ISSN 1745-7165

# ヨーロッパ日本語教育

# JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE 21

## 2016　日本語教育シンポジウム

第 20 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
第 5 回イタリア日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of
The 20th Japanese Language Symposium in Europe
7-9 July, 2016

2016

**ヨーロッパ日本語教師会**
Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE)
**イタリア日本語教育協会**
Associazione Italiana per la Didattica della Lingua Giapponese (AIDLG)

本シンポジウム開催のあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りましたことを
心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organizations.

ヴェネツィア「カ・フォスカリ」大学
Università Ca’ Foscari Venezia

後援
国際交流基金
The Japan Foundation

# 目次

はじめに ..... 1

プログラム ..... 2

発表タイムテーブル ..... 3

**《基調講演》**

Acquiring invisible linguistic structures in Japanese: Some practical contributions of linguistic research to language teaching ..... 7
Wesley M. JACOBSEN

日本語の「目に見えない」言語構造の習得について —言語研究の言語教育への実用的な貢献— ..... 21
ウェスリー・M・ヤコブセン

多様性・多面性から再考する言語教育の役割 ..... 22
久保田竜子

Rethinking the role of language education from a perspective of diversity and multidimentionality ..... 32
Ryuko KUBOTA

Language Education for Welfare: Purpose, Definition and Outline ..... 33
Patrick HEINRICH

ウェルフェアのための言語教育 —目的・定義・アウトライン— ..... 43
パトリック・ハインリッヒ

**《パネル発表》**

実生活に役立つ初級日本語読解教材の作成と試用 ..... 44
野田尚史、小西円、桑原陽子、穴井宰子、中島晶子、村田裕美子

The Development of Practical Reading Materials for Beginners Using Authentic Texts: The creation of WEB Learning Materials and Responses from Learners ..... 62
Hisashi NODA, Madoka KONISHI, Yoko KUWABARA, Suzuko ANAI, Akiko NAKAJIMA, Yumiko MURATA

インポライトネスと日本語教育 —異文化理解促進のために日本語教育に何ができるか— ..... 63
宇佐美まゆみ、東伴子、高木三知子

Impoliteness and Japanese Language Education in Europe: What can Japanese-language education do to facilitate the understanding of different cultures? ..... 82
Mayumi USAMI, Tomoko HIGASHI, Michiko TAKAGI

在住外国人の日本語会話能力と言語生活に関する縦断研究 —Welfare Linguistics という観点から— ..... 85
野山広、嶋田和子、村田晶子

A longitudinal study of the Japanese conversational ability and language life of foreign permanent residents in Japan: From the Viewpoint of the Research Attitude/Methodology of Welfare Linguistics ..... 103
Hiroshi NOYAMA, Kazuko SHIMADA, Akiko MURATA

**《口頭発表》**

福祉、複言語主義と日本語教育 －コミュニティ参加型プロジェクトの可能性－.....106
佐藤慎司
Welfare, Plurilingualism, and Japanese Language Education. Possibilities of Community Involvement Project.....112
Shinji SATO
フランス語母語話者のパーソナル・テリトリーにかかわる言及の有無と発話内容に関する分析 ―日韓中とのコミュニケーション・スタイルの比較―.....113
三木杏子、許明子（ホ・ミョンジャ）
An Analysis of the Reference and the Contents of the French Native Speakers' Speech Related to Personal Territory. Comparison of the communication style of the Japan, Korea, and China.....119
Kyoko MIKI, Myeongja HEO
Systematic L1-L2 Comparison for Multiple L1-L2 Combinations to Predict Overall Difficulties in Learning Japanese Prosody.....120
Motoko UEYAMA
母語が異なる学習者の日本語韻律習得における問題点予測のための比較対照分析.....126
上山素子
アニメーションテロップを使用したオンライン復唱練習が発音習得に与える効果 ―アクセントと特殊拍を中心に―.....127
鈴木奈津美、宮本真有、深田淳
Effects of Online Repetition Practice with Animated Visual Aids on the Acquisition of Japanese Pitch Accent and Special Moras.....133
Mayu MIYAMOTO, Natsumi SUZUKI, Atsushi FUKADA
Tendencies of Native Speakers in Assessing the Japanese Pronunciation of English-Speaking Learners.....134
Yukiko HATASA, Eriko TAKAHASHI
英語を母語とする日本語学習者の発音の評価傾向.....135
畑佐由紀子、高橋恵利子
中間言語音韻論研究 ―イタリア語母語話者による日本語ピッチアクセントの知覚と生成の実験結果分析―.....141
ジュゼッペ・パッパラルド
Interlanguage Phonology: experimental Analysis of Perception and Production of Japanese Pitch Accent by Italian Learners of Japanese.....147
Giuseppe PAPPALARDO
ライトノベルにおける女性文末形式.....148
朽方修一
Feminine Sentence-Final Forms in Light Novels.....154
Shuichi KUCHIKATA
語学レベルが異なる学習者が対等に学ぶ環境を作る CLIL 型日本語コースの試み.....155
根本菜穂子
Creating an Environment for Multi-level Learners to Collaborate:  A Case of CLIL Courses in Japanese Linguistics.....161
Naoko NEMOTO
ビデオ映像を通しての他者理解についての思想的一考察 ―ビデオ会議ディスカッションの事例から―.....162
川本健二

A Philosophical Analysis of Understanding Others through Video-screen: A Case Study of Video Conference Discussion.....168
Kenji KAWAMOTO
遠隔授業における異文化コミュニケーション能力 ―「面白い話」を題材とした仏日共同授業から―.....169
林良子、国村千代
Evaluating the competence of intercultural communication: A practical report of a collaborative project via the Internet under the theme of telling “my funny stories”.....171
Ryoko HAYASHI, Chiyo KUNIMURA
Students for Students: The Development of a New Pedagogy Exemplified in Kanji Acquisition.....172
Ljiljana MARKOVIĆ, Divna TRIČKOVIĆ
学生から学生へ　―漢字習得を事例とした新たな教育学の開発―.....178
リリャナ・マルコヴィッチ、ディヴナ・トリチコヴィッチ
コミュニケーション環境設計のためのタスク ―その実践と振り返りのための一試案―.179
百済正和
Task to establish the environment to promote communication: A conceptual evaluation for reflecting its practice.....185
Masakazu KUDARA
ハンガリー人日本語ビジネス通訳者の役割や異文化コミュニケーションに関する実態調査とその日本語教育への応用.....186
佐藤紀子
Field survey of Hungarian-Japanese staff interpreters with regard to their position in business interactions and the application of the outcomes to Japanese language education.....192
Noriko SATO
Social Contribution and Experiencing Self-fulfilment in a Translation Class: Report about a project of translating testimonies of atomic bomb survivors in Hiroshima and Nagasaki .....193
Heike PATZSCHKE , Naoko TAMURA-FOERSTER
日独翻訳授業を通しての社会貢献と自己実現 ―広島と長崎の被爆者証言の翻訳プロジェクトを例に―.....199
田村直子、パチケ葉池
医療通訳者教育の課題と社会貢献のあり方 ―韓国保健福祉人材開発院の日韓医療通訳教育を中心に―.....200
金漢植（キム・ハンシク）
Challenges in Educating Medical Interpreters and Measures for Social Contribution.....206
Han-Sik KIM
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.....207
門脇薫
The stages of collaborative language teaching by non-native speaker Japanese teachers and native speaker Japanese teachers at high schools in a Japanese as a foreign language environment.....213
Kaoru KADOWAKI
ロシアにおける日本語教育パラダイムシフトへの挑戦 ―モスクワ高等教育機関を例に―
.....214
ウリアナ・ストリジャック、大田美紀

Challenge to Japanese education paradigm shift in Russia: On the basis of the higher education institutions analysis in Moscow ..... 220
Uliana STRIZHAK, Miki OTA
Contents and conceptualisation of Japanese language learning: “Charming” or “arming” learners? ..... 221
Riikka LÄNSISALMI
未踏分野における日本語学習のコンテンツと概念化..... 227
リーッカ・ランシサルミ
Rethinking ‘Correct’ Gender Ideologies in the Japanese as an Additional Language Classroom..... 228
Maki YOSHIDA
日本語教育における「正しい」ジェンダーイデオロギーの再考..... 234
吉田真樹
From a Passive Learner to an Independent Language User: The learners’ Grammar Wiki project..... 235
Hanako FUJINO
受け身の学習者から自立した言語使用者へ
―学習者による文法ウィキプロジェクト―..... 241
藤野華子
イタリア語話者の日本語作文の誤用分析から分かること ..... 242
吉田桃子
Error Analysis of Italian Speaking Learners’ Essays Written in Japanese ..... 248
Momoko YOSHIDA
イタリア語およびハンガリー語を母語とする日本語学習者の移動表現類型論からみた母語の影響..... 249
吉成祐子、江口清子、眞野美穂
Influences of L1 typological patterns on L2 learners’ acquisition of motion event descriptions: Focusing on Italian and Hungarian learners of Japanese ..... 255
Yuko YOSHINARI, Kiyoko EGUCHI, Miho MANO
How to teach the decoding of kanji strings..... 256
Aldo TOLLINI
漢字列の解読を教える方法..... 261
アルド・トッリーニ
対応する自動詞・他動詞の意味的特徴とそれぞれの使用頻度との関係性..... 262
新谷知佳
The Relationship between Semantic Features and Frequency of Intransitive and Transitive Verbs..... 268
Chika SHINTANI
教科書で扱われにくい文法化された動詞の意味用法と関連構文 ―整理と説明の試み―. 269
仁科陽江
Less learned/taught usages of grammaticalized verbs and related constructions: a functional explication..... 275
Yoko NISHINA
―日本語学習者のウェルフェアの向上を目指した試み― 携帯メールによる反復練習の効果..... 276
ソーリアル直子

Efforts in Improving Learner's Welfare: Effects of repetitive practice by exchanging text messages via cell phones.....282
Naoko SOURIAL
Language Learning in a Shared Virtual Space: JaJan, an Application of the Next Generation .....283
Takako AIKAWA
共有仮想空間を利用した言語学習 JaJan: 次世代言語学習支援アプリケーション.....288
相川孝子
文型積み上げ型授業から課題遂行型授業への移行 ―CEFR と JF 日本語教育スタンダードを参照した授業実践報告―.....289
斎藤あずさ
Report on CEFR/JF standard application to the traditional teaching methods: Shifts from Grammar-based to Task-based.....295
Azusa SAITO
学び続ける教師を支える日本語教師会の意義 ―スペイン日本語教師会（APJE）会員への質問紙調査を通して.....296
鈴木裕子、近藤裕美子
The Significance of the Japanese Teachers' Association in Spain (APJE), from the perspectives of teachers' professional development.....302
Yuko SUZUKI, Yumiko KONDO
大学の日本語コースで E-Portfolio 導入を試みた使用実践報告.....303
スルツベルゲル・三木佐和子
Report of the E-Portfolio's Introduction in the Japanese Courses at the University of Bern .....309
Sawako SULZBERGER-MIKI
学習者アイデンティティと日本語教育イデオロギーの関係 ―フランスの大学の日本語専攻の学生調査をもとに―.....310
小間井麗
Relation between learner's identity and ideology of Japanese language education: Investigation into students of the Japanese department in a French university.....316
Rei Komai
海外の日本語学習者の言語選択とアイデンティティ ―シリアの日本語学習者の語りから―.....317
市嶋典子
Language selection and identity of learners of Japanese language in abroad: Based on experience of learners of Japanese language in Syria .....323
Noriko ICHISHIMA
日本語学習者の "L2 Self"は留学を通してどのように変わったか .....324
森本一樹
How has the "L2 Self" of learners of Japanese changed through their study abroad? .....330
Kazuki MORIMOTO
ウェルフェアのためのコミュニケーション支援　―外国人相談員の語りから.....331
徳井厚子
Communication Assistance for Welfare Purposes: Based on the Discourse of Counselors for Foreign Residents.....337
Atsuko TOKUI

「開発協力としての日本語教育」の新射程 ―インドで活動する国際ボランティア日本語教師へのインタビュー調査から―.....338
平畑奈美
The Widening Perspective of Teaching Japanese for Development Assistance: An analysis based on an interview survey of young Japanese language teachers as international volunteers.....344
Nami HIRAHATA
日本企業での研修を想定した学習活動がもたらすもの ―ケーススタディ：日本語学習者のウェルフェア構築の過程と学習者の成長―.....345
牛山和子
The Benefits of Simulation Training in a Japanese Company or in another Business as Demonstrated in Japanese Class Learning: Case Study to Observe the Building Process of Japanese Learners Well-being and Personal Development.....351
Kazuko USHIYAMA
日本人留学生を交えた初中級日本語既習者クラスでのピアラーニングの実践.....352
大枝由佳、森本一樹
A Showcase of Peer Learning for Post-beginner Students with Japanese students.....358
Yuka OEDA, Kazuki MORIMOTO
知識の習得から知識の活用へ ―留学生と日本人学生の合同授業の実践報告―.....359
原沢伊都夫
From ACQUISITION of KNOWLEDGE to APPLICATION: A Practical Report on a Joint Class of International and Japanese Students .....365
Itsuo HARASAWA
日本語母語話者と非日本語母語話者のビジネス場面における配慮表現について ―クレームを言う場面を中心に―.....366
山下悠貴乃、小野正樹
The study of expressions of consideration by native and non-native Japanese speakers in business situations: Focusing on making complaints .....372
Yukino YAMASHITA, Masaki ONO
上級学習者における待遇表現の授業実践報告.....373
鈴木正子
The teaching report of the attitudinal expressions / interpersonal expressions in Japanese .....379
Masako SUZUKI
「自発的に考えて発信する」ことを目指す日本語授業の試み.....380
杉田優子、安藤由夏
Developing Autonomous Thinking and Assertive Communication Skills in Japanese .....386
Yuka ANDO, Yuko SUGITA
日本語学習者の「言い換え」について　―内包的意味との比較―.....387
小野正樹、田村直子、山下悠貴乃、守時なぎさ
Paraphrasing Skills of Japanese Language Learners: How learners explain a word using denotative knowledge of the word.....393
Masaki ONO, Naoko TAMURA-FOERSTER, Yukino YAMASHITA, Nagisa MORITOKI
母語から日本語へ ―母語を出発点とする語彙学習の試み―.....394
中山悦子
From the Mother Tongue to the Japanese Language: an Example of Vocabulary Learning.....400
Etsuko NAKAYAMA

高校における日本語課外講座向けのシラバス開発（中間報告）.....401
田中久仁子
A Project for Syllabus and Assessment Development for High School Extra-Curricular Japanese language education (an interim report).....407
Kuniko TANAKA
「ジャパン・ボウル」大会を開催しませんか？―日本語・日本文化クイズ大会の開催に向けて―.....408
神尾りさ
How to Organize a Japan Bowl: Japanese Language and Culture Competition for Japanese Learners.....414
Risa KAMIO
マルチリンガル児童のための日本語教科書「おひさま」の開発および実践報告.....415
山本絵美、米良好恵、上野淳子
Practical Report and Development of the JapaneseTextbook Ohisama for Multilingual Children.....421
Emi YAMAMOTO, Yoshie MERA, Junko UENO

日本語口頭能力試験 “JOPT”の開発とその意義：アカデミック、ビジネス、そしてコミュニティー部門における共生に基づく言語使用能力の測定.....422
鎌田修、伊東祐郎、嶋田和子、西川弘幸、野山広、六川雅彦
An Interim Report on The Development of “JOPT”: Japanese Oral Proficiency Test in Academic, Business and Community Domains.....428
Osamu KAMADA, Sukero ITO, Kazuko SHIMADA, Hiroyuki NISHIKAWA, Hiroshi NOYAMA, Masahiko MUTSUKAWA
「学習者中心」を意識した「教材開発」の活動.....429
石山友之
Learner-Centered Activity of Material Design.....435
Tomoyuki ISHIYAMA

**《ポスター発表》**

欧州における日本語音声教育事情 ―教師を対象としたアンケートの結果から―.....436
阿部新、磯村一弘、中山千恵子、林良子、松田真希子
The Current Situation of Teaching Japanese Pronunciation in Europe: The findings of a questionnaire survey by Japanese teachers.....438
Shin ABE, Kazuhiro ISOMURA, Chieko NAKAGAWA, Ryoko HAYASHI, Makiko MATSUDA
日本語の発話は述語中心か？.....439
松本恵美子
Is Japanese speech predicate-centered?.....441
Emiko MATSUMOTO
中級日本語学習者のあいづちの使用実態調査とあいづち指導の可能性.....442
三浦綾乃
A Survey of an Intermediate Japanese Learner’s Use of Backchanneling in Conversation and Feasibility of Instruction.....444
Ayano MIURA

「大福帳」利用による母語話者教師の役割の再考 ―日本語専攻学習者を対象とした実践―.....445
森田淳子
Rethinking the Role of Native Teachers through “Daifukucho”: The Practice for Japanese-major Learners.....447
Junko MORITA
「多様性」を生む日本語教育実践に必要な視点とは何か ―日本の日本語学校とフランスの日本語学科の学生らによる遠隔ビデオメッセージ交換を通して―.....448
村上ひろ美、山下佳恵
The Effectiveness of Practices for Teachers in Variable Japanese Teaching: This study was conducted via a series of video messages from students who’re learning Japanese in Japan and at university in France.....450
Hiromi MURAKAMI, Yoshie YAMASHITA
日本語教育におけるディスレクシア支援 ―学習者のナラティブ分析が示唆するもの―.451
西澤芳織
Supporting Japanese Language Learners with Dyslexia at Language Classroom: Analysing voices from dyslexic students .....453
Kaori NISHIZAWA
縦断的な OPI データに見られる発話スタイルの変化 .....454
奥野由紀子、呉佳穎
Tracing speech style levels using longitudinal data: A consideration of the L2 learner's Environment.....456
Yukiko OKUNO, Chiayin WOO
日本語日常発話は統語構造からどのように自由か？.....457
定延利之
How is Japanese casual speech free from its syntactic structure? .....459
Toshiyuki SADANOBU

ヨーロッパ日本語教師会 .....460

イタリア日本語教育協会.....461

「報告・発表論文集」編集・校正協力者（五十音順）／ 編集者後記 .....462

# はじめに

2016年7月7日〜9日の三日間にわたり、ヨーロッパ日本語教師会及びイタリア日本語教育協会の全面的な協賛、国際交流基金の後援を受け、イタリア国立ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学にて「ウェルフェア（well-being）を目指す日本語教育」2016年日本語教育シンポジウム（第20回AJEヨーロッパ日本語教育シンポジウム・第5回AIDLGイタリア日本語言語学・日本語教育学会）が行われました。

一日目、開会式では、まずヴェネツィア・カフォスカリ大学の学長ミケーレ・ブリエージ教授が歓迎の辞を述べ、続いてAIDLG事務局長ヴェネツィア大学のパオロ・カルヴェッティ教授、ローマ日本文化会館副館長杉本直子氏、ヴェネツィア大学マルチェッラ・マリオッティAJE会長、シンポジウム実行委員長ナポリ東洋大学アントニオ・マニエーリが挨拶いたしました。その後、ハーバード大学のヤコブセン教授に「日本語教育のための言語研究とは？―「目に見えない」言語構造の習得を中心に―」という題で、ご講演いただきました。二日目は、ブリティッシュコロンビア大学の久保田教授が「多様性・多面性から再考する言語教育の役割」と題しご講演、三日目の基調講演では，ヴェネツィア大学ハインリッヒ教授が「ウェルフェアのための言語教育–ヨーロッパにおける日本語の事例について」というタイトルでお話しなさいました。三日間を通し、パネル・口頭発表のパラレルセッションが実施され、二日目にはポスターセッションも行われました。四つのセッションに分かれて、計70の発表がなされました。本シンポジウムには約200名が参加し、参会者同士が切磋琢磨して、研鑽を積みました。

このシンポジウムが、ヨーロッパの日本語教育・日本語学・言語学にわずかでも貢献できたと信じ、主催者として発表者、参加者皆様のご尽力にお応えできたことと願っております。

最後にこのヴェネツィア・シンポジウム開催にあたりご支援くださった皆様、AJE 及び AIDLG 実行委員会、御後援いただきましたローマ日本文化会館、国際交流基金、並びにシンポジウムに関わる全ての関係者の皆様に厚く感謝の意を表します。

アントニオ・マニエーリ
イタリア日本語教育協会実行委員
第 20 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム実行委員長

# プログラム

## July, 7th (Thursday)

*Auditorium Santa Margherita*

| | |
|---|---|
| 8:15 – 9:00 | 受付・Registration |
| 9:00 – 9:30 | 開会式 挨拶・Greetings |
| 9:30 – 10:45 | 基調講演・Keynote address (Wesley M. JACOBSEN, Harvard University) |
| 10:45 – 11:15 | コーヒーブレイク・Coffee break |
| 11:15 – 11:25 | Rio Nuovo へ移動・Transfer to Rio Nuovo |

*Rio Nuovo*

| | |
|---|---|
| 11:30 – 13:00 | パラレルセッション①・Parallel session 1 |
| 13:00 – 14:30 | 昼食・Lunch break |
| 13:00 – 14:30 | (AJE) Global Network get-together 会場 3 |
| 14:30 – 16:00 | パラレルセッション］・Parallel session 2 |
| --- | |
| 17:00 – 18:30 | AIDLG 総会・AIDLG General meeting |

*Ca' Foscari*

| | |
|---|---|
| 18:45 – 20:30 | Reception Cocktail @ VenicEat |

## ７月８日（金）
## July, 8th (Friday)

*Auditorium Santa Margherita*

| | |
|---|---|
| 9:15 – 10:30 | 基調講演・Keynote address (久保田 竜子, ブリティッシュ・コロンビア大学) |
| 10:30 – 11:00 | コーヒーブレイク・Coffee break |
| 11:00 – 11:10 | Rio Nuovo へ移動・Transfer to Rio Nuovo |

*Rio Nuovo*

| | |
|---|---|
| 11:15 – 12:45 | パラレルセッション③・Parallel session 3 |
| 12:45 – 14:00 | 昼食・Lunch break |
| 12:45 – 14:00 | (AJE) Global Network get-together 会場 4 |
| 13:45 – 15:15 | ポスターセッション・Poster session |
| 15:15 – 16:45 | パラレルセッション④・Parallel session ４ |
| 17:00 – 18:20 | AJE 総会・ AJE's general meeting |
| 18:30 – 20:00 | ヴェネツィア・ウォーキングツアー・Walking tour (登録制) |
| 20:00 | 懇親会・Social dinner/Get-together (Ristorante OGIO、オンライン予約制) |

## ７月９日（土）
## July, 9th (Saturday)

*Ca' Dolfin*

| | |
|---|---|
| 9:00 – 10:15 | 基調講演・Keynote address (Patrick HEINRICH, Ca' Foscari University of Venice) |
| 10:15 - 10:40 | コーヒーブレイク・Coffee break |
| 11:40 – 10:55 | Rio Nuovo へ移動・Transfer to Rio Nuovo |

*Rio Nuovo*

| | |
|---|---|
| 11:00 - 12:30 | パラレルセッション⑤・Parallel session 5 |
| 12:30 - 14:00 | 昼食・Lunch break@Veniceat |
| 14:00 - 15:30 | パラレルセッション⑥・Parallel session 6 |
| 15:30 - 16:00 | 閉会式・Closing ceremony |

# タイムテーブル
# 7月 7日（木）DAY 1

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9:30-<br>10:45 | 基調講演 1 (Auditorium Santa Margherita)<br>**Wesley JACOBSEN** (Harvard University)<br>**日本語教育のための言語研究とは？―「目に見えない」言語構造の習得を中心に―** | | | |
| | 会場 1 Rio Novo 3 | 会場 2 Rio Novo RN | 会場 3 Rio Novo 7 | 会場 4 Rio Novo 8 |
| 11:30-<br>12:00 | **パネル**<br>野田 尚史（National Institute for Japanese Language and Linguistics)<br>小西 円 (国立国語研究所)<br>桑原 陽子 (University of Fukui)<br><br>穴井 宰子(Oxford Brookes University)<br>中島 晶子 (Université Paris Diderot-Paris)<br>村田 裕美子（Japan-Zentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München)<br><br>実生活に役立つ初級日本語読解教材の作成と試用 | 上山素子<br>(University of Bologna)<br><br>Systematic L1-L2 comparison for multiple L1-L2 combinations to predict overall difficulties in learning Japanese prosody | 根本 菜穂子<br>(Mount Holyoke College)<br><br>語学レベルが異なる学習者が対等に学ぶ環境を創る CLIL 型日本語学コースの試み | 佐藤 紀子<br>(Budapest Business School)<br><br>ハンガリー人日本語ビジネス通訳者の実態調査とその日本語教育への応用 |
| 12:00-<br>12:30 | | 鈴木 菜津美<br>宮本 真有<br>深田 淳<br>(Purdue University)<br>アニメーションテロップを使用したオンライン復唱練習が発音習得に与える効果―アクセントと特殊拍を中心に― | 川本 健二<br>(Çanakkale Onsekiz Mart University)<br>ビデオ映像を通しての他者理解についての思想的一考察<br>―ビデオ会議ディスカッションの事例から― | 田村 直子<br>(University of Bonn)<br>パチケ 葉池<br>(University of Cologne)<br>日独翻訳授業を通しての社会貢献と自己実現 ―広島と長崎の被爆者証言の翻訳プロジェクトを例に― |
| 12:30-<br>13:00 | | 畑佐 由紀子<br>高橋 恵利子<br>（広島大学）<br>英語を母語とする日本語学習者の発音の評価傾向<br>―日本語学習者の発音能力診断システム開発のための基礎研究― | 林 良子<br>(神戸大学)<br>国村 千代<br>(University of Rennes)<br><br>遠隔授業における異文化コミュニケーション能力―「面白い話」を題材とした仏日共同授<br>から― | 金漢植(キム・ハンシク)<br>(韓国外国語大学)<br><br>医療通訳者教育の課題と社会貢献のあり方―韓国保健福祉人材開発院の日韓医療通訳教育を中心に― |
| 14:30-<br>15:00 | 佐藤 慎司<br>(Princeton University)<br>福祉，複言語主義と日本語教育<br>―コミュニティ参加型プロジェクトの可能性― | Giuseppe Pappalardo<br>(Ca' Foscari University of Venice)<br>中間言語音韻論研究 ―イタリア語母語話者による日本語ピッチアクセントの知覚と生成の実験結果分析― | Divna Trickovic & Ljiljana Marković<br>(Univeristy of Belgrade)<br>学生から学生へ<br>―漢字習得を事例とした新たな教育学の開発― | 門脇 薫<br>(摂南大学)<br>JFL 環境における日本語母語話者教師と非母語話者教師の協働 |
| 15:00-<br>15:30 | 高橋 希実<br>(University of Bordeaux Montaigne)<br>ノウハウの習得から実存的能力の育成へ―日本語学習者はどのようなスキルを発展させるべきか：留学準備をするフランス人学生を例に― | 三輪 譲二<br>(岩手大学)<br>スマートフォンを用いた特殊拍音声産出の自律学習支援 | 松永 修一<br>(十文字学園女子大学)<br>岸江 信介<br>(徳島大学)<br>蛯口 有香子<br>(徳島大学)<br>大学における地域貢献と PBL 型日本語教育の実践研究<br>―中山間地での協働を事例にして― | Uliana Strizhak<br>(Moscow City Teachers' Training University)<br>大田 美紀<br>(国際交流基金モスクワ日本文化センター)<br>ロシアにおける日本語教育パラダイムシフトへの挑戦<br>―モスクワ高等教育機関を例に― |
| 15:30-<br>16:00 | 三木 杏子<br>許 明子（ホ・ミョンジャ）<br>(筑波大学)<br>フランス語母語話者のパーソナル・テリトリーにかかわる言及の有無と発話内容に関する分析<br>―日韓中とのコミュニケーション・スタイルの比較― | 朽方 修一<br>(Erciyes University)<br>ライトノベルにおける女性文末形式 | 百濟 正和<br>(Cardiff University)<br>コミュニケーション環境設計のためのタスク―その実践と振り返りのための一試案― | 西川 寛之<br>(明海大学)<br>初級テキストを使って、漫画が読めるように指導できるか |

# 7月8日（金）DAY 2

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9:15-10:30 | 基調講演 2 (Auditorium Santa Margherita)<br>**久保田竜子**（University of British Columbia）<br>**多様性・多面性から再考する言語教育の役割** | | | |
| | 会場 1 Rio Novo 3 | 会場 2 Rio Novo RN | 会場 3 Rio Novo 7 | 会場 4 Rio Novo 8 |
| 11:15-11:45 | パネル<br>宇佐美 まゆみ<br>(国立国語研究所)<br>東 伴子<br>(Grenoble Alpes University)<br>高木 三知子 (Institut Libre Marie Haps/ Japanese Supplementary School of Brussels)<br><br>インポライトネスと日本語教育―異文化理解促進のために日本語教育に何ができるか― | 吉田 桃子<br>(Ca' Foscari University of Venice)<br>イタリア語話者の日本語作文の誤用分析から分かること | 岩内 佳代子<br>(University of Cergy-Pontoise)<br>コンピューターを使用しての日本語日本文化学習 | 小間井 麗<br>(INALCO – Paris)<br>学習者アイデンティティと日本語教育イデオロギーの関係―フランスの大学の日本語専攻の学生調査をもとに― |
| 11:45-12:15 | | 吉成 祐子(岐阜大学)<br>江口 清子 (Applied Technology High School, Abu Dhabi)<br>眞野 美穂 (鳴門教育大学)<br>イタリア語およびハンガリー語を母語とする日本語学習者の移動表現：類型論からみた母語の影響 | ソーリアル 直子<br>(Baruch College, The City University of New York)<br>学習者のウエルフェアの向上を目指した試み：携帯メールによる反復練習の効果 | 市嶋 典子<br>(秋田大学)<br>海外の日本語学習者の言語選択とアイデンティティ<br>―シリアの日本語学習者の語りから― |
| 12:15-12:45 | | Aldo Tollini<br>(Ca' Foscari University of Venice)<br>How to teach the decoding of *kanji* strings | 相川 孝子<br>(Massachusetts Institute of Technology)<br>Language Learning in a Shared Virtual Space : JaJan, an Application of the Next Generation― | 森本 一樹<br>(University of Leeds)<br><br>日本語学習者の "L2 Self" は留学を通してどのように変わったか |
| 13:45-15:15 | ポスターセッション 会場 4 Rio Novo 8, Rio Nuovo 5 | | | |
| 15:15-15:45 | Riikka LÄNSISALMI<br>(University of Helsinki)<br>Contents and conceptualisation of Japanese language learning. Unexplored contexts. "Charming" or "arming" learners? | 大上順一<br>(University of Naples "L'Orientale")<br>他動性を通じた日伊語対照研究 日本語教育への貢献を視野に入れて | 齋藤 あずさ<br>(国際交流基金ローマ日本文化会館)<br>文型積み上げ型授から課題遂行型授への移行 -CEFR と JF日本語教育スタンダードを参照した授実践報告 | 徳井 厚子<br>(信州大学)<br>ウェルフェアのためのコミュニケーション支援―外国人相談員の語りから |
| 15:45-16:15 | 吉田 真樹<br>(The University of Melbourne)<br>Rethinking 'Correct' Gender Ideologies in the Japanese as an Additional Language Classroom | 新谷知佳<br>(Erciyes University)<br>対応する自動詞・他動詞の意味的特徴とそれぞれの使用頻度との関係性 | 鈴木 裕子<br>(University Complutense of Madrid)<br>近藤 裕美子<br>(国際交流基金マドリード日本文化センター)<br>学び続ける教師を支える日本語教師会の意義－スペイン日本語教師会（APJE）会員への質問紙調査を通して－ | 平畑 奈美<br>(滋賀大学)<br>「開発途上国支援としての日本語教育」の新射程<br>インドで活動する国際ボランティア日本語教師へのインタビュー調査から |
| 16:15-16:45 | 藤野 華子<br>(Oxford Brookes University)<br>受け身の学習者から自立した言語使用者へ ―学習者による文法ウィキプロジェクト― | 仁科 陽江<br>(広島大学)<br>教科書で扱われにくい文法化された動詞の意味用法と関連構文。整理と説明の試み | スルツベルゲル・三木 佐和子<br>(University of Bern)<br>ベルン大学の日本語コースで E-Portfolio 導入を試みた実践報告 | 牛山 和子<br>(Grenoble Alpes University)<br>日本企業での研修を想定した学習活動がもたらすもの - ケーススタディ：日本語学習者のウェルフェア構築の過程と学習者の成長 |

# 7月9日（土）DAY 3

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9:00-<br>10:15 | 基調講演 3 (Aula Magna, Ca' Dolfin)<br>**Patrick HEINRICH** (Ca' Foscari University of Venice)<br>**Language Education for Welfare: the case of Japanese in Europe** | | |
| | 会場 1 Rio Novo 3 | 会場 2 Rio Novo RN | 会場 3 Rio Novo 7 |
| 11:00-<br>11:30 | パネル<br>野山 広<br>(国立国語研究所)<br>嶋田 和子<br>(アクラス日本語教育研究所)<br>村田 晶子<br>(法政大学)<br><br>在住外国人の日本語会話能力と言語生活に関する縦断研究―Welfare Linguistics という観点から― | 山下 悠貴乃<br>小野 正樹<br>(筑波大学)<br>日本語母語話者と非日本語母語話者のビジネス場面における配慮表現について<br>―クレームを言う場面を中心に― | 田中 久仁子<br>(University of Bergamo)<br>高校における日本語課外講座向けのシラバス開発及び評価の策定プロジェクト（中間報告） |
| 11:30-<br>12:00 | | 鈴木 正子<br>(Ca' Foscari University of Venice)<br>上級学習者における待遇表現学習の授業実践報告 | 友沢 昭江<br>(桃山学院大学)<br>多様な言語背景と日本語能力をもつ高校生を対象とする日本語教育の可能性―大阪府立高校の実践から― |
| 12:00-<br>12:30 | | 杉田 優子<br>(University of Duisburg-Essen)<br>安藤 由夏<br>(Gerhard-Mercator-University of Duisburg)<br>「考えて発信する」ことを目指す日本語授の試み | 神尾 りさ<br>(International University of Sarajevo)<br>「ジャパン・ボウル」大会を開催しませんか？―日本語・日本文化クイズ大会の開催に向けて― |
| 14:00-<br>14:30 | Barbara Pizziconi &<br>岩﨑 典子<br>(SOAS University of London)<br><br>Learners' welfare in Japan during periods of study abroad – the development of intercultural competence | 小野 正樹 (筑波大学)<br>田村 直子 (University of Bonn)<br>山下 悠貴乃(筑波大学)<br>守時 なぎさ (University of Ljubljana)<br>日本語学習者の「言い換え」について<br>―内包的意味との比較― | 山本 絵美<br>(Leiden University & 早稲田大学)<br>米良 好恵<br>上野 淳子<br>(てらこやアムステルダム)<br>マルチリンガル児童のための日本語教科書「おひさま」の開発―および実践報告― |
| 14:30-<br>15:00 | 大枝 由佳<br>森本 一樹<br>(University of Leeds)<br><br>日本人留学生を交えた初中級日本語既習者クラスでのピアラーニングの実践 | 中山 悦子<br>(Ca' Foscari University of Venice)<br><br>母語から日本語へ　母語を出発点とする語彙学習の試み | 鎌田 修 (南山大学)<br>伊東 祐郎 (東京外国語大学)<br>嶋田 和子<br>(アクラス日本語教育研究所)<br>西川寛之 (明海大学<br>野山 広 (国立国語研究所)<br>六川 雅彦 (南山大学)<br><br>日本語口頭能力試験"JOPT"の開発とその意義: アカデミック、ビジネス、そしてコミュニティー部門における共生に基づく言語使用能力の測定 |
| 15:00-<br>15:30 | 原沢 伊都夫<br>(静岡大学)<br><br>知識の習得から知識の活用へ―留学生と日本人学生の合同授の実践報告― | 相川 弓映<br>(国際交流基金ブダペスト日本文化センター)<br>学習者は「辞書」の結果をどのように選択しているのか | 石山 友之<br>(Canakkale Onsekiz Mart University)<br>「学習者中心」を意識した「教材開発」の活動 |

# ポスター発表

| | Name (affiliation) | Title |
|---|---|---|
| 1 | 阿部新 (名古屋外国語大学)<br>磯村一弘 (国際交流基金／政策研究大学院大学)<br>中川千恵子 (早稲田大学)<br>林良子 (神戸大学)<br>松田真希子 (金沢大学) | 欧州における日本語音声教育事情<br>－教師を対象としたアンケートの結果から－ |
| 2 | 荒井礼子<br>(トルコ国立チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学) | 日本語教育における雑誌を使った読解授業の取り組み |
| 3 | 樋口謙一郎 (椙山女学園大学) | 韓国の「標準語」問題から日本語教育を考える　―国語基本法に対する違憲審査の分析をもとに― |
| 4 | 小島卓也 (ニューサウスウェールズ大学) | 実践コミュニティの理論を用いた教室での言語学習研究 |
| 5 | 久保田美子 (目白大学) | ノンネイティブ日本語教師の学習経験とビリーフの変化 |
| 6 | 松本恵美子 (関西学院大学) | 日本語の発話は述語中心か？ |
| 7 | 三浦綾乃 (立教大学大学院) | 中級日本語学習者のあいづちの使用実態調査とあいづち指導の可能性 |
| 8 | 森田淳子 (キエフ国立大学) | 「大福帳」利用による母語話者教師の役割の再考 |
| 9 | 西澤芳織 (オックスフォード大学) | 日本語教育におけるディスレクシア支援 |
| 10 | 奥野由紀子 (首都大学東京), 呉佳穎 (首都大学東京) | 縦断的なOPIデータに見られる発話スタイルの変化 |
| 11 | 定延利之 (神戸大学大学院国際文化学研究科) | 日本語日常発話は統語構造からどのように自由か？ |
| 12 | 峪口有香子 (徳島大学大学院), 松永修一 (十文字学園女子大学), 岸江信介 (徳島大学) | 南海トラフ巨大大地震に向けた危機管理 －徳島大学を事例として－ |
| 13 | 村上ひろ美（OLJランゲージアカデミー）<br>山下佳恵 (グルノーブル大学) | 「多様性」を生む日本語教育実践に必要な視点とは何か ―日本の日本語学校とフランスの日本語学科の学生らによる遠隔ビデオメッセージ交換を通して― |

# 基調講演

# Acquiring invisible linguistic structures in Japanese

## Some practical contributions of linguistic research to language teaching

JACOBSEN, Wesley M.
Harvard University

**Abstract**

Japanese shares with all human languages the property of having structure to it. Though the goal of learning Japanese is to internalize such structure in a way that it does not have to be thought about consciously, this goal is complicated by the fact that some of the most important kinds of structure do not exist in a form that can be directly observed. One of the ways that linguistics can contribute to language learning is to make explicit these invisible structures so that attention can be paid to them both in the teaching and the learning of Japanese as a second language. This paper discusses three examples of such "invisible" structure as illustrations of how linguistic research can contribute to language learning. They are (1) argument structure (differing patterns of nouns that must be present for verbs to make sense); (2) information structure (structures that mark the relationship between what is being currently talked about and what went before); and (3) immediate constituent structure (structures that group different parts of a sentence into successively larger 'chunks' of meaning). Practical ways are discussed in which an awareness of these can provide insights into various aspects of Japanese grammar that are often the source of difficulty for second language learners, such as the particles *wa* and *ga*, transitive and intransitive verbs, causatives, passives, and other related topics.

**Keywords:** invisible linguistic structure, argument structure, information structure, immediate constituent structure

**【キーワード】** 目に見えない言語構造、項構造、情報構造、直接構成要素による構造

### 1 Introduction: linguistic research, language teaching, and language acquisition

One of my enduring areas of interest as both a linguist and language teacher (specifically, a teacher of Japanese) has been in what kinds of contributions the fields of linguistics and language teaching can make to one anotherCentral to the relationship between linguistics and language teaching is the question of how it is that languages are acquired, so the relationship between these two fields must also take into account the subject area of a third field—that of language acquisition. In thinking about language acquisition, though, it is necessary to distinguish between first language acquisition, the acquisition of a native language, and second language acquisition, the acquisition of languages later in time after the native language has been acquired. I will take as my starting point in this paper a consideration of some differences that are known to exist between these two.

First language acquisition is characterized by the internalization of a perfect and mind-numbingly complex system of grammar (understood as a neurological network, as opposed to a textbook description of a language) that is accomplished roughly within the first three years of life, on the basis of fragmentary and imperfect data, and without the benefit of overt instruction. The prevailing

view as to how human children are able to accomplish this in such a short period of time is that they are "wired" with a genetic mechanism with which they are born and which sets the stage in advance for such a remarkable feat of acquisition. At the same time, the fact that there is no significant variation observed in the time required for such acquisition to take place regardless of the language or culture a child is born into points to the existence of a fundamental commonality—a "universal grammar"—that underlies all human languages, as varied as they may appear to be on the surface, so that no human language can be said to be inherently more difficult for a child to learn than any other.

Second language acquisition would appear to differ from first language acquisition in every relevant respect described above—it occurs later than the early "critical period" during which first language acquisition occurs (seen to end somewhere before the age of twelve), at a stage of development where the inherent genetic mechanism may no longer function, thus requiring conscious effort called "study," and is preceded by the prior internalization of the first language, which might have an effect on acquiring a second language, in particular as to the level of difficulty encountered in acquiring one language versus another. Yet, perhaps surprisingly, the jury is still out on this question, with some data from second language acquisition providing evidence that second language learners sometimes without being taught exhibit knowledge about features of the second language that are not present in their first language, pointing to the functioning of a universal inborn mechanism of acquisition operative in stages of life that extend beyond the critical period (Kanno 1996, White 2003). In line with this, certain language pedagogies, such as the celebrated "natural approach" of Krashen (1979), advocate an approach to language teaching that frowns on overt grammar instruction in favor of maximizing the exposure of learners to natural language data in such a way as to encourage the inductive, spontaneous development of grammar within the learners themselves, as happens in the case of first language acquisition.

Absent a consensus in the field of second language acquisition as to the relative similarity or difference between first and second language acquisition, the teacher in a foreign language instructional setting is left on his/her own to make numerous practical decisions on questions such as what kind of language input to expose learners to (data in its naturally unmodified form as found in native contexts, or modified in speed and substance to match the level of the learner?), whether and how to order the introduction of differing grammatical structures, and, more fundamentally, whether to teach grammatical structures overtly, or leave the development of grammatical knowledge to inductive processes internal to the learner. Language instructors typically develop their own answers to these questions through processes of trial and error, based either on their own experience or vicariously based on the experience of their mentors, often resulting in approaches that eclectically adopt elements from both sides of the debate rather than adhering to a position at one extreme or another.

My own experience has shown that at least in some contexts of instruction and for certain types of students, explicit instruction of linguistic structure is both desired by students and effective. One such context is in the teaching of special skills, such as reading skills for research, where the ability to parse long and multiply complex sentences can be aided by conscious understanding of hierarchical linguistic structure (see Section 4). Such instruction I have also found desirable in cases of language learners whose first languages differ from Japanese in typological characteristics such as basic word order (subject-object-verb (SOV) in Japanese vs. subject-verb-object (SVO) in English), and other

grammatical properties that have been shown to correlate with word order (Greenberg 1963). While the jury may still be out among researchers on the kinds and extent of transfer effects of the first language on second language acquisition, anecdotal classroom experience strongly suggests that differences or similarities in such typological characteristics provide a metric of difficulty relevant to second language acquisition that is not present in first language acquisition. This can be observed, for example, in the greater speed with which speakers of Korean (an SOV language like Japanese) acquire Japanese grammatical patterns relative to speakers of many other languages.

Incorporating explicit reference to such structures in language instruction requires not only having a theoretical knowledge of the structures themselves, but also exercising careful judgment as to when and to what extent such reference is likely to be effective, given the variety of individual learning styles among students. Whether incorporated into language instruction implicitly or explicitly, though, an understanding of such structure on the part of the language instructor can significantly facilitate the task of acquisition faced by learners whose first languages are structurally different from Japanese. Understanding such linguistic structures is complicated, however, by the fact that some of the most fundamental such structures are invisible, not in a form that is directly observable on the surface. It is by discovering and making explicit such structures that linguistic theory is able to make its perhaps most significant contribution to language pedagogy. Three such invisible linguistic structures will be considered as examples in this paper—structures which, by being made explicit, make possible concrete strategies to aid the language learner. They are (a) argument structure (a pattern of noun slots that must be filled for a verb or other kind of predicate to be coherent, whether or not those noun slots are realized on the surface); (2) information structure (patterns of interaction within and across sentences between information that is alternatively shared or not shared by the interlocutors in a conversation); and (3) immediate constituent structure (hierarchical structures formed by smaller units in a sentence combing to form larger units). These we will consider in turn, together with some practical implications they suggest for language learning.

## 2 Argument structure: how many nouns does a verb need to be understood?

Verbs, and predicates in general, can be categorized into different classes depending on how many nouns they need in order for their meaning to be understood. Every predicate can be thought of as having a certain number of slots that must be filled by nouns in this way, each slot marked in Japanese by a case particle that indicates the role played by that noun. The pattern formed by these slots, with their particles, is known in linguistics as 'argument structure.' For example, the verb *hasiru* 'run,' requires just one noun slot to be filled and has the argument structure X *ga hasiru* 'X runs.' The verb *taberu* 'eat,' by contrast, has two noun slots to be filled, having the argument structure X *ga* Y *o taberu* 'X eats Y,' the verb *kaesu* 'return (give back)' has three, with the argument structure X *ga* Y *o* Z *ni kaesu* 'X returns Y to Z,' and so forth. The existence of these patterns can be demonstrated by objective linguistic tests (Jacobsen 2014).

When we consider Japanese in the context of its actual daily use, though, an interesting pattern emerges that is seen in various forms across many languages (Du Bois 1987). No matter how many argument slots a verb has, as illustrated in the previous paragraph, typically no more than one noun actually appears on the surface of the clause in which the verb appears. Consider as an illustration the

following mini-dialogue between person A and person B.

(1) A: *Konoaida kasite-ageta hon, doo natteiru?*
'The book (I) lent (you) the other day, what happened (to it)?'
B: *Mada yonde-iru. Moo sugu kaesu yo.*
'(I'm) still reading (it). (I'll) return it (to you) soon.'

In this entire dialogue, only one noun *hon* 'book' actually appears on the surface, even though there are four sentence clauses in the dialogue, most with verbs that require more than one noun for their meaning to be understood. There are therefore clearly persons or things involved in the actions and events expressed in this dialogue other than the book, such as the person(s) doing the lending, reading, and returning and the person(s) to whom the lending and returning is done, all of which are understood to be either person A or person B in this dialogue. A native speaker will immediately understand the presence of these participants, even though they are invisible on the surface, and it is precisely argument structure that supports such understanding. For example, in hearing *kaesu* 'return,' a native speaker, knowing implicitly that this verb has three noun slots that must be filled (X *ga* Y *o* Z *ni kaesu* 'X returns Y to Z'), will perform a real-time calculation to fill any slots that are left open on the surface by searching the context to find nouns appropriate to the empty slots, yielding in this case *Watasi ga (sono) hon o anata ni kaesu* 'I (will) return (that) book to you.'

Implicit knowledge of argument structure is thus necessary for accurate comprehension of real-time speech in Japanese. At the same time, a native speaker of Japanese will rely on knowledge of argument structure in the hearer to fill in noun slots that are clear from the context and will leave out overt mention of those nouns on the surface. Filling each of those noun slots on the surface (e.g., as if B in his answer in (1) were to say *Watasi wa moo sugu anata ni sono hon o kaesu* 'I will return that book to you soon') results in utterances that are prolix, cumbersome, and distinctly non-native sounding in Japanese, though this type of utterance is frequently heard in the speech of learners of Japanese whose native language, such as English, requires every slot in argument structure to be overtly filled, either by a full noun or a pronoun. Knowledge of argument structure is thus essential not only to accurate comprehension of speech, but also native-like production of speech in Japanese.

Another major area of Japanese grammar that depends for its functioning on these sometimes invisible argument structures is the system of verb morphology in the language. Many verb forms have as their main function to change argument structure in some way, typically by increasing or decreasing the number of argument slots. One example of this is the system of transitive and intransitive verb pairs in the language. As shown in (2), the transitive member in such pairs functions to increase the number of arguments by one compared to the intransitive member, and, conversely, the intransitive member functions to decrease the number of arguments by one compared to the transitive member (*n* here refers to the number of slots in argument structure).

(2)

| *n*=1 (intransitive) | *n*=2 (transitive) |
|---|---|
| X *ga aku* 'X opens' | Y *ga* X *o akeru* 'Y opens X' |
| X *ga naoru* 'X gets fixed' | Y *ga* X *o naosu* 'Y fixes X' |
| X *ga agaru* 'X rises' | Y *ga* X *o ageru* 'Y raises X' |

Although the number of such pairs is large in Japanese, well over 400 (see Kageyama and Jacobsen 2016 for a comprehensive list), not all verbs in Japanese fall into such pairs. As seen in (3), some transitive verbs have no intransitive partners and some intransitive verbs have no transitive

partners.

| (3) | n=1 (intransitive) | n=2 (transitive) |
|---|---|---|
| | X *ga naku* 'X cries' | Ø |
| | X *ga aruku* 'X walks' | Ø |
| | Ø | Y *ga* X *o naguru* 'X hits Y' |
| | Ø | Y *ga* X *o taberu* 'X eats Y' |

The need may arise, though, in talking about events such as crying and walking, to increase the number of participants in the event expressed, and therefore to increase the number of slots in the argument structure of the verbs expressing these events, such as is possible with English *walk* when *The dog walks* is expanded to *The owner walks the dog*. Similarly, in talking about events such as hitting or eating, the need may arise to focus solely on the participant who is hit, eaten, etc., regardless of who it is that is doing the hitting, eating, etc., and therefore to decrease the number of argument slots of the verbs expressing these meanings, as is possible in English when *The rabbit eats the lettuce* is reduced to *The lettuce is eaten*. Increasing or decreasing arguments in this way is normally done by the transitive or intransitive partner of a verb in Japanese. When no such partner exists as a independent verb, however, the gap is filled in Japanese through the use of grammatical forms constructed from the causative *sase* and passive *rare* forms, as seen in (4).

| (4) | n=1 (intransitive) | n=2 (transitive) |
|---|---|---|
| | X *ga naku* 'X cries' | Ø → Y *ga* X *o nak(S)ASEru* 'Y makes X cry' |
| | X *ga aruku* 'X walks' | Ø → Y *ga* X *o aruk(S)ASEru* 'Y walks X' |
| | Ø → X *ga nagur(R)AREru* 'X is hit' | *Y ga X o naguru* 'X hits Y' |
| | Ø → X *ga tabeRAREru* 'X is eaten' | *Y ga X o taberu* 'X eats Y' |

The causative *sase* and passive *rare* forms thus function in tandem with transitive verb pairs in Japanese, the former filling in for gaps left by the latter, interdependently functioning to alternately increase or decrease argument slots, and in that way make it possible to increase or decrease the number of participants that are expressed as being involved in any given event.

One of the features of Japanese sometimes considered 'difficult' by learners is that the meaning of a verb can be altered not only by attaching a single form such as in (4), but by attaching multiple such forms in combination. For example, causative *sase* and passive *rare* can be combined together to create the complex passive-causative form *saserare*. Any potential difficulty in mastering such forms can, however, be considerably lessened by an understanding the effect that such forms have on argument structure. If we consider, for example, that *sase* increases the number of arguments *n* of a verb V by one (+1) and *rare* decreases the number by one (-1), then the net effect of attaching both of these forms at once will be $((n+1)-1) = n+0 = n$. The number of arguments of the V*saserare* form, that is, will be the same as that of the original V. In fact, not only is the number of arguments the same, but the argument structure itself is identical to the original V. This can be illustrated in the following example beginning with the two-argument verb *taberu* 'eat' ($n$=2) in (5a), and considering the change in argument structure that occurs as the causative *sase* form in (5b), and then the passive *rare* form in (5c) are successively added to create the passive-causative form.

(5) a. *Kodomo ga nattoo o taberu.* (Y *ga* X *o taberu* 'Y eats X')
'The child eats *nattoo* (fermented beans).'

b. *Hahaoya ga kodomo ni nattoo o tabe-SASEru.* (Z *ga* Y *ni* X *o tabesaseru* 'Z makes Y eat X.'
'The mother makes the child eat *nattoo.*'

c. *Kodomo ga (hahaoya ni) nattoo o tabe-SASE-RAREru.* (Y *ga* (Z *ni*) X *o tabesaserareru*)
'Y is made to eat X (by Z).'
'The child is made to eat *nattoo* (by the mother).'

As can be seen by counting the slots in the argument structure following each of the examples in (5), adding *sase* to *taberu* increases the number of argument slots from 2 (Y *ga* X *o*) to 3 (Z *ga* Y *ni* X *o*). Adding *rare* to this at first appears to result in an argument structure that is unchanged at 3 slots (Y *ga* (Z *ni*) X *o*), but the slot corresponding to Z *ni*, as indicated by the parentheses, is not an argument, but is merely optional—the meaning of *tabesaserareru* can be fully understood without it. As a result, the argument structure of both *taberu* and *tabesaserareru* is the same (Y *ga* X *o*). This does not mean that the meaning of the two forms is identical—one indicates a voluntary action, the other an action forced upon one—but they both express the same event with respect to who does what. As long as the argument structure of the original verb is kept in mind, then, it can be applied to the passive-causative form as well, significantly lowering the hurdles to mastering this form.

The key to understanding the function of most of the major verb patterns in Japanese, including uses of *rare* other than the direct passive, such as its indirect passive and potential uses, and other morphological forms such as donatory expressions (expressions of giving and receiving), similarly lie in the changes they effect (or do not effect) on argument structure. Whether or not argument structure is taught to learners as an overt concept, something that requires judgment case by case, it is at least part of the implicit knowledge that language learners must internalize, and attention to its functioning on the part of the instructor can therefore yield important advantages in helping learners to successfully acquire the language.

## 3 Information structure: what information do or do not the speaker and hearer share in common?

In order for communication to proceed smoothly, participants in a conversation must track, whether consciously or subconsciously, the difference between information that both the speaker and hearer know of or are able to identify from what came before in the conversation (called old information) and information that either the speaker or hearer does not know of or is unable to identify from what came before in the conversation (called new information). Patterns of interaction between these two types of information form what is called information structure, another kind of structure that is not directly observable on the surface, but is key to understanding certain surface grammatical patterns that reflect that flow of communication in Japanese.

One such phenomenon is that of subject marking in Japanese, in particular the distinction between subjects marked with the particle *wa* and subjects marked with the particle *ga,* perhaps one of the most-studied issues in Japanese linguistics, but an enduring source of difficulty in teaching and learning Japanese. Comparing *wa* and *ga* is in one sense like comparing apples and oranges, as they belong to different categories of particles. *Ga* is a 'case particle' that links its noun to the predicate *within* a sentence in a particular way, namely as its subject, while *wa* is a 'focus particle' that marks its noun as having a particular relationship to elements *outside* of the sentence, either as a 'topic' that

has been mentioned in the prior context or is otherwise known to both the speaker and hearer, or as a noun contrasted with another noun outside of the sentence. But it is subjects that most often function as topics, which means that in practical terms the learner is typically faced with the choice between whether to mark the subject of a sentence with *wa* or *ga.* It is commonly said that *wa* is used to mark old information and *ga* is used to mark new information, but, as we will see, the determination of what is old and what is new is not something that is inherent to the subject noun itself, but must always be considered in terms of the relationship between that noun and the rest of the sentence, that is, in the context of the information structure that characterizes the sentence as a whole.

In his classic study of *wa* and *ga*, Kuno (1973) distinguishes the following four uses of these particles, two each, as subject markers in main clause contexts.

(6) a. Topic *wa*: *Ano siroi tatemono WA tosyokan desu.*[1]
'That white building is a library.'

b. Contrastive *wa:*
*Kono mati ni honya WA takusan aru keredomo tosyokan WA hitotu mo arimasen*.
'In this town there are many bookstores, but there isn't even one library.'

c. Neutral description *ga:* *Daigaku no kyanpasu no mannaka ni tosyokan GA arimasu.*
'In the very middle of the college campus is a library.'

d. Exhaustive listing *ga:* *Ano siroi tatemono GA tosyokan desu.*
'That white building is the library (It is that white building that is the library).'

The neutral description use of *ga* and the topic use of *wa* are probably the most straightforward in their function as markers of new and old information, respectively. They commonly occur in succession in story-telling situations such as the following, where *ga* is used to set the scene by first introducing the characters in a story, subsequent to which the characters can be referred to using *wa.*

(7) *Mukasi mukasi aru tokoro ni oziisan to obaasan GA imasita. Aru hi, oziisan WA yama no hoo e sibakari ni dekakemasita.*
'Once upon a time in a certain place there was AN old man and old woman. One day, THE old man set off for the mountains to gather firewood.'

This pattern with *ga* and *wa* functions almost identically to a similar use of the articles *a(n)* and *the* in English, and in that sense poses a minimal cognitive burden on English-speaking learners of Japanese. The problem tends to be, rather, in the other two uses of *ga* and *wa,* namely exhaustive listing *ga* and contrastive *wa*. How are these different from neutral description *ga* and topic *wa*?

Considering first the exhaustive listing use of *ga* in (6d), this use is associated with a strong sense of 'focus' on the subject to which it is attached. This is sometimes referred to as 'emphasis,' although 'emphasis' is a distinctly unhelpful notion in explaining grammatical phenomena to learners. The key to understanding the 'focus' function of *ga* here is in seeing the focus as an answer to a question, perhaps unspoken. (6d), for example, is understood as an answer to the question in (8).

(8) *Dono tatemono GA tosyokan desu ka*
'Which building is the library?'

Questioned information (*dono tatemono* 'which building' in (8)) is unknown information to one of the participants in a conversation, and the answer to questioned information (*ano siroi tatemono* 'that white building' in (6d)) is thus also new information in the most fundamental sense. But this in itself does not account for the difference between the exhaustive listing and neutral description uses of *ga.*

The clue to this difference lies rather in considering the informational character of the rest of the sentence excluding the *ga*-marked noun, i.e., the portion *tosyokan desu* 'is the library' in (8). To determine what this is, consider what happens when we pose the question in (8) in another form that Japanese allows by reversing the order of the two parts of the sentence in (8). The result is the question in (9a), and its corresponding answer is as in (9b).

(9) a. *Tosyokan (de aru no) WA dono tatemono desu ka.*
'Which building is (it that is) the library?'
b. *Tosyokan (de aru no) WA ano siroi tatemono desu.*
'(The thing that is) the library is that white building (= It is that white building that is the library).'

The fact that the *tosyokan desu* 'is the library' part of the sentence becomes marked by *wa* when it is transposed to the beginning of the sentence shows that it constitutes old information, information that has been taken up in the context previous to the posing of the question. It is in fact a general property of question sentences that while the questioned part constitutes new, unknown information, the rest of the sentence constitutes information that is 'presupposed,' i.e., old information. What this means is that sentences containing *ga* of the exhaustive listing variety such as (6d) combine new information (the noun marked by *ga*) and old information (the rest of the sentence) in a new-old informational structure. Furthermore, (9b), which contains the same constituents of information as (6d) but in reverse order, is none other than the topic *wa* pattern seen earlier in (6a), revealing that informational structure represented by the topic use of *wa* has exactly the opposite, old-new informational structure.

Consider now the neutral description use of *ga* in (6c), seen in the opening sentence of the story in (7). This use of *ga* does not carry a strong focus on the *ga*-marked noun—every part of the sentence in these examples is equally, 'neutrally' as focused as every other part. (6c) does not, in other words, allow a paraphrase such as (10) with the entirety of the sentence excluding the *ga*-marked noun transposed to the front and marked with *wa.*

(10) *Daigaku no kyanpasu no mannaka ni aru no WA tosyokan desu.* (≠6c)
'What (the thing that) is in the very middle of the campus is a library.'

While the noun marked by *ga* in the neutral description use of *ga* is new information, that is, it is not new relative to the rest of the sentence, but the information structure of the sentence as a whole is rather of a separate, third type we can schematize as new-new.

Taking the information structure of questions as a clue has revealed the information structure of three of the four uses of *ga* and *wa* in Kuno's classification. What about the fourth use, that of contrastive *wa*? The claim is sometimes made that there is no fundamental difference between the topic use of *wa* and the contrastive use of *wa,* but that all uses of *wa* are contrastive, the so-called topic use of *wa* being no more than a special case of contrasting the *wa*-marked noun with everything else in the universe. Careful observation shows, however, that there are some important differences between the two uses. If we consider a standard topic *wa* example such as (11), with an old-new information structure providing an answer to the question 'What about Taroo?,' as opposed to a clearly contrastive example such as (12), there is in the first place an intonational difference between the two, with a rising intonation on the *wa* in (12) that is absent in (11).

(11) *Taroo WA gakusei desu.*

'Taro is a student.'

(12) *Taroo WA gakusei da (kedo Hanako WA gakusei zya nai desu).*
'Taroo is a student, but Hanako is not (a student).'

As illustrated in (12), when a noun X (*Taroo* in (12)) is marked by *wa* in the strictly contrastive sense, there is the implication that there is another *specific* noun Y (*Hanako* in (12)), which may or may not be expressed overtly, of which the property that X is said to have (*gakusei da* 'be a student' in (12)) is *not* true. No such implication exists with the topical use of *wa* in (11). In terms of information structure, these characteristics point to a crucial difference in the information structure underlying contrastive and topic *wa*, which is reflected in a difference in the contexts in which sentences such as (12), as opposed to (11), are uttered. (12) assumes a prior context where not only do the individuals *Taroo* and *Hanako* constitute known, old information accessible from that context, but the question of having or not having the property *gakusei da* 'being a student' (vs. *gakusei zya nai* 'not being a student') must also have arisen in the context. Again, no such context is required for (11). With contrastive *wa*, then, both the noun marked with *wa and* the information in the rest of the sentence constitute old information that has been mentioned before. This would seem to entail that the entire sentence is made up of old information, raising the obvious question of what the point is of an utterance made up entirely of information known and accessible to the hearer. While the individual components of a contrastive sentence may on their own constitute old information, however, such sentences do contribute information about correctly pairing the nouns X and Y with either the affirmative or negative value of the property expressed in the predicate portion of the sentence. (12), for example, would typically be used by the speaker to correct what the speaker believes to be the hearer's mistaken assumption, actual or potential, that both *Taroo* and *Hanako* are students, and it is in such a pairing of the *wa*-marked noun with the appropriate affirmative/negative value of the predicate that contrastive sentences play their role in communication.

To summarize, Kuno's four uses of *wa* and *ga* each manifest a distinct informational structure as follows:

(13) Informational structure and Kuno's categorization of *wa* and *ga* for subject marking

| | ***Ga*-marked noun** | **Rest of sentence** |
|---|---|---|
| **Neutral description *ga*** | New | New |
| **Exhaustive listing *ga*** | New | Old |

| | ***Wa*-marked noun** | **Rest of sentence** |
|---|---|---|
| **Topic *wa*** | Old | New |
| **Contrastive *wa*** | Old | Old |

Understanding these uses of the particles *wa* and *ga* thus requires thinking not in terms of an informational value, new or old, inherent to the noun itself that precedes *wa* or *ga*, but in terms of the informational value of the noun *relative* to the rest of the sentence within a structure formed in the interplay between these informational values, one that operates invisibly below the surface but makes its presence felt in the surface behavior of forms such as these particles.

## 4 Immediate constituent structure: sentences have both a vertical and horizontal dimension

A third kind of linguistic structure that operates on an invisible level but that is critical to both language comprehension and production in Japanese is that seen in the structures formed by smaller units (immediate constituents) within sentences grouping together and forming successively larger units. Whether in the case of spoken language or written text, human language at first glance appears to have the character of a one-dimensional string unfolding in time. But the human brain has the amazing ability to transform this linear string as it is heard (or read) in real time into a vertical structure by means of such a grouping of smaller units into larger ones, something that is accomplished automatically and virtually instantaneously in one's native language. Such vertical structures are not directly manifested by any surface marking, but must nevertheless be internalized in order for one to be able to function in the language effectively, something that poses a clear challenge for second language education.

As an example of how a sentence possesses in this way a simultaneously horizontal and vertical structure, consider the sentence in (14).

(14) *Aki wa Mari kara morat-ta tyokoreeto o Ken ni age-ta.*
Aki TOP Mari from get-PST chocolate ACC Ken DAT give-PST[2]
'Aki gave to Ken the chocolate he got from Mari.'

If we pare this sentence down to its most basic word-level units, assuming for convenience that a noun and its particle together form a single unit, we obtain the six units indicated by parentheses in (15).

(15) *[Aki wa] [Mari kara] [moratta] [tyokoreeto o] [Ken ni] [ageta].*

These six units appear to form a linear progression in time, but native speakers have a clear intuition that, for example, the second unit *Mari kara* 'from Mari' is more tightly connected in meaning to the verb *moratta* 'get-PST' that follows it rather than the unit *Aki wa* 'Aki TOP' that precedes it, together forming a larger unit *Mari kara moratta* 'received from Mari,' which is in turn more tightly connected with the following *tyokoreeto o* 'chocolate ACC' than the preceding *Aki wa* 'Aki TOP,' and so forth. If we add brackets around the successively larger units that are formed by combining smaller units in this way, what results is the structure in (16).

(16) *[[Aki wa] [[[[Mari kara] [moratta]][tyokoreeto o]] [Ken ni] [ageta]]].*

The larger units here are relatively higher, and the smaller units relatively lower, on a vertical hierarchical structure, but given the difficulty of seeing this vertical structure in unwieldy bracketed sentences such as (16), it is common in linguistics to represent such structures in the form of upside-down 'tree structures' such as in Figure 1, where the constituent units are those made up of smaller units whose branches connect to the same 'nodes' in the tree, allowing the entire vertical structure to be grasped visually at a glance.[3]

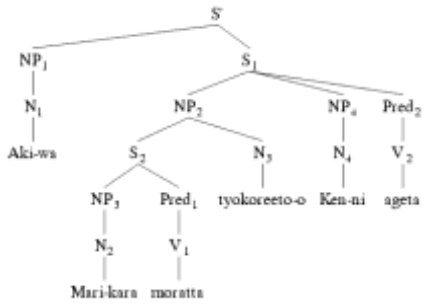


**Figure 1: Tree structure for (14)[4]**

This structure is 'invisible' in the sense that it cannot be directly observed in the surface form of (14), but the reality of vertical structures such as this can be demonsrated in many ways, of which we will consider just two examples.

The interpretation of adverbs is one piece of evidence for such vertical structure, as can be illustrated by example (17). (17) appears to be one sentence, but actually has two different meanings.

(17) *KONOAIDA tomodati ni osiete-morat-ta mise de tabe-ta ryoori wa oisi-katta.*
other.day friend by tell-receive-PST restaurant LOC eat-PST food TOP be.delicious-PST
'The food that I ate at the restaurant that my friend told me about the other day was delicious.'

The adverb *konoaida* 'the other day' here may refer either to the time of the eating or the time at which my friend told me about the restaurant. These two meanings are actually two different sentences, but the difference is one that exists only on the vertical dimension, not the horizontal dimension. To see this, consider the tree structure of this sentence first *without* the adverb *konoaida* 'the other day,' as given in Figure 2.

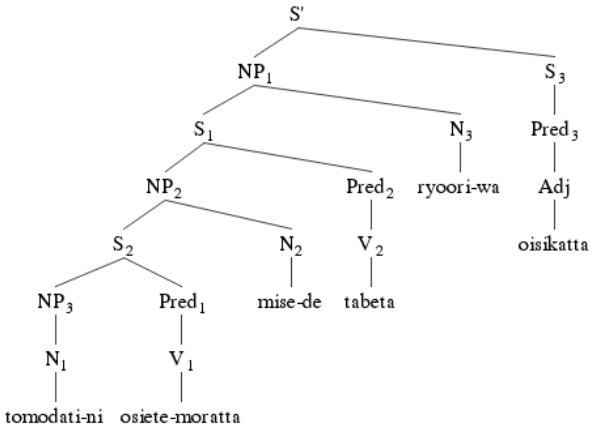



**Figure 2: Tree structure for (17) without adverb *konoaida* 'the other day'**

If we now add *konoaida* 'the other day' to the picture as in (17), it will occur at the far left, that is, in initial position horizontally, but there are two ways to attach this to the structure in Figure 2. One is for its branch to attach to the higher node S1, the node on the sentence clause containing *tabeta* 'eat-PST,' and the other is for its branch to attach to the lower node S2, the node on the sentence clause containing *osiete-morat-ta* 'tell-receive-PST.' The two different trees obtained by attaching the adverb in these two ways in fact represent different sentences corresponding to the two different interpretations of this horizontal string (although due to limitations of space I must rely on the imagination of the reader to visualize these).

A further piece of evidence for the reality of 'invisible' vertical structure is one drawn from the behavior of the particles *wa* and *ga*. In Section 2, we considered the behavior of these as subject markers in main clauses. These particles have a slightly different function in complex sentences, with *ga* functioning to mark subjects of predicates in subordinate clauses, and *wa* (with certain exceptions) functioning to mark subjects of predicates in main clauses. This can be seen by comparing examples (18a) and (18b), which are identical except for the difference in subject marking of *Yooko*, marked with *ga* in the first case and with *wa* in the second case.

(18) a. *Yooko GA syokuzi o sitei-ru aida ni uti o de-ta.*
Yoko NOM dining ACC do-NPST while TEMP house ACC leave-PST
'While Yoko was eating, (ø) left the house.'
b. *Yooko WA syokuzi o sitei-ru aida ni uti o de-ta.*
Yoko TOP dining ACC do-NPST while TEMP house ACC leave-PST

'Yoko left the house while (ø) was eating.'

As seen in the English glosses above, these two sentences are markedly different in meaning with regard to who was eating and who left the house. In (18a) it is Yoko who was eating and some unnamed person(s) in the context (possibly the first person *I*) who left the house, and vice versa in (18b). While there is no difference in horizontal ordering in these two sentences, there is a major difference in where *Yooko* appears in the vertical structure of each of these sentences, as can be seen by comparing the tree structure for (18a) in Figure 3 and the tree structure for (18b) in Figure 4.

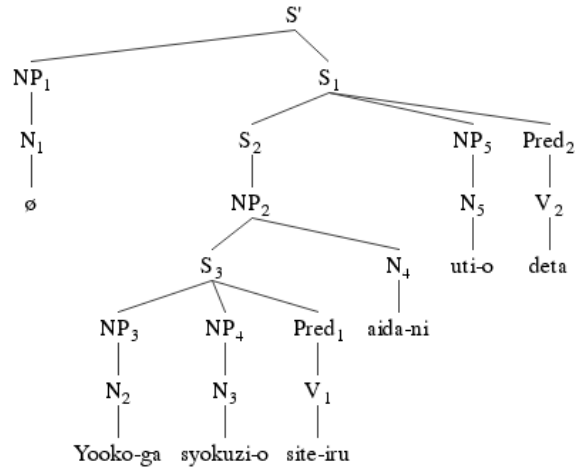



**Figure 3: Tree structure for (18a)**

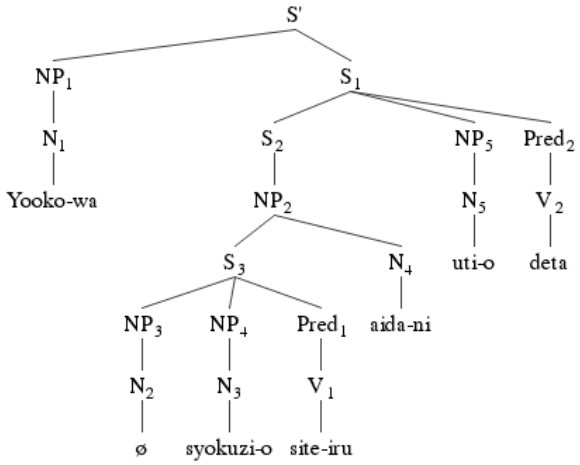



**Figure 4: Tree structure for (18b)**

These fairly simple examples demonstrate the reality of vertical structure, and how an internalization of it is essential to accurate comprehension in Japanese. This ability to correctly 'chunk' smaller units into larger units becomes particularly critical, however, at advanced stages of reading. As a concluding illustration of this I include in the Appendix a selection in Japanese of a single complex sentence from a work I have standardly used in a course I teach in reading scholarly Japanese, in which the predicates of four key clauses are underlined. Two of these predicates, numbered (1) and (3), are in the *renyookei* 'continuative form,' which requires its predicate to be put in parallel with a following predicate, both predicates of which are then interpreted as belonging to the same constituent unit. To achieve the correct interpretation of this sentence, (1) must be paired with (2), both functioning as part of the same subordinate purpose clause ending in *tame ni* 'in order to.' However, students encountering a complex sentence such as this commonly attempt to order clauses ending in the *renyookei* 'continuative form' in a simple horizontal, linear fashion that forces them to pair (1) here with the final predicate (4), resulting in incoherency. Training is thus required to recognize that smaller units in a sentence are not necessarily ordered on a single linear dimension as building blocks of the main sentence, but that smaller units may group together into medium-sized

units that then group with other units in a successive buildup of smaller to larger units within the sentence as a whole. Such training clearly requires time and practice, but can be greatly facilitated by coaching, either implicit or overt, in the concept of vertical structure formed by immediate constituents.

## 5 Summary

We have argued that rendering invisible patterns visible through linguistic research promises not only theoretical insights into the nature of the Japanese language, but also numerous practical benefits to the language learner (and teacher) as well. Specifically, we have considered three types of invisible structure which, when internalized through instruction that presents them to the learner either explicitly or implicitly, will help focus the attention of the learner on (a) paying attention to the hidden slots that must be filled with *every* verb and predicate and understanding how those slot patterns change with different verb forms (argument structure), (b) noticing the interaction between what is already known and what is new or unknown in Japanese discourse, and letting markers such as *wa* and *ga* be a guide to that interaction (information structure), and (c) thinking in terms of up and down, not just left to right, as sentences become more complex (immediate constituent structure).

**Appendix: Illustration of text with complex structure**

異なった学説もしくは思想をもつ者たちが、一つの一致点に到達し(1)、もしくは一定の政策を全体の決定として承認する(2)ためには、国家もしくは団体の意思を分裂させることが討論の目的であるのではなく、より善き一致を目ざせばこその討論であり批判であることを認識し(3)、討論・批判の精神および方法についての思想的ならびに技術的訓練を積まねばならない(4)。

（矢内原忠雄著「言論自由の思想的根拠」より）

'In order for those holding different theories or ideologies to arrive (1) at a common point of agreement or to approve (2) a certain policy as the decision of all, they must understand (3) that dividing the will of the group or of the state is not the purpose of the discussion, but rather that it is discussion and it is criticism precisely for the purpose of aiming at a better agreement, and they must gain (4) intellectual and technical experience in the spirit and methodology of debate and criticism.'

(From 'The intellectual foundations of the freedom of speech,' by Tadao Yanaihara)

**Notes**

[1] Kuno refers to this use as 'theme,' but we adhere here to the more commonly used term 'topic.'

[2] The grammatical abbreviations used in the examples in this paper are as follows: ACC (accusative case, marker of direct object), DAT (dative case 'to', marker of indirect object), LOC (locative case, marker of place), NOM (nominative case, marker of subject), NPST (non-past tense marker, including present and future), PST (past tense marker), TEMP (temporal case, marker of time), and TOP (topic marker).

[3] The tree structures in this paper are no more than a tool for visually representing the grouping of elements in the surface structure of sentences, and are not meant to represent the most recent developments in theoretical syntactic frameworks such as Minimalism, which incorporate into tree structure far more invisible structure than we do in this paper.

[4] The syntactic categories used to mark nodes on the tree structures in this paper are: S (sentential clause), S' (sentence containing a topic), NP (noun phrase), N (noun, which forms NP either alone or together with a preceding modifier), Pred (predicate, consisting of V, Adj, or N + Cop), V (verb), Adj (adjective), and Cop (copula).

**References**

DuBois, John A. (1987). The discourse basis of ergativity. *Language* 64: 805-55.

Greenberg, Joseph. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. J. H. Greenberg (ed.) *Universals of language*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 73-113.

Jacobsen, Wesley M. (2014). "Me ni mienai koozoo wa doo syuutoku sareru ka—gengokenkyuu no kanten kara mita gengo kyooiku (How are invisible structures acquired?—language education seen from the standpoint of linguistic research)." M. Tsutsui, O. Kamada, W. Jacobsen (eds.) *Nihongo kyooiku no atarasii tihei o hiraku—Makino Seiichi kyoozyu taikan kinen ronsyuu (Opening new horizons in Japanese pedagogy—festschrift on the occasion of the retirement of Seiichi Makino)* Tokyo, Hitsuji Shobo, pp. 3-20.

Kageyama, Taroo, and Wesley M. Jacobsen (eds). (2016). *Transitivity and valency alternations: studies on Japanese and beyond*. Berlin, De Gruyter Mouton.

Kanno, Kazue. (1996). The status of a nonparametrized principle in the L2 initial state. *Language Acquisition* 5: 317-32.

Krashen, Steve. (1979). The monitor model for second language acquisition. R. Gingras (ed.) *Second language and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, pp. 1-26.

Kuno, Susumu. (1973). *The structure of Japanese*. MIT Press.

White, Lydia. (2003) *Second Language and Universal Grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yanaihara, Tadao. (1970). Genron ziyuu no sisooteki konko (The intellectual foundations of the freedom of speech). Takeda, Kiyoko (ed.) *Zinken no sisoo (The idea of human rights)*. Tokyo: Chikuma Shobō. pp. 67-72.

# 日本語の「目に見えない」言語構造の習得について

## ―言語研究の言語教育への実用的な貢献―

ウェスリー・M・ヤコブセン
ハーバード大学

**要旨**

すべての自然言語と同様に、日本語にも日本語なりの言語構造がある．こうした構造を内面化させることが、言語教育の目指すべき重要な目標の1つだが、学習過程において言語構造を顕在化させて導入すべきかどうかをめぐって、第二言語習得論、また言語教育の実践ではなかなか結論が出ないまま大いに議論されている．当論では、目に見えないからこそ重要であると思われる以下の3種類の言語構造を中心に、発表者自身の体験に基づいて、言語学、言語教育、第二言語習得論の3つの観点からこの根本問題に迫る．

(i) 項構造（述語の表す事態に関わっている関与物からなる意味構造）
(ii) 情報構造（談話の中で未知と既知の情報が相互作用することによって生じる情報のパターン）
(iii) 直接構成要素による文の構造（文の構成要素からなる縦の構造）

こうした構造の理論の面を追求すると同時に、「は」と「が」、動詞の自他、使役形、受け身形など、学習者にとって悩みの種となりやすい具体的な文法形の習得についても、言語理論から実際面での言語学習に対して、どのような貢献が期待できるかを紹介する。

# 多様性・多面性から再考する言語教育の役割

久保田　竜子
ブリティッシュ・コロンビア大学

**要旨**

言語教育におけるウェルフェアは、人間の幸福と社会の安泰という二つの次元で考えることができる。本稿では、日本語教育における「多様性」を人間および人間に関する問題、「多面性」を社会・歴史・経済の問題としてとらえ考察しながら、日本語を学び教えることとウェルフェアとの関わりを探る。批判的教育学ともつながるこの模索は、問題解決というより問題提起をうながす。まず、グローバル化が進むなかで学習者のタイプ・欲求・学習材・学習の場などは多様化している。現在の教育実践をこの多様性と照らしあわせて考える必要がある。また、日本語教育における多面性を見ると、帝国日本の歴史・経済的な側面・イデオロギーなどが密接にからみあっている。多様性と多面性をクリティカルな内省とともに考えることによって、私たちがおちいりやすい単純化・画一化された教育観念から脱却し、日本語教育のもつ複雑性と流動性に意識を向けることができるだろう。

**【キーワード】**　ウェルフェア・リングイスティクス、多様性、言語イデオロギー、歴史認識、経済

**Keywords:**　welfare linguistics, diversity, language ideology, historical consciousness, economics

## 1　はじめに

本年の日本語教育シンポジウムは、「ウェルフェア（well-being）を目指す日本語教育」というテーマで開催された。ウェルフェアと言語教育との関連性をはじめて議論したのは徳川（1999）である。徳川（1999）は、J. V. ネストプニーとの対談のなかで、伝統的な言語学のパラダイムに安住しながら自己の関心だけのために真理追究するのではなく、社会的貢献を目的とした言語研究を行うべきだと語っている。ウェルフェア・リングイスティクスは、とくに社会的弱者とその関連問題を対象に、言語政策、言語管理、少数言語、方言、アイデンティティ、高齢者・女性・障害者、言語教育などに関する言語研究テーマをあげている。

このウェルフェア・リングイスティクスの視点は、海外の応用言語学で見られた、いわゆる「社会的転向：social turn」（Block 2003, Firth and Wagner 1997）や「批判的転向：critical turn」（Morgan and Ramanathan 2005）と重なる。つまり、言語形式・言語使用というミクロの要素を広く社会的･イデオロギー的なマクロの要素と結びつけようとする方向性である。言語教育の分野では、上記の「批判的転向：critical turn」がパウロ・フレイレの批判的教育学に影響されながら 1980 年代から北米で徐々に始まり、2000 年代からはポストモダニズム、とくにポスト構造主義に影響をうけたクリティカルな視野が上記のテーマなどの研究に導入されている（久保田 2015a, 久保田 2015b, 佐藤 2014, Kubota and Miller, forthcoming）。クリティカルな言語教育では、さまざまな社会的・歴史的・政治的権力関係が、「ことば」に対する意識・学習および習得過程・指導・評価方法・教育政策などにど

のような形で影響をおよぼし、人々の教育体験を構築しているのかを認識しながら実践する必要がある。

ウェルフェアという概念を考えるにあたって、定義を明確にする必要がある。そこで、ここではウェルフェア実現を二義的に考え、「個人あるいは集団の幸福・繁栄・福利」と「社会の安泰」という二つの側面でとらえる。もっと端的に言うと、ウェルフェアは「人間」の問題と「社会」の問題という二つのカテゴリーに分けて吟味することができる。ただし、「人間」と「社会」は密接につながっており、両者は相互作用していると考えるべきである。

このウェルフェアの二義性を日本語教育にあてはめると、日本語教育におけるウェルフェア実現は次の二つのカテゴリーから検討できる。ひとつは「多様性」であり、もうひとつは「多面性」である。ここでは、人間または人間にまつわる問題を「多様性」、そしてより広い社会の問題を「多面性」ということばでくくって考えたい。多様性と多面性を考えることによって、日本語教育のもつ複雑さと流動性に気づき、私たちが陥りやすい単純化・画一化された教育観念から脱却できるかもしれない。この意識のシフトはクリティカルな内省によってもたらされるだろう。本稿では、日本語教育が内包する多様性と、日本語教育を取りかこむ多面性について考察していく。教育のクリティカルな視野、とくにクリティカル・ペダゴジーでは、さまざまな問題についてひとつの正解を導きだすことが最終目的ではなく、問題を提起することを通して新たな視点を探ることが主眼である。そこで本稿では、問題解決というより問題提起することを目的としたい。

## 2　日本語教育の多様性

日本語教育に限らず、言語教育あるいは言語使用一般において、多様性は以前から存在していた。たとえば、日系二世カナダ人の会話を回顧し、Chuck Osaka は、日本語と英語を混ぜた発話、たとえば、“Geez, it’s atsui na. Let’s go swimming. Oyogo yo” “Ya, iko” “Hey, hara ga hetta na. Let’s eat.” など、応用言語学の用語で言えば code mixing あるいは translanguaging が日常的に聞こえたと書いている（Osaka 2016）。しかし、今日見る多様性の種類と変化の速度は以前とくらべものにならないかもしれない。

近年、グローバリゼーションは富の拡散と技術の進歩をもたらしてきた。ヒトの移動が増加するとともに、情報の量とスピード、モノの量と流通のスピードが増してきたのである。これはまた日本語教育の多様性につながっていると言えるだろう。以下、多様性を（1）学習者のタイプ、（2）学習者の欲求と学習目標、（3）学習の場・学習材・学習形態の側面から考察してみる。

### 2.1　学習者のタイプ

教室での学習者の多様性は、単純に推測するとその国や地域で見られる民族・人種の多様性が反映していると考えることができるかもしれない。たとえば、アメリカの人口構成が、非ヒスパニック系白人 64%、ヒスパニック系 16%、黒人系 12%、アジア系 5%、その他 3%とすると、学生 20 名の教室のなかでは、13 名が白人系、3 名がヒスパニック系、2 名が黒人系、1 名がアジア系、その他 1 名ということになる。もちろん地域差などもあり、これは可能性にすぎない。ところが最近、北米の大学における日本語プログラムでは、アジアからの留学生の数が激増している。Mori and Takeuchi（2016）によると、アメリカ中

西部と東部にある 9 校の大学の日本語プログラムでは、アジアからの留学生の比率が 25〜65%にのぼり、平均で 45%だった。これは教育の新自由主義的グローバリゼーションと密接な関係がある。つまり、留学生の数に代表される「国際化」が、大学の世界ランキングの目安のひとつとなっているからである。さらに、日本語がアジア系学生を引きつける理由を考えてみると、衰退してはいるがいまだにある日本の経済力、ポップカルチャーの魅力、言語の類似性など、さまざまな要因があるだろう。また、学校・大学以外で行われている日本語教育を観察すると、多様なルーツの学習者が見うけられる。たとえば、継承語教育を施しているカナダのバンクーバー日本語学校などでは、両親とも日本人ではないが、父親の仕事のために日本に数年間住んでいたので、ことばの学習を続けたいという子どもが通ってきていたりする。このような多様化する学習者に対して、カリキュラム・教材・指導法は、学習者のタイプに対応できているのだろうか。

### 2.2　学習者の欲求と学習目標

学習目標は学習者の欲求にもとづいている場合もあれば、学習者の欲求の如何を問わず教育機関が設定する場合もある。従来、大学の日本語教育であれば、知的・学術的興味にもとづいた日本研究や文化理解が、学習者の欲求と推定され、あるいは学習目標になってきた。さらに日本語を使ったビジネスや将来のキャリアにつなげたいという実用的な目標もあるだろう。日本で暮らす日本語学習者の多くは、学業・仕事・日常生活の必要にせまられて学習しているかもしれない。

その反面、趣味的興味から語学を楽しんでいる学習者も少なくない。たとえば、ポップカルチャーや文化に惹かれて、または旅行に興味をもって学習する者がいる。その一方で、自己実現・自分探し・社交などが、語学学習の隠れたモチベーションあるいは産物となっている場合もある（Kubota 2011, 久保田他 2014）。一例として、日本のある中都市で、毎週日曜日の午前中開かれている「ふれあい日本語教室」をあげてみよう。筆者はときどきボランティアとして参加しているのだが、学習者のタイプはさまざまだ。日本語能力試験の受験準備のために来る短期滞在の技能実習生もいれば、長年通い続けている永住者もいる。それぞれ事情は異なるが、語学の上達を目指して学びに来るというより、仲間とボランティアとのつながりを楽しみにして、週に一度足を運んでいるように見られる。他の例として、継承語学習者（あるいは継承語プログラムに在籍する学習者）の場合は、文化的・言語的アイデンティティの形成、それも本質主義的ないわゆる純粋な日本文化・日本語を軸とはしない、ハイブリッドな自己を求めているのかもしれない（Leeman 2015）。

このように多様な欲求がある反面、教師またはプログラムが掲げる日本語学習の目標は、従来型の文法・語彙・表現・漢字読み書きなどの段階的な習得にとらわれている場合が多いのではないだろうか（Northwood and Thomson 2012）。もちろん学習者によっては、日本研究のために日本語の文献を読んだり日本の教育機関に進学したりするために、従来型の語学力が必要な場合もある。しかし、趣味的興味や社交的楽しみのために日本語に接している学習者にとって完璧な語学力の習得は目標であるべきなのか。また、ビジネスにおいても、業務の内容によっては、多くの場合完璧な日本語力は求められないだろう（久保田 2015c）。その一方で、何か（たとえば、趣味・社交・実用的ニーズ）を達成するためにことばを学ぶのではなく、ことばを学ぶこと自体が趣味となるケースもある。このように考えた場合、私たちがふだん実践している日本語教育は、多様な学習者の欲求や学習目標に対応できているのだろうか、または対応しなければならないのだろうか。

### 2.3　学習の場・学習材・学習形態

学習の場の多様性に関しては、テクノロジーの進歩と関連がある。従来、正規の学習の場は学校や大学の教室、語学学校、その他コミュニティセンターなどおおやけの機関で提供されてきた。しかし、インターネット環境の整った今日、学習の機会はあらゆる場所にあらゆる手段で存在しうる。たとえば、ビジネスのために日本語を学習したい場合、独学教材を使って自宅や通勤途中で学んだりできるだろう。趣味的興味で学習したい場合も、自宅・公共の場などさまざまな場所に学習機会が遍在している。

学習の場にくわえて、学習材（学ぶにあたって使用するもの、学習ツール）も、その種類はさまざまである。従来使われていたものは教科書、辞書、参考書など印刷物であったが、今日は多くのオンライン教材や紙媒体でない学習材がパソコンや携帯デバイスを通じて入手可能である。いわゆる生教材であるマンガ・アニメを含めたさまざまなテクスト・映像・音声材も、さまざまな媒体を通して入手可能である。さらにSNS（social networking service）を通しての学習も可能だ。学校や大学教育では、反転授業（flipped classroom）を通じて、文法・語彙・リスニング・リーディングなどの学習は自宅で行い、インターアクティブな学習は教室で行う新しい学習形態も導入されている。

今日の学習方法はテクノロジー改革によって大きく変化させられており、さまざまなツールを駆使して学習できる環境にいる学習者が多くなっている。その一方で、それらへの経済的・物理的アクセスが欠けると学習の機会が損なわれてしまう。教育の機会均等問題が問われている。

### 2.4　多様性にまつわる課題

まとめとして、多様性に関するいくつかの課題を示したい。まず、日本語の教室には、さまざまなルーツや経験、そして欲求やニーズをかかえている学習者がいる。日本語教師は、どのように彼ら・彼女らを個人として理解しながら、その欲求や現在または将来のニーズを把握することができるのか、そしてそれらにどう応えることができるのだろうか。逆に、学習者のすべての欲求やニーズに対応しなければならないのか。教師にも自己の指導に関する欲求がある。教師と学習者の意識にずれがあったとき、どう折り合いをつければよいのだろうか。

第2に、多様な学習材や学習形態を教室指導にどのように取り入れていくことができるのだろうか。教師のもつ教授法知識は固定的で規範的でありがちである。たとえば、表記や文法の導入の仕方など、長年つちかってきた自分なりのやり方があるだろう。新しい学習材や学習形態を有効にまた創造的に取り入れるには、どうしたらよいだろうか。

第3に、学習者の多様化は、そもそも日本語を使う相手はだれなのか、という問いを教師に投げかける。従来は、「日本人」と意思疎通ができるようにすることが日本語学習の目標だった。しかし、国籍・民族・言語の異なる学習者たちは、日本語ネイティブスピーカーとだけではなく、さまざまな日本語話者と交流している。つまり、日本語がリンガフランカ（日本語の非母語話者たちが日本語で意思疎通をはかる手段）として機能しているのだ。このような現実のなかで、従来どおり「ネイティブスピーカー」の言語体系の習得を究極的な学習目標とすることは意味があるのだろうか。

この問いは、第4の点につながる。つまり、何のために日本語を学んだり教えたりするのか、教師は学習者にどのような日本語話者になってほしいと期待するのか、指導・学習

目標を考え直す必要があるかもしれない。

最後に、これらの問いは、日本語学習が個人にもたらすウェルフェアとは何か、という疑問を投げかけている。教師が専門的知識にもとづいて実践している日常の指導も、学習者にとっては無意味だったり苦痛だったりするかもしれない。さらに、教師が意図する学習効果とまったく別の意味合いを学習者は見いだしているかもしれない。学習者のウェルフェアに寄りそった指導は可能なのか、思索が求められている。

## 3　日本語教育の多面性

日本語教育の多面性は、日本語教育をとりまく社会的・文化的・政治的・歴史的・経済的な要素とイデオロギーから成りたっていると考えられる。ここでは、(1) 言語イデオロギー、(2) 人種や国籍にまつわるイデオロギー、(3) 歴史的・政治的問題、(4) 経済的問題を取りあげたい。

### 3.1　言語イデオロギー

言語イデオロギーはことばに関するビリーフであり、言語形式や言語使用などを左右させている（Silverstein, 1979）。言語イデオロギーは言語教育だけでなく、広く言語政策などにも影響をおよぼすと同時に、自己・他者に関する価値観（肯定的、否定的、中立的など）もつくりあげている。Watts（2011）は英語の言語イデオロギーをいくつかの「神話」ということばを使って分類分析している。そのうち、二つの神話が言語教育に大きな影響をあたえている。ひとつは「正統神話」で、もうひとつは「完璧神話」である。

「正統神話」は、「正統なことばはネイティブスピーカーが話す標準語・共通語である」という観念で、「完璧神話」は「ことばをあやつれるということは、完璧な言語能力があることを意味する」というビリーフである。これらは、学習目標・学習材・学習形態を「完璧ネイティブスピーカー主義」に方向づけ、言語的・文化的同化主義につながるおそれがある。

前述したように、ネイティブ、ノンネイティブに限らず日本語話者が意思疎通をする場合、必ずしも標準語の体系に準拠する必要はない。リンガフランカとしての日本語使用は、日本の日本語教室では日常的に観察できるし、教室外でも職場や地域コミュニティでよく見られる。リンガフランカの日本語使用では、いわゆる「断片的レパートリー」、つまり完璧でなく断片的なことばづかいのみでも、十分コミュニケーションが成り立つことが多い（Blommaert, Collins and Slembrouck 2015）。久保田（2015）は、製造業の日系上場企業につとめる日本人社員が、非英語圏（中国・韓国・タイ）での海外駐在でどのようなコミュニケーション体験をしていたのかをインタビュー調査した。職場での言語選択に関しては、業務の種類や現地社員の日本語力などによっても違いがあったが、総じて駐在員が重視していたのは、完璧で正統な言語力（英語・中国語・タイ語など）ではなく、通じるコミュニケーション力だった。日本語教育とは多少はなれてしまうが、日本人駐在員の体験について紹介したい。次の日本人駐在員は会社から中国の大学に語学留学で派遣され、中国語を１年間学んだあと、業務で中国語をおもに使っていた。インタビューのなかで、断片的レパートリーの有用性とコミュニケーション力の大切さを語った。

ですからその、いくら単語を知っているというよりも、その場面において適切な言葉

に置きかえられる人間のほうが、よっぽどその通じるコミニュケーション力というのは高いのかなという。単語単語で文法が合っているというよりも、それはあのエグゼクティブの世界はちがうかもしれないですけれども、われわれのこのコミニュケーションというのは、まああるところで文法が合ってなくても相手に通じる、通じる力じゃないですけれども、そんなのが必要なのかなという。

日本語教育が内包するさまざまな多様性も加味すると、「正統神話」と「完璧神話」を問いなおす必要があるのではないだろうか。ただし、完璧な言語使用を求めることがつねに同化主義につながるとは限らない。正統な言語を習得することで個人または集団のエンパワメントにつなげることもできる。さらに、断片的な日本語を使うと、社会的に劣っていると判断されてしまうこともある。したがって、いわゆる「正しさ」の文脈性や政治性を認識する必要があるだろう。

言語イデオロギーのもうひとつの側面は、英語至上主義である。Watts（2011）の論じる英語に関する「世界語神話」「経済的利益神話」「優秀語神話」から考察することができる。とくに日本の大学における日本語教育は、国際共通語とされる英語の教育とも複雑な関係にあると言える。英語教育は、戦後の日米同盟の一端を担ってきた。そのなかで、「英語＝最高の国際語＝アメリカ」のイデオロギーをつくりあげてきた。全世界で現在さかんになっている中国語教育にくらべて、最盛期の日本語教育がそれほど広まらなかったのも、このイデオロギーの影響かもしれない。つまり、日本の体制側によって、非日本人に対する日本語教育より、日本人の英語教育の方が偏重されてきたのではないだろうか。専門分野としての日本語教育のウェルフェアを考えると、このイデオロギーは負の要素として作用している。また、英語偏重は、近年日本の大学で盛んになってきた英語媒介プログラムにも反映されている。日本で学ぶアジアからの留学生の中にはこの英語媒介プログラムに在籍する学生もいる。これらの学生の日本語学習は、この英語イデオロギーに加えて、次に議論する人種や国籍に関する偏見などにも影響されている。

### 3.2　人種や国籍にまつわるイデオロギー

世界各地で人種に関する問題が噴出している。過去の西欧植民地主義の尾を引いた人種差別は、白人性に優越的地位を付与している。さらに、帝国日本の植民地主義がすでに終わった現代においても、さまざまな人種・民族・国籍は日本人の意識のなかで序列化されており、ヒエラルキーをなしている。そしてこの序列は日常のコンテクストにも左右され、複雑な権力関係をつくりあげていると言える。日本語学習者が現実に遭遇する日本人とのコミュニケーションのかたちは、学習者の人種的ルーツや国籍などによって異なるだろう。たとえば、Tsukada（2013）は、日本の大学の英語媒介国際プログラムに留学する中国人学生の体験をインタビュー調査した。そのなかで、軽音楽サークルの部員だったある女子留学生は不満をもらした。その不満は、日本人学生の彼女に対する差別的な対応についてだった。つまり、中国人の彼女は日本人の部員たちと懇意になりたかったのにもかかわらず、あまり注目されることはなかった。ところが、それと対照的に白人アメリカ人の留学生は皆からちやほやされていたのだ。留学生や日本語学習者の日常体験は、日本人がもちがちな言語的・人種的・文化的偏見に左右される。そしてそれらの偏見は、多くの場合、微妙なあらわれかたをする。学習者のウェルフェア実現のためには、意識的あるいは無意識的になされるマイクロアグレッション（Sue et al. 2007）に学習者がつねにさらされていること

を、教師は意識する必要があるだろう。

### 3.3　歴史的・政治的問題

英語教育の世界的拡散が英米の植民地支配の遺産であるように、日本語教育もアジアにおける日本の帝国主義と植民地支配の延長線上にある。したがって、日本語教育は歴史的視座を通してとらえる必要がある。端的に言うと、帝国日本の時代には、内地における国語の標準語化と植民地における国語教育が平行しながら「国語＝国民精神」というイデオロギーのもとで進んでいった。その一方で、アジアの他の占領地では「日本語＝日本精神」というイデオロギーのもとで、東亜共通語としての日本語教育が行われた（久保田 2011）。

アジアにおいて、日本語・日本文化はアジアの他言語・他文化とどのような権力関係を構築してきたのかという問題を歴史軸にすえたとき、今、日本語を教えることの象徴的意味を立ち止まって再考できるかもしれない。たとえば、「日本語オンリー」の教室ルールを白人ヨーロッパ系の学生に強要するのと、アジア系の留学生に強要するのとでは、それがもつシンボリックな意味合いが異なるように筆者は感じる。

前述の日系企業駐在員の研究で、歴史認識の問題が仕事に影響をおよぼすかどうか筆者は駐在員に尋ねた。多くの回答は、現地の政治や歴史問題の知識は不可欠だが、仕事ではなるべくふれないようにしているというものだった。しかし、ひとりの韓国駐在の日本人駐在員はこのように胸の内を語った。

> やっぱり私すごくそれを意識してこちらに来ました。（中略）それはもう昔にやはり日本人は戦争の時に韓国人だとか朝鮮人だとか、中国人にひどいことをしたと。そういうことは絶対に忘れちゃいけないよっていうことを小さい時に（祖父母から）言われたことがあって。逆に韓国の人は私、聞くと、日本がひどいことをしたってことは絶対授業で習うんですよね。だからやっぱりある程度、今若い人はそうでもないよとは言いながらも、そういう教育を受けている以上は日本人に対しての意識も違うと思いますし、歴史は絶対変えられないものですから、やはりそういった時は私は逆にそういうことをある程度意識しながらですね、やっぱりやってった方がいいっていう風に自分では思ってます。考えすぎかなって人もいるかもしれませんけど。だからやっぱり仲良くするためにはどうしたらいいかっていうことを考えながらやってます。

アジアで日本語を教えている教師たちはこの語りに共感をもつだろう。アジアで教えていなくとも、このような認識は社会のウェルフェアを実現するにあたって大切なのではないだろうか。次にもうひとつの多元性を見てみるが、そこにも、植民地主義のなごりが見て取れる。

### 3.4　経済的問題

「英語＝国際共通語」のイデオロギーが大きな影響力をもつ一方で、日系企業の海外展開、とくにアジアにおいては、日本語が一定の地位を占めている。とりわけ韓国の状況を見ると、植民地主義の歴史的連続性が想起される 。

前述した日本人駐在員の研究では、国によって駐在員の使用言語は多少異なっていた。しかし、筆者が訪れた韓国の日系企業の職場では日本語使用が主流だった。つまり、事業所には日本のできる韓国人スタッフが多く、日本人駐在員は英語でも韓国語でもなく、日

本語で韓国人オフィススタッフとコミュニケーションをとっていたのだ。韓国人スタッフにとって日本語は、就職の必須条件ではないものの、入社後、習得することが期待されていた。

日本語のできる現地のスタッフが多いということは、日本語教育の世界的拡散に深い関わりがある。国際交流基金の 2012 年の調査によると、海外で日本語学習者数が最多の国は中国で、以下、インドネシア、韓国、オーストラリア、台湾、米国、タイ、ベトナム、マレーシア、フィリピンと続く（国際交流基金 2013）。しかし、これをそれぞれ総人口に対する学習者数で並べかえると、1 位が韓国で、2 位オーストラリア、3 位台湾、以下、インドネシア、タイ、マレーシア、中国、ベトナム、米国、フィリピンと続く。ここで注目すべきは上位 3 位のうち 2 カ国が帝国日本の植民地だったことである。韓国での日本語学習者の数が人口比で並べかえると世界で最多である理由のひとつは、韓国が 1965 年の日韓国交正常化以降、経済成長を推進するなかで、日本からの直接投資を積極的に導入促進していた事情がある（河先 2013, 久保田 2015c）。戦後、日本語や日本文化が禁止されていたにもかかわらず、経済成長を重視する目的で日本語教育が大学や高等学校に導入されたのだ。さらに、植民地時代の国語強制を背景に、解放後も日本語教育に関する人的・物的リソースが存在していたことが後押ししていたと考えられる（河先 2013）。日本語教育が戦後 70 年以上たった今もアジアの国々で盛んであることは、歴史的つながりだけでなく、日本と各国の経済力格差のなかで、日本の資本を受け入れる側と投資する側の思惑が働いていることと関係があるのは明らかだろう。このことは、日本とアジア諸国の権力関係のなかで、日本語・日本文化・日本語話者が特権を持っている事実を認識することが必要である。

### 3.5　多面性にまつわる問題

ここまで、日本語教育をとりまく歴史的・経済的・イデオロギー的要素について考えてきた。これらの要素は、日本語教育が内包する多様性ともからまって、日本語学習者やその他関係者の意識や体験に影響をあたえている。たとえば、異なる国籍・民族・人種のルーツをもつ日本語学習者が「日本人」に対して置かれる立ち位置や権力関係は均一ではない。日本語学習のモチベーションや主観性もそれぞれ異なるかもしれない。たとえば、韓国の日系企業に勤める韓国人スタッフの中には、純粋に実利的目的で独学しているものもいた。その一方で、昇進昇格を目指した日本語学習は、日系企業の日本式経営モデル、ひいては日本式思考への従属を無意識に強いてしまうかもしれない。これは植民地支配の権力関係と重複するのではないか。植民地主義・帝国主義のもとでは、国語・日本語教育がアジアの民族の言語と文化を奪いとり、人間を抑圧した。つまり、マクロな視点から注意して見ると、言語間・人種間・文化間にはつねに権力関係が存在し、それは現在も含めた歴史のなかでせめぎ合いながら構築され、今日の現実を形作っていることに気づく。このマクロな世界にある日本語教育は社会のウェルフェア構築に寄与できるのか、どのようにしたらできるのか、探る必要があるだろう。

## 4　ウェルフェア実現にむけて

日本語教育が内包する多様性ならびに日本語教育をとりまく多面性をふまえると、個人と社会のウェルフェア実現のためには、まず、日本語教師がしばられがちである規範的言

語形態の画一的な教え込みから脱却することが求められる。これを支えるのは私たちの意識変革だろう。つまり、学習者が個々に異なる意識・欲求・立ち位置をもっていることを認識し、それを理解しようとする努力が必要なのではないだろうか。さらに、日本語教育の土台をなす私たちの言語観・社会観・人間観・教育観、さらに学習材や指導法などは、さまざまなイデオロギーによって左右されていること、そして言語の学習や指導は、中立的なものではありえず、つねに政治的・経済的・歴史的に影響されていることに気づくことが必要だろう。

その上で、文法や語彙の正確さのみを追求する言語教育から、「コミュニケーション力」の習得に重点をおいた言語教育へと発想を転換することがひとつの選択肢である。そしてこの「コミュニケーション力」は、ただ単にことばを使った意味の共有だけでなく、倫理・寛容・洞察、さらには自己の特権の内省など、社会的正義への態度と実行力をそなえた力でなければならない。この「越境コミュニケーション」（Kubota 2013）が人間と社会のウェルフェア実現に寄与するひとつの道かもしれない。

**＜参考文献＞**


Block, D. (2003) *The social turn in second language acquisition.* New York: Routledge.

