがあり、楽しそ

うな雰囲気を読み進める] 姿が観察された。Bは一人で読んでいる時も[集中し、笑顔]だが、Rと話すとき声を出して笑うことから、共有することでより楽しんでいることがうかがえる。また、初回時には[Rとお互いにお勧めの本を交換]する姿も観察された。しかし、5回目です少し上のレベルのものを選択したときには、Rとの共有は少なく[一人で集中する]時間が長かった。

また、参加の動機では日本語での読解に対する不安を述べていたが、FIでは、「I sometimes get a little too nervous when I speak Japanese.」と日本語使用への不安も語った。しかし、読後に感想を日本語でシェアすることに関しては、「It's really easy to talk about books with everyone. It's not awkward or strange.」と語り、本を媒体にしたことで、日本語使用への不安が軽減されたことを示唆する語りがFIで見られた。

以上から、Bから抽出された要因をまとめると、たくさんの選択肢から自分で本を選択することを最初に経験したこと、そしてその過程を毎回経験することで、自分で選んで読むという経験を強めていったことが読みものへの【自己決定感】につながったと考えられる。そして、易しいレベルのものから楽しむこと、それが自信につながりレベルを上げていくのを自分で決定していったことも読みに対する【自己効力感】にプラスになったと考えられる。自分が読みたいと思った本を楽しむ体験、またそれを友人と共有してさらに楽しむことが許される【環境】もBにとってプラスに働いていた。また、こうした【他者との共有】は次に読んでみたい本へつながり、これが継続的に活動に取り組む要因の一つになった。また、本を媒体に他者と日本語で共有できたことは、【日本語使用の不安を軽減】させる要因ともなっていた。

5-3. 参加者 C

Cは来日5年目で、学校で日本語を学習したことはなく、独学で文字を学習し、日本に来てから周囲に溶け込んでいく中で真正性のある日本語を身に付けてきたという自負がある。

Cは初回参加時に、[読むのは自信がないこと]、[英語では(読書を)していたが、日本に来てからはしていないこと]、[ここにGRしかないなら、日本語の本はCが働いている学校でただで手に入るから、協力できる]と支援者に伝える。多読の方法(易しい物から読む等)の説明を受けた後、[平易なレベルのものを手に取るが、レベル2や3でも、「これはチョット…」と]本を戻しにきた。[支援者が「簡単すぎましたか?」]というとき、もうちょっとレベルが上のものという要望だったので、レベル3を見せた。レベルが上がるとCが知っている有名な作家のものも増え、[Cは小泉八雲の怖い話を手に取る。…(略)…まずはレベル3を見てみるという。しばらくして、L3はだめと、戻ってきた。L4の中から、太宰治の名で「走れメロス」を選択。席に戻り読み始める]というように、本選びに苦戦する姿が観察された。しかし、2回目では支援者が持っていた漫画とエッセイが混ざったものを見せると気に入らなくなり、3回目にも続けてそれを読んだ。読んでいる間は笑いもあり、[声がけをすると、読んでいる本の面白かった箇所をシェアする]姿も観察された。3回目以降も、それと似ている本を選択し、読み進めた。しかし、これらにはルビが全てにある訳ではないので、[わからない漢字や絵の詳細まで見ようとしていることもあるので、ページ

をめくるスピードは遅い]。5回目には一度 GR を読む姿勢も見せたが、[支援者に漢字の振り仮名がない本はないかと聞く。振り仮名がついていると、意識は振り仮名の方へいき漢字の方へ意識が行かない]とのことだった。[ルビがあると Reading fluency の練習になると話したが、振り仮名なしの本が良い]という様子であった。

また、C の初回参加時は人数が多く雑音が多かったこともあり、周りの声に反応し、[「読むのにちょっとこれは…」と難色を示した]。2回目以降も、周りの参加者や支援者の声や笑い声に反応し、顔を上げたり、支援者とも度々視線が合うことが観察されている。FI でも「It doesn't have to be silent, but you know, … quiet enough. I do prefer it quieter, honestly.」と、環境が必ずしも毎回、最適とは言えなかったようである。

以上から、C の抽出された要因をまとめると、本を選ぶのがなかなか気に入ったものが見つからなかったが、自分に合ったものが見つかるそれが読みをリードしていくこと、集中できない時もあったが、楽しかった箇所を【他者（支援者）と共有】することが抽出された。これらの点について、C に FI で聞いたところ、インプットしたものが自分の発言力につながると考えていることから GR を避けていたことが分かった。そして、C にとって読む環境として理想的ではないながらも、この地域多読活動が日本語で読む時間を確保できる【環境】として作用し、「The sessions gave me more motivation to read in Japanese.」と C の学習継続意欲につながっていたことが FI から分かった。

5-4. 参加者 D

D は、母国の大学で日本語を勉強した経験を持ち、日本では、大学付属の日本語センターで日本語を学び約半年が過ぎたころ地域多読活動へ来た。D は、「読むのは時間がかかる」と語り、地域多読活動に参加した動機を「話したり読んだりするのがうまくなりたい」と語っていた。

初回では、自ら、読み終えた本に関して、[周りにシェア、笑う]様子が見られた。また、読後活動として実施していたブックトークでも積極的に話す姿がうかがえ、終始笑顔で取り組んでいた。2回目の参加時では、聞き読み（朗読 CD を聞きながら本を読むこと）を勧められるが、D は「言葉、わからない、内容つかめない、ゆっくり読みたい」というコメントをし、聞き読みを断る姿もあった。ブックトークでも、後半、多読の読み方の説明になってしまい、1回目で見られた他の参加者と積極的に話す姿や笑顔が見られなかった。そして、3回目の活動中の際には、他の参加者から本を勧められる場面もあったが、「自分の本にもどる」と言い、断っている。勧められた本が、D の日本語力より高い本であり、内容を理解するのが困難だった点も一つの要因だろうが、その後も、[レベル 2（の本を読み終えるのに）かなり時間がかかった。…（略）…（話しの流れで）実際に、どのような行為が行われていたか詳細が分からないと言い、支援者に気になる語を聞いて]くることもあった。ブックトークでは、他の参加者が、関心があった話題が盛り上がってしまい、D がそのやり取りに関わっていくことが難しい場面もうかがえた。D は、その後地域多読活動に参加することはなかった。

以上、D の参加状況から要因をまとめると、2つの要因が挙げられる。一つ目は、読みに対する【自己効力感】が得られていなかった点である。D は、3回の参加を通して、自分の

日本語力に合った易しい読み物を読んでおらず、読むことへの自信や達成感を得られていなかった。二つ目は、【他者との共有】への不満である。Dは、ブックトークに積極的に取り組む時と、うまく対応しきれていない時があった。つまり、「読んだり話したりするのがうまくなりたい」という動機を持って参加し始めたDではあったが、読めた、あるいは話せたという体験が十分にできずにいた。そのため、徐々に地域多読活動に参加する優先順位が下がってしまったと考えられる。しかし、FIでは、地域多読活動自体には肯定的な意見を述べていた。また、「Any possibility that it is inconvenient is based on my own schedule, it's not the fault of the reading event.」と語り、Dを取り巻く様々な状況が、地域多読活動に参加しなかった要因にも関わっていたことが分かった。

6. おわりに

本研究では、読むことを続ける、地域多読活動への参加継続に関わる要因として、自信や達成感から得る【自己効力感】、【自己決定感】、【他者との共有】、【日本語不安の解消】、【環境】が抽出された。活動中に少しでも自己効力感を得ること、そして場への帰属意識が活動継続者に見られる共通項で、読むことを続けていくうえで重要であると考えられる。各参加者が得る自己効力感には、自分自身の読みの力に対して、他者と共有することに対して、あるいは、読む時間を確保し実行することに対してなど様々である。よって運営者は個々の要因や学習者の個性を理解したうえで、読む環境を整えていくことが必要である。そのためにも、多読プログラムを運営する際に、積極的に観察や個人カウンセリングを取り入れていくことも今後の支援の在り方となると考える。

参考文献

- (1) 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- (2) 梅村修 (2003) 「日本語教育における読解指導—extensive readingの試み—」『留学生教育』第8号, 173-182.
- (3) 高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」『言語・地域文化研究』第22号, 369-385.
- (4) 前川紘子・門井美奈子 (2017) 「地域多読活動『Nihongo Book Salon』実践報告」『早稲田大学日本語教育学会2017年秋季大会予稿集』, 3.
- (5) リチャード, R, デイ. ジュリアン, バンフォード (2006) 『多読で学ぶ英語—楽しいリーディングへの招待—』榊井幹生 (監訳), 松柏社
- (6) Kirchhoff, C. (2010) Motivating students to read extensively: Focus on pleasure. *NEAR Conference Proceedings*, 2, 19-26.

アカデミックな場面におけるプレゼンテーションを 学習するための映像教材の開発

仁科浩美（山形大学）

1. はじめに

近年、あらゆる場面でプレゼンテーション（以下、プレゼン）の機会が増える中、アカデミックな場でのプレゼンに関する学習においても、大学の初年次教育や日本語学習者を対象にした授業等でその対応が図られるようになってきた。しかし、日本語教育の分野におけるプレゼンの教材数は、毛利他（2017）が講義理解に関する教材の少なさを報告しているのと同様に、十分とは言い難いものがある。特に、英語学習者を対象言語としたプレゼン教材と比べると、日本語学習者用のプレゼン教材は、いまだ紙媒体のみの教材が多く、音声付きまたは映像付きの教材はわずかである。また、学生が発表活動において難しさを感じている質疑応答について、一定のページを割いて触れている教材も多いとは言えない。

ここ 10 年の間に出版された音声や映像付きの日本語教材の例としては、『最初的一步から始める日本語学習者と日本人学生のためのアカデミックプレゼンテーション入門』（三浦他 2009）及び『アカデミック・スキルを身につける聴解・発表ワークブック』（犬飼 2010）が挙げられる。前者は、日本語でアカデミックプレゼンテーションを行う人のための入門書とするテキストで、初級日本語学習者による質問紙調査をもとにした 7 分 10 秒の発表例を映像として付録に付けている。実際の留学生が発表する映像は、学習者にとって臨場感を持って視聴することができ、同じ立場にいる学習者として親近感が持て、自己の発表を準備するのに参考になると思われる。しかし、登場する発表者が初級レベルの日本語話者であるため、中上級の学習者には少々物足りなさを感じる点があるかもしれない。また、映像では発表の後に通常行われる質疑応答については扱われていない。後者の教材は、旧日本語能力試験 2 級以上の学習者を想定したテキストで、プロと思われる日本語母語話者の音声 CD に収録されている。テキストは、第 1 部と第 2 部に分かれており、第 1 部では、発表構成に従い、各課異なるテーマで発表例を紹介している。収録されている音声時間は、1 課平均約 3 分 25 秒で 6 課分、第 1 部のまとめとして課題 I に 8 分、第 2 部では、1 つのテーマを 5 課に分割し、全体で 17 分 33 秒である。書名に「聴解」とあるため、聴き取りの練習を重視しており、学習者による発表練習はやや少なめであるが、聴く練習を通して、発表の構成や表現を学ぶことが可能である。質疑応答については、いくつかのパターンにより注意点や質問例・回答例が示されているものの、この部分は音声教材には含まれていない。

プレゼンが視覚資料を聴衆に提示しながら話すという複合的な活動による伝達行為であることを考えると、それに即し、目指す姿を具体的にイメージさせる映像による教材は必要である。しかしながら、その開発は現状においては、量・質とともに十分とは言えず、学

習者の必要に応じた教材の提供が急務である。

本研究は、アカデミック・ジャパニーズの分野においてこれまであまり開発が進んでいなかった、プレゼンを学習するための映像教材を開発し、紙媒体の教材と有機的に使用することによる効果的な学びを目指すものである。本発表では、開発した映像教材について報告するとともに、試用した結果について述べる。

2. 開発した映像教材

2.1 教材の概要

教材を用いる主な対象は、初年次教育や自国でプレゼン自体の経験はあるものの、日本語での発表経験はまだ乏しい学部3・4年生あるいは大学院への入学を目指す研究生等の留学生である。専門において本格的な調査・実験等を行っておらず、研究に取り組む基本的姿勢や態度を学んでおく必要がある留学生を想定している。

本映像教材は、紙媒体の教材（『考えを伝え合うプレゼンテーションと質疑応答 試作版 ver. 8』、以下、テキスト）で説明したことや練習問題を通して学んだことが実際の発表という場面でどのように表されるのかを映像で具体的に示すことを目指した。テキストの詳細については、仁科・鎌田（2016）を参照されたい。テキストは、表1に示すように、15課及び付録から構成されている^{註1}が、そのうちの7課分と付録部分について3つの映像教材を制作した。

プレゼンの学習に際しては、段階的に習得できるように配慮した。まず、比較的短いスピーチタイプの研究紹介あるいは学科紹介を最初に据え、次に、基本的なプレゼンの構成

表1 『考えを伝え合うプレゼンテーションと質疑応答 試作版 ver. 8』

課	タイトル	映像
1	プレゼンテーションとは	
2	発表までのプロセスと発表の構成	
3	発表してコメントをもらう・コメントをする《発表》	1. 学科・研究紹介
4	発表を準備する(1) 導入部分	2. 調査報告(1)
5	発表を準備する(2) 研究方法	2. 調査報告(2)
6	発表を準備する(3) 一つのデータからの結果および考察	2. 調査報告(3)
7	発表を準備する(4) 複数のデータからの結果および考察	2. 調査報告(4)
8	発表を準備する(5) まとめの部分	2. 調査報告(5)
9	発表スライドを作成する(1) 日本語表現	
10	発表スライドを作成する(2) 情報の示し方	
11	質疑応答(1) 質問を受ける	
12	質疑応答(2) 回答する	2. 調査報告(6)
13	質疑応答(3) 対人関係に配慮し回答する	
14	発表する 《発表》	
15	発表を振り返る	
付録	研究発表例	3. 研究発表

や日本語表現を学ぶ際の例として、調査報告のプレゼンを発表の構成ごとに複数の課に分けて提示した。そして、最後に本テキストでのプレゼンの一つの見本として実際の状況に近い形で研究発表場面を用意した。以下、3つの映像教材について述べる。

2.2 映像1 学科・研究紹介

1つ目は、研究紹介についてのスピーチである。専門が異なる学生が集まった教室で、自分の研究室について口頭のみで説明するもので、映像教材では実際の留学生(当時、学部4年)が自分の所属する工学系の研究室を紹介している。映像時間は2分10秒である。このような場面を設定したのは、学生が集まる場で取り上げられやすい話題であるだけでなく、就職や奨学金選考の面接等においても実際に留学生が直面することが多いからである。



図1 学科・研究紹介の一場面(字幕あり)

スピーチの構成は、1) 学科の概要、2) 研究室で扱うものの代表例、3) 我々の日常との関連性と研究への抱負の3部分から作られている。スピーチ原稿は、過去の授業において留学生が作成したものを筆者が加筆修正を行い、完成させた。そして、その原稿に基づき収録日に本人がスピーチを行った。発表原稿は一例としてテキストにも掲載しており、授業では、学習者はこれを参考に各自の専門に合わせ、学科の紹介や自分が今後研究において行いたいこと等を発表する。この体験により、学習開始時のプレゼンに関する実力や心理的緊張等を自らも確認することができる。

2.3 映像2 調査報告

日本人学生と留学生が共に在籍する混合クラスのゼミで自分が調べてきた内容を報告するという設定で、実際の留学生がスライド資料を用いながら説明している。プレゼンの原稿は筆者が作成し、出演協力した留学生にできるだけ暗記するよう依頼した。撮影時は緊張のためか、咳や言い直しや言い間違い等が見られたが、編集の段階で過度なものについては消去した。

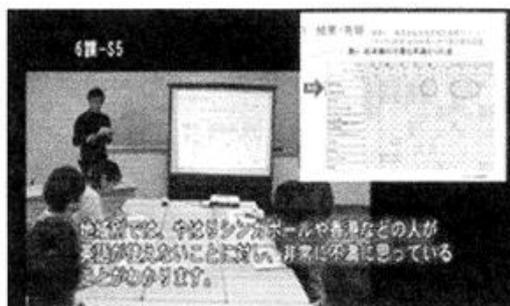


図2 ゼミでの調査報告の一場面(字幕あり)

映像時間は、プレゼンそのものが10分20秒、質疑応答部分が3分13秒、計13分33秒である。どの専門分野の留学生でも比較的関心を持ちやすいよう、「外国人観光客に提供すべきサービス」を発表テーマとし、外国人観光客が日本を訪れたときどのようなサービスを必要としているかを既に公表されている調査から考えるというものにした。その要旨は、「今日、外国人の観光客数は増加の一途をたどっているが、これまでの外国人観光客に対する調査は実態調査が多い。快適な旅行を提供するために、外国人観光客が日本に来てど

のようなサービスを必要としているのか、4つの資料を用いて検討した。その結果、外国人が必要としているサービスは、日本に来て情報収集するための無線LANの環境整備に関するサービス、及び、見る・遊ぶ・買い物する際のコミュニケーションの障害を取り払う言語に関するサービスであることがわかった」というものである。テキストでは、この映像教材を4課から8課までの課で、分割して用いる。本来であれば、各自が実際に行う調査や実験等に基づいた内容を扱うのが理想的と思われるが、専門的な事柄に関する知識を学生がまだ学部3、4年生及び研究生のこの段階では習得していないこと、各学習者の専門が異なること、日本語教師も各学生の専門に精通しているわけではないことから、ここでは扱いやすいと思われるテーマを用い、文献調査に基づいたプレゼンの形式を採用した。しかしながら、その一方で、このテーマは時代とともに状況が変化しやすいというマイナス面も含んでいる。

また、ゼミでの場面という設定であるため、プレゼン後には司会による進行のもと、発表を聞いていた他の学生からの質問に答えるという質疑応答の場面も設けた。テキストの当該課(12課)は、「質問は理解できたが、答えがわからない」、「質問は理解できたが、日本語で説明するのが難しい」、「日本語は全部聞くことができたが、質問したいことがよくわからなかった」等、回答するのが難しい場合にどのように対応すべきかを学ぶ箇所であり、これを具体化したインターアクションの例を映像で確認することが可能である。テキストではこの場面により着目し、実践でも使えるよう、ディクテーションの問題として扱い、「相手の質問内容を確認してから回答する」、「断定を避ける言い方を用いる」、「不備を詫げる」等の場면을聴覚と視覚で確認するようにした(図3)。

<p>Q2: あもう、いいですか。 司会: はい。 Q2: 「旅行中、困ったこと」についての表ですけど、 A: (表2を見せる) <u>これですね</u>。 Q2: はい。複数回答のほうで、「旅行中困ったことがなかった」と答えた人が30%ほどいますが、あまり心配しなくてよいということですか。 A: <u>そういうわけではないと思いますが・・・</u>。そうですね・・・。あまり気にしていないということかもしれません。 (斜字部分が解答)</p>

図3 ディクテーション問題例

2.4 映像3 研究発表

学習者のプレゼンの最終的な目標となる発表として、日本人学生が学部4年生時に行った卒業研究の発表を活用し、教材化した。したがって、場面としては、改まり度の高い発表場面となっている。工学系分野において実際に行われたプレゼンの原稿を可能な限り平易な表現に書き換えたものを用い、日本人学生が発表を行っている。映



図4 研究発表の一場面(字幕あり)

像時間は、発表そのものが8分15秒、質疑応答部分が4分45秒、計13分00秒である。プレゼン後の質疑応答については、教員が学生に質問するというこのような場面で一般によく見られる形式に基づいて制作した。この場合、相手が教員ということで映像2の場合よりも対人関係をより意識しなければならないが、映像ではテキストで扱った「自らの結果についてのみ再度丁寧に答える」、「回答できないことを正直に言う」といった回答方法が織り込んであり、聞き手とのインターアクションについての具体例を視聴することができる。この研究発表は、本テキストにおいて一つの最終的な目標となるものであるため、教材化にあたっては理解しやすい内容の提供に努めたが、大学での研究という点から、ある程度の専門的な用語や内容は残さざるを得ず、今回は付録として位置づけた。

2.5 画面操作上の工夫

トップページの画面には3つのプレゼンの画像を並べ、選択しやすいようにした。そして、学習者の聴解力や視聴の目的に応じて、字幕のあり／なしが選択できるように画面を設計した。(図5)。また、発表全体を通して視聴したい場合には、各映像の目次画面から画面右下の「全再生」を押し、細かく区切って学習したい場合には、S(スライド)1, S2のようにスライドごとの表示を押せば、希望に合わせて視聴できるようにした(図6)。スライド資料を用いながら発表する「映像2 調査報告」及び「映像3 研究発表」については、発表者の様子とスライド資料とを2画面で表示し、両方が認識できるようにした(図2)。



図5 トップページの画面



図6 映像2 調査報告の目次画面

3. 授業での試用

筆者が担当する日本語授業においてテキストとともに映像教材を試用した。受講者は中上級学習者6名である。「映像1 学科・研究紹介」及び「映像2 調査報告」の試用においては、テキストで課の要点、日本語表現、タスク等を通して学習したことが、現実にはどのように用いられているかを確認するために、その課の最後の活動として視聴した。付録としての「映像3 研究発表」については、専門の課程で同様のプレゼンを控えている学習者がいたため、映像の視覚的特徴を生かし、卒業研究発表がどのような環境で行われるかを紹介し、質疑応答部分について解説を加えながら視聴した。

視聴後、映像教材について意見や感想を聞いたところ、「具体的にイメージができて良かった」という意見が多く述べられた一方で、「もっとアイコンタクトをしたほうがよいと思

う」,「原稿は見ないで話すべき」といった, 演じた発表者に対する改善コメントも述べられた。これは発表場面を演じたのがプロの役者ではなく, 学習者と同じ留学生だった^{注2}ことが, 心理的障壁を低くし, コメントを述べやすくしたと考えられ, 今回の場合は映像教材が反面教師的役割を果たしたことがうかがわれた。同時に, 学習を通し, 評価する目が学習者自身の中に養われていることも確認できた。

4. まとめ

本報告では, プレゼンを学習するために開発したタイプの異なる3つの映像教材について述べた。試用からは, 映像で示された発表を一つの事例と捉え, より良い発表にするための意見交換を行う場を提供することにも活用できることがわかった。

現段階では, 映像はDVDの形で制作しているが, どのような形で提供するのがよいか今後検討する必要がある。さらに試用を増やし, 使用者の意見を反映させながら, 改良を加えていきたい。

付記 本研究は JSPS 科研費 (基盤研究 (C) 課題番号 26370585 「口頭発表時における質疑応答コミュニケーション能力を高めるための教育方法の開発」 研究代表者: 仁科浩美) の助成を受けたものです。

謝辞 映像教材の開発にあたり, ご協力くださった学生の皆様及び教員の方々に深く感謝申し上げます。

注

- (1) 仁科・鎌田 (2016) における教材の構成を一部変更し, 3 課部分の内容を新たに設けた。
- (2) 授業の際に, 発表している学生が学習者と同じ学部生または大学院生であることを告げた。

参考文献

- (1) 犬飼康弘 (2010) 『アカデミック・スキルを身につける発表・聴解ワークブック』 スリーエーネットワーク
- (2) 仁科浩美・鎌田美千子 (2016) 「聞き手との対話を意識したプレゼンテーション教材開発の試み」『日本語教育学会研究集会第 8 回中国地区 (山口) 予稿集』 109-114.
- (3) 三浦香苗・岡澤孝雄・深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子 (2009) 『最初の一歩から始める日本語学習者と日本人学生のためのアカデミックプレゼンテーション入門』 ひつじ書房
- (4) 毛利貴美・太田亨・佐藤尚子・深川美帆 (2017) 「学部段階の「数学」講義聴解力を伸ばすための総合的ビデオ教材試作」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 420-425.

交換留学生の講義理解に関する一考察

—M-GTAを用いた理解構築のプロセスの分析から—

中井好男（同志社大学）・古川智樹（関西大学）・毛利貴美（早稲田大学）

1. 本研究の背景と目的

日本学生支援機構（2016）によると，2015年5月1日現在，高等教育機関に在籍する外国人留学生は152,062人で，前年度と比較すると12,877人増加（9.3%増）している。そのうち，教育，研究，異文化体験，語学の実地習得等を目的とした学位取得を目的としない短期教育プログラム等による外国人留学生（以下，交換留学生）は，2015年現在，15,015人であり，前年度比で3,587人増加（31.4%増）している。短期留学生の調査が始まったのは2010年であるが，5,290人であった当時から見ると，およそ5年の間に9,725人増加しており，ほぼ3倍にまでその数を伸ばしている（日本学生支援機構，2017）。このように近年急激な増加傾向を見せる交換留学生には，半年あるいは1年という短期間で日本語を学ぶと同時に学部の講義を受講する学生が多い。しかし，日本語による講義を聞いて理解するためのレディネスが形成されていない状態で受講しているケースも見られることから，交換留学生に対するアカデミック・リテラシーに関する支援は喫緊の課題であると言える。

留学生の講義理解については，認知的側面に焦点を当てた分析によって，既有知識や内容に関する高度な知識（太田，2003），メタ言語やパラ言語（毛利他，2016a; 2016b）などを手掛かりとしていることが明らかにされている。しかし，留学生にとっては，講義が第二言語である日本語で行われる点を考慮すると，個人の認知的側面だけではなく，学習に関するメディアや教師といった留学生を取り巻く社会文化的コンテクストから捉え，それらの相互作用についても分析する必要があると言える（竹内，2007）。

そこで，本研究は，交換留学生を取り巻く社会文化的コンテクストから彼らの講義理解の様相を捉え，そこに潜む問題を明らかにすることを目指す。

2. 研究方法

2-1. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

本研究で用いた方法は，人の行動に関する応用可能な理論を生成する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下，M-GTA）（木下，2007）である。M-GTAは，グレーザー&スト劳斯（1999）が提唱したグラウンデッド・セオリー・アプローチに改良を加えたもので，ある現象に関するデータに根ざした理論を引き出す分析方法である。M-GTAの分析は，調査協力者を抽象的に定義した「分析焦点者」と分析によって明らかにしたい「分析テーマ」を設定して行われる。そして，この分析には，解釈が恣意的になるのを防ぐため，「研究する人間」の視点が積極的に取り入れられる。つまり，「研究する人間」の設定によって「誰が，何のために，なぜ，その研究をするのか」ということを明確にし，分析

結果の一般化が可能な範囲を規定する「分析焦点者」を通じた分析によって、現場への応用性や研究としての発展性のある理論生成を可能にする（木下，2007）。

2-2. 調査・分析の手順

分析に用いたデータは半構造化インタビューによって収集した。調査協力者は日本国内の私立大学に在籍する15名の交換留学生（出身：人数／中国：5名，台湾：3名，韓国：3名，タイ：2名，香港：1名，チェコ：1名・滞在期間：6か月～1年・日本語レベル：N2～N1・受講した講義：文学，心理学，政治学などの人文学系の講義）で，1回30分程度のインタビューを1名につき2回（学期の初めと終わり）に分けて行った。

インタビューでは講義の理解を助けるものや妨げになるものは何か，また分からないときに何か対処していることはあるかといった講義理解に関する問題とその対応について広く聞き取りを行った。インタビューは全てICレコーダーに録音し文字化した。この文字化データを用い，「交換留学生」（＝分析焦点者）の「講義理解を促進あるいは妨げるものは何なのか，また理解できないときにどのように対応しているのか」（＝分析テーマ）を「交換留学生を取り巻く社会文化的コンテクスト」（＝研究する人間の視点）から分析を行った。分析は木下（2007）による手順に従い，以下の通り進めた。

- ①収集したインタビューデータから，講義理解を妨げる要因を抽出し，それらを具体例としてまとめ，具体例の集合体である概念を抽出する。
- ②概念に含まれる具体例の収集，概念の再編や概念同士の合併などを行い，解釈が恣意的にならないように概念の完成を目指す。概念の完成度はそれに含まれる具体例による確認だけでなく，対極にある例との比較などを行うことでもチェックする。
- ③作成した概念同士の相互関係を検討しながら，カテゴリーを作成する。このカテゴリーは概念の集合体ではなく，全体のプロセスの一部を説明する「動き」を示すもので，分析対象の重要な変化のダイナミズムを捉えたものとなる。
- ④カテゴリーの相互関係から，講義理解の構築に関する理論のストーリーと理論図を作成する。この理論図をもとに講義理解に関する教育や支援のあり方について検討する。

3. 結果と考察

3-1. 理論のストーリーの概要

次に，分析によって導き出された理論のストーリーの概要を示す。理論は，講義理解の構築あるいはそれを妨げるプロセスに関連する一連の動き（＝カテゴリー）をもって示されるが，紙幅の都合上，その理論の一部を概念を用いて端的に表した図1を掲載し，理論のストーリーの概要について記す。図中の「・」は概念を，矢印は因果関係を示している。

分析の結果，まず，講義理解を妨げるものとして，教師の話し方や資料，板書などの不明瞭さといった講義を運営する教師に関わる要因と，受講人数の多さや教室の広さなどの教室環境要因が抽出された。具体的には，教師の話し方や受講生の私語などで，それが原因で協力者は教師の説明が聞き取れなくなってしまう。そして，そのような中でノートを取っているため，ノートは授業後に見直しても意味が分からないものになってしまう上，ノートを取っている間は説明を聞き逃すことにもなり，ノートを取るという行為そのもの

が講義の理解を妨げる行為となってしまうということにもなる。

しかしその一方で、教師の声が聞こえやすい位置に移動し、講義中資料にある情報、図示や例示などの教師のジェスチャーやメタ言語等を手掛かりにしながら、電子辞書やスマートフォンを活用して情報を収集することで講義についての理解を構築しようとしている協力者がいることも分かった。また、講義外の時間では、同じ大学出身のクラスメートや同じ専門を持つ学生が集まるネットワークを利用し、日本語ではなく専門知識に関する支援も得て、講義で提示された情報を自分にとって分かりやすいように並び替えて理解を進めていることも明らかになった。そして、ミニッツペーパー（リフレクションペーパー）への記入の機会などを利用して教師に質問をする、テーマの背景知識を知る、既有知識を日本語に置きかえる、既有知識を振り返ることで新たな知識を理解する作業を行っていることに加え、日本語能力が原因で深い理解や細部の理解よりもポイントを掬い取って理解する、つまりスキミングに近い理解を目指していることも分かった。

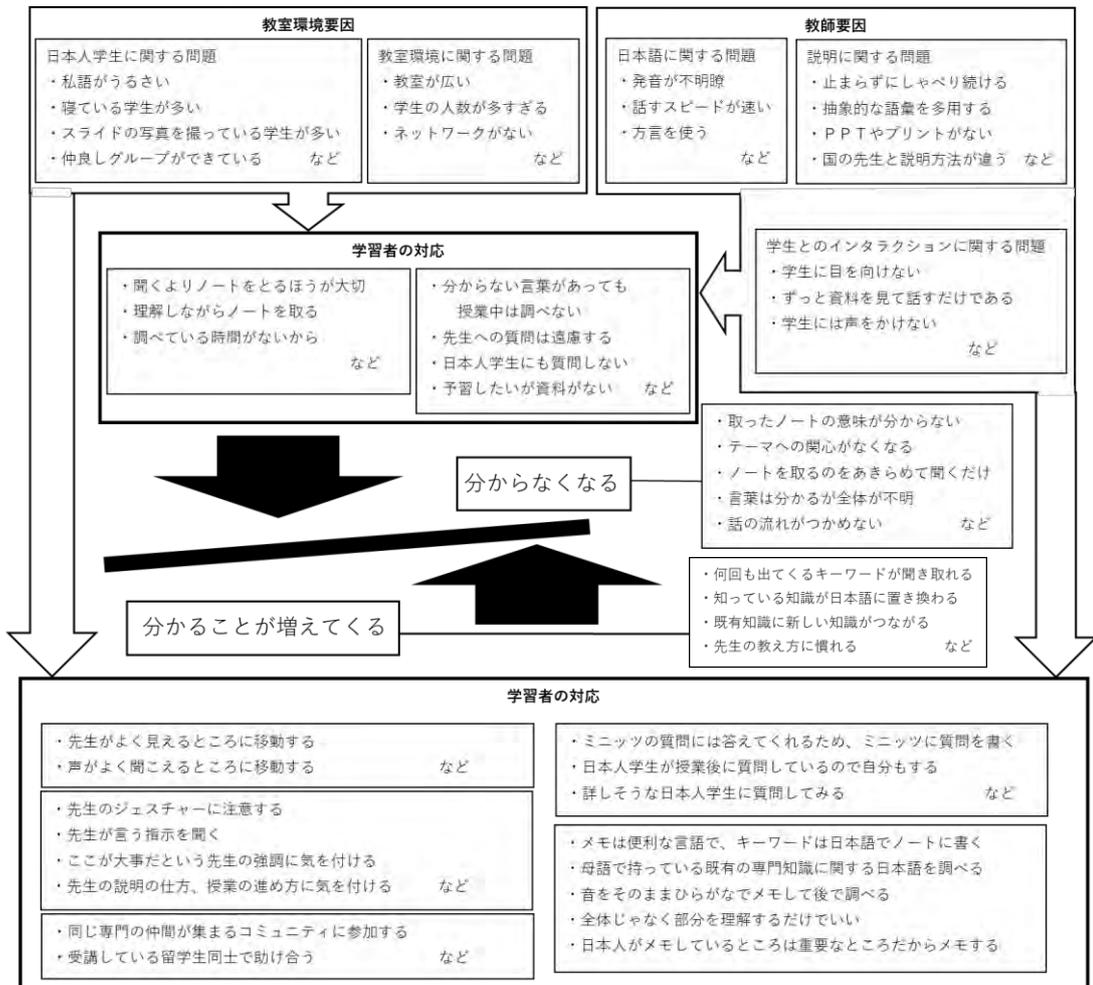


図1 講義理解の構築プロセスの概要図

3-2. 具体例を用いたカテゴリーの記述とその考察

次に、具体例（インタビューデータ）や概念を用いて講義理解の過程を構成するカテゴ

リーの一部について考察を加えながら記述する。ゴシック体はインタビューデータからの引用で、引用の最後に協力者の属性と仮名を示しておく。

カテゴリー例 1 : [先生の指示や声の強弱, 日本人学生の動きから理解のヒントを探るとい う講義の聞き方に変わる]

まず, 協力者は教師が話す日本語には次のような問題があると述べている。

「先生が話すとき, 早口でとても, 止まらずに最初から最後までずっとしゃべってて, ノートを取っても, 次が何が言っているのか分かりません」(中国出身の K さん)

「先生がまた関西弁も使うから, 何の話か (分かりません)」(韓国出身の H さん)

教師が早口で話し続けていることに加え, 方言で講義を行う教師がいることもあり, 協力者にとって講義中の教師の説明は非常に分かりにくい。そこで, 彼らはノートにできる限り書き留めておこうとするが, 「分かったことしか書き留められないため, 自分が取ってるノートもばらばらで, 何書いているかよく分からないことになってしまい, ノートをあきらめる」(韓国出身の F さん) ことがある。そのため, ノートを取るよりも講義を聞くことに集中するようになり, それによって, 以下のように授業の中で教師の言動の変化や指示に気が付くようになる。

「先生はプリントを見るべきとき, ちゃんと言ってくれます」(中国出身の A さん)

「いきなり大声で言って, それで私注目をします」(マレーシア出身の A さん)

協力者は教師の言動に注意が向くようになると, 教師の指示や声の変化などをキャッチできるようになる。プリントを見るようにという指示に従ってプリントを見ればそこに書いてある理解へのヒントとなる情報にたどり着くことができる。また, 声が大きくなる部分は重要な部分であろうと推測し, その部分に特に注意を払って聞くようにする。このようなやり方を続けることで, 「先生の教え方に慣れる (概念)」と同時に, 説明を全部聞くのではなく, 聞き方に強弱をつけ「全部じゃなくてポイントが分かればいい (概念)」という聞き方に変わる。そして, 「何回も出てくるキーワードは分かるようになる (概念)」など, 理解できることが増えていくようになる。

このように, 協力者が教師の説明を一言一句聞き逃さないように集中し, その中から重要なポイントを書きとめようとすることで, 本来であれば講義を振り返る際の資料となるべきノートとそれを取る行為が講義そのものの理解を妨げることになっている。しかし, 教師の指示や声の変化などのメタ言語, パラ言語に注意を払うといったように講義の聞き方を変えることが, 頻出するキーワードが理解できるようになるなど, 講義内容に関する理解の構築につながっていると見ることができる。

カテゴリー例 2 : [学問的関心や専門に近い留学生や日本人とのつながりは講義の理解を深めるのに役立つ]

協力者は、講義を履修している日本人学生たちにはすでに仲がいいグループができており、自分たちも同じ大学から来た交換留学生と同じ講義を取ることもあるため、講義で日本人学生の友人を作るのは難しいと話している。

「みんなは大体事前にもう既に仲良く、できた友達と一緒にいるので、私も所属校から一緒にこっちに来た友達と隣同士に座って受講するので、新しい友達を自らが進んでつくる雰囲気ではなかった。」(中国出身のWさん)

「みんなの授業もバラバラで、本当に知り合う機会がないというか。(中略)誰か、いつも自分と一緒に授業する人が欲しいですけど、それは多分、(交換)留学生にとってはあり得ないですよ。」(中国出身のGさん)

そのため、授業で分からないことがあっても、日本人学生には聞きづらく、一緒に講義を取っている同じ大学から来た友人が助け合う存在になっているという。

「一緒に授業とっている友達がいるので。それは、同じ●●大出身の友達がいて私たちは助け合う関係です。(中略)毎回の授業に出る人は顔が覚えていないので、誰が誰か知らないの、名前も知らないのに直接質問するのはやはりあまりよくないかなと。」(中国出身のWさん)

つまり、協力者は同じ立場にある留学生の友人と助け合うことで講義の理解を進めているということになる。その一方で、同じ講義を取っている日本人学生と友人関係になったというケースもある。彼らは日本人学生の中国語を学びたいという理由でつながったようだが、協力者は講義で理解できないことをその日本人学生に質問することで解決している。また、学部で形成されている所属学生による学生コミュニティに参加しているというケースでは、コミュニティが講義に関する疑問を解決する場となっており、それを活用することで講義の理解がスムーズになったという例も見られている。

このように、中国語という文化資本(Bourdieu, 1977)を介して日本人学生と関係を構築した例や学部で形成されているコミュニティに参加できた例が見られたが、交換留学生はすでに顔見知りであることが多い日本人学生の集団の中に突然参加する形となるため、すでに形成されているグループとのつながりを持つことが講義を理解していく上で非常に大きな助けになっているということが分かる。

4. まとめと今後の課題

以上のように、M-GTAによって、留学生が様々な要因から影響を受け、それに対応する形で自律的に理解を構築していく過程が示された。中井(2015)では、教師や学習パートナーの言動、PC、インターネットが持つアフォーダンス(van Lier, 2000)が学習者オートノミー(青木, 2005)を促進することが示されているが、図1が示しているように、本研究の調査協力者も資料や人といった物的・人的リソースだけではなく、教師の行動が持つマルチモーダルな要素、既有知識などの留学生を取り巻く様々な要因が持つアフォーダ

ンスが自律的な講義理解の構築を促していると見ることができる。上記の結果は、実践の場への応用が期待できる理論の骨組みとなるものであり、アカデミック・リスニングの向上を目的とした授業を行う教師や留学生が在籍する講義を行う教師にとって応用可能な有意義なものであると考えられる。今後も交換留学生への縦断的な聞き取り調査に加え、実際の講義での調査を行うことで理論の精緻化を行い支援や教育への還元を目指す。

参考文献

- (1) 青木直子 (2005) 「自律学習(autonomous learning)」『新版日本語教育辞典』, 大修館書店, pp.773-774.
- (2) 太田亨 (2003) 「『講義の理解』の目指す理解促進のための基本目標と授業活動について」『金沢大学留学生センター紀要』6, pp. 1-12.
- (3) 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実質的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (4) グレーザー, B. G., ストラウス, A. L. (1999) 『データ対話型理論の発見 調査からいかに理論を生み出すか』後藤隆・大出春江・水野節夫 (訳) 新曜社
- (5) 竹内理 (2007) 「学習者,教授者,メディア—外国語教育研究の統合的枠組みに向けて—」『英語授業実践学の展開—斎藤栄二先生御退職記念論文集—』, pp. 90-102.
- (6) 独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) (2016) 「平成 28 年度外国人留学生在籍状況調査結果」(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2016/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/data16.pdf) (2017 年 9 月 29 日アクセス)
- (7) 独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO) (2017) 「平成 27 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査結果」(http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_p/_icsFiles/afieldfile/2017/04/03/program15.pdf) (2017 年 9 月 29 日アクセス)
- (8) 中井好男 (2015) 「ピア・リスニングにおける中級日本語学習者の学習者オートノミーの促進 : ピアの援助や相互作用の観点から」『JALT 日本語教育論集』13, pp. 1-18.
- (9) 毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2016a) 「オンライン講義を視聴する際の理解の特徴と困難点—電子ペンを用いた Stimulated Recall Interview の結果から—」『日本語教育学会 2015 年度第 10 回研究集会予稿集』, pp.75-78.
- (10) 毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2016b) 「講義の談話におけるメタ言語表現が理解とノートテイキングに及ぼす影響」日本語教育国際研究大会 Proceeding
- (11) Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (12) van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 245–59.

付記

本稿は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究 (C) (課題番号 15K02667) の助成を受けたものである。

アカデミック・ライティングにおける論証技術習得の課題

中村かおり（拓殖大学）・近藤裕子（大正大学）・向井留実子（東京大学）

1. はじめに

本研究は、アカデミック・ライティングにおいて求められる論証技術は、従来の論理展開指導では十分に習得されないことを、学生の作文分析と教材調査から検証し、文レベルでの論拠の積み上げ学習が求められることを主張するものである。

論文やレポートなどの論理的な文章には必須の要素「主張＋根拠（理由・証拠）」があり、その結びつきを説明する論拠（裏づけ）が必要とされる（大島他 2005、福澤 2002）。このような自分の主張や結論を根拠によって裏づけようとする行為は「論証」と呼ばれる（福澤 2002）。また、論文やレポートなどに求められる明快な文章の条件は、「文章全体が論理的な順序にしたがって組み立てられていること、論理の流れが自然で、一つの文と次の文とがどういう関係にあるのか即座にわかること（木下 1990）」とされている。つまり、アカデミック・ライティングにおいて求められる論証技術は、①明確な「主張」「根拠」、およびそれらを結ぶ「論拠」を書くことと、②それらの要素および、それらを構成する一文一文の関係が読み手に理解できるように書くことだと言える。しかし、実際に学生が書いた文章には、主張や根拠、論拠といった要素がない文章や、主張や根拠などの要素は揃っていても、関係が読み取れず、論旨がつかまらないという論理的でない文章が少なくない。

本稿では、学生の産出物の中から論証に問題のある例を示し、その分析から、改善方法を検討するとともに、論証技術習得のために、これまでどのような指導が行われてきたかを教材・教本の現状から提示する。そして、それらを踏まえ、論証技術の習得のために、「隠れた根拠」意識化の練習や、情報間の関係理解の練習が必要であることを述べる。

2. 学生の産出物に見られる問題点

学生の産出物の中から、論証に問題があると思われるものを2例取り上げ、分析を試みる。分析対象としたのは、初年次の日本人学生のためのライティング指導クラスにおいて課された、論証型レポート（テーマは自由）の一部である。

まず、根拠が論旨につながらない例を検討する。（波線は根拠/論拠、太線は主張）

【実例1】（「歩きスマホ問題の危険性」と題する原稿から一部を抜粋）

平成22年から平成26年までの5年間で、歩きながら、自転車に乗りながら等の携帯電話、スマートフォン等に係る事故により152人が救急搬送された。救急搬送された人の年別救急搬送人員では、平成26年は前年と比べて6人減少した。

このことから、歩きスマホをすることによってスマートフォンの画面に目が集中してしまい、結果、人とぶつかったり、足元が見えていなくてころんできたり駅のホームから落ちてしまったりと、歩きスマホをしている人は事故を引き起こすことを明らかにして

いる。歩きスマホは怪我人が出るほどの危険行為であり、歩きスマホがなくなると今後も怪我をする人は増えていくのではないだろうか。

ここでは「歩きスマホは」「危険行為であ」るという主張の根拠として、5年間で救急搬送された人数を示している。しかし、「前年と比べて6人減少した」ことを述べていることで、その後の「今後も怪我をする人は増えていく」という意見に対して矛盾が生じている。これは、主張と関連づけながら論証することに考えが及んでおらず、引用元原文の文章の流れを、自分の文脈との論理関係を意識しないで、そのまま使用したためだと考えられる。次に根拠および論拠（裏づけ）を示さず主張している例を検討する。

【実例2】 「介護ストレスによる高齢者虐待の増加」と題する原稿から一部を抜粋

日本創成会議によると高齢化が進むと、介護職員がどんどんと足りなくなっていき、2025年度には全国で43万人ほどが必要な世話を受けられなくなるという報告書を発表している。^(ア) 人手不足になる理由としては、賃金が低い、仕事が大変、社会的評価が低い、休みが取りにくい、雇用が不安定などあるそうだ。このことから、介護をする環境が介護側にとってよりよくない、介護することが大変になってしまう環境になっているからこそ、介護士になりたいと思う人が減ってきていることがわかる。…（中略）…

(イ) 人手を増やしていくために働いてない人に職を与えることはよいことだと思うが、無理に働かせたところでどうにかなる問題ではないと考えられるし、介護される高齢者がより住みやすくするためには介護の資格をもった人がやるべきだと考える。

(ウ) 介護の人手不足を解消するには介護士以外を集めるのではなく、介護側がちゃんと休みを取れたり、給料を上げなくてもボーナスを出したりなど、介護をすることを苦だと感じさせないような環境づくりをしていくことが大事なのではないだろうか。

書き手は、介護ストレスによる高齢者虐待の原因として、介護職員の人手不足があり、要因に（ア）の具体例を挙げている。その対策として、外国人やニートと呼ばれる無職の人たちを介護現場に迎える案があることを紹介し、それに対して（イ）「働いてない人に職を与えることはよいことだ」としながら、「無理に働かせたところでどうにかなる問題ではない」と言っている。人手不足解消のために、働いてない人に職を与えるという提案を否定しているものの、その根拠および裏づけがないため、飛躍が感じられ、独断的な印象を与える。そして、この案の否定と、「介護の資格をもった人がやるべき」という主張との関連づけもないため、文と文が論理的につながっていないように見える。また、（イ）の主張と（ウ）「環境づくり」にも飛躍がある。現在介護職に就いている人のための環境改善は、離職者の抑制にはなるだろうが、増員にはつながらないからである。これを論理的につなぐためには、例えば以下の（ ）部分を明示的に提示する必要がある。

(イ) 人手を増やしていくために、働いてない人を無理に働かせてもどうにもならない。

（根拠：介護士は負担が大きい仕事であり、そのストレスが高齢者虐待を招いている。そのような現場で介護職にあまり関心がない人が働いても、ストレスを感じ、虐待につながる恐れがある。）

(イ) 介護される高齢者のためにも、（論拠：介護職への誇りや強い意志を持ち、様々な問題に対処できる専門性を持った）介護の資格をもった人がやるべきだ。

(ウ) 介護の人手不足を解消するには介護士以外を集めるのではなく（論拠：介護士を目

指す人を増やさなければならない。) (論拠：しかし、介護士は大変だと考え、志望者が減っている。したがって、)

(ウ) 介護をすることを苦だと感じさせないような環境づくりが大事である。(補足説明：そうすれば、新しく介護士を志す人も増え、離職防止にもつながる。)

実例2では()内の根拠、論拠および補足説明の部分が書かれていないため、読み手が推測しなければならない。そのため、論理的結びつきが弱く感じられるのである^(注1)。

ここまで見てきたように、学生が書いた文章には、論理的関係を意識せず、そのまま引用先の文章を取り込み、矛盾を生じさせているものや、主張や根拠、論拠といった要素がなく、文と文のつなげ方に論理的な問題があるものがある。このような問題を生じさせないために、指導においては、主張や根拠と言った構成要素の必要性を説くだけでなく、それらを論理的につなげる方法を意識させる練習が必要であると考えられる。では、既存教材ではこれらはどのように指導されてきたのだろうか。

3. アカデミック・ライティングにおける論理のつなぎ方指導の実際

現在、論理のつなぎ方の指導がどのように扱われているかを、既存の14の教材・教本^(注2)を対象に調査した。論理展開については、ほとんどが1)意見とデータを書くことのみ、2)問いを立て、根拠となる情報を収集し、答えとなる主張を述べるといった要素の説明のみ、3)レポートライティングの作業手続きの説明のみ、という3タイプのいずれかであった。2)の要素の説明は、教材によって異なり、論文には「問いと主張と論証」が必要とするもの^(注2-a,i)や、パラグラフライティングに焦点を当てたもの^(注2-k)、論の展開を①データ積み上げ型②結論先取り型に分けて示したもの^(注2-m)などさまざまである。また、3)ライティングの作業手続きも、「序論、本論、結論」や「論文の構成要素(タイトル、アブストラクト、本体、まとめ、文献一覧)」、資料の集め方、引用の方法やアウトラインの書き方など、教材によって異なる。以上の説明に加え、論理的なつなぎ方を理解させるために、どのくらい練習が行われているかを見てみると、展開のわかる文章を例に挙げて解説したものもわずかにあるが、ほぼすべて実践的な練習がほとんどないまま、すぐさま自分の文章を書かせるものとなっている。

さらに、根拠や論拠の示し方について見てみると、論理的に「主張と根拠/論拠」をつなぐ必要性を説いたものはあるが、どのように論理的に主張とつなげるかについては触れられていない。実践練習では、因果関係を表す表現や展開の型などの形式的なものが中心で、論拠をいかに段階的に書くか、どのようなものが論理的かといったことについて、実際に学生が学習しながら実感できるものはほとんどなかった。これは、これまでの指導が、論理性の説明、論証方法の練習、すなわち「理解」「産出」両面において十分でなかったことを示している。では、2.の学生の産出物で見たような、主張や根拠とその結びつきに問題があるものを改善するためには、どのような指導が必要だろうか。

