



2018 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【関西支部】 2019（平成 31）年 3 月 23 日／武庫川女子大学

2018 年度第 6 回支部集会【関西支部】

2019 年 3 月 23 日(土)10:00-17:10(受付開始 9:30)

武庫川女子大学 中央キャンパス 文学1号館(L1館), 中央図書館(C館)

主催:公益社団法人日本語教育学会 共催:武庫川女子大学

住所: 〒663-8558 兵庫県西宮市池開町 6-46 (代表 TEL:0798-47-1212)

交通アクセス: 阪神電鉄「鳴尾駅」から徒歩 7 分

詳しいアクセスはこちら☞ <http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/campus/access.html>

キャンパスマップはこちら☞ <http://www.mukogawa-u.ac.jp/campus/pdf/campusmap-chuo.pdf>

参加費: 1,000 円(当日会場にて現金でお支払いください)

学内での道順 正門から入り, 上記キャンパスマップ12番の「文学1号館(L1館)」の入口からお入りください。

L1館入口を右側にあるエレベーターで8階まで移動し, 受付のあるL1館803教室前にお越しください。

エレベーターを降りてすぐ前が受付となります(L1館とC館は繋がっています)。

申込方法 どなたでもご参加できますが, ご参加予定の方は, **学会ウェブサイトのマイページ**から3月19日までに

事前参加登録をお願いいたします。事前参加登録方法について詳しくは, **こちら**をご覧ください。非会員の方も

「マイページ」をご利用いただけます(年会費納入等は不要です)。ウェブサイト上の作業がうまくできない方は5

ページ下段にある問合先までご連絡ください。

◆支部集会日程◆

9:30	受付開始 【L1館8階 803 教室前】 ※昼食休憩(飲食可)は【L1館8階 804 教室】でお願いします。学内の食堂等は営業して おりませんので, 昼食等は各自ご準備ください。クロークも設置予定です。
9:30-16:00	賛助会員ブース(書籍展示販売, 他) 【C館8階 802 教室】 (株)国書刊行会/国書日本語学校・(株)凡人社・(社)グローバル 8
10:00-10:15	開会式 【C館8階 804 教室】
10:30-12:10	口頭発表<午前の部> 【C館8階 804 教室】
10:45-12:15	交流ひろば<午前の部> 【C館8階 807 教室, 808 教室】
12:30-13:30	チャレンジ支援委員会「発表応募支援セミナー&個別相談」 【C館8階 808 教室】
13:00-15:15	口頭発表<午後の部> 【C館8階 804 教室】
13:45-15:15	交流ひろば<午後の部> 【C館8階 807 教室, 808 教室】
15:30-17:00	パネルディスカッション 【C館8階 804 教室】
17:00-17:10	閉会式 【C館8階 804 教室】

開会式 【10:00-10:15】

会場:C館8階 804 教室

口頭発表 【午前の部 10:30-12:10／午後の部 13:00-15:15】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。詳細は本予稿集の各ページをご覧ください。

<午前の部 会場:C館8階 804 教室>

- ① 10:30-11:00 慣用表現に対応したやさしい日本語書き換えシステム
金庭久美子(立教大学)・川村よし子(東京国際大学)……………6
- ② 11:05-11:35 日本語学習者の作文における副詞使用傾向について
—日本語学習者作文コーパスを資料として—
本廣田鶴子(大阪大学大学院研究生)……………12
- ③ 11:40-12:10 中国で出版されている日本語教科書における受身の扱いをめぐる考察
李偉(大阪大学)……………16

<午後の部 会場:C館8階 804 教室>

- ④ 13:00-13:30 在日ベトナム難民はいかに日本語を学んできたか
—教室外の日本語学習に注目して—
林貴哉(大阪大学大学院生)……………22
- ⑤ 13:35-14:05 中国人学習者のビリーフと学習ストラテジーに関する調査研究
朱一平(神戸大学大学院生)……………28
- ⑥ 14:10-14:40 日本語学習マイノリティへの支援に関する一考察
—クルド人コミュニティにおける日本語習得状況調査から—
片山奈緒美(筑波大学大学院生)……………34
- ⑦ 14:45-15:15 短期日本語プログラムにおける日本人学生の学び
—交流授業における言語的調節からわかること—
牛窪隆太(関西学院大学)……………39

交流ひろば 【午前の部 10:45-12:15／午後の部 13:45-15:15】

<午前の部①～③ 会場:C館 807 教室>

- ① 新しい中級教育の提案—テーマ中心による表現力・思考力養成の教育とは—
小原俊彦(大阪大学)・滝井未来(同)・岡崎洋三(同)
わたしたちNJ研究会は、対話論的言語観に基づいて新しい第二言語教育の理論と実践の創造を目指す言語教育者の有志の集まりです。今回、わたしたちは、テーマ中心で表現力と思考力の養成に重点を置いた中級日本語教育を提案し、参加者の皆さんと意見を交わし、各々が抱える様々な実践の問題について共に考えたいと思います。

② 「できない」から「できる」への挑戦 : 初中級レベルで伸び悩む学習者と教科書『できる日本語初中級』について考える

森川結花 (甲南大学)

私達のプログラムでは、様々な要因から日本語学習に伸び悩む学習者に対してどのように指導していくかが積年の課題ですが、2年前に初級および初中級レベルの教科書を『できる日本語』に切り替え、新たな発見と挑戦を続けています。そこで得た知見を共有するとともに、皆さんからもご意見をいただければと思います。

③ 表現活動中心の日本語教育, Show and Tell (S&T) 実践報告 (実施背景, 実施方法, 学生からの反応, 今後の展開などについて)

矢部正人 (大阪大学)

中級レベルの日本語を履修している留学生を対象に、「表現活動中心の日本語教育」の一環として、Show and Tell (S&T) を担当しています。当方が実践している事例を紹介し、日本語の授業でプレゼンテーション (口頭発表, 口語表現など) を実施している先生がた、およびご興味のある方々と、効果的な方法、問題点などについて、意見・情報交換をする機会が持てればと思っております。是非、ご意見などお聞かせいただければと思います。よろしく願いいたします。

<午前の部 ④⑤ 会場:C館 808 教室>

④ オブザーブ制度における指導者側と授業者側の相互行為分析

—現職日本語教師を対象として—

野瀬由季子 (大阪大学大学院生)

日本語教育学における教師教育と授業研究を扱う研究です。現職日本語教師に対しては、実践力向上のために様々な取り組みが各教育機関で行なわれています。本研究は、こうした取り組み (制度) を形だけの存在にせず、教師の成長を促すよう機能させることを目指しています。皆様からご指摘をいただき、学術的・実践的意義のある研究としてまとめていきたいです。

⑤ 「土曜の会」がめざすもの—理論と実践から異なる現場を結ぶ

宮本敬太 (桃山学院大学)・前野文康 (KIJ 語学院南校)・中島敬之 (京都大学大学院生)・

小出寿彦 (東京福祉大学)・西村聖子 (大阪文化国際学校)・牛窪隆太 (関西学院大学)

「土曜の会」は、立場の違いを超えて関西で言語教育に携わる者が議論する場の形成をめざして、教員有志によって立ち上げられた研究会です。読書会と会員による実践報告を軸として、2016年5月から毎月一回土曜日に開催されており、多様な現場で教育に携わる者が参加しています。本ブースでは、活動内容を紹介し、キャリア形成をテーマに意見交換を行うことで、参加者間での交流を図ります。

<午後の部⑥⑦ 会場:C館 807 教室 >

⑥ オンラインコース「関西弁入門 A2 自習コース」の紹介と活用方法の提案

東健太郎（国際交流基金関西国際センター）・三宅直子（同）・北口信幸（同）

「関西弁入門 A2 自習コース」は 2018 年 8 月に日本語学習プラットフォーム「JF にほんご e ラーニングみなど」に開講した自習コースです。コースでは関西弁の特徴と、コミュニケーションを動画で楽しく学べます。当日は、コースの内容を紹介し、教育現場でどのように活用できるか、みなさんと情報交換ができればと思います。

⑦ 地域を題材にした多読教材作成と多読実践の紹介

加藤みゆき（東京外国語大学）・住田環（立命館アジア太平洋大学）・豊田真規（同）・香月真由美（ことば塾）・片山智子（東京大学）

私たちは日本語学習者向けに日本の地域を題材にした多読教材を作成する活動を広げたいと考えています。今回、大分県を題材に多読教材を作成しました。また、地域を題材にした多読教材を使った多読実践も試みました。自分たちが住んでいる地域や身近なものを題材にしたやさしい読みものづくりや多読実践に興味のある方々と情報交換ができればと思っています。

<午後の部⑧⑨ 会場:C館 808 教室>

⑧ 「漢字マップ」で漢字学習を創造的に

関麻由美（津田塾大学）・本土勝己（芦屋大学）

漢字学習はとかく教師からの知識注入型になりがちです。学習者主体の楽しい活動のひとつとして、私たちは「漢字マップ」の作成を実践しています。実際に学習者の作成した「漢字マップ」もご紹介しますので、ぜひご覧ください。それぞれの教育機関に合わせてどのように応用できるか、一緒に考えることができたらと思います。

⑨ 中上級日本語学習者向けのコロケーション検索システム「かりん」(スマホ版)の開発

中溝朋子（山口大学）・坂井美恵子（大分大学）・金森由美（同）

私たちは、主に中上級レベルの留学生がレポートを書くときなどに使用できる、コーパスデータに基づいたコロケーション検索システム（スマホ対応）を開発しました。ぜひ閲覧・体験していただき、ご意見・ご感想をいただけたらと思います。

チャレンジ支援委員会 発表応募支援セミナー&個別相談会

【12:30-13:30】 会場:C館8階 808 教室

■「発表応募支援セミナー」<前半>:「そろそろ何か発表してみたいけど、どうやったらいいの?」、「応募したけど不採用だったのは何がいけなかったの?」。そんなお気持ちを持っていらっしゃる皆さんを支援するのが、私たち「チャレンジ支援委員会」の使命です!今年度も関西支部集会にお邪魔して「発表応募支援セミナー」を行います。

■「個別相談会」<後半>:「おせっかい侍」の面々が応募書類のチェックや、みなさんの研究スタートアップのお悩みについて、個別にご相談に応じます。支部集会・大会の発表応募書類のチェックをご希望される方は、学会ウェブサイト支部集会ページにある、「公益社団法人日本語教育学会発表要領」「発表要旨・web用要旨ファイル(zip圧縮フォルダー式)」をご覧・ご記入の上ご持参ください。

※<前半>または<後半>だけ参加の方も歓迎します。

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

パネル・ディスカッション 【15:30-17:00】 会場:C館8階 804 教室

「技能実習生への日本語教育を考える」

パネリスト: 田尻 英三氏 (龍谷大学名誉教授)
宮本 敬太氏 (グットハーモニー協同組合)
樋口 尊子氏 (NPO東大阪日本語教室)

入管法改正による今年4月からの「外国人労働者」の受け入れ拡大を受けて、日本語教育の社会的役割について考え、そして行動することが喫緊の課題となっています。そこで本パネルでは、その第一歩として、これまで日本社会の人手不足の産業分野の現場における労働力不足を実質的に補ってきた技能実習制度の概要を理解し、彼らに対する日本語教育の現場の「声」をもとに課題を共有することで、日本語教育に携わる私たちに、今何ができるかを考えるきっかけにしたいと思います。

【17:00-17:10】 閉会式 会場:8階 804 教室

◆問合先◆公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F
TEL:03-3262-4291 FAX:03-5216-7552 E-mail:shibu@nkg.or.jp

慣用表現に対応したやさしい日本語書き換えシステム

金庭久美子（立教大学）

川村よし子（東京国際大学）

1. はじめに

近年、よりよい共生社会実現のために、やさしい日本語にも注目が集まり、行政、防災、医療、観光などの分野で、やさしい日本語による情報発信が行われるようになってきた。こうした中、日本語学習者や日本語非母語話者（以下「学習者」）のための読解支援の一つとして、渡邊・川村(2013)は『チュウ太のやさしくな一れ』（以下『やさしくな一れ』）の開発を開始した。『やさしくな一れ』は、web (<http://yasashii.overworks.jp/>) 上に置かれ、日本語で書かれた原文を入力すると自動でやさしい日本語への書き換えを行い、書き換え後の文章を表示するシステムである。本研究では、このシステムの追加機能として、「慣用表現」(慣用句、ことわざ等)に対応可能な仕組みを開発することを目的にしている。このシステムを用いれば、学習者が読みたい文章内に慣用表現があった場合でも、やさしい日本語でその意味を確認することが可能になり、文章を読む際に役に立つ。

2. 研究の背景

日本語の意味がわからないときに学習者が利用するものとして、自動翻訳システム（Google 翻訳（注1）など）や、一語一語の訳語を示すシステム（『リーディング・チュウ太』（注2）、『Rikai』（注3）、『jisho』（注4）など）が知られている。それに対して、渡邊・川村(2013)は、媒介語で説明をするのではなく、原文をやさしい日本語に書き換えるためのシステム『やさしくな一れ』を開発することにした。このシステムでは、中級以上の単語は可能な限り初級の単語に置き換えるが、多義語等単純な書き換えが難しい場合には、ポップアップによって意味を表示するようにしている。やさしい日本語に書き換える際、活用語の場合には、見出し語の活用形をもとに適宜必要な形に活用させるようにしている。さらに、やさしい日本語への書き換えによって、異なる助詞への書き換えが必要な場合、助詞の変更にも対応できるようにした（川村 2015）。また、書き換えに問題があった場合にはコメントを送ることができる提案機能も加えた。

しかし、いずれのシステムにおいても、慣用表現を自動で抽出しその意味を説明するまでには至っていない。そこで、本研究では、『やさしくな一れ』に、慣用表現をひとまとまりの語句として提示し、意味をやさしい日本語で説明するシステムを加えることにした。