Blommaert, Y., Collins, J. and Slembrouck, S. (2005) Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25:197-216.

Firth, A. and Wagner, J. (1997) On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81:285-300.

Kubota, R. (2011) Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of *eikaiwa*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14:473-488.

Kubota, R. (2013) "Language is only a tool": Japanese expatriates working in China and implications for language teaching. *Multilingual Education, 3:4* http://www.multilingual-education.com/content/3/1/4

Kubota, R. and Miller, E. R. (forthcoming) Reexamining and reenvisioning criticality in language studies: Introduction. *Critical Inquiry in Language Studies.*

Leeman, J. (2015) Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics* 35:100-119.

Morgan, B. and Ramanathan, V. (2005) Critical literacies and language education: Global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics* 25:150-169.

Mori, J. and Takeuchi, J. D. (2016) Campus diversity and global education: A case study of a Japanese program. *Foreign Language Annals* 36 (1):146-161

Northwood, B. and Thomson, C. K. (2012) What keeps them going? Investigating ongoing learners of Japanese in Australian Universities. *Japanese Studies* 32:335-355.

Osaka, C. (2016) You-mo! Me-mo!: Nisei language and dialect. *The Bulletin: A Journal of Japanese Canadian Community, History + Culture.* Available from http://jccabulletin-geppo.ca/you-mo-me-mo-nisei-language-and-dialect/

Silverstein, M. (1979) 'Language structure and linguistic ideology' in Clyne, P. R., Hanks, W. F. and Hofbauer C. L. (eds.). *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., and Esquilin, M. (2007) Racial microagressions in everyday life. *American Psychologist* 62

(4):271-286.
Tsukada, H. (2013) The internationalization of higher education as a site of self-positioning: intersecting imaginations of Chinese international students and universities in Japan. PhD diss., University of British Columbia.
Watts, R. J. (2011) *Language myths and the history of English*. New York: Oxford University Press.
河先俊子（2013）『韓国における日本語教育必要論の史的展開』ひつじ書房
久保田竜子（2011）「日本語・日本文化のクリティカルな指導―理論から実践へ」,『*BATJ Journal*』11, pp.25-36.
久保田竜子（2015a）『グローバル化社会と言語教育：クリティカルな視点から』くろしお出版
久保田竜子（2015b）『英語教育と文化・人種・ジェンダー』くろしお出版
久保田竜子（2015c）「アジアにおける日系企業駐在員の言語選択」『ことばと社会』17 号, pp.81-106.
久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐藤香織・山口悠希子・米本和弘（2014）「余暇活動と消費としての日本語学習―カナダ・フランス・ポーランド・香港における事例をもとに―」『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 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委員会　ココ出版
国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状　2012 年度日本語教育機関調査より　概要』くろしお出版
佐藤慎司（2014）「クリティカルペダゴジーと日本語教育」,『リテラシーズ』第２号, pp. 1-7.
徳川宗賢（1999）「ウェルフェア・リングイスティクスの出発：The inauguration of welfare linguistics」,『社会言語科学』第２巻第１号, pp. 89-100.

# Rethinking the role of language education from a perspective of diversity and multidimentionality

Ryuko KUBOTA
University of British Columbia

**Abstract**

This paper will explore how teaching Japanese may lead to individual and societal welfare by focusing on the diverse and multidimensional nature of Japanese language teaching and learning. First, diversity is observed in learners' ethnic and linguistic backgrounds, their needs and desires, learning goals, learning contexts, and means of learning. Such diversity transforms the traditional assumptions about teaching and learning Japanese in classroom settings. It also raises several questions: Do current teaching practices meet the students' needs? Should all students' needs be met? What is the purpose of teaching/learning Japanese? What is entailed in learning a language for wellbeing? These questions are liked to the multidimensionality of language education. Indeed, learning and teaching Japanese are embedded in social, economic, cultural, political, and historical conditions as well as ideologies. Despite diversity, fluidity, and hybridity in linguistic and cultural practices, language ideology that valorizes fixed linguistic and cultural norms persists. These norms are also racialized. Japanese language teachers can strive to establish wellbeing by raising their critical awareness of the diversity and multidimentionality of language education. This awareness and critical reflexivity in daily educational practices will also invite us to redefine and reimagine the role of language education.

# Language Education for Welfare
## Purpose, Definition and Outline

HEINRICH, Patrick
Ca' Foscari University of Venice

**Abstract**

This paper aims to outline the study and practice of language education for wellbeing. Language is seen to constitute a tool to either promote or to inhibit an individual's wellbeing, and it is this feature that renders language education aiming at welfare an important endeavor. Language education aiming at wellbeing is emancipative and is characterized by the following four features. Language education aiming at wellbeing (1) identifies structures and institutions of oppression and exclusion with regard to linguistic interaction, (2) proposes dominated and excluded speakers strategies how to deal with such situations, (3) empowers dominated speakers and their ways of communicating, and (4) practices alternatives to the structures and institutions identified as inhibiting wellbeing. These four features are introduced and discussed in the context of Japanese language education in this article. It is concluded that all four features must be related to one another and must be treated in a holistic way.

**Keywords:** definition, dominance, coping strategies, empowerment
【キーワード】 定義、優位性、対処法、エンパワメント

### 1 Welfare as an epistemological concept

It is no exaggeration to say that language education and language educators have for centuries been in the service of specific objectives, paradigms and programs not directly related to language teaching and learning itself. Languages education served, for example, the objective of spreading Christianity, studying Buddhism or reading the Koran; it was a means to dominate and colonize foreign people; it served as a tool to engage in disciplinary approaches such as geography, economy or political science in area studies, etc. As a result, rather little input has been made on the topic what language educators and language learners themselves really want. Recently a number of important efforts have been made to change this. *Japanese language education for social participation* (Satō 2011) or *Citizenship formation and language education* (Hosokawa et al. 2016) are examples thereof and constitute important contributions to the development of welfare language education. At the same time, these efforts remain still centered at a group of teachers or at a specific university, and they do not reconcile micro and macro approaches. Language education for welfare should, however, be comprehensive and contribute to integrate such type of approaches into one over-arching but nevertheless coherent framework. It should constitute the very basis of every activity in language teaching and learning. Towards this end, we need an epistemological basis, a paradigm if you want, that integrates language and welfare, and in order to decide on this, we need to formulate what we, as language educators, define to be a 'good outcome' of language education.

In this paper, I first briefly review how welfare has been discussed in connection to language, develop a definition of welfare linguistics, and then present and discuss four core ideas of language education for welfare. I conclude this paper with a brief outlook. Throughout this paper, I draw on and use the case of Japanese in order to develop these ideas.

## 2 Welfare linguistics – a brief review of a fascinating but incomplete idea

As is generally known, the idea of welfare linguistics has been first proposed by Tokugawa Munemasa in 1999 when the Japanese Association of Sociolinguistic Sciences was established. In an interview with Jiří Neustupný, Tokugawa (1999: 89) called for a socially engaged study on language and society, which should transcend theoretical principles and research agendas: "[I was wondering] whether it was acceptable for the various fields of scholarship to simply have scholars deepening their own field of study. […] I think that scholars are not out of contact with the world and that the time when one could just pursue one's academic field [in this way] is coming to an end." In his desire to find a paradigm which would involve all approaches to the study of language and society – at the time predominantly *shakai gengogaku*, *gengo seikatsu*, *komyunikēshon, gengo kōdō* and *ōyō gengogaku*, Tokougawa drew on the ideas of Armatya Sen, who had received the Noble Memorial Price for economy for his work on 'welfare economics' in 1998. Sen had argued, convincingly, that economy should not be simply about generating profit but, more crucially, also about the distribution of profit. Support for underdeveloped economies, he argued, is also beneficial to developed economies. Helping them is to help us. It is here that Tokugawa saw parallels to language and society. Helping the weak, stigmatized, dominated and excluded would benefit society at large, and language specialists should therefore engage in such activities and help solve language problems. Unfortunately, Tokugawa passed away unexpectedly, shortly after the interview and in this way welfare linguistics became an intellectual orphan. For more than one decade nobody made conceptual contributions to his idea. Instead, a Tokugawa Award was created and awarded to authors of papers in the society's journal who had contributed, in one way or another, to discussing various issues touching on language and welfare (see JASS 2016).

It was only in 2013 that new developments of welfare linguistics emerged. Hirataka Fumiya (2013) clarified a number of important issues in a special volume on language education for welfare. Departing from what had become the basic denominator of welfare linguistics as perpetuated through the annual Tokugawa Award, namely that welfare linguistics should somehow contribute to people's happiness, Hirataka pointed out that Japanese foreign or second language learners occupied a weak position in society. What is more, these speakers should be considered into the imagination of the Japanese speech community. That is, language education should be reconsidered as an activity that is taking place in a multilingual and multicultural society, also in the case of Japan. He stressed the importance of language towards the end of participating in society. This last point is of particular importance because Hirataka moved away from the ideological binaries such as 'Japanese' and 'non-Japanese' or 'first language speaker' and 'second language speaker', collapsing these distinctions and replacing them by an instrumental view on language that applies for everyone, albeit in different ways. This then led to cast the very important question of what the practical effects of language learning are, and what roles educators and society play therein. Hirataka proposed that welfare linguistics should engage in promoting intercultural skills and intercultural tolerance, and since all of this would take place in a multicultural society, members of the host community, too, would have to engage. Hence, welfare linguistics should contribute to changing (language) attitudes of all, first and second language speakers. Furthermore, contact varieties, i.e. mixed language norms (contact norms), and support networks for language learners should be promoted (Hirataka 2013).

Hirataka's contribution to welfare linguistics is substantial, and he has provided for an

overdue ideological clarifications from which attempts of welfare linguistics have to depart. Yet, a definition of 'welfare linguistics' is still lacking. Such a definition should clarify the sociocultural and linguistic mechanism that result in the fact that the above activities need promotion and support, and it should point out to solutions how to tackle very concrete language problems on the micro level.

## 3 Welfare linguistics – a definition

Despite a now almost two-decade long interest in welfare linguistics, and despite the fact that numerous scholars have discussed and related to this term in their work, a definition of welfare linguistics has not yet been established. A definition is however inevitable if welfare is to serve as an epistemological anchor for all activities relating to language education and learning.

If we look both at the annual Tokugawa Award, as well as at Hirataka's contribution, we find that welfare linguistics has been focused on some sort of discrimination against 'weaker' individuals or groups, and that welfare linguistics is perceived as a means of helping them to deal with this. Hence, awards have been given out on works addressing language disorder, endangered languages, dialects, elder speak, writing and orthography, language planning, etc. The focus has thereby been on 'weak individuals' (*jakusha*) and the main attention has been on language problems of individuals in specific and concrete situations. While this is an important shift of perspective, this is not really a new approach. After all, such research has, for example, been conducted within the language management framework for more than three decades by now (see e.g. Nekvapil and Sherman 2009). What is missing in all prior work on welfare linguistics is recognizing that diversity and difference is always entangled with inequality. This is an important topic that can be studied in the work of Bourdieu (1991) or Hymes (1996). Welfare linguistics should address the study of how linguistic diversity and difference results in linguistic discrimination, in an effort to overcome such discrimination. Welfare linguistics should be emancipative. However, this too is not new and very remindful of the work done in critical pedagogy (see e.g. Giroux 1992; Koyanagi 2010). The epistemological shift that welfare linguistics has to bring about is thus the role of language in both, the origin of discriminations and the strategies to cope with discrimination. In other words, welfare linguistics should be defined by departing from an understanding that language is a tool to promote and to inhibit individual welfare. We thus arrive at the following definition of language welfare for education: Language education for welfare identifies mechanisms that inhibit the welfare of speakers in order to promote practices that benefit their welfare.

In clarifying this, it becomes evident that discriminations are the result of social structures, language ideologies and an unbalanced distribution of power between the various individuals and groups that make up a given speech community. Discrimination does not come about by itself, nor does it rest in differing language structures, uses or proficiencies. Discrimination is socially made. Welfare is inhibited in everyday interaction. Language problems are not of a linguistic but of a social nature.

We now understand an important point. When being concerned with endangered languages, dialects, elder speak, literacy or language education, it does not suffice to assist in overcoming the various problems that occur in these contexts. Rather, welfare linguistics also engages in identifying the mechanisms of discrimination, and it explores views and practices that are not based on and do not reproduce these mechanisms of discrimination. To be clear,

there is nothing in endangered languages that make them less important than dominant languages. It is the view of dominant language speakers on endangered languages that may make them seem inutile *to them*. Likewise, it is the view of proficient standard language speakers that renders dialects or dialect interferences on standard language a problem *for them*. The mechanism is clear. The same holds true elder speak, non-standard literacies and second language varieties. The views that result in discrimination and in individual language problems (of weaker persons or groups) and which then needs to be 'solved' is always the view of dominant parts of society. They impose their views as being 'legitimate', their attitudes as being 'common-sensical' and their practices as being 'normal'. Welfare linguistics has to break free from accepting and reproducing such views, reframe language problems as social problems, and depart from the *perspective of dominated speakers* (i.e. endangered language speakers, dialect speakers, elderly speakers, second language speakers). Without such shift of epistemological position, welfare linguistics does not come about. It is bound to be forever trapped in 'doing some good' to someone suffering some kind of language problem, without addressing the source of the problem itself.

Welfare linguistics does not play along established rules – it calls some of these rules into question, and it is not afraid to break them if necessary. It clarifies the value of endangered languages, the functionality of dialects, the heritage of elderly speech, the creative solutions of second language speakers, etc. It explains that the seamless fit of a language and a culture is not diminished if the language is small and endangered, that dialects are markers of boundaries which tie people to one another, to their region and its heritage, that language is always social and reflects who speaks, and clarifies that difficulty in a second language is evidence of the fact that the speaker in question does speak another language, but that she is actually choosing to communicate *to you in your language*.

In shifting the epistemological position from powerful actors to dominated actors, and by focusing on real problems in real settings, welfare linguistics needs to tackle four central and interrelated features. Welfare linguistics:

- identifies structures and institutions of oppression and exclusion with regard to linguistic interaction,
- proposes dominated and excluded speakers strategies how to deal with such situations,
- empowers dominated speakers and their ways of communicating, and
- practices alternatives to the structures and institutions identifies above

In the following part, I illustrate what I mean by this in more detail.

## 4 Four key-concepts of welfare linguistics

The question what 'language' is, constitutes an important point of departure for welfare linguistics. It must be clear to everyone engaging in welfare linguistics that language is more than a tool to communicate propositional content. Linguistic exchanges, to quote Bourdieu (1991: 37) "are also relations of symbolic power in which the power relations […] are actualized." This is often plainly evident in communication between first and second language speakers.

### 4.1 Identifying oppression and exclusion

If diversity in language is not simply about diversity alone, but crucially also about inequality, then it does not come as a surprise that second language speakers frequently

experience differentiated treatment. In some cases, this inhibits their welfare. This can only be studied in real and authentic settings within and beyond the classroom. Doing so shows, for example, that most second language speakers are confronted with contact varieties. I can for instance recall having been addressed as *anata* as a customer in a Japanese bank, a linguistic behavior triggered by my linguistic difficulties to understand a particular detail of an explanation. Calling customers *anata* is not the language norm, but it is not unexceptional for second language speakers (who cannot 'pass' as first language speakers). Foreigner-talk is another such example, and so is patronizing behavior from first language speakers to second language speakers, often a side-effect of the first language speaker being in charge to steer the development of the conversation. The result may become one where the native speaker dominates the second language speaker, both linguistically and socially. Consider, for example, the unequal footing in the interaction between the following two interactants, where the first language speaker summarizes and adjust the information given by the second language speakers in first language Japanese, and also seeks to put the information in a context and order familiar to her (adapted from Kō 2003: 62):

NS: そういう仕事はどこで覚えたんですか（?）
NNS: ま・・最初はちょっとあの・何だっけ、ま・あの・親って紹介してもらったんだけど
NS: 学校かどこかに行って（?）
NNS: や、行かなかった
NS: 学校に行かないでその仕事先で直接勉強して（↑）
NNS: はい、そうです、そうです　一つずつ勉強して、はい、そうです
NS: それで覚えてあ・そうなんですか（?）

NS = native speaker, NNS = non-native speakers, (?) rising intonation, (・) 0,2 sec. pause, (↑) marked rising intonation

Such relations between first and second language speaker or between language learner and teacher can also be found in teaching materials. Interested in language ideology as manifest in educational settings, I studied the materials with which I myself had learned Japanese (Heinrich 2005). I found that a total of 54 Japanese appear in the textbook I used (*Japanese for today*), all of which have middle-class background and live in the city, while all foreigners in the textbook are students and visitors being instructed about (middle-class and urban) Japan. All activities were remindful of Japanese middle-class, i.e. visiting theatres, making sketches of nature, playing *koto*, listening to nightingales and classical music, writing essays, discussing literature and the traditional Japanese calendar, etc. Nowhere is the foreign language speaker on a par with the Japanese interlocutors, and never is there an interest in the expertise, the practices and opinions of the second language learner. The hidden curriculum in this textbook, and in many others, prepares the learner to ask, listen and occupy an inferior position vis-a-vis the first language speaker. The constructed superiority of first language speakers extents to language, too. The *Nihongo journal* (henceforth NJ), which I also used to study, comes along with a basically never-ending lists of 'do-not', which are all rooted in the fact that learners have a non-Japanese background of socialization – in other words for being who they are. Japanese language learners 'ought to use set phrases for set situations' (NJ 4.97), 'ought to be cautious when using the target language' (NJ 9.97), 'ought to refrain from using gestures while unacquainted with Japanese cultural rules' (NJ 5.98), 'ought to use natural Japanese' (NJ 3.97, NJ 8.97, NJ 1.99, 'ought to use "a!" (oh!) appropriately' (NJ 8.97), 'ought to hang up the phone correctly' (NJ 5.94), 'ought to loose their fear of telephones' (NJ 8.97),

etc. The learner is perceived as a living deficit, lacking knowledge in every aspect of communicating in Japanese. Difference is perceived to be negative only, and exclusively targeted for correction (adjustment). This is bad news for new speakers of Japanese, because different they are. This is exactly the situation that Hirataka had in mind when he stressed that language education takes place in a *multilingual and multicultural* society. Various ways of speaking Japanese exist and these need to form the basis to conceptualize Japanese language education.

4.2 Discover, promote and teach coping strategies

Second language speakers will often find themselves in settings where they are likely to be linguistically and socially dominated. The ease with which one is able to navigate through life with a new language is a predicator for the degree of participation in the new speech community. Speaking a second language means making an effort to be considered and heard. That linguistic difference leads to inequality is never to be lost of sight when engaging in language education for welfare. I talk less in setting where I use second languages, and I have at times difficulties in getting into the conversation because communication proceeds too quickly for me. At the end of a day, second language speakers have two choices. Accept the more marginalized position in the new speech community, or learn how to improve it and to better cope with it. Second language speakers do this all the time and we should study this. If writing is difficult, they call. If the pronunciation of a word is difficult, they refrain from using it. If they don't want to take the next turn in a conversation, they nod and hum approvingly, etc. Second language speakers make endless decisions how to deal with the situation they find themselves in, in order to promote their standing and their own particular ways of communication. This is an important skill, and like all skills it needs practice and training. This is why language education for welfare should teach coping strategies and self-analysis. Students need to learn how to manage the sociolinguistic difficulties they encounter, analyze them, and develop strategies to cope with them. The non-welfare linguistics approach to these problems is simple and straightforward. Learn to become a speaker of legitimate Japanese (dialect, youth language or working-class sociolects of the new language won't do), or suffer the consequences, i.e. be dominated, not be heard or not taken serious.

To repeat, language problems occur only at the individual micro level. They should not be imagined à la *Nihongo journal*, but depart from real interaction. One frequent solution to language problems is switching and mixing codes. This does not only occur in order to fill lexical gaps in the second language but also to clarify confusion arising from grammatical mistakes. Both sides, first and second language speakers need to engage in solving language problems. In the following sequences taken from Fan the conversation switches to English after a misunderstanding occurs due to the second language speaker M using the past tense *kaimashita*, while it is not exactly clear whether she plans to buy the things she talks about or whether she has already bought them. J is a first language speaker (Fan 2009: 157).

J: えっ、何か帰るときに、お土産・・買うじゃないですか。何か、決めましたか？何買うか。
M: アメリカから？
J: あ、日本から
M: ah, key holder とか・・・・・・fan、せんす？とか・・・色々買いました
J: もう既に、買ったんですか？
M: ・・・・あ・・・mask?

J: どんな顔を買ったんですか？
M: あ・・・ちょっと恐い（笑う）
J: え、ということは、もう買ったんですよね？もう
M: あ・・・？うん？
J: 英語でも大丈夫ですよ

Three things are important for our discussion at hand here. First, both speakers have agreed to use Japanese as default language in their interaction. Second, both are able to use and switch to English. Third, switching to English in an otherwise Japanese conversation serves as the solution of a language problem. It becomes evident here that multicultural competence and tolerance are helpful for first and second language interaction. The switch is thus not a failure (on both sides) but a solution to keep the interaction going. Communication is, after all, not an exercise of 'forming correct linguistics structures' but more fundamentally one of interacting successfully. Teaching and learning how to interact successfully should be at the heart of language education for welfare.

4.3 Empower and promote foreign and second language speakers

There are various types of speakers of Japanese and, as an effect, there are various ways of speaking Japanese. There are prototypical first language speakers ('full speakers' if you want), first language speakers with language attrition such as first generation emigrants, speakers with a temporally interrupted or slowed down language socialization such as the returnee children, heritage language speakers using the language at home and in Saturday school in the diaspora, passive bilinguals growing up in Japanese families abroad where they are exposed to Japanese but never addressed in it, foreign and second language speaker with very different sets of proficiencies, etc. Evaluating the specific use of Japanese by such different types of speakers solely on the basis of the prototypical first language speakers rarely makes sense. Language is not some kind of (perfect) structure existing outside speakers, although some grammars, textbooks, dictionaries or lessons may give that impression. Language cannot but be social. Language cannot but reflect the life of its users. Passing negative judgment on non-dominant types of Japanese language use, means passing negative judgment on the speakers and their life-course, while elevating the dominant type speakers above them. Doing so implies to engage in using language as a tool for dominance and exclusion. Of course, this affects the welfare of non-dominant Japanese language speakers negatively. This is why language education for welfare accepts and seeks to promote the specific voices and uses of non-dominant Japanese.

Consider some examples. Difficulties with Japanese accent are widely spread between many second language users (as it is for many Japanese socialized in Tochigi prefecture) and most first language speakers have come to accept this. It is usually tolerated. Such tolerance can also be expanded on other features and uses of language, too. I often encounter tolerant attitudes among colleagues and friends who correct my written Japanese, commenting at times that this is not how they would phrase this, but that it is nevertheless okay the way it is. I am a second language speaker after all, and since there is nothing wrong with that, idiosyncrasies not affecting comprehension or the flow of ideas can at times also be accepted. While 'everything goes' is not a rule that works in language, more is possible than simply sticking to the norms of formal written language of full speakers of Japanese. What is needed to pass sound judgment on this issue is multicultural competence and tolerance from all sides involved. Verbal hygiene (Cameron 1995) not linguistic purism and dominance over second language speakers should serve as a guiding principles. Note, that verbal hygiene in second language contexts or with regard to types of language speakers is uncharted territory in

linguistics. Welfare linguistics should address this topic.

If the Japanese speech community is diversifying, it is only normal that Japanese language and its patterns of use are diversifying, too. After all, language is not a sterile system, detached from speakers and their interaction, but a tool to get things done. It is the constant use of language in the service of getting things done which leads to linguistic innovations and language change. Chien (2009), for example, reports about a new use of *desho* among elderly speakers of Japanese in Taiwan. She also clarifies that this is not the effect of language attrition but a new functional development resulting from Japanese language use in Taiwan. Among these speakers *desho* is used as a cognitive request for new information. Consider an example recorded by Chien (2009: 33).

あのー、女、おんなー三名と、あの、わっち、もうふたり死んだでしょ.そして、あの、男がち、あのふたり死んで今八名だけ. 女三名と、あの男五名.

This use of *desho* can be widely attested among elderly speakers of Japanese in Taiwan (as well as among young Japanese by the way). By having *desho* being followed by *shoshite* (or *dakara*), it signifies here that information given before (two have already died) is new and that this topic will be further explored afterwards (two men have died, bringing the total number of people to eight). Such use differs from the dominant or normative use of *desho*, signaling either 'supposition' or 'request for information'. Such examples of linguistic innovations by second language speakers raise the important question of who is allowed to innovate and appropriate a language? To whom does Japanese belong? We may all disagree with *nihonjin-ron* writer Suzuki Takao who once proposed to ban foreigners from using Japanese in order to maintain its all alleged 'purity' (see Carroll 2001: 145-146). But do our evaluations of second language speakers of Japanese and do our practices in the classroom actually differ from his view on Japanese 'purity'? We clearly need to study linguistic innovations and appropriations of second language speakers, and we also need to conceive them as a contribution to the functional and systematic development of Japanese, rather than seeing such use exclusively a constituting a 'mistake' earmarked for correction and eradication. Language education for welfare provides for a framework to do so.

### 4.4 Alternative practices of teaching Japanese

Language education for welfare which engages in the study of 'identifying oppression and exclusion', in 'discovering, promoting and teaching coping strategies' and in 'empowering and promoting foreign and second language speakers', will inevitably result in new practices of teaching Japanese. Some general features of such language instruction are already clear from the above discussions, but as with every other aspect discussed here, research needs to be launched and ideas need to be developed on the basis of case studies and the adaption of existing models to language education for welfare. This notwithstanding, consider some issues which result directly from the above discussions.

- We came to understand that diversity exists. Diversity in language and diversity in speakers. Rather than adjusting diversity into an order of homogeneity, which is nothing else but denying the difference of those who differ, diversity should be accepted. Japan is a multilingual and multicultural place, and the Japanese language reflects this. Being in favor of multingualism and multiculturalism but insisting on homogenous (dominant) speech is a contradiction. What is more, diversity will never go away anyhow. It should therefore be explored and not suppressed.

- Treating the multilingual and multicultural speakers of Japanese all alike produces inequality. Speakers of Japanese differ, and since there is nothing wrong with this, they may also be treated differently. This requires flexibility in language and interaction, and this needs to be practiced. Practice of intercultural skills requires mastery of language structures to be sure, but it also requires mastery in interactional skills. These are not set systems but dispositions to find solutions to endlessly occurring new problems. Only because attitudes and dispositions are hard to evaluate or grade, we should not omit them from our teaching agenda.

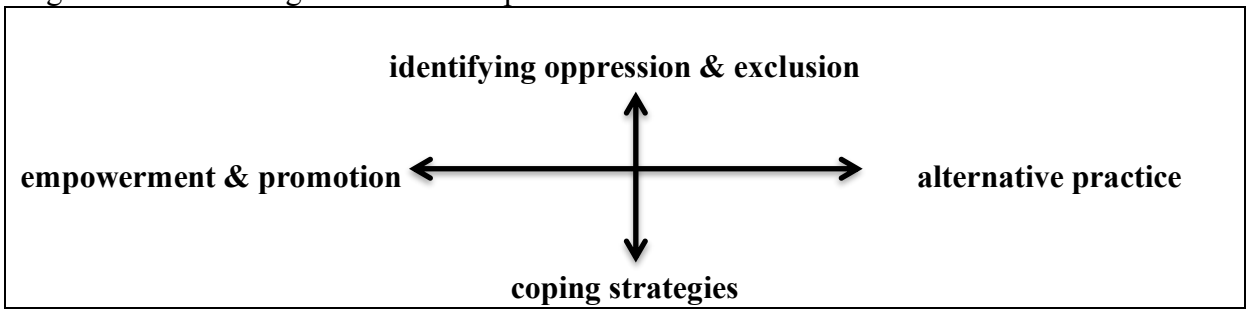
- The idea of the 'native speaker' being a total master of a given language and the sole source of reference for correctness has, upon reflection, little value for teaching a language spoken by millions of so-called 'non-native speakers'. By definition, second language speakers will never be native speakers. Skillfulness and flexibility in solving language problems should take the place of 'the native speaker' – a totally theoretical concept that should have never found entry into our considerations of language anyhow (Coulmas 1981).

These are some core-ideas that spring to mind as basic ideas to depart for implementing alternative practices. The keyword here is however 'practice' and rather than long manuals and articles of what could be done, something should indeed be done. Curricula, classes and activities should be developed and implemented that depart from the idea that language may promote and inhibit individual welfare.

## 5 Outlook

Many of the discussions here may have sounded familiar. After all, there exist numerous efforts of empowering second language speakers, of making them express their own voices, of making them aware of their own position in the new speech community, of teaching them how to manage their language problems, etc. This does however not mean that welfare linguistics for language education is already in existence. The idea of welfare in language education and learning will prove only helpful and durable if welfare linguistics for education is a comprehensive and purposeful endeavor. 'Welfare' should not be some add-hoc addition that sounds nice and is easy at hand when one runs out of ideas or vocabulary. Two things are important towards this end. Firstly, the idea of welfare needs to be present as a guiding principle throughout. Just like all activities by Google are (claimed to be) guided by the lead question 'does this make the world a better place', we should always ask ourselves 'does this contribute or inhibit the welfare of speakers' and if the answer is 'no', as it will often be, ponder whether something can be done about it. Secondly, everybody working within this welfare framework needs to keep sight at the scope and the breadth of the welfare framework, which involves the four crucial features discussed in this section.

Figure 1: Welfare linguistics as a comprehensive endeavor



Only by paying attention to what is at stake and what welfare comprises in a language teaching and learning setting will allow for an integration of the many countless contributions needed to advance and to realize language education for welfare. I hope this attempt to outline the character and tasks of language education for welfare helps to convince language educators that departing from a welfare perspective is a fruitful and meaningful endeavor for our teaching activities henceforth.

**References**


Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
Cameron, D. (1995) *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
Carroll, T. (2001) *Language Planning and Language Change in Japan*. Richmond: Curzon.
簡月真(2009)「台湾日本語にみられる＜でしょ＞の新用法」『社会言語科学』11 巻 2 号：pp. 28-38.
Coulmas, Florian (ed.) (1981) *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague: Mouton.
Fan, S. K. (2009) "Language planning or language management. Treatment of problems for the development of 'Japanese in Context'" in: S. K. Fan (ed.): *Teaching Japanese as a Foreign Language and Promoting Interaction*. Tokyo: Kanda University of International Studies: pp. 151-165.
Giroux, H. A. (1992) *Border Crossing. Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
平高史也（2013）「ウェルフェア・リングイスティクスから見た言語教育」『社会言語科学』第 16 巻 1 号：pp. 6-21.
Heinrich, P. (2005) Language ideology in JFL textbooks. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176, pp. 213-232.
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』東京：くろしお出版.
Hymes, D. (1996) *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Towards an Understanding of Voice*. London: Taylor and Francis.
JASS (2016)「徳川宗賢賞　これまでの受賞者」Online available at: http://www.jass.ne.jp/another/?cat=16 (2017.1.27).
高民定 (2003)「接触場面におけるカテゴリー化と権力」宮崎里司　編『接触場面と日本語教育』東京：明治書院.
小柳正司 (2010)『リテラシーの地平』岡山：大学教育出版.
Nekvapil, J. and Sherman T. (2009) *Language Management in Contact Situations. Perspectives from Three Continents*. Frankfurt: Peter Lang.
徳川宗賢（1999）「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」『社会言語科学』第 2 巻第 2 号：pp. 89-100.
佐藤慎二・熊谷由理　編（2013）『社会参加をめざす日本語教育』東京：ひつじ書房.

# ウェルフェアのための言語教育

## 目的・定義・アウトライン

パトリック・ハインリッヒ
ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学

**要旨**

本稿は、ウェルフェア（wellbeing）のための言語教育を概説する目的である。言語は個人のウェルフェアを促進あるいは阻害するツールであるから、ウェルフェアを目標とする言語教育は重要であると主張する。ウェルフェアを目指す言語教育は解放的であると同時に、以下の四つの特徴を持つ。(1) 言語による相互行為に関する抑圧や排除の構造や制度を識別し、(2)　抑圧や排除された話者のために、このような状況への対処法を提案し、(3) 非支配的な話者と彼らのコミュニケーションのスタイルに力を持たせて促進し、(4)　既存の構造、制度、実践へのオルタナティブ（代替案）を提案する。これらの 4 つ特徴を、日本語教育のコンテキストにおいて紹介する。これらの特徴は相互に関連することが必要である上に、統一的に取り扱わないといけないと結論づける。

# パネル発表

# 実生活に役立つ初級日本語読解教材の作成と試用

野田　尚史、小西　円（国立国語研究所）
桑原　陽子（福井大学）、穴井　宰子（オックスフォード・ブルックス大学）
中島　晶子（パリ・ディドロ大学）、村田　裕美子（ミュンヘン大学）

**要旨**

日本語学習者の実生活に役立つ初級読解教材として、「薬の袋」の表示を読む教材と、ネット上の「レストランのクチコミ」を読む教材を作成した。

従来の初級読解教材は語彙や文法の復習を目的にしているものが多かった。今回作成した教材はそうではなく、実生活で役に立つことを重視している。そのため、次のような特徴を持っている。

(a) 読む対象を生(なま)の素材にして、現実的な状況を設定している。

(b) 読む目的を必要な情報を得ることにして、現実的な目標を設定している。

これら 2 つのオンライン教材をイギリスとフランスとドイツの日本語学習者 90 名に試用してもらったところ、おおむね好評であった。

**【キーワード】**　読解教材、初級、薬の袋、クチコミ、試用結果

**Keywords:** reading materials, beginners, prescription medicine bag, on-line reviews, responses from learners

## 1　この論文の目的と構成

この **1** では、実生活に役立つ初級読解教材について提案し、教材の試用結果を報告するこの論文の目的と構成を述べる。

### 1.1　この論文の目的

この論文の目的は、日本語学習者の実生活に役立つ初級日本語読解教材の作成方法を提案することである。さらに、そのような方法で作成した読解教材をヨーロッパの日本語学習者に試用してもらった結果を報告することである。

このような教材作成について提案する背景は、次のようなことである。日本語教育は、文法や語彙を中心に日本語という言語そのものを教えることを主眼にしたものから、実際に学習者に役立つことを重視したものに変化してきている。教材もそうした方向に合わせたものが増えてきている。

しかし、そうした変化には、どんな日本語レベルの教材かによって(1)の違いがあり、また、どんな技能を扱う教材かによって(2)の違いがある。

(1) 中級や上級レベルの教材は学習者に実際に役立つことを重視したものが多くなってきている。しかし、初級レベルの教材は日本語そのものを教えることを主眼にしたものがまだ多い。

(2) 会話や作文のような産出技能の教材は学習者に実際に役立つことを重視したもの

が多くなってきている。しかし、聴解や読解のような理解技能の教材は産出技能の教材ほどには学習者に役立つことを重視したものは多くない。

そこで、この論文では、まだ日本語そのものを教えることを中心としている初級教材を対象にすることにした。また、学習者に役立つことを重視したものが少ない理解技能のうち、特にその傾向が強い読解教材を扱うことにした。

この論文で提案する初級読解教材は、(3)と(4)の特徴を持ったものである。

(3) 読む対象を生(なま)の素材にして、現実的な状況を設定している。

(4) 読む目的を必要な情報を得ることにして、現実的な目標を設定している。

教材で取り上げる生(なま)の素材は、具体的には、「薬の袋」と「レストランのクチコミ」にした。そして、それらの素材から読みとるべき情報が読みとれるような教材を作成した。

さらに、このような方法で作成したオンライン教材をヨーロッパの日本語学習者に試用してもらった。

### 1.2 この論文の構成

この論文の構成は、次のとおりである。

**1** この論文の目的と構成 (執筆主担当：野田尚史)

**2** 実生活に役立つ初級日本語読解教材の作成方針 (執筆主担当：野田尚史)

**3** 実生活に役立つ初級読解教材「薬の袋」の作成 (執筆主担当：小西円)

**4** 実生活に役立つ初級読解教材「レストランのクチコミ」の作成 (執筆主担当：桑原陽子)

**5** 実生活に役立つ初級読解教材の試用結果 (執筆主担当：穴井宰子・中島晶子・村田裕美子)

**2** で、実生活に役立つ初級読解教材はどのような方針に基づいてどのような手順で作ればよいかを示す。**3** と **4** で、それぞれ「薬の袋」の表示を読む教材とネット上の「レストランのクチコミ」を読む教材について、どのような調査に基づいてどのように教材を作成したかを述べる。最後の **5** では、試作した「薬の袋」と「レストランのクチコミ」の教材を試用してもらったヨーロッパの学習者がこれらの教材に対してどのような評価をしたかを報告する。

なお、これらの教材は「日本語を読みたい！」として、次のページで公開している。

http://www.nihongo-tai.com/japanese/yomu/index.php

## 2 実生活に役立つ初級日本語読解教材の作成方針

この **2** では、日本語学習者にとって実生活で役立つ初級読解教材はどのような方針に基づいてどのような手順で作成すればよいのかを、従来の読解教材と比較しながら述べる。

### 2.1 教材の基本的な作成方針

従来の初級日本語読解教材は、(5)と(6)のような方針で作られたものが多かった。

(5) 読む対象は、難しすぎないように語彙や文型を制限する。

(6) 読解の主な目的は、語彙や文型を復習し、それを定着させることである。

しかし、このような読解教材では実生活に役立つ能力を養えるとは言えない。日本語学習者にとって実際に役立つ初級日本語読解教材は、(7)と(8)のような方針で作るほうがよい

と考える。

(7) 読む対象は、実際に読む必要がありそうな生(なま)の素材にする。

(8) 読解の主な目的は、読む素材から必要な情報を得るためとする。

このような方針に基づくと、初級読解教材は(9)から(13)のような手順で作成するのがよいということになる。

(9) 読む素材の選定：学習者の意見を聞きながら、実生活で読む必要がありそうな素材を選ぶ。

(10) 読む素材の分析：読む必要がありそうな素材を集め、そこに書かれている日本語を分析する。

(11) 読解困難点の調査：学習者がその素材を読んだとき、どんなところが難しく読み誤りをしやすいのかを調査する。

(12) 読解技術の抽出：(10)の分析や(11)の調査をもとに、学習者がその素材を読むとき、何を手がかりに何をどう読みとればよいかという読解技術を抽出する。

(13) 説明・練習問題の作成：(12)で抽出した読解技術が無理なく習得できるように、説明や練習問題を作る。

2.2 教材の具体的な作成方針

これを、図1のような「飲食店のクーポン」に書いてある注意書き（利用条件）を読む教材を作成するときの手順として具体的に示すと、下記のようになる。

| | |
|---|---|
| お会計から１０%ＯＦＦ！ | 【利用条件】<br>要予約<br>コース料理・飲み放題ご利用時は不可<br>他サービス、他クーポンとの併用不可<br>土曜・日曜・祝祭日不可<br>ランチタイム不可 |

**図１　飲食店のクーポンの注意書きの例**

最初に行わなければならないのは、(9)の「読む素材の選定」である。学習者から聞きとり調査をするなどして、学習者が読みたいものや読む必要があるものをリストアップする。そして、そのようなものの中から、著作権にも配慮しながら、初級読解教材を作成するのに適した素材を選ぶ。

そのようにして素材を選ぶと、図1のような「飲食店のクーポン」は、実生活に役立つ初級読解教材を作成するのに適した素材の一つとして選ばれることになるだろう。こうしたクーポンを使うと、得をする。しかし、利用条件が読めていないと、クーポンを使おうとしたのにクーポンを使えないことになることがあり、損をするからである。

次に必要なのは、(10)の「読む素材の分析」である。「飲食店のクーポン」といってもさまざまなものがあり、注意書きもそれぞれのクーポンで違う。そのため、「飲食店のクーポン」をできるだけたくさん集め、注意書きにはどのようなことがどのように書かれているかを分析する。

そうすると、注意書きには、たとえば、特典を受けられない日が書かれていることがあることがわかるだろう。そして、特典を受けられない日としては金曜や土曜、日曜、祝前

日、祝日が多く、月曜から木曜は多くないことがわかる。また、特典を受けられない日を表す文字としてよく使われるのは、「不可」のほか、「金」「土」「日」「祝前」「祝」だということもわかる。

(10)の「読む素材の分析」と並んで必要なのは、(11)の「読解困難点の調査」である。教材として使う素材を学習者に読んでもらうなどして、学習者にとってどんなところが難しいのか、また、読み誤りをしやすいのかを調査するということである。

そうすると、学習者は「土日祝不可」のような部分の意味がわからないことがあるといったことがわかるだろう。「土」や「日」の意味はわかっても、「祝」や「不可」の意味がわからなかったり推測できなかったりする初級学習者がいるということである。

(10)の「読む素材の分析」と(11)の「読解困難点の調査」を行った後にする必要がある重要な作業は、(12)の「読解技術の抽出」である。(10)の「読む素材の分析」の結果や(11)の「読解困難点の調査」の結果をもとに、学習者がその素材を読むとき、何に注目して何を手がかりに何をどう読みとればよいかという読解技術を抽出する。

そうすると、たとえば、特典を受けられない日を読みとる読解技術として、「不可」という文字や「金」「土」「日」「祝前」「祝」という文字を手がかりにして、特典を受けられないのは何曜日かを読みとる技術が抽出されるだろう。

この場合、「曜」の意味がわかる必要は特になく、「金」「土」「日」「祝前」「祝」の意味がわかればよい。また、特典を受けられない日を読みとるためには、「月」「火」「水」「木」の意味を知っている必要も基本的にはない。

特典を受けられない日ではなく、特典を受けられる日が書いてあるクーポンもある。「月・火限定」のような注意書きである。そのような注意書きから特典を受けられる日を読みとる場合には、「限定」とともに「月」や「火」などの意味を知っている必要がある。また、クーポンの注意書きではなく、店のホームページなどから定休日を読みとる教材でも、「月」や「火」などの意味を知っていることは必要になる。しかし、特典を受けられない日を読みとる場合は、「月」や「火」などの意味を知っている必要はない。

ここまでの作業を行った後、最後に、(13)の「説明・練習問題の作成」を行う。(12)の「読解技術の抽出」で出てきた読解技術を学習者が無理なく習得できるように、説明や練習問題を作る。

たとえば、飲食店のクーポンの注意書きから特典を受けられない日を読みとるための説明・練習問題としては、まず「不可」と「土」「日」などの文字の意味を覚えるための説明と練習問題を作る。これらの文字の意味を学習者がわかる言語で説明した後、これらの文字の意味を覚えるための練習問題を作る。具体的には、「不可」や「土」「日」などの文字を示し、学習者にその意味が何かを答えてもらう。オンライン教材では、その文字が表す意味の選択肢を学習者がわかる言語で示し、学習者に選んでもらう。そうすると、オンライン上でそれが正解か不正解かが示されるという練習問題である。

その後、実際のクーポンに出てくる「土日祝不可」のような表現の意味を読みとるための説明と練習問題を作る。「不可」の前に曜日を表す文字があることを説明した後、このような表現の意味を読みとれるようにするための練習問題を作る。具体的には、「土日祝不可」のような表現を示し、学習者にその意味が何かを答えてもらう。オンライン教材では、その表現が表す意味の選択肢を学習者がわかる言語で示し、学習者に選んでもらう。そうすると、オンライン上でそれが正解か不正解かが示されるという練習問題である。

実生活に役立つ初級読解教材として、このような手順に従って作成した「薬の袋」と「レ

ストランのクチコミ」の教材について、次の **3** と **4** で詳しく述べる。

なお、同じような目的をもった研究としては、衣川(他)（1999）や市川(他)（2006）があるが、本格的な研究はまだほとんど行われていないと言ってよい。

## 3　実生活に役立つ初級読解教材「薬の袋」の作成

この **3** では、実生活に役立つ初級読解教材の一つとして作成された「薬の袋」の表示を読むためのオンライン教材について、その作成過程を報告し、そのようにして作成された教材がどのような特徴を備えたものかを具体的に述べる。

### 3.1　読む素材の選定

「薬の袋」を初級教材として選んだ理由は、(14)と(15)である。

(14)　読めるようになれば、処方された薬が正しく飲めるようになる。

(15)　読みとるべき情報が明確なので、読解技術を学べば、生(なま)の素材特有の難しさが容易に克服できる。

### 3.2　読む素材の分析

教材作成にあたり、薬の袋約 100 枚を収集し、分析した。その結果、薬の袋には多様なバリエーションがあることがわかった。バリエーションの中身は、(16)～(18)のようなものである。

(16)　薬には内服薬と外用薬があり、薬の種類によって袋の種類も変わることが多い。

(17)　必要事項がすべて袋に印刷されているものと、印刷部分と手書き部分が混在しているものがある。

(18)　薬の処方時には、薬の詳細な説明書も一緒に渡されることが多い。

これらすべてのバリエーションを 1 つの教材で一気に扱うことは難しい。そこで、扱う対象を絞り込むために、詳細な分析を行った。

(16)について、内服薬と外用薬の袋を比較すると、外用薬の用法は、「1 日 2 回鼻にぬってください」のように書かれているだけで、時間や分量を指定しないものが多いが、内服薬は、服用の時間や回数など服用に関する情報が多く記載されていることがわかった。これらは、正しく薬を飲むために必ず読みとらなければならない箇所である。

また、(17)について、すべて印刷されている袋と手書き部分が混在する図 2 のような袋を比較すると、手書き部分が混在する袋の場合は、手書き文字の読みとりという技術に加え、手書きの部分と印刷された文字とを組み合わせて読む技術が必要になってくるため、やや難易度が




**図 2　印刷と手書きが混在する袋の例**

高いことがわかった。また、手書き部分が混在する袋は、病院の窓口で薬をもらう場合に多く、すべて印刷されている袋は、調剤薬局で薬をもらう場合に多いことが観察された。調剤薬局が増えていることを考えると、すべて印刷された袋のほうが使用率が高いのではないかと考えられる。

(18)について、薬の詳細な説明書には、薬の服用方法だけでなく、薬の写真や効能、副作用などが詳細に記載されていることが多く、読みとるべき文字量が一気に多くなる。しかし、服用方法に関しては、薬の袋に必要最低限の情報が記載されているため、薬の詳細な説明書の読みとりが必須になるとは言えない。

このような分析の結果、教材として扱う範囲を(19)に絞ることとした。

(19)　1 つの教材として扱う範囲を、「すべて印刷された袋で処方される内服薬」に絞る。

また、収集した薬の袋を分析した結果、教材の対象となる「すべて印刷された袋で処方される内服薬」に書かれているのは、(20)に示す 8 点が基本であり、これらの情報を備えた袋が最も多いことがわかった。(20)の内容を教材用にモデル化したものが、図 3 である。図 3 のような薬の袋が、本教材で読みとる対象のモデルとなるわけであるが、薬の服用に関して必要な情報は、(20)の(b)〜(e)である。そのため、(b)〜(e)が読みとれるような読解技術を抽出する必要があることがわかる。

(20)　薬の袋に記載されている情報

(a)　患者名
(b)　薬を 1 日に何回飲むか
(c)　薬をいつ飲むか
(d)　何日分の薬が入っているか
(e)　薬を 1 回にどのぐらい飲むか
(f)　薬の名前
(g)　薬局名、住所、電話番号
(h)　処方した日付

具体的な読解技術については、3.4 で述べる。

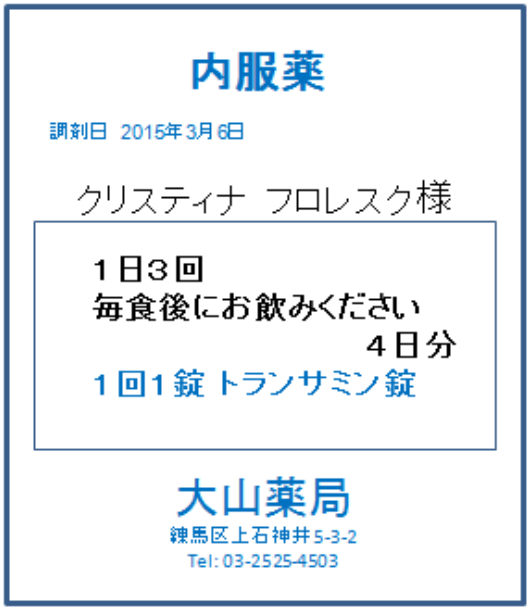



**図 3　モデル化された薬の袋の例**

### 3.3　読解困難点の調査

ここでは、薬の袋を読むにあたって学習者にとって難しい点はどこなのか、ということについて述べる。桑原(他)（2010）は、生(なま)の素材を用いて、学習者が読解に用いているスキルや読解の困難点を調べたものであるが、調査対象の 1 つに薬の詳しい説明書がある。ここではその調査結果を紹介したい。

調査の対象者は、非漢字系の初級日本語学習者 20 名である。対象者の属性のうち、最も人数の多かった事項を列挙すると、職業は学生（8 名）、母語は英語（8 名）、ひらがながほとんど読める（16 名）、カタカナがほとんど読める（12 名）、漢字が 50〜100 字読める（6 名）、漢字が 10 字以下しか読めない（6 名）であった。このような対象者に、生(なま)の素材を読んでもらい、読むのが難しかった点を学習者へのインタビュー形式で聞きとった。その結果、(21)と(22)のようなことがわかった。

(21)　母国では「食事中に服用」が比較的一般的で、「食間に服用」というのを聞いた

ことがない。そのため、服用時間の「食前」「食後」「食間」が推測できない。

(22) 「1 日 2 回」「1 回 1 錠」の「日」「回」「錠」の意味と書き方のルールがわからないため、用法が読みとれない。

(21)の結果は、自国で薬を飲んだ経験や、すでに持っている薬の服用そのものに対する知識が、日本語で薬の説明書を読むときに有効に働くとは限らない、ということを示している。日本で処方された薬の説明書を正しく読むためには、日本における薬の服用の基本的な知識が必要であることがわかる。また、(22)の結果は、読みとりのポイントとなる漢字や数字がわかれば、薬の袋が読めるようになることを示唆している。

### 3.4 読解技術の抽出

ここでは、具体的な読解技術の抽出について述べる。「薬の袋」の表示を読む教材で必要な読解技術は、(20)の(b)〜(e)を読む技術である。それら一つ一つがレッスン（教材としての 1 単位）となるため、教材の構成は(23)のようになる。

(23) 「薬の袋」の表示を読む教材の構成

薬を 1 日に何回飲むかを読みとる
薬をいつ飲むかを読みとる
何日分の薬が入っているかを読みとる
薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとる

この中から、「薬を 1 日に何回飲むかを読みとる」と「薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとる」を例に、具体的な読解技術について述べる。

「薬を 1 日に何回飲むか」と「薬を 1 回にどのぐらい飲むか」について、薬の袋に記載されている内容を分析した結果、(24)と(25)のようなことがわかった。

(24) 「薬を 1 日に何回飲むか」という情報は、必ず「1 日［数字］回」というパターンで書かれている。

(25) 「薬を 1 回にどのぐらい飲むか」という情報は、必ず「1 回［数字］［漢字・カタカナの助数詞］」というパターンで書かれている。

(24)に関して言えば、「2 日 1 回」とか「4 日 4 回」のような書き方はなく、必ず「1 日」から始まるし、(25)に関して言えば、「2 回 2 錠」とか「3 回 6 包」のような書き方はなく、必ず「1 回」から始まる、ということである。漢字・カタカナの助数詞の部分には、「錠」「包」「カプセル」などいくつかの種類があるが、袋に 1 種類の薬しか入っていない場合は、それらが読めなくても服用に支障がないことがわかる。このような分析から、(26)と(27)の読解技術が抽出できる。

(26) 「薬を 1 日に何回飲むか」という情報を読みとるためには、薬の袋から「1 日」という文字列を探し出し、その直後の数字を読みとればよい。

(27) 「薬を 1 回にどのぐらい飲むか」という情報を読みとるためには、薬の袋から「1 回」という文字列を探し出し、その後の数字を読みとればよい。

### 3.5 説明・練習問題の作成

教材ではレッスンごとに目標と状況を示している。例として、「薬を 1 回にどのぐらい飲むか」のレッスンでは、(28)と(29)のようになる。

(28) 目標：病院に行った後、薬局で受け取った薬の袋を見て、薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとれるようになります。

(29)　状況：病院に行った後、次のような袋に入った薬を受け取りました。袋には、薬の飲み方の説明が書かれています。薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとります。

(29)の後に図 4 のようなモデル画像が示される。「薬の袋」の表示を読む教材には、図 4 のような、生(なま)の素材になるべく似せた画像が、色やフォーマットを変えて、何種類も掲載されている。袋に記載されている情報は、(20)の(a)～(h)に絞っているため、生(なま)の素材よりは統制されているが、このようなモデル画像をもとに練習を行うことで、学習者が生(なま)の素材を学習しているという意識を持つことができると考えている。

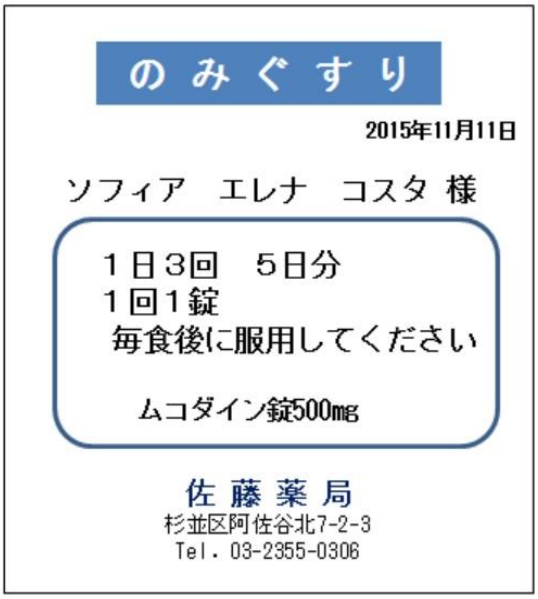



図 4　モデル化された薬の袋の例

「薬を 1 回にどのぐらい飲むか」を読みとるために必要な読解技術は、2 つのスキルで学習する。1 つ目のスキルは、「「1 回」を見つける」ことを主眼とし、その解説は(30)のようになっている。「1 回」の部分が青くハイライトされており、この文字を薬の袋から見つけることがポイントとなっていることを示している。

(30)　「1 回」を見つける

薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとるために、次の表現を見つけます。

- 1 回 2 錠
- 1 回 1 カプセル

その後に図 5 のような練習問題が続く。「薬を 1 回にどのぐらい飲むかは、どこに書かれていますか」という設問があり、2 つの画像が示される。選択肢 1 番では「1 日 2 回」の部分が青く囲まれ、選択肢 2 番では「1 回 1 錠」の部分が青く囲まれている。「1 回」がどちらにあるかを見つける練習である。

続くスキル 2 は、「薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとる」スキルであり、その解説は(31)のようになっている。「1 回」の後の数字を読みとることに主眼があり、また、誤読を避けるために、「mg」と一緒に書かれている場合の解説もつけている。

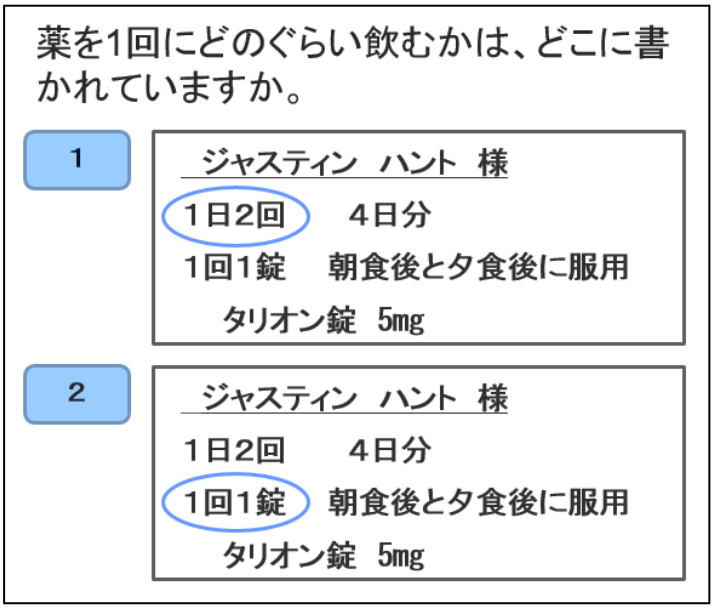



図 5　「1 回」を見つける練習問題例

(31) 「1 回」とその後の数字から、薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとる

次の表現から、薬を 1 回にどのぐらい飲むかを読みとります。「1 回」の後の数字が 1 回に飲む量です。

- 1 回 2 錠
- 1 回 1 カプセル

次の表現のように、「1 回」の後に「mg」といっしょに数字が書かれていることもあります。その数字は薬の含有量です。1 回に飲む薬の量ではありません。

- 1 回　タリオン錠 10mg　2 錠

その後に図 6 のような練習問題が続く。スキル 2 は「読みとる」ことを主眼としているため、練習問題にも青い囲みなどはなく、生(なま)の素材に近い画像から 1 回に飲む量を読みとる問題となっている。また、練習問題が不正解だった場合は、「薬を 1 回にどのぐらい飲むかは、「1 日」ではなく「1 回」の後に数字で書かれています」のように、その問題の解説が表示されるようになっている。不正解解説が画面上でどのように示されるかの詳細は **4** で示す。

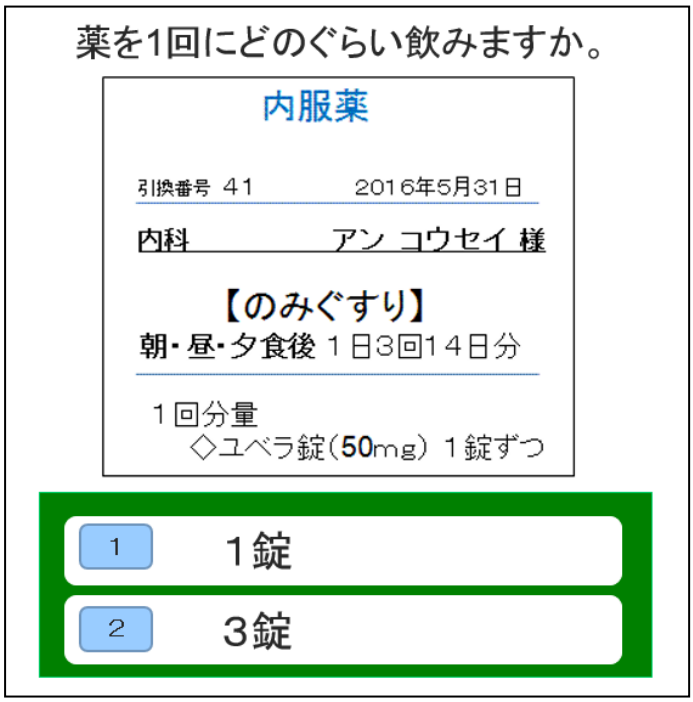



**図 6　「1 回」の後の数字を読みとる練習問題例**

このように、「見つける」練習と「読みとる」練習を経ることで、「薬を 1 回にどのぐらい飲むか」を読みとるための読解技術が獲得できるようになっている。そのほかの読解技術においても同様に、段階を経て情報の読みとりができるように構成されている。

なお、これらの教材の説明や練習問題の設問、選択肢は、日本語だけでなく、英語、中国語（簡体字)、中国語（繁体字)、韓国語でも表示することができるようになっている。そのため、学習者は自分が最も読みやすい言語を選択して、教材を行うことができる。

## 4　実生活に役立つ初級読解教材「レストランのクチコミ」の作成

この **4** では、実生活に役立つ初級読解教材の一つとして作成したレストランのクチコミを読むためのオンライン教材について、その作成過程を報告し、そのようにして作成された教材がどのような特徴を備えたものかを具体的に述べる。

### 4.1　読む素材の選定

読む教材の素材としてグルメサイトのレストランのクチコミを選んだ理由は、次の(32)と(33)である。

(32)　読めるようになれば、よいレストランを探せるというメリットが得られる。
(33)　読みとるべき情報が明確なので、読解技術を学べば、生(なま)の素材特有の難しさが容易に克服できる。

(32)について、インターネット上のグルメサイトのクチコミには、店の公式ホームページにはない、利用者からのクチコミならではの情報があるので、読めるようになるメリットは大きい。

(33)について、クチコミを読む目的は、「目的にあったよいレストランを探す」とはっきりしているので、そのためにどのような情報を読みとるべきかについても明らかである。読みとるべき情報とは、たとえば「料理の味」「店の雰囲気」「サービス」などで、その中で何を重視するかは人によって、あるいは状況によって異なる。しかし、何を重視するにしても、クチコミを読もうとする本人が、読みとるべき情報が何かについてはっきりと把握しているので、それらのニーズに対応した読解技術を提供することが可能である。個々の情報を効率よく得ることに焦点を絞った具体的な技術を提供すれば、初級の学習者でも容易に読めるようになると考える。

4.2 以降は、バイキング（ビュッフェ）レストランのデザートがおいしいかどうかを読みとる教材を例に、「レストランのクチコミ」を読む教材の特徴について述べる。

## 4.2　読む素材の分析

グルメサイトのクチコミの特徴としては、次の(34)と(35)が挙げられる。

(34)　一般の人々が自由に書き込むものであるため、必ずしも文章が整っていない。
(35)　使われる語彙や表現が特徴的である。

(34)については、たとえば「やっぱ　うまいねぇ～」「たっくさんあってめちゃうまでした」のように、話したままを文字化したような書き方や、「！」「ー」「。。。」「^^」などの記号や絵文字の多用が挙げられる。さらに誤字や脱字も散見される。

(35)について明らかにするには、読もうとするレストランのクチコミにおいて、どのような語彙や表現が使われているかを調べるために、データを収集する必要がある。そこで、「バイキングレストランのデザートがおいしいかどうかを読みとる」教材を作成するにあたり、グルメサイトのバイキングレストランのクチコミの中から「デザート」を含むクチコミ約 560 件を収集した。「デザート」を含むクチコミとは、たとえば(36)のようなものである。

(36)　デザートは種類が少なかったです。味もイマイチ。デザートには期待できないです。

このクチコミは 1 人の人がデザートについて書いたクチコミ 1 件で、「デザート」は 2 回出現している。このようにクチコミ 1 件につき「デザート」が複数回出現する場合もあり、収集したクチコミ約 560 件の「デザート」の出現回数は 671 回である。

このようにして収集した生(なま)のクチコミについて、味の評価に使われる表現とその出現頻度を分析した。その結果、(37)から(39)のようなことが明らかになった。

(37)　「美味しい」が「おいしい」よりもよく使われる。
(38)　否定的な評価には間接的表現「イマイチ」「微妙」がよく使われ、「まずい」などの直接的表現は見られない。
(39)　否定的な評価に「美味しい」の否定「美味しくありません」は使われず、「美味しくなかった」「美味しくない」が使われる。

(37)の「美味しい」と「おいしい」のそれぞれの出現頻度の詳細は(40)のとおりである。数値はクチコミ約 560 件中の出現回数を示す。

(40)　美味しかった　25　　美味しい　23　　美味しく　11
　　おいしかった　13　　おいしい　12　　おいしく　7
　　美味しくない　2　　美味しくなかった　1
　　おいしくない　1　　おいしくなかった　0

なお、国立国語研究所「現代日本語書き言葉均衡コーパス」で「美味し」と「おいし」をそれぞれ検索すると、「Yahoo!ブログ」と「Yahoo!知恵袋」では漢字表記「美味し」のほうが出現頻度が高いが、それ以外では逆にひらがな表記「おいし」のほうが出現頻度が高い。このことから考えると、グルメサイトのクチコミで「美味しい」のほうが「おいしい」よりもよく使われることは、インターネット上に一般の人が書き込むタイプの素材に特徴的な表記とも考えられる。

### 4.3　読解困難点の調査

桑原（2015）では、日本語学習者がグルメサイトのクチコミを読もうとするときに、どのような難しさがあるのかについて知るために、実際に初級から上級までの日本語学習者にバイキングレストランのクチコミを読んでもらい、その読みの過程を観察している。

(37)については、ひらがな表記「おいしい」よりも漢字表記「美味しい」のほうがよく使われているため、ひらがな表記しか知らない非漢字系の初級日本語学習者は、「美味しい」と書かれたクチコミから味についての情報が得られない事例が観察された。ふだん目にすることのない表記が使われることも、素材特有の読みの難しさであると言えるだろう。

(38)のように味に対する否定的な評価を示す場合、「美味しい」あるいは「おいしい」の否定形「美味しくない」「おいしくない」などよりも、「イマイチ」「微妙」のような語彙のほうがよく使われていることも、日本語学習者にとっての読む難しさにつながる。「イマイチ」も「微妙」も語彙としてはもちろん初級レベルのものではない。さらに、「微妙」の本来の意味は否定的なニュアンスを含んでおらず、否定的な気分を婉曲に表す用法は俗語的なものである。また、カタカナ表記「イマイチ」は、本来ひらがな表記「いまいち」であり、辞書の見出し語としてはひらがなが使われる（明鏡国語辞典、広辞苑第六版）。「美味しい」と同様に同じ語に対して 2 つの異なる表記が存在することを知っておく必要がある。

そのほかにも、味を評価するために「業務用」「社食レベル」のように、初級レベルの日本語教科書には出現しない語彙が使われることが多い。「業務用」はありきたりでぱっとしないことを表し、「社食レベル」は社員食堂程度であるという意味で、どちらもマイナスの評価を表す表現である。たとえ「業務用」の意味を知っていたとしても、それが食べ物の評価について使われるときは否定的な評価を表すということまで学ぶ機会は、非常にまれであろう。また、「しっかり、思う存分」という意味の「がっつり」のように辞書に記載されていない俗語表現も多用される。桑原（2015）では、このような俗語表現については、上級の学習者でも意味を理解することが難しい場合があることが報告されている。

### 4.4　読解技術の抽出

(37)から(39)のデザートの味を評価するために使われる表現の特徴と、読解困難点の調査の結果をもとに、デザートの味に対する評価を読みとることに特化した(41)から(44)の読解技術を抽出した。

(41)　クチコミを対象に「デザート」で検索をかけて、読む対象を絞り込む
(42)　「美味し」と「くな」から、デザートがおいしいかどうかを読みとる
(43)　「おいし」と「くな」から、デザートがおいしいかどうかを読みとる
(44)　「イマイチ」や「微妙」などから、デザートがおいしくないことを読みとる

(41)の検索機能の使用は、読む対象がインターネット上の素材であることを利用した読解技術である。グルメサイトのクチコミは、件数が多い上に 1 件のクチコミが長く（桑原, 2015）、さらに文章が整っていないことが多い。その中から必要な情報を効率よく得るためには、検索機能を積極的に使うことも読む技術として必要である。そのために、教材では学習者がクチコミを読む状況を(45)のように設定している。

(45)　状況：デザートの評価が高いバイキングレストランを探しています。複数のバイキングレストランのクチコミを対象に「デザート」で検索をかけました。検索結果の「デザート」を含む文を読んで、その店のデザートがおいしいかどうかを読みとります。

このように、具体的で現実的な読む状況を設定しているのも、本論文で作成している教材の特徴である。

次に、(42)から(44)について述べる。この 3 つの読解技術は、味についての情報を得るためにどのような表現を覚えるべきかを示したものである。(42)を例にとると、味がよいことを示す表現では「美味しかった」「美味しい」「美味しく」の出現頻度が高いので、それら 3 つに共通する文字列「美味し」を味がよいことを表す表現として取り出し、学習項目とする。そして、(39)(40)で示したように「美味しくありません」は使われないことから、「美味しくなかった」「美味しくない」において共通して「美味し」に後続する「くな」を、否定を表す表現として 2 つ目の学習項目とする。

「美味しくな」は、たとえば「美味しくなる」「美味しくなければならない」などの一部としても使われるので、必ずしも“not delicious”という意味にはならないという指摘があるかもしれない。しかし、収集したクチコミの中では、「美味しくな」が「美味しい」の否定表現として使われている以外の例は見られなかった。また、たとえそのような用例があったとしても、出現頻度が非常に低いはずなので、それを考慮する必要はないと考える。あくまでも読む対象であるバイキングレストランのデザートについてのクチコミに限定して、その素材中の出現頻度が高い表現を優先して覚えるべき学習項目としている。したがって、教材では、漢字表記「美味し」のほうがひらがな表記「おいし」よりも優先して学ぶ表現であり、読解技術(42)「『美味し』と『くな』から、デザートがおいしいかどうか読みとる」ほうが(43)「『おいし』と『くな』から、デザートがおいしいかどうか読みとる」よりも先に学ぶ構成となっている。

### 4.5　説明・練習問題の作成

抽出された読解技術を学習者に対してどのように説明し、どのような練習問題を作成するかについて、(42)を例に述べる。

学習項目「美味し」と「くな」の関係については、(46)のように解説する。

(46)　「美味し」の後に「くな」がなければ、おいしいという意味です。「美味し」の後に「くな」があれば、おいしくないという意味です。

教材中では、この読解技術について図 7 のように解説している。なお、本教材では、情報の読みとりに集中するために、情報をとるために読む対象以外、すなわち、読解技術の

解説や練習問題指示文、選択肢、不正解解説はすべて英語をはじめとする多言語対応であり、図 7 はその英語版である。

■で示された「美味し」と「美味しくな」が覚えるべき学習項目である。「美味しくな」の「くな」は目立つように青字で示され、「くな」がつくことによって、意味が肯定から否定に変わることが学習者にわかるように工夫されている。

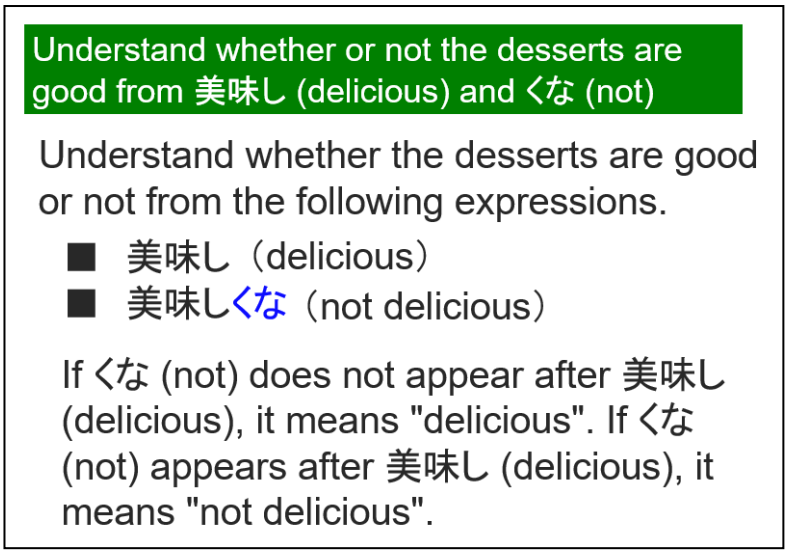



図 7　読解技術の解説例

図 7 からもわかるように、この読解技術の解説では、「美味し」が“delicious”、「くな」が“not”と訳されており、従来の日本語教科書の文法解説とは大きく異なる。この教材では、いわゆる辞書形「美味しい」を学び、その活用形である「美味しくて」「美味しくない」「美味しくなかった」を網羅的に学ぶというやり方をせず、どのような表現が実際に素材中で使われているのかを分析した上で、おいしいかどうかを読みとるために学ぶべき表現を決めている。これが、本教材におけるいわゆる文型、表現の取り扱いに関する最も重要な点である。

次に、このような読解技術を使ってデザートの味について読みとれるようになるための練習について述べる。教材では、図 8 のような練習問題を 10 問用意している。

ここで使用されているクチコミ文のほとんどは、実際のグルメサイトで使われているものから選んだものをそのまま使用している。一般的ではない固有名詞などを別の表現に置き換えたり、教材の画面にきれいにおさまるように長さを調節したりしたものはあるが、それらも生(なま)のクチコミとほぼ同じであると言ってよい。

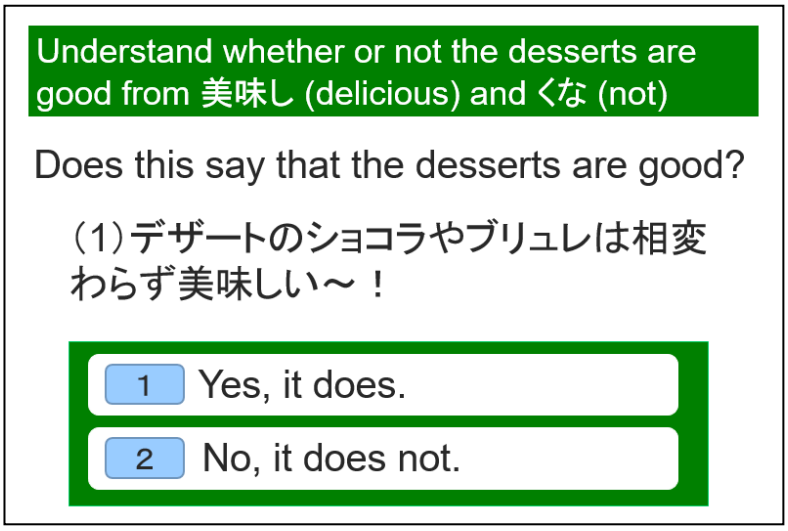



図 8　練習問題例

この練習問題では、学習者はクチコミ文を読んで、「デザートがおいしい」と言っているかどうかを判断する。その手がかりは、「美味し」と「くな」があるかどうかである。図 8 のクチコミ文には、「美味し」はあるが、その後に「くな」がないので、「デザートがおいしい」と言っていることになり、1 が正解となる。もしも誤って 2 を選択した場合は、図 9 の画面が出て、(46)の「美味し」の後に「くな」がなければおいしいという意味であることが再度解説される。

このように、本教材ではどのような情報を読みとろうとしているのかという状況を明確にし、そのためにどのような表現を覚えてそれを使ってどのように情報をとればよいのかを、非常にシンプルな読解技術として、優先順位の高いものから提示している。そしてそのような読解技術の学習を一つ一つ確実に積み上げていけば、効率よく必要な情報が読みとれるようになるようになっている。

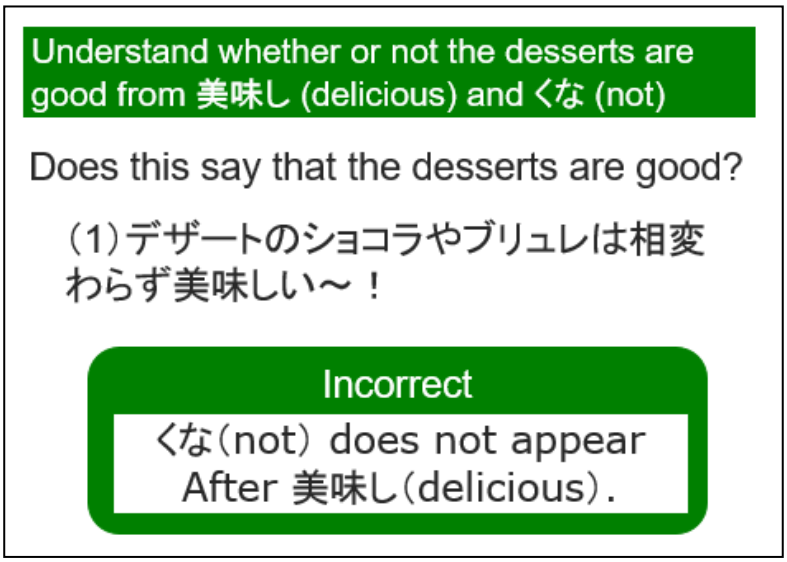



**図 9　不正解の場合の解説例**

ここで紹介した教材「バイキングレストランのデザートがおいしいかどうかを読みとる」以外に、バイキングレストランのデザートについてのクチコミを読む教材として、さらに 2 つが用意されている。「デザートの種類が多いかどうかを読みとる」と「デザートについて全体的な評価が高いかどうかを読みとる」である。どちらの教材も、素材中にどのような表現が使われているかを分析し、出現頻度の高い表現を学習項目として取り上げている。

## 5　実生活に役立つ初級読解教材の試用結果

この **5** では、**3** と **4** で紹介した読解教材「薬の袋」および「レストランのクチコミ」をヨーロッパの初級学習者に試用してもらった結果について報告する。

### 5.1　調査協力者

調査は、イギリス、フランス、ドイツの 3 か国で実施した。調査協力者は主として英語、フランス語、ドイツ語が母語の初級学習者で、多くは大学で日本語を学習している学生である。協力者数は各国 30 名ずつで、合計 90 名である。

調査期間は、2015 年 12 月から 2016 年 5 月までであった。

### 5.2　調査方法

調査方法は、(47)(48)のとおりである。

(47)　**2** で紹介した読解教材のサイトにアクセスして、**3** と **4** の教材を実際にやってもらう。

(48)　学習者の母語で書かれたアンケート用紙に記入してもらう。

アンケートでは、6 段階評定によって教材に対する評価を答えてもらうとともに、教材に対する意見や提案を自由に書いてもらった。

### 5.3　回答の集計

調査で得られた回答を集計した結果を大きく「教材に対する評価」と「教材に対する意

見」の 2 つに分けて、この後の 5.4 から 5.7 で述べる。
「教材に対する評価」については、(49)と(50)の 2 つを取り上げ、それぞれ 5.4 と 5.5 で述べる。

(49)　教材の実用性に対する評価
(50)　教材の構成に対する評価

「教材に対する意見」については、(51)と(52)の 2 つを取り上げ、それぞれ 5.6 と 5.7 で述べる。

(51)　練習問題に対する意見
(52)　教材全体に対する意見

### 5.4　教材の実用性に対する評価

「この教材を実生活に役立つ教材だと思うか」という質問に対する回答は、「とても役に立つ」27%、「役に立つ」32%、「どちらかといえば役に立つ」29%、「どちらかといえば役に立たない」10%、「役に立たない」1%、「ぜんぜん役に立たない」1%で、ほぼ 9 割が「実生活に合ったテーマで役に立つ」と思っているという肯定的な結果が得られた。

また、読む素材についての質問「この教材は生(なま)の素材を使用しています。この点についてどう思いますか」に対する回答は、「とてもよい」60%、「よい」31%、「どちらかといえばよい」7%、「どちらかといえばよくない」2%、「よくない」0%、「ぜんぜんよくない」0%と、ほぼ 100%が肯定的に捉えている。生(なま)の素材が初級から読めるということを評価している結果だと言える。

教材の実用性について「実際に役に立ってよい」という意見が多かったが、具体的なコメントとしては、次の(53)から(55)のようなものがあった。

(53)　日常の話題が扱われているのでとても役立つ。たとえば、薬の説明は大切だし、知らなくてはいけない。
(54)　時制もバラバラで、スラングも使われているのがよい。
(55)　読みものとして興味がわく。

こうした意見からは、薬の袋やレストランのクチコミなどを扱った教材は実生活に役立つと学習者が考えていること、そして、初級レベルでも日常の日本語に触れられる生(なま)の教材を評価していることがわかった。

### 5.5　教材の構成に対する評価

教材の構成についても肯定的な回答が多かった。「この教材は回答方法が選択式です。この点についてどう思いますか」という質問に対する回答は、「とてもよい」18%、「よい」45%、「どちらかといえばよい」28%、「どちらかといえばよくない」8%、「よくない」1%、「ぜんぜんよくない」0%となっている。肯定的な回答が否定的な回答を大きく上回り、9 割が選択式の練習問題を肯定的に捉えている。

また、「この教材は解説が英語で書かれています。この点についてどう思いますか」という質問に対する回答は、「とてもよい」30%、「よい」40%、「どちらかといえばよい」20%、「どちらかといえばよくない」7%、「よくない」2%、「ぜんぜんよくない」1%となっている。今回実施した 3 か国では、英語、つまり自分のわかる言葉で解説が施されていることに対して 9 割が肯定的な評価をしている。ただ、フランスの学生からは、「フランス語での説明があればなおよい」とのコメントもあった。

学生から得られたコメントには、練習問題のやりやすさに言及したものとして(56)〜(59)のような意見があった。

(56) ポイントを押さえた勉強ができて役に立つ。
(57) 単語や漢字ごとに分けて勉強できるようになっていてわかりやすい。
(58) 文全体を読まなくてもキーワードを見つければ答えが選べる。
(59) 漢字が多いにもかかわらず、やさしい。

語彙や漢字ごとに分けて学習できることや、知らない語彙や漢字があっても文全体の意味が把握できるようになっていることが評価されていると言える。

ほかには、(60)〜(62)のように、練習問題をこなしていくうちに学習内容が身につくような実感がもてたり、学習の達成感が得られたりする様子がうかがえるコメントがあった。

(60) 答えを間違えると説明がわかりやすく出てきて、自分の間違いがよくわかる。
(61) 繰り返しできるので覚えることができる。
(62) 練習問題を進めるにつれて、だんだん上達しているのが自分でもわかり、楽しい。

このように、教材の構成についてはおおむね肯定的な回答が得られた。

### 5.6 練習問題に対する意見

練習問題については、自由記述による回答で学習者からさまざまな意見が出た。

まず、回答方法については、選択式を肯定している意見が多い一方で、「もっと考えさせる問題にするとよい」という提案も見られた。たとえば「選択するだけでは問題を解くのが単調になるため、そうならないように変化をつけたり設問を複雑にしたりしてはどうか」という意見である。具体的には(63)や(64)のようなコメントが見られた。

(63) 練習問題が単調でバリエーションが少ない。「はい／いいえ」だけでなく回答の選択肢を増やしたりするなどの工夫を。
(64) 難易度を上げるために細かい点について質問をするといい。

次に、練習問題の内容については、先に見たように、やりやすさやわかりやすさを評価する意見もあったが、この点を否定的に捉える意見もあった。たとえば「文全体を読まなくても答えがわかるような練習問題は、日本語の学習を始めたばかりの学習者や日本語を少しかじるだけで十分だという学習者にはいいが、本当に勉強したい学習者にとっては、概要を理解するだけの練習は満足できない」というものである。具体的なコメントは(65)〜(67)のとおりである。

(65) 知っている語彙だけ探して読むと全文が理解できない。全文をきちんと理解したい。
(66) 漢字がわからないと、わかるところだけ探すから、文全体の意味がわからない。
(67) 全部わからなくても答えられてしまうから勉強にならない。

こうした意見が出た背景には、今回の調査協力者の多くが、日本での生活を実際に体験したことが（ほとんど）ない日本語専攻の大学生だったことがあると思われる。通常の授業でも精読が重視されることが多く、役立つ情報を見つけるというスキルを重視した学習スタイルになじみがないことが要因となっていると考えられる。(68)〜(70)のような要望もあり、「全部を細部まで知りたい／わかりたい」という気持ちが強く反映されている。

(68) 漢字全部にふりがながほしい。
(69) 自国語の文法説明がほしい。

(70)　ちゃんと理解できたか確認できるように本文の訳がほしい。

5.7　教材全体に対する意見

教材全体を見ての意見としては、「5.6　練習問題に対する意見」で取り上げたコメントと同様に、大意を把握することより精読を重視する見方も少なくないことがわかった。具体的には(71)や(72)のような意見があった。

(71)　ある場面では役に立つが、日本語を深く勉強したい人には向かない。

(72)　基礎的な練習にはいいが、想像力を使うものではない。

この点も、おそらく調査協力者の多くが日本語専攻の大学生であることと関係があると考えられる。まずは精読が重要であるという考えから、それ以外の読解の学習方法を軽視する学習者も少なくないようである。

ほかには、さらに充実した教材にするための提案として(73)〜(75)のようなコメントも挙げられた。

(73)　文の音声があるといい。

(74)　進み具合と自分のレベルが数字やグラフなどで見られるとモチベーションが上がる。

(75)　サイトをもっと魅力的に。たとえばフォントやイラスト等。

読解教材であっても音声を加えて複合的な学習教材にしたり、学習の進捗度を視覚化することでモチベーションを高めるといった考えは、学習者が総合的な学習ツールを望んでいるということを反映しているのかもしれない。これに加えオンライン教材では、継続してアクセスしたくなるような魅力的なインターフェイスをつくることも非常に重要だと言えるだろう。

最後に、「今後どんなものが教材になっていたらやってみたいですか。どんなものを読みたいですか」という質問に対しては、まず、「実生活に即したもので実際にそれが読めると役立つようなもの」が挙げられた。たとえば、普段の生活で使う会話文、求人広告やスーパーのチラシ、レシート、パッケージ、時刻表、取扱説明書、アレルギーに関する説明や食品成分表などである。また、「もっと日本を知りたい、深く勉強したい」と希望する学習者からは、小説、童話、ライトノベル、マンガ、新聞や雑誌の記事、新聞の見出し、そして、日本の歴史や文化がわかるような文章といった読み物が挙げられた。

5.8　試用結果のまとめ

教材の試用結果をまとめると、学習者からは(76)や(77)のような肯定的な評価が得られたため、教材作成の趣旨は達成されていると言える。

(76)　役に立つし、生(なま)の教材はとてもいい。

(77)　練習問題はやりやすいし、説明もあり、楽しく勉強できる。

一方、学習者の提案から、(78)〜(81)のような検討課題が明らかになった。

(78)　問題や答え方のバリエーションを増やす。

(79)　学習者の多様なニーズに合わせる。

(80)　サイトを魅力的にする。

(81)　実際に遭遇するシチュエーションの教材を増やす。

＜付記＞
この論文は、国立国語研究所共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」およびJSPS科研費23320107・15H01884の研究成果である。

＜調査資料＞
国立国語研究所「現代日本語書き言葉均衡コーパス」（http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/）

＜参考文献＞
市川明美・梅田悦雄・富田麻知子・山田智久（2006）「学習者のニーズに即した教室活動―読解クラスでの試みから―」,『北海道大学留学生センター紀要』第10号, pp.88-101.
衣川隆生・加納千恵子・福留伸子・正宗鈴香（1999）「初級日本語学習者を対象とした読解教材の開発―素材に応じた読解技能養成を目指して―」,『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第14号, pp.81-94.
桑原陽子・野田尚史・内藤満地子・今井多衣子・北浦百代（2010）「コミュニケーション指向の初級読解教材作成のためのニーズ調査とその分析」『2010 世界日語教育大會予稿集（論文集）』（DVD版）, pp.1131-0 - 1131-6, 國立政治大學外國語文學院・國立政治大學日本語文學系・台灣日語教育學會・台灣日本語文學會.［公開: http://www.nodahisashi.org/kuwabara_et_al._2010.pdf］
桑原陽子（2015）「非漢字系日本語学習者がレストランのクチコミから情報を得るときの方略と困難点」,『国立国語研究所論集』9, pp.101-119, 国立国語研究所.

