



# 2018 年度日本語教育学会**秋季大会**予稿集

2018(平成30)年11月24日・25日 / プラサヴェルデ

## 目次

WEB 版プログラム…p.2-27

※p.6-15 の「発表一覧」にて各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます。

パネルセッション…p.28

口頭発表：午前の部…p.66 / 午前の部…p.160

ポスター発表：第1部…p.277 / 第2部…p.323 / 第3部…p.408



公益社団法人

日本語教育学会

# 2018年度日本語教育学会秋季大会

2018年11月24日(土)・11月25日(日)

プラサヴェルデ(静岡県沼津市)

後援: 沼津市教育委員会

## 外国人住民の安全と安心のための日本語教育

公益社団法人日本語教育学会秋季大会では、当学会社会啓発委員会が中心となって、理念体系における社会的課題に関するテーマを取り上げることとしています。2018年度秋季大会では、「外国人住民の安全と安心のための日本語教育」を大会テーマに据えました。これを踏まえ、一般公開プログラムでは「外国人住民と共に考える安心安全な町づくりー日本語教育から見たリスク・コミュニケーションー」をテーマとし、日本語に不安を抱える外国人住民や、高齢者、障がい者等の情報弱者を含むすべての人が安心して暮らしていくために、日本語教育が担えることは何かについて考えることにしました。

当日は、「災害時の情報保証と情報発信」、「避難所運営ゲーム」、「災害時の地域言語(方言)とコミュニケーション」、「現場報告/3・11官邸広報に起こったこと」といった多角的な視点から話題提供がなされます。これらをきっかけに、災害時の情報のあり方や課題の解決に向けて、日本語教育が担いうる社会的役割について、みなさまと共に考える機会となれば幸いです。

公益社団法人日本語教育学会会長 石井恵理子

## 目 次

開催のご挨拶	2
開催概要／目次	3
大会日程	4
一般公開プログラム	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	16
会場配置図	25
会場への交通案内	27

- ◆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 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：2018 年 10 月 16 日（火）～ 11 月 15 日（木）
- ◆問合先：03-3262-4291/E-mail:taikai-office@nkg.or.jp(前日まで)  
090-1999-3315(当日のみ)

# ◆大会日程◆

11月24日(土)	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	
		10:00-12:00 3階：コンベンションホールB 一般公開プログラム (無料)	12:10-12:55 2階：201 *わかばさん	13:00- コンベンション ホールA 開会式	14:00-15:30 1階：コンベンションホールA 3階：コンベンションホールB パネルセッション 第1部	15:30-17:15 1階：コンベンションホールA 3階：コンベンションホールB パネルセッション 第2部	17:30-19:00 3階：301-302 懇親会	*印のイベントの概要は、16～24ページをご覧ください。			
				12:00-17:00 1階：コンベンションホールAホワイエ 受付 *わかば・コンシエルジュ (12:00-16:00) / * 賛助会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)	13:45-15:15 3階：コンベンションホールBホワイエ 交流ひろば 前半	15:45-17:15 3階：コンベンションホールBホワイエ 交流ひろば 後半					

11月25日(日)	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00
		9:30-12:00 3階：301, 302 4階：401, 402 口頭発表 午前の部 (各発表30分)	10:50-12:20 1階：市民サロン ポスター発表 第1部	12:10-12:50 3階：301 *研究倫理 セミナー	12:40-14:10 1階：市民サロン, 4階：407 ポスター発表 第2部	13:30-16:40 3階：301, 302 4階：401, 402 口頭発表 午後の部 (各発表30分)	14:30-16:00 1階：市民サロン, 4階：407 ポスター発表 第3部			
				12:10-13:20 4階：403, 404+1 *地域発信企画 (無料)	12:10-13:20 2階：201 *ぶらさだわかば					
				9:00-11:00 4階：407 代議員懇談会						
				8:45-15:00 4階：402 前 / 405, 406 受付 *わかば・コンシエルジュ (8:45-14:00) / * 賛助会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)						

## パネルディスカッション

\* 無料でご参加いただけます。

## 外国人住民と共に考える安心安全な町づくり

### —日本語教育から見たリスク・コミュニケーション—

本年 2018 年は、地震、集中豪雨、そして相次ぐ台風とさまざまな自然災害が日本列島を襲った年でした。そうした緊急時に重要なのは近隣住民同士の助け合いであり、そこには少なくない数の外国人住民が存在します。緊急時の助け合いのさい、カギになるのは日本語ですが、地域に住む外国人住民の多くは、日本語によるコミュニケーションに不安を抱えて暮らしているのが現状です。そこで、今回のシンポジウムでは、災害時の日本語によるコミュニケーションのあり方を検討します。

4 名のパネリストによる発表では、①災害時の視覚障がい者のニーズ伝達、②避難所におけるコミュニケーション体験、③方言による適切な意思疎通、④内閣広報室による東日本大震災の情報伝達という四つの観点から提言があります。こうした観点を踏まえ、外国人住民の立場からコメンテーターが、日本語教師の立場から司会者が、それぞれコメントを行い、それらをもとに「外国人住民と共に考える安心安全な町づくり」をめぐり、日本語教育が担えることは何か、フロアの皆さまとご一緒に考えます。

#### パネリスト：

「災害時の情報保障と情報発信」  
大胡田裕氏（静岡県立沼津城北高校教諭）

「避難所運営ゲーム(HUG)体験」  
倉野康彦氏（HUG のわ主催）

「災害時の地域言語（方言）とコミュニケーション」  
竹田晃子氏（立命館大学専門研究員）

「現場報告／3・11 官邸広報に起こったこと」  
下村健一氏（白鷗大学客員教授）

コメンテーター：ジョン利栄増子氏（セルヴィツォ代表取締役）  
進 行：衣川隆生氏（名古屋大学教授）

コーディネーター：  
嶋田和子、石黒圭、岡本能里子  
（公益社団法人日本語教育学会社会啓発委員会）

本プログラムは、JSPS 科研費 JP18HP0003 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
1階 コンベンションホール A 司会：因京子 (九州工業大学)	3階 コンベンションホール B 司会：宇佐美洋 (東京大学)
①…p.29 クラウドソーシングを用いたビジネス発注文書の質的分析試論  石黒圭 (国立国語研究所) 岩田一成 (聖心女子大学) 蒙韞 (国立国語研究所) 青木優子 (同) 浅井達哉 (富士通研究所)	②…p.39 「移動」の視点から、日本語教育を問い直す—子ども、大学生、地域生活者を例に—  川上郁雄 (早稲田大学) 岩崎典子 (南山大学) 三宅和子 (東洋大学) 八木真奈美 (駿河台大学)

### 第2部 [15:45 ~ 17:15 (90分)]

第1会場	第2会場
1階 コンベンションホール A 司会：荻原稚佳子 (明海大学)	3階 コンベンションホール B 司会：中井陽子 (東京外国語大学)
③…p.48 日本語教育人材の支援スキルと意識の変容—日本国内の大学、学校、地域・行政で求められる資質・能力の再検討—  義永美央子 (大阪大学) 金孝卿 (早稲田大学) 渡部倫子 (広島大学) 神吉宇一 (武蔵野大学)	④…p.56 日本語教育とナラティブのインターフェイスを探る—私たちは語りに何をみたか—  三代純平 (武蔵野美術大学) 北出慶子 (立命館大学) 嶋津百代 (関西大学)

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 1 会場

3 階 301

司会：竹口智之  
(関西大学)

①…p.67

9:30 ~ 10:00

ロシア語母語話者による発話の言語形式・発音・話者情報と日本語母語話者の評価—動詞否定丁寧形「～ません」「～ないです」の発話に関して—

宿利由希子 (神戸大学大学院生)

②…p.73

10:10 ~ 10:40

ビジネス文書における「至急」「早急に」「早々に」「ただちに」「早速」の使い方

加藤恵梨 (大手前大学)

③…p.79

10:50 ~ 11:20

「たほうがいい／ないほうがいい」の初級教科書における扱いと日本語母語話者の使用実態

大西まき (神戸女学院大学大学院生)

④…p.85

11:30 ~ 12:00

中学校数学教科書の日本語の難しさ—トの分析から—

宮部真由美 (国立国語研究所)

### 第 2 会場

3 階 302

司会：木下直子  
(早稲田大学)

⑤…p.91

ローパス音とハミングを併用した発音指導による実践報告—初級日本語学習者を対象に—

水信渉 (拓殖大学大学院生)

⑥…p.97

発話時の指示が日本語学習者の韻律的特徴及び聞き手の印象に与える影響—ビジネス場面の電話応対音声の分析より—

森田直子 (早稲田大学大学院生)

⑦…p.103

コミュニケーションに必要な音声とは何か—機能に相応しい韻律指導を目指して—

高村めぐみ (愛知大学)

⑧…p.108

日本語学習者と日本語母語話者の友人関係機能と友だちことば使用との関連

酒井彩 (九州大学)  
斉藤信浩 (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

### 午前の部

[9:30 ~ 12:00 (各 30分)]

### 第3会場

4階 401

司会：松岡洋子  
(岩手大学)

- 9:30 ~ 10:00 ⑨…p.112  
海外で教えるネイティブ日本語教師  
同士の対立・軋轢—原因と対処法を  
中心とした概括的調査研究—  
高嶋幸太 (立教大学)
- 10:10 ~ 10:40 ⑩…p.118  
「日本語教師の資格創設」をめぐる  
考察—若年層のインセンティブ向上の  
ために—  
平畑奈美 (東洋大学)
- 10:50 ~ 11:20 ⑪…p.124  
日本語ボランティアに求められる能  
力とは何か—地域日本語教育の現場へ  
の調査から—  
中川祐治 (福島大学)
- 11:30 ~ 12:00 ⑫…p.130  
越境的学習としての海外日本語教師  
実践研修  
トムソン木下千尋 (ニューサウスウェー  
ルズ大学)  
福井なぎさ (同)

### 第4会場

4階 402

司会：牛窪隆太  
(関西学院大学)

- ⑬…p.136  
就職活動期にある地方小規模私立  
大学中国人女子留学生のキャリア意  
識—ライフストーリー・インタビュー  
からの探索—  
家根橋伸子 (東亜大学)
- ⑭…p.142  
母語話者日本語教師の教授不安の変  
容とキャリア形成の連関  
布施悠子 (一橋大学大学院生)
- ⑮…p.148  
ポジショニングから見た異文化間の  
ビジネス場面における自己認識—在  
中日系企業の中国人ビジネスパーソンへ  
のインタビューから—  
立川真紀絵 (大阪大学)
- ⑯…p.154  
「ろう文化」と「聴文化」のバイカルチュ  
ラルな視点から見る言語教育とは—  
複線径路・等至性モデルによる「コーダ」  
と「ろう者のきょうだい」が持つ言語教  
育観の探索—  
中井好男 (同志社大学)  
丸田健太郎 (広島大学大学院生)



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 1 会場

3 階 301

司会：伊藤秀明（筑波大学）  
西谷まり（一橋大学）

13:30 ~ 14:00

⑰…p.161  
多相ラッシュ分析による JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテストの妥当性検証

波多野博頭（国際交流基金）

14:10 ~ 14:40

⑱…p.167  
口頭能力テスト「JOPT」と「OPI」の対応に関する調査報告

李在鎬（早稲田大学）  
嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）  
伊東祐郎（東京外国語大学）  
鎌田修（元・南山大学）  
坂本正（名古屋外国語大学）  
由井紀久子（京都外国語大学）  
六川雅彦（南山大学）

14:50 ~ 15:20

⑲…p.173  
BJ-CAT ビジネス日本語テストの運用に向けて—妥当性の検証と課題の把握—

赤木彌生（東亜大学）  
小野塚若菜（ベネッセ教育総合研究所）

15:30 ~ 16:00

⑳…p.179  
ディベートの立論作成で見られたロジックの問題点と評価方法—三角ロジックを用いた実践をもとに—

西村由美（関西学院大学）  
内藤真理子（神田外語大学）

16:10 ~ 16:40

㉑…p.185  
上級日本語学習者を対象にした LTD 学習法の授業実践—ディスカッションスキルに着目して—

東寺祐亮（日本文理大学）

### 第 2 会場

3 階 302

司会：住田哲郎（京都精華大学）  
西口光一（大阪大学）

㉒…p.191  
ベトナム人対象日本語コミュニケーション教育—相づちと日本語力—

グエン・ティ・フォン・ズン（明海大学大学院生）

㉓…p.197  
共同課題解決における日本語母語話者と日本語学習者の相互行為—提案への反応に着目して—

ツオイ・エカテリーナ（東洋大学）

㉔…p.202  
初対面会話における話題開始と情報交換の方法の変化の分析—二者・三者会話の基軸参加者に着目して—

大場美和子（昭和女子大学）

㉕…p.208  
話題境界に出現する言語的要素についての考察—話題開始部に着目して—

若松史恵（一橋大学大学院生）

㉖…p.214  
「…」はどのように用いられているか—商品レビューによる調査から—

相川弓映（早稲田大学大学院生）

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

4階 401

司会：本田明子（立命館アジア太平洋大学）  
野田尚史（国立国語研究所）

13:30 ~ 14:00

②⑦…p.220

日本語学習者の作文における並列・  
継起の接続表現の習得—縦断コーパ  
スの分析を通じて—

董芸（一橋大学大学院生）

14:10 ~ 14:40

②⑧…p.226

中国人日本語学習者の慣用句の理  
解—親密度と透明度の影響を中心に—

姚新宇（東北大学大学院生）  
菅谷奈津恵（東北大学）

14:50 ~ 15:20

②⑨…p.232

中級日本語学習者のストーリー描写  
における非制限的名詞修飾の使用  
実態—母語の類型論的な違いに着目し  
て—

徐乃馨（首都大学東京大学院生）

15:30 ~ 16:00

③⑩…p.238

中国人日本語学習者の習熟度別に  
みた慣習・非慣習的間接発話の理  
解

李璐（名古屋大学大学院生）  
玉岡賀津雄（名古屋大学）

16:10 ~ 16:40

③①…p.244

韓国語を母語とする日本語学習者の  
同形語と和語動詞の連語形式の習  
得に関する研究—産出における手がかり  
を中心に—

高ミンソン（明治大学大学院生）

### 第4会場

4階 402

司会：前田均（天理大学）  
水野晴美（国際日本語普及協会）

③②…p.250

日本語教育において国際問題を扱う  
—いかに個人の経験と結びつけるか—

新井久容（早稲田大学）

③③…p.256

北朝鮮の日本語教育—今後の日朝関  
係に向けて—

上田潤子（早稲田大学）

③④…p.260

地方（非工業地域・散在地域）に  
おける、行政の言語教育への関心  
と優先順位—多様な言語教育の連携の  
ために—

山本冴里（山口大学）

③⑤…p.266

企業と日本語教育機関の協働による  
海外日本語研修プログラムの構築—  
CEFRに準拠した課題遂行能力育成を目  
指して—

横澤徳一（YAMASA 言語文化研究所）  
森島聡（デンソー）

③⑥…p.272

外国人児童の在籍学級における授  
業デザイン

中村諭実子（滋賀文教短期大学）

## 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。

## 第1会場

## 1階 市民サロン

①…p.278

教師による評価とコンピュータによる自動評価  
はどの程度一致するのか—中上級日本語学習者  
の意見文の評価を対象に—

小森和子 (明治大学)  
李在鎬 (早稲田大学)  
長谷部陽一郎 (同志社大学)  
鈴木泰山 (ピコラボ)  
伊集院郁子 (東京外国語大学)  
柳澤絵美 (明治大学)

②…p.284

非日本語教員による留学生と日本人学生の関  
わり合いについての語りから—「共修」の可能  
性を考える—

松本明香 (東京立正短期大学)

③…p.290

キャリア支援に向けた留学生のキャリア意識調  
査報告—ビジネス日本語クラス履修者を対象に—

寅丸真澄 (早稲田大学)  
齋藤真美 (山梨学院大学)  
中山由佳 (早稲田大学)

④…p.295

話し言葉や誤用の含まれたテキストに対応可  
能なコーパス分析システムの開発

山本裕子 (愛知淑徳大学)  
川村よし子 (東京国際大学)  
小森早江子 (中部大学)  
本間妙 (同)

⑤…p.301

学校お便り文書の依頼文における動詞構文と  
共起語の分析—外国人保護者の日本語読解支援  
のために—

今村桜子 (横浜国立大学大学院生)

⑥…p.307

中国語母語話者の和語動詞の産出に関する  
量的検討—KY コーパスを用いて—

孟盈 (首都大学東京大学院生)

⑦…p.313

「間違いが直す」格助詞誤り訂正システム

小川耀一郎 (長岡技術科学大学大学院生)  
山本和英 (長岡技術科学大学)

⑧…p.319

中国人学習者の日本語文の読みにおける漢  
字単語の処理過程—口頭翻訳課題を用いた実験  
的検討—

徐婕 (広島大学大学院生)

この時間帯のポスター発表は第1会場のみです。

## ポスター発表 第2部 [12:40 ~ 14:10 (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。

### 第1会場

#### 1階 市民サロン

⑨…p.324

意見文に対する評価コメントの計量的分析—  
コレスポネンス分析に基づく考察—

伊集院郁子（東京外国語大学）  
李在鎬（早稲田大学）  
小森和子（明治大学）  
野口裕之（名古屋大学名誉教授）

⑬…p.348

美術鑑賞を取り入れた社会とつながる授業の  
実践—文化の受容者から発信者へ—

眞鍋雅子（神田外語大学）

⑩…p.330

ピア・レスポンスにおいて学習者はどのように  
他者のコメントを作文に反映させるのか—「研  
究の目的とテーマ」の執筆を例に—

烏日哲（国立国語研究所）

⑭…p.354

研究室コミュニケーションのための入門期日  
本語教育—周囲で話される日本語への観察意欲の  
向上をめざして—

山路奈保子（室蘭工業大学）  
因京子（九州工業大学）  
アブドゥハン恭子（同）

⑪…p.336

ドイツ語を母語とする日本語学習者のノー  
トテイキングに見られる講義の展開の予測  
—ドイツの大学に在籍する学習者のデータから—

田中啓行（国立国語研究所）

⑮…p.359

中級日本語学習者対象の多読授業における  
評価の試み—評価を通してわかった産出力の変  
化—

横山理恵子（名古屋経済大学）

⑫…p.342

読解発問を援用し映像を深く「読む」日本語  
授業の試み—CMを用いたクリティカル・ビュー  
イングの実践—

高橋敦（デジタルハリウッド大学）  
篠崎佳恵（フリーランス）  
清水美帆（上智大学）  
臼井直也（デジタルハリウッド大学）

⑯…p.365

メタ認知を活用した読解教材使用に対する調  
査の分析—学部留学生への面接調査をもとに—

藤田裕子（桜美林大学）  
福島智子（同）  
白頭宏美（同）  
三宅若菜（同）  
鈴木理子（同）  
伊古田絵里（同）

## ポスター発表 第2部 [12:40 ~ 14:10 (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。

## 第2会場

4階 407

⑰…p.371

討論の行き詰まりに対する話題展開—日本語母語話者と中国人日本語学習者の対照研究—

水野瑛子（名古屋大学大学院生）

⑳…p.391

依頼メールの適切さに「構成」が関わるか—日本人大学生への調査を通して—

坂本勝信（常葉大学）  
山下浩一（同）  
谷誠司（同）  
森脇健夫（三重大学）  
小西知代（国際教養大学）  
康鳳麓（鈴鹿医療科学大学）

⑱…p.377

「かき混ぜ」語順文の現れ方は書き言葉と話し言葉では異なるか—コーパス調査を通して—

孫麗娟（目白大学大学院生）

㉑…p.397

中国の日本語教育現場に即した口頭能力評価基準の作成とその課題—日本語母語話者教師と中国語母語話者教師間の評価基準に見られる相違に着目して—

韓蘭靈（中国大連理工大学）  
柳本大地（広島大学）

㉒…p.383

TBLTによるモジュール型ビジネス日本語教科書の開発

小島美智子（長沼スクール東京日本語学校）  
植木香（同）  
木下由紀子（同）  
藤井美音子（同）

㉓…p.402

主題化における困難点について—主題仮説をもとに—

伊藤聖子（お茶の水女子大学大学院学生）

㉔…p.385

日本語学習者の「条件」表現と「モシ」—母語による違いから—

市江愛（首都大学東京大学院生）

## 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。

### 第1会場

#### 1階 市民サロン

②④…p.409

日本語教師は留学生のキャリア形成をどのように捉えているか—日本語教師の相互インタビューから—

佐藤正則 (山野美容芸術短期大学)  
寅丸真澄 (早稲田大学)  
松本明香 (東京立正短期大学)  
家根橋伸子 (東亜大学)

②⑧…p.427

余暇活動として学ぶ学習者に対する言語教育サービスの商品化

瀬尾匡輝 (茨城大学)

②⑤…p.415

日本語学校の教員のための著作権教育の実践報告

高橋薫 (早稲田大学)  
保坂敏子 (日本大学)  
我妻潤子 (テイクオーバー)

②⑨…p.433

落語の理解を支援するためのEラーニング教材の開発と試行—文化とことばの両面から—

酒井たか子 (筑波大学)  
三谷絵里 (同)

②⑥…p.417

学習者用モバイル観察支援ツール FishWatchr Mini を用いた話し合い活動評価の実践

柳田直美 (一橋大学)

③⑩…p.439

メキシコ人日本語教師の現状と課題—AGU州のメキシコ人日本語教師へのインタビューから—

岡田朋美 (元・MexicoCENDICS 語学学校)

②⑦…p.423

教師経験がある大学院生は日本語教師養成課程でどのように教育実践観を変容させたのか

内山喜代成 (名古屋大学大学院生)  
水野瑛子 (同)  
村田竜樹 (同)  
梶原彩子 (同)  
安藤郁美 (同)  
千葉月香 (同)

③①…p.444

看護師を目指す留学生のための実習に即したライティング教材の開発

山元一晃 (国際医療福祉大学)  
加藤林太郎 (同)

## ポスター発表 第3部 [14:30 ~ 16:00 (90分)]

## 第2会場

4階 407

③②…p.450

日本語教科書における「美化語」分析—BCCWJ  
と教科書データの語彙の比較から—滝島雅子 (早稲田大学大学院生)  
李在鎬 (早稲田大学)

③⑤…p.468

「やさしい日本語ニュース」の難易度に関する学  
習者調査田中伊式 (早稲田大学大学院生)  
李在鎬 (早稲田大学)

③③…p.456

孤立環境における日本語学習の意味—スーダン  
のODA日本語教育の現場を事例に—

内山聖未 (16歳の仕事塾)

③⑥…p.474

これからの地域日本語教育人材を問う—「日本  
語学習支援者」と「日本語教師」は別物なのか?—足立祐子 (新潟大学)  
松岡洋子 (岩手大学)  
林さと子 (津田塾大学)  
宇佐美洋 (東京大学)  
安場淳 (中国帰国者支援・交流センター)  
富谷玲子 (神奈川大学)  
今村和宏 (一橋大学)

③④…p.462

メンバー間における課題共有のための職場の  
Can-do statements —3つの職場の人々との対話を通  
して見えてきたこと—大平幸 (立命館大学)  
掛橋智佳子 (関西学院大学)  
佐野真弓 (関西学院大学大学院生)  
森本郁代 (関西学院大学)

③⑦…p.479

日本の地域社会を移動する日本語非母語話者  
と地域方言の関係性—「現代日本社会における多  
言語化」論を視野に入れつつ—岡田祥平 (新潟大学)  
中井好男 (同志社大学)  
八木真奈美 (駿河台大学)

## 賛助会員出展ブース

\* 無料でご参加いただけます。

〔11月24日（土）12:00～17:00、25日（日）8:45～15:00〕

会場：24日 1階 コンベンションホール A ホワイエ  
25日 4階 405, 406 小会議室

### 出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助会員団体

本会には賛助会員という会員種別があり、全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO 団体等、39 団体が入会しています。（2018 年 8 月現在）

賛助会員の皆様からは、日本語教育全体の発展と本会の運営の促進のために多大なご協力をいただいています。

「賛助会員出展ブース」では、各団体の紹介や、最新情報の発信、書籍・教材のラインアップ展示等を行います。最新の書籍等を手にとって見られる絶好の機会かと思えます。

また、賛助会員と大会参加者との交流、参加者間のネットワーク作りの促進、日本語教育及び関連領域の情報提供、情報交流、広報等の場としてもお役立てください。

ブースは土日を通して設置していますので、会期中は何度でも、どうぞお気軽に足をお運びください。

## わかば・コンシェルジュ

〔11月24日（土）12:00～16:00、25日（日）8:45～14:00〕

会場：24日 1階 コンベンションホール A ホワイエ  
25日 4階 402 小会議室前

### 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。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や質問にお答えいたします。「わかばさんいらっしゃい」と連動しており、「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記念品を進呈いたします。大会へのご参加の記念にパネルを使った記念撮影のお手伝いもいたします。

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ご質問やご相談にも可能な限り対応いたします。

2 日目（11 月 25 日）は、「ぷらさ da わかば」の申し込み受付も行います。黄色いはっ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。



# 同時開催イベント

## わかばさんいらっしやい

〔11月24日（土）12:10～12:55〕

会場：2階 201 小会議室

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やい」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やい」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。きつともっと大会が楽しくなるはずですよ。

## 交流ひろば

〔11月24日（土）13:45～15:15 / 15:30～17:00〕

会場：3階 コンベンションホールB 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

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。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、20～23ページをご覧ください。

## ぶらさ da わかば

[11月25日(日) 12:10 ~ 13:20]

会場：2階 201 小会議室

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。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。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ったりすることは、なかなかむずかしいことではないでしょうか。

そんな「わかば」な人のための企画が、「ぶらさ da わかば」です。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、センパイの経験談を聞いたり、自由な空間です。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。先着順ではなく、9時に大会受付に集まった方で抽選を行い、優先順位順に話したいセンパイを選んでもらいます。9時でセンパイ全員が埋まらない場合には引き続き申込みを受け付けます。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。

### 「地域に根ざした安心・安全な町づくりのための取り組み」

[11月25日(日) 12:10 ~ 13:20]

会場：4階 403・404-1 小会議室

主催：公益社団法人日本語教育学会支部活動委員会

昨年度秋季大会から、開催地の日本語教育関係者、日本語学習支援の関係者が中心となって情報を発信する「地域発信企画」がスタートしました。

今回は、2018年度日本語教育学会秋季大会のテーマに合わせて、地域発信企画のテーマを「地域に根ざした安心・安全な町づくりのための取り組み」としました。静岡県内で日本語教育に関わる方々が、安心・安全な町づくりを目指してどのような実践や活動しているかをポスター、資料、実物などを通して紹介します。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、参加者一人一人の実践や活動、地域を振り返り、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。来場者の皆様との活発な情報交換、意見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、24ページをご覧ください。

# 同時開催イベント

---

## 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25日（日）12:10～12:50〕

会場：3階 301 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】

### ① 日本での就職を目指す日本語ゼロレベル非漢字圏理系院生に必要な日本語能力とは

築地伸美 (愛媛大学), 田代桜子 (同), 高橋志野 (同)

私たちが関わっている留学生就職プログラムで課題となっているのが「日本語0レベルで来日した非漢字圏理系院生」への日本語教育です。研究活動等で多忙な学習者に、どのような日本語を提供したらいいのでしょうか。今回は試行中の教材等を見ていただきながら、意見交換ができればと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

### ② 日本語授業でのアニメ活用術—おすすめの作品と使い方の情報共有—

臼井直也 (デジタルハリウッド大学), 清水美帆 (上智大学)

私たち「日本語教育とアニメーション研究会」では、アニメに関する研究を行うとともに、授業で使える作品の情報、使用方法の共有を行っています。「どんな作品がいいのか分からない」、「どんな使い方がいいのか分からない」などを中心に、皆さんで情報や課題を共有しましょう。アニメ聖地で活気あふれる沼津への観光とともにぜひ会場へお越しください。

### ③ 「JF にほんご eラーニング みなと」の自習コースの教育現場での活用を考える

—まるごと、ひらがな、アニメ・マンガの日本語、俳句コースを例に—

熊野七絵 (国際交流基金関西国際センター), 和栗夏海 (同)

日本語学習プラットフォーム「JF にほんご eラーニング みなと」の自習コースは、世界中から誰でも無料で受講できます。まるごと、ひらがな、アニメ・マンガの日本語、俳句コースと、その授業での活用例を紹介し、みなさんの教育現場でどのように活用できるか、アイデアを交換したいと思います。

### ④ 非漢字圏漢字クラスにおける漢字授業の試み

—「ストーリーで覚える漢字 300」「ストーリーで覚える漢字 II 301-500」(くろしお出版)をテキストとして—  
加藤薫 (渋谷ラル日本語学院)

私たちは国内の日本語学校の教師です。非漢字圏漢字クラスには複数の国籍の学習者が混在しており、進学、就職を目指しています。クラスにおいては、学習者が学ぶ日本語以外、共通言語はありません。同じような現場で漢字指導に携わっている方、興味のある方と意見を交わしたいと考えております。ぜひお越しください。

### ⑤ MS エクセルの VLOOKUP 関数を利用した時間割作成補助ツール

中川健司 (横浜国立大学)

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

### ⑥ 「多文化ひろば あいあい」第3ステージの挑戦

—市民イベント「親子ヒューマン・ライブラリー」の企画—

福村真紀子 (早稲田大学大学院生)

私は、地域日本語教育の一環として親子サークルを運営しています。普段は一つのテーマを巡るおしゃべりを主な活動としていますが、2018年12月に「親子の物語」を読みあうヒューマン・ライブラリーを企画・検討しています。本企画のコンセプトや方法についてご意見をいただきつつ地域日本語教育の未来について一緒に考えていきたいです。ご興味のある方はぜひお越しください。

### ⑦ 日本語教師を目指す人向けの映像教材の開発

瀬尾匡輝 (茨城大学), 瀬尾悠希子 (獨協大学)

私たちは、日本語教師を目指す人たち向けの映像教材を開発しようとしています。教材では、同僚間の価値観の違いや学習者の学習意欲の減退など、教育現場で遭遇する事例を5～10分程度のドキュメンタリータッチの映像にする予定です。本ひろばでは、現在構想中の映像教材の一部を視聴してもらい、意見交換や情報共有ができればと考えています。

## ⑧初級日本語学習者向けオノマトペ映像教材の作成

山本綾香（関西学院大学大学院生），氏家雄太（同），上田直人（同），馮佳誉（同）

初級日本語学習者にオノマトペを教えるのは大変です。その理由のひとつにオノマトペのイメージを言葉で伝えることが難しい，ということがあると思います。そこで言葉がなくても伝わるオノマトペ教材の，授業でも扱いやすい GIF 動画という形式での作成を試みています。ぜひ皆様のご意見をお聞かせください。

## ⑨やさしい日本語書き換えシステム『チュウ太のやさしくな一れ』

川村よし子（東京国際大学），金庭久美子（立教大学），八木真生（東京外国語大学）

『チュウ太のやさしくな一れ』は，日本語の文章をやさしい日本語に書き換えるシステムです。入力文に含まれる難易度の高い表現を自動でやさしい日本語に書き換えます。当日は実際に Web サイトを試していただきながら，意見交換ができればと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

## ⑩「ふじのくに外国人介護職員のための日本語研修」の取り組み

—静岡県内の外国人介護職員の活躍と定着を目指して—

秋山佳世（社会福祉法人聖隷福祉事業団）

「ふじのくに外国人介護職員のための日本語研修」は静岡県主催の研修です。社会福祉法人聖隷福祉事業団が県の委託を受け実施しています。県内の外国人介護職員と介護施設，双方の思いやニーズを酌み取り，つなげながら，続けている研修です。介護の日本語に携わっている皆さまと情報・意見交換できたらと考えています。

## ⑪国家試験を題材とした介護の専門日本語教育の実践

—『介護の専門日本語 まなびのリソース集』の試用—

野村愛（首都大学東京），奥村匡子（同）

私たちは国家試験を受験する EPA 介護福祉士候補者を対象に介護の専門日本語教育を行なっています。当日は，国家試験問題を題材とした日本語教育の実践とリソース集を紹介します。候補者にとって意味のある日本語教育や日本語教師の役割などについて，いろいろな方と意見交換したいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

## ⑫在日留学生の異文化適応とストレス・コーピング—交換留学生のケース・スタディをもとに—

奥村圭子（山梨大学）

留学生，そして留学生教育に携わっている先生方やサポーターの皆様，留学生が新しい環境の中でどのように異文化適応をし，抱えるストレスにどう対処しているか，ホスト役としては何ができるか，また留学生側からは何を期待するかなどについて，さまざまな意見交換ができることを楽しみにしています。

## ⑬ライフコースの視点からみた日本語教師の成長—アンケート調査の結果をもとに考える—

渡部倫子（広島大学），義永美央子（大阪大学），本田弘之（北陸先端科学技術大学院大学）

日本語教師としての活動年数，海外生活，育児・介護など，人生における経験は，私たちの日本語教師としての成長にどのように関連しているのでしょうか。この出展では私たちが実施した日本語教師の成長に関するアンケート調査の結果を報告し，どのような経験が日本語教師の資質や力量の向上に関わるのかについて，お越し下さった方々と一緒に考えたいと思っています。

## 後半【15:30～17:00】

### ⑭日本語学習サポーターとともに作る「対話活動型クラス」の試み

—生活者としての外国人を対象とした地域日本語教室の実践から—

元木佳江 (四国大学), 野水祥子 (徳島県国際交流協会)

2014年10月から徳島県国際交流協会の日本語教室で取り組んだ「対話活動型クラス」の実践について紹介します。日本語教師が日本語学習サポーターとともに「対話」を重視したクラスを展開し、人と人がつながっていく様子を報告すると同時に、地域における日本語教育の在り方について考えます。

### ⑮アカデミックライティングにおける論文書式の自動判別式ドリル練習

田中良 (立命館大学)

アカデミックライティング指導での論文書式の習得用の、マクロによる自動判別で学生が自らミスを見しルールを身につけられる自習ドリル形式のワードファイルを作成しました。特に非常に指導に労力のかかる論文末の参考文献書式をメインで提示します。無料でお使いいただけますのでぜひお越しください。

### ⑯質問作り (the Question Formula Technique) を取り入れた授業活動の紹介

世良時子 (成蹊大学), 大隅紀子 (東京大学), 堀恵子 (東洋大学)

私たちは、質問作り (the Question Formula Technique) を授業に取り入れる実践を行っています。本出展では、実践報告等ではなかなか伝えきれない質問作りの手法について、実際に経験してもらいながら紹介していきたいと思っています。

### ⑰留学生対象インターンシッププログラム開発に向けての実践報告

—日本語教員とキャリアアドバイザーの連携—

鈴木綾乃 (横浜市立大学), 河瀬恵子 (横浜市立大学キャリア支援センター)

文科省委託事業「ヨコハマ・カナガワ留学生就職促進プログラム」の一環として、留学生対象インターンシッププログラム開発を目指した実践を行いました。作成した教材や、リフレクションシート等をご覧いただき、日本語教員とキャリアアドバイザーそれぞれの専門性を活かした留学生のキャリア・就職支援について議論できればと思います。

### ⑱書評読解からお勧めの読み物紹介へ—素材をどう解釈しどう取り込むのか—

衣川隆生 (名古屋大学)

中上級の学習者を対象に、書評の読解、そしてその書評を参考にしながらお勧めの読み物を紹介する発表、書評作成を行いました。学習者たちがどのように書評から表現を取り込み、自分の発表、書評作成に繋げていったかを紹介したいと思います。このような活動に興味ある皆さんとぜひ情報交換したいと思います。

### ⑲「語り」の持つ力と可能性を教育実践に活かす試み—ナラティブをもとにしたリソース教材の開発—

八木真奈美 (駿河台大学), 岡本能里子 (東京国際大学), 古屋憲章 (フェリス女学院大学)

私たちは「語り」の持つ力と可能性を広げていきたいと考えています。現在は、日本に移住された方のナラティブをもとにリソース教材を作成しています。今回は、そのリソース教材を教員養成などの実践で使用した例を紹介し、皆さんと意見交換ができればと思います。ぜひ、ブースへお越しください。

### ⑳センシティブでデリケートなテーマを掲げた教室実践の展開

—学習者の未来に視点を置いた活動を考える—

萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)

これまで生や死、性、また現在は戦争をテーマに学習者同士の意見交換や思考の掘り下げ、言語化を促す活動をしています。向き合う機会の少ないテーマですが、学習者の未来、生き方にインパクトを与え、実りをもたらします。遠慮なさらずお越しいただき、情報やお考えを共有し、今後の展開のためにネットワークが築けたら嬉しいです。

## ②① 拡張現実を取り入れた日本語教育実践—拡張現実ゲームに触れてみよう！—

米本和弘（東京医科歯科大学）、濱田典子（国際交流基金日本語国際センター）

最近よく耳にする拡張現実。IT 専門でない日本語教師でも、拡張現実を取り入れた教材を作れる時代がやってきました。このセッションでは、拡張現実がそれぞれの現場でどのように活用できるかを考えてくための足がかりを作っていきたいと思います。拡張現実って何?! という方も大歓迎です♪

## ②② 日本語 ICT 教材開発実践授業

石崎俊子（名古屋大学）

日本語教師トレーニングの一環として動画コンテンツの作成（撮影、編集）をはじめデジタル教材の開発ができる人材の養成の実践授業をしています。又、その延長として日本語教育の動画コンテンツの充実も目指しています。どのような ICT 教材開発のトレーニングがこれからの日本語教師の養成に必要とされているかを一緒に考えたいと思います。

## ②③ EPA 看護師の専門日本語教育を考える—看護師国家試験合格後を語ることから始める試み—

伊藤美保（名古屋経済大学）

EPA 看護師は、看護師国家試験合格後どのようなキャリアを歩んで行くのでしょうか？ EPA 看護師に関わる方々が語り合える場作りを提案していきたいと考えています。素朴な疑問や取り組みなどを話し合いながら、それぞれの現場がつながる種を見つけ、育てていくことを目指しています。ぜひお気軽にお立ち寄りください。

## ②④ 授業内 10 分間多読の実践と担当教員の役割について

松井千代（愛知淑徳大学）、松井孝彦（愛知教育大学）

私たちは小学校の取り出し授業内で絵本を用いた 10 分間多読を実践しています。当日は、授業内多読活動をどのように実践するか、小学生に適した多読用図書教材とはどのようなものが、取り出し教室の担当教員に多読活動や子どもの支援にどのように関わってもらおうか等について紹介し、参加者の方々と意見交換をしたいと思っています。

## ②⑤ 複数言語環境時代を生きる生徒への中学校国語科の授業のあり方

—文科省『JSL カリキュラム（中学校編）』の実践から—

下村京子（長野県上田市立第一中学校）

JSL の生徒が中学校の国語科の授業に参加するための課題について考えることは、日本語を母語とする児童生徒を対象とした国語の授業そのものについて考えることとなります。「取り出し」の日本語指導との連携も含め、個人的実践をたたき台として、みなさまと意見交換できればと考えております。

## ②⑥ 動画作成活動にもとづく対話型学習—地域の日本語ボランティア教室での実践から—

中川祐治（福島大学）

動画作成にもとづく対話型学習の実践について報告します。同じような実践をされている方、社会型、対話型、協働型の学びについて考えていらっしゃる方、いろいろな現場で同じような問題意識を持っている方と意見交換をしながら一緒に考えていきたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

## 地域に根ざした安心・安全な町づくりのための取り組み

### 第1部 [12:10 ~ 12:45 (35分)]

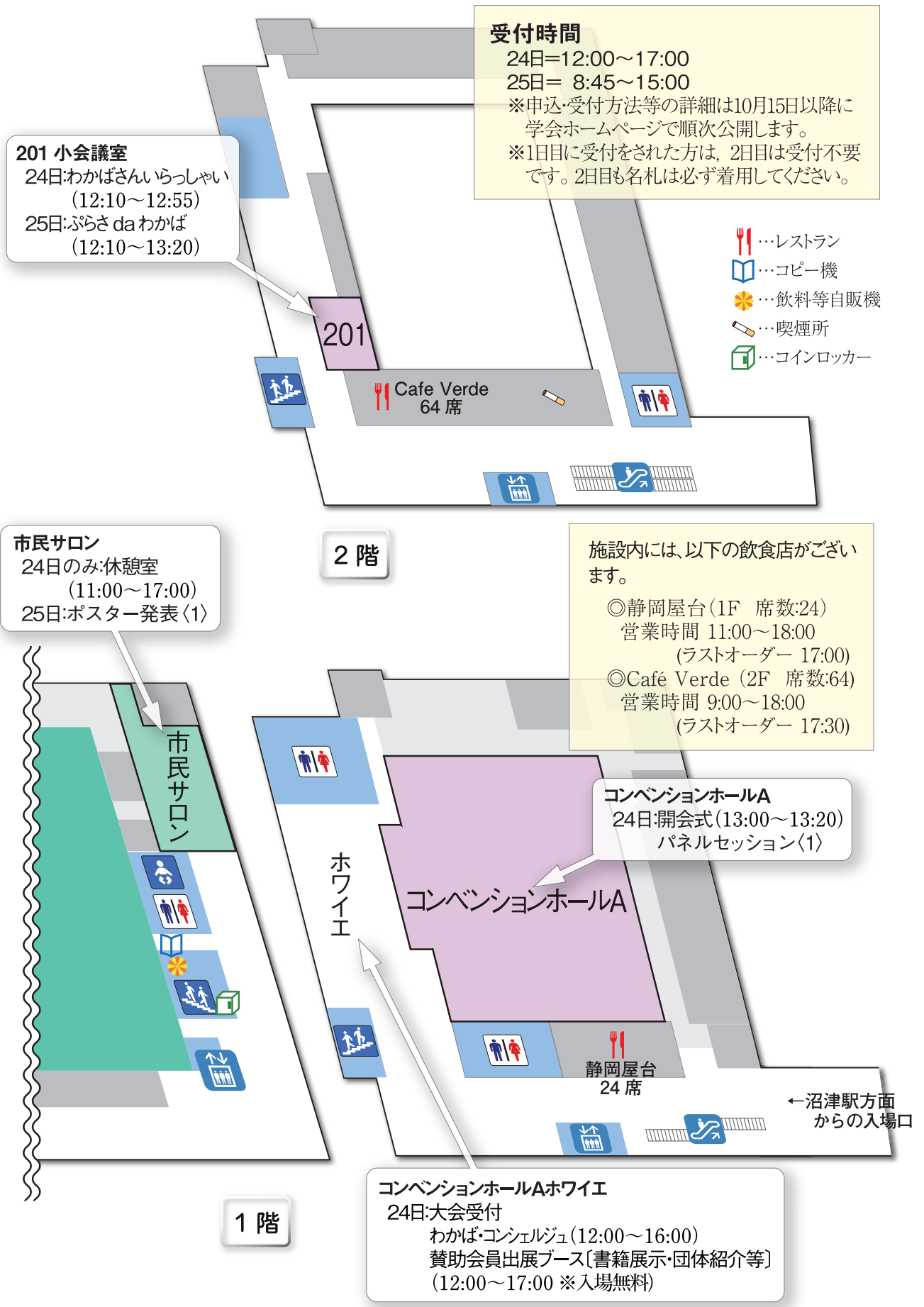
ブース1	ブース2	ブース3
4階 403 小会議室	4階 403 小会議室	4階 404-1 小会議室
①オリジナルテキストで伝える地震の備えと対応 【富士にほんごの会の取り組み】	③「地域との連携」＋「外国人コミュニティとの連携」をめざして 【ふじのくに多文化共生ネットの取り組み】	⑤「やさしい日本語」の普及 【静岡県（多文化共生課）の取り組み】

### 第2部 [12:45 ~ 13:20 (35分)]

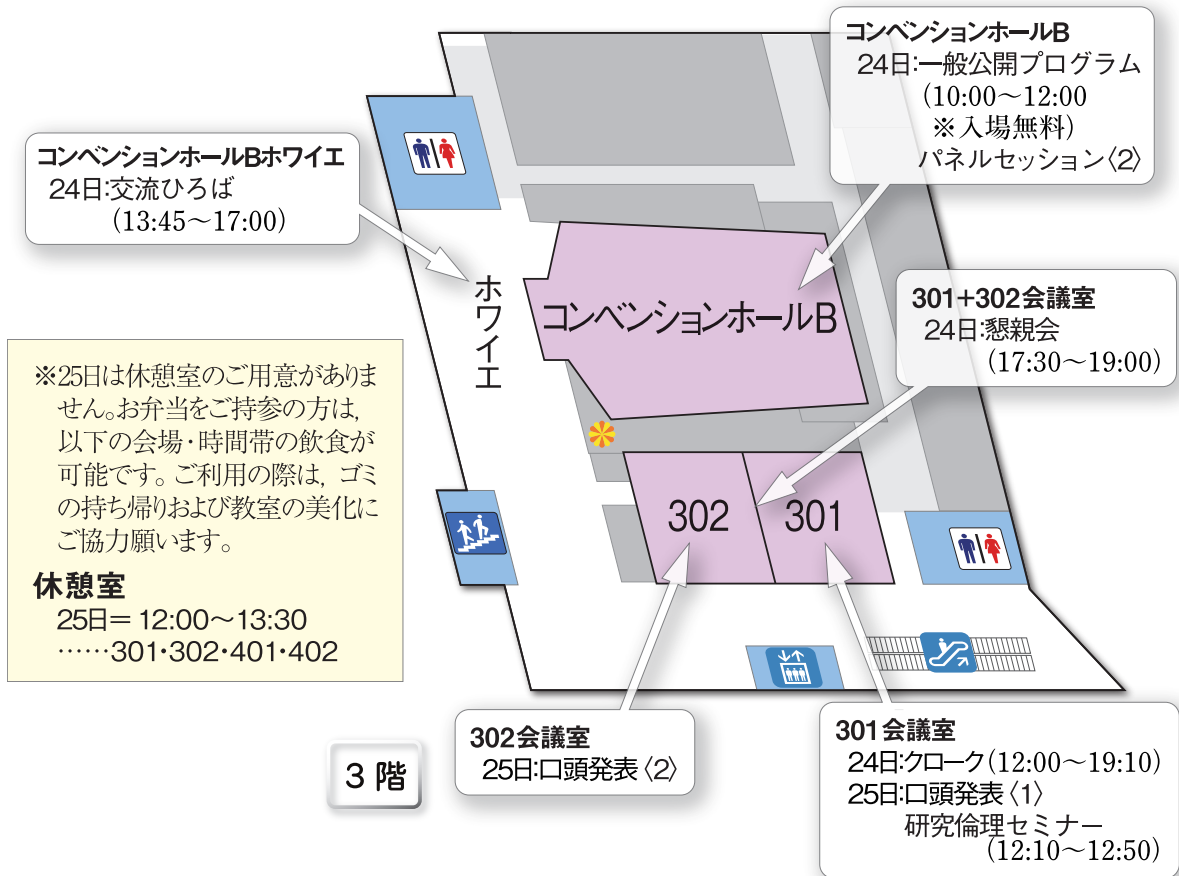
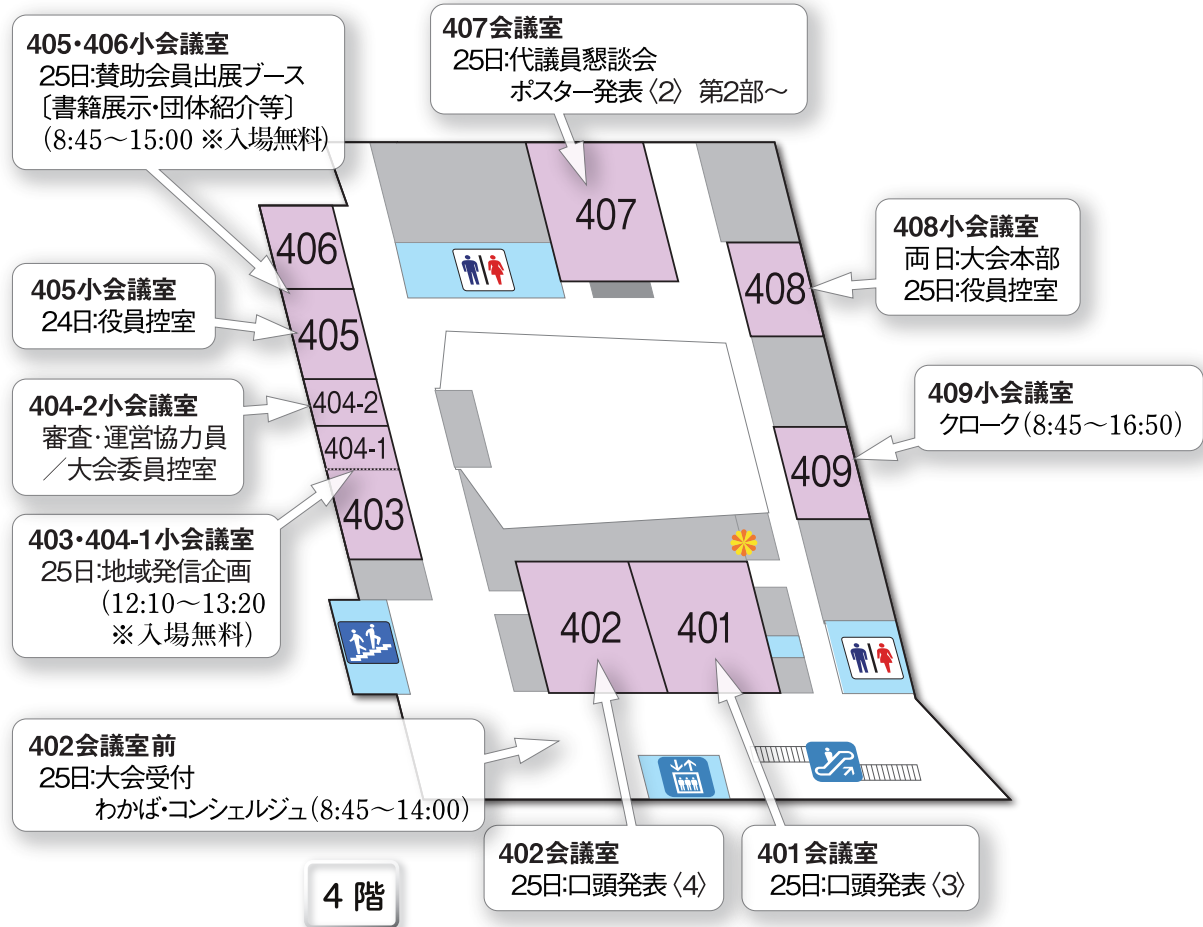
ブース1	ブース2	ブース3
4階 403 小会議室	4階 403 小会議室	4階 404-1 小会議室
②日本語を使った防災の学習 【エスコラフジの取り組み】	④ともに学ぶ防災 【のびっこクラブみしまと日大アモールの活動】	⑥地域との連携で実現する安心・安全な多文化共生のまちづくり 【(一社) 磐田国際交流協会の取り組み】

※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。

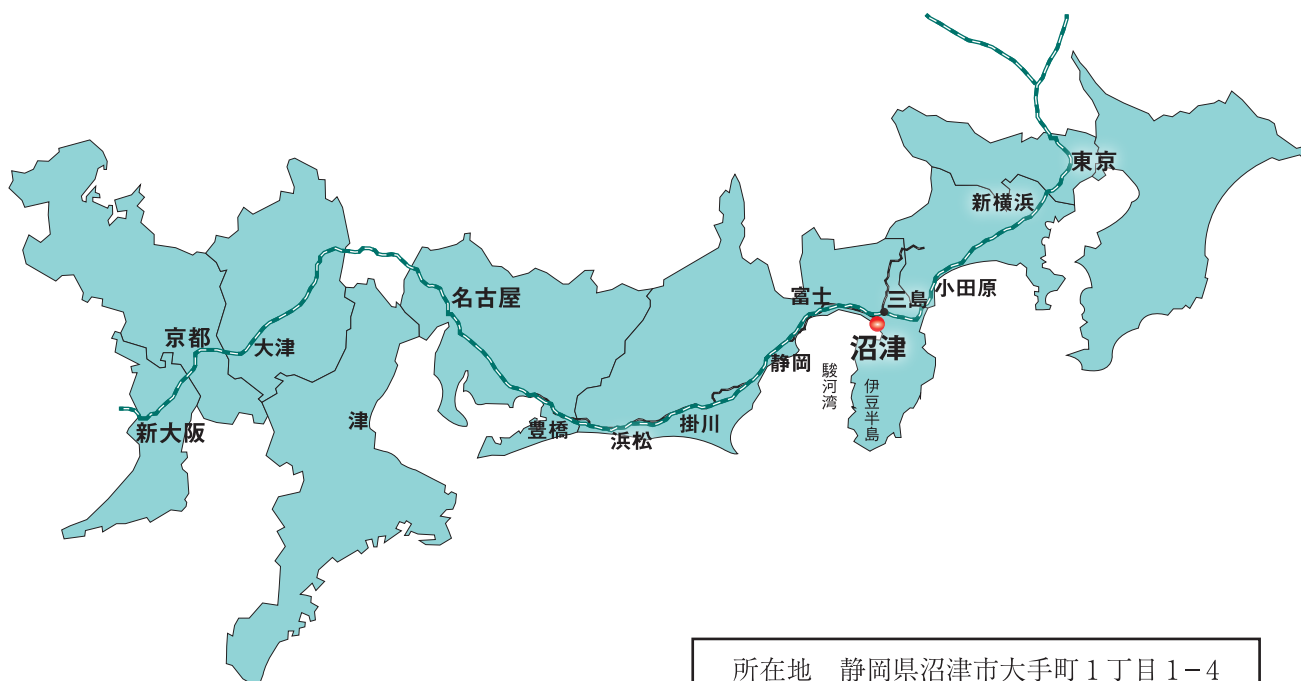




# 会場案内



※25日は休憩室のご用意がありません。お弁当をご持参の方は、以下の会場・時間帯の飲食が可能です。ご利用の際は、ゴミの持ち帰りおよび教室の美化にご協力願います。



## ■最寄駅

- 最寄り駅は、JR「沼津駅」です(徒歩5分)。
- JR新幹線〔こだま・ひかり〕の停車駅「三島」から在来線への乗り換えが必要です。  
新幹線下車後、在来線ホームまでは10分程度を要します。「三島駅」から「沼津駅」までは東海道本線で約6分です。

◎所要時間は、おおよその目安として記載してあります。

## ■全国から会場まで

- プラサ ヴェルデのウェブサイトでのご案内をご参照ください。  
<http://www.plazaverde.jp/html/03access.html>

## ■駐車場

- 駐車場のご用意もあります。施設利用者の駐車料金の割引がございますので、下記をご参照ください。  
当日、割引での利用をご希望の場合には、大会受付「事務局受付」まで駐車券をお持ちください。  
[http://www.plazaverde.jp/html/01goraijo\\_etc.html#chusyajo](http://www.plazaverde.jp/html/01goraijo_etc.html#chusyajo)

## ■タクシー会社

伊豆箱根交通(株) 沼津営業所 Tel.0120-150-818  
富士交通(株) 沼津営業所 Tel.055-925-3636  
沼津第一交通(株) Tel.055-921-7233  
伊豆観光タクシー(株) Tel.0120-751-866

# パネルセッション

---



## クラウドソーシングを用いたビジネス発注文書の質的分析試論

石黒圭（国立国語研究所）・岩田一成（聖心女子大学）・蒙韞（韞）（国立国語研究所）・  
青木優子（国立国語研究所）・浅井達哉（富士通研究所）

これまでビジネス文書は、企業内の守秘義務の壁に阻まれ実態調査が難しかったが、オンライン上で不特定多数に業務を発注するクラウドソーシングの普及により、生のビジネス文書の分析結果をビジネス日本語教育研究に生かせる環境が整いつつある。

本発表は、クラウドワークス社から提供された約 3 万件の発注文書と、そこからランダムに抽出した 1,000 件の発注文書を対象に、①表現面、②心理面、③情報面の 3 観点から質的に分析し、④内容面についても、順序付き決定木（ODT）を用いた分析を試みる。

### 発表 1. 外国人の仕事探しに必要な文法は？（岩田一成）

#### 1-1. 本発表の目的と分析観点

本発表では、日本語学習者が発注文書を読むという場面設定で、どういった日本語能力が必要なのかを明らかにする。具体的には旧日本語能力試験の文法項目を基準に発注文書を見ていく。手順としては、ランダム 1000 を日本語能力試験フィルター付きの形態素解析器（自作）にかけて、その出現数をカウントした。文法項目の抽出は国際交流基金他（2002）に従っている。

#### 1-2. 初級文法

初級文法（3 級・4 級文法）と呼ばれる約 160 の項目は、すべて均等に出現するわけではなく偏っている（岩田・小西 2015）。ここでは、代表的な文法形式だけを抽出した。「です・ます」を除けば「ている」が多く、一文書に 3 回は出現する文法形式であること（1000 の文書に約 3000 回出現）がわかる。これを基準に 2 級以上の文法を見ていく。

表 1 代表的な初級文法（頻度 50 以上）

ます	10903			たい	648		
です	2968			ていく	149	+てくる	100
ている	2967			てみる	121		
のだ	1446			てもらう	116		
てください	1397			てる	76		
せる	1266	+させる	105	てしまう	71		
ず	1155	+ない	1152	だろう	69		
よう	1122	+ようだ	9	そう・様態	65		
れる	1090	+られる	265	<次点 ことができる 47/てくれる 44>			

#### 1-3. 2 級文法・1 級文法

2 級文法からは対象項目をすべてフィルターとしてその出現数を示す。

170 項目ある 2 級文法で出現数が 50 を超えるものは次頁の 9 項目のみである。一目でわかるように、「について」をはじめとする複合助詞が並んでいる。

表 2 2 級文法 (頻度 50 以上)

について	1233	(について 1131/につき 68/につきまして 34)
に関して	585	(に関して 110/に関する 475)
として	422	
ように	337	
際	259	
によって	247	(によって 132/により 61/による 54)
向け	229	
に応じ	124	
に対して	88	(に対し 63/に対する 25)
<次点 40 例程度 ~上は, ~次第, ~ほどだ, ~を~とする>		

1 級文法に至っては、頻度 50 を超えるものなど一例もない。数が少ないので出現したすべてをここに提示する。かろうじて頻度 50 に近いのは「に関わる」だけであるが、「に関する」が 2 級で「に関わる」が 1 級と言うのは、この級分け自体に問題がある可能性もある。1 級文法は、ほぼ不要であると言える。

表 3 1 級文法 (全数)

に関わる	43		ごとく	3
(に関わる 36/にかかわる 6/に係る 1)			に至る	2
なり	17	(なりに 6)	とはいえ	2
をもって	2		べく	1
なしに	5		即した	1
ならでは	4		ながらも	1

ここまで見てきた 2 級・1 級文法の出現率は、実は岩田 (2013) で見た公的文書 (公用文)、岩田 (2014) で見た看護師国家試験と同じ結論である。つまり、こういった文書には 1 級文法は出現せず、2 級は複合助詞がいくつか使われている程度である。公的文書、看護師国家試験、発注文書 (求人情報) で一致するなら、この結果は、実用文の特徴として一般化できるのではないか。

#### 1-4. 敬語

発注文書の特徴は敬語である。これは他の実用文とは少し異なる。なお、「お・御ーいただく/できる/させていただく」は 2 級であるが、それ以外はすべて初級文法である。

表 4 敬語

1, お/ごー	10211	(お・ご+名詞 約 5000 例: お仕事 お返事 ご執筆 →直接尊重語を含む (あなたの~: 蒲谷他 2009) お名前 40 ご住所 4)
<b>執筆者の動作</b>	お・ごー致す	932 (お願いいたします 752)
	お・ごーする	2030 (お願いします (する 51) 1018/お待ちしております 285)
	お・ごーさせていただく	71 件 (させていただく 総数 703 件)
<b>読者の動作</b>	お・ごー下さい	1543 (ご応募, ご回答, ご記入, ご注意, ご連絡)
	お・ごーいただく	630 (ご著名, ご提出, お送り, お答え)
	お・ごーになる	83 (お読みになる, ご覧になってください)
	*過半数は「お仕事になります」といったマニュアル敬語 (蒲谷他 2009)	
<b>両方</b>	お・ごーできる	188 (お仕事できます, ご紹介できます)
2, テ + 授受	4999	(ていただく 2986 /てください (くださる) 2013)
2, れる	1090	+られる 265
3, ております	1015	
4, させていただく	703	
5, 名詞述語文	ございます	613/になります 369[マニュアル敬語 (蒲谷他 2009) ]
6, 語彙的な尊敬・謙譲語	何う	7/申す 23/申し上げる 10/申し出る 2/いらっしゃる 25/おっしゃる 1/拝見する 46/ご覧 (になる) 200/参る 3/おる 29

初級教材で扱われる「お~する」は定型で使われることが多く、「お~になる」は出現数がほとんどない。また初級定番の語彙的な尊敬・謙譲も出現数は非常に低い。これは現代

敬語の丁寧語化（聞き手への配慮）という現象（井上編 2017）と重なっている。

### 1-5. 教育提案

- ① 1・2級文法は複合助詞「について、に関して、として、によって、に応じ、に対して」を中心に指導する。
- ② 初級文法の指導には強弱をつける。
- ③ 敬語の指導を重視する。
  - ・定番形式（お～する、お～になる）や、語彙的な敬語のアウトプット練習は不要。
  - ・お・ごーのバリエーションを軸に「執筆者主語の形式／読者主語の形式」が見分けられるような指導は重要（例 お送りいたします vs お送りください）。

## 2. 発注文書に必要な他者配慮とは？（蒙韞（韞））

### 2-1. 本発表の目的

本発表は日本語の発注文書に必要な他者配慮とは何かを明らかにし、求職中の国内外の外国人受注希望者が他者配慮を正確に読み取るために欠かせない知識や日本語力とは何かを探究し、就職支援のための日本語教育に助言することを目指す。

### 2-2. 分析方法

本発表は、Brown and Levinson (1987) のポライトネス理論に基づき、ランダム 1000 の発注文書のうち 50 件を対象に、日本語の発注文書に必要な他者配慮、つまり、書き手と読み手の円滑な人間関係を確立・維持するための言語ストラテジーとは何かを、相手のフェイス侵害 (FT) 軽減行為を行う場合に焦点を当てて分析した。また、その結果を踏まえて求職中の外国人受注希望者が発注者の他者配慮を正確に読み取るために必要な知識や日本語力とは何かを考察した。

### 2-3. 分析結果

#### (1) ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーの使用例

まず、例 1 では、書き手は下線のように用いた表現により、読み手と親しくなりたい気持ちを示している。

例 1 この記事ライターさんになっていただいた方には、継続的に仕事をしていただくことももちろん可能です。  
継続すればするほど報酬も上げていきます。  
1日何記事でも OKなので、ガンガン書いて、ガンガン稼いじゃってください！！

また、例 2 では、書き手は下線のような音符や笑顔などの記号で読み手に親近感を与えたり、仕事のモットーや互惠性をアピールすることで、読み手の共感を呼んだりしている。

例 2 納期は、1記事1日以内とさせていただきます。  
お時間ございます方は、是非！  
長期的にお願いできる方は、優先してお願いいたします！  
楽しくなければ仕事じゃない！をモットーに  
好きな場所で好きな時間に、  
楽しくお仕事しながらスキルアップできて収入も増える。  
前向きで明るい仕事環境を提供することを心がけています。  
ご応募お待ちしております (^\_^)

## (2) ネガティブ・ポライトネス・ストラテジーの使用例

例 3 では、書き手は様々な形の敬語を用いて読み手に敬意を払っている。

例 3 クラウドファンディングサイト XX に載せる記事のデザインと文章作成をお願いいたします。  
参考 URL : <https://www.xxx/yyy/zzz/>  
具体的には、私どもが販売したい商品の紹介をする文章と  
商品の特徴や魅力を伝える画像の作成・編集をしていただきます。  
商品の画像などはこちらで用意いたします。  
それを元に画像に文字を入れていただいたり、記号等を用いて紹介していただきたいです。  
また、文章による商品の紹介もお願いします。  
機能説明文はこちらでご用意するので、それを膨らませたり、商品の特徴を捉えて  
およそ 2000～2500 文字程度で商品の特徴・魅力を紹介していただきたいです。

## (3) 求職中の外国人受注希望者にとって必要な知識や日本語力

上述のような日本語の発注文書の他者配慮を正確に読み取るために、求職中の外国人受注希望者にとって以下の知識や日本語力が必要だと考えられる。

### ① 文体の選択と混用に関する知識

例 1 のように、1 つの発注文書で丁寧形と普通形が混ざっていることはよくあり、自然なことである。そのため、文体の混用に慣れない外国人受注希望者にとっては、文体の選好基準や混用の意味・機能に関する知識の習得が欠かせないであろう。

### ② 敬語に関する日本語力

例 3 のような、様々な形の敬語が出てくる発注文書に対して、読み手である外国人受注希望者は、敬語の種類・形・働きに関する知識と、敬語を使い分ける日本語力が必要である。また、以下の i～vii のような、日本語母語話者でも間違いやすい敬語、過剰に使われている敬語、非母語話者が見慣れない敬語に関しては、外国人受注希望者にとって、その意味を正確に理解するための高度な日本語力が求められる。

#### i. 尊敬語の形の問題

例 4 前置きが長すぎたり、内容が薄い記事、文章がおかしい場合は承認できないことがあるのでご注意ください。

#### ii. 尊敬語と謙譲語 I の混同の問題

例 5 その他、アピールポイントやお伝えしたいことがあればどうぞ！

#### iii. 自分側に「お・ご／御」を付ける問題

例 6 土日祝日にいただいたメッセージはお返事にお時間を要することがございます。

#### iv. 「させていただく」の使い方の問題

例 7 弊社にて選考させていただきました、結果をご通知申し上げます。不採用の場合もディレクターテスト料（税込み）をお支払いさせていただきます。（一律 2,000 円）

#### v. 二つ以上の種類の敬語にわたる問題

例 8 また、ご質問などありましたら、ご遠慮なくお聞かせ頂ければと思います。

#### vi. 謙譲語 II（丁重語）に関する問題

例 9 当社クライアントからの依頼により、Web サイトシステム構築、既存システム・サイトのメンテナンス等を行う開発人員が不足しているため、Web エンジニアを募集いたします。

#### vii. 自分や相手の呼び方の問題

例 10 梱包資材の調達に関しては現地で用意していただきますが、費用は当方で負



担いたします。

### ③日本のビジネス習慣に関する知識

「報告・連絡・相談をしっかりとできる方」という募集条件を見て戸惑ってしまう外国人受注希望者がいるであろう。この仕事に応募する前に、外国人受注希望者にとって日本のビジネス習慣である「ホウ・レン・ソウ」を知る必要があるだろう。

## 2-4. 就職支援のための日本語教育への示唆

- (1) 文体に関する指導：今回のような実際の発注文書や求人票を用いて日本企業に就職しようとしている留学生を、様々な文体や文体混用の文章を読むことに慣れさせる。
- (2) 敬語に関する指導：必要に応じて、日本語の教科書や日本語能力試験にあまり触れていない敬語（謙譲語Ⅱ（丁重語）・二重敬語・敬語連結など）を、例えば、「敬語の指針」（文化庁）に基づき、就職活動をしている留学生に教える。
- (3) 日本のビジネス習慣に関する指導：今回のような「ホウ・レン・ソウ」、また「ビジネス文書・電子メール」の基本などを教える。

## 発表3. 発注文書に必要な情報とは？（青木優子）

### 3-1. 本発表の目的と分析観点

本発表では、発注文書の情報を量と質の両面から分析することで発注文書の情報面の問題点を明らかにし、日本語学習者が発注文書を読む際に留意すべき点を考察する。

佐野（2018）は、発注文書に見られる「見出し」を分析し、「①仕事内容、②待遇、③応募資格、④応募方法、⑤注意、⑥その他」の6種に分けられると報告している。石黒

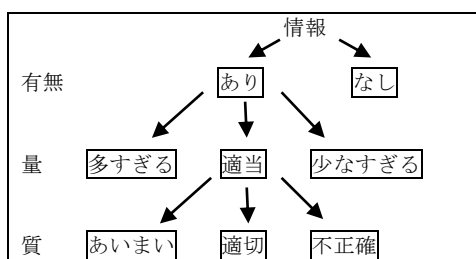


図 1 情報の分析観点

（2017:27）は、発注文書の情報には質と量の面があるとし、質の面には、内容が「漠然としてあいまいな場合」と「不正確な場合」の2種、量の面には、「少なすぎるもの」と「多すぎるもの」の2種の問題があるという。本研究は、佐野（2018）の6種の項目に沿って情報の有無を、石黒（2017）に従って情報の量と質を分析した。

### 3-2. 発注文書の6つの情報の有無

次頁の表5は、50件の発注文書に見られた6種の項目の有無である。全項目書かれているものから、1項目しか書かれていないものまで様々ある。⑤や⑥は未記載でも必ずしも支障がないが、①が記載されないと受注者はどんな仕事を何のために行うか把握できない。

### 3-3. 発注文書の情報の量

発注文書の量の面には、「少なすぎるもの」と「多すぎるもの」の2種の問題がある。次頁の例11は、情報の量が「少なすぎるもの」の例である。全文が「⑤注意」のみで成り立っているため、日本語母語話者でも応募を躊躇せざるを得ないもので、発注者と個別にやり取りをする必要があり、日本語学習者には負担が大きい。

表5 ランダム 1000 のうち 1~50 に見られた 6 つの情報の有無

情報 文書	①	②	③	④	⑤	⑥	不足数	情報 文書	①	②	③	④	⑤	⑥	不足数
1		×		×			2	26			×	×			2
2			×	×	×	×	4	27		×		×			2
3		×	×	×			3	28							0
4		△	×		×		2	29		×	×	×	×	×	5
5							0	30							0
6							0	31							0
7	×	×	×	×		×	5	32		×	×	×			3
8							0	33		×	×	×		×	4
9			×	×			2	34							0
10			×	×			2	35			×	×			2
11							0	36		×	×	×	×	×	5
12		×	×	×			3	37							0
13		×	×	×		×	4	38		×	×	×			3
14							0	39				×	×		2
15							0	40					×		1
16		×	×	×			3	41				×			1
17					×		1	42							0
18				×			1	43			×	×		×	3
19		×			×		2	44	×	×		×		×	4
20				×			1	45					×		1
21		×		×		×	3	46				×			1
22					×		1	47			×	×			2
23							0	48		×	×	×			3
24		×		×		×	3	49		△			×		1
25					×		1	50		×		×		×	3
								合計	2	18	19	29	12	11	91

注) 表中の①~⑥は、佐野 (2018) の①仕事内容, ②待遇, ③応募資格, ④応募方法, ⑤注意, ⑥その他である。また, △は交渉により報酬金額を決めると記載されたものである。

例 11 【注意点】

・前置きが長すぎたり, 内容が薄い記事, 文章がおかしい場合は承認できないことがあるのでご注意ください。もしくはブロックします。(修正依頼をする手間が大変なためです。)

■その他の注意点

- ・完全オリジナルの記事で, コピー・一部だけリライトなど不可。
- ・記事の著作権はこちらに譲渡していただきます。

次の例 12 は, 情報の量が「多すぎるもの」の例である。情報が整理されず繰り返し記載されているため冗長な印象を受け, わかりにくい。

例 12 「季節の行事系, 生活の雑学系・お役立ち情報系のジャンル」について情報をネットで調べて頂き情報をまとめ, 簡単な感想等を加えながら執筆していただきます。そして, その記事をワードプレスで装飾・画像を挿入しご提出いただきます! 記事を書くのが好きな方, 記事を上手くかけるようになりたい方, ワードプレスに興味がある方 (未経験でも大丈夫です) 等, 是非ご応募お待ちしております!

■仕事内容

こちらの提示するタイトルや見出しについて情報をネットで調べて頂き情報をまとめ, 簡単な感想を交えてまとめて頂く形になります。その記事をワードプレスで装飾・画像を挿入ご提出いただきます! 記事のフォードバックもしますので, ライティング力や上位表示の知識等も増えると思います。

■ジャンル

- ・季節の行事系
  - ・生活の雑学系
  - ・お役立ち情報系
- 等です。

3-4. 発注文書の情報の質

発注文書を情報の質の面から分析すると, 情報が書かれていても読み手にわかりにくい

例も見られた。次の例 13 は、情報が「漠然としてあいまいな場合」の例である。6 種の情報がすべて記載されている発注文書であるが、「①仕事内容」に書かれている『魚の刺身を中心とした食生活のジャンル』について」という表現があいまいなため、読み手は何について調べればよいのかわかりにくい。

例 13 「魚の刺身を中心とした食生活のジャンル」について情報をネットで調べて頂き情報をまとめ、簡単な感想等を加えながら執筆していただきます。

さらに、質の面のわかりにくさは、情報が「不正確な場合」にもある。例 14 の「1 月当たり 10 本以上」というのは、「納期」ではなく納品に関する条件であり、「10 記事ずつ納品で 50 記事となります。」という説明は、「10 記事ずつ 5 回（計 50 記事）納品いただけましたら、継続依頼を検討させていただきます。」と書かれた方がわかりやすくなる。

例 14 ○報酬：1 記事あたり 300 円  
50 記事納品後に継続依頼を検討いたします。  
○納期  
納期については 1 月当たり 10 本以上と致します。  
※事前にご連絡・相談頂ければ配慮致します。  
○納品方法について  
分割納品。10 記事ずつ納品で 50 記事となります。  
テキスト形式化ワード形式を希望します。

### 3-5. 日本語学習者が発注文書を読む際に留意すべき点

以上のように、発注文書には量的・質的に問題を抱えるものが多く、発注者側の問題解決が望まれる。さらに、次の例 15 は情報の「前提・背景に言及がない場合」の例である。例 15 の問題は、「MARCH」という固有名詞に説明がない点と、「受験英語」が単に「英語」と書かれている点にある。日本で首都圏の私立大学受験を経験した若い世代でなければ、何の記事を書けばよいか理解できないであろう。日本語学習者が発注文書を読む際には、発注者とのやり取りによって言語知識だけではなく、文化的背景の違いによる情報差も埋める必要がある。

例 15 ■募集対象記事  
<下記の MARCH の英語の対策記事>

## 発表 4. データの基礎情報（浅井達哉）

### 4-1. データの説明

ここでは、クラウドワークス社（以下、CW と記載）から提供されたデータについて説明する。データは、2017 年 8 月に CW のウェブサイトに登録された 28,761 件の発注文書であり、それぞれの発注は報酬の決め方の違いから「固定報酬」「タスク」「時間単価」「コンペ」の 4 種類に分類される（表 6）。

表 6 データの種類と件数

種類	説明	件数
固定報酬	受注者が報酬を提示し、発注者が合意すれば契約締結。	13,832
タスク	発注者が定めた報酬で契約する。	13,819
時間単価	発注者が定めた時給で契約する。（受け取る報酬は作業時間に比例）	324
コンペ	応募時（契約前）に作業成果物を提出。発注者から選ばれた 1 人のみ報酬を受領。	786
合計		28,761

データには、どの発注文書にも表示される情報である案件名や応募期限、仕事内容の詳細などに加えて、報酬に関する情報や、ワーカーの応募状況（募集数と応募数）などが含

まれている（表 7）。

表 7 データ項目（抜粋）

項目名	データ型	説明	この項目をもつデータ
発注 ID	数値	発注文書の ID	全種類共通
登録種別	カテゴリカル	発注者の種別（個人 or 法人）	全種類共通
掲載開始日時	日時	この発注がウェブサイトに掲載された日時	全種類共通
応募期限	日付	この発注の応募期限	全種類共通
カテゴリ	カテゴリカル	仕事のカテゴリ（ライティング、デザイン、開発など）	全種類共通
タイトル	テキスト	案件名	全種類共通
仕事の詳細	テキスト	発注内容について自由に記述	全種類共通
予算下限	数値	報酬の下限（任意記入）	固定報酬
予算上限	数値	報酬の上限（任意記入）	固定報酬
マイルストーン対応	二値	報酬の分割払いの有無	固定報酬
納品希望日	日付	納期	固定報酬
希望契約人数	数値	発注者が募集する人数	固定報酬
応募人数	数値	実際に応募した人数	固定報酬
作業単価	数値	1 件あたりの報酬	タスク
募集件数	数値	この発注で求めている総作業件数	タスク
1 人あたりの作業件数	数値	募集件数が複数の場合、1 人で作業できる件数の上限	タスク
作業完了件数	数値	実際に作業が行われた件数	タスク

#### 4-2. 分析の準備

以降では、件数の多い「固定報酬」と「タスク」に絞って、本データを分析する。今回は、「分かりやすい発注文書には応募者が集まる」との仮説に基づき、募集定員を満たす募集と満たさない募集の違いを統計的な分析により明らかにすることを目指す。すなわち、固定報酬型のデータでは、「希望契約人数 $\geq$ 応募人数」を満たすものを正例、満たさないものを負例として分析を行う。同様に、タスク型のデータでは、「募集件数 $\geq$ 作業完了件数」を満たすものを正例、満たさないものを負例とする。それぞれのデータにおける正例と負例のデータ数を表 8 に示す。どちらのデータも、正例が 7,000 件台で負例が 6,000 件台となり、正例と負例の数が大きく偏ることはなかった。

表 7 の項目のうち「タイトル」と「仕事の詳細」は、発注者が自由に記述できるテキスト項目であり、発注文書の分かりやすさを決める上で重要な要素である。これらの項目は、統計的な量的分析と、言語学に基づく質的分析の双方からのアプローチが求められる。本パネル発表における最初の 3 名は質的分析を行った。それに対して、本分析ではこれらのテキスト項目も含めて統計的な量的分析を行い、テキスト項目とその他の項目との関係性を含めて理解することを目指す。テキスト項目を量的に扱うために、本発表では、テキスト項目の文字数と行数に着目した新たな項目を作成する。表 9 に作成した項目を記す。

表 8 データの正例数と負例数

データ型	正例数	負例数	合計
固定報酬	7,394	6,347	13,741
タスク	7,811	6,009	13,819

表 9 新たに作成した項目

項目名	データ型	説明
Title_words	数値	「タイトル」の文字数
Text_lows	数値	「仕事の詳細」の行数
Text_words	数値	「仕事の詳細」の文字数

#### 4-3. 項目の分析（固定報酬）

まずは、固定報酬型のデータに関して、表 7 の項目毎の正例と負例の分布を調査し、カイ 2 乗検定（有意水準 5%）を用いて有意性を検定した。その結果、「最低予算」「タイト

ルの文字数」「仕事の詳細の行数と文字数」で有意な分布を発見した。たとえば「予算下限  $\geq 10$  万円」となる正例は 488 件であったのに対し、負例は 967 件であった。これは、最低予算が 10 万円以上の募集は応募が集まりにくいことを表している。発注者が高い報酬を保証するような案件は、仕事内容も相応に高度であるため、それに見合うスキルを持ったワーカーが少なく、応募が集まらないことが考えられる。また、「タイトル」や「仕事の詳細」の文字数・行数が少ない場合は正例が有意に多く、そうでない場合は負例が有意に多いことも分かった。このことは、「タイトル」や「仕事の詳細」が短く簡潔に書かれていると、ワーカーが内容を短時間で把握できるため、多数の応募に繋がることが考えられる。

#### 4-4. 項目の分析（タスク）

タスク型のデータにも、上記と同様の分析を行った。その結果、「応募期限」「1 人あたりの作業件数」「仕事の詳細の行数と文字数」で有意な分布を発見した。たとえば、掲載日から応募期限までの募集期間が 2 日以内だと、募集件数が満たされない案件が有意に増える。タスク型の募集案件は概して単純作業が多いため、発注者は期限ギリギリに発注文書を掲載しがちだが、締め切りまで 2 日しかないと、ワーカーは応募に二の足を踏むことが考えられる。また、1 人あたりの作業件数が複数だと、募集件数が満たされない傾向がみられる。「仕事の詳細」の行数や文字数に関しては、固定報酬の場合と同じ傾向が見られた。

#### 4-5. 順序付き決定木（ODT）を用いたデータマイニング

最後に、複数の項目の関連性を調べるために、固定報酬とタスクの各データ型に対してデータマイニング手法を適用し、結果を考察する。今回は、決定木の一つである順序付き決定木（Ordered Decision Trees : ODT）を用いて分析する。ODT の探索（長部ら（2016））では、従来のヒューリスティックな決定木探索とは異なり、列挙に基づいて入力データを最適に分類するものを 1 つ出力する。

図 2 と図 3 に、固定報酬型のデータとタスク型のデータから得られた ODT をそれぞれ示す。図 2 からは、たとえば「登録種別が個人であり、納期設定があると、負例を導出する（すなわち、応募人数が集まらない）」のような論理的な規則を見出すことができる。図 3 からは、「仕事の詳細が 100 文字未満で書かれていても、1 人当たりの作業件数が複数だ

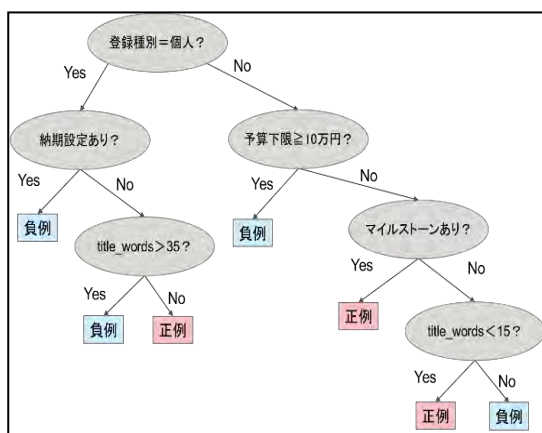


図 2 得られた ODT（固定報酬）

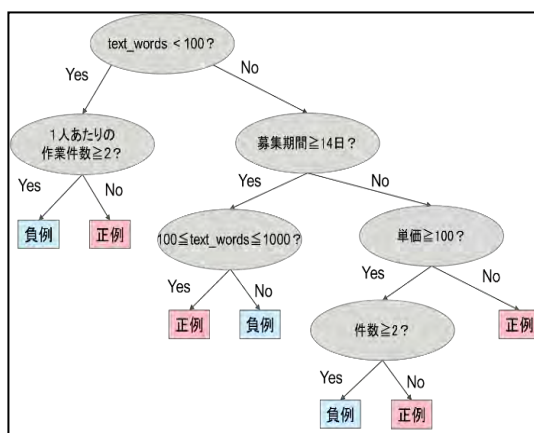


図 3 得られた ODT（タスク）

と、負例を導出する」ことが分かる。前述の項目別分析によると、「仕事の詳細」が短ければ正例を導出しやすく、1人あたりの作業件数が複数だと負例を導出しやすい、ということであった。ODTを用いた分析により、それらが共起した場合に、正例と負例のどちらに転びやすいか明らかになった興味深い事例といえる。

#### 4-6. まとめ

本発表では、CW から提供されたクラウドソーシングの発注文書データについて、その概要を説明した。また、これらのデータに対する統計的分析とデータマイニングにより、募集件数を満たす発注文書（正例データ）と満たさない発注文書（負例データ）の違いを特徴づけるデータの性質を示した。今回はテキスト項目（「タイトル」および「仕事の詳細」）の特徴量として文字数と行数のみをデータ化したが、今後はより細かくデータ化して分析することで、よい発注文書を書くための詳細なルールが発見できることを期待したい。

#### 付記

本パネルは、国立国語研究所機関拠点型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」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。また、JSPS 科研費 17K18504 挑戦的研究（萌芽）の助成を受けたものである。

#### 参考文献

- (1) 石黒圭 (2017) 「2. 文章とは何かー日本語の表現面から見たよい文章ー」李在鎬編『文章を科学する』ひつじ書房, 14-37
- (2) 井上史雄編 (2017) 『敬語は変わる 大規模調査からわかる百年の動き』大修館書店
- (3) 岩田一成 (2013) 「文法から見た『やさしい日本語』」庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編『やさしい日本語』は何を指すか: 多文化共生社会を実現するために』ココ出版, 117-140
- (4) 岩田一成 (2014) 「看護師国家試験対策と『やさしい日本語』」『日本語教育』158号, 36-48
- (5) 岩田一成・小西円 (2015) 「出現頻度から見た文法シラバス」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, 87-108
- (6) 長部和仁・宇野毅明・有村博紀 (2016) 「アイテム集合列挙に基づく最適な順序付き決定木の高速発見」第102回人工知能基本問題研究会資料, 人工知能学会
- (7) 蒲谷宏・金東奎・高木美嘉 (2009) 『敬語表現ハンドブック』大修館書店
- (8) 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2002) 『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社
- (9) 佐野彩子 (2018) 「内容が一目で分かる発注文書の見出しー発注文書の構成と修辭的特徴に着目してー」日本テレワーク学会第20回研究発表大会発表資料
- (10) 文化庁 (2007) 「敬語の指針」  
[http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai\\_6/pdf/keigo\\_tousin.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_6/pdf/keigo_tousin.pdf)
- (11) Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.

## 「移動」の視点から、日本語教育を問い直す

—子ども、大学生、地域生活者を例に—

川上郁雄（早稲田大学）・岩崎典子（南山大学）  
三宅和子（東洋大学）・八木真奈美（駿河台大学）

### 0. パネルの趣旨

グローバル化の進む近年、移民研究や人と社会に関する研究では「移動（mobility）」が欠かせない要素となっている。一方、言語教育においては、学習者による語彙や文法などの言語知識や規範性の理解だけではなく、学習者から見た他者や社会との関係性、人生の希望、複数言語への思いや記憶といった言語使用者の主観的な認識が学習者の学習や言語使用に影響を与えているという研究が世界的に多くなってきている。これらの研究動向には、近年の「移動」あるいは「移動する人々」の現象と研究上のパラダイム転換が関連していると考えられる。

その視点でこれまでの日本語教育を見直すと、「移動」よりも「定住」に力点があるように見える。つまり、日本国内における日本語教育実践は、日本での生活を軸とし、日本社会へ適応を視点に実践される傾向や、海外における日本語教育実践は、日本での生活や日本語使用をモデルとして実践される傾向があるのではないか。

私たちはこれまで日本語教育に長年関わるとともに、多様な日本語学習者・日本語使用者、たとえば、子ども、大学生、地域生活者、在外邦人、ろう者などの主観的認識に関する調査や実践を通じて、日本語教育のあり方について研究を重ねてきた。その結果、「定住」の視点ではなく、「移動」の視点から多様な人々の日本語学習や日本語使用を理解することが重要であり、そこから日本語教育を捉え直し、21世紀の新たな教育実践を構築することが必要であるという考えに至った。

以下に、「移動」の視点から見える、多様な人々の日本語学習や日本語使用のリアリティを提示し、どのような教育実践が考えられるかについて、これからの新たな日本語教育の可能性について、フロアの参加者ととも議論を進めたい。

### 1. 「移動する子ども」という視点に立つ日本語教育実践へ

川上 郁雄

これまで日本国内の年少者日本語教育の実践研究を行うとともに、海外の日本人学校、補習授業校等を15ヶ国30校以上訪問し子どもや教員から聞き取り調査を行ってきた。その結果、出身国や親の言語や年齢だけでは説明できない子どもの複層的な言語生活が明らかになった。子どもの成長と人生には空間、言語間、言語教育カテゴリー間の移動の経験が大きく関わり、その移動の経験から生じる複数言語使用に対する不安や複雑な思いが子どものアイデンティティ形成に影響している。子どもへの日本語教育実践は、国籍や親の

言語、外国人などへの社会的見方を前提にする、「定住型」日本語教育実践ではなく、子どもの主観的な意味世界と「不均質でも全体として統一したもの」という複言語複文化的視点に立つ言語教育実践が必要であることを、具体的な実践を例に考えたい。

その事例は、ドイツで生まれたシュミット誠さん（仮名）のケースである（詳細は、川上, 2018b 参照）。彼はドイツ人の父、日本人の母のもと、1993年、長男としてドイツのある地方都市で生まれる。その後、家族ともにドイツ、中国、日本、再び、ドイツへ移動し、その後、単身でイギリス高校留学、再びドイツで大学教育を受け、さらにパレスチナで英語を教え、再びドイツで大学院へ、そして日本留学へと移動している。この間、ドイツ語、日本語、英語と接触し学びながら成長する。日本で小学校時代に家庭で学んだ「ドイツ語の継承語教育」、ドイツに移動し学んだドイツ語、イギリス留学で学んだ英語、さらにイギリス、パレスチナで気づいた自分の中にある日本語・日本の知識、さらにドイツでアルバイトしながら思う自分の日本語への不安と葛藤。そして日本留学でさらに日本学を学びたいと思う。これらの語りは、私が2017年にドイツで行ったライフストーリー調査によるものだが、彼のライフストーリーは現在進行形であることにも留意したい。

さて、この事例と、これまでの子どもに対する日本語教育実践を合わせて考えると、何がわかるのか。

一つは、子どもに関する日本語教育の実践は、一般に、子どもへの命名から始まるということ。つまり、「日系ブラジル人」「在日コリアン」「中国帰国者二世三世」「中国系ニューカマー」「外国にルーツをもつ子ども」などと命名することから実践を考える。しかし、実践者が子どもの実践を語るときに利用される命名法は、アカデミック・ディスコースの罫であり、そこからは子どものリアリティは見えない（川上, 2013）。「名付け」の暴力（川上, 2016）に留意しつつ、「名付け」と「名乗り」の間の葛藤を子どもがどのように弁証法的に受け止めようとするかに子どもの生のリアリティがあると考えられるべきであろう。

二つは、上記のアカデミック・ディスコースの命名法は、定住の思想であるということ。これまでの子どもに対する日本語教育の実践は、「日本に来た」子どもという捉え方で、日本に定住する実践者からの目で捉えられるので、日本の学校や日本社会にいかにか「適応」するかが中心的課題として浮かび上がる。子どもの学力保証や進路選択は重要な課題である。一方で、子どもは、複数言語環境でことばを通じて他者につながり、社会認識を構築していく。移動する人々の研究は100年前からあるが（川上, 2018c）、アルフレッド・シュッツ（Schuetz, 1944）は移動する人々の「接近集団に関する知識は等高線で描く地図のように、いくつもの層によって形成される。」と移動する人の社会的認識の形成について述べている（川上, 2018b）。そしてその知識は統一的ではなく、明確なところもあれば不明確な部分もあり、矛盾する場合もあるという。つまり、複数言語環境で生きる子どもの場合も、社会認識、あるいは自己認識は、常に揺れ、更新し続けるのである。事例の誠さんの語りには、この揺れが明確に出ている。そこには、家庭や学校や社会の中で、複数言語や身体的特徴に向けられる自己と他者のまなざしと、その相互作用の葛藤の中で生きようとする姿がある。つまり、移動の視点から子どもの意味世界を探ることが「子どもに寄り添う」ということではないか。

三つは、日本語教育を実践することがモノリンガルな実践になること。日本国内もそう



だが、海外においても同様である。どの国に住んでいても、子どもに日本語を教える場面ではモノリンガルな実践になる。それは、事例の誠さんの場合、日本でドイツ人の父親がドイツ語を教えた場合も同様である。このような継承語教育の実践において、バイリンガルになることが目標になる傾向があるが、両言語の言語能力がそれぞれの言語のネイティブのそれと比較され語られることによって、モノリンガルなディスコースへ回収されてしまう。

子どもの日本語教育の実践に関わる、これらの三点、「子どもへの命名から始まるということ」「定住の思想であるということ」「モノリンガルな実践になること」を否定し、それらをいかに超えて実践を考えるかが最大の課題である。それを超える視点は、実践者がいかに「移動」の視点に立つことができるかである。換言すれば、実践者にとって一番難しいのは、定住の視点から移動の視点に変え、移動の視点から実践を捉え直すことであろう。そのことを可能にするのが、「移動する子ども」という視点に立つことである。「移動する子ども」とは目の前の子どもではなく、幼少期より複数言語環境で成長した（している）経験と記憶をいう。その視点に立つ時、ことばの実践はモノリンガルな日本語教育を超えて、子どものもつ多様な言語資源を活用して生きる複言語複文化能力を育成するパラドクシカルな言語教育実践（川上, 2017）に発展することになる。

## 2. 母語話者規範を超えた複合言語能力を目指す日本語教育へ

岩崎 典子

本発表では、応用言語学や第二言語習得研究の知見から、留学という移動をめぐる先行研究を参照しながら日本語教育を問い直す。

第二言語習得研究においても、分野が確立した当初（1960年代）より第二言語習得の指標として母語話者を規範とした語彙、発音、文法の正確さが用いられることが多かった。言語習得の指標として正確さだけでは不十分という認識から、構文の複雑さや流暢さなど、いわゆる CAF（Complexity, Accuracy, Fluency）が分析されることも多かったが、ことばを使う本来の理由であるはずのコミュニケーションの目的がどの程度達成できるのかという見方が見逃されがちであることが指摘されている（例えば、Pallotti, 2009: p. 596）。しかし、既に1980年代初めに Schmidt（1983）は、33歳で自らの選択でハワイに移住した日本人画家の英語力を調査し、文法的には不正確であっても地元の人々と交流し目的をはたすには十分で、冗談を言って人を楽しませることもできたことを取り上げ、従来の第二言語習得の指標に疑問を投げかけていた。

近年、留学の研究においても、言語能力の向上の偏重が指摘され、学生のアイデンティティの再構築を含む人間としての成長を見る必要性、その中でことばの役割を探ることの意義が論じられている（Coleman, 2013）。筆者の報告したケーススタディ（岩崎, 2018）で取り上げた継承日本語使用者（いわゆる英日の「ハーフ」）のハナさんは、英国の大学から日本に留学し、自分の言語行動が日本人とは違うと感じ、留学中は日本語母語話者とは異なると感じてアイデンティティの葛藤があったようだが、その後、自分のアイデンティティの融合性に気づいた。

村岡・高（2016）は日本の留学生にアンケート調査を行い、「日本人の日本語に近づけ

ようとする意識がある」か「自分らしい日本語を使おうとする意識がある」かについても5段階で聞いたところ、「日本人の日本語に近づけようとする意識がある」の判断の平均値が高く、全体に日本語規範意識が高かったという。ただし、出身地でも多言語を使用し、日本でも多言語を使用するグループは他の学生に比べ、母語話者規範の意識が低く、自分らしい日本語を使おうとする意識が高めだったことを報告している。留学生の場合、学生であるので、履修コースでの評価を意識せざるを得ない立場にあるためにコースの評価基準となることの多い規範を意識しているとも考えられるが、母語話者のように話すことが言語習得の目標であるという固定観念もあると考えられる。

第二言語習得研究や英語教育でも母語話者モデルの考えは優勢であったが、Cook (1999) は *multicompetence* (複合言語能力) という概念を提唱し、第二言語を習得して複数の言語資源を持つ話者の能力は、複数言語の資源が融合した体系であり、自ずとモノリンガルの母語話者とは異なると説いた。故に母語話者を規範とすることを問題視して、マルチリンガル話者をモデルとすることを主張した。村岡・高 (2016) の調査の対象となった、出身地でも多言語話者であった学生の母語話者規範の意識が低く、自分らしい日本語を話す意識が高いという結果はCook (1999) の提唱する概念を支持すると言える。

母語話者規範、すなわち「正しい日本語」を目指す日本語教育については、「正しい日本語」を話すとされる母語話者が常に非母語話者より上位に置かれる不平等な抑圧構造を生産する (牲川, 2006)、日本人とは違うことばの使い方をすることを恐れて言いたいことも言えずストレスを感じたり、悩みを持ったりする学習者もいる (三代・鄭, 2011) など、既に多くの指摘がされている。

留学中のみならず、日本国内外での (継承) 日本語使用者のアイデンティティを尊重するためには、少なくとも二つの方策が考えられる。まず、目的に見合ったコミュニケーションの達成を重視する教育や評価を取り入れることが重要であろう。そして、多くの一般の人々が、日本語母語話者の言語使用の多様性や非母語話者とされる人々の個性的な言語表現や複合的言語使用 (例えば、尾辻, 2011) についての実態を知り、認識することが、「母語話者のように使うことこそが望ましい」という根強い言説から脱する助けになるのではないだろうか。

### 3. ライフコースの中で捉える国際結婚家庭の継承日本語—日本語教育への示唆

三宅 和子

グローバル化が進む現在、地球上では「移動」が繰り返され、母語・外国語・第二言語などの区分では把握できない多様な言語使用と言語意識をもつ人びとが認識されるようになってきた。人とことばの関係をめぐる研究と教育は新しい局面を迎えている。近年大量の難民を含む人の移動とそれがもたらす社会の変容を背景に、*Superdiversity*、*fluidity*、*complexity* をキーワードに、社会言語学の第3の波 (Eckert, 2012) と言われる新社会言語学 (Blommaert, 2010, Blommaert, 2013, Arnaut et al. 2016 など) が、21世紀のモビリティと言語・生活の関係を解明しようとしている。それと呼応するかのように欧州で盛んに議論される複言語複文化主義は、幼少期からの言語と文化の複数性と融合性に日常的に触れる経験を積んだ個人がもつ言語を「複雑で不均質だが全体としてひとつのもの」 (コス

ト・ムーア・ザラト, 2011) とし、人の生き方やアイデンティティを形成することを肯定的にとらえている。

これまで「移動」に関わる日本語教育や移民研究は、早期に南米やハワイなどに渡りコロニアなどのコミュニティに所属した人々に関心を寄せてきた。しかし高度経済成長期以降、個々の事情や希望で海外に出た邦人や国際結婚者が増加している(外務省, 2018)。こうした多数の、企業の駐在や派遣とは異なる個人の言語生態が研究の対象になることはほとんどなかった。近年、日本語教育でも「移動」にともなう当事者のことばの管理やアイデンティティとの繋がりが注目され始め、在留邦人子弟の日本語教育が継承日本語として焦点化されるようになった。しかし一方で、日本語は継承されるべきという前提が独り歩きし、その目標に達しない親の焦燥感や敗北感を増長する傾向もみられる。

筆者はこれまで高度成長期以降に渡英・永住している国際結婚女性の言語生活や日本語の保持・継承の実態、ことばとアイデンティティの関係を調査してきた。その歴史や個人のライフコースを長いスパンで眺めると、日本語習得の機会や日本国籍の獲得などは個人の意思以上に社会的な問題であり、社会情勢や自らの人生選択によって変容することが分かる。日本語の保持や継承には個人の環境や特性のみならず時代変化や社会状況が深く関わっているのである。日本語の継承を望んでも非実現的であった時代から現在まで、研究に関与した人びとの実態からは、子どもは生涯を通して日本・日本語に対する思いや興味、熱意、位置取りを変化させていくことが明らかになってきた(三宅 2018a, 2018b など)。継承日本語の議論には、幼少時からの着実な継承や母語話者並みの能力を切望することよりも、社会背景を考慮に入れ、子どものライフコース全体を眺めつつ日本語のもつ意味を考えていくこと、生涯にわたる学習プロセスとして考えて行くべきことの重要性が分かる。

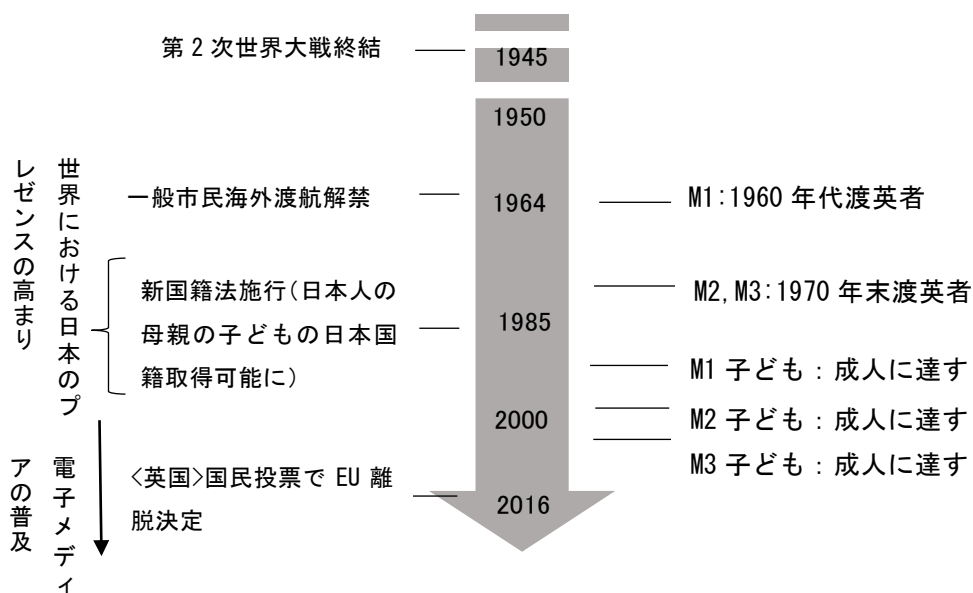


図1. 時系列でみた社会状況の変化(左)と時代別渡航者と子どもたち(右)

以上のような観点に立ち、本発表では高度経済成長期(1960~1980)に英国に渡航した3人の女性(M1, M2, M3)と青年期になって日本語を学習し始めたその子どもたちを例に、1)

日本に関する経験と記憶、2) 子どもたちの日本語学習の始まり、3) 日本語の位置づけが変化していく過程、4) 日本語をめぐる親子の意識のずれや葛藤を中心にみていく。特に、日本語学習の契機や継続がどのようなファクターに支えられているかに注目したい。発表を通して、ことばは自己にとって意味をもったときに学ばれること、現代では日本語学習の機会や形態は多様であること、複言語複文化に生きる者たちの日本語は人生の契機で選択されたり消失したりすることを示し、日本にルーツのある子どもたちの「日本語」の前提となりがちな世界観や言語観を問い直す機会としたい。

#### 4. 「移動」と「越境」の視点から日本語教育に潜む実践的ナショナリズムを問う

八木 真奈美

川上 (2018a) は「移動を経験する人々の生活を常態と捉える」視点から、人とことばと社会の関係を問い直し、リアリティと人間理解を目指すと述べている。その際の研究者の視点は、国籍や出自、居住地、エスニシティ等による静態的・均質的・統一的な捉え方で人の生を説明するような定住者の視点を離れたものとなっている。日本語教育の文脈においても、この見解は示唆的である。平成 30 年 6 月末における在留外国人数はおおよそ 263 万人で、昨年末に比べ 7 万 5 千人増加し、過去最高を更新した。うち、留学生はおおよそ 32 万人であり、単純な引き算はできないが、大多数の人は日本語教育機関で日本語を学ぶ機会のない人であり、日本語教育の分野では「生活者としての外国人」(外国人労働者問題関係省庁連絡会議, 2006、文化庁, 2013) とされる。彼らは、その出身や使用言語もさることながら、移住の経緯や来日の動機など、一人一人多様であるはずだが、「外国人」と称されることによって、移住した地点に根を下ろし、「自然に主流文化に同化する」(森本, 2007) 存在と捉えられがちであり、また、国の内と外という境界が言語学習の境界と一線上に並ぶことになる。前述したように、日本に移住してくる人の増加で、日本語教育が学校の外へ広がったことで、図らずもこの「境界」が前景化され、「日本人の話す日本語を教える」という実践的ナショナリズムに陥っているのではないかという懸念がある。

Pavlenko (2002) は、固定的で同質な矮小化された文化、理想的に脱文脈化された状態が言語学習にあるとするモノリンガル、モノカルチャーに偏った世界観を批判し、ポスト構造的な見方として、一つの安定した支配的な文化があるのではなく、全ての社会、コミュニティは複雑な層になっており、学習者は言語学習のプロセスにおいて新しいアイデンティティを形成し続けていくため、誰もネイティブスピーカーではないと述べ、単一的な世界観を否定し、社会の多様性や複雑性に目を向けた。また、小熊 (1998) が指摘するように、実は、「日本人」という概念も「不動の実体ではなく、時期や状況によって変動する言説上の概念に過ぎない」(小熊, 1998) のであり、言語も学習も社会的に構築されているという現実社会のリアリティをイーミック (emic) な視点から捉える必要があると考える。

西原 (2015) は、ナショナリズムを超える方法として、「トランスナショナリズム」に触れ、その諸相として、以下の 3 つをあげている。(1) 「Transnational/ism=越境という状態に着目すること」、(2) 「Trans/nationalism=ナショナリズムを超えること」、(3) 「Trans/national/ism=ナショナルな枠内での発想を超えること」である。そこで、本パ

ネルでは、以上のような問題意識のもと、八木 (2018) の事例を見ていきたい。八木 (2018) では、日本に移住した3名のインタビューから、過去の経験を現在の状況に結びつけて語るという事象に注目している。たとえば、家庭で子育てをしながら、一人で日本語学習を進める際、過去に仕事や大学で資料を集める経験が生かされたケース、あるいは、出身国で行ったボランティアの経験が生かされ、日本で育児サークルを作り、地域コミュニティに参入したケースなどである。これらのケースでは、過去の経験が移住先へ移動しており（「経験の移動」）、そこにはリニアな「経験の連続性」（デューイ, 2004）が見られる。そして、彼らは「経験の移動」という越境によって、社会との相互作用の中で、エージェンシー（agency）を発揮し、自律的に学習を進めたり、日本社会に参入したりしている。Li Wei (2018) が主張するトランスランゲージングを広く捉えるのならば、彼らはさまざまな経験レパートリーを持ち、その経験を言語の境界を超えて活用させたと言えるのではないだろうか。

モノリンガルやモノカルチャーに偏った見方によって、「日本人の話す日本語を教える」という実践的ナショナリズムを超えるには、Trans/national/ism＝ナショナルな枠内での発想を超え、「外国人」という用語を見直す必要がある。さらに、言語学習を文脈が排除された記号の学習と捉えず、生きることと不可分な営みだと捉える必要がある。そのように考えれば、自ずと学習の方法や能力の定義も変わってくるはずである。パネルでは、脱文脈化された記号としての言語を扱う教育実践ではなく、生きる主体の経験を間主観的に共有するリソースやその教育実践を紹介したい。

#### 参考文献

- 岩崎典子 (2018) 『「ハーフ」の学生の日本留学—言語ポートレートが示すアイデンティティ変容とライフストーリー』川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』pp.16-38, くろしお出版.
- 小熊英二 (1998) 『<日本人>の境界—沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮 植民地支配から復帰運動まで—』新曜社.
- 尾辻恵美 (2011) 「メトロリンガリズムと日本語教育—言語文化の境界線と言語能力—」『リテラシーズ』9, 21-30.
- 川上郁雄 (2013) 「「移動する子ども」学へ向けた視座—移民の子どもはどのように語られてきたか」川上郁雄(編) 『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』 pp. 1-42, くろしお出版.
- 川上郁雄 (2016) 「ベトナム系日本人—名付けることと名乗ることのあいだで」駒井洋監修・佐々木てる (編) 『マルチ・エスニック・ジャパニーズ - ○○系日本人の変革力』pp.168-184, 明石書店.
- 川上郁雄 (2017) 「公共日本語教育学の地平」川上郁雄 (編) 『公共日本語教育学：社会をつくる日本語教育』, pp.235-247. くろしお出版.
- 川上郁雄 (2018a) 「なぜ、「移動とことば」なのか」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』 pp.1-14. くろしお出版.

- 川上郁雄 (2018b) 「移動する子ども」からモバイル・ライブズを考える」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』 pp.245-271, くろしお出版.
- 川上郁雄 (2018c) 「移動する子ども」という記憶と社会」 橘弘文・手塚恵子 (編) 『文化を映す鏡を磨く』 pp. 15-34, せりか書房.
- 外国人労働者問題関係省庁連絡会議 (2006) 『「生活者としての外国人」問題への対応について (中間整理)』
- 外務省 (2018) 「海外在留邦人数調査統計」 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000368753.pdf>
- コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011) 「複言語複文化能力とは何か」 姫田麻利子訳 『大東文化大学紀要人文科学編』 Vol.49. pp.249-268.
- 牲川波都季 (2006) 『「共生言語としての日本語」という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために—』 植田晃次, 山下仁 (編) 『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』 pp. 107-125, 三元社.
- デューイ, J. (1938) 『経験と教育』 (市村尚久訳) 講談社.
- 西原和久 (2015) 「トランスナショナリズムの批判的再検討—グローバリズムに抗う「越境」を想像／創造する—」 第 88 回日本社会学会配布資料.
- 文化庁 (2013) 『「生活者としての外国人」の日本語教育ハンドブック』
- 三宅和子 (2018a) 「成長した「移動する子ども」の日本語習得—教えられなかった日本語が意味をもつ日—」 『ヨーロッパ日本語教育』 Vol.22. pp.209-215.
- 三宅和子 (2018b) 「国際結婚家庭 2 世代の「移動」と選択—母から娘の 50 余年間の軌跡をたどる—」 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』 pp.126-148, くろしお出版.
- 三代純平・鄭京姫 (2011) 「『正しい日本語』を教えることの問題と『共生言語』としての日本語への展望」 『言語文化教育研究』 8. 1-42.
- 村岡 英裕・高 民定 (2016) 「日本の外国人居住者のコミュニケーションの実態調査の中間報告 2—留学生の言語意識を中心に—」 『相互行為における接触場面の構築—接触場面の言語管理研究』 13. pp. 115-139.
- 森本豊富・ドンナカニシ (2007) 『越境する民と教育—異郷に育ち地球で学ぶ—』 あおでみあ書齋院.
- 八木真奈美 (2018) 「移住者の語りに見られる「経験の移動」が示唆するもの」 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』 pp.171-189, くろしお出版.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Arnaut, K. et al. (Eds.) (2016). *Language and superdiversity*. London: Routledge.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coleman, J. A. (2013). Researching whole people and whole lives. In C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (pp.17-44). Amsterdam/London: John Benjamins.

- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study. The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *The Annual Review of Anthropology*, 41:87-100.
- Li Wei (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1).9-30.
- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590–601.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 users*. (pp. 277-302). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schuetz, A. (1944). 'The Stranger: An essay in social psychology' *American Journal of Sociology*, Vol. 49, No.6, 499-507.

## 日本語教育人材の支援スキルと意識の変容

—日本国内の大学，学校，地域・行政で求められる資質・能力の再検討—

義永美央子（大阪大学）・金孝卿（早稲田大学）  
渡部倫子（広島大学）・神吉宇一（武蔵野大学）

### 1. 背景と趣旨（義永）

日本語が使えることが強力な文化資本となる今日の日本社会において，外国人・日本語非母語話者への日本語教育および学習支援は喫緊の課題とされ，その対象は大学・大学院等の留学生から，外国につながりを持つ子どもたち，地域で生活する外国人などに広がっている。またその支援の場においては，支援者・被支援者の双方が互いに学び合う必要性があると従来から指摘されている（岡崎 1994，田中 2000 など）。本パネルではこれらの主張に基づき，日本の大学，学校，地域・行政の各領域において，日本語教育や日本語学習支援の実践に従事する人々（以下，日本語教育人材）の学び，特に支援を行う上でのスキルや意識の変容に焦点を当てる。

こうした問題に取り組む実践報告や研究はこれまでも多く存在するが，大学，学校，あるいは地域・行政といった各領域内での議論にとどまるものが多い。本パネルでは，大学，学校，地域・行政の各領域における実践をそれぞれ報告し，領域を超えて共通する，または領域ごとに特色のある支援者のスキルや学びのあり方について検討する。また今年3月に発表された文化審議会国語分科会の『日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）』では，日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力として「多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で，文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていること」や「コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解すること」を挙げているが，本パネルで紹介する事例はいずれも，こうした資質・能力が具体的な実践の中でどのように発現するかを示唆する点で重要である。

これらの問題意識に基づき，発表者1（金）は発表者自身の「キャリア教育に資する日本語教育」に関する複数の実践経験と学びをメタ的に検討し，留学生のキャリア支援を行う人材に求められる資質や能力について考察する。発表者2（渡部）は，外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLAの実施者（以下，DLA実施者）を日本の学校における日本語教育人材と位置づけ，DLA実施者の意識と言語行動の変容を解明することを目的とした調査結果を報告する。発表者3（神吉）は，地域・行政における支援者の学びの意識や現状を検討し，特に経験から学ぶことに対する捉え直しの必要性について問題提起を行う。3つの発表で紹介した知見を踏まえ，パネル後半では日本語教育人材に求められる資質や能力について，フロアとの意見交換を行いたい。



## 2. 発表1 留学生のキャリア支援を行う日本語教育人材に求められる資質・能力（金）

本節で取り上げる実践は、発表者自身が日本の大学において、2014年4月から2018年3月にかけて行ったもので、その内容は大きく4つに分けられる。具体的に、【実践A】は、「ビジネスコミュニケーションのための日本語コースの設計（金2016）」、【実践B】は、「学内の留学生キャリア支援部門との連携（金2017）」、【実践C】は、「企業と大学の協働によるケース学習の実践（金2018）」、【実践D】は、「オンラインコース開発による学習環境の整備の試み」である。いずれの実践も、大学におけるキャリア教育や働くことを意識した専門的な日本語教育という意味で、人材育成のための日本語教育のカリキュラム構築を目指すものであり、社会への橋渡しを目的とするものであった。そして、新たな学びの場を構築するという意味で、実践者には様々な挑戦が求められた。表1に、各実践の概要と実践者としての挑戦のポイントをまとめてみた。

表1 発表者自身の「キャリア教育に資する日本語教育」に関する実践

	目的	挑戦のポイント
実践A 金2016)	多様な学習目的・日本語習得段階の留学生（大学院生・研究生）に対する有効なビジネス日本語コースの開発	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人材育成と総合的なコミュニケーションスキルの習得が可能なコースの開発</li> <li>・アカデミック日本語とのつながり</li> <li>・キャリア教育への接続</li> </ul>
実践B 金2017)	学内のキャリア支援担当教員との連携による大学院生向けの「学際融合教育科目」の開講	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門が異なる教員間の連携</li> <li>・留学生と日本人学生の共修による学びのデザイン</li> <li>・ビジネスコミュニケーションのためのモジュール型シラバス開発</li> </ul>
実践C 金2018)	企業と大学の協働による学びの場の構築	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学内外の関係者との対話</li> <li>・現職の外国人材や企業関係者と留学生が共に学ぶ場の設計</li> </ul>
実践D	留学生のライフスタイルに合った柔軟なコースの開発	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ビジネスコミュニケーションのためのオンラインコース（双方向＋方向）の開発</li> </ul>

次に、これらの実践において発表者に求められた役割について、留学生指導研究の知見（高木2009、有川2010）に照らして整理してみることとする。有川（2010）は、これから求められる留学生指導担当教員の専門性について、①教育、②研究、③留学生指導担当としての専門性の3つに大別し、③については7つにまとめている。新たに求められるものとして、特に、「学内の関係者との連携協力とネットワーク」「大学全体として留学生のQOL向上につながる取り組みと活動」「学外や地域との連携協力とネットワーク」などを挙げている。高木（2009）は、アメリカにおける留学生指導の専門性について、留学生アドバイザーに求められる専門性の要素として、留学生に文化背景の違いや留学先の教育システムの構造およびロジックをつかみ取る力（メタ・ナレッジ(meta knowledge)）の育成ができるだけの教育能力を有することと、留学生アドバイザーが専門職者集団として一つの学問領域だけでなく、多様な専門性を持ち、かつ学際的な集団作りを目指せることの2つの要素を挙げている。

発表者は、これまで自律的で協働的な学びを実現できる人材の育成を日本語教育の理念として実践を行ってきたが、上記の4つの実践を積み重ねる中で、これまでより広い視点から日本語教育担当教員としての役割を可視化する必要性を感じた。それについて、次の4点にまとめてみる。

第一に、「日本語教育の目的と政策的な文脈を考える」ことである。特に、外国人留学生へのキャリア教育や人材育成を目指すビジネス日本語教育は、単に日本の企業や社会的要請に応えるという意味を超えて、留学生が在学中の成長に続き、卒業後も日本における社会的主体として活躍できるようにする教育でもある。したがって、留学生を取り巻く社会的・政策的な文脈を理解し、日本語学習の目的を意識することが教員・学生両方に必要であり、そのことを教育内容として明示的に扱うことが必要であると考え。

第二に、「学習者の学びの連続性を考慮する」ことである。日本の大学の国際化に伴い、外国人留学生の背景も益々多様化してきている。専門の学修や就職活動（新卒・再就職を含む）などと日本語学習を平行して行い、日本語の学び方も多様である。どの段階で日本語学習を必要としているか、留学生の専門や文化、学習の環境を考慮した柔軟かつ効果的な教育プログラムの研究開発が求められる。

第三に、「学内外の組織や関係者との連携を図る」ことである。多様な専門や言語文化の背景を持つ留学生への日本語教育を行う際に、日本語教育学だけでなく、学内の他の学問分野の専門家や学外の関係者との連携を図ることが望ましいと考える。そのためには、日本語教育の目的や役割、意義などを伝えることやどのように融合できるかといった提案を行うなど、境界を越えた対話的アプローチが必要となると考える。

第四に、「留学生教育を担う者としての役割を意識する」ことである。多様な専門と文化背景の留学生を日本語教育の対象としている者として、特に、キャリア教育やビジネス日本語教育の実践において、異文化を抽象化、相対化する力量の形成を目指すことが重要であると考え。これは、単に狭い意味での言語知識の教授ではなく、卒業後の支援を含む人材育成を目指すものであり、高木（同上）の触れたメタ・ナレッジの育成を意味するものである。

以上の4つの役割は、教育（学習）、研究、アドバイジングという観点から相互に関わり合っており、留学生のキャリア支援を行う日本語教育人材に求められる包括的な資質や能力であると考えられる。

### 3. 発表2 DLA実施者の意識と言語行動の変容（渡部）

本節では、日本の学校における日本語教育人材であるDLA実施者の意識と言語行動の変容を解明することを目的とした調査結果を報告する。

調査期間は、2017年1月から3月であった。まず、DLA研修会の担当者1名に対する半構造的インタビュー調査を実施し、質問項目を作成した。インタビューでは、DLA実施者からの、よくある質問、DLA実施者によくするアドバイス、DLA実施者によくある失敗（レイティング出来ないデータを取ってしまうこと）と失敗を引き起こす子どもの発話、等について質問した。インタビュー結果から作成した質問項目について、DLA研修会の担当者との協議しながら内容的妥当性を検討したうえで、DLA全般（33項目）、DLA<読む>全般（31

項目), DLA<読む>の手順別 (77 項目), フェイスシート (教育経験, DLA 研修会で新たに気づいたこと等) で構成されたオンライン質問紙を作成した。

調査協力者は, DLA 研修会の参加者 15 名であった。調査協力者は, DLA 研修会の終了直後と DLA<読む>を平均 24 回 (児童 12 名) 実施後の 2 度, オンライン質問紙に回答した。例えば, 「DLA 全般: 子どもの力を最大限に引き出せるような声かけ・支援をしている」「DLA<読む>全般: DLA<読む>実践ガイドに書かれている手順に従って実施している」「DLA<読む>の手順別: あらすじ・要点の再生の時, 子どもが「終わりです」というまで待っている」等の質問項目に, 1 あてはまる, 2 あまりあてはまらない, 3 どちらともいえない, 4 ややあてはまる, 5 あてはまる の 5 段階尺度で評定してもらった。

DLA 研修会直後よりも DLA<読む>実施後の方が評定値の合計得点が高いという仮説を検証するため, Holm法で有意水準を調整した  $t$  検定を行った。その結果, DLA 全般 ( $t = -3.544$ ,  $p = 0.003$ ,  $r = 0.688$ ), DLA<読む>全般 ( $t = -3.737$ ,  $p = 0.002$ ,  $r = 0.707$ ) において, DLA 研修会直後よりも DLA<読む>実施後の評定値の方が有意に高かった。DLA<読む>の手順, 読む前に ( $t = -2.455$ ,  $p = 0.028$ ,  $r = 0.549$ ), 読みましょう ( $t = -2.525$ ,  $p = 0.024$ ,  $r = 0.559$ ), 話し合ひましょう ( $t = -3.472$ ,  $p = 0.004$ ,  $r = 0.680$ ), 読んだ後で ( $t = -3.264$ ,  $p = 0.006$ ,  $r = 0.657$ ) においても, DLA 研修会直後よりも DLA<読む>実施後の評定値の方が有意に高かった。DLA 研修会直後よりも DLA<読む>実施後の標準偏差が低いことから, DLA 研修や実施を通して, DLA 実施者の意識にばらつきがなくなり, より信頼性の高いデータを収集できるようになることが予測できる (表 2)。

表 2 DLA 研修直後と DLA 実施後の評定値

		DLA全般	<読む>全般	読む前に	読みましょう	話し合ひましょう	読んだ後で
DLA	平均値	114.933	116.867	34.000	42.933	150.333	20.933
研修直後	標準偏差	10.159	13.814	5.529	11.113	19.104	6.227
DLA	平均値	124.800	131.933	38.733	52.933	170.467	27.333
実施後	標準偏差	7.867	8.302	4.061	7.639	8.790	3.039

また, 質問項目ごとの評定値とフェイスシートの記述内容から, DLA 実施者によくある DLA<読む>実践ガイドの音読・黙読選択や内容予測の問いかけを忘れる, あらすじ・要点再生の発問のしかたがわからないといった失敗は, あまりしなくなる可能性があることが分かった。一方で, DLA 実施の経験を積むことにより, 「教えたことの習得度のチェック」や, 「予測時の内容と本文内容との合致度のチェック」, 「あらすじ・要点再生時の誘導 (例: 「～と書いてありましたよね」「～については?」等, 子どもから未出のヒントを多く与える)」といった行動をすることが予測できる。櫻井 (2017) は, テスター 15 名, 365 本の対話型アセスメント<読む>のデータに見られる足場かけを分析したが, あらすじ・要点再生では DLA 実施者から出来事に関わる新情報を与えないこと (上のレベルのテキストでは, 場面や構造のキーワードをあげる場合はある) により, レイティングができるよりよいデータを収集することができると述べている。児童が「終わり」と発話するまで質問を挟まずに待ち, 児童の発話に見られた情報を活用 (パラフレーズ) した上で絞り込み質問をすることにより, 児童が理解したことを産出させることが可能となることである。

フェイスシートの記述からは、DLA 研修と DLA<読む>の実施によって、調査協力者が成長を実感していることが分かった。

第一に、DLA 実施中の足場かけの仕方や言葉遣いを内省できるようになったことである。すぐに児童に答えを与えず待ち・励ます、児童ががんばった事実を認める、ほめ方のバリエーション（ことばの力だけでなく、内容に対する驚きや感動）を増やす、児童に対して使っている自分のことばを振り返るといった、行動を意識して実施しているようである。永田（2017）によれば、DLA<話す>において、タスクに入る前の導入部では「羨望」、「事実」、「ねぎらい」の「ほめ」は特定の局面にしか見られない。「評価」の「ほめ」も特定の局面に応じて表現が使い分けられていることから、実施者は DLA<話す>の談話展開の局面に応じて、様々な「ほめ」を使い分けられていることが分かる。また、永田（印刷中）では、DLA<読む>の実施回数と実施者の「ほめ」の関係について、実施回数が増加するにつれて「評価」の「ほめ」の割合が減少する一方で「感情」の「ほめ」の割合が増加することが明らかにされている。ここから、実施回数の増加に伴い、「評価者」としての関わり方から「対話者」としての関わり方へと意識の変化が生じていることが推察される。

第二に、児童の背景による読む力の違いがイメージしやすくなったことである。読む力（音読と意味理解の関係など）に対する自分の考えを知ることが出来た、読む力の枠組みを児童や保護者と共有することが出来たというコメントがあったことから、DLA の結果妥当性は高いと言えよう。

第三に、DLA 実施者自身のモチベーションが上がったことである。DLA<読む>の実施中、児童が読む経験を楽しんでいることを発見したこと、児童の読みに対するモチベーションが高まったことが客観的に分かったことにより、児童の支援者である DLA 実施者も教育者としてのモチベーションを高めることができるといえよう。

以上の調査結果から、DLA 研修会への参加や DLA 実施の経験によって、DLA 実施者が変容することが確認され、経験を積むことで、より適切な方法で DLA を実施できるようになることが示唆された。具体的には「子どもに明確な指示をだせる」「子どもが発話し終わるまで待つ」「子どもとのより自然な対話を通してほめる」などの行動があげられる。一方で、経験を積んでも残される課題も明らかとなった。今後、足場かけ前後の談話展開を分析し、手がかりとなる地点の原因や足場かけの効果的な配列を検討することで、DLA 研修会において、より具体的なアドバイスができるようになるだろう。また、今回の調査で用いた質問紙の項目を精選し、DLA 研修会で活用することで、DLA 実施者が自身の成長を実感し、モチベーションをあげられるといった効果が期待できる。さらに、DLA 実施後のレイティングが DLA 研修会への参加や DLA 実施の経験によって変容するかについても検討する必要がある。

#### 4. 発表3 地域日本語教育における支援者の役割（神吉）

2018年3月、文化審議会国語分科会から『日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）』が出された（文化審議会国語分科会 2018）。この中で、「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材に関する課題が提示されている。先行研究等でも述べられているが、初期教育には専門家の関与が必要でありボランティア依存には限界があることや、

コーディネーターの必要性などに加え、「生活者としての外国人」に関わる日本語教育（ここでは地域日本語教育と言う）の専門家に求められる資質や能力の議論が不足していることも挙げられている。その上で、地域日本語教育に携わる日本語教育人材の資質・能力について、「日本語教師初任（生活者としての外国人）」「地域日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」の三つの枠組みが提示されている。発表者たちは、これら三つの枠組みのうち、「地域日本語教育コーディネーター」の専門性とその形成過程に関しては、インタビューデータをもとに分析を行った（御館・神吉・柳田，2018）。そこで本発表では、地域の日本語支援を行うボランティア（≒日本語学習支援者）が、支援に関する知識やスキル等をどのように捉え、また自らの成長をどのように捉えているかをインタビューデータから明らかにする。その上で、今後の支援者育成に関して、経験学習的な視点を持った研修の設計が必要なることを主張する。なお、地域で学習支援を行うボランティアと、文化審議会国語分科会が提案した「日本語学習支援者」に関しては、一部重なりがあるものの完全に同一なものではない。しかしながら、ボランティアが学習支援活動経験や研修を通して変容することが、専門性を持った「日本語学習支援者」へとつながることを想定し、本発表では両者を重なり合うものとして議論を進める。

インタビューデータから、地域ボランティアの支援については、大きく二つの方向性があることがわかる。一つは、日本語を体系的に教えることで学習者の課題を解決しようとする方向である。インタビューでも、「継続的（体系的）な日本語を教えないといけない」「積み上げ型でないと成果がわからない」といった発言があった。そして、困っていることとして「教えることが難しい」「スキルを身に付けたい」とされている。もう一つの方向性は、おしゃべりを通して学習者と深く関わり、困りごとの相談に乗ったり、場合によっては教室活動を超えて手助けを行ったりすることで、学習者の課題を解決しようとする方向である。そのような取り組みでは「対等に、教える、教えられるとかそんな感じじゃなくて、人間同士の付き合い」や「寄り添う」ことが大切にされており、学習者自身も「何か家族的な、アットホーム的なものと、それと文化とかいろんなことを学べるのがいいと思って来ている」。一方で、このような支援について負担感を持っているボランティアもいる。「たとえば、日本語を勉強している人と一緒に買い物に連れて行ってくれとか、そういう活動をしているというニュースは入っていますが、それはやるまいと。そうしたことをやろうとしたら、とてもじゃないけど止めたという人が出て来ると思う。」「私は、すごい個人的なことってあんまり話したくないって思うところもあって、突っ込んだ話する時ってやっぱり自分の個人的な話とかもしなくちゃいけなかったりするんで、あんまりあからさまに自分のいろんなものを言うのはどうなんだろうっていうところがあって、そうしたときに、何でいつもこんな触れられたくない部分まで探るような持っていく方をするんだろうなあっていうのがあったんですね」。

このように、日本語を教えようとする方向性は、教え方に課題があり、交流を通して支援しようとする方向性は、どこまで深く相手との交流に入り込んでいけばいいのかという点で課題がある。これら二つの方向性における課題は、一見すると異なるように見えるが、そこには「学びに対する意識の不足」があると言えるのではないだろうか。前者については、教えることに加え学ぶことへの注目が必要であり、後者については、コミュニケーション

ョンを行うことに加えコミュニケーションを通して学ぶことへの注目が必要であろう。

従来、地域日本語教育における人材育成については、交流を通して相互に学び合うことができる人材の育成が求められている（米勢 2010 など）。しかし、ボランティア活動の経験を通して、支援に関する知識やスキル、意識をどのように学ぶのかという、「経験学習理論」（Kolb1984 など）に基づいた具体的なプログラムは提示されていない。

今回のインタビューでも、経験を通して学ぶことについて、あまり多くの発言が出てこなかった。調査者が直接的に「経験から学ぶことはありますか」という働きかけをしても、ほとんど具体的な事例が出てこなかった。人の学びの大部分は直接経験から生じると言われている（Lombardo and Eichinger 2010）。したがって、多くのボランティアも、経験を通して学び、成長しているはずである。しかしながら、そのことを意識するための十分な視点を得ていないのである。

地域では、ボランティア養成のための様々な研修が催されている。しかし、依然として、「日本語の教え方」を提供する研修が多いだろう。「日本語教育の専門家」が日本語の教え方をわかりやすく解説することで、ボランティアは、日本語を教えることで課題解決ができるという「ヒドゥンカリキュラム」を学んでいる。近年は、「おしゃべり型」の研修も散見されるが、ともするとおしゃべりをするのが目的となっているのではないかと思われる。地域のボランティアは、経験を通して学んでいる、その学びに注目し、その学びを意識化できるような育成モデルが必要であろう。ボランティアが経験を通して学ぶという視点を得ることで、支援活動が充実することは、ボランティア本人のやりがいや自己実現につながると同時に、学習者に対する支援にもよい影響を与えるはずである。

外国人労働者の入国が促進され、地域社会にはこれまで以上に、外国人が増えるであろう。その際に立ち現れる地域での課題解決を担う、一つの重要なポジションが、地域のボランティアである。「日本語を教える」のは公的補償に基づいた専門家が関与する領域であろう。ボランティアは、市民として共に活動し、コミュニケーションを行うきっかけを作りながら、学習者自身が学び進めていく場で、支援を行う役割を担う必要があるだろう。

## 参考文献

- (1) 有川友子 (2010)「これからの留学生指導担当教員に求められるもの—国立大学法人におけるその専門性の課題と展望—」『留学生交流・指導研究』Vol.13, 47-60.
- (2) 岡崎敏雄 (1994)「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化—日本人と外国人の日本語—」『日本語学』第 13 卷 13 号, 60-73. 明治書院
- (3) 御館久里恵・神吉宇一・柳田直美 (2018)「地域日本語教育におけるコーディネーター人材の『専門性』とその形成過程—国際交流協会等職員・日本語コーディネーターへのインタビュー分析から—」『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』176-181.
- (4) 金孝卿 (2016)「ビジネスコミュニケーション教育のためのコース・デザインの検討—2014 年度及び 2015 年度の『ビジネス日本語』コースの実践報告—」『多文化社会と留学生交流』第 20 号, 大阪大学国際教育交流センター研究論集, 41-54.
- (5) 金孝卿 (2017)「対話と内省に基づくケース学習の授業実践—大学院生向けの学際融合教育科目を例に—」第 11 回協働実践研究会, パネルディスカッション

- (6) 金孝卿 (2018) 「元留学生社会人交流会『サロン・デ・ゼクスパット』におけるケース学習の実践—企業と大学の協働による学びの場の構築に向けて—」『多文化社会と留学生交流』第 22 号, 大阪大学国際教育交流センター研究論集, 57-65.
- (7) 櫻井千穂 (2017) 「対話型アセスメント DLA における発話を引き出すスキュフォーリング—DLA<読む>のリテリングの分析を通して—」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』124-129, 日本語教育学会
- (8) 高木ひとみ (2009) 「アメリカにおける留学生指導の専門性—NAFSA とミネソタ大学のケースをもとに—」『留学生交流・指導研究』Vol.12, 27-32.
- (9) 田中望 (2000) 『日本語教育のかなたに—異領域との対話—』アルク
- (10) 永田良太 (2017) 「「ほめ」は談話展開にどのように関わるか—DLA<話す>におけるテスターの「ほめ」に着目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第 66 号, 129-135, 広島大学大学院教育学研究科
- (11) 永田良太 (印刷中) 「DLA<読む>における実施者の「ほめ」—実施回数の違いに着目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第 67 号, 広島大学大学院教育学研究科
- (12) 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について (報告)』文化庁
- (13) 米勢治子 (2010) 「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144 号, 61-72.
- (14) Kolb, D.A. (1984) *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- (15) Lombardo, M.M. and Eichinger, R.W. (2010) *Career Architect Development Planner, 5th Edition*. Lominger.

#### 備考

本パネルは JSPS 科研費 16H03435, 16K13243, 17K02875 の研究成果の一部である。

## 日本語教育とナラティブのインターフェイスを探る

—私たちは語りに何を見たか—

三代純平（武蔵野美術大学）・北出慶子（立命館大学）・嶋津百代（関西大学）

### 1. 本パネルセッションの趣旨

本パネルセッションは、ナラティブに関する文献レビューを主軸に置いた3つの発表で構成される。ナラティブを研究・実践するパネリストたちが、それぞれの立ち位置から、日本語教育との接点を探るべく、ナラティブ研究を概観し検討する。本パネルの目的は、日本語教育においてナラティブを研究・実践する意味と意義を考察すること、そして、ナラティブが示唆する課題を提示することである。各パネリストの発表では、ナラティブ研究をメタ的に検討することによって、どのような問題意識や手法でナラティブが導き出され、何が明らかにされているかを提供する。

発表①では「当事者の声に迫る」ことの意味を議論し、当事者の声から既存の枠組みを問い直すこと、研究者もまた当事者性が迫られることを論じる。発表②では「長期的視野での変化・変容に迫る」ことで、アイデンティティの（再）形成や、個人の認知的変化や成長の過程をナラティブに見る。発表③では、相互行為を通じたナラティブの生成に主眼を置き、「対話のエンパワーメントに迫る」ことで、ナラティブによるコミュニケーション活動を示す。このような文献レビューを中心とした本パネルセッションの最後には、各パネリストの発表を踏まえ、次世代の日本語教育におけるナラティブ研究の方向性や可能性を、フロアと共に考えたい。

### 2. 当事者の声を聴く（三代純平）

本発表では、ナラティブ・アプローチの一形態であるライフストーリー研究（以下 LS 研究）の日本語教育における動向を考察し、当事者の声に迫ることは、何を明らかにし、何を日本語教育にもたらずのかを議論する。特に、LS 研究では、当事者の声を聴く研究者自らの「構え」が問い直され、考察される。このことが日本語教育という領域における当事者性、すなわち自らも語り提起する問題の当事者であるという意識を喚起する。その意味をいくつかの先行研究のレビューを通じて検討する。

#### 2-1. 日本語教育におけるライフストーリー研究

LS 研究法とは、ライフ（人生、生活、命）に関するインタビューによって語り手の経験や見方の意味を探求する研究法である。その特徴は、調査協力者の語りを、調査者との相互行為の中で構築されるストーリーとして考察する点にある（桜井, 2012）。日本語教育における LS 研究は、2000 年代から徐々に広がりを見せている。その背景には、多様化する教師や学習者による当事者としての声から日本語教育の意味やあり方を問い直すことの必



要性を多くの日本語教育関係者が感じていることがある(三代, 2014)。そこで本発表では、「当事者」の声を聴くことから研究者が何をみたのかという観点から日本語教育におけるLS研究を以下の3点に分類し、LS研究の提起する当事者性の問題を考察する。

- ① 聴かれなかった声に耳を傾ける
- ② 当事者の声から既存の枠組みを問い直す
- ③ 当事者の声を聞いたことの意味を考える

①に該当する研究は、従来の研究では焦点が当てられてこなかった方たちの声を拾いあげて、当事者の声として考察したものである(例えば、ダリヤグル(2018)、佐藤(2013)等)。ダリヤグル(2018)は、先行研究がなく、日本語教育の規模も極めて小さい地域であるカザフサタンのカザフサタン人日本語教師のLSを研究した。佐藤(2013)は、台湾の日本語世代のLSから言語学習を人権という観点から論じた。LSの一つの特徴であり、強みは、少数の声を丹念に拾いあげることができることにある。②は、政策や理論など既存の枠組みを個人の経験から捉え直す試みである(例えば、太田(2010)、三代(2011))。太田(2010)は、オーストラリアの言語政策を現場の教師がどのように消化し、実践しているのかをLS研究から明らかにした。三代(2011)は、学部留学生のLSから、特定の日本語能力を身につけることよりもむしろ「話す権利」が保障されることに彼らが日本語科目の意義を見出していることを論じた。①と②は、当事者の声から、マジョリティや大きな物語に回収されない多様な現実を明らかにし、より豊かな現実理解を可能にしてくれる研究であると言える。

それに加え、③は、当事者の声を聴いた研究者自身について言及することにより、当事者の声の理解をより深いものにし、その声が日本語教育にもつ意味を考察したりする研究である。LSの大きな特徴として、インタビューの場を相互行為と捉え、ナラティブがいかに構築されたのかを研究の視野に入れることが挙げられる。さらにそれは、研究者の「構え」などを自己言及的に記述し、研究の対象とする方法へと発展している(桜井2012)。三代(2014)では、日本語教育におけるLS研究では③のタイプの研究が極端に少ないことが指摘されたが、その後③のタイプの研究が増加し、LS研究の厚みが増している(例えば、佐藤(2015)、高井(2017)、三代(2015))。佐藤(2015)は、自身の「構え」によってインタビュー協力者である元留学生の語りがいかに変化したかということとその意味を考察している。佐藤は、元留学生のストーリーを「日本語の問題を克服しながら成長していく」(p.237)物語として理解しようとしていた。それが、より包括的で長期にわたる人生の物語に関心が移った時、元留学生が「自己を支えることば」を作り上げていくプロセスが見えてきた。この経験から日本語教育が「自己を支えることば」をどのように支援していくかを考える必要性を主張する。さらに、佐藤は、日本語教育研究者が調査過程で聴いた声を自らの実践に響かせていくことを「応答責任」として概念化し、日本語教育のLS研究には「応答責任」があると主張する。このことは、当事者の声を聴き、自らが日本語教育の当事者として研究、そして実践していくことが日本語教育におけるLS研究の一つのあり方であることを示している。次に、この当事者の声を、日本語教育の当事者として聴き、応えていくことの意味を高井(2017)と三代(2015)という二つの研究から考察する。

### 2-3. 当事者の声と研究者

高井（2017）は、タイにおいて高井とチーム・ティーチングを行なっていたタイ人日本語教師マリ先生にLSインタビューを行なっている。高井は、タイで教鞭をとっていた時、マリ先生との実践を「やりにくい」と感じていた。その要因を探るには、マリ先生の日本語教育観を形成した人生から理解する必要があると考え、LSインタビューを行った。LSインタビューを重ねたが、マリ先生の語りにどうしようもない不快感を覚えた高井は自身の不快感を考察の対象とする。高井は、自身がタイ語を話せないコンプレックスから日本語母語話者教師の優位性を過度に意識していたと反省する。「タイ人と対等でありたいと願うが故に、タイ語のマイナスを埋めるために、日本語教師として日本語母語話者であることに優位性を求めているのだ。しかし、優位に立とうとしている人間と一緒に何かをうまくやっていくことができるとは思えない」（p.89）と高井は述べる。高井は自身の「構え」とその「構え」がどのようにマリ先生との対話に影響を与えていたかを考察することで、チーム・ティーチングの難しさを明らかにしたのである。さらに、チーム・ティーチングを教師が互いに学びあいながら運営するためには、お互いの価値観がせめぎあう対話の場を設け、向き合っていく必要があると高井は論じている。

このチーム・ティーチングに関する研究は、調査者と調査協力者の双方が当事者である。調査者は、調査者協力者の声を聴いた自己に言及することで、海外で母語話者教師としてチーム・ティーチングに携わる際に参照できる知見を提示している。

三代（2015）は、日本で就職した元留学生のLS研究である。三代は、元留学生Aさんに就職活動から日本企業での働く経験までのLSインタビューを行っていた。成功した留学生として自分を表象していたAさんであったが、突然会社を辞めたという報告があった。退職後のインタビューでは、Aさんが感じていた日本企業への違和感が語られる。その語りは、以前のものと大きく異なるものとして三代には聞こえた。この経験から、過去のインタビューを考察し、「グローバル人材」というモデル・ストーリーをインタビューという場で調査者と調査協力者が共構築していたことを明らかにした。三代は、このプロセスから「グローバル人材」ということばが日本で働く元留学生を抑圧する可能性があることを指摘し、留学生が日本で活躍するためのより多様な議論の必要性を主張した。

この研究の当事者は一義的には元留学生Aさんであり、就職と退職のストーリーから元留学生の就労状況に迫るものである。だが、聞き手が「グローバル人材」というイメージを共構築するプロセスを、日本社会が「グローバル人材」に求めるイメージと重ね合わせることで、留学生の就職の問題を社会問題へと開く可能性を探っている。いわば調査者が社会問題の当事者となることで、当事者性を読者へと開いているのである。

### 2-4. 当事者性とライフストーリー研究

LS研究は、今まで聴かれてこなかった、いわばマイノリティの声に耳を傾けることで、社会の多様な可能性を提示してきた。さらに近年のLS研究の特徴としては、当事者の声を聴く調査者もまた当事者になることがあげられる。それは、マイノリティの声を聴いた当事者であり、彼らと共に生きる当事者であると言える。この当事者性の喚起がLS研究

の一つの大きな意義となっている。池田（2013）は、当事者研究を読むことは、読者が当事者の想像的な身体を取り込むことであると主張する。LSは、当事者の語りを聴いた調査者が自己言及的に調査経験を考察することで、その声を聴いたことの意味を読者である他の日本語教育関係者に喚起する。調査者は自らの身体を媒介し、当事者性を社会にこの二重の当事者性がLS研究の特徴と言えるだろう。

### 3. ライフの広がりとならティブ（北出慶子）

ナラティブを用いた研究の中でも特に本発表では、当事者の長期的変化過程と社会的環境の2つの側面から「ライフ」の広がりにも迫った研究の意義とそこからの発見を中心に述べる。ライフは、日本語に訳される場合、人生、生活、生命、といった多様な意味を持つ。本発表ではその中から、一人ひとりが幸せを感じて生きていくための「生活」、一人ひとりの長期的な時間軸に沿った対応やマクロな社会的対応を考える「人生」、という2つの観点に焦点を絞る。そして、この2つのライフの観点からナラティブというアプローチを通じた日本語教育学分野における貢献について考えたい。

#### 3-1. ライフの広がりを見る意義

実際にナラティブを用いた研究の多くが当事者のライフの広がりについて詳細に記述することに重きを置いている。では、なぜライフに迫る必要があるのか。90年代後半から他分野に広がりを見せた「ナラティブ・ターン」と呼ばれるパラダイムシフトが起きた背景として、構造主義への偏重や銀行型教育への批判が挙げられる。応用言語学や日本語教育分野においても図1に示すような言語教育・学習に対する考え方の変化が見られる。

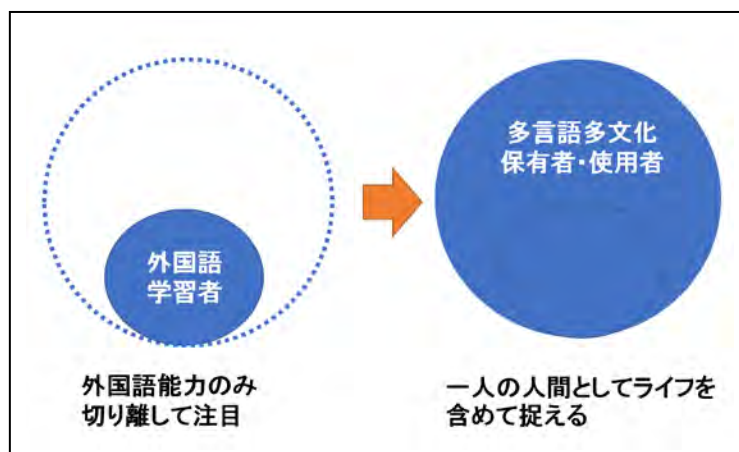


図1 教育・研究対象の捉え方における変化

学びを社会的なものとして捉えた Vygotsky (1978) に基づく社会文化的アプローチでは、個体を成果物として分析するのではなく、そこに至るまでの経緯を様々な視点から分析する重要性が指摘されている。その視点として Vygotsky & Luria (1993) では、文化歴史的環境、

個体発生的なライフコース、ミクロな微視発生的レベルといった異なる時空間と空間間の相互行為を含めた分析を提示している。21世紀の言語学習・言語教育の展望について論じた Duglas Fir Group (2018) では、この中でも特に社会的多元性を捉えるモデルとして人間発達の生態学 (Bronfenbrenner, 1979) が示した図2の援用を推奨している。

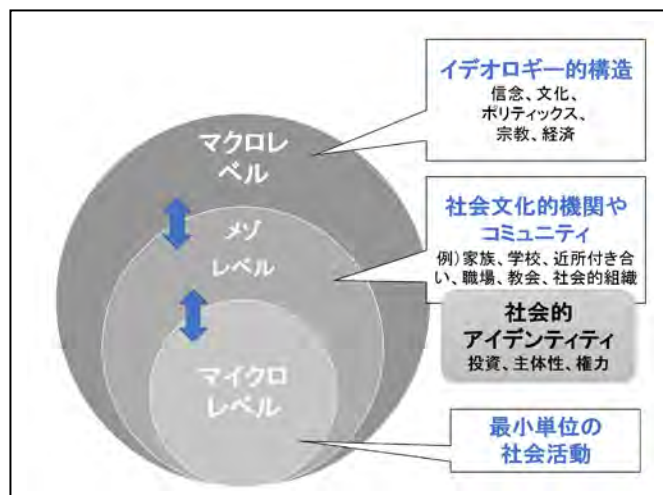


図2 言語教育を考えるための社会的文脈 (Bronfenbrenner, 1979) (訳は筆者による)

### 3-2. ライフの広がりから見たもの

このように多面的な広がりの中で日本語学習者および日本語教師を捉えたナラティブでは、ライフコースの中での当事者の葛藤や調整、それらを通じた変化や成長について記述しているものが顕著にみられる。本発表では特に、高等教育における日本語教育を考えるにあたり、人生の探索期から確立期への移行を経験した(元)大学留学生を対象とした研究例2つから論じたい。

まず1つ目として中国人日本語学習者の敬語コミュニケーションに対する考え方の変化を来日前の中国での大学時代、日本の大学留学時代、就職活動、就職後、という時間軸で追った上川(2017)の研究を参考にしたい。来日前は単なる試験対策のための敬語であったが、来日後も大学生活では特に必要ではなかった。敬語使用の必要性を感じたのは、就職活動の面接で他の日本人学生と対等な立場で選考に臨まなければならなくなってからである。つまり、留学生や外国人という立場の時は必要ではなかった敬語が、日本社会の成員として認めてもらう必要性が生まれて初めて重要な意味を持ったのである。

もう1つは、筆者が現在進めている研究から述べる。本研究は、近年増えている英語媒介による学士プログラムで来日した中国人留学生の一人であるハン(仮名)の日本語と英語という2つの外国語学習についての意味付けを4年間という長期的視点で追ったものである。来日前、来日後の1~3年生の間はハンにとって英語は学業および英語圏の大学院進学という将来にとって重要な意味を持つ言語であった。一方、日本語は、英語または中国語で済む生活の中で必要がなく、日本語の授業は楽に単位が取れる、または他に受講でき

る英語媒介科目が少ないからという理由で受講していた程度であった。ところが、卒業を控えた4年生になって初めて日本での就職を考えはじめ、ハンにとっての日本語と英語への位置付けが逆転することになった。

### 3-3. ライフを含めた日本語教育の展望

ライフを射程においたアプローチでは、ミクロレベルだけで教室にいる学習者を切り取るのではなく、一人の人間としての時間的および社会的広がりをもとに見ることの重要性を示してきた。具体的には、ライフコースにおけるアイデンティティ、生涯発達の学び、キャリア教育といった新たな視点が日本語教育にもたらされたといえる。日本語教育のプログラムや授業設計、または国単位では移民や外国人就労者・留学生政策を考えるにあたり、このようなライフの広がりを念頭におくことは重要な意味を持つ。

ただし、これらの知見を活かした具体的な学習者支援や教師研修への取り組みは課題として残っている。さらには、日本語教育分野内の知見に閉じた研究も多く、他の関連分野との知の往還が十分されているとは言い難い。今後、ナラティブを媒介とし、人間の成長と支援という点で日本語教育と共通点も多い発達心理学や教育学をはじめとした学際的な議論により、相互にさらに豊かな発展がもたらされることが期待される。

## 4. 対話のエンパワーメント<sup>1</sup>を捉える（嶋津百代）

本パネル最後の発表は、学際的なディスコース研究の知見を援用して考察されてきたナラティブを中心に検討し、ナラティブと日本語教育の接点を見出す。

ナラティブを扱う昨今のディスコース研究の多くは、社会構築主義的な観点（Ochs, 1993）に立ち、会話において何らかのコミュニケーション上の目的を持って生じるナラティブを分析対象にする。そのような形で生じるナラティブは、会話の参加者が利用可能な資源を多彩に用い、相互行為を通して協働的にかつ協創的に構築していくものであり、参加者間の対話そのものがナラティブを構成すると考える。

このようにナラティブを捉えると、ナラティブを協働的・協創的に構築する語り手と聴き手は「そのようなナラティブを介して何をしているか」が、分析における核心的な問いとなる<sup>2</sup>。そして、この問いに答えるには、語り手と聴き手の相互行為によってナラティブが生成されていく過程を観察し、その過程で対話が顕在化させる社会的活動を検討することになる。以下、本テーマに関連する研究から、①語りの特質や機能や運用を考察するもの、②経験の意味づけや省察を示唆するもの、③アイデンティティの呈示を分析するもの

<sup>1</sup> この「対話のエンパワーメント」とは、後述するが、対話を通して生起する参加者の「当事者としての言語化や意識化や行為化」を意味する。

<sup>2</sup> ディスコース研究で扱われるナラティブは、基本的に語り手自らの個人的な経験や過去の出来事が語られたものであるが、最近では、語りにストーリーのプロットや一貫性が見られる場合、語り手が現在抱えている問題や将来の計画などに対する意見や考察なども、ナラティブとして捉えられている（De Fina and Georgakopoulou, 2015）。しかし、本パネルでの他の発表が対象とするナラティブ同様、本発表でも語り手自身の「人生」や「経験」の語り限定して議論を進める。

のについて紹介し、日本語教育におけるナラティブ研究の可能性を検討していく。

#### 4-1. 語りの特質や機能や運用を考察するもの

Barkhuizen (2015) は、「ナラティブを研究する」ことを、いくつかの段階的な活動から成る動的な過程として捉え、その過程に従事する参加者全ての関わりを考慮してナラティブを分析する必要性を強調する<sup>3</sup>。例えば、ある経験を何度も語るとしよう。異なる時に異なる場所でその経験を語り直すとしたら、耳を傾けてくれる聴き手も、語る時の場面や文脈や活動の目的も異なってくる。語り手はその都度、以前とは異なる形式や表現で経験を語ることになるであろうし、聴き手が変わると、語り手の経験は多様に解釈されることにもなるであろう。

ナラティブの語り手と聴き手の間の対話そのものがナラティブを構成していることを明らかにし、日本語学習者間で構築されるナラティブの特質や機能や運用を考察した研究の1つに、嶋津 (2015) がある。嶋津の研究の一部は、語り手が同じ経験を異なる聴き手に語る活動において生じた対話を詳細に分析したもので、聴き手の交替がナラティブ構築の様相を変化させることから、ナラティブの分析には語り手の語る内容だけでなく、聴き手の理解や解釈を反映させることを主張している。

本章の冒頭で取り上げたように、ナラティブの語り手と聴き手が「ナラティブを介して何をしているか」という問いに対しても、嶋津 (2015) は、その答えを探ろうと試みている。答えとなる可能性のある考察の1つとして、ナラティブを語る行為における学習者の第二言語能力が、他の学習者との対話を通して具現化されていくものであることを、分析を通して明らかにしている。

#### 4-2. 経験の意味づけや省察を示唆するもの

Barkhuizen (2015) によれば、「ナラティブを研究する」こと自体が、研究に参加する者たちのナラティブを構築する認知的活動であり社会的活動であるという。この認知的活動や社会的活動を理解するための切り口の1つは、ナラティブの形式で語られる経験に対する意味づけや、過去の経験の振り返りに基づいた省察を検討することが、例として挙げられる。対話に位置づけられたナラティブを考察する観点から言えば、語り手が語る個人的な経験や出来事に、語り手と聴き手双方が相互行為を通してどのような意味を与えるかを探る研究ということになる。

前節で述べたが、ナラティブは語り直す行為において、語り手と聴き手によって新たな意味づけが行われる。このことは教師のライフストーリーを研究している飯野 (2010) ですでに指摘されている。また、飯野 (2015) でも、ストーリーは語り手の内面だけに存在

<sup>3</sup> 「ナラティブは誰のものか」という観点から、ナラティブ研究に関わる参加者を捉えると、ナラティブの語り手と聴き手だけでなく、ナラティブを分析し可視化し発信する研究者も、その認知的・社会的活動を支える役割を担うことになる。このような Barkhuizen (2015) による考察は別稿に譲るとして、本発表では、ナラティブの語り手と聴き手の間の相互行為と対話に焦点を定める。

し浮上するものではなく、語り手と聴き手の「対話的相互作用によりインタビューの場で共同生成されること」(p.254)を示していく重要性が謳われている。

語り手である教師と聴き手の間のあらゆる相互作用によって、経験が再構成され、新しい意味が生成され、教師のものの見方が変容したり、ひいてはその後の実践の変容へとつながったりする可能性があるという点において、教師教育や教師養成においてナラティブの使用が有効であることが示唆されている。

#### 4-3. アイデンティティの呈示を分析するもの

自らの経験を語るナラティブが、自己のアイデンティティと何らかの形でつながっているのは言うまでもなく、昨今、談話分析や会話分析によって、ナラティブに語り手のアイデンティティが呈示される様子を明らかにした研究が行われるようになった(De Fina, 2015; Georgakopoulou, 2007)。これらの研究も、語り手と聴き手の相互行為によってナラティブが生成されていく過程で、かれらがナラティブを介して何を成し遂げようとしているかを考察することが目的であり、そこにアイデンティティの形成を観察する。

例えば、スモール・ストーリー分析(Bamberg and Georgakopoulou, 2008)やポジショニング分析(Davis and Harré, 1990)に代表されるように、ディスコース研究で分析対象となるのは、会話での些細なトークにおいて生じるナラティブである。このような分析概念に基づいた研究では、「何が語られたか」だけでなく「どのように語られたか」に着目し、ナラティブの実践が、語り手と聴き手の間で交渉されるアイデンティティの実践に重なるものとして捉えられている。

#### 4-4. 対話とナラティブと日本語教育

以上のように、本発表では、語り手と聴き手の相互行為に軸足を置くナラティブ研究を概観した。対話が押し進め、かつ対話で構成されていくナラティブを観察すると、ナラティブが生じる相互行為の文脈、また、ナラティブが用いられ活動の目的が達成されていく様相、そして対話が生み出す学びの構造が提案できる。本発表で検討した研究に共通するのは、語るべきものが「言語化」され「意識化」され「行為化」される過程に窺える人のコミュニケーションのあり方の探究である。ナラティブ構築の参加者による、当事者としての「言語化」「意識化」「行為化」に、対話のエンパワーメントを見ることができる。

語り手と聴き手の対話そのものがナラティブを構成していく過程を考察したものは、日本語教育研究においては、未だ十分とはいえない。今後、このテーマを主軸にしたナラティブ研究が蓄積されていくことを期待したい。

#### 参考文献

- (1) 飯野令子 (2010). 日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から. 『言語文化教育研究』9, pp.17-41.
- (2) 飯野令子 (2015). 日本語教育に貢献する教師のライフストーリー研究とは. 三代純平(編)『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』くろしお出版, pp. 248-273.

- (3) 池田喬 (2013). 研究とは何か, 当事者とは誰か—当事者研究と現象学. 石川孝二 (編) 『当事者研究の研究』 医学書院, pp.113-148.
- (4) 太田裕子 (2010). 『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』 ココ出版.
- (5) 上川多恵子 (2017). 中国人日本語学習者の敬語使用. 安田裕子・サトウタツヤ (編著) 『TEM でひろがる社会実装—ライフの充実を支援する—』 誠信書房 pp.26-48.
- (6) 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』 弘文堂.
- (7) 佐藤貴仁 (2013). 現在を生きる台湾日本語世代の日本語によることばの活動の意味. 『言語文化教育研究』 11, pp.391-409.
- (8) 佐藤正則 (2015). 語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任—日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味. 三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き, 書くということ』 くろしお出版, pp.220-245.
- (9) 嶋津百代 (2015). 『第二言語リテラシーとストーリーテリング—次世代の日本語学習者のコミュニケーションのために—』 J&C.
- (10) 高井かおり (2017). 実践改善のための振り返りを「せめぎあい」の場にするために—ライフストーリー・インタビューの可能性. 『早稲田に本語教育実践研究』 5, pp.75-92.
- (11) ダリヤグル, ショリナ (2017). カザフスタン人日本語教師の教育観形式—大学教師のライフストーリーから. 『国際日本語研究』 9, pp.223-235.
- (12) 三代純平 (2011). 「場」としての日本語教室の意味—「話す権利」の保障という意義と課題. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』 春風社, pp.75-97.
- (13) 三代純平 (2014). 日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について. 『リテラシーズ』 14, pp.1-10.
- (14) 三代純平 (2015). 「グローバル人材」になるということ—モデル・ストーリーを内面化することのジレンマ. 三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き, 書くということ』 くろしお出版, pp.112-138.
- (15) Bamberg, M. and Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk*, 28(3), pp.377-396.
- (16) Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp.97-115). London: Blackwell.
- (17) Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (18) Davies, B. and Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, pp.43-63.
- (19) De Fina, A. (2015). Narrative and identities. In A. De Fina and A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp.97-115). London: Blackwell.
- (20) De Fina, A. and Georgakopoulou, A. (Eds.) (2015). *The handbook of narrative analysis*.



London: Blackwell.

- (21) Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- (22) Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Special issue), 19-47.
- (23) Ochs, E. (1993). Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction* 26 (287-306).
- (24) Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (25) Vygotsky L. S. and Luria, A. R. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child* (V. I. Golod and J. E. Knox, Eds. and Trans.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Originally published 1930.)