3. 慣用表現のためのシステムの構築

3.1 システムの目的

慣用表現に対応するには、『やさしくな一れ』に新たに二つの機能を加える必要がある。

一つは学習者用のもので、学習者が入力した文章に慣用表現が含まれている場合、その箇所を指摘し、その意味をやさしい日本語で説明する機能である。しかし、そのためには、やさしい日本語への書き換え辞書に慣用表現を登録する必要がある。そこで二つめの機能として、教師が慣用表現を登録する仕組みを開発することにした。

3.2 システム設計のための用例研究

本研究で扱う「慣用表現」には、宮地(1982)が「慣用句」の概念規定として述べている「単語の二つ以上の連結体であって、その結びつきが比較的固く、全体で決まった意味を持つ言葉 (p.238)」だけでなく、より幅広いものを含めることにした。それは、上述した通り、本研究の目的が、学習者の読解支援にあるからである。そこで、「二つ以上の単語が連結することで、構成要素の意味とは異なる意味が生じているもの」であれば「慣用表現」として扱うことにした。

まず、システム設計には、慣用表現の形式を調べる必要がある。そこで、慣用句として宮地(1982)の巻末(268 から 285 ページ)の「常用慣用句一覧」、慣用表現として森田(2010)の巻末(331 から 362 ページ)の索引に掲載されている慣用表現を電子化し、両者を合わせて慣用表現リストを作成した。リストの冒頭の 100 語について、形式上どのようなものがあるかについて分析を行った。その結果、次に示すようなパターンが認められた。

- ①【名詞+助詞+動詞(活用あり)】:「愛想を言う」「足がすくむ」「悪夢から覚める」
- ②【名詞+助詞+動詞+ない(活用あり)】:「跡形もない」「足元にも及ばない」
- ③【名詞+形容詞(活用あり)】:「頭が痛い」「意地が悪い」
- ④【名詞+助詞+名詞】:「憧れの的」「後の祭り」
- ⑤【複合名詞】:「あの手この手」「行き当たりばったり」
- ⑥【その他】:「あとは野となれ山となれ」「穴があれば入りたい」「雨につけ風につけ」

①から⑥の用例をみると、慣用表現には、形式上二つの特徴があることがわかる。

一つは、活用のある慣用表現である。例えば、①の「愛想を言う」は「愛想を言います」「愛想を言って」「愛想を言わない」などの活用があり、それに対応させる必要がある。②の「跡形もない」も「跡形もなく」、③の「意地が悪い」も「意地が悪く」となる場合がある。このようなものは、登録の際活用することを考慮して、登録する必要がある。また、②の「足元にも及ばない」は、活用だけでなく、「足元にも及ばず」のような文語表現にも配慮する必要がある。

もう一つは、慣用表現全体で一つの意味をなす語で、活用のない慣用表現である。そこで、④から⑥のような表現は、一つにまとめて登録する方法を考えることにした。

3.3 「慣用表現」登録システム

3.2 に示したような慣用表現の形式上の二つの特徴を考慮し、教師が慣用表現を登録するためのシステムを構築した。

今回開発した登録システムは、次のような仕組みになっている。ここでは、活用のある慣用表現の入力方法について説明する。

例えば、「大きなプロジェクトが一段落して、肩の荷が下りたような気分だ。」という文の場合、『やさしくなーれ』では、図1のように、「荷」を「荷物」に書き換えて、「肩の荷物が下りた」と表示される。だが、この説明では意味が通らない。そこで、「肩の荷が下り

た」を連語として登録する。まずマウスで該当箇所の範囲指定を行う。次にその箇所がひとまとまりであることをシステムに認識させるため、「連語」ボタンを押す(図1)。すると、新しい登録画面が表示される(図2)。

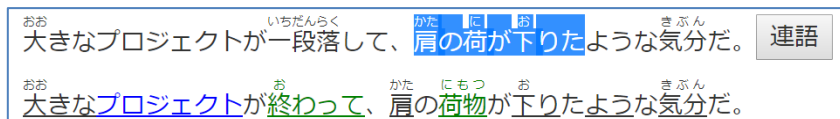


図1 「肩の荷が下りる」の場合

図2 慣用表現登録画面

図2は慣用表現として登録するための画面である。「肩の荷が下りる」を登録する場合、まず種別の慣用表現にチェックを入れ、見出し語には固定部に「肩の荷が」を入力し、用言部に「下りた」の終止形である「下りる」を入力する。変換種別は、自動でやさしい日本語に置き換え可能な場合は、空欄にする。自動での置き換えが困難な場合は意味を説明するが、その場合には「@」を入力する。複数の意味を持つ場合は多義語である情報を登録する必要があるため、「*」を入力する。「肩の荷が下りる」の場合、書き換えるよりも説明にしたほうが良いと判断し、変換種別に「@」、やさしい日本語欄に「自由になって安心する」という意味の説明を入力する。これらを入力後、「提案」ボタンを押す。各提案について管理者が承認すると、『やさしくな一れ』の辞書に「肩の荷が+下りる」が慣用表現として登録され、学習者用画面でも表示されるようになる。

一方、慣用表現全体で一つの意味をなす表現で、活用のない表現の場合は、該当の表現を範囲指定して、見出し語の固定部にまとめて入力する。例えば、「サッカー選手は、子どもたちの憧れの的だ」の場合、「憧れの的」を選択し、「連語」ボタンを押す。登録画面では、見出し語の固定部に「憧れの的」を入力し、変換種別は「@」にし、やさしい日本語で「みんながいいと思っている対象、なりたいたいと思っている対象」のように意味を入力する。

また、これまでの作業でMeCabの形態素解析の結果に問題がある場合への対応が必要なが判明したため、種別「単語の区切り方がおかしい」という項目を設け、区切り方に問題があった場合に適切な区切り方で表示できるようにした。

3.4 『やさしくな一れ』の慣用表現の表示

図3は、『チュウ太のやさしくな一れ』の学習者のための画面であり、すでに「大きなプロジェクトが一段落して、肩の荷が下りたような気分だ。」という文が入力されている。



図3 『チュウ太のやさしくな一れ』の画面

文を入力後、【やさしくな一れ】のボタンを押すと、下の訳の箇所にやさしい日本語が一文ずつ表示される。上段が元の文、下段がやさしい日本語に書き換えた文である。図3の下段の「プロジェクト」は青字で表示されているが、マウスを当てるとポップアップでやさしい日本語で書かれた説明が表示される。「一段落して」は「終わって」に言い換えられている。また、「肩の荷が下りた」の部分にマウスを当てると、図のようにポップアップで「自由になって安心する」という説明が表示される。書き換え前の文も書き換えた文も自動でふりがながつけられるため、学習者にとって、よりわかりやすいものとなっている。

4. システムの運用実験

4.1 実験方法

3で開発したシステムの運用実験として、日本語教師5名に慣用表現の登録を依頼した。その際、web上の入力画面に実際に日本語の文章（新聞の社説や雑誌記事など）を入れ、文章中に慣用表現があった場合、その表現を指定して、やさしい日本語で意味の説明を記載するように依頼した。登録作業をこうした形で行うことにより、文脈にあったやさしい日本語を考えることができる。また、一般的な慣用表現だけでなく、意味上、一つにまとめたほうがよい表現についても、このシステムを使って登録するよう依頼した。

4.2 結果

登録された534の表現を分析したところ、表1のような種類の表現が登録されていた。

表1 『やさしくな一れ』に登録された表現の種類

分類	数	登録された表現
(1)活用のある慣用表現 (固定部+用言部の登録)	138	耳を傾ける、耳を貸す、舌を巻く、戦略を練る、地で行く、身も蓋もない、目に入れても痛くない、難易度が高い
(2)活用のない慣用表現 (固定部のみの登録)	17	寝耳に水、身から出た錆、目の黒いうち、頼みの綱、肌身離さず、罵詈雑言
(3)活用のある文型	23	かねない、余儀なくされる、やむを得ぬ、わけにいかない、しょうがない/しょうがない、ほかならない、ざるを得ない
(4)活用のない文型	20	ゆえに、に限り、にもかかわらず、を問わず、を尻目に、に先駆けて、を追い風に
(5)自動詞と他動詞を持つサ変動詞の登録	31	[が延長+する][を延長+する][が再生+する][を再生+する] [が汚染+する][を汚染+する][が回復+する][を回復+する]
(6)接尾辞のついた複合語	21	人件費、代用品、対照的、繁華街、委員会、感染症
(7)複合名詞	71	肩たたき、揺り籠、たすき掛け、観葉植物、団塊世代
(8)複合動詞	24	割り当てる、憎しみ合う、思い悩む、埋め尽くす

(9)外来語	7	アフターファイブ、フレックスタイム、サーチャージ
(10)固有名詞	26	安倍晋三、ファーブル、国会議事堂、文部科学省、厚生労働省、独立行政法人、ユニクロ
(11)略語	9	文科省、厚労省、健診、婚活、露紙
(12) MeCab の区切りに問題があった語句	81	くまなく(隈なく)、目くばせ(目配せ)、あほんだら、うやむや、かくも、ああは(あのようには)、山房、氷盤
(13)その他	41	申し訳ない、申し訳ございません、今回の(この)、往々にして、突如として、左右される、涙する、スカッとする
未処理	25	重複登録や入力ミス等
計	534	

4.3 考察

本研究の目的は、「慣用表現」(慣用句、ことわざ等)に対応可能なシステムを開発することであるが、表1の(1)138件、(2)17件のように、慣用表現、計155件の登録がすべてきちんと行われていた。本システムを用いることで、活用がある慣用表現にも活用がない慣用表現にも問題なく対応できることが明らかになった。また、登録された語句の中には、「罵詈雑言」のような四字熟語も登録されていた。見出し語の固定部に表現を入れることで、四字熟語等への対応も可能であることが判明した。

また、上述したように、運用実験では一般的な慣用表現だけでなく、意味上一つにまとめたほうがよい表現があれば、それも登録してほしいと依頼していたが、実際に登録作業を行ってみると、想定以上に多くの種類の表現が登録され、しかも、システムがその各々に対して対応可能なことがわかった。

まず、表1の(3)と(4)にあたる文型の登録である。一般的なweb辞書の『Rikai』や『jisho』では単語の意味のみ表示されるため、文型の意味説明は行われていない。今回のシステムを利用することによって、(3)や(4)のような文型を一まとめりとして登録することが可能になり、それをやさしい日本語で説明できるようになった。

次に、(5)のように、自動詞と他動詞の両方の意味で使用可能なサ変動詞の登録である。例えば「回復する」は、「健康が回復する」のように自動詞と、「信用を回復する」のように他動詞の両方の用法を持つ。そのため「回復する」を「元に戻す」とすると、「健康が回復する」の場合、意味が合わなくなる。そこで、助詞を含めて[が回復+する][を回復+する]のようにまとめることで、二つの意味の違いに対応することができるようになった。

さらに、(9)の外来語の登録がある。MeCabは「アフターファイブ」の場合「アフター」と「ファイブ」に、「フレックスタイム」の場合は「フレックス」と「タイム」に分けてしまう。ところが、外来語の多くは全体で一つの意味をなすものが多い。このような語を一語にまとめて意味を説明すれば、学習者にとってわかりやすい。

また、(11)のような略語の登録もあった。今回登録されていた略語は少ないが、辞書に載っていない略語も多い。また、今後、新しい略語が生まれた場合でも、本システムを用いれば新語として登録することが可能になる。

一方、検討すべき課題も明らかになった。まず、(6)、(7)、(8)のような複合語をどこまで登録するかという点である。すべてを登録すると、膨大な数となり対応しきれない。特に複合名詞の数が多いことは、表1でもわかる。表1の「肩たたき」は「社員をやめさせること/肩をたたくこと」、「観葉植物」は「葉の色や形を楽しむための植物」と説明されている。前者の場合は、「社員をやめさせること」という特殊な意味があるため説明が必要であ

るが、後者は漢字が読めれば意味が理解できる可能性も高い。このように考えると、複合語の登録は意味の類推が難しい語に限ることになるといった対応も必要かと思われる。

次に、(13)その他に分類したものの中には、「左右される」「スカッとする」などのように、「サ変動詞」として扱うことも可能なものも含まれていた。これらの語をどのような形で登録していくべきかについても検討の余地がある。

さらに、(12)MeCabの解析結果に問題があった場合については、適宜対応が必要となる。MeCabの特性として、特にひらがな表記の語が連続した場合、誤解析が発生する可能性が高い。今回の実験でもひらがなだけで書かれた語で登録の対象となっていたものが多い。また、MeCab辞書に登録されていない異表記への対応も必要となる。これらの語を逐次登録していくことによって、誤解析は減るものと考えられるため、誤解析への対応は今後も継続していく必要がある。

5. おわりに

本研究では、「慣用表現」(慣用句、ことわざ等)に対応可能なやさしい日本語書き換えシステムの開発を目的としたが、運用実験の結果、システムとしてほぼ問題なく対応できていた。また、本システムを用いれば、慣用表現だけでなく、四字熟語、文型、自動詞と他動詞の意味を持つサ変動詞、外来語、略語の登録やMeCabの解析ミスについても、対応可能であることも明らかになった。

現在、約1500の慣用表現がやさしい日本語で表示されるようになっている。学習者は、慣用表現に対応したやさしい日本語書き換えシステムを用いることで、平易な言葉で各々の慣用表現の意味を知ることができる。また、慣用表現がひとまとまりの語句として提示されるため、その表現が慣用表現で特別な意味を持っていることを認識できるようになる。また、日本語教師にとっては、登録したい慣用表現や文型があれば随時追加が可能なシステムになっている。今後も編集を継続し、より有用なシステムにしていく予定である。