# The Development of Practical Reading Materials for Beginners Using Authentic Texts
## The creation of WEB Learning Materials and Responses from Learners

Hisashi NODA (National Institute for Japanese Language and Linguistics), Madoka KONISHI (National Institute for Japanese Language and Linguistics), Yoko KUWABARA (University of Fukui), Suzuko ANAI (Oxford Brookes University), Akiko NAKAJIMA (Paris Diderot University), Yumiko MURATA (Munich University)

**Abstract**

The contents of Japanese language education are shifting from focusing on linguistic features such as grammar and vocabulary to contributing to something which could be of practical use for the learners. However, we can observe that:

1. They appear mainly in intermediate and advanced texts and the majority of the beginners' materials still focus on the language itself
2. Productive skills, for example conversation and a short writing piece, materials are increasing, but material for receptive skills such as listening and reading have not seen a similar increase.

In this paper we show our attempts to develop practical reading materials for beginners. The materials we refer to in this paper have two features:

1. What a learner reads is authentic, thus creating a realistic situation.
2. The objective of reading is to obtain the necessary information, thus setting a realistic objective.

There are four discussion points:

1. Principles and procedures in developing practical reading materials for beginners
2. The creation of the 'Prescription medicine bag', survey and analysis and procedure
3. The creation of the 'On-line reviews of buffet-style restaurants', survey and analysis and procedure
4. The responses from the 90 learners in Europe who tried out the above materials.

# インポライトネスと日本語教育

## ー異文化理解促進のために日本語教育に何ができるかー

宇佐美まゆみ（国立国語研究所）
東伴子（グルノーブル アルプ大学 - LIDILEM）
高木三知子（マリーアップス外語学院）

### パネル要旨

近年、欧州においても日本人とのコミュニケーション場面が多様化し、異文化接触場面におけるコミュニケーション能力の育成の必要性が叫ばれている。日本語学習者にとっては、教科書で学んだ敬語や、モデル会話の中のフレーズを使うだけでは通用しない対人場面が増えていると言えよう。その中には、言語能力レベルの問題だけでなく、文化の規範や慣習などの違いから、本人は意図しなかったにもかかわらず、結果として失礼な言動（インポライトネス）だと捉えられてしまったというような例は、枚挙に暇がない。昨今の国際交流の機運の高まりともあいまって、日本に留学する学生も増えている中、欧州の日本語教育においても円滑な異文化間コミュニケーションのための教育や留学前の事前指導を行うことが急務となってきている。

ポライトネスの観点からの指導は、学習者が日本において、否定的に評価されかねないという不利益の回避にもつながるという意味で、本大会のテーマである「ウェルフェア(well-being)を目指す日本語教育」にも通じるものである。しかし、ポライトネスとインポライトネス、異文化間ミス・コミュニケーションを総合的に捉えた分析と教育は、欧州の日本語教育の現場では未だほとんど行われていないのが現状である。

そこで、本パネルでは、フランス、ベルギー（フランス語圏）、日本で日本語教育に携わる研究者・教育者が、それぞれ、実証研究、事例分析、理論的考察を主として分担し、インポライトネス場面と異文化間ミス・コミュニケーションについて総合的な考察を行い、これらの問題を欧州の日本語教育の現場でいかに扱うかについて論じることを目的とした。

発表 1 では、ドラマのインポライトネス場面の受け止め方とそれへの対応の仕方の日仏学生の比較分析によって、そもそもインポライトネス場面の認識の段階から文化による違いが表れていることなどを明らかにした。発表 2 では、申し出表現の 4 つのタイプの使用場面の分析を通して、言語形式以外の要素がインポライトネスの原因を引き起こしてしまっていることが多いことを論じた。発表 3 では、ディスコース・ポライトネス理論（宇佐美 2001 等）を簡単に紹介するとともに、その枠組みによってこれらの事例がどのように解釈できるのか、また、この理論が異文化間ミス・コミュニケーションの事前防止にいかに寄与できるかについて考察した。

これら 3 つの発表を踏まえながら、フロアと活発な意見交換を行うことによって、今後の欧州の日本語教育におけるポライトネスとインポライトネスの扱い方、異文化間コミュニケーションの扱い方などについて建設的な提言を行うことを試みた。

# 発表 1　フランス人学習者は、日本人のインポライト場面をどう認識するか
## ―異文化理解へ向けての考察―

東　伴子
グルノーブル アルプ大学 Lidilem

**要旨**

本稿では、日本人同士のポライトネスやインポライトネスを示す行動パターンが、フランス人学習者においては必ずしも日本人と同じ認識・評価がされないということを、日本の現代ドラマ・映画の抜粋シーンに対する日本人とフランス人学生のコメントを分析し、明らかにした。日仏のコメントを比較すると、表面的には大きな違いがないように見えたが、際立ち（Kecskes 2014）とフレーム（Goffman 1991, Tannen 1993）に焦点を当てて考察すると差異が浮き彫りになった。つまり、インポライトの行為は普遍的でも、インポライトと認識される理由や、修復行為（Goffman 1983）の解釈は日本人のコミュニケーションスタイルや、「照れ」「恐縮」などのフランス語に訳しにくい感情、家族のウチ・ソトの概念など社会文化的背景と強く結びついていることがわかった。この考察を通して、異文化理解を深めるための日本語教育における指導法について提言を行いたい。

**【キーワード】**日仏対照、ポライトネスとインポライトネス、修復行為、際立ち性、フレイム

**Keywords:** Japanese English Contrastive analysis, Politeness and impoliteness, repair work, salience, framework

## 1　はじめに

近年、グローバル化の進展により、日本語学習者が遭遇する日本人とのコミュニケーション場面が多様化している。それに伴い、理想とされていた「支障のないスムーズなコミュニケーション」や教科書で学んだ「モデル会話」では通用しない対人場面遭遇の可能性が高まってきた。「フェイス侵害」や「不協和的要素を含む行為」があった場合、それを認識し、適切な対応をする能力が要求されてきている。しかしながら、現在ヨーロッパの日本語教育の現場では、モデルから逸脱した場面における言語行動の指導はまだあまり取り入れられていないように思われる。

本稿では、日本人同士の日常的な相互行為中に失礼なまたは配慮に欠ける言動が行われた場合、それに続く行動スキーマが、フランス人学習者においては、必ずしも日本人と同じ認識がされず、評価も異なるということを明らかにしたい。

## 2　方法

本研究で使用したデータは次の方法で収集した。日本の現代ドラマ・映画からインポライトネス・コンフリクトを含む 3 分以内のシーンを 5 本フランス人学習者 10 人（5 ペア）と日本人留学生 10 人（5 ペア）に見せ、発話の内容だけでなくジェスチャーなど全体的に、

気づいたこと、感じたことを言ってもらった。できるだけ自発的な意見を収集するため、ペアでの思考発話法により、動画を見せながら適宜止め、母語で話してもらい、その様子をビデオに収録し、内容を分析した。分析の段階では、使用した場面の相互行為的特徴をマルチモーダルの観点から分析し、シークエンスごとに記述した[1]。そこに日仏それぞれの学生のコメントを対応させ、キーワードを抽出し、質的な分析を試みた[2]。本稿では、① 隣人同士の初対面におけるポライトネス場面に現れたインポライトネス行為とその対応、② 家族、義理の家族の集まりに見られたインポライトネス行為とその対応の 2 点に絞って考察する。

## 3　理論的枠組み

異文化間語用論（Intercultural pragmatics, Kecskes 2014, Culpeper 2011）を基盤とし、異なる文化における言語行為の認識の違いはどこからくるのかを考察する。何が一番目立って認知されるかという「際立ち性」（Kecskes 2014）と今何が行われているかの認識を決定する「フレーム」（Goffman 1991, Tannen 1993）の概念を援用する。また、分析は談話レベルの相互行為の中で行い、「各コンテクストの状況的適切さから逸脱すると有標的に認識される」というディスコースアプローチに基づく（Locher 2004, Watt 2003）。これに関しては、宇佐美（2003, 2008）が DP 理論を構築し「デフォルト」という概念を提唱している。

## 4　考察 1：ポライトネスおよびインポライトネスの認識

### 4.1　場面 1（使用ドラマ「アットホーム・ダッド」フジテレビ、2004 年）

隣人同士の初対面の挨拶は、好ましい人間関係構築の最初の場であり、通常相手に気に入られるようポライトにふるまう。そのような場で、意図的にではなくてもインポライトな事態が起こった場合、その行為およびその対応はどのように認識されるかを考察する。最初のシーンは次のように記述できる。

| | |
|---|---|
| シークエンス 1（28 秒） | 引っ越しの後、家の前で掃除をしている山本家の妻とその 5 歳の娘に隣人一家が声をかけ門の前で両家で初対面の自己紹介をする。山本家の娘は挨拶をするが隣人の 5 歳の息子は挨拶をせず隠れる。 |
| シークエンス 2（25 秒） | 山本家の妻が引っ越しの挨拶の品を渡す。隣人夫婦はお礼をいう。山本家の娘が値段（500 円）を言ってしまう。 |
| シークエンス 3（56 秒） | 町内会長の女性が息子と通りかかり、自己紹介しあう。この女性は、口調は丁寧で親切そうにふるまうが嫌味で失礼な発言をする。 |
| シークエンス 4（13 秒） | 隣人夫婦は用事を思い出したと言い、その場を去ろうとする。 |

表 1　場面 1 の記述

### 4.2　ポライトネス要素に関する日仏のコメント

ポライトネス要素として際立って注目されたのは、日仏両方とも「お辞儀の多さと深さ」と「笑い」であり、これは初対面での無標的なスタイルから逸脱したオーバーポライトネスとして認識されている[3]。しかし、フランス人学生のコメントには、「丁寧で礼儀正しい」、

「敬意がある」、「優しそう」というポジティブな評価が見られたのに対し、日本人学生の中にはマイナス評価を示す表現「愛想笑」「お世辞」「ペコペコしすぎ」が目立った。

シークエンス 2 の、引っ越しの挨拶の品を渡すシーンにおいて特筆できるのは、フランス人学生が受け取る側の態度に注目しているということである。隣人夫妻は恐縮した態度を見せて受け取っているが（例 1 参照）これは日本人学生には通常なものに映っても、フランス人学生は「慣習なのになぜこんなに驚くのか」というコメントをしている（3 件）。大げさに驚いてみせるという恐縮のポライトネスの表現スタイルはフランス人には別の行為として認識されたと言える。

4.3　インポライトネス要素に関する日仏のコメント

シークエンス 1 では、息子が挨拶をしないで逃げてしまう、シークエンス 2 では、引っ越しの挨拶の品を渡したときに娘が値段を言ってしまう、という「気まずい」事態が発生する。意図的なインポライトネスではないが、2 回とも、親が子供を軽く叱ってみせ相手に謝るという同じスキーマが見られ、修復が必要なインポライトネス事態が発生したと考えられる。

例 1（シークエンス 2 から）
1.山本妻：（笑い）あのこれ、つまらないものですが、これからよろしくお願いします。
2.隣人妻：いや、すいません、なんか。
3.山本妻：いえいえ。
4.隣人夫：ご丁寧にどうも。
5.山本妻：いえ。あの、前に住んでた近くの錦屋ってお店のなんです。
6.山本娘：500 円の。
7.山本妻：（娘に）そんなこと言わなくていいの。あはは（笑い）　すみません。（全員笑い）
8.隣人妻：いいえ、ありがとうございます。
9.山本妻：いいえ
10.隣人妻：なんかお決まりのタオルなんかより、こういうのもらったほうがうれしいわね。
11.隣人夫：うん。

娘が値段を言ってしまったハプニングに対しては、フランス側は、「気まずい」、「母親は困惑」（5 件）というように感情そのものに言及しているが、日本人側のコメントは「照れ笑い」、「笑ってごまかす」のようにその後の参加者の「笑い」の意味に注目している。また、1 人のフランス人学生は「隣人はこれが安いものだと知ってがっかりしたようだ」という感想を述べていた。隣人夫婦の 10 - 11 のやり取りに関しては、フランス側には「話をテーマを変えようとした」「取り直している」という 2 つのコメントがあったが、日本側には「いい雰囲気にしようとしている」と、気まずくなった場の修復に注目したコメントが複数見られた。

シークエンス 3 では、嫌味な性格の人物（不協和要素）が現れたという認識は日仏共通で見られるが、隣人夫婦が「ちょっと用事を思い出して」と言いながらその場を去ろうとする行為については、フランス側では「残った 2 人で話をしてもらうためその場を去るのだろう」というコメントに加え「口実だ」という解釈が 4 件あったが「口実ではなく仕事があるからだろう」という反論も見られた。それに対し、日本人学生は、「気まずい雰囲気

／微妙な空気から逃げようとする」というように、その場の雰囲気に言及し、それが悪化するとその場を去るという行動パターンに焦点を当ててコメントしているのが目立った。

## 5　考察 2：フレームとコミュニケーションスタイル

5.1　場面 2　（使用映画　「歩いても歩いても」是枝裕和監督　2008 年）

一家の次男が、長男の 15 周忌に実家に帰る。長男は親から期待されていたが次男は父親とうまくいっていない。次男は再婚者で子供がいる女性と結婚し今回一緒に来ている。昼食の席で、死んだ長男の妻は現在再婚しているという話になり、以下のような会話がある。

例 2
1.父：（読んでいる新聞から目を上げず）ま、考えようによっちゃ、子供ができる前でよかったよ。子持ち寡婦じゃ再婚は難しかったろう。（一同沈黙　5 秒）
2.次男の妻（義理の娘）：あたしはいいとこもらってくれてラッキーでした。（笑いながら）
3.次男の姉：あ、いえいえ、こちらこそラッキーもいいとこで。

フランス人学生は、父親の発話を「失礼」「微妙」「攻撃的」などの語彙を用い、非常に悪意のあるものだとコメントしている。「義理の娘はストレスを感じている」、「居づらそうだ」など攻撃をする人と受けた人の態度に着目したコメントが目立つ。日本人側では、父親の発話を「本人の前でそのようなことを言うのか」というコメントはあったが、「雰囲気が悪い」など全体の雰囲気に言及している。違いが浮き彫りになるのは、それに応答する 2 と 3 の発話に関してのコメントである。日本人学生は、「その場の雰囲気をよくしようと思った」「この微妙な雰囲気をかわすため」などと認識し「うまい返し方、お姉さんも気を使わせないように応対」「頑張って言った」と評価している。フランス人側にも「雰囲気を和らげるため」というコメントは 1 件あったが、「喧嘩腰にならずに自分は幸せだと伝えている」「父親の攻撃に対して子連れ寡婦でも結婚できると正当化している」など「正当化（1 件）」「自分は幸せだと言う（3 件）」と「文字通り」の解釈が多かった。これはフランスの文化的な認識スキーマに影響を受けたものと考えられる。「嫁にやる、もらう」という結婚の捉え方（未だにドラマなどで普通に見られる）、「身内の者（家族）の格を下げて相手（義理の家族）に配慮を示す」というウチ・ソトの概念がないと、この場のやり取りは理解しにくい。その後、昔のアルバムを見るという母親の提案で、母、次男の妻、次男の姉が他の部屋へ行き、父と次男だけが残る。この行為についても　複数の日本人学生は抜粋 1 のシークエンス 4 と同様、「場の空気が悪くなったからそこから逃げる」と認識した。フランス人側では「父親と息子を 2 人にして話し合わせるため」というコメントが 1 件あった。つまり、フランス人側は「話し合い」に解決を求めるが、日本人側は「気まずい、居づらい場から逃げる」という対照的な解釈が見られた。その後、残された父と次男は、目を合わせないまま、ちぐはぐな会話をし、次のようなやり取りを行う。

例 3
父：どうだ食えてるのか。
次男：おかげさまで。子持ち寡婦を養うぐらいは。

この父子2人の場面に関しては、「この父子は仲がよくないようだ」というコメントは日仏共通して見られたが、フランス人学生は、話す態度に注目して「目を合わせない」「息子の話を聞いていない」ということから、「息子のことを心配していない」「息子の稼ぎが悪いのを非難しているのではないか」など父親の態度を批判的にコメントしている。一方、日本人学生は、「一応息子のことを心配している」(3件)と認識した上で、「息子はそっけない」「敬語を使ってよそよそしい」など息子の態度にむしろ批判的であった。他のドラマシーンでも見られたが、日本の親子関係ではこのような父と息子の態度が「デフォルト状態」としてよく見られる。また、話し合いで解決するのでなく、沈黙とその場の雰囲気で伝え合うというコミュニケーションスタイル、「率直な気持ちを表明するのが照れくさい」などの感情は、日本のポライトネス、インポライトネスを理解するのに不可欠な要素と言えるだろう。

## 6 まとめにかえて

フランス人・日本人学生のインポライトネスに関する評価の違いはどこから来るのだろうか。インポライトな行為があったとき、フランス人学生は、その行為を行う人と向けられた人に注目して言及する傾向があるが、日本人学生は「その場をとりもつために」「微妙な空気を変えるため」などの言及が非常に特徴的である。つまり日本人の相互行為におけるインポライトネスとその連鎖を理解し、適切に行動するには場という認知的な見方が重要だと考えられる。また、義理の家族との対人場面では、個人と個人ではなく家というフレーム、また身内の格を下げてみるというウチ・ソトのフレームを理解しないとシナリオの意図がつかめない。さらに、「恐縮」、「照れ」など日本人にはごく通常の感情を伴うコミュニケーションスタイルもフランス人学生には有標的なものとして認識された。

では、日本語教育へ向けて、どのような提言ができるだろうか。今日教室外で日本のドラマを見る学習者が増えているが、本稿で確認したように、認識の違いが作品の適切な理解を妨げるケースもあるはずである。ポライトネス、インポライトネスの認識は、非言語レベルが重要となるため、授業で積極的にマルチモーダル素材を使用し、非言語レベルの観察により力を入れるべきではないだろうか。場の解釈、参与者の感情の記述、フレームの多様性への気づきなど、異文化理解に焦点をあてたさまざまな活動が考えられる。

注

[1] マルチモダールの記述はフリーソフト Eudio Linguistic Annotator (ELAN)を使用した。

[2] フランス人学生のコメントはフランス語で分析しているがキーワードを残して本稿では日本語に訳して使用。

[3] 53秒間で16回お辞儀、そのうち3回は非常に深いお辞儀が見られた。

＜参考文献＞

Bousfield, D. (2008) *Impoliteness in interaction*. John Benjamins Publishing Company.
Culpeper, J. (2011) *Impoliteness*. Cambridge.
Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne, 2. Les relations en public* (*Relations in public*). les éditions de minuit.
Goffman, E. (1974/1991) *Les cadres de l'expérience (Frame Analysis)*. les éditions de minuit.
Kecskes, I (2014) *Intercultural pragmatics*. Oxford University press.

Locher, M.(2004) *Power and Politeness in Action*. Mouton de Gruyter.
Tannen, D. (ed.) (1993) *Framing in Discourse.* Oxford University press.
Watt, R. (2003) *Politeness*. Cambridge University Press.
宇佐美まゆみ（2003）「異文化接触とポライトネス –ディスコース・ポライトネス理論の観点から–」,『国語学』第 54 巻 3 号 pp.117-132.
宇佐美まゆみ（2008）「相互作用と学習 –ディスコース・ポライトネス理論の観点から–」西原玲子・西郡仁朗編,『講座社会言語科学』第 4 巻教育・学習 pp.150-181,ひつじ書房.
三牧陽子, 村岡貴子, 善永美央子, 西口光一, 大谷普也（編）（2016）『インターカルチュラル・コミュニケーションの理論と実践』, くろしお出版.

## 発表 2 「お手伝いしましょうか」がインポライトネスに変わるとき

高木　三知子
マリーアップス外語学院

**要旨**

日本はよく「察しの文化」「すみませんの文化」と言われる。そこで、日本語の言語形式の中にそのことが表れている申し出表現を授業の中で扱う時は、特にこの「察しの文化」についても学習者が理解できるようにロールプレイなどを通して授業で紹介している。

しかしながら、相手から頼まれる前に相手の要求を察し、申し出る「どうぞ」の使用場面を学習者に把握させ、その応答として、「相手の自分に対する配慮への感謝」の意味の「すみません」を理解させるのは、なかなか難しい。

本発表では、日本語の申し出表現を取り上げ、言語形式が日本語学習者の母語（フランス語）の影響により、ミス・コミュニケーションを起こす例を挙げ、その問題の解決策を提示する。

**【キーワード】**「察しの文化」、「すみませんの文化」、申し出表現、母語の影響、ミス・コミュニケーション、

**Keywords:** "culture of SASSHI (consideration)", "culture of SUMIMASEN (thank you for your consideration)", expression of consideration, influence of the mother tongue, misunderstandings and conflicts.

### 1　文型練習からの日本紹介

いつの時代も日本語学習者は、何かしらで日本に興味を持ち、日本語の勉強を始める。しかしながら、ベルギーでこれまで筆者が担当した初級クラスの学生は、一度も日本に行ったことがない学生が大半で、意外に日本のことを知らない。そこで、初級クラスでは、文型練習からの日本紹介を念頭においた授業を心がけている。例えば、存在文の文型を教えるときは、東京を観光していてトイレに困ったときは、デパートのトイレを利用するといいこと、とても綺麗なトイレが無料で使用できることなどを紹介しながら、「街でデパートを見つけ、デパートの中のトイレの場所を見つける」文型練習をすることなどだ。

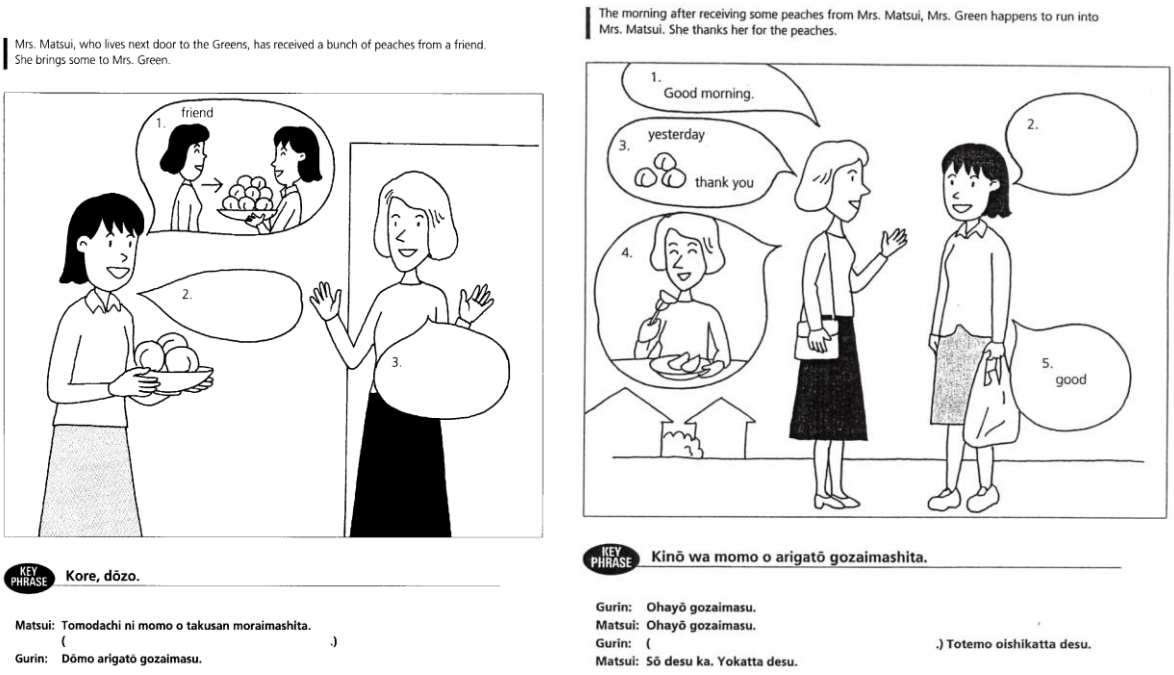
また、トイレといえば、インターネットなどITの発達のお陰で、日本のハイテクなトイレを学生は知っていたり、うちの中では、トイレ用スリッパに履き替えること、その履き替えたトイレ用スリッパを履いたまま、うちの中を歩かないように気を付けなければいけないことなども知っているかもしれないが、まだまだ、文化の規範や習慣などの違いから、意図しないにもかかわらず、結果として失礼な言動（インポライトネス）と捉えられてしまい、ミス・コミュニケーションを起こす例は多々あるようだ。

## 2　ミス・コミュニケーションが起こる可能性のある事例

### 2.1　教科書で学ぶ「礼儀正しいモデル会話」の中に潜むインポライトネスを引き起こす言語形式以外の要素

#### 2.1.1　授受表現と形容詞の過去形の文型練習から

①Japanese for Busy People Workbook　pp.51　　②Japanese for Busy People Workbook　pp.55




CEFR 第5章「言語使用者/学習者の能力(pp.135)」にある社会言語的な適切さの「例示的尺度」によれば、A1の尺度は以下のようになっている。

「挨拶やいとまごい、紹介、“please”「〜してください」、“thank you”「どうもありがとう」、“sorry”「すみません」などの、最も簡単な日常的に使われている丁寧な言葉遣いで、基本的な社交関係を確立することができる。」

上図①②の練習問題で、学習者は最も基本的な日本語での社交関係を確立するための表現の一つ「ありがとう」と「ありがとうございました」を学ぶわけだが、何かいただきものをしたとき（レストランでご馳走してもらったときも含めて）2回目のお礼が必要という補足説明が必要だ。この2回目のお礼のコメントがないと、日本人は「あれ？桃は好きじゃなかったかな？おいしくなかったかな？」と不安に思ってしまう。また、練習の図②では、翌日に会った時にお礼を言っているが、次に会う機会が1ヶ月後ぐらい後になった場合も、この2回目のお礼が必要だ。しかし、ベルギーフランス語圏では、あまり過去の

こと、特に物品に関して、このようにお礼を言うと「また、ほしい」と要求しているように思われることがあるため、学習者は、この 2 回目のお礼を忘れがちだ。このことによって、基本的な社交関係を確立できなくなることもあるわけだ。

2.1.2　「どうぞ」とその応答としての「すみません」

独立した言語使用者である B1 レベルの社会言語的な適切さの欄には以下のようにある。「中立的な、ごく一般的な言葉遣いで、幅広い言語機能を遂行し、対応できる。/明示的な礼儀慣習を認識しており、適切に行動できる。/目標言語の文化と当人自身の文化との間の、習慣、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。」

筆者は、「相手の欲求、希望をはっきり聞いて、それに沿う、それを叶えることが、ポライト」と考えるベルギーフランス語圏学習者にとって、日本の「察しの文化」を認識し、それを配慮することができるようになることは、大変難しく、しかしながら、とても大切なことだと考える。

そこで、初級段階から「すみません」の 3 つの意味を以下のように導入し、特に「ありがとう」の意味の「すみません」の紹介に力を入れてきた。

1. 注意を引くための「すみません」。相手が気づいて「はい」と答えるまで、2、3 回、繰り返す時もある。
2. 謝罪の「すみません」。教室内を移動して、机の上の教科書などにぶつかる。教師 :「すみません。」学生 :「いいえ、だいじょうぶです。」
3. こちらを思いやってくれたときのサプライズ的思いやり行動の応答の「すみません」。教師がアドリブでペンを探すふりをする。学生 : 自分のペンを差し出し「どうぞ。」教師 :「どうもすみません、、。ありがとうございます。」

この教室活動をとおして、図①のようなサプライズ的思いやり行動の応答は、「ありがとう」より、「すみません」の方が適切であることを導入している。また、この概念の習得は、「～てもらう」「～てくれる」の学習にも繋がる。

2.2　教科書で学ぶ言語形式の中に潜むインポライトネスを引き起こす要素

B2 レベルの社会言語的な適切さの例示的尺度は以下のとおりである。

「公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。」

B2 より上のレベルになると、言語使用者は、その場の状況や、その場に加わっている人に対して、社会言語的にふさわしい言葉で自分の言いたいことを適切に表現することができるようになり、多様な喋り方にも対応できる力を身に付け、言葉の使用域や慣用句についてもより自由が利くようになるのである。

そのため、社会言語的な適切さの評価が必要な場合は、試験などで測定しやすいため、どうしても「敬語の形」に重きが置かれる傾向にある。次のような練習があるのはそのためだろう。




学習者は、「傘をお持ちになりますか」、「傘をお貸ししましょうか」の敬語の形の練習をするわけだが、相手のためを思って何か具体物を差し出す時は、敬語の形が思い出せず申し出ができなくなってしまうより、「どうぞ」と傘を差し出すだけで十分であることを学習者に伝えたい。受益者が、「あ、どうも、すみません」と答えるだけで良い表現である。

また、せっかく教科書で覚えた敬語表現の「お手伝いしましょうか」で、ミス・コミュニケーションを起こした例がある。それは、ホームステイ先で夕飯後にまさに上図のような状況になり、学生は「お手伝いしましょうか」と申し出たのだが、お母さんが「いいえ、大丈夫」と断ったため、それ以後、手伝いは必要ないと思い、あまり手伝わなかったら、書類のコメント欄に「何もしない子」と書かれていてショックを受けたという話だ。

相手が困っている、手伝いが必要と分かるときは、漠然とした「お手伝いしましょうか？」ではなく、「お手伝いします」「お皿、洗いますね」など、「ます形」を使って具体的な申し出をする。あるいは、その行為が社会的に期待されているときは何も言わずに具体的な行動をとって手助けするなど、相手がなんと言おうとやることが要求されている。　しかし、ベルギーフランス語圏学習者にとっては、相手の要求（希望）に沿う形がポライトのため、申し出表現の「～ましょうか」を“Voulez-vous que je vous aide ?”と考えていて相手の意思をきいているので、「いいえ」と言われたら相手の意思を尊重して手伝わないということになる。日本人は、助けが必要かどうかをはっきり聞かれると遠慮もあって、断ってしまう場合がほとんどだろう。また、一度その場で必要ないからと言われても、それで終わってはいけないというアドバイスも必要かもしれない。

## 3　第二文化習得論試案と国際日本語

牧野（2003）は、言語を含む文化は基本的に普遍的だという文化普遍説を前提にトップダウンの文化基準試案を提案している。そして、最終的にもし牧野（2003）の提案する文化基準能力が成立すれば、外国語教育の中で重要な位置を占める異文化教育に次のようなインパクトを与えることになるであろうとしている。(1)文化教育に一貫した流れを提示し、文化教育にカリキュラム上の中心性を与える。(2)文化の普遍性を前面に出し、母文化特殊論から脱却して、特殊性を様式の差としてとらえる教育が可能になる。(3)文化能力と言語能力の相補性を教育できる。(4)母文化と異文化の対比性をより鮮明に浮き彫りにできる。さらに、最も大事な点として、文化能力の達成度テストが可能になるとし、OPI に準ずるような CPT（Cultural Proficiency Test）の開発を呼びかけている。

筆者もその提案に賛同する一人として、今後も特にお辞儀、ものの渡し方/受け取り方のように、言語のスピーチレベルと呼応させなければならない非言語行動にも着目して教室活動に取り組みたいと思う。特に今回取り上げたような学習者の母文化の影響で、コミュニケーションに齟齬をきたす例をまとめていく必要もある。

同時に母文化者である日本人側も非（日本語）母語話者（学習者）と日本語でコミュニケーションをしているときは、「国際日本語」でコミュニケーションしているという意識をもつことが大事である。「国際日本語」とは、大阪大学で英語の授業を行っている日野信行氏が使った「国際コミュニケーションの手段として使われるときの英語」＝「国際英語」と同様に、日本人とベルギー人、あるいは、ベルギー人とオランダ人が日本語で意思疎通を行ったならば、その場面では、日本語は「国際日本語」として機能しているわけである。

また、自己表現と意思疎通の媒体として「国際×語」の「×語」には、状況によってどんな言語でも入りうる。そういった意識があれば、例えばベルギーフランス語圏の人に、「あなた、今、ビール、飲みたいですか？」とパーティー会場で聞かれても、私のことを思いやってくれたんだなと思って、なんの違和感もなく「ありがとう。おねがいします。」あるいは、「ありがとう。飲みたいです。」と答えることができるかもしれない。

**＜参考文献＞**

宇佐美まゆみ（2003）「異文化接触とポライトネス –ディスコース・ポライトネス理論の観点から–」,『国語学』第 54 巻 3 号, pp.177-132.

宇佐美まゆみ（2008）「相互作用と学習 –ディスコース・ポライトネス理論の観点から–」西原玲子・西郡仁朗編,『講座社会言語科学』第 4 巻教育・学習, pp.150-181,ひつじ書房.

高木三知子（2003）「文型練習からの日本紹介」第 8 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集, pp.195-199.

日野信行（2013）「「国際英語」におけるメディアリテラシー教育の実践」佐藤慎司・熊谷由理編『異文化コミュニケーション能力を問う–超文化コミュニケーション力をめざして』pp.207-227.

牧野成一（2003）「文化能力基準作成は可能か」『日本語教育』118 号, pp.1-16.

牧野成一（2009）「文化習得論の構築をめざして」『第二言語としての日本語の習得研究』第二言語習得研究会［第 12 号］寄稿論文, pp.5-27.

牧野成一（2011）「日本語口頭能力基準とそれに基準するテスト法—米国 OPI と欧州連合の OJAE の場合」『日语学习与研究』115, pp.50-63.

吉島茂/大橋理枝（他）訳・編（2002）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』pp.135.

## 発表 3　なぜポライトなつもりがインポライトになるのか

## ーディスコース・ポライトネス理論の観点から日本語教育に示唆できることー

宇佐美まゆみ
国立国語研究所

### 要旨

本稿では、ポライトネスを敬語のような言語形式だけの問題としてではなく、あいづちやスピーチレベルのシフトなどの現象など、談話レベルの現象も含めて実際の「ポライトネス効果」を捉える必要があるとして、その基本原則を体系化した「ディスコース・ポラ

イトネス理論」（宇佐美 2001;2003;2008;2009,2011）の基本的概念を簡単に導入する。DP 理論では、話し手と聞き手の「ある言語行動の適切性についての捉え方や期待値」（「基本状態(デフォルト)」）が許容ずれ幅を超えて異なることが、実際の「インポライトネス効果」をもたらすと説明する。ここでは、主に、フランス語圏における学習者が様々な状況で遭遇する異文化間ミス・コミュニケーション場面の事例を取り上げ、それらがこの理論でいかに解釈できるかを提示し、この理論の解釈の可能性と妥当性を検証する。また、このような分析や解釈が、ミス・コミュニケーションの事前防止にいかに適用できるか、また、それらの考察をいかに日本語教育に生かしていくことができるかについても考察する。

【キーワード】ディスコース・ポライトネス理論、ポライトネスとインポライトネス、異文化間コミュニケーション、談話の基本状態（ディスコース・デフォルト）、ポライトネス効果

**Keywords:** Discourse Politeness Theory, politeness vs. impoliteness, intercultural communication, discourse default, politeness effect.

## 1 はじめに

本稿では、まず、話し手と聞き手の「ある言語行動の適切性についての捉え方や期待値」（「基本状態(デフォルト)」）が許容ずれ幅を超えて異なることが、実際の「インポライトネス効果」をもたらすと説明する「ディスコース・ポライトネス理論」の基本概念を簡単に導入する。その上で、主に、本パネルで取り上げられたフランス語圏における学習者が様々な場面で遭遇する異文化間ミス・コミュニケーション場面の事例（東 2017 予定、高木 2017 予定）を取り上げ、それらがこの理論でいかに解釈できるかを提示する。

## 2 「ディスコース・ポライトネス理論」の概要

「ディスコース・ポライトネス理論」（以降、DP 理論）は、宇佐美（2001）でその概要が示され、宇佐美 (2003) で異文化間コミュニケーションの捉え方との関係が論じられた。また、その後は、「相互作用と学習」という観点を中心にしたもの（宇佐美 2008)、「プロフィシェンシーと評価」に関連付けたもの（宇佐美 2009）などが提出されている。

DP 理論には，以下の 7 つの鍵概念がある。①「ディスコース・ポライトネス」、②「基本状態」、③「有標ポライトネス」と「無標ポライトネス」、④「有標行動」と「無標行動」、⑤見積り差（De 値)、⑥ポライトネス効果、⑦「相対的ポライトネス」と「絶対的ポライトネス」である。以下、それぞれについて簡単に解説する。

### 2.1 「ディスコース・ポライトネス」

「『ディスコース・ポライトネス』とは、一文レベル、一発話行為レベルでは捉えることのできない、より長い談話レベルにおける要素、及び、文レベルの要素も含めた諸要素が、語用論的ポライトネスに果たす機能のダイナミクスの総体である」（宇佐美 2001）と定義される。また、特定の「活動の型」の「典型的な状態にある談話の総体」も指す。

### 2.2 「基本状態」

「基本状態」には、以下の２種類がある。１つは、「特定の『活動の型』における談話の

『典型的な状態』」を指し、「談話の基本状態（discourse default）」と呼ぶ。また、もう１つは、「その談話の基本状態を構成する要素としての『特定の言語行動や言語項目それぞれの典型的な状態』」を指し、「談話要素の基本状態」と呼ぶ。

2.3 「有標ポライトネス」と「無標ポライトネス」

Brown & Levinson（1987）のポライトネス理論において、ポライトネスは、依頼行為などのように、相手のフェイスを脅かす「フェイス侵害行為（Face Threatening Act: FTA）」を行わざるを得ないときに、「相手のフェイス侵害度を少しでも軽減するためにとるストラテジー」として捉えられている。このような「フェイス侵害度の軽減行為」としてのポライトネスを、DP 理論では、「有標ポライトネス」と呼ぶ。

しかし、このように「相手のフェイス侵害度を軽減するためにとるストラテジー」としてのみポライトネスを捉えると、フェイス侵害行為が生じていない状態にある「日常会話（ordinary conversation）」などにおける「ポライトネス」をうまく説明できない。事実、我々の日常生活には、「フェイス侵害度軽減行為」とは異なるタイプのポライトネスもある。すなわち、特定の状況において、「あって当たり前で、それが現れないときに初めてそれがないことが意識され、ポライトではないと捉えられる」という類のものである。つまり、特別に丁寧というわけではないが、「特定の状況や場面において期待されている言語行動」が守られているため不快ではないというタイプの「不快がない状態」を、「無標ポライトネス」と呼ぶ。先に説明した談話の「基本状態」は、「ポライトネス」の観点からは、「無標ポライトネス」と捉えることができる。

2.4 「有標行動」と「無標行動」

談話の「基本状態」は、ポライトネスの観点からは、「無標ポライトネス」である。そして、談話の「基本状態」を構成する要素としての言語行動を「無標行動」、各々の要素が基本状態から離脱する言語行動、或いは、基本状態とは異なる談話レベルの一連の行動を、「有標行動」と呼ぶ。

DP 理論では、特定の談話の「基本状態」は、ポライトネス効果を相対的に捉えるために同定する必要があるものであると捉える。つまり、各々の談話と、それを構成する諸要素の「基本状態」を基にして、そこからの有標行動の「動き」や「有標性（基本状態からの離脱度）」に着目して、「相対的ポライトネス」の効果を考えるのである。

2.5 見積り差（De 値）

談話の「基本状態」を構成する諸要素は、「無標行動」、つまり、あって当たり前のものとして、ディスコース・ポライトネスを形作っている。この「基本状態」は、各々の要素の状態としても、複数の要素の分布の状態（異なるスピーチレベルの構成比率等）としても、そして諸要素から構成される談話の総体（ディスコース・ポライトネス）としても、ポライトネスの観点からは、「最適の状態」、或いは、「最も自然な状態」として、「無標ポライトネス」になっていると捉える。それ故に、もし、談話の基本状態を構成する要素の何かが欠けた場合や、或いは、何かが多すぎる場合は、それが意識され、ポライトでないと認知されたり、その他の何か特別の「効果」が生まれると想定するのである。この話し手と聞き手の認識の違いが、「見積り差（Discrepancy in estimations: De 値）」であり、この「効果」が、「ポライトネス効果」である。（「ポライトネス効果」については、次の 2.6 で説明

する。）

「見積り差」には、以下の 3 つのタイプがある。①「談話の基本状態」が何であるかについての話し手と聞き手の見積り差、②「ある有標行動のフェイス侵害度」についての話し手と聞き手の見積り差、③「フェイス侵害度に応じて選択されたポライトネス・ストラテジー」についての話し手と聞き手の見積り差、である。

言い換えると、DP 理論における上記 3 つのタイプの「見積り差」とは、話し手（行為者）と聞き手（認識者）の①「いわゆる「常識」についての捉え方の違い」、②「ある行為が当該の状況や場面においてどのくらい相手にかける負担が大きいかについての捉え方の違い」（これによって、選択する行動が異なるので(←「ので」はない方がいい)）、③「遂行された行為の「適切性」についての捉え方の違い」（選択結果の適切性）に対応する。DP 理論では、これらの「見積り差」が、聞き手にとって「許容ずれ幅（α）」内であるか否かによって、ポライトネスに問題ないと捉えられるか、インポライトネスと認識されるかが決まると考える。

2.6　ポライトネス効果

DP 理論では、「ポライトネス効果」とは、「談話の基本状態や話し手の言語行動、選択されたストラテジーに対する話し手と聞き手の『見積り差（De 値）』によって引き起こされる聞き手側からの認知」を表すものであるとする。話し手と聞き手の「見積り差」にどのようなものがあるかについては、先の 2.5 にまとめた。つまり、①「談話の基本状態」が何であるかについての話し手と聞き手の見積り差、②「ある有標行動のフェイス侵害度」についての話し手と聞き手の見積り差、③「フェイス侵害度に応じて選択するポライトネス・ストラテジー」についての話し手と聞き手の見積り差、である。

いずれの場合も、ポライトネス効果には、以下の 3 種類がある。すなわち、①プラス効果、②ニュートラル効果、③マイナス効果である。これらは、言い換えると、①「心地よい、丁寧だと感じるという効果」、②「ニュートラルな効果（特に丁寧と感じるわけでもないが不愉快でもない効果：強調や話題転換などのような「言語的談話効果」等）」、③「不愉快な、失礼だと感じる効果」である。

上述した 3 種類の話し手と聞き手による「見積り差(De 値)」と「ポライトネス効果」との関係は、もちろん、絶対的な数値として算出できるわけではないが、以下の図 1 に示すように、0 を挟む-1 から+1 までの 1 つの連続線上に分布すると仮定することによって、体系的に捉えることができる。

「見積もり差（De 値）」と「行動の適切性」、「ポライトネス効果」の関係は、以下の図１のようになる。




| | | | |
|---|---|---|---|
| 見積り差（De 値）の範囲 | −1≦De＜−α | −α≦De≦＋α | ＋α＜De≦+1 |
| 行動の適切性 | 過少行動（例：粗野） | 適切行動（適切） | 過剰行動（例：慇懃無礼） |
| ポライトネス効果 | マイナス効果 | プラス効果（快） | マイナス効果（失礼、不快） |

（失礼、不快）　　ニュートラル効果（中立）

**見積もり差（Discrepancy in estimations:De 値）：Ｄｅ＝Ｓｅ－Ｈｅ**

Ｓｅ：話し手（Speaker）の「見積り（estimation）」（以下の＊参照）．仮に，０から１の間の数値で表すものとする．

Ｈｅ：聞き手（Hearer）の「見積り（estimation）」．仮に，０から１の間の数値で表すものとする．

α：許容できるずれ幅

**図１　「見積り差（De 値）」，「行動の適切性」，「ポライトネス効果」**

つまり、話し手と聞き手の「見積り差」が、0 か、「許容できるずれ幅（±α）」の範囲内に収まる行動は、「行動の適切性」の観点からは、「適切行動」とみなされ不快感をもたらさない。つまり、ポライトネス効果の観点からは、プラス効果を生むか、ニュートラル効果になる。また、話し手の見積もりが聞き手の見積もりよりも、「許容できるずれ幅（α）」を超えて少ない場合、それは、行動の適切性の観点からは、「過少行動」となり、ポライトネス効果の観点からは、マイナス効果（失礼、不快）を生む。逆に、話し手の見積もりが、聞き手の見積もりよりも、許容できるずれ幅（α）を超えて多い場合、それは、行動の適切性の観点からは、「過剰行動」となり、ポライトネス効果の観点からは、マイナス効果（慇懃無礼、失礼、不快）を生むことになる。これまで、敬語研究などでは、あまり扱われてこなかった「慇懃無礼」は、DP 理論で解釈すると、話し手が、「聞き手が期待する、当該の状況における『見積もりに応じた言語表現』よりも、『許容できるずれ幅α』を超えて、『丁寧すぎる表現』を用いた場合（過剰行動）」であるということになる。

このように、DP 理論では、「談話の基本状態が何であるかという見積もり」、「特定の言語行動に対するフェイス侵害度の見積もり」、及び、「フェイス侵害度に応じて選択されたポライトネス・ストラテジーの見積もり」の話し手と聞き手の「差（ずれ）」から実際の「ポライトネス効果」が生まれるという「相対的観点」を、より具体化して理論の体系に組み込んだ。これは新しいポライトネスの捉え方であり、DP 理論において初めて取り入れられた点である。

2.7　「相対的ポライトネス」と「絶対的ポライトネス」

最後に、「相対的ポライトネス」と「絶対的ポライトネス」についてまとめる。言語形式について言うなら、「行く」より「いらっしゃる」のほうが丁寧度が高いとか、その他の条件が一定ならば、直接的表現より間接的表現のほうが、より丁寧であるというような捉え方は、「絶対的ポライトネス」を扱っていると言える。しかし、現実には、いつも常体で話す相手（スピーチレベルの「基本状態」が常体）に「敬語」を使うと、かえって皮肉やいやみになるというように、たとえ、敬語を使っていても、「マイナス効果」を生むこともある。つまり、常体が無標スピーチレベルである談話において「有標行動」となる敬体を使用することは、言語形式自体は、「敬体」であるにもかかわらず、相手に失礼だと感じさせたり、不愉快にさせたりするというような「マイナス効果」を生み得る。一方、仲間意識を高めるために用いる「ため口（友達同士の言葉遣い）」は、言語表現の丁寧度は低くても、プラス効果として機能することも多い。

つまり、実質的に「ポライトネスの効果」を生み出すのは、「言語形式」それ自体の丁寧度ではなく、ある特定の「談話」の「基本状態」からの離脱や回帰という言語行動の「動き」なのである。そして、その「ポライトネス効果」は、特定の場面においてどのような

言語行動が適切であると考えているかという「基本状態の認識」、「当該の言語行動や談話行動のフェイス侵害度」、及び、「フェイス侵害度に応じて選択されたポライトネス・ストラテジー」の 3 つのうちのどれか、或いは、すべてにおける話し手と聞き手の「見積もり差（ずれ）」から生まれるということが分かる。これが、「相対的ポライトネス」という捉え方である。

DP 理論は、対人コミュニケーションにおけるポライトネスをより広い観点から捉えて体系化しようとするものであり、円滑な人間関係を確立・維持するための言語行動としてのポライトネスだけではなく、「失礼」「無礼」「慇懃無礼」といった行動も、マイナス・ポライトネス（インポライトネス）として、同一の枠組みで捉えるものである。

## 3　事例の分析と解釈

最後に、東（2017 予定）、高木（2017 予定）であげられた事例の中からいくつかを取り上げ、DP 理論の概念を用いて解釈する。具体的な事例を解釈する際、最も関係する DP 理論における概念は、ポライトネス・ストラテジーがそれに基づいて選択されるという「フェイス侵害度の見積り」（W(x)=D+P+R(x)　に基づく）である。先述のように、「見積り（estimation）」には、以下の 3 種がある。①「談話の基本状態」が何であるかについての見積り、②「ある有標行動のフェイス侵害度」の見積り、③「フェイス侵害度に応じて選択するポライトネス・ストラテジー」についての見積り。

異文化間コミュニケーション場面の特定の事例において、何が問題となるかは、まずは、対象となる事象（状況や言語・非言語行動の解釈や、或いは、学習者の言語・非言語行動）が、上記①～③のどの段階におけるものであるかを判断することである。異文化間ミス・コミュニケーションと認識される場合は、①～③のどれか、或いは、すべてにおいて、日本人と日本語学習者の「見積り」に「ギャップ（見積り差）」が生じている場合である。さらに、そのギャップ（見積り差）は、ポライトネス（快・不快）の観点から、聞き手にとって「許容ずれ幅（α）」を超えているかどうかによって、聞き手が問題ないと受け止めるか、「インポライト」だと受け止めるかに分かれる。

この基本を押さえた上で、いくつかの事例を考えてみる。東（2017 予定）は、日本の現代ドラマ・映画の抜粋シーンに対する日本人とフランス人学生のコメントを分析し、日仏の学生の「事象の認識」に違いが生じる場合があることを明らかにした。以下、具体例に沿ってみていく。

＜事例 1＞引越しの挨拶場面において、ポライトネス要素として際立って注目されたのは、日仏両方とも「お辞儀の多さと深さ」と「笑い」であったという。日本人学生は、初対面にしてもお辞儀が多すぎると感じている場面を、フランス人学生は、「丁寧で礼儀正しい」、「敬意がある」、「優しそう」というように捉えていたという。

これは、DP 理論の概念で言うと、日本人学生の「基本状態」とフランス人学生の「基本状態」の「見積り」が異なっている場合（上記の①）と解釈できる。つまり、当該場面（引越しの挨拶場面）で期待されている言動のうち、お辞儀に関しては、日本人は、ドラマにおけるお辞儀はもう少し少ないのが「基本状態」、つまり、一般的であると捉えたのに対して、フランス人学生のほうは、お辞儀の多さは「日本人は礼儀正しい」というイメージに合致する行動（基本状態）として捉えたのである。その結果として、フランス人は、ポジティブな評価（プラス効果）が見られたのに対し、日本人学生のほうには、「過剰行動」と

して、「愛想笑」「お世辞」「ペコペコしすぎ」等のマイナス効果を生んだというように解釈できる。これは、「認識レベル」での違いであるが、これが「行動レベル」として、フランス人学生が、必要以上にお辞儀をするということに、つながらないとも限らない。

いずれにしても、このような事例は、先述の「①「談話の基本状態」が何であるかについての見積り」についてギャップがある場合であるので、日本語教育での対応としては、まずは、学習者の目的等に応じて必要な場面の「日本人の基本状態」がどのようなものであるかを授業等で提示することが重要だと言えるだろう。ただし、「日本人の基本状態」の提示というものが、一種のステレオタイプの押し付けにならないよう、同じような場面を複数提示し、日本人の中にもバリエーションがあることも、併せて指導することが極めて重要である。東（2017 予定）も、積極的にマルチモーダルな素材を利用することによって、学習者の「観察力」をつけることが重要であると指摘している。宇佐美（2015）で提案する「自然会話を素材とする WEB 教材」などを活用することが考えられる。

＜事例 2＞として、高木（2017 予定）の表題ともなっている場面について考えてみる。それは、ホームステイ先で夕飯後に、学生が教科書で覚えたばかりの表現で「お手伝いしましょうか」と申し出たところ、お母さんが「いいえ、大丈夫」と言ったため、それ以後、手伝いは必要ないと思い、あまり手伝わなかったという事例である。その後、書類のコメント欄に「何もしない子」と書かれていてショックを受けたという事例である。

これは、DP 理論で考えると、学生の「申し出行動」自体は場面に適しているものであったが、それに対する相手（ホームステイ先のお母さん）の反応（「いいえ、大丈夫」）の解釈とその後の行動が、「日本人の基本状態」から逸脱していたと解釈できる場面である。

先に記した DP 理論における「見積り」のタイプ①「談話の基本状態」が何であるか（何か手伝いが必要そうだという認識）についての理解はできているので、「申し出」はできたと解釈できる。また、②の「ある有標行動のフェイス侵害度の見積り」というのは、特に日本語においては、敬語を使う必要があるか否かというような「見積り」であるから、「手伝おうか」ではなく、「お手伝いしましょうか」という「敬体」が選択できているという意味では、②の見積りも適切である。③の「フェイス侵害度に応じて選択するポライトネス・ストラテジーについての見積り」が、②と異なる点は、②で、フェイス侵害度の見積りが適切にできて、敬体使用が必要だと判断できたとしても、③では、選択肢としてのポライトネス・ストラテジーには、「お手伝いしましょうか」だけでなく、「お手伝いします」、「お手伝いさせてください」等々の表現があるわけだから、その中で、「お手伝いしましょうか」を選択したということが、適切であったのかどうかが問題となる。

これは、日本人でも個人差があると思われるが、このケースの場合は、ホームステイ先のお母さんが、「何もしない子」という評価をしていたという結果から考えて、③の選択するポライトネス・ストラテジーの「見積り」が適切ではなかったと解釈できるだろう。高木（2017 予定）も「お手伝いします」や「お皿、洗いますね」などを選択したほうがよかったというふうに述べている。DP 理論で言うと、「ポライトネス効果」に影響する 3 つの「見積り」のうち、2 つまでできているのに、最後の、「フェイス侵害度に応じて選択するポライトネス・ストラテジー」の適切な選択ができなかったというように解釈できる。そうであるならば、①、②ができていることを評価した上で、③の段階の豊富な選択肢を提示し、その違いなどを詳しく説明するなどの対応が考えられるだろう。

このように、異文化間ミス・コミュニケーションが生じてしまう背景には、上記の①～③の見積りのどれかが適切にできていないということが原因となっていると解釈できる。

上記のような事例、或いは、日々の日本語のクラスで出くわす事例を、教師自身が、上記のように DP 理論の枠組みで分析することによって、特定の事例について、そこでは、どの段階の何が問題であったのかが、よりわかりやすくなると言える。

本稿の事例 1 のように、①、つまり、「基本状態」の認識自体が日本人と異なっていることが判明した場合は、適切な「基本状態」である場面を豊富に提示して、何がその場に適しているか（基本状態は何か）を学習者自身が独自に学習できるようにしむけることが重要になる。また、事例 2 のように、③、つまり、選択する表現のみが問題であった場合は、状況の認識自体は適切にできているということを理解した上で、表現自体に絞って、具体的で多様な表現（ポライトネス・ストラテジー）を数多く提示し、その場により適した表現を指導するというような対応ができるだろう。

## 4　終わりに

以上、いくつかの事例を DP 理論の概念を用いて分析した。まとめると、ある異文化接触場面において、自文化の文化的習慣や価値観の影響を受けて、学習言語における対応が適切にできていないと思われる場合や、逆に、学習言語のいわゆるステレオタイプ的イメージに影響を受けて過剰般化しているのではないかと思われる場合も、それを教師側の経験による考えだけに基づいて対応するのではなく、例えば、DP 理論の枠を使って教師自身がより分析的に考えてみることによって、より論理的に事例の分析をすることができ、その分析に基づいたより適切で具体的な対応ができるのではないかということである。

教師といっても、人間であるので、様々なステレオタイプや「思い込み」に、全く影響されないとは言い切れない。それ自体は、決して恥じることではない。むしろ、それだからこそ、なんらかの方法を用いることによって、より的確に指導できる方法を考える努力をすることが必要なのである。その一つの手段が、DP 理論の枠組みで、異文化間ミス・コミュニケーション場面の原因を明らかにしてから対応を考えるという方法である。この考え方を適用することによって、異文化間ミス・コミュニケーションの事前防止もある程度可能になるだろう。

今後も DP 理論が日本語教育の実践に少しでも生かせるよう、より具体的な応用方法を提示していければと考えている。DP 理論の枠組みによる比較対照研究にも期待したい。

**＜参考文献＞**

Brown, P and Levinson, S (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Usami, M (2011) Discourse Politeness Theory and second language acquisition, In Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin and Titima Suthiwan. (eds.) *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspective and Future Direction*. De Gruyter Mounton: 45-70. (Reprinted from Usami, M. (2006) Discourse politeness theory and second language acquisition. In Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin and Titima Suthiwan. (eds.) *Foreign language teaching in Asia and beyond: Current perspectives and future directions*. Centre for Language Studies, Faculty of Arts and Social Sciences, National University of Singapore: 45-70.)

宇佐美まゆみ（2001）「ポライトネスの談話理論構想」, 国立国語研究所（編）『談話のポライトネス』pp.9-58. 凡人社.

宇佐美まゆみ（2003）「異文化接触とポライトネス– ディスコース・ポライトネス理論の

観点から−」,『国語学』第 54 巻 3 号, pp.177-132.
宇佐美まゆみ（2008）「相互作用と学習 −ディスコース・ポライトネス理論の観点から−」西原玲子・西郡仁朗編,『講座社会言語科学』第 4 巻教育・学習, pp.150-181,ひつじ書房.
宇佐美まゆみ（2008）「ポライトネス理論研究のフロンティア: ポライトネス理論研究の課題とディスコース・ポライトネス理論(<特集>敬語研究のフロンティア)」,『社会言語科学』11(1), pp.4-22, 社会言語科学会.
宇佐美まゆみ（2009）「『伝達意図の達成度』『ポライトネスの適切性』『言語行動の洗練度』から捉えるオーラル・プロフィシェンシー」鎌田修・山内博之・堤良一編『プロフィシェンシーと日本語教育』pp.33-67, ひつじ書房.
宇佐美まゆみ（2015）「自然会話を素材とする共同構築型 WEB 教材を使った「対話」と「会話」の教育」,『2015 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』pp.231-236.
高木三知子（2017 予定）「「お手伝いしましょうか」がインポライトネスに変わるとき」,『2016 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』.
東伴子（2017 予定）「フランス人学習者は、日本人のインポライト場面をどう認識するか ―異文化理解へ向けての考察―」,『2016 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』.

# Impoliteness and Japanese Language Education in Europe
# What can Japanese-language education do to facilitate the understanding of different cultures?

Mayumi USAMI (National Institute for Japanese Language and Linguistics)
Tomoko HIGASHI (Université Gernoble Alpes - LIDILEM)
Michiko TAKAGI (Institut Libre Marie Haps)

**Abstract**

In this panel, researchers and educators of Japanese-language education from France, Belgium (French area) and Japan discussed impoliteness and intercultural miscommunication based on the results of an empirical study, a case study, and theoretical analysis respectively. How the findings can be applied to Japanese-language education in Europe has also be discussed. Using discourse and socio-cognitive approaches, presentation 1 demonstrated that the Japanese schema of behavior in situations involving impoliteness was not necessarily understood and evaluated in the same way by French students and Japanese students through experimental data. Presentation 2 analyzed situations where proposing a kind-natured action had become impolite, and the use of some expressions of consideration (SASSHI) could also become impolite in certain situations. Presentation 3 introduced the key concepts of "Discourse Politeness Theory", which explains that the actual impoliteness effects are caused by the discrepancy of estimations of the degree of the "Face Threat" between speaker and hearer. Then, it analyzed several miscommunication cases in France and Belgium from the viewpoint of this theory. It also discussed how these analyses could contribute to preventing miscommunication among people from different cultures. Finally, we discussed the ways to deal with politeness and impoliteness in Japanese-language education in Europe based on our analyses. We also exchanged views with the floor audience.

## How French Students Understand Situations involving Impoliteness in Japanese People

– A reflection towards intercultural understanding –

Tomoko HIGASHI
Université Gernoble Alpes - LIDILEM

**Abstract**

The objective of this study is to demonstrate with discourse and socio-cognitive approaches that the Japanese schema of behavior in situations involving impoliteness is not necessarily understood and evaluated in the same way by French students and Japanese native speakers. The data were collected in the following manner: I selected some extracts (less than 3 minutes) of Japanese contemporary films/TV series and used them as resources. The think-aloud protocol was used and participants talked

freely about how they understood and evaluated each scene. On the surface, there was no clear difference between Japanese and French students. However, an analysis focusing on the concepts of salience (Kecskes 2014) or framing (Goffman1991, Tannen1993) revealed some interesting differences. While the offensive act itself may be universal, it appears that the reason why it is considered impolite and the interpretation of repair work (Goffman 1973) are closely linked to the Japanese communication style, with emotions such as *tere* (embarrassment, shy) or *kyôshuku* (thankful, sorry), and sociocultural background variables like the concept of *uchi/soto* (in-group/out-group). Some para-verbal and non-verbal acts (gesture, posture, glances, laughter etc.) are also elements where the interpretations of French and Japanese students differed. Through this reflection, I attempt to present some pedagogical suggestions to deepen the intercultural understanding element in Japanese language education.

---

**References**

Goffman, Erving (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne, 2. Les relations en public* (*Relations in public*), les éditions de minuit.

Goffman, Erving (1974/1991) *Les cadres de l'expérience (Frame Analysis),* les éditions de minuit.

Kecskes, Istvan（2014）*Intercultural pragmatics*, Oxford University press.

Tannen, Deborah (ed) (1993) *Framing in Discourse,* Oxford University press.

## When the polite expression of consideration becomes impolite

Michiko TAKAGI
Institut Libre Marie Haps

**Abstract**

Japan is often referred to as the "culture of SASSHI (consideration)" or the "culture of SUMIMASEN (thank you for your consideration)". So, in the classroom I put accent on these expressions which link with SASSHI (consideration)" or this "culture of SUMIMASEN", but it is quite difficult to make students understand those concepts.

I have experienced situations where proposing a kind action would become impoliteness.
The use of some expressions of consideration could also become impolite in some situations.
Sometimes, a Japanese learner will use an expression of consideration that he thinks is correct because of his mother tongue, but that is in fact incorrect from a Japanese person's perspective. The expression used could not fit to the situation at hand and it could cause misunderstandings and conflicts.
The aim of this presentation is to propose solutions to this problem.

# Why Intended Politeness becomes Impolite?

## Implications for Japanese language education from the viewpoint of Discourse Politeness Theory

Mayumi USAMI
National Institute for Japanese Language and Linguistics

**Abstract**

In this presentation, I introduced the seven key concepts of "Discourse Politeness Theory", which explains that the actual impoliteness effects are caused by the discrepancy of estimations of the degree of "Face Threat" between speaker and hearer. Then, I analyzed several miscommunication cases in France and Belgium from the viewpoint of this theory. Finally, I discussed what is necessary in Japanese language education in Europe, in order to prevent misunderstanding and miscommunication related to politeness.

The seven key concepts in discourse politeness theory are: (1) Discourse politeness, (2) Discourse default, (3) Marked vs unmarked politeness, (4) Marked vs unmarked behavior, (5) Discrepancy in estimations between speaker and hearer, (6) Politeness effect, and (7) Relative vs absolute politeness. According to this theory, "politeness effect" represents "perceived politeness from the viewpoint of hearer" and it is caused by the "discrepancy in estimations" between speaker and hearer of: 1) Discourse default, 2) The degree of Face Threat of a certain language behavior, and 3) Speaker's politeness strategies. There are three kinds of "politeness effects". 1. Plus effect, 2. Neutral effect, and 3. Minus effect.

In the presentation, I theoretically analyzed several miscommunication cases in France and Belgium from the viewpoint of this theory.

# 在住外国人の日本語会話能力と言語生活に関する縦断研究

## －Welfare Linguistics という観点から－

野山　広、国立国語研究所
嶋田　和子、アクラス日本語教育研究所
村田　晶子、法政大学

### 0　はじめに

#### 0-1. 本パネル発表の趣旨、概要、流れ

本発表では、2009 年 10 月から 2012 年 9 月末にかけて実施した共同プロジェクト「定住外国人の日本語習得と言語生活の実態に関する学際的研究」で展開された調査研究及びその前後にも継続、展開された縦断調査（約 8 年間）によって明らかにされたことを振り返りながら、その一部を本パネルの趣旨に合わせて報告し、議論した。

本パネルのねらいは、主に、プロジェクトの実施・展開過程における調査姿勢や調査方法に関して触れることである。具体的には、地域に在住する外国人（日本語学習者）の「日本語会話力」や「言語生活」の充実に向けて展開してきた、現場生成的で協働的な調査やインタビュー方法の在り方等について、検討、考察、展望することである。

そのために、パネルの構成としてはまず、本パネルの企画者兼コーディネータである野山が､企画意図や趣旨について述べながら縦断調査を実施する必要性等について言及した。続いて、話題提供者(1)（野山）と(2)（嶋田）が、調査を実施したことによって明らかになった点の一部について報告した。なおこの場合の調査とは､「調査のための調査でなく、現場の需要や要望に応えつつ、学習者や支援関係者と寄り添いながら協働で行う調査」のことである。こうした姿勢、つまり、Welfare Linguistics 的な観点（徳川：1999）から行ってきた縦断調査の結果、明らかになった在住外国人の言語使用の特徴として、例えば 1）地域方言と社会方言が使用されること、2）言い切りの形の有無が曖昧、3）声真似による引用が多いこと、4）発音の化石化とスタイルの習慣化の影響などが挙げられる（調査結果の詳細については当日報告した）。

これらの報告を踏まえて、「多人数会話」の必要性など、今後の課題についても取り上げた。そして、企画意図・趣旨や(1)（野山）、(2)（嶋田）の話題提供の事例を踏まえて、ディスカッサント（村田）が「ウェルフェアを目指す日本語教育に寄与すること」を目指して展開してきた調査やインタビュー方法の在り方や可能性等についてコメントを行った。最終的に、フィールドの関係者、実践者との協働の在り方に関して、可能な限り欧州場面での類似の調査に貢献出来るよう、参加者の皆さんとの意見交換も行った。

#### 0-2. データベース構築の経緯と現状

これまで、多文化社会（多文化共生社会）の構築に向けて、Welfare Linguistics 的な観点から、調査・研究のためだけの調査というよりは、地域の需要や要望に応えた調査を目指して、現地に定住する外国人学習者に対して、OPI の枠組みを使ったインタビューを 5 年間（第 1 期：2007 年～2009 年、第 2 期：2009 年～2012 年）及びその後の 3 年間に渡

って行ない、形成的なフィードバックをすることで彼らと寄り添いながら、学習の支援を行なってきた。

その成果として、インタビューの文字化データと共に、彼らの言語生活情報やインタビュー後のフィードバック情報も含めた分析結果・発表結果等を基に、データベースとして、インターネット上に公開した（https://nknet.ninjal.ac.jp/judan_db/）。

**0-3. データベースの概要**

散在地域（A 県 B 市）、集住地域（C 県 D 町）において、日本語学習者に対する縦断調査を実施した成果である。

具体的には、OPI テストの枠組みを活用した日本語学習者とテスターの会話を文字化して、会話能力（初級～超級までの 10 段階評価）の評価情報や関連情報とともに提供した。約 26 人分の 2 年～5 年間の縦断データ（その他、＋3 人の OPI 一回分データ）を、以下の日本語学習者に関する関連・付加情報（人物情報：母語、学習歴等、環境情報：学習環境、日本語使用状況、リソース等、生活情報：在日・在住期間、家族構成、地域状況等）が含まれた発表原稿等とともに提供している。

**0-4. OPI のレーティング結果**

以下、散在地域と集住地域の OPI レーティング結果である。

**0-4-1. 散在地域の場合**

散在地域のOPIレーティング

表1. 外国人散在地域の話者のOPIレーティング

| 学習者 | 母語 | 職業 | 一年目 | 二年目 | 三年目 | 四年目 | 五年目 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B1 | ロシア語 | 主婦 | 初-中 | 初-上 | 中-中 | 中-中 | 中-中 |
| B2 | タガログ語 | 主婦 | 中-下 | 中-中 | 中-中 | 中-中 | 中-中 |
| B3 | タガログ語 | 主婦 | 中-上 | 中-上 | 中-上 | 中-上 | 中-上 |
| B4 | 中国語 | 主婦 | 上-中 | 上-上 | 上-上 | 上-上 | 上-上 |
| B5 | 中国語 | 高校生 | 上-下 | 上-上 | 上-上 | 上-上 | 上-上 |
| B6 | 中国語 | 高校生 | 中-上 | 中-上 | 中-上 | 中-上 | 中-上 |
| B7 | マレー語 | 主婦 | 中-中 | 中-上 | — | 中-上 | 中-上 |
| B8 | 中国語 | 主婦 | 中-中 | 中-上 | 中-上 | — | — |
| B9 | 中国語 | 主婦 | 中-中 | 中-上 | 中-上 | 中-上 | 中-上 |
| B10 | 韓国語 | 主婦 | 中-中 | — | 中-上 | 中-上 | 中-上 |
| B11 | 中国語 | 主婦 | 上-下 | 上-下 | 上-下 | 上-下 | 上-下 |
| B12 | 中国語 | 主婦 | 中-下 | 中-中 | 中-中 | 中-上 | 中-上 |
| B13 | 中国語 | 主婦 | — | — | 中-中 | 中-中 | 中-中 |
| B14 | 中国語 | 主婦 | — | — | 上-下 | 上-下 | — |
| B15 | タガログ語 | 高校生 | — | — | 中-下 | 中-下 | 中-下 |
| B16 | 英語 | 主婦 | — | — | — | — | 中-上 |

**【表１】**

OPI のレベル変化と定住者が必要とする日本語力について焦点を当てると、定住者の中で特に主婦の場合は、OPI レベルの中－上までは向上するが、上級まで到達する人は皆無であった（上級以上でレベルアップした者は、初年から上級だった者であった）。このことから、そもそも定住した主婦の言語生活を支えるのに必要な日本語会話力は、中－上でほぼこと足りるのか、状況によって、上級の力がやはり必要なのか、ということが気になるところであった。換言すれば、個々の話者の地域での生活に必要な日本語会話力とは何かについて、改めて注目する必要があると思われるのである。

### 0-4-2. 集住地域の場合

集住地域の定住者の言語使用の実態に関して、このOPIレーティング結果から焦点を当てると、個々の言語生活の状況によって、話題別の言語能力が異なることや、高校から大学、大学から会社等への進学、就職活動など、その発達段階に応じて言語能力が向上していることが窺える。




表2. 外国人集住地域の話者のOPIレーティング

| 学習者 | 母語 | 職業 | 一年目 | 二年目 | 三年目 | 四年目 | 五年目 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S1 | ポルトガル語 | 大学生 | 上-下 | 上-中 | 上-中 | 上-中 | 上-上 |
| S2 | ポルトガル語 | 高校生 | 上-下 | 上-中 | — | 上-上 | 超 |
| S3 | ポルトガル語 | 高校生 | 上-下 | 上-上 | 上-上 | 超 | — |
| S4 | ポルトガル語 | 中学生 | 初-上 | — | 初-上 | — | — |
| S5 | ポルトガル語 | 高校生 | (中-上) | 上-下 | 上-中 | 上-中 | 上-上 |
| S6 | ポルトガル語 | 高校生 | (中-上) | 上-下 | 上-下 | — | — |
| S7 | ポルトガル語 | 高校生 | 初-上 | — | — | — | — |
| S8 | 日・ポ語 | 中学生 | 上-上 | 超 | 超 | — | — |
| S9 | ポルトガル語 | 高校生 | 中-下 | 中-中 | — | — | — |
| S10 | ポルトガル語 | 教職員 | 中-中 | 中-中 | 中-中 | 中-中 | 中-上 |
| S11 | ポルトガル語 | 高校生 | 初-上 | — | — | — | — |
| S12 | ポルトガル語 | 高校生 | 初-上 | 中-下 | — | — | — |
| S13 | ポルトガル語 | 高校生 | 初-上 | 初-上 | 中-下 | 中-中 | — |

【表２】

### 0-4-3. 結果から見えてくる定住者の言語的な課題と必要な言語支援

地域日本語教室や年間の活動への参加等（正統的周辺参加）によって、スパイラルに生活で必要な会話能力や異文化対応力がついきてはいるが、彼らの日本語には、例えば、スタイルの問題、発音の問題、その他対話方略的な問題など、幾つかの課題が見られる。こうした課題は、主に自然習得環境での学習が多い定住者の課題とも言えよう。

今後は、単なる日本語支援から、地域の住民同士の日本語による対話やコミュニケーション支援へと着実に動いていく必要がある。換言すれば、地域の定住者は、ただ日本語の知識を学ぶこと以上に、その日本語を使用したコミュニケーションの方法に関する経験知を蓄積する必要があろう。そのためには、地域の日本語教育のさらなる充実や、学習者の社会参加に向けた工夫や教室の在り方の再考が必要となってこよう。

当日は、以上のようなパネル発表・報告や会場での意見交換、対話等を通して、欧州の日本語（ことばの）教育現場で実施・展開する類似の縦断調査などに、何らかの刺激を与えたり貢献が出来たらと願いつつ、議論、考察を行った。

＜参考文献＞

徳川宗賢(1999)「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」（対談者 J.V.ネウストプニー）
『社会言語科学』第 2 巻第 1 号、 pp. 89-100, 社会言語科学会.

# 在住外国人の日本語会話能力と言語生活に関する縦断研究

## －調査・研究の姿勢／方法という観点から－(1)

野山　広
国立国語研究所

**要旨**

本縦断調査では、地域に定住する外国人（日本語学習者）に対して、OPIの枠組みを活用したインタビューを5年間～8年間に渡って行ってきた。5年分の学習者とテスターの会話データに関しては、文字化を行い、会話能力（初級～超級の10段階評価）の評価情報、関連情報等とともに、「日本語学習者会話データベース縦断調査編」として、国立国語研究所のHPで提供・公開している（http://nknet.ninjal.ac.jp/judan_db/）。

本稿では、パネルで報告した具体的事例を紹介しながら、その現場への参加や協働における試行錯誤の過程について焦点を当てた。

**【キーワード】**　縦断調査、OPI、日本語会話能力、言語生活、福祉（福利）言語学
**Keywords:**　longitudinal study, OPI, Japanese Language Proficiency, Language life, Welfare linguistic

### 1　はじめに

#### 1-1. 調査の姿勢について

本調査では、毎年のインタビュー後とフォローアップインタビュー、関係者との意見交換等の際には、できる限り形成的なフィードバックをすることによって、日本語学習の支援を行なってきた。こうしたいわゆる「**調査のための調査でなく**、現場の需要や要望に応えつつ、**学習者や支援関係者と寄り添いながら協働で行う**調査」を行うことを重視する姿勢について、ここでは、**Welfare Linguistics** 的な観点（徳川：1999）から行う調査（≒**形成的フィールドワーク**）と換言しておきたい。

調査に際しては、既述のように **Welfare Linguistics** の考え方を尊重しつつ、以下のような**現場生成型**の調査方法を基盤として実践研究を行い、質的なデータを収集した。具体的には、地域の特徴や研究分担者・協力者の専門性や独創性を考慮しつつ、**現場生成型研究**（佐藤他：2006）　の観点から、関係者へのインタビュー調査や実践活動等を行った。

(1) 関係性の組み替えのための方法
(2) 自らその「場」に関与し、その関与を含めた実践活動と　「場」の変容を観察し、記述するという方法
(3) 自らの関与を織り込み、関係性の中で自己の変容と「場」　の相互変容を記述し、課題解決に向けた新しい関係性の構築というダイナミックな過程を捉える方法

これらの（1）から（3）を合意形成しながら、現場の人々との協働・実践研究という形で進めてきた。

以下、具体的な事例を紹介しながら、その現場への参加や協働における試行錯誤の過程

について焦点を当てる。

**1-2.発表の概要**

本発表では，日本の外国人集住地域 A に居住する日系ブラジル人生徒に対して，2007～2012 年まで行ってきた日本語会話と言語生活に関する縦断調査と，散在地域 B に居住するパキスタン出身の生徒に対して，2013～2015 年まで行ってきた同様の縦断調査結果から窺える対話の場の提供と継承語の維持・育成の重要性について報告する。また，CLD 児童・生徒の言語環境（ethnolinguistic vitality ＝EV： Allard and Landry1986, Landry and Allard1991 や communication network： Milroy 1980 ）の整備促進やエンパワメント（力付け）に向けてどのような工夫が可能か考察する。

**2 これまでの成果から窺えること－集住地域の事例**

ここでは、縦断データの中の集住地域Aに定住する日本語学習者 13 名（集住地域のレーティング結果の表参照：5 回続けて受けられた生徒は 2 人、4 回が 3 人）の OPI のレーティング結果に焦点を当てる。

そして、特にその結果が、最終的に上級の上あるいは超級に到達した 4 人（S1、S2、S3、S5）のインタビュー（会話）の文字化資料に注目し、分析を試みた。

**2-1.** 集住地域の事例から窺えること（１）－「のだ（ノダ）」の必要性

OPI の上級では段落、また超級では複段落の発話が求められる（牧野成一他、2001）。意味のある段落を構成する場合は、段落内の各文がまとまりをなしていることが重要。つまり、各文が正しい接続詞で、正しい接続関係を作っていなければならない。会話の段落を構成する際には、説明のモダリティ「のだ（ノダ）」の使用が不可欠となる。

**2-2.** 集住地域の事例から窺えること（２）「複段落」の構成の維持

表 1 を見ると、全体としてターン保持の「ノダ」の使用は増加する傾向にあることがわかる。つまり、上級以上で段落を作るためには、この「のだ」の使用が不可欠であると考えられる。また、逆接、順接のどちらか一方を使うだけでは、超級で要求される「複段落」の構成を維持するのは難しい。超級の判定が出た話者は、この二種類のノダ文を上手く組み合わせて併用（活用）していると考えられる。

表1：4人の話者のターン保持に使用される「のだ」の使用数

| | S5（上級上） | | S1（上級上） | | S2（超級） | | S3（超級） | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 項目 | 順接 | 逆接 | 順接 | 逆接 | 順接 | 逆接 | 順接 | 逆接 |
| 1年目 | 1 | 4 | 1 | 3 | 9 | 1 | 2 | 17 |
| 2年目 | 0 | 5 | 4 | 2 | 6 | 11 | 6 | 38 |
| 3年目 | 2 | 17 | 8 | 9 | — | — | 1 | 34 |
| 4年目 | 6 | 28 | 4 | 18 | 9 | 13 | 5 | 31 |
| 5年目 | 4 | 46 | 0 | 17 | 8 | 21 | — | — |

**2-3.** 文字化データから窺えること－S3 の 3 年目、4 年目のデータの質的比較

**2-3-1. S3 の 3 年目**

えっと（へー）、男の子が(うん)、まずし、貧しい（うん）、家庭に住んでて、でそれ、おじいちゃんと住んでる*んですけど*(ええ)、おじいちゃんは病気*なんですけど*、で、その子は小学校にも通えなくて（うん）、で絵を描くことが、だけが（ええ）楽しみで、絵を描いてる*んですけど*、でそれで、幼馴染の、幼馴染って、の子に（うん）恋をする（うん、うん、うん）って話な*んですけど*、その子は（うんうん）、資産家の娘とかで（うん）、お金持ちでその身分の差みたいなのがあって（ええ）、でお父さん、その女のこのお父さんに、その貧しい男の子と、会うのをやめなさいって言われちゃうんですけど（うん、うん）、そのあとおじいさん、おじいちゃんが(うん)、病気で亡くなっちゃって（うーん）、で 1 人で男の子が頑張って暮らす*んですけど*、で、でも最終的にその男の子も(うん)、の家が火事で燃やされてし（うん）、燃えてしまって（うん、うん）、で、小学校に行けなかったから自分が最後に行きたい場所小学校だって言って（うん）、小学校に行って（うん）、そごい吹雪の日だった*んですけど*（あー）、そのまま雪で亡くなってしまうという、（あー）悲しいストーリー

このデータから、逆接のノダ文「うですけど」が続くため、話の切れ目や、説明のポイントが多少分かりにくくなっていることが窺える。

**2-3-2. S3 の 4 年目**

外国人を雇う方が、日本人を雇うよりも安いので（うん）、て、まあコストの削減につながるから（はい）、仕方がないのかなとは思う<u>んですけども</u>（んー）、その日本人の人もその仕事やりたくないとか色々あるので、どっちもどっちじゃないのかなって思う<u>んですけど</u>（んー）、その、需要と供給が（はい）、合ってないから（うん）、そういうことが起きてしまうのであって、もうその仕事大変だけどやりたい、うん、何でもいいから仕事したいっていう人もいると思<u>うんですよ</u>（うん）、だからそういう人を優先的にそうやってに雇ってるだけで（うんうん）、そうなってしまった（うんうん）ってことなんで、そんなに大きな問題だとは思わないんですけど

このデータから、話の途中で「んですよ」が入ることにより、話の流れがより分かりやすくなっていることが窺える。

**3 これまでの成果から窺えること－分散地域の事例**

分散地域で、2012 年から形成的フィールドワークの一環で、寄り添い始めた学習者の一人がパキスタン出身の A である。

**3-1.パキスタン出身の生徒（女性）の A の背景**

パキスタン人の父と日本人の母の間に、日本で生まれた CLD 児である。5 歳までは、関東のＢ県で育った後、6 歳時に父の母国であるパキスタンに移動した。13 歳までの約 8 年間パキスタンで現地の英国系 IS（International School）に通学した。家庭内で、父とはウルドゥー語、母とは日本語で会話をしていたという。2 人の妹とはウルドゥー語で、学校では英語という言語環境であった。13 歳から 14 歳になるとき、家庭の事情で母の故郷である日本（東北地方 A 県 B 市）に戻り、日本の中学に編入した。彼女の話によると、その時点で、読み書きも含めて最も強かった言語は、英語であり、次がウルドゥー語、3 番目が日本語であったそうだ。

なお、A が中学 3 年になった際に、OPI を受験してみたいという希望があったので、3 年生（2014 年）の 9 月に 1 回目の OPI を実施した。その結果は中級上であったが、その年の 12 月には日本語能力試験の N2 に合格した。中学の卒業時の 3 月に 2 回目の OPI を実施したが、中級上（より上級に近いレベル）であった。そして、高校に入学して実施した 9 月の OPI では、上級下に到達した。

日本語に関しては、パキスタン在住中、家庭内の会話だけの使用であったため、読み書きの能力については、ほぼゼロに等しい状況であった。

その A が、学齢では中学 3 年に編入するところを、相談、合意の結果、中学 1 年に編入することとなり、取り出し授業の一環で地元の地域日本語教室で日本語を学びながら 1 年半がたった中学 2 年の秋、広島に旅行にいった際に書いた文書が以下の文書である。

**3-2.パキスタン出身の生徒（女性）の A の作文の事例から**

**「広島平和と日本文化の旅行」**

**私は，３年前にパキスタンの社会科の授業で，広島と長崎に落とされた原爆のことを勉強しました。だから，今回広島へ行った時は，前に習ったことを思い出してきて，もっと知りたいと思ったことをたくさん知ることができました。なによりも，実際の映像，物や文も見ることができました。**

**～中略～**

**２日目は，はじめに平和記念資料館を見に行きました。そこで見た真実は，私の想像よりもすごくて，おどろきました。原爆が落ちた時間，８時１５分で止まっている時計，ぼろぼろに焼けていた服，家に置かれていた家具，お金などを見て，書かれていることも読んでびっくりしました。**

**～中略～**

**私は広島へ行ってとても勇気をもらいました。誰もが考えられない原爆が落ちて，それでも今ではみんな悲しみがあっても広島は前向きにがんばっていて，平和の町で有名になっています。広島はすばらしいところなので，ぜひこれからもたくさんの人が訪れればいいなと思います。**

A の場合、パキスタンでは通っていたインターナショナルスクールでの環境や家庭環境も含めて、2 言語あるいは 3 言語環境に居たわけだが、急きょ日本に戻ることとなって、戻ってきた日本の東北地方の中学校では、いきなり、日本語の読み書き能力も含めた力を要求されることとなり、大変な状況となった。

日本の場合、日系人が多数居住する集住地域の一部を除くと、まだまだ CLD 児にとって適切な多言語環境が醸成されているわけではない。こうした状況下でも、A の場合のように、適切な指導ができる日本語教師と出逢うことができ、「対話」経験を積み重ねつつ、CLD 児として有する他の言語のことも大切に考えてくれるようなエンパワメントがあれば、約 1 年半で上記のような作文を書けるようになるわけである。

既に述べたように、A は、中学 2 年の秋に上記のような作文を書いたわけだが、その後、さらに日本語の学習に力を注いた。そして、中学 3 年の 9 月と卒業間近の 3 月に OPI(Oral Proficiency Interview)を受けた際には、ほぼ上級に等しいレベル（中級の上）に到達すると

ともに、中学 3 年の 12 月には日本語能力試験の N2 にも合格したのであった。その後、無事に地元の高校にも合格して、現在は高校 2 年生として学んでいる。

**4** 集住地域と散在地域の調査結果から窺える共通点

OPI の結果や、言語生活に関する調査結果を踏まえると、日本語会話力が最終的に上級レベルや超級まで伸びた生徒（S1、S2、S3、S5、A）において、以下の（1）～（5）の共通点が窺えた。

（1） 来日後数年間、通常学級＋取り出し日本語教室参加
（2） 中 3～高 1 時に、日能試の 2 級（N2）か 1 級（N1）に合格
（3） 中 3～高校時に、日本語教室支援者（TA）として参加
（4） 16～18 歳時に OPI 測定に参加し、成人と日本語で対話
（5） 家庭内言語は原則として継承語を使用

**5** まとめとして

こうした共通点や子どもたちの言語生活の実態は、複数言語環境下で継承語や第二言語を維持し伸ばすには、言語使用の必然性がある対話場面の提供が肝要であることを示唆している。

パネル発表の場では、場面提供やネットワーク（Milroy 1980）の拡充に欠かせない ethnolinguistic vitality（ Allard and Landry1986、Landry and Allard1991）の確認に繋がる実践や工夫の在り方に関して考察しつつ、具体的な事例を出来る限り報告した。

6 展望：学びに繋がる対話の蓄積－正統的周辺参加（LPP）の成立過程を踏まえて

佐伯（2009）によれば、学習とは、以下のような営みということである。

（1）学習は教師の「教え（teaching）」とは独立の営みである。
（2）学習は社会的実践の一部である。
（3）学習とは「参加」である。
（4）学習はアイデンティティの形成過程である。
（5）学習を動機づけるのは、リアルな現実の実践へのアクセスである。

また、いわゆる『学び』（学習）とは、実践共同体（文化の実践として世の中に価値付けられたことを生み出している集合体≒地域社会）に、自らの独自の在り様を活かして、『参加』すること、ということである。その意味で、リアルな現実の実践へのアクセスは肝要であり、彼ら（S1、S2、S3、S5、A）が、中 3 から高校の 1，2 年にかけて、日本語教室支援者（TA）として公の場＝教室に、自らの独自の在り様（継承語、英語等）を活かして参加（社会参加）したことは大きな経験となっていると思われる。また、16 歳から、あるいは 18 歳から OPI 測定に参加し、第三者である成人（OPI のテスター）と日本語で、わかりにくいことの擦り合わせをしたり、確認したりしながら対話した経験も、日本語ともう一つの言語（継承語等）の力が互いに刺激しながら伸長していくことに繋がったものと考えられる。

このように、日本語の活用はもちろん、もう一つの使用言語である継承語の活用、そし

て、こうした言語的少数者（マイノリティ）のさまざまな思いや価値観をできるだけ汲み上げ活かすために，地域や社会に『参加』する方法や過程について、言語的多数者（マジョリティ）との協働で探りながら，アイデンティティの形成を図っていくことが、ますます肝要となってこよう。

さらには、彼らのような複言語／多言語環境に居る子どもたち（CLD 児）が、自らの独自の在り様を知るためには，第三者や同じようなルーツを持った世代が違う人々と出逢うことができる日本語教室のような公の場の提供が可能な言語環境づくりが期待される。また、OPI やその後のフォローアップインタビュー等の「対話」の機会や場の提供を増やしつつ，学習者自身のライフストーリーを語ってもらい気付きを促す工夫を図ることが望まれよう。それらの「対話」の積み重ねや体験が、やがては、地域における暗黙知理解の促進や経験知として蓄積してゆくことにもなるであろう。

【注】

（1）本稿（本発表の内容）は、野山他（2012）、野山（2011, 2013ab、2015）、野山・桶谷（2016）などの内容を踏まえて、本パネル用に再編して執筆したものである。

**＜参考文献＞**

桶谷仁美（編著）（2007）『家庭でバイリンガルを育てる　0歳からのバイリンガル教育－継承日本語教育の立場から－』明石書店.

佐伯胖（2009.9.26）日本語教育振興協会主催シンポジウム講演資料『認知革命とことばの教育』.

佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志（2006）「（特定課題研究）異文化間教育学における実践性－「現場生成型研究」の可能性（特集 異文化間教育の現在）」『異文化間教育』23 号、pp. 20-36,　異文化間教育学会.,

ジーン・レイブ＆エティエンヌ・ウェンガー，佐伯胖翻訳（1993）『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』産業図書.

徳川宗賢（1999）「ウェルフェア・リングイスティクスの出発」（対談者 J.V.ネウストプニー）『社会言語科学』2(1) pp. 89-100,　社会言語科学会.

名嶋義直（2009）「母語話者による母語話者ロールプレイング発話の評価からわかること－口頭コミュニケーション文法へのアプローチー」（小林ミナ・日比谷潤子編）『日本語教育の過去・現在・未来　第 5 巻文法』　pp.98-124,　凡人社.

野山広（2011）「地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」北脇保之編『「開かれた日本」の構想－移民受け入れと社会統合』pp.148-181，ココ出版.

野山広（2013a）「日系ブラジル人生徒の日本語習得と言語生活に関する縦断研究－集住地域 A における 5 年間の縦断調査の結果から」2013 年度異文化間教育学会研究大会.

野山広(2013b)「地域に定住する外国人の日本語会話能力と言語生活環境の実態に関する縦断的研究」『国語研プロジェクトレビュー』Vol.4 No.2，pp.100-109，国立国語研究所..

野山広（2015）「地域における日本語教育支援と多文化共生－ローカルな視点から捉えるグローバル・シティズンシップ」『異文化間教育学』42 号、pp.45-58，異文化間教育学会.

野山広・桶谷仁美（2016）「CLD 児童・生徒の言語環境の整備と日本型多文化共生社会－社会参加という観点からー」『異文化間教育学』44 号、pp.18-32，異文化間教育学会.

野山広・嶋田和子・山辺真理子・藤田美佳・森本郁代（2012）「散在地域に定住する外国人

の日本語習得と言語生活支援の実態に関する縦断的研究―OPI の枠組みを活用した形成的フィールドワークの結果を踏まえながら―」『2012 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.31-42.日本語教育学会.
牧野成一他.（2001）『ACTFL-OPI 入門』アルク.

References

Allard, Réal and Rodrigue Landry. 1986. Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multiculture Development* 7:1–12.
Landry, Rodrigue. and Réal Allard. 1991. Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In Lilliam M. Malavé and Georges Duquette (eds.), *Language, culture and cognition: A Collection of studies in first and second language acquisition*, 198–231. Clevedon, England: Multilingual Matters.
Milroy, Lesley. 1987. *Language and social networks*, 2nd edn. Oxford: Basil-Blackwell.