# 口頭発表

(午前の部)

---



## ロシア語母語話者による発話の言語形式・発音・話者情報と 日本語母語話者の評価

—動詞否定丁寧形「～ません」「～ないです」の発話に関して—

宿利由希子（神戸大学大学院生）

### 1. はじめに

日本語を教えていると、日本語学習者から「教科書の日本語と実際の日本語は違う」「日本人が実際に使っている日本語を勉強したい」と指摘されることが少なくない。これらは、文字言語的言語形式と音声言語的言語形式の違いにかかわるものであり、教科書には前者が、実際の発話では後者が多く見られるという指摘であると考えられる。では、日本語母語話者が使っているからという理由で、音声言語的言語形式も教えれば、学習者の日本語は母語話者の日本語のようになるのであろうか。学習者が文字言語的言語形式で発話する場合と音声言語的言語形式で発話する場合では、日本語母語話者に与える印象に違いはないのであろうか。

このような疑問を背景に、本研究は、①従来日本語教育で扱われてきた文字言語と日本語母語話者が実際の発話でよく使用する音声言語の言語形式の違い、②発音の上手さ、③話者に関する情報という3点が、日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の印象評価にどのように影響するのかを明らかにすることを目指す。そのため、動詞否定丁寧形（「～ません」「～ないです」）を考察対象に、ロシア語を母語とする日本語学習者の発話音声を用いて、日本語母語話者対象の印象評価を行う。動詞否定丁寧形を取り上げるのは、文字言語と音声言語で印象評価に揺れが見られることが報告されているからである（第2節参照）。また、ロシア語母語話者の発話音声を扱うのは、ロシア語母語話者独特のイントネーションが、英語や日本語を話す際に影響し、失礼な印象や威圧感を与える点が従来指摘されてきたからである（Comrie 1984; マディヤロヴァ 2004）。

以下、第2節で関連する先行研究について、第3節で本研究の調査概要について、第4節で調査結果について述べる。第5節ではまとめを行う。

### 2. 先行研究

動詞否定丁寧形に関して、文字言語では「～ません」が規範的とされてきた（川口 2006）が、音声言語では日本語母語話者の「～ないです」の使用が多い（小林 2005; 金 2010）ことが報告されている。また、若年層日本語母語話者にとっては「～ないです」のほうが「～ません」より丁寧で親しみやすく（澤田 2012）、日常会話の運用を目指す授業においては「～ないです」も扱うべきだという指摘もある（小林 2005）。しかしながら、先行研究の意識調査では、被験者に対して音声による刺激の呈示は行われておらず、被験者それぞれが思い描いた発音や話者の違いに調査結果が影響された可能性がある。また、話者と

して日本語母語話者のみが想定されており、話者が学習者の場合、どのような印象を与えるのかについては言及されていない。

発音に関して、動詞否定丁寧形に注目した研究は見当たらないが、丁寧さや親しみやすさなどの印象に関する研究は数多く存在する。それらの主張はさまざまであり、共通の知見は得られていない。たとえばピッチに関して、日本語母語話者の丁寧な発話では、男女問わずピッチが高くなるとする研究（洪 1993）と低くなるとする研究（鶴谷 2016）が存在する。また音域に関しては、丁寧さを表す発話は音域が狭く抑えられるとする研究（洪 1993; 鶴谷 2016）と、親しさを表す発話はピッチの上下の変動が著しい傾向にある（荻野・洪, 1992）とする研究がある。発話時間や発話速度に関しては、ポーズを含めた発話時間の長さを母語話者の丁寧な発話の特徴とする指摘（洪 1993; 鶴谷 2016）や、評価者が早すぎるまたは遅すぎると判断する場合、丁寧だと評価されない（Ofuka *et al.* 2000）という主張がある。このように、印象と発音に関する研究の主張はさまざまであるが、ロシア語母語話者の発話が、発音が原因で失礼な印象を与える事例が報告されており、そのような悪印象につながる音響的特徴を探ることは可能であると考えられる。

### 3. 調査概要

調査では、ロシア語を母語とする 20～40 代の日本語教師の女性 6 名（R1・R2・R3・R4・R5・R6, 以下協力者）に動詞否定丁寧形を含む文を読み上げてもらい、その発話音声日本語母語話者 61 名（以下評価者）に聞かせ、「日本語のレベル」<sup>(1)</sup>「丁寧さ」「親しみやすさ」「同僚としての望ましさ」という 4 つの項目に関して評価してもらった。以下、読み上げ音声、評価者、評価項目の順に述べる。

読み上げの協力者はすべて女性（20 歳代～40 歳代）で、日本語能力試験 N2 合格以上の、シベリアの文化センターや大学で日本語を教える日本語教師である。収録前に、OJAD 日本語読み上げチュータズキクンを用い韻律を視覚的に呈示しながら、調査者と発音練習を行った<sup>(2)</sup>。刺激文は、動詞否定丁寧形に関する金（2010）の意識調査で「～ないです」が「～ません」よりふさわしいと 6 割以上の母語話者に選ばれたもの 3 種と、川口（2014）で「～ないです」の発話例として呈示されたもの 1 種の計 4 種×2 形式を採用することとした（下の発話(1)～(4)参照）。川口（2014）の例は「～ないです」の使用が多いというものではないが、発音が重視されるビジネス場面（小河原 2001）の会話であり、「～よ」「～ね」などの終助詞なしの言い切りの形で使用された例であるという理由から選択した。収録では、下の発話(1)～(4)の A パートを日本語母語話者が、B パートを協力者が読み上げた。

発話(1) 【同僚の Aさんと 2人で雑談している場面】

A: カラオケにはよく行くんですか？

B: 前は月 1 で友達と行ってましたが、最近行ってません／行ってないです。

発話(2) 【同僚の Aさんと 2人で雑談している場面】

B: 私、最近、沖縄料理にはまってるんですが、上田さんは、沖縄料理とか 食べませんか／食べないですか？

発話(3) 【出張で他地域にいる同僚と 2人で電話で雑談している場面】

A: 今日、こちらでは初雪が降りました。そちらはどうですか？

B: 雪ですか！！こちらはまだ降ってません／降ってないです。

発話(4) 【同僚と2人で表を確認している場面】

A: 罫線の横に今、チェックが入ってますか。

B: 入ってません／入ってないです。

印象評価の評価者は、18歳から30歳までの大学学部生、大学院生計61名の日本語母語話者である。調査の前に、評価者には「日本の日本企業で働いている外国人」とその同僚の日本語母語話者の会話であるという偽の情報を与えた。また、評価者を「2年群(20名)」「10年群(20名)」「対照群(21名)」という3つの群に分け、「2年群」と「10年群」には話者である外国人の日本企業での勤務年数について、それぞれ「約2年」「10年以上」という偽の情報を与えた。「対照群」には勤務年数情報を与えなかった。以後、勤務年数情報を「話者情報」と示す。

4つの調査項目は、発話ごとに下の表1の「調査票の記載例」のように呈示し、それぞれ「非常に当てはまる1」、「やや当てはまる2」、「どちらでもない3」、「やや当てはまる4」、「非常に当てはまる5」の5段階で評価してもらった。

表1 評価項目の記載例

評価項目		調査票の記載例	
日本語のレベル	下手な	1・2・3・4・5	上手な
丁寧さ	失礼な	1・2・3・4・5	丁寧な
親しみやすさ	親しみにくい	1・2・3・4・5	親しみやすい
同僚としての望ましさ	同僚として望ましくない	1・2・3・4・5	同僚として望ましい

#### 4. 結果

発音が印象評価に影響を与える可能性を考慮し、分析の際に刺激音声を発音の上手な群(R1・R4・R6, 以下発音上群)と、あまり上手でない群(R2・R3・R5, 以下発音下群)の2つに分けることとした<sup>3)</sup>。その上で、4つの評価項目(「日本語のレベル」、「丁寧さ」、「親しみやすさ」、「同僚としての望ましさ」)ごとに、2水準(言語形式:「～ません」「～ないです」)×2水準(発音の上手さ:発音上群, 発音下群)×3水準(話者情報:2年群, 10年群, 対照群)の3要因混合分散分析を行った。

分析の結果、言語形式は「日本語のレベル」に関する発音下群( $p<.01$ ), 「丁寧さ」に関する発音上群( $p=0.02$ )および下群( $p<.001$ )の「～ないです」発話より「～ません」発話の評価が有意に高いことがわかった。また発音に関しては、「日本語のレベル」( $p<.001$ ), 「丁寧さ」( $p<.001$ ), 「同僚としての望ましさ」( $p<.001$ )において発音下群より発音上群の評価が高かった。話者情報に関しては、「親しみやすさ」と「同僚としての望ましさ」のみ発音上群で10年群( $p=.001, p=.001$ )・対照群( $p=.001, p=.001$ )より2年群の評価が有意に高く、発音下群で10年群より2年群( $p<.001, p<.001$ )・対照群( $p<.001, p<.001$ )の評価が有意に高かった。

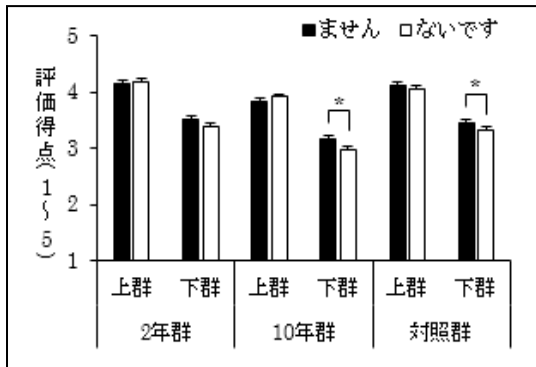


図1 「日本語のレベル」の平均値

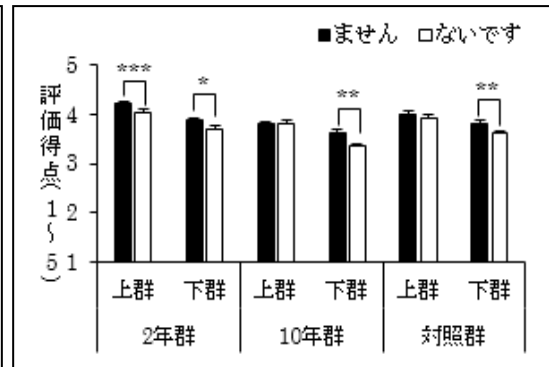


図2 「丁寧さ」の平均値

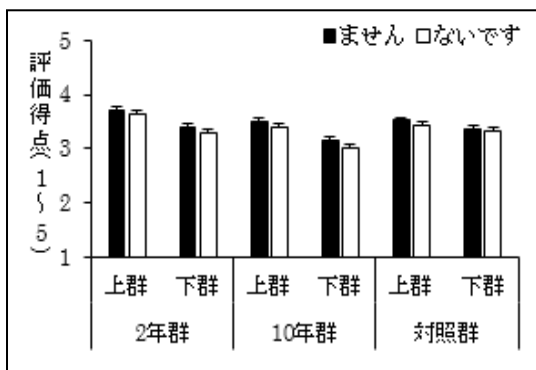


図3 「親しみやすさ」の平均値

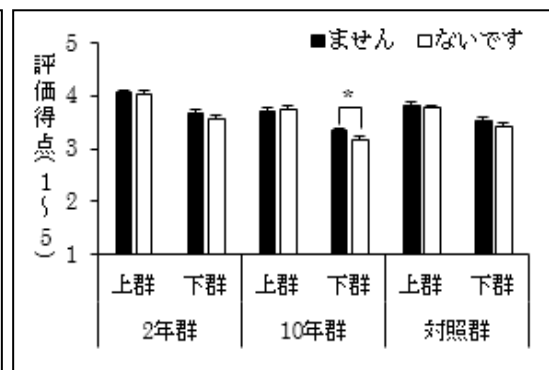


図4 「同僚としての望ましさ」の平均値

さらにこの結果を細かく見ると、「～ないです」発話が発音や話者情報の影響により低く評価されていることがわかった。評価項目ごとの評価得点の平均値を図1～4に示す(言語形式の有意差は、話者情報ごとに求めた対応ありの  $t$  検定に基づく)。まず発音上群に関して、「日本語のレベル」の2年群と10年群、「丁寧さ」の10年群、「同僚としての望ましさ」の10年群において、「～ません」発話より「～ないです」発話の評価が、平均値レベルで高いことがわかる。「日本語のレベル」の「～ないです」の平均値が高かった2年群と10年群を比べてみると、2年群の「～ないです」に比べ「～ません」の「丁寧さ」評価が有意に高いのに対し、10年群では有意差はないが「～ないです」の「丁寧さ」評価がやや高い。また、発音下群の2年群において「日本語のレベル」「同僚としての望ましさ」では両言語形式の評価に有意な差が認められないのに対し、10年群においては「～ないです」より「～ません」の評価が有意に高くなっている。これは、発音が上手で日本の日本企業での勤務年数が短い場合、「～ないです」発話に比べ「～ません」発話のほうが「丁寧さ」の評価が高くなり、発音があまり上手でなく勤務年数が長い場合、「～ないです」発話に比べ「～ません」発話のほうが「日本語のレベル」と「同僚としての望ましさ」の評価が高くなることを意味する。

以上の結果から、発音の上手さが「丁寧さ」「親しみやすさ」「同僚としての望ましさ」の評価に大きな影響を与えていることがわかった。では、評価が高い/低い発話音声には、

共通する音響的特徴が存在するのであろうか。この疑問について、発話(4)（「入ってません」「入ってないです」）の協力者6名の発話音声の音声情報（ピッチ平均、単音、発話時間、単音の不自然さ、リズムの不自然さ、アクセント・イントネーションの不自然さ）と、対照群の評価得点平均値の相関係数を求めた。発話(4)と対照群の評価結果を用いたのは、動詞否定丁寧形部分以外の発音や、話者情報の違いが評価に与える影響を最小限にするためである。分析の結果、「日本語のレベル」と「アクセント・イントネーションの不自然さ」( $r=-0.77, p<.01$ )との間に強い負の相関が、また「日本語のレベル」と「発話時間」( $r=-0.59, p<.05$ )との間に負の相関が認められ、それ以外の評価項目と音声情報の間に相関は認められなかった。さらに、「日本語のレベル」で高い評価を受けたR1の「入ってません」発話は、アクセント・イントネーションに不自然さが認められず、発話時間も短かったが、「親しみやすさ」や「同僚としての望ましさ」で低く評価された。このことから、アクセント・イントネーションの自然さや発話時間の短さは「日本語のレベル」、つまり発音の上手さの評価には影響するが、それがその他の印象の高評価につながるものであると明言することはできない。

## 5. まとめ

本研究は、①従来日本語教育で扱われてきた文字言語と日本語母語話者が実際の発話でよく使用する音声言語の言語形式の違い、②発音の上手さ、③話者に関する情報という3点が、日本語学習者の発話に対する母語話者の印象評価にどのように影響するのかを明らかにすることを目指し、動詞否定丁寧形（「～ません」「～ないです」）を考察対象に、ロシアの日本語学習者の発話音声を用いて、母語話者対象の印象評定を行った。

調査の結果、動詞否定丁寧形の言語形式の内必ずどちらか一方の評価が高くなるというわけではないこと、「日本語のレベル」の高い発話は「丁寧さ」「親しみやすさ」「同僚としての望ましさ」評価も高くなること、2年群の評価が10年群や対照群に比べ高くなること、アクセントやイントネーションが自然な発話およびポーズを含む発話時間が短い発話は「日本語のレベル」の評価が高くなることが明らかになった。一方、「日本語のレベル」で高い評価を受けた発話が「親しみやすさ」や「同僚としての望ましさ」で低く評価される場合や、2年群において「丁寧さ」評価が有意に低くなる場合が観察された。

本研究により、発音の上手さが必ずしもその他の印象の高評価につながるわけではないこと、勤務年数という話者情報により印象評価が複雑に変化すること、そして言語形式の違いよりも発音や話者情報の方が印象評価に大きく影響することが示されたと言える。日本語母語話者が使っているからという理由で、音声言語的言語形式を教えればそれで良いというわけではない。不自然さの少ない発音を指導することも大事だが、それでも十分ではない。日本語社会には、「～ません」「～ないです」という言語形式や発音と結びついた話者像が存在し、その話者像と実際の話者が一致しないとき、理不尽にも悪印象を抱かれることがあるということも、学習者に示すべきである。今後、さまざまな判断材料をもとに、学習者が使用する言語形式を自主的に選択できるようになることを期待する。

## 注

- (1) 本研究で用いた刺激文は同一のものであり、評価者が発話から日本語のレベルを判定するために使用できる材料は発音の上手さのみであったため、日本語のレベルを発音の上手さと同様のものとする。
- (2) これは、特に動詞否定丁寧形以外の部分に韻律の不自然さが生じ、評価に影響を与えることがないように行ったものであるが、実際には不自然さが残る発話もあった。
- (3) 発音上群・下群の選別は、筆者を含む日本語母語話者3名が単音、リズム、アクセント・イントネーション、流暢さに注目して行った。なお、この分類は対照群の「日本語のレベル」評価結果と一致する。

#### 参考文献

- (1) Comrie, B. (1984) Interrogativity in Russian. In Chisholm, W. S., Louis, M. T., & Greppin, J. A. C. *Interrogativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. pp. 7–46.
- (2) 洪珉杓 (1993) 「丁寧表現における日本語音声の丁寧さの研究」『音聲學會會報』204, pp. 13–30.
- (3) 川口良 (2014) 『丁寧体否定形のバリエーションに関する研究』くろしお出版
- (4) 川口良 (2006) 「母語話者の「規範のゆれ」が非母語話者の日本語能力に及ぼす影響—動詞否定丁寧形「(書き) ません」と「(書か) ないです」の選択傾向を例として—」『日本語教育』129, pp. 11–20.
- (5) 金銀珠 (2010) 「動詞否定丁寧形「～ません」と「～ないです」のモダリティ機能の比較」『日本語文法学会第11回大会予稿集』, pp. 164–171.
- (6) 小林ミナ (2005) 「日常会話にあらわれた「～ません」と「～ないです」」『日本語教育』125, pp. 9–17.
- (7) 澤田田津子 (2012) 「学習者に教えるべき日本語の「かたち」について: Can-do シラバスにおいて求められる文法的正確さの基準とは」『ヨーロッパ日本語教育第1回ヨーロッパ日本語教育ワークショップ報告・発表論文集』, pp. 65–74.
- (8) マディヤロヴァ サヨーラ (2004) 「ロシア語を母語とする日本語学習者のイントネーション」第2回日本語教育と音声研究会 2004年11月13日 <<http://www.gsjal.jp/toda/dat/kenkyuukai0201.pdf>>2018年9月26日最終確認
- (9) Ofuka, E., McKeown, D. J., Waterman, M. G., & Roach, P. J. (2000) Prosodic Cues for Rated Politeness in Japanese Speech. *Speech Communication*, 32, pp. 199–217.
- (10) 小河原義朗 (2001) 「日本語非母語話者の話す日本語の発音に対する日本人の評価意識—社会人の場合—」『日本語教育方法研究会誌』8 (2), pp. 10–11.
- (11) 荻野綱男・洪珉杓 (1992) 「日本語音声の丁寧さに関する研究」国広哲弥 (編) 『日本語イントネーションの実態と分析』文部省重点領域研究「日本語音声における韻律的特徴の実態層蘇の教育に関する総合的研究」(研究代表者: 杉藤美代子) C3 班「日本語音声の韻律的特徴に関する言語的理論の研究」研究成果報告書, pp. 215–258.



## ビジネス文書における「至急」「早急に」「早々に」「ただちに」「早速」の使い方

加藤恵梨 (大手前大学)

### 1. はじめに

「急ぐこと」を表す表現に、「至急」「早急に」「早々に」「ただちに」「早速」などがある。これらの表現はビジネス文書でよく使われるが、辞書を見ても意味の違いが明示されておらず、学習者にとって使い方や使い分けが難しい。本研究では、ビジネス文書に関するテキストに提示されているモデル文を分析し、ビジネス文書において「至急」「早急に」「早々に」「ただちに」「早速」がどのように使われ、どのような意味を表すのかを明らかにする。さらに、学習者がそれらの表現を理解したり、使ったりする際に役立つ記述を目指す。

### 2. 「至急」と「早急に」について

#### 2-1. 辞書の記述と検討

『広辞苑 (第七版)』は「至急」と「早急に」について次のように記述している。

「至急」: 極めていそぐこと。おおいそぎ。 (p.1261)

「早急 (さっきゅう・そうきゅう)」: 極めていそぐこと。至急。 (p.1181)

上の記述から、両者は意味が非常に似ていることが分かる。

続いて『現代副詞用法辞典』は、「至急」と「早急に (さっきゅうに・そうきゅうに)」の共通点と相違点について次のように記述している。

共通点 ・時間をおかずに行動する様子を表す。 (p.167, p.179)

・まだ達成されていない未来のことについて用いられることが多く、過去のことについてはふつう用いない。 (p.167, p.179)

相違点: 「しきゅう」のほうが切迫感の暗示が強い。 (p.167)

『現代副詞用法辞典』も両語の意味が類似していると考えているが、「切迫感の暗示」が強いかな否かという違いがあると述べている。

#### 2-2. ビジネス文書での「至急」と「早急に」の使い方

ビジネス文書では、両語はともに、支払いや連絡を求める督促状(「至急/早急にご送金くださるようお願い申し上げます」)、不良品納品への抗議状(「至急/早急にお取り替えいただくようお願い申し上げます」)でよく使われている。しかし、次の(1)にある両語を置き換えるとやや不自然な表現となる。

(1) 代金お支払いのご請求

拝啓 貴社におかれましてはますますご清祥の段、お喜び申し上げます。日ごろは弊社をご利用いただきまして厚くお礼申し上げます。

さて、○月○日付でご送付いたしました弊社商品「ゴールデン焼肉の素」の件で

すが、いまだお支払いの確認ができておりません。

本状が届き次第、至急ご調査のうえ、早急にお支払いいただきますようお願い申し上げます。

なお、本状と行き違いにお支払いの際は、あしからずご容赦ください。敬具  
(横須賀てるひさ他 (2008)『そのまま使えるビジネス文書文例集』かんき出版, p.128)  
(1)は商品代金の督促状である。「本状が届き次第、至急ご調査のうえ、早急にお支払いいただきますようお願い申し上げます」という文は、早く代金を支払って欲しいので、支払いが済んでいるかどうかすぐに確認してほしいという意味を表す。より急ぐ行為のほうに「至急」が用いられているように、「至急」のほうが緊急性が高い。よって、「至急」は発話時点を基準とし、今すぐある行為を終わらせるように行動することを表すのに対し、「早急に」はある行為・動作に早く取りかかることを表すという違いがある。

(2) 見積り書ご送付の件

前略 去る5月1日付けにて、ご依頼申しあげました3階会議室改装費の見積り書、10日までにお送りいただくことになっておりましたが、本日(15日)になっても未だお送りいただいております。

当社といたしましては、このままでは貴社への発注を見合わせるということも考えられますので、大至急ご送付くださいますようお願い申し上げます。草々  
(山瀬弘 (2002)『CD-ROM 付きビジネス文書文例集—必要な文書がすぐ見つかる』池田書店, p.180)

(2)は「見積書の督促状」である。先方が見積り書を送ってくれないので困り、一刻も早く見積書を送ってほしいということ「大至急」を使って述べている。このように、一刻も早くある行為をしてほしいと強く述べるときには「大至急」が使われている。

また、次の(3)のような使われ方もある。

(3) 連絡メモ

来年度の予算会議の件  
連絡事項

秋山課長が来課され、来年度の予算会議について至急打ち合わせたいとのことでした。なお、会議に提出する資料をお預かりしています。その資料に目をとおしていただき、本日中に事前の話し合いをしたいとのこと。

(ビジネスマナー研究会 (2013)『伝わる!女性のビジネス文書』自由国民社, p.97)

(3)のような社内連絡メモの場合、簡潔に用件のみを述べる必要がある。そのため、すぐにでも打ち合わせをしたいということを簡潔に伝えるには「至急」が適切である。

### 3. 「早々に」について

#### 3-1. 辞書の記述と検討

『広辞苑 (第七版)』は「早早」について次のように述べている。

①急いでするさま。「一に立ち去る」

②(多く他の語に付いて)それが実現してすぐ。「入社一」 (p.1693)

本稿が研究の対象とするのは①である。

続いて『現代副詞用法辞典』を見ると、次のように記述している。

- ・時間的に隔たっていない様子を表す。
- ・「できるだけ急いで」という意味であるが、行為にかかるまでの所要時間を短くしようとする主体の意志を暗示する。そのため、しばしば「あわてて・適当に」というニュアンスを伴う。
- ・「そうそうに」は「さっきゅうに」や「すぐ」に似ているが、「さっきゅうに」「すぐ」は客観的で、行為にかかる所要時間が非常に短いことだけを表し、主体の意志には言及しない。(p.223)

『現代副詞用法辞典』は、「早々に」は「行為にかかるまでの所要時間を短くしようとする主体の意志を暗示する」と述べている。この点について以下で確認する。

### 3-2. ビジネス文書での「早々に」の使い方

「早々に」は次の(4)のような契約履行の督促状で用いられている。

- (4) 前略 貴社との契約書(第9条)によりますと、当社ビルのスプリンクラー他防災設備の定期点検は月1回となっておりますが、この2カ月何ら実施されず今月も20日の点検日を過ぎても、全く実施されておりません。

最近ビル火災のニュースも多く聞かれ、当方といたしましては万全を期したいと思っております。契約に基づき、早々にご点検くださいますよう、お願い申し上げます。

草々

(山瀬弘(2002)『CD-ROM 付きビジネス文書文例集—必要な文書がすぐ見つかる』池田書店, p.183)

(4)は防災設備の定期点検が2カ月間実施されていないため、すぐに点検をしてほしいと述べている。(4)の「早々に」を「早急に」に置き換えることはできるが、「至急」に置き換えるとやや不自然な表現となる。防災設備の点検は支払いなどと違い、関係者に連絡を取って日程を決める必要があるため、即刻できることではないからである。よって、『現代副詞用法辞典』で指摘されているように、「早々に」は「早急に」と意味が類似しており、ある行為・動作に早くとりかかるという意味を表す。

一方で、次の(5)の「早急に」を「早々に」に置き換えるとやや不自然な表現となる。

- (5) 特約店契約のご案内

拝啓 時下ますますご清栄のこととお喜び申し上げます。平素はいろいろご支援を頂き誠に有難うございます。

さて、このたび当社では床暖房の設計、施工について、特約店システムを採用することになりました。これは、床暖房の成長性が極めて高いものと判断し、販売ネットワークを早急に整備するためです。

つきましては、永年にわたり当社の製品を取り扱って頂いている貴社に特約店契約をお引き受け頂ければ幸甚と存じ、ここにご案内申し上げます。

敬具

(長門昇(1989)『会社で使う文書・書状のモデル集』日本実業出版社, p.226)

(5)は特約店契約を勧誘する文である。(5)の「早急に」を「早々に」に置き換えると、販売ネットワークの整備に早く着手したいので、契約を引き受けてほしいという書き手の強い思いが読み手に伝わりにくい。『現代副詞用法辞典』は、「早々に」は「行為にかかるま

での所要時間を短くしようとする主体の意志を暗示する」と述べていたが、(5)のように「早々に」よりも「早急に」のほうがある行為に早く取りかかりたいという書き手の強い思い・意志が読み取れる。

よって、「早々に」と「早急に」はある行為・動作に早くとりかかるという意味を表すが、「早急に」のほうがある行為に早く取りかかりたいあるいは取りかかってほしいという書き手の強い思い・意志を含んでいるという違いがある。

#### 4. 「ただちに」について

##### 4-1. 辞書の記述と検討

『広辞苑（第七版）』は「ただちに」について次のように述べている。

①じかに。直接に。「火箸して挟むことない。土器より一移すべし」

②時を移さず。すぐに。じきに。即座に。「一実行する」 (p.1801)

本稿が研究の対象とするのは②である。

続いて『現代副詞用法辞典』を見ると、次のように記述している。

- ・前の行動に引き続き時間をおかずに行動する様子を表す。
- ・ややかたい文章語で、公式の発言や報道などによく用いられる。
- ・前の行動と続いて起こす行動とに一連の関連があることが暗示され、まったく異なる種類の行動を時間をおかずに起こすという場合にはふつう用いない。
- ・行為に移る際の時間の短さと切迫感の暗示もある。 (p.269)

『現代副詞用法辞典』は「ただちに」は「ややかたい文章語で、公式の発言や報道などによく用いられる」と述べている。ビジネス文書においてはどのように使われるのかについて以下で確認する。

##### 4-2. ビジネス文書での「ただちに」の使い方

###### (6) 著作権侵害について

前略 貴社出版の「風にそよぐ黒髪」は、当社制作のPR誌「花むらさき」7月号掲載の「美しきもの・君の黒髪」の全面的なコピーであり、当社の著作権を侵害する違法行為として、ここに強く抗議致します。

つきましては、直ちに当該出版物を回収するとともに、10月31日までに上記代理人宛書面で下記事項をご回答下さるよう申し入れます。 草々

(長門昇 (1989)『会社で使う文書・書状のモデル集』日本実業出版社、p.277)

(6)は著作権侵害への抗議文である。出版物の回収を即刻行うよう、強く求める文に「ただちに」が使われている。「ただちに」は「至急」よりも緊急性が高いことを表す表現で、少しの時間も待つことができないという抗議の強さを表している。このように、「ただちに」には抗議文でよく使われている。

また、次の(7)のような使い方も見られる。

###### (7) 梱包不備による値引きお申出について

拝復 いつも何かとお引立てにあずかり、ありがたくお礼申し上げます。

さて、去る5月18日付(納品書 No.K-25号)にてお送りしました製品、梱包不良のため、ご指摘のような汚れ、破損を生じましたことは誠に申し訳なく、深くお詫

びいたします。

また、これに対して汚損品は 13%値引きにてお引取りいただくとのこと、私どもとしましては何ら異議もございません。何卒よろしく願いいたします。

破損部品につきましては、直ちに追送しておきましたので、ご検収のほどお願い申し上げます。

まずは貴お申出でにつきまして、承諾のご連絡を差し上げます。 敬具

(日本実業出版社(編)(2002)『最新版会社文書・文例全書』日本実業出版社, p.318)

(7)は相手側から製品が破損していたという指摘を受け、かわりの製品をすぐに送ったということを述べるのに「ただちに」が使われている。このように、こちら側のミスについて相手側から指摘があった場合、相手の要求にすぐに応えたということを強調する際にも「ただちに」が使われている。

## 5. 「早速」について

### 5-1. 辞書の記述と検討

『広辞苑(第七版)』は「早速」について次のように述べている。

すぐに。すみやかに。(p.1183)

続いて『現代副詞用法辞典』を見ると、次のように記述している。

・まずある行動があって、その後次の行動に時間をおかずに移る点にポイントがあり、次の行動に移る主体の積極性の暗示がある。(pp.167-168)

『現代副詞用法辞典』は「早速」には「次の行動に移る主体の積極性の暗示がある」と述べている。この記述は4節で見た「ただちに」にも当てはまりそうであるが、どのような違いがあるのだろうか。以下で確認する。

### 5-2. ビジネス文書での「早速」の使い方

(8) スチール製スツールのご注文について

拝啓 若葉の候、貴社におかれましてはますますご隆盛のこととお喜び申し上げます。

さて、5月7日付けでご用命いただきました表記の商品、早速手配をいたしました。

ご指定の期日までに必ずお届け申し上げます。

なお、今後とも多少にかかわらず、ご用命賜りますようお願い申し上げます。

まずはご注文のお礼まで

敬具

(山瀬弘(2002)『CD-ROM付きビジネス文書文例集—必要な文書がすぐ見つかる』池田書店, p.154)

(8)は注文に対する承諾状である。ご用命を受けてすぐに応えたということを「早速」を用いて表している。「早速」も「ただちに」と同様に相手の要求にすぐに応えるという意味を表すが、「ただちに」のようにこちら側にミスがあった場合に、相手の要求にすぐに応えたということを強調する際には用いられない。

また、「早速」は次のような文でも使われている。

(9) 拝復 初秋の候、ますますご清栄のこととお喜び申し上げます。

さて、本日は貴社創立十周年記念品をご寄贈賜り、厚くお礼申し上げます。すばらしい置物でございますので、早速会議室に飾り、貴社のご厚意を分かち合い、なお貴

社のご発展にあやかりたいものと存じている次第であります。

この上は、さらに飛躍を遂げられますよう衷心より祈念申し上げます。

まずは略儀ながら書中をもって、ご祝詞かたがたお礼申し上げます。 敬具

(日本実業出版社(編)『最新版会社文書・文例全書』(2002)日本実業出版社, p.196)

(9)は寄贈を受けた記念品のお礼状である。すばらしい置物をもらって「早速会議室に飾り」と述べることで、置物をもらったことをうれしく感じているということを表している。

さらに、「早速」は「早速ながら」という表現でもよく使われる。

(10) 拝啓 貴社ますますご隆盛のこととお慶び申し上げます。日ごろ何かとご高配にあずかり、深く感謝しております。

さて、早速ながら 10月20日締切り、当社第36号請求書により、貴社ご請求額より相殺の取扱いをさせていただきたく、お知らせいたします。

なお、この取扱いは、今後とも継続して処理していただきたく、あわせてお願い申し上げます。 敬具

(日本実業出版社(編)『最新版会社文書・文例全書』(2002)日本実業出版社, p.224)

(10)のように、「早速ながら」は本題に入るときの前置きとして使われる。他に、あいさつ文がなく、「前略、早速ですが」という使われ方もよく見られる。

## 6. おわりに

最後に、ビジネス文書における「至急」「早急に」「早々に」「ただちに」「早速」の使い方をまとめる。

「至急」と「早急に」は督促状や抗議状でよく使われるという共通点がある。一方で、「至急」は「早急に」より緊急性が高く、「至急」は今すぐある行為を終わらせるように行動することを表すのに対し、「早急に」はある行為・動作に早く取りかかることを表すという相違点がある。

「早々に」と「早急に」はともに、ある行為・動作に早く取りかかるという意味を表すが、「早急に」のほうがある行為に早く取りかかりたいあるいは取りかかってほしいという書き手の強い思い・意志を含んでいるという違いがある。

「ただちに」は「至急」よりも緊急性が高いことを表し、抗議文でよく使われる。その他に、書き手側にミスがあった場合、相手の要求にすぐに応えたということを強調する際にも使われる。

「早速」は「ただちに」と同様に、相手の要求にすぐに応じることを表すのによく使われるが、「ただちに」のように書き手側にミスがあった場合、相手の要求にすぐに応じたということを強調する際には用いられない。また「早速ながら」という表現で、本題に入る際の前置きとして使われることも多い。

## 参考文献

- (1) 新村出(編)(2018)『広辞苑(第七版)』岩波書店
- (2) 飛田良文・浅田秀子(2018)『現代副詞用法辞典 新装版』東京堂出版

## 「たほうがいい／ないほうがいい」の初級教科書における扱いと 日本語母語話者の使用実態

大西まき（神戸女学院大学大学院生）

### 1. はじめに

本研究では、初級文型の「たほうがいい／ないほうがいい」を取り上げ、初級教科書における扱いと、日本語母語話者の使用実態を調査する。教科書では「たほうがいい」「ないほうがいい」が同時に導入されるが、この二つの文型は同じような特徴を持つのか。また、母語話者は、どのような表現とともに「たほうがいい／ないほうがいい」を使用しているのかということコーパスを用いて調査する。さらに、教科書と母語話者の使用実態の相違点や「たほうがいい／ないほうがいい」がよく使われる話題も明らかにする。

### 2. 先行研究と問題の所在

高梨（2010）は「ほうがいい」の〈忠告〉の機能として「悪い結果に陥らないように聞き手に注意を促す」（p. 65）と述べている。

中俣（2014）は、コーパスと初級教科書の「たほうがいい」の前に来る動詞を分析し、コーパスでは「する」「やめる」「行く」が多く出現することを明らかにした。上位に「やめる」「避ける」のような否定的な動詞が多いことに注目し、「行かないほうがいい」のように否定形にすると、脅迫的なニュアンスが強くなるため、「行くのはやめたほうがいい」のように言う」（p. 77）と述べている。

『みんなの日本語 初級Ⅱ 教え方の手引き』には、「「～た／～ないほうがいいです」は、二つの選択肢のうちのどちらかを選ぶか、あるいは相手がしていることとは反対のことを勧めるので、かなり強い助言となる。」（p. 67）とある。

以上「たほうがいい／ないほうがいい」の意味・用法は確認できたが、どのような表現とともに使われるのだろうか。コーパスを使用した中俣（2014）の研究では、「ないほうがいい」については細かく触れられておらず、教科書の動詞についても順位のみである。そこで、「たほうがいい／ないほうがいい」と前接する動詞、共起する副詞、後続する表現、話題についてさらに詳しく調査した。

### 3. 前接する動詞

#### 3-1. 初級教科書における動詞の調査

本研究で調査する資料は岩田（2011）を参考に以下の8冊<sup>(1)</sup>を選んだ。「たほうがいい／ないほうがいい」は初級後半の初めあたりで扱われることが多い。

『日本語初級 2 大地』（2009）スリーエーネットワーク／『初級 日本語 下』（2010）凡

人社／『J. BRIDGE for Beginners Vol. 2』(2010) 凡人社／『初級日本語 げんき I 第 2 版』(2011) ジャパンタイムズ／『できる日本語初級 本冊』(2011) アルク／『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese VOL. 1』(2012) くろしお出版／『みんなの日本語初級 II 第 2 版 本冊』(2013) スリーエーネットワーク／『文化初級日本語 II』(2013) 凡人社

上記 8 冊の教科書のうち全てにおいて「たほうがいい」と「ないほうがいい」が同時に導入されていた。句型、会話、練習問題すべて合わせると、「たほうがいい」が 110 件、「ないほうがいい」が 52 件であり、出現頻度は約 2 対 1 の割合であった。「たほうがいい」に前接する動詞の上位 10 語の結果は以下の通りである。( ) 内は出現数である。

行く (23) 休む (13) する (10) 飲む (9) 食べる／寝る／予約する (6)

帰る (5) 運動する (3) 勉強する／塗る／冷やす／連絡する／使う (2)

「ないほうがいい」に前接する動詞の上位 10 語の結果は以下の通りである。

する (8) 行く／食べる (5) 吸う／出かける (4) 話す (3)

出す／入る／飲む／運動する (2)

### 3-2. コーパスによる動詞の調査

日本語母語話者はどのような動詞とともに「たほうがいい／ないほうがいい」を使用するのか調査する。本研究では、日本語母語話者コーパスとして、『現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ) (2)』の分析を行う。「中納言 2.4 データバージョン 1.1」の長単位検索を用いて、「(キー) 品詞の大分類が「動詞」+ (後方共起1) 語彙素「た／ない」+ (後方共起2) 語彙素「方」+ (後方共起3) 語彙素「が」+ (後方共起4) 語彙素「良い」」を指定した。また、動詞と「たほうがいい／ないほうがいい」の共起強度を測定する指標として、MI スコア (相互情報量 (3)) を用いた。その結果、「たほうがいい」は 8,242 件、「ないほうがいい」は 1,635 件で使用頻度は 5 対 1 であった。

表 1 「たほうがいい」に前接する動詞

順位	動詞	件数	MI	順位	動詞	件数	MI
1	【する】	835	3.76	9	買う	119	5.60
2	やめる	564	8.91	10	上げる	110	4.94
3	【行く】	403	5.06	11	遣る	108	3.88
4	考える	249	4.85	12	見る	105	2.80
5	言う	242	7.10	13	変える	88	5.84
6	避ける	191	8.30	14	聞く	82	3.75
7	付ける	164	5.54	15	入れる	80	4.43
8	有る	141	1.59				

表 2 「ないほうがいい」に前接する動詞

順位	動詞	件数	MI	順位	動詞	件数	MI
1	【する】	289	4.56	9	会う	28	6.50
2	言う	71	3.17	9	【食べる】	28	5.61
3	使う	57	5.69	11	飲む	26	6.23
4	【行く】	53	4.46	11	知る	26	4.43
5	考える	42	4.62	13	入れる	24	5.03
6	遣る	33	4.50	14	見る	23	2.94
7	居る	32	3.88	15	関わる	22	6.85
8	期待する	31	8.07				

\* 【 】は初級教科書でも高頻度のもの

\* **ゴシック文字**はMIスコアが5以上のもの

「たほうがいい」「ないほうがいい」とも 1 位に「する」が来ている。「する」は汎用性が高く、コーパス全体での数自体が多いため、上位に来ていると考えられる。そこで、MI スコアが 5 以上のものを中心に見ていく。「たほうがいい」の 2 位に「やめる」、6 位に「避ける」、22 位に「諦める」60 件 (MI スコア 7.38)、「控える」60 件 (MI スコア 8.10) が入っており、しないことを促す表現も多い。3 位の「行く」は、「病院・医者・～科へ行く」



が123件と多く、早めに病院へ行き、悪化させないほうが良いという使われ方をしている。

「ないほうが良い」の上位に現れる特徴として、「飲む」「食べる」が入っており、どちらも体に良くないという文脈で多く使われている。「使う」は「マンションではあまり加湿器を使わないほうがよい。(Yahoo!知恵袋 0C08\_04751)」のように、危ない状況になるので、物や言葉を使わないほうが良いと言う文脈で使われる。「期待する」は「たほうが良い」の上位には入っておらず、特徴的であると言える。「通院の給付は期待しないほうが良いと思います。(Yahoo!知恵袋 0C03\_02633)」のように使われるが、期待が高まると、がっかりしてしまうのでそうならないようなアドバイスと言える。また、「会う」「知る」「関わる」は相手や物事と関係を持たないという文脈で多く使われている。

「たほうが良い」に前接する動詞をコーパスと教科書で比較すると、コーパスの「たほうが良い」の上位5語のうち、共起強度の高い「やめる」「考える」「言う」は教科書に入っていない。これらも積極的に練習問題に入れてもいいのではないか。また、母語話者は「たほうが良い」ほど「ないほうが良い」を使っていない。教科書で文法定着を目指して数多く練習する必要はなく、「使う」「期待する」など語彙を絞って練習することも考えられる。

## 4. 共起する副詞

### 4-1. 初級教科書における副詞の調査

初級では、副詞の扱いは後回しになってしまうことが多いが、副詞とともに使うことで、強調したり、柔らかく聞こえたり、より自然な日本語習得につながる。そこで「たほうが良い／ないほうが良い」と共起する副詞を調査した。

教科書に出てくる「たほうが良い」110件のうち副詞とともに使われているのは26件(23.6%)であった。「たほうが良い」と共起する副詞は以下の通りである。

すぐ (12) ゆっくり (6) よく／少し／もっと (2) たくさん／ちょっと (1)

教科書に出てくる「ないほうが良い」52件のうち副詞とともに使われているのは7件(13.5%)であった。「ないほうが良い」と共起する副詞の出現は以下の通りである。

あまり (6) たくさん (1)

「たほうが良い」と使われる「すぐ」は「すぐ病院へ行ったほうが良い」など、何か出来事があり、それに素早く対応することで、事態の悪化を防ぐという使われ方をしている。

「ゆっくり」は6件とも「ゆっくり休んだほうが良い」と相手の体調を気遣う文脈で使われていた。教科書では副詞のバラエティが少ない。初級では文型に重きを置くため、たくさんの副詞を入れると学習者の負担になるからであろう。

### 4-2. コーパスによる副詞の調査

「たほうが良い／ないほうが良い」とともに使われる副詞はどのようなものがあるか調査した。また、副詞と「たほうが良い／ないほうが良い」の共起強度を測定する指標として、MIスコアを用いた。その結果、「たほうが良い」と共起する副詞は1,023件(12.4%)、「ないほうが良い」と共起する副詞は342件(20.9%)であった。

表3 「たほうがいい」と共起する副詞

順位	副詞	件数	MI	順位	副詞	件数	MI
1	やはり	137	6.12	8	むしろ	30	5.23
2	【少し】	89	4.68	10	ちょっと	29	3.46
3	もう	75	3.60	11	きちんと	24	5.66
4	そろそろ	54	7.51	12	こう	22	1.91
5	【すぐ】	42	3.96	13	さっさと	21	7.43
5	【よく】	42	3.37	13	【もつと】	21	3.66
7	そう	35	1.49	15	絶対	19	5.69
8	ちゃんと	30	5.45	15	はっきり	19	4.75

表4 「ないほうがいい」と共起する副詞

順位	副詞	件数	MI	順位	副詞	件数	MI
1	【あまり】	157	8.80	9	これ以上	6	7.59
2	もう	32	4.70	9	すぐ	6	3.49
3	やはり	22	5.82	11	とにかく	4	4.72
4	絶対	19	8.03	11	全く	4	3.18
5	なるべく	15	8.29	13	くれぐれ	3	8.32
6	むしろ	10	5.98	13	当分	3	7.66
7	しばらく	7	5.20	13	やたら	3	7.07
7	まだ	7	3.43	13	決して	3	4.21

「たほうがいい」「ないほうがいい」と共起する副詞を比較して、MI スコア 5 以上のもので共通するのは「やはり」「むしろ」であった。「やはり」は「いろいろな考え方はあると思うが一般的に良いとされている考え方に合わせたほうが良い」という文脈で使われることが多い。また、高梨（2010）にあるように「「ほうがいい」はもともと二つのものを比較する比較構文からできた形式である」（p. 63）ため、比較表現と結びつきやすい「むしろ」が多用されていると考えられる。

「たほうがいい」に特徴的な副詞について見る。「そろそろ」「さっさと」といった時間の表現との結びつきが高い。また、「ちゃんと」「きちんと」といった副詞との結びつきも強い。どちらも「間違いなく行う様子」を表している。

次に「ないほうがいい」に特徴的な副詞を見る。「あまり」は「気にしない」「期待しない」など認識の言葉と使われるものが目立った。

4 位の「絶対」は悪い状況にならないように強くしないことを主張する場合に使い、5 位の「なるべく」は努力してできる限りしないようにする場合に使う。

最後に教科書と比較する。教科書ではバラエティが少ないものの、コーパスの上位に見られる副詞が入っており、それほどかけ離れたものではない。授業では発展練習として、共起強度の高い副詞を取り入れたり、他の課の副詞の導入時に「たほうがいい／ないほうがいい」の文型を使った例を示したりすることも可能であろう。

## 5. 後続する表現

### 5-1. 初級教科書における後続する表現の調査

次に後続する表現について調査する。「たほうがいい」は 110 件あり、教科書で「たほうがいい」に後続する表現の上位 5 は以下の通りである。

ですよ。(44) です。(31) ですね。(10) でしょうか。(5) と思いますよ。／よ。(4)

「ないほうがいい」は 52 件あり、「ないほうがいい」に後続する表現は以下の通りである。

ですよ。(27) です。(16) でしょう。(3) と思います。(2)

ですか。／でしょうか。／。／よ。(1)

「たほうがいい」「ないほうがいい」とも「ですよ。」という表現が最も多い。断定を避ける表現としては「でしょう。」「とします。」「としますよ。」が使われている。

### 5-2. コーパスによる後続する表現の調査

コーパスで「たほうがいい」と「ないほうがいい」を比較すると、上位1-13位の表現「。」

「と思います。」「{の／ん}でしょうか。／?」「ですよ。」「でしょう。」「でしょうか。／?」「ですか。／?」「閉じ括弧」「よ。」「ですね。」「と思いますよ。」は多少の順位の違いはあるものの、共通して使われている。断定を避ける表現としては肯定文では「と思います。／よ。」「でしょう。」「かもしれません。」などが見られる。

教科書とコーパスに現れる後続する表現を比較すると、それほど差がない。だが、コーパスの上位に来ている「と思います」の出現が教科書では少ない。「たほうがいい」に後続する「と思います／と思う／と思うのですが」など「おもう」を使った表現は1,072件あり、「ないほうがいい」では227件であった。断定を避け、柔らかく言う表現としては最も多く使われており、発展練習等で取り入れて行くことが望まれる。

## 6. 「たほうがいい／ないほうがいい」が使われる話題

### 6-1. 初級教科書における話題の調査

教科書8冊のうち5冊は病気をテーマに掲げており、「薬を塗ったたほうがいいですよ。」といった医療・健康に関する表現が多い。教科書ではどのような話題で使われているのだろうか。山内(2013)を参考にして、16の分野、87の話題に分け、調査した。話題の分類は以下の通りである。

①文化[食, 衣, 旅行, スポーツ, 住, 言葉, 文芸・漫画・アニメ, 年中行事, 文化一般]②人生・生活 [町, ふるさと, 交通, 日常生活・家事, 家電, 手続き, パーティー, 恋愛, 結婚, 出産, 育児, 思い出, 悩み, 心の病, 死, 人生] ③人間関係[家庭, 友達, 性格, 人づきあい, 喧嘩・トラブル, マナー・習慣]④教育・研究[教育, 学校, 調査・研究]⑤芸術・趣味[音楽, 絵画, 工芸, 写真, 映画・演劇, 伝統文化, 芸術一般, 趣味, ギャンブル, 遊び]⑥宗教・風習・祭り[宗教・風習, 祭り]⑦歴史 [歴史] ⑧メディア[メディア, 芸能界]⑨通信・コンピュータ[通信, コンピュータ]⑩経済・消費・労働[買い物, 労働・就職活動, ビジネス, 株, 経済, 国際経済, 税]⑪産業 [工業, 建築, エネルギー, 農林業・畜産, 水産業] ⑫社会[事件・事故, 差別, 少子高齢化, 社会保障, 社会活動, 国際交流, 戦い・闘争]⑬政治[政治, 法律・裁判, 選挙, 外交, 戦争]⑭ヒト・生き物[ヒト, 医療・健康, 美容, 動物, 植物]⑮自然 [気象, 自然・地勢, 災害, 環境問題, 宇宙] ⑯サイエンス [数学, サイエンス] ⑰その他・不明

その結果、「たほうがいい」110件のうち、「医療・健康」70件(63.6%)「旅行」15件(13.6%)「日常生活」9件(8.2%)「学校」4件(3.6%)「恋愛」3件(2.7%)であった。「ないほうがいい」は「医療・健康」36件(69.2%)「学校」3件(5.8%)「町」3件(5.8%)「旅行」2件(3.8%)「交通」2件(3.8%)であった。

「たほうがいい」「ないほうがいい」とも6割以上が「医療・健康」の話題であった。

### 6-2. コーパスによる話題の調査

母語話者はどのような話題で「たほうがいい／ないほうがいい」を使うのだろうか。

集計した結果、「たほうがいい」8,242件のうち、「医療・健康」1001件(12.1%)「買い物」588件(7.1%)「恋愛」463件(5.6%)「労働・就職活動」385件(4.7%)「コンピュータ」347件(4.2%)であった。「ないほうがいい」1,635件のうち、「医療・健康」193件(11.8%)「恋愛」145件(8.9%)「喧嘩・トラブル」89件(5.4%)「買い物」

84件(5.1%)「コンピュータ」82件(5.0%)であった。

「たほうがいい」「ないほうがいい」とも「医療・健康」の話題が上位に来ている。「たほうがいい／ないほうがいい」は目上の人には使いにくく、言い方によっては「指示・命令」に聞こえてしまう。だが、「医療・健康」に関する表現、例えば「病院へ行ったほうがいいですよ」などは自然と相手への思いやりの表現になり、比較的使いやすいのではないかと。また、「医療・健康」の話題は、「それをしなければ悪い結果に陥る」という状況が多いので、多用されていると思われる。

## 7. おわりに

本研究では、教科書と母語話者を比較し、「たほうがいい／ないほうがいい」がどのような表現とともに用いられるか使用実態を明らかにした。コーパスによる動詞、副詞の調査では「たほうがいい」「ないほうがいい」それぞれ共起強度の高いものに特徴があることを指摘した。後続する表現は共通するものが多く見られた。話題については「医療・健康」が多いことが明らかになった。これらのことは教材作成や指導をする上でも有益である。今後は〈忠告〉や〈当為判断〉など意味用法の分析を進めたい。

## 注

(1) 岩田(2011)では初級教材を扱う6つの先行研究から、2回以上採用されている教材を抜き出して、その上位10冊を分析している。本研究ではそれを参考にして、2009年以降に出版されたものを抽出した。さらに、近年出版されている教科書も追加した。

(2) 現代日本語の書き言葉の全体像を把握するために構築されたたコーパスである。書籍全般、雑誌全般、新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書、法律などのジャンルにまたがって1億430万語のデータを格納しており、各ジャンルについて無作為にサンプルを抽出している。

(3) 石川(2012)は、「共起強度は、中心語と共起語の単独頻度をふまえて共起頻度を補正した尺度のことで、コロケーション内での2語の結びつきの強さを示します。」(p.125)とし、それを測定する指標として、相互情報量を挙げている。コーパス総語数N、中心語X、共起語Y、コロケーションXYの頻度Fとした相互情報量の公式は右記である。

$$MI = \log_2 \frac{F \times N}{X \times Y}$$

## 主要参考文献

石川慎一郎(2012)『ベーシックコーパス言語学』ひつじ書房

岩田一成(2011)「数量表現における初級教材の「傾き」と使用実態」森篤嗣・庵功雄編

『日本語教育文法のための多様なアプローチ』101-122. ひつじ書房

高梨信乃(2010)『評価のモダリティ—現代日本語における記述的研究』くろしお出版

スリーエーネットワーク編(2016)『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク

中俣尚己(2014)『日本語教育のための文法コロケーションハンドブック』くろしお出版

山内博之編(2013)『実践日本語教育スタンダード』ひつじ書房

## コーパス

『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(中納言)[http://pj.ninjal.ac.jp/corpus\\_center/bccwj/](http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/)

## 中学校数学教科書の日本語の難しさ

—トの分析から—

宮部 真由美（国立国語研究所）

### 1. はじめに

この発表では、日本語支援を必要とする中学生の教科学習の日本語<sup>(1)</sup>を考えるために行なった数学教科書の日本語に関する分析のうち、文法的な「ト」に関する分析からわかったことについて述べる。先行研究では、BICS/CALP という点、教科書の語彙分析の点などから、教科書の日本語の難しさについての指摘がある。本発表では文法面からみていく。

### 2. 調査対象

次の中学校数学教科書 6 冊を調査対象とし<sup>(2)</sup>、これらから文法的な意味を表わすトを採集し、次節以降で述べるような分類を行なった。

- (1) 『中学数学 1』『中学数学 2』『中学数学 3』（教育出版）
- (2) 『未来へ広がる数学 1』『未来へ広がる数学 2』『未来へ広がる数学 3』（啓林館）

### 3. 数量的な結果

トは、6,570 例が採集された<sup>(3)</sup>。これらを格助詞、並列助詞、接続助詞、そのほかの 4 つに分類してあげると、表 1 のようであった。次節から順に述べていく。

表 1 数学教科書の文法的なト

格助詞	並列助詞	接続助詞	そのほか	合計
3,879	1,529	1,066	96	6,570

ただし、分類の際の注意点が 3 つある。いずれも格助詞として数えた。1 点目は(3)の用例のように、格助詞であるか並列助詞であるか分類が難しいものがあった。

- (3) 「二等辺三角形の性質」と「二等辺三角形になるための条件」は逆の関係にあるといえる。（教 2）

2 点目は、いわゆる「引用節のト」の扱いである。3 点目は、(4)、(5)のように「補助的な単語とくみあわせる」場合にトの前が名詞以外（動詞、形容詞、名詞述語）の用例も含めて数えたという点である。これらは 4 節の表 2 で具体的な数字を示す。

- (4) 逆向きにみる接線がひけたとして考える。（啓 3）
- (5) コースの全長 50km, 自転車の時速 20km, 走った時速 10km はそのままに、「全体を 2 時間で完走しました」という問題だったとします。（啓 2）

### 4. 格助詞のトについて

高橋太郎ほか(2005:41-42)によると、格助詞のトは次のように説明されている。

- (6) ①いっしょにするなかまやおたがいに対立する一方のものをあらわす。  
 [いっしょにするなかま]  
 [相互的な動作のあいて] (双方が参加しておこなうひとつの動作のあいて)  
 [関係が成立するために必要な対象] (このばあいは相互的な関係の一方)
- ②内容や結果をあらわす。  
 [内容] / [結果またはようす]
- ③補助的な単語とくみあわさる。  
 [「なる」「する」とくみあわさる] / [後置詞とくみあわさる]

表2はこの調査で採集された3,879例の格助詞のトについて、(6)の①～③の分類に対して、どのような分布になっていたかを調べたものである。ただし、3節で述べたように、(6)の対象となるトよりも広めに数えている。まず、②には「引用節のト」も含めている<sup>(4)</sup>。②のカッコ内の数字は、格助詞のトが1,073例、引用節のトが346例であることを表わす。そして、③はトの前に名詞以外の場合も含めており、カッコ内の数字の1,230はトの前が名詞、72はトの前が名詞以外の用例数を表わす。次節から①、②、③についてみていく。

表2 高橋太郎ほか(2005)の分類による格助詞ト分類の内訳

①	②	③
1,158	1,419 (1,073/346)	1,302 (1,230/72)

#### 4-1. ①「いっしょにするなかまやおたがいに対立する一方のものをあらわす」場合

一般的に、初期の日本語指導で学ぶトは、①のトうちの「いっしょにするなかま」や「相互的な動作のあいて」である。しかし、数学教科書には、「いっしょにするなかま」や「相互的な動作のあいて」としてトが使用されている例は2例のみで<sup>(5)</sup>、それ以外は(7)、(8)のような「関係が成立するために必要な対象」であった。

(7) 辺CBを延長した直線上に点Fをとり、四角形ABCDと面積が等しい△DFCをかきなさい。(教2)

(8) 偶数の目が出たら、矢印と反対の方向へ3つ進む。(教1)

このようなトの使用状況から、数学教科書に記述されている内容が日常生活の具体的なできごとを述べるものではないことがわかる。数学教科書には数学的概念や関係などが述べられている。

#### 4-2. ②「内容や結果をあらわす」場合

次に、②のトに関してである。いずれの用例も「内容」を表わすものであった<sup>(6)</sup>。1,073例が、(9)、(10)のような名詞にトがつく用例であった。

(9) 1年で学んだ1つの文字だけをふくむ1次方程式は「1元1次方程式」といいます。(教2)

(10) 中央値は、資料全体の半分がこの値を下まわり、半分がこの値を上まわる値と考えることができます。(啓1)

一方で、トの前の部分は名詞のほかに、動詞、形容詞、述語名詞、感動詞の用例が346例みられた。これらの場合も、トの前の部分にはその言語活動や思考・認識活動による内

容がさしだされている。(11), (12)のような用例である。このようなトは一般に「引用節のト」とよばれるが、トの前の部分に内容が表わされるという点で(9), (10)と似ている。

(11) 解をすべて求めることを二次方程式を解くといいます。(啓 3)

(12) 下の図で、 $\triangle ABC \equiv \triangle DEF$ となる $\triangle DEF$ をかこうと思います。(教 2)

ここで、トのあとに続く動詞についてみておく。用例数が多い動詞は「いう」(710例), 「表す」(210例), 「みる」(98例), 「考える」(74例)などであった。動詞の種類ごとにみると(13)のようであった。

(13) a. **言語活動を表わす動詞**

表す, いう, 書く, 聞く, 聞こえる, 声をかける, 答える, 記す, 伝える, 入力する, 表現する, 呼ぶ, 読む

b. **思考・認識活動を表わす動詞**

思う, 仮定する, 考える, 期待する, 信じる, 推測する, みる, みなす, 予想する, 認める, わかる, 判断する

c. **そのほかの知的活動を表わす動詞<sup>(7)</sup>**

おく, 確定する, 決まる, 決める, 計算する, 定める, 求める

(13)の「思考・認識活動を表わす動詞」に「みる」があがっているが、数学教科書では「対象を視覚でとらえる」という基本的な意味からずれた用いられかたをされていた。たとえば、(14), (15)は「みなす」や「考える」のような意味として用いられている。

(14) 右の図の $\triangle ABC$ で、辺BCを底辺とみたときの高さ、辺ABを底辺とみたときの高さをそれぞれ示す線分を作図しなさい。(教 1)

(15) ①と③の式を比べると、項の符合が変わって他方の辺に移ったとみることができる。(教 1)

そして、最も多く用いられていた「いう」についてである。「いう」は言語活動を表わす動詞であるが、数学教科書では(16), (17)のように用いられていた。

(16) 因数が素数であるとき、その因数を素因数という。(教 3)

(17) このように等号=を使って、2つの数量が等しい関係を表した式を等式といいます。(啓 1)

これらの用例をみると、「XをYという」という構文となっている。そして、これらの文に述語の「いう」の主体は示されておらず、この場合の「いう」の意味は「名づける」や「定義する」に近い。この構文によって、用語が名づけられたり、用語の定義がなされたりし、提示されていることがわかる。さらに、(18), (19)のようにX部分が連体修飾部をとまなう名詞句となっていたり、Y部分のトの前が動詞(文相当の内容)となっていたりしており、複雑な構造となっている場合もあった。

(18) 分母に根号をふくまない形に直すことを、分母を有理化するという。(教 3)

(19) また、その解を求めることを、方程式を解くといいます。(啓 1)

また、「いう」は、スルの形ではなく、(20), (21)のように「いえる」のような可能・自発形でも用いられていた。

(20) 対称移動の対称の軸は、対応する2点を結んだ線分の垂直二等分線といえます。(啓 1)

(21) 2つの三角形が合同であることがわかれば、対応する辺や、対応する角は等しいといえる。(教2)

(20), (21)のような可能能・自発形となる文末表現は、そこに述べられることがらに一般性をもたせたり、書き手の主観ではなく客観的なものとして提示したりする場合に用いられるもので、留学生を対象とする日本語教育の現場では中級以降の読解や作文の授業で扱われるものである。

#### 4-3. ③「補助的な単語とくみあわせる」場合

次に③に関してである。1,302例のうち、「する」とくみあわさった「とする」の形が1,013例、「なる」とくみあわさった「となる」が285例であった。

(22)  $\triangle ABC$  と  $\triangle DEF$  の相似比を 2:1 とします。(教3)

(23) 自転車を借りると、その料金は、4時間までは800円、4時間をこえると 1600円 となっています。(啓2)

また、「とする」の1,013例の内訳をみると<sup>(8)</sup>、(22)の文末に用いられる「Nとする」(494例)のほかに、「Nとして・Nとし」(318例)、「NとするN」(132例)のように後置詞として用いられているものが多かった。さらに「Vとする」(59例)、「(述語名詞)とする」(7例)、「Aとする」(3例)のように名詞以外がトの前にくる場合もあった。

そして、「後置詞とくみあわせる」ものは、先ほどあげた「Nとして・Nとし」(318例)、「NというN」(132例)のほか、「Nといえば」(9例)などがあった<sup>(9)</sup>。

(24) ある町内会ではリサイクル活動への取り組みとして、スチール缶とアルミ缶を毎週回収しています。(教2)

(25) 二等辺三角形という用語の意味や性質について調べよう。(教2)

(26) これまでは、数といえば、正の数か0でしたが、これからは負の数もふくめて考えることにします。(啓1)

③のトはいずれの場合も、このようなくみあわせで機能的なはたらきをする。そのため、こうしたくみあわせとなる場合にどのような意味を表わすのかを知っておく必要がある。

4-1~4-3でみたように、ひとくくりに格助詞のトといっても、さまざまな用法がある。そのうえ、初期の日本語支援で学習するトの用法から、ほかの用法を類推するのは難しい。

#### 5. 並列助詞のトについて

いくつかの名詞を並べてあげる場合に用いられるトである。

(27) 正二十角形の1つの内角と、1つの外角の大きさを求めなさい。(啓2)

並列助詞のトの後ろには名詞あるいは名詞句がつづくが、これは4節でみた格助詞の場合も同様であり、並列助詞のトであるか、格助詞のトであるかは、これらが用いられている文におけるほかの単語との関係から考えなければならない。ただし、トが用いられている文の単語は数学的な概念や関係を表わすものが多く、難しさを伴うため、どちらであるかの判断は難しい場合がある。

#### 6. 接続助詞のトについて



接続助詞のト（1,066例）は、動詞、形容詞、述語名詞につづく。(28)、(29)のように動詞につづくトが最も多く、1,050例であった。そのほか、形容詞につづくものが3例、述語名詞につづくものが11例あった<sup>(10)</sup>。

(28) 点Aと点P、点Bと点Pを結ぶと、 $\angle AOP$ と $\angle BOP$ をそれぞれ内角にもつ2つの三角形ができる。(教2)

(29) 奇数は、2でわると1余る数だから、2の倍数に1を加えた数である。(教2)  
また、接続助詞のトの約2割が「トスルト」の形で用いられていた。

(30) 底面の正方形ABCDの対角線の交点をHとすると、線分OHが正四角錐OABCDの高さになる。(教3)

接続助詞のトが用いられた複文には数学的・論理的な操作が述べられている。複文の前件と後件とのむすびつきは、前件の論理的な操作により生じることがら後件に述べられている。このように先行する前件の操作を行なうことにより、生じることがらや結果が後件に述べられているという点からみれば条件的であるといえるが、いわゆる「仮定 (if)」的な関係を述べるものではない。

## 7. そのほかのトについて

そのほか(96例)に分類したものは、「Vといい・よい」のト(45例)、「Nとは」のト(22例<sup>(11)</sup>)、副詞につづくト(15例)、数量名詞につづくト(14例)、である。(31)の「Vといい・よい」はこのくみあわせで一つの機能的な意味を表わしている。(32)の「Nとは」もトとハに分解することは難しく、「とは」で一つの機能的な意味を表わす。そして、この「とは」が用いられた文は、「Nとは、～のことである」という文構造となっており、数学教科書ではNに対する説明や定義が述べられる。

(31) かっこをふくむ連立方程式は、かっこをはずして整理してから解くとよい。(教2)

(32) 「少なくとも2枚は表」とは、3枚とも表、または、2枚は表で1枚は裏の場合のことです。(啓2)

副詞につづくトとは、(33)のように「ぴったりと」の形で述語(述部)を修飾するものである。数量名詞につづくトとは、(34)のように数量を表わす名詞につき、意味的には数量の段階的な変化を表わし、述語(述部)を修飾するものである。

(33) 一方を移動して他方にぴったりと重ね合わせることができるとき、この2つの図形は合同である。(教2)

(34) 図7は、2007年2月の最高気温について、階級の幅をそれぞれ1°C, 3°C, 5°Cと変えてつくったものである。(教1)

(33)は「ぴったりと」のようにとも含んだ形で副詞とみなされる。一方、(34)の数量名詞の場合も(33)と同類のものと位置づけることができるが、(33)とは違い、臨時的で、また複数の数量名詞が並ぶという特徴がある。

## 8. おわりに

この発表では、トを手がかりとして数学教科書の日本語について考察し、各節で述べたような特徴や難しさがあることがわかった。教科書の難しさには、トの形がさまざまな意

味を表わすということのほか、数学教科書の記述内容は現場性・具象性が低く、知的・認知的な難しさがあることも関わっている。語彙面と文法面の両側面から教科書の日本語の理解をうながすような教材の開発が求められるといえる。

## 注

- (1) 教科学習の日本語の重要性については、志村ゆかりほか（2017）でも述べられている。
- (2) 用例をあげる際、『中学校数学 1』は「教 1」、『未来へ広がる数学 1』は「啓 1」のように示す。
- (3) 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（国立国語研究所）の助詞・接続詞に占めるトの割合と比較すると、数学教科書のほうが約 1.4 倍多く用いられている。
- (4) 高橋太郎ほか（2005:42）には「引用節のト」について「内容や結果をあらわすト格にちがいが、これをト格にくわえるかどうかの検討は今度にまわす」とある。
- (5) 次の 2 例である。
  - ・ けいたさんとかりんさんは、先週、友だちとお楽しみ会をしました。（啓 1）
  - ・ けいたさんとかりんさんは、友だちと世界一周旅行について話しています。（啓 2）
- (6) 「結果またはようす」に関して、高橋太郎ほか（2005）は「この用法は、あまりない」（p.41）と述べている。
- (7) 「そのほかの知的活動を表わす動詞」による用例は次のようなものである。
  - ・ 「1 日で、1 人当たり 3 L」と**計算して**、1 人あたり 9 L の飲料水を備蓄しておく必要があります。（教 2）
  - ・ 前ページの窓の例では、たとえば、開けた部分の横の長さを 10cm と決めると、開けた部分の面積は 1100cm<sup>2</sup> と**決まる**。（教 1）
- (8) 以下の N, V, A の記号は、名詞、動詞、形容詞（い形容詞、な形容詞）を表わす。
- (9) 「N という N」, 「N といえば」は、トの後ろにつづく動詞が「いう」（言語活動を表わす動詞）であることから、表 2 では②の数値として数えている。
- (10) 形容詞や述語名詞につづく用例とは次のようなものである。
  - ・ ただし、標本の大きさが大きいと、調査に多くの手間や時間、費用がかかるので、適切な標本の大きさを考える必要がある。（教 3）
  - ・ 五角形だと何度になるかな？（啓 2）
- (11) ただし、22 例のうち 13 例は「とは限らない」であった。「とは限らない」のくみあわせで機能的な意味を表わしている。

## 参考文献

- (1) 志村ゆかり, 志賀玲子, 武一美, 樋口万喜子, 宮部真由美, 永田晶子（2017）「中学学齢期の JSL 生徒を対象にした教科につながるための日本語総合教科書の開発」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.348-353.
- (2) 高橋太郎, 金子尚一, 金田章宏, 齋美智子, 鈴木泰, 須田淳一, 松本泰丈（2005）『日本語の文法』ひつじ書房.

謝辞 この研究は JSPS 科研費 JP17H02350（研究代表者：庵功雄）の助成をうけた。

## ローパス音とハミングを併用した発音指導による実践報告

—初級日本語学習者を対象に—

水信渉（拓殖大学大学院生）

### 1. はじめに

近年、日本語教育では音声教育に関する研究が進み、様々な実践報告が行われている。学習者に音声習得を促すためには、自己の発音を意識させながら発話させることが重要である。

通常、発音指導は、モデル音声を提示し、それを模倣させる方法で行われているが、聞こえてくる音声の意味とアクセントやリズム、イントネーションなどのプロソディーに関する情報を同時に処理しなければならないため、学習者にとっては大きな負担となる。筆者は、発音指導、特にプロソディーを指導する際、意味理解の処理が必要なモデル音声の提示は、プロソディーの知覚・生成を困難にさせる原因になり得ると考える。学習者の意識をプロソディーに向けさせるには、教師がプロソディーに注意するよう学習者に指示するだけではなく、提示するモデル音声や発話などから意味理解に関する情報を取り除く必要があると考える。そこで本報告では、ローパス音<sup>1</sup>とハミングによる発話を併用した発音指導を行い、指導後の発音改善状況を考察した。

### 2. 調査内容

本報告では、民間の日本語学校に在籍している日本語学習者（以下、「学習者」と称する）31名を対象に4週間前の発音と4週間後の発音の改善状況を調査した。ローパス音とハミングを併用した発音指導の効果を検証するため、発音指導を行うA群と発音指導を行わないB群を設定した<sup>2</sup>。指導期間は4週間、週2回の発音指導を行い、1回あたりにかかった時間は15分程度である。

#### 2-1. 対象者

A群、B群共に同じ日本語学校に在籍する初級レベルの学習者である。A群は、ベトナム語母語話者10名、中国語母語話者1名、韓国語母語話者3名、英語母語話者1名、タガログ語母語話者2名の計17名である。B群は、ベトナム語母語話者4名、中国語母語話者4名、韓国語母語話者1名、タイ語母語話者4名、モンゴル語母語話者1名の計14名で、平均在籍期間は、A群が2.7か月、B群が4.14か月である。両群ともメインテキストとして『みんなの日本語初級Ⅱ第2版本冊』を使用しており、日本語学習レベルは同等と考えられる。

調査開始時の発音レベルは、両群の学習者が4週間前に発話した下記の1から6までの評価対象文を録音したものを日本語母語話者（以下、「母語話者」と称する）3名が筆者の

作成した評価基準（表 1）に沿って評価した。

- ① ちょっと待ってください。
- ② どんなスポーツが好きですか。
- ③ 佐藤さんはどこですか。
- ④ 全然わかりません。
- ⑤ 旅行は楽しかったですか。
- ⑥ 暑いですね。窓を開けましょうか。

表 1 発音評価基準

発音レベル	評価基準
3	学習者特有の「訛り」がほとんどみられない。単語のアクセント、文全体のリズム・イントネーションについても、ほぼ自然な発音ができる。日本語らしい発音が意識できている。
2	学習者特有の「訛り」があまりみられない。単語のアクセント、文全体のリズム・イントネーションについては、不自然な発音が見られるが、単音の発音はできている。
1	学習者特有の「訛り」が強く、単語のアクセント、文全体のリズム・イントネーションに母語の影響がみられる。日本語の母音や子音、拗音などの発音が不明瞭で特殊拍（長音・促音・撥音）の脱落・挿入が見られるが、発話を理解する上では問題ない。

母語話者による評価の結果、A 群の発音レベルの平均は 1.25(SD:.34)、B 群は 1.12(SD:.19)となったが<sup>3</sup>、4 週間前における両群の発音レベルに有意差は認められなかった<sup>4</sup>。

## 2-2. 指導方法・手順

学習者の意識を聞こえてくるモデル音声の意味ではなく、プロソディーに集中させるため、今回の指導ではローパス音を使用する。また、発話時においても、プロソディーに意識が向くよう、ハミングによる発話を優先させ、日本語による発話は、確認程度にとどめた。発音指導時は、プロソディーに関する情報が視覚的にも認識できるようスライドを使用しながら指導を行った。

スライドで提示する情報は、イントネーションを曲線で示したもの（以下、「イントネーションカーブ」と称する）と練習対象となる文の文字情報である。日本語のイントネーションの大枠が理解できるよう、今回の指導では、提示するイントネーションカーブを 5 つに限定した。

指導は、まずローパス音の聴取から始める（図 1 の①）。ここでは、ローパス音を数回提示し、学習者の意識をプロソディーに向けさせる。

次に、イントネーションカーブを提示し（図 1 の②）、教師がハミングに併せてイント

イントネーションカーブを手の動きで提示する。教師のハミングに続けて、学習者にハミングによる発話を促す。その際、手の動きも併せて行うよう指示する。

そして、イントネーションカーブの下に文字情報を提示し（図1の③）、学習者に発話対象となる文を認識させる。

最後に日本語による発話を行う。発話時には文字情報を隠し（図4の④）、ローパス音の後に学習者に日本語による発話を促す。教師はハミングまたは、イントネーションカーブを手の動きで提示するのみにとどめ、日本語による発話を行わないように注意する。

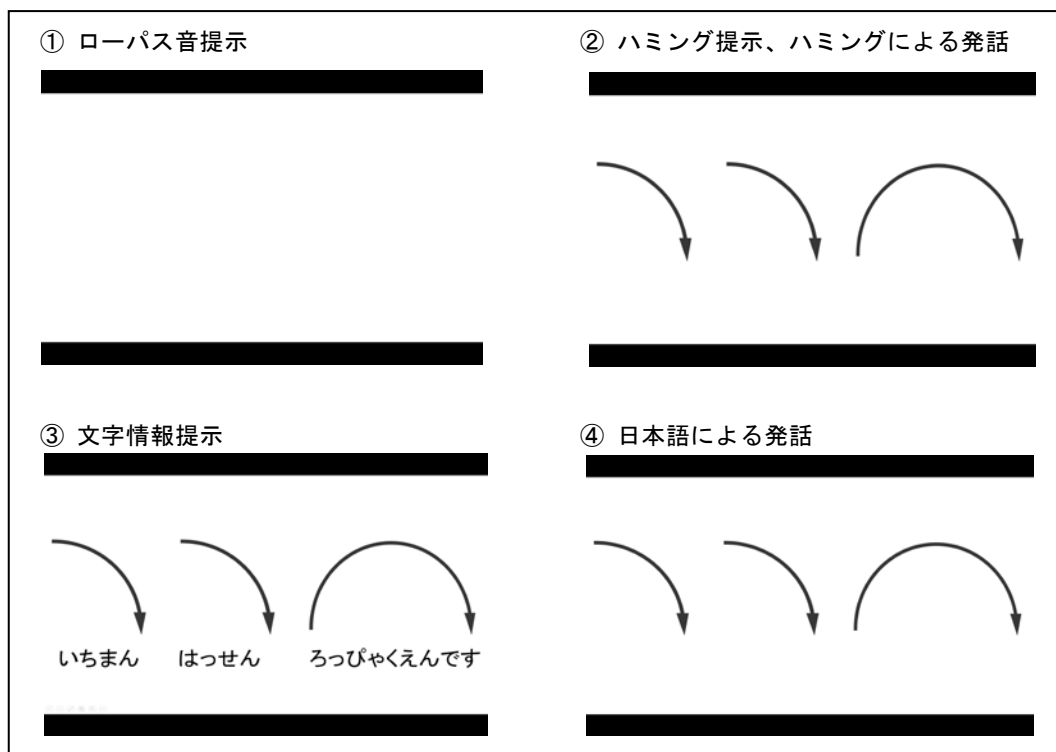


図1 指導手順

### 2-3. 指導内容

指導内容は、ローパス音とハミングを使用した発音指導だけではなく、プロソディーが聞き手にどのような印象を与えるのか、母語と日本語が区別できるのか、提示された文からイントネーションカーブを推察し発音してみるなど、「日本語らしい」発音を習得する上で必要だと思われる項目を取り入れた。具体的な指導内容は以下のとおりである。

#### ①1週目

##### ・1回目

内容：母語（英語）と日本語のプロソディーの知覚、ローパス音の聞き取り、「あいうえお」のイントネーション

備考：初回の指導では、まず、学習者が自身の発音について内省できる内容を提示する。

「あいうえお」という、単音は問題なく発音できて当たり前になることで、プ

ロソディーを伴った発話でなければ、なまりとして認識されることを気づかせる。

・ 2 回目

内容：ローパス音を流し、学生に母語と日本語を選ばせる（5文）。

備考：学習者がどの程度、日本語らしいプロソディーの知覚ができているかを調べるのとローパス音に慣れさせる目的で行う。

②2 週目

・ 1 回目、2 回目

内容：文を使用しての練習

備考：対象文は 5 文で『みんなの日本語初級 I 第 2 版』文型・例文から抜粋したものを使用し、指導手順に沿って指導を行う。練習に慣れてもらうため、2 週目に扱うものは特殊拍があまり含まれていないものを使用する。

③3 週目

・ 1 回目、2 回目

内容：文を使用しての練習

備考：2 週目と同様の練習を行うが、リズムについても注意が向くよう特殊拍を含む文で練習を行う。

④4 週目

・ 1 回目

内容：5 つのイントネーションカーブの導入、文からのイントネーションの推察、文の句切り

備考：2、3 週目で提示していたイントネーションカーブを一覧にして提示し整理する。文の句切りを見分けさせ、ローパス音の提示なしに、ハミングをしながらイントネーションカーブを推察させる。全員でイントネーションカーブを共有後、日本語で発話させる。

・ 2 回目

内容：会話文での練習

備考：4 文程度の会話文を提示し、前回同様、文の句切りを見分けさせ、ハミングをしながらイントネーションカーブを推察させる。全体でイントネーションカーブを共有後、日本語で発話させる。会話文のキューを学習者自身の内容に合ったものに変更し、プロソディーに注意しながら会話練習を行う。

### 2-3. 母語話者による評価と考察

評価は A 群と B 群の学習者の発話をランダムに組み合わせ、4 週間前と 4 週間後に学習者が発話した評価対象文を母語話者に聞かせ、4 週間後の発話が改善されたか、改善された場合はどのように改善されたのかをインタビュー形式で行った。

母語話者からの発音の改善に関するコメントは、発音指導の効果と傾向を把握するため、次の 1 から 4 のように分類した。

1. アクセントに関するもの
2. リズムに関するもの

### 3. イントネーションに関するもの

#### 4. 個別音に関するもの

まず、「アクセント」については、語彙のアクセントについて改善があったとコメントされたものを分類した。次に「リズム」であるが、これは特殊拍の挿入や脱落、発話全体の流暢さに関するコメントが分類され、「イントネーション」については、文中のピッチや文末イントネーションに関する項目とした。最後に「個別音」であるが、これは拗音や清濁など、単音の発音に関してのコメントがあったものを分類した。

母語話者3名の総コメント数は298であり、そのうち230コメントがA群、68コメントがB群という結果になった。全体の約8割のコメントが、発音指導を行ったA群の学習者のものであり、母語話者のコメント数の平均は、A群は4.51(SD:1.84)、B群1.62(SD:1.09)であり、両群のコメント数には有意差が見られた<sup>5</sup>。また、8割以上がプロソディーに関するコメントであり、ローパス音とハミングを併用した発音指導は、学習者の意識をプロソディーの知覚・生成に向けることができ、プロソディーの改善に特に効果があると考えられる。

発音指導を受けていないB群でも発音の改善は見られたが、A群と比べ母語話者からのコメントが全くなかった学習者もいたことから、B群における発音の改善は限定的と言える。

表2 コメント内訳

項目	A群	B群
1. アクセントに関するもの	47	4
2. リズムに関するもの	94	47
3. イントネーションに関するもの	60	4
4. 個別音に関するもの	29	13
合計	230	68

4週間後の両群の発音レベルについては、大きくはないが差異が見られた<sup>6</sup>。A群においては、4週間前と4週間後の発音レベルに有意差が見られ<sup>7</sup>、B群に対するコメント数の有意性も考慮すると、ローパス音とハミングを併用した発音指導方法は効果があると考えられる。

### 3. まとめ

本報告では、ローパス音とハミングを併用した発音指導を行った結果、指導後の学習者の発音に改善が認められた。このような発音指導方法で効果が認められたという実践報告は今までになく、新しい発音指導方法の一つとして十分に実用性があると考えられる。この指導方法の利点は、

- ① モデル音声の意味理解に関する情報を取り除き、プロソディーのみを抽出したローパス音を使用したことで、音声聴取時の学習者の意識を自然にプロソディーに向けることができる。
- ② ハミングでの発話を優先するため、発話時にプロソディーのみを意識して発話できる。ということである。これにより、意味理解の処理を伴うことなく、プロソディーに特化した発音指導が可能になり、「日本語らしい」プロソディーを意識的に学習させる際に有効な手段であると考えられる。

今後の課題として、限られた指導時間を有効に活用し、指導効果を上げるために、指導者自身の技術をどのように上げていくかがあげられる。

#### 注

- (1) 木村（2002）では、VT法（Verbo-Tonal Method）における発音指導で、ローパスフィルターを使用し低周波数帯域（300Hz以下）のみを通過させて、プロソディーの聴取に役立てる方法が報告されている。この方法では、音声アクセントやリズム、イントネーションなどのプロソディー要素のみとなり、こもった低い音で聞こえるため意味に関する情報を聞き取ることはできないが、プロソディー的特徴を際立たせることができる。
- (2) 調査を行うにあたって、日本語教育機関及び学習者からの承諾を受け、発音指導が受けられなかったことによる教育上の不利益が生じぬよう、調査終了後にB群にも指導を行った。
- (3) 評価者3名の級内相関係数（ICC）は、 $ICC = .97$ 。
- (4) マン=ホイットニーのU検定。U=98,  $p=.32>.05$
- (5) U=22.5,  $p=.0001<.05$
- (6) A群：1.54(SD:.39)、B群：1.33(SD:.27)、 $ICC = .93$ 、U=75,  $p=.19>.05$
- (7) U=85,  $p=.03<.05$

#### 参考文献

- (1) 木村政康（2002）「VTSの概要」小坪博子・木村政康・川口義一・安富雄平編著『聴覚・言語障害教育および外国語教育のためのVTS入門』特定非営利法人グベリナ記念ヴェルボトナル普及協会, pp.17-40



## 発話時の指示が日本語学習者の韻律的特徴及び聞き手の印象に与える影響

—ビジネス場面の電話対応音声の分析より—

森田直子（早稲田大学大学院生）

### 1. はじめに

本研究の研究動機は、学習者が日本語で話す際と母語で話す際には声の高さや発話速度等の韻律的特徴が大きく異なっており、聞き手が受け取る印象が異なると感じたことである。学習者が日本語を発話する際、相手に与えることを望んでいない印象を意図せずに与えてしまう可能性があり、学習者の社会での活躍に影響を与える可能性があると予測した。

韻律的特徴が印象に与える影響に関する先行研究について、様々な調査が行われ、韻律的特徴が印象に影響を与えることが解明されている。しかし、先行研究で明らかになった知見はそれぞれ異なる場面・対象者・評価項目で調査が行われており、同じ韻律的特徴の要素に関する調査でも、調査を行う場面や対象によって、結果が異なっている。音声と印象の関係を明らかにする際は、その場面で必要とされる印象を選定し、場面に応じた調査を行う必要がある（内田 2009）が、日本語学習者が直面すると予測される具体的な場面において、どの韻律的特徴の要素が特に強い影響を与えるかは明らかにされていなかった。

また、日本語教育における印象に関する音声教育の先行研究について、日本語学習者が音声で表したい印象と日本語母語話者が音声から受ける印象には異なりが生じる場合がある

（辻田 2015）ことが解明され、発話者と聞き手の印象の誤解を防ぐための音声教育の重要性が示唆されている。このような誤解を防ぐためにはどのような意識をすべきか学習者が知る必要があると考えられるが、従来の研究では同一人物に発話時の意識を変えるよう指示を与え、発話してもらった音声の印象の変化について調査を行った研究は管見の及ぶ限り見当たらなかった。したがって、実際に現場で学習者に話速や声の高さに意識して発話してもらった場合、聞き手の印象の結果に影響があるかどうか解明されていなかった。

上記の問題意識に基づき、本研究では、聞き手に与えたい印象に応じた日本語学習者への指導について考察することを目的とし、学習者に話速や声の高さに意識して発話してもらった場合、聞き手の印象の結果に影響があるかを明らかにする調査を行った。

### 2. 研究内容

本研究の目的は、日本語学習者に声の高さと話速に意識してもらうよう指示を与え発話してもらった場合、聞き手が受けたビジネス場面における各印象項目の評価がどのように変化するかを明らかにすることである。これを踏まえ、聞き手に与えたい印象に応じた指導について考察する。上記の目的に応じ、次の2点の研究課題（RQ）を設定した。

RQ1：学習者に声の高さと話速に関して指示を与えた場合、実際の話速と声の高さはどのように変化するか。

RQ2：学習者に声の高さと話速に関して指示を与えた場合、聞き手が受けた各印象項目の評価がどのように変化するか。

上記のRQを明らかにするため、音声の収録、印象と韻律的特徴の数値化及び分析を行った。まず、日本語学習者の音声データ提供協力者30名（男性15名女性15名）に声の高さと話速を意識してもらうよう指示を与え、5つのパターン（指示なし、はやく、ゆっくり、高く、低く）の音声を録音した。今回は初対面の相手に電話をかける場面を選出<sup>1</sup>した。また、発話部分によってプラスの印象を与える韻律的特徴が異なることを考慮し、今回の分析範囲はオープニング部分の発話<sup>2</sup>のみに限定した。次に、それらの音声の印象を日本での勤務年数10年以上の印象評価協力者10名に評価してもらい、ビジネス場面で重視されると予測される印象（明るい・感じの良い・落ち着いたある・信頼できる・仕事ができそう）を数値化した。また、音声分析ソフト<sup>3</sup>を用い韻律的特徴（声の高さ・話速・ポーズ・言い直し持続時間・文末「ます」の持続時間）を数値化した。そして、反復測定による一元配置分散分析（One-Way Repeated Measures ANOVA）により、①5つのパターンの音声の韻律的特徴の変化の分析（RQ1の解明）、②5つのパターンの音声の各印象項目の評価の得点の変化の分析（RQ2の解明）を行った<sup>4</sup>。

### 3. 研究結果

#### 3-1. 5つのパターンの音声の韻律的特徴の変化の分析結果（RQ1）

RQ1の解明のため、反復測定による一元配置分散分析と多重比較を実施し、全ての指示のグループの韻律的特徴の値は有意に異なっているといえるか検定を行った。図1は、各指示グループの「高さ・話速・ポーズの持続時間・『ま』の持続時間」の平均値を表している。

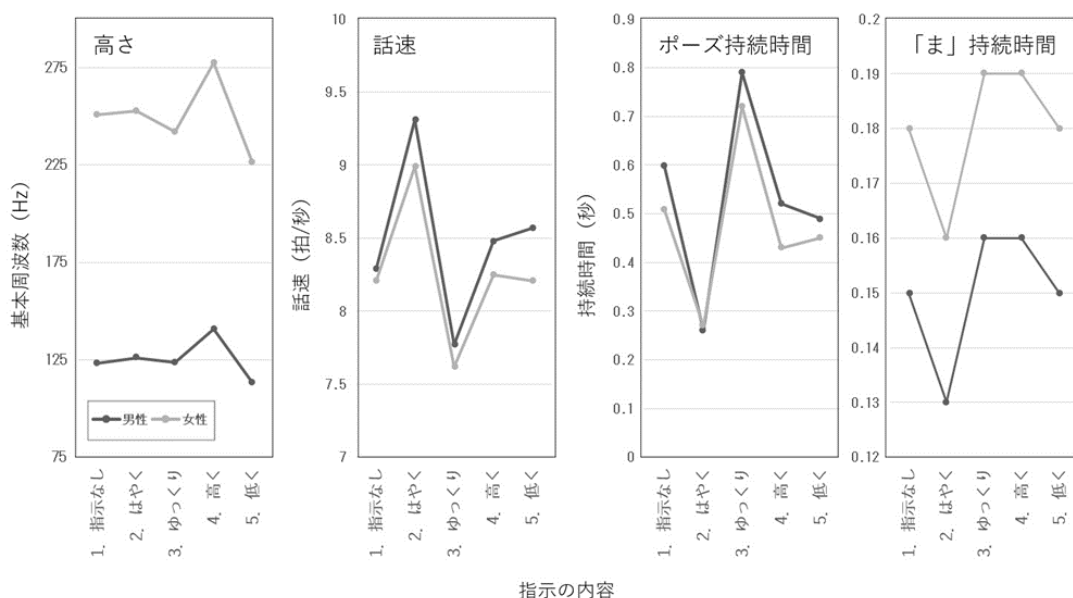


図1 各指示グループの「高さ・話速・ポーズの持続時間・『ま』の持続時間」の平均値

検定の結果、話速と声の高さの指示を与えた場合の音声の変化について、以下の内容が明らかとなった。

1) 「高さ」には、「声の高さ」に関する指示が影響を与える。

男性・女性音声共に、「高く」の指示と対になる全ての組み合わせにおいて有意な差があり ( $p < .001$ )、いずれの組み合わせにおいても、「高く」の指示を行った場合に高くなっている。また、男性・女性音声共に、「低く」の指示と対になる全ての組み合わせにおいて有意な差があり ( $p < .01$ )、いずれの組み合わせにおいても、「低く」の指示を行った場合に低くなっている。

2) 「話速」には、「話速」の指示が影響を与える。

男性・女性音声共に、「はやく」の指示と対になる全ての組み合わせにおいて有意な差があり ( $p < .001$ )、いずれの組み合わせにおいても、「はやく」の指示を行った場合に話速が速くなっている。また、男性・女性音声共に、「ゆっくり」の指示と対になる全ての組み合わせにおいて有意な差があり ( $p < .01$ )、いずれの組み合わせにおいても、「ゆっくり」の指示を行った場合に話速が遅くなっている。

3) 「ポーズの持続時間」には、「話速」の指示が影響を与える。

男性・女性音声共に、「はやく」の指示と対になる全ての組み合わせにおいて有意な差があり ( $p < .05$ )、いずれの組み合わせにおいても、「はやく」の指示を行った場合にポーズの持続時間が短くなっている。また、男性・女性音声共に、「ゆっくり」の指示と対になる全ての組み合わせにおいて有意な差があり ( $p < .05$ )、いずれの組み合わせにおいても、「ゆっくり」の指示を行った場合にポーズの持続時間が長くなっている。

4) 「言い直しの持続時間」には、「指示」は有意な影響を与えない。

男性・女性音声共に、指示による効果が有意であることが確認できなかった。

5) 「文末『ます』の持続時間 (秒)」の結果に「指示」は有意な影響を与えないが、「文末『ま』の持続時間 (秒)」の結果には、「話速」の指示が影響を与える。

「文末『ます』の持続時間」、「文末『す』の持続時間」において、男性・女性音声共に、指示による効果が有意であることが確認できなかった。したがって、「指示」は、「文末『ます』の持続時間」、「文末『す』の持続時間」の結果に、有意な影響を与えないことが確認された。また、「文末『ま』の持続時間」において、男性・女性音声共に、「ゆっくり」の指示を「はやく」と比べた場合有意な差があり ( $p < .05$ )、「ゆっくり」の指示を行った場合に文末「ま」の持続時間が長くなっている。

### 3-2. 5つのパターンの音声の各印象項目の評価の得点の変化の分析結果 (RQ2)

RQ2の解明のため、反復測定による一元配置分散分析と多重比較を実施し、全ての指示のグループの印象点の平均値は有意に異なっているといえるか、検定を行った。図2は、各指示グループの印象点の平均値を表している。

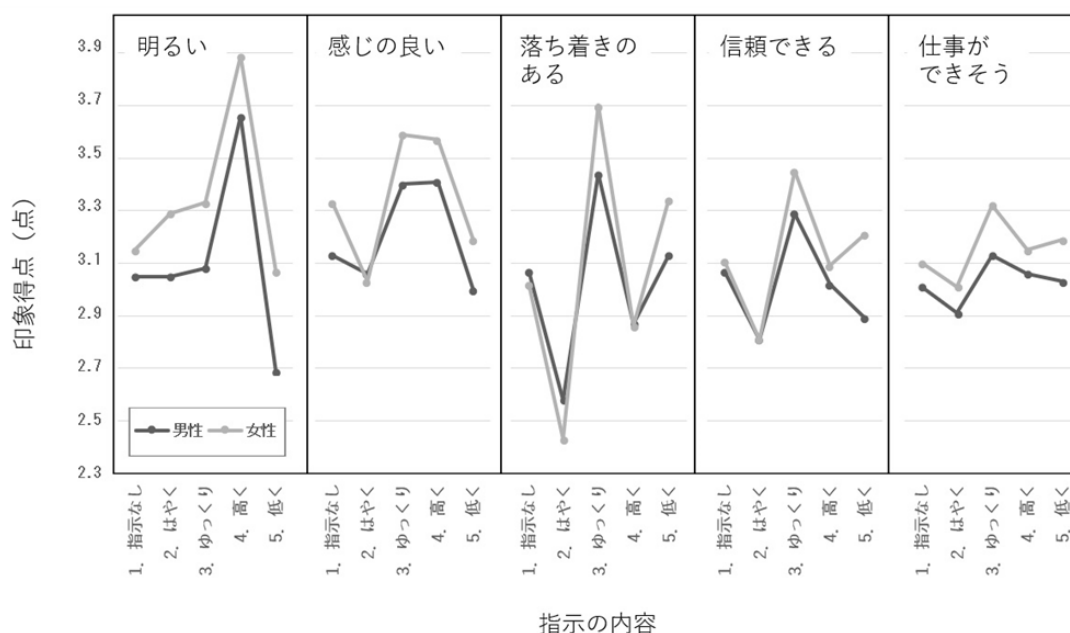


図2 各指示グループの印象点の平均値

検定の結果、発話時の指示による聞き手の各印象の変化について、以下の内容が明らかとなった。

(1) 明るい印象に関して、男性・女性音声共に「指示」は、「明るい」の印象点の結果に有意な影響を与えていることが確認された（男性： $F_{(4,56)} = 21.19, p < .001$ ，女性： $F_{(4,56)} = 16.96, p < .001$ ）。多重比較の結果、次の2点を確認された。①男性・女性音声共に、「高く」を「指示なし」「はやく」「ゆっくり」「低く」と比較すると、「高く」の印象点が高くなっている（ $p < .001$ ）。②男性音声のみ、「低く」を「指示なし」「はやく」「ゆっくり」「高く」と比較すると、「低く」の印象点が低くなっている（ $p < .05$ ）。

(2) 感じの良い印象に関して、男性・女性音声共に「指示」は、「感じの良い」の印象点の結果に有意な影響を与えていることが確認された（男性： $F_{(4,56)} = 9.50, p < .001$ ，女性： $F_{(4,56)} = 11.47, p < .001$ ）。多重比較の結果、次の3点を確認された。①男性・女性音声共に、「ゆっくり」及び「高く」を「はやく」「低く」と比較すると、「ゆっくり」及び「高く」の印象点が高くなっている（ $p < .01$ ）。②男性音声のみ、「ゆっくり」及び「高く」を「指示なし」と比較すると、「ゆっくり」及び「高く」の印象点が上昇している（ $p < .05$ ）。③女性音声のみ、「はやく」を「指示なし」と比較すると、「はやく」の印象点が低くなっている（ $p < .05$ ）。

(3) 落ち着いたのある印象に関して、男性・女性音声共に「指示」は、「落ち着いたのある」の印象点の結果に、有意な影響を与えていることが確認された（男性： $F_{(4,56)} = 11.38, p < .001$ ，女性： $F_{(4,56)} = 28.26, p < .001$ ）。多重比較の結果、次の4点を確認された。①男性・女性音声共に、「はやく」を「指示なし」「ゆっくり」「低く」と比較すると、「はやく」の印象点が低くなっている（ $p < .05$ ）。②男性・女性音声共に、「ゆっくり」を「高く」と比較すると、「ゆっくり」の印象点が高くなっている（ $p < .01$ ）。③女性音声のみ、「はやく」

を「高く」と比較すると、「高く」の印象点が高く ( $p<.05$ ), 「ゆっくり」を「指示なし」と比較すると、「ゆっくり」の印象点が高くなっている ( $p<.001$ )。④女性音声のみ, 「高く」と「低く」と比較すると, 「低く」の印象点が高くなっている ( $p<.01$ )。

(4) 信頼できるの印象に関して, 男性・女性音声共に「指示」は, 「信頼できる」の印象点の結果に, 有意な影響を与えていることが確認された (男性:  $F_{(4, 56)} = 8.71, p<.001$ , 女性:  $F_{(4, 56)} = 9.71, p<.001$ )。多重比較の結果, 次の4点が確認された。①男性・女性音声共に, 「はやく」を「指示なし」「ゆっくり」と比較すると, 「はやく」の印象点が低くなっている ( $p<.05$ )。②男性・女性音声共に, 「ゆっくり」を「高く」と比較すると, 「ゆっくり」の印象点が高くなっている ( $p<.05$ )。③男性音声のみ, 「ゆっくり」を「低く」と比較すると, 「ゆっくり」の印象点が高くなっている ( $p<.001$ )。④女性音声のみ, 「はやく」を「低く」と比較すると, 「はやく」の印象点が高くなっている ( $p<.01$ )。

(5) 仕事ができそうの印象に関して, 男性音声において「指示」は, 「仕事ができそう」の印象点の結果に, 有意な影響を与えていることが確認できなかった。一方, 女性音声においては, 指示による効果が有意であった ( $F_{(4, 56)} = 4.26, p<.01$ )。多重比較の結果, 女性音声において, 「ゆっくり」を「はやく」と比較すると, 「ゆっくり」の印象点が高くなっている ( $p<.05$ )。

#### 4. 考察

分析結果より, ①話速と声の高さは男性・女性音声共に指示に従って変化する, ②「ゆっくり」を意識してもらう指示が「明るい」以外の印象にプラスに影響を与える, ③「高く」を意識してもらう指示が「明るい」の印象にプラスに影響を与えることが明らかとなった。本結果を踏まえ, 聞き手に与えたい印象に応じたポイントを押さえた指導について考察した結果, 以下の内容が示唆された。

##### 1) 遅い発話に対するイメージの転換

速いスピードで話す発話は上手いというイメージを持たれがちであるが, 相手にプラスの印象を与える点に重点を置いた場合, 速い発話が一概によいとは言えないことが明らかとなった。速く話せない場合でも相手にプラスの印象を与える可能性があることを学習者に伝えることで, 話す速度が遅くない学習者も自信を持って話すことに繋がる可能性があることが示唆された。

##### 2) 話速と声の高さへの意識で印象を変えられる可能性と情報提供素材の提案

学習者に対して声の高さと話速に意識を変えてもらうよう指示を与えるだけで, 指示に従い調整が行われ発話され, 特定の印象に関しては, 相手に与える印象が大きく変化した。そのため, 音声に関する印象は, 話速と声の高さに関する情報を学習者に提供することで, 学習者自身が与えたい印象に応じて声の高さと話速に意識を向け, 相手に与える印象を変えられる可能性があることが示唆された。そこで, ビジネス場面における電話応対において, 「話速と声の高さの印象シート」が活かせるのではないかと考え提案した。図3は, 「話速と声の高さの印象シート」のイメージである。これを用いることで, 教師による特別な指導なしに, 学習者が自ら与えたい印象に応じて自分の音声をデザインしていく際のサポートができ, 音声を表現していくための一つの材料となると予測される。





印象シート <small>電話に出る時、少し意識してみましょう。</small>		
 明るい		高く
 感じの良い	ゆっくり	高く
 落ち着きのある	ゆっくり	低く
 信頼できる	ゆっくり	

図3 話速と声の高さの印象シートイメージ

### 3) 男性・女性音声別に情報提供・指導する必要性

印象に関しては、男性・女性音声に分けて解明し情報を提供することと、男性・女性音声の声の高さの違いも考慮して指導を行う必要があることが示唆された。

本研究の成果を踏まえた上で、今後の課題として、以下の2点が挙げられる。

- (1) 具体的な職業を特定し、実際の職業場面で用いられる文を調査・使用し調査を行う。
- (2) 本研究結果を基にして、相手に良い印象を与えるための話し方について、日本語学習者の働く現場及び日本語教育現場で実用可能な具体的な提示法を探る。

上記の課題を実現することで、相手にプラスの印象を与えるための音声教育の内容がより具体的に明らかになる。本研究により明らかになった研究内容及び上記の課題の実現が学習者の社会での活躍に貢献し、学習者が本来持つ力を最大限発揮できる社会の構築の一助となることを期待する。

### 注

- (1) 身振り、視線等視覚からの非言語行動の印象に左右されないため、音声の印象の調査に適していると判断し、電話対応の場面を選出した。
- (2) 電話対応の初めの名乗り出の部分では文字情報が固定化されていることが多く、音声情報による印象への影響が特に大きいと判断したため、オープニング部分を選出した。
- (3) 音声分析フリーソフト Praat を使用した。
- (4) 統計分析ソフトウェア stata (StataCorp 社) を使用した。

### 参考文献

- (1) 内田照久 (2009) 「音声の韻律的特徴と話者のパーソナリティ印象の関係性」『音声研究』13 (1), 日本音声学会, pp. 17-28
- (2) 辻田沙織 (2015) 「人間関係に配慮が必要な場面における音声表現と聞き手による評価」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 未公開

## コミュニケーションに必要な音声とは何か

—機能に相応しい韻律指導を目指して—

高村めぐみ（愛知大学）

### 1. はじめに

私たちは、音声言語を使って何らかの機能を伝えるとき、どのような語彙や表現を選択するかにかかわらず、その機能に相応しいと考えられる韻律を使って発話をしている。例えば、相手に「感謝」の機能を示すときは、「ありがとう」、「すみません」、「助かった」などいくつかの表現の中から選択することができるが、どの表現を選択しても「冷たい感じの声」や「威圧的な声」で話すことはないだろう<sup>(1)</sup>。なぜなら、感謝の意を示すのに相応しい韻律ではないと判断しているからである。

日本語教育の文脈では、機能に相応しい韻律が普遍的特徴であるか、あるいは個別的特徴であるかという議論が重要な意味をなす。それは、学習者の理解、および習得の難易度に直結するからである。先行研究を概観すると、機能と韻律の関係は、各言語の個別的特徴である（高村 2018）と述べており、日本語学習者は、日本語の機能に相応しい韻律を識別できる能力と、「言い方が良くない」、「口調が強すぎる」などとマイナスに評価されることなく話す技術を身につける必要があると言える。教育現場では、教師、学習者ともに日本語での機能に相応しい韻律を理解したうえで、聴解や会話の学習を行ったほうが効果的だろう。だが、現段階では、各機能の韻律的特徴についての研究がほとんど行われていないため、指標を示すことは難しい。そのため、まずは基礎研究として日本語の韻律と機能の関係を示すことが喫緊の課題であると考えられる。

本発表の目的は、機能を意識して発話した日本語母語話者の音声には、どのような韻律的特徴があるかを具体的に示すことである。そのうえで、現在の日本語教育の中での音声指導について再考し、今後の指導の方向性について意見を述べたい。

### 2. 研究方法

#### 2-1. 資料

資料は、高村（2017）で行った「大学場面で必要とする機能に関するアンケート」<sup>(2)</sup>の結果を参考に、必要性が高いと回答された上位 20 機能<sup>(3)</sup>（1. 挨拶（目上）、2. 挨拶（友達）、3. 食事の挨拶、4. 驚き、5. 依頼、6. 協力要請（眼前）、7. 協力要請（非眼前）、8. 許可求め、9. お悔み、10. 励まし、11. 同情、12. 指示、13. 申し出、14. 勧誘、15. 呼びかけ、16. 感謝、17. 断り（パーティー）、18. 断り（イベント参加）、19. 謝罪（目上）、20. 謝罪（友達））×各機能 3 パターンの発話＝60 発話について、日本語母語話者 7 名が機能を意識して行った 2～3 ターンから成るロールプレイ（計 420 発話）を録音したものである。表 1 にロールプレイのスキプトの一例を示す。

表 1 機能を含む会話の一例

No.	機能（※詳細場面）	パターン 1	パターン 2	パターン 3
2	挨拶（友達） （※久しぶりに友人に 出会い、挨拶する）	A: 久しぶり B: おー、久しぶり	A: 最近どう？ B: 最近忙しくて。 A: そうだよな。	A: 元気だった？ B: うん。元気だったよ。
10	励まし （※テストの成績が悪 かったらしい友人に残 念だったと声をかけ る）	A: どうしたの？ B: 中間の点が悪くて。 A: 次、頑張る。	A: 元気ないね。 B: 中間テストが悪くて。 A: 期末試験、頑張ろうよ。	A: どうした？ B: 中間テストの点が悪 かったんだ。 A: 次もあるよ。

日本語母語話者 7 名のプロフィールについては表 2 に示す。留学生が日常的に接するのは、プロの声優ではなく一般の人であるため、当初、一般大学生の資料のみを分析していた。しかし、韻律で機能を示すことが難しいという意見を出した人がいたため、それらの資料は除き、さらに、一般大学生に加え、演劇経験のある大学生と、プロのナレーターにも会話資料の採取を依頼した。演劇経験のある大学生とプロのナレーターには、できる限り自然に話すように依頼した。収録は、F1、F2、M1、M2、M3 は 2017 年 12 月 19 日、S 大学の録音室で、F3、M4 は 2018 年 2 月 21 日、名古屋市内の収録スタジオで行った。

表 2 日本語母語話者プロフィール

話者	性別	職業	年齢	3 歳頃～12 歳頃の生育地
F1	女性	大学生（演劇経験あり）	20 代	神奈川、大阪、青森
F2	女性	大学生	20 代	愛知、東京
F3	女性	ナレーター	30 代	不明
M1	男性	大学生	20 代	神奈川
M2	男性	大学生	20 代	茨城
M3	男性	大学生（演劇経験あり）	20 代	愛知
M4	男性	ナレーター	20 代	不明

## 2-2. 実験方法

以上の方法で録音した 420 発話について、まずは、日本語母語話者の聴覚印象で各機能を表現するに相応しい韻律であるかどうかを確認する必要がある。それは、本研究が基礎研究の位置づけであるため、各機能の典型的な韻律ではない場合、共通点や特徴を示すのが困難になるからである。今回は、日本語母語話者 5 名（男性 1 名、女性 4 名）が印象評定者になり、それぞれの発話の中から機能をj含むターン（表 1 の A の太字部分）が各機能に相応しい韻律であるかを 4 件法（「4. その機能に相応しい口調で話している」、「3. ややその機能に相応しい口調で話していると言える」、「2. あまりその機能に相応しい口調で話しているとは言えない」、「1. その機能に相応しい口調で話していない」）で評定した。そして、



上位3名分の資料（20機能×3パターン×3名分＝計180発話）を「機能に相応しい韻律の音声資料」として抽出し、ターンごとに音響解析を行った。音響解析にはPraat<sup>(4)</sup>

（Version6.0.17）を用いた。解析項目は、①1音節あたりの持続時間長<sup>(5)</sup>平均、②F0<sup>(6)</sup>最大値、③F0最小値、④F0平均値、⑤F0変動幅、⑥音圧<sup>(7)</sup>最大値、⑦音圧最小値、⑧音圧平均値、⑨音圧変動幅の9項目である。さらに、各話者の持つ個人差を除外するため、話者ごとに標準偏差を求め、機能ごとに韻律的特徴を探った。

### 3. 結果

分析の結果、20機能中13機能について、3パターンの発話に共通する韻律的な特徴が見られた。音響的な共通点と、結果から推測される聴覚印象に関する考察を表3にまとめる。

表3 各機能の韻律的特徴と聴覚印象

機能	各機能の韻律的特徴	聴覚印象
1. 挨拶（目上）	①1音節あたりの持続時間長が短い	1文字ずつ、短く速めに話す。
3. 食事の挨拶	⑧音圧平均値が大きい	全体的に大きい声で話す。
4. 驚き	②F0最大値が高い、⑤F0変動幅が大きい	非常に高い声を使い、アップダウン激しく話す。
8. 許可求め	③F0最小値が低い、⑦音圧最小値が小さい	低い声、小さい声を使って話す。
9. お悔み	②F0最大値が低い、⑧音圧平均値が小さい ⑨音圧変動幅が大きい	高い声を使わない。全体的に小さい。非常に小さい声～やや小さめの声の間での声の大小変化はある。
11. 同情	④F0平均値が低い、⑤F0変動幅が小さい ⑧音圧平均値が小さい	全体的に低めの声で、アップダウンなく話す。全体的に小さい声で話す。
12. 指示	⑧音圧平均値が大きい	全体的に大きい声で話す。
13. 申し出	③F0最小値が低い	非常に低い声を使って話す。
15. 呼びかけ	②F0最大値が高い、④F0平均値が高い ⑥音圧最大値が大きい、⑧音圧平均値が大きい	全体的に高く大きい声で話す。また非常に高い声、大きい声を使う。
16. 感謝	①1音節あたりの持続時間長が短い	1文字ずつ、短く速めに話す。
18. 断り（参加）	⑤F0変動幅が小さい	アップダウンなく平坦に話す。
19. 謝罪（目上）	①1音節あたりの持続時間長が短い ②F0最大値が低い、⑤F0変動幅が小さい ⑨音圧変動幅が大きい	1文字ずつ短く、早めに話す。高い声を使わず、アップダウンなく平坦に話す。声の大きさも一定で話す。
20. 謝罪（友達）	③F0最小値が高い、⑤F0変動幅が小さい ⑦音圧最小値が大きい、⑨音圧変動幅が小さい	低い声を使わず、アップダウンなく平坦に話す。小さい声を使わず、一定の大きさで話す。

これらの結果から、機能を意識して発話した日本語母語話者の音声には、どのような語彙や表現で話すかに関わらず、各機能に共通する韻律的特徴が存在することが示唆された。

また、20 機能中 13 機能については、韻律的特徴を具体的に示すこともできた。

#### 4. 今後の課題、まとめ

まず、今後の課題について述べる。本研究は 1 ターンという比較的大きめの単位でしか音響解析を行っていない。そのため、例えば「高い声を使う」、「大きい声を使う」と言っても、どこで使うかまでは明らかになっていない。今後は音節ごとに音響解析を行い、例えば「文頭で高い声を使う」というような詳しい傾向を明らかにしたい。

最後に、日本語教育の中での音声指導の現状と今後について意見を述べたい。現在、日本語教育の現場では、音声指導と言えば分節音の調音法、あるいはアクセント、リズム、イントネーション等の韻律の「型」の習得が中心となっている。これらは、ある規範的な音声があり、それにどれだけ近づくことができるかが学習の目的となっている。そして、多くの場合、規範には共通語が使われている。規範的な音声で話せるスキルは、例えば、スピーチ大会やプレゼンテーションといった公的な要素が強い発表の場面では、日本語学習者にとって大切なスキルになるだろう。だが、日常生活における 1 対 1、あるいは数人のグループ内でのコミュニケーションには、「日本語母語話者（共通語話者）と同じように正確で流暢な音声」で話すことよりも、「場面、内容、機能に相応しい音声」で話し、言い方や口調でマイナスの評価を受けないことのほうが重要な意味を持つのではないか。それは、合成音声がいくら正確で流暢な共通語で話してくれても、どこか人間味が感じられず不自然さを感じることに通じる。本研究は、「正確で流暢な音声の習得」を目指すものではないが、「音声指導などしなくとも自然に習得できる」、あるいは「相手に伝わりさえすれば、発音など大切ではない」と主張したものでもない。学習者の日常での円滑なコミュニケーションに必要な「機能」に焦点をあて、そのために必要な音声を学習者自身が使えるようになることを目指すものである。今後も、「コミュニケーションに必要な音声」とは何かを考え、それを基盤とした指導を考案していきたい。

#### 注

(1) 皮肉やお世辞など、話し手の真意と表面的な言語情報が異なるケースについては、ここでは除外する。

(2) 41 名の留学生を対象に、計 116 の大学場面での機能を伝える場面を想定した質問項目を作成し、どの程度必要性を感じるか、5 段階で回答してもらった。なお、質問項目は松本他 (2005) を参考に作成した。

(3) 機能の定義は様々であるが、ここでは、場面、相手、内容によっても韻律が異なると考え、これらの条件が異なる場合は別の機能とみなして分析をおこなった。

(4) アムステルダム大学の Paul Boersma 氏と David Weenink 氏によって開発された音響解析用のフリーのソフトウェアである。音声分析のみならず、音声合成、音声を提示する実験、簡単な統計分析なども可能である。

(5) 持続時間長とは、時間軸上での物理的な「長さ」のことである。ここでの単位は ms (ミリセカンド) である。

(6) 基本周波数 (fundamental frequency) のことである。基本周波数とは、単位時間におけ

る声帯の振動回数で、音の「高さ」を決める主要な物理量の一つである。ここでの単位は Hz (ヘルツ) である。

(7) 音圧とは、音の「大きさ」を決める物理量の要因の一つである。言語学の領域では dB SPL (sound pressure level) が用いられていることが多い。ここでの単位は dB (デシベル) である。

#### 付記

本研究は、「発話機能に相応しい韻律—「機能別・韻律の指標」の作成—」(平成 28 年度科学研究補助金基盤研究(C)課題番号 16K02747 研究代表者:高村めぐみ)による助成を受けています。

#### 参考文献

- (1) 高村めぐみ (2017) 「留学生が大学場面で必要とする機能会話—機能別・韻律の指標作成を目指して—」『実験音声学・言語学研究』9, 65-73
- (2) 高村めぐみ (2018) 「機能を示す韻律に対する聴覚印象—日本語母語話者と中国人学習者の比較—」『比較文化研究』130, 129-139
- (3) 松本剛次・金銀美・梓沢直代・幸松英恵 (2005) 「大学場面で必要とされる会話の種類とその横断的推移についての一考察—日本語学習者の会話ニーズ調査の結果より—」『インターネット技術を活用したマルチリンガル言語運用教育システムと教育手法の研究』平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書

## 日本語学習者と日本語母語話者の友人関係機能と 友だちことば使用との関連

酒井彩・斉藤信浩（九州大学）

### 1. 研究の背景と目的

日本語は、他の言語と比較して敬語や友だちことば(タメ語;本研究では一般的に友人同士で使用される普通体,格助詞省略,文の倒置などの会話形式と定義する)等バラエティに富んでいる。そのため,日本語学習者が日本語で同世代の友人とコミュニケーションを取る上で,友だちことばを使用するか否かは同輩であることや親密さを表す重要な要素となる。

古くから (Church, 1982) 海外に滞在する上で,ホスト国の人々との良好な関係を築くことが異文化適応に必要であることが指摘されている。これまでの研究(横田・田中, 1992; 戦, 2007) から,滞日外国人留学生は,同国人の友人との付き合いが多く,日本人学生との友人関係の成立や継続が困難であることが指摘されてきたものの,日本語学習者が友人関係の機能についてどのように捉えているか,何を友人関係に求めているかについて調査し,日本語母語話者と比較した研究は見られない。

そこで,本研究は,日本語学習者と日本語母語話者が友人関係機能をどのように捉え,どのようなきっかけで友だちことばを使用しているか,言語行動の角度から明らかにすることを目的に調査を実施した。

### 2. 調査方法

2018年6月に福岡市内在住の20歳~25歳(M=22.31, SD=1.44)の日本語学習者29名,日本語母語話者58名計87名(男60,女25)を対象に質問紙調査を行った。

調査内容は,年齢,性別,所属等の基本属性,友人関係機能,「感情の共有」,「ネットワーク形成」,「タメ語きっかけ」,「タメ語重要度」である。友人関係機能は,丹野(2007)の研究で使用された45項目であり,信頼性と妥当性が検討された尺度である。指示文は,対象者によって想起する友人の親疎の違いを考慮し,「学生時代の同国の友人で現在も連絡を取っている仲のいい友人1名」を思い浮かべて回答するように変更した。「感情の共有」は,同友人との感情共有の程度を測定する2項目(項目例:Aさんとは楽しい,嬉しいなどポジティブな感情が共有できる),「ネットワーク形成」は,同友人との交流範囲について測定する3項目(項目例:Aさんには自分の恋人を紹介する),「タメ語きっかけ」は,同友人と友だちことばを使用するきっかけについて,「タメ語重要度」は,同友人と仲良くなるための友だちことばの重要度を尋ねるものである。回答は,いずれも6件法で尋ねた。

### 3. 調査結果

回収された87部(回収率100%)は、いずれも不備がなかったため、すべて分析に用いた。

まず、友人関係機能尺度の尺度構成を確認するため、因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行い、丹野(2007)とほぼ同様の構造が確認できたため、同尺度(下位尺度は「安心・気楽さ」項目例:Aさんとは気楽に付き合える、「娯楽性」項目例:Aさんと一緒にいると退屈しない、「関係継続展望」項目例:Aさんとは生涯の友となると思う、「情緒的結びつき」項目例:Aさんとはつらいときに励ましあう仲である、「相談・自己開示」項目例:Aさんは自分に悩みを打ち明けてくれる、「支援性」項目例:Aさんは頼れる存在である、「肯定・受容」項目例:Aさんは自分の存在を受け入れてくれる、「人生の重要な意味」項目例:Aさんと出会ったことで自分の人生は変わったと思う、「学習・自己向上」項目例:Aさんとの関係は自分自身の成長にとって重要であると思う)を用いることにした。

次に、友人関係機能尺度の下位尺度の各得点の平均値、「感情の共有」、性別、年齢を説明変数、「タメ語きっかけ」を基準変数とした重回帰分析(5%有意の強制投入法)を日本語学習者、日本語母語話者に分け、行った(表1)。その結果、日本語学習者の「タメ語きっかけ」に影響を及ぼす変数は、なかった。一方、日本語母語話者の「タメ語きっかけ」に「関係継続展望」が強い正の影響、「感情の共有」が強い負の影響を及ぼしていた。

表1 「タメ語きっかけ」を予測する重回帰分析

	日本語学習者		日本語母語話者	
	決定係数( $R^2$ )			
	.519		.263	
安心・気楽さ	-.494		-.180	
娯楽性	.488		.050	
関係継続展望	.066		.481*	
情緒的結びつき	.715		-.336	
相談・自己開示	-.870		.192	
支援性	-.040		.220	
肯定・受容	-1.422		-.108	
人生の重要な意味	.692		.057	
学習・自己向上	-.311		.146	
感情の共有	.186		-.542*	
性別	.039		.118	
年齢	-.111		-.157	

注1: 表中の数値は標準偏回帰係数( $\beta$ )

注2: \* $p < .05$ .

次に、日本語学習者と日本語母語話者間の友人関係機能及び「感情の共有」、「ネットワーク形成」、「タメ語きっかけ」、「タメ語重要度」の差異を  $t$  検定で比較した。

その結果、友人関係機能の「情緒的結びつき」( $t(82)=2.41, p < .05$ )と「相談・自己開示」( $t(84)=2.26, p < .05$ )及び「ネットワーク形成」( $t(84)=2.54, p < .05$ )「タメ語重要度」( $t(83)=2.15, p < .05$ )において、日本語学習者の各平均値が日本語母語話者より有意に高いことが明らかになった。

表2 t検定による日本語学習者と日本語母語話者の比較

	日本語学習者		日本語母語話者		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
安心・気楽さ	23.717	1.900	23.293	2.028	0.939
友人関係機能					
・ 娯楽性	22.519	1.567	21.698	2.615	1.786
・ 関係継続展望	22.621	2.657	21.493	2.969	1.727
・ 情緒的結びつき	20.964	3.554	19.071	3.313	2.409*
・ 相談・自己開示	24.021	9.446	20.803	3.766	2.259*
・ 支援性	21.379	3.121	20.662	3.565	0.921
・ 肯定・受容	21.393	2.280	20.846	3.023	0.858
・ 人生の重要な意味	18.585	4.019	19.186	4.218	-0.613
・ 学習・自己向上	18.717	4.033	19.079	4.091	-0.391
感情の共有	7.862	0.962	7.655	1.089	0.867
ネットワーク形成	10.905	2.730	9.178	3.059	2.537*
タメ語きっかけ	1.860	0.953	1.490	1.054	1.591
タメ語重要度	4.820	1.278	4.110	1.739	2.146*

注1: \* $p < .05$ 

#### 4. 考察

日本語学習者は、日本語母語話者と比較し、友人関係において「情緒的結びつき」と「相談・自己開示」と「ネットワーク形成」を重視している傾向が見られ、これは日本語母語話者よりも「自分の気持ちや感情を隠さずに出して、相談できるような人間関係のつながりを求めている」と言うことができる。一方で、日本語母語話者が友人に精神的なつながりや相談等をあまり行わず、表面的で適度な距離感を保っているといえる。

日本語学習者を含む留学生が日本語能力が高いほど友人付き合いが深くなることは、呉(2017)からも明らかになっている。そのため、日本語学習者は、友人と自らのネットワークを共有し、日本語でコミュニケーションを取る上で、より親密になれる友だちことばの使用を重要視していると推測できる。しかしながら、日本語学習者は、友だちことばを使用するきっかけがわからず、友人と気楽に使用できない現状が示唆された。一方、日本語母語話者は、友人関係の継続を望みながら、感情を共有しない段階で友だちことばを使用し始めることから、適度な友人関係の継続が友だちことば使用のきっかけになっていることが示された。すなわち、適度な友人関係を重視する日本語母語話者に対して、より深い友人関係を望む日本語学習者が日本語母語話者と友人関係を構築しようとする際には友人関係に対する意識の違いに戸惑うことが予測される。

本研究は、日本語学習者が日本語母語話者と比較し、友人関係に精神的なつながりを求め、友だちことばの重要性に関する両者の意識の差の一因を提示した。今後は、日本語学習者に対する友だちことば使用のきっかけや使用場面の学習方法とそれを踏まえた友人関係構築方法について考える必要がある。

#### 引用文献

- (1) Church, T. A. (1982) Sojourner Adjustment, *Psychological Bulletin*. 91 (3), 540-572.
- (2) 呉曉良(2017)「在日中国人留学生の友人関係とその関連要因 —九州大学在学学生を事例に—」『地球社会統合科学研究』 7, 35-44.
- (3) 戦旭風(2007)「友人との付き合い方から見る中国人留学生と日本人学生の友人関係」『留学生教育』 12, 95105.

- (4) 丹野宏昭 (2007) 「接触頻度と友人関係機能に関する検討」『パーソナリティ研究』16, 110-113.
- (5) 横田雅弘・田中共子 (1992) 「在日留学生のフレンドシップ・ネットワーク—居住形態(留学生会館・寮・アパートによる比較—」『学生相談研究』13, 1-8.

## 海外で教えるネイティブ日本語教師同士の対立・軋轢

—原因と対処法を中心とした概括的調査研究—

高嶋幸太（立教大学）

### 1. はじめに

ネイティブ日本語教師同士の協働に着目し、海外の日本語教育にかかわるうえで何が問題になりやすいのか、その示唆を得るために、「海外のネイティブ日本語教師同士では、どのような対立や軋轢が生じるか、そしてそれにどう対処するか」を概括的に調査した。なお、本稿において「海外で教えるネイティブ日本語教師」とは「日本語が母語であり、日本国外で日本語を教える教師」を指し、「海外で教えるノンネイティブ日本語教師」とは「日本語は母語でなく、日本国外で日本語を教える現地教師」を指す。また、「協働」とは「互いに学び合いながら、協力してことに当たること」を意味する。

### 2. 関連する先行研究と問題の所在

ネイティブ日本語教師とノンネイティブ日本語教師の協働に関する研究はさまざまな国を対象に行われている。例えば吉田・芝崎（2007）はモンゴルとタイにおける学習者・母語話者教師・現地教師に対して4つの調査を行い、協働実現のための課題や可能性を論じている。また、スリランカの日本語教育機関で教える日本人とスリランカ人日本語教師に対して調査を行ったコランバゲ（2011）では協働活動の実態を分析している。ほかにも、ベトナムで教える非母語話者教師・母語話者教師に対して発音指導の協働に関して調査した中村（2013）や、韓国・タイ・インドネシア・オーストラリアの高校で教える母語話者教師・非母語話者教師に対して教師間協働を調査した門脇（2017）などがある。以上のように、ネイティブ日本語教師とノンネイティブ日本語教師の協働に関する研究はさまざまある一方で、海外のネイティブ日本語教師同士の協働に関する議論は、さほど積み重ねられていないのが現状だと言える。加えて、調査が特定の国に限定されている場合、その結果が全体の中でどう位置づけられるかが把握しづらいことも多い。

海外のネイティブ日本語教師に求められる要素や資質について分析した研究の一例として以下のものがある。タイのネイティブ・ノンネイティブ教師に対して聞き取り調査を行った佐久間（1999）は、海外に派遣される日本語教育専門家に求められる要素として①日本語教師としての知識・能力、②研究者としての知識・能力、③赴任国に関する知識・能力、④人間的な魅力、⑤情報処理・事務処理に関する知識・能力、⑥その他の6つを挙げている。また平畑（2009）は、海外教授経験者を対象にした調査を行っており、海外の日本人日本語教師に望まれる資質として「意欲」「人間性」「教育能力」「コーディネート能力」「国際感覚」「日本人性」という6因子を抽出している。これらの研究は海外の日本語教育にかかわる際、どのような要素や資質が求められるかを把握するうえで極めて貴重



だが、結果で述べられている「人間的な魅力」や「人間性」「コーディネート能力」などは実際の海外現場において具体的にどう寄与するのかが追究されていなく、更なる分析が求められるところである。そこで本稿では、海外の現場における「対立・軋轢」に着目し、海外のネイティブ日本語教師同士が協働していくうえで生じる対立・軋轢に関して、特定の国に偏らないよう配慮しつつ、概括的に調査を行った。

### 3. 調査方法

調査は、筆者が直接知人に依頼したり、知人にほかの人を紹介してもらったりして行った。調査期間は2017年10月から2017年11月までであった。調査目的と情報の取り扱いについて説明したGoogleフォームを送付し、調査に同意した56名の海外教授経験者に対して「過去の海外教授経験において、日本語を母語とする日本語教師同士で対立・軋轢・葛藤などを経験したことがあるか」と尋ねた。そして「はい」と回答した27名(48.2%)に複数回答可で「どのような対立・軋轢を経験したか、そして何らかの対処をし、結果が見られたか」と質問し、自由記述による39の事例回答を収集した。

#### 3-1 調査協力者

対立・軋轢を経験した調査協力者の1機関における勤務年数は1か月から8年まで(平均2.64年、標準偏差3.02)で、調査協力者が対立・軋轢を経験した海外教授国および所属機関は表1、表2のとおりである。

表1 調査協力者が対立・軋轢を経験した海外教授国(複数回答可)

中国	5件	インド	2件	韓国	1件
ベトナム	5件	インドネシア	2件	ドミニカ共和国	1件
アメリカ	3件	タイ	2件	マレーシア	1件
モロッコ	3件	ハンガリー	2件	ヨルダン	1件
モンゴル	3件	フィリピン	2件	ラオス	1件

\*無記入1件

表2 調査協力者が対立・軋轢を経験した所属機関(複数回答可)

高等教育機関	20件	教育訓練機関	2件
公的機関	4件	日系日本語学校	1件
語学学校	3件	予備教育	1件
初中等教育機関	2件	学部生としての実習	1件

#### 3-2 分析方法

分析方法は、3つの手順を踏んだ。第1に、協力者から集まった自由記述回答に対しKJ法(川喜田1967)を用いて原因を断片化した。断片化の一例を挙げると、調査協力者から得られた「授業での指導方法など、それぞれのビリーフに相違がみられた(モロッコ・高等教育機関)」「相手の教師と教育活動でやりたいことが違った(ヨルダン・高等教育機関)」

「指導方法について対立したことがある（ベトナム・教育訓練機関）」「教え方の違い（フィリピン・予備教育）」「教え方（アプローチ）の違いで意見の食い違いが起きました（タイ・高等教育機関）」という回答には、「教育活動」「指導方法」「教え方」などの類似したキーワードが含まれており、これらを同内容の回答として整理し、＜教授法や指導法など教育方法に対する考えの違いによる＞とコーディングした。同様の手順でそれぞれの記述データから類似したキーワードを抽出し、原因の断片化を行った。

第2に、断片化された回答から、十分に回答が収集できているか、捕獲率の計算を行った。捕獲率とは、調査協力者から回答を収集し続け、大切な観点は出尽くしたと調査者が判断した段階において、総知見数に対してどの程度の知見が収集できているかを示した比率のことである（豊田・大橋・池原 2013）。捕獲率を用いることの利点は次の3点である。まず、テキストデータという質的データに対して、どの程度回答が収集済みなのかという量的な分析の信頼性を付加することができる点である。次に、限られた調査協力者の自由記述からでも十分に回答が得られていることが確認できる点である。最後に、データが十分に収集されたことを裏付けてから、考察を行える点である。ただし捕獲率は適用事例が少ないこともあり、十分だといえる捕獲率の水準がまだ定まっていなく、70%以上とでも80%以上とでも設定できるのだが（豊田・大橋・池原 2013）、本調査では慎重を期し80%以上を十分な捕獲率の水準として設定した。また結果では、大橋・豊田・池原（2015）に倣い、いかなる順で調査協力者から回答が得られたとしても、平均的にこの程度の捕獲率が得られる、ということを示すために、協力者の回答を1,000回ずつランダムに並べ替え、平均をとった捕獲率を記した。

そして最終段階として、調査から得られた原因と対処法がどのようなものであったか、その考察を行った。なお、捕獲率の計算においては統計分析ソフトウェア R 3.2.3 を用いた。

#### 4. 結果と考察

回答を分析した結果、対立・軋轢の原因は全部で13項目に分類された。協力者が挙げた回答をのべ人数が多い方から順に並べたものが次ページの表3である。平均捕獲率は91.0%であった。これは、推定される全項目数14.3のうち、13の項目（約91.0%）が収集されたということを示している。以下、得られた回答をもとに原因と対処法に関して考察を行う。

①に関しては約半数の人（48.1%）が挙げており、多くの海外経験者が遭遇する対立・軋轢であることが判明した。対処法としては「話し合いを重ねて妥協点を見出したり、別の人に話を聞いてもらい仲裁してもらったり当事者同士には無かったポイントを指摘してもらい考え直したりした（モンゴル・初中等教育機関）」「各学習者の持つ興味や動機に合わせ、適切な教え方、訂正の仕方の基準を確認した（インドネシア・高等教育機関）」「相手の意見を聞いたり、わたしの意見を聞いてもらったり、お互い否定し合わないで尊重し合って仕事を進めたら解決した（ヨルダン・高等教育機関）」「広義の成果や学生の評価などによって自然に解消されたものも少なくなかった（アメリカ合衆国・高等教育機関）」「解決は難しかったので、相手に合わせました（タイ・高等教育機関）」「現地や日本にいる日本人に声掛けして日本語図書室を作るなどしてご尽力いただきました（中国・高等教育機関）」などの回答が見られた。話し合いの機会を持つ重要性が多く指摘されていたのだが、

表3 調査協力者が挙げた対立・軋轢の原因

順位	回答	のべ数
1位	①教授法や指導法など教育方法に対する考えの違いによる	13
2位	②業務分担・業務手順による	4
2位	③カリキュラム・シラバスなどコース運営による	4
4位	④学習者とのかかわり方による	3
4位	⑤上下関係による	3
6位	⑥ノンネイティブ教師の養成・育成に対する考えの違いによる	2
6位	⑦バイアス・ステレオタイプによる	2
6位	⑧テストの作成・配点・採点による	2
6位	⑨教材選定による	2
10位	⑩日本語における正しさの基準による	1
10位	⑪ノンネイティブ教師とのかかわり方による	1
10位	⑫進路指導による	1
10位	⑬行事の内容による	1

「話し合ったが平行線で歩み寄れないので、放っておいた（中国・高等教育機関）」という回答も見られ、一筋縄では行かない場合もあることが確認された。

②では例えば「授業の進捗状況の報告や引き継ぎ（ドミニカ共和国・日系日本語学校）」「教えて欲しいところまで終わっておらず、次の授業で連絡がなく準備していなかった（インド・語学学校）」「イベント実施などにおいて、情報が共有されていないとの不満が出た（インド・高等教育機関）」などのような業務分担・業務手順が問題になっていた。その対処法としては「ちゃんと報連相するよう話し合った（インド・語学学校）」「担当が誰であれ、主に文書（メール）で全ての情報を共有するようにした（インド・高等教育機関）」という回答があり、合意形成を図る対処法が挙げられていた。一方で、「対立・軋轢を避けた結果、業務を引き受けた教師の負担が大きくなった（モロッコ・高等教育機関）」という回答もあり、相手に合わせたとしても、本質的な解決までには至らない事例も見られた。

③では「修了要件について約半年をかけて会議で議論し、対立・軋轢は解消した（ハンガリー・公的機関）」とあり、話し合いの場を設けることで対立・軋轢が解消されていた。しかし一方で、「日本人のアシスタント教師と日本語教室のコース運営の方針を巡って、話し合いの機会を持ったが折り合いがつかず、次学期のクラス担当を外れてもらった（モロッコ・高等教育機関）」というものもあり、たとえ話し合ったとしても合意形成に至らないケースも見られた。

④に関しては「海外においては、母語話者日本語教師は日本に関するリソースになるため、教室内だけでなく、イベント参加や日常生活など教室外でも学習者と接触する場面も多くなる。教室外での学習者との関係性については、個々の教師によって捉え方は異なり、批判などもあった（モロッコ・高等教育機関）」という回答があり、教室外における学習者とのかかわり方が原因になっていた。また、対処法としては「生徒への対応の仕方、お互いの意見を聞きながら対応しました（韓国・学部生としての実習）」「学習者をバカにした

り、子供扱いしたりしがちな同僚教師たちと、彼らの発言に気分を悪くする教師たち（私を含む）との分断があった。彼らに直接言うことはせず、距離を置くなど、発言を耳にしないようにすることしかしていなかった（マレーシア・語学学校）」という回答も見られた。

⑤では「上の人との誤解はそもそもの人柄による対立だと思っているので、こちらあまり気にせず右から左に流している。現在は、逆にその人をサポートする仕事を買ってでて、こちらに頼らざるを得ないような関係に持ち込んだ（モンゴル・語学学校）」という回答が見られ、相互依存の関係を築く対処例が見られた。しかし一方で、「チーフのやり方に納得のいかない人達が反旗を翻したが、結局チーフに辞めさせられてしまった（ベトナム・高等教育機関）」という回答もあり、対処が困難な事例も見受けられた。

⑥では「現地人教師と現地在住の日本人教師が協働の日本語教育機関において、授業の受け持ちに関してのトラブル（引用者中略）『現地人の先生を育てる』というプロジェクト本来の目的をまず日本人教師に理解していただき、コース運営管理については教師間のコミュニケーション、協働が円滑に進むよう努めた。日本人教師の不満が全て解消されたとは言えないが、教師が一丸となって取り組み、みんなで日本語コースを盛り立てていこうという雰囲気が出てきた。優秀な教師の確保は大きな課題であるが、うまく協働していくことは更に重要だと言える（ラオス・高等教育機関）」というように、現地教員養成の捉え方に関して共通理解を得る事例も見られた。ほかにも⑦に関しては『『日本は～』『日本人は～』など言う男性教師（タイ・高等教育機関）」との対立事例が述べられていた。また、「日本の文化に対する認識面でのコンフリクト。話し合いの結果、学習者に偏った意見を持たせないよう、どちらの意見も尊重し、扱うようにした（インドネシア・高等教育機関）」などのように、バランスを考えながら対応する事例も見られた。また、⑧では「定期試験でマルバツで答えなさいと指示のある問題に、チェックとバツで答えた学生の解答を認めるか否かで揉めた。結果、問題の指示通りじゃないと、点はあげないというところに落ち着かせるしかなかった（タイ・高等教育機関）」という回答があり、⑨では「どんな教科書を採用するか。対処法：日本から教科書を持ってきてコンセプトなどを説明した。結果：新しい教科書が採用された（モンゴル・高等教育機関）」というものがあつた

今回の調査で得られた対立・軋轢への対処法を整理すると、＜話し合う（12件）＞が最も多く見られた。話し合う重要性は、前述のネイティブ日本語教師とノンネイティブ日本語教師の協働に関する研究（吉田・芝崎 2007：コランバゲ 2011：中村 2013 など）でも述べられており、本調査においてもネイティブ日本語教師同士が互いを尊重しつつ、話し合うことで、解決へと結びつくことを示唆する事例が多々見られた。そのほかに＜距離を置く（4件）＞＜相手に合わせる（3件）＞＜第三者が取り成す（2件）＞＜自然解消を待つ（1件）＞＜相互依存の関係を築く（1件）＞＜別の業務を任せる（1件）＞といった回答があり、対処法は全部で7パターンに集約されることが確認された。もちろん、これらは独立した対処法というわけではなく、複数の方法を組み合わせて対応することも可能である。

また、先行研究で述べられている「人間性」や「コーディネート能力」といった要素は、自身が置かれている状況に対してどう行動するかという形でも表れる。今回見られた対処法は、対立・軋轢にどう対応するのかという意味で、「人間性」や「コーディネート能力」

をより具体的な行動として示したものだと言えるであろう。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、海外の日本語教育現場で生じる対立・軋轢の原因とその対処法を概括的に調査するため、海外で対立・軋轢を経験したネイティブ日本語教師から39の回答事例を収集した。その結果、対立・軋轢の原因は全部で13項目に分類され、原因として最も多かったのは「教授法や指導法など教育方法に対する考えの違い」であった。これに関しては約半数の人が挙げており、多くの海外経験者が遭遇する対立・軋轢の原因であることが明らかとなった。また、今回の調査で得られた対処法を整理すると、「話し合う」「距離を置く」「相手に合わせる」「第三者が取り成す」「自然解消を待つ」「相互依存の関係を築く」「別の業務を任せる」の7パターンに集約されることが確認された。

本調査は、対立・軋轢の原因と対処法を概括的に調査するものであったため、個々のケースごとには、さらにほかの対処法があると予想される。そこで今後は、それぞれの原因に対してどのような対処法があって、それがどう解決に結びつくのかを詳細に検証していきたい。合わせて、対立・軋轢を経験していない教師は、どのようなことを心がけているかという観点からも調査を行い、対立・軋轢の全容を明らかにしていきたい。

## 参考文献

- (1) 大橋洸太郎・豊田秀樹・池原一哉 (2015) 「DeLury 法を用いた自由記述における知見の種類数の捕獲率: 授業評価アンケートへの資源量推定法の応用」『教育心理学研究』63, 13-21
- (2) 門脇薫 (2017) 「JFL 環境における日本語非母語話者教師と母語話者教師の教師間協働の段階」『ヨーロッパ日本語教育: 2016 年日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』21, 207-212
- (3) 川喜田二郎 (1967) 『発想法: 創造性開発のために』中公新書
- (4) コランバゲ・シラーニナヤナカーンティ (2011) 「スリランカの日本語教育機関におけるネイティブ・ノンネイティブ日本語教師の協働」『日本言語文化研究会論集』7, 111-137
- (5) 佐久間勝彦 (1999) 「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題: タイでの聞き取り調査を中心に」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』5, 79-107
- (6) 豊田秀樹・大橋洸太郎・池原一哉 (2013) 「自由記述のカテゴリ化に伴う観念の飽和度としての捕獲率」『データ分析の理論と応用』3, 1-13
- (7) 中村則子 (2013) 「非母語話者教師と母語話者教師の発音指導: ベトナムにおけるアンケート調査の結果から」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』39, 113-124
- (8) 平畑奈美 (2009) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化: 海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から」『早稲田日本語教育学』5, 15-29
- (9) 吉田一彦・芝崎理恵 (2007) 「母語話者教師と現地教師との協働モデル構築に向けて: モンゴルでできること, タイとの比較」『アジアにおける日本語教育: 「外国語としての日本語」 修士課程一周年セミナー論文集』89-102

## 「日本語教師の資格創設」をめぐる考察

—若年層のインセンティブ向上のために—

平畑 奈美(東洋大学)

### 1. 背景と現状

近年、日本語教師養成のあり方を見直そうという議論が各所で進み、これに関する公文書も次々と発表されている。新しいところでは、2018年6月15日付で内閣府から発表された「未来投資戦略2018」<sup>(1)</sup>のP2に、「日本語教師の質の向上を通じ日本語教育水準を高めるべく、日本語教師養成・研修機関が実施すべきプログラムを開発し、その普及を促すとともに、日本語教師のスキルを証明するための資格創設について検討する」との文言が記された。

また、同資料P9には、「海外における日本語教育の充実」という項目が立ち、「外国人材が日本語を学べる場を増やすことを目的として、日本語教師の給与助成など各国の教育機関の活動に対する支援を拡充するとともに、日本語教師の質を上げるため日本語ネイティブ教師を養成し教育機関に派遣する」と記されている。

国内外の日本語教育の充実、日本語教師養成の必要性自体は、日本が留学生10万人計画<sup>(2)</sup>を掲げた1980年代から、公文書に繰り返し記載されてきた文言であり目新しいものではない。ただ、過去最高を毎年更新しつづける日本国内の外国人数、強まるばかりの外国人労働者への依存、学校教育現場での日本語力の十分ではない児童生徒の増加、などを踏まえて、日本語教育の重要性がこれまでにないほど高まっているのは確かである。

その一方で、日本語教師の供給は追いついておらず、「日本語教師不足」が進んでいる(平畑2018)。「日本語教師のスキルを証明するための資格創設」は、おそらくはこの状況を打開するための切り札として提案されたものであろう。しかし、「日本語教師のスキルを証明するための資格」とは、どのようなものであり、誰に与えられるのかについては、まだ具体的な内容が定められていない。

### 2. 問題の所在

日本語教師の養成制度改善や資格化は、日本語教師の質を高める上で確かにある程度有効に作用するだろう。しかし、日本語教師になることを決めた人をよりよく教育する方策のみならず、日本語教師になりたいと思う、よりよい人を増やす方策も必要である。

日本語教育界への参入層は高齢化が進んでいる。日本語教育能力検定試験を実施するJEES(日本国際教育支援協会)は、平成15年以降の日本語教育能力検定試験受験者の年代別比を公開している<sup>(3)</sup>。この15年でも確実に、著しい高齢化が進んでいることがわかる。平成15年時点は、受験者全体の過半数、3,293人が20代だったが、平成29年には20代受験者は2,012人、全体の23%となっている。一方、平成15年時点で843人、全体の13%だった50代以上の受験者は、2,126人、全体の37%を占めている。いかに日本の人口ピ

ラミッドが変化しようと、15年でこれほどは変わっていない。明らかに、若者の日本語教師という仕事に対する関心が低下しているのである。平畑(2018)でもこの問題が言及されており、青年海外協力隊の日本語教師隊員の応募者や、大学で日本語教員養成課程を受講する大学生の数が、減少しつつあることが触れられている。

日本語教師の不足の原因として、「日本語教師の給料の低さ」が取り上げられることがある<sup>(4)</sup>。あるいはそうした言説の存在自体が問題視もされる(丸山 2015)。ただ、平畑(2018)は、政府が推進してきた教育の英語化政策による若者の「英語志向」の強まりや、日本語教師の仕事の価値に対する社会の認識の低さの影響もあるのではないかと推測している。日本語教師の仕事の魅力、専門性の高さについて若者たちが意識しておらず、その一方で、英語の重要性については、具体的にどこでどのように英語力というものが生かせるのかの情報がなくとも、これを確信しているという構図があるのではないか。

### 3. 調査

こうした問題意識から、今回、日本の大学生の意識調査を行った。調査対象は、日本の「スーパーグローバル大学創成支援プログラム」<sup>(5)</sup>に採択された大学で、国際交流に関する科目を受講した日本人大学生<sup>(6)</sup>である。2017年7月と、2018年7月に、海外での生活希望の有無や、その目的、また海外での日本語教育に関してどう思うかについて、アンケート調査を実施し、2017年には102名の学生、2018年には、114名の学生からの回答を得た。2度の調査の対象者に重複はない。

さらに2018年7月には、この科目の受講生に、現役日本語教師による90分間の講演会の聴講を求めた。講演者は、30代前半の女性で、この大学の卒業生である。大学では英語科に所属し、英語学習に邁進していたが、アメリカ・オーストラリアでの留学中、日本や日本語についての説明をたびたび求められる経験をし、日本語教育に転向した。卒業後は国内の日本語学校に勤務し、非常勤講師を経て専任講師となり、出産休暇、育児休暇期間を経て、現在、東南アジアからのEPA技術研修生に対する日本語教育に携わっている。こうした経歴に関する講演を聞いた前後で、学生たちの意識がどう変化したかについても、アンケート調査および自由記述形式での調査を実施し、110名の学生から回答を得た。

### 4. 結果

#### 4-1. 海外で生活することへの希望と、その目的

調査対象者は、スーパーグローバル大学で国際交流科目を受講する大学生であり、やはり海外生活への希望は強い。2年連続で8割程度の学生が、海外渡航の希望について「非常にある」「ややある」と回答している。

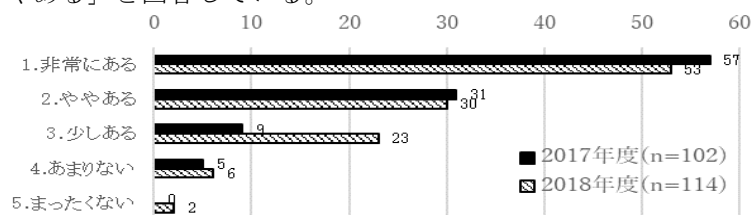


図1 勉強や仕事等で、海外で長期的に生活したい気持ちがある

次に、海外で生活したい理由を、図2に示した選択肢から複数選択形式で尋ねた。また実際に行きたいと思う地域も尋ねた(図3)。

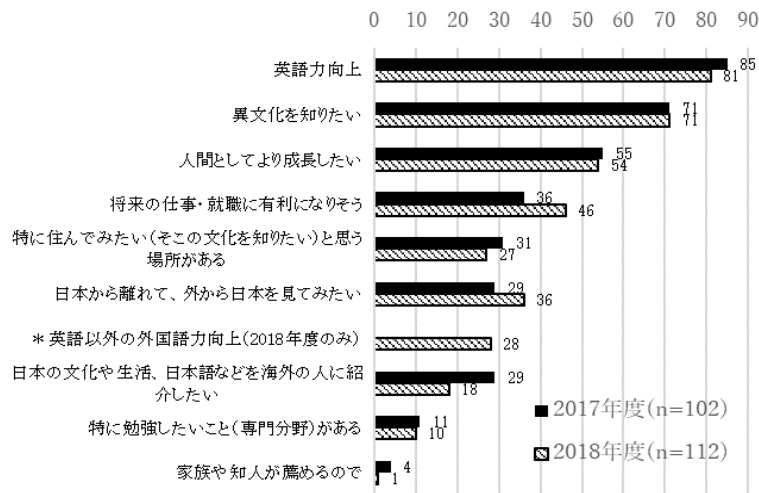


図2 海外で生活したい理由(複数回答)

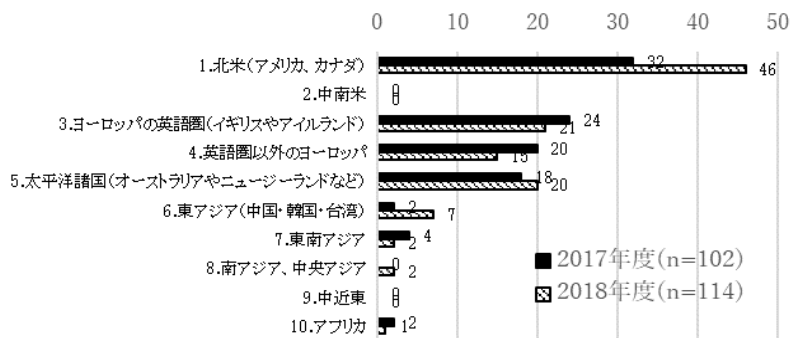


図3 海外で生活するとしたら行きたいところ(単一回答)

やはり英語志向は顕著である。複数回答形式では2回とも約8割の学生が選択した。なお、単一回答でも、他のどの選択肢よりも学生に多く選ばれている。注意したい点は、「就職に有利になりそう」という選択肢よりも、「英語力向上」は重視されているということである。つまり英語力は、単に就職に有利になる以上の、様々なメリットをもたらす万能のカードであると考えられているということであろう。行きたい地域としても、英語圏が圧倒的に支持されている。一方、日本語教育志向の基盤になるとと思われる「日本の文化や生活、日本語などを海外の人に紹介したい」は、複数回答式でも選ばれることは少なく、2割から3割程度であり、単一回答では、数名にとどまる。

#### 4-2. 海外での日本語教育活動についての意識

続いて、学生たちに事前に説明された、海外で日本語を教える人を派遣する公的プログラムについての参加希望を尋ねた(図4)。平均で56%の学生が「参加してみたい」「やや参加してみたい」と回答しており、プログラムへの関心・希望はあるということがわかる。



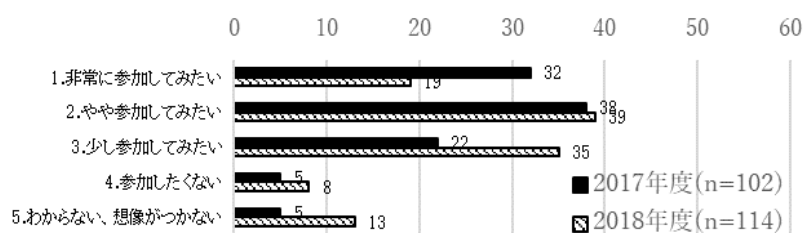


図4 海外で日本語を教える人を派遣する、日本の公的派遣プログラム(日本語パートナーズや青年海外協力隊など)に参加してみたいか(単一回答)

なお、2017年度のみ、実際に海外に日本語を教えに行くとしたらどこに行きたいかという質問を行った。図3の結果と同じく、英語圏が支持されており、学生たちは、日本語を教えに行く場合であっても、自分の英語力向上に役立つ場所を志向するという結果を示している(図5)。ただし、アジアを選択する学生も増えることから、日本語教育がアジア圏で盛んだという知識は持っていると思われる。



図5 海外で日本語を教えるとしたら行きたいところ(単一回答)

#### 4-3. 現役日本語教師の仕事についての講演を聞いて生じた変化

現役日本語教師を招聘しての講演会は、2018年度のみ実施した。講演会終了後に、まず日本語教師という仕事を以前から知っていたかどうかを尋ねた(図6)。

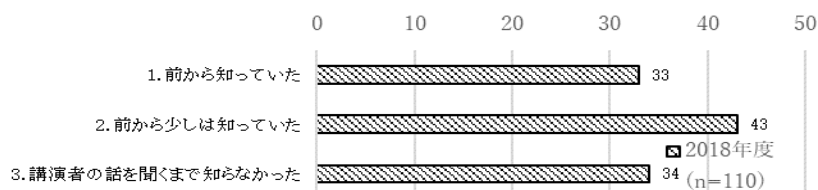


図6 日本語教師という仕事について知っていたか(単一回答)

続いて、この講演会を聞いて、日本語教師という仕事についての印象がどう変わったかを尋ねた(図7)。仕事のおもしろさ、社会への貢献度についての好感度が大きく上がり、やってみいたいという気持ちも強まったことがわかる。

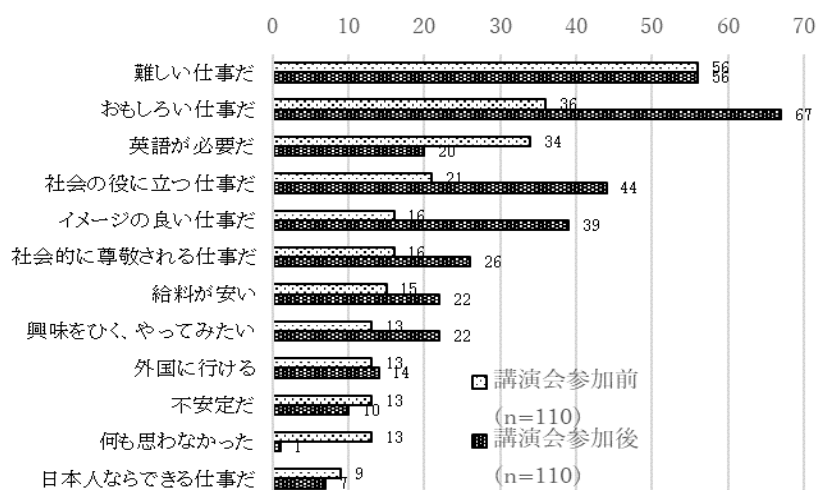


図 8 日本語教師という仕事についてのイメージの変化(複数回答)

具体的に学生たちは、現役日本語教師の話のどのような部分に強い印象を受けたのか、自由記述を分析したところ、その内容は主に次の7点に集約されることがわかった。

- (1) 日本語教師という仕事について発見があった。(日本語教師について何も知らなかった。あるいは誤解していた)
- (2) 英語だけでなく、日本語でも、世界とつながれることを知った。
- (3) 自分が日本のことを何も知らないことについて問題を感じ、日本文化についてもっと知りたいと思った。
- (4) 日本語教師は日本人なら誰でもできるわけではない。たいへんな仕事だとわかった。
- (5) 日本語教師はやりがいのある仕事だと感じ、将来の選択肢に加えた。
- (6) 産休も育休もとれることに魅力を感じた。
- (7) 講演者の姿勢、仕事への情熱に感動した。

## 5. 考察とまとめ

今回学生たちは、講演者から、日本語教師という仕事は国家資格ではないこと、国内日本語学校の専任講師の給料もあまり高くないということを知った。しかしそれよりも学生たちが反応したのは、日本語教師という仕事の社会的意義、自らの成長する手応えとやりがい、産休・育休制度の存在、比較的年齢の近い彼らの先輩が、「日本語教師は天職だと思っている」と断言したこと、等である。今回の調査対象者がほぼ1年生と2年生であり、就職先選択の基準が明確に定まっておらず、そのため国家資格の有無や給与にこだわらなかったという可能性はある。だがそもそも日本語教師という仕事についての認知自体が、3分の1に及んでいなかったという今回の結果から考えても、日本語教師の資格が公的なものであるかないかは、若者たちの日本語教師への志向に、強い変化を与えないのではないかと。図書館司書や学芸員など、大学で若者が取得できる公的な資格科目はほかにもある。日本語教師の資格を公的なものとし、その養成制度を整備したとしても、日本の若者たちにとって、日本語教師という仕事が、他の有資格の仕事と比べてより魅力的でなければ、

つまり、やりがいもあり、安定して働けるというものでなければ、若く可能性に満ちた人材が、積極的にこの業界を志すようになることはないだろう。そして日本語教育界への若者のインセンティブを高めるためには、常勤ポストの増加を促進するとともに、日本語教師という仕事の難しさと価値、喜びを、ロールモデルとして信頼される人物が伝えていくことも重要だろう。

本稿のまとめとして、日本語教師の資格化という議論に、あえて教育実践エリート養成という視点を付加することを提案したい。創設する「日本語教師の資格」は段階化し、その頂点には、例えばフランスの高等教育資格アグレガシオン(Agrégation)<sup>(7)</sup>のように、少数ではあっても、一定の待遇と生活の安定が公的に保証されるクラスを設定すべきである。資格は、あまりに取得が容易なものであっては、職業のステータス向上につながらない。難関を突破したことが社会的に認められた日本語教師は、日本語教育界を目指す若者のインセンティブとなるのみならず、日本が諸外国からの人々を迎え入れるにあたり、政策的に「日本語」をどのように位置付けているのかを可視化するものともなる。

## 注

- (1) 「未来投資戦略 2018」本文(第2「具体的施策」)  
[http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2018/0615/shiryo\\_03-3.pdf](http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2018/0615/shiryo_03-3.pdf)
- (2) 1983年から当時の中曽根内閣により発表された。21世紀初頭をめぐりに、当時1万人にも満たなかった日本国内の留学生数を10万人に、また当時約1,000人と見られていた国内の留学生の日本語教育を担当する教員を10,600人にまで引き上げるといったものであった。
- (3) 日本国際教育支援協会  
[http://www.jees.or.jp/jltct/pdf/graphs/2017\\_jltct\\_3\\_nendaibetsu.pdf](http://www.jees.or.jp/jltct/pdf/graphs/2017_jltct_3_nendaibetsu.pdf)
- (4) 一例として、サンデー毎日2016年6月12日号に「低賃金実態に待遇改善も必須 国際化の最前線「日本語教員」という記事が掲載されている。
- (5) 学生のグローバル対応力育成のための体制強化など、国際化を進める大学を支援するための文部科学省の取り組みで、「タイプA(トップ型)」として13大学、「タイプB(グローバル化牽引型)」として24大学が、選ばれている。本調査の対象者はタイプBの大学の学生である。  
<https://tgu.mext.go.jp/universities/index.html>
- (6) 留学生に分類される学生は含まないが、国籍や母語の調査の確認はしていない。厳密には、学内規定で留学生に分類されていない学生ということになる。
- (7) フランス教育省が実施する国家試験であり、筆記試験と口頭試験からなる。非常に難関であるが合格者は中学高校の正規教員、あるいは大学の教員として教えることができる。

## 参考文献

- (1) 平畑奈美(2018) 「「日本語教師不足」問題に関する考察ー若年日本語教師供給増に向けた課題ー」『東洋大学文学部国際文化コミュニケーション学科紀要』1、139-158
- (2) 丸岡敬介(2015) 「日本語教師は食べていけない」言説 その起こりと定着」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15、26-61

## 日本語ボランティアに求められる能力とは何か

—地域日本語教育の現場への調査から—

中川祐治（福島大学）

### 1. 研究の背景と目的

本研究が対象とする地域日本語教育とは、一般的には、地域の公民館や学習センターで開催されている日本語ボランティア教室が想起される。事実、1990年代以降急増した、日系南米人や外国人配偶者などの地域に定住するニューカマーに対する日本語学習支援の広がりや必要性の高まりは、各地に日本語ボランティア教室を設置させるに至った。

富谷（1995）は、地域における日本語教室の機能について、(1) 学習の場としての機能、(2) 生活支援センターとしての機能、(3) コミュニティとしての機能、の3つを挙げる。さらに、富谷（2010）では、地域日本語教育がニューカマーにとっての唯一の日本語教育の場であること、日本語ボランティアが事実上、教師としての役割を担っていることを指摘する。

他方で、その本質、理念は、教室の枠に留まらず、「地域日本語教育は、多言語多文化を背景とする住民を含めた地域社会形成のための、地域社会を基盤とした多面的重層的なシステムととらえる必要がある（日本語教育学会編 2008: 13）」、「地域日本語教育は、『日本語を教える／学ぶための教室』の範囲を超え、全ての人によりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、言葉の側面からの働きかけによって地域社会形成を目指す活動の総体として捉える必要がある（日本語教育学会編 2008: 14）」との指摘もあり、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける社会型日本語学習（石井 1997）の必要性や、地域日本語活動を相互学習と位置づける地域型日本語教育（米勢 2006）への転換の必要性が説かれている。

このように、地域日本語教育は、実際的にも理想的にも日本社会において重要な役割を担っていると思われるが、富谷の指摘にもあるように実際には日本語ボランティアに大きく依存している現実がある。たとえば、文化庁の日本語教育実態調査（平成 29 年度）によると、日本語教師のうちボランティアが 57.2%を占めており、さらに増加と高齢化の傾向が見てとれる。かれら日本語ボランティアは、地域日本語教育に関わる人々の中でも、最も学習者にちかく、地域日本語教育の現場の最前線にいるまさに当事者であると言える。

本研究では、このような背景をふまえ、日本語ボランティアに対する質問紙調査を行い、今日、日本語ボランティアに求められる能力について、質的分析から明らかにすることを目的とする。

### 2. 先行研究

本研究でいう「能力」とは「コンピテンシー」（資質・能力）に相当するものであり、知

識、スキル、態度、価値観、特性、動機などを含む包括的なものとして捉える。

日本語ボランティアに求められる能力について、日本語教育学会編（2011）では、地域日本語教育に関わる人々を、1) 地域日本語教育専門家、2) 地域日本語コーディネーター、3) システム・コーディネーター、4) 日本語ボランティアに分類した上で、A. 日本語教育に関する知識・技能、B. 日本語教育に関する実践能力、C. “その地域社会”を理解し、生きる力、D. 企画立案能力、E. 人をつなぎ、動かす力、F. 対人関係を築く力、の6つの資質・能力を挙げる。このうち、日本語ボランティアに求められる資質・能力について、Fを「非常に求められる」もの、Cを「求められる」もの、A、Bを「ある程度求められる」ものとして挙げる。

また、文化審議会国語分科会（2018）では、「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材に求められる能力として、「生活者としての外国人」の背景が多様であり、そのライフコースやキャリア形成に応じた日本語教育が求められていることから、「その多様なニーズに対応できるよう、授業が組み立てられる能力、臨機応変に対応できる知識と技能、及びコースデザインの能力が必要」とする。さらに、日本語教育人材を、①日本語教師、②日本語教育コーディネーター、③日本語学習支援者、の3つに整理し、③に求められる専門性等を「日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持ち、日本語教師や日本語コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し促進する役割を担うことができる」とする。また、望まれる資質・能力として、知識・技能・態度の観点から14の詳細な記述を行っている。

これらで挙げられている資質・能力が必要な能力であることは言を俟たないが、本研究では、地域日本語教育の最前線にいる日本語ボランティアに直接、調査を行うことにより、帰納的、実証的なアプローチによって当事者の視点から捉えられた能力（観）としての整理を行うものである。

### 3. 分析方法

質問紙調査（自由記述）を行った。地域の日本語ボランティア教室を主宰している国際交流協会やNPOに依頼し、71名から回答を得た。実際に行った調査では3つの項目について聞いたが、本研究ではそのうちの「地域の日本語教室で活動する上で、どんな力、能力が必要だと思いますか」についての回答をデータとして分析する。

また、実際の分析にあたっては「Steps for Coding and Theorization (SCAT)」法（大谷 2008）を用いた。SCATとは言語データをセグメント（切片）化し、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、

- 〈1〉データ中の着目すべき語句
- 〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句
- 〈3〉それを説明するための概念
- 〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考え付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインと理論記述をする手続きとからなる分析手法である。この手法は、1つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データ

の分析にも有効であるとされる（大谷 2011）。71名の自由記述の回答を167に切片化し、SCAT法で13のストーリーラインを作成した後、コード化、モデル化を行う。

#### 4. 分析結果

分析の結果、13のストーリーラインを作成し（以下参照）、それにもとづきコード化を行った。さらに、上位カテゴリーとして【知識・指導力】【社会的スキル】【性格・人間性】【活力・積極性】【地域社会における共生を具現化する力】の5つを析出した。

《ストーリーライン1》（→〔日本語の正しい知識〕）

日本語の「正しい知識」、教える側の日本語の「知識」が必要であり、基本的な日本語の「知識」があることは当然である。支援者は、日々の活動を通して支援者自身が正しい日本語を身につけなければという思いや基本的な日本語の知識の必要性を痛感している。具体的には、文法の知識や文字（漢字）の知識の必要性を感じており、文法重視、文字（漢字）重視、書き言葉重視の姿勢、態度を有している。また、支援にあたっては簡単な日常会話、運用能力の必要性も感じており、日本語の「知識」重視の姿勢・態度、とりわけ基礎基本重視の姿勢・態度を有している。換言すれば、これは規範性重視、標準語重視の姿勢・態度を示すものであり、さらには美しい日本語、正しい日本語といった価値基準を持っていることの現われである。これらは支援者の日本語への愛着、日本人として日本語が話せる喜び、日本語を教えることへの喜びへと結びつき、それを伝えたいという気持ちが支援活動を支えている。

《ストーリーライン13》（→【地域社会における共生を具現化する力】）

生活に必要な知識や地域社会にとけこむために必要な情報を提供し、地域社会で行きぬくための知恵を授けることのできる能力が必要である。そのために支援者は、地域の文化や地域社会における情報やネットワークの重要性の理解し、地域で生活していくために少しでも役立つよう、地域言語（方言）の指導や生活相談、特に子どもを持つ外国人妻の悩みの理解とケアといった、生活者としての外国人に対する日本語支援の重要性を理解する必要がある。換言すれば、地域における日本語支援とは「外国人学習者」から「よき隣人」になるための支援なのである。

5つのカテゴリーのうち、【知識・指導力】は認知的要素（内容知）、【社会的スキル】は行動的要素（方法知）、【性格・人間性】は情緒的要素（資質）であり、この3つが中心となる。これら3つの能力の形成を促進し強化するのが【活力・積極性】であり、ボランティアな活動の継続の支える原動力となるものである。また、【地域社会における共生を具現化する力】は、地域日本語教育や多文化共生の理念と関わり、地域コミュニティの変革を日本語教育／学習の視点から促す社会的相互作用となり得る。

以下、表1にカテゴリーと代表的な記述を、さらに図1に求められる能力についてモデル化したものを示す。

表1 日本語ボランティアに求められる能力（カテゴリー）

カテゴリー	サブカテゴリー	代表的な記述
A. 知識・指導力（41）	A1. 日本語の正しい知識 A2. 日本語の指導力 A3. 思考力・創造力 A4. 幅広い知識・教養	「正しい日本語について常に意識し、自分自身も正しい日本語を使用する力」「用法や例文の説明能力」「やさしい日本語を使って、難しい内容を説明できる力。ゆっくりした日本語の教え方、きちんと理解したか確認までできるようにする」「想像力と発想力」「受講者のレベルによっては日本の歴史、文化、風習などの知識も必要かと思います」
B. 社会的スキル（74）	B1. コミュニケーション能力 B2. 異文化理解・他者尊重 B3. ニーズを把握する力 B4. 連携・協働する力	「コミュニケーション能力が何よりも必要だと思う」「話を聞く力も必要だが、相手の話を引き出すコミュニケーション能力が必要だと思う」「異文化を理解し受容すること」「相手を尊重する気持ちを持って接する力」「教育機関とは違い、より学習者の個別的な希望や能力に対応する力が必要」「一人でできることは限られているので、近くにいる人たちと話し合いながらそれぞれができることを最善の方法で行う」
C. 性格・人間性（23）	C1. 豊かな人間性 C2. 人間力	「楽しい時間を共有できることが“能力”だとしたら、それも必要だと思います」「好奇心が旺盛で話し好き（同時に聴くことが好き）なことだと思います」「和やかな雰囲気づくりも大切だと思う（指導技術以上に）」「基本的な人間力なのではないかと思います」
D. 活力・積極性（17）	D1. 活動を継続する力 D2. 学び続ける力	「何より、活動予定の日時にきちんと出席、継続することが大事だと思います」「ある程度の期間継続できる時間の余裕」「体力的、精神的余裕」「一生懸命やること」「特別な能力が必要だとは思わない。自分も向上しようとする気持ちがあれば...」「自分も一緒に学ぶ心がけ」
E. 地域社会における共生を具現化する力（11）		「地域の文化を理解する能力が必要だと思います」「学習者が生活において必要な知識を教えたり、相談にのったりと、学習以外の面での配慮できることが望ましいと考える」