謝辞 本研究は科学研究費基盤(B)課題番号15H03219の助成を得た。

注

- 1 『Google 翻訳』 <https://translate.google.com/> (2018.12.10 アクセス)
- 2 『リーディング・チュウ太』 <http://language.tiu.ac.jp/> (2018.12.10 アクセス)
- 3 『Rikai』 <http://www.rikai.com/> (2018.12.10 アクセス)
- 4 『jisho』 <https://jisho.org/> (2018.12.10 アクセス)

参考文献

- 川村よし子 (2015) 「日本語教師の集合知を活用したやさしい日本語書き換えシステムの構築」『ヨーロッパ日本語教育』19, 131-136
- 渡邊飛雄馬・川村よし子 (2013) 「やさしい日本語書き換えシステムの基本設計」『日本語教育方法研究会誌』Vol.20 No.2, 48-49
- 宮地裕編 (1982) 『慣用句の意味と用法』明治書院
- 森田良行 (2010) 『日本語の慣用表現』東京堂出版

日本語学習者の作文における副詞使用傾向について

—日本語学習者作文コーパスを資料として—

本廣田鶴子（大阪大学大学院研究生）

1. 研究の目的

副詞は名詞・動詞に次いで多いが、初級段階では主要な指導項目として扱われることは少ないようである。学習が中級・上級と進むにつれて作文での指導項目として、副詞の習得が進むと思われるが、実際に学習者は副詞をどのように使用しているのだろうか。片山（2006）で指摘されているように、「語彙は増えたけれど十分に使いこなせないという学生が多い」のだろうか。

本研究は『日本語学習者作文コーパス』を対象に学習者の副詞の使用範囲と使用状況を分析し、副詞習得上の課題と初級段階における副詞提示のあり方について考察することを目的とする。

2. 研究の概要

2. 1. 調査対象について

2013年に公開された『日本語学習者作文コーパス』は304名の学習者の作文データを収集したものである。「外国語がうまくなる方法」192名分「インターネット時代に新聞や雑誌は必要か」112名分の資料が電子化され、textと形態素解析を施されたmorphの両方で検索が可能である。一部、morphでは欠落している部分があったため、textと照合し形態素解析ソフト『茶まめ』を使用して欠落部分の解析を行い、資料を補填した。

基本情報として、学習者の母語・学習レベルによって分類が可能なタグ付けがされている。また、誤用タグも作文の収集担当者によって付されている。

2. 2. 調査の手順

形態素解析された資料に基づきtextと照合し、副詞を含む文を抽出した。副詞の抽出にあたって、抽出洩れを回避するために見出し語の検討を行った。解析辞書の検索条件から見出し語になっていない副詞を目視で確認し、「いつも」や「ときどき」のような語については文字列検索も使用して抽出を行った。また、「そう」「こう」のような指示語的な語や「どう」などの疑問詞的な語は除外した。

次に、『日本語能力試験出題基準（改訂版）』の語彙表に基づいて、抽出した副詞をレベル別に分類した。『日本語能力試験出題基準（改訂版）』で参照できなかった語は3語あったが、いずれも日本語教科書での出現時期から中級以上に相当すると考えられるため初級副詞と認定しなかった。3級・4級の副詞を初級段階の副詞とし、それらの副詞に関して、のべ語数・異なり語数・使用状況を調査した。使用状況の調査は、学習者の作文に見られ

る誤用例の特徴を分類することによって行った。誤用の状況確認においては、作文収集担当者によって付された誤用タグを基にし、それぞれの用例について検討を加えた。誤用タグが付された用例は、表記の間違い・書き言葉としての不適切使用・別の語との混用・構文上の不適切使用に分類された。

3. 結果と考察

3. 1. 副詞の使用数

『日本語学習者作文コーパス』から抽出した副詞の総数は、のべ語数で 2482 語、異なり語数では 146 語であった。表 1 は、『日本語能力試験出題基準（改訂版）』3 級 4 級に相当する初級の副詞を示したものである。初級副詞は、のべ語数で 2067 語、異なり語数で 59 語あった。初級副詞が異なり語数では 40 パーセント、のべ語数では 83 パーセントを占める。初級段階で学習する副詞が、のべ語数で多く使用されており、頻繁に初級副詞が使用されていることが読み取れる。

表 1 『日本語学習者作文コーパス』の初級副詞

副詞	頻度	レベル	副詞	頻度	レベル
いちばん	177	4	やはり	54	3
よく	163	4	もともと	49	3
もう	143	4	ずっと	48	3
もっと	127	4	ぜんぜん	41	3
たくさん	92	4	とくに	34	3
とても	89	4	きっと	24	3
まだ	82	4	どんどん	24	3
すぐ	70	4	だいたい	20	3
だんだん	55	4	いくら	19	3
いつも	45	4	なかなか	19	3
すこし	45	4	しっかり	12	3
あまり	38	4	はっきり	11	3
いろいろ	29	4	ぜひ	9	3
ちょっと	21	4	いっぱい	8	3
また	20	4	けっして	8	3
たぶん	17	4	じゅうぶん	6	3
ときどき	16	4	なるべく	6	3
はじめて	14	4	ずいぶん	5	3
ゆっくり	10	4	だいが	5	3
けっこう	9	4	たまに	4	3
たいへん	7	4	やっと	4	3
さっき	2	4	大抵	3	3
どうぞ	2	4	ふつう	3	3
ちょうど	1	4	すごく	2	3
よろしく	1	4	たしか	2	3
まず	111	3	ほとんど	2	3
もちろん	69	3	すっかり	1	3
かならず	67	3	とうとう	1	3
もし	65	3	なるほど	1	3
たとえば	55	3			

3. 2. 副詞の使用状況

表1の副詞のうち使用が多かった語について、使用状況を調べた。誤用がほとんどなかった語は「もちろん」「まず」「いちばん」「とても」「もし」「たとえば」であった。一方多種類の誤用がみられたのは「もう」「もっと」「よく」であり、誤用の表れ方がほぼ固定されている例には「きっと」（「かならず」に修正）、「ぜひ」（「かならず」に修正）、「かならず」（「かならずしも」「きっと」に修正）、「たくさん」（「たくさんの」で名詞修飾に修正）があった。

学習者のレベル別にみると、誤用例全体の半数以上が中級学習者の作文に、40パーセント近くが上級学習者の作文にみられた。学習者人数では初級学習者が少なく、中級・上級と人数は多くなっていることから、中級段階での副詞習得状況に課題があるといえるだろう。

3. 3. 考察

中級段階での副詞習得状況に課題がみられたが、表1の副詞は初級段階で学習した副詞である。既習であっても定着が困難な例は日本語学習者においていくつかみられるが、副詞の習得もその一例であると思われる。初級で学習する副詞の習得にとって、文法項目としての明示的な指導とともに、自然な用例での学習が必要ではないだろうか。文法項目としての学習が誤用例の分析により、別の語との混用、構文上の不適切例などに分類された。多種類の誤用タグが付された「よく」について、

- 1) 日本語は中国語とよく間近いである
- 2) 注意しないと全くわからない場合もある。それはよく困られているところである。
- 3) この方法をよく使用れば、外国語は上手になるはずだ。
- 4) 外国語とよく交流すれば、私たちの外国語が必ずうまくなる。

（文中の表記は下線以外すべて原文のまま）

のような用例がみられた。それぞれ、1) 2) の例では「よく」を「とても」「たいへん」に、3) の例では「よく」を「うまく」「じょうずに」に、4) の例では「よく」を「頻繁に」と置き換えると、自然な文脈になると思われる。

例えば、「きっと」と「かならず」の混用について、王（2005）は中国語母語話者の誤用の要因の一つとして、教科書や辞典での語彙の説明を挙げている。『新編日語』では「きっと」「かならず」はどちらも「一定」と説明されており、『新日漢辞典』でも共通に「一定必然」などの説明がなされているという。

「きっと」と「かならず」の事例にかぎらず、語彙として意味を理解することに加えて自然な用例の学習が必要だろう。文脈の中で副詞の使用法を習得するように自然な文例を提示することと、多義的な副詞についてはそれぞれの意味についての説明を文例とともに示すことが求められると思われる。

また、副詞の習得に関して、永岡（2008）は中上級教科書の文体の指導項目調査を行った結果、「もっとも提示数が多かったのが副詞であった」と述べている。初級段階での副詞の指導に工夫の必要性を示す一証左といえよう。

4. まとめと今後の課題

本研究では、『日本語学習者作文コーパス』の副詞の使用例から、使用されている副詞のべ語数・異なり語数・作文内での副詞使用状況について調査した。その結果、初級段階で学習する副詞の役割が量的に多いこと、使用状況では、中級・上級の学習者に多くの誤用がみられることが明らかになった。したがって初級段階での副詞の提示に関して、語彙としての副詞の説明に加えて、それぞれの意味での自然な用例で習得を図ることが重要であると考えられる。

自然な用例の提示にあたっては、日本語母語話者の作文コーパスや BCCWJ など大規模コーパスでの用例収集が有効な手段であろう。コーパスの用例収集に関しては、本研究で使用した『日本語学習者作文コーパス』での用例収集でも検討したいくつかの問題点がある。田野村 (2003) は大量のデータを効率よく収集でき、かつ電子資料であることから柔軟に PC 上で処理できる「コーパス利用の利点」を指摘しつつ、用例収集上の障害を「求める用例がコーパスに含まれない、検索結果にゴミ (ママ) が混入する、検索洩れが生じる」の 3 点として挙げている。解析辞書による形態素分析の限界や不適切例の混入などについて、目視で検討するなどの処理をしなければならないが、多数の用例を得られる利点を生かしつつ不適切例や漏れについて十分留意することで、多数の副詞の用例提示を行うことが可能であろう。

さらに学習者の誤用例と使用例の検討から、学習者にとって使用しやすい副詞がどのようなものかについて検討していくことを今後の課題としたい。

引用文献

- 王冲 (2005) 「中国の大学の日本語教育における副詞の指導の考え—「きっと」と「必ず」の場合—」『人間文化論叢』第 8 巻 259—266 お茶の水女子大学
- 片山きよみ・舛井雅子 (2006) 「初中級レベルの日本語教育で教える程度副詞：とても・大変・非常に・本当に」熊本大学留学生センター紀要 9 号 26
- 田野村忠温 (2003) 「コーパス言語学の可能性と限界」『日本語研究』第 13 期 32—47
北京日本学研究中心
- 永岡悦子 (2009) 「日本語教科書における論文・レポートの文体の指導項目—中上級日本語教科書の比較から—」『流通経済大学社会学部論叢』第 20 巻第 1 号 40

引用資料

『日本語学習者作文コーパス』 (<http://sakubun.jpn.org>)

中国で出版されている日本語教科書における受身の扱いをめぐる考察

李偉（大阪大学）

1. はじめに

教科書は、海外で日本語を学んでいる学習者にとって重要なリソースである。学習者にとって大きな影響を与えるインプットとして、教科書は無視することができない。

日本語の受身文は中国人学習者にとって難易度の高い文法項目の一つとされる。場面依存度の高い日本語の受身文の特徴を正しく理解するために、学習者の立場に立って、視点の捉え方に関する理論を中国の日本語教育現場に応用しやすいようにする工夫が必要だと考えた。受身は初級後半で導入されるのはふつうである。初級でひと通り学習し、中・上級になっても習得できない状況が見られるので、解決すべき課題がまだ残っているといえよう。本論文では、まず教科書中の提示方法や文法解説ではどのように受身文が取り上げられているかを見る。そして、視点の角度から受身文指導法を充実させる可能性をめぐる、日本語教育現場への提言を試みる。

2. 調査に関して

本研究は中国の大学で日本語を学習者している学習者を考察の対象とするために、ここでは中国国内で使用されている教科書のみを分析の対象とした。今回の調査対象となった教科書は5種類計18冊となっている：『総合日語』（改訂版）第1冊～第4冊、『新編日語』（改訂版）第1冊～第4冊、『新総合日本語基礎日語』（第2版）第1冊～第4冊、『新中日交流標準日本語』（上、下）、『日語総合教程』第1冊～第4冊。

現在、中国の高等教育機関で使用されている初級・中級段階向けの日本語教科書はほかにもあるが、今回の分析対象となる5種類（計18冊）は発行部数が最も多く、使用範囲が比較的広いものである。

3. 調査結果及び考察

3.1 提出順序について

この節では、日本語の受身文は中国で刊行されている教科書でどのように提示されているか、調査結果の全体像について報告する。5種類の日本語教科書における受身文の提出順序の在り方と視点に関する記述の有無を整理すると、表1となる。

表1から分かるように、5種類の日本語の教科書は、どちらも基本的に寺村(1982)、鈴木(1972)で指摘されている受身文の分類法の流れで、日本語の受身文を体系的に導入しているといえる。すべての文型を初級の後半あたりで（第2冊で導入するのがほとんどである）1回の授業で導入する傾向が窺われた。

表1：5種類の日本語の教科書における受身文の提出順序

教科書の名称	日本語の受身文	導入の課	視点に関する記述
『総合日語』 (改訂版)	(1) 直接受身文の文型1つ (2) 持ち主の受身文文型1つ (3) 間接受身文文型1つ (4) 第四種直接受身文文型1つ	第2冊 第24課	あり
『新編日語』 (改訂版)	(1) 主語が人である直接受身文 (2) 主語がものあるいはことである直接受身文 (3) 間接受身文 ①自動詞による間接受身文 ②目的語がつく間接受身文	第2冊 第9課	なし
『新総合日本語基礎日語』(第2版)	(1) 直接受身文文型 (2) 持ち主の受身文文型 (3) 間接受身文文型 (4) 無生物主語受身文文型	第2冊 第30課	なし
『新中日交流標準日本語』	(1) 名は(名に)動(ら)れます (2) 名は名に名を動(ら)れます (3) 名は名に動(ら)れます (4) 名が／は動(ら)れます (5) 名は名によって動(ら)れます	初級下冊 第41課	なし
『日語総合教程』	(1) Aが(は)Bを+他動詞 →BはAに+他動詞の受身態 (2) Aが(B)のものを+他動詞 →BはAにものを+他動詞の受身態 (3) Aが(は)Bに+動詞→BがAに+動詞の受身態 (4) Aが(は)Bを+他動詞→Bが+他動詞の受身態 (5) Aが+自動詞→人がAに+自動詞の受身態	第2冊 第8課	なし