# OPI を活用した在住外国人の縦断調査から見えてきたこと

嶋田和子
アクラス日本語教育研究所

**要旨**

A 県 B 市において OPI を活用して 5 年間の縦断調査を行った。OPI を活用したのは、1.データの比較がしやすい、2.自然なインタビューであるため、被験者の考え・思いを引き出しやすいといった理由からである。日本人を夫に持つ外国人配偶者 8 人（以下、外国人配偶者）に焦点を当て、いかにして日本語が習得されていくかについて考察する。また、外国人配偶者の社会参加を可能にするには、どのような日本語支援が適切であるかについて述べる。OPI を通して外国人配偶者は自らの日本語力を客観的に捉え始め、他者と向き合って考えや意見を述べることの楽しさ・重要性について気づいていく。定住外国人は、教育機関で学ぶ学習者と比べて日本語力を評価されたり、自らの発話を振り返るという機会は少ない。だからこそ OPI を体験し、自らの発話を振り返ることが重要である。しかし、上級レベルの壁を超えることは難しく、適切な日本語支援のための体制作りが求められる。

**【キーワード】** OPI、縦断調査、日本語力、社会参加、振り返り
**Keywords:** OPI, longitudinal study, Japanese Language proficiency, social participation, reflection

## 1 はじめに

2007 年 9 月より 2012 年 3 月まで 5 年にわたり A 県 B 市において OPI（Oral Proficiency Interview）を活用した縦断調査を行った。1 年に 1 回 OPI を実施し、終了直後にフォローアップインタビューを行い、テスターによって作成されたフィードバックを送るという形を取った。本発表では、調査の中から日本人を夫に持つ外国人配偶者 8 名に焦点を当て、

いかにして日本語が習得されていくかについて考察し、その結果を踏まえ、外国人配偶者の社会参加を可能にするには、どのような日本語力が求められるかについて述べる。

## 2　OPI の特徴と調査で OPI を活用した理由

本調査において OPI を活用したのは、1.構成が標準化されていることや明確な評価基準があるため、データの比較がしやすい、2.質問事項は決まっておらず自然なインタビューであるため、被験者の考え・思いを引き出しやすいといった理由からである。ここで、OPI の特徴を簡単に記す。

『ACTFL オーラル・プロフィシェンシー・インタビュー試験官養成マニュアル』(2015:1)（以下、『マニュアル』とする）によると、OPI とは標準化された手順にしたがってインタビューを行い、機能的にどのぐらい話す力があるかを発話の長所・短所のパターンを見極めることによって、言語を包括的に測定する総合的評価である。つまり、ただの自由会話では縦断調査において比較が難しい点があるが、手順が標準化されていることや総合的評価である点が継続的に調査する場合には使用しやすいと言える。また、「相互のやりとりを伴い、順応性があり、かつ、学習者中心の評価である」という点も、継続的に寄り添いながら調査を行う際には重要な点である。

さらに、『マニュアル』(p.49)には「すべきこと」として、1.注意深く聞くこと、2.被験者が言っていることに興味を持って答えること、3.被験者が話したい話題を使い、積極的に話させること、4.一つのレベルから次のレベルに螺旋状に話題を上げること、5.辛抱強く待つこと（OPI において待つことは、美徳である）といったことが記載されている。

評価としては、初級、中級、上級、超級の 4 つの主要レベルに加え、超級を除く 3 レベルがさらに「－下」「－中」「－上」の下位レベルに分かれ、全部で 10 の段階で評価する会話試験である。

## 3　縦断調査の概要

調査の概要は、次のとおりである。

期間：　2007 年 9 月～2012 年 3 月

目的：　日本語会話力と言語生活環境の実態を縦断的に探り、定住外国人に対する日本語支援の在り方を考える。

対象者：A 県 B 市（近隣の市・郡を含む）在住者 12 名（主婦 10 名、高校生 2 名）。ただし、本発表では「日本人を夫に持つ外国人配偶者 8 名に関して取り上げる。主婦 10 名のうち 1 名は夫が中国人であり、もう 1 名は調査開始翌年には帰国。

回数：　1 年に 1 回 OPI を 2 つの班に分け、実施。

実施内容：OPI を実施し、終了後テスター以外の調査者によるフォローアップインタビューを行う。テスターは、OPI の判定を行い、フィードバックシートを後日郵送する。

## 4　インフォーマントの日本語力の変化

5 年間の実施結果を表 1 に示す。なお滞在年数は、調査開始時である 2007 年 9 月現在のものとする。表内の「―」はレベルに変化が見られないことを表す。

表 1　在住年数および OPI レベルの変化

| | | 母語 | 滞在年数 | 1 回目 | 2 回目 | 3 回目 | 4 回目 | 5 回目 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A | タガログ語 | 13 年 | 中級－上 | ― | ― | ― | ― |
| 2 | B | 中国語 | 8 年 | 上級－下 | ― | ― | ― | ― |
| 3 | C | 韓国語 | 7 年 | 中級－中 | 実施せず | 中級－上 | ― | ― |
| 4 | D | マレー語 | 5 年 | 中級－中 | 中級－上 | ― | ― | ― |
| 5 | E | 中国語 | 3 年 | 中級－中 | 中級－上 | ― | ― | ― |
| 6 | F | 中国語 | 3 年 | 中級－下 | 中級－中 | ― | 中級－上 | ― |
| 7 | G | タガログ語 | 3 年 | 中級－下 | 中級－中 | ― | ― | ― |
| 8 | H | ロシア語 | 1 年 | 初級－中 | 初級－上 | 中級－中 | ― | ― |

4.1　OPI 調査 1 年後の共通した変化―サブレベル 1 つアップ

調査開始時、A、B、H の 3 名を除く 5 名の滞在年数は 3~7 年であり、レベルは中級－下または中級－中であった。3 名についてまず説明を加え、その後、残りの 5 名について詳しく述べることとする。

A は、滞在年数が長く、小学校において英語による授業支援に関わるなど地域との関わりがあったことからある程度の日本語力の伸びがあり、初回に中級－上という判定が下されたものの、結局次のレベルに上がることはなかった。

B は、中国の日本語教育機関で半年間日本語を学んだ後研修生として来日、その後日本人と結婚した。その後も毎朝新聞を読むなどの努力を重ねていたこともあり、初回で既に上級－下であった。しかし、そこからさらに上のレベルに行くことはなかった。

H は、来日後 1 年という時期で出会うことができ、2 回目の調査では初級－上、次には中級－中という超速の進歩を遂げたが、5 回目まで評価としては変化がなかった。

本発表では、5 年間継続して調査を行った日本人の夫を持つ外国人配偶者 8 人に絞っているが、途中での参加を含めると 16 人のインフォーマントの調査結果に関して、野山(2014:16)は「地域の定住者で、特に配偶者（主婦）の場合、OPI レベルが、中級－中か中級－上までは向上する者は多いが、その後、上級に到達する者はいない（到達するのは難しい）」と指摘している。

では、なぜ「OPI を開始した翌年にはサブレベル 1 つのアップはあるが、その後変化が見られないのか」について考えてみることとする。彼女達に対するフォローアップインタビューを分析した結果、その理由として、1.インタビューを通して、日本語で話すことへの自信が生まれた、2.インタビューを振り返ることにより、自分の日本語について客観的に見る機会となった、2.フィードバックシートによって改善すべき点を知ることができた、といった点が挙げられる。また、フォローアップインタビューにおいても以下のような発言が見られる（第 5 回実施時。C に関しては、2.5 で引用する）。

D　どこが問題と言ってもらえたから、自分の日本語について考えるきっかけになりました。

E　今まで自分の日本語のことなんて考えたことなかったですよ。いつも簡単な日本語で生活してたから、OPI で説明とか考えとかに答えて、自分も答えられるって嬉しかった。

F　日本語でもっと話したいって気もちが出てきました。でも、どうやっていいのかよくわからないからちょっと心配。

4.2　中級－上で止まり、上級への壁を突き破れない理由

OPI 実施後次のインタビューで 1 レベルアップするものの、その後止まってしまい、1 回目に上級－下であった B 以外全員が上級レベルになることはなかった。このことについて考察するに当たり、OPI の中級および上級に関する記述を見ることとする。

表 2　判定基準―スピーキング（抜粋）『マニュアル』p.19 より

| レベル | 機能・総合的タスク | 場面・内容 | 正確さ・理解難易度 | テキストタイプ |
|---|---|---|---|---|
| 上級 | 主要時制枠において、ナレーションと描写ができ、不測の事態をはらんだ日常的な状況や取引に効果的に対応できる。 | ほとんどのインフォーマルな場面とフォーマルな場面の一部／個人に関連した、または一般的な話題 | 非母語話者に不慣れな話し相手でも問題なく理解してもらえる | 口頭段落・つながりのある談話 |
| 中級 | 言語を使って自分の伝えたいことを作り出す、簡単な質問をすることができる、単純な場面や取引状況に対応できる。 | いくつかのインフォーマルな場面と限られた数の取引の場面／予測可能な、日常生活や個人の生活環境に関連した話題 | 非母語話者に慣れた話し相手に、時に繰り返したりすることはあるが、理解してもらえる | ばらばらの文・つながった文 |

調査をした 8 人の外国人配偶者は、全員日本語を使って日常生活を送っていることから、中級レベルに到達することはそれほど困難なことではない。しかし、上級で求められる口頭段落でのナレーションや描写となると、やはりある学習が必要になってくる。しかし、彼女達には教育機関で継続的に学ぶ機会が少なく、地域日本語教室に通っている場合でも、ある程度話せるようになると、あとは自由会話で終わってしまうことが多い。

こうしたことから、OPI インタビューやフィードバック（終了後直接口頭でのフィードバックに加え、後日シートを送付する）によって、客観的に自らの日本語力を意識化し、次の OPI インタビューでは 1 ランクアップすることが多いのだが、そのままストップしてしまいがちである。きちんと学べる機関がなかったり、周りに適切に指導してくれる人がいなかったりという状況下では、さらなる日本語力の向上は難しいということになる。それが、サブレベル 1 つのアップで止まってしまう原因である。

さらに、中級－上と上級－下の特徴を提示し、なぜ「中級－上」で止まってしまうのかについて考えたい。

【中級－上】（『マニュアル』p.58 より）

中級レベルでの日常的によく起こるタスクや社交的場面を扱う際に、容易に自信を持って会話のやり取りを行うことができる。自分の仕事、学校、余暇、特定の関心事や知識を持つ分野に関連した基本的な情報のやり取りを必要とする複雑でないタスク

や対人交流場面にうまく対応することができる。……（中略）……上級のタスクを行なおうとすると、一つ、または、複数の面で挫折（ブレークダウン）を起こす…例えば、語り（ナレーション）あるいは描写を適切な主要時制枠を使って十分に行うことができない、段落の長さの談話が維持できない、語彙の幅と適切さが減少する、などである。

【上級－下】（『マニュアル』pp.55-56）
様々なコミュニケーション・タスクをこなすことができる。このレベルの話者は、学校、家庭、余暇活動などの話題について、インフォーマルであればほとんどの会話に、またフォーマルな状況であれば一定の範囲で、会話に参加することができる。また、仕事、社会の出来事、一般または地域社会の関心事に関する話題であればある程度話すことができる。……（中略）……「上級－下」の話者は、過去、現在、未来の主要な時制枠において、ある程度のアスペクトのコントロール能力を示しながら、語り（ナレーション）と描写を段落の長さの談話によって行なう能力を持っている。

地域社会で社会参加をするためには中級－上でも可能であるが、より自分を生かせる仕事についたり、キャリア形成を考えたりするには、上級レベルに行くことが望ましい。パートをする程度であった B（上級－下）は、ある事情で自ら生計を立てていかなければならない状況になったが、自信をもって仕事を始めることができた。また、途中参加のため本発表では事例として挙げていないが、第 3 回から参加した上級－下の話者 S も同様の事態に追い込まれたが、高校の中国語教師の職を得ることができた。嶋田(2014:45)は「5 倍もの倍率をくぐり抜け採用された B(本稿では S)は、「上級－下」の日本語力を持ち、わかりにくさが伴うものの段落構成もしっかりとでき、論理的に話す力もある。上級レベルという日本語力が社会参加への道を可能にした 1 つの要因となった」と述べる。

## 5　実質的な発話レベルの質の向上

OPI のレベルは、10 段階評価である。しかし、レベルにはそれぞれ幅があり、例えば、中級－上という判定であっても、中級－中に近いものもあれば、上級－下に限りなく近いものもある。よって、OPI における評価としては変化がないように見えるが、実は、発話の質は上がっているものも多い。例えば、C は 3 回目に「中級－上」となり、その後、4 回目、5 回目ともレベルは中級－上のままであり、OPI 評価に変化は見られない。しかし、発話の質は明らかに変わっていることが、以下の発話例からもわかる。これは、C が OPI をきっかけに、「他者にわかりやすく伝える」「まとまりのある話し方をする」といったことを意識化していったことも大きな原因になっている。ここで、第 1 回、第 3 回、第 5 回の料理に関する発話を示すこととする。

【第 1 回（2008 年 3 月、「ビビンバの作り方」）】
あの、ほとんどナムルが何種類でもいいですよ。まず一番、しぐないと 8 つぐらい。ナムル、もやす、ほうれんそう、あと、人参、大根、せり……。あ、キノコ、うん、何だっけ、あのう、肉の、何だっけ、細かくしたの何って、ひき肉。ひき肉と、あと何だっけ、卵、しぐない場合はこれだけやっても、きれいな色が飾れれば、温かく上さ、こうきれいに。すごっくおいしいの。ほとんど味は塩とゴマ。

【第3回（2010年3月、「キムチの作り方」）】
ポイントは、唐辛子。私の場合は、唐辛子、家で全部、ね、こう育って全部イショクするのよ。それがテンピンで、乾燥機じゃなくて、テンピンで乾かすのよ。日当たりところさ、ちゃんとやれば、すごくこれが甘みが出てくる。ほかに、手かな。自分の手。日本人と韓国の人と一緒にキムチを作っても味が違います。同じ量を入れても味が違ってくる。これどういうのかまだしっかりわかりません。ちょっとあいじょがないかなと思います。

【第5回（2012年3月、「チャプチェ」の作り方）】
これは、最初野菜を準備する。ホウレンソウがポイント。で、それでここで人参とかいろんな野菜でもいいですよ。で、ここでひき肉を入れればいいんだけど、ちょっと冷めれば、あぶらっぽいなるから、ここの中に私、ソーセージ入れます。ソーセージとかまぼこ、ゴマ油とゴマ。炒める時に、色が変わるから一つ一つ炒めます。で、それで、これを炒めたら、別々に入れて、春雨を湯がいして、冷めないように水洗わなくてこのまま温かいものをこのまま置いて､先の炒めたものを一緒に入れて混ぜます。で、ここの中に、しょうゆと、甘く食べれる人は砂糖入れてもいいし、あと、ゴマ油、ゴマって入れて、混ぜて、自分の口がいいなと思えば、これでいいかなっと思って準備する。結構私が作ったけど、おいしかったです。

第5回は第3回とは違い、「で､」「で、それで」といったつなぎの言葉が何度も出ており、語彙も豊かになっている。また、量的にも大きな変化があり、詳細に説明をすることができるようになったことがわかる。ここに、具体的なレベルの上昇はないものの、明らかに発話の質が向上していることがわかる。しかし、上に行くには、十八番的な「あるテーマ」でタスクが達成されるだけでは十分ではないため、OPI 評価はそのまま変化なしという状況となっているのである。

## 6　在住外国人の縦断調査に関する今後の課題と可能性

定住外国人配偶者に 5 年にわたって OPI を使って調査を行ってきた。教室学習者と異なり、評価を受ける機会が少ない彼女達にとって、1 対 1 でインタビューを受け、フィードバックシートがもらえることが刺激となり、次の学びへの期待が膨らんでいったことが窺える。以下、C の発話を記しておく。

まず先生が来る時を待っての時間が一番楽しいね。で、それで、先生とこう、話し、声かけたり､いろんなこと教えてもらったから､今日はなんか失敗したなあ｡先生の、先生の心はどう思ったかなあ。この時こうやってもよかったのに。どうなるかなあ、まだまだだえね、って思うし。これがもっとやりたいんだけ、なかなか、この日本語なかなか難しいよ。

牧野(2001:11)は、OPI インタビューとは「人生を取材すること」であるとし、「『人生を取材する』とは、その被験者が毎日どんな生活を送っていて、今までどんな人生を過ごしてきたのか、どんなものの見方をする人なのかを、相手に共感を示しながら、かつ相手の

気持ちを傷つけず探るということ」と述べている。OPI にはこうした側面があるからこそ、インタビューによって被験者の「自らの声・思い」を引き出すことができるのである。

OPI を受けることの意義としては、1.自分自身の日本語について考えるきっかけになる、2.日本語で自分の考え、思いを伝えることの楽しさ・大切さを知ることができる、3.地域社会との関わりが広く、深くなっていく、以上 3 点を挙げることが出来る。

次に、定住外国人に対する日本語支援の課題として、以下の 2 点を挙げることとする。

1. 継続的に学ぶ機会が少なく、自律的・自立的に学ぶことが重要になってくる。その際に、周りにサポートできる人がいることが望ましい。
2. 上級レベルにいくには、適切な日本語指導・支援が求められる。その体制づくりが必要である。

今回のシンポジウムの根底にあるものは「言語の知識は、話者あるいは学習者にとって、精神的、物理的、審美的、また経済的なウェルフェアに貢献する資源であると言える。実際、言語学習は、新しい言語によって新しい社会に参加したり、自分自身の活力や可能性を高めたいという欲求によって直接動機付けられるということが長年にわたって指摘されてきた。これは言うまでもなく、個々人に様々な豊かさをもたらすものである」という考え方である。ともに地域社会をつくる人財として「生活者としての外国人」を捉え、社会づくりのため、それぞれの自己実現のために日本語支援の体制づくりが喫緊の課題であることを再度記しておきたい。

**＜参考文献＞**

Swender, E. &Vicars, R (2012)ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual:スウェンダー＆ヴィーカス編(2015)『ACTFL オーラル・プロフィシェンシー・インタビュー試験官養成マニュアル』,ACTFL.

嶋田和子(2014)「定住外国人に対する縦断調査で見えてきたこと―OPI を通して『自らの声を発すること』をめざす―」,『日本語プロフィシェンシー研究』第 2 号,pp.30-49,日本語プロフィシェンシー研究会..

嶋田和子(2009)「地域に定住する日本語学習者への OPI 活用の意義」『社会言語科学会秋季大会予稿集』14,pp.95-97.

野山広・森本郁代(2014)「地域に定住する外国人に対する OPI の枠組みを活用した縦断調査の結果から見えてきたこと―多人数による話し合い場面構築の可能性を探りながら―」,『日本語プロフィシェンシー研究』第 2 号,pp.11-29,日本語プロフィシェンシー研究会..

牧野成一(2001)「OPI 理論と日本語教育」牧野成一他『ACTFL-OPI 入門―日本語学習者の『話す力』を客観的に測る―』pp.8-49, アルク.

# Welfare Linguistics から見た現場生成型の言語調査と インタビュー実践の可能性の分析

村田　晶子
法政大学

**要旨**

本稿は野山、嶋田のパネルのディスカッサントという立場から野山、嶋田の縦断調査の手法に焦点を当て、その意義を検討した。そして2名の調査者の言語能力の評価と生活調査を融合させた調査の手法が非常に独自性が高いものであり、ウェルフェアを目指すことばの教育研究として大きな可能性を持っていることを明らかにした。

**【キーワード】**　縦断調査、OPI インタビュー、評価、社会調査
**Keywords:**　longitudinal study, OPI interview, assessment, social research

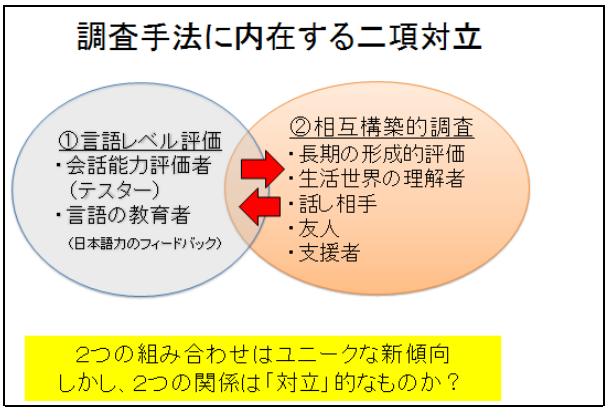
## 1　はじめに

ウェルフェア言語学とは社会貢献のためのことばとコミュニケーションの研究を意味する。この概念は教育研究者が自らの研究の社会的な意義を意識するとともに、研究成果を調査に協力してくれたコミュニティーの人々や社会に還元するために何ができるのかを考えるために役立つ重要な概念である。この概念はまた、研究者自身が当該コミュニティーの関係者と対話、協働することを通じて、コミュニティー、社会の変容を目指すことの重要性を照射する概念でもある。

筆者は野山、嶋田のパネルにおけるディスカッサントという立場から、二名の調査研究者の調査の手法（言語評価と生活調査の融合）を分析することを通じて、こうしたウェルフェアを目指したことばの教育研究の可能性を明らかにする。

## 2　野山、嶋田の調査方法の独自性と意義

野山、嶋田の調査手法は図で示すような２つの立場性を持っている（調査の概要については野山、嶋田参照）。１つは OPI インタビューを通じた会話レベルの「評価者」としての立場であり、インタビュー参加者（地域の日本語学習者）の日本語力を評価し、形成的なフィードバックを行う立場である。



筆者がディスカッションで使用したスライド

もう１つは、定期的に調査地に赴き、現地の人々との関係性、信頼関係を築き、彼ら彼女らの生活世界を理解しようとする、社会調査を行うフィールドワーカーとしての立場である。図で示した２つの立場は、一見すると、対立点を含んでいるように見える。OPI の「テスター」として日本語力を「評価する」立場と、生活者を取り巻く環境

の理解者、支援者という異なる立場を 2 名の調査者はどのように融合したのだろうか。

野山、嶋田の調査では、OPI インタビューの枠組みを活用することの最終的な目標を地域の日本語学習者の包括的な生活環境支援に置いており、通常の OPI 評価（学習者に会話能力の結果を伝えて終了）とは異なり、生活者と長期的に関わることを通じて、形成的なフィードバックを行うと同時に、環境改善のための提言を行っており、OPI インタビューのこれまでにない活用の仕方を提示している。

このように 2 つの異なる調査手法を用いることの意義として、第一に形成的なフィードバックとインタビューを通じた出会いと語りの場の創出が挙げられる。嶋田（2015）は、定期的な OPI インタビューを通じて、参加者の背景、生活世界をより深く理解し、彼らの生活に根ざしたテーマを取り入れたインタビューを行っている。そして、独立した OPI のレベル診断だけでは明確にすることが難しい、生活体験と結びついたコミュニケーション能力の向上の過程を明らかにしている。また、野山はパネルにおいて OPI インタビューとそれに続く形成的なフィードバックが地域の生活者が日本語学習について振り返る場になっており、生活、進路、就労について相談する場にもなっていると述べている（野山へのインタビューから）。こうしたことから、長期間にわたり、定期的に OPI インタビューを活用する手法が、言語能力評価としてだけでなく、人と人とをつなぎ、課題を共有し、対話する場としての大きな可能性を提示していることが分かる。

意義の２点目として、OPI インタビューの調査結果を活用した地域の生活者の包括的なサポートの試みが挙げられる。野山(2013)は地域の生活者の言語レベルが上級に到達しにくいことを指摘することにより、生活者のための日本語教育を充実させることの必要性を明らかにしている。しかし、2 名はこうした調査結果を論文の形で研究コミュニティーに発信するだけでなく、日本語教室の関係者、自治体関係者と情報を共有し、環境の改善のための対話と模索を行っている（野山とのインタビューから）。2 名の調査者のこのような試みは、OPI の「評価者」としての役割と生活環境支援の当事者としての役割を融合させたもので、調査結果を広義の外国住民の言語学習・生活環境改善に向けて戦略的に活用しているという点においても、ウェルフェアを目指したことばの教育の実践研究として大きな意義を持っていると考える。

今後は、さらにこうした調査結果を用いて、研究者チームが現場の変容に関わる「当事者」としてどのような役割を担い、教育関係者、自治体関係者とどのように協働していくのか、ウェルフェアを目指した教育研究者の行動に焦点を当てたエスノグラフィックな分析の発信を期待したい。社会変容の当事者としての研究者自身の取り組みを発信していくことは、今後の私達のことばの教育研究に大きな示唆を与えるのではないかと考える。

**＜参考文献＞**

嶋田和子(2016)「OPI と日本語教育のつながりー人は糸、OPI の意図は人ー」『日本語プロフィシェンシー研究』pp.186-192.

野山広(2013)「地域に定住する外国人の日本語会話能力と言語生活環境の実態に関する縦断的研究」『国語研プロジェクトレビュー』Vol.4 No.2，pp.100-109，国立国語研究所.

# A longitudinal study of the Japanese conversational ability and language life of foreign permanent residents in Japan: From the Viewpoint of the Research Attitude/Methodology of Welfare Linguistics

Hiroshi NOYAMA (NINJAL National Institute of Japanese Language and Linguistics) Kazuko SHIMADA (ACRAS Japanese Language Education Research Institute) Akiko MURATA (Hosei University)

This panel presentation reports on some of the results of the collaborative research project "Interdisciplinary Study on Learning Japanese and the Reality of Language Life of Foreign Permanent Residents in Japan" that are relevant to the theme of this workshop, as well as results from a longitudinal study conducted continuously over eight years prior and subsequent to the project.

This research involved conducting interviews based on the OPI (Oral Proficiency Interview) framework once yearly over five years in order to investigate the actuality of residents' Japanese conversational ability and language life longitudinally, as well as providing constructive feedback and assistance attuned to local needs.

The longitudinal research in the widely scattered area A has been continued and is now entering its eighth year. In this panel we, while touching on the implementation of the project and the survey methods and formats used as the project progressed, we will discuss locally generated, cooperative interview and survey methodology.

By doing so, finally, we want to consider as much as possible also for the contribution to the similarity of a longitudinal study in the field of Japanese education in Europe.

---

**References**

Tokugawa, Munemasa. 1999. Welfare Linguistics no shuppatsu [Departure of Welfare Linguistics]. (Discussion with Jiří Václav Neustupný) *Shakaigengogaku [Sociolinguistics]*. Vol. 2-1., Shakaigengo-kagakukai [The Japanese Association of Sociolinguistic Sciences], 89–100.

# A longitudinal study of the Japanese conversational ability and language life of foreign permanent residents in Japan: From the Viewpoint of the Research Attitude/Methodology

Hiroshi NOYAMA (Ninjal)

In this longitudinal study, foreigners who settled in the region for the (Japanese students) , the interview that utilize the framework of the OPI from 2007 to 2015 , it went about 8 years . For the five years of learners and testers of the conversation data, it was character of the voice (conversation) data. Then, the evaluation information of the conversation ability (Elementary to more than grade of 10 stage evaluation) , etc. along with the related information , as " Japanese learners conversation

database Longitudinal Survey Guide" , has to offer , published in the HP of the National Language Research Institute (http : //nknet.ninjal.ac.jp/judan_db/).

In this study, after a year of interviews and follow-up interviews, and, at the time of the exchange of opinions with the officials, by the formative feedback as much as possible, we have made the support of Japanese learning. In this posture, the so-called attaches great importance to " rather than research for the study, while responding to the demand and needs of the site, to carry out an investigation carried out in the learners and support officials and snuggle while cooperation ". It is this research attitude, exactly Welfare Linguistics point of view (Tokugawa: 1999), which is the core of the investigation (≒ formative field work) to perform from.

Upon investigation and data collection, site –generated–type (genba seiseigata) research (Sato Other: 2006) from the point of view of, we have conducted interviews and hands-on activities such as to the persons concerned . It should be noted that in the genba seiseigata study, the following three points are important. ( 1 ) a method for the relationship of the reclassification , ( 2 ) their own and to be involved in the "place" , to observe the transformation of the hands-on activities and "place", including its involvement , be described , ( 3 ) based on the relationship between the people in the field , that like to write a self- transformation of the mutual transformation of "place" . In this study, based on these, towards the resolution of the problem, as the basic how to capture the dynamic process of building of new relationships, it has been in cooperation with the people in the field.

In the panel, while introducing a specific case, we focus on the process of trial and error in the participation and cooperation to the scene. By doing so, finally, we want to consider as much as possible also for the contribution to the similarity of a longitudinal study in the field of Japanese education in Europe.

---

**References**

Sato Gunei, Masahiro Yokota and Takeshi Yoshitani. 2006. Ibunkakankyōiku ni okeru jissensei-genba seiseigata kenkyū [Practicability in Intercultural Education-productive research on site]. *Ibunka kan kyōiku [Intercultural education]*, Vol. 23., Ibunkakan Kyoiku Gakkai [Intercultural Education Society of Japan]. 37–62.

## What was found by an OPI based longitudinal study of foreign permanent residents in Japan

From the view point of social participation

Kazuko SHIMADA
Acras Japanese Language Education Institute

Basing upon the OPI (Oral Proficiency Interview) method 5years longitudinal survey was implemented in B city of A prefecture of Japan. The reasons why OPI method was employed are as follows:

- The data could be compared objectively with each other.
- Testee’s ideas and feelings could be easily extracted through this natural interview

In this presentation we consider how Japanese is acquired focusing upon the eight foreign spouses. And also we consider how Japanese is acquired by them and what sort of supports are appropriate to encourage their participation in the Japanese society.

Through the OPI they begin to look back their own Japanese capabilities and recognize the pleasure and the importance of communications with others. Comparing with those who learn Japanese in the educational institutes, foreign inhabitants do not have sufficient opportunity to be evaluated their Japanese skills and to reflect their own communication skills. And so it is important to review their own utterances and communication ability through the OPI. But to go up to the advanced level of OPI is difficult for them. To make it possible some proper supports for their Japanese skill are seriously required.

## Analyzing the Possibilities of Field-Oriented Language Research and Interview

Practices through the Perspectives of Welfare Linguistics

Akiko MURATA
Hosei University

**Abstract**

Welfare linguistics (the study of language and communication for the welfare of people and society) is a concept to facilitate researchers' social contribution through their projects. The concept also allows us to reconsider the ways in which we, as educational researchers, should be involved with those whom we investigate in our research. As a discussant of Noyama and Shimada's panel session, I analyzed the research methods used in their longitudinal study, and highlight the significance of their relations with the community that they investigate.

# 口頭発表

# 福祉、複言語主義と日本語教育

## ―コミュニティ参加型プロジェクトの可能性―

佐藤　慎司
プリンストン大学

**要旨**

日本語を第 2・3 言語、あるいは、外国語として勉強する成人学習者は、ことばのリソースとして、すでに自分の使いこなせることばを持っている。このような現実を考えると、日本語教育において、状況（場や相手など）と目的に応じて、日本語を含めたそれらのことば・リソースをいかにうまく使いこなしていくかを学習者と考えていくことで、福祉をめざす日本語教育、つまり、「すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供」することが可能になる。本稿ではこの点に着目し、福祉をめざす日本語教育がどのように可能なのか、コミュニティ参加型プロジェクトのランゲージパートナーの実践例を取り上げ、今後この活動にどのような工夫をすることで、自分たちの持つことば・リソースを活用していくことを促進できるのか示す。

**【キーワード】**　コミュニティ参加型プロジェクト、批判的、複言語主義、福祉、メトロリンガリズム

**Keywords:**　Community Involvement Project, Critical, Plurilingualism, Welfare, Metrolingualism

### 1　はじめに

福祉が「しあわせ」や「ゆたかさ」を意味する言葉であり、すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供するという理念であるとするならば、日本語教育が日本語だけに焦点を当てていると、日本語を話さないものはあるコミュニティに入れない、また、日本語の出来具合によって成員を序列化してしまうという「すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供」できない状態を作ってしまうことにもなりかねない。しかし、日本語を第 2・3 言語、あるいは、外国語として勉強する成人学習者がことばのリソースとして、すでに自分の使いこなせることばを持っているという現実を考えると、日本語教育において、状況（場や相手など）と目的に応じて、日本語を含めたそれらのことば・リソースをいかにうまく使いこなしていくかを学習者と考えていくことで、「すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供」できるとも考えられる。

本稿では、まず、人々の日常のさまざまな言語使用を検証し、それを最近の言語コミュニケーション研究の理念・概念（メトロリンガリズム(Pennycook & Otsuji 2015)など）と照らし合わせ議論を行う。次に、それらの議論を踏まえた上で、福祉をめざす日本語教育がどのように可能なのかを提示したい。ここでは、上級日本クラスのプロジェクトとして行われたコミュニティ参加型プロジェクトのランゲージパートナーの事例を取り上げ、今後この活動にどのような工夫をすることで、自分たちの持つことば・リソースを活用してい

くことを促進できるのかを考える。

## 2　人々の日常のさまざまな言語使用

現在では自分の町を離れたことがない人でも趣味のオンラインのコミュニティで世界中の人とつながり、友達を作ることが可能である。リテラシー（言語活動）はそのオンライン上ですることも多くなってきており、そのような活動が、現在の、そして、これからの世界の諸言語のリテラシー（言語活動）の世界を形作っている(Kern 2000)。このようなオンラインの場での言語使用の傾向として、Williams (2009)は、訂正はしない、試行錯誤を繰り返し素早く何が起こっているのかを把握する、誤解の際、説明の必要があるといった点を挙げている。また、そのようなオンラインの場での言語使用は、例えば、ファンフィクション（作品の原作者ではなくファンが、既存の作品のキャラクターや設定を用いて、作ったフィクション）サイトを例に見ると、人々は狭義の言語だけでなくてマルチモダルな要素（フォントの種類、サイズ、色、写真と組み合わせるなど）も混ぜコミュニケーションを行っている (Black 2007, Thomas 2007)。ほかに、コンピューターゲームのフォーラム、また、オンラインの翻訳機能を使ってオンラインショッピングやレストラン、ホテル探しなどを楽しむ人たちも多いが、そこでもさまざまな言語やマルチモダルな要素の使用が見られる。

このような言語を「混ぜる」という行為はオンラインの言語使用に限ったわけではない。久保田(2015) は、アジアにおける日系企業駐在員の言語選択について調査を行った。そして、仕事内容、相手、場所、個人の言語能力などにより程度は異なるが、駐在員が様々なリソースを組み合わせたり、使い分けたりしていることを明らかにしている。また Pennycook & Ostuji (2015) は世界の様々な場所での市場、レストランなどで働く人々の言語使用の様子を記述し、いかにいろいろな言語が「混ぜられ」有機的に使われているかを示している。

### 2.1　最近の言語コミュニケーション研究の動向：メトロリンガリズム

Pennycook & Ostuji (2015) はメトロリンガリズムという概念を使って現在の言語使用の状況を説明している。この理論では、様々な文化言語背景を持った個人が色々な言語資源を使用しながら、日常生活を営み、街を構成していると考える。そして、これまでに人生を生きてきた一人一人の使用することばは、常にさまざまな人々と接触し、変容していることを前提として考える。メトロリンガリズムでは言語・文化を考える際にハイブリッド（雑種）という概念を前提にしており、言語、文化を複数の集合体と捉えるのではなく、むしろ、一つの複合体と捉えている。個々人は、様々な言語資源を使用しながら、ローカルな実践において、言語、民族、文化の境界線を再生産しているだけでなく、それに抵抗したり、反抗したりもしていると考えている。このような見方はトランスリンガズム(Canagarajah 2013)、トランランゲージング(Garcia & Wei 2014)といった最近の言語コミュニケーション研究の理論とも共通する部分が多い。

## 3　福祉をめざす日本語教育

福祉が「しあわせ」や「ゆたかさ」を意味する言葉であり、すべての人に最低限の幸福

と社会的援助を提供するという理念であるとした場合、問題になるのが、だれが「すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供」できるのか、だれが、ある人が「しあわせ」で「ゆたか」であると定義できるのかということである。実はこれは教育という概念でも似通った問題をはらんでいる。教育の定義は『ある人間を望ましい姿に変化させるために、身心両面にわたって、意図的、計画的に働きかけること、知識の啓発、技能の教授、人間性の涵養などを図り、その人のもつ能力を伸ばそうと試みること』(goo 辞書)とされており、このような定義から教育という営みはよりよく生きることを促進する活動であることが伺えるが、だれがその「望ましさ」や「よさ」を決めることができるのか、また、だれがどの方向にどんな状況で、ある人のもつ能力を、「伸ばす」ことができるのか、そして、どうやって(どの時点で)能力が伸びたと判断できるのかなど、深く考えていくと難しい点も多い。

本稿における福祉をめざす日本語教育では、福祉を、すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供する概念と捉え、人として最低限の幸福と社会的援助を得て、よりよく生きて行く権利に注目する。そして、福祉(そして教育)の対象は、限られた人(あるコミュニティのメンバーやある国の国民など)だけでなく人々すべてであるべきと考え、さまざまな「よさ」「しあわせさ」「ゆたかさ」を見つめ直していく。ここで注目したいのは、日本語教育が日本語だけに焦点を当てていると、日本語を話さないものはあるコミュニティに入れない、日本語の出来具合(だけ)によって成員を序列化してしまうという「すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供」できない状態を作ってしまうことにもなりかねないという事実である。冒頭でも述べたように日本語を第 2・3 言語、あるいは、外国語として勉強する成人学習者はことばのリソースとして、すでに自分の使いこなせることばを持っているのであり、それをどう活用していくのかを日本語教育でも体系的に考えていく必要がある。つまり、日本語教育において、状況(場や相手など)と目的に応じて、日本語を含めたそれらのことば・リソースをいかにうまく使いこなしていくかを学習者と考えていくことで、日本語だけに閉じた日本語教育にするのではなく、日本語をリソースの一つとして捉えることでコミュニケーションの可能性を大きく開き「すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供」できるのではないかと考えるのである。

ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)においても、能力としての複言語主義は、「すべての話し手に本来的に備わっている、一つより多い言語を使い学ぶ能力であり、その方法は独学か教えられてかを問わない。さまざまな程度で、ある目的のためにいくつかの言語を使うための能力であり、それは『参照枠』において「(中略:前述の、『参照枠』における複言語・複文化能力の定義の一文目が引用されている)」と定義されている。この能力は話し手が使うことのできる言語レパートリーの中で具現化される。教育の目標はこうした能力を発達させることである。(Council of Europe、2007、p. 17)」と明確に記されており、これは福祉としての日本語教育の方向性と一致するのではないかと考えられる。

## 4　コミュニティ参加型プロジェクト

ここで紹介するコミュニティ参加型プロジェクトは 2013 年からアメリカ東海岸にある私立大学の上級日本語コース(日本語 4 年生)、および、日本の夏の集中講座の上級コース(日本語 3 年生)のプロジェクトとして行われているものである。この活動で学習者は自分の将来と日本語学習の関係を考え、自分の将来と日本語の関係(自分がなぜ日本語を勉

強しているのか、日本語で何がしたいのか、何ができるようになりたいのか、将来何がしたいか（仕事、趣味など）、どんな人間になりたいかなどをよく考える）、社会・コミュニティ貢献（このプロジェクトに参加してくれる人々に何か利益があるか、どうやってその人たちの役に立つかを考える）、自分の日本語（自分の日本語を振り返って、今の自分には何が足りないのか、これから自分の日本語をどう伸ばしていきたいか考える）に関する 3 種類の目標を設定、その後、身近なコミュニティと関わりながら目標達成に向けて活動を行う。手順は、1) 自分の将来、所属している（したい）コミュニティへの貢献、日本語能力のそれぞれ３つの目標を設定する、2) 自分の持っているリソースを最大限に活用できるようなコミュニティを探し、関わり、何か少しでも貢献できるように活動を行っていく,、3) 活動の間にクラスメートや講師と定期的に会い、プロジェクトの現状、問題点などを相談し、解決方法を探す、というものである。最後には、学んだことをスピーチにまとめたり、レポートに書いたりするというかたちで締めくくっている。過去３年で実際に学習者が選んだ活動例は以下の通りである。

1. イベント企画系：日本語の絵本の読み聞かせ、アニメクラブでの日本語と英語のディスカッション、初中級日本語学習者のための勉強会
2. 意見交換系：アジアの国際関係（日本人にインタビューし自分の意見も述べる）、動物愛護（ブログ）、教育問題（日英越語でブログを作成）
3. 言語系：日英、日韓のランゲージパートナー

これらの活動の中で、イベント企画系、意見交換系の活動では言語はある目的を達成するためのツールとして用いられる場合が多いが、言語系の活動の場合には言語学習そのものが目的となる。

### 4.1　ランゲージパートナーの事例

ここでは学習者のコミュニティ参加型プロジェクトにおける言語使用を見ていくことにより福祉をめざす日本語教育というものを考えてみたい。イベント企画、意見交換といった活動は、もしこの活動が言語教育の一環としてなされない場合、目的はイベントの成功させること、あるいは、意見を交換することにある。つまり、目的は言語習得以外のことにあるため、これらの活動において言語は目的を達成するためのツールとして用いられる。そして、その場合、参加者は、内容、相手、場所、個人の言語能力に合わせて様々なリソース（さまざまな外国語も含む）を用いて目的達成のためにコミュニケーションが行われるであろうことは予測がつく。しかし、ランゲージパートナーのような言語系の活動の場合はどうであろうか？

今回取り上げるランゲージパートナーの活動は、2015 年秋学期上級日本語授業の一環として行われたコミュニティ参加型プロジェクトで Emmy（比較文学専攻、大学 3 年生）が選んだ活動である。以下の部分では、日本語母語話者である純子が Emmy と英語を練習している部分である。日本語学習者の Emmy は英語母語話者、韓国語、スペイン語も話し、日本語は上級レベルである。ここでは純子が源氏物語の英語のタイトルは何か Emmy に聞いている部分である。

Emmy (E): Oh. The...The English name?
Junko (J): Yes. English name.
E: The English name is the Tale of Genji

J: Ah、 Tale of Genji. や〜だ〜 I love the story. Many many… many many writer... Um…writer… writer… what...あ〜、自分の解釈って…難しいな…解釈をして…
E: 解釈をして
J: 解釈。ちょっと待って（辞書を調べはじめる）
E: かいしゃ　Company!
J: あっ、それは会社
E: はははは
J: なんか出てこないのよ…かい…しゃく（辞書を調べる）
hermeneutics、合ってる? hermeneutics? あ〜。
E: I don't know.
J: なんか。I don't know.　私も。なんか違うなあ。
Many Japanese writer loves … loves Tales of Genji, so 源氏物語、何年前だっけ?えーと。
E: Very old.
J: Thousand…. 1200 年じゃない? Thousand two hundred years ago story, so very very old literature. 古典ってなんて言えばいいかな？
E: 古典？
J: 古典…Yes. 古典ってね。…

この事例からもわかるように、英語を練習するという部分にもかかわらず、実際の会話は英語と日本語の「混ざったもの」となっている。英語の練習という目的のため 2 人の会話は英語で始まるが、途中英語でうまく表現ができなくなった純子は考えていることを日本語で話し始める。その日本語がわかる Emmy はそれに英語で対応し、途中から会話は純子が英語と日本語の混ざったことばを使用し、Emmy はそれを聞いて英語で対応するという形で進行している。つまり、Emmy は英語だけでの会話を徹底することを相手に強要するよりも純子とのコミュニケーションを優先させているのである。実際の状況では Emmy は自分の持っている日本語というリソースを用い、英語の練習のために日本語を切り離す（つまり、使わないようにする）のではなく、むしろ、円滑なコミュニケーションのために積極的に用いているようにも見える。

### 4.2　今後の課題

上記の例、また 2 節でみた人々の日常のさまざまな言語使用からもわかるように、コミュニケーションの際には、その目的や場所、自分や相手の持っているリソースなどに応じて、一つの言語を「正しく」用いることがいつも大切であるとは限らない。では、日本語クラスの活動において（日本語だけ使用するのではなく）いろいろあるリソースの一つとして日本語を用いるような活動、また、大切なストラテジーを教室内でどう取り上げていったらよいのであろうか。もちろん、それは、活動がどんな種類の活動なのか（学会発表なのか、友達とのおしゃべりなのかなど）ということにもよるが、もし、いろいろ言語を「混ぜて」使用する方が効果的であると考えられる場合はとくに、コミュニケーションというものについて積極的に考えるということが必要になってくる。いろいろ言語を「混ぜて」使用するコミュニケーションに関しては、Canagarajah (2006)が、標準語が生まれる前（前近代）の言語使用の状態に注目している。そして、ルールや慣習だけに焦点を当てるのではなくコミュニケーションストラテジーに焦点を当てる、ある言語を「マスターする」

というよりも学習者のもつ（ことばの）レパートリーを増やしていくと考える、様々なコミュニティ、話者と関わって行く中で多様なバリエーションの中に存在する差異を読み解いていく感性、つまり、メタ言語意識、批判的に読み解く力を育てるという点を重視している。

## 5　おわりに

冒頭でも述べたように日本語を第2・3言語、あるいは、外国語として勉強する成人学習者はことばのリソースとして、すでに自分の使いこなせることばを持っている。それを体系的に活用していく、考えていくには、筆者は、コミュニケーションについて考えていきながら「クリティカルな言語使用者」になっていく（そして、教師も自らが「クリティカルな言語使用者」になっていく）ことが重要なのではないかと感じている（佐藤・高見・神吉・熊谷 2015)。そして、「クリティカルな言語使用者」になっていく過程で、現在の言語の使用のされ方、現在の言語教育の状況も含め、さまざまな「よさ」「しあわせさ」「ゆたかさ」を見つめ直していくことにより「すべての人に最低限の幸福と社会的援助を提供」できる福祉をめざす日本語教育が可能になるのではないかと筆者は考えている。

**謝辞**
今回報告するコミュニティ参加型プロジェクトは 2013 年度に柴田智子さんと佐藤で開発し、現在に至っているプロジェクトです。

**＜参考文献＞**

久保田竜子(2015) アジアにおける日系企業駐在員の言語選択：英語能力至上主義への疑問『ことばと社会』17, 81-106.
佐藤慎司・熊谷由理（2011）『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.
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めざして』ココ出版.
Black, Rebecca (2008) Adolescents and Online Fan Fiction. London: Lang.
Canagarajah, S. (2013) Transligual Practice. New York: Routledge.
Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambridge University Press.
Garcia, O. & Wei, L. (2014) Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan.
Kern, R. (2000) Literacy and Language Teaching. New York: Oxford University Press.
Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015) Metorolinguaism. London: Routledge.
Thomas, A. (2007) Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age. New York: Lang.
Williams, B. (2009) Shimmering Literacies. New York: Peter Lang.

# Welfare, Plurilingualism, and Japanese Language Education

## Possibilities of Community Involvement Project

Shinji SATO
Princeton University

**Abstract**

If welfare means "the state of doing well especially in respect to good fortune, happiness, well-being, or prosperity," Japanese-as-a-foreign-language education cannot focus on using solely Japanese for all the activities because it excludes people who want to, but cannot speak Japanese (for some reason). It does not provide "the state of doing well" for all Japanese learners. In fact, adult learners who are studying Japanese as a foreign language already have the language(s) that they can function in many communities. What is missing in the current Japanese language education is the activities which encourage learners to use Japanese as one of many resources that they already have (i.e., Japanese with other resources including other languages).

In this paper I first examine people's everyday language uses in many different contexts and demonstrate how people often "mix languages" in our daily lives. I then review how a concept of a language is defined, especially in *metrolingualism* (Pennycook & Otsuji 2015). Here I show how their views of a language can promote (Japanese) language education for welfare. Finally I report on an advanced-level *Japanese Community Involvement Project* to demonstrate how this type of project has potential to realize Japanese language education for welfare.

# フランス語母語話者のパーソナル・テリトリーにかかわる言及の有無と発話内容に関する分析

## ―日韓中とのコミュニケーション・スタイルの比較―

三木杏子（グルノーブル・アルプ大学）
許明子（筑波大学）

**要旨**

言語文化の違いはコミュニケーション・スタイルの違いにつながることがあり、特に個人情報や外見、能力、所持物などに関わる言及の可否は場合によっては誤解や摩擦を引き起こしかねない。本稿ではフランス語母語話者を対象とし、フランスでは目上の人や初対面の人と会話を行う際に、どのような話題が好まれ、また避けられるかを調査し、日本、韓国、中国のデータと比較した。

結果（1）英語力については対教師、対同年代初対面どちらに対しても言及率が非常に高いこと、（2）対教師には英語以外のパーソナル・テリトリーへの言及率が低く、教師との関係性においてはプライベートに踏み込むべきではないと考えていること、（3）対同年代初対面には出身大学についての言及率が高いことが明らかになった。

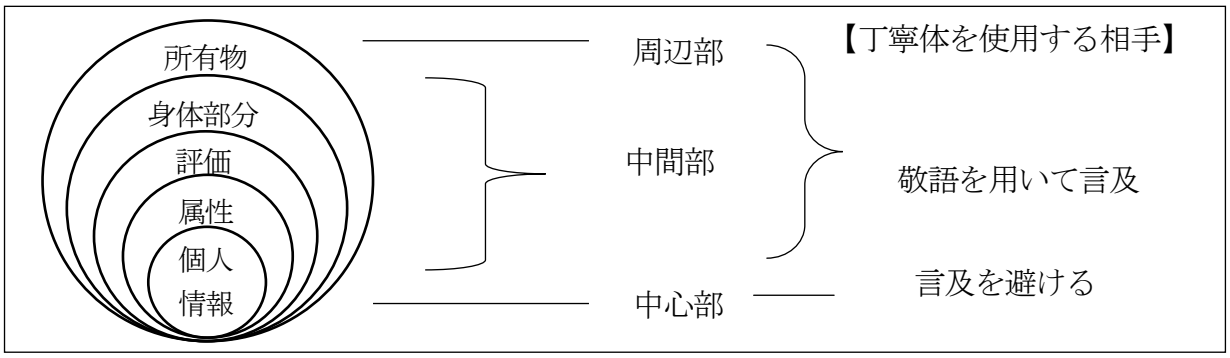
**【キーワード】** パーソナル・テリトリー、公私関係、相互理解
**Keywords:** Personal Territory, Public and private, Mutual understanding

## 1 はじめに

グローバル化に伴い異なる言語文化を持った人々が共生する社会が求められている。一方で異文化摩擦が生じ相互理解が十分ではないと感じる場面も少なくない。特に親疎関係や上下関係が明確で丁寧体を使用する相手は発話上の制約が多く、言及できる話題や言及しにくい話題があるが、どこまで相手に言及できるかは言語文化により違いがあると言える。そこで本稿ではフランス語母語話者を対象に、上下／親疎関係がある相手の個人情報や属性等に言及するか否かについて、どのような認識があるかを調査・考察する。

### 1.1 パーソナル・テリトリーについて[1]

パーソナル・テリトリー（以下 PT）とは『個人が持っている固有の「私的境域」を指し示すもの』（許 2015;l2）で、具体的には、Ⅰ.アイデンティティに関わる内容（個人情報、属性、評価）、Ⅱ.身体部分、Ⅲ.所有物、が含まれる。また PT に関わる内容には段階性があり、中心に位置する物から中間部及び周辺部に位置する物があるが、PT に関係する内容について発話を行う際には発話スタイルや相手との関係性から文法的な制約が存在する（許 2015、鈴木 1997）。図 1 に示すように、丁寧体を使用する相手に対しては、PT の中心部にある話題は避け、中間部から周辺部のものについては敬語を用いて言及される。




**【図1　パーソナル・テリトリーと丁寧体を使用する手に対しての PT 言及方法】**

この PT の段階性は言語文化で相違があると予想され、その相違が、許（2015）が指摘するようにコミュニケーション活動における摩擦の一因になる可能性があると言える。

### 1.2　本研究の目的

本稿の目的は、1）フランスでの PT 言及率の特徴を明らかにする、2）フランスの PT 言及と日本・韓国・中国の言及の相違を明らかにする、という 2 点である。

## 2　調査

### 2.1　調査概要

調査は 2015 年 11 月 2 日から 20 日まで、フランスのグルノーブル・アルプ大学で行った。対象の学生は LEA（主専攻 26 名、A1~B1 程度）と LANSAD（オプション 11 名、A1 程度）の計 37 名で、フランス語母語のフランスで生まれ育った学生を対象とした。

調査は、協力者にフランス語で書かれたアンケートを配布し、フランス語で回答を得た。分析の際には日本語に翻訳したものを対象とした。

アンケートの内容は許（2015）と共通で、対教師／対初対面同年代の相手に対して、以下の PT に踏み込んだ言及をするかしないか、する場合はどのように聞くか、しない場合はなぜ聞かないかを自由記述してもらった。アンケートの項目は、対教師は「年齢」「給料」「結婚」「家族」「所有物」「外見」「英語」の 7 項目であり、対同年代初対面は「給料」を「出身大学」に変更した 7 項目を扱った。

### 2.2　調査結果

アンケートにより、表 1、表 2 のような結果が得られた。

まず対教師について見ていくと、「英語」への言及率が 81.08%と高いことがわかる。一方でそのほかの項目についてはいずれも 30%以下と低い言及率となった。

この 2 点について、すでに調査が行われている日本、韓国、中国では「英語」について言及する割合は 30%以下であり、大きな差があると言えそうである。

次に対同年代初対面について見ていくと、言及率が高かった項目は「出身大学」「英語」「年齢」であった。このうち「出身大学」と「英語」については、日本、韓国、中国では言及率が低かった項目であり、違いがあると考えられる。

【表 1　対教師の PT 言及】

| | 聞く | 聞かない | 言及率(%) |
|---|---|---|---|
| 先生の年齢 | 4 | 33 | 10.81 |
| 先生の給料 | 4 | 33 | 10.81 |
| 先生の結婚 | 7 | 30 | 18.92 |
| 先生の家族 | 8 | 29 | 21.62 |
| 先生の所有物 | 10 | 27 | 27.03 |
| 先生の外見 | 4 | 33 | 10.81 |
| 先生の英語 | 30 | 7 | **81.08** |

【表 2　対同年代初対面の PT 言及】

| | 聞く | 聞かない | 言及率(%) |
|---|---|---|---|
| 相手の年齢 | 33 | 4 | **89.19** |
| 相手の出身大学 | 37 | 0 | **100.00** |
| 相手の結婚 | 10 | 27 | 27.03 |
| 相手の家族 | 18 | 19 | 48.65 |
| 相手の所有物 | 27 | 10 | 72.97 |
| 相手の外見 | 12 | 25 | 32.43 |
| 相手の英語 | 33 | 4 | **89.19** |

## 3　分析・考察

本章では特に特徴的であった（1）「英語」への言及、（2）教師への PT 言及率の低さ、（3）同年代初対面への「大学」への言及、の 3 点について分析・考察する。

### 3.1　「英語」への言及について

英語は対教師、対同年代初対面どちらでも言及率が高かったことから、まず「聞く」際の言語形式を見ていく。なお以下の例文は、翻訳、原文、〔教師／初対面〕の順に記す。

a. 英語は話されますか。Est-que vous parlez anglais?/ Savez-vous parler anglais?〔教師〕
b.（お忙しいところ）失礼ですが、英語は話されますか。Excusez-moi de vous déranger mais parlez-vous anglais ?／Excusez-moi, savez vous parler anglais?〔教師〕
c. 英語を話していただけますか。Pouvez-vous parler anglais s'il vous plaît?〔教師〕
d. ［私が］英語で説明してもよろしいでしょうか。Puis-je vous expliquer en anglais?〔教師〕
e. ［英語で］Do you speak English?/ Could we speak English ?〔教師・初対面〕
f. 英語話せる？Est-ce que tu sais parler anglais? /Tu sais parler anglais?〔初対面〕

対教師、対同年代初対面のどちらの場合も、基本的には直接英語ができるか聞くものが多かった。対教師の場合、やや間接的なものとして c,d のように話すことが可能であるか聞く表現にしたり、自分が英語で話すことの許可確認という形をとるものが見られた。一方で、e.のように直接英語で聞くという回答も見られた。これは、質問をする相手としてフランス語があまりできない外国人教師や留学生を想定しているためだと考えられる。

一方で英語について言及しない、とした人の理由を見ると、以下のものが挙げられた。

g. 知る必要がない。Je n'ai pas besoin de le savoir〔教師〕
h. この質問のメリットがない。Je n'ai pas vraiment d'intérêt à propos de cette question.〔教師〕
i. 興味がない。Ça ne m'intéresse pas.〔教師〕
j. 互いを十分に知らない。On ne se connaît pas assez.〔初対面〕
k. 正当な理由がある場合を除き、英語のことを話すのは変だと思う。
Moins d'avoir une bonne raison de demander, c'est assez étrange de parler d'anglais. 〔初対面〕

ここで注目すべきは、英語について相手に聞くことが「失礼だ」というコメントは直接的には見られなかったということである。日韓中を対象とした調査では言及しない割合が80%以上で、「相手に対して失礼だから言及しない」という回答が多く見られている。フランスの場合、j や k のように、初対面での話題としての不適切さについての言及もみられるが、明示的に「失礼だ」とまでは言及していないと言えるだろう。

以上から、フランスの場合は「英語が話せるか」どうかが「相手の能力を測る」ものという感覚が日韓中に比べて低いのではないかと推察される。

このような結果になった一因として、フランスがヨーロッパにあり英語が身近である可能性が考えられる。また、日韓中では外国語としての英語の比重が高いことも考えられる。さらに、今回の被調査者の多くが言語系の学生であることも一因であろう。

以上のように、英語能力についての今回の結果を一般化するにはさらに調査が必要ではあるが、日韓中とは大きな差があると考えられる。

### 3.2　教師への PT の言及について

今回の調査では、教師への PT 言及率が全体的に低く、日韓中に比べてもかなり低い割合だったことが分かった。その理由を「言及しない」理由から探ってみたい。

l. プライベート　Privé
m. 友だちではない Ce n’est pas mon ami
n. 私は先生の生徒なので場違いだと思う。Comme je suis son élève, ce serait un peu déplacé.

全項目で「プライベート」とのコメントが見られた。また m、n のような「教師 - 学生関係」を意識したコメントも多く、公私関係を重視していることがわかった。

日本や韓国、中国では、時として教師の PT に踏み込むことで相手とよりよい関係を作ろうという意識がある。とくに、相手をほめる内容であれば時として積極的に発話しようとすることが指摘されている。それに対してフランスでは、そもそも教師に対しては PT に踏み込むべきではない、という意識が強く感じられる結果となった。

### 3.3　同年代初対面への「出身大学」への言及について

今回は被調査者全員が「出身大学」について聞けるとしたので、その言語形式を見る。

o. どこで勉強しているの？Où est-que tu étudies?　/　Où étudies-tu?　/　Tu étudies où ?
p. 失礼だけど、どこの大学出身？Excuse moi, d'où est-ce que tu viens comme université ?
q. 出身大学はどちらですか。Vous venez de quelle université? / De quelle université vous venez ?

以上から、形式に多少差異があるものの、直接的に大学を聞いていることがわかる。

これは、フランスの大学事情が大きな要因だと考えられる。フランスの場合、転科や休学、退学などが日韓中より普通に行われる。また日本や韓国では大学のレベルを入学前から多くの人が意識するが、フランスの場合、大学の難易度は受験生の進学先選択の決定的な要因にはならないと言えそうである。ただし、今回の調査は Université の学生がほとんどであったが、フランスにはもうひとつ Grandes Écoles という高等教育機関が存在する。Grandes Écoles は入試制度や社会的な位置づけも Université と大きく異なるため、今回の調

査はすぐに一般化できるものではないと言える。しかし、そのような状況下でも 100%の学生が「質問できる」としたことは、日韓中とは異なる点として指摘できると判断する。

## 4　日韓中との PT 言及率の比較

フランスとすでに調査が行われている日韓中で PT の言及率に有意な差があるかを確認した。日韓中については許（2015）を基にしたデータを使用し[2]、4 群によるカイ二乗検定と残差分析（有意差 p＜.05）を行った。結果は以下の表 2、表 3 のようになった。

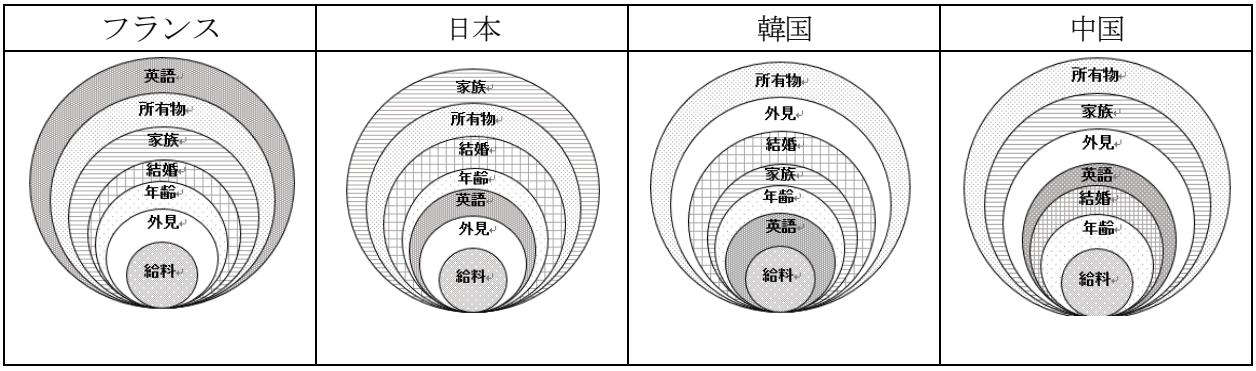
【表 3　対教師の PT 言及率】　p<. 05

| | 仏 | 日 | 韓 | 中 |
|---|---|---|---|---|
| 先生の年齢 | *10.81 | 41.07 | *37.73 | *12.19 |
| 先生の給料 | 10.81 | 5.35 | 3.77 | 0.00 |
| 先生の結婚 | *18.91 | *44.64 | 41.50 | *19.51 |
| 先生の家族 | *21.62 | 49.09 | 40.38 | *40.47 |
| 先生の所有物 | *27.02 | 50.00 | 62.26 | *68.29 |
| 先生の外見 | *10.81 | 28.30 | *47.16 | 27.50 |
| 先生の英語 | ***81.08** | 30.18 | *15.09 | 26.82 |

【表 4　対同年代初対面の PT 言及率】　p<. 05

| | 仏 | 日 | 韓 | 中 |
|---|---|---|---|---|
| 相手の年齢 | 89.18 | 75.00 | 81.13 | 70.73 |
| 相手の出身大学 | ***100** | *64.29 | *38.46 | *83.33 |
| 相手の結婚 | 27.03 | 57.14 | 48.08 | 35.71 |
| 相手の家族 | 48.65 | 55.56 | 52.83 | 38.10 |
| 相手の所有物 | 72.97 | 77.78 | 75.00 | *92.68 |
| 相手の外見 | 32.43 | 48.15 | 47.06 | 30.95 |
| 相手の英語 | ***89.18** | *43.40 | *28.85 | 47.62 |

表 3, 表 4 を見ると、英語については他の国に対し有意に高い結果となったことがわかる。また対教師では「英語」「給料」を除いた全ての項目で他国に比べ優位に低い数値となった。対同年代初対面で有意差が見られたのは「出身大学」と「英語」のみであり、その他の項目では有意差は見られない結果となった。次に、PT の段階性の相違を見ていく。

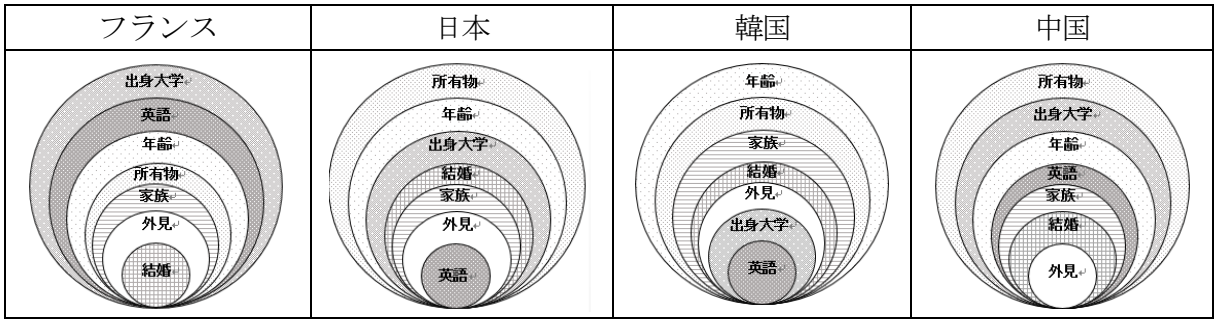



【図 2　対教師の PT 段階性の相違】

図 2 は対教師への PT の段階性を示した図である。対教師について、「給料」が中心部に位置するのはすべての国で一致している。また、「英語」はフランスでは一番外側にある一方で、日韓中では中間部ないし中心部にかなり近い部分に位置していることがわかる。

次に対同年代初対面の PT の段階性を比べる。図 3 を見ると、日韓で中心部に位置する「英語」はフランスでは外側に位置することがわかる。また「出身大学」も日韓中では中

間部から中心部に近い部分に位置する一方フランスでは周辺部に位置することがわかる。




**【図 3　対同年代初対面の PT の段階性】**

## 5　おわりに

本研究ではフランス語母語話者を対象に、PT について対教師と対同年代初対面という 2 つの相手を想定した調査・分析を行った。結果、「英語」はどちらの相手にも言及率が高い結果となった。これは日韓中との社会的背景の違いが影響していると考えられる。また、対教師については PT への言及率が非常に低かった。フランスでは教師に対して PT に踏み込む発話を避けるべきと捉えており、教師 - 学生の人間関係の構築には公私関係が重要であることが示唆された。さらに、対同年代初対面の場合は「出身大学」への言及率も高い結果となったが、これもフランスの社会背景が影響していると考えられた。

以上の通り、今回の調査ではとくに対教師への PT 言及や英語、大学への言及について日本や韓国、中国とは異なる結果が得られた。今回の調査はひとつの大学という限られた環境下で行われたものであるため、一般化には調査対象を広げる必要がある。ほかのヨーロッパ地域での調査、比較も必要であろう。フランス国内での日本語教育活動については、PT の認識が発話内容や発話形式にどのように影響しているのか、さらに分析を進めたい。PT の実態を把握することが、異文化理解のための教育につながることを切に希望する。

---

注.
[1] 本研究は以下の科学研究の助成を受けたものである。
科学研究　基盤（C）H26 年度～28 年度　課題番号 23520610
研究課題名　「パーソナル・テリトリーの認識と発話スタイルに関する日米韓中の対照研究」
研究代表者：許明子
[2] 日韓中のデータは許（2015）の段階から多少の数値変動があった。

### ＜参考文献＞

許明子　(2015)「パーソナル・テリトリーにかかわる発話に関する日韓中対照研究－言及の有無に関する分析を通して－」『パーソナル・テリトリーとポライトネス・ストラテジーに関する日韓中対照研究』平成 23 年度～平成 26 年度　科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書、筑波大学人文社会系　国際日本研究専攻　pp.1-15.
鈴木睦　(1997)「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」『視点と主観性』くろしお出版.
オンライン検定 js-STAR 2012　http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/(2016/6/7 アクセス).

# An Analysis of the Reference and the Contents of the French Native Speakers' Speech Related to Personal Territory
## Comparison of the communication style of the Japan, Korea, and China

Kyoko MIKI (Grenoble Alpes University)
Myeongja HEO (Tsukuba University)

**Abstract**

There are many differences in communication style based on cultural or language, and sometimes these may lead to misunderstandings or friction in interpersonal relationships. Statements concerning one's 'personal territory' (Heo; 2015) might pose challenges to human relations. But there is a difference in what aspects of 'personal territory' may be talked about from culture to culture. So, we report about what kind of topic French speakers choose to engage in during conversations with persons.

From the survey, we found the follow points;

(1)The percentage of French speakers who selected the topic 'English proficiency' was high. People of various nationalities live in France, so there are many more opportunities to speak English than in Japan, Korea and China.

(2) All the persons answered that they can ask 'the university' and 'the age' on the first meeting. This is because in the French university system, it's not difficult to change one's major or schools.

(3) Japanese and South Korean speakers usually talk about personal belongings on first meetings, but in France this topic was less likely to be taken up than 'university' or 'English proficiency?'.

Based on the above findings, I will search for research tasks concerning mutual understanding.

# Systematic L1-L2 Comparison for Multiple L1-L2 Combinations to Predict Overall Difficulties in Learning Japanese Prosody

Motoko UEYAMA
University of Bologna

**Abstract**

Japanese prosody is challenging for L2 Japanese speakers independently of their L1s, but the nature of the difficulties varies, depending on the learners' L1s. This is also the case for learning the two most salient phonological aspects of Japanese word-level prosody: i.e., *phonemic length contrast* and *lexical accent*. The goal of this study is to present some hypotheses on the expected difficulties in Japanese prosody learning, systematically comparing the target language (Japanese) with four Indo-European languages as learners' L1s (English, Italian, Spanish, French). First, for all the four L1-L2 combinations, we predicted L1 effects by considering not only the two aforementioned phonological aspects but also two phonetic factors, i.e., word stress/accent lengthening and vowel reduction. Furthermore, for each L1-L2 combination, the overall linguistic distance was calculated by scoring similarities and differences at both phonological and phonetic levels of word-level prosody. As a result, assuming a positive correlation between linguistic distance and learning difficulty, a difficulty hierarchy (from the easiest to the hardest) for learning Japanese lexical prosody emerged: Italian, Spanish, English and French. This prediction will be tested in future research.

**Keywords:** prosody, pronunciation, word accent, phonemic length contrast, language transfer
【キーワード】　韻律、発音、語彙アクセント、長短対立、言語転移

## 1 Introduction

### 1.1 Problem: prosody as a major challenge in learning Japanese

Prosody is defined roughly as melody and rhythm of speech, providing a global shape of an utterance, carrying syntactic and pragmatic information, and helping the listener to comprehend the speaker's message efficiently in communication (see Culter 1997 for a review). The importance of prosody in L2 communication has been increasingly recognized. It is reported that prosodic problems are likely to create more serious communication difficulties than segmental problems (Celce-Murcia et al., 1996). Prosody is the only significant variable related to the global rating of non-native pronunciation by L1 speakers (see Langeris 2012 for a general review), showing a significantly stronger effect on L1 speakers' evaluation of L2 pronunciation of individual sounds (see Sato 1995 for L2 Japanese).

Japanese is one of the languages with the smallest inventory of individual sounds, which implies that in general it is relatively easy to learn Japanese individual sounds for the majority of learners of Japanese. In contrast, Japanese prosody is challenging for learners of Japanese independently of their L1s (e.g., Toda 2008). First of all, they need to learn two phonological features playing a crucial role in distinguishing meanings of words: 1) phonemic length contrast for both consonants and vowels (着て *kite* 'wear (request)' vs. 聞いて *kiite* 'listen (request)' vs. 切手 *kitte* 'postal stamp'); 2) lexically

determined tonal patterns involving not only the position of a lexical accent but also the phonological contrast between accented and unaccented words (箸 *ha'shi* 'chopstick' vs. 橋 *hashi'* 'bridge' vs. 端 *hashi* 'edge').

Despite its important role, prosody still tends to be neglected in the classroom (Isomura 2001), probably due to two main reasons: first, its highly complex nature, which makes it difficult to characterize both L1 and L2 prosody; second, the lack of awareness of its significance in speech communication among teachers. Consequently, still now a great number of learners of Japanese do not receive any instruction in prosody. This results in incorrect prosody becoming fossilized, which ruins smooth communication and the sense of accomplishment, as reported by Toda (2008), who conducted a wide-scale survey among 1,216 learners. This is a very unfortunate situation, especially considering that the continuous proper training of Japanese prosody is scientifically proven to be effective (see Hirano-Cook 2011).

### 1.2 Goal

How could linguistics contribute to teaching and learning Japanese prosody? Japanese prosody is difficult to learn regardless of learners' L1 types, as mentioned earlier. However, the nature of the difficulties varies, depending on the learners' L1 types, for both phonemic length contrast (Oguma 2002) and lexical accent (Ayusawa 2003), i.e., the two main factors characterizing Japanese prosody at the lexical level. It could be helpful for Japanese teachers to get a general idea of learners' expected difficulties and the nature of those difficulties for a certain L1-L2 combination. The goal of this study is to present some hypotheses on the expected difficulties in Japanese prosody learning (especially, phonemic length contrast and lexical accent) for four L2 Japanese-L1 types, comparing Japanese (target language) with four Indo-European languages as learners' L1s (English, Italian, Spanish and French), in consideration of findings reported in earlier research. The comparison of these four languages is interesting, since they are typologically different in prosodic characteristics (which will be discussed later in detail). This will also serve as a preparatory study for the author's ongoing project to investigate L1 prosodic effects on L2 Japanese pronunciation within the same experimental framework from a typological point of view.

## 2 Phonemic length contrast

Japanese is one of the rare world languages displaying a phonemic length contrast for both consonants and vowels, as shown in the following examples:

| | | | |
|---|---|---|---|
| CVCV | *kite* | 着て | 'wear (request form)' |
| CVVCV | *kiite* | 聞いて | 'listen (request form)' |
| CVCCV | *kitte* | 切手 | 'postal stamps' |

None of the three words carry word accent, and their meanings are distinguished only by the phonemic length of vowels or consonants: C<u>V</u>CV *k<u>i</u>te* 着て vs. C<u>VV</u>CV *k<u>ii</u>te* 聞いて by the phonemic length contrast of the first vowel; CV<u>C</u>V *kite* 着て vs. CV<u>CC</u>V *k<u>itt</u>e* 切手 by the phonemic length contrast of the second consonant. Phonemic length carries not only a distinctive function but also a rhythmic function. The distribution of phonemic length is one of the main factors

characterizing Japanese speech rhythm, which is based on the mora, a prosodic/rhythmic unit smaller than the syllable. As reported in a number of previous studies (for a review, see Ueyama 2012), Japanese connected speech is approximately mora-timed, and Japanese speakers perceive mora-based rhythm by counting the number of beats in words by dividing them into mora-sized units: e.g., *kitte* 切手 'stamp' is counted as three moras (*ki.t.te*). Another important characteristic is the direct correspondence between phonology and orthography: each symbol of the Japanese *kana* alphabets represents one mora.

| | **Phonemic length contrast** | | **Lexical accent** | |
|---|---|---|---|---|
| **Languages** | Consonants | Vowels | lexical stress | lexical pitch accent |
| **English** | | | √ | |
| **Italian** | √ | | √ | |
| **Spanish** | | | √ | |
| **French** | | | | |
| **Japanese** | √ | √ | | √ |

Table 1: Availability of phonemic length contrast and lexical accent

The availability of the phonemic length contrasts is summarized in Table 1 (left side) for Japanese (target language) and English, Italian, Spanish, French (the learners' L1s). Among the four L1s analyzed, Italian is the only one with a phonemic length distinction, which is limited to consonants. This predicts fewer difficulties for L1 Italian speakers in learning the Japanese phonemic length contrast, at least for consonants. Positive transfer of L1 Italian consonant length contrast in L2 Japanese-L1 Italian production is plausible, considering results of a recent study by Tsukada, Hirata and Roengpitya (2014). They examined the perception of Japanese consonant length contrasts by native Italian (IT) speakers and Australian English (OZ) speakers. The IT group outperformed the OZ group, which may be explained by positive transfer from L1 Italian. Interestingly, the L1 Italian consonant length contrast does not facilitate the acquisition of Japanese vowel length contrast. Tsukada and her colleagues (2014) compared the perception of the Japanese vowel length contrast by 4 speaker groups including Japanese, Italian and American English, and their results showed no difference between the Italian and American English groups in discrimination accuracy, which was in all cases significantly lower than the one of the Japanese group.

## 3 Lexical accent

Similar to the phonemic length contrast, lexical (word) accent has a distinctive function in Japanese phonology, as mentioned earlier: i.e., a change in accent placement changes the meaning of a word. A notable characteristic of Japanese lexical prosody is the presence of lexically unaccented words. Accent also plays an important role in Japanese intonational phonology. According to the Autosegmental-Metrical framework proposed by Pierrehumbert, Beckman ant her colleagues (for a

review, see Venditti 2005), Tokyo Japanese intonation is generated from the distribution of lexical accent roughly following two steps. In the first step, a lexically accented syllable is assigned H*+L, the only available pitch accent in Japanese that is pronounced with a sudden pitch fall. In the second step, post-lexical tonal rules apply: a) if there is no lexical accent on the first mora of the word, pitch rises from low to high from the first to the second mora of a phrase-initial word; b) pitch stays high up to the lexical accent; c) pitch falls suddenly at the nucleus of H*+L, if there is a lexical accent; if not, it stays high flat. As a result, the three tonal patterns with three distinctive meanings are generated: *ha*shi-da* 箸だ 'they are chopsticks'; *hashi*-da* 橋だ 'it's a bridge'; *hashi-da* 端だ 'it's an edge' (the underlined syllable is lexically accented while the asterisk marks the approximate location of pitch fall).

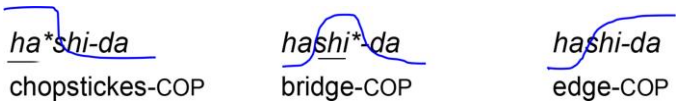



Figure 1: Japanese phrases minimally distinguished by tonal patterns only

The four L1s of interest are categorized into two groups: three L1s have lexical stress (English, Italian, Spanish), and one does not (French, where accent falls predictably on the last full syllable of a phrase), as shown in Table 1 (right side), that summarizes the availability of lexical accent in Japanese and the four L1s of interest. This leads to the prediction that it is less difficult for the former category group to learn Japanese lexical accent than for the latter[1].

## 4 Possible effects of L1 phonetic characteristics

There are two main phonetic differences between Japanese and the three L1s with respect to lexical accent. First, lexical accent in the L1s is classified as *stress accent*, which is more robust and prominent than Japanese. Stressed syllables are emphasized by three acoustic cues (duration, pitch and amplitude): i.e., they are significantly longer, louder and higher/lower in pitch than unstressed ones, while Japanese accented and unaccented syllables differ only in pitch (for this, Japanese accent is classified as *non-stress accent* or *lexical pith accent)* (See Jun 2006 for the typological accent classification). Despite these differences, the availability of lexical accent in English, Italian and Spanish is expected to help speakers to learn at least the position of lexical accent in a Japanese word, while such help is not available for French speakers.

In order to elaborate our analysis, it may be helpful to take into account phonetic factors related to speech production: i.e., stress/accent lengthening[2] and vowel reduction. Japanese and the four L1s are different in the treatment of these two phonetic factors. All the four L1s of interest have stress accent, and stressed syllables are lengthened, while there is no significant difference in duration between Japanese accented and unaccented syllables. English is the only language with vowel reduction. Note that the distribution of the two phonetic factors corresponds to three speech rhythm types traditionally identified in the literature (for a review, see Arvaniti 2009 among many others): foot-timed, syllable-timed and mora-timed. The *foot-timed* rhythm of English is characterized by a great duration contrast between stressed and unstressed syllables, which is largely realized by the combination of stress/accent lengthening and vowel reduction. The magnitude of such duration

contrast is smaller in the *syllable-timed* rhythm of Italian, Spanish and French, with no vowel reduction, and the smallest in the *mora-timed* rhythm of Japanese, that lacks either aspect. In earlier research on L2 Japanese prosody production, negative transfer of stress/accent lengthening was observed among both beginning and more experienced speakers of L2 Japanese-L1 English and L2 Japanese-L1 Italian (Ueyama 2012 & 2016, respectively). Therefore, the same type of transfer is predicted also for L2 Japanese-L1 Spanish and L2 Japanese-L1 French. Similarly, there may be some effect of L1 English vowel reduction.

## 5 Hypothesized difficulty hierarchy

We now propose a predicted difficulty hierarchy that takes into account the linguistic differences of each L1 with respect to Japanese in the two phonological and two phonetic factors we considered. A point was assigned if a language shares a certain characteristic with Japanese; double weight was given to the phonological factors for their more crucial linguistic role. We then computed the score difference with respect to Japanese by subtracting the total score of each L1 from the Japanese total. The resulting scores correspond to approximate prosody distances to Japanese: the greater the score difference, the greater the prosodic distance (and hence predicted learning difficulty). The following difficulty hierarchy emerged (from the easiest to the hardest): Italian (0.5), Spanish (1.5), English (2), French (2.5).

| | **Phonemic length contrast** | **Lexical accent** | **No stress/accent lengthening** | **No vowel reduction** | **Total score** |
|---|---|---|---|---|---|
| | **phonemic level** | | **phonetic level** | | |
| **Japanese** | 1 | 1 | 0.5 | 0.5 | 3.0 |
| **Italian** | 1 | 1 | | 0.5 | 2.5 |
| **Spanish** | | 1 | | 0.5 | 1.5 |
| **English** | | 1 | | | 1.0 |
| **French** | | | | 0.5 | 0.5 |

Table 2: Hypothesized difficulty hierarchy for learning Japanese prosody

## 6 Conclusion

We conducted a systematic comparison between Japanese and four Indo-European languages (English, Italian, Spanish and French) with respect to two phonemic and two phonetic factors concerning lexical prosody. Based on the comparison, we hypothesized a difficulty hierarchy for learning Japanese prosody. Does this hierarchy match empirical data? To confirm, experimental investigations are needed, as well as L2 classroom observation data. If the proposed hierarchy is confirmed, the analysis of this study could be extended to more L2-L1 combinations. This may be a quick method to obtain a general estimate of potential learning difficulties for certain L2-L1 combinations, which might help language practitioners to design good teaching methods for specific L1 groups.

Notes

[1] This does not mean that the three L1s of interest with lexical accent are free from difficulties in learning Japanese lexical accent. Here our analysis presents rather differences in relative learning difficulties among the four L1s of interest.

[2] Here, the term *stress/accent lengthening* is used to cover lengthening induced by lexical accent as well as by sentence accent. Note that English, Spanish and Italian have both types, while French has only the latter.

**References**


Arvaniti, A. (2009). Rhythm, timing and the timing of rhythm. *Phonetica 66* (102), 46-63.

Ayusawa, T. (2003). Acquisition of Japanese accent and intonation by foreign learners. *Journal of the Phonetic Society of Japan, 7*(2), 47-58.

Celce-Murica, M., D. Brinton & J. Goodwin. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

Cutler, A. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: a literature review. *Language and Speech (40)*2, 141-201.

Hirano-Cook, E. (2011). Japanese Pitch Accent Acquisition by Learners of Japanese: Effects of Training on Japanese Accent Instruction, Perception, and Production. Ph.D. thesis, Univ. of Kansas.

Isomura, T. (2001). *Kaigai ni okeru nihongo accent kyōiku no jitsujyoō.* Paper presented in the autumn meeting of the Association of Japanese Language Education.

Jun, S.-A. (2006). *Prosodic Typology.* Oxford University Press.

Lengeris, A. (2012). Prosody and second language teaching: Lessons from L2 speech perception and production research. In J. Romero-Trillo (Ed.), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Oguma, R. (2002). A review of interlanguage studies in Japanese long vowels and short vowels. *Japanese Language Education 5*, 189-200.

Sato, T. (1995). Tan'on to inristu ga nihongo onsei no hyōka ni ataeru eikyō. *Sekai no naka no nihongo kyōiku* (5), 139-154.

Toda, T. (2008). Hatsuon no tatsujin towa donoyōna gakushūsha ka. *Nihongo kyōiku to onsei.* Tokyo: Kuroshio shuppan.

Tsukada, K., Hirata, Y. & Roengpitya, R. (2014). Cross-language perception of Japanese vowel length contrasts: Comparison of listners from different first language (L1) backgrounds. *Journal of Speech Language and Hearing Research 57*(3):805-814.

Tsukada, K., Cox, F., Hajek, J. & Hirata, Y. (2014). Perception of Italian and Japanese consonant length by native speakers of Australian English and Italian: A pilot study. *Proceedings of the 15th Australasian International Conference on Speech Science and Technology,* At Christchurch.

Ueyama, M. (2012). *Prosodic Transfer: An Acoustic Study of L2 English and L2 Japanese.* Bononia University Press.

Ueyama, M. (2016). Prosodic transfer in L2 relative prominence distribution: the case study of Japanese pitch accent produced by Italian learners. *Proceedings of Speech Prosody 2016,* Boston.

Venditti, J. V. (2008). The J_ToBI model of Japanese intonation. In S.-A. Jun (ed.), *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing.* Oxford University Press.

# 母語が異なる学習者の日本語韻律習得における問題点予測のための比較対照分析

上山　素子
ボローニャ大学

**要旨**

本研究では、先行研究の知見を参考に、日本語及び4つの印欧言語（英語・イタリア語・スペイン語・フランス語）の韻律的特徴を比較対照し、これらの言語を母語（L1）とする日本語学習者の韻律習得に現れるであろう問題点の予測を試みた。分析対象は、音韻レベルでは日本語の発音で最も習得が困難と報告されている語彙アクセント及び単音の長短対立の2点、音声レベルでは語彙アクセントの発音で起こりうる音響的現象である母音伸長及び母音弱化の2点である。これらの点において、各L1を母語とする日本語学習者の発音に起こりうるであろう相対的難易度を予測、更には、日本語と各L1との同異点を数値化し、数値の差から日本語と各L1との言語的距離を算出した。その結果、言語的距離と学習難易度の正の相関を前提に、日本語韻律習得はイタリア語母語話者にとって最も容易、スペイン語、英語と続き、フランス語母語話者にとって最も難しいという予測が導かれた。

# アニメーションテロップを使用したオンライン復唱練習が発音習得に与える効果
## －アクセントと特殊拍を中心に－

宮本真有、鈴木菜津美、深田淳
パデュー大学

**要旨**

外国語教育において口頭能力の育成が重視されている中、発音指導が十分に行なわれていないことが指摘されている。これを受け、本研究では単語練習と発音練習を組み合わせ、カリキュラムに組み込める教材を開発し、その効果を検証した。本研究は、アメリカ某大学の日本語初級学習者 72 人を対象に行なった。本研究のために開発した教材では視覚補助としてアニメーションテロップを使用し、アクセントと特殊拍の習得を狙った。実験群は一学期間単語学習の際にこの教材を使用し、統制群は使用しなかった。その結果、アクセントと特殊拍の両方において、はっきりとした効果を確認することはできなかった。しかし、実験後に行なったアンケートの結果では、学習者は本教材を使用した発音練習を好意的に捉え、今後も練習を続けたいと感じていることがわかった。

**【キーワード】**発音練習、オンライン、視覚補助教材、アクセント、拍感覚
**Keywords:** pronunciation practice, online, visual aid, accent, special mora

### 1 背景と目的

現在、多くの言語教育現場でコミュニカティブな教授法が実践されているが、発音に重点を置いた口頭練習は少ないと言われている。しかし、先行研究では、自分の発音を気にしている、発音を向上させたいと思っている学習者が多いことが明らかになっている。（日本語教育学会, 1991；戸田, 2006）一方で、教師側の意見を見てみると、発音の教え方がわからない、教える時間・教材がない、などの理由から明示的な発音指導が行なわれていないことが明らかにされている。（谷口, 1991；松崎, 2001）

この現状に鑑み、今回授業時間を使わずにオンラインの宿題として発音練習をカリキュラムに組み込む方法を考案し、その効果を検証した。その際に、Nicolaidis他（2012）が行なったように、発音練習を新出単語の練習と組み合わせる方法を参考とした。発音練習をするにあたり、Kubozono（2002）は、第二言語学習者は音を聞き分ける際に視覚補助教材に頼る傾向があると述べている。現在、発音練習の視覚補助教材としてピッチを線の高低で示したり、特殊拍を波形で示したりする手法が使われている。しかし、これらは学習者にとって使いにくい・わかりにくい、という点が難点である。以上の先行研究の流れを受け、今回の研究では以下の四点を考慮し、Speak Everywhere（Fukada, 2013）という外国語教育・学習を支援する口頭練習プラットフォームを使い、発音練習教材を作成した。その際に、1）授業時間を取らず、宿題として練習が行なえる形式であること、2）発音練習を新出単語導入と組み合わせて行なうこと、3）復唱練習を行ない、個人練習量を増やすこと、4）学習者にとってよりわかりやすい視覚的補助を提供することを

考慮した。

予備実験として今回作成した発音教材を使用し、一回のみの練習による短期的効果を検証した結果、アクセントに関しては即時的効果が見られたが、特殊拍においては特に効果が見られなかった。この結果を踏まえ、本研究ではアクセントと特殊拍両方に長期的効果が見られるかどうかを検証するため、以下3つの研究課題を設定した。

課題1：オンライン復唱練習は日本語学習者のピッチアクセントと特殊拍の知覚及び産出能力を上達させることができるか。
課題2：3つの練習方法のうちどの練習方法が知覚及び産出能力の向上に一番効果的か。
A）ビデオ＋視覚補助、 B）視覚補助のみ、C）ビデオのみ
課題3：学習者は今回実施した発音練習をどのように受け止めるか。

## 2　調査方法

本実験は、2016年1月～5月にかけて、アメリカ中西部にある某大学で日本語の授業を一学期間、受講した日本語1年生の学習者72人を対象に行なった。事前調査からほとんどの学習者が英語か中国語を母語としており、9 割以上が発音に特化した練習を受けたことがないことが分かった。図1は実験の流れである。

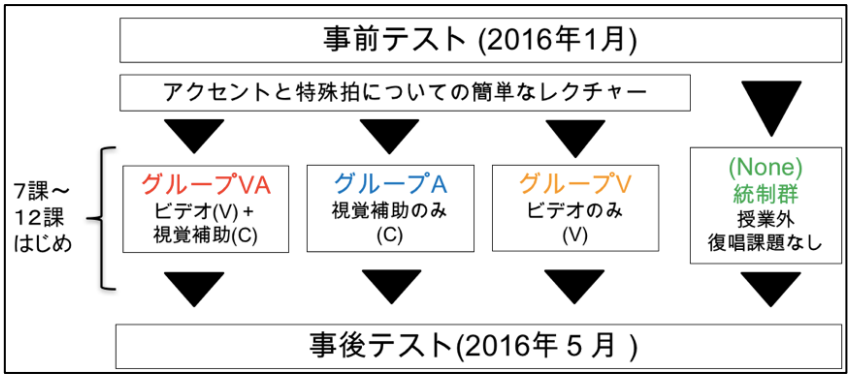



図 1　実験の流れ

まず、学期が始まってすぐの1月に事前テストを行なった。事前・事後テストは、知覚と産出の二部構成となっており、同一のテストを実施した。知覚テストはQualtricsというシステムを使ったオンラインテストで、アクセントと特殊拍、それぞれ未習の単語10問の構成（1問1点の配点）で、聞こえたものを選択肢の中から選んでもらった。産出テストはSpeak Everywhere 上で行ない、被験者は出題される30の単語を順に読み上げ録音した。これらの単語はこのコースの教科書『なかま1』の第7課～12課の中の新出単語であり、一学期間を通し、全4つのグループの被験者は授業中にこれらの単語を使った練習を行なった。単語リストを作成する際に全アクセントパターンと3つの特殊拍が全てなるべく均等に含まれるように考慮し、アクセントで30点満点、特殊拍は28点満点のものを用意した。事前テスト後、実験群はアクセントと特殊拍についての簡単なレクチャーを受け、一学期間にわたり各課の始めに宿題として新出単語の復唱練習をオンライン上で行なった。そして学期末の5月に事後テストを行ない、さらに実験群には事後テス

ト後、今回の練習について意見を求めるアンケートを受けてもらった。アンケートでは、Strongly AgreeからStrongly Disagreeの4段階リッカート尺度を使用した。

事前・事後テストのうち、知覚テストはオンライン上で自動採点、産出テストはアクセントと特殊拍を日本語教師それぞれ3名が採点した。採点者は録音されたデータを聞き、正しければ1点、間違っていれば0点で採点した。そして採点後、アクセントと特殊拍それぞれの得点を平均したものを集計し、分析した。

3 つの日本語のクラスを3 つの実験群とし、統制群は実験群と同じレベルの日本語クラスからボランティアを募り編成した。図2は実験群のグループ分けとそれぞれのグループが使用した視覚補助教材である。

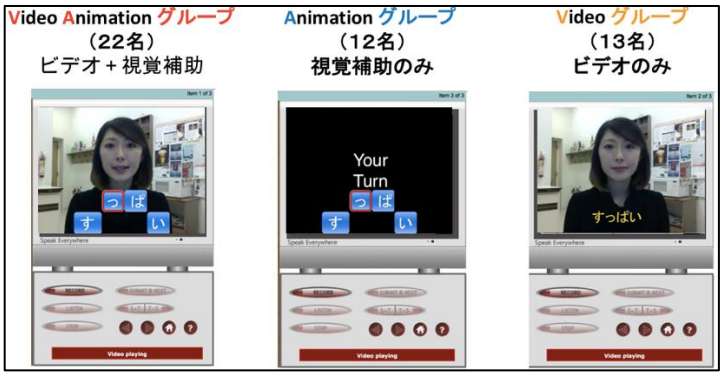



図2　実験群のグループ分けとそれぞれのグループが使用した視覚補助教材

1 つ目はビデオとアニメーションテロップ(VAグループ)、2 つ目はアニメーションテロップのみ(Aグループ)、3 つ目はビデオのみを使用したグループ(Vグループ)となっている。そして統制群(Noneグループ)はオンラインでの練習を行なわなかった。VAとAグループが発音練習の際に使用したアニメーションテロップでは、新出単語がテロップのように画面に表示され、それがモデルの口の動きに合わせて1箱、つまり1モーラずつ現れるようになっている。1モーラずつ同じ間隔で箱を表示することにより、日本語特有の拍感覚を養うことを目的とした。それに加え箱の位置を上下させることにより、単語の各モーラのピッチの高低もわかるようになっている。特殊拍の中でも特に発音の間違いが起こりやすい促音と長母音は赤い箱で囲み強調した。学習者はこのアニメーションテロップ付きのモデルを視聴した後に発音練習として、モデルに続いて復唱した。

## 3　結果

### 3.1　知覚テストの結果

知覚テストの結果は図3に見られるように、アクセントの知覚テストではVideo+Animationグループと Videoグループで伸びが見られたが、Animationグループと統制群では伸びは見られなかった。一方、特殊拍の知覚テストでは、Videoグループと Animationグループで伸びが見られたが、同様に統制群でも伸びが見られた。しかし、Video+Animationグループでは伸びは見られなかった。

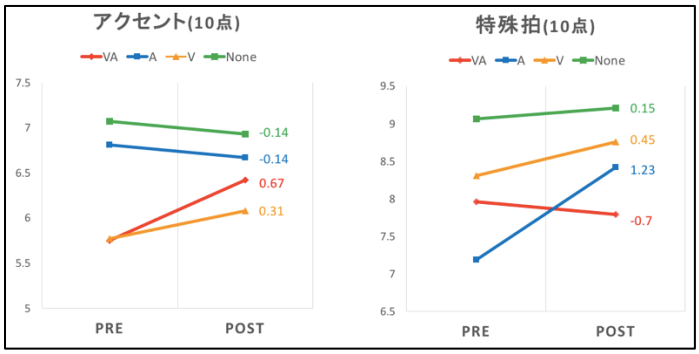



図1　知覚テストの結果

3.2　産出テストの結果

産出テストのアクセントの結果は図4に見られるように、Video+Animationグループと Animationグループで伸びが見られたが、同様に統制群でも伸びが見られた。しかし、 Videoグループでは伸びは見られなかった。

特殊拍では、全ての実験群で伸びが見られたものの、統制群でも同様に伸びが見られた。分散分析の結果、アクセント(F=0.29 NS)、特殊拍(F=0.32 NS)共に、全体的に伸びはあったものの、グループ間の伸びに有意差は見られないという結果になった（図4）。

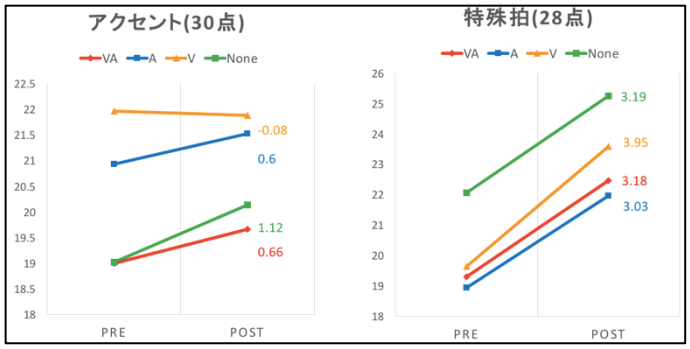



図4　産出テストの結果

## 4　考察

予想に反して、今回新しく考案した発音練習教材が学習者の発音能力の向上に貢献しているかどうかは、本調査では明確にならなかった。ここではその理由を考察する。

まず、ほぼ全てのテストで統制群の点数が大幅に実験群を上回っていることから、統制群によくできる学生が集まってしまった、という可能性が挙げられる。

また、一学期を通した個人レベルでの伸びに言及しておきたい。例えば、アクセントの産出テストでは最高7点、特殊拍では11点の伸びが見られた。今回の実験では、一学期間を通して練習は行なったものの、一課につき10分程度の練習量であり、一単語に対しては一度しか練習する機会がなかった。そのため、短期の予備実験で確認できた効果を、長期実験では確認することができなかったのかもしれない。考えられる要因とし

て、アクセントは単語ごとに覚えなければならないという性質が挙げられる。つまり、短期では練習直後には正しいアクセントで言うことができたが、長期になるとその効果が薄れてしまったと考えられる。これに対し特殊拍では、長期と短期でアクセントと逆の傾向があることがわかった。予備実験では、特殊拍の産出テストにおいて、実験群3グループとも、統制群以上の伸びを示すことができていなかった。しかし、今回の長期調査のデータを見ると（図4）、すべてのグループで伸びが見られた。拍感覚は単語ごとに覚えるアクセントとは違い、感覚が身につくまでに時間がかかる。今回の調査ではっきりとグループ間の伸びの差を確認することはできなかったが、より長期にわたって練習することにより、伸びが顕著に見られる可能性がある。

もう一つの懸念として、今回の教材開発では、アクセントと特殊拍の両方を一度に向上させることを狙ったが、学習者がどちらか一方のみに集中して練習をしてしまった可能性が挙げられる。このことから、今後はアクセントと特殊拍を別々に練習した場合の実験を行ない、その効果を見る必要がある。

最後に、事前事後テストの問題が簡単すぎた、もしくは項目が少なすぎた可能性が考えられる。知覚テスト10問、産出テスト30問だったが、その両方で事前テストの時点で、ほとんどの学生が7割以上の点数が取れていたため、天井効果が出てしまった可能性がある。今後は、問題数を増やしたり、難易度を高める必要があると言えるだろう。

## 5　アンケート結果

実験後に行なったアンケートでは、実験群3グループの47人から回答が得られた。その結果、94% の学習者が、「オンライン上で新出単語の発音練習を行なうのがよかった」と答え、さらに98% の学習者が「授業外で新出単語の発音練習を行なうのがよかった」と回答した。授業外で発音練習を行なうということは、学習者の負担が増えることを意味するが、それを厭わない程度まで新出単語の発音練習を好意的に受け止めている学習者が多くいることがわかった。さらに、94% の学習者が、「新出単語を学ぶと同時に発音練習を行なうのはいいことだと思う」と答えた。

次に、「今回の練習で何がよかったか、よくなかったか 」を記述式で回答してもらった結果、39個のコメントのうち31個が好意的なコメントだった。その中で、「モデルの発音と自分の発音を比べられるのがよかった。モデルのような発音に近づける気がする」「教科書の発音記号を見るより、実際に発音を聞きながらアニメーションが見られるのがよかった」といったコメントが数多くみられた。その他のコメントでは、「練習量が少ない」、「もっと発音に関する説明がほしい」、「発音の小テストがあればもっと練習する」などという意見が見られたが、一貫して発音の練習に対する意識は高いように感じられた。

さらに、「自分の単語や発音学習にどのような効果があったと思うか」と尋ねた結果、85% の学習者が、「発音練習が新出単語を覚えるのに役立ったと思う」と答え、94% の学習者が、「自分の発音に気をつけるようになった」と答えた。

今回の実験の分析から、練習を行なったことで学習者の発音が上達したかどうか断言することはできなかったが、学習者はこの練習をすることにより、以前より発音に注意を払うようになり、 練習の効果を感じているようである。最後に、「今後もこの発音練習を行っていきたいか」と尋ねたところ、91% の学習者が「この練習を続けていきた

い」と答えた。
今回のアンケートの結果から、学習者はオンライン上で行なう発音練習を好意的に受け止めており、今後も授業外の時間を使って発音練習を行ないたいと思っていることがわかった。よって、今後も授業外でオンライン上の発音練習を行なうことには、意味があると思われる。しかし、今後どのような練習が効果的かを検証するためには、さらなる研究が必要だと言える。

## 6　今後の課題

今回の実験の反省点や学生の意見をもとに、今後以下の改良を加えて研究を続行したいと思う。
アンケート結果から、発音練習をさせるだけでなく、その後のフォローアップが大切だととれる意見があった。そこで、学習者も述べていたように「単語の知覚・産出小テスト」を導入することが、一つの策と言える。小テストの導入により、学習者が練習量を増やすよう促し、新しく学んだ発音の定着を図る。また、採点により学習者の間違いが明確になり、自分の間違いに気をつけながら復唱練習をするようになると予測される。さらに、学習者の上達具合もより明確化することができる点が利点だと言える。
今回の実験では、視覚補助教材を使った復唱練習による正しい発音の産出に焦点を当てたが、今後は知覚と産出の両方を強化する教材作りも視野に入れて研究を続けていく必要があると言えるだろう 。

＜参考文献＞

Fukada, A. (2013). An online oral practice/assessment platform: Speak Everywhere. The IALLT Journal, 43(1), 64-77.
Kubozono, H. (2002). Temporal neutralization in Japanese. Papers in laboratory phonology VII, 171-201.
Nicolaidis, K., & Mattheoudakis, M. (2012). The PRO-VOC method: Combining pronunciation and vocabulary teaching.
日本語教育学会編 （1991） 「日本語教育機関におけるコース・デザイン」 凡人社
松崎寛（2001） 「第 5 章 日本語の音声教育」『日本語教育学シリーズ第 3 巻 コンピュータ音声学』 おうふう.
谷口聡人（1991）「音声教育の現状と問題点―アンケート調査の結果について―」『日本語音声の韻律的特徴と日本語教育シンポジウム報告』，pp.20-25，凡人社
戸田貴子（2006）「第二言語における発音習得 プロセスの実証的研究」『平成 16 年度~17 年度科学研究費補助金.