4. 論理展開指導で求められること

4-1. 「隠れた根拠」の意識化と文章化

日本語のアカデミック・ライティングでは、これまで論理的な文章とは何か、どのよう

につなげば論理的になるかについての研究は少なく、実際の指導にもあまり取り入れられてこなかった。一方で、科学哲学の分野では古くから議論における論理展開についての研究が進められており、他の分野へもその広がりを見せている。学生の書いた問題のある文章では、問いに対する主張の根拠として適切でないデータを用いたもの、論拠が主張と合っていないもの、文間の関係が大きく飛躍していて読み手の推測が困難なものなど、展開においても文の間関係においても論理のつなげ方に課題が見られた。その対策の1つとして参考になるのが、科学哲学では周知の「隠れた根拠」の意識化である。

福澤（2002）は、分析哲学者トゥールミンの議論モデルに基づき、よりフォーマルな議論においては、主張と根拠の間にある、日常会話では言う必要がないと思われるような「隠れた根拠」、すなわち「論拠（Warrant）」を丁寧に説明していく必要があると述べている。これをアカデミック・ライティングにあてはめると、論理のつなげ方の問題は「隠れた根拠」が書き手自身に意識されていないためだと推測される。大島（2005）も書き手と読み手の間に発想の隔たりがあれば、「論拠」の説明の省略が致命的な問題になることを指摘している（pp.60-61）。

2.の実例2では、書き手が「主張と根拠」のみで「論拠」を適切に示さなかったために、読み手にはつながっていないと感じられたと言える。実際に、書き手が書き飛ばした「根拠・論拠」、すなわち「隠れた論拠」が丁寧に叙述されたことで、文間の関連性が明確になり、主張がより伝わりやすくなることが確認できた。

したがって、論理的に書くためには、論拠を文レベルで意識的に積み重ねていく練習を繰り返し経験することが必要だと考える。まず主張は何か、根拠は何かを明確にし、その間に隠れた根拠がないかを判断する「意識化」の練習が必要である。次に、それぞれがつながるように、論拠をつないでいく「文章化」を行うのである。1度では難しくても、幾度かこの過程を繰り返すことで、自分の文章に反映できるようになることが期待される。

そして、その上で、すでに共有されている情報か新しい情報かという視点から、論理をつないでいく練習が有効であろう。吉岡（2015）は「論理的に読みやすい文章の基本」は、「共有された前提から始めて、新しい内容に読者を導く」「論理のしりとり」だと言っている（p.43）。つまり、共有された前提から、言い換えたり、因果関係を明示したりしながら、一見遠く見える主張にだんだんと論拠を積み重ねていくことが必要なのである。それぞれの情報の関係を意識しながら、「しりとり形式」で論理をつないでいくことで、これまで言語化されていなかった主張と根拠の溝を言語化する習慣をつけることが期待できる。このような「論理のしりとり」では、前の新情報を言い換えて既知情報として提示し、新情報を付け加えていくため、飛躍が生じにくいのである。

このような練習によって、「隠れた論拠」の意識化が行われ、論拠の選択および順序づけが効果的に行われると考えられる。

4-2. 情報整理と関連づけ

上では、「隠れた論拠」を明示化する練習、それを適切に並べる練習について述べたが、その前提として重要なことがある。それは、情報間の関係の理解である。実例3は、情報間の関係が理解されていない例である。

【実例3】（「犬・猫の殺処分の現状と対策」と題する原稿から一部を抜粋）

内閣府特定NPO法人によると、平成19年度の犬の殺処分数は100963匹、猫の殺処分数は209494頭で、合計で310457匹もの犬や猫が殺処分されていることが明らかになった。^(ア)このことから、1年間だけでも30万匹もの動物が保健所などにより、殺処分されていることが示されていることがわかる。^(イ)また、犬の殺処分は1973年以降から減少傾向にあるが、一方で猫の殺処分数は1980年頃から増え始め横ばい傾向にある。^(カ)犬のように猫の殺処分される数も減らしていくことが今後の課題なのではないだろうか。

殺処分数が減少している背景にはどんなものがあるのだろうか。それには次のようなことが行われていることがわかった。環境省によると、動物愛護団体のペットを引き取る数が増加したことにより、^(キ)保健所で引き取るペットの数は減少したからだという。また、2013年9月に動物愛護法の改正が行われた。…(中略)…このような取り組みにより、^(ク)殺処分数は年々減少しているのである。

実例3では、ペットの殺処分の現状を述べた後、(カ)「犬のように猫の殺処分される数も減らしていくことが今後の課題」だと主張している。したがって、猫の殺処分数を減らすための参考として、犬の殺処分数が減少している背景を読み解く流れのように読めるが、実際には、犬のことではなく、(キ)(ク)のように、猫も含むペット全体についてしか述べていない。また、犬の数の減少傾向の背景である、愛護団体による引き取りや、愛護法改正などの説明についても、ペット全体の説明のみである。そのため、「犬のように猫を減らす」ための説明になっておらず、論理的につながらない。これは、ペット全体のことが犬だけかという情報間の包摂関係が理解されていなかったことが原因だと考えられる。仮にこの取り組みが犬の減少傾向の背景にあるとしても、なぜ犬にのみ効果があり、猫にはないのかの説明がないため、主張の裏付けとはならない。論理的に(カ)の主張を裏づけるには、現状説明として、犬の殺処分数の減少傾向を示すデータとともに、その要因を示す必要がある。その上で、それが猫で実現されていない現状や理由を述べながら、ペット全体と、犬、猫に関する情報をそれぞれ書き分ける必要がある。

また、文のつなげ方にも情報間の関係理解に問題が見られる。(エ)「30万匹もの動物」に続け、(オ)「また、犬の殺処分は」「減少傾向」と並列に見える書き方をしているため、書き手が「多さ」と「減少」のどちらを強調したいのかわからない。「犬の減少」に言及したいのであれば、「ただし」など部分修正の表現を用いることで、その包摂関係がわかりやすくなり、情報間の関係が読み手に伝わると思われる。

このような情報間の関係理解は、概念理解の前提であり、「隠れた論拠」の練習を行なう前に行なうべきと考える。したがって、アカデミック・ライティングの第1段階として、情報と情報の並列関係、因果関係、包摂関係等を意識化させる練習が必要であろう。福嶋(2013)は、論理的思考に必要な関連づけの技術として、「同等関係を整理する力(言いかえる力)、対比関係を整理する力(くらべる力)、因果関係を整理する力(たどる力)」(p.67)を挙げているが、このような観点からの情報整理の練習が有効ではないかと思われる。

5. おわりに

本稿では、論理展開に問題のある文章例を通して、論証技術の習得に必要な練習の

あり方を提案した。すなわち、まず、情報整理をし、次に、「隠れた根拠」を意識化し、そして、その上で「隠れた根拠」の選択や順序立ての練習をするということである。本稿で提案した練習は、主張を説得的に述べる要となる本論の部分だけではなく、背景説明や結論部分など、いずれの部分においても文章の質を上げることに寄与すると思われる。また、初年次の学生は高校で学んだ小論文の型の理解はある程度できているが、主張の根拠として、自分の経験や常識的知識を使う傾向が見られるという報告もある（近藤他 2017）。そのため、とりわけ初年次の学生にとって、自分の持っている個別的な経験的知識や常識的知識を一般化し、客観的な根拠にしていく練習は重要と言えよう。今後は、説得力のある根拠・論拠はどのようなものかという質的な面だけでなく、それらをどう書き表すかといった表現の両面から指導を考えなければならない。

注

- (1) 事例の飛躍部分については、様々な解釈が考えられるが、ここでは1つの解釈についてのみ提示した。いずれの解釈でも隠れた根拠を意識化する必要性があることに変わりない。
- (2) 調査対象としたのは、以下の14の教材・教本である。
 - (a) 石黒圭 (2012) 『この1冊できちんと書ける！ 論文・レポートの基本』日本実業出版社
 - (b) 井下千以子 (2013) 『思考を鍛えるレポート・論文作成法』慶応義塾大学出版会
 - (c) 大島弥生他 (2005) 『ピアで学ぶ学生の日本語表現 [第2版]』ひつじ書房
 - (d) 木下是雄 (1990) 『レポートの組み立て方』筑摩書房
 - (e) 桑田てるみ編 (2013) 『学生のレポート・論文作成トレーニング』実教出版
 - (f) 佐々木瑞枝他 (2006) 『大学で学ぶための日本語ライティング』The Japan Times
 - (g) 佐渡島紗織他 (2008) 『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房
 - (h) 友松悦子 (2008) 『小論文への12のステップ』スリーエーネットワーク
 - (i) 戸田山和久 (2012) 『新版 論文の教室-レポートから卒論まで』NHK出版
 - (j) 西川真理子他 (2017) 『アカデミック・ライティングの基礎』晃洋書房
 - (k) 二通信子他 (2000) 『留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク
 - (l) 日本学生支援機構 (2009) 『実践研究計画作成法』凡人社
 - (m) 浜田麻里他 (1997) 『大学生・留学生のための論文ワークブック』くろしお出版
 - (n) 村岡貴子他 (2013) 『論文作成のための文章力向上プログラム』大阪大学出版会

参考文献

- (1) 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ学生の日本語表現 [第2版]』ひつじ書房
- (2) 木下是雄 (1990) 『レポートの組み立て方』筑摩書房
- (3) 近藤裕子・中村かおり・向井留実子 (2017) 「大学初年次のアカデミック・ライティング指導に向けたレディネス調査」『日本語教育方法研究会誌』24(1), pp. 102-103
- (3) 福澤一吉 (2002) 『議論のレッスン』NHK出版
- (4) 福嶋隆史 (2013) 『ふくしま式200字メソッドで「書く力」は驚くほど伸びる!』大和出版
- (5) 吉岡友治 (2015) 『シカゴ・スタイルに学ぶ論理的に考え、書く技術』草思社

一般映像作品の日本語教育素材としての難易度を決定する要因の分析

—アニメーション3作品の視聴実験による量的・質的分析をもとに—

臼井直也（デジタルハリウッド大学）・清水美帆（国際交流基金）

1. はじめに

本研究は、日本語教育におけるアニメーションをはじめとした一般映像作品の更なる活用を目的に、学習者を対象とした視聴実験から作品の難易度を決定する要因の分析を試みたものである。

日本語教育の現場において、映画やアニメーションなどの言語教育用に製作されていない一般視聴者向けの素材が活用されることは多く、その作品分析（臼井・清水 2016a）や実践報告等（石塚他 2008）も数多く行われている。しかしながら、後述するように先行研究において学習者の理解度に関わる要素として挙げられたものは語彙の難易度などの言語面が中心であり、その他の映像などの要素については扱われないことが多かった。本研究は、学習者のレベルに合った映像作品の活用を可能とするために、「日本語学習者にとっての作品理解の難易度を左右する客観的な要素」を視聴実験によって明らかにすることを目的としている。

2. 先行研究

本研究に関わる先行研究では、例えば田中・本間（2009）はアニメーション作品のスク립トを「現実の日常会話との対応関係」、「初級語彙・文法との対応関係」という点で分析し、初級授業との親和性の高さを結論づけている。先述のとおり、こうした先行研究では学習者の作品理解と関連付けられている要素は語彙、文法の難易度などが中心となっており、映像作品に特徴的な映像や音声の分析は行われてこなかった。

この状況に対し、臼井・清水（2016a）は映像作品の数量的分析枠組みを作成し、アニメーション作品『花とアリス殺人事件』（2015）を分析した発展的調査である。台詞の語彙レベルおよび単語親密度、文章レベルのリーダビリティ値、さらに発話速度を分析し、その結果から数量的枠組みが持つ意義と限界を明らかにしている。また、筆者らのその後の研究（臼井・清水 2016b）では、映像の情報だけで作品の起承転結を理解し得たという視聴実験の結果から、作品で用いられる言語要素以上に、作品の映像が持つ情報量が学習者の内容理解に影響するという仮説を立てた。本調査は、この仮説の検証を行うものである。

3. 調査方法

3-1. 予備調査

本研究では、はじめに視聴実験で用いる作品の予備調査を行った。まず、20分前後の以下3作品を選定した。

A : 『想いのかけら』 (2016 / NHK エンタープライズ / 25 分)

B : 『彼女と彼女の猫』 (2016 / 彼女と彼女の猫 EF 製作委員会 / 28 分)

C : 『陽なたのアオシグレ』 (2013 / スタジオコロリド / 18 分)

予備調査では、まず録音用台本の台詞の分析を行った。分析の対象は「語彙レベル」、「文型レベル」、「文構造」であり、このうち、「語彙レベル」には「日本語読解学習支援システムリーディングチュウ太」および『日本語能力試験出題基準 [改訂版]』を、「文型レベル」には旧日本語能力試験の出題基準をもとに作られた『どんな時どう使う日本語表現文型辞典』を、台詞の複雑さを示す「文構造」にはリーダビリティ値の算出ツール「日本語文章難易度判別システム」を用いた。

以上の分析を行った結果、語彙レベルの平均値は作品ごとに「A=3.36 級」、「B=3.38 級」「C=3.28 級」となり、3 級と 4 級の間レベルであった。文構造の平均値は「A=6.65」、「B=6.64」「C=7.87」となり、どれも初級前半レベルよりもさらに単純な文構造であった。これらの結果から、いずれの作品も全体として初級から初中級レベルの難易度であり、台詞の日本語にはほとんどレベル差がないことが確認された。

次に、映像の情報量は客観的な数値で表すことが困難であるため、予備調査においては作品の視聴実験を行い、その結果を数値化することを試みた。視聴実験は、作品を初めて視聴する日本語母語話者 3 名を対象とし、無音状態の作品を見てストーリーを記述させるというものである。被験者のストーリー記述の後、台本のシーン説明や実際の映像をもとに調査者らが記述が正しいかどうか、ストーリーを正確に読み取れているかを判断した。その結果、3 作品の理解度の平均値はそれぞれ「A=78.7%」、「B=75.2%」、「C=84.2%」となり、作品の映像の情報量は B→A→C の順に多くなることが分かった。以上の視聴実験から、前述の仮説に従い、学習者の作品理解の程度は「B→A→C」の順番に高くなると予想された。

3-2. 本調査

予備調査において選定したアニメーション 3 作品を用いて、中国の大学で日本語を専攻する学習者 62 名を対象に視聴実験を行った。

視聴実験は 3 作品を視聴後、アンケートにてそれぞれの作品の「内容の理解度」と「日本語の理解度」を 5 段階から選択し（**量的分析**）、さらに理解が難しかった点について自由記述欄に記入する（**質的分析**）ものである。なお、量的分析では「SPSS Statistics Ver.24」を用いた統計処理を行い、質的分析では SCAT（大谷 2008）を用いて分析を行った。

4. 分析結果

4-1. 量的分析結果

作品の内容理解度の 5 段階評価の平均値は「A=3.49」、「B=3.86」、「C=4.12」、作品の日本語理解度は「A=3.04」、「B=3.40」、「C=3.83」となった。つまり学習者の回答では理解度は A→B→C の順になった。理解度に差があるかを検証するために、独立変数を作品、

従属変数を内容理解度および日本語理解度とする分散分析を行った。その結果、統計的に有意な主効果が認められた。また、多重比較の結果、作品 A と作品 B では作品 A の方が有意に内容理解度が低いことが判明した。

以上の結果からもわかるように、内容の理解度においては本調査で設定した「映像の情報量が多い順」という仮説にはならず、作品 A よりも映像の情報量が少なかった作品 B の方が内容の理解度が高かった。この結果から、作品の内容理解において情報量の多寡以外の要素が一定程度の影響を与えていることが示唆された。

4-2. 質的分析結果

量的分析において作品 A と作品 B の理解度が逆転した原因を探るべく、視聴後に学習者が回答したアンケートの自由記述に対する質的分析を行った。その結果、3 作品とも自由記述は次の 5 つに分類された。以下はその分類と記述例である。各例の番号は回答者を表している。

①**台詞**【作品全体あるいは特定場面の台詞やナレーションなどの音声について、聞き取れなかった、聞き取っても理解ができなかった、わからない語彙や表現があった】

例) 先生と一緒に食べに行ったときに、一人一人の注目があまり聞き取れませんでした。(S61)

②**あらすじ**【特定場面について、何が起きているかが理解できなかった。または、その原因や行動の理由などの詳細が理解できなかった】

例) 女の子はどうして転校するの？ (S30)

③**設定**【物語の舞台や背景、人物関係がわからなかった】

例) 主人公のお父さんはどこにいるの？ (S30)

④**テーマ**【作品が伝えようとしていることが何かわからなかった】

例) このアニメの伝えたいことについてちょっとわからない。(S41)

最後主人公はスケートの試合に出られたが、賞をもらえなかった。これは何を意味しているのか。(S20)

⑤**その他**【作風、表現技法が理解できなかったとするもので、理解というより共感に近い】

例) あの鳥たちはアニメの中でどんな必要な効果があったのか。(S 20)

電車がなぜいつも空を飛ぶのか。(S 21)

5. 考察

本調査の結果から映像の情報量が学習者の内容理解度に直接的に結びつくという仮説は支持されなかった。ではどのような要因が学習者の内容理解に影響を及ぼすのだろうか。李 (2016) は文章のリーダビリティを決定する要因は「マクロな要素」と「ミクロな要素」が複雑に絡み合っているとおり、マクロな要素として話題や文章としてのまとまり、ミクロな要素として語彙や文法項目の難しさを挙げている。

質的分析で挙げた「台詞」、「あらすじ」、「設定」、「テーマ」を分類するならば、特定場面への記述である「台詞」、「あらすじ」はミクロな要素、作品に一貫する「設定」、「テ

マ」はマクロな要素として考えることができる。視聴実験で理解度が最も低かった作品『想いのかけら』は震災後の石巻を舞台としており、作品の設定に震災が深く関わっている。この点を考えるのであれば、各シーンの映像の情報量や台詞の難しさというミクロな要素の前提として、作品の根底にあるマクロな設定やテーマの理解が必要となり、この理解が不十分な場合は各シーンで何が起きているか、その原因や行動理由の理解が困難になる可能性があるだろう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、日本語教育におけるアニメーションをはじめとした一般映像作品の更なる活用を目的に、学習者を対象とした視聴実験から作品の難易度を定める要因の分析を試みた。本調査における実験では要因の特定を十分に行うことができなかつたが、自由記述からその手がかりを得ることができた。今後は本調査の結果、特に質的研究で得られた5つの要因をもとにさらなる実験を繰り返し、日本語教育素材としての難易度を決定する要因の特定を行っていききたい。

参考文献

- (1) 石塚美枝・宮副ウォン裕子・守谷智美 (2008) 「メディア・リテラシーを育てる『現代大衆文化』：参加者の多様性・多文化理解を促す日本語授業実践」『桜美林言語教育論叢』(4), 15-24, 桜美林大学
- (2) 白井直也・清水美帆 (2016a) 「映像素材の日本語教育への活用のための数量的分析枠組みの提示とその課題：アニメーション『花とアリス殺人事件』を例に」『東京外国語大学日本研究教育年報』(20), 105-118, 東京外国語大学日本専攻
- (3) 白井直也・清水美帆 (2016b) 「映像素材の活用のための新たな分析枠組みの提示ーアニメーション『陽なたのアオシグレ』の映像・音声・台詞分析ー」『2016年度日本語教育学会秋季大会予稿集』223-224
- (4) 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2), 27-44, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- (5) 田中里実・本間淳子 (2009) 「初級語彙・文型による『耳をすませば』スクリプトの分析ー日本語学習資源としてのアニメーション映画の可能性」『北海道大学留学生センター紀要』(13), 98-117, 北海道大学留学生センター
- (6) 李在鎬 (2016) 「日本語教育のための文章難易度研究」『早稲田日本語教育学』Vol 21, 1-16, 早稲田大学大学院日本語教育研究科

参考 URL

- (1) 「日本語読解学習支援システムリーディングチュウ太」 <<http://language.tiu.ac.jp>> (2017年10月1日)
- (2) 「日本語文章難易度判別システム」 <<http://jreadability.net>> (2017年10月1日)

引用を学ぶ基礎段階での学部留学生への指導

—学術記事からの遡り型授業設計の提案—

大島弥生（東京海洋大学）

1. 問題の所在と本研究の目的

大学でのレポート作成において、剽窃の頻発が指摘されている。留学生のみならず、日本語母語話者においても問題となっている。近年では、剽窃を防ぐためのレポート論題設定の工夫を教師側から行うことについても提案がなされはじめている（成瀬 2016 ほか）。

学部留学生に対しては、一般的な日本語は中上級でも、分野固有の語彙を習得させると同時に、講義理解やレポート作成等のアカデミック・スキルを身につけさせる必要がある。しかし、引用・解釈に関しては、教材の多くは学術論文に準ずる引用の例文の提示が中心であり、専門知識を学ぶ基礎段階（学部低年次留学生や予備教育・進学準備段階の留学生）でのスキル統合・段階的な教材も、鎌田・仁科（2014）等、わずかである。

論文作成段階でも、各自の論文のためにどこを引用して地の文とどうつなぐかという方向の練習は不足しているとされる。山本（2016：130）では、L1,L2の論文初心者の「意図せぬ剽窃」の原因として、「引用そのものに対する認識上の問題」、「引用資料の著者と論文筆者のモダリティ表現の混同」、「論文筆者の解釈のない引用」を挙げている。また、山本・二通（2015）は、特に人文・社会科学系論文での引用と解釈の構造の分析をもとに、解釈に着目した指導の重要性を指摘している。

鎌田（2017）は、引用の指導と学習をパラフレーズの面から考察し、自他の意見の区別と読解力・論理的な表現力を基本として、低年次からでも「題材や課題の出し方を学生自身の既有知識に合わせて調整することによって解釈を示す書き方を取り上げることは可能である（p.118）」とし、大学教育全般を通して考えていく必要性を指摘する。

また、インターネット検索による剽窃拡大が予想されるが、実際のレポート作成もネット上での信憑性の高い情報の検索と引用から始まるため、より正しい検索の過程をシミュレーション的に体験する設計が必要といえる。特に1年次では、資料検索から遡った課題設定、授業設計の上でのライティングのユニット化が有用と考えられる。学習目標から遡る形での授業設計は、近年、大学教育において実践の拡大が求められるアクティブ・ラーニング型の授業においても重要と言えよう。

そこで本報告では、理系学部の1年次留学生前期科目での試みを紹介し、主に授業内での産物（①資料無し小論文と②資料有り模擬レポート）の分析をもとに効果を論じ、他の分野への応用可能性について例示とともに提案を行う。

2. 授業の概要

具体的には、水産学を学ぶ留学生（中上級レベル7名）に対して、週1コマ（90分）15

週の日本語授業において、表1のような流れで4週にわたり行った。うち学部1年生中国人留学生4名分を資料とした。実態に近い検索から執筆へのプロセスを、目標となる学術雑誌巻頭言からの廻り型の設計としたこと、読解や引用の前に記事と同じテーマの①資料無し小論文を課して自分の意見を一旦書かせたこと、3週目②の資料有り模擬レポートの構成を明示化するために要素ごとに色分け（序論・主張・引用・解釈・結論の5つの部分）し、論理的構成の型を設けた用紙に記述させたことに特徴がある。自他の意見の別を型で徹底させる手法は、Graff, G., and Birkenstein, C. (2014) 等でも提唱されている。

表1 本実践（学部1年前期留学生日本語科目）の授業の流れと留意点

時期	授業活動の内容	授業の意図と留意点
ここまで の各週 (8週)	分野入門内容の語彙・例文リストの音読と翌週 のテストの繰り返し、書き言葉文体 大学内での敬語・メール場面の練習 大学での学習スタイルについての討論等	分野特有の語彙と学術の基礎的な語彙とを例文の音読を通じ、発話しやすくすることにより「自分の言葉」とし、徐々に文体の違いに慣らす
1週目	①「水産業は衰退産業か」資料無し小論文、 300字程度（約30分）	資料に「呑み込まれる」前の「意見」を予め書いておく
2週目	図書館でのPC検索練習・「科学技術情報発信・流通総合システム」(J-STAGE)→テーマについて各自で検索を試みる→指定した学会誌の記事の検索→印刷（約80分）	自分で検索を試行した後に、教師が指定した学会誌記事（巻頭言）を検索→引用元の資料の「玉石混交」を防ぐ→論文検索の有用性の強調
3週目	資料の音読・精読・教師説明の後、 ②資料有り模擬レポート（色分け版）作成→引用文型導入→自己修正→序論、主張、解釈、結論部分の加筆 （読解と説明約20分、執筆約20分）	自己流での段階を経てから「引用」の方式・文型を提示し、自己修正を意識させる→序論、主張、解釈、結論加筆により自己の展開への引用・解釈の取り入れを意識させる
4週目	模擬レポートの教師フィードバック	引用の形式、文法文体の誤用指摘

3. 学習者の産出物の分析

図2は学習者BとCの①資料無し小論文と②資料有り模擬レポート（ともに抜粋）を左右に比較して示したものである。結果として、自由度の高い①資料無し小論文（1名が欠席して3名分）の段階での直線的展開、専門知識が乏しいケースでの文章レトリック（問題提起等の定型的展開、抽象性、対句や慣用句等）への依存度の高さが観察された。

つぎの②資料有り模擬レポートでは、まず資料の「引用」を指示無しで行った段階での学習者Bのような、所謂「丸写し」の出現が確認された。同じ授業内で引用表現を導入後、自分の文章の修正を指示したところ、複数の引用文に対し「垣添さん（2017）は以下のように述べている。」とのみ付加した。学習者Cも、筆者名+年号は書いたものの、引用文の文末および2文目以降の引用の表示は不完全であった。

このように引用については適切・不適切な例の存在が確認されたものの、引用に対する解釈部分を設けたことで、「丸写し」箇所への理解のパラフレーズと評価・意義づけが行われ、引用で得た情報をもとに結論に向かおうという姿勢が観察された。

とはいえ、今回の指導の問題点や限界、たとえば、引用と解釈を意識した読解、より詳細な引用と解釈やパラフレーズ自体の練習、モダリティ練習等の不足もうかがえた。また、文章構成に型を設けたことで、展開や表現選択の自由度が狭まったことは否めない。学習者からも、構成の型を学ぶ便利さと不自由さの両面の感想があった。

図2 資料無し小論文・資料有り模擬レポートの特徴の比較 (■は教師の修正・追加箇所)

①資料無し小論文	特徴	②資料有り模擬レポート	特徴
<p>●学習者Bの小論文</p> <p>「題名通り」この問題を考える上で、「衰退」の意味について見極めるべきであると考え。確かに、現状には、漁業者が減少かつ高齢化になっていき、前方には険しい山道が待っているのは厳しい現実だが、これは水産業自体が衰退していくのに等しいのかを私は疑っている。</p> <p>日本国は従来通り、海洋立国という政策を唱え、島国として、水産業はなくてはならないものである。</p> <p>今現在は厳しい状況だからこそ、未来は国がもっと問題視するだろう。より多くの予算をかけ、水産業の発展のため法案を出すのではないかと考える。</p> <p>したがって、水産業はこの先衰退産業にならないと思っている。</p>	<p>序論を定義から始める</p> <p>一旦、厳しい現状を認めた上で、問題提起の文を書く</p> <p>政策的必要性を根拠として挙げる</p> <p>現在の困難を根拠に、国策提案があると予測を述べる</p> <p>適切な接続詞で結論を書く</p>	<p>●学習者Bの資料有り模擬レポート</p> <p>漁業者の高齢化、従業→事業者数の減少、資金の不足、技術力不足などの原因で競争力が低下し、厳しい状況の中にある水産業。発展はかなりけん念されており、存継→続の危機にも瀕するとも言われている。だが、本当にそうなのだろうか。</p> <p>垣添さん(2017)は以下のように述べている。</p> <p>「無給飼養殖を強化、漁ろうを出発点とする漁船漁業モデルの高度化、給飼養殖の魚類も(中略)流通の先端化により日本の水産業は様変わりする。(中略)日本の消費者に再認識してもらおうと共に海外の人々におどろきと感動を届ける。」</p> <p>つまり、水産業は、明るい未来を有し、決して終焉ではない。もっと簡単に言うと、生態系への負担の少ない養殖を積極的に行うべきである。給飼養殖の場合は、エネルギー消費を最小限、損失を最低限にするため、魚の健康を保たせ、栄養値→価の高い、吸収しやすい飼料の使用は→が望ましい。完成品として、それらの食品を市場などに運輸する技術——「流通」をより完璧にこなすべきだ。このようにした技術力に支えられた先端的食品(中略)が消費者に感動を与えられるに違い無い。</p> <p>以上より、確かに現在、水産業は厳しい状況に直面している一方ものの、決して終焉なにおかう道ではなく、明るい未来が持たれている期待されている産業だと信じている。</p>	<p>授業で学んだ分野の基礎語彙の名詞句を多用</p> <p>問題提起指示後に引用表現を添加</p> <p>引用の欄はすべて記事の「丸写し」だった</p> <p>直接引用を受けて解釈を書いた部分は、パラフレーズができていた</p> <p>引用元記事のパラフレーズを根拠に利用</p> <p>結論抽象度は小論文に近い</p>
<p>●学習者Cの小論文</p>		<p>●学習者Cの資料有り模擬レポート</p>	

<p>日本の水産業は今たしかにきびしい状態に立っている。水産物消費量の増加と併に、水産業従→就業者の減少や高齢化も問題になっている。</p> <p>しかし、輸入にすべてをたたくことは危険である。希望はまだ存在しているであろう。水産業の現状を知って、関心を持つ人々が増えている。さらに、その復興に役を立ちたい若者もあらわして→れている。</p> <p>直接に水産業に投身し、いち業者になる人がいれば、水産業の革新を研究して、未来を拓く人もいる。</p> <p>今はいくつかの困難があっても、いつか必ず、新な活力あふれる水産業が見えるであろう。</p> <p>その→それ故に、日本の水産業は本当に衰退産業ではないと思っている。水産業と切れないえにしを持つ日本人は必ず水産業を救うだから。</p>	<p>授業で学んだ分野の基礎語彙の名詞句を多用</p> <p>主張自体の根拠も抽象的</p> <p>対句のようなレトリックの使用</p> <p>結論（予測）も抽象的</p> <p>結論を導く接続詞</p> <p>慣用句による理由づけ</p>	<p>近年、日本の水産業の縮小が注目されている。日本の水産業は、本当に衰退産業になったのであろうか。この問題について、すこし考察したい。</p> <p>水産業は、日本人と切っても切れないえにしを持つ産業である。水産業を愛し、一緒に生き続けている日本人は、ただ水産業の縮小を見て何もせずにいられるとは考えられない。水産業の革新策を研究している人がいれば、それを支援する政府や自治体もいる。</p> <p>元日本水産（株）に属した垣添直也様→氏は日本の水産業は未来があると信じている。垣添(2017)は、無給餌養殖を強化、漁撈を出発点とする漁船漁業モデルの高度化、給餌養殖の魚類も種苗生産、魚病管理、養殖法、加工・流通の先端化により日本の水産業は様変わりすることを指摘している。</p> <p>また、垣添（前掲）は即ち、水産業は「生態系から最大の価値を生み出し、日本の魅力を高める」という新たなミッションを担うことになるとしている。</p> <p>海面養殖の内10%以上を占める無餌養殖は自然に非常にやさしい事業である。自然と共生してwin-winになる無餌養殖の強化は正に持続的利用を推進している。</p> <p>そしてただの魚を得る産業から進化し、いろな先端技術を開発し実用化する今の水産業は、最大価値を創造する産業に変わった。さらに、世界中の注目を浴びている日本食、その本物の高級食材も人々の心を惹きつけている。</p>	<p>状況→問題提起という定型的流れ</p> <p>主張部分には①資料無し小論文の展開を利用・文の洗練</p> <p>「記事筆者は〜と信じている」引用出版年方式の採用引用文末は不完全2文目以降の引用に標識無し</p> <p>解釈でのパラフレーズの試み</p> <p>①に比べて予測がやや具体化・根拠に記事のパラフレーズ利用</p>
--	--	---	--

4. 引用のパラフレーズや解釈から「収奪」へ向かう可能性

一方、①資料無し②資料有りの段階とも、水産学に関する描写には、例文や専門の導入科目で学んだ内容からのセットとしてのフレーズ（特定の形容詞／名詞／動詞の組み合わせ）が頻出しており（表2の□部分）、上級学習者が特定分野の知識を表出し論を展開す

る中で、語の塊としての一連の表現を記憶して使用していることが、改めて確認された。

大島（2007）でも、学部留学生について新聞記事の情報・表現の小論文（20編）への取り込みを分析した結果、＜A.文を超えた範囲で論の展開まで含めて取り込む、B.記事筆者の推論や価値判断の文をほぼそのまま取り込みながら自説を展開する、C.情報提示の文をほぼそのまま取り込む、D.特定の文の一部に当たる表現を取り込む、E.引用の表現を用いて取り込む＞という段階が観察されたほか、資料無しの小論文よりも文章展開の面でむしろ破綻が見られるケースがあったと報告している。A～Cは剽窃に当たるものであり指導が必要だが、Dについては、一連の表現の学習・習得の一部分という側面も持つ。

これらは、結果だけ見れば一種の剽窃のように見えるが、実際は学習した知識のチャンクの活用と捉えることができないだろうか。これらは、バフチンの用いた概念である「収奪」、すなわち、他者の言葉を取り込み、自分の言葉として内化することによって起こる appropriation の過程（バフチン 1996）ともみなしうるのではないか。

バフチンによれば、「収奪」の瞬間とは、「自己と他者の境界線に存在するもの」である言語、「半ば他者の言葉である」言語が「＜自分＞の言葉となる」時、すなわち「話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時（前掲：67）」を意味する。すなわち、本研究の中の学習者の言葉では、「半ば他者の言葉である」取り込んだ情報に対して、自己の意味と表現の志向性に基づく「引用した情報への解釈・評価」を行ったときに、「収奪」が生じたとみなすこともできよう。

5. 応用可能性と今後の課題

従来、日本語教育での学習者の文章（作文・レポート）研究においては、意見文の主張の述べ方・論理的な配列の仕方が中心的なテーマであった。「収奪」の実践の場としてのライティングという視点はほとんどなかった。学習の過程において学習者がどのように他者の言葉を「収奪」して「半ば自己の、半ば他者の言葉」である「内的説得力のある言葉」にしていくかという視点からの分析と実践が今後必要となろう。

大島（2017）は、L1 大学 1 年生での引用練習の結果から、低年次からの論文での引用形式への注意喚起、意義の理解の促し、名詞句の並列を含めた要約引用（二文以上を含む）の練習とそれに加えた意見・解釈部分の作成の練習を繰り返すことが重要であると主張している。また、読解した内容を一旦、口頭で説明しあってから書くというステップも「収奪」につながる可能性を高めるのではないか。その際には、読解対象となる文章のレベル設定が、学部低年次生にとって重要である。学術論文そのものは専門的すぎることから、本実践では、CiNii もしくは J-stage から学術雑誌の比較的包括的な記事为目标として検索させ、遡り型の練習を行うことを提案した。以下ではその応用可能性を論じたい。

既に広く行われているのは、白書からの引用・解釈の練習であろう。とはいえ、データのみを示して文章を書かせるのでないかぎり、学習者はしばしば白書のデータ解釈部分を丸写しにしがちである。また、剽窃しづらいと言う点から紙媒体の准専門雑誌からの遡りも考えられる。その機関の図書館の開架コーナーの雑誌から展開しやすい記事に目星をつけることができよう。専門的な学術雑誌であっても、今回の記事のような巻頭言や展望論

文であれば、比較的広い範囲の読者を意識して書かれている場合もある。

いわゆる概説の教科書も知識レベルは適切かもしれないが、主張が中立的である場合、事実説明の引用から学習者自らが問いと論を立てる必要がある。さらにレベルを上げ、主張のある「入門書」「概説書」の一部を読んで学習者が引用・解釈文を作成した上で、その書評論文と比較して各自の課題を検討する方法も考えられる。たとえば、加藤（2016）『中国経済学入門』は経済学の知識を必要とする専門的な内容だが、その主張の根幹部分は中国に興味を持つ者を惹きつける力があり、複数の書評論文が存在する。

今回の事例は限定的だが、応用の可能性を指摘した。従来、小論文やレポートの指導は、論理的文章の構造の指導に重点がおかれがちだが、分野の知識が少ない段階で情報を引用として取り込みながらそれへの解釈や評価を付加していくという、大学低年次学生の学習実態により近い形での学習のステップを考案することにより、文章構造と知識の獲得⇒理解⇒活用としての引用と解釈という、動態重視の指導の可能性を今後も追究したい。

付記

本研究に際して、科学研究費助成 15K02635（研究代表者：大島弥生）の支援を得た。

参考文献

- (1)大島弥生（2005）「留学生および日本語母語話者大学生のアカデミック・ジャパニーズ入門期における文章の特徴」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- (2)大島弥生（2017）「引用を学ぶ基礎の段階の大学生の文章に見られる諸問題」『第19回専門日本語教育学会研究討論会誌』, 23-24.
- (3)鎌田美千子・仁科浩美（2014）『アカデミック・ライティングのパラフレーズ演習』スリーエーネットワーク
- (4)鎌田美千子（2017）「言語教育から引用の問題を考える—パラフレーズを中心に—」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『責任ある研究のための発表倫理を考える』東北大学出版
- (5)成瀬尚志（2016）『学生を思考にいざなうレポート課題』ひつじ書房
- (6)バフチン, M. M. (1996) 『小説の言葉』, 伊藤一郎（訳）平凡社（平凡社ライブラリー）.
- (7)山本富美子・二通信子（2015）「論文の引用・解釈構造」『日本語教育』160, 94-109.
- (8)山本 富美子(2016)「論文の「意図的ではない剽窃」の問題～モダリティの混同と解釈のない引用」『Global communication』6, 117-132, 武蔵野大学グローバル教育研究センター
- (9)Graff,G.,and Birkenstein, C. (2014) “They say / I say” :the Moves that Matter in Academic Writing ,Third Edition. W.W.Norton & Company,Ltd.

資料

- (1)垣添直也（2017）「日本の水産業は本当に衰退産業か？」『日本水産学会誌』83(1),1.
- (2)加藤弘之（2016）『中国経済学入門—「曖昧な制度」はいかに機能しているか—』名古屋大学出版会

間違いやすい漢字の誤用訂正システム

小川耀一朗（長岡技術科学大学学生）・山本和英（長岡技術科学大学）

1. 研究背景

自然言語処理の分野において、日本語学習者の作文の誤りを自動で訂正する研究が行われている。これは教師が学習者の作文を添削する作業の負担を軽減し、また学習者自身の自己学習を支援することが目的である。教育現場ではコンピュータを利用した語学教育（CALL: Computer Assisted Language Learning）が取り入れられるようになり、多くの場面で活用されることが期待できる。

多くの研究では学習者の誤りを限定している。特に、助詞の誤り検出・訂正のみに限定した研究の報告が最も多い(笠原 2013)(今村 2012)。助詞は日本語学習者にとって間違いやすいため助詞誤り訂正の需要は高いが、それ以外の誤りの訂正技術も不可欠である。学習者の誤りを限定しない手法もある(水木 2013)。この手法では学習者作文とその修正文が対応した学習者コーパスを用いて機械翻訳モデルを学習させ、誤り文を正しい文に「翻訳」させることで訂正を行なった。しかし、この手法ではコーパス中に存在しない誤りの種類は訂正することができない。例えば「他」を「池」に間違える、「与」を「写」に間違えるといった形の似ている漢字での誤用はコーパス中になかったため訂正することができなかった。しかし、日本語学習者、特に非漢字圏日本語学習者にとって漢字習得は困難である。非漢字圏学習者にとって馴染みのある表音文字であるアルファベットなどと大きく異なり、表意文字である漢字は種類が多く、形や音、意味といった大量の情報を覚える必要があるためである。従って形の似ている漢字で間違えてしまう可能性は十分にある。そこで、本研究では文中の形の似ている漢字での誤用を自動で訂正するシステムを開発した。

2. 形の似ている漢字の収集と言語モデルを用いた誤用訂正手法

2-1. 類似セット

非漢字圏日本語学習者の作文に見られた漢字の書き誤りを収集し、調査した研究がある(佐々木 2008)。この調査では、書き誤りの要因には「異なる部品の使用」と「1画多いまたは少ない」が多く、全体的な形は把握しているものの、漢字の細部の間違いをしてしまう事例が多く見られた。そこで、形は似ているが異なる漢字の組を集めた類似セットを作成した。この類似セットには、「白」と「自」のような1画だけ違う漢字、「牛」と「午」のような1つの辺の長さが違う漢字、「複」と「復」のような部首が異なる漢字、「使」と「便」のような旁が異なる漢字などの組が含まれている。

類似セットは608組、1,942字の漢字で構成される（以下、この1,942字を対象漢字と呼ぶ）。1組には2つの漢字のペアだけでなく、3つ以上の漢字が含まれる組もある。ま

た、2,136 字の常用漢字に該当する漢字は 980 字含まれている。

2-2. 訂正手法

文中の形の似ている漢字での誤用を訂正するシステムには、言語モデルと上記の類似セットを用いる。言語モデルとは、任意の単語列が与えられた時、ある単語がその後に来る確率を与えるモデルのことであり、音声認識や機械翻訳など自然言語処理の分野で広く用いられている。より自然な文には高い確率を与え、反対により不自然な文には低い確率を与える性質がある。

訂正の過程を説明する。まず、入力文の各文字のうち、対象漢字に該当する漢字を検索する。次に、文中の対象漢字の1つに着目し、その漢字と同じ組に属する漢字を類似セットから抽出する。そして、抽出した漢字で対象漢字を置換した文を生成し、候補文とする。元の文とそれぞれの候補文の言語モデル確率を算出し、もし候補文の確率が元の文より高いものがあれば、最も確率の高い候補文で元の文を置き換える。この操作を対象漢字の全てにおいて繰り返すことで訂正を行う。

もし文中に「白白」のように対象漢字が連続している場合は、1文字ずつ置換を行っても正しい判断ができない場合があるため、「白白」、「白自」、「自自」のように連続する対象漢字の全ての置換の組み合わせを候補文に含めるようにした。また、対象漢字のうち形態素解析により固有名詞と判定される漢字は訂正の対象から除いた。形態素解析には Mecab⁽¹⁾と UniDic⁽²⁾辞書を用いた。言語モデルには、約1億語を収録した現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)⁽³⁾を訓練させ、KenLM toolkit⁽⁴⁾を用いて 4-gram 言語モデルを構築した。

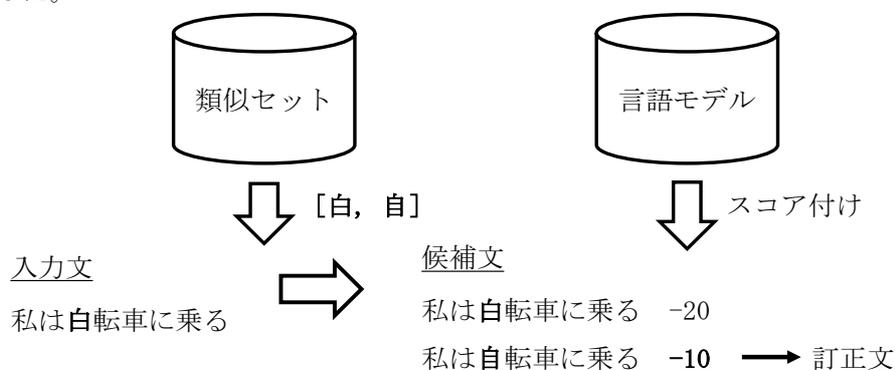


図1 訂正システムの概略

2-3. 未知語フィルタ

漢字の誤用により、形態素解析を行うと辞書に存在しない「未知語」と判断されることがある。未知語と判断される漢字は周囲の単語と正しく組み合わせられないため、多くの場合に誤用であると判断できる。また、文中に複数の誤用が含まれている場合、周囲の単語と連結して1つの未知語と判断されることがある。例えば「シドニー五論競泳伐表」は「輪」を「論」に、「代」を「伐」に誤用しており、混同して「五論競泳伐表」が1つの未知語と判断される。この場合、正用文と比べると分かち書きした時の単語分割数が少な

くなり、言語モデル確率を求める際の計算回数も少なくなるため、確率が高くなってしまいう問題がある。そこで、言語モデル確率を計算する前の処理として未知語フィルタを挿入する。この未知語フィルタは、生成された候補文のうち、元の文と比べて未知語と判断される文字の数が増える文を除外する。これにより、正しくない候補文を選択することを防ぐ。

2-4. テストデータ

学習者コーパス「なたね」⁽⁵⁾及びオンライン日本語誤用辞典⁽⁶⁾から、漢字の形の類似が原因の誤用文を抽出し、47箇所を誤用を含む44文を収集した。しかし、この学習者コーパスはシステムの汎用性を評価するには事例が少ないため、自動的に誤用を生成した擬似誤りコーパスを作成した。正しい日本語文中にある対象漢字を、類似セットの同じ組の漢字からランダムに1つ選択された漢字に置換することで、誤用を生成した。正しい日本語文には、毎日新聞コーパス⁽⁷⁾の一部を使用した。様々な誤用の事例を作るため、対象漢字それぞれに対して同じ操作を最大10文行ない、11,355箇所を誤用を含む10,677文の擬似誤りコーパスを作成した。

2-5. 評価尺度

評価には、再現率、適合率及びF値を用いた。再現率は誤用箇所のうち正しく訂正された箇所の割合を表し、適合率はシステムが訂正を行なったうち正しく訂正された箇所の割合を表す。F値は再現率と適合率の調和平均である。

3. 訂正実験の結果と考察

学習者コーパスと擬似誤りコーパスの2つをテストデータとして実験を行なった。表1にコーパスごとの再現率、適合率及びF値を示す。ベースラインとして頻度は候補の漢字の中から最も出現頻度の高い漢字を選択する方法である。出現頻度は事前に言語モデルの訓練に用いたコーパスから算出した。言語モデルを用いた手法と、さらに未知語フィルタを挿入した手法が提案手法である。頻度と比較して提案手法は高い精度を示している。

学習者コーパスでは、47箇所の誤用に対して44箇所を正しく訂正し、再現率は0.94となった。またシステムは50箇所の訂正を行い、再現率は0.88となり、F値は0.91となった。これより、ほとんどの誤用を正しく訂正できていることがわかる。また未知語フィルタは効果を発揮する事例がなかったため精度が変わらなかった。

擬似誤りコーパスは事例が少ない学習者コーパスと比べてかなり多くの事例を含んでいる。しかしながら、提案手法の精度を見ると高い値を示している。さらに言語モデルに未知語フィルタを挿入することで適合率が向上し、F値は0.910となった。これより、提案手法は様々な誤りの事例にも高い精度で訂正を行うことができるため、汎用性が高いことを示した。未知語フィルタにより再現率がわずかに減少しているのは、正用箇所が未知語として使われている箇所があったからである。

表1 2つのコーパスでの誤り訂正結果

テストデータ	手法	再現率	適合率	F 値
学習者 コーパス	頻度	0.40 (12/47)	0.24 (12/169)	0.30
	言語モデル	0.94 (44/47)	0.88 (44/50)	0.91
	未知語フィルタ+言語モデル	0.94 (44/47)	0.88 (44/50)	0.91
擬似誤り コーパス	頻度	0.476 (3,844/11,355)	0.117 (3,844/46,149)	0.188
	言語モデル	0.941 (10,685/11,355)	0.856 (10,685/12,478)	0.897
	未知語フィルタ+言語モデル	0.939 (10,664/11,355)	0.883 (10,664/12,076)	0.910

表2 システムによる誤り訂正例

No.		文	備考
1	入力	日本人の <u>矢</u> ったものがここにある。	訂正成功
	出力	日本人の <u>失</u> ったものがここにある。	
	正解	日本人の失ったものがここにある。	
2	入力	その <u>島</u> は珍しい。	正しい箇所を間違っ て訂正してしまった
	出力	その <u>鳥</u> は珍しい。	
	正解	その島は珍しい。	
3	入力	ともだちのかぞくに <u>合</u> います。	誤用を訂正しな かった
	出力	ともだちのかぞくに <u>合</u> います。	
	正解	ともだちのかぞくに <u>会</u> います。	

表2にシステムの訂正例を示す。No. 2は正しい箇所を間違っ
て訂正してしまった例である。しかし出力文を見ると、文法的には間違っ
ていないことがわかる。このような場合、言語モデル確率はどちらも高
くなり、最終的には訓練コーパスでの出現頻度に依存する。言語モデ
ルでは周辺の単語の情報しか活用しないため、正しい訂正をするには
文の意味や前後の文の文脈を考慮する必要があるだろう。No. 3は誤
用を訂正しなかった例である。この文は学習者の作文であり、平仮名
が多用されているが、平仮名の形態素解析は精度が高くなく、「とも
だち/の/か/ぞ/く/に/合/い/ます」のように間違っ
た単語分割がされてしまう。そのため正しい単語の情報を活用でき
ず、訂正が正しく行われなかった。日本語学習者は漢字に代用して
平仮名を多用する傾向があるため、平仮名の形態素解析技術の向上
は誤り訂正タスクやその他の言語処理タスクにとって課題となる。

4. まとめ

本研究では、形の似ている漢字の誤用を訂正するシステムを開発し、
高い精度で謝り訂正を行うことができた。実験には事例の少ない学習者
作文コーパスと、多くの誤りの事例を含んでいる擬似誤りコーパスの
2つを使用した。どちらのコーパスにおいても高い性能で訂正を行う
ことができることから、提案システムは様々な誤りの事例に対応する
ことができることを示した。

本研究の成果物については、収集した形の似ている漢字のリストを含め、デモンシステムを公開している⁽⁸⁾。

謝辞

本研究は、平成 27～31 年科学研究費補助金基盤(B)課題番号 15H03216、課題名「日本語教育用テキスト解析ツールの開発と学習者向け誤用チェッカーへの展開」の助成を受けています。

注

- (1) <http://taku910.github.io/mecab/>
- (2) http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/unidic/
- (3) http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/
- (4) <https://kheafield.com/code/kenlm/>
- (5) <https://hinoki-project.org/natane/>
- (6) http://cblle.tufs.ac.jp/llc/ja_wrong/
- (7) <http://www.nichigai.co.jp/sales/mainichi/mainichi-data.html>
- (8) <http://www.jnlp.org/SNOW/S14>

参考文献

- (1) 笠原誠司・藤野拓也・小町守・永田昌明・松本裕治 (2012) 「日本語学習者の誤り傾向を反映した格助詞訂正」『言語処理学会第 18 回年次大会』 pp. 14-17, 言語処理学会.
- (2) 今村賢治・齋藤邦子・貞光九月・西川仁 (2012) 「小規模誤りデータからの日本語学習者作文の助詞誤り訂正」『自然言語処理』 19 (5), pp. 381-400, 言語処理学会.
- (3) 水本智也・小町守・永田昌明・松本裕治 (2013) 「日本語学習者の作文自動誤り訂正のための語学学習 SNS の添削ログからの知識獲得」『人工知能学会論文誌』 28 (4), pp. 420-432, 人工知能学会.
- (4) 佐々木良造 (2008) 「マレー人日本語学習者の作文にみられた漢字の書き誤り」『世界の日本語教育』 18, pp201-213, 国際交流基金.