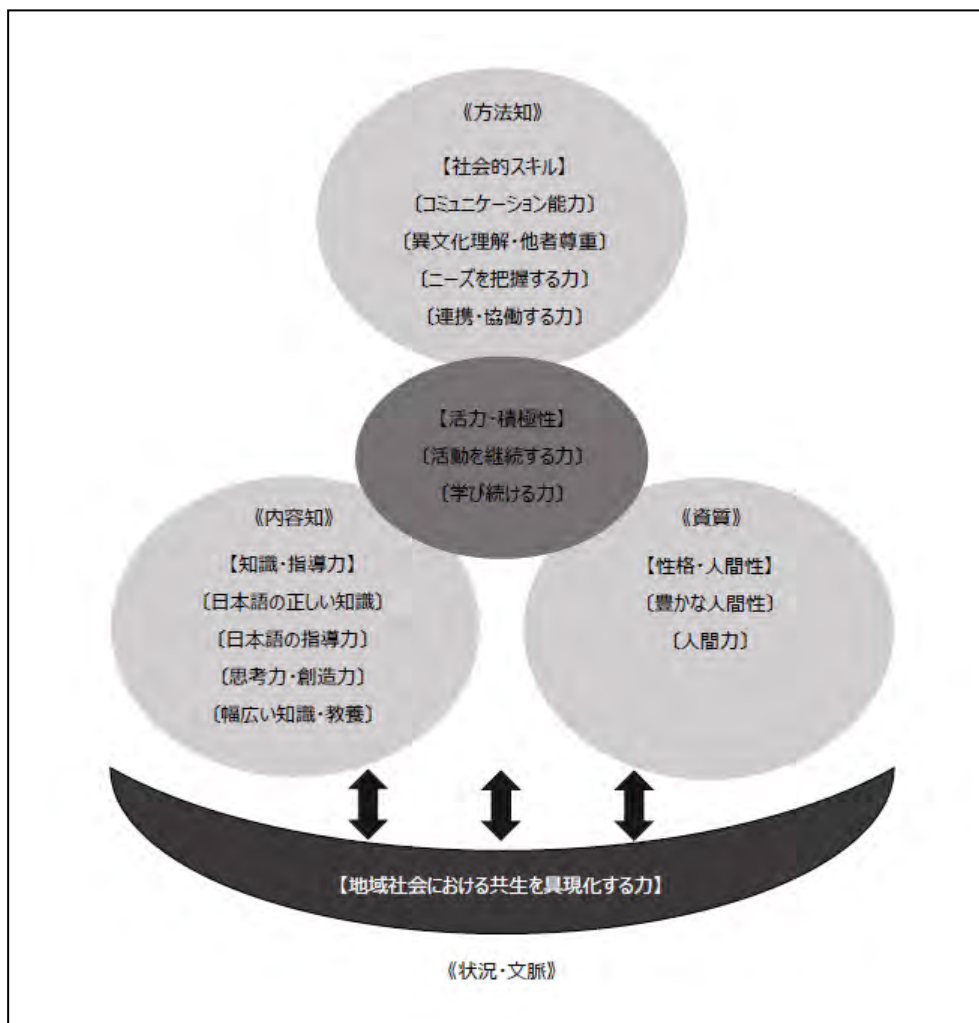


図1 日本語ボランティアに求められる能力（モデル）

【知識・指導力】には、〔日本語の正しい知識〕〔日本語の指導力〕といった日本語そのものに関する知識や教え方に相当するものの記述が多くみられた。それ以外にも、柔軟な思考や対応ができること、想像力、創意工夫によってアイデアを具現化するという〔思考力・創造力〕や、伝統的な日本文化、サブカルチャーに関する知識、その他教育一般についての知識など幅広い知識・教養といった日本語以外の〔幅広い知識・教養〕も含まれる。

【社会的スキル】では、〔コミュニケーション能力〕と〔異文化理解・他者尊重〕に関する記述が多く、ボランティアはこれらを特に重視していることが分かった。〔コミュニケーション能力〕は単なる外国語の運用能力ではなく、全人的なコミュニケーション能力の必要性、重要性を感じており、これは他者との信頼関係にもとづき、人間関係を構築するための力でもある。実際の活動においては、学習者の発話を引き出す力、ニーズを把握し、学習者と根気強く、情熱を持って関わるために必要な力でもある。さらに、柔軟な対応や処理ができるよう、他の支援者との連携、協働を図るためにも必要な能力である。そして



これらは、学習者を尊重する姿勢・態度を持つことや、学習者の視点に立ち、学習者の思いや立場、背景を理解するといった〔異文化理解・他者尊重〕につながるものであり、〔ニーズを把握する力〕〔連携・協働する力〕とも関連する。

【性格・人間性】〔豊かな人間性〕〔人間力〕といった人としての基本的な資質、特に情緒的要素も重要な能力として捉えられていることも分かった。支援者／被支援者といった関係性を超えた人間同士の交流に価値を見出し、日本語教室でのふれあいを楽しんだり、楽しみながら日本語を教えたりするといった、楽しい時間が共有できることを「能力」と考えるならば、そういった全人的な〔人間力〕も重要な能力となるだろう。

そして、これらの能力の発達を促すのが【活力・積極性】である。〔活動を継続する力〕はボランティア活動の継続の支える原動力となるものであり、〔学び続ける力〕は省察性（reflectivity）とも関わって核となる能力である。

【地域社会における共生を具現化する力】は、実際には生活に必要な知識や地域社会にとけこむために必要な情報を提供し、地域社会で行きぬくための知恵を授けることのできる能力であり、地域社会におけるネットワークを活用しながら地域コミュニティ自体の変革を日本語教育／学習の側面から促す社会的相互作用となり得るものである。これは能力であると同時にもたらされる効果であり、地域日本語教育の最終的な目標ともなるものである。

## 5. まとめ

以上、本研究では、実際に地域日本語教育の現場で活動する日本語ボランティアに調査を行い、かれら当事者の生の声から日本語ボランティアに求められる能力（観）、能力モデルの整理を行った。しかしながら、これらはいわば言説化されたものであるため、今後は「語られていない」能力（観）についても着目する必要があるだろう。

## 参考文献

- (1) 石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』 94
- (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（教育科学）』 54
- (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データ分析手法—」『日本感性工学会論文誌』 10-3
- (4) 富谷玲子 (1995) 「地域社会における日本語教育—「日本語教室」の機能について—」『秋草学園短期大学紀要』 12
- (5) 富谷玲子 (2010) 「地域日本語教育批判—ニューカマー社会参加と言語保障のために—」『神奈川大学言語研究』 32
- (6) 日本語教育学会編 (2011) 『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』
- (7) 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』
- (8) 米勢治子 (2006) 「「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性—愛知県活動をを通して見えてきたこと—」『人間文化研究』 6, 名古屋市立大学大学院人間文化研究科

## 越境的学習としての海外日本語教師実践研修

トムソン木下千尋・福井なぎさ  
(ニューサウスウェールズ大学)

### 1. オーストラリアで教育実習

本稿は、オーストラリアのニューサウスウェールズ大学（NSW 大学）で行われてきた日本語教師の実践研修、すなわち、教育実習を取り上げ、教育実習を海外で行うことの意義を「実践コミュニティ」(Wenger 1998)、「越境的学習」(石山 2018) の二つの理論的枠組みを軸に検討するものである。

NSW 大学では、日本の 2 大学（G 大学・O 大学）の大学院から数年にわたり合計 40 名の教育実習生を受け入れてきた。2 大学からは、ほぼ毎年、1 名以上 7 名までの実習生が 5 週間から 8 週間程度研修に参加した。実習生を受け入れている NSW 大学は、オーストラリア、シドニーに位置する総合大学で、その日本語プログラムには、日本研究を専攻する学生から、一般教養で履修する学生まで多様な学生が在籍し、その総数は 700 名ほどである。実習生は、それぞれが希望する初級、中級、上級などの日本語コースに配置され、担当教官にサポートされながら実習に従事する。NSW 大学の日本語プログラムは、実践コミュニティのコンセプトで運営されていて、このプログラムにやってくる実習生もこのコミュニティの一員となる。

以下、「実践コミュニティ」と「越境的学習」に簡単に触れ、O 大学の実習報告書<sup>(1)</sup>、両大学の実習生のアンケート結果<sup>(2)</sup>、筆者二人の参与観察をもとに、越境的学習としての海外日本語教育実践研修を考察し、「越境的学習」の教師養成における有用性を論じる。

### 2. 「実践コミュニティ」と「越境的学習」

#### 2-1. 「実践コミュニティ」

従来、教育は、教師が学習者にコンテンツを伝授する活動として捉えられ、学習者は、教師から何らかの知識や技能を獲得しようと教室にやってくるものとされていた。このような学習は、以下の表 1 における「獲得のメタファ」を使うとよく理解できる。この獲得のメタファで表される学習の概念では「個人」による学習が中心的な位置を占めていた。それに対して、「参加のメタファ」による学習の理解の仕方は、焦点が個人から共同体、つまり、コミュニティに移行している。すなわち、学習は一人で完結する営みではない。学習は、教室内の教師だけではなく、教室内外の様々な学習支援者とのつながりを通して行う社会的な営みであると考えられる。学習者がコミュニティの活動に参加することで学習が起こるという考え方である。その参加としての学びが起こる場が「実践コミュニティ」である。ウエンガー・他は、実践コミュニティを「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」と定義し（ウエンガー・他 2002, p. 33）、実践コミュニティは、「領域」(Domain)、「コミュニティ」(Community)、

「実践」(Practice) という互いに関わり合う 3つの要素から成っているとす。ウェンガー・他 (2002)は、次のように説明している。

一連の問題を定義する知識の領域<sup>ドメイン</sup>、この領域に関心を持つ人々のコミュニティ、そして彼らがこの領域内で効果的に仕事をするために生み出す共通の<sup>プラクティス</sup>実践である(ウェンガー・他 2002, p. 63, 太字・ふりがなは本文のママ)。

表1 学習の二つのメタファ (茂呂・他 2012, p.61 より)

	獲得メタファ	参加メタファ
学習の目標	個人の知識の豊かさ	共同体の構築
学習	あることを獲得すること	共同体の参加者になること
学習者	同じ知識を与えられる受領者	共同体の周辺参加者
教師	知識の提供者	熟練した参加者 (先輩)
知識、概念	所有物 (私的、公的)	共同体における実践、語り、活動
知ること	所有しようとする	共同体に属し、参加し、相互交流すること
教育の目標	教育の効率化	学習の支援

## 2-1. 「越境的学習」

一つの実践コミュニティに参加するだけではなく、複数の実践コミュニティを行き来すること、つまり「越境」も参加する学びの重要な概念である。石山 (2018) は、「越境的学習」の対象者を異なる状況をまたぐ人すべてとし、越境者が自覚を持って境界を往還し、境界をつなぐ、一連のプロセス全体が学習であると述べている。そして、越境的学習には越境者である個人と、行き来する複数の状況を相互に変化させる力があると考えられる。

青山 (2015, p. 20) は、エンゲストロム (Engestrom et al. 1995) を引いて、越境者の学びには、熟達による「垂直的な学び」に加えて、越境による「水平的な学び」も生じると論じている。そこでは、何かが上手になったり、速くできるようになったりする、日本語授業で例えば、新しい文法がわかるようになったり、漢字がたくさん書けるようになったりするのを熟達と考え垂直的な学びと呼ぶ。それに対して水平的な学びは、新しいコミュニティに越境することで、越境先の物事のやり方と自分のやり方を比べたり、話し合ったりする中で生まれるもので、今まで気づかなかったことに気づいたり、自分のやり方を変えたりする中で、物の見方が変わったり、自分のあり方が変わっていくプロセスである。

## 3. 教育実習のプロセス

### 3-1. NSW 大学という教育現場

上述のように、NSW 大学の日本語プログラムは実践コミュニティのコンセプトで運営されている。各日本語コースはそれぞれが実践コミュニティを形成し、コミュニティ内では、学生たちがペア・ワークやグループ・ワーク、またプロジェクトを通じ、相互交流を重ね、実践を共有している。全てのコースを包括したプログラム・コミュニティの中で、それぞ

れのコースはお互いに支え合い、コースの境界を超えて学生たちが行き来する越境が頻繁に起こっている。例えば、上級の学生が初級クラスに常駐する「ジュニア先生」というプロジェクト (Thomson 1998) は 20 年以上続いている。NSW 大学の日本語実践コミュニティについてはトムソン編 (2017) に詳しいので、そちらを参照されたい。

### 3-2. NSW 大学にやってくる実習生たち

NSW 大学にやってくる実習生は、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、将来の道筋を考えあぐねている実習生もいる。本当に日本語教師になりたいのか、あるいは、言語教育とは別の道に進んだほうがいいのではないかと、多様な道筋を視野に入れている。中には、日本の大学に中国、韓国、ベトナム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実習生もいる。彼らの中には、もともと日本語は第一希望ではなかったが、日本語専攻が割り当てられたため、日本語の勉強を始めたケースも多い。将来母国の大学で教鞭を取りたいと希望していることが多いが、留学生の実習生の場合、日本語力にばらつきが見られ、上級コースには配置が難しいこともある。

### 3-3. 実習の実践

実習生を送り出している 2 大学は、両大学とも以前実習に参加した先輩からの引き継ぎがあり、また、実習生は事前にオーストラリアの日本語教育や NSW 大学の実践などについて書かれた文献を読むことになっている。さらに、O 大学では、NSW 大学の実習に特化した体系的な事前研修を行っている。従って、実習生は NSW 大学の日本語プログラムについてある程度の事前知識を持ってオーストラリアにやってくることとなる。

実習生は、まず見学から始める。自分の担当となった初級、中級などの授業だけでなく、他のレベルの授業も見学する。色々な授業を見学することで様子がわかってきたら、担当教官と相談しながら、実際に授業を担当するようになる。短いタスクの運営から始め、徐々に 1 コマの授業を全て担当するところまで行く。その間、教案を作ったり、タスクを作ったり、採点を経験したり、インターアクションテストの相手になったりと様々な形で授業と関わる。

授業担当の前後には、担当教官との懇談があり、自分たちが作成した授業計画について相談したり、担当するクラスに関する話をしたり、授業後の内省をおこなったりする。実習生は、他の実習生の授業も見学し、感想を述べ、改善点があればその示唆をお互いに共有することが奨励されている。授業計画の作成も一人で行うのではなく、他の実習生にも相談し、意見をもらいより良いものを作成するように促されている。また、週の終わりには実習生全員と NSW 大学の教師側が集まり、1 週間の反省会を行う。反省会では自己内省だけでなく、他の実習生の素晴らしい点や気付いた事を述べるようになっている。

### 3-4. 実習前後の変化

実習前後の変化には、教室での役割に関するもの、「学び」の捉え方に関するもの、人間的な成長に関するもの、など様々なものが見られた。まず、実習生は、教師の役割について、大きく考え方を变化させた。事前知識を持って実践に臨んでいたものの、実際に実習をしてみると、学習者を主体とした実践コミュニティという学習環境での教師・学生の関係は、実習生の想像していたものとは異なる。特に、理想の教師は、「知識が豊かで学習者の質問には随時的確な答えを教えられる人だ」という既成概念が NSW 大学での実習で揺らぐことが多い。アンケート調査や内省報告には下記のように書かれている。

- 実習前は、教師の役割は教室をコントロールして学習を主導することと思っていたが、実習後は、学習者をよく観察し、学習をサポートすることへと変化した。(2013-G-W)<sup>(3)</sup>
- 前は、教師の仕事は「教える」、つまり情報を与えたり、「これはこうだ」と述べるものだと思っていたが、実習後は、学習を「促す」ことだと気付いた。(2013-G-J)
- 実習前は、教案に「学生に練習させる」「コーラスさせる」等、上からものをいう指示の言葉が多かったが、実習後はそのような指示文に違和感を覚える。(2011-G-I)
- 授業計画をする時、こちらが「何を」「どのように」教えるかということより、学生をどのように見て、その学生たちに必要なことは何かを考えるのが最も重要だと考えるようになった。(2013-0-M)
- 実習前は、日本語教師として重要なのは、教師の日本語力と専門性だと思い、自分もそれに努めていたが、実習後は、教師一人の力で授業をするのではなく、協働学習の重要性・必要性を実感した。将来は、教え込まない授業、学生と対話できる授業をしたいと思うようになった。(2016-0-T)

次に共通して見られる変化は、実習生の「学び」の捉え方である。実習生は、実践コミュニティの中で他者と「つながる」ことにより学ぶ体験をした。2013 年度の報告書のまとめには、今回の実習のキーワードは「ひとりじゃない」(p. 41)だと書いてある。そこには、他者と実践していくことの重要性、協働を通じて深まる理解や気づきが見える。また、その楽しさやつらさも実感している。2016 年の報告書には、「人は一人では多くのことは学べない。NSW 大学の学生は、目の前にある壁を他者の助けをかりることによって飛び越えていく。私たち実習生もそうであった。一人ではできない学びを得ることができた。」(p. 29)とある。また、アンケートと報告書の回答にも下記のようなものがある。

- 他の先生方や実習生、ジュニア先生や目の前の学生たちなど、授業をみんなと一緒に作り上げるとするのが楽しかったし、心強かった。(2014-0-Y)
- 実習を仲間とした。見学も教案を考えるのも、授業をするのも、反省会も全部一人ではできなかったことだ。(2013-0-H)
- 正直に言えば、自分一人でするより時間がかかったところもあったが、自分だったら妥協していたことにも、納得するまで向き合い、一人では気づけなかった部分にも目を向けることができた。(2016-報告書 pp. 34)

実習前後で自分の人間的な成長を自覚した実習生も見られた。

- オーストラリアという多民族国家で様々な経験をすることで、自分のこと、日本のことがより客観的に見られるようになった。(2013-0-M)

- 本当に打たれ強くなった。(2014-O-G)
- 行動力がついた。(2016-G-Y)

### 3-3. 実習のその後

実習生の多くは現在、実際に各地で日本語教師として活躍している。G 大学からの実習生は 11 名が全員様々な形で日本語を教えている。O 大学からの実習生も、日本語関係で博士課程に進んだり、日本語教師をしたりしている人が多い。元々日本語専攻が希望ではなかった留学生も含めて、実習の体験が日本語教師という職業を具体化し、実習生がそれを魅力あるものと捉えた結果ではないか。報告書にも以下のよな記述が見られる。

- 実習を終わって、これからも日本語教育に関わっていきたいという気持ちが強くなった。(2016-O-Y)
- 元々海外で日本語教師として活躍したいという思いはあったが、実習を通してその気持ちが強くなった。(2013-O-O)
- 将来的には教師になりたいと強く思うようになった。(2013-O-Y)

## 4. 実習がもたらす越境的学習

「今回の成果として思うのは、120 分の授業を実際に企画・運営して見た貴重な経験ができたことはもちろん、日本語教師としての生き方を学び、深く考えさせられたことである。私が今まで見てきた、そして受けてきた日本語授業の形態は、運用能力を伸ばすためだったり試験対策といった「日本語を学ぶ」ための授業だったが、今回の実習では「日本語を媒介として人間力を育てる」ための授業を体験でき、そのための日本語教師の役割を考えるようになった。」(2013-O-C)

この記述に代表されるような成果は、どこから得られるものだろうか。実習生が NSW 大学の日本語プログラムで体験したのは、授業を担当するという文字通りの教育実習だけではない。実習生たちは国を越え、生活環境の違う場へ移転し、日本語から英語へことばを変え、違う大学文化を持つ大学間を移動し、事前研修（座学）から教育実習（実践）へ移行し、「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する多様な「越境的学習」に従事していたことになる。さらに、実践コミュニティに参加することで、新しい仲間（他の実習生、NSW 大学の学習者、大学院生、教員）とつながることも体験した。そこにはもちろん日本語教育の技能を伸ばす垂直的学びがあっただろう。教案の書き方、指示の出し方、時間配分の仕方など、私たち、参与観察者の目にも、実習生が身につけたものは多かった。さらに、越境することで、異なる環境、異なるコミュニティで傍観者としてではなく、コミュニティのメンバーとして新しい実践に参加した実習生は、自分の持つ理想の教師像の更新、教育観の一新、そして、自分の将来像の構築など多岐にわたる水平的な学びを得た。

NSW 大学という教育現場が、実習生が経験してきた現場と全く違う学習者主体の実践コミュニティを实践する場で、そこに越境したことが、学習者の学びに大きく寄与していることは確かだろう。しかし、それだけでは説明がつかない気がする。それがオーストラリアという新世界であったことが、実習生が新しい学習観・教育観を受け入れることができ

た背景にあるのではないか。石山 (2018) は、越境的学習は、境界を往還しているという認識が存在することで成立すると論じているが、これだけ複雑な越境は、境界を往還しているのだという認識が強まり、既成概念を揺るがす力があると言えるのかもしれない。

実習生の体験した越境的学習には課題が二つあるようだ。まず、実習生が口を揃えて「一人ではない」実践コミュニティの学習の仕方を賞賛していたにも関わらず、今後の課題について聞かれると「体系的な文法知識」や「授業テクニック」、留学生の場合は「日本語能力」を挙げるものが多く、実践コミュニティを作っていく方法や、参加する学習を促す力などはあまり挙がってこなかった。そこに従来型の「獲得としての学習観」の根強さが見える。続いて、NSW 大学で体験したような教育実践は、それを自分が将来的に関わる日本語プログラムに持ち込んで、同じような実践をすることは難しい。各教育機関の制約、教育観などと相いれない場合、新人の教師が、新しい実践を取り入れるのは困難だろう。

石山 (2018) によると、越境的学習には、二つの段階が存在する。第一の段階は、複数のコミュニティの多様性を受容する段階で、次の段階は多様性を統合し、実践コミュニティそのものに変容をもたらすという知識の仲介に該当する段階だ。しかし、越境元に戻った学習者が越境先の経験を実験しても、容易には成功しない。(pp.106) 本件の実習では、実習生の学びはが第一の段階まで起きていたことは明白であるが、第二の段階までには至らなかったと結論づけるしかないだろう。第一の段階だけでも、大きな成果が見られた実習であるが、実習生の第二の段階までの成熟した学習が促せるような実習プログラムに改善するために何が必要なのかを探求するのは、今後の私たちの課題であると言える。

## 注

- (1) O 大学の実践報告書、2013、2014、2016 年度のもの
- (2) 2018 年に実施した事後アンケート、回答は O 大学から 2013 年度 2 名、2014 年度 2 名、2016 年度 3 名、G 大学から 2011 年度 2 名、2013 年度 2 名、2004 年度 2 名、2016 年度 1 名、計 14 名。
- (3) 2013 年度 G 大学の実習生 W さんによる、以下同様。

## 参考文献

- (1) 青山征彦 (2015) 「越境と活動理論のことはじめ」香川秀太・青山征彦 (編) 『越境する対話と学び』第 1 章、pp. 19-33. 新曜社
- (2) 石山恒貴 (2018) 『越境的学習のメカニズム』福村出版
- (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：参加する学びを作るしかけ』ココ出版
- (4) 茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介 (2012) 『状況と活動の心理学 コンセプト・方法・実践』新曜社
- (5) Thomson, C.K. (1998). "Junior Teacher Internship: Promoting cooperative interaction and learner autonomy in foreign language classrooms." *Foreign Language Annals*. Vol. 31, No. 4: 569-583.
- (6) Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

## 就職活動期にある地方小規模私立大学中国人女子留学生のキャリア意識

—ライフストーリー・インタビューからの探索—

家根橋伸子（東亜大学）

### 1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、就職活動期にある地方小規模私立大学中国人女子留学生のキャリア意識をライフストーリー・インタビューの分析から明らかにし、その結果から示される有効な留学生キャリア支援のあり方について提言を行うことである。

近年、日本国内の教育機関を卒業後、引き続き国内での就職を希望する留学生が増加している<sup>(1)</sup>。政府による留学生国内就職促進政策<sup>(2)</sup>のもとで、各大学でも留学生の国内就職を支援する体制が整えられつつあるが、多くの留学生が日本での就職に困難を感じていることも報告されている<sup>(3)</sup>。その原因として、日本の就職活動の特殊性や企業の求める人材像と留学生の希望との不一致などが指摘されているが、まず当事者としての留学生が就職活動の何に、なぜ困難を感じているのかを個々のキャリア観から深く探索する必要がある。

本研究では、研究対象として地方小規模私立大学の留学生を取り上げる。地方大学の留学生の就職活動は、企業の集中する首都圏・大都市圏の留学生に比べ、企業情報が得にくく、就職活動のための移動と経費などの負担を強いられることから、より困難であることが想像される。その中でもネームバリューのない小規模私立大学の留学生はなおさらであろう。しかし現在、このような地方小規模私立大学に在籍する留学生が増加している<sup>(4)</sup>。本研究では、このようなハンデをもつ地方小規模私立大学留学生の内、属性を就職活動期にある中国人女子留学生に限定し、彼女らが自らの就職・就職活動をどう捉え、どう対処しようとしているのかをライフストーリー・インタビューによって問い、その分析から彼女らのキャリア意識を探索した。

### 2. 用語の定義と調査方法

本研究は、サビカス (M. L. Savicks) のキャリア構築理論をもとに、「キャリア」を客観的な職業経歴としてではなく、職業・働くことという視点からその人自身が捉えたその人自身の人生 (ライフ) 像とする。したがって、キャリアは「(その人自身が) 過去の職業経験や現在の経験を振り返って捉え直すことにより、その経験に個人的な新たな意味を与えて主観的な事実を再構成することによって作られ、さらに将来の展望へのつながりも含んだもの」(渡辺, 2007:178 括弧内は筆者) となる。このようにキャリアを主観的な人生 (ライフ) 像と捉えることから、本研究では調査法としてライフストーリー・インタビューを採用した。ライフストーリー・インタビューは、個人のライフ (人生, 生涯, 生活, 生き方) に焦点をあわせる (桜井, 2012:6), 半構造化インタビューよりも「さらにインタビューの経験世界に迫り、語り手の主体性を重んじ、語り手が自由な語りの生成過程を



促す方法」(やまだ, 2007:130)であり, 主観的なキャリア意識を問う方法として適切であると考えた。

前節の研究目的に沿って, 地方小規模私立大学4年前期に在籍し, 就職先未定の中国人女子留学生に調査を依頼し, 3名の協力を得た。3名はいずれも20代半ばで, 日本語能力は日本語能力試験N1合格あるいはそれに近いレベルであった。発表者がインタビュアーとして一人当たり1時間から2時間のインタビューを行い, 録音・文字化したものをデータとした。インタビューは日本語で行った。分析にあたっては, M-GTAの手法(木下, 2007)を援用した。M-GTAは, 語りのデータを切片化せず, データに密着しデータ全体の中から概念を生成する方法であり, それぞれの語りの文脈を損なうことなく複数人のデータを総合し分析を行うことができる<sup>(5)</sup>。M-GTAの手法に沿い, 分析テーマを「就職活動期にある地方小規模私立大学中国人女子留学生の就活プロセス」, 分析焦点者を「就職活動期にある就職活動に困難を感じている地方小規模私立大学中国人女子留学生」とし<sup>(6)</sup>, 収集した3人のインタビューデータの分析を行った<sup>(7)</sup>。なお, 本研究では, ライフストーリー・インタビューでの個の語りのバリエーションを重視するという立場から, 分析焦点者としての分析結果を提示した後に, インタビューで語られた一人ひとりの多様性・個性を意識的に提示した。

### 3. M-GTAによる分析結果

#### 3-1. ストーリーライン

分析の結果, 図1に示すように28の概念を生成し, 4つのカテゴリーと10のサブカテゴリーにまとめた(図1では, 概念を〈 〉, カテゴリーを【 】, サブカテゴリー [ ] で示した)。ストーリーラインを就職活動前と就職活動期のカテゴリー(【滞在継続=就職国を決める】、【進路・就職先選択の基準】、【就活の体験】)に沿って分け, 以下に分析焦点者の一人称語りの形でまとめる。

特に明確な理由や目標があつて日本に留学したわけじゃない。でも, 来日してからいろんな人と出会い, つながりもでき, 日本の生活になじんで, 日本の生活が好きになった。反面, 日本生活が長くなるにつれて, 母国中国の生活に自分がついていけなくなっているのを帰国するたびに強く感じる。私は中国人だが, 二十歳前後からずっとこの日本で暮らし, 学び, いろんな経験をし, 日本語などの能力も身につけた。このまま日本で暮らしたい。ただ, 卒業が近づくにつれて両親から帰国を強く希望されるようになった。来日した頃より成長したから, 両親の気持ちがわかる。

就活期に入って, どこに就職をしたいのかよく聞かれるが, 自分でもよくわからない。自分のしたいこと, 「好き」を重視したい。中国人として日本に留学したことを生かせる就職をしたいとも考えている。職業選択で頼りにしているのは日本にいる同国人の友人や知り合い, 特にちょっと年上の若い人たちだ。彼女/彼たちは就活のモデルでもあるし, 情報源でもある。母国の人はどう思うかも気になるが, 決めるのは自分だ。大学は就活では活用していない。

実際に就職活動に参加してから、本当に不安を感じるようになった。就活するなかで、自分が外国人で、制約がたくさんあることを身をもって知らされた。自分の日本語や専門能力の不足も認識させられた。日本の就職活動は、中国の就職活動のやり方や考え方と違う。中国のほうが自分には有利だ。日本の就活は怖いし、つらい。だんだん中国で就職したほうがいいんじゃないかと考えるようになっていく。でも中国に帰るのも怖い。自分がどうしたいのかわからなくなっている。でも、就活は続けていきたいと思っている。

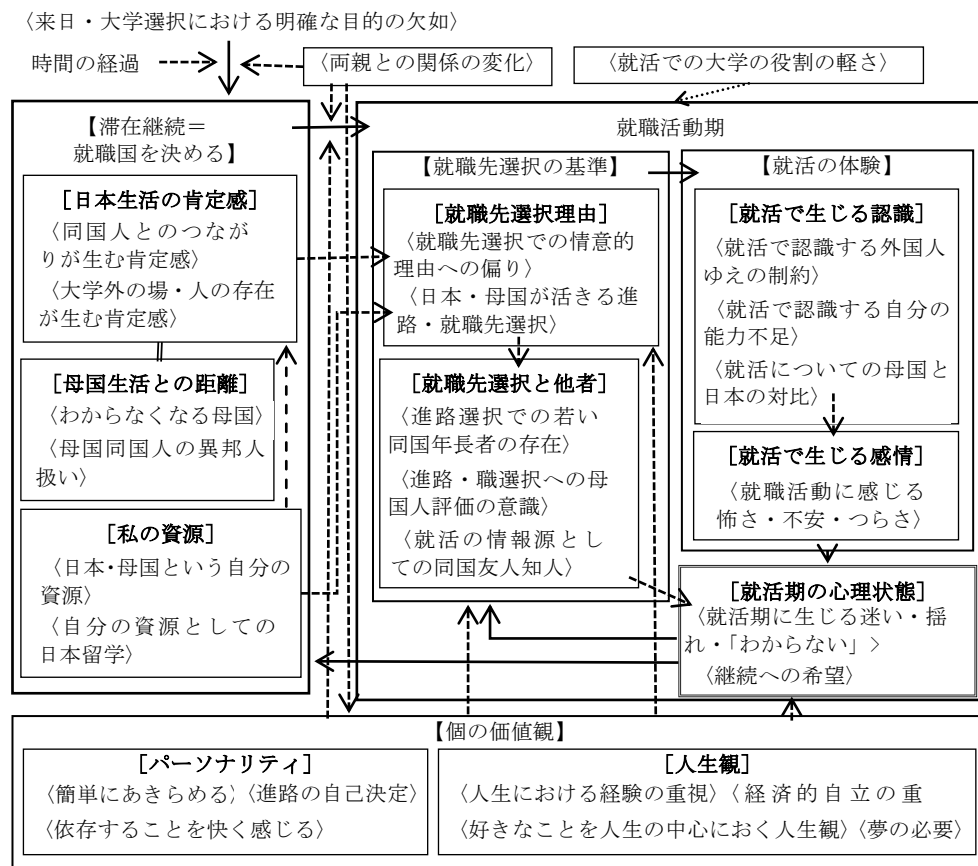


図1 就活期にある地方小規模私立大学中国人女子留学生の就活プロセス

### 3-2. 各カテゴリーの分析

#### 3-2-1. 滞在継続＝就職国を決める

明確な目的なく来日したが、時間の経過とともに「日本生活への肯定感」が生まれていった。その基盤には日本での様々な人との出会いと、共に過ごした時間・場所がある。ただ、その「人」は、Aは日本在住の〈同国人とのつながり〉に限られるのに対し、Bは日本人、Cは日本人・中国人に関わらず〈大学外の場合・人〉であった。その一方で、来日後時間がたつにつれ「母国生活との距離」は広がっていく。母国中国は急速に発展し、IT化

された買い物での支払い方さえわからない。このような異邦人感—〈わからなくなる母国〉は、帰国時に母国の同国人から投げかけられる〈異邦人扱い〉の視線や態度や言葉で特に感じ取られる。もう母国で生活することが怖い、母国での生活が想像できないとさえ感じるようになっていく。このような「母国生活との距離感」と「日本生活の肯定感」が合わさって、日本に留まることを希望するようになった。日本に留まることは就職することを意味するが、就職国として日本を選ぶのには、もう一つ、「私の資源」を生かせるとの思いもある。「私の資源」は日本で得たものだけではなく、中国人であることも含まれる。また、日本で得た資源についても、日本語能力や日本の社会・文化に関する知識や慣れだけではなく、「高校卒業してあとずっと日本でいる。子どもの成長？日本で」という、自己の成長と切り離すことのできない〈日本留学〉での経験全体が含まれている。

時間の経過はすなわち個の成長でもあり、〈両親との関係〉も変化させる。卒業年が近づくにつれ母国にいる親たちが卒業後の帰国を願うようになってきたことも事実だが、そのような親の気持ちに気づくことができるようになっていた。当初、3人とも日本での滞在継続＝就職を希望していたが、両親の気持ちを理解したBは、悩んだ末、両親の願いに沿い日本での就職をあきらめ、帰国することを決めた。その決心は容易なものではなく、「(全留学期間の)5年間の時間かかって(自分にとって未知の中国に帰る)勇気をもって、その決まりをしました感じ」(括弧内は筆者加筆)であった。

### 3-2-2. 就職先選択の基準

「就職先選択理由」は曖昧で、友人がいる、なじみのある土地に固執し、「好き」「したい」という〈情意的理由〉が前面に出して語られた。これには、人生に対する若者らしい【個の価値観】が影響していることが察せられた。就職国決定に関わっていた「資源」である〈日本・中国〉〈日本留学経験〉が生かせる就職先を求める傾向が特にA、また帰国を決心したBにも中国での就職先選択理由として強く見られた。一方、就職先の選択には「他者」の存在が強く関与している。特に同国人の関与が強い。A、Cが頼りにし、就職情報源ともしていたのは共に少し年上の若い日本在住同国人の友人知人であった。Aの場合は来日後に在籍した日本語学校で出会いその後を共に過ごした同国人の友人・先輩、Cは自分より先に来日し近隣都市に就職している実兄と日本語学校時代からの同国人の恋人を中心とする友人知人たちであった。〈母国人の評価〉については、Aが日本にいる同国人だけでなく中国の基準も意識して就職希望先を選んでいるのに対し、Cは〈母国人の評価〉の存在は認めながらもそれは親世代のものであり、若い中国人は自分のできること・したいことを重視しており、自分もそれを大事にすると語った。同時に〈自己決定〉も強調されていた。大学での支援や指導は語りの中に現れてこない。〈就活での大学の役割の軽さ〉がうかがえる。

### 3-2-3. 就活の体験

就活が始まり、会社説明会などの場に参加することで、初めて〈外国人ゆえの制約〉が多いことを突き付けられ、自分が外国人であることを改めて認識することになった。特にAはそれをより強く感じており、制約は日本語能力などの能力差によるというより「外

国人であること」自体に課せられたものであると捉えていた。これに対しCは、〈外国人ゆえの制約〉はあるが、自分の能力不足— 一般的な日本語能力ではなく「自己表現能力」と専門の日本語、日本語以外の一般的な専門知識の不足—のほうの問題だと捉えていた。このような外国人であることとそれによる制約を再認識する中で、意識的に〈母国と日本の対比〉をするようになる。Aは中国で就職すればいかに自分は有利かを語った。

このような就活の体験は、怖さや不安、つらさといった感情を抱かせる。大学の就活指導を通し、就活の手順については「知っていた」が、Aは「ほんとに4年生になってほんとに3月になってほんとに行ってみて、(息をのむ) えっ！ほんとだ」「ほんとだったんだみたいな」感じになり、「その時何をやるのかわかんない」状態になったという。〈就活での大学の役割の軽さ〉はここにも現れている。

このような就職活動の進行の中で、「最初は100%日本(で就職する)」という気持ちの中に次第に「中国での就職」という選択肢が入り込み、〈迷い、揺れ〉、しだいに自分がどうしたいのか〈わからない〉[就活期の心理状態]に陥る。この心理状態は帰国を決心したBも同じで「帰ります。ほんとに帰ります。揺れたら、まだ迷うので、何にも進まないの」と自分に言いきかすように言った。しかしそれでも、「好き」「したい」を重視したいという【個の価値観】のもとで彼女らの〈継続への希望〉—A、Cは日本での就活、Bは帰国しての就活—は持ち続けられている。

#### 4. 考察

分析から、就活開始前には日本での就職を明確に希望していた留学生が、就職活動を実体験することで恐れ、不安、揺れ、混乱というマイナスの心理状態に陥り、日本での就職を躊躇するようになっていく様子が浮かび上がった。そしてそのプロセスの一つ一つに「母国」「母国人」の存在が関わっている。就職国の決定、就職先選択、実際の就活体験という就活の各プロセスの中で、留学生自身によって「母国」が意識化され、日本就職の困難さを感じる時に魅力的な選択肢として立ち現れる。しかし同時に、彼女らはその魅力的に見える選択肢「母国」が自分にとってすでに未知で想像できないものであり、その選択肢を選ぶ怖さ・不安も強く感じている。こうして彼女たちは「日本」と「母国」の間で動けなくなる。自分の「好き」「したい」という気持ちに従うべきだという自身の価値観だけがかろうじて彼女たちの就活を継続させる。

この結果を別の角度から捉えれば、就職活動期は、それまでの長い期間を日本で学生として過ごしてきた留学生に「母国」と「日本」という二つの属性の中で、これから自己の取る位置を考えさせることを促す時期であるともいえる。分析からは、就活のプロセスにおいて彼女たちが日本在住の同国人に大きく依存していることも示された。そのことが彼女たちの視野を狭め、「母国」と「日本」の二項対立の中に問題を押し込めているようにも見える。大学は多くの情報と機会を提供しているにもかかわらず、ほとんど活用されていなかった。大学のキャリア支援には、彼女らの就活プロセスの一つ一つのステップにコミットし、より多くの視点・広い視野を示しながら、「母国」と「日本」という二つの資源とアイデンティティを生かせる進路を丁寧に関心を持って探していくことが求められる。

日本語能力について、就活体験の中で自身の能力不足が認識されてはいたが、それが就

活を困難にする大きな要因とは捉えられていなかった。特に、日本語能力試験の合否の関与については全く言及されなかった。就活の中で日本語能力に関して必要だと認識されていたのは、十分に「自分を表現する」日本語能力であり、専門について語れる日本語能力であった。キャリア教育を視野に置いた日本語教育においては、資格取得に偏ることなく、自己表現力や専門日本語能力を高めるカリキュラムが求められる。

## 注

(1) 法務省入国管理局 (2018) 「平成 28 年度における留学生の日本国内企業等への就職状況について」 <http://www.moj.go.jp/content/001239840.pdf> (2018 年 9 月 24 日ダウンロード)

(2) 内閣府 (2016) 「日本再興戦略改訂 2016—第 4 次産業革命に向けて—」  
[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016\\_zentaihombun.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf) (2018 年 9 月 24 日ダウンロード)

(3) 新日本有限責任監査法人 (2015 年 3 月) 平成 26 年度産業経済研究委託事業 (外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査)  
[http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/global/pdf/H26\\_ryugakusei\\_report.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/global/pdf/H26_ryugakusei_report.pdf) (2018 年 9 月 24 日ダウンロード)

(4) 独立行政法人日本学生支援機構 (2017) 「平成 29 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/2017/index.html](http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.html) (2018 年 9 月 24 日最終アクセス)

(5) M-GTA の方法論的観点からは、3 名という本調査対象者数は理論的飽和化を目指すには少数すぎるとされる。しかし、M-GTA の目指す理論の形は、今後の研究で応用されることによって検証されていく「実践的活用のための理論」、「プロセスとしての理論」にある (木下, 2007:69)。とすれば、3 名による分析結果であっても、検証のための一時的な参照モデルとして結果を提示することで、今後の研究・実践に資するものであると考える。

(6) M-GTA では、データ収集においては複数人の調査協力者のデータを収集するが、データの分析の段階では調査協力者個々ではなく集团的に「分析焦点者」として人を設定し、それを単位として分析を行う。

(7) M-GTA では同じ関心を持つ複数の研究者による分析結果の共同検討を推奨しているが、本研究では人的資源の制約から共同検討を行っていない。

## 参考文献

(1) 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究方法 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.

(2) 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂.

(3) やまだようこ (2007) 『質的心理学の方法—語りをきく』 新曜社.

(3) 渡辺三枝子 (2007) 『新版 キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ』 ナカニシヤ出版.

## 母語話者日本語教師の教授不安の変容とキャリア形成の連関

布施悠子（一橋大学大学院生）

### 1. はじめに

近年、日本語教師の数は増加の一途をたどっている。文化庁によると、平成 25 年度から平成 29 年度までの 5 年間で約 5,000 人増加しており（文化庁 2018:10）、毎年多くの新任の日本語教師が教壇に立っている。しかし、日本語教師養成講座の受講中、実際に外国人学生を目の前にして日本語を教える機会は少なく、教壇に立つことが決まると、経験や知識不足から不安を感じる者も少なくない。不安というのは、神経が高まることによって、緊張したり、心配したりする感情のことであるという（Horwitz, Horwitz & Copes, 1986）。そのため、基本的に不安は教師の情意面に影響を及ぼし、不安を肯定的に捉え活用できない場合、授業自体や学生・同僚とのコミュニケーション、日本語教師としてのキャリア形成に負の影響を及ぼす可能性がある。また、不安が情意的なものである以上、常に同じ状態が続くとは限らず、日本語教師が新任教師から中堅教師へと時間が経過し、自身のキャリアが進む過程で、教授不安は増減や出現、消失などの変容が起きる可能性も考えられる。

ここで先行研究を見ると、母語話者日本語教師の教授不安に関する研究は、布施(2018a)や布施(2018b)にある質問紙調査を用いた量的研究が主であり、日本語教師が教授年数を経る中で不安の変容については、管見の限り、本研究と同様の研究は見られない。また、母語話者日本語教師の教授不安の変容プロセスがキャリア形成との連関の中で可視化できれば、教授不安の種類や発生・消失の時期などが明らかになり、新任教師の教員養成や中堅教師の研修の中で、心理面での支援を行うための教育的資料の提供が可能になるであろう。そのため、本研究では、上述の教育的資料の提供の一端として、まず、2名の日本語教師へインタビューを行い、教授不安とキャリア形成の分析をそれぞれ行った上で、両者の関係性を見ることで、日本語教師の教授不安の変容プロセスの総合的な可視化を試みた。

### 2. 研究方法

本研究において、母語話者日本語教師の教授不安に対しては PAC 分析、キャリア形成に対しては複線径路・等至性モデルを用いて分析を行った。

まず、調査協力者である日本語学校に勤める教師 A, B に対し、養成講座修了時、1 年目終了時、2 年目終了時の 3 回にわたり、PAC 分析(内藤 2002)による縦断的なインタビュー調査を行った<sup>(1)</sup>。PAC 分析(個人別態度構造分析)は自由連想を利用して態度やイメージの個人内構造を測定し、診断・分析する理論と技法であり(内藤 2002:27)、調査協力者から、各クラスター(語のまとまり)によって喚起されるイメージ、項目群がそれぞれにまとまった理由の解釈、さらに補足的に項目単独で喚起されるイメージの報告を得ることの意義は

大きいという(内藤 2002:20)。通常のインタビューよりも調査協力者の思考や心情の内面を深く引き出せると考え、本研究のインタビュー手法として採用した。

次に、2年目終了後、今までの日本語教師としてのキャリアの変遷について、教師 A, B に1時間半の非構造化インタビューを行い、その語りで得られた教師 A, B の人生径路について可視化するため、複線径路・等至性モデル(以下 TEM)を用いて分析した。TEM とは、等至点と呼ばれる研究者が研究したい現象に至るまでの多様な出来事を整理し、社会的なガイドや妨げからの影響も含めて、協力者の人生の変容を描く複線径路・等至性アプローチ(TEA)の方法論であるという(安田・サトウ 2012)。人生の径路の変遷および変容に及ぼす外的な要因が同時に可視化できることから、キャリア形成のプロセスを総合的に探るのに適していると考え、本研究でも TEM を採用した。その後、作図した TEM(以下 TEM 図)を教師 A, B に見せながら、ともに整合性を確認した。

最後に、TEM 図における非可逆的時間に沿う形で、PAC 分析の結果と TEM の径路を比較し、人生の横軸のキャリア形成のプロセスと縦軸の教授不安の要素を総合的に検討することで、変容過程および教授不安とキャリア形成の連関の観点から教授不安の変容実態を分析した。

### 3. 結果と考察

#### 3-1-1. 教師 A の教授不安の変容

はじめに、教師 A の教授不安について、各時点での PAC 分析の結果を挙げる。日本語教師養成講座修了時、教師 A は実際の授業を行ったことがないため、あまり不安項目が思い浮かばず、思い浮かんでも大まかな日本語の授業に対するイメージにとどまった。具体的には、「よくわからないこと」と教師 A が命名したクラスターは、実際授業が始まったら不安になると予想した授業内容の項目でまとまり、「クラス運営」というクラスターは、養成講座の授業と既に日本語教師である知人から得た情報、および就職が決まっている日本語学校の見学からそう思ったことでまとまっていると語った。

一方、1年目終了時になると、より現実に即した授業や学生、学校への不安項目が並んだ。具体的には、「面倒くさいもの」というクラスターは、授業中に困ったことや教師間の雰囲気についての項目でまとまり、「対応の仕方」というクラスターは、学生や同僚との関係性についての項目で、「さじ加減がわからない」というクラスターは、自分が日本語教師として働いてみて実感した項目について、不安要素がまとまっていた。

そして、2年目終了時は、1年目終了時と比べ、より授業や学生、日本語教師としてのスキルやキャリアなど、内的小および将来的な不安が並んだ。具体的には、「解決しにくいもの」というクラスターは、自身の将来的な問題や現在の学校での様子についての項目で、「学生に足りないもの」というクラスターは学生の将来を見据えての心配事の項目で、「キャリア形成」というクラスターは自身のスキルやキャリア不足の不安項目でまとまっていた。

#### 3-1-2. 教師 A のキャリア形成

つぎに、教師 A のキャリア形成について、TEM 図からその人生径路を探る。なお、次頁の表 1 は、TEM 図の用語と本研究における概念である。また図 1 は、表 1 と教師 A の語りをもとに作成した教師 A の TEM 図である。

表1 TEM図の用語と本研究における概念

用語	概念
等至点・Equifinality Point:EFP	日本語教師を続ける
両極化した等至点・Poralized EFP:P-EFP	日本語教師を辞める
分岐点・Bifurcation Point:BFP	調査協力者にとって人生の選択が生じた点
必須通過点・Obrigatory Passage Point:OPP	調査協力者にとって自ら重要な人生の選択を行った点
社会的助勢・Social Guidance:SG	調査協力者にとって行為の選択を後押しした要因
社会的方向付け・Social Direction:SD	調査協力者にとって行為の選択の妨げとなった要因

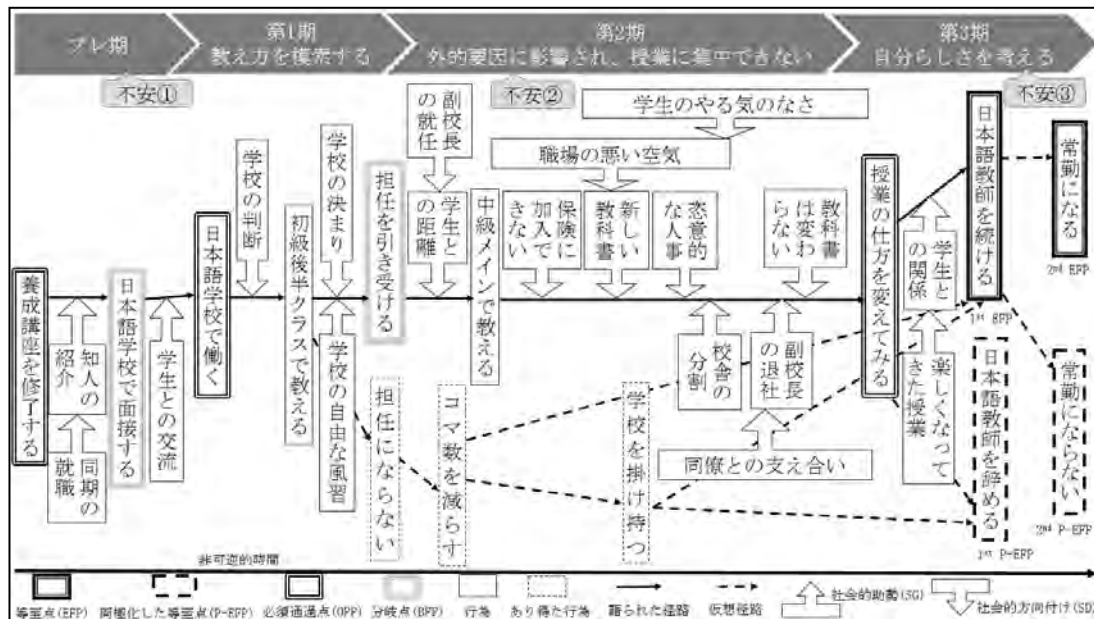


図1 教師AのTEM図

教師Aの人生経路について、TEM図の流れを説明すると、以下の通りとなる。

教師Aは、20代の男性教師である。大学を卒業し新卒で自動車のディーラーとして約1年企業経験をした後、都内にある日本語教師養成講座に入学した。1年間の日本語教師養成講座420時間コース修了後、知人や同期の影響から面接に行き、学校で実際の学生との交流が楽しかったことから、日本語教師としてのキャリアをスタートさせた。日本語教師としてのキャリアを積む中、学校の決まりから、日本語学校で担任を引き受けることとなった。その後、教師Aの学校に新しい副校長が就任し、学校の様相は一変する。職場の状況が不安定であることから、教師Aにもいくつもマイナスの影響が及んだ。教科書が副校長の考えで変わり、その教科書が学生のニーズと合わないことから、学生もやる気をなくしていた。しかし、校舎が初級と中上級で分割され、副校長が突如退任することとなった。教科書は副校長時代から変わらないものの、この時期の中上級チームは同僚同士で支えあう体制が作られていた。教師Aはこの状況から、自らの教え方を変えようと試みた。すると、学生が授業に興味を示し、コミュニケーションをとってくれるようになったため、授業が



楽しくなってきた。ここから自分は日本語教師を辞めずに続けるという意志が明確になり、現在ではその次のステップとして、常勤になるという新たな等至点も芽生えたと語った。

### 3-2-1. 教師 B の教授不安の変容

つづいて、教師 B の教授不安について、各時点での PAC 分析の結果を挙げる。まず、日本語教師養成講座修了時、教師 B は多くの不安項目を挙げた。もっとも多かったのは、「日本語教師をするのに必要な項目」と教師 B が命名したクラスターで、教えるスキルや教師としての資質に至るまで幅広い不安項目がまとまった。その他にも、「知らないもの」というクラスターは日本語教師の常識についての項目で、「プライベート」というクラスターはプライベートと授業との兼ね合いについての不安項目でまとまっていた。

一方、1 年目終了時になると、教師 A と同様、より現実に即した不安項目が並んだ。ただ、教師 B の不安項目は、教師 B 自身の内的要因が不安の中心となっていた。具体的には、「教師の前提条件」というクラスターは、教師としての適性に関する項目、「学生の前で必要なスキル」というクラスターは教える技術に関する項目、「どのくらい気にするか」というクラスターはプライベートと教師の仕事を天秤にかけたときのバランスに関する項目、「教案作成」というクラスターは新しい教案に費やす労力に関する不安項目がまとまっていた。

そして、2 年目終了時は、将来的な視点に立った不安が挙げられていた。具体的には「欲しいが今ないもの」というクラスターは、自身に足りないスキルの項目で、「悩み続けること」というクラスターは、生涯変わらない不安の項目で、「教師を続ける条件」というクラスターは、教師を続けるために整えなければならない条件についての不安項目でまとまった。

### 3-2-2. 教師 B のキャリア形成

つぎに、教師 B のキャリア形成について、TEM 図からその人生経路を探る。次頁図 2 は上掲の表 1 と教師 B の語りをもとに作成した教師 B の TEM 図である。また、教師 B の人生経路について、TEM 図の流れを説明すると、以下の通りとなる。

教師 B は、30 代の女性教師である。短大卒業後調理師の専門学校を経て、数年間飲食業界で働いていた。30 代になって教師 A と同じ日本語教師養成講座に入学し、1 年間日本語教師養成講座 420 時間コースで学んだ。学校の判断で初級前半クラスを担当することになり、日々教案作成に追われていることに負担を感じていた。その一方、教師 B にとって職場との相性が非常に良く、かつ教師 B のキャリア形成を支えとなるサポートが常に得られていた。その後、学校から教えている初級前半から後半クラスへの移動を打診され、新たな教案を作成しなければならなくなった。しかし、学校側はすぐに移動したくないという教師 B の希望を受け入れ、移動先のクラス見学の機会が得られた。これを機に、今の自分ならやっつけていけるという自信と、移動後も学校側がサポートしてくれるという安心材料があったため、初級後半への移動を決意した。その矢先、日本語教師の資格に関する法律が明示された結果、自身の資格不足が判明し、雇い止めとなった。教師 B は雇い止めに合う直前結婚し、収入面での不安はなくなったため、雇い止めの原因である自身の学歴について向かい合うようになった。その結果、今は家庭に入りたいという希望と自分自身のステップアップを考え、日本語教師を休む決断をした。将来的には、家事や育児との両立とい

う不確定要素もあるが、現在在学している大学の学位を取得し、もともと勤めていた学校へ復帰できれば、数年後日本語教師として再度働き、生涯日本語教師を続けたいと語った。

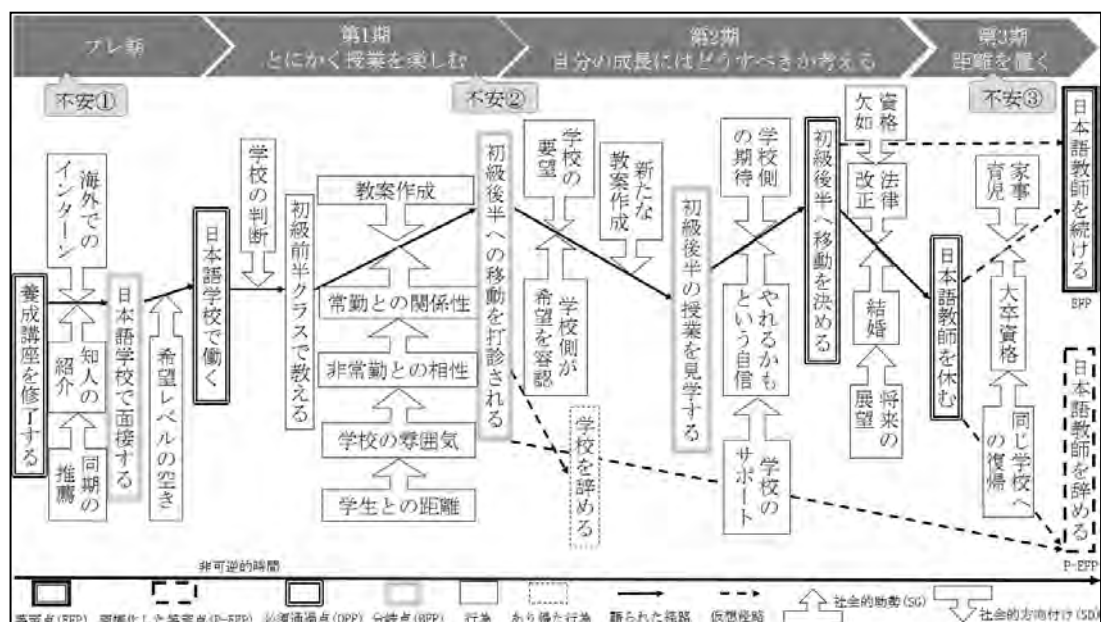


図2 教師BのTEM図

### 3-3. 教授不安の変容とキャリア形成の連関についての考察

以上の結果をもとに、教師A、Bの教授不安の変容とキャリア形成の連関について総合的に考察する。教師A、Bとも、1回目の教授不安のインタビューを行ったのは、図1、2におけるプレ期である（「不安①」）。その際、教師Aからは日本語の授業や学校に対する具体的な不安が挙げられず、教師Bも不安の項目数は多かったものの、漠然としたイメージにとどまった。ここから、新任教師は教壇に立ち始めてから現実を知り、教授不安を引き起こす可能性が考えられ、日本語教師養成講座の中で、今後の職場となる日本語学校の日常の様子を伝える必要性が示唆される。現在行われている日本語の授業見学のみならず、日本語教師の1日のスケジュールや学生との関わり方、教師同士の関係性などが体験できるインターンのような時間を設けて、日本語教師の状況を包括的に知ることも必要であろう。

つぎに、2回目の教授不安のインタビューは図1、2の「不安②」の時期に行われたが、不安要素は教師A、Bで大きく異なった。教師Aは職場環境が不安定であったため、外的な要因が教師Aの心理的負担となり、自分の授業スタイルも確立していない状況であった。そのため、教師Aの不安は、外的要因から自らが苦しい状況にあることからの不安要素が並んだ。一方、教師Bは職場環境が安定していたため、自身の内的要因へと不安の目が向いた。日本語学校は、学生だけでなく、教師を育てる場でもある。教師にとっての職場環境は、教師の教授不安にもキャリア形成にもかなり大きい影響を及ぼすことが示唆された。

3回目の教授不安のインタビューは図1、2の「不安③」の時期に行われた。教師Aは学校の状態が落ち着き、外的要因から解き放たれ、自分自身の授業スタイルを確立した時期であり、不安を捉える視点がより俯瞰的になっている。一方、教師Bは日本語教師として

のキャリアを継続する意志がある一方、雇い止めに合い、日本語教師を休んでいる状況にある。いずれも将来のキャリア形成を考える時期にさしかかっており、学校および日本語教育業界全体で教師についての育成の機会を提供していく必要性が考えられる。例えば、非常勤から常勤・専任へのキャリアパスを明示すること、ステップアップのための研修会や勉強会を定期的に行うこと、大学や大学院などの学位とキャリア形成が同時にできるシステムを整えることなど、日本語教師の将来を支える方法として検討の余地があるだろう。

#### 4. まとめと今後の課題

以上、本研究は、母語話者日本語教師の教授不安に対して PAC 分析、キャリア形成に対して TEM を用いて分析し、両者の連関から教授不安の変容の実態を検討した。分析の結果、養成講座修了後は教師 A, B ともに漠然とした教授不安が並んだ。1 年目終了時、教師 A は不安定な労働環境がキャリア形成を妨げた結果、外的要因に強い不安を抱き、教師 B は安定した労働環境でキャリア形成も順調に進み、資格や技術など内的要因に対する不安を抱いていた。2 年目終了時、教師 A は学校内の問題が解決し再びキャリア形成が進み、職業としての将来性に不安を感じる一方、教師 B は自身の教員資格不足による雇い止めでキャリア形成にズレが生じ、今まで以上に自身の資格や技術など内的不安を感じていた。

今後は、引き続き教師 A, B のキャリア形成を追うとともに、特に教師 A が中堅教師に至るまでの人生径路および教授不安の変容について、分析を行いたい。また、教師 A, B の他に同様のインタビューを行っている 7 名の日本語教師のキャリア形成に対する分析を進め、教授不安とキャリア形成の連関をより体系化、一般化して示していくことを課題としたい。

#### 注

- (1) 以下、全てのインタビュー内容について教師 A, B から研究目的での利用許諾を得ている。

#### 参考文献

- (1) 内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門[改訂版]「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版。
- (2) 布施悠子(2018a)「母語話者日本語教師の教授不安の実態の傾向—日本語学校・専門学校に勤務する教師へのアンケートから—」『平成 30 年度日本語学校研究大会予稿集』, 26-29.
- (3) 布施悠子(2018b)「母語話者日本語教師の属性による教授不安の差異—日本語学校および専門学校に勤務するアンケート調査の結果から—」『2018 年度日本語教育学会第 4 回支部集会【関東支部】予稿集』, 印刷中。
- (4) 文化庁(2018)「平成 29 年度の国内の日本語教育の概要」  
[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/h29/pdf/r1396874\\_01.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/pdf/r1396874_01.pdf) (2018 年 9 月 22 日閲覧)
- (5) 安田裕子・サトウタツヤ(2012)『TEM で分かる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房。
- (6) Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

## ポジショニングから見た異文化間のビジネス場面における自己認識

—在中日系企業の中国人ビジネスパーソンへのインタビューから—

立川真紀絵（大阪大学）

### 1. はじめに

#### 1-1. 研究の背景と目的

これまで多くの日系企業が海外における事業展開を行ってきたが、その中で異文化間のビジネスコミュニケーションにおけるさまざまな問題(コンフリクト)も指摘されてきた。日中間に関しても同様であり、西田(2007)、孫他(2009)等、複数の研究がある。一方、園田(2012)は在中日系企業では中国人ビジネスパーソン(以下CBP)の「現地でのネットワークや『ローカルナレッジ』が大いに役立つはず(p.23)」であると述べ、現地経営を支える存在としての彼らの働きの重要性を指摘している。しかし、そのような人材がビジネス場面のコンフリクト等に対し、いかに関わろうとしているかは解明されていない。

そこで本研究では、特に高度な日本語能力を有するCBP(以下ACBP)に着目し、彼らが在中日系企業という異文化間のビジネス場面で重要な役割を果たしておりビジネスコミュニケーションの改善に向けても努力しているという仮説を立てた。本研究の目的はACBPの自己認識(日系企業で働く自己やそこででの出来事の捉え方とする)の解明である。

#### 1-2. 先行研究に対する本研究の位置づけ

異文化間における日本語のビジネスコミュニケーションに関する先行研究では、主に日本人ビジネスパーソン(以下JBP)と外国人ビジネスパーソンの文化的相違や、それにより生じるコンフリクトに焦点があてられてきたと言える。そのため日中間で言えば、CBPを一つの集団と見なしてJBPと対比する研究が多く、CBPという集団内の差異に着目した研究は十分に行われていない現状がある。

本研究では、高度な日本語能力の有無によりCBPを分類して個々のCBPの内省に基づく意識やふるまいを詳細に捉える。それにより、異文化間のビジネス場面において重要な役割を果たし得る人材の実態に迫ることを試みる。

### 2. 理論的枠組み

本研究では、ポジショニング理論を援用して分析を行う。ポジショニングとはDavies & Harré(1990)によれば「協働的に作り出されるストーリーラインの中に、観察可能な形で主体的に自己を参与者として位置づける過程(p.48)」である。それは話者による自己の位置づけ、すなわち、視点の選択であり、インタビューで見られたACBPのポジショニングから彼らが何者としてビジネス場面の出来事を捉えているかを導き出すことができる。

また、アクティブインタビューの理念 (Holstein & Gubrium(2011)によれば、全てのインタビューはアクティブで相互行為による生成物であり、その参加者は協働的に意味構築に従事している) に基づき、インタビューが質問者と ACBP が互いに影響を与え合い展開していくものであることを前提として、そこに出現するポジショニングを総体的に捉える。日常的ではなく、ビジネス場面の事柄に特化した語りで見られた自己へのポジショニングには彼らのビジネスパーソンとしての自己認識が表れていると考えられる。

### 3. 調査概要

中国 2 都市で 2012 年に、在中日系企業に 1 年以上勤務する 14 名の CBP に各々 1 時間程度の半構造化インタビューを実施した。そのうち高度な日本語能力を有し、日常的に JBP と接触して日本語で業務を遂行している 8 名を ACBP とした(以下、CA, CB,...CH)。彼らは全員 20 代で、勤務先の業種は製造業を中心に複数にわたり、主な業務内容は営業、通訳・翻訳等さまざまである。質問内容は、彼らがこれまでに経験した業務上の問題の原因、内容、結果、それへの内省等である。インタビューは、使用言語は概ね日本語 (一部 ACBP の中国語を含む) で、筆者 (以下 IR) が実施した。

分析では、ACBP の発話における自己についてのポジショニングの主な種類と出現箇所を特定して質的特徴を示した上で、心的志向 (後述) や他者との関わりからの観点から個別の文脈をふまえた詳細な分析を行った。ポジショニングの種類を特定する際はデータ全体にまたがる主要なテーマに着目し<sup>(1)</sup>、本研究の最も際立ったテーマである異文化間ということと、ビジネス場面に大きく関わると考えられる上下関係の 2 つのテーマを選択した。

### 4. 分析と考察

#### 4-1. ACBP のポジショニングの全体的様相

先述のテーマに基づいて 8 名の ACBP に共通する顕著なポジショニングを分析した結果、社会的な関係性を示すものと、個人間の関係性を示すものに大きく分けられた (表 1)。船山 (2003) がアイデンティティに関する研究において、CBP が自身と「中国人」を切り離す時、自身を「日本人 (的) である」とみなす時があると述べ、アイデンティティの多様性を指摘した。本研究の各々の ACBP においては、社会的な関係性を示す【日中関連】、【経験の多寡】、【社会的地位】のカテゴリーの 11 種類のポジショニングのうち 8~10 種類が見られ、また、それらは非常に流動的に、協働的に出現していた。彼らの異なる複数のポジショニングが、彼らが言及する事象や日本人である IR の影響によってダイナミックに変化する様相を指摘した。個人間の関係性を示すポジショニングは 4-3 で論じる。

#### 4-2. ポジショニングから見る ACBP の心的志向

前述のようにポジショニングのダイナミックな変化の様相を示す ACBP の心的志向 (心理的姿勢) について論じる。コンフリクト場面での JBP と他の CBP に対する支持と批判に見られるポジショニングから、ACBP の心的志向を分析した (表 2)。その組み合わせの中で注目すべき点は、①日中双方の相違や特徴を述べた後でいずれかを支持する場合は

表1 ポジショニングの種類と分類基準 (\*括弧内は略称を示す。)

カテゴリー	ポジショニング*	分類基準	
社会的な関係性を示すポジショニング			
【日中関連】	1) [日系企業側 (日企)]	中国企業 (または欧米企業) と対比の上で、日系企業ということを明示し、企業の一員として話す。	
	2) [JBP 側]	1	日本や中国に言及して JBP 側から話す。直接的に JBP 側の存在として自己を位置づける。
		2	日本や中国に言及しながら JBP を支持する。
		3	日本や中国に言及しながら CBP を批判する。
	3) [中国企業側]	中国企業や中国の実情を考慮し、その視点から話す。	
	4) [CBP 側]	1	日本や中国に言及して CBP 側から話す。直接的に CBP 側の存在として自己を位置づける。
		2	日本や中国に言及しながら CBP を支持する。
		3	日本や中国に言及しながら JBP を批判する。
	5) [中間・客観的視点 (中客)]	1	自己が日中の中立的存在であることを明示する。
		2	日中を対比し、両者を同等に扱う。両者を対照させて言及する。
3		第三者を使う等、自分の考えだと明示せずに日中に関する事象に言及する。それについて客観的に話す。	
【経験の多寡】	6) [新人・素人]	自己の能力・知識・経験の乏しさを示す。	
	7) [熟練者]	自己の能力・知識・経験の豊かさを示す。	
【社会的地位】	8) [上司・先輩 (上司)]	他の社員について上の視点から話す。	
	9) [同僚]	他の社員について上下関係のない視点から話す。	
	10) [部下]	他の社員について下の視点から話す。	
	11) [企業の一員]	日系企業ということを明示せずに、企業の一員として話す。(部署の業務内容、人数構成等)	
個人間の関係性を示すポジショニング			
【他の CBP とは異なる自己】	1) [他者と異なり JBP への理解度が高い自己]	JBP の考え方や行動への理解度が高い自己とそうではない他者を対比する、区別する。	
	2) [他者と異なり日本語専攻出身である自己]	日本語学習歴のある自己とそうではない他者を対比する、区別する。	
	3) [他者と異なり特別な責務を有する自己]	特別な責任や職務等を有する自己とそうではない他者を対比する、区別する。	

表2 支持と批判のパターンにおけるポジショニング

言及対象	支持と批判のパターン		ポジショニング
片方	支持	JBP 支持	[JBP 側]
		他の CBP 支持	[CBP 側]
双方		比較の上で双方支持	[中客]
片方	批判	① 比較の上で JBP 支持	[中客] → [JBP 側]
		② JBP への配慮と批判	例: [JBP 側] → [CBP 側]
		③ 他の CBP 批判	[JBP 側]
双方		① 比較の上で他の CBP 批判	[中客] → [JBP 側]

[JBP 側] が現れて JBP への支持か CBP への批判が展開された点、および②JBP への批判には配慮が伴うが、③CBP への批判は直接的に行われた点である。これらはほぼ全てのデータで共通していた。なお、②のポジショニングは一例で、他の組み合わせも見られた。

資料 1 に、①②③のパターンの事例を示す。データの提示方法は、分析で指摘するポジショニングが見られた部分を下線で示し、ポジショニング名をその右側に示す。同じポジショニングが続く場合は特記しない。紙幅の都合上、部分的に中略する。

資料1 支持と批判のパターンにおけるポジショニング（事例）

事例の概要		ポジショニング
① 問題に対する JBP の対応への支持		
01	CE: (スタッフが) ルールをよく守れない場合は、多分、 <u>中国人の上司は何か、罰とか、あの罰金を受ける (徴収する)、ルール、ルール通り罰金をちょっと、(徴収する旨を書いた) そういう紙を、あの、メールで出します。でも、あの、日本人の上司は普通は罰金</u>	中客  JBP 側
02	<u>だけではなく、これからの対策をよく考えるんです。(中略) 罰金は大したことじゃなく</u>	
03	<u>て、これからは、そういう場面があった時は、どういう風に対策は対処し直す (どうい</u>	
04	<u>う風に対策をとるか対処し直す)。(中略)</u>	
05	IR: CE さん自身はどういう風に考えてますか。	
06	CE: それは、何か、 <u>問題があつ、ある場合は、一番、問題を解決して、それは大事なんです。</u>	
07		
08		
② 日系企業における業務報告の方法に対する本音と建て前（欧米企業の業務報告の簡潔さに言及した上で）		
01	CB: 日本企業としては、特に総経理（社長）への報告っていうのは、全部あの、えーっと、 <u>見栄えの良い企画書が必要です。</u>	日企          CBP 側
02	IR: あーすごいですね。	
03	CB: そうですね。例えば、目的とか分析とか、やり方とスケジュールはちゃんと書かなければ	
04	<u>ならないんです。特にデメリットとメリットの分析の面、どうしてこの活動に参加する</u>	
05	<u>ことを真剣に考えてて、真剣に書いてて、そういう行動はすごく必要です。</u>	
06	IR: あ、それが社員がみんな理解できるというところが。	
07	CB: そうそうそう。この企画書を見て、( ) ように書かなければならない。	
08	IR: あーなるほど。すごいですね。	
09	CB: <u>これは嫌なことです。</u>	
10	IR: あ、嫌なこと↑	
11	CB: でも、 <u>毎日やらなければならないので。5 年くらいで、ずっと やってます。</u>	
12		
③ CBP の言い訳に対する嫌悪感		
01	CG: あとは、 <u>中国人の言い訳もだいたい想像できます。あれが一番嫌いです。その、言い訳</u>	JBP 側
02	<u>っていうことを、通訳するということ。通訳したくないんです、その言い訳。</u>	
03	IR: それは、どんな問題が起きた時に、言い訳するんですか。	
04	CG: 何でもみたいです。例えば、仕事があつて、納期過ぎました。納期過ぎる前は、事前に	
05	<u>報告しない。(納期を) 過ぎた後は、上司は本人に見つけて、こういうことを話す時、そ</u>	
06	<u>の本人は、遅れるということに対して、言い訳を探します。</u>	
07	IR: どんな言い訳がありますか。	
08	CG: どんな言い訳っていうと、「他の仕事があるんです。」あと、「人は辞めました。」あとは、	
09	<u>「臨時の仕事は入りました。」うん。(中略) 私は、それは事前に報告することは難しく</u>	
10	<u>ないと思うんです。普段はできると思うんです。まあ、本人はやる気ないかなと思って。</u>	
11	<u>やりたくない。それは本当に難しいことではないんです。</u>	

まず①では、CE は [中客] の視点で JBP 上司と CBP 上司の対応が異なることを指摘した。その後 4 行目で [JBP 側] のポジショニングに移り、「罰金は大したことじゃなくて」、8 行目で問題を解決することの重要性を述べて、JBP 上司を支持した。②では、CB は [日企] から社内の業務の重要性を説明した。それに対し IR が 9 行目で感心を示したところ、10 行目で [CBP 側] に移って「これは嫌なことです」と述べ、当該業務への否定的感情を明らかにした。この変化から、前半は日系企業に対する表向きの理解、すなわち、建て前であることがわかる。ここでは [日企] のポジショニングが日系企業に対する配慮となっていると考えられる。③では、CG は一貫して [JBP 側] のポジショニングで、1 行目の「あれが一番嫌いです」、10 行目の「本人はやる気ないかな」等、他の CBP を非難している。これは厳しく直接的な批判であり、配慮は見られないと言える。

以上、日中双方に理解を示す中で総体的に日本寄りの姿勢を示す心的志向が指摘できる。

#### 4-3. ポジショニングから見る ACBP における他の CBP との関わり

本研究では、ACBP が日本寄りの心的志向を示したり他の CBP を直接的に批判したことからもわかるように中国人同士のコンフリクトが多く見られた。それらは、船山 (2003) が『日本人対中国人』という対立構造が、必ずしも実際の日本人と中国人の間に生じるわけでは (p.149) ないと述べたように、ACBP が [JBP 側] や [日企] へポジショニングを移動させたことにより、JBP と CBP の間のコンフリクトのように生じていた。

さらに、データの中には自分が他の CBP とは異なるということを ACBP が明確に主張している発言が散見された。その意図的なポジショニングは【他の CBP とは異なる自己】というカテゴリーとしてまとめられ、[他者と異なり JBP への理解度が高い自己] [他者と異なり日本語専攻出身の自己] [他者と異なり特別な責務を有する自己] の 3 種類のポジショニングが見られた。これらは社会的な関係性を示すポジショニングではなく、個人間の関係性を示すものであるため必ずしも全員に共通するものではなく、顕著に表れるものは個人により異なる。

[他者と異なり JBP への理解度が高い自己] の一例として、報告会に向けて JBP が行う準備について言及した CA の事例をあげる。CA は「僕は日本人のやり方は、理解はします」、「できれば、そっちの方に、そこまで、やりたいんです」と述べて JBP に理解を示した。さらに、「僕の方は理解はします。それは、他のスタッフ (自分と他のスタッフと) の区別、になります。他のスタッフは理解しない、というスタッフが多い」と加え、自分は JBP に理解を示すという点で、他の CBP と「区別」できると強調した。これは中国人集団と自己の区別というだけではなく、中国人集団における逸出の強調であり、自分は明確にそこから抜きでた存在であるという主張である。

以上のような属性とポジショニングの乖離、および中国人集団における逸出の強調から、ACBP が他の CBP とは異なる業務遂行方法を採用している可能性が考えられる。例えば CA は、販売数増加へ向けた業務改善について、JBP と他の CBP の取り組みを対比し、「日本人の方は、こういう工夫、こういう努力 (売り上げ増のための行動) をしたい」が、「中国人の方は、現状に、何ていうかな、満足している」と述べている。そのような相違がある中で、CA 自身は「努力はしないと」と努力の必要性を指摘して JBP を支持した。また、自分は「JBP と一緒に仕事をするのが楽っていうか、まあ、楽ですね」と述べて再度 JBP を支持する自らの立場を示した。このような考えを有する CA は、現状に満足していたり、JBP の業務遂行方法に対して否定的な理解を示したりする CA の周囲の CBP とは異なり、困難な方法であっても、販売数増加へ向けた努力を行っている可能性があると考えられる。

以上から、ACBP は他の CBP とのコンフリクトを抱えながらも、ビジネス場面における自己の存在の確立に努めているのではないかと考えられる。

#### 5. 総合的考察とまとめ

本研究では、ACBP がコンフリクトをはじめとした状況を、複数のカテゴリーの多様なポジショニングによって流動的に捉えており、さらにその中で、日中双方に十全な理解を示し、日本側への協調的な心的志向を有する傾向があることがわかった。また、彼らが日系企業で「一中国人スタッフ」にとどまらない役割を果たそうとしていることを論じた。



日中間のビジネス場面において、JBP と他の CBP のコンフリクトに関わり、その軽減を図ろうとする人材は必要である。ACBP は、それを理解した上で自らの役割を見出し、自負を持って他の CBP との間にコンフリクトを抱えながらも厳しい状況への対応を試みていた。自分はそのような役割を担う人材だという自己認識が彼らのビジネスパーソンとしての存立基盤になっていると考えられる。限られたデータではあるが、ACBP のように異文化間のビジネス場面において、コンフリクトに直面しながらもそれを軽減し、ビジネスコミュニケーションの改善に努める人材が存在することを指摘しておきたい。このような人材は日中間にとどまらず異文化間のビジネス場面においても重要な存在であるため、今後、人材育成のために本研究で得られた知見を活用していきたいと考える。

#### 注

- (1) Madill & Barkham(1997)はセラピーでのポジショニングの分析で、質問紙調査からテーマを選び、それはクライアントの困難点に関わるものだった。

#### 付記

- (1) トランスクリプト記号：↑ 上昇イントネーション，（） 筆者による内容の補完，（） 空白 聞き取り不能な部分
- (2) 本稿は筆者の博士論文（2015 年度大阪大学）の一部に加筆・修正を加えたものである。
- (3) 本調査は 2011 年度大阪大学海外短期研究留学助成金の助成を受けて実施した。

#### 参考文献

- (1) 園田茂人（2012）「対中ビジネス人材の戦略を問う① - 現地人管理職の力を引き出すために -」『日中経協ジャーナル』日中経済協会、227、pp. 22-25
- (2) 孫愛維・劉娜・野々口ちとせ・徳永あかね・矢高美智子・近藤彩・尹松・張瑜珊（2009）「日本人と中国人のビジネス・コミュニケーション及び習慣に関する意識調査 - 在中日本企業を対象に -」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学会、37、pp.55-58
- (3) 西田ひろ子（2007）『米国，中国進出日系企業における異文化間コミュニケーション摩擦』風間書房
- (4) 船山和泉（2003）「異文化間経験の場で構築される『中国（人）的であること』と『日本（人）的であること』の意味の多重性 - 日中合弁会社における事例 -」『ヒューマン・コミュニケーション研究』日本コミュニケーション学会、31、pp.145-165
- (5) Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), Oxford: Basil Blackwell, pp.43-63.
- (6) Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2011). Animating Interview Narratives. In: Silverman, D. (Ed.), *Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications. 3rd Ed, pp.149-167.
- (7) Madill, A. & Barkham, M. (1997). Discourse Analysis of a Theme in One Successful Case of Brief Psychodynamic: Interpersonal Psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), pp.232-244.

## 「ろう文化」と「聴文化」のバイカルチュラルな視点から見る言語教育とは —複線径路・等至性モデルによる「コーダ」と「ろう者のきょうだい」が持つ 言語教育観の探索—

中井好男（同志社大学）・丸田健太郎（広島大学大学院生）

### 1. はじめに

言語教師や言語教師を目指す実習生は、教育や実習における実践内容を振り返る内省的実践のみならず、自身の立場や教育観を意識化する必要があると指摘されている（細川・鄭，2013 他）。特に、教師の立場や教育観というものは、言語教育の現場で生じる学習者との対話的交流によって揺さぶられ、その変容を余儀なくされる。そしてそれによって教育実践そのものも変容していく。そこで、こういった教育が持つ臨床的側面に焦点を当て、学習者に向き合う、または向き合おうとしている発表者自身の教育観を探るとともに、その内省を通して自身の教育実践の問い直しと示唆を得るべく、本研究を行った。

### 2. 先行研究

自身の教育観を振り返る際に避けられないのが、発表者それぞれが持つ過去の経験である。特に、発表者はともにろう者を家族に持つ「CODA」と「きょうだい」であり、それぞれの立場における過去の経験が言語観や教育観に影響を与えている可能性は否めない。そこでまず、本研究で取り上げる CODA とろう者のきょうだいについて整理する。

CODA とはろうの両親のもとに生まれた聴者（Children of Deaf Adults）のことで、家族構成や両親の聴力レベル・使用言語・生活域、さらには本人の価値観といった環境要因により、使用言語やろうの捉え方等が多様であると言われている（宮澤，2013）。また、ろうの両親ではなく兄弟姉妹（以下、同胞）にろう者を持つ健聴者を「きょうだい」と呼ぶ。きょうだいは自身の自由な時間を制限して親以上に同胞の支援に当たることから、幼い頃より心理的な負担を抱えており、きょうだい固有の観念を持つと解釈されている（佐藤・小田・小林・久保山，2008）。きょうだいも CODA 同様、育った環境によって障害観・教育観・言語観などがそれぞれであり、これらを一般化して述べることは難しい。

両発表者は身内にろう者を持つ環境で育ったことから、その程度の差こそあれ、ろう文化と聴文化の両文化に接触する「バイカルチュラル」な存在であると本研究では措定する。バイカルチュラルとは、2つの文化に関わりを持ち、それぞれの文化における態度や振る舞い、価値観を身につけていて、意識的あるいは無意識にもその両者が現れる状態であり、両者を統合した文化も持っていると言われている（Grosjean, 2010）。そのため、バイカルチュラルにおいては、自身が属する2つの文化間でのアイデンティティのゆらぎという問題がある（山本，2014）。CODA やきょうだいに関する先行研究でも、ろうと聴の通訳をする経験やその心理的負担といった側面などから、ろうと聴の両文化に属しながら、どちらにおいても所属感を持ってない状態にあると指摘されている（澁谷，2009 など）。

### 3. 研究方法

調査には、質的研究の手法の一つである Narrative inquiry を用いた。Narrative inquiry は、研究者と研究協力者との間で行われる継続的な対話を通して両者自身の経験を明らかにすることができる。この対話を構成する語るという行為は、意味を生成する実践で、特に文化間の移動に伴って起こるアイデンティティの構築や交渉とそこに絡む社会的な力関係などを明らかにすることができる (Baynham & De Fina, 2017)。本研究はこの手法を用い、発表者がルーツを持つろう文化や聴文化と教育観の関連について探索することを目指した。

両発表者の語りは IC レコーダーに録音し、その語りの文字化データを複雑径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model, 以下 TEM) (安田・サトウ, 2017) を用いて分析した。TEM とは、人間の成長を時間的変化と文化社会的文脈との関係の中で捉え、記述するための探索的な方法論である。TEM を形成する基本概念には、径路、非可逆的時間、等至点 (Equifinality Point: EFP)、分岐点 (Bifurcation Point: BFP) の4つの概念がある。等至点 (EFP) は描かれた複数の径路が等しくたどり着く事象を表し、研究上の焦点化がなされる場所である (安田・サトウ, 2012)。等至点に至る径路において、社会的慣習等によって必ず通過する必須通過点 (OPP) や異なる選択肢が発生することで分岐する分岐点 (BFP) が存在する。分岐点において、径路は複数生まれることになるが、行動や選択を方向付け、推進する社会的助勢 (Social Guidance : SG) や抑制する社会的方向づけ (Social Direction : SD) などの社会文化的諸力によって、その径路は最終的に等至点に達する。また、分岐点で発生する変容についての分析を深めるには、その様相を、行動を促進する記号と記号を発生させる価値変容という3つのレベル分析する「発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis : TLMG)」という方法がある。本研究ではこの TEM と TLMG を用い、CODA ときょうだいを取り巻く言語・文化環境と内面の意識の変容の複雑さを明らかにした。

以下に、発表者の属性とインタビューの概要を表1として示しておく。1回目と2回目のインタビューでは TEM 図の完成を目指し、3回目のインタビューでは TEM 図をもとにした互いの経験についての解釈の確認を行った。

表1 発表者の属性とインタビューの概要

発表者 A の属性	発表者 B の属性	インタビューの概要
・両親がろう者の一人っ子 (CODA) ・父は日本手話 母は日本手話と口話、書記日本語	・両親は健聴、姉と弟がろう者 ・きょうだいとの関わりは手話+口話 ・きょうだいの中で唯一の健聴者	1回目 : 2018年5月29日 (158分) 2回目 : 2018年6月14日 (179分) 3回目 : 2018年6月28日 (75分)

### 4. 結果

次に、発表者それぞれの TEM や TLMG の分析結果についてであるが、紙幅の都合上、それらの一部を取り上げ、その概要について記述する。

#### 4-1. 発表者 A の分析結果

まず、発表者 A (以下、A) の TEM では、自己の再解釈を通して自身のアイデンティティと実践に向き合うことを等至点 (EFP) に設定し、時系列順に、ワーキングホリデーで渡豪するまでを第 I 期、帰国後養成講座に通うまでを第 II 期、日本語学校で日本語教育に携わっていた時期を第 III 期、大学院進学からニュージーランドでの言語教育機関の視察までを第 IV 期、ろうに関する研究を知るようようになる時期を第 V 期と分けた。

A は大学卒業後、一般企業に勤めたが退職し、何にも縛られない環境を求めて海外に行くことを決意した (これ以降第 I 期)。これは幼いころから英語への憧れを持っていたためである。そして、これまで両親の通訳をする中で感じてきた周囲の同情やそれを背景にした期待、特別な視線などから逃れ、自由になりたいという思いがあった (SD)。オーストラリアでは (OPP, これ以降第 II 期)、日常的に起こることばの教え合いなど、様々な人種・文化・言語を持つ人々と関わることで、生まれ育った地域や外国人に対するこれまでの価値観が揺さぶられた (BFP)。帰国後は (これ以降第 III 期) 求職がてらアルバイトをしたが、そこでの出会いが日本語学校と日本語教師という存在を知る機会をもたらした (BFP)、日本語教師になるための情報を得ることができた (SG)。さらに、知り合いの援助によって (SG) 日本語教師養成講座の受講をスタートさせることができ (OPP)、受講して半年後、日本語教育能力検定の合格を経て (OPP) 日本語学校での職を得た (OPP)。その後 (これ以降第 IV 期)、経済的な厳しさやキャリアパスが見えなかったこと (SD)、さらには専門的知識を得たいという知識欲と働きながらの通学を認めてもらうことができ (SG)、大学院進学を果たした (OPP)。大学院での研究的関心は、はじめは教授方法に関するものであったが、大学院である講義を受講したことがきっかけで (BFP)、その関心は当時自身が頭を悩ませていた学習者に関する問題へと向くようになった。博士後期課程まで修了したが、修了後に指導教官の援助を受けて (SG) ニュージーランドの言語教育機関を視察する機会を得た (BFP)。そして重複障がい者が言語学習に取り組む姿を目の当たりにし (BFP)、言語教育のみならず社会から排除されてきた両親の社会参加についても考えるようになった (第 IV 期)。さらに、ろう者の社会参加に関する著書を偶然手にしたこと (BFP)、親しい研究者が日本手話に関する研究を始めようとしていることを知り参加させてもらうことになったこと (BFP) から、自身の言語教育という実践について内省するだけではなく、内省を通してこれまで目を背けてきた自身の生育環境に向き合うようになった (EFP, 第 V 期)。

以上が TEM の概要であるが、特にろうへの認識や捉え方に変容が見られた、重複障がい者との出会い以降の BFP について TLMG を用いた分析を行った。その結果、これまで蓋をしてきた自身の環境に目を向けることで、両親の通訳者として子どもながらに世間から弾かれないように大人と対峙してきた過去の経験と向き合うようになった。その後、世間の哀れみや冷たい視線、同情から出発する人間関係などから聴者の世界には居心地の悪さを感じている。一方、ろう者の世界では健聴であり、完全な日本手話ではなく日本語対応手話やホームサインが混じったことば (Translanguaging; Garcia & Li, 2014) しか使えないため仲間には入れないと感じていたことから自身をバイカルチュラルな存在であったと見なし、その視点から日本語を学び使う人たちの経験を再解釈するようになった。そして現在、A は両親の通訳者として社会と対峙した経験を活かし、異言語・異文化環境に身を置

き社会と対峙する日本語学習者の通訳者として日本語教育に携わるようになってきている。このように、CODAである自身の経験に向き合うという行動レベルの変化が日本で暮らす日本語学習者や使用者、そして、彼らの社会での位置取りに関するビリーフを変えてきていることが明らかになった。

#### 4-2. 発表者 B の分析結果

次に、発表者 B（以下、B）の TEM について述べる。B は自身のバイカルチュラルな立場によって育まれた思想を生かした教育実践を目指しており、これを B の TEM の等至点（EFP）とした。B の TEM では、B 自身が障害者や外国人にルーツを持つ学習者に対する眼差しを持った教育を必要と考えているため、その教育観の基礎を形作ることになったと考えられる幼少期からの経験を TEM として描いている。

まず、自身が「ろう者のきょうだい」であるという自覚がほとんどなく、「ろう文化」及び「聴文化」の違いをほとんど意識してなかった時期を第Ⅰ期とする。第Ⅱ期は、「通訳」をはじめとする支援を行い、それによる負担や葛藤を抱えていた時期である。第Ⅲ期は、ろう文化だけではなく外国の文化に対する眼差しを獲得し、関心が高まった時期である。第Ⅳ期は、きょうだいという属性による負担・葛藤からの逃避を試みる時期である。第Ⅴ期は、第Ⅳ期での逃避行動を踏まえ、自身の属性から生まれる教育観を生かした教育実践を目指そうとする時期である。

B はろう者の姉・弟を持つきょうだいとして生まれた。幼い頃から姉の友人など、ろう者との関わりが多かった B は、ろう者と聴者の違いなどを全く意識しておらず、家庭内で両親が使っている手話を「なんとなく」覚えて使っていた（これ以降第Ⅰ期）。B が自然習得的に手話を獲得した背景として、周囲に手話言語環境が存在していたこと、姉・弟と関わりを持つために獲得する必要性があったと考えられる（SD）。成長に伴い、B は自身がろう者のきょうだいであるという自覚が芽生える（OPP）（これ以降第Ⅱ期）。自身がきょうだいであるということを知覚したことによって、通訳などの支援を意識的に行うようになる。また、同時に通訳などの役割を負担に感じるようになる。そして、2回の短期語学留学の経験（BFP）からろう文化を含めた異文化への関心が高まる（これ以降第Ⅲ期）。これまで置かれていた立場とは違う形でのバイカルチュラルな存在であろうとし、文化や言語を架け橋する存在である日本語教師を志すようになる（BFP）。しかし、きょうだいという自分自身の属性に対する反発は未だに強いものであった（これ以降第Ⅳ期）。姉弟との関わりがうまくいかず、両親を含めた家族との関わりを一時的に断とうとする言動が多くなる（BFP）。卒業論文で外国人児童に対する言語教育を扱い、外部の大学院への進学を指導教員に勧められ、無事に合格する（BFP）。大学院進学を機に、自分自身を研究の対象にする（BFP、以降第Ⅴ期）。自身のきょうだいという属性を肯定的に捉えようとするようになり、家族との関係性が回復する。きょうだいとして生まれたことで経験した葛藤や困難を研究の対象とすることにより、自身が持つ多様な学習者に対する眼差しを生かした実践を目標とする教育観を実践の場に生かそうとすることを志すようになる（EFP）。

さらに、B のきょうだいという属性に対するビリーフが変容したと考えられる大学院進学という分岐点に焦点を当て、TLMGによる分析を行った。分析の結果、B はきょうだい

という属性をネガティブに捉えていたが、大学院進学を機に始まった研究を通して自身のビリーフが変容したことが明らかとなった。ここで B はこれまでの経験を内省的に振り返り、きょうだいという属性が自己に与えた肯定的な影響を意識するようになる。

このビリーフの変容によって、B は自分自身の存在を認めることが出来るようになった。その結果、自分自身と同様の経験をしている学習者が困難を乗り越え、アイデンティティを構築することが出来るような教育実践のあり方を考えるようになったと推察される。以上のように、発表者 B の TEM 図の作成および TLMG の分析を行った。これらの結果、B はろう者のきょうだいとして通訳という社会的役割を果たす中で、音声日本語や手話という言語の違い、さらには異文化や一括りにされがちなマイノリティの多様性に目を向ける教師像を形成するようになった径路が描かれた。

## 5. 考察とまとめ

TEM や TLMG による分析の結果、ろう者を家族に持つことが両発表者の言語や文化、社会におけるマイノリティの捉え方に影響を与えており、バイカルチュラルな視点からそれらを認識しているということが明らかになった。両発表者は、聴者の世界では音声日本語を用いて聴者の世界に同化しようとし、自身が持つ文化的ろう者の部分を否定する一方で、ろう者の世界では手話を用いても入り込めない排他性を感じるというジレンマも抱えている。つまり、発表者らは音声日本語や日本手話などを用いるが、両者の文化に十全には属していないと感じており、その両者を統合した文化の中で生きているということである。このバイカルチュラルな立場から生まれた言語や文化への意識が、言語教育に関わる自身を日本社会と日本社会に壁を持つ日本語学習者との「つなぎ目」であり、彼らを「日本社会に引き込む」という一方向的なものではなく、「日本社会と学習者との緩衝材となり両者の摩擦を減少させる」という双方向的な関わり方をすべきであるとする言語教育観を生み出していると考えられる。また、発表者のようなバイカルチュラルであることから生じるジレンマは、日本で日本語を学ぶ学習者の中にも当然存在すると考えられる。このジレンマを無視したままでは、言語教育は学習者の課題に対する視野を持つことが出来ず、学習者の社会参画を促すという意味での教育の実現をすることは困難になると思われる。

では、言語教育はことばや学習者、社会というものをどのように捉えるべきなのか。発表者らは次のように考える。まず、私たちは「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく」ことばの市民であり、社会的に構築される存在である。そして、私たち一人ひとは社会と切り離して存在することはできず、その両者をつないでいるのがことばを用いた言語活動である（細川、2012）。この言語活動で用いられることばは社会の中で伝承され変容し続ける文化を運ぶ道具であり、そのことばを用いることで私たちは社会化し文化化する。したがって、言語教育で目指されるべき学習者と社会をつなぐことばの教育の実現のためには、社会に対峙する学習者個々人の内面にある、多様な言語から構成される独自の“ことば”を捉える必要があると言える。

そのためには、ことばの市民を音声日本語話者という前提で捉えるのではなく、様々な言語とそれを話す人たちがいること、さらには、多様な言語を自身の言語として用いる話者がいることも想定するべきである。それに加えて、ことばの市民の形成を音声日本語を

使用するいわゆるマジョリティが力を持つ聴文化への適応という枠組みではなく、日本社会が多様な言語や文化を包摂する社会へと、「異文化接触の原則である「お互いの歩み寄り」を前提」に「日本の社会が変わることも視野に入れるべき」（青木他，2001: 185）であると考え。日本語教育に携わる教師や支援者は、日本語を学び使う人に彼らが必要とする日本社会における処世術を教えることだけに焦点を当てるのではなく、共生の場である日本社会にも目を向ける必要があるだろう。つまり、ことばの教育が教育制度や教員養成とどう関わっていくのか（細川，2016）についても考えなければならないということである。

以上の考察を踏まえ、本発表では、発表者自身の経験の再解釈に終わるのではなく、ことばを使う人々とその人々を包摂する社会について、さらにはことばの教育に携わる人々に求められていることは何かについて、聴衆の方とともにディスカッションを行いたい。

### 参考文献

- (1) 青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）（2001）『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想
- (2) 佐藤正幸・小田侯朗・小林倫代・久保山茂樹（2008）「聴覚障害児をもつきょうだいへの教育支援に関する一考察—聾学校および難聴学級の担当教員への聞き取り調査から—」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』35, 89-99.
- (3) 澁谷智子（2009）『コーダの世界—手話の文化と声の文化』医学書院
- (4) 細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる一言語文化教育学思想と実践』ココ出版
- (5) 細川英雄・鄭京姫（編）（2013）『私はどのような教育実践をめざすのか：言語教育とアイデンティティ』春風社
- (6) 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・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
- (7) 宮澤典子（2013）「ろう親をもつコーダの道のり・手話通訳者の道のり」佐々木倫子（編）『ろう者から見た「多文化共生」もう一つの言語的マイノリティ』（シリーズ多文化・多言語主義の現在5）ココ出版，22-45.
- (8) 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
- (9) 安田裕子・サトウタツヤ（編）（2017）『TEM でひろがる社会実装：ライフの充実を支援する』誠信書房
- (10) 山本雅代（編著）（2014）『バイリンガリズム入門』大修館書店
- (11) Baynham, M. & De Fina, A. (2017). Narrative analysis in migrant and transnational contexts, In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives* (pp. 259–271). London: Routledge.
- (12) Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- (13) Garcia, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave

付記 本研究は JSPS 科研費 17K02874 の助成を受けたものです。

# 口頭発表

(午後の部)

---





## 多相ラッシュ分析による JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテストの妥当性検証

波多野博頭（国際交流基金日本語国際センター）

### 1. 背景と目的

本研究では、JF 日本語教育スタンダード（JFS）準拠ロールプレイテスト（RP テスト）の評価データを多相ラッシュモデルで分析し、「得点化」（測りたい能力が適切な手順で得られているか）と「一般化」（判定は安定した評価者や適切なタスクレベルの設定に基づいているか）の妥当性（小泉・アルク教育総合研究所, 2017）について量的な検証を行う。

RP テストは学習者の口頭での課題遂行能力を JFS のレベル<sup>(1)</sup>に基づいて測るもので、国際交流基金によって開発された（独立行政法人国際交流基金, 2017）。実施の負担が少なく、学習者のレベルを短時間で大まかに把握できるという特徴がある。特定の言語項目が使えたかどうかではなく、タスクがどの程度達成できたかで評価される。そのため、現場への導入を通して、学習者の意識が課題遂行能力のための学習へ近づくという波及効果が期待されている。開発過程では、複数の日本語教育専門家によって質的な検証が行われている（磯村・三矢, 2011; 磯村・他, 2013; 長坂・押尾, 2013; 関崎・他, 2015）。

一方、テストの開発・実施には、論証に基づいた妥当性の検証が求められる。パフォーマンステストでは、評価者の厳しさや一貫性も検討しなければならない。本研究の目的は、RP テストの得点化と一般化に焦点を当て、定量的な分析に基づいて論証を示し、テストとしての妥当性を明らかにすることである。

### 2. データの概要

RP テスト開発時（2012 年）に、国際交流基金日本語国際センターの研修参加者（海外の非母語話者日本語教師、以降「学習者」）に試行した際の評価データを用いた。4 名の評価者（センター所属の母語話者日本語教師で、RP テストの開発メンバー）が、タスクの達成度合いを 4 段階<sup>(2)</sup>で判定したものである。評価者間で判定基準を確認したうえで試行時の RP 録音を聴取し、個別に判定が出されている。テストの実施手順と判定方法は公開されているものと同様のため、1 回の RP で複数のタスクが学習者に課されている。

評価データのうち、B1 と B2 の両タスクを各 1 回以上受けた学習者 45 名分を分析対象とした。表 1 に、試行時に用いられた B1 と B2 のタスクをまとめる。なお、表 1 のうち、試行時の検討を踏まえて公開に至ったタスクは、B1\_3 と B2\_3 である。

学習者の平均年齢は 27.8 歳（sd = 3.6）、出身は 28 か国（最大はベトナムの 5 名）、母語は 24 言語（最大はスペイン語の 7 名）であった。全タスクの総実施回数は 171 回（B1 タスク 69 回、B2 タスク 102 回）で、学習者 1 人あたりの平均実施タスク数は 3.8 タスク（sd = 0.8、最小 3、最大 6）、RP テストの平均時間は 14 分 38 秒（sd = 2 分 53 秒）であった。

表1 RPテスト試行時のB1・B2タスク

	1. あなたの国に来た日本人の友だちが、歯医者に行きたいと言っています。よい歯医者を紹介し、技術や、対応の仕方について、詳しく教えてください。
	2. 日本の電気屋でカメラを買いましたが、壊れていました。もう一度お店に行って、交換してもらうために、お店の人に説明をしてください。
	3. 日本人の友だちに、あなたの国の有名な料理について聞かれました。料理の特徴を友達に詳しく説明してください。
B1	4. 日本の電気屋に、電子辞書を買に行きました。どんな辞書がほしいか、お店の人に詳しく説明してください。
	5. 日本国内を旅行しているとき、財布を落としてしまいました。警察に行き、詳しく説明してください。
	6. 日本人の友だちが、最近見たドラマや、最近読んだ本について質問しています。おもしろかったものについて詳しく説明してください。
	1. あなたは飛行機に乗るときにスーツケースを預けましたが、受け取ってみると壊れていました。カウンターに行き説明し問題解決のために話し合ってください。
	2. あなたは日本の大学に留学中です。必修科目の試験が受けられませんでした。この科目の単位がないと卒業できません。大学の窓口で担当者に事情を説明し、単位をとれるように交渉してください。
	3. あなたが働いている学校では、同じ教科書を20年使っていますが、あなたは新しい他の教科書を使ったほうが良いと思っています。理由を示しながら、同僚に教科書の変更を提案してください。
B2	4. 友人が、夕食しか食べないダイエットを始めました。あなたはその方法は体に悪いと思っています。やめるように友人を説得してください。
	5. あなたの職場に新入社員が入ってきました。その社員は髪をピンクに染め、いつもサングラスをしています。職場の同僚と相談して、対策を話し合ってください。
	6. あなたはクリーニング屋でアルバイトをしています。お客様から預かったコートが、クリーニングしたら変色してしまいました。お客様に失礼にならないように事情を説明してください。

171回の試行に対して4名の評価者がそれぞれ判定を出しているため、分析する評価データの総数は684（B1=276、B2=408）である。学習者の日本語能力の目安として日本語学習時間を図1左に、全タスクの実施回数の分布を図1右に示す。

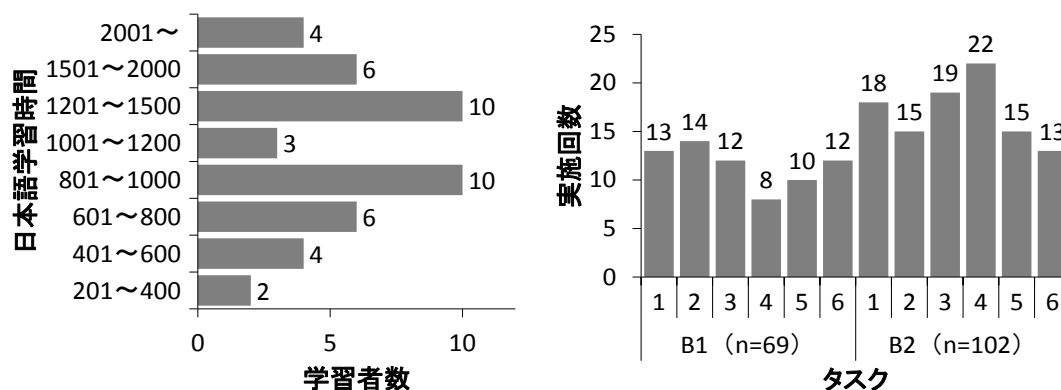


図1 学習者の日本語時間の分布（左）、タスク実施回数の分布（右）

### 3. 分析方法

分析には、多相ラッシュモデル (MFRM: Multi-Faceted Rasch Models) を用いた。MFRM では、「受験者 (=学習者) 能力値」と「タスク困難度」に加えて、パフォーマンス評価に関わる「評価者の厳しさ」についても共通の logit 尺度上で分析が可能である (Barkaoui, 2014; 神前, 2016)。各推定値は独立したパラメータとして算出されるため、評価者の厳しさに影響されず、学習者能力値およびタスク困難度を推定することができる。

学習者相 (45 名)・タスク相 (12)・評価者相 (4 名) の 3 相で、684 の評価データから MFRM を行った。分析ソフトは Minifac (Ver. 3.80.4; Linacre, 2018) を用いた。

まず、小泉 (2016) を参考に、データ全体がモデルに適合しているかの適合度と、タスクや評価者が同じ特性を測れているかの一次元性を確認した。次に、各相の推定値を要約して概観した後、データの一貫性を示す fit statistics で不適当なタスクや評価者行動の有無を検討した。また、各タスクの困難度からレベル設定に問題がないかを調べ、学習者能力値と RP テスト最終判定との関係から RP 判定結果の適切さを検討した。

### 4. 結果と考察

#### 4.1. 適合度と一次元性の確認

データ全体のモデルへの適合度は「標準残差の絶対値が 2 以上のデータが全体の 5 % 以下、3 以上が全体の 1 % 以下」(Linacre, 2018) を目安に検討した。その結果、前者に該当するデータは 35 で全体 (684) の約 5 %、後者は 10 で全体の約 1 % となり、適合度については概ね問題ないことが示された。また、モデルで説明できるデータの分散は全体の 66.4 % で、一次元性の基準とみなせる 20 % 以上 (Engelhard, 2013) をクリアしていた。

#### 4.2. 各相の推定値の要約

各相の推定値を要約して表 2 に示す (タスク相と評価者相の推定値平均はゼロになるよう調整されている)。各推定値は、学習者相では能力値 (test-taker ability)、タスク相では困難度 (task difficulty)、評価者相では厳しさ (rater severity) となる。

学習者能力値の平均がタスク困難度の平均よりも高いことから、多くの学習者にとって各タスクは易しめだったことがわかる。また、困難度の範囲 (6.33 logit) は学習者能力値の分布の過半数 (24 名、53.3%) をカバーしたものの、困難度が最高のタスクであった B2\_1 (3.70 logit) よりも高い能力値を持つ学習者が 21 名存在した。現在は B2 より上の C1 タスクが公開されているが、これら上位の学習者に適切かどうか検証が求められるだろう。一方、評価者の厳しさは 0.78 logit と狭い範囲にあるため、判定の厳しさの違いは小さい。開発時には判定基準がよく理解・共有された上で、タスク選定が行われたといえる。

表 2 各相における推定値の要約 (単位: logit, sd = 標準偏差)

相	n	推定値平均 (sd)	標準誤差平均 (sd)	最小値~最大値 (範囲)
学習者	45	3.66 (1.98)	0.52 (0.12)	-0.32 ~ 8.10 (8.42)
タスク	12	0.00 (2.10)	0.27 (0.06)	-2.63 ~ 3.70 (6.33)
評価者	4	0.00 (0.34)	0.14 (0.00)	-0.49 ~ 0.29 (0.78)

### 4.3. fit statistics

Infit 平方平均 (InfitMnSq) を対象に、0.7 未満を overfit (応答にランダム性が期待ほどない)、1.3 以上を underfit (モデル予測よりバラつきが大きい) とした (McNamara, 1996)。overfit は局所独立性に欠けるものの通常は除かなくてよい一方、underfit は削除の検討対象となる (小泉, 2016; 神前, 2016)。表 3 に、各相の InfitMnSq の値をまとめる。

学習者相では underfit に 10 名が該当した。低い能力値だが難しいタスクで高得点だったケース (その逆も) 等が考えられ、タスクと学習者属性の関係について、今後さらに検討する必要があるだろう。タスク相では overfit に B1\_1 (0.57)、B2\_1 (0.52)、B2\_5 (0.68) が、underfit に B1\_2 (1.95)、B1\_6 (1.31) が該当した。overfit の 3 タスクは独立性に欠け、underfit の 2 タスクは測定したい能力とは異なるものを測っている可能性がある<sup>(3)</sup> (McNamara, 1996)。評価者相では全評価者が適合範囲に収まっているため、各評価者内での判定の一貫性は高いといえる。評価者間の一致度を問題とする古典的テスト理論と異なり、MFRM では評価者内の一貫性が指標として重視される (神前, 2016)。そのため、各評価者の多様な視点を失わずに、厳しさの違いを考慮した推定が可能となる。

表 3 各相における Infit 平方平均の要約

相	n	平均 (sd)	overfit	適合範囲	underfit
			(値 < 0.7)	(0.7 ≤ 値 ≤ 1.3)	(1.3 < 値)
学習者	45	0.98 (0.53)	13 (28.9%)	22 (48.9%)	10 (22.2%)
タスク	12	1.02 (0.39)	3 (25.0%)	7 (58.3%)	2 (16.7%)
評価者	4	0.99 (0.25)	0	4 (100%)	0

### 4.4. タスクのレベル

タスク困難度をレベルで分け、標準誤差 (se) とともに表 4 に示す。B1B2 のレベル間で、困難度の逆転はみられなかった。一方、同一レベル内での困難度の範囲は、B1 が 2.22 logit、B2 が 3.88 logit であった。困難度と能力値が同一のとき、その項目をその学習者が達成する確率は 50 % とされる (McNamara, 1996)。dichotomous 項目での指摘ではあるが、困難度が能力値より 2 logit 大きいとタスク達成確率は 12 % に、2 logit 小さいと 88 % になる (McNamara, 1996)。4 logit 差では困難度 > 能力値で 2 %、困難度 < 能力値で 98 % になる。そのため、試行時のタスクは同一レベル内での困難度差が大きかったといえる。

表 4 レベル別タスク困難度 (単位: logit)

タスク	n	困難度 (se)	タスク	n	困難度 (se)
B1_2	56	-0.41 (0.25)	B2_1	72	3.70 (0.21)
B1_6	48	-0.97 (0.29)	B2_2	60	3.21 (0.23)
B1_1	52	-1.75 (0.28)	B2_5	60	1.28 (0.24)
B1_5	40	-2.09 (0.36)	B2_4	88	1.21 (0.19)
B1_4	32	-2.25 (0.39)	B2_6	52	0.87 (0.24)
B1_3	48	-2.63 (0.32)	B2_3	76	-0.18 (0.22)

#### 4.5. 学習者能力値と口頭での課題遂行能力の JFS レベル

MFRM で推定した学習者能力値と口頭での課題遂行能力の JFS レベルとの関係について、RP テスト最終判定（複数回のタスク実施を経て最終的にその学習者に与えられたレベル）との対応を図 2 左に、学習者の自己評価によるレベルとの対応を図 2 右に示す。比較のため、自己評価では B1 および B2 と回答した者のみを示す。自己評価との対応（図 2 右）では、両レベルで学習者能力値の分散が大きく、データの重なりも多い（B1: 平均 2.8 logit,  $sd = 1.7$ ; B2: 平均 4.3 logit,  $sd = 2.2$ ）。一方、RP テスト最終判定との対応（図 2 左）では、能力値の分散が小さく重なりも少ない（B1: 平均 2.1 logit,  $sd = 1.4$ ; B2 平均 4.7 logit,  $sd = 1.6$ ）。

学習者能力値と JFS レベル（B1 と B2）の相関をみるため、RP テスト最終判定および自己評価との対応で、ポリシリアル相関係数を求めた。その結果、RP テスト最終判定と能力値の相関係数は .843 で強い相関がみられたものの、自己評価と能力値の相関係数は .447 であった。以上から、学習者が RP テストで受けるレベル判定の結果は、学習者能力値との強い相関に裏付けられたため、RP テストの判定は適切といえるだろう。

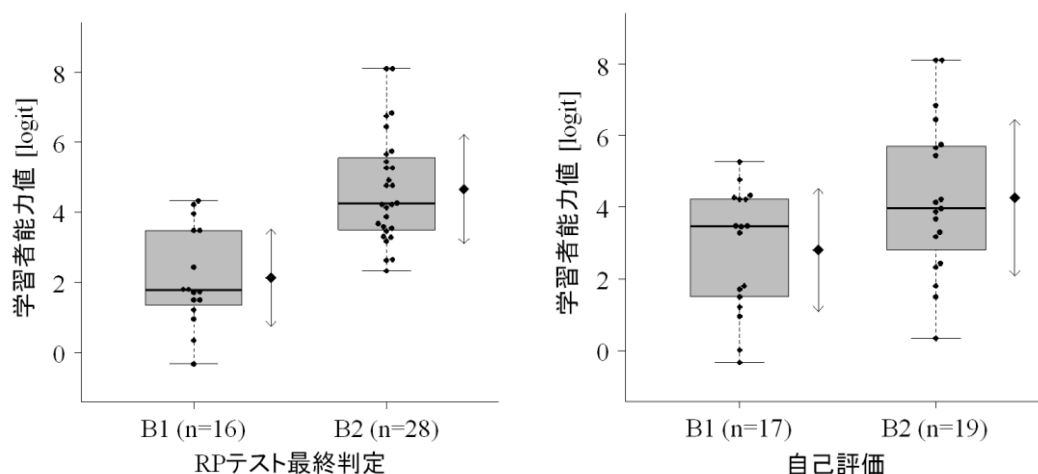


図 2 学習者能力値と RP テスト最終判定（左）、「口頭でのやりとり」の自己評価（右）  
箱ひげ図中の●は実際のデータを、右の◆は平均値、◆から延びる矢印は標準偏差を表す

#### 5. まとめ

本研究では、JFS 準拠 RP テスト開発時の評価データ 684 件を多相ラッシュモデルで分析し、得点化と一般化の妥当性について検討した。その結果、評価者間で厳しさの違いは小さく、各評価者の判定には高い一貫性がみられ、B1B2 のレベル間でタスク困難度に逆転はみられず、RP テストの最終判定は学習者能力値と強い相関を示した。「測りたい能力が適切な手順で得られているか」「判定は安定した評価者や適切なタスクレベルの設定に基づいているか」という根拠が得られ、RP テストの得点化と一般化の妥当性が明らかとなった。

一方、能力値が高い学習者を測るタスクがなかったことや、学習者の属性と特定タスクの得意・不得意の関係、同一レベル内での比較的大きな困難度差の存在などが、今回の検証で明らかになった。現在公開しているタスクを含め、今後も検証が求められるだろう。

## 注

- (1) JFS は CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) の考え方を参考に、日本語の熟達度を 6 段階 (A1, A2, B1, B2, C1, C2) で表す尺度 (レベル) を採用している。
- (2) 「◎ : 十分に達成できた」「○ : 何とか達成できた」「△ : 惜しかったが、達成したとは言えない」「× : 全く達成できなかった」の 4 段階。

## 謝辞

本研究で使用した評価データは、国際交流基金日本語国際センター専任講師の磯村一弘氏・押尾和美氏・篠原亜紀氏・長坂水晶氏によって構築・整備された。また、多相ラッシュ分析では順天堂大学の小泉利恵氏に多くの助言を頂いた。深く感謝申し上げます。

## 参考文献

- (1) Barkaoui, K. (2014) Multifaceted Rasch Analysis for Test Evaluation. In A. J. Kunnan (Ed.) *The companion to language assessment (Vol. III: Evaluation, Methodology, and Interdisciplinary Themes)*, pp. 1301–1322, West Sussex, U.K.: John Wiley & Sons.
- (2) Engelhard, Jr. G. (2013) *Invariant measurement: Using Rasch models in the social, behavioral, and health sciences*. New York, NY: Routledge.
- (3) Linacre, J. M. (2018) *A user's guide to FACETS: Rasch-Model computer programs (Program manual 3.80.4)*. <http://www.winsteps.com/a/facets-manual.pdf> (2018 年 9 月 11 日確認) .
- (4) McNamara, T. (1996) *Measuring second language performance*. Essex, U.K.: Addison Wesley Longman Limited.
- (5) 磯村一弘・長坂水晶・押尾和美・篠原亜紀 (2013) 「JF 日本語教育スタンダードに準拠した A2~B2 レベルの口頭テストの開発ーロールプレイで測る『やりとり』の課題遂行能力ー」『ヨーロッパ日本語教育』, 第 18 号, pp.157-162.
- (6) 磯村一弘・三矢真由美 (2011) 「JF 日本語教育スタンダード『みんなの Can-do サイト』を用いたレベルチェックテストの作成」『ヨーロッパ日本語教育』, 第 16 号, pp.171-175.
- (7) 小泉利恵 (2016) 「Facets を使った多相ラッシュ分析 : パフォーマンステストの妥当性検証に向けて」(早稲田大学 言語教育とデータ分析に関する連続ワークショップ資料) , <http://www7b.biglobe.ne.jp/~koizumi/KoizumiHP.html> (2018 年 9 月 11 日確認) .
- (8) 小泉利恵・アルク教育総合研究所 (2017) 『Telephone Standard Speaking Test (TSST) の妥当性検証』(アルク英語教育実態レポート, Vol. 10) . 東京 : アルク教育総合研究所.
- (9) 関崎友愛・松井孝浩・長坂水晶 (2015) 「JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト C1 レベルの開発」『2015 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.217-218.
- (10) 神前陽子 (2016) 「多相ラッシュ分析」『日本言語テスト学会誌 20 周年特別号』, pp. 207-210.
- (11) 独立行政法人国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード準拠 ロールプレイテスト テスター用マニュアル第 2 版』 . [https://jfstandard.jp/pdf/roleplay/JFS\\_roleplaytest\\_all\\_20170131.pdf](https://jfstandard.jp/pdf/roleplay/JFS_roleplaytest_all_20170131.pdf) (2018 年 9 月 11 日確認)
- (12) 長坂水晶・押尾和美 (2013) 「JF 日本語教育スタンダードに準拠した口頭テスト-課題遂行能力測定のためのロールプレイタスクと評価指標の作成-」『言語文化と日本語教育』, 46 号, pp.70-73.

## 口頭能力テスト「JOPT」と「OPI」の対応に関する調査報告

李在鎬（早稲田大学）・嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）・  
伊東祐郎（東京外国語大学）・鎌田修（南山大学）・  
坂本正（名古屋外国語大学）・由井紀久子（京都外国語大学）・  
六川雅彦（南山大学）

### 1. 背景と目的

本研究グループでは科研費による補助のもと、2013年度より日本語学習者の口頭能力測定のためのテストとして、目下、JOPT (Japanese Oral Proficiency Test: <http://jopt.jp/>) を開発している(鎌田ほか2016)。本発表では2018年に行ったパイロットスタディの結果を報告する。本パイロットスタディでは、JOPTの妥当性の検証を目的に東京と浜松にて48名の学習者に対して、アカデミック領域とコミュニティ領域の項目を使ったテストを実施した。また、比較の対象としてOPI (Oral Proficiency Interview) も同時に行った。本発表では、基準関連妥当性 (criterion related validity : 外部基準と高い相関を持つかどうかを指す指標、Bachman1990、近藤2012) に関する調査として、JOPTとOPIの対応関係を調査した。調査の結果、2つのことが明らかになった。1) JOPTのコミュニティ領域のテストにおいては、4つの異なる習熟度に対する能力測定ができること、2) OPIとの対応づけを行ったところ、強い相関 ( $r=.869$ ) が認められたことを報告する。

### 2. JOPTの概要

JOPTは、対面式のテストで、15分を目安に日本語学習者の口頭能力を測定する。JOPTの最大の特徴として、次の3点が挙げられる。1) アカデミック、ビジネス、コミュニティの3つの日本語使用領域を想定していること、2) 3つのステップでテストを構成していること、3) 質問固定型であること。

まず、1) としてJOPTは、アカデミック、ビジネス、コミュニティの3つの日本語使用領域を想定している。それぞれの領域における想定受験者と言語能力の構成概念は以下のとおりである。

- アカデミック (Academic) 領域：主として高校生以上の学生を対象に、アカデミックな世界で必要とされる機能的言語運用能力を測る。この領域の機能的言語運用能力とは、グラフなどを読み解いた上で、事実の説明、解釈、評価を述べ、学術的な規範・規則等に基づく根拠ある主張や議論ができる能力のことである。
- ビジネス (Business) 領域：主としてビジネスパーソン、及び、今後ビジネスの世界に入ろうとする人材を対象に、その世界で必要とされる機能的言語運用能力を測る。この領域の機能的言語運用能力とは、提示されたイラストから場面や状況を理解し、職業人として社会的・文化的に相応しい日本語で表現ができ、さらに、商習慣を踏まえ、現在あるいは

将来の展開を予測し、意見を述べたり提案したりできる能力のことである。

- コミュニティ (Community) 領域：主として定住者を対象に、コミュニティ (地域社会) の生活場面における機能的言語運用能力を測る。この領域の機能的言語運用能力とは、身近な生活場面のイラストを見ながら、文化背景や状況を理解した上で、状況や事実関係、経緯などについてそれに相応しい日本語で描写・説明でき、さらに、テーマに即した意見述べができる能力である。生活場面において人間関係に配慮した相応しい応答ができる能力も含む。

次に、2) として JOPT では、表 1 にあげる 3 つのステップにおいてテストを行う。

表 1 各領域の測定対象能力および試験内容

領域	ステップ 1	ステップ 2	ステップ 3
アカデミック (A) 領域	【共通】 自分に関する簡単な質問に答える。	表・グラフなどを見て、分かることについて話す。また、それに基づいてプレゼンテーションを行う。	ある事柄について理由を挙げて意見を述べ、また、ある課題について解決策を述べる。
ビジネス (B) 領域		ビジネス場面に関するイラストについて描写する。また、ある事柄について簡単に説明する。	ある事柄について意見を述べ、また、ある問題について解決策を述べる。 さらに、人間関係に配慮した適切なやり取りをする (形式：ロールプレイ)。
コミュニティ (C) 領域		生活場面に関するイラストについて描写する。また、ある事柄について簡単に説明する。	ある事柄について賛成か反対か理由を挙げて意見を述べ、また、ある問題について解決策を述べる。さらに、人間関係に配慮した適切なやり取りをする (形式：ロールプレイ)。

まず、ステップ 1 は 3 領域に共通であり、「1 問 1 答式の質問」になっている。ステップ 1 では、氏名などの自分に関する簡単な描写を行いながら、基本的な口頭能力の度合いをチェックする。ステップ 1 において「基本的な質問には対応できる」と判断された場合には、ステップ 2 に移行する。ステップ 2 は、テスト課題をもとに事実説明や場面描写に関する口頭能力を測定する。ステップ 3 は、より主体的な意見述べのタスクに関する口頭能力を測定する。なお、ステップ 1 からステップ 3 に進むにつれ、テスト項目の難易度が上がるように設計している。

### 3. 研究課題と調査概要

テスト開発においては妥当性と信頼性に関する議論が古くからなされており、JOPT の開発においても、これは最優先事項として考えている。本発表でとりあげる基準関連妥当性については、類似のテストであることと、すでに信頼性・妥当性が担保されているテストであることが求められるが、この 2 点を満たす最適なテストの一つが OPI であると判断した。具体的な研究課題は以下の 2 点である。



研究課題 1) JOPT が測定可能な能力のレベルはどのようなものか。  
 研究課題 2) JOPT のレベルと OPI のレベルの対応はどのようなものか。

上記の研究課題をデータ分析に基づいて検証するため、東京と浜松で事前調査を行った。

- 調査協力者：テスター10名（OPIの有資格者）、受験者（日本語学習者）48名（データ採取は50名であったが、2名分のデータに関しては、欠損があったため、48名のデータのみを分析対象とした）。
- テストセット：JOPT-A領域のテスト(15分)、JOPT-C領域のテスト(15分)、OPI(30分)
- 評定：JOPT-AとJOPT-Cのステップ2とステップ3の音声を聞き、「課題達成力」「語彙力」「文法力」「談話構成力」「発音力」「流暢さ」を0～5段階で評定した（ステップ1はラポール作りとしても機能させているため、評定対象外）。評定作業はテスター本人がループブック（巻末資料参照）に基づいて行った。OPIは有資格者の立場から初級、中級、上級のいずれかでテスター本人が判定。
- 分析データ：評定は各領域のステップ内の質問単位で行っており、全体のデータは886質問×6評定項目で構成されている。これらを48名の受験者単位で合計し、最終的には、48名×JOPT-Aで6評定項目、JOPT-Cで6評定項目のデータマトリックスを作成した。本発表では、JOPT-Cのデータ分析の結果を報告する。
- 統計分析：4つの分析を行った。(1) 階層的クラスター分析を行い、48名を能力別集団に分類し、JOPTの能力レベルを特定した。(2) 能力レベルの評定値に対する統計的な有意差を確認するため、一元配置分散分析を行った。(3) JOPTの能力レベルとOPIの能力レベルの相関を確認するため、スピアマンの順位相関係数を計算した。(4) JOPTとOPIの対応を確認するため、コレスポンデンス分析を行った

#### 4. 結果と考察

階層的クラスター分析の結果、4つの集団で最適な分離が得られることが明らかになった。便宜上、もっとも得点が低い集団を「JOPT 1段」と呼び、その次に高い集団を「JOPT 2段」、その次を「JOPT

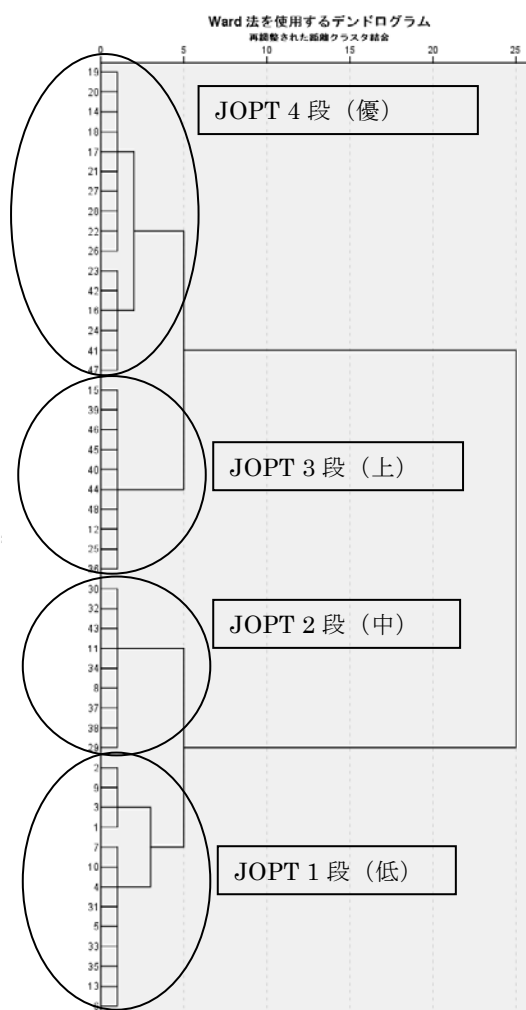


図1 デンドログラム

3段」、もっとも能力が高い集団を「JOPT 4段」と呼ぶことにする。

次に、4つの集団の特徴を確認するため、6つの指標「課題達成力」「語彙力」「文法力」「談話構成力」「発音力」「流暢さ」に対する各集団の平均得点をレーダーチャートで描画してみた（図2）。

図2から次の3点が明らかになった。1）JOPT1段と2段に共通する特徴として、発音力が高い反面、課題達成力が低い。2）JOPT 3段の特徴として、課題達成力と流暢さ、発音力がほぼ均等に高いことが明らかになった。3）JOPT 4段においては、流暢さが際立って高いことが明らかになった。

次に、JOPT の 4 レベルを従属変数にし、各評定項目を独立変数にし、一元配置分散分析を行い、レベル間で統計的な差があるかを調べてみた。結果としては、6つの評定項目すべてにおいて、十分な差が確認できた（課題達成力( $F(3,44)=108.8, p=.000$ )、語彙力( $F(3,44)=162.5, p=.000$ )、文法力( $F(3,44)=209.5, p=.000$ )、談話構成力( $F(3,44)=158.6, p=.000$ )、発音力( $F(3,44)=99.1, p=.000$ )、流暢さ( $F(3,44)=154.3, p=.000$ )）。

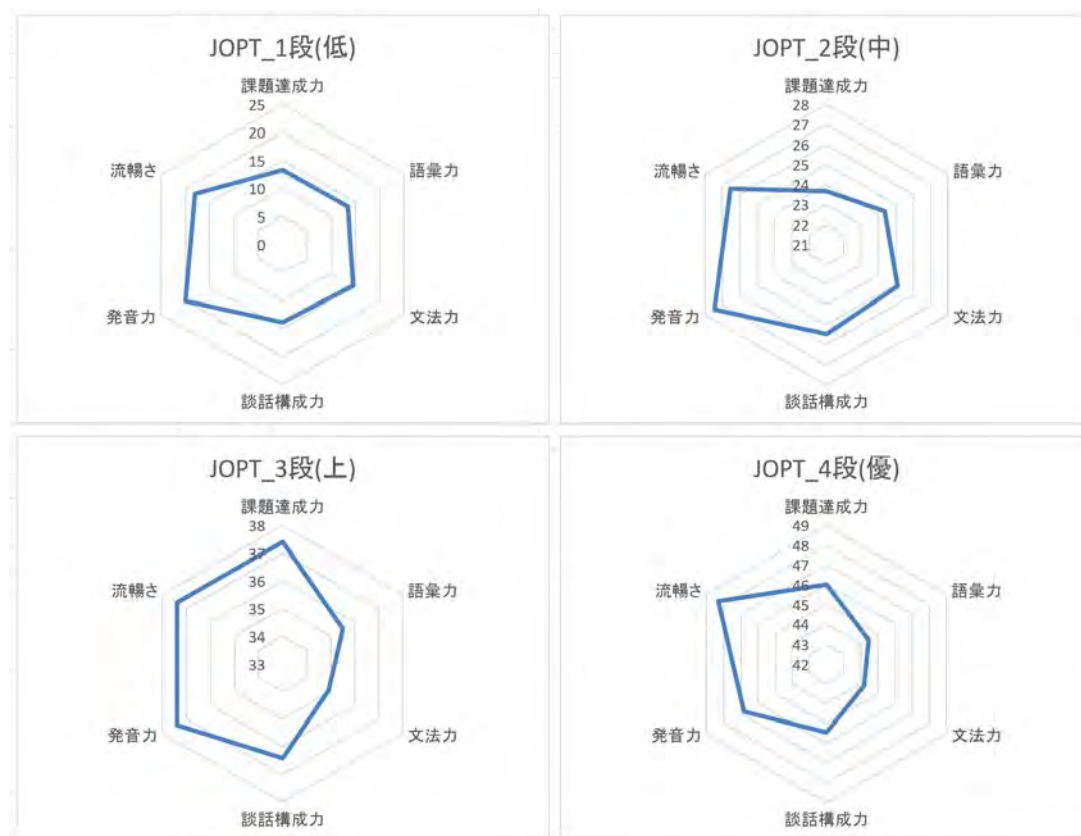


図2 レーダーチャート

次に、OPIとJOPTのレベルをクロス集計し、両者の対応関係を確認した（表2）  
表2の結果を可視化し、JOPTとOPIの関連をより明示的に示すため、コレスポンデンス分析を行った（図3）。次元1の寄与率は.787で、次元2の寄与率は.213であった。

表2 JOPTレベル×OPIレベル

		OPIレベル			合計
		OPI初級	OPI中級	OPI上級	
JOPTレベル	JOPT_1段(低)	5	8	0	13
	JOPT_2段(中)	0	9	0	9
	JOPT_3段(上)	0	5	5	10
	JOPT_4段(優)	0	0	16	16
合計		5	22	21	48

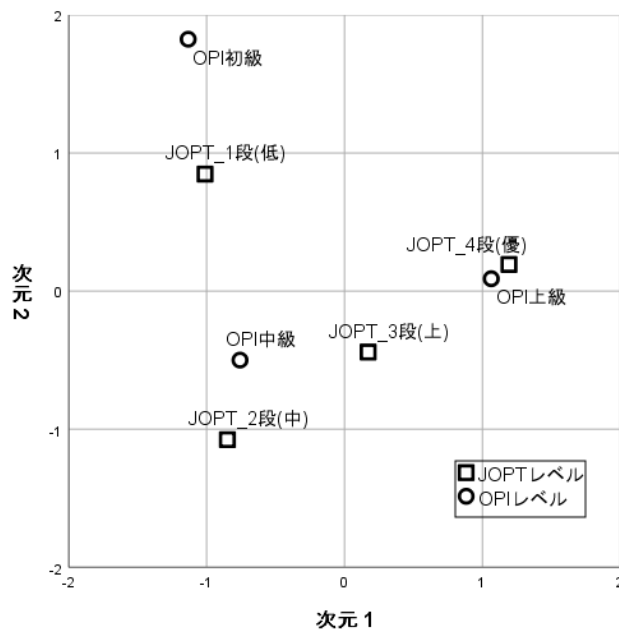


図3 コレスポネンス分析の結果

表2および図3から、JOPT 4段はOPI上級に対応し、JOPT 3段はOPIの中級と上級の間、JOPT 2段はOPI中級、JOPT 1段はOPIの初級に近いことが明らかになった。

次に、JOPTの4レベルとOPIの初級～上級の相関を調べるため、スピアマンの順位相関係数を計算した結果、 $r=.873$ であることが明らかになり、両者の間には強い相関が見られると結論づけられる。

### 5. まとめと今後の課題

以上の結果をまとめると、2節の研究課題に対して、以下のような答えが導き出される。

研究課題1) JOPTが測定可能な能力のレベルはどのようなものか。

→ 4つのレベルとして測定できる。

研究課題2) JOPTのレベルとOPIのレベルの対応はどのようなものか。

→ 強い相関が見られる

今後の予定は以下のとおりである。

- 1) 複数の評定者による評定値の突き合わせ作業を行い、本発表の分析結果を検証すること
- 2) 試行データをコーパス化し、共有すること

1)のための調査協力者 10 名に対して、追加の評定を依頼した。具体的にはすべての音声サンプルに対して、2 名の追加評定者の評定データを構築し、その分析を行う予定である。2)はテストの普及とデータに基づく日本語教育研究の活性化をはかるためのもので、来年度中にはコーパス化とデータの共有を実現したいと考えている。

\*本研究は、科研費基盤研究 (A)「JOPT の拡充と普及：汎用性と実用性に富む日本語口頭能力試験の実現 (研究課題/領域番号：17H00919)」の成果である。本研究グループでは、毎年、研究成果を公開する目的で公開シンポジウムを開催しており、過去の内容や今後の予定は、ウェブサイト「<http://jopt.jp/>」で公開している。

#### <巻末資料> 評定のためのルーブリック

コミュニティ 評価基準ルーブリック案 Step2&3 共通

	課題達成	語彙能力	文・文法能力	談話構成能力	発音・アクセント・イントネーション	流暢さ
5	事実説明や意見述べの課題が十分に達成されている回答である。トピックについて自分から話し続けることができる。	課題を達成するのに効果的で適切な語彙を使っている。意味がよくわかる。同じ意味のことを別の語彙でも言うことができる豊富な語彙を持っている。	課題を遂行するのに適切で複雑な文法構造で話している。目他動詞、アスペクト、格助詞、接続助詞、修飾助等の間違いもほとんどない。	回答は、接続表現や省略等を使って順序良く論理的につながっている。内容にもまとまりがある。意見述べでは、意見と理由の関係も適切である。RP では、適切な理由や事情を過不足なく述べながら課題を遂行している。また、相手や状況に応じて直接的または婉曲的な言い方で課題を遂行している。	聞き取りやすい発音で、アクセントやイントネーションも自然である。	よどみなく、自然に滑らかに話している。1、2 回聞えることがあるが、すぐに元に戻って話し続ける。
3	課題がほとんど達成されているが、やや不足している部分がある。トピックについて促しがあると話し続けることができる。	課題を達成するのにまあまあ十分な語彙が使えらる。やや不自然な語彙が 1、2 個あるが、理解にほとんど問題がない。	簡単な文をつないで話している。複雑な文を言うときに 1、2 個文法の間違いがあるが、理解にほとんど問題がない。	話のまとまりやつながりにやや問題があるが、理解にほとんど問題がない。RP では、理由や事情に適切さがやや欠ける、あるいは量が足りないなどの問題があるが、課題は達成されている。	ところどころ発音、アクセント、イントネーションに不自然なところがあるが、おおむね聞き取りやすい	ときどき言葉に聞えるが、言いたいことはほぼわかる。
1	課題を達成するには日本語が不十分だが、促しによって何とか遂行できる。	使える語彙が限られている。使っている語彙に間違いが多く理解しにくい。	簡単な文で話してはいるが、間違いも多く、聞き手が理解するのにやや文障がある。	発話量が少なく、まとまりやつながりが十分とは言えない。RP では、理由や事情説明が不十分で失礼な印象を与えている。	ときどき聞き取りにくい発音、アクセントがあり、イントネーションも不自然なところがある。	言葉を思い出したり聞えたりしながらたどたどしく話している。わかりにくい。
0	課題が遂行できていない。	課題を遂行するのに必要な語彙が不足している。	チャンクや単語や句の羅列で、文になっていない。	まとまった量の発話がない。発話量があっても支離滅裂である。	発音が悪く、分かりにくい。アクセントやイントネーションの間違いが多い。	必要な言葉が口からなかなか出てこないことが多い。

#### 参考文献

- (1) Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- (2) 鎌田修・嶋田和子・伊東祐郎・李在鎬 (2016)「新しい日本語会話テスト JOPT」(2016 年度日本語教育学会秋季大会パネルセッション)『大会予稿集』 pp.29-40.
- (3) 近藤ブラウン妃美 (2012)『日本語教師のための評価入門』くろしお出版.

## BJ-CAT ビジネス日本語テストの運用に向けて

—妥当性の検証と課題の把握—

赤木彌生（東亜大学）・小野塚若菜（ベネッセ教育総合研究所）

### 1. 研究の背景と目的

加速する日本企業のグローバル化や訪日外国人の増加への対応，さらには深刻な人材不足を補うため，外国人留学生の採用ニーズが高まっているという（株式会社ディスコ キャリタスリサーチ，2017）。また，外国人の就職支援に関する閣議決定等では，「外国人留学生の国内での就職率を現状の3割から5割に向上させることを目指し，留学生に対する日本語教育，中長期インターンシップ，キャリア教育を含めた特別プログラムを拡大，付加，設置する」（日本経済再生本部，2017）とある。これを受け，大学や専門学校においてはビジネス日本語コースが開講され，インターンシップや就職支援が拡大されている。そのような状況においては，日本企業での就労を希望する外国人（以下，外国人材）にとって，自身がビジネスを行うのに十分な日本語能力をどの程度習得しているかを客観的に測定できるツールがあれば利便性が高い。また，外国人材を採用する企業にとっても有用である。

現在，ビジネス日本語能力を測定する大規模なテストとしては，BJT ビジネス日本語能力テスト（Business Japanese Proficiency Test；以下，BJT）がある。BJT はビジネス場面でのコミュニケーション能力を測定するテストとして社会的に広く活用されているテストである。2017 年度より CBT（Computer Based Testing）方式に全面移行し，受験者の選択の幅が広がっている。ただし，CBT 化されても当然ながら受験回数には制限があり，また 2018 年 8 月現在，受験地は日本国内で 19 都市，海外ではアジア地域を中心として 15 か国・地域と限られている。

そこで筆者らは，ビジネス場面における日本語によるコミュニケーション能力を，インターネットを通して 24 時間 365 日いつでもどこでも客観的かつ効率的に測定できる適応型テスト，BJ-CAT コンピュータ適応型ビジネス日本語テスト（Business Japanese Computerized Adaptive Test，以下 BJ-CAT）の研究開発を行ってきた。本発表では，BJ-CAT の本格運用に向け，パイロット版として運用実験を行った結果から，BJ-CAT の妥当性を検証した結果を報告する。また，検証によって明らかになった課題について考察する。

### 2. BJ-CAT の開発サイクル

適応型テストで日本語能力を測定するものとして幅広く知られているのは，現時点で J-CAT 日本語テスト（Japanese Computerized Adaptive Test；以下 J-CAT）のみである。J-CAT については今井ほか（2012）に詳しいが，今井ほか（2012）では適応型テストの開発サイクルを図 1 のように説明している。

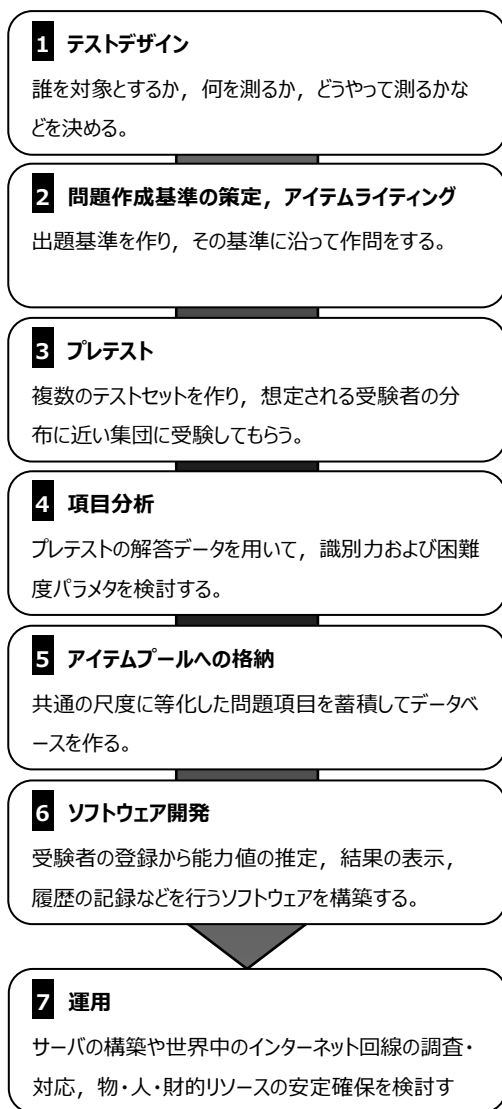


図 1 適応型テストの開発サイクル（今井ほか，2012 を元に作成）

「6」ソフトウェアの開発」に関しては、BJ-CAT は J-CAT で構築したシステムをそのまま援用した。以上のようなプロセスを経て、BJ-CAT のパイロット版を構築した。

筆者らはさらなる測定精度の向上のために今後もアイテムプールの拡充を続けていく計画であるが、これまでの成果を用いて構築した BJ-CAT パイロット版の、適応型テストとしての運用実験を行い、算出される得点が妥当であるか、換言すればテストの信頼性や妥当性が担保されているかどうかを検証する。本検証結果を踏まえ、近く本格運用開始を目指す方針である。

### 3. 適応型テストの能力推定方法

適応型テストの得点は、正答数得点ではなく尺度得点で算出される。尺度得点を算出するためには、アイテムプールの問題項目を用いて各受験者の能力値を推定する必要がある。

BJ-CAT もこのサイクルに沿って開発を行った。まず「1」テストデザイン」に関しては、前述のように BJ-CAT はビジネス場面での日本語によるコミュニケーション能力を測る客観的テストである。出題は聴解、聴読解、語彙・文法、読解の四分野で、解答は四肢選択形式である。会話および論述等のパフォーマンステストは含まれない。「2」問題作成基準の策定、アイテムライティング」に関しては、BJT の作成基準を参考にして策定した。テスト問題の難易度も BJT におおむね準拠しており、初中級レベル（J-CAT150 点あるいは日本語能力試験 N3）以上を主な対象として問題項目を作成した。

次に、作成した問題項目を複数のテストフォームに分け、国内外の教育機関において約 3,500 人の日本語学習者の協力を得て「3」プレテスト」を行った。プレテストから得られた各問題項目への解答データから古典的テスト理論ならびに項目反応理論（Item Response Theory；以下 IRT）を用いて「4」項目分析」を行った。そして、問題項目の難易度や識別力（受験者の能力をどの程度弁別するかの度合い）のパラメータを算出し、対象とする受験者のレベルに対して適切な問題項目を抽出して「5」アイテムプールへ格納」した。

適応型テストによる能力推定の仕組みとしては、難易度パラメタや識別力パラメタが既知の問題項目が格納されたアイテムプールから、その受験者に適した問題項目が送り出される。各受験者がある問題項目に対し正答であればより難易度の高い問題項目が送り出され、誤答であればより難易度の低い問題項目が送り出される。これを繰り返すことによって受験者の能力値を推定し、換算式を用いて尺度得点に変換する。

紙媒体のテストでは、印刷された問題項目がすべての受験者に対して出題されるが、適応型テストでは受験者一人一人に、能力に即した問題項目が提示される。そのため、少ない出題数で能力判定が可能であり、受験者への負担も少ない。BJ-CATも、紙媒体やCBTのテストよりも効率的にビジネス日本語能力を測ることが可能となるが、実用化に向けてはBJ-CATの問題項目の内容やその問題項目で測定された能力値の妥当性の検証を行うことが重要となる。

#### 4. 妥当性の検証

テストの妥当性を検証するには、一般的に内容的妥当性、基準関連妥当性、構成概念妥当性の3つの観点から検討される(野口ほか, 2014)。本発表ではそのうち基準関連妥当性として、外部基準との相関係数によって検証した結果について報告する。

検証にあたって外部基準にしたのはJ-CATである。J-CATはBJ-CAT同様コンピュータ適応型テストであり、年間約2万人が受験する。BJ-CATと異なるのは、その測定対象が生活場面に必要な一般的な日本語能力(今井ほか, 2012)という点であるが、出題分野は類似している<sup>(1)</sup>。また前述したとおり、BJ-CATはJ-CATのシステムをそのまま援用している。このため、J-CATを外部基準として検証することにした。

##### 4-1. 検証方法

被験者43名にBJ-CATとJ-CATの両方を同時期に受験してもらい、両テストの分野別ならびに総合得点の相関係数を算出した。被験者の概要は表1の通りである。

表1 被験者の概要

J-CATの 得点レベル	初級後半 (J-CAT 100-150点) 9名 中級前半 (J-CAT 151-200点) 14名 中級後半 (J-CAT 201-250点) 14名 上級前半 (J-CAT 251-300点) 5名 上級後半 (J-CAT 301-350点) 1名 母語話者相当 (J-CAT 351-400点) 0名
国籍	漢字圏 (中国・香港, 台湾) 25名 非漢字圏 (モンゴル, ミャンマー, ウクライナ, ハンガリーなど) 18名
職業	交換留学生, 大学院生, 高専生, 研究生等 (アルバイト経験などは様々)

##### 4-2. 結果

分野別の相関を見ると、もっとも相関係数が高いのは図2-bに示したBJ-CATの聴読解部門とJ-CATの聴解部門の得点であり( $R^2=0.67$ )、もっとも低いのは図2-dに示した読解部門同士の得点であった( $R^2=0.42$ )。また、BJ-CATとJ-CATの両テストの総合得点については、強い正の相関がみられた( $R^2=0.72$ )。

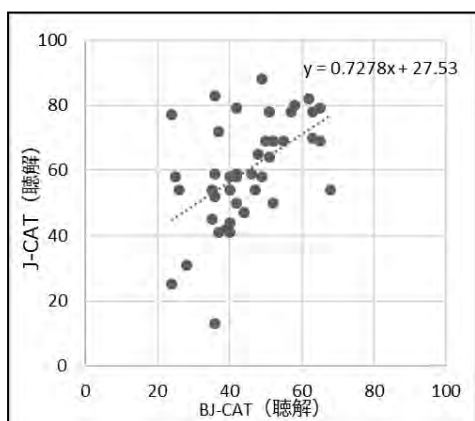


図 2-a 聴解分野と聴解分野

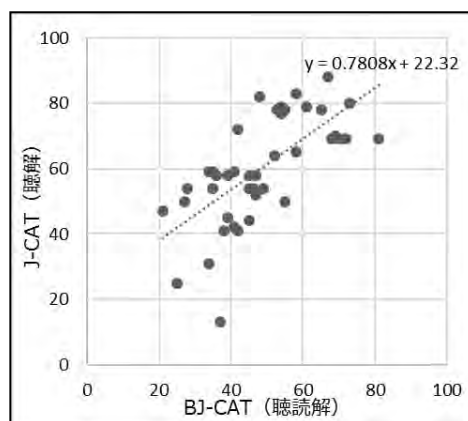


図 2-b 聴読解分野と聴解分野

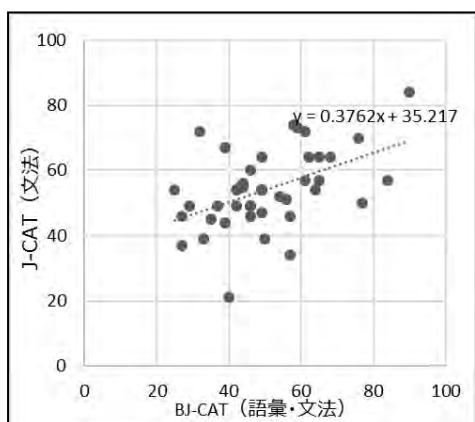


図 2-c 語彙・文法分野と文法分野

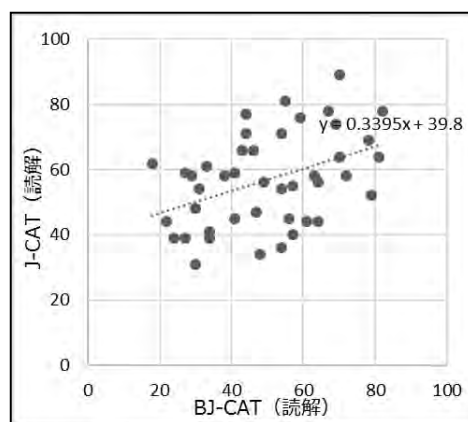


図 2-d 読解分野と読解分野

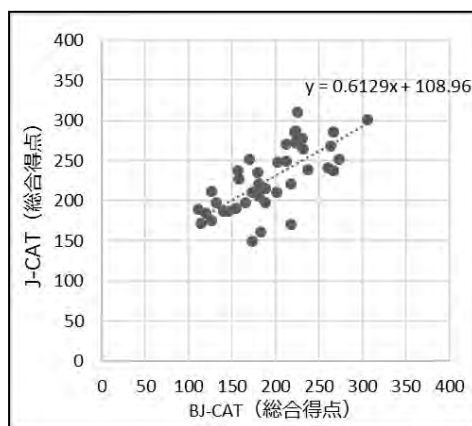


図 3 総合得点と総合得点

図 2 および図 3 を見ると、BJ-CAT の得点は J-CAT の得点を少し下回る傾向が見られる。総合得点における差の平均は-34.3 で、BJ-CAT のほうが平均で 34.3 点低く算出されていることになる。BJ-CAT はビジネス場面の内容を取り扱っているため、J-CAT の測定対象の内容に比べると難易度は高くなると予想されることから、以上のような結果は経験的に妥当であると考えられるが、能力低群の受験者に対して測定精度が十分であったかどうかについては開発サイクルの前段階に戻ってさらに精緻に検証する必要がある。



## 5. 本格運用に向けての課題

ここまで述べてきたように、BJ-CAT が算出する得点について基準関連妥当性を検証したところ、総合得点においても分野別においても概ね正の相関関係が見られ、BJ-CAT の妥当性はある程度担保されていることが明らかになった。しかし、受験者の能力推定が収束するまでのプロセスを観察すると、能力高群は能力低・中群と比較してより多くの問題項目が提示されていることがわかった。つまり、能力低群であるほど出題数は少なく、能力高群であるほど多い。

たとえば、図4は聴解分野の能力推定の収束までのプロセスを示している。横軸は出題数、縦軸は各問題項目の難易度パラメタである。図の左側から右側の順で出題され、折れ線グラフが右上がりであれば正答したこと、右下がりであれば誤答したことを意味する。

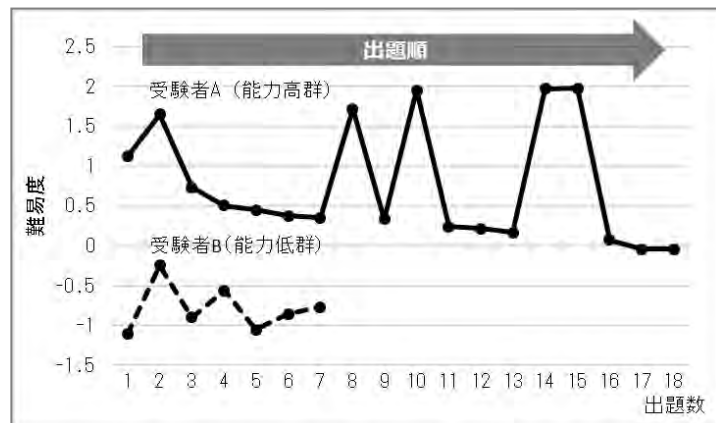


図4 BJ-CAT 聴解分野 能力推定の収束までのプロセス

能力高群（J-CAT 上級後半

レベル）に属する受験者Aは18項目が出題されたところで能力値の推定が収束しており、それに対して能力中群（J-CAT 中級前半レベル）に属する受験者Bは7項目で収束していることがわかる。

このような、能力高群の受験者が能力値の推定が収束するまでに多くの問題項目に解答しなければならないという傾向は、J-CAT においても同様である。しかし、出題される項目数が多ければ受験者の負担は大きくなり、本来正答する項目にも誤答してしまうなど、測定の精度に悪影響を及ぼす可能性も生じる。そこで中村（2011）が指摘するように、適応型テストでは、starting rule および ending rule の検討が課題である。starting rule とはすなわち、テストの冒頭に難易度の低い問題項目から高い問題項目を複数設定することであり、暫定的な能力レベルを判定することで受験者が解答する問題項目の数を抑えることができる。ending rule は、始めに設定した誤差範囲に収まった時点で能力値の推定を停止したり、その誤差範囲に収まらない場合であっても一定の出題数に達したらその時点で最尤値を最終的な能力値と判定したりすることである。これも starting rule と同様で解答する問題項目数を受験者の負担にならない程度まで抑えることを目的としている。

今回の検証結果から、BJ-CAT においても starting rule および ending rule の検討が課題であることが明らかになった。BJ-CAT は、現在または将来的に日本語を使ってビジネス活動を行う日本語学習者を対象とするため、相対的に日本語能力の高い受験者が多く利用すると考えられる。そのため、テストの実施時間を減らし、効率的に実施するための統計的方法について今後検討が必要である。

## 5. おわりに

前述したように、適応型テストで日本語能力を測定するものとして幅広く利用されているのは現時点でJ-CATのみであるが、J-CATは一般的な日本語能力を測定するものであり、ビジネス日本語能力を測定対象とする適応型テストはこれまでなかった。BJ-CATが本格運用されれば、インターンシップや日本企業への就職などに世界規模で活用されていくことが予想され、日本企業は外国人材の採用に際し、ビジネス日本語能力を把握するためのツールとして大いに貢献できるものになると考える。

本発表では、BJ-CATの得点の妥当性を検証するため、外部基準としてのJ-CATの得点との相関係数を算出した。その結果、総合得点、分野別得点のいずれにおいても高い正の相関関係があるが、BJ-CATは同時期に受験したJ-CATより低い得点が算出されることがわかった。これらの結果は経験的に妥当であると考えられるが、一方で、受験者の能力推定が収束するまでのプロセスを観察すると、能力高群は能力低・中群と比較してより多くの問題項目が提示されており、そのため日本語能力が高い受験者にとって負担が大きい状況であることがわかった。今後は実用化に向け、能力推定が効率的に行われるように、修正を行っていく必要がある。

図1に適応型テストの開発サイクルを示したが、適応型に限らずテストの開発過程は本質的に各運用段階の繰り返しの作業である(Linn, 2006)。図1の「**1**テストデザイン」でさえも一度決定したら変更を加えないというものではない。今後も調査・分析を行って検討を重ねつつ、BJ-CATを外国人材にとって有用なツールとなるよう改善を進めていく。

### 注

(1) J-CATの出題分野は聴解、語彙、文法、読解の四分野である。

### 参考文献

- (1) 今井新悟・赤木彌生・中園博美 (2012)『J-CAT オフィシャルガイド コンピュータによる自動採点日本語テスト』ココ出版
- (2) 株式会社ディスコ キャリタスリサーチ (2018)「外国人留学生の就職活動状況」  
<<https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2017/08/fs201708.pdf>>
- (3) 中村洋一 (2011)「コンピュータ適応型テストの可能性」『日本語教育』, 148, 72-83
- (4) 日本経済再生本部 (2017)「平成28年度産業競争力強化のための重点施策等に関する報告書」<[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/houkoku\\_honbun\\_180206.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/houkoku_honbun_180206.pdf)>
- (5) 野口裕之・大隅敦子 (2014)『テストニングの基礎理論』研究社
- (6) Linn, R.L. (2006) The Standards for Educational and Psychological Testing: Guidance in Test Development. In Downing, S.M. & Haladyna, T.M., (Eds.) *Handbook of Test Development*, 2, 27-38

### 付記

本研究は JSPS 科研費基盤研究 (B) 15H03217 (研究代表者: 赤木彌生) および, (B) 15H03217 (研究代表者: 赤木彌生) の助成を受けたものです。

## ディベートの立論作成で見られたロジックの問題点と評価方法

—三角ロジックを用いた実践をもとに—

西村由美（関西学院大学）・内藤真理子（神田外語大学）

### 1. 研究の背景と目的

論理的思考力は議論や文章作成など様々な言語活動の基盤であり、大学の日本語科目でも言語能力と共に育成すべき力の1つとされる。そのため、実践方法に関する報告は多数なされているが、学生の「論理的思考力」が実践の過程でどのように発揮されるのか、産出物の「論理性」をどのように評価し、改善に向けて指導すればよいかなど、学生の学びの結果にかかわる部分での議論は十分ではない。論理的思考を育成するには、学生の産出物からその思考の変化を追い、その都度適切に評価、指導する方法を考える必要がある。

そこで、本研究は、ディベートの授業における学生のロジック（論理構成）の分析を通して、1) 論理性の評価の指標となる問題点の分類方法を提示し、2) 問題点・レベルの2つの指標を用いて分析を行い、ロジックを作成する際の困難点を明らかにする。

### 2. 実践

#### 2-1. 三角ロジックを取り入れた経緯

本節では、ディベートの授業で利用した、三角ロジック（横山 2006）、やさしい十字モデル（牧野 2010）、批判的思考育成タスク、反論の5つの型（中野 2010）と、これらの授業での扱い方について述べる。三角ロジックとは、論理的思考の基礎となる型で、主張・事実・理由づけの三つを三角形で表したものである。やさしい十字モデルとは、横軸と縦軸が十字形に交わり、両軸の交差部分に「主張したい仮説」、その上下に「問題意識」「解決策の提案」、横軸の左側に「主張と異なる立場」「主張を守る立場」、右側に「根拠となる考え」「事実・データ」が配されたものである。批判的思考育成タスクとは道田他（1999）の4コマ漫画を利用した議論を批判的にみる練習についての本実践における呼称で、反論の5つの型とは反論を考える枠組みのことである。

授業での扱いについては、2015年度と2016年度の実践を比較して述べる。2015年度の授業では、まず、立論の組み立て方として三角ロジックを扱ったあと、十字モデルの中央と横軸の片側に主張・事実・理由づけを落とし込み、それをもとに残りの片側に入る反論・反駁を検討させた。しかし、十字モデルに落とし込んでしまうと、主張・事実・理由づけの3つが線上に並べられるため、頭に三角形を描きにくくなるおそれがある。また、批判的思考タスクは、学生がそれ自体を納得してもディベートの議論への活用とは乖離があり、どう結び付くのかを理解させる方策を検討する必要があった。そこで、2016年度の授業ではやさしい十字モデルと道田ほか（1999）を利用した批判的思考育成タスクを廃し、反駁や批判的思考の方法についても三角ロジックを用いることにした（図1）。これは、三角ロ

ジックはディベートの基盤であるためそれに習熟することが優先事項であり、また、習熟することによりチーム内で立論を組み立てたり相手チームのロジックを崩したりする際の「物差し」として利用しやすくなると考えたからである。

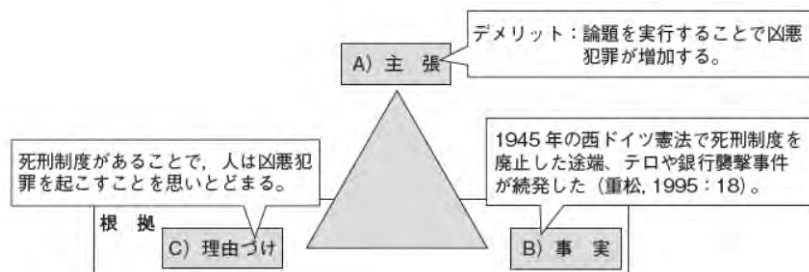


図1 三角ロジックを使った尋問・反駁の練習問題（内藤・西村 2018b）

## 2-2. 実践の方法と分析の対象

本節では、2016年度の授業の概要と、分析対象とする授業内容と宿題について述べる。

本授業の対象は学部2年生の留学生で、春学期の13回の授業を使ってディベートを扱った。授業では、第1回～第3回で練習ディベートを行ってディベートの概要を理解させたあと、第4回～第10回を使って立論・反駁・尋問・審判の方法を扱い、第11回・第12回でクラス対抗のディベートの試合を行い、最後の第13回で振り返りを行った。なお、論題は「男性正規労働者の育児休業の義務化」と「積極的安楽死の合法化」を使用した。

次章で分析を行うのは、第5回～第8回の宿題として課した立論である。第4回の授業で資料収集をさせたのち、第5回の授業で三角ロジックを扱い、宿題として立論を作成させた（以下、1回目）。第6回の授業では反駁を扱い、宿題として第一反駁の作成と立論の修正を課した（以下、2回目）。第7回の授業では批判的思考と尋問・応答を扱い、宿題として尋問・応答の作成と立論と第一反駁の修正を課した（以下、3回目）。第8回の授業では「全員が敵」ディベートを行い、宿題として立論の完成版を課した（以下、4回目）。なお、3回目までは肯定・否定の立場が未定であったため、メリット・デメリットの各3つをグループで分担して書かせ、4回目はメリット・デメリットいずれか2つを書かせた。

## 3. 分析

### 3-1. 問題点の分類

内藤・西村（2018a）では、ロジックの成否を①「要素の欠落」②「3点のつながりが不明」③「説明不足」④「大きな問題なし」の4つにわけて分析した。試合を2回、3回と重ねると、①②のような基礎的な問題はなくなることがわかったが、②③④の中には、ロジックの質が異なるものが混在し、この分類では、実践に応用するには十分ではなかった。

そこで本研究では、実践で得た学生20名による135のロジックを、三角ロジックのフレームに当てはめ、ロジックの何がどのように問題なのかをとらえやすいよう、問題点の具体化、細分化を試みた。内藤・西村（2018a）の結果から、理由づけは適切な資料を探さずことほどは意識されず、問題点として残る可能性があると考えたため、問題点の細分化の際は特に「理由づけ」に着目した。具体的な分類項目のうち、事実の解釈や3点の関係性にかかわる点は、科学的なデータを用いた学生の文章をデータへの言及の仕方に応じて分

類した Sandoval & Millwood (2005) を参考とし、以下の 6 つに分類した。

- ①ロジックを構成する要素が欠けている
- ②主張が明確でない
- ③主張・事実・理由づけが区別されず混ざる
- ④事実が主張と合っていない・解釈ミス
- ⑤理由づけが、事実の要約や言い換えにとどまる
- ⑥理由づけが不足。事実を関連付けようとしているが、なぜ主張につながるのか、説明しきれず

以下に①～⑥の問題点を含む主張・事実・理由づけ例をあげ、具体的な特徴を述べる（以下、例の中では、主張(Claim)をC、事実(Data)をD、理由づけ(Warrant)をWと表す）。

①は 3 つの要素のいずれかが欠けているもので、資料を引用しただけで理由づけがないもの、主張に相当する部分が論題に対するメリットやデメリットになっておらず主張として成立しないもの（例 1）があった。例 1 は、安楽死の法制化に反対する立場の主張として法制化された場合のデメリットを示さなければならないが、「医師が関与する」という事態を述べるにとどまり、「主張」とは何かを十分に理解していないことがうかがえる。

例 1 : C. 医師の判断が大きく関与する

②は、主張が具体性に欠けるものである。例 2, 3 のどちらも、「悪影響」「難しさ」とマイナス要素があることは示したという点で例 1 とは異なり、表面上は「主張」となっている。しかし、例 2 はどのような影響か、例 3 は難しいからどのようなデメリットが発生するのかという点まで及んでいない。

例 2 : C. 強く悪影響がある

例 3 : C. 法制化による正当行為の認定の難しさ

③は、主張・事実・理由づけが区別されず混ざるものである。例 4 の理由づけは事実の数値を用いており、主張と事実を関係づける役割を果たしていない。例 5 は「無駄な治療」に説明を加え、その必要がないと主張を繰り返している。鶴田 (2017) が指摘するように、論証においては、3 点の区別に基づく思考が重要であるが、学生は 3 点の関係を強く意識するゆえに、3 点が部分的に重なる形で関係を示す可能性がある。このように、3 点の役割が区分されずに出現する例があることから、ロジックを構成する要素の存在を意識するだけでなく、それぞれの役割を明確に認識する必要があることがわかる。

例 4 : C. 収入が減ることによって生活が苦しくなる/W. 給与が前の 67%になる

例 5 : C. 無駄な治療などをする必要がない/W. 延命治療は患者本人と家族にとって無駄な治療となり、積極的安楽死を法的に認めるとこういった無駄な治療をする必要がない

④には、学生が探し出した資料(事実)が主張には直接結びつかないものが分類される。例 6 の事実は、主張にある「育児不安」についての資料には違いないが、共働きと専業主婦家庭の比較が主眼であり、夫が育休を取っているかは不明であるため、主張には直接つながらない。しかし、理由づけで「比較的役割分担の進んでいると思われる共働き夫婦」つまり、育児休暇取得にも肯定的であろうと想定したうえで、共働き家庭のほうが育児不安が少ないことに結び付けようとしており、思考の跡が感じられる。

例6：C. 育児不安の解消／D. 地域や家庭における子育て力が低下し、育児の自信がなくなることもあるとする母親は、平成9年度現在で共働き家庭の46.7%に対し、専業主婦家庭では70%となっており、共働き家庭よりも専業主婦家庭に育児不安が見られる／W. 男性が育児休業を取得することで、女性の育児における精神的、肉体的負担が大幅に軽減される。比較的役割分担の進んでいると思われる共働きの夫婦の傾向にみられるように、ともに家事育児をするほど育児不安は解消される傾向にある。

⑤は、事実を要約または部分的に言い換えて、理由づけで繰り返すものである（下線部分）。表現としては③のように3点が区別されずに混在するというものではないが、③と同様に3点の関係性を示そうとする際に、内容が部分的に重なる傾向があると考えられる。

例7：C. 家庭の経済が不安定になる／D. 雇用保険に加入している会社員であれば、雇用保険から半年までは給料額面の67%、半年以降は50%となります／W. 育児休業の間に給料が半減する

⑥は、事実を主張に関連付けようとしているが、十分ではないものである。例8は、事実が、企業イメージが良くなる方法として育休取得が一番という資料であれば強い論証になるが、育休取得者の回答でイメージがよくなるとしたのが60%弱であるため、理由づけを主張にさらに強く関連付ける余地がある。例えば、「育休取得者自身が企業のイメージ向上を感じれば、所属に誇りを持ち働けるため、好循環を生む」など取得者と社会が持つイメージの関係を示せるとよいだろう。

例8：C. 企業イメージが良くなる／D. 男性の育休取得率の向上が社会に与える影響について聞いたところ、「企業・組織・団体のイメージが良くなる」と回答した人は、取得経験者で58.4%と最も高い項目になっている／W. 育児休暇を取得すると「男性でも育休が取得できる会社」というイメージが社会に認知される

以上、問題点を6つに分類したが、これらは、大きく3つの性質にわけられる。①と②は、ロジックの構成要素の1点そのものに問題が内在し、③と④とは他の点と区別されていない、ほかの点との結びつきがないなど、距離的な問題を含む。一方、⑤と⑥は3点が結びついているものの、その関係性の示し方に問題がある。そこで、次節では、この性質の違いがディベートの議論の進行にどのように影響するのかという観点から分析を行う。

### 3-2. ロジックのレベルの分類

ディベートの冒頭で行われる立論のロジックの質が低ければ、続いて行われる尋問や反駁など、立論に対しての議論が相手チームの一方的な展開になり、議論が深まらない可能性が高い。ディベートを思考力をも育む方法として授業に取り入れるならば、ロジックの問題の所在をつきとめ評価するだけでなく、問題の性質が議論の進行においてどのように意味づけられるのかを考える必要がある。そこで、3-1節で述べた問題点をディベートの進行という観点からとらえ直し、ロジックの完成度に応じて4つのレベルを設定した。レベル1には問題①と②、レベル2には問題③と④、レベル3には問題⑤と⑥が含まれる。

レベル1：3点がそろっておらず、論すべき点に欠ける

レベル2：3点はそろっているが、関係があいまいで、容易にロジックが崩れる

レベル3：3点の関係性はあるが、十分ではなく、ロジックの弱点が見つけれられる

レベル4：3点の関係性が明確。主張を支持する事実を解釈し、適切に理由づけしているため、議論が深めやすい（問題なし）

各レベルを三角形で描いてみると、レベル1は三角が形作られておらず、レベル2は3点が等距離の正三角形ではない。レベル3に達するとようやく正三角形になる。つまり、レベル3以上でなければ、議論が深めにくいいため、最低限求められるレベルは3である。では、立論の問題点及びレベルは、1～4回目にかけてどう変化するのだろうか。

### 3-3. 指標を用いた分析

問題点、レベルの2つの指標を用いて分類した結果を以下の表1、2に示す。表1には、問題がなかったものを⑦として加えた。問題点は1つのロジックに複数含まれる場合があるが、レベル認定の際は、番号が小さいもので判断した（例：問題②と③が含まれる場合には、レベル1）。各数値は左がロジックの実数、括弧付き数字は割合である。

表1の問題①～⑥を含むロジックは、4回目までの増減で見ると、①②③は大幅に減少し、④は4回目でも12%と1回目の15%とあまり変わらないものの減少する。逆に、⑤⑥⑦は回を重ねると増加する。これは、①②③が基礎的で修正しやすい問題点であるのに対し、④⑤⑥が最後まで残る問題点であることを示している。特に、⑤⑥は1回目と比べると4回目で倍以上になり、問題点が理由づけのあり方に集約されている。そのため、「問題なし」に該当するものが割合としては増加しているものの、全体の20%にしか及ばない。

表1 ロジックの問題点

問題点	1回目	2回目	3回目	4回目
①要素が欠けている	8 (17)	5 (12)	4 (10)	1 (4)
②主張（メリット・デメリット）が明確でない	6 (13)	4 (10)	5 (13)	0 (0)
③主張・事実・理由づけが区別されず混ざる	12 (25)	8 (20)	9 (23)	1 (4)
④事実が主張と合っていない・解釈ミス	7 (15)	9 (22)	6 (15)	3 (12)
⑤理由づけが、事実の要約や言い換えに留まる	3 (6)	5 (12)	5 (13)	4 (16)
⑥理由づけが不足。事実を関連付けようとしているが、なぜ主張につながるのか、説明しきれず	11 (23)	8 (20)	7 (18)	11 (44)
⑦問題なし：主張を支持する事実を適切に解釈し、理由づけ	1 (2)	2 (5)	3 (8)	5 (20)
合計	48 (100)	41 (100)	39 (100)	25 (100)

表2では、議論にどの程度問題が生じるかが見られる。1回目では議論に問題が生じるレベル1、2が合計71%にのぼるが、4回目には17%にまで減る。わずかではあるが低いレベルが残ったのは、修正が期待される過程で問題が残ったままロジックを変更しなかった結果である。残る83%は議論が進めやすくなるレベルに達しているが、レベル3が60%を超える程度で、目標となるレベル4は22%にとどまった。

表2 ロジックのレベル

	1回目	2回目	3回目	4回目
レベル1：三角が整っていない	13 (33)	8 (22)	8 (22)	1 (4)
レベル2：要素はそろっているが、項目同士の関係があいまい	15 (38)	14 (39)	14 (39)	3 (13)
レベル3：3点の関係性はあるが、十分ではない	11 (28)	12 (33)	11 (31)	14 (61)
レベル4：3点の関係性が明確	1 (3)	2 (6)	3 (8)	5 (22)
合計	40 (100)	36 (100)	36 (100)	23 (100)

以上の結果から、回数を重ねるとロジックに必要な要素をそろえ、各点を結びつけるレベル3までは進むが、そこに多くがとどまり、3点の関係性が明確なレベルまで理由づけを改善するのは難しいことがわかる。適切な理由づけをするためには、事実を読み込み、主張と関連付けて解釈する必要がある、より高度な思考が求められるからだと考えられる。

#### 4. 教育への示唆

本章では、本実践における学生の活動を振り返りつつ、ロジックを組み立てる困難性について論じる。ロジックを組み立てるには3つの段階がある。まず、論題に対してどのような主張があり得るのか考える。次に、その主張を支持する具体的な事例や数値、社会制度、専門家の見解などを示す資料（事実）を探す。この資料を探す段階で、主張と資料が結びつくと判断している以上は、頭の中である程度の理由づけがなされているであろうが、明確に言語化されていなかったり、自明だとして意識化されていなかったりする。そこで、最後に「その資料をどのように解釈し、主張と結びつけたのか」を理由づけとして言語化する段階がある。

多くのロジックがレベル3にとどまった結果から、学生は時間的・物理的に手間がかかる作業を成し遂げる（知識や思考を広げるモード）と、そこを終着点として立ち止まってしまう側面と、回数を重ねれば着実に一定のレベルに達するという側面が浮かび上がる。学生の努力を実りあるものにするためには、思考をめぐるレベルをあげていくプロセスを重視し、先に進むよう促す必要があるだろう（個人の内省、思考を深めるモード）。

実際の学びは、思考トレーニングを行ってロジックを作る経験を重ねても直線的に進むとは限らない。論理的思考を培うのは容易ではないが、教員にとってもその道のりは充実したものとなる。今後は、提案した分類方法を再検討し、実践を進める手がかりとしたい。

#### 参考文献

- (1) 鶴田清司 (2017) 『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』 図書文化社
- (2) 鶴田清司・河野順子 (2014) 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン』 明治図書出版
- (3) 内藤真理子・西村由美 (2018a) 「論理的思考力の育成を目指したディベートの授業」『大学教育学会第40回発表要旨集録』, 220-221.
- (4) 内藤真理子・西村由美 (2018b) 『大学生のためのディベート入門』 ナカニシヤ出版
- (5) 中野美香 (2010) 『大学1年生からのコミュニケーション入門』 ナカニシヤ出版
- (6) 横山雅彦 (2006) 『高校生のための論理思考トレーニング』 筑摩書房
- (7) 牧野由香里 (2010) 「対話の進化を可視化する知識構築の十字モデル」『日本教育工学会研究報告集』 第10巻第3号, 133-140.
- (8) 道田泰司・宮元博章・秋月りす (1999) 『クリティカル進化論』 北大路書房
- (9) Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005) The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55.