例外もあるが、一括式導入の傾向は変わっていないと言える。『新総合日本語基礎日語』(第2版)の場合、初出の課は導入の課ではない。初出の課は第2冊第26課であり、導入の課は第2冊第30課である。それ以降3冊にわたり受身形を含める文型の形で分布し、散発的に提出されている。一つの課で集中して学習されるより、繰り返し学習されることによって、効果的に習得を進めることを狙ったデザインであるといえるだろう。

3. 2例文選出と提示方法に関して

受身文の説明に使用されている例文は、受身の出現位置の多い順に、単文末、連用修飾節、複文末、連体修飾節、連体修飾節となっている。そのうち、単文末に出現した受身は例文全体の半数以

上を占めた。『新総合日本語基礎日語』の場合、文型解説に使用されている例文のなか、会話文の例が設けられている。

- A: どうしたんですか。嬉しそうですね。
B: スピーチが上手にできて、日本語の先生に褒められたんです。
(『新総合日本語基礎日語 (第2版)』第2冊第30課 p. 197)

日本語の受身文は文脈と場面に依存するところが大きい表現であるとされているが、上述のような会話例は、導入の課で出現したすべての受身文の文型解釈に用いられている。こういう例文の文体の違いへの配慮は、『新総合日本語基礎日語 (第2版)』にしか見受けられなかった。

3.3 解説の仕方及び受身の使用と視点との関わり

視点の角度から受身文を解説する内容は『総合日語』にしか見受けられなかった。それは、刊行されている日本語専攻向けの教科書として中国全国初のように見える。しかし、視点の受身文の使用に関して、言及レベルにとどまっている。視点の内容を、文脈も考慮して、どういう時点で何をどのように学習者に提示したらよいか、検討すべき課題であると考えた。

- 会議の時、隣の人にタバコを吸われました。
开会的时候，旁边的人吸烟。（使我很不舒服）

(『新総合日本語基礎日語 (第2版)』第2冊第30課 p. 197)

すべての例文に中国語訳がついていることは、学習者の母語（中国語）での理解を促進する狙いがあると考えられる。日本語の受身文は必ずしも中国語の”被”構文に翻訳されるとは限らない、ということを学習者に示しそうとする工夫の一つかもしれない。

しかし、中国語訳の表現の視点は、日本語の受身文の視点と異なっている場合もある。中国語の表現が日本語に翻訳されると、学習者は、能動文で表現する可能性がある。初級段階では、ほかの学習内容もあるので、教科書編集の都合と学習時間への配慮の関係で、解説の一部を省いている可能性もあるが、自然な日本語を習得させるために、中級段階では、視点の角度から補充説明を加えると良いのではないだろうか。

表 2: 『新中日交流標準日本語』における日本語の受身文の提示に関して

日本語の受身文に関する文型	下冊	比較説明に使用される他の例	出現位置
(1) 名は(名)に動(ら)れます	5	1 (「てもらう」の例)	5 (単文末)
(2) 名は名に名を動(ら)れます	4	0	4 (単文末)
(3) 名は名に動(ら)れます	4	1 (能動文の例)	4 (単文末)
(4) 名が/は動(ら)れます	3	0	3 (単文末)
(5) 名は名によって動(ら)れます	3 ¹	0	3 (単文末)

『新中日交流標準日本語』の場合、受身文のすべての用法を1回の授業で体系的に導入する点

で、ほかの教科書と同様であるが、受身文の導入課で提示されている例文は単文末に出現したものに集中していることが分かった。

- 李さんは友達に助けられました。(客観叙述, 不表示受益)

日本語訳: 客観叙述を表す。受益の意味ではない。

(小李得到了朋友的帮助。)

- 李さんは友達に助けてもらいました。(表示受益)

日本語訳: 受益の意味を表す。

(小李得到了朋友的帮助。)

(『新中日交流標準日本語』下冊第41課 p. 189)

上述のように、すべての例文に中国語訳がついている。どの例文の主語も言語化されている。また、受身文との対応性の角度から、能動文の例を1例、受身文の意味特徴との比較の角度から「もらう」用例1例を出している。中国語の訳文から考えると、「李さんは友達に助けられました。」と「李さんは友達に助けてもらいました。」は同じようであるが、そこから中国語表現の豊富さと曖昧さが見受けられる。しかし、日本語の受身文は場面依存性が高い表現であるので、意味特徴の解説より文脈情報を与えながら提示するほうが、学習者にとって理解しやすくなるかもしれない。

次は、『日語総合教程』における受身文の提示状況を表で示した。

表3: 『日語総合教程』における日本語の受身文の分布状況

日本語の受身文に関する文型, 表現	第2冊 (例)	比較説明に使用される他の例	出現位置
(1) Aが(は)Bを+他動詞→ BはAに+他動詞の受身態	2	2(能動文)	2(単文末)
(2) Aが(B)のものを+他動詞→ BはAにものを+他動詞の受身態	2	4((受身誤用例2例, 能動文2例)	2(単文末) :
(3) Aが(は)Bに+動詞→ BがAに+動詞の受身態	2	2(能動文)	2(単文末)
(4) Aが(は)Bを+他動詞→ Bが+他動詞の受身態	2	2(能動文)	2(単文末)
(5) Aが+自動詞→ 人がAに+自動詞の受身態	2	4(「てもらう」用例2例, 受身誤用例2例)	2(単文末1例, 連用修飾節1例)
計	10	14	10

『日語総合教程』における受身文の提示実態を整理したところ、能動文との対応性、誤用例分析という二つの角度から受身文を解説していることが分かった。単文末に出現した受身は、解説

に使用されている受身文の例文の全体の9割を占めた。以下は具体的に提示された例文である。

- 両親は子供を愛しています。
→子供は両親に愛されています。
- 冬が来て、雪が山を覆いました。
→冬が来て、山は雪に覆われました。

(『日語総合教程』第2冊第8課 p. 107)

誤用分析の角度から提示されている例文もある。解説の日本語訳は筆者によるものである。

要注意、被動態有时会伴有蒙受损害的语感，因此，在带有强烈的受益色彩时不能用被动态，而要用「～てもらう」

日本語訳：注意点であるが、受身態の使用によって、被害を被るという語感を伴うこともある。よって、明確な受益の意味を表すときは、「てもらう」を使うべきである。

×友だちに記念写真を撮られて、うれしかったです。

○友だちに記念写真を撮ってもらって、うれしかったです。

×あなたは、お友だちに助けられて、ほんとうによかったですね。

○あなたは、お友だちに助けてもらって、ほんとうによかったですね。

(『日語総合教程』第2冊第8課 p108)

上述のように、誤用分析あるいは中間言語分析の角度から受身文を解説することは日本語教育の新しい試みではないかと考えている。しかし、日本語らしい日本語を習得させるために、例文の後ろに中国語訳がついていない設定になっているのかもしれない。

4. まとめ及び教育現場への提言

中国国内で広く使用されている初級・中級日本語の教科書(5種類計18冊)における受身文の提出順序、例文の提示方法、解釈の仕方などに関して検討した。

結論として、下記の5点が挙げられる。

(1) 日本語の受身文は、文脈依存性の高い表現であるとされるが、どの教科書においても文脈情報が不十分のまま、単文末に出現した受身が例文として提示される傾向がある。

(2) 今回の分析対象である教科書は、能動文との対応性の角度から受身文の解説を行う傾向が見受けられた。さらに、すべての文型と用法を、初級後半あたりで1回の授業で体系的に導入する傾向が強い。

(3) 受身文の使用と視点とのかかわりについては、北京大学によって出版されている『総合日本語』にしか見受けられなかった。連用修飾節に出現した受身文が例文として提示されているが、どうして受身文を使用すべきか、視点の統一の角度からの説明は教科書に記載されていない。

(4) 解釈方法に関して、能動文との対応性の角度からの比較、誤用分析あるいは中間言語分析関

係のコラムが見受けられた。さらに、中国語訳のついている教科書もあるが、その中国語訳の表現を契機に、日中視点の差異をめぐる内容は教科書に見られなかった。

(5) 例文の選び方に関して、書き言葉の例が圧倒的多数であるといえる。会話文の例を受身文の解釈に用いた教科書は1種類だけだった（『新総合日本語基礎日語』第2版）。

上述した調査結果と関連の考察に基づいて、以下のような提言を試みたい。

中国人学習者の習得状況を考慮した結果、従来の一括して導入されてきた日本語の受身文を解体し、一番習得されやすい文脈情報なしの環境での単文末に出現した受身を先に教え、導入の課で日本語は話者中心言語であるという特徴を視点の角度から学習者に伝える。同じ初級段階で、日常会話の例を取り入れながら、文脈のある環境で単文末に出現した受身用例を解説する。文脈からどのように情報を読み取って、受身文を使用すべきかどうか、ということ判断する解説を視点の捉え方の角度から説明する。日本語の受身文は文脈依存性の高い表現とされるが、既習文型、既習文法知識を活用して、文脈説明に用いることで、文脈のある環境での受身文の習得を促進できる可能性があるだけでなく、既習内容の振り返りと繰り返し練習にもなるかもしれない。適切な既習項目と組み合わせ、場面と文脈情報を取り入れることで、視点の角度から日本語の受身文の使用に関する理解を深めさせ、より自然な文を産出できるようになることが十分可能だと思われる。

注

(1) [] は順に日本語の受身形を含める文型「～と言われている」、「～とされている」、「～ように思われる」の説明に使用される例文数である。

参考文献

川村大 (2012) 『ラル形述語文の研究』くろしお出版

金水敏 (1992) 「場面と視点—受身文を中心に」『日本語学』第11巻第8号 pp. 12-19

前田直子 (2011) 「受動表現の指導と「拡大文型」の試み」『日本語／日本語教育研究』2号 pp. 67-84

李偉 (2018) 『第二言語としての日本語の受身文の習得研究—視点に着目して—』大阪大学言語文化研究科博士論文

在日ベトナム難民はいかに日本語を学んできたか

—教室外の日本語学習に注目して—

林貴哉（大阪大学大学院生）

1. 問題の所在

ベトナム難民が日本での定住を開始してから約40年が経過した。1975年4月30日にベトナム戦争が終結し、南北ベトナムが統一されたことで、南ベトナム軍・政府関係者、カトリック教徒、華僑といった、共産党政権に逮捕、報復されうる人々が難民として出国した（五島，1994）。日本にボート・ピープルが初上陸したのは、1975年5月であり、初期に来日した難民は一時滞在のみが認められていた。その後、1978年の閣議決定によって、難民の日本への定住が認められるようになった。日本への定住を開始する前には日本語教育が行われており、その後の研究では、文化人類学などの観点から日本での生活状況が注目されてきた（川上，2001；戸田，2001）。学齢期、もしくはそれ以前に来日した子どもの場合は学校教育を受けながら日本語を習得していくことができるが、成人になってから日本での生活を開始した場合、定住開始後は日本語教室に通う機会を得た人ばかりではない。本研究では定住開始後は、日本語教室に通うことなく日本語を使用し、生活してきたベトナム難民の日本語学習に注目し、日本での生活の中でどのように日本語を学習してきたのかを明らかにすることを目的とする。

2. 分析の枠組み

教室外の日本語学習においては、学習者オートノミーを發揮できるのかが学習に大きく影響すると考えられる。学習者オートノミーとは、「自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力」であり、「学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を選べる」（青木・中田，2011：2）といったことが含まれる。青木（2011）は、学習者オートノミーに関する研究では個人の能力や行動だけに焦点が当てられる傾向があるが、日本語を使用して生活している人々の日本語学習は、社会的文脈から制約を受けるものであるため、個人の能力を社会的な文脈の中に位置づけることが重要であると指摘している。

3. 研究方法

本研究では、単一ケース・スタディを研究方法として用いる。イン（1996）は、ケース・スタディが長所を發揮するのは「研究者がほとんどあるいはまったく制御できない現在の事象群について、『どのように』あるいは『なぜ』の問題が問われている」（p. 12）状況であると指摘している。本研究では、難民として来日した、南部出身・カトリック教徒・非中国系ベトナム人の女性であるAさんのケースを取り上げる。単一ケース・スタディを行う論拠の一つとして「そのケースが極端あるいはユニーク」（イン，1996：54）であること

が挙げられるが、Aさんは日本語教室には通っていないが、日本での定住生活の中で、話し言葉だけでなく、読み書きも身につけたという点が特徴的である。

Aさんとは調査者が所属する大学の教員を通して知り合い、これまで3回の半構造化インタビューを実施してきた。文字化したインタビューデータを用いて、「ナラティブ分析」(Polkinghorne, 1995)を行った。「ナラティブ分析」においては、インタビューで語られた出来事同士の因果関係を見出し、それらの出来事を時系列に並べたストーリーを作成する。Aさんのケースでは日本語学習に関連する経験についても示すため、ベトナムでの生活から始まるストーリーを示す。

4. ストーリー

〈ベトナムでの生活〉

Aさんは1961年にベトナム南部に生まれた。Aさんの両親はカトリック教徒であり、1954年に南北ベトナムに分断された時に北部から南部に移住してきた。Aさんは9人いる兄妹姉妹のちょうど真ん中である。Aさんの両親は竹製品を販売する仕事をしており、兄弟はみな学校から帰ってくると家の手伝いをするという生活をしてきた。Aさんの家族は毎日、教会に行くのが日課であり、子どもたちは学校、家、教会を行き来する生活をしてきた。