ポスター発表

(第2部)



中学学齢期の JSL 生徒を対象にした教科につなぐための日本語総合教科書の開発

志村ゆかり（東京経済大学）・志賀玲子（一橋大学）・武一美（早稲田大学）

樋口万喜子（横浜国立大学）・宮部真由美（一橋大学）

永田晶子（イーストウェスト日本語学校）

<共同研究者> 頼田敦子（横浜市教育委員会）

1. 目的

JSL 児童生徒の日本語学習において中学学齢期の生徒に焦点をあてたとき、高校受験が控えている現実を踏まえると、最長でも3年間で教科につなぐ日本語学習を目指す必要がある。そのためには計画的かつ体系化された日本語学習を行わなければならない。しかし、現状ではそうした中学学齢期の生徒を対象にした教科書は殆ど開発されておらず、小学生向け、留学生向けの教科書を使用するケースが多い。その結果、初級日本語から教科学習へとつなぐための日本語学習が個々の現場や教師に委ねられ可視化や体系化がされにくいという現状がある。そこで、教科につなぐまでの日本語学習を短期間で実現させるため、中学学齢期の生徒にとって必要最小限と考え得る内容を抽出し、彼らに無理のないよう段階を踏んだ体系的な教科書を開発することを目指した。

2. 意義

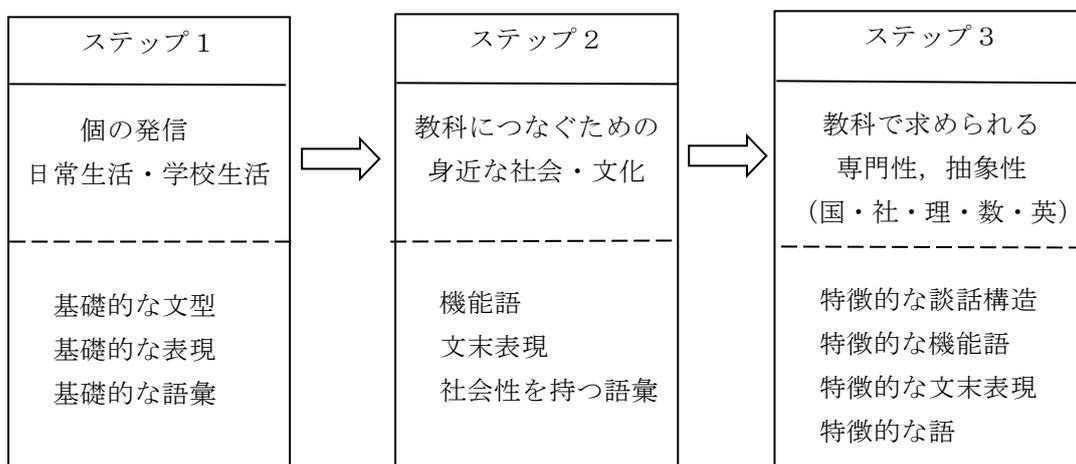
JSL 児童生徒の教材には小学生向けの日本語教材は多数あるが、中学学齢期生徒向けの日本語教材は僅少である。その理由としては、中学学齢期生徒向けの教材作成の困難さが挙げられるだろう。文科省（2007）「日本語支援の基本的な考え方」では JSL 生徒への日本語支援にあたり、(1) 日本語の力や学力の個人差に対応した支援，(2) 日本語の力の発達に合わせた支援，(3) 日本語の力を高めると同時に教科学習参加のために必要な認知的な力、考える力を育成することを目指す、という3つのポイントを挙げている。しかし、中学学齢期においては日本語力・学力の個人差や発達の個別性が大きいことに加え、教科の内容が複雑で難解になっている。この点が中学学齢期生徒用の教材開発をより困難にしていると推測できる。また日本語教師が教材開発を試みようとしても、教育現場に継続的に関わり個別性の高い日本語力や発達段階の状況把握に携わる機会が得られにくいということも教材開発を困難にする一因と言えよう。発表者らは2016年4月から現在まで、横浜市内の公立中学校の国際教室において特別な教育課程のなかで、担当教員とともに実際に本教科書を使用し、生徒の反応を確かめながら、本教科書の開発を進めてきた。中学学齢期生徒が高校進学を果たして将来に展望を持つためには、教科学習につなげるまでの日本語力育成を短期間で目指す必要がある。本教科書はそのための計画的体系的な日本語学習を可視化するものである。

3. 教科書の特徴と新規性

本教科書は単なる文法のドリルではなく生徒が日本語を文脈の中で学ぶことを特徴としている。そのため、教科書の構成は、生徒たち自身が文脈を読んで文法的に理解して書き込み、使えるようになるという形式をとっている。また、教える側に日本語教育の専門性を必ずしも求められない現状を踏まえ、教科書を使うなかで日本語の文法や表現を説明しやすいように工夫している。

3-1. 教科書の構成

中学学齢期の生徒が教科を学ぶうえで必要な日本語能力の体系化を目指しステップを3つの段階にわけている。ステップ1は個の発信のための日本語基礎力を目指し、ステップ2では教科につながるために彼らを取り巻く社会に視野を広げて抽象度をあげ、ステップ3では教科で求められる専門性、抽象性を扱う。



3-2. ステップ 1, 2 の各課のタイトル

ステップ 1, 2 の各課のタイトルは、そのステップの特徴を反映するものなので、ここに紹介する。

ステップ 1：日常生活・学校生活（身近な生活場面）

「はじめまして」「学校とその周辺」「毎日の生活 (1)」「毎日の生活 (2)」「教室」「授業中」「部活」「準備」「外出」「学校行事」「病欠欠席」「夏休み」「夏休みの一日」「遠足・修学旅行」「職業体験」「トラブル」「文化祭」「卒業式」

ステップ 2：身近な社会・文化（彼らの身近にある，学校を含めた社会・文化）

「ポップカルチャー」「ことわざ」「食生活」「健康」「ゆるキャラ」「笑顔の秘密」「世界のこと」「スピーチ」「役割分担」「災害」「手話」「環境」「面接」「職場体験」「お礼状」「日本語の多様性」

3-3. 具体的な課の流れとその特徴

ステップ 1：本文会話—文型導入—対話例—対話の中で空所を生徒が考えて書き込む—

自由会話（書き込み式）—読み物—作文—新出語クイズ

この課の流れで特徴的なのは、文型導入を、簡潔にイラストなどを活用して示している点である。極力言葉による説明は省き、機能を一目でわかるよう工夫した。理由は、指導にあたる側が日本語教育の専門家ではない、担当する生徒が多く十分対応できない等、生徒が教師に頼らずに自ら理解することが求められるケースがあるからである。また、常に場面設定と対話形式で文型を学び、適宜教科書の登場人物に加え、学習している生徒自身を登場人物の対話相手として設定している。この利点は、登場人物からの「あなたは？」との呼びかけに生徒が返答することによって生徒自身その場面に実際加わっているかのようなバーチャルな体験となる点である。そして、読み物は常に登場人物の作文とし、それを参考に生徒が自分について作文する流れをとっている。このように、教科書自体の世界観を生徒目線で展開するよう徹して作成した。

ステップ2：本文—機能語・文末表現の導入—練習—本文についての質問—本文についての感想

この課の流れで特徴的なのは、機能語や文末表現の導入を、文中または文と文の関係性で極力可視化するよう工夫した点である。ステップ1同様、言葉による説明は最小限にとどめている。また、機能語や文末表現を「理解する」ことに主眼を置いているため、機能語に接続する品詞の形などの紹介はしていない。練習で空所となっている箇所は、あくまで、その機能語なり文末表現の機能を理解するためのものであり、使えるようにするために設定していない。そして、ステップ1の登場人物も継続して時折登場させ、生徒たちの身近な場面から一步社会に視野を広げていく流れを作るよう心掛けた。

ステップ3：作成に取り掛かったところなので、具体的な流れは示せないが、ステップ3は1, 2を踏まえながらも、かなり形態の違う教科書になる。理由は、各教科の教科書に立ち現れる日本語に、かなり特徴の違いが見られるからである。それは、専門語といった単語レベルだけでなく、その分野で特徴的に使われる「言い回し」にまで及ぶ。よって、ステップ3では「談話構造（ひとまとまりの文章の構造）」も扱う。また、その教科の教科書の内容理解とともに、課題遂行（試験や宿題など）に必要なキーワードの捉え方など、「教科学習に必要な情報（日本語・知識の両面）の取捨選択、重みづけ」といった視点の養成も目指す。

3-4. 補助教材の提供

本プロジェクトでは、本教科書での日本語学習を補助するための補助教材の開発にも着手している。将来的にはe-learningとしての提供を目指しているが、目下は紙媒体（wordデータ）のみでの提供となっている。

ステップ1：品詞活用のルールや助数詞一覧などを提出課ごとに紹介した別冊、新出語を覚えるためのシート、品詞活用の練習シート

ステップ2：（現在作成中）機能語・文末表現の詳説と接続部の品詞の形を紹介した別冊、機能語・文末表現を使った短文作りシート、新出語を覚えるためのシート

ステップ3：（未定）

なお、e-learningでは、漢字教材の提供も試みる予定である。

4. 生徒の反応と気づき

生徒が文脈の中で学ぶという形式をとることで、文脈類推能力（会話の流れから空所を埋める）、言語処理能力（会話の流れから品詞や活用を選ぶ）、自己表現能力（自由記述や自由会話、作文などで自分語りをしたり空想したことを表出したりする）の伸長が図れる。この点については中学校の国際教室において、特別な教育課程のなかで、本研究メンバーが担当教員とともに実際に本教科書を使いながら生徒の反応を確認する中で判明している。

以下に、日々の授業引き継ぎシート⁽¹⁾から得られた気づきをいくつか紹介する。

①文脈類推能力（会話の流れから空所を埋める）

- ・文脈を理解しないで取り組むと正解にたどりつかないため、自分なりに振り返りをしたり、再考したりする。例えば、「一てみる」の文で、初めは直前に出てくる単語を入れようと試み失敗するが、状況をもう一度かみ砕いて考え、靴を買う場面で「はいてみます」を導き出す、などである。追体験することによって、この場面でどんな表現を使うかということが結びつくのではないだろうか。想像力及び深い思考の獲得に結び付く可能性がある。
- ・このテキストでは、与えられた場面において適当な表現、語、文型を自分で選択するため、彼らが理解している（言語辞書としてもっている）事柄を可視化できる場合がある。例えば、「も」を使う指示がない場合に、その前の文脈から使用可能か質問してくる。

②言語処理能力（会話の流れから品詞や活用を選ぶ）

- ・例えば「いつも一か」と聞かれ、「ときどき」で答える場合、「はい」なのか「いいえ」なのか迷う生徒が複数いた。つまり、どの語を選ぶかだけでなく、どれを使ってどんな表現形式をとればいいのかといった総合的な判断を生徒に求めることができる。

③自己表現能力（自由記述や自由会話、作文などで自分語りをしたり空想したことを表出したりする）

- ・与えられた場面でも自由に工夫する余地があるとき、その場面でのやりとりを遊んだり、自分に引き付けて（テキストや教師と）コミュニケーションしたりする場面がよく見られる。→自分の年齢を1000歳としたり、「一たり一たり」の練習中に、意味がわかったうえで、「ぼくはゲームしたり、ゲームしたり、ゲームしたりします！いつもゲーム！」と冗談を言うなど。
- ・あくびをした生徒に「眠そうです。眠いですか。」と問うと「はい」と答え、すかさず「先生も眠そうですね。眠いですか。」と冗談めかして尋ねてくる。「いいえ、私は全然眠くありません。」と返すと大声でゲラゲラ笑うなど。
- ・自由度の高い問題では、こだわりを持って答える姿が見られる。「日本語の勉強はどうですか。」に対する答えで、例として「難しいですが、おもしろいです。」という文が書かれているにもかかわらず、「難しくてもおもしろいです。」と主張するなどの姿勢が見られた。また、「テストのあと」の続きを書く練習で、横になって休んでいるイラストが示されているのに、「テストのあと、心配です。」という文を作る例もあった。意図を尋ねると、点数が気になるためゆっくりしてはいられないとの返答がきた。自分自身について表す手段として言葉を使っている様子が観察できる。
- ・生徒の思いを知る契機になる。「タイムマシンがあったら、何年後に行きたいか」に対し

て「2014年」と答えた。「何年後」の問いに対する答えにはなっていないが、「2014年」はその生徒の来日年であったことから、「自分が最も行きたい年」をことばにした点で、自分の潜在的な意識を表出したと捉えられる。

④その他（学習スタイル・学び方）

・小学高学年来日の生徒には母国で受けてきた教育の影響が強く残っている。中国の場合、とりあえず書く、ドリル形式に強い。だが文脈を読み取るのは苦手、想像して書くのも苦手というタイプの生徒が多い。このテキストでは登場人物の設定、場面の設定があり、そのやり取りをふまえて話が展開したり、新しい文型が使われたりしているの、そこを読み取らないと空欄が埋められないことになり、自然と文脈を読むことが必要になってくる。

・本教科書では登場人物たちの会話をイラストや例に導かれて空欄に書き込んで完成させる。勉強を始めたばかりの1課2課では登場する生徒のプロフィールを読みながらその生徒二人のやりとりを考える。3課になると会話のターンが長くなり、登場人物が3人の場合もある。生徒がスムーズに空欄の答えを出せない時もあった。発表者はイラストを見て考えるよう促したり会話を音読させてみたりしたが答えを教えないようにした。生徒に考えさせることが本教科書では大事だからである。その結果、課を進めるに従い、教科書のイラストや前後の会話、そして既有知識や体験を総動員して考える姿勢が生徒に見られた。このプロセスは、生徒の認知的な力や考える力の育成とも言い得るものではないだろうか。

以上①から④は主にステップ1で得られた気づきである。ステップ2の試用を通しては、以下3点が挙げられる。

①機能語・文末表現の理解は、彼らにとって比較的容易である。

②ステップ1より改まり度、抽象度、論理性が高くなった文章読解において、何（どこ）を問われているか、また文脈指示詞の指すものが何かといった読解力の育成に、より重点が置かれる。

③話題が社会的かつ教養を養うものになるため、意識を高めるきっかけになる。

歩きスマホ、ことわざ、出身地の名産、文化習慣の違い、家での仕事の分担などについてのやりとりを通して、生徒がどの程度、興味と知識を持っているかを探れ、それらについて彼ら自身が考える機会になる。このことは、学習言語への橋渡しとして、重要な点である。

最後に、協力校の国際教室担当教員のコメントを紹介する。

・一番印象的だったのは、(学期末試験などの) テストの作文で長いものを書こうとする生徒が出たことで、それはステップ1の各課に作文の課題があるため、別の場面でも自分の持っている知識を活用してなんとか力を発揮しようとする姿勢がついたことによるのではないかと思う。

・(学期末試験などの) テストのとき、みんな(試験問題を)よく読み、国際教室に取り出されない(外国につながる)生徒が諦めても、彼らは読もうとし、読むことを嫌がらない。これは、自分の持っているものを使えば何とかなると思っているからで、今までにない姿勢だと思う。

・日本語の勉強はそこで終わりではなく、学んだことをいろいろな場面で使っていくことだと思う。学習して知識として得たことを実際に使いながらさらに学ぶという積み重ねが、

自分のクラスで教科を学ぶ際、諦めて放棄するのではない、そういう力になるのだろうと、生徒たちの姿を見ながら、実感している。

以上、生徒の反応と様子を紹介したが、一言でまとめれば、「考え、対話し、自己表現する」という本教科書の目指すところが概ね体現できていると言えるのではないだろうか。

5. まとめ

本教科書は、利点として、以下4点が挙げられる。

- ① 中学学齢期を対象にした初めての日本語総合教科書である。
- ② 開発にあたっては特別な教育課程に組み込まれる形で行っている。
- ③ 文脈思考型学習形態をとっている。
- ④ JSL 児童生徒向けにはじめて機能語を導入する総合教科書である。

しかし、課題も山積する。対象とする学齢期の生徒の発達段階も多様なうえに、育った国の教育文化の違いもあり、場面、話題、対話の流れ、導入の提示の仕方等、熟慮に熟慮を重ねなければならない。そのうえ、生徒が「言語習得」という意識がない（教科学習との差異を意識できない）ケースがほとんどなので、（時には学校教員や支援者にも同様のケースが見られるが）教科書という制限された世界でいかに、導入文型を自然な文脈に落とし込むかが課題となる。それは全ステップにおいて共通している。

今後は、上述した課題を克服しつつ、生徒や教師向けに補助教材を充実させ、さらにステップ3を具現化し、中学学齢期の生徒を対象にしたシラバスの構築と「日本語」に焦点を当てた JSL 生徒の日本語教育のあり方の一案を示したい。

注

(1) 発表者らはそれぞれ特定の曜日に国際教室に行き、月曜～金曜の1限～4限に、対象生徒2～5名に対してステップ1, 2を使用した。そして、実施内容をその日のうちに引き継ぎシートに記録してMLで共有した。引継ぎシートの項目は次の通りである。「日付」「生徒名」「進捗」「生徒の様子・気づいたこと・教材に関するコメント」「国際教室の先生方との打ち合わせ」

付記

本発表は、科研費 17H02350（研究代表者：庵 功雄）の研究成果である。

参考文献

- (1) 文部科学省（2007）「学校教育における JSL カリキュラム（中学校編）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm 2017.9.20 確認

韓国語の品詞接続による「ゆれ」

—助詞「에」(e)・「을」(eu) に注目して—

梅林佑美（京都外国語大学大学院生）

1. はじめに

韓国人日本語学習者（以下，学習者）は，(1) のように不自然な助詞「に」を使用する。

(1) A 「昨日見た資料はどこいった？」

B 「昨日見た資料ですか？3 列目の一番奥に見ればあるはずです。」

(1) のような場合，日本語では「を」が正用であるが，学習者は不自然な「に」を使うことがある。

(2) B 「3 列目の一番奥を見ればあるはずです。」

(2) から，学習者は「を」が正用である文で「に」を用いるという誤用を産出することが見られる。韓国人日本語学習者が「を」が正用である文で「に」が自然であると感じる要因を探り，学習者や教師はその要因とメカニズムを理解する必要がある。本研究はこの誤用の要因が文法にのみならず，発音による母語干渉の影響を受け，複数の要因が複合的に関係するという仮説を立て，調査を実施した。

日本語学習者の助詞の誤用に関する主な先行研究として，今井（2000），久保田（1994），迫田（1998），禹（2014）などが挙げられるが，いずれも本研究で扱う（1）のような誤用を説明する上で不完全である。

2. アンケート調査の概要

(1) のような誤用が産出される要因とメカニズムを明らかにするため，アンケート調査を実施した。調査問題（1）は韓国語の会話データをもとに韓国語文で作成したのち，発表者が表 1 を日本語に翻訳したものを用いて誤用の傾向をはかった。なお，調査問題はすべての項目において「を」が正用で「に」は誤用であり，「に」は「에」に，「を」は「을／를」に対応する。

2-1. 韓国語文のアンケート調査

韓国の大学に在籍する N3 程度の学習者 196 名を対象に，11 項目の調査問題（表 1 を韓国語文に翻訳したもの）を示し，（ ）に入る助詞「에」と「을／를」それぞれの自然度を 5 件法で回答してもらった。「とても自然」を 5，「とても不自然」を 1 とし，各項目の右側にある記入欄にそれぞれの助詞の自然度を数字で記入してもらった。

表1 調査用紙に用いた調査問題 (2016年10月実施)

1. 父親「ペダルを前に踏まないよ。」 息子「お父さん、上手いじゃないんだけど。」 父親「前()見なさい。」	(に)___ (を)___
2. A「何?カード?」 B「裏()読んでみて。」 A「何?何があるの?」	(に)___ (を)___
3. 母親「ここの列で合ってるの?」 娘「ここの上()見ると外国のパスポート専用って書いてあるじゃん。」 母親「あ、本当ね。」	(に)___ (を)___
4. 「下()見ると文法に関する説明があるんだけど…」	(に)___ (を)___
5. A「横()ちょっと見てみて。」 B「横の人?なんで?」 A「最近バラエティ番組によく出ている人じゃない?」	(に)___ (を)___
6. A「すみません、ここ〇〇会館ですよ?」 B「はい、そうです。前()見ると駐車場がありますので そこに駐車していただければいいですよ。」 A「わかりました。ありがとうございます。」	(に)___ (を)___
7. A「その次に左側に焼肉屋さんが見えたら左折だよ。」 B「どこ?見えないんだけど。」 A「もうすぐだよ。おい、お前ずっと左側()見といて。 見えたらすぐ言って。」	(に)___ (を)___
8. 「片方の腕()見て、反対側の腕をギュッと上げてください。」	(に)___ (を)___
9. 「みなさん!こちら()ご覧ください! これが有名な東京スカイツリーです。」	(に)___ (を)___
10. A「昨日見た資料はどこいった?」 B「昨日見た資料ですか?」 3列目の一番奥()見ればあるはずですよ。」	(に)___ (を)___
11. (バンジージャンプをする人と下で待つ人の会話) A「私できなさそう…どうしよう…」 B「下()見ずに跳べ!」	(に)___ (を)___

2-2. 日本語文のアンケート調査

韓国語文のアンケート調査の回答者の中から37名を対象に、11項目の韓国語文になった調査問題(表1)を示し、()に入る助詞「に」と「を」それぞれの自然度を、2-1と同様に5件法で記入してもらった。なお、37名の回答者は、韓国語文の回答者196名のうち、日本語の学習経験がない回答者を除いた者である。また、この37名の回答者の日本語レベルは中級程度である。

3. 調査結果

図1と図2はそれぞれ韓国語文と日本語文の調査結果で、各助詞の自然度の平均値を表している。どちらにおいても文法的には当然二格が1（とても不自然）、ヲ格が5（とても自然）であるべきであるが、言語によって、または各項目によって自然度の値が異なっている。

図1では、5. 6. 10. の3項目において「에」の自然度が「을/를」を上回っている。2. 3. 11. の3項目は「에」と「을/를」がほぼ同じ値を示している。ここで、韓国語文では特定の項目において誤用の「에」が許容されていることが考えられる。

また、図2では、「に」の自然度は全体的に低いが、項目によって差があることがわかる。これについては3-1以降で項目ごとに値の差について詳しく考察する。

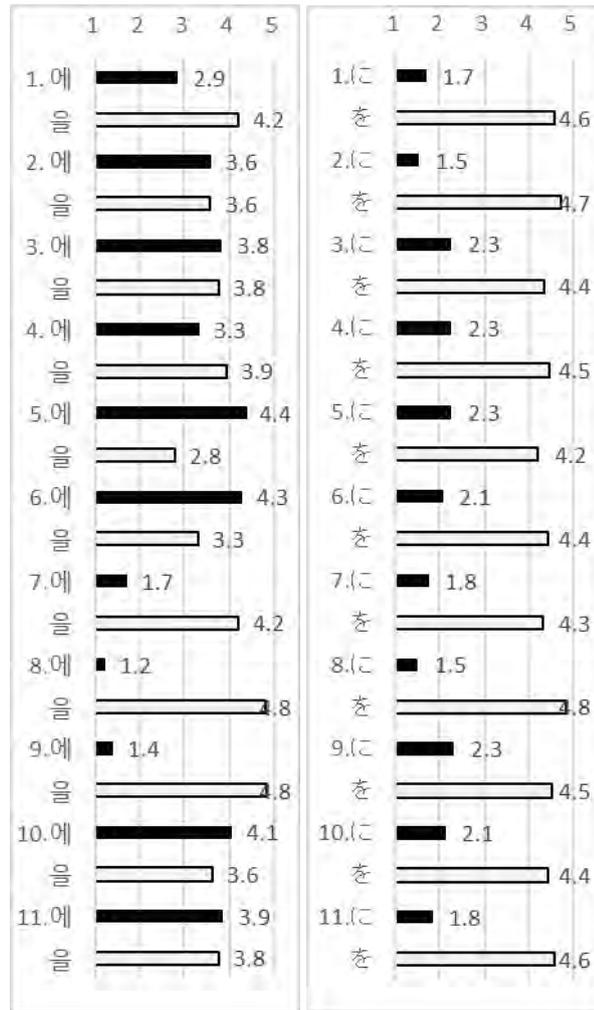


図1 韓国語文の調査結果

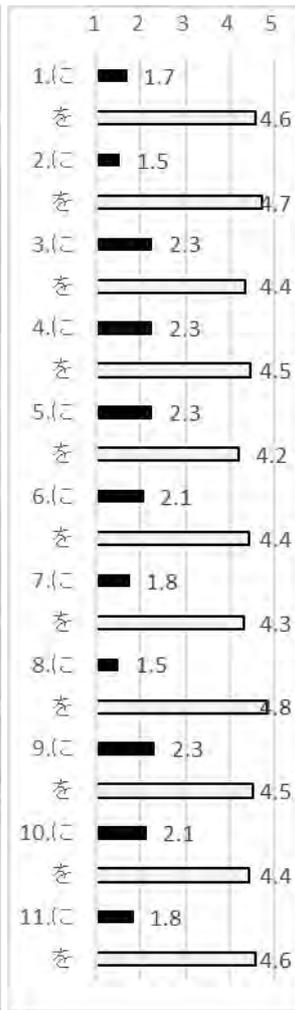


図2 日本語文の調査結果

3-1. 日本語文の調査結果

図2の結果から、「に」の自然度が3以上だった回答者に注目すると次のようなことが明らかになった。

図3は、日本語文において「に」の自然度を3以上と記入した回答者数の割合を示している。なお、本研究の調査では「に」の自然度が3以上だった回答をすべて誤用とする。3. 4. 5. 6.

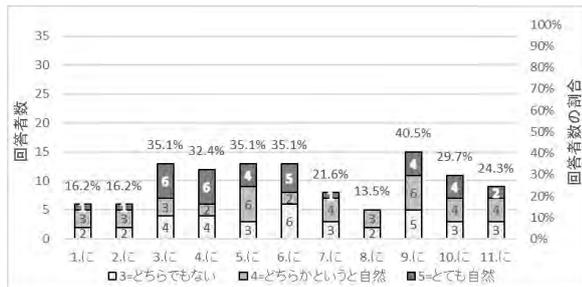


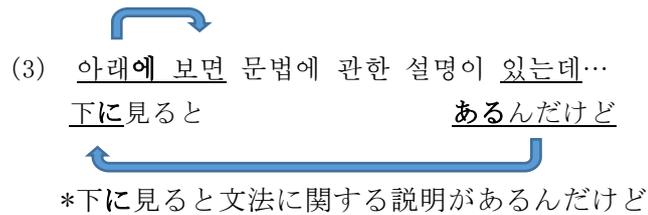
図3 「に」の自然度が高かった回答者の割合（日本語文）

9. 10. の6項目では、全体の約30%以上の回答者が3以上の値を記入している。つまり、回答者の約3割以上がこれら6項目で誤用を産み出していることがわかる。

3-1-1. 後件の存在動詞

誤用が多かった6項目のうち、4項目に共通していた要因として「後件に存在動詞を含む文」であることが挙げられる。(3)の場合、「下を見ると」が正用であるが、後件の「あ

るんだけど」の存在が文頭の「に」を修飾しているように捉えられたため、「に」の誤用が産出されたと考えられる。正用であれば「下を」が直後の「見ると」を修飾するはずである。つまり、「に」は存在動詞に引っ張られているということである。これは、図1の韓国語文の結果にも共通している項目が多く、韓国語でも存在動詞を含む文で誤用が多いということがわかる。このことから、「後件に存在動詞を含む」という要因のメカニズムとして、「母語干渉」と「(「に」と存在動詞の組み合わせの)パターン形成」の二つが考えられる。しかし、本発表の調査では明確なメカニズムを明らかにすることはできなかったため、二つの可能性を指摘するに留める。



3-2. 両言語の結果の比較

4-1の結果をふまえて韓国語文の結果を比較したところ、特定の項目において文法や発音の母語干渉による傾向が見られた。

3-2-1. 「을／를」がもつ意味

韓国語文の11項目のうち、1. 2. 4. 7. 8. 9.の6項目で「을／를」が「에」の自然度を上回った。6項目に共通することは、動詞の形が「命令形または依頼形」であるという点である。「을／를」が命令形・依頼形と共起しやすいということは、つまり、「을／를」は「強調の意味」をもっていると見られる。

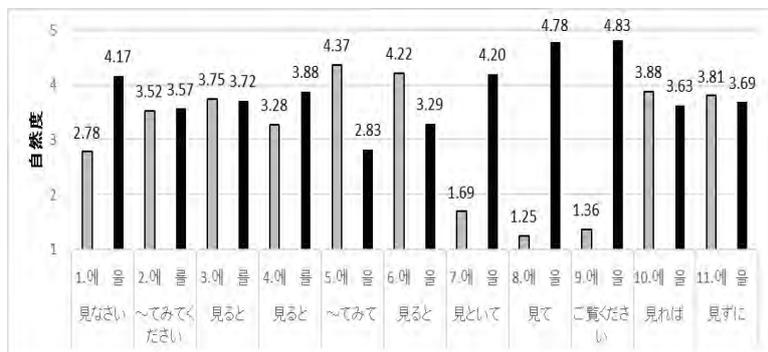


図4 動詞の形から見た自然度の調査結果

3-2-2. 発音の容易さ

ここでは、音声的な母語干渉の影響を指摘する。子音で終わる位置詞を用いた1. 6. 10. 11.の5項目で「에」の自然度が高いという結果が得られた(図1)。これは韓国語の「連音化」と呼ばれる発音規則に関係すると考えられる。

- (4) { 横 に / 横 を } ちょっと見てみて。
 { [yeop][e] / [yeop][eul] }

位置詞と「に」または「を」の発音の容易さが影響している可能性について調査するため、韓国人日本語学習者2名に対して(4)のように助詞の異なる文を見せ、それぞれどのような違いがあるかについて半構造化インタビューを用いてフォローアップインタビューを行った。その結果、[yeop][eul]に比べて[yeop][e]は発音が容易であるという回答が確認できた。このことから、韓国語の発音規則における負の転移が起こり、日本語文にも影響を与えた可能性があるということが明らかになった。

5. まとめと今後の課題

2種類のアンケート調査とフォローアップインタビューの結果から、「に」の誤用が産出される要因として次の(5)から(7)があり、それらのメカニズムは次のようになっている。

(5) 後件の存在動詞

後件に存在動詞を含む文において、助詞が存在動詞の影響を受けるため、「に」の自然度が高まる。

(6) 「을/를」がもつ強調の意味

韓国語の助詞「을/를」は強調の意味を持っているため、接続する動詞が命令形・依頼形の場合、「을/를」の自然度が高まり「에」の自然度は低い。

(7) 発音の容易さ

「에」は子音で終わる位置詞に接続する傾向があり、学習者は韓国語の発音の容易さから負の転移を起こす。

これをふまえて、誤用を示した回答者の割合が多かった項目と三つの要因の関係を表2に整理したところ、各要因が複合的にはたらく文で誤用が産出されるということが明らかになった。(5)から(7)の要因と誤用の結びつきの強さは、図5のような順になる。(5)

表2 誤用を示した回答者の割合と三つの要因

	「に」の誤用を示した回答者の割合 (日本語)	(5) 存在動詞	(6) 強調の意味	(7) 発音の容易さ
1.	16.2%		○	○
2.	16.2%		○	
3.	35.1%	○		
4.	32.4%	○		
5.	35.1%		○	○
6.	35.1%	○		○
7.	21.6%		○	
8.	13.5%		○	
9.	40.5%		○	○
10.	29.7%	○		○
11.	24.3%		○	○

と (7) は、誤用の多い 6 項目のうち 4 項目で共通している。6 項目の次に誤用が多かった項目は 11. で、この項目と関係する要因は (7) である。そのため、(5) より (7) のほうが結びつきが強いと考えられる。また、(6) は 2 項目のみ共通していたことから、三つの要因の中では最も結びつきが弱いことがわかる。

(7) 発音の容易さ > 後件の存在動詞 (5) > 強調の意味 (6)

図 5 要因の関係性

以上のことから、(5) から (7) の要因が複合的に含まれるほど誤用を起こす可能性が高いということと、本研究の対象である「に」の誤用のメカニズムを明らかにした。

本発表は韓国語母語話者のみを調査対象としたが、(5) のような要因は韓国語以外の言語を母語とする学習者にも共通して見られる可能性が考えられる。そのため、今後の課題としては、特に (5) の要因に注目し、さまざまな言語を母語とする学習者に対して調査を行うことが挙げられる。

参考文献

- (1) 今井洋子 (2000) 「上級学習者における格助詞「に」「を」の習得—「精神的活動動詞」と共起する名詞の格という観点から—」『日本語教育』105, pp. 51-60, 日本語教育学会.
- (2) 禹昊穎 (2014) 「韓国語「u1」格名詞句の重出をめぐって—事実関係を再考する—」『学習院大学人文科学論集』23, pp. 1-40, 学習院大学大学院人文科学研究科.
- (3) 久保田美子 (1994) 「第 2 言語としての日本語の縦断的習得研究—格助詞「を」「に」「で」「へ」の習得過程について—」『日本語教育』82, pp. 72-85, 日本語教育学会.
- (4) 迫田久美子 (1998) 「誤用を産み出す学習者のストラテジー—場所を表す格助詞「に」と「で」の使い分け—」『平成 10 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 128-134, 日本語教育学会.

中国人日本語ナ，ラ，タ，ダ行音混同の研究

—福州方言話者を対象として—

呉 瑛（神戸大学大学院生）

1. はじめに

中国人日本語学習者における発音上の問題点は既に多く指摘されている。しかし、中国語には方言が多く、異なる母方言によって日本語学習上の問題点も異なるため、これらの問題を扱う際は、それぞれの方言別に検討する必要があると思われる。現代中国語は主に官話（北京）、呉方言（蘇州、温州）、カン方言（南昌）、湘方言（長沙）、閩方言（福州、アモイ）、客家方言（梅县区）、粵方言（広州）の七大方言に分類されている⁽¹⁾が、この中でも、閩方言話者と粵方言話者による発音上の問題は、より顕著である。既に中国語話者（特に南部や台湾人）の日本語学習者で、ラ行とダ行、ナ行の区別が問題になることがあるという指摘はあるが（磯村 2009）、閩方言に属する福州方言を母語とする日本語学習者においてどのような混同傾向があるのか、まだ多く検討されていない。また、中国南方の話者は方言の影響により中国語標準語の/n/と/l/の区別がつかないため、日本語のナ行音とラ行音の区別が問題になる（李 1991）と指摘されているが、方言話者の共通語中の/n//l/に関する実験的研究はあまり行われていない。さらに、方言話者における日本語ナ，ラ行音の混同について、畢（2003）、大久保（2010）、陳（2013）は知覚調査を行い、李・村島（2002）は生成調査を行っている。ナ，ラ，ダ行音の混同に関して、大久保（2012）は、知覚調査の結果を報告しているが、全般的には、知覚と生成の両方面から行った研究は多くない。そこで、本研究では、福州方言話者による中国語共通語子音/n//l//t//d/における混同傾向を調べた上、同方言話者の日本語ナ，ラ，タ，ダ行音における混同傾向を明らかにし、そして、生成と知覚の関係を検討することにした。

2. 調査方法

2-1. 協力者

日本に滞在する福州方言話者 16 名を対象とした。日本語学習歴は 2～3 年程度で、平均年齢は 25 歳。判定者として中国語共通語話者 3 人（中国語共通語準 B 級合格）と日本語母語話者 3 人に協力してもらった。

2-2. 刺激語

中国語に関しては、語頭、語尾の中国語子音/n//l//t//d/に各声調の母音/a//i//u/が後続する 2 音節無意味語ミニマルペア 24 組 92 語を中国語刺激語として用いた。日本語に関しては、李・村島（2002）に基づき、語頭、語尾の音環境（短母音、長母音、撥音、促音）の中に現れるナ行、ラ行、タ行とダ行の無意味語（2 音節、2～3 モーラ）ミニマルペア 35 組 112 語を刺激語とした。

2-3. 調査手順

生成実験：刺激語と、キャリア文に刺激語を挿入した文をランダムに福州方言話者に提示し、一回ずつ読み上げてもらった。その音声をICレコーダー（Roland R-09HR）で録音し、WAV形式で保存した（中国語キャリア文：「我说____这个词（私は__という語を言います）」、日本語キャリア文：「これは____です」）。

全協力者の音声を中国語共通語話者3人と日本語母語話者3人に聞かせ、聞こえた音声を回答シートに記述してもらった。

知覚実験：中国語刺激語と刺激文は中国語共通語話者1人に、日本語刺激語と刺激文は日本語母語話者1人に読み上げてもらい、ICレコーダーで録音し、WAV形式で保存した。その後、音声ファイルを408個に切り出し、福州方言話者に聞かせ、聞こえた音声を回答シートに記述してもらった。

3. 調査結果

3-1. 中国語生成実験

3-1-1. 子音別誤用率

子音種 (/n//l (r) //t//d/)、文脈性 (単独/文中発話)、語中位置 (語頭、語尾) を独立変数、誤用率を従属変数として分散分析を行った結果、子音種は子音の誤用率に及ぼす主効果が有意であった ($F(3,45)=11.748, p<.001$)。子音/n//l//t//d/それぞれの誤用率は36.65%, 31.25%, 0.43%, 1.30%であり、前述した分散分析の結果と合わせてみると、子音/n//l/それぞれの誤用率は子音/t//d/の誤用率より有意に高かった ($p<.001$)。また、子音/n/と/l/の誤用率の差が有意ではなかったため、/n/と/l/は同程度に混同されていると考えられる。

3-1-2. 母音別誤用率

子音ごとに各母音間で誤用率について分散分析を行った結果は以下のとおりである。

表1 単独発話/文中発話における各母音間誤用率の分析結果

	単独発話	文中発話
子音/n/	$F(2,30) = 9.536, p<.001.$	$F(2,30) = 4.699, n.s.$
子音/l/	$F(2,30) = 9.427, p<.001.$	$F(2,30) = 3.740, n.s.$
子音/t/	$F(2,30) = 1.000, n.s.$	$F(2,30) = 2.143, n.s.$
子音/d/	$F(2,30) = 2.143, n.s.$	$F(2,30) = 0.349, n.s.$

単独発話において、子音/n//l/における各母音間で誤答率の差は有意であった。多重比較を行ったところ、母音/i//u/が後続すると、子音/n/の誤用率は/a/の場合より高かった。また、後続母音は/a//i/である場合、子音/l/の誤用率は/u/より高かった。文中発話において、子音/n//l//t//d/における各母音間に有意差が検出されなかったため、後続母音は誤用に影響しないと考えられる。以上の結果から、福州方言話者は中国語共通語発話において、単独発話の/ni//nu//la//li/に誤用が生じやすい傾向があることが明らかになった。

3-2. 日本語生成実験

3-2-1. 子音別誤用率

子音種の主効果 ($F(3,45)=8.136, p<.001$) 以外、文脈性の主効果 ($F(1,15)=19.218, p<.001$)、語中位置の主効果 ($F(1,15)=6.447, p<.05$) も有意であった。また、子音種と語中位置の交互作用は有意で ($F(3,45)=2.933, p<.05$)、子音/n//l//t//d/の誤用率は語中位置によって異なり、両者とも語頭の場合に誤用されやすいことが分かった。子音/n//l//t//d/それぞれの誤用率と分散

分析の結果を照らし合わせると、子音/r/は/n//t//d/より誤用率が有意に高く、母語話者の判断により/r/は/n/に誤用しやすい傾向が見られた。また、文中発話の平均誤用率は単独発話より有意に高いことが明らかになった。

3-2-2. 母音別誤用率

単独発話の場合、子音/n//r/における各母音間の差は有意であった(表2)。また、多重比較を行った結果、子音/n/は後続母音が/u/の場合、誤用率が高く、子音/r/は後ろに/i/が後続すると、誤用されやすいことが分かった。文中発話の場合、子音/n/における各母音間の差は有意であった(表2)。後続母音が/o/の場合、子音/n/の誤用率が高かった。

表2 単独発話/文中発話における各母音間誤用率の分析結果

	単独発話	文中発話
子音/n/	F(4,60) = 4.397, $p < .01$.	F(4,60) = 2.687, $p < .05$.
子音/r/	F(4,60) = 2.992, $p < .05$.	F(4,60) = 3.269, n.s.
子音/t/	F(2,30) = 1.355, n.s.	F(2,30) = 1.311, n.s.
子音/d/	F(2,30) = 0.853, n.s.	F(2,30) = 2.965, n.s.

以上の結果から、日本語生成において、福州方言話者が単独発話の/nu//ri/また文中発話の/no/を発音する際に、誤りが生じやすいと考えられる。

3-2-3. 音環境別誤用率

それぞれの子音がどの音環境で誤用されやすいかを調べるために、子音ごとに各音環境間で誤用率の平均について分散分析を行った。単独発話において、ダ行音では、先行音が/a/の場合は他より誤用率が有意に高かった。文中発話において、表3の結果と多重比較の結果を合わせると、後続音が/ku/と/N/の場合、ナ行音の誤用率がより高かった。また、ラ行音では、先行音が/N/の場合の誤用率が他より有意に高かった。さらに、ダ行音では、先行音が/a/の場合の誤用率が他より有意に高かった。

表3 単独発話/文中発話における各音環境間誤用率の分析結果

	単独発話	文中発話
ナ行音	F(6,90) = 0.721, n.s.	F(6,90) = 3.161, $p < .01$.
ラ行音	F(6,90) = 2.189, n.s.	F(6,90) = 2.985, $p < .05$.
タ行音	F(6,90) = 0.780, n.s.	F(6,90) = 2.627, n.s.
ダ行音	F(6,90) = 2.568, $p < .05$.	F(6,90) = 6.219, $p < .001$.

つまり、ナ行子音に関して、文中発話のナ行音+/ku/,ナ行音+/N/が誤用されやすい。また、ラ行音の場合、N/+ラ行音が誤用されやすく、ダ行音は、/a/+ダ行音の発音が困難である、という傾向があったと言える。

3-3. 中国語知覚実験

3-3-1. 子音別誤聴率

生成実験と同じ統計手法を用いた結果、子音種の主効果(F(3,45)=30.625, $p < .001$)と語中位置の主効果(F(1,15)=13.130, $p < .01$)はどちらも有意であった。子音種に関しては、生成実験と同じく、/n//l/は/t//d/より誤聴率が有意に高いことが分かった。また、子音/n/と/l/の誤用率の差が有意ではなく、両者は同程度に誤聴される傾向があるようだ。語中位置に関しては、語頭の誤聴率は語尾より有意に高かった。

3-3-2. 母音別誤聴率

単独発話の場合、子音/l/における各母音間の差が有意であり(表4)、母音/a//i/の誤聴率

は/u/より高かった。子音/n//t//d/における各母音間の差は有意ではなく、後続母音は聞き取りに影響しないと考えられる。文中発話の場合、子音/n//l/における各母音間の差は有意であり(表4)、後続母音が/a//i/である場合、子音/n/の誤聴率は/u/の時より高かった。母音/a/が後続すると、子音/l/の誤聴率は/i//u/の時より高かった。

表4 単独発話/文中発話における各母音間誤聴率の分析結果

	単独発話	文中発話
子音/n/	F(2,30) = 1.764, n.s.	F(2,30) = 5.089, p<.05.
子音/l/	F(2,30) = 10.550, p<.001.	F(2,30) = 4.688, p<.05.
子音/t/	F(2,30) = 1.000, n.s.	F(2,30) = 6.099, n.s.
子音/d/	F(2,30) = 0.868, n.s.	F(2,30) = 2.647, n.s.

以上の結果から、福州方言話者にとって、中国語の中で、単独発話の/la//li/, 文中発話の/na//ni//li/が聞き取りにくいことが分かった。

3-4. 日本語知覚実験

3-4-1. 子音別誤聴率

生成実験の結果と異なり、子音種の主効果(F(3,45)=19.867, p<.001)、文脈性の主効果(F(1,15)=6.727, p<.05)が有意であった。

子音/n/は/r//t//d/より誤聴率が有意に高い。また、単独発話は文中発話より誤聴されやすいことが示された。その中には、母語話者の判断により/r/を/d/に混同する現象も、多くはないが観察された(e.g. あんれ⇒あんで, れんく⇒でんく)。

3-4-2. 母音別誤聴率

単独発話の場合、子音/n//r//t//d/における各母音間の差は有意ではなかった(表5)。後続母音は日本語の聞き取りに影響しないと考えられる。文中発話の場合、子音/d/における各母音間の差は有意であり(表5)、後続母音が/o/であると子音/d/の誤聴率が高かった。すなわち、後続母音は日本語子音/n//r//t//d/の聞き取りに影響しないが、/do/が文中に置かれると聞き取りにくくなると考えられる。

表5 単独発話/文中発話における各母音間誤聴率の分析結果

	単独発話	文中発話
子音/n/	F(4,60) = 1.243, n.s.	F(4,60) = 2.531, n.s.
子音/r/	F(4,60) = 1.327, n.s.	F(4,60) = 0.712, n.s.
子音/t/	F(2,30) = 4.249, n.s.	F(2,30) = 1.095, n.s.
子音/d/	F(2,30) = 0.270, n.s.	F(2,30) = 6.129, p<.01.

3-4-3. 音環境別誤聴率

生成実験と異なる結果が得られた(表6)。単独発話において、ナ行音に/ku/, /N/と/Q/が後続する場合、誤聴率は他の場合より高かった。また、ラ行音に/Q/が後続する場合も誤聴率が他より高かった。なお、先行音が/a//R//N/の場合、タ行音とダ行音の誤聴率はそうでない場合と比較して有意に高かった。

表6 単独発話/文中発話における各音環境間誤聴率の分析結果

	単独発話	文中発話
ナ行音	F(6,90) = 11.435, p<.001.	F(6,90) = 3.634, p<.005.
ラ行音	F(6,90) = 3.155, p<.01.	F(6,90) = 2.506, p<.05.
タ行音	F(6,90) = 12.309, p<.001.	F(6,90) = 17.257, p<.001.
ダ行音	F(6,90) = 8.016, p<.001.	F(6,90) = 5.453, p<.001.