## 上級日本語学習者を対象にした LTD 学習法の授業実践

—ディスカッションスキルに着目して—

東寺祐亮（日本文理大学）

### 1. 背景と目的

さまざまな背景を持った人々が協力して課題を解決することが期待される現在、ディスカッション能力の育成は重要な課題である。ディスカッションは「話す」技能に関わる授業で用いられることが多いが、卒業研究、就職活動、会社でのプロジェクトなど広範にわたってその能力が必要になる点で、ディスカッション能力の育成はさまざまな機会を通して成されるべきものである。本研究では、読解と小グループでのディスカッションを組み合わせた「LTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法」(以下、LTD と呼ぶ) を、日本語学習者を対象に実施した場合、ディスカッションスキルにどのような変化が見られるのかを検討する。

LTD は、William. F. Hill 博士により考案された、協同学習を背景にした学習法で、表 1 の過程プランに基づいた予習と小グループのディスカッションを中心としている<sup>(1)</sup>。

4 技能のうちの 1 つである読解は、文章の内容を正確に読み取る授業やリーディング・ストラテジーを身に着ける授業、対話を通して課題文を理解する授業などが展開されているが、LTD は対話を通して課題文理解する授業の一つである<sup>(2)</sup>。LTD の効果は、課題文の読解によって得られる読解力のみならず、ディスカッション能力、主体性・能動性などに及ぶことが実践研究で示されている。たとえば、安永(1999)や藤田・藤田・安永(2000)は、日本語母語話者を対象に LTD を実施し、ディスカッションスキルとディスカッションイメージについて学生の自己評価が向上したことを報告している。

しかし、これまでの LTD に関する研究報告は日本語母語話者を対象にした取り組みが中心で、日本語学習者に関するものは少ない。日本語学習者を対象に LTD を実施した報告としては、森山 (2014, 2015, 2016) が挙げられる。森山 (2014, 2015, 2016) は、日本語中級者と上級者を対象に LTD を実施した結果、活発な議論が行われ、テーマに対して学習者一人一人が考えを深めることができたことを報告している。しかしながら、森山 (2014, 2015, 2016) の研究は、実践の過程や学習者の様子・感想など、教育現場における記述が中心で、学生の活動がどのような側面にどの程度効果があったのかというデータは見られない。

そこで、本研究は、「話し合い学習法 (Learning Through Discussion 以下、LTD)」の実践がディスカッションスキルのどのような要因にどの程度影響を与えるのかを明らかにし、LTD を日本語教育における授業手続きとして発展させていくための実践的基礎データを蓄積することを目的とする<sup>(3)</sup>。

表 1 LTD 過程プラン

授業内容	配時 (分)
1 導入	4
2 言葉の理解	5
3 主張の理解	7
4 論拠の理解	10
5 知識との関連付け	8
6 自己との関連付け	8
7 課題文の評価	8
8 振り返り	8

## 2. 方法

### ・授業手続き

実施前にディスカッションで使用する課題文と「予習ノート」を学生に配布する。学生は、課題文を読み、予習ノートを埋めたうえでディスカッションに参加する。予習ノートは、ディスカッションの手順である過程プラン(表1)の2~7に対応している。ディスカッションは、予習ノートをもとに表1の手順に従って行う。すべてのディスカッションを終えた後、2~7についてグループの見解を記入するワークシートを配布し、各グループで記入する。予習ノートとワークシートは教員が回収し、記述内容やディスカッション内容に関してフィードバックを行った。

### ・調査法

ディスカッションスキルの調査にあたっては、安永・江島・藤川(1998)のディスカッションスキル尺度(4因子25項目)を用いて、LTD実施前と実施後に調査した<sup>(4)</sup>。ディスカッションスキル尺度とは、ディスカッションに必要なスキルを自分自身がどの程度うまく使えると思っているかを調べるための尺度である。質問項目は、大別して、話し合いの流れを適切に把握しながらマネジメントできるという「場の進行と対処」、話し合いに積極的に関与して自分の意見を述べられるという「積極的関与と自己主張」、他者の状態を正しく理解できて適切に対応できるという「他者への配慮と理解」、参加者が話し合える場面づくりができるという「雰囲気づくり」の4因子である(安永・須藤2014)。各因子の項目は表3-6を参照してほしい。調査結果は、対応のあるデータとしてt検定(両側)を行った。欠席等により欠損がみられるデータは取り除いたため、データ数は15である。

### ・調査対象

調査対象は、九州外国語学院のN1を持つ学生17名(女性:12名,男性:5名,全員中国語母語話者)である。授業内では、3~4人の4グループに分けた。学生は、日本の大学院への進学を目指しており、新聞などの一般的な文章だけでなく、論文のような専門性が高い文章にも取り組んでいる。すべての学生が日本語専攻の4年生であるが、大学院進学を目指して、それぞれの志望に合わせて日本語教育学、社会学、経済学、文学を学んでいる。

授業は2018年2-3月の期間に週1回の90分授業が計4回行われた。4回の初めにLTDの導入を行い、残り3回でLTDを実施した。課題文は、実施第1~2回でエッセイを、第3回で論文を題材にした。

第1回目:野矢茂樹(2005)「日本語は非論理的か」

第2回目:今井むつみ(2010)『言葉と思考』pp.59-100を抜粋

第3回目:長谷川翔平・照井伸彦(2011)「消費者先行の動的变化の可視化と消費者ポジショニング」

## 3. 結果と考察

表2は、4因子の実施前と実施後の変化をまとめたものである。「場の進行と対処」因子と「積極的関与と自己主張」因子は、実施後の平均点が実施前の平均点より向上し、有意

差が見られた。「他者への配慮と理解」因子は実施後に低下し、有意差が見られた。「雰囲気作り」因子は、有意差が見られなかったものの、実施後の平均点は向上した。つまり、日本語学習者を対象にLTDを実施することで、「話し合いの流れを適格に把握しながらマネジメントできる」という認識と、「話し合いに積極的に関与して自分の意見を述べられる」という認識に肯定的な影響を与えられることがわかった。一方、「他者の状態を正しく理解できて適切に対応できる」という認識については、否定的な影響を与えることがわかった。以下、各因子について詳細にみていく。

表2 ディスカッションスキル尺度4因子

因子	前後	平均	SD	p値	有意差
場の進行と対処	前	3.43	0.20	0.00	**
	後	3.79	0.27		
積極的関与と自己主張	前	3.69	0.22	0.03	*
	後	4.01	0.22		
他社への配慮と理解	前	4.31	0.17	0.02	*
	後	4.03	0.32		
雰囲気作り	前	3.60	0.36	0.14	ns
	後	4.02	0.12		

p<.01\*\*, p<.05\*

表3は、「場の進行と対処」因子の各項目における変化をまとめたものである。すべての項目において実施後の平均点が実施前の平均点を上回り、そのうち4項目で有意差が見られた。項目1,2,6などのディスカッションの進行についての項目では実施後に高く評価をする一方、項目3,4などの発言内容に関する項目は高く評価しない傾向が見られる。

表3 場の進行と対処因子の全項目

因子	質問項目	前後	平均	SD	p値
場の進行と 対処	1. ディスカッションを手際よく進める。	前	3.47	0.70	0.01
		後	4.07	0.43	
	2. その場に合った話題をうまく提供する。	前	3.47	0.70	0.01
		後	4.00	0.35	
	3. 説得力のある話し方をする。	前	3.53	0.70	0.21
		後	3.87	0.48	
	4. 発言内容をうまく組み立てる。	前	3.33	0.58	0.33
		後	3.53	0.48	
	5. ディスカッションの流れを素早く判断しながら参加者をリードする。	前	3.00	0.71	0.10
		後	3.27	0.56	
	6. 他者が納得できるような意見を述べる。	前	3.53	0.60	0.01
		後	4.00	0.35	
	7. ディスカッションの要所で参加者の意見をまとめる。	前	3.67	0.58	0.43
		後	3.80	0.39	

表4は、「積極的関与と自己主張」因子の各項目における変化をまとめたものである。表4でもすべての項目において実施後の平均点が実施前の平均点を上回っており、そのうち項目1,5で有意差が見られた。特に項目1は実施前より0.97点上昇しており、大きな向上がみられる。

項目3の「思ったことを発言する」は実施前から3.40と低く、実施後も3.53となっている。項目3を除いた項目の実施後の平均が4.09であることをふまえると、実施中も思ったことをそのまま発言することが難しかったようである。第1回目の自由記述欄には「もっと意見を出すべきだった」という記述が見られた。また、項目2,4,7は、実施前が3.73

で項目 1, 2 と比較して低くないが、有意差が出るほどの変化は見られない。思ったことを発言する項目 3 や、発言の自信やはっきりさが関わる項目 2, 4, 7 が低くなった原因の一つとして、課題文の難しさが考えられる。実施 1 回目の課題文に対して明確に難しいと述べた学習者はいなかったが、実施 2 回目は「話題が面白いが内容が少し難しい」「長くて難しい」など、7 人に内容の難しさを指摘する記述が見られた。実施 3 回目でも 4 人に難しさを指摘する記述が見られた。安永(1999:61)が「LTD の効果は用いる教材によって大きく左右される」と述べているが、課題文の難度が高すぎたために、思った通りに自信をもって発言することが難しく、表 3 の 3, 4 や表 4 の項目 2, 3, 4, 7 が伸び悩んだ可能性がある。また、学習者自身の日本語力に対する認識が影響した可能性も考えられる。「日本語でどのように表現すればよいのかわからないため、日本語で思ったことを発言することができなかった」と評価したケースがあるかもしれない。その場合、調査項目に修正が必要である。

ただし、実施 3 回目の自由記述欄には「みんなが積極的に参加し、意見を交換する」という記述や「自分は予習していた時、あまり理解できなかったけど、グループで話し合ったらよく理解できた」という記述が見られるようになっており、難しいなりに協同してクリアしようとした様子が見える。

表 4 積極的関与と自己主張因子の全項目

因子	質問項目	前後	平均	SD	p 値
積極的関与 と自己主張	1. 相手が誰であっても反対意見は堂々と述べる。	前	3.33	0.84	0.00
		後	4.27	0.56	
	2. 自信を持って意見を言う。	前	3.73	0.83	0.30
		後	4.00	0.50	
	3. 思ったことを発言する。	前	3.40	0.59	0.58
		後	3.53	0.60	
	4. 自分の意見に自信を持つ。	前	3.87	0.70	0.19
		後	4.07	0.56	
	5. 恥ずかしがらずに意見を言う。	前	3.73	0.83	0.05
		後	4.20	0.63	
	6. 疑問点を質問する。	前	4.00	0.50	0.67
		後	4.07	0.24	
	7. 自分の意見をはっきり言う。	前	3.73	0.66	0.46
		後	3.93	0.56	

表 5 は、「雰囲気づくり」因子の各項目における変化をまとめたものである。項目 3 以外で、実施後の平均点が実施前の平均点より高く、項目 2, 4 で有意差が見られる。項目 1 の実施前が 3.80、項目 3 の実施前が 4.07 で始めから高く評価しており、険悪にならずに明るくディスカッションできると考えていることがわかる。一方、項目 2 の実施前が 3.13、項目 4 の実施前が 3.40 で低く評価していたが、どちらも向上しており、盛り上げながらディスカッションに取り組んだ実感を得られていることがわかる。

表 5 ディスカッションスキル 雰囲気づくり

因子	質問項目	前後	平均	SD	p 値
雰囲気づくり	1. 明るく楽しい雰囲気を作る。	前	3.80	0.88	0.42
		後	4.00	0.61	

2. 場をうまく盛り上げる。	前	3.13	0.78	0.00
	後	3.87	0.48	
3. 険悪なムードを取り除く。	前	4.07	0.90	0.81
	後	4.00	0.79	
4. ユーモアを交えながら話す。	前	3.40	0.77	0.00
	後	4.20	0.52	

表6は、「他者への配慮と理解」因子の各項目の変化をまとめたものである。項目1,7を除いて、実施後の平均点が実施前の平均点より低下している。特に、項目3,5,6の相手の立場に立つ項目や相手の意見を自分の立場から聞く項目は約0.5点低下している。「他者への配慮と理解」因子は、実施前の因子全項目の平均値が4.31と、非常に高く評価している点の特徴である。しかし、LTDでディスカッションを経験することで、相手の立場に立って理解・発言することが実は容易ではないという認識ができたため、低下したと考えられる。LTDでディスカッションを経験することで、「他者への配慮と理解」因子の評価が低下する傾向は、日本人を対象にLTDを実施した安永(1999)にもみられる。ただし、安永(1999)が指摘するように、ディスカッションについてできると思っていた技術について新たな認識を得たという点で、教育上の意味があるといえる。

表6 他者への配慮と理解因子の全項目

因子	質問項目	前後	平均	SD	p値
他者への配慮と理解	1. 他者の気持ちを理解する。	前	4.47	0.60	1.00
		後	4.47	0.48	
	2. 他者の意見を尊重する。	前	4.53	0.86	0.22
		後	4.27	0.56	
	3. 他者の意見を相手の立場に立って聞く。	前	4.47	0.48	0.03
		後	4.00	0.50	
	4. 相手の意見を相手の立場に立って聞く。	前	4.27	0.66	0.33
		後	4.07	0.66	
	5. 相手の意見を自分の立場から聞く。	前	4.07	0.66	0.03
		後	3.53	0.70	
	6. 声の調子から相手の気持ちを読み取る。	前	4.13	0.70	0.03
		後	3.60	0.69	
	7. 場の雰囲気を理解する。	前	4.27	0.56	1.00
		後	4.27	0.56	

#### 4. まとめ

授業に対話を取り入れる場合、学習者のディスカッション能力は対話内容の充実に大きく影響する。そのため、LTDのように対話を取り入れたアプローチでは、ディスカッションスキルの育成は重要な課題である。本研究では、LTDを上級日本語学習者対象に実施し、ディスカッションスキルについての影響を明らかにした。その結果、特に、「場の進行と対処」と「積極的関与と自己主張」の認識に肯定的影響を与えることが明らかになった。その点で、LTDはディスカッションスキルについて、日本語学習者を対象にした場合でも、日本人学生を対象にした場合と同様に効果を発揮することが示唆された。

本実践ではLTDの実践が3回であったが、安永(1999)や藤田(2000)のように10回以上の実施での影響も調査する必要があるだろう。また、日本語学習者を対象にLTDを実施した

場合、過程プランの「言葉の意味」の段階で調べる単語の数が多く、それぞれの学習者が調べた言葉にばらつきがみられる。そのため、「言葉の理解」に母語話者が取り組む場合よりも時間をかけることで、以降のディスカッションをスムーズにすることができる可能性がある。それをふまえて、日本語学習者用に時間配分などを再検討する必要があるのではないか。今後、これらの課題を検討し、手法の改善に貢献したい。

#### 注

- (1) 本研究では、「協同学習」を「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動（関田・安永 2005:13）」と定義する。
- (2) 対話を通して課題文を理解する授業は、LTD のほかに館岡（2005）などにみられるピア・リーディングなどがある。
- (3) 本研究は、ディスカッションスキルと同時に、協同性と読解に関する調査も行った。その調査に関しては、紙幅の都合により別稿に譲る。
- (4) 安永・江島・藤川（1998）のディスカッションスキル尺度は7件法であるが、本実践では5件法に修正して調査した。

#### 参考文献

- (1) 藤田敦, 藤田文, 安永悟 (2000) 「LTD 話し合い学習法の短期大学『基礎ゼミ』授業への適用」『教育実践研究指導センター紀要』18, pp. 37-50.
- (2) 森山仁美 (2014) 「中級日本語学習者への『LTD 話し合い学習法』の適用－活動性を高める授業実践－」『日本語教育方法研究会誌』21-1, 日本語教育方法研究会事務局.
- (3) 森山仁美 (2015) 「『LTD 話し合い学習法』にもとづく授業実践－上級日本語学習者を対象に－」『日本語教育方法研究会誌』22-1, 日本語教育方法研究会事務局.
- (4) 森山仁美 (2016) 「上級日本語学習者への『LTD 話し合い学習法』の適用－新聞記事を利用した読解授業－」『日本語教育方法研究会誌』23-1, 日本語教育方法研究会事務局.
- (5) 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- (6) 安永悟 (1999) 「LTD 話し合い学習法の大学教育への適用－授業の概要と効果－」『久留米大学文学部紀要人間科学科編』15, pp. 45-75.
- (7) 安永悟, 江島かおる, 藤川真子 (1998) 「ディスカッション・スキル尺度の開発」『久留米大学文学部紀要人間科学科編』12・13, pp. 43-58.
- (8) 安永悟, 須藤文 (2014) 『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版.

#### 授業資料

- (1) 野矢茂樹 (2005) 「日本語は非論理的か」『言語』第34巻第12号.
- (2) 今井むつみ (2010) 『言葉と思考』岩波書店.
- (3) 長谷川翔平・照井伸彦 (2011) 「消費者先行の動的变化の可視化と消費者ポジショニング」『日本統計学会誌』第41巻第1号, pp. 201-217.

## ベトナム人対象日本語コミュニケーション教育

—相づちと日本語力—

グエン・ティ・フォン・ズン（明海大学大学院生）

### 0. はじめに

日本語には「ええ」、「そうですか」、「へえ、すごい」等、様々な相づちがある。ベトナム語にも「à, thế à; à, vậy à/あ、そうですか」、「ừ, đúng rồi; ừ, đúng vậy; ừ, đúng thế/えー、そうですね」等、様々な相づちがある。両言語の相づちが異なる機能をもつのであれば、日本語接触の機会が少ないベトナムの日本語学習者が日本語の相づちを身に付けることは難しい。

デル・ハイムズ（1972）は、コミュニケーション能力を①文法的能力、②談話能力、③社会言語能力、④方略的言語能力と定義する。ベトナムの日本語学習者の日本語コミュニケーション能力を高めるためには、①と②を中心とする日本語教育では不十分で、③と④も重視した日本語教育が必要と考える。日本語接触の機会が少ないベトナムの日本語学習者に③と④を身に付けさせるにはどうしたらよいか。

本研究では、日本語コミュニケーションを円滑にさせる相づちとその機能に焦点を当て、日本人とベトナム人日本語学習者の使用実態、ベトナム人日本語学習者の日本語力と相づちの使用の関係を明らかにする。

### 1. 調査

日本語の相づちには、「ええ」等の単語のもの、「へえ+すごい」等の複合的なものがある。本研究では、コミュニケーションの円滑さから複合的な相づちに焦点を当てる。ペアワーク、ロールプレイ、タスク活動により収集した会話データを対照分析し、使用実態と日本語力との関係を追究する。インフォーマントは表1・2・3を参照されたい。

### 2. インフォーマント

表1 日本滞在歴のないベトナム人日本語学習者のインフォーマント情報

番号	調査日	調査時	性	年齢	学年	学習年	JLPT	就労年	在日年
VJ1	2017/3/20	10:36	F	20	3	2.5	3	0	0
VJ2	2017/3/20	10:36	F	22	4	3.5	2	0	0
VJ3	2017/3/20	17:54	F	22	4	3.5	2	0	0
VJ4	2017/3/20	17:54	F	21	3	3	3	0	0
VJ5	2017/3/20	18:09	F	21	3	2.6	3	0	0
VJ6	2017/3/20	18:09	F	21	3	2.6	3	0	0
VJ7	2017/3/21	11:42	M	20	3	2.5	3	0	0
VJ8	2017/3/21	11:42	F	20	3	2.5	2	0	0
VJ9	2017/3/21	12:44	M	22	3	2	2	0	0

VJ10	2017/3/21	12:44	M	21	3	2.5	2	0	0
VJ11	2017/3/21	17:44	F	20	3	3	3	0	0
VJ12	2017/3/21	17:44	F	22	4	3.5	2	0	0
VJ13	2017/3/21	18:05	F	20	3	2.5	3	0	0
VJ14	2017/3/21	18:05	F	21	3	2.5	3	0	0
VJ15	2017/3/22	11:33	F	21	3	2	3	0	0
VJ16	2017/3/22	11:33	F	22	4	4	2	0	0
VJ17	2017/3/22	12:08	F	22	4	4	2	0	0
VJ18	2017/3/22	12:08	F	22	4	4	2	0	0
VJ19	2017/3/22	15:47	F	21	3	3	2	0	0
VJ20	2017/3/22	15:47	F	21	3	3	3	0	0

表2 日本滞在歴のあるベトナム人日本語学習者のインフォーマント情報

番号	調査日	調査時	性	年齢	学年	学習年	JLPT	就労年	在日年
VJ21	2017/6/7	12:07	F	20	2	1.5	3	1.5	2.5
VJ22	2017/6/7	12:07	M	24	2	3.5	3	3.5	3.5
VJ23	2017/6/7	12:30	F	26	2	2.5	3	4	2.5
VJ24	2017/6/7	12:30	M	25	2	3	2	2	2.5
VJ25	2017/6/15	12:30	F	24	2	2.5	2	2.5	2.5
VJ26	2017/6/15	12:30	M	23	2	2	2	2	2.5
VJ27	2017/6/15	12:45	M	25	2	3.5	2	3	3
VJ28	2017/6/15	12:45	M	26	2	3	2	4	3
VJ29	2017/6/19	12:31	F	21	2	3	2	3	3
VJ30	2017/6/19	12:31	F	26	2	3.5	2	3	3.5
VJ31	2017/6/22	12:25	M	22	2	3.5	3	3.5	3.5
VJ32	2017/6/22	12:25	M	28	2	4	2	4	3
VJ33	2017/6/21	12:36	F	25	2	3	2	2	3
VJ34	2017/6/21	12:36	M	26	2	3	2	4	2.5
VJ35	2017/6/26	12:25	F	28	2	3.5	2	3.5	3
VJ36	2017/6/26	12:25	F	28	2	3.5	2	3	3
VJ37	2017/7/6	12:28	F	25	2	3	2	4.5	3
VJ38	2017/7/6	12:28	F	22	2	3	2	3	3
VJ39	2017/7/6	17:07	F	22	4	4	2	3	3
VJ40	2017/7/6	17:07	M	22	4	6	2	3	3

表3 日本語母語話者のインフォーマント情報

番号	調査日	調査時	性	年齢	学習年	就労年	在日年
JJ1	2017/8/16	22:40	F	16	16	4ヶ月	16
JJ2	2017/8/16	22:40	F	16	16	4ヶ月	16
JJ3	2017/9/1	19:23	F	41	41	15	41



JJ4	2017/9/1	19:23	M	24	24	2	24
JJ5	2017/9/3	17:56	M	29	29	12	29
JJ6	2017/9/3	17:56	M	21	21	3	21
JJ7	2017/9/12	17:23	M	20	20	1	20
JJ8	2017/9/12	17:23	F	22	22	5	22
JJ9	2017/9/12	17:45	F	24	24	2	24
JJ10	2017/9/12	17:45	F	25	25	3	25
JJ11	2017/9/12	18:00	F	25	25	3	25
JJ12	2017/9/12	18:00	M	56	56	36	56
JJ13	2017/9/16	18:34	F	28	28	9	28
JJ14	2017/9/16	18:34	M	48	48	25	48
JJ15	2017/9/5	14:12	F	20	20	3	20
JJ16	2017/9/5	14:12	M	20	20	6	20
JJ17	2017/10/6	17:25	F	21	21	3	21
JJ18	2017/10/6	17:25	F	21	21	3	21
JJ19	2017/10/6	18:00	M	21	21	3	21
JJ20	2017/10/6	18:00	M	21	21	3	21

### 3. 調査方法

インフォーマントは、ベトナム人日本語学習者計 40 名（日本滞在歴の有無の各群 20 名）、日本語母語話者計 20 名の 3 群、合計 60 名である。学習者同士及び母語話者同士が、先輩と後輩（上下関係）が約束した日にちを変更（タスク）する会話を行う。それを 2 点同時撮影可能なビデオカメラで録画する。なお、録画による緊張を考え、会話の最初の 15 秒は分析対象としない。

### 4. 分析

ベトナム人日本語学習者と日本語母語話者の複合的相づちの使用表現形式、機能（①注意、②働きかけ、③理解、④感想、⑤共感）、談話展開（P1 話を促す、P2 話をさへぎる、P3 話をまとめる）を比較する。日本語力と関連性を探るため、日本語学習者 2 群の相づちの使用表現形式、機能、談話展開を比較する。

### 5. 結果

#### 5.1 表現形式

対象者	日本滞在の無い 学習者	日本語 母語話者	日本滞在の有る 学習者
相づち表現の形式			
あ（あー）+そう系	★	★	★
あ+いい系	★	★	★
あ+はい系	★	★	★
あ+なるほど系	★	★	
え（えー）+すごい系			★
あ+だめ系		●	

対象者 相づち表現の形式	日本滞在の無い 学習者	日本語 母語話者	日本滞在有る 学習者
あ+残念系		●	
あ+本当系		●	
へえ+すごい系		●	
わあ+すごい系		●	
え(えー)+そう系	■		■
へえ+そう系	■		■
あ+よかった系	■		■
うん+そう系	★		
え(えー)+いい系			★
へえ+大変系	★		
まあ+そう系			★
お(おー)+すごい系		●	
あ+そう系+概念	★		
へえ+そう系+概念	★		

## 5.2 日本滞在歴のない学習者の相づち機能と談話展開

番号	機能と談話展開 使用表現	機能					談話展開		
		①	②	③	④	⑤	P1	P2	P3
1	あ、はい	★					★		
2	あ、そうですか	★		★	★		★	★	★
3	あ、そうか	★				★	★	★	★
4	あ、そうなんですか				★		★		
5	へえ、それは大変ですね					★			★
6	あ、よかった				★				★
7	あ、そうですか、なるほど			★					★
8	あ、いいですね					★			★
9	へえ、そうですか		★					★	
10	へえ、そうですか、困ったなあ、				★				★
11	へえ、そうなんだ			★					★
12	えー、そうですか			★	★		★		★
13	あー、そうですか			★					★
14	あ、よかったです					★			★
15	あ、なるほど			★					★
16	あ、そっか	★	★				★	★	

番号	機能と談話展開 使用表現	機能					談話展開		
		①	②	③	④	⑤	P1	P2	P3
17	へえ、そうですか、残念ですね					★			★
18	あ、それいいですね。					★			★
19	あ、そうですか、ごんねんですね					★			★
20	うん、そうか	★					★		
21	あ、そうですか、よかったです。				★				★

機能：①注意 ②働きかけ ③理解 ④感想 ⑤共感

談話展開：P1「話を促す」、P2「話を遮る」、P3「話をまとめる」

### 5.3 日本滞在歴のある学習者の相づち機能と談話展開

番号	機能と談話展開 使用表現	機能					談話展開		
		①	②	③	④	⑤	P1	P2	P3
1	あ、はい	★					★		
2	あ、そうですか	★	★				★	★	
3	あ、そう		★				★	★	
4	えー、そうですね。					★	★		
5	まあ、そうですね					★			★
6	あ、よかった		★		★		★	★	★
7	あ、そうなんですか	★	★			★	★	★	
8	あ、そうですね		★			★	★	★	
9	へえ、そうですか		★					★	
10	えー、いいね				★		★		
11	あ、いいですね				★				★
12	あ、そうなんだ			★					★
13	えー、すごい				★				★
14	あ、そうか	★	★				★	★	

機能：①注意 ②働きかけ ③理解 ④感想 ⑤共感

談話展開：P1「話を促す」、P2「話を遮る」、P3「話をまとめる」

### 5.4 日本語母語話者の相づち機能と談話展開

番号	機能と談話展開 使用表現	機能					談話展開		
		①	②	③	④	⑤	P1	P2	P3
1	あ、そうかそうか	★					★	★	★
2	あ、そうか	★	★		★		★		
3	あ、そうなんですか	★			★		★	★	

番号	機能と談話展開 使用表現	機能					談話展開		
		①	②	③	④	⑤	P1	P2	P3
4	へえ、すごいですね				★		★	★	
5	あ、本当		★					★	
6	おー、すごいね				★		★	★	
7	あ、そうですか	★		★	★		★	★	
8	あ、そう	★	★				★	★	
9	あ、だめですね					★			★
10	あ、そうですね					★			★
11	あ、はい	★					★	★	
12	あ、残念ですね				★			★	
13	あ、そうなんだ	★					★		★
14	わあ、すごいね				★			★	★
15	あ、なるほど			★					★
16	あ、いいね				★			★	
機能：①注意 ②働きかけ ③理解 ④感想 ⑤共感									
談話展開：P1「話を促す」、P2「話を遮る」、P3「話をまとめる」									

- (1) 使用する表現形式 ①母語話者のみ：「へえ+すごい」系等  
 ②日本滞在歴(無)学習者のみ：「うん+そう」系等  
 ③日本滞在歴(有)学習者のみ：「まあ+そう」系等
- (2) 使用する機能 ①日本語母語話者：注意>感想>働きかけ>理解>共感  
 ②日本滞在歴(無)学習者：注意>共感>理解>感想>働きかけ  
 ③日本滞在歴(有)学習者：働きかけ>注意>共感>感想>理解
- (3) 談話展開 ①日本語母語話者：話しを促す>まとめる>遮る  
 ②日本滞在歴(有)学習者：遮る>促す>まとめる(母語話者と類似)

## 6. 結論

- (1) ベトナム人日本語学習者と日本語母語話者の表現形式と機能に関連性がある。  
 (2) ベトナム人日本語学習者の表現形式と機能の相違に日本語力が関連する。  
 (3) 日本語母語話者は、話を促し、遮り、まとめる相づちの機能を使って談話を進める。  
 日本語学習者は、決まった相づちで反応し、談話が進まない。

## 7. おわりに

日本語使用環境にない海外の学習者が日本語コミュニケーション力を身に付けるには、様々な自然会話の経験が必要である。ベトナムの大学での日本語教科書での相づちの取り扱い、学習環境、先生の役割等の点から日本語教育を考えたい。

## 参考文献

- (1) 水谷信子(1993)「『共話』から『対話』へ」『日本語学』12巻4号、明治書院、pp.4-10  
 (2) Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds) Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books.

## 共同課題解決における日本語母語話者と日本語学習者の相互行為

—提案への反応に着目して—

ツォイ エカテリーナ(東洋大学)

### 1. はじめに

日本では、年々外国人労働者や留学生が増えており、日常生活において日本語母語話者が日本語非母語話者と共同で何らかの活動に取り組む機会が多くなってきている。それに伴い、日本語教育においては会話の流れに着目した指導の重要性が主張され、依頼や断り、謝罪、誘いなどといった特定の場面における会話の研究が盛んとなっている。その中で比較的新しいのが、参加者の相互行為によって大きく左右される課題解決の会話である。課題解決の会話を扱った研究では、主に「提案」の談話が注目されており、提案の仕方を分析したものや、提案者視点で会話展開を分析したものがある。しかし、課題解決というのは提案提供のみによる一方的な活動ではなく、提案への応答を要する双方向でのプロセスであり、被提案者の反応の仕方の解明も不可欠である。そこで本研究では、提案への反応に着目し、共同課題解決における日本語母語話と日本語学習者の相互行為の相違を分析する。

### 2. 先行研究

課題解決の会話を扱った研究は、母語場面のデータを基に会話の展開や構造、課題解決における参加者の役割や相互行為を分析したものおよび、接触場面のデータを基に日本語母語話者と日本語非母語話者の言語使用の相違や相互行為を比較したものの2種類に分けられる。

まず、柏崎ほか(1997)は課題解決のための相談場面を取り上げ、提案の発話が談話の中で提案として認められるには、「談話表示・注目要求で話を切り出し、イニシアティブをとる」、「理由を述べたり、他の参加者への配慮を示す」、「提案を明言化する」、「提案を会話の含意で推論する」、「被提案者の同意・共感の注目表示がある」という一定の手順を備える必要があるとしている。「被提案者の同意・共感の注目表示」がない場合については、提案が未成立になることや、提案者が強引に提案を認めさせるという展開が指摘されている。一方、梶本(1998)は、被提案者の同意や共感がなくても提案が行われることがあり、被提案者の同意やあいづちが見られないことは提案に対する不同意を暗示するとも指摘している。また、日英比較対照を行った Fujii(2012)、藤井(2016)は、日本語母語話者は疑問形式を多用し、相手から自分の提案に対する反応を引き出しながら作業を進めると述べている。この特徴に関しては、ツォイ(2016)では、提案における疑問形式の使用は、被提案者が提案に対して明確な賛否を示さないことにより引き起こされるという見解も見られる。これらの研究からは、課題解決における提案談話では被提案者からの反応の重要性が窺え

るが、分析の焦点は主に提案者の発話に当てられており、被提案者の反応についての検討が十分とは言えない。

接触場面を扱った研究では、野原ほか(2001)は、非母語話者は母語話者に比べ、提案発話において言い切りの形式や引用表現、また聞き手に判断を求めるような表現の使用が少ないことを指摘している。また、岡部(2002)は、母語場面では、参加者が提案を出し合って課題解決を行う「提案共同作成」による「開いた」談話展開が多く見られるのに対して、接触場面では一人が課題の設定を問いかけ、相手がそれに対する自分の考えを述べる「提案提供要求」および、提案に対して相手の是非を尋ねる「提案判定要求」による話題を絞り込んだ「閉じた」談話展開が多いことを報告している。

上記から、先行研究では課題解決の場面が注目されており、提案談話の構造や提案の仕方および、日本語母語話者と日本語非母語話者の言語行動の相違についての検討がなされてきたことが分かる。しかし、分析の焦点は主に提案者の発話に当てられており、課題解決において不可欠である被提案者の反応についての記述は断片的である。

### 3. 研究目的

本稿では、接触場面の共同課題解決における日本語母語話者と日本語学習者の相互行為の相違を明らかにすることを目的とする。そのためには、課題解決において主導的な役割を担う「提案者」の言語行動のみならず、副役割でありつつも、作業の場を支えるという重要な働きを持つ「被提案者」の反応にも着目し、接触場面における課題解決のプロセスを提案者と被提案者の双方向から分析する。

### 4. 研究方法および分析データ

本稿では、同一談話内で母語話者同士間のやり取りと母語話者非母語話者間のやり取りが観察できるよう、会話参加者を友人同士の日本人大学生(以降、母語話者)の2名および2人とは初対面である外国人留学生(以降、学習者)の1名と設定し、3人の性別を同性(男性は2組、女性は3組)に統一した。また、本稿における日本語学習者は全員中国語を母語としており、日本語能力試験 N2 以上の上級者である。

データ収集方法としては、参加者に12枚の絵カードでストーリーを作るという課題を与え、作業の様子を録画した。収録したデータ(計5会話)は平均11分53秒である。

収集した音声データは、文字化し、提案発話および反応発話における発話要素の量的検討の上、提案談話における「提案者」と「被提案者」の相互行為について質的検討を行った。

### 5. 分析結果

#### 5-1. 「提案者」としての日本語母語話者と日本語学習者の言語行動

まず、各会話データにおける提案の平均回数を比較したところ、母語話者( $m=15.8$ )と学習者( $m=10.4$ )では有意差が認められなかった( $t=1.831$ ,  $d=13$ ,  $n.s.$ )。この結果から、母語話者、学習者ともに「提案者」として同様の参加度で課題解決に取り組んでいたことが示唆される。

表1 母語話者および学習者の提案発話における要素の比較

	母語話者の提案発話			学習者の提案発話			独立したサンプルの t 検定	
	平均値	最大値	最小値	平均値	最大値	最小値	t 値	
問いかけ	6.8	16	0	1.6	3	0	2.964	p<.05
直接引用	6.4	12	0	2.2	4	1	2.089	n. s.
ぼかし	6	12	1	2.2	4	0	2.542	p<.05
自問	3.5	9	0	0.4	2	0	2.480	p<.05
陳述	3.2	13	0	5.2	12	2	0.908	n. s.
強調	0.2	1	0	0.2	1	0	0	n. s.
働きかけ	0.1	1	0	0	0	0	0.694	n. s.

提案における発話要素を見ると(表1)、学習者は母語話者に比べ、被提案者の返答を促す「問いかけ」や、提案の断定を回避する「ぼかし」および「自問」の要素が少ないことが分かる。これらの要素が見られる談話の質的分析では、母語話者と学習者の提案発話の比較から「返答の促し」および「断定回避」における相互行為の相違が観察された。

具体的には、母語話者は「問いかけ」の要素(文末上昇イントネーション、「～(よ)ね」、「～じゃない↑」、「～でしょう↑」など)を含む提案発話によって被提案者に返答を促し、他の参加者を課題解決に引き込んでいた。また、自問表現の「～かな」や「～(の)か」によって提案発話を直接相手に向けず断定を回避することもあった。さらに、「直接引用」を用いることによっても、提案者は「提案者」としてではなく、あくまでも物語の登場人物としてストーリーの「内側」からの視点で語り、提案における断定を回避することが観察された。一方、学習者は、多少「ぼかし」による断定回避を心がけていたものの、提案内容を説明する陳述文を列挙する形で一方的に提案を相手に投げかける傾向が見られた。

## 5-2. 「被提案者」としての日本語母語話者および日本語学習者による提案への反応

反応発話に焦点を当てた分析では、母語話者はもう一人の母語話者の提案に示す反応と学習者の提案に示す反応を比較したところ、「疑問」の要素以外は提案者の属性による量的な差は見られなかった(表2)。一方、学習者は母語話者に比べ、「応答系感動詞」<sup>(1)</sup>や相手の発話の「補完」、「明示的同意」の要素が少なく、「沈黙」が非常に多かった(表3)。この量的な違いに加え、提案談話における反応発話の質的検討では「注目表示」、「提案の補助」、「間接的な不同意表明」による相違が示唆された。

「注目表示」や「提案の補助」については、学習者の提案発話に対する母語話者の反応発話の発生位置を見たところ、母語話者の反応発話は、学習者が発話構築上の何らかの困難(文法的小および音声的な乱れ、発話の中途終了等)を負っている箇所に生じていることが分かった。被提案者としての母語話者は、主に「応答系感動詞」(「ああ」、「うん」、「ね」、「はい」等)で表現される短いあいづちやそれに伴う視線および頷きによって積極的に聞き手として学習者の提案に注目を示しつつも、学習者の発話を妨げずに提案を述べやすい状況を作っていた。それにより学習者は母語話者の反応を手掛かりに提案の発展や修復を行っていた。また、母語話者は相手の提案への「補足」、提案者の発話の「補完」および「言い換え」によって提案内容を膨らませることや、まとめることで理解を示しつつ、「提案の補助」を行っていた。

さらに、提案への反応に含まれる「疑問」要素の質的検討では、母語話者学習者ともに「疑問」により相手の提案に対して「間接的な不同意」を示すことが観察された。量的検

討で示唆されたように、提案者が学習者の場合のほうが、母語話者の反応発話は「疑問」の要素が少なかったが、この差は、本稿の会話データにおいて対人関係面でも言語面でも少数派である学習者への配慮によるものと考えられる。

表2 母語話者の反応における発話要素の比較

	母語話者が学習者の提案に示す反応			母語話者がもう一人の母語話者の提案に示す反応			対応のあるサンプルのt検定	
	平均値	最小値	最大値	平均値	最小値	最大値	t値	
応答系感動詞感情	6.5	2	13	5.1	1	9	1.12	n. s.
表出系感動詞語彙的	2.4	0	8	3.4	0	9	0.69	n. s.
応答	1.6	0	3	2.1	0	5	0.81	n. s.
繰り返し	2	0	6	3.1	0	11	0.91	n. s.
補完	1.5	0	3	1.8	0	11	0.31	n. s.
評価応答	0.2	0	1	0.1	0	1	0.56	n. s.
明示的同意	0.9	0	2	0.6	0	3	0.63	n. s.
別案	1.6	0	3	2.1	0	6	0.75	n. s.
聞き返し	0.4	0	2	1.5	0	8	1.17	n. s.
補足	2.5	0	13	2.4	0	8	0.08	n. s.
言い換え	0.3	0	1	0.6	0	2	1.15	n. s.
疑問	0.6	0	4	2.9	0	7	3.63	p<.01
不同意	0.4	0	2	0.8	0	2	1.31	n. s.
頷き	0.8	0	3	0.2	0	2	1.96	n. s.
沈黙	3.6	0	6	4.3	1	8	0.68	n. s.
視線	0.3	0	1	0.1	0	1	1.00	n. s.
笑い	1.1	0	3	1.6	0	5	1.25	n. s.

表3 母語話者および学習者の反応における発話要素の比較

	2人の母語話者が学習者の提案に示す反応			学習者が2人の母語話者の提案に示す反応			独立したサンプルのt検定	
	平均値	最小値	最大値	平均値	最小値	最大値	t値	
応答系感動詞感情	13	7	24	2.6	0	5	3.40	p<.01
表出系感動詞語彙的	4.8	1	11	1.6	0	5	1.62	n. s.
応答	3.2	1	5	1.4	2.4	0.4	1.58	n. s.
繰り返し	4	0	6	2.4	0	5	1.17	n. s.
補完	3	0	6	0.4	0	1	2.53	p<.05
評価応答	0.4	0	1	0.4	0	1	0.00	n. s.
明示的同意	1.8	1	3	0.4	0	2	2.56	p<.05
別案	3.2	1	6	2.4	0	5	0.65	n. s.
聞き返し	0.8	0	2	0.2	0	1	1.41	n. s.
補足	5	0	13	0	0	0	2.31	n. s.
言い換え	0.6	0	2	0	0	0	1.50	n. s.
疑問	1.2	0	4	0.6	0	1	0.77	n. s.
不同意	0.8	0	2	0.2	0	1	0.73	n. s.
頷き	1.6	0	6	0.8	0	2	0.65	n. s.
沈黙	7.2	5	12	19.6	10	32	2.70	p<.05
視線	0.6	0	2	0.2	0	1	0.89	n. s.
笑い	2.2	0	5	3	0	11	0.36	n. s.

## 6. まとめ

本稿では、接触場面の共同課題解決の会話における提案発話および提案への反応発話の分析を通じて、提案者および被提案者の双方向から日本語母語話者と日本語学習者の相互行為の相違を明らかにした。

母語話者および学習者による提案の平均回数を比較した結果、母語話者学習者ともに積極的に課題解決に取り組んでいたことが明らかとなった。提案の述べ方に関しては、本稿における会話データでは、母語話者は「問いかけ」により被提案者の返答を促し、他の参加者を課題解決の作業に引き込んだり、「直接引用」や「自問」により提案との間に心的距離を置き、断定を回避していた。一方、学習者は提案を「陳述」の形で断定的に示していた。

しかし、被提案者の反応では、学習者は沈黙が非常に多く、母語話者が提案する場合は、話し合いが母語話者同士で完結してしまう傾向が窺えた。また、母語話者は、短いあいづちの要素やそれに伴う視線および頷きが多く、積極的に「提案の受け手」役を担い、学習者に課題解決において中心的となる「提案者」役を譲ることが見られた。さらに、被提案者としての母語話者は学習者からの提案を膨らませることや、まとめることにより、「提案



者」としての学習者の参加を補助するという相互行為も観察された。結論としては、本稿の会話データでは、上級日本語学習者は「提案者」として課題解決に積極的に取り組んでいたものの、「被提案者」としては共同課題解決において十分に役割を果たせなかったことが示唆される。また、総合的コミュニケーション能力育成の観点からは、会話上の役割が曖昧である「行為の受け手」としての会話スキルの指導の必要性が窺える。

#### 注

- (1) 「応答系感動詞」、「感情表出感動詞」、「語彙的応答」、「語彙的応答」、「繰り返し」、「補完」、「評価応答」の分類は吉田ほか(2009)の認定基準に基づく。

#### 参考文献

- (1) 岡部悦子(2002)「高校生と交換留学生とのコミュニケーションの分析—協同的課題解決場面を事例として—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15号、147-162.
- (2) 柏崎雅世・足立さゆり・福岡理恵子(1997)「インフォーマルな「と」相談における提案の分析」『日本語教育』92号、60-71.
- (3) 梶本総子(1998)「会話者による提案の連鎖の組織化」『日本語・日本文化研究』8号、大阪外国語大学日本語講座、77-88.
- (4) ツォイ、エカテリーナ(2016)『課題解決に向けた三者間共同作業における言語行動—日本語とロシア語の対照研究—』博士論文、東京外国語大学
- (5) 野原美和子・藤江希子・宮谷敦美(2001)「提案から同意に至る会話の分析—日本語母語話者と日本語非母語話者の課題解決を目指す会話データを基に—」『岐阜大学留学生センター紀要』、31-45.
- (6) 藤井洋子(2016)「日本人のコミュニケーションにおける自己観と「場」—課題達成談話と人称詞転用の分析より—」井出幸子・藤井洋子(監)『シリーズ文化と言語使用1 コミュニケーションのダイナミズム—自然発話データから』、ひつじ書房、1-28.
- (7) 吉田奈央・高梨克也・伝康晴(2009)「対話におけるあいづち表現の認定とその問題点について」『言語処理学会第15回年次大会発表論文集』、430-433.
- (8) Fujii, Y. (2012) Differences of situating Self in the place/ba of interaction between the Japanese and American English speakers. *Journal of Pragmatics*, 44, 636-662.

## 初対面会話における話題開始と情報交換の方法の変化の分析

—二者・三者会話の基軸参加者に着目して—

大場美和子（昭和女子大学）

### 1. 研究の目的

会話データ分析は、収録したデータやそれを文字化したデータなどをもとに、通常は意識することのないやりとりの実態を客観的に分析するものであり、自身の日常のやりとりも見直すきっかけとなる。この会話データ分析の手法を初学者にも指導していくには、日常でイメージしやすい会話データの分析をもとにした教材開発が重要であると考え。この点、初対面会話は、通常、誰もが経験しており、授業で学生に初対面会話について聞くと、話した内容に加えて、会話の継続のために意識的に話題を出したことや、逆に話題の一部をきっかけに次々と話題が展開していったことが報告されることが多い。つまり、初対面という参加者間の情報が限られた条件で、誰がどのように話題を開始し、そこからどのように情報交換をしたのかを例に、教材開発を行う可能性があると考え。この際、参加者の人数や人間関係などの条件によって、話題開始や情報交換の方法が変化することを提示できれば、異なる条件の会話データ分析へと初学者の関心を広げる可能性もある。

そこで、本研究では、大学生による二者と三者の初対面会話を対象に、1人の基軸参加者に着目し、人数の違いによる話題開始と情報交換の方法の変化を明らかにすることを目的とする。本研究では初対面会話に着目するが、友人会話も同様の設定で収録し、人数と人間関係によって話題開始と情報交換の方法の変化を明らかにし、会話データ分析の教材開発の基礎データとしたいと考える。

### 2. 先行研究

#### 2-1. 情報提供数と情報交換の型の分析

三牧(1999, 2013)は、男女同性同士で異学年の2名による初対面会話20ペアを対象に、参加者の自己に関する情報提供数と情報交換の型の分析を行い、談話全体における情報交換の実態をマクロな視点から明らかにしている。まず、自己に関する情報提供数の分析では、収集した初対面会話を小話題に区分し、「1小話題に関して各会話参加者が自己に関する情報を提供したか否か」を集計し、情報提供数の対称・非対称を男女で比較している。

次に、情報交換の型については、情報交換の形態を「情報要求」と「情報提供」に大別し、さらに下位分類（(1)導入質問型情報要求、(2)対称質問型情報要求、(3)導入自発型情報提供、(4)対称自発型情報提供、(5)応答型情報提供）を行っている。(1)導入質問型情報要求と(3)導入自発型情報提供は、話題開始の情報要求・情報提供であり、(5)応答型情報提供はこの情報要求に対する情報提供である。一方、(2)対称質問型情報要求と(4)対称自発型情報提供は、例えば相手が所属を言った後に自分の所属も言うなど、話題開始後に相

手と対称的な情報要求や情報提供を行うことである。そして、情報交換において、話題導入と展開の発話権を管理しているのは、(1)～(4)であるのに対し、(5)はたとえ発話量が多かったとしても、発話権を譲渡されて情報提供を行ったものであり、当該話題での主導権を発揮しているとは考えないとしている。そして、この話題の導入、展開、脱線、終了などに関する「話題管理」の実態を探り、前述の情報提供数の分析との関連を考察している。

分析の結果、三牧（1999，2013）は、情報提供数の分析で、男性は上位学年の情報提供が多いのに対し、女性は下位学生の情報提供が圧倒的に多いとしている。さらに、情報交換の型の分析では、話題管理に関しては男女ともに上位者が話題管理をする傾向にあることを明らかにしている。すなわち、男性は上位者が話題管理を行って多く話す傾向であるのに対し、女性は上位者が下位者に多く話す機会を与えるという話題管理を行っているとしている。つまり、情報提供量と会話の主導権に関わる話題管理は、必ずしも一致するわけではなく、性差もある点を実証している。

本研究では、三牧（1999，2013）の情報交換の5つの分類を参考に、二者と三者の初対面会話を対象に、話題の情報提供数と情報交換の方法を分析する。

## 2-2. 三者会話の話題開始の方法と頻度

大場（2012）は、母語場面と接触場面（日本語学習者1名，母語話者2名）の知人関係の三者会話22組を対象に、全会話の話題区分を行い、各参加者の話題開始の頻度と方法（情報提供／情報要求）の分析を行っている。分析の結果、母語場面も接触場面も3人の話題開始の頻度は均等ではなく、母語場面と接触場面ではこの不均衡な話題開始の要因が異なることを指摘している。具体的には、母語場面では話題に対する参加者の情報保有の有無が影響するのに対し、接触場面では、学習者の存在が参加者間に意識され、母語話者と学習者間での話題開始が増加することが不均衡さに影響したとしている。

本研究では、大場（2012）に従い、話題開始の発話の頻度と方法の集計を行い、二者会話と三者会話で比較する。基軸参加者の設定により、同一人物が人数の違いによってどのように話題開始や情報交換の方法を変化させるのかに着目する。大場（2012）より、三者会話では話題開始の頻度が不均衡になることが予測されるが、これが三牧（1999，2013）の情報提供数と情報交換の方法の分析結果とどのように関連するのかについても考察する。

## 3. 調査の概要

調査では、基軸参加者2名（A，B）別に、人数（二者と三者）と人間関係（初対面，友人）で組み合わせを変え、4種の会話（初対面2人，初対面3人，友人2人，友人3人）を計8会話収録した（2017年12月，2018年1月）。参加者は、全て女性同学年の大学3年生で、会話は15～20分程度の自由会話である。会話収録後、1週間以内に、参加者全員に対して個別にフォローアップ・インタビュー（FUI）を行い、会話や他の参加者に対する印象、話題に対する情報保有の状態などについて確認を行った。なお、文字化資料の参加者名は全て仮名である。

図1は、基軸参加者である基軸A（真紀）・基軸B（七海）と他の参加者の人数と人間関係を示している。基軸AとBは別人であり、他の全ての参加者にも重複はない。本稿では、初対面会話（図1の点線内の組み合わせ）の分析結果を報告する。

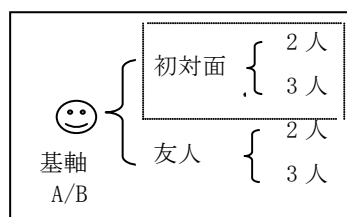


図1 会話参加者の人数と人間関係

#### 4. 分析

分析では、全会話の話題区分を行い、三牧（1999）、大場（2012）を参考に、参加者別に、(1)話題開始の頻度と方法、(2)情報提供数、(3)情報交換の型の集計を行った。(1)話題開始の頻度と方法は、話題開始の発話の頻度と話題開始の発話の種類（情報要求・情報提供）を集計した。次に、(2)情報提供数は、話題に関する参加者の情報提供の有無を集計した。話題中で情報が提供されたか否かの集計であり、情報の詳細は問わない。さらに、(3)情報交換の型は、話題開始を5分類（(1)導入質問型情報要求、(2)対称質問型情報要求、(3)導入自発型情報提供、(4)対称自発型情報提供、(5)応答型情報提供）で集計した。

##### 4-1. 話題開始の頻度と方法の分析

表2は、参加者別の話題開始の頻度と方法の集計結果である。情報提供、情報要求、小計の3つの実数、ならびに、全体の話題数の合計を分母に参加者別の割合を提示している。上2段は二者的会話、下2段は三者的会話である。左端は全て基軸参加者の値で、他の参加者は、二者的会話では「参加者1」、三者的会話では「参加者1」「参加者2」としている。

表2 話題開始の頻度と方法

参加者 話題開始 の方法	基軸参加者			参加者1			参加者2			話題 合計
	情報 提供	情報 要求	小計	情報 提供	情報 要求	小計	情報 提供	情報 要求	小計	
二者A	16	6	22	4	1	5	—	—	—	27
	59.3%	22.2%	81.5%	14.8%	3.7%	18.5%	—	—	—	100%
二者B	8	5	13	4	3	7	—	—	—	20
	40.0%	25.0%	65.0%	20.0%	15.0%	35.0%	—	—	—	100%
三者A	9	0	9	7	3	10	4	1	5	24
	37.5%	0.0%	37.5%	29.2%	12.5%	41.7%	16.7%	4.2%	20.8%	100%
三者B	1	2	3	4	7	11	1	0	1	15
	6.7%	13.3%	20.0%	26.7%	46.7%	73.3%	6.7%	0.0%	6.7%	100%

表2より、基軸参加者の話題開始は、二者的会話では基軸Aが22話題（81.5%）と基軸Bが13話題（65.0%）と高い値であるのに対し、三者的会話では基軸Aが9話題（37.5%）と基軸Bが3話題（20.0%）となり、ともに減少している。話題開始の方法を見ると、基軸Aは二者・三者的会話ともに情報提供で話題開始を行う傾向があるが、三者的会話で割合は減少している。基軸Bは、二者的会話では情報提供による話題開始がやや多いものの、三者的会話では話題開始自体が3例と極端に減少しており、話題開始自体にあまり関わらなくなる。

三者的会話では、基軸参加者ではなく、参加者1の話題開始の割合が高くなる（三者A:10話題、41.7%、三者B:11話題、73.3%）。つまり、二者的会話と比べると、基軸参加者以外の参加者も話題開始に関わる傾向が観察される。ただし、三者Bの参加者2の割合（1話題、

6.7%) が他の参加者と比べると特に低い現象 (大場 2012) も観察される。FUI で基軸 A・B は、会話で中心的に話そうと意識していたことを報告したが、人数の増加により話題開始を他の参加者も担い、基軸 A・B の負担は減少していたといえる。また、単に負担が減少しただけでなく、他の参加者による話題開始の方法にも違いが観察される。

#### 4-2. 参加者別の情報提供数の分析

表 3 は、参加者別に、話題中で情報提供数をしたか否かで集計を行った結果である。表 3 より、二者会話の参加者はともに半数程度、三者会話でも 30%~40% 程度の情報提供である。つまり、会話全体の情報提供数は、全参加者が比較的均等であるといえる。ただし、三者の基軸 B は 4 話題 (22.2%) と比較的低い値である。会話例を見ると基軸 B は 1 つの話題が比較的長く、情報提供数だけではなく、その詳細や長さについても検討すると情報提供の多様性が教材として提示できると考えられる。

表 3 参加者別の情報提供数

	情報提供数			
	基軸	参 1	参 2	計
二者 A	18	16	—	34
	52.9%	47.1%	—	100%
二者 B	11	11	—	22
	50.0%	50.0%	—	100%
三者 A	15	14	13	42
	35.7%	33.3%	31.0%	100%
三者 B	4	6	8	18
	22.2%	33.3%	44.4%	100%

#### 4-3. 情報交換の型の分析

表 4 は二者会話、表 5 は三者会話について、参加者別に情報交換の型を集計した結果である。縦軸が参加者で、横軸が 5 種類の情報交換の型である。

表 4 二者会話の情報交換の型

		情報要求				情報提供				(5) 応答		合計	
		(1) 導入		(2) 対称		(3) 導入		(4) 対称					
二者 A	基軸 A	6	11.5%	2	3.8%	16	30.8%	3	5.8%	1	1.9%	28	53.8%
	参加者 1	1	1.9%	0	0.0%	4	7.7%	11	21.2%	8	15.4%	24	46.2%
	小計	7	13.5%	2	3.8%	20	38.5%	14	26.9%	9	17.3%	52	100%
二者 B	基軸 B	5	14.7%	1	2.9%	8	23.5%	0	0.0%	0	0.0%	14	41.2%
	参加者 1	3	8.8%	0	0.0%	4	11.8%	7	20.6%	6	17.6%	20	58.8%
	小計	8	23.5%	1	2.9%	12	35.3%	7	20.6%	6	17.6%	34	100%

表 5 三者会話の情報交換の型

		情報要求				情報提供				(5) 応答		合計	
		(1) 導入		(2) 対称		(3) 導入		(4) 対称					
三者 A	基軸 A	0	0.0%	0	0.0%	9	17.0%	9	17.0%	2	3.8%	20	37.7%
	参加者 1	3	5.7%	1	1.9%	5	9.4%	7	13.2%	1	1.9%	17	32.1%
	参加者 2	1	1.9%	1	1.9%	6	11.3%	7	13.2%	1	1.9%	16	30.2%
	小計	4	7.5%	2	3.8%	20	37.7%	23	43.4%	4	7.5%	53	100%
三者 B	基軸 B	2	5.7%	0	0.0%	1	2.9%	4	11.4%	4	11.4%	11	31.4%
	参加者 1	7	20.0%	1	2.9%	4	11.4%	0	0.0%	0	0.0%	12	34.3%
	参加者 2	0	0.0%	0	0.0%	1	2.9%	6	17.1%	5	14.3%	12	34.3%
	小計	9	25.7%	1	2.9%	6	17.1%	10	28.6%	9	25.7%	35	100%

表 4 より、二者会話では、基軸 A・B が導入の (1) 導入質問型情報要求と (3) 導入自発型情報提供を行い、もう 1 人の参加者が対称型の (4) 対称自発型情報提供か (5) 応答型情報提供

を行う傾向が観察される。具体的には、基軸 A・B とともに(1)導入質問型情報要求が 10%以上 (A:6 話題, 11.5%, B:5 話題, 14.7%), (3)導入自発型情報提供が 20%以上 (A:16 話題, 30.8%, B:8 話題, 23.5%) の値が高い。もう一人の参加者 1 は、(4)対称自発型情報提供が 20%以上 (A:11 話題, 21.2%, B:7 話題, 20.6%), (5)応答型情報提供が 15%以上 (A:8 話題, 15.4%, B:6 話題, 17.6%) である。これ以外の値はほぼ 10%以下であり、情報交換の方法に関しては、基軸参加者と参加者 1 の役割関係が固定的であったと考えられる。

次に、表 5 より、三者会話では、3 人の 5 つの情報交換の型の割合はほぼ 20%以下となり、3 人で話題管理を分担した状態であったと考えられる。また、基軸 A と B で情報交換の型に違いが観察される。まず、基軸 A は 3 人とも(3)導入自発型情報提供と(4)対称自発型情報提供の値が他の型より高く、(1)導入質問型情報要求・(2)導入自発型情報提供・(5)応答型情報提供は全て 1 桁台の割合である。3 人とも他の参加者が導入した話題における情報提供に対して対称になるように、情報交換を行っていたと考えられる。一方、基軸 B は、参加者 1 の導入型の(1)導入質問型情報要求 (7 話題, 20.0%) と(3)導入自発型情報提供 (4 話題, 11.4%) の値が高い。そして、基軸参加者と参加者 2 の(4)対称自発型情報提供 (基軸:4 話題, 11.4%, 参加者 2:6 話題, 17.1%) と(5)応答型情報提供 (基軸:4 話題, 11.4%, 参加者 2:5 話題, 14.3%) の値が高い。参加者 1 が話題を導入し、基軸 B と参加者 2 が話題中の情報提供に対して対称になるように、情報交換を行っていたと考えられる。

以上の集計結果を会話例から検討する。例(1)は二者会話で基軸 A が話題開始を行う例、(2)は三者会話で 3 人が対称的に情報提供で情報交換を行う例である。

例(1)は、ボストン留学の話題である。基軸 A (真紀) が参加者 1 (咲希) に(1)導入質問型情報要求で話題を開始し (55), 56 で咲希が(5)応答型情報提供を行う。そして、基軸 A の真紀自身も留学をしていないという情報提供を自ら行う (58)。これにより、留学の経験に関しては 2 人とも情報提供を行っているが、話題管理は基軸 A が行っている。

**例(1)二者 A : 話題 4 ボストン留学 (基軸 A : 真紀, 参加者 1 : 咲希)**

番号	発話者	発話
55	真紀	え, ボストン半期ですか[1 年
56	咲希	[ボストン半期
57	真紀	半期で, 半期か,
58	真紀	私ボストン行ってないんですよ
59	咲希	あーそうなんですね

例(2)は、3 人の履修単位数についての話題である。参加者 2 (琴音) が(3)導入型情報提供で話題を開始 (220) し、基軸 A (真紀) が 259 で、参加者 1 (桃花) が 298 で、(4)対称自発型情報提供により情報提供をしている。3 人で話題開始の役割分担を行いながら情報交換を行っており、基軸 A ではなく、参加者 2 が導入型の話題開始を行っている。

**例(2)三者 A : 話題 5 単位 (琴音) →話題 6 単位 (真紀) →話題 7 単位 (桃花)  
(基軸 : 真紀, 参加者 1 : 桃花, 参加者 2 : 琴音)**

番号	発話者	発話
220	琴音	[えすごいでも留学 1 年してもー今あたし 14 単位しかとってないもん
221	真紀	あ[そうなの
222	琴音	[××そう余裕なの
223	真紀	へー

(略)		
259	真紀	へー私留学行ってないけど今めっちゃ取ってる単位, 20
260	琴音	嘘めっちゃ取ってるね↑
(略)		
298	桃花	えーあたし墮落一のちょっとねー一歩踏み込んで
299	琴音	{やばい[やばいじゃん]}
300	真紀	[うそ]

## 5. 結論と今後の課題

本研究では、話題開始の頻度と方法、情報提供数、情報交換の型の集計を行い、参加者の人数の違いによる話題開始と情報交換の方法の変化を分析した。集計の結果、参加者の人数は違っても参加者間の情報交換は比較的対等に行われつつ、三者会話では単に参加者の人数によって基軸参加者の負担が減少しただけではなく、話題開始と情報交換の方法に多様性が観察された。具体的に見ると、二者会話では話題開始(表2)と情報交換(表4)も基軸参加者が担いつつ、情報提供数は二者間で均等となっていた(表3)。これに対し、三者会話では、話題開始は3人で分担してその負担の割合に多様性が観察され(表2)、情報交換も基軸参加者以外が担う現象が観察された(表5)ものの、情報提供数は三者間でも均等となっていた(表3)。FUIでも、基軸参加者は自ら中心的に会話を進めることを意識していたが、三者会話は他の参加者に対して「話題を拾ってくれた」と肯定的評価を報告しており、他の2人の参加者の発話で情報交換が進んだ現象に言及したと考えられる。

本分析結果について、三牧(1999, 2013)の同性異学年の初対面二者会話、大場(2012)の母語場面と接触場面の知人関係の三者会話、という会話の条件の異なる先行研究と比較すると、類似点もあるが、緩やかな違いも観察される。三者会話の話題開始の頻度の不均衡さは大場(2012)と類似の現象であり、参加者の人数による話題開始の頻度の特徴として教材開発につなげる可能性がある。他の集計結果に部分的に異なる現象が観察された点については、ある現象にある程度の傾向はあっても絶対的なものではなく、会話を分析する観点を学ぶ事例として教材に活用できると考える。今後は、本結果に友人会話の分析結果を合わせ、より多様な現象を教材開発につなげる可能性を検討したいと考える。

### 文字化の規則

ー	母音の引き延ばし	,	ごく短い区切れ
[	同時発話の開始部分	××	聞き取り不能発話
↑	上昇イントネーション	{ }	笑いながらの発話
同時発話でないあいづち的な発話は、実質的な発話の下段に記す。			

**謝辞** 本研究は、平成28～30年度科研費(基盤(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」(代表者:中井陽子)(16K02800)の助成を受けている。

### 参考文献

- (1) 大場美和子(2012)『接触場面における三者会話の研究』ひつじ書房
- (2) 三牧陽子(1999)「初対面インターアクションにみる情報交換の対称性と非対称性」吉田彌壽夫先生古稀記念論集編集委員会編『日本語の地平線』くろしお出版, 363-376.
- (3) 三牧陽子(2013)『ボライトネスの談話分析ー初対面コミュニケーションの姿としくみ』くろしお出版

## 話題境界に出現する言語的要素についての考察

—話題開始部に着目して—

若松史恵（一橋大学大学院生）

### 1. はじめに

雑談では、会話の参加者は相互にやりとりを行いながら、臨機応変に話題を導入、展開、終結させているが、会話のストラテジーは文化により異なることが多く、学習者への体系的な指導の必要性が指摘されている（宇佐美・嶺田 1995）。話題転換に関する研究では、話題開始部（以下、開始部）に用いられる表現に注目した研究が行われているが、これまでの研究では、開始部に用いられる表現の出現数や出現率のみを分析しており、その表現の会話全体での全出現数と開始部での出現数の関係が比較されておらず、開始部の特徴が十分に明らかになっていない。そこで、本研究では、開始部に出現する言語的要素の会話全体での出現数と開始部での出現数の関係に着目して、開始部において母語話者と学習者が使用する言語的要素の特徴を明らかにすることを目的とする。

### 2. 先行研究と本研究の位置づけ

話題転換に関する研究において話題の捉え方は研究者によって異なっている。しかし、人は流れるように続く会話の中にも、直感的にあるまとまりを見つけることができる。鈴木（1995）は「内容のまとまり」としての「話題」は、複数の被験者の指摘が一致した区分から認定することで、より客観的に捉えられる」としている。中日接触場面の話題転換に着目した楊（2005）は話題開始ストラテジーとして、言いよどみ表現、接続表現、認識の変化を示す感動詞、呼びかけ、メタ言語表現の使用率を明らかにした。しかし、開始部に現れる表現の使用率について言及するにとどまっておらず、会話全体での使用数との比較がなされていない。

そこで本研究では、鈴木（1995）に従って一般の日本語母語話者の話題の捉え方を反映させ話題境界を認定する。そして、発話の冒頭に出現する言語的要素のうち、先行研究の指摘を援用し、「感動詞」「接続表現」「フィラー」「呼びかけ」「メタ言語表現」の5要素について、果たして本当に開始部に多く出現するといえるのかを検討する。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 話題境界調査

会話における「内容のまとまり」の境界である話題境界を抽出することを目的として、9人の調査協力者による12の会話資料の「話題境界調査」を行った。調査協力者は20代～30代、男性3名、女性6名の日本語母語話者である。本研究において、「話題」とは、会話の中で「ある一定の内容のまとまり」をもつ部分とする。調査は、会話資料の音声で「内



容のまとまり」を意識しながら1度聞き、その後トランスクリプトを見ながら再度音声を聞き、話題の切れ目と思われる部分に線を記入する方法で行った。その後、区分された話題の内容を表す簡単な「タイトル」をつけるよう指示した。会話資料は「BTSJ」による日本語話し言葉コーパスから、母語場面6資料、接触場面6資料の合計12資料を用いた。会話資料はいずれも20代前半の学生、女性同士による初対面雑談である。接触場面の学習者は全員日本の大学に所属する中国語を母語とする上級学習者である。調査の対象は会話開始から14分までで、発話数は、母語場面母語話者（以下、母語母語）4,039発話（6資料×話者2人分）、接触場面母語話者（以下、接触母語）2,087発話（6資料×話者1人分）、接触場面学習者（以下、接触学習）1,709発話（6資料×話者1人分）である。調査協力者9人のうち5人以上の指摘が一致した箇所を話題境界に認定した結果、本研究の分析対象となる話題境界は母語母語94、接触母語52、接触学習31であった。

### 3-2. 分析方法

分析に使用する発話の単位は、長い発話単位（Japanese Discourse Research Initiative 2017）（以下、発話単位）とする。発話単位境界を認定した上で、会話の発話数と話題境界数の比率に対して、その言語的要素の会話の中での出現数と話題境界での出現数の比率が有意に偏っているかどうかを、二項検定を用いて調べた。なお、言語的要素は発話の冒頭に出現するもののみを集計した。

## 4. 分析結果

### 4-1. 開始部に出現する言語的要素の全体的傾向

話題境界直後の1発話を開始部とする。分析する言語的要素は「感動詞」「接続表現」「フィルター」「呼びかけ」「メタ言語表現」の5要素である。

感動詞	:	「あっ」「えっ」「うん」など発話の順番をとる、相手の注意をひく、などの働きをする語
接続表現	:	「でも」「それで」など、先行する発話とのつながりを示す表現
フィルター	:	「あの一」「えっと」「なんか」などの言いよどみ表現
呼びかけ	:	「Pさん」「あなた」など、相手へ働きかける表現
メタ言語表現	:	「何か今言おうと思ったことあったけど」など、自分あるいは他者の言ったこと、これから言うことに言及する表現 <sup>(1)</sup>

表1に、それぞれの言語的要素の会話全体での全出現数と開始部での出現数を示す。二項検定の結果、感動詞はいずれも開始部に出現しやすいとは言えなかった。接続表現は接触母語、接触学習に出現しやすく、フィルターは母語母語、接触母語に出現しやすいことがわかった。呼びかけは、開始部での出現数がかなり少なく、出現しやすいとはいえなかった。メタ言語表現は、開始部に出現していなかった。この結果から、呼びかけとメタ言語表現は、開始部での出現数がかなり少ない、もしくはないため、今後の分析からはずし、以下、様々な形式を持つ感動詞、接続表現、フィルターについて、形式ごとに分析を行う。

表1 会話全体と開始部における分析対象となる言語的要素の出現数

	母語場面			接触場面					
	母語話者			母語話者			学習者		
	会話全体	開始部		会話全体	開始部		会話全体	開始部	
発話数合計	4,039	94	(2.3%)	2,087	52	(2.5%)	1,709	31	(1.8%)
感動詞	1,598	42	(2.6%)	1,004	19	(1.9%)	624	8	(1.3%)
接続表現	331	10	(3.0%)	<u>131</u>	<u>7</u>	<u>(5.3%)*</u>	<u>148</u>	<u>7</u>	<u>(4.7%)*</u>
フィラー	<u>233</u>	<u>16</u>	<u>(6.9%)**</u>	<u>76</u>	<u>7</u>	<u>(9.2%)**</u>	64	2	(3.1%)
呼びかけ	11	0		2	0		6	1	(16.7%)
メタ言語表現	6	0		2	0		4	0	

( )は会話全体の出現数のうち開始部に出現した割合  $p^* < .05$ ,  $p^{**} < .01$

#### 4-2. 形式別の傾向

##### (1) 感動詞

本研究では、感動詞に含まれるものを、応答系・感情表出系・呼びかけ系感動詞とし、「発話単位ラベリングマニュアル」(Japanese Discourse Research Initiative 2017)を参考に認定した。表2に感動詞の形式ごとの会話全体での出現数と開始部での出現数を示す。

表2 会話全体と開始部における感動詞の出現数

	母語場面			接触場面					
	母語話者			母語話者			学習者		
	会話全体	開始部		会話全体	開始部		会話全体	開始部	
あ/あつ	214	5	(2.3%)	83	1	(1.2%)	56	1	(1.8%)
ああ/あー	209	2	(1.0%)	83	0		62	0	
え/えつ	<u>115</u>	<u>33</u>	<u>(28.7%)**</u>	<u>74</u>	<u>17</u>	<u>(23.0%)**</u>	<u>25</u>	<u>6</u>	<u>(24.0%)**</u>
ええ/えー	23	2	(8.7%)	13	1	(7.7%)	9	0	
あれ	4	0		2	0		3	1	(33.3%)
うん	582	0		540	0		245	0	
うーん	174	0		35	0		60	0	
はい	71	0		15	0		86	0	
へえ/へー	105	0		86	0		15	0	
ふーん	26	0		30	0		30	0	
その他	75	0		43	0		33	0	
合計	1,598	42		1,004	19		624	8	

( )は会話全体の出現数のうち開始部に出現した割合  $p^* < .05$ ,  $p^{**} < .01$

表2を見ると、開始部に出現する感動詞は「あ/あつ」「ああ/あー」の「あ系」と「え/えつ」「ええ/えー」の「え系」がほとんどを占めている。さらに、「あ系」と「え系」では、「あ系」の方が会話全体での出現数が多いが、開始部に出現しやすいのは「え/えつ」のみ

であった。開始部に出現しやすい感動詞は、母語話者と学習者は同様の傾向を示していた。

## (2) 接続表現

接続表現は先行発話とのつながりを示す表現であり、会話の流れに大きく影響すると考えられる。接続表現は市川（1978）の接続語句に含まれるもの、ないしそれに準じるもの<sup>(2)</sup>として分類し、完全に同形でなくても同じものであると判断したものは含めた<sup>(3)</sup>。表3に接続表現の形式ごとの会話全体での出現数と開始部での出現数を示す。

表3 会話全体と開始部における接続表現の出現数

	母語場面		接触場面			
	母語話者		母語話者		学習者	
	会話全体	開始部	会話全体	開始部	会話全体	開始部
それ/い/ん)で	29	0	10	0	4	0
で	86	0	12	0	27	0
だから	27	0	15	0	9	0
でも	100	8 (8.0%)**	43	4 (9.3%)*	50	1 (2.0%)
そして	0	0	0	0	5	0
(て/と)いうか	2	0	0	0	9	0
じゃ(あ)	39	1 (2.6%)	30	2 (6.7%)	22	6 (27.3%)**
(それ/ん)じゃ	1	0	1	1 (100%)*	0	0
たとえば	0	0	5	0	7	0
ちなみに	1	1 (100%)*	0	0	0	0
その他	46	0	15	0	15	0
合計	331	10	131	7	148	7

( )は会話全体の出現数のうち開始部に出現した割合  $p < .05$  ,  $p^{**} < .01$

表3を見ると、母語母語と接触母語は逆接型「でも」が、接触学習は転換型「じゃ(あ)」が開始部に出現しやすいことがわかった。なお、母語母語の「ちなみに」、接触母語の「(それ/ん)じゃ」も5%水準で有意差が見られたが、会話全体での出現数が1回と少ないため、本稿の分析からは除外する。

ここで、逆接型「でも」を伴う話題転換をみてみよう。母語話者の逆接型「でも」を伴う話題転換では[1]のように先行話題に関連する話題に転換する用法が見られた。これに対し、学習者は[2]のように、前発話とは逆の面に注目する逆接の用法により話題を転換する様子がみられた。岩澤（1985）は、「でも」のような逆接の接続詞について、会話文においては逆接以外の用法が増え、展開<sup>(4)</sup>の用法が多額の割合を占めるとしているが、学習者にはそのような傾向がみられないことがわかった。

### [1] 話題「スペイン語入力」—「ラテン系言語」

スペイン語のPC入力についての話題「スペイン語入力」から、話題「ラテン系言語」へと、J2によりスペイン語に関する後続話題が導入されている。Jは日本語母語話者を、Lは学習者を、横線は話題境界

を、( ) は発話途中のあいづち的発話を表す (以下, 同様)。

01 J1 無駄に打ったやつ あとからディレート うん デリート?

02 J2 うん

03 なるほど

04 J1 して

05 そうそんな(うん)地道な作業で (うん) たまに (へー) 打ったりもしているけど

→06 J2 でも スペイン語か

07 スペイン語ってというのは あれかー あ あれかーじゃなくて あれですか

あのー 女性名詞とか あるんすか?

### [2] 話題「県歌」—「原子力」

原子力について, J4 の出身地の県歌では称えられているが, 「困ったこと」であるとマイナス評価を示す J4 に対し, L4 は「事業を支える」とプラス評価を示して後続話題「原子力」を導入している。

01 J4 うーん

02 困ったことだ

→03 L4 でもー 原子力やっぱり あの そういう事業 支えてるじゃないですかね

### (3) フィラー

本研究では山根 (2002) を参考に「あのー」「えっと」等の言いよどみ表現をフィラーとした。表 4 にフィラーの形式ごとに会話全体での出現数と開始部での出現数を示す。

表 4 会話全体と開始部におけるフィラーの出現数

	母語場面		接触場面			
	母語話者		母語話者		学習者	
	全体	開始部	全体	開始部	全体	開始部
あの(ー)	14	0	9	0	11	1 (9.1%)
え(ー)(っ)と(ー)	<u>18</u>	<u>3</u> ( <u>16.7%</u> )**	3	1 (33.3%)	4	0
(う)(ー)ん(ー)(っ)と(ー)	4	0	8	0	1	0
んー	1	0	0	0	2	1 (50.0%)*
と(ー)	1	1 (100%)*	2	0	0	0
ま(あ)	14	1 (7.1%)	2	0	2	0
もう	5	0	2	0	8	0
なんか	<u>150</u>	<u>11</u> ( <u>7.3%</u> )**	<u>35</u>	<u>5</u> ( <u>14.3%</u> )**	33	0
なんだろう	2	0	4	1 (25.0%)	0	0
その他	24	0	11	0	3	0
合計	233	16	76	7	64	2

( ) は会話全体の出現数のうち開始部に出現した割合  $p < .05$ ,  $p^{**} < .01$

表 4 を見ると, 母語母語, 接触母語, 接触学習のいずれも, 会話全体で「なんか」の出現が多いことがわかる。しかし, 検定の結果, 母語母語と接触母語は「なんか」が開始部

に出現しやすいといえるが、接触学習は、開始部に出現していなかった。鈴木(2000)は、発話の最初の「なんか」には、新しい話題の導入を示す機能があることを指摘しているが、学習者にはそのような用法は見られなかった。なお、母語母語の「と(一)」、接触学習の「ん(一)」も5%水準で有意差が見られたが、会話全体での出現数が1回もしくは2回と少ないため、本稿の分析からは除外した。

## 5. まとめと今後の課題

以上の分析から、開始部に出現しやすい言語的要素は母語話者は「感動詞」「接続表現」「フィラー」の3要素であるのに対し、学習者は「感動詞」「接続表現」の2要素であることが明らかになった。このうち、「感動詞」では母語話者も学習者も「え/えっ」が開始部に出現しやすいという同様の傾向が見られた。しかし、「接続表現」では逆接型「でも」と転換型「じゃ(あ)」に、「フィラー」では「なんか」に母語話者と学習者で違う傾向が見られた。本研究の結果から、「でも」や「なんか」が持つ話題を開始、展開する機能は、明示的に教えなければ、上級学習者であっても自然に使用できるようにはならない可能性が示唆された。今後は、開始部に限らず終了部も含めてこれらの言語的要素の特徴を明らかにし、学習者にどのように提示するのが適切であるかを考察していくことを課題としたい。

## 注

- (1) メタ言語表現は、西條(1999)の分類に従った
- (2) 添加型の「それから」に似た働きをする「それと」や「あと」など。
- (3) 「それで」に対する「そいで」等。なお、長音を伴うものは、長音のないものに含めた。
- (4) 岩澤(1985)は、逆接の接続詞について、逆接用法が形骸化し、明確にA否Aを対立させることができないものを展開用法とよんでいる。

## 参考文献

- (1) 市川孝(1978)『国語教育のための文章論概説』教育出版
- (2) 岩澤治美(1985)「逆接の接続詞の用法」『日本語教育』56 日本語教育学会, 39-50
- (3) 宇佐美まゆみ・嶺田明美(1995)「対話相手に応じた話題導入の仕方とその展開パターン—初対面二者間の会話分析より—」『名古屋学院大学日本語学・日本語教育論集』2, 130-145
- (4) 西條美紀(1999)『談話におけるメタ言語の役割』風間書房
- (5) 鈴木佳奈(2000)「会話における「なんか」の機能に関する一考察」『大阪大学言語文化学』9, 63-78
- (6) 鈴木香子(1995)「内容区分調査による対話の「話段」設定の試み」『国文目白』34, 76-84.
- (7) 山根智恵(2002)『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版
- (8) 楊虹(2005)「中日接触場面の話題転換—中国語母語話者に注目して—」『言語文化と日本語教育』30, 31-40
- (9) Japanese Discourse Research Initiative(2017)『発話単位ラベリングマニュアル version2.1』

使用コーパス 宇佐美まゆみ監修「BTSJによる日本語話し言葉コーパス(2011年版)」

## 「…」はどのように用いられているか

—商品レビューによる調査から—

相川弓映（早稲田大学大学院生）

### 1. 問題意識と本研究の立場

これまでの日本語教育は、「コミュニケーションの教育ではなく、言語の教育」（野田 2009:68）であり、日本語教育における「書く」活動では、どのような内容を書くべきかといったテキスト表現が重視されてきた。しかし、適切なテキスト表現を用いたとしても、非テキスト表現によって読み手が受ける印象は全く異なる。例えば、「大変申し訳ございません。」「大変申し訳ございません！！」「大変申し訳ございません m(\_)\_m」では、印象は全く異なるだろう。実際の「書く」コミュニケーションでは、テキスト表現だけではなく非テキスト表現も、重要な役割を担っている。

ことばが伝えるものはテキスト表現による要素に限られない。テキスト表現以外の要素については、これまで話しことばが主な研究対象であった。Trager(1958)は話しことばで伝えられる要素を言語とパラ言語に分け、パラ言語を声質要素と発声要素からなるとした。藤崎(2005)は、音声によって伝達される情報を、言語情報、パラ言語情報、非言語情報の3つに分けている。言語情報は符号としての言語により規定される離散的な情報、パラ言語情報は例えば韻律を用いることで、断定／疑問などの意図、丁寧／ぞんざいなどの態度を表現することができる類の情報、非言語情報は話者の個人的な特徴、身体的・心理的状態に関する情報とした。そして、言語情報は文字で記すことができ、パラ言語情報は文字で記すことができないとした。

一方、杉戸(2003)はコミュニケーション行動をその媒体の観点から、言語、副言語、非言語の3つに分け、言語、副言語には下位項目として文字言語、音声言語の2つを設けた。副言語を「狭い意味の言語そのものとは普通見なされないが、音声言語や文字言語に付き添って必ず現れる要素」(p.38)とし、文字言語における副言語にも言及している。尚、副言語はパラ言語と言われるとも述べている。また、『日本語教育ハンドブック』(1998)では話しことばにおけるパラ言語を「声の質やことばの調子が感情や意思の伝達に重要な働きをしている」(p.131)としている。以上を総合すると、パラ言語的要素とは、音声言語や文字言語に付き添って現れる要素と、感情や意思の伝達に重要な働きをする要素と考えられる。本研究は、話しことばだけではなく、書きことばにおいてもテキスト表現以外の要素が伝達されるという立場に立つ。そして、非テキスト表現はパラ言語的要素を持つと考える。

### 2. 目的

本研究では、書きことばにおける非テキスト表現のうち、「…」を取り上げる。「…」は、文字と異なり、音韻を代表せず、必ず文字との関係において用いられる。つまり、「…」が

独立して用いられることはない。また、これまでの研究において、「…」のような符号は、絵文字、顔文字とともに「感情を豊かに表現する」(中村 2005:75)機能があるとされてきた。以上のことから、「…」はパラ言語的要素を持つと考える。尚、本研究における「…」は、三点リーダー (…)、中黒の連続 (・・・)、句点の連続 (。。。)、読点の連続 (、、、)、ピリオドの連続 (...) など、バリエーションのある形態を含んだ総称として用いる。また、点は2点以上連続したものを「…」とする。

「…」や感嘆符、疑問符などの符号は、1バイトか2バイトか、ピリオドか中黒かといった細かな形態の異なりはあるものの、ユニバーサルに用いられているように見える。しかし、テキスト表現に付き添い用いられる符号は、個別言語の文法のもとで用いられるため、その用法や機能はユニバーサルとなり得ない。また、「…」は、感嘆符、疑問符とは異なり、文頭、文中、文末のいずれにも用いることができ、符号の中でも特殊性が高い。

以上の理由から、本研究は非テキスト表現のうち「…」を取り上げ、どのように用いられているかを明らかにすることを目的とする。以上の目的のため、以下のリサーチクエスチョンを設ける。

RQ1: 「…」はどのような機能があるか。

RQ2: 「…」はいつ用いられているか。

### 3. 先行研究

符号に関して、現代口語文に適する大体の基準を示した『くぎり符号の使ひ方〔句読法〕(案)』(1946)において、「…」は(1)話頭をかかわす時、言いさしてやめる時、(2)引用文の省略、(3)無言を示す、(4)つなぎに用いるとされている。一方、これまでの研究において「…」は、「以下省略」「言いよどみ」「ためらい」「絶句」「余韻」として用いられると説明されている(中村 2005, 榎本 2008, 野田 2014, 中村 2016)。しかし、その成立要件は明らかとなっていない。

### 4. 分析に用いたデータ

分析に用いたデータは、通販サイト『amazon』<sup>(1)</sup>にある商品レビューから収集した。商品レビューとは、商品購入者が商品进行评估し、コメントを投稿する機能である。収集したデータは、星の数、レビュータイトル、レビュー本文である。星の数とは、商品进行评估する基準で、星5つが最高評価、星1つが最低評価となっている。レビュー収集に使用した商品は、日本酒造りの技術を応用して作られた化粧水である。この化粧水は、においについて評価が分かれており、においという一つのテーマに関して、評価の異なるレビューを観察することができた。収集したレビュー総数は1262件で、その内訳は星1つ68件、星2つ72件、星3つ130件、星4つ300件、星5つ692件である。レビューの最終閲覧日は、2018年6月23日である。

### 5. 分析と考察

#### 5.1. テキスト表現との関わりにおける「…」の機能

「…」は独立して用いることはできず、必ずテキスト表現に付き添って用いられる。書

き手によりわざわざ付き添えられる「…」には、何かしらの機能が期待されていると考えられる。本節では「…」がテキスト表現との関わりにおいてどのような機能があるか考察する。

(1)は「無香料なら絶対リピートするのですが・・・」で文が終わっている。「無香料なら絶対リピートするのですが、無香料ではないのでリピートは考えます」を言語化せず、「…」で表現し省略している。以下、例を示す際、星の数、【レビュータイトル】、改行後にレビュー本文の順で示す。また、符号の有無、改行、表記は全て原文のまま示す。

(1) 星4つ【保湿力はある】

少しとろみがあり、保湿力は感じられます。つけたあとモチモチした感じになるのは気に入っています。が、匂いがきついです。香料が入っていると書いてありますのでわざわざこの匂いの香料を使用しているのでしょうか？無香料なら絶対リピートするのですが・・・

(2)は、「コスパはいいのですが」で文が終わっており、続きが省略されているという点で(1)と同様である。しかし、(1)と異なり「…」を用いず文が終わっている。

(2) 星4つ【使いにくいよお～】

やっと使い切りました  
半年以上かかってしまった  
大容量で化粧水としての使用感もよく  
ほんとコスパはいいのですが

省略する際、(2)のように必ずしも「…」を用いる必要はない。しかし、「…」を用いることで、省略を明示的に示すことができる。「…」を用いることは、あえて省略を示す、「あからさまな省略」といえるだろう。

(3)は「匂いが・・・ちょっときついです。」「リピは・・・しないかな。」と、続きを省略するポーズを見せるが、省略はせず言語化している。テキスト表現が省略されていないにも関わらず、「…」が付き添うことで、あたかも何かを省略しているかのように見せることができる。

(3) 星3つ【匂いが・・・】

日本酒の化粧水ということで、レビューで購入。  
塗った感じはつるつる感を感じますが、  
匂いが・・・ちょっときついです。  
最近は体に使用してます。  
リピは・・・しないかな。

(4)は「もっとちゃんと調べてから買うべきでした…」で文が終わっており、テキスト表



現上の省略はない。しかし、「…」が付き添うことで、「もっとちゃんと調べてから買うべきだったのに、調べなかったのが悪かった」のように、あたかも何かを省略しているかのように見せることができる。

#### (4) 星1つ【ベタベタネトネト】

保湿効果は高いのかもしれませんがこんなにベタベタするとは！

薄めた砂糖水を塗ったかの如し

もっとちゃんと調べてから買うべきでした…

テキスト表現では、全てを言語化せず、省略を用いることがある。言語化せず省略する際、「…」を用いることで、省略があることをあからさまに示すことができる。また、テキスト表現上、全てが言語化されていても、「…」を用いることがある。「…」を用いることであたかも何かを省略しているかのように見せることができる。以上のことから、「…」は「あからさまな省略」または「あたかも省略」を示す機能がある。

### 5.2. 「…」が用いられる状況

本節では「…」がいつ用いられているか考察する。その上で、「…」をパラ言語的側面から考察した場合、何を表し得るか検討する。

商品レビューを投稿する際、書き手はレビュータイトルとレビュー本文を書く。例えば、星5つのレビュータイトルでは、【いいです！】【最高！】といった商品購入全般に関する感想、【安い！】【しっとり！】といった商品に関する感想などがある。

(5)は星5つのレビューで、タイトルには【においがすき】とあり、商品の何を、どう評価しているのか明示的に書かれている。タイトルからも、本文からも商品のにおいを肯定的に評価していることがわかる。

#### (5) 星5つ【においがすき】

私にはとにかくにおいがたまらんです(≧▽≦)

もちろん保湿効果もあるし私は

全身用ローションに使ってます♪

この値段でこの容量は買いです！

リピ確定です(^^)

(5)と同様に、【コスパがいい】【たっぷり感がいい】【保湿がいい】のように、商品の何を、どう評価しているのか、明示的に書かれているレビュータイトルは、レビュー本文においても商品を肯定的に評価している。

(6)は、(5)と同様に星5つのレビューで、商品のにおいについて言及している。タイトル【匂いが・・・】は、においをどう評価しているのか明示的に書かれておらず、省略されている。レビュー本文を読むと「匂いが気になる」とあることから、においについて否定的であることがわかる。

(6) 星5つ【匂いが・・・】

匂いが気になるけど良いと思います。

大容量だし、ポンプ式も使いやすいです。

(6)と同様に、商品をどう評価しているのかが明示的に書かれず、省略しているタイトルが散見される。例えば、【中身は問題なし、ただボトルが・・・】【べたつきが…】【赤いブツブツが・・・】などである。このように、どう評価しているのかを省略しているレビュータイトルの本文を読むと商品を否定的に評価していることがわかる。つまり、レビュータイトルにおいて、商品に対し肯定的な評価の場合は明示的に示されるのに対し、否定的な評価の場合は明示的に示さず省略する傾向がある。

「…」は「あからさまな省略」を示す。否定的な評価において省略が行われる傾向があるため、省略に付き添う「…」も、必然的に否定的な評価において用いられる傾向となる。

(7)(8)も商品のにおいについて言及している。レビュータイトル【確かに匂いは…我慢が必要】【匂いが酷い…】は、テキスト表現上は省略していない「あたかも省略」といえる。レビュー本文を読むと、商品のにおいを否定的に評価していることがわかる。

(7) 星4つ【確かに匂いは…我慢が必要】

某雑誌でNG成分無しとのことですし、何と言っても日本製で安心だったので購入してみました。(中略)

で、も…匂いがw お酒からなので仕方ないですが、日本酒のアルコール香ならまだいいけど

[某社商品名]のような麴のぬめり感のある匂いを我慢出来るか?にかかっていますw  
口呼吸で回避してますがw(後略)

(8) 星1つ【匂いが酷い…】

レビューが良かったので購入しましたが、匂いが…腐ってるのかと思う程で、顔につける度に臭くて大変…リピは無しです。

省略は否定的評価で用いられるため、「あからさまな省略」を示す「…」も必然的に否定的評価で用いられることになる。更に拡張し、テキスト表現上は省略していない、「あたかも省略」の「…」も否定的評価で用いられることになる。このことは、レビュー件数のうち「…」が用いられた件数の割合においても、顕著に示されている。レビュー件数のうち、「…」が用いられた件数は、星1つ68件中26件(38%)、星2つ72件中32件(44%)、星3つ130件中30件(23%)、星4つ300件中50件(16%)、星5つ692件中92件(13%)となっており、低評価のレビューのほうが「…」が用いられる傾向が高いことがわかる。

「…」は独立して用いることができないため、必ずテキスト表現との関連においてその機能が解釈される。つまり、「…」そのものは情報を持たない。しかし、省略という機能を持つ「…」が、否定的評価で用いられるようになった結果、「…」そのものに否定的態度や感情がすり込まれている可能性があるのではないだろうか。このように、「…」をパラ

言語的側面から考察すると、星5つのレビュータイトルでは【最高!】【安い!】と感嘆符を付き添う傾向があるのに対し、星1つのレビュータイトルでは【悲しい。。】【痛い…】【合わなかった…】と「…」が付き添う傾向があることを説明できるのではないだろうか。今後、更に検討を行っていきたい。

## 6. 結論

これまで「…」は、『くぎり符号の使ひ方〔句読法〕(案)』において符号の準則を示されていたが、その機能はさまざまに言われてきた。本研究では、商品レビューを事例として、「…」がどのように用いられているか考察を行った。「…」をテキスト表現との関わりから考察した結果、「あからさまな省略」「あたかも省略」の機能があった。一方、「…」がいつ用いられているかを考察した結果、否定的評価で用いられる傾向があることがわかった。これにより、「…」をパラ言語的側面から考察した場合、否定的な態度や感情がすり込まれている可能性を示唆した。

「…」のような非テキスト表現は、文章表現において必ずしも用いられる必要はない。しかし、書き手がわざわざ非テキスト表現を用いていることから、非テキスト表現は書きことばにおける有機的な部分であると考えられる。日本語教育におけるコミュニケーションのための「書く」活動は、非テキスト表現をも包括した、総体としての「書く」活動でなければならないだろう。

## 注

- (1) 『Amazon』 <<https://www.amazon.co.jp>>(2018年10月1日)

## 参考文献

- (1) 榎本秋(2008)『ライトノベルを書きたい人の本』成美堂出版
- (2) 定延利之(2016)『コミュニケーションへの言語的接近』ひつじ書房
- (3) 杉戸清樹(2003)「表現行動の基盤」中村明(編)『テキスト日本語表現—現代を生きる表現行動のために—』第2章, 明治書院, 23-44.
- (4) 中村明(2016)『日本語文体論』岩波書店
- (5) 中村功(2005)「携帯メールのコミュニケーション内容と若者の孤独恐怖」橋元良明(編)『講座社会言語科学第2巻メディア』ひつじ書房, 70-84.
- (6) 日本語教育学会(編)(1998)『日本語教育ハンドブック』第6版, 大修館書店
- (7) 野田春美(2014)「疑似独話と読み手意識」石黒圭・橋本行洋(編)『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房, 57-74.
- (8) 野田尚史(2009)「言語の教育からコミュニケーションの教育へ—非母語話者に対する日本語教育を例にして—」『社会言語科学』12(1), 67-79.
- (9) 藤崎博也(2005)「音声の音調的特徴のモデル化とその応用」『文部省科学研究費特定領域研究「韻律に着目した音声言語情報処理の高度化」研究成果報告書』1-10.
- (10) 文部省教科書局調査課国語調査室(1946)『くぎり符号の使ひ方〔句読法〕(案)』文部省
- (11) Trager, G. L. (1958) Paralanguage : A First Approximation. *Studies in Linguistics*, 13, 1-12.

## 日本語学習者の作文における並列・継起の接続表現の習得

—縦断コーパスの分析を通じて—

董芸（一橋大学大学院生）

### 1. 研究目的

#### 1-1. 問題意識

石黒ほか（2009）は、学術論文における接続詞の出現頻度を調べた結果、総文数に対する割合が約25%であり、接続詞のつかない文が無標であり、つく文が有標だと述べている。しかし、これまでの多くの接続詞の先行研究では、接続詞のつく文に注目し、その前後の文脈を分析するものが多く、接続詞を使用しない場合、どのような言語表現を用いて意味内容を繋ぎ、文章を構成するかということまで分析した研究は見当たらない。特に、市川（1978）では、接続詞の中で、添加型は省略されやすいとされているが、日本語学習者が作文を構成していく際に、どのように添加型の接続詞を使用しているか、使用しない場合は、どのような言語表現を用いて内容をつないでいるか、接続助詞の使用も含めた接続表現という枠組みで明らかにする必要がある。

#### 1-2. 研究目的

本発表では、市川（1978）が添加型と呼んだ接続詞「そして」「それから」や「て」形、連用中止形によって表される関係を並列・継起<sup>1</sup>と呼び、接続詞と接続助詞（連用中止形も含む）を合わせて接続表現<sup>11</sup>と呼ぶことにするが、日本語学習者の作文を見ると、二つの過去の出来事の前後関係を表すとき、習得段階によって並列・継起の接続詞が過剰に使用されるときと、接続助詞が過剰に使用されるときがあり、上級レベルになると両者の使用がバランスよくなる傾向が見られる。しかし、そうした傾向について縦断的な調査が行われた報告は管見の限りない。

これらの接続表現の習得過程とその変容を探るために、本研究では、中国人日本語学習者の縦断コーパスを用い、学習者の作文における並列・継起の接続表現の使用実態の把握と習得過程の分析を目指す。

### 2. 研究方法

国立国語研究所が構築している『北京日本語学習者縦断コーパス（B-JAS）』の作文データを用いて分析を行う。このコーパスは、中国・北京師範大学の日本語学科の17名<sup>111</sup>の学生を対象に継続的に収集されているもので、2015年10月に日本語ゼロで入学した1年生が日本に交換留学することを経て、4年の学習を終え、卒業するまでの習得の一連の過程を見ることができる。全11回の作文データの詳細は表1の通りであり、今回分析対象とするデータは1年次の「私の一日」、2年次前半の「私の休日」、2年次後半の「私の旅行の思い出」の計3点であ

る。述語を分析単位とし、2つの連続する述語の中で、並列・継起の接続表現が出現した割合を計算している。

表1 B-JASの作文データの詳細

実施回	学習段階	実施時期	テーマ	字数
1	1年次	2016年1月	私の一日	200字
2		2016年5月	私のもらって嬉しかった贈り物	300字
3	2年次	2016年10月	私の休日の過ごし方	600字
4		2017年1月	私の今一番ほしいもの	700字
5		2017年5月	私の思い出の旅行	800字
6	3年次	2017年10月	私の得意料理の作り方	900字
7		2018年1月	私の好きな日本の言葉	1000字
8		2018年5月	私の将来の夢	1200字
9	4年次	2018年10月	私のふるさとの四季	1300字
10		2019年1月	私の好きな有名人	1500字
11		2019年5月	私の趣味の変遷	1600字

### 3. 分析結果

学習者の各作文における並列・継起の接続表現の使用数を調査し、それを、総述語数マイナス1でわる割合を、並列・継起の接続詞の使用率と呼ぶことにする。調査した結果は表2の通りである。

表2 並列・継起の接続表現<sup>iv</sup>の使用率

学習者 番号	1年次				2年次前半				2年次後半			
	接続詞		接続助詞		接続詞		接続助詞		接続詞		接続助詞	
	使用数	使用率	使用数	使用率	使用数	使用率	使用数	使用率	使用数	使用率	使用数	使用率
CCB01	3	15.79%	8	42.11%	0	0.00%	10	28.57%	1	2.50%	9	22.50%
CCB02	1	4.76%	8	38.10%	1	2.56%	13	33.33%	1	2.27%	7	15.91%
CCB03	2	10.53%	6	31.58%	2	5.56%	15	41.67%	1	2.33%	18	41.86%
CCB04	3	11.11%	10	37.04%	0	0.00%	18	45.00%	0	0.00%	18	40.91%
CCB05	3	17.65%	2	11.76%	3	8.82%	2	5.88%	2	4.44%	7	15.56%
CCB06	3	17.65%	0	0.00%	0	0.00%	14	32.56%	2	4.55%	11	25.00%
CCB07	2	6.45%	6	19.35%	3	5.77%	28	53.85%	2	5.13%	12	30.77%
CCB08	3	21.43%	3	21.43%	4	11.11%	13	36.11%	1	2.44%	11	26.83%
CCB11	0	0.00%	2	11.76%	0	0.00%	18	40.91%	3	6.38%	12	25.53%
CCB12	3	18.75%	2	12.50%	3	12.50%	6	25.00%	0	0.00%	9	21.95%
CCB13	3	15.79%	3	15.79%	1	2.86%	10	28.57%	1	2.00%	20	40.00%
CCB14	2	9.52%	5	23.81%	3	8.11%	12	32.43%	0	0.00%	22	38.60%
CCB15	2	11.76%	3	17.65%	0	0.00%	11	25.58%	1	2.00%	18	36.00%
CCB16	5	45.45%	0	0.00%	3	10.34%	7	24.14%	1	2.22%	6	13.33%
CCB17	2	10.53%	4	21.05%	0	0.00%	4	11.11%	0	0.00%	11	22.92%
CCB18	3	10.71%	5	17.86%	1	2.33%	14	32.56%	0	0.00%	11	17.19%
平均値	2.50	13.79%	4.94	21.10%	1.50	4.26%	12.19	31.17%	1.00	2.26%	12.63	28.08%

1年次の作文では、接続詞の「そして」、「それから」、「その後」が使用され、平均の使用率が13.79%である。2年次前半では接続詞の使用率が4.26%になる一方、「また」、「さらに」、「それに」、「それで」、「その上」の使用が見られた。2年次後半では、前半にない「その時」の使用が見られるが、接続詞の使用率が2.26%とさらに下がることがわかる。

一方、接続助詞の使用率は、1年次の21.10%から、2年次前半の31.17%に、2年次後半の28.08%に変化し、1年次と比べ、2年次では接続助詞のバリエーションが増え、「～ながら」、「～し」などの接続助詞の使用が見られた。

### 3-1. 並列・継起の接続表現の使用率の変化

並列・継起の接続詞の使用率が最も高いのは、1年生のときであり、それ以降下がり続ける傾向がある。1年生のときは、複文産出能力が不足しているため、連続する単文を添加型の接続表現でつなぐことが多い。

一方、並列・継起の接続助詞の使用率は、1年次が最も低く、2年次前半になると上がり、2年次後半に少し下がる傾向が見られる。2年次後半では、並列・継起の接続助詞以外の接続助詞が多く使われることで、並列・継起の接続助詞の使用率が下がることになったと思われる。

#### (1) CCB\_06「私の一日」

私は毎日朝の6時に起きます。私は日本語科の一年生ですから、校庭で日本語の教科書を朗読します。そして、朝ご飯を食べます。食事の後、教室に行きます。8時から9時40分までは日本語の授業です。その後、教室に自習します。12時に友達と一緒に学食へ行きます。午後もいろいろな授業があります、忙しいです。午後6時に晩ご飯を食べます。そして、教室に復習します。夜9時から10時までには部活の時間です。

#### (2) CCB\_06「私の休日」

冬休みの時、家族そろって水餃子を食べて、ドアの框に春聯を貼って、春節を迎えて、大人たちが子供たちにお年玉をあげます。家族と料理を作ることがあり、特別な酸菜餃子を協力で作ります。皮の中に白菜を発酸させる酸菜と豚肉が入っていて、独特な酸味があります。餃子が太くて、透き通って、白い船のようだと思います。

#### (3) CCB\_06「私の旅行の思い出」

台中に着いた最初の夜は夜市に行きました。台中の人に「台中の夜市は？」と聞けば、ほとんどの人が「逢甲」と答えてもらって、台中の夜は「逢甲夜市」が最高に熱く、進化し続けている夜市なのだと思います。逢甲大学前の商品街も「逢甲夜市」の一部ですから、学生や若者が多いのは当然ですが、今では家族連れ、国内旅行の団体、外国人ツアーなど様々な人々が集まっていました。

1年次に書かれる(1)では、一日の流れを述べる際、時間の前後関係を表すために、「12時に」のような時間表現以外、接続詞が3回使用されている。複文の産出能力が不足しており、単文をつなぐために接続詞が使用されたと考えられる。

2年次前半に書かれる(2)では、接続詞の使用が見られなくなり、そのかわりに接続助詞「て」と連用中止形が使用される様子が見られた。しかし、「家族そろって水餃子を食べて、ドアの框に春聯を貼って、春節を迎えて、大人たちが子供たちにお年玉をあげます。」のように、「て」を連続で使用されるのは、一般的に話し言葉に出現することが多いと思われるため、不適切だと判断でき、同じ作文でバリエーションのある接続助詞を使用するように学習者

に指導する必要があるのではないかと思う。

2年次後半に書かれる(3)では、台湾に旅行したときの出来事が書かれており、「て」と連用中止形以外、条件表現の「～ば」や順接型の接続助詞「～から」、逆接型の接続助詞「～が」も使用されており、述語をつなぐために、並列・継起の接続助詞以外の表現を使用する傾向があり、並列・継起の接続助詞の使用率が下がることになったと考えられる。

このように、日本語能力の向上に伴い、学習者の表現力が豊かになり、異なる種類の接続助詞が使用できるようになるため、並列・継起の接続助詞の使用率が下がることがわかる。

### 3-2. 並列・継起の接続表現のバリエーション

1年次と比べ、2年次では、並列の接続詞の使用数が減るのに対し、バリエーションが増える傾向があり、1年次では「そして」や「それから」を使用して一日の流れを述べる一方、2年次では「また」「さらに」などの接続詞を使用して意見や理由などを述べられるようになり、作文がより文体的多様性を持つようになったことがわかる。

接続助詞の使用率は2年次で上がり、バリエーションも増える傾向がある。さらに、並列・継起の接続助詞の使い分けができるようになり、作文がより緻密な論理性を持つようになることが観察できた。

#### (4)CCB07\_「私の旅行の思い出」

訪問中の企業と工場見学では、日本人の仕事に対する姿勢に感動させられました。日本人はまじめに仕事をして、良質な商品を作っているため、消費者も安心して購入することができるのではないのでしょうか。多くの中国人が日本に行って、爆買いする理由もやっと分かりました。また、日本の企業は、社会貢献を重んじていることです。どの会社も利潤を追求するだけでなく、社会に積極的に貢献することもいつも考えています。

#### (5)CCB11\_「私の旅行の思い出」

昨年の夏休み、『ラブレター』という映画によって中国によく褒められる小樽市をじかに見てみるため、友達の陶さんと一緒に北海道に行きました。西欧風らしい古い建築とか、水が澄んでいて底までよく見える小樽運河とか、目に入る様々な並んだガラスのお店とか、小樽は深い印象を与えてくれました。美しい風景を楽しみながら、いろいろ写真を撮ってネットでアップロードしました。知らず知らずのうちに、小樽での二日間観光の予定が終わりました。私たちは札幌の予約した民宿に帰って東京への旅を準備しておきました。あの時、私がアップロードした写真を見た張先生は「許くん、北海道にいるのか。もしよろしければ、一緒に飲みに行かない？」というメッセージを送ってくれました。最初には、ちょっとびっくりしました。知り合いがいない外国に尊敬する先生と会うのはなんだか不思議なことだと思っていました。確認した後、興奮していてタクシーですぐに先生が泊まるホテルに行きました。

間もなく、平日と同じようにかっこいい先生とやっと会いました。一緒に夜食を食べたり、ビールを飲んだり、北海道に関することを話したりしました。なんとなく異郷で旧友と出会うという感じをしました。今でも、振り返ると、気持ちが明るくなります。

例(4)は、日本の企業や工場に見学した時の感想が述べられ、段落の冒頭に「日本人の仕事に対する姿勢に感動させられました」があり、次の文から具体的にどのような姿勢であるかについての説明が書かれている。一つ目の姿勢は「まじめである」ことであり、二つ目は、「社会貢献に重んじる」ことであり、二つのことをつなぐために「また」が使用されている。

例(5)は、2年次後半に書かれたもので、並列を表す「たり」と継起を表す「ながら」、「たあと」が使用されている。1年次の作文に比べ、継起の接続助詞だけを使用して出来事の流れを説明するのではなく、並列と継起の接続助詞の使い分けができており、作文の内容が緻密な論理性を持つようになると思われる。

このように、学習歴が長くなるにつれて、並列・継起の接続表現のバリエーションが増え、並列と継起の形態上の区別の可能になり、文章がより文体的な多様性、緻密な論理性を持つようになる傾向が見られた。

### 3-3. 並列・継起の接続表現の不適切な使用

#### (6)CCB17\_「私の休日」

とても辛い旅ですけど、家に帰ることは、わたしにとって、毎週一番たのしいことです。いえに帰ったら、ベッドでアニメを見ました。りょうしんが帰ったら、一緒に食事をしました、その間、学校での面白いことをわかちあいました。

例(6)の「～たら」が時間の前後関係を表すために使用されるものだが、前後の文脈から、「～たら」の使用が不適切だと判断できる。「いえに帰ったら、ベッドでアニメを見ました。」の文では、最後の述語が過去形であるため、「～たら」のような継起と条件の意味を両方表すものではなく、「～たあと」を使用した方がより適切だと思われる。そのため、継起の接続助詞を指導する際に、継起の接続関係だけでなく、条件の意味も表せる「～たら」の使い方に工夫すべきだと考えられる。

## 4. 結論と今後の課題

以上の分析を通して、次のような結論を得た。

- ①並列・継起の接続詞の使用率が最も高いのは、1年生のときであり、それ以降下がり続ける傾向がある。最も使用率が高いのは「そして」である。1年生の時に、複文産出能力が不足しているため、連続する単文を接続表現でつなぐことが多い。
- ②並列・継起の接続助詞の使用率は、1年次が最も低く、2年次前半になると上がり、2年次後半に少し下がる傾向が見られ、並列・継起の接続助詞以外に、異なる種類の接続助詞が見られた。学習者が1年次に接続助詞を使いこなせないのに対し、2年次では接続助詞の使用率が上がる傾向があるが、「て」形が多用される傾向があり、同じ作文で全体の接続助詞のバランスを意識しながら書くように指導していく必要があると考えられる。
- ③並列・継起の接続表現全体で見ると、学年が上がるにつれて表現のバリエーションが増えるだけでなく、並列と継起の形態上の区別の可能になり、作文が文体的多様性と緻密な論理性を持つようになる。たとえば、2年次では、継起には使えず、並列を専ら表す接続詞「また」や接続助詞「～(する)し」「～たり」の使用が増加する。また、並列には使えず、時間的継起を専ら表す「～たあと」、「～ながら」の使用も見られるようになる。

今後は、並列・継起の接続表現だけでなく、異なる接続種類の接続表現についても、その傾向を広く探り、学習者の習得過程を探っていきたい。



## 付記

本研究は国立国語研究所機関拠点型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」(プロジェクトリーダー:石黒圭)の研究成果の一部である。また、JSPS 科研費 JP18K00731 (研究代表者:布施悠子)の助成を受けている。

---

## 注

- <sup>i</sup> 本発表では、同類の内容を並置するものを並列、時間的に連続して起きる出来事を並置するものを継起に分けて論じる。
- <sup>ii</sup> 佐久間 (1990) は、「接続表現とは、接続語句と称されたものであるが、主として文や節をつなぐ働きをする「接続詞」「接続助詞」「接続連語」等の総称である。」と定義している。
- <sup>iii</sup> 17名のうち、既習者である1名は分析対象外とし、本発表では16名を対象とする。
- <sup>iv</sup> 学習者の作文に使用された並列・継起の接続詞は、「そして」、「その後」、「それから」、「また」、「さらに」、「それで」、「それに」、「その上」、「その時」で、接続助詞は「て」、「てから」、「たあと」、「たり」、「たら」、「し」、「ながら」、連用中止形である。
- <sup>v</sup> レポートにおける論理性は、内藤・小森 (2016) が、「①筆者の主張が明確に示されており、②根拠や主張それぞれが過不足なく示されており、③矛盾、あいまいな表現、感情的な表現がなく、④主張に対する反論や反駁に齟齬がなく、⑤データが正確に読み取られている」と定義している。

## 参考文献

- (1) 石黒圭 (2000) 「「そして」を初級で導入すべきか」『言語文化』37, pp. 27-38, 一橋大学語学研究室
- (2) 石黒圭 (2005) 「序列を表す接続語と順序性の有無」『日本語教育』125, pp. 47-56
- (3) 石黒圭 (2009) 「文章理解における予測研究の方法と可能性」『第二言語としての日本語の習得研究』12, pp. 159-173
- (4) 石黒圭・阿保さみ枝・佐川祥予・中村紗弥子・劉洋 (2009) 「接続詞のジャンル別出現頻度について」『一橋大学留学生センター紀要』12, pp. 73-85
- (5) 市川孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版
- (6) 黄明侠 (2011) 「説明文における中国人日本語学習者の序列の接続表現の選択-日本語母語話者との比較を通じて-」『一橋大学国際教育センター紀要』, 2号, pp. 73-84
- (7) 佐久間まゆみ (1990) 「文段認定の一基準Ⅱ-接続表現の統括-」『文藝言語研究. 言語編』, 17巻, pp. 35-66, 筑波大学文藝・言語学系, 筑波大学文藝・言語学系
- (8) 佐久間まゆみ (1992) 「接続表現の文脈展開機能」『国文』77, pp. 63-74, 日本女子大学
- (9) 佐久間まゆみ (2000) 「文章・談話における「段」の構造と機能」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13, pp. 67-84
- (10) 砂川有里子 (2015) 「第15章 逆接の接続詞と談話構成力の習得-日本語学習者の縦断的な作文コーパスを活用して-」阿部二郎・庵功雄・佐藤琢三編『文法・談話研究と日本語教育の接点』くろしお出版
- (11) 仁田義雄・益岡隆志 (2002) 『日本語の文法4 複文と談話』岩波書店
- (12) 日本語記述文法研究会編 (2009) 『現代日本語文法7 第12部談話第13部待遇表現』くろしお出版

## 中国人日本語学習者の慣用句の理解

—親密度と透明度の影響を中心に—

姚新宇（東北大学大学院生）・菅谷奈津恵（東北大学）

### 1. はじめに

慣用句とは、2 つ以上の単語が固く結びつき、全体である決まった意味を表す表現である（宮地, 1982）。個々の語の意味から全体の意味を判断しにくいいため、慣用句の意味理解は学習者にとって困難であると指摘されている（阪田, 1985）。

慣用句の意味理解には、その慣用句の親密度と透明度に関連していることが、英語母語話者及び英語学習者を対象とした研究で報告されている。親密度はその慣用句のなじみ深さを指しており、透明度は慣用句の文字通りの意味と慣用句としての意味との関連性を指している。Nippold & Rudzinski (1993) は英語母語話者を対象に、親密度の高い、または透明度の高い慣用句は理解されやすいと指摘している。また、Aljabri (2013) はアラビア語母語話者 90 人を対象に、英語慣用句の理解における親密度と透明度の影響を調査した。その結果、親密度と透明度は学習者の慣用句理解の難易度に影響する重要な要素であり、親密度の高い慣用句は理解度が高く、また透明度の高い慣用句も理解度が高いと結論づけている。

英語の慣用句については、多くの研究があるが、日本語を対象とした研究で慣用句の親密度と透明度に言及しているのは、管見の限り、陳 (2016) のみである。陳 (2016) は日本語母語話者 47 人と中国人日本語学習者 46 人を対象に、慣用句の親密度と透明度の関係において、学習者と母語話者の間に違いがあるかを検証した。しかし、陳は慣用句の理解度については調査しておらず、学習者の理解度と親密度、理解度と透明度の間に関連があるかは不明である。そこで、本研究では、中国人日本語学習者の慣用句の理解度は、慣用句の親密度、透明度と関連しているかどうかを明らかにしたい。

### 2. 調査概要

#### 2-1. 参加者

本研究の参加者は、中国の大学で日本語を専攻しており、かつ日本語能力試験 1 級に合格している 57 人（女性 48、男性 9）であった。全員、日本留学歴がなかった。学年は大学 3 年 10 人、4 年 11 人、修士課程 1 年 28 人、2 年 8 人であった。

#### 2-2. 対象慣用句

以下の 3 つの基準で、「名詞+動詞」の形の慣用句を 26 選択した。

1) 出版社が異なる辞典 5 冊（『用例でわかる慣用句辞典』『日本語を使いさばく慣用句の辞典』『三省堂 故事ことわざ・慣用句辞典』『慣用句・故事ことわざ・四字熟語使いさばき辞

典』『日本語慣用句辞典』)の全てに慣用句として収録されている。

2) 動詞、名詞とも旧日本語能力試験出題基準の2級以下である。

3) 慣用句の意味を中国語から直訳できない。

### 2-3. 調査方法

調査の実施には、中国のアンケート調査用ウェブサイト問巻星 (<https://www.wjx.cn>) を使用し、個別に回答してもらった。各質問紙では、質問項目がランダムな順番で提示され、学習者の回答時間も記録された。

### 2-4. 調査内容

質問紙調査は親密度、理解度、透明度の順番で実施した。親密度と理解度、理解度と透明度の間には、それぞれ90秒ずつ休憩をはさんだ。親密度、透明度の質問紙の作成には Aljabri (2013)、Nippold & Rudzinski (1993)、Vasiljevic (2016)、陳 (2016) を参考にした。Aljabri、Nippold & Rudzinski が実施した理解度の質問紙は、慣用句を短い文章に入れて提示していた。だが、文章を提示した場合には、学習者は慣用句の意味を知らなくても前後の文脈から予想できると考えられるため、Vasiljevic に倣って慣用句のみを提示する形式とした。

#### (1) 親密度の質問紙

親密度の質問紙の冒頭では、「以下の名詞と動詞の結合は日本語の慣用句です。慣用句とは、2語の単語が固く結びつき、ある固定した意味を表す表現です」と簡潔に調査内容と慣用句の定義を説明した。以下のように、慣用句を聞いた/見たことがあるかを5つの選択肢から1つ選ぶように指示した。指示文と選択肢は全て中国語で記載した。

問 (1) : 「釘を刺す」を聞いた/見たことがありますか。

- 1、一度も聞いた/見たことがない
- 2、ほとんど聞いた/見たことがない
- 3、たまに聞く/見る
- 4、よく聞く/見る
- 5、非常に頻繁に聞く/見る

#### (2) 理解度の質問紙

理解度問題では、慣用句の意味を中国語か日本語で回答してもらった。意味を知らない場合は推測するように指示した。指示文と質問は中国語で記載した。質問紙の冒頭では、以下のように「首を切る」の例を提示し、名詞と動詞の文字通りの意味をそのまま書くと誤答になると説明した。採点は本研究の第一著者、及び言語学を専門とする大学院生2人(全て中国語母語話者)で行い、正答を1点、誤答を0点とした。3人の意見が異なる場合には、意見が一致するまで協議し、得点化を行った。

例：慣用句「首を切る」の意味は何だと思えますか。\_\_\_\_\_

回答例 1：ナイフを使って、頭と体を別々にする。(×)

回答例 2：解雇する。(○)

解析：慣用句全体の意味は、個々の単語の意味の総和と異なる。回答 1 は「首」と「切る」の意味の総和であるため、×になる。回答 2 は正解である。

### (3) 透明度の質問紙

透明度の質問紙では、慣用句の文字通りの意味と慣用句としての意味を提示し、両者がどのぐらい関連しているかを 5 段階の選択肢から 1 つ選ばせた。文字通りの意味は名詞と動詞の意味の組み合わせであり、作成にあたっては、『明鏡国語辞典』『広辞苑』『大辞林』『大きな活字の新明解国語辞典』を参考にした。慣用句としての意味の作成は 2-2 で言及した 5 冊の辞典を参考にした。質問紙の冒頭には、以下のように、文字通りの意味と慣用句としての意味の関連性が高い例（「耳を疑う」）、関連性が低い例（「耳を揃える」）を提示した。正答も誤答もないので、自分の意見で 1 つ選択するように指示した。文字通りの意味と慣用句としての意味の説明は日本語で、他の部分は全て中国語で記載した。

#### 例 1：「耳を疑う」

文字通りの意味：耳で聞いたことは、信じられないと思う

慣用句としての意味：予想もしなかったことを聞いて、聞き間違えではないかと思う

文字通りの意味と慣用句としての意味の関連性について、どう思えますか。

- 1、まったく関連していない
- 2、あまり関連していない
- 3、まあまあ関連している
- 4、かなり関連している
- 5、非常に関連している

回答例：文字通りの意味から、「耳を疑う」の慣用句としての意味を推測しやすいと思う。そのため、両者の関連性が非常に高いと思って、5 を選択する。

#### 例 2：「耳を揃える」（質問と選択肢は例 1 と同様であるため、以下省略）

文字通りの意味：二つの耳を同じ状態にする

慣用句としての意味：お金を少しの不足もなく用意する

回答例：文字通りの意味から、慣用句としての意味を推測できないと思う。そのため、両者の間に関連性がまったくないと思って、1 を選択する。

## 3. 結果

各質問紙の回答の平均値と平均回答時間を表 1 に示す。理解度への回答時間が 12 分 46 秒と最も長く、透明度は 7 分 6 秒、親密度は 2 分 42 秒であった。理解度全体の平均正答率は 34.1%と低かった。親密度の平均は 2.8 であり、「3、たまに聞く/見る」のレベルにも達していないことがわかった。透明度の平均は 3.0 であった。

表2は、慣用句毎の平均を理解度の高い順に示したものである。理解度の幅が広く、正答率が最も高い慣用句は「足を洗う」であり、87.7%に達している。一方、正答率が最も低いのは「水に向ける」と「山を掛ける」であり、8.8%にすぎなかった。26の慣用句の中で、親密度が4（よく聞く/見る）を上回るのは「気を配る」のみであった。透明度の最も高い慣用句は「腕を磨く」であり、平均が4.0となった。

ピアソンの積率相関係数で親密度と理解度を分析したところ、両者の間に高い正の相関があり、相関係数は1%水準で有意であることがわかった ( $r=0.691, p=0.000$ )。また、透明度と理解度の相関を求めたところ、両者の間も高い正の相関関係があることが判明した ( $r=0.542, p=0.004$ )。よって、親密度、透明度が上がるにつれ、学習者の慣用句理解度は高くなる傾向があると言える。

表1 理解度、親密度、透明度の平均値 (SD) と平均回答時間

	正答率/ 回答 (SD)	平均回答時間
理解度	34.1% (0.20)	12分46秒
親密度	2.8 (0.69)	2分42秒
透明度	3.0 (0.64)	7分6秒

表2 慣用句別の理解度、親密度、透明度の平均

慣用句	理解度	親密度	透明度
足を洗う	87.7%	3.4	3.4
腕を磨く	71.9%	3.3	4.0
気を配る	63.2%	4.1	3.4
骨を折る	56.1%	3.5	3.4
息を抜く	52.6%	3.7	3.5
腹を割る	45.6%	3.1	3.1
手を引く	40.4%	3.7	2.3
手を抜く	38.6%	3.7	3.0
力を落とす	36.8%	3.0	3.4
猫を被る	36.8%	2.4	2.7
匙を投げる	33.3%	2.3	2.5
尻を叩く	33.3%	2.2	3.4
胸を張る	31.6%	3.8	3.9
羽を伸ばす	29.8%	2.7	3.7
口を割る	28.1%	2.7	3.0
舌を巻く	28.1%	2.7	2.3
油を売る	26.3%	2.7	1.9
目を盗む	26.3%	2.8	3.8
味を占める	22.8%	1.8	2.9
鼻を折る	22.8%	2.2	2.9
顔を立てる	17.5%	3.3	3.3
泥を被る	17.5%	2.0	3.4
泡を食う	10.5%	2.1	1.9
釘を刺す	10.5%	2.4	2.3
水に向ける	8.8%	1.8	2.0
山を掛ける	8.8%	1.9	1.9

#### 4. 考察

本研究は記述式問題で中国人日本語上級学習者の慣用句理解度を分析し、理解度と親密度、及び理解度と透明度の間に関連があるかを検証した。その結果、理解度の正答率は低く、34.1%にすぎないことがわかった。また、Nippold & Rudzinski (1993) の英語母語話者、

Aljabri (2013) の英語学習者と同様に、親密度と理解度の間、及び透明度と理解度の間に高い正の相関関係があることを確認した。

本研究では慣用句を構成する単語を旧日本語能力試験 2 級以下のものとしたが、それでも理解度が低かった。理解度の質問紙でどのような誤答があったかを検討したところ、慣用句の意味として文字通りの意味をそのまま書くか、動詞か名詞の意味、あるいは中国語の動詞・名詞と関連する表現から推測しようとする傾向が見られた。例えば、「胸を張る」が誤答であった 39 人のうち、「胸をぴんと張る」と文字通りの意味をそのまま書いた学習者は、15 人（誤答の 38%）にのぼった。「泡を食う」では、誤答 51 人のうち「今までの努力が泡になってしまう」と「泡」からの推測を答えた学習者が 16 人（31%）であった。「油を売る」の誤答では、中国語の「油」と関連する表現「油嘴滑舌（口がうまい）」と答えた学習者は 42 人中 17 人（40%）となった。以上は、本研究の質問紙調査での結果であるが、読解や聴解の場面でも同様に、誤った推測が行われる可能性があるだろう。

親密度と理解度の間に高い正の相関があることは、Ortony et al. (1985) の主張とも一致している。Ortony et al. (1985) は、慣用句の理解度は慣用句に接触する回数によって決まるとしている。本研究では、親密度が 4.1 で最も高い慣用句「気を配る」は、理解度も高く、63.2%に達している。ただ、「3. 結果」に報告したように、親密度全体の平均は 2.8 と「たまに聞く/見る」の 3 を下回っており、普段の学習で慣用句を見聞きする頻度はまだ不十分だと思われる。日本語教育の現場では、慣用句の習得の難しさを認識し、慣用句に接触する頻度を増やす工夫が必要だと思われる。

透明度と理解度の関連については、Abel (2003) は学習者が慣用句を処理する際、文字通りの意味に依存する傾向が強いとしている。そのため、文字通りの意味と慣用句の意味の関連が高い、すなわち透明度の高い慣用句の理解度が高いと考えられる。例えば、透明度の最も高い慣用句「腕を磨く」は理解度も高く、平均が 71.9%に達している。一方、理解度がわずか 8.8%である「山を掛ける」は親密度も透明度も非常に低く、1.9 にすぎなかった。透明度をアップさせることが慣用句の理解に役立つと思われるため、慣用句の指導では、出所や背景情報を示し、文字通りの意味と慣用句としての意味との関連を説明することを提案したい。

理解度の結果には、親密度と透明度の関連以外に、母語の影響がプラスに働いたと思われる例も見られた。Irujo (1993) は L1 に L2 の慣用句と対応する表現のある場合、その慣用句は習得されやすいと指摘している。本研究では、「足を洗う」の透明度は「気を配る」「骨を折る」と同じで 3.4 となり、親密度は「気を配る」「骨を折る」の 4.1、3.5 より低かった。しかし、理解度は 87.7%で最も高く、「気を配る」「骨を折る」の 63.2%、56.1%より高かった。これは、「足を洗う」と同じ意味を表す中国語の表現「金盆洗手」が影響した可能性がある。名詞は「手」と「足」との違いがあるが、動詞は日中とも「洗う」を使用するため、「足を洗う」の高正答率につながったと考えられる。

## 5. 終わりに

本研究は中国人日本語上級学習者 57 人を対象に、慣用句の親密度、理解度、透明度の質問紙調査を実施した。その結果、学習者の慣用句理解度の正答率は 34.1%にとどまり、上

級学習者にとっても慣用句が非常に難しいことが確認された。そして、その理解度には、親密度と透明度との関連が高いこと、母語の影響もうかがえることがわかった。以上から、慣用句は学習者の困難点であり、日本語教育現場では慣用句に注意を向けさせる必要があると言える。また、透明度を上げるためには、慣用句の由来などを説明し、学習者に文字通りの意味と慣用句としての意味を関連づけさせるといった方法が考えられる。

#### 参考文献

- (1) 阪田雪子(1985)「日本語教育における慣用句」『日本語学』4 (1), 84-90.
- (2) 陳雯(2016)「慣用句の透明度と親密度の関係について—日本語母語話者と学習者判断の比較から—」『筑波応用言語学研究』23, 15-30.
- (3) 宮地裕(編)(1982)『慣用句の意味と用法』明治書院
- (4) Abel, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: A dual representation approach. *Second Language Research*, 19 (4), 329-358.
- (5) Aljabri, S. S. (2013). EFL students' judgments of English idiom familiarity and transparency. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (4), 662-669.
- (6) Irujo, S. (1993). Steering clear: Avoidance in the production of idioms. *IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31 (3), 205-219.
- (7) Nippold, M. A., & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 728-737.
- (8) Ortony, A., Turner, T. J., & Larson-Shaplo, N. (1985). Cultural and instructional influences on figurative language comprehension by inner city children. *Research in the Teaching of English*, 19, 25-36.
- (9) Vasiljevic, Z. (2016). 「The effect of idiom familiarity and knowledge of idiom meaning on the idiom transparency judgments of second language learners : A case study of Japanese EFL learners」『文学部紀要』30 (1), 1-38.

#### 辞書

- (1) 学研辞典編集部(編)(2014)『用例でわかる慣用句辞典 改訂第2版』Gakken
- (2) 北原保雄(編)(2010)『明鏡国語辞典 第二版』大修館書店
- (3) 現代言語研究会(2007)『日本語を使いさばく慣用句の辞典』あすとろ出版
- (4) 三省堂編修所(編)(2010)『三省堂 故事ことわざ・慣用句辞典 第二版』三省堂
- (5) 新村出(編)(2008)『広辞苑 第六版』岩波書店
- (6) 東京書籍編集部(編)(2014)『慣用句・故事ことわざ・四字熟語使いさばき辞典』東京書籍
- (7) 松村明(編)(2006)『大辞林 第三版』三省堂
- (8) 山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄・上野善道・井島正博・笹原宏之(2012)『大きな活字の新明解国語辞典 第七版』三省堂
- (9) 米川明彦・大谷伊都子(編)(2005)『日本語慣用句辞典』東京堂出版

## 中級日本語学習者のストーリー描写における非制限的名詞修飾の使用実態

—母語の類型論的な違いに着目して—

徐 乃馨（首都大学東京大学院生）

### 1. 研究背景

#### 1-1. 日本語の非制限的名詞修飾の習得

日本語の名詞修飾は制限的名詞修飾と非制限的名詞修飾がある。制限的名詞修飾は文脈上、単独では指示対象が同定できない「動物」「人」などの普通名詞を修飾するのに対し、非制限的名詞修飾は、名詞修飾に頼らずとも指示対象が同定できる「源氏物語」「田中さん」などの固有名詞を修飾する。非制限的名詞修飾は被修飾名詞や主節に対する補助的背景的情報を付加するなどの働きをする。そして、非制限的名詞修飾で表現することによって、談話において本筋を明確にしたり、新情報を導入したりすることが可能になる（庵ほか 2001、日本語記述文法研究会 2009）。

日本語学習者は中上級になるにつれ、より複雑な産出が求められる。その際、より分かりやすく伝えるために、このような本筋の明確化と新情報の導入などの機能を果たす非制限的名詞修飾を用いることが効果的である。しかし、中上級の日本語学習者は談話を展開させる非制限的名詞修飾が使えていないという（増田 2002）。如何に非制限的名詞修飾の習得を促進できるかを解明するために、学習者の使用実態や習得に関与している要因を明らかにする必要がある。

#### 1-2. 名詞修飾の類型論的分類

世界の諸言語における名詞修飾は、名詞修飾と被修飾名詞の位置関係によって、修飾節前置型、修飾節後置型などに分けられる（Comrie1992）。そして、被修飾名詞と修飾節の関係に統語的な制約の有無によって、関係節と帰属節に分けられる（大関 2008）。修飾節の位置（前置型・後置型）と関係節か帰属節かによって、言語を4つに分類できる（表1）。名詞修飾の習得が学習者母語の類型論的特徴により大きく異なると考えられる（大関 2008）。

日本語の非制限的名詞修飾の習得は、学習者母語の類型論的特徴により習得プロセスが異なるだろうか。本研究は中級学習者に着目し、その習得プロセスの一断面を調査することで、習得促進の一助になればと考える。

表1 名詞修飾の位置及び関係節か帰属節かによる類型論的分類（大関 2008：266表7-5参照）

	修飾節前置型	修飾節後置型
関係節	①トルコ語	②英語、ドイツ語、ハンガリー語、フィンランド語など
帰属節	③日本語、韓国語、中国語、ドラヴィダ語系言語、多くのトルコ系言語	④クメール語、タイ語



## 2. 先行研究と本研究の位置づけ

これまでの非制限的名詞修飾に関する習得研究では、習熟度が統制された、複数の母語の学習者を対象とした研究がないため、類型論的分類が異なる母語話者の使用実態が不明である。表 2 で示すように、奥川 (2011) や伊藤(2012)は、学習者の母語が中国語のみである。一方、学習者の母語を複数集めた増田 (2002)、矢吹ソウ (2013) は習熟度の統制が不十分である。

表 2 先行研究の調査対象の母語と習熟度

先行研究	対象母語	対象習熟度
増田 (2002)	日本語、学習者出身地：韓国、中国、アメリカ、スペイン、シンガポール、ブラジル (例文より)	中級、上級 (基準：クラス分け、上級は JLPT1 級くらい)
奥川 (2011)	日本語 30 名、中国語 50 名	中級、上級 (基準：SPOT)
伊藤 (2012)	日本語 10 名、中国語 12 名	日本語学科生、レベル 5、レベル 4 (基準：クラス分け)
矢吹ソウ (2013)	日本語 20 名、英語、中国語、韓国語各 10 名	「カナダの大学の日本語コース二年生を終了した学習者」

そこで、本研究は、名詞修飾の位置 (前置・後置) や関係節か帰属節かという学習者の母語による類型論的な相違点 (大関 2008) を踏まえ、4 つの分類から各 1 言語を選定し、中国語、英語、タイ語、トルコ語を母語とする学習者 (以下「中・英・泰・土」) の非制限的名詞修飾の使用を調査する (表 3)。学習者の習熟度が中級に統制されているため、母語の類型論的な相違が日本語の非制限的名詞修飾の使用にどのように影響するかを分析できる。

表 3 本研究の研究対象の母語の類型論分類

	修飾節前置型	修飾節後置型
関係節	①トルコ語	②英語
帰属節	③日本語、中国語	④タイ語

具体的には、本研究の研究課題と予想される結果は以下の通りである。

〈研究課題〉中級学習者はストーリーライティング (以下 SW) における非制限的名詞修飾の使用は日本語母語話者と異なるか。中・英・泰・土間で使用が異なるか。

〈予想される結果〉

- ①SW における非制限的名詞修飾の使用について、中級学習者は日本語母語話者 (以下「日」) より使用が少ない。
- ②関係節か帰属節かによる分類に従い、日 > [中・泰] > [土・英] の順に使用が減少する。
- ③修飾節の位置による分類に従い、日 > [中・土] > [泰・英] の順に使用が減少する。

### 3. 調査方法

#### 3-1. 使用データ

レベルを統制し、類型論的に異なる母語話者の日本語の使用実態を調査するため、『多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)』を使用する。I-JAS は言語類型論の分類を考慮に入れ、12 種類の母語話者のデータを収録している (迫田ほか 2016)。また、第一次公開データは学習者の日本語能力レベルを考慮し、中級後半程度のレベルで統制されている (国立国語研究所 2018)。本研究は I-JAS の第一次公開データのうち、日・中・英・泰・土の各 15 名の SW1「ピクニック」、SW2「鍵」のデータを使用する。

#### 3-2. 非制限的名詞修飾の抽出

まず、中納言 2.4.2 短単位データ 20180502 版を使用し、固有名詞と普通名詞を短単位検索で検索した。固有名詞は品詞の中分類が「名詞 - 固有名詞」で、普通名詞は品詞の小分類が「名詞 - 普通名詞 - 一般」と「名詞 - 普通名詞 - サ変可能」で検索した。

次に、固有名詞と普通名詞それぞれから名詞修飾を抽出する。分析の対象は内の関係にある名詞修飾節である。そのため、被修飾名詞が普通名詞であるものの中から、外の関係、形式名詞、副詞節になるもの(「こと(事)」「そば」「つもり」「はず」「ほう(方)」「下」「外」「隙」「後ろ」「事情」「者」「感じ」「方法」「予定」「様子」)を除外した。

そして、制限的名詞修飾と非制限的名詞修飾に分ける。非制限的名詞修飾を対象に、母語別に使用頻度を集計し、5 母語(日・中・英・泰・土)間に違いがあるかを調べるため、クラスカル・ウォリス検定を行う。その中で、有意差が出た場合、日・中・英・泰・土のどこで差が出たかを見るため、多重比較にマン・ホイットニー検定を用い、有意水準調整のため、ボンフェローニの補正を行う。

### 4. 結果

調査の集計結果を表 4 に示す。日本語母語話者は調査対象のすべての母語の学習者より、非制限的名詞修飾を多用していることが分かった。そして、日>土>英>泰>中の順に減少することが明らかになった。

表 4 非制限的名詞修飾の使用頻度

母語	日本語	トルコ語	英語	タイ語	中国語
人数	15	15	15	15	15
一人当たりの非制限的名詞修飾の使用頻度 (SD)	2.33 (1.45)	1.13 (0.96)	0.53 (0.81)	0.40 (0.61)	0.07 (0.25)

クラスカル・ウォリス検定を行ったところ、有意差が見られた ( $H(4) = 32.44, p < .001$ )。多重比較にマン・ホイットニー検定を行ったところ、日英間 ( $U = 30.00, p < .005$ )、日泰間 ( $U = 24.00, p < .005$ )、日中間 ( $U = 10.00, p < .005$ )、土中間 ( $U = 42.00, p < .005$ ) で有意差が見られた。

## 5. 考察

### 5-1. 日本語母語話者と中級学習者の違い

SWにおける非制限的名詞修飾の使用について、中級学習者が日本語母語話者より使用が少ないと予想していたが、調査の結果、予想が支持される結果となった。以下日本語母語話者と中級学習者の使用の違いについて分析する。

日本語母語話者はどのように非制限的名詞修飾を使用しているかを見ると、特にSW2では、日本語母語話者は主人公ケン寄りの視点を取ることで、マリと警官を非制限的名詞修飾で登場させ、動作を背景化させていることがわかった。

- (1) 騒ぎに目を覚ましたマリがケンの身柄を証明してくれました。(JJJ50-SW2)
- (2) 家の外にあった梯子で二階に上ろうとしていると、通りかかった警官に職務質問をされました。(JJJ57-SW2)

一方、学習者にはそのような傾向が見られなかった。

- (3) ケンはびっくりになりました。警官が大きい声を出したから、すぐにマリが起きて、ケンを助けてあげました。(EAU23-SW2)
- (4) ケンさんは梯子で窓に入ると決めました。窓に入る時、警官が来ました。警官はケンさんが泥棒と思いました。(TTH14-SW2)

### 5-2. 関係節か帰属節かの関与

そして、関係節か帰属節かによる分類に従い、日 > [中・泰] > [土・英] の順に使用が減少すると予想していたが、日 > 土 > 英 > 泰 > 中の順に減少するという予想とは真逆の結果となった。日本語と異なる関係節タイプのトルコ語と英語母語話者が、日本語と同じ帰属節タイプの中国語、タイ語母語話者より、非制限的名詞修飾を多く使用し、量的に日本語母語話者により近い。

### 5-3. 名詞修飾の位置の関与

また、修飾節の位置による分類に従い、日 > [中・土] > [泰・英] の順に使用が減少すると予想していたが、日 > 土 > 英 > 泰 > 中の順に減少するという結果となった。日本語と同じ修飾節前置型のトルコ語母語話者が、日本語と異なる修飾節後置型の英語、タイ語母語話者より、非制限的名詞修飾を多く使用し、量的に日本語母語話者により近いという部分は、予想を支持する結果である。しかし、英語、タイ語母語話者が日本語と同じ修飾節前置型の中国語母語話者より、非制限的名詞修飾を多く使用し、量的に日本語母語話者により近いという部分は予想とは異なる結果である。

何故中国語母語話者の非制限的名詞修飾の使用が少ないのだろうか。その理由として、中国語の特異性が考えられる。SOV言語は一般的に修飾節前置型であるが、SVO言語は一般的に修飾節後置型である。しかし、中国語はSVO言語でありながら、修飾節前置型である。VO言語において唯一無二である(劉 2016: 6)。中国語特有のSVO語順と修飾節前置型の組み合

わせが、中国語の名詞修飾の長さや複雑さを制限し（劉 2016：8）、中国語母語話者の日本語習得にも影響を及ぼしているのではないだろうか。

#### 5-4. 語順の関与

関係節か帰属節かの違いや名詞修飾の位置の違いのいずれでも、日>土>英>泰>中の順に使用が減少するという結果を説明できないが、日英、日泰、日中、土中それぞれの間に有意差があるという統計的結果を踏まえて考えると、語順の関与が浮上した。実は、語順で見ると、日・土はSOVタイプ、英・泰・中はSVOタイプの言語である。つまり、語順が関与していると考えられる。

語順が情報の流れと密接な関連がある。日本語は主語関係節で背景情報を提供するのに対し、英語や中国語は独立文（等位節）や副詞節で表現する傾向にある（堀江・パルデン 2009：61-73）。語順による情報の流れの違いこそが、非制限的名詞修飾の習得に影響しているのではないだろうか。

#### 6. まとめ

本研究は5言語の母語話者の使用を調査した結果、非制限的名詞修飾の使用が日>土>英>泰>中の順に減少し、日英、日泰、日中、土中それぞれの間に有意差があることがわかった。日本語母語話者と中級学習者の使用の差には、視点が関連していると考えられる。そして、非制限的名詞修飾の習得の影響要因として、母語の類型論的な名詞修飾の位置や関係節か帰属節かの違いよりも、母語の語順が関与している可能性を明らかにした。

#### 付記

本研究は、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』（および検索システム）を利用して行われたものである。代表の迫田久美子先生をはじめ、関係者の皆様に深く感謝いたします。

#### 参考文献

- (1) 庵功雄、高梨信乃、中西久実子、山田敏弘（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク。
- (2) 伊藤絵梨子（2012）「談話データから見る連体修飾節の使用実態—初級日本語教科書との比較から—」『葛野』16、京都外国語大学、42-61。
- (3) 大関浩美（2008）『第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程』くろしお出版。
- (4) 奥川育子（2011）「物語談話における連体修飾節」『日本語教育』55、韓国日本語教育学会、129-142。
- (5) 国立国語研究所（2018）「I-JAS 利用マニュアル 簡易版（2018年1月 Ver. 2）」（[https://chunagon.ninjal.ac.jp/static/2.4/ijias/I-JAS\\_Manual.pdf](https://chunagon.ninjal.ac.jp/static/2.4/ijias/I-JAS_Manual.pdf)）（2018年9月26日最終閲覧）。
- (6) 迫田久美子、小西円、佐々木藍子、須賀和香子、細井陽子（2016）「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研ブ

- プロジェクトレビュー』6 (3)、国立国語研究所、93-110.
- (7) 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文法 6 第11部 複文』くろしお出版.
- (8) バーナード・コムリー (Comrie Bernard) (著) 松本克己、山本秀樹 (訳) (1992) 『言語普遍性と言語類型論』ひつじ書房.
- (9) 堀江薫、プラシャント・パルデシ (2009) 『言語のタイポロジー—認知類型論のアプローチ』研究社.
- (10) 増田真理子 (2002) 「学習者はどのような連体修飾節を使っているか—日本語学習者が産出したテキストの分析から—」『多摩留学生センター教育研究論集』3、東京農工大学留学生センター・電気通信大学留学生センター、43-50.
- (11) 矢吹ソウ典子 (2013) 「日本語学習者・母語話者によるストーリーテリングでの連体修飾節の用法」『言語文化と日本語教育』46、お茶の水女子大学日本言語文化学会、1-10.
- (12) 劉丹青 (著) 山田留里子、木村裕章、植田均、地蔵堂貞二、伊井健一郎、秋山淳、賀南、石曉軍、長野由季 (訳) (2016) 『中国語名詞性フレーズの類型学的研究』日中言語文化出版社.