Aさんの両親は厳しく、「変な恋愛や社会構造に繋がる」ということで読書を禁じていたが、Aさんの兄弟は禁じられているからこそ、逆に親から隠れてトランプをしたり、読書をしたりしていた。Aさんは中学生ぐらいからずっと小説を読んでいたという。本の貸し出しをしている店があり、あるレンタル店にある小説を全部読み終わったら、次のレンタル店に借りに行くといった様子でかなり読書をしてきた。

1975年に南北ベトナムが統一されると、南ベトナムの情勢が変化し、教会に行くことができなくなり、商売もできなくなった。Aさんは当時、高校に進学しようとしていたが、家族が北部からの移民であり、さらに商売をしており、カトリック教徒であることから、進学は難しかった。私立の高校に進んだが、お金もかかるということで、1年生で退学した。その後も家の手伝いをしてきたが、19歳の時に父の指示により、船で亡命することになった。航海中に貨物船に救出され日本に到着した。

〈難民センター〉

来日後はまず、長崎にある一時滞在施設に2年近く滞在した。難民は一次庇護国において定住するか、さらに別の第三国において定住するかを選択することができる。しかし、当時は日本への定住を希望する難民が少なかったため、日本に来た難民には日本に定住させようとする流れがあり、他の国で定住することは難しかったという。Aさんが入ることになった施設が働くことのできる施設なら、働きながら第三国定住の機会を待つという選択肢もあるが、そこは山奥であり、働くこともできなかった。そこには日本語の教科書もなく、日本語を学ぶこともできなかった。そのため、Aさんは1日でも早く定住しなければならないと考えた。Aさんは、日本に定住するなら絶対日本語が必要だと感じ、物を指さしてそれが何かをセンターにいる日本人に教えてもらうという方法で自分なりに単語の勉強をしていた。日本への定住が決まると、1982年の末からは姫路定住促進センターに移

り、3ヶ月間日本語を学んだ。文法を中心に標準語を勉強し、知っている単語を組み合わせると、かなり話せるようになったという。ただ、センターでは漢字は勉強しなかったそうだ。Aさんは来日後に結婚をし、1人目の子どもを出産してからセンターを出た。

〈四国で定住生活を開始〉

定住促進センターから職業斡旋をしてもらい、四国に住むこととなった。ジーンズの会社に就職したが、最初は言葉があまり通じなかったため、他の人がやっているのを見てそれを真似していた。だんだん仕事の単語を覚えてくると会話できるようになった。その頃、辞書や教科書は使っていなかった。日本語教室もなく、特に1世はとにかく働きながら日本語を覚えるしかなかったという。通訳はいなかったが、病院に行ったり教会に行ったりといった生活のあらゆることを会社の社長に世話をしてもらっていた。教会では集中しようと考え、言葉がわからないながらも、必ず聖書を持って読んだり、典礼の歌と一緒に歌ったりしていた。歌詞にはふりがながあったため、それを追って読んでいたという。

〈神戸への移動〉

姫路定住促進センターで共に学んだ人の中に神戸に就職した人がいた。彼らから神戸は住みやすく、時給もよいと紹介を受けたため、1983年の末に神戸へ引っ越した。センターで学んだ日本語は標準語であったのに対して、神戸で話される言葉は関西弁であるため、日本語らしくないと感じ、混乱してしまっていたが、来日して3、4年の日本語が少しわかる人がおり、通訳をしてくれた。家と仕事を探すのを手伝ってもらったが、後は自分で様々なことした。神戸は都会であるため、電車も自分で乗ることができ、区役所や小児科、歯医者なども自由に行けるようになった。また、神戸の人は外国人に慣れており、何をしてほしいかを理解してくれるため、通訳がなくても生活ができるという。

神戸に来た当初はケミカルシューズの工場で働いていたが、職場の専門用語はわからなかった。しかし、聞いているうちにだんだんわかってきた。それでもわからない言葉があった時は周りに人に聞くことで解決しており、辞書を使うことはなかったという。また、Aさんは定住を始めてからは、定住促進センターに頼ることもなかったそうだ。その理由としては、誰にも頼らず、物事を自分で解決したいという性格が影響していると考えている。話をする際も通訳を介するよりも自分で伝えたほうが正確だと感じており、誰とでも話していた。間違ってもどんどん話し、日本語ができなくても様々な手段を使ってわかってもらうようにしていたため、いつの間にか日本語ができるようになったと感じている。

〈震災後の生活〉

1995年に阪神淡路大震災が発生した。Aさんも被災し、中学校に避難していたが、そこではベトナムと日本の文化の違いから誤解やもめごとが起こっていた。そこで、ボランティアに来てくれる人のために、ベトナム人の女性たちは毎週一回、ベトナムの麺類の一つであるフォーの炊き出しをするようになった。その後、震災を契機に設立された外国人支援団体において、ベトナム人スタッフを採用することになった。Aさんにはその自覚はなかったが、炊き出しを行っていたベトナム人女性の中で日本語が一番よくできるのはAさ

んだと言われていたので、Aさんのもとに依頼が来た。Aさんは、それまで働いていたケミカルシューズの工場で自分が使用してきた言葉は、「飯食ったかー?」「行っとん?」という「汚い言葉」であるのに対して、団体の事務所で使われる言葉は「食べましたか?」「どうでしょうか?」というものであり、その違いから、自分が事務所で働くのは絶対無理だと思ったという。しかし、これまでお世話になった人の依頼でもあったため、引き受けることにし、言葉も少しずつ直していった。この仕事を始めてから、日本語を読む力が向上したと感じている。様々なところから手紙が来るが、そこに書いてある文字にだんだん慣れてきたため、どこから来た手紙であるのかがわかるようになった。手紙の内容を読む際も、細かいところはあまり見ず、日程や締め切り、金額などのポイントを見るようにしていったため、だんだんわかるようになっていった。また、事務所には漢和辞典があったため、分からない漢字は画数索引で調べていた。

Aさんは2008年には日本語能力試験の2級を、2009年には1級を取得している。Aさんは読解問題でも時間が「全然足りる」と言い、その理由を2008年頃から韓国ドラマを日本語字幕で見えるようになったため、読む力がついたからだと考えている。テレビドラマを録画し、見る際は、音声は韓国語で、字幕が日本語になるようにしている。場面ごとに一時停止をし、字幕を読んでも次の場面を見るということを繰り返していた。今では200以上のドラマを見ており、早送りでも読めるようになったという。わからない漢字があったとしてもなんとなく理解して見るそうだ。このようにドラマの字幕には漢字も入っており、後から考えると、ほとんど1級の文章だったと感じている。

さらに、通訳の仕事では様々な場面に入ることが多いが、単純な通訳をしているのではなく、納得のいかない部分に関して言い返して解決できるようにしているという。生活相談は長年やっているため、日本やベトナムの法律について多くのことがわかってきた。日本語とベトナム語の通訳だけではなく、日本の法律がわからない人を知識の面でも助けているため、役に立っているという快感を覚えている。また、法律でわからないことがあれば、弁護士に聞いて、その知識を活用しているそうだ。そのような知識は相談を行うたびに蓄積されていると感じている。Aさんは、自分は震災後にボランティア精神を抱いた人の一人だと感じており、震災がなかったら仲間を助けることはせず、現在でもこの辺りのどこかの工場で働いているだろうと考えている。

〈介護の仕事始める〉

2013年からは職場が変わり、生活相談だけではなく、介護に関する事業も扱うようになった。介護の専門用語は全然わからないが、特別に意識して覚えるのではなく、少しずつ覚えていっているそうだ。日本語については1級を取得してから足踏み状態だと感じているが、介護に関する資格試験を受けるための勉強は続けてきた。もともとベトナム人の高齢者の事業のリーダーをするためには実務者研修という資格を取る必要があり、その後、介護福祉士も取得した。試験のために過去問を繰り返し解いたり、介護に関するテーマをまとめたシートをオリジナルで作ったりしたという。目標がないとダラダラしてしまうタイプなので、今後も資格取得を目指して勉強をしていくそうだ。

また、職場が変わったことで、書く力が伸びていると感じている。相談内容を記した相

談ノートを日本語で書くように努力しているからだ。これまでは相談ノートがあったとしても自分だけがわかればよかったため、ベトナム語で書くことが多かったが、今の仕事に変わってからは日本語で書く必要がある。

5. 考察とまとめ

Aさんのストーリーから、Aさんがどのように日本語を学んできたのかを社会的文脈に注目しながら考察していく。まず、Aさんの意識的な学習に注目すると、Aさんは目標の設定やリソースとその利用法において学習者オートノミーを發揮していたといえる。Aさんは「目標がないとダラダラしてしまうタイプ」だと述べ、学習を続けるために、資格試験の受験という目標を立てている。また、学習方法についても意識しており、Aさんが意識的に取り組んでいた学習には、一時滞在施設での単語の学習、韓国ドラマの視聴、日本語能力試験や介護に関連する資格の取得などがあった。

一方で、職場の専門用語については働いているうちに理解できるようになったと述べているように、無意識のうちに「なんとなく」日本語ができるようになったという語りがあった。震災後に事務所で働くことになった際も言葉の丁寧さの違いから自分には「絶対無理」だと感じていたが、そこで働きながら少しずつ丁寧な日本語を覚えていったと語っていた。Aさんは外国人支援団体の事務所においてわからない言葉があると漢和辞典を用いて漢字を調べるが、ドラマを見る時や日本語能力試験の漢字の問題を解く際は「なんとなく」理解できるのだと言い、日越辞典も含め、辞書は使用していなかったという点を強調していた。日本語「勉強」をしておらず「なんとなくしか理解していない」ため、他の人に勉強を教える時には単語の違いなどを説明できないことがあるという。

ただし、Aさんは自分が「なんとなく」日本語を学んだり使用したりしていることをネガティブに捉えている様子はなかった。Aさんは出会った言葉にその都度、対処することを通して、意識せずに日本語を学習するという自分の学習方法を肯定的に捉えていた。では、そのようなAさんの学習を支えた要因は何であったのか。青木（2011）は、学習者オートノミーに制約を与える社会的文脈をミクロ、メゾ、マクロの3つのレベルに分けているが、ここではメゾレベルの「母語話者が第二言語ユーザーを社会集団の有能な成員として受け入れるかどうか」（青木，2011，p. 257）という視点から考察を加える。

まず、信仰の側面に着目すると、Aさんがカトリック教徒であることは、Aさんの生活に大きな影響を与えていると考えられる。Aさんが幼い頃は教会に行くのは毎日の習慣であった。しかし、1975年に南北ベトナムが統一されて以降は、政治的な要因に変化が生じ、カトリック教会の神父は逮捕され、教会に行くこともできなくなった。カトリック教徒であることはAさんの家族が亡命を決意する大きな要因であったといえる。一方で、Aさんがカトリック教徒であることは日本語の使用される活動への参加を促したといえる。日本での生活を開始した四国にも教会があり、会社の社長の手助けでミサに参加することができていた。日本語が分からなかったとしても、振り仮名をもとに聖書や典礼の歌の歌詞を読んでいた。Aさんは定住を開始して間もないにも関わらず、日本語での教会の活動に参加したのは、もともとの性格が要因にあるだけではなく、「どうせ分かれへんから、どうせ読めないから」と諦めることなく読んでいけば習慣になり、読めるようになると考え、努力していたからだと振り返る。このように、Aさんには定住開始当初から、使用される言

語が日本語であったとしても、カトリック教徒として参加することができる場所があった。

次に、神戸に移動してからの生活に注目する。Aさんは日本語を使いたいと思ったのはもともと他人と話したいと思う性格であり、誰にも頼らず、物事を自分で解決したいという性格だからだという。四国の生活においては病院や教会に行く時も会社の社長を頼っていたが、神戸は都会であるため、自分でできることが増えた。神戸での生活を開始した当初は、Aさんよりも先に神戸に住んでいるベトナム難民に助けてもらっていたが、次第にAさんも後から来た人を助けるようになっていった。さらに、阪神淡路大震災以降は、ボランティア精神が芽生えたという。Aさんは炊き出しを行っていた女性の中で日本語が一番よくできるということで、外国人支援団体に働くことになった。現在は長年、生活相談を行い、慣れてきたことで、日本語とベトナム語の通訳だけではなく、日本の法律がわからない人を知識の面でも助けることができ、役に立っているという快感を覚えているという。このように神戸においては、Aさんは自分の「自分で解決したい」という性格に合った生活ができているといえるのではないか。外国人支援団体の事務所にはAさんがわからないことがあれば、それを聞くことのできる人がおり、生活相談における専門的な内容に関しても弁護士に質問することができた。Aさんは「通訳を介するよりも自分で伝えたほうが正確だと感じており、誰とでも話していた」と言っていたが、このような積極的に他人と関わろうとする姿勢を受け止め、さらには日本語とベトナム語を駆使して生活相談や通訳を行う、有能な成員として活動できる環境が神戸にはあったといえる。

以上のように、社会的な文脈を考慮することで、Aさんの日本語学習には、性格といった個人的な要因だけでなく、カトリック教徒であることで参加できる教会があったことや、震災の発生によって事務所の職員になったことといった社会的な条件が大きく影響していることが明らかになった。今後もケース・スタディを積み重ね、比較分析を行っていきたい。

参考文献

- (1) 青木直子 (2011) 「学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時：3つのレベルの社会的文脈の分析」青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』第9章，ひつじ書房，pp. 241-263.
- (2) 青木直子・中田賀之 (2011) 「学習者オートノミー：初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』序章，ひつじ書房，pp. 1-22.
- (3) イン，R. K. (1996) 『ケース・スタディの方法』近藤公彦 (訳)，千倉書房
- (4) 川上郁雄 (2001) 『越境する家族—在日ベトナム系住民の生活世界』明石書店
- (5) 五島文雄 (1994) 「ベトナム難民の発生要因」加藤節・宮島喬 (編) 『難民』3章，東京大学出版会，pp. 53-80.
- (6) 戸田佳子 (2001) 『日本のベトナム人コミュニティ：一世の時代，そして今』暁印書館
- (7) Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative* (pp. 5-23). London: Falmer.