文中発話において、ナ行音の後続音が/ku/, /N/である場合、またラ行音の後続音が/R/で

ある場合に、誤聴率が高かった。さらに、タ行音の先行音が/a//R/の場合、誤聴率は他より高く、ダ行音の先行音が/a//N/の場合、他より誤聴されやすいことが明らかになった。

以上の結果は次のようにまとめられる。

- ① ナ行音に関しては、単独発話のナ行音+/ku//N//Q/と文中発話のナ行音+/ku//N/の場合には正しく聞き取りにくい。
- ② ラ行音に関しては、単独発話のラ行音+/Q/と文中発話のラ行音+/R/が誤聴されやすい。
- ③ タ、ダ行音に関しては、単独発話の場合、先行音が/a//R//N/及び文中発話の/a/+タ、ダ行音、/R/+タ行音、/N/+ダ行音が聞き取りにくい。

3-5. 中国語誤答率と日本語誤答率の関係

被験者ごとの中国語誤答率と日本語誤答率の関係は図1・図2に示したとおりである。生成実験において、両者の相関係数は $r = .807$ で、知覚実験において、両者の相関係数は $r = .583$ であり、どちらも正の相関があることが分かった。

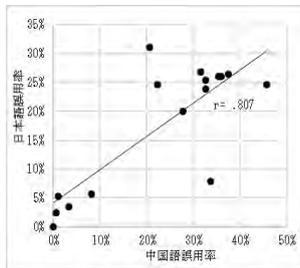


図1 生成実験における誤用率の関係

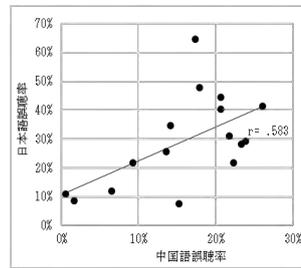


図2 知覚実験における誤聴率の関係

3-6. 生成と知覚の関係

被験者ごとの生成誤用率と知覚誤聴率の関係を図3・図4にまとめた。中国語標準語において、両者の相関係数 $r = .818$ 、日本語において、両者の相関係数 $r = .754$ であり、どちらも強い正の相関があることが示された。

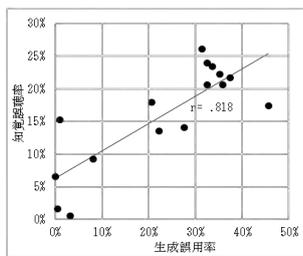


図3 中国語標準語における生成と知覚の関係

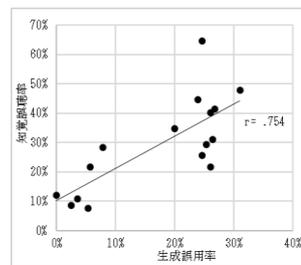


図4 日本語における生成と知覚の関係

3-7. 音響的特徴

3-7-1. ラ行子音の持続時間

福州方言話者の子音 /l/ と日本語母語話者の子音 /l/ の差異を見るために、方言話者と母語話者の子音 /l/ の持続時間を比較してみた。結果は以下のとおりである。

- ① 方言話者による誤った /l/ の発音持続時間は、日本語母語話者の約2倍になっている。
- ② 方言話者による正しい /l/ の発音持続時間でも母語話者よりやや長い。

3-7-2. タ、ダ行子音のフォルマント遷移

Praat を用いて日本語子音 /t/, /d/ の直後のフォルマント遷移を調べた結果、福州方言話者の発音におけるタ、ダ行音のフォルマント遷移は母語話者と異なる傾向が示された。その

1例として、[どく]における/do/では、日本語母語話者の場合、F2は高めの周波数から下降パターンを示しているが、37.5%の福州方言話者の場合は母語話者より低めの周波数からいったん上昇した後、下降する傾向を示している。

4. 考察

福州方言の子音変化について、陳(2013)によれば、高名凱「福州語之語叢声母同化」(1947)では、閩音系方言に属する福州語には、頭子音が鼻音に交替する現象があることが報告され、遠東[uoŋ+tʉŋ]が[uoŋnuŋ]に変わる/t//n/の交替、楊柳[ioŋ+liu]が[ioŋniu]になる/l//n/の交替、などが例として挙げられている。本調査の結果から、福州方言話者の日本語学習者において、日本語の生成では、/r/は/n//t//d/より誤用率が高く、/N/+ラ行音の場合、ラ行音をナ行音に誤用しやすい傾向が観察された。その一方、日本語の知覚では、そのような傾向は無かった。したがって、母語の干渉が日本語の生成に影響すると考えられるが、知覚への影響はそれほど顕著ではない。この現象が生じた原因として、母語の中に子音/r/が存在しないため、学習者が注意して聞き取った結果であると考えられる。

5. 教育への提言

福州方言話者に対する発音指導は、a) 中国語の子音/n//l//t//d/をミニマルペアで提示し、その発音方法を把握させてから日本語のナ、ラ、タ、ダ行音の練習を行う。また、b) 初級学習者の日本語発音指導について、はじめは、単独発話の誤答率の高い音を中心に、単音の音響的特徴を観察させながら、発音上の注意点を教えた後、文中発話の間違えやすい音を重点的に指導する。さらに、c) 生成と知覚それぞれにおいて混同しやすい点を重点に単語リストを作成し、それを用いた練習を行う。このように、本研究の調査結果を生かした指導法をお勧めしたい。

注

- (1) 北京大学中国语言文学系语言学教研室(2013)『汉语方音字汇』语文出版社

参考文献

- (1) 磯村一弘(2009)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第2巻 音声を教える』p.37
(2) 大久保雅子(2010)「日本語学習におけるナ行音・ラ行音の聴取混同—香港広東語母語話者を対象として—」『早稲田日本語教育学』第7号 pp.97-109
(3) 大久保雅子(2012)「台湾人日本語学習者におけるナ行音・ラ行音・ダ行音の聴取混同」『日本語/日本語教育研究』3 pp.173-187
(4) 陳景升(2013)「日本語学習におけるナ行音とラ行音の聞き取り混同：中国閩東語母語話者を対象として」『日本語研究』33 pp.31-43
(5) 中国社会科学院语言研究所词典编辑室『現代汉语词典』修订第三版(増補版)
(6) 畢愛華(2003)「中国の方言話者によるナ行子音とラ行子音—福建省福清市出身の学習者の聞き取り傾向から—」『日本語教育論集』第12号 pp.9-16
(7) 李活雄・村島健一郎(2002)「借用語に見られる音声混同—香港広東語話者の日本語 n-/r-の混同から—」『音声研究』6 pp.98-104
(8) 李翠霞(1991)「中国語と日本語の発音について—日本人にとって難しい中国語の発音と中国人にとって難しい日本語の発音を中心として—」『経営研究』第4巻 第2号

日中対照漢字語データベースの開発と応用

松下達彦（東京大学）・陳夢夏・王雪竹・陳林柯（一橋大学大学院生）

1. はじめに

1970 年代以降，文化庁(1978)をはじめ，漢字語の対照研究が数多く行われてきた。1990 年代以降，中国語母語学習者の日本語漢字語の認知や習得に関する研究(茅本 1996, 邱 2002, 加藤 2005) も増えてきたが，成果が十分に教育現場で応用されているとはいえない。その理由として，教育現場で教材中の漢字語の中国語との違いなどを逐一検索することが困難だということが考えられるだろう。

日本語と中国語の同一表記による漢語の意味を対比する日中両国初めての辞典である張 (1987) をはじめ，意味・用法の異同の記述的研究は数多くある(唐 1993, 王・許・小玉 2007 など)。ただし，これらの研究はすべて記述のみであるため，辞書としての価値がある一方，意味対応のパターンを量的に詳しくとらえたものではない。また，文化庁 (1978) は意味の対応関係に基づいて分類したものであるが，その分類は現在の使用事実と対応しないところが見受けられる(荒川 1979, 飛田・呂 1986, 周 1986, 岡 2002)。加えて，これらの研究は電子的な検索が可能なデータベースになっていない。

朴・熊・玉岡 (2014) は旧 JLPT の 2 字漢語に限定し，約 2000 語を取り上げ，すでにある辞典にしたがってその意味，品詞性などをデータベースにしたが，主に品詞情報を掲載し，エクセルデータも 2017 年 9 月時点で公開されていない。

同形語の数や同形語の意味対応を数量的に扱っている研究もある。例えば，中国語教育の立場から，曾根 (1988) は中国語の語彙頻度表と日本語辞書を参照し，上位 8441 語から単音節語を除いた 6112 語中，56%を同形語と認定している。同様に高野・王 (2002) は中国語頻度表と日本の高校教科書の語彙を比較し，日本語上位 3000 語中，41%を同形語と認定している。日本語教育のほうでは，松下 (2009; 2011), Matsushita (2012) が日本語の雑誌と書籍のコーパスの上位 5000 語中，雑誌で 38%，書籍で 43%を同形語と認定している。しかし，これらはコーパスの規模も現在の水準に比べると小さく，対象の異なり語数も 1 万語に満たない。

本研究では，日本語の学習・教育・研究により直接的に役立てることを目指して日中対照漢字語データベースを開発した。本データベースでは意味対応の判定結果のほか，字体の違いや意味のズレなども検索でき，授業の予復習，テスト作成などに活用できる。また，本研究では，日本語の語彙における，漢語（字音語）の日中両語の意味対応パターンの量的分布を調査した。文化庁 (1978), 三浦 (1984) に基づいて同形語の意味対応のパターンを同形同義，同形異義，同形類義 3 種類（日本語の意味範囲が広い語，中国語の意味範囲が広い語，日中両語に独自義のある語）の 5 種類に分け，非同形を加えた計 6 種類に分類し，その対応パターンの語彙頻度レベル別，品詞別分布などを報告する。

2. データベースの内容および作成方法

本研究で開発したデータベースは、2017年9月現在、『日本語を読むための語彙データベース』（松下2011）の留学生用語彙ランクの上位2万語に含まれる漢語10054語を含めており、以下の項目からなる。

ID, 留学生用語彙ランク（松下2011）、見出し語、標準的（新聞）表記、文字数、標準的読み方（カタカナ）、品詞、語種、中国語表記、意味対応、日本語と中国語に共通の意味／用例、中国語のみに存在する意味・用法、日本語のみに存在する意味・用法、日本語独自の意味の類推可能性。

データベースの開発に当たり、字体の対応は天沼（1981）を参照し、共通の康熙字典体（中国語の繁体字とも共通の、いわゆる旧字体を含む字体）から派生した字体（例えば康熙字典体「澤」から派生した日本語漢字「沢」と中国語漢字〈泽〉）は同形として扱った。（中上級学習者の脳内で対応字体が概ねリンクされていることは茅本（1996）等で明らかになっている。）同形語の意味対応は同形同義、同形異義、同形類義3種類（日本語の意味範囲が広い、中国語の意味範囲が広い、日中両語ともに独自義あり）とし、非同形（中国語に存在しない）を加えた6種類に分類した。

判定作業は以下のように行った。1) 日本で日本語学や日本語教育を専攻する中国語母語の博士課程大学院生3名A, B, Cのうち、2名が独立して第1次判定を行った。2) 判定が一致したものは確定し、判定が一致しないものは独立した第3判定者が第2次判定を実施し、第1次判定の一方と一致した場合はそれで判定を確定した。3) 第2次判定で3名の判定がすべて異なった場合は、ABCの3名のうちの2名以上が合議の上、第3次判定を行い、判定を確定した。

なお、非同形語および日本語に独自義のある同形類義語の計3パターンについては、中国語母語話者による日本語の意味推測の可能性について、高（文脈なしで正しく意味推測できる可能性が高い）、中（意味がわかれば覚えやすいが、文脈がない場合、正しい意味推測が難しい）、低（意味推測は難しく、中国語の意味は日本語の意味を覚えることに貢献しにくい）の3段階で判定を実施した。

現代中国語において、漢字語の存在や意味が現代日本語や台湾・香港などの一部の中国語地域の影響を受けることもあり、揺れが存在するため、中国語の意味の判定に当たっては、現代の平均的大学生の語彙知識を基準とするように意識することにした。また、意味・用法の確認の必要がある場合には検索サイトGooの辞典を主に参照したが、これらのもとになっているデータは、『デジタル大辞泉』（松村明監修、小学館）、『デイリーコンサイス中日辞典』（第2版）（杉本達夫・牧田英二・古屋昭弘編、三省堂）である。

3. データベースの分析結果と考察

3-1. 作業過程での一致率

表1は第一判定の3組の判定者ペアの一致語数、一致率、Kappa係数である。一致率は76.0%で、Kappa係数（-1~1に分布し、1に近いほど一致度が高いと

表1 第1判定者ペア別一致語数・一致度

	A-B	A-C	B-C	合計
判定語数	3352	3351	3351	10054
一致語数	2567	2580	2490	7637
一致率 (%)	76.6	77.0	74.3	76.0
Kappa 係数	0.55	0.58	0.52	

表2 第1判定で不一致だった語の不一致パターン別／判定者ペア別の語数・割合 *A~Cは判定者を表す

	</≠</≠	</>	</></>	</φ	=/≠	=/>	=/><	=/φ	≠/>	≠/><	≠/φ	>/><	>/φ	></φ	計	
A・B不一致	86	10	8	5	17	61	103	23	365	7	7	44	6	34	9	785
A・C不一致	95	12	10	5	12	65	108	12	341	19	8	50	6	27	1	771
B・C不一致	70	9	9	4	15	82	157	22	357	23	9	52	12	32	8	861
不一致合計	165	21	19	9	27	147	265	34	698	42	17	102	18	59	9	1632
不一致語数に占める割合 (%)	10.1	1.3	1.2	0.6	1.7	9.0	16.2	2.1	42.8	2.6	1.0	6.3	1.1	3.6	0.6	100.0

される)は、0.5~0.6の間のレベルにあり、ある程度一致している水準であるが、判定が易しくないことを示している。三つのKappa係数に差はなく(Z=-1.67, Z=-1.87, Z=-3.58, いずれも有意差なし)⁽¹⁾、特定の判定者の影響はないと考えられる。

第1判定で一致した語の68.1%はいわゆる同形同義語で、同形同義語が漢語に占める割合60.1%(表3)よりも多い($\chi=26.830, df=1, p<.001$)ので、判定が一致しやすいと言えるであろう。第1判定で一致した語の29.5%は非同形語であり、これら2種類で97.6%を占める。同形語は86%が、非同形語は75.0%が第1判定で判定が確定している。表2は第1判定で不一致だった語の不一致のパターンを示したものである。不一致のうち、56.4%(表中のφの割合の合計)が、判定者のどちらかが非同形語と判断した語である。そもそも中国語に存在するかどうかでかなり判断が分かれることがわかる。日中両語のどちらかの意味が広い語は、第2判定で確定するものが多いが、それぞれに共有義と独自義を持つパターン(><)は最終判定までもつれ込んだものが多い。これはかなり上級レベルの判定者であっても両語に存在する意味を認定することが容易でないことを示す。

3-2. 日本語語彙に占める漢語、同形語の割合、および同形語に占める意味対応の分布

判定の結果、頻度上位2万語のうち、50%が漢語で、漢語の70%(全体の35%)が同形語で、30%(全体の15%)が非同形語であることがわかった。中国語起源でありながら現代中国語に存在しない非同形語が意外に多い。同形語7047語のうち、86%(全体の30%、

表3 上位2万語以内の漢語の中国語との意味対応パターン別／確定段階別の語数・割合(対象語数:10054)

*「日><中」は共通義のほかは日中両語に独自義があることを示し、「φ」は非同形語であることを示す。

[日本語_中国語]の意味対応(*)	同形語					非同形語		計	確定率	累積計 (%)
	日<中	日=中	日≠中	日>中	日><中	φ				
語例	出身	不足	裁判	世間	単位	苦勞				
第1判定確定	45	5195	98	41	4	2254	7637	76.0	76.0	
第2判定確定	105	769	144	133	23	662	1836	18.3	94.2	
第3判定確定	72	75	133	122	88	91	581	5.8	100.0	
計	222	6039	375	296	115	3007	10054	100.0	100.0	
上位2万語に占める割合 (%)	1.1	30.2	1.9	1.5	0.6	15.0	50.3	--	--	
漢語に占める割合 (%)	2.2	60.1	3.7	2.9	1.1	29.9	100.0	--	--	
同形語に占める割合 (%)	3.2	85.7	5.3	4.2	1.6	--	100.0	--	--	

表4 上位2万語以内の漢語の中国語との意味対応パターン別／頻度レベル別の語数・割合(対象語数: 10054)

[日本語_中国語]の意味対応(*)	同形語					非同形語	全体		
	日<中	日=中	日≠中	日>中	日><中	φ	計	累積計(%)	
語例	出身	不足	裁判	世間	単位	苦勞			
初級(0001-1315位)	19	215	43	19	21	94	411	4.1	4.1
中級前半(1316-4000位)	71	1082	60	70	35	178	1496	14.9	19.0
中級後半(4001-7000位)	21	1018	60	47	22	418	1586	15.8	34.7
上級(7001-20000位)	111	3726	212	160	37	2317	6563	65.3	100.0
計	222	6041	375	296	115	3007	10056	100.0	100.0
初級(0001-1315位)(%)	4.6	52.3	10.5	4.6	5.1	22.9	100.0		
中級前半(1316-4000位)(%)	4.7	72.3	4.0	4.7	2.3	11.9	100.0		
中級後半(4001-7000位)(%)	1.3	64.2	3.8	3.0	1.4	26.4	100.0		
上級(7001-20000位)(%)	1.7	56.8	3.2	2.4	0.6	35.3	100.0		
計	2.2	60.1	3.7	2.9	1.1	29.9	100.0		
初級(0001-1315位)(%)	6.0	67.8	13.6	6.0	6.6	--	100.0		
中級前半(1316-4000位)(%)	5.4	82.1	4.6	5.3	2.7	--	100.0		
中級後半(4001-7000位)(%)	1.8	87.2	5.1	4.0	1.9	--	100.0		
上級(7001-20000位)(%)	2.6	87.8	5.0	3.8	0.9	--	100.0		
計	3.1	85.7	5.3	4.2	1.6	--	100.0		

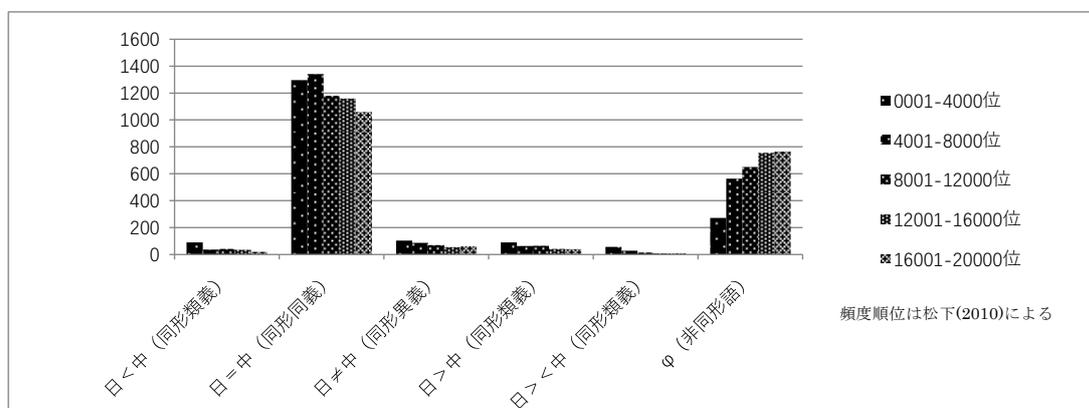


図1 上位2万語以内の漢語の中国語との意味対応パターン別／頻度レベル別の語数(対象語数: 10054)

漢語の60%)が同形同義で、同形類義や同形異義といった要注意の語が約14%(全体の5% = 20語に1語、同形語の7語に1語)であることなどが明らかになった(表3)。

表4と図1は意味対応パターンを頻度レベル別に見た語数や割合である。同形同義は初級には相対的に少なく(52.3%)、中級前半で一番多い(72.3%)。逆に、非同形語は初級で20%を超えるが、中級前半で12%程度となり、中級後半以降、再び増加し、上級では3分の1を超える。同形語だけを見ると、同形同義が中級以上では82~88%程度で安定しているが、同形類義は減少する傾向がある。低頻度語ほど単義的になるためであろう。

表5 上位2万語以内の漢語の中国語との意味対応パターン別／品詞別の割合(%)・語数(対象語数:10054)

品詞/[日本語_中国語]の意味対応(*)	語例	日<中	日=中	日≠中	日>中	日×中	φ	総計(%)	総語数
副詞	一旦	1.4	31.5	12.3	6.8	2.7	45.2	100.0	73
名詞-普通名詞-副詞可能	多数	4.1	49.5	6.1	8.2	1.5	30.6	100.0	196
接頭辞	超	14.9	73.6	4.6	1.1	3.4	2.3	100.0	87
接尾辞	化 困 歩	11.5	64.4	0.8	5.5	8.3	9.5	100.0	253
形状詞-一般	単純 漠然	2.8	43.8	8.1	4.0	1.2	40.1	100.0	322
名詞-普通名詞-形状詞可能	面倒	1.6	62.3	5.7	3.1	2.3	24.9	100.0	385
名詞-普通名詞-サ変可能	集中	1.4	58.3	4.3	3.0	0.7	32.2	100.0	3203
名詞(普通名詞、固有名詞、数詞)	医療	2.0	62.3	2.9	2.5	0.9	29.4	100.0	5528
その他(接続詞、代名詞など)	乃至 僕	0.0	14.3	28.6	0.0	0.0	57.1	100.0	7
総計		2.2	60.1	3.7	2.9	1.1	29.9	100.0	10054

表5は意味対応パターン別／品詞別の割合を示している。ここで目立つのは、「一旦」のような副詞や「漠然」「単純」のような形状詞(いわゆるナ形容詞や「～とした」の形で形容語的に使う語)に非同形語が多いということである。接頭辞や接尾辞に中国語のほうが意味範囲の広いものが多く、非同形語が少ないということも言えそうである。

4. まとめと今後の課題

漢字語の中国語との対応を定める作業は、一部の語彙については容易でないが、所定の手続きに従って判定した結果、学習・教育上、要注意の同形類義や同形異義が全体の約5%であることなど、意味対応パターンの割合や頻度レベル別、品詞別傾向が明らかになった。

本研究で開発した日中対照漢字語データベースの意義は、以下の2点にまとめられる。第一に、これまで同形語の意味記述に関する書籍等はあったが、データベースは少なかった。本データベースは教師、学習者、研究者が語の検索など直接利用できるほか、J-LEX(菅長・松下2014)のような語彙頻度プロファイラーに搭載し、文章の語彙的負荷を中国語母語と非母語に分けて表示する機能や、中国語母語学習者にとっての要注意点を画面表示する機能に応用できる。第二に、漢語における意味対応パターンの量的側面の先行研究はいずれも数千語レベルにとどまっており、2万語レベルの規模で明らかにした資料はこれが初めてだと思われる。

データベースの判定や記述には、まだ改良の余地がある。随時、アップデートする予定であるが、いつでも、以下のURLから利用できるようにしておく予定である。

URL: <http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/database.html#cvd>

謝辞: 本研究は日本学術振興会科学研究費、基盤研究A(課題番号25244022, 研究代表者: 庵功雄), および基盤研究B(課題番号17H02350, 研究代表者: 庵功雄)の助成を受けたものです。

注

(1) 村上拓彦氏作成のKappa係数マクロ(<http://www.agr.niigata-u.ac.jp/~murata/>)による

参考文献

- (1) 荒川清秀(1979)「中国語と漢語 一文化庁『中国語と対応する漢語』の評を兼ねて」『愛知大学文学会文学論叢』62, p.1-28
- (2) 岡益己 (2002)「日本経済語彙における日中両国語間でのずれについて」『日本語教育』113, p.63-79
- (3) 加藤稔人 (2005)「中国語母語話者による日本語の漢語習得—中国語との対応のしかたによる漢語習得過程の違い—」『日本語教育』125, p.96-105
- (4) 茅本百合子 (1996)「日本語漢字と中国語漢字の形態的・音韻的差異が中国語母語話者による日本語漢字の読みに及ぼす影響」『広島大学教育学部紀要』45, p.345-352
- (5) 邱学瑾 (2002)「漢字圏・非漢字圏日本語学習者における漢字熟語の処理過程—意味判断課題を用いた形態・音韻処理の検討—」『教育心理学研究』50(4), p.412-420
- (6) 周錦樟 (1986)「日中漢語対応の問題—文化庁『中国語と対応する漢語について』—」『日本語日本文学』12, p.69-89
- (7) 菅長陽一・松下達彦 (2014)「オンライン日本語テキスト語彙分析器 J-LEX」URL : <http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/webtools.html#jlex> (2017年9月30日参照)
- (8) 杉本達夫・牧田英二・古屋昭弘編 (2005)『デイリーコンサイス中日辞典』第2版, 三省堂, URL: <https://dictionary.goo.ne.jp/cj/> (2017年9月30日参照)
- (9) 曾根博隆(1988)「日中同形語に関する基礎的考察」『明治学院論叢』424, p.61-96
- (10) 高野繁男・玉宝平(2002)「日中現代漢語の層別—日中同形語に見る—」神奈川大学人文学研究所編『日中文化論集』p.118-139 勁草書房
- (11) 張淑栄 (1987)『中日漢語対比辞典』ゆまに書房
- (12) 飛田良文・呂玉新 (1986)「『中国語と対応する漢語』を診断する」『日本語学』5(6)(44), p.72-84
- (13) 唐磊 (1993)『現代日中常用漢字対比詞典』北京出版社
- (14) 文化庁 (1978)『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局
- (15) 松下達彦(2009)「マクロに見た常用漢字語の日中対照研究 —データベース開発の過程から—」『桜美林言語教育論叢』5, p.117-131
- (16) 松下達彦 (2010)「日本語を読むための語彙データベース」
URL : <http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/database.html#vdrj> (2017年9月30日参照)
- (17) 松下達彦 (2011)「複数の語彙リストの比較による日本語の常用語に含まれる日中同形漢語の量的検証」第3回北東アジア言語教育学会発表資料
- (18) 松村明監修『デジタル大辞泉』小学館, URL: <https://dictionary.goo.ne.jp/jn/> (2017年9月30日参照)
- (19) 三浦昭 (1984)「日本語から中国に入った漢語の意味と用法」『日本語教育』53, p.102-112
- (20) 朴善嫻・熊可欣・玉岡賀津雄 (2014)「同形二字漢字語の品詞性に関する日韓中データベース」URL : <http://kanjigodb.herokuapp.com> (2017年9月30日参照)
- (21) 王永全・許昌福・小玉新次郎 (2007)『日中同形異義語辞典』東方書店
- (22) Matsushita, T. (2012) In What Order Should Learners Learn Japanese Vocabulary? A Corpus-based Approach. PhD Thesis, Victoria University of Wellington.
URL: <http://hdl.handle.net/10063/4476> (2017年9月30日参照)

シャドーイング時の音韻・意味処理に及ぼす作動記憶容量と材料要因の影響

—2 文シャドーイング課題を用いた実験的検討—

韓 暁（東南大学）

柳本大地（広島大学）

1. 問題と目的

近年シャドーイング (shadowing) に関する研究の中で、その一つのアプローチとしてシャドーイングのメカニズムの一端を解明する研究が進みつつある。これらの研究では、シャドーイングの遂行成績に学習者の作動記憶 (working memory : 以下, WM) のような認知的能力がどのように働くのが注目されている。これまでに、WM 容量の大きさによって、材料文に対する口頭再生の流暢性、再生時間、意味処理のレベルなどが異なるといった結果が得られている (e.g., 韓, 2015)。ただし、これらの研究では、単独の文を用いる検討がほとんどである。実際のシャドーイング場面のような複数の文が連続呈示されるシャドーイングにおいて、単独の材料文を用いる研究で得られた見解は、そのまま応用可能であろうか。また、教育現場に導入される際よく議論される、文と文の間のポーズの有無や文脈性の高低などの材料要因が、WM 容量とどのように関係するのだろうか。本研究ではこれらの点を明らかにする。

2. 実験的検討

【実験参加者】 中国語を母語とする日本語学習者 47 名であった。実験時、日本語能力試験の N1 を取得している者はいなかった。日本語学習歴は 2.5 年であった。**【実験計画】** 2 (WM 容量 : 大, 小) × 2 (文の呈示方法 : ポーズあり, ポーズなし) × 2 (文脈性 : 高文脈, 低文脈) の 3 要因計画が用いられた。第 1 の要因は参加者間変数であり、第 2 と第 3 の要因は参加者内変数であった。**【材料】** 音声の長さが 5 秒程度である、2 文から構成される日本語文の組み合わせが 64 セット用意され、シャドーイング課題の材料文として用いられた。そのうち、1 文目と 2 文目の文脈性の高いセットと低いセットがそれぞれ 32 セットであった。また、高文脈性セッションと低文脈性セッションのそれぞれに、2 文の音声の間に 2500ms の空白時間を設けたポーズあり条件のセットと、2 文の音声の間に 1000ms の空白時間を設けたポーズなし条件のセットが 16 ずつ設定された。**【手続き】** 実験は、シャドーイング課題、リスニングスパンテスト (LST) の順に実施された。シャドーイング課題では、実験参加者間でカウンターバランスをとりながら実施された。1 試行終了ごとに 1 文目もしくは 2 文目に対する視覚呈示の意味内容再認テストが行われた。実験参加者の発話について、各条件における正確に口頭再生された形態素の割合を算出し、シャドーイングの口頭正再生率とされた。2 文からなる 1 試行終了ごとに、1 文目もしくは 2 文目に対する正誤判断形式の意味内容再認テストが行われた。

3. 結果と考察

意味内容再認テストの得点について、3要因分散分析を行った結果、(a) 先行文の場合、高文脈性条件において、WM容量大群のほうが小群よりも意味内容再認テストの得点が高いこと ($F(1,82)=50.02, p<.001, \eta^2=.237$)、(b) 後続文の場合、ポーズあり条件において、高文脈性条件のほうが低文脈性条件よりも意味内容再認テストの得点が高いこと ($F(1,82)=7.68, p=.007, \eta^2=.030$)、(c) 後続文の場合、高文脈性条件において、ポーズあり条件のほうがポーズなし条件よりも意味内容再認テストの得点が高いこと ($F(1,82)=17.16, p<.001, \eta^2=.054$)、の3点が主に示された。口頭再生の正再生率について、3要因分散分析を行った結果、後続文において呈示方法の主効果が有意であった。 ($F(1,41)=9.99, p=.003, \eta^2=.010$)。WM容量の大小と文脈性の高低にかかわらず、ポーズあり条件のほうがポーズなし条件よりも口頭正再生率が高かった。先行文の意味理解において、WM容量大群では、高文脈性条件のほうが低文脈性条件よりも意味内容再認テストの得点が高かったことから、WM容量の大きい学習者は先行文のシャドーイングで構築された意味表象が、後続文の意味処理によりさらに更新され、深まる可能性が示唆された。後続文の意味理解において、WM容量の大小にかかわらず、高文脈性かつポーズあり条件がほかのいずれの条件よりも意味内容再認テストの得点が高かったことから、学習者が先行文と後続文の間の意味的関連性を確認できた場合、先行文の意味に基づき後続文の意味理解を深める可能性が示唆された。また、後続文の口頭再生において、WM容量の大小と文脈性の高低にかかわらず、ポーズあり条件のほうがポーズなし条件よりも、口頭再生の正確性が高かったことから、文が連続呈示されるシャドーイングでは、文と文の間に一定のポーズを置くことが、後出の文の口頭再生の正確性の向上につながることを示唆された。

4. 主要引用文献

- (1) 韓 暁 (2015) 「日本語文シャドーイング時の音韻処理と意味処理に及ぼす記憶容量の影響—文の口頭再生における反応時間と再生時間を指標として—」『留学生教育』20, 39-46.

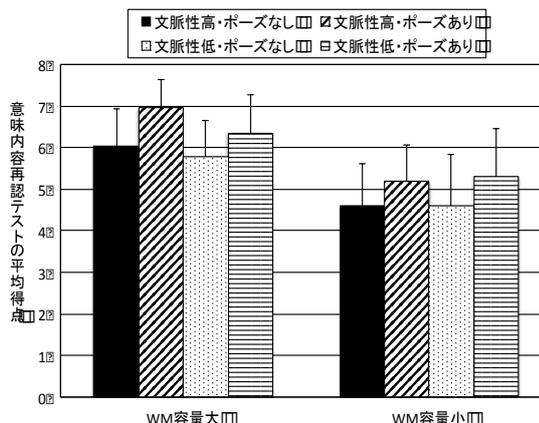


図1 先行文の意味内容再認テストの平均得点および標準偏差

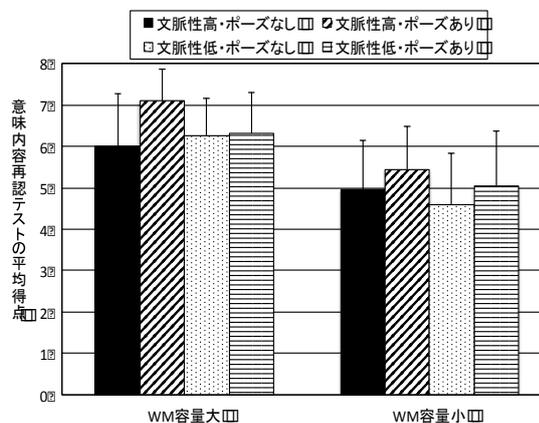


図2 後続文の意味内容再認テストの平均得点および標準偏差

日本語母語話者と日本語学習者にとって わかりやすいカタカナ語の言い換え表現とその評価

小野正樹（筑波大学） ・ 守時なぎさ（スロベニア・リュブリャナ大学）・
山下悠貴乃（国際交流基金）・ 田村直子（ドイツ・ボン大学）

1. はじめに

わかりやすい日本語については、情報の発信者と受信者、伝えられる情報内容と目的などにより、言い換えられる語彙・表現に異なりがあることが指摘されている。受信者の日本語レベル、漢字圏出身者か否か、情報内容から見れば、生命に関わる緊急性が高いか否か（弘前大学人文学部社会言語学研究室 2009）、辞書や翻訳ツール（川村よし子 2014）を利用できるか否かにより、わかりやすさの基準は異なり、同時に言い換えられる表現や表現方法も異なってくる。

本研究メンバーでは、これまで語種、文型、表記、長さなどを分析対象として、言い換えの方略などの分析を行い、日本語学習者による言い換えは語彙知識に基づくものとストラテジーに基づくものの二つの方向性があることを主張してきたが（2014、2017）、本研究ではカタカナ語・カタカナ語を含んだ表現に限定し、言い換えの方法と、その言い換えられた表現がわかりやすいかについての調査報告を行う。カタカナ語については、『外来語言い換え手引き』（国立国語研究所 2006）が先駆的であるが、この手引きでは「外来語の分かりにくさを知るための目安として、その外来語の意味が国民にどのくらい理解されているのか、すなわち語ごとの「理解度」に着目」とされていることから、その言い換えは日本語母語話者を想定したものとなっている。そこで、1）カタカナ語を日本語母語話者と日本語学習者はどのように言い換える傾向にあるか、2）言い換えられた日本語は、日本語母語話者と日本語学習者にわかりやすいかの追究を行った。

2. 調査について

調査対象者には、指定されたテキストを読んだ上で、自分より日本語の情報弱者、すなわち母語話者ならば非母語話者、非母語話者ならば自分よりも日本語レベルが低い人にどのように日本語で伝えるかを表現するかを紙面に記入してもらうよう依頼した。テキストは、家電メーカーのコマーシャル文と、レストランのブログ文である。両者を選んだ理由として、日本語学習者が日本国内で家電を買うことが多いことや、旅行先でのレストランを選ぶ現実場面があり得ることを根拠とした。それぞれのテキスト難易度は「リーディングチュー太」（川村よし子 <http://language.tiu.ac.jp/>）による単語レベルは「少し難しい」と「難しい」、「日本語文章難易度判別システム」（李在鎬・長谷部陽一郎・久保圭 <http://jreadability.net/>）では「中級前半」と「初級後半」である。次に、言い換えられた日本語はわかりやすい日本語となっているかを4段階で評価してもらった。

3. ヴァリエーションの多様性について

どのように言い換えるかの観点からの観察を行ったところ、ヴァリエーションの多さ少なさの観点から見ると、大きく3つのタイプに分けられた。

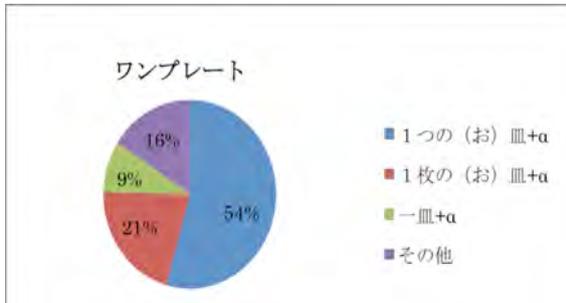


図1【タイプ1】「ワンプレート」

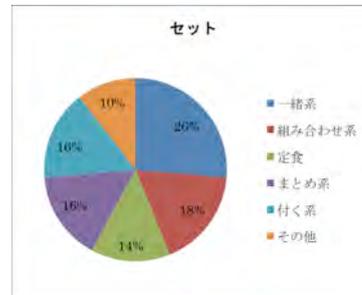


図2【タイプ2】「セット」

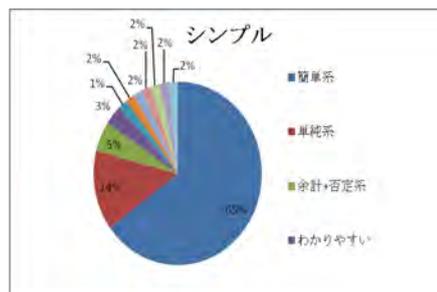


図3【タイプ3】「シンプル」

語彙・表現によって、言い換え表現にヴァリエーションが少ない項目として「ワンプレート」のように過半数が一定の語彙を含んだもの、また、「セット」のようにある程度同じ割合に分かれたもの、そして「シンプル」のように多様なヴァリエーションが見られたものに分けられた。この傾向は日本語母語話者においても、非日本語母語話者においても同様であった。

4. わかりやすさの評価

日本語母語話者と日本語学習者を通じて、わかりやすさの総得点を以下に記す。4段階での評価であり、4点に近いほど、わかりやすいという評価である。理論上の総計点は、1,632点が最高値である。

表1: わかりやすさ 全評価者の点数合計順ランキング

順位	項目	協力者の総計点
1位	シンプル	1,466
2位	テイクアウト	1,457
3位	ワンタッチ撮影	1,391

4位	ワンプレート	1,377
5位	マイナスポイント	1,359
6位	デパ地下	1,301
7位	ボディ	1,280
8位	サポート面	1,256
9位	セット	1,189
10位	オススメ	1,173
11位	シャッタースピード優先	1,095
12位	専用アプリ	1,082

ここで「セット」を例に日本語母語話者と日本語学習者のわかりやすさの基準の異なりを指摘したい。グループでの判定のため、24点が最高点である。

(1) そろい料理

(24点 4点6人)

(2) いろいろな物を組み合わせたグループ

(9点 4点×2人 3点×2人 2点×2人 1点×1人)

(3) その店で設定されている料理と料理の抱き合わせ

(15点 4点×1人 3点×2人 2点×2人 1点×1人)

なぜ(2)(3)に評価が分かれるのか、ここに言い換えのわかりやすさの理由があるのではないか。日本語母語話者、日本語学習者の言い換え基準の異なりが伺え、日本語母語話者には(2)のような一般化しすぎたものはわかりにくくなる。反対に(3)のような詳細な説明は日本語学習者にとっては難しいという判断となる。

6. カタカナ語の考察

カタカナ語と言い換えられた語彙の使用頻度はどの程度であろうか。ネット上にカタカナ語がどれくらい日本語として使用されているか、これを「日本語浸透度」とする。「日本語浸透度」には、日本語母語話者と日本語学習者では当然ながら評価が異なると予想できる。検索システムYahooを利用して調査した結果を示す。

表2：日本語浸透度 検索エンジンYahooでの調査結果 検索日(2017年10月1日)

カタカナ語	頻度数	言い換えられた最上位語	Yahooでのヒット件数
ワンプレート	403,000	一つのお皿 / 1つのお皿	47,900 / 34,200
セット	2,490,000,000	一緒になった料理	7,600,000
シンプル	26,200,000	簡単	917,000,000
テイクアウト	31,000,000	お持ち帰り	8,650,000

「シンプル」と「簡単」を比べると、「シンプル」よりも「簡単」の使用頻度ははるかに高い。一方「ボディ」と「本体」を比べると、「シンプル」対「簡単」ほどその差は大きくない。「テイクアウト」に関しては、「お持ち帰り」の件数を大幅に上回っている。それぞれの「カタカナ語・言い換えの典型例（＝言い換えられた最上位語）」のペアは全くの同義語というわけではなく、その使われる文脈なども異なるので一概には言えないが、「テイクアウト」などはカタカナ語の方が「お持ち帰り」より日本語の中で使用されている確率、つまり日本語としての浸透度が高いことが窺える。

6. まとめと課題

日本語母語話者と日本語学習者にとってわかりやすいカタカナ語の言い換え表現とその評価に関する実験調査から分析を行った。本研究では1) カタカナ語を日本語母語話者と日本語学習者はどのように言い換える傾向にあるか、2) 言い換えられた日本語は、日本語母語話者と日本語学習者にわかりやすいかの2点を追究した。日本語母語話者と日本語学習者には異なる基準があり、日本語母語話者には、あくまでの正確性を求めるのに対して、日本語学習者には情報の有効性が優先される。カタカナ語は英語などの理解が優先されるにしても、言い換えられる語・表現の特徴により、日本語の方が分かりやすい語彙の特徴を明らかにしていきたい。

参考文献

- (1) 小野正樹・田村直子・山下悠貴乃・守時なぎさ(2017)「日本語学習者の「言い換え」について—内包的意味との比較—」『ヨーロッパ日本語教育 21 2016 日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』ヨーロッパ日本語教師会 pp.387-392
- (2) 国立国語研究所(2002)『「外来語」言い換え提案— 分かりにくい外来語を分かりやすくするための言葉遣いの工夫 —』, 国立国語研究所
- (3) 佐藤和之(2009)『「やさしい日本語」の構造——社会的ニーズへの適用に向けて』, 弘前大学人文学部社会言語学研究室
- (4) Masaki ONO, Nagisa Moritoki, Naoko TAMURA-Foerster, Yukino YAMSHITA(2015)' Paraphrasing skills of the Japanese language learners: the perspective of vocabulary knowledge and strategies' “ヨーロッパ日本語教育 19 (Yōroppa Nihongo Kyōiku) Japanese Language Education in Europe 19 2014 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集” pp.119-124

中国語を母語とする上級日本語学習者における聴解時のメモ行為の効果

—作動記憶容量とメモの使用言語を操作した実験的検討—

徐暢（広島大学大学院生）・費 曉東（中国・北京外国語大学）

1. 問題と目的

近年、第二言語（second language: 以下、L2）の学習者を対象とした聴解研究が増え、学習者の聴解力向上に繋がる聴解ストラテジー研究と、聴解のメカニズム研究が、その主流となりつつある。これらに共通するテーマの1つとして、聴解時のメモ行為が挙げられる。一般的な認識では、メモ行為が記憶の補助の役割を担う聴解時のストラテジーとして取り上げられている。また、メモの取り方をトレーニングすることにより、聴解成績が上がるのが教育現場により報告されつつある。一方、認知心理学の観点では、メモを取ることが学習者の認知的処理資源を占める活動であるとされている。学習者が文章聴解をする際、耳に入ってくる連続的な音声情報の処理だけではなく、一時的な保持もしなければならない。この一連の活動に、学習者の個人差要因である WM 容量がかかわっている（福田，2003）。これらを踏まえ、メモを取ることが文章聴解に有効な手段であるのだろうか、あるいはどのようなタイプの学習者が聴解時にメモを取るのが有効であるのかを明らかにする必要がある。

徐・費・松見（2016）は、日本国内の上級中国人学習者を対象とし、WM 容量を個人差要因として設定し、WM 容量と聴解時におけるメモ行為の関係について検討した。その結果、①WM 容量小群において、メモあり群がメモなし群よりも成績が高いこと、②メモなし群において、WM 容量大群が小群よりも成績が高いこと、が分かった。しかし、その原因が、メモ行為自体にあるだろうか。あるいは学習者の聴解メカニズムにあるだろうか。この点について、徐他（2016）では明らかにされていない。徐他（2016）の実験参加者が全員、日本の大学や大学院に留学している上級者であり、大学生活の中で、日本語による講義を受け、教師の話を聴きながらノートを取るという作業自体に慣れていた可能性がある。また、実験で採用したメモ行為が、聴解材料と同じ言語である日本語で行われ、聴覚呈示された日本語の言語情報の内容について、意味処理（理解）に至らなくとも、音声情報から書き写すことが可能であり、WM 容量小群の学習者でも、処理資源の配分を適切に行うことができたと推察される。では、学習者の母語（native language: first language とほぼ同義とし、以下 L1）である中国語でメモを取る条件では、どのような効果がみられるであろうか。メモ行為の言語制約を操作し、メモ行為に用いられる言語の種類が聴解の成績に与える影響を調べる必要がある。

以上のことに踏まえ、本研究では、実際に普段日本語が用いられるアカデミック場面を経験することが少ない中国国内の上級中国人学習者に焦点をあて、WM 容量とメモ行為の言語制約を操作し、どのようなタイプの学習者が聴解時にメモを取ることが有効であるの

か、また、メモの使用言語が聴解行為にどのような影響を与えるのか、を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

【実験参加者】 上級の中国人学習者 99 名であった。全員が、日本語能力試験 N1 を取得し、中国国内の学部・大学院に在籍していた。**【実験計画】** 2×3 の 2 要因計画を用いた。第 1 要因は WM 容量で、大と小の 2 水準であった。第 2 要因はメモの種類であり、中国語メモ、日本語メモ、とメモ無しの 3 水準であった。2 つの要因ともに参加者間要因であった。**【材料】** 聴解課題の材料文章は、松見・橋本 (2007) を参照して作成したもの (総文数 32, 延べ語数 933) であった。文章の難易度はリーディングチュウ太と日本語文章難易度判別システム (jReadability) によって判断された。リーディングチュウ太では、「少し難しい」、文章難易度判別システムでは「中級後半」と判断された。また、文章内容に即し、文単位の情報処理を測定するための正誤判断問題 8 問と文章内容全体の統合的処理を測定するための内容推論問題 3 問を作成した。材料文は日本語標準語 L1 話者 (女性) によって録音された。学習者の WM 容量を測定するため、日本語学習者用に開発されたリスニングスパンテスト (listening span test; 以下, LST) (松見・福田・古本・邱, 2009) を用いた。**【手続き】** 実験参加者を 3 つの群 (中国語メモ群, 日本語メモ群, メモ無し群) に分け、小集団実験を行った。中国語メモ群には聴解課題が開始する前に「中国語でメモを取りながら文章を聴いてください」と教示し、日本語メモ群には「日本語でメモを取りながら文章を聴いてください」と教示した。音声が終わってからこの 2 つのグループともに「メモ用紙を参照しないようにして問題用紙に回答してください」と教示した。一方、メモ無し群には聴解課題が開始する前に「メモを取らないように文章を聴いてください」と教示し、音声が終わってから「問題用紙に回答してください」と教示した。実験は、聴解テスト, LST の順に行われた。

3. 結果と考察

LST の得点によって実験参加者を WM 容量大群 (49 名) と小群 (50 名) に分けた。正誤判断問題について 2 分散分析を行った結果、WM 容量の主効果に有意傾向がみられた ($F(1, 93)=3.80, p=.054, \eta^2=.04$)。これは、メモ行為の種類にかかわらず、WM 容量大群が小群より成績が高いことを示している。メモ行為の主効果 ($F(2, 93)=1.27, p=.287, \eta^2=.03$)、及び WM 容量×メモ行為の交互作用 ($F(2, 93)=0.08, p=.923, \eta^2<.01$) は、いずれも有意ではなかった。また、意味推論問題では正解に 1 点を与え、3 点満点とした。意味推論問題の成績を図 2 に示す。平均得点について 2 要因分散分析を行ったところ、WM 容量の主効果 ($F(1, 93)=1.11, p=.295, \eta^2=.01$) は有意ではなかった。しかし、メモ行為の主効果 ($F(2, 93)=2.74, p=.070, \eta^2=.06$) が有意傾向であった。WM 容量×メモ行為の交互作用 ($F(2, 93)=0.23, p=.793, \eta^2=.01$) は有意ではなかった。メモ行為の主効果が有意傾向であったため、試みに有意水準を $p=.10$ にし、Ryan 法による多重比較を行った。その結果、WM 容量の大小にかかわらず、メモ無し群の成績が日本語メモ群よりも高いこと ($t(93)=2.20, p=.030, r=.22$)、メモ無し群と中国語メモ群の間に差がないこと

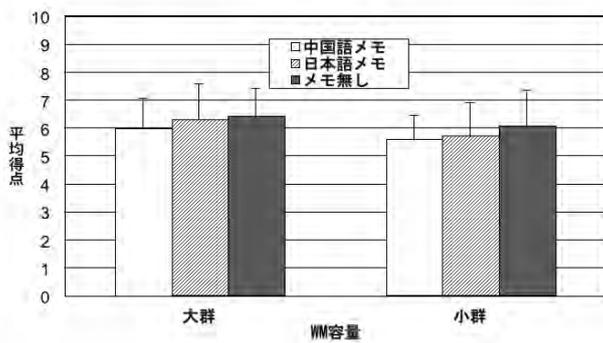


図1 正誤判断問題における平均得点及び標準偏差

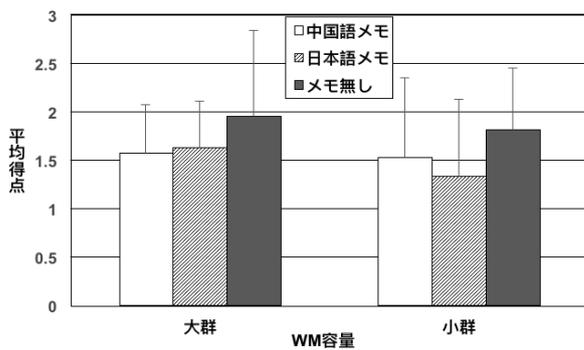


図2 意味推論問題における平均得点及び標準偏差

ときに、WM容量が大きい学習者ほどではないが、ある程度メモ行為を通して文意を記憶する傾向がある。WM容量が小さい学習者では、L2でのメモ行為は認知的負荷を軽減することにつながる事が分かった。

また、学習者が実際に取ったメモを分析したところ、以下のことが分かった。すなわち、(a) 中国語メモ群では、2つの聴解課題ともにWM容量大群の単語数が小群よりも多いこと、(b) 日本語メモ群では、WM容量小群の単語数が大群よりも多いこと、(c) WM容量大群では、中国語メモ群のほうが単語数が多いが、WM容量小群では、日本語メモ群のほうが単語数が多いこと、の3点である。

本実験の意味推論問題ではメモ無し群の成績が一番高いことが徐他(2016)の結果と異なるが、その理由として、中国国内の学習者の日本語処理の自動性が日本国内の学習者よりも低いことが考えられる。本研究の結果から、日本語の自動性がそれほど高くない学習者の場合、講義中あるいは聴解練習を行う際に、苦手な言語を避ける習慣をつけるよりも、意識的にL2を使用してメモを取ることが言語自動性を高めると提言できよう。

主要引用文献

- (1) 福田倫子 (2003). 「作動記憶理論を援用した文聴解研究の展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』52, 237-242.
- (2) 徐 暢・費 曉東・松見法男 (2016). 「中国語を母語とする日本語学習者の文章聴解に及ぼすメモ行為と作動記憶容量の効果」『広島大学日本語教育研究』26, 35-40.