# Effects of Online Repetition Practice with Animated Visual Aids on the Acquisition of Japanese Pitch Accent and Special Moras

Mayu MIYAMOTO, Natsumi SUZUKI, Atsushi FUKADA
Purdue University

**Abstract**

The Communicative Approach is commonly used in foreign language classrooms in the U.S. today, but despite emphasis on speaking skills development, pronunciation practice is usually not incorporated into the curriculum due to a lack of time and materials. However, Japanese language professionals agree that pitch accent and special moras require practice early on because errors in these elements can change the meaning of a word. For this reason, we developed a set of materials that allows learners to practice these elements as part of their vocabulary learning, and examined its effects. This research was conducted with 72 first-year Japanese language learners in an American university, and the effectiveness of an animated visual aid to promote the acquisition of pitch accent and special moras was investigated. Throughout a semester, the three experimental groups had pronunciation practices of the new vocabulary at the beginning of each chapter, and the control group did not receive any practice. The result showed no significant effect of the material to promote pronunciation acquisition. However, the post-research survey results showed that learners perceived the pronunciation practice materials positively and they expressed their interest in continuing this practice.

# Tendencies of Native Speakers in Assessing the Japanese Pronunciation of English-Speaking Learners

Yukiko HATASA (Hiroshima University)
Eriko TAKAHASHI (Mejiro University)

**Abstract**

Previous studies on L2 pronunciation in Japanese primarily employ Likert scales to rate overall accentedness, segments, and/or prosody. However, ratings can vary depending on the rater's familiarity with non-native speech and expertise with the Japanese sound system. Two alternative solutions are to have a group of phoneticians evaluate speech or to calculate the degree of deviation from the model sound using acoustic analysis. While both methods provide more reliable results and information about the nature of deviation, they do not provide information about how the learner's pronunciation is perceived by regular native speakers of Japanese. For this reason, the present research takes a new approach to L2 pronunciation assessment. It is different from the above mentioned approaches in three important ways: (a) the use of the paired-comparison method to judge pronunciation quality, (b) crowdsourcing of judgments, and (c) acoustic analysis of stimuli that contribute to a negative evaluation. In the present study, 40 sentences read by 30 English-speaking learners of Japanese and six native speakers were used as stimuli. The results showed that the crowdsourcing seems to work with the paired comparison method, although some of the sentences used as stimuli were more effective than the others in helping native speakers to make judgments

**Keywords:** assessment, pronunciation, paired comparison, crowdsourcing
**【キーワード】** 評価、発音、一対比較法、クラウドソーシング

## 1 Introduction

Good pronunciation is one of the necessary skills for second language (L2) learners to have successful communication. Poor pronunciation raises processing demands on the listener, and native speakers experience comprehension difficulty, misunderstand the speaker's intension, or consider him/her incompetent (Hinofotis and Bailey 1980, Lee 2001, Toki 1994). Even so, there is usually little or no time allocated to teaching pronunciation of Japanese, so learners have few opportunities to find out whether they are producing sounds that are aesthetically acceptable to the ears of native speakers.

This does not mean that a non-native accent implies poor pronunciation. Most adult L2 learners have some sort of foreign accent, and native speakers are often forgiving of minor pronunciation errors. However, the boundary between acceptable and unacceptable pronunciation is not clear. Also, native speakers are often unable to tell the nature of the problems they perceive.

A computerized assessment system which diagnoses learners' pronunciation enables them to receive individualized training on their problematic features. However, no assessment of this type is currently available in Japanese.

With this background, the present study aims at examining the utility of a new testing technique which employs the paired comparison method and crowdsourcing. In this paper we will first review previous research on pronunciation testing and discuss its limitation in developing a diagnostic testing system. We will then describe the testing approach adopted for this project and show the preliminary results as well as future studies using this approach.

## 2 Review of Literature

Previous studies on L2 pronunciation in Japanese primarily employ Likert scales to rate overall accentedness, segments, and/or prosody. However, ratings can vary depending on the rater's familiarity with non-native speech and expertise with the Japanese sound system (Kawano and Matsuzaki 1998, Koike 1998, Ogawara 1993, Schmid and Hopp 2014, Warren et al. 2009, Watanabe 2003, Watanabe and Matsuzaki 2014). Two alternative solutions are to have a group of experts in phonetics to evaluate speech or to calculate the degree of deviation from the model sound using acoustic analysis (Minematsu et. al 2014). While both methods provide more reliable results and information about the nature of deviation, they do not provide information about how the learner's pronunciation is perceived by regular native speakers of Japanese.

For this reason, the present research takes a new approach to an assessment. It is different from the above mentioned approaches in three important ways: (a) the use of the paired-comparison method to judge pronunciation quality, (b) crowd sourcing of judgments, and (c) acoustic analysis of stimuli that contributed to a negative evaluation. The paired-comparison method is a technique for comparing a number of different items in pairs and ranking them in order of preference. It requires all possible pairs of items to be compared, but the task is very simple while producing highly consistent results (Peabody 2011). It is widely used in marketing and social sciences but not in language.

In our first study (Takahashi et al. 2015), we examined the quality of stimulus sentences and feasibility of the paired-comparison method. Five Japanese native speakers were asked to judge pairs of sentences read by two Japanese native speakers and four Chinese learners of Japanese. The results showed that the native speakers' judgements were highly consistent, suggesting that the paired-comparison method can be used to establish an evaluation metric for a computer-based assessment.

One disadvantage of the paired comparison method is that the comparison task becomes arduous when the number of items is large. This problem can be solved by crowdsourcing judgments (Nagasaki 2014). In crowdsourcing, anonymous non-experts collaboratively compare portions of pairs of items using a web-based interface. This makes it possible to obtain a large amount of judgment data rapidly and inexpensively. The obtained data can be analyzed to establish a model of judges' decision-making trends and the quality of the items (Okada and Marushige 1993, Okubo and Mayekawa 2015). Using those items that helps native speakers to differentiate learners of varied pronunciation skills, an acoustic analysis is performed to identify what type of speech errors have contributed the negative evaluation.

In the present study, we examine whether the crowdsourcing technique can be used with the paired comparison method by expanding the data size and having anonymous native speakers share

the comparison task.

## 3 Study

### 3.1 Participants

Thirty native speakers of English who studied Japanese at a summer intensive program participated in the study. Half of the students were male and the other half were female. They were enrolled in the intermediate-low to advanced level Japanese course. Six native speakers of Japanese also participated in the study as a control group. In addition, an anonymous group of native speakers who served as judges participated in the study.

### 3.2 Materials

40 sentences were created. They contain various features that were found to be difficult for English learners of Japanese in the previous research, such as syllabic nasals (e.g. いちまんえん), double consonants (e.g., はっぴゃくえん), long vowels (ゆうめいな, かわいい), accentless words (e.g., あねの), and two types of intonation patterns in question formation (e.g., しってる？ and ある？). The data also included words which could be misunderstood if mispronounced (e.g., かわいい vs こわい, and せんしゅう vs. せんしゅ).

### 3.3 Procedure

The learners and the six native speakers were asked to read aloud each of the forty stimuli sentences presented on the computer screen, and their speech was audio- recorded and stored in the server. Each sentence was written in Japanese, and all Chinese characters were provided with reading in Japanese syllabaries. English translation of the sentences were also presented on the screen. The participants were allowed to re-record their speech as many times as they wished. For each sentence, pairs of sentences were created for comparison, which yielded a total of 630 pairs per sentence. With forty sentences, a total of 25,200 pairs of sentences were created.

Instead of having each native speaker compare all the pairs, the comparison task is shared among a group of anonymous judges. We did not control for their individual characteristics such as age, gender and dialects so that the overall judgment truly reflects that of regular native speakers. The pairs of recorded sentences were randomly presented to the judges who were asked to tell which of the two sentences (‘A’ or ‘B’) was more natural, by selecting either A or B on the computer screen, as shown in Figure 1.




Figure 1: Screen image of the paired-comparison task.

## 4 Results

The data was analyzed using Thurston's model for the paired comparison data. Figure 2 shows the participants (p001~ p147) scattered in different directions, indicating that the paired comparisons indeed distinguished them well. Also, those who were judged to have better pronunciation (e.g., p104, p.117, p.022) are placed in the right side and those with poorer pronunciation (e.g., p.130, p105), in the left side. In addition, the vectors, which indicate the stimulus sentences, are spread out in different directions, suggesting that judges make decisions based on different features of sentences. Also, some of the sentences are marked with a longer vector than the others. This means that the effectiveness of sentences to help judges make decisions varied among sentences considerably.

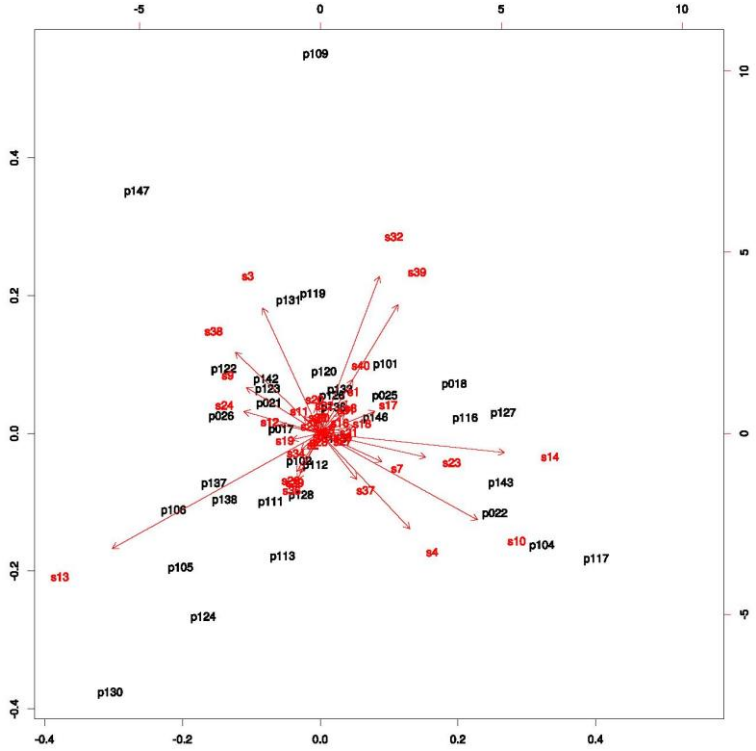



Figure 2: Biplot of the participants based on the Thurston's modeling.

## 5 Discussion

The results show that crowdsourcing can be used in conjunction with the paired comparison method. The wide distribution of the participants seems to show that the learners were distinguished from one other fairly well, even though none of the judges heard all of the pairs. While the results show a promising trend, the number of comparisons made in this study is probably not sufficiently large as some of the participants were distinguished from others well in the biplot. A future study with a large number of judges is necessary to see clearer results. Also, the effectiveness of stimuli varies considerably, which might have affected the strength of the judges' discrimination power. In addition, we do not know what features of each sentence affected the judges' preferences. A close examination of each sentence in the model should show the relative standing of the participants in the preference judgment. This should enable us to acoustically analyze the speech of the students who received a positive evaluation and that of the students who received a negative evaluation, which should reveal the acoustic characteristics that affected the judges' decisions.

## References

Hinofotis, F. and Bailey, K. (1980) 'American undergraduates' reactions to the communication skills of foreign teaching assistants' in Fisher, J. C., Clarke, M. A. and Schacter, J. (eds.), *On TESOL '80: Building Bridges* (pp.120-133). Washington, DC: *TESOL*.

Kawano, T. and Matsuzaki, H. (1998) Ippan nihonjin to nihongo kyoshi no onsei hyoka no sai [The difference between Japanese language teachers and non-teachers in evaluating pronunciation]. *Nihongo Kyoku Hoho-kaishi* [Japanese Language Education Methods] 5(2): 24-25.

Koike, M. (1998) Gakushusha no Kaiwa-noryoku ni taisuru hyouka ni mirreru nihongo kyoshi to ippan nihonjin no zure: Shokyu gaushusha no totatudo shiken no role play ni taisuru hyoka [Comparing teachers' and ordinary Japanese speakers' evaluation of Japanese learners' performance in conversation]. *Hokkaido Ryugakusei Senta Kiyo* [Bulletin of International Student Center, Hokkaido University 2: 138–156

Lee, H. (2001) Souru hogen washa no nihongo hatuwa nio okeru "end focus": Shizen danwa wo zairyo ni [Japanese "end focus" as spoken by native Seoul dialect speakers: With focus on speech discourse] *Hiroshima Daigaku Daigakuin Kyoikugaku Kenkyuuka Kiyo Dai Nibu* [Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part. II, Arts and science education] 50: 235-242.

Minematsu, N., Kamata, K., Akasaka, S., Makino, T., Nichimura, T., and Hirose, K. (2014) *Structural Assessment of Language Learners' Pronunciation.* Paper presented in Interspeech 2007: 8th Annual Conference of the International Speech Communication Association, Antwerp, Belgium.

Nagasaki, K. (2014) Nihongo kuraudososhingu honkoku ni mukete: Tokushu dejitaru jidai no nihongo [Crowdsourcing-based reproduction in Japanese: Japanese in digital era]. *Joho no Kagaku to Gijutsu* [Information Science and Technology] 64(11): 475-480.

Okada, A. and Marushige, J. (1993) Shudan-kan to shudan-nai no sai wo akiraka ni suru MDPREF no oyo hoho [The application of MDPREF to analyze inter- and intra-group differences] *Riron to*

*Hoh*o [Theory and Method] 8(2): 127-141.

Ogawara, Y. (1993) Gaikokujin no nihonngo no hatsuon ni taisuru nihonjin no hyoka [Evaluation of foreigners' pronunciation in Japanese by native speakers]. T*ohoku Daigaku Bungakubu Nihongogakka Ronshu* [Bulletin of Tohoku University, School of Arts and Letters, Applied Japanese Linguistics] 3: 1-12.

Okubo, T. and S. Mayekawa, S. (2015) Modeling viewpoint shifts in probalistic choice. *Psychometrika* 80(2): 412-27.

Peabody, M. A. (2011) *Method of Pronunciation Assessment in Computer aided Language Learning*. (Unpublished doctoral dissertation). Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. Retrieved from http://hdl.handle.net/1721.1/68491

Schmid, M. S. and Hopp, H. (2014) Comparing foreign accent in L1 attrition and L2 acquisition: Range and rater effects, *Language Testing* 31: 367-388.

Takahashi, E., Hatasa, Y., Yamamoto, H., Mayekawa, S., and Hatasa, K. (2015) Nihongo gakushusha hatsuon noryokou hyoka shisutemu no kaihatsu [The development of the pronunciation assessment system for learners of Japanese]. *Kenkyu Kagaku Jinbun Kagaku to Konpyuta* [IPSJ SIG Computers and the Humanities] 2015-CH-105: 1-4.

Toki, S. (1994) Kikite no kokusaika [Listener's internationalization]. *Nihongogaku* [Japanese Language Studies] 13: 74-80.

Warren, P., Elgort, I., and Crabbe, D. (2009). Comprehensibility and prosody ratings for pronunciation software development. *Language Learning and Technology* 13: 87-102.

Watanabe, H. and Matsuzaki, H. (2014) Hatsuon hyoka no soi: Nihonjin kyoshi, roshiajin kyoshi, ippan nihonjin no hikakku [Differences in pronunciation evaluation: A Comparison of evaluations by Japanese and Russian speaker] *Nihongo Kyoiku* [Journal of Japanese Language Teaching] 159: 61–75.

Watanabe, T. (2003) Nihongo koto unyo noryou no hyoka kijun: Hyokasha ni yoru soi [Evaluation criteria of oral proficiency in Japanese: Differences among evaluators]. *Nihon Kyoka Kyoikkugakkai-shi* [Journal of Japan Curriculum Research and Development Association] 25(4): 11–17.

# 英語を母語とする日本語学習者の発音の評価傾向

畑佐　由紀子　（広島大学）
高橋　恵利子　（明治大学）

## 要旨

これまで日本語学習者の発音評価は，超文節音や分節音をリッカート尺度を用いて評価する手法が主流であった。しかし，この方法では，評価者の音声学に関する専門知識の有無や，評価者が外国人の音声聞き慣れているか否かによって，評価値が揺れるという問題がある。この解決案として，音声学の専門家のグループのみに評価をさせる方法や，母語話者のモデル音声と学習者の音声の差を音響的に計測する方法も用いられている。いずれの手法も，より信頼性の高い評価結果を示すことは出来るが，学習者の発音が一般の母語話者にどのように評価されるのかに関する情報を提供することは出来ない。そこで，本研究では、これまで言語では使われたことのない新たなアプローチを採用し，発音評価への応用の可能性を探ることとした。このアプローチは，(a)評価に一対比較法を用いる点，(b)クラウドソーシングを用いて大量の評価データを収集する点，そして（c）マイナス評価の原因となる音声の音響分析を用いる点で、従来の評価法とは異なる。本研究では，英語を母語とする日本学習者 30 名と日本語母語話者 6 名それぞれが読み上げた 40 文を評価刺激とし、収集した評価データを分析した。その結果，クラウドソーシングを用いて一対比較評価データを収集することが可能であることが分かった。その一方で，評価がしやすい刺激とそうでない刺激があり，評価の精度に差が出るという課題も残った。

# 中間言語音韻論研究

## ―イタリア語母語話者による日本語ピッチアクセントの知覚と生成の実験結果分析―

ジュゼッペ・パッパラルド
ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学

**要旨**

本稿の目的は、イタリア人日本語学習者の中間言語の音声的・音韻論的特徴を分析し記述することである。分析の際、日本語ピッチアクセントの知覚と生成という二つのパラメーターを手掛かりとし、2 種類の横断的調査を行った。まず、アクセントの知覚を分析するための聴取実験であるが、概要は以下の通り。1)学習レベル別の 48 名の被験者に四つのアクセント型を含む無意味語のリストを聞かせ、アクセント核を記させる。2)アクセント型別正答率の集計結果から、四つのアクセント型の難易度を推定する。3)学習レベル別の正答率の推移の観察から、習得プロセスを解明する。次に、アクセントの生成に関しては、学習レベル別の 20 名の被験者にアクセント核をつけた文を読ませ、その音声の録音結果を音響音声学的に分析する。すなわち、ピッチ、インテンシティー、長さの三つのパラメーターを測定し、学習レベル別の被験者がどのように音を強調するかを検証する。

**【キーワード】** 中間言語、イタリア人日本語学習者のアクセント、ピッチアクセント、知覚、生成
**Keywords:** Interlanguage, accent of Italian learners of Japanese, pitch accent, perception, production.

## 1 はじめに

中間言語 (interlanguage) とは、学習者が習得を目指す第二言語の過渡的な段階の言語体系、母語と習得目標言語の両言語の影響を受けた体系を指す。1972 年に初めて中間言語という用語を使った Selinker は「学習者の使う言語が、彼らの母語でもない、目標言語でもない、ある意味独自のルールを持った特殊な言語」としている。このような言語体系は、学習者の母語や目標言語と同様、分析対象となる。いうまでもなく、中間言語においては学習者が陥りやすい誤りがいくつか見受けられるが、このような反復される誤りが特に研究のポイントとなる。学習者は母語にも目標言語にも影響を受けている状態であり、その誤りには何らかの一貫性がある。つまり、不安定な中にも似たような習得プロセスが観察できるということである。そのプロセスを分析することで、言語習得にかかわるさまざまな側面、要因を明らかにしうる。中間言語研究は特に母語別の教科書の作成に大いに役立つと考えられる。たとえばイタリア語を母語とする学習者用の教科書を作成する際には、イタリア語を母語とする学習者の中間言語の特徴に関する情報が有益である。学習者の中間言語の誤用、正用、ないし癖などを理解し、それに応じて対策を講ずることが理想的である。

中間言語研究のなかでも特に、音声や音韻に注目するのが、中間言語音韻論である。学習者が目標言語を習得する際の中間言語の音声的・音韻論的特徴を捉え、そこから言語習得のプロセスの全体像を把握することを目的とした研究分野であり、第二言語の音声学習の際の、学習者側のストラテジーを解明する。

近年、日本語教育においても、コミュニケーション能力の育成が重要視されるようになり、音声の果たす役割に焦点が当てられるようになった。そこで、様々な母語を持つ日本語学習者の発音の問題に対応するために、母国語別の発音練習書が開発されてきた。しかしながら、イタリアにおける日本語教育の場では、一般的に、音声指導はさほど重視されてきておらず、指導方法も未発達のままであるように見受けられる。音声的な要素の重要度については、日本語母語話者の教師の意識を啓発する必要もあろうが、日本語を母語としない教師も日本語音声についての意識および体系的知識を深める必要があると考える。

以上をふまえ、本研究は、イタリア人学習者向けの音声教育に比較的簡単に応用できるデータを提供するという目的で、イタリア語を母語とする日本語学習者の中間言語の音声的・音韻論的特徴の分析および記述を目指す。

## 2　日本語とイタリア語のアクセントの特徴

イタリア語は日本語と音素配列、つまり音の並べ方が似ているため、イタリア語を母語とする学習者は日本語の音声習得が割合早い。おそらくそれもあり、音声指導が十分に行われていないのが現状である。イタリア人学習者の発音に関して日本人教師がよく指摘することとして、ハ行音と長母音などの分節や、単語のピッチアクセントや文全体の抑揚の不自然さが挙げられる。多少アクセントが不正確であっても文脈による解釈によって理解可能ではあるが、この文脈に依存しなければ理解しにくいという状態そのものは、聞き手にとっては負担だと言える。イタリア人にとって、日本語の音声を習得する際、実際障壁となるのは、日本語アクセントがイタリア語のそれと調音的・音響的に異なることである。両言語においてはアクセントは分別機能を持つ。要するに、アクセントの位置が変わると、言葉の意味自体が変わる場合があるということである。イタリア語アクセントと日本語アクセントで異なる点は英語で *acoustic correlate* という音響上の対応物である。イタリア語は強勢アクセントで、つまり強さと母音の長さで音節を強調する。それに対し、日本語はピッチアクセントで、ピッチの変化で単語の音節を強調する。

日本語を母語とする話者はピッチの変化に非常に敏感であり、5〜6%の差を聞き取る能力があるとRossi&Chafcouloff (1972)に報告されている。しかし、強勢アクセント言語であるイタリア語を母語とする学習者にとっては、「橋」と「箸」のアクセントの違いを聞き取ること、また発話することも難しいのではないかと予測できる。

たとえば、イタリア人学習者が教科書やOJAD[1]などでアクセント核をつけた単語を読む場合、強弱、長短、ピッチ変化の中で、どの対応物を使うのだろうか。ピッチ変化でではなく、強さと母音の長さでアクセントをつけるのではないかと推測できる。上山(2012)が提唱した *prosodic transfer* が生じるかどうかを検証するために、本研究では横断的な調査を行った。

## 3　研究の背景

近年、Praat などのパソコン上で操作できる音響分析ソフトが入手しやすくなったので、日本語学習者の音声に関する中間言語研究は盛んになってきている。さまざまな母語の学習者、とくに韓国語、中国語を母語とする学習者を対象として、アクセント生成と知覚を扱う調査が幾つか行われてきた。こういった調査結果は鮎澤(1999, 2003)でまとめられている。その中で、鮎澤ほか(1995)の研究では母語別の傾向をみるために、イタリア母語話者を含まない 10 言語グループを対象として、東京語アクセント聞き取りテストを行った。結果として、学習者の母語および習得段階によって差はあるものの、すべてのグループにおいて平板型と中高型よりは頭高型の正答率が比較的低いことが示された。

イタリア人学習者を対象とした中間言語研究としては Ueyama (2015)がある。Ueyama は生成を扱う調査を行い、イタリア人日本語学習者がイタリア語アクセントの特徴である長短という *negative transfer* を削除するか否かを検証している。簡単な訓練をした 7 名の学習レベル別の学習者の読み上げ結果を音響音声学的に分析し、調査結果から、すべての学習者は上手にピッチ変化を操りながら HL アクセントをつけ、数例外を除いて長短の対立を削除したことが明らかになった。学習レベル別の差はとくになかったことも報告されている。

本研究の調査は先行研究の見解を踏まえ、知覚と生成に影響する要因を観察した上で、その相関を検討することを目指す。得られた結果が音声教育に容易に応用できるように、アクセント型別の刺激語を使う。そして学習レベル別の差があるか否かを検証するために横断的な調査、つまり様々な学年の学習者を対象とした調査を行う。

## 4　方法と結果

### 4.1　知覚を扱う調査

知覚力を測定するために聴取実験を行った。被験者として、1 年から 15 年の学習段階別のイタリア語を母語とする 48 名の学習者の協力を得た。聴取実験は 100 の刺激語からなっている。無意味語 90 と有意味語 10 を使った。この調査ではピッチ変化だけの知覚の分析に集中するために、主に無意味語を用いた。割合を考慮し、無意味語にアクセント核を恣意的につけ、日本語母語話者に読みあげてもらい、録音機で録音した。インフォーマントは日本語アクセントの本質について簡単な説明を受けた上で、録音を聞き、アクセント核を筆記する。平板型の場合、単語の横に書いてある X に丸をつけてもらう。録音の長さは全体で約 7 分である。

表 1 はインフォーマント毎の誤答率を示す。学習歴別に 1 年から 15 年まで並んでいる。グラフからわかる通り、日本語学習歴 15 年以上のインフォーマントを除くと、学習段階に大きなばらつきがみられる。その要因として、学習進度と知覚力が決して比例するわけではないということが考えられる。

表 2 はアクセント型別の誤答率を示す。鮎澤ほか(1995)の指摘通り、イタリア語を母語とする学習者の場合も頭高型の誤答率がほかのアクセント型のものよりかなり高くなっている。それに対し、平板型、つまりピッチの下降のないアクセント型は一番聞き取りやすいことがわかる。イタリア母語話者にとっては、日本語のアクセント型の中で下降のない平板型は有標のパターンだと言え、そのため判別するのはさほど困難ではないようである。

表 3 で見られるように、単語が長ければ長いほどアクセント型の判別が困難になる。当然

ながら、アクセント核の候補となる位置が増えるので、難易度は上がる。

音素配列別平均正答率を示す表 4 を見ると、長母音を含む単語の正答率が最も高く、それは平均正答率よりもずっと高い。長母音が二つあるため、同じピッチ値の音がより長く、判別が簡単になると考えられる。無声母音がある場合、わずかながら正答率は低くなる。

無意味語と有意味語に関してはわずかに 1.30%の差が生じた。ここから、よく耳にする地名を聞いてもアクセント型の判別がしやすくなる訳ではない、ということが考えられる。

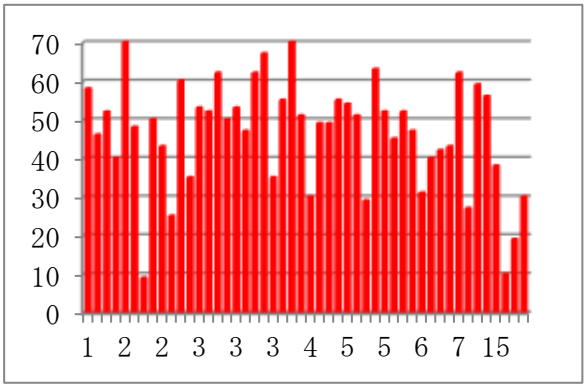



**表 1　インフォーマント毎の誤答率**

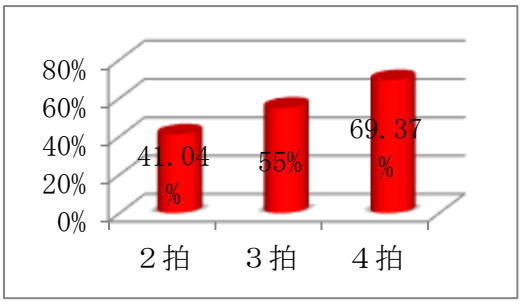



**表 3 拍数別の誤答率**

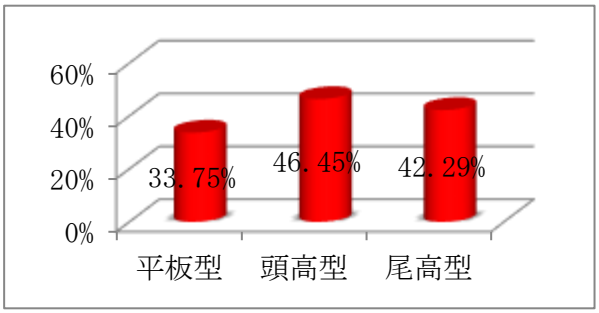



**表 2　アクセント型別平均誤答率[2]**

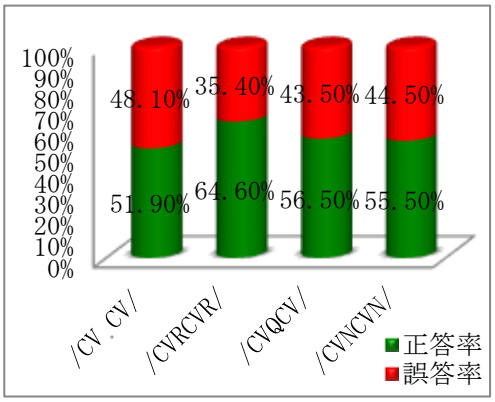



**表 4 音素配列別平均正誤答率**

4.2 生成を扱う調査

生成力を測定するために生成実験を行った。被験者はイタリア語を母語とするレベル別の 20 名の学習者である。読み上げ課題はアクセント型ごとの 2 拍語の単語 6 語とアクセント型ごとの 3 拍語の単語 4 語、のべ 10 語の刺激語からなっている。単語はそれぞれ「ここに___があります」というフレームセンテンスに入れた。

イタリア人学習者は、通常、音声教育を受けないため、日本語アクセントに関する知識はほとんどない。それゆえ、読み上げ課題として、かならずアクセント核の印がある文を使わざるを得ない。それで、OJAD の韻律読み上げチューターのスズキクンから抽出したピッチパターンと、テキスト上にアクセント核のつけられた文を使った（図 1)。インフォーマントは文を読み上げる直前に、ヘッドフォンでその文を聞く。それにより、文を読み上げる時に視覚刺激と聴覚刺激の双方を得ることができる。録音したものを Praat という音響分析ソフトに入れた。スペクトログラムを観察し、ピッチとインテンシティーと母音の長さを計測した。

表 5 はインフォーマント毎の誤答率を示す。学習歴別に 1 年から 5 年まで並んでいる。

グラフからわかる通り、学歴 4 年以上の学習者の誤答率は比較的低くなった。このグラフの作成の際にはピッチパターンのみを考慮した。

表 6 はアクセント型別ピッチパターン誤答率を示したものである。このグラフの作成の際にもピッチパターンのみを考慮した。 明らかな通り、頭高型の誤答率は他のアクセント型よりは圧倒的に高い。これから頭高型の単語の生成に注目をして観察していきたい。

表 7 は生成実験に含まれていた三つの頭高型の単語のアクセントのつけ方を提示するグラフである。頭高型の HL の下降は、インフォーマントによっては、ピッチ変化だけでではなく、インテンシティーや長さで生成した者、ピッチ変化だけで生成した者、インテンシティーまたは、長さだけで、または三つの音響上の対応物を使って生成した者、といったバラエティーが見られた。インテンシティーでつけるアクセントについては少なくとも 5 デシベルの誤差を考慮し、長さでつけるアクセントについては少なくとも 20 ミリセカンドの誤差を考慮した。




図 1　OJAD の韻律読み上げチューター

スズキクン

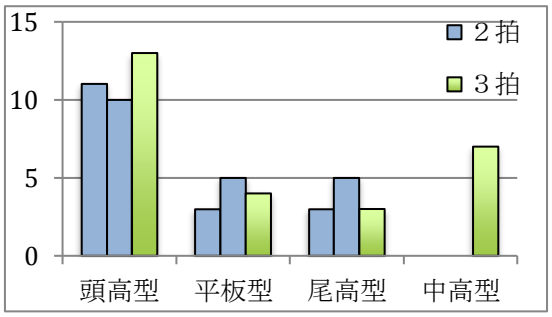



表 6 アクセント型別ピッチパターン誤答率

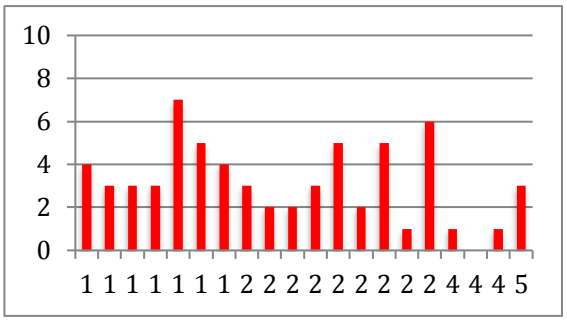



表 5 インフォーマント毎の誤答率

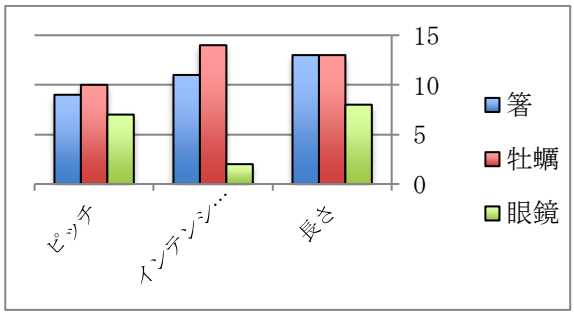



表 7 頭高型の単語のアクセント

次に具体的な例を示す。図 2 で見られるのはインフォーマント i12 の「牡蠣が」のスペクトログラムである。i12 のインフォーマントはわずかながらピッチパターン HL をつけるが、それとともにイタリア語アクセントの特徴であるインテンシティーと長さを使う。インテンシティーは上の波形からもインテンシティーの変化を示す黄色い線からもわかる。または、/a/母音の長さは /i/ よりは明らかに長い。これは *negative transfer* の一つの例である。

図 3 は i16 のインフォーマントの「眼鏡が」のスペクトログラムである。ピッチパターンはほぼ適当だが、上の波形からわかるように、インテンシティーまた母音の長さによってアクセントがつけられている。さらに言えば、ピッチよりはインテンシティーと長さの差が著しいので、ピッチアクセントよりは強勢アクセントに近いパターンに該当すると言える。

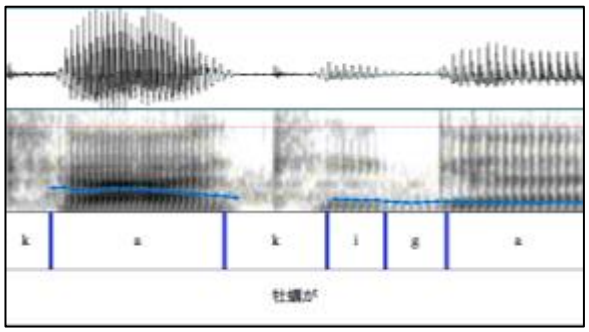



図 2　i12 の「牡蠣が」

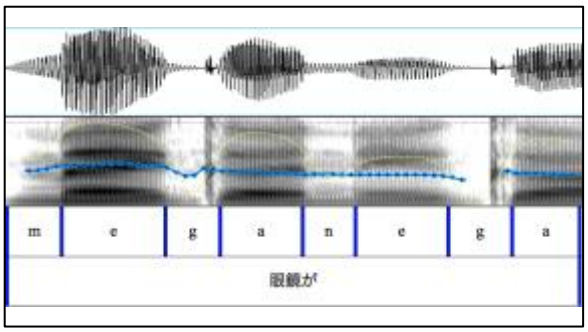



図 3　i16 の「眼鏡が」

## 5　結論

今回の検証によって得られた結論として、イタリア語を母語とする学習者にとって一番苦手なアクセント型は知覚においても生成においても頭高型であること、学習歴とピッチアクセントの知覚力と生成力の相関関係は殆どないこと、長母音を含む単語のアクセント型は判別しやすいこと、また、生成においては、ピッチパターンは正しくても、インテンシティーと長さを伴う *negative transfer* がある可能性があることがあげられる。以上のことから、イタリア語を母語とする学習者の音声教育においては、インテンシティーや長さといった母語の干渉を削除する訓練が必要であり、特に頭高型の習得を助けることが必要であるという結論を得た。

注.

[1] オンライン日本語アクセント辞書 (http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/)。

[2] 表 2 では 2 拍+がの単語のみを対象としている。

## ＜参考文献＞

Rossi, M. and Chafcouloff, M. (1972) Recherche sur le seuil différentiel de fréquence fondamentale dans la parole. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* 1: 179-185.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 209-231.

Ueyama, M. (2012) *Prosodic transfer. An Acoustic Study of L2 English and L2 Japanese*. Urbino: Bononia University Press.

Ueyama, M. (2015) *An Acoustic Study of Japanese pitch accent produced by Italian speakers of L2 Japanese*. Paper presented at International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech 2015. Chania, Greece.

鮎澤孝子 (1999)「中間言語研究ー日本語学習者の音声ー」,『音声研究』第 3 巻第 2 号, pp. 4−12.

鮎澤孝子 (2003)「外国人学習者の日本語アクセント・イントネーション習得」,『音声研究』第 7 巻第 2 号, pp. 47−58.

鮎澤孝子・西沼行博・季明姫・荒井雅子・小高京子・法貴則子 (1995)「東京語アクセント聴取実験結果の分析−10 言語グループの結果−」『新プロ「日本語」総括班第二回研究報告回予稿集』 (http://www.ninjal.ac.jp/archives/jalic/group5/95.10.14p25.pdf) 2016 年 10 月 10 日閲覧。

# Interlanguage Phonology: experimental Analysis of Perception and Production of Japanese Pitch Accent by Italian Learners of Japanese

Giuseppe PAPPALARDO
Ca' Foscari University of Venice

**Abstract**

The term *interlanguage*, introduced by Selinker in 1972, refers to an autonomous linguistic system evidenced when an adult second-language learner attempts to express meanings in the target language. The phonology of *interlanguage* investigates the phonetic and phonemic characteristics of this linguistic system, influenced both by the native and the target language, and attempts to determine the strategies of the learners in the process of acquiring the sounds of the second language. This paper aims to analyze and describe the phonetic characteristics of the *interlanguage* of Italian learners of Japanese. The production and perception of Japanese pitch accent have been chosen as parameters of investigation. I will describe the methodology and discuss findings of two longitudinal experiments. In the first experiment, conducted with 48 Italian learners, the perception of the pitch variation in single words has been analyzed. In particular I examined (1) the difficulty in perception of accent for the four accentual patterns, (2) the difficulty in perception of accent of words with unvoiced vowels, long vowels, moraic nasals and long consonants, (3) the difference in perception of accent of meaningless and meaningful words, (4) the relation between the perception of accent and the informant's proficiency level. In the second experiment I examined the strategies of Italian learners in producing Japanese pitch accent. The informants were asked to read words with the indication of the place of the accent. Through an acoustic analysis of the spectrogram it has been possible to determine the parameters (pitch, intensity, length) used to realize the prominence.

# ライトノベルにおける女性文末形式

朽方　修一
エルジェス大学

**要旨**

本研究は、ライトノベルに現れる女性文末形式の使用実態を明らかにし、それを使用するキャラクターの特徴を考察するものである。金水(2003)および水本(2006)に基づき、「わ」、「わね」、「わよ」、「だわ」、「ね」、「よ」、「の」、「のね」、「のよ」、「かしら」、「て」、「てよ」、「こと」の 13 の表現を女性文末形式とし、次の 2 点について考察する。まず、ライトノベル 8 作品を対象に調査し、いずれの作品においても女性文末形式を使用する女性キャラクターが登場することを確認し、その使用実態を明らかにする。次に、『冴えない彼女の育てかた』を取り上げ、女性文末形式は「非凡さ」を備えたキャラクターが使用していることを指摘する。女性文末形式に関する研究はこれまで数多く行われてきたが、ライトノベルを対象とした研究はまだあまり見られない。近年ライトノベルに興味を持つ学習者も増えてきていることから、その使用実態を明らかにすることは有益である。

**【キーワード】**　ライトノベル、女性文末形式、キャラクター
**Keywords:**　Light Novels, feminine sentence-final forms, character

## 1　はじめに

近年では、ポップカルチャーに対する興味・関心が多くの学習者の日本語学習動機となっている。ライトノベルは、アニメやマンガほどではないかもしれないが、諸外国でも注目されつつある。そこで、本研究ではこれまでほとんど研究の行われていないライトノベルにおける女性文末形式に注目し、以下の 2 点を目的とし、調査・考察する。

① 人気ライトノベル 8 作品から、女性文末形式を使用する女性メインキャラクターをそれぞれ 1 名ずつ選び、その使用実態を明らかにする。
② 対象作品の中から『冴えない彼女の育てかた』[1]を取り上げ、女性文末形式を使用するキャラクターと使用しないキャラクターの特徴を明らかにする。

## 2　語の定義

### 2.1　ライトノベル

「ライトノベル」という語は 1990 年末までに誕生し[2]、その存在が一般に浸透し注目されたのは 2004 年ごろとされている[3]。ライトノベルの定義は、研究者、評論家によって様々であるが、おおよそ、「マンガ的・アニメ的なイラストが添付された、十代の若者層を主要読者とするエンターテインメント小説」(一柳 2009:13)、「アニメ的なイラストが添付され

た、中高生を中心としながらも成人をも読者に含む娯楽文芸作品群」(メイナード 2012:3-4)というように定義される。メイナード(2012:30) はまた、ライトノベルにおける言語表現の特徴として、「会話で人物を引き立てることが多い」、「多人数の会話は区別しにくいので、語尾や口調に際立った特徴を付けることが多い」など 7 つの特徴を挙げている。本研究で扱う女性文末形式もライトノベルにおいてキャラクターを特徴付ける要素として捉えることができる。

### 2.2　キャラクター

「キャラクター」という語もライトノベルを扱う文献において様々に定義付けられている[4]。詳細な検討が必要であるが、本研究ではキャラクターを簡潔に「登場人物」と同義として用いる[5]。

## 3　女性文末形式に関する先行研究

女性文末形式[6]に関しては、現実における使用状況、フィクションにおける使用状況に関する研究など、これまで数多く行われてきている。

例えば、水本(2006)は、「わ」、「だわ」、「かしら」、「わね」、「わよ」、「体言+ね」、「体言+よ」、「のよ」、「のね」、「の(非疑問形)」の 10 種類の女性文末形式について、2004 年に 20 代、30 代、40 代の東京弁話者の女性それぞれ 10 名を対象におこなった使用実態調査の結果、世代が下がるにつれ使用は減少していき、20 代においては「の」と「のね」以外の使用は全く見られないことを報告している。そして、現実の使用実態とは対照的にテレビドラマにおいては 10 代、20 代の若い女性の多くが女性文末形式を使用していると述べている。また、ライトノベルにおける女性文末形式については、すでに下條(2012)が『マリア様がみてる』を対象に考察している。しかしながら、管見の限りではこれ以外にライトノベルにおける女性文末形式を中心に扱った研究は見られず、十分に研究が行われているとは言えない状況である。

## 4　調査の対象と方法

### 4.1　調査対象としたライトノベル

本研究では『このライトノベルがすごい! 』編集部編(2013:34-35)の作品ランキング 30 位までに入っている作品から 8 作品を選び、それぞれの第 1 巻を調査対象とした。対象とした 8 作品はいずれも男性キャラクターが主人公であり、主に男性読者を想定した作品と位置づけられる。調査対象とした作品名とキャラクター名は 5.1 の表 1 にまとめる。

### 4.2　女性文末形式として扱う表現

また、本研究では、3 で述べた水本(2006)において考察対象とされた 10 表現に、金水(2003)において＜お嬢様ことば＞とされている「て」、「てよ」、「こと」の 3 表現を加えた以下の 13 表現を女性文末形式とし、調査項目とした。

「わ」、「わね」、「わよ」、「だわ」、「ね」、「よ」、「の」、「のね」、「のよ」、「かしら」、「て」、「てよ」、「こと」

すでに多くの研究で述べられている通り[7]、「わ」が女性文末形式として認められるのは上昇調の場合である。ライトノベルにおいては、音調を判断することはできないが、例えば「わね」、「わよ」を使用するキャラクターが常に下降調の「わ」のみを使用するとは考えがたい。そこで、「わ」については、他の女性文末形式使用との関係から判断する。「の」は、水本(2006)同様「非疑問形」として使用されるものを女性文末形式とする。「ね」、「よ」は、名詞、ナ形容詞、助動詞「そう」、「よう」、「みたい」に「だ」を介さず後続するものを女性文末形式と見なす[8]。「のね」、「のよ」については、「ですのね/のよ」および、「の」と「ね/よ」の間に「だ」を介さずに使用されるものを女性文末形式とする[9]。「て」、「てよ」については、金水(2003:166)で「事柄を聞き手に伝えて気づかせる表現」とされる*「よろしく(っ)てよ」*、*「私が参りますわよ。よくって?」*(いずれも金水 2003:166)に類する表現として使用されるものを女性文末形式として扱う。そして、「こと」は、(1)に見られるように「感動」を表すものや、これに類する表現として使用されているものを女性文末形式として扱う[10]。

(1)　*「あら、お目の高いこと。(略)」*(『ねじ巻き精霊戦記 天鏡のアルデラミン』1 巻 p.95)

4.3　調査方法

本研究では、各作品の女性メインキャラクターの会話部分に、4.2 に示した女性文末形式が現れているか否かを調査する。会話部分とは「　」付きの発話で、相手がいる場合の発話を指す。メール、メッセージ、手紙、歌、テキストの朗読、他人の言葉の引用、他人の空想の中での発話、台本に基づく演技や演劇中の発話は調査対象外とした。また、今回の調査では使用頻度は考慮せず、それぞれ 1 回でも使用が見られたら「使用例あり」とする。

## 5　結果と考察

5.1　ライトノベル 8 作品における女性文末形式の使用実態

まず、ライトノベル 8 作品において、女性文末形式がどのように使用されているかについて見ていきたい。

それぞれの作品には複数の女性キャラクターが登場するが、いずれの作品においても女性文末形式を使用するメインキャラクターが存在することが確認できた[11]。表 1 は調査対象とした作品名と女性キャラクター名をまとめたものである。

そして、それぞれの作品から 1 名ずつ選び、その使用実態を調査した。表 2 は各キャラクターによる女性文末形式の使用をまとめたものである。表中の「○」は「使用例あり」、「×」は「使用例なし」を意味している。調査から、以下のような使用実態が明らかになった。まず、「て」、「てよ」、「こと」の使用は極端に少なく、「て」と「こと」はそれぞれ 1 名のみが使用しており、「てよ」の使用例は見られなかった。その他の女性文末形式についてはほぼ全キャラクターが使用しており、「わ」、「わね」、「のね」、「のよ」「かしら」は 8 名全員が、「わよ」、「ね」、「よ」、「の」は 7 名が、「だわ」は 6 名が使用していることが明らかになった。それぞれの作品の第 1 巻だけという限定的な調査であるにもかかわらず、「て」、「てよ」、「こと」以外の女性文末形式は、女子高生など若い女性キャラクターにほぼ当然のように使用されており、容易に抽出できた。

表 1　調査対象とした作品名と女性キャラクター名

| 作品名 | 女性キャラクター名 |
|---|---|
| 『冴えない彼女の育てかた』 | 霞ヶ丘詩羽 |
| 『やはり俺の青春ラブコメはまちがっている。』 | 雪ノ下雪乃 |
| 『俺の妹がこんなに可愛いわけがない』 | 黒猫 |
| 『僕は友達が少ない』 | 柏崎星奈 |
| 『ノーゲーム・ノーライフ』 | ステファニー・ドーラ |
| 『六花の勇者』 | フレミー・スピッドロウ |
| 『ねじ巻き精霊戦記 天鏡のアルデラミン』 | ヤトリシノ・イグセム |
| 『覇剣の皇姫アルティーナ』 | アルティーナ |

表 2　女性キャラクターと使用される女性文末形式

| 女性文末形式 / 女性キャラクター | わ | わね | わよ | だわ | ね | よ | の | のね | のよ | かしら | て | てよ | こと |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 霞ヶ丘詩羽 | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | × |
| 雪ノ下雪乃 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | × |
| 黒猫 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | × | × | × |
| 柏崎星奈 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | × |
| ステファニー・ドーラ | ○ | ○ | ○ | × | × | × | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × |
| フレミー・スピッドロウ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | × |
| ヤトリシノ・イグセム | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | ○ |
| アルティーナ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | × |
| 使用キャラクター数 | 8 | 8 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 1 | 0 | 1 |

5.2　『冴えない彼女の育てかた』における女性文末形式を使用するキャラクターの特徴

次に、女性文末形式を使用するキャラクターと使用しないキャラクターにはどのような特徴があるのか、人気ライトノベルの 1 つである『冴えない彼女の育てかた』を例に考察する。

まず、簡単に『冴えない彼女の育てかた』のあらすじに触れておきたい。高校 2 年生安芸倫也は、クラスメイトである普通の女子高生、加藤恵をメインヒロインとしたギャルゲー(美少女ゲーム)を作ることを思い立つ。製作スタッフに外交官の父を持つお嬢様で美術部のエースであり、人気同人イラストレーターの澤村・スペンサー・英梨々(イラスト担当)と成績優秀で現役人気ライトノベル作家である霞ヶ丘詩羽(シナリオ担当)を巻き込み物語は進んでいく。

英梨々と詩羽はどちらも非凡な才能を持つ美少女として描かれている。対照的に恵は可愛いがこれといった特徴のない普通の女子高生として描かれており、その違いが言語使用にも反映されている。表 3 が示す通り、英梨々と詩羽には女性文末形式の使用が見られるが、恵にはそれが一切見られない。このことから、非凡な 2 人のキャラクターは、「金髪ツインテール」(英梨々)、「黒髪ロングヘア」(詩羽)といった典型的な美少女キャラクターの

容姿だけでなく、女性文末形式の使用によっても特徴付けられていることがわかる[12]。

表 3　『冴えない彼女の育てかた』におけるメインキャラクターと女性文末形式使用状況

| 女性文末形式 / 女性キャラクター名 | わ | わね | わよ | だわ | ね | よ | の | のね | のよ | かしら | て | てよ | こと |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 霞ヶ丘詩羽 | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | × |
| 澤村・スペンサー・英梨々 | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | × | × | × |
| 加藤恵 | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |

恵の「冴えなさ」は彼女自身の発言からもわかり、読者も容易に認識できる(2)(3)。非現実的な女性文末形式を使用しないことで、現実に近い、どこにでもいるようなあまり目立たない女子高生キャラクターとして特徴付けられていると考えられる。

(2)　*「友達に言わせるとね、わたし、なんか印象薄いらしいんだよね。さらっと流せるっていうか……」*　(『冴えない彼女の育てかた』1 巻 p.62)
(3)　*「やっぱ地味なんだよね、わたし」*　(『冴えない彼女の育てかた』1 巻 p.63)

## 6　おわりに

本研究では、ライトノベルにおける女性文末形式について、まず、ライトノベル 8 作品を対象に、各作品から女性文末形式を使用する女性メインキャラクターを 1 名ずつ選び、その使用実態を明らかにした。そして、人気ライトノベルの 1 つである『冴えない彼女の育てかた』を取り上げ、女性文末形式は「非凡さ」を備えたキャラクターが使用していることを明らかにした。鈴木(2007:48)は、「テレビドラマ等では現在でも男女差が大きく、学習者は男女差のある話し方をする必要はないが、理解する必要はある」と指摘している。ライトノベルにおいても女性文末形式は当然のように現れることから、興味のある学習者はそれを意識することで、作品に対する理解が深まる可能性がある。今後は、今回考察できなかった作品の分析を進め、女性文末形式とキャラクターの関係を探っていきたい。

注.
[1] 本文中では調査対象としたライトノベルについては『　』内に作品名のみを記す(例(1)～(3)、表 1 も同様)。著者、出版社など詳細は論文末の＜調査に使用したライトノベル＞に掲載する。
[2] 新城(2006:17)。
[3] 新城(2006:82)、山中(2010:7)。
[4] 例えば、メイナード(2012:265)ではキャラクターを「あるシチュエーションでそれなりの行動をする典型的な外見を備えた人物である」としている。メイナード(同:31)も参照。
[5] 一般的な国語辞典の一つである山田ほか編(2012:359)の「キャラクター」の項にある「性質。性格。〔狭義では、演劇・小説・漫画・アニメなどの登場人物(の役柄)を指す〕」という記述に基づく。
[6] 水本(2006)では「女性文末詞」、下條(2012)では「女性文末辞」という名称が用いられているが、本研究の「女性文末形式」と本質的な違いはないものと捉える。
[7] 例えば、金水(2003:134)。

[8] 依田(2014:148)「名詞、形容動詞の語幹、助動詞『そう』『みたい』『よう』の後に付く際に、助動詞『だ』を介さないのが〈女ことば〉としての『ね』の特徴である」という記述に基づく。
[9] 依田(2014:152-153)「後ろに終助詞『ね』『よ』『よね』が付くことも多くある。その場合に『の』との間に断定の助動詞『だ(じゃ)』を介さないのが特徴である」という記述に基づく。
[10] 岡崎(2014:83-84)は、〈お嬢様ことば〉〈奥様ことば〉に該当する「こと」の用法として、「感動・驚き」、「質問」、「勧誘」、「婉曲な断定」の 4 つがあるとしている。
[11]今回の調査は女性文末形式を使用するキャラクターに焦点を当てたが、当然女性文末形式を使用しない女性キャラクターも存在する。例えば、『僕は友達が少ない』の三日月夜空は「ぞ」など男性的な言葉づかいをする女性キャラクターとして描かれている。
[12] 本研究では作品の第 1 巻を対象とし、そこから読み取れることに基づいて考察している。『冴えない彼女の育てかた』では、3 巻以降新たなメインキャラクターが登場する。彼女たちの言語使用と特徴についても改めて考察する必要がある。

**＜参考文献＞**

一柳廣孝(2009)「はじめに」一柳廣孝・久米依子編『ライトノベル研究序説』pp.13-15, 青弓社.
岡崎友子(2014)「こと」金水敏編『〈役割語〉小辞典』pp.83-84, 研究社.
金水敏(2003)『ヴァーチャル日本語　役割語の謎』岩波書店.
『このライトノベルがすごい!』編集部編(2013)『このライトノベルがすごい!2014』宝島社.
下條正純(2012)「『マリア様がみてる』における女性文末辞と人物描写」『コンテンツ文化史研究』7, pp.12-24, コンテンツ文化史学会.
新城カズマ(2006)『ライトノベル「超」入門』ソフトバンククリエイティブ.
鈴木睦(2007)「言葉の男女差と日本語教育」『日本語教育』134, pp.48-57, 日本語教育学会.
水本光美(2006)「テレビドラマと実社会における女性文末詞使用のずれにみるジェンダーフィルタ」日本語ジェンダー学会編『日本語とジェンダー』pp.73-94, ひつじ書房.
メイナード 泉子・K(2012)『ライトノベル表現論　会話・創造・遊びのディスコースの考察』明治書院.
山田忠雄ほか編(2012)『新明解国語辞典』第七版, 三省堂.
山中智省(2010)『ライトノベルよ、どこへいく　一九八〇年代からゼロ年代まで』青弓社.
依田恵美(2014)「ね」金水敏編『〈役割語〉小辞典』pp.148-150, 研究社.
依田恵美(2014)「の」金水敏編『〈役割語〉小辞典』pp.151-153, 研究社.

**＜調査に使用したライトノベル＞**

宇野朴人(2013)『ねじ巻き精霊戦記 天鏡のアルデラミン』1 巻. 5 版. アスキー・メディアワークス (電撃文庫).
榎宮祐(2012)『ノーゲーム・ノーライフ 1 ゲーマー兄妹がファンタジー世界を征服するそうです』KADOKAWA (MF 文庫 J).
平坂読(2009)『僕は友達が少ない』1 巻. メディアファクトリー (MF 文庫 J).
伏見つかさ(2009)『俺の妹がこんなに可愛いわけがない』1 巻. 12 版. アスキー・メディアワークス (電撃文庫).
丸戸史明(2013)『冴えない彼女の育てかた』1 巻. 7 版. 富士見書房 (ファンタジア文庫).
むらさきゆきや(2012)『覇剣の皇姫アルティーナ』1 巻. エンターブレイン (ファミ通文庫).
山形石雄(2011)『六花の勇者』1 巻. 集英社 (スーパーダッシュ文庫).
渡航(2011)『やはり俺の青春ラブコメはまちがっている。』1 巻. 小学館 (ガガガ文庫).

# Feminine Sentence-Final Forms in Light Novels

Shuichi KUCHIKATA
Erciyes University

**Abstract**

The purpose of this study is to investigate feminine sentence-final forms and the character traits of those who use the forms in light novels. In this study, based on the previous studies such as Kinsui(2003) and Mizumoto(2006), we investigate thirteen expressions such as *wa*, *wane*, *wayo*, *dawa*, *ne*, *yo*, *no*, *none*, *noyo*, *kashira*, *te*, *teyo* and *koto* as feminine sentence-final forms. Firstly we analyzed eight series of light novel. It was observed that characters who use the forms appear in each novel. Secondly we examined one of the popular light novels, "*Saenai Hiroin no Sodatekata*" to point out that the forms are used by "extraordinary" characters. Although there have been many studies on the forms, few have focused on their usages in light novels. In the recent years, more and more students of Japanese language are interested in light novels. Examination on the usages in light novels would be of great benefit.

# 語学レベルが異なる学習者のピアラーニング環境を創る

# CLIL 型日本語学コースの場合

根本　菜穂子
Mount Holyoke College

**要旨**

本稿は、内容言語総合型(CLIL)授業がどのように学習者のウェルフェアに影響するかを外国語不安(Foreign Language Anxiety)と教室での力関係の先行研究を踏まえ、アメリカの小規模リベラルアーツ校で行った授業を振り返りながら考察する。また、最後にスキャフォールディングに役立ったブレンデッドラーニングを紹介する。

**【キーワード】**　内容言語総合型学習、外国語不安、ブレンデッドラーニング
**Keywords:** CLIL, Foreign Language Anxiety, Blended learning

## 1　はじめに

「２１世紀型～」という言葉を聞くようになって久しい。２１世紀型スキルリストをウェブ上に公表している国もあるが、その中の重要な項目に Collaboration（協働）がある[1]。協働は、CLIL の枠組みの中でも重要な要素になっている。私たちは、学習者のウェルフェアを考えるとき、コース内の協働のあり方を振り返る必要があるのではないか。では、協働を円滑に行うためには、何が必要なのだろうか。池田 (2007:5) は、日本語教育の協働に重要な要素として「対等」「対話」「創造」を挙げている。本稿ではこの中から「対等」に注目したい。池田の言う「対等」は、異なる文化背景の人々を日本社会に受け入れることに関してだが、「相手は自分が持っていない知識や能力を持っている」(池田 2007:5-6)という観点から、クラスルームにおける学習者同士の対等意識を考えてみたい。

語学コースは、学習者間の差が見えやすいコースと言えるかもしれない。そして、学習者の背景がその差の大きな要因になっていることも特徴だろう。例えば、生活環境からある程度の語学力を容易に身につけて大学のコースに臨む学習者もいる。また、学習者の母語が異なる場合は、それも習得のスピードに大きく影響するかもしれない。そんな中、本校のような小規模校の日本語のコースは、１クラスしかない場合が多く、語学レベルの差が広がっても同じメンバーが何年間か一緒にコースを取ることも少なくない。そのような場合、学習者間にある種の「力関係」ができ、それが学習者のモチベーションや学習成果にも影響が出ることもある。

本稿では、まず、Horwitz et al. (1986) らの先行研究から語学コースにおける「不安」(Foreign Language Anxiety) を Corneliums & Herrenkohl (2004) らが考察している「力関係」と関連づけて考え、CLIL 型コースが従来型コースに比べてどのように違うか仮説をたてる。次に、実際に行った CLIL 型コースを振り返り、その仮説を検証する。

## 2 「外国語不安」と「力関係」

学習者たちは、外国語クラスで他のクラスにはない「不安」を感じることがあるという。Horwitz et al. (1986) は、Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) を用いて調査を行い、教室内での不安度はコースの成績に関係があるという結論に至った[2]。日本語に関しては、Aida (1994)のデータがその関連性をサポートしている。さらに、Saito & Samimy (1996)は、日本語学習者の不安度尺度スコアの場合、初級者の平均スコアより上級者の平均スコアの方が高く、逆のデータが出ているフランス語の場合と対比すると述べている。また、Kitano (2001)は、日本語上級者の不安度尺度は、初級者のそれよりより強く「否定的評価に対する恐れ」に結びついているというデータを報告している[3]。

ここで言う「否定的評価」は、教師からだけではなく、クラスメートとの比較による自己評価も含まれている。Baily (1983)は、学習者がクラスメートと自分を比較して、自分の方が劣っていると感じることが不安の材料の一つであり、その学習者がクラスメートと同等に戦えると思うようになると、不安レベルが下がると報告している。では、ここで「同等に戦う」ということを学習者同士の「力関係」という視線から考えてみよう。外国語クラスの力関係は、語学力が一つの要素である。ここでいう語学力とは、従来のプレイスメントテストに見られるような「語彙」「聴解」「読解」「会話力」など、母語話者であれば問題のないスキルのことである。中上級では、その語学力の上下関係を短期間で変えることは大変難しい。したがって、従来型コースでは、学習者間に一定の力関係が継続する可能性が高いと言えるかもしれない。そのような力関係は、同じメンバーが何学期も一緒にコースを取らざるをえない現場では、学習者のウェルフェアに大きく関わる可能性があるだろう。

## 3 CLIL 型コースと「力関係」

それでは、CLIL 型コースでの不安度は、従来型コースとは違うのだろうか。先行研究を見てみよう。Maillat (2010) はスイスでのケーススタディから、CLIL 型であるからこその心理的効果を主張している。一方、Thompson & Sylvén (2015)は、CLIL 型コースと従来型コースの比較研究に関するコメントとして、ヨーロッパにおける CLIL 型コースのほとんどが学習者による選択制であるため、コース開始時点ですでに従来型コースを選択する学習者とはタイプが異なる学習者が集まっている可能性があり、CLIL 自体との因果関係を観察するには、長期に渡る調査が必要であると述べている。それを踏まえた上で、本稿では、「力関係」から見た CLIL 型コースと従来型コースとの違いについて仮説を立てたいと思う。

Wertsch (1998:65)は、教室内の力関係は、新しい「カルチャーツール」が加わることによって変化するとしている。また、Corneliums & Herrenkohl (2004:469)は、「カルチャーツール」には参加者構成やカリキュラムも含まれると述べている。CLIL 型コースと従来型コースの違いを何によって学習を評価するかにおいて比べるとその違いがよくわかる。例えば、従来型コースに母語話者を登録させない理由は何だろうか。一方、CLIL 型数学コースに数学が得意な非母語話者と数学が苦手な母語話者がいたら、どちらが良い成績をとるだろうか。CLIL 型のコースにおいては発言の「内容」が重要であるとの認識から、学習者は文法の間違いなどをあまり気にせず発言できるということが大きい要素であろう。

現在、ヨーロッパの大学では “transferable generic skills”の習得に力を入れているという(Terrón-López & García-García 2013)。このスキルリストは、ヨーロッパの企業が社員に求める能力は何かを調査した結果から作られており、問題解決能力、情報マネージメント能力、批判的思考能力などが含まれている。これらのスキルは、他のコースや経験から「トランスファー」できるものであると同時に他のコースやその先の経験へ「トランスファー」できるものである。では、これらのスキルを「カルチャーツール」に数えることはできないだろうか。CLIL 型コースでは、従来型コースよりも transferable generic skills を使う機会が多く、また、それによる評価も大きな割合を占めるだろう。このように考えると、CLIL 型コースでは、背景が異なった学習者がそれぞれの得意分野を活かせる環境が創りやすく、一方的な力関係を避けやすいという仮説を立てることができるのではないか。

## 4　CLIL 型日本語学コース実践報告

次に、2014 年～2016 年の間に筆者を含む 3 名によって行われた CLIL 型コースを振り返りながら、上記の仮説を検証する。これらコースの主教材は、筆者が作成中の『日本語を通して、日本と言う国を考える』（根本 2013）で、この教材では、日本語の語彙、文字、方言の変遷と現代社会での問題などを学習し、最後に多文化共生を目指す「やさしい日本語」について考察する[4]。このような内容重視の教材を作り始めた理由は、中級以降の学習者間の語学レベルの差が大きく、従来型コースに疑問を抱いていたこともあるが、アメリカ北東部の小規模リベラルアーツ校である本校では、日本について教えるコースが年々減少し、今ではほとんどないこともその理由に挙げられる。また、日本語を学習する学生の専攻もまちまちで、理系の学生などは、語学以外で日本について学ぶ機会を持たないということもある。この教材は、協働や批判的思考能力スキルの向上を目標とした学習者主体の学習を目指している。その大きな特徴は、各章に語学レベルが違う読み物があり、学習者は一つを選んで、ピアリーティングをしながら、その内容についてのプレゼンテーションを他のグループの学習者たちのために組み立てることだ。つまり、二つの読み物の内容のうち、一つは自分たちがグループで読んだりリサーチしたりして学び、もう一つの読み物の内容は、他のグループのプレゼンテーションから学ぶ。読み物は、簡単なものから上級のレベルのものまであるが、内容は広がりのあるものを選んである。学習者たちは、読み物の内容に自分自身のリサーチを加えた内容のプレゼンテーションをすることが期待されている。

筆者が行った 2014, 2015 年のコースは、同教材を使用したもう一つの小規模リベラルアーツ校の日本語コースとオンラインで学習者のプレゼンテーションを共有した。一方、2016 年のコースには、Project Based Language Learning (PBLL)のメソッドを取り入れた[5]。また、2016 年には、別の担当者によってアメリカリベラルアーツ校からの留学生を対象とするコースが同教材を使って日本で行われた。日本で行われたコース以外は、いずれも少人数であったが、母語、専攻、日本留学経験の有無などは、様々であった。また、語学レベルの差も大きかった。アメリカで行ったコース履修者には全員、コース開始時に J-CAT 日本語テスト（http://www.j-cat.org/）を受験してもらったが、スコアは、137~288 点（旧日本語能力試験３級から１級相当）と大きな差があった[6]。また、2014 年と 2016 年のコースには、継承語話者や日本語母語話者も含まれていた。日本で行われたコースの履修者も、その留学プログラム内の従来型日本語コースでは、3 つの異なったレベルに所属していたことか

ら、いわゆる語学レベルの差は大きかったことがうかがえる。また、今回3名の担当者が共有したのは主教材のみであり、3 名がそれぞれに自分でアレンジしたコースを行った。筆者を含む3名とも通常は、アメリカの小規模リベラルアーツ大学で主に、初級、中級の従来型日本語コースを教えていて、CLIL 型コースはこの機会が初めてであった。

では、担当者たちは、CLIL 型コースをどう感じたであろうか。コース後、アンケートとインタビューを試みた。共通した観察として「学習者たちが語学差をあまり気にせずディスカッションができていた」ことが挙げられた。また、「モチベーションと考える力が（語学レベルよりも）大きくものをいうことがはっきりわかった」という感想もあった。筆者自身も、このコースでは、例えば、文献を探して比較分析する、あるいは、プレゼンテーションを組み立てる等 transferable skills が評価に大きくつながることから、そのようなスキルを他のコースで身につけた学習者が力を発揮できると感じている。また、CLIL 型コースを通して、そのようなスキルを身につけることが可能であるとも感じている。実際、2016年にコースを履修した大学1年生の日本語母語話者は、協働作業をした非母語話者の上級生たちからリサーチの方法、批判的思考、プレゼンテーションの組み立て方など学ぶことが多かったと感想を述べている[7]。

また、学習者からの評価としては、全体的に教材の内容が好評であった。「協働の仕方を習った」という感想もあった。さらに、「語学力に自信がついた」という感想もあった。一方、他の選択がなかったため上級日本語コースとして CLIL 型コースを履修した学習者からは、「難しかった」「文法や漢字の勉強にならなかった」という声もあった。

## 5　内容学習とスキャフォールディングとしてのブレンデッドラーニングの導入

最後に、2014-2016 年の CLIL 型コースに導入したブレンデッドラーニングと、それがどのように学習者のウェルフェアにつながるかについて述べたい。2014 年と 2015 年の 2 回は、学習者のプレゼンテーションとピアリーディングを他校とオンラインで結んで行った。この試みについては、根本・小林(2014)に実践報告があるが、当初の目的の 1 つは、2 つのコースを結ぶことによって、より語学レベルが近い学習者と協働ができる環境を作ることであった。結果的には、このコースに関しては、J-CAT のスコアには大きな開きがあったものの、語学レベルの差はほとんど気にせずにコースを進めることができた。しかし、他校の学習者のためのプレゼンテーション作成や、他校の学習者と協働はとてもいい刺激になり、この試みの学習効果は高かったと思う。

2016 年のコースには、内容学習と語学スキル習得のサポートとして、ウェブサイトとビデオシリーズを製作した[8]。ウェブサイトは、日本語の文字の変遷を視覚と簡単な日本語で学習するためのもので、博物館からの写真や様々なリンクで、文字の使われ方の歴史から発展した学習ができるようになっている。ビデオシリーズは、根本(2013)にある読み物の内容に関連した内容の講義、そして、関連のある読み物のピアリーディング・ディスカッションのビデオを製作した。これらの目的は、内容学習だが、プレゼンテーションやディスカッションのモデルにもなり得る。ビデオレクチャーは、語学レベルの差が大きい時にも、いろいろな使い方ができるのではないかと思う[9]。講義の長さは、短いものが 8 分程度で、長いものでも 20 分程度である。言語的難度も比較的シンプルなものから難しいものまであるが、ビデオ画面には、大きくパワーポイントスライドが表示されるので、学習者たちは必要に応じてビデオを止めてスライドの内容を確認できる。また、今回は、講義を担

当してくださった方々に、スライドのノートエリアにその部分の講義内容を書いていただき、学習者が必要に応じてそのスライドを読めるようにした。内容重視のコースでは、ポイントは講義の内容を理解することで、それに至るまでに学習者それぞれの語学レベルに合わせて様々なステップが必要であることも考慮しなければならない。そのためには様々なテクノロジーをスキャフォールディングとして使うことが可能であろう。テクノロジーを使ったスキャフォールディングが学習者のウェルフェアに役立つことは言うまでもない。

## 6 まとめ

本稿では、CLIL 型コースが学習者のウェルフェアにどのように関係するかを考察した。CLIL 型コースの場合、様々な transferable skills が従来型の語学コースより直接的に評価の対象になることで、学習者それぞれが違う場面で活躍できる機会が増え、それが学習者のウェルフェアに繋がるのではないかという仮説を立てた。また、実際に行われた CLIL コースの担当者や学習者からのアンケートやインタビューがそれを裏付けていることを紹介した。ここで紹介したケースは授業参加人数も少なく、結論を出すことはできないが、CLIL 導入を考慮する際、特に学習者の語学能力の差が大きい場合は、その利点の 1 つとして学習者のウェルフェアを考慮するきっかけにはなると思う。

[1] アメリカ合衆国の場合は、ACTFL が下記をウェブ上で公開している。
https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf

[2] 影響は学習に不利なものだけとは限らない。Spielmann & Radnofsky (2001) も参照。

[3] これらの研究はいずれも 15 年以上前のもので、現在アメリカの大学で日本語を履修している学習者の学習目的は当時とはかなり異なるため、学習者のタイプも大いに異なる可能性もある。

[4] この教材は、筆者が国際交流基金 2012 年度海外日本語教師上級研修で製作を開始したものである。担当していただいた先生方、コメントと励ましを続けてくれている同期研修生の方々にお礼を申し上げる。

[5] 根本(2016)を参照。このコースで作成したニュースレターはウェブ上で公開されている。
(https://ida.mtholyoke.edu/xmlui/handle/10166/3889)

[6] J-CAT では、350 点以上が日本語母語話者相当と位置づけされている。

[7] 今回の授業に参加した日本語母語話者は、12 歳から日本国外で教育を受けた大学 1 年生であった。そのため、この母語話者の日本語は簡単な文型や語彙が多く、学習者にはわかりやすかったようである。学期末のアンケート・インタビューでは、他の学習者がこの母語話者の発言から日本語の言い回しを大いに学んだと感想を述べていた。これは Krashen (1985)の i+1 や Vygotsky (1975)の zone of proximal development (ZPD)と結びつけて考えることができるであろう。また、母語話者と一緒にコースを履修したことをどう思うかという質問に対して、2016 年のコースに参加した全員がこのようなコースでは母語話者と協働できることが望ましいと回答していた。

[8] このウェブサイトとビデオシリーズは、Five College Blended Learning Grants 2015 と Mount Holyoke College Faculty Grants から助成金を受けて製作され、ウェブ上で公開している。
（日本の文字の変遷ウェブサイト）https://commons.mtholyoke.edu/japanesewriting/
（ビデオシリーズ）https://ida.mtholyoke.edu/xmlui/handle/10166/3805
ご協力いただいた博物館の皆さま、ビデオ出演をしてくださった、多和わ子氏、山本かすみ氏、大場順子氏、小林久子氏、中野巧氏に厚く御礼を申し上げたい。いろいろな場面で日本語教育に役に立てば幸いである。

[9] Nemoto (2016)に 2016 年に行われたコースで各学習者がどのように難易度の違うビデオレクチャーを見ていたかの報告がある。

＜参考文献＞

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz et al.'s construct of foreign language anxiety: in case of students in Japanese. *The Modern Language Journal.* 78-2. pp.155-168.

Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In Seliger, H.W. & Long, M.H. (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition.* pp.67-102. Rowely, M.A.: Newbury House.

Cornelius, L. and Herrenkohl, L.R. (2004). Power in classroom: How the classroom environment shapes students' relationship with each other and with concepts. *Cognition and Instructions*. 22-4. pp.467-498.

Horwitz, E., Horwitz, M.B., and Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal.* 70-2. pp.125-132.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese classroom. *The Modern Language Journal* 85-4. pp.549-566.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications.* London: Longman.

Maillat,D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In Dalton-Puffer, et al. (eds.) *Language use and language learning in CLIL classroom*. pp.39-58. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Nemoto, N. (2016). Blended learning: How it facilitates and enhances content-based courses in less commonly taught languages. Manuscript. Mount Holyoke College.

Saito, Y. and Saimimy, K.K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: a study Of learner anxiety in beginning level, intermediate level, and advanced level college students in Japanese. *Foreign Language Annual*. 29-2. pp.239-251.

Spielmann, G. and Radnofsky, M.L. (2001). Learning language under tension: New direction from a qualitative study. *The Modern Language Journal*. 85-2. pp.259-278.

Terrón-López, M. J. and García- García, M.J. (2013). Assessing transferable generic skills in language degrees. In Pérez Cañado (ed.) *Competency-based language teaching in higher education.* Dordrecht: Springer.

Thompson, A.S. and Sylvén, L.K. (2015). "Does English make you nervous?" Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Journals of Applied Language Studies.* 9-2. pp.1-23.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

池田玲子 (2007:5). 「協働とは」　池田玲子・舘岡洋子（著）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』pp.1-19. ひつじ書房.

根本菜穂子 (2013). 「日本語を通して、日本という国を考える」CLIL 型日本語学教材 Manuscript. Mount Holyoke College.

根本菜穂子 (2016). 「PBLL『やさしい日本語』ニュースレタープロジェクト：日本語学習者の社会貢献を探る」ソーシャルネットワーキングアプローチと日本語教育研究発表会（2016 年 6 月 25 日　東京･嘉悦大学）にて発表.

根本菜穂子・小林久恵 (2014). 「リベラルアーツ校上級日本語コース学習強化案：二つのキャンパスを結ぶピアラーニング」2014 Canadian Association of Japanese Language Education (CAJLE) Annual Conference Proceedings. pp.94-103. http://www.cajle.info/wp-content/uploads/2014/09/Nemoto_CAJEL2014_Proceedings_94-103.pdf [Accessed 10/6/2016].

# Creating an Environment for Multi-level Learners to Collaborate
# A Case of CLIL Courses in Japanese Linguistics

Naoko NEMOTO
Mount Holyoke College

**Abstract**

The present work will consider advantages of CLIL courses over traditional language courses in terms of learners' psychological wellness such as in Foreign Language Anxiety. In language classes, a difference in proficiency levels can be a cause of anxiety and unwanted power relationships among students. For the sake of students' wellness and to build their confidence as Japanese users, it is ideal to provide learners with different types of opportunities to contribute regardless of their language levels, especially in intermediate-high to advanced level courses in which language level differences among students can be truly significant. This work will discuss how the CLIL approach works with mixed language ability learners. It is encouraging that what became significant in the courses was not language proficiency differences but how important learners' knowledge of Japan and their own countries, research skills, presentational skills, computer skills, and leadership/collaboration skills were for such courses. The present work will also discuss how blended/hybrid learning with recent technology can be used to provide appropriate scaffolding in CLIL settings.

# ビデオ映像を通しての他者理解についての思想的一考察

## ―ビデオ会議ディスカッションの事例から―

川本 健二
チャナッカレ・オンセキス・マルト大学

**要旨**

本論文は、ビデオ会議ディスカッションにおける、メディアを通した相互理解についての思想的考察である。ビデオ会議はインターネットを利用した遠隔会議であるが、そこでの「異文化理解」の在り方については難問のままである。そのことから昨年は、ビデオ会議での「異文化理解」は、より個人レベルである「他者理解」を目標にすべきであると主張したが、そのことを敷衍するかたちで、本論文では、ビデオ会議における、メディア的問題と「他者理解」の関係性に焦点を当てて考察する。そこで明らかにするのは、ビデオ会議においても現象学的な「他者」問題が継続していることと、メディア空間と現実空間という、我々自身の単純な二項対立に対しての批判的見解である。その点を哲学、美学のメディアの理論から導き出し、そこからビデオ会議の方法論を示し出す。

**【キーワード】** ビデオ会議、異文化理解、他者、相互理解、視覚メディア
**Keywords:** video conference, cross-cultural understanding, others, mutual understanding, visual culture

### 1 ビデオ会議ディスカッション

ビデオ会議ディスカッション（以下、ビデオ会議）とは、ネットワーク技術を用いて、異文化理解、言語学習を目的としたグループディスカッションであり、チャナッカレと金沢大学で 2011 年から進めているものである。当初は「AVCON」という遠隔会議システムを用いていたが、2014 年の会議から「スカイプ」を使って実施している。その会議は、事前課題（お互いの情報を共有するような活動。予習活動）、約 60 分の本番会議、事後課題（会議の後の感想、アンケート）という流れで行われている。この活動の詳細については、紙幅の制限もあるので、過去の報告[1]を参照されたい。ここでは、そのビデオ会議における相互理解について、メディア環境と思想的問題を中心に考察を進めていくことにしよう。

### 2 昨年までの議論―「異文化理解」から「他者理解」へ

#### 2.1 「異文化理解」から「他者理解」へ―全体論と主体論の狭間の「文化」

日本語教育においても「異文化」ということはよく問われ、主に文化論的なアプローチから議論されている。言語教育の現場は、まさに異なる文化圏の人と人が接触する場であり、不可避な問題であるのだが、そもそもの「文化とは何か」という問いには、誰もがうまく答えられないでいる。各領域の様々な権威が、それぞれの定義を表明するものの、それはその時代とある立ち位置からの定義に過ぎず、誰もが納得のいく定義には決して辿り着かない。

だが、そもそも明確な定義が不可能な概念は無数にあり、そのことは決定的な問題ではない。むしろここで問題となるのは、そこに政治的な諸力・諸条件が関与していることと、現

場がそのことに無関心であることだろう。カルチュラル・スタディーズなどでも繰り返し指摘されてきたように、「異文化」であれ、「文化」であれ、その設定あるいは枠組みには権力が絡み付いている。そのために、ある個人を「文化」性で理解しようものなら、その個人（主体）の複雑性を何らかの力で纏め上げるということになる。その個人（主体）は「文化」のみで語り尽くせるものではないことは明らかであり、場合によっては全体論的な「文化情報」に覆われてしまう危険性もある[2]。ゆえに、異なる文化圏のある相手との相互理解を志向するならば、まず、その相手が「私」とは「他なるもの」であることを意識化する必要がある。

そもそもビデオ会議は、接触回数は少ないものの、４ヶ月も続く長期的なものである。そのため、言語学習や異文化理解の交流であっても、最終的には個人と個人のやり取りである。「ことば」は、初めはお互いの「文化情報」に向けられても、最終的にはその「個人」の領域に浸透していくものではないだろうか。その意味でも、その相手の集団性・共同体性が前景化した「異文化理解」ではなく、いわゆる「他者理解」を意識するべきだと言える。

今なお哲学・思想領域などでは「主体」は大きな一つの主題であることを考えても[3]、「私」や「他者」という問題は複雑である。しかし、「ことば」がそこに介在することは不可避な事実であり、むしろ、主体（個人）を規定することの困難さも含めて、「ことば」の扱い方を考えていくべきである。よって、ビデオ会議でも、議論の相手を「他者」として見直し、相互理解を目指すことのほうがより現実的な課題であると考えている。

### 2.2　昨年の議論―「他者」と「時間」の克服

そこで昨年は、思想的・哲学的議論(川本,深川 2015)を援用[4]し、ビデオ会議における「他者理解」の在り方を検討した。さしあたり、そこでは次の 2 点の「他者理解」の在り方に注目した。まず、「他者」とは、決して理解し切ることができないこと（不確実性）。もう一つは、「私」が「他者」を自発的に纏めていくような理解ではなく、「他者」からの何かを受け止め、それに「私」が応答していくような理解（他者との非対称性）であることである。前者の指摘では、「私」とは「他なるもの」であるがゆえに「他者」であることを再確認し、そもそもの他者理解が決して完了しないことを強調している。そして、後者が示すものは、「私」が「他者」を捉えようとする把捉的な理解ではなく、「他者」の何らかの行動や言動を、「私」のほうが受けて、考えていくような受動的な理解のあり方を示している[5]。このような、二点から導き出せる「他者理解」の在り方とは、「他者を一つに纏め上げよう」とするのではなく、「分からない」がゆえに「問い」を連続させて「他者に近づいていく」ような理解のかたちだと言えるだろう[6]。

「他者」を理解したいという志向性を持ちながら「問い」続けることで、その「他者」に近づき、そして「私」も反応し、変化していくような理解のかたち。もちろん、これは現象学での「他者」の議論ではある。しかし、「他者」という視点をあえて導入することで、ある個人を「文化」論的文脈から、より「主体」論的文脈へと転換できる。そのことで、ある種の傾向に纏められた「答え」ではなく、「謎を謎として」捉えることが求められ、「問い」そのものを発見していくような理解のあり方をまず提案した[7]。

そこから、実践の手がかりとして「接触時間」に注目した。臨床哲学や看護学などで指摘されているように[8]、非合理的な側面をもつ相互理解のためには「時間をあげる」覚悟が必要であり(鷲田 1999-2015:197-207)、「他者」と向き合うならばビデオ会議においても「接触時間」を見直すべきである。以上が昨年の考察であった。

## 3 「他者理解」はメディア空間上でも成立するのか―視覚、触覚、身体

### 3.1 ビデオ会議におけるリアリティ

以上の「他者」の考察をしたのだが、そもそもビデオ会議のようなメディア空間でも適用できるのだろうか。ビデオ会議という場は、現実空間とは異なることは明らかで、そのようなメディア環境と技術の問題も併せて考える必要がある。改めて考えてみるならば、ビデオ会議での対話は、スクリーンを通して成立する。もちろん、すべてがメディアを介してのものであるが、とりわけこの会議では視覚的要素が大きな特徴となっている。ゆえにここでの問いは、そもそもなぜビデオ会議のスクリーンの相手に現実感を持てるのだろうか、と言い換えてもよかろう[9]。

このことは視覚の認識問題である。視覚認識ならば、生理学的或いは脳科学的問題にもなるが、そのなかでも視覚メディアの現実感の問題と言える。その点は、美学或いは知覚論、視覚文化論での研究において示唆的な議論があるので、次にそこを辿ってみよう[10]。

### 3.2 視覚メディアのリアリティの歴史―遠近法と主体の関係

まず、スクリーンと現実感の問題を考える上で重要なのは、遠近法との関係である。実際にビデオ会議の映像はレンズを通したものであり、それは、光学的、或いは科学的に支えられた視覚であることを、まず我々は確認する必要がある。そもそも「見る」行為は、個人の営みであるが、ルネサンス期の遠近法の発明、理論化によって、誰にでも適用できる画一的な視覚モデルが示されるようになる。それは、誰でも同じものが描けるシステムとも呼べ、いわば、「客観的な視覚」の誕生だったわけで、そのような視覚経験が科学や数学によって支えられた「現実」となっていくことになる。

だが 19 世紀になると、人間の精神や身体内を対象とする学問が展開されると同時に、絵画表現などでも身体・生理現象を受け入れたテーマが現れる。そこで、よく取り上げられるのが、画家のターナー（J M W Turner）から 19 世紀後半に展開される印象派（Impressionism）の絵画表現で、それは遠近法を乗り越える一つの動きだったと言える。さらに、遠近法に対する理論的な批判も登場する。その代表であるパノフスキーは、遠近法に支えられた視覚空間は、強い現実感で我々を支配しているが、それは一つの視覚の制度にすぎないと 20 世紀前半に主張している(パノフスキー1927-2009)。消失点に従うこの作図は、やはり人間の身体を無視しており、目が二つあることや、精神、生理学的な視覚の作用が反映されていない。にもかかわらず、その空間を我々は信じていることは確かで、まさに主観の客観化であり、その画一的な視覚を我々は内化してしまっていることが指摘されたのである。

もう一つ 1990 年代のクレーリーの議論も示唆的である。それは、19 世紀前半の視覚装置とそれを見る大衆の広範な文化史的研究で、そこでは、写真や映画などの近代的視覚メディアの誕生の前に、大衆自身が様々な視覚装置によって、近代的な視覚のための訓練をしていたと指摘しており、そのような時代的な「見る」ための「技法」を所持した主体を「観察者」と呼んでいる(クレーリー1991-2005)。ならば、素朴にメディアが新しくなっているというのではなく、我々自身のほうもまた変容、更新しているということである。

「見る」ということは、生物学的に言えば、歴史的に連続しているのだが（連続史観）、文化史的に言えば、歴史的に断続性をもち（断続史観）、時代の知、或いはイデオロギーと連動しながら変容し、更新してきたことになるわけである。

このように、我々が現実感をもってしまう遠近法やレンズ機構によって得られる合理的な

空間は、あくまで、一つの時代的な視覚制度によるもので、それに従うがゆえに、ビデオに映る他者の姿に対しても現実感を持つことができる。ビデオ会議での相手のリアリティは、ひとまずこのように説明できるのである。

### 3.3 「他者理解」における身体、触覚

#### 3.3.1 相互理解と身体と触覚の関係性

しかし、他者との相互理解ということを考えるならば、視覚のみの考察では不十分ではないだろうか。哲学的観点からすれば、この場合、身体性についても考える必要がある[11]。身体や触覚というと唐突に聞こえるかもしれないが、相互理解という意味でも身体や触覚というのは、古くからある主題である[12]。そのことは、素朴な例だが、医療現場などで患者を理解するために、患者に「ふれる」ことなどを思い浮かべるといいだろう[13]。そしてまた、日本語の相互理解の表現としての「ふれあい」という言葉を考えるならば、触覚というのが単に皮膚感覚に限定されない深い問題が含まれていることがよく分かる。触覚性を表す際に「さわる」と「ふれる」という言葉があるが、「さわる」には主体と客体の隔たりがあるものの、「ふれる」には主客を乗り越えた相互浸透性が含まれているのである(鷲田 1999-2015:169-170)。そもそも、全身を覆う触覚は、全身または体内を「つなぐ」だけでなく、身体外とを「つなぐ」知覚でもある。すなわち、「私」と世界との「つながり」に深く関与する知覚と言っても過言ではない。そのため、相互理解の表現に触覚性が含まれるのは偶然ではない。「ふれる」には、ある種の「つながり」、そして「相手を理解する」という意味が含まれているのである。実際に、衣類の質感、書籍の紙質などの触覚的経験が記憶にも深く沈殿し、我々の理解や判断に深く影響を与えていることは経験的にも分かるだろう。現代は視覚優位の社会と言われるが、触覚は他者理解のためには無視できない知覚であり、ビデオ会議においても踏み込んで考えていく必要があるだろう。

#### 3.3.2 触覚と視覚メディア

とはいえ、触覚と視覚メディアの関係をどう考えればいいのだろうか。一つ手がかりとなるのが思想家のベンヤミンの考察である。その彼の最も有名な論文「複製技術時代の芸術作品」(ベンヤミン 1936-1995)では、視覚メディアである写真や映画などを扱いながら、その触覚性においてもかなり注意を払っていることが最近の研究でもよく指摘される。特に、この論文の後半の映画の考察において、視覚メディアである映画が触覚的であると指摘している。

ここでのベンヤミンの触覚的受容・理解とは、建築物のように何となく習慣的に体で受容しているもので、映画は、注意力の欠けた状態でも何となく受容できることから、触覚的であると指摘しているのである[14]。もちろん、これまでの他者論での触覚とベンヤミンが用いる触覚については更なる検証が必要であるが、視覚メディアであっても視覚のみではなく、身体或いは触覚という知覚を要するというのは注目すべき点である。たとえ何かを媒介しようとも、その身体性の関与は否定しきれないのである。

## 4 まとめとして―現実空間とサイバー空間の（非）連続性

本論文では他分野の議論が中心となったので混乱を招いたかもしれないが、それでも、ビデオ会議のような視覚メディアにおいて、時代的な視覚（パノフスキー、クレーリー）が関与していることや、メディアにも身体や触覚が関わっている（ベンヤミン）という指摘は示

唆的である。我々は基本的には身体を捨てることもできないし、身体そして知覚とともに世界に接し、そこからある種の「理解」を模索するしかない。たとえ、新たなメディア空間であっても、「身体」「触覚」的なるものが関与している以上、「他者」との相互理解の在り方が新たなメディア空間において全く別物になるということもあり得ないのである。

また、このような考察において、二項対立的な空間の捉え方にも注意が必要である。もちろん、この現実とサイバーという二つの空間は観点によっては別物かもしれないが、先の議論にも登場した断続史観と連続史観は共存関係にあると見てよい。ならば、これら二つの空間はやはり不可分なのである。このことは対面授業かオンライン授業かという議論にも共通するが、そのありがちな新旧の二項対立に囚われない柔軟な視点が何より必要だと言えよう。

以上のようなメディア的考察を踏まえながら、昨年から主張している「接触時間」の問題を少しでも克服できる方法論を考えていくことが次なる課題である。ここで触れる余裕がないが、まず考察から導き出したように、ビデオ会議がこれまで、サイバー空間上に現実空間風の「会議室」を無意識に再現しようとしていたことは自覚すべきである。会議の「会う」という接触は、リアルタイムに「会う」ことだけを意味しない。「E メール」や「ネット上の掲示板」の文字情報のやり取りもまた他者論的には接触と言える。そのような方法を組み合わせて「接触時間」を拡大させ、「他者」に少しでも近づくような会議の環境を構想すべきだろう。ビデオ会議はもはや最新の取り組みではないが、時空間を越えた活動としては、まだまだ可能性を秘めている。以上の考察を踏まえた実践については、またの機会に報告したい。

注.