中国人学習のビリーフと学習ストラテジーに関する調査研究

朱一平（神戸大学大学院生）

1. はじめに

近年言語教授法の進展と共に学習者への関心が高まり、学習者要因に関する研究が盛んに行われている。学習者要因のうち、本研究で扱う学習ビリーフは「言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的にもっている信念や確信学習者」(新版日本語教育事典 2005 : 807) である。学習者が言語学習についてどのようなビリーフを持っており、そして言語学習にどのような影響を与えるかについては、Horwitz(1987)は5領域（言語学習に対する適性／言語学習の難易度／言語学習の性質／コミュニケーション・ストラテジー／言語学習の動機, 計 34 項目）からなる BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を作成した。その後、BALLI に基づいた調査が盛んに行われている。これらのビリーフ調査を通じて学習者は自らの学習行動を客観的に把握し、教授者は学習者の内面にある信念及び態度を理解できるようになり、授業改善を目指していると考えられる。

一方、学習ストラテジーとは「言語知識や技能をより効率的に習得するために学習者が用いるテクニックや工夫」(新版日本語教育事典 2005 : 708) のことである。Oxford (1989) が学習ストラテジーを測るツールとして SILL (the Strategy Inventory for Language Learning) を開発して以来、各国でストラテジー調査が行われている。その中、ストラテジーを生成している一つの要因としてネウストプニー (1999) は目標言語やその言語に関する知識・信条・態度を挙げている。学習ビリーフとストラテジーとの関係について Wenden (1987), Rubin (1987) が主に研究を行っているが、どちらも学習ビリーフがストラテジーを背後で支えることを理由に、ストラテジーの理解には学習ビリーフを明らかにする必要があると述べている。

上記の研究を踏まえ、中国人日本語学習者に焦点を当て、学習ビリーフとストラテジーの関連性に関する研究がまだ少ない現状である。そこで本調査の目的は中国人学習者のビリーフとストラテジーの構造を因子分析により把握すること、そしてビリーフの因子とストラテジーの因子の間の関係を明らかにすることである。

2. 本調査の概要

2.1 調査対象

本調査では中国の三大学における 145 名の日本語学習者を対象とした。調査対象者の内訳について、男女別から見れば、男性 59 人(41%)、女性 86 人(59%)である。学習年数からみれば、一年未満 51 人 (35%)、一年以上二年未満 63 人 (43%)、一年以上三年未満 23 人 (16%)、三年以上 8 人 (5%) である。

2.2 調査方法

学習ビリーフを測定する尺度として板井(2000)を参考にし、47項目からなる中国語版BALLIを用いたが、学習ストラテジーを測定する尺度としてはオックスフォード(2001)のSILLに基づき、50項目からなる調査票を用いた。

分析の方法は、各項目に対し、「1.非常に賛成する 2.賛成する 3.どちらともいえない 4.反対する 5.非常に反対する」という五段階から一つを選択して答えてもらった。また、データを分解して隠れた要因を探り出したいため、SPSS22バージョンによる因子分析の方法を用いることにした。さらに、ビリーフ因子とストラテジー因子の関係を明確にするため、相関分析及び重回帰分析を行った。

3. 結果と分析

3.1 学習ビリーフ

学習ビリーフにおける全質問項目に因子分析を行ったところ、まず主因子解によって固有値(因子の支配力)1以上の基準で因子数を決め、バリマックス回転を行ったものである。そして、12因子が抽出され、因子解釈の観点からの7因子を採用し、バリマックス回転後の因子負荷量(各因子と各項目の関係の強さ)から各因子と関連の高い項目を抽出した。各因子に含まれる項目は、因子負荷量が0.40以上のものであり、17項目の残余項目が発生し、残余項目の検討について今後の課題にしたい。

表1は因子分析の結果を示し、抽出された因子に命名と解釈を行った。第1因子を「学習方法に関する意識」(B1と略す、以下は同様である)、第2因子を「教科書への依存」(B2)、第3因子を「教室での母語使用に対する寛容度」(B3)、第4因子を「教室活動に対する否定的な態度」(B4)、第5因子を「教師の主導権」(B5)、第6因子を「教師の役割」(B6)、第7因子を「学習環境に対する期待」(B7)と命名した。

表1 学習ビリーフの因子分析の結果

第1因子 学習方法に関する意識

- 10.正確な発音で日本語を話すことは重要である(0.771¹⁾)
- 12.大量の反復練習は重要だ(0.849)
- 14.初級の段階で日本語の誤用が許されるとしたら、後で日本語を正確に反することが難しくなる(0.601)
- 15.録音による練習は重要だ(0.788)
- 17.分からない語彙の意味を推測しても構わない(0.628)
- 19.単語や短い文を暗記することは重要だ(0.756)
- 20.文法上の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない(0.520)
- 22.時間がかかってもやさしい文型から難しい文型へと徐々に積み上げて学習していくほうが、最終的には実力がつくと思う(0.748)
- 26.自分が興味のある話題を通して外国語を学習するのは面白い(0.750)

第2因子 教科書への依存

- 27.教科書を使わず口頭だけの練習は自分には向かない(0.450)
- 28.教科書に基づいた授業が良い(0.758)
- 29.教科書を見ないで学習するとしたら、不安を感じる(0.825)
- 30.教科書の項目の順番に学習したい(0.775)
- 31.教科書のすべての内容を学習したい(0.715)

第3因子 教室での母語使用に対する寛容度

- 41.文法や語彙の解説は母語を用いてほしい(0.551)
- 43.教室で理解できない問題が出てきた時、母語で同級生に質問しても構わない(0.685)
- 44.教室で質問以外の時でも母語を使っても構わない(0.766)
- 46.教室で母語を全く使用できないと、ひどくフラストレーションを感じる(0.626)

第4因子 教室活動に対する否定的な態度

- 18.学習者同士で学習計画やスケジュールを決めるのは時間の浪費だ(0.706)
- 24.ペアで行うような教室活動は苦手だ(0.698)
- 25.同級生が発言（練習）しているのを聴くのは退屈だ(0.833)

第5因子 教師主導

- 34.宿題は教師が学習者に出すべきだ(0.688)
- 35.学生に関する評価は教師によってなされるべきだ(0.641)
- 37.教師が学習者を一生懸命学習させなければならない(0.491)

第6因子 教師の役割

- 33.教師は学習者にとって最も効果的な学習方法を本人よりも知っているべきだ(0.404)
- 39.教師は常になぜ教室でこのような活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない(0.645)
- 40.教師に個々の学習活動にどのぐらい時間を使えばいいのか教えてほしい(0.565)

第7因子 学習環境に対する期待

- 4.日本語は日本で学習するのが一番いい(0.835)
- 5.日本語を話すためには日本文化について理解する必要がある(0.526)
- 11.日本人と日本語の練習をするのは楽しい(0.516)

調査対象者は日本語学習に対し積極的な学習ビリーフを有しているが、実際の教室活動においては消極的なビリーフを持ち合わせている。積極的なビリーフとしては、学習環境に対する期待が確認された。また、消極的なビリーフとしては、教科書や母語に頼る態度、教師に依存する態度、学習者同士の教室活動を拒む態度が明確になった。さらに、積極的か消極的かと判断しにくい因子 B1「学習方法に関する意識」について、大量で繰り返しの練習と暗記学習への重視、文法積み上げ型の学習を好んでいる態度、発音や文法の正確さにこだわることがわかった。

3.2 学習ストラテジー

学習ストラテジーの全質問項目に因子分析を行ったところ、10因子が抽出された。因子

解釈の観点から 10 因子を採用し、バリマックス回転後の因子負荷量から各因子と関連の高い項目を抽出し、9 項目の残余項目の検討について今後の課題にしたい。

表 2 の示すように、抽出された因子に命名と解釈を行った。第 1 因子を「学習の体系化とその評価」(S1)、第 2 因子を「他人との協働学習」(S2)、第 3 因子を「語彙の学習方法に関する意識」(S3)、第 4 因子を「リソースの使用」(S4)、第 5 因子を「類似性」(S5)、第 6 因子を「暗記と応用」(S6)、第 7 因子を「知的過程の使用」(S7)、第 8 因子を「知的過程の使用」(S8)、第 9 因子を「推測」(S9)、第 10 因子を「感情のコントロール」(S10)と命名した。

表 2 学習ストラテジーの因子分析の結果

第 1 因子 学習の体系化とその評価

- 30.いろいろな方法を見つけて日本語を使うよう心掛ける(0.529)
- 31.自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する(0.509)
- 33.優れた日本語学習者になるためにどうしたらいいか心掛ける(0.665)
- 34.スケジュールを立て、日本語学習に十分時間をあてる(0.754)
- 35.日本語で話しかけることのできる人を探す(0.533)
- 36.できるだけ日本語で読む機会を探す(0.579)
- 37.日本語の技能を高めるための明確な目標がある(0.698)
- 38.自分の日本語学習の進歩について考える(0.655)

第 2 因子 協働学習

- 14.積極的に日本語で会話を始める(0.768)
- 47.他の人と日本語を練習する(0.529)
- 48.困ったとき日本語母語話者からの助けを求める(0.614)
- 49.日本語で質問する(0.693)

第 3 因子 語彙の学習方法

- 2.覚えやすいように文の中で新語を使う(0.706)
- 3.単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける(0.693)
- 4.単語が使われる場を心に描いて新語を覚える(0.743)
- 21.難しい日本語の単語は分解して意味を知ろうとする(0.478)

第 4 因子 リソースの使用

- 6.新語を覚えるのにフラッシュカードを使う(0.785)
- 7.新語を身体で表現して覚える(0.814)
- 9.新語を覚えるのにその語があった具体的場所を記憶しておく(0.602)
- 43.言語学習日記に学習に関する自分の感情を書きとめる(0.544)
- 44.日本語を学習しているとき自分がどう感じているか人に話す(0.460)

第 5 因子 類似性

- 1.日本語で知っていることと新しく学習したことの関係を考える(0.499)
- 5.新語を覚えるのに韻を使う(0.685)
- 20.日本語の中にパターンを見つけようとする(0.668)

29.日本語の言葉が思いつかないとき同じ意味を持つ語・句を使う(0.540)

第6因子 認知

12.日本語の発音練習をする(0.610)

15.日本語のテレビ番組や日本語の映画を見る(0.740)

16.日本語で読むのが楽しい(0.575)

第7因子 暗記と応用

10.新語を数回書いたり言ったりする(0.693)

24.知らない言葉を理解しようと推測する(0.523)

32.他の人が日本語を使っているときは集中する(0.408)

第8因子 知的過程の使用

18.日本語の章節をスキミングし、再び前に戻って注意深く読む(0.638)

23.読んだり聞いたりしたことを日本語で要約する(0.400)

25.日本語での会話中適切な語が思いつかないとき身振りをを使う(0.473)

第9因子 推測

22.逐語訳はしないよう心掛ける(0.551)

27.日本語を読むとき一語一語調べない(0.681)

28.他の人が次に日本語で何と言うか推測しようと心掛ける(0.424)

第10因子 感情のコントロール

39.日本語を使うのに自信がないときはリラックスするようにする(0.453)

41.うまくいったとき自分を褒める(0.482)

42.日本語を学習しているときに緊張している状態に気づく(0.664)

3.3 学習ビリーフと学習ストラテジーの関連性

学習ビリーフとストラテジーの関係を明らかにするため、SPSS22バージョンによって相関分析を行った。その結果、ビリーフの B5「教師主導」と B6「教師の役割」はストラテジーの 10 因子と統計的に有意であった。また、B1「学習方法に関する意識」はストラテジーの 9 因子と統計的に有意な関係にあり、B3「教室での母語使用に対する寛容度」と B7「学習環境に対する期待」は 8 因子と統計的に有意であった。一方、B4「教室活動に対する否定的な態度」は 3 因子と負の相関関係が見られた。

相関分析の結果を踏まえ、ビリーフはどのようにストラテジーの使用に影響を与えるかを明らかにする必要がある。そのために、重回帰分析マクロを用い、顕著な傾向を以下のようにまとめている。

ビリーフの B5「教師主導」はストラテジーの 10 因子のうち、6 因子と統計的に有意的な因果関係を示した。そのうち、S4「リソースの使用」に 43.4%($\beta=0.434, p=0.000$)²⁾の割合で影響を与え、S9「推測」に 38.7%($\beta=0.387, p=0.000$)の割合で影響することが見られた。つまり、中国人学習者が教師に依存する傾向が見られたが、教師の役割によってストラテジーの使用に肯定的な働きをすることが言えるだろう。

また、B1「学習方法に関する意識」はストラテジーの 5 因子との間に因果関係があり、特に S7「暗記と応用」に 40.5%($\beta=0.405, p=0.000$)及び S3「語彙の学習方法」に 35.0%(β

=0.350,p=0.000)の割合で影響を与えることがわかった。そこから、発音と文法の正確さの重視、反復練習、暗記学習などの学習方法に関するビリーフはストラテジーの使用に望ましいと言えるだろう。

一方、B4「教室活動に対する否定的な態度」はS9「推測」以外の9因子と負の因果関係が示された。また、B2「教科書への依存」はS9「推測」と負の関係($\beta=-0.266,p=0.013$)が統計的に有意であった。したがって、教室活動に消極的な参加及び教科書に頼りすぎることはストラテジーの使用に望ましくない影響を与えると言える。

4. おわりに

本研究によって中国人学習者のビリーフと学習ストラテジーの特徴及び関連性を明らかにし、各々の学習者要因が一つのプロセス上にあると仮定し、相互に影響を与え合うとみなして考察を行った。日本語教育分野では、教師の介入によるビリーフの変換が可能であるとすれば、積極的な学習の妨げになるビリーフを学習ストラテジー運営に望ましいビリーフへと導いていくことを提案したい。

注

- 1)因子負荷量を表す。以下も同様である。
- 2) β は標準化係数で、独立変数の影響力を示したものである。pは有意水準を表し、 $p<0.05$ の場合に、統計分析の検定結果を有意な差として認める。

参考文献

- (1)板井美佐(2000)「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について—香港の4大学のアンケート調査から」『日本語教育』(104),pp.69-78.
- (2)オックスフォード・レベッカ L.(2001) 宍戸通庸・伴紀子訳『言語学習ストラテジー』凡人社.
- (3)日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育事典』大修館書店.
- (4)ネウストプニー(1999)『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版.
- (5)Horwitz,E.K.(1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning. *Learner strategies in Language Learning*, Prentice Hall International, pp.119-129.
- (6)Rubin J.(1987) Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. *Learner strategies in Language Learning*, Prentice Hall International, pp.15-30.
- (7)Wenden A.L.(1987) How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. *Learner strategies in Language Learning*, Prentice Hall International, pp.103-117.