($t(93)=1.85, p=.068, r=.19$), 中国語メモ群と日本語メモ群の間に差がないこと ($t(93)=0.38, p=.706, r=.04$) がわかった。

WM容量が大きい学習者は処理資源が豊富であるため、中国語でメモ行為をする時に、音声の一時的な保持よりも、メモ行為により多くの処理資源を配分し、必要な情報を選択して書く行為を通して符号化がなされ、情報のリハーサルによって文意を記憶する。それに対し、日本語でメモ行為を行う時は、メモ行為よりも内的記憶過程で情報の一時的な保持を行う。WM容量が小さい学習者は処理資源をうまく配分できず、処理資源をより多く必要とする中国語でメモ行為を行うときは、メモよりも音声のリハーサルにそれをまわす。また、日本語でメモ行為を行う

中等教育日本語初学者向けアプリ 『エリンと挑戦！にほんごテスト』の開発

夷石寿賀子（国際交流基金）

1. 背景

国際交流基金が行った2015年度海外日本語教育機関調査(国際交流基金2017a)によると、世界で学ぶ日本語学習者は、約365万人で、最も多いのは東アジア、次いで東南アジアである。東南アジアの学習者数は約109万人(同調査)で、内8割に近い78.2%が、日本の中学・高校に相当する中等教育で学んでいる。その東南アジアの中等教育では、第二外国語として日本語を学ぶことが多い。しかし第二外国語の場合、授業時間は年間70時間程度であり、授業時間以外で日本語に触れる機会はほとんどない。そのため、ひらがな、カタカナを全て覚えることは難しく、学習した語彙や挨拶などの定型表現を、なんとかいうことができるレベルである。このような学習者のことを本稿では「初学者」と呼ぶこととする。

本稿では、以上のような東南アジアの中等教育で第二外国語として日本語学ぶ初学者を対象とした教材開発について述べる。

2. 分析

東南アジアの中等教育の中で、学習者の82.3%(国際交流基金2017a)を占めるのはインドネシアであり、今回のアプリの開発は、まずそのインドネシアの高校生を主な対象者とした。そして対象者の学習環境、学習内容、教材媒体について分析と検討を行い、全体の枠組みを定めた。

2-1. 学習環境

学習者が置かれている環境の主な問題点は以下の通りである。

- (a) 授業時間が少なく、授業時間以外で日本語に触れる機会がない。
- (b) 授業以外で使用される日本語学習教材は殆どない。
- (c) 機関が選択した、主要科目ではない日本語に熱心に取り組むことは期待できない。

このような学習者を対象とした教材として、(a)授業時間外で利用できること、(b)個人で学べる教材であること、(c)楽しく学習できることが重要であると考えた。また、本学習者は、学習時間からいっても、日本語能力試験(JLPT)のN5に満たず、現状では自身の学習成果を可視化し、広く共有する機会がないため、学習のモチベーションを維持しにくい。以上から、本教材には、学習の成果や進捗が見える仕組みを取り入れ、動機付けを高めていく工夫の必要があると考えた。

2-2. 学習内容

対象としている学習者である「初学者」のレベルと学習目標を知るため、東南アジアで使われている教科書とその開発経緯(古内他 2017)、そして現職教師への聞き取りなどを基にし、「ヨーロッパ言語共通参照枠(以下、CEFR)」(吉島他 2014)及び「JF 日本語教育スタンダード(以下、JFS)」(国際交流基金 2017b)を検討した。結果、A1 以下から A1 レベルが、本稿の初学者に当てはまると考えた。以下、このレベルの特徴と目標について確認する。

まず A1 より下となる、「A1 以下」の能力記述文は、CEFR の第 3 章共通参照レベル(吉島他 2014, pp. 27)に、次のように記述されている。

- ・簡単な語句を発することができるが、その際指し示すなどの身振りで言語による指示を補強することができる。
- ・日、時間、日付などを尋ねたり、言ったりできる。
- ・簡単な挨拶の表現を使える。
- ・「はい、いいえ、すみません、どうぞ、ありがとう、ごめんなさい」がいえる。
- ・個人的情報、名前、住所、国籍、未婚・既婚などを簡単な書式に書き込むことができる。
- ・短くて単純な葉書が書ける。

この記述文の内容の多くは、かなり限定された単純な言語使用だが、CEFR でも「初めて外国語を学習する人にとっては有意義な目標設定になりうる」(吉島他 2014)と述べられているように、初学者にとっては、現実的な目標だと判断し、まず本教材の対象レベルとして想定することとした。

続く A1 レベルでは、「はっきりゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞きなれた語やごく基本的な表現を聞き取れる」「直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる」「どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる」(吉島他 2014, pp. 28)などとされており、コミュニケーションのための場面、理解が必要な語彙や表現の範囲が広がる。つまり A1 以下から A1 を目指すには、語彙や表現を増やすことがまず重要であると確認した。しかし、前述の通り初学者の環境は、少ない学習時間、授業時間外の教材不足、そして日本語にふれる機会も少なく、語彙や表現を 1 人で学ぶことは難しいという状況である。以上を踏まえて本教材では、A1 以下の力をまずつけ、かつ A1 レベルのコミュニケーションにおいて、分かること、伝えられることを増やしていくことを目指すために学習者が 1 人でも必要な語彙と表現を覚えることができる教材が望ましいと考えた。

2-3. 教材媒体

次に、教材の媒体について検討した。書籍などの紙媒体のように印刷費の確保や流通環境の整備を考慮しないですむものであり、熱心に取り組むことができない学習者に対しても、身近に楽しく継続して学んでもらえるものとして、使用が広がっているスマートフォンのアプリケーション(以下、アプリ)が有力だと考えられた。そこで、国際交流基金が派遣を行っているティーチングアシスタントに協力を仰ぎ、東南アジアの高校生のスマートフォン利用の実態や学習アプリについての要望調査を行った(夷石 2017)。

調査の結果、東南アジアの高校生のスマートフォン所持率は高く、日常生活の中の細切れの時間を利用して、SNS を通したコミュニケーションが頻繁に行われ、スマートフォン

の使用が生活に密着していることが確認された。なお同調査では、スマートフォンを通して、学習者が日本のアニメや音楽などにも接していることがわかった。制作教材への要望としては、クイズ形式やRPGといったゲーム要素を織り込む提案が目立った。

2-4. 教材の枠組み

このような分析結果をもとに、本教材の枠組みを次のように定めた。

- (1) 個人が授業時間以外に楽しみながら学習できるよう工夫すること
- (2) 学習内容は、語彙と表現を中心とすること
- (3) 媒体として学習者になじみがあるスマートフォンのアプリを用いること

さらに、このアプリには、学習の理解と進捗を確認できるような「テスト」を導入することとした。この「テスト」は、本教材で学ぶ内容である語彙や表現を、学習者が自身で覚え、理解しているかどうかを確認するためのものである。つまり、入学試験や資格試験のような信頼性・妥当性を担保するような厳格なテストではなく、教材で学んだことの理解と進捗を確認する目的のものである。そしてそのテストの結果と、本教材での学習の進捗を可視化する仕組みを教材に取り入れることで、学習の伸びが測定しにくい初学者であっても、自身の学習を把握できることを目指すこととした。

3. 設計・開発

3-1. 全体

本教材『エリンと挑戦！にほんごテスト』¹には、2つのセクションを設けた。語彙や表現などを学び、練習・確認する「学習セクション」と学習セクションで学んだことの理解度を確認する「テストセクション」である。「学習セクション」で学んだことを、「テストセクション」で、時間が経過しても学習した成果が保持されているかどうかを確認できる仕組みとした。このような2つのサイクルを通して、学習内容を着実に身につけることを目指した。

アプリ全体のホーム画面では、この2つのセクションの入口をわけることにより、2つの仕組みを明示した(図1)²。



図1 ホーム画面

3-2. 学習セクション

「学習セクション」では、楽しく繰り返し使ってもらうためにゲーム形式を採用した。

ここでは、高校生の1年というストーリーを立てて、春・夏・秋・冬の4つの季節ごとに10のステージを設けた。各ステージにはテーマを設定し、学校生活、日常、趣味、食べ物、日本など、中等教育の学習者に合わせた身近なものと、学習者の関心の高いテーマを含めた。このテーマに合わせた語彙や表現などを、ゲームやマンガ、クイズを通して学んでいく流れとなっている。

なお、本教材で取り上げた語彙は、国際交流基金が開発した中等教育向け教材『エリン

が挑戦！にほんごできます。』と JFS 準拠の『まるごと 日本のことばと文化』入門(A1)の他、東南アジアで開発された既存教材『にほんご☆キラキラ』(インドネシア),『こはるといっしょに にほんごわあ〜い』(タイ)から重複度の高いものを中心に選び、各ステージのテーマと学習に合わせて一部語彙も追加しつつ、調整し、選出した。

1つのステージは、5つのゲームと1つのテストという構成にした。学習には、イラストや文脈を手がかりに名詞や動詞などの語彙を音声と共に覚えていくカードゲーム、クイズに答え、日本・日本語についての知識を深めていく文化クイズなどがある。

特徴的なのは、アプリのもつ特性を生かし、音声を活用した表現の学習をするゲームとしてマンガを使ったものである(図2)。これは、高校生の日常を題材にした短いマンガを読み、場面に適した表現を登場人物の代わりに音声にして言うものである。この学習では、音声認識システムを使い、学習者の音声を判定することにより、日本語らしい発音ができただかの練習、確認ができる。

そしてステージの最後には、学習した内容が出題されるステージテストがある。学習の直後に行うテストのため、まだ学習者の記憶に新しい内容だが、これまでであった文脈やイラストなどの手がかりはなく語彙の意味や表現を選ぶ問題となっている。問題数は、そのステージで学んだ23問から、文化クイズの一部を除いた20問を出題し、80%覚えていれば合格とした。

終了後は、テストを受けた特典として「ホニゴンカメラ」があり、日本に関するイラストフレームと重ね撮影する楽しみがある。

このステージテストには1問あたりの時間制限は設けず、自分のペースで進められる。テスト終了後は、同じステージに戻って再学習でき、またステージテストも受験回数制限はないので、繰り返し受けることができる。このように制限がなく、いつでも何回でも繰り返し受験できるのは、この後に述べる「テストセクション」のテストとは大きく異なる。

3-3. テストセクション

全体設計で述べた通り、本セクションは、「学習セクション」で学習した成果が、時間が経過しても学習した内容が保持されているかどうかを確認のテストをする「テストセクション」である。

テストセクションには、16のテストが入っている。これを2つにわけ、第1週は1~8、第2週は9~16、第3週は再び1~8と、内容が一週毎に入れ替わるような仕組みとした。

合格の基準は、ステージテストと同じく、80%である。テスト終了後、名前入りの成績証明書が発行される。また合格基準を超えた場合は「メダル付き合格証明書」が与えられる。1つのテストには、学習セクションの40のステージ全ての問題800問から、50問が出題さ



図2 マンガ

れ、1問につき15秒以内で答える時間制限がある。また1つのテストを開始すると、一時中断したり、すぐにやり直したりすることはできず、再び同じ問題を受けるには、一週間程度待たなければならない。

このように本テストは、簡単にはやり直しができない上に、問題量も多く、学習したことを短い時間で確実に答えていかなければならない。また受験する場所と時間は自由ではあるが、集中できる場所と時間を確保する必要がある。これらの制限を設けることによって、「テストセクション」のテストは、学校などで通常受けるテストに近づけ、テストに厳密さを加味した。これは、学習者自身に責任を持って挑戦させることで、着実に身に付けた力を引き出す機会を提供するためである。そしてこのような機会を得た結果を評価することで、学習セクションとは違うより大きな達成感に繋げることが狙いである。

3-4. 付属機能

2つのセクションの他、学習進捗の可視化を主な目的に次のような付属機能を装備した。

辞書的な機能である「ことばリスト」は、アプリで出る語彙をまとめたものである。学習セクションで出現した語や表現は、毎回「覚えた」「まだ覚えてない」を選ぶことができるが、「覚えた」を選べば、このリストにチェックが入り、自分の学習状況の把握と今後の目標を立てることができる。なお本アプリは、操作部分は学習者の言語(インドネシア語/英語)に翻訳し、学習時もローマ字を併記しているが、「ことばリスト」では、語彙のローマ字表記、ひらがな/カタカナ表記、意味の訳語を並べて表示しており、文字学習にも対応している。

ステータス画面では、進んだステージ数、覚えた語彙の数、テストセクションで獲得したメダル数などが確認できる。またテストの結果などで獲得したポイントを競う週間ランキングも設け、進捗の可視化も行っている。

4. 今後の課題

初学者を取り巻く環境や課題を基に、授業時間外に、楽しく語彙や表現を学び、その学習を確認することができる教材の開発についてここまで報告した。分析、設計、開発までが終わり、今後は実際の運用と共に、評価段階に入る。

開発側としては、学習者へのアンケートを通じ、全体の仕組みが学習継続に結びついていないか、学習量は負担のない量であったか、そしてアプリでの学習が個人の使用に留まらず、周囲の友人が同時期に使用することで学習の促進となったかなどの確認を行いたい。また教師など学習者周辺にも同様に調査を行い、授業とのバランス、課外活動での活用の可能性について探りたい。その際には、実際に日本語での言語使用が増えたのかも合わせて調査したいと考えている。

注

- (1) スマートフォンアプリ『エリンと挑戦！にほんごテスト』は、iOS, Androidに対応。アプリ全体が無料で、ランキングなど一部機能を除き、ダウンロード後、オフラインで使用可能。
- (2) 画面は開発中のもので、以下の図全て、正式リリース後の画面と一部異なる。

参考文献

- (1) 夷石寿賀子(2017)「日本語初学者向け教材開発におけるターゲットの調査・分析」
『日本教育工学会第33回全国大会講演論文集』, pp.595-596
- (2) 国際交流基金(2017a)『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』
- (3) 国際交流基金(2017b)『JF日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』
- (4) 古内綾子・三本智哉・五十嵐裕佳・八田直美・エフィルシアナ(2017)「インドネシア国家カリキュラム準拠高校教科書にほんご☆キラキラ」の開発－態度面のコンピテンシーの育成と日本語学習の統合を目指して－『国際交流基金日本語教育紀要』第13号, pp.87-100
- (5) 吉島茂・大橋理枝(他編)(2014)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠(追補版)』, 朝日出版社

参考 Web サイト

WEB版『エリンが挑戦！にほんごできます。』 <https://www.erin.ne.jp/>

自然科学系非漢字圏初級日本語学習者の漢字学習過程の考察

—正誤判断時の自発的空書と眼球運動の観点から—

大北葉子（順天堂大学）

1. はじめに

自然科学系の大学院では卒業論文を英語で書くため大学院留学生は日本語能力があまり要求されていない。日本語未習で来日する学生も多く、日本語学習も自主的な学習に委ねられていることが多い。非漢字圏留学生は日本語学習があまり進まず、特に漢字学習が大きな壁となっている。本研究は非漢字圏自然科学系大学院留学生の漢字学習教材開発のために、非漢字圏初級日本語学習者の漢字学習過程を自発的空書と字形正誤判断と眼球運動の三つの視点から経時的に探索した。字形正誤判断を課題としたのは、読解の第一歩が字形の視覚的認知であるからである。佐々木・渡辺(1984)によると非漢字圏学習者は漢字学習をすることで空書行動を示す。太田(2008)によると記憶想起時の行動は記憶方略の内在化の指標と考えられる。

2. 方法

自発的空書は書字の内在化を示している。被験者は自然科学系大学院学生で非漢字圏初級日本語学習者 21 人（男 11 人 女 10 人 平均年齢 28.3 才）であった。字形正誤判断時の正答率と眼球運動を 6 ヶ月の間隔をおいて 2 回測定した。国籍はミャンマー 4 人、ベトナム 4 人、タイ 33 グラディシュ 1 人、ハイチ 1 人であった。第 1 回の測定時では授業時間約 350 時間で既習漢字約 200 字の被験者が 15 人、授業時間約 100 時間で既習漢字約 50 字の被験者が 6 人であった。第 2 回の測定時では授業時間約 450 時間で既習漢字約 300 字の被験者が 10 人で、授業時間約 150 時間で既習漢字約 100 字の被験者が 5 人で、あと 6 人は授業は履修せず、授業時間は約 350 時間のままであった。

正誤判断の刺激漢字は 5 種類で、曖昧漢字（初級日本語学習者の間違いが元）、偽漢字（部首と傍の組み合わせが存在しない）、ハングル文字、真漢字（初級日本語教科書で教えられている字）、部首倒置漢字（部首の位置が前後か左右倒置されている）であった。刺激数は 5 種類とも 15 字ずつであった。コンピュータモニターに 1 字ずつ提示して、字が存在するかどうかをキーボードを押して判断してもらった。漢字正誤判断の間の眼球運動を Tobii 社アイトラッカ-X2-30 で測定した。

3. 結果と考察

図 1 に 1 回目と 2 回目での各刺激の正答率を、図 2 に個々の被験者 1 回目と 2 回目での部首倒置漢字正答率の変化を示す。5 つの刺激の中で実験期間中に有意な正答率の上昇が見られたのは部首倒置漢字のみであった。正答率が曖昧漢字と偽漢字は 50% から 0% と低く、ハングル文字と真漢字は 90% 以上で漢字学習進捗の指標にはならなかった。

図1 正答率の変化

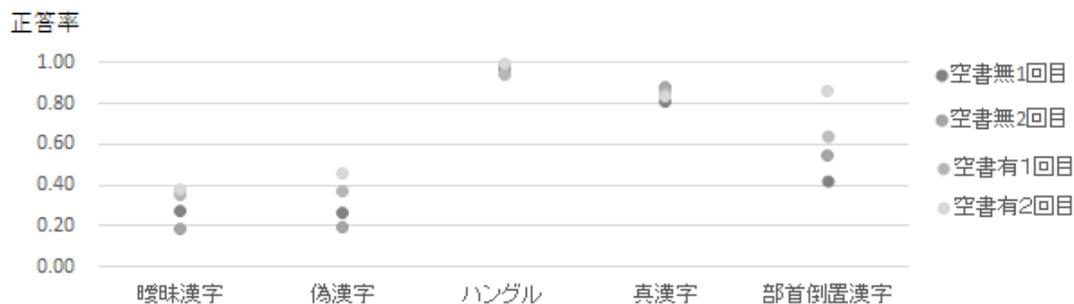
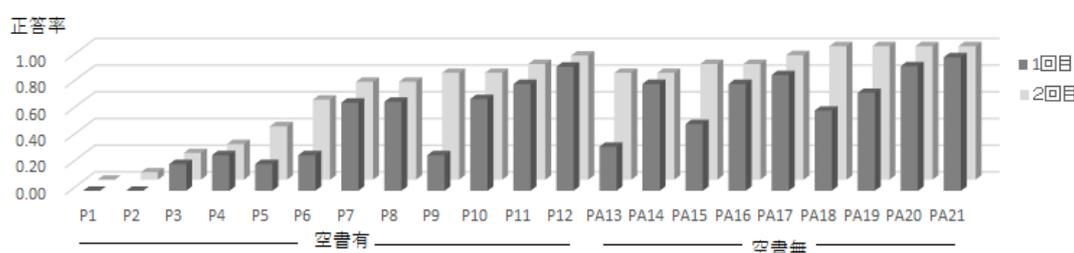


図2 各被験者の部首倒置漢字の正答率の変化



部首倒置漢字の正答率と自発的空書有無で被験者を5つのグループに分けた。部首倒置漢字の正答率が①高止まり(2回とも100%) 図1 空書有 正答率で自発的空書有が5人、②上昇で2回目90%以上で自発的空書有が4人、③上昇で2回目80%、自発的空書無が2人、④上昇なく2回とも80%止まりで自発的空書無が5人、⑤上昇なく25%以下自発的空書無が5人だった。自発的空書有だと正答率は100%に達していたが、自発的空書無だと、正答率は80%止まりか25%以下であった。記憶した字形と刺激字形を照合する際に空中に書くことによって、漢字の内部構造細部の分析が行われ、部首倒置漢字の正答率が高かったと思われる。運動を伴う学習は手続き記憶の一つであり、記憶の保持が長いいため、字形記憶の強化に繋がるとと思われる。自発的空書は学習進捗の指標となることが示され、漢字学習における書字の重要性が再認識された。

図3に眼球運動の例を示す。眼球運動では、正答率が高い被験者は字形の弁別特徴に視点を向けていた。正答者2人の曖昧漢字「未」「末」の区別では、視点は水平な線の両端に視点が向けられていたが、他の19人の視点は字の中心に集中していた。類似した字形を見分ける練習の必要性を示している。

図3 眼球運動の例



参考文献

- (1) 太田信夫(2008)『記憶の心理学』放送大学教育振興会
- (2) 佐々木正人・渡辺章(1984)「空書」行動の文化的起源 — 漢字圏・非漢字圏との比較. 『教育心理学研究』32(3), 182-190.

日中対照漢字二字熟語データベースの構築と語彙特性の分析に関する研究

小森和子（明治大学）・早川杏子（関西学院大学）
李在鎬（早稲田大学）・玉岡賀津雄（名古屋大学）

1. 本研究の意義・目的

文化庁（1978）は、『中国語と対応する漢語』において、約 2,000 の日本語の漢語を、中国語との意味的対応関係に基づいて四つに分類した。この成果は、中国語を母語とする日本語学習者（以下、CLJ）を対象とした日本語教育や日本語の語彙の習得研究の基礎資料として広く利用されてきた。しかしながら、この成果が発表されてから 40 年近くが経過し、日本語と中国語で対応する語の意味的関係に変容が認められるようになってきた。そのため、意味的対応関係の分類について再検討が必要になっている。また、CLJ の日本語の語彙習得には、意味だけでなく、両言語における形態や音韻の異同、語彙使用頻度の違い等も影響する。よって、今後、CLJ を対象とした語彙習得研究や日本語教育をより精緻に進めるためには、広範な視点でとらえた基礎資料の整備が必要だと考える。こうした背景と研究動機から、筆者らは、日中対照漢字二字熟語データベースの構築を進めている。本発表では、構築中のデータベースの一部を紹介するとともに、その有用性の検証として行った計量的な分析結果について報告する。

2. データベースの構成

2-1. 一次資料

本研究では、まず、朴・熊・玉岡（2014）を一次資料とした。朴他（2014）は、(旧) 日本語能力試験の出題基準（以下、(旧) 出題基準）の語彙リストの 4 級から 2 級の語の中から、漢字二字で構成される語（以下、漢字二字熟語）を全て抽出した。その結果、2,060 の漢字二字熟語が抽出された。それらを見出し語とし、語彙特性を調べ、リスト化し、データベースを構築した。掲載されている語彙特性は、読み（かな表記）、品詞、朝日新聞と毎日新聞における使用頻度、(旧) 出題基準の級等である。さらに、同じ漢字二字の組み合わせの語が中国語や韓国語にも存在するか否かを確認し、存在する場合には、中国語については、中国語での漢字表記（簡体字）、読み（ピンイン表記）、品詞等の情報を掲載した。韓国語については、韓国語での漢字表記、読み（ハングル表記）、サ変動詞化の可否（-hada や-doeda を付けて動詞になるか否か）、形容詞化の可否（-hada を付けて形容詞になるか否か）、接尾辞の付加の可否（-jeog が付けられるか否か）の情報を掲載した。なお、本研究では、その目的に即して、韓国語の情報は捨象している。

2-2. 参照辞書

本データベースの構築にあたっては、主に、日本語は『新明解国語辞典（第7版）机上演』（以下、『新明解』）、中国語は『現代汉语词典（第6版）』（以下、『漢語辞典』）を参照

した。これらは、それぞれの言語において最も販売数が多い辞書である。ただし、現代中国語に存在するにもかかわらず、『漢語辞典』に掲載がない語は、『現代汉语规范词典（第3版）』（以下、『規範辞典』）を参照し、『規範辞典』に掲載があれば、その情報を採用した。

2-3. 見出し（読みと漢字表記）

本研究では、まず、見出しの立て方、および、採録すべき語の適否を検討した。朴他（2014）では漢字二字熟語を見出し語としているため、複数の読みがある場合は、一つの見出し語について、読みが並記されている。例えば、「明日」であれば、読みは「あした・あす・みょうにち」となっている。しかし、「日本の明日を考える」という場合には、「明日」は「あす」と読み、意味は〈将来〉となる。読みの違いは、意味、文体的特徴、位相性等の違いと無関係ではない。また、言語学習や言語処理という点から考えても、読みが違えば、習得や処理の難易が変わる。よって、本研究では、読みを見出し語とした。

また、慣用的には、漢字表記ではなく、かな表記が一般的な語もある。例えば、「沢山」ではなく、「たくさん」、「結構」ではなく、「けっこう」、のように表記するのが標準的であろう。そのため、これらを漢字二字熟語と位置付けるにはやや抵抗がある。しかし、本研究では、漢字で表記が可能であり、かつ、『新明解』に漢字表記の掲載がある語は、漢字二字熟語であると認め、採録することとした。これは、例えば、「結構」は、中国語にも対応する語『结构』があり、日中間で同形であるが異義であるため、本研究の目的や意義を踏まえると、採録しておくべきだと考えられるからである。さらに、「手紙」、「合図」のように語種としては和語や混種語、「綺麗」、「明日（あす）」、「風邪」のように常用漢字外の表記や読み、常用漢字の付表にある語等も、『新明解』に掲載があれば、採録した。

以上のような方針に基づいて、朴他（2014）の見出し語を再検討した結果、本研究のデータベースの見出し語は、全部で 2,078 となった。ただし、本研究では読みを見出し語として立てているため、「明日（あす）」、「明日（あした）」、「明日（みょうにち）」のように、複数の読みがある場合は、それぞれ一つずつとして数えている。

2-4. 日本語の音訓情報

これは、漢字二字熟語の前項漢字と後項漢字のそれぞれが音読みか訓読みか、あるいは、それ以外かを示した情報である。一般に音読み+音読み以外の漢字二字熟語は、和語や混種語であることが多いが、これらは日本語学習者には日本語としての読み方や意味の習得が良くない。このような音訓情報は習得研究で調査対象語を絞る際の参考となる。

この音訓情報のタグとして、「O」、「K」、「ZF」、および「SR」を付与した。「O」は音読み、「K」は訓読み、「ZF」は常用漢字の付表にある読み、「SR」は熟字訓や当て字等の特別な読み、をそれぞれ指す。

2-5. 日本語の難易度

日本語の難易度は、（旧）出題基準の語彙級、および日本語教育語彙表（ver1.0）（<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEL.html>）（以下、教育語彙表）の語彙レベルを掲載した。

2-6. 日本語の使用頻度と逸脱率

使用頻度はレジスターの違いが反映されるため、複数の値を入れた。まず、朝日新聞と毎日新聞の使用頻度で、これは朴他（2014）を流用した。さらに、Sketch Engine と Tono et al. (2013) の使用頻度を加えた。Sketch Engine は、日本語版を検索して求めた頻度数を掲載した。日本語の Sketch Engine には、ウェブコーパスの jpTenTen11 をはじめ、Jp WaC, CHILDS 等が含まれており、84 億以上の語から成る。また、Tono et al. (2013) には、BCCWJ と CSJ に基づいて求められた頻度数が記されている。本データベースでは、いずれの使用頻度も、オリジナルの頻度数に加えて、対数に変換した値も掲載した。

さらに、本データベースには、荒牧他（2012）による逸脱率の情報を加えた。逸脱率とは「ある語についてどれくらいのユーザーが使っているのか（荒牧他 2012:5）」を表す値である。頻度が高くても、一部の使用者だけが繰り返し使っている語（逸脱率が高い語）なのか、それとも幅広い使用者が使っている語（逸脱率が低い語）なのか、を知る手がかりとなる。李（2016）では、教育語彙表の 6 レベル（1 の上級後半～6 の初級前半）と逸脱率の関係を検討したところ、レベルが上がるにつれて、逸脱率も上がっていること、また、逸脱率の高い語には固有名詞や専門的な語が多く、逸脱率の低い語には一般名詞や基本動詞が多いことを実証している。

2-7. 日本語の語義と品詞

『新明解』に記載されている語義とその品詞、および用例（二つまで）を、記載されている順番に、そのまま入力した。

2-8. 中国語の表記と読み（ピンイン・四声）

中国語の表記（簡体字）は、『漢語辞典』、あるいは『規範辞典』に見出しがある場合、すなわち、日中同形語である場合にのみ掲載した。また、中国語の読みはピンインで表し、四声の情報を算用数字で付与した。例えば、「音乐」なら、「音」が yin で一声、「乐」が yue で四声であるので、「yinlyue4」とした。

2-9. 中国語の使用頻度

中国語の使用頻度も、日本語と対応させるべく、中国語の Sketch Engine と BCC を検索して求めた値を掲載した。中国語の Sketch Engine に含まれるコーパスはウェブコーパスの zhTenTen11 等で、約 17 億 3 千万語から成る。また、BCC は北京語言大学が開発した現代中国語の書き言葉コーパスで、幅広いジャンル（ただし、本研究では古典中国語は除いた）が含まれており、約 150 億語から成る。なお、日本語と同様に、オリジナルの頻度数に加えて、対数に変換した値も掲載した。

2-10. 中国語の語義と品詞

中国語の語義等は、『漢語辞典』に記載されている語義の意味記述とその品詞、用例を、記載されている順番に、そのまま入力した。なお、『漢語辞典』に採録がない語で、『規範辞典』には採録がある場合（47 語）は、『規範辞典』の語義と品詞を入力した。

2-11. 日中書字異形度

これは、日本語と中国語の字体の類似性の指標で、基本的には、茅本（1996）に基づく。茅本（1996）では、完全に一致しているもの（「意・意」）を「0」、点や線が1画異なるもの（「歩・歩」）を「1」、漢字の構成部分のうち小さいほうが異なるもの（「話・话」）を「2」、構成部分の大きいほうが異なるもの（「練・练」）を「3」、まったく違うもの（「専・专」）を「4」としている。本データベースの対象は漢字二字熟語なので、異形度は二つの漢字の異形度を合計した値となることから、「0」～「8」を取る。ただし、茅本（1996）の基準では整合的でない場合に、独自の判定を加えて、数値を付与したものもある。

2-12. 日中音韻類似度

これは、早川・于・初・玉岡（2017）による日本語と中国語の音韻的な類似性の指標（以下、音韻類似度）である。この値は、日本語の読みのローマ字表記と中国語の読みのピンイン表記の形態上の距離を、R の cba パッケージで提供される sdist 関数（Buchta & Hahsler, 2016）を用いて算出した値である（早川他, 2017: 23）。日本語にしかない語に対しても、前項漢字と後項漢字のそれぞれの中国語での読みに基づいて算出されている。値が大きければ、二言語間の音韻的な距離が遠い、すなわち、音韻類似度が低く、値が小さければ、音韻類似度は高い、と解釈される。

2-13. 文化庁(1978)の分類

文化庁（1978）は、初中級向けの約 2,000 語の漢語について、意味記述や用例を日中辞典と中日辞典で確認し、意味記述の一致の程度によって四つに分類した。具体的には、日本語と中国語で意味が一致している語は S 語（Same の略）、両者に共通する意味があるほかに、一方の言語に異なる意味ある語は O 語（Overlap の略）、意味がまったく異なる語は D 語（Different の略）である。さらに、日本語にしか存在しない漢語は N 語（Nothing の略）である。本データベースでは、「S」、「O」、「D」、「N」と入力した。

3. 計量的分析

3-1. 語彙特性の全体像

これらの語彙特性について、さまざまな観点から計量的な分析を行った。

まず、全体像を把握するために、難易度の分布の内訳を示す（表 1）。2,078 語のうち約 8 割が（旧）2 級であり、約半数が教育語彙表の中級後半レベルであることがわかる。

表 1 難易度の内訳（全語）

	(旧) 4 級	(旧) 3 級	(旧) 2 級	合計
初級前半	81	3	1	85
初級後半	72	53	23	148
中級前半	19	136	391	546
中級後半	2	22	1,001	1,025
上級前半	0	0	176	176
上級後半	1	1	11	13
該当なし	7	4	74	85
合計	182	219	1,677	2,078

次に、語彙特性間の傾向を検討するために、教育語彙表の難易度、日本語と中国語の使用頻度や逸脱率（逸脱率は日本語のみ）、日中書字異形度、日中音韻類似度、日本語と中国語の語義数等、数値で表される特性を、間隔尺度、あるいは比尺度と見なして、特性間についてピアソンの積率相関係数を求めた。その結果、多数の特性間で相関が認められた。なお、語彙が 2,000 語以上あるため、相関係数の値が小さくても、有意確率が 0.05 以上になるものが多かったため、本稿では、 r が ± 0.2 以上になったものを中心に上げる。

まず、教育語彙表（1 の上級後半～6 の初級前半）は、日本語の Sketch Engine の使用頻度とも [$r=.230$, $df=1993$, $p<.001$], Tono et al. (2013) の使用頻度とも [$r=.432$, $df=1993$, $p<.001$], 相関が認められた。このことから、語彙レベルが低い語の方が使用頻度が高く、語彙難易度が上がるにつれて、使用頻度が低くなる傾向があると言えよう。また、教育語彙表と逸脱率（値が高いほど逸脱率が高い）との間にも関係性が認められた。 $r=-.2$ はやや下回ったが [$r=-.197$, $df=1790$, $p<.001$], 語彙レベルが低い語の方が逸脱率が低く、レベルが上がるにつれて、逸脱率が高くなることがわかった。一方、教育語彙表と、中国語の使用頻度、日中書字異形度、日中音韻類似度等との間には、相関は認められなかった。

次に、CLJ にとってなじみのある日中同形語（1,522 語、73.24%）に絞って、相関を確認したところ、教育語彙表のレベルと使用頻度との相関は総じて強くなった。まず、朝日新聞の使用頻度 [$r=.244$, $df=1475$, $p<.001$] や、毎日新聞の使用頻度 [$r=.227$, $df=1467$, $p<.001$] とも相関が認められるようになった。また、Sketch Engine の使用頻度との相関はさらに強くなり [$r=.401$, $df=1475$, $p<.001$], Tono et al. (2013) の使用頻度とも相関があった [$r=.390$, $df=927$, $p<.001$]。さらに、逸脱率との間にも一定の関係性があることがわかった [$r=-.192$, $df=1345$, $p<.001$]。加えて、値としては小さいものの、中国語の BCC の使用頻度との相関も、全語での値に比べれば、強くなった [$r=.111$, $df=1473$, $p<.001$]。以上のことから、日中同形語の中で語彙難易度が低い語は、日本語のさまざまなジャンルにおいてよく使われており、加えて、中国語においても使用頻度が高い語であると考えられる。

最後に、語彙難易度（教育語彙表のレベル）を有意に予測する語彙特性を検討するために、重回帰分析（ステップワイズ法）を行った ($R^2=.218$)。その結果、Tono et al. (2013) の日本語の使用頻度 ($\beta=.326$, $p<.001$)、中国語の Sketch Engine の使用頻度 ($\beta=-.354$, $p<.001$)、日本語の Sketch Engine の使用頻度 ($\beta=.133$, $p<.001$)、逸脱率 ($\beta=-.076$, $p<.001$)、日中書字異形度 ($\beta=-.072$, $p<.001$)、中国語の BCC の使用頻度 ($\beta=.179$, $p<.001$) が有意な予測変数であった。

3-2. 高頻度語の特徴

以上のように、語彙難易度は日本語の使用頻度と相関があり、また、使用頻度同士の相関も全般的に高い。さらに、中国語の使用頻度とも相関傾向が認められる。しかし、詳細に見ていくと、レジスターの違いによって使用頻度の高い語も異なる。

そこで、日本語の使用頻度の高い語にどのような語があるか、また、それは中国語でも使われている日中同形語か等について、検討した。本稿では、紙幅の都合により、朝日新聞と Tono et al. (2013) のそれぞれにおける高頻度語上位 20 語について考察する。

まず、朝日新聞で最も頻度が高かったのは「日本」、次いで「問題」、「政府」、「首相」、

「企業」であった。一方、Tono et al. (2013) では、「自分」、「本当」、「場合」、「日本」、「子供」の順で高かった。朝日新聞の上位 20 語のうち同形語は 18 語あり、それらの中国語での平均使用頻度を見ると、5.367 (SD1.275) (Sketch Engine), 5.700 (SD0.943) (BCC) であった。一方、Tono et al. (2013) の上位 20 語のうち同形語は 14 語で、中国語での平均使用頻度は 4.331 (SD1.995) (Sketch Engine), 5.442 (0.977) (BCC) であった。また、教育語彙表のレベルを確認したところ、新聞の上位 20 語のうち 14 語が 4 レベルか 3 レベルの中級語彙であるのに対して、Tono et al. (2013) の上位 20 語では 14 語が 6 レベルか 5 レベルの初級語彙である。さらに、文化庁 (1978) の意味分類を見ても、新聞では S 語が 15 語もあるのに対して、Tono et al. (2013) では、S 語は 7 語のみであった。以上のことから、日本の新聞によく使われる漢字二字熟語には同形語が多く、それらは、中国語での使用頻度も高く、さらに、日本語と中国語とで意味が同じ同形同義語が多い、という傾向が示された。

4. おわりに

本研究では、構築中のデータベースの一部を紹介するとともに、語彙特性に関する計量的な分析結果の一部を報告した。今後は、辞書の意味記述やコーパスでの共起語を比較し、主観判定も取り入れて、日中間の意味の一致度に関する指標を加える予定である。調査や実験での語彙の抽出において有用性のあるデータベースの整備を今後も進めていきたい。

付記

本研究は、JSPS 科研費 15K02656, 15K16781, 16K02794 の助成を受けて実施された。

参考文献

- (1) 茅本百合子 (1996) 「日本語漢字と中国語漢字の形態的・音韻的差異が中国語母語話者による日本語漢字の読みに及ぼす影響」『広島大学教育学部紀要 第二部』45, 345-352.
- (2) 朴ソングジュ・熊可欣・玉岡賀津雄 (2014) 「同形二字漢字語の品詞性に関する日韓中データベース」『ことばの科学』27, 53-111.
- (3) 早川杏子・于劭贇・初相娟・玉岡賀津雄 (2017) 「日中二字漢字語における客観的音韻類似性指標－主観的音韻類似性指標との比較－」『関西学院大学日本語教育センター紀要』6, 21-34.
- (4) 文化庁(1978)『中国語と対応する漢語』文化庁.
- (5) 李在鎬 (2016) 「語の難しさに関するカテゴリー化」『認知言語学論考 No.12』139-162, ひつじ書房.
- (6) Tono, Y., Yamazaki, M., & Maekawa, K. (2013) *A Frequency Dictionary of Japanese*. London, UK: Routledge.

インターネット

日本語教育語彙表 (ver1.0) <<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEL.html>> (2017年9月23日)
北京语言大学语料库<<http://bcc.blcu.edu.cn/>> (2017年9月23日)

ティーチャー・トークにおける「まあ」の使用

—教科書発話には見られない日本語教師の不規則発話—

藤田裕一郎（朝日大学）・立部文崇（徳山大学）

1. はじめに

本発表では日本語教師が授業において、用いるフィラー「まあ」を取り上げる。日本語のフィラー「まあ」は、「言い淀み系感動詞」などとされており（森山, 1996）、シンプルな構造が好まれる日本語教科書にはほとんど登場しない。この傾向は、日本語教師の発話においても「まあ」が敬遠される傾向にあることを予想させるが、日本語教師の発話コーパス（立部・藤田, 2015）を見ると、これまで簡単な構造を持つとされてきたにティーチャー・トークの特徴（リチャーズ・ロックハート, 2000）とは異なり、比較的多くの「まあ」が見られ、複雑な構造をしているように考えられた。

そこで、本研究では、①ティーチャー・トークに「まあ」がどの程度使用されるか、②使用されるならば、どのように使用されるかを調査し、ティーチャー・トークの特徴に新たな知見を加えることを目的に「まあ」の観察を行なった。

2. 先行研究

2-1. ティーチャー・トークとは何か

ティーチャー・トークを考える上では、クラッシュェン（Krashen, 1985）の提案した「インプット仮説（input hypotheses）」が、重要な意味を持つてくると考えられる。クラッシュェンは、学習者の言語習得を促進するためには、理解可能なインプットを十分に受けることが必要であるとしている。この仮説から考えると、ティーチャー・トークは、学習者にとって有用なものであるとの捉え方が大勢を占める²と考えるのもいいのではないだろうか。このような考えからか、日本語教育においてもティーチャー・トークについては、多くの研究成果が発表されている。本発表ではこのうちティーチャー・トークの定義を詳細に行なっている岡崎・長友（1991）の定義を紹介しておく。

(1) 岡崎・長友（1991: 45-246）

- ①話すスピードを学習者に合った適切なものにする。
- ②語彙や構文の難易度を学習者に合った適切なものにする。
- ③視覚情報を利用する。
- ④談話上の調整を行う。
- ⑤学習者が理解できないという反応を示した場合に適切な対処を行う。

この5つの定義からは、②などをはじめ、日本語学習者への授業内の発話としては、学

習者のレベルに応じた話し方をしているということがイメージされる。これは、クラッシュェンのいう理解可能なインプットが必要との考えからすると、有意味であると考えられ、日本語教師の授業内の発話が、学習者の理解のしやすさということを念頭により構成されていることを予想させる。

2-2. 「まあ」が示すものとティーチャー・トークの関係

言い淀み系感動詞やフィラーとされる「まあ」を、富樫（2002）は、話し手の内心の情報処理過程の曖昧性を標示する使用である³としている。また、山田（2013）は、「まあ」が、話し手の発話が暫定的なものであることを示しているとしている。この両者が述べている「まあ」の説明から考えられることは、「まあ」が明確な意思や意見を述べる発話としては用いられず、どちらかといえば、はっきりしない曖昧な発話を行う場合に、「まあ」が用いられることを想起させる。このような「まあ」の使用場面は、意味的な側面から考えれば、その語彙的難度は決して低いものではなく、学習者がすんなりとは理解できないものと考えられる。事実、山田（2011）においては、「まあ」の使用が OPI (Oral Proficiency Interview) によるインタビューテストで上級以上にならないと使用されなかったと報告されており、習得に関しても決して早いものではないことがうかがえる。

2-3. 先行研究と本研究における研究課題との関わり

前節までに示したように、語彙や構文の難易度を学習者に合ったものに調整したり、談話上の調整をしたり、学習者の反応に合わせて適切な対処をするというティーチャー・トークの特徴からは、日本語教師は、授業において学習者が理解可能な言語表現を用いているということが予想される。しかし、日本語教師の発話コーパス（立部・藤田, 2015）を観察すると、習得が困難であり、意味的にも明確に説明が難しい「まあ」が、散見された。このことは、日本語教師の発話（ティーチャー・トーク）が、日本語学習者が理解可能な語彙や表現だけを用いて構成されているわけではないことを示していると考えられる。このような「まあ」の使用は、日本語教師が、学習者にとって理解困難な語彙や表現をあえて用いていることを示しているのではない。通常であれば、日本語教師は、学習者にとって理解可能な語彙や表現を用いるように調節（コントロール）しているはずである。したがって、「まあ」といった理解困難な言語形式が用いられるのは、授業内の発話に日本語教師の発話にコントロールが及ばない範囲があることを示していると考えられる。

本研究では、①ティーチャー・トークに「まあ」がどの程度使用されるか、②使用されるならば、どのように使用されるかを調査することで、ティーチャー・トークの特徴に新たな知見が加えられると考え、「まあ」の使用に関する調査を行なった。

3. 調査

調査は、日本語教師の発話コーパスを使用し、初級日本語クラスにおける日本語教師 12 人分の発話（約 19 時間）を対象に「まあ」、「まあ」を検索した。日本語教師の年齢は 20 代から 50 代で、男性教師が 5 名、女性教師が 7 名、日本語教授歴は 1 年以上 5 年未満から 10 年以上だった。

4. 結果と考察

4-1. コーパスの検索結果

検索の結果、全体で 135 例の「まあ」が観察された⁴。約 90 分あたりの各教師の「まあ」の使用数は平均 11.25 回になる。ところが、教師ごとの使用数を見てみると、0 回から 49 回であり、大きな個人差が見られた。加藤 (1999) は、話し手・聞き手の関係がある程度固定した状態の固定型談話における「まあ」の一機能に、特別な意味を持たず、時間稼ぎだったり、話にリズムを持たせたりする「間つなぎ」の機能があり、個人の習癖によって頻繁に「まあ」を使う事例が見られたとしている。本調査においても 90 分の授業で「まあ」を 49 回使用した教師については、(2) のように、まとまりがある発話の中で多用する例が一部に見られた。

- (2) T: 【板書】 えーと、例えばですよ、まあ、これからですね、まあみなさんが、えーと、まあ 1 年、まあいまは 1 年生の人が多いけど、これから 2 年生 3 年生になって、...
- (「T」は教師を表す)

一方で、以下のような「まあ」は、他の教師にも共通して見られた。

- (3) T: はい、7 番これなんだろう、机の下に、よいしょ、なんだろうね、ノート？ノートかな？本？ノート？まあいいや

(3) は、学習者が「ノート」と答えたとき、その答えを是認する際に使われた例である。川上 (1993, 1994) は、「まあ」の基本機能を、いろいろ問題があるにしても、ここではひとまずおおまかにひきくくって、述べることとしている。(3) では、学習者の発話内容が、教師が期待する的確な答えではないものの、学習者レベルなどを鑑みの中で、大きな括りの中では認められることを示そうとしているのではないかと捉えることができる。

(4) は、教師が「残念ながら、…」の「ながら」は「食べながら話す」の「ながら」とは用法が異なると説明した場面である。

- (4) S: うーん、わかりました。
S: 先生、それは、こんな気持ちです、とと、言う同じことですね。
T: ああ、まあ、そうですね。はい。 (「S」は学習者、「T」は教師を表す)

この例では、学習者が「残念ながら」の「ながら」は「こんな気持ちです」と同じ意味ですねと確認したのに対し、教師が大きな括りの中では「そうだ」と是認している。この場面においても、学習者が確認しようとした「ながら」の意味が、教師が考える「ながら」の意味とは全く同じではないものの、大枠の中では同じであるということを示しているように思われる。このように、学習者の発話に教師が応答する際、学習者の発話内容と教師が考える内容が全く同じではないものの、大きな括りの中で是認したり、許可したりする

場面で「まあ」の使用が観察された。

(5) は、教師が学習者の「花を挿しました」という発話を「花を飾ります」という表現に訂正した場面である。

(5) S: 花を,さしました

T: ああ、さしました、さしますもいいんですけどね、これまあ花を、かざりますに
しよっか、うん

S: かざります

(5) の例では、学習者の日本語レベルで理解できる語彙や文法のみでは、この場面における「挿します」と「飾ります」の違いを説明するのが難しく、その説明を避けたり省略したりしたかたのではないかと思われる。富樫(2002)では、このような「まあ」の用法を話し手の心内の情報処理過程の曖昧性を標示する「まあ」だ³と述べており、この場面においては「挿します」よりも「飾ります」のほうが適切ではあるものの、その説明を避けるために根拠が曖昧であるこということを示したのではないかと考えられる。このほかにも、難解な説明が求められたり、大まかに説明したりする際に「まあ」の使用が見られた。このことから、学習者のレベルや時間的都合などを鑑みの中で、詳細な説明を避ける際に「まあ」を使用する可能性が考えられた。

また、次のような場面でも、「まあ」の使用が観察された。(6) は、日本人は外国人に対して積極的に話してくれないという内容の話をしている場面である。

(6) S: 先に私たち,話して,その後答えももらいますけど,自分でね,そこから話さないよ

T: 多分ね,まあちょっと日本人,あまり外国人に慣れていない人も多いかな。うん。

この場面では、学習者が日本人は質問されたことには答えるが、その後自ら話題を提供することはないとの発話したのに対し、教師が外国人に慣れていない日本人も多いからではないかと自分の意見を述べている。同様に、教師が自分の気持ちや意見、見解を述べる場面で「まあ」が観察されたことから、根拠や理由が明確でない自分の意見を述べる際に「まあ」を使用して、その曖昧さを伝える可能性があると考えられる。

4-2. 日本語の初級教科書で使用される「まあ」

日本語の初級教材の中で「まあ」が使われているのは、管見の限り次の2例である。

(7) A: ハッ、ハッ、ハクション!

B: どうしたんですか。

A: いやあ、きのう、雨に降られて風邪をひいてしまったんですよ。

B: 大丈夫ですか。

A: まあ、なおるまでマスクと風邪薬は、はなせないなあ。

B: それは大変ですね。

『学ぼう日本語 初級2』 p.89

- (8) ジョーダン : ポンさん、その T シャツ、いいですね。
チャイチャイ: ありがとう。
ジョーダン : 新しい T シャツですか。
チャイチャイ: ええ、まあ。
ジョーダン : わたしも新しい T シャツが欲しいんですが、・・・。
チャイチャイ: ...。

『日本語初級 1 大地』 p.131

これらは、加藤 (1999) では判定要求質問文への返答の「まあ」に分類される。加藤はこのような「まあ」について、話し手が聞き手に「はい/いいえ」の肯定か否定の判定を要求する質問文への返答であり、内容的には“yes”とも“No”ともはっきりせず、その中間に位置する。しかし、消極的には肯定しており“yes”に近いと分析している。このことから、初級日本語の教科書で使用される「まあ」は、本調査で分析した教師の「まあ」とは、やや機能が異なるようである。

4-3. 考察まとめ

先行研究から、日本語教師は授業において、学習者の理解可能な言語表現で話そうとするため、習得が難しい「まあ」は初級の授業では使用されないことが予想された。ところが、本調査において、「まあ」の使用には個人差がある一方で、学習者の発話を是認したり、詳細な説明を避けようとしたり、根拠が曖昧な自分の意見を述べたりする際に「まあ」を使用していることが分かった。教師は学習者とのやりとりの最中にも、さまざまなことを考えたり、表現の制約や時間の制限があるため、さまざまなことを咄嗟に判断する中で語彙や構文の難易度のコントロールが及ばなくなることがあるのではないかと考えられる。

他方、このようなティーチャー・トークにおける「まあ」の使用は、提出する語彙や構文が十分練られている初級教科書の「まあ」の機能とも異なることも明らかになった。このことは、「まあ」の用法がいかに複雑であるか表しているとも言えるのではないだろうか。

5. おわりに

本稿では、ティーチャー・トークの特徴に新たな知見を加えるべく、ティーチャー・トークに「まあ」が使用されるか、使用されるならばどのように使用されるかを調査した。その結果、ティーチャー・トークにおける「まあ」の使用には個人差がある一方で、いくつかの場面では、個人の仕様に関わらず「まあ」が使用されることが分かった。これは、語彙や文法をコントロールしたり、規範的でシンプルな構造が好まれると考えられるティーチャー・トークには、書き言葉的で規則性が高い側面がある一方で、話し言葉特有の言語表現を使用する自然な話し言葉の不規則な側面もあり、これらが混在していることを示唆していると考えられる。しかし、本調査で扱った「まあ」は 135 例と数が少なく、使用傾向を一般化できるものではない。今後、ティーチャー・トークをより詳細に把握するためには、大規模なデータを基にフィルターの使用傾向を分析したり、フィルター以外のどのような話し言葉がどの程度使用されるのかを記述することなどが必要であろう。

注

- (1) 本発表では、「まあ、きれい！」といった感動詞ともされる「まあ」は扱わない。
- (2) ネウストプニー (1981) などが問題提起しているように母語話者モデルの習得という観点から言えば、中、上級以上の第2言語話者にとっては好ましくないとも考えられている。
- (3) 富樫 (2002) は、前提 (結果を導き出すための根拠) と結果 (「まあ」を含む発話内容) に明確な計算処理過程を形成する場合、「まあ」を用いることが困難であると述べ、「まあ」の本質的な機能は前提から結果へ至る道筋が明確になっていないことを示すこととしている。
- (4) 検索結果において、一語の「まあまあ」、及び、「まあ」を繰り返している発話か一語の「まあまあ」か判断できないものは分析の対象外にした。

参考文献

- (1) Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- (2) 岡崎敏雄・長友和彦. (1991). 「日本語教育におけるティーチャートークの質的向上に向けて」『広島大学教育学部紀要』2, 39, 241-248.
- (3) 加藤豊二. (1999). 「談話標識『まあ』の一考察」『日本語学・日本語教育学論集』6, 21-35. 名古屋学院大学留学生別科.
- (4) 川上恭子. (1993). 「談話における『まあ』の用法と機能 (1) - 応答型用法の分類 -」『園田国文』14, 69-79.
- (5) _____. (1994). 「談話における『まあ』の用法と機能 (2) - 展開型用法の分類 -」『園田国文』15, 69-79.
- (6) 立部文崇・藤田裕一郎. (2015). 「日本語教師の発話コーパス」<http://corpus-ft.com/>
- (7) 富樫純一. (2002). 「談話標識「まあ」について」『筑波日本語研究』7, 15-31.
- (8) 日本語教育教材開発委員会. (2009). 『学ぼう! にほんご 初級2』専門教育出版.
- (9) ネウストプニー, V. (1981). 「外国人の日本語の実態 (1) 外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45, 30-40.
- (10) 森山卓郎. (1996). 「情動的感動詞考」『語文 (大阪大学国語国文学会)』65, 51-62.
- (11) 山崎佳子他. (2008). 『日本語初級1 大地 メインテキスト』スリーエーネットワーク.
- (12) 山田葵. (2011). 「談話標識『ま (あ)』の考察 - 日本語学習者の『ま (あ)』の使用実態から -」南山大学卒業論文.
- (13) _____. (2013). 「自然談話における「マア」の使用について: 談話上の機能と話し手の情報処理のプロセス」『南山言語科学』8, 295-312.
- (14) リチャーズ, J. C.・ロックハート, C. (2000). 『英語教育のアクションリサーチ』新里眞男訳, 研究社.