1ビデオ会議は、金沢大学の三浦香苗・太田亨・深川美帆とともに進めているプロジェクトである。これまでの活動について数多くの報告が行われたが、紙幅の関係上、以下の報告のみを挙げておく。三浦香苗（2013）『報告書　多地点を結ぶ遠隔ビデオ会議サーバシステムを用いた異文化会議の文化的要因研究』，平成 22～24 年度科学研究費補助金基盤研究(C)22520526.

2もちろん、ここで全体論的「文化」の考察を否定しているわけではない。ある程度の「文化情報」は必要であると考えるが、そのことによって覆われすぎてしまう「主体」そのものの問題に注目している。全体論（マクロ的）と主体論（ミクロ的）のバランスの問題を指摘しているのである。

3「主体」においては膨大な議論が歴史的にも行われてきたため、到底容易に整理できるものではない。そのため、ここでは近年の議論で筆者自身が影響を受けたものを 2 つ挙げておく。小林敏明(2010)『〈主体〉のゆくえ-日本近代思想史への一視角』 講談社。ジャン＝リュック　ナンシーほか（1989-1996）『主体の後に誰が来るのか？』港道隆ほか訳、現代企画室。

4主に、レヴィナス（1961-2005）と野矢（1995-2012）の議論を参照した。

5このような議論はレヴィナスのものである。かれは、そのような他者の無限性と他者の絶対性を確保することで、主体中心、いわゆるコギト中心の西洋哲学の議論を批判している。

6「理解するとは、合意とか合一といった到達点をめがけるものではなく、分からないままに身をさらしあう果てしないプロセスなのではないかと思えてくる。」と鷲田は述べ、他者理解は、他者と自己がともに変容する「出来事」が含まれると指摘している。(河合, 鷲田 2003-2010 :p193)

7これは哲学的な議論をより重視する姿勢であり、この点は、野矢茂樹やマシュー　リップマンの哲学的な教室活動からもヒントを得ている。

8参考文献にある鷲田清一(1999-2015)、西村ユミ(2008)を参照されたい。

9ビデオ会議においてロボット条件の存在感を検証している研究がある（田中一晶・山本健太・尾上聡・中西英之・石黒浩（2012）「〈実体〉は存在感を強化するか: ロボット会議がビデオ会議を代替する可

能性」『ヒューマンコンピュータインタラクション研究会報告』No. 7:1-8)。
そこでは、ロボット、アバター、ビデオ、人間などを比較し、その存在感を分析しているが、ビデオ会議でロボットの存在感の有効性を強調しているが、本論として興味深いのは「ビデオ条件と同等の存在感」と、ロボット条件の存在感を示すのにビデオ条件を基準にしている点である。そもそものビデオへの現実感、存在感の強さはここからも確認できるという意味で紹介しておこう。
10ここで扱う知覚論とは、17 世紀のフランスのデカルトの『人間論』や『屈折光学』などからはじまる哲学的議論を指している。当時の知覚への関心は、ロックやコンディヤックなどの「モリヌークス問題」における論争（盲人の目が突然見えるようになったらどうなるか）からも窺い知ることができ、現在でも美学などで議論されている。
11視覚と身体、触覚であれば、まずメルロ＝ポンティの議論がよく知られている。彼の『見えるものと見えないもの』では、「見る-見られる」の関係性を単なる知覚対象ではなく「触発」として捉えようとしており、世界と身体そのものの関係性が問われている。その他、市川浩『〈身〉の構造』や中村雄二郎の『共通感覚論』も身体、触覚の議論としてよく知られている。
12古典的な議論としてアリストテレスの「センスス　コムニス」という古い概念がよく持ち出される（『霊魂論（On the soul）』）。それは身体の諸感覚を統合的に捉える「共通感覚」という見方で、この概念が現代の「常識（コモンセンス）」と言葉上重なり合うことから、知覚と理解・判断に関する現代的問題を示唆している。その点は、中村（1979-2000）を参照されたい。
13例えば、河合は診療の際に客観主義ではなく、匂いや音、触感を大事にしていると述べていることや(河合,鷲田 2003-2010:48-49)、実際に「触診法」というのがあることからも理解できる。
14ベンヤミン(1936-1995:621-626,639-640)を参照。また、芸術領域では、視覚と触覚は伝統的な主題であり、例えば、美術史家のアロイス・リーグルの「視覚」と「触覚」という分類などが有名である。

＜参考文献＞

河合隼雄・鷲田清一(2003-2010)『臨床とことば』朝日新聞出版.
川本健二・深川美帆(2015)「ビデオ会議における「異文化理解」を再考する - 「他者」の議論を手がかりに - 」第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム（ボルドー）（口頭発表 2015 年 8 月,論文集 2016 年 6 月 pp346-352）.
坂部恵(1983)『「ふれる」ことの哲学―人称的世界とその根底』岩波書店.
中村雄二郎(1979-2000)『共通感覚論』岩波書店.
西村ユミ(2008)「患者を理解するということ」『現代思想 12 月臨時増刊メルロ=ポンティ』pp212-221,青土社.
野矢茂樹(1995-2012)『心と他者』中公文庫.
細川英雄(2008)「相互文化性と対話のダイナミズム―ことばと文化の統合のために」第 10 回フランス日本語シンポジウム 2008 年講演.
鷲田清一(1999-2015)『「聴く」ことの力―臨床哲学試論』筑摩書房.
ベンヤミン ヴォルター(1936-1995)「複製技術時代の芸術作品」『ベンヤミン・コレクション Ⅰ』浅井健二郎監訳,pp583-640,筑摩書房.
クレーリー ジョナサン(1991-2005)『観察者の系譜』遠藤知巳訳,以文社.
パノフスキー エルヴィン(1927-2009)『〈象徴形式〉としての遠近法』木田元訳,筑摩書房.
レヴィナス エマニュエル (1961-2005)『全体性と無限』熊野純彦訳,岩波書店.

# A Philosophical Analysis of Understanding Others through Video-screen

## A Case Study of Video Conference Discussion

Kenji KAWAMOTO
Canakkale Onsekiz Mart University

**Abstract**

This paper discusses the mutual understanding addressed in a video conference discussion held by Kanazawa University (Japan) and Canakkale Onsekiz Mart University (Turkey). This is an Internet-based learning activity that involves discussion about the culture of Japanese learners and native Japanese speakers; however, the issue of how the concept of "cross-cultural" should be understood in this case is difficult to comprehend.

Last year, it was pointed out that understanding a certain community properly should not be the only purpose of this discussion but also "understanding others" on a more personal level. In addition, it was argued that improvement of "contact time" would deepen understanding.

Furthermore, this paper rethinks the concept of "understanding others" in the context of the media space and the visual culture. First, it verifies philosophical arguments about the ideological, physical, and tactile problems in visual media. Based on this, it then confirms that the phenomenological "other" issues will remain, and reveals the methodology of the video conference.

# 遠隔授業における異文化コミュニケーション能力

## ―「面白い話」を題材とした仏日共同授業から―

林　良子（神戸大学）・国村千代（レンヌ第一大学）

**要旨**

インターネットを通じた遠隔授業を実施し、日本語で日本にいる学生と共同作業をするときに重要となるコミュニケーション能力とは何かについて、分析を試みた結果について報告する。遠隔授業の参加者は、フランス在住の日本語学習者と、日本の大学生で、各々の授業の一環としてインターネットを通じて共同作業を行ない、「私の面白い話」をテーマとした動画作品を共同制作するという課題を与えられた。その過程で、日仏間で「面白い話」への感じ方、語り方の差の開きが大きく、共同で一つの作品をつくることが大変困難である様子が観察された。また、このような活動を通して、異文化コミュニケーション能力の自己評価が可能かどうかについて、欧州評議会による FREPA を利用して調査を行なった。

**【キーワード】**　遠隔授業、協働、異文化コニュニケーション、FREPA、「面白い話」
**Keywords:**　remote lesson, collaboration, intercultural communication, FREPA, “funny stories”

### 1　協働と情報発信を重視した遠隔授業

近年、ヨーロッパの大学等において、遠隔教育の必要性が高まると同時に、語学教育の目的の一つがインターネット等を使って相手と「つながる」ことへとシフトしつつあるという背景（當作, 2013）を受けて、発表者らは過去５年間にわたり日仏間で、インターネットも用いた、情報発信と協働を目指した遠隔共同授業実践を行なってきた（林他, 2013 林, 2015）。本発表で報告を行なった遠隔授業の参加者は、フランス在住の日本語学習者（レンヌ第一大学経営大学院日仏コース大学院生：8 名）と日本の大学生（神戸大学国際文化学部学部生：9 名）で、各々の授業の一環としてインターネットを通じてプロジェクトワークによる共同作業を行なった。

参加学生は、仏日 1 対 1 または 1 対 2 のグループをつくり、「私の面白い話」[1]をテーマとした動画作品を共同制作するという課題を与えられた。そのため SNS や Skype 等を通じて意見交換、動画素材の共有などを行ない、作品を共同制作した。作品は、日英仏の３言語バージョンを作成することを義務づけ、協働そのものに主眼を置いた、「内容重視型」の遠隔授業として、コミュニケーションに用いる言語については自由とした。その結果、ほとんどの参加者が日本語か英語で意思の疎通を測る様子が見られた。授業実施の過程では、日仏間で「面白い話」への感じ方、語り方の差の開きが大きく、共同で一つの作品をつくることが大変困難である様子が観察された。それぞれの学生が英語を用いて「面白い話」を語るときには笑いが生まれにくく、フランスの日本語学習者が日本語でそれを語ったときさえも、日本の学生に笑いをもたらさないことも多く見られた。授業実施後のアンケートにおいては、困難な課題に面したときに、問題を解決する方策にも日仏で違いが見られ

た。

## 2　異文化コミュニケーション能力評価の試み

遠隔授業参加者が、上記のような遠隔授業を通し、自己の異文化コミュニケーション能力についてどのように感じているのかを知るために、欧州評議会による FREPA（A Framework of Reference for Pluralistic Approaches）を利用して調査を試みた。FREPA は、様々な言語・文化学習レベルを対象とした知識（K）、技能（S）、態度（A）の 3 群の総計およそ 500 個という膨大な項目から成るため、教育の現場で用いることが容易ではない。さらに、それぞれの項目の能力向上に対し、複言語的なアプローチが「本質的」か、「重要」か、「有用」かという三区分がなされている。今回の日仏遠隔授業では、授業参加者は日英仏語という複言語環境下で作業を行なって様々な困難に面していたため、彼らにそれらの体験を考慮したうえで、異文化コミュニケーション能力の向上に重要と思う項目を選んでもらった。その結果、音声言語に対する意識、言語運用での自信、他者に頼るコミュニケーションストラテジー、学習経験に対する反省などが上位に挙がり、FREPA の区分と異なる部分があることが示された。

## 3　まとめ

日本語学習者側にとっては、ここに述べたような遠隔共同授業を体験することにより、日本語や媒介語である英語の口頭コミュニケーション能力が仮に高くとも、日本の学生と笑いや面白さを共有することは非常に難しく、話題やコミュニケーションストラテジーまでを視野に入れてコミュニケーションを計る必要性があることが示されたと考えられた。また、FREPA を用いて、異文化コミュニケーション能力の測定することができる可能性が改めて示唆された。今後も継続して調査を行なっていく予定である。

注.

[1] 謝辞：本研究は JSPS 科研費（挑戦的萌芽研究：課題番号 15K12910 および課題番号 15K12885 を受けて行われた。「面白い話」プロジェクトに関しては、http://www.speech-data.jp/kaken_omoshiro/kihon.html（2016 年 4 月 30 日閲覧）を参照。

**＜参考文献＞**

當作靖彦（2013）「壁ではなく、橋をつくる―「つながる」評価」，第 17 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集（基調講演），p.10

林良子・国村千代・金田純平(2013a)「情報発信と協働作業を通した異文化コミュニケーション授業―レンヌ第一大学と神戸大学間の遠隔授業報告―」，『国際文化学研究』，第 41 号, pp.31-43, 神戸大学大学院国際文化学研究科

林良子（2015）「グローバル時代の外国語教育と情報発信－ICT を用いた遠隔共同授業の実践を通して－」,『コンピュータ＆エデュケーション』，第 39 号、pp.32-38, コンピュータ利用教育学会(CIEC).

# Evaluating the competence of intercultural communication

## A practical report of a collaborative project via the Internet under the theme of telling "my funny stories"

Ryoko HAYASHI (Kobe University)
Chiyo KUNIMURA (University of Rennes 1)

**Abstract**

This report outlines the attempt to conduct a remote lesson via the Internet between a Japanese class of Centre Franco-Japonais de Management at the University of Rennes 1 and a seminar in Human Communication of Kobe University. The goal of this remote lesson was to cultivate information transmission capacity utilizing IT and the capacity to collaborate with foreign partners. Each group consisted of a French student and one or two Japanese students who worked together to make short movies or presentations about "my funny stories". Since understanding the partner's humour or laugh was difficult, the participants had to discuss much more than they did with other topics in our previous attempts of remote lessons. The difference in discourse strategy, including the difficulty in telling funny stories in a foreign language was frequently observed. Even if the learners had good proficiency in Japanese, it was often difficult for them to share the laugh and humour with the Japanese students. As an attempt to measure the competence of intercultural communication, we employed FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches). In general, FREPA appears to be effective as a reference index to measure the competence of intercultural communication.

# Students for Students

## The Development of a New Pedagogy Exemplified in *Kanji* Acquisition

MARKOVIĆ Ljiljana, TRIČKOVIĆ Divna

University of Belgrade

**Abstract**

The general rationale of our research can be found in the already established lack of appropriate materials for learning kanji available to Serbian speaking students of the Japanese language. In attempting to solve this problem we have endeavoured to apply the postulates of modern pedagogical and didactic paradigms, such as CLIL, Autonomous Learner and CAN-DO descriptors. We were able to extract many valuable hypotheses and procedures from these different approaches and consequently develop a new form of pedagogy, which we applied in writing the book "Kanji". In this paper we describe the book's distinctive features, as well as the comments collected from its users and the results of several tests performed following its publication.

**Keywords:** *kanji*, students, Japanese language, pedagogy
**【キーワード】** 漢字、学習者、日本語、教授法

### 1 Introduction

The aim of this paper is to present the development and outcomes of a new pedagogical paradigm we have named *Students for Students.* During our research we focused on students of Japanese as an elective subject at the Faculty of Philology, University of Belgrade, in the period from 2011 to 2016, and their study of *kanji*, Japanese-Chinese characters. The whole process consisted of three phases: 1. Finding out the students' desires and necessities in order to structure the syllabus the course must cover (prior to and until 2012); 2. Writing and publishing the book "Kanji" (Markovic et al 2013 - I edition, 2014 - II edition) together with students (2012-2013); 3. Collecting users' opinions (following the publication of the first edition, 2013) and checking results through testing (2016). Throughout the said period on several occasions we conducted interviews with students and discussed the project.

This paper will be divided similarly: firstly, we will explain the situation concerning the students and the course in question; secondly, we will give an overview of the book we produced in cooperation with students; and lastly, we will present our findings from the testing conducted on the book's publication. We will end with our final remarks.

### 2 The needs and circumstances

In lessons of Japanese as an elective language at the Faculty of Philology we used "みんなの日本語初級 I" as a textbook, but when it came to the teaching of *kanji*, we found it lacking for the following reason: as our course entailed the simultaneous teaching of hiragana and katakana, while following lessons presented in the Latin script for the first two months, it was difficult to fit in teaching of *kanji* as it was set out by the book. Correspondingly, in earlier interviews and talks our students revealed that they were not satisfied with the way characters were taught because they had difficulties remembering them and were presented with very little opportunity to use them.

During our initial talks and later the testing that took place in 2016, we were able to note that students in Serbia predominantly learn Japanese for pleasure: they seek the mental and aesthetic satisfaction. Their motivation is not the desire to gain an advantage when seeking employment or financial gain, except in the context of "the more languages (whichever they may be) I know, the better" and as an asset in the eyes of the employer. In a great many cases students chose to learn Japanese because they are interested in anime, manga and other popular forms of Japanese culture, articulating their choice as a desire "to watch anime without subtitles". A significant number of students of Japanese as an elective do not contemplate going to Japan or consider it to be an exotic tourist destination which they might visit out of curiosity "one day in the distant future".

Regardless of the points mentioned above, almost all of our subjects agreed that they benefit from learning Japanese because it helps the development of their mental and aesthetic potentials and that these benefits are primarily indirect, but, nevertheless, of value to them. Perhaps for this reason, the number of people learning Japanese as an elective continues to grow.[1]

At the same time, exposure to the language of students who do not study for a degree comes down to their personal effort as the number of lessons is limited and does not permit major departures from the set curriculum. It is also important to add that most teachers of Japanese working in Serbia today are not of Japanese origin and some of them have never actually been to Japan.

For this reason, the students are limited to their textbooks, anime, manga and other content of the students' liking and for which Japanese merely serves as a vehicle. In other words, the students implement the principles of CLIL[2] on their own, autonomously, and the teacher's role in this is to help and direct them in setting targets of their learning[3] by the use of CAN DOs[4].

## 3 "Kanji" – students and teachers working together

The result of the process described can be seen in the book "Kanji". The book "Kanji" is a product of the initiative of two students who learn Japanese as an elective at the Faculty of Philology, University of Belgrade, namely Marina Erdeljan and Simon Maric, who communicated the problems they encountered when learning *kanji* and their desire to find a better way of approaching this task.

The book "Kanji" contains 15 units which deal with 180 individual characters and another approximately 10 characters which form part of other characters. What follows is a description of the book's distinctive features.

In discussions with our students, we came to the conclusion that students wish to be able to use characters in sentences as soon as they learn them. For this reason, it was important to present the characters in such a way so as to enable their contextual grouping. This meant that the characters could not be grouped by type of word or logical set. An example of this can be seen in

the case of verbs, which the students wanted to be able to use immediately and which, therefore, could not be separated from the nouns they collocate with.[5] For the same reason, we did not place all the words for family members in one unit, for example.[6]

Although it is common practice in textbooks that teach characters to progress from simpler to more complex *kanjis*, we believed that this was not always necessary, as our students are adults learning Japanese as L2 and more commonly L3. For this reason, we found it unnecessary to, for example, give an explanation of 田 "rice paddy", because there are no rice paddies in Serbia and at the beginner level there is no context in which students can use this word in a sentence. The same applied to the characters 貝 "shell", 力 "strength" and several others. However, most of these productive radicals were used in the descriptions of characters (for example in the explanation for *kanji* 男 and 買). On the other hand, we included characters such as 曜 used in the days of the week because the students requested it.

As the characters were not grouped according to logic but context, the creation of logical connections between characters was encouraged as a means of motivating students to learn. In this way, not only were mnemonic and cognitive abilities strengthened but also encouraged were curiosity and the ability to logically create categorical units (for its importance see Nation 2001). For example, when the character for "father" or a season or a similar logical-semantic unit was explained, we directed the readers to the page where the individual words were grouped and where the students would be able to find additional information about other members of the subset the word belonged to.

Right from the start the characters were introduced through approximations of real-life situations and for this purpose we used a comic strip. The strip was used as a task through which characters would be acquired because "it requires them [the students] to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources" (Ellis 2004:16) in the decoding of the message before them. By looking at the comic strip the students are encouraged to draw their own conclusions regarding the meaning of the character and at the same time it provides them with a background for the subject matter to be covered in the unit.

Each character in the lesson is described separately in the manner commonly seen in textbooks devoted to the subject.[7] What is novel in the explanations is the part which is meant to aid memorization, which is not based only on etymology (etymology was used when we found it helpful for memorization, as in the case of pictograms) but on local association as well (e.g. the number 9 is associated by its shape with a cat and its nine lives; an association familiar to Europeans but not to Japanese).

The exercises that follow the units encourage creativity, besides testing the students' memory. They also provide the students with an opportunity to use *kanji* in different contexts.

## 4 Testing of the positive outcomes of the book "Kanji"

During the course of the academic year 2015/2016, we attempted to reach statistically significant results which would corroborate these claims, as well as provide concrete evidence which would substantiate the positive feedback given to us thus far by the users. For this purpose, we devised a test to check whether the implemented methods aid or not the memorization of *kanji*. The results presented here are only from the group of students that normally do not study Japanese, 44 in total. We also tested students of Japanese as an elective at the Faculty of Philology of the University of Belgrade (14 subjects) and in one Belgrade secondary school (5

subjects), and the results almost completely coincide with those presented here. Apart from the questions regarding prior knowledge of Japanese and similar information, the test contained 4 groups of questions, and the tested subjects were divided into two groups (22 + 22 subjects). Groups were given different materials, both taken from the book in question.

For the first question ("On the basis of the character try to guess what it means*"* Group A, and "On the basis of the comic strip, try to guess the meaning of the character*"* Group B), which tested the ability of students to make their own associations without prior knowledge, one group (A) was given only a list of characters and was asked to choose from three possible meanings based on their appearance only. The second group (B) was given the same multiple-choice question with the addition of the comic strip from the beginning of the unit as a hint. The tests showed that the comic strip alone, although helpful, was not sufficient for the students to be able to guess the meaning of unfamiliar characters, since the number of correct answers to question no. 1 was only slightly higher in group B.

The second group of questions (Q2-4) focused on the testing of memory and logical reasoning on the basis of given associations. Group (A) was given only dictionary type explanations from a book and example sentences with their translations. The second group was given only the specific explanations which we previously mentioned were an innovation. All of the questions had answers given in the material which was presented for a limited amount of time before the testing.

For question number 2 – "Which of the following characters do you think is connected to atmospheric conditions (choose up to 3)?" – the right characters out of 16 (雪、雷、雲) were predominantly chosen by the subjects in group B. This group were given the additional information hidden in the explanation of the other *kanji*, that the character 雨 often appears in conjunction with other characters which signify atmospheric conditions.[8]

For question 3, testing memorization only, where the explanations differed between groups A and B in the aforementioned way, the ratio of correct answers in the two groups, A and B, was always in favour of group B.

For question number 4, which combined associative reasoning with memory (the characters had been indirectly mentioned when explaining other characters) most of the correct answers were also provided by group B.

Although the results of the testing did not provide us with the radical differences we expected, we felt that the oral comments provided by the readers of our book and their endorsement of the continuation of our project, were, nevertheless, sufficiently illustrative to validate our statements. Additionally, it is our belief that in this way it is possible to stimulate the cognitive abilities of students, which can further produce significant effects in a less direct way. In other words, the study of Japanese can be undertaken not merely for the reason of mastering the language, but in order to improve skills of reasoning and provide a deeper understanding of the world around us.

## 5 Final remarks

The fact that it was the students themselves who, with guidance from the teachers, determined which characters they needed, significantly influenced not only their personal motivation but also the motivation of future generations of students, to whom they are obviously closer than the teachers. The possibility of being able to create their own syllabus deeply influenced their feelings of being responsible for the success of their studies and made them more mindful autonomous learners. Our selection of *kanji* and their presentation, especially the connections

made to the local culture and the omission of some more commonly taught *kanji* in favour of those *kanji* we found were more useful, proved itself to be beneficial (question no. 3). It is also important to note that the practice of mentioning simpler *kanji* as parts of other *kanji* also had a very positive effect on the students as it made them look at characters as a puzzle with whose parts they familiarize themselves gradually. A great number of students memorized characters that were just mentioned in passing, as proved by the test results (question no. 2 and 4).

The newly created situation in the world of Japanese language education shifts the emphasis from the Japanese language to developing students' cognitive abilities and the broadening of their horizons. Japanese language thus becomes a means for improvement, and not a goal in itself. This is achieved by stimulating students' autonomy (Learner Autonomy) and their awareness of their own achievements (CAN-DO), which become key factors in their further development as members of society, even on the completion of their studies. In this way, the development of the inherent abilities of students through the learning of the Japanese language, contributes to the advancement of their personal strengths and enables students to increase their personal welfare, all of which, in turn, contributes to the welfare of their communities and societies in general.

[1] In 2013 Japanese was introduced to Serbian primary and secondary schools as an elective subject.

[2] "The language classroom is essential for the learner to understand the 'nuts and bolts' of language – the architectural plans. But there is rarely enough time in the classroom for the language teacher to go beyond this essential part of the learning process. Learners need time to build things with the 'nuts and bolts' – to build the house which they see in theory on paper" (Marsh 2000: 3).

[3] As the paradigm of autonomous learner is the concept used as a foundation in the process of reforming the Faculty of Philology University of Belgrade since 2002, we wrote more about this subject in the paper Markovic and Trickovic 2014 (ref. Little 2007, 2009a, 2009b, 2010).

[4] Although there are many CAN-DOs that imply at least partial familiarity with certain *kanji*, there is not an explicit list of characters that are expected to be known at a specific level. Precisely for this reason, nowadays it is difficult to determine what should be taught to students. On the other hand, we are permitted more freedom in the selection of *kanji*. The principles of CAN-DO stress the importance of what a student can do with the language and competence levels delineate precisely what they should be able to do, which help us to draw many conclusions. Nevertheless, the question of writing has not yet been fully addressed and the initiatives of Japan Foundation and other similar organizations to find the answers are still in the initial phase.

[5] It is often done that way. For example, in the book 『漢字マスター　Vol.1』"100 Kanji in 10 Days, The Easy Way" all kanji's for verbs are grouped together in lesson 9.

[6] "The grouping of words of similar meaning, e.g. cardinal points, actually hinders their memorization" (Nation 2001).

[7] First, we give the *on* and *kun* readings, the basic meaning, typographical variations and similar information provided in dictionaries. What follows is the usage of the given character in words in which the character appears in combination with another character. Finally, these words are employed in sentences which are appropriate to the level.

[8] It is interesting to note that Serbian speaking students often thought that the characters 物 and 家 were also connected to the weather, possibly because wind is sometimes symbolically represented in Serbian culture by several slanting parallel lines.

**References**

『漢字マスター　Vol.1』４級漢字１００(100 Kanji in 10 Days, The Easy Way)（2006）アークアカデミー教材作成委員会編、専門教育出版

Little D. (2007) Language Learners Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. Innovation in *Language Learning and Teaching* 1: 14-28.

Little D. (2009a) Developing and implementing a holistic approach to language teaching and learning at university. A Seminar on Language Teaching. March 25th – 27th, The Faculty of Philology of the University of Belgrade.

Little D. (2009b) The European Language Portfolio – Where pedagogy and assessment meet. *8th International Seminar on the European Language Portfolio, September 29th – October 1st, Graz*. Document 4. Language Policy Division.

Little D., Marković Lj., Nikolić J. & Nikolić N. (2010) LinkDesc: a Software tool for establishing relationship between learning outcomes and ELP Descriptors. *INTED2010 Proceedings CD*. Valencia.

Marković Lj. & Nikolić J. (2009) Reforming foreign language studies in Serbia. *EDULEAR09 Procedeeings, International Association for Technology, Education and Development*. Barcelona.

Marković Lj. & Tričković D. (2014) Collection of student articles as a case-study for the acquisition of discourse: Competence and written production in the field of Japanese language and culture. *Japanese Language Education in Europe 19; The Proceedings of the 18th Japanese Language Symposium in Europe 28-30 August, 2014; Section 10: Japanese Language Education, Subsection of the 14th International Conference of EAJS, Ljubljana, Slovenia*, 203-208.

Marković Lj, Tričković D., Erdeljan M. and Marić, S. (2013 – I edition, 2014 – II edition) *Kanji*. Kokoro.

Marsh D. (2000) Using languages to learn and learning to use languages (http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf) (2016.06.03).

Minna no Nihongo『みんなの日本語　初級 I』（1998 初版）、スリーエーネットワーク.

Nation I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

# 学生から学生へ
# 漢字学習を事例とした新たな教育学の開発

リリャナ・マルコヴィッチ、ディヴナ・トリチコヴィッチ
ベオグラード大学

**要旨**

本研究は、セルビアにおける日本語学習者に適した漢字教材が不足しているという背景に基づいたものである。この問題を解決するあたり CLIL、自律学習者および CAN－DO 等といった現代的な教授法と教訓的パラダイムを採用した。これらの異なるアプローチから様々な良質なアイデアと手順を抽出することに成功し、新たな教授法の開発への導きとなり、『漢字』という教科書の作成へと繋がった。本論文では、その教科書の特徴と使用者から収集した評価、また、出版後に数回実施したテスティングの結果を報告する。

# コミュニケーション環境設計のためのタスク

## ―その実践と振り返りのための一試案―

百濟　正和
カーディフ大学

**要旨**

本稿では、日本語教育実習において実習生自らが授業で運用するタスク[1]・デザインの修正過程を、実習ノートに書かれた振り返りを基に分析した。その結果、実習生はSamuda e al（2000）で提示されているタスク・デザインの留意点を参照にタスクのデザインの修正を試みているだけでなく、「タスク・チェーン（タスクの流れ）における全体的なバランス」、「サブ・トピックの配列の再構成」、そして「タスクを遂行する過程と成果に影響を与えうる情報の量と質」などを再考しながらタスクを修正していることが分かった。

まとめとして、本実践の振り返りから得た知見を活かしながら、教育実習という実践を常に更新していくことが大切であることが示唆されている。

**【キーワード】**　TBLT、タスク、実践研究、教育実習
**Keywords:**　TBLT, tasks, practitioner research, teaching practice

## 1　はじめに

Tasks are a central element of language pedagogy (Bygate, Skehan, & Swain, 2001:1)

「タスクは言語教育実践の中心となる構成要素である（Bygate, Skehan, & Swain, 2001:1）」という見解がある[2]。また、「タスク中心の教授法（Task-Based Language Teaching、以下 TBLT）は、理論と研究と教育実践の結合点となりうる（Adams, 2009:340）」という期待もあり、近年言語教育実践の研究を推し進める原動力として期待されている。

そのような背景から、TBLT に関する国際会議が 2005 年にベルギー・ルーヴァンで初めて開催されてから現在に至るまで、2 年おきに世界各国で開催されており、現在のところ第 7 回目の TBLT の国際会議がスペイン・バルセロナで 2017 年 4 月に開催の予定である。

一方日本語教育においては、第二言語習得研究会の研究会誌「第二言語としての日本語習得研究」の 16 号で TBLT の特集が組まれて以来、日本語教育の現場でも TBLT を土台にした言語教育実践が注目されてきている。

## 2　カーディフ大学日本語教育実習の概要

本稿は、カーディフ大学現代語学部日本研究学科で実施された教育実習で得たデータを基にしている。カーディフ大学では、日本の提携校で学ぶ日本語教育専攻、または副専攻の学生に日本語教育実習プログラムを提供している。この日本語教育実習プログラムはカーディフで 4 週間に渡って行われる。1 週目は 10 時間の TBLT に関する講義を通して主に

理論を学び、次の 2 週間は提携する英語学校で午前中は英語研修を受け、午後は大学に戻りグループワークを行いながら、実習で使用するタスクをデザインしたり、デザインしたタスクに関するチュートリアルを受けたりする。最後の 4 週目に自分たちでデザインしたタスクを教育実習で実際に使用する。

教育実習生は、第 1 週目の講義を受けた後すぐにタスクのデザインに取り掛かるが、グループワークやチュートリアルなどを通して何度もタスクを修正している。そしてその修正の際は上書きせずに、なぜこのような修正を行ったのか後から振り返ることができるように、元々のタスク・デザインの記録をすべて残すよう指示を受けている。

## 3　本実践研究の目的

本実践研究の目的は２つある。まず、日本語教育実習指導を通して得た知見を明らかにし、今後の TBLT の実践に還元することである。実習生がタスク修正の際に行った意思決定は、必ずしも彼らだけによる意思決定ではなく、実習指導者である私自身がチュートリアルを通して指導した留意点も含んでいるはずである。TBLT という言語教育アプローチの「理論」の多くは、実践または経験を通して理論化されたものであり、そのような理論は今後も補強されたり強化されたりしながら更新されていくべきはずのものである。そのような理論構築の一助となるために、実習指導を通して得た知見を明示的に記述したいと考えた。もう一つの目的は、実習生がどの程度までタスク・デザインを修正することが可能なのかを調べることである。タスク・デザインの見直しの際、経験の浅い教師は部分的な改良を加えるだけで全体像を見渡すことが難しいとされている（Samuda 2005）が、教育実習生は教壇に立ったこともない学部生である。その学部生が日本語教育実習プログラムの講義、グループワーク、そしてチュートリアルという学習経験を通して、どの程度までタスク・デザインの修正ができるのかを知りたいと思った。

## 4　本実践研究へのアプローチ

Samuda（2015）は、タスク研究の一つのアプローチとして、タスクのデザインとその実施過程を多面的に評価し内省するための「多面的なアプローチ（multidimensional approach）」を提案している。本実践研究でもこのアプローチを採用することにした。多面的なアプローチとは、タスクの実行計画（workplan）を「タスク・デザイナーによるプラン（workplan 0）」「教師によるプラン（workplan 1）」「実施中のプラン（workplan 2）[3]」そして「実施後に内省した結果を基に、次の実行に向けて改善されたプラン（workplan 3）」の 4 つの面からタスクの実施過程（Process）とその成果（Outcomes）を評価する試みである。

Samuda（2015）によると、このように多面的な視点からタスクを評価することで、よりよいタスクの理解と実践につなげることが期待できるという。なぜなら多面的な視点を持つことで、タスクを用いた実践のどの段階でどのような意思決定が行われ、その結果どの程度効果的にタスクが運用されたのかを振り返ることができるからである。Stenhouse（1975）も指摘するように、実践に移す以前の計画はあくまで暫定的なもの（provisional specification）で、実践に対する理解が深まるとともに更新されるべきものである。「実施中のプラン（workplan 2）」はアクション・リサーチの文脈で取り上げられる Schön（1983）の「経験している間の内省（reflection-in-action）」、そして「内省の結果として、次の実

行に向けて改善されたプラン（workplan 3）」は「経験が終わった後の内省（reflection-on-action）」にあたる。タスク実践の過程を段階的、そして明示的に振り返ることで、教師の成長につなげることが期待できる。

Samuda（2015）が指摘するように、オリジナルの実施計画（Workplan）がどのように修正されて運用されていくかについてはほとんど調査されておらず、言語教育実践との関わりで特に研究が望まれる領域である。本実践研究では、タスク・デザイナーが教師（教育実習生）であるので、「タスク・デザイナーによるプラン（workplan 0）」と「教師によるプラン（workplan 1）」は同じである。本実践においてこの「教師によるプラン（workplan 1)」をさらに細かく分けると、講義を聞いた後にグループワークを通して最初に完成させたプラン（workplan 1-1)、チュートリアルを経て修正したプラン（workplan 1-2)、ハンドアウトの形にする際により具体化されたプラン（workplan 1-3)、そして最後に教案の形としてのプラン（workplan 1-4）があるが、本稿では workplan 1-1 から workplan 1-2 と workplan1-2 から workplan1-3 への修正を中心に見ていくことにする[4]。

## 5　分析結果

実習生のメモを基に、彼らがどのような点に着目しタスク・デザインの修正を行ったのかについて分析してみると、確かに第 1 週目の講義で提示された Samuda e al（2000）の留意点[5]が参照されていた。しかしそれらの留意点だけではなく、タスク・デザインの際に重要となりうるいくつかの点が考察されていることが分かった。一度の教育実習授業におけるタスク・デザインの過程（process）と成果（outcomes）であるので即一般化はできないが、今後の教育実習指導に活かせそうな点を以下 3 点にまとめた。

### 5-1　タスク・チェーン（タスクの流れ）における全体的なバランスの考慮

- *1 コマ目の compare と listing は、学生に負荷がかかるかも* (1-2)
- *導入をクイズ形式にして、5 枚ほど街の写真を見てどこの街か guess させ、自分たちが住みたい街順にランク付けさせてみては?(この場合、Cardiff を入れるか入れないか、理由も考える)* (1-2)
- *1 コマ目の listing は、T or F にしてみては？* (1-2)

上記に示した実習生のメモから、タスク・チェーン（タスクの流れ）における全体的なバランスを考慮していることが分かる。Willis and Willis（2007）において、「リストを挙げる（Listing)」や「組み合わせる（Matching)」などのタスクは、あまり負担にならずタスク・チェーンの導入として利用できることが示唆されている。しかし実習生は、自分たちが最初に作ったタスク（workplan 1-1）を実際に自分たちで行ってみた結果、予想外に時間がかかることに気付き、タスク内で提供する情報量を調整することでタスクそのもののボリュームを軽くすることを検討している。

### 5-2　サブ・トピックの配列の再構成

- *全体の流れを<都市の魅力>→<自分の街を振り返る>→<今後の展望>という風にし*

てみては？ (1-2)
- *Cardiff から一般的な都市に focus するのではなく、逆にしたほうがよいかも(一般的な都市→Cardiff)* (1-2)
- *1 コマ目で一般的な都市(都市の住みやすさを決める要因) について考え、2 コマ目の最初に reflection として matching を行って、1 コマ目に List されたものの中から自分たちの街にあるものを選び、narrative として語らせてみては？→brainstorming になる*
- *自分の街の良いところを Listing するより、一般的に魅力ある街の条件を挙げるほうがよいのでは？* (1-2)

実習生は一度タスクの流れを考えてから、自分たちで実際にタスクに取り組んでいる。その結果、「カーディフ」という具体的な例から「都市計画」という大きなテーマに取り組もうとするとアイデアに制限が出てくることに気が付き、具体例からではなく都市全般について考える流れに再編した。この実習授業のケースからだけでは断定できないが、一般的な例から具体例にタスクを配列するという考えは、タスク・チェーンを考える際の留意点として捉えていいだろう。

5-3　タスクを遂行する過程と成果に影響を与えうる情報の量と質の再検討

- *タイトルを考え直したほうが良い* (1-2)

内容を一目で示すタイトルは、タスクを遂行する過程と成果に十分影響を与えうる情報の一つで、そのことは Samuda e al でも指摘されている。しかし、コミュニケーションに影響を与えうる情報の再検討は、タスク・チェーンをハンドアウトの形にする作業の際に多く行われているようである。

- *1 コマ目の Quiz の都市の中に、流れを作るために身近な街として Cardiff も入れてみたほうがいいかも* (1-3)
- *時間が足りないかもしれない→(2)の Listing を「結婚」（のトピックを扱ったとき）と同じように Check list を作ってしまうか？ それとも学習者にその場で考えて list させる？*
  *メリット: 学習者が言葉を使う作業が多い*
  *デメリット: 時間が足りない* (1-3)

上記のコメントから分かることは、修正されたタスク・チェーンをハンドアウトの形にする段階において、「タスクを遂行する過程と成果に影響を与えうる情報」の量と質に関する検討を様々な点から行っていることだ。メリットとデメリットを考察した結果、実習生は次のような意思決定を行っている。

- *5 つ考えてくるということにして、さらに例として自分たち（実習生自身）が list した中から 5 つ選んで check list を設けた*
  *理由: あらかじめ考えてくることで時間を短縮でき、一人 5 つアイデアを考えるから 8 分でもより多くのアイデアが共有できるのではないかと考えたため* (1-3)

もちろんここでの意思決定は「実施以前のプラン」であり、Widdowson（1990）のいう概念的評価（conceptual evaluation）を行ったにすぎない。従って実際に授業を行い実証的評価（empirical evaluation）をし、自らの実践を更新していく作業を今後続けていく必要がある。そしてそのような作業を通して初めて、Prabhu（1990）のいう sense of plausibility、つまり「教師自らの力量とその場の状況を考慮しながら最も適切であろうと思われることを意思決定できる感覚」を身に着けていくことが期待されるのだろう。しかし、「実施以前のプラン」における意思決定を明示的に記述せずに、実際にタスクを運用した後の実践の振り返りが深まることはないだろう。

## 6 まとめ

本稿では教育実習メモを基に、日本語教育実習でのタスク・デザインにおける修正過程において、教育実習生がどのような意思決定をどの段階で行っているのかについて探りながら、タスク・デザインにおける留意点の新たな知見を得ようと試みた。教育実習における一回だけの授業準備のためのデータではあるが、今後の実習指導に参考となるタスク・デザインにおける留意点が付加された。また、実習生は学部生でほとんど教授経験がないにも関わらず、学習者の立場になって実際に自分でタスクを運用する過程で、講義で学んだタスク・デザインの留意点を参照しつつ、タスクの修正を進めていくことができるということも分かった。今後のタスク・デザインにおける実証的実践研究の方向性としては、本実践研究で試みたように「タスク・デザインのための留意点」をより詳細に記述していくとともに、「実施以前の教師のプラン（workplan 1）」を教室の場で実際に運用した時の「実施中のプラン（workplan 2）」における修正過程とその意思決定も含めて検討していきたいと考える。

注.

[1] 2016 年 7 月イタリア・ヴェニスで行われたヨーロッパ日本語教育シンポジウム（AJE2016）では Ellis（2003）、Samuda and Bygate（2008）、そして Littlewood（2004）を併用してタスクの定義を提示したが、本稿では紙面が限られるためタスクの定義については省略している。しかし実践研究との関わりでは、Samuda and Bygate（2008）による以下の 2 点が特に重要である。

- タスクは言語の発達を促すために、何らかのやりがいのある課題である必要がある。
- タスクの遂行過程とその成果を通して言語学習が促進されるようなものである必要がある。

（Samuda and Bygate 2008: 62-70）

Samuda et al（2000）によると、「いいタスク」とは次のような条件を備えているという。

- タスクは言語の発達を促すために、何らかのやりがいのある課題である必要がある。
- 目的と目標が明確。
- その目的がコミュニケーションを通して　達成される。
- 難しすぎず、ある程度やりがいを感じながら、成果を出すことができる。
- 豊かな言語使用を引き出し、創造性と自己表現が実現できる。
- インターアクションのパターンに種類がある。
- 目標達成に向けて、いろいろな道筋がある。
- 関連性があり、興味深いトピック。

日本語教育実践との関わりでのタスクの定義は、百濟（2010、2013）を参照のこと。

[2] 実際この見解には異なる２つのヴァージョンがある。具体的には、言語教育実践をタスクのみで構成してい

こうとする立場と、タスクは言語教育実践の中心ではあるが、その他の構成要素（例えば文法を明示的、または暗示的に教えることなど）と有機的に結合させながら言語教育をデザインしていこうとする立場がある。筆者が TBLT として捉える言語教育実践は後者を指している。

[3] 授業中に行っている様々な一瞬一瞬の意思決定とそれに続く修正案を指す。第 4 節の説明も参照のこと。

[4] workplan 1-1 から workplan1-2 への修正の際のコメントを 1-2、workplan 1-2 から workplan1-3 への修正の際のコメントを 1-3 とし、それぞれのコメントの最後に示している。

[5] Samuda e al（2000）によって提示されているタスク・デザインの際の留意点は以下の通りである。

- タスクの遂行過程で利用されうる情報をどの程度どこから供給するか。（タスクの中に埋め込むか、学習者に持ち込ませるか。）
- どのようにその情報を供給するか。（情報を共有させるか、分けるか。）
- どのように情報を提示するか。（書き言葉で、話し言葉で、視覚を通して。）
- 供給した情報を利用しながら、異なるタスクを何回繰り返すか。
- どのようなインターアクションのパターンをどのような順番で行うか。
- どのようなサポートを（タスクを行う前、またはタスク内に）埋め込むか。
- 成果として、1 つの正解だけを求めるか。それとも、いくつかの可能性を残すか。
- タスクの終着点をどこに置くか。
- どのような形でその成果を提示するか。

**＜参考文献＞**

百濟正和（2010）「タスク重視の教材開発―試案―」,『BATJ Journal』第 11 号, pp. 9-16, 英国日本語教育学会.

百濟正和（2013）「タスク統合型の言語教育デザインーTBLT の日本語教育への応用と実践に向けてー」,『第二言語としての日本語の習得研究』第 16 号, pp. 74-90, 凡人社.

Adams, R. (2009). Recent publications on task-based language teaching: a review. International Journal of Applied Linguistics, 19(3), 339-355.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing.* Harlow, UK: Pearson Education.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—why?. *TESOL quarterly*, *24*(2), 161-176.

Samuda, V. (2005). Expertise in pedagogic task design. In Johnson, K (Eds.) (2005) *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 230-254). Palgrave Macmillan UK.

Samuda, V. (2015). Tasks, design, and the architecture of pedagogical spaces. In Bygate, M. (Eds.) (2015) *Domains and Directions in the Development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference* (Vol. 8, p. 271). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.

Samuda, V., Johnson, K., and Ridgway, J. (2000). Designing Language Learning Tasks: A Guide. Working Papers on Task Design. Department of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster, UK.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development (Vol. 46)*. London: Heinemann.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# Task to establish the environment to promote communication

## A conceptual evaluation for reflecting its practice

Masakazu KUDARA
Cardiff University

**Abstract**

This paper analyses how the teacher trainees have reflected the process and the outcomes of revising their task design. After having 10 hour lectures on TBLT, the teacher trainees created some pedagogic tasks, which they will carry out in their own teaching practice. The analysis results show that the teacher trainees have considered that "the overall balance on the task chain", "restructuring on how to sequence the sub-topics", and "how to adjust the input information, which can influence the actual process and the outcomes" This paper also indicated that it should be very significant to revise their own practice through the reflection on the task design and the insight gained through the teaching practice.

# ハンガリー人日本語ビジネス通訳者の役割や異文化コミュニケーションに関する実態調査とその日本語教育への応用

佐藤　紀子
ブダペスト商科大学

**要旨**

ハンガリーでは、2000 年以降、ハンガリー語母語話者と日本語母語話者間のビジネス接触場面やビジネスコミュニケーションに関する調査や研究が活発化した。本稿では、これらの調査や研究で得た知見を日本語教育に活用する例として、日々の授業の実践と、日本人短期留学生とハンガリー人日本語学習者による多文化チームを基に行う課題遂行型国際協働学習プロジェクトについて報告する。

**【キーワード】**　ビジネス通訳、異文化コミュニケーション、多文化チームワーク、課題遂行型国際協働学習

**Keywords:** business interpreting, intercultural communication, multicultural teamwork, task-oriented international collaborative learning

## 1　はじめに

ハンガリーでは、21 世紀に入り、日本との経済交流が一層深化するにつれ、B1 レベル以上の日本語能力で総合職や企業内通訳者として日系企業に就職する日本語学習者や、日本で半年から 1 年のインターンシップを経験する学習者が増えてきた。その結果、日本語教育において、ビジネスの場における日本語を介した異文化コミュニケーション能力の習得というニーズが高まっている。

日本語教育に役立つ言語学や学習者に役立つ日本語教育を実践するには、ビジネス現場での日本語コミュニケーションの実態調査とそれに基づく教科書の作成や授業設計が必要となってくる。1990 年以降、日系企業における異文化コミュニケーションに関する研究が各地で活発化するにつれ､ハンガリーでも 2000 年に入ってからハンガリー語母語話者と日本語母語話者間のビジネス接触場面の研究成果が発表されるようになった（Wakai, Somodi, Uryu 2007; Sato & Székács 2008; Székács 2009; 佐藤 2009; Sato 2009; Sato 2014)。このようなビジネスコミュニケーションや日本語ハンガリー語通訳に関する諸研究の知見を基に、日本語教育とビジネスコミュニケーション教育を融合する試みもなされてきた（Székács 2008a, 2008b, Székács 2009, 佐藤・セーカーチ 2009)。その一例が、2007 年以降ブダペスト商科大学（以下 BBS）と城西大学・城西国際大学（以下 JU・JIU）との間で試行錯誤を重ねながら実施されてきた課題遂行型国際協働学習プログラムである。

本稿では、ハンガリーにおける日本語ビジネス接触場面の研究の一つである、ハンガリー語を母語とする日本語通訳者に対して行った聞き取り調査（Sato 2014）の一部を紹介するとともに、調査で得られた知見を活用した授業と国際協働学習プログラムについて実践

報告する。

## 2　ハンガリー語を母語とする日本語通訳者への聞き取り調査

経験の浅い企業内通訳者の遭遇する困難についてインタビュー調査を実施した先行研究の結果から、彼らが、雇用者側の通訳に対するイメージや文化的な違い、労働倫理観の違いを困難の一つとして感じていることが明らかになった（Wakai, Somodi, Uryu 2007）。そこで、本稿筆者は、上記のような経験の浅い通訳者ではなく、ベテラン通訳者達がこれらの問題をどのように捉え、どのように対処しているか、また会話の参与者との人間関係をどのように構築しているかを明らかにすべく、2012 年から 2013 年にかけて、企業内通訳者あるいはビジネス通訳者を対象に、通訳者の会話参与者に対する忠誠 Loyalty（Nord 1997）や通訳者の立場、また日本語・ハンガリー語母語話者間のビジネスコミュニケーション上の問題等について聞き取り調査を行った（Sato 2014）。

忠誠 Loyalty という概念は Nord（1997）が提起したもので、翻訳者が翻訳の相互行為において彼らのパートナーに対して負う責任を意味している（Nord 1997: 125）。筆者は、この忠誠という概念を用いることで、通訳者と会話の参与者間の人間関係に関わる問題の一端を理解できるのではないかと考えた。Nord（1997）は、翻訳を目的を持った活動とし、翻訳者は、目標テキストの目的が起点テキストの著者の意図と一致するように翻訳すべきであると主張した（Nord 1997: 125）。翻訳者の「忠誠」は、起点テキストと目標テキスト間の関係にかかわる忠実性 Fidelity とは異なり、社会的対人関係に関わる概念である（Ibid.）。

調査方法は、比較的自由に話が聞ける半構造化インタビューで、聞き取り時間は一人当たり 2 時間前後であった。インフォーマントの語りは、対象者の同意を得て録音し、文字化した。データの収集は、知り合いの知り合いを紹介してもらうといういわゆる雪だるま式サンプリング、機縁法を用いた。インフォーマントの内訳は、全員がハンガリー語を母語とする女性で、経験年数 10 年〜40 年（1 名のみ 3 年）、正規あるいはパートの企業内通訳者 4 名、フリーランスあるいは副業のビジネス通訳者 3 名の合計 7 名であった。また、この調査とは別に、3 年から 40 年の経験年数を持つプロのハンガリー語を母語とする通訳者 7 名に単文及びメールの翻訳を依頼し、その訳文を語用論的観点から分析考察した。

調査の結果、以下のことが明らかになった。

一つは、歴史的事件や人物などのレアリアの翻訳において 6 名の通訳者が多かれ少なかれ起点テキストに補足説明を加えて通訳する明示化という翻訳方略を使っていることである。単に発話（起点テキスト）だけを訳出するのではなく、歴史的文化的背景などのインフォメーションを付加することで、異文化間のコミュニケーションの橋渡しをしていることがわかった。

また、日本人男性がしばしば使用する罵声語に関して、通訳者の多くが起点テキストの意図に基づいて語用論的調整を加えたり加えなかったりしていることがわかった。たとえば、ある通訳者は、「お前らはみな猿だ！」という日本語の起点テキストをそのまま直訳するとハンガリー人の聞き手が怒ってコミュニケーションが成立しなくなってしまうため、話し手の意図を汲んで文化フィルターをかけ「ウサギにはなるな！」と訳出したという具体例を語ってくれた。これは、Nord（1997）の提起した「忠誠」を通訳者が果たそうとした例と言える。とはいえ、ある通訳者は、「バカ」など使用頻度の高い罵声語は、日系企業では日本語のできないハンガリー人にもその意味が知れ渡っており、発話者の意図を目標

テキストで表現することが難しいと語り、罵声語の翻訳の難しさが浮き彫りになった。

この他、通訳者が会話参与者間の会話を導いたり、会話の話題に関する背景説明や情報提供、文化アドバイスを行ったり、会話の場の雰囲気作りも行ったりしていることがわかった。このような通訳者の行動は、異文化間のコミュニケーションを円滑に行うための前提条件を整備する機能を果たしていると言えよう。

さらに会話の参与者間の対立の現場に立ち会った際に、通訳者が、上司と部下の間や母文化と異文化の間で、自己のナショナルアイデンティティに縛られて悩むという語りも得られた。これは、通訳者が一方の会話参与者に対して共感あるいは反感を覚え、通訳者の責任である会話参与者への忠誠を果たすことが困難となる場合もありうるという現実、通訳者の規範である中立性の維持の難しさを物語っている。

このように、ベテラン通訳者達は会話参与者間の言語仲介活動だけでなく、文化や人間関係の仲介活動もしていることがわかった。それと同時に、ベテラン通訳者でも、通訳者の規範と自己のアイデンティティとの葛藤に悩む例が挙げられ、通訳者が会話参与者に対する忠誠を果たすことの難しさも明らかとなった。

## 3　日本語授業における聞き取り調査の知見活用

以上のような通訳者の語りは、日本語・ハンガリー語ビジネス場面での異文化間の誤解や問題発生の状況、要因、解決方法やその難しさを映し出している。彼らの悩みや課題は、日本語学習者も将来同じように直面する可能性が高い。また、彼らの取っているコミュニケーション方略や問題解決方法は、日本語学習者にとっても大に参考になるものである。BBS ではハンガリーで開発された CEFR に基づく日本語教科書『できる 1, 2』を使用しているが、初級の段階からこれらの誤解や問題、課題解決のための方略を組み込んだ日本語授業に取り組んでいる。また、日本文化とハンガリー文化の対照研究をもとに、言語活動としての仲介活動や異文化コミュニケーションの技能の習得をめざす授業を心掛けている。

そのため、教師は、初級の早い段階から、直訳のできないテキストの翻訳の仕方や、文化的・語用論的調整、コミュニケーションの意図や目的の意識化などを意識して指導している。たとえば、第一課で導入される自己紹介の中の「よろしくお願いします」や、第二課で導入される「いただきます」などがその例である。これらの表現に関しては、文化的背景や敬語の存在を説明した上で、直訳すると場面次第では思わぬ誤解、滑稽な状況が発生する恐れがあることを示唆しつつ、いつ・どこで使用するのか、あるいは使用しないのかという運用ルールを指導している。その際、まずは学生に意味や運用ルールを問いかけ、違いを気づかせるようなインターアクティヴな授業活動を行っている。

文章の構成における文化的な違いも授業の中で指摘している。ハンガリーの学校教育では、まず詳細を述べ、最後にまとめるという文章の構成が求められるが、日本のビジネスプレゼンテーションでは、まず結論から始め、その後で詳細を述べるという構成が求められる。そのため、聞き手が日本語母語話者の場合、ハンガリー流のプレゼンテーションを行うと評価が低くなる恐れもある。メモの取り方、箇条書き、図や表の扱い方も、文化的な違いが顕著であり、これらもプレゼンテーションの指導において重要な学習事項となっている。

もう一つの例は、全レベルの日本語学習者を対象とした自由選択科目「ビジネス日本語交渉術」という授業である。その中で、ベテラン日本語ハンガリー語通訳者達の語りをケ

ーススタディの中に組み込み、コミュニケーション・ストラテジーやビジネスエチケットを教えている。授業では、常に日本とハンガリーの文化を対照させるという視点を重視しており、教師は、文化的な違いや課題・問題の解決方法について学生からコメントを引き出した上で、ハンガリー語母語話者が陥りがちな落とし穴などの例を挙げながら指導している。

## 4　ブダペスト商科大学（BBS）と城西大学（JU）城西国際大学（JIU）による短期合同研修、課題遂行型国際協働学習プログラムにおける実践

このような授業で学習した知識を実際に実践・体験できる場として、日本の提携大学の学生との課題遂行型国際協働学習プログラムがある。BBS では、2007 年に学校法人城西大学と結んだ学術交流協定に基づいて、それ以降ほぼ毎年 1 回、課題遂行型国際協働学習プログラムを実施している。本プログラムで遂行を目指す「課題」とは、両大学の学生が混成チームを作り、チームごとに異なるテーマで協働研究をし、その成果を日本とハンガリーのゲストを前に BBS の学生は日本語、JU・JIU の学生は英語で、協働プレゼンテーションを行うというものである。本プログラムは、テーマの設定から企画、コーディネート、実行、指導まで、主として BBS のハンガリー人と日本人の教師 2 名が担当しているが、この他、BBS のハンガリー人教師がプログラムの総合監督を務めている。

日本語教育における国際協働学習に関しては、すでに実践研究がある（影戸 2013）。本稿では、坂本（2008: 54）に基づき、協働学習 collaborative learning を「自らが属する組織や文化の異なる他者と一つの目標に向けて互いにパートナー としてともに働くこと」「対立や葛藤を乗り越えて、互いの立場 や価値観を尊重し、互いのスキルや資源を活用し、共有された一つの学習目標や課題の達成をめざすプロジェクト型の学習で、学習者間の協働関係の形成を志向する学習も含む」と定義する。これは、同じ目的のためにリーダーの下でチームが効率的に働くことを学ぶ協同学習 cooperative learning とは異なるものである。

プログラムに参加する学生の共通目標は、協働で行った研究の成果を日本人とハンガリー人のゲストの前で日本語あるいは英語でプレゼンテーションするというものである。BBS の日本語学習者には、この目標に加えて、他に以下の 3 つの学習目標を持たせている。①日本語や日本語ビジネスコミュニケーションの授業で学習したことを実際の体験の中で検証する、②JU・JIU 学生との協働作業を通じて、母文化と異文化の共通点と相違点を認識し、異文化に対する意識を高め、複言語活動を体験する、③多文化チームによる協働学習の中で対立や協調を経験し、多文化チームワークにおける問題解決能力を養うというものである。

プログラムの特徴として、まず、多文化メンバーからなるグループ活動が挙げられる。各班は、BBS と中国人や韓国人を含む JU・JIU の学生の混成チームである。さらに、各班の BBS の学生は、学年・日本語レベルの枠を取り払った多様なメンバーからなる。各班の班長は両大学から出している。発表は、日本語レベルに関わりなく、参加者全員が行う。BBS の学生の場合、本活動は自由参加の課外活動であるため、評価は行わないが、奨学金の取得やインターンシップへの推薦を受けるには、参加が前提条件となっている。

研修の最終日に、大使館や JETRO、国際交流基金ブダペスト日本文化センターからのゲスト、BBS の幹部を前に、BBS の学生は日本語で、JU・JIU の学生は英語で、各班ごとに研究成果を発表する。

研修終了後に振り返りとして気づきのアンケートに記入し、体験を振り返る。買い物やカレー作りなどオフの付き合いで体験したことも重要な観察事項となる。2016 年度の BBS の学生の場合、班長のリーダーシップの取り方や、メンバーの役割分担の違い、意見の述べ方の違い、メンバーの対等な相互関係やチームプレーに関して日本とハンガリーの違いを指摘するものが多かった。これらの気づきから、チームワークに欠かせないノウハウを学生たちが意識化していることがわかった。

全体としては「一生忘れられない思い出、幸福な 1 週間だった」（1・2・3 年）など、本プログラムを積極的に評価する声が多かった。また、「日本人学生とも仲良くなったが、BBS の学生同士が学年を越えて仲良くなれた」（2 年）等、このプログラムを通じて BBS 日本語学習者の間で先輩後輩関係が構築されたことがわかった。日本とハンガリーの文化を対照させながら行われる授業の中で、ややもすると両文化の違いが強調される傾向にあるが、実際に多文化チームで作業を行うことによって、それらの違いを越えて共存できるという貴重な体験が得られたことがわかる。両大学の学生たちは、協働プレゼンテーションという成果物の作成に向け、不自由な外国語を使用し、コミュニケーションの困難を克服しつつ、資料収集、スライドと発表原稿の作成において助け合いながら、プレゼンテーションを完成させていく。そして、最終日の発表を無事に終えた後の達成感は、何物にも代えがたい自信につながっているようである。

BBS では、このような課題遂行型国際協働学習を 10 年続けてきたが、成果として以下のことが挙げられる。①プログラムを通じて学習者の日本語学習意欲が目に見えて高まった、②学習者が母文化と異文化を関連付けながら、それらに対する気づきや意識化を深めていく実践となった、③多文化チームでの課題遂行型作業の中で起こる対立やコミュニケーションの齟齬､困難を実際に体験し､その克服のために努力するという経験が得られた、④BBS の日本語学習者の間で、卒業後も続く人間関係が構築された、等である。

課題としては、①あるチームで生じた問題や課題を他のチームでも共有すること、②振り返りアンケートの提出後、授業の中でそれらのフィードバックを行うこと、③協働学習の前にプレゼンテーションの仕方やスライドの作り方等の言語教育目標を設定し、最後に評価するという言語教育への活用の可能性等が、次回以降に残された。

## 5. おわりに

日本語・ハンガリー語ビジネス通訳者に対して行った聞き取り調査によって、通訳者の役割や立場、彼らが実際に使用しているコミュニケーションストラテジー、日々の業務の中で直面する様々な異文化コミュニケーション上の課題に関する知見が得られた。これらの知見を日本語教育の初期の段階から授業の素材として利用することは、学習者に対してより現実性を帯びた身近な日本語使用場面を提供し、授業を活性化すると共に、学習者の学習意欲の向上に貢献している。また、このような授業に加えて実施される課題遂行型国際協働学習は、学習者が多文化メンバーからなるチームワークを体験し、その中で誤解や対立、またその解決のためのプロセスを実際に経験する絶好の機会を提供している。教師としては、こうした協働学習プログラムを通じて、コミュニケーション言語能力や母文化と異文化を関連付ける異文化間技能だけでなく、問題解決能力や協調性の育成にもつなげることができるのではないかと期待している。

＜参考文献＞

Nord, Ch. 1997. *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Sato, N., & Székács, A. (2008) Milyen munkaerőt igényelnek a hazánkban működő távol-keleti cégek? Új utak a távol-keleti régió menedzsmentjében és kultúrájában otthonos emberi erőforrás képzése terén.（「ハンガリーに進出した極東企業は、どのような人材を求めているか。ハンガリーの人材育成分野における極東地域の経営文化の新しい道」） In: Reformok útján. *Tudományos Évkönyv*. Budapest. Budapesti Gazdasági Főiskola: 116-125.

Sato, N. 2009. A tolmács és a tolmácsolás terminusok értelmezése a japán és az európai kultúrában.（「日本とヨーロッパの文化における通訳者と通訳に関する用語解釈」） *Magyar Terminológia* 2 (2): 237–254.

Sato, N. (2014) Tulajdonképpen kinek az oldalán állok? – A japán-magyar tolmács lojalitása –.（「通訳はどちらの立場に立っているのか―日本語ハンガリー語通訳者の忠誠―」） In: Váradi, T. (ed.) : *VIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia: doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest. MTA Nyelvtudományi Intézet: 124-132.

Székács, A., (2009) Komplex japánnyelv-oktatás, avagy miért kell oktatni a távol-keleti etikettet?（「総合日本語教育―なぜ極東のエチケットを教えなければならないか―」）『ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』, pp. 15–21, ハンガリー日本語教師会、国際交流基金

Székács, A. (2008a) Gyakorlat központú komplex japánnyelv-oktatás a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán.（「ブダペスト商科大学国際経営学部における実践中心の日本語教育」） In: EU Working Papers. 10. (4): 68–94.

Székács, A. (2008b) A távol-keleti régió menedzsmentje és vállalati kommunikációja, mint a komplex nyelvoktatás része.（「総合的言語教育の一環としての極東地域の経営学と企業コミュニケーション」） In: EU Working Papers. 11. (3): 59–67.

Székács, A. (2009) Komplex japánnyelv-oktatás, avagy miért kell oktatni a távol-keleti etikettet?（「総合的日本語教育－日本のエチケットをなぜ教えなければならないか－」）『ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』pp. 15–21, 国際交流基金ブダペスト日本文化センター.

Wakai, S., Somodi, J., Uryu, A. (2007) A tolmács nehézségei a tanórák szolgálatában.（「授業に利用できる通訳者の困難」） In: Dr. Farkas I., és Molnár, P. (eds.). *Japanisztikai konferenciák a Károli Gáspár Református Egyetemen*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem:161-184.

影戸誠 (2013)「意欲を引き出す国際交流デザイン：授業科目と連動して」久保田賢一編著『高等教育におけるつながり・協働する学習環境デザイン』pp. 187-216, 晃洋書房

坂本旬 (2008)「『協働学習』とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン (Vol.5.) 2007 年度法政大学キャリアデザイン学会紀要』（2）pp. 49-57.

佐藤紀子（2009）「日本語外国語間の通訳に関する専門用語論 terminology の重要性」『ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』pp. 37–45, 国際交流基金ブダペスト日本文化センター.

佐藤紀子、セーカーチ・アンナ（2009）「CEFR に基づく日本語教育とは」『ヨーロッパ日本語教育 13.』pp. 211–218, ヨーロッパ日本語教師会.

# Field survey of Hungarian-Japanese staff interpreters with regard to their position in business interactions and the application of the outcomes to Japanese language education

Noriko SATO
Budapest Business School

**Abstract**

In order to investigate communication problems that may occur in business situations between Japanese and Hungarian native speakers and explore their possible solutions, the author of this paper analyzed the narrative of interpreters from the point of view of the position and the role of the interpreter, and the interpreter's loyalty to the clients (Nord 1997) on the base of data collected between 2012 and 2013 from seven Hungarian native business or in-house interpreters at Japanese owned companies. They were also asked to translate six speech acts and a dialogue and to proof-read an e-mail translation. It was revealed through their narratives that they serve to bridge the communication gaps between Hungarian and Japanese people biased by their cultural filter and to overcome challenges of positioning themselves from the point of view of impartiality. In order to take advantage of the knowledge obtained by this study in the course Japanese language education, this paper makes a practical report about task-oriented collaborative learning performed by multi-cultural and multi-grade group of Japanese students and Hungarian learners of the Japanese language in order to develop their intercultural competencies and management skills in multicultural teamwork through the Japanese language.

# Social Contribution and Experiencing Self-fulfilment in a Translation Class

## Report about a project of translating testimonies of atomic bomb survivors in *Hiroshima* and *Nagasaki*

PATZSCHKE, Heike (University of Cologne)
TAMURA-FOERSTER, Naoko (University of Bonn)

**Abstract**

Graduate students at the University of Bonn have translated audio-visual testimonials of atomic bomb survivors in their Japanese-German translation class since 2014. These activities not only contributed to the understanding of testimonials of the victims in the German speaking communities but have also improved the language abilities and raised confidence of the participating students. The possible reasons are:

1. The students aimed to produce a quality output because their task was based on a real translation contract and they felt they were making a meaningful contribution to the society.
2. The students realized the necessity and acquired solid background knowledge to use correct technical terms.
3. The students presented their own translation drafts first in the group, compared with each other and discussed them and chose the best version as the class translation.
4. The students have shared their translation online worldwide, which has increased their confidence because they saw themselves not only as language learners but also as mediators between languages and cultures.
5. The students felt part of the bigger project and got support through TV conferences with the contractor, NET-GTAS, other participants of NET-GTAS-Project in Japan and a second generation *Hibakusha*, who visited us in our classroom.

**Keywords:** translation, language abilities, self-fulfillment, Network of Translators for the Globalization of the Testimonies of Atomic Bomb Survivors (NET-GTAS)
【キーワード】 翻訳、言語能力、自己実現、被爆者証言世界化ネットワーク

### 1. Network of Translators for the Globalization of the Testimonies of Atomic Bomb Survivors (NET-GTAS)

Graduate students at the University of Bonn have translated audio-visual testimonials of atomic bomb survivors in the Japanese-German translation class since 2014. This was possible because a NGO, called Network of Translators for the Globalization of the Testimonies of Atomic Bomb Survivors (NET-GTAS), gave us translation contracts.

Mr. Ban Ki-moon became the first United Nations Secretary-General to visit Hiroshima on 6

August, 2010. He stressed the importance of 'Disarmament education in schools -- including translating the testimonies of the survivors in major languages[1]. He asked an artist Mr. Shinpei TAKEDA and the United Nations Office for Disarmament Affairs to collect video-testimonies of atomic bomb survivors in America, translate them into 10 languages and publish. The project was concluded in 2012 and it is now available online as 'Hiroshima Nagasaki Download MEMORIES FROM THE AMERICAS'[2]. The National Peace Memorial Halls for the Atomic Bomb Victims in Hiroshima and Nagasaki followed suit to translate their collections of testimonies, accessible only to Japanese-speakers at that time[3]. In April 2014 NET-GTAS was established by the members, who helped translate the testimonies for the UN-project. Since then NET-GTAS received translation orders from the Memorial Halls and gave translation contracts to registered professionals as well as amateur volunteers and universities which conduct the translation in the classes[4].

## 2. Hiroshima-Nagasaki-Project at the University of Bonn

Graduate students at the University of Bonn have participated in the project since the summer semester 2014. They have translated four testimonies so far. Three of them are already published on the homepage of the National Peace Memorial Halls for the Atomic Bomb Victims in Hiroshima and Nagasaki[5]. A new class in the winter semester 2016/2017 will start translating the fifth testimony. The class usually consists of five to ten students. Most of them are native German speakers with Japanese proficiency level of B1 to C1 according to the Common European Framework for Reference[6]. There were one or two Japanese native speakers participating as well. In this kind of constellation where students show different Japanese language proficiency, it is difficult to offer translation tasks meeting the needs of each student[7]. However, as described in the following sections, we observed improvement in the language skills of each participant.

The course lasts 14 weeks. The class takes place twice a week, and each session is 90 minutes: one for translation and the other for acquiring and developing background knowledge, such as the history leading to the atomic bombings, casualties from atomic bombs, secrecy of information about atomic bombs, atomic tests and social movements thereafter etc. In the background sessions, we use also various types of video-conferences with NET-GTAS or other participants of NET-GTAS-Project in Japan, where the students use Japanese as a lingua franca in an authentic setting. They exchanged e.g. translation strategies with their fellow Japanese students who translate the same testimony into English. They also discussed the meaning of peace education with students from China, South Korea and Singapore in Japan. A visit by a second generation *Hibakusha* in our classroom deepened their understanding. In the following sections we discuss two kinds of effects on students from this project.

## 3. Results of the Project I – Improvement of Reading Comprehension and Expression Skills

Referring to the definition of translating by Nida/Taber (Nida/Taber 1969)[8] and the model of translating by Nida (Nida 1969:484)[9] the process of the Japanese-German translation in our project can be divided into two stages: the comprehension of the Japanese original text and the creation of the German text. Therefore, the students need reading comprehension skills in the Japanese language

and expression skills in the German language.

3.1 The First Stage of the Translation: The Comprehension of the Japanese Original Text

The reading comprehension skills include the skills of analyzing the structure of the sentences and of understanding the message of the sentences. The skill of analyzing the structure of the sentences means the skill of grasping the exact meaning of the message by analyzing the semantic and grammatical structure of the respective sentences. The skill of understanding the message of the sentences means the comprehension of the message of every sentence including the possible reinterpretation of this message after rereading the context.

The original texts in the Hiroshima Nagasaki Project had specific characteristics which had to be taken into consideration. First, the testimonies to be translated were different from a lecture book that has accurate grammatical structures. They were texts based on video recording of the contemporary witnesses, who speak without manuscripts. They were transcribed by the Memorial Hall in Hiroshima. Furthermore, these were not the exact texts spoken by the contemporary witnesses in the videos but already adjusted for subtitling. So the students received texts of spoken Japanese that were already shortened and changed. These texts were the original manuscripts that our students had to translate into German.

As a result of the above situation the students were confronted with the following problems:

a. In the spoken Japanese language there are sentences with incomplete grammatical structure. For students accustomed to lecture book texts with perfect grammatical structures, this is a severe problem. The text of a spoken language automatically includes elements that a German student translating this text is unable to understand completely or struggles to understand, though a Japanese person would easily read over these elements and would not even recognize that there could be something difficult to understand.
b. In the process of adapting the spoken texts for subtitling the texts were shortened. As a result the natural flow of the texts was disrupted and changed so much that German students had difficulties to understand some parts of the texts, while a Japanese person would not even notice such cuts.
c. The phenomenon of ambiguity, an intrinsic feature of the Japanese language, appears especially often in the spoken language. Ambiguity also means that several translations are possible. It would be ideal if it were possible to reproduce the ambiguity in the translation, but in many cases this is not possible.

How did the students in our project solve these problems? Principally they chose three methods: semantical and grammatical analysis, review and reassurance of the context and acquisition of background knowledge. In addition the students discussed all problems with their fellow students, asked their teachers and their Japanese friends. They sought hard for solutions and thought a lot, and finally managed to solve the problems. As a result, their analytical skill has improved immensely. Here are some examples.

3.1.1 Problems resulting from the transcription of spoken texts

In the winter semester 2015-16 the students translated the testimony of Shigeru TERASAWA. The transcript of his words we received included the following sentence:

「途中、爆心地から南の方へ逃れていく被爆者や、周りには亡くなった人たちの遺体がゴロゴロしていました。」

The students did not understand who was just lying around. Was it the surviving victims of the atomic bomb (爆心地から南の方へ逃れていく被爆者) or the dead bodies（遺体）? They discussed the problem and analyzed the semantic and grammatical structure of the sentence. On the basis of the grammatical analysis, it would be possible to interpret the sentence so that not only the dead bodies but also the atomic bomb victims fleeing from the center of the explosion to the south were lying around. But on the basis of common sense people lying around are not able to flee at the same time. The students watched the video once more and decided to translate the sentence as below:

“Halfway I saw atomic bomb victims fleeing from the center of the explosion to the south. There were bodies of dead people lying around.”

3.1.2 Problems resulting from the ambiguity as an intrinsic feature of the Japanese language

Here is another example from the above cited testimony of Shigeru TERASAWA.

「せっかく私たちが助け出してあげたのに、トラックに乗せてもらい似島に連れて行ってもらうまでに、次々と死んでしまいました。」

In this sentence we have the phenomenon of ambiguity resulting from the structure of the Japanese language. The students did not understand whether the severely wounded persons (重傷者) died before being loaded on the truck or before being brought to Ninoshima. The semantic and grammatical analysis revealed the ambiguity of the sentence and that there were two possibilities to translate this sentence. The students did not manage to reproduce this ambiguity in the German translation. After a process of logical verification, the students decided to translate that the severely wounded persons died before being brought to Ninoshima, because if they had translated as “died before being loaded on the truck” there would not have been the necessity to load the wounded people on the truck any more.

3.1.3 Problems of comprehension solvable only on the basis of a rereading of the context

Sometimes the students were confronted with sentences which were grammatically correct and easy to understand at the first glance. But they had to be retranslated because understanding of its context led to a different interpretation.

In the summer semester of 2014 the students translated the testimony of Fumiko Amano that included the following sentence:

「8 月 6 日の朝 7 時半に、兄は入院するためにリヤカーにお布団を積んで島病院に行く約束でした。」

Initially there does not seem to be any problem in interpreting that the elder brother himself loaded the futon on the bicycle trailer and was to go to the hospital. But after considering its context from the sentences before, they realized this interpretation was not correct. In the sentences before it is written that the elder brother of the contemporary witness was weak (体が弱く) and within one month his condition worsened so that he had to undergo a surgery (1 カ月もたたないうちに体を悪くして手術が必要になった). The contemporary witness herself took a week off from work from August 6th to attend her brother at the hospital.

Considering this situation, the interpretation that her brother himself was to load his futon on the bicycle trailer and to go to the hospital becomes impossible. That is why the students translated the sentence as follows: "We had agreed on loading the futon on a bicycle trailer and bringing my brother to the hospital."

The methods the students adopted to solve this problem were team discussion and considering the context in the sentences before. The students did not solve only these three problems but a lot of similar problems as well. Doing so they have improved their reading comprehension skill and their ability to understand Japanese texts immensely.

3.2 The Second Stage of the Translation: The Creation of the German Translation

As mentioned above, this project was based on a real request. That means that the translations produced by the students are or will be published online. Contrary to a usual translation in Japanese lessons, – e.g. a translation nobody would be interested to read afterwards, – in this project the students created translations that can be read by anybody in the world who is interested in the testimonies of the contemporary witnesses of the atomic bombs in Hiroshima and Nagasaki. Therefore, the students automatically aimed at a very high quality of their translation. In addition, the students realized at the early stage of the translation that background knowledge, including the appropriate terminology, was essential for a good translation and read a lot of books and articles about the historical situation in Hiroshima and Nagasaki in 1945.

Another important point in the way the students translated the testimonies was that they formed translation teams. They could discuss every nuance of the Japanese sentences and their own respective interpretations within the teams. Since their aim was a translation, they also discussed their German sentences to find the most appropriate version for the final translation. The concentrated exchange among the students was a very important factor in the translation process. While discussing the several versions of translation, the students learned to understand subtle nuances of the Japanese language and how to translate them correctly into German.

To summarize the main results of this translation project referring to the skills of the students, it can be said that due to the fact that this translation project was based on a real request and that the students worked in teams to use several methods to solve the problems, they have improved their reading comprehension of Japanese texts and their translation skills enormously.

## 4. Results of the Project II – Improvement of Self-esteem and Self-fulfillment

While the results presented above were the targets of our class syllabus, we saw some unexpected effects during and after the class: The students gained confidence and went further to find self-fulfillment after the class.

Working on a real translation contract, the students came to see themselves not as language learners any longer but as mediators between languages and cultures. The shift of the viewpoint from a learner to a mediator enabled each of the students to overcome his/her weakness and make up for them with his/her strength.

The meaningfulness of the translation task itself motivated them too. The students knew that their translation would be a social contribution to the German speaker who does not have Japanese

language knowledge. In addition, they received various kinds of support as a part of the bigger project of NET-GTAS which gave them recognition and respect for their task. Last but not least, media attention gave them another recognition for their social contribution[10].

Equipped with confidence and team work skills, a couple of students from the class took another translation contract voluntarily[11]. They realized and came to value that there was a way to contribute to the society with their language and translation skills, even if their skills were not yet professional. This development showed us that the students have gained confidence through this project, which has enabled them to contribute to the society, according to their abilities.

**References**

Nida, E.A. (1969) Science of translation. *Language*: 483-498.
Nida, E.A./ Taber, C.R. (1969) *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill.
Tamura, N. (2015) Case study of cooperation between a Translation course and a Japanese Language course. *Japanese Language Education in Europe*, Vol.19, 215-220.

[1] http://www.un.org/sg/STATEMENTS/index.asp?nid=4712 (accessed Sept. 8, 2016)

[2] http://www.hiroshima-nagasaki.com/ (accessed Sept. 8, 2016)

[3] The National Peace Memorial Hall for the Atomic Bomb Victims in Hiroshima makes accessible over 100,000 of memoirs (http://www.hiro-tsuitokinenkan.go.jp/facility/b1_lib.html) and 1,242 testimonial videos in the Hall as of April 2014 ( http://www.hiro-tsuitokinenkan.go.jp/notice/notice.php?Language=0&ID=108). Testimonial videos which the Hall in Hiroshima has been collecting since 2003 include those of Japanese as well as of Korean (21), American (5), Brazilian (3), Mexican (2), Australian (1), Argentinean (1), Canadian (1). As of April 2015 testimonial videos are available in following 12 languages other than Japanese: English (subtitled 781, voice-over recording 105, originally in English 3), Chinese (subtitled 138, voice-over recording 105), Korean (subtitled 138, voice-over recording 105, originally in Korean 11), Arabic (subtitled 5), Italian (subtitled 6), Urdu (subtitled 5), Spanish (subtitled 5), Slovenian (subtitled 1), German (subtitled 9), Hindi (subtitled 3), French (subtitled 10), Russian (subtitled 3).
http://www.hiro-tsuitokinenkan.go.jp/notice/notice.php?Language=0&ID=192 (all links accessed Sept. 9, 2016)

[4] For their further activities, see: http://www.kufs.ac.jp/blog/department/net-gtas/ (accessed Sept. 8, 2016)

[5] AMANO Fumiko, KUBO Mitsue and TOMONAGA Tamiko. The latest translation of TERASAWA Shigeru is coming soon: http://www.global-peace.go.jp/OTHER/ot_german.php (accessed Sept. 8, 2016)

[6] For description of levels please refer to: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (accessed Sept. 8, 2016)

[7] For a possible approach to deal with the heterogeneous proficiency and its limit, please see Tamura (2015).

[8] "Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style."

[9] „…the translator first analyses the message of the *source* language into its simplest and structurally clearest forms, transfers it at this level, and then restructures it to the level in the *receptor* language which is most appropriate for the audience which he intends to reach."

[10] University of Bonn presented our project in its magazine „forsch" October 2015 and produced a promotion video: https://youtu.be/CtVE54DMUhM. (accessed Sept. 8, 2016)

[11] This group translated the testimonial of TOMONAGA Tamiko first for NET-GTAS and then took another translation work to support a documentary movie project "Fukushima Voice" conducted by students of our partner university in Japan. The result is now public online:
http://www.geijutsu.tsukuba.ac.jp/~cr/iwakinote/movie.html (accessed Sept. 8, 2016).

# 日独翻訳授業を通しての社会貢献と自己実現

―広島と長崎の被爆者証言の翻訳プロジェクトを例に―

ハイケ・パチケ（ケルン大学）
田村　直子　　（ボン大学）

**要旨**

ボン大学では 2014 年から日独翻訳の授業で被爆者証言ビデオ映像の字幕を日本語からドイツ語に翻訳している。その成果物は国立広島・長崎原爆死没者追悼平和祈念館平和情報ネットワークで公開されている。この実践ではまず、各受講者の日本語分析力や理解力、ドイツ語の表現力が向上した。その要因はとしては、本物の翻訳依頼であるので、学生はおのずと自らの翻訳に高い質を求めること、翻訳依頼内容が社会的貢献度の高いものなのでやりがいを感じること、翻訳をグループ活動で行うので、翻訳についての議論が深められること、学習の成果物を広く一般に共有できるので、両言語の仲介者としての自信がつくことなどが挙げられる。また、翻訳授業の卒業生達が集まってボランティアでさらなる翻訳依頼を受け完成させている。各参加者がこの活動を自分の能力を生かした社会貢献の場と捉え、自らの意思で仲間同士で助け合いながら自己実現をしたといえる。

# 医療通訳者教育の課題と社会貢献のあり方

## ―韓国保健福祉人材開発院の日韓医療通訳教育を中心に[1]―

金 漢植
韓国外国語大学

**要旨**

韓国保健福祉省傘下の保健福祉人材開発院は、2009 年から、医療通訳者を養成するため、韓国語と英語、日本語、中国語、ロシア語、アラビア語との通訳教育を行っている。教育内容は、医学関連の講義が約 60 時間、通訳関連の講義 60 時間、通訳実技 70 時間、現場実習 10 時間の構成となっている。

課程修了後、医療通訳者として就職する人は多くない。日本からの医療観光客は美容整形目的が多く、その通訳は主に観光ガイドが行っているからである。今後は観光ガイドらを本課程に参加できるよう積極的な広報を行い、また、ボランティアの医療通訳を積極的に推進していけば、修了者らの社会貢献の機会はさらに広がるものと期待される。

**【キーワード】** 医療通訳、通訳能力検定試験、社会貢献
**Keywords:** Medical interpreter, Interpreter certification examination, Social contributions

### 1 はじめに

韓国政府は、医療観光産業を政策的に育成するとの方針を打ち出しており、ここ数年間、治療目的の外国人観光客が急増している。こうした状況の下、韓国保健福祉省は、その傘下の保健福祉人材開発院を通じ、2009 年から公共機関としては唯一、医療通訳者を養成するための教育を行っている。現在まで 8 年間の教育の実績と社会的ニーズにより、2016 年 10 月 29 日[2]、第 1 回医療通訳能力検定試験を実施予定にある。

本稿では、この教育に関わってきた筆者の経験や観察研究を通じ、韓国における医療通訳教育の現状と課題、教育を通じて養成された医療通訳者の社会貢献のあり方について考察することとする。

### 2 保健福祉人材開発院の教育全般

保健福祉人材開発院は、2009 年以降現在まで、毎年 4 月から 9 月頃にかけて、英語、日本語、中国語、ロシア語、アラビア語の通訳教育を行ってきている。韓国語と 5 か国語のいずれかの 2 か国語間の通訳教育で、例えば韓国語 - 英語 - 日本語など 3 か国語間の教育は実施されていない[3]。

ベトナム語とモンゴル語も、学生が一定数に達した年[4]に限り、一時的に教育が実施されたこともあるが、基本的には前述の 5 か国語の医療通訳教育が行われている。学生たちは約 6 か月間、計 200 時間の授業を受けた後、修了試験に合格すると修了証書が授けられ

る。現在、講義の構成は以下のようになっている。

＜表 1　講義内容と講義時間＞

| 講義内容 | 講義時間 |
|---|---|
| 通訳実技講義 | 70 時間 |
| 通訳関連理論講義 | 60 時間 |
| 医学関連理論講義 | 60 時間 |
| 現場実習 | 10 時間 |
| 計 | 200 時間 |

講義の運営は比較的柔軟に行われており、例えば、教育初年度の 2009 年当時は理論講義が現在より多かったが、その後学生らの意見を反映して理論講義を減らし、実技講義の時間を増やしている。現場実習に関しては、より充実した内容でより多くの実習経験を積みたいとの意見があるが、実習の受け入れ側となる病院の協力を得ることが容易ではないことから、時間を増やせずにいる。

通訳実技講義は言語別に行われている。その規模は 5 人ほどの少人数クラスから、大人数の時は 16 人ほどになることもあった。通訳関連理論講義と医学関連理論講義は基本的に5言語の約60人の全学生が共に受講する形となるが、学生のバックグラウンドにより、医療関係者と通訳関係者に分かれて講義を聴く時間もある。

## 3　日－韓の医療通訳教育

### 3.1　学生の構成

2009年から2016年まで、日韓の医療通訳教育を受けた学生は計78人で、うち看護師や医師、薬剤師など医療関係者が 34 人、通訳大学院を卒業したプロの通訳者、または職業として通訳をしている(したことのある)専門通訳者が 24 人、その他 20 人となっている。また、日本語母語話者が 17 人、韓国語母語話者が 61 人であった。

### 3.2　教育の詳細

#### 3.2.1　通訳実技講義

医師・患者・通訳者の 3 者によるロールプレイ型の通訳練習をし、教師がそれに関するフィードバックを行うことが基本的な教授法となる。逐次通訳を行ううえで必要なスキル(ノートテイキングなど)についても指導し、文字情報(各種同意書や問診票など)を見ながら口頭で別の言語に変換する「サイトトランスレーション」も実技講義の重要な内容となっている。

#### 3.2.2　通訳関連理論講義

「グローバルヘルスケアの現況」、「通訳者の倫理」、「国際医療文化の理解」などのテーマにつき、各分野の専門家らが理論講義を行う。

#### 3.2.3　医学関連講義

医療通訳に欠かせない「医学用語」や「基礎医学」、「医療行政と関連法」など、現役や元医師、医療専門家らが行う講義である。

3.2.4　現場実習

協力関係にある大型病院で、診察や検査の妨げにならないよう 2~3 人ほどの少人数で、外国人患者の案内や簡単な通訳をしたり、専門医療通訳者が実際に通訳する場面をとなりで参観したりする。

3.3　本課程の特徴

本課程では、バックグラウンドが異なる学生(医師・看護師とプロの通訳者、日本語母語話者と韓国語母語話者)が共に学習するため、授業を行ううえで多少の困難があると同時に、学生同士が相互教え合うことができるという大きなメリットもある。このメリットを最大限引き出すための工夫が必要であるが、授業以外での学生同士の勉強会を促すことなどがその方法として考えられる。例えば、保健福祉人材開発院にあるスペースを授業の前後に開放し、学生たちが使えるようにすることで勉強会を促す効果が期待できる。

また、日韓の通訳実技講義は 3 人の講師が担当している[5]が、学習効果を高めるためには、講師間でより緊密な連携を図ることが重要である。講義内容の順序の調整、重複したり欠落する部分がないかの確認、課題の出し方に関する協議などが挙げられる。3 人の講師の教授法においては、基本的な面である程度の統一性を維持すると同時に多様性を持たせることが求められる。

3.4　修了試験

4 月から 9 月にかけて約 6 か月間、毎週 6 時間、計 200 時間の講義を聴いた学生たちは、最後のプロセスとして修了試験を受けることになる。その概要は以下のとおりである。

実施時期：講義修了から約 4 週間後、10 月半ば頃
試験科目：筆記試験－医学用語、短いセンテンスの翻訳、通訳倫理
　　口頭試験－韓日サイトトランスレーション、日-韓逐次通訳
合否判定：全科目 100 点満点で、各々60 点以上取得すれば合格

これまで、日韓の医療通訳教育課程を修了し、修了試験を受けたのは通算で 72 人で[6]、そのうち不合格者はわずか 2 人に過ぎない。合格基準がそれほど高いとは言えないこと、学生たちがみな誠実に勉強したことなどがその理由である。

## 4　医療通訳能力検定試験の実施

4.1　試験新設の経緯と実施にいたるまで

2015 年 11 月、韓国国会において「医療の海外進出及び外国人患者誘致支援に関する法律(医療海外進出法)」が可決された。これを受けて、2016 年 10 月 29 日、第 1 回「医療通訳能力検定試験」が実施される。

法案が可決されてから第 1 回試験が実施されるまでわずか 11 か月に過ぎず、準備をするための時間が決して十分ではなく、また、第 1 回であるため過去の前例が全くない状態

での準備で、厳しい状況に見舞われた。だが、本試験を実施する前に、事前模擬テストを行うなど、短時間でも対応が可能となりえた。

4.2　公平性の確保

公平な出題を行うため、保健福祉人材開発院で講義をした講師は出題委員から除外するなど、十分な配慮がされた。また、保健福祉人材開発院が行う医療通訳者教育課程の修了者に対し、一部科目を免除するかどうかで検討が進められたが、他の受験生と同じく全科目を受けさせることが決まった。出題だけでなく、受験資格(それによる受験科目)をめぐっても、「公平性」を確保するために細心の注意を払っているとみられる。

4.3　試験内容

第 1 回医療通訳能力検定試験の詳細な内容は以下の通りである。

＜表２　医療通訳能力検定試験の詳細＞

| 日時 | 科目 | 配点・問題数 | 試験方法 |
|---|---|---|---|
| 1 次試験:筆記<br>‐10 月 29 日 | 1)国際文化<br>2)医療サービス<br>3)病院システム<br>4)基礎医学 | 各科目 25 問、25 点<br>計 100 点満点 | 五者択一式 |
| 2 次試験:口頭<br>‐12 月 10 日 | 1)サイトトランスレーション<br>2)対話通訳<br>(外国語による意思表現・通訳の正確性と論理性) | 4 問、計 100 点満点 | 1)韓国語の文章を見ながら日本語に変換して話す<br>2)日本人患者と韓国人医師(または看護師ら医療スタッフ)の話を聞いて逐次通訳<br>1)、2)いずれも録音して提出 |

医療通訳に必要なスキルとして、1)正確な通訳、2)医療用語や人体に関する知識、3)医療通訳倫理、4)非言語コミュニケーションスキル、5)異文化コミュニケーションスキルなどが挙げられるが(大野他　2016)、この 5 つのスキルの中で、3)医療通訳倫理と 4)非言語コミュニケーションスキルに関する試験科目は特に設けられていない。仮に、「医療サービス」で通訳倫理に関する出題をすることは可能であろうが、非言語コミュニケーションスキルについては、五者択一式、または答弁を録音して提出する形式の試験では正確な判定が技術的に難しい。

4.4　評価の妥当性

試験の実施にあたっては、出題だけでなくその後のプロセスとして試験の進行、評価、合格者発表、事後管理など、さらにいくつもの重要なステップが続き、特に、正確で公正な「評価」が試験に対する信頼性を大きく左右するであろう。1 次試験の五者択一式では、的確な出題をしていれば、評価のうえでこれと言った困難はない。しかし、2 次試験の通訳とサイトトランスレーションに対しては定性的評価をするしかなく、いかに同一の客観的基準で評価を行うかがカギとなりそうである。

2 次試験を対面方式で行わず、録音して提出させる方法を採用したことについては、同一の条件で可能な限り公正に評価できる反面、実際の通訳とは環境が違いパフォーマンスが見られないなど、一長一短があると言えよう。

## 5 医療通訳試験の日韓比較

日本でも 2016 年 10 月、日本医療教育財団が厚生労働省の「医療通訳育成カリキュラム基準」に基づき、第 1 回「医療通訳専門技能認定試験」・「医療通訳基礎技能認定試験」を実施する[7]。同じ年に日韓両国で、医療通訳関連の公共の第 1 回試験が実施されることは偶然であるが、2 つの試験を比較した結果を以下のようにまとめることができる。

＜表 3　医療通訳検定試験の日韓比較＞

| | 韓国 | 日本 |
|---|---|---|
| 試験の名称 | 医療通訳能力検定試験 | 医療通訳専門技能認定試験<br>医療通訳基礎技能認定試験 |
| 実施主体 | 保険福祉人材開発院 | 日本医療教育財団 |
| 対象言語 | 5 か国語（英、中、日、露、アラビア語) | 2 か国語（英、中） |
| 受験資格 | 特になし | 教育研修等の履修、もしくは一定の実務経験を有すること |
| 1 次試験の方式 | 五者択一式 | 四者択一式・ 記述式 |
| 2 次試験の方式 | 1) サイトトランスレーション<br>2) 対話通訳<br>(対面ではなく録音を提出) | 専門技能認定試験：対話通訳試験(対面)<br>基礎技能認定試験：コミュニケーション言語能力試験・逐次通訳試験(映像を使用した試験) |
| 2 次試験対象者 | 1 次試験の合格者 | 1 次試験の合格者 |

以上のように 1 次と 2 次に分けて試験を実施することや、1 次試験の合格者を 2 次試験の対象とする点などの共通点・類似点があり、対象言語や 2 次試験の方式などで相違点もある。また、日本はレベル区分をして専門技能認定試験と基礎技能認定試験に分けているのに対し、韓国はレベル区分をしていないのが大きな違いと言える。

日韓両国ともまだ経験の蓄積がないため、第 1 回試験の後、様々な問題点が出てくることが予想される。それらに対し各々の対応にとどまらず、意見交換することができれば、双方にとって試行錯誤を減らす効果が期待され、不備な点を早期に改善できるであろう。

## 6 医療通訳士の社会貢献のあり方

韓国保健福祉人材開発院の医療通訳者教育課程を修了した学生が、医療通訳者として就職したケースや、フリーランスとして医療通訳をしている人はあまり多くない。日本からの医療観光客は美容整形を目的とする場合が圧倒的に多く、その際の通訳は主に観光ガ

イドが行っているからである。今後、観光ガイドを本教育に引き込んでいくことが、医療通訳現場の質的向上に繋がると考える。

医療通訳能力検定試験を実施するだけでなく、大型病院に対してはその合格者を雇用するよう義務付けることで医療通訳全般の質を高めることが可能となり、外国人患者とのミスコミュニケーションによる医療トラブルの低下につながるであろう。また、医療通訳者の雇用機会が増大すれば、検定試験の受験者、受験に備えるための教育受講者が増え、これがまた医療通訳の質向上といった形で好循環が生まれることが予想される。

医療通訳のスキルを保有する人たちがボランティアの医療通訳を行う方法についても、積極的な検討が求められる。例えば韓国には、2002 年から電話での通訳サービスを行う「ＢＢＢコリア」などの組織があるが、そこでは実際に病院からの通訳の要請が常にあるという。医療通訳者とボランティア団体が相互の存在を知らないため現在はその連携が行われていないが、両者を結ぶことはそれほど難しいことではない。以上のような取り組みを通じ、医療通訳教育課程の修了者らの社会貢献の機会は広がるものと期待される。

注

[1] This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2017.