## 中国人日本語学習者の習熟度別にみた慣習・非慣習的間接発話の理解

李璐（名古屋大学大学院生）

玉岡賀津雄（名古屋大学大学院）

### 1. 研究目的

間接発話行為 (indirect speech act) は、話し手の意図と表現の字義通りの意味が異なる発話行為である。例えば、朝、母親が子どもの起床を促す場合、「もう7時だよ」と言った場合、今は7時だということではなく、実際には「早く起きなさいよ」という意味である。間接発話行為は、慣習的と非慣習的な間接発話行為に分けられる。慣習的な間接発話行為は、特定の言語形式あるいは談話パターンから話し手の意図が理解できる間接発話行為である (Taguchi, 2005, 2008a; 張, 2017 など)。たとえば, Cook & Liddicoat (2002), Taguchi (2005) および Takahashi & Roitblat (1994) の英語についての研究では, Can you...? や Could you...? のような能力を聞くタイプ, また, Will you...? や Would you...? のような意欲を聞くタイプの表現を, 慣習的な間接発話行為としている。これらの表現は, 能力や意欲を訊ねるといふより, 「依頼」や「申し出」の表現として定着している。また, 日本語では, 「～てもらえる」「～てくれる」のような表現 (仲・無藤, 1983; 張, 2015), 「あまり」「ちょっと」「どうも」などの副詞, 「…かな」「かも知れない」「という気が…」などの迷いを表す表現, 修辭疑問や中途終了文など, 理由や言い訳で間接的な断り行為を表す表現なども慣習的な間接発話行為に含まれる (Taguchi, 2008a, 2009a)。一方, 非慣習的な間接発話行為は, 複数の意味に解釈される表現で, 特定の文脈がなくては話し手の意図が特定できない発話行為である。たとえば, レストランの支払いで「ごめん, 財布忘れちゃった」に対して, 「じゃあ, 今日は私が奢りますね」のように, 特定の場面での発話に対して, 解決の方策を聞き手の推論に委ねる場合である。この表現が, 他の場面で使用された場合, 単に財布を忘れたことを記述的に表現することになることもある。こうした状況判断を含むので, 非慣習的な間接発話行為は, 慣習的な間接発話行為よりも推論の負担が大きいとされている (Taguchi, 2005; 張, 2017)。

外国人日本語学習者にとって, 間接発話行為は, 話し手の発話の暗示的な意図を正確に理解するのは難しい。間接発話行為の理解は, 言語知識だけでなく, 目標言語の文化や伝統に育まれた特有の言語使用を理解していなくてはならない。本研究では, 中国の大学で日本語を専攻する大学生を対象に, 間接発話行為の理解について, 学習者の日本語習熟度と間接発話行為の慣習・非慣習性が, 間接発話行為の理解にどう影響するかを検討する。

### 2. 外国人学習者の間接発話行為の理解に関する先行研究と問題提起

外国人学習者の間接発話行為の理解について, 英語の研究では, Cook & Liddicoat (2002) が, 学習者の直接依頼, 慣習的な間接依頼, 非慣習的な間接依頼の理解を質問紙形式で調

査し、英語母語話者と比較した。その結果、母語話者は全ての依頼行為をほぼ正しく理解したのに対し、習熟度の高い学習者は直接依頼、慣習的な間接依頼の理解は母語話者と同じ程度であった。一方、非慣習的な間接依頼の理解においては誤りが多かった。また、習熟度の低い学習者は、直接依頼の理解はできるものの、間接依頼の理解は低くなり、特に非慣習的な間接依頼の理解はきわめて難しかった。Taguchi (2005) は、慣習的な間接断り、慣習的な間接依頼、非慣習的な間接意見を日本人英語学習者に音声提示し、慣習性と習熟度が間接発話行為の理解に対する影響を、学習者の正答率と反応時間で考察した。その結果、慣習的な間接発話行為は、非慣習的な間接発話行為より理解し易く、反応時間も短い。また、習熟度は学習者の理解の正確さに影響を与えたが、反応時間に対する影響はみられないことを報告した。さらに、Taguchi (2007, 2008b, 2008c, 2009b) においても、慣習的な間接発話行為より非慣習的な間接発話行為のほうが理解が難しいことを実証した。その他、Yamanaka (2003) は英語の習熟度と英語圏での滞在期間、Ercanbrack (1994) および Garcia (2004) は英語の習熟度が間接発話行為の理解に影響することを示した。

日本語学習者の間接発話行為の理解について、Taguchi (2008a, 2009a) は、3種類の間接発話行為である(1) 間接断り、(2) 慣習的な間接意見、(3) 非慣習的な間接意見、を音声提示して、理解の正確さと速さを測定した。正確さについては、間接断り、非慣習的な間接意見、慣習的な間接意見の順に低くなった。速さについては、間接断り、慣習的な間接意見、非慣習的な間接意見の順で遅くなった。第2言語としての英語習得研究では、慣習的な間接発話行為のほうが非慣習的な間接発話行為より正確で、より迅速に理解されるとされた(Cook & Liddicoat, 2002; Taguchi, 2005, 2007, 2008b, 2008c, 2009b)。ところが、Taguchi (2008a, 2009a) の日本語の研究における正答率は、これらの英語の研究と逆の結果になった。一方、張 (2017) の日本語の研究では、音声提示で中国人上級日本語学習者の慣習的と非慣習的な間接不同意の理解を比較考察したが、慣習的な間接不同意は、非慣習的な間接不同意と比べて、より正確で、より迅速に理解されることを示した。つまり、英語の研究結果と一致した。

Taguchi (2008a, 2009a) の研究は、次の2つの点で問題がある。1つは、日本語学習者の母語が不統一であること、もう1つは、学習期間で習熟度を判定しているので日本語能力が実測でないことである。そこで、本研究では、母語を中国語だけに限り(中国人日本語学習者)、クローズテストで日本語習熟度を実測して上位群・中位群・下位群に分けて、間接発話行為の理解における慣習・非慣習的な間接発話行為の理解度の違いを検討した。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 研究対象者

2018年5月に、中国の大学で日本語を専攻する2から4年生の合計47人(平均年齢は20歳10ヶ月(標準偏差は1歳2ヶ月))を対象に調査を行った。

#### 3-2. 間接発話行為の理解と日本語習熟度の測定

##### 3-2-1. 四者択一形式のテストによる間接発話行為の理解の測定

慣習的な間接発話行為は、Taguchi (2005, 2008a) などの先行研究を踏まえて、2者間の

やり取り場面で、「言い訳，理由で表す断り」を5項目，「終助詞，副詞，中途終了文などのヘッジ表現」を5項目，依頼行為として定着している表現「～てもらえる・～てくれる」を2項目，合計12項目を作成した。非慣習的な間接発話行為は，「ネガティブ意見」を2項目，「ポジティブ意見」を2項目，「誇張」を2項目，「皮肉」を2項目，「他の間接発話行為」を4項目，合計12項目を作成した。それに，「フィラー項目」として，8項目の直接発話理解の課題も作成した。これで，合計32項目になる。本研究では，内容理解について，Taguchi (2005) を参考にし，4つの選択肢から正解を1つ選ぶ形式の問題とした。正しくない選択肢として，正解の内容と「反対」である選択肢1つ，2者間やりとりの発話の「文末」のキーワードを含む選択肢を1つ，やりとりの「全体的」な内容と関連する選択肢を1つ作るというパターンにした。以上の項目が発話として自然であるかどうかを確認するために，言語学の知識を持った3名の日本人母語話者に確認してもらい，内容を修正した。以下に例を挙げる。

【場面】 院生室で日本人の学生とイギリスからの留学生が話しています。

女の人：山田さん，今，時間ありますか？

男の人：あ，マリアさん，どうしたんですか？

女の人：これ，日本語で書いた期末レポートなんです。ちょっと急ですが，日本語をチェックしてもらえますか？

男の人：あ，そうなんだ。今から7時まで，コンピュータの授業があるんだ。

- A 男の人は，マリアさんの日本語のチェックはすぐにはできません。(正解)
- B 男の人は，今からマリアさんの日本語のチェックをします。(反対)
- C 男の人は，7時から，コンピュータの授業があります。(文末)
- D 男の人は，日本語で期末レポートを書きました。(文全体)

関東出身の日本語母語話者の男女2人に発音してもらい，録音した。本研究のテストでは，12項目の慣習的な間接発話理解課題と12項目の非慣習的な間接発話理解課題について文字数と難易度を統制した。まず，文字数を慣習・非慣習で独立したサンプルの  $t$  検定で比較した結果，有意な違いはみられなかった [ $t(22) = .068$   $p = .95$ ,  $ns$ ]。また，リーディングチュウ太 (<http://language.tiu.ac.jp/>) で課題の語彙の難易度を検索した結果，慣習・非慣習の課題の語彙の難易度はほぼ同じであり，全体の語彙の内，N2 レベル以下の語彙の割合は，それぞれ 88.9%，92.1% を占める。このテストは，正答が1点，誤答が0点で，慣習12点，非慣習12点の合計24点満点である。全24問の信頼度係数 ( $N = 47$  名， $\alpha = .79$ ) は高かった。

### 3-2-2. クローズテストによる日本語習熟度の測定

日本語学習者の習熟度を測定するために，小森・玉岡・近藤 (2007) のクローズテストを使った。このクローズテストは，全体が585文字からなる。学習者に，漢字，ひらがな，カタカナのいずれか1文字を ( ) 内に書き入れて，文の意味が通るように，文を完成させる課題である。( ) は，86か所である。以下は，このクローズテストの一部である。



アメリカの(親)も、日本の親(と)同じように、(従)順な子を高く(く)評価すると(い)う点で、かわ(り)が無い。親の(言)いつけを素(直)に聞き、親に(反)抗しない子が、(良)い子とされる(の)はアメリカも(同)様である。(し)かし、“従順”(と)という言葉は(と)もかく、その(内)容となると、(多/少)少問題があ(る)。

クローズテストは、正答が1点、誤答が0点の合計86点満点で計算した。テストの信頼度係数は $\alpha=0.91$ であり、非常に高かった。クローズテストの得点にしたがって、学習者を下位群(15人)、中位群(16人)、上位群(16人)の3つに分けた。

#### 4. 分析結果

間接発話行為の慣習性と日本語学習者の習熟度が間接発話行為の理解に対する影響を分析するために、学習者の間接発話行為が理解できるかどうか(従属変数)を、日本語の習熟度別の3群(上位群、中位群、下位群)および慣習性の2種類(慣習的と非慣習的)の2つの変数(独立変数)で予測する決定木分析を行った。本研究では、慣習・非慣習的な間接発話行為の理解に及ぼす影響を比較考察することを目的としているので、慣習性という独立変数を最初の変数として指定した。分析結果は図1に示した。

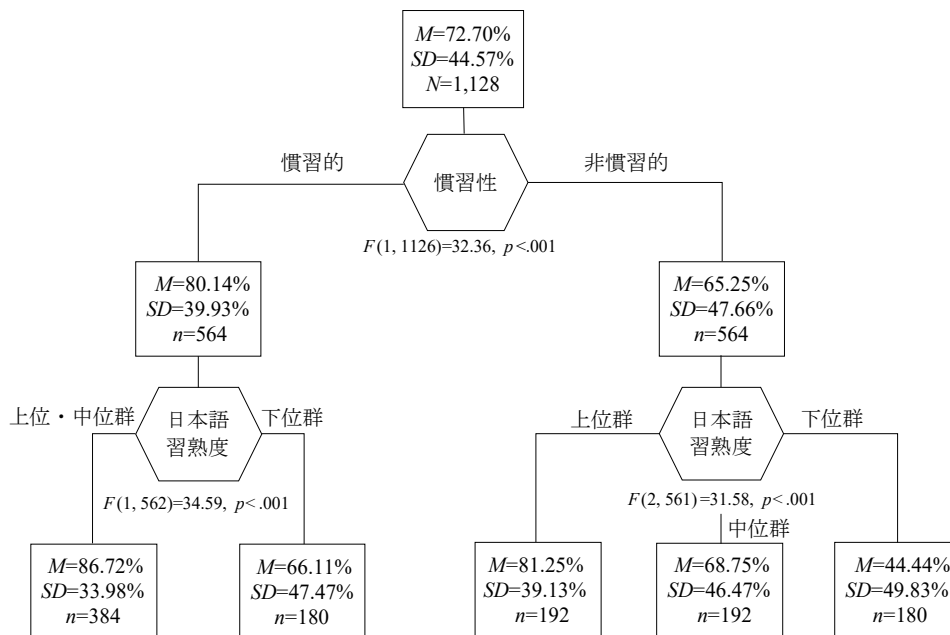


図1 間接発話行為の理解を予測する決定木分析の結果

まず、慣習的な間接発話課題と非慣習的な間接発話課題の正答率が有意に異なっていた [ $F(1, 1126)=32.36, p<.001$ ]。慣習的な間接発話理解課題 564 回答の正答率は 80.14%，非慣習的な間接発話理解課題 564 回答の正答率は 65.25%で、両者に 14.89%の差がみられた。さらに、慣習的な間接発話行為の理解において、中位群と上位群の正答率はほぼ同じで(平

均は 86.72%)、下位群 (平均は 66.11%) より有意に高かった [ $F(1, 562)=34.59, p<.001$ ]。一方、非慣習的な間接発話行為の理解については、下位群が 44.44%、中位群が 68.75%、上位群が 81.25%で、習熟度が上がるにしたがって正答率が高くなり、これらの正答率の違いは有意であった [ $F(2, 561)=31.58, p<.001$ ]。

## 5. 総合考察

本研究では、先行研究の問題点を改善し、中国人日本語学習者の習熟度をクローズテスト、間接発話行為の理解力を音声提示の間接発話理解テストで測定し、習熟度と慣習性からの影響を決定木分析で分析した。その結果は以下の2つに要約される。

第1に、慣習と非慣習的な間接発話行為の理解に差がみられた。学習者の12項目の慣習的な間接発話理解課題は、12項目の非慣習的な間接発話理解課題よりも正確に理解された。これは英語を目標言語とする研究、そして、日本語を目標言語とする張(2017)の結果と一致していた。しかし、Taguchi(2008a, 2009a)の日本語の研究とは異なった結果となった。Taguchiの研究は、学習者の母語が不統一であり、日本語能力も実測していないために、英語の研究(Cook & Liddicoat, 2002; Taguchi, 2005, 2007, 2008b, 2008c, 2009b)と異なる結果となったのではないかと思われる。本研究は、これらの2点を改善しており、より実証性が高いと考えられるので、日本語であっても慣習的な間接発話行為のほうが非慣習的な間接発話行為よりも正確に理解されると考えるのが妥当であろう。

第2に、慣習・非慣習的な間接発話行為の理解において、日本語能力の影響が異なったパターンとなった。慣習的な間接発話行為の場合は、中位群と上位群の正答率には違いがなかったが、下位群の正答率よりも有意に高かった。中位群までで、慣習的な間接発話行為のほとんどの言語形式および談話パターンが習得できると推測される。一方、非慣習的な間接発話行為の理解力は下位群、中位群、上位群の順で連続的に伸びていく、日本語能力の向上につれて、非慣習的な間接発話行為の理解能力も高くなる。まず、学習者の習熟度があがるにつれて、非慣習的な間接発話文の文字通りの意味が容易に理解されるようになり、それに加えて、状況の理解も徐々に向上するため、このような連続的な非慣習的な間接発話行為の理解が伸びるのである。

## 6. 結語

慣習・非慣習的な間接発話行為は、日本語でのコミュニケーションでよく使用されるので、迅速かつ正確に理解し、適切に対応できるように指導しなくてはならない。本研究は、Taguchi(2008a, 2009a)の日本語の研究の問題点を改善することで、英語の研究と同じように、慣習的な間接発話行為のほうが非慣習的な間接発話行為よりも理解され易いことを実証した。さらに、慣習・非慣習的な間接発話行為の理解には、総合的な日本語能力の影響が異なるパターンで現れることを示した。これは、日本語教育現場においては、慣習的な間接発話行為については、特定の言語形式と談話パターンをペアにして、日本語教育の早い段階から教えること、また、非慣習的な間接発話行為の理解は学習者の言語能力を十分に培った上で、様々な談話状況を経験させることが有効ではないかと考えられる。

## 参考文献

- (1) 小森和子・玉岡賀津雄・近藤安月子 (2007) 「第二言語としての日本語の単語認知に及ぼす文脈の影響—二言語混在文の正誤判断における抑制効果の観察を通して—」『小出記念日本語教育研究会論文集』15, 7-21.
- (2) 張麗 (2015) 「間接発話行為の理解における慣習の程度と発話行為のタイプの関係について—中国人上級学習者を例に—」『日本語教育方法研究会誌』22, 38-39.
- (3) 張麗 (2017) 「慣習性が学習者の間接発話行為の理解に与える影響—JFL 中国人上級日本語学習者を対象として—」『日本語教育』167, 31-45.
- (4) 仲真紀子・無藤隆 (1983) 「間接的要求の理解における文脈の効果」『教育心理学研究』31(3), 195-202.
- (5) Cook, M., & Liddicoat, A. J. (2002) The development of comprehension in interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistic*, 25, 19-39.
- (6) Ercanbrack, J. (1994) Pragmatic competence in indirect speech acts: Assessing ESL learners' comprehension of indirect answers to questions. *言語文化研究*, 14(1), 35-59.
- (7) Garcia, P. (2004) Pragmatic comprehension of high and low level language learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 8(2).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068107.pdf>
- (8) Takahashi, S., & Roitblat, H. L. (1994) Comprehension process of second language indirect requests. *Applied Psycholinguistics*, 15(4), 475-506.
- (9) Taguchi, N. (2005) Comprehending implied meaning in English as a foreign Language. *Modern Language Journal*, 89, 543-562.
- (10) Taguchi, N. (2007) Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41, 313-338.
- (11) Taguchi, N. (2008a) Pragmatic comprehension in Japanese as a foreign language. *Modern Language Journal*, 92, 558-576.
- (12) Taguchi, N. (2008b) The role of learning environment in the development of pragmatic comprehension. *SSLA*, 30, 423-452.
- (13) Taguchi, N. (2008c) The effect of working memory, semantic access, and listening abilities on the comprehension of conversational implicatures in L2 English. *Pragmatics & Cognition*, 16, 517-539.
- (14) Taguchi, N. (2009a) Comprehension of indirect opinions and refusals in L2 Japanese. In N. Taguchi (ed.), *Pragmatic Competence*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter. 249-274.
- (15) Taguchi, N. (2009b) Corpus-informed assessment of comprehension of conversational implicatures in L2 English. *TESOL Quarterly*, 43, 738-749.
- (16) Yamanaka, J. E. (2003) Effects of proficiency and length of residence on the pragmatic comprehension of Japanese ESL learners. *Second Language Studies*, 22(1), 107-175.
- (17) 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/>> (2018年3月25日)

## 韓国語を母語とする日本語学習者の同形語と和語動詞の連語形式の習得に関する研究

—産出における手がかりを中心に—

高ミンソン（明治大学大学院生）

### 1. はじめに

連語は、母語話者にとっては当然な結合に見えても、学習者にとっては必ずしもそうではないため、連語の学習はそれほど容易ではない。特に、日本語と韓国語で共通する同形語とそれをヲ格名詞として取る和語動詞との連語形式、すなわち「ヲ格名詞＋和語動詞」の場合、和語動詞が韓国語に存在しないことや両言語の連語形式で動詞が異なる場合などがあり、習得しにくいと予想される。例えば、韓国語では、恐怖などで叫ぶことを、「비명을

지르다（悲鳴を叫ぶ）」と言うが、日本語では「悲鳴」は「あげる」と共起し、「叫ぶ」とは共起しないため、そのまま翻訳した「悲鳴を叫ぶ」だと不自然な日本語になってしまう。

そこで、本研究では、韓国人日本語学習者（以下、韓国人日本語学習者）が、日本語の「同形語＋和語動詞」の連語形式をどの程度正しく習得しているかについて、①日本語では言えるが、韓国語では言えない連語形式と、②韓国語では言えるが、日本語では言えない連語形式、また、③両言語で言える連語形式、の3つに分けて検討する。また、これらの連語形式の習得が不十分な場合、学習者は何を手がかりにして産出しようとするのか、も考察する。

### 2. 先行研究

両言語の学習者の連語習得に関する研究はまだ途に就いたばかりで、その数は限られている。その中で、韓国人日本語学習者の習得研究は、管見の限り、岡嶋（2010）しか見当たらない。本節では、連語形式の習得に関する先行研究として参考となる日本語を母語とする韓国語学習者の習得研究の Shim（2012）を含め、以下の2つを紹介する。

まず、Shim（2012）は、日本人韓国語学習者の習熟度と連語のタイプ別の使用との相関、連語の構成要素のそれぞれの語と連語全体の意味の習得の相関、学習者の誤用の特徴や原因などを明らかにするため、テストを行った。その結果、全般的に習熟度と連語の使用の相関は認められたが、上位の学習者ほど相関が低かったことから、上級学習者であっても連語学習が必要であること、連語の構成要素のそれぞれの語の理解は連語使用と相関しないこと、連語の誤用には動詞部分が適切に解答できなかった誤用が多く、その原因は、中間言語的な誤用、母語の影響、目標言語の影響の順で多いということ、などが明らかになった。Shim（2012）、学習者の連語習得に関する数少ない研究である点で意義はあるが、対

象者が日本人韓国語学習者であるため、実際の韓国人日本語学習者の連語使用実態や習得状況については直接示唆を得ることはできない。

また、岡嶋（2010）は、日常生活でよく使われる語彙が学習者に未知語である場合、学習者は正しくそれと共起する語を使って連語を産出できるのかについて、韓国人上級日本語学習者を対象に調査を行った。その結果、語の意味がわかっているならば、連語は95%正しく産出できるということ、学習タスクの違いは共起語の産出に影響がないことが明らかになった。また、連語の産出においては、母語の語彙概念を使っている可能性があるとも述べている。しかし、対象語の選定基準が明確でないこと、論文などに使用される汎言語性の低い抽象的な連語の場合には当てはまらないことなど、残された課題もある。

### 3. 操作的定義

本研究の研究対象を明らかにするために、「日韓同形語」、および「連語」の2つの用語について、先行研究の定義を参照しながら、本研究における操作的な定義を設定する。まず、「日韓同形語」に関しては、先行研究の定義を踏まえ、「日本語と韓国語の間で、発音と字体（繁体字か日本字体か）の異同を考慮せず、漢字で表したとき、同じ漢字二字からなる語」と定義する。また、「連語」に関しては、先行研究の定義を踏まえ、「逐語意味を維持した2つ以上の自律的な単語の組み合わせ」と定義する。

### 4. 研究課題

本研究では、同形語と和語動詞の連語形式について、以下のように、大きく2つの研究課題を設定し、検討する。

研究課題 1. 韓国語を母語とする日本語学習者は、同形語と和語動詞の連語形式をどの程度正しく習得しているのか

- 1.1. 日本語では言えるが、韓国語では言えない連語形式をどの程度習得しているのか
- 1.2. 韓国語で言える連語形式の場合、日本語でも言えるかどうかをどの程度習得しているのか

研究課題 2. 韓国語を母語とする日本語学習者は、同形語と和語動詞の連語形式の習得が不十分な場合、産出において何を手がかりにするのか

### 5. 調査用紙の作成

連語の抽出手順については、同形語は、朴他（2014）の「同形二字漢字語の品詞性に関する日韓中データベース」から抽出した。その後、国立国語研究所のNLB（LINJAL-LWP for BCCWJ）で同形語とペアとなる和語動詞を使用頻度10以上のものに限定し、抽出した。韓国語は、「KKMA コーパス」や「標準国語大辞典」を利用し、日本語と比較しながら抽出を行った。最終的に、各母語話者3人、計6人にそれぞれの連語の自然さ判断を依頼した。その結果、各連語タイプで20ペアずつ、計60ペアの連語が抽出された。

テストの形式は、「日本語では言えるが、韓国語では言えない表現」の場合は、名詞の

後ろに空欄を設け、学習者が共起する動詞を正しく書けるかを測る空所補充形式（例：悲鳴を（ ）ました。）にした。「韓国語では言えるが、日本語では言えない表現」と「両言語で言える表現」は、韓国語で言える表現が日本語でも言えるかを○か×で判断してもらい、×と判断した場合は、動詞を正しく書けるかを測る正誤判断形式と誤文訂正形式を組み合わせた。

例文の作成は、BCCWJ の用例を参考にし、(旧)日本語能力試験の 4～2 級まで語彙と 4～3 級までの文法で 20～30 字の簡潔な文を作成した。作成した例文は、すべて日本語母語話者に容認性判断を依頼した。

## 6. 調査の概要

### 6-1. 被調査者

調査は 2018 年 5 月 1 日から 12 日に韓国のソウル市内の大学において実施した。被調査者は 104 名の日本語専攻の韓国人学習者（男性 31 名、女性 73 名）である。日本語能力試験の 1 級合格者は 69 名で、2 級合格者は 23 名、未受験者は 12 名であった。

### 6-2. 手続き

最初に、筆者が被調査者に調査の手順を説明した後、連語テスト用紙を配りながら、教示の注意事項などを口頭でも説明し、テストを行った（所要時間 60 分）。連語テストでは、3 つの連語タイプ別にそれぞれ 20 分間の解答時間を設けた。各タイプで解答時間が過ぎたら、一斉に解答を中止し、次のタイプの解答を一斉に始めるようにした。3 つのタイプの連語テストの後に、宮岡他（2011）の日本語語彙テスト（以下、語彙テスト）を実施し（所要時間 20 分）、その後、個人情報などに関するフェースシートと同意書を記入してもらった。その後、個々にフォローアップインタビューを実施した（所要時間 20 分）。

### 6-3. 調査結果

#### 6-3-1. 語彙テストの結果

語彙テストは、和語 12 問、漢語 12 問、外来語 12 問、機能語 12 問の全 48 問からなっており、1 問につき 1 点で採点した。その結果は表 1 の通りである。

表 1 語彙テストの結果

	M	SD	得点範囲	N
和語	9.41	1.59	5～12	104
漢語	11.64	0.70	9～12	104
外来語	10.24	0.96	8～12	104
機能語	8.09	1.55	5～12	104
合計	39.38	3.30	31～46	104

注 1: M は平均, SD は標準偏差, N は人数を示す。

注 2: 和語, 漢語, 外来語, 機能語の満点は各 12 点で, 合計の満点は 48 点である。

表1を見ると、語彙テストの全体の平均は39.38点(85.60%)で、満点が48点であることを考えると、被調査者は全般的に豊富な語彙知識を持っていることがわかる。また、語種別に平均点の高い順に並べると、漢語、外来語、和語、機能語になり、漢語の知識が最も高いことが示された。

### 6-3-2. 連語テストの結果

連語テストは、1問につき1点で採点し(60点満点)、104名の得点を求めた。その結果を、表2に示す。

表2 連語テストの結果

	M	SD	得点範囲	N
日○韓×	5.19	1.87	2~10	104
韓○日×	15.90	1.77	9~19	104
日○韓○	18.29	1.60	12~20	104
合計	39.39	3.88	28~47	104

注1: Mは平均, SDは標準偏差, Nは人数を示す。

注2: 「日○韓×」は「日本語では言えるが、韓国語では言えない」、「韓○日×」は「韓国語では言えるが、日本語では言えない」、「日○韓○」は「両言語で言える」表現を示す。

注3: 日○韓×, 韓○日×, 日○韓○の満点は各20点で、合計の満点は60点である。

以上の結果から、全体の平均は39.39点で、満点の約3分の2の正答率を示しており、韓国人日本語学習者は、同形語と和語動詞の連語形式の習得が進んでいることがわかった。

また、連語タイプ別の結果を平均点の高い順に並べると、「両言語で言える連語」、「韓国語では言えるが、日本語では言えない連語」、「日本語では言えるが、韓国語では言えない連語」の順になる。「日本語では言えるが、韓国語では言えない連語」の平均は「韓国語では言えるが、日本語では言えない連語」の平均より10点程度低い。これは、韓国人日本語学習者にとって、母語である韓国語で当該連語が言えるかどうかということは、連語習得に大きく影響している可能性があるということである。

### 6-4. 手がかりの分析

手がかりの分析においては、フォローアップ・インタビューの結果に基づき、木下(2003)の「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)」を援用し、質的に分析を行った。なお、分析の対象は「日本語では言えるが、韓国語では言えない連語」で、誤用の産出にどのような手がかりが用いられているのかを分析した。なお、分類の際は、Hasstrup(1991)の未知語の意味推測における知識源を参照した。分類の結果、手がかりは大きく、(1)文脈手がかり、(2)言語間手がかり、(3)言語内手がかり、(4)言語外手がかり、の4つに分けられることがわかった。

まず、「文脈手がかり」というのは、「(ヲ格名詞や動詞を除いた)当該文中で現れる特定の文の構成要素や文の全体的意味」を意味する。これは、さらに2つに下位分類され、「当

該文の構成要素である特定の数語」を手がかりとした場合が「特定の数語」で、「文全体の意味」に焦点を当てた場合が「文レベル」である。なお、「特定の数語」には、語だけでなく、語と語が合わさった句なども含まれる。

2つ目の「言語間手がかり」とは、「学習者の母語（である韓国語）の知識」を手がかりにした場合である。「言語間手がかり」も、また2つに下位分類され、「正答と意味的に対応する母語の表現」を手がかりとした場合は「対応表現」に、「対応表現ではないが、正答と関連のある表現」を手がかりとした場合は「関連表現」に、「母語の表現を意図的に避ける」の場合は「回避」になる。

3つ目の「言語内手がかり」とは、「学習者の目標言語（である日本語）の知識」を手がかりにした場合である。「言語内手がかり」は、大きく、「ヲ格名詞」、「動詞」、「既知表現」の3つに分けられる。「ヲ格名詞」は、「空欄の直前にあるヲ格名詞」を手がかりにした場合で、これはさらに、「ヲ格名詞に使われた漢字」を手がかりとした「漢字」と、「ヲ格名詞の表す意味」を手がかりとした「意味」の2つに分けられる。また、「動詞」は、「空欄に入ると予想される動詞」を手がかりにした場合で、これもまた、「動詞の表す意味」を手がかりにした場合を「意味」に、「動詞の持っている特性」を手がかりにした場合を「特性」に分類した。もう一つの手がかりである「既知表現」は、それが正答かどうかとは関係なく、単に「学習者がすでに習得している日本語の表現」を手がかりとした場合である。

最後の「言語外手がかり」とは、「言語知識とは関連のない個人の背景知識や経験、思考」を手がかりにする場合を意味する。「言語外手がかり」は、また2つに分けられ、「学習者個人の持っている背景知識」を手がかりにする場合は「世界知識」に、「特定の回答理由が見つからない、または、思い出せない」場合は「直感」に分類した。

まず、大分類の手がかりの数を比較してみると、最も多かったのが「言語間手がかり」で、645件、全体の約41%をこの手がかりが占めている。このことから、韓国人日本語学習者は、上級学習者であっても、未知語の意味を推測する際、母語からの影響を最も強く受けていると言える。

しかし、2番目に多かったのが「言語内手がかり」（439件）であることは、目標言語の知識も相当数手がかりとして用いられたことを意味する。これは、上級学習者の場合、日本語の知識が初級学習者に比べてはるかに多いこと、つまり、その分手がかりとして活用できる目標言語の知識も多いということが背景にあると考えられる。だが、日本語の知識は日本語母語話者と比べると格段に少ないため、目標言語を手がかりとして用いたとしても、それが誤答に繋がる可能性も高い。

「文脈手がかり」（271件）と「言語外手がかり」（194件）については、「言語間手がかり」と「言語内手がかり」に比べ、使用回数が少ないという結果となった。その理由としては、上級学習者の場合、テストという調査形態を意識し、文脈が正答のヒントになること（文脈手がかり）や普遍的な事実、単なる個人の背景知識（言語外手がかり）では解答できないと思い込んでいたためであると考えられる。また、調査対象表現が語や一般の句ではなく連語であることがわかっていれば、通常未知語の意味推測での知識源として用いられる文脈や世界知識などは役に立たないということに気づいている可能性がある。



## 7. おわりに

本研究では、韓国人日本語学習者を対象に、同形語と和語動詞の連語形式の習得状況について調査し、誤用の産出における手がかりについて検討した。連語タイプ別にみると、3つのタイプ中、「韓国語では言えるが、日本語では言えない連語」と「両言語で言える連語」の正答率は高く、「日本語では言えるが、韓国語では言えない連語」の正答率は低かった。このことから、韓国人日本語学習者にとって、韓国語で言えるか言えないかということが、連語習得に大きく影響していると考えられる。また、語彙テストの結果、被調査者の平均は全体的に高かったが、語彙知識が高い上級学習者であっても、「日本語では言えるが、韓国語で言えない連語」は十分に習得できていないことが示された。また、誤用の産出における手がかりについては、韓国人上級日本語学習者は、同形語と和語動詞の連語形式の習得が不十分な場合、「言語間手がかり」、「言語内手がかり」、「文脈手がかり」、「言語外手がかり」の順で手がかりを用いることが明らかになった。

しかし、本研究には残された課題もある。まず、本研究では初級学習者を対象にしなかったため、習熟度別の違いが明らかになっていない。また、韓国語以外を母語とする学習者がいなかったため、韓国人学習者だけに当てはまる結果なのか、も明らかでない。さらに、誤用の問題についてだけフォローアップ・インタビューを行ったため、正用の産出における手がかりとの比較ができなかった。上述の点については、今後の課題としたい。

## 参考文献

- (1) Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen: Günter Narr.
- (2) Shim, EunKyung. (2012) 「日本人韓国語学習者の体言＋用言形態の連語使用様相の研究」 梨花女子大大学院修士学位論文.
- (3) 岡嶋裕子 (2010) 「L1 語彙知識が上級日本語学習者のコロケーション産出に及ぼす影響」 『言語情報科学』 8, 85-100.
- (4) 木下康仁 (2013) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践－質的研究への誘い』 弘文堂.
- (5) 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」 『ことばの科学』 27号. 53-111.
- (6) 宮岡弥生・玉岡賀津雄・酒井弘 (2011) 「日本語語彙テストの開発と信頼性－中国語を母語とする日本語学習者のデータによるテスト評価－」 『広島経済大学研究論文』 34(1), 1-18.
- (7) KKMA コーパス <<http://kkma.snu.ac.kr/>> (2018.09.28)
- (8) NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB) <<http://nlb.ninjal.ac.jp/search/>> (2018.09.28)
- (9) 標準国語大辞典 <<http://stdweb2.korean.go.kr/>> (2018.09.28)

## 日本語教育において国際問題を扱う

—いかに個人の経験と結びつけるか—

新井久容（早稲田大学）

### 1. はじめに

#### 1-1. 問題認識

言語教育において、社会への参加という観点は重要である。既に、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR：2001）では、異なる言語や文化を超えてコミュニケーションをとり行動できる行為者として個人が社会を創っていくという考え方が示されている。知識の習得にとどまらず共に社会を創るための教育を志向する動きは、教育自体のパラダイムの変化、すなわち、学習者が受動的ではなく主体的に学び続けることをめざす動きと重なる。日本語教育においても、たとえば、佐藤他（2015）が「内容重視の批判的言語教育」として、細川他（2016）が「市民性形成」として、新しい枠組みや手法を構想している。しかしながら、このような枠組みにおける学習者の社会（対象）への関与について、具体的な教育実践の中で検討していく余地はまだある。

その際に考慮されるべきは、学習者の具体的な経験であろう。たとえば、佐伯（2017）は、対象への関与という観点から個人から切り離されない向かい方を主張し、河井（2016）は、経験を出発点として省察が生じるという観点からその重要性を強調する。ところが、学習者の経験のない／できない事柄が対象となるときがある。逆に、学習者の身近な経験者からの影響が圧倒的な事柄が対象となるときもある。留学生が集まる日本語教育の教室において、国際問題を取り扱う際にこうした問題が起こりうる。前者では、学習者が当事者性を認識することが困難になり、後者ではその当事者性が国家への帰属意識にとってかわられる。

#### 1-2. 本発表の目的

しかしながら、教室内で実際の経験を語らせたり何らかの経験をさせたりするという意味での経験とは別に、それでも、学習者と国際問題とを関係づけるためには学習者の経験が重要である、というのが本発表の主張である。日本語教育において国際問題について議論をする際、なぜそれほど学習者の経験が重要であるかについて、「多様性の認識」という観点から、そして経験がいかに学習者と対象とを関係づけるのかについて、「ことばの背景」という観点から、具体的な授業データを用いて考察していきたい。

国際問題が個人同士の関係に影響することも多くなっている昨今、お互いがコミュニケーションをとりながら社会を創っていくためにも、多様性を意識させることばの教育を実践していくことが必要であることを主張したい。

## 2. 教育実践の概要

### 2-1. 前提

そもそも、なぜ発表者は日本語教育において国際問題を扱おうとするのか。留学生の集まる日本語の教室内で国際問題が俎上に載せられるとき一意図的に避けられたりするときも含め一学習者同士の主張がかみ合わないこと、国家利益の代弁者的なスピーチや常套句、感情的なことばに対して問題意識を抱いてきた。学習者たちは、何がなぜ問題であるのかという問題の発見を自らが行なってこなかったという意味で、国際問題という対象と自分とを関係づけることができず、だからこそ、既存の主張を自分の主張として提示してしまうという面もあるのだろうと考えた。

その一方で、国際問題は、それぞれの国家が国益を追求する上での問題であり、その正当性を国内外に示すために論理は後付けであると言われる。もちろん、そのような国際関係の側面自体は否定できないが、実際に国益という名の下に顧みられない人々がその国内外にいるという現実もある。国益といっても、その定義の仕方によって優先されるものも内容も異なってくるだろう。国益を語る国家の論理自体が、複数ある論理のひとつにすぎないということを示すことも重要であると発表者は考えている。

発表者の授業は、国際問題自体を説明したり分析したりすることを目的とはしていない。国際問題を通して学習者が考えたことを表現していく授業である。そのために、国際問題を語る際に使われている基本的なことばや、用いられている理論や論理（理屈）に注目して、それらを再検討する。これは、国家間の立場の違いを棚上げにするということではなく、そのような違いについて考える前提を参加者全員で検討するという意味がある。前提が共有されてこそ次の議論が可能になると考えている。

### 2-2. 授業活動の流れ

対象とする授業は、日本の高等教育機関の留学生クラス（日本語上級）における1学期間の授業（週一回90分×15週、履修者21名）である。国際問題について自らが問いを立てて議論できるようになることを目標として、2010年に開講され現在に至っている。

1学期間の授業活動の流れ、および、「報告と議論」活動の流れは、次の通りである。

表1 授業活動の流れ（1学期）

授業回	目的	内容
第1回-第4回	活動の準備	国際関係の理解、レジュメの書き方、報告・問題提起の仕方
第5回-第9回	報告と議論（前半）	「日本をめぐる国際関係」（教科書前半部より抜粋）
第10回	振り返りと後半活動の準備	議論について考える
第11回-第14回	報告と議論（後半）	「グローバルな国際関係」（教科書後半部より抜粋）
第15回	授業のまとめ	レポート作成・提出

表2 「報告と議論」活動の流れ（第5-9回、第11-14回）

	形態	内容
授業前	予習シート (報告者以外)	・質問：教科書→理解できない部分のチェック ・議論の「問い」：重要概念を用いて「問い」作成
	報告レジュメ (報告者のみ)	・概要：教科書内容のまとめ ・質問：上記「予習シート」内容と同じ ・議論の「問い」：同上
授業活動	グループ活動 (4-5名)	・教科書内容の報告（各グループ1名の報告者） ・報告内容の確認 ・「問い」に基づく議論
授業後	コメントシート (全員)	・振り返り①：各章のテーマについて ・振り返り②：グループ活動について

### 3. 対象とした授業の概要

#### 3-1. 選択理由

本発表では、第7回の授業「日本の戦争責任と東アジアの国際関係」を取り上げる。これは、第10回の授業「議論について考える」という振り返り活動の内容に、この授業が影響を与えたのではないかということが、音声授業記録から推察できたからである<sup>(1)</sup>。この振り返り活動は、学期前半のグループを再編成して、後半のグループ活動の議論に備えるために行われた。特徴的であったのは、学期前半の議論を通して他者の多様性、つまり、一人ひとりが異なり、かつ、その一人も多様な面をもつことを具体的に意識した学習者の発言が多かったことである。

たとえば、「議論の目的」について検討された際、「皆個人的な背景が…特に人生に何があったとか、どんな経験でその意見が生まれて話し合いをするのか(わかる)」、「他者の背景を知るため」と答えているグループが複数あった。学習者がよく口にする「自分の考えを深めるため」や「異なる視点からものごとを見直すため」と同じ回答のように見えるかもしれないが、視点を議論の相手に向けて、「反対意見でもアクセプトしやすい」、「なるほどって納得しやすい」と、それがどのような意味を持つのかについてまで踏み込んで考えられていた。

また、「議論が上手いかわからないとはどのようなことか」について検討された際、「それぞれの国の代表みたいになっちゃった」、「そこで初めて歴史的の、学び方の違いを感じたの」という例(第6回授業)に対して、「あ、僕たちのグループも前の授業で、徴用工」、「徴用工のこと、皆歴史が違って」(第7回授業)と、同様の例が示されている。その上で、①国家の対応と個人の意見とを分ける(「まずは、国の対応として、位置づけて」、「自分じゃなくて、個人としての意見じゃなくて、国の対応として」、「完全に国の立場から考えるのはねえ、やめておく」)、そして、②国家だけが個人のバックグラウンドであるとみなさ

ない（「国を超えて、個人全体を考える」、「全体を見ていないと上手くいかない。全体。国からの視点だけ、え、バック、自分のバックグラウンドと、自分の国、出身国というのは違う」、「国レベルで見ちゃうと、その国でも全然考え方違う人いっぱいいるので…たぶん誤解が生じる」）ことの重要性が挙げられていた。

### 3-2. 過去の授業との違い

対象とした授業は、それまで使用していた教科書が絶版となり新しい教材を検討するという過渡期において実施された。対象授業のみ、教科書に代えて、新聞記事（「明治の産業遺産、登録決定『徴用工』表現、日韓合意 世界遺産」『朝日新聞』2015年7月6日）を用いた。また、従来の「予習シート」に加え、記事リード部分（「徴用工表現に関して）日韓が対立」について調べることを予習とした。グループ活動では記事の内容について報告担当者をおかず、議論のための問いは授業担当者から出された。それが「歴史認識」という概念をめぐる問いである。

発表者が本授業を開講したとき、学習者がどこから国際問題と関わっていくのかという視点の明確化が重要だと考えた。そして、概念の持つ機能に注目して、論点としての概念を学習者に意識させる授業を続けてきた（新井 2015）。その後、学習者が概念を理解した個別の背景が重要であることや、議論のため中心概念からサブ概念へと概念の連鎖をつくり出さなければならないこともわかってきた。ただ、根本的な問題が残った。同じ出来事を見ても何が問題であるかは、学習者が何に興味・関心を持つのかによって異なる。ところが、そもそも出来事自体に興味・関心がない／わからないと口にする学習者が増加し、さらなる工夫が必要となっていた。今回の授業では、従来学習者自身が提示していた論点としての概念を、授業担当者が示した。そして、学習者がその概念に関する知識を身に付けた背景（＝経験）を確認するような問いを示した。それから、学習者たちが協働してその概念について考えていくという形をとった。

## 4. グループ活動における議論

### 4-1. 概観

実際の授業では、まず、新聞記事の「対立」部分について、「徴用工」と「強制労働」という認識の違いが、クラス全体で確認された。それから、各グループによって多少異なるが、戦時中の日韓関係、戦後の日韓請求権協定、韓国の政治体制と日本の経済協力、国家賠償と個人賠償などの歴史的文脈が概ね確認されている。「徴用」と「強制」との違いについては、どの程度の賃金が支払われたか、どの程度の労働にどのように集められて従事したかという労働条件と国家間の力関係について検討された。そして、「国の立場によって、記録される歴史が違うから」、「それに基づいて理解しようとする、理解し合うのがむずかしい」と、「歴史の違い」についても言及されている。

その後、授業担当者によって「歴史認識」という論点（概念）が導入される。学習者は、「いつ、どこで、どのように歴史を学んだか」という自分の経験から話を始め、次に、「誰が歴史を書いたのか」という問いから、「歴史」を「みる」・「理解する」こと（「歴史認識」）

の意味についてそれぞれの考えを積み上げている。進行方法は異なるものの各グループとも、歴史と国家との関係を指摘し、歴史の客観性などについて検討している<sup>(2)</sup>。

グループによる議論は、授業担当者によって提示された問いから学習者自身がどのような問いを発展させていくかによって異なる。たとえば、あるグループは、「国家が歴史を書く」という文脈において出された「国の歴史観は個人的か」、つまり、個人が国家と異なる歴史観を持つことが可能かという問い、また別のグループは、「歴史が国民のアイデンティティをつくる」という文脈において出された「国籍で自分のアイデンティティをつくるか」という問いが、その後の議論の方向に影響を与えている。それぞれの問いの背景には学習者の経験がある。前者は、母国で国家の歴史観のプレッシャーを感じているという学習者からのものであり、後者は、日本に留学してから度々国籍に言及されることに違和感をもっているという学習者からのものであった。

前者のグループでは、歴史的な事件について関係する国家がどのように記述しているかが、学習者たちの経験の中から語られ、歴史の客観性について疑問視する発言が続いている。最終的には、歴史が現在進行中であること（「現在は将来の歴史」「自分たちも歴史を作っている」）、そして、「実際に何が起こったかよりも、皆がどう思っているか」「信じたいか、信じたくないか」としつつも、考え方や政治体制が変わったら「百年後…また歴史が変わります」と歴史の変化について語っていく。後者のグループでは、歴史的な文脈の中で「自分は何人なのか…微妙」という学習者や、特に国家を意識していなくても歴史に関するニュースを見ると「あ、やっぱり私は〇人なんだ、仕方ないなと思って」という学習者たちの経験が語られ、とはいっても、それは個人の一側面に過ぎないとも指摘されている。最終的に、個人の背景の一部としての国家と歴史とが切り離せない以上、「結局、国の立場があるということだけで客観性が失われる」、「視点を変えるっていうのは可能」、「…でもそれがイコール客観的なのかって」と、「どうやって歴史をより客観的に見えるのか」について検討されている。

#### 4-2. 学習者の経験の意味

上記では、学習者が受けてきた学校教育における経験について言及されるとともに、歴史認識上の問題が学習者の周囲でどのように語られているかなどの経験についても言及されている。経験によってその人の主張が異なることは、もちろん一般的に認められていることであり、誰もが当然であると思うだろう。ただ、本授業では、具体的な経験という意味では、特に高等教育機関で学ぶ世代の学習者が大きな影響を受けているであろう学校教育における違いというものを明らかにするような問いを授業活動に組み込みこんで、多様な背景を持った多様な他者という存在を個々の学習者に意識させている。多様性といっても抽象的な事柄ではなく、何の多様性なのかを含めた上での意識化である。

ただ、主眼はそこにはなく、本授業で取り扱われた経験は、具体的な経験談にとどまらず、ことばの背景として位置づけられる。本授業で特徴的なのは、学習者それぞれの経験を他の学習者たちがその人の背景として尊重しつつも、それだけではひとつの事例にすぎず、その人の主張や理由づけ（事例からなぜそのように考えたのか）は、そこからさらに論理が組み立てられなければならないと捉えていることである（第10回授業より）。

例えば、「徴用工」や「歴史」の意味を学習者がすり合わせていく過程において、個々の学習者の認識の違いが明らかになる。同じことばについて考えていても、そのことばを理解したり知識を身に付けたりした背景（＝経験）が異なるからである。その背景の違いこそが、主張の理由づけの根拠（事例）となり、学習者と問題とを結び付けている。ただ、その事例からどのような主張を引き出すのかは、その人が何らかの理由づけ（なぜそのように考えたのか）、つまり、論理を組み立てなければならない。単なる個人的な経験談で終わらせないためには、何のためにそれを語っているのかについて、論点としての概念や論理を意識させた活動が必要である。

## おわりに

本発表の授業で注目した経験とは、学習者が直接体験した事柄にとどまらず、概念を理解したり知識を身に付けたりした背景、つまり、生まれ育った環境（教育やメディアなど含む）を通して直接・間接的に見たり聞いたりしたことなど、個人をめぐる重層的な事柄を指す。同授業で重要視しているのは、国際問題自体の背景を理解すること（資料を通じた知識の確認）、問題の論点（概念）を明らかにして、自分自身の主張をその理由付けとともに他者に提示すること（主張の独自性と論理的思考）、他者の主張から再び考えること（対話的議論）であった。これに、学習者の経験を加えることによって、学習者のことばの背景がより明確になり、学習者と国際問題とが結び付けられやすくなる。そして、それが学習者同士の多様性の認識にもつながる可能性があると言える。

今後、様々な分野での議論を踏まえた上で、自らの教育実践の中での「経験」の意味をより明らかにして、授業活動を検討していかねばならないと考えている。

## 注

- (1) 授業の録音および資料使用について、対象授業の学習者たちから許可を得ている。
- (2) このことが国際的に認定された歴史を否定するものでないことは、授業担当者から学習者に説明している。

## 参考文献

- (1) 新井久容 (2015) 「日本語で『議論できる』ようにするための取り組み：国際関係を素材として」『ヨーロッパ日本語教育』19、ヨーロッパ日本語教師会、pp. 179-184.
- (2) 河井亮 (2016) 『『体験の言語化』における学生の学びと成長』早稲田大学平沼郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂、pp. 160-163.
- (3) 佐伯胖 (2017) 「かかわることば、かかわらないことば」佐藤慎司・佐伯胖『かかわることば：参加し対話する教育・研究へのいざない』東京大学出版会、pp. 26-27.
- (4) 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (2015) 『未来を創ることばの教育を目指して：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』ココ出版.
- (5) 細川英雄・尾辻恵美・マルチュラマリオッティ (2016) 『市民性形成とことばの教育』くろしお出版.

## 北朝鮮の日本語教育 —今後の日朝関係に向けて—

上田潤子（早稲田大学）

### 1. 発表者と北朝鮮との関わり

発表者は、日本語教師として最初に働いたのが金大中大統領就任直後の韓国だった。「太陽政策」により北に対する融和ムードが盛り上がっていた時代でもあり、発表者の韓国に対する親しみが育つにつれ、北（韓国では「北韓」と呼ぶ）に対する親しみや興味も芽生えていた。

2016年、国際協力NGOが主催する、日本の大学生を平壤外国語大学日本語学科の学生と交流させるプログラムに、日本語教育の専門家として参加した。その後、毎年本プログラムに参加し、今年8月で3度目の訪朝となった。

朝鮮民主主義人民共和国（以下、朝鮮）<sup>1</sup>は日本と国交がないため、日本語を学ぶ学生でさえ日本の情報を得ることは困難で、日本の本を買うこともできない。そのため、講座長（学科長）の要望に沿って日本語の教材や日本語、日本語教育、言語学の研究書を見繕って持参するのが日本語教育の専門家としての発表者の役割のひとつである。現地では、授業を見学し、教師や学生と交流している。

### 2. 朝鮮の日本語教育

#### 2-1. 朝鮮の学校制度

朝鮮の学校制度は、幼稚園2年、小学校5年、初級中学校3年、高級中学校3年、大学4年（専門により6年もある）となっており、義務教育は幼稚園の2年目から高級中学校までの12年間である。

#### 2-2. 日本語教育がある大学

日本語教育が受けられる大学は、金日成総合大学と平壤外国語大学の2校のみである。平壤外国語大学は「学院」と呼ばれる附属の高級中学校から日本語を始めるため、日本語の水準は国内最高である。

#### 2-3. 平壤外国語大学民族語学部日本語学科

平壤外国語大学（以下、平壤外大）は、1949年に創立され、現在、英語学部、中国語学部、ロシア語学部、民族語学部、同時通訳学部から成り、23の言語を扱っている。日本語学科は、民族語学部の中に置かれている。1990年の金丸信訪朝を受け、日朝国交正常化へ



の期待が高まり、91年には日本語学科の学生が200人にまで増加した。それにより、94年、学部昇格となったが、その後また日朝関係は冷え込み、日本語学科希望者は減少、99年、再び民族語学部の一部となった。

2018年8月現在、日本語学科の総学生数は23名（5年生4名、4年生5名、3年生5名、2年生4名、1年生4名）である。学生数は年々減少している。

授業は、「選読（読解）」「聴取（聴解）」「文法」「日本概観（政治、地理、歴史等）」「文学史」「通訳」「翻訳」「一般教養（政治経済学、数学等）」といった科目がある。卒業前には同時通訳の実習もある。

使用教材は、小説、新聞記事、研究書等を加工したもので、視聴覚教材として『男はつらいよ』を見ている。宮崎駿のアニメ（『となりのトトロ』『魔女の宅急便』『天空の城ラピュタ』等）が図書館にあり、ほぼ全ての学生が見ている。

本学科卒業後の主な進路は、通信社、出版社、放送局、教員、観光、対外文化連絡協会、等であるが、日朝の交流が絶たれ、日本語の需要に限られている現状において、やむなく日本語と無関係の仕事に就く者も少なくない。そのような状況を憂え、日本語学科で学びながら同時に英語や中国語の学習に精を出す学生も多い。

教員は、日本で生まれ育った者（いわゆる「在日」）や日本に行ったことがある者は今や60代以上となり、それ以下は日本へ行ったこともなければ、日本人に会う機会もほぼ皆無である。しかし、発表者が面会した教員たちは日本語が非常に流暢で、教育にも熱心であると見受けられた。

#### 2-4. 学生たちの日本語

平壤外大を訪れ、授業を見学した際、一人ずつ「日本語を選んだ理由」と「好きな日本語のことば」を言ってもらった。本発表では、そのときの映像の一部をご覧いただく。彼らの話す日本語の特徴は、韓国の学生の話す日本語と非常に似ている。南北のことばは分断70年で語彙の違いは少なからずあるものの、発音の面では大差がない。ゆえに、母語の転移の結果が似通っているのも当然である。

「日本語を選んだ理由」に、日本のコンテンツが出回っていない朝鮮において、他の多くの国で聞かれるような「日本のゲームやアニメが好きだったから」という答えはない。しかし、「母語と構造が似ているから学びやすいと思った」と「母語に漢語が多いにもかかわらず現在は漢字が使用されていないため日本語を通して漢字を学びたいと思った」というのは、韓国と共通である。

「好きなことば」については、「考えたことがない」という人が多かったのが、日本語への愛着の薄さが露呈したようで残念であったが、「思いやり」を挙げた学生は「資本主義社会の日本においてもこのようなことばが尊重されているというのに、他人のことを自分のことのように感ずるべき集団主義の朝鮮において自分はエゴイスティックであると気付いて反省した」と述べ、日本語を通して自己と真摯に向き合う若者の姿が垣間見られた。

表1 日本語学科の学生の「日本語を選んだ理由」と「好きな日本語のことば」(9人中、延べ)

	答え	人数
日本語を選んだ理由	朝鮮と日本の関係改善に貢献したい	4人
	日本語は朝鮮語と似ていて学びやすい	3人
	漢字が学びたかった	3人
	日本語を学ぶと漢字が学べるから中国語も学びやすくなる と祖父母が言った	1人
	両親が日本語の科学図書を翻訳する仕事をしていて、それを 手伝いたいと思った	1人
好きな日本語のことば	考えたことがない	3人
	敬語	2人
	「好きこそ物の上手なれ」	1人
	「なるほど」	1人
	「聞くは一瞬の恥、知らぬは一生の恥」	1人
	動物の鳴き声のオノマトペ(朝鮮語と似ていておもしろい)	1人
	「思いやり」	1人

### 3. 今後の日朝関係に向けて

日本における「北朝鮮」のイメージは必ずしも良いものではない。直接現地に行ってみるとか現地の人と交流するということが容易にできないのであるから、仕方がない。しかし、日本に来てみることをさえできないのに、日本語を一生懸命学んでいる学生たちがいることを、せめて日本語教育関係者のみなさまには知っていただきたいと思い、本発表に臨んだ。

今後、日朝国交正常化が実現されれば、北朝鮮から多くの留学生が日本へやってくるであろう。また、平壤外大の学生をはじめとする平壤市内の富裕層とは別に、農村の貧しい人々は現在、中国や中東、アフリカ等へ出稼ぎに行っているのであるが、彼らが日本へ労働者(現在の制度においては「技能実習生」として入ってくる可能性も出てくる。今後の情勢の変化に応じて、日本語教育も、その範疇を広げることを意識しておきたい。

#### 注

(1) 「北朝鮮」という呼び方は、南が基準になっているので、当該国においては侮辱的な呼び方である。「朝鮮民主主義人民共和国」が正式名称であるが、長いため、一般的には「朝鮮」と言っている。本発表のタイトルは、日本で一般的に理解されやすいように「北朝鮮」とした。

#### 参考文献

- (1) 太田修(2017)「敗戦・解放から交流へ」関周一(編)『日朝関係史』(pp.323-372)吉川弘文館
- (2) 大韓民国統一部(2018)「北韓情報ポータル」<http://nkinfo.unikorea.go.kr/nkp/main/portalMain.do>

(3) 寺西澄子 (2017) 「人的交流がもたらすもの」『トライアル・アンド・エラー (試行錯誤)』  
326号 (pp.2-5) 日本国際ボランティアセンター

## 地方（非工業地域・散在地域）における、 行政の言語教育への関心と優先順位 —多様な言語教育の連携のために—

山本冴里（山口大学）

### 1. 本研究の目的

「ヨーロッパ言語教育参照枠」は、すでに日本でも大きな影響力を持っているが、その中心的な理念である複言語主義の文脈化という点では、幾つもの大きな課題が残る（西山2009, 山本ら2010）。課題のひとつが、「協調と効果的な連携を強化するよう推奨する」ような取り組みの不足である。複言語主義の考え方では、新たな言語の習得は、それより前に獲得された言語能力とその際に発達した知識に基づいている。そのため、対象年齢層や機関の性質はおろか目標言語が異なる場合であってさえ、「協調と効果的な連携を強化する」ことが推奨されているのだが（欧州評議会言語政策局, 2016）、日本では、そうした協調・連携をすすめる施策が広く実施されているとはいえない。とくに目標言語間の壁は厚く、たとえば日本語教育と英語教育、英語教育と中国語教育、韓国語教育とフランス語教育のあいだに協力関係はほぼ見られない。わずかな先行例も、そのほとんどが個々の研究者や教師レベルでの調査・実践に限られている<sup>(1)</sup>。だが「協調と効果的な連携を強化する」ためには、研究者や教師ばかりでなく、他の数々のアクターも重要になる。本研究は、その数々のアクターのなかでも、行政の言語・国際教育担当者に注目する。

目標言語の異なる言語教育間で協調・連携を強化するにあたって、日本で行政が担うる役割を明らかにするためには、その前段階として、現状における行政の言語・国際教育への関心と優先順位を明確にする必要がある。本研究では西日本の一地方自治体（山口市およびその上位行政区分である山口県）を対象として、目的を、「当該地域で行政関係者が持つ言語・国際教育への関心と優先順位を明確にすること」と設定した。

### 2. 調査の経緯と方法

#### 2-1. 調査の経緯

本研究は行政の言語・国際教育担当者に注目しており、したがって調査協力者となりうる潜在的な母数は比較的少ない。協力者を探すにあたっては、次の経緯をたどった。

まず、所属大学内の地域連携担当部局を通じて、山口市および山口県の両自治体に、書面で調査の趣旨を説明し研究調査への協力を依頼した。両自治体から調査協力への了承を得た後に、言語教育・国際交流に関わる事業の担当者と個別に（2人同時という例もあったが）顔をあわせた。その際、提出した調査趣旨に基づき自治体側から協力者が指定される場合と、事前に事業一覧をいただき、調査者が言語教育や国際交流に関わる事業を選び、

その後で、当該事業担当者に協力依頼をする場合があった。

いずれの場合にも、協力候補者には個別的に研究趣旨について口頭および書面で説明した。その後、研究倫理遵守に関する誓約書を渡し、研究承諾書を受け取った。

## 2-2. 調査の方法

前項の経緯をたどり、最終的には、計7名の市／県職員に対して、半構造化インタビューを行った。大まかな質問項目の設定にあたっては、事前に各協力者の担当事業について資料を読み込んで、ある程度の知識を持ったうえで、①担当事業の概要、②事業の創設に至った経緯（どのような理由で、何をめざしてその事業が始まったのか）、③担当事業が、国／県／市の他の施策とどのように関連しているのか、という点について、より具体的な言葉で質問した。また、個人としての考えでかまわない、と念押ししたうえで、④山口県／市の「〇〇」教育という文脈での、言語養育の課題と優先事項に関する考えを尋ねた。「〇〇」には、担当事業の上位概念を入れた。たとえば、英語関係イベントの担当者であれば、「外国語」という言葉を入れることになり、これは表1中「担当事業」項目欄に記した用語と同一である。

協力者7名のうち、録音許可を得られた4名については、録音データを文字化して、本研究における基礎データと見なした。録音許可を得られなかった3名については、出来る限り詳細なメモによって発言を記録した。また、補助的な資料として、調査協力者から提供のあった、各自の担当中の事業についての文書を参照した。以上を通して自治体で言語教育や国際交流に関わる職員が、地域における第二言語・外国語教育のニーズ特性・目標・課題として何を意識しているのかをさぐった。

## 2-3. インタビュー調査協力者

調査協力者の担当事業は、次表1の通りである。インタビューには、個人の信念に関わる部分も含まれているため、立場や担当事業名については、ややぼかした形で記載している。なお、7名のうち6名は、もともとは小中高等学校の教員である（この後もまた学校現場に戻る可能性がある）。この7名に、それぞれ45分～1時間半程度のインタビューを行った。

表1 インタビュー協力者

名前（仮名）	県／市	担当事業	録音
吉岡	県	国際教育（英語・留学）	なし
村田	県	国際教育（英語・留学）	なし
町岡	県	国際教育（姉妹都市との交流）	なし
雛田	県	国際教育（姉妹都市との交流）	あり
下永	県	外国語教育	あり
倉橋	市	外国語教育	あり
高原	市	社会教育	あり

### 3. 結果の概要

#### 3-1. 英語教育の重点変化——吉岡・村田・下永の場合

吉岡・村田・下永はいずれも、国際教育（英語・留学）関係、ないし外国語教育（英語）関係の事業を担当している。前年あるいは数年前までは、高校あるいは中学校の教員だった。担当事業名では、「イングリッシュ○○」「△△英語××」といった形で、英語が言及されている。

山口県における言語教育・国際教育の課題と優先事項について尋ると、3人の答は、相当程度まで重なっていく。挙げられたのは「知識どまりの授業ではなく英語を使って何かするという授業」の実施、「英語を使わせる機会」や「生徒が実際に英語を使う時間」を増やすことなどで、いずれにおいても、目標は英語運用能力の向上である。

インタビュー中、熱意も技術もあり、個々の英語教員として非常に優秀な方々なのだろうと感じる場面は幾度もあった。一方で、英語以外の言語については、話題になることはなかったし、調査者のほうから水を向けてみても、「いま取り組んでいることはない」「英語以外の言語は、（情報として）きいていない」「英語の時間にそれを入れることはできない」といった答が返ってくるばかりであった。「外国語活動」科目は英語に限られたものではないが、それも「世界にはいろんな言語があるんだ」ということを知らせるくらいだという。そこに「協調と効果的な連携（欧州評議会言語政策局, 2016）」が芽吹く土壌は見られない。

もし英語と他言語の教育が連携するとすれば、その相手先は「国語」だ、と下永は予想する。下永は「次の学習指導要領では（英語と）国語との関連をとるところが結構文科のほうから出てい」ることから、英語・国語の連携は「これから熱くなっていくんじゃないかな」と見積もっている。ただし、このような表現は、あくまでも大勢を傍らから観察しているという第三者的な感覚と切り離せないものだろう。下永がより当事者の立場から熱をもって語るのは、やはり英語教育の変革だ。下永は、「子供たちが英語で返してくる。子供たちが英語で考える授業」の実践を、自身が後に学校教育現場に戻った後の「目標」としている。そして、それは「本当に自分の中でも大きな変化」なのだという。英語を使う授業の必要性については教室現場にいた頃からよく耳にしていたが、「ここ（県庁）に入ってより圧力。ダイレクトに文科から聞ける立場になったので」と下永は笑う。彼らの担当する事業は、文科省の指揮のもと学習指導要領の「趣旨」を「徹底」する、という意味合いを強く持っている。

#### 3-2. 交流事業のなかで——町岡・雛田の場合

町岡・雛田は、海外姉妹都市との児童生徒交流事業を担当している。山口県は3ヶ国3都市と交流協定を結んでいるが、予算の関係もあり、児童生徒による一定規模の交流は、韓国の慶尚南道とのみ実施している。交流のテーマは、食・科学・スポーツなど様々だ。

町岡も雛田も、事業の打ち合わせの過程で韓国側と密なやりとりを重ねているが、韓国語が使えるわけではなく、先方も日本語ができない。しかも、両者のやりとりで用いられるのは、英語ではない。この状態において、正確を期する情報交換を可能にしているのは、

実は ICT である。町岡も雛田も、先方職員との事前のやりとりはすべてメールで行っている。日本語でメールを送りハングルで書かれたメールを受け取る。受け取ったメールの読解にあたっては、オンラインの一般的な翻訳ソフトウェアが多用されている。児童生徒が互いの国に滞在する数日に限っては、県の国際交流員などが通訳を担当する。

逆説的なことに、仕事を通して、実際に、異なる言語文化背景の人と対等かつ密度の高いやりとりを体験しているのは、外国語教育関連の事業を担当する職員（3-1 に前述）ではなく、むしろ本節の町岡・雛田であるように思われる。町岡は、交流事業を担当したことを、「最高の経験でした」「(この事業を通して関わった人々に) 出会えてよかったと思います」とふりかえる。仕事の上ばかりでなく、個人的にも深いコミットメントがあったことが、言葉の端々からうかがえる。町岡にとっていまや韓国は「身近に」、私人としての日常にも食い込んだ存在になっている。「キムチ買うときも必ず原産国見て(韓国産であることを確認して)」から選び、「図書館では必ず韓国の本を借りてかえる」ほどだ。

町岡は、「気持ちって、伝わるんですよ。いっしょうけんめい伝えようとしたら」「言語が話せかどうかじゃないんですよ。人と人なので」と言う。その一方で、これをきっかけに「言葉(韓国語)勉強しよう、って思ったんです」とも述べている。

そうした実感を持ち、なおかつ ICT を活用して仕事を進めてきた町岡や雛田が、山口県にとっての課題と優先順位を問われたとき口にするのは、英語教育の強化ではない。雛田は「政府間という、どうしてもこういろんな(否定的な)ニュースが出て」くるが、そればかりにとらわれていると「本当日本は孤立してしまう」「もう本当に敵対する」「あればっかり受け止めていたら本当次世代を担う子どもたちは全然もう交流も何もできなくなってしまう」という危機感を持っている。雛田にとっては、数日間であれ子どもたちが実際に韓国に行って同年代の子どもと生活の場をともにすることは、「親が報道を聞いて考えて子どもに伝える」のとは違った価値を持つ、他者にひらかれた活動だ。

町岡もまた、「国と国とが壁をつくると、何やってもおもしろくない」と言う。「(先方の担当者) 最後は抱擁して、来年必ず来てくださって(言われた)」「(慰安婦の) 銅像のこともね、仲良くなったから普通にきけた」という関係ができたからこそ、「おみやげに萩焼は避ける」といった「デリケートなところ」が、次の担当者を引き継がれていくのである。このような点において、国際交流事業は、英語教育関係事業(3-1)と対照的である。3-1の事業が、言わば国レベルからの上意下達の性質を持つのに対して、この3-2のような実践は、非明示的ながら、国やマスコミのあり方に建設的な批判を投じる可能性を持つ。

### 3-3. 地域の特性を意識して——倉橋・高原の場合

倉橋・高原は市の職員である。倉橋も数年前までは学校で教員として働いており、市職員として勤務するようになってから、実は「本当に末端だなという意識が自分の中ではちよっとある」という。ここでの「末端」とは、しかし、国→県→市という流れのなかの話ではない。事業の「理念に関わる部分」や「施策全体の体系」中の「位置づけ」については、自分自身よりも「行政のエキスパート」のほうがプロフェッショナルであるということ、そして倉橋自身は、そうした施策の「(教育現場での) 運用の部分に特化」した仕事をしている、という意味だ。倉橋の言う「エキスパート」とは、市からのもう一人の調査協

力者（高原）である。倉橋は、「高原さんの話を聞いたらわくわくします」「本当にすごいです。本当に」と熱をこめて語る。

高原の話は、山口市という単位を、日本という単位に必ずしも同一化させてはいないとところに特徴がある。高原は「全体的な日本の国としてのトレンドを無視するわけにはいかない」が、「そういった流れの中で、じゃあ一番市町村という単位で何をすべきか」を考えている、という。

市町村レベルでは、おそらくは県レベルよりもずっと、担当者の信念や考え方、また自治体それぞれの成り立ちや特徴が、事業内容に大きく影響する。高原は、「(子供たちが)グローバル人材になった先の設定というのが、多分、市それぞれで違うんじゃないかなと。それによって意味付けが異なる」と述べる。たとえば近隣のA市では、市の施策として医療系人材を育成・定着させようとしている。英語はその人材育成の一環であり、ゆえに「優秀な」小中学生を集めて「エリート教育」を行っている。

一方、山口市の場合は、そこまで目的が「露骨」でない。というのも「山口市は工業地域ではない」し「大企業もない」から、というのは、高原の話のなかで幾度も繰り返し強調される地域特性である。ゆえに「大企業に人材を供給することがいいというわけでもない」——つまり、大企業に就職する人たちは、「山口市に定着しない」「出ていってしまう」からだ。

したがって、「山口市に定着する人材というのは、そういった大企業に就職する人たちを養成するんじゃないくて、自ら価値を生み出す人たち」であって、そうした人のほうが「自ら(多様な)なりわい」を作りだせる、ということになる。それが、高原が見ている「山口市独特」の部分である。高原は、英語能力の場合にも、また英語能力と同様にグローバル化対応の文脈で語られやすいプログラミング能力についても、「能力一つ一つというのは、ただのツール」にすぎず、山口市の場合には、単純にすぐれたツールを持つ市民がどれだけいたとしても、市としては「豊かにならない」と指摘する。そして「(ツールとしての)能力を使ってどういった活用がされるかということから自ら考えられる市民が多ければ多いほど、市の重層性というか、(中略)山口市自体の魅力が上がっていく」と主張する。

だからこそ、高原の考えでは、「市が教育施策として実施するという部分で考えたときには、ひとつの能力の部分だけを伸ばすというのは、やはり違う」ということになる。そこで、たとえ「イングリッシュ○○」系の名のついた事業においても、高原が狙うのは、子どもたちの英語能力向上だけではない。高原はそうした事業を市民団体に委託し、また企画の各段階に関わることで、市民団体の企画マネジメント力を高めようと試みている。高原の関わる事業は、少なくともインタビュー調査から知ることのできた限りでは、つねに複数の目的を持ち、複数のアクター（高原の言葉では「資源」）を結びつけようとするものであった。

#### 4. 結論

今回の調査においては、外国語教育関係事業を担当する職員は、もっぱら英語教員のなかから選抜され、数年のあいだ自治体で働く、もと教員であった。彼らの主たる職務上の目的意識は、中央によって指示・宣伝される英語教育実践を、自治体内に十分に行きわた



らせることにある。日本語教育およびその他の外国語教育は念頭にはないようであり、また調査の範囲では地域特性も、仕事を進めるうえで重視する点にはなっていなかった。

一方、国際交流事業を担当する職員は、複言語実践という点では、言語教育を担当する職員にまさる。彼らはICTを活用して、異なる言語文化背景の人と対等かつ密度の高いやりとりを実地に体験している。またその実践は、結果として、非明示的ながら、国やマスコミのあり方に建設的な批判を投じる意味を持つ。その点において、ここには、より他者に開かれていく可能性がある。

地域の地政学的状況や経済状況、人口動態などを意識した職員は、地域の発展という視点から市民教育、国際教育、言語教育、各種公的施設関係者など多様なアクターを結びつける、ハブ的な存在となっている。

以上より、行政に力を借りて、多様な言語教育間での「協調と効果的な連携」をすすめるのであれば、突破口となるのは、逆説的ながら、おそらくは言語教育そのものを専門とする職員ではない。というのもそうした職員は元来が英語教師であって、また職務内容としても国からの指示の徹底といった要素が大きく、したがって英語のみが念頭に置かれやすいからだ。国際交流や、地域特性を考慮に入れた発展といった、言語教育そのものに焦点化されない目的を持った職員と連携し、彼らの担当する事業に持てる知識・スキルを活かして貢献していくことが、結果として、日本語教師や、(英語以外の)外国語教師が、地域のなかで存在感を高め、「協調と効果的な連携」を強化していくことに繋がると考えられる。

#### 注

- (1) 個々の教師レベルでの調査・実践を超えた例としては、幾つかの大学での学内言語教育基準統合のほか、西山教行らの研究グループによる「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」や、『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』(国際文化フォーラム, 2012) 開発のプロジェクトなどが挙げられる。だが、柴田ら(2014)が述べるように、そうした取り組みはいまだ個別的・例外的なものにすぎない。

#### 参考文献

- (1) 欧州評議会言語政策局(2016)山本冨里訳『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』くろしお出版
- (2) 国際文化フォーラム(2012)『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』国際文化フォーラム<[http://www.tjf.or.jp/pdf/meyasu\\_web.pdf](http://www.tjf.or.jp/pdf/meyasu_web.pdf)>2018/10/01 最終確認
- (3) 柴田隆・根岸徹郎(2014)「外国語の『学習のめやす』をめぐる一考察」専修大学外国語教育論集 42, pp. 49-63.
- (4) 西山教行(2009)『『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容』『言語政策』5, pp. 61-75.
- (5) 山本冨里・新井久容・古賀和恵・山内薫(2010)『JF日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義—日本の言語政策の「異なる可能性」を探る」細川英雄・西山教行(編著)『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, pp. 107-118.

## 企業と日本語教育機関の協働による海外日本語研修プログラムの構築

—CEFR に準拠した課題遂行能力育成を目指して—

横澤徳一（YAMASA 言語文化研究所）・森島聡（株式会社デンソー）

＜共同研究者＞衣川隆生（名古屋大学）

### 1. プログラム構築の背景

現在、日本の企業の中には、海外への技術移転の一環として海外現地法人の外国人エンジニアを一時的に日本に受け入れ、日本語を使って技術習得をさせる企業がある。それらの企業の中には現地の日本語教育機関に委託して来日前に日本語研修を実施している企業もある。しかし来日前の日本語研修(以下、事前研修)では技術習得を円滑に進めるための日本語による「コミュニケーション上の課題遂行能力(以下、課題遂行能力)」が身につけていないという課題が受入企業からは指摘されはじめている。(森島 2018)

その原因として、研修を依頼する企業(以下、企業クライアント)と事前研修を実施する日本語教育機関(以下、現地教育機関)との間で研修の到達目標、能力評価基準、教育プログラムのあり方についての共通認識がなかったことが挙げられる。企業クライアント側も教育機関側も到達目標となる課題遂行能力について語る「ことば」や「ものさし」を持っておらず、到達目標や評価基準を共有する際には日本語能力試験や教科書等の外在的な基準を参考とするしかなかった。そのため、教育プログラムのあり方も従来のもことからシフトすることができず、技術習得を進めるための課題遂行能力をどのように育成すればいいか手探りの状態であったと言える。

このような問題意識を企業クライアントである(株)デンソー(以下、デンソー。デンソーは国内の本社を指す)と日本語教育機関である YAMASA 言語文化研究所(以下、YAMASA)は認識し、継続的に海外日本語研修プログラムを実施していくために必要な到達目標、能力評価基準、教育プログラムのあり方を共有するための仕組みづくりに協働で着手することとした。

### 2. 概要

#### 2-1. 課題遂行能力を重視した新たな目標づくり

まず、一般的な企業クライアントと教育機関の両者が研修の到達目標や能力評価基準について共通認識を持つために、CEFR(吉島, 大橋 2004)記述の企業日本語研修向け解釈に協働で着手し、この解釈に基づいた記述を Human resources Development Standard(以下、HD-Standard)と呼ぶこととした。HD-Standard の記述は、従来の到達目標の記述が言語スキルを重視していたのに対し、企業クライアントが期待する課題遂行能力習得を重視したものを目指した。YAMASA もデンソーも、特定の職場にしか適用できない解釈ではなく、汎用的な用途を意識して作成にあたった。次頁表 1 は HD-Standard で解

積した8カテゴリである。これらは、課題遂行能力のなかでも、口頭での言語能力に関連するものに焦点を当ててCEFRより選択した。その能力が学習者の弱点である場合が多いからである。

表1 HD-StandardによるCEFR解釈カテゴリー一覧

	分類	CEFRのカテゴリー表記※	HD-Standardのカテゴリー表記
1	コミュニケーション	一般的な使用可能言語の範囲	使える言語の範囲
2	ン言語能力	文法的正確さ	文法的正確さ
3		音素の把握	発音
4		話しことばの流暢さ	流暢さ
5		一貫性と結合性	一貫性と結束性
6		産出活動・相互行為活動	一般的な話し言葉のやり取り
7	為活動	公式の議論とミーティング	フォーマルな議論
8		聴衆の前での講演	プレゼンテーション

次に、企業向け解釈としての色が強く出ている事例を抽出して表2に示す。

表2 HD-Standardによる企業向け解釈事例

	発音 (B1 レベル)	口頭でのやりとり (B1 レベル)
CEFR 原文※	時には外国語訛りが目立ったり、発音を間違えることもあるが、大体においてよく理解できるくらい明瞭である。	身近な日常のおよび非日常的問題について、自信を持って話し合いをすることができる。情報を交換、チェックし、確認できる。(以下略)
HD-Standardでの解釈	聞き手が聞き返しをしなくても、何を言っているのかわかる。 ↓さらに具体的な解釈 拍の取り方をおおよそ正しく発音している。	聞き手の助けはほとんど必要ない。 ↓さらに具体的な解釈 ふさわしい応答のために「～ということですね」など内容を確認する質問をしている。
就業者の職場環境と上記解釈の理由	・英語由来の外来語やアルファベット省略語の頻出。(『リニアソレノイド』『CAE』等) ・和語よりも漢語を多用。 ↓ 拍が取れないと意味不明のケースが多い。 例: CAEを「セイ」、固体を「こーたい」、実績を「じせき」と発音されると、推測困難。一方、ひとつ(和語)を「ひとちゅ」と発音されても推測可能。母音の訛りはある程度許容できる。	個人で実施する業務よりも、他者の依頼を受けて行う業務が圧倒的に多い。 ↓ 指示等の不明点を聞き返していないことによる仕事のやり直しが、時間やコストの無駄を発生させている。

※表1・表2のCEFRの記述は吉島,大橋(2004)による。下線は筆者註。

上記基準のレベルの妥当性については、共同研究者らと協議し、検証を行った。しか

し、基準とその解釈の記述だけでは CEFR 等の記述に慣れていない企業クライアントには理解しづらく、到達目標、能力評価基準の共通認識が形成できない懸念があった。その結果、合意したはずの到達目標に対して、研修後に双方の評価が分かれてしまう懸念は払拭できなかった。そこで、到達目標レベルのイメージの共通認識形成を目的として、各レベルの会話を可視化したモデルビデオを作成した。これによって、企業クライアントとの到達目標の共通認識の形成が格段にスムーズになると考えた。

## 2-2. 海外現場での新しい研修プログラム構築

次に、デンソーのタイ子会社（以下、タイ子会社）が現地教育機関に委託する事前研修を対象として、日本語研修プログラムの構築に着手した。当該タイ子会社は、現地日系顧客から日本語を使用した業務受託の依頼を受けたため、タイ子会社のローカルエンジニアが日本語を習得する必要がある。新しい日本語研修プログラムの対象者は、それまで日本語学習経験ゼロの4名である。

### <第一段階：目標合意>

最初に、到達目標レベルのイメージの共通認識形成を目的として作成したモデルビデオを利用して、タイ子会社のマネージャーに到達目標となるレベルを確認してもらった。そのうえで、4ヶ月・320時間のクラス研修時間での到達目標を口頭での運用力 A2.1（CEFR での表記）とすることで合意した。受講者4名には、語学研修後に日本本社での2ヶ月の現場実習が控えていた。その実習を有効に遂行できるだけの課題遂行能力をデンソー側が期待したのである。こうして、日本語能力試験以外の目標が導入された。

### <第二段階：協働関係の準備>

実際にタイ・バンコクで事前の日本語研修を実施するのは、現地の教育機関となる。上記の到達目標、能力評価基準、教育プログラムのあり方に賛同してくれる教育機関を探索し、日本語教育機関 JEDUCATION（以降 J校）に委託することとなった。

通常なら、現地の企業クライアントであるタイ子会社が直接 J校に事前研修を委託するだけである。しかし、YAMASA とデンソーとは既に国内での研修実施において、実用的な課題遂行能力を踏まえた中級者向けのプログラム共同運用を経験していた。今回の海外での研修実施は、この2者の協働関係にタイ子会社と J校を加えた4者協働という拡大した枠組みとしたうえ、日本語学習経験ゼロの初級者に適用しようとしたものである。この4者体制で行うことを J校に理解してもらうことがまず必要だった。デンソー本社・タイ子会社・YAMASA・J校の4者の関係は、次頁の図1の通り。



図1 4者の関係図

<第三段階：研修プログラム構築>

課題遂行能力を重視した日本語研修を実施するためには、プログラム実施に先がけて担当する現地の講師側のマインドセットの変革が非常に重要である。そこで、実際に本プログラムを担当するJ校の日本語講師2名（日本人・タイ人）に、YAMASAで3週間の講師研修を受けてもらった。講師研修において、デンソーの期待は言語スキルの習得ではなく、課題遂行能力の習得であることの理解を徹底した。

しかし、教育機関側だけでは、実務上必須の課題遂行能力を絞り込んだプログラムを構築することができない。そこでデンソー側から職場会話として頻度の高い使用事例を取得し、それをもとにJ校と協働で研修プログラムを作成した。こうして、「不明点への助言を求める」「職場の問題を報告する」等の課題遂行ケースを設定し、その際に必要な言語知識を導入した上で課題遂行能力を向上させるプログラムを構築していった。一方で、選ばれた課題遂行以外の「いつかは使うかもしれない」程度の表現は省略せざるを得ない。研修期間の制約から優先順位は当然必要であり、市販の既存テキストは副教材として必要な部分のみ活用することとした。

また、語彙・文型の他も、HD-Standardの評価項目である「発音」や「口頭でのやりとり」等、課題遂行上のコミュニケーションに必須の能力伸展をクラス運営全般で重視した。最後に、以上のプログラムを想定した模擬授業を講師研修中に行い、現地講師と具体的手法を擦り合わせた。

<第四段階：現場実践と4者協働>

研修を修了した講師がタイに帰国し、日本語研修プログラムを実施した。実施の過程で課題が発生する都度、YAMASAとJ校との間で協議し、対策をとった。

また、語彙・文法のペーパーテストと会話テスト等の結果を関係4者（J校講師、タ

イ子会社マネージャー、YAMASA、デンソー) で共有するため、日本・タイを繋ぐ TV 会議を 4 ヶ月の研修期間を通して隔週で実施した。受講者の日本語能力、特に会話能力を確認するため、会話テストはもちろん、クラス風景も一部録画し 4 者で確認した。

受講者の習得度合によっては進度を止め、学習内容を戻すようにした。決して教材消化が目的ではなく、課題遂行能力の定着を目的とすることが 4 者の共通理解である。

#### <第五段階：新目標での評価>

プログラムの中間・修了時にインタビューテストを行い、HD-Standard によって目標到達度を評価した。中間時にはマイルストーンを設定し、それに到達していたかを確認することによって、早期に進度を調整した。インタビューの面接官は、教育機関側の日本語講師ではなく、クライアントであるデンソー側が担当した。慣れた講師による回答しやすい環境を避け、職場環境に近い条件下で評価するためである。

次に、インタビュー結果を基に YAMASA とデンソーが各受講者のレベルを評価した。複数 (3~4 人) のテスターが同時に評価し、その直後に判定を擦り合わせてレベルを確定させた。その結果、修了時には本プログラムの到達目標である A2.1 を達成していることを確認した。

なお、YAMASA とデンソーは HD-Standard を作り上げていく過程で、何人ものデンソー社内の学習者を協働で評価し、レベル判定を試行してきた。その数ヶ月の試行錯誤が HD-Standard にもフィードバックされている。たとえば「A2.2 の学習者はこういう人」というイメージが両者で共有できていることが HD-Standard のレベル評価に大きく役立っている。

### 3. 成果

プログラム受講者はクライアントであるデンソー側との合意目標 (A2.1) の達成にとどまらず、一部受講者は A2.2 に達した。クライアントの期待を超えた成果と言える。なお、受講者 4 名は予定通り、語学研修後に現場実習を行っているが、受入担当のデンソー本社側エンジニアからもそのコミュニケーション能力は期待以上の評価を得ている。

また、HD-Standard による評価が、学習者の弱点を底上げするための所謂「形成的評価」として機能した。つまり、単なる到達目標のみではなく、講師・学習者の双方が具体的な学習強化点を共有できたことは大きな成果である。

最後に、今回の試みは、海外においても企業クライアントと日本語教育機関との協働の枠組みが成立することを証明したものである。さらに、この枠組みの中で、研修を実施する現地講師のマインドセットさえも修正が可能であることを示した。

### 4. 課題

今後の課題としては、HD-Standard の汎用性獲得が挙げられる。今回はデンソーのタイ子会社の日本語研修で活用したが、もちろん、他の業種、会社、国であっても、若干

のカスタマイズによって適用可能であると言える。

そのためには、HD-Standard を目標に置く語学研修方針に賛同する教育機関の同志を増やしていく必要がある。そして、同志が増えることで得られるさまざまな意見を集約し、HD-Standard そのものの改善を進める。同時に、テスト間の評価のブレを抑制する施策、たとえば、評価手引き書・モデルビデオの拡充を推進していく予定である。

#### 参考文献

- (1) 森島聡 (2018) 「企業の技術職場に適した実践的日本語教育とは—コミュニケーション言語能力評価基準の導入—」『BJ ジャーナル』 p. 46-57
  
- (2) 吉島 茂(翻訳), 大橋 理枝(翻訳) (2004) 「外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」朝日出版社

## 外国人児童の在籍学級における授業デザイン

中村諭実子（滋賀文教短期大学）

### 1. はじめに

近年、外国人児童生徒は定住化傾向にあり、高校や大学への進学に伴い、日本語能力や学力の向上が喫緊の課題となっている。

「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）」（文部科学省，2017）では、日本語指導が必要な児童生徒であるが、学校において日本語指導等特別の指導を受けられていない場合や、「特別の教育課程」による指導を実施していない学校もあった。その理由として、日本語指導者の確保や指導時間の確保が困難なため、在籍学級で対応できると判断するため等が挙げられている。日本語指導が必要な児童生徒に対する指導内容として、「サバイバル日本語」、「日本語基礎」、「技能別日本語」、「日本語と教科の統合学習」、「教科の補習」等があるが、日本語指導が必要な児童生徒の対象の判断方法や日本語指導の取り組み内容にはばらつきがあった。日本語教室での指導から在籍学級への移行や、日本語教室及び学級での日本語の入り込み指導も含め、日本語指導の授業時間数の確保や日本語指導の指導者数も各学校の裁量によるところがある。

菅原(2015)は、日本語教室終了後の外国人児童を受け入れる在籍学級の取り組みとして、授業のユニバーサルデザイン化を挙げ、さらに、教員、教室、学校、地域の変革も必要とされると述べている。中村(2014)は、日本生まれの外国人児童の日本語能力を調べた結果、初期支援段階、個別学習支援段階、支援付自律学習段階までの習得にばらつきが見られたことから、外国人児童には長期的な日本語指導が必要であり、在籍学級において日本人児童と外国人児童の協働による対話を促し、社会文化的アプローチによって、日本語能力及び学力の向上へとつなげる授業が重要であることを示した。また、中村(2015)は、外国人児童の認知面の言語力を伸ばす必要性を挙げ、そのためには、日本人児童との協働による深い対話活動や、学習言語を用いた説明力の向上を図ることの重要性を挙げる。ヴィゴツキー(2001)は、児童は概念発達、つまり思考の発達段階にあるとし、人との関わりによる相互作用から言葉の発達が生じるとしている。また、内言の発達は外から規定され、他者への外言化は、内言へと自己を意識させ、自分の言葉の発達につながるとされる。さらに、児童の発達には最近接領域があることを論じている。池上(2017)は、ハモンド(2009)が定義するスキヤフォールディング(足場かけ)について論じており、この足場かけには、マクロ・レベルとミクロ・レベルがあり、マクロ・レベルにおいては、「授業の到達目標と課題を設定し、その達成に必要なスキルや知識を明確化し、活動を考え、配列していくこと」、ミクロ・レベルにおいては、「支援が必要なとき」を見極め、対話を通して支援を進めること」の必要性を述



べている。バフチン(1996)は、他者と自己の解釈の相互関係から自分の言葉として表すことを「内的説得力のある言葉」とし、この理解過程が重要であることを示している。田島(2010)は、理解とは他の文脈の視点を持ち込む対話が必要であると論じている。

これらの理論及び前述の先行研究を踏まえて、外国人児童が在籍する学級において、日本人児童と外国人児童の日本語能力の状況に基づき、協働による説明活動を取り入れ、外国人児童の日本語の言語力および学力向上に向けた授業デザインを考える必要がある。

## 2. 研究対象

本研究では、外国人集住地域のA小学校における、日本人児童と外国人児童が共に学ぶ学級での授業実践を分析する。この授業実践は、「児童の実態」、「学習状況」、「定着状況」の3つの見届けを行い、児童が主体的に学び、学級のどの児童も「分かる」「できる」こと、自信をもてること、「焦点化」、「視覚化」、「共有化」のユニバーサルデザイン、「アウトプットによる自己表出」として、自分の考えを説明し合い、学習内容をまとめる際に学習語彙のキーワードを使うことを取り入れている。具体的には、4年生の算数科の授業を取り上げる。この小学校に在籍する外国人児童は、日本語教室で算数の授業を受ける児童と、在籍学級でチャレンジコースまたはじっくりコースに所属する児童に分かれる。本研究では、在籍学級のチャレンジコースに所属する外国人児童1名を分析対象とする。この児童の日本語能力は、日常的な理解から教科内容への理解、自律への支援の段階レベルである。

## 3. 本授業の指導計画

本授業は、単元名「面積」の全11時間の指導計画のうちの第5時に当たる。本授業のねらいは、「長方形が複合した図形(複合図形)の面積の求め方を考える活動を通して、面積を求めるには縦や横に補助線を引いて2つの長方形に分け、足したり、全体の長方形から欠落した部分を引いたりすればよいことに気づき、面積の求め方を図や式、言葉を使って説明することができる」ことである。本授業計画は「つかむ」、「考える」、「深める」、「まとめる」の4つのカテゴリーに分けられる。チャレンジコースの場合、次の通りである。「つかむ」:①前時の授業までの振り返り(既習事項である長方形や正方形の面積の求め方を全体で確認する)、②問題の提示(複合図形を提示し、階段型とネーミングする。長方形や正方形の求積公式を使えばよいという見通しを全体でもつことができる)、③課題の提示(長方形の面積を求める公式を使って、階段型の図形の面積を求める方法を説明することができることの課題を提示する。階段型の図形(事例1)を提示する)、「考える」:④個人追究(階段型の図形(事例1)の面積を求める)、⑤全体交流(階段型の図形(事例1)の面積の求め方を全体で確認する。階段型の図形と式を提示する(事例2・3))、⑥3人で共同学習<sup>註1</sup>(階段型の図形に補助線を引いたり、図形を補ったりして、式と図形を関連付けながら面積の求め方を説明する(事例2・3))、「深める」:⑦全体交流(階段型の図形(事例2・3)の面積の求め方を全体で確認する。階段型の図形(事例1・2・3)の面積の求め方「縦切り」「横切り」「一部抜き」といったネーミングをし、そのキーワードを確認させながら分類する。様々な方法を知り、どの方法でも既習事項である長方形にすれば面積が求められることを理解できる。複合図形(事例4)の面積の求め方をキーワードを使って全体で確認する)、「まとめる」:⑧学

習のまとめ（全体で階段型の図形の面積の求め方をキーワードを使ってまとめる）、⑨チェック問題を解く（階段型の図形に補助線を引くなどし、式、キーワードを使って面積の求め方の説明を書く）、⑩練習問題を解く（複合図形に補助線を引くなどし、式、キーワードを使って面積の求め方の説明を書く）。

なお、授業の計画は、児童の実態に応じて、チャレンジコースとじっくりコースでは共同学習による説明活動を含め授業展開が異なる。

#### 4. 本授業の実践

A 小学校における「3つの見届け」は、「児童の実態の見届け」、「学習状況の見届け」、「定着状況の見届け」で構成される。「児童の実態の見届け」では、単元の学習前にレディネステストを行い個人の実態を捉え、4年生以上ではチャレンジコースまたはじっくりコースの習熟度別のクラス編成を行う。本授業では、授業の3分前学習を取り入れ、前時までの既習内容が身に付いているかを見届けた。共同学習では3人ずつのグループ分けを行い、各グループに1人は学習をリードできると思われる児童を配置して共同学習を行った。「学習状況の見届け」では、つまずきが予想される児童のために、どのような手立てを講じるかを明確にし、ヒントカードの使用、個別指導を行う。個人追究の進捗や理解度を見届け、志水式〇つけ法を行い即時に評価する。本授業での共同学習では、2種類の階段型の図形の面積の求め方について一人一人自分の考えを説明した後に、分かった児童からネームカードを裏返すようにした。この説明活動では、必ず式と図を示しながら話しをさせ、それにより理解しているかどうかを見届けた。グループの全員が階段型の図形の面積の求め方を理解し、考えがもてたら、その後各自相談せずにノートに記入させ、これにより共同学習の状況を見届けた。「定着状況の見届け」では、算数の1単元を「知識習得型」、「技能習得型」、「問題解決型」に分け、それぞれの単位時間を明確にする。「知識習得型」や「技能習得型」では、各授業の最後に習熟の時間を10分程度確保し、その授業で学習した内容を確実に定着させる。各授業の最後に早くできた児童には、さらに練習問題を与えるようにする。本授業では「問題解決型」に該当する。学習のまとめの際に学習語彙であるキーワードを導入し、それを使ってまとめた。そして、チェック問題のプリントを用い、階段型の図形に補助線等を引いて面積を求め、キーワードを使って説明を記入することができることを見届けた。チェック問題に合格したら、複合図形の練習問題に取り組みせ、練習問題に合格した児童は机上のネームカードを裏返すようにし、定着状況を見届けた。また個別の取り組みや状況に応じ全体での確認も行った。

A 小学校では、桂（2011）が示すユニバーサルデザインの考え方を取り入れ、「焦点化」、「視覚化」、「共有化」を実践している。「焦点化」は、「指導する内容や発問・指示を絞り込んで、明示的に教えること」を意味する。本授業では、階段型の図形の面積の計算の過程を1つの式で提示せずに、分割した式で提示し、チェック問題や練習問題に必要な形式を板書し、板書を見ながら問題に取り組めるようにした。「視覚化」は、「言葉や文字だけでは理解が難しい児童のために、写真や挿絵、動画、動作等を効果的に使うこと」を指す。本授業では、図形と対応させて、分割した式を提示し、その図形と式のそれぞれ対応するものを赤色や青色に色分けして表示した。さらに、共同学習では、それぞれのグループごとに2種類の

階段型の図形と面積を求める式が書かれたボードを使い、対応する図形と式を色分け等して示しながら、それぞれの異なる方法による面積の求め方について説明活動を行わせた。「共有化」は、「話し合い活動を組織化することで、各ポイントで児童全員が理解できるようになること」を意味する。本授業では、共同学習により、一人一人それぞれに説明活動を行わせた。また、面積の求め方をイメージしやすくするために、階段型の図形から長方形に切り分ける方法をまとめる際にキーワードを使ったネーミングをして分類させ、全員が理解できるようにした。

A 小学校の授業実践に取り入れられている「アウトプットによる自己表出」は、「インプットだけでなく、学んだことや自分の考えを表出(アウトプット)させること」を意味する。本授業では、共同学習を通して、自分の考えを説明し合うこと、学習内容をまとめる際に学習語彙であるキーワードを使ってまとめ、活用することを行わせた。

## 5. 結果

外国人児童は、前時の授業までを振り返り、既習事項である長方形の面積の公式を理解し、解答することができていた。共同学習を通して、階段型の図形の面積の求め方について仲間の説明を聞き、また同じ内容を自分の言葉で説明することができた。さらに2つ目の階段型の図形の面積の異なる求め方についても自分の言葉で説明することができていた。共同学習の説明活動後の全体の交流時にも階段型の図形の面積の求め方について外国人児童は発表することができた。学習をまとめる際に全体で階段型の図形の面積を求める方法を学習語彙であるキーワードを導入して確認し、そのキーワードを用いてノートにまとめた。その後、個別にチェックシートを使用して階段型の図形の面積を求め、それについてキーワードを使って説明することができ、練習問題もキーワードを使って複合図形の面積の求め方を説明することができた。

## 6. 考察

本授業では、「児童の実態」、「学習状況」、「定着状況」の3つの見届けと、「焦点化」、「視覚化」、「共有化」のユニバーサルデザインを取り入れ、「アウトプットによる自己表出」として、共同学習を通して、自分の考えを説明し合い、他者の言葉を取り入れ、自己に取り込み、自分の言葉で説明できるようになった。さらに他文脈の課題を取り入れ、深い理解が促進された。また、学習内容をまとめる際に学習語彙のキーワードを使うことにより、学習語彙を習得して活用できるようになった。これらの取り組みによって、外国人児童の日本語の言語力と学力の形成が確実になされていたことが結論付けられる。外国人児童は主体的に学び、自信をもつことができた。日本人児童と外国人児童の混在する学級における授業において、このような学習デザインを取り入れていくことが、外国人児童の日本語の言語力向上と学力形成にとって重要である。

## 注

- (1) 「共同学習」の表示はA小学校で使用されている用語をそのまま使用した。

## 参考文献

- (1) 池上摩希子 (2017) 「日本で生きる多様な言語文化背景を持つ子どもたちのことばと社会をつなぐために—全ての子どもの成長と発達を支援する日本語教育を目指して」『都市問題』第 108 巻, 第 9 号, 4-9.
- (2) ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『思考と言語』柴田義松 (訳), 新読書社
- (3) 桂聖 (2011) 『国語授業のユニバーサルデザイン—全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』東洋館出版社
- (4) 菅原雅枝 (2015) 「「ともに学ぶ教科の授業づくり」を目指して」菅原雅枝 (編) 『在籍学級の授業で「外国人児童生徒」の成長を支える—ことばと文化の変革的ユニバーサルデザイン—』, 126-128.
- (5) 田島充士 (2010) 『「分かったつもり」のしくみを探る—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
- (6) 中村諭実子 (2014) 「「特別の教育課程」に伴う日本語能力評価から考察される日本語指導について—日本生まれの外国人児童に関するケーススタディー」『日本教育学会第 73 回大会発表論文集』, 162-163.
- (7) 中村諭実子 (2015) 「外国人児童の言語発達に影響する言語環境要因」『異文化間教育学会第 36 回大会発表抄録』, 146-147.
- (8) ハモンド, ジェニファー (2009) 「スキャフォールディングの実践とその意味—在籍学級の ESL 生徒の学びをどう支えるか」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広 (編) 『移動する子どもたち』のことばの教育を創造する—ESL 教育と JSL 教育の共振』ココ出版, 8-42.
- (9) バフチン, M. M. (1996) 『小説の言葉』伊東一郎 (訳), 平凡社
- (10) 文部科学省 (2017) 「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](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf) (2018 年 9 月 21 日)

# ポスター発表

---

(第1部)



## 教師による評価とコンピュータによる自動評価はどの程度一致するのか

—中上級日本語学習者の意見文の評価を対象に—

小森和子（明治大学）・李在鎬（早稲田大学）  
長谷部陽一郎（同志社大学）・鈴木泰山（ピコラボ）  
伊集院郁子（東京外国語大学）・柳澤絵美（明治大学）

### 1. はじめに

多くの日本語教育機関で実施されるプレイスメント・テストは、テスト理論においては、診断的評価として位置づけられるテストの一つで、「学習者がその時点で習得し、実際にその外国語を用いた言語行動が可能かどうかを診断して、適切な水準、および内容のクラスに配置する」ために行われるものである(野口・大隅, 2012: 344)。学習者の日本語の知識や能力には様々な側面があるため、適切なレベル判定とクラス配置を行うには、テストの科目も複数用意されることが多い。その一方で、プレイスメントの効率化も期待される。近年、教育場面では、学習システムや評価において ICT が積極的に導入されるようになっており、筆者らの所属する教育機関においても、オンライン・プレイスメント・テスト(以下, 明治 OPT)の開発に着手し、2017年度から利用を開始している(柳澤・小森・李・長谷部, 2018; 鈴木・柳澤・小森・李・長谷部, 2018; 小森, 2018)。

明治 OPT の科目は、文字語彙、文法、読解の3科目で、採点の簡便さを考慮し、全ての問題項目を多肢選択式にしている。また、明治 OPT とは独立に、口頭能力を測るために、OPI 形式で面接も実施している。一方、作文については、実施の必要性を認識しているが、評価の数値化が容易でないことや時間的な制約からこれまで実施してこなかった。しかしながら、近年では、作文の言語統計量に基づいて書き手の言語習熟度を判定する試みも提案されており、作文テストのオンライン化も現実的になってきた。もし、教師による評価とコンピュータによる自動評価の間に一定の関係性が認められるなら、評価の客観性やテスト実施の省力化を考えても、自動評価の導入は推奨され得るであろう。

そこで、本研究では、日本語学習者が執筆した作文を対象に、教師による評価とコンピュータによる評価を比較し、その整合性や関係性を分析した。本発表では、その結果の一部を公開し、作文テストのオンライン化の現状と今後の課題について検討したい。

### 2. 方法

#### 2-1. 分析データ

本研究で評価の対象とした作文は、中上級レベルの日本語学習者( $n=30$ )が書いた意見文 30 編である。当該学習者は、2017年度秋学期に中級( $n=11$ )、中上級( $n=12$ )、上級入門( $n=7$ )の3レベルに属していた学生であるが、学期終了直後に執筆したことを考慮すると、学習者のレベルは、一つずつ上の、中上級、上級入門、上級に達していると言える。そこで、

以下、学習者のクラスレベルは、下から、中上級、上級入門、上級と称す(詳細は柳澤・渡辺・岩元・菊池・奥原・小森, 2017 を参照)。この3クラスの習熟度の目安は、中上級が N3 合格から N2 半分、上級入門が N2 合格、上級が N1 合格である。

学習者に意見文を書いてもらう際には、「教科書はデジタルブックにするべきだという人がいます。反対に、教科書は今のまま、印刷した本の方がいいという人もいます。あなたはどちらの意見に賛成ですか。理由や根拠を示しながら、自分の意見を書きなさい。」という教示文(総ルビ)を見せた。また、400 字以上を 30 分以内で書くことも指示した。

## 2-2. 評価方法

### 2-2-1. 教師による評価

まず、教師による評価は、伊集院・小森・奥切(2018)を参考に、(1)包括的評価、および(2)項目別評価とし、評価は2名の教師が独立に行った。

(1)包括的評価は、総合的な言語レベルを、7段階にて評価したものである。伊集院他(2018)の包括的評価は、「悪い」から「非常に良い」までの5段階だが、本研究では明治 OPT の判定に合わせて、7段階にした。具体的には、1は入門レベル(N5)、2は初級レベル(N4)、3は中級入門レベル(N4~N3)、4は中級レベル(N3)、5は中上級(N3~N2)、6は上級入門(N2)、7は上級(N1)とした。ただし、実際のクラスレベルとは無関係に評価を行った。

(2)項目別評価は、「内容」、「構成」、「言語」、「誤用」の4つの要素について、それぞれを5段階で評価した。「内容」は、課題文に即した主張の明確さ、主張を支える根拠の説得力等に関する評価である。「構成」は、段落の有無、段落間のつながり、段落内の一貫性に関する評価である。「言語」は、使用している語彙や文法の習熟レベル、日本語表現の豊かさ、文体の統一等である。「誤用」は、語彙や文法の誤用の多寡である。それぞれの5段階評価の詳細は省略するが、1が最も低く、5が最も高い値である。なお、「言語」は、後述するjWriterに合わせて、1は入門、2は初級、3は中級、4は上級、5は超級、とした。

### 2-2-2. jWriter による自動評価

次に、自動評価は日本語学習者作文評価システム jWriter (<https://jreadability.net/jwriter/>)を用いた。jWriter は計量テキスト分析の手法を用いて、日本語学習者による作文の文章の難易度を自動評価するシステムである(Hasebe & Lee, 2015; 李・長谷部・迫田, 2017)。jWriter では、文字数、文数、段落数、漢字数、異なり語数、語種別語彙数、レベル別語彙数、品詞ごとの出現数、語彙の多様性、一文の平均語数など、39種の多様な言語統計量と、それに基づいて独自に算出される5段階の作文評定値(1の入門~5の超級)を自動評価するように作られている。本研究では、これら各種の言語統計量と作文評定値を分析に用いる。

## 3. 結果

### 3-1. 意見文の言語統計量

30編の意見文の文字数や段落数等の代表的な言語統計量を jWriter で求めたところ、表1の通りとなった。1編あたり平均400文字、約250語、10文程度で書かれていること、1文は約24語であること、さらに段落数は5~6程度であること等がわかる。

表1 意見文の言語統計量

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>N</i>
文字数	400.33	103.73	178	588	30
段落数	5.73	1.55	3	9	30
文数	10.47	2.99	6	17	30
述べ語数	246.47	66.23	114	361	30
異なり語数	106.87	20.09	63	141	30
平均語数	24.17	5.45	17	36	30

### 3-2. 教師による評価の結果

各項目の評定値を2名の教員の平均値として求めたところ、包括的評価(7段階)の平均(標準偏差)は4.18(1.12)、「内容」(5段階、以下同様)は3.83(0.83)、「構成」は3.97(1.12)、「言語」は2.68(0.44)、「誤用」は3.83(0.82)であった。また、明治OPTに基づく学習者のクラスレベル別に平均(標準偏差)を求めたところ、表2の通りとなった。

表2 学習者のレベル別の評価結果

	中上級 (n=11)				上級入門 (n=12)				上級 (n=7)				合計 (n=30)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
包括的評価	3.18	0.72	2.0	4.0	4.33	0.65	3.0	5.0	5.50	0.71	4.5	6.5	4.18	1.12	2.0	6.5
内容	3.50	1.16	1.0	4.5	3.83	0.49	3.0	4.5	4.36	0.38	4.0	5.0	3.83	0.83	1.0	5.0
構成	3.50	1.32	1.0	5.0	3.92	1.00	2.5	5.0	4.79	0.39	4.0	5.0	3.97	1.12	1.0	5.0
言語	2.32	0.34	2.0	3.0	2.71	0.26	2.5	3.0	3.21	0.27	3.0	3.5	2.68	0.44	2.0	3.5
誤用	3.77	0.79	2.5	5.0	3.63	0.88	2.5	5.0	4.29	0.70	3.0	5.0	3.83	0.82	2.5	5.0

クラスレベルを間隔尺度と見なして、相関を確認したところ、包括的評価とクラスレベル $[r=.804, p<.01]$ 、「言語」とクラスレベル $[r=.772, p<.01]$ に、強い正の相関が認められた。そのほか、「構成」 $[r=.431, p<.05]$ や「内容」 $[r=.391, p<.05]$ もクラスレベルと中程度の相関があったが、誤用とクラスレベルの間には相関が認められなかった $[r=.207, n.s.]$ 。

中級から上級の作文教育では、定型的な言語表現や全体の構成は重点的に指導されるため、クラスのレベルが上がるにつれて、それらの知識も習得されていくと考えられる。「言語」や「構成」の評定値がクラスレベルとの相関が高かったのはそのためであろう。一方、「内容」や「誤用」も作文教育や言語習得においては重要であるが、プレイスメントとしての評価においては、必ずしも優先される側面ではないと考えられる。言語形式や構成が整った作文であっても、必ずしも内容が優れているとは限らない。また、文法的な誤りがあっても、語彙が豊富であるという学習者もいるだろう。

### 3-3. jWriterによる自動評価

自動評価は、30編の意見文のテキストファイルをjWriterのWebシステムに入れて行った。jWriterは、39種類の言語統計量とそれに基づいて算出される5段階の作文評定値を解析するが、今回は5段階の作文評定値、および特徴的な言語統計量に絞って論じる。

まず、30編の作文評定値は表3の通りである。超絶と判定されたものが1編あったが、



それ以外は中級か上級に判定された。クラス別では、中上級クラスでは jWriter の中級と判定され、上級クラスでは上級、中間の上級入門クラスでは中級と上級に約半数ずつ判定され、クラスレベルと作文評定値の間にも相関が認められた [ $r=.593, p<.01$ ]。

表 3 jWriter による作文評定結果(クラス別)

クラス レベル	jWriterによる判定			合計
	中級	上級	超級	
中上級	10	1	0	11
上級入門	5	7	0	12
上級	1	5	1	7
合計	16	13	1	30

次に、クラスレベルと  $r=.50$  程度の相関のある言語統計量を確認したところ、語彙量、漢字や漢語、中上級レベルの語等、命題や文意を正確に示すのに必要な語が主であった。具体的には、異なり語数 [ $r=.594, p<.01$ ]、一文当たりの平均語数 [ $r=.543, p<.01$ ]、漢字 [ $r=.580, p<.01$ ]、漢語 [ $r=.496, p<.01$ ]、中級後半語 [ $r=.552, p<.01$ ]、上級前半語 [ $r=.491, p<.01$ ]、動詞 [ $r=.582, p<.01$ ]、助詞 [ $r=.570, p<.01$ ]、和語 [ $r=.518, p<.01$ ] 等である。

### 3-4. 教師による評価と jWriter による自動評価の関係

#### 3-4-1. 評定値の数値上の関係

まず、総合的な評価の関係として、jWriter の作文評定値(5 段階)と教師の包括的評価(7 段階)の相関を求めたところ、 $r=.391(p<.05)$ の相関が認められた。二者に一定の相関があるということは、明治 OPT に jWriter を導入する根拠の一つになると考えられる。

次に、教師による包括的評価や項目別評価のそれぞれについて、jWriter が解析した個々の言語統計量とどの程度相関があるかを確認した。

まず、教師の包括的評価と  $r=.70$  程度の強い正の相関が認められた言語統計量は、漢字 [ $r=.755, p<.01$ ]、助詞 [ $r=.751, p<.01$ ]、内容語 [ $r=.734, p<.01$ ]、異なり語数 [ $r=.732, p<.01$ ]、延べ語数 [ $r=.722, p<.01$ ]、和語 [ $r=.714, p<.01$ ]、中級後半語 [ $r=.697, p<.01$ ]、総文字数 [ $r=.684, p<.01$ ]、漢語 [ $r=.682, p<.01$ ] 等であった。このことから、作文全体の長さが一定量あり、中上級レベルの様々な語、特に、命題内容を表す内容語や漢字表記語が多く使われている意見文に対して、教師は高く評価する傾向があるということが示唆される。

また、自動評価では判定しにくいと考えられる教師評価の「内容」や「構成」と関連している言語統計量を確認した。まず、「内容」と最も強い相関があったのは、語彙の多様性 [ $r=-.753, p<.01$ ] で、負の相関が認められた。次いで、総文字数 [ $r=.662, p<.01$ ]、内容語 [ $r=.627, p<.01$ ] の順で相関が高かった。また、「構成」と強い相関が認められたのは、総文字数 [ $r=.687, p<.01$ ]、内容語、助詞[いずれも  $r=.680, p<.01$ ]、また、負の相関で語彙の多様性 [ $r=-.662, p<.01$ ] であった。jWriter の語彙の多様性は内容語の TTR(Type/Token Ratio)で表されるため、多様な内容語が使われているほど値が高くなる。一方、教師の「内容」や「構成」の評価では、主張の明確さ、論拠の説得力、段落内の結束性や段落間の整合性を見ているため、特定のキーワードを繰り返し使用している意見文が高く評価される傾向がある。よって、内容面や構成面と TTR の間に負の相関が認められたのは、理にかなった結果である。TTR の指

標が内容や構成の評価の参考情報として活用できる可能性を示唆するものであろう。

さらに、教師の評価を予測し得る言語統計量を検討するために、包括的評価、「内容」、「構成」、「言語」のそれぞれを説明変数とする重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。その結果、包括的評価( $R^2 = .733$ )は、漢字( $\beta = .490, p < .01$ ), 上級前半語( $\beta = .335, p < .01$ ), 語彙の多様性( $\beta = -.332, p < .01$ )が有意な予測変数であった。また、「内容」( $R^2 = .680$ )は、語彙の多様性( $\beta = -.586, p < .01$ )とカタカナ( $\beta = .376, p < .01$ ), 「構成」( $R^2 = .546$ )は、総文字数( $\beta = .783, p < .01$ ), 形状詞( $\beta = -.288, p < .05$ ), さらに、「言語」( $R^2 = .573$ )は、中級後半語( $\beta = .486, p < .01$ ), 動詞( $\beta = .378, p < .05$ )が有意な予測変数であった。教師の評価は、包括的評価だけでなく、複数の側面から行い、それを組み合わせることで、作文の様々な言語的特性を評価し、そこから書き手の言語能力の推定につながっていくと考えられる。

### 3-4-2. 教師評価の高かった3編の意見文のjWriterでの評価と言語統計量

最後に、教師評価の包括的評価の値が最も高かった3編について、jWriterの評定値と言語統計量を確認し、教師評価とjWriter評価の関係について考察する。

まず、今回の30編の意見文中で、包括的評価で7のついた作文はなく、6が最高値であった。6のついた3編のjWriterの評定値と主な言語統計量は表4の通りである。

表4 教師の包括的評価が高かった3編の評定値とjWriterの結果

作文ID	立場	教師 包括的評価	内容	構成	言語	誤用	jWriter 作文評価	総文字数	述べ 語数	異なり 語数	一文の平 均語数	初級 前半語	初級 後半語	中級 前半語	中級 後半語	漢字	漢語
24	紙版	6.0	4.5	5.0	3.0	4.0	上級	461	278	121	31	46	34	35	12	107	46
26	紙版	6.0	4.5	5.0	3.5	4.5	超級	432	284	121	36	27	22	45	29	133	65
28	デジタル	6.0	4.5	5.0	3.5	5.0	上級	440	269	114	24	29	16	38	23	106	44

この3編は、教師による評価では、包括的評価だけでなく、内容や構成も同じ値だったが、jWriterでは、26番にのみ「超級」がついた。この意見文は、紙版を指示する立場であるが、冒頭で他方のデジタルブックの利点について譲歩的に述べてから、その反論としてデジタルブックの欠点を列挙することで、紙版の教科書の優位性と利便性を主張し、末尾に結論として筆者の立場(=紙版を支持)を述べるという構成で書かれている。冒頭ではデジタルブック支持のように読めるが、最後に紙版支持だということがわかるという流れになっている。このような構成の場合、反対の立場への配慮に言及されていて良いと評価される場合と、最後まで読まなければ結論がわからないと否定的に評価される場合がある。その他の2編は、冒頭に紙版とデジタル版のどちらを支持するかを述べてから、その根拠を列挙し、最後に主張を繰り返すという、一般的な構成で書かれている。

この3編の言語統計量を比較してみると、26番は他の2編と比べて、一文の平均語数がやや多く、初級語彙が少なめで中級語彙が多く、漢字や漢語が多い、ということがわかった。この統計量を手がかりに、3編の意見文を見直したところ、26番の意見文は、論拠に目新しさはないものの、語彙が豊富で、複文も多く用いられていることがわかった。例えば、その他の24番、28番では「便利さ」、「役に立つ」という語が使われているが、26番では、「利便性」、「効果的」等の抽象度の高い語も併用されていた。また、主張を明示する

記述部分では、他の 2 編は、「印刷した本の方がいい」、「印刷した本より普及しやすい」と、比較表現が数回使われていたが、26 番では単純な比較表現は用いられず、「デジタル系の教科書は(中略)紙で作られた教科書にはかなわない」と書かれていた。比較表現は、二者を比較し、事実を客観的に述べるのには適しているが、筆者の立場や主張は含意されにくい。26 番のように「かなわない」という語を用いれば、二者の比較に基づきながらも、一方の優位性に対する肯定的評価が加わり、書き手の立場が読み取りやすくなる。

なお、jWriter の作文評定値の予測モデルには漢語数が含まれている。確かに、26 番は漢字、漢語数が多いが、意見文を確認すると、漢字が標準的でない表記(「沢山」、「出来る」等)や、漢字使用の誤り(「\*関単」、「\*教利書」等)があった。漢字数や漢語数への評価については、jWriter と教師評価にはズレがあり、今後検討する必要がある。

#### 4. おわりに

本研究では jWriter と教師評価の関係を検討し、総合的評価において一定の相関があること、教師評価には項目別評価も加えることで多面的に評価できること等がわかった。今後は、これらの結果を踏まえてさらなる検討を重ねていきたい。

#### 付記

本研究は、JSPS 科研費 16K02794, 18K00680 の助成を受けて実施された。

#### 参考文献

- (1) 伊集院郁子・小森和子・奥切恵(2018)「大学教員による評価の観点を探る」Ishikawa, S. (Ed.) 『Learner Corpus Studies in Asia and the World』 3, 159-176.
- (2) 小森和子(2018)「日本語オンライン・プレースメント・テストの分析—紙版テストとの比較を通して—」『明治大学国際日本学研究』 10(1), 1-28.
- (3) 鈴木泰山・柳澤絵美・小森和子・李在鎬・長谷部陽一郎(2018)「日本語クラスレベル分けのためのオンラインテストシステムの開発—日本語学習者作文評価システム jWriter を用いた作文評価の導入—」『日本教育工学会第 34 回全国大会講演論文集』 519-520.
- (4) 野口裕之・大隅敦子(2014)『テストングの基礎理論』 研究社.
- (5) 柳澤絵美・渡辺晴世・岩元隆一・菊池富美子・奥原淳子・小森和子(2017)「ET 日本語コースにおける中級レベルの開設と今後の展望—国際日本学部における取り組み—」『明治大学国際日本学研究』 9(1),121-154.
- (6) 柳澤絵美・小森和子・李在鎬・長谷部陽一郎(2018)「日本語オンライン・プレースメント・テストの開発」『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 304-309.
- (7) 李在鎬・長谷部陽一郎・迫田久美子(2017)「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—」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 289-291.
- (8) HASEBE, Yoichiro & LEE, Jae-Ho (2015) Introducing a Readability Evaluation System for Japanese Language Education. *CASTEL/J 2015*, 19-22.

## 非日本語教員による 留学生と日本人学生の関わり合いについての語りから —「共修」の可能性を考える—

松本明香（東京立正短期大学）

### 1. はじめに

本発表では、「大学コミュニティにおける多文化共生」（池田 2008）と現在の実態との差に着眼し、留学生が参入する先のコミュニティの構成員として、日本語教育以外に専門性を持つ大学教員（以下、「非日本語教員」とする）がいかなる意識で留学生と日本人学生が混在する授業の中での彼らの関わり合いを見ているかに焦点をあてる。発表者が勤務する短期大学（以下、「短大」）では、留学生は日本語学校を修了し進学してくる正規の学生である。彼らは、発表者が担当する日本語や日本事情の授業以外は日本人学生と同じ授業を受講し、同じ基準で評価を受けている。本研究では、このように留学生と日本人学生が混在する授業で起きる彼らの関わり合いを、非日本語教員である担当教員はいかに意識するのか、その語りに耳を傾ける。こうした日本語教育以外の教員の声はこれまで注目されることは少なかったが、今後留学生が増加する中で彼らに対する指導、そして留学生と日本人学生が混在する授業における指導は日本語教員だけの課題ではなく、専門分野間を結ぶアーティキュレーションを見据えた組織全体の問題として考えるべきである。

### 2. 研究方法と調査協力者について

本研究では、社会的状況の変動を受けやすい大学組織の中で、大学教員が目の前にいる留学生達との相互行為をいかに営んできたか、そして聞き手（発表者）との対話を通してその相互行為や人生における経験の意味づけを行いながら、どのような思いで自らの授業実践を見つめているかを捉えたいと考えた。そのため語り手の経験や見方の意味を探求するライフストーリー研究法（桜井 2005）を採用し、インタビューで得られた語りを全て文字化し、データとした。調査協力者として依頼したのは発表者の元同僚である教員 B であり、B にはインタビューで留学生の指導について、またその難しさを中心に語ってもらった。インタビューは B と発表者が同じ勤務先にいた 3 年間で 5 回行い、半構造化インタビューで行った。毎回約 30-60 分程度のインタビューとなった。本発表ではその中から、授業中の留学生と日本人学生の関わり合いについての語りに注目したい。

B は 201X□年からの 3 年間当該校に勤務した、人文科学系の一分野を専門領域とする若手の大学教員である。博士後期課程修了後非常勤講師などの経験を持たずに当該校に常勤講師として採用された。当該校は小規模校で、留学生も毎年ほぼ一桁しか受け入れない。それでもクラス担任制のため専任教員は必ずクラスやゼミにおいて留学生を担当することになっている。B 自身の学生生活の中で、異文化や留学生と関わった経験といえば、博士

後期課程の時に修士課程にいた中国人留学生のチューターをした程度と多くはなく、海外への渡航経験も旅行程度で、留学などの経験はなかった。

### 3. 教員Bの語りから

#### 3-1 「交流させる」ってできていない

B は在任1年目のインタビューで、配布物の漢字にルビを振るなどといった留学生達のための特別な配慮はできなかったものの、留学生達をまとめて最前列に座らせることで「手厚い配慮」が出来たと言う。彼らはわからないことがあると互いに教え合っていると述べ、「淡々と作業しているんですね」と語った。一方で、この時期のBの言葉の中には、留学生と日本人学生の関わり合いに関する内容は少なかった。B自身新任期ということもあり、実際にこうした関わり合いを起こす授業を創るにはまだ余裕がなかったと思われる。インタビューでも留学生の存在を授業で「活かしてきていない」と繰り返し語っていた。

**B**：授業の中にうまく異文化理解っていう大きなテーマがあって、そこに中国の中国出身の学生はこんなふうな意見を持つ、意見っていうか感想を持っていると。でそれを踏まえつつ他の日本人学生がそれに対してコメントをしたりだとか、そのへんの授業の組み立ては僕の方でうまくできなかったです。だからそれを活かせなかったのは課題かなって思っています。

上記でBは留学生が自国の人間ならではの「意見」を持ち寄るものとする「異文化理解」という趣旨にあった授業の展開を図るのだが、自分の授業の組み立てが不十分だと語っている。そして最後の一文からは、Bは留学生と日本人学生の関わり合いを活発に行うのが理想と考えていることが推測できる。

その一方で、聞き手が、日本人学生が留学生と接することで何か変わる可能性があるだろうかという質問に対し、Bは次のように答えている。

\* <sup>(1)</sup>:今まであまり接点のなかった人、外国の人達といるっていう経験が何か後の人生に変わる可能性ってありますか？

**B**：難しい問題ですね。意外にその最近の学生さん達見ていると、それほど留学生であるっていうことをこだわってないっていうか。そんなに違いとかっていうのを感じてないのかなっていう気がしますよね。

\*：それは、彼らの容姿が日本人とそんなに変わらないから、そういうことじゃなくて？

**B**：容姿だけでなくって、なんか文化的には結構共通してるところが結構あるのかなって気はします。(中略)なんか共有してる例えばアニメの、アニメとか漫画であったり。

Bの中では、日本人学生は留学生に対し、異文化性、異質性を感じていないと捉えられている。

#### 3-2 自文化と異文化の相違への意識の芽生えを捉える

Bの在任2年目、当該校に日本語をはじめとした学力、学習意欲、生活環境、国籍といった面で多様な留学生が10人ほど入学した。日本語力の低い留学生のフォローのために勉強会を設けることが提案されたが、学内で唯一の日本語担当の教員(発表者)の都合がつかず、勉強会はBが担当することになった。このこともあり、Bは自身の授業以外でも留

学生と密に接するようになる。留学生指導に苦戦する一方で、一部の日本人学生の学びに対する消極的な姿勢についてもBは悩んでいた。しかし以下の場面では、留学生の存在によって日本人学生が自らもつ文化について新たな気づきを持ち始めたことを語っている。Bの観光に関する授業でグループを編成し、その中で起きた留学生と日本人学生の関わり合いについての語りである。

B: 全然自分たちが一、ええ知らない人たち知らない文化的な背景を持った人たちと触れて、いろんなことを、ま理解するとまでないかと思えますけど、ちょっと勉強する動機付けみたいなのにはなったのか、あれが日本人だけでやらせていたら、それはそれで形にはなったかもしれないけど、なんか形式的になっちゃって、つまらなかったかと思うんですけど、やっぱいろんな自分たちの知らないことが、引っ張ってこれるんで、それはよかったのかなっていう。

\* : え、そのお題は。

B : お題は、えっとね、最初の方の授業では、ざっくばらんに、ええ、今までに一番自分の印象に残った旅行について、ええ、その理由、それはなぜ印象に残ったのかっていう、あのみんなで、話し合っってグループとして発表してください、と。でま、それぞれが、あの自分はこういった旅行が、一番印象残ってるみたいなこと言って、で、それはなぜかかっていうの、いうんですけど、ま、そのグループとしてそのなんていうんですか、KJ法じゃないんですけど、こういう要素が実は結構重要じゃないかってこと、それを出してもらいましたね。そうするとそのやっぱり日本の修学旅行なんていうのは、結構あの、独特なんだと、それは他には他の国にはあまりないみたいなことわかったりして。

一般的な日本の学校文化の中で育った人間は、修学旅行の存在そのものを常識と捉えられるが、他の国からすればそうでないという気づきを留学生、日本人学生の関わりの中から生み出している。この後のクラス内の会話では、留学生の国でどのようなスタイルの旅行がメジャーなのかという話に発展したそうだが、そこには異文化への関心の目覚めであったことが見てとれる。B自身の言葉を借りれば「自分たちの知らないことが引っ張ってこれ」ているという、新任時の語りには見られなかった留学生、日本人学生の関わり合いに関する具体的な事例の一つである。

### 3-3 日本人学生の働きかけによせる思い

3-2の冒頭で記したように、2年目以降は留学生達には日本語でのコミュニケーション力、学習意欲が低い者もあり、彼らの指導にB自身悩む時期でもあった。勉強会だけでなく自身の授業でもこうした留学生達を学びの世界に誘わなければならない。そのためにB自身が日本人学生に力を求めることもある。ある留学生と日本人学生混合のグループワークを行った授業でのことを以下のように述べている。日本語でのコミュニケーションがうまくとれない留学生を日本人学生が「サポートしてあげている」ことについて次のように語る。

B : 学生達も彼女達に密着して色々教えてくれたり、 かいがいしくやる。

また、教員であるBの指導が十分に留学生に届かない時、近くにいる日本人学生が細かくサポートをし、留学生と日本人学生がともに学べたことに対して高評価をする以下のような語りも見られた。

B: スムーズにいったかなんかわかんないですけど。(中略) 多分僕がバーッって言うてるだけじゃ全然わかんないことがあの彼女達が色々ヘルプしたり、書いてあるあの細かい文字の意味とか、こうだよこうだよっていうのをやってくれることによって、あのいろんな作業がほぼ日本人と一緒にできたっていうのはありますね。それはおっきいと思いますね。

B は上の語りの前に比較的社交的な日本人学生数名の名前を挙げ、グループワークを進める上でのその日本人学生達による留学生へのサポートを評価している。活動が進む中で見られた日本人学生それぞれによる貢献に対するBの思いが現れている。また、留学生達にとってもこうした日本人学生と「一緒にできた」ことは大きいと高評価している。ただ、その一方で、「やってくれる」等の表現を用いていることから、日本人学生が母語である日本語を用いることで言語的な優位性に立った上で関わり合いが行われていることを、B自身察知していることがわかる。

#### 4. 「共修」は可能なのか

B は、1年目は留学生と日本人学生の関わり合いを授業中に活かしていきたいと語る一方で、実際にはそれがなかなかできなかったとも語った。しかし2年目以降では授業中のグループ活動の中で生起できた彼らの関わり合いの具体的な様子が語られた。

ここで近年注目されている「共修」について挙げ、こうした授業の中での可能性について考えたい。共修とは、ここでは「多文化間共修」の意味で「言語・文化背景の異なる学生同士が知的交流を通して互いを理解し、己を見直し、最終的に新しい価値観の創造を自己成長へとつなげる学習機会」(末松 2014) と考える。では、本研究のインタビューで非日本語教員が語った留学生と日本人学生の混在授業は、「共修」といえるものになっているのだろうか。

これまで述べてきたように、Bは留学生の授業への参加を評価し、こうした授業内で参加学生に自分の文化の再認識や他の文化との相違点の発見を促す効果はあったと述べているが、それはインタビューでの語りを見る限りは偶発的なもので、それを学習効果として授業設計していたかは明確ではない。末松(2014)は、共修の授業での教師による「文化背景の異なる学習者を対象とした入念な授業設計」の必要性を挙げ、「単に留学生と日本人学生を同じ教室で学ばせることが共修の効果につながるわけではない」と強調する。今回、Bが自身の授業の中で、留学生は日本人学生に支えられながら授業に参加し、また日本人学生が留学生の話から異文化に関心を持てる環境になったことが見られたことは、こうした専門科目、教養科目においても、多文化間の共修が起き、学びに深みが出る可能性を秘めていることを示唆すると考える。しかし十分な授業計画がないまま留学生、日本人学生の混在授業を開始することによって、3-1に述べたように学生達が持つ異文化性を踏まえることをせずに授業を進めることになったり、3-3に見られるような日本人学生が言語的な優位性に立つことによって生起すると考えられる、参加者間の非対等な関係性(松本 2017)が現れることもある。留学生が参加する授業である限り、以上のような点の留意は欠かせないし、「多文化間共修」を引き出す授業にするのであれば、参加学生達の多様性や異文化性を踏まえた入念な授業計画はどのような教科であっても不可欠となるだろう。

他にも、非日本語教員達からは留学生、日本人学生が混在する授業の運営、そして留学生指導について戸惑いや困難を感じるとの声もあがっている（石澤 2018, 松本 2018）。そこに異文化をもった学生達に対する教育の蓄積をもつ日本語教員が連携の姿勢を示し、共修として成り立たせるためには、どのような授業計画が必要となるのかといった課題を組織内で共有し、ともに考える必要があることを提起したい。

## 5. 最後に

今後も国内の留学生の数は増加する傾向にある。その中で大学・短大の全ての授業でよりよい共修を目指せるかということ、授業内容・担当教員・授業形態などによっては実施が難しいケースもある。またその必要はないという意見があることも考えられる。実際、共修授業の実践が報告されているのはその目的から、日本語をはじめとする語学の授業や「異文化理解」、「異文化コミュニケーション」といった授業でなされることが多く、他の専門科目や教養科目での授業実践の報告は発表者の知る限り、ほとんどなされていない。

しかし、異文化を背景に持つ学生が参加する専門科目、教養科目で、彼らの異質性あるいは共通点といったことを考慮しないままでいいのだろうか。また、現在大学や短大で学ぶ学生達が社会に出た時、就労場面にしろ、生活場面にしろ、多様なバックグラウンドを持つ他者と協働していく必要性は今より高まることは間違いない。実際、経済産業省が提示する社会人基礎力の一つとして「チームで働く力（チームワーク）」については、「多様な人々とともに、目標に向けて協力する力」という表現が添えられている（経済産業省）。こうした力を涵養するならば、少なくとも短大における2年間という短い就学期間から考えると、その実現は語学の授業だけでは難しく、他の専門科目や教養科目においても取り組まなければならない、まさに「待ったなし」の状況である。そこで、こうした授業での学生達の関わり合いを見ることで、「今」、「この場」での「この相手と」のコミュニケーションのあり方が考えられ、さらに次の共修を目指すための入念な授業計画に活かされるものと思われる。

日本語学習者である留学生がコミュニティ参加者となる場面で、彼らがどのように他者と相互行為をしているか、非日本語教員である担当教員がそれをどのように見ているかは、その授業が実りある多文化間共修となるか否かを定めるものとなり、また大学コミュニティにおいてよりよい多文化共生を築けるかの方向性も決めるだろう。そして非日本語教員が、留学生が用いる日本語について、また留学生と日本人学生といったような異言語話者同士が作る学びの場を進めていく中で感じる困難について、日本語教員もともに考えていくことが求められるだろう。このような動きが専門分野間を結ぶアーティキュレーションを作り、その大学コミュニティ全体で多文化共生について考える土壌を作っていくと考える。

## 注

- (1) 「\*」は発表者でもある聞き手を表す。

## 参考文献



- (1) 池田玲子 (2008)「協働学習としての対話的問題提起学習 大学コミュニティの多文化共生のために」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を実践する・探求する 活動型日本語教育の広がり』凡人社, 60-79
- (2) 石澤徹 (2018)「進学準備教育における専門科目担当教員の日本語に対する意識－専門科目と日本語科目のアーティキュレーションを目指して－」『沖縄県日本語教育研究会第 15 回大会予稿集』,10-12
- (3) 経済産業省「社会人基礎力とは」  
[http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku\\_image.pdf](http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf) (2018 年 9 月 16 日最終閲覧)
- (4) 桜井厚 (2005)「ライフストーリーインタビューをはじめ」桜井厚・小林多鶴子 (編著)『ライフストーリー・インタビュー質的研究入門』せりか書房, 11-61
- (5) 末松和子 (2014)「キャンパスに共生社会を創る－留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて－」ウェブマガジン『留学交流』2014 年 9 月号 vol. 42,  
[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/\\_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201409suematsukazuko.pdf](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201409suematsukazuko.pdf) (2018 年 9 月 16 日最終閲覧)
- (6) 松本明香 (2017)「共修『日本事情クラス』の課題を考える－接触場面における日本人学生の言語行動に着目して－」『東京立正短期大学紀要第 45 号』, 81-105
- (7) 松本明香 (2018)「非日本語教員の「言葉に対する意識」－「留学生指導の経験」の語りから－」『沖縄県日本語教育研究会第 15 回大会予稿集』, 7-9

## キャリア支援に向けた留学生のキャリア意識調査報告

—ビジネス日本語クラス履修者を対象に—

寅丸真澄（早稲田大学）・齊藤眞美（山梨学院大学）・中山由佳（早稲田大学）

### 1. はじめに

本研究の目的は、キャリア形成に関わる日本語科目を履修する留学生のキャリア意識の実態を明らかにし、日本語教育の観点から、日本語学習者に対するキャリア支援のあり方を検討することである。

国内の少子高齢化と急速に進展するグローバル化を背景に、各大学では、短期プログラムや英語プログラムなど様々なプログラムが増設され、留学生の多様化と増加が顕著になっている。そして、このような留学生の中には、国内企業または在外日本企業で働くことを目指している者や、それを可能性の一つとして考えている者がいる。その数も、全体数の増加に伴い、増加傾向にあると考えられる。一方、優秀な留学生の労働力に期待し、留学生の日本国内での就職率を現在の3割から将来的に5割に伸ばすという方向性も確認されている（内閣府「日本再興戦略改訂2016」）。そのため、大学・大学院を卒業・修了した留学生や、日本語プログラムを修了した留学生が国内企業や在外日系企業に就職できるようなキャリア支援を行うことが喫緊の課題になっている。

しかし、各教育機関において、留学生に対するキャリア支援が十分に行われているのかという点については疑問が残る。日本とは異なる社会文化の中で生まれ育った留学生にとって、日本の就職活動システムを理解し、そのシステムの中で日本語を駆使しながら適性に合った就職先を見つけるということは極めて困難であり、そのような留学生に対して、十全な理解と行動を短期間で促すこともまた容易ではないと考えられるからである。適切な支援を行うためには、まず、留学生の意識の実態や、その環境を知る必要があるのではないか。留学生が日本語学習と自身のキャリアをどのように結びつけ、何を目指して、どのような就職活動を行っているのか、どのような支援を利用し、必要としているのかという実態を把握することが重要であろう。

そこで、本調査では、学習者のキャリア意識と就職活動の実態を知るため、進路、特に自身のキャリアに対する意識や就職活動の準備状況、支援の要望などを明らかにするアンケート調査を実施し、その結果を報告する。

### 2. 調査対象・調査方法

調査対象は、首都圏の大学で実施されている日本語プログラムの履修者の中で、キャリア形成に関わる日本語科目（「ビジネス日本語」関連科目など）の初級、中級、上級クラスを履修している学習者、合計175名である。主なアンケート調査の質問項目は、「日本語学習」「将来の進路」「就職活動」の3点に関わる16項目であった。本稿では、これらの質問

項目のうち、留学生のキャリア意識や具体的な活動の概要を知ることのできる以下の(1)から(8)の8項目の調査結果を取り上げる。なお、このうち、質問(1)は5つの選択肢(①～⑤)の中から選択する複数回答可能な質問であるが、質問(2)から質問(8)は、「はい」「いいえ」で回答できる第1の質問と、その回答の別によって、具体的な内容について記述する第2の質問(①②の数字で記載された項目)からなっている。

《質問項目》

- (1) 日本語学習の目的は何か
  - ①日本で仕事がしたい ②できれば日本で仕事がしたい
  - ③自国で日本に関係する仕事がしたい ④趣味や教養として続けたい ⑤その他
- (2) ①本科目履修の目的は就職か。
  - ②履修目的が就職でない場合、目的は何か。
- (3) ①クラブやサークルに入ったことがあるか(現在所属している場合を含む)。
  - ②入ったことがある場合、どのようなクラブやサークルに入ったことがあるか。
- (4) ①アルバイトやインターンシップの経験はあるか。
  - ②経験がある場合、どのようなことをしたか。
- (5) ①将来の進路(就職・進学)のための勉強や活動の計画はあるか。
  - ②計画がある場合、どのような勉強や活動をする予定か。
- (6) ①就職に関する情報収集など具体的な就職活動をしているか。
  - ②就職活動をしているのであれば、どのような活動をしているか。
- (7) ①学内の就職関連施設を利用したことがあるか
  - ②利用したのであれば、どのようなサポートやサービスを受けたか。
- (8) ①進路選択のために大学の支援が必要だと思うか。
  - ②必要なのであれば、どのような支援がほしいか。

### 3. 調査結果

第1の質問に対する回答のレベル別調査結果は、表1の通りであった。本稿では、これら表1の結果と、質問(2)から質問(8)の第2の質問に対する回答の記述をもとに、質問項目ごとにレベル別特徴を指摘する。

表1 質問(1)および質問(2)～(8)の第1の質問に対する回答結果

	人数	質問(1)(複数回答)					質問(2)			質問(3)			質問(4)				
		回答数	①	②	③	④	⑤	はい	いいえ	無回答	はい	いいえ	無回答	はい	いいえ	無回答	
初級	47	90	9	23	22	31	5	30	17	0	16	31	0	13	34	0	
		100.0%	100.0%	10.0%	25.6%	24.4%	34.4%	5.6%	63.8%	36.2%	0.0%	34.0%	66.0%	0.0%	27.7%	72.3%	0.0%
中級	73	92	26	21	26	16	3	59	14	0	37	36	0	40	33	0	
		100.0%	100.0%	35.6%	28.8%	35.6%	21.9%	4.1%	80.8%	19.2%	0.0%	50.7%	49.3%	0.0%	54.8%	45.2%	0.0%
上級	55	63	21	15	19	7	1	50	5	0	35	20	0	42	13	0	
		100.0%	100.0%	38.2%	27.3%	34.5%	12.7%	1.8%	90.9%	9.1%	0.0%	63.6%	36.4%	0.0%	76.4%	23.6%	0.0%
合計	175	245	56	59	67	54	9	139	36	0	88	87	0	95	80	0	
		100.0%	100.0%	32.0%	33.7%	38.3%	30.9%	5.1%	79.4%	20.6%	0.0%	50.3%	49.7%	0.0%	54.3%	45.7%	0.0%
	人数	質問(5)			質問(6)			質問(7)			質問(8)						
		はい	いいえ	無回答	はい	いいえ	無回答	はい	いいえ	無回答	はい	いいえ	無回答				
初級	48	15	33	0	14	34	0	10	37	1	22	25	1				
		100.0%	31.3%	68.8%	0.0%	29.2%	70.8%	0.0%	20.8%	77.1%	2.1%	45.8%	52.1%	2.1%			
中級	73	31	42	0	30	43	0	16	57	0	65	8	0				
		100.0%	42.5%	57.5%	0.0%	41.1%	58.9%	0.0%	21.9%	78.1%	0.0%	89.0%	11.0%	0.0%			
上級	55	27	28	0	41	14	0	21	34	0	35	20	0				
		100.0%	49.1%	50.9%	0.0%	74.5%	25.5%	0.0%	38.2%	61.8%	0.0%	63.6%	36.4%	0.0%			
合計	175	73	103	0	85	91	0	47	128	1	122	53	1				
		100.0%	41.7%	58.9%	0.0%	48.6%	52.0%	0.0%	26.9%	73.1%	0.6%	69.7%	30.3%	0.6%			

#### (1) 日本語学習の目的は何か

初級では、「④趣味や教養として続けたい」(34.4%)が最も多く、次いで「②できれば日本で仕事がしたい」(25.6%)と「③自国で日本に関係する仕事がしたい」(24.4%)がほぼ同率で続き、最後に「日本で仕事がしたい」(10.0%)となっている。また、複数回答率が他のレベルと比較して多いことから(初級 1.9/中級 1.3/上級 1.1)、初級では、様々な可能性の中で方向性を絞りかねている様子が見られる。それに対し、中級では、①と③が同率(35.6%)で、次いで、②(28.8%)、④(21.9%)の順となっている。また、上級では、①(38.2%)、③(34.5%)、②(27.3%)、④(12.7%)の順であり、特に④が低い。①と②を合わせた数値が、初級では35.6%なのに対して、中級と上級ではそれぞれ64.4%と65.5%と6割を超えていることから、中上級に進むに従い、日本語を自身のキャリアに活かして、日本で仕事をしようという志向性が強まっていることがわかる。

#### (2) 本科目履修の目的は就職か

初級では、ビジネス日本語関連科目の履修の目的が就職であると答えている学習者が63.8%であるのに対して、中級では80.8%、上級では90.9%となっており、レベルが上がるにつれて就職という目的意識が強くなっていることがわかる。就職以外の履修目的としては、初級では「標準的な初級日本語科目では十分に学習できない語彙や文法を学びたい」「アルバイトをしたい」「日本語会話に慣れたい」「年上の人と話すための敬語を学びたい」「単位を取りたい」などの目的が挙げられていた。一方、中級では「インターンシップに参加したい」「アルバイトでのコミュニケーション能力を上げたい」という就職に関わる実利的な目的が観察された。上級では就職以外を挙げた学習者はきわめて少ないが、「多様な日本語が話せるようになる」のほか、「ただの趣味」という回答があった。

#### (3) クラブやサークルに入ったことがあるか(現在所属している場合を含む)

初級では入ったことがある、または現在入っている学習者が34.0%なのに対して、中級では50.7%、上級では63.6%となっており、上級になるほどクラブやサークルへの参加率が高まっていることがわかる。具体的に所属したクラブやサークルとしては、初級や中級では、国際交流サークルなど日本語学習や日本人と接触する機会がつけられるクラブやサークルが多いのに対し、上級ではスポーツやダンスなど趣味や楽しみのためのクラブやサークルへの参加が観察される。日本語能力が高まるにつれて、クラブやサークルに入る目的が日本語学習から自身の趣味や楽しみに移行している様子が見られる。

#### (4) アルバイトやインターンシップの経験はあるか

初級では27.7%、中級では54.8%、上級では76.4%の学習者がアルバイトやインターンシップの経験があると述べており、(3)同様、それらの機会を得るには、日本語能力が必要であることが推測できる。就職に対する意識やモチベーションが高く、かつ、日本語能力の高い学習者がアルバイトやインターンシップを経験していると言える。また、初級学習者では、大使館のアルバイトや自国企業など英語、または母国語で仕事ができるアルバイト先が挙げられているのに対し、上級学習者では、日本語で仕事ができるアルバイト

が選択されており、言語的な拘束がない。どのレベルにおいても接客業が多いが、日本語能力に応じてアルバイト先も変化していると考えられる。

(5) 将来の進路（就職・進学）のための勉強や活動の計画はあるか

初級では 31.3%，中級では 42.5%，上級では 49.1%の学習者が勉強や活動の計画があると述べており、特に、中級と上級の割合差は他の質問より小さい。但し、初級や中級では、日本語能力試験（JLPT）やビジネス日本語能力テスト（BJT）などの資格試験の準備を計画している学習者が多いのに対し、上級では、資格試験などの実利的な日本語学習のみならず、専門の学習や活動をするなど、日本語を越えた学習や活動によって自身の進路に必要な能力を獲得しようとしている様子が垣間見える。

(6) 就職に関する情報収集など具体的な就職活動をしているか

初級では 29.2%，中級では 41.1%，上級では 74.5%となっており、上級学習者の多くが具体的な就職活動に取り組んでいることがうかがえる。これらの比率は、「(4) アルバイトやインターンシップの経験があるか」と似たような数値を示しており、日本での就職を希望する意志が強く日本語レベルが高い学習者ほど、アルバイトやインターンシップ、その他の準備をしていることがわかる。日本の企業や企業風土を知るため「インターンシップを計画している」学習者や、就職試験に備えて「キャリアセンターで面談を受けようと思う」「キャリアセンターのセミナーに出ようと思う」といった学習者も見られる。

(7) 学内の就職関連施設を利用したことがあるか

初級では 77.1%，中級では 78.1%，上級でも 61.8%の学習者が学内施設を利用していないことが明らかになった。質問（1）から（6）までの質問では、日本語能力レベル別の差が顕著に出ていたが、この質問は最もレベル差が少なかった。つまり、どのレベルの学習者も、キャリアセンターなどの就職関連施設を十分に利用していないということである。その理由としては、初級では、もともと日本での就職に対する強い志向性がない、あるいは「できれば日本で就職したい」という学習者でも、日本語能力が不足しているために情報が拾えないということが挙げられる。中級と上級では、まったく利用したことがない学習者と、キャリア面談を繰り返し受けている学習者、またはキャリアセンターなどが開催するセミナーに積極的に参加している学習者などとの二極分化の傾向が見られる。

(8) 進路選択のために大学の支援が必要だと思うか

初級では 45.8%，中級では 89.0%，上級では 63.6%の学習者が進路選択のための支援が必要であると答えており、質問（7）同様、この質問も、日本語レベルの別なく高い数値を示している。このように支援の必要性を訴えながらも施設を利用していないということは、施設や支援についての周知が十分になされていないことを表していると言える。その理由としては、留学生向けの情報が少ない、または、情報があったとしても、日本語レベルが高くないため情報が収集できないといった理由が考えられる。なお、この質問に限り、「はい」と答えた中級学習の割合が最も高くなっているが、これは、日本や日本企業への

就職意欲が高いにもかかわらず、中級学習者が日本語能力不足や日本語による情報過多などの理由により、十分な支援が受けられていないと感じていることを示している。

学習者が望んでいる支援としては、「キャリアセミナー」「個人面談」「インターンシップ」「日本企業の情報」、就職活動に必要な「エントリーシートの書き方」や「面接の受け方」の指導など、現実にすでに提供されている支援も多い。学習者が日本語能力に関わらず、それらの情報に容易にアクセスできるようなシステムが必要であると言える。

また、学習者の個別性を踏まえた就職活動情報や、キャリア関連情報のリソースとなりうる人的ネットワークなど、未だ十分に機会を提供できていないと考えられる問題については、どのように改善していくのか、これから検討していく必要があると考える。

#### 4. まとめ

本調査で明らかになったことは、次の4点である。①初級学習者の中には、キャリア意識が薄く漠然としている学習者が多い、②キャリアに対する意識が比較的明確な中級学習者でも、日本式の就職活動についての理解不足から、具体的な準備活動を起こせずに困惑している者がいる、③言語的な問題の少ない中級学習者や上級学習者でも、就職に向けた準備を計画的に行っている学習者が多くない、④大学の発信している就職活動に関する情報を十分に入手、理解している学習者が少ない、などである。

一方、学習者からは、就職に役立つセミナーの開催や、元留学生や留学生同士のネットワークがほしいなど、具体的な要望があることも確認された。また、就職活動に関する理解不足や計画不足の原因としては、学習者自身の就職に対する動機づけと日本語能力の不足、情報提供の方法などの問題が挙げられる。

キャリア支援に関わる問題は、一般的に、キャリアセンターなどの専門機関が中心になって検討すべき課題であると考えられる。しかし、日本語学習者の場合はキャリア支援における日本語支援の比重が重く、日本語教育を看過しての支援は困難である。さらに、学習者の社会性や人間形成の育成を目的とした教育的観点から言えば、日本語教育においても、学習者のキャリア意識の形成それ自体を支援していく必要があると言える。本調査の結果から、就職活動情報に関する情報提供の方法や配慮、キャリアセンターなどの就職活動支援機関との連携、キャリア関連情報のリソースとなりうる人的ネットワークの形成、また、留学生生活の早期から就職に対する意識づけを行うことの必要性などが指摘できる。

付記 本調査は早稲田大学 2018 年度特定課題研究助成費の助成を受けている。

謝辞 本稿において取り上げた留学生のキャリア意識に関する調査にご協力いただきました先生方、および学生の皆様に心より御礼申し上げます。

#### 参考文献

(1) 内閣府 (2016) 「日本再興戦略改訂 2016—第 4 次産業革命に向けて—」

[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016\\_zentaihombun.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf) (2018 年 9 月 20 日最終アクセス)

## 話し言葉や誤用の含まれたテキストに対応可能なコーパス分析システムの開発

山本裕子（愛知淑徳大学）・川村よし子（東京国際大学）・  
小森早江子（中部大学）・本間妙（中部大学）  
＜共同研究者＞ラニガン・マシュー（LendingHome）

### 1. はじめに

本研究は、話し言葉や誤用が含まれたテキストの分析が可能なシステムの開発を目的としている。近年、ICT 技術の進歩に伴い、日本語教育の分野でも多くのコーパスが提供され、様々な活用法が提案されている（庵・山内編 2015 他）。また、話し言葉用 UniDic（岡 2017）も公開され、形態素解析システムに組み入れることによって、話し言葉を研究する環境も整いつつある。だが、自ら集めたデータをもとに言語分析が行えるというツールは少ない。特に、縮約形、方言、言い間違えなどが含まれている話し言葉や、誤用が含まれているテキストを解析できるツールは提供されていない。筆者らはコンピューターに苦手意識がある人でも自らのデータをもとに言語分析ができるツールとして、コーパス分析システム Co-Chu の開発を進めている。本システムでは、話し言葉や誤用を含むテキストであっても形態素解析を適切に行い、言語分析ができるようにするための仕組みが整えられている。本発表においては、【Edit】機能を中心にシステムを紹介するとともに、この仕組みの運用実験の結果について報告する。

### 2. Co-Chu の概要

テキストの分析を適切に行うには、基礎データ、形態素解析を可能にするタグ付け、形態素解析、の 3 つを統合する必要がある。Co-Chu は日本語テキスト分析のためのウェブアプリケーションであり、【Build】【Import】【Edit】【Analyze】の 4 つの機能が一つのインターフェイスで使えるようにデザインされている。利用者は、まず、【Build】機能で新たに作成するコーパスの階層構造を決め、【Import】機能で自ら集めたオリジナルデータをシステムにアップロードする。その後、【Edit】機能を活用して、MeCab-UniDic による形態素解析を行い、解析結果に問題があれば適宜修正を行い、話し言葉や誤用を含むデータの適切な形態素解析が行えるように編集する。その後、キーワード検索、コロケーション分析、複数データの比較等のテキスト分析を【Analyze】機能で行う。

### 3. 誤解析に対する Co-Chu の対応策

話し言葉や日本語学習者のデータを形態素解析した場合、データをそのまま用いると解析結果に問題が生じることがある。例えば、発話データを文字化する際、上昇イントネーションや、相槌、同時発話など会話の状況を伝えるための記号を用いるが、形態素解析には妨げとなる。Co-Chu では、こうした記号を用いても、解析結果に悪影響を及ぼさないよ

うに記号を自動的に排除して形態素解析を行っている。その一方で、話し言葉の分析の際には、これらの記号を活用できるような工夫を施している。例えば、「うん」という相槌が会話の間に挿入された場合、( ) を用いて(うん)のような文字化を行っても、形態素解析の際には(うん)を存在しないものとして解析を行う。

また、「話し言葉」には言い間違い、言い直し、言い淀み、フィラーなど、不規則なものも多く含まれ、これらも形態素解析で誤解析されてしまうことがある。そのため、これらに対しても、Co-Chu では【Edit】機能を活用して対応する。以下に、その詳細について述べる。

### 3-1. 単語情報の変更

形態素解析において、単語の区切りが適切に解析されない場合がある。このような場合、Co-Chu では他の区切り方の候補を提示し、適切なものを選択することが可能である。(以下の各例において、誤解析のあった箇所は下線で示す。)

(例1) それが「どやばい」とかも使うし・・・ → 解析結果：どや(名詞) + ばい(助詞)

→ 修正した解析結果：ど(接頭辞) + ばい(形容詞)

例1では「どやばい」が、「どや」と「ばい」に区切られ誤解析された。しかし、MeCab-UniDicによって提案された他の候補の中から「接頭辞+形容詞」を選択して、単語情報が修正できる。ただし、適当な候補がない場合もある。また区切りが適切であっても、「読み」がおかしい場合も多い(例：「清水、清水寺に行って・・・」と言い淀みを含んだ発話において、一つ目の「清水」には「しみず」の読みしか候補にない)。このようにこの方法では十分に解決できない場合もある。

### 3-2. タグ付け

誤用、言い直し、方言、若者ことばなどが含まれているために誤解析が起きた場合には、単語情報の変更では対応できない。このような場合、Co-Chu ではデータに

| 正しい語形 | (種別 実際に用いられた語形)

という形式でタグ付けを行ったうえで、形態素解析を行うこととした。現時点では、以下の6つのタグを用いて誤解析に対応している。

#### ① 話し言葉タグ：「話」

現在のUniDicは話し言葉にもかなり対応が進んでおり、「ほんと(本当)」「やだ(嫌だ)」「っす(です)」等、問題なく解析できるものもある。しかしながら、次の例のように、UniDicの単語辞書に含まれていない単語等では、誤った形態素解析がなされる場合がある。そこで、話し言葉を示すタグとして「話」を用いることにした。

(例2)：よっし、あ、でもね、 → 解析結果：よっ(動詞 因る) + し(助詞)

タグ付け | よし | (話 よっし) → タグ付け後の解析結果：よし(感動詞)

例2では、「よっし」が、動詞「因る」の活用形と誤解析されたが、これは感動詞「よし」の意で用いられたものである。タグを付けることによって、正しく解析できるようになる。



## ② 方言タグ：「方」

方言も話し言葉ではあるが、誰もが用いるわけではなく、発話者の特徴を表すものであるため、一般の話し言葉とは別のタグ付けを行い、方言タグとして「方」を用いることにした。また、否定の「ない」が「ん」になったり、「～ている」が「とる」になるといった広範囲にみられる方言は適切に解析される場合もあるが、正しく解析されない場合も多い。

(例3) どこやったっけな。→ 解析結果：どこ(代名詞) やっ(動詞) た(助動詞)

タグ付け | だっ | (方 やっ) たっけ

→ タグ付け後の解析結果：だ(助動詞) + た(助動詞)

## ③ 誤用タグ：「誤」

学習者のデータには誤用が含まれることが多い。また、母語話者であっても、会話の中では言い間違いや、コロケーションが不自然な場合等がある。そこで、誤用タグとして「誤」を用いて、誤用を示すことにした。

(例4) A: あー、いいけど、でも少ない。

→ 解析結果：いい(形容詞) + だ(助動詞) + けど(助動詞)

これは、「兄弟がいる人はいるか」と聞かれたのに対する答えであるので、「いるけど」と答えるべきところである。次のようにタグを付けることによって、正しく解析できる。

タグ付け | いる | (誤 いいだ) けど

→ タグ付け後の解析結果：いる(動詞) + けど(助動詞)

一方、誤用には、例4のように形態素解析に問題が生じるような誤用もあるが、解析自体には問題がない場合もある。助詞の誤用などがそれに当たる。

(例5) 海兵隊の入隊しないと → タグ付け 海兵隊 | に | (誤 の)

例5では、「の」であっても「に」であっても格助詞であり、解析結果も問題は生じないが、誤用である。こうしたものについても、誤用タグを付けることでどのような誤用がどのくらい含まれているかを調べることも可能になる。

## ④ 言い淀みタグ：「淀」

話し言葉には多くの言い淀みがあるが、これらは誤解析を生じやすい。言い淀みによって誤解析が生じている箇所には、「淀」タグを付ける。

(例6) でも、おさ、お酒飲んでね → 解析結果：おさ(名詞) + お(接頭辞) + 酒(名詞)

タグ付け | お酒 | (淀 おさ、お酒)

→ タグ付け後の解析結果：お(接頭辞) + 酒(名詞)

このようにタグ付けすることで、言い淀みがあったことを示しながら、解析結果には問題が生じないようにすることが可能になる。

## ⑤ 上記以外のケースを示すタグ：「他」

①～④以外の問題として、「言い直し(訂正)」「言いさし」あるいは①～④が複合的に生じている場合をまとめて、「他」というタグを付加することにした。

(例7)：勝手に予約されとっ(笑)、間違えた

→ 解析結果：予約（名詞）＋さ（サ変）＋れ（助動詞）＋と（助詞）  
タグ付け：予約され | とって | （他 とっ：言いさし）

→ タグ付け後の解析結果：予約（名詞）＋さ（サ変）＋れ（助動詞）  
＋とっ（動詞）て（助詞）

また、このタグを用いることで、次の例のように、言いなおし等が行われているケースにも対応が可能となる。

（例 8）名古屋弁を、なご、愛知県民に

→ 解析結果：名古屋（名詞）＋弁（名詞）＋を（助詞）＋なご（動詞 雑ぐ）  
＋愛知（名詞）＋県民（名詞）

タグ付け：名古屋弁を、| | （他 なご：名古屋と言いかけた？）愛知県民に

→ タグ付け後の解析結果：名古屋（名詞）＋弁（名詞）＋を（助詞）＋愛知  
（名詞）＋県民（名詞）

例 8 では | | の中に何も入れないため、タグ付け後の解析では「なご」部分はなかったものとして扱われる。しかし、画面上では元の発話を表示できるので、「なご」と言いかけて途中で止めていることが確認できる。また、( ) の中に書いたものは形態素解析には影響しない仕組みを応用し、スクリプト内にコメント等を書き入れることも可能である。

#### ⑥ 単語情報に誤りがあることを示すタグ：「単」

上記①～⑤のタグでは問題が解消できず、解析された単語情報に誤りのあるものに「単」というタグを付ける。このタグは、誤解析は現時点では修正できないが、問題があることを示すためのものである。

（例 9） やっぱりそのまあ、さっき → 解析結果：「その」は「連体詞」

タグ付け：やっぱり | その | （単 その：感動詞）まあ、

（例 10） 僕たちっていう、その、たち、っていうの → 解析結果：「たち」は固有名詞

タグ付け：その、| たち | （単 たち：接尾辞）、っていうの

「そのー」のように長音であれば、感動詞（フィラー）と解析されるが、例 9 に含まれる「その」や「あの」は MeCab では基本的に「連体詞」として解析されてしまう。これらは次候補で「感動詞」が出せる場合もあるが、多くは「感動詞」が候補にならず、正しい単語情報に修正できない。また、「僕たち」の「たち」は接尾辞であるが、例 10 のように「たち」を話題にする場合、「たち」は接尾辞とは解析できない。これらでは、タグを付けても解析結果は変わらないが、タグによって問題があることは示すことができる。

## 4. 実験

### 4-1. 方法

実際にどのくらい誤解析が生じ、タグ付けによってどのくらい解消できるのかを検証するために運用実験を行った。実験用に話し言葉（母語話者同士の雑談 3 つ、母語話者と日本語学習者の雑談 3 つ、計 6 つのサブコーパス。録音時間 232 分）の文字化データを Co-Chu に取り込み、そのまま解析にかけるコーパス（タグなし）と、タグを付けて解析

するコーパス（タグ付き）を作成した。これを用いて、タグの有無で解析の結果がどのように異なるかの検証を行った。

タグ付きコーパスは以下の手順で作成した。まず、形態素解析の結果を【edit 画面】で確認し、3.1 で述べた方法により、単語情報の誤りを正すことができるものには、次候補を選択する処置を施した。そして、それ以外の解析の誤りに対して、タグ付けの処理を行った。なお、本実験でのタグ付けは、基本的には解析の誤りの要因となっている箇所のみを対象とし、言い直しや誤用と考えられる箇所であっても、例5のように解析に影響していない場合はタグ付けしないという方針で行った。

#### 4-2. 結果

タグなしコーパスと、タグ付きコーパス間で、短単位数、タグ数、各品詞の出現数について比較を行ったところ、以下のようになった。

表 1 短単位数比較

サブコーパス	短単位延べ数 (token)	短単位異なり数 (type)
タグなし	42785	2199
タグ付き	42663	2122

表 2 誤解析数・タグ数

①話	②方	③誤	④淀	⑤他	⑥単	合計
150	106	20	64	49	272	671

表 2 に示したように、解析の誤りが合計 671 箇所あり、そのうち①～⑤のタグを付けた 397 については、タグを付すことによって誤解析を解消することができた。①話し言葉や、②方言のタグが多いが、これは、友人同士の盛り上がった会話には、ら抜き言葉、「ちやう（違う）」等の縮約形、「ぜってえ（絶対）」「やすしい（安い）」のような促音化した語、「～やん」「～やんか」のような方言の文末表現が多く用いられ、それらに誤解析が多かったことによる。また、現時点では解消できない問題である⑥の「単語情報の誤り」も多く見られた。話し言葉ではフィラーが多く、そのほとんどが誤解析となったことによる。

次に、タグの有無によって、品詞数にどのくらい相違があるかを検討する。Co-Chu の【Analyze】機能で品詞の出現頻度をカウントしたものを、表 3 に示す。

表 3 品詞別出現頻度比較

	助動詞	動詞	名詞	い形容詞	な形容詞	終助詞
タグなし	6097	4924	7756	1169	545	2754
タグ付き	6089(-0.1%)	4912(-0.2%)	7727(-0.4%)	1192(+2.0%)	547(+0.4%)	2572(-6.6%)

表 3 に示したように頻度数に多少の違いはあるが、終助詞がタグ付きではタグなしより 6.6%減になっているのが最も大きな相違であり、他はほとんど違いがないようにも見える。しかし、個々の表現に目を向けると、語によっては大きな相違のあるものもある。例えば、動詞の「違う」はタグなしコーパスでは 75 回であったが、タグ付きコーパスでは 104 回と 40%近く多くなっている。これは次のような「話し言葉タグ」のついた「違う」の存在の影響が大きい。

(例 12) うん。| 違う | (話 ちゃ)、でかいの、だって持って帰るの大変じゃん。

(例 13) えっ、ちゃう | 違う | (話 ちゃう)、何 (なん) かね。

これらは、実際の発話では「ちゃ」、「ちゃう」と発音されている。例 12 の「ちゃ」は「助動詞 じゃ」と誤解析される。例 13 の「ちゃうちゃう」は一つ目の「ちゃう」は「違う」と解析されるが、二つ目の「ちゃう」は「～てしまう」の縮約形「ちゃう」と誤解析される。このように、タグの付いているものを分析することによって、話し言葉でどのようなものが解析上、問題となりやすいかを見出すことができる。

## 5. おわりに

以上、Co-Chu では話し言葉や誤用を含むテキストであっても適切な形態素解析を行い、言語分析ができるような編集を行うことが可能である。誤解析の原因が、当該単語が UniDic の単語辞書に未登録であることによる場合には、UniDic に登録することさえできれば解析は可能になる。しかし、言い淀みや誤用など不規則に生じる現象に対しては、UniDic の単語辞書を修正しても解決できないため、タグ付けによる効果は大きい。ただし、現在の Co-Chu の機能では誤解析が解消できないケース（「単」タグをつけたもの）もあり、今後機能を拡充していく必要がある。また本研究の実証実験では、解析の妨げになるものだけにタグを付与したが、誤解析箇所に限らず、全ての誤用にタグを付す等、研究者の関心に応じて自由なタグ付けを行うことも可能である。Co-Chu では発話者の属性を指定した検索もできるため、誰に誤用が多いのか、どんな誤用が多いのか等を詳しく分析することもできる。また、方言等の分析も可能な仕組みであり、研究目的に応じてタグを工夫することで、広範な応用が可能となる。こうした Co-Chu の特性を生かして、さらにもどのような活用方法が可能かについても研究を継続していきたいと考えている。

## 参考文献・関連 URL

- (1) 庵功雄・山内博之(2015)『データに基づく文法シラバス』くろしお出版。
- (2) 岡照晃(2017)「CRF 素性テンプレートの見直しによるモデルサイズを軽量化した解析用 UniDic -unidic-cwj-2.2.0 と unidic-csj-2.2.0 -」, 『言語資源活用ワークショップ 2017 発表予稿集』, pp.143-152.
- (3) MeCab <https://mecab.googlecode.com/svn/trunk/mecab/doc/index.html> (2018 年 9 月 25 日閲覧)
- (4) UniDic [http://www.ninjal.ac.jp/corpus\\_center/unidic/](http://www.ninjal.ac.jp/corpus_center/unidic/) (2018 年 9 月 25 日閲覧)

## 学校お便り文書の依頼文における動詞構文と共起語の分析

—外国人保護者の日本語読解支援のために—

今村桜子（横浜国立大学大学院生）

### 1. はじめに

学校お便り文書は学校と家庭とを結ぶ主要な連絡手段として用いられている。ところが「学校や園からの配布物や連絡ノートを読み、必要に応じて準備する」ことが「日本語でできない」割合は、定住アジア女性の場合 48.2%と半数近い(森・宇佐美 2012)<sup>(1)</sup>。同居する家族に読んでもらう人もいる(富谷他 2012)が、結果的に家庭内の発言権が弱くなり自尊感情が持てない例が報告されている(伊藤 2007)。お便り文書の読解困難の問題は、外国につながる児童にとっての問題であるだけでなく、外国人保護者のエンパワーメントの問題でもあると言える。筆者は地域日本語教室で「自分の子供のために自分で読めるようになりたいが、難しくて分からない。」という外国人保護者の声を聞く。お便り文書はその量からして外国人保護者を戸惑わせる(今澤他 2012)と言われる。膨大な情報を処理し対応するための読解教材は一般に流通しておらず、学ぶ意欲があっても、何をどのように学べば良いか分からない状況ではないだろうか。

### 2. 先行研究

桑原(2017)は、生活場面で手にする9つの文書を読むために必要な知識と技能として、ポイントとなる漢字・語彙・表現を精選して提示すべきとしている。地引(2013)は小学校配布物293件を形態素解析し、旧 JLPT の何級に該当する語が多いか調査した。「名詞」から頻出語彙150語を抽出した後に意識調査を行い「情報を得るために必要な語彙」として32語を抽出した。李(2017)は「学校おたよりコーパス」を構築して、複合名詞の分析や調査を行っている。これまでは、行事名や持ち物名称を中心とした、内容理解のために有効な名詞語彙の分析と提示がなされてきた。しかし、保護者には行事への参加の意思表示や持ち物の準備などの、適切な行動をとることも求められているはずである。

### 3. 研究目的と課題

適切な行動につながる読みの為には依頼文の読解が不可欠であり、特に述部の読み取りが重要であると考えられる。そこで本研究は、依頼文に用いられる動詞と動詞構文を抽出し、その共起語を明らかにした後、学習の優先順位を考察し提示することを目的とする。研究課題は以下の通り設定した。

1. お便り文書の依頼文にはどのような動詞と動詞構文が用いられるか。
2. 依頼文に用いられる動詞と共起する語は何か。
3. 課題1と2の結果を踏まえて考えられる、効果的な学習順序や方法は何か。

## 4. 研究方法

### 4.1 依頼文の抽出と動詞・動詞構文の分類

課題1を解決するため、首都圏の公立小学校から一人の児童が家庭に持ち帰ったお便り文書1年分326部を収集した。このうち学校とPTAの文書217部を、許可を得て分析対象とした。まず発行元に基づいて分類し依頼文を抽出した<sup>(2)</sup>。次に、依頼文から保護者のすべき行動を表す動詞を抽出し<sup>(3)</sup>頻度表と頻度グラフを作成した。更に、動詞に用いられる構文を分類し集計した。例えば「健康保険証の両面コピーをこの封筒に入れ、のり付けし  
てご提出ください。」という文の場合、「入れ」はます形、「(のり付け)して」はて形、「ご提出ください」は、「ご+名詞+ください」の3つの構文に分類した。

### 4.2 共起語の抽出と、語のつながりを考える活動

課題2のために、4.1で用いた217部のお便り文書をOCRソフト「本格読取4」でデータ化し、KH Coder<sup>(4)</sup>を用いて形態素解析を行った<sup>(5)</sup>。次に4.1で明らかになった頻度1位の動詞を「抽出語」とし共起ネットワークを作成した。更に課題3を考察するため、地域日本語教室において共起ネットワークを教材として用い、語と語のつながりを見ながら文を作成するグループ活動を行い、参与観察を行った。協力者は8名。国籍は南米(2)、アジア(5)、欧州(1)で、当該教室において中または上クラスに在籍する成人女性で日本語の会話はある程度できるレベルである。共起ネットワークを見せ、「つながっている言葉を使って、文を作ってみてください。」と指示した。

## 5. 結果と考察

### 5.1.1 お便り文書の分類と依頼文の抽出

依頼文を含むお便り文書は159部(73.2%)あった。分類・抽出結果を表1に示す。

表1 お便り文の分類と部数

発行元	おたより文書の種類	部数	依頼文を含む 文書 (%)	依頼文数	構文数
学校・ 学校長	定期的(学校だより)	14	14(100)	92	90
	不定期(運動会のお知らせ 等)	44	34(77.2)	202	209
	計	58	48(82.7)	294	299
学年・学級	定期的(学年だより・学級だより)	48	32(66.6)	94	103
	不定期(授業参観のお知らせ 等)	19	12(63.1)	67	79
	計	67	44(65.6)	161	182
保健・給食	定期的(保健だより・給食だより・献立表)	22	13(59.0)	22	22
	不定期(水泳授業について 等)	5	4(80.0)	27	28
	計	27	17(62.9)	49	50
PTA	定期的(PTAだより等)	25	17(68.0)	59	75
	不定期(バザーの協力をお願い 等)	40	33(82.5)	174	200
	計	65	50(76.9)	233	275
	合計	217	159(73.2)	737	806