ポスター発表

(第3部)



B2（上級）レベルの課題遂行をめざした教材開発

—新たな教材像模索の試み—

大船ちさと・篠崎摂子・清水まさ子（国際交流基金）

1. 研究の目的

海外で日本語を学ぶ学習者には、明確な学習目的を持たず、生涯にわたって長期的に趣味や教養の一環として、いわゆる「生涯学習」として日本語を学んでいる学習者もいる。そのような状況にある上級学習者に対する日本語教育を考える場合、問題となるのがいくつかある。まず、日常的なことはある程度、自力で解決できることもあるため、日本語学習を継続する上で次に何を学ぶべきかイメージを持たせにくいこと、また、それまでの学習経歴が多種多様であるために、一人一人が持つ既存知識や未習項目がバラバラであること等である。

一方、既存の上級日本語教材といえば、吉岡・本田編（2016）の調査結果によると、対象者・目的が明確なアカデミックジャパニーズ向けやビジネスジャパニーズ向け教材、読解や会話等の技能別教材、日本語能力試験対策としての言語知識増強タイプの教材が大多数を占めており、上述のような特に明確な学習目的を持たない学習者の学習スタイルには合致しないことが多い。

そこで、生涯学習として学ぶ多様な成人学習者の課題遂行能力の養成をめざして、「JF日本語教育スタンダード（以下、JFS）」（国際交流基金 2017）⁽¹⁾ 準拠の上級日本語教材の開発を試みた。本稿では、その試みについて報告する。

2. 基礎研究

2-1. B2 レベルの特徴

本稿でいう「上級」とは「ヨーロッパ言語共通参照枠（以下、CEFR）」および JFS の B2 レベルを指す。B2 レベルの特徴については、CEFR の全体的尺度（Council of Europe2001:24）、「3.6 共通参照レベルの内容の一貫性」（Council of Europe2001:35）、そして個々の能力記述文（Can-do）に表れている。

まず CEFR の全体的尺度で B2 レベルは以下のように記述されている。

- ・自分の専門分野の技術的な議論を含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる
- ・お互い緊張しないで母語話者とやりとりができるくらい流暢かつ自然である
- ・かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる

また、補足的な説明として「3.6 共通参照レベルの内容の一貫性」では、意見を補強す

るために根拠やコメントを示すといった「効果的な論述」，自然に流暢に相手との関係性を維持しながら会話ができるといった「社交的な談話」，そして自分のよくする誤りが意識できるといった「新たな高い言語知識（感覚）」が，このレベルの特徴として説明されている。

Can-do 記述文の分析には塩澤他（2010）や福島（2009）のものがあるが，それらは全レベルを対象として記述文自体を形態素解析したもので，レベルの大きな特徴を捉えたものといえる。発表者らは教材を開発するにあたり，B2 レベルの Can-do が示す実際の言語使用場面を想定・解釈し，技能を超えて共通する特徴を抽出する目的でタグ付けを行った。

一連のこれらの分析を通し，B2 レベルをめざす学習者が身につけるべき要素として，「積極性」「伝える力」「調整力」「幅広い話題」「多角的な視点」「相手への配慮」の6点を取り上げることにした。

2-2. 上級レベルの学習デザイン

国際交流基金（2011）では，課題遂行を目的とする中・上級レベルの学習デザインとして（1）内容重視，（2）インプットからアウトプットへ，（3）多技能統合型の授業デザイン，（4）流暢さ（fluency）の養成の4つを提案している。

（2）では，図1のような第2言語習得の考え方をもとに，「気づき」や「モニター」，「背景知識」や「文脈・場面」を利用した予測・推測戦略の重要性を指摘している。

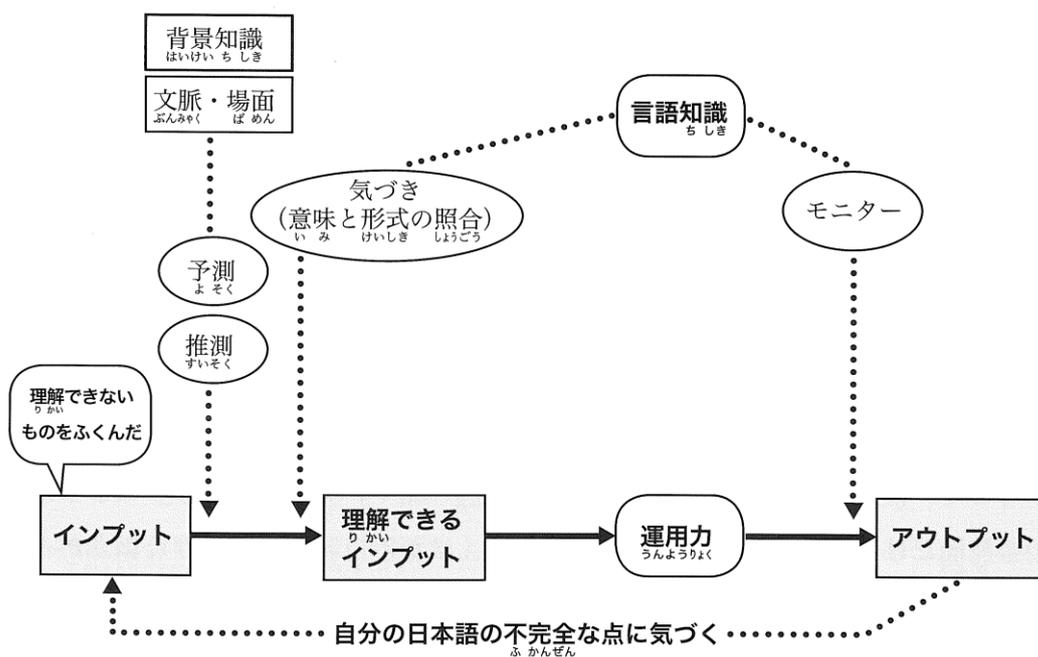


図1 第2言語の習得過程（国際交流基金 2011：49）

（3）では，インプット中心の活動として，トップダウン的な理解における戦略ーの利用やピア・リーディングやジグソー・リーディングのような協働学習を，アウトプット

中心の活動としては、タスク先行型のロールプレイやピア・ライティングを取り上げている。また、言語形式に対する「気づき」の重要性や活動の評価とふりかえりの方法にも言及している。

3. 開発教材の特徴

B2 レベルの言語行為を達成できるようになるためには、場面・状況・話題を明確にした学習活動が必要である。しかし、冒頭にも記した通り、生涯学習として学ぶ学習者の場合には学習目的が明確でない場合も多く、中でも上級レベルの学習者は学習背景も既存知識も未習項目も多様である。このような中では、教材開発者が多くの学習者に有用だろうと想定して学習活動を設定することや、学ぶべき学習項目を網羅して提示しようとするのは、慎重に考える必要がある。そこで、B2 らしい活動を取り上げた教材をサンプルとして作成し、B2 レベルの学習を考える際の一つのモデルとして提案することにした。教材はウェブで公開することとし^⑩、モジュール型教材として、必要なものを選択できる形式を採る。そのことにより、実際に授業で使う教材としてだけでなく、上級レベルのコースを担当する教師が授業やコースをデザインする際の参考として活用することもできるようになるのではないかと考えた。

では、サンプルとして取り上げるべき B2 らしい学習活動とは何か。その選定のために、言語行為の種類（聞く、視聴、読む、長めの語り、まとまったものを書く、口頭やりとり、文書のやりとり）、目的（実用目的か社交目的か）、領域（私的、公的、職業的、教育的）と、2-1 で挙げた 6 つの視点など、複数の観点から検討を行った。そして、映像視聴、娯楽的な読み、雑談、結論を出すためのやり取り（会議）、相手を配慮した文書のやりとり、やや固めの文章執筆をサンプルとして教材化することにした。開発した 4 つのユニットの概要は資料にまとめている。

学習デザインの際には、2-2 で述べた中・上級レベルの学習デザインで重視する点を意識した。その他、B2 らしい学習活動を展開するために試みた点を以下に述べる。

3-1. 課題遂行型の学習活動

教材は JFS の理念に基づき、課題遂行型の学習活動で構成し、目標とする言語行為を場面や状況を具体的に示した Can-do で提示した。ただ、上述の通り上級レベルでは多くの学習者にとって共通して有用だと感じられる学習活動を設定することが困難である。そこで、本教材では場面や状況、話題を限定しない、より汎用的な目標を最初に示し、B2 レベルの言語使用者のレベルイメージを学習者が持てるようなデザインを採ることにした。そして、その目標を達成するために、教材では具体的にどんな場面・状況・話題におけるどのような行為を取り上げるのかを、Can-do の形で示している。

例：シリーズ③ どうやって伝えよう？

目標 相手の状況や気持ちを配慮してことばや表現を選んだり、伝え方を工夫したりすることができる。

Can-do 仕事上で関係のある人に業務上の急な変更や無理なお願いなどを伝えるメールを、相手の状況や気持ちを配慮し、ことばや表現を選んだり伝え方を

工夫したりして書くことができる。

このように目標の示し方に階層性を持たせることで、個別具体的な言語行為の先にめざすのは何かを示すことをねらっている。そして、教材の最後には教材で提供した学習活動の達成度の評価だけでなく、自分の日常生活の文脈に戻り、学んだことをどのように活かすことができるかを考えさせるステップを取り入れた。例えば、上に挙げたシリーズ③では、目標のふり返りとして次のような質問を設けている。

- ・今回は「ビジネスメールを書く」という活動を通して、この目標に取り組みました。ほかにもどんな場面で、この目標を意識する必要があると思いましたか。あなたが普段の生活で日本語を使ってすることを思い出して、考えてみましょう。

3-2. オーセンティシティ

本教材では素材およびタスクのオーセンティシティを重視した。まず、素材に関しては、実社会に存在している生の日本語そのものを取り上げる方針とした。テレビ番組や書籍等から採用した素材だけでなく、自主制作の会話音声や会議場面の映像なども台本は作成せず、実際の言語行為をそのまま録音・撮影したものを使用している。また、素材の選定の際には日本語母語話者だけでなく、非母語話者の日本語も取り上げることにした。

タスクに関しては、実社会で行われる言語行為の流れをそのまま学習活動の中に取り入れる方針を採用した。それにより、多技能統合型の授業デザイン、およびインプットからアウトプットへの流れが実現するように心がけた。例えば、シリーズ②では、スピーチコンテストへの出席を依頼される文書を受け取り、その内容を理解した上で実際にスピーチを見て審査を行い、自分の審査結果を基に審査会議で話し合うというような流れである。

3-3. 2種類のインプット

上述の通り、本教材では生の素材をインプットとして用いている。その活用の際にはアウトプットを支えるインプットとして、内容面と言語形式面の2種類の活用を意識した。中・上級レベルの内容重視の学習では、これまでも読解素材や視聴覚素材が内容面を支えるインプットとして豊富に提供されてきた。しかし、アウトプットのための言語形式については、場面や機能を意識した表現やモデル談話の提示にとどまりがちだった。本教材では、言語形式のインプットとしても生素材や生の言語行為を活用し、学習者自身がそこから学びとる経験を提供することにした。

3-4. 言語項目の扱い方と自律学習

本教材では明示的に学習すべき言語項目（語彙・文法・表現など）を示すことはせず、代わりに学習者自身が自分に必要な言語項目を選び取るスタイルを採用した。教材に取り上げられている生の日本語をスクリプトなども用いて観察し、自分の言語使用状況や言語使用経験をふり返りながら、ことばや表現の使われ方に関して「気づき」を得る。その上で、自分に必要なこと・学びたいこと・真似したいものに線を引くなどして自ら選択し、能動的に学び、アウトプットの際にも自分の言語使用を「モニター」する。このような活動を通して「気づき」と「モニター」の力を強化し、教室外で学習者自身が触れる日本語

リソースの中から、自律的・継続的に学んでいける姿勢を育むことを意図した。「学ばせたい学習項目を学習させる」という教育から、学習者自身が実社会に存在する生の日本語から「学びたいものを学ぶ」という教育への転換をめざした試みである。

3-5. 協働学習

JFS の理念に則り、教材では相互理解を重視することにした。そのため、学習者同士がともに価値観や意見を交し合うことを重視し、そのために有効と考えられる協働学習を取り入れることにした。

5. さいごに

これまでの上級教材では扱われてこなかった生涯学習として学ぶ学習者を視野に入れ、B2 レベルの言語使用の特徴をふまえたデザインを試み、開発した教材について報告した。今後は、多様な現場での実践を進め、フィードバックを集積しながら、上級の日本語学習のあり方についての議論を深めていきたい。

注

- (1) 「JF 日本語教育スタンダード」とは、日本語教育環境をデザインする際の枠組みや目安を提供する目的で国際交流基金によって開発されたものであり、「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」の考え方を基盤としている。「相互理解のための日本語」を理念とし、相互理解を深めていくために課題遂行能力と異文化理解能力の 2 つの能力が必要だとしている。
- (2) 2018 年 4 月以降に「みんなの教材サイト」<<https://minnanokyoza.jp/>>にて公開予定。

参考文献

- (1) 国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』
- (2) 国際交流基金 (2011) 『国際交流基金日本語教授法シリーズ第 10 巻 中・上級を教える』ひつじ書房
- (3) 塩澤真季・石司えり・島田徳子 (2010) 「言語能力の熟達度を現す Can-do 記述の分析—JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて—」『国際交流基金日本語教育紀要』第 6 号, 23-39.
- (4) 福島青史 (2009) 「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC, CEFR, 日本語能力試験の比較検討から—」『早稲田日本語教育学』第 10 号, 1-19.
- (5) 吉岡英幸・本田弘之編 (2016) 「日本語教材目録データベース」『日本語教材研究の視点—新しい教材研究論の確立をめざして—』くろしお出版
- (6) Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (邦訳: 吉島茂・大橋理枝 (他編) (2014) 『外国語教育 II 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (追補版)』朝日出版社)

資料

各ユニットの概要

タイトル※	目標	設定・トピック	最終課題	中心となる技能	プロセスに入っている技能	学習者が身につけるべき要素 (6つの視点)	活動の特徴	時間
シリーズ①： 日本語で楽しもう！	テレビ番組や本などを娯楽として楽しむことができる	現代アート	(1)テレビ番組を理解する	視聴 読む	口頭やりとり	幅広い話題 多角的な視点	映像視聴 タスク先行型	120分 ×3回
	いろいろな話題で雑談を続けることができる		(2)本を理解する (3)雑談を続ける	口頭やりとり	聞く			
シリーズ②： 日本語で会議!?	ある程度フォーマルな会議で、結論を出すための議論に積極的に参加できる	スピーチコンテ ストの審査会議	会議で審査結果を出す	口頭やりとり	読む 聞く (書く)	調整力 積極性	多技能統合 タスク先行型 非母語話者の 日本語	120分 ×2~3回
シリーズ③： どうやって伝えよう？	相手の状況や気持ちを配慮して言葉や表現を選んだり、伝え方を工夫したりすることができる	ビジネスメール (伝えづらい内 容のメール)	伝えづらいメールを書く	文書やりとり	読む 口頭やりとり	相手への配慮 伝える力	協働学習 (ピア・レスポ ンス)	120分 ×2~3回
シリーズ④： 「場に合った文章」に 挑戦！	自分の見解を伝えるための文章を、目的や場面に合ったスタイルで書くことができる	依頼原稿として の書評の執筆	媒体に適した文体で書評を書く	書く	読む 口頭やりとり	伝える力	協働学習 (ピア・ライテ ィング)	120分 ×2~3回

※各ユニットの開発意図

- ①あまり馴染みのない話題であっても、テレビ番組や本（新書）の内容を理解し、それについての雑談をある程度続けて楽しめるようになること
- ②ある程度フォーマルな場面での議論に積極的に参加し、自分の意見を述べるだけでなく、結論を出すために参加者同士で意見を調整できること
- ③ビジネスメールを題材に、相手の状況や気持ちを配慮してことばや表現を選んだり、伝え方を工夫したりできるようになること
- ④ビジネスやアカデミックなどの明確な学習目的がない学習者が興味を持って主体的に取り組めるような課題で、日本語の文章表現の位相を意識した文章作成ができること

「移動・越境・つながり」を考える

—海外の日本語教育実習生の事例から—

トムソン木下千尋（豪州・ニューサウスウェールズ大学）

福井なぎさ（同上）

1. はじめに

人は様々な実践に参加することで変容する。Lave and Wenger（1991）は、すべての実践は状況に埋め込まれているとする状況的学習論を展開し、さらに Wenger（1998）は、状況的学習の起こる場として、共通の目的を持つメンバーが、多様な実践に継続的に参加し、相互交流し、つながり、変容する場、実践コミュニティを提唱した。一般的には、人は同時に複数のコミュニティに参加し、新しいコミュニティに移動し、越境する。香川・青山（2015）は、活動理論（エンゲストローム 1999）に依拠し、実践コミュニティの境界を超えることも越境という概念の一つに当てはまると述べている。新しいコミュニティでの学びは、何かに熟達するプロセスというより、ものの見方が変わり、自分のあり方も変わるプロセスである。エンゲストロームは、熟達による垂直的な学習と対比し、これを水平的学習としている。

本発表は、オーストラリアのニューサウスウェールズ大学(UNSW)に日本の大学からやってくる日本語教育実習生の変容を「移動・越境・つながり」をキーワードとして検討するものである。

2. 実習生と移動

本研究で扱う実習生は、日本の大学の大学院に所属し、日本語教育や日本語習得研究などを専攻とし、将来日本語教師を目指す者が大半である。日本語教育現場の経験のある者も、ない者もいて、日本語教育に関する経験の量も質もさまざまである。また、将来の道筋を考えめぐねている者もいる。本当に日本語教師になりたいのか、あるいは、英語教師の可能性もあるのではないかなど、多様な道筋を視野に入れている者がいる。このような実習生は、日本からオーストラリアへ移動し、同時に教師研修の場から日本語教育の現場へ越境してくる。中には、日本の大学に中国、韓国などから留学して来ていて、そこからさらにオーストラリアへやってくる者もいる。そして、UNSW に存在する日本語学習の実践コミュニティ（トムソン編 2017）に参加することになる。そこで様々なつながりを作り、帰国時には新しい自分を見つけていることが多い。ここでは、過去に実習生たちが残した実習の振り返りジャーナル、報告書をデータとし、実習を担当した発表者の二人が、参与観察者としての視点も加えて、どのように実習生が変容していったのかを検討する。

2. 越境

実習生の越境は(1)国を越え、生活環境の違う場へ移転し、(2)日本語から英語へことばを変え、(3)違う大学文化を持つ大学間を移動するだけでなく、(4)事前研修(座学)から教育実習(実践)へ越境し、(5)「獲得としての学習」から「参加としての学習」への学習観・教育観の変移を体験し、(6)新しい仲間(他の実習生、UNSWの学習者、大学院生、教員)とつながることをも意味している。加えて、日本ではひとり暮らしや家族と暮らしていた実習生が、一緒にやってくる実習生グループとの共同生活へ移行し、これも異国での生活の実践に影響を与える大きな要因となる。さらに、日本への留学生の場合は、越境に次ぐ越境で、状況がさらに複雑である。

3. 実習と言う実践

実習生は、ニューサウスウェールズ大学に数週間滞在し、それぞれ、担当コースと担当教官を指定される。例えば、初級担当となった実習生は、初級コースの担当者を指導教官とし、初級コースの授業に参加するとともに、初級コースの運営会議にも参加する。当初は参与観察をするが、次第に、授業にかかわりを深め、最終的には、実習生が自分で書いたが教案を元に授業を行うことになる。

しかし、実習という実践は授業関連に限られるわけではない。実習生の振り返りや報告書には、スーパーでの買い物に始まり、生活に関すること、授業で使うタスクを作る試行錯誤や、実際の授業での失敗や成功など、実習という実践全般にわたる記述が見られる。実習前と後(越境前後)では、理想の教師像や、自分の教育的価値観、将来の職業選択などに変容が見られ、実習という実践が「教室での日本語授業技能」の熟練という垂直的学習だけでなく、日本語教師のあり方の概念、教育の捉え方、学習者との接し方などが変わる水平的な学びが多く起こっていることが推測できる。そして、越境学習が成功したと実習生が実感できるのは、新しいコミュニティでのつながりを確認できた時であるようだ。

4. まとめ

海外での教育実習という越境学習は、実習生の全人的な発達を促す機会を提供している。越境が一面的ではないことが、実習生にインパクトを与える要因になっているのだろう。実習生の一人は書いた。「わたしが以前理想としていた先生は、「生徒から見て完璧な先生」というようなものでした。」しかし、彼女は、「学生との信頼関係を大切にする、学生と同じ姿勢で学んでいく、そんな存在になる」と変化している。

越境という概念は日本語教育の領域では新しい。用語の定義、言語学習への応用の是非など課題は残るが、越境し新しいつながりを作れるような環境のデザインは、教育実習に限らず日本語教育の現場にも十分応用できる。

参考文献

- (1) エンゲストローム、ユーリア（山住・他訳）（1999）『拡張による学習』新曜社
- (2) 香川秀太・青山征彦 編（2016）『越境する対話と学び』新曜社
- (3) トムソン木下千尋 編（2017）『外国語学習の実践コミュニティ』ココ出版
- (4) Lave, J & E. Wenger（1991）Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.
- (5) Wenger, E.（1998）Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge University

依頼メールの社会言語能力に「構成」が関わるか

—日本人事務職員への調査を通して—

坂本勝信（常葉大学）・山下浩一（常葉大学）

1. はじめに

2010年に国際交流基金が「JF日本語教育スタンダード」を発表した。コミュニケーション言語能力は、1) 言語構造的な能力、2) 社会言語能力、3) 語用能力の三つから構成されるとし、社会言語能力を「相手との関係や場面に応じて、いろいろなルールを守って言語を適切に使用する能力」(p.8)と定義している。しかし、社会言語能力のCan-do一覧は示されているが、構成要素については、特に触れられていない。

坂本(2017)は、「中級の産出力を養成する授業において、課題を設定して、その課題を遂行するという活動を取り入れるべき」(p.94)とし、メール課題の例を紹介している。

筆者も中・上級レベルの学習者を対象にメール課題を課し、産出物の添削とともに「解答例と解説」を記したプリントを用いてフィードバックしているが、産出物の観察の際に社会言語能力には「構成」も重要であるとの気づきを得た。野田編(2005:14-15)は、「書くこと」にも「社会言語能力」が重要であると指摘し、依頼メールを例にどんな「件名」をつけ、どんなことをどんな順番で書くのがよいかなどを教える必要性に触れている。

そこで、本研究では、「構成の違いがメール文の適切さに関わるかどうか」を検証する目的で、日本人事務職員50名を対象に、構成の異なる2種類の依頼メールを示し、いずれが適切かを問うアンケート調査を実施した。

2. 基礎的考察

2-1. 先行研究

2-1-1. コミュニケーション言語能力論における社会言語能力

コミュニケーション言語能力は、Chomsky(1965)の言語能力の概念が、実際に発話が起る文脈でその適切さを決定する社会文化的要素を考慮に入れていないことへのHymes(1972)の批判から提唱されたものである。義永(大平)(2005)は、言語形式を適切に使用する能力を社会言語能力と呼び、言語能力のみでなく、社会言語能力も含めたより広い概念として伝達能力(=筆者注：コミュニケーション言語能力)を位置付けていると説明している。Canale & Swain(1980)は、コミュニケーション言語能力を、1) 文法的な能力、2) 社会言語学的能力、3) 方略的能力から構成されるものとし、社会言語学的能力は、「使用の社会文化的規則」と「ディスコースの規則」から成り立つとしている。発話行為的な語用論的側面は、扱われていない。Bachman(1990)は、テストングの観点からコミュニケーション言語能力のモデルを考案し、語用論的能力は発話内能力と社会言語学的能力からなるとした。Bachman(1990:109)では、「社会言語学的能力は言語使用場面の特徴によ

って決定される言語使用の規約を統制、またはそういった規約に対する感受性もしくはそれを統制する能力である。(中略) この社会言語学的能力によって私たちはその状況に適切な方法で言語の諸機能を遂行することができる」と説明する。

以上から、社会言語学的能力は、概ね「言語使用の適切性に関わる能力」という捉え方ができるが、その構成要素については、先行研究間で揺れが見られる。

2-1-2. 日本語の依頼メールにおける構成に関連した先行研究

メール文の談話構成(談話展開)を扱った研究に由比(2015)、宮崎(2007)がある。

由井(2015)は、「日本の畳文化に関するレポートを書くため、古い伝統的な家に住む日本人の知り合いに、家を見せてほしいと依頼する」との状況設定でタスクを課しているが、日本語母語話者(以下「JNS」)(人文学部1年生)のメール文は、(1)「端的に用件を述べる→事情説明をする→核心の用件を述べる」の構成だったとしている。宮崎(2007)は、JNS(大学・大学院生:平均年齢20.8歳)14名他を対象に「ある授業のレポート作成にあたり、受講経験はあるが、対面で話したことのない他の授業の年配教師にインタビュー依頼をする」との設定でメールを書かせた結果、JNSは、上記(1)が43%、(2)「事情説明→端的に用件を述べる→核心の用件を述べる」の構成が57%だったと報告している。^{注(1)}

以上の研究は、JNSが産出した依頼メールの「構成」の実際を示しているが、事例研究、小規模調査であり、「構成の違いが依頼メール文の適切性に関わるかどうか」は、量的に明らかになっていない。

2-2. 日本語クラスにおけるメール課題の実践

第1節で述べた本研究のメール課題は、経営学部1年留学生向けの授業「日本事情Ⅰ・Ⅱ」の一環として実施している。学習者の日本語レベルは、主に、日本語能力試験N2・N1取得済みの中・上級日本語学習者である。メール課題は、次のような手順で進めている。

第1週: 指示・状況提示文が記されたメール課題のプリント(1)を配布し、授業時にその内容を確認する。学生は宿題として課題に取り組み、翌週提出する。

第2週: (1)の解答例と解説を記した用紙を配布し、教師が説明を行う。授業後、(1)を提出する。

第3週: 添削した(1)を返却する。次のメール課題のプリント(2)を配布し、第1週と同じ作業をする(以降繰り返し)。

課題は、真正性に配慮したフォーマルな場面を設定し、「そこでどのような表現を使い、どんな構成で課題を達成すればよいか」との内容である。具体的な課題のテーマは、表1に記したが、メールの他にメモ、履歴書、はがき、SNSメッセージなどもある。また、添削の都合上、課題文を記した用紙に書かせる形式をとっている。

学習者の産出物は表記や文法などの誤用についても添削をするが、「適切さ」に関わる誤用のみ減点法で10点満点で採点し、返却している。また、「解答例と解説」を記したプリ

表1 メール課題のテーマ

回	課題の内容	媒体
第1回	宿題をドアに貼り付けて提出する事情を記したメモを書く	メモ
第2回	アルバイト応募のための履歴書を書く	履歴書
第3回	他大学の先生に大学院進学に係る事前面談のお願いをする	メール
第4回	アルバイトの詳細を教えてください	メール
第5回	お世話になった先生に暑中見舞いを書く	はがき
第6回	インターンシップの詳細を教えてください	メール
第7回	面談時間忘れのお詫びと事情説明をする	SNS メッセージ
第8回	レポート期限延長のお願いをする	メール
第9回	図書返却忘れの事情説明とお詫びをする	メール
第10回	お世話になった先生方を食事会に誘う	メール
第11回	スピーチコンテスト出場依頼を断る	メール
第12回	面談日の二度目の変更をお願いする	メール
第13回	隣の部屋の人に騒音苦情のメモを書く	メモ

ントを配布し、「なぜそのような構成にすべき（べきでない）のか」「その一文があることでどんな（正／負）の影響があるのか」等を授業内で説明している。

2-3. 学習者の産出物の例

表1、第4回「アルバイトの詳細を教えてください」のメール課題文（図1を参照）と学習者の産出メール例（図2を参照）を紹介する。

課題：8月から夏休みになります。あなたは、今アルバイトをしておらず、探しているところでした。そんな時友達から、その友達のお父さんの知り合いの花屋さんがアルバイトの学生を探していることを聞きました。正式な求人案内を出していないようで、期間、勤務時間、時給、仕事内容などがわかりません。その花屋さんに、必要なことを問い合わせるメールを書いてください。その花屋さんの店名は「さくら」です。件名も書くこと。

図1 メール課題文

件名：お願い（貴店にバイトしたいことについて）

さくら花屋御中

突然メールをお送りする失礼をお許しください。

〇〇大学経営学部1年の△△と申します。

私はアルバイトを探していますから、友達からこの状況を聞きました。そのために、社長は時間がございましたら、バイトについての期間、勤務時間、仕事内容などが教えてくださいませんか。

ご多忙の中勝手なお願いで恐縮ですが、ご返信いただけますと幸いに存じます。

〇〇大学留学生別科 △△

図2 学習者の産出メール例

「私はアルバイトを探していますから、～た。そのために、～教えてくださいませんか」には、____部で事情説明があるが、情報量が極端に少ない。かつ、私的な事情と____部の核心の用件を「ために」で結んだことで、不躰感が生じている。このような産出文から、構成がメール文の適切さに関わるのではないかとの気づきを得た。

3. 仮説

13種のメール課題の内、「依頼」に関わる4題に焦点を当て、「解答例と解説」を分析したところ、「構成」が重要なポイントであり、4題全てに「本日は～件でご連絡させていただきました」等により、「端的に用件を述べる」が共通に観察された。また、それ以降の構成には二種あることが明らかになった。「結論から申します」等により、「まず、核心の用件を述べる」場合と、「事情説明後、核心の用件を述べる」場合である。以上から、この二種は、「相手との関係や場面に応じて適切に選択される」という仮説を立てた。

4. 調査方法

本研究では、仮説検証のため、表1内「インターンシップの詳細を教えてください」を取り上げ、50名の日本人事務職員(大学・専門学校事務/一般企業営業職/一般企業総務課)を対象に指示・状況提示文(図3参照)を示し、アンケート調査を実施した。

指示：次の状況でメールを書くとき、その内容はAとBのどちらがふさわしいと思いますか。下の設問1～2にご回答ください。

状況：あなたは夏休みを来月に控えた大学生です。あなたは将来自動車販売に関係のある仕事に就きたく、夏休みを利用して会社見学等ができたかと思っていました。そんなとき、友達の野呂瀬君から、彼のお父さんの知り合いに自動車販売業を自営し、今年からインターンシップの受け入れを決めた人がいると聞きました。正確な情報はまだどこにも出していないようで、受け入れ期間、勤務時間、仕事内容などがわかりません。あなたはその会社にメールで必要なことを問い合わせることにしました。会社名は「株式会社 都田オート」、その方の名前は、「近藤進」さんで、あなたと近藤さんとの間に面識は一切ありません。

図3 指示・状況提示文

まず、「接点のない相手に依頼メールを送る」という指示・状況提示文の後に、(A)「端的に用件を述べた後、事情説明をし、核心の用件を述べる」と、(B)「端的に用件を述べた後、『結論から申します』と、核心の用件を述べた上で、事情説明をする」の二種のメール例を示し、1) どちらのメールが「ふさわしいか」を8段階で評価してもらった。また、2) 1)のように回答した理由を、4択と「その他(自由記述)」から選択してもらった。なお、(A)(B)間に内容及び、表現(「結論から申します」「つきましては」以外)に違いはなく、「事情説明」と「核心の用件」の位置を入れ替えただけである。

5. 結果と考察

以下、1)の調査結果を述べる。8段階の回答は1から8までの整数値で表現した。回答

は (A) を強く支持する回答ほど小さな値となり、(B) を強く支持する回答ほど大きな値となる。このとき、回答の平均は 3.04 であり、全体の傾向として (A) を支持する結果が得られた。1 標本の t 検定によって、中央値 4.5 との差を検定したところ、 $t = -6.712$ 、 $p < 10^{-7}$ であり、回答の平均値は中央値から有意に異なる結果が得られた。また、シャピロ・ウィルク検定によって、正規分布との差を検定したところ、 $W = 0.883$ 、 $p < 10^{-3}$ であり、回答値の分布は正規分布とは有意に異なる結果が得られた。以上から、接点のない相手に依頼をする場合には、「事情説明後に、核心の用件を述べる」のが好まれる、即ち、社会言語能力「適切さ」に関わる選択であったことが示唆された。

第 2-1-2 節で取り上げた 2 つの先行研究及び、本研究では、「端的に用件を述べる」以外の構成は、いずれも「事情説明後に、核心の用件を述べる」であった。携帯メールと異なり、パソコンメールでの依頼は、フォーマル度が高い。この場合、一般的に事情説明が核心の用件に先行するのが自然である。だが、ビジネスメールにおいては、藤田 (2010 : 31) の「まず結論から先に述べるのが重要」で、「状況や理由から書くと、要点が早く正確に伝わらない」とされることも多い。仕事に関わる伝達には、迅速性が求められ、読みの効率まで配慮する必要があるためであろう。先行研究と本研究については、由比 (2015) は、近い知り合いへの依頼、宮崎 (2007) は、初対面に近い年齢差のある教師への依頼、本研究は、面識のない人への依頼である。非親密度及び、要求されるフォーマル度は、由比 (2015) < 宮崎 (2007) < 本研究、となる。2 つの先行研究は、親疎やフォーマル度に差はあるものの、日常的なメールと言えるが、本研究は、高度な配慮が要求されるビジネスメールに相当する。以上述べたように、ビジネスメールでは、(A) 「事情説明→核心の用件」と (B) 「核心の用件→事情説明」の両方が成立可能であり、その場合、いずれも同じぐらい支持されることが期待される。にもかかわらず、本研究の結果では、(A) に有意に偏った。その背景には、相手との「接点の有無」が挙げられる。ビジネスメールであっても、高度に配慮が必要なメールを面識のない人を書く際には、「事情説明をした上で、核心の用件を述べる」のが望ましいと言えるだろう。

6. 日本語教育への応用と今後の課題

本結果の教育現場への応用と今後の課題を、以下に述べる。

由比 (2015) は、「口頭会話では、聞き返しや確認など頻繁なやりとりによる意味交渉が行われています。(中略) よりフォーマルなメールでは、むしろ、その必要が発生しないようにするほうが望まれるのです」(p.149) とし、萩原 (2014) は、「無意識の内に読み手自身の第一言語文化において最も適切な文体や構成を期待して読むので、書き手自身の「適切な」文体が、読み手にとっては不適切に映る可能性がある」(p.9) としている。

日本語学習者には、接点のない人にフォーマル度が高い依頼メールを書く際の、日本文化における適切な構成を示すとともに、先方に不要なメールを書かせないで済むよう、念入りに推敲するなどの指導を行うことが肝要である。

筆者は、メール課題を課し、添削物返却と「解答例・解説」を記したプリントにて説明するフィードバックを繰り返し行っているが、その効果の検証を、第一の課題としたい。また、学習者の産出文や解答例の観察を通じて、「事情説明」内の構成の違いが、読み手に

異なる印象を与えるとの気づきを得ているので、そのバラエティを示して「適切さ」を問う調査を進めることを、第二の課題とする。

注

- (1) 由比 (2015) では、「今日はお願いがあってメールをします」「以前佐野さんが古い伝統的な家に住〜とお聞きしました。僕〜大学で、日本の豊文化について調べる〜課題が出ました。」「そこで佐野さんのお家をぜひ拝見させて〜きたいのです」と産出文を提示しており、①「端的に用件を述べる」②「事情説明をする」③「核心の用件を述べる」に相当すると判断した。宮崎 (2007) は「依頼予告」「事情説明」「依頼」だが、①②③を指すと判断した。

参考文献

- (1) 国際交流基金 (2017) 「JF 日本語教育スタンダード [新版] 利用者のためのガイドブック」 <https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf> (2017年9月29日)
- (2) 坂本正・川崎直子・石澤徹 (監修) (2017) 『日本語教育への道しるべ 第3巻 ことばの教え方を知る』 凡人社
- (3) 野田尚史 (編) (2005) 『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
- (4) 萩原章子 (2014) 「日本語学習者による E メール作成—書き手中心から読み手中心へ—」 『早稲田日本語教育実践研究』 第2号、pp.9-24.
- (5) 藤田英時 (2010) 『メール文章力の基本』 日本実業出版社
- (6) 宮崎玲子 (2007) 「電子メールにおける依頼の展開構造—日本人母語話者とタイ人日本語学習者の対照研究—」 『日本語・日本文化研究』 第17号、大阪外国語大学日本語講座、pp.175-184.
- (7) 柳瀬陽介 (2006) 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察—英語教育内容への指針』 溪水社
- (8) 由井紀久子 (2015) 「ライティングにおける談話とプロフィシエンシー—Eメールの教材化のために—」 鎌田修・嶋田和子・堤良一 (編) 『プロフィシエンシーを育てる3 談話とプロフィシエンシー—その真の姿の探究と教育実践をめざして—』 凡人社、pp.147-238.
- (9) 義永 (大平) 美央子 (2005) 「伝達能力を見直す」 西口光一 (編) 『文化と歴史の中の学習と学習者』 凡人社
- (10) Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. (池田央、大友賢二 (監修) 1997 『言語テスト法の基礎』 C. S. L. 学習評価研究所)
- (11) Canale, M. and M. Swain. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1/1:1-47.
- (12) Hymes, D. H. (1972) *On communicative competence*. J. B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin.

動機付けを目的とした「アニメ・マンガの日本語」オンラインコースの制作と運用

武田素子・北口信幸・大西薫（国際交流基金関西国際センター）

1. はじめに

国際交流基金では、2016 年 7 月より日本語学習のためのプラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと (<https://minato-jf.jp>)」（以下、「みなと」）を運用している。「みなと」は学習管理システム（LMS）を備えた日本語学習プラットフォームで、ユーザー登録をすることで、「みなと」で開講される日本語オンラインコースを受講することができる（信岡ほか 2017）。「みなと」は世界各地で地理的、時間的制約等により日本語の教室に通うことができない学習者や、これから日本語学習を始めたいという人を主な対象者として、e ラーニングを通じて学習の機会を提供することを目的としていることから、運用 1 年目には潜在的な日本語学習者の掘り起こしを、運用 2 年目には学びの選択肢の拡充を目指して様々な日本語オンラインコースを制作し、開講している。

本稿では、「みなと」で開講しているコースの中でも、「アニメ・マンガの日本語」をテーマに制作した「アニメ・マンガの日本語 A1（あいさつ）教師サポート付きコース」（以下、「アニメ・マンガ A1 コース」）と「アニメ・マンガの日本語 A2（学校場面）教師サポート付きコース」（以下、「アニメ・マンガ A2 コース」）について、コースの制作と運用上の工夫について報告を行う⁽¹⁾。

2. 「アニメ・マンガ A1 コース」の制作と運用

2-1. コースの概要

「アニメ・マンガ A1 コース」は、日本語学習者の多くが日本のアニメやマンガに対する興味をきっかけに日本語を学び始めていることから⁽²⁾、アニメやマンガに対する興味を出発点にして、日本語学習のきっかけを作ることを目的に制作したコースである。コースの対象者は、アニメ・マンガの日本語に興味がある日本語未習、及び A1 レベルの人で、目標 Can-do は「アニメ・マンガのキャラクター表現を使って、簡単な挨拶や自己紹介をすることができる」とした。また、コースは、気軽に参加してもらえよう、教師 1 名と受講者 5 名程度のライブレッスンのみの構成とした。

表 1 「アニメ・マンガ A1 コース」のコース構成

ステップ	教材名	コースを構成する要素
1	ライブレッスン	ライブレッスン（30 分）

2-2. コース制作・運用上の工夫

「アニメ・マンガ A1 コース」は、日本語学習に対する動機付けやきっかけ作りを目的としていることから、制作においては「①気軽に参加できる」「②日本語学習の動機付けとなる」という点において工夫を行った。

まず、「気軽に参加できる」という点における工夫としては、コースを1回のライブレッスンのみで構成したということが挙げられる。また、未習者でも参加できるように、ライブレッスン内で使用するスライド中の表記をローマ字にしたり、レッスン内の指示や表現の意味を英語で示したりすることに加え、ライブレッスンで扱うキャラクター表現を、ハンドアウトとしてダウンロード可能にしておくことで、日本語を話すことに不安を感じる受講者は必要に応じて手元で資料を参照しながらライブレッスンに参加したり、レッスン後に復習を行えるようにしている。このように、日本語学習の入り口で、受講者が負担や不安を感じて、学習に対する意欲が削がれることのないよう配慮してコースを構成した。



図1 ライブレッスンの様子

次に、「日本語学習の動機付けとなる」という点においては、ライブレッスンの内容面における工夫が挙げられる。ライブレッスンは、①自己紹介、②キャラクター表現の学習、③好きなキャラクターになっての会話、という流れで構成し、①自己紹介では、お互いの名前に加えて、好きなアニメ・マンガを紹介し合う時間を設けている。これにより、同じ興味・関心を持った仲間が存在を意識でき、孤独になりがちなeラーニングの学びにおいて、「仲間を感じる」ことができるようにしている。次に、②キャラクター表現の学習では、6人のキャラクター表現（おはよう、私は～です、さようなら）を学びながら、キャラクターによって様々な表現があることを知り、日本語そのものへの「興味、関心を高める」ことを目指している。最後に、③好きなキャラクターになっての会話では、好きなキャラクターを選んで受講者同士で簡単な会話を行うが、短いやりとりであっても、日本語を使ってできたという達成感が感じられるようにし、このような達成感が今後の日本語学習の動機付けとなることを期待している。また、ライブレッスンの終わりには、「みなと」で開講されている他のコースや、ウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」の紹介の時間も設け、「アニメ・マンガ A1 コース」に続く学びの場に関する情報を提供するようにしている。

2-3. コース運用の結果と改善点

2017年7月現在、合計5回コースを実施、16カ国・地域から30名の参加があった。運用をしていく中で教材やコース構成にも改善を加え、修了率は初回の11.11%から5回目には25%に上がった。修了率が大きく上がった要因としては、コース構成要素の簡素化が挙げられる。当初、受講者が負担や不安を感じることなくライブレッスンに参加できるように、事前学習教材やライブレッスンシステムへの参加方法などの様々なサポート教材を配っていた。しかしながら、それらを設けることにより、コースの構成が複雑化し、コースに受講当選したものの、ライブレッスンには参加しない受講者が多く見られた。そのため、コース構成の見直しを行い、「気軽に」参加できることを目的としたコースであることから、

ライブレッスンのみの構成とし、前節で述べた工夫を施すことで、気軽に参加できる環境を構築した。

受講者に対して任意で行っているアンケートからは、「このコースの後、ひらがな・カタカナコースを受講している」「次は総合的な日本語のコースに挑戦したい」など、本コースでの学習をきっかけとして、日本語学習をスタートさせたといったコメントが寄せられるなど、日本語学習の動機づけとして一定の役割を果たしていると考えられる。その一方で、「コースが短すぎる」「会話やストーリーの中で学びたい」「マンガで使われているもっと色々な表現を学びたい」などのコメントも一定数見受けられ、日本語学習の入り口としてだけでなく、「アニメ・マンガの日本語」をより深く学べるコースが求められているということもうかがえた。

3. 「アニメ・マンガの A2 コース」の制作と運用

3-1. コース概要

「アニメ・マンガ A2 コース」は、「アニメ・マンガ A1 コース」の受講者からの声を受けて、A1 コースに続く学びの場の提供を目的に制作した。「アニメ・マンガ A1 コース」との相違点としては、対象者をアニメ・マンガに日本語に興味がある A2 レベルの人としたこと、目標 Can-do を「アニメ・マンガの日本語のキャラクターによる表現の違いを知る」「簡単なセリフで書かれていれば、マンガを読んで、おおよその内容を理解することができる」「場面を理解し、キャラクターらしくセリフを言うことができる」の3つを掲げたこと、学習期間を3週間設けて、様々な教材での学習やクイズでの確認を通して学習を進め、課題を提出するという流れでコースを構成したことが挙げられる。また、教師による学習サポートの在り方もライブレッスンという形ではなく、提出された課題へのフィードバック、学習を促すメッセージや課題提出のリマインドなどによるスケジュール管理、コース掲示板における受講者との交流や受講者同士の交流の場の提供などで行うこととした。

表2 「アニメ・マンガ A2 コース」のコース構成

ステップ	教材名	コースを構成する要素
1	男の子と女の子の表現を学ぶ 表現確認クイズ	動画 テスト
2	マンガを読む 内容確認クイズ	スライド教材、ウェブサイト テスト
3	男の子か女の子になりきってセリフを言う	動画（課題）
4	学習のふりかえり	アンケート

コースは、表2に示す通り大きく4つのステップで構成し、まずステップ1では、キャラクターによる表現の違いを知ることができるよう、音声、イラスト、文字による表現の提示と解説などを入れた5分程度のPowerPoint動画で表現を学んだ後、学習した内容を確認するためのクイズを設けた。ステップ2では、ウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」上で、解説言語による助けを得ながら、学校場面のマンガを読む活動とし、さらに日本の

学校文化について理解が深められるよう内容理解を確認するためのクイズを設けた。ステップ3では、オンラインの自学自習であっても、実際に声を出す活動を行えるよう、アフレコ用の動画をPPTで作成し、受講者は動画を見ながら、シーンの進度に合わせて男の子か女の子のキャラクターになりきってセリフを言う練習ができるようにした。そして、キャラクターになりきって録音した音声を教師に提出、教師は提出された音声に対してフィードバックを行う形式で実施した。最後に、ステップ4では学習のふりかえりを設け、コース目標が達成できたかどうかの自己評価を行う流れとした。



図2 ステップ1
表現の学習用動画



図3 ステップ2
マンガを読む活動



図4 ステップ3
アフレコ用動画

3-2. コース制作・運用上の工夫

「アニメ・マンガ A2 コース」は、前述した通り A1 コースに続く学びの場の提供を目的としていることから、制作においては「①場面の中で学びが段階的に深められる」「②教材、課題を通して主体的に学べる」という点において工夫を行った。

まず、「場面の中で学びが段階的に深められる」という点においては、A2 レベルの学習者でも、マンガで使われているキャラクター特有の表現や語彙を理解しながらマンガを読むことができるよう、マンガ内の表現を取り上げながら、男の子や女の子に特徴的な表現や発音などを学ぶステップを設け、クイズで理解を確認した上で「マンガを読む」活動に入れるよう工夫をした。また、「マンガを読む」活動は、ウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」上で行う方法を採用したことで、受講者は語彙や表現の各国語訳や音声、該当場面の文化情報を参照しながらマンガを読むことができるようにした。そして、「マンガを読む」活動の後にもクイズを設け、内容が理解できているか確認した上で次のステップに進めるようにした。このような段階を受講者に踏ませることで、ステップ3「なりきってセリフを言う」において、ただセリフを読むだけの活動に留まらず、表現や場面への理解を深めた上で、キャラクターになりきってセリフを言う活動に臨めるようデザインした。

次に、「教材、課題を通して主体的に学べる」という点においては、まず、ステップ1の「表現を学習する」動画において、一方的な説明をただ視聴するだけというような受動的な学習にならないように、動画の中に受講者に発話を促す機会やクイズを設け、動画に合わせて発話してみたり、クイズの答えを考えたりすることによって、表現の学習に主体的に取り組めるよう工夫をした。また、ステップ3の「なりきってセリフを言う」では、受講者各々が音声を録音して提出するという形で実現することで、自学自習環境であっても実際に声を出しながら繰り返し練習できるようにするとともに、なりたい方のキャラク

ターを選べるようにしておくことで、より主体的に練習に取り組めるようにした。

3-3. コース運用の結果と改善点

2017年5月に1回目のコース運用を終え、38カ国・地域から73名が受講し、コース修了率は26.2%であった。コース受講者に対して任意で行っているアンケートからは、「学習が楽しい」「キャラになりきって声を録音し提出する活動は面白い、魅力的だ」と概ね好評が得られた。一方、教材に対して、「動画の読み込みに時間がかかった」というような教材の不便さに対するコメントや、「語彙の説明がほしい」「もう少し例がほしい」というようなより詳細な解説を求めるコメントが寄せられた。

「アニメ・マンガA2コース」では、様々なタイプの教材やいろいろな形態での受講者に対する教師からのサポートを行っているため、コース全体の中でどの部分を改善すると効果的なのかを把握するため、受講者からのコメントだけでなく、天野(2016)の「学習意欲を継続させるeラーニング教材作成を目的としたチェックリスト⁽³⁾」を参照しながら、コースの改善を行うことにした。天野(2016)が作成したチェックリストは、eラーニング教材に必要な「学習を阻害させる要因を含まないこと」「学習意欲を継続させる工夫」の2点を踏まえ、教師が教材に足りない点や改善したほうがいい点などの気づきを得られるよう自己チェックができるよう作成されている。そこで、筆者らも天野(2016)のチェックリストを用いてコースを振り返り、以下に挙げる改善を施すこととした。

まず、「学習意欲を阻害させる要因」を取り除くために、動画のデータサイズの軽量化を行った。動画を視聴する際に、読み込みに時間がかかることは学習者のストレスに繋がってしまう。そこで、エンコードソフトを使用し、動画の画質を維持したままデータサイズを小さくすることで、動画の読み込みにかかる時間を短くした。また、「マンガを読む」ステップにおいて、ウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」に記載されている文化情報だけではカバーしきれなかった学校場面を理解する助けになる語彙・表現のリストを追加した。語彙リストは、語彙・表現の訳だけではなく、文化的な情報も加え、マンガを読む際に、学校場面に特有の語彙・表現の難しさによって学習意欲が阻害されないようにするとともに、任意の学習教材とすることで、受講者が必要に応じて参照できるようにした。

次に、「学習意欲を継続させる工夫」として、ステップ4に「みんなの声を聞く」という教材を追加して、他の受講者の課題(音声)をお互いに聞けるようにした。また、お互いの課題に対するコメントをし合う場をコースの掲示板に設けることで、課題について受講者同士がやりとりできるようにした。受講者から提出された課題に対する教師からのフィードバックはコース運用1回目から行っており、教師のサポートに対しては、一定の満足感が得られていたが、受講者同士が交流できる場を活用することで、教師からの一方的なフィードバックに留まらず、同じ課題に取り組んだ受講者がお互いの課題を聞き、双方向にコメントし合える機会を設けることで、コースの仲間を感じながら学べる環境を構築した。



図5 ステップ4

「みんなの声を聞く」教材

上記の改善を行ったうえで、2017年8月に2回目のコース運用を行った結果、25カ国・地域から52名の参加があり、コース修了率は23.1%であった。受講者からは、コース全体、コース教材、教師のサポートに対して、高い満足度が得られ、「教材が楽しい」「コースがよくデザインされている」「マンガを読みながら漢字や文化についても学べてよい」との肯定的な評価が得られた他、1回目のコース運用時に一定数見られた教材に対する不満や改善を求める声などが見られなくなった。また、新たに追加した「みんなの声を聞く」という教材は、課題提出者は全員閲覧し、その内約半数が掲示板にコメントを書き込むなど、提出した課題を他のコース受講者と共有し、コメントする場ができたことにより、教師対受講者という関係だけでなく、コースという学びの形態を生かして、受講者同士の双方向の活動を促すことができた。

4. 今後の課題

本稿で述べた2つのコースを開講することで、「アニメ・マンガ」に対する興味や関心をきっかけとして、日本語学習への入り口や日本語学習の機会を提供することができた。その一方で、学習を途中で断念した受講者も見られた。eラーニングにおいて学習の継続率は1つの問題として挙げられるが、その理由を直接受講者に聞く機会を設けることは難しく、受講者の背景などもその都度異なる。そのような場合に、天野（2016）の「学習意欲継続のためのeラーニング教材チェックリスト」を用い、「学習意欲を阻害させる要因を含まないこと」「学習意欲を継続させる工夫」という2つの観点からコースを見直すことは、コースの改善を図る上で非常に有効な方法だと感じた。今後も、より多くの受講者がコースでの学習を楽しく、継続できるよう、コースの運用や見直し、改善を行っていきたい。

注

- (1) 「アニメ・マンガ A1 コース」及び「アニメ・マンガ A2 コース」の制作においては、国際交流基金関西国際センターが運営するウェブサイト「アニメ・マンガの日本語 (<http://anime-manga.jp/>)」のコンテンツを活用して制作を行った。
- (2) 国際交流基金（2017）によると、日本語学習の目的で「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」と回答した人は全体の63.6%で、最も多い理由となっている。
- (3) 「学習意欲継続のためのeラーニング教材チェックリスト (<http://home.riise.hiroshima-u.ac.jp/~ten/ycl.html>)」（最終更新日 2017年9月10日）

参考文献

- (1) 天野由貴（2016）「学習意欲継続のためのeラーニング教材チェックリストの開発」熊本大学大学院社会文化科学研究科 博士前期課程教授システム学専攻修士論文
- (2) 国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- (3) 信岡麻理・和栗夏海・伊藤秀明・山下悠貴乃・川嶋恵子・三浦多佳史（2017）「JF にほんごeラーニング みなと」の構成と今後の展望』『国際交流基金日本語教育紀要』13号、pp.125-132.