[2] 1 次試験合格者に限り、12 月 10 日に 2 次試験を受ける。

[3] 3 か国語の通訳の需要が少なく、それが可能な人材がいないことが主な理由である。

[4] 受講希望者を募り、書類審査と面接を経て、教育を受けられる能力があると判断したら学生として受け入れる。

[5] 特定の大学所属講師に偏りすぎないようにするためである。

[6] 2016 年の修了試験はまだ実施されていない。10 月 17 日に筆記試験、19 日に口頭試験を実施予定。

[7] 日本では、一般社団法人日本医療通訳協会が「医療通訳士技能検定試験」を実施するなど、民間の機関による医療通訳関連の試験をすでに行った事例はある。

**＜参考文献＞**

穴沢 良子(2012)「医療通訳トレーニングの実践と評価」,『通訳翻訳研究 』第 12 号, pp. 263-274, 日本通訳訳翻訳学会.

大野 直子・加藤 純子・栗原 朋之(2016)「マルチメディアを使用した医療通訳養成システムの構築」,『教育研究』第 58 号, pp.67-76, 国際基督教大学.

堀 朋子(2006)「大学院における医療通訳教育とその課題」,『通訳研究』第 6 号, pp. 155-173, 日本通訳学会.

＜参考サイト＞

http://gi-miaj.org (一般社団法人日本医療通訳協会)

https://www.jme.or.jp/exam/sb/index.html (一般財団法人日本医療教育財団)

# Challenges in Educating Medical Interpreters and Measures for Social Contribution

Han-Sik Kim
Hankuk University of foreign studies

**Abstract**

As the Korean government has provided support for medical tourism, the number of foreign tourists visiting the nation for medical treatment has soared. As part of this initiative, the Korea Human Resource Development Institute for Health & Welfare, affiliated with the Ministry of Health and Welfare, has offered a medical interpreter training program since 2009. As the only program of its kind offered by a public agency, it includes six foreign languages, and its trainees receive certification upon successful completion of an exam following 200 class hours.

The program provides some 60 hours of medical lectures, 60 hours of the interpreting course, 70 hours of the interpreting practicum and 10 hours of on-site training. The main teaching method of the interpreting practicum involves the role-playing of students as a doctor, a patient and an interpreter.

After the course, not many Korean-Japanese trainees have landed a job in the medical interpreter field. As most Japanese medical tourists come to Korea for aesthetic plastic surgery, interpretation services are mainly provided by tour guides. With active promotion of the medical interpreter program for tour guides or for volunteer services, the trainees are expected to have more opportunities to contribute to society.

# JFL 環境の高校における
# 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

門脇　薫
摂南大学

**要旨**

日本国外の JFL（Japanese as a Foreign Language）環境にある日本語教育では、学習者の多くが中等教育機関で学んでおり、日本語教師数の約 7 割が日本語非母語話者教師（NNJT）である。最近特にアジアの高校では日本語母語話者教師（NJT）が、ティーム・ティーチング（TT）等によって NNJT と共に教えるようになった。しかし、日本語教育においては、教師間協働に関する実践及び研究は非常に限られており、その実状については明らかにされていない。本研究では、特に中等教育の学習者数が多い韓国・タイ・インドネシア・オーストラリアの高校において NNJT 及び NJT を対象に、2012 年から 2016 年にかけて教師間協働に関するインタビュー調査を実施した。そして、現在どのような協働がなされており、NJT はどのような役割が期待されているか国別に考察した。その結果、教師間協働においてそれぞれの国によって 4 つの段階があることがわかった。

**【キーワード】**JFL、高校における日本語教育、教師間協働、日本語非母語話者教師、
日本語非母語話者教師

**Keywords:** Japanese as a foreign language, teaching Japanese at high schools, collaborative language teaching, non-native speaker Japanese teachers, native speaker Japanese teachers,

## 1　はじめに

国際交流基金の「2012 年海外日本語教育機関調査」によると、JFL 環境にある日本以外の国や地域で日本語を学習する学習者数は約 398.6 万人である。これらの学習者の多くは中等教育で学ぶ学習者で全体の 52.1%を占めており、日本国外の日本語教育において重要な位置づけにあると言える。学習者数が多い国・地域は表 1 のとおりで、特にインドネシア・韓国・タイでは中等教育における学習者数の占める割合が特に高い。中等教育では日本語教師の多くは、その国の教員免許を持つ NNJT である。2000 年代になってから、韓国やタイで学習者数が急増し、日本語教師が不足するという事態が生じた。一方、日本国内では日本語教師養成課程修了者が日本国外での日本語を教える場を求めている。このような国内外の

**表 1　学習者数（国際交流基金の調査を元に筆者作成）**

| 順位 | 国・地域 | 学習者数（人） | 中等教育の学習者数（人） | （%） |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 中国 | 1,046,490 | 89,182 | 8.5 |
| 2 | インドネシア | 872,411 | 835,938 | 95.8 |
| 3 | 韓国 | 840,187 | 694,036 | 82.6 |
| 4 | オーストラリア | 296,672 | 112,302 | 37.9 |
| 5 | 台湾 | 233,417 | 85,182 | 36.5 |
| 6 | 米国 | 155,939 | 68,087 | 43.7 |
| 7 | タイ | 129,616 | 88,325 | 68.1 |
| 8 | ベトナム | 46,762 | 5,496 | 11.8 |
| 9 | マレーシア | 33,077 | 17,034 | 51.5 |
| 10 | フィリピン | 32,418 | 5,382 | 16.6 |

動向により、中等教育の日本語クラスで日本語母語話者が NNJT と共に日本語を教えるようになった。しかし、現地の日本語教育現場では、どのような NJT が求められ、両教師がどのような役割を果たし、どのように教えているか明らかになっていない。本稿では、特に中等教育の学習者数が多い韓国・タイ・インドネシア・オーストラリアを対象にする。これらの国では NNJT が中心となり、NJT と共に日本語指導を行っている。中等教育の学習者の大部分が高校生であることから、2012 年から 2016 年にかけて現地の高校を訪問し NNJT 及び NJT[1] を対象に行った調査結果より、NNJT と NJT の教師間協働について考察する。

## 2　JFL 環境の高校における日本語教育

### 2.1　NJT の授業参加の背景及び動向

JFL 環境の高校における日本語教育は、学校教育として行われるため現地の教育政策や外国語政策及び日本の政治・経済・外交政策や日本との関係等に影響され、学習者数が大きく変動する。韓国では、1990 年代の終わりから 2000 年前半に高校での日本語学習者が増加した[2]。日韓の交流が盛んになったこと、2000 年から大学入試に日本語を含む第 2 外国語科目が導入されたこと等が背景にある。そのような動きの中で特に 2000 年半ば以降に韓国の高校で NJT が日本語の授業で教えるようになった。それは 2000 年以降韓国の各地に外国語高校が設立されたため NJT がそれまで以上に採用されるようになったこと、地方の教育庁が NJT を採用するようになったこと等が理由だと考えられる（門脇編 2015）。

タイでも 2000 年代に高校での日本語学習者が急増した。これは 2010 年に出された「World-class standard school policy」によって教育カリキュラムの改定が行われ、理系の生徒も第 2 外国語科目の選択が可能になり日本語学習者が増加したことが一因である（国際交流基金 2013）。このような学習者数増加により日本語教師が不足し、NJT による日本語指導のニーズが生じたと考えられる。インドネシアでも 2006 年の教育カリキュラムの改定より、第 2 外国語科目として日本語が選択されるようになり学習者が急増した（国際交流基金 2013）。インドネシアの高校では、インドネシア人教師が教えており、NJT はこれまで国際交流基金や国際協力事業団（JICA）による公的派遣の NJT に限られていた。その後、2014 年から国際交流基金の「日本語パートナーズ事業[3]」（以下「パートナーズ」）による派遣が開始され、日本語母語話者が高校の日本語授業に参加するようになった。オーストラリアにおいても、LOTE（Languages Other Than English）政策や NALSAS（National Asian Languages and Studies in Australian Schools）計画等の現地の教育政策及び言語政策によって日本語学習者数に変動が見られる（国際交流基金 2013）。浅岡（1985）においてビクトリア州教育省採用のアシスタントについて報告がなされていることから、1980 年代にはすでにオーストラリアでは、NJT がティーチングアシスタント（TA）として現地の高校で NNJT と共に日本語の授業に参加していたことがわかる。

### 2.2　JFL 環境の高校における NNJT と NJT の協働に関する先行研究

JFL 環境の日本語教育現場では、NNJT と NJT の協働による授業実践が行われているであろうが、教師間協働に関する報告及び研究の数が限られており、実態がわかりにくい。また、学習者間の協働に関しては「ピアラーニング」（池田ほか 2007）のように実践及び研究が多数見られるが、教師間協働に関する研究は非常に少ない（高橋ほか 2015）。オースト

ラリア・韓国・タイ・インドネシアの高校での NNJT と NJT の協働に関する先行研究は次のようなものが挙げられる。

ネウストプニー（1995）では、オーストラリアでの実践より、日本語母語話者を日本語授業で TA として活用することを提案している。門脇（2004）では、 オーストラリアの高校における TT の実態及び求められる NJT の役割について調査している。門脇（2002, 2006）では、韓国ではまだ TT が一般的に行われていないときに韓国の高校で韓国人教師と共に TT の実践を試み、「第 7 次教育課程[4]」における指導方法の一つとして TT を提案した。その後 NJT が高校で教えるようになり筆者が提案したとおりになっているが、その実態は知られていない。タイでは、公的派遣の NJT と TT 経験のあるタイ人教師を対象に行ったインタビュー調査より TT の問題点について報告されている（内山 2009）。インドネシアでは、国際交流基金の NJT とインドネシア人の高校教師が協働で日本語教師研修を実施したという報告（Evi ほか 2013）が見られる。以上、高校の日本語教育における NNJT と NJT の教師間協働に関する先行研究を挙げたが、日本語クラスにおける教師間協働の実態及び NJT の役割については明らかになっていない。そこで、筆者は次のような調査を行った。

## 3　高校における教師間協働に関する調査概要

NNJT と NJT の双方が在籍している韓国・タイ・インドネシア・オーストラリアの高校において、2012～2016 年にかけてフィールド調査を実施した。現地の高校を複数校訪問し、授業観察及び NNJT と NJT を対象に教師間協働に関して個別にインタビュー調査を実施した。調査対象者は、韓国では、NNJT 5 名/ NJT 5 名、タイでは、NNJT 10 名/ NJT 6 名（2012～2013 年実施）、オーストラリアでは、NNJT 3 名/ NNT 7 名、インドネシアでは、NNJT 7 名/ NJT 3 名（2015～2016 年実施）であり、半構造化インタビューを個別に行った。質問内容は、NJT のバックグランド・NJT 受け入れのきっかけ・TT の形態・具体的な役割分担・TT の利点及び問題点等である。本調査では、対象者の数も限られるため一般化することはできないが、これらインタビュー調査の回答結果より NJT のバックグランドや特徴、教師間協働の現状等について各国の大まかな傾向について以下にまとめる。

## 4　調査結果及び考察

### 4.1　NJT の特徴

NJT の立場や身分は、国際交流基金・JICA・日本の各地域の教育委員会等による「(1) 公的派遣プログラム」、「(2) 民間の派遣プログラム」、「(3) 現地の教育省・教育庁による採用」、「(4) 現地の高校による採用」、「(5) ボランティア」のように分けられる。門脇編（2015）では、韓国とタイの NJT を対象に質問紙による量的調査を実施したが、それらの結果も加えて NJT の特徴について国別に傾向をまとめると次のとおりである。

韓国では、地方の教育庁採用の常勤の NJT がおり、NNJT と NJT が一緒に教室に入る形式の TT を行っている。NJT は日本からの派遣ではなく現地で採用されている。NJT の中には、韓国に長く滞在している人及び今後も長期滞在予定の人もいる。また、NJT は日本語教育について学んだ経験があり、日常生活や授業で使用できる韓国語能力も備えている。韓国人教師は、大学で日本語を専攻しており日本語能力も高いため、双方の教師間の意志疎通が可能である。タイの NJT は、現地の学校による直接採用や民間の派遣プログラム等

により教えているケースがあるが、全体的に勤続年数 3 年以下が多い。タイ語は日常生活で運用可能なレベルだが、仕事上でのタイ語使用は困難である。タイ人教師の日本語能力不足もあり、タイ人教師とは日本語・英語・タイ語を混用して意思疎通をしているようである。インドネシアの NJT は、日本からの公的派遣またはボランティア[5]である。インドネシアでは外国人のビザ取得が難しいこと、学校が母語話者教師を雇用する経済的な余裕がないこと等が理由だと考えられる。本調査を実施中の 2014 年から「パートナーズ」の日本語母語話者が NNJT と共に TT 形式で授業に参加するようになった。オーストラリアでは、日本語母語話者が高校で「ボランティアでアシスタントとして教える」「日本の各地域の教育委員会によって派遣された現職の英語教師が日本語を教える」等、多様な NJT の受け入れ形態が見られる。これら現職の英語教師の中には日本の中学・高校の英語教育で英語母語話者との TT の経験がある人も存在する。また、オーストラリアの NJT の中には、現地の教員免許を取得しアシスタントではなく正式な教員として単独で教える人もいる。このような NJT が日本語母語話者の TA を活用し、日本人同士で TT を行う事例も見られた。

4.2　NNJT と NJT の協働及び NJT の役割

韓国では、前述のとおり韓国人教師の日本語能力が高く、日本語で NJT と意志疎通が可能である。また NJT は現地で採用されており、韓国の大学や大学院で日本語教育について学ぶことが可能なため NJT は韓国で日本語教育の知識や教授経験を増やしていくことができる。このように韓国では、教師間協働において「現地化・自立化」（嶋津ほか 2006）が進んでいると言える。NNJT からは、NJT と教材作成や授業デザインを協働で行いたいというニーズがあり、NJT には日本語教育の知識や経験が求められている。また、韓国の日本語教育は日韓関係や反日感情に影響するので、高校での NJT の存在意義というのは、学習者に日本への関心を持ってもらい楽しく学習してもらうことである。高校生にとって NJT は身近な日本人であるため、NNJT と NJT が協働で一緒に授業に取り組んでいる姿を見せることは意味のあることである（門脇編 2015）。以上、韓国では、NNJT が単独でも授業ができるが、よりよい日本語教育をめざし NNJT と NJT の協働が行われていると言える。

タイの高校では、NJT の存在自体が学校の宣伝になるため、積極的に NJT を採用している。タイでは、「母語話者性・日本人性」（平畑 2008）による NJT の優位性が存在し、NJT はタイ人教師の日本語能力不足（カノックワン 2012）及び日本語教授能力不足を補完するというニーズがあると考えられる。中には、TT ではなく NJT が単独で授業をするように NNJT から指示されることがあり、クラスコントロールや生徒との意志疎通が困難になっている事例が見られた。このように NNJT が NJT に授業を任せきりになることが問題点とされている（門脇ほか 2014）。

インドネシアの高校でも、現地のインドネシア人の「日本語能力、教授能力が不十分」（エフィ 2012）という状況を補うために NJT の助けを借りるというニーズが、タイと同様にある。2014 年から派遣されている「パートナーズ」は「日本語教師」ではなく「日本語母語話者」であればよいとされており、日本語を教えるというよりは文化紹介等の活動をすることになっている。しかし、現地の NNJT の中には、「日本語教育の専門家に具体的な教授法を教えてほしい」「日本語教師の派遣を希望する」という意見が複数あった。本プログラムはまだ始まったばかりなので今後検証が必要である。

オーストラリアの高校では、「NJT が発音指導や文化の紹介をする」というように役割分

担されている従来の TT も行われているが、その他に NNJT と NJT が一緒に授業でプロジェクトワークを行ったり、教科と日本語科目を統合した CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）[6]を取り入れ始めているようである。これは、教科を担当する現地のオーストラリア人教師と日本語科目を担当する NJT による新たな教師間協働の一つであると考えられる。これに関する調査報告はまた稿を改める。

以上、4 か国での高校における教師間協働の状況には表 2 のような 4 つの段階があることがわかった。

**表 2　NNJT と NJT の協働の段階**

| | 国 | TT の実施 | 協働の内容 | |
|---|---|---|---|---|
| Ⅰ | オーストラリア | ～80 年代～ | NJT と NJT が一緒にプロジェクトワーク、<br>従来の TT 以外の新たな教師間協働 | |
| Ⅱ | 韓国 | 2000 半ば以降～ | NJT を現地で採用　　現地化・自立化<br>よりよい日本語教育をめざした協働 | |
| Ⅲ | タイ | | NJT は学校採用・<br>民間派遣・公的派遣 | 母語話者の優位性<br>NNJT の日本語能力及び<br>日本語教授能力不足を補う<br>ために NJT を採用 |
| Ⅳ | インドネシア | 未実施<br>→2014 開始～ | NJT は公的派遣 | |

## 5　今後の課題

本稿では、まずは各国の高校の教師間協働の現状を知ることから始め、4 か国での NNJT と NJT の教師間協働の状況について国別に段階を示した。国によって事情は異なるが、他の国においてもあてはまる点があるのではないかと考えられる。NJT のバックグランドや教師間協働の現状は、国際交流基金による大規模調査でも明らかになっておらず、本稿は JFL 環境の高校の日本語教育を知る資料となりうるであろう。

NJT の採用は、現地の国の政策や日本との関係によって状況が変わる。2000 年以降特にアジアの国で学習者が急増した高校で NJT が採用されるようになったが、突然打ち切られる（または予算化され始まる）こともある。政策の動向とは関係なく、教師間協働に関する研究を今後も継続的に進めていく必要がある。今回の調査で 4 か国の NNJT から「NJT が学校にいるが、効果的な TT の方法がわからない」という意見が出された。教師間協働の利点及 TT の具体的な方法論が確立されていないということが問題になっている。今後は NNJT と NJT の TT の実践例を積み上げていき、更に具体的な効果を示す必要がある。

注.

[1] NJT と言っても現地の教員免許を持っていないティーチングアシスタント（TA）も含まれており、その場合厳密には教師とは言えないが、実際に日本語の授業で指導にあたっているため本稿では「NJT」とする。教員免許がなくても学校長の許可を得て外国語の母語話者教師として採用されているようである。

[2] 国際交流基金の 2003 年調査による。その後 2011 年からは外国語科目が必修科目でなくなったため全体の外国語科目履修者は減少したが、日本語は他の外国語よりも学習者数は依然として多い。

[3] ASEAN10 か国の中等教育の日本語教育機関に日本語母語話者を 2014 年から 2020 年まで約 3,000 人派遣する予定である（国際交流基金アジアセンターホームページより）。

[4] 2002 年に施行され「コミュニケーション・学習者中心・異文化理解・IT 活用」がキーワードになっている。

[5] バリ島のような観光地ではボランティアとして民間業者が派遣するケースが見られる。

[6] オーストラリアの CLIL については Turner (2013)参照。

＜付記＞
本研究は、平成 24−26、27−29 年度科学研究費補助金 基盤研究 C（研究代表者：門脇薫、課題番号：24520593・15K02669）の研究成果の一部である。調査にご協力いただいた日本語教育関係者の方々に心より御礼申し上げます。

＜参考文献＞
浅岡高子（1987）「オーストラリアのハイスクールにおける Japanese Language Assistant についてービクトリア州の場合ー」,『日本語教育』第 62 号, pp. 241−249，日本語教育学会.
内山千尋（2009）「日本人と働いた対人教師の気持ち−JENESYS 若手日本語教師受入担当教師へのインタビュー結果」,『国際交流基金バンコク日本文化センター』第 6 号, pp. 135-144，国際交流基金バンコク日本文化センター.
エフィ ルシアナ（2012）「インドネシアの中等教育レベルでの日本語教育の状況と展望」,『日本語教育指導者養成プログラム 10 周年記念シンポジウム報告書』pp. 102−106，政策研究大学院大学・国際交流基金日本語国際センター.
Evi Lusiana・尾崎裕子・秋山佳代（2013）「インドネシアの中等教育における日本語教師研修インストラクターの養成―教育文化省語学教員研修所と高校日本語教師の連携による研修の自立化を目指して―」,『国際交流基金日本語教育紀要』第 9 号，pp. 43-58，国際交流基金.
門脇薫 (2004)「オーストラリアの高校における日本語母語話者アシスタント教師の役割」,『山口大学留学生センター紀要』第 2 号，pp.11-23，山口大学留学生センター.
門脇薫 編（2015）『海外における日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する基礎的研究』（科学研究費研究成果報告書）（中山英治・高橋雅子との共著）
門脇薫・中山英治・高橋雅子（2014）「日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働の現状と課題―タイと韓国の高校における母語話者教師対象の調査による考察ー」,『2014 年度日本語教育学会 秋季大会予稿集』pp.141-146，日本語教育学会.
カノックワン ラオハブラナキット 片桐（2012）「タイにおける日本語教育の新展開」,『指向』第 9 号，pp. 14-25 大東文化大学大学院外国語学研究科日本語言語文化学専攻.
国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状―2012 年度日本語教育機関調査よりー』くろしお出版.
嶋津拓・濱部れい（2006）「海外の日本語教育を支援するということー『日本語支援』専門家としての海外派遣日本語教育専門家ー」,『海外で日本語を教えるーネイティブ日本語教師への期待ー』pp.140-151，大修館書店.
高橋雅子・門脇薫・中山英治（2015）「教師間協働に関する研究の状況ー海外での日本語教育における非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する文献調査から―」,『海外における日本語非母語話者教師と母語話者教師の協働に関する基礎的研究』pp.51-60.
ネウストプニー J.V.（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店.
平畑奈美（2008）「アジアにおける日本語母語話者教師の新たな役割ー母語話者性と日本人性の視点からー」,『世界の日本語教育』第 18 号，pp.1-19，国際交流基金.
Turner, M. (2013) CLIL in Australia: the importance of context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (4): pp.395-410.

# The stages of collaborative language teaching by non-native speaker Japanese teachers and native speaker Japanese teachers at high schools in a Japanese as a foreign language environment

Kaoru KADOWAKI
Setsunan University

**Abstract**

According to the 2012 Survey of Overseas Organizations Involved in Japanese-Language Education conducted by the Japan Foundation, many of learners who studied Japanese as a foreign language (JFL) outside Japan were students who studied Japanese as part of their secondary education. Many of Japanese language teachers who teach at the high schools are non-native speaker Japanese teachers ("NNJT"s). While NNJTs play a primary role in Japanese language education, particularly in high schools, there is increasing number of cases in which a native speaker Japanese teacher ("NJT") teaches in a high school Japanese language class together with a NNJT. In many such cases, a NJT teaches with a NNJT as a teaching assistant in the form of team teaching (TT). However, in Japanese language education, the extent of research and practical reports and studies on collaborative language teaching are limited. This study focuses on high schools in Australia, South Korea, Thailand and Indonesia, where most of the Japanese language learners are high school students. The interviews and surveys on collaborative language teaching by NNJTs / NJTs were conducted from 2012 to 2016. The survey showed that there are 4 different stages in collaborative language teaching by NNJTs / NJTs.

# ロシアにおける日本語教育パラダイムシフトへの挑戦

## －モスクワ高等教育機関を例に－

ウリヤナ　ストリジャック（モスクワ市立教育大学）
大田　美紀（国際交流基金　モスクワ日本文化センター）

**要旨**

ロシアにおける日本語教育は文法訳読法の伝統が今なお強く残るが、日本語教育を取り巻く環境としては、高等教育機関以外、年少者や一般を対象とした日本語教育の多様化や、高等教育においても専門家育成だけでなく、グローバル化時代の人材育成を目標とした教育が求められている。では、今後どのような教育実践が求められるのか。この問いに答える前に、まずロシアにおける日本語教育のパラダイムシフトについての議論を始める契機を作るべく、報告者らが所属する高等教育機関において教師、学習者を対象に意識調査を行った。結果、教師はこれまでとは異なる日本語教育のパラダイムのニーズに応えようとしているが、学習者はその次のグローバル化社会のパラダイムの日本語教育を求めており、意識の差が見られることが分かった。

**【キーワード】**　ロシア高等教育機関、日本語教育パラダイム、グローバル化社会、意識調査、教育の多様化

**Keywords:**　Russian higher institutions,　paradigm of the Japanese language teaching, global society,　belief survey,　diversification of the educational models

### 1　研究の背景

ロシアにおける日本語教育というと、高等教育機関を中心に文法訳読法（翻訳法）で、書き言葉重視という伝統、特徴がよく指摘される。また、実際にロシアで出版されている日本語教材からもその傾向が見受けられる。高等教育機関における日本語教育の主な目的は日本研究の専門家育成であり、この目標のもと、多くの語学、歴史、文学の研究者や翻訳者を輩出しており、その意味ではロシアにおける日本語教育は成果を挙げていると言える。しかし一方で、これまで高等教育機関における日本研究専門家育成以外の日本語教育の役割が注目されてこなかったのも事実であり、このままでいいのであろうか、というのが本研究に至った大きな動機である。

日本語学習機関について、2012 年度国際交流基金の調査結果「教育段階別の学習者数」を見ると、初等・中等教育が合わせて 3,547 人（31%）、高等教育が 4,317 人（38%）、学校教育以外が 3,537 人（31%）となっており、必ずしも高等教育における日本語学習者数が突出しているわけではない。しかし年少者や一般を対象とした日本語教育では、教材開発の例は見られるが、極少数であり、国内の教師会、研究会発表のテーマとして取り上げられることもほとんどない状態である。

さらに、高等教育機関に目を向けても、最近ロシア国内の教育スタンダード[1]が発表され、その中では、高等教育機関の役割はグローバル社会の一員としての人材育成であるとされている。これまで重視されてきた各分野の専門家、研究者育成から、広くグローバル化さ

れた世界で活躍できる人材の育成へとシフトしており、英語など他の欧州言語を中心とした教育現場では既にシラバスに反映されている。しかし日本語教育においては、グローバル化時代の人材育成の必要性は理解できても、具体的にどのような教育実践を行っていくのか、またそもそもこれまでの伝統とは異なる日本語教育が必要かどうか、関係者間での議論もない状況である。

このような背景から、今後のロシアにおける日本語教育実践についての検討、行動を開始する契機を作りたい。そのためにまず、自分たちの足元である現場の声を聞いてみようというのが本発表のきっかけである。

## 2　日本語教育におけるパラダイム

### 2.1　パラダイムの捉え方

本発表のタイトルにもある日本語教育のパラダイムについて、ここで確認しておく。

まず、国際交流基金日本語教授法シリーズ『日本語教師の役割／コースデザイン』の中の図 5「教授法の流れ」では、各時代にどのような言語のニーズがあったか（例「知識・教養」、「実用的」など）とそれに基づいて採用された教授法やアプローチ、さらに各教授法の背景にある学問的な理論や価値観が示されている。本発表でもこれに従い、時代によるニーズ、教授法やアプローチ、そしてその背景にある言語教育に対する考え方を総合してパラダイムとする。

上記「教授法の流れ」では、1970 年代以降の「コミュニカティブ・アプローチ」までが明記されており、それ以降は「各方法論から現場の目的に合う部分を取り入れる」とされ、教授法名は明記されていない。この図以降のパラダイムについては、それぞれが考えていく課題ということになるが、諸論文から今後のロシアにおける日本語教育を考えるにおいて、注目したい視点を挙げる。

岡崎（2010）では、グローバル化社会におけるライフコース基盤の動揺を指摘し、そのような社会では「変化に対してどのような生き方を形成していくのか」という問いに取り組むための教育が必要であると述べている。また具体的な教育方法も、従来の「教師が設定した理念の理解・習得」を求める外発的なトップダウン型モデルから、「学習者が自己を起点として世界を認識し、自己の生き方を考える」という内発的展開を重視する教育への転換の必要性が唱えられている。また佐藤・熊谷（2011）でも、社会文化的アプローチの視点から「社会に参加しながら変化していく」という「学習の概念」や、そういった「知識の創造に関わる教師の役割」を考えていく必要性が述べられている。これらの視点がグローバル化社会におけるパラダイムを考える指針とできるであろうし、学習者を創造的な存在とし、それぞれの社会参加、生き方を尊重している点では、今回のシンポジウムのテーマである「ウェルフェア（well-being）を目指す日本語教育」にも通じるものであろう。

しかしまた塩谷（2011）で述べられているように、「学習者に即した実践と自分の理念の具体化という循環を繰り返す中で、教師が自分のパラダイムを更新」していくものだという視点も心に留めておきたい。さらに塩谷は「自分と領域や型といった枠をパラダイムに固定させてしまう」ことへの疑問を述べているが、報告者らも教師が必ずどれかひとつのパラダイムを選び、教育実践を行うべきだとは考えていない。教師が新しいパラダイムについて知っておく必要はあるだろうが、それまでのパラダイムを否定するものでは決してなく、また教師や教育機関にパラダイムシフトを強制するものでもない。

### 2.2 ロシアにおける日本語教育のパラダイム

ロシアにおいて日本語教育が始まったのは 18 世紀初頭、ピョートル 1 世の時代、サンクトペテルブルグ（当時はペテルブルグ）においてであるが、現在につながる教育方法が確立されたのは 20 世紀半ば、モスクワ大学内にアジア・アフリカ諸国大学（以下、通称 ISAA）日本語学科が設置されてからである。ゴロヴニン初代学科長は 1962 年から 1991 年までその職を務めたが、日本文学の翻訳を行うほか、文法論に関する書籍を出版した。またニゴロヴニン学科長監修のもと、初級の日本語教科書も作成され、教え子からは多数の翻訳や通訳、文法学や日本語史の研究者を排出している。これらゴロヴニン教授の教え子は現在でも ISAA を始めとするロシアの高等教育機関で教鞭をとっている。

モスクワとサンクトペテルブルグ以外では、極東地域に 19 世紀終わり頃から日本語講座を開設する大学が見られたが、その他シベリアやウラルなど、他の地域の大学で日本語講座が開設され始めたのは 1991 年ソ連崩壊以降である。またこの頃から高等教育機関以外でも日本語教育が行われ始め、ロシアにおける日本語教育の多様化が始まった。ソ連崩壊後の日本語教育については、国際交流基金や日本外交協会、日露青年交流センターなどの日本の諸団体から日本人講師がロシア諸地域の多くの大学に派遣されて行われており、これらの講師により日本で出版された教材の紹介や直説法による教授方法が紹介された。ロシアにおける日本語教育は 18 世紀より代々専門家育成を主目的とし、文法訳読法で行われてきたのが、1991 年以降、コミュニケーション能力も注目されるようになり、オーディオリンガル法やコミュニカティブ・アプローチによる日本語教育も行われるようになったと言える。ただこれらの教授方法は広く浸透しているわけではなく、現在においても文法訳読法の伝統は強く残っており、高等教育機関以外、一般や年少者を対象とする日本語講座においても文法訳読法で授業が行われることもある。

## 3 モスクワ高等教育機関での調査

### 3.1 調査機関概要

調査を行ったのは報告者らが所属するモスクワ市立教育大学（以下、通称 MGPU）である。2016 年モスクワでは調査対象機関含め 10 の高等教育機関で日本語を専攻とする学科が設置されている。これらの機関で教える教師の多くが ISAA 出身で、教師の多くが中堅からベテラン世代である。その中で MGPU には 20 代～30 代の若手教師や ISAA 以外を修了した教師が多いのが特徴である。また日本語学科が設立されたのも 2006 年とモスクワの諸機関の中では比較的最近である。強い日本語教育の伝統の影響が少ない、また元々教育者の育成を目指す大学ということからも、MGPU は今後どのような日本語教育の実践を目指していくのか、考えていく必要があると言える。

### 3.2 調査概要

教師はロシア人専任講師 8 名、学習者は 3,4 年生と院生 2 名の計 24 名を対象に、アンケート調査を行った。アンケートは一部選択、一部自由記述形式とした。さらに教師 2 名と院生 1 名に補足インタビューを実施した。調査では、主に理想とする日本語教育や教師の役割について教師と学習者の意見を比較した。また教師に対しては、自身の感じる日本語教育における変化についても質問した。質問は全て「高等教育機関における」日本語教育についてである。

### 3.3 調査結果と分析

#### 3.3.1 「ここ 10 年の日本語教育の変化」（教師のみ）

①「変化したと思うか」の問いに対しては 8 名全員が「変化した」と答えた。具体的な変化としては教授活動における IT 技術の使用（8）や教材の多様化（日本出版教材、教材の電子データ化）（4）が挙げられた。「JF スタンダードの影響」という声もあった。次に②「教育目的」では「変わらない」という意見が半数であった。その他「教授法のコミュニカティブ化」（2）、「専門家としての知識を身に付けること」、「言語によるパフォーマンス（ができるようになる）」や「学習者の人格形成」というような意見も見られた。③「変化の背景」としては、「時代の変化」（5）や「学科や教師の努力」（2）が挙げられた。「学生の知識レベルの低下」という声もあった。④「変化への対応」としては、「IT 技術を学ぶ努力」（6）が最も多く、その他「大学院で学ぶ」、「国際交流基金主催の研修に参加する」などが挙げられた。「書類業務が多く、（対応への努力が）できない」という声もあった。

この項目から、教師は IT 化を背景とした時代の変化を日本語教育にも感じ、それに対応しようと努めていることが分かった。また言語の実用面への注目も見られるものの、高等教育機関における教育目標の本質には変化を感じていないということも言える。

#### 3.3.2 「理想とする日本語教育」（教師と学習者の比較）

①「教育目的」について、教師の意見が「専門のための日本語」（3）、「言語の基本を身に付ける」（3）、「実際のコミュニケーション力」（3）であったのに対し、学習者は「実際のコミュニケーション力」が 11 名と最も多かった。②「科目」では教師が「全ての分野」「様々な分野」という回答が 3 名よりあったのに対し、学習者からはこういった回答は 1 名のみで、「会話」や「コミュニケーション」が 9 名、また「聴解」が 6 名であった。③「トピック」についても、教師は「あらゆる」（3）や「伝統的なテーマに加え、現在」（3）であったが、学習者に同様の回答はなく、「現代の世界問題」（7）や「日常的なトピック」（14）という答えが多かった。この項目の最後の質問④「評価」については、教師からは「Can-Do」を取り入れる（2）という意見の他、「厳しくあるべき」や「記述 3 分の 1、授業活動 3 分の 2」という意見があり、学習者からは、「点数やランキング」（5）、「個々人に対するアプローチ」（4）という意見が多かった。他に学習者からは「オンラインによる評価」や「妥当な評価」という声があった。

以上、この項目から、学習者は「実際のコミュニケーション」のための授業、また「日本社会の日常」や「世界問題」を日本語を通じて知りたいと思っている一方、教師はコミュニケーションの必要性を感じつつも、「専門」や「伝統的」な話題を強く意識していると言える。また評価については、ロシアでは主に学期末試験による 5 段階評価が行われることが多いが、教師はこの枠内で評価を捉えており、学習者は従来とは異なるアプローチの評価を求めていることが分かる。

#### 3.3.3 教師の役割

教師の役割について教師と学習者の意識を比較したが、多数の意見が挙げられたため、回答は下記図表を参照されたい。（図表 1）

主な傾向をまとめると、「モチベーションや興味を与える」や、「学習者が人生の方向性を決める際の支援者」という役割について、教師、学習者からともに指摘があった。差が見られたのは、教師が「情報を与える」役割を重視しているのに対し、学習者は「使い方」

も教えてほしいと思っていること、また教師はより自分たちの「模範的な役割」、教師の役割の「重要性、必要性」を意識していることである。さらに学習者は、学習を「管理」してほしいと思っている一方、授業においては「リラックスした雰囲気」を求めている。

この項目からは、表現や多少度合の差はあるが、教師、学習者ともに学習における教師の重要性、依存意識が高いと言えるのではないかと考える。

（図表１　「教師の役割」）

| | | 教師 | 学生 | | | 教師 | 学生 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 情報を与える | 3 | | 10 | 勉強の仕方を教える | 2 | |
| 2 | 知識と情報を与え、使い方を説明する | | 9 | 11 | 教師は学生の見本である | 2 | 1 |
| 3 | 教材の習得を助ける | | 5 | 12 | 低学年では経験ある教師が必要 | 2 | |
| 4 | 誤りを修正・訂正する | | 5 | 13 | 管理 | | 3 |
| 5 | モチベーションを与える | 3 | 5 | 14 | リラックス（怠け）させない | 1 | 1 |
| 6 | 興味・刺激を与える | 3 | 6 | 15 | クラスにリラックスした雰囲気を作る | | 1 |
| 7 | 学生の拠り所となり助ける | 2 | | 16 | 教師の役割は非常に重要 | 6 | 3 |
| 8 | 学生に方向性を与える | 3 | | 17 | 教師なしに言語習得はできない | 1 | |
| 9 | 人生の正しい方向に導き、教育・支援する | | 6 | | | | |

### 3.3.4　インタビュー結果

最後にインタビュー結果からの特徴をまとめる。

インタビューを実施した教師 2 名の内 1 名は地方大学出身者（30 代）、もう 1 名はモスクワ出身の日本留学経験のある教師（20 代）である。この 20 代の教師からは、教授法への関心や、専門家育成という目標のもと、シラバスを Can-do 化していきたいという希望が強く主張された。これは日本留学や研修経験からの意見かと思われるが、日本語教授法に関心を持つ大学講師は稀である。これは学習者として日本に留学した経験からのものであろうと考える（学習者として日本に留学経験のある大学講師は非常に少ない）。いずれの教師も学習における教師の役割を強く意識しており、AV や IT を用いた教材準備や、授業以外における学習者への支援も積極的に行っている様子であった。ただどちらの教師も現在は、大学での授業とロシア国内での学会発表の他、より広い世界での日本語教育に触れる機会はほとんどないようであった。

他に大学院生 1 名にもインタビューを実施したが、主に自らの MGPU での学習者としての経験をもとに語ってくれた。自分が大学に入学した 5 年前と比べても、現在の大学生の環境や学習動機は異なっていると指摘した。その理由として「（現在の大学生は）生まれた時から情報化社会で、日本語を学ぶ目的や、日本語を使う目的がよく分かっている」、「（自分が大学に入学した時は）何のために日本語を学ぶのか、いつ使うのか、分からなか

った」と述べた。さらに教師の役割については、「学生が自分だけでできないことをあげる」、「学生にいろいろな場面で能力を発揮するチャンスを与え、自分に合っているものを探す」ための支援をすることであるとした。

## 4　まとめと今後の課題

調査結果全体から言えることは、MGPU において専任である教師は皆、これまでの文法訳読法とは異なる新しい日本語教育のパラダイムの時代を意識しているが、それは IT 技術を授業に取り入れたり、コミュニケーション能力育成にも注目しようというコミュニカティブ・アプローチの時代のパラダイムであり、その後のグローバル化時代の人材育成という視点は見えてこない。一方、学習者からは日本語でのコミュニケーションの他、日本語を通じて現代社会を知りたい、またより個人を表現し、評価してほしいというような意見があった。また大学院生のインタビューでの教師の役割についての指摘は、先に述べた岡崎（2010）や佐藤・熊谷（2011）の主張にも通じるものであろう。こう考えると、教師が目指しているパラダイムと、学習者が希望しているもの、置かれている時代環境とが、残念ながら一致していないと言える。

これらの差を埋めるために、どのような教育実践が必要であるかを考えるのが我々の今後の課題であるが、そのためには教師たちが多様な日本語教育の実践に触れ、そこから自らがグローバル化時代の日本語教育について考えていく環境をつくることも必要である。また今回は報告者らが所属する機関における調査であったが、この結果をもってロシアはもとより、モスクワにおける諸高等教育機関について述べることはできない。しかし、今回の調査結果を発表することにより、広く世界の日本語教育にも注目し、グローバル化時代の日本語教育パラダイムについて考え実践しようとしている例があること、またロシア国内の高等教育機関においても学習者はグローバル化時代の社会に生きており、教師もこの時代のニーズを意識せざるを得ないということに目を向けるきっかけになれば幸いである。

[1] ロシアの教育スタンダードについては次のサイトで参照可能
http://www.edu.ru/documents/view/60130/

＜参考文献＞

岡崎敏雄（2010）「持続可能性教育としての日本語教育」,『日本語教育研究への招待』第 1 章, pp.3-16, くろしお出版.

久保田美子（2006）『日本語教師の役割・コースデザイン』 国際交流基金日本語教授法シリーズ 第 1 巻, pp.46, ひつじ書房.

佐藤慎司・熊谷由理 編（2011）『社会参加をめざす日本語教育―社会に関わる、つながる、働きかける』pp.iii-xviii, ひつじ書房.

塩谷弥生（2011）『日本語教育におけるパラダイムシフトの捉えなおし –日本語教師の意識と役割に関する考察から–』早稲田大学大学院日本語教育研究科 修士論文概要.

ブィーコヴァ ステラ・A（2016）『アジア・アフリカ諸国大学の日本語学科と日本語教育』専修大学人文科学研究所月報280号, pp.13-19.

# Challenge to Japanese education paradigm shift in Russia

## On the basis of the higher education institutions analysis in Moscow

Uliana STRIZHAK, Moscow City Teacher Training University
Miki OTA, The Japan Foundation Moscow

**Abstract**

Japanese language education in Russia is traditionally keeping the grammar-translation method as a key technique to teach Japanese language. However, in the context of the current Japanese language educational environment involving not only the high institutions model training linguists but also orienting the different population segments from non-linguistic sphere the diversification of the Japanese language-teaching paradigm is strictly required now. To answer the question about the most relevant teaching approach the questionnaire survey was held in our campus to examine the teachers and students' beliefs under the influence of the increasing globalization. To start the discussion the variety of needs were analyzed. As a result, the changes in the generations of teachers and students or the paradigm shift of Japanese education have been discovered.

# Contents and Conceptualisation of Japanese Language Learning
## ‘Charming’ or ‘arming’ learners?

LÄNSISALMI, Riikka
University of Helsinki

**Abstract**

The Japanese Ministry of Foreign Affairs (MOFA) has recently taken a keen interest in Japanese language education outside Japan. This paper examines a recent MOFA report in which the Japanese language education situation is outlined and measures for its improvement suggested. The paper takes a look at the report through the eyes of learners and instructors involved in studying and teaching Japanese as a foreign language outside Japan, and asks what typical stories of ‘figured worlds’ the MOFA document is assuming and inviting readers to assume. These typical stories and the measures suggested in the report are further shown to contrast with the ethos of national foreign language curricula in other parts of the globe, in this case Finland.

**Keywords:** language curricula, curriculum reform, global citizen, well-being
外国語の学習指導要領、学習指導要領の改善、「グローバル市民」、福祉（ウェルビーイング）

### 1 Background and contextualization

The Japanese Ministry of Foreign Affairs (MOFA/Gaimushō) has recently noted with alarm that efforts to spread Japanese language education outside Japan via official channels such as the Japan Foundation have not been able to match similar global endeavours promoting Mandarin Chinese, French, English, German and Korean (MOFA 2013). At present nearly four million learners are estimated to be studying Japanese outside Japan, of whom roughly 70% in other parts of Asia. 2020, the year of the upcoming Tokyo Olympics, is set as a goal by which the number of active learners abroad should reach the new target of five million (Bunkachō 2015, MOFA 2013).

Against this background, a special panel was set to examine the current Japanese language (JFL) education situation abroad and suggest measures for improvement. The final report includes an overview of the present situation, discussion of particular problems, and suggestions for concrete measures for improvement (MOFA 2013). In the report increasingly varying needs of language learners studying Japanese outside Japan are noted: next to continuous interest in Japanese culture in general and popular culture such as *manga* and *anime* in particular, special attention is devoted to the role of JFL in secondary education and the needs of Japanese companies operating abroad. The concern, however, now is that following the emergence of other rising economies and, related to that, increasing interest in foreign language education in the languages of these countries, the relative weight of Japan’s economy loses ground and with that so does the presence and importance of the Japanese language.

This paper takes a close look at MOFA’s final report from the perspective of learners and instructors involved in studying and teaching JFL outside Japan, and asks what typical stories of ‘figured worlds’ the document is assuming and inviting the readers to assume (Gee 2011a, b). By focusing on how stakeholders, referred to as *nihongo jinzai* ‘Japanese language human resources’, are represented in these figured worlds and what values or ideals are associated to them, the paper demonstrates how the suggested measures centre around the strategic promotion of the following: Japan’s ‘charm’/*miryoku,* dissemination of information, maintenance and implementation of supportive programmes (JET, dispatching instructors), strengthening the relevance of normative assessment (JF Standard, JLPT), and developing ICT-based learning materials and resources. Concepts such as language learners’ well-being gain little or no overt attention in the report.

The findings of this textual analysis are further contrasted with the values, objectives and core contents outlined in the newly reformed Finnish National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools (2015), including for the first time in Finnish history Japanese as an optional language. I conclude with a discussion of an emerging mismatch: the programmatic, assessment-focused and ICT-centred top-down incentives of the MOFA report versus the agent-driven aspirations of an active well-being global citizen learning JFL in the Finnish educational context.

## 2 Research question

This paper explores the following research question: What *typical stories of 'figured worlds'* is the MOFA (2013) report assuming and inviting the readers to assume (Gee 2011a,b)? My analysis in section 3 further zooms on one of the key concepts introduced in the report, namely *nihongo jinzai*, foreigners who will learn, are learning or have learned Japanese. As outlined above, the viewpoint is that of language learners studying JFL outside Japan and their (non-native) instructors. In section 4, a comparison of my observations is made with the values and core concepts of the new Finnish curriculum (2015), implemented in 2016, in which Japanese is now included as an optional foreign language for the first time.

'Figured worlds' is a concept employed by Gee (2011a: 88-103) for '[…] stories, theories, or models in our minds [and 'out there'] of about what is 'normal' or 'typical''. They thus represent storylines of 'simplified worlds in which prototypical events unfold'. For anyone engaged in JFL education it is relatively easy to imagine what a 'typical' classroom outside of Japan would in all likelihood look like. Such 'figured worlds' make our lives simpler; there is no need to consciously think about every single detail anew, which enables us to get things done with ease. It should be noted, though, that these 'figured worlds' differ by social, cultural and ethnic groups and they are by no means static. As will be demonstrated in the following sections, all meaning is local – also what it means to study JFL in Finnish schools. In fact, one of the core objectives of school and curriculum reforms in general is precisely to contest existing 'figured worlds'.

## 3 Analysis

The measures outlined in the MOFA 2013 report largely focus on the language learners' learning environment, including learning materials and resources and standardized testing and assessment. Additional support is suggested in the form of supportive programmes and dissemination of information, all closely tied to the idea of Japan as the core of knowledge and expertise pertaining to JFL. Frequent references to the 'charm of Japan and Japanese culture' promote the discourse of 'figured worlds' in which potential learners are mainly expected to be attracted by prototypical representations of 'things Japanese', such as traditional culture, Japanese food/*nihonshoku*[1] and pop culture, to name only a few. Interestingly, however, a recent survey on JFL education abroad (Japan Foundation 2013: 4) reports that the most popular incentives for learners are 'interest in Japanese language' and 'communication in Japanese'. Linguistic and communication-related interests thus dominate the rankings.

It is striking that the above-mentioned Japan-centred viewpoint dominates not solely the suggestions for improvement but also the discourse on language learners. As Table 1 below illustrates, learners having mastered or those still endeavouring to master Japanese, referred to as *nihongo jinzai,* tend to be associated to concrete assets – profitable property for Japan.

**Table 1. Contributions of *nihongo jinzai* 'Japanese language human resources'** (MOFA 2013)

| |
|---|
| *shisan*/資産 'property, asset'; *jintekina asetto*/人的なアセット 'human asset' |
| *kokueki ni shisuru*/国益に資する～ 'contribute to national interest, profit' |
| *ōkina rieki to naru*/大きな利益となる～ 'turn to great profit, benefit' |

*Nihongo jinzai* and researchers focusing on Japan are further characterized as Japanese language ambassadors, fans(-to-be) of Japan and Japanese language, and profitable instruments capable of mediating the 'charm' of Japan from a foreigner's perspective. These formulations are in striking contrast with one of the *main* goals of general upper secondary education in Finland, namely 'critical and independent thinking'. This ideal is embedded in the teaching methods and learning environments, which should 'develop critical and creative thinking', and features throughout the long list of course descriptions included in the Core Curriculum in the form of countless references to 'constructive knowledge-based critical thinking', 'critical reading skills', and so forth (Opetushallitus 2015). This apparent conflict is elaborated further in the following section.

## 4 Comparison: 'Figured worlds' in conflict?

As pointed out in section 1, year 2020 is set to be a goal by which the number of JFL learners outside Japan should reach the new target of five million. In the examined MOFA report, it is particularly (lower) secondary education that is seen as a potential 'volume zone' and key for increasing the number of learners. The main concerns currently relating to Japanese in (lower) secondary education circle around the lack of (i) expert knowledge, (ii) experience, and/or (iii) core institutions offering Japanese language education. Suggested urgent remedies include strategic support incentives (e.g. dissemination of information, visits to Japan), dispatching of experts/instructors/volunteers, nurturing of instructors and experts in/outside Japan, and development of learning materials (with the expertise of the Japan Foundation). Similarly to the discussion on the role and meaning of *nihongo jinzai,* the suggested remedies are heavily Japan-generated, while articulations on the importance of local knowledge, individual needs, and adaptability to diverse educational contexts are largely lacking.

Interestingly, the earlier mentioned Japan Foundation (2013: 5) survey names 'inadequate teaching materials' as the most important problem concerning JFL teaching. No further analysis of this point is available in the freely accessible excerpt, but, as a remedy, the MOFA 2013 report recommends further strengthening of Japan-initiated expertise in the development of learning materials and education of instructors. What appears to be lacking is a better understanding and acknowledgment of the diverse educational contexts in which JFL educators and learners operate worldwide. To what extent such 'figured worlds' of fit-for-all Japan-generated expertise are compatible with the realities of foreign language education around the globe is thus a question in need of further scrutiny. Reaching predetermined levels of proficiency and/or acquiring particular sets of vocabulary, *kanji* characters and language structures required by standardized tests may still be the main target of learning in many JFL contexts around the world. On the other hand, Japanese may equally well fall into the category of 'exotic' optional languages or extra-curricula activities for which no specified requirements exist. In connection to this, the Finnish curriculum reform offers an interesting case – an example of a recent development from the status of an 'exotic' rarity to an officially recognized optional foreign language.

In principle, instructors are now able to acquire an official qualification to teach JFL at Finnish comprehensive and secondary schools.[2] This is an important development, as schools may thus have access to qualified instructors, who have a comprehensive tertiary-level education and are aware of the requirements of the national core curricula. The national curricula and additional local curricula, adjusted to the needs of each commune or region in Finland, are intended to support the work of instructors and school communities. Teacher education is highly selective and 'subject instructors', such as foreign language instructors in secondary schools, are trusted professionals who are required to have a Master's degree in their main language of expertise and a solid pedagogical training, including research and practice-based studies. Whilst the core elements of skills and content areas to be covered in each subject in school are outlined in the national curricula, teams of instructors habitually rewrite more locally adapted curricula in their own regions, and individual teachers are free to select and create their own teaching materials and apply the curricula

to the particular needs of their own courses.

At present, international aspects, global responsibility, and awareness of languages and cultures, regarding them as richness, figure prominently in the new curricula, and an increasingly varied foreign language education programme is called for. One reaction to this is offered in the form of *Asian and African Languages* as optional foreign languages, in the first instance Japanese, Mandarin Chinese and Arabic, now included in the Core Curriculum. General overarching themes in the curriculum include multiliteracy, active citizenship, *well-being*, sustainable lifestyle, global responsibility, and knowledge of cultures and internationalization – all thematic areas which are to be concretized in daily education, including in the JFL class (emphasis added). Although the CEFR levels A1.3–A2.1 are cited as indicatory target levels for optional Asian and African languages, the ethos of foreign language education is evidenced in assessment guidelines: rather than continuously evaluating students on the basis of standardized tests or proficiency levels, students are offered multiple chances to demonstrate their individual development in (problem-based) oral/written learning assignments, presentations, simulations, games, portfolios, projects, learning by doing tasks, self- and peer-assessment, pair and group work, activity in class, enhancement of individual learning strategies, and – as stated above – critical literacy.

In line with other foreign languages known as 'B3 languages' (see Table 2 below), Japanese is described in terms of a thematic curriculum of 8 courses, each consisting of circa 38 lessons[3]: 1) Let's get to know each other and a new language; 2) Travelling the world; 3) Important things in life; 4) Cultural encounters; 5) *Well-being* and care-taking; 6) Culture and media; 7) Studies, work, future; 8) Our common globe (Opetushallitus 2015, Ippo-hanke 2016; emphasis added). As outlined in Table 2 below, a 'B3 language' is an optional foreign language, which can be selected in the beginning of upper secondary school after nine years of compulsory education. Due to space limitations the implementation of these themes cannot be discussed here.

**Table 2. Foreign (and national) languages in basic and upper secondary education in Finland**

| **Elementary & secondary education** | **Code** | **Compulsory/ optional language** | **Starts at the latest** |
|---|---|---|---|
| Basic education | A1 | compulsory | 3rd grade |
| Basic education | A2 | optional | 5th grade |
| Basic education | B1 | compulsory[4] | 6th grade |
| Basic education | B2 | optional | 8th grade |
| **Upper secondary education** | **B3** | **optional** | **beginning of upper secondary** |

## 5 Discussion

In the novel Finnish Core Curriculum learners are encouraged to acquire critical (reading) skills, reflect on the meaning and role of attitudes and values, as well as enhance their skills in collaborating in a constructive manner in various situations (Opetushallitus 2015). As these goals are included in the section specifically pertaining to foreign languages, language instructors are expected to be able to discuss topic areas such as language attitudes and identity, power dynamics and relations, multi-/trans-culturalism and multilingualism in class. Students receive guidance in assuming active participatory roles in the internationalized world, and, at the end of their courses, should be equipped – or armed – with essential skills that typify 'global citizens'. Furthermore, the uniqueness of every learner and his/her relationship with the changing society is underscored, and competence is described as challenges set out for schoolwork and teaching, *not* necessarily directly as a learning objective (Halinen 2016). Competence, including language competence, is thus conceived as a supportive element of identity formation that creates an ability to lead a more sustainable life.

These formulations echo the thoughts of Suzuki *et al.* (2014), who speak of the importance of what they refer to as 'ecological literacy'. Acquiring an understanding of what the world is like, how one should live in such a world, and how one can connect to other people forms the basis of

one's 'ecological identity' – an understanding of one's relevance in the world. In the vein of the approaches inherent in 'language ecology', language use and language user's 'well-being'/*fukushi* are combined and further linked to a 'rich international sensibility', which, according to Suzuki and colleagues, is one of the competencies required from Japanese language instructors.

The 'figured worlds' in JFL education inevitably face the challenges of an era in which 'our doing, knowing and being have changed' (Ståhle 2009 in Halinen 2016). 'Can-do' statements must conform to a world, which increasingly relies on cooperation and networks, where 'knowing' is more and more decentralized socially and technically, and our identity hard-pressed by continuous change and global information (and people) flows. Language educators are traditionally well versed in how to use language to *Say* things (communication) and *Do* things (engaging in actions and activities, cf. 'can-do' in CEFR), but how can we educate students to *Be* (identity) (Gee 2011a)? Although seemingly self-evident, the focus of attention in the 2016 AJE conference, language learners of Japanese and social welfare functions in language education (rather than the Japanese language), was thus not far from revolutionary. 'Charming' learners with 'things Japanese' seems like an easy way out, but is unlikely to be sufficient in the future. Much harder will be to 'arm' aspiring learners with the critical thinking skills, communicative understanding and collaborative competence, intercultural sensitivity, and self-awareness and self-expressiveness required from reflexive and *well-being,* yet active and responsible agents in the global era.

**References**

チフィエルトカ カタジーナ・ 安原美帆 (2016)『秘められた和食史』新泉社.

Gaimushō/The Japanese Ministry of Foreign Affairs (MOFA)/外務省 (2013)『海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会「最終報告書」』. http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press24_000013.html, accessed 10 June 2016

平高史也 (2013)「ウエルフェア・リングイスティックスから見た言語教育」『社会言語科学』第１６巻第 1 号, pp. 6-21.

鈴木寿子・トンプソン(平野)美恵子・房 賢嬉・張 瑜珊・劉 娜（2014）「人間の福祉を志向する日本語教師養成論のための実践研究」『Association for Language and Cultural Education ALCE 言語文化教育研究』第 12 巻, pp. 125-147.

Gee, J. P. (2011a) *An Introduction to Discourse Analysis.* London: Routledge.

Gee, J. P (2011b) *How to Do Discourse Analysis – A Toolkit.* London: Routledge.

Halinen, I. (2016) *Curriculum reform in Finland.* National Board of Education. http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf, accessed 15 June 2016

Ippo-hanke (2016) *B3-japanin OPS.* https://ippohanke.wordpress.com/2016/05/02/b3-japanin-ops/, accessed 16 Aug 2016

The Japan Foundation (2013) *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2012. Excerpt.* https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_e.pdf, accessed 18 Aug 2016

Opetushallitus (National Board of Education) (2015) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet,* 2015: 48. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf, accessed 18 Aug 2016

[1]Cf. チフィエルトカ・安原（2016）.

[2] In reality the University of Helsinki is at present the only educational institution in Finland which, in theory, can provide sufficient education for and reliable assessment of JFL instructor qualification. However, due to

diminishing resources, radical restructuring of learning programmes and increasing focus on China and, hence, Mandarin Chinese, the future of Japanese Studies is at risk.

[3] The school year is divided into 5–6 periods, each lasting for roughly 1,5 months, and courses in individual subjects are not tied to specific grades (e.g. 1st, 2nd and 3rd grade in upper secondary school). In other words, although the minimum requirement for upper secondary education is 75 courses, students are free to complete their courses in a faster or slightly slower pace (e.g. in 2 or 4 years). In Finland roughly 35,000 upper secondary school students annually take the Matriculation Examination, which entitles the candidates to continue their studies at university (if admitted after entrance exams). The examination consists of at least four tests, but many candidates take it in more subjects than minimally required. At the moment no examination committee exists in Japanese or Mandarin Chinese, but including these languages in the exam is one of the goals of the local Japanese and Chinese teachers' associations.

[4] 2nd national language (Swedish or Finnish) or English.

# 未踏分野における日本語学習のコンテンツと概念化

リーッカ・ランシサルミ
ヘルシンキ大学

**要旨**

発表者の母国であるフィンランドでは、今年の 8 月に施行される新しい高校学習指導要領に、外国語に関する項目へ「アジアとアフリカの諸言語について」の記述が歴史的に含められた。その内容はフィンランドで活動する日本語の活動家たちが北京語教師の同僚数名の協力を得て国家教育委員会とともに作成した。

本発表の目的は、このフィンランドで施行される新しい高校学習指導要領を、日本で平成 25 年 12 月に提出された「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会」（外務省）の最終報告書と批判的に検討することである。分析を通じて、後者における「日本の魅力」、「資産・アセット」としての「日本語人材」や「大きな利益となる日本研究者」等を、前者における「マルチリテラシーズ教育」、「ウェルフェア（well-being）」や「アクティブ（active）な市民性）等という概念間の関係を検討することを試みる。

# Rethinking 'Correct' Gender Ideologies in the Japanese as an Additional Language Classroom

Maki YOSHIDA
The University of Melbourne

**Abstract**

The relationship between gender identities and the usage of the Japanese language are multiple and dynamic, since speakers of the language negotiate their language upon considering various factors, such as context, social status, gender, sexuality, age, occupation, and so on. However, this understanding of heterogeneity in gender identities and language has not received adequate attention in the Japanese as an additional language (JAL) praxes. A fixed rubric of 'women's language' and 'men's language' still remains an influential paradigm in the JAL classroom, including classrooms which feature a body of students from diverse backgrounds.

Based on one-on-one semi-structured and group interviews of seven Australian-based tertiary level JAL students, the current paper examines 1) the extent to which the binary categories of 'women's language' and 'men's language' are effective language resources for the students, 2) the students' attitudes towards gender-specific language, and 3) the trajectories that influenced on 1) and 2). By qualitatively examining the participants' acquisition of the gendered language resources and their attitudes towards them, this study shows that classroom teaching, where there is an emphasis on the 'women's language'/'men's language' dualism, can often reproduce what Japanese society generally regards to be 'correct' gender ideologies.

**Keywords:** Gender, Ideology, Identity, Additional Language Acquisition
**【キーワード】** ジェンダー、イデオロギー、アイデンティティー、第二言語習得

## 1 Introduction

Japanese is argued to be one of the languages where gender differences appear the most prominently (Reynolds 1997; Abe 1998). Ide (1979) and Shibamoto Smith (1985) indicated such differences in the Japanese language were prominent in (para-)linguistic features such as pronouns, vocabulary, grammar, frequency in the use of honorifics, pitch height, intonation, and sentence-final particles. These characteristics were categorised into 'women's language' and 'men's language' and were respectively associated with femininity indicating gentleness, politeness, and indirectness and masculinity as being authoritative, rough, and straightforward (Ide 1979). Based on the essentialist understanding on gender as a fixed core identity, early studies in the field of the Japanese language and gender studies conceptualised women as speaking politely because of their polite attributes, while men's peculiar usage of rough language was regarded to index their vulgar trait.

However, since the 1990s, a number of scholars have paid attention to the multiple and dynamic gender identities of speakers, and the diversity of their discourse practices. Studies interested in variables of speech within the social category of women and men indicate that a variety of factors such as areas, age, social class, sexuality, occupation and so forth are impinging on the normative, subversive, or creative use of gendered language (Okamoto 1995, 1997; Abe 2004; Sunaoshi 2004; Maree 2007).

## 2 Language and Gender in the Japanese as an additional language (JAL) classroom

Despite the paradigm shift in the field of the Japanese language and gender studies, however, little attention has been paid to applying this understanding to the Japanese as an additional language (JAL) learning and teaching. A number of studies point out that JAL textbooks contain stereotypical gender differentiated language as well as gender roles (Kawasaki & McDougall 2003; Siegal & Okamoto 2003; Mizumoto, Fukumori, & Takada 2009; Otsuji & Thomson 2009) and that the JAL classrooms play a role in reproducing such stereotypes (Kumagai 2014). In addition, while Thomson & Iida's (2002) study shows JAL students' positive attitudes towards learning gendered Japanese, students' attitudes are divided over whether or not such differences are taught in class in Bohn's research (2015), some considering gender-specific speech as sexist. It is problematic that the fixed rubric of 'women's language' and 'men's language' as well as the understanding of gender as a fixed identity continues to be a dominant paradigm in the JAL classroom, since that may result in imposing 'correct' gender ideologies on students in the classrooms which feature a body of students with diverse identities from various backgrounds. As Hosokawa (2016) and Sato, Hasegawa, Kumagai, & Kamiyoshi (2016) argue, JAL classrooms should be the place of praxis where students develop intra- and inter-personal skills as a responsible member of a society, for a better self and society.

## 3 Methodology

In order to further explore the issue of gender and the Japanese language in JAL classrooms, the present study examined 1) the extent to which the binary categories of 'women's language' and 'men's language' are effective language resources for JAL speakers, 2) the JAL speakers' attitudes towards gender-specific language, and 3) the trajectories that influenced on 1) and 2). One-on-one semi-structured and group interviews were conducted on seven Australian-based tertiary level JAL students at advanced levels[1]. In the semi-structured interviews, participants were provided with 20 linguistic features identified as gendered in previous studies, as stimuli to explore the above three aspects (see Table1 below).

| | | | |
|---|---|---|---|
| (1) | *Kore dare no kashira?*<br>Whose is this? | (11) | *Matteta zo.*<br>I've been waiting for you. |
| (2) | *Sakki meshi kutta.*<br>I had a meal a little while ago. | (12) | *Ore mo sono eega mita.*<br>I saw the movie, too. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (3) | *Uchi ga oshiete ageru.*<br>I'll teach you. | (13) | *Omizu ga nomitai.*<br>I wanna drink water. |
| (4) | *Ame ga futte kita wa.*<br>It's started raining. | (14) | *Aitsu shitteru?*<br>Do you know that guy? |
| (5) | *Ikoo ze.*<br>Let's go. | (15) | *Choo mukatsuku.*<br>I'm pissed off. |
| (6) | *Watashi wa ○○(namae) desu.*<br>My name is ○○(name). | (16) | *Oi, chotto.*<br>Hey now. |
| (7) | *Sugee.*<br>Awsome. | (17) | *Okari shitemo yoroshii deshooka.*<br>May I borrow? |
| (8) | *Wasure chatta no.*<br>I've forgotten. | (18) | *Omae mo kau?*<br>Are you buying, too? |
| (9) | *Boku wa hanashitaku nai.*<br>I don't wanna talk. | (19) | *Maa, sugoi.*<br>Oh, great. |
| (10) | *Anata wa moo kimeta?*<br>Have you decided? | (20) | *Atashi shiranai.*<br>I don't know. |

Table1: Linguistic items utilised as stimuli in the semi-structured interviews[2]

## 4 Findings

### 4.1 Categorisation of 'women's language' and 'men's language'

Participants were asked in the semi-structured interview whether any image was associated to the 20 linguistic features as stimuli. In responding to the question, they provided 1) social category (46%), 2) stylistic characteristic (26%), 3) no image (23%), and 4) other (5%). The breakdown of the social category was 1) men (53%), 2) women (29%), 3) young people (14%), 4) children (3%), and 5) old people (1%). While 10 linguistic items were correlated with men, 6 features were associated with women. This classification conformed to the conventional mapping of 'women's language' and 'men's language', except for one instance where '*wa*' was associated with men by one informant[3].

When participants provided images associated to the linguistic items, binary categorisations of gender were prominent. For example, one of the informants Lucy accounted for '*ore*' as language men use, of which use indexes a proof that the speaker is a man[4]. In addition, another participant Martin directly associated '*atashi*' with womanliness, further accounting that there is *no man* who uses the pronoun. These results suggest that participants have acquired gendered language resources based on the classification of mutually-exclusive groups (women/men), the mapping that reflects the essentialist view on language and identity prevalent before the 1990s.

### 4.2 Attitudes towards 'women's language' and 'men's language'

The dualism of 'women's language' and 'men's language' emerged as not only participants' language resources but also a key determinant of their attitudes towards (non-)employment of linguistic items with gendered characteristics. Identifying '*sugee*' as language men use, Rachel

responded that she does not want to use such language with assertive, non-gentle attributes, while describing men's employment of such language as normal. Similarly, Jesse accounted for '*atashi*' as 'girl's pronoun', further indicating that his female friends' use of the pronoun is standard, whereas items such as '*ore*' and '*boku*' are not. In addition, Martin responded that he ensures not to use 'girlish' language, as using such language would result in his interlocutors judging him as 'weird'. As such, participants recounted the appropriate usage of gendered language for them as *a woman or a man*, conferring to the language resources which reflect the 'correct' gender ideologies in the mainstream Japanese society that regulate norms and deviations on women and men.

4.3 JAL classroom and 'women's language' and 'men's language'

Regarding the findings discussed so far, it was revealed that classroom teaching/learning plays an important role in influencing participants' acquisition of 'women's language' and 'men's language' as language resources and attitudes towards them. Some informants listed particular forms learnt, while others revealed that they were told by teachers that they should use gender appropriate language.

Jesse's account considerably exemplifies such an instance, where his male classmate was commented on and laughed at on his use of '*wa*' by his teacher, a sentence-final particle that oftentimes is associated with femininity. Regarding this experience, he reflected as below:

> '(It) was very funny to me because I knew (the sentence-particle was for women), and the teacher had a good laugh, because {laugh} it's been a lady's speech style. (After the teacher pointed it out, my classmate) just laughed…it's like the guy didn't know, that that was for females…he just laughing, not bad, everybody had a laugh, that's all… I don't think he used it again {laugh}'

This indicates that Jesse and his classmates learnt not only what gender appropriate language is but also consequences of using gender inappropriate language, which was laughter from everyone including the teacher in this case. It has been pointed out that while this sentence-final particle '*wa*' with rising intonation is associated with femininity, the item with falling intonation evokes masculinity (Kinsui 2010). It is possible that Jesse's classmate used this form in this way instead of the stereotypical feminine usage or in the stereotypical feminine usage, constructing his gender identity. It could have meant to construct something else. However, according to Jesse's account, the teacher judged his usage as 'wrong', leading laughter from everyone in the class. Clearly, this classroom practice is reproducing the stereotypical gendered Japanese and gender ideologies and coercing students to follow the norm.

## 5 Conclusion

In conclusion, participants in my study associated particular linguistic forms with dichotomous gender/biological sex, which was nearly the same manner as stereotypical gendered Japanese. In their accounts and language resources, the diversity in actual linguistic practices, where gender identities are complexly intertwined with various factors such as areas, age, social class, sexuality,

and occupation (Okamoto 1995, 1997; Abe 2004; Sunaoshi 2004; Maree 2007), was erased. In addition, they had explicit ideas on gender appropriate language that reflect the mainstream value in Japanese society and followed the norm, as if it was a 'correct' practice. This study also clearly shows that classroom teaching/learning plays an important role in reproducing such standards and students' attitudes.

If gender differences in the Japanese language are incorporated in an effective way, the classroom could provide a significant opportunity for students to develop their critical thinking, leading discussions to issues such as gender inequality, LGBTQ, and diversity in any society. Such opportunity not only fosters students' intra- and inter-personal development but also contributes to more inclusive society by nurturing students who are sensitive to and can accommodate diversity. In order to achieve the pedagogical contribution to societies, it is hoped that issues of gender and language receive more attention in JAL research and praxes.

Notes

[1] These interviews were conducted as a part of a larger study, where 15 one-on-one and one group interviews (approximately 90 minutes respectively) and 30 verbal/written interactions in Japanese were collected in order to examine JAL speakers' (gender) identities and their linguistic practices.

[2] English translation was not provided for the participants.

[3] Features associated with men are *ore* (7), *zo* (6), *ze* (5), *meshi kutta* (4), *boku* (4), *sugee* (3), *aitsu* (3), *omae* (3), *oi* (1), and *wa* (1). Items correlated with women are *atashi* (6), *kashira* (5), *no* (5), *wa* (4), *uchi* (1), *omizu* (1). Number in bracket indicates the number of participants who provided the answer.

[4] Participants' names are all pseudonyms.

**References**

Abe, H. (2004). Lesbian bar talk in Shinjuku, Tokyo. In S. Okamoto & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese language, gender, and ideology: cultural models and real people* (pp. 205–221). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Abe, K. (1998). Mottomo seesa no aru gengo: gengo no seesa no tajuu-koozoo. *Gekkan Gengo, 27*(5), 72–76.

Bohn, M. T. (2015). Pedagogical perspectives on gendered speech styles in the teaching and learning of Japanese as a foreign language. *Applied Language Learning*, *25*, 41–70.

Hosokawa, H. (2016). Shiminsee keesee o mezasu gengo kyooiku towa nanika. In H. Hosokawa, E. Otsuji, & M. Mariotti (Eds.), *Shiminsee keesee to kotoba no kyooiku: bogo・daini gengo・gaikokugo o koete* (pp. 2–19). Tokyo: Kuroshio Publisher.

Ide, S. (1979). *Onna no kotoba otoko no kotoba*. Tokyo: Nihon Keezai Tsuushinsha.

Kawasaki, K., & McDougall, K. (2003). Implications of representations of casual conversation: a case study in gender-associated sentence final particles. *Sekai No Nihongo Kyooiku*, *13*, 41–55.

Kinsui, S. (2010). 'Otoko kotoba' no rekishi: 'ore' 'boku' o chuushin ni. In M. Nakamura (Ed.), *Jendaa de manabu gengogaku* (pp. 35–49). Kyoto: Sekai Shisosha.

Kumagai, Y. (2014). On Japanese language: critical reading of Japanese language textbook. In S. Sato & N. M. Doerr (Eds.), *Rethinking language and culture in Japanese education: Beyond the*

*standard* (pp. 201–217). Bristol: Multilingual Matters.

Maree, C. (2007). *Hatsuwasha no gengo sutoratejii to shiteno negoshieeshon kooi no kenkyuu: kirinukeru kooshoo danpan kakeai*. Tokyo: Hitsuji Shobo.

Mizumoto, T., Fukumori, S., & Takada, K. (2009). Nihongo kyoozai ni miru josee bunmatsushi: jisshakai ni okeru shiyoo jittai choosa tono hikaku bunseki. *Nihongo to Jendaa*, *9*, 12–24.

Okamoto, S. (1997). Social context, linguistic ideology, and indexical expressions in Japanese. *Journal of Pragmatics*, *28*(6), 795–817.

Otsuji, E., & Thomson, C. K. (2009). Promoting 'third space' identities: a case study of the teaching of business Japanese. *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies*, *6*(1).

Reynolds, K. A. (1997). Gengo to seesa no kenkyuu: genzai to shoorai. In S. Ide (Ed.), *Joseego no sekai* (pp. 199–216). Tokyo: Meiji shoin.

Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (2016). 'Naiyoo juushi no gengo kyooiku' saikoo: Naiyoo juushi no 'hihanteki' Nihongo kyooiku ni mukete. In S. Sato, T. Takami, U. Kamiyoshi, & Y. Kumagai (Eds.), *Mirai o tsukuru kotoba no kyooiku o mezashite: Naiyoo jyuushi no hihanteki gengo kyooiku no riron to jissen* (pp. 13–36). Tokyo: Coco Publishing.

Shibamoto Smith, J. S. (1985). *Japanese women's language*. Orlando: Academic Press.

Siegal, M., & Okamoto, S. (2003). Toward reconceptualizing the teaching and learning of gendered speech styles in Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, *37*(1), 49–66.

Sunaoshi, Y. (2004). Farm women's professional discourse in Ibaraki. In S. Okamoto & J. S. Shibamoto Smith (Eds.), *Japanese language, gender, and ideology: cultural models and real people* (pp. 187–204). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Thomson, K. C., & Iida, S. (2002). Nihongo kyooiku ni okeru seesa no gakushuu: oosutoraria no gakushuusha no ishiki choosa yori. *Sekai No Nihongo Kyooiku*, *12*, 1–20.

# 日本語教育における「正しい」ジェンダーイデオロギーの再考

吉田　真樹
メルボルン大学

**要旨**

本研究ではオーストラリアの大学で上級日本語を学んでいる学生を対象に「日本語とジェンダー」というテーマに基づき、半構造化/グループインタビューを行った。インタビューではことばがどの様にジェンダーと結び付けられているのか、また、それらの結び付きは参加者の言語使用やアイデンティティー表現にどう関わっているのか調査した。参加者が語る「女ことば」と「男ことば」という言語資源習得の過程、加えて、それらの言語資源に対する態度に焦点を当て、データを質的に精査した。その結果、日本語教育が日本社会で「正しい」とされるジェンダー・イデオロギーを再生産するのに重要な役割を果たしていることが判明した。本研究結果は教室で時に明確に、時に暗黙的に再生産されるジェンダー・イデオロギーに、日本語教育に関わる研究者並びに教育者の意識が傾けられる必要性を示唆する。

# From a Passive Learner to an Independent Language User
## The learners' Grammar Wiki project

Hanako FUJINO
Oxford Brookes University

**Abstract**

Beginner level Japanese language learners have often been passive about learning grammar. While acknowledging its importance, they feel that explanations of grammar and grammatical terms are often confusing. Consequently, they struggle to resolve questions on their own and are unable to take full ownership of their learning.

This article presents a project called *Grammar Wiki*, where students have created a grammar manual for their peers. Through the process of having students spell out a particular grammar point, the project has sought to improve their understanding of Japanese grammar, and simultaneously provide them with a resource that was written from their own point of view. The ultimate goal was to contribute to their wellbeing as language users by enabling them to express themselves more freely.

This article first explores welfare linguistics and defines the wellbeing of beginner-level Japanese language learners. Then it outlines their self-study of grammar and presents the *Grammar Wiki* project and its application in class. Finally, the findings from a final survey are presented and the contribution of this project to the learners' wellbeing is discussed.

**Keywords:** Beginner-level Japanese language learners, grammar learning, wellbeing
【キーワード】 初級日本語学習者、文法学習、ウェルビーイング

### 1 The wellbeing of beginner-level Japanese language learners

The term *welfare linguistics* was coined by the Japanese linguist Munemasa Tokugawa in 1999. Speaking about linguistic research and the social responsibility of scientists, Tokugawa expressed the view that linguistic inquiry had reached a point where it should consider contributing to society more than simply pursuing the truth. He suggested that scientists from different fields should work together to promote people's happiness.

Applying this definition of welfare linguistics to beginner-level Japanese language learners, how can we define their happiness and how can we contribute to it? Beginner-level learners' knowledge of Japanese is very limited and so is their ability to use it. However, especially for learners in Europe, learning Japanese opens the door to a new world and provides them with a tool to communicate with the people living in it. In this view, we may say that their happiness comprises the ability to express themselves as freely as possible within their limited linguistic ability and our contribution is to empower them to do so, in other words, to guide them towards becoming an independent language user.

## 2 The study of grammar for beginner-level Japanese language learners

Through informal discussions with students with one-year experience of studying Japanese at Oxford Brookes University, a conflicting situation has become clear about their attitude towards Japanese grammar. Overall, they are aware that grammar is important as it forms the basis for the four communication skills (reading, writing, listening, and speaking). However, they feel that explanations of grammar in textbooks and grammar manuals are often difficult to understand and that grammatical terms are confusing. This suggests students are passive about Japanese grammar and are unable to take ownership of their learning due to the complexity of how the subject is presented to them.

### 2.1 Survey on beginner-level Japanese language learners' study of grammar

To further understand the students' self-study of Japanese grammar, a short survey was conducted in September 2015. The participants included 35 CEFR A1/A2 students who were enrolled in a second-year grammar module at Oxford Brookes University. They were given a blank sheet of paper during class and asked to write their answers to the following questions:

1. What do you do when you do not understand something in Japanese grammar?
2. On a scale from 1 to 5, 5 being the best, how helpful are those resources? What differences are there among them?
3. In your opinion, what does a perfect grammar manual look like?

### 2.2 Results

For the first question, many answers included multiple methods such as 'I try to break down the sentences and find out why, read books or articles online. If this is in class, I ask the teacher'. When we added the number of times a particular method was mentioned, searching online was by far the most popular (28 times). Internet sources included Google, language forums, websites that explain grammar, and YouTube videos. The next most common methods were asking Japanese friends or classmates, and asking the grammar tutor, each mentioned 15 times. The third most popular method was consulting textbooks or grammar manuals (13 times). *Minna no Nihongo* (3A Network) was often mentioned, alongside *Nihongo 90-nichi* (Unicom), which was being used as the main textbook at Oxford Brookes University at the time.

For the second question, asking Japanese people or friends was rated the highest, at 4.7 points. The advantage was that they always explained until the problem was solved. There were no disadvantages raised. The second highest rated was consulting textbooks and grammar manuals, at 3.8 points. The advantage was that they explained well, but disadvantages included too much information, not enough examples, vocabulary being too difficult, and difficulty in finding the information. Searching online received the lowest rating of the three, with 3.7 points. The abundance of explanations and example sentences, and the ease of finding information were advantages. The disadvantages included difficulty in finding the appropriate website and uncertainty of how accurate the information was.

Finally, for the third question, the answers fell into three categories: structure, explanation, and

example sentences. Regarding structure, students said that an ideal grammar manual should be easy to search, highlight, and have space to write down notes. Regarding explanation, they said that it should be simple, clear, and easy to understand. Regarding example sentences, they said that there should be a variety of examples, ranging in length and complexity.

## 3 The *Grammar Wiki* Project

### 3.1 Outline

The *Grammar Wiki* project started with the hypothesis that if grammar explanations were written by someone who had the same knowledge of grammar and the same level of vocabulary as the readers, they would be easier to understand than conventional grammar manuals and help improve their overall understanding of Japanese grammar. It also assumed that example sentences written by fellow students would be more relatable and entertaining to the readers. There were 4 principles in the design:

1. Simple: The explanations should be simple and written using the author's own words.
2. Relatable: The example sentences should be original.
3. No need to scroll: The information should fit on one screen.
4. Easy to search: The pages should be presented in a way that information would be easy to find.

### 3.2 Method

The first phase of the *Grammar Wiki* project was carried out from February to December 2014 (2 semesters). The pages were created inside a section of Oxford Brookes University's website called Brookes Wiki (https://wiki.brookes.ac.uk/display/JOR/Grammar). A total of 83 students from 2 cohorts participated in the project and covered grammar points corresponding to upper-beginner level (*shokyū-kōhan*).

First, the grammar point was taught in the classroom by the tutor. Then a student in charge was given 2 days to write the page on *Grammar Wiki* following the principles mentioned in 3.1. The student was allowed to work with his/her peers or consult the tutors if necessary. When the page was finished, the tutors checked it and provided feedback accordingly. Once the page was completed, students were encouraged to post their questions and comments in a section at the bottom of the page. Both the tutors and the students responded to the posts and participated in the online discussion.

From September 2015, the new cohort added example sentences, amended some of the explanations that were unclear or confusing, and added some pages that were missing, either because they were never written or because there was a grammar point that was not included in the previous syllabus. All the pages created continue to be available online and open to the public.

### 3.3 Comparison with other grammar manuals

In order to compare the grammar explanations written by learners on *Grammar Wiki* with other commercially available grammar manuals, here is a sample page on *-V(ta) hou-ga iidesu* (https://wiki.brookes.ac.uk/display/JOR/-V%28ta%29+hougaiidesu (2016.10.20)).




Figure 1 Sample page from *Grammar Wiki*

Following the principles mentioned above, there is a simple explanation for the construction, three original example sentences to illustrate the point, and a note about the form.

1) and 2) below show explanations of the same construction from two standard grammar manuals. 3) shows the explanation on *Grammar Wiki*.

1) The form 「〜たほうがいいです」(*-ta hou-ga iidesu*) is used in order to make a suggestion or proposal or to give one's opinion about someone's situation after talking to that person.

*Nihongo 90-nichi Book 2: English Manual* (Unicom), page 61

2) This pattern is used to make suggestions or to give advice. Depending on the situation, this expression may sound like you are imposing your opinion on the listener. Therefore, consider the context of the conversation carefully before using it.

*Minna no Nihongo: Translation and Grammatical Notes Book 2* (3A Network), page 44

3) ほうがいいです (*hou-ga iidesu*) is used to make suggestions or recommend that someone should do something. If the advice is not followed it is assumed that there will be bad consequences as a result.

*Grammar Wiki* (https://wiki.brookes.ac.uk/display/JOR/-V%28ta%29+hougaiidesu)

1) and 2) both correctly explain the core function of this construction, which is to make a suggestion. However, 1) lacks mention of the imposing connotation that it has, and 'after talking to that person' is somewhat misleading, as the construction can be used while in conversation with the

interlocutor. In 2), there is mention of the imposing connotation but there are no further examples provided, thus it is difficult for the reader to understand what the circumstances are that allow for such an implication. Thus, in both cases, the explanations are incomplete and confusing.

In contrast, 3) provides a concise explanation of both the function and the connotation in plain and simple terms. Furthermore, all three examples are relevant to the students' everyday life and illustrate the explanation well. In sum, as far as this construction is concerned, it is safe to say that *Grammar Wiki* is easier to understand than other standard grammar manuals.

### 3.4 The use of *Grammar Wiki* as course material

In September 2015, the contents of *Grammar Wiki* were edited into a book (henceforth, 'the manual'), and handed out to the students as part of the course material for the second-year grammar modules. The grammar points were placed in alphabetical order, the pages were printed in black and white, and space was provided between each grammar point to allow for note taking. During this academic year, grammar was taught in class using the manual and other slides prepared by the tutors.

As would be expected from a manual written by non-experts, the explanations were sometimes unclear or incorrect. On such occasions, the tutors invited the class to discuss the problem and encouraged the students to share their opinions. When the problem was solved, a volunteer was asked to amend the corresponding page online. As mentioned in 3.2, the students also wrote some of the missing pages and added new example sentences.

## 4 The effect of *Grammar Wiki* on the students' self-study of grammar

### 4.1 Survey after use

An online survey using Google forms was administered in May 2016 to the students enrolled in the second-year Japanese grammar modules, to evaluate the usefulness of the manual (i.e., *Grammar Wiki*) and any effect it had on the students' self-study of Japanese grammar. There were 32 students enrolled and 25 participated in the survey. It consisted of the following questions.

1. On a scale from 1 to 5, 5 being the best, how would you rate the manual?
2. What did you like most about it? What did you not like about it?
3. Has the manual changed how you look something up on Japanese grammar?
4. On a scale from 1 to 5, 5 being the best, have the discussions in class helped with your understanding of grammar more than just studying on your own?
5. How would you rate your experience of using a grammar manual that your *sempai* (i.e., students from previous cohorts) wrote? Why?

### 4.2 Results

The manual received a rating of 4.2. In fact, 87.5% of the students rated it at 4 (45.8%) or 5 (41.7%). One of the positive aspects mentioned was that there were many relatable examples and of varying difficulty. Another positive aspect was that the explanations were clear, detailed, and easy to understand. The students also appreciated the fact that the manual had everything they needed to know at their stage of learning. On the contrary, the negative aspects mentioned were that it was incomplete, that is, some parts were confusing, inaccurate, or missing. Despite such defects, the high

rating showed that students found the manual more useful than textbooks, grammar manuals, or online sources (cf. 2.2). It also confirmed our hypothesis that students find grammar explanations written by fellow students easier to understand than conventional grammar manuals.

With regard to their self-study of Japanese grammar, 75% of the students responded that it had changed over the academic year. Many commented that they continue to use the same resources as before, but they now consult the manual first before doing so. They also commented that they preferred the manual because it was a quicker way to find information. The remaining 25% of the students responded that it had not changed. They preferred their notes or searching online because they did not like the manual or simply because it worked better for them.

Discussions about grammar in class received a high rating of 4.1. 91.7% of the students responded that they had benefited from them. This suggests that a comprehensible grammar manual is not enough to improve students' understanding of grammar. They also need a space where they can try out their ideas, be encouraged by peers, and be guided by the tutor.

Finally, regarding the overall experience of studying with a manual that was written by students who studied before them, 83% responded positively. Some of the reasons raised were that it was written in a clear manner and that their peers could explain grammar points in a much more relatable way, as their background knowledge was at the same level as theirs. Again, this confirmed our hypothesis that the manual helped improve the students' understanding of Japanese grammar.

## 5 Conclusion

This article has shown that the *Grammar Wiki* project, a project to create a grammar manual written by beginner-level learners, has been able to provide explanations on grammar that are easier to understand and more relatable for learners than conventional grammar manuals. It has also shown that by providing such a resource along with opportunities where learners could explore their ideas under the guidance of the tutors, their passive attitude towards grammar had turned into a more positive one and consequently, their wellbeing as language users had improved.

In the future, the revisions will continue aiming towards a more complete grammar manual and creating more opportunities for discussion about grammar in the classroom. At the same time, as being an 'independent language user' involves putting the knowledge of grammar into practice, it remains to be seen how a better understanding of grammar contributes to the development of communicative skills.

## References

3A Network. (1998) *Minna no Nihongo: Translation and Grammatical Notes Book 2*. Tokyo: 3A Network

*Grammar Wiki* https://wiki.brookes.ac.uk/display/JOR/Grammar (2016.10.20)

Hoshino, K., Y. Murasawa, & K. Tsuji. (2000) *Nihongo 90-nichi Book 2: English Manual*. Tokyo: Unicom

Tokugawa, M. (1999) ウェルフェア・リングイスティックスの出発 ("The departure of welfare linguistics"). *Shakai Gengogaku (社会言語学)* 2(1):89-100.