学校長から毎月発行される「学校だより」には14部全てに依頼文が含まれる。他にPTA発行の不定期の文書も82.5%と依頼文を含む割合が高い。PTA行事のお手伝いの依頼やイベントの参加希望票などに、返信が必要なものが多い。注目すべきは、1文書中に多くの依頼項目が含まれている文書があることである。例えば、学校長発行の「運動会でのお願い」には、A4片面のお便りに18の依頼項目が明記されていた。また、「水泳指導の実施」には13、「引き渡し訓練のお知らせ」には14、PTA発行の「一斉メールテスト配信のお知らせ」には12の作業依頼項目が記載されていた。依頼文は737文であった。不定期に発行される行事のお知らせに依頼文が多い傾向があり、「給食・保健だより」には少ない。

### 5.1.2 保護者のすべき行動を表す動詞と頻度

依頼文中の動詞の総語数は806語、異なり語数は186であった。提出する・記入する等、「サ変 N+する」が多い。Nation(2001)は、高頻度語は小さなグループであるが、総語数の非常に多くの部分を占め、言語のすべての用途で生じるので非常に重要であるとしている。今回も少数の高頻出語と多数の低頻出語で構成され、上位64語で総語数の80%を占めることから、高頻出動詞の学習を優先することに一定の学習効果があると考えられる。異なり語数の頻度と、累積語数の総語数に占める割合を図1に示す。

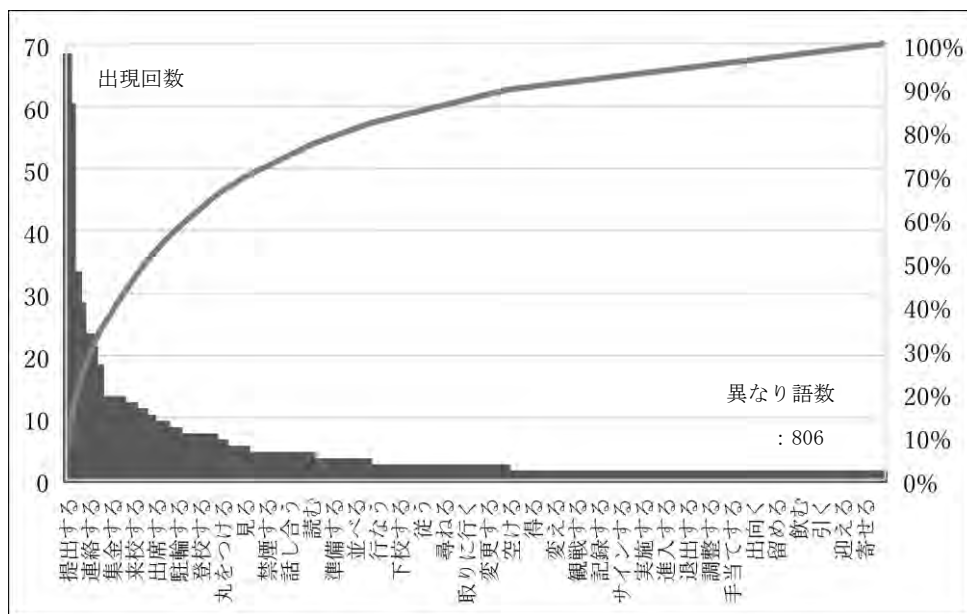


図1 依頼文に用いられる動詞の頻度と累積語数が総語数に占める割合

### 5.1.3 依頼文に用いられている動詞構文

動詞構文には「ご連絡ください」等のサ変名詞を用いた構文が46%と多く、て形27%、ます形16%と続き、「水筒を持たせてください」等の使役形構文が4%出現する。「しないでください」等の行動回避の依頼も用いられるが、受身形、可能形、た形、意向形の出現回数は1回ずつ(0%)と少ない。全47構文中の76.5%(36項目)は初級日本語教科書の学習項目に含まれており、初中級の学習項目「てほしい」、「ず・ずに」は微少である。学習難易度が高いとは言えない。読解学習を効率的に行うことは可能だと考察する。

表2 依頼文中の構文

No	構文	内訳 (学習項目)	回数	課	No	構文	内訳 (学習項目)	回数	課
1	サ N 367 (46%)	名詞	67	1	25		ます形+たい+	2	21
2		(ご)名詞+いただく	19	—	26		お+ます形+になる	6	49
3		(ご)名詞+おく	5	—	27		お+ます+をお願いします	3	11
4		(ご)名詞+ください	168	49	28	使役形	使役+て形	4	48
5		(ご)名詞+くださる+	17	49	29	31	使役+てください	14	—
6		(ご)名詞+ます形	8	50	30	(4)%	使役形+ていただく	4	48
7		(ご)名詞+をお願いします+	87	—	31		使役形+てくださる+	2	—
8	て形 221 (27%)	て形	19	14	32		使役形+ないでください	4	—
9		てあげる	1	24	33		使役形+よう (に)	5	—
10		ていただく	20	26	34	辞書形	辞書形	14	18
11		ていただける	8	48	35	23	辞書形+こと	3	18
12		ておく	5	30	36	(3%)	辞書形+と	4	23
13		てから	1	16	37		辞書形+ように+	2	36
14		てください	141	14	38	ない形	ないで	1	34
15		てくださる+ (よう)	5	41	39	19	ないでください	8	17
16		てくる	2	43	40	(2%)	ない形+ように	10	36
17		てほしい	3	—	41	ましょう		5	6
18		てみる	6	40	42	尊敬形		2	49
19		て(も)かまいません	3	25	43	ず・ずに		2	—
20		てもらう	2	24	44	意向形		1	31
21	ます 形 132 (16%)	ます形	40	4	45	受身形		1	37
22		お+ます形+いただく	8	—	46	可能形		1	27
23		お+ます形+ください	71	49	47	た形		1	19
24		お+ます+くださる+	1	—		合計	806		

※課：初級日本語教科書『みんなの日本語』の提出課

## 5.2 依頼文中の高頻出動詞と共起する語

### 5.2.1. 「提出する」の共起ネットワーク

5.1.2において明らかになった高頻度動詞「提出する」と共起する語は、図2の通りネットワークを構成する。繋がり強い共起語同士が線で結ばれている。語の繋がりを視覚的にとらえ易いため、学校に関する知識の促進や整理に応用できるのではないだろうか。例えば、図2①ではPTA総会が毎年開かれ、欠席者は委任状の提出を求められるという文化を知る機会になり、②からは行事やイベントへの参加申し込みには締切があり、期日を過ぎると申し込めない場合があることを知る機会になるのではないかと考察した。



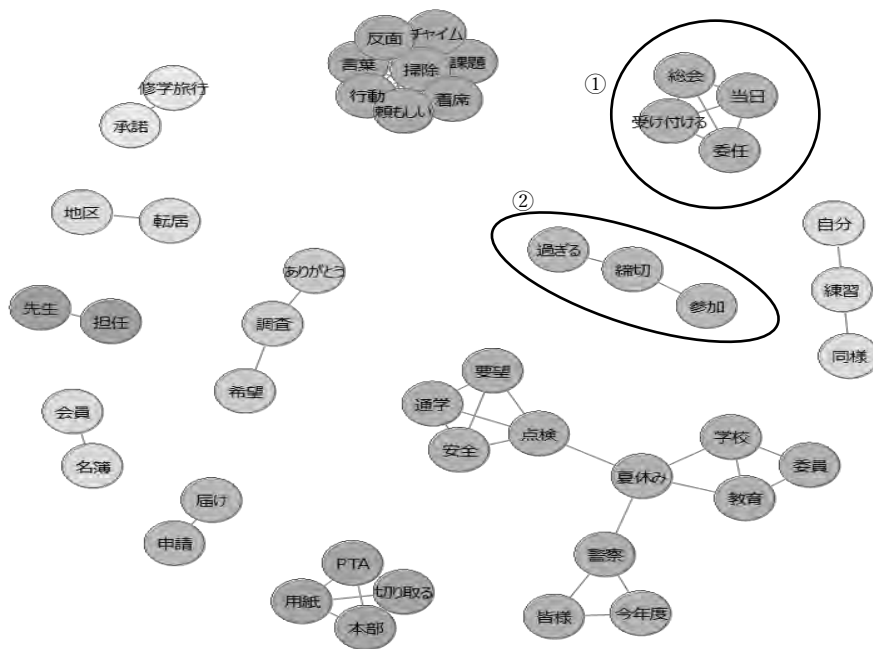


図2 依頼動詞頻度1位「提出する」と共起する語

### 5.2.2 共起ネットワークの教材としての応用

文は4つ作成された。「希望調査に参加してくれてありがとう。」「参加希望出す日、締め切り過ぎてしまいました。」「参加締め切り申し込みすぎしたら、無許可になります。」「保護者の承諾がないと、修学旅行に参加できません。」(全て原文ママ)作成したのは、PTAや町内会で役員を経験したことがある3名の参加者であった。日本での経験に基づく背景知識があることが、言葉のつながりの関係を連想することに役に役立っていると考えられる。しかしながら、「PTAって何?」という質問に他の参加者が口々に説明をし始め、更には「外国人は、PTAに参加したほうが良いのか否か。」という問いかけから、活発な意見交換に発展した。この試みは、活動実践として未だ不十分なものではあるが、日本語を使って日本文化について話し合う活動が行われ、その中で共起ネットワークは、内容スキーマを促進するきっかけとして機能したと言えるのではないかと。

### 5.3 読解支援での提出順序

まず、最頻出構文「ごNください」のNに高頻出サ変Nを次々に入れ込み、「ご提出ください」などの文を作成したり読んだりする練習を行う。次に「てください」構文と共に高頻出動詞を学習し「記入してください。」等の文を練習する。続くステップとして、「お+ます形+ください」(お出してください。)の構文や、使役形、ない形を用いた構文を学ぶという手順がボトムアップの読みの促進に効果的ではないかと考える。加えて、会話中心の日本語支援現場で共起ネットワークを用い、言葉の繋がりを連想する練習をグループで行う。或いはCarrell(1988)が提案する「背景知識を付けるための予備的な読み」の活動として、お便り文書の読解練習前に行う、学校文化についての説明の際の教材として用いることを提案したい。いずれもトップダウンの読みの促進を図ることを目的とする。

## 6. おわりに

本研究は外国人保護者にだけ日本の文化や社会への同化を迫るものではない。お便り文書研究の一例ではあるが、依頼文の構文の難易度が高くないことが明らかになったことや学習順序を提示できた事が、自力で読めるようになりたいと願う保護者とその支援者にとって、朗報となれば幸いである。今後は本研究の知見を整理し、更に依頼文の位置の読み取りのための研究を加え、地域の外国人保護者の日本語学習支援の実践につなげたい。

### 注

- (1) 国立国語研究所日本語教育基盤情報センター学習項目グループ・評価基準グループ (2009)『生活のための日本語：全国調査』結果報告』<速報版> 全体の数値は 52.2%。  
[https://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/research/pdf/seika\\_sokuhou.pdf](https://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/research/pdf/seika_sokuhou.pdf)
- (2) 「(バザーでは)生ものは受け付けません。」「当日は7時より前に校庭に入ることはできません。」など、学校やPTAの方針やルールを示した文が見受けられる。「(そのような方針であるから、)しないでください」という間接的な依頼の機能を持つと言える。書き手の真意を読み取る読解力の育成のためには詳細な分析が必要ではあるが、今回は調査対象としない。
- (3) すべき行動を知るため、サ変動詞の他「丸を付ける」「取りに行く」を異なり語として集計している。
- (4) KH Coder2.0。テキストマイニング用ソフトウェア (立命館大学 樋口耕一氏制作)。
- (5) 個人情報保護の観点から固有名詞 (組織・人名・地名) を排除。更に記号・空欄を排除。

### 参考文献

- (1) 伊藤孝恵 (2007) 「国際結婚夫婦のコミュニケーションに関する問題背景：外国人妻を中心に」『言語文化と日本語教育』33号, pp5-72
- (2) 今澤梯・内田紀子・花島健司著 斎藤ひろみ編 (2012)『外国人児童生徒のための支援ガイドブック～子供たちのライフコースによりそって～』凡人社
- (3) 桑原陽子 (2017) 「初級読解教材作成を目指した非漢字系初級学習者の読解」『国立国語研究所論集』13号, pp127-141
- (4) 地引愛 (2013) 「小学校配布物から情報を得るために必要な語彙の探索：使用頻度の高い語彙に注目して」『学習院大学国語国文学会誌』56号, pp76-92.
- (5) 富谷玲子・内海由美子・仁科浩美 (2012) 「子育て場面で外国人保護者が直面する書き言葉の課題－保育園・幼稚園児の保護者を対象とした調査から－」『神奈川大学言語研究』34号, pp. 53-71
- (6) 森篤嗣・内海由美子 (2012) 「山形県における定住アジア女性の日本語使用：首都圏・全国との比較から特性をみる」『国立国語研究所論集』4号, pp37-48
- (7) 李曉燕 (2017) 「外国人保護者に対する日本語支援－小学校配布プリントの特徴および「学校カルチャー語彙」の分析を通じて－」『地球社会総合科学』24, 2号, pp1-12
- (8) Carrell, P.L (1988) Interactive text processing : Implications for ESL/ second Language reading classrooms. pp239-259. In Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D.(eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press
- (9) Nation, L.S.P (2001) *Learning Vocabulary in Another Language* . Cambridge University Press

## 中国語母語話者の和語動詞の産出に関する量的検討

—KY コーパスを用いて—

孟盈（首都大学東京大学院生）

### 1. はじめに

日本語と中国語は言語距離の遠い言語であるが、漢語や漢字表記に類似性を持っているため、中国語を母語とする日本語学習者（以下、CNS）は漢語の学習に有利とされる。一方、漢語の使用に依存する（張, 2009）ことや漢字知識を転用することから、中国語母語話者（以下、CNS）の和語の習得が十分に進んでいないことが指摘されている。しかし、Oudin(1989)では、「母語を異にする2つあるいはそれ以上のグループの言語運用の比較が有用でありまた必要でもある」と主張しているように、体系的に和語の習得状況を明らかにするには、他の言語を母語とする学習者との比較も必要となる。そこで、本研究はKY コーパスを用いて、延べ語数、異なり語数、語彙難易度を指標に、英語母語話者（以下、ENS）と韓国語母語話者（以下、KNS）との比較を通して、CNSの和語動詞の産出は他の母語話者と異なるかを検証する。

### 2. 調査方法

#### 2-1. 使用するデータ

本研究はOPI (Oral Proficiency Interview) テストを用いて作成した学習者話し言葉コーパス「KY コーパス」version1.2を利用する。その理由は、KY コーパスは中国語、英語、韓国語を母語とする日本語学習者30人のデータが収録されており、異なる言語を母語とする学習者間の比較ができること、また、各言語を母語とする学習者のうち、OPIの判定基準に従い、初級5名、中級10名、上級10名、超級5名のデータも収集されているため、レベル別の比較や分析も可能なためである。

#### 2-2. データの処理手順

本研究は学習者の和語動詞の使用状況を調査することを目的とするため、KY コーパスから以下の手順によって、データを抽出した。

① 学習者（文字化コード：S）の文字化データを抽出する。KY コーパスはテスターと学習者の両方のデータがあるが、本研究の対象が学習者であるため、テスター（文字化表記：T）の発話や学習者（文字化表記：S）の発話に挟んだテスターの相槌（文字化表記：<>）や非言語行動（文字化表記：{}）を取り除き、学習者の文字化データのみ残す。

② 形態素解析器Mecab0.996と形態素解析辞書UniDic-Mecab-2.12を利用し、習熟度別、母語別に形態素解析を行う。解析した結果を、それぞれテキストファイルに出力する。

③ 語彙素、品詞、語種の情報で見出し語を抽出する。具体的に、Rubyを用いて、UniDicの品詞属性を参考に、動詞属性に付与されたものを含む発話を取り出す。また、本研究はCNS

の和語使用実態の解明を目的とするが、和語以外の語種を参照群として取り上げたいため、漢語、外来語も抽出し、語種別に集計する。そして、UniDicの解析単位は短単位であるため、「勉強する」のようなサ変動詞を「勉強」(名詞-普通名詞-サ変可能;漢)と「する」(動詞-非自立可能;和)の2語に解析する。本研究の調査対象は各語種の動詞であるため、サ変動詞の前項要素の語種をサ変動詞の語種とする。ただし、UniDicの解析結果の「混種語」(頑張る、愛し合う、信じるなど)は今回の調査から除外する。

④ サ変動詞を判定する。そして、KYコーパスは学習者の発話データである。話し言葉で省略が多く、さらに学習者の言葉が100%の正確さに満たないため、「形態素解析ウェブアプリ UniDic-MeCab (サ変動詞判定)<sup>(1)</sup>」を利用し、「サ変動詞」と「名詞をする」との判定を行う。

⑤ 品詞、語彙素の誤判定を修正する。具体的に、受身・可能・尊敬の「られる」、使役の「せる」、補助動詞、複合助詞、副詞、連体詞、連語、敬語「お(ご)～する」「お(ご)～なる」「なさる」<sup>(2)</sup>、慣用表現「はじめして」「お願いします/いたします」「すみません/すいません」「ごめんなさい」「ありがとうございます/ました」、「かもしれない」「なければならない」「なければ(なきゃ)いけない」「てはいけない」「くありません」「ければ」「じゃありません」「わけにはいかない」「たりする」を削除する。また、「\*」という「まったく聞き取れない箇所」の前後に出現される動詞の中、形からも文脈からも推測できないものを削除する(例えば、はっきり<<見え>>ますし、うん、\*\*\*\*<<し>>)。そして、間違っただけで付与される語彙素は、筆者によりタグをつけ、正しい語彙素に訂正する(例えば、「6月、<<いっ>>たの、うん、とても暑いし、でも海は、とてもきれいです。」の場合、<<いっ>>たをに解析したが、文脈の意味を考慮し、筆者より、「行く」と訂正する)。

### 2-3. 調査方法

本研究はENSとKNSとの比較によって、CNSの和語動詞の使用実態を明らかにすることを目的とする。まずは、CNSが漢語の使用に頼りすぎていないかについて漢語の延べ語数で検証する。また、和語の種類や難易度について、他言語母語話者との相違を明らかにするため、和語の異なり語数や難易度を調査する。そのため、母語別、習熟度別に和語、漢語、外来語の延べ語数や異なり語数を集計する。習熟度は、「KYコーパス」における「初級・中級・上級・超級」のレベルに従う。また、各習熟度において、漢語の延べ語数、和語の異なり語数別に、CNSとENS、KNSが使用した語数のそれぞれの総語数に対する比率をカイ二乗検定で検定する。そして、各習熟度において、母語別に使用されている和語の難易度を「日本語読解支援システムリーディングチュウ太」<sup>(3)</sup>で検定する。なお、形態素解析で一つの語彙と判定され、「システムリーディングチュウ太」で二つと判定される場合、形態素解析の結果に従い、難易度判定を「級外」とする。UniDicは語彙素・語形・書字形・発音形の階層構造を持つため、異なる書字形(辞める、止める)に対しても、同じ語彙素(止める)を与える。それに対して、「システムリーディングチュウ太」は『日本語能力試験出題基準』に従って検定を行うため、書字形が異なる場合、異なる語彙として扱う。本研究は日本語教育の立場で学習者の使用状況を調査するため、語彙素が同じで、書字形が異なる語彙は「システムリーディングチュウ太」の判定結果に従う。

### 3. 調査結果と分析

上記のデータの処理手順に従い、さらに母語別、習熟度別に集計し、各語種の延べ語数や異なり語数の語数それぞれが全体に占める比率を表1に示す。学習者のデータであるため、日本語にない語彙も数少ないが、使用されていた。例えば、中級 CNS の使用では「自食する」という語が「自分でご飯を作る」の意味で使用されていた。このような日本語にない動詞の使用については、「日本語にない語」として集計した。

表 1-1 初級学習者における各語種の使用語数

		和語	漢語	外来語	日本語にない語
CNS	延	146 (95.42%)	7 (4.58%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
	異	41 (89.13%)	5 (10.87%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
ENS	延	177 (95.16%)	8 (4.30%)	1 (0.54%)	0 (0.00%)
	異	39 (88.64%)	4 (9.09%)	1 (2.27%)	0 (0.00%)
KNS	延	152 (91.57%)	13 (7.83%)	1 (0.60%)	0 (0.00%)
	異	46 (90.20%)	4 (7.84%)	1 (1.96%)	0 (0.00%)

表 1-2 中級学習者における各語種の使用語数

		和語	漢語	外来語	日本語にない語
CNS	延	1387 (91.85%)	117 (7.75%)	5 (0.33%)	1 (0.07%)
	異	172 (74.14%)	56 (21.21%)	3 (1.14%)	1 (0.38%)
ENS	延	1047 (91.68%)	24 (13.95%)	7 (4.07%)	4 (2.33%)
	異	137 (79.65%)	134 (7.83%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
KNS	延	1382 (91.16%)	4 (8.84%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
	異	197 (80.08%)	49 (19.92%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)

表 1-3 上級学習者における各語種の使用語数

		和語	漢語	外来語	日本語にない語
CNS	延	2092 (88.87%)	255 (10.83%)	6 (0.25%)	1 (0.04%)
	異	264 (67.69%)	120 (30.77%)	5 (1.28%)	1 (0.26%)
ENS	延	2065 (90.45%)	207 (9.07%)	11 (0.48%)	0 (0.00%)
	異	222 (71.38%)	81 (26.05%)	8 (2.57%)	0 (0.00%)
KNS	延	2021 (91.57%)	168 (7.61%)	13 (0.59%)	5 (0.23%)
	異	237 (71.60%)	81 (24.47%)	8 (2.42%)	5 (1.51%)

表 1-4 超級学習者における各語種の使用語数

		和語	漢語	外来語	日本語にない語
CNS	延	1078 (90.66%)	105 (8.83%)	6 (0.50%)	0 (0.00%)
	異	178 (70.36%)	70 (27.67%)	5 (1.98%)	0 (0.00%)
ENS	延	1075 (94.22%)	61 (5.35%)	5 (0.44%)	0 (0.00%)
	異	180 (78.26%)	45 (19.57%)	5 (2.17%)	0 (0.00%)
KNS	延	1487 (91.73%)	127 (7.83%)	5 (0.31%)	2 (0.12%)
	異	234 (79.86%)	52 (17.75%)	5 (1.71%)	2 (0.68%)

#### 3-1. 漢語動詞の延べ語数

漢語の使用に頼りすぎて、和語が十分に習得されていない可能性を検証するには、CNS は和語の使用に代わり、漢語を使用するかを明らかにする必要がある。上記の表 1 から、動詞には、漢語や和語が多数を占め、外来語はほとんどないことが分かった。つまり、CNS の漢語使用数が ENS や KNS より多いと、和語の使用数が減る。そのため、各習熟度において、CNS、ENS、KNS の漢語動詞の延べ語数をカイ二乗検定で検定した (表 2)。

漢語動詞延べ語数のカイ二乗検定の結果、上級 ( $\chi^2(2)=14.213$ ,  $p<0.05$ )、超級 ( $\chi^2(2)=11.000$ ,  $p<0.05$ ) において異なる母語により漢語動詞の延べ語数に有意差が認められた。さらに、上級学習者や超級学習者に Bonferroni 法による多重比較 (補正後の有意水準  $\alpha=0.017$ ) を行った。その結果、上級において、CNS と KNS 間 ( $\chi^2(1)=14.040$ ,  $p<0.017$ ) には有意差が見られたが、CNS と ENS 間 ( $\chi^2(1)=4.028$ , n. s.)、ENS と KNS 間 ( $\chi^2(1)=3.103$ ,

n. s.)には有意差が見られなかった。つまり、上級 CNS の漢語延べ語数の使用率が KNS より有意に高かった。他の言語母語話者より漢語動詞の使用に頼ることが示された。超級において、CNS と ENS 間 ( $\chi^2(1)=10.686$ ,  $p<0.017$ )、ENS と KNS 間 ( $\chi^2(1)=6.537$ ,  $p<0.017$ )には有意差が見られたが、CNS と KNS 間 ( $\chi^2(1)=0.899$ , n. s.)には有意差が見られなかった。つまり、超級 ENS は CNS、KNS より漢語動詞の延べ語数使用率が有意に低かった。ENS は超級になっても、他の言語母語話者ほど漢語を駆使できない可能性がある。

表 2 漢語動詞延べ語数のカイ二乗検定の結果

	初級	中級	上級	超級
$\chi^2$	2.481	3.117	14.213	11.000
p	0.289	0.21	0.001*	0.004*

\* :  $p<0.05$

今回の結果を見てみると、上級を除き、CNS は他の言語母語話者と比べ、特に漢語の使用に頼っている傾向が見られなかった。初級、中級において、三ヶ国語の母語話者共にその多くは漢語が使用できずに、和語を使用した。その原因として、初級や中級は「一日の生活」「休みの日の過ごし方」「料理の作り方」など身近な話題を話させるため、漢語の使用が少なく、和語の使用が多いことが考えられる。上級において、CNS の漢語使用数の多い原因は、KY コーパスは OPI テストを用いて作成されたものであり、OPI テストは学習者の即時的な反応を要求するため、CNS が親しみのある漢語を優先的に選ぶと考えられる。また、超級では、「抽象的な話題、専門的な話題」などが設けられ、「漢語系の抽象語彙が駆使できる」(牧野他, 2001) ことが要求される。CNS、KNS は同様の傾向を持っていることが明らかとなったが、ENS の漢語使用率が有意に低いことから、ENS は超級においても、まだ漢語に不慣れな可能性がある。つまり、他の言語の母語話者と比べ、上級以外の CNS については漢語の使用に頼りすぎているとは言えないことが判明した。

### 3-2. 和語動詞の異なり語数

和語の使用実態を調べるには、使用される語彙の種類指標として異なり語数を調査する必要がある。そのため、各習熟度において、CNS、ENS、KNS の和語動詞の異なり語数をカイ二乗検定で検定した (表 3)。

表 3 和語動詞異なり語数のカイ二乗検定の結果

	初級	中級	上級	超級
$\chi^2$	0.064	2.887	1.676	7.488
p	0.968	0.236	0.432	0.024*

\* :  $p<0.05$

カイ二乗検定の結果に、超級のみ、母語による和語動詞の異なり語数に有意差が確認された。さらに超級に Bonferroni 法による多重比較 (補正後の有意水準  $\alpha'=0.017$ ) を行った。

その結果、CNS と ENS 間( $\chi^2(1)=3.925, n.s.$ )、ENS と KNS 間( $\chi^2(1)=0.201, n.s.$ )には有意差が見られなかったが、CNS と KNS 間( $\chi^2(1)=6.627, p<0.017$ )には有意差が見られた。つまり、超級 CNS は KNS より和語動詞の異なり語の使用率が有意に低かった。

KY コーパスにおいて、学習者の習熟度は初級、中級、上級、超級という4つのレベルに分けられているが、各習熟度の人数が均衡に取れていない<sup>(4)</sup>。各習熟度の和語動詞の異なり語数を全体的から見るため、異なり語数を人数分に割り、一人当たりの異なり語数を図1で表す。図1にあるように、全体的から見ると、和語動詞の異なり語数は、異なる母語話者間で同じ傾向を示し、初級から超級まで伸び続けていることが分かった。つまり、初級から超級まで、使用された和語動詞のバリエーションが増えつつあることが示唆された。また、カイ二乗検定の結果に踏まえ、超級において、CNS と ENS はそれほど大きな差がないが、KNS は CNS と ENS より使用された和語動詞のバリエーションが多いことが分かった。ここからも、KNS の和語の習得が他の母語話者と比較して高いことが分かるが、CNS が特に低いわけではないことが分かる。

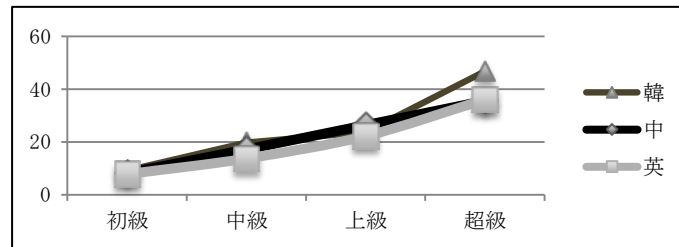


図1 各習熟度における一人当たりの和語動詞の異なり語数

### 3-3. 和語動詞の難易度

「日本語読解支援システムリーディングチュウ太」を用い、各習熟度の CNS と ENS が使用した和語動詞の難易度を判定し、その結果を表4で示す。また、表4の結果を踏まえ、各習熟度の和語動詞の難易度をカイ二乗検定で検定した。その結果、中級学習者 ( $\chi^2(2)=16.336, p<0.05$ ) において、異なる母語の学習者間に有意差が見られた。さらに、Bonferroni 法による多重比較(補正後の有意水準  $\alpha' = 0.017$ )の結果、中級において、ENS の二級和語動詞の使用が CNS や KNS より有意に少ない(表4-2に参照)。中級 ENS の和語動詞の使用は三、四級語彙に偏り、中級 CNS と中級 KNS は二級レベルの和語動詞を積極的に使用したことが分かった。総体的から見ると、CNS が難易度の低い和語動詞ばかりを使っているわけではないことが分かる。

表4-1 初級学習者における和語動詞の難易度

	四級	三級	二級	一級	級外
CNS	40 (97.56%)	1 (2.44%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
ENS	40 (100.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
KNS	37 (80.43%)	7 (15.22%)	2 (4.35%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)

表4-2 中級学習者における和語動詞の難易度

	四級	三級	二級	一級	級外
CNS	78 (45.35%)	51 (29.65%)	37 (21.51%)	2 (1.16%)	4 (2.33%)
ENS	74 (54.01%)	46 (33.58%)	14 (10.22%)	3 (2.19%)	0 (0.00%)
KNS	84 (42.64%)	55 (27.92%)	49 (24.87%)	5 (2.54%)	4 (2.03%)

表 4-3 上級学習者における和語動詞の難易度

	四級	三級	二級	一級	級外
CNS	76 (28.68%)	77 (29.43%)	78 (29.43%)	22 (8.30%)	11 (4.17%)
ENS	78 (35.14%)	76 (34.23%)	56 (25.23%)	5 (2.25%)	7 (3.15%)
KNS	72 (30.38%)	78 (32.91%)	63 (26.58%)	14 (5.91%)	10 (4.22%)

表 4-4 超級学習者における和語動詞の難易度

	四級	三級	二級	一級	級外
CNS	64 (35.96%)	41 (23.03%)	47 (26.40%)	13 (7.30%)	13 (7.30%)
ENS	67 (37.22%)	53 (29.44%)	41 (22.78%)	7 (3.89%)	12 (6.67%)
KNS	74 (31.62%)	59 (25.21%)	65 (27.78%)	18 (7.69%)	18 (7.69%)

#### 4. まとめと今後の課題

本研究において、「KY コーパス」を用いた分析により、CNS の和語動詞の使用実態について以下の 3 点が分かった。①上級において、CNS は他の言語母語話者より漢語動詞の産出が多いことから、抽象的な話題を話し始める上級において、学習者の即時的な反応を要求する際、CNS が親しみのある漢語を優先的に選ぶと考えられる。②和語動詞の産出バリエーションは超級において CNS は KNS ほど多くないが、一人あたりの異なり語数から見ると、KNS がとりわけ産出のバリエーションが多く、CNS と ENS の産出は同じだったことが分かった。③和語動詞の難易度は CNS と KNS がほぼ同じであるが、中級において、ENS は二級和語動詞を積極的に使用できない。つまり、先行研究で述べられていたように「CNS は漢語を好んで使用することにより、和語が十分に習得できない」とは言い切れないこと、また、和語の使用において漢字知識が働いている可能性があることが明らかになった。

本研究は具体的な和語の使用を見る前に和語動詞の全体の使用実態を概観した。石川 (2012) は「日本語学習者コーパスの多くはデータ統制が厳密に行われていないため、一個のコーパスだけで結論するのは危険 (p. 248)」と述べており、今後は他のコーパス、特に書き言葉コーパスを用いて、和語の使用実態を再度検証する必要がある。また、質的に異なる母語と比較ながら、CNS の具体的な和語動詞の使用実態を明らかにしたい。

#### 注

- (1) <http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/unicheck/>
- (2) ただし、「なさる」について、本動詞としての用法は残す。
- (3) <http://language.tiu.ac.jp/tools.html> - input
- (4) KY コーパスにおいて、初級と超級が 5 人ずつであり、中級と上級が 10 人ずつである。

#### 参考文献

- (1) 石川慎一郎 (2012) 『ベーシックコーパス言語学』 ひつじ書房。
- (2) 張麟声 (2009) 「作文語彙に見られる母語の転移—中国語話者による漢語語彙の転移を中心に」『日本語教育』140, pp. 59-69.
- (3) 牧野成一・鎌田修・山内博之・斎藤真理子・萩原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL OPI 入門』アルク。
- (4) Odlin, T (1989). *Language Transfer*. Cambridge University Press.



## 「間違いが直す」格助詞誤り訂正システム

小川耀一朗（長岡技術科学大学大学院生）・山本和英（長岡技術科学大学）

### 1. はじめに

自然言語処理の分野では、非母国語話者の書く文章の中にある文法的な誤りを自動で訂正する研究が行われている。この文法誤り訂正タスクは、ある文章が与えられたときに、あらゆる文法的な誤りが訂正された文章を返すことが目標である。

自然言語処理の技術の活用が様々な領域で進む中で、言語教育の支援にも応用が期待されている。誤り訂正システムは日本語教師の作文チェック作業の支援や、eラーニングとしての学習者の言語習得支援などに活用できると考えられる。

日本語における文法的な誤りの種類は多岐に渡る。

図1はNAIST誤用コーパス（大山 2012）（大山 2016）における、誤り箇所の割合を示したものである。助詞の誤りが23%を占めており、学習者にとって助詞が最も間違いやすいことがわかる。特に格助詞は文の意味を理解する上で重要である。そこで本研究では、日本語学習者の格助詞誤りを訂正するシステムを構築する。

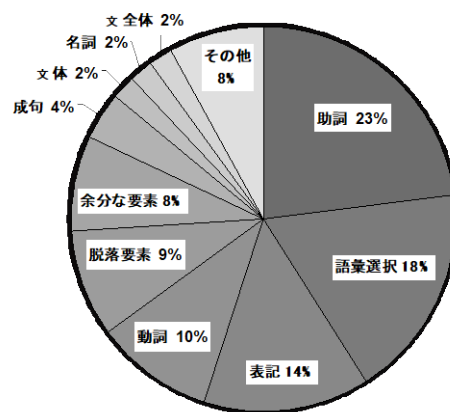


図1 NAIST 誤用コーパスでの誤り傾向

### 2. 関連研究

文法誤り訂正タスクの研究では、誤りを含む文を正しい文に“翻訳する”タスクとして扱う機械翻訳手法が多く提案されている（水本 2013）（Yuan 2016）。機械翻訳手法は、学習者の書いた文とその訂正された文のペアで構成された学習者コーパスをモデルに学習させることで訂正を行う手法である。機械翻訳手法では大量の学習者コーパスを学習させる必要があるが、日本語で書かれた学習者コーパスの開発事例は少ない。Lang-8<sup>(1)</sup>から日本語の学習者データを収集し、規模の大きいコーパスで実験を行なった報告（水本 2013）では実用化できるまでの精度に至らなかった理由に学習者コーパスの不足を挙げている。

他の手法として、言語モデルを用いた訂正手法（Bryant 2018）や、訂正候補の中から正しい単語に分類する分類手法（Kaili 2018）がある。言語モデルを用いた手法では、対象言語のテキストコーパスのみで構築した言語モデルを用いるため、学習者コーパスを必要と

しない。また、訂正対象を格助詞誤りに限定しているため、機械翻訳のようなあらゆる誤りを一度に“翻訳する”必要性は薄い。そこで本研究では、言語モデルを用いて格助詞誤りを訂正する。

### 3. 日本語学習者の誤り傾向

NAIST 誤用コーパスは国立国語研究所により収集された「日本語学習者による日本語作文とその母語訳との対訳データベース」に誤用タグを付与したコーパスである。

図 1 に示した通り、学習者にとって助詞が最も間違えやすい。図 2 に NAIST 誤用コーパスでの助詞誤りの内訳を示す。助詞の不足による誤りの割合が 27% と最も多いことがわかる。また助詞の中でも「が・は・に・を・の・で」の誤用が多い。先行研究（笠原 2012）では全ての格助詞の誤用を対象に訂正を行ったが、助詞の不足に対しての補完は行ってない。しかし、日本語学習者は助詞を欠落してしまいやすいという傾向があるため、不足している助詞を補う処理は不可欠であると考えられる。本研究では、誤り頻度の高い格助詞「が・を・に・で」を対象に、誤用の訂正と不足箇所の補完を行う。

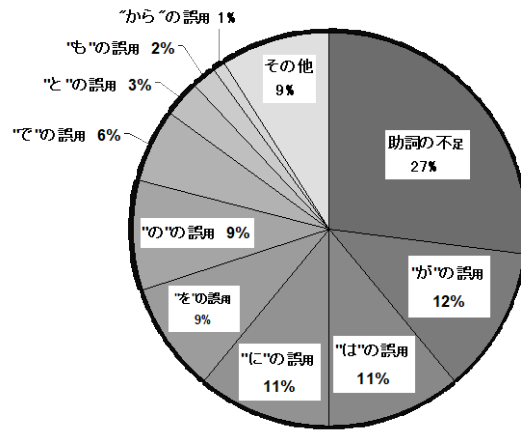


図 2 NAIST 誤用コーパスでの助詞誤りの内訳

### 4. 言語モデルに基づく格助詞誤り訂正手法

本研究では言語モデルを用いて誤り訂正を行う。言語モデルとは、文の自然さを表現するモデルであり、入力文  $s$  の自然さを言語モデル確率  $P(s)$  で表す。より自然な文には高い確率を与え、不自然な文には低い確率を与える。本稿では言語処理分野で広く利用されている、単語  $n$ -gram モデルを使用する。

単語数が  $T$  の文  $s = s_1 \dots s_T$  を  $s_1^T$  と表記する。文  $s$  の言語モデル確率  $P(s)$  は以下のような式で表される。

$$P(s) = P(s_1^T) = \prod_{t=1}^{T+1} P(s_t | s_{t-n+1}^{t-1})$$

ここで  $P(s_t | s_{t-n+1}^{t-1})$  は条件付き確率であり、あらかじめ訓練データから全ての  $n$ -gram の頻度を算出して作成した辞書から計算する。

言語モデルを用いた誤り訂正は、誤りを含む文の言語モデル確率は誤りを含まない文と比べて低くなるだろうという考え方に基づいている。例えば「車が買う」の言語モデル確率は「車を買う」の言語モデル確率よりも低くなる。以下に訂正の手順を示す。

- (1) 入力文の形態素解析を行い、各単語に対して以下の処理を繰り返し行う
- (2) 置換
  - ① 単語が格助詞「が・を・に・で」のいずれかの場合、他の各格助詞で

置換した訂正候補文を生成する

- ② 元の文および各訂正候補文の言語モデル確率を計算し、最も確率の高くなる文を選択する

(3) 補完

- ① 品詞が名詞または代名詞または接尾辞-名詞的の単語の後に、品詞が助詞または助動詞の単語が続いていなければ、格助詞不足と判断する
- ② 格助詞の不足と判断された箇所には、格助詞「が・を・に・で」をそれぞれ挿入した訂正候補文を生成する
- ③ 元の文および各訂正候補文の言語モデル確率を計算し、最も確率の高くなる文を選択する

各単語に対しての繰り返し処理を行う際は、文末の単語から文頭の単語まで順番に処理を行った。これについての考察は7章で述べる。

## 5. 格助詞誤り訂正実験

### 5-1. 言語モデルの構築

言語モデルには日本経済新聞記事コーパスを使用した。このコーパスは約1800万文の新聞データが収録されている。日本経済新聞記事コーパスの形態素解析にはMcCab<sup>(2)</sup>とUniDic辞書<sup>(3)</sup>を用いた。言語モデルはKenLM toolkit (Heafield 2011) を用いて単語4-gram言語モデルを構築した。

### 5-2. テストデータ

NAIST誤用コーパスから格助詞「が・を・に・で」の誤用およびそれらの不足に関するタグが付与されている879文を抽出した。また文中の対象タグ以外の誤りはNAIST誤用コーパスのタグに付与されている訂正先に置き換え、対象の誤りのみが含まれているデータセットを作成した。

### 5-3. 評価方法

適合率、再現率、F値で評価する。適合率とは訂正を行った回数のうち、正しい訂正であった回数の割合である。再現率とは、誤っている箇所のうち、正しく訂正された箇所の割合である。F値は適合率と再現率の調和平均で表される。

$$\text{適合率} = \frac{\text{正しい訂正の数}}{\text{訂正を行った回数}}$$

$$\text{再現率} = \frac{\text{正しい訂正の数}}{\text{誤り箇所数}}$$

$$F\text{値} = \frac{2 \times \text{適合率} \times \text{再現率}}{\text{適合率} + \text{再現率}}$$

## 6. 結果

表 1 格助詞誤り訂正の実験結果

手法	適合率	再現率	F 値
ランダム	6.56% (174/2652)	44.1% (174/395)	11.4%
頻度	7.43% (206/2774)	49.2% (206/419)	12.9%
言語モデル	<b>50.9%</b> (493/969)	<b>60.3%</b> (493/817)	<b>55.2%</b>
言語モデル (置換)	49.3% (395/801)	69.3% (395/570)	57.6%
言語モデル (補完)	58.3% (98/168)	39.7% (98/247)	48.0%

表 1 に結果を示す。提案手法である言語モデルを用いた手法での格助詞訂正は、適合率が 50.9%、再現率が 60.3%、F 値が 55.2% となり、格助詞を選択するときランダムに選択する方法 (ランダム) 及びテストコーパスでの訂正先となる頻度が最も高い格助詞を選択する方法 (頻度) よりも高い性能を示した。

また、言語モデル手法での性能を置換と補完で切り分けて計測した結果も示す。置換での訂正では再現率が高く、適合率が低い。それに対して補完での訂正は適合率が高く、再現率が低い。置換では、誤り箇所を正しく訂正する割合が高い一方、本手法では文中の全ての対象格助詞を訂正の対象とするため、正しい格助詞を間違った格助詞に訂正してしまう場合が多く、適合率を下げる要因となっている。補完では、訂正すべき箇所数 (247 箇所) に対して訂正を行った回数 (168 回) が少ないため、再現率は適合率よりも低くなってしまふ。

## 7. 議論

表 2 n-gram を変化させたとき結果

手法	適合率	再現率	F 値
3-gram 言語モデル	48.1%	59.2%	53.1%
4-gram 言語モデル	<b>50.9%</b>	<b>60.3%</b>	<b>55.2%</b>
5-gram 言語モデル	50.3%	59.8%	54.6%
6-gram 言語モデル	50.5%	59.7%	54.7%

表 3 訂正の順序を変化させたときの結果

手法	適合率	再現率	F 値
4-gram 言語モデル (文頭から訂正)	49.7%	57.1%	53.2%
4-gram 言語モデル (文末から訂正)	<b>50.9%</b>	<b>60.3%</b>	<b>55.2%</b>

表 2 に n-gram を変化させたときの言語モデル手法の格助詞誤り訂正の結果を示す。笠原 (2012) は 3-gram 言語モデルを用いていたが、本実験では 4-gram が最も高い性能を示した。

表 3 に、本手法において文中の各単語に対して繰り返し処理を行う際に、文頭から順に行う方法と文末から順に行う方法のそれぞれの結果を示す。Bryant (2018) は文頭から順

に訂正を行っているが、本実験では文末から順に訂正を行う方が良い性能を示した。英語とは違い、日本語は主体の動作を表す述語を文の後ろの方に記述するため、より正しい格助詞を決定しやすい順番に訂正を行うことができるためと考えられる。

表4 システムの出力例

	入力文	出力	正解	
1	それで学校に退学させられた、という話をよく聞きます。	を	を	正解
2	以上 $\phi$ 私の意見です。	が	が	正解
3	人々はこの規制を賛同の意志を表明しました。	が	に	不正解
4	例えばテレビや洗濯機など $\phi$ よく贈ります。	$\phi$	を	不正解
5	ときどき結婚式の時 $\phi$ 音楽を流します。	に	$\phi$	不正解
6	この中には硫黄や硫化化合物をあります。	で	が	不正解
7	さいごで、次のような言い伝えも昔から伝わっている。	が	に	不正解

表4にシステムの出力例を示す。ただし $\phi$ は何もないことを表している。1,2は正解例、3~7は不正解例である。3は置換訂正したが間違えた例である。前後の格助詞をより注視することでこのような間違いを防ぐことができるのではないかと考える。4は補完するべき箇所を補完していない例である。「など」は助詞と解析されるため、補完操作が行われな。名詞,代名詞,接尾辞-名詞的の単語の後に、助詞,助動詞の単語が続いていなければ、格助詞の不足と判断したが、この条件では捉えられない不足誤りが存在するため、補完の条件を今後さらに検討したい。5は補完しなくてよい箇所を補完してしまった例である。しかし、補完した方が自然な文であると思われる。NAIST誤用コーパスにこのような訂正してもしなくても正しいような事例がいくつか見られた。6は置換訂正したが間違えた例である。入力文を単語分割すると「この/中/に/は/硫黄/や/硫化/化合/物/を/あり/ます/。」となり、正しい訂正を行うために必要な「この中には」を、4-gramでは捉えることができないため間違えてしまうと考えられる。文中の単語を広く捉えることのできる手法により精度が改善すると考える。7は置換訂正が間違えた例である。「さいご」が平仮名で書かれており、訓練コーパス中に「さいご」から始まる文が含まれていないため、正しい判断ができなくなってしまうと考えられる。学習者の書く作文には漢字を使わず平仮名を多用する傾向があり、訓練コーパスに含まれない、もしくは正しい単語分割がされない事例が多く発生する。平仮名の多用への対策が今後の課題として挙げられる。

## 8. まとめ

本研究では学習者にとって最も間違えやすい格助詞を訂正対象とし、言語モデルを用いた格助詞誤り訂正システムを構築した。助詞誤りの中でも助詞の不足による誤りの割合が高いため、訂正手順に格助詞の補完操作を組み込むことで助詞不足の訂正に取り組んだ。NAIST誤用コーパスでの訂正実験の結果、置換訂正に対して補完訂正の再現率が低いため、補完の訂正方法の改善が必要である。システムの出力例を見ると、対象格助詞の近傍だけ見ても正しい格助詞を選択することができない事例があった。格助詞の近傍の単語だけで

なく、機能語のような文法を構成する際に重要となる単語にも着目した仕組みを取り入れることで性能の向上につながるのではないかと考えている。また、日本語学習者の作文には平仮名が多用される傾向があるため、形態素解析誤りが生じてしまう。日本語における文法誤り訂正の性能向上のために、日本語学習者作文の平仮名に対する形態素解析の対策が必要である。

#### 謝辞

本研究は、平成 27～31 年科学研究費助成金基盤 (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://lang-8.com/>
- (2) <http://taku910.github.io/mecab/>
- (3) <http://unidic.ninjal.ac.jp/>

#### 参考文献

- (1) 笠原誠司, 藤野拓也, 小町守, 永田昌明, 松本裕治. 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, 2012.
- (2) 水本智也, 小町守, 永田昌明, 松本裕治. 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 巻, 5 号, pp. 420-432, 2013.
- (3) 大山浩美, 小町守, 松本裕治. 日本語学習者の作文における誤用タグつきコーパスの構築について-NAIST 誤用コーパスの開発-. 第一回テキストアノテーションワークショップ, 2012.
- (4) 大山浩美, 小町守, 松本裕治. 日本語学習者の作文における誤用タイプの階層的アノテーションに基づく機械学習による自動分類. 自然言語処理, 23 巻, 2 号, pp. 195-225, 2016.
- (5) Christopher Bryant, Ted Briscoe. Language Model Based Grammatical Error Correction without Annotated Training Data. Proceedings of the Thirteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 247-253, 2018.
- (6) Kenneth Heafield. KenLM: faster and smaller language model queries. In Proceedings of the EMNLP 2011 Sixth Workshop on Statistical Machine Translation, pp. 187-197, 2011.
- (7) Zheng Yuan, Ted Briscoe. Grammatical error correction using neural machine translation. Proceedings of NAACL-HLT 2016, pp. 380-386, 2016.
- (8) Zhu Kaili, Chuan Wang, Ruobing Li, Yang Liu, Tianlei Hu, Hui Lin. A Simple but Effective Classification Model for Grammatical Error Correction. arXiv:1807.00488 .

## 中国人学習者の日本語文の読みにおける漢字単語の処理過程

一口頭翻訳課題を用いた実験的検討—

徐婕（広島大学大学院生）

### 1. 問題と目的

近年、認知・言語心理学の観点から、中国語を母語とする日本語学習者（以下、中国人学習者）がどのように漢字単語を処理しているかについて検討がなされてきた。松見・費・蔡（2012）は、中国人学習者の心内辞書モデルを提案し、中国語と日本語（以下、中日）の形態表象が部分的に共有され、音韻表象が独立・分離することを主張している。また、中日の形態・音韻類似性が、漢字単語の処理過程に影響を及ぼすことも明らかになりつつある（e.g., 蔡・費・松見, 2011; 費, 2015）。これらの先行研究の多くは、単語が単独で呈示される際の処理過程を検討したものである。ただし、日常生活では文脈を伴う形で単語を処理する場合がほとんどであり、個々の単語に対する認知的処理は文脈次第で変わる（阿部・桃内・金子・李, 1994）。さらに、第二言語学習者は、習熟度が向上するにつれて、単語を文脈との関係でとらえて意味を学習していく（松見, 2002）。言語運用面や教育現場を考慮し、単語が文とともに呈示される際の処理過程を検討する重要性が認識されている。単語処理と先行文脈の関係性を検討した研究がみられるが（e.g., 蔡, 2009）、中国人学習者が日本語文を読むとき、文中における漢字単語をどのように処理するのかについては、未解明な点が多い。そこで本研究は、漢字単語の単独呈示事態と文先行呈示事態の先行研究を発展させ、中国人学習者の日本語文を読む過程における漢字単語の処理について検討した。具体的には、文脈の豊富さを指標とする文の制約性を設定した上で、中日漢字の形態・音韻類似性を要因として操作し、移動窓方式による口頭翻訳課題を採用した実験を行った。本研究で得られる結果は単語認知の研究のみならず、文理解過程の研究にも新しい知見をもたらすことができるであろう。

### 2. 方法

**【実験参加者】** 日本留学中の中国人上級学習者 30 名（高制約文条件 15 名，低制約文条件 15 名）であった。全員が日本語能力試験 N1 を取得していた。**【実験計画】** 高制約文と低制約文のそれぞれの条件において、2（形態類似性：高，低）×2（音韻類似性：高，低）の 2 要因計画を用いた。2 要因ともに参加者内変数であった。**【材料】** (1) 漢字単語材料 当銘・費・松見（2012）の中日漢字単語の音韻類似性の調査データを参考に、形態類似性高・音韻類似性高，形態類似性高・音韻類似性低，形態類似性低・音韻類似性高，形態類似性低・音韻類似性低の 4 種類の漢字単語を 12 語ずつ，計 48 語用意した。天野・近藤（2000）に基づき，4 種類の単語の出現頻度を統制した。(2) 文材料 各単語に対し，高制約文と低制約文を 1 文ずつ作成した。高制約文と低制約文をそれぞれ 48 文，計 96 文であった。

予備調査では、文完成課題を実験に参加しない18名の上級中国人学習者に与え、文を完結させるのに適当な単語を収集した。各単語の出現数をすべての単語の出現数で割る値（制約率）を算出し、制約率が60%以上の文を高制約文とし、30%以下の文を低制約文とした。各グループの制約率を統制した。すべての文の長さを22拍～32拍到に統制した。品詞の種類、文位置の不一致が結果に反映する可能性を避けるために、すべてのターゲット単語を名詞に統制し、文末に設定するように材料を作成した。また、フィラー文を16文用意した。

【手続き】参加者は、コンピュータ画面に文節ごとに呈示される文を理解しながら黙読し、赤色の単語が呈示されると、できるだけ速く正確に中国語に口頭翻訳するように教示された。ターゲット単語の呈示開始から参加者が翻訳し始めるまでの時間が反応時間として自動的に計測された。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 高制約文条件の結果と考察について

高制約文条件の場合、単語の種類別に算出した平均正反応時間について、2×2の2要因分散分析を行ったところ（図1）、形態類似性と音韻類似性の交互作用が有意であった

$(F(1,14)=4.86, p=.044, \eta^2=.02)$ 。単純主効果の検定を行ったところ、音韻類似性が高い場合、形態類似性が高い単語と低い単語の間に差がみられなかった（が  $F(1,28)=.41, p=.529, \eta^2=.12$ ）、音韻類似性が低い場合、形態類似性が高い単語のほうが低い場合よりも反応時間が短かった  $(F(1,28)=7.22, p=.012, \eta^2=.48)$ 。また、形態類似性が高い場合、音韻類似性の低い単語が高い単語よりも反応時間が短く  $(F(1,28)=7.52, p=.011, \eta^2=.49)$ 、形態類似性が低い場合、音韻類似性の高い単語と低い単語の間に差がみられなかった  $(F(1,28)=0.10, p=.756, \eta^2=.06)$ 。

以上の結果をふまえ、例を挙げながら考察する。高制約文条件において、たとえば、「今回の参加者の中で半分は男性で半分は…」あるいは「私はのども痛いしせきも出たしたぶん…」というような文脈情報が豊かな文を読む場合、ターゲット単語の「女性」と「風邪」は未だ呈示されていないが、その概念表象の活性化により、日本語の形態・音韻表象が活性化する。形態類似性が高い単語「女性（翻訳同義語：女性）」は共有する形態表象が活性化する一方で、形態類似性が低い単語「風邪（翻訳同義語：感冒）」、日本語の形態表象が活性化する。その後、ターゲット単語が視覚呈示された瞬間に、「女性」はもうすでに活性化した共有する形態表象から、連結が強い中国語の音韻表象（nǚxìng）を迅速に經由してそのまま翻訳同義語（nǚxìng）を中国語で口頭産出したと考えられる。それに対し、「風邪」は日本語の形態表象を通し、日本語音（かぜ）と中国語読み（fengxie）が同時に心内に音

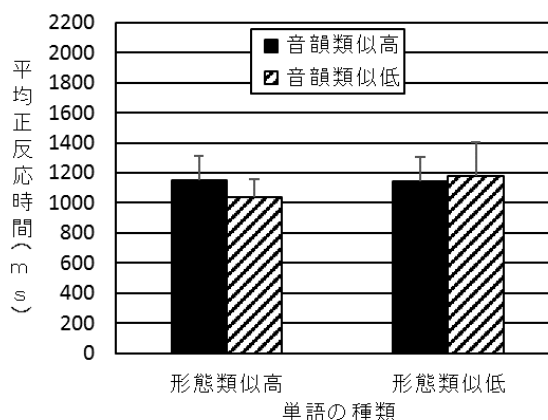


図1 高制約文条件における平均正反応時間及び標準偏差



韻化されるため、翻訳同義語「感冒 (gǎnmào)」の音韻産出に干渉を及ぼすと考えられる。それゆえ、音韻類似性が低い単語において、形態類似性による促進効果が生じたことが推察される。

また、形態類似性が高い場合、音韻類似性による抑制効果が生じた。文脈処理段階では、形態類似性が高い単語は概念表象の活性化により、日本語の形態・音韻表象が活性化し、中国語の形態・音韻表象も活性化する。次の単語処理段階では、「失敗」のような音韻類似性の高い単語が視覚呈示されると、共有する形態表象が活性化し、その後すぐに中国語の音韻表象 (shībài) にアクセスすると同時に、日本語の音韻表象 (しっばい) も活性化する。2つの発音が似ており、競合して活性化を持続しているため、中国語で翻訳同義語「失敗 (shībài)」を産出するとき、日本語音からの干渉を受け、反応時間が遅くなったと考えられる。一方、「眼鏡」のような音韻類似性の低い単語は形態表象から中国語の音韻表象 (yǎnjìng) にアクセスする。日本語の音韻表象 (めがね) も活性化するが、2表象間の連結が弱く、音韻的な分別は比較的にしやすいため、翻訳同義語「眼鏡 (yǎnjìng)」の産出時に、日本語音による影響が小さいと考えられる。よって、形態類似性が高い単語において、音韻類似性による抑制効果がみられた。

### 3-2. 低制約文条件の結果と考察について

低制約文条件の場合、単語の種類別に算出した平均正反応時間について、2×2の2要因分散分析を行ったところ(図2)、形態類似性と音韻類似性の交互作用が有意傾向であった( $F(1,14)=4.58, p=.050, \eta^2=.01$ )。単純主効果の検定(有意確率を1%に設定した)を行ったところ、音韻類似性が高い場合も( $F(1,28)=11.91, p=.002, \eta^2=0.59$ )音韻類似性が低い場合も( $F(1,28)=26.90, p < .001, \eta^2=0.71$ )、形態類似性が高い単語は低い単語より反応時間が短かった。

また、形態類似性が高い場合、音韻類似性が高い単語と低い単語の間に差がみられなかった( $F(1,28)=1.30, p=.265, \eta^2=0.22$ )、形態類似性が低い場合、音韻類似性が高い単語は低い単語より反応時間が短かった( $F(1, 28)=5.07, p=.032, \eta^2=0.41$ )。

まず、低制約文条件における形態類似性の効果について考察する。音韻類似性が高い場合においても低い場合においても、形態類似性による促進効果が示された。この結果から、中国人上級学習者は形態類似性が高い単語が視覚呈示された場合、中国語にも同じ形の翻訳同義語が存在するゆえ、中国語で直接に音声産出することができる。一方、形態類似性が低い単語が視覚呈示された場合、日本語の形態表象を通して日本語の音韻表象が活性化するとともに、ターゲット単語そのままの中国語読みも自動的に音韻化される。この中国語の漢字単語に存在しない音が翻訳同義語の産出にマイナスの影響を与えたと考えられる。

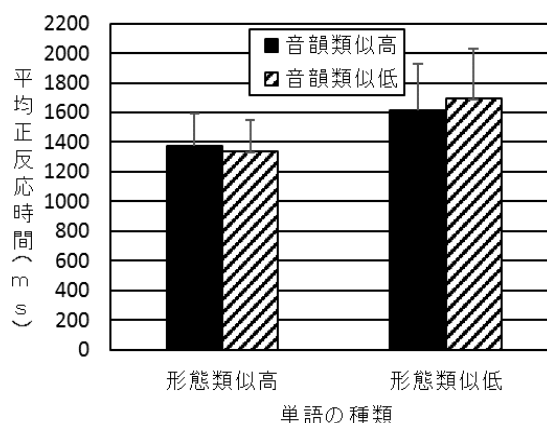


図2 低制約文条件における平均正反応時間及び標準偏差

次に、低制約文条件における音韻類似性の効果について考察する。形態類似性が高い場合、音韻類似性が高い単語と低い単語の間に反応時間の差がみられなかったが、形態類似性が低い場合、音韻類似性が高い単語のほうが低い単語より反応時間が短かった。形態類似性が高い単語は日本語の音韻表象を経由せずに、中国語の音韻表象との強い連結関係によって直接翻訳同義語を中国語で産出できるといえる。その一方、形態類似性が低い場合、音韻類似性が高い単語は形態表象から中国語あるいは日本語の音韻表象の活性化を通して速く意味アクセスするのに対し、音韻類似性が低い単語は日本語の音韻表象を経て意味アクセスする。翻訳同義語を口頭産出する際に、音韻類似性が高い場合も低い場合も、翻訳同義語の音と似ておらず、同程度の影響を及ぼす。音韻類似性の高い単語が低い単語より速く概念表象へアクセスするため、音韻類似性の促進効果が生じたことが考えられる。

#### 4. おわりに

本研究は、文の制約性の観点から、中国人学習者の日本語文を読む過程における漢字単語の処理について検討した。漢字単語の形態・音韻類似性の効果が高制約文条件においても低制約文条件においても現れたが、文の制約性によって働き方が異なることが示唆された。漢字単語の形態類似性に関しては、高制約文条件では促進傾向がみられ、低制約文条件では促進効果であった。これは、中国人学習者が2言語で共有する形態表象に内在化される日本語の漢字単語を視覚的に処理する時、直接中国語の音韻表象へアクセスし、形態情報を効率的に利用して翻訳同義語を音声産出すると考えられる。また、文の制約性により音韻類似性に関する効果が異なることがわかった。文脈処理段階ではターゲット単語の概念表象と語彙表象の活性化の有無（または活性化の程度）によって、ターゲット単語が呈示されてからの単語処理（入力と出力）段階では中日の音韻情報の利用の仕方が異なると考えられる。

本研究は、先行研究ではまだ触れられていない、中国人学習者がどのように文情報の理解に取り組みながら漢字単語を処理するかに関する情報を提供した点に意義がある。また、理解過程と産出過程が想定されている口頭翻訳課題を用いることにより、漢字単語入力段階と出力段階の各段階における語彙活性化の様相を呈示することができる。今後は、本研究で得られた知見をもとに、語彙判断課題、読み上げ課題などの異なる課題を行う必要がある。それぞれの課題で得られる結果を総合的に考察することで、日本語文における漢字単語の処理過程がより明確になるであろう。

#### 主要参考文献

- (1) 蔡 鳳香 (2009) 「中国人上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程—文の先行呈示事態における検討—」『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)』58, 205-212.
- (2) 松見法男・費 暁東・蔡 鳳香 (2012) 「日本語漢字単語の処理過程—中国語を母語とする中級日本語学習者を対象とした実験的検討—」畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文 (編著) 『第二言語習得研究と言語教育』第1部 論文2 (pp. 43-67), くろしお出版

# ポスター発表

---

(第2部)



## 意見文に対する評価コメントの計量的分析

—コレスポネンズ分析に基づく考察—

伊集院郁子（東京外国語大学）・李在鎬（早稲田大学）・  
小森和子（明治大学）・野口裕之（名古屋大学名誉教授）

### 1. はじめに

日本語で論理的な文章を執筆する能力は、日本人学生にとっても留学生にとっても重要なアカデミック日本語能力の一つであり、どのような文章が良いのかを明らかにするために作文評価の研究も重ねられている。これまで、日本語作文の評価研究では、日本語教員、一般日本人、大学教員を主な対象として評価の観点を探る研究が行われているが、評価対象となる作文の良し悪しや執筆者の母語、評価者の専門の違いなども考慮に入れて評価の特徴を詳細に分析した研究は見当たらない。

本研究では、大学教員が記述した評価コメントをコード化し、帰納的に評価の観点を掘り起こしたうえで、コレスポネンズ分析によって評価の観点と①意見文の良し悪し、②執筆者の母語、③評価者の専門との関係を調べ、大学教員による意見文評価の様相を計量的、実証的に探ることを目的とする。

### 2. 先行研究

日本語学習者の作文を対象とした評価研究には、田中他（1998）、田中・坪根（2011）、長谷川・堤（2011、2012）等がある。田中他（1998）は、日本語教師および一般日本人の評価の異同を分析した結果、日本語教師も一般日本人とともに内容面を重視し、表記の重視度は低いことを指摘した。その後の研究（田中・坪根 2011 など）では、日本語教師の評価は決して一様ではなく、評価者の個人的要因等によって評価にずれが生じることを明らかにしている。また、長谷川・堤（2011、2012）は、大学で日本語教育に従事する日本語教師と専門教員を対象に意見文の評価の詳細を分析し、主張文とその根拠となる事実文の適切な構成がなされているか否かが意見文全体への評価を決定付けていると述べている。

伊集院他（2018）は、日本語学習者と日本人学生両者による意見文を対象とした評価研究である。この研究では、評定値に近い日本語学習者と日本人学生1ペアずつ、計3ペアの全6編の意見文に対する評価コメントを探索的に掘り起こし、どのような観点から評価がなされているか、詳細なコード化を行っている。そして、評定値の高低に関わらず大学教員による評価コメントの量は「内容」、「言語」、「構成」、「形式」の順となり、評価の際に内容的側面が最も重視される傾向があるものの、評価者の専門等の要因によって、評価の観点の重みが異なる可能性があることを指摘している。

### 3. 分析方法

#### 3-1. 分析データ

本研究では、データとして大学教員 44 名（日本語教育の教員 22 名、その他の人文社会学系の専門教員 22 名、いずれも日本の大学で 3 年以上の教育歴あり）が日本語意見文計 30 編（日本人大学生 15 名、中国語・韓国語・英語を母語とする大学生 5 名ずつによる執筆）に対して付与した評定値（「非常によい」「よい」「ふつう」「あまりよくない」「悪い」の 5 段階で包括的に評価した数値）および評価を決定づけた「良い点」及び「悪い点」を記述した「評価コメント」を用いる。評価を依頼する際は、日本の大学に入学したばかりの 1 年生（留学生を含む）のアカデミック・ライティングとして自身の基準で包括的に評価するよう依頼した。

なお、ここで評価対象となっている意見文は、インターネットニュースと新聞や雑誌の必要性をテーマにした 800 字程度の手書きによる意見文で、いずれも同じ課題文、同じ条件で執筆されている。課題文や執筆条件は、「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>) で確認できる。

#### 3-2. コーディング

収集した評価コメントの総文字数は、「良い点」が 40,242 字、「悪い点」が 64,815 字、計 105,057 字であった。この評価コメントを M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）（木下 1999）の手法を参考に、意味的なまとまりを単位にコード化した。具体的には、評価コメントをコンテキストに基づいて解釈し、複数の解釈を検討しながら、全体から個別のコメント、個別のコメントから全体を見渡しながらコード（概念）を生成していき、さらにいくつかのコードからカテゴリー化を検討する作業を繰り返した。最終的に抽出されたコード数は 5,798（「良い点」2,675 コード、「悪い点」3,123 コード）で、コードの内訳は、「言語」（表現力、文体、文法、語彙、接続、表記、誤用）、「内容」（論旨、立場、根拠、状況把握、譲歩、反論、問題提起）、「構成」（段落間、段落内、バランス、立場、根拠、状況把握、譲歩、反論、問題提起）、「形式」（文字数、原稿用紙、書字、句読点）、「題」、「書き手」、「読み手」、「印象」、「分類不能」、「なし」の 33 項目、10 カテゴリーである。以下に、評価コメントの原文とコード化の例を示す。

<評価コメントの原文>

「構成がよく練られており、一読しただけで内容がわかりやすい。論拠に基づく主張が展開されており、論理展開に一貫性がある。」

<意味的なまとまりを単位として付与したコード>

「構成がよく練られている。」	【構成（段落間）】
「一読しただけで内容がわかりやすい。」	【内容（論旨）】
「論拠に基づいている。」	【内容（根拠）】
「（論拠に基づく）主張が展開されている。」	【内容（立場）】
「論理展開に一貫性がある。」	【内容（論旨）】

### 3-3. コレスポネンス分析

コレスポネンス分析とは、基本的には、2つの質的変数のそれぞれがもつ複数のカテゴリに対して、データから得られた2変量間のクロス集計表を用い、2つの質的変数間の相関係数が最大になるような数値を各カテゴリに付与する統計的方法で、質的データを数量化して表現するのに用いられる。通常は得られた結果を座標平面（空間）にプロットして視覚的に解釈されることが多い。

本研究では、コレスポネンス分析を行う準備段階として、まず、5段階評定値の分析結果に基づいて意見文30編を上位群（220点満点中、202点から166点）、中位群（同148点から119点）、下位群（同117点から79点）10編ずつに分類し、上記3-2に示した方法で評価コメントのコード化を行ったうえで、抽出された33コード、10カテゴリのうち、出現数上位4カテゴリの「内容」「言語」「構成」「形式」に焦点を当て、それぞれの「良い点」「悪い点」を含めた計8項目、5,125コードについてコレスポネンス分析を行い、項目間の関係を視覚化した。

## 4. 分析結果と考察

### 4-1. 意見文の良し悪しと評価の観点

表1の意見文の良し悪しと評価の観点のクロス集計表を用いてコレスポネンス分析を行った結果、図1のとおり、上位群は「内容」「言語」「構成」「形式」の良い点、中位群は「内容」と「構成」の悪い点、下位群は「言語」と「形式」の悪い点と対応関係があることがわかった。第1次元の寄与率は92.4%、第2次元の寄与率は7.6%であった。

表1 意見文の良し悪しとのクロス集計表

行ラベル	上位群	中位群	下位群	総計
悪い	476	1058	1259	2793
形式_【悪い点】	30	36	67	133
言語_【悪い点】	94	475	702	1271
構成_【悪い点】	72	124	81	277
内容_【悪い点】	280	423	409	1112
良い	1147	715	470	2332
形式_【良い点】	25	13	14	52
言語_【良い点】	194	100	33	327
構成_【良い点】	194	155	109	458
内容_【良い点】	734	447	314	1495
総計	1623	1773	1729	5125

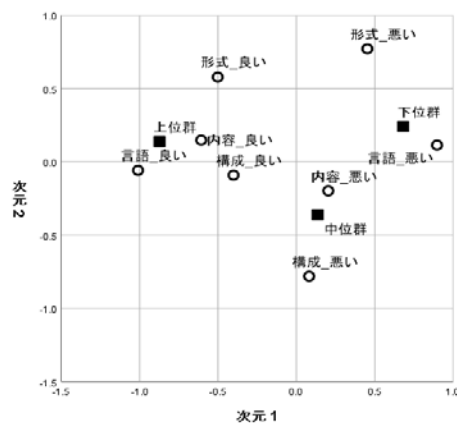


図1 意見文の良し悪しとの対応関係

上位群には、「自分の立場を明らかにしている。【内容（立場）】」、「インターネットが情報収集の中心になりつつあることを認めている。【内容（譲歩）】」、「分かりやすい論理構成である。【構成（段落間）】」、「日本語も適切である。【言語（表現力）】」、「文字数も守られている。【形式（文字数）】」といったコメントが見られた。

中位群に見られたのは、「新聞・雑誌の情報と、一般人のWebサイトを比較しているの

は比較の対象が不正確である。【内容（根拠）】、「突然インターネットの利点から始まっているが、唐突な印象を受ける。【構成（根拠）】』といった「内容」と「構成」の悪い点に関するコメントである。一方、下位群は「語彙など表現力に問題がある。【言語（語彙）】」、「原稿用紙右端でない場所で、一マスに文字と句点が両方書かれているなど、原稿用紙の使い方が正しくない。【形式（原稿用紙）】」など、「言語」と「形式」の悪い点と対応関係が見られた。中位群においては、内容や構成上の不備により評価が上がらず、下位群においては言語上の誤用による分かりにくさや、文字数の不足や書字が丁寧でない等の形式上の理由で、内容や構成の良し悪しに関わらず評価が低くなっていると考えられる。

#### 4-2. 執筆者の母語と評価の観点

表2の意見文の執筆者の母語と評価の観点のクロス集計表を用いてコレスポネンシ分析を行った結果は、図2のとおりである。第1次元の寄与率は89.3%，第2次元の寄与率は10.0%である。「悪い点」に着目してみると、日本人大学生が執筆した意見文は、「構成」、中国語母語話者は「言語」と「形式」、韓国語母語話者は「言語」、英語母語話者は「形式」との対応が見られる。

表2 執筆者の母語とのクロス集計表

行ラベル	英語	韓国語	中国語	日本語	総計
悪い	636	578	545	1034	2793
形式_【悪い点】	32	25	24	52	133
言語_【悪い点】	329	389	299	254	1271
構成_【悪い点】	46	17	29	185	277
内容_【悪い点】	229	147	193	543	1112
良い	212	330	325	1465	2332
形式_【良い点】	5	8	10	29	52
言語_【良い点】	12	27	34	254	327
構成_【良い点】	39	93	83	243	458
内容_【良い点】	156	202	198	939	1495
総計	848	908	870	2499	5125

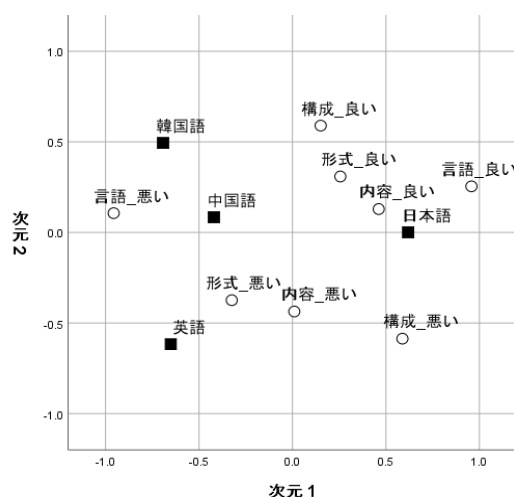


図2 執筆者の母語との対応関係

日本人大学生の構成の悪さは、「段落の整理が悪い。【構成（段落間）】」、「2段落目（反論の支持）が3段落目（主張の根拠）より長い。【構成（バランス）】」、「一段落一主文が守られていない。【構成（段落内）】』といったコメントに現れている。具体的な例として、このような指摘を受けた意見文の第1段落冒頭から第3段落冒頭までを原文のまま以下に示す。その他の意見文に関しても、出だしと終わりに着目して段落構成上の問題点を指摘しているコメントが多く見られた。

<日本人大学生による意見文例（評点146点，中位群）>

□私は、新聞や雑誌は必要だと思います■。

□確かに、インターネットが普及した現代では、いつでも気軽に自分の知りたい情報を見

ることが可能になりました。いつでも情報を知ることが出来き、ニュース内で気になったことがあればそのまま調べることもでき、日本だけでなく、外国のニュースも幅広く見ることが出来るのは、とても良いことだと思います。新聞や雑誌では、ある範囲の情報しか載っておらず情報を多く知りたいと考えるのであれば紙の情報よりインターネットの方が便利だと思います。また、インターネットの情報はタイムリーで情報が更新されるので新しい情報がいつでも見ることが出来るのも大きな利点だと私は考えます■。

□しかし、インターネットが便利な一方で、新聞や雑誌も大切な情報源であると思います。

#### 4-3. 評価者の専門と評価の観点

評価者の専門と評価の観点の関係についてコレスポネン分析した結果(図3, 図4), 両者の評価の観点に大きな違いは見られなかったが、日本語教員は「形式」の良さについては専門教員ほど注視しておらず、また、専門教員は構成の悪さについては日本語教員ほど注視していない可能性がある。

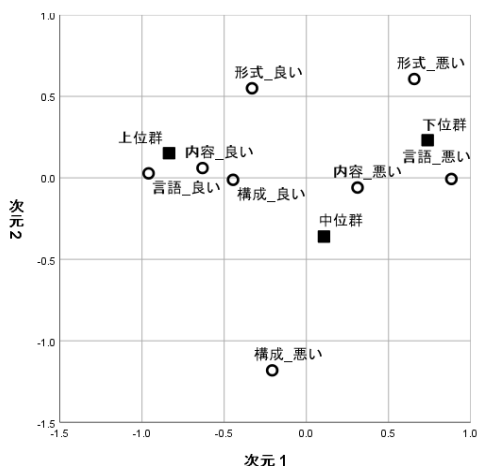


図3 専門教員と評価の観点との対応関係

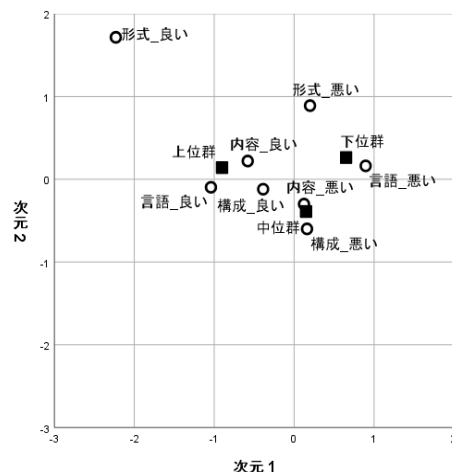


図4 日本語教員と評価の観点との対応関係

専門教員による「形式」に関するコメントを見てみると、「文字数が制限いっぱいである。【形式(文字数)】」、「読み易い字である。【形式(書字)】」といったものがあり、日本語教員よりも指定された文字数(800字程度)でまとめ上げる力や読みやすい書字になっていることを注視していることが窺われる。また、日本語教員は専門教員に比べ文章全体の構成(序論・本論・結論等)や段落内の整理(パラグラフ・ライティングの考え方)、文章全体の分量的なバランスや主張を明示する位置など、文章の構成的な側面に評価の比重を置いている可能性があると言える。

一方、内容や言語については図3, 4から大きな違いは見られないが、内容については両者ともに最も重視しているものの、言語については専門教員には日本語教員の6割程度の言及しか見られず、コメント数には大きな差がある。また、日本語教員によるコメントを見てみると、「語尾に「思っている」を多用している。【言語(表現力)】」



「論の流れを示す接続詞が足りない。【言語（接続）】」、「から」「そんな」「だから」という話し言葉がやや気になりました。【言語（レジスター）】」のように、言語に関する詳細な指摘が見られ、専門教員によるコメントとは量的にも質的にも異なっている可能性がある。

本研究と同様に日本語教員と専門教員の両者に対して意見文の評価研究を行った長谷川・堤（2012）には、「専門教員の評価では、文法や表現などの形式的側面よりも、文章構成や論理の一貫性が高く評価されやすい。これは、日本語教員による評価とおおむね同様の傾向である。」「専門教員においては、文法や表現よりも、論理性や主張の明快さに対するコメントが目立つ。」（p.14）との指摘がある。両者ともに内容的側面に最も注目しているという結果は、本研究でも同様であったが、日本語教員の方が専門教員よりも構成や言語に注視しているのか、どのような点で相違が見られるのかについてはさらに追究していく必要がある。

## 5. まとめ

本研究では、評価の観点（「内容」・「言語」・「構成」・「形式」）と意見文のレベル（上位群・中位群・下位群）、執筆者の母語（日本語・中国語・韓国語・英語）、評価者の専門（日本語教育・その他の専門教員）との関係をクロス集計表にまとめ、コレスポネンス分析に基づいて、それぞれの項目間の関係を分析した。今後はさらに、各意見文とそれに対する評価コメントを詳細に分析し、文章評価の多様な側面を捉えていきたい。

## 付記

本研究は、JSPS 科研費 18K00680, 16K02794 の助成を受けて実施された。

## 参考文献

- (1) 伊集院郁子・小森和子・奥切恵（2018）「大学教員による評価の観点を探る」Ishikawa, S. (Ed.) 『Learner Corpus Studies in Asia and the World』 3, 159-176.
- (2) 木下康仁（1999）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ：質的実証研究の再生』弘文堂.
- (3) 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.
- (4) 田中真理・坪根由香里（2011）「第二言語としての日本語小論文における good writing 評価—そのプロセスと決定要因」『社会言語科学』 14 卷 1 号, 210-222.
- (5) 長谷川哲子・堤良一（2011）「アカデミックライティングにおける「分かりにくさ」の要因は何か？—意見文の分析を通じた一考察」『大阪産業大学論集人文・社会科学編』 11, 21-34.
- (6) 長谷川哲子・堤良一（2012）「意見文の分かりやすさを決めるのは何か？—大学教員による作文評価を通じて」『関西学院大学日本語教育センター紀要』 創刊号, 7-18.

## ピア・レスポンスにおいて 学習者はどのように他者のコメントを作文に反映させるのか — 「研究の目的とテーマ」の執筆を例に—

烏日哲（国立国語研究所）

### 1. 本研究の目的と先行研究

本研究では、日本語で本格的な論文を書いたことがない 17 名の留学生を対象に、ピア・レスポンスによってどのように日本語による論文の書き方を学んでいくのかを、学習者の書いた作文、学習者によるグループ・ディスカッションの談話、教師の添削とコメント、学習者へのインタビューの四つの角度から明らかにすることを目指している。

そうした調査設計を選択した学術的背景として、次の二つが挙げられる。

① 学習者の視点を生かしたピア・レスポンスのデータ構築の必要性

② アカデミック・ライティング技術を習得していく過程の解明の必要性

#### ① 学習者の視点を生かしたピア・レスポンスのデータ構築の必要性

日本語教育では、草創期からインターアクションを重視する授業形態が取られてきたが、それでも教師主導型が中心であり、教師の添削をベースにした作文教育も例外ではなかった。教師をファシリテーターと位置づけ、学習者が自分で書いた原稿を持ち寄り、仲間同士のグループ・ディスカッションで作文の改善を目指すピア・レスポンスという活動型授業が本格化したのは 90 年代後半であった。池田(1998)に端を発する一連の研究を牽引役に、研究は急速に進んだが、池田・原田(2008)も指摘するように、研究の進捗状況には、分野による差があるのが現状である。

産出結果である作文を対象にする研究では、原田（2006）を筆頭に研究がかなり進んでおり、表現の推敲には教師の添削が、内容の推敲にはピア・レスポンスが有効であることがすでに明らかにされている。一方、産出過程であるグループ・ディスカッションを対象にする研究でも成果が上がっているが（広瀬 2012 など）、なかなか研究が進まない現状がある。その背景には、これまでピア・レスポンスの研究が、教師の視点から行われることが多く、学習者グループがディスカッションをどう運営しているか、学習者が他の学習者のアドバイスや教師の推敲を作文にどう反映させているか、学習者がピア・レスポンスによる学びをどう評価しているかといった、学習者の視点を生かしたデータの構築が十分でなかったことがある。

#### ② アカデミック・ライティング技術を習得していく過程の解明の必要性

これまでのアカデミック・ライティングの有力な研究は既存の学術論文を対象に分析したものが多く（村岡他(2004)、清水（2010）など）、高い成果を上げている。しかしそれだけでは、学習者が学術的な内容の論文・レポートをどう書くのか、その困難点がわからない。本研究が対象にする授業では、論文の書き方を六つの段階（後掲の表参照）に分け、

学習者が個別に選んだテーマについて執筆させ、最後にその六つをまとめて一つの論文に仕上げるという方法を取っており、学習者がどの段階の作業にどのような困難を覚えたのかが明確にわかるしくみになっている。

このように、日本語で本格的な論文を書いたことがない留学生が一つの論文を完成させるまでのプロセスを、日本語教育の授業活動として追跡した研究は管見の限り存在せず、今後の日本語学習者のアカデミック・ライティングに大きな貢献を果たすと考えられる。

そこで、本研究では、日本語で本格的な論文を書いたことがない 17 名の留学生を対象に、ピア・レスポンスによってどのように日本語による論文の書き方を学んでいくのかを、学習者の作文、学習者のディスカッション、教師の添削とコメント、学習者のインタビューの四つの角度から明らかにすることを目指している。

ピア・レスポンスにおいてグループ・ディスカッションを対象に分析したものは存在するが(朴(2016)など)、ピア・レスポンスの談話と作文の修正箇所を突き合わせて詳細に分析したものは管見の限りない。本研究がこれまでのピア・レスポンス研究と異なる特徴として、グループ・ディスカッションにおいて、ある学習者が他の学習者から得たアドバイスをどのように取舍選択し、作文の修正にどのように生かしたかを考察する点にある。

具体的には、a.研究の目的とテーマ、b.先行研究と本研究の位置づけ、c.研究の方法と資料、d.資料の分析と結果の提示、e.分析結果の考察、f.まとめと要旨の六つの各段階において、ピア・レスポンスの活動前後の作文を比較しながら、以下の3点を明らかにする。

- ①作文へのディスカッションの影響：グループ・ディスカッションで他の参加者のどのようなアドバイスが作文の推敲に影響を与え、それを執筆者が作文の修正にどう生かしたのか。
- ②作文への教師の添削・コメントの影響：学習者の作文に対して教師が行った添削やコメントを、どの程度、どのように取り入れながら学習者は推敲を行ったのか。
- ③ピア・レスポンスをめぐる意識の変容：授業に参加した学習者が、自分の書いた作文や授業のスタイル、日本語による研究活動をどう意識し、その意識がどう変容したのか。

この3点を通し、日本語の論文を書いた経験に乏しい学習者が、どのような葛藤を抱きながら、どのようなストラテジーを用いて日本語による論文の書き方を身につけていくかを考察する。

本発表では、その一環として、上記のうちの「a.研究の目的とテーマ」を取り上げ、グループ・ディスカッションにおいて他の参加者のどのようなアドバイスが作文の推敲に影響を与え、それを執筆者が作文の修正にどう生かしたのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 分析方法

### 2.1 分析対象となる授業の概要

当該の授業は 2015 年度の後期に行われ、社会科学(社会学、法学、商学など)を専門とする 17 名の留学生が参加している。授業の内容は、ある大学院のゼミの様子を収めたビデオを見て、各自が分析観点を決め、そのゼミの会話の様子を言語学的に分析して論文にまとめるものである。

留学生の日本語レベルは N1 以上である。出身地は漢字圏と非漢字圏に分かれ、専攻、身分（学部正規生、交換留学生、日研生、大学院研究生、大学院正規生）、日本語学習歴などの面で多様性がある。

参加者は、1 回目の授業でオリエンテーションを受けた後、2 回目の授業で各自が興味のある分野に絞った。3 回目以降は、担当分野の先行研究を読んだり、データベースを作って分析したり、考察や結論を加えたりして 1 本の論文にまとめた。そして、研究の成果を全体の前で発表すると同時に、受講者すべての論文をまとめた論文集を刊行した。

表 1 アカデミック・ジャパニーズ授業の内容

回	授業内容	回	授業内容
2	担当分野を絞る	9	データの分析結果を集計する
3	先行研究を読む	10	分析を表現する
4	先行研究を読む	11	考察を表現する
5	先行研究を表現する	12	要旨をまとめる
6	研究テーマを決める	13	論文につなげる
7	研究テーマを表現する	14	成果発表の準備をする
8	データベースを作る	15	成果を発表する

## 2.2 分析方法

授業参加者には 6 回目の授業以降数回にわたって論文の一部を提出させ、授業の際、その内容についてグループでディスカッションさせた。本発表は全 15 回の授業のうち、テーマを決めてそれ表現することを中心に議論した 6 回目と 7 回目のディスカッションのデータを中心に扱う。それを研究背景と目的について書いた 1 回目の提出課題を照らし合わせ、論文の「はじめに」にあたる背景と目的の部分がどのように修正されているかを考察する。

## 3. 結果と考察

本研究は、学習者が参加したグループ・ディスカッションが学習者の作文の推敲にどのような影響を与えているかを考察した。その結果を以下の例を用いて説明する。

### 【例 1】

(S13) **【修正前】** この論文の目的は、大学院のゼミの談話におけるターンの受け継ぎの表示について、ターンとして認められないあいづち的な発話の定義と意味の究明によって明らかにすることである。

(S13) **【修正後】** この論文の目的は、大学院のゼミの談話におけるターンの受け継ぎの表示について、ターンとして認められないあいづち的な発話の定義と意味の究明によって明らかにすることである。ターンというのは、とある発言者がしゃべり出した瞬間から話が終わるまでの時間だと定義されることが多い。そしてターンの受け継ぎは前述のような行為の連続だと考えられる。

S13 の修正前の文の冒頭文に対して、S15 はターンの定義の説明を提案したところ（次頁表 2 のライン番号 243 を参照）、次に提出された作文では、ディスカッションで指摘さ

れた部分が反映され、下線部のようなターンの定義の説明が加えられていた。

表 2 ディスカッション談話①

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
243	187-2	*	S15	そもそもあの、あの、たー、ターンっていうのを、ちょっと、せ、説明し、したほうがいいかもしれない。
244	188-2	*	S13	はい。
245	189-1	/	S15	なにになんていうのは、
246	190	*	S13	はい。
247	189-2	/	S15	<タ、タ、タ、ターンっていうのは>{<},,
248	191	*	S13	<わからない人は>{>}。

また、今回の授業の特徴としては、授業中にグループ替えが行われ、参加者同士がお互いに多くのコメントがもらえるように授業が設計されている。そのため、以下の【例 2】【例 3】のように、最初のグループのディスカッションで、自分が書き手として得た修正のアイデアを、次のグループのディスカッションで、別の書き手と共有することによって、コメントを連鎖させて作文を修正していく傾向が観察された。

【例 2】

(S10)【修正前】この論文の目的は、大学院のゼミの談話における多重連鎖構造について、話し言葉での連鎖構造と相互作用によって明らかにすることである。

留学生はゼミでのディスカッションを苦労している。なぜなら、(途中省略)本稿は、その障壁を日本語のネイティブスピーカーがどのように会話の相互作用を活用し、多重構造を乗り越えたのかを分析することで、留学生の多重連鎖構造に対する危険を少しでも解消したいと思う。

(S10)【修正後】節連鎖構造というのは、二つの文書を繋がる文法構造である。節連鎖構造は、機能別で分類すると、以下のような種類がよく見られる。(途中省略)この論文の目的は、大学院のゼミの談話における多重連鎖構造について、話し言葉での連鎖構造と相互作用について考察したい。

S10 は、最初のディスカッションの相手である S17 の背景の部分が長いことを指摘しながらも、それによって「研究の必要性がわかる」ことを認め(下記、表 3 参照)、自身の作文で、上記の下線部のように節連鎖構造の定義を加える修正を行っている。

表 3 ディスカッション談話②

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
90	75-2	/	S10	『はじめに』のところで、結構、<背景??>{<},,
91	77	*	S17	<うーん>{>}。
92	75-3	/	S10	書いてるんじゃないですか、その、<##に>{<},,
96	80-1	/	S10	で、僕はあまりそういうの書い、書いてなくてー、
97	81	*	S17	うーん。
98	80-2	/	S10	あの、“果たしてそれって必要なのかなー”ってあの、全然こう否定してるわけじゃないですけど

				もー,,
99	82	*	S17	うん。
100	80-3	/	S10	“必要なのかなーっ” というふうに思っていて,,
101	83	*	S17	《少し間》うーん=。
102	80-4	/	S10	=ま、確かにこれを読むとすごい、こういう研究の必要性がわかるんですけど,,

しかし、S10のこの修正は、他者の修正にも影響を及ぼすことになる。その後、S10のグループ・ディスカッションの相手がS11に替わったとき、そのディスカッションでS10は、S11のテーマである「スピーチレベル」での概念の説明が不足していることを指摘し、自分の論文も説明不足であることを反省している（以下、表4参照）。

表4 ディスカッション談話③

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
64	49	*	S10	しかしながら、その『スピーチレベル』の、という概念についての説明が《少し間》<もし>{<}>。
65	50	*	S11	<あ、そ>{<}>。
68	53	*	S10	もしあったら、わかりやすかったなー、というふうに思いました。
69	54	*	S11	はい。
70	55	*	S10	ま、同じたぶん僕の論文の中にもその『多重連鎖構造』について、ぜん、全部説明してなかったから、ちょっとだめだなと思ってたんで=。
71	56	*	S11	=や、みんな知ってるぜんたい‘前提’で書いたから。
72	57	*	S10	そうだね。
73	58	*	S10	でも、実際、<笑い>あんま知らないから。
74	59	*	S11	うん、そうね。

その結果、S11もそうした修正の提案を自己の作文に取りこむことになり、S10の作文だけでなく、S11の作文においても、下線部のような定義の説明が加筆されていた。

(S11)【修正前】この論文の目的は、大学院のゼミの談話における非母語話者のスピーチレベルのシフトについて、丁寧体と普通体の選択に考えられる理由を分類することによって明らかにすることである。(以下省略)

(S11)【修正後】この論文の目的は、大学院のゼミの談話における非母語話者のスピーチレベルはどんな条件の時にどのようなシフトが見られるのか、そしてそのシフトが生起することによりどのような効果、働きがあるのか、明らかにすることである。

スピーチレベルシフトとは文体が変わることを言う。日本語教育における丁寧体と普通体の扱いには、最初は丁寧体から教えるのが一般である。(以下省略)

このように、学習者が参加したグループ・ディスカッションが学習者の作文の推敲にど

のような影響を与えているか考察した結果、次のことがわかった。

- ①ディスカッションによって、重要な概念についての定義が加えられる傾向がある。
- ②重要な概念の定義が加えられることで、「研究の目的とテーマ」部分の学術性が増し、研究の目的が明確になる傾向が見られる。
- ③ディスカッションのグループが替わると、修正の提案が第三者に連鎖し、第三者がその提案を利用し、自己の作文修正に生かすことがある。

## 6. 今後の課題

本研究の考察結果から、ピア・レスポンスのディスカッションがアカデミック・ライティングにプラスに働き、専門外の学生でもピア・レスポンスの授業を通して論文修正の学術性が高まることが実証された。本発表は主に授業参加者の論文の「はじめに」の部分の内容に焦点を当てて分析したが、今後はディスカッションが先行研究の引用の仕方、研究方法・考察の書き方などにどのように影響を与えるのかも考察する予定である。

**付記** 本発表は、国立国語研究所機関拠点型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」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部であり、また、JSPS 科研費 17K02878（研究代表者：鳥日哲）の助成を受けたものである。

## 参考文献

- (1) 池田玲子(1998)「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』8, pp.217-240
- (2) 池田玲子・原田三千代(2008)「言語教育 ピア・レスポンスの現状と今後の課題」『言語文化と日本語教育』 pp.46-83
- (3) 宇佐美まゆみ監修 (2015)『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2015 年版』, 国立国語研究所, 機関拠点型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」, サブ・プロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」(リーダー：宇佐美まゆみ)
- (4) 清水まさこ(2010)「先行研究を引用する際の引用文の文末表現—テンス・アスペクト的な観点からの一考察舵手」『日本語教育』147, pp.52-66
- (5) 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131, pp.3-12
- (6) 朴恵美 (2015)「日本語学習者グループと母語話者参加グループにおけるピア・レスポンス活動の相違—役割としての支援—という観点から」『一橋大学日本語教育研究』3, pp.37-48
- (7) 広瀬和佳子(2012)「教室での対話をもたらす『本当に言いたいこと』を表現することは—発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析—」『日本語教育』152 pp.30-45
- (8) 村岡貴子・米田由喜代・大谷晋也・後藤一章・深尾百合子・因京子(2004)「農学・工学系日本語論文の『緒言』における接続表現と論理展開」『専門日本語教育研究』66 pp.41-48

## ドイツ語を母語とする日本語学習者の ノートテイキングに見られる講義の展開の予測 —ドイツの大学に在籍する学習者のデータから—

田中啓行（国立国語研究所）

### 1. はじめに

日本語の読解や聴解において予測の力が必要なことは、多くの先行研究で指摘され、日本語学習者（以下、「学習者」）の予測能力の分析・調査が行われてきた（吉岡(1993)、杉山他(1997)など）。たとえば、市川（2013）は、日本語母語話者（以下、「母語話者」）の文法的予測能力について調査した寺村(1987)と同様の調査を学習者に対して行った市川(1993)の結果をもとに、学習者が文法的な予測力をつけるための指導方法を提案している。アカデミックな内容の聴解や講義理解に関しては、田代・中村・大木（2014）、毛利（2014）などにおいて、学習者が予測をしながら講義を聞いているということが指摘されており、講義のノートテイキングにも予測が関わっているものと考えられる。しかし、石黒(2008)などの文章理解過程における予測の研究に対して、講義の談話の理解において行われている予測の網羅的な整理やノートテイキングへの影響の解明は十分に行われているとは言い難い。そこで、本研究では、受講時の学習者の予測とノートテイキングの実態を明らかにすることを目的とする。

### 2. 先行研究

平尾(1999:3)は、講義聴解について、試験の解答やレポートなどの「後続する生産活動を前提とした生産的な聴解として捉える必要がある」とし、日常的な会話の聴解などの他の聴解とは違う特徴を指摘している。ノートについても、「講義で与えられた用語や概念の枠組みを利用して自分の理解や意見を表現し議論するために書き止めなければならない情報がある」という。本研究において、講義理解を他の読解や聴解と区別し、その特殊性をふまえながら分析することは意味があることだといえるであろう。足立（2014）は、留学生のアカデミック・リスニングにおける聴解行動を明らかにするために、留学生と日本人中学生の聴解行動を比較し、日本人中学生の聴解行動が日常的な聴解と同様の無意識的なものであるのに対して、留学生の聴解行動は知識、経験、スキーマなどを積極的に活用した戦略的なものであると述べている。また、田代・中村・大木（2014）は、アカデミック・ジャパニーズの聴解授業で、講義内容の要約を課された学習者が講義の展開を予測しながら話を聞き、話の主旨をつかむために大切だと思ったことをメモしていたことを指摘している。毛利（2014）は、学習者と母語話者がアイカメラを装着して講義を視聴した視線のデータとフォローアップインタビューを分析した結果、(a)講義担当者の次の行動の予測、(b)講義担当者的後続発話テキストの予測、(c)板書内容の予測の3種の予測が行われてお



り、母語話者と日本語での受講経験が長い学習者は専門分野や講義に関するスキーマを活性化させて予測を行っているのに対して、日本語による受講経験が少ない学習者は予測が少なかったという。先行研究から、講義を理解し、ノートを取るためには予測の力が重要であると考えられる。そこで、本研究は、特に予測とノートテイキングの関係を中心に分析する。

### 3. 調査の概要と分析資料、分析方法

本研究では、ドイツ国内の大学に在籍するドイツ語を母語とする学習者 11 名に調査を行った。調査の手順は以下のとおりである。

- ①デジタルペン<sup>(1)</sup>でノートを取りながら約 7 分の講義 1 を視聴する
- ②①で見た講義 1 の内容を母語で書き、授業に出てきたいくつかの語句の説明を書く
- ③デジタルペンでノートを取りながら約 10 分の講義 2 を視聴する
- ④③で見た講義 2 の内容を母語で書き、授業に出てきたいくつかの語句の説明を書く
- ⑤①、③で取ったノートとその筆記過程を見ながらフォローアップインタビューを行う

デジタルペンは、専用のノートに筆記することで、いつ何を書いたのかを記録することができるものである。フォローアップインタビューは学習者が取ったノートとその筆記過程を見ながら行い、「なぜこの内容を書いたのか」「なぜこの順番で書いたのか」について質問した。また、一定時間何も書いていない箇所があった場合は、「なぜこの間何も書いていないのか」についても確認した。

調査に使用した講義は、2 種とも高齢者福祉の内容である。約 7 分の講義 1 は、「高齢者のイメージ」に関する講義で、視覚的に提示される情報は講義者がホワイトボードに書いた数語のみである。それに対し、約 10 分の講義 2 は、「高齢者の社会的理解」に関する講義で、「複合喪失」「ソーシャルネットワーク／ソーシャルサポート」などの専門的な用語の説明が行われており、講義者がスライドで常にトピックを提示している。スライドはタイトルスライドを含めて 9 枚である。高齢者福祉の講義にしたのは、他分野を専攻する学生でもある程度イメージがしやすい身近なテーマだと考えたためである。本発表では、学習者へのインタビューの文字化資料、学習者のノートとその筆記過程、学習者が母語で書いた講義の内容、および 2 種の講義の映像と文字化資料を分析対象とする。

また、次のページの表 1 に調査協力者を示した<sup>(2)</sup>。全員がドイツ国内の同じ大学の学部・大学院に在籍している。11 名のうち 7 名は 1 年前後の日本の大学への留学経験がある。日本の大学への留学経験がない 4 名 (S2, S4, S9, S10) は、語学としての日本語のクラス以外で、日本語で行われる講義を受けた経験はない。

分析は次の手順で行った。まず、フォローアップインタビューから学習者が講義の内容や展開について言及している部分を抽出した。次に、言及されている部分が「どのようにノートに書かれているか」「学習者が母語で書いた講義の内容にどのように書かれているか」の 2 点を確認した。分析結果をもとに、学習者が行っている予測と内容理解の関係、予測とノートテイキングの関係について考察した。

表 1 調査協力者

学習者	学年	性別	レベル	日本語能力試験	日本の大学への留学経験
S1	修士 2 年	男	上級	N1	1 年
S2	学部 2 年	女	中級	未受験	なし（日本語学校 1 年 3 ヶ月）
S3	学部 3 年	男	中上級	未受験	1 年（他にワーキングホリデー 1 年）
S4	学部 1 年	女	中級	N3	なし（高校の時に 1 年半交換留学）
S5	修士 1 年	女	中上級	未受験	1 年（他に高校の時に半年）
S6	修士 2 年	男	上級	N1	11 か月
S7	学部 3 年	女	中上級	N2	1 年 1 か月
S8	学部 3 年	男	中上級	N1	1 年 1 か月
S9	博士課程	女	中上級	N3	なし（2 か月の日本滞在経験あり）
S10	学部 1 年	男	中級	未受験	なし（1 か月の日本旅行経験あり）
S11	修士 2 年	女	中上級	N2	1 年

#### 4. 分析結果

学習者へのフォローアップインタビューから、学習者が講義の内容や展開について言及している部分を抽出した結果、S1, S3, S5, S6, S8 の 5 名が講義の展開を予測したことに言及していた。この 5 名は、日本語能力試験の N1 を取得している 3 名 (S1, S6, S8) と日本の大学への留学経験の他に長期の滞在経験がある 2 名 (S3, S5) である。毛利 (2014) が指摘しているように、日本語での受講経験が長い学習者のほうが予測を働かせているといえるだろう。予測にもとづく行動として、①講義者の話から展開を予測し、この後に話すであろう内容を想定して聞く、②意味がわからない語句があった場合に、後で説明されると考えて理解を保留するというものが見られた。これらの予測はノートに反映されていた。

①の講義者の話から展開を予測する際の手がかりとして、「対比されている項目」「キーワードに関わる課題の導入」「語の反復」があった。次の例(1)は、講義 1 の談話で、複数の学習者 (S1, S3, S5, S6) が展開の予測を行った部分である。

##### (1) < 講義 1 の談話 >

じゃあ、そもそも高齢者って何歳からなんだろうということについて考えてみたいと思います。アメリカ人が考える高齢者、日本人が考える高齢者、もしかしたらイメージが違うかもしれません。一つの目安としては、国際連合というのがありますね。国連っていうやつですけれども。

例(1)は講義 1 の冒頭の部分である。まず、講義のテーマが「高齢者のイメージ」であることを述べ、白髪など的高齢者のイメージの具体例をいくつか並べた後、「そもそも高齢者って何歳からなんだろうということについて考えてみたいと思います」と言って、年齢の話に入っている。その後、「アメリカ人が考える高齢者、日本人が考える高齢者、もしかし

たらイメージが違うかもしれません」と述べているため、S3, S5, S8はこの後にアメリカと日本を対比して説明すると予測していた。次の例(2)はS6のノート、例(3)はS6がフォローアップインタビューで語った内容である。

(2) <S6のノート>

高齢者のイメージ	
① 何歳から?	② 日本・アメリカのイメージ
- 国際連合 (UN) 60 ~ (以上)	- 1965年まで 60以上 (日本) - 今: 50% : 70以上 (調査によると) (日) - 見た目による「インシュウ」という面もある (日)

(3) <S6のインタビュー>

S6: これはほかに、日本とアメリカの違いもあると先生はおっしゃったので、たぶん、この、これからこういう話になるんじゃないかと思ひまして。

I: で、じゃあ二つあるから2と1っていうふうにしたということですね。

S6: はい、どんなイメージの視点があるかという話になるかと思ひまして。それが、1つ目、2つ目とか。

I: 60歳以上が高齢者だと言われていたんですね、と言ったところで全部まとめて書いていますね。だいたい先生がすぐ言って、あ、先生が言ったことをすぐ書くのではなくて、あ、こういうことを言ったなと分かってから書きますか。

S6: はい、たぶん、そうだと思います。それがいま、先生がアメリカとの違いがあるとおっしゃったので、たぶん対比になるかもしれないと思ひて、あとで分かるように日本ってそのカッコに入れたんです。

S6は、講義者が例(1)の下線部を言った直後に、例(2)のノートの「②日本・アメリカのイメージ」を書いている。この時、講義者が日本とアメリカを対比して説明するだろうと予測したことをフォローアップインタビューで述べている(例(3)下線部)。講義者が対比的な項目を出したときに、それぞれの項目の説明をするだろうと予測したことがわかる。S3とS5も同様の予測を行っていた。それに対して、S1は同じ例(1)の箇所について、「最初の例の話から高齢者は何なのかなという話になったので、とりあえずこれからは高齢者の定義みたいなのがくるんじゃないかなと思った」と述べ、講義1でキーワードとなっている「高齢者」が何歳からなのかが課題として導入されたことで、「高齢者」の定義が後続すると予測している。佐久間(1987)が提唱し、佐久間編著(2010)などで講義の談話分析に用いられている「話段」は「『談

話』と『発話』の中間に位置する、内容上・形態上の相対的な一まとまりからなる機能的単位」(佐久間編著 2010:17)とされるが、その話段をまとめる「中心文」<sup>(3)</sup>の1種として(b. 課題導入)がある(佐久間 2010:86)。課題導入の後には、その課題に関する定義、説明などの内容の話段が後続することが想定でき、S1のように予測することは妥当なものだと考えられる。また、「語の反復」からの予測については、S3が「何回も言うことでしたら、やっぱりそれはノートしたほうがいいと」「やっぱり先生がなんか何回も何回も同じこと言うので」と、ある語が反復されていることで重要だと感じ、その語が後続の話のトピックになるという予測をしたことに言及している。講義における反復については、高橋(2001:189)が「講義の中心的内容ではとくにくりかえしが使われやすいこと」を指摘している。

②意味がわからない語句があった場合に、後で説明されると考えて理解を保留した例としては、例(4)のようなものがある。

#### (4) <S8のインタビュー>

**S8:** だから、その一、「複合喪失」はよくわかりませんでした。まあ、後で出てくるから、ちょっと置いておきました。1番で、後で、詳細を聞いてみよう。

「複合喪失」は、講義2に出てくるキーワードで、講義2の冒頭に挙げられたトピックに含まれている。S8は、そこから「後で説明がある」と予測し、理解を保留している。

以上のような予測は、どのようにノートに反映されているのだろうか。例(2)のS6のノートを例にとると、S6は、まず、対比されている「日本」と「アメリカ」から両者の説明が始まると予測して、「②日本・アメリカのイメージ」という見出しを書いている。また、その見出しを「①何さいから？」の右に書くことによって、後続するであろう日本とアメリカの説明を書くためのスペースを見出しの下に用意している。そして、日本についての説明が始まると、「-1965年まで」と書いてから、しばらく書かずに待ち、「日本では1965年までは60歳以上を高齢者としていた」という話が一通り終わるのを待ってから、「60以上」を書いている。トピックだけを先に書いておいて、説明は講義者の話がある程度まとまり内容を把握できるのを待ってから書いている様子が見られた。

## 5. まとめ

本研究の分析結果から、日本語による講義の受講経験が長い学習者は、①講義者の話から展開を予測し、この後に話すであろう内容を想定して聞く、②意味がわからない語句があった場合に、後で説明されると考えて理解を保留する、③展開の予測をノートテイキングに反映するということがわかった。ノートテイキングでは、A. 次の話題を示す語句をあらかじめ見出しとして書く、B. 次に話されるであろう内容を書くためのスペースを準備する、C. 話題が継続すると予測して話がまとまるまで書かずに待つという形で学習者の予測が反映されていた。講義理解やノートテイキングの指導では、次の展開を予測して談話構造図を作るなど、講義の展開の予測をする活動が有用であると思われる。今後は、講義の談話構造を踏まえた理解の分析や予測以外の理解行動も含めた理解とノートテイキングと

の関係の分析をすることが課題である。

【謝辞】本発表は国立国語研究所機関拠点型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」(プロジェクトリーダー:石黒圭)の研究成果の一部である。また、本発表は JSPS 科研費 JP17K02879 の助成を受けたものである。

#### 注

- (1) Livescribe 社製の「エコー・スマートペン(echo smartpen)」を使用した。
- (2) 学習者のレベルについては、学習者が所属する大学の日本語担当教員の判定による。
- (3) 「文と文章・談話の中間に位置する『段』の中核となる文」(佐久間編著 2010: 47)

#### 参考文献

- (1) 足立章子(2014)「アカデミック・リスニングにおける留学生の聴解行動—外国人留学生と日本人中学生の比較より—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6, pp.84-93
- (2) 石黒圭(2008)『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房
- (3) 市川保子(1993)「外国人日本語学習者の予測能力と文法知識」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, pp.1-18
- (4) 市川保子(2013)「外国人日本語学習者の文法的予測力をどう育てるか—初級段階の学習者に向けて」『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』10, pp.1-14
- (5) 佐久間まゆみ(1987)「『文段』認定の一基準 (I)—提題表現の統括—」『文藝・言語研究言語篇』11, pp.89-135.
- (6) 佐久間まゆみ編著(2010)『講義の談話の表現と理解』くろしお出版
- (7) 杉山ますよ・田代ひとみ・西由美子(1997)「読解における日本語母語話者・日本語学習者の予測能力」『日本語教育』92, pp.113-124
- (8) 高橋淑郎(2001)「〈講義内容〉を構成するくりかえしに関する一考察」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14, pp.181-199
- (9) 田代ひとみ・中村則子・大木理恵(2014)「アカデミック・ジャパニーズの聴解における要約作成の意義」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』40, pp.113-124
- (10) 田中啓行(2010)「講義の『談話型』に基づく受講ノートの『文章型』の分析」『表現研究』92, pp.62-72
- (11) 寺村秀夫(1987)「聴き取りにおける予測能力と文法的知識」『日本語学』, 明治書院, 6-3, pp.56-68
- (12) 平尾得子(1999)「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点—」『日本語・日本文化』25, pp.1-21
- (13) 毛利貴美(2014)『講義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』, ココ出版
- (14) 吉岡英幸(1993)「聞き取り能力: 留学生と日本人の調査分析」『講座日本語教育』第 28 分冊, pp.47-59

## 読解発問を援用し映像を深く「読む」日本語授業の試み

—CM を用いたクリティカル・ビューイングの実践—

高橋敦（デジタルハリウッド大学）・篠崎佳恵（フリーランス）

清水美帆（上智大学）・臼井直也（デジタルハリウッド大学）

### 1. はじめに

日本語教育の分野では様々な映像が教材として用いられるが、その活用法は体系化されておらず、具体的な授業デザインの設計が課題になっている。映像の活用方法として、「視聴後、Q&A やディスカッションをする活動に偏っている」という調査結果があり（保坂他 2012）、多くの教師がこれらを実施していると思われるが、その実施方法についても、具体的な指針はなく、多くの教師が迷いや不安を抱えながら授業を行っているのが現状ではないだろうか。そこで本実践では、日本語教育において映像を活用するにあたっての具体的な授業デザインを提案したいと考えた。

授業デザインに当たっては、「まず授業目標を明確にし、その上で、目標と照らし合わせて効果的な使い方を検討することが重要である」（保坂他 2012）。本実践では、昨今の留学生を取り巻くメディア環境を踏まえ、留学生が映像として表現された情報を日本語のみで正しく理解し、さらに自分で解釈できるようになることが必要だと考え、映像の内容の「正確な理解」と、それを踏まえた推論による「深い理解」、そして「批判的思考」の養成を授業目標に設定した。これは、クリティカル・リーディング（以下、CR）の考え方を踏まえたものである。読解の分野においては、文章のより深い理解を促すための CR に関する研究の蓄積が進んでいる。そこで、本実践では読解で用いられている「発問」を援用し、映像作品を用いた授業を試みた。

### 2. 先行研究のまとめと本実践の位置づけ

#### 2-1. クリティカル・リーディングに関する先行研究

英語読解教育で CR を実践した伊佐地（2016）の実践研究では、「発問」の重要性を指摘している。読解発問は、事実情報の把握を目的とした「事実発問」、テキストに明示されていない事柄を推測することが必要な「推論発問」、読み手の考えや態度を答えさせる「評価発問」に分けられ、教師はこれらを効果的に用いる必要があるという。「事実発問」によりテキストを正確に理解し、「推論発問」により理解を深め、「評価発問」によって読み取った内容についての考えや態度をまとめていくというプロセスが、「深い読み」につながるということである。さらに、テキストの記述に対して疑問を投げかけたり、テキストとは別の観点から考えさせたりするための「クリティカル・リーディング・クエスチョン（CRQ）」を行ったり、学習者自身に作らせたりすることで、批判的思考力の養成を目指している。

また、日本語教育の分野における CR の実践については、舘岡（2015）や奥田他（2013）

の読解教材が挙げられる。これらも、質問への回答やディスカッションを通して批判的な読みを促すという姿勢が共通しており、伊佐治の「発問」に通じるものがある。

## 2-2. メディア・リテラシーとの違い

映像を用い、批判的思考力の養成を目指す授業という点、メディア・リテラシー教育が思い浮かぶ。メディア・リテラシーとは、「市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力を指す」（鈴木 1997）と定義されている。この定義からもわかる通り、メディア・リテラシー教育とは元々母語話者の市民教育を前提に行われるものであり、外国語教育とは一線を画すものである。また、メディア・リテラシーの対象には、映像以外の多様なメディアが含まれる。もちろん、メディア・リテラシーの向上は外国語学習者にとっても必要なことではあるが、本実践では、あくまで日本語能力の向上が大きな目的の一つであること、映像のみを対象とすることを鑑み、メディア・リテラシー教育とは区別する意味で、クリティカル・リーディングから派生したクリティカル・ビューイング（Critical Viewing）という位置づけで議論を進めたい。

## 2-3. 本実践の位置づけ

以上の先行研究を踏まえ、本実践では、読解発問の考え方を援用しながら、日本語能力向上と同時に、映像を批判的に読み取るクリティカル・ビューイング（以下、CV）力の向上を目的とした授業の設計および実践を試みた。なお、本実践において、CVとは、「映像からの情報を無批判に受け入れるのではなく、複眼的かつ主体的に検討しながら読み取る」と定義する。

## 3. 授業実践

### 3-1. 授業設計

授業を組み立てるにあたり、まずは映像素材の選定を行った。映画、ドラマより制作者・消費者など複数の立場が比較的明確で検討しやすいこと、また映画やドラマだと時間的制約から「全部見せても見せなくても問題が発生する」（保坂他 2012）のに対し、授業で扱いやすい短さで完結していることから、ウェブCMを含むコマーシャルを使用した。次節にあるように、日本語学校という営利団体で行う授業のため、CMの使用許可を得る必要があり、主に各社のお客さま相談窓口から使用許可を申請した。申請した企業12社に対して内5社から許可をもらうことができた。本実践では、その中からストーリーがあって行間を深く読む余地があり、推論発問を設定しやすい以下の3本のCMを使用した（表1）。

一つ目のCM（以下、「キリンCM」）は、清涼飲料水メーカー「キリンビバレッジ」製作で、遠距離恋愛をしている1組のカップルにフォーカスし、相手を想う気持ちは、本当に相手をあたたためるのだろうか、という視点から二人のやり取りと体温上昇を検証したドキュメンタリームービーである。二つ目のCM（以下、「メルカリCM」）はフリマアプリ「メルカリ」製作で、幼い娘をもつ母親がメルカリを通して、自身が幼少期に持っていた思い出の絵本と偶然再会するというものである。三つ目のCM（以下、「マルコメCM」）

は食品メーカー「マルコメ」製作のアニメ CM で、社会人になりたての男性が、慣れない新生活の中で、故郷の母親から送られてくる即席みそ汁を飲むことで母親を思い出しながら成長していくというストーリーである。これらの CM は各授業で 1 本ずつ使用した。

表 1 実践で使用した CM

No.	企業公式ページにおけるタイトル	長さ
1	午後の紅茶 恋愛と体温-遠距離恋愛に関する実験- (日本語字幕あり)	3分42秒
2	メルカリ 17年夏 CM_なくしもの篇_90秒	90秒
3	マルコメ 料亭の味 たっぷりお徳 母と息子篇 90秒	90秒

CM 選定の次は、実践で使用する発問と活動の設計を行った。前述のとおり本実践では映像の「正確な理解」と、それを踏まえた推論による「深い理解」、「批判的思考」が授業目標となっている。そこで、伊佐地 (2016) を参考に以下のように設計した。発問は視聴前の既有知識の活性化から始まり、事実発問、推論発問、評価発問が、最後のクリティカル・ビューイング・クエスチョン (以下、CVQ) の質問のヒントとなるよう設計した。また、それぞれの学習者が作文を書く前に、より多くの視点に触れられるよう、グループディスカッションを行うことにした。以下は「マルコメ CM」の授業の流れ及び実際の発問例である。

①視聴前に既有知識を活性化することを目的とした発問

例：家庭の味、母親の味という言葉を知っていますか。どういう意味だと思いますか。

②事実情報の把握を目的とした「事実発問」(ここからタスクシート使用)

例：男性に届いた荷物はどこから送られてきましたか。どんな荷物が送られてきましたか。

③映像やセリフに明示されていない事柄を推測することが必要な「推論発問」

例：届いた荷物や味噌汁から、男性は何を感じとりましたか。

④読み手の考えや態度を答えさせる「評価発問」

例：この作品の対象者はどのような人だと思いますか。どうしてそう思いますか。

⑤評価発問についてのグループディスカッション

⑥複眼的な視点から CM の評価とその根拠を問う CVQ

例：あなたはこの CM を良い CM だと思いますか。制作者の意図、消費者、社会的影響も考慮しあなたの意見とその根拠を書きなさい。

### 3-2. 実践概要

実践はある日本語学校で 3 回のパイロット授業を経た後、2018 年 2 月に全 3 回 (各約 2 時間) で行われた。対象者は、大学院進学を目指す 20 代の中国人学習者 18 名で、おおよそ N1 レベルである。



授業を始めるにあたりまず1回目の授業の冒頭で、授業の趣旨、映像からの情報を無批判に受け入れるのではなく、複眼的かつ主体的に検討しながら読み取るという CV の概要について説明した。

各授業は具体的に以下のように進めた。

1. 視聴前：  
視聴前の発問を行う。その後タスクシートを配布し、内容を確認する。
2. 視聴1回目：  
動画を視聴しタスクシートの事実発問に回答させ、正解を確認する。動画内の重要な語彙文法について説明を行う。
3. 視聴2回目：  
タスクシートの推論発問・評価発問に個人で回答・発表させ、全体で共有する。
4. ディスカッション：  
評価発問数問について、4人程度のグループでディスカッションを行いグループ毎に発表する。
5. 作文：  
タスクシートの CVQ に対する答えを、日本語（600字程度）で書かせ提出させる。

授業内での動画視聴は全2回としたが、動画はインターネット上で自由に視聴できるので、各学習者はスマートフォンを用い各自必要に応じて視聴を行っていた。本実践は学習者の能力を測ることが目的ではなく、学習者が疑問を持った場合確認の為視聴を繰り返すことで理解が深まると考え、スマートフォンでの動画視聴に制限はかけなかった。また、正解の確認、語彙文法の説明の際にも必要に応じて部分的に動画を再生した。

語彙の説明については、例えばマルコメ CM のナレーションに出てくる「段ボールの中身はいつもとりとめがなかったけど」の「とりとめがない」のような物語上、もしくは日本語上重要な語彙の説明を行った。また、タスクシートの発問のみでは正確な理解に辿りつけない場合もあり、その際は教師側から口頭で追加の発問を行った。ディスカッションについては意見の交換を目的としたものなので母語の使用も可とした。

各回欠席等もありメンバーは異なるものの最終的に各回14名の作文が提出された。

#### 4. 分析

ここでは、提出された作文の実例を挙げながら、各発問に対応すると思われる要素に注目して分析し、発問の効果を検討する。

まずは「正確な理解」に基づき、制作者の意図を推論することができている記述例を挙げる。なお、本稿での作文例はすべて学習者が記述したままとなっている。

これは成功な広告だと思う。素敵な色彩と BGM を通して視聴者に幸せを感じさせて、ストーリーのシーンを通して「恋愛は幸せの起因」というインフォメーションを表現した。(1) ナンバと体温の色の変化を利用し、「愛は温度に比例している」の

実験結果を反映した。すべての場面も最後の商品の出現を示せないが、(2)「紅茶は温度、温度は恋愛、恋愛は幸せ、そして紅茶は幸せ」のチェーンを暗示した。(3)最小の商品展示で観衆を感動させるのはこの広告の成功の面が、残念ながら、そんな「実験」は主観的すぎて、科学的ではない。(Oさん、キリンCM)

上の作文では、下線部1において事実発問「作品では実験の結果をどう結論付けていますか」の解答を踏まえた映像の正確な読み取りが行われており、その理解を前提に下線部2においてCMに込められているメッセージの推論が行われている。さらに、下線部3ではCMについて「最小の商品展示で観衆を感動させる」、「実験が主観的すぎて科学的ではない」という複眼的で批判的な視点からの記述が見られる。

以下も、明示されていない制作者の意図を推論した上で書かれた作文の例である。

(1) このCMは良いと思います。まず、制作者はシーンから料亭の味という味噌汁の長所は表れます。(2)それは便利さです。主人公はコンビニからご飯買うとき、二日酔い時、風邪を引いた時、朝ご飯の時、味噌汁にしています。つまりゆっくり味噌汁を作られなくても、あたたかい味噌汁を飲めます。

(中略)

(3) 一年間を経て、主人公の事仕と生活はうまく行きました。それは味噌汁から主人公への勇気じゃないでしょうか。だからこのCMは良いと思います。(Jさん、マルコメCM)

この学習者はCMの内容を正確に理解し(下線部3)、またCM内で暗示的に示されている即席味噌汁の長所を理解したうえで(下線部2)、CMの評価につなげている(下線部1)。以上の二つの例は単に映像を見て、感想を述べるだけの活動とは一線を画すものである。

一方で、作文が実践者の発問意図とは異なる方向へ展開した例もあった。メルカリCMに対する評価発問の一つ「このCMが消費者や、社会に何か悪い影響を与える可能性がありますか」は、CM自体の内容が社会に与える影響を考えさせる意図で設定されたが、学習者の中には、CM自体ではなく、CMが宣伝するメルカリのサービスの社会的影響を考えた者が少なくなかった。以下はその一例である。

このCMはいいCMだと思う。メルカリというアプリは中古品を販売しに使うのだ。モノは人の感情が持っているもので、CMの中で絵本は母が女性のそばにいるように表現し、見る人の心をつかむ。しかし、社会への影響が悪いと思う。もしみんなは中古品を販売し、利用率が高まる一方、製造業への衝撃がある。新しい商品が売れなく、消費者たちは低い価格で自分の必要なものを揃える。経済市場にとって、経済を抑制され、低迷の恐れがある。消費者たち低価で気に入るものが入手でき、もちろん喜んでる。(Zさん、メルカリCM)

この例では、前半ではCMの評価をしているが、後半の下線部ではメルカリのサービス

である中古品の売買が経済に与える悪影響について述べ、続いて消費者の視点からの評価を述べている。多様な立場から複眼的に考えるという意味では悪くないが、CMを深く読み取った上での議論になっているかという疑問が残る上、根拠も曖昧である。

以上、紙幅の都合上、ここでは3例を挙げるにとどめるが、これら以外についても、ほとんどの学習者に広く複眼的な視点からものを考えようとする姿勢が共通して見られた。一方で、発問意図から外れた回答も見られ、それらについては映像に関する理解の深まりは確認できなかった。

## 5. 成果と今後の展望

発問とディスカッションを通して学習者が書いた作文には、「CMで提示された主張を無批判に受け入れない」「CM制作者や消費者など複数の立場を考慮する」などの批判的特徴が見られた。また、CM内で明示的に示されていない部分について言及した意見も見られ、それらは発問によって引き出されたと考えられる。これらは、本実践が学習者に映像の深い読み取りの機会を与えていたことを示唆している。このことから、CRにおける発問の作り方が映像を用いた授業においても援用可能であり、映像を用いた授業デザインの一つの選択肢となることが示された。

今後の展望としては、CVに適した映像の選定、発問の内容や順序などを検討したい。そのためには、今回の実践の成果物である作文の、より詳細な分析が必要であろう。また、今後の実践では、発問の各段階別の理解度の分析や、批判的思考についての客観的尺度を用いた効果の測定も取り入れたいと考えている。

## 参考文献

- (1) 伊佐地恒久 (2016) 「読解発問によるクリティカル・リーディング指導が英語学習者の説明文読解に及ぼす効果科学研究費助成事業研究成果報告書」  
(<https://kaken.nii.ac.jp/report/KAKENHI-PROJECT-25370657/25370657seika/>)
- (2) 奥田純子 (監修) 竹田悦子・久次優子・丸山友子・八塚祥江・尾上正紀・矢田まり子 (編著) (2013) 『読む力 中上級』くろしお出版
- (3) 鈴木みどり (1997) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社
- (4) 館岡洋子 (編) (2015) 『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房
- (5) 保坂敏子・Gehertz 三隅友子・門脇薫 (2012) 「映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて：海外における利用実態と教師の意識から」『徳島大学国際センター紀要・年報2012』47-59.

## 参考 URL

- (1) 「メルカリ 17年夏 CM\_なくしもの篇\_90秒」  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_U9NONhxAl&list=PLYLwea8TwXVdIeemzDoTL-hlAhuO9vMci](https://www.youtube.com/watch?v=_U9NONhxAl&list=PLYLwea8TwXVdIeemzDoTL-hlAhuO9vMci) (2018年10月1日)
- (2) 「マルコメ 料亭の味 たっぷりお徳 母と息子篇 90秒」  
<https://www.marukome.co.jp/cm/ryotei/> (2018年10月1日)
- (3) 「午後の紅茶 恋愛と体温-遠距離恋愛に関する実験- (日本語字幕あり)」 (公開終了)

## 美術鑑賞を取り入れた社会とつながる授業の実践

—文化の受容者から発信者へ—

眞鍋雅子（神田外語大学）

### 1. はじめに

言語を学ぶ上で、その言語を話す社会や文化について理解を深めることは重要である。しかし、大学の日本語教育の場で社会・文化をどのように扱えば、学習者の理解は深まり効果的な学びにつながるのか。また、どうすれば教室内の閉じられた学びを地域社会と連携する開かれた学びにすることができるのか。そこで筆者は、大学の留学生向けの社会・文化に関する科目において、学習者がコミュニケーション行為を通して新たな社会や文化を発見するプロセスの場を実現するために、美術鑑賞を授業に取り入れる実践を試みた。

実践では、佐倉市美術館と連携して対話型美術鑑賞(Visual Thinking Strategies, ヤノウィン 2015, 以下 VTS)を教室内で実施した。VTS は、対話を介して数人のグループで1つの作品を見て自由に話し合う鑑賞方法であり、近年は小・中・高のみならず大学でも実施されている。しかし、留学生の日本語教育の場での実践はまだ少ないことから、本実践では「アート作品から考える日本の社会・文化の探求」をテーマに VTS を行い、その後学習者が美術鑑賞から得た感覚をグループで詩にして発信する活動を行った。本稿ではこの授業活動について報告し、実践から得られた知見と課題について述べる。

### 2. なぜ美術鑑賞を取り入れたか—対話型美術鑑賞(VTS)

VTS は鑑賞者が対話を通して自らの見方を獲得できる自律的なプログラムとして、ニューヨーク近代美術館(The Museum of Modern Art, New York, 以下 MoMA)の元教育部長であるフィリップ・ヤノウィンによって開発され、1991年に MoMA で開始された。VTS では1つの作品を数人の鑑賞者のグループで見て、感じたり考えたりしたことを自由に話し合う。対話を促進するファシリテーターは、既存の作品解釈や自分の考えにとらわれない中立的な立場で鑑賞者の自由な意見や解釈を引き出し、鑑賞者の作品の見方を深める。VTS は「学習者の『観察力』『批判的思考力』『コミュニケーション力』を育成する」(ヤノウィン 2015)ことから、日本の学校教育の場でも広く採用されるようになり、美術以外の様々な他教科へも応用されている。日本語教育の文脈でも、言語能力やコミュニケーション能力を伸ばす観点から VTS を取り入れる意義は十分あると考えられる。さらに本実践ではそれだけではなく、留学生が社会・文化について学ぶというコース目標に照らし合わせ、鑑賞作品を通してクラス全体で社会や文化について探求する力を育てることを目指した。

VTS を実施するにあたり、佐倉市美術館の協力を得た。同館は 2013 年より対話による美術鑑賞プロジェクトを実施しており、積極的に学校連携事業にも取り組んでいる。今回の実践では学習者が同館を訪問するのではなく、美術館担当者に大学に出張してもらい教室

内で VTS を行った。このように美術館担当者に教室まで出向いてもらい、美術館と連携した実践をしたのは、①教室内活動が教室外の社会とつながる活動になる、②美術館担当者と学習者との交流が相互の異文化理解につながると考えたからである。

### 3. 実践の概要

国内の大学の留学生別科における、2018 年度社会文化入門の授業(週 1 回, 90 分)全 14 回中の 2 回において実施した。対象は国籍が異なる中上級日本語学習者 12 名(国籍は台湾, 中国, ベトナム, カザフスタン)である。

1 回目の実践は、作品を通じて自分自身が感じる日本の文化・社会の探求を目的とし、美術館担当者 5 名の参加を得て VTS を授業の中で実施した。授業では、まず美術鑑賞への関心を高めるため、VTS に先立ちアートカード(カードははがき大, 同館所蔵品が 1 枚に 1 作品ずつ印刷されている)を使った活動を 3 グループ(学生 4 名と美術館担当者 1 名)に分かれて行った。各グループで美術館担当者がファシリテーターとなり、学生が裏返したカードから無作為に 3 枚を選び作品の共通点を探す活動(神経衰弱ゲーム)と日本らしさを感じるカードを選んでその理由を話す活動(日本を探そう)を行った(30 分)。

2 つのアートカード活動の後、美術館担当者 1 名がファシリテーターとなり、学生全員で VTS を行った。VTS には 2 作品<sup>(1)</sup>を使用した。作品は実践前に筆者と美術館担当者数名で事前ミーティングを行い、同館所蔵作品の中から選択した。まず 1 つ目の作品(注(1)の図 1)を用いて約 20 分の VTS を実施した後、2 つ目の作品(注(1)の図 2)で同様に実施した(20 分×2 回)。作品の画像データは教室内の大型テレビモニターに映し出し、学生は全員がモニターの周りに着席した。ファシリテーターはモニターの横に立ち、学生に「1, 2 分じっくりこの絵を見てください」と指示した後、「作品の中でどのようなことが起きていますか」「作品のどこを見てそう思いましたか」など学生に問いかけながら、学生の意見や考えを引き出して対話を進めた。

2 回目の実践では、1 回目の VTS 活動の翌週に、授業担当者(筆者)と学生で共同詩の活動を行った。VTS は美術館と連携して対話による絵画鑑賞から学生が考えを深める活動だったが、共同詩の活動では、学生が鑑賞した作品から得た感覚をもとにことばを選び詩の形式にして発信を行うことを目的とした。共同詩の活動は TAE(THINKING AT THE EDGE)を応用したワーク(得丸 2008)を参考にした。TAE はユージン・ジェンドリンらが開発した「うまく言葉にできないけれども重要だと感じられる身体感覚を、言語シンボルと相互作用させながら精緻化し、新しい意味と言語表現を生み出していく」手法(得丸 2010)である。絵画鑑賞から得た言語化する前のぼんやりとした感じを、自分の身体感覚と照合させながらぴったりすることばを選んでいく TAE のワークは、美術鑑賞との親和性が高いと考えて活動に取り入れた。

まず授業では、学習者が自分の身体感覚に注意を向けるワークをした。その後 1 回目の実践とは異なる作品<sup>(2)</sup>を鑑賞し、学生は各自で作品から得た感覚を味わいながら、その感覚に合うことばをキーワードや短い文にしてワークシートに記入した。その後、3 人 1 組で各自がシートに記入した言葉を共有し、それらの言葉を並べたり、つなげたりすることで詩にした。学習者による共同詩は後日装丁して、美術館へ送付した。なお、1 回目と 2

回目の授業の後で学生には無記名のアンケートを実施し、振り返りシートを回収した。

## 4. 結果と考察

### 4-1. VTS の観察

VTS の様子は授業参加者全員の了解を得て録画した。授業担当者（筆者）による授業の観察メモと録画記録から VTS の様子について述べる。

2 つの作品の VTS において、学生はファシリテーターの問いかけをきっかけに、絵の印象について語った。最初の作品(注(1)の図 1)の情景の説明では、日本語話者であれば「古びた・寂れた(場所)」などの語彙で表現すると思われるところを「にぎやかだったのに砂漠のようになった」(学生 A)、「昔は魚を取って生活していたが時代が変わって今までの生活は古くなってできなくなった」(学生 B)のように自分たちの知っている言葉を使って発話する様子が見られた。「どうしてこれを船だと思ったか」というファシリテーターの問いかけに学生 C は「木製?…木で作られて、それからあの、ここ(立ち上がって絵の帆のないマスト部分を指し示しながら)柱みたいなものもありますし、(湾曲した形を手で示しながら)こういう形とかで…」と絵の詳細を説明しており、細部まで観察した事柄を根拠に発言している様子が窺えた。VTS の対話中、学習者が発話の中で語彙を正しく発音しなかったり間違った語彙を用いたりしたため、ファシリテーターが聞き取れずすぐに意味を理解できない場面もあったが、周りの学生が代わりに発音したり適切な語彙に言い換えることで対話が進行し、学生の協調的な態度が観察された。

また、二つ目の作品(注(1)の図 2)では逆さまになっている女性の下半身と複数の顔が描かれていることから、さまざまな学生の発話が見られた。以下はその発話の一部である。

学生 D「この(絵の)社会では、女の人とは他の人からいつも軽く見られています。違いがダメで、みんな一緒になければならないです。」

学生 E「女の人顔は、身体から離れて落ちた。酒を飲んで…これは事故。でもみんなは見るだけ。助けない。オレンジの顔はみんなと逆、違う。目をふさいでいる。彼は助けたい気持ちがある。でも助けられない。」

学生 F「(女性は)被害者…被害者を手伝えることなく、逆にネットで名前がない人が被害者に二回目の被害を与えている。」

これらの発話からは、学生が目鼻のない輪郭だけの顔を社会一般や匿名性の高い集団と捉えていたこと、落下しているようにみえる顔のない女性を社会から軽んじられたり無視されたりしている存在や被害者と解釈していたことがわかる。学生 D, E, F はそれぞれの表現は異なるが、作品から受けた印象や描かれた情報をもとに、主体的に自分の考えを表明していたといえる。また、学生は他の学生の意見を聞くことで自分なりの見解を付け加える、異なる見方に気づいて発言するなど、VTS によって積極的に対話を深めている様子が観察された。

### 4-2. アンケート

5段階評価(とてもよかった・よかった・どちらともいえない・よくなかった・全然よくなかった)による授業後のアンケートの結果、VTSは91.6%、共同詩を創る活動は83.3%が「とてもよかった」・「よかった」と回答した。また、「美術鑑賞が社会・文化について考えるきっかけになったか」という問いには、全員が「とてもなった」「なった」と回答した。このアンケートの結果からは、学生は美術鑑賞を取り入れた社会・文化の授業を肯定的に評価していることがわかった。さらに、学生は共同詩作りという文化を発信する行為を全員が肯定的に捉えていた。しかし、学生自身がどの程度主体的にその意識を持って共同詩作りに取り組んでいたかは本アンケートの結果からは不明である。

### 4-3. 振り返りシート

#### 4-3-1. VTSに関する振り返り

以下に学生の振り返りシートの記述の一部を引用する(表記は学生が書いたまま)。

- ①最初、絵に興味なかったがクラスで絵を見ることと自身の感想をいうことは面白いです。同じ絵を見て人によって見た感想は違います。今から絵にもっと興味があるようになった。
- ②授業が終わった後、美術館に行きたい気持ちが出た。時間があれば美術館に行きたい。
- ③美術館の人はちゃんとみんなの考えを聞いた。今日の授業で、私も絵を見る趣味を発見した。今まではいつも絵を見ることはつまらないと思った。しかし、その考えが変わった。
- ④新しいチャレンジだと思います。同じ作品でも人によって見方が違うことが分かりました。今回の授業のように皆は自分の考えを交流したりするのはいい鑑賞方法だと思います。
- ⑤1つの絵でも、いろいろなイメージや意味があるということがわかりました。正しいかどうかかわからないけど、自分にとっていいなら、それは正しいと思う。
- ⑥絵の描き方はたくさんあって、もちろんそういう違いもいろいろな感じを与えたいと思います。でも絵は見るだけじゃなくて、ある意味ちゃんと考えさせてもらえると感じました。
- ⑦絵を通して文化、経済、社会などいろいろなことを考えるようになりました。絵を1枚とって、その絵を通して日本についての考え方をシェアする活動が面白くて勉強になりました。
- ⑧アートは文化の一部ですが、アートの認識や見方はその人の文化だけじゃなくて、その人の性格や知識など個人的な特徴に依存する。異文化の人々も同じ意見を持つことがあります。
- ⑨人や国によって考え方が違うことがわかった。なんで女性の下着が見える絵を持ってきたのか知りたい。ちょっといやだ。

上記の学習者の記述から、絵画鑑賞に対する関心の高まりが窺えた(①②③)。また、VTSを通して他者の意見に耳を傾け、主体的に自分の意見や考えを持つことの重要性についての気づきが見られた(④⑤⑥)。一方、絵画鑑賞を通して文化や社会について考えたコメントも見られたが(⑦⑧)多くはなかった。このことから、授業にVTSを導入することは美術鑑賞に学生の興味・関心を向け、思考のきっかけを与えることにはできたと思われるが、美術鑑賞が社会や文化を考える強い動機づけにつながったかどうかについては疑問が残る。VTSを導入する前にその意義について話し合うなど、学びのための十分な事前準備が必要

だったと思われる。また、⑨は2つ目のVTSの使用作品(注(1)の図2)に関するコメントだったが、VTSの作品選びには慎重な配慮が必要なことを改めて考えさせられた。

#### 4-3-2. 共同詩に関する振り返り

以下に学生の振り返りシートの記述の一部を引用する(表記は学生が書いたまま)。

- ①みんなと一緒に考えてディスカッションした後、みんなの感情をこめて詩を作るのは本当に楽しかったです。
- ②みんなの意見も聞けるし、自分の創造も発展できるし、面白かった。
- ③最初は難しそうだと思ったけど、実際にやった時、そんなに難しくなかった。そして、思ったより面白かったと思う。休む授業としていい。
- ④同じことを見て、人によって違ういろいろな考えを聞いて、その原因や理由について考えられる良い機会でした。
- ⑤絵を見て自分が感じたことを書いて、グループの一言一言を集めて一つの詩になるととても素晴らしい体験でした。

全体的にTAEを用いた共同詩の活動の楽しさ、面白さについて記述したコメントが多かった。興味深かったのは③の「休む授業としていい」というコメントである。このコメントを書いた学生Gによると「頭が休んで、心や体がことばを探す感じ」を「休む」と表現したとのことだった。学生Gが絵を見た後のぼんやりとした感じを大切に、すぐに言語化するのではなく、身体感覚と照合させながらことばを見つける体験をしていたことが窺える。しかし、共同詩を作る活動を文化を発信する行為として捉えた学習者の記述は見られず、発信者としての学生の自発性や主体性の度合いは振り返りからはわからなかった。

#### 4-4. 美術館担当者の反応

1コマ目の授業後に美術館担当者(以下、担当者)5名と1時間半の振り返りミーティングを行った。まず担当者は全員留学生を対象とするVTSが初めてだったが、日本語については語彙や表現をコントロールしなくても「留学生との意思疎通に問題がなかった」とのことだった。本実践の対象学生の日本語レベルが中上級だったこともあるが、VTSを留学生教育に取り入れることの言語的な障害は少ないと考えられる。次に担当者のSさんから「日本を探そう」のアートカード活動を通じて「同じ作品を見ても文化背景が異なると作品の見方が異なることに驚いた」、Tさんから「日本は留学生からそのように見られているのかと考えさせられた」という意見が聞かれ、本実践が異文化理解の場として機能していたことがわかった。

次に、この振り返りミーティングの中でVTSの目的の在り方が議論になった。VTSは本来前提や条件がなく純粋に作品を鑑賞するが、本実践では鑑賞前に「アートを通して社会・文化を考える」という目標を提示しており、「学生は純粋にVTSに取り組むことができたか」という疑問が担当者の一人から提示された。さらにVTSに先立つアートカード活動(「日本を探そう」)や授業の目的に沿うVTSの作品選択が学生に固定化した鑑賞の仕方を誘導しなかったか、ということも話題になった。美術館と大学では美術鑑賞教育の目的が共通する部分はあるが、当然すべて一致するわけではない。これは地域の教育機関との連携の在り



方に関わる問題であり、今後さらに話し合いを重ねて検討する必要がある。

## 5. まとめと今後の課題

本実践から、美術館と連携した活動が異文化交流や異文化理解の側面を持ち、日本語学習者の文化の学習のための有効なリソースとなることが示唆された。また、美術鑑賞を通して、学習者が文化の受容者となるだけでなく、自身が捉えた感覚を詩にすることで文化の発信者となり、教室外の社会とつながることができる可能性を示した。本実践を報告することにより、美術鑑賞を取り入れた実践の意義と可能性の一端は明らかにできたのではないかと考える。しかし、美術館と連携するときの目的の在り方や鑑賞作品の選択など問題点も多く見つかった。学習者の学びを深めるためには、地域の教育機関である美術館との連携という視点から、さらに協働して実践を重ねていく必要がある。今後も、美術鑑賞を取り入れた実践を続け、学習者が自律的・主体的に考えを深め、社会とつながる学びを実現できる場作りに取り組んでいきたい。

### 注

(1) VTS に用いた 2 作品は佐倉市美術館所有の小林健樹『作品 No14 廃船』(図 1)、②佐藤事『箱の中の女(B)』(図 2)であった。



図 1 『作品 No14 廃船』

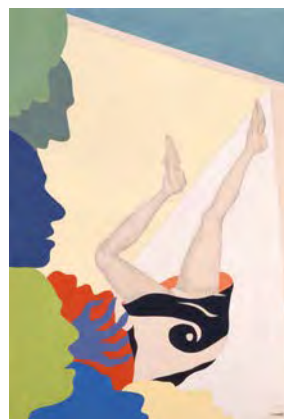


図 2 『箱の中の女(B)』

(2) 佐倉市美術館所有の『鏡の中の風景』(國領経郎), 『サンタドレスの庭』(クロード・モネ)を鑑賞した。

### 参考文献

- (1) 得丸智子(2008)『TAEによる文章表現ワークブック』図書文化社
- (2) 得丸智子(2010)『ステップ式質的研究法—TAEの理論と応用』海鳴社
- (3) フィリップ・ヤノウィン(2015)『学力を伸ばす美術鑑賞ビジュアル・シンキング・ストラテジーズ』淡交社

協力：佐倉市立美術館

## 研究室コミュニケーションのための入門期日本語教育

— 一週間で話される日本語への観察意欲の向上をめざして —

山路奈保子（室蘭工業大学）

因京子（九州工業大学）

アブドゥハン恭子（九州工業大学）

### 1. はじめに

本発表は、英語による研究活動遂行を前提に来日した研究留学生・外国人研究員への日本語教育方法を開発するための示唆を得ることを目標として、発表者らが開発した教材を用いた入門コースの実践を分析した結果を報告するものである。日本語学習を希望しながらも授業への安定的出席と学習時間確保が困難な学生・研究員を対象に、こうした学習者のニーズへの対応にすべく開発した教材『Everyday Interaction at/around Laboratory』を用いて 90 分×15 回のコースを実施した。日本語未習者を対象とした短期集中学習用教材の多くが、学習者の生活に必要と思われる「最低限」の言語知識のセットを提示しているのに対し、本教材は、コース修了後に続けて日本語授業を受講するかしないかにかかわらず、学習者自身がそれぞれの環境を生かして自律的かつ継続的に日本語学習を進めるための基礎づくりをめざすものである。対象としている学習者の多くは、週 1～2 回の授業でも安定的に出席することが難しい一方で、研究室では日本語の話し言葉に日常的に接している。そこで本教材は、日本語によるコミュニケーションを観察しようとする意欲を高め、学習への動機づけとすることを基本的方針とした。本発表では、市販教材での試行（山路ほか 2017a）と試作版での試行（山路ほか 2017b）を経て 2017 年に完成した教材の概要を提示し、それを用いた授業実践を授業中の観察結果とコース終了後アンケートの結果に基づいて報告し、教材およびこれを用いたコース活動の有用性を検証する。

### 2. 教材の概要

教材『Everyday Interaction at/around Laboratory』は 10 課からなり、各課は 1) モデル会話、2) 基本表現（各課につき 3 項目）の解説と運用練習、3) その他モデル会話中に現れる有用表現の解説で構成される。各課のタイトル、モデル会話の場面、および基本表現を表 1 に示す。単純かつ汎用性の高い表現を基本表現として提示し、日本語の使用機会を自ら作るよう促すとともに、試行コースの結果から入門レベルの学習者でも耳につきやすいと判明した表現をモデル会話に多く取り入れ、学習表現と観察した表現が一致するという体験によって観察意欲を高めることをめざした。ひらがな学習と並行した会話の学習が可能となるよう、かな漢字表記とローマ字表記を併用し、すべて英語訳を付した。モデル会話は研究室やキャンパス内での会話場面が中心であるが、試行コースでの結果に基づき、買い物や飲食店での注文場面（第 5 課）、公共交通機関利用場面（第 7 課）も取り入れている。

表1 各課タイトル、モデル会話の場面、基本表現

1	Getting to Know Each Other 1. ワン・イーです。よろしくお願いします。2. お名前は？ 3. 留学生ですか？	場面：学内で開催されたウェルカムパーティー
2	Talking about Foods (You Have to Avoid) 1. 肉、だめなんです。2. しょうゆ、いらいますか？ 3. これ、おいしいですよ。	場面：学内で開催されたウェルカムパーティー
3	Making Small Talk (1) 1. ここは買い物に不便です。 2. 寒いです。 3. 中国の北のほうから来ました。	場面：キャンパス内での立ち話
4	Asking for Things You Need 1. 定規、ありますか？ 2. トイレはどこですか？ 3. もうちょっと小さいの、ないですか？	場面：研究室／レストラン
5	Placing Orders at Shops and Restaurants 1. お箸、ご利用ですか？ 2. カフェラテ、2つお願いします。 3. 540円です。	場面：コンビニ／コーヒーショップ
6	Making Small Talk (2) 1. きょうはいい天気ですね。 2. 最近、研究はどうですか？ 3. 先生、厳しいですか？	場面：キャンパス内での立ち話
7	Asking/Directing How to Get a Place by Public Transportation 1. これ、バスターミナル、行きますか？ 2. 函館行きは、ここですか？ - ここじゃないです。 3. 左をお願いします。	場面：駅、バス停、タクシー
8	Asking for Consent or Permission before Doing Something 1. ここ、そうじしたいんですけど… 2. あとでもいいですか。3. これ、ここに捨ててもいいですか。	場面：研究室
9	Talking about Physical Conditions 1. どうしたんですか？ - 歯が痛いんです。 2. いつからですか？ 3. 歯医者、何時までですか？	場面：研究室
10	Being Nice and Friendly after Absence 1. スカイツリーに行きました。 2. スカイツリーに上りましたか？ - いいえ、上りませんでした。 3. どっか行きましたか？ - どこも行きませんでした。	場面：研究室

### 3. コース概要

本発表では、発表者の1人が所属する大学において2017年度後期と2018年度前期にそれぞれ実施したコースについて報告する。2017年度は週1回で10月から1月まで、2018年度は週2回で4月から6月上旬まで本教材を用いた授業を実施した。受講者の身分と国籍を表2に示す。17年度の受講者は8名であったが、F～Hは出席が50%未満、Dは無欠席であったものの終了後ただちに帰国したため、終了後アンケートの対象にはなっていない。18年度の受講者は7名で、全員がほぼ無欠席であった。受講者は、2016年に市販教材での試行コースを受講したGを除き、全員が来日直後であり、日本語学習経験がなかった。なお、当該コースは非正規授業であり、成績評価の対象ではない。

表2 受講者の身分と国籍

2017年後期	
*Dは帰国、E～Hは出席不足のためコース評価調査対象外	
A	研究生、インドネシア
B	博士後期課程、中国
C	博士後期課程、中国
D	(客員研究員、マレーシア)
E	(博士研究員、インド)
F	(博士後期課程、インド)
G	(博士後期課程、インド)
H	(博士後期課程、タイ)
2018年前期	
I	博士後期課程、インド
J	博士後期課程、ベトナム
K	博士後期課程、ベトナム
L	研究生、中国
M	交換留学生、中国
N	交換留学生、中国
O	交換留学生、中国

### 4. 結果および考察

#### 4.1 授業中の観察

2017年度においてはほぼ毎回、2018年においては2回に1回程度、授業の冒頭で、日本語を使ってみる機会があったか、どんな表現を使ったか、周囲の日本人学生などから新しく聞き覚えた表現があるかを尋ねた。また受講者が教室外で抱いた日本語に関する疑問を積極的に提示するよう促した。受講者から出された質問の例を表3に示す。初期段階での質問内容は、例①や②のように日本人の発話に頻出するあいさつ、あいづちやフィラーに関するものが中心で、学習が進むにつれ、提示された表現の異なるコンテク

ストでの使用可能性 (例④) や、提示された表現と耳にした表現との違いや関連についての質問 (例⑤、⑥) が出るようになった。また、例③のように、提示される表現とは直接関係のない表現についての疑問が提示されることも増えた。これらの質問から、日本語によるコミュニケーションの観察が積極的に行われていたこと、観察の結果抱いた種々の疑問を解決する場としての役割を授業が果たしていたことがわかる。

#### 4.2 コース評価

コース終了後のアンケート調査からは、教材および授業活動は支持されているものの、授業の目標の達成度に学習者による違いがあることが示された。調査では、日本語の使用頻度、使ってみた表現、現実の会話で聞こえた表現、「日本語が話せればよかったのに」と思った場面、各課の評価、コース全体を通じた評価と改善案を尋ねた。各課の評価、コース全体の評価は概ね良好であったが、自由記述による回答を詳細にみると、「日本語が話せれば」と思う場面として何を挙げるかによって支持の度合いが異なる可能性がうかがえた。

表4に受講者が挙げた「使ってみた表現」と「聞こえた表現」のすべてを、表5に「日本語が話せればよかったのに」と思った場面を抜粋して示す。「使ってみた表現」「聞こえた表現」について、受講者のうちA, C, Iの3名は具体的に多く挙げている。特にAは習った表現を自分なりに組み合わせて言いたいことを表現していたり、指導教員による普通体の発話を聞き取ったりしていたことがわかる。これら3名の挙げた「日本語が話せればよかったのに」と思った場面をみると、「実験や機器の使用についての相談」(A, C)「楽しそうに話している輪の中に入れなくて寂しい」(I)など研究室や大学内でのコミュニケーション場面を挙げている。この3名は、コースのよかった点として「先生が毎週『どんな表現を使いましたか?』と聞くので、何を言ったか思い出そうとした」(A)「このコースは日本語を徹底して学ぼうという気持ちにさせてくれる」(I)と述べるなど、コースの方針を理解し積極的に評価していた。

一方、それ以外の受講者では、使用した表現として基本的なあいさつや相槌などが挙がるものの、聞こえた表現については具体的に挙がらない場合が多く見られた。そうした学生は、「日本語が話せれば」と思った場面が「ない」と答えたり(O)、研究とはかかわりのない場面を述べる(B, N)など、A, C, Iの3名にみられたような研究室における日本語コミュニケーションに加わりたくても難しいという記述はみられなかった。こうした学

表3 授業中の質問(例) \* ( )内は発話者

① 授業3回目 ・「ありがとうございました」というのを聞いた。「ありがとうございます」と違うのか (F)
② 授業4回目:「これ」は既出だが、まだ指示語を体系的に教えていない段階で ・Thisは「これ」Thatは「あれ」とわかるが、それ以外にもう1つあるようだ。それは何か (A) ・「この」とか「あの」とか言っているのは何か (B) ・今説明した「あの」は、何か話すときはじめに「あのー」と言うのと同じか (A) ・今説明した「あのー」は「えっと」と同じか (B)
③ 授業7回目:店やレストランで使用する表現(L5)の学習時に ・お店で店員が「ただいま」というのを聞いた。「ただいま」はI'm homeだと思っていたが違うのか (C)
④ 授業11回目:許可をもらうための表現「写真を撮ってもいいですか」が提示された際に ・この表現は自分の写真を撮ってほしい時にも使えるのか (A)
⑤ 授業13回目:「おなかが痛い」が提示された際に ・研究室の学生がよく「おなかすいた」というが、同じ「おなか」か (I)
⑥ 授業15回目:「行きません」が提示された際に ・「いけない」というのは何か。文脈から察するにhave toの意味だったと思う。(「~なくてはいけない」でhave toの意味になると説明すると) どうしてhave toなのに「ない」という否定表現なのか (A)

表4 使った表現、耳にした表現 \*英語は原文ママ、中国語は日本語に翻訳して記載  
\*下線は教科書中に提示されていない表現

	使った表現	耳にした表現
A	1. [日本人の名前] san,ashita gakusei no happyo wa nanji kara desu ka?(With my friend) 2. [日本人の名前] san,watashi wa kono zubon o karitai,mo ii desu ka?(With my friend) 3.Sumimasen Sensei,Eto ashita wa,watashi wa tomodachi no renshu ni kimasen.Watashi wa saporu de yuki matsuri ikimasu.(With Sensei)	1. A san, daijobu. Ashita Kyoshikette.(Sensei) *「気を付けて」の誤りか 2. A san,Itsu Indonesia ni kaeri kara?(Sensei) *帰るかな?の誤りか 3. Sensei: [日本人の名前] ,iru? 4. Kenyushitshu no gakusei: <u>Inai desu.</u>
B	普段、スーパーや百貨店や研究室でよく使った	同じくスーパーで、店員さんが簡単な日本語で話した
C	お疲れ様です: 授業を受けるとき、研究室を出るとき のあいさつ 大丈夫です: 他の学生や友達に自分の状況を聞かれた時の答え いいですか: 他の学生に何かお願いがあるとき お願いします: 他の人にお願いがあるとき	少々お待ちください: 会計の時、セブンイレブンの店員さんが言う わかりました: 学生が先生に何かをしてくださいと言われたときの返事 どうしたんですか: 先生が学生のことを心配して聞いた言葉
I	• Koko mo ii desu ka? [ Before sitting anywhere ] * 「ここ、いいですか?」の誤り • Gyuniku to butaniku, dame nan desu. Shukyo de. [ If asked my food preferences ] • Do shita ndesu ka? [ Asking my lab mates, if they are not okay ] • Fukuro keka desu [when I don't want plastic bag, while purchasing ] • Basic Japanese introduction, like, o-namae wa? O-kuni wa? Ryugakusee desuka? O-sumai wa? Daigaku wa? Sensee wa?	• Honto desu ka? [One of my lab-mates used to another in a conversation] • Etto/ So desu ne. [When I ask anything to any of my labmates about anything they start with this expression] • <u>Nande</u> [ All my labmates uses this expression when they want to ask why] • O-saki ni [I am tired, at the end of the day some of my labmates uses] • <u>O-naka ga sukimashita!</u> [Everyone uses when they are hungry ] • Chotto made kudasai [ Whenever anyone needs a moment they say this]
J	I used expressions in Japanese to talk about greetings, names, ages, the weather, shopping, healthy and job with my friends when I were in our laboratory and in the dormitory. However, I only used simple sentences.	I have heard these expressions when I have gotten in touch with everyone in the lab, shopping places and in the dormitory. Such as: -How are you      -What is the weather like today -what's your name      -where are you from
K	I used short greetings for my professor, Japanese students in my laboratory.	Yes, I have. I learned Japanese on Youtube.com
L	When there were some new students come to my lab, I introduced myself by Japanese.	When I went to the market, I can hear some people say 'いくらですか'. When I went to the 'いちご豚肉祭り' I can hear someone say 'いちご豚肉祭りは何時から何時までですか'
M	研究室に入って、先生や学生を見たとき「こんにちは」と言える。友達に助けてもらったとき「ありがとう」と言える。先生に質問しに言ったとき「すみません」と言える。	食堂で、日本人の友達が私に聞いた。「ここ、いいですか」「りゅうがくせいですか」「おなまえは」「おくには」
N	When I go shopping, I ask for spoon, chopsticks and bag. When someone talk to me with Japanese, I say I can't speak Japanese. Some daily expression like yes, no, so desu ka? So desu ka.	Only basic expression I can understand.
O	おはよう、こんにちは、おつかれさま、お先に失礼します、ちょっとまってください (研究室の学生、先生/研究室、セブンイレブン、アルバイト先で)	おいしい、かわいい (先生、研究室の学生)

表5 『日本語が話せれば…』と思った経験があるか」という質問への回答（一部抜粋）

研究室や大学内でのコミュニケーション場면을挙げているもの	
A	1. When my Sensei asked me something with the Japanese language, I could not catch or understand. So Sensei had to say it again in English. At the time I thought I was unrespect to Sensei. 2. When my Sensei or friend was teaching me about how to use machine testing, we found complicated. They should use google translate by their mobile phone and it was unsafety. 3. And also, sometimes when my friend and me wanted to make a joke I did not know to respond it. How poor I am. If only I could speak Japanese...
C	実験室で、修士の学生や学部生と一緒に実験をする時、日本語ができればいいなあと思いました。そうしたら、計器の使用手順や原理について議論できるし、データも一緒に分析できます。1年生の私たちにとって、実験について習熟することが最も差し迫った要望です。
I	In parties everyone speaks in Japanese, I see everyone is laughing and having fun, cracking jokes but most of the time it is in Japanese. I don't blame them but I feel sorry about me because if I could speak and understand Japanese properly, I could have been part of that. Same things happen when most of the students gather and chat in the laboratory. Most of the time when they are laughing I don't understand why they are laughing because conversation was going on in the Japanese.
研究室や大学内でのコミュニケーション場면을挙げていないもの	
B	病院で医師に症状についていろいろ聞かれた時、「なんで私は日本語ができないんだ」と思いました。
N	Many time when I am in classroom, restaurant or on the street, someone talk to me in Japanese. Only I want to say is, sorry, I can't speak Japanese.
O	Sorry, no. Of course, I hope I can speak Japanese smoothly.