日本語学習マイノリティへの支援に関する一考察 —クルド人コミュニティにおける日本語習得状況調査から—

片山奈緒美（筑波大学大学院生）

1. 研究の背景と目的

埼玉県川口市・蕨市の市境にあたる JR 蕨駅周辺、通称“ワラビスタン”には、1990 年代以降、主にトルコから来日し、母国での迫害を理由に難民申請しているクルド人とその家族約 1,200 人が居住している。しかし、2018 年現在、トルコ系クルド人の難民認定数は「0」であり、その多くは在留資格を持たない不法滞在者として就労や移動を禁じられた厳しい生活を続けている（中川 2001, ロイター 2016）。

不法滞在者ではあるが、クルド人には 1990 年代からの生活実態があり、生活の様々な場面で日本語を使用する必要に迫られるだろう。ただし、迫害で母国の学校に通学できていなかったり、学齢期に来日したなどの理由で初等教育も十分に受けないまま成人した人も一定数いると見られ、継続して日本語の習得に取り組む動機付けに乏しいと推測される。

また、日本語習得の遅れが日本語環境でマジョリティである「特権集団」（グッドマン 2017）の日本人と衝突することにもつながることがあり、それに対する有効な公的支援も得られていない。ワラビスタン周辺のクルド人は、まさに日本語環境におけるマイノリティであるといえる。

本研究は文化庁（2001）「日本語に対する在住外国人の意識に関する実態調査」における日本語習得に関連する質問を抜き出し、クルド人を対象にアンケート調査を行なった。この調査結果から、クルド人に有効な日本語支援のあり方を検討することを研究目的とする。

2. 調査

2.1. 調査内容

2001 年に文化庁が全国 12 地域の日本語教室に通っている 16 歳以上の男女（在住外国人）600 人にアンケート調査「日本語に対する在住外国人の意識に関する実態調査」を行なった。そのうち 581 人から回答を回収し、調査結果の概要を文化庁ホームページで公開している。本研究は文化庁調査の日本語習得に関連する質問を抜き出し、ワラビスタン周辺に在住の 16 歳以上のクルド人を対象にしたアンケート調査を行なった。調査期間は 2018 年 8 月 1 日から 15 日までで、日本語教室参加者に協力を依頼し、16 歳以上 50 代までの男女、合計 43 人から回答を得た。

2.1 調査結果

まず、質問 (5) で日本語の使用頻度について選択式で尋ねた。選択肢は「1. ほとんど毎日使っています」「2. ときどき使っています」「3. 買い物など日本語が必要なときだけ使っています」「4. 日本語を勉強するときだけ使っています」「5. 使っていません」である。文化庁の調査でも同様の質問がされているため、両者を比較した。文化庁調査では「1. ほとんど毎日」が 53.1%、「2. ときどき」が 26.8%で、この 2 つを合計すると 79.9%にのぼる。一方、クルド人は「1. ほとんど毎日」が 17 人で 39.5%、「2. ときどき」が 21 人で 48.8%

で、この2つを合計すると88.3%となり、文化庁調査よりもなんらかの日本語を使用する機会が多いという結果が出たが、毎日使っている割合は文化庁調査の方が13.5ポイント高かった。

質問(7)では、「1. 食べものを買う」「2. あいさつをする」「3. 場所を聞く」「4. レストランで注文する」「5. 日本人に電話をする」「6. 世間話をする」「7. 漢字で住所を書く」「8. 病院で医者に病状を話す」「9. 市役所などで質問や相談をする」「10. 学校や市役所などからのお知らせを読む」の10項目について、どのくらいできるかを「a. 簡単にできる」「b. 難しいができる」「c. できない」「d. わからない」の中から選んでもらった。「2. あいさつをする」は全員が「a」を選択したが、「1. 食べものを買う」「3. 場所を聞く」「4. レストランで注文する」は男性を中心に17人(39.5%)が「a」を選んだものの、女性で「a」を選択したのは各3人にとどまった。「7. 漢字で住所を書く」「8. 病院で医者に病状を話す」「9. 市役所などで質問や相談をする」「10. 学校や市役所などからのお知らせを読む」のより複雑な言語活動に「a」を選択したのは、男女合わせて各2~3人にとどまった。文化庁調査では「食料品を買う」が89.3%、「場所を聞く」が87.1%のほか、「漢字で住所を書く」65.4%、「医者に病状を話す」63.7%など、クルド人よりも習得が進んでいる結果が出ている。

質問(8)で1~10の言語活動について日本語がどのくらい必要だと感じているかを尋ねたところ、すべての項目に80%前後の回答者が「a. とても必要」または「b. 必要」を選択しており、「c. あまり必要ではない」「d. まったく必要ではない」を選択した回答者はいなかった。実際の日本語習得度にはかかわらず、クルド人のほうが文化庁調査よりも日本語使用の必要性を感じていることが観察できた。

質問(9)で日本語が分からなくて困ったり、嫌な思いをした経験について自由記述してもらったところ、「学校の先生と子供の学校でのようすについて聞けなかった」「病院で症状をきちんと説明できなかった」「市役所で話を聞くと、子供に学校を休ませて通訳してもらった」といった回答が寄せられた。こうした回答の半数以上が女性であり、子供の学校や病院にかかわることで困った経験が書かれていた。

2.2 考察

今回のアンケートからは以下のことが観察された。ワラビスタンのクルド人男性には話し言葉はある程度習得できている人も見られるが、クルド人全般の日本語習得が遅れており、とくに女性の習得が遅れている。買いものや子供の学校に関係すること、病院での診察等、日々の生活に深く関わる日本語が習得できていないことを自覚していることも観察できた。文化庁調査結果と比較すると、クルド人は他の外国人在留者と比較すると、日本語習得の遅れが明白であった。

3. まとめ

アンケート協力者の中には、来日して数年経つのにほとんど日本語が話せないという人もいて、女性を中心に日本語習得の遅れが深刻であることが観察できた。不法滞在者という特殊なケースではあるが、現実には1,200人ものクルド人がワラビスタン周辺に居住していることを考えると、なんらかの日本語支援が必要だと言える。また、クルド人の成人女性

に注目し、学校や病院、地域コミュニティでの生活に関わる日本語を習得することに重点を置くと、学習効果が得られるのではないかと思われる。

今後、労働力不足に伴って国の外国人受け入れのための政策が拡大していくにつれて、様々な背景を持つ外国人の在留が増加すると予想される。これまで日本語教育の視点からの調査がほとんど行なわれていないクルド人コミュニティを研究することで、多様な日本語支援の確立に役立てることができるだろう。

〈参考文献〉

Goodman, Diane J. (2011) Promoting Diversity and Social Justice—Educating People from Privileged Groups, Routledge (邦訳：グッドマン、ダイアン・J (2017) 『真のダイバーシティをめざして——特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』上智大学出版)

中川喜与志 (2001) 『クルド人とクルディスタン——拒絶される民族——』南方新社

文化庁 (2001) 「日本語に対する在住外国人の意識に関する実態調査」

http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokoyoiku_jittai/zaiju_gaikokujin.html

ロイター (2016) 「特別レポート：明日見えぬ難民申請者、広がる不法就労の闇市場」, 2016年8月9日

<https://jp.reuters.com/article/special-report-jp-refugee-idJPKCN10J2JY> (2018年7月5日閲覧)

〈資料〉

「クルド・アンケート」

わたしはクルド人のみなさんの日本語の勉強について調べています。このアンケートでわかったことを大学の研究に使います。みなさんの秘密は守ります。16歳以上のクルド人のみなさん、質問に答えてください。

筑波大学大学院 片山奈緒美 (e-mail: ×××@s.tsukuba.ac.jp)

(1) 性別 () 男 () 女 () 答えません

(2) 年代

16歳～/20歳～/30歳～/40歳～/50歳～/60歳～/70歳～/80歳～/答えません

(3) 結婚していますか。子供はいますか。

() 1. 結婚しています。子供がいます。

() 2. 結婚しています。子供はいません。

() 3. 結婚していません。子供がいます。

() 4. 結婚していません。子供はいません。

() 5. 答えません

(4) あなたは、いつ日本に来ましたか (例：2016年)。日本で生まれた人は「1111」と書いてください。

(5) ふだん日本語を使っていますか。どれかひとつ選んでください。

() 1. はい、ほとんど毎日使っています。

() 2. はい、ときどき使っています。

() 3. はい、買い物など日本語が必要なときだけ使っています。

- () 4. はい、日本語を勉強するときだけ使っています。
() 5. いいえ、使っていません。

(6) よく使う日本語はありますか。あったら、その日本語を教えてください。
(例：がっこう／gakko、びょういん／byoin、おかね／okane、こんにちは／konnichiwa
……など)

(7) 次の1～10のことを日本語でできますか。どのくらいできるか a～d のなかから選んでください。

a. 簡単にできる／b. 難しいができる／c. できない／d. わからない

- () 1. 食べものを買う
() 2. あいさつをする
() 3. 場所を聞く
() 4. レストランで注文する
() 5. 日本人に電話をする
() 6. 世間話をする
() 7. 漢字で住所を書く
() 8. 病院で医者に病状を話す
() 9. 市役所などで質問や相談をする
() 10. 学校や市役所などからのお知らせを読む

(8) 次の1～10のことをするとき、日本語が必要だと感じますか。どのくらい必要か a～d のなかから選んでください。

a. とても必要／b. 必要／c. あまり必要ではない／d. まったく必要ではない

- () 1. 食べものを買う
() 2. あいさつをする
() 3. 場所を聞く
() 4. レストランで注文する
() 5. 日本人に電話をする
() 6. 世間話をする
() 7. 漢字で住所を書く
() 8. 病院で医者に病状を話す
() 9. 市役所などで質問や相談をする
() 10. 学校や市役所などからのお知らせを読む

(9) 日本語がわからなくて困ったり、嫌な思いをしたことはありますか。あったら、書いてください。

(10) 役所や病院などで日本語を話したり、書いたりしなければならないとき、いつもどうしますか。あてはまることをすべて選んでください。

- () 1. 自分で日本語を話したり、書いたりする
() 2. 日本人の友人にいっしょに来てもらう
() 3. 自分より日本語ができる家族（大人）にいっしょに来てもらう
() 4. 自分より日本語ができる家族（子ども）にいっしょに来てもらう
() 5. 通訳（有料）にいっしょに来てもらう

(11) あなたはどのくらい日本語を話したり、聞いたりできますか。

a. じゅうぶんできる／b. 半分くらいできる／c. 少しできる／d. できない／e. 答えません

- 1. 日本語を聞く
- 2. 日本語を話す

(12) あなたは日本語をどのくらい読めますか。

- 1. ひらがなが読める
- 2. カタカナが読める
- 3. ローマ字が読める (例: gakkō (学校)、eki (駅) など)
- 4. 漢字は読めないが、意味はわかる
- 5. 漢字が少し読める
- 6. 漢字が読める。漢字の意味もわかる
- 7. まったく読めない

(13) あなたは日本語をどのくらい書けますか。

- 1. ひらがなが書ける
- 2. カタカナが書ける
- 3. ローマ字が書ける (例: gakkō (がっこう)、eki (えき) など)
- 4. 漢字が少し書ける
- 5. スマホやパソコンを使えば漢字が書ける
- 6. 漢字がじゅうぶんに書ける
- 7. まったく書けない

(14) どうやって／どこで日本語を勉強していますか。

- 1. 日本語教室で (安い)
- 2. 日本語学校で (高い)
- 3. 日本人の友人に教えてもらう
- 4. ひとりで勉強する (スマホのアプリや本などを使って)
- 5. 家族やクルド人の友人に教えてもらう
- 6. 日本の小学校や中学校で勉強した
- 7. 日本語を勉強していない

(15) 1年後、あなたは日本語をどれくらい上手になっていたいですか。あなたの目標に一番近いものを選んでください。

- 1. 日本人と同じくらい会話したり、読んだり書いたりできる
- 2. 生活に必要な会話ができ、漢字を読んだり書いたりできる
- 3. 日本人と同じように会話できる。
- 4. 簡単な会話ができ、ひらがな・カタカナを読んだり書いたりできる
- 5. 生活に必要な会話ができ、少しだけ漢字を読んだり書いたりできる
- 6. 日本語がうまくならなくてもいいと思っている

(16) 最後の質問です。もっと日本語を話したり、読んだり、書いたりできるようになったら、何をしたいですか。自由に書いてください。

短期日本語プログラムにおける日本人学生の学び

—交流授業における言語的調節からわかること—

牛窪隆太（関西学院大学）

1. はじめに

本発表は、短期日本語プログラムにおいて実施した交流授業での日本人学生の言語的調節についての分析から、日本人学生の学びの様相について検討するものである。3週間の短期日本語プログラムにおいて、学生間の交流を目的とした交流授業を実施した。交流授業には、日本人学生が日本語パートナーとして参加し、授業外でのインタビュータスクなど、複数の活動を実施している。パートナーたちは、事前講義以降、言語的調節については特に指導を受ける機会はなく、留学生との交流は実践的に行われる。プログラムを数回実施するうちに、毎回、うまく留学生と日本語でコミュニケーションが行える学生と、そうでない学生が出てくることに気づいた。この違いはどこにあるのだろうか。