地域の日本語教室における支援者の意識

—香川県での日本語学習者と支援者への調査から—

山下直子（香川大学）・畑ゆかり（穴吹ビジネスカレッジ）

1. 研究の背景

近年、地域で暮らす人々に対する日本語学習支援の取り組みは全国各地に広がっている。香川県においても、自治体の日本語学習支援活動に加えて、ボランティア団体による支援も行われるようになり、2006 年には支援団体や支援者を結ぶネットワークも設立された（山下・畑 2008）。しかし、その後も県人口の減少が加速する一方で外国人労働者の存在感は増し、法務省（2017）によると、2016 年末の香川県の在留外国人数は前年末比で 9.6% 増加し、10,723 人と初めて 1 万人を超えた⁽¹⁾。そのような状況にともない県内で日本語学習支援を行う団体や支援者もさらに増えており、改めて地域での支援について考えることが必要な時期を迎えている。

山下・畑（2016）では、香川県内で支援が始まった 1991 年からの変化と現状を検証するため香川県内で日本語学習支援活動を行う団体に調査を行った。その結果、この 25 年間で支援が県内各地に広がり多様化する一方で、新たな課題も生じている現状が明らかになった。しかし、支援団体だけではなく、支援を受ける側の日本語学習者や支援に参加するボランティアなどの個人に焦点をあてた調査を行う必要が課題として残された。そこで、在留外国人の少ない散在地域の一つとして香川県を取りあげ、地域の実情に対応した日本語学習支援を探るため、日本語学習者と支援者に質問紙調査を行った。

2. 研究目的

本研究では、香川県の地域の日本語教室において、日本語学習者と支援者の両者が日本語教室や支援活動をどのようにとらえているのかを質問紙調査によって明らかにすることを目的とする。そのうち、本発表では、特に日本語教室の支援者の意識に焦点をあてて調査結果の分析を行う

3. 研究方法

3-1. 調査対象者

調査対象者は、香川県内の 6 市 3 町で日本語学習支援活動を行う 13 団体の日本語教室に通う 15 歳以上の日本語学習者 197 名（29 の国と地域の出身者）⁽²⁾と支援者 91 名である。対象とした団体は以下の通りである。

東かがわ市国際交流協会日本語学習講座、さぬき市日本語ボランティアの会、三木町日本語ひろばボランティアの会、香川県国際交流協会日本語講座・日本語サロン、高松市国際交流協会日本語会話クラブ、日本語サークル「わ」の会、JTM 研究会、カト

リック桜町教会国際部にほんごクラス，坂出市国際交流協会『にほんご@坂出』，丸亀市国際交流協会日本語教室，香川まるがめ子どもにほんごひろば，たどつ日本語交流の会（たにこ），日本語『まんのう』

支援者は，それぞれの日本語教室で支援を行っている者であり，有償のボランティアや日本語講師等も含む。調査対象者の属性は表1の通りである。

表1 調査対象者の属性

支援者	性別	男性 25 名，女性 59 名
	年齢	20 代 5 名，30 代 4 名，40 代 13 名，50 代 17 名，60 代 40 名，70 代以上 10 名
	支援歴	半年未満 12 名，半年～1 年未満 5 名，1～3 年未満 11 名，3～5 年未満 13 名，5～10 年未満 15 名，10 年以上 30 名
学習者	国籍	中国 45 名，ベトナム 45 名，インドネシア 29 名，ペルー12 名，フィリピン 11 名，アメリカ 7 名，日本 6 名，ネパール 5 名，韓国，フランス各 4 名，その他 31 名
	年齢	10 代 11 名，20 代 107 名，30 代 44 名，40 代 24 名，50 代 8 名，60 代 1 名
	滞日歴	半年未満 45 名，半年～1 年未満 41 名，1 年～3 年未満 64 名，3 年以上 47 名
	滞在理由	技能実習 76 名，日本人の配偶者等 29 名，就労 28 名，留学 16 名，家族滞在 5 名，その他 12 名
	教室での学習歴	3 か月未満 78 名，3 か月～半年未満 26 名，半年～1 年未満 39 名，1～3 年未満 33 名，3 年以上 21 名

3-2. 調査期間と調査方法

調査期間は 2016 年 5 月から 9 月までである。支援者と日本語学習者それぞれに質問紙による調査を行った。事前に調査の目的，概要と結果は研究にのみに利用し個人情報とは特定されないことを説明し同意を得て調査を行った。質問紙は各団体に持参するか郵送して，結果を送付してもらい回収した。

3-3. 質問紙の調査項目

質問紙の調査項目は，文化庁（2001），畑（2006），宇佐美（2010）等の先行研究と『かがわ多文化共生推進プラン』（香川県 2012）の在住外国人住民への調査をもとに選定した。支援者への質問項目は，①ボランティア活動をする動機，②ボランティアの資質，③学習者が日本語教室に来る動機について聞く問いと，④日本語教室が抱える課題についての自由記述の 4 項目である。年齢や支援歴等について聞くフェイスシートもつけた。

日本語学習者への質問項目は，①日本語が必要な場面，②希望する日本語能力，③日本語の学習方法，④日本語教室に通ってよかったことと，⑤日本語教室への要望の 5 項目であり，国籍や滞在歴等について聞くフェイスシートをつけた。学習者用は，インドネシア語，英語，韓国語，クメール語，スペイン語，中国語，ベトナム語，ポルトガル語とやさしい日本語版を用意した。

4. 結果と考察

4-1. 支援者に対する調査の結果

まず、支援者に対する調査の結果について述べる。問1「日本語教室でボランティア活動が続いている動機、理由」を複数回答可で答えてもらった結果を図1に示す。「同じ地域に住む外国の方々のお手伝いをしたい」が、支援者91名中68名の74.7%と最も多く、次いで「外国の方々との交流が楽しい」65.9%（60名）も6割を超えた。以下、「ボランティアの方々との交流が楽しい」44.0%（40名）、「日本語を教えることが面白い」41.8%（38名）、「何か地域に貢献したい」38.5%（35名）、「日本語に興味がある」35.2%（32名）と続く。「途中で辞めたり投げ出したりするのは嫌だ」17.6%（16名）と「人手が足りないから仕方なく」4.4%（4名）といった消極的な回答は少なかった。

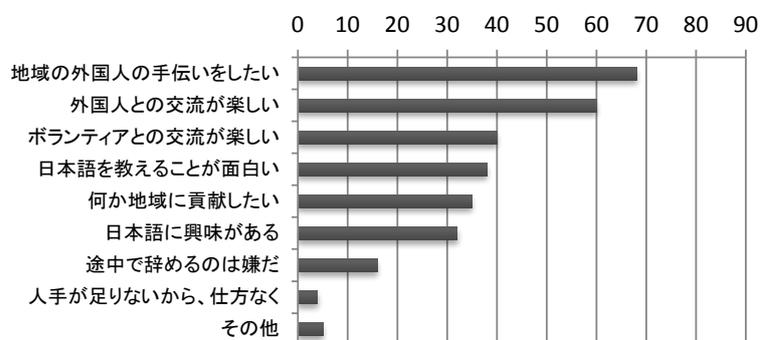


図1 ボランティアの動機（支援者）

問2「日本語ボランティアの資質として必要だと思いますか」には5件法で答えてもらった。「とても必要」を5点、「全く必要ではない」1点として回答の平均値をみると、「日本語の知識」4.42、「異文化や外国人についての理解」4.34、「日本についての知識」4.28、「教え方の技術」4.22といずれも高い。多くの教室では媒介語を用いず日本語による支援が行われているためか、「外国語能力」は3.11であった。単に日本語を教える技術だけでなく、活動にはさまざまな資質が必要となると支援者はとらえている。

問3「学習者が日本語教室に来る動機、理由は何だと思いますか」（複数回答可）の結果を図2に示す。「日本語のレベルを上げたい」93.4%（85名）と最も多く、次いで、「能力試験、資格や免許をとりたい」69.2%（63名）、「日本の文化や習慣について知りたい」52.7%（48名）、「困ったときに相談にのってほしい」44.0%（40名）、「友達を増やしたい」37.4%（34名）、「地域の人と交流したい」35.2%（32名）、「同国の人と交流したい」29.7%（27名）、「日本の生活や地域、子育てに関する情報を得たい」26.4%（24名）と続く。学習者が教室に通う動機について、日本語だけでなく文化・習慣の理解や交流も望んでいると認識している。

問4の「日本語教室が抱えている問題点や課題」に関する自由記述は、①ボランティアに関するもの、②学習者に関するものと、③その他に分かれた。①のボランティアに関しては、「ボランティアの人数がなかなか増えない。」「学習者のニーズに応えるべく、ボラン

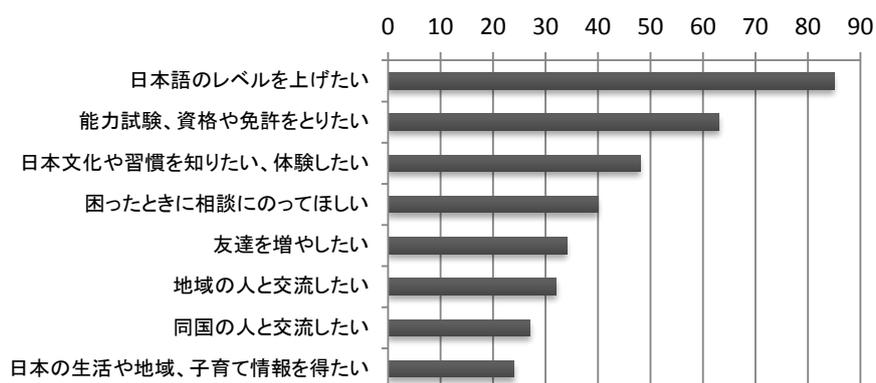


図2 学習者が教室に来る動機（支援者）

ティアを確保するのが難しい。」などボランティア不足や人材確保の難しさと、「日本語学習指導の能力アップするための研修なり、勉強会の機会をもっと増やしてほしい。」などボランティアのレベルアップを望む声がある。また、「立ち上げ当初に比べると、ボランティアの高齢化に懸念を抱いている。」などのコメントもみられた。支援者の年代をみても50代以上が73.6%と7割を超え、支援活動歴も5年以上が約半数（49.5%）を占めており（表1参照）、活動が長くなるにともないボランティアの高齢化が問題となりつつある。支援活動が長期化する中で支援者の年齢も高くなり、新しい世代に活動をいかにつなげるかという課題も生じてきている。

②の学習者に関しては、「学習者の参加数の増減が激しい。」など参加者の確保や継続の難しさ、「様々な国から来日されている方の日本語の力も様々で対応するのが大変」などの学習者の多様化や「全く初心者にどの様にして、日本語に興味を持ってもらい自主的に勉強してもらおうか工夫を要する」といった学習経験の全くない者への対応の難しさについてのコメントがみられた。

4-2. 学習者の結果との比較

支援者の結果を学習者の結果と比較しながら分析を行う。学習者に対する問い「今後、どのくらい日本語ができるようになりたいか」の回答は⁽³⁾、「ほぼ母語話者同様の会話と読み書き」39.8%（66名）を望む声が多く、文化庁（2001）の調査で約半数が「日本人とほぼ同様に会話と読み書きができる」ことを希望していたのと同様の結果となった。レベルの差に関わらず会話だけを望むものは21.7%（36名）である一方で、何らかの読み書きを望む声は78.3%（130名）と8割弱を占め、会話だけでなく読み書きも含めた幅広い日本語能力を身につけることを望んでいる。

また、「日本語教室に通って何がよかったか」という問いに複数回答で答えてもらった。その結果、「日本語のレベルが上がった」が80.7%（159名）と最も多く、次いで「日本の文化や習慣がわかるようになった」60.9%（120名）、「地域の人と交流する（出会う）ことができた」53.8%（106名）、「知り合いが増えた」51.3%（101名）、「日本の生活や地域の情報をもらうことができた」48.2%（95名）、「能力試験、資格や免許をとることができた」

41.6% (82名), 「困ったときの相談相手があった」 38.1% (75名) であった。

学習者にとって、地域の日本語教室は日本語能力の向上はもちろんのこと、日本の文化・習慣の理解、さらに地域の人々との交流にもつながる場であることがわかる。支援を行うボランティア側もそれを認識し、学習者のニーズの把握はできているということが明らかになった。新庄・服部・西口(2005)は、地域日本語活動は日本語習得だけでなく、「日本人の学び」「社会変革」などの側面も持つとしている。今回、対象とした団体には交流協会等が行う日本語習得を第一の目的とする教室も含まれるが、それぞれの活動は多様であり、支援者の自由記述にも、活動を通じて地域の外国人と関わる「喜びや心の世界の広がり」に触れたコメントがあった。多くの支援者たちは日本語教室が単なる支援の場ではなく、より幅広い側面があるにとらえていると考えられる。

4-3. 日本語教室の課題

おおむね支援者の意識は高く、増減の波はあるものの、急増し多様化する学習者のニーズにも応えようとしている。しかし、これは一方で、教室の課題にもつながっていると考えられる。「日本語教室が抱えている問題点や課題」についての自由記述でボランティア不足に関する声が多く上がったように、学習者の要望に応えるために支援者を増やすべく努力しているが、ボランティアの継続や新しいボランティアの開拓など人材確保の難しさが生じている。

山田(2002)は、地域で「社会教育」としての日本語教育と「補償教育」としての日本語教育の二つの場を分けるべきであるが、後者が十分とは言えない状況で両方の役割を担わなければならないことを指摘している。香川県においても補償教育は十分ではなく、学習者の教室以外の日本語の学習方法は独学がほとんどであり⁽⁴⁾、教室が両方のかねる「現実的な対応」をせざるを得ない現状である。多くの教室で学習者のあらゆる要望に応えようとして、支援者が孤軍奮闘している。意識が高まるにつれボランティアに求められるものはさらに増え負担は増加し、気軽にボランティアを続ける、あるいは始めることも難しいのではないだろうか。

急速な学習者の増加や多様化に対応し、課題を解決し支援活動をより充実させるためには、日本語教室の運営方法に工夫が必要であると考えられる。例えば、丸亀市国際交流協会では、補償教育としての教室がスタートし、その後、ボランティアによる支援の場も始まり、それぞれの場での役割分担がみられる。このように、近くに複数の団体がある地域では、それぞれが強みをいかして棲み分けを図ることも必要であろう。一方で、地域や行政等に粘り強く働きかけ、補償教育の充実やコーディネータの配置を提言していく必要がある。そのためにも、団体をこえて横につながるネットワークの機能も高めることが求められている。

5. まとめ

日本語教室や支援活動をどのようにとらえているのかを探るため、香川県内の日本語教室に通う日本語学習者と支援者のボランティアに質問紙調査を行い、支援者の意識に焦点をあてて結果の分析を行った。両者ともに、日本語教室を単に日本語能力向上をめざす日

本語教育のためだけでなく、互いの文化や習慣を知り理解する、またともに地域で暮らす住民として交流する場であると認識していることが明らかになった。

支援者の意識が高まり支援が充実する一方で、負担は大きくなり、日本語教室に課題も生じてきている。これらの課題を解決し支援活動をより充実させるためには、日本語教室の運営方法に工夫が必要であると考えられる。それぞれの団体が強みをいかして棲み分けを図ることで、学習者の増加や多様化に対応する必要があるのではないだろうか。また、団体をつなぐネットワークの機能もさらに高め、支援活動の充実を地域や行政等に働きかけていく必要も求められる。今後は、さらにデータを分析して地域の支援活動やネットワークの役割についても考察し、香川県という地域の状況に対応した日本語学習支援活動の充実を検討していきたい。

注

- (1) 法務省 (2017)「平成 28 年末現在における在留外国人数について (確定値)」 http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00065.html (2017 年 9 月 23 日確認)
- (2) 調査票に落丁があった 1 名をのぞいて 197 名を調査対象者とした。
- (3) 複数選択をしている回答をのぞいて集計を行った。
- (4) 教室以外でも日本語を学んでいる学習者は 120 名であるが、具体的な学習方法は、「独学」が 99 名 (120 名のうち 84.2%) と最も多い。

参考文献

- (1) 宇佐美洋 (2010)「実行頻度から見た『外国人が日本で行う行動』の再分類—『生活のための日本語』全国調査から—」『日本語教育』144, 145-156
- (2) 香川県 (2012)『かがわ多文化共生推進プラン』
- (3) 香川県 (2016)『かがわ多文化共生推進プラン改定第三版』
- (4) 新庄あいみ・服部圭子・西口光一 (2005)「共生日本語空間としての地域日本語教室—言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネータの役割—」『言語の接触と混交』大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文学」研究報告書, 57-86
- (5) 畑ゆかり (2006)「東かがわ市国際交流協会における日本語学習講座の取り組みとその役割」『四国学院論集』119, 175-189
- (6) 文化庁 (2001)『日本語に対する在住外国人の意識に関する実態調査』
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/zaiju_gaikokujin.html (2017 年 9 月 23 日確認)
- (7) 文化庁編 (2004)『地域日本語 学習者支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』国立印刷局
- (8) 山下直子・畑ゆかり (2008)「香川における日本語学習支援の現状とネットワークの可能性」『比較文化研究』81, 81-89
- (8) 山下直子・畑ゆかり (2016)「地域における日本語学習支援活動の充実—香川県での 25 年の変遷から—」『2016 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 239-240
- (10) 山田泉 (2002)「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 118-135

海外日本語教育普及政策の評価に関する実態調査

—外務省に焦点をあてて—

坪田珠里（京都外国語大学大学院生）

1. はじめに

近年，日本文化への関心の増加及び初等・中等段階における日本語教育導入等を背景として世界中で日本語学習者が増加しており，海外における日本語学習者数は2015年時点で365万人超に達している⁽¹⁾。海外の日本語教育に対する支援を公的機関の立場から行っている主体は，外務省とその所管下の独立行政法人である国際交流基金である。外務省は，政府機関として「文化その他の分野における国際交流」（1999年度法律94号「外務省設置法第4条）を担い，その一環として，「外国における日本研究及び日本語の普及」（2000年度政令第249号「外務省組織令」第27条）を実施している。また，（独）国際交流基金は，「国際文化交流事業を総合的かつ効率的に行うことにより，我が国に対する諸外国の理解を深め，国際相互理解を増進し，及び文化その他の分野において世界に貢献し，もって良好な国際環境の整備並びに我が国の調和ある対外関係の維持及び発展に寄与することを目的」として設置され（2002年度法律第137号「独立行政法人国際交流基金法」第3条），海外における「日本語の普及」（同法第12条）もその中心業務の1つとしている。

2. 先行研究と問題の所在

行政政策は，年度毎に策定され，その計画に沿うべく事業が実施され，そして事後に総括・評価されるというサイクル（PDCAサイクル）を経る。（独）国際交流基金（以下，基金）は海外日本語教育促進事業を含む事業について，プロジェクトあるいはプログラム毎の事業評価を行っているほか，研究者との協力でその評価方法につき模索している⁽²⁾。また，国際文化交流事業の効果の測定手法に関する学術研究もなされており，例えば真鍋（2012）は，基金が，政策の立案—実施—評価という通常の評価業務と平行する形で評価に関する学術研究を開始し，それを社会調査の考え方に基づく「評価調査」へと発展させてきた点について一定の評価を行った上で，海外の日本語クラスに対する「評価調査」は，実践的要請と学問的要請双方に応えることができることを説いた。また，一寸木他（2007）は，国際文化交流事業はそもそも評価すること自体が難しい性質のものであることを指摘した上で，質問紙調査と面接調査双方を使って実際に個別事業の評価を行い，それらの調査方法を相互補完的に用いることを提案している。

しかしながら，政策立案機関としての外務省に対しては，日本語普及事業に係わる評価に関する議論はこれまであまり活発に行われていない。現在，外務省における日本語教育普及事業は，パブリック・ディプロマシーの範疇で行われており⁽³⁾，北野（2007）は，パブリック・ディプロマシーを，他の政策分野の評価と同じく，インプット・アウトプット・

アウトカムのそれぞれのレベルに着目して評価を行うことが可能だとしている。しかし、その評価に関しては、「的確な評価の方法論に確立に向けた議論の進展を期待したい」

(2007: 43) と書き添えられており、現状ではその評価方法が的確ではないことを暗に認めている。パブリック・ディプロマシーの言説の中で行われている海外日本語教育普及事業に関しては、毎年約 10 億円もの関連予算が費やされているが、その政策立案主体である外務省が日本語教育普及事業に関する政策評価をどのようにおこなっているかについては、これまでその実態の理解が進んでいない状況にある。

3. 研究の目的

評価の実態理解を進めるためには、まず政策目的を把握しなければならない。なぜなら、行政評価は行政目標と表裏一体であるからである。そのため、まず、(1) 外務省が策定する日本語教育普及政策の目的は何か、そして、(2) 外務本省および各在外公館は具体的にはどのような施策を行っているのか、について整理・把握する。そして、(3) 外務省が日本語教育普及政策をどのようなやり方で、どのように評価を行っているのかについて明らかにした上で、政策目的と評価の間の妥当性について考察を行う。

4. 研究の方法

上記の 3 つの事項を明らかにするために、(1) 既に公開されている各種公的文書の他、(2) 外務省に対する情報公開請求により入手した行政文書、そして (3) 外交史料館で閲覧請求した外交記録、を精査することでその調査を行った。

5. 外務省が策定する日本語教育普及政策の目的

まず、外務省による海外日本語教育の支援は 1960 年代に遡る。外務省は、1965 年に東南アジアと南西アジアの高等教育機関に対する日本研究講座寄贈事業を開始して以降、日本語講師の派遣や日本語教材の寄贈等を各在外公館を通じて行っていたが(嶋津 2008)が、日本語教育支援を本格的に世界各国へ向けて行うようになったのは、1970 年代に入ってからである。日本の高度経済成長に伴い、日米間の貿易摩擦問題が発生し、また東南アジア諸国の日本へ警戒感が高まる中、「わが国を外国に理解させることがわが国の死活の問題ともなりつつあり、その手段としての文化交流は、・・・わが国対外活動の基本問題」⁽⁴⁾ であるという認識が形成された。そして、文部省等関連省庁との協議を経て、1972 年に、外務省が単独で所管する特殊法人として国際交流基金が設立されたのである。

基金設立当初の目的に関しては、当時の外務省文化交流二課作成の文書によれば、「自国語の普及こそは、その国につき最も確かな基盤に立った理解者をつくることとなる」「これは、フランスの国際文化政策がフランス語普及の上に成り立ち、またブリティッシュ・カウンシル、ゲーテ・インスティテュートがそれぞれ自国語の普及をその第一目的としていることから明らかである」⁽⁵⁾ という対外説明がなされた。

2000 年代に入ると、外務省の広報文化交流事業は、パブリック・ディプロマシーの言説の中に組み込まれていく。パブリック・ディプロマシーが重要視されるようになった理由として、「実態のみならず、イメージの重要性」⁽⁶⁾ が増加している背景がある、と政策文

書で説かれているように、従来のような政府への働きかけではなく、その国民や世論にも働きかけることが必要であるとの認識の転換があった。

パブリック・ディプロマシーの範疇にある日本語教育普及政策に関し、その目的はどこにあるのかを外務省の政策文書の中で探してみると、使用されているキーワードがいくつかあることが分かる。それは、(1) 日本のプレゼンスの向上、(2) 好意的な対日感情・世論の醸成、(3) 知日派の育成、(4) 日本の歴史・文化・政策などに関する理解の促進、というものである⁽⁷⁾。さらに、財務省の文書においても、ソフトパワーの強化による知日派・親日派形成の必要性について記述があることから⁽⁸⁾、「日本語教育は、知日層、親日層形成の母体の一つ」(井出 2007 : 297) という考え方が、政府内における共通認識になっていることが伺い知れる。

6. 外務省の海外日本語教育普及政策に対する評価方法

三好(2008:5)によれば、行政評価とは一般的に、「種々の政策(ポリシー)、施策プログラム」、事業(プロジェクト)の実施と効果を組織的に査定するもの」である。また、評価の目的とは、行政活動の内容と結果を知ることによって行政活動を改善することの他に、利害関係者に評価結果を報告書の形で報告・公表することであり、前者の目的は“学習”、後者の目的は“説明責任”と呼ばれるものである(OECD-DAC2001)。外交は、その性質上、評価になじみにくいとも言われているが(吉原他 2009)、外務省は海外日本語教育普及に対しどのような評価を行っているのだろうか。

まず、日本語教育事業に対する外務本省の評価の主要な文書として、「国際交流基金事業に対する業績実績評価」がある。ここには、「海外日本語教育、学習の推進及び支援」という個別評価項目が立てられており、その中で、業務実績として「日本語の国際化の更なる推進のための基盤・環境の整備」「各国地域の状況に応じた日本語教育支援」に分類され、さらに細かいプログラム毎の実施件数などが記されている。注意しなければならないのは、これらは基金が行った事業に対する基金自体による評価と評定(アルファベット)であり、外務省としての評価は、あくまで“基金が行った事業に対する評価”として記載されているのみであることである。そこには、“主務大臣”としてのアルファベット評定と、その評定に至った理由が書かれているが、事業の実施に対するコメントは「～に効果が見られる」「～は評価される」等の抽象的な表現が使われており、また日本語学習者数、日本語機関数、教材作成支援のウェブサイトへのアクセス数など、量的評価に関する言及が多い。これに関しては、外務省はあくまで政策立案機関であり、実施機関は基金であるから、評価の一義的な主体も基金が担ってしかるべきだという論の流れも理解できなくはない。しかし、基金の事務所は世界に23ヶ所しか設置されていないため、それ以外の国、つまり189ヶ所ある各在外公館(8つの政府代表部は除く)では、在外公館の広報文化班が基金の事業を行うという任務を、(規模の差こそあれ)代行しているような状態にある。つまり、外務省としては一概に「実施は基金に任せています」とは言えないのである。

それでは、基金の在外事務所がない国の在外公館では、日本語教育普及事業はどのように評価されているのか。これに関し外務省のウェブサイトによれば、在外公館独自の広報事業や文化交流事業に対しては、事業実施ごとに「事業実施報告書」が提出され、また1

年の事業をとりまとめた「広報文化交流活動定期報告書」があるとしている。しかし、開示された文書によれば、日本語教育事業に関しては、「国際交流基金事業に関する業績評価」の中での評価になり、「対日理解促進への貢献度」「対日交流ネットワーク形成への貢献度」「文化協力などを通じた日本のプレゼンスの向上への貢献度」等の観点から、「極めて良好」、「良好」「おおむね良好」などという指標で評価を行うというものであった⁽⁹⁾。つまり、海外日本語教育普及政策に関し、外務本省及び基金事務所が設置されていない在外公館により行われている評価は、あくまで基金の各種プログラムに対する評価に止まっており、外務省として掲げている外交政策が、それら事業の実施によりどれだけ達成されたか（効果が上げられたのか）、という政策的な評価は行われておらず、目的と現状行われている評価との間に妥当性が必ずしも確保されていないことが明らかになった。

7. 考察

国際文化交流事業はその性質上、効果の測定が難しいことはこれまでの研究でも指摘されているとおり、現在の外交政策としての日本語教育普及事業に対し、その評価が非常に抽象的あるいは数量的なものに留まっていて、また目的と評価との間に妥当性が確保されていないことについて、これをすぐさま否定することは本研究の意図するところではない。しかし、本研究により提起されることは、外務省が日本語教育普及事業に関して大段に掲げている目的そのもの—そしてそれは適切に評価されることが非常に難しいもの—が、それがそのままあたりまえのように掲げられ続けられることに対する違和感である。

政策文書に頻繁に登場する、海外日本語教育普及による「親日派・知日派の形成」については、そもそも親日派・知日派とは何なのかという議論が尽くされているとは言えない。また、日本語教育普及事業が「親日派・知日派育成のため」という項目に入れられているということは、日本語を学び、日本を知れば、親日になる、という論理展開があるのだと推測される。しかしその論理展開には少々傲慢さがあることは否めない。なぜなら個人はあくまで個人の動機によって外国語を学ぶのであって、学習継続期間や語学以外の日本事情に対する興味も千差万別だからである。

さらに、それらの政策目的は、現場の意識とはだいぶ乖離している。海外で日本語を教える教師達は、それぞれの授業実践の中で目標をたて、学習者の成果に結びつけるべく授業を行っている。河路（2011）が海外で働いていた日本語教師として、「自分が「お国のため」に何かをしていると思ったことは一度もなかった」（2011:354）と述懐するように、現場の教師は自分の生徒を将来親日派にすべく授業を行っているわけではない。もちろん、政策立案主体としての「国家」、教育提供機関である「海外現地大学」、そしてそこに関わる「教師」という各主体において、その目的や目標はそれぞれであるから、そこに方向性についての乖離が生まれるのは当然である。しかし、多額の税金が投入されている国家政策としての日本語教育普及政策に関し、政策評価としての妥当性の検証がなおざりにされ、そして結果的に目的自体の適切さについて議論がなされないまま、その目的が掲げられ続けていくことは批判されてしかるべきである。

外交はその性格上、中・長期的に達成されるものが多く、特に、「親日派を形成する」、「日本に好意的な国を増やす」、などといったような事柄については、中・長期的なフォロー

ーアップがなければその目的が達成されたかを知ることはできない。従って、もし今後とも「親日派・知日派形成」という文言が使い続けられていくのであれば、年度毎のルーティーン的な業務報告という形の評価だけで足りるものではないだろう。海外の日本語学習者・日本語話者の語りにも耳を傾け、外国語環境で外国語科目として日本語を学び、使用する意味について、彼らから教えてもらい、理解するための質的調査の必要性があるのではないかと考える。

8. まとめと今後の課題

多額の税金が投入され、行政政策として各種事業が行われている以上、国民はその評価の部分に対しこれまで以上に高い関心を払い、また適切な評価の手法に係わる研究を進めていく必要がある。さらに、適切な評価について考える際には、外交政策としての日本語教育普及政策に掲げられている目的、そしてそれにまつわる言説が本当に適切なものかについての議論も必要である。「知日派・親日派形成のため」あるいは「日本のプレゼンスを向上させるため」という言説は、戦前の海外日本語教育普及政策をめぐる言説（例えば保科（1949）等）にも重なるところがあることに注意しなければならない。『日本語』を学ばせるということ、『日本語』を学ばせられるということはいかなる意味をもつことなのか（安田 1997:403-404）ということに関心が寄せられている現在、グローバル時代において海外における日本語教育に対する支援をなぜ行うのかという本質的な議論は、学術分野で行われるのみならず、国家政策としての日本語教育普及政策の立案にあたって導入されていくべきである。

本研究を足がかりとして、近年自国語の海外における普及策を積極的に行っている中国や韓国のような国々が、自国語の普及政策をどのような目的の下で行い、そしてそれに対してどのような評価を行っているのかについて比較調査を行うことで、パブリック・ディプロマシーの言説の中で行われる自国言語普及政策についてより多面的に理解することが可能であろう。また、外交政策（とその範疇にある日本語教育普及政策）の評価に日本語学習者の語りを取り込むことを試みる場合、国家レベルの政策と、個人レベルの個別体験に果たして親和性があるのか、語りの分析により得られる結果は、政策目的の精練に使われうるのかという議論も残されている。

注

- (1) 国際交流基金「2015年度 日本語機関調査」
- (2) 国際交流基金「国際文化交流の評価手法開発研究中間報告書－国際交流基金の韓国事業を対象とする一次調査について－」2007年、また「国際文化交流の評価手法研究報告書－国際交流基金のドイツでの事業を対象とした調査研究－」2010年 等。
- (3) 執筆当時、在アメリカ日本国大使館公使であった北野（2007）の分類が、外務省の立場を示すものとして分かり易い。それによれば、パブリック・ディプロマシーは(1)政策広報としての情報発信、(2)国際文化交流、(3)国際放送、の3つのカテゴリーに整理され、日本語教育普及事業はその中の(2)に位置づけられている。
- (4) 外交史料館所蔵マイクロフィルム 番号 I' 1009「国際交流基金の概要 黒川祐次」

『国際交流基金関係』

(5) 同上

(6) 外務省報道官・広報文化組織作成「海外広報，独立行政法人，国際交流基金運営費交付金，海外における文化事業等 補足資料 平成 25 年 11 月」

(7) 外務省作成資料「広報文化外交 平成 26 年度予算概算要求―第 11 期文化政策部会(第 3 回) 平成 25 年 9 月」

(8) 財務省主計局作成資料「外交関係予算 (ODA, 戦略的対外発信, 在外公館 平成 26 年 11 月 7 日)

(9) 開示請求番号 2017-00168 在ベトナム日本国大使館作成「国際交流基金平成 28 年度事業に関する業績評価」

参考文献・資料

(1) OECD-DAC (2001) “Evaluation Feedback for Effective Learning and Accountability”, OECD

(2) 一寸木英多良, 大宮朋子, 岡本真佐子, 真鍋一史 (2007) 「国際文化交流機関の評価に関する研究―韓国における国際交流基金 (Japan Foundation) の事業評価調査」『関西学院大学社会学部紀要』102 : 143-163.

(3) 井出敬二 (2007) 「日本の対中パブリック・ディプロマシー」金子将史, 北野充編『パブリック・ディプロマシー―「世論の時代」の外交戦略』PHP 出版

(4) 河路由佳 (2011) 『日本語教育と戦争 「国際文化事業」の理想と変容』

(5) 北野充 (2007) 「日本の対米パブリック・ディプロマシー」金子将史, 北野充編『パブリック・ディプロマシー―「世論の時代」の外交戦略』PHP 出版

(6) 嶋津拓 (2008) 「国際文化交流事業としての「日本語の普及」―その変遷と現状―」『比較教育学研究』37 : 79-88.

(7) 保科孝一 (1949) 『国語問題 50 年』三養書房

(8) 真鍋一史 (2012) 「国際文化交流機関の評価に関する研究 : 国際交流基金 (Japan Foundation) の「日本語教育事業」の評価調査」『関西学院関西学院大学 先端社会研究所紀要』7:67-97.

(9) 三好皓一 (2008) 「評価とは何か」三好皓一 (編) 『評価論を学ぶ人のために』世界思想社

(10) 安田敏朗 (1997) 『帝国日本の言語編制』世羅書房

(11) 吉原健吾, 山谷清志 (2009) 「外務省における政策評価―「政策評価」と「外交」評価の交錯―」『同志社政策研究』3:141-156.

多読教材の文章難易度に関する考察

—一段階別多読用教材と旧日本語能力試験の統計的な対応づけの試み—

前川絃子（早稲田大学大学院生）・李在鎬（早稲田大学）

1. はじめに

21世紀になり人々の移動や交流はますます活発になってきた。日本語学習者数も3,651,715人（国際交流基金2016）になり，学習する人たちの背景，属性，目的等も実に多様化してきている。それに伴い，日本語教育の現場でも特に読解において，教室での教師主導の一辺倒な教え方や，文法ありきの読みなどと疑問視されるようになり（例えば，宮谷2005），ピア活動やディベートを取り入れるなど，様々な学び方が展開されるようになってきた。その中で，近年，「多読」という読み方も注目を集めるようになった。

多読とは「たくさん読む」ことで，内容を重視した読み方である。日本語教育では，2000年になり様々な効果も報告されるようになった。しかし，日本語を学ぶ人たちにとって，日本語の能力を測る主な手段として日本語能力試験（以下：JLPT）が視野に入れられており，試験に通用する読解力をつけることがゴールとされやすい。試験のための読解と多読という読み方を一色淡には比べられないものの，筆者が開催する地域多読活動（前川・門井2017）の参加者の中からは，「JLPTで読解が一番苦手だったため，たくさん読んで読解力を伸ばしたい」という声も聞こえてくる。

多読に用いられる段階別多読用教材（Graded Readers：以下GR）は，NPO多言語多読が監修している123冊が現在入手可能なものとして大修館書籍とアスク出版から出版されている。これらは，監修者側が設けた基準によりレベル0から5までの6段階に分けられている。しかし，外部基準によるレベル分け，特にJLPTとの関係は明らかにされていない。この課題を受け，本研究では，GR123冊と旧日本語能力試験の読解テキストを定量的に分析することで，GRに外部基準によるレベル分けを与えた。分析の結果，旧日本語能力試験の4級はGRのL0に，3級はL1に，2級はL2，1級はL3とL4に対応づけられることが明らかになった。勿論，JLPTという試験目的の読解と多読という読み方やその目的は違う。しかし，本研究の結果は，教育者にとっては，たくさん読むことがいいというだけでなく，学習者のニーズに合っている読む訓練を奨励し，プログラムに取り入れていくことの根拠となる点で有益であり，学習者にとっては読解力を付けたいという動機を支える点で有益であると言える。

2. 先行研究

2-1. 問題の所在

先にも述べたが，多読とは「たくさん読む」ことで，内容を重視した読み方である。多読の定義は研究者によってさまざま，主流なガイドラインとしては，Day & Bamford(2006)

の10原則、国際多読学会の3原則、日本語教育ではNPO多言語多読の多読4原則などが挙げられる。共通しているのは、「たくさん読むこと」と「助けなしで読めるくらいの自分のレベルより易しいものを読むこと」、「自分が読みものを選ぶこと」である。本研究でも、この3点を満たしているものを多読とする。

報告されている多読の効果としては、自信や自己効力感を報告しているもの（例えば、二宮・川上2012）、逐語読みの習慣から抜け出し内容重視の読みになったことを報告しているもの（例えば熊田2016）、読み方や読む能力の向上を報告しているもの（例えば、高橋2016）等がある。

しかし、先にも述べたように学習者の多くの目標はJLPT受験を視野に入れており、これらの関係を報告したものは管見の限り見当たらない。

2-2. 多読の読み方と試験や読解授業における読み方の違い

読みとはそれ自体に多様な目的があり、それによって読み方も変わるものである。では、多読とJLPTのような試験のための読解とは、どのような点が異なるのだろうか。

多読とは、「読みそのものを楽しむ」ことに重きが置かれる。そこで用いられるGRは挿絵が豊富で、読む際は95～98%知っている言葉のものを選ぶことが推奨される。よって、読み手は内容に集中することができ、7～8割ほどの理解で読み進めていく。また、読みを楽しむことを目的としているので、読後の理解度確認テストは必須ではない（Day & Bamford 2006）。

一方で、試験で設問に答えるためには、厳密に読む必要がある。一般の教室でも精読の授業が行われており、読後の問いに答えられるために逐語読みのようにつつい語彙や詳細に焦点を当てて読み進めていく。

以下に多読という読み方と、一般的に教室で行われている精読の性質をまとめたもの（Day & Bamford 2006）を参考に、重要と思われる要素は下線を引き、（ ）に筆者が説明を書き加えたものを示す。（表1）

表1) 精読と多読の比較（Day & Bamford 2006：155を参考に筆者が解説を加えたもの）

リーディングのタイプ	多読	精読
授業の目的	中断しないで読む	厳密に読む
読む内容	情報を読み取る、 <u>楽しむ</u>	<u>翻訳する</u> 、 <u>設問に答える</u> (理解度確認テストでテキスト内からの情報と推測が測られる。)
焦点	意味、内容	単語と発音 (新出単語や文法事項に焦点。)
読む教材	平易、学生が選ぶ (挿絵が豊富で理解の助けになっている。どのレベルの教材にもすべての漢字に振り仮名が振られている。既知語の割合が多い物を	<u>難解なものが多い</u> 、教師が選択する (新出語彙や文法事項を文章の中で学ぶ・確認するため、i+1のものが多い。理解の助けになるような挿絵や写真はほぼない。全ての

	読むように推奨される。一冊の本になっている。)	漢字に振り仮名があるというわけではない。教科書の1~2ページ程度のものが多い。読み後の理解度確認テストがある。)
読む量	多い	多くない
読む速さ	速い	遅い
読み方	好きになれなければ途中でやめる 辞書を使用しない	最後まで読み終える 辞書を使用する

以上のように、多読と試験で設問に答えるための読解や精読とは性質が異なるが、教育機関で取り入れる際も、履修する学習者にとっても、「読解力を付けたい、それには精読だけではだめで、読む量を確保したい」という観点から多読をプログラムに入れているようである。現に筆者が行っている地域多読活動の参加者も「JLPTの読解が苦手だから、読解力を付けたい」と言って来るようになった。コースデザインを考えると、こうした学習者の声は無視できない。

性質の違いはあるが、「読解力がつくのか」「こういった性質のものを読んでいるのか」を知ることは、大きな関心事である。

3. 研究の目的

本研究の目的は、GRをJLPTという外部基準による分析、検証を行うことにある。外部基準での検証結果は、目下JLPT受験を目的にしている学習者にとっては、学習動機・意欲、目標との合致につながり、教育機関にとっては、コースへの導入、学習者との目標の共有に役立つものと考えられる。

4. データと方法

4-1. データ

本研究では、分析のため、2つのデータセットを構築した。

- データセットⅠ：旧日本語能力試験で使用されたすべての読解テキストをOCRでテキスト化し、166個のテキストデータを構築した。旧試験の読解テキストに関しては、統計的な分析を行うため、1ファイル1000文字程度になるよう、調整した。
- データセットⅡ：GRのテキストとして、大修館書店からのもの45個のテキストとアスク出版のもの78個のテキストをOCRでテキスト化し、123個のテキストファイルを構築した。

4-2. 分析方法

分析としては、2つの作業を行った。

- 1) すべてのテキストファイルを形態素解析し、テキスト単位で平均文長や語種の使用率、品詞別の使用頻度、さらには、「日本語教育語彙表」に準拠した語彙難易度別の使用頻度を計算した。
- 2) この数値データを「IBM SPSS」(Ver23)を用いて多変量解析の方法である判別分析

(discriminant analysis) を用いて、旧日本語能力試験の読解テキスト1級（上限）～4級（下限）とGRのL0（下限）～L5（上限）の対応づけを行った。

5. 結果と考察

5-1. 判別分析の結果

判別分析では、旧日本語能力試験の読解テキストにおける平均文長などのテキスト特徴から、難易度を推定する計算機実験を行ったが、正答率87.3%のモデルができた。GRのテキストにおける旧日本語能力試験のレベルを予測させた結果を表2に示す。

表2. GRとJLPTの対応

		日本語能力試験の予測グループ				
		1級	2級	3級	4級	合計
GR	L0	0	0	0	26	26
	L1	0	9	10	3	22
	L2	4	21	0	0	25
	L3	18	4	0	0	22
	L4	26	0	0	0	26
	L5	2	0	0	0	2
	合計	50	34	10	29	123

表2の結果から、旧日本語能力試験の4級はGRのL0に、3級はL1に、2級はL2、1級はL3とL4に対応づけられることが明らかになった。L5については1級に対応付けられているが、それ以上である可能性も示唆された。

以上のような結果が出ているが、判別分析における正準判別関数係数を確認したところ、全体のレベルの分岐において、文章の情報量を示すタイプ・トークン比、中級後半語彙の使用率、漢字の使用率が重要な要因であることが確認できた（表3）。

表3. 判別関数の詳細

	関数		
	1	2	3
漢字	.555*	-0.116	-0.391
中級後半語	.543*	-0.45	0.278
内容語	.430*	-0.121	0.022
平均語数	.352*	-0.106	-0.041
初級前半語	-.298*	0.076	-0.151
異なり形態素数	.266*	0.006	-0.218

タイプ・トークン比	.151*	-0.083	-0.147
上級前半語	0.372	-.617*	-0.296
初級後半語	0.05	.563*	-0.341
和語	0.16	.385*	-0.013
漢語	0.257	-.265*	-0.124
上級後半語	0.099	-.119*	-0.036
中級前半語	0.38	0.127	.427*
外来語	-0.032	0.022	.301*

5-2. GRの特徴から見る旧能力試験とGRの対応付けについての補足

この結果に対し、考慮しなければならない点が2つある。

まず、GRの持つ特性に関してだ。GRは漢字が読み手の読みを阻害する要素になることを懸念し、全ての漢字にルビが振られている。一方で、旧日本語能力試験の読解テキストには、テストという要因、つまり漢字が読めるか否かも含めての読解を測るため、テストの該当レベル以上のものにしかルビが振られていない。

また、GRは内容重視で読みを進めていくために、絵がふんだんに用いられており、場面や未知語理解の助けが散りばめられている。一方、旧日本語能力試験の読解テキストは該当レベルの単語自体を知っているかどうかを測ることもテストのうちなので、そのような助けはない。このように表1にも示した読み物自体の特性の違いがある。

6. まとめと今後の課題

本研究ではGRの外部基準に基づく分析と検証によって、難易度の可視化ができた。あくまでも、読解とは多様なものであり、その目的も何を読むか、何のために読むかで異なる。特に忘れてはいけないのは、JLPTの読解の「試験として設問に答える」という性格と、多読という読み方の「内容自体を楽しむ」「読書習慣をつける」という性格の違いだ。そして試験の読解教材の持つ性質と、GRの持つ「自力で読める工夫があるもの」という性質を無視してはいけない。

その上で、読む量の確保として多読を取り入れ、ショートカットできない、読みの流暢さやコンテキストの中での学び等を、こつこつ築き上げるのに、それが最終的にはJLPTのために読解力を付けたいという目的でも以上のGRを用いた多読も有益であると考えられる。地域多読活動の参加者からは、一度のセッションで読むGRの冊数が増えたことから「読むのが速くなった」という声が聞かれる。また、同地域多読活動参加者の中でJLPTのN2を受験した人からは、「N2の読解試験で時間が余った」という語りも聞かれた。

今後、多読を続けた学習者のJLPT等読解テストでのパフォーマンスの継続的な観察が必要である。そして、多読による読解力の向上という視点で観察していくことを課題とする。