習者は、周囲で行われる日本語コミュニケーションに関心が向いていないと考えられる。このように学習者間で差異が生じるのは、研究室内での共同作業の有無や活発なコミュニケーションが行われているか否かといった個別の環境の違い、研究上のコミュニケーションではなく買い物や旅行など学外での生活の利便性向上のための日本語を求めている等といった学習目的の違い、あるいは学習ストラテジーの違いなど様々な要因が考えられる。

#### 4. まとめ

本実践における教材およびコースの運営方針は、研究室における日本語コミュニティに加わりたいという意欲を持つ学習者には強く支持され、周囲で話される日本語への観察意欲を高めて学習の動機づけとするという目的は達せられたと考えられる。一方、異なる動機づけが必要と思われる学習者も存在し、そうした学習者への対応が今後の課題である。

付記 本研究は科研費基盤研究（C）課題番号 16K02791 の助成を受けたものです。

#### 参考文献

- (1) 山路奈保子、因京子、アブドゥハン恭子（2017a）英語で研究活動を行う留学生・研究者を対象とした日本語教育教材開発への示唆 —市販教材使用の結果から—, 北海道言語文化研究, 第15号, pp.23-37
- (2) 山路奈保子、因京子、アブドゥハン恭子（2017b）研究コミュニティを活用した主体的学習を支援する日本語会話入門教材の開発, 第19回専門日本語教育学会研究討論会誌, pp.16-17

## 中級日本語学習者対象の多読授業における評価の試み

—評価を通してわかった<sup>(1)</sup>産出力の変化—

横山理恵子 (名古屋経済大学)

### 1. はじめに

近年、日本語教育においても多読を取り入れた実践報告が増えつつある。栗野(2008)によると日本語多読とは、日本語学習者が自分の能力に応じてやさしい読み物から難しいものへ段階的に移行し、辞書をなるべく使わずにたくさんの本を楽しみながら読むことで日本語の力を付けていく学習方法だと述べている。その効果としては速読力、漢字を含む語彙認識力、文法レベルの向上(福本 2004, 熊田 2011, 二宮・川上 2012, 松井他 2012, 熊田・鈴木 2013, 渡邊 2016, 熊田 2016)に加え、情意面においても満足感が得られるとされている(松井他 2012, 二宮・川上 2012, 二宮 2013, 熊田・鈴木 2015, 渡邊 2016)。そこで、このように多くの効果が期待される多読を中級日本語学習者対象のアカデミッククラスで行うことにした。

しかし、授業内で多読を行うにはどのような評価をすればよいだろうか。これまで能力向上や情意面での効果についてはいくつも実践報告がされているものの、評価に関する報告はほとんど見当たらない。池田(2003)は、学習者がどのぐらい理解して読んでいるのかを把握するのが難しく、多読を行うことの評価基準は課題の一つであるとしている。これは多読が『楽しんで読むもの』という前提で行われるインプット重視の学習であることから、アウトプットしたものを評価することが難しいためではないかと考えられる。

本発表におけるアカデミッククラスでは、〈日本語の文章を読んで大意が理解できる〉〈日本語で文章を書くことに慣れる〉〈重要な言葉やわからない言葉のメモが取れる〉〈授業外でも自主的に読書できる習慣を身につけるよう努める〉の4つを目標として掲げており、目標達成のためにも評価に値する成果物を得る必要がある。上述の通り『楽しんで読む』ことを重視すると、何かしらの産出を要求することは多読本来の意味からずれてしまう虞はあるが、アンケートや出席状況、または読書記録といった静的なものでは本科目の目標に対する評価ができないと考えるに至った。そのため、多読後に『読書レポート作成』『話し合い』『発表』の産出活動を行い、それらを実際の評価の対象とすることにした。なお本発表では多読、読書レポート作成、話し合い、発表の一連の流れを『多読活動』と示し、多読活動の結果、学生の産出力にどのような変化があったか授業記録と読書レポートを中心に報告する。

### 2. 授業概要

#### 2-1. 実施期間と対象者

実施期間は 2017 年度前期(4~7 月)、週 1 回 90 分×15 週の授業で、初回と最終回を除く

13週で多読活動を行った。期間中合計4回(3週に1度の割合)は図書館にて授業を行った。時間的內訳は多読約35分、読書レポート作成約25分、話し合い活動約20分、発表約10分(1~2名)だった。対象者は中級日本語学習者16名(中国10名、ベトナム6名)である。

## 2-2. 使用書籍類

にほんごよむよむ文庫、日本語多読ボックス、絵本、雑誌などに加え、ニュース記事をリライトしたものなど合計45冊程度(2週に1度入れ換え)を教室に準備した。その他、各自読みたいものがあれば持参してもらい、図書館で授業を行う際は館内の書籍や資料を使用した。

## 2-3. 多読活動実践内容

### 2-3-1. 多読

①やさしいレベルから読む②辞書を引かないで読む③わからないところは飛ばして読む④進まなくなったら他の本を読む、という4つのルールを周知し取り組んだ(栗野他2012)。

### 2-3-2. 読書レポート作成

学習者は授業内に読んだ本の中から1冊選び、①本の内容要約、②読んだ感想、③その理由、以上3点についてレポートに書いた。分量の指定は特にしなかった。

### 2-3-3. 話し合い

書き上げた読書レポートをもとにペアやグループで話し合い、1~2回相手を変えて行った。話す長さや状況は学生主体で進めた。

### 2-3-4. 発表

1人がクラス全員に向けて発表を行った。1人の持ち時間は特に定めず、話し合い同様学習者主体で進め、聞き手にわかりやすい伝え方ができることに意識して取り組んだ。

## 3. 評価の方法

以下A)~C)を評価対象とし、表1の通り評価基準を設けた。多読本来の『楽しんで読む』ことをできる限り重視し、文法正誤やレポート分量など細かな基準は設けなかった。

表1 評価対象と評価基準

評価対象	評価基準
A) 読書レポート	本の内容要約／本を読んだ感想または考え／文章のまとめ(読む人が理解できること)
B) 話し合い	クラスメイトの話聞くことができる／自分の意見を積極的に伝える努力をしている
C) 発表	発表パフォーマンス(声の大きさ・視線・その他)／他者にわかりやすい内容で発表ができる ／聞き手に「読んでみたい」と思わせる話し方ができる



## 4. 結果と考察

表1で示した通り、A)読書レポートB)話し合いC)発表について評価を行った結果、実施期間を通し学習者の産出力に変化が確認された。それぞれの評価対象について授業記録をもとに学習者の変化をまとめ、以下、読書レポートを中心に各項目について述べる。

### 4-1. 読書レポート

読書レポートの作成は多読回数同様に13回行ったが、うち4回は欠席未提出者等がいたため、残り9回分(対象者16名分のレポートが揃い、データとして扱えるもの)の読書レポートを分析対象とした。図1は、「表記」「助詞」「不明語・文」「時制」「接続詞」「語順」「文法」7つの項目においてそれぞれ間違いが認められた学習者数をカウントしたものである。つまり、1人の読書レポート内に各項目の間違いがいくつあっても関係なく、間違いが確認された項目を「1」としてカウントした。

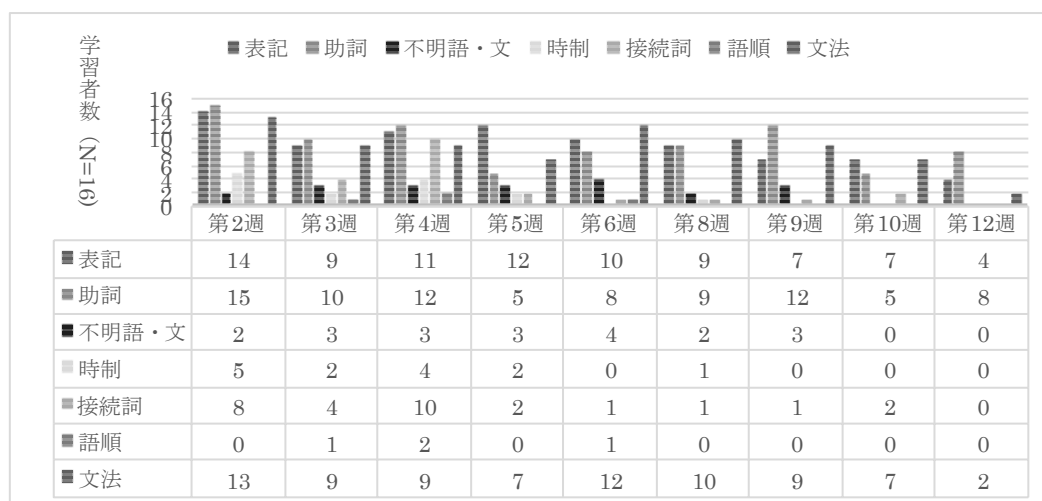


図1 読書レポートの構造分析

第2週の読書レポートでは、14人が「表記の間違い」をしており、15人に「助詞の間違い」が確認できた。そして文章内に理解できない「不明語・文」が含まれていたのは2人で、「時制の間違い」は5人、そして8人は「接続詞」を使用せず単文を並べただけの状態だった。また「文法の間違い」は13人いたが、「語順の間違い」をした者は1人もいなかった。

第12週には「表記の間違い」4人、「助詞の間違い」8人、「文法の間違い」2人で第2週と比べると間違いが確認された人数が7人～11人減少した。「接続詞」は全員が内容に適したものを使えるようになり、その他の項目においても間違いが確認された学習者はなくなった。

授業記録を分析すると、レポートを始めてからの数週間は上記の間違いに加え、全体的に考えを文字化することができず、ただ本の内容を最初から最後までとりとめなく綴る者

が多かったが、第5週あたりから少しずつ要約に近づき読みやすくまとまり始めた。第9週には名詞修飾文や【～のに】【～てしまった】、第10週を過ぎると【疑問詞＋～か】が使えるようになり、第11週には語彙量も増え、徐々に書くスピードが速くなった。

これは先行研究でも指摘されている通り、多読でインプットされた語彙力や文法力の向上が影響し、誤用の軽減に影響したものと考えられる。レポートの分量を決めていないにもかかわらず、家に持ち帰って自分が納得するまで書きたいと申し出る学習者もいた。興味関心のある書籍類を読むことで他者へ伝えたいという意欲に繋がり、書くことに慣れるにつれて、思い通りに文章を書けた際ガッツポーズをする学習者も現れた。このような内的動機も加わったことで文章産出力の変化につながった可能性が窺える。

#### 4-2 話し合い

第2週には言葉が出てこなかったり単文で内容を説明したりするだけだったが、第5週にはジェスチャーを交えたり書籍の印象的なページを一緒に見たりする姿もみられ、第9週にはこれまで消極的だった学習者の表情が柔らかくなった。聞き手側も「その時どう思ったのか」「あなたの気持ちは？」などの質問できるようになった。

このような産出力の変化は読書レポート同様、『他者に伝えたい』という内的動機に加え、評価基準にある通り(表1)、自分の言いたいことを相手にわかってもらえるよう工夫するうち、話し方だけでなく非言語的な行動も併せて行えるようになったことが大きな要因だと考えられる。

#### 4-3 発表

初回から毎回学習者の立候補が絶えず、最終的に2回発表した学習者もいた。第3週からは聞き手に問いかけながら話す工夫が見られるようになった。聞き手も発表者の感想に共感したり質問したりするようになり、発表の時間は大変活発な時間となった。消極的な学習者は、聞き手が皆好意的に発表を聞いている様子や他者が次々に立候補する姿に刺激を受けたのか、次第に立候補できるようになった。話し合いの際うまく聞き手に伝えられなかったことを、発表では改善工夫をして取り組めるようになり、良い発表をした他者を真似て話し方を見直したり非言語的パフォーマンスを増やしたりなど、学習者は互いに良い刺激を受けながら取り組んでいた。このように発表においても産出力が変化した。

### 5. おわりに

本発表におけるアカデミッククラスでは<日本語の文章を読んで大意が理解できる>×<日本語で文章を書くことに慣れる>×<重要な言葉やわからない言葉のメモが取れる>×<授業外でも自主的に読書できる習慣を身につけるよう努める>の4つの目標を達成するため多読活動を取り入れた。そしてA)読書レポートB)話し合いC)発表について評価を試み、そこから得られた産出力の変化について結果と考察を示した。

当初、多読活動を評価するにあたって書いたり話したりすることが学習者の心的負担になることを懸念したが、事後アンケートをした結果“自分の思った通りに感情を繋げて言いたいことを表す書き方が前より上手になった。”“本を読んだ後、内容と感想を書いた。

おもしろかった。”“図書館で本を借りて読むようになった。”“発表をするのはとてもよかったですと思う。皆は日本語を話すのが上手になった。”など好意的な意見ばかりで否定的なものは見られなかった。また“これからも文法と新しい言葉を覚えたい。”“もっと自分の考え・経験を伝えられるようになりたい。”“日本語の本をもっと読みたい。”という今後への意欲をコメントで書いている者もいた。このことから、本アカデミッククラスが目指した4つの目標はほぼ達成できたと考えられる。

以上のことから、多読活動に評価を取り入れたことで『書ける』『話せる』という産出力の変化を学習者自身が感じることができ、それがさらなる意欲に繋がったものと推察される。今後は、読んだ書籍の種類によって産出される語彙や表現にどのような差があるのかなどを具体的に分析し、さらなる産出力の変化を観察したい。今回の対象者は少数でありこの結果を一般化することはできないが、本稿が今後の多読授業の一助となれば幸いである。

## 注

- (1) 発表では学習者からの自発的なアウトプットは全て『産出力』とする。

## 参考文献

- (1) 栗野真紀子(2008)「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』3, 258
- (2) 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
- (3) 池田庸子(2003)「「学習者」から「読み手」へ—日本語教育における Extensive Reading の試み—」『茨木大学留学生センター紀要』第1号, 45-54
- (4) 熊田道子(2011)「初級から初中級の学習者における読みの変容」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 287-288
- (5) 熊田道子・鈴木美加(2013)「中級初めの日本語レベルにおける Extensive Reading の効果」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 137-142
- (6) 熊田道子・鈴木美加(2015)「日本語教育における Extensive Reading(多読)の実践」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』41, 229-243
- (7) 熊田道子(2016)「Extensive Reading(多読)の実践-「語り」から捉える読みの変化-」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 111-122
- (8) 二宮理佳・川上麻理(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』第3号, 53-65
- (9) 二宮理佳(2013)「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』4, 15-29
- (10) 福本亜紀(2004)「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』30, 41-59
- (11) 松井咲子・三上京子・金山泰子(2012)「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU日本語教育研究9』, 47-59
- (12) 渡邊奈緒子(2016)「外国語学習における絵本多読の効果— 絵本多読の経験がある学習者

へのインタビュー — 』『一橋大学国際教育センター紀要』7, 71-82

## メタ認知を活用した読解教材使用に対する調査の分析

—学部留学生への面接調査をもとに—

藤田裕子・福島智子・白頭弘美・三宅若菜・鈴木理子・伊古田絵里 (桜美林大学)

### 1. はじめに

学部留学生の中には入学前に母国や日本語学校で日本語を学び、日本語力は一定のレベルに達しているにもかかわらず、大学の専門科目の授業で用いられる教科書や参考書の理解が難しい者が多い。そこで筆者らは、それらを読むための準備として、大学で用いられる専門書の文章を使用し、読む目的を考える、課題の特性を把握したうえで読解戦略を選択するなど、メタ認知を活用した読み方が段階的に練習できる読解教材を作成した (福島他, 2017)。メタ認知を活用した読み方とは、【計画】【モニター】【問題解決】【評価】の4つのプロセスを意識しながら読むことであり、この読み方は、Chamot et al. (1999) の言語学習のメタ認知モデルを読解に当てはめたものである。教材は10課で構成され、4つのプロセスに関わる読解戦略が1課に1つ学べるようになっている (表1)。

表1 本教材で取り上げた読解戦略

課	戦略	内容	プロセス
1	読む前に準備する	読む前に、背景知識を活性化させる、内容を予測する、目標や計画を立てるなどして、文章の全体像や読解プロセスを考え、何のために読むのか明確にする	計画
2	知っているルールを利用する	文章を理解するためのルールを利用することを意識し、文章のポイントを見つけたり、文章の展開を予測したりする	モニター
3	自分の知っていることや経験に引きつけて考える	自分が持っている知識や経験を当てはめたり、自分がわかる他の言葉で言い換えたりして、身近ではない文章を自分に近づける	モニター
4	焦点をしぼる	他の部分に意識を向けず、筆者の主張や課題のキーワードなど、自分が必要だと思う情報が書かれている所だけに焦点をしぼることを意識する	計画・モニター・問題解決
5	ときどき止まってメモする	「この部分の意味がわかっているだろうか」「ここまでの内容を理解しているだろうか」と立ち止まって自分に問いかけ、そこで印をつけたり、メモしたりしておく	計画・モニター・問題解決
6	図や表を利用する	文章に図や表がない場合、その状況を頭の中で思い描いたり読み取ったことを自分で図や表で整理したりして、自分の理解を確認しながら読む	計画・モニター・問題解決
7	周りの情報からことばの意味を推測する	わからない言葉があったとき、意識的にその言葉の前後で使われている言葉や内容から推測する	問題解決
8	質問して確認する	理解に自信が持てないとき、何が分からないのかを明確にし、自分が求めている答えが引き出せるような具体的な質問をして確認する	計画・モニター・問題解決・評価
9	読んだ後、理解度を自己評価する	読む前に立てた目標が達成されたか、内容を理解できたか、何が理解できなかったかを自分で評価する	評価
10	戦略の選び方・使い方を自己評価する	自分の戦略の選び方、使い方に目を向け、その戦略を使った理由、その戦略を使って文章がよく理解できたかななどを自分で評価する	評価

この教材を日本語能力レベル中級から上級の学部留学生の日本語授業の一部で用い、使用前後に日本語の文章の読み方について質問紙で尋ね、読み方の変化があった学生とあまりなかった学生に面接調査を行った。

## 2. 調査の方法

調査対象とした授業は、2017年度春学期、秋学期の1年間を通して読解・聴解・語彙・文法などを学習する学部留学生1年次の必修科目である。授業は週1回、2コマ(180分)、15回行われ、授業の一部で本教材を使用した。調査対象のクラスは6つあり、春学期は各クラス13名から20名、秋学期は8名から21名であった。両学期で人数が異なるのは、1学期目に不合格だった場合2学期目を履修できないことや再履修生がいることなどのためである。クラスによって扱った課は異なり、本教材の6つから9つの課を扱った。

まず、読解時のメタ認知使用に関する30問の質問紙調査(5件法)をMokhtari & Reichard (2002)を参考に作成し、教材使用前の春学期初めと使用後の秋学期終わりに、調査許諾の得られた学生に回答を求めた。なお、質問項目はメタ認知モデルの4つのプロセスに分類したが、複数のプロセスにまたがるものもある。質問項目の例は、「目的を意識して読む【計画】」、「読みながらメモをとって、理解できるようにする【モニター／問題解決】」、「読んだことについて、他の人と話し合って、自分の理解を確認する【問題解決／評価】」などである。

次に、教材使用前後のデータがある72名分について、メタ認知モデルの4つのプロセスごとに平均値を集計し、教材使用前後で変化があった学生とあまりなかった学生、各クラス2~4名、計19名の学生に面接調査を行った。学生の出身地は、中国15名、台湾・マレーシア・韓国・モンゴル各1名であった。質問は、1) 本教材について思うこと、2) (変化があった学生には)自分で変わったと思う点とその理由、(変化があまりなかった学生には)変わらなかった理由、3) メタ認知の活用に対する認識、等であった。

## 3. 分析結果

### 3-1. 変化があった学生となかった学生の違い

面接調査を行った学生19名について、質問紙調査の結果で変化があった学生と、あまりなかった学生に分けて面接調査の文字化資料を分析した。4つのプロセスの平均値の差の合計が2.5以上の8名を変化があった学生とし、差の合計が±1.5以内の学生9名を変化があまりなかった学生とした。また差の合計が-2以下、つまり、教材使用前より使用後のほうが読解時にメタ認知を使用しなくなったという学生も2名いたが、教材使用前と使用後で回答の基準が異なってしまったと述べていたため、本分析では対象としなかった。表2は質問紙調査の回答の4つのプロセスごとの平均値と、教材使用前と使用後の平均値の差を集計したものの一部である。表中の学生A、Bは変化があった学生の例、L、Mは変化があまりなかった学生の例である。加えて、面接調査において本教材を使用して何らかの変化があったとする発話と、メタ認知についての言及(自分が今どのように読んでいるかを意識したり、理解が難しいときにどのような方法を使えばよいか考えたりするなど、自分の読み方を客観視しているような言及)について分析した結果も示してある。

表2 教材使用前後の各プロセスの差と面接調査の分析

学生	教材使用前平均値 (①)					教材使用后平均値 (②)					差 (②-①)					変化の種類			メタ認知についての言及
	計画	モニター	問題解決	評価	合計	計画	モニター	問題解決	評価	合計	計画	モニター	問題解決	評価	合計	読み方	読解能力	気持ち	
A	3.6	3.8	3.5	3.2	14.1	4.8	4.8	4.3	4.2	18.1	1.2	0.9	0.8	1.0	4.0	○	○	○	○
B	3.8	3.1	3.2	3.4	13.5	4.6	4.4	4.4	3.8	17.2	0.8	1.3	1.2	0.4	3.7	○	○	○	○
L	2.8	3.2	2.9	2.6	11.5	3.8	2.8	2.5	3.0	12.2	1.0	-0.3	-0.4	0.4	0.7	×	×	×	×
M	4.2	4.3	4.7	4.4	17.6	4.6	4.4	4.2	4.8	18.0	0.4	0.2	-0.5	0.4	0.4	×	○	×	○

変化があった学生8名(学生A~H)は、面接調査においても、「全体的に見るようになった(B)」「気にするようになった(G)」等、読むときに何等かの変化があったと述べていた。それらの発話を抽出し分析した結果、変化があった学生の多くが、〈読み方〉〈読解能力〉〈気持ち〉の3点において変化があったと述べていた。〈読み方〉は「この方法を意識して使うようになった(A)」「(読む前に)何について書いてあるのかな、いろいろ思うようになった(B)」等、ストラテジーの使用についての変化、〈読解能力〉は「私の文章読む力、少し上手になった(E)」「日本語の文章を読むことが速くなったと思います(C)」等の読解力が向上したという変化、〈気持ち〉は「メタ認知のほうやっていると、読解も楽しくやれるなあって思った(B)」「(ストラテジーを使ったほうが)楽です。やな感じが無い(F)」等の情意面での変化である。3点すべての言及があった学生が3名で、そのほかの学生も、いずれか2点について変わったと述べていた。

また、変化があった学生8名に共通していたのは、メタ認知に関わる言及があったことである。「メタ認知を活用するとはどういうことか」という質問に対して、「自分のわからないところを自分が意識する(E)」等、自分の言葉を用いた明確な答えがあった。さらに、そのほかの質問に対する答えの中にも、「読んでる時はこれ(ストラテジー)を使ってるのはわかったんです(G)」「自分の中でやることを、やったことを見て(中略)意識しました(D)」等、本教材を使用する中でメタ認知を活用したことを振り返る言及があった。

一方、質問紙調査で変化があまりなかった学生9名(I~Q)の変化に関する言及を分析したところ、〈読み方〉の変化について言及していた学生は少なく、〈気持ち〉の変化については、誰も言及がなかったことが特徴的であった。

さらに、変化があまりなかった学生のメタ認知の言及について分析すると、9名中5名は言及がなかったことがわかった。「メタ認知を活用するとはどういうことか」という問いに対する答えは、「よくわかりません(O)」または「自分の理解をあげる(L)」等、メタ認知について理解しているのかははっきりしない回答であった。一方、変化があまりなかった学生でもメタ認知の言及があった学生は、表2の学生Mのように使用前の質問紙調査で各プロセスの平均値がもともと高かった学生や、面接調査で「普通に前からこういうのができる(N)」等、教材使用前からストラテジーを使用していたと答えていた学生であったことがわかった。

### 3-2. ストラテジーの肯定否定評価

次に、面接調査を行った学生 19 名について、それぞれの学生が学習したストラテジーに関してどのように評価したかを分析した。発話データから、そのストラテジーについて「よい」「役に立つ」「効率的」「使っている」「使いたい」といった表現や、「読んだものが理解しやすい」という意味の発話を拾い出し、前後の文脈をふまえて、肯定的・否定的・その他に分類した。分類は複数名で行い、一致しない場合は協議を重ねたうえで決定した。本節では肯定的・否定的と分類した発話について報告する。なお、10 課は、全課が学習済みであることが前提となっている課のため、本稿の調査対象クラスでは学習していない。

表 3 は各ストラテジーに対する学生の評価と理由をそれぞれまとめたものである。同一人物が 1 つの発話の中で複数の課について発言しているものは、それぞれの課に対する発話として数えた。

表 3 ストラテジーに対する学生の評価とその理由

	理由	課	発話数	
肯定的	理解が促進される	1～9 課	25	
	〇〇に役立つ／応用できる	1, 2, 4, 6, 7, 9 課	22	
	短時間で読むことができる	1, 2, 4～7 課	13	
	楽しい	3 課	2	
	印象に残る	3, 9 課	2	
	自分の読解力の向上を実感できる	9 課	1	
否定的	／使わ ない 使 え な い	a. 自分の読み方と合わない	3, 4, 8 課	4
		b. ストラテジーの意義がわからない	3, 6, 9 課	3
		c. 時間がかかる	6, 8 課	3
		d. 面倒	6, 9 課	2
		e. 図を描くのが苦手, 書いていると話を忘れる	6 課	1
		f. 図の読み方がわからない	6 課	1
	限定的な使用しかできない	5 課	1	

#### 3-2-1. 肯定的理由

主な肯定的理由は〈理解が促進される〉〈～という場面で役立つ〉〈短時間で読むことができる〉の 3 つである。最も多かった〈理解が促進される〉は全ての課にわたって見られ、具体的には、「読む前に私は、これについて何がわかっているかっていうことに頼っていくと、簡単に読めるかなって思います (B)」(1 課)、「文章を読むときの、こういうルール、使って文章をわかりやすい (R)」(2 課)、「推測すれば、頭に残りやすい (N)」(7 課) 等、より簡単に理解することができたことを評価している。

次に多かった理由は、〈～という場面で役立つ〉である。具体的には、「筆者の論点とか、自分の主張を示す言葉とか、こういうところに注目することが、これからも役に立つと思います。例えば、論文とか (P)」(2 課)、「これは自分に役に立つ、テストの時、役に立つですよ (L)」(7 課) 等、時間制限がある時や難解な文章を読む時に役立つと述べている。さらに「書くときは役に立つと思います (P)」(1 課)、「資料結構ページがあるので、その資料の中で一番重要なポイントを探せるかどうかとか、あと引用するときどれを使えばいいとか (M)」(4 課) 等、読解に限らず文章を書く場面での有用性等も挙げられてお



り、興味深い。

最後の〈短時間で読むことができる〉には、「焦点を見つけたら、すぐ文章の中で筆者が言いたいことがわかりましたから、時間を節約できます (K)」(4 課) 等の声があった。

なお、少数意見であるが、「自分に引き付けて、こういうときはちゃんと、自分がこう考えてるなって考えたら、勉強には楽しいなって思ってるです (F)」(3 課)、「理解度を自分で評価したら、文章が心の中に、イメージや印象が残ったことができます (K)」(9 課)、「自己評価するのはすごく、そのあとで私がどのくらい発展したのかわかる (B)」(9 課) 等、読解の楽しさや記憶の定着、読解力の向上についての言及も見られた。

### 3-2-2. 否定的理由

否定的理由は〈使わない／使えない〉〈限定的な使用しかできない〉の 2 つに大きく分類することができた。

まず、〈使わない／使えない〉について詳しく見ると、表 3 の a から f の理由があった。a には例えば、「『焦点をしぼる』はそんなによく使えなかった (B)」(4 課) という声があった。この学生は、「全部できれば読みたい」といった自分の読み方があるため、焦点をしぼるという戦略が合わなかったという。b では、「どうして自己評価をするかわからないです (H)」(9 課) という声があった。この学生は、他人が自分を評価した場合はもっと低い評価になるだろうが、「自分で評価はたぶん、うーんと、みんな 100% と思います (H)」と述べ、戦略の理解が不十分で、その意義の理解にまで及んでいないことが窺えた。c, d には、「わかったらすぐ続きを読むから、あんまり確認しない、時間もなと思います (G)」(8 課)、「私、自分が評価したくない。(中略) これはちょっとめんどくさい (O)」(9 課) 等があった。これらは戦略の使用に時間や手間がかかることを否定的に捉えていることがわかる発話であり、一部の学生は、短時間で楽にできる戦略を求めていることが明らかとなった。e, f は 6 課に対して述べられたものである。「私はこれ (図や表) は使わない。いちいち書くと、書いたら話が忘れる (G)」、「読解については、図を利用しないと思う。どうやって図を読むのかわからない (I)」等、図や表を書いたり、読み取ったりすること自体が難しいため、敬遠されたことがわかった。

〈限定的な使用しかできない〉については、例えば「実は普通の本を読む時は、これは多分、しないと思います。(中略) だから、やはり、これは試験のために。なんか、普通の本を読む時は全然使えない (D)」(5 課) という声があり、試験のときには有用だが、本を読む際には役立たないと考えていることがわかった。

## 4. おわりに

分析の結果、読み方に変化が見られた学生は、本教材の使用によってメタ認知に対する認識が得られた学生であった。また、メタ認知について理解している学生は自分の読み方を客観的に見ることができ、読解力や読み方、情意面にも変化が生じていた。反対に、メタ認知について理解していないと読み方はあまり変化せず、戦略練習を繰り返してもその場限りとなり、習慣化されない可能性も窺えた。

戦略を評価する理由として多かったのは、理解が促進されることと具体的な場

面で活用できることであった。一方、文章の内容を十分理解できない時やストラテジーを使用する必要性がない時は、ストラテジーの意義を実感することが難しいことも明らかになった。また、短時間で速く読めることを評価するコメントや、図や表を利用することや質問して確認することを面倒だとするコメントなどから、文章の意味や意図に対する正確な理解よりも、効率的な要点の理解を学生が読解授業に要求していることも示唆された。これは本教材が目指す読み方とは異なる。本教材では、自分の読み方を客観的に捉え、状況に応じてストラテジーを選んで使用できるようになることを目指しているが、その意図が学生に伝わっていない可能性がある。

本教材を通してメタ認知の活用を促すためには、文章の意図を正しく理解していることを確認したうえで、どのようなときにストラテジーが使えるのかを具体的に提案し、有用性が感じられるよう支援していく必要がある。そのような支援を継続していけば、その後も継続してストラテジーを使用する可能性が高まるだろう。今後もいかにして学生にメタ認知を活用した読み方を伝えられるかを模索していきたい。

#### 参考文献

- (1) 福島智子・藤田裕子・白頭宏美・三宅若菜・鈴木理子・梅岡巳香 (2017) 「学部留学生のためのメタ認知を活用した読解教材開発」『日本語教育方法研究会誌』23 巻 2 号, pp.28-29
- (2) Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., and Robbins, J. (1999) *The Learning Strategies Handbook*, Longman
- (3) Mokhtari, K. and Reichard, C. (2002) Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, Vol.94, No.2, pp.249-259

## 討論の行き詰まりに対する話題展開

—日本語母語話者と中国人日本語学習者の対照研究—

水野瑛子（名古屋大学大学院生）

### 1. はじめに

日本に留学している中国人留学生は多く、大学では日本人学生と討論をする場面もあるだろう。しかし、日本語母語話者と日本語学習者の討論は、話題展開が異なることによって、上手く進まない可能性がある。久米他（2000）では、アメリカ人と中国人の討論が課題達成型であるのに対し、日本人は課題非達成型であることが指摘されている。その上で、徳井（2002）では、課題達成型発話と課題非達成型発話の観点から、日本人の討論の話題移行のきっかけの発話について分析されている。討論は「私たちの国のリーダーにはどんな人がふさわしいと思うか」というテーマで行われ、1つの答えに収束しなくてもよい自由度の高い討論であった。御園生他（2009）では、日本語母語話者と中国語母語話者の討論の話題展開について分析されている。ここでは、日本語母語話者は協調的な雰囲気を保とうとしているため、「割り込み」現象や脱線話段を許容していること、中国人母語話者はあくまでも討論の目的を優先させていることが指摘されている。討論は「仕事、もしくは恋人に求めるベスト5を決める」というテーマで行われ、条件5つを時間内に決めることは必須事項になっていない自由度の高い討論であった。

自由度の高い討論では、討論が行き詰まっても、結論に至らないことを危惧する必要はない。しかし、制限時間が設けられている、また結論に至ることを強制されているなど、条件が限定された討論では、討論が行き詰まった際に、結論を出そうと何らかの対処を行うのではないだろうか。その対処の仕方が日本語母語話者と中国人日本語学習者で異なる場合、討論の進行に支障をきたす可能性がある。本研究では、条件が限定された討論で、日本語母語話者と中国人日本語学習者の話題展開を比較し、どのような違いが見られるのかを明らかにしていく。

### 2. 研究目的

本研究では、「制限時間内に結論を導き出さなくてもよく、調査者が決めた条件を必ずしも守らなくてもよい討論」を「自由度の高い討論」、「制限時間内に、調査者が決めた条件の下、結論を導き出すことを強制する討論」を「条件が限定された討論」と定義する。

本研究では、時間内に結論を出し、選んだものの関係性も考慮しなければならない、「条件が限定された討論」において、日本語母語話者（以下、JNS）と中国人日本語学習者（以下、CJL）の日本語での討論を比較する。そして、討論が行き詰まった際にどのような話題展開が起こるのかを明らかにすることを目的とする。

### 3. 調査概要

本研究では、対象者は親しい友人3人を1グループとし、JNS 4組（JNS1～4）、CJL 4組（CJL1～4）のデータを収集した。討論では、「あなたは、これから1カ月無人島で、1人で生活することになりました。3つだけ持ち物を持っていける場合、何を持っていきますか。まず、自分1人で、持っていく物を考えてください。その後、3人で話し合っ、1人で生活するうえで最善の物3つを決めてもらいます。なお、話し合いは、すべて『日本語』で行ってください。」というテーマを与えた。時間は15分とし、15分経ったら強制的に終了させた。この15分間を「日本語会話コーパス書記化法」（杉本 2004 所収）によって文字化した。

### 4. 分析観点

本研究では、討論の話題展開を比較する際に「話段」の観点から分析を行う。「話段」は、佐久間（2002）で定義されている「提題表現で取り上げられるものが『最小の話題』であり、『最小の話題』の連鎖が話題のまとまりを成して、そのまとまりが『話段』である」を、本研究でも話段の定義とする。

話段区分は、河内（2003）の手法を参考に行った。本研究では、話段区分調査の結果から、御園生他（2009）と同様に「大話段」と「小話段」という2段階の単位を設けることとした。御園生他（2009）を踏襲し、隣接する「話段」に関連性があり、1つにまとめられるものを「大話段」、その下位区分を「小話段」とした。ただし、隣接する話段がなく、下位区分のない話段も「大話段」とした。話段区分は、文字化資料を調査者2人がそれぞれ内容のまとまりで区切って持ち寄り、話し合いにより最終的なラベル付けを行った。調査者間で区分が一致しない場合、また区分の大小に調査者間で個人差が生じた場合は、見解が一致するまで議論を行った。以下の表で、「大話段」と「小話段」の例を示す。

表1 大話段と小話段の例（JNS1）

大話段	小話段
2. 持ち物検討	2-1 ナイフ (26 - 30)
	2-2 ろ過機 (31 - 36)
	2-3 鍋 (37 - 41)
	2-4 水 (42 - 53)
3. 条件すり合わせ	

上記の「2. 持ち物検討」という「大話段」は、「2-1 ナイフ」、「2-2 ろ過機」、「2-3 鍋」、「2-4 水」という「小話段」で構成されている。「3. 条件すり合わせ」という「大話段」は、隣接する話段がなく、下位区分のない「大話段」である。

### 5. 結果

討論が行き詰まった際のJNSとCJLの話題展開を比較する。本研究では、話段の切り替わる箇所において、誰からも意見が出ない状況や、挙げられた物が必要かどうか判断できない状況で、笑いや沈黙が起こっている、また「んー」、「うーん」など感動詞が発せられている部分を「討論が行き詰まっている」と判断した。そこでは、JNSでもCJLでも結論を導く

ために、討論の行き詰まりを解消しようとする話題展開が見られた。以下に、討論の行き詰まりの回数とそれに対する話題展開の回数を示す。

表2 討論の行き詰まりの回数とそれに対する話題展開の回数

	討論の 行き詰まり	条件 すり合わせ	条件確認	持ち物提案	持ち物の 良し悪し
JNS1	4	2	1	0	1
JNS2	10	5	1	3	1
JNS3	5	0	3	1	1
JNS4	4	3	0	0	1
CJL1	7	0	0	4	3
CJL2	5	0	0	2	3
CJL3	5	0	0	2	3
CJL4	5	1	0	1	3

JNS の討論では、「条件すり合わせ」や「条件確認」といった討論をする上での、テーマの条件について話し合う話題展開が多く見られた。それに対し、CJL では新しい持ち物の提案や、それまでに挙がっていた持ち物の良し悪しについて話し合う話題展開が多く見られた。次節から JNS と CJL の話題展開について詳しく見ていく。

### 5-1. JNS の討論の行き詰まりに対する話題展開

JNS の討論では、討論が行き詰まった際に、「条件すり合わせ」の話段が多く見られた。「条件すり合わせ」の話段とは、討論の参加者が条件について意見を出し合って事柄を決定する、または決定しようとする話段のことである。以下に討論が行き詰まった際の「条件すり合わせ」の話段例を示す。

表3 「条件すり合わせ」の話段例 (JNS4)

発話番号	話者	大話段	小話段	発話
272	C	2. 持ち物検討	2-5 火・布団	すごい影響されてるよねわた／／しに
273	B			／うん、いやいやいや／／いいなあと思ってほんとに作んのめんどくさいじゃんって
274	C			／【笑い】
275	A			／／【笑い】
276	C	3. 条件すり合わせ		／えてかこれ季節感、だっこれ季節がない、のかな？もしかして
277	B			季節がないんじゃない、た／／ぶん
278	C			／うじゃあ一年中じゃあ春っていうことで／／いい、一応
279	B			／んあー、そんな感じでいいんじゃない／／ない
280	A			／春って定義して

大話段「2. 持ち物検討」では、さまざまな持ち物について話し合いが行われていた。小話段「2-5 火・布団」では、寒さを凌ぐためのものとして、火と布団が検討されていたが、274 と 275 では意見が出ず、笑いが起こっていることから討論が行き詰まっていると考えられる。そこで、次の大話段で「条件すり合わせ」が行われている。ここでは、「無人島にはどの季節に行くのか」という前提について話し合いが行われ、「一年中春」と仮定して、討論を進めていくことが決定された。討論が行き詰まった際に条件のすり合わせが行われると

いうことは、JNS が同じ前提条件で話し合ったほうが、討論が進めやすいと考えていることを示している。JNS3 では、「条件すり合わせ」の話段は見られなかったが、条件を確認し合う話段は見られた。以下に例を示す。

表4 「条件確認」の話段例 (JNS3)

発話番号	話者	大話段	小話段	発話
139	B	3. 持ち物検討	3-4 布	そしたらーなんかさー白い布とかこうやってやらかなんと思ったの、そうそう
140	C			確かに
141				..
142	C	4. 条件確認		生活することになりましたってどのくらいの危機感なのかな
143	B			そこな／／んだよね
144	A			／そっかー
145	B			でも迎えに来てくれるならいい／／よね
146	C			／むか
147	C			えに来てくれるんだったら／／ぜんぜん
148	B			／あんしん
149	B			してー
150	A			んー

大話段「3. 持ち物検討」で無人島へ持って行く持ち物を検討しているが、小話段「3-4 布」で話が進まなくなり、141 で沈黙となっている。そこで、142 で「生活することになりましたってどのくらいの危機感なのかな」と討論の前提である条件についての話題を提示している。それに対して、145 で「でも迎えに来てくれるならいいよね」や 146、147 で「むかえに来てくれるんだったらぜんぜん」と条件について意見を出し合っているが、条件についての事柄の決定には至っていないため、「条件確認」の大話段とした。

## 5-2. CJL の討論の行き詰まりに対する話題展開

次に、CJL の討論が行き詰まった際の話題展開について見ていく。CJL の討論では、討論が上手く進められなくなった際に、条件について話し合うのではなく、新しい持ち物を提案する、またはそれまでに提案されている持ち物の良し悪しについて話すことで、最善の物を絞っていくという話題展開が起こっていた。以下に討論が行き詰まった際に、新しい持ち物を提案するという話段例を示す。

表5 「新しい持ち物提案」の話段例 (CJL1)

発話番号	話者	大話段	小話段	発話
159	B	2. 持ち物検討		もし、(もじゅう)がいなかったら、やっぱりナイフのほうが [笑いながら] いいと思います
160	A			[笑い]
161	C			ナイフ
162				..
163	C	3. 持ち物提案	3-1 紐	あ、紐はどうですか
164	A			あ、紐で／／何をやるんですか？
165	C			／縄
166	C			えーと・・・木を登る
167	A			のに使う

大話段「2. 持ち物検討」で、今までに挙がった持ち物を検討していたが、160 で笑い、162

で沈黙が起きていることから、討論が行き詰まっていることがわかる。そこで、163で「あ、紐はどうですか」と新しい持ち物を提案することで、討論が再開されている。CJLの討論では、討論が行き詰まった際に、条件を揃えるのではなく、新しい物を提案することで、討論の行き詰まりを解消していることが窺える。次に討論が行き詰まった際に、それまでに提案されていた持ち物の良し悪しについて話すという話段例を示す。

表6 「持ち物の良し悪しについて話す」話段例 (CJL3)

発話番号	話者	大話段	小話段	発話
209	A	2.持ち物検討	2-6 生活する うえで大事なもの	保留
210	B			はい
211				..
212	C		2-7 釣り竿	あとは一、／／つり、釣り竿
213	B			／はい
214	B			釣り竿あー／／さかなー
215	C			／あー無人島
216	C			だから／／
217	B			／はい
218	C			周りが海／／・ですね
219	B			／あー海、はい
220	C			えー海には取り切れない食料がありま／／ず
221	B			／あー
222	B			んー／／ー
223	A			／はい
224	C			釣り竿がーあ、あればー／／あの
225	B			／んー
226	C			食料あ／／の
227	B			／んー
228	C			保障できると思います
229	B			んー
230	A			ほ、保障は、あの魚が だけではなくて
231	C			はい
232	A	食料としては、あのほ、たくさんものあります、た、鳥とか		

小話段「2-6 生活するうえで大事なもの」では、生活するうえでは何が一番大事かという観点で話し合いが行われていたが、209の「保留」という発話、またその後の沈黙から討論が行き詰まっていることがわかる。そこで、212で以前に持ち物として挙がっていた釣り竿を再び話題にし、持ち物として良いかどうかについての話し合いが始まる。BとCは「周りが海であるため、食料が保障できる」と、釣り竿の良い点について意見を出す。しかし、Aは232で食料は魚だけではなく、他の物もあることから、釣り竿を持ち物とすることに反対する。CJLの討論では、討論が行き詰まった際に、それまでに提案されていた持ち物の良し悪しについて話すことで、討論の行き詰まりを解消していることが窺える。

## 6. おわりに

話段の観点から討論の行き詰まりに対する話題展開のまとめをする。JNSの討論では、討論が行き詰まった際に、条件のすり合わせを行う。これは、討論の行き詰まりを解消するには、話し合っているメンバーが同じ条件下で話し合うことが必要だと考えているためである。

これまで話し合ってきた事柄を直接否定せず、前提条件について話し合うことは、グループの雰囲気を協調的に保つことになるだろう。また、条件のすり合わせを行うことは、ここでの課題達成である「持ち物を決めること」に直結した話し合いではないことから、日本人の討論の型として指摘されている課題非達成型の特徴を表していると考えられる。

CJL の討論では、討論が行き詰まった際に、新しい持ち物の提案や、それまでに提案されていた持ち物の良し悪しについての話し合いが行われていた。これは、新しい提案や、それまでに挙がっていた意見を再度話し合うことが行き詰まりの解消につながると考えているためである。ここでは、討論の目的を優先する中国人母語話者の特徴が表れており、CJL の討論が、中国人の討論の型として指摘されている課題達成型であるからだと考えることができる。

本研究の結果から、討論の行き詰まりに対する日本語母語話者と中国人日本語学習者の話題展開は異なっていることが明らかになった。条件が限定された討論を行う際は、この点を意識することで、日本語母語話者と中国人日本語学習者の討論が円滑に行われることにつながるだろう。

#### 参考文献

- (1) 河内彩香 (2003) 「日本語の雑談の談話における話題展開機能と型」『2003 年度早稲田大学日本語教育研究』第 3 号、早稲田大学、pp.41-45
- (2) 久米昭元・徳井厚子・徐一平 (2000) 「コミュニケーション様式の日米中比較研究—小集団討論の質的分析を通して」『先端的言語理論の構築とその多角的な実証』平成 11 年度 COE 形成基礎研究費成果報告 (代表 井上和子)、神田外語大学、pp.625-672
- (3) 佐久間まゆみ (2002) 「3 接続詞・指示詞と文連鎖」野田尚史・益岡隆志・佐久間まゆみ・田窪行則著『日本語の文法 4 複文と談話』、岩波書店、pp.119-189
- (4) 杉本武 (2004) 「日本語会話コーパス書記化法」『日本語における話しことばの文法研究』平成 13 年度～平成 15 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究 C(2) 研究結果報告書、pp.195-200
- (5) 徳井厚子 (2002) 「小集団討論場面における話題移行の影響要因—なぜ日本人の討論が雑談になるといわれるのか」『異文化間教育』第 16 号、異文化間教育学会、pp.130-139
- (6) 御園生陽子・程田彩・アネークポンパン、ワッチャリン・柳田しのぶ (2009) 「討論の結論に至るまでの過程—日中談話の対照研究—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 17 号、小出記念日本語教育研究会、pp.35-49



## 「かき混ぜ」語順文の現れ方は書き言葉と話し言葉では異なるか

—コーパス調査を通して—

孫麗娟（目白大学大学院生）

### 1. 研究背景

日本語の語順に関して、日本語大事典（2014）では次のように述べている。

「格成分どうしの語順では、主格（「～が」）、与格（「～に」）、対格（「～を」）の順序になるのが基本である。ただし、格成分や副詞的成分の順序は、次のような条件によって変わる。第一に、主題になっている格成分（「～は」）は、他の格成分より前に置かれるのが普通である。第二に、長い成分は短い成分より前に置かれやすい。第三に、指示語を含む成分は指示語を含まない成分より前に置かれやすい。」（p. 849）

このように、日本語は語順が比較的自由であるのに対し、筆者の母語である中国語では語順への制限が厳しい。しかし、日本語教育の現場では、語順の問題はほとんど言語間のSOV・SVO（「S：主語」「O：目的語」「V：動詞」）の違いなど、基本語順の違いの説明にとどまり、語順が基本的な語順とは異なる、いわゆるかき混ぜ語順文（たとえば、目的語が主語に先行する語順「お皿を彼が割った」など）が取り上げられることは少ない。しかし、実際に日常の会話や、論文、書籍、新聞など、様々な媒体における日本語では、基本語順文以外にかき混ぜ語順文も現れる。円滑にコミュニケーションをするためには日本語学習者にかき混ぜ語順文への理解を促すことが必要である。そのためには、日本語母語話者がどのような場面で、どのようなかき混ぜ語順文を使っているのかを解明する必要がある。Yamashita&Chang（2001）は、日本語のような主要部後置言語では長い語句が前に移動しやすい傾向「“Long before short” preference」があると指摘した。この点は、前述の日本語大事典（2014）で説明されている内容と同様である。もしそうであれば、かき混ぜ語順文の使用には語句の長さが関わっているかもしれない。そこで、本研究は3つのコーパスからかき混ぜ語順文を抽出し、その文における主語と目的語の長さを比較したうえ、書き言葉と話し言葉でかき混ぜ語順文の現れ方の違いを検討する。

### 2. 先行研究

三原・平岩（2006）は「語順を変える操作はかき混ぜ操作（Scrambling）と呼ばれ」（p. 48）、  
「①要素を単文頭に移動する短距離かき混ぜ、②従属節のCP境界を超えて上位の文頭に移動する長距離かき混ぜ、③VPの左に移動するVP内かき混ぜがある」（p. 97）と述べている。本研究ではこのようなかき混ぜ操作をした文をかき混ぜ語順文（OSV）と呼ぶことにした。

3項動詞（「～が」、「～に」、「～を」）の基本語順に関してはいくつかの争論があり、笹

野・奥村（2017）は100億文を超える大規模コーパスから用例を収集し、コーパス中の語順の出現割合を基本語順の解明の手がかりとして、日本語の二重目的語の基本語順を検討した。その結果、「動詞により基本語順は異なる」ことが分かった。

本研究ではこの3項動詞に比べ基本語順に関しては論争の少ない2項動詞を研究対象にする。2項動詞の基本語順に関しては一般的に使われている最も無標な（「～が」、「～を」）語順、つまり主語が目的語に先行する語順を基本語順（SOV）とする。以下では、2項動詞文、3項動詞文の語順に関連する研究を概観する。

Yamashita&Chang（2001）は語句の長さが語順に対する影響を検証するため、日本語母語話者大学生53名を対象に2つの実験を行った。実験1では、まず、スクリーン上に「主語」、「目的語」、「動詞」となる語句が同時に提示され、被験者に文の作成準備ができたなら、その画面が消え、算数問題が出る。その後、スクリーン上に動詞のみを提示し、それをキューとして、被験者に2項動詞文を口頭で発表させた。その結果、Long-D0（直接目的語が主語より長い）の場合、目的語が文頭に置かれる割合が最も高いことが分かった。特に、対象者は短い目的語より、長い目的語を文頭に置く傾向がある。実験2は実験1と同じ対象者と手順で、「がにを」を基本語順とする3項動詞文を刺激文とした。結果、直接目的語と間接目的語のいずれも、短い場合よりも、長い場合の方が文頭に置かれる傾向がある。また、長い直接目的語は文頭よりも頻繁に間接目的語の前に移動されることが観察された。2つの実験は語句の長さが語順に影響し、特に短い語句より、長い語句のほうが前に移動しやすいことを示唆している。

玉岡（2005）は中国語を母語とする日本語学習者24名を対象に2つの実験を行った。実験1は2項動詞の能動文、実験2は可能文の正順語順とかき混ぜ語順の正誤判断課題による反応時間および正答率を検討し、正順語順とかき混ぜ語順の文理解を比較した。その結果、「①能動文の正順語順の方がかき混ぜ語順よりも速く、また正確に理解していることが観察された。②可能文の正順とかき混ぜ語順の理解時間に違いはなく、正順はかき混ぜ語順より正答率が有意に高い。この結果は、日本語母語話者と同じように、中国語を母語とする日本語学習者も能動文の基底構造を構築しているが、可能文においては基底構造が確立されていない。」と述べられている。

ただし、日本語上級者さえも最も簡単と考えられる2項動詞能動文のかき混ぜ語順の正答率が78%、可能文において正答率はわずか56.3%、そのうち3名がすべてのかき混ぜ語順を誤りと判断していたということから日本語学習者に日本語語順のバリエーションを示す必要があるのではないか。この点について、玉岡ほか（2010）も「日本語教育では、ある程度日本語能力の習得が進み長文理解の大意把握ができるようになった段階で、多様な語順の文に慣れるような指導を導入するなどの工夫も求められる」（p.66）と指摘した。

玉岡ほか（2010）は台湾で日本語を学習する学生48名を聴解テストに基づいて上位・中位・下位群に分け、聴解による正順およびかき混ぜ語順の文理解実験を行った。刺激文は3項動詞文を使用した。正順とかき混ぜ語順の刺激文をランダムに提示し、対象者に口頭で答えることを求めた。結果、「聴解能力で分けた3群の間で、正順語順とかき混ぜ語順の文理解に顕著な違いが見られ」（p.54）、この違いは「かき混ぜ語順の文は正順語順の文に比べ理解が難しいことを示している。」（p.62）と述べられている。

村岡ほか(2004)は日本語母語話者24名に「を」格目的語と「に」格目的語の基本語順文と  
かき混ぜ語順文に対する正誤判断課題を行った。その結果、かき混ぜ語順文は基本語順文  
より反応時間が有意に長いことが分かった。

これらの研究はコーパス調査に加え、実験を通して反応時間、正答率を検討し、日本語  
使用者の語順に対する理解を解明しようとしている。一連の実験から、日本語学習者にお  
いても母語話者においてもかき混ぜ語順文は基本語順文より処理負荷が高いことが示唆さ  
れている。

かき混ぜ語順文と基本語順文の命題的意味は同一と言われ、かき混ぜ語順文の使われる  
理由に関しては「かき混ぜ規則によって文頭に移動した句は FOCUS をなす」(青柳 2007 ;  
p.6)が考えられる。しかしそれは、「話す」という産出行為においても、「書く」という  
産出行為においても同様に行われるものであろうか。前述した先行研究では、被験者には、  
じっくり考える推敲の時間がほとんどなく、いずれも直感的な日本語の理解や、即時的な  
日本語の使用を調査したものである。本研究は直感的、即時的な言語使用の多い話し言葉  
と何度も書き直して推敲ができる書き言葉の両者を対象に、どのようにかき混ぜ語順文が  
出現しているのか、その実態を調査することにした。

### 3. 研究目的と研究課題

本研究は3つのコーパスからかき混ぜ語順文を収集し、かき混ぜ語順文の使用頻度や主  
語と目的語の長さなどの実態を調査した。本研究では基本語順・かき混ぜ語順の語順の  
違いを検討するのではなく、あくまでも書き言葉と話し言葉のコーパス調査を通して実態  
を把握し、学習者に日本語の語順のバリエーションを伝えるための基礎的な調査とするこ  
とを目指す。本研究の結果が、日本語学習者がかき混ぜ語順を理解する上で手がかりとな  
ることを願う。よって、以下の2つの課題を設定した。

- ① 話し言葉と書き言葉では、どちらのほうがかき混ぜ語順文が使われるのか。
- ② 話し言葉と書き言葉では、「目的語－主語」のモーラ数、および文字数の差は異なるの  
か。

### 4. 調査・分析方法

本研究は名大会話コーパス(以下,名大),現代日本語書き言葉均衡コーパス(以下,BCCWJ),  
日本語話し言葉コーパス(以下,CSJ)の3つのコーパスを使用した。「をが」文字列で検  
索した結果,コーパス全体から10,498例が抽出され,そのうち137例がかき混ぜ語順文  
であった。かき混ぜ語順文の判定に関して,筆者以外に日本語母語話者1名に確認しても  
らった。本研究では主語と目的語の長さを問題にしているため,「この,その,あの」など  
の短い語で長い情報を指示する照応形が目的語となっている場合を除き,106例を研究の  
対象とする。また,主語と目的語のモーラ数と文字数を数え,「目的語－主語」の差につ  
いて検討した。さらに,その差が有意であるかどうかを確かめるため,コーパスの種類を説  
明変数にし,「目的語－主語」の差を従属変数にして分散分析を行った。

コーパスの特徴に関しては,名大は約100時間129会話の日本語母語話者同士の雑談(自  
然会話)を文字化したコーパスである。BCCWJはその説明文に「現代日本語の書き言葉の

全体像を把握するために構築したコーパスであり、現在、日本語について入手可能な唯一の均衡コーパスです。書籍全般、雑誌全般、新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書、法律などのジャンルにまたがって1億430万語のデータを格納しており、各ジャンルについて無作為にサンプルを抽出しています」と書かれている。CSJは、その音声の90%は学会講演や模擬講演である。「学会講演は理工学、人文、社会の3領域におよぶ種々の学会における研究発表のライブ録音である。講演時間は10分から25分程度が大半である。学会講演の多くをしめる理工学系の学会では、男性の大学院生であることが多いので、学会講演の話者は年齢と性別の偏りがある。発話スタイルは概してあらたまり度が高い。模擬講演はできるだけ年齢と性別のバランスをとった一般話者による、日常的話題についての講演である。話者の大部分は人材派遣会社からの派遣であり、あらかじめ指定されたみつつのテーマに基づいて、具体的な講演内容を決めてタイトルをつけ、1講演10～15分程度のスピーチをおこなった。聞き手は3、4名であった。発話スタイルは概して学会講演よりもくだけたものとなっている。」(p.22)と説明されている。したがって、CSJは予め用意された原稿をもとに話された音声を文字化した可能性が高く、話し言葉コーパスではあるが、書き言葉に近い要素を持っていると考えられる。

## 5. 調査結果

### 5-1. 頻度

表1に示したように、かき混ぜ語順文の頻度(全体件数に占める割合)は、名大(1.50%) > BCCWJ(0.96%) > CSJ(0.89%) となり、最も出現頻度が高かったのは名大である。

表1 コーパス別に見たかき混ぜ語順文の使用頻度と「目的語-主語」のモーラ数・文字数の差

コーパス	文件数 (全体)	かき混ぜ 語順文の 件数	頻度(%)	1文の平 均長さ( 文字数)	「目的語-主語」の差			
					モーラ数		文字数	
					平均値	標準偏 差	平均値	標準偏 差
名大	1,269	19	1.50	38.1	4.68	7.616	4.11	6.420
BCCWJ	6,846	66	0.96	45.8	10.64	9.308	7.98	6.754
CSJ	2,365	21	0.89	55.9	11.38	10.072	9.90	8.631
平均			1.00	46.42	9.72	9.411	7.67	7.27
合計	10,498	106						

### 5-2. 目的語と主語の文字数、モーラ数の差の平均値

表1の「目的語-主語」のモーラ数、文字数のそれぞれの差の平均値をグラフに示したものが図1である。図1から分かるように、「目的語-主語」の差の平均値はモーラ数、文字数とも、名大、BCCWJ、CSJの順で大きくなっている。分散分析の結果、文字数の差においても、モーラ数の差においても、名大とCSJ間、名大とBCCWJ間には有意差あるいは有意傾向があり、BCCWJとCSJの差は有意ではなかった。詳細は5-2-1、5-2-2で述べる。

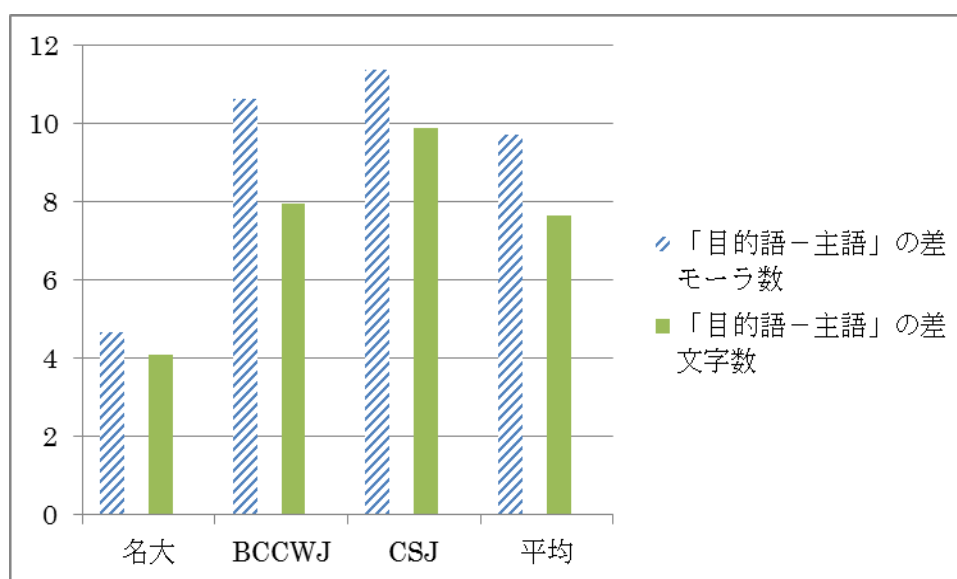


図1 3つのコーパスにおける「目的語-主語」のモーラ数・文字数の差の平均値

#### 5-2-1. 文字数の場合

表1に示した通り、「目的語-主語」の差の平均値は名大が最も小さく4.11（標準偏差＝6.420）、BCCWJが7.98（標準偏差＝6.754）、CSJが最も大きく9.90（標準偏差＝8.631）である。つまり、「目的語-主語」の差は名大<BCCWJ<CSJであった。また、分散分析の結果、コーパス種類の主効果が5%水準で有意であった[ $F(2, 103) = 3.497, p = .034$ ]。

さらに、より詳細にコーパスごとの関連性を見るため、HSD法とLSD法で多重比較をした。その結果、LSD法では名大とBCCWJは.038 ( $p < .05$ )、名大とCSJは.011 ( $p < .05$ )の有意確率で有意差が見られたが、BCCWJとCSJの間には有意差が認められなかった。一方、HSD法では名大とCSJ間は.030 ( $p < .05$ )の有意確率で有意差が見られ、名大とBCCWJ間は.095 ( $p < .1$ )の有意確率で有意傾向が見られたが、BCCWJとCSJ間には有意差が認められなかった。

#### 5-2-2. モーラ数の場合

表1に示した通り、「目的語-主語」の差の平均値は名大が最も小さく4.68（標準偏差＝7.616）、BCCWJが10.64（標準偏差＝9.308）、CSJが最も大きく11.38（標準偏差＝10.072）である。つまり、「目的語-主語」の差は名大<BCCWJ<CSJであった。また、分散分析の結果、コーパス種類の主効果が5%水準で有意であった[ $F(2, 103) = 3.521, p = .033$ ]。

さらに、多重比較した結果、LSD法では名大とBCCWJ間は.014 ( $p < .05$ )、名大とCSJ間は.023 ( $p < .05$ )の有意確率で有意差が見られたが、BCCWJとCSJ間には有意差が認められなかった。一方、HSD法では名大とCSJ間は.060 ( $p < .1$ )の有意確率で有意傾向があり、名大とBCCWJ間は.038 ( $p < .05$ )の有意確率で有意差が見られた。ただし、BCCWJとCSJの間には有意差が認められなかった。

## 6. 考察

かき混ぜ語順文の出現頻度から、話し言葉コーパスである名大が、書き言葉コーパスである BCCWJ や予め準備した原稿を読むことが可能な CSJ よりかき混ぜ語順文の頻度が若干高いことが分かった。これは話す場合焦点が当たっているものや思いついたものから話すという傾向があるからではないかと考えられる。一方、BCCWJ や CSJ の場合、語順の見直しなど推敲が行われている可能性がある。

主語と目的語の長さの差の平均値に関して、同じかき混ぜ語順文でも、BCCWJ や CSJ のほうがモーラ数・文字数ともに、名大より長いことが分かった。話し言葉は文全体が短いため、また、話す行為が書く行為よりも短期的記憶の制約が厳しいためと考える。ただし、その差が 2 倍、あるいはそれ以上あるということは注目に値する。

## 7. 今後の課題

同じかき混ぜ語順文でも書き言葉と話し言葉によって主語と目的語の長さが異なることから、今後は同じコーパスの中から基本語順文「がを」の用例を抽出し、「目的語－主語」の差や出現頻度をかき混ぜ語順文と比較する必要がある。また、さらにかき混ぜ語順文の用例を収集し、文脈も考えて詳しく質的に分析するなど、さらなる研究が必要である。今回は「をが」だけ取り上げたが、「をは」「にが」「には」などを調べることで、より語順に関する全体像が明らかになっていくものと考えられる。

## 参考文献

- (1) 青柳宏 (2007) 『日本語におけるかき混ぜ規則の情報構造的意味』『東洋言語学研究報告書』.
- (2) 笹野遼平・奥村学 (2017) 「大規模コーパスに基づく日本語二重目的語構文の基本語順の分析」『自然言語処理』24(5), 687-703
- (3) 佐藤武義・前田富祺・工藤真由美・坂梨隆三[他] (2014) 『日本語大事典』朝倉書店.
- (4) 玉岡賀津雄 (2005) 「中国語を母語とする日本語学習者による正順・かき混ぜ語順の能動文と可能文の理解」『日本語文法』5(2), 92-109
- (5) 玉岡賀津雄・邱學瑾・宮岡弥生 [他] (2010) 「中国語を母語とする日本語学習者によるかき混ぜ語順の文理解－聴解能力で分けた上位・中位・下位群の比較」『日本語文法』10(1), 54-70
- (6) 三原健一・平岩健 (2006) 『新日本語の統語構造：ミニマリストプログラムとその応用』松柏社
- (7) 村岡諭・玉岡賀津雄・宮岡弥生 (2004) 「かき混ぜ文の処理における格助詞の影響」『電子情報通信学会技術研究報告. TL, 思考と言語』104(170), 37-42
- (8) 国立国語研究所報告 124 (2006) 『日本語話し言葉コーパスの構築法』PDF
- (9) Hiroko Yamashita & Franklin Chang. (2001). “Long before short” preference in the production of a head-final language, *Cognition*, 81, B45-55.
- (10) 現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ) 概要  
[http://pj.ninjal.ac.jp/corpus\\_center/bccwj/](http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/) 2018年9月21日アクセス

## T B L Tによるモジュール型ビジネス日本語教科書の開発

小島美智子(長沼スクール東京日本語学校)・植木香(同)  
木下由紀子(同)・藤井美音子(同)

### 1. はじめに

コミュニケーションには、文法的能力、談話能力、社会言語能力、方略的言語能力が必要とされているが、日本語ビジネス・コミュニケーションには、合意形成能力、ラポール・ランゲージとレポート・ランゲージの使い分け、課題遂行能力や、価値観等の社会文化知識、読む・書く・聞く・話す の4技能の熟達も求められる。この様々な能力や知識を総合的に身につけるにはどのように指導すればいいのか。この多種多様な能力を獲得するための教材として、どのような教材が求められるかは日本語教育の現代的課題である。

発表者らは、所属する日本語学校のビジネス日本語コースでの知見をもとに日本語ビジネス・コミュニケーション用の教材を開発した。しかし、教材は教師が一方的に「学び」をデザインするものではない。また、到達目標の設定、到達するまでの過程、到達の結果が見えなければならない。本発表では開発した日本語ビジネス・コミュニケーション用の教科書の概要、実際の活用例および学習効果の実例について発表し、参加者と到達目標の設定、到達するまでの過程、到達の結果について議論し、より目的にかなった教材開発の知見としたい。

### 2. 教科書概要

本教材は日本企業への就職を目指すN2相当レベルの学習者を対象としたタスクベースの教科書である。グローバル人材に求められているのは専門性やグローバルな見識のみならず仕事を遂行するのに必要な高度な日本語力と、さらには日本特有の業務推進に対する適応力や、日本社会に対する理解力などが含まれる。しかしながら日本企業に就職したものの、文化・習慣の違い、日本語能力の不足などから長続きせず、企業も彼らを活用できていない現状がある。

そこで就職活動および入社後、即座に求められるビジネス場面での日本語コミュニケーション力を習得するには以下の4つの能力を総合的に養成することが必要と考えた。すなわち

- ① 就活能力：就職活動を成功させるための基本的な知識の習得および実践力ワーク（自己紹介、自己分析、業界・業種・職種、勤務の条件、自己PR、志望動機、履歴書・送付状、面接の受け方）
- ② 社会文化能力：日本企業で求められる日本に関する基本的な知識、異文化の壁を乗り越えるための柔軟な思考方法養成ワーク（異文化理解、日本の地理）、
- ③ 社会人基礎力：社会人として身につけておくべき基本的な知識習得とケーススタディ

を含む考え方養成ワーク（プレゼンテーション、チームビルディング、報告・連絡・相談、ケーススタディ、）

- ④ 仕事の日本語力：就職活動の際、および就職後すぐに必要なビジネス場面での日本語力養成（敬語、挨拶、電話、訪問、会議、ビジネスメール）である。

これら4つの能力養成を柱にモジュール形式で構成されている。それぞれ知識の習得に留まらず、実践力を身につけるべくワークを課している。ペアワーク、グループワークを多用し、活動の中でチームワーク力、リーダーシップ力、ファシリテート力の養成も目指すものである。また、学習者の目的意識を促すために各課の冒頭に「何のために学ぶか」「達成目標チェック」を示し、さらに巻末に Can-Do チェックリストを設け、達成度を自己確認できるようにしてある。

本教材は7年にわたって実際の授業で使用し、その間、学生・教師双方のレビュー、および本教材で学習した卒業生を採用している企業側からのフィードバックも参考にして、繰り返し見直してきたものであり、現場に沿った教材を目指してきた。既存のビジネス日本語教科書の多くが言語知識、社会知識の学習中心であり、またビジネスマナーやビジネス会話に特化したものが多い中、本教科書は総合的な能力養成を目的としたタスクベース教材である点が特徴である。モジュール型による指導や学習での「柔軟性」、現実場面のタスクベースと音声付による「実際性」、タスク・システムによる学習過程と到達の「見える化」を基本として開発したものである。

### 3. 今後の課題

本教科書を使用した学習者の学習効果について、コミュニケーション力の向上度、就職率、および就職先での実績などの側面から継続的に調査を実施し、その到達目標の設定、タスク内容、学習過程の妥当性を見直しを行うことが必要である。さらにその知見を基に次の段階の教材開発を進めたい。

#### 参考文献

2010年 厚生労働省「企業における高度人材活用促進事業」報告書

2007～2013年 経済産業省 アジア人財資金構想「ビジネス日本語教育のカリキュラム」



## 日本語学習者の「条件」表現と「モシ」

—母語による違いから—

市江 愛（首都大学東京大学院生）

ai.ichie.pb@gmail.com

### 1. はじめに

日本語の条件表現は日本語学的な観点から盛んに研究がなされてきたが、近年では学習者がどのように「条件」を表現するのかという観点から、機能アプローチ（Functional Approach；以下、FA）を用いた研究がなされてきている（横瀬 2001、大関 2008、花井 印刷中等）。本研究では、FAを用いた先行研究の知見を踏まえ、モシという語句に着目し、それが「条件」の習得とどのように関係するのか、学習者の母語に焦点を当て探っていく。

### 2. 先行研究

FAとは、言語形式が意味や語用論的機能に動機づけられるとする機能主義を踏まえ、形式と機能の両面からの分析を試みる研究手法である（迫田 2002）。FAの中のfunction-to-form analysisの立場では、「条件」の場面をどのような言語形式で表現していくかを見ていく。そのため、今まで焦点が当てられてきたト、バ、タラ、ナラ（以下、4形式）の使用だけでなく、日本語母語話者とは異なる学習者独自の言語使用を観察することができる。それらFAを用いた「条件」の先行研究に共通して、モシの特徴的な使用が見て取れる。

横瀬（2001）では、自然習得者、教室学習者に共通して、目標言語形式を使用する前段階にモシ～と表現したり、接続辞とともにモシ～タラ／カラ／テと表現することが指摘されている。また、それは初級、中級、上級すべての習熟度で見られ、学習者の母語は、英語、中国語、韓国語、インドネシア語と様々である。大関（2008）では、ロシア語を母語とする自然習得者のOPI初級の上～中級の下における縦断研究を行っている。そこでは、横瀬（2001）同様、目標言語形式の前段階として、確定条件・仮定条件ともにモシモ～が使用されていた。その後習得が進むにつれ、確定条件では～タラで、仮定条件にだけモシモを付随させ、モシモ～タラで表現する過程が観察されている。花井（印刷中）では、OPIでレベル判定をした初級から超級の中国語話者を対象に、ストーリー描写タスクを行ったところ、日本語母語話者はモシの使用が皆無であったが、学習者は上級・超級になってもなお高い割合で仮定的「条件」の場面でモシを使用した。このことから、学習者は4形式だけで「条件」を表現するのではなく、「モシ+4形式」で「条件」を表現する可能性が指摘されている。さらには、「条件」の習得過程において、特に中級から上級にかけて、事実的「条件」にもモシを過剰使用することや、カラ・テなどの4形式以外の接続辞、名詞修飾節など条件形式以外にも過剰使用する傾向が明らかとなっている。

以上のように、複数の研究に共通して、モシという語句が「条件」を表現する際に用い

られている。特に花井（印刷中）では、習熟度や学習者の母語を統制した上で、事実と仮定という条件の種類によってどのような使用傾向にあるのか明らかにしており、その結果からはモシと「条件」の習得との関係が示唆されている。しかしながら花井（印刷中）では中国語話者に要因統制をしており、このモシの使用傾向が中国語話者特有のものなのか、それとも学習者の母語にかかわらず共通して見られるのかという課題が残る。そのほかの先行研究の結果からも分かるように、モシが様々な母語、習熟度に渡って使用されており、母語・習熟度別にモシが「条件」の習得とどのように関係しているのか検証していく必要がある。そこで、本研究ではKY コーパスを用い、3つの母語話者のモシの使用頻度を分析し、母語による影響を考察していく。

## 2. 研究課題と調査方法

本研究ではKY コーパスを用い、英語（ESL）、中国語（CSL）、韓国語話者（KSL）を対象にモシの使用頻度を母語・習熟度別に分析する。KY コーパスを選定した理由は、花井（印刷中）と同じくOPIで習熟度を分類した上で、3言語の話者の発話を観察することができ、母語による影響を分析していくことができるためである。研究課題は、母語によってモシの使用頻度に差があるのか、ある場合はどのような母語話者にどのような傾向が見られるのかを明らかにすることである。具体的には、先行研究で明らかになってきた仮定的「条件」と事後的「条件」で異なる傾向にあるのか、また条件形式と条件形式以外ではモシの使用に違いがあるのかを見ていく。

研究対象は順接条件で使用される「もし、もしも、もしさ、もしね」等であり、本稿ではモシと表記する。なお、本研究で示す条件形式は、順接条件の「ト、バ、タラ、ナラ、場合」等であり、テモ等の逆接条件、「もしかしたら、もしかすると」等は対象外とする。また、学習者のモシがインタビュアーに引っ張られて産出されたものでないか直前の発話を確認したところ、KAH01、KS09に見られたが、直接的なものではなく対象に含めた。条件の分類は、前田（2009）を参考に条件文のレアリティが仮定か否かを基準に、仮定的「条件」と事後的「条件」を用いた。前者は反事実、仮説を指し、後者は多回的な一般・恒常、反復・習慣、一回的な連続、きっかけ、発現、発見を指す。また、前田（2009）によると、並列・列挙、評価的用法、終助詞的用法、後置詞的用法、接続詞的用法は、仮定性も因果関係も持たず、またほとんどが固定的でイディオマティックであるため「条件」とは呼びにくく、本研究の対象外とする。特に評価的用法については松木（1990）が、後置詞的用法については高橋（1983）が詳細に記述しており、それらに記載ある形式はすべて研究対象外とした。なお、名詞に接続するナラについては、本来は連用節を作らないため研究対象外となる。しかし、タラ・バ・トが動詞、形容詞にしかつかないのに対し、ナラは名詞にも後続して仮定条件を表し（北条 1964）、「～ナラ」と「～ナラバ」はほとんど完全に置き換えることができる（国立国語研究所 1964）。さらに、BCCWJを分析した前田（2017）ではナラの後続は約5割が名詞であるとその多さが指摘されている。また、Processability theory（Pienemann 1998）で言われているように、学習者はより単純な構造からL2習得がなされていくため、構造的により複雑な連用節よりも「名詞+ナラ」という名詞句で「条件」を表せるのであれば、それを活用することは想像に難くない。以上のこ

とから、「条件」の習得を分析するためには、連用節を構成していないからといって、「名詞+ナラ」を研究の対象外とするべきではないだろう。ただし、前田（2009）で非条件的とされている掲題的な用法のナラは、「条件」ではないため本研究の対象外とする。

### 3. 結果

習熟度別の総頻度は、初級 4 回<中級 22 回<上級 44 回>超級 13 回であり、中級・上級では ESL、CSL、KSL 全てにおいてモシが使用されていた（表 1）。まず、各習熟度でモシの使用頻度に統計的有意差が見られるか確認するため、モシの使用回数が 0 回、1~2 回、3 回以上の頻度別人数に置き換えた。そして、3(頻度別人数：0、1~2、3 回以上) x 4(習熟度：初、中、上、超)のフィッシャーの正確確率検定を行ったところ有意であり ( $p<.05$ ,  $V=.33$ )、ボンフェローニの方法による多重比較の結果、初級と中級、初級と上級でのみ有意であった ( $p<.017$ )。つまり、ESL、CSL、KSL すべての話者がモシを使用している中級と上級の間には有意差が見られなかった。そこで、中級・上級それぞれで、母語による差異がないか確認するため、3(頻度別人数：0、1~2、3 回以上) x 3(母語：英、韓、中)のフィッシャーの正確確率検定を行ったところ、上級では有意でなかったが ( $p=.08$ ,  $V=.378$ )、中級では有意であった ( $p<.05$ ,  $V=.441$ )。しかしながら、ボンフェローニの方法による多重比較では中級のどの水準にも有意差が見られなかった。つまり、中級では母語による差があるが、具体的にどの母語話者に差があるのか本研究の結果からは明言することができず、サンプルサイズを増やして検討を重ねる必要がある。一方、上級では母語による差はなく、モシの使用頻度は母語に関係ないといえる。

では、有意差が見られた中級では具体的にどのようにモシが使用されているのだろうか。まずはモシが事実的「条件」、仮定的「条件」どちらの場面で用いられているか見ていく（表 1）。モシは本来、日本語の規範としては条件形式などの仮定表現と呼応して使用される。しかしながら、すべての習熟度で事実的「条件」にも使用されていた。特に、中級では 41% (9/22 回) と最も高く、上級でも 19% (8/43 回)、超級 23% (3/13 回) と上級・超級でも使用されていた。超級の 3 回は同じ学習者の産出 (KS01) であり、3 回すべてが一般条件

表 1 機能・形式別使用頻度

習熟度	形式	英語		韓国語		中国語		計	
		仮定	事実	仮定	事実	仮定	事実	仮定	事実
初級	条件形式	0	0	0	0	0	0	0	0
	そのほか	2	2	0	0	0	0	2	2
中級	条件形式	0	0	1	0	4	5	5	5
	そのほか	1	0	0	0	7	4	8	4
上級	条件形式	12	1	3	0	15	6	30	7
	そのほか	0	0	3	0	2	1	5	1
超級	条件形式	5	0	5	3	0	0	10	3
	そのほか	0	0	0	0	0	0	0	0
計		20	3	12	3	28	16	60	22

での使用であった。一般条件はレアリティーが超時であり、事実的「条件」の中でも最も仮定的レアリティーに近い。超級になっても習得できない学習者がいるのだろう。また、母語別では CSL の使用が目立ち、中級では 100% (9/9 回)、上級でも 88% (7/8 回) も占めていた。さらに、条件形式かそれ以外の形式かで分析したところ、中級では 54% (12/22 回) と半分以上が条件形式以外と一緒に使用されていた。そして上級では 14% (6/43 回) に減少し、超級での使用は見られなかった。この中級で条件形式以外にモシを付随させる傾向も、事実的「条件」と同じく、CSL が 92% (11/12 回) とその大半を占めていた。

以上のことから、花井 (印刷中) で見られた中級～上級で事実的「条件」や条件形式以外にモシを過剰使用するという傾向は、本研究の結果からも支持できよう。そしてそれは、CSL により強く見られる傾向と考えられる。では、なぜ CSL は事実や条件形式以外にも過剰使用するのであろうか。各母語における条件表現から考察していく。

#### 4. 考察

まず英語では、仮定的「条件」は通常 if で表すが、事実的「条件」は when など他の接続表現が用いられることが多い。そしてモシにあたる語句については、if だけでその意味を有し、別の形式を付随させることはしない。つまり、モシのような副詞で仮定の意味概念を補足せず、統語的に言語形式を用いて「条件」を表現する言語である。

韓国語については、-□-myeon、-□□-keodeun 等の条件形式がある (奈良 2006、金 2009)。そして、それらと呼応して使用されるモシにあたる語句が存在し、□□ manyak、□□ manil、□□ hoksi などが挙げられる。特に、-□-myeon は仮定と事実ともに用いることができ、奈良 (2006) の調査結果から日本語の条件形式で用いられる範囲と近似していることが分かる。つまり、韓国語ではモシにあたる語句も存在し、事実と仮定の両方を同じ条件形式で表すことができ、日本語の条件表現との共通点が多い。

一方で、中国語では条件を示す形式がいくつかあるが、必ずしも形式を使わなければならないというわけではない。ソルヴァン (2006) によると、中国語の条件表現には、前件と後件の両方をマークする、そのどちらかをマークする、どちらもマークしないという 3 つの表現方法がある。そして、話し言葉でも書き言葉でもマーカーなしの方が多く用いら

表 2 英語、韓国語、中国語における条件表現

言語	事実	仮定	モシにあたる語句
英語	when	if	
韓国語	-□ -myeon		□□ manyak
		-거든 -keodeun	□□ manil □□ hoksi
中国語	両方をマーク	只要 jiyao~, 就 jiu など	如果 ruguo~, 就 jiu~
	一方をマーク	只要 jiyao~, ~	如果 ruguo~, ~
	マークなし	~, 就 jiu~	如果 ruguo
		~, ~	

れる傾向にあるが、形式を用いる場合は「如果 *ruguo*~, 就 *jiu*~」とするのが典型的な表現とされる。そしてこれが本研究でいう仮定的「条件」にあたり、その一部の「如果」というのが日本語のモシにあたる。この「如果」というのは、日本語とは異なり接続表現との呼応が必須ではなく、「如果~, ~」だけでも仮定的「条件」を表すことができる。一方で、事後的「条件」については、「只要 *jiyao*~, 就 *jiu*~」などが用いられ(李 2011)、仮定と事実で使用される表現が異なる。また、後件だけをマークする「~, 就~」や前件・後件ともにマークしない表現は、事実のときにも用いることができる。それらの表現の使用範囲は広く、順接、逆接、因果なども表すことができ、文脈での判断となる。このように、中国語では形式を用いるときは事実と仮定で使用される表現が異なるが、形式を用いないとき、もしくは後件にのみ形式を用いるときには事実と仮定で同じ表現を用いることもできるのである。

このように、英語・韓国語とは異なり、中国語は統語的に言語形式を用いなくとも条件を表現できる言語である。そして、モシにあたる「如果」という語句は、日本語と同じく仮定的「条件」だけを表現できるが、接続表現を伴わず「如果」で前件をマークするだけでも表現することができる。では、なぜ CSL はモシを事後的「条件」や条件形式以外にも過剰使用する傾向が強いのであろうか。Andersen (1984) によると、学習者はまず形式と意味を 1 対 1 で結びつけるとされる (*one-to-one principle*)。英語ではモシにあたる語句がなく *if* で統語的に「条件」を表現する。そのため、*if* をト・バ・タラ・ナラのどれかと結びつけることが考えられる。韓国語ではモシに当たる語句も条件形式も日本語と同様の使い方がされ、その習得は他の言語の話者よりも困難ではないかもしれない。そして、中国語では言語形式を用いる場合の仮定的な「如果~, 就~」のうち、「就」は順接、逆接、因果なども表すため、日本語の順接条件とは 1 対 1 で結び付けられない。一方で「如果」は日本語のモシと 1 対 1 で結びつけることができるため、モシが先に習得され得る。そしてその「如果」は接続表現との呼応が必須ではなく、接続表現を用いたとしても事実も仮定も表せる「就」を用いる。そのため、本来モシは仮定的な条件形式との呼応が必須であるにもかかわらず、CSL には条件形式以外への過剰使用につながるのではないか。また、花井(印刷中)では、日本語母語話者がモシを全く使用しない仮定的「条件」の場面で、CSL が上級・超級でもモシを非常に高い割合で使用していた。これは、CSL にとってモシが仮定的「条件」のマーカとして用いられている可能性を示しており、条件形式か否かに関係なく、仮定的「条件」へのモシの過剰使用が示唆されよう。

しかしながら、中国語でも「如果」は仮定的な場面でしか用いられないため、なぜモシを事後的「条件」にも過剰使用するのかという疑問が残る。テンスを研究した Comrie (1985) では、テンスを持たない中国語話者・インドネシア語話者は、語彙やその意味に頼る傾向にあり、統語的に時制を表現しないことが指摘されている。また、市江 (2018) で中国語母語話者に中国語条件文の受容度判断テストを行った結果、仮説条件文であろうと一般条件文であろうと関係なく、すべての条件形式や時間節の形式を自然であると判断した。Comrie (1985) の指摘するように、CSL が統語ではなく、語彙に依存しながら表現するというのは、条件においても同様に指摘できるのかもしれない。つまり、L1 である中国語において、条件の各形式が持つ概念の差異を、他の言語の話者よりも感じにくく、言語形式

による事実と仮定の使い分けという概念そのものが希薄なのかもしれない。そのため、CSLは母語である中国語と1対1で結びつくモシという語句への依存が強くなり、事実的「条件」や条件形式以外への過剰使用につながるのではないか。

#### 参考文献

- (1) 市江愛 (2018) 「第二言語習得における通言語的影響と概念の転移に関する探索的研究－仮説条件と一般条件の表現差を手がかりに－」『2018年大韓日本文化学会国際学術大会予稿集』 pp.13-19.
- (2) 大関浩美 (2008) 「学習者は形式と意味機能をいかに結びつけていくか－初級学習者の条件表現の習得プロセスに関する事例研究－」『第二言語としての日本語の習得研究』 11, pp.122-140.
- (3) 金慶恵 (2009) 『日本語と韓国語の条件表現の対照研究』首都大学東京大学院人文科学研究科日本語教育学博士論文
- (4) 国立国語研究所 (1964) 『現代雑誌九十種の用語用字 第三分冊：分析』秀英出版
- (5) 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- (6) ソルヴァン, ハリー (2006) 「日本語学習者における条件文習得問題について」『条件表現の対照』 pp.3-28. くろしお出版
- (7) 高橋太郎 (1983) 「動詞の条件形の後置詞化」渡辺実 (編) 『副用語の研究』 pp.293-316. 明治書院
- (8) 花井愛 (印刷中) 「日本語学習者は『条件』をどのように表現するのか－中国語話者の事実と仮定の表現差に着目して－」『日本語／日本語教育研究』 9 (2018年予定)
- (9) 北条淳子 (1964) 「条件の表わし方」『日本語教育』 4・5, pp.73-80.
- (10) 前田直子 (2009) 『日本語の複文－条件文と原因・理由文の記述的探究－』くろしお出版
- (11) 前田直子 (2017) 「順接条件節『なら』の接続形態」『現代日本語研究』 9, pp.23-39.
- (12) 松木正恵 (1990) 「複合辞の認定基準・尺度設定の試み」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 2, pp.27-52.
- (13) 奈良夕里枝 (2006) 「韓国語条件表現 -으면 -umyen, -거든 -ketun, -어야 -eya－事態の個別性とレアティ－」『条件表現の対照』 pp.65-82. くろしお出版
- (14) 横瀬智美 (2001) 「異なった言語環境における日本語の習得－自然習得と教室環境での習得の比較から－」広島大学大学院教育学研究科言語文化教育教育学専攻修士論文
- (15) 李光赫 (2011) 『日中対照から見る条件表現の諸相』風詠社
- (16) Andersen, R. W. (1984) The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, pp.77-95.
- (17) Comrie, B. (1985) *Tense*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (18) Long, M. & Sato, C. (1984) Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective. In A. Davis, C. Cripser & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp.253-279). Edinburgh: Ed
- (19) Pienemann, M. (1998) *Language Processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.

## 依頼メールの適切さに「構成」が関わるか

—日本人大学生への調査を通して—

坂本勝信（常葉大学）・山下浩一（常葉大学）・谷誠司（常葉大学）・  
森脇健夫（三重大学）・小西知代（国際教養大学）・康鳳麗（鈴鹿医療科学大学）

### 1. はじめに

コミュニケーション言語能力の一要素とされる社会言語能力は「相手との関係や場面に  
応じて適切に言語を使う力」と定義される（国際交流基金「JF スタンドワードとは」）。松  
本・清水他（2004:43-44）は、口頭における母語話者との効果的なコミュニケーションは、  
言語知識に加え、社会言語能力を含めた総合的な伝達能力が必要だとしている。そして、  
これらの能力は、自然習得は難しく上級レベルの学習者も、社会言語学的、語用論的に適  
切な行為を行う能力が欠如しがちであるとする先行研究に触れている。母語話者との接触  
により、大量のインプットが得られる口頭とは異なり、Eメール作成となると、就職前の  
留学生の使用機会は多くないことから、「適切さ」に関する指導がより求められるだろう。

野田編（2005）は、「書くこと」にも「社会言語能力」が重要だと指摘し、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（pp.14-15）。

そこで、本研究では、依頼メールの適切さに「構成」が関わるか、を検証する目的で、  
日本人大学生 133 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

Hymes（1972）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を批判し、コミュニケー  
ション言語能力を提唱した。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）が考案した、コミュニケーション言語能力のモデルで  
は、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され、Bachman（1990:109）  
では、「（前略）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. 日本語母語話者の依頼メールに関連した調査における構成要素

メール文の談話構成（談話展開）を扱った研究に宮崎（2007）（大学・大学院生 14 人）、由比（2015）（大学生 4 例）がある。それぞれ「レポート作成のため、対面で話したことのない他の授業の教員にインタビューしたい」、「レポートを書くため、日本人の知り合いに家を見せてほしい」との依頼メールを送るタスクを課している。以下、両研究で得られたメール文の例と構成要素を示す。

宮崎（2007:180-181）

（前略）

[事情説明]今「日本文化史」という授業を受けており課題レポートとして「沖縄の文化」について調べております。

[依頼予告]そこで、沖縄文化に詳しい岡本先生にインタビューをお願いしたいと思い、メールを差し上げました。

[依頼]お忙しいところ大変申し訳ないのですがよろしければ協力していただけませんかでしょうか。

由比（2015:155）

（前略）

[切り出し] 今日はお願いがあってメールをします。

[理由説明] 以前佐野さんが古い伝統的な家に住んでいるとお聞きしました。僕が通っている大学で、日本の畳文化について調べるという課題が出ました。

[依頼]そこで佐野さんのお家をぜひ拝見させていただきたいのです。

（後略）

上記2つの研究における「事情説明」と「理由説明」は同義、また、「依頼」も同定義だろうと判断できるが、「依頼予告」と「切り出し」には異なりが見て取れる。由井（2015）の「依頼予告」は「お願いがあってメールをします」と連絡の目的を簡潔に触れるに留めているのに対して、宮崎（2007）の「依頼予告」は「～インタビューをお願いしたいと思い、メールを差し上げました」と具体的な依頼内容（下線部）を含む形をとっている。

以上から依頼メールにおける構成要素には共通点があるが、その名称及び、定義に揺れが見られる。

## 2-1-3. 依頼メールの適切さと「構成」との関わりを調査した研究

依頼メールの適切さと「構成」との関わりを調査した研究に坂本・山下（2017）（50名の日本人事務職員対象）がある。同研究では、宮崎（2007）・由比（2015）の「事情説



明・理由説明」を「事情説明」に、「依頼」を「核心の用件」とし、由井（2015）の「切り出し」を「端的に用件」としている。

具体的には、接点のない相手に「インターンシップの詳細を教えてください」設定の下、端的に用件を述べた後、（A）「事情説明をし、核心の用件を述べる」と（B）「『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、どちらが適切かを8段階で評価させている。その結果、事情説明後に核心の用件を述べるのが好まれる、即ち、社会言語能力に関わる選択であったことが示唆されたとしている。しかしながら、同研究は、接点なしの相手に対する依頼メールの構成に限定された調査であり、接点の重みや状況を変えた調査が必要と考えられる。

### 3. 調査目的

高度な配慮が必要なメールを「面識のない相手」に送る設定であった、坂本・山下（2017）では、「事情説明をした上で、核心の用件を述べる」のが望ましいとの結果だった。本研究は、同研究の課題として挙げられた、接点の重みや状況を変えた調査のうち、送信者と受信者の接点の重みを「あるが、薄い」関係へと変えた場合、日本語母語話者がどのような構成を好むのかを明らかにする目的で、調査を行うこととする。具体的には、メールアドレスを公開している、大規模クラス担当の教員に対して、レポート提出期限延長を依頼するメール送付である（詳細は「4.調査方法内、図1」参照）。筆者は、本研究においては、まず核心の用件を述べた上で、事情説明をするのが好まれるのではないかと予想を立てた。

### 4. 調査方法

本研究では、100名を超える大教室講義の教員に「レポート提出日延長を依頼する」メールを送るとの設定の下、坂本・山下（2017）と同じ二種の構成（A）（B）のメール例を示し、どちらが適切かを8段階で問うた。対象者は、文系学部所属の大学生1年～4年133名（経営学部80名・外国語学部53名：男73名、女60名）である。また、参考のために、日本語教師養成講座受講中あるいは、同講座修了後1年未満の社会人13名（男4名、女9名）にも調査を行った。主対象を大学生とした理由は、本研究のメール課題が、学年を問わず、大学生にとって現実に起こり得る設定となっており、真正性が高いからである。坂本・山下（2017）と本調査では、送信者と受信者との関係性が異なる。前者が「接点がない」であったのに対し、後者は、「接点はあるが、薄い」である。また、両調査は、接点の重み以外に、依頼内容の負担度等が異なると推測される。しかし、負担と感じる度合いを測る尺度がない。そこで、本研究では、副次的調査として、上記主調査実施の約1か月後に、今回の状況設定（接点・負担度・突然度・フォーマル度）の重みについても、対象者に5段階で評価させた（上記大学生119名：経営学部74名・外国語学部45名：男64名、女55名／社会人13名：男4名、女9名）<sup>注1</sup>。

本研究では、調査目的検証のため、以下の指示・状況提示文（図1）を示し、アンケート調査を実施した。図1の指示・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、『用件から申します』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(「用件から申します」「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。

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：あなたは大学生で、岩田保志教授の「経済学総論」を受講しています。先週月曜日の授業で「次週月曜日(7月7日)の授業時に所定の用紙に手書きで記述したレポートを提出する」という課題が課されています。レポートはほぼ書き終えたのですが、昨日7月5日(土)、母親から祖母が骨折したとの連絡が入りました。祖母は救急外来で応急措置を済ませましたが、明日7月7日に精密検査と簡単な手術を受ける必要があります。父親は海外出張中で不在にしており、母親は体調を崩しているため、あなたは祖母の病院への付き添いを引き受けることにしました。経済学総論のレポートについては、岩田教授のメールアドレスが授業シラバスに書いてあったので、提出を一週間延期してほしいというお願いのメールを書くことにします。経済学総論は受講生が100名以上いて、あなたは岩田教授と直接話したことはありません。

図1 指示・状況提示文

## 5. 結果と考察

以下、1) の主な結果を述べる。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5.32であり、全体の傾向として(B)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、 $t=6.41$ 、 $p<10^{-8}$ 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、 $W=0.882$ 、 $p<10^{-8}$ 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、今回の「接点はあるが、薄い」相手に依頼をする場合には、核心の用件を述べた後で事情を説明することが好まれるとの予想を支持する結果となり、社会言語能力に関わる選択であったことが示唆された。本調査の結果から、依頼メールでは、相手との接点の重みによる構成に配慮した指導が必要だろうと考えられる。

次に、メールの「受信者と送信者の関係」について、4つの観点(接点・負担度・突然度・フォーマル度)を5段階<sup>註2</sup>で評価させた結果を表2に記す。

これより、接点は「あまり強くない」が最多76(57.6%)で、「まったく強くない」が次点36(27.3%)であり、筆者らの想定「接点はあるが、薄い」が概ね適切だったことがわかる。また、負担度は「やや大きい」が53(40.2%)と最多だが、「あまり大きくない」が32(24.2%)、「どちらとも言えない」が30(22.7%)、「非常に大きい」が11(9.5%)と、捉え方に幅がありそうである。筆者は今回の状況における負担度はそれほど高くない

と予想をしていた。教師にとって比較的起こり得る依頼であるためだ。しかし、学生にしてみれば、成績に関わる期限のルール変更を頼まなければならない心理的抵抗や教師に対する申し訳なさ等を感じる依頼なのかもしれない。突然度は「やや突然」が最多、「非常に突然」が次点で、両者を合わせ 87.9%を、フォーマル度は「ややフォーマル」「非常にフォーマル」の順に高く、この2つで 90.1%を占めている。本調査については、対象者間での開きはほとんど見られず、全体的に似た傾向が示された。

以上から、本研究の対象者は、「接点のあまり強くない教師に対して、やや突然やや負担度の高い依頼をフォーマルに書く」という条件を意識して回答したものと思われる。

表 2 受信者と送信者の関係調査（接点・負担度・突然度・フォーマル度）

	まったく	あまり	どちらとも	やや	非常に
接点の強さの度合い	36 (27.3)	76(57.6)	12(9.1)	7(5.3)	1(0.8)
負担の度合い	6(4.5)	32(24.2)	30(22.7)	53(40.2)	11(8.3)
突然さの度合い	1(0.8)	7(5.3)	8(6.1)	74(56.1)	42(31.8)
フォーマルさの度合い	2(1.5)	2(1.5)	9(6.8)	63(47.7)	56(42.4)

※総回答者数 132 名。上記数字は、「各項目の回答者数 (%)」を示す。

## 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四点、以下に述べる。

由比 (2015:148) は、フォーマルな場面で用いられるパソコンのメールでのタスク遂行を成功させる方策の一つとして、談話構成を予め正確に伝わるように組み立てることを挙げている。坂本・山下 (2017) と本研究の結果により、接点がなければ (=面識がなければ)、事情説明を行った上で核心の用件を述べる配慮が必要だが、接点を多少有するようになると、まず、核心の用件を述べた上で、事情説明をするという構成が適切である可能性が示された。教師は、送信者と受信者との接点の重みを考慮し、構成に配慮した指導の必要性を認識する必要があるだろう。

今後の課題を大きく四点挙げる。一点目は、依頼メールの談話構成における分類方法を検討することである。例えば、2-1-2で触れたように、宮崎 (2007) の「～インタビューをお願いしたいと思い、メールを差し上げました」のような文の扱いである。筆者は同文を「端的な用件の中に『核心の用件』が含まれるもの」と仮の定義をし、依頼メールのタスクを通じたコーパスである、金澤 (2014) の JNS30 名分の産出文分析を試みた。その結果、9名がこのような文を産出していたことがわかった。このタイプの文をはじめ、構成要素の名称及び、分類の仕方を探る必要がある。二点目は、負担度の重みを変えることによって、好まれる構造にどのような変化があるのかを明らかにすることである。三点目は、副次的調査 (受信者と送信者の関係調査) を相対評価でも実施することである。本研究では、一つの状況設定を基にした絶対評価であったが、坂本・山下 (2017) のアンケートと並べて示した上で、両者の関係 (接点・負担度・突然度・フォーマル度) を判断させれば、より客観的な回答が期待できるだろう。四点目は、ブラウン&レビンソンのポライトネス理論に関連付けた課題である。同理論では、フェイス・リスクの大きさを相手との 1) 距離

(親疎)、2) 力関係(上下関係)、3) 事柄の負荷度の3要因で決まるとしているが、本研究では、1) と 2) を扱っていないので、この2点を含めて副次的調査を実施することを視野に入れたい。

#### 注

- (1) 主研究との差分は、大学生の授業欠席者数である。
- (2) 接点(5非常に強い—1まったく)、負担度(5非常に大きい—1まったく)、突然さ(5非常に突然—1まったく)、フォーマル度(5非常にフォーマル—1まったく)。

#### 参考文献

- (1) 国際交流基金「JF日本語教育スタンダードとは」<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>  
(2018年7月5日閲覧)
- (2) 金澤博之(編)『日本語教育のためのタスク別書きことばコーパス』ひつじ書房
- (3) 坂本勝信・山下浩一(2017)「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—」日本語教育学会秋季大会予稿集、pp.411-416.
- (4) 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
- (5) 松本善子・清水崇文・岡野久代・久保百世「気付きと選択—社会言語学的能力の養成を目指す日本語教育の意義」南雅彦・浅野真紀子(編)(2004)『言語学と日本語教育Ⅲ』くろしお出版、pp.41-58.
- (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) 由井紀久子(2015)「ライティングにおける談話とプロフィエンシー—Eメールの教材化のために—」鎌田修・嶋田和子・堤良一(編)『プロフィエンシーを育てる3—談話とプロフィエンシー—その真の姿の探究と教育実践をめざして—』凡人社、pp.147-238.
- (8) 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
- (9) 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)
- (10) Canale, M. and M. Swain. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*,1/1:1-47
- (11) Hymes, D. H. (1972) *On communicative competence*. J. B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin.

## 中国の日本語教育現場に即した口頭能力評価基準の作成とその課題

－日本語母語話者教師と中国語母語話者教師間の評価基準に見られる相違に着目して－

韓蘭靈（大連理工大学）・柳本大地（広島大学）

＜共同研究者＞劉艶偉（大連理工大学）・畢楊（同）・時春慧（同）・于亮（同）

### 1. 問題と目的

中国の日本語教育現場では、学習者の話す能力を測定する際、教育機関それぞれ独自にその評価基準を決めるという現状にとどまっている。よく見られるのは、「日本語会話」などの科目に託して行われる口頭試験である。これには評価する基準として明確なものがなく、人によって評価基準がまちまちであることが多くの日本語教育者の悩みとなっている（曹娜, 2016）。明確な基準のスタンダードがなく、各教育機関を越えて日本語能力を測る基準としては日本語能力試験やJ-TESTといったものに限られる。しかし、これらの大規模テストでは、口頭テストが設置されていない。近藤ブラウン（2012）は、日本語のコミュニケーション能力の育成を重要視するクラスでは、口頭のパフォーマンス評価が欠かせないと述べている。学習者の言語運用を評価するにあたって、評価者は必要不可欠である。その中で評価者の属性の違いが評価に影響を与えることが多くの研究によって指摘されており、属性の異なる評価者による評価の公平性や構成概念の妥当性の確立が課題となっている。また、日本以外の国における日本語教育において、非母語話者教師は欠かせない存在である（方正, 2017）。国際交流基金の調査（2015）によると、中国の日本語教師の数は18312名である。評定者によって、採点が厳しくなったり甘くなったりするため、できるだけ公平に評価を行うための配慮が必要である（近藤ブラウン, 2012）。実際に授業を行う教師の評価基準と評価方法は学習に大きく影響するものであることから、日本語母語話者教師（以下、JT）と中国語母語話者教師（以下、CT）の評価における問題点を発見し、改善策を提案することができるのではないかと考えられる。

よって本研究では、CEFR / JFS / OPIを参照し、中国の大学の教育現場に合致した、より客観的な口頭テストと評価基準の設定を目指す。具体的には、授業内での既習項目の定着度を測るとともに、一般的な目標言語能力を同時に測定するために、学習した範囲内の内容をCan-doの形で提示する。比較可能な到達目標を設定した上で、授業を行う。そして、評価基準をあらかじめJTとCTに提示し、採点を行った際に見られる課題を見出すことを目的とする。

### 2. 研究方法

#### 【研究対象者】

研究対象者は専攻がソフトウェア工学の大学生である。大学に入ってから日本語の学習をスタートし、2年（4学期）に渡って、合計300コマ（1コマ90分）の日本語授業が実

施されている。JLPT の N2 以上の能力を身につけて、将来はソフトウェア工学分野の仕事に日本語が生かせることが最終の育成目標とされている。本研究の口頭試験が実施される時の日本語学習時間数は全部で 40 コマであり、調査時における学習者のレベルは JFS の A1 に相当するものと思われる。

#### 【到達目標】

現行教材は中国で出版されている『中日交流標準日本語（初級上）』及び『みんなの日本語聴解タスク 1』<sup>1</sup>であり、初級段階の到達度テストにおける到達目標の設定、試験問題の作成、評価基準と評価方法の決定、口頭テストの実施などの手順を踏み、「日本語の聴解と会話（一）」という科目の中間テストの一環として実施した。「家族や友達など周りの人について簡単に話すことができる。」「実際の生活の中の（身の回り）ものについて簡単に話すことができる。」「家、学校、部屋などについて簡単に話すことができる。」「一日の生活について簡単に話すことができる。」「日常生活について簡単に話すことができる。」という五つのトピックと到達目標をめぐって、教師が出した質問に答える。

#### 【試験問題の作成】

中間テストが実施される時点で、第 1 課から第 8 課までを試験の範囲と定めた。決められた範囲内で国際交流基金が発行した日本語の教材『まるごと』の問題をそのまま採用するものがあれば、現行教材のままの問題もあり、また教師が新たに作ったものもある。例えば、「家族や友達など周りの人について」というトピックでは、「～さんは何人家族ですか。/～さんは兄弟がありますか。（いますか）/お父さんはいくつ（何歳）ですか。（お母さん、兄弟の誰か）/お父さんの誕生日は何月何日ですか。（お母さん、兄弟の誰か）/お父さんはどんな人ですか。（お母さん、兄弟の誰か）/お父さん（お母さん、兄弟の誰か）のお仕事は何ですか……」などの問題を作成した。一つのトピックにつき、平均的に 30 問ほど作成しておいた。

#### 【口頭テストの実施】

中国の大学で日本語を学習する 49 名（26 人と 23 人の 2 クラスに分けた）の学習者に対し、同大学 CT が口頭試験を実施した。実施の流れは、以下のとおりである。トピックのカードと評定者用のループリック評価表を用意した。学習者は、入室後簡単な自己紹介をした。次に、5 枚のトピックのカードから 1 枚引き、その内容をもとに、試験官と受け答えをする口頭テストを行った。試験時間は 1 人 3 分～4 分程度であった。試験時の学習者との受け答えは 1 名の CT に限定し、もう 1 名の CT は採点のみを行った。普段の授業中のパフォーマンスによる学習者への先入観が成績に反映しないように、CT は学習者の担当教員でない者にした。制限時間を超えないように、CT の判断で受け答えの展開を速めたり、被験者にとって理解困難な部分を省略したりして、臨機応変に同一時間内に終わるように行った。参加者からの同意を得て、全ての過程を録音した。

#### 【評価者】

JT2 名と CT2 名はともに女性であった。CT2 名とも、中国の大学の教員であり、教師歴がそれぞれ 10 年と 15 年であった。JT の 1 名は日本の大学の教員であり、教師歴は 15 年、もう 1 名は日本語学校の教師であり、教師歴は 8 年となっている。

### 【評価方法】

CTには、事前に評価方法についての説明を受けた。学習者との受け答えは1名のCTに限定し、もう1名のCTは採点のみ行った。受け答えをするCTは試験後に録音を聞いて採点を行った。JTには録音を聞きながら採点を行ってもらった。すべての採点終了後、評価者に評価についてのコメントの記述を求めた。

### 【評価尺度】

評価項目は学習段階の指標となると思われ、近藤ブラウン(2012)を参考とし「発音の明瞭さ、質問への理解度、話者としての対応術、言語知識と正確さ、発話の流暢さ」という5つの項目を定めた。評定尺度は項目ごとに「4(優)、3(良)、2(可)、1(不可)」という4段階採点法による計20点満点とした。

### 【分析方法】

本研究では、評価基準に焦点を当て、JTとCTの採点をデータとして記述統計の視点から分析を行った。両者の平均点と、一人一人の学習者に対する素点について質的調査を行い、JTとCTに見られる相違を検討した。

## 3. 結果と考察

2つのクラスに属する49名の学習者の口頭試験に対して、実際にCTとJTによって評価が行われたが、2名のJTより「23人のクラスの試験官の質問法は、途中で変わったように思う。明らかに助け船を出したケースが多く、録音を聞いて評価する者にとって困惑する質問法だ。」というフィードバックが提出されたため、試験体制が適切だと思われる26名の評価データのみを分析対象とした。CT2名の平均値とJT2名の平均値を、各項目別に行い、一要因分散分析を行った。発音の明瞭さ( $F(1, 25)=31.61, p<.001, \eta^2=.22$ )、質問の理解度( $F(1, 25)=19.89, p<.001, \eta^2=.08$ )、話者としての対応術( $F(1, 25)=13.821, p<.001, \eta^2=.08$ )、言語知識としての正確さ( $F(1, 25)=7.207, p=.01, \eta^2=.05$ )、流暢さ( $F(1, 25)=31.61, p<.001, \eta^2=.17$ )、合計( $F(1, 25)=55.689, p<.001, \eta^2=.14$ )のすべてに有意な差がみられ、CTよりもJTの方が得点低かった。即ち中国人教師と日本人教師では、採点が異なり、日本人教師の方が点数を低く(厳しく)採点する傾向にあることがわかった。

表1 JTとCTの採点の平均点

	発音の明瞭さ	質問の理解度	話者としての対応術	言語知識と正確さ	流暢さ	合計
JT採点	2.56	2.44	2.69	2.42	2.48	12.60
CT採点	3.08	2.90	3.06	2.73	3.02	14.79

表1に中国と日本の教師の両グループの平均点を示す。以下、平均値にもとづいて、両教師の評価について考察する。JTとCTとで「言語知識と正確さ」における評定のズレがもっとも小さかった。よって、ある程度、解答が定まるもののほうが評価しやすいことが分かった。その次に「話者としての対応術」、「質問の理解度」である。「話者としての対応術」

や「言語知識と正確さ」の基準については、評価がもっとも似ていること。他方、「発音の明瞭さ」と「流暢さ」における相違に顕著な違いが見られる。これは着目すべき結果だと言えるだろう。発音の評定についての基準がネイティブ・中国人教師で基準が異なる確率が高いことがわかった。渡辺・松崎（2014）では、非母語話者が JT より厳しく評価するケースが見られたことで、先行研究の（清水 2006）の考察を支持する結果であると言える。

一方、総じて JT が非母語話者教師より厳しい傾向も見られた結果は、渡部（2003）を支持するものである。評価の相違が生じた理由として、非母語話者が「学習経験や教授経験によって、学習者の発話意図が理解できる可能性」があるという。または通じるから大丈夫、発音にこだわらなくてもいいという CT の意識が働いているだろう。このように評価者・評価対象への考え方の違いが、結果の違いを引き起こしたと考えられる。

#### 4. まとめと今後の課題

従来行われていたテストの形式、内容、評価方法に見られた問題を解決することを目的とし、教育場面に即した口頭能力の評価基準を設定した上で、初級口頭テストの実践を進め、教師の評価について分析した。その結果、①日本人教師の方が中国人教師よりも、低く採点する傾向にあること、②「話者としての対応術」と「発音や質問の理解度」の評定において、評価者の基準が定まりにくいことが明らかとなった。今後、本研究の結果を土台とし、より明確な基準を作成し、JT と CT の評価基準が一致する指標を定める必要がある。また、より客観的かつ公平的、実施しやすい評価基準を定めることができるように、学習者のレベルごとの口頭試験データを収集し、評価の条件を整え、評価者の人数を増やした上での評価実践を行っていきたい。

#### 注 1

『中日交流標準日本語（初級）』2006年に中国人民教育出版社と日本光村図書出版株式会社共同で出版された教科書で、中国で幅広く使われているものである。『みんなの日本語聴解タスク』は中国では外語教学与研究出版社によって発行されており、『大家的日語聴力入門』という中国語名で使われている。

#### 付記

本研究は中国国家留学基金委員会における 2017 年度国家留学基金の助成を受けたものです（201706060256）。合わせて受け入れ先の京都外国語大学にも感謝を申し上げます。

#### 参考文献

- (1) 曹娜（2016）「ACTFL-OPI 在日本日语教育界的应用对中国的借鉴意义分析[J]」『日语学习与研究』183, 48-56
- (2) 近藤ブラウン妃美（2012）『日本語教師のための評価入門』くろしお出版
- (3) 渡辺裕美, 松崎寛（2014）「発音評価の相違—日本人教師・ロシア人教師・一般日本人の比較—」『日本語教育』159, 61-75
- (4) 方正（2017）「中国人日本語学習者の書いた作文に対する評価行動：プロトコル分析によ



る日本母語話者教師と中国語母語話者教師の比較」『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）』66, 175-184

- (5) 清水寿子（2006）「日本人教師と韓国人教師による発音評価」『日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会，187-192
- (6) 渡部倫子（2003）「日本語口頭運用能力の評価基準—評価者による相違—」『日本教科教育学会誌』第25巻，第4号，日本教科教育学会，11-17

## 主題化における困難点について

—主題仮説をもとに—

伊藤聖子（お茶の水女子大学大学院学生）

### 1. はじめに

日本語学習者にとって助詞「は」は学習開始時に導入される使用頻度の高い助詞である。実際に日本国内で使用されているテキストにおいても、1 課で導入される場合が多い。では、学習者は助詞「は」を学習段階の初期に習得できているのであろうか。先行研究の結果を見る限り、学習者が学習初期の段階において助詞「は」を習得できているとは言い難い（花田 2001, 吉田・白畑 2013）。その背景には、助詞「は」が、係助詞に分類され、他の格助詞とは異なる格助詞の表す内容を主題化できる働きを持つことが関係していると考えられる。つまり、学習者は助詞「は」を使用する際、格助詞の選択の場合とは全く異なる主題化するかどうかという基準にもとづいて助詞を選択しなければならない。助詞「は」を使用した主題化の習得はどのように進むのだろうか。

### 2. 先行研究

第 2 言語としての日本語の発達段階や主題の習得過程についてまとめたものに、Kawaguchi (2010, 2015) や峯 (2015) がある。いずれも Pienemann (2005, 2008) 等で提唱される第 2 言語の発達過程の理論である Processability Theory<sup>(1)</sup>（以下 PT）をもとに検証している。

Kawaguchi (2010, 2015) は、オーストラリアの大学に通う日本語を学習し始めの学生を対象に縦断調査を行い、従来の PT に Topic Hypothesis<sup>(2)</sup>（以下 主題仮説）等を追加した拡大 PT をもとに検証した。その結果、主題仮説の検証において、いずれの学習者も、日本語を学習して最初に習得する主題の構文は主語と主題が同じである「TOPSUBJOV」であり、その後、付加詞などを文頭において主題化をする「TOP+SOV」、語順が変わる主語以外の必須語を主題化する「OBJ topicalization」の構文の習得が続く。そして、「TOPSUBJOV」と「TOP+SOV」は比較的近い時期に習得されるが、「OBJ topicalization」については、前の 2 つの構文に比べると習得が遅れるようである。調査期間の短い学習者の場合、調査中に産出が確認されなかった。

峯 (2015) は、一連の PT に基づく研究とは異なり南 (1993) の階層構造を援用し、これまでに行われてきた様々な文法項目の習得研究の結果をもとに日本語特有の言語形式についても検討したうえで、日本語の発達モデルを示している。その中で、峯 (2015) は花田 (2001) で分析対象となっている OPI のデータの分析結果や分類の枠組みを使用し、格助詞「が」と係助詞「は」の習得について PT に基づき発達段階への位置づけを検討している。結果は、Kawaguchi (2010, 2015) と同様 PT が日本語の習得過程においても支持

されると結論付けている。そして、対象を表すガは句処理の段階、否定+ハは文処理の段階、対比のハ、従属節内のガは複文・文脈処理が必要とされる段階に習得が見られると位置づけられている。そして、主題のハについては、花田（2001）からは断定できないものの句処理の段階より前に習得され、基本語順を使える語彙・範疇処理の段階に習得されるのではないかと推察している。

### 3. 調査目的及び調査方法

先行研究では、「が」や「を」のように、主題化の際に格助詞を落とす場合しか議論されておらず、「では」や「には」のように格助詞が残る場合については議論されていない。しかし、実際に学生が産出する文を見ると、「格助詞+は」の文の産出は少なく、「東京にはカフェがたくさんあります」という文の「には」は何かという質問を受けたこともあった。そこで、本研究では「格助詞+は」の形の習得がどのように進むのか、格助詞と助詞「は」の関係をどのように理解していくのかを探るべく調査を行った。

まず、「格助詞+は」の形の習得がどのように進むのかについて、主題化する前の助詞およびその意味役割をもとに検討する。次に、格助詞と助詞「は」の関係の理解については、学習者の選択理由を主題化できる学習者と主題化できない学習者で違いから検討する。

調査方法は作文産出テストと紙面による選択理由の記述調査を採用した。PTの研究においてはスピーキングタスクを用いるが、助詞の省略やインタビューの発話に影響を受ける可能性が高いことからライティングタスクが適当であると考えた。また、選択理由をみる際に、母語のルール適用によらない選択理由を問えるよう、主題マーカーを持たない中国語母語話者を調査対象とした。

調査は日本語能力試験 N2, N1 レベルを学習中の中国語を母語とする学習者 70 名を対象に行った。そのうち 40 名については空欄補充調査、及び SPOT<sup>(3)</sup> も実施した。作文産出調査は、学習者にとって書きなれた題材であると思われる「夏休みまたは冬休みの思い出」を 300 字から 400 字程度書くよう指示し、助詞の選択理由については空欄内の「格助詞」または「は（格助詞+は）」のうち自分自身が使用すると思うほうを選択してもらい、その選択理由を書くように指示した。

## 4. 調査結果

### 4-1. 作文産出調査

まず、どのような格助詞で表される内容から主題化が進むのかを明らかにするため、レベルに関係なくみられる使用の順位制を明らかにする。手続きとしては、作文中の助詞「は」を含む文をすべて抜き出し、その数と用法を日本語記述文法研究会（2009）の定める格助詞別に分類した。その分類方法は三上（1960）、原沢（2010）を参考にした。例えば、「両親は医者だ」などの場合「両親が医者であるコト」という形にし、どのような格助詞の内容を主題化しているか確認し分類した。分類に際し悩んだ場合は、日本語教師 2 名と協議の上、決定した。以下では、どのような格助詞で表される内容から主題化が進むかを見るため、格助詞を含まない時や格成分以外の主題化<sup>(5)</sup>は調査対象から除外した。そして、文章の誤りについては、意味が分からない場合は非文として調査対象から除き、動詞の活用

の誤りなどについてはそのまま分析を行った。そして、一度でも産出が確認されたものを1、産出が確認できなかったものをゼロとし、その分布を表にした後、助詞「は」の使用に格助詞別の使用の広がりがあるかどうか含意尺度 (Implicational Scale) を用いて検証した。検証の際、産出が見られなかった格助詞「へ」、「から」、「まで」については分析の対象から外した。結果、ガ→ニ→デ→ヲ→トの順で含意的関係 ( $Crep. = .95 > .90$   $Cscal. = .68 > .60$ ) があることが確認できた。以下の表1に、簡略化して示す。主題化した格助詞の使用が合計で4つあったグループをグループ①、3つはグループ②、2つはグループ③、1つはグループ④とした。

表1 格助詞別助詞「は」の使用者分布表

	へ	カラ	マデ	ト	ヲ	デ	ニ	ガ
対象者								
グループ① (n=1)				1	1		1	1
グループ② (n=9)				1	1	7	9	9
グループ③ (n=11)					1	1	9	11
グループ④ (n=19)								19
N=40				2	3	8	19	40

結果、格助詞ガの主題化が一番初めに出現し、ニ、デ、そしてヲ、トの順に主題化が確認できることがわかった。これは、花田 (2001) の研究結果を支持する内容であった。

では、なぜそのような順で主題化がみられたのであろうか。峯 (2015) に倣い、主題化されたそれぞれの格助詞の意味用法についても習熟度をもとに見ていくこととする。以下の表2はSPOTによる得点をもとに調査対象者を上位 (40点以上)、中位 (20~40点)、下位 (20点以下) の3グループに分け、産出された文から助詞「は」を使う文を抜き出し、主題化している内容を格助詞 (ガ、ニ、デ、ヲ、ト) であれば意味用法別に、その他として、格助詞を伴わない時の表現、格成分以外の内容に分類し産出数を数えたものである。

表2 意味格別助詞「は」の使用状況

	ガ 主体	ガ 対象	時 <sup>*</sup>	ニ 時	デ 領域	他 <sup>*</sup>	ヲ 対象	ニ 場所	ト 相手	ニ 主体	ニ 領域
下位 (n=8)	8	2	2	6	2	1	1				
中位 (n=17)	17	9	6	4	1	5	2	1	1	1	
上位 (n=15)	15	5	4	2	6	6	3	1	1	1	1

n=40

\* 「時」は格助詞を伴わない時を表す表現の主題化、「他」は格成分以外の主題化をさす

まず、下位グループをみると、ガの主体の主題化が全員に確認でき、産出数は減るものの対象の主題化も確認できた。その他にも時や領域を表す内容の主題化が見られた。中位グループになると、それに加え、格成分以外の主題化が多くみられるようになる。また、ガの対象、格助詞を伴わない時の主題化の産出数が増え、安定して使用できるようになっている可能性がある。そして、上位グループになるとガや時の主題化に加え、領域を表すデや様々な意味用法のニを主題化する傾向が見られ、バリエーションが豊富になっている様子が窺える。

上記の結果を主題仮説に基づき検討する。表2の網掛け部分は、それぞれの主題化ができたと考えられるグループを示している。峯(2015)に倣い、一人目は特異な場合も考えられるため、二人目以降の産出が確認された部分とした。また、Kawaguchi(2010, 2015)の指摘にもあるように決まり文句についてもその対象から除外した。主題化の順はまずガの主体、対象、 $\emptyset$ の時、二の時、領域を表すデであった。最初の段階である、主語と主題が区別されない段階と考えられる主体の主題化は、ガは全員に産出が確認できたが、二については上位グループまで確認できなかった。次に、時や場所などの状況語の主題化は、時( $\emptyset$ , 二)、領域(デ)ともに下位グループから使用が始まったが、ここでも二は上位グループまで確認できなかった。そして、主語以外の必須項目の主題化は、対象のガの主題化が下位グループから見られるが、格段にその使用が増えるのは中位グループ以降である。その他、対象のヲは中位グループ、相手を表すトは上位グループで産出が見られた。上記の結果は、主格→時・領域→対象という順に産出が確認されており、結果は概ね主題仮説を支持する結果となった。しかし、ガは主体も対象も早くから主題化されるが、二は主体も場所もガに比べ遅れる。意味用法だけでなく助詞による習得の違いがある可能性が示された。

#### 4-2. 空欄補充調査

作文産出調査では回避の可能性や、トピックによっては使用されにくい表現があるため、産出されないものが本当に学習者にとって困難なのかは判断できない。そこで、さらに空欄補充調査<sup>(4)</sup>を用い、検討を試みることにした。実施した空欄補充調査のうち、格助詞の主題化を問う8問を取り上げ、以下で分析を行う。それは、助詞「は」を使用した主題化について、作文産出調査で見られた助詞と見られなかった助詞を比較することで、習得状況とその習得に困難となっている点を考察するためである。空欄補充調査でどの程度主題化されたか以下の表3に示す。習熟度別作文産出調査において産出がみられた助詞が□で囲った助詞である。例えば、上位群において作文産出調査で主題化が見られた格助詞はガ、ニ、デ、ヲ、トであり、見られなかったのはへ、カラ、マデであった。

表3 意味格別助詞「は」の使用状況

	ガ	ニ	デ	ヲ	ト	へ	カラ	マデ
下位 (n=8)	4	7	5	5	3	2	2	4
中位 (n=17)	15	15	14	17	5	12	7	9
上位 (n=15)	11*	15	12	14	10	8	8	9
n=40	30	37	31	36	18	22	17	22

表4 助詞の産出別選択結果

		N	M	SD
上位	産出○	15	.8000	.2138
	産出×	15	.5556	.4303
中位	産出○	17	.8382	.0426
	産出×	17	.5735	.0703
下位	産出○	9	.7407	.0926
	産出×	9	.4222	.0619

次に、産出された助詞と産出されなかった助詞にちがいがどうかを明らかにすべく、それぞれの習熟度において産出された助詞とされなかった助詞の選択結果について t 検定を行った。その平均値と標準偏差は表4のとおりである。結果、すべての習熟度において統計的な有意差が認められた(上位:  $t(14)=2.336, p=.035$  中位:  $t(16)=3.043, p=.008$  下位:  $t(8)=2.630, p=.030$ )。産出された助詞に比べ、産出されなかった助詞を主題化しに

くい可能性があることがわかった。

しかし、へ、カラ、マデは状況語であるにもかかわらず、なぜ主題化が遅れるのかという疑問が残る。そこで、へ、カラ、マデの主題化が遅れた理由について考察するため、同じ状況語である場所を表すデとの選択理由を比較する。下位グループはデとへ、マデ、カラに、主題化した形である「格助詞+は」を選択しても格助詞を選択しても、助詞の選択理由に変化は見られず、「勘・わからない」という理由が主だった。しかし、上位グループと中位グループには違いがみられたため、以下の表4にまとめる。

表4 助詞の選択理由

	上位グループ		中位グループ	
	助詞「は」を選択	格助詞を選択	助詞「は」を選択	格助詞を選択
デ	強調 (3)・対比 説明 勘・感覚 (4)	どちらも間違っていない 場所	強調／強調場所 場所 (2) 紹介／説明 範囲／例を挙げる 勘・感覚 (3)／わからない	場所 「,」がない わからない
マデ	強調 (4) 主語 勘・感覚 (3)	強調いらない 「は」いらない わからない	強調 (2) 勘・感覚 (4) わからない	までの後助詞いらない 時間の終わり／程度 勘・感覚 (2)／わからない
へ	強調／対比 名詞化／完全の文 北海道は文の前に来る／感覚	へはの使い方はあまりない 「私は」省略 勘／わからない	対比 (2) 主語 勘・感覚 (4) わからない (3)	方向 移動の場所 勘・感覚 (2) わからない (2)
カラ	強調／対比 対比強調 勘・感覚 (2) 前と同じ	「は」いらない 来源 勘・感覚 (3)	対比 勘・感覚 (2) 句中 ただのからなんか違う わからない	からの後助詞いらない 対象／由来 ～から (中国語) 動作の出発 勘・感覚 (3)／わからない

表中の□で囲った選択理由は、該当する格助詞に「は」をつける必要がないと考えており、網掛けの選択理由は格助詞のもつ意味用法を優先している。そして、対比や強調など文の中での役割を表す選択理由が減っているが、これは、格助詞の意味用法を重視した結果、格助詞を選択している様子が窺える。一方、デの選択理由は場所より、強調、対比、説明などが多く文中での役割を意識した上で主題化を選択している点が大きく異なるという結果となった

## 5. まとめと今後の課題

本稿の調査結果も、先行研究が指摘する通り、ガ格→二格→デ格・ヲ格→ト格の順に主題化が広がっていく可能性を示す結果であった。また、主題仮説の検証についても、調査の結果、主格→時・領域→対象の順に主題化が確認でき、日本語においても主題仮説を支持しうる結果となった。しかし、それぞれの格助詞の意味用法をみると、上級になっても「は」の使用が難しいといわれるように、本調査でも産出された格助詞、意味用法は限られており、場所を表す格助詞の内容であっても、すべてを主題化できるわけではなかった。

しかし、主題化のルールを導入することができれば、場所を表すへ、マデ、カラの主題化も同様に習得が進むのではないだろうか。発達段階を調査することの利点として、峯 (2015) は全体的な習得の過程を把握できれば、より効果的な教育が可能になることをあ

げていた。どのような発達段階でどのような文法項目を教えれば効果的なのかは教師にとっても学習者にとっても重要なことである。これまで、主題「は」は早くから導入されながらも、全体を整理して指導されることが少なく、定型表現として学習されるものが少なくない。適宜、習得が進む段階で、格助詞の用法と主題という談話レベルで働く機能との違いに触れながら導入することで、学習者の負担を軽減し、主題の習得を進められるのではないだろうか。そのために今後は、調査対象者を増やし信頼性を高めること、縦断調査を用いてより詳細な調査することが必要であると考えられる。

#### 注

- (1) PTはPienemannらによる理論で、どの発達段階においても学習者は現在処理可能な段階の構文を産出し、理解すると定義し、それはどのような言語においても同じであるとしている。
- (2) 拡大PTで提唱された3つの仮説(Unmarked Alignment Hypothesis, Lexical Mapping Hypothesis, Topic Hypothesis)のうちの1つで、主題化できる項目が言語習得が進むにつれて、どのように変化していくかを説明する仮説。
- (3) 筑波大学留学生センターが開発したTTBJ(紙版SPOT)のVer.Aを使用した。
- (4) 調査に使用した文は、三上(1960)、グループジャマシイ(1998)などをもとに作成した後、日本語母語話者3名に予備調査を実施し、その結果をもとに文章を修正し、作成した。

#### 参考文献

- (1) 日本語記述文法研究会(2009)『現代日本語文法5』くろしお出版
- (2) 花田敦子(2001)「談話資料に見る「は」「が」の習得」『久留米大学外国語教育研究所紀要』8, 89-108.
- (3) 原沢伊都夫(2010)『考えて、解いて、学ぶ日本語教育の文法』スリーエーネットワーク
- (4) 三上章(1960)『象は鼻が長い—日本文法入門』くろしお出版
- (5) 峯布由紀(2015)『第二言語としての日本語の発達過程』ココ出版
- (6) 吉田智佳・白畑知彦(2013)「日本語学習者の助詞の習得調査：滞在が10年を超える中国語を母語とする日本語学習者の事例研究」『外国語教育：理論と実践』39, 95-107.
- (7) Kawaguchi, S. (2010). *Learning Japanese as a second language : A Processability Perspective* Cambria Press
- (8) Kawaguchi, S. (2015). The development of Japanese as a second language. In C. Bettoni & B. Di Biase (Eds.), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, pp.149-172.: European Second Language Association.
- (9) Pienemann, M., Di Biase, B. & S. Kawaguchi. (2005). Extending Processability Theory. In Pienemann, M., *Cross-Linguistics Aspects of Processability Theory*, pp.199-251.:John Benjamins.
- (10) Pienemann, M. (2008). Processability Theory. Bill VanPatten & Jessica Williams(Ed.) *Theories in Second Language Acquisition*, pp.137-154.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

# ポスター発表

---

(第3部)





## 日本語教師は留学生のキャリア形成をどのように捉えているか

—日本語教師の相互インタビューから—

佐藤正則（山野美容芸術短期大学）・寅丸真澄（早稲田大学）・

松本明香（東京立正短期大学）・家根橋伸子（東亜大学）

<共同研究者>重信三和子（釜山大学）・江森悦子（国際交流基金マニラ日本文化センター）

### 1. 背景と目的

2000年以降，外国人留学生の増加と多様化に伴い，留学後も日本で就職を希望する留学生が増加し始めた。2004年，日本経団連の「外国人受入れ問題に関する提言」を契機に，2008年には「留学生30万人計画」が打ち出され，留学生の就職，定住を促したが，これらの動きは，グローバル化社会におけるグローバル人材育成だけではなく，少子高齢化による労働力不足に対応するための労働力として多くの留学生を位置づけることにもつながった。このような社会的な要請の結果，大学や専門学校，日本語学校でも留学生のキャリア支援が実施されるようになってきている。一方で，日本語教育においては，近年，ビジネス日本語教育としての科目が様々な大学で実施されるようになってきているものの，多くが言語知識や表現，スキルに焦点を当てた予備教育的な実践が中心になっている。

このような現状の認識から発表者らは，留学生へのキャリア支援のあり方について共同研究を行い，留学生の人間形成という観点からキャリア支援の必要性を論じてきた（寅丸他 2018）。同時にその共同研究の過程で，個々の教師が考える留学生のキャリア形成の意味が微妙に異なるのではないかと考えるようになった。留学生教育・日本語教育分野において今後ますます重要性が増すことが予想される留学生のキャリア支援のあり方を検討していく上で，教師が考える留学生のキャリア形成とは何か，明確化，意識化しておくことは重要である。

そこで，大学や短期大学，別科，日本語学校等様々な教育現場で留学生教育を実践している6人の日本語教師が，各々が持つキャリア観を明らかにすることを目的として，相互にライフストーリー・インタビューを行った。本発表では，それぞれのインタビューの分析を通し，6人の教師が留学生のキャリア形成をどのように捉えているのか，その意味づけを明らかにし，その上で，留学生のキャリア支援のあり方を考察していく。

### 2. 教師のライフストーリー

本研究では，教師相互のライフストーリー・インタビューという方法を採用する。ライフストーリー・インタビューがインタビューイの意識を「個人のライフ（人生・生涯・生活・生き方）」（桜井 2012）から深く問う手法であること，さらにそれを日本語教育という経験を共有する教師同士で行うことで，聞き手・語り手の相互理解がより促進され，深い語りを可能にすると考えたためである。一人の教師が1回ずつ聞き手，語り手を経験する

ようにした。インタビューは「どうして日本語教師になったのか」「留学生教育とどのように関わってきたのか」という問いを中心に、一人につき約1時間程度行った。聞き手、語り手のことばを全て文字に起こし、6人の教師が、留学生に対してどのようなキャリア観を持ち、それはどのような契機で形成されたのかという視点で、全員で分析した。

表1 調査対象者

教師	所属	日本語教育歴
A	日本語研修実施機関（海外）	地域日本語教室、日本語学校等で14年間
B	短期大学	日本語学校、大学等で21年間
C	短期大学	日本語学校、大学等で17年間
D	4年制大学（海外）	日本語学校、大学等で20年間
E	4年制大学	日本語学校、大学等で20年間
F	4年制大学	地域日本語教室、日本語学校、大学等で25年間

### 3. 結果

以下では、どのようなキャリア観を持っているのか（キャリア観）、そのキャリア観形成の契機（キャリア観の形成）という視点で語りを見ていく。

#### 3-1. キャリア観

キャリア観については、例えば次のような語りが得られた。

【「やりたいことの発見」として捉える】

A：今の自分が何を考えていて、これを大事にしたいのか、これをやりたいっていうものを、ちゃんと浮き上がらせるっていう作業の方が大事なんじゃないかなっていうふうに思うんです。もちろんそれが将来、自分の方向性につながっていけばもっといいんだと思うんですけれども。

【「意識の切り替え」として捉える】

B：学生たちが自分の国に帰るのか、日本でキャリアを重ねていきたいのか、もちろん日本でこれからも日本で働きたいのであれば、その意識をチェンジさせないといけないですよ。（略）やっぱり大学にいる間に、キャリア指導する間に何かスイッチを切り替えるような指導を作り出していけないことには。

【「人生の選択」として捉える】

C：留学生にとって選択ってすごく重要だと思う。ライフストーリー聞いてても、多くの人が選ぶっていう言い方しますよね。そりゃ当然ですよ。日本に来るか来ないか選んでる。そこで、まあ、大学入って帰るか帰らないか選ぶとか、割とほんとに、多くの人が、いろんな人がそういう、（略）やっぱり、それなり重要だと思うので、だからやっぱりそこは、そうすると、仕事だけじゃなくて人生の選択みたいなのが、それが彼らにとってとても大切だから、それが彼らにとってキャリア。なんか、より良い

選択をすることが、その、彼らのキャリア、形成、みたいかな。

【「人生」として捉える】

D: (日本語学校の留学生に) まあ次どうすんのかって言って。将来なにしたいのぐらいの話はするかもしれないけど、そんなに、なんか、やっぱ責任あるのはその次みたいな、ことはあるわけだから、専門学校行くか、どうする?とか。それから大学でなにをする? 帰国するんだね、そういう話はしても、その次の次のこと、全然考えてない。

B: まさに今私たちがこう、考えることじゃないですか。

D: そうそうそうそう。

B: キャリアを人生として捉えるっていうこと。

【「生活すること、生きること」として捉える】

C: いまどこどこに就職することだけではないといったので、逆に言えば、人間の成長とプラス例えば仕事を選ぶとか、そういうことがやっぱり、お互いに合わさりながら、キャリア観という感じですかね、Eさんの。

E: そうですね。もちろん狭義で考えれば仕事とか、そういうふうになるんですけど、それは時と場合によって、広い意味で捉えたり、狭い意味で捉えたりするんだけど、ものすごく根本的に教育とは何ですかとか、いうことを考えたときには、やっぱりそういう広い意味ですよ、生活するとか生きるとか、そういう部分ですよ。

【「仕事、人生の歩み」と捉える】

F: (研究の中では) キャリアは、「就職支援」とかじゃなくて、「人生」そのものみたいな考え方をしているじゃないですか。私も、そういう捉え方は好きなんですけれど、まあ、要するに、どんな人生を歩むかみたいなことを「キャリア」と言い換えている。(中略) 留学生の場合は、人生全体があって、その中にはもちろん働くこともあるだろうし、勉強することもあるだろうし、家庭をつくるっていうこともあるだろうし、みたいな。だから、一部分として仕事がある。

### 3-2. キャリア観の形成

キャリア観の形成については様々な語りがあったが、ここでは、留学生のキャリアについて考える契機になった語りの例を挙げる。

【進学・進路指導や学生の面談を通して】

A: 私、大学院クラスというのをを持った時に、初めて進学指導に関わるようになって、初めて学生のキャリアみたいなことに意識をはせるようになったかなと思います。大学院に行くためには研究計画書を書かなければならないじゃないですか。その研究計画書はあなたにとってどういう意味があるの?というのをどんどんどんん問いかけて行くんですね。(中略) 今その人の内面の中でなぜこれをしたのか、これが大事

なのかということ、問いかけていく、突き詰めていくという作業がすごく大事なんだと感じたんです。

C: いや、印象的な人がいて、日本語学校の2年目で、進路指導しながらすごく深く、深くっていうか長く、しかも自分の中で一緒に考える感じになったんです。で、その時の、彼女の進路指導はすごく自分にとって印象に残ってる。あと、もう一人印象に残ってる人がいて、中国の学生さんで、親がこうしなさいって言うんですって、涙ながらに。だけど、君は本当は何したいのっていうみたいな言い方したときに、違う答えが出てきたときに、僕はそれでもいいと思うって言い方をして、彼女は親にそれをアプローチして行って、自分のやりたい道に、進んだんです。それはすごく印象に残っていて。

F: (「人生」という意味でキャリアを捉えるようになったのは) 教育の一環として考えているから。特に、私の場合、日本語教育として接しているんじゃないくて、あの、ほんともう教育として、大学生、ゼミ生として持って卒論を書かせてみたい感じでやっているの、その中では人生相談受けたりとかするので。

【教育機関との関係性や実践を通して】

B: 当初の希望を聞いたうえで、短大の入学を許可したにもかかわらず、やっぱりそういった結果(自分の理想を実現できずドロップアウトしてしまう学生が多い)を招いてしまうのは、キャリアの支援が足りない、学校側で、というのが率直なところですね。キャリアといたら、就職というのが出てくると思うけど、今回、4年制大学の3年次編入すら難しいと感じている学生が、もう一回先生、私1年生からやり直したい、という学生もいるんですよ。それってお金も時間もかかってしまうから、すべて編入にもっていける力をつけさせてあげるのが、本来の私たちの仕事なんだけど、それができてないのが、何かカリキュラムか何かの問題があるかなと感じている。私だけが考えても仕方がないんですが、私は日本語を教えるしかできない。特任という立場もある。それ以上学生の進路に首を突っ込むわけにはいかない。そこで何らかのうまくいっていない要素があるとしたら、それを見つけてあげないと、次のステップにいけないと思います。

【研究のための元留学生へのインタビューを通して】

D: (元留学生が) 大学を修了して、その後どうするかって言った時に、結構、七転八倒してっていうのがわかり、それでどうしたいかわからないっていうのに苦しんでるって姿を、インタビューを通して知ってから、ああ、なんかもつともつと、日本語学校にいる時は、日本語の次のことしか考えてないんですけど、だいたい。でも、その先のことまで、割と意識して接しないと、その学生は結構大変なんだなっていうことを、インタビューして知ってからですね。その時初めて、学生のキャリアっていうのが、自分の中に、芽生えたというか、意識するようになった。

【実践と研究の往還の中で】

E: ええと、まず自分は博論を書いていて、博論を書いたときに、やっぱり教育というのは、こうあるべきなんだなというのが自分の中でなんとなく、自分的に理解できた、(中略) それは、自己形成とか自己実現とかを支援していくということなんだけれども、それを自分としてはやっぱり、そういうことに関わっていきたい。その延長線上ですよ。だから、博論に関しては、教室でやった授業なので、それはそれで貴重だったなと思うんだけど、でもやっぱり教室内だけでは、あの解決しない問題というのがあるし、長期的な視点で見るとやっぱり働いたりとか、仕事を持つとか重要になりますよね。そういうふうにして、彼とか彼女たちの人生のサポートとかできないのかなというふうに思ったところが、やっぱりキャリアに興味を持つきっかけですかね。

S: ということは実践としては、○大の「考える日本語」とか大きいですかね。

E: 大きいと思いますね。関わっているときは、あまり思わなかったけれど、調べているとき、分析しましたよね。当然、博論の対象なので、あの中でいっぱいいろんなこと考えてきて、最後の執筆し終わったときに、自分の課題、これが一生続くとは限りませんが、でも自分の今の課題とは何かと考えたときに、やっぱりそういうところに関わっていきたいと思ったんですよ。キャリアだけでなく彼らの人生をサポートするということなんだけど、それが大きかったですよね。

#### 4. 考察

以上のように、それぞれの教師は、留学生のキャリア観を、「仕事」「職業」といった狭い意味ではなく「人生」として捉えていることが再確認された。また、キャリア観は、現在、実践している教育現場や教育環境や教育組織の違いに影響されていること、それだけではなく、今まで実践してきた教育、かつての学習者からの影響など様々な要因によって意味づけられていることも明らかにできた。AやBはキャリア形成のために、いま・ここを重視しているように思われる。Cは仕事ではなく、「人生の選択」と表現した。Dは、仕事を選ぶ際にも長いスパンが必要というように時間性を強調していた。Eは「生活すること・生きること」における「成長」「変容」「自己実現」の要素が強い。そして、Fは「人生の歩み」と語った。

一方、キャリア観形成の語りを見ていくと、各教育現場での授業実践や進路指導における学習者との対話、教育現場における矛盾や葛藤、実践の省察を契機として、それぞれの教師は留学生のキャリアの意味を考えるようになっていったことが明らかになった。このようにキャリア観は、学習者や組織によって、さらにその教師の「ライフ」によって形成されているため、その多様性が、各教師のキャリア観の微妙な差異・バリエーションを生んでいるのではないか。そしてそうやって生み出されたキャリア観の違いがさらに支援観の違いにつながっているということも考えられる。

以上、本研究では、留学生のキャリア支援を重要と考える6人の教師が留学生のキャリアをどのように捉えているのか、相互にインタビューし、キャリア観とその形成について考察した。有意義なキャリア支援についてコンセンサスを取り、実践していくためには、教師と学習者、教育機関、さらには社会のキャリア観のずれを認識し、調整していただ

ではなく、キャリア支援に関わる者同士がキャリア観を相互理解し、その差異を乗り越えていくことが必要なのではないだろうか。

#### 参考文献

- (1) 桜井厚(2009)『ライフストーリー論』弘文社
- (2) 寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子(2018)「留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える—日本語学校・短大・大学(首都圏・地方)の留学生の語りから—」言語文化教育研究会第4回年次大会予稿集 pp. 200-211.

## 日本語学校の教員のための著作権教育の実践報告

高橋薫 (早稲田大学)・保坂敏子 (日本大学)・我妻潤子 (株式会社テイクオーバー)  
 <共同研究者>宇治橋祐之 (NHK 放送文化研究所)

### 1. はじめに

近年, 教育現場ではデジタルコンテンツなどの著作物を利用する機会が増えている。日本の著作権法では, 第 35 条に文部科学省の定める「学校」に対する特例措置が設けられており, 一定の範囲内で著作物を複製することが認められている (著作権法第 35 条ガイドライン協議会 2004)。しかし, 日本国内の民間の日本語学校には, 文部科学省の定める「学校」に当たらない教育機関も多く, 著作権法第 35 条の適用外となり, 著作物の利用にあたっては許諾申請が求められることが多い。また, 近年注目されている反転授業では, デジタルコンテンツをサーバーにアップロードし, 事前に授業外で学習者に視聴させる。しかし, これは公衆送信と見なされ, 現状では著作権法第 35 条の適用外となってしまう。このように教育の形態が多様化する現代において, 教員が著作権に対するリテラシーを獲得することは, 喫緊の課題であると言える。そこで, 筆者らは日本語教員を対象とした著作権セミナーを開発し, 継続的に実施すると共に実践に基づく報告を行ってきた。本発表では, 著作権法上の制約が多い日本語学校の教員を対象とした著作権教育に焦点を絞り, 実践の概要と参加者アンケートの分析結果を報告する。

### 2. 実践の概要

本実践は 2017 年 8 月に日本語学校関係者を対象とした半日研修として実施した。参加者は 55 名で, 著作権に関しては初学者であった。筆者らが本実践に先立ち実施したパイロットスタディでは, 著作権の法務部分は事前に読んでくるような形式にすると理解が深まるという意見が聞かれた (高橋ほか 印刷中)。そこで, 本セミナーでは, 事前に「著作物」「著作者」「著作権」に関する 3 つの講義ビデオを視聴してから, ワークショップ形式のセミナーを実施する反転授業とした。セミナーの流れを表 1 に示す。反転授業用のビデオ視聴を促すためにセミナーの冒頭で小テストを実施し, 即時フィードバックを行った。続いて, セミナーの前半には著作物の権利者と利用者に分かれて権利処理を行うワークショップを, 後半は自分が作成した教材に権利者としてクリエイティブ・コモンズ・ライセンス (以下, CC ライセンス) を付与するワークショップを行った。CC ライセンスとは, 自分の著作物を公開するときの条件を示したもので, これにより著作権を保持したまま, 一般のユーザーが作品を利用できるようになる (クリエイティ

表 1 セミナーの流れ

内容	時間 (分)
オープニング	15
趣旨説明	
小テストと解説	
権利処理ワークショップ	50
権利処理のポイント	
権利者/利用者ごとの作戦会議	
権利者vs. 利用者による交渉	
全体共有	
休憩	5
CCライセンスワークショップ	40
CCライセンスとは	
著作物へのCCライセンスの付与	
全体共有	20
クロージング	
質疑応答とまとめ	10
事後アンケート	10

1 に示す。反転授業用のビデオ視聴を促すためにセミナーの冒頭で小テストを実施し, 即時フィードバックを行った。続いて, セミナーの前半には著作物の権利者と利用者に分かれて権利処理を行うワークショップを, 後半は自分が作成した教材に権利者としてクリエイティブ・コモンズ・ライセンス (以下, CC ライセンス) を付与するワークショップを行った。CC ライセンスとは, 自分の著作物を公開するときの条件を示したもので, これにより著作権を保持したまま, 一般のユーザーが作品を利用できるようになる (クリエイティ

ブ・コモンズ・ジャパン)。教育活動においては、教員は著作物を使うだけでなく、自作の教材を作る著作権者にもなりうることから、本実践では著作権の利用者と権利者の双方の立場を体験することを通して学びあいが深まるように設計にした。

### 3. 結果と考察

本セミナーに対する評価は質問紙調査により実施した。まず、筆者らが抽出した著作権に関する知識 11 項目について、事前と事後に 5 段階の自己評価を行った（有効回答数  $n=49$ ）。対応のある  $t$  検定を行ったところ、すべての項目で有意差がみられ、事前から事後にかけて著作権の知識に対する自己評価が向上したことがわかった（表 2）。次に、セミナー終了後に、学習意欲をデザインする ARCS モデルの 4 つの分類枠（Keller 2009）を参考に、学習したことへの 1. 注意、2. 関連性、3. 自信、4. 満足感に関する 4 項目について 5 段階で評価してもらった（有効回答数  $n=53$ ）。4 と 5 を肯定的評価、1～3 を非肯定的評価として  $\chi^2$  検定をおこなったところ、全ての項目で偏りが有意であり、セミナーを肯定的に評価していることが分かった。記述アンケートをみると、「事前のビデオ学習があったので、理解しやすかった」「権利者と利用者、それぞれの立場に立って考えるというのが新鮮」など、セミナーのデザインがねらい通りに高く評価されていることがわかった。加えて、職務で教材作成を依頼された場合の職務著作に関わる問題へのニーズがあることが分かった。著作権法については改正が予定されていることから、今後ワークショップの見直しが必要である。

#### 付記

本セミナーは JSPS 科研費 JP17K02871 の助成を受けた。

#### 参考文献

- (1) クリエイティブ・コモンズ・ジャパン 「クリエイティブ・コモンズ・ライセンスとは」〈<https://creativecommons.jp/>〉（2018 年 9 月 30 日）
- (2) 高橋薫・保坂敏子・宇治橋祐之（印刷中）「日本語教員を対象とした著作権セミナーの試行と評価」『日本教育工学会論文誌』42 巻 増刊号
- (3) 著作権法第 35 条ガイドライン協議会（2004）「学校その他の教育機関における著作物の複製に関する著作権法第 35 条ガイドライン」〈[http://www.jbpa.or.jp/pdf/guideline/act\\_article35\\_guideline.pdf](http://www.jbpa.or.jp/pdf/guideline/act_article35_guideline.pdf)〉（2018 年 9 月 30 日）
- (4) Keller, J. M. (2009) *Motivation Design for Learning and Performance; The ARCS Model Approach*. New York : Springer SBM（鈴木克明 監訳（2010）『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン—』北大路書房）

表 2 事前・事後アンケート結果

質問項目		事前	事後	$t$ 値	$p$ 値
Q1. 文部科学省が定める「教科書」と「教材」の違いを説明できる。	mean	2.45	3.20	-5.12	***
	S.D.	1.23	1.17		
Q2. 自分が所属する機関で適用される著作権のルールを説明できる。	mean	2.41	3.67	-7.16	***
	S.D.	1.00	0.83		
Q3. 授業で使える無料のデジタルコンテンツ（コースウェア、教材、素材など）について説明できる。	mean	2.41	3.69	-7.45	***
	S.D.	1.00	1.02		
Q4. 既存のデジタルコンテンツ（たとえば、写真・イラストなど）を改変して授業で利用する場合の注意点を説明できる。	mean	2.12	3.86	-10.90	***
	S.D.	0.90	0.89		
Q5. 既存のデジタルコンテンツを反転授業で利用する場合の注意点を説明できる。	mean	1.82	3.51	-11.14	***
	S.D.	0.91	0.89		
Q6. 著作物とは何か説明できる。	mean	2.98	4.27	-9.00	***
	S.D.	1.01	0.78		
Q7. 著作物の保護期間について説明できる。	mean	2.47	3.04	-3.22	**
	S.D.	1.19	1.14		
Q8. 自分で反転授業用にデジタルコンテンツを作る場合、どのような権利処理が発生するか説明できる。	mean	1.67	3.71	-13.48	***
	S.D.	0.90	0.89		
Q9. 著作物を利用する場合の利用規約の読み方（解釈の仕方）がわかる。	mean	2.20	3.59	-10.19	***
	S.D.	1.04	0.96		
Q10. 権利処理が不要なコンテンツにどのようなものがあるか説明できる。	mean	1.90	3.78	-12.5	***
	S.D.	0.96	0.85		
Q11. 「著作権フリー」と書かれているデジタルコンテンツ（イラストや写真など）の利用上の注意点を説明できる。	mean	2.24	3.39	-6.93	***
	S.D.	1.05	0.93		

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$



## 学習者用モバイル観察支援ツール FishWatchr Mini を用いた 話し合い活動評価の実践

柳田直美（一橋大学）

〈共同研究者〉山口昌也（国立国語研究所）

### 1. はじめに

大学教育において行われている話し合い活動には、学習者がお互いの行動を観察し合ったり、グループで振り返りを行うといった協働型の活動が含まれる。しかし、これまでは振り返りを行う際、評価の対象となった実際の行動を再確認したり、他人と共有することには時間的・物理的制約が多くあった。話し合い活動に対する効果的な振り返りを行うためには、話し合い活動と同時進行で評価が行え、観察者全員の評価が統合・可視化されること、振り返り時に評価の対象となった行動を音声や映像で参照できることが理想である。

このような仕組みを備えた電子的ツールとして FishWatchr Mini（以下、FWM）がある。FWM は、教育実践としての話し合い、プレゼンテーション、模擬授業といった活動をリアルタイムに観察・評価するための Web アプリケーションである（山口他 2017）。FWM は、学習者がスマートフォンやタブレットなどのモバイルデバイス上で用いることを想定している。FWM は、教室で全員がパソコンを使用することが困難な状況であっても、学習者自身のモバイルデバイスを使うことでリアルタイムに観察・評価することを可能にする。しかし、このようなツールを教室環境で利用する場合、その前提として、環境、使用する機材、大人数の学習者全員がツールを支障なく使えるかどうかなどの検証が必要である。

そこで本研究では、FWM を用いて話し合い活動に対する観察・評価を行った実践を分析し、大学での話し合いの教育実践における FWM の活用の可能性と課題を検証する。

### 2. FishWatchr Mini

FWM は、HTML+Javascript で記述された Web アプリケーションであり、インストールなしで Web ブラウザから利用できる。現在、Web 上 (<https://csd.ninjal.ac.jp/f/m.html>) で公開されている。

FWM は使用者が最大 2 種類の評価属性を付与することができる。図 1 は今回付与した評価属性を示した観察時の画面である。左側は評価の観点である。大塚・森本（2011）で策定された日本人学生の話し合いの 7 つの評価観点到留学生の話し合いから得られた評価観点（「言語表現」）を追加した 8 つ（「誠実な参加態度」、「対等な関係性」、「議論の活発さ」、「意見の多様さ」、「議論の深まり」、「議論の管理」、「意見の積み上げ」、「言語表現」）である。右側は評価である。大塚・森本（2011）では 5 点から 1 点の 5 段階評価となっているが、この評価は、議論終了後に付与する評価である。今回はモバイルデバイスを利用してリアルタイムで評価を複数回行うことを考慮して 2 段階評価とした。また、他者を評価す

るという心理的負担を軽減するため、肯定的な評価については SNS 等で広く用いられている「いいね」を用い、否定的な評価については直接的な否定的評価表現を避けて判断を留保する「う～ん」を用いることとした。



図 1 FWM の観察時の画面

観察者が評価観点のボタン列から一つ、評価のボタン列から一つ選択すると、時間情報、観察者名と共に一つの観察結果として記録される。観察結果は、FWM が設置されている Web サーバに保存され、観察終了後、グラフが自動生成され、学生のモバイルデバイス上で閲覧することができる。図 2～図 5 は観察終了後に閲覧できるグラフ画面の例である。

図 2 は評価（いいね／う～ん）について、評価観点ごとの内訳を示したものである。図 3 は評価観点別に評価（いいね／う～ん）の内訳を示したものである。図 4 は時系列の評価（いいね／う～ん）の結果を示し、図 5 は時系列の各評価観点の数を示したものである。時系列は図 4 のように時刻表示でも図 5 のように経過時間でも表示が可能である。

その他、評価者本人の評価結果、本人と全体の評価の比較結果、評価者全員の個別の評価結果のグラフも生成される。

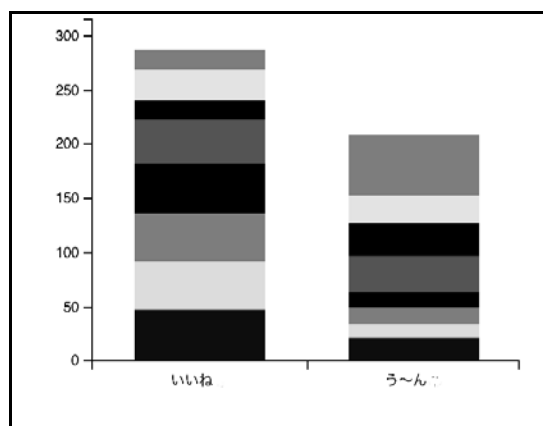


図 2 属性別評価結果（いいね／う～ん）

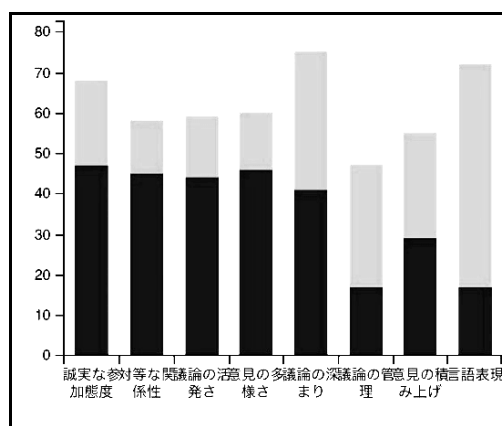


図 3 属性別評価結果（評価観点）

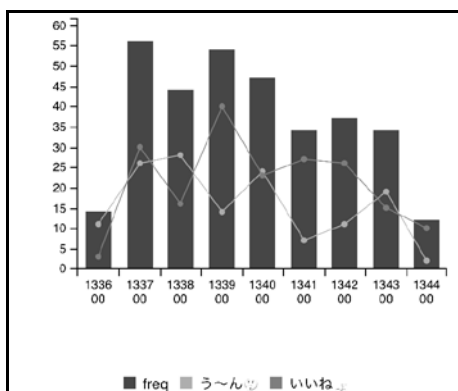


図4 時系列評価結果 (いいね/う~ん)

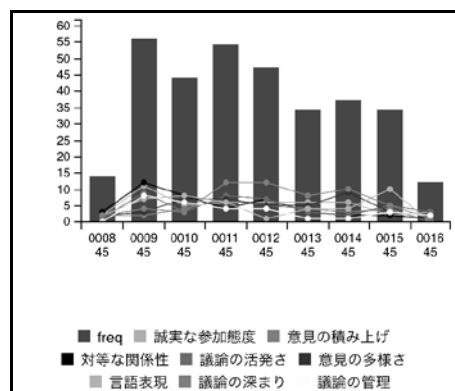


図5 時系列評価結果 (評価観点)

### 3. 実践の概要

2018年4月に日本人学生対象の授業（A大学・約25名）で、5月に上級レベルの留学生対象の授業（B大学・約30名）で1コマ（A大学90分，B大学105分）を使って行った。今回はFWMの話し合い活動への導入の可能性を探るため、実際の話し合い活動ではなく話し合いのビデオデータを上映し、全員が観察者となって観察・評価を行うこととした。

教室では、ビデオデータを上映するためのパソコン、プロジェクタ、スピーカー、および学習者がFWMにアクセスするためのWi-Fiが使用可能であった。観察・評価の前に、動作確認のために数回、ボタンを押す練習を行った。

観察・評価のために上映したビデオデータは2種類（話し合い①・話し合い②）で、いずれも韓国人学生2名（日本語レベル上級）と日本人学生2名による約15分間の日本語での話し合いである。話し合いのテーマは「監視・防犯カメラ設置の是非について話し合い、グループの結論を出す」というものである。実践全体の流れは以下のとおりである。

#### (1) FWMの準備・練習

観察記録を同期するために学習者のモバイルデバイスの時刻合わせを行い<sup>(1)</sup>、FWMが学習者のモバイルデバイス上で問題なく作動するかを確認する。

#### (2) 話し合い観察

話し合い①、話し合い②のビデオデータの観察・評価を行う。評価は、モバイルデバイスを使って、画面左側に配置した8つの観点ボタンと、画面右側に配置した「いいね」「う~ん」という2段階の評価ボタンを組み合わせることで行う。

#### (3) 振り返り（全体）

2つのビデオデータの観察・評価後、自動集計された結果の数種類のグラフ（観点別/時系列など）を教師が見せながら、クラス全体でディスカッションを行う。評価には時間情報も付与されるため、特徴的な評価結果のシーンを特定して適宜再生しながら行う。

#### (4) 振り返り（個人/グループ）

評価結果のグラフをそれぞれのモバイルデバイス上で参照しながら、評価観点別の評価の比較、個人で自分の評価と他者の評価の比較など、グループで話し合い評価に関するディスカッションを行う。

## 4. 実践の結果と分析

### 4-1. FWMの動作性

実践中に学習者の様子を観察した結果、FWMはほぼ全員のモバイルデバイス上で問題なく作動した。よって、ビデオデータ上映に必要な機材と環境、学習者のモバイルデバイスが整えば、30名程度の学習者が同時にFWMを用いて評価活動を行うことが可能であることが実証された。

### 4-2. 評価活動の結果

評価活動の直後に生成されたグラフの一部を図6～9に示す。これらの図は、全体の振り返りと個人・グループでの振り返りの際に用いたものの一部である。教師はこれらの図を見せながら評価の傾向を確認し、学生は個人・グループでさらに検討を行った。

ここでは、評価観点別の評価結果を示す。図6、図7の黒色部分は「いいね」、灰色部分は「う～ん」の評価である。図8、図9の黒色部分は評価観点のボタン（図1左列）のみ押され、2段階評価（図1右列）のボタンが押されなかったものである。薄い灰色部分は「いいね」、濃い灰色部分は「う～ん」の評価である。

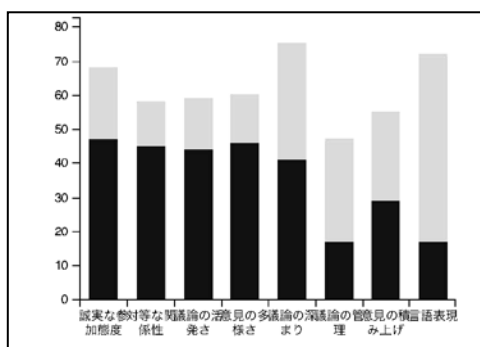


図6 A大学（日本人学生）・話し合い①

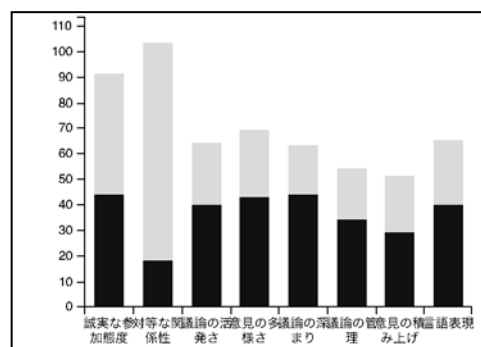


図7 A大学（日本人学生）・話し合い②

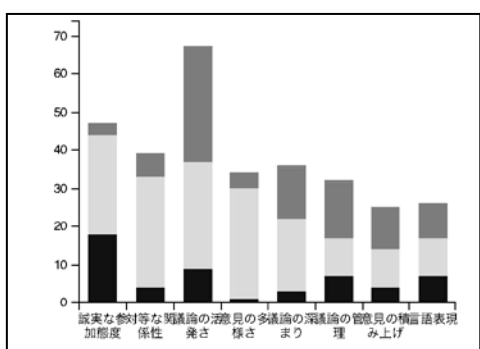


図8 B大学（留学生）・話し合い①

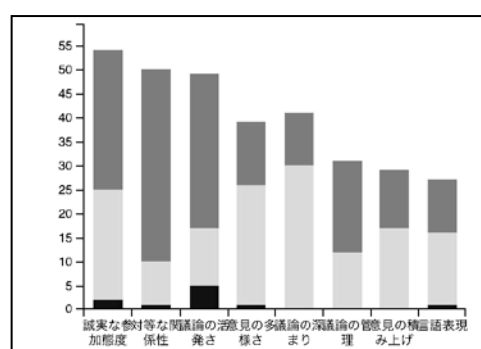


図9 B大学（留学生）・話し合い②

FWMで評価項目を設定する際、8つの観点（図1左列）と2段階の評価（図1右列）の組み合わせで評価を行うことの複雑さが危惧されたが、学習者がその動作で困難を抱える様子は観察されなかった。しかし、留学生が行った評価を見ると、図8、図9の黒色部分は評価観点のボタン（図1左列）のみ押され、2段階評価（図1右列）のボタンが押され

なかったものが複数あることがわかる。これには、2種類の評価属性が使用できるようにFWMの動作モードを設定していなかったことが原因だと考えられる。このように、動作モードの設定についてFWMの使用法の理解に受講生間で差がみられたことから、特に留学生については、使用法の丁寧な説明とツールへの慣れが不可欠であることが示唆される。

#### 4-3. 学習者の反応

FWMの実践後にA大学においてFWMを用いた評価活動について自由記述で回答を求めた。学習者には自由記述のデータ使用について許可を得ている。学習者の反応は大きく分けてA. FWMを用いた評価活動に対する感想, B. 他者の評価との違いの認識, C. 自己の話し合いのふりかえり, であった。以下に一部を示す。

##### A. FWMを用いた評価活動に対する感想

- (1) 話し合いの評価結果がグラフでパッと見ることができるのは、とても分かりやすくていいなと思いました。
- (2) 2つの議論でグラフが大きく違ったのがおもしろかった。FWMは使っているとボタンをどんどん押したくなった。
- (3) 匿名で皆の意見が見れることも便利なところだと思います。
- (4) 使いやすいけど、グラフが少しわかりにくいがあった。
- (5) どういう意味なのか分からない項目があった。

##### B. 他者の評価との違いの認識

- (1) 1回目の方は私の中で結構「う〜ん」が多かったのですが、みんなと考えがだいぶ違ってびっくりしました。
- (2) 自分の意見と一緒に他の人の意見も見られると、自分の考えと照らし合わせることができたり、反省にもつながると思ったので、次の話し合いがよりよくなるのではないかと思います。

##### C. 自己の話し合いのふりかえり

- (1) 人の話し合いを意識して聞いていると、高校時代に部活で話し合いをしていた時のことを思い出しました。自分はよく聞いていて、話が別の方向に流れると割って入って台をただすことをしていたなあと思いました。

学習者の回答から、FWMを用いた評価活動は、評価結果が評価直後にグラフとなって可視化されることで、評価の傾向や互いの評価の差異が明確になり、気づきの共有を促進する効果があることが示唆される (A(1)-(3), B)。また、自身の経験に関する言及 (C) は、ビデオデータの観察によるものであるが、「人の話し合いを意識して聞いている」という点には、FWMの使用が影響していると考えられる。

一方、グラフや評価項目(評価観点)の意味がわかりにくいという指摘 (A(4)(5)) が見られたことから、システムや評価項目については、活動前に十分な説明と動作確認が必要であると言える。

#### 5. まとめと今後の課題

本研究は、大学での話し合いの教育実践における FWM の活用の可能性と課題を検証した。分析の結果、FWM を用いた評価活動は、評価の傾向や互いの評価の差異が明確になり、気づきの共有を促進する効果があることが示唆された。

今後は、FWM の機能向上、実際の話し合いでの運用、評価研究への応用が課題となる。

まず、FWM の機能向上として、FWM によるビデオデータの参照機能の追加を検討したい。現在、FWM と同様に公開されている FishWatchr (FW) <sup>(2)</sup> では、ビデオデータを取り込むことで評価からビデオデータを参照することができる。FWM の評価データも、ビデオデータとともに FW に取り込めば同様に評価とビデオデータをリンクさせることができるが、今後、FWM 上でビデオデータとのリンクが可能になれば、教師の負担が軽減され、より手軽に学習者のモバイルデバイス上で効果的なふりかえりが行えるようになると思われる。

次に、実際の話し合いでの運用に関する課題である。今回は FWM の話し合い活動への導入の可能性を探るため、実際の話し合い活動ではなく話し合いのビデオデータについて観察・評価を行った。しかし、今後はグループに分かれて同時進行で行われる話し合い活動において FWM を使用する際の留意点等を探る必要があるだろう。

最後に、評価研究への応用である。今回得られた評価結果は、学習者が話し合いのどの部分をどのように評価するのかが、話し合いの進行に合わせて得られた、評価研究にとっても貴重なデータである。評価データと談話データを照合し、話し合いに対する学習者の評価を明らかにすることで、話し合いの授業実践への還元を目指したい。

## 注

(1) 全員の評価結果を正確に統合するためには評価者全員の時間情報を同じにする必要がある。時刻設定の確認については、日本標準時の提供サイト「NICT インターネット時刻供給サービス」(<https://www.nict.go.jp/JST/JST5.html>) を使って時刻を確認した。

(2) 観察支援ツール FishWatchr

パソコンの使用を前提とした観察支援ツールで、以下のウェブサイトで公開されている。

<http://www2.ninjal.ac.jp/lrc/index.php?fw>

## 付記

本研究は科学研究費課題番号 17K01105 「ビデオアノテーションを利用した協同型実習活動支援システムに関する研究」(代表：山口昌也)、課題番号 16K02831 「「話し合い」の多文化間比較研究—文化を越えた対話能力の育成を目指して」の研究成果の一部である。

## 参考文献

- (1) 大塚裕子・森本郁代(編) (2011) 『話し合いトレーニング—話す・聴く・問う力を育てる自律型対話入門』ナカニシヤ出版
- (2) Masaya Yamaguchi, Masanori Kitamura and Naomi Yanagida (2018) ” Development of a Mobile Observation Support System for Students: FishWatchr Mini” Proceedings of LREC2018.
- (3) Yanagida, Naomi (2015) ” The Development of an Educational Program to Foster Discussion Abilities” 14th International Pragmatics Conference

## 教師経験がある大学院生は日本語教師養成課程で どのように教育実践観を変容させたのか

内山喜代成・水野瑛子・村田竜樹・梶原彩子・安藤郁美・千葉月香  
(名古屋大学大学院生)

### 1. 研究の背景と研究目的

岡崎・岡崎(1997)以降, 日本語教育では「自己研修型教師」や「内省的実践家」の養成が目指されている。教師は受け身的に他者が作成した教授法などを鵜呑みにするのではなく, 能動的に教授活動を省察し, 問題点を発見していく存在でなければならない。そこで, 重要となるのが教師の「自己教育力」である(横溝 2002)。養成課程においては, 自身の教育実践を内省し, 成長し続ける教師を養成することが求められている。しかし, 大学などの養成課程のみで, 上記のような能力が身につけられるわけではないと考え, 教育経験を積んだ後に, 改めて自己の教育実践観をふりかえるために, 大学院に入学するということもある。

それでは, 教師経験を経て大学院へ進学した教師はどのように大学院の日本語教師養成課程に参加しているのだろうか。そこで, 本研究では, 国内外の教育機関で日本語教育に携わり, その教育現場で限界を感じ, 教学の幅を広げたいと考え, 大学院に進学した大学院生4名に焦点を当て, 大学院の日本語教師養成を目的とした科目(以下, 養成科目)への参加プロセスを明らかにする。これは4名が養成科目への参加を通して, 教育実践観を変容させたためである。その参加プロセスから養成課程への期待を述べることを本研究の目的とする。なお, 本研究における教育実践観とは, 「教室において, どのような役割を果たし, どのような教育実践を行うのか」という教師としての立場」と定義する。

### 2. 研究方法と分析資料

#### 2-1. 研究方法

本研究では研究方法として複線径路等至性アプローチ(TEA)を用いる。TEAはプロセスを理解しようとする質的研究方法であり, TEAは複線径路等至性モデリング(TEM), 歴史的構造化招待, 発生の三層モデル(TLMG)で構成される(安田ほか 2015)。このうち, TEMでは, 大学院生の養成科目への参加プロセスを描くことができると考えた。また, TLMGによって価値観の変容を描くことができる。この特性は養成科目への参加における大学院生の教育実践観の変容を探るのに適していると考えた。

#### 2-2. 調査対象者と分析資料

本研究の調査対象者は, 海外での日本語教師経験を経た後に, 大学院に進学した4名の大学院生である。調査を進めるに当たり, まず調査協力者に調査の概要と目的, 収集した

データ及び個人情報等の取扱いについて説明を行い、協力者に納得してもらった上で、同意書に署名をもらった。本研究では、大学院生が養成科目へ参加したことをきっかけに、自身の「教育実践観を問い続ける」ようになったことから、これを等至点と設定した。調査協力者の概要は以下の表1のとおりである。

表1 調査協力者概要

名前	授業参加時の課程	教師歴（進学時の教師経験）	大学専攻	現在の専攻	現在の教育機関
A	博士	10年（台湾7年）	中国文学	日本語教育	大学留学生別科
B	修士	9年（韓国3年）	日本文学	日本語学	大学留学生別科
C	修士	5年（ベトナム2年 日本3年）	歴史	日本語教育	日本語学校
D	修士	半年（半年）	英語	日本語教育	なし

表1からわかるように、協力者の大学での専攻は様々であり、日本語教育を副専攻などで学んでいた者、教職課程を修了した者もいるが、日本語教育を学んでこなかった者もいる。このような背景を持つ大学院生は、養成科目を通して、どのように等至点に至ったのであろうか。

### 3. 結果

分析の結果、次のようなプロセスが確認された。4名の大学院生のうち、誰のプロセスかを表すために、A・B・C・Dで示す。共通する経験についてはまとめて述べる。

#### 3-1. 大学院生の養成科目への参加プロセス

Aは大学院修士課程修了後、B・C・Dは大学卒業後に海外の日本語教育機関での勤務を開始した。勤務期間は異なるが、A・B・Dは海外の教育機関で勤務する中で教学に限界を感じ、教学の幅を広げたいと考える。しかし、教育機関の性格や地理的な条件などから、このような問題を、現地で勤務しながら、解消することは困難であった。そこで、問題を緩和・解消するために、大学院進学を決め、帰国する（Dは任期終了時に帰国）。一方でCはベトナムの教育機関で日本語を教えるということに充実感を覚えていたが、任期終了に伴い、帰国する。しかし、帰国後、日本語学校に勤務した際に、同じベトナム人学生に対して、これまでの教育方法が通用しないという経験をする。その理由がわからず悩んだが、大学院へ進学することで教学の幅を広げられ、問題が解消できるのではないかと考え、進学を決める。

A・B・C・Dの大学院進学時期は異なるが、全員、養成科目に参加する（OPP）。この科目は、応用研究と実践研究を対比し、実践研究の手法を理解することが目的とされていた。養成科目への参加をきっかけに、大学院生は教育実践観のパラダイムと多様性を知ることになる。また、養成科目には、頻繁に対話活動が設けられていた（BFP）。その中で、背景や経験が異なるクラスメートや教師の教育実践観を聞き、自身との共通点や相違点を考えるようになる。これは教育実践観が多様であることを知ることにつながった。しかし、この対話活動において、B・C・Dは、自身の教育実践観が言語化できないことが何度かあ



った。

このような経験は、教学の幅を広げようと大学院に進学した B・D を悩ませた。教育実践観のパラダイムを知ることで、過去の教育実践や自身の教育観が間違っていたのではないかと感じるがあった。特に、正解や答えはないとしながらも、担当教師が構成主義的な教育実践観を持っていると感じたことで、B・D は構成主義の概念をなかなか掴めない自分自身を否定的に捉えるようになっていた。B・D にとって、自身の教育実践観の言語化を求められるという経験自体が初めてであった。この経験が自身の教育実践観を問い直すことや、問いに対する深い理解に繋がるということがわからないまま、担当教師から様々なことを問われ続ける状態になっていた。

C は、ベトナムで教育機関から求められる授業方法に対しても疑問を持つことはなかった。しかし、養成科目への参加を通して、構成主義的な教育実践観を知り、これまで行ってきた自身の教育観が古かったのではないかと感じるようになる。また、構成主義的な教育が新しく良いものなのではないかと感じるようになっていった。しかし、C はなかなか自身の教育観を言語化することができなかった。さらに、自分が構成主義的な教育実践観だと主張した意見が、クラスメートや担当教師から「それは構成主義的ではない」と指摘されたことがあり、何が構成主義的な教育観なのか混乱することもあった。また、構成主義的な教育を具体的にどのように自身の実践につなげたらよいのか、なかなか掴めず、「もやもや」していた。

しかし、養成科目への参加を終え、B・C・D は自身の教育実践観が流動的で変容するものであることに気付く。加えて、対話活動での「わからない」、「もやもや」は内的説得力のあることば（バフチン 1996）が構築できない経験となった。それは B・C・D 自身が教育実践をどのように捉えているのか、自問するきっかけになった。対話活動の中で、教師やクラスメートのことばを聞き、自己の考えと結びつけることで、対話活動を前提とした自己の考えを他者に伝えるためのことばを構築することを考えるようになっていった。また、A も対話活動において、教師やクラスメートのことばと自己の考えを結び付け、いい教育実践観が固定的なものではなく、流動的で、変容し続けなければならないと考えるようになる。

大学院生は教師として考え続けることが必要であるということは、知識としては知っていたが、経験はしていなかった。しかし、養成科目の対話活動を通して、考え続けることがどのようなことであるのかということを経験したことで、内的説得力のあることばを構築しようとするようになる。ただし、対話活動において、担当教師は既に答えを持っており、担当教師の教育実践観に沿う答えを導き出す必要があるのではないかと感じることもあった。これは、大学院生が自身の教師経験から、教室における学習者の役割を意識していたことにも起因する。しかし、対話活動を続けるうちに、教師経験がある大学院生として、担当教師の教育実践観をも、自身の教育実践観を問い直すリソースとして捉えるようになる。それは、教師から何か知識などを伝達されているわけではないが、自身の考えが進んでいるという感覚を持つことにつながった。これらの一連の活動は教育実践観を問い続けること（EFP）につながった。

さらに、現在、教育現場を持っている A・B・C については、自身の実践にも対話活動

を取り入れることで、自分の学生にも、自身と同じ感覚を持ってほしいと考えるようになった (2nd EFP)。ただし、いい実践や正しい日本語が固定的なものではないという教育実践観を持ちながらも、ある場面においては、日本人として日本語の容認度や正しい日本語を求められることがあり、これらの葛藤と折り合いをつけつつ、日々の教育実践に取り組んでいる。

### 3-2. 教育実践観の変容

ここまで等至点に至るまでのプロセスについて見てきた。次に TLMG から教育実践観の変容についても見てみたい。上記のプロセスにおいて、教育実践観の変容のきっかけとなったのは対話活動による教育実践観が言語化できないという体験と、その体験による教育実践観の揺らぎである。大学院生は進学前、実践の場での課題に対する答えを見つけることを期待していた。加えて、大学院で学ぶことによって、その答えが得られ、実践の場に還元できると考えていた。しかし、対話活動によって、学んだ知識がそのまま教育現場に還元できないということに気が付く。養成科目において、一つの答えをもとめるのではなく、多様な教育実践観に触れ、自身が内的説得力のあることばを構築するプロセスを体験したことで、わかりやすい正解を求めるのではなく、教育実践観を問い続けることが重要であると考えようになった。さらに自身の実践の場で、このようなプロセスを取り入れるためには、どうしたらよいのか、という悩みを感じるようになる。しかし、この課題に対しても自己内対話や他者と対話を行いながら向き合うことによって、進学前の教育実践観では「悩む」と捉えていた意識を「問い続ける」ことへと変容させていた。

## 4. まとめと今後の課題

以上のような結果は、教師経験を持つ全ての大学院生に共通するものではない。しかし、本研究で対象とした大学院生の教育実践観の変容プロセスからは、正解があることを疑い、自身の教育実践観を問い続けることを経験する場が養成課程に設けられることの有用性が示唆された。

今後の課題としては、以上のような大学院生の教育実践観の変容を担当教師がどのように捉え、養成課程の授業に反映させていくのか、調査していきたいと考える。

### 参考文献

- (1) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習－理論と実践』アルク
- (2) ミハイル、バフチン (1996) 『小説の言葉』伊東一郎 (訳)、平凡社
- (3) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編) (2015) 『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチを学ぶ』新曜社
- (4) 横溝紳一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関する一考察 先行研究調査より」『広島大学日本語教育究』第 12 号, 49-58.