非母語話者との接触場面における母語話者の言語的調節については、接触経験や頻度によって、その方法に質的量的な違いがあることが明らかになっている。接触経験の豊かな母語話者は、多くの意味交渉を行うことで理解可能なインプットを生み出しており（村上1997）、積極的に相手の理解に働きかけながら、コミュニケーション方略を駆使することで理解を達成させている（柳田2015）。それは、語彙の言い換えにとどまらず、情報の提出順や構成への加工、相手の情意面への配慮も含んだダイナミックなものである（一二三2002）。また、接触経験の少ない母語話者でも、接触経験を繰り返すことで、会話を維持する方法を学習することができ（増井2005）、言語調整のストラテジーは習得可能（筒井2008）であるとされる。では、留学生との接触経験を持たない日本人大学生は、留学生との接触場面において、何を学びどのように言語的調節を行っているのだろうか。交流授業実践と事後レポートから検討する。

2. 短期日本語プログラムにおける交流授業実践

短期日本語プログラムは、年2回（夏・冬）に協定校より留学生約60名を受け入れ、初級から上級までレベル別5段階のクラスで実施されている。筆者は2017年度よりプログラムコーディネーターを担当し、プログラムの改善を実施してきた。プログラムでは、交流授業を設定し、日本人大学生がパートナーとして参加する形態をとっている。学習項目は、交流授業に向けたものとして設定されており、交流を通じた日本語学習がプログラムの大きな特徴となっている。パートナーは、学内の公募で選ばれたボランティア学生であり、交流授業や文化体験、フィールドトリップなどに参加し、留学生たちと交流を深める。参加パートナーを対象とした事前講義（90分）を実施し、「やさしい日本語」の概念とともに

に、言語的調整についての研究知見を紹介している。パートナーたちは、各クラスに配置され、プログラム開講後は、活動の中で試行錯誤しながら留学生と交流し、プログラム終了後に「ことばのやさしさ」について報告書の提出が求められている。

本発表で取り上げる「おすすめスポットコンペ」は、中級コースで実施された交流授業のうち、パートナーが、出身地や旅行で行った場所から留学生にすすめたい場所について出店形式でプレゼンテーションを行い、留学生が一番わかりやすかったものに投票するという活動である。セッションは、説明部分と質疑応答部分の計10分で構成され、テーブルにいる各パートナーの発表を留学生が聞いて回る方法で進められる。発表の際には、資料を用いることを推奨しており、パートナーは、携帯端末で写真などを見せたり、パワーポイントのスライドを見せたりしながらプレゼンテーションを行う。活動には、中級コースの二つのクラス（日本語能力試験N2からN1程度）の留学生14名とパートナー5名が参加した。この活動において、一番得票の多かったパートナー学生（PT-A：学部2年男性）と一番得票少なかったパートナー学生（PT-B：学部1年女性）の発表時の音声データについて、言語的調節の側面から分析し比較した。PT-AとPT-Bは同様に、関西地域で高校までの教育を受け大学に入学、本プログラムには初めて参加しており、留学生と日常的に接する経験は持たない学生であった。

3. データ分析

各セッションの音声をICレコーダーで録音し、得られたデータについて文字化を行った。分析対象としたのは、PT-A、PT-Bそれぞれ6回のセッションのうち、質疑応答部分を除いた説明部分の文字化資料（PT-A：計58分51秒分、PT-B：計57分5秒分）である。留学生の理解のために、パートナーがどのように自身の発話に調節を行っているかを見るため、分析観点を自己発話の修正、理解確認の発話とした。データは、パートナーが情報提供を行っている場面での発話であることから、柳田（2015）の「情報やり」場面における発話カテゴリを用いて発話を分類し、発話内割合から比較した。

分析過程において、本データでは、カテゴリには当てはまらない、発話において語彙や文を言い切る前に修正が加えられている箇所、また、事前に相手の理解を確認する発話がなされている箇所が複数見られた。これらは、発話の途中（事中）で発話の構造自体を変化させていたり、発話の前（事前）に、使用予定の語彙知識について理解を確認してから発話を行ったりするものである。このことから、大平（1999）の分類項である「文構造の変化（語彙選択含む）」と「アプローチの変化」を参考に、途中で発話の修正を行なっていることを意味する「言い直し」というカテゴリを作成し、全体を「事後」「事中」に分類した。また、「理解確認」についても「理解チェック（事前）」を立て、全体を「事後」と「事前」に分類した。発話に先立って発話の修正を行うのは不可能であること、同様に、発話と同時に理解の確認を行うのは不可能であると考えられることから、「自己発話の修正」には「事前」がなく、「理解確認」には、「事中」がないと判断した。以上の検討を踏まえて、本研究の分析に用いた各カテゴリと定義を次に示す。

表 1. 自己発話の修正についてのカテゴリと定義

事後	A	くり返し	前述の発話すべて、もしくは一部をくり返す
	B	同義語・類義語言い換え	前述の語彙を同じ、または似た意味の語彙に修正する
	C	他言語言い換え	前述の語彙を他言語に言い換える(カタカナ語含む)
	D	詳述化	前述の語彙や発話に新たに付け加える
	E	省略化	前述の語彙や発話を省略する
	F	パラフレーズ	前述の発話を似た意味の発話に修正する(1) または、前述の語彙を辞書的に説明する(2)
	G	例示	前述の発話を修正する際に、具体的な例を示す
事中	H	言い直し	発話中に発話のデザインを変更する
事前	φ		

表 2. 理解確認についてのカテゴリと定義

事後	A	理解チェック(後)	相手が自分の話を理解しているかどうか、確認する発話
	B	反応要求	自分の発話に対する相手の反応を要求する発話
事前	C	理解チェック(前)	発話でしようとしている語彙の理解を事前に確認する発話
事中	φ		

4. 分析結果

表 3 は、PT-A の発話についてまとめたものであり、表 4 は、PT-B の発話についてまとめたものである。なお、カテゴリ F の「パラフレーズ」については、(1) と (2) を合計した数値を入れてある。

表 3. PT-A の発話における言語的調節の割合

自己発話の修正			小計	発話内割合
事後	A	くり返し	6	10.17
	B	同義語・類義語言い換え	9	15.25
	C	他言語言い換え	10	16.95
	D	詳述化	1	1.69
	E	省略化	0	0.00
	F	パラフレーズ	19	32.20
	G	例示	4	6.78
事中	H	言い直し	10	16.95
事前	φ			
			59	100.00
理解確認			小計	発話内割合
事後	A	理解チェック(後)	35	57.38
	B	反応要求	14	22.95
事前	C	理解チェック(前)	12	19.67
事中	φ			
			61	100.00

表 4. PT-B の発話における言語的調節の割合

自己発話の修正			小計	発話内割合
事後	A	くり返し	14	33.33
	B	同義語・類義語言い換え	3	7.14
	C	他言語言い換え	3	7.14
	D	詳述化	5	11.90
	E	省略化	2	4.76
	F	パラフレーズ	15	35.71
	G	例示	0	0.00
事中	H	言い直し	0	0.00
事前	φ			
			42	100.00
理解確認			小計	発話内割合
事後	A	理解チェック(後)	7	21.88
	B	反応要求	18	56.25
事前	C	理解チェック(前)	7	21.88
事中	φ			
			32	100.00

両者を比較すると、PT-A、PT-B とともに、自己発話の修正において、最も高い頻度で使われている調節は、「パラフレーズ」(32.20%・35.71%) であることがわかる。一方で、頻度順において、PT-A が「言い直し」「同義語・類義語言い換え」(ともに 16.95%) と続くのに対し、PT-B は同じ発話をそのまま繰り返す「くり返し」(33.33%) を多用している。また PT-B の発話では「言い直し」に分類されるものは見られなかった。つまり、両者ともに「パラフレーズ」が行われているものの、PT-A は発話の途中においても調節を実施しており、

より積極的に修正を行っていたと考えることができる。このことを確かめるために、自己発話への修正が、留学生からの不理解の表明（聞き返しや質問の発話）を受けてからなされているかについて、「自発的発話修正」と「要求後発話修正」の割合を比較した。その結果、PT-B のデータでは、両者が半分の頻度でなされている（50%）のに対し、PT-A では「自発的発話修正」が 8 割以上（81.36%）を占めており、留学生からの不理解の表明がない場合にも、積極的な修正を行っていることがわかった。

次に、理解確認についてである。両者を比較すると、PT-A の数の多さが目立つものの、理解確認の多さが必ずしも理解に結びつくというわけではない。そこで、パートナーの「理解確認」後に、留学生が自身の理解について肯定的な発話を行っている部分のみを「達成」とし、それ以外を「不明」として、発話内割合から検討した。その結果、PT-A が高い確率（95.08%）で理解を達成させていると判断されるのに対し、PT-B は 43.75% であることがわかった。

以上のことから、PT-A は、相手の反応から自身の発話に積極的に修正を加えるだけでなく、相手の理解を事前に推測することでも発話を調節し、また理解を確実に確認することによって、理解を達成させており、このことが留学生からの評価の高さにつながっていたと考えることができるだろう。

5. 考察

PT-A の言語的調節のあり方は、先行研究において「接触頻度が高い母語話者」に見られる様相を呈している。しかし PT-A も、PT-B と同様に留学生との日常的な接触経験を持たない学生であった。事前講義で言語的調節について触れてはいるものの、それだけで調節方法を習得したとは考えにくい。そこでここでは、プログラム終了後に提出された報告書の記述を合わせて検討することで、PT-A の言語的調節の背景にあるものを検討したい。報告書の冒頭で PT-A は、配属されたクラスの留学生の日本語力について、「私の予想を遥かに上回るレベル」だったとし、パートナーとしての経験が「私が最初に思い描いたものと良い意味で大きく異なったもの」であったと記している。そしてプログラムにおける自身の「コミュニケーションのとり方」について、以下のように説明している。

私は身振り手振りといったジェスチャーや表情を豊かにするといったほかに、細かく補足を入れて話すということを意識していたのかなと思います。「やさしい日本語」＝「簡単な日本語」ではないと私は思います。何人かの留学生が関西弁を話したいと言っていたのを聞き、私が普段通り話した後で難しいかなと思った言葉については、説明をするという形にすれば、私もありのままの状態で話すことができ、留学生との意思疎通も上手くいくかと考えたことがそのきっかけです。
(報告書より)

さらに、PT-A は、留学生も日本語パートナーも特徴が一人一人違うはずであるとし、「決まった一つの正解というものはなく、留学生と日本語パートナーで様々な組み合わせがあるはず」であることから、「大切なのは留学生について一人一人考え、その上で接していくこと」としている。以上の記述から判断するのであれば、PT-A は、ただ「簡単な日本で話

す」ということではなく、自身の「普段通り」の話し方に、留学生それぞれに合わせた調節を加えることによって、まずは、留学生と意思疎通を成立させることを念頭においており、その結果として、理解のための多様な言語的調節が生み出されていたと考えることができるだろう。

6. 今後の課題

パートナーの報告書においては、ことばのやさしさについて、簡単な日本語で話すという言語的側面と相手への思いやりなど情意的側面との二つがあることを指摘する記述が多く見られた。実践的な課題として、これらパートナーのコミュニケーションに対する気づきをより深いものにするための仕掛けを考える必要がある。また、今回取り上げた PT-A と PT-B は、同内容の話を繰り返すことによって、活動のセッションの中でも調節のあり方を変化させており、先行研究で指摘されている通り、交流授業の経験の中で言語的調節を学習していることも示唆された。今後、今回の分析を踏まえて実施したフォローアップインタビューの結果を合わせて検討することで、言語的調節に対するパートナーの意識についてさらに議論を進めたい。

謝辞： データ収集と研究使用を快諾し、協力してくださった留学生とパートナーの皆さんに記して謝意を表します。

参考文献

- 大平美央子 (1999) 接触場面の質問-応答連鎖における日本語母語話者の「言い直し」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第3号, pp. 67-85.
- 筒井千絵 (2008) フォーリナー・トークの実態—非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違—『一橋大学留学生センター紀要』11, pp. 79-95.
- 一二三明子 (2002) 非母語話者との会話における母語話者の言語面意識面の特徴及び両者の関係—日本語ボランティア教師の場合『教育心理学研究』47, pp. 490-500.
- 増井展子 (2005) 接触経験によって日本語母語話者の修復的調整に生じる変化—共生言語学習の視点から—『筑波大学地域研究』25, pp. 1-17.
- 村上かおり (1997) 日本語母語話者の「意味交渉」に非母語話者との接触経験が及ぼす影響—母語話者と非母語話者のインターアクションにおいて—『世界の日本語教育』7, pp. 137-155.
- 柳田直美 (2015) 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略 情報やりとり方略の学習に着目して』ココ出版.

公益社団法人日本語教育学会

支部活動委員会

委員長:衣川隆生

副委員長:金庭久美子・中川祐治・中島祥子

委員:和泉元千春・伊藤美紀

小河原義朗・奥村圭子・亀田美保

川口直巳・桑原陽子・高橋亜紀子

高橋志野・鄭惠先・中園博美

永田良太・西村学・林朝子

札幌寛子・船橋瑞貴・山下直子

山元淑乃・吉川達

支部活動運営協力員

【関西支部】

上田和子・野畑理佳

審査・運営協力員

池上摩希子・伊藤秀明・小澤伊久美

尾関史・清田淳子・齋藤伸子

田中祐輔・俵山雄司・原田三千代

堀内仁・松尾慎・柳田直美

公益社団法人日本語教育学会

2018年度第6回支部集会【関西支部】予稿集

発行 2019年1月18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>