*本研究は、JSPS 科研費 16K02794 の助成を受けて実施された。

参考文献・資料

- (1) 栗野真紀子・川村かず子・松田緑 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- (2) 熊田道子 (2016) 「Extensive Reading (多読) の実践—「語り」から捉える読みの変化—」『東京外国語留学生日本語教育センター論集』42, 111-122, 東京外国語留学生日本語教育センター
- (3) 国際交流基金「2015 年度「海外日本語教育機関調査」結果 (速報)」(<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-1.pdf>) (2017 年 6 月 30 日)
- (4) 高橋亘, 海野多枝 (2016) 「第二言語学習における授業外多読活動の可能性—日本語多読セッション参加者へのインタビュー調査を中心に—」『外国語教育研究紀要』19, 85-100, 外国語教育学会
- (5) 二宮理佳・川名麻理 (2012) 「多読授業が情意面に及ぼす影響—動機づけの保持・促進に焦点をあてて—」『一橋大学国際教育センター紀要』3, 53-65, 一橋大学国際教育センター
- (6) 前川紘子・門井美奈子 (2017) 「地域多読活動「Nihongo Book Salon」実践報告」『早稲田日本語教育学会 2017 年秋季大会予稿集』3
- (7) 宮谷敦美 (2005) 「読むための日本語文法」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』第 9 章, くろしお出版, pp. 167-185
- (8) リチャード・デイ, ジュリアン・バンフォード (榊井幹生監訳) (2006) 『多読で学ぶ英語—楽しいリーディングへの招待』株式会社松柏社

分析資料

- (1) NPO 多言語多読監修・制作『にほんご多読ボックス』第 1 巻～第 8 巻, 大修館書店
- (2) NPO 多言語多読監修・制作『レベル別日本語多読ライブラリー—にほんごよむよむ文庫』, レベル 0～4, 各 Vol. 1～3, アスク出版
- (3) 旧日本語能力試験 読解試験 1 級～4 級, 国際交流基金

留学生のための基礎的専門連語の分野比較

—経済・物理・化学・数学を対象に—

小宮千鶴子（早稲田大学大学院）

1. はじめに

専門語の学習は、専門分野の学習や研究、専門的な職業への従事には、不可欠である。専門語は専門分野で専門の概念を表すために用いられる語で、一般に知られている用語と知られていない用語とがある（石井 2007）。高校進学率がほぼ 100%に達した現在、一般に知られている用語の目安は、高校卒業程度の専門語といえよう。

日本人学生は、高校卒業までの基礎教育の中で専門語とその用法を学習し、それが大学の専門教育の基礎となる。一方、留学生の大半は、日本語で基礎教育をうける機会がなく、一般的な日本語能力はあるものの、高校卒業程度の専門語とその用法に関する知識を欠いたまま専門教育をうけることになり、専門語やその用法に関する学習負担が重い。

その負担を軽減するには、高校卒業程度の専門語の学習語彙とその用法を明らかにする必要がある。専門語の用法は連語により示されるが、小宮（2002）は専門語の連語のうち専門概念を表すものを専門連語と名づけ、高校教科書から経済・物理・化学・数学について専門教育の基礎となる専門連語を選定した（小宮 2010, 2007, 2006, 2016）。本研究は、それらの基礎的専門連語を比較し、分野間の関係を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

Bergenholtz & Tarp（1995:118）は、専門辞書学の立場から専門語の連語を trivial combination と collocation に二分し、前者を他の多くの語と可能な組み合わせとして、後者をその語ならではの独特の組み合わせとし、後者のみ専門語辞典にのせると述べている。両者の区分は有用だが、collocation と専門概念との関係に関する言及はない。

L' Homme（2009）は、用語学の立場からフランス語のコンピュータ操作用語とインターネット用語のデータベースの構築時における専門語の連語の収集方法に関して、テキストコーパスを拾い読みしながら、専門語と共起する典型的な名詞、動詞、形容詞を抽出するという。だが、抽出する連語と専門概念との関係に関する言及はない。

専門語の連語には、「物価が上がる」など、連語として専門語とは別個に専門概念を表す〈専門連語〉と、「物価を考える」のように、専門語を含んでいても連語としては専門概念を表さない〈非専門連語〉とがある（小宮 2002）。連語は自立的な単語の組み合わせで命名の単位である（奥田 1976）ため、専門連語は専門語と同様に専門概念を表す単位といえる。

専門連語は専門学習に有意義な用法であり、専門的な内容の談話にも不可欠である。また、「景気が循環する」と「景気循環」など専門語と対応する専門連語もあり、専門連語は専門語の語構成の学習にも役立ち、日本語学習と専門学習とをつなぐ重要な単位である。

3. 調査方法

小宮（前掲）は高校卒業程度の四分野の基礎的専門連語（以下、専門連語と略す）で、次の教科書を資料として、専門語を含む2語の専門連語を選定したものである。それらについて、①専門連語数、②専門語のレベル、③専門語の共起語の観点から比較する。

【経済】小宮（2010），資料：中学「公民」8種、高校「現代社会」14種

【物理】小宮（2007），資料：高校「物理ⅠB」14種、「物理Ⅱ」7種

【化学】小宮（2006），資料：高校「化学ⅠB」15種、「化学Ⅱ」10種

【数学】小宮（2016），資料：高校「数学Ⅰ」「数学Ⅱ」各26種、「数学Ⅲ」10種

4. 専門連語数の比較

選定された四分野の2語の専門連語は、多くが「専門語＋一般語」だったが、一部に「専門語＋専門語」もあった。後者は「家計の所得」（下線は専門語，以下同様）のように、キーワードの専門語2語からなる専門連語である⁽¹⁾。

分野	専門連語数 (異なり)	専門連語数 (含重複)	専門語数
経済	514	527 (+13)	95
数学	537	667 (+130)	133
物理	1139	1139 (+117)	225
化学	1783	2156 (+373)	433

表1によれば、専門連語数は、異なりでも、「家計の所得」など「専門語＋専門語」を専門語別に重複して数えても、分野による違いが大きかった。異なりだと、経済が514種、数学が537種、物理が1139種、化学が1783種で、最少の経済と最多の化学では、約3.5倍の開きがあった。その傾向は専門連語中の専門語数の異なりにも見られ、経済の95語、数学の133語、物理の225語、化学の433語の順に増加した。専門語数でも、経済と化学の間には、約4.6倍の開きがあった。

5. 専門語の段階からみた専門連語数の比較

専門連語中の専門語は、中学までに学習する「中学用語」と高校で初出の「高校用語」とに分けられた。表2は四分野の専門連語の専門語を「中学用語」と「高校用語」とに分けて示したもので、()内は割合である（以下同様）。

中学用語の割合は、経済では95語中70語で約74%を占めた。それに対し、他分野では高校用語の割合のほうが高く、物理では225語中193語で約86%、数学では133語中119語で約90%、化学では433語中394語で91%だった。

経済のみ中学・高校教科書本文から専門連語を収集したため、高校教科書に限定して再計算した。その結果、中学用語が95語から93語に減るものの、その割合は73.1%で、表2とほぼ同じだった。

表3は、中学用語の専門連語と高校用語の専門連語との割合を示したものである。経済は全体の89%が中学用語の専門連語だった。それに対し、他分野では高校用語

分野	中学用語	高校用語	計
経済	70 (73.7)	25 (26.3)	95 (100.0)
物理	32 (14.2)	193 (85.8)	225 (100.0)
数学	14 (10.5)	119 (89.5)	133 (100.0)
化学	39 (9.0)	394 (91.0)	433 (100.0)

の専門連語のほうが多く、物理は約 74%、化学は約 80%、数学は約 81%が高校用語の専門連語だった。

経済は他分野とは異なり中学教科書からも専門連語を選定したが、高校教科書に限っても、中学用語を含む専門連語の割合は 88.5%で、表 3 とほぼ同じだった。

表 4 は専門語 1 語あたりの専門連語数を示す。各分野の平均は、数学と化学が 5.0 種、経済が 5.5 種、物理が 5.6 種で、いずれも 5 種台で分野間の差は小さかった。

一方、1 専門語あたりの専門連語数を中学用語と高校用語に分けて計算すると、四分野とも中学用語の専門連語数のほうが多かった。

表 4 の「高中比」は高校用語 1 語あたり専門連語数が中学用語 1 語あたりの専門連語数の何倍かを示したものである。経済が 2.9 倍で最も大きく、以下、化学が 2.5 倍、物理が 2.1 倍、数学が 1.9 倍だった。この結果から、中学用語の専門連語の重要性がうかがわれた。

表 3 専門語の段階別専門連語数

分野	中学用語	高校用語	計
経済	469 (89.0)	58 (11.1)	527 (100.0)
物理	323 (25.7)	933 (74.3)	1256 (100.0)
化学	434 (20.1)	1722 (79.9)	2156 (100.0)
数学	124 (18.6)	543 (81.4)	667 (100.0)

表 4 専門語 1 語あたりの専門連語数

分野	中学用語	高校用語	平均	高中比
経済	6.7	2.3	5.5	2.9
数学	8.9	4.6	5.0	1.9
物理	10.1	4.8	5.6	2.1
化学	11.1	4.4	5.0	2.5

6. 専門連語数の分布からみた専門連語の専門語の比較

表 5 は、各分野の専門連語を専門語別にまとめ、同一の専門語が何種の専門連語を作ったかを示したものである。四分野とも、2 種以下の専門連語を作った専門語が最も多く、化学は約 52%、経済は約 49%、物理は約 45%、数学は約 44%と、約半分を占めた。

それに対し、17 種以上の専門連語を作った専門語は、四分野とも最も少なく、経済と物理は約 7%、化学は 6%、数学は約 5%と、1 割未満だった。

専門連語中の専門語をそれが作る専門連語数の順に並べた時の中央値は、化学のみ 2 種 (217 番目) で、物理 (113 番目)・数学 (67 番目)・経済 (48 番目) はいずれも 3 種だった。以上から、専門語別専門連語数の分布の傾向は四分野とも類似していた。

次に専門連語数が多かった四分野の専門語の上位 10 語を表 6 に、専門連語数が 1 種だった四分野の専門語例を表 7 にそれぞれ示す。表 6 は一般の人も知っている用語が多いが、表 7 は経済以外は、分かりにくい用語が多かった。

表 5 専門連語数の分布

専門連語数	化学	物理	数学	経済
	433	225	133	95
1-2	226 (52.2)	100 (44.5)	59 (44.4)	47 (49.4)
3-4	57 (13.2)	46 (20.4)	27 (20.3)	15 (15.8)
5-8	74 (17.1)	36 (16.0)	25 (18.8)	15 (15.8)
9-16	50 (11.5)	28 (12.4)	16 (12.0)	11.6 (11.6)
17-	26 (6.0)	15 (6.7)	6 (4.5)	7 (7.4)

表 6 専門連語数が多かった専門語（上位 10 語）

【物理】	波 56	力 45	エネルギー 40	電荷 30	振動数 24	波長 24	電子 23	抵抗 22	熱 22	磁界 21
【化学】	単体 44	水 44	原子 38	分子 31	化合物 30	酸化数 28	pH 28	分子量 28	気体 26	物質 24
【数学】	関数 34	集合 26	グラフ 24	三角関数 19	導関数 17	要素 17	解 16	確率 15	座標 15	不定積分 15
【経済】	価格 34	企業 34	市場 28	経済 27	景気 22	所得 19	生産 17	株式 15	サービス 14	消費者 13

注) 数字は専門連語数を示す。

表 7 専門連語が 1 種の専門語の例

【化学】	アセトアルデヒド	アゾ基	イオン交換樹脂	エステル化	塩基性酸化物	オストワルト法
【物理】	核エネルギー	基本振動	クォーク	質量欠損	静止摩擦力	素粒子
【数学】	1 次関数	下端	空事象	サイクロイド	指数関数	重解
【経済】	円安	株主	間接税	技術革新	経済主体	好況
					国際収支	歳入
					私企業	資本主義経済

7. 共起語の品詞からみた専門連語の比較

表 8 は、専門語と共起する語の品詞からみた専門連語について示したものである。専門語の共起語は一般語が多いが、「家計の所得」など 2 語の専門語からなる専門連語では、専門語の共起語が専門語となる。専門語の共起語の品詞は、どの分野も動詞、名詞、形容詞に大別された。「酸が弱い」など形容詞との専門連語は、どの分野も少なく、最も多い物理でも 6% だった。

共起語が動詞の専門連語と名詞の専門連語との関係は、分野によって異なった。経済では、「円高が進む」など動詞との専門連語が約 52% で、名詞との専門連語より約 6 ポイント多かった。一方、他分野ではいずれも「塩基の強さ」など名詞との専門連語のほうが多かった。特に数学では、名詞との専門連語が約 72% を占め、動詞との専門連語の約 24% の 3 倍に達した。化学も名詞との専門連語が約 60% で半分を超えたが、動詞との専門連語の約 34% との差は 26 ポイントだった。物理は名詞との専門連語が約 50%、動詞との専門連語が約 44% で、その差はポイントのみだった。

数学や化学に名詞との専門連語が多い理由の一つに、両者における「専門語+専門語」の多さがある。表 1 には実数のみ示したが、経済が約 3% (527 種中 13 種)、物理が約 9% (1256 種中 117 種) なのに対し、化学は約 17% (2156 種中 373 種)、数学は約 20% (667 種中 130 種) もあった。専門語の

表 8 共起語の品詞からみた専門連語

分野	動詞	名詞	形容詞	計
経済	272 (51.6)	235 (44.6)	20 (3.8)	527 (100.0)
物理	550 (43.8)	631 (50.2)	75 (6.0)	1256 (100.0)
化学	741 (34.4)	1299 (60.2)	116 (5.4)	2156 (100.0)
数学	163 (24.4)	488 (73.2)	16 (2.4)	667 (100.0)

多くは名詞なので、「専門語＋専門語」が多いと、それだけ名詞との専門連語の割合を押し上げることになるのである。

8. 専門語の共起語の難易度による比較

専門連語中の専門語の共起語の難易度については、旧日本語能力試験の1級語彙を含む割合によって判断した。「自由化」などの派生語は、1級語彙表に造語成分がすべてあれば、1級語彙表とした。転成名詞は1級語彙表に動詞があれば1級語彙とした⁽²⁾。

表9は共起語の品詞ごとに共起語に1級語彙をとる専門連語の割合を示している。四分野の平均では、形容詞が約95%、動詞が約88%、名詞が約45%で、その順に難易度が上がった。

分野別では、経済が動詞・名詞・形容詞の共起語をとる専門連語においていずれも1級語彙を共起語にとる専門連語が平均を上回り、最も易しかった。以下、物理、数学、化学の順で難易度が高くなった。物理では、動詞と形容詞においてそれぞれ1級語彙の共起語をとる専門連語がいずれも9割を超え平均より高く、名詞の場合のみ平均より2ポイント低かった。数学では、動詞の共起語をとる専門連語のみ平均を上回った。名詞の共起語をとる専門連語では、平均より6ポイント低かった。形容詞では、数学のみ平均を下回ったが、形容詞の共起語をとる専門連語が少ないため、影響は小さい。化学では、動詞と名詞においてそれぞれ1級語彙の共起語をとる専門連語が平均より低く、いずれも分野中で最低だった。次に、各分野の専門連語の例をあげる。

分野	動詞	名詞	形容詞
経済	241/272 (88.6)	170/235 (72.3)	20/20 (90.0)
物理	508/550 (92.4)	272/631 (43.1)	72/75 (96.0)
数学	143/163 (87.7)	191/488 (39.1)	14/16 (87.5)
化学	603/741 (81.4)	345/1299 (26.6)	113/116 (97.4)
平均	(87.5)	(45.3)	(95.2)

え平均より高く、名詞の場合のみ平均より2ポイント低かった。数学では、動詞の共起語をとる専門連語のみ平均を上回った。名詞の共起語をとる専門連語では、平均より6ポイント低かった。形容詞では、数学のみ平均を下回ったが、形容詞の共起語をとる専門連語が少ないため、影響は小さい。化学では、動詞と名詞においてそれぞれ1級語彙の共起語をとる専門連語が平均より低く、いずれも分野中で最低だった。次に、各分野の専門連語の例をあげる。

【経済】	インフレーションが起こる 円高になる 株価が急騰する 景気が低迷する 企業の目的 株式の売買 大手の銀行 経済の停滞 価格が高い 積極的な財政政策
【物理】	電圧をかける 遠心力が働く 音波が回折する 放射線を照射する 重心の位置 内部エネルギーの増加 合力の作用点 コンデンサーの充電 屈折率が小さい 力学的な仕事
【数学】	解がある 座標を与える グラフが共有する 無限級数が収束する 組み合わせの数 三角関数の定義 任意の実数 指数の大小 確率が高い 全事象が確からしい
【化学】	水素結合を作る カルボキシル基になる ドライアイスが昇華する 価電子が動き回る アミノ酸の割合 二重結合の位置 ベンゼンの環状構造 疎水コロイドの凝析 酸性が強い 仮想的な気体
注) 動詞と形容詞の共起語の例については、前の2例が1級語彙、後の2例が級外語彙の例である。	

9. おわりに

本研究は、留学生が専門分野の学習を行うのに必要な高校卒業程度の、経済・物理・数学・化学の基礎的専門連語の先行研究（小宮 2006,2007,2010,2016）を対象に、専門連語数、専門語の段階や分布、共起語の品詞と難易度について比較を行った。その結果、総合的にみて、経済の専門連語が最も易しく、以下、物理、数学、化学の順に難易度があがることが明らかになった。

注

- (1) 本研究における専門連語は、各分野の高校教科書の索引調査をもとに選定された専門語のキーワードについて、高校教科書（経済は中学教科書も）本文から選定したものである。「専門語+専門語」とはいずれもキーワードという意味であり、キーワード以外の一般語にも専門語が含まれる可能性がある。
- (2) その他、「日本」「3つ」は1級語彙表にないが、初級日本語教科書で学習するため、1級語彙とした。1級語彙表に「アルミ」などの略語のみある場合も正式名を1級語彙とした。

参考文献

- (1) 石井正彦（2007）「専門語」飛田良文主幹『日本語学研究事典』明治書院
- (2) 奥田靖雄（1976）「言語の単位としての連語」『教育国語』45
- (3) 小宮千鶴子（2002）「専門語と専門連語」『情報知識学会誌』12（1）
- (4) 小宮千鶴子（2006）「理工系留学生のための化学の専門連語」『講座日本語教育』42
- (5) 小宮千鶴子（2007）「理工系留学生のための物理の専門連語」『国語学研究と資料』30
- (6) 小宮千鶴子（2010）「留学生のための経済の専門連語」『早稲田日本語研究』19
- (7) 小宮千鶴子（2016）「理工系留学生のための数学の専門連語の選定」『早稲田日本語教育実践研究』4
- (8) Bergenholtz, H. & Tarp, S. (eds.) (1995) *Manual of Specialised Lexicography*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- (9) L' Homme, M.C. (2009) A methodology for describing collocations in a specialized dictionary, in Nielsen and Tarp (eds.) *Lexicography in the 21st Century*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

「公共性」を生み出す言語教育とは何か

—二つの教育実践の営みから—

佐藤正則（山野美容芸術短期大学）・福村真紀子（早稲田大学大学院生）・
細川英雄（言語文化教育研究所）・尾辻恵美（シドニー工科大学）

1. はじめに —二つの教育実践から—

本発表の目的は、二つの教育実践の考察から、公共性を生み出す言語教育とはどのようなものかを議論することである。

齋藤（2000）は、共同体と比較しながら公共性の条件を「誰もがアクセスできること」「複数の価値や意見の〈間〉に生成する空間」、「人びとの間に生起する出来事への関心」（齋藤 2000）と述べている。また、細川（2017）は、ことばの教育の目的を「言語習得」に位置付ける必要はなく、多様な他者との関係性を考え、複数の自己アイデンティティについて考えていくための対話空間をつくることだと述べている。その空間は教室だけに限らず、様々な社会であると捉えており、このことばの教育の在り方が、「公共性」の概念につながることを示唆している。しかし、言語教育においては、実際にどのような実践が「公共性」を生み出しているのか、具体的な姿は曖昧なままである。

そこで、本発表では、実際に企画・運営されている二つの異なる教育実践を示し、言語教育における「公共性」がどのようなものかを明らかにする。これら二つの実践は、活動内容は異なるが、教育の目的を「言語習得」に置かず「市民性形成」をめざしていること、子どもから大人まで、様々なライフステージの言語活動を行っているという点で共通する。

2. 公共性と市民性形成

細川は、日本語教育の技術的な専門性（テクニック、スキル、効率性）への特化を、他の分野との乖離、そして、教師が最終的な正解を握っているというパターンリズムとして批判し、それを「閉ざされた専門性」（細川 2016, 2017）と呼ぶ。こうした「閉ざされた専門性」は、他者を物化し、孤立化させ、世界をモノログ化していく。このような「閉ざされた専門性」に対し、ことばの教師は「言語と人間の間をホリスティック（全包括的）に見ていこうとすることによって、ことばを使って生活や仕事という活動をしているすべての人のために、言語教育ができること」（細川 2017）を考えなければならない。細川はそのような場を創ること、自らの専門性を他者にひらいていくことが「開かれた専門性」であり、公共性につながる。とした。

公共性、公共圏、市民性は相互形成関係にある。齋藤（2000, p.6）は、公共圏は「本質的に多様性を前提とする。しかも多様な主体が没交渉に並存するのではなく相互に関わることによってはじめて成立する」と述べている。また、細川・尾辻・マリ奥特ティ（2016）は、公共の場に向けて言語活動を行う市民を「ことばの市民」と呼び、「ことばの市民」に

なるとは、「社会における言語活動によって「市民」としての意識，すなわち市民的態度を自覚する」ことであり，その総称を「市民性形成」と呼んでいる。つまり，多様な主体が市民的態度・意識をもつ「ことばの市民」として言語活動を行うことにより公共性（圏）が形成され，それと同時にその形成過程で相互に関わる中で市民性はさらに育まれるといえるのではないだろうか。

3. 実践概要

本発表では市民性形成を目的としている二つの事例を紹介する。①地域の子どもたちを対象にした作文サークル「ことばの市民塾」における事例（事例 A）と，②結婚移住女性と地域の人たちが交流する親子サークル「多文化ひろば あいあい」における自己表現に重きを置いた定例会の事例（事例 B）である。

3-1. 事例 A 作文サークル「ことばの市民塾」

3-1-1. 概要

佐藤は，2014 年から週に一回，佐藤の地元の公民館で地域の人々が自由に参加し，自己を語り，表現できる場としてことばの市民塾を主宰している。その根底には，留学生に実施してきた細川（2002）の活動型日本語教育がある。ことばの市民塾の活動方針は以下の通りである。

- ・参加者の境界（大人・子ども・外国人等）を設けない。
- ・参加者は「ことばの市民」として対等に，それぞれのテーマについて語り，聴き，自己を表現する。
- ・自分のペースで書きたいことを書く。

3-1-2. M さんが作文を書き続けてきたプロセス

M さんは中学校の特別支援クラスの生徒である。中学校 1 年の時にことばの市民塾に参加し，中学校 3 年になった今でも参加している。本発表では，M さんがなぜことばの市民塾に参加し続けているのかという視点から見ることで，ことばの市民塾の公共性についてみていく。

M さんは参加したいときにだけことばの市民塾に参加する。時には一か月間こないときもあれば，毎週参加するときもある。参加したときは学校の愚痴をこぼしたり，部活の先輩の話をしたり，とりとめもなく話す。そして，ある瞬間を境に，ノートに書いてきたメモをたよりに，原稿用紙に向かって書き始める。M さんのテーマは多くが部活に関係することである。M さんにとって部活は，非常に大切なテーマであり，中学生生活を支えるアイデンティティになっている。

M さんにとって，ことばの市民塾は自分の表現したいことを，書いたり話したりする場になっていた。「どうしてことばの市民塾に参加してくれるのかな」という佐藤の質問に対し，M さんは「わかんない」「でも来たいからくる。不思議」と語った。このように，ことばの市民塾は，強制されてくるわけでもなく，参加したいから来る場所として M さんに認知されていた。

3-2. 事例B 親子サークル「多文化ひろば あいあい」

3-2-1. 親子サークル「多文化ひろば あいあい」の立ち上げの経緯と概要

福村は、2010年2月、あらゆる文化的背景を持つ参加者同士による対等な立場での交流と結婚移住女性の日本語習得を目指し、親子サークル「にほんご あいあい」を立ち上げた。立ち上げの根底には、外国にルーツを持つ結婚移住女性たちの孤立と、多くの地域日本語教育の在り方（日本人ボランティアが日本語を教え、定住外国人が彼らに教わるという関係性が固定的である在り方）の非対称性に対する問題意識があった。本サークルは、立ち上げ当初、結婚移住女性と日本人住民の交流と結婚移住女性が日本人と交流する中で自然に日本語を習得していくことを活動の理念としていた。しかし、理念は更新を繰り返した。現在では、交流とともに、参加者同士が対話を通して課題を発見し、解決していくことを目的としている。日本語による活動へのこだわりを止めたことから、2015年に「多文化ひろば あいあい」（以下、あいあい）へ名称を変更した。あいあいの概要は以下の通りである。

対象者：主に親子。母語・国籍不問（日本人も参加）

主な目的：地域の人たち同士の交流と対話による課題の発見と解決

活動日時：不定期（月1～2回、1回1.5時間）

活動内容：対話、料理、子どもへの絵本の読み聞かせなど。

3-2-2. Wさんが活動の中心へと位置取りを変えていったプロセス

事例Bの主人公は、2012年1月に日本人の夫と就学前の息子と来日したWさんである。Wさんは、来日した月の翌月、夫に連れられてあいあいに初めて参加した。その次の回からは息子と二人で継続的に参加するようになった。当初、Wさんは日本語を全く理解できない状態であった。Wさんの家庭内言語は英語で、自分の国の言葉は日本では使う機会はなかった。当時あいあいでは、「子育ての悩み」や「子ども連れで行ける遊び場」など参加者が興味を持ちやすい話題をめぐり、日本語で対話をするを主活動としていた。そのため、日本語が自在に操れないWさんは対話の輪に入れず、周辺的な存在となっていた。

そこで、あいあいの活動にWさんの好きなことや得意なことを取り入れることにした。Wさんの趣味は自分の国の古典ダンスを踊ることだった。福村は、Wさんにダンスを教えてもらおう活動やWさんの国の言葉を教えてもらう活動をデザインした。これらの回では、Wさんが日本語を話す必要はなかった。他の参加者は、イニシアチブを取るWさんの姿に注目し、彼女の言葉（英語）に耳を傾けた。英語が理解できない参加者は、理解できる参加者にサポートをしてもらっていた。Wさんは自分がイニシアチブを取りつつ自分らしさを表す活動を経て、次第に活動の中心へと位置取りを変えていったのである。

4. 公共性を生みだす言語教育実践

4-1. 考察—公共性を生みだす言語教育—

では、公共性を生みだす言語教育とはどのようなものなのだろうか。ここでは、二つの

実践の共通項を探ることから言語教育における公共性について考察する。

事例 A と事例 B には、三つの共通項が見られる。「互いの声を聞きあう」「相互に承認しあう」「自由な参加」である。以下、順に見ていく。

1) 互いの声を聴きあう

ことばの市民塾では、まず、子どもたちに自由に語らせる時をつくっていた。それは回によっては、活動のほとんどの時間が語り合いだったときもある。この時、佐藤や他のスタッフが心がけるのは、子どもたちの声を聴くことである。

また、あいあいの W さんは、日本語という単一の言語だけでなく、自分の母語、英語、そして身体で語った。そこには様々な声を発信する W さんに関心を持ち、その姿を見、声を聴き、質問や感想を述べて彼女に応答する他者がいた。

2) 互いに承認しあう

M さんは学校では、周辺的な存在であった。また、W さんも初めあいあいでは周辺的な存在だった。それは、それぞれが、互いに承認されていなかったからだ。しかし、ことばの市民塾、あいあいでの自己表現の方法が他の参加者に尊重され、その個人が他者に受け容れられ、参加者の〈間〉に密度の高い関係性がつくられる場になった。

3) 自由な参加

M さんは、参加したいときに参加し、作文を書くか書かないかは、そこで決めていた。基本的に他者を害さないかぎり、参加するかしないかは自由である。子どもたちは家庭や学校での濃密な時間を生きている。そのような場所とは少し離れ、自分や周囲のことを自由に表現できる場があることは非常に大切である。このように、ほどよい距離感、関係性だからこそ、中学校や家庭では言えないこと、書けないことが表現できる。M さんの「わかんないけど、来たいから来る」というのは、そのような、ほどよい距離感の心地良さ、居場所感が形成されていたからこそ出てきた発言だったと考えられるのである。

W さんがダンスや言葉を教える回を設けたように、その後あいあいでは、料理の得意な参加者にその人の国の料理を教えてもらったり、ギターが得意な参加者にボサノヴァの弾き方を教えてもらったりする機会もつくった。それまで場のイニシアチブを握っていた福村がそのバトンを他の参加者に循環させたのである。あいあいには、誰かに何かを発信する側と誰かの発信に耳を傾ける側の立場を選べる自由がある。

4-2. 市民性形成をめざした言語教育の公共性

以上、ことばの市民塾とあいあいには、「互いの声を聞きあう」「相互に承認しあう」「自由な参加」という共通の関係性が見られた。では、それらの関係性における「公共性」とは何か。

「公共性」の条件は、「誰もがアクセスできること」「複数の価値や意見の〈間〉に生成する空間」、「人びとの間に生起する出来事への関心」であるが、二つの実践からは、さらに能動的な「公共性」の側面が見えてきた。アレント（1994）は、「公に現われるものは

すべて、万人によって見られ、聞かれ、可能な限り最も広く公示されるということの意味する。私たちにとっては、現われがリアリティを形成する。この現われというのは、他人によっても私たちによっても、見られ、聞かれるなにものかである」(p.75)と、「公的領域」における他者の存在の意味について述べている。つまり、「公共性」は、自己の存在を現わすためには他者の存在が必要であることを示しているのである。上で述べた、二つの実践の共通の関係性は、それぞれの場が、個人の自由な参加が承認され、複数の価値や意見の生成する空間であるということと、その空間には出来事への関心だけではなく、聞き合う、承認しようとする他者の存在を重視していることを表している。両実践とも「個」を現わす声や姿に耳を傾け、目を向ける他者の存在が「個」のリアリティを形づくり、人が人を包摂する空間をつくっていたのである。そのように考えると、両実践には、「誰もがアクセスできること」「複数の価値や意見の〈間〉に生成する空間」、「人びとの間に生起する出来事への関心」という条件を充たす「公共性」にとどまらず、他者への配慮という、より能動的な態度を条件とする「公共性」が生まれていたといえる。

5. おわりに

以上、二つの言語教育実践から見てきた公共性について述べた。言語教育実践では他者の小さな声を聞こうとする能動的な態度、他者への配慮が必要だということが分かった。そのような態度を持つことは、教育のスキル向上を求める「閉ざされた専門性」を重視する教師には難しいだろう。他者をホリスティックに見ようとする「開かれた専門性」の立場に立つこと、そして、「モノリンガルな言語教育としての日本語教育を脱し、日本語教育を通じて日本語使用者とともに複言語使用の生き方を考え提案していくというパラドキシカルな実践研究であり、また新たな秩序と個の人権のバランスのあり方を考え提案するという弁証法的な実践研究」である「公共日本語教育学」(川上 2017, p.246)の立場に立つことが、言語教育実践を志す教師には必要ではないだろうか。

参考文献

- (1) アレント, ハンナ (1994). 『人間の条件』 志水速雄 (訳) 筑摩書房
- (2) 川上郁雄 (2017). 「公共日本語教育の行方」 川上郁雄 (編) 『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育—』 くろしお出版, pp.235-247
- (3) 齋藤純一 (2000). 『公共性』 岩波書店
- (4) 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』 明石書店
- (5) 細川英雄 (2016). 「公共日本語教育という思想へ—早稲田日研のこれまでとこれから—」 『早稲田日本語教育』 20, pp.21-31, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (6) 細川英雄, 尾辻恵美, マルチェッラ・マリオッティ (2016) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—』 くろしお出版
- (7) 細川英雄 (2017). 「日本語教育の公共性とは何か—「ことばの市民」への道—」 『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.221-226

学習者コーパスの構築に関するケーススタディ

—調査実施とデータ整備のプロセスの問題点—

迫田久美子（広島大学）

佐々木藍子（国立国語研究所）・須賀和香子（同）・細井陽子（同）

1. はじめに

本発表は、日本語学習者コーパス(I-JAS)の構築に関わる調査、文字化、公開までの過程をとりあげ、以下の疑問を明らかにする。

- 1) データ収集の調査実施における問題点は何か。
- 2) データの文字化における問題点は何か。
- 3) 公開後における課題は何か。

2. 多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)

多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS) は、12 言語（英語、中国語、韓国語、フランス語、ドイツ語、トルコ語、タイ語、ハンガリー語、ロシア語、インドネシア語、スペイン語、ベトナム語）それぞれの母語を持つ海外の日本語学習者に加え、日本国内の教室環境および自然環境で学ぶ日本語学習者のコーパスである。海外だけでも 20 箇所を越える調査地において、会話と作文データが収集され、2017 年 5 月に学習者 400 名、日本語母語話者 50 名分のデータが公開されている (<http://lsaj.ninjal.ac.jp/> 最終的には、学習者 1000 名・日本語母語話者 50 名を公開予定)。

3. 学習者コーパス構築の問題点

迫田他 (2017) では、学習者コーパス構築の過程における前半部分、調査実施に至るまでの計画立案、調査内容の選定作業、調査開始までの研究倫理規定と手続きに関する要点を述べた。本発表では、データ収集調査を実施する段階、収集後の文字化、一般公開までの後半の段階における問題点や課題について、明らかになったことを述べる。

3-1. 調査における学習者への対応

まず、データ収集の調査における問題点は、多くの場合調査者側の一方的な意向によって調査が実施され被調査者である学習者への配慮が欠けていた。そこで、本調査では、調査者が一人ひとりの学習者にコメントカードを記入して与え、調査に参加してよかったと思ってもらえるような工夫を行った。

具体的には、学習者の人数分の日本的な絵はがきを用意し、対面調査の際に学習者は好きな絵はがきを一枚選び、調査者に渡す。その後、調査を実施し、対面の口頭調査（約 65 分）が終了し、学習者が最後のストーリーライティング（20 分：絵を見て、物語を作文す

る作業)を行っている間に、口頭調査の1つのタスク(インタビュー)を実施している間に感じた学習者の日本語力に関する助言や励ましのメッセージを絵はがきの裏面に記述し、対面調査終了後に渡す(対面調査については、迫田他(2017)を参照)。

この対応は、非常に好評であり、いくつかの調査地では、調査終了後に学習者から(1)や(2)のような返事の手紙やカードが届けられ、改めて調査する行為が調査者のためだけでなく、被調査者にとっても意味のある行為につながることが重要であることを学んだ。

(1) 本日は楽しくて、たいへん勉強になる3時間がすごくて、とってもうれしいです。内気なのに、このちょうさにさんかしてみても本当によかったと思います。これからも日本語の勉強は全力でがんばります。もう一回しあわせな時間をありがとうございます。

(2) 今日はどうもありがとうございました。アドバイスを守ります。調査のけっかを期待しています。
(原文ママ)

3-2. データの文字化

次に、データの文字化における問題点である。発話の音声データを文字化するにあたって重要な点は、コーパスの目的に沿った文字化ルールを策定することである。そのため、すべての研究に対応できるコーパスを作成することは不可能だが、さまざまな観点から研究ができるようコーパスの仕様について検討を重ねた。

3-2-1. 文字化の基本方針

I-JASは、以下の4点を文字化の基本方針とする(迫田 2016: 170)。

- ① 本コーパスは、主として日本語学習者の文法習得、談話習得などの研究を目的として書き起こされる。そのため、発話はできるだけ発音に忠実に書き起こす。しかし、発話の重なりやポーズの長さ、声の大きさ、などの情報は付与しない。
- ② 本コーパスは、学習者の発話と共に、調査者の発話も書き起こす。
- ③ 原則として、誤用および正用の表示は行わない。
- ④ 書き起こされた生データと音声データを公開するだけでなく、そのデータの形態素解析結果が検索できるコーパスを目指す。そのため、自動解析および形態素検索を念頭において、書き起こしルールを策定する。

3-2-2. 中納言のシステムと学習者の日本語

I-JASは、文字列検索だけでなく、形態的側面に着目した単位での検索も可能である。文字列検索は、発話プレーンテキストや作文プレーンテキストにあるような文字列を検索対象としている。ある語の並び、例えば「バスケットを開けたら」を調べたい場合は、そのまま「バスケットを開けたら」でも、「バスケットを」「を開けた」「開けたら」のいずれでも抽出できるが、「開ける」や「開けて」は探し出せない。

形態的側面に着目した単位に基づく検索は、品詞を含む形態論情報によって調べることができ、「開ける」を検索すると「開けた」「開けて」「開けたら」も同時に抽出するので、活用の範囲も同時に観察することができる(詳しくは、迫田(2016)を参照)。

I-JAS の検索システムは、BCCWJ（現代日本語書き言葉均衡コーパス）で用いられている「中納言」というオンラインコーパス検索アプリケーションを利用している。学習者言語のコーパス I-JAS には、日本語母語話者にはない学習者特有の表現や語句が出現する。I-JAS では、それらが正しく解析できるように、新たなタグを考え、付与する作業を行った。ここでは、学習者に見られる表現や語句の処理の方法について、1つのタグ、G タグを取り上げて解説する。

G タグは、学習者の産出した語や発音や活用の誤りなど、修正すべき候補が明確に1つに絞られる場合に付与され、学習者の意図を汲んだ修正語を指定する。形態素解析は、指定した修正語で行われる。

(2) a. [けーじゃい=G=経済]

b. [くいす=G=クイズ] があります

c. それから、作文を[かきて=G=書いて]

(2) に事例を示しているが、a.とb.は発音の誤り、c.は活用の誤りである。これらは、文字化の際には、学習者が発音したままを文字化するが、それでは検索できないため、その文字列にGタグを付与して、一般的な形式に変換し、検索ができるように処理している。

G タグは、学習者の産出した誤りのすべてに付与されているわけではない。このコーパスでは、正用・誤用の判別は行わない。その理由は、正用・誤用の判定基準が研究によっても、個人によっても異なるからである。G タグはあくまで正しい形態素解析を補助するためのものなので、注意が必要である。

3-2-3. スクリプト・アシスタント（以下、SA）の育成と文字化の工程

日本語学習者のデータは、学習者の発話に慣れていないと、聞き取りも難しいため、一般的に外部の業者には委託できない。また先述の通り、検索システムに合った文字化をする必要もある。そのため、日本語教育に関わる教師や大学院生を、文字化作業者として育成し、彼らが作業にあたった。まず、日本語教育関係者に依頼し、アルバイトで文字化作業に従事できる人材を募集した。その後、半日程度の研修を行い、実際に音声聞きながら、文字化練習を何度か行った上で、正式に採用される。

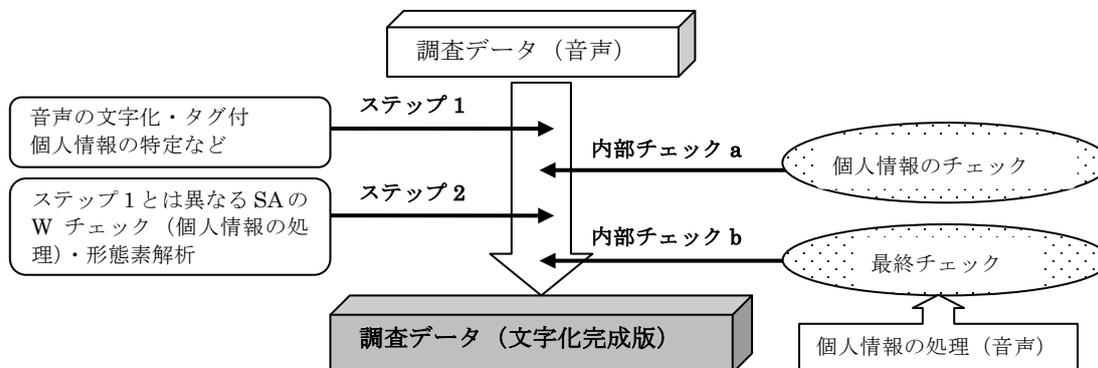


図1 文字化作業の4つの工程

文字化作業は、「ステップ 1」「内部チェック a」「ステップ 2」「内部チェック b」の 4 段階によって進められた。ステップ 1 と 2 は SA が担当し、内部チェック a と b は熟達した SA が担当している。ステップ 1 と 2 の担当は、必ず異なる SA が担当し、ダブルチェックとなるように配分した。個人情報の処理については、テキスト上はステップ 2 で、音声は内部チェック b で行った。図 1 は、文字化作業の工程を示す。

3-3. データの活用

最後の課題は、データの一般公開後の活動である。コーパス構築は、データを集めて一般公開することが目標ではない。そのコーパスをより多くの研究者や教師、また学習者自身に活用してもらうことで、はじめてコーパス構築の目標が達成される。そこで、コーパス活用のための研修の機会や発表の場を積極的に設けることが大きな課題となる。

I-JAS は、2016 年 5 月にデータの一部、日本語学習者 210 名分と日本語母語話者 15 人分、計 225 人分のデータを第一次公開した。さらに、2017 年 5 月にさらに 225 人を第二次公開として加え、現在では 450 人分のデータが公開されている。

公開に合わせて、これまで 2 回の学習者コーパス・ワークショップを開催した。いずれも基調講演者やパネリストに、既に日本語学や英語教育で学習者コーパスを構築し、コーパス研究を開拓している研究者を迎え、学習者コーパスの意義と課題についての講演や討議を行った。そして、後半のプログラムに、コーパス利用のためのワークショップを実施し、「本コーパスの概要」「本コーパスの質的研究」「本コーパスの量的研究」のそれぞれについて解説し、具体的にコーパスを用いて、どのように使えばいいかについて指導を行った。今年度は、ワークショップのコースを初心者用と経験者用の 2 つに分け、より広いニーズに対応できるように企画している。

4. おわりに

本稿は、日本語学習者コーパス I-JAS の構築に関連して、1)データ収集の調査実施における問題点として、調査対象者に対する配慮の必要性、2)データの文字化における問題点として、学習者言語に慣れた人材による丁寧な作業プロセスの必要性、3)公開後における課題として、コーパスの利用に関する研修の必要性を述べた。

今後は、国内外の調査協力者の研究者と共に本コーパスを利用した共同研究を行っていききたい。

謝辞:本研究は JSPS 科研費 課題番号 24251010, 16H01934 の助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 迫田久美子 (2016) 『海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的な繋がりに基づいて—』(平成 24—27 年度科研費助成事業基盤研究 A 課題番号 24251010)
- (2) 迫田久美子・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子 (2017) 「学習者コーパスの構築に関するケーススタディ—調査計画のプロセスから学ぶ—」2017 年度日本語教育学会, 春季大会ポスター発表

高等教育機関における日本語初級前半コースのあり方を探る

—インタビュー調査結果からの一考察—

佐野香織（早稲田大学）・齋藤智美（同）・鄭在喜（同）・吉田好美（同）

1. はじめに

近年、日本の大学に留学を希望する学生の多様化が進んでいることが指摘されている。英語による学位取得プログラムを実施する高等教育機関の増加を背景に、学生の多様性を生かした日本語教育、中でも日本語学習のゲートウェイでもある初級コースの開発は日々求められている課題である。初級のあり方の問題とその解決方法については、文法の観点から、従来の初級文法シラバスを問題視し、語彙を変数として初級学習者の「言いたいこと」「やりたいこと」の保障への転換を目指すものがある（庵 2017）。これは、言語知識的な側面から初級のあり方の問題点およびその解決方法について述べているものである。一方で、日本語のコースには必ずしも日本語学習・習得を求めてはいないが、日本に関すること全般や日本のアニメ・ポップカルチャーに興味・関心を持つ者も存在する。根本（2016）は、こうした「日本理解者」と「日本語学習者」を分けて認識し、教育を考えていく必要性を指摘している。また、ソーシャルネットワーク等を用いた独自の方法で自己実現をはかっている学習者も急増しているという。

このような背景から、日本語学習の言語知識を中心とした枠組みだけで学習者の学びを捉えていくことが難しくなっていること、特にゼロ初級を含めた「初級前半」の捉えにくさが明らかになってきていることが見えてきた。本調査は、上記のような背景から高等教育機関における日本語初級前半コースのあり方を探る一端として行ったものである。

2. 調査概要

2.1. 調査背景

本調査は、高等教育機関である発表者の所属校において実施した。発表者の所属校では、日本語科目を必修または選択必修として定めている学部があり、正規の学部生はもとより、大学院生、交換留学生、研究者等が一つのクラスに混在して受講している。ここでの日本語科目は、大きく総合日本語科目群およびテーマ科目群で成り立っている⁽¹⁾。総合日本語科目群は、四技能をすべて総合的に学ぶ科目のレベル別の集合体であり、テーマ科目群は、学習者の多様な興味・関心に応える単科的な科目群である。学生は自身の状況に合わせて自律的にレベル・科目を組み合わせて履修することができる。本研究で対象とする初級前半コースとは、このうち総合日本語科目群に属するものである。所属校の学生は、オンラインレベル判定テストの結果⁽¹⁾等を参考に、自律的に受講クラスとレベルを選択・決定し、履修を進めていく。このようなシステムの中で、担当教員は、初級前半コースを受講する学生には、多様な背景の学生が存在することを実感していた。例えば、日本にも日本

語にも興味を持っていない学生，学習機関で日本語を学んだことはないが，アニメやゲームで日々日本語に触れている学生，それぞれのやり方で日本語を楽しんでいる学生，中等教育や他学習機関で学んだことはあるが，途中でやめてしまったり，過去に行っていた学習からかなり時間があいてしまった学生など様々である。しかし，前述のような学生の多様性については教員間の情報交換により実感はしていたものの，どのような実態があるかについては，調査は行われていなかった。

2.2. 調査の対象と方法

本調査は，上記総合日本語科目群初級前半コースの履修者を対象にパイロット調査として行ったものである。まず，対象の履修者に質問紙調査（計26名）を行った。その上で背景，動機付け，情意面からインタビュー調査対象者（正規学部生，交換留学生，大学院生）を選択，依頼し承諾してくれた3名に半構造化インタビューを行った。半構造化インタビューの項目は，上記の質問紙調査項目を基に，①日本語初級前半コースを履修した動機，②学習方法，③日本語との関わり，④今後の学習予定，について聞いた。インタビューは，協力が希望する言語で行った。許可を得て録音し，音声データを文字化したものを分析対象とした。そして日本語学習の捉え方を観点として質的に分析した。

3. 調査結果

ここでは3名のインタビュー調査について以下に述べていく。

3.1. ジョンさん

正規学部生ジョンさん（仮名・東アジア出身）は，日本語が嫌いというわけではなかったが，中学校から学習していた日本語は「もう知っているからつまらない」として積極的に学習しようとは思わなかったという。日本語授業の受講理由は，日本語学習そのものの興味や必要性というよりも所属学部の必修単位取得のためであった。とはいえ，将来の就職には成績が重要であるため，クイズ・テストの点数や出席には気をつけていた。しかし，大学生活を送る中で，普段日本語の使用はあまり多くはないが，就職に有利な漢字能力や日本語を話す能力はつけていきたいと思うようになった。このことから，総合的に四技能を学ぶ初級後半コースには進まず，自身の将来やキャリアを見据えた学習として，次学期は漢字とテーマ科目群の授業を履修しようと考えていた。「必修だから履修しなければならない」という考えだけではなく，自らの学ぶ必要性も感じて学習のあり方を考えるようになったと思われる。

3.2. ダイさん

理系大学院生ダイさん（仮名・東南アジア出身）は，今まで日本語を勉強したことはなかったが，せっかく日本の大学院に入ったのだから，何か日本に関わることをしよう，と初めて日本語授業を履修したという。履修単位は必要がなかったので気が楽だったそうである。大学院では指導教員もゼミ生も英語を使い，研究では英語を使用するため，アカデミックな側面での日本語の必要性を感じていなかった。しかし，ゼミも大学も日本のコミ

コミュニティであり、コミュニティでの自分のあり方を考えると、今後も何らかの形で「日本語」に関わりたいと思ったという。ダイさんは、日本語学習を続ける意味として専門コミュニティへの参加、あるいは日本社会への参加における自身の日本語のあり方を考えていたことが推察される。

3.3. マヤさん

学部1年短期交換留学生マヤさん（仮名・ヨーロッパ出身）は、日本が好きで自ら望んで日本へ留学した。英語字幕付きのインターネット上の動画、アニメを見たり、日本語の音に触れることが日本語を学ぶことであり、楽しく学ぶことが好きであるという。しかし、所属校で受講した日本語学習は、文法中心の積み上げ型学習で、漢字圏出身学習者との混在日本語クラスにおける学びがあわず、自分の日本語学習に自信が持てなくなった。自分としては予習・復習も一生懸命したが、学習ペースが速くついていけなかった。楽しくはないが、留学者要件として単位が必要であるので仕方がなく履修していたという。留学先である発表者の所属校日本語コースでの学習継続、また今後の日本語学習に迷いを感じていたと思われる。

4. まとめと今後の展望

インタビュー調査協力者三者間においても、日本語初級前半コースに対する認識や、「日本語」とは何か、日本語を学習するということは自分にとってどのようなことか、ということに対する捉え方が異なっていることが浮き彫りとなった。

本調査では、事例研究の一考察として「初級前半」だからこそ、単に語学としての日本語学習ということだけでなく、キャリア形成、生き方、社会とのつながり・関わり、といった学生の「学びのあり方」が見えてきた。今後は、こうした「学び」に学習者・教育者がお互いに気づくことができる仕組みを考えて行く必要があることを指摘していきたい。そのためには、学習者個人の一時的なニーズ・関心だけではなく、長期的に学びに向き合う必要がある。一機関における学習のみに限定されない、自律的で開放的な日本語学習の継続のあり方を再考しつつ、今後も調査を続ける予定である。

注

- (1) 詳細については、早稲田大学日本語教育研究センターWebサイトを参照。
<https://www.waseda.jp/inst/cjl/about/education/curriculum/>
- (2) オンライン判定テストの受験は、学生の所属により受験に関する指示や条件が異なるため、総合日本語科目受講者全員が受験をしているわけではない。

参考文献

- (1) 庵功雄 (2017) 「大学における英語中心主義を生き延びるための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉」『言語文化教育研究会第3回年次大会シンポジウム』発表資料
- (2) 根本愛子 (2016) 「日本語学習動機とポップカルチャー～カタールの日本語学習者を事例として～」ハーベスト社

2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集

発行 2017 年 10 月 16 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>



公益社団法人

日本語教育学会