## 余暇活動として学ぶ学習者に対する言語教育サービスの商品化

瀬尾匡輝（茨城大学）

### 1. はじめに

新自由主義的競争が蔓延する社会では、人々は職を得るために自身のスキルや知識を向上させなければならない。言語コミュニケーションスキルも人的資本を増大させるスキルの一つとして捉えられており、教育マニュアルや評価ツールという形として商品化されている (Urciuoli, 2008)。そして、そのような中で行われる言語教育では、テストによって客観的に測定できる言語形式の習得に焦点が当てられ、テストの点数向上のためのテクニックの教授を一義的な目的とした教育実践が行われるという商品化の弊害も指摘されている (McNamara, 2011)。だが、人々は必ずしも人的資本の増大のために言語を学んでいるわけではなく、満足感や喜びを得るために外国語を学習する「余暇活動と消費としての外国語学習」(Kubota, 2011) もある。そのような状況では、学習者は目標言語や外国語学習そのものを楽しみのための商品として消費している。これまでの言語教育の商品化の研究では、人的資本の増大のために行われる言語教育サービスの商品化の過程が明らかにされる一方で、余暇活動としての言語学習に対する商品化は看過されてきた。そこで、本発表では、余暇活動として日本語を学ぶ学習者が多い香港の民間日本語学校の学習者、教師、プログラム運営者にインタビュー調査を実施し、学習者が日本語学習に対してどのような魅力を感じているのか、そしてそれに応じて、教師やプログラム運営者はどのように言語教育サービスの商品化を試みているのかを探った結果を報告する。

本研究では、「商品化」をある物や活動が経済的行為や社会的地位と結びつき、価値を持つようになること、「消費」を対価を支払い、商品を手に入れ、欲望充足やアイデンティティ構築のために費やすことと定義する。

### 2. 調査の概要

本調査は香港をフィールドとした。香港の約7割強の日本語学習者は、民間日本語学校や大学付属の社会人教育機関で学んでいる (国際交流基金, 2017)。これらの教育機関で、学習者は仕事帰りや週末の余暇活動として日本語を学んでいる (瀬尾, 2011; 久保田他, 2014)。そのような状況で、香港の民間日本語学校は余暇活動として日本語を学ぶ学習者をより多く獲得するために教育サービスの商品化を試みており、本調査の対象とすることに適していると考えた。

調査では、香港の民間日本語学校6校の学習者35名、教師28名 (日本語母語話者11名、非母語話者17名)、プログラム運営者7名 (日本語母語話者2名、日本語非母語話者5名) に対して30分から2時間の半構造化インタビューを2017年8月下旬から9月上旬にかけて行った。データの分析では、まずすべてのインタビュー・データを書き起こした

ものを読み込み、調査協力者の言語学習の商品化と消費に対する意識と行動についてカテゴリを生成し、それらの関係について分析した。

### 3. 分析

#### 3-1. 学習者が日本語を学ぶ目的

40年にわたり香港の日本語教育に携わってきたプログラム運営者1氏は、学習者の日本語を学ぶ目的はこの40年で大きく変わったと指摘する。1980年代初めは、日本人観光客向けの宝石店やお土産店等の店員やツアーガイドとして働きたいと考える学習者が多くいた。そして、1980年代後半になると、製造業や商社等の日系企業が香港に進出してきたことにより、それらの企業に就職したいと考える学習者が増えた。このような流れにおいて、1984年に日本語能力試験（JLPT）が始まり、「試験のため」に日本語を学ぶ学習者が多くなったという。かれらは、自分の日本語能力を就職活動の際に「証明」したり、JLPTの取得レベルに応じた「手当て」を職場で得たりするために、JLPTを受験していたのである。このように、1980年代の香港の日本語教育では、文化資本を獲得蓄積するための投資（Norton Peirce, 1995）を目的とした学習者が多くおり、教育機関はJLPT合格を意識して授業を行っていた。

運1<sup>1</sup>: 40年ほど前の学生達（の学習目的）は、まず就職のためです。もっといい仕事を探ことができると、日本語ができるとね。ちょうどあの当時ですか。日本経済もだんだんよくなってね。【中略】まー試験のために勉強する学生がやはり増えました。【中略】試験がないと、（日系企業への）就職も難しいし【中略】（JLPTの）レベルによってね、（企業から）若干手当てが出ていたそうです。

（B校、非母語話者、男性、2017.8.27）

だが、日本のポップカルチャーや日本製品・商品、食べ物が香港に普及し、人々が容易に日本に旅行できるようになった今では、仕事のために日本語を勉強する学習者は少なくなってきている。かれらは社会人として働き、社会経済的地位をある程度確立しているため、文化資本を獲得蓄積するために日本語を学ぶ必要はないのである。それは、日系企業で働く学習者にも垣間見ることができた。例えば、学習者13は日系企業に勤務しているものの、日本語を使う必要には迫られてはいなかった。

瀬尾: （学習者13さんが勤務する日系企業では）日本語は全く使わない？

学13: 使ってないです。（自分の）部門でみんなは広東語で。（香港支社の）CEO、一番上の人、一番偉い人は日本語しゃべれるけど。

（B校、女性、40代、2017.8.31）

では、学習者達はなぜ日本語を勉強しているのだろうか。かれらは、アニメや漫画、ドラマ、J-pop、旅行のためといった日本に対する漠然とした興味から日本語を学びはじめており、日本語を学ぶ明確な目的を持っているわけではなかった。

瀬尾: 将来、日本語を使って何かしたいことはありますか。

学14: ないですね。ただ暇だから、ただ日本語が勉強したい。

（A校、女性、30代、2017.8.31）

かれらは日本語教育が行われる教室で、日本語を学ぶ場や行為そのものを消費の対象として捉えており、日本語を学習すること自体に喜びを見出していたのである。そのため、学習者25のように日本語学習を通して「仕事のストレスの発散」ができると述べる者もいた。

瀬尾: あまりなんか（日本語学習を）やめようと思わない？

学 25: 思わない、一度もないね。【中略】(日本語の勉強は)好きですから、授業のときはすごく楽しいです。  
 瀬尾: ああ、いいですね、いいですね、なるほど。  
 学 25: 仕事のストレスの発散のために。  
 瀬尾: えっ、勉強するのって何かこう結構ストレスがあると思うんですけど、ストレスが発散できるんですか。  
 学 25: 仕事のストレスの発散。  
 瀬尾: どうしてそのストレスが発散できるんですか。  
 学 25: 日本語が好きですから、授業で日本語を使って他のクラスメートと先生と一緒におしゃべりするのは一番楽しいです。 (A校, 女性, 30代, 2017.9.1)

### 3-2. 学校経営とそのなかで教師が抱える葛藤

日本語学校は学校を運営するためには、学習者を獲得し、かれらに日本語を学び続けてもらわなければならない。

運 3: 今、(経営が)黒字になっても、まだ経営状態はですね、いいとは言えないし、香港は今、非常に競争は厳しいですよ。生徒を確保するためにはいろいろな方法を考えないといけないですよ。 (D校, 非母語話者, 男性, 2017.9.2)

だが、学習者達は既に述べたように、日本語を学ぶ場や行為そのものを消費しているため、そこでの学びが面白くなければすぐに別の学校に移ってしまう。

学 15: X日本語学校は宿題が多い。コースも日本語の試験のためが多いです。それはつまらない。【中略】だから、A日本語学校に(移ってきました)。 (A校, 男性, 30代, 2017.8.31)

そのため、プログラム運営者も教師も学習者を引き留めるために「いいものを提供」しなければならないと考えていた。

運 4: 私も(日本の)日本語学校で勤務してましたけど、日本で教える場合って、やっぱり留学生ってビザっていう縛りがあるので、(日本語が)好きとか好きじゃないにかかわらず、学校にはもう行かなければならないっていうものですけど、海外の場合はそういう縛りがない状態なので、やっぱりこちらがいいものを提供していかないと、学生は続けないんですよ。「この先生つまんないから、もう辞める」とか、「この教科書面白くないから、もう他の学校に行こう」とか、やっぱりそういうふうに簡単にできる環境なので、いかにその一人のお客さんをここに留まってもらわかっていうのは、やっぱり教師の技術とか面白い内容を提供するとかっていうのは、やっぱり、そうですね、日本で教えてるときよりもやっぱり意識はしますよね。 (E校, 母語話者, 女性, 2017.9.4)

また、非常勤の教師にとっては担当する授業の数が収入に影響を与えることもあり、学習者をやめさせたくないとする者もいた。

教 23: 例えば、うちのミーティングのとき、「前学期はこういう生徒30人ですけど、今回は、ああ、見て、こういうふう減ってるんですよ。だからみんな頑張ってください。頑張りましょう」と校長先生が(言っていました)。【中略】(授業が)減ったら私たちはアルバイトだから、えっと、人数が減ってクラスを持たないと来学期は仕事が減っちゃう。それは問題ですよ。 (D校, 非母語話者, 女性, 2017.9.3)

教 3: 一番ヤバイのはこの学校では、(学習者は)月々に(学費を)払ってるから。それで学生がやめたりするんですよ、(日本語学習の)途中で。結構多いんです。【中略】もうすごい減って、すごい減るんです。  
 瀬尾: クラスがなくなると違うクラスに入れてくれたり【=を担当させてもらえたり】とかはないんですか。  
 教 3: 入れてくれることが多いんですけど、先生の評価が悪くなったり、最終的に、その、クラスがなくなる

前にもう（学習者の数が）8人とか7人とかになったら、やっぱり学校側もちょっと考えたりしてるんじゃないですか。この先生大丈夫かなとかって。もう（担当する授業を）任せない。そういう同僚も見たりしました。やっぱりプレッシャーがありますよね。（B校、非母語話者、女性、2017.8.28）

また、日本語学校では利益を出すため、一クラスの学習者数を多くしていることもある。そのため、教室には幅広い年齢層や興味・関心の学習者が混在しており、教師は多様な学習者に合わせて授業を行うことに難しさを感じていた。

教14: クラスの人数が多いんですね。だから教えるときに自分の焦点をどこに合わせるかが、（香港に来て教えた）最初の1年ぐらいはもう手探りで、多分あの、かなりずれたことをやってたと思いますね。（A校、母語話者、女性、2017.8.31）

教10: 1クラスの人数が多いので。（1クラス）30人か40人くらいのときもあるので、で、みんな（日本語を学ぶ）目的はバラバラですよ。だから、結構難しいですよ。（B校、母語話者、女性、2017.8.30）

### 3-3. 学習者の獲得を目指して

では、そのような多様な学習者に対して、学校や教師はどのようにして学習者を獲得し、かれらの満足度を高めているのだろうか。プログラム運営者も教師も「楽しい」授業を学習者が求めていると感じていた。

運3: 正直に言うと、私は、うーん、一種の逃げ道としましょう、学生からコンプレイン【＝クレーム、文句】がこなかったりっていうのはあれですよ、これは（教師にとって）最低限（必要なこと）だと思います、最低限ね。【中略】先ほどそのコンプレインを（学習者が）言っていないっていうのはイコールやっぱり楽しく学べるっていうのが基本だと思います。（A校、非母語話者、男性、2017.8.31）

教25: 多分、みんな本当に趣味の子【＝趣味として日本語を学習する人】がほとんどなので、なんか楽しいことを求めているような気がします。【中略】（日本語が）わかって楽しいと、本当にあの一、笑う楽しい、面白い。本当はどっちも求めていると思うんですけど、あの、笑う楽しいがあれば多分OKになる。（E校、母語話者、女性、2017.9.4）

だが、既に述べたように教室には様々な興味・関心を持った学習者がおり、一つのテーマに絞ってしまうと、全ての学習者を満足させることは難しい。

教18: できれば一人一人その一、好きなものをこう拾い上げて、それにまつわるものを出したり、関連付けたりしたいですけどね。当たりはずれがありますよね。その若い子は、まーアニメに興味がある。で、アニメのこと話すとおじさんお婆さん【＝年配の学習者】はもう全然知らない。で、なんかその文化とか習慣とかちょっと堅い話になるともう若者は別に（興味がない）。「本当に今の日本人そうなの？」みたいな（感じ）で。そういうバランスが難しくて。（A校、母語話者、男性、2017.9.1）

そこで、教師の多くは、全ての学習者を楽しませる方法として、「当たり障りのない」日本に関する「雑学」的な知識を紹介することで、学習者の満足度を高めようとしていた。

教10: 大学で教えたり、中学で教えたりとかで年齢層が同じ人に対して教えるんだったら、もっと違った教え方もあるのかもしれないんですけど。（私は）年齢層がバラバラ、興味も目的もバラバラの人に教えないといけないので、まーあの一、通り一遍なって言ったら変ですけど、なんか、あの、当たり障りのない、雑学ですかね。【中略】教科書には書いてない、多分辞書引いても辞書には載っていないみたいなことを。例えば習慣で使ってる言葉とかを教えると、授業に来てくれないと聞けないわけだから、そういう風なモチベーションを持って（日本語の学習を）続けてくれたらいいなと思って、雑学を結構話してます。

(B校, 母語話者, 女性, 2017.8.30)

また、学習者の多くは、日本語を学ぶ意欲を高めたり、自分の日本語の実力を知ったりするために JLPT を受験している。

瀬尾: 仕事でも日本語を使わないし、アニメや漫画ももう理解できるのに、どうして JLPT を受験するんですか。

学 2: 今は (アニメや漫画は) 理解はできるんですけどね、その JLPT はね、その、えー、なんか、そのもっと難しい文法とか、それを覚える、そのモチベーションですね。なんか、その言葉だけ理解できると、アニメは大体理解できるんですけど、正しい文法を勉強したいと思いますから、JLPT を受けます。

(A校, 女性, 20代, 2017.8.27)

学 12: 自分で勉強するのはなんかやる気がないんです。だから、テスト【=JLPT】がないと全然勉強しないと思う。

(B校, 男性, 30代, 2017.8.30)

学 25: 今までは文法をたくさん勉強しましたが、でも、8年生になっても【=日本語上級コースを受講しても】あまり話すチャンスが少ないですから、実は話すときは正確に日本語を使えるかどうかわかりません。

だから、テスト【=JLPT】で自分のレベルがわかります。(A校, 女性, 30代, 2017.9.1)

このような学習者は文法の解説や試験対策のための日本語授業を求めることもあり、教師は学習者の「満足度」を高めるために、文法や試験を意識した授業を行っていた。

教 9: 文法の説明を求める学生が多いので、本当に私自分が心配になるくらい、教科書の文法の説明、講義形式の授業になってます。

(B校, 母語話者, 女性, 2017.8.29)

教 10: 私は文法をきっちりするようにしているんですね。参考書【=文法書】みたいな内容まで説明してあって、そういう勉強が好きな人は、香港人って結構その、日本人と同じで、文法にのっとって、なんかコツを説明してあげると、食いついてくるじゃないですか。あの、いわゆる、受験勉強の勉強の仕方。なので、耳から覚えて、さあみんなで発話して、一緒に読んでくださいねよりも、どこにポイントをおいて、どこを見たらどう分かるみたいなのを言ってあげるほうが、なんか満足度があるみたいで。

(B校, 母語話者, 女性, 2017.8.30)

教師の中には、このような文法や試験を重視した教育方法に疑問を持っている者もいる。だが、受講生の数が減ってしまうことをプレッシャーに感じてしまい、自分が真にやりたいことを「妥協」せざるを得ない状況もあった。

教 14: やっぱりクラスの人間が減っていくのは、やっぱりストレスっていうか、プレッシャーになりますね。

瀬尾: そのプレッシャーはどうしてプレッシャーに感じられるんですか。

教 14: 学校の経営のこととか考えたら、で、やっぱり自分の評価につながると思うから、だからあんまり私のやり方をこう出し過ぎても良くないと思うんですね。ある程度は、まあ言い方は悪いけど妥協して、相手【=学習者】のやり方に合わせるっていうような。

瀬尾: ああ。それはどう思いますか。何かこうやりたいことと妥協っていうのは。

教 14: うーん。まあでも、そうですね、しょうがないと思いますし、あとは、結局その、今ここ【=この日本語学校】で勉強してる人たちは JLPT に受かりたいとか、旅行に行つて話せばいいっていう人達なので、そんなにその、何ていうのかな、実際に日本に住んで言葉を使うっていうのとは違いますよね。そうなるとそんなにその、プロセスなくても問題はないじゃないですか。だからその辺はもう、あ、この人たちはその、使えばいい、合格できればいいって言うんだからっていうことを自分に言い聞かせてる部分はありますね。

(A校, 母語話者, 女性, 2017.8.31)

#### 4. 考察

余暇活動として学ぶ日本語学習者の「満足度」を高めるためには、「楽しい」授業を提供することが求められていた。その中で、教師達は教室にいる学習者の「満足度」を高め、日本語学習を継続させるために、すべての学習者にとって「当たり障りのない」雑学の紹介や文法や試験を意識した授業を行うようになっていた。つまり、余暇活動としての日本語教育の現場でも、人的資本を増大させるスキルを身につけるために行われる言語教育同様、テストによって客観的に想定できる言語形式の習得に焦点が当てられ、テストの点数向上のためのテクニックの教授を一義的な目的とした教育実践が行われるという商品化の弊害を確認することができたのである。

学習者は日本語を学習すること自体に喜びを見出しているため、このような文法や試験を重視した学習に対して疑問を持つ者はいなかった。だが、教師は受講者数が減ってしまうと担当する授業も減ってしまい、収入が下がってしまうことから、自身の教育観とは裏腹に文法や試験を重視した授業を行わなければならない、葛藤を抱くようになっていた。

#### 注

- (1) プログラム運営者を「運」、教師を「教」、学習者を「学」と省略する。

#### 参考文献

- (1) 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』 <<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>> (2018 年 9 月 19 日)
- (2) 久保田竜子他 (2014) 「余暇活動と消費としての日本語学習」 第 9 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 (編) 『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』 (pp. 69-85) ココ出版
- (3) 瀬尾匡輝 (2011a) 「香港の上級の日本語生涯学習者の動機づけ—学習者の日本語ヒストリーから動機づけを探る」 『アジア日本研究』 1, 11-25.
- (4) Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.
- (5) McNamara, T. (2011). Managing learning. *Language Teaching*, 44, 500-515.
- (6) Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- (7) Urciuoli, B. (2008). Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 25, 211-228.

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP12K13481 の助成を受けたものです。



## 落語の理解を支援するための E ラーニング教材の開発と試行

—文化とことばの両面から—

酒井たか子・三谷絵里（筑波大学）

### 1. はじめに

落語は、一人の落語家が何役もの登場人物を演じる会話を中心に物語を進めるが、誰が誰にどのような状況で話をしているかについての説明はほとんど行われないうちで話が始まる。聞き手は、使われている語彙の理解に加え、性別、年齢、身分などを含めた役割語、相手に応じて使い分けるスピーチスタイルなどの言語情報や非言語情報を理解することが求められる。また、落語は日本社会における人間関係や文化、習慣などのエッセンスが凝縮されており、さらに笑いが中心に存在しているという特徴を持つ。これらのことから、酒井（2001）は、日本語、日本文化を学ぶ上で利用価値の高い教材であると述べている。

しかし、日本語学習者がどのように落語を理解し、面白さを味わえるかについての研究は緒についたばかりであり、理解が困難なところなどのような支援を行えばよいかという研究はほとんどない。そこで、酒井らは学習者の必要に応じて個別に対応が可能な E ラーニングが有効であると考え、教材開発を始めた（酒井・山田 2016）。

E ラーニングの開発は近年インターネットやコンピュータの発展とともに進んできており、従来の語彙や文法を習得するためのドリル的なものだけでなく、文化社会的文脈に繋がるものが重視される方向に広がりをもたせている。本教材では、日本人の笑いが理解できるようになることを目標に、生の映像を利用して自律学習を促す E ラーニング教材の作成を試みた。本稿では、はじめに E ラーニング教材 RASILE を紹介し、次に日本語学習者に試用してその有効性を検討した結果について報告する。

### 2. E ラーニング教材「RASILE」の紹介

日本語学習者が落語を理解するための E ラーニング教材「RASILE（RAkugo Social Interaction and Language Education）」<sup>1)</sup> は、学習者がオンラインで一人で学べることを目的に設計した。

図 1 がトップページで、初めて使用するとき、Registration にアドレスを登録する。二度目からは ID とパスワードを入力し LOGIN する。

中心となるコンテンツは、以下の二つである。(1) 落語の動画と理解を支



図 1 RASILE トップページ

援するためのクイズ・クイズ解説、あらすじ。(2) 落語についての日本語及び英語による解説。

今回扱う小咄の動画は、留学生を対象に開いた落語会の映像から切り取ったものであり、特徴として以下のことがあげられる。

- ① 「落語家」「長さ」「内容」「難易度」で小咄が選択できる。
- ② 東京3人、大阪1人のプロの落語家<sup>2)</sup>が演じている。同一の内容の小咄を異なる落語家で聞き比べることができる。
- ③ 小咄の長さは最短3秒、最長1分20秒であり、1分以内のものが多い。
- ④ 難易度は、日本語能力試験の語彙レベルおよび内容の理解しやすさから「1: やさしい」～「4: 難しい」の4段階に分かれている。

ビデオ選択の画面(一部)を図2に示す。2018年現在、34動画、小咄としては20種類が視聴可能である。



図2 RASILE ビデオカタログ



図3 RASILE 動画画面

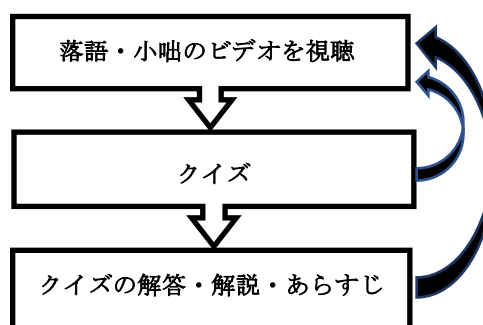


図4 学習の流れ

図3は、動画視聴の画面である。左側に動画、右枠にはスクリプトが示される。また「クイズ」ボタンをクリックするとクイズ画面に移動する。クイズは各小咄の理解の促進に役立つような内容を3～6問作成し、解説を付けた。選択問題、写真を見て解答する問題、イラストを見て解答する問題、音声聞いて文字を入力するディクテーション問題など様々なタイプの問題が用意されている。

学習者は図4で示したように、初めに落語・小咄のビデオを視聴し、次にクイズを行う。その後 submit ボタンを押すとクイズの正誤と解説画面となり、最後にあらすじを読むという流れになる。クイズの後や解説を読んだ後に動画に戻って、何度でも繰り返し視聴することで効果的に学習することができる。

### 3. Eラーニング教材 RASILE の試行結果

Eラーニング教材 RASILE の教育的な有効性および使いやすさの情報を得る目的で、3名の初中級から上級の日本語学習者に試行した。その際、試行状況を録画し、さらにインタビューを行った。本稿では、日本語学習者が理解困難であったことばと文化の問題をケースごとに取り上げ、Eラーニング教材 RASILE の有効性について検討する。

#### 3-1. ことばの理解とその支援

##### 3-1-1. <ケース1>学習者にとって難易度の高い語彙の理解

日本語初中級レベルの非漢字圏日本語学習者に小咄「体中痛い」（図5にスクリプトを示す）を視聴させた。一回目の視聴では一部のことばの理解にとどまり、何が面白いのか分からなかった。その後、図6に示すクイズ問題「「こっせつ」は何ですか」の質問と選択肢の絵から、未習の語彙である「こっせつ」の意味が分かったときには、腑に落ちた様子が見ええた。また解説で英語「骨折(fracture)」で語彙を確認し、「あらすじ」図7を読むことで確信をもって納得したとのことだった。その後、再度動画を視聴した際には、笑いが起こった。学習者は、音声で聞いた未知語を推測し解決できたこと、そして笑うことができたことで、達成感が得られたようだ。

「どういたしました。」  
「すみません。先生。体中痛いんですよ。」  
「体中が痛い。」  
「そうなんです。」  
「頭を押すと痛いんですよ。肩、痛いんですよ。お腹押すと痛いんですよ。体中痛って変な病気でしょうか。」  
「あ、指を骨折してます。」

図5 「体中痛い」のスクリプト

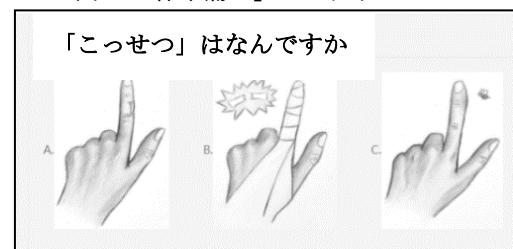


図6 「体中痛い」のクイズ

ある人が体が痛くて病院に行きました。手でさわると体が全部痛いのです。医者に聞いたら、指のほねが折れていました。

図7 「体中痛い」のあらすじ

##### 3-1-2. <ケース2>掛詞の理解

漢字圏の上級日本語学習者に小咄「ねずみ」(A)の動画(スクリプト図8)を視聴させ、何が分かったか尋ねたところ、「ねずみ」「大きい」「小さい」という語彙は聞き取れたが何が面白いのか理解できなかった。続けて、「ねずみ」(B)の動画(スクリプト図9)を視聴させたところ「チュウ」がネズミの鳴き声であることが分かったが、掛詞としての大きさを表す「中(チュウ)」の理解には至らなかった。「中」は、「大・中・小」(ダイ・チュウ・ショウ)と並んでいれば初級でも理解可能な語彙であるが、音声情報による「大きい」「小さい」から「中(チュウ)」を推測することは難しい。そこで掛言葉を理解させるために丁寧にステップを踏んだクイズ(図10)を追加することにした。その後、学習者に「あらすじ」(図11)で確認させ、再度動画を見せたところ「落ち」の部分で笑いが起きた。日本の笑いには洒落など掛詞で笑わせるものが多いが、日本語学習者にとって音声で聞いたことばから二つの意味を推測し理解するのは難しく、丁寧な支援が必要であることが分かった。

夜になりますと台所をねずみが  
 チョロチョコロチョコロしてます。  
 これを何とか捕まえようと、箱を持っ  
 てきて  
 「あ、捕まえた。やっとねずみを捕ま  
 えたよ。やあ大きなねずみだったな。」  
 「いや、そんなことないだろう。小さ  
 かったよ。」  
 「そんなことない。大きなねずみだっ  
 たよ。」  
 「いや小さかったよ。」  
 「いや大きいよ。」  
 「小さいよ。」「大きいよ。」「小さいよ。」  
 「大きいよ。」と言っていると、  
 中のねずみが「チュウ。」

図8 「ねずみ」スクリプトA

ねずみをね、二人の男が捕まえたん  
 ですよ。ねずみ、チュウチュウチュ  
 ウチュウ、っていうんですね。チュ  
 ウチュウチュウって鳴くんですよ。  
 日本ではね。  
 「捕まえた！ねずみ！ ねえ、ねず  
 みこれ大きいでしょう？」  
 「あー、でもこれ小さいよ。」  
 「いや大きいよ、これ。大きいねず  
 み。」  
 「小さいよ、こんなの。」  
 「大きいよ。」「小さいよ。」ってケ  
 ンカしていると  
 下のねずみが「チュウ。」

図9 「ねずみ」スクリプトB

- Q1 ねずみのなきごえはなんですか。  
 a.ワンワン b.ニャーニャー c.チュウチュウ  
 Q2 ねずみの大きさはどのぐらいですか。  
 a.大きい b.小さい c.わからない  
 Q3.この話の中で、「中」の読み方はなんですか。  
 a.なか b.ちゅう  
 Q4 二つのことばがかけことばになっています。何と何ですか。  
 a.ねずみのなき声 b.ねずみの大きさ c.ねずみの名前

図10 「ねずみ」の掛詞理解のためのクイズ

二人の人が箱でねずみ (mouse) をつかまえました。一人が「このねずみは大きい」と言いました。もう一人が「このねずみは小さい」と言いました。二人がけんかをしていると、箱の中にいるねずみが「チュウ (squeak/middle)」と言いました。

図11 「ねずみ」あらすじより

### 3-1-3. <ケース3> 上方方言（大阪弁）の学習支援

RASILEには東京の落語家と大阪の落語家が同じ小咄を話している動画が多数含まれている。図12に上記で扱った「ねずみ」の上方方言のスクリプトを示す。

初めに上方方言の動画を見た初中級レベルの学習者は、ほとんど理解できないと言っていたが、東京のことばで内容を理解した後で上方方言の動画を見ると、「内容が何となく理解できるのが、珍し

「あ、このねずみ大きいんちゃうか」  
 「そんなことないわ。小さいで。」  
 「いや大きいて。」  
 「いや小さいて。」  
 「大きいで。」  
 「小さいで。」  
 「大きいで。」  
 「小さいで。」  
 言うてたら中のねずみが「チュウ。」

図12 「ねずみ」スクリプトC

く、面白い」というコメントを寄せた。

さらに深く上方方言について知りたいという学習者のためには、「ねずみ」を例にとると、「～ちゃうか」「ゆうてたら」などの特徴的な上方方言を取り出し、解説を加えた。また上方方言と標準語をまとめて一覧にして示したページも用意した。ここでは上方方言の音声を確認しながら標準語の意味を確認することができ、日本語学習者から「標準語との対照表がついていてわかりやすく、大阪弁は少ししか知らなかったが集中的に勉強できてよい」との高い評価を得た。

### 3-2. 文化的背景や知識を必要とする小咄の理解とその支援

文化的背景がわからないと理解できない小咄の一例として「花咲じいさん」(スクリプト(図 13)を取り上げる。この小咄の落ちは「花咲(はなさか)じいさん」と「離さんか(はなさんか)、じいさん」のことばの洒落であるが、上級日本語学習者が視聴した時のインタビューでは、「花咲じいさん」は誰なのか、「ポチ」は何なのか、「ポチ」は何をしているのか、何故「ポチ」は土をほるのか、など、日本で育った子供たちが絵本などで得ている背

うらの畑でポチがなきます。正直じいさんが行きますと、  
「ああこれこれ、ああ、ポチ、そんなところを掘ってな、人が落ちると、いかん。怪我をするから、ポチ、そんな所を、ほっちゃいけませんよ。」  
と、花咲かじいさんは、優しく言いましたが、ポチは犬ですから、そんなことはわかりません。  
一生懸命、地面を、ターッと。  
「これこれポチ、そんな所をほっちゃいかんと言うのがわからんのか。」  
花咲かじいさん言いましたが、ポチはかまわず、ヤーッと、地面を掘ります。  
「これポチ、言うことを聞きなさい。」  
花咲かじいさん言いましたが、ポチは構わず地面をカッカカッ。ついに花咲かじいさんは頭にきましてね、ポチのしっぽを持って、  
「言うことを聞け！」  
と、自分のほうへ引きずり寄せました。ここで初めてポチが口をききました。  
「はなさんか、じいさん」

図 13 「花咲じいさん」のスクリプト

クイズ：

- Q1. 「はなさかじいさん」は何ですか。  
a. 日本の昔話にでてくるおじいさん  
b. 花を作る仕事をしているおじいさん。
- Q2. ポチは何ですか。  
a. おじいさんの名前  
b. おばあさんの名前  
c. 犬の名前  
(後略)

解説：

花咲(はなさか)じいさんは、日本の民話の一つ。優しい正直な老夫婦(年寄りの夫婦)ととなりに住んでいる悪い老夫婦の話。優しい老夫婦は犬に親切にしたおかげで幸せになり、悪い老夫婦は不幸になった話。  
歌も有名なので子どもたちによく知られています。歌を探して、( )にどのような言葉が入るか聞いてみましょう。  
♪うらの畑で( )がなく。  
( )じいさん、ほったれば、  
大判小判がザクザクザクザク

図 14 「花咲じいさん」のクイズと解説

景知識を持っていないことが明らかになった。そこで、クイズ、解説を利用して知識を補うことを試みた。解説の中には、「調べてみましょう」や、「探して聞いてみましょう」という開かれた問いかけもあり、学習者の自律的な学習を支援することを狙っている。(図 14)

#### 4. まとめ

落語 E ラーニング教材 RASILE は、落語、小咄の面白さが分かるようになること、または面白さが分からなくとも日本語母語話者がなぜ笑っているのかが理解できるようになることを目指して開発した。本稿では小咄を取り上げ、日本語学習者に試用して有効性や改善点について検討を行った。本教材の特徴を以下にまとめる。

学習者のレベルや好みによって、動画および、その支援としてのクイズ、解説やあらすじなどが選択でき、学習者それぞれにあった使い方ができる E ラーニング教材である。

小咄は動画の時間が短いため何度も繰り返し視聴できることは大きな利点である。分からなかったことが、E ラーニング学習後の再視聴の際には分かるようになることで達成感を味わいやすい。また同じ小咄を異なる落語家で聞いて、内容が理解できた時の満足感も大きく、表現やことばの違いに焦点をあてて広がりを持たせることもできる。特に上方方言に関しては、解説や音声付きの一覧が効果的である。

内容の理解に関しては、学習者に対するインタビューから、誤解したまま「分かったつもり」になっていたり、「分からないことに気づかない」場面が多くみられた。そこで、必要な部分を意図的に注目させて、学習者自身に「分かった」と気づかせるようなクイズ作成を工夫した。学習者が再度視聴した際に笑いが起こることで、理解したことが確認できる場面が多かった。

また、単に答えを与えるだけでなく自律的学習に繋がるよう「調べてみましょう」「日本人に聞いてみましょう」のようにオープンに問題を投げかけ、探索的に関連事項に関心を広げるきっかけとなる支援の工夫も行った。

今後、調査で得られた意見をもとに、クイズ解説の充実や、漢字にひらがな・英訳をつけるなどの改良を加え、より多くの日本語学習者に使用評価を得たうえで、広く公開を行う予定である。

本発表は、日本学術振興会化学研究費補助金による挑戦的萌芽研究「日本の話芸における「おかしみ」の理解の研究法 ―笑いの文化差の視点から―」（課題番号：23652028 研究代表者：酒井たか子）の助成を受けている。

注 1) RASILE の URL (2018 年 10 月 1 日)

<http://www.sakai-tsukuba.org/Rakugo/index.php?Rakugo>

2) 柳家さん喬師匠、桃月庵白酒師匠、春風亭一之輔師匠、林家染雀師匠には、ご協力をいただきありがとうございました。

#### 参考文献

(1) 酒井たか子(2001) 「中上級日本語学習者が落語を通して学べるもの」『日本語教育方法研究会会誌 8 巻』14-15.

(2) 酒井たか子、山田亨(2016)「落語・小咄を利用した日本語学習支援 CALL プログラムの開発と試行」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集 31』69-80. 筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター.

## メキシコ人日本語教師の現状と課題

—AGU州のメキシコ人日本語教師へのインタビューから—

岡田朋美（元・MexicoCENDICS 語学学校）

### 1. はじめに

メキシコ中部では、日系企業の進出に伴い、日本語に対する関心が高まってきている。メキシコ中部のアグアスカリエンテス（以下AGU）州は、1984年に日系企業が工場を設立、さらに2013年にも新工場を設立しており、関連会社も多数存在する地域である。AGU州には、メキシコに2校ある日本人学校のうちの1校があるが、こうした背景を受けて1997年に認定されたものである。メキシコの日本語教育は、もともと日系人子弟を対象に行われてきたが、1980年代後半から1990年代初めにかけて、継承語としての日本語から外国語としての日本語教育に変化をしている。（国際交流基金メキシコHP）

外国語としての日本語は、AGU州では、主に大学や語学学校で学ぶことができる。筆者が所属した語学学校の日本語学習者は、1994年に7名からスタートしたが、2018年現在、150名にまで増加している。日本語の授業は日本人日本語教師がメインで行うが、近年、学習者の増加に伴い、メキシコ人日本語教師の活躍が望まれるようになってきた。しかし、メキシコ人日本語教師の採用に関しては明確な基準がない。そこで、メキシコ人日本語教師の現状を把握するため、AGU州の教育機関で働くメキシコ人日本語教師にインタビューを行うことにした。

### 2. 調査目的

インタビュー調査において、明らかにしたかった点は2点である。インタビューの1点目は「どのような人が日本語教師として働いているのか」である。ここでは、①メキシコ人日本語教師の年齢・性別、日本語学習歴、日本語学習の開始場所、②日本語教師歴、日本語教師として所属している機関、③日本語のレベル（JLPTのレベル）、④日本語学習の動機を尋ね、メキシコ人日本語教師自身について明らかにすることを目指した。

インタビューの2点目は「どのようなクラス（授業）を担当しているか」である。ここでは、⑤どのような学習者に対して日本語を教えているのか、⑥学習者はなぜ日本語を学んでいると思うか、といった授業に対する質問をし、日本語の授業の現状を把握することを目指した。そして、これら結果をもとに課題を発見し、AGU州の今後の日本語教育について考察を行った。

### 3. 調査方法

AGU州にある大学と語学学校で働くメキシコ人日本語教師に対して、インタビュー調査をした。調査時期は2017年10月～12月、本調査の協力者は12名である。調査協力者

は、AGU 州にある大学 A と語学学校 B のメキシコ人日本語教師がメインとなった。インタビューは半構造化の形で行い、同意を得て IC レコーダーに記録した。また、インタビューに先がけて、大学 A で日本語の授業を受けている学生、および語学学校 B の日本語クラスの学習者に対して、「日本語に関するアンケート (Encuesta)」を 2017 年 5 月～6 月に行った。調査協力者は 21 名であった。アンケートでは、日本語を勉強している理由について尋ねた。これを項目⑥に関連するものとして、考察の材料に加えた。

## 4. 調査結果

### 4-1. インタビュー 1 の結果

#### ① メキシコ人日本語教師の年齢・性別、日本語学習歴、日本語学習の開始場所

メキシコ人日本語教師の年齢は 20 代～30 代であり、12 名中、男性は 4 名、女性は 8 名であった。日本語学習を開始した年は 2005 年～2015 年の間であり、日本語学習期間は 3 年間～12 年間であった。日本語学習期間の内訳としては、約 3 年間 1 名、約 3 年半 1 名、約 4 年間 1 名、約 5 年間 3 名、約 6 年間 1 名、約 7 年間 1 名、約 8 年 2 名、約 10 年間 1 名、12 年 1 名、であった。また、12 名中、AGU 州外で日本語学習を始めた人が 3 名いた。場所は、メキシコシティ(MEX)連邦区 2 名、チワワ(CHI)州 1 名であった。また、出身は AGU 州の隣のサカテカス (ZAC) 州だが、日本語学習が目的で AGU 州の大学に進学し、学んだ人が 1 人いた。

#### ② 日本語教師歴、日本語教師として所属している機関

日本語教師歴は、約 3 か月～約 5 年間であり、約 3 か月 1 名、約半年 2 名、約 1 年間 2 名、約 2 年間 2 名、約 3 年間 2 名、約 3 年半 1 名、約 4 年間 1 名、約 5 年間 1 名であった。所属機関については、大学 A が 7 名、語学学校 B が 7 名（うち 1 名は語学学校 C と掛け持ち 1 名、大学 A と語学学校 B の両方が 1 名）であった。また、インタビューでは、もともとは子供向けに日本語を教えていた人が 1 名いた。そのほか、かつて日系の会社に勤務したことがある人が 3 名、日系の会社で現在 IT 技師として勤務している（日本語教師を副職として行っている）人が 1 名、通訳をしている人 1 名がいた。

#### ③ 日本語のレベル (JLPT のレベル)

JLPT のレベルであるが、N2 合格 2 名、N3 合格 3 名、N4 合格 4 名、N4 不合格 2 名、受験経験なし 1 名であった。

#### ④ 日本語学習の動機

教師自身の日本語学習の動機としては、音楽や料理といった日本の文化的な要素やアニメ・マンガを挙げた人が 5 名と多かったが、日系企業等への関心も 4 名と多いものであった。その他の動機は、日本での駐在経験がきっかけであった人が 1 名、配偶者がメキシコで働く日本人である人が 1 名、日本語教師に好感を持ったからという人が 1 名いた。

アニメの場合だが、子供の頃に日本の TV 番組を見ていた人が多くいた。また、マンガの場合はインターネットを通して知ったというケースが多いようであった。メキシコでは



書籍の価格が高く、マンガ本を手にする機会はあまり多くないとのことであった。

#### 4-2. インタビュー2の結果

##### ⑤ どのような学習者に対して日本語を教えているのか

メキシコ人日本語教師の場合、全員が初級担当であった。AGU州では、初級の学習者は多いが、中級以降は少ない。AGU州内では、日本語学習が進んでいる大学Aであっても、学習者の受講希望者人数によって開講するかどうかが決まるため、中級以上のクラスが安定的に供給されていなかった。中級以上になると、独学で学習するか語学学校のプライベートレッスンで学ぶことになっていた。また、語学学校Bのメキシコ人日本語教師は、日系企業や会社の工場で働くメキシコ人を担当することが多く、語学学校からの各会社への派遣という形で、就業後にグループレッスンを行うものであった。

##### ⑥ 学習者はなぜ日本語を学んでいると思うか。

異文化に対する興味関心が学習動機を中心となるが、大学Aでは、日系企業等に興味を持ったり、通訳になりたいと考えたりする学生が少なくないことがわかった。前述のEncuestaでも、「日本語を学ぶ理由」について、「AGU州に日本企業が多いから」と答えた学生が11名いた。また、「日本の何が一番興味があるか」では、「会社・仕事」と答えた学生が4名いた。メキシコ人日本語教師の一人も、「メキシコなら（日本語学習の動機は）州によります。AGUなら2つのタイプがある。（一つはアニメ・マンガだが）、ここでは日本の会社が多いですから、通訳になろうという人は多い」と答えていた。

## 5. 考察

### 5-1. インタビュー1についての考察

メキシコ人日本語教師として活躍する世代は若く、日本語教師になって日も浅い教師も多い。だが、メキシコ人日本語教師の一人が、日本語学習環境があるため、ZAC州からAGU州に来たと話している。近隣の州でもAGU州なら日本語学習の場があると認知されているといえる。AGU州は、学習の環境が整いつつある時期にきているのだと考える。

教師歴は3年～5年の間であったが、割と短期で職場を変えるケースが多かった。メキシコでは、ジョブホッピングは当たり前であり、むしろ、生涯を通して一か所で働くという事は少ない。メキシコ人日本語教師の場合も同様で、現在は日本語教師だが、将来は通訳になりたいという希望を持つ教師もいた。日本語教師が魅力ある職業としてメキシコで定着するためには、研修会や教師間ネットワークの充実がさらに必要となる。

日本語能力についてだが、JLPTのN4合格者が4名と最も多かった。入門・初級前半の場合、メキシコ人日本語教師がスペイン語を使用しながら行うことになる。このため、N4不合格のレベルでも授業を行うことは可能だが、初級文法が定着していないレベルで教師になることには問題があると考えられる。インタビューでも、N4レベルのメキシコ人日本語教師の発話は、敬体と常体が混ざる、基本文法を間違える等の問題もみられた。JLPTの取得だけが目標となつてはいけませんが、日本語教師を名乗るのなら、初級文法の習得は必須であると考えられる。

## 5-2. インタビュー 2 についての考察

今回のインタビューでは、メキシコ人日本語教師の全員が初級の担当であった。AGU 州では、初級の学習者が多く、中級以上の学習者が少ない傾向にある。大学の場合、中級の授業は受講者が足りず開講されないことがあるが、通訳になりたいと考える学習者もいる。今後、日本に関する仕事への関心が高まれば、こうした目標を持つ学習者も増えていくに違いない。また、学習者のレベルが上がれば、教師のレベルの向上も望まれる。メキシコ人日本語教師の日本語能力の判断基準として、JLPT が参考となることが多い。こうした試験を利用することもよいのではないかと考える。

日系企業や会社の工場で働くメキシコ人の場合、日本語学習は、文化理解や日本人とコミュニケーションをとることが中心となっている。なぜなら、仕事は、スペイン語もしくは英語で十分行えるからである。このため、日本人日本語教師よりもメキシコ人日本語教師が好まれるのだと考える。メキシコ人日本語教師は、日本語を教えるだけでなく、仕事が進むよう、メキシコや日本の文化の相違点や類似点を把握し、理解を促していくことが重要になる。文化的な要素を理解するためには、メキシコ、日本、双方の視点からの情報共有が必要である。日本人日本語教師との情報共有をし、新しい情報を取り入れることができる機会があるとよいと考える。

日本語学習の動機について尋ねると、ほとんどの教師・学習者が、まず、異文化への興味関心を挙げる。だが、日系企業等で働きたい、通訳になりたいという人もいる。日本語学習の動機はさまざまであったが、AGU 州では、仕事と日本語が結びつきやすい環境にある。貧富の差が激しいメキシコにおいて、日系の企業等で働くことは、魅力の一つとなっている。AGU 州で日本語教育が発展していくためには、仕事という視点を意識した支援が必要になると考える。

## 5-3. インタビューで気づいたこと

以上を踏まえ、インタビューで気づいたことを 2 点を挙げたい。

1 点目は、時間に対する感覚の違いである。今回のインタビューにおいても、約束の時間に遅れるメキシコ人日本語教師が少なくなかった。また、同じ時間にほかの人と会う約束をしている（今回はそちらの人を待たせる形でインタビューを行った）という教師もいた。こうしたことから、やはり、メキシコと日本では、時間に関する感覚はかなり違うといえる。授業においても、遅刻に寛容である教師もいた。それはインタビューにおける「遅刻はしょうがない」という意見からもうかがえる。これも文化的な違いの一つだと考える。だが、日系企業等で働くことになった場合は、こうした文化による感覚の違いには、十分な注意が必要となる。

2 点目は、教材・教具についてである。メキシコでは書籍の価格が高く、書籍自体も手に入れにくいため、テキストを購入できる人が少なく、コピーを取ったものを使用することが多い。また、プリントの場合、大学 A の授業では、コピー代を学生から徴収する教師もいた。語学学校 B でもコピーをあまり利用できる環境ではないため、プリントは積極的に使わないという教師もいた。こうしたこともあり、PC を利用することが多いようであ

った。特に、日本文化を紹介する際は、YouTube を使うと話す教師がほとんどであった。こうした媒体は多様な日本を紹介することができる一方で、日本に対する間違ったイメージを与える危険もある。授業でどのような教材・教具を使用したのか、教師同士で確認するなど、情報共有する必要がある。

## 6. AGU 州における日本語教育の課題と展望

AGU 州で、今後、日本語教育を発展させるためのキーワードとしては、仕事の日本語が挙げられる。これには、二つのタイプが考えられる。

一つ目は、仕事で日本人と関わるために行うコミュニケーションの日本語であり、主に日系企業や会社の工場で働くメキシコ人従業員等に対してのものである。日本文化の理解、さらに、日本の基本的なビジネスルールの知識も必要となるが、レベルは初級である。教師は主にスペイン語で日本を教えるため、現状では、教師の日本語能力が低くても対応できる。メキシコ人日本語教師の数が少ないという問題もあるが、今後、日本語教育を発展させるためには、メキシコ人日本語教師自身の日本語レベルを上げていく必要がある。今後は、教師全体のレベルアップをどのように行うのが課題となる。初級文法の知識は必須であり、異文化理解、コミュニケーションと初級の知識を織り交ぜた教師研修などを行うことが有効だと考える。また、JLPT を利用するなど、教師自身の学習のモチベーションを上げるための目標を設定することもよいと考える。

二つ目は、ビジネス日本語である。主に通訳や翻訳をする人が学ぶ日本語であり、レベルは中上級である。日系企業等で働く場合、ビジネスの文化的要素を理解し、立場による使い分けや適切な言語表現ができなくてはならない。また、日墨の文化の相違を理解していく必要がある。こうしたニーズへ対応していくためには、日本人日本語教師の協力が必須だが、海外の場合、現地の日本人日本語教師の皆が日本語教育やビジネスに精通しているとは限らない。今回の調査で、5名（かつて勤務経験がある人3名、現在働いている人1名、通訳をしている人1名）が日系の会社などでの仕事の経験を持っていることがわかった。こうした人材を活用し、情報共有のために連携を図ることも重要である。

## 7. おわりに

2017 年アメリカの大統領が変わり、メキシコにある日系企業の問題も注目されたが、AGS 州を含めたメキシコ中部では、依然として日系企業の存在は大きい。日本語学習者も増加しているが、メキシコ人日本語教師の現状把握や育成は、あまり進んでいない。メキシコにおける日本語教育支援の検討のきっかけになればよいと考える。

### 参考 HP

国際交流基金・メキシコ 2016

<https://www.ipf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/mexico.html>

## 看護師を目指す留学生のための実習に即したライティング教材の開発

山元一晃・加藤林太郎（国際医療福祉大学）

<共同研究者>浅川翔子（同上）

### 1. 教材開発の背景と目的

大学や専門学校などで看護師を目指す留学生は、現場での看護記録を模した書類のみならず、実習の行動計画や、施設の調査などを所定の様式に記入するような課題も求められる。これらは、多数出版されている一般的なアカデミック・ライティングの教科書（たとえば、アカデミック・ジャパニーズ研究会 2015 など）では扱われない。また、少なくとも最近10年間の間に、看護記録や実習記録の書き方を中心とした留学生向けのテキストは出版されていない。

一方、経済連携協定（EPA）により来日した看護師候補生のための日本語教育の知見は増えつつあり、海外産業人材育成協会（2011）は、病院内でのコミュニケーションや記録の記入を含む総合的な日本語教材となっている。しかし、この教材での様式は、実務を想定したものであると考えられるため、看護を学ぶ留学生にとって必要十分な内容になっているとは言い難い。

また、看護学生を対象とした教材も多数存在するが、留学生の使用は想定されていない。例えば、石川（2016）では、内容面での過不足や、看護独特の言い回しなどの紹介はあるが、箇条書きの書き方や名詞化の方法など、留学生向けの教材である小森・三井（2016）等で扱われているような項目は含まれていない。

上記の状況に鑑み、発表者は、看護学科の教員と共同で、①「実習を含む大学等での学びに即していること」、②「非母語話者を対象とした専門分野における日本語教育に有用であること」を念頭においた新しい看護学生向けライティング教材を開発した。

### 2. 教材開発の過程と教材の内容

日本語教師である発表者2名と看護学科の教員である共同研究者1名が定期的に打ち合わせを行い教材開発にあたった。まず、共同研究者の所属学科において課されるレポート・実習記録等を整理した。そこから、看護教員の視点で重要であると考えられる課題および日本語教員の視点で留学生にとって難しいと考えられる課題を抽出した。また、基本的な編集方針として、学生の実習の過程に即した順序で提示し、実習前にそれを擬似体験できるようにした。発表者および共同研究者による協議の結果、以下の内容とすることに決めた。

#### 【第1章】 実習前

##### ・第1課 私の理想の看護師

- ・第2課 施設情報
- ・第3課 行動計画
- 【第2章】 実習中
- ・第1課 患者情報の記録
- ・第2課 1日の振り返り
- ・第3課 看護展開
- ・第4課 看護計画
- ・第5課 先生とのメール
- 【第3章】 実習後
- ・第1課 まとめのレポート

第1章（実習前）の第1課では、実習の前に自分自身の看護観を確認するためのレポートを書く。看護観は、「自分の体験を整理分析し理論化し先駆者の理論と関連付けて書いたもの（高谷 2017）」であるという。そのため、主観的な内容と、客観的な内容を織り交ぜて書く必要がある。また第1章（実習前）の第2課、第2章（実習中）、第3章（実習後）は、実習中や実習前後に書く様々な文書（行動計画、施設情報シート、看護記録等）への記入を中心としている。看護観を書くレポートや、実習記録への記入は一般的なアカデミック・ライティングの教材にはなく、本教材の大きな特徴である。また、特に多種多様な項目についての記入を含む点で、海外産業人材育成協会（2011）のような看護師候補生向け教材にもない特徴である。

次に、執筆過程について述べる。まず、共同研究者が見本を作成した。その後、加藤が、その見本を改悪した。これは、悪い見本を批判的に読むことで、自分が書く際にも批判的に書けるようにとの狙いである。その上で、山元が、改善点および改善の方法を詳しく解説した。加藤が、各改善点について、それぞれ、練習問題を付した。最後に、全体の手本を示し、白紙の様式に記入する練習を加えた。このような形式は、石川（2016）等他の看護学生向けライティング教材にもない特徴である。

### 3. 各課の構成

本節では、各課の構成について述べる。各課の構成は以下の通りである。

- 第1部 どこを直したらよくなる？
- 第2部 どうしたらもっとよくなる？
- 第3部 練習

まず、第1部では、看護教員の作成した手本を、3名で協議の上改悪したものを学習者が見て、どのように直したら良いのかを主体的に考える。このページのヒントは、修正すべき箇所についた番号のみである。第1部の例として第2章の一部の見本を図1に示す。

ここでは、実習に行く予定の施設について調査し、様式に記入する。注目すべき箇所には、番号が振ってあり、第2部以降この番号に従って解説が示される。

**実習施設の概要**

年 月 日  
実習グループ：  
学籍番号：

施設の概要	
施設名	●●リハビリテーションセンター
施設の理念	私たちが目指すのは、「多様な価値観で互いを尊重し共に生きる社会」です。そのために、次のような特色ある取り組みを展開しております。
職員構成 (人数、職種)	リハビリテーション専門医はもちろん、看護師、作業療法士、理学療法士、言語聴覚士、管理栄養士、社会福祉士といったスタッフが60名程度在籍し、週に1度(水曜日)に多職種カンファレンスを行うことで、利用者様とその周囲の方々の状況を共有し、問題と目標を明らかにすることで、よりきめ細かな支援を行っております。
看護師の役割	医師の診療を手伝い、病人の看護をすること

図1 第1部の例(第2章)

次の第2部では、図1に振られている番号に従って解説が加えられる。解説の執筆は、発表者、共同研究者と協議をしながら行った。第2部の例として、第1部と同様に第2章の例を図2に示す。

① ウェブサイトの情報をそのまま書いてしまい、不必要な情報が入っていたり、不自然な日本語になっていたりしませんか。

例1

施設の理念	私たちが目指すのは、「多様な価値観で互いを尊重し共に生きる社会」です。そのために、次のような特色ある取り組みを展開しております。
-------	--

✓ ウェブサイトの情報をそのまま書いていて、項目に合っていない。

✓ 必要な情報と必要でない情報が含まれている。

この項目は「施設の理念」を記入することになっています。ここに記入されている文章のうち、理念が示されているのは、前半の部分だけです。前半だけを抽出するようにしましょう。この文の場合、「私たちが」の部分も不要です。改善例のように、直すとシンプルでわかりやすいです。

改善例：

施設の理念	「多様な価値観で互いを尊重し共に生きる社会」を目指している。
-------	--------------------------------

図2 第2部の例(第2章)

まず、図1の番号に対応する番号が示され、何が問題であるのかを端的な疑問文で示

す。その上で、具体例を示し、注目すべきポイントを箇条書きで1～2点示す。さらに、より詳しい説明を付す。最後に、改善された例が示される。その他、使い方や注意点などを詳細に説明する必要のある箇所については、コラムを付した。

各部のまとめとなる第3部は、第2部で説明したそれぞれのポイントについての練習問題と、実際に様式に記入する練習問題からなる。第3部の例として、第1部、第2部と同様に第2章の例を示す。図3はそれぞれのポイントに対応する練習問題である。

①大事な名詞を取り出そう（箇条書き）

Q1：「目的・特色」の項目から、「利用者」「職種」の情報を「全て」書き出しましょう。

(1)利用者の特徴

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(2)このセンターの職種

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Q2：職員は何名程度在籍していますか。どこに書いてありますか。

\_\_\_\_\_名程度（\_\_\_\_\_）に書いてある。

Q3：Q1～2の情報をフォームに記入してみましょう。

利用者の概要	
利用者の特性	_____ ・ _____（_____） ・ _____ ・ _____

施設の概要	
利用者の特性	（_____） _____ _____ _____

POINT！ 上位概念や、全体を表す語は、「上」「左」に。  
 下位概念の語は、「下」「右」「（\_\_\_\_\_）の中」に

図3 第3部の例（第2章）

実際に様式に記入する課題は、図4、図5のようになっている。まず、図4のように課題の問題文と、第2部での解説を踏まえた手本が示される。この手本を参考に、図5のような未記入の様式が示されたページに記入する。このように段階を追って、練習をすることができる。

**【課題】**

自分の住んでいるところに近い病院やリハビリ施設について、ウェブサイトにて情報を集めて、フォームに記入してください。

施設の概要	
施設名	●●リハビリテーションセンター
施設の理念	「多様な価値観で互いを尊重し共に生きる社会」を目指している。
職員構成 (人数、職種)	60人程度。リハビリテーション専門医、看護師、作業療法士、理学療法士、言語聴覚士、管理栄養士、社会福祉士。
看護師の役割	・バイタルサインなどより早期異常発見、予防を行う。 ・利用者の全体像を把握し生活全体を支える。
他職種間の連携	毎週水曜日に多職種カンファレンスを実施しており、利用者の状況を共有し、問題と目標を明らかにしている。
実習施設のサービス内容	運動療法、日常生活動作（食事、排泄、着替えなどの日常的な活動・行為）の訓練、マッサージ、栄養指導、趣味的活動への援助

図4 第3部 手本の例（第2章）

**実習施設の概要**

年 月 日  
実習グループ：  
学籍番号：  
氏名：

施設の概要	
施設名	
施設の理念	
職員構成 (人数、職種)	
看護師の役割	
他職種間の連携	
実習施設のサービス内容	

図5 第3部 課題記入様式の例（第2章）

以上、本節では、第2章を例に、各課の構成を簡単に紹介した。



#### 4. 想定される使用法

本テキストは、実習が始まる前の大学や専門学校の1年次前半で使用することを想定しているが、基礎的な実習が終わったあとに使用することも可能である。各課内は、順を追って使用することを想定しているが、それぞれの課は独立しているため、必要に応じて取捨選択しても特に問題はない。

また、授業で使用する事が望ましいが、十分な解説を加えているため、学習者が自習用に用いることも可能だと考えられる。また、専門科目の授業において、補助教材として使用することもできると思われる。

授業で教師とともに使用する場合、以下のような使用を想定している。第1部では、悪い例を見て直した方がよいところがどこかを考えさせ、問題点を認識させる。第2部では、テキストの解説に沿って詳しく説明し、学習者のレベルに応じて文法的なことや、語彙の情報も付け加える。第3部では、第2部の各ポイントに焦点をあてたシンプルな練習問題を解き、十分なフィードバックを行った上で、第2部後半の様式への記入を行う。これも教師のフィードバックを前提としている。なお、本テキストは専門教育を補うことを前提としているので、看護教育的な観点でのフィードバックは必ずしもしなくてよい。

#### 5. 今後の課題

本テキストは、発表者の所属大学にて使用することを前提としていたため、このテキストに汎用性があるかの確認を十分にはしていない。今後は、看護学部を有する大学への調査を実施し、大学横断で使われている課題を整理し、留学生が在籍する大学・専門学校等で活用できる教材としたい。

また、本テキストは、発表者自身が試用を開始したところである。そのため、学生からのフィードバックや、使用にあたっての問題点を検証できていない。発表者の所属大学での試用が終わり、改良や訂正等を加えた後、他大学等での試用をお願いしたいと考えている。

#### 参考文献

- (1) アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2015) 『改訂版 大学・大学院 留学生の日本語 論文作成編④』アルク.
- (2) 石川ふみよ (2016) 『実習記録・看護計画の解体新書』学研メディカル秀潤社.
- (3) 海外産業人材育成協会 (2011) 『専門日本語入門 場面から学ぶ看護の日本語 【本冊】』凡人社.
- (4) 小森万里・三井久美子 (2016) 『ここがポイント！レポート・論文を書くための日本語文法』くろしお出版.
- (5) 高谷修 (2017) 『看護学生のためのレポート・論文の書き方：正しく学ぼう「書く基本」「文章の組み立て」』金芳堂.

## 日本語教科書における「美化語」分析

—BCCWJ と教科書データの語彙の比較から—

滝島雅子(早稲田大学大学院生)

李在鎬(早稲田大学)

### 1. 本研究の背景と目的

「美化語」は、「お酒」や「ご褒美」のように、接頭辞の「お」や「ご」を主に名詞に付けて、ものごとを丁寧な敬語のことを言う。しかし「お」や「ご」を付けるかどうかは語によって違い、個人差・男女差・地域差・場面差などもあるため判断が難しい。また日本語教育においては、「お」や「ご」が付いた敬語名詞について、比較的説明がしやすい尊敬語や謙譲語を中心に学習が行われ、それ以外の「美化語」や周辺の慣用的な表現については、積極的な学びが行われているとは言えない(井上 2011)。そのため、学習者の中には「お」や「ご」の不自然な使用が定着することがある。

そこで本研究では、学習者にとって主な教育リソースである日本語教科書のテキストデータと、日本語母語話者の言語使用を代表する「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese : 以下 BCCWJ)の双方の「美化語」の使用傾向を分析し、両者の一致点・相違点(ずれ)を明らかにすることで、日本語教育における「美化語」の導入方法について、具体的な提言を行うことを目的とする。

そのために、本稿では以下の2つの研究課題を設定した。

RQ1) BCCWJ と教科書データでは、使われる美化語に違いがあるか。

RQ2) BCCWJ と教科書データでは、それぞれの美化語の頻度にどのような違いがあるか。

以上の2つのRQを明らかにしたうえで、日本語教科書での美化語の導入方法を考察する。

### 2. 分析方法

本研究では、調査資料として2種類のデータを使用した。1)BCCWJのコアデータ<sup>(1)</sup>と、2)初級から上級までの日本語教科書の82冊分のテキストデータである。1)の総延べ語数は1,175,051語(2018年6月29日検索)、2)の総延べ語数は1,111,995語である。それぞれの美化語のデータの収集は、以下の3つのステップで行った。

【ステップ1】 BCCWJのデータから検索ツールの「中納言」を使って<語彙素「御」+普通名詞>のパターンの検索を行い<「お」「ご」「御」+普通名詞>の用例1,650件を得た。

【ステップ2】 文章の計量的分析ツールであるKH Coder(樋口 2014)を使い、教科書のテキストデータの中の<「お」「ご」「御」+普通名詞>を抽出し、2,034件の用例を得た。

【ステップ3】 ステップ1)と2)で得られた用例について、1件ずつ前後の文脈から主観判定を行い、「尊敬語」「謙譲語」「美化語」の敬語の3分類に振り分けた。

以上の手順を経て、BCCWJと教科書のデータのそれぞれの美化語の用例、それぞれ1,033

件と 1,249 件を収集した。得られた用例に対して、1) 頻出語の比較、2) 美化語出現率の比較、という 2 つの方法で分析を行った。1) は、RQ1 に対応するもので、BCCWJ と教科書データにおける美化語の語彙の違いを明らかにする目的で行った。2) は、RQ2 に対応するもので、個別の美化語の BCCWJ と教科書データでの頻度の違いを明らかにすることをねらいとしている。なお、「美化語出現率」とは、当該の語が使われる際に、「美化語」として使用される頻度を表し、以下の計算式で算出した。

$$\text{美化語出現率 (\%)} = \text{当該語の美化語の頻度} \div \text{当該語の全体の頻度} \times 100$$

### 3. 調査結果

#### 3-1. 「お」「ご」「御」の付く名詞の敬語分類

2 つのデータから美化語を抽出するために行った敬語判定の結果は表 1 のようになった。

表 1 「お」「ご」「御」が付く名詞の敬語分類<sup>(2)</sup> (語)

敬語分類	BCCWJ	教科書データ
尊敬語	571 (34%)	705 (35%)
謙譲語	46 (3%)	80 (3%)
美化語	1033 (63%)	1249 (62%)
総計	1650 (100%)	2034 (100%)

判定の結果、BCCWJ と教科書データから抽出された「お」「ご」「御」が付いた名詞の用例の敬語分類は、「美化語」が約 60% で最も多く、次いで「尊敬語」が約 30%、「謙譲語」はわずかに 3% という比率でほぼ一致していた。

#### 3-2. 美化語の頻出語の比較 ～BCCWJ と教科書データの語彙のずれ～

次に、BCCWJ と教科書データで、どのような美化語がよく使われているかを調べるため、BCCWJ と教科書データそれぞれの高頻度の美化語上位 20 語を算出した(表 2)。網掛けの太字の語は、当該データでのみ上位 20 語に入った語である。このうち「\*」の語は当該データでのみ使われ、もう一方のデータでは使用がなかった語である。なお、表 2 には「ご」「御」が付く語がないため、以降は「お」に代表させて記述する。

表 2 を見ると、BCCWJ の頻出語のうち、網掛けの太字の語を除く 14 語までが教科書データでも共通して使われていることがわかる。BCCWJ と教科書データともに、「お金」の頻度がもっとも高く、BCCWJ で「お金」に次いで頻度が高い「お店」「お互い」「お客さん」は教科書データでも上位 10 語以内に入っており、ある程度高い頻度で使われている。

しかし、BCCWJ データでのみ上位 20 語に入った語(網掛け太字の語)が 6 語あり、このうち、「\*」が付いた「お気に入り」「お話」「お墓」「お昼」の 4 語については、教科書データで全く使用されていなかった。また「お土産」については、教科書データでも上位 30 語以内に入っているものの、「お友達」については、教科書データでは上位 70 語以内(頻度 2)と頻度が低く、両データで違いが見られた。

一方、教科書データでのみ上位 20 語以内に入った 6 語(網掛け太字の語)のうち、「お湯」

「お医者さん」はBCCWJでも上位30語以内(それぞれ頻度6、頻度7)に入っているが、「お皿」「お手本」「お城」に関しては、BCCWJでは頻度が3以下と低く、「お祈り」に関しては全く使用がなかった。

表 2 美化語の頻出語の比較<sup>(3)</sup>

No.	BCCWJ		教科書データ	
	美化語	頻度	美化語	頻度
1	お金	138	お金	210
2	お店	66	お酒	90
3	お互い	54	お茶	88
4	お客さん	49	お風呂	60
5	お年寄り	33	お客さん	55
6	<b>*お気に入り</b>	28	お寺	53
7	お茶	24	お菓子	45
8	お風呂	18	お店	36
9	<b>*お話</b>	18	お互い	33
10	<b>*お墓</b>	15	お客	32
11	お祭り	13	<b>お皿</b>	33
12	お客	11	お年寄り	32
13	<b>*お昼</b>	11	お祭り	30
14	<b>お友達</b>	11	お正月	29
15	お菓子	10	<b>お湯</b>	25
16	お酒	10	お弁当	21
17	お寺	9	<b>お医者さん</b>	20
18	<b>お土産</b>	9	<b>お手本</b>	18
19	お弁当	9	<b>お城</b>	15
20	お正月	8	<b>*お祈り</b>	14

### 3-3. 美化語出現率の比較 ～BCCWJと教科書データの使われ方のずれ～

次に、表2で示したBCCWJでの高頻出語上位10語について、「美化語出現率」(計算式は2章参照)を求め、その値が高い順に示した。また、それぞれの語について教科書データでの出現率も求めた(表3)。さらに、表3の値の分布をもとに統計的な分類方法である階層的クラスタ分析を行い、グループ化を行った(図1)。

表 3 美化語出現率の比較(%)<sup>(5)</sup>

No.	美化語	BCCWJ	教科書データ
1	お気に入り	100	0
2	お茶	96	67.7
3	お年寄り	80.5	82.1
4	お金	62.4	70.8
5	お互い	62.1	94.3
6	お風呂	64.3	80
7	お墓	28.8	0
8	お店	28.4	10.9
9	お客さん	22.1	20.6
10	お話	4.2	0

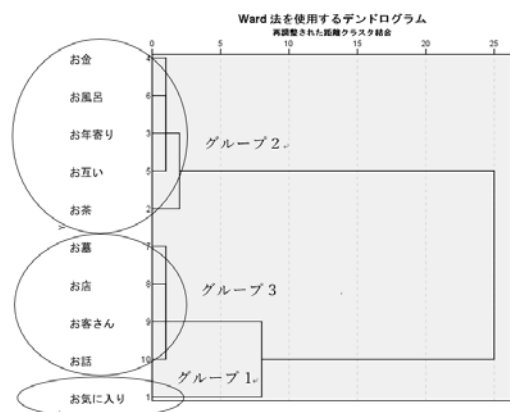


図1 階層的クラスタ分析の結果

クラスター法は Ward 法を使用し、距離はユークリッド距離を用いた。BCCWJ と教科書データでの美化語出現率の分布から、3つのグループで最適な分離が得られた。グループには BCCWJ の出現率の高い順に 1~3 の番号を付けた。

まずグループ 1【お気に入り】は、教科書データでの使用はないが BCCWJ での出現率が 100%であり、「お」を付けないと意味が通じない語である。グループ 2【お金、お風呂、お年寄り、お互い、お茶】は、BCCWJ でも教科書データでも、出現率が 60%を超えるものである。「お」を付けなくても意味は通じるが、一般的に「お」の付いた美化語の形式で使われることが多い語と言える。最後にグループ 3【お墓、お店、お客さん、お話】は、BCCWJ でも教科書データでも出現率が 30%以下と低く、場面によって「お」が付いたり付かなかったりといった「ゆれ」<sup>(4)</sup>が大きい語と捉えられる。

#### 4. 考察

BCCWJ と教科書データの分析から、「お」の付く名詞に関して、日本語教科書全体としては現代の日本語母語話者の使用実態とほぼ同等の敬語の種類が使われていることが確認できた。しかし美化語に関しては、頻出語の種類や頻度について、両データ間の「ずれ」が明らかになった。本章ではこれを踏まえ、日本語教育において、1) どのような美化語を学習すべきか、2) 美化語をどのように導入すべきか、の 2 点を考察する。

##### 4-1. どのような美化語を学習すべきか ～美化語の頻出語の比較から～

「お」を付けて美化語とするかどうかは、語によって違い、個人差・男女差・場面差などもあるため判断が難しくルール化しにくい。だからこそ日本語教育においては、現代日本語の傾向をふまえ、使用頻度の高いものから効率的に学習することが重要である。今回明らかになった、BCCWJ の頻出語上位 20 語は、いわば美化語の基本語彙と捉えることができよう。しかし分析結果から、BCCWJ の頻出語に含まれている「お気に入り」「お話」「お墓」「お昼」が、教科書では全く使われていないことが明らかになった。

例えば「お気に入り」は、BCCWJ では、以下のような場面で使われている。

- (1) ジーコ監督のお気に入りの中村選手は…。 (『週刊新潮』2004)  
(2) お気に入りのジョギングコース。 (『Hanako』2004)

「お気に入り」は、このほか、インターネットなどの「ブックマーク」という限定的な意味でもよく使われており、学習すべき語として教科書に加えてもよいであろう。

また「お話」「お墓」「お昼」に関しても日常的によく使われており、特に「お墓」のような神仏関係の語は、「お」を付けずに使うと、場面によっては、ぞんざいな印象を与えるというリスクを伴う語であるという点から考えても、教科書で扱うべき語と言えよう。

一方で、「お祈り」は、BCCWJ では使用はなく教科書データでのみ使われていた。教科書の元データをたどると、宗教上の習慣を紹介する場面で使われており、日本語教育に特徴的な語とも言える。美化語の学習に関しては、このように学習者がよく使うと思われる語も取り入れつつ、一般的に使用頻度の高いものから学べるよう配慮が必要だと思われる。

#### 4-2. 美化語をどのように教えるべきか ～美化語出現率による段階的導入の提案～

前述のように、実際のコミュニケーションでは、「美化語を使うか、非美化語を使うか」については、個人差・男女差・場面差などによって「ゆれ」がある。今回、BCCWJと教科書データの頻出語の美化語出現率について階層的クラスター分析を行った結果、3つのグループに分類できた。これらを、「ゆれ」の観点から位置づけると、以下のようになる。

グループ1【お気に入り】	: 「ゆれ」がない美化語
グループ2【お金、お風呂、お年寄り、お互い、お茶】	: 「ゆれ」が小さい美化語
グループ3【お墓、お店、お客さん、お話】	: 「ゆれ」が大きい美化語

ここからわかるように、美化語は、語によって、「ゆれ」がないものから大きいものまでさまざま連続的である。日本語教育における美化語の学習に関しては、教師がこうした傾向のある程度把握したうえで、学習者のレベルに応じて、段階的に導入することが有効である。

**第1段階** まず、グループ1～2のような語については、「お」が付いた美化語の形式で、基本語彙として初級から導入するべきであると考えられる。その際に、グループ1の語については、「お」を付けないと意味が通じないこと、「お」の敬語的な意味は薄れ通常語として使われていることを説明する必要がある。またグループ2については、「お」を付けなくても意味は通じるが、出現率から判断して一般的には非美化語より美化語が使われることのほうが多い語と言える。こうした語は、逆に「お」を付けないとぞんざいな印象につながる可能性があるため注意を促す必要がある。

**第2段階** 次に同じグループ2でも、「お茶」(BCCWJの出現率96%)は、ほぼ「ゆれ」がないが、「お金」「お互い」「お風呂」(BCCWJの出現率60%台)には、少し「ゆれ」がある。例えば「お金」は、BCCWJでは、場面によっては非美化語も使われている。

- (3) a. ライブでも、こんなだったら金返せというぞ！ (Yahoo!知恵袋 2005)  
b. 「時は金なり」だけじゃないけど、飛行機のほうが早い… (Yahoo!知恵袋 2005)

(3)aは、いわゆる「悪態をつく場面」であり、bは「時は金なり」という慣用句の中の使い方である。こうした表現のバリエーションは学習レベルが上がるにしたがって、より複雑なニュアンスを伝える手段として、また、美化語の誤用のリスクを回避するための情報として必要になってくると思われる。しかし、グループ2の教科書データの出現率は、BCCWJより高い傾向が見られ、「ゆれ」に触れる機会は相対的に少ないことが予想できる。

一方、グループ3の「ゆれ」が大きい語は、その語が使われる文脈や場面、個人差・男女差・地域差によって、「お」が付いたり付かなかったりする語である。こうした語は、場面や話者によって使い方が変わってくるため、誰が誰にどのような場面で使うのかという状況設定とセットで学習することが重要である。例えば、「客」と「お客さん」について、BCCWJでは、以下のような使用が見られる。

- (4) a. 初めて行く店の場合は、お客さんが入っているかないかで判断します。  
(Yahoo!知恵袋 2005)

- b. ちゃんと球団が努力すれば地方のほうが客は入りますよ。 (Yahoo!知恵袋 2005)
- c. 三階広間は、落語家の汗やつばが飛んでくるほど、演者と客が一体となれる迫力満点の寄席を作り出した。 (産経新聞 2003)
- d. 無差別な密売は減少しているが、携帯電話を利用して客に接触場所を指定する密売が多数敢行されている。 (警察庁『警察白書』2004)

日常会話では(4)aのように「お客さん」もよく使われるが、bのようなビジネス上の会話や、cのような客観的に事実を述べる場合、dのような公的な文書の中などでは「客」も使われる。こうした使い分けの情報は、初級の段階で理解するのは複雑で負担が大きいが、中級・上級レベルにおいて、より多様で複雑なコミュニケーションに対応する中で、また話し言葉だけでなく書き言葉における表現も習得していく中で、学習者によっては必要な情報になってくると思われる。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、BCCWJと教科書データの頻出語の比較を通して現代日本語における美化語の傾向を捉え、それに即した学習者への導入の方法を考察・提案した。以下がRQへの回答である。

RQ1)→2つのデータでは、使われる美化語に違いがある

RQ2)→美化語は、頻度によって3つのグループに分けられ、2つのデータの間で頻度に差が見られた。

今回は、テキストデータの量的分析に基づき、あくまでも、美化語の頻度と出現率に焦点を当てて論じた。それぞれの語を学習者のレベルに応じて、「どのような状況設定や教材を通して導入していくか」という具体的な方法に関しては、今後の課題としたい。

## 注

- (1) BCCWJ全体の約100分の1の量の約110万語に相当する、人手により解析精度を高めているデータ(BCCWJ全体の解析精度が約98%であるのに対しコアデータの解析精度は99%以上)。
- (2) 表1では、敬語判定ができた語のみをデータとして扱う。複合名詞(「お家事情」など)や慣用句(「お目にかかる」など)として成立するものは、対象外とした。
- (3) BCCWJでは「ごはん」は「御飯」として1つの語彙素となっているため除外した。「お金」「おカネ」など読み方が同じで表記が違う語は代表的な表記(「お金」)に統一した。
- (4) 「ゆれ」とは、「1つの言語において、ある語が同一時期に、語形・発音・アクセント・語法・表記などの面で、2つの形あるいは言い方が共存して用いられている現象」(『大辞林第二版』)を言う。
- (5) 教科書データのうち、「0」は、その語が使用されていないことを意味する。

## 参考文献

- (1) 井上史雄(2011)『経済言語学論考一言語・方言・敬語の値打ち』明治書院
- (2) 樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版

## 孤立環境における日本語学習の意味

—スーダンの ODA 日本語教育の現場を事例に—

内山聖未（16 歳の仕事塾）

### 1. 研究背景

筆者はこれまで、政府開発援助 (Official Development Assistance: 以下 ODA) を一元的に担う JICA 国際協力機構 (以下 JICA) からの派遣でトンガ、タンザニア、セネガル、スーダンでの日本語教育に従事してきた。これらの国々は、日本・日本語との接触が極めて薄い、いわゆる「孤立環境」での日本語教育であった。「孤立環境」とは、「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」(福島・マリーナ 2006) のことである。

筆者はどの任地においても、孤立環境である現地で熱心に日本語を学ぶ学習者と多く接してきたが、日本人関係者の多くは、「なぜ彼らは日本語を学ぶのか」「日本語を学んでも役に立たないのに」などと、彼らの存在に懐疑的な反応を示すことが多く、彼らの日本語学習の意義が理解できずに困惑する様子であった。

実際に、JICA の日本語教師派遣において、日本語学習に実利性がないという理由で教師派遣が停止されたり中断されたりする事例が、孤立環境の現場で存在していることから、現地の学習者たちにとっての、目に見えにくい学びの意義を、派遣側である日本人関係者 (以下、日本側) が理解できているのか甚だ疑問に感じていた。つまり日本語学習の意義についての受け止め方には日本側と学習者の間で齟齬があるように思われた。

日本側は、日本語学習が就職や留学などのキャリアに直結するという意味での「実利実益」をモノサシとして海外の日本語学習の意義や成果を捉えがちであり、このモノサシをそのまま孤立環境においても用いている傾向が見うけられる。しかし、そのような狭義の「実利実益」に直結せずとも、学習者は日本語学習を通して彼らなりの「大きななにか」を得ているのではないか。現場の教師もそれを見逃してしまうかもしれないが、日本語学習の意義を問うにあたり、それは本質的なものなのではないか。そしてこれこそが、孤立環境の中でも特に開発途上国における日本語教育において日本側が注意深く感じ取り理解すべきものなのではないか。孤立環境の日本語教育に従事してきて感じたこのような問題意識が本研究の出発点である。

### 2. 研究目的

本研究は、以上のような問題意識から、孤立環境での日本語学習者たちの学びの現状と意識を調査によって明らかにし、学習者が得ているものはどのようなものなのかを探り、学習者たちの日本語学習の意味の構築を試みることで、そして、孤立環境での日本語教育について開発援助の観点から考察することを目的とする。



調査の対象は、筆者が2012年6月から2013年6月までJICA青年海外協力隊の日本語教師短期隊員として赴任したスーダンである。首都ハルツームにある国立ハルツーム大学アフリカ・アジア研究所(Institute of African Asian Studies、以下 IAAS)を主な調査対象機関とする。

本研究では、スーダンを事例に上述の目的を達成するために、まずスーダンの日本語学習環境の現状を整理する。そして、スーダンの日本語学習者の意識に焦点を当て、彼らにとっての日本語学習そのものの意味を質問紙調査によって明らかにする。

### 3. スーダンの日本語学習の現状に関するまとめ

スーダンの日本語学習者は、自らが所属している日本語クラスの中だけではなく、IAAS日本語講座全体でつながりあっている。これには、学習者にとって日本語に触れる集いの場として機能しているラボの存在も大きい。学習者たちは、ラボを中心とした「コミュニティ」において、日本語の動画制作やコンテスト、その他「Japan Day」をはじめとするさまざまなイベントの開催という実践に参加し、仲間と関わりあい、その関わりあい方は常に変化している。その中で、日本語を学び始めたばかりのある者は、はじめは周辺的な参加であるが、次第に中心的な参加へ発展していくことがあり、レイブとウィンガー(1991)の提唱した「状況的学習」における「正統的周辺参加」がなされている。学習者たちはこのラボで、それぞれの自主的な参加によって学習者同士が教えあい学びあっている。

また、さまざまなゲストが教室に招かれることが多いため、学習者が日本語クラスに隔離されることがなく、教室はオープンアクセスである。学習者はIAAS内にとどまらず、日本語学習を介して精力的に外とつながっていくのである。もはや学習者は、教室内で知識を受容する者という存在だけではない。彼らは教室内にとどまらず、広く積極的につながっていき、仲間とともに知識を再構成していくような、いわば学びにおける参加者になっている。学習とは知識を受動的に記憶して蓄積していく個人の内的なプロセスではなく、学習者が他者との相互作用を通じて知識を構成していく社会行為である、という社会構成主義的な学びが行われていると解釈できる。つまり、「個人的な営みとしての学びではなく、人やものを介した社会的な営みとしての学び」(トムソン木下 2016)が行われているのである。IAASでの日本語学習によって、学習者たちに持続的な相互交流のある「コミュニティ」が形成され、学習者が主体的に活躍する場が生み出されている。

やがて、このような場を「楽しそうな集まり」だと感じて近づいてくる者・集まってくる者、単に「コミュニティ」というものに惹かれてくる者などが現れる。学習者たちは彼らを自然に受け入れ、つながっていく。日本語を学ぶか学ばないかは全く関係なく、日本語学習というものが作り出したコミュニティに人が集まり、遠心的につながっていくのである。人々はコミュニティの一員としてのアイデンティティを手に入れることもできていると考えられる。

また、先に触れた社会構成主義的な学びの中で、社会に貢献できるようなつながりも生まれたことが、Kyomi Organization(KyomiはKhartoum Youth Movement Initiativeの略)という名のNGO団体設立などの社会活動から見て取れる。学習者たちは日本語学習を介して社会に貢献し、社会を動かしているといっているのである。

#### 4. 日本語学習の意味を問う質問紙調査

自由記述の質問紙調査を行った。調査は、IAAS の日本語学習者らが 2012 年に立ち上げた Facebook ページ「nihonkiyomi」上に、Google フォームを用いて作成した自由記述式の質問紙を掲載し、メンバーである日本語学習者に任意で調査協力を依頼するという手順で行った。質問紙の質問項目は「あなたにとって日本語学習はどんな意味か」という英語の問いであり、これに英語での回答を求めた。回答のサイズは自由とした。回答に際しては無記名で年齢と性別を入力して回答を記述する方法をとった。調査期間は 2017 年 7 月 18 日から 2017 年 7 月 22 日までである。

##### 4-1 調査協力者

上記の方法で調査を依頼した結果、19 歳～36 歳の男女 29 名から回答を得た。調査協力者の男女別の構成数は男 13 名、女 16 名で、年齢の平均は 26 歳である。

##### 4-2 分析方法

収集した回答に対して、以下 4 段階の分析を行った。

第一段階では、自由記述文字テキストデータを日本語に訳してから川喜田(1967)の KJ 法の作業であるカード化によるコーディングを行った。今回は、日本語のテキストから抽出したキーフレーズ毎にカードを作り、それらの中で共通点を探してコードを付けた。データの断片化である。

第二段階では、断片化した回答データに対して、豊田・大橋・池原(2013)の捕獲率の計算を行った。捕獲率とは、Schnable(1938)、DeLury(1947)などの資源量推定の計算方法を元にしたもので、推定される全回答数に対して、現在どの程度回答が手元に集まっているのかを表した比率のことである。本研究では 80%を満足できる水準として設定した。高い捕獲率を確認してから考察に入ることは、十分な質的データが得られたことを裏付けたうえで議論をしていることとなる。

第三段階では KJ 法の作業に戻り、カテゴリ化を行った。これは、抽出したコードをいくつかのグループにまとめて見出しをつけることで、抽象化のレベルを上げる作業である。

最終の第四段階として、これらのカテゴリ間の関連を図解化(本稿では省略)して考え、学習者にとっての日本語学習の意味を探索的に検討した。

#### 5. 調査結果

##### 5-1 コーディングと捕獲率

まず、日本語学習の意味として調査協力者から得た 29 名分の自由記述文字テキストデータ(以下、回答)から 86 のカードを産出した。次に、同じような内容のカードを集めてグループ分けを行ってコードを付け、以下の 21 コードを抽出した。のべ人数が多い順にそれらを並べたものが表 1 である。最終的な捕獲率は 88.8%であった。

表 1 日本語学習の意味として抽出された 21 コード

1 位	新しい人々との出会い	27 名
2 位	他者の文化や差異に対する寛容さの獲得	8 名

3位	自身の楽しみ	7名
4位	自己自信・自己肯定感の獲得	5名
4位	ものの考え方の変化・広がり	5名
4位	世界への扉	5名
4位	社会的スキルの向上	5名
8位	学びの欲求・情熱	4名
9位	人生・生活のすべて	3名
10位	素晴らしい新たな発見	2名
10位	礼儀正しさの習得	2名
10位	自身の幸せ	2名
10位	時間の価値の習得	2名
10位	協働のスキルや大切さの習得	2名
15位	夢	1名
15位	自分自身の発展	1名
15位	日本人理解	1名
15位	自由の獲得	1名
15位	希望の獲得	1名
15位	ロールモデルの獲得	1名
15位	アカデミックステップ	1名

計 86

## 5-2 カテゴリ化

高い捕獲率を確認したうえで、抽出された 21 のコードをグループに分けて見出しをつけるカテゴリ化を行った。この結果浮かび上がった概念語が表 2 で示したカテゴリである。

表 2 カテゴリ化

カテゴリ	抽出されたコード
A 自己の成長	■他者の文化や差異に対する寛容さの獲得
	■社会的スキルの向上      ■礼儀正しさの習得
	■時間の価値の習得      ■協働のスキルや大切さの習得
	■自身の発展      ■ロールモデルの獲得
	■ものの考え方の変化・広がり
B 世界・視野の拡充	■世界への扉
	■日本人理解
	■素晴らしい新たな発見
C エンパワメント	■自己自信・自己肯定感の獲得
	■希望の獲得
D 自由の獲得	■自身の楽しみ
	■自身の幸せ
	■自由な時間・場所
E 出会い	■新しい人々との出会い
F 学びの欲求・情熱	■学びの欲求・情熱
G 人生	■人生・生活のすべて
その他	■夢      ■アカデミックステップ

\*下線はのべ人数が多かった回答の上位 4 位

### 5-3 結果の考察

回答を分析した結果、まず、スーダンの学習者は日本語学習を始めることによって新しい人々と出会い、彼らとの日本語学習を通して、自由、世界・視野の拡充、自己の成長、学びの欲求・情熱を獲得していた。そしてそのことが「生きる力」となりエンパワメントがなされていることが明らかになった。つまり、学習者たちは日本語学習によって何かを獲得し、彼ら自身の変容がなされていることが分かった。

日本語学習の意味を問う質問に対する学習者たちの回答が、何かの獲得と自己変容にかかわる結果となったことから、学習者たちがこの自己変容を彼ら自身で強く認識しているといえる。クラムシュ(1993)は、言語学習を通じて自身が変容していく認識を獲得するという概念が、言語学習における「第三の場所」であると述べているが、自己変容を認識していることが示された本調査の結果は、スーダンにおいて、「第三の場所」を獲得するような、あるいは創造するような日本語学習が行われているとも解釈できるだろう。

また、自己自信・自己肯定感の獲得、希望の獲得、自由の獲得という概念語に特に注目したい。これらの概念はアフリカの独立と関連付けられる。アフリカの独立は、経済的な自立発展だけでは決してなく、見事に踏みにじられてきた自由と主体性の回復であった。自由と主体性を希求する彼らが、日本語学習という彼らの社会的な営みの中で、新しい仲間との新しい活動を通して、主体性と自由を回復しているのではないだろうか。

日本語学習の中で「生きる力」を得てエンパワメントされている学習者にとって、日本語学習は次第に彼らの人生に影響を与えている。日本語学習によって「人生が好きになった気がする」というものや、「自分の生きる道を見つけた」という回答と同じような表現を、筆者は現地においても直接耳にしてきた。今まで混沌としていた、あるいはぼんやりしていた人生の器が、日本語学習の中での自己変容により、心地のいいもの、豊かなものになったのだとしたら、人の幸せや心の安らぎにかかわるような日本語学習・日本語教育の可能性は計り知れないほど大きいだろう。

## 6. まとめと今後の課題

研究背景で述べたように、スーダンなどの孤立環境における日本語学習は、実利性がないことでその意義や成果が理解されにくいのが、本研究で明らかにした学習者の自己内面的な成長や発展につながる自己変容を導いている日本語学習の意義は、決して看過できないだろう。

先述のように、日本語学習を通じた学習者自身の変容は、「生きる力」となりエンパワメントにつながっている。JICAが行う事業の日本語教師としてスーダンに派遣されていた筆者は、この「生きる力」やエンパワメントの概念を開発援助の視座から捉え、開発援助における日本語教育の役割やあり方に注目したい。

開発途上国の中でも、たとえば本研究が対象としているスーダンは、UNDP 人間開発指数が極めて低く、「人間の安全保障」が確保されない「弱い国家」である。この「人間の安全保障」という概念は、「生きる力」やエンパワメントはもちろん、学習者の主体的な学びの実態や、学習の意味として抽出された自由の獲得・希望の獲得などのコードとも強く関連していると思われる。「人間の安全保障」につながるような日本語学習こそ、開発援助と

しての日本語教育が真摯に寄り添い、堂々とかかわっていくべきではないだろうか。

開発援助の世界では、いわゆる技術移転という、上から下への一方的な資金や技術の流れという考え方から、それぞれの地域、それぞれの国の発展や革新を促す触媒的な支援、という考え方に変わりつつある。本研究は、日本語教育が触媒となって、主体的な人間の育成ができたり、「生きる力」やエンパワメントを促せたりする可能性や重要性を示せたのではないだろうか。日本語を使える人材の育成ではなく、主体的な人間の育成にかかわる日本語教育が担える役目は、開発援助において重要であるだろう。ソフトパワーなどに通じる国家の安全保障や文化外交という観点からではなく、開発途上国が、その「国づくり」「人づくり」のために行う日本語教育にこそ、開発援助としての日本語教育の力強い姿が見えてくる。

本研究では、日本語学習を通してなされる学習者の自己変容に着目して日本語学習・日本語教育の成果や意味を捉えた。その視点は、学習言語の実用性を保証しない、あるいは前提としない孤立環境における日本語学習、および、開発援助としての日本語教育にとって重要であることを主張したが、このような日本語学習の効果や意味は数値化して表すことが難しいこともあり、福島ら（2006）が言うように、低く評価されがちである。しかし今後、個々の学習者の日本語学習を行う過程での変化に教師が向き合い、時には学習者自身の語りによりそれらの変化を実証していくことで、過度に実利主義に偏る傾向のある評価の方法を変えること、さらには新たな評価基準を創造していくこともできるかもしれない。

#### 参考文献

- (1) 川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』 中央公論新社
- (2) トムソン木下千尋 (2016) 「つながりのもたらすもの」 トムソン木下千尋編 (2016) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 (pp.212-229.) くろしお出版
- (3) 豊田秀樹・大橋洗太郎・池原一哉 (2013) 「自由記述のカテゴリ化に伴う観点の飽和度としての捕獲率」 『データ分析の理論と応用』 3、(pp.1-13.)
- (4) 福島青史・イヴァノヴァマリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」 国際交流基金『日本語教育紀要』 2、(pp. 49-64)
- (5) DeLury, D. B. (1947) On the estimation of biological populations. *Biometrics*, 3, 145-167.
- (6) Kramsh, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- (7) Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- (8) Schnabel, Z. E. (1938) The estimation of total fish population of a lake. *American Mathematical Monthly*, 45, 348-352.

## メンバー間における課題共有のための職場の Can-do statements

— 3つの職場の人々との対話を通して見えてきたこと —

大平幸（立命館大学）・掛橋智佳子（関西学院大学）・  
佐野真弓（関西学院大学）・森本郁代（関西学院大学）

### 1. はじめに

日本に住む定住外国人の数は増え続けている。その中には日本で職に就き、積極的に社会に関わっていくことを望む人も多い。一方、少子高齢化が進む中、人手不足に悩む職場も少なくない。しかし、これらの職場は、外国人と働いた経験がなく、コミュニケーションに不安をいじめて雇用に一步を踏み出すことができないという悩みを抱えている。結果として、働きたい人と、働く人を求める職場の両者がつながられないままとなっている。

本研究の目的は、就労を希望する定住外国人と職場をつなぐこと、また、同じ職場で働く両者が自身の職場のコミュニケーションのあり方を検討しつつ、ともに成長できる職場環境を作ることである。したがって、本研究では、就労の現場においてコミュニケーション調査を行い、調査データに基づいて広く就労現場で使用してもらえる「職場の Can-do Statements（以下 Cds）」を開発する。しかし、適用範囲の広い Cds の作成を目指すだけでは、個々の職場の現状に合わないものになってしまう。よって、適用範囲の広さを担保すると同時に、個々の職場の実情に合わせて改編することで、職場の個別性に対応できる Cds の開発を行う。

本研究では、これまでにレジ場面の Cds に焦点をあて、衣料品を扱うチャリティーショップにおいて、本 Cds の試用と改編を行った。本発表ではさらに3つの職場の協力者とともに改編を行い、Cds が他の職場においても利用可能なものになっているかを検討する。そして、その対話の過程において見えてきたことを発表する。

### 2. メンバー間における課題共有のための職場の Can-do statements

これまで職場における日本語コミュニケーション能力の評価指標として、ビジネス日本語の Can-do statements などが作られている（島田ほか 2009, 葦原・小野塚 2014 など）。これらは大学など高等教育機関におけるビジネス日本語教育の到達目標レベルを示し、教育実践に活用することを目的としたものである。したがって、その指標によって示される目標や課題は、すなわち教室活動における教授項目であり、主に教授活動によって解決されることが想定されている。また、評価は、異なる条件においても同一の結果を得るため、一定の手順にもとづいて測定するよう設計されている。このような評価指標は、留学生を対象とした日本語教育の現場では非常に有効なツールと言えるだろう。

しかし、就労という文脈を考えた場合、このような評価指標が必ずしも最適とは言えない。まず、就労の現場では、教室において教師が日本語教育を行うという状況は必ずしも前提と

されない。また、就労の場にいるのは、この社会において生きて生活をする人々であり、そこでの仕事はあくまでも職場での仕事上の課題を達成することを目的とした活動である。そのように考えた場合、そこで必要となるのは、日々の職場の実践において活用され、メンバー自身が課題を設定・共有し、ともに成長していくことを促すことを可能にする指標である<sup>(1)</sup>。

したがって、本研究では「職場の Cds」を、①現場の人に理解可能であり、かつ現場の人の認識のあり方に近いもの、②現場の人々にとって常識化しており言語化が難しい職場のコミュニケーション能力を分節化し、職場のメンバー間で職場の課題が共有できるもの、③職場のメンバーの成長を促すという視点で評価を行い、次の課題や目標を設定できるもの、としてデザインすることを試みる。そして、本 Cds がそのようなものになっているかどうかを、職場の人たちとの対話を通して検証し、対話の中で得られた示唆を反映させつつ Cds を完成させていくという立場をとる。

### 3. 本研究における レジ場面における Cds

本研究では、就労の現場で得た収録データの分析から職場のコミュニケーションの実相を明らかにし、その結果をもとに Cds 開発を行っている。Cds は、新人スタッフの仕事開始から6か月間、最も支援が必要となることが予想される期間の使用を想定して作成した。

レジ場面の Cds は、衣料品を扱うチャリティーショップでのコミュニケーション調査（収録データ 76 時間）をもとに、レジ場面の作成を行った。Cds 項目の作成は、①レジ分析場面の選定と文字化、②発話と行動・行為の抽出、③発話と行動・行為のカテゴリー化と、カテゴリーをもとにした Cds 項目の作成、④他の販売店におけるレジ場面との照合の4つの過程を経て行った。これによって、作成された項目を表1に示す。

表 1 レジ場面の Cds 項目

1	客に気づき、気づいたことを伝えることができる
2	レジ作業を開始するためのあいさつができる
3	商品の確認をし、確認内容を適切に伝えることができる
4	商品を手渡し可能な状態に整えることができる 例) 衣料品をたたむ商品の大きさや種類ごとに分類するなど
5	レジを正確に操作することができる
6	代金を適切に伝えることができる
7	包装の方法について質問し、適切に包装することができる
8	客から適切に代金を受け取り、確認し、おつりを渡すことができる
9	感謝を伝え、適切にレジ作業を終えることができる
10	支払い関連事項について、適切に提案・説明し対応できる (ポイントカード/クレジットカード払い その他)

前項で示した本研究における評価の考え方を実現するため、Cds を次のようにデザインした。①職場におけるコミュニケーション能力を分節化するため、「行動」と「言語」に分けて項目を提示<sup>(2)</sup>する。②外国人スタッフの成長を促す目標や課題が共有できるよう、項目ごとに3つのレベルを設定する（表2）。さらに、③各項目において、どのようなことができればよいかを具体例を挙げて示す（表3）。

表 2 職場の Cds のレベルと目安

	レベル 1	レベル 2	レベル 3
行動	限られた状況で,その作業ができる	問題がない状況で,ある程度その作業ができる	想定外の状況でも,ある程度その作業ができる
言語	簡単な表現を使って,対応できる	定型表現を使って対応できる	ある程度適切な語彙や表現を使って状況にあわせた対応ができる

表 3 例：項目 1 「客に気づき,気づいたことを伝えることができる」

			レベル 1	レベル 2	レベル 3
1	客に気づき,気づいたことを伝えることができる	行動	□明らかにレジ対応を求めている客に気づいて対応することができる	□行動では明確に示していないが,レジ対応を求めている客に気づき,対応することができる	□客の行動から予測して,レジ対応を求めている客に気づき,対応することができる
		言語	□簡単な表現を使って対応できる 例)「はい」「どうぞ」「ちょっと待ってください」	□定型表現を使って対応できる 例)「こちらへどうぞ」「次のお客様どうぞ」「お会計はこちらになります」	

#### 4. 3つの職場におけるレジ場面の Cds 改編調査の概要

本研究では,コミュニケーション調査を実施したチャリティーショップにおいて,Cds 試用と改編を行い,本 Cds が概ね現場で働く人にも理解可能なものになっていること,職場のコミュニケーションについて関係者間で検討し,共有することが可能となっていることをすでに確認している。

今回の調査では,新たに3つの職場の人々の協力を得て Cds 改編を行い,他の職場においても理解可能なものになっているか確認すると同時に,個々の職場の実情に合わせて改編可能なものとなっているかを調査した。

調査を実施したのは,2018年8月である。調査は協力者と調査者との対話によるインタビュー形式で実施した。協力者はいずれも販売の現場の経験者であり,職場においては指導的立場にある人々である。調査では,Cds の内容確認時間を5分~10分とった後,①Cds に対するコメントを聞き取り,②次に,当該職場の状況にあわせて,項目の改編をおこなった。その際,個々の職場におけるレジ作業のあり方を詳細に聞き取り,個々の職場において必要なコミュニケーション能力を仕事の文脈から切り離してしまわないよう心掛けた。

表 4 3つの職場における Cds 改編調査の概要

調査協力者	インタビュー時間
Nさん(衣料・雑貨店A, 販売スタッフ/新人教育)	1時間14分42秒
Tさん(コンビニエンス・ストアB 経営者)	1時間08分41秒
Kさん(小売業グループ 営業統括部勤務/業務の一環として, コンビニエンス・ストアの現場を経験)	1時間32分55秒



## 5. Cds のヒアリングと個々の職場に合わせた改編

### 5.1. Cds のヒアリング

レジ場面の Cds 全体と各項目や流れについて、3つの職場いずれの協力者からも、一部文言がわかりにくい箇所があるものの概ね理解できるものとなっているという回答を得た。

レジでっていうすごく限定されたシーンでのやりとりっていうんですかね、に関してのことについては、どういんですか、使う言葉っていうのが割とそんなに多くなくてできるんですね。そやから、この書いてあるレベル1であつたりとかのことができれば、いわゆる普通の、どういんですか、業務としてはこれで回せるような気がしますね。	T
そうですね、もうあと(項目10以外)は、ほんとこの辺は、何ちゅうか、レベル的にも場面的にもこういう感じですね。	

しかし、項目10「支払い関連事項について、適切に提案・説明し対応できる(ポイントカード/クレジットカード払い その他)」については、他の項目に比べ、作業自体の難易度が高いことが指摘された。項目10のように複雑なやり取りをとまなう作業については、今後どのようにCdsに表現していくかを考えていく必要がある。

### 5.2. 個々の職場に合わせたCdsの改編

次に、それぞれの職場にあわせてCdsの改編を行った。改編では、まず、職場の仕事のあり方にそって項目の追加・削除などを行った。さらに、各職場の仕事開始時と6か月後の目標レベルが本Cds、それぞれどれに当たるかを検討した。結果は、表5～7の通りである。

表5 協力者Nさん 「衣料・雑貨店A」の仕事にあわせたレベル設定と項目の改編

項目の改編			項目に「客の状況から判断し、さまざまな声掛けができる」を追加
レベル設定	開始時	行動	レベル1「限られた状況で、その作業ができる」 + 笑顔で客に接することができる
		言語	レベル1「簡単な表現を使って、対応できる」 + 一人で対応できないときに、他のスタッフを呼ぶことができる
	6か月後	行動	レベル2「問題がない状況で、ある程度その作業ができる」 + 職場の仕事全体の流れを把握しつつ、その作業ができる
		言語	レベル2「定型表現を使って対応できる」 + さまざまな声掛けができる

表6 協力者Tさん 「コンビニエンス・ストアB」の仕事にあわせたレベル設定と項目の改編

項目の改編			変更なし
レベル設定	開始時	行動	レベル1「限られた状況で、その作業ができる」 + 時間を意識して仕事ができる
		言語	レベル1「簡単な表現を使って、対応できる」
	6か月後	行動	レベル2「問題がない状況で、ある程度その作業ができる」
		言語	レベル2「定型表現を使って対応できる」

表7 協力者Kさん 「コンビニエンス・ストアC」の仕事にあわせたレベル設定と項目の改編

項目の改編			変更なし
レベル設定	開始時	行動	レベル1「限られた状況で、その作業ができる」 + 笑顔で客に接することができる
		言語	レベル1「簡単な表現を使って、対応できる」
	6か月後	行動	レベル2「問題がない状況で、ある程度その作業ができる」 + 問題が起きたとき、客に謝罪し、担当者と呼ぶことができる
		言語	レベル2「定型表現を使って対応できる」

これらの表が示すように、全体的に、大きな変更を必要とすることなく項目の内容を改編し、目標の設定をすることができていることがわかる。

### (1) 項目の改編

職場の仕事のあり方にそって項目の追加・削除などを行った。協力者 N の衣料・雑貨店 A では「お客さんの状況から判断し、さまざまな声掛けができる」が追加項目となっているが、T,K のコンビニ B,C では変更はない。このことから、本 Cds の項目は概ね他の職場のレジ場面にも適用可能なものになっていると言える。

### (2) Cds を使った目標の設定

各職場の仕事開始時と 6 か月後の目標レベルが本 Cds それぞれどれに当たるかを検討し、到達目標を設定してもらった。いずれの協力者も本 Cds をもとに各職場にあわせた目標設定を行うことができていた。結果は、3 つの職場それぞれ、仕事開始時の目標レベルが「行動」「言語」とともにレベル 1、6 か月後が「行動」「言語」とともにレベル 2 となっている。開始時、6 か月後ともに、「行動」と「言語」の目標レベルは同じであり、「行動」と「言語」に差はない。しかし、これは協力者が「行動」「言語」を分けず、一律に目標レベルの設定をしていることを示すものではない。協力者とのやりとりを詳しく見ていきたい。

仕事開始時の「言語」のレベルについて、協力者は 3 人とも「正しい日本語でなくても行動ができれば仕事はできる」という主旨の発言を行っている。ここからは「言葉ができること」と「行動ができること」を分けて考え、課題遂行において、「行動」により高い優先順位をおいていることが見て取れる。なお、3 人の発言からは、「行動」の目標レベルを 1 としているのは、新人が初めての仕事をできなくても当然であり、最初から何かができることは求めていることがうかがわれた。むしろ、重要なこととして語られたのは、表 5~7 のように、「笑顔で客に接することができる」「時間を意識して仕事ができる」などであった。

次に、仕事開始 6 か月後を見ると、3 人とも「行動」「言語」もいずれもレベル 2 までできればよしとし、レベル 3 まででは求めている。理由としてあげられたのは、レジ場面に限って言えば、定型表現ができれば、対応可能な作業がほとんどであること、また、これまでの新人スタッフも 6 か月で想定外の状況に 1 人で対応することは難しかったということなどである。このように、目標設定は、仕事の実際や過去の事例を参照しつつ行われている。

いやでもね、6 カ月後でしたら僕、ここに書いてあるので（言語は）レベル 2 で、定型表現が使えればもうそれで十分二重丸ですね。イレギュラー対応になってくる部分は言葉というよりかはどっちかって行動のほうですよ。その操作ができるとかみたいところなので、ほんで、それにお声掛けは確かにケース・バイ・ケース、内容によっては出てくると思うんですけども、どっちかっていったら行動で大半は変わってくるとかだと思いますから。でいくとまあまあほんと、言葉のところというレベル 2 で十分じゃないですかね。	K
---	---

目標レベル設定の結果だけを見ると、「行動」と「言語」が一律に同じレベルに設定されているように見えるが、改編のやりとりを詳細に見ていくと、その根拠が個々の職場の仕事のあり方と関係づけながら具体的に示されていたことがわかる。これは、本 Cds を使い、職場におけるコミュニケーション能力を「行動」と「言語」に分けて検討しつつ、個々の職場のあり方にあわせて改編が行われていることを示している。これらのことから、本 Cds が、他の販売店でも適用可能なものになっていると言える。

### 5.3. 協力者との対話を通して見えてきたこと

前述のように、3 つの職場いずれの協力者からも、レジ場面の Cds の項目が理解可能なものであり、個々の職場のレジ作業やその流れに沿うものであることが確認された。しかし、協力者とのやり取りからは、個々の職場によって作業間の重要度が異なっていることが見えてきた。具体的には、衣料雑貨店では、「お客さんの状況から判断し」、「お荷物こちらへ

どうぞ」など「さまざまな声掛けができる」(Nさん)ことが重視されていた。また、「おつりを大きいほうから段階的に渡せることができるようになることが、客の行動を予測し適切に対応できるようになることにつながる」(Nさん)といった発話に見られるように、レジ作業に教育的な意味が付与されていた。一方、コンビニエンス・ストアでは、これらのことが取り上げられて語られることはなく、特に重視されている様子ではなかった。このことには、接客し、客をレジまで誘導し、次回の来店につなげることまでが一連の仕事と位置付けられる衣料雑貨店と、効率的な店舗運営のため仕事の分業化や細分化が進むコンビニエンス・ストアにおける仕事のあり方の違いが、関係している可能性がある。

今回個々の職場にあわせた改編を項目の追加・削除というかたちで行ったが、このような作業間の重要度を Cds に十分反映することはできていない。今後、このような職場の仕事のあり方の違いによる、作業の重みづけをどう Cds に反映していくのか考えていきたい。

## 6. まとめ

調査により、本 Cds が、適用範囲の広さを担保しつつ、職場の個別性に対応可能なものとなっていることが示された。また、職場の人たちとの対話により、本 Cds の改善点を見出すことができた。しかし、今回の調査における Cds 改編は、協力者と調査者の対話の結果行われたものであり、職場関係者間で同様のことが可能かどうかは明らかになっていない。今後、この点についてさらなる調査を重ねていきたい。

## 注

- (1) 前田・西村(2010)は、医療現場において、患者の痛みの度合いを示す指標「痛みスケール」が使用され、関係者の間で患者の痛みに注意を向け続けるという実践を媒介するものとなっていたことを記述している。
- (2) 複言語主義の理念をもとにした CEFR は、「部分的な能力」を創造的に活用することによって日常生活の課題が達成することを「課題の達成」としている。本 Cds では、「行動」と「言語」を分けて示すことで、「行動」「言語」それぞれの部分的能力がどのように発揮されているかを可視化することを試みている。

付記：本研究は JSPS 科研費課題番号 17K02795 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- 葦原恭子, 小野塚若菜 (2014) 「高度外国人材のビジネス日本語能力を評価するシステムとしてのビジネス日本語 Can-do statements の開発」『日本語教育』 157, 1-16
- 島田めぐみ, 野口裕之, 谷部弘子, 斎藤純男 (2009) 「Can-do statements を利用した教育機関相互の日本語科目の対応づけ」『日本語教育』 141, 90-100
- 前田泰樹, 西村ユミ (2010) 「「メンバーの測定装置」としての「痛みスケール」--急性期看護場面のワークの研究」『総合教育センター紀要』 30, 41-58
- Council of Europe 著, 吉島茂・大橋利枝 (他) 訳編 (2004) 『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参照枠』 朝日出版社

## 「やさしい日本語ニュース」の難易度に関する学習者調査

田中伊式（早稲田大学大学院生）・李在鎬（早稲田大学）

### 1. 背景と目的

在留外国人数は、現在既に 260 万人を超え、今後もさらに増え続けることが予想される。一方で、このまま少子高齢化が進めば、2060 年に日本の人口は現在より約 4000 万人減るという国の試算もあり、海外から大勢の人たちを受け入れなければ、日本社会が立ちゆかなくなることが予想される。日本に来て定住する人たちを、庵（2016）の言うように「ともに日本社会を作っていくパートナー」（P. 13）とみなし、生活者として迎え入れるためには、まず、そこに立ち上がる「ことばの壁」の問題を最優先で解決しなければならない。理想は、それぞれの母語による情報提供だが、国内の外国人の出身国数はおよそ 190 か国近くにも及ぶため、そのすべてに母国語で対応することは不可能といえる。現在、公共の場（街なかの案内表示など）では、英語、中国語、韓国語による情報提供が進みつつあるが、それですべてがまかなえるわけではない。

この問題を解決するひとつの糸口となるのが、非母語話者が理解しやすい「やさしい日本語」の活用である。多文化共生社会への機運の高まりから、「やさしい日本語」が日本語教育分野でも注目されるようになってきているが、しかし、これについての実証的研究は十分とはいえない。こうした現状を踏まえて、本研究では、NHK がすすめている「やさしい日本語ニュース」（NEWS WEB EASY）の難易度（負担感・抵抗感）についての学習者調査を行った。具体的には、リーダビリティ公式にもとづく難易度判定と調査協力者による難易度判定との間にどのように差が現れるか、またそのテキストに対する負担感・抵抗感が、個人によってどう変わるかを調査した。

### 2. 方法とデータ

NHK が配信した「やさしい日本語ニュース」<sup>1</sup>から、3 本の記事を選び、表 1 で示した漢字圏（中国）と非漢字圏（タイ・ドイツ・ベトナム・ルーマニア・アメリカ・韓国・スリランカの 7 カ国）の日本語学習者、それぞれ 14 人の調査協力者に対してアンケート調査を行った。

調査協力者に「やさしい日本語ニュース」の記事 3 本を読んでもらい、難しさの順に並べるように指示した。また、それぞれの記事内の文に文番号を付与し、その記事の中でどの文が一番難しいと感じるかを回答してもらった。さらにアンケートの後、非漢字圏 2 人、漢字圏 1 人の協力者に、1 人あたり 30 分程度のフォローアップインタビューを行い、そ

の選択肢を選んだ理由などについてたずねた。

アンケートの際使用した「やさしい日本語ニュース」の記事は、実際に配信されたモニター画面ではなく、テキストをペーパーに打ち出したものである。そのため、実際には、難易度の高い語<sup>2</sup>について提供される小学生用の辞書がないこと、また実際の画面に現れる、地名、組織名など固有名詞の種類の色分けによる区分表示などは、反映されていない。ただし、「やさしい日本語ニュース」は、すべての漢字にふりがながついており、アンケートで用いた記事についても、ふりがなをつけた。

表 1 調査協力者の属性

	出身国 (人)	学習期間の 平均年月	日本語能力試験の 保有級 (人)
漢字圏	中国(14)	2年5ヶ月	N1(6), N2(7), N3(0), 保有級なし(1)
非漢字圏	タイ(4)・ドイツ(4), ベトナム(2), ルーマニア(1), アメリカ(1), 韓国(1), スリランカ(1)	5年	N1(4), N2(4), N3(2) 保有級なし(4)

使用した記事は、web から収集した「やさしい日本語ニュース」を「日本語文章難易度判別システム」(<https://jreadability.net/>) で難易度を測定した上で、リーダビリティ値が大きく異なる3本を選んだ。

リーダビリティ値とは、李 (2016) が提案する以下の公式に基づき得られる値である。

$$(1) \text{リーダビリティ値} = \{ \text{平均文長} \times -0.056 \} + \{ \text{漢語率} \times -0.126 \} \\ + \{ \text{和語率} \times -0.042 \} + \{ \text{動詞率} \times -0.145 \} + \{ \text{助詞率} \times -0.044 \} + 11.724$$

上記 (1) は「日本語文章難易度判別システム」jReadability において実装されている公式で、この公式を用いることにより、文章の難易度のレベルを6段階（初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半）で判別することができる。この公式から導かれたリーダビリティ値、0.5～6.5を6段階に分けるもので、リーダビリティ値が小さいほど、難易度が高い設定となっている。

これらの文章の選択にあたっては、各テキストのリーダビリティ値を基準に、総文字数を考慮した。BとCについては、その記事の総文字数が近いものの中で、リーダビリティ値が最も大きく乖離した2つの記事を選んだ。Aについては、リーダビリティ値がBとCのほぼ中間値であることと、総文字数が近いことを勘案し、選んだ。

- A 宅配便のヤマト運輸「今年の秋から値段を上げたい」（2017年3月7日配信）
- B 地震の可能性などを調べる活断層が16増える（2017年2月22日配信）
- C 映画「スター・ウォーズ」のレイア姫の俳優が亡くなる（2016年12月28日配信）

調査で用いた3つの記事データは、以下のとおり（一部抜粋）である。

A 宅配便のヤマト運輸「今年の秋から値段を上げたい」

①インターネットで買い物する人が増えているため、宅配便の会社では荷物を運ぶ人が足りなくなっています。②ヤマト運輸では、荷物を運ぶ仕事を別の会社にも頼んでいて、このためにかかるお金も増えています。③ヤマト運輸は荷物を送る値段を上げたいと考えて、インターネットで品物を売っている大きな会社と話し合いを始めました。④ヤマト運輸は、会社だけではなくて、普通の人がコンビニなどで宅配便を送るときの値段も上げる予定です。（以下略）

B 地震の可能性などを調べる活断層が16増える

①国は、日本の陸や周りの海にある活断層などのうち97を「主要活断層帯」に決めて、地震が起こる可能性などを調べています。②「主要活断層帯」は断層の長さや活動の多さなどで決めています。③21日の会議で、地下にも断層が続いていたり、活動が多くなっていたりしていると考えられるほかの活断層などについて、話し合いました。（以下略）

C 映画「スター・ウォーズ」のレイア姫の俳優が亡くなる

①アメリカの映画「スター・ウォーズ」に出た俳優、キャリー・フィッシャーさんが2月27日に亡くなりました。②60歳でした。③フィッシャーさんは、1977年にヒロインのレイア姫になって、とても勇気がある強い女性を演じました。④「スター・ウォーズ」は世界中で人気が出て、シリーズになりました。⑤フィッシャーさんは、その2つ目と3つ目の映画にも出ました。⑥それから32年が過ぎた去年、新しい「スター・ウォーズ」の映画でまたレイア姫になりました。（以下略）

3つの記事についてのそれぞれ属性を、表2に示す。

表2 アンケートに用いた記事の属性

	リーダビリティ値	漢語率	文長	総文字数
A ヤマト運輸	3.29 (中級後半)	12.4%	49.8	299
B 活断層	1.55 (上級前半)	33.3%	53.4	267
C 映画	4.74 (初級後半)	20.7%	37.6	301

フォローアップインタビューでは、ABCの難易度の順を選んだ理由と、それぞれの記事の中で最も難しい文を選んだ理由を調査した。

### 3. 結果と考察

3つの記事の難易度の順についての回答データを、表3で示した。このうち jReadability によるリーダビリティ値と同一の判定「B→A→C」<sup>3</sup>をした集団は1つ(12人)で、異なる判定をした集団は3つに分かれた。同一の判定をした集団は、12人のうち、9人が非漢字圏学習者だった。また異なる判定をした集団のうち、記事B以外をもっとも難しいとした2つの集団、C→A→B(2人)、A→B→C(3人)は全員が漢字圏学習者だった。この判定がなされたもっとも大きい要因は、学習者が「漢字」をどう捉えるかによるものと思われる。漢字圏学習者にとっての「漢字」の存在は、「わかりやすさ・読みやすさ」を決定づける上で大きな要因の一つとなるものとみられる。この点については、アンケート後のフォローアップインタビューにおいても裏付けを得ることができた。

表3 3記事の難易度についての回答データ(人)

	漢字圏	非漢字圏
A→B→C	3	0
A→C→B	0	0
B→A→C	3	9
B→C→A	6	5
C→A→B	2	0
C→B→A	0	0

#### [文の難易度]

また文番号を答えてもらう調査では、記事C中の難しい文について、タイ語話者の75%が、複雑な連体修飾節の含まれる文を選んでいたのに対し、ドイツ語話者ではゼロであるなどの特徴的な傾向が見られた。指摘のあった文の統語上の特徴をとらえてみると、例えば以下のとおりとなる。

#### ○主語の省略

##### 記事Bの③

「21日の会議で、地下にも断層が続いていたり、活動が多くなっていたりしていると考えられるほかの活断層などについて、話し合いました。」

記事Bの③の文では、「話し合った」主体が何かについて、主語が省略されている。

#### ○複雑な連体修飾

##### 記事Cの⑥

「それから32年が過ぎた去年、新しい「スター・ウォーズ」の映画でまたレイア姫になりました。」

記事Cの⑥では、「それから32年が過ぎた」が「去年」を修飾し、さらに、その部分が、文

の中で副詞句として機能している。

難しいと感じる文の番号を答えてもらうアンケートデータをクラスター分析の手法で解析すると、図1のようになった。

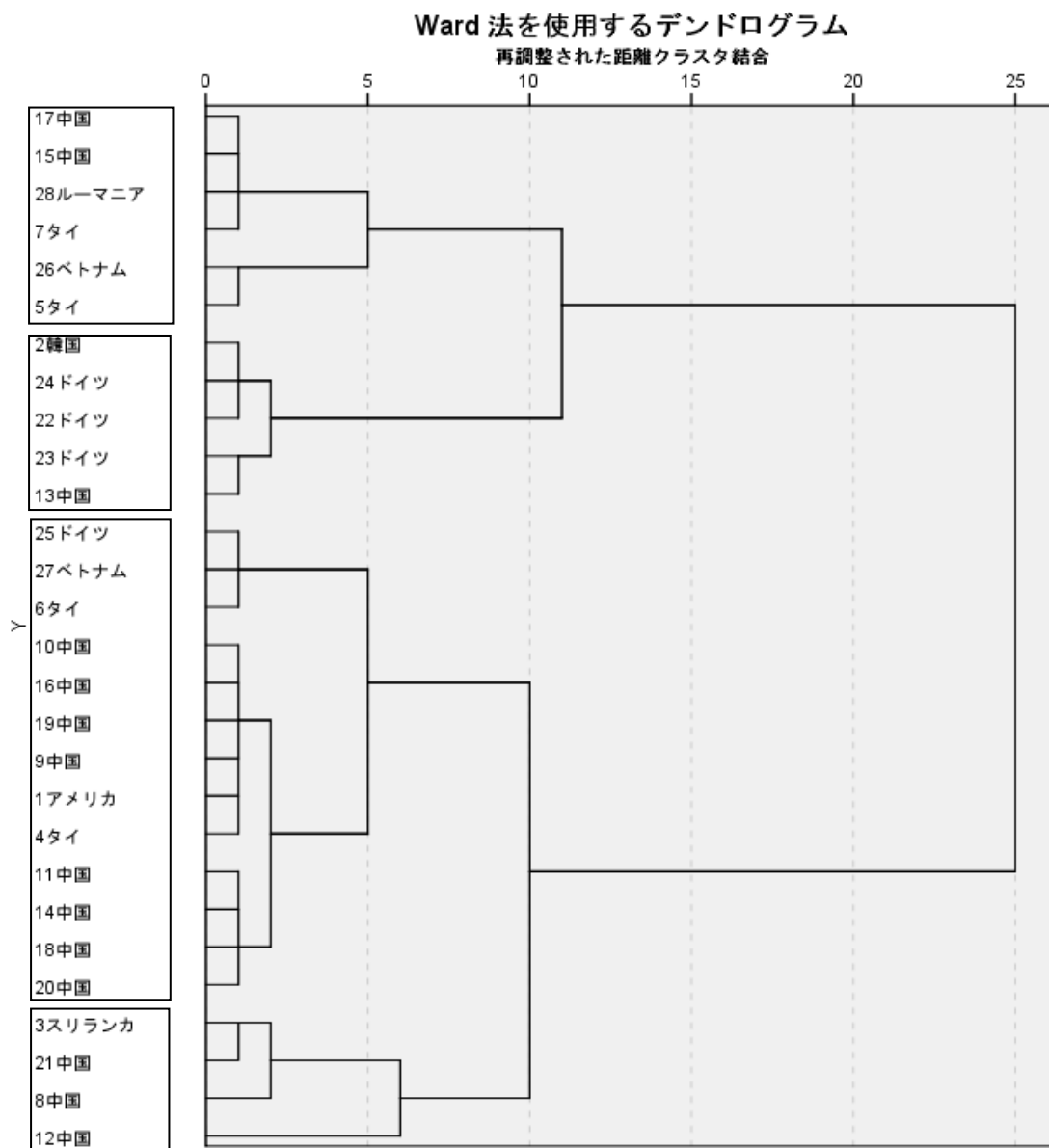


図1 クラスタ分析の結果

4つの集団としてとらえた場合には、図1で示されるように、第2集団は5人のうち、3人がドイツ語話者で占められた。また第3集団は、13人のうち8人が、第4集団は4人のうち3人が、中国語話者で占められ、負担感、抵抗感が、母語が何であるかによって異なる可能性があることが示唆される。



#### 4. まとめと今後の課題

テキストの持つ表層的な情報から、そのテキストの難易度を推定するというリーダビリティは、教材作成や作文評価などの点でたいへん有用なものであるが、その一方、いかなる背景知識を有しているか、学習者の母語が何であるかによって、文章の持つ難易度は変わってくると考えられ、活用にあたっては、その点に対する配慮が必要なことが示唆される。

とりわけ漢字圏学習者は、日本語テキストの読解にあたり、「漢字」で書かれた部分が、意味理解の上で有利に働くことが推測され、その点について注意が必要だと思われる。リーダビリティ値では、一般に漢語率の高さが難しさにつながる傾向にあるが、漢字圏学習者には、それが当てはまらないことが、この調査から明らかとなった。

さらに、難しいと感じる文番号の指摘から、母語が何であるかによって、何を負担と感じるかが異なる可能性があることが示唆された。今後さらに、データ量を増やした形での調査と考察を進めたい。

#### 注

- (1) 対象とした記事は、2016年12月～2017年4月に配信された記事のうち任意の424本である。
- (2) 旧 JLPT（日本語能力試験）出題基準語彙表に示される2級以上の語。
- (3) 「B→A→C」とは、3つの記事のうち、Bが一番難しく、Cが一番易しいと感じた場合の順序を表す。

#### 参考文献

- 庵功雄（2016）『やさしい日本語 -多文化共生社会へ』岩波書店
- 柴崎秀子（2014）「リーダビリティ研究と「やさしい日本語」」『日本語教育』158, pp. 49-64
- 李在鎬（2016）「日本語教育のための文章難易度に関する研究」『早稲田日本語教育学』21, pp. 1-16.

## これからの地域日本語教育人材を問う

—「日本語学習支援者」と「日本語教師」は別物なのか？—

足立祐子（新潟大学）・松岡洋子（岩手大学）・林さと子（津田塾大学）  
宇佐美洋（東京大学）・安場淳（中国帰国者支援・交流センター）  
富谷玲子（神奈川大学）・今村和宏（一橋大学）

### 1. はじめに

在留外国人の増加を受け、2018年5月に超党派の国会議員連盟が「日本語教育推進基本法（仮称）」の要綱を明らかにした。要綱では、日本語教育の意義を「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資する」とし、国や地方公共団体が状況に応じて日本語教育の推進に関する施策を策定・実施するという責務が示されている。さらに、2018年6月には、新たな外国人人材の受け入れが盛り込まれた「経済再生運営と改革の基本方針 2018～少子高齢化の克服による持続的な成長経路の実現～」（骨太方針）が閣議決定された。この中で、外国人人材受け入れの中には、「求める技能水準は、受け入れ業種ごとに定め、日本語能力水準も、業務上必要な水準を考慮して、受け入れ業種ごとに定める」、「政府の在留管理体制を強化するとともに、受け入れ企業又は登録支援機関（業界団体等）による生活ガイダンス、相談対応、日本語習得支援等を実施」等が記載され、日本語能力にも触れている。

これと並行して、文化審議会国語分科会では、日本語教育人材の養成や研修のあり方について検討を進め、『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』（文化審議会国語分科会 2018）（以下、資料1）をまとめた。この中で、地域日本語教育に当たる「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材として、日本語教師、日本語学習支援者、地域日本語教育コーディネーターの三者が示されている。しかし、現状では、各地で行われている地域日本語教育の現場で、この三者が組織的にかかわっているところはわずかであり、その役割・機能に対する理解は共有されていない。さらに、地域日本語教育の目的・役割・位置づけについて、各教育現場が共通の認識を持って教育を行っているわけではない。

本発表では、現状の地域日本語教育が担っている多様な機能を、地域日本語教育人材に焦点をあて、論点整理を試みる。

### 2. 目的と方法

本発表は、上述の資料1にある地域日本語教育人材の「日本語学習者支援者」と「日本語教師」について論点整理をすることを目的とする。その方法は、資料1、『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—』（社団法人日本語教育学会 2008）（以下、資料2）、『文化庁委託 平成27年度日本語教育総合調査 報告書』（イノベーション・デザイン&テクノロジー 2016）（以下、資料3）における、「日本語学習支援者」、「日本語教師」、「日本語ボランティア」、「地域日本語教育の専門

家」について記載されている内容やデータを抽出し、以下の手順で整理した。

- ① 抽出したデータの内容を、「理念」と「現状」に分類
- ② 上の項目ごとに、内容を分類

### 3. 各データと問題について

#### 3.1 「資料 2」(2008 年)から抽出したデータ

##### 【理念】

##### 1) 地域日本語教育の目的

「地域日本語教室は、すべての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、言葉の側面からはたらきかけによって地域社会を目指す活動の総体として捉える必要がある」(p. 14)

「言語習得と相互学習の 2 つの学習活動がそろって、はじめて生活者としての外国人住民と日本人住民の立場で多文化共生の地域づくりを目指すことができるのである」(p. 81)

「地域日本語教育は、日本語を教える/学ぶための教室の範囲を越える」(p. 14)

##### 2) 地域日本語教育の位置づけ・制度化

「外国人を地域社会に受け入れるにあたって、まず初期段階での日本語学習機会を行政が保障する制度を早急に整えなければならない」(p. 31)

「初期段階の日本語教育については日本語教育の専門性が必要であり、専門家による学習機会を行政が提供する一方で、ボランティア中心の日本語教室が『日本語を教える教室』ではなく『日本語で多様な活動をする場』として、その可能性を開いていくことを保障することにもなる」(p. 31)

「地域日本語教育の直接的な担い手は日本語ボランティアを想定しながらも、住民施策の担い手である行政関連組織を視野に入れていく必要がある」(p. 15)

##### 3) 地域日本語教育人材

「地域日本語教育の直接的な担い手は日本語ボランティアを想定しながらも、住民施策の担い手である行政関連組織を視野に入れていく必要がある」(p. 15)

「生活者としての外国人住民への言語保障としての日本語教育に携わる者には、高い専門性が必要とされる」(p. 81)

##### 【現状】

##### 1) 地域日本語教育の位置づけ・制度化

「地域日本語教育の直接的な担い手は日本語ボランティアを想定しながらも、住民施策の担い手である行政関連組織を視野に入れていく必要がある」(p. 15)

「生活者としての外国人住民への言語保障としての日本語教育に携わる者には、高い専門性が必要とされる」(p. 81)

「20年を経た現在においても『地域日本語教育』『ボランティア』等の主要な用語についてさえ明確な概念規定がなされていない。明確な概念規定がないため、その場ごとに異なる実態を同じ言葉で語る状況が続いている」(p. 6) ←「理念」として「地域日本語教育を考える枠組みの構築の必要性」(p. 6)

## 2) 地域日本語教育人材

「在住外国人の日本語学習支援は、これまで主に地方自治体や国際交流協会、民間任意団体が開設する日本語教室において市民ボランティアの手で行われてきた」「地域社会の日本語教育活動はボランティアに依存してきたと言っていい」(p. 2)

### 3.2 「資料3」(2016年)から抽出したデータ

#### 【理念】

#### 1) 地域日本語教育の目的

「(外国人への効果として) 地域社会で生きて行く上で、どうすれば問題解決につながるかを考える場」「生活を支援してくれる場・人として存在」「相互理解の促進」「日本の良き理解者を増やす」(p. 28)

「そこで、ボランティアには日本語を教えるというよりも、外国人に対する居場所をつくってもらう支援に徹してもらうため、日本人の多文化コミュニケーション能力の獲得、外国人の日本国内での問題解決能力の向上を目指してもらうこととした」(p. 46)

「日本語教室の位置づけは、地域に根差した情報について、地域のボランティアと地域に住んでいる外国人が、コミュニケーションをとりながら交換、提供するというスタンス」(p. 48)

#### 2) 地域日本語教育の位置づけ・制度化

「日本語についてボランティア頼みや中間の事業ではなく本格的な日本語拠点を構築すべきではないか。」(p. 45)

「外国人に対しての日本語教育は本来国がやるべきである。国が方針を出し、それに応じた県が指針を出して、実施は市町村レベルで行う」(p. 56)

#### 【現状】

#### 1) 地域日本語教育の位置づけ・制度化

「日本語教室の目的は各実施主体によって異なり、『日本人』になるためという目的のところもあれば、外国人として力を最大発揮できるパーソナルレベルの日本語習得を目的とするところもある」(p. 45)

「プロフェッショナルを有償で雇って推進しているが、フルタイムで雇えるほどの財力があるわけではないため、子育て等から解放された熟練の主婦層等をプロフェッショナルとして招き入れて日本語教育を実施しているところ。(神戸定住センター)」(p. 45)

「奥州市の視覚障害者と外国人の人数が同じくらいであるため、視覚障害者に対する整備がなされているのだから、外国人にも同程度の支援がなされるべきとの観点から市の予算が策定され、推進されていると聞いている。(奥州)」(p. 51)

「当協会が育成する外国人サポーター（日本人ボランティア）への研修に外部からの講師が来てくれる仕掛けを整備してくれるとサポーターの刺激になるので、ぜひ検討いただきたい。弱小の協会としては講師の旅費すら捻出するのが厳しいため、政府からの支援があるとありがたい。（奥州 下線部が現状）」（p. 52）

「日本語学習の標準化が長く議論されてきたこともあり、平成 21 年に在日外国人約 5000 人に対する意識調査した結果、その中で最大のニーズとして日本語学習が一位だったため、遅ればせながらではあるが、市として同支援を開始することとなった。方法としては、市の直接の実施ではなく、外国人向けに日本語支援を行う機関向けの支援、並びに区で実施する国際交流ラウンジ支援というスタンスにて、実施することとした。（横浜市）」（p. 52）

「日本語教育を通し、外国人と日本語ボランティアの顔と顔が見える関係づくりができており（中略）」（同様の回答が 4 件）「外国人に日本語を教えるボランティアの育成を目的とした講座を開催しており、新たなボランティア人材の発掘・育成や日本語教育を行うボランティア団体の支援により、外国人市民が日本語を学ぶ環境整備につながっている」（p. 29）

「ボランティアは、難民等にニーズのある学習分野にスキルの高い日本人ボランティア、また当団体にて奨学金支援を受けていた子供たちがボランティアとして再び当団体に参画、協力してくれている。日本への留学生もボランティア登録して協力してくれている」（p. 42）

「日本語ボランティアは、日本語指導の資格を取得すること、教えることばかり価値を見出しており、その中核にあるべき外国人理解等が乏しい」（p. 46）

## 2) 地域日本語教育人材

### 3.2 「資料 1」（2018 年）から抽出したデータ

#### 【理念】

#### 1) 地域日本語教育人材

##### ① 定義（p. 15）

- ・日本語教師：日本語学習者に直接日本語を指導する者
- ・日本語学習支援者：日本語教師や日本語教育コーディネーターとともに学習者の日本語学習を支援し、促進する者

##### ② 役割（p. 17）

日本語教師（初任）：・日本語教育に関する専門的な教育を受け、第二言語としての日本語を教える体系的な知識・技能を有し、かつ活動分野や学習対象者に応じて求められる日本語教師としての専門性を持っている。・国内外の日本語教育現場で定められた日本語教育プログラムに基づき、体系的・計画的に分野別の日本語指導を行うことができる。

日本語学習支援者：日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持ち、日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し促進する役割を担うことができる。

##### ③ 資質・能力（p. 18） 具体的な内容は p. 21 と p. 27 にある。

#### 1. 日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力

- 1) 日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること
- 2) 多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていること

- 3) コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること
2. 専門家としての日本語教師に求められる資質・能力
  - 1) 言語教育者としての必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること
  - 2) 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して、深い関心と鋭い感覚を有していること
  - 3) 国際的な活動を行う教育者として、グローバルな視野を持ち、豊かな教養と人間性を備えていること
  - 4) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること
  - 5) 日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していること

## 【現状】

### 1) 地域日本語教育の位置づけ・制度化

「無償ボランティアに依存しているため、教室開催や日本語教育人材の確保等の日本語学習環境について安定せず、地域間格差も生じている」 (p. 12)

### 2) 地域日本語教育人材

「地域における日本語教育は、地方公共団体や国際交流協会、NPOなど民間団体が日本語教室を開催し、実施しているが、その多くは無償のボランティアによる支援に依存している」 (p. 12)

「専門性が求められる初期日本語教育については、専門性を有していないボランティアには負担が大きいと指摘がある。」 (p. 12)

## 4. 考察

以上、資料1 (2018)、資料2 (2008)、資料3 (2016) から抽出した項目は、地域日本語教育人材 (ボランティアと日本語教育専門家の存在とその役割)、地域日本語教育の位置づけ (多文化共生促進、外国人の日本語習得) と制度化 (政府・行政の責務の有無) といった共通するものが抽出された。しかし、これらの項目間の関係性を見ると、言語習得を目的としながら、そこで活動する人材がボランティアで、その日本語教育能力を問題視する例、共生をしているが、日本語教育専門家が言語教育を中心に活動している例など、地域日本語教育の目的と人材が錯綜していることが見られた。これは、地域日本語教育に対する関係者の認識が混在していることが背景にあると考える。これらの関係性を整理した上で、地域日本語教育とはどのような目的で、どのような人材が関わるのか議論を進めたい。

### 参考資料

- (1) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』(文化審議会国語分科会 2018年)
- (2) 『文化庁委託 平成27年度日本語教育総合調査 報告書』(イノベーションデザイン&テクノロジー 2016年)

[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_sogo/pdf/h27\\_sogochosa\\_hokokusho.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/pdf/h27_sogochosa_hokokusho.pdf)

- (3) 『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—』(社団法人日本語教育学会 2008年)

## 日本の地域社会を移動する日本語非母語話者と地域方言の関係性

— 「現代日本社会における多言語化」論を視野に入れつつ—

岡田祥平（新潟大学）・中井好男（同志社大学）・八木真奈美（駿河台大学）

### 1. はじめに

日本語教育関係者の間でも現代日本が多言語社会であるという見方が定着して久しい。そのような傾向の背景には、安田（2011）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。しかし、真田（2005）の以下のような指摘を踏まえれば、多様な地域方言が存在する日本は、以前から多言語社会であったとも見なすことも可能であろう。

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か。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。（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。

本発表では、以上に述べたような視点、すなわち、日本の多様な地域方言を現代日本の多言語状況を構成する一要素として見なす視点から、日本語教育における地域方言の取り扱いや「現代日本社会の多言語化」論を捉え直すことを試みるべく、日本の地域社会を移動しながら働く日本語非母語話者である A さんと K さん（ともに仮名）の言語使用に関する経験と使用する日本語についての分析結果を紹介する。

二人の協力者への調査は、日本に滞在する日本語学習者・使用者が獲得する日本語と社会的アイデンティティ（Riley, 2007）の構築と学習者オートノミーとの関連（中井, 2018）を探る目的で行ったものである。調査は第二言語を用いた実践（生活、学習、教育）に関する深い省察を促進するインタビュー（Kvale, 2007, p.171）を用いたが、A さんと K さんとの分析の方法が異なるため、2 節では A さんについて、3 節では K さんについて、それぞれの分析方法と分析結果を記述する。

### 2. A さんの場合

#### 2-1. 分析方法

A さんへの調査分析は、質的研究法の 1 つであるライフストーリーインタビューを行い、言語学習史（LLH : Language Learning History）を用いて A さんの日本語学習に関する経験を分析した。言語学習史（Murphey et. al., 2004）は学習経験を振り返ることで、学習者にとっては自身の学習を内省する機会となり、教師や学習支援者にとっては、直接目にする

ことができない教室外での学習経験を知ることができるといった利点がある。次に A さんの言語的背景と略歴、インタビューの実施概要について表 1 にまとめておく。

表 1 A さんの属性とインタビューの概要

インタビュー	質問項目：日本語学習、日本での生活など、日本での経験について 日時：1 回目（73 分）（2017 年 6 月 30 日）／ 2 回目（83 分）（2017 年 7 月 17 日）
背景	イギリス出身、フランス語（14 歳～19 歳）・ドイツ語（14 歳～16 歳） ・日本に来た理由：「モノリンガルよりバイリンガルになりたい」「アドベンチャー」「無印の同僚が JET に申し込んだから」「どこでもよかった」
略歴	2005 年～2006 年に JET プログラムの教員として鹿児島県薩摩川内市 2008 年～2012 年 関東の大学の Language learning center（以下、LLC）で、2012 年～2017 年は関西の大学の LLC で Learning Advisor として言語学習支援に携わった。

## 2-2. 分析結果

A さんの LLH から、日本にいる限りは英語と日本語のバイリンガルになりたいと考えており、言語使用については地域方言ではなく「標準語」を用いるべきだというビリーフを持っていることが分かった。バイリンガルになりたい理由としては、①幼いころから多言語多文化環境にあったこと、「標準語」を用いる方がいいと考える理由は②第二言語話者にとっては地域方言も「標準語」も「日本語」で区別ができないことに加え、③地域方言は「authentic」でなければ聞き手に違和感を与えてしまうと考えているからである。次に、これらの理由について A さんの発言を引用（引用箇所は「」で示す）しながら説明する。

### ①幼いころから多言語多文化環境にあったこと

A さんのお母さんはマレーシアからのイギリスへの移民であったことも関係し、「外国人」の友人も多い。A さんは幼いころから母親の友人の家に連れて行ってもらい、英語以外の言語を話すバイリンガルの人たちや様々な食べ物や民芸品などを目にする中で、ずっと「異文化にさらされてきた」という。現在の A さんは、その影響もあって特に言語を器用にこなす人たちを尊敬しており、自身もバイリンガルになりたいと思っている。A さんは、英語話者は英語が世界で通じる言語であることから「なまけものになる」が、「外国にいるならせめてその国の言葉を話すべき」だと考えている。日本では、職場で日本語を使うことで「仕事がスムーズに進む」ようになり「日本語で友達が作れる」ようになり英語がほとんど話せない友人が増えてきたりしたこと、自身がバイリンガルになったと感じている。現在、バイリンガルとして目指しているのは、日本語を教えることであるという。

### ②第二言語話者にとっては地域方言も「標準語」も「日本語」で区別ができない

A さんは、今では地域方言に気づくことができるが、日本語に来たばかりのころは何が地域方言であるのかが分からなかった。実際に、地域方言が使われていたとしても、それは「ただの知らない語彙として考え」て、覚えようとしてしまう。実際に鹿児島在住のころ、「たまに鹿児島人がわざと使って、そのあとに具体的に説明してくれた。これが鹿児島弁よって。」ということがあった。

### ③地域方言は「authentic」でなければ聞き手に違和感を与えてしまう

しかし、A さんは地域方言を使うことは避けてきた。地域方言は、「その地域のネイティブだったらすごいスムーズに出てくる」ものであって、それが「方言の魅力」だと考え



ているからである。その理由は、Aさんの周囲の英語学習者が使うスラングやことわざが「がたがた」で「不自然だし」「気持ちが悪い」と感じた経験を自身に当てはめて考えたからである。日本語の地域方言を使う場合、使い始めの「最初の段階は不自然だから、上手になったあとだったらいいけど、ここが嫌だから使わない。」さらに、周りの「外国人」にわざと関西弁を使いたがる人がいて、「自慢みたい」で「ちょっと嫌」だと感じることから、地域方言は極力使わないようにしている。つまり、Aさんにとっては、少なくとも「外国人」が地域方言を話す／使うことは相手に何らかの特定の印象を与えること、また自分は相手にそのような印象を与えたくないこと、それゆえ自身は「無標」の変種である「標準語」を使用すべきと考えていることがうかがえる。

### 3. Kさんの場合

#### 3-1. 分析方法

Kさんへの調査分析は、質的研究法の1つで研究者と参加者の継続的な対話を通して分析するNarrative inquiryを用いた(Barkhuizen, Benson and Chik, 2014)。具体的には、①インタビューデータを文字化し、発表者の理解をKさんに伝え、②発表者の理解をもとにKさんが自身の経験について振り返る、③メールやDropbox、対面でのやりとりを通じてKさんの経験についての解釈を継続して行うという方法である。次にKさんの言語的背景と略歴、インタビューの実施概要について表2にまとめておく。

表2 Kさんの属性とインタビューの概要

インタビュー	質問項目：日本語学習、日本での生活など、日本での経験について 日時：1回目(58分)(2017年3月28日) / 2回目(74分)(2017年6月30日)
背景	イギリス出身、幼少期から言語に高い関心(フランス語(9歳)・ドイツ語(13歳)) ・日本に来た理由：「先生になりたい」「新しい言語にチャレンジしたい」「安全なところ」「ヨーロッパから遠いところ」「東南アジアに行きやすい」「就職しやすかった」 *「全然知らない言葉がゼロからどのぐらい上手になれるか」
略歴	2001年～2007年にJETプログラムの教員として日本国内を「移動」。 2008年に大学教員として再来日し、「移動」を経て、現在関西の大学のSelf-Access Learning CentreでLearning Advisorとして言語学習支援に携わっている。

#### 3-2. 分析結果

分析の結果、Kさんにとって地域方言が日本語使用において次の3つの機能を持っていることが分かった。①日本語の多様性を示す証拠、②自己表現のレパートリー、③人間関係を戦略的に築くための手段という機能である。次に、このそれぞれの機能についてKさんの発言を引用(引用箇所は「」で示す)しながら説明する。

##### ①日本語の多様性を示す証拠

Kさんは、来日後最初に生活していたのが鳥取であったが、辞書の言語と身の回りで使用されている言語との比較を通して日本語の多様性を知ったという。Kさんが調べたのは「えらい」という語彙で、「運動会がえらかった」という発言を聞いたときに調べたものであるが、辞書には「偉い」という意味が書いてあり、周囲の人が使っている「えらい」とは意味が全く異なることを知った。また、次に移り住んだ九州では職員室の先生や事務員の使う言葉が鳥取で使っていた日本語とは全く異なっておりコミュニケーションがとれず恥ずかしい思いをしたという経験をしている。また千葉に引っ越しをした際は、Kさんが

使う「ほんま」という言葉を聞いた同僚たちにKさんの言葉は関西弁であると指摘された。こういった経験をするたびにKさんは日本語には地域方言という多様性があることを意識するようになるとともに、自身が使えていることも含めて「かっこいい」と思うようになった。

#### ②自己表現のレパトリー

Kさんが用いる日本語を筆者とともに内省すると、いくつか地域方言と思われる表現が混在していることが分かった。例えば「しないといけない」は鳥取方言の「せんといけん」、「いい」は九州方言の「よか」、「本当」は関西方言の「ほんま」を使っており、試用する日本語すべてが地域方言に入れ替わるのではなく、移動してきた先の地域方言を自己表現のレパトリーとして部分的に取り入れてきた。この地域方言の分類はKさんがこれまでの経験を参照に行った分類である。

#### ③人間関係を戦略的に築くための手段

非常に高度なレベルで日本語を操るKさんは人間関係に合わせて地域方言や文体などを使い分けていることが明らかになった。例えば、小学校の授業などで子どもと話すときや現在勤務しているセルフアクセスセンターラーニングセンター（以下、SALC）に学生を勧誘するとき、さらに、言語学習のアドバイスをするときなどは地域方言を用いるという。子どもについては「子どもにはっきり言いたいときには『標準語』なんじゃなくて、おばあちゃんがしゃべれる方言で言う」ほうが明確にメッセージが伝えられるからである。そして、SALCでの大学生との会話については地域方言を用いることでアドバイザーであるKさんに親近感を持ってもらいたいからである。また、大学での会議などでは必ず「標準語」で、ですます体で話すという。これは「私、子どもじゃないよ。私、ちゃんと頼れる大人なんですよ。ちゃんと仕事できるんですよ。みんなと同じように仕事できますよ。(中略)あなたが私が日本語話せないと思ってしまいそうで、それは許せない。私こんなことができるよ。普通の変な外人じゃないよ。」ということを言葉遣いを通して示したいからであるという。

#### 4. AさんとKさんの分析結果のまとめ

以上、AさんとKさんの日本語使用における地域方言について示した。AさんとKさんに共通しているのは、日本語が両者の日本での社会参加を促進する道具になっていることである。Aさんは、日本語を使うことで仕事がスムーズになったと述べていたが、英語で話している姿しか見せていないと、大学の職員に「(Aさんは)日本語ができないかなと」思われてしまうため、「わざと、できるだけ日本語を使」い、「信頼を築き上げるために」も、「大事だった」とも述べている。こういった人間関係についてはKさんも日本語を用いる重要性を指摘しているが、Kさんのケースでは地域方言や文体も意図的に使い分けている点で異なっている。Kさんの地域方言の使用の裏には、Kさんの伝えたい「気持ちもその文章にも入って」いて、「日本人と同じように私も言いたい」という気持ちがある。そして、「日本人と同じように、その言葉のおかげでその考え方、その感覚が自分の中にもできてるのは感じ」ており、Kさんの中に日本語話者としてのアイデンティティをもたらしている。さらにKさんは自身の戦略的な言語使用を鳥取や九州の経験があることを示す「髪

型」であり「洋服」でもであると表現している。

「自分の言葉が、自分の日本の経験を自分の人生を表すもんだから、自分の話し方。だから、何だ、その言い方ちゅう言われてもうれしいし、それ、九州の話できるとか、鳥取の話もできるからってというようなことを、それも誇りを持つ。」という言葉に現れているように、Kさんにとって地域方言は日本での経験そのもので人生を構成する、切っても切れないものであるということである。一方でAさんにとっては地域方言も「標準語」も一つ日本語であることには変わらないが、地域方言を避けて「標準語」を用いることがAさんのバイリンガルという第二言語アイデンティティの獲得を実現するものとなっている。

## 5. おわりに

AさんとKさんという、二人の日本の地域社会を移動しながら働く日本語非母語話者にとっての日本語の地域方言についての日本語の地域方言との関わり方が、「安定した」「固定的な」、日本語教育における地域方言の取り扱いや「現代日本社会の多言語化」論のあり方や枠組みに照射するものは一体何であろうか。様々な観点が考え得るが、ここでは、議論の出発点として、AさんとBさんが示唆することについてそれぞれ1点ずつ、簡単に触れておきたい。

まず、Aさんは、幼いころから多言語多文化環境にあり、日本にいる限りは英語と日本語のバイリンガルになりたいと考えているからといって、必ずしも日本国内に従来から存在している多言語環境（地域方言の存在）に受容的ではない場合もあるということを教えてくれる。それは、Aさんは現代日本社会では日本語非母語話者として生きてきたということとも関係があるかもしれないが、いずれにせよ「日本語」の「標準語」を「無標」（＝「外国人」が使用することが許容される）と位置づける一方で、地域方言を「有標」（＝「外国人」が使用すると相手に対して何らかの特定の印象を与えるため、使用を避けたい）というAさんの「態度」「姿勢」と、日本語母語話者が地域方言に対して抱くイメージ（新しいものとしては、永瀬 2015 を参照）や、地域方言や「外国人」が話す日本語が「役割語」（金水 2003）として利用している日本語社会の現実に共通点が見いだせそうで興味深い。

一方、Kさんは、自身の母語ではない地域方言をも自身の使用言語に取り入れ、「地域方言を話す私」こそが「私自身」という「態度」「姿勢」である。「髪型」であり「洋服」でもであると表現しているKさんの地域方言の使用は、最近の若い日本語母語話者に見られる「方言コスプレ」、すなわち「話し手自身が本来身につけている生まれ育った土地の「方言」（生育地方言）とは関わりなく、日本語社会で生活する人々の頭の中にあるイメージとしての「〇〇方言」を、その場その場で演出しようとするキャラクター、雰囲気、内容にあわせて臨時的に着脱すること」（田中, 2011）<sup>(2)</sup> と、一見すると似ているように思えるかもしれない。しかし、「方言コスプレ」は田中（2011）が述べる通り「その場その場で演出しようとする」「臨時的」な地域方言の使用であるのに対し、繰り返しになるが、Kさんの場合は「地域方言を話す私」こそが「私自身」であり、全く性質を異にするのである。

近年、日本語教育の世界においても、様々な「移動」が注目されるようになって久しい。ただ、今回取り上げたAさんとKさんのような日本の地域社会を移動する日本語非母語話者は、地域日本語教育の立場からは着目されているものの、それ以外の立場からも注目す

るべきではないだろうか。というのも、現代日本社会においては、日本の或る特定の地域社会に定住する日本語非母語者もいれば、AさんやKさんのように、日本の地域社会を移動する日本語非母語者もいるのが現実だからである。そして、日本の多様な地域方言を現代日本の多言語状況を構成する一要素として見なす立場から、AさんやKさんのような日本の地域社会を移動する日本語非母語者についても、言語間を移動する人々という文脈に落として考える必要があるのではないかと考える。

尾関・川上（2010）には、「移動」を視点に、これからの言語教育を考える意義は極めて大きい」という指摘がある。尾関・川上（2010）の指摘を踏まえるならば、日本語教育における地域方言の取り扱いや「現代日本社会の多言語化」論に対して、AさんやKさんのような日本の地域社会を移動する日本語非母語者が示唆する事柄は種々に及ぶと思われる。ただ、現時点では日本の複数の地域社会を移動する日本語非母語者の実態は詳らかではないため、今後はこの側面からの研究も進めていく必要があるのではないだろうか。

#### 参考文献

- (1) 安田敏朗（2011）「言語政策史研究再考」『「多言語社会」という幻想 近代日本言語史再考IV』三元社
- (2) 真田信治（2005）「言語と方言」真田信治・庄司博史 [編] 『事典 日本多言語社会』岩波書店
- (3) Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London: Continuum.
- (4) 中井好男（2018）「社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーを捉える試み：日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに」『阪大日本語研究』30, pp. 93-110
- (5) Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. The SAGE qualitative research kit.
- (6) Murphey, T., Chen, J., & Chen, L. C. (2004). Learners' constructions of identities and imagined communities. *Learner's stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 83-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- (7) Barkhuizen, G., Benson P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge
- (8) 永瀬治郎（2015）「方言イメージの形成」『専修国文』96, pp.1-18
- (9) 金水 敏（2003）『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店
- (10) 田中ゆかり（2011）『「方言コスプレ」の時代—ニセ関西弁から龍馬語まで』岩波書店
- (11) 尾関 史・川上郁雄（2010）「移動する子ども」として成長した大学生の複数言語能力に関する語り—自らの言語能力をどう意識し、自己形成するのか」細川英雄・西山教行 [編] 『リテラシーズ叢書 1 複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版

付記 本研究は JSPS 科研費 17K02874, 26370614, 17K02718 の助成を受けたものです。

## 2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集

---

発行 2018 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

---