# 受け身の学習者から自立した言語使用者へ

## ―学習者による文法ウィキプロジェクト―

藤野　華子
オックスフォード・ブルックス大学

**要旨**

本稿では、英国のオックスフォード・ブルックス大学で日本語を専攻する学生たちが作成した文法ウィキの制作経緯と活用について紹介する。プロジェクトには CEFR A2/B1 レベルの学生、計 83 人が参加した。学生によって書かれた文法解説は、大学のウェブサイトの中に掲載され、初級後半の文法項目が完成した後、冊子に編集され、文法マニュアルとして文法の授業の中で採用された。

文法ウィキの使用前、および使用後のアンケート調査では、学生による文法解説や例文がときに不完全であるにもかかわらず、同レベルの学習者にとっては市販の教材よりわかりやすく、他のリソースよりも好まれていることがわかった。また、文法に対する理解の改善には、教師の導きのもと、学生たちが自由に意見を述べる場が必要なことも明らかになった。以上の結果から、このような試みが、初級日本語学習者の言語使用者としての自信の向上につながることを述べる。

# イタリア語話者の日本語作文の誤用分析から分かること

吉田　桃子
ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学

**要旨**

本論は、イタリア語話者の書いた日本語作文に現れる誤用を分析し、その原因を探ったものである。調査に使用した作文は大学 3 年生後期以上のレベルの学習者が書いた 215 編で、一つの作文は原稿用紙一枚ほどの長さである。添削、誤用を抽出して語彙的・文法的カテゴリーに分類した後、量的・質的な分析を行った。

誤用の種類は日本語学習者に一般的にみられるものと共通していたが、その原因はイタリア語の影響、イタリアでの学習事情にたどれるものが多く、学習者のとるストラテジーと母語の影響の入り混じったものとして説明することができた。学習者は教えられた日本語の語彙や文法規則を利用しようとするが、そこで過剰般化や母語からの類推が起こる。またその際、辞書や教科書、参考書の記述、教室での説明が大きな影響を与えていることが確認された。

**【キーワード】**　誤用分析、教室習得環境、言語転移、過剰般化
**Keywords:**　error analysis, classroom acquisition, language transfer, overgeneralization

## 1　研究の目的と意義

本論は、筆者が 2014-2015 年度ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学に提出した博士論文のために行った調査のデータを元にしたものである。

日本語学習者の作文データベースはいくつかあるが、イタリア語話者の作文を収録したものはなく、その日本語誤用を分析した先行研究もない。誤用に母語は関係ないという説もあるが、ある言語の母語話者のグループがどのような間違いをするか、それが母語の影響を受けているだろうことは教師が直感的・経験的に知っていることでもある。論文の目的は以下のようであった。

- 前例のないイタリア語母語話者の日本語作文を収集・データ化する。
- 実際のデータをとることで直観的でしかなかったものの裏付けをとり、誤用の傾向を明らかにする。
- 誤用が起こる理由を探る。母語、学習環境の影響を仮定。
- 対策を提案する。母語を生かした学習法、学習環境の改善など。

## 2　研究方法

### 2.1　分析対象データの概要

- 作文データの属性
  執筆時期：2010 年から 2012 年の間に書かれたもの。

執筆者:成人のイタリア語話者、カ・フォスカリ大学 3・4 年目以降の日本語レベル。
作文の種類：宿題で決まったテーマについて書いた作文や、短期留学のレポートなど。時間の制限はなく、辞書の使用も制限されていない。
添削：日本語母語話者 1 名（筆者）、添削済みの宿題は大学の日本語講師と筆者の 2 名による添削となったものもある。

- 作文データの量
  分析の対象となった作文：215 編（長さ平均 416 文字）。全体で 2,856 文が収集された。

## 2.2 誤用の分類

東京外国語大学のオンライン日本語誤用辞典（公開版 Ver. 1.1）、市川（2010）、寺村（1990）などを参考にそれぞれの誤用に次の 2 つのラベル付けをする。

① 誤用のカテゴリー
間違っているものは何か（間違って使われている、あるいは使われるべきなのに使われていない語彙・文法項目、について以下の分類をおこなう（図 1）。

- レベル 1…「語彙」「文法」2 つの大分類
- レベル 2…「語彙」では「名詞」「動詞」「イ形容詞」など、「文法」では「格助詞」「テンス」「アスペクト」などの中分類
- レベル 3…「文法」のカテゴリーに分けられた項目のみ、さらに具体的な小分類、「格助詞」であれば「が」「を」「に」など

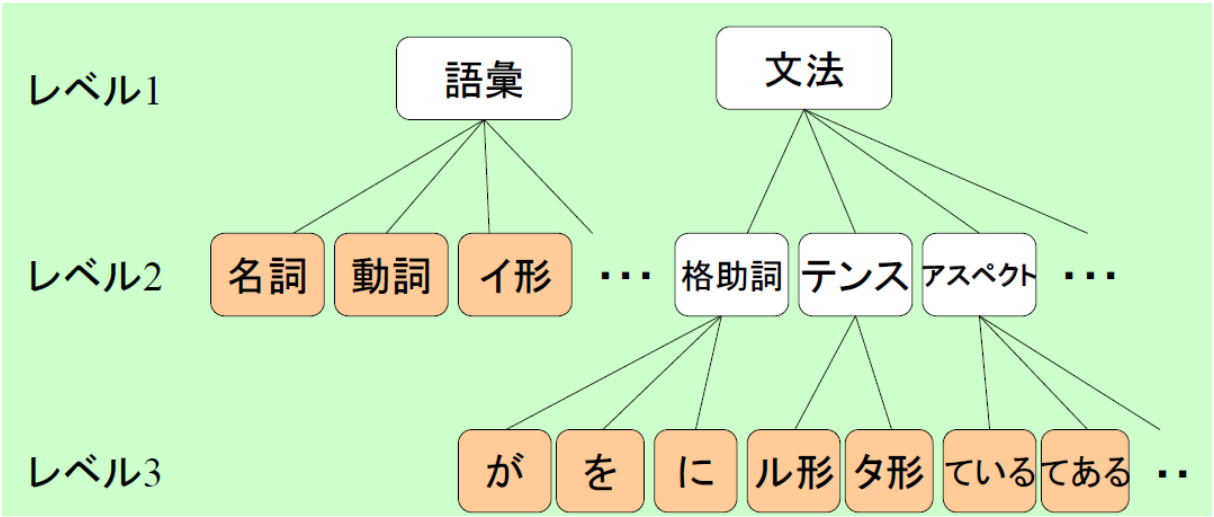



**図 1 誤用のカテゴリー**

最終的に語彙項目はレベル 2 のカテゴリー（13 種類）のラベルを、文法項目にはレベル 3 のカテゴリー（75 種類）のラベルを付ける。

② 誤用のタイプ
どのように間違っているか、の点から以下の 6 つのラベルを付ける。
取り違え、余分、不足、形態、位置、文体

## 2.3 データの分析方法

表計算ソフトを使ってデータを整理する。1 文を 1 行に収め、執筆者などのデータを付与する（図 2)。

| | no. frase | no. lett. | frase originale |
|---|---|---|---|
| JaItIT001_01.doc | 1 | 27 | ちょうど数日前「母の日」という行事が祝われていました。 |
| JaItIT001_01.doc | 2 | 48 | イタリアでは母の日が五月の二番目の日曜日にしますが、全世界で、同時にしなくても、やるらしいです。 |
| JaItIT001_01.doc | 3 | 25 | 祭起源は、とても古くて、先史時代にさがのぼります。 |
| JaItIT001_01.doc | 4 | 27 | 昔、母の日と土地の産出力の式と密接に関係していました。 |
| JaItIT001_01.doc | 5 | 33 | たいていその儀式は、寒い冬があたたかい春になる季節の頃にしました。 |

**図 2 表計算ソフトに入れた作文データ**

添削を入れる。原則的に 1 ヶ所の誤用に一行をあてる（図 3)。1 ヶ所に 2 つ以上の誤用要素がある場合もある。

| ID | no. frase originale | correzione | cat. errore | tipo errore |
|---|---|---|---|---|
| JaItIT001_01.doc | 3 祭v起源は、とても古くて、先史時代にさがのぼります。 | の | 助ノ | 不足 |
| JaItIT001_01.doc | 3 祭起源は、とても古くて、先史時代にさがのぼります。 | さかのぼり | 動詞 | 形態 |
| JaItIT001_01.doc | 3 祭起源は、とても古くて、先史時代にさがのぼります。 | 大昔 | 名詞 | 取違 |

**図 3 添削をして誤用の分類情報を付与したデータ**

フィルター機能を使って特定のカテゴリー、タイプの誤用を抽出、数え上げをおこなう。

## 3 結果

分析対象の 2,856 文のうち、70%にあたる 1,985 文に 3,947 ヶ所の誤用が見られた（1 文につき平均 2 ヶ所の誤用)。語彙、文法カテゴリーそれぞれの下位項目の誤用数は次のようになった（図 4、図 5)。

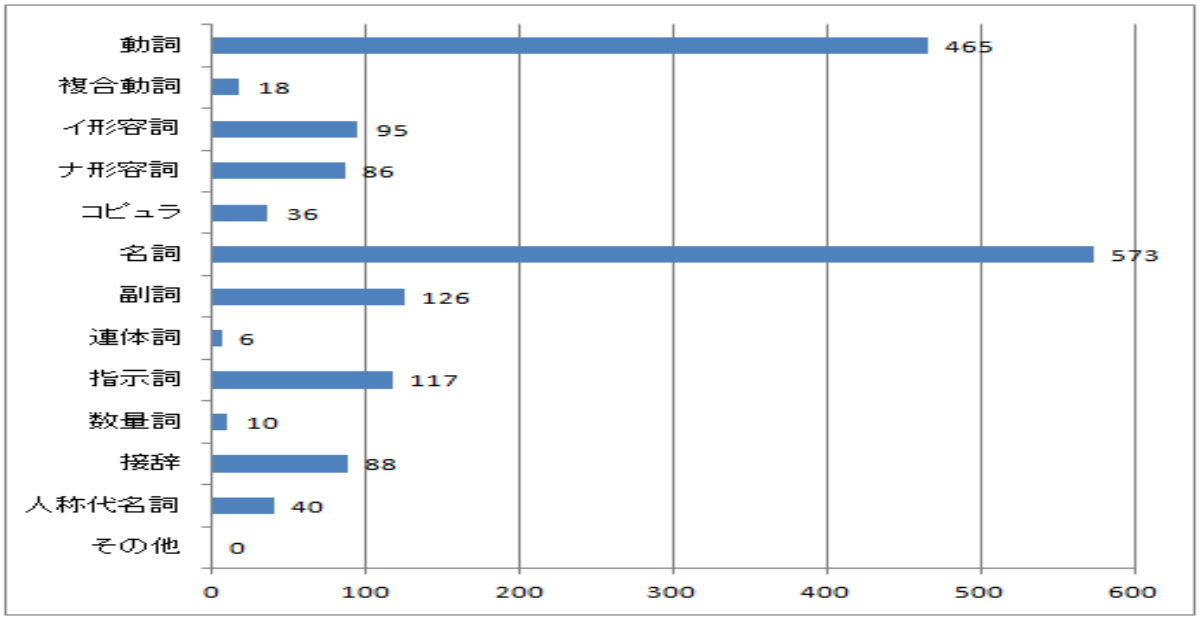



**図 4 語彙カテゴリーの誤用数**

語彙で目立った誤用は動詞と名詞だが、これは使用頻度が高いことを反映していると考えられる。

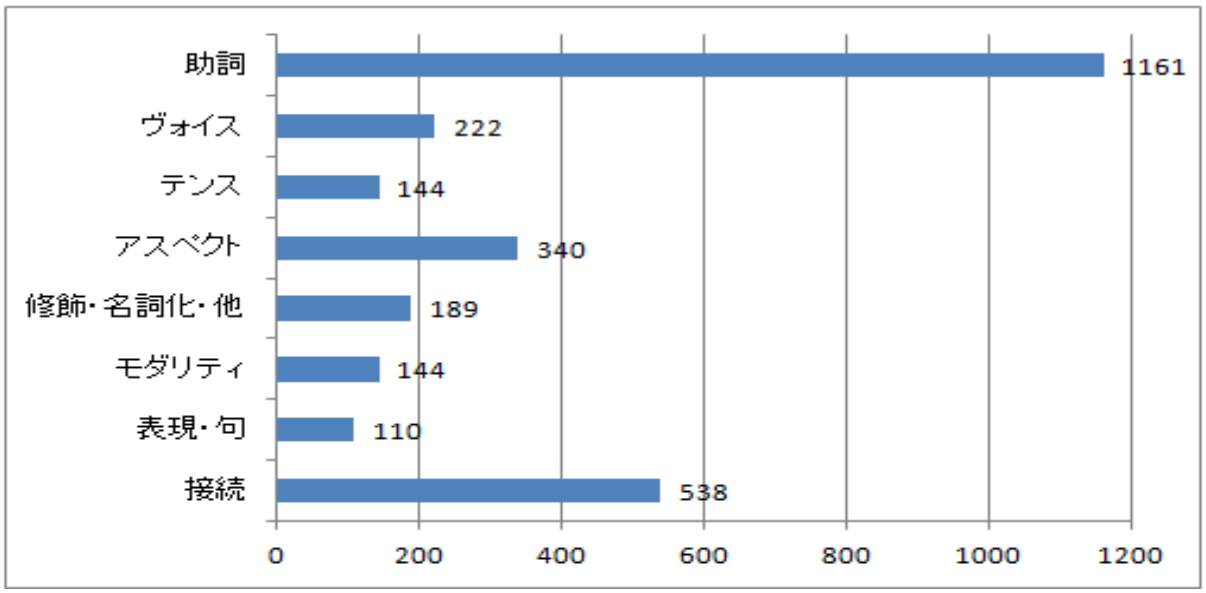



**図 5 文法カテゴリーの誤用数**

図 5 の項目はレベル 2 の 19 のカテゴリーを便宜上 8 にまとめたものである。目立つのは助詞と接続表現の誤用で、これも使用頻度の高い項目である。

## 4 誤用の具体例と推測される原因

具体的な誤用の例を取り上げて、なぜそのような誤用が起こるのかを考えてみる。
（**太字**は誤用と判定された部分、←は誤用部分の訂正）

### 4.1 動詞（語彙）の誤用例

- 友達は私に「元気？」と**たのんでいた**、←聞いたので
  イタリア語 chiedere の訳を使っていると考えられる。日本語では「聞く」「頼む」両方の意味になるので混同しやすい。語彙選択の問題。
- うさぎは易しく**増殖し**、くじらほど頭がよくないと言われている。←繁殖し
  イタリア語 riprodursi の訳をそのまま当てはめている。辞書には「増殖する」「繁殖する」両方 riprodursi の項目に載っているが、説明や例文なしで、どちらの語がより適切か判断することは困難であろう。
- 危機に陥る前に私は会社を**放棄して**よかった ←辞めて
  イタリア語 abandonare の訳と見られる。これも語彙選択（フォーマル度・辞書）の問題。「会社をやめる」の組み合わせは学習のかなり初期の段階で習っているが、書き言葉であるという「場面」に合わせるため、フォーマル度の高い語をわざわざ選択したと推測される。
- 私たちの『**した**音楽』が皆に尊重されたりします。←作った
  イタリア語 fare（する）からの連想が影響しているようだ。日本語とイタリア語で対応する語の守備範囲の違いが誤用の要因。fare に相当する日本語が「する」ではなく「作る」である多くの文脈も初期段階で習っている。
- 手術はとても複雑で痛みがひどかったので、長い間**病院してしまいました**。←入院

しました

- 小学校の四年に世界の**地理学して** ←地理を勉強して
  「漢字熟語＋する」は動詞になりますよという教え方が影響している。実際にそうなる例ももちろん多いが、これらの誤用ではその規則が適用範囲外に拡大されている。イタリア語でも fare（する）＋名詞という言い方はよくあるため、特になじみやすいと思われる。

4.2　やりもらい（文法）の誤用例

特に「不足」（助動詞として必要なのに使われていない）の誤用が多かった。

- さいわい（略）主人はベルの音を聞いてドアを**開けました**。←開けてくれました
- 道に迷った場合は地図を**描いた**日本人も会ったことがあります。←描いてくれた
  イタリア語では、やりもらいの動詞を他の動詞と組み合わせて行為・恩恵の方向性を表わすやり方はない。しかし間接補語人称代名詞（～に、～ために）が似たような働きをになっていることがしばしばある。このように、母語に似た機能を持つ表現がある場合、説明に積極的に利用してもよいのではないか。

4.3　V ている（文法）の誤用例

- グラフ 2 がその結果を**表します**。←表しています
- 3 歳ぐらいだったらその経験をよく**覚えません**が、←覚えていません
- 外国語が面白くて楽しくなるので、彼女に**感謝します**。←感謝しています
  「V ている」の誤用では「V た」との混同が問題にされるが、本調査では上記 3 例のように「V ている」の代わりに「V る」を使用するという誤用が多かった。「ている」が進行だけでなく状態を表わす機能を持つことの認識不足と、イタリア語ではこれらに相当する表現に動詞現在形、または形容詞を使うという事情が影響していると考えられる。
- どんどん他の日本の作家を**知っている**ようになりました。←知る
- 切符が**持っていない**で旅をしている人が重い罰金を払わなければなりません。←持たない
- 学生会館に**すんでいる**経験はおもしろいと**思っています**。←住む、思います
  「V ている」の誤用で「不足」の次に多かったのが、上記 3 例のように逆に使う必要のないところで使っている「余分」のケースである。これらに相当する表現もイタリア語では現在形が使われる。そのうえ「知る」「持つ」「住む」などの動詞は学習の早い段階で通常テイル形を使うと教えられるので、決まった形で覚えて使用している可能性がある。

## 5　まとめと提言

今回の調査ではイタリア語話者だけの間違いというものは見受けられなかった。しかし誤用に至るまでの経緯には母語の影響が見られ、学習者の取るストラテジーや日本語学習環境（これらは他言語話者と共通）などの要素が入り混じっている。

語彙・文法、両方の項目において、学習者がイタリア語で考えたものを日本語に置き換えている様子が観察できた。大人になってからの教室環境での学習では母語の影響は避け

がたい。また日本語で日本語を理解させようとしても、そこにはどうしても行き違い、ずれが生じるものである。学習時間の制限、生活で日本語に接する機会がほとんどないことも考えれば、海外の日本語学習においては母語の使用を否定するのではなく、活用することが効率的な学習には望ましいと思われる。具体的には学習者のストラテジーや類推の元になる辞書、教科書や参考書の記述、教師の教え方を工夫すること、さらに言えば学習者の母語を考慮したものにすることが必要ではないかと考える。

例えば現状では、イタリアの学習者は日本人のイタリア語学習者向けの辞書を使っている。これには学習者が語彙を選択するにあたって必要な情報（語のフォーマル度、文の基本構造、コロケーションなど）が含まれていない。これらの情報を盛り込んだ例文とその適切なイタリア語訳、説明のある辞書、および参考書があれば語彙選択の際の大きな助けになるのではないか。そしてそのためには日本語母語話者の教師とイタリア語母語話者の教師の協力が不可欠であろう。

**＜参考文献＞**

市川保子編著（2010）『日本語誤用辞典－外国人学習者の誤用から学ぶ日本語の意味用法と指導のポイント』スリーエーネットワーク.

寺村秀夫（1990）『外国人学習者の日本語誤用例集』（大阪大学；PDF 版, 国立国語研究所, 2011 年）.

東京外国語大学（2012）『オンライン日本語誤用辞典（公開版 Ver. 1.1）』. http://cblle.tufs.ac.jp/llc/ja_wrong/index.php (2016.10.10).

Yoshida, M. (2015) *Analisi degli errori nei testi redatti in giapponese da discenti di madrelingua italiana* (Doctoral dissertation, Ca' Foscari University of Venice). http://hdl.handle.net/10579/8137 (2016.10.10).

# Error Analysis of Italian Speaking Learners' Essays Written in Japanese

Momoko YOSHIDA
Ca' Foscari University of Venice

**Abstract**

215 essays written mainly by Italian university 3rd grade level students or higher are examined in the analysis. One essay is composed of 416 characters on average. After correction, errors are identified and divided into 88 lexical or grammatical categories. Errors are counted by their category, and the distinctively frequent ones are closely examined for an explanation considering both the learners' mother tongue, materials used and methods used, and also their learning environment.

The types of errors observed in this research were common to those made by learners with other mother tongues. However, the origin of very many of them can be traced to the interference of Italian language and to the circumstances in which Japanese language is taught to Italian students. Thus, these errors were explained in terms of a combination of the interference of the mother tongue and various learning strategies. Learners try to apply Japanese lexical or grammatical rules as taught in classroom, in doing so, overgeneralization and analogies with the mother tongue tend to occur. It has been observed that factors like dictionaries, textbooks and classroom explanation can interfere in the process as well.

# イタリア語およびハンガリー語を母語とする日本語学習者の移動表現類型論からみた母語の影響[1]

吉成　祐子（岐阜大学）、眞野　美穂（鳴門教育大学）
江口　清子（Applied Technology High School, Abu Dhabi）

**要旨**

本研究は、日本語学習者の移動表現を、日本語母語話者データおよび学習者の母語の母語話者データと比較し、母語の影響および学習者言語の特徴を解明することを目的とする。Talmy (1985) 他の一連の研究で提唱される類型論に基づき、ハンガリー語（S 言語）を母語とする日本語学習者 (J-L2h) と、イタリア語（V 言語）を母語とする日本語学習者 (J-L2i) を対象に、移動事象の映像を日本語（V 言語）で描写させる発話実験を行った。経路、様態、ダイクシスという三つの移動概念の組み合わせからなる場面における学習者データを分析対象とし、同様の方法で得た三言語の母語話者データと比較した。分析の結果、母語が日本語と同じ類型である J-L2i と、類型の異なる J-L2h とでは、主動詞の選択、複雑述語の使用頻度等に違いが見られ、学習者の母語が目標言語と同一の類型であるかどうかが、主動詞の選択や構文の習得に影響を与える可能性があることが明らかになった。

**【キーワード】**　移動表現類型論、複雑述語、母語の影響、イタリア語、ハンガリー語
**Keywords:** typology of motion expressions, complex predicate, L1 influence, Italian, Hungarian

## 1　はじめに

次の (1) はいずれも日本語学習者によるもので、日本語母語話者が (2) で示すような出来事について描写したものである。(1a) は「休憩所に」が「走る」と、(1b) は「私のほうに」が「走って入る」と共起できないという点で非文法的である。

(1) a.　*男の人が休憩所に走った。
　　b.　*男の人が休憩所に私のほうに走って入った。
(2)　　男の人が休憩所に走って入ってきた。

このように、同じ出来事を描写しているにも関わらず、母語話者と第二言語学習者の表現に違いが見られる。その違いはどこに、そしてなぜ現れるのかを明らかにするため、本研究では、言語実験により得られた移動表現のデータをもとに比較分析を行う。分析の対象とするのは、イタリア語、ハンガリー語を母語とする日本語学習者の日本語であり、移動表現の中でも「歩く」や「走る」のような、移動物が自らの力で移動する事象（主体移動）を描写する表現に焦点を当てる。まず、学習者の日本語を、学習者の母語の母語話者データと比較して母語の影響の有無を検証し、次に日本語母語話者のデータと比較することによって、学習者特有の言語化傾向があるのか、あればその要因は何かを探る。

## 2 先行研究と本研究の目的

### 2.1 移動事象の言語化とその類型論的特徴

移動事象を描写する言語表現には、移動物 (Figure)、移動の経路 (Path)、移動に関わる参照物 (Ground)、移動の様態 (Manner) などの意味要素が含まれており、それぞれがどの言語形式で表されるのかは言語によって異なる (Talmy 1985)。例えば、人が休憩所に走って入る事象を描写する際、日本語では (3a) のように、移動の経路を主動詞 (Head-V) で、移動の様態を動詞の分詞形で表すのに対し、英語では (3b) のように、移動の様態を主動詞で、移動の経路を前置詞で表す[2]。

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (3) a. | 男の人が | 走って | | 休憩所-に | 入った。 |
| | Figure | Manner | | Ground-Path | Path (Head-V) |
| b. | *The boy* | *ran* | *into* | *the pavilion.* | |
| | Figure | Manner (Head-V) | Path | Ground | |

Talmy (1985) は一連の研究の中で、英語のように、経路情報が動詞に付随する要素で表される言語を「付随要素枠付け言語 (satellite-framed language)」（以下「S 言語」）、日本語のように、経路情報が動詞で表される言語を「動詞枠付け言語 (verb-framed language)」（以下「V 言語」）と呼んでいる。その後、経路概念の中でも直示経路（以下、ダイクシス）は他とは異なる点が見られることが主張され (Koga et al. 2008, 松本 2017) 、特に日本語では、主動詞でダイクシスが表現される傾向が顕著であることが、吉成 (2014)、Matsumoto (2014) における言語産出実験結果によっても明らかにされた。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では経路概念の中でも直示的なものを区別し、(非直示) 経路、ダイクシス、様態の三つの概念に着目する。具体的にはこれらの概念の文全体における表出頻度、主動詞の位置で表現される比率とその表現形式に焦点を当てて分析する。

### 2.2 第二言語習得における移動表現研究

第二言語習得の観点から移動表現を分析する研究には、Slobin (1996) による “thinking for speaking” の仮説に基づく研究が多く、類型論的にパターンの異なる言語グループの L1 と L2 の表現の違いを比較するものがほとんどである (Cadierno and Lund 2004, Stam 2006, Hendricks and Hickman 2011, 他)。日本語に関わる研究もいくつか存在する。L1 と L2 における移動表現の違いと、目標言語から得られる手がかりの違いがどのように L2 の習得に影響するかについて、文法性判断タスクを用いて分析した研究 (Inagaki 2001, 稲垣 2010) や、経路の種類（起点、通過点、着点）を操作したアニメーションを用いて実験を行い、英語と日本語の比較において、双方向の影響を検証した Brown and Gullberg (2011) 、映像を使った発話実験により、日本語母語話者と中国語母語話者が、英語を習得する際に使う表現を研究した Spring and Horie (2013) などである。ただし、日本語に関わる研究においても、L1 と L2 に類型の相違がある言語間での比較に留まっている。

そこで本研究では、1) 類型の相違による負の転移と同様に、類型が同一であることによる正の転移は見られるのか、2) 類型に関わらない学習者共通の言語化傾向はあるのか、という 2 点について検討する。

### 2.3 本研究で取り上げる言語の特徴

移動表現の類型論では、イタリア語は日本語と同一の、ハンガリー語は異なる類型に分類される。(3a) で示したように、日本語は経路を主動詞で表す V 言語であり、イタリア語も同様に経路を主動詞で表す V 言語である (4a)。それに対しハンガリー語は、経路を動詞以外の形式（(4b) では動詞接頭辞と格接辞）で表す S 言語である[3]。

(4) a. *Il ragazzo* *è* ***entrato*** ***nella*** *camera* *correndo.*（イタリア語）
the boy be enter.PST into.the room running
"The boy ran into the room."

b. *A barát-om* ***be**-fut-ott* *a szobá-**ba**.* （ハンガリー語）
the friend-POSS.1SG.NOM to.in-run-PST.3SG the room-ILL
"My friend ran into the room."

## 3 調査方法と分析手順

調査は、国立国語研究所の共同研究プロジェクト『空間移動表現の類型論と日本語：ダイクシスに焦点を当てた通言語的実験研究』（代表：松本曜）で作成されたビデオ映像を用いて行なわれた。様々な移動経路概念を考慮して作成された 52 場面のビデオ映像（2〜8秒）を提示し、口頭で描写してもらう産出実験である。発話はすべて録音され、それを文字化し、一定の基準に従ってコーディングを行った。

本研究が報告するデータは、L2 グループとして中級[4]の日本語学習者（イタリア語を母語とする学習者 (J-L2i) 15 名、ハンガリー語を母語とする学習者 (J-L2h) 15 名によるものである[5]。これを、プロジェクトの一環として得られた、日本語 (J-L1) 12 名、イタリア語 (I-L1) 15 名、ハンガリー語 (H-L1) 15 名の母語話者データと比較する。

本研究で分析対象としたビデオ映像は全 52 場面中の 12 場面で、2 種類の様態 (WALK, RUN)、2 種類の経路 (INTO, UP)、そして 3 種類のダイクシス (TOWARD S (speaker), AWAY FROM S, NEUTRAL) の要素の組み合わせによって構成されている。

コーディングでは、各移動事象概念（経路、様態、ダイクシス）が文中で表現された頻度と表現位置、特に主動詞に着目して分析を行った。例えば、/RUN×INTO×AWAY FROM S/ 場面を描写した J-L1 の表現 (5) では、主動詞でダイクシス 1 回、それ以外で様態 1 回、経路 2 回と数えられる。

(5) 友達が 休憩所−に 歩いて 入って いった。 (J-L1)
Path Manner Path Deixis (Head-V)

## 4 結果と考察

### 4.1 主動詞で表される概念

まず、移動表現の類型を考える上で最も重要である主動詞ではどのような移動事象概念が表されているのかを検証する。図 1 は母語話者データ、図 2 は日本語学習者データにおいて主動詞で表される各移動事象概念の比率を示している。

母語話者データでは、J-L1 では、主動詞でダイクシスが圧倒的に多く (89.6%)、I-L1 では経路 (62.3%) が、H-L1 では様態 (57.4%) が比較的多く表されることがわかる。ダイクシスも経路に含む Talmy の類型論では、日本語とイタリア語はいずれも V 言語に分類されるが、経路とダイクシスを分けて分析することによって、日本語とイタリア語の異なる特徴が明らかにされた。また、S 言語に分類されるハンガリー語でも、主動詞でかなりの

比率 (34.8%) でダイクシスが表されることがわかる。

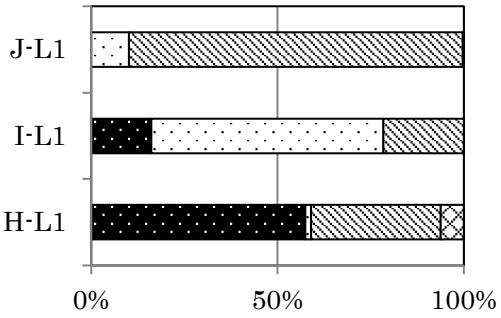



図 1. 主動詞が表す移動事象概念の比率（L1）

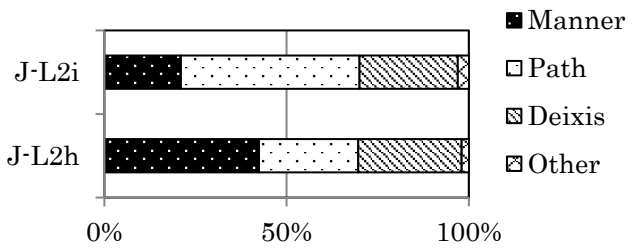



図 2. 主動詞が表す移動事象概念の比率（L2）

学習者データでは、J-L2i で経路 (48.8%) が、J-L2h で様態 (42.5%) の表出が最も多く、これらは各学習者の母語と同様の傾向である。一方、各母語においては違いがあるにも関わらず、ダイクシスの表出に関しては J-L2 間ではほとんど違いが見られず (J-L2i: 27.3 %, J-L2h: 28.4 %)、かつ、目標言語である J-L1 に比べてかなり少ないことがわかる。

J-L1 は (5) のように主動詞でダイクシス概念を表出することが特徴的であるが、学習者のデータを見ると、母語に関わらず学習者は (6) のように、ダイクシス概念を動詞以外で表していることがわかった。

(6) a. *友人は**私のほうに**休憩所に走っていました。 (J-L2h)
b. 友達は**私のところまで**歩いて上がりました。 (J-L2i)

J-L2h では母語 (H-L1) の影響で、様態動詞を主動詞として用いる傾向にあるため、(6a) のように、ダイクシスを表現する名詞句との共起が誤用に繋がることになるし、J-L2i では誤用ではないものの、(6b) のように J-L1 とは異なる方法でダイクシスを表出していることがわかる。このように、移動事象概念の表出頻度だけでなく、表出方法、つまりどのような言語形式を用いて移動事象概念を表しているのかを検証することも必要である。

4.2 複雑述語で表される概念

次に、主動詞における移動事象概念の表出方法について検証する。実験で得られた J-L1 の表現 (5) を見ると、「歩いて入っていった」のように述語の部分では複雑述語が用いられ、ダイクシスがその主要部（＝主動詞）で表されていることが多い。ダイクシスを表す動詞の形式を比較してみると、J-L1 は「走っていった」「入ってきた」のようなダイクシスを主動詞とする複雑述語を用いて表現している (99.4%) のに対し、J-L2 では「休憩所に来た」のように単独でダイクシス動詞を用いて表現していることがわかった。ただし、J-L2 同士で複雑述語使用率を比較すると、J-L2i が 29.3%、J-L2h が 6.0% と、J-L2i の方が複雑述語を使ってダイクシスを表す割合が高いという違いが見られた。

複雑述語で表出される概念の組み合わせにも、J-L1 と J-L2 の間に違いがあり、J-L1 では「入っていった」のような経路とダイクシスの組み合せの割合が最も高く（157 例中 107 例）、「駆け上がってくる」（22 例）「走って入ってくる」（9 例）のように様態、経路、ダイクシスの三つの概念をすべて表出するパターンも見られた。それに対し、J-L2 では複雑述

語で三つの概念を表出する表現は見られず、また「走ってきた」のような様態とダイクシスの組み合せが最も多かった（J-L2i: 55 例中 23 例、J-L2h: 13 例中 10 例）。

J-L2 で複雑述語の使用が少ないことについては、複雑な形式は習得しにくいという理由 (cf. 吉成他 近刊) が、様態とダイクシスの組み合せが比較的多いことについては、それぞれの母語の影響が考えられる。V 言語であるイタリア語では様態は従属節で表すことが多く、J-L2i にとっては、目標言語においても同様の形式（ここでは「テ形」）を当てはめることが比較的容易である。一方、ハンガリー語は S 言語であるが、先に述べたようにダイクシス動詞を主動詞として用いることも多く、また、際立ちの高い様態であれば、イタリア語と同様に「テ形」に相当する副詞的分詞形で表現されることがあるため、J-L2h は様態とダイクシスの組み合わせによる複雑述語を用いたのだと考えられる。J-L2i の方が複雑述語の使用が多かったことについては、経路とダイクシスの組み合わせがより多く見られたことからも、母語であるイタリア語の V 言語としての特徴が正の影響として関わっていると考えられる。

## 5 おわりに

本研究では、各学習者の母語の移動表現の特徴を明らかにした上で、母語における類型の差異が言語習得に与える正負の影響について検討した。日本語と同一の類型に属するイタリア語を母語とする J-L2i では、経路動詞の使用において正の影響が見られた。一方、異なる類型に属するハンガリー語を母語とする J-L2h では、様態を主動詞で表す傾向があり、そのために誤用が引き起こされる負の影響が多く見られた。学習者共通の傾向は、ダイクシス概念の表出方法において見られた。J-L1 では典型的に複雑述語の主動詞でダイクシスが表されるが、J-L2 では共通して、単独動詞あるいは名詞句で表されることが多い。

これらの考察から、母語が目標言語と同一の類型に属する場合には、学習する際に母語の知識が正の影響として関わる場合があることが明らかにされたと同時に、母語にない形式の習得は困難であることも確認された。このため、教授者が目標言語の類型だけではなく、学習者の母語の類型を知ることは大変重要であると言える。また、日本語におけるダイクシスの表出方法として特徴的な複雑述語については、学習項目としての取り扱いが必要であろう。

注.
[1] 本研究は、JSPS 科研費 15K02753, 16K02808 の助成を受けたものである。
[2] 本稿の例文で用いる略号は以下の通りである。なお、形態素境界はハイフン「-」で、同一形態素内に複数の文法要素か含まれる場合にはピリオド「.」で示す。
Head-V = head verb; ILL = illative; NOM = nominative; POSS = possessive; PST = past; SG = singular
[3] 各言語の特徴の詳細については、松本 (編) (2017) 内のイタリア語（吉成論文）、ハンガリー語（江口論文）の各章を参照されたい。
[4] 日本語のレベルについては、CEFR の B1 レベルと判断し、共に中級レベルと位置付けた。
[5] 実験には、パトリック・ハインリヒ先生、内川かずみ先生にご協力いただき、実験参加者を募った。また、内川先生にはデータ収集にもご協力いただいた。

〈参考文献〉

稲垣俊史 (2010)「中国語話者による日本語の移動表現の習得について―英語話者と比較して―」,『中国語話者のための日本語教育研究』創刊号, pp. 28-40.

松本曜 (編) (2017)『移動表現の類型論』くろしお出版.

吉成祐子 (2014)「日本語らしい表現を検証する方法の提案：日本語母語話者と学習者の移動事象記述の比較より」*Journal CAJLE*, 15, pp. 21-40.

吉成祐子，眞野美穂，江口清子，松本曜 (近刊) 「第二言語における移動事象の言語化：日本語話者が用いる英語とハンガリー語の研究」*Studies in Language Sciences*. 開拓社.

Berman, R. A. and Slobin, D. I. (1994) *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, A. and Gullberg, M. (2011) Bidirectional cross-linguistic influence in event conceptualization? Expressions of Path among Japanese learners of English. *Bilingualism: Language and Cognition*, *14* (1): 79-94.

Cadierno, T. and Lund, K. (2004) 'Cognitive linguistics and second language acquisition: Motion events in a typological framework.' in VanPatten, B., Williams, J., Rott, S., & Overstreed, M. (eds.) *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*: 139-154. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

Hendriks, H. and Hickmann, M. (2011) 'Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French.' in Cook, V. and Bassetti, B. (eds.) *Language and Bilingual Cognition*: 315-339. New York: Psychology Press.

Inagaki, S. (2001) 'Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese.' *SSLA*, 23: 153-170.

Koga, H., Koloskova, Y., Mizuno, M., and Aoki, Y. (2008) 'Expressions of spatial motion events in English, German, and Russian: With special reference to Japanese.' in Lamarre, C., Ohori, T., & Morita, T. (eds.) *Typological Studies of the Linguistic Expression of Motion Events, Volume II. A Contrastive Study of Japanese, French, English, Russian, German and Chinese: Norwegian Wood*: 13-44. 21st Century COE Program Center for Evolutionary Cognitive Sciences at the University of Tokyo.

Matsumoto, Y. (2014) 'Common tendencies in the descriptions of manner, path and cause across languages: A closer look at their subcategories.' *Langacross 2*. (Linguistic diversity and cognition: implications for first and second language acquisition.) 21 June 2014.

Slobin, D. I. (1996) 'From 'thought and language' to 'thinking of speaking'.' in Gumperz, J. & Levinson, J. (eds.) *Rethinking linguistic relativity*: 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.

Spring, R. & Horie, K. (2013) 'How cognitive typology affects second language acquisition: A study of Japanese and Chinese learners of English.' *Cognitive Linguistics* 24: 689-710.

Stam, G. (2006) 'Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture.' *IRAL*, 44(2): 145-171.

Talmy, L. (1985) 'Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms.' in Shopen, T. (ed.) *Language Typology and Syntactic Description, Vol.3: Grammatical categories and the lexicon*: 57-149. Cambridge: Cambridge University Press.

# Influences of L1 typological patterns on L2 learners' acquisition of motion event descriptions

Focusing on Italian and Hungarian learners of Japanese

Yuko YOSHINARI (Gihu University)
Kiyoko EGUCHI (Applied Technology High School, Abu Dhabi)
Miho MANO (Naruto University of Education)

**Abstract**

This is a cross-linguistic study on motion event descriptions by Italian and Hungarian learners of Japanese. Based on Talmy's typology (1985) of motion event descriptions, it examines the characteristics of the learners' expressions and how the description patterns of the first language (L1) influence their descriptions in the second language (L2). The target of this study is Italian and Hungarian L2 learners of Japanese whose L1s are classified as a V-language and an S-language respectively. We conducted a production experiment using video clips as the stimuli and compared the data from Italian learners of Japanese (J-L2i) and Hungarian learners of Japanese (J-L2h) with the data from three native speaker groups (Japanese, Italian, and Hungarian), focusing on their verbalization patterns of deixis, path, and manner.

The results show that J-L2i, whose L1 is the same type (V-language) as the target language (Japanese), and J-L2h, whose L1 is of a different type, show different characteristics. First, they tend to choose different types of verbs as the main verb, and second, they use complex predicates with different frequency. This study demonstrates that the coding patterns of the L2 are influenced by that of the L1.

# How to teach the decoding of *kanji* strings

Aldo TOLLINI
Ca' Foscari University of Venice

**Abstract**

In front of kanji strings, that is sequences of four or more kanjis, the knowledge of the single kanji is fundamental, but not sufficient. In fact, other two abilities are required: one is operating a correct segmentation of the string in structured and meaningful elements, and the other is relating such elements mutually. This means that a syntactical competence is needed. In this essay. I try to outline the main strategies to develop this ability, at least from the theoretical point of view, presenting concrete examples which show how to deal with long kanji strings.

**Keywords**: kanji strings, kanji learning, decoding.
【キーワード】　漢字列、漢字学習、分解練習

## 1. Definition of the problem

We are well aware that the ability of reading written Japanese language is difficult, and reading kanji, in particular is one of the most demanding tasks. Learning kanji, whatever this may mean, is as much difficult as teaching them.
In my presentation, I want to deal with a particular field of the "kanji teaching/learning" process, the kanji strings, that is sequences of more than four kanji. I am convinced that the decoding of kanji strings requires a particular teaching and learning strategy, which goes in parallel with that of the usual kanji education. This means that after, or while learning kanji, students should be introduced to the reading comprehension (or decoding) of a peculiar use of kanji, the kanji strings.

## 2. Dealing with long kanji strings

I think that a student of non-kanji area may have difficulty in decoding a sentence like the following, if not trained to the purpose:

開拓促進外資系企業の誘致等多文化共生社会の形成推進拉致問題の広報啓発（公財）宮城県国際化協会公益法人指導監督

The reason is that kanji strings have a linguistic structure, which is partly different from sequences in *kanji kanamajiri*, and therefore constitute a particular case, which should be dealt with separately. As a matter of fact, as far as I know, up to now, no teaching strategy has been developed to cope with this matter.

Japanese written language has a high variability with a range, which extends from very "condensed" forms as the ones quoted above with a high percentage of *kango* words and "diluted" form with a high percentage of *wago* words. The two are employed in different contexts, for example the first in newspapers and scientific essays, and the second in novels, and so on. The condensed form is derived from classical Japanese and in particular from the Chinese language through *kanbun* and *kundoku*. Anyway, what is interesting is that in most

cases, there is the possibility of "translating" (an intralinguistic translation!) from one form to the other. For example: 文学研究会 may be diluted in: 文学を研究する会 (and also the opposite operation is possible).

Now, what is the fundamental difference between learning kanji and learning kanji strings? It goes without saying that in order to be able to understand kanji strings one must have a preliminary knowledge of kanjis; however, that is not enough. The decoding of kanji strings necessitates the ability of connecting the words present in the string by relating them to one another. The knowledge of kanji can be at character level or at word (or morpheme) level, since kanji are characters but may also be whole words. In any case, kanjis in the written language may represent part of words (or morphemes) or entire words and the reading process is based on the recognition of words, much more than the recognition of single characters.
In the kanji strings, however, the knowledge of characters and words written in kanji is only preliminary, though in most teaching situations it is considered sufficient. What is lacking, and is strategically important, is the ability to relate correctly the words to each other. That is, a syntactic competence is required.

We must not forget, in fact, that kanji strings are a "condensed" form of language while *kanji kanamajiri* is a "diluted" form of language. Both are within the Japanese language range, but they function in a rather different way and often have different purposes. However, in general, condensed forms can be "translated" into diluted forms and often, but not always also vice versa.

Let's see a simple example. The following string: 新東京国際空港, can be destructured in four parts: 新 + 東京 + 国際 + 空港. That is a prefix and three independent words.

If a student starting from the first kanji and going on to the second and so on following the sequence, might decode incorrectly for example like that:

新東+ 京国+ 際空 + 港 or 新東京+国際+空港, which makes no sense.

However, even in the correct case (新 + 東京 + 国際 + 空港) the segmentation is not enough because it does not highlight the mutual relations among the words. Therefore, it should be analysed like this:

新+東京+国際+空港

Or using a different system

新+{東京[国際（空港）]} or A{B[C（D）]}. A: Prefix, B: Word 1, C: Word 2, D: Word 3.

This means that the analysis should start from the bottom and then go back:
Word 3: 空港 is directly related to Word 2: 国際 (International airport). Then both are related to Word1: 東京 (International airport of Tōkyō). Finally, the whole group 東京国際空港 is modified by the prefix at the beginning 新 which says that the string refers to the NEW International airport of Tōkyō (and not to the old one).

Now we can decode the string using the diluted form:

新しい、東京の国際的な空港 or 新しい「東京の国際的な空港」

A wrong interpretation of 新 + 東京 + 国際 + 空港 could be:

```
新+東京+国際+空港
│    │    │    │
└----┘    └----┘
   └----------┘
```

That is to say: The International Airport of new Tōkyō* = 新しい東京の国際的な空港.

As we have seen in the above examples, two operations are requested in decoding kanji strings:

1. Correct segmentation of the string in components;
2. Comprehension of the correct mutual relations among the components of the string

The first operation is not necessarily easy for students. For example, a string as the following may cause problems: 東洋大学校友会, since students may erroneously make a segmentation like the following: 東洋-大学校-友会, because 大学校 is a possible compound. However, the correct segmentation is: 東洋-大学-校友会, that is:

```
東洋-大学-校友会
│    │      │
└----┘      │
   └---------┘
```

Or: [(東洋大学)校友会]

In this context, it is advisable to teach students the role of prefixes and suffixes and the most common ones like:

prefixes: 全、前、不、身、無、反、大、新、。。。
suffixes: 化、性、的、人、者、会、家、式、風、等、。。。

which play an important role in kanji strings. They are particularly important, not only because are often used, but also because they stand alone and may be confused as 2-kanji words.

The second operation is to connect components in their correct mutual relation.

Even a rather simple kanji string like the following may be problematic:

接触性伝染病 “contagious disease”

Operation 1:
接触-性/伝染-病
Operation 2:

```
接触-性/伝染-病
 └-----┘ └-----┘
    └-----┘
```

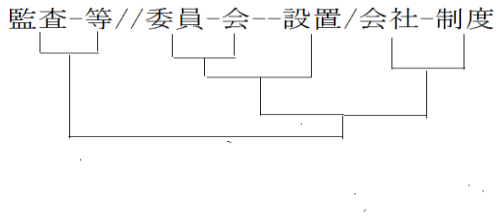
Let's take a more complicated string as the following: 監査等委員会設置会社制度

Operation 1:

監査-等-委員-会-設置-会社-制度

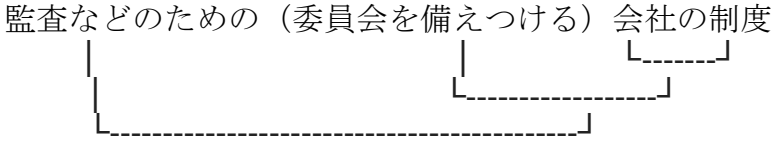
However, we must note that not all components are equally mutually related, and those blocks can be detected on the basis of meaning. In this case, we can recognize a first block in 監査等, then another block in 委員会 and another in 設置会社. Of course, more blocks can be detected but this will suffice here. Here I separate blocks by a slash /, or two slashes // for a more individual block: 監査-等//委員-会--設置/会社-制度

Operation 2:




In the diluted form: 監査などのために、委員会を備えつける（設置）会社の制度

That is, by large components:




## 3. Considerations at the teaching level

An important consideration from the point of view of teaching kanji strings is to point out that, in general, in a high "kanji density" context, language will make use of fewer speech chunks than a sparser language for a given amount of semantic information. This means that the "information density" also is higher than its diluted variation, since with fewer words (and characters) and in lesser space more information is conveyed. In this condensed form, the language structure is different from that of the diluted form, since a "syntactic reduction" takes place, and the result is that the number of functional words are reduced.

In the above example, 文学研究会 may be diluted in: 文学を研究する会.

The functional words (grammatical markers) are abolished, and the structure of the sentence is simpler: three kanji-words (nouns) in sequence 文学+研究+会.

The sentence is not only more compact from the point of view of the number of characters but also of words, and above all, the lexical elements which are present tend to be semantically highly charged. This is the reason why kanji strings have a higher "information density".

Actually, recent studies speculate that language production is governed by the principle of

efficient information transmission, and this means a tendency to omit elements whose information content is contextually predictable, in favour of providing less predictable information. In Japanese written language, this is possible by using a high number of semantically-laden words, like kanji-words and neglect the less pregnant words like functional words which are mostly written in *kana*. One of the characteristics of this phenomenon, is the avoidance of redundancy, which is more necessary in spoken language than in its written form. This leads to kanji-words density. In any language, generally, the written language is denser and the spoken language more diluted, but the presence of kanji-words in Japanese leads this trend to extremes.

From the point of view of kanji strings teaching, one important point is that "syntactic reduction", that is kanji-words sequence without or with very few functional words, reduces "syntactic complexity" and makes the string less structurally complicated (which should be strategically kept in mind in Japanese language teaching).

Therefore, diluted language structure and condensed language structure are quite different, and function in a rather different way. This is the reason for the necessity of an *ad hoc* teaching strategy.

**References**


- アルド・トリーニ（1992）「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」、『世界の日本語教育』；
- 大北葉子（1995）「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』；
- 海保博之（1990）「外国人の漢字学習の認知心理学的緒問題」『日本語学』明治書院;
- 川口義一・加納千恵子・酒井順子（1995）『日本語教師のための漢字指導アイデアブック』創拓社;
- 酒井順子（1994）「認知科学からみた漢字教育へのアプローチ」『東京外国語大学留学生センター論集』；
- 高木裕子（1995）「非漢字系日本語学習者における漢字パターン認識能力と漢字習得にかんする研究」『世界の日本語教育』.

# 漢字列の解読を教える方法

Aldo TOLLINI
Ca’ Foscari University Venice

**要旨**

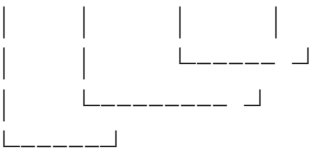
日本語教育では、漢字教育が大事な役割を果たしているに違いない。学生は長い漢字列の前で、解読に困る可能性が高いが、その解読の方法が習わないのは漢字教育の手落ちだと思う。

日本語教育では、普通、「漢字教育」が「文字教育」という学習プロセスのすべてになっている。それは、「文字を知っていれば」日本語が読めるという前提に基づいたアプローチである。しかし、漢字を一字一字を知っていても、日本語が読めるというあわただしい結論が出せないと思う。だから、「漢字教育」の中に、漢字単独を教えながら、漢字列の分析も指導すべきである。

漢字列の分析は、二つのレベルに行う必要がある：

１．　漢字列を構成要素にわける
２．　その構成要素の互い関係の理解

たとえば、次の簡単な漢字列の場合、「新東京国際空港」、まず、漢字列を構成要素に分けて：「新+東京+国際+空港」、それから、その構成要素の互い関係を明らかにする：

新+東京+国際+空港


この論文の最後に漢字列の解読力を育てるための練習問題をいくつか紹介する。

# 対応する自動詞・他動詞の意味的特徴とそれぞれの使用頻度との関係性

新谷　知佳
エルジェス大学

**要旨**

対応関係にある自動詞と他動詞であっても、いつでもその両方が用いられるわけではなく、使用傾向が他動詞寄りのものから自動詞寄りのものまで連続性の中に存在していると言える。 そして、その使い分けは自他対応のある動詞対の意味上の特徴から判断可能であることを提示する。コーパスにおける出現頻度からそれらが連続性の中にあることを示した上で、それぞれの動詞対の意味的特徴と出現頻度の関係性を示す。自動詞が積極的に用いられる動詞対の意味的特徴は動作主がなくとも自然に起こる、あるいは人の感情に関する変化という点である。一方、他動詞が積極的に用いられる動詞対の特徴は動作主の働きかけによってはじめて起こる変化という点である。これらの特徴は連続性の中の両極にあるものの特徴である。そして、自他の使用に偏りなく両方の使用が見られる動詞対には、通常よくないとされる変化、つまり人にとって負の変化であるという特徴がある。

**【キーワード】**　自動詞、他動詞、自他対応、使用頻度、コーパス
**Keywords:**　Intransitive verb, Transitive verb, Frequency, Corpus

## 1　はじめに

日本語の自動詞と他動詞は「切れる／切らす」、「焼ける／焼く」のように対応関係にあるものが多い。しかし、それらはいつでも自動詞と他動詞の両方が用いられるわけではなく、動詞対によってその使用頻度には偏りが見られる。たとえば、以下の例が挙げられる。

(1) a.海にブイが浮いている。
　　b.海にブイを浮かせてある。

海面に浮かぶブイを思い浮かべてほしい。日本語母語話者は自動詞を用いた(1)a の表現と他動詞を用いた(1)b の表現のどちらを用いるだろうか。いずれも文法的に正しい文であるが、おそらく、(1)a の表現を用いる日本語母語話者が多く、こちらの方がより自然に感じられるのではないだろうか。実際、コーパスにおける出現割合も自動詞「浮く」は 90%、他動詞「浮かす」は 10%となっており、「浮く／浮かす」の動詞対は自動詞の方が積極的に用いられる動詞対であると言える。

本研究では、このような事実に着目し、コーパスを用いてその出現割合を算出しそれぞれの動詞対はその使用傾向が自動詞寄りのものから他動詞寄りのものまで連続性の中に存在していることを示したい。そして、自動詞が積極的に用いられる動詞対、他動詞が積極的に用いられる動詞対、自他の偏りがなく両方の使用が見られる動詞対の意味的特徴を明

らかにすることで、出現頻度と意味的特徴の関係性も明らかにしたい。

## 2　先行研究

### 2.1　自他対応

数多くある自他対応を扱った先行研究の中から奥津(1967)、寺村(1982)、早津(1987)を見ていきたい。まず、奥津(1967)では、自他対応は「二つの動詞があり、自動[−Transitive]他動[+Transitive]という対立、およびそれに必然的に関連する特徴のちがいを除いては、文法的、意義的特徴を共有する時、この二動詞間に自・他の対応がある、と言う。」と定義されている。一方、寺村(1982)では、「共時的に見てある共通の語根から自動詞、他動詞が派生したと見られるもの、つまり形態的な対立のあるもの」と定義されており、形態的特徴により重きが置かれている。そして、早津(1987)では、「自動詞と他動詞との間に形態的・意義的・統語的な対応」と定義されている。本研究では、この早津(1987)の定義をもって自他対応であるとする。また、早津(1987)では、「有対自動詞は、働きかけによってひきおこしうる非情物の変化を、有情物の存在とは無関係に、その非情物を主語にして叙述する動詞である」という自他対応のある自動詞の意味的特徴にも言及があり、本研究ではこの点も参考にした。

### 2.2　自他対応の分類

奥津(1967)では、形態的特徴に着目し、自他対応を自動詞から他動詞への転化である自動化転形、他動詞から自動詞への転化である他動化転形、或る共通要素から自動詞および他動詞への転化である両極化の 3 つに分類している。ナロック(2105) には、この分類も示されているため、使用頻度との関係性の考察を行ったが、はっきりとした関係性は認められなかった。この 3 つの転化と本研究で着目する出現頻度は一致しておらず、形態的特徴から使用頻度の分析を行うことは難しい。

### 2.3 日本語教育における自他対応

日本語教育の分野では、自他それぞれのもつ表現効果により注目しており、『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』では、自動詞は「ある出来事が自然に起こったように表すの」に対し、他動詞は「それが人間などの意志的な動作によって引き起こされたように表現する」とされている。また、『初級日本語文法と教え方のポイント』では、自動詞は「話し手が動作を受ける対象に焦点を合わせる」のに対し、他動詞は「話し手が動作主に焦点を合わせて述べる」とされている。しかし、どの動詞対においてもこのような表現効果が得られるのかどうかは疑問視すべき点であることを指摘したい。自然に起きたように表したければ自動詞、動作主の意志的な動作として表したければ他動詞といった単純な使い分けでいいのだろうか。この点もふまえて次節で各動詞対を詳しく見ていく。

## 3　自他対応をもつ動詞対の意味的特徴とその使用頻度

### 3.1　考察対象

本研究の考察対象とする自他対応をもつ動詞対は、早津(1987)における自他対応の定義に則り、ナロック他 (2015)の中から、意味的対応の希薄なもの、意味的対応が部分的なも

の、文語または方言的なもの、片方の動詞が不安定動詞（自他両用動詞）のもの、他動詞～複他動詞のもの、自動詞･他動詞のいずれかのコーパス出現件数が 0 件のものを除いた、計 328 対である。

3.2　考察方法

328 対の動詞対について、ナロック(2015)上にあるコーパス(BCCWJ)の出現頻度を用いて、各動詞対における自動詞・他動詞それぞれの出現割合を算出した。たとえば、自動詞「浮く」の出現頻度は 1,511 件、他動詞「浮かす」の出現頻度は 176 件であるため、「浮く／浮かす」の動詞対におけるそれぞれの出現割合は自動詞「浮く」が 90%、他動詞「浮かす」の出現割合は 10%となる。この出現割合をもとに各動詞対のグループ分けを行った。

3.3　考察結果

グループ分けの結果、下の図 1 のように、各動詞対はひとつの連続性の中に存在していることが明らかになった。それぞれのグループの動詞対の数は、左の自動詞寄りのものから 98 対、61 対、57 対、52 対、60 対であった。それぞれの動詞対の特徴について詳しく見ていきたい。

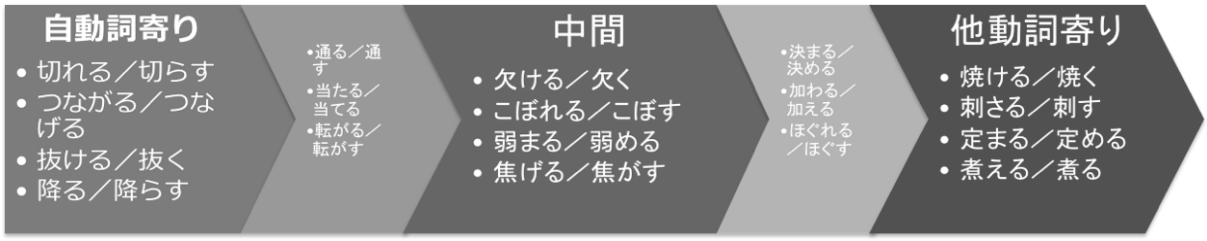



**図 1　連続性の中に存在する自他対応をもつ動詞対**

3.3.1　自動詞が積極的に用いられる動詞対

自動詞が積極的に用いられる動詞対は、以下のような動詞対である。

(2) 切れる／切らす、つながる／つなげる、抜ける／抜く、降る／降らす、
浮く／浮かす、枯れる／枯らす、滑る／滑らす、泣く／泣かす、
安らぐ／安らげる、慣れる／慣らす、似る／似せる、生える／生やす、
驚く／驚かす、沿う／沿える、揺れる／揺らす、寝る／寝かす、

このグループにある多くの動詞対に見られる意味的特徴は、動作主がなくとも自然に起こるあるいは人の感情に関する変化であるという点である。以下に「切れる／切らす」と「抜ける／抜く」の実例を挙げる。

(3) a.階段をのぼりきるころには息が**切れ**た。 (文藝, 2005, 文学／芸術)
b.ルーベットが息を**切らし**ながら言った。 (中村うさぎ著 『極道くん漫遊記』, 1991, 913)
(4) a.後半は雨も強くなり集中力が**切れ**ていました。 (Yahoo!ブログ, 2008, スポーツ)

b.互いに集中力を**切らさ**ない素晴らしい守備を見せ、最後までスコアは動かず。(Yahoo!ブログ, 2008, スポーツ)

(5) a.理佐たちの手から力が**抜け**た。(和智正喜著 『七夜物語』, 2003, 913)
b.彼女は手からすっかり力を**抜い**ていた。 (村上春樹著 『中国行きのスロウ・ボート』, 1986, 913)

(6) a.最近生え変わり時期なのか毛が**抜け**まくります。 (Yahoo!知恵袋, 2005, 動物植物、ペット)
b.まず、シーズーのような毛でしたら耳の中の毛を**抜か**なければなりません。(Yahoo!知恵袋, 2005, 動物、植物、ペット)

いずれも動作主のコントロールではなく、自然に起こる変化であると言える。そして、いずれも他動詞が用いられた文であっても、影山(1996)で言及されている動作主を含意する「〜のために」という意味を読み取りにくいという特徴がある。

3.3.2 他動詞が積極的に用いられる動詞対

他動詞が積極的に用いられる動詞対は、以下のような動詞対である。

(7) 焼ける／焼く、刺さる／刺す、定まる／定める、煮える／煮る、
備わる／備える、丸まる／丸める、脱げる／脱ぐ、緩まる／緩める、
はさまる／はさむ、止む／止める、転げる／転がす、つかまる／つかむ、
取れる／取る、もげる／もぐ、蒸れる／蒸す、どく／どける

このグループにある多くの動詞対に見られる意味的特徴は動作主の働きかけによってはじめて起こる変化であるという点である。以下に「焼ける／焼く」と「刺さる／刺す」の実例を挙げる。

(8) a 猫は世話が**やける**。 (到津伸子著 『不眠の都市』, 2002, 914)
b.他人の恋の世話を**焼い**ている場合ではない。(新井恵美子著『江戸の家計簿』, 2001, 157)

(9) a.あと二回元種作りをしたらパンが**焼ける**のですが, どうなるかな〜？(Yahoo!ブログ, 2008, Yahoo!ブログ)
b.クリスマスには特別大きなパンを**焼い**た。 (稲垣美晴著 『サンタクロースの秘密』, 1995, 386)

(10) a.顎のところに数本の針が**刺さっ**ていた。 (群像, 2004, 文学／芸術)
b.点滴の針を**刺す**のを見たことがある。(宮脇俊三著『殺意の風景』, 1988, 913)

(11) a.はっと顔をあげると、父さんの肩に矢が**刺さっ**ているのがみえた。(上橋菜穂子著; 佐竹美保絵 『虚空の旅人』, 2001, )
b.太股に矢を**刺さ**れた男が叫んだ。 (浜野卓也著 『義の旗風』, 2001, 913)

いずれも動作主がいて、そのはたらきかけがなければ起こらない変化と言える。そして、自動詞が積極的に用いられる動詞対に見られた「〜のために」という意味を読み取りにくいという特徴とは対称的に、「〜のために」という意味を読み込みやすいという特徴も見受

けられる。

3.3.3　自他の使用に偏りがなく両方の使用が見られる動詞対

自他の使用に偏りがなく両方の使用が見られる動詞対は、以下のような動詞対である。

(12) 欠ける／欠く、こぼれる／こぼす、弱まる／弱める、焦げる／焦がす、
滅びる／滅ぼす、冷える／冷やす、焦れる／焦らす、崩れる／崩す、
尽きる／尽くす、反る／反らす、詰まる／詰める、下がる／下げる、
歪む／歪める、裂ける／裂く、くじける／くじく、潰れる／潰す

このグループにある多くの動詞対に見られる意味的特徴は、通常よくないとされる変化、人にとって負の変化であるという点である。以下に、「欠ける／欠く」と「弱まる／弱める」の実例を示す。

(13) a.気が抜けた様に集中力が**欠け**てます(Yahoo!ブログ, 2008, Yahoo!ブログ)
b.特に作業に飽きて集中力を**欠い**たときにエラーが起きているようです。
(Yahoo!知恵袋, 2005, 企業と経営)
(14) a.それだけ、インタビューアーに正当性が**欠け**ていたのだと思います。
(NHK 取材班編著 『エイズ危機』, 1992, 493)
b.彼らは自分たちの望みが正当性を**欠い**ている事を知っている。
(茅田砂胡著 『デルフィニア戦記』, 2003, 913)
(15) a.地域との結びつきが**弱まり**家族の孤立化を生んだ例も出ています。(全国国公立幼稚園長会編 『新しい時代を拓く幼稚園運営のポイント Q&A』, 2002, 376)
b.蒸発するときに、砂糖の結晶同士の結びつきを**弱める**からなのですね。
(『伊東家の食卓裏ワザ大全集』, 2000, 590)
(16) a.やがてアンコール王国の力が**弱まる**と、地域ごとに有力者が国を作りました。
(『ベトナム・ラオス・カンボジアの歴史』, 1997 )
b.伊吾の力を**弱める**ために、高昌は西突厥と連合して、そこを攻めた。
(『シルクロード糸綢之路』, 1981, 292)

これらのどの文においても、その文が表している変化が読み手にとって負の変化であると感じられるという特徴がある。

## 4　日本語教育への応用可能性

日本語教育への応用可能性としてまず考えられるのが、リスト化することによって連続性の中にあることを示し、使用傾向の差も自動詞・他動詞の導入時に一緒に導入することである。自他対応はまとめてリストで覚える学習者も多い文法項目であるため、使用傾向を同時に示すことで一定の効果が得られると考えられる。

そして、もう一つの可能性として考えられるのが各グループにおける意味的特徴から起こる表現効果を教えるというものである。第 3 節ではそれぞれの動詞対のグループの持つ

意味的特徴を明らかにしたが、これにより、自動詞寄りの動詞対では、自動詞を用いたときよりも他動詞を用いたときに動作主の意志的な動作であることが強調され、他動詞寄りの動詞対では、他動詞を用いたときよりも自動詞を用いたときにより自然な動きであることが強調されるという表現効果が生まれると考えられる。(1) b の他動詞を用いた表現が不自然に感じられたのも、この表現効果によって動作主の存在が強調されすぎてしまったことによるものである。そのため、この表現効果についても日本語教育内で扱うことによって、自他対応を持つ動詞の使い分けをより理解できると考えられる。

## 5　今後の課題

本研究では、自他対応を持つ動詞対は、使用傾向が他動詞寄りのものから自動詞寄りのものまで連続性の中に存在しており、その使い分けは自他対応のある動詞対の意味上の特徴からある程度判断可能であることを明らかにした。今後は、各動詞対に見られる意味的特徴をテンスやアスペクトについても考慮しながら、より精査するとともに、話し言葉コーパスなどの他のコーパスも利用し、より多くの例を見ていく必要があると考えている。そして、日本語教育への応用可能性であげた２つの方法を実際に授業内で実践してその効果を探りたい。さらには、学生の誤用例をもとに各動詞対のもつ使用傾向と誤用頻度の関係性も探ることで、より実用的な日本語教育への提案をしていきたい。

**＜参考文献＞**

庵功雄他(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』　株式会社スリーエーネットワーク.
市川保子(2005)『初級日本語文法と教え方のポイント』　株式会社スリーエー　ネットワーク.
奥津敬一郎（1967）「自動化・他動化および両極化転形ー自・他動詞の対応ー」『国語学』70，pp46-66.
影山太郎(1996)『 動詞意味論−言語と認知の接点』 くろしお出版.
須賀一好・早津恵美子（編）(1995)『動詞の自他』: 207-231. 東京：ひつじ書房.
寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味Ⅰ』，くろしお出版.
ナロック・ハイコ，プラシャント・パルデシ，影山 太郎，赤瀬川 史朗（2015）『現代語自他対一覧表 Excel 版』(http://watp.ninjal.ac.jp/resources/).
早津恵美子(1987)「対応する他動詞のある自動詞の意味的・統語的特徴」『言語学研究』 6: pp.79-109，京都大学言語学研究会.
早津恵美子(1989)「有対他動詞と無対他動詞の違いについて一意味的な特徴を中心に一」『言語研究』 95.
ヤコブセン，ウェスリー・M（1989）「他動性とプロトタイプ論」，久野瞳・柴田方良（編）『日本語学の新展開』，pp.213-248，くろしお出版.

**＜参考 URL＞**

「NINJAL-LWP for BCCWJ」　http://nlb.ninjal.ac.jp/（2016 年 7 月 2 日最終アクセス）

# The Relationship between Semantic Features and Frequency of Intransitive and Transitive Verbs

Chika SHINTANI
Erciyes University

**Abstract**

Even if intransitive and transitive verbs have a correlation, Japanese native speakers do not use the pair of them every time. Intransitive and transitive verbs lay on the line of continuum from pairs where intransitive verbs are used by preference to pairs where transitive verbs are used by preference. I want to show that we can make a judgment on properly using either intransitive or transitive verbs according to their semantic features. In this research, I present the line of from pairs which often use intransitive verbs by preference to pairs which often use transitive verbs by preference based on their appearance frequency in corpus. After that, I indicate the relationship between semantic features and frequency of those pairs. The semantic features of pairs, which often use intransitive verbs by preference, are what is meant by spontaneous “changing” or “changing” about human feelings. On the other hand, the semantic feature of pairs, which often use transitive verbs by preference, is what is meant by intentional “changing”. The semantic features of pairs occupying an intermediate position between pairs which often use intransitive verbs by preference and pairs which often use transitive verbs by preference, is what they mean by bad “changing” normally, or in other words, negative “changing” for humans.

# 教科書で扱われにくい文法化された述語表現の意味用法と関連構文[1]

## ―整理と説明の試み―

仁科　陽江
広島大学

**要旨**

文法化された言語項目を含む日本語構文の多くは、日本語教科書においては比較的初期の段階で基本的な意味のみが扱われているのが実情であり、学習者は構文の多義性を学ぶ機会を逸している。たとえば受益を表すクレル構文に受害の用法もあることは上級になっても明示されないままである。本稿では、周辺的用法としてほとんど教授対象にならず、文法的説明をおろそかにされている例として、逆行態としてのテクル構文を扱い、受益態、受害態、受動態といったヴォイス・カテゴリーを担う他の構文と比較・整理する。それによって、教科書やシラバスでは個別にしか学習することのない文法事項を相補分布として関連付け、機能的近親性と対称性をパラダイムの形で提示する。

**【キーワード】**　文法化、エンパシー、逆行態、テクル、ヴォイス
**Keywords:**　grammaticalization, empathy, inverse construction, *-tekuru*, voice

## 1　はじめに

これまで日本語教育に役立つ言語学といえば、日本語を母語とする研究者の内省によって説明された日本語学の知見を日本語教育に応用したものがほとんどであった。本稿では一般言語学の知見に基づき、学習者の母語であるヨーロッパ言語をはじめとする他言語との対照をおこないつつ、日本語特有の言語現象について、新たな視点から検証と説明を行う。

文法化された言語項目を含む日本語構文の多義性について、教育上の問題が指摘されることがしばしばある。教科書初出時に文法項目として用法がいくつか提示された後は、その他の用法があったとしても、文法として言及されることがない、あるいは学習者に意識されないということがある。たとえば遠藤（2008） は、テモイイを「許可」以外の意味に理解できない上級学習者が多数であるという実態を報告し、これを初級文型の硬直化と呼んでいる。

本稿では、テクルを構文として使用する場合の、現行の教科書ではほとんど明示されておらず、先行研究にもわずかしか言及されていない受影文としての用法について考察する。カテゴリーの上で関与する他の構文として、受身文、受益文、受害文も扱い、その親近性や対称性を単純化したパラダイムの形で提示する。それによって、教育現場で扱われていない関連事項の整理と説明を試みる。

## 2　構文の多義性と機能的分類

2.1　テクル構文の用法

移動動詞が補助動詞化するのは多くの言語に見られる現象であるが、そこでは他の動詞と複合的に用いられて移動表現の幅を広げたり、テンス・アスペクトを表す文法形式を成したりすることが多い。日本語移動動詞「来る」がテクル構文として用いられる際の用法を大きく分類すると [2]、第一に、話者のいる方向に向かって移動するという意味での「部屋から出てくる」、移動時の動作や状態を表す「飛行機に乗ってくる」、動作の継起を表す「買ってくる」など、本来の空間的意味をもち、目的地と共起する用法がある。第二に、空間における移動のメタファーによりある時点から別の時点への移動、その間の状態の継続・変化を表すというように、空間表現から時間表現へと文法化された用法がある。「一緒に暮らしてきた」という動作の継続、「最近太ってきた」のような事態の進行や状態の変化を表す。この種の文法化はヨーロッパ言語にも多く見られ、次のイタリア語の例は *andare*「行く」という動詞が gerundio と呼ばれる非定形動詞とともに進行する事態を表していて、*stare* のような状態動詞は使えない。移動動詞のもつ意味素性の動態性[+dynamic]に起因するものと考えてよく、次の例（Colella 2006:72）のように、継続する時間の動きを表す副詞句とも共起する。

(1) *Giorno dopo giorno* Franco ***andava***/ *stava *convincendosi* dell'innocenza di Maria.

「*日に日に*フランコはマリアの潔白を*確信していった*。」(*andare* + gerundio)

第三の用法は、「電話をかけてくる」「文句を言ってくる」など、移動表現とも時間表現とも異なり、話者、あるいは話者の注目するものに働きかけがある場合である。他言語には珍しい用法で、日本語と最も似ているといわれる朝鮮語の a/oe+oda 構文でも、移動表現や時間表現は酷似するのに、この用法に対応する表現はみられない（姜 2006）。また、「行く」と「来る」で対をなす他の用法と異なり、テイクとの対応が見られず、例(3)は動作の方向を表す文としては非文である。

(2)「彼は私に電話をかけてきた。」

(3)「＊私は彼に電話をかけていった。」

(3)を自然な文にするには、テクル構文にする必要はなく（例 4）、逆に、(2)をテクル構文にしないことが可能なのはコンテクストにかなり制限のある場合のみである（例 5）。

(4)「私は彼に電話をかけた。」

(5)「?彼は私に電話をかけた。」

このようなテクル構文は、移動動詞「来る」の意味素性である方向性[+directional]に拠り、空間における移動が動作の方向性、つまり誰から誰に対する行為であるのか、できごとに関わる参与者の関係を表す機能をもつと考えられる。

2.2　エンパシー階層と逆行態

(2)と(4)の例のような不均衡な方向性についてはエンパシー階層の考え方で説明ができる。エンパシー階層とは、話者の共感度の最も高い位置にある話者自身から、言語行動をともにする聞き手、第三者、人間でない有生物、無生物、そのなかでも個体、物質、具象概念、抽象概念に至るまで順に段階を追って共感度が低くなることが何らかの言語表現に反映されており、階層の低いあるところでそれが行われるのならそれよりも階層の高いところでも行われるという含意の普遍性をもつものである。話者に近い、エンパシー階層の高い方を[+EGO]とし、相対的にそれよりも話者から遠く、階層の低い方を[-EGO]とすると、(4)は[+EGO]の動作主を主語として[-EGO]に働きかけ、(2)はその逆である。有標性理論に

基づいて、形態論的な有標性という観点から見れば、エンパシー階層の高い方から低い方に働きかける場合は無標であり、その逆は有標である。すなわち、テクル構文はここでは有標である（図 2）。

このような人称による有標性の区別は、祖語を同じくするヨーロッパの言語にはなく、ヨーロッパの学習者にとっては未知であり、母語転用の効かない学習事項である。アメリカ・インディアンのアルゴンキン語族の言語である平原クリー語では、動詞の接辞によって働きかける方向が変わるという逆行態をもつ（例 7）。

(6) Ni-sēkih-**ā**-nan atim
I-scare-**DIRECT**-1PL dog ‘I scare the dog.’

(7) Ni-sēkih-iko-nan atim
I-scare-**INVERSE**-1PL dog ‘The dog scares me.’ (Klaiman 1993)

ここでは、階層の低い動作主から動作の働きかけがある場合にテクルで動詞をマークする日本語と同じ原理が支配していることがわかる。テクル構文を日本語における逆行態（inverse construction）と呼んでもよかろう（Shibatani 2003, 古賀 2008）。

### 2.3 構文の付随的意味

テクル構文がエンパシー階層の低い動作主からの働きかけを表し、[+EGO]に対する受影の意味があることを統語機能論的に明らかにしたが、次に意味に注目する。コーパス調査[3]において、「婚約を破棄してきた」「殴った相手が弁護士を雇って文句つけてきた」「隣国フランスが干渉してきた」「因縁をつけて怒ってきた」など、否定的な意味になるものが目立った。たとえば「褒めてきた」「手伝ってきた」とテクルを用いるのは座りがわるく[4]、このような肯定的な意味のものは「褒めてくれた」「手伝ってくれた」とテクレルを用いるのが自然であろう。

クレル構文は、[+EGO]を主語とする受益構文（アゲル構文）に対立して、[-EGO]を主語とするときに基本的には受益を表すが、「嫌な事を言ってくれる」のように、受害の解釈も可能である。一方、[+EGO]のときには「サルめの仲間をひとり残らず塩ゆでにしてくれるわい」のように、古めかしい表現ではあるが、現代標準日本語では受害の意味のみ、という住み分けができている。では、主語が[-EGO]のときに受害を表す構文はないのか。そのパラダイムの欠損部分を埋めることができるのがテクル構文である（図 3）。

ただし、[+EGO]への働きかけを表すテクル構文が常に受害であるわけではない。「（誰かに）電話をかけてきた」「（誰かに）手紙を送ってきた」など、方向性を持つ動詞とともに受け手がその行為の着点として働きかけられる場合の意味は中立的である。「契約を破棄する」「婚約を解消する」というような動詞句においては、契約や婚約の相手は本来その行為の必須項目ではない。迷惑の受身構文の項構造に似て、テクル構文にすることによって、その行為に間接的に関わる参与者の存在が言語化されることになるわけである。その意味でヴォイス・カテゴリーに準ずる構文の性格も持つ。

なお、テイクとの対応を見ないテクルの用法には、「涙が出てきた」というような現象・事態の発生を表すものもあるので、本稿の議論の直接の対象ではないが言及しておく。これは継続相を表す第二の用法とはまた異なった、起動相のアスペクトに基づくものとみるのが妥当かと考える。スポーツの中継などでよく聞かれる「第一球から打ってきた」というのも、打つ側と打たれる側という参与者の関係を表すというより、ある行為が今ちょうどなされたことを描写しており、その際、新しいことが発生したということから、ある期

待が存在する場合は特に、そこに緊張感や驚きを伴うという意味の発展が見られるのではないかと思われる[5]。それは未完了のル形であっても同様の期待感を伴う。

## 3　パラダイムの形成

### 3.1　テクル構文と統語構造

前章までの議論を踏まえた上で、テクル構文の第三の用法のうち参与者の関係を表すものに限って、関連する構文と比較しつつ、整理と説明を行う。意味上の分類としては「affective marker」（菊池 2004）、「心理的方向性」（姜 2006）のような説明もできるかと思うが、本稿では統語論的に参与者の関係を言語化しているヴォイス・カテゴリーの一種に準ずるものとして論じる。二分対立を基礎として機能的相補分布をパラダイムの形成という形で可視化してみる。

図 1 の態と主語の性質を図 2 のように有標理論で説明すると、意味的に近親関係にある受身構文とテクル構文が統語論的に対立をなし、受動態と逆行態という二つの態として相補分布を形成しているのがわかる。

ちなみに、右下部分は有標の二乗とも言える部分なので、この組み合わせはかなり不自然な日本語になる。

図 1：統語論上のヴォイス的対立における相補分布

| | +EGO が主語 | -EGOが主語 |
|---|---|---|
| 能動態<br>active | 契約を破棄した | 彼は契約を破棄してきた |
| 受動態<br>passive | （彼に）契約を破棄された | ？（彼は私に）契約を破棄された |

図 2：有標性理論による相補分布

| | 無標<br>[-marked] | 有標<br>[+marked] |
|---|---|---|
| 無標<br>[-marked] | 能動態<br>active | 逆行態<br>inverse |
| 有標<br>[+marked] | 受動態<br>passive | ＊ |

### 3.2　テクル構文と意味構造

テアゲルとテクレルの受益態の対立については、学習者もよく知るところであるが、前章の 2.3 でみたように、テクレル構文は主語のエンパシー的性質によって受益と受害という対立する意味に二分する。ここでテクル構文は、階層の低い動作主が主語の場合、クレルの受益態に対する受害態という意味上のヴォイス的対立をなし、授受動詞構文ではカバーできないスロットを補填する。それをパラダイム化したのが図 3 である。

図 3：意味論上のヴォイス的対立における相補分布

| | +EGO が主語 | -EGOが主語 |
|---|---|---|
| 受益態<br>benefactive | テアゲル | テクレル |
| 受害態<br>malefactive | テクレル | テクル |

## 4　おわりに

本稿で考察の対象とした文法事項は、現行の教科書では、移動動詞のテクル構文、テアゲル・テクレルのような授受動詞構文、受身構文というふうに、たいていが複数の異なった章で扱われているものである。学習者がそれまでバラバラに学習していた文法事項を連携させ、機能的な親近性や対称性を視覚化し、パラダイムとして整理した。加えて、逆行態としてのテクル構文や受害態としてのテクレル構文など、構文の意味機能が教科書で無視されるか周辺的にしか扱われていないものを関連付けたことも、本研究のオリジナリティであると考える。いわば単純すぎるほどの明快な使い分けを視覚化したことで、学習者の理解や使用が促されることになれば幸いである。

ここで得られた知見を実際に教案に反映したり教室活動としてどのように学習させたりするのかということは、今後の課題である。現場教師諸氏の工夫にも期待したい。

注

[1] この研究は博報財団国際日本研究フェローシップの助成を受けている。

[2] 国立国語研究所『基本動詞ハンドブック』で７分類されているものをここでは大きく三つの上位分類を施した。

[3]『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（BCCWJ）

[4]「ほめる」につくテクルの次の例は否定的な意味で用いられている。「私が欧州の言語をひとつ話せて、TOEIC スコアが 800 前後ですと言ったらおおげさにほめてきたり。ああいうのが嫌で（以下省略）」

[5] Nishina (f.c.)では、この用法をミラティブ mirative に準ずるものとして論じている。

**＜参考文献＞**

Colella, G. (2006) La periphrasi "andare/venire + gerundio" nella poesia delle origini. *La Lingua Italiana* II:71-90.

Klaiman, M. H. (1993) The Relationship of Inverse Voice and Head-Marking in Arizona Tewa and Other Tanoan Languages. *Studies in Language* 17 (2):343-370.

Nishina, Y. (forthcoming)‘Zur Grammatikalisierung der Venitiv-Konstruktionen im Japanischen aus kontrastiv-typologischer Perspektive’in Ogawa, A. (ed.). *Raumerfassung - Deutsch im Kontrast* (pp.33-52). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Shibatani, M. (2003) ‘Directional verbs in Japanese’ in Shay, E. and Seibert, U. (eds). *Motion, Direction and Location in Languages: In honor of Zygmunt Frajzyngier* (pp.259-285). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

遠藤直子（2008）「日本語学習者による初級文型　～テモイイのとらえ方について　―「初

級文型の硬直化」の問題から」,『日本語教育』137 号, pp.21-30.
姜美善（2006）「『-テクル』『a/oe+oda』の日韓対照　ー本動詞からの意味拡張を中心に」,『早稲田大学日本語教育研究』第 8 号, pp.13-22.
菊池敦子（2004）「COME とクルの意味拡張における到達点の違い, 佐藤滋・堀江薫・中村渉（編）」,『対照言語学の新展開』ひつじ書房, pp.27-46.
古賀裕章（2008）「「てくる」のヴォイスに関連する機能, 森雄一・西村義樹・山田進・米山三明（編）」,『ことばのダイナミズム』くろしお出版, pp.241-257.

# Less learned/taught usages of grammaticalized verbs and related constructions - a functional explication

Yoko NISHINA
Hiroshima University

**Abstract**

The linguistics which should be useful for teaching Japanese as a foreign language has mainly been an application of Japanese linguistics described by native linguists. In this presentation a new approach of describing grammaticalized constructions from the perspective of language typology will be proposed.

The polysemy of constructions is often not respected in teaching advanced learners. Only the central meanings of a certain construction are taught in an early stage, but thereafter, peripheral meanings are ignored by teachers and learners.

The verb of moving *kuru* "come" builds a construction with rich meanings such as motion modification, aspectuality etc. as also seen in many other languages. It is hardly explained in Japanese textbooks that this construction may have passive and negative meaning as an inverse construction. A helpful explanation is missing why there is no construction with the other verb of moving *iku* "go" in this meaning.

The paper provides a paradigm of the grammatical relations to show the functional vicinity and contrastivity, allowing the difference in the different expressions and the polysemy of the same expressions to be visible. This will support learners to pay attention on the common principles of grammatical understanding which are not described overtly in textbooks.

# ―日本語学習者のウェルフェアの向上を目指した試み―

## 携帯メールによる反復練習の効果

ソーリアル直子
ニューヨーク市立大学 (CUNY) バルーク校

**要旨**

本発表では、本シンポジウムのテーマである「ウェルフェアを目指す日本語教育」という観点から日本語初級レベルの学生を対象に行った試み「学習者間の携帯メールによる反復練習の効果」についての実践報告をする。本稿では、学習者同士が教室外で携帯メールのやりとりをすることによって、新しく習った語彙や文法事項をくり返し練習・習得した過程、および学期末の学生へのアンケート結果を報告し、また、学習者が「だれかと教室の外で一緒に学習するのは楽しかった」と述べる等楽しみを体験しクラスの活性化につながったことも一つの成果と捉え、日本語能力の向上以外に学習者が学べるもの、学習者のウェルフェア・wellbeing に貢献できることにも焦点をあて考察する。

**【キーワード】**つながる、実践コミュニティ、携帯メール、教室外学習、くり返し
**Keywords:** interconnecting, communities of practice, texting, out-of-class learning, repetition

### 1　はじめに

Thomson (2015) は、外国語教育の根本的な目的は「**人と人をつなぐこと**」としている。本実践を行った大学の 2015 年秋学期は、授業日が週 2 日と少ない上に、休日が間に入るため授業日が何日間もない期間があるという授業日程による制約の中で、新しい語彙や文法事項が次々と導入されていくという状況だった。そこで学習者同士を**つなぐ**ことを目指しつつ、かつ**教室外**で語彙や文法の**くり返し**の練習を習慣づけするような活動を模索し、学期初めから授業時間外での学生間による**携帯メール**のやりとりを開始し、学期を通しクラスメートと日本語でメールしながら語彙や文型を反復練習する活動を開始した。

### 2　理論的背景

#### 2.1　つながる・実践コミュニティ

本実践を行ったアメリカの大学のクラスでは、教室の外では日本語に触れる機会が少なく「日本語での双方向のコミュニケーションの機会も少ない」(Thomson 2014) のではないかと考えられた。Thomson は、そのような機会を作る一つの方法として、教室を**実践コミュニティ** (Lave & Wenger 1991) にし、そこに実社会体験の場をデザインすることを提案している。Lave & Wenger は「実践コミュニティ」を「人々が継続的に参加することを通じ

て知識や技能の習得がおこるような社会的実践が行われる場、あるいは集団である」としている。Thomson (2015)は、日本語教育とは、人と**つながり**、かかわる場で、かかわる言葉を使って、全人的な活動をすることを通じて学ぶプロセスであり、その過程で、学習者も教師も含めた私たち一人ひとりがコミュニティの一員として社会貢献していくものと捉え直す必要性を述べている。本実践では学習者が日本語の教室という小さいコミュニティに属し、学習者同士つながり、仲間とかかわり合いながら社会的実践をしていく過程でお互いの学びに貢献できる活動を目指した。

### 2.2 くり返しの練習

「**くり返す**」という行為や練習・学習を考える上で着目した点は、牧野（1980）が、Keenan 他（1974)の幼児言語の反復研究から、幼児が大人のことばをくり返しているその反復が機械的な 'pattern practice' ではなく、相手のことを考えて反復、話し相手との「伝達行為」をしていると指摘していることである。これは、相手とつながろうとして、（つながりたいから）反復していると捉えられる。本実践における反復練習が単なる 'pattern practice' ではなく、お互いを**つなげる**ための**くり返し**であり、かつ実際にありそうな場面における「**話し相手とのコミュニケーションができる学習環境**」をデザインしていくこととした。

## 3 実践の目的・背景・概要と流れ

3.1 実践の目的：以下３点を本実践の目的とした。

① 日本語を使いながら学習者同士が**つながり**、かかわり合い、学ぶ。② 竹田（2016）では、「コミュニケーションは「イマ・ココ」の文脈にのっかっている」としているが、つながった学習者同士、**教室の外**で実生活、すなわち「**今、この場**」「**双方向**」のコミュニケーションをする。 ③ 学習者間で**携帯メール**のやりとりをし、**くり返し**練習することにより語彙・文法を復習・習得する。そして、本実践目的は学習者の**意欲の向上を周囲と互いのサポート**を得て達成することを目標とした。

### 3.2.1 実践の背景：本実践を行った大学

ニューヨーク市立大学バルーク校は、マンハッタンのミッドタウンイーストサイドに位置し、学生の主要な専攻は会計学・ファイナンスなどビジネスである。実施学期は 2015 年秋学期、クラスのレベルは日本語 1 年生後半の二クラスで、二クラスの人数は 11 名と 21 名、計 32 名だった。担当教員は一名、授業スケジュールは、75 分の授業が週 2 日、計 28 回の授業日があり、使用した教科書は、「げんき」の 6 課から 10 課までだった。

### 3.2.2 実践の背景：スマートフォン所有率

最近の米国でのスマートフォン（スマホ）の所有率の高さも実践の背景となった。米世論調査団体 Pew Research の 2015 年の調査によると、アメリカの 18 歳から 29 歳までの年

齢層では86%がスマホを所有しているという結果が報告されている。

### 3.2.3 実践の背景: 心理学的知見から

心理学者のマクゴニカル(2015)は、「仲間に**携帯メール**をする」というシンプルな行為でも自分のゴールに向けて仲間と行動することにより、成功・達成率は三倍に増えるという研究結果が出ていることを報告し、ゴールは同じでなくても**サポートし合える仲間**を見つけることが大切だとしているが、そのような心理学的知見も本実践の参考とした。

### 3.3 実践の概要と流れ

まず2 回目の授業日で、授業日程による制約の中、習った語彙や文法事項をどのように練習・復習できるか、そのようなチャレンジ・問題があることを学生に伝えた。その後、語彙や文法を学習者はどのように復習・練習しているかをクラスで話し合い、フラッシュカードを作る、CD を何度も聞くなどの体験を共有した。そして、教室外で、日本語で**携帯メール**またはE メールを交換して、学習の確認をすることを4 回目の授業で提案し、実施することにした。E メールも入れた理由は、携帯にメール機能がついていない、また携帯メールをすることに対し、あまり乗り気でない学生もいることを考慮したためだった。

本実践は、エキストラクレジット活動として行い、宿題やクイズの成績にあて、点数は全体の成績の2 %までとした。パートナーの決め方については、メールのやりとりは通常親しい間柄でされることが多いと思われるが、本実践では日程の制約から教師がペア決めの仕掛けをすることができなかったので、学生が希望した数組以外はクラスで数回一緒にペアワークをした学習者同士で行うことになった。新しい語彙・文法事項を学習する毎にメールで語彙・文型を使用・練習していく形へと変化していった。疑問・問題があれば教室で共に取り組み、解決策を検討し、実行した。実施上の問題としては、学期初めにクラスを辞めて行った学生がいたためペアの組み替えがなされたことなどがあった。メールの例は、学生がスクリーンショット・写真に撮り、教師にE メールに添付して送ることとし、また変更・追加事項等は、その都度教師が クラス共通サイトBlackboard にアップした。

## 4 データ：本実践の考察に際しては以下の3 種のデータを使用

### 4.1 メールの具体例

ページ数の関係上、一つ一つの具体例を紹介できないのが残念であるが、学生はペアで最初はローマ字でメールを始めたグループもあったが、次第に全員日本語でタイプし、短いやりとりへと変化した。「て形」を学習した後には、「なにをしていますか。」と聞いたり、ショートフォーム(SF)を学習した後には、SF でのやりとりが多く見られたりする等、新しい語彙・文型を学習者同士**くり返し**練習していた。メールの内容は、オーラルテストのグループ練習を提案、仲間と会う約束をする、会う時間や場所の相談・承諾等タスクのあるものから、あまり実用的でないコミュニケーション（例：ペットのことを聞いたりする)、

日常的ないわゆる「おしゃべり」（西口 2015）をしている姿も見られた。　実生活のメールのやりとりのように一人が続けて何度もメールすることも頻繁に見られた。また、予想外だったのはメールの交換中に、学生同士でわからない箇所をくり返し質問し、互いにエラー訂正を始めたことだった。

### 4.2　実践終了後の学生へのアンケート

本実践に参加した学生は、32 人中 28 名だった。参加しなかった理由は、「エキストラクレジット活動であることを知らなかった」、「パートナーのスケジュールがわからなかったのでメールして迷惑かけたくなかった」、というものだった。また本実践が役に立ったかとの質問には、参加者 28 名中「役に立った」と回答した学生は 22 名、「役に立たなかった」は 1 名、「わからない」は 5 名だった。「役に立たなかった」理由は、「他のクラスの勉強もあった」というもので、「わからない」と回答した理由としては、「役立つと思えなかった」、「コンスタントにできなかった」、「途中からパートナーがメールを返してくれなくなった」、「まずお互いをもう少し知ってから始めるとか、もっと強制されたらより効果があったかもしれない」等が挙げられた。

次に「役に立った」理由と感想をカテゴリー別に分けると、まず日本語力についてのコメントが一番多く、次に**くり返し**の練習について、そして教室外の練習・実生活のコミュニケーション・エラー訂正・学習者同士つながったこと等が挙げられた。日本語力に関するコメントとしては、「新しい語彙や文法事項の復習・文法習得、タイプ・文字に慣れるのに有意義」で「日本語が身近に感じられ、日本語でメールができるようになった」等日本語力の向上を感じている点が多く挙げられた。「**くり返し**の練習」については、「くり返すことで、簡単で楽に覚えられ、自然に学習させられていたような気がしていた」という感想が聞かれた。エラー訂正に関しては、「メール中のエラーを相手が気づかせ、直してくれたし、エラーがあってもそのエラーからお互い学べたのが有効だった」というものが多く見られた。学習者は概ね本実践を楽しみ、また**教室外の学習**・互いに助け合い実生活でのコミュニケーションをすることが日本語力の向上に有効であったことを記していた。

### 4.3 オーラルテストへのつながりと自己・相互評価

本実践は学期末のオーラルテスト（グループでスキットプレゼンテーション）への学生の意欲的な取り組みへとつながっていった。オーラルテスト後、スキットをビデオ録画したものにアノテーションを加えることにより自己・相互評価を行うことになっているが、本実践中は通常の学期の 2 倍以上の回数のアノテーションが行われ、回数だけでなく、アノテーションの内容も語彙、文法、発音、イントネーション、非言語的なことなどかなり細かくつけられており、学習者が自身の日本語やプレゼンテーションを意識的に振り返り、オーラルテスト後の自己・相互評価に前向きに取り組んでいる様子が窺われた。また、教師の教室内の観察では、学期末のオーラルテストに向けて、学生が自主的にグループで授

業後教室に残り、スキット作成・練習に楽しそうに取り組んでいる姿が見られた。

## 5 分析と考察

以上のデータの結果から、学習者が本プロジェクトに前向きに取り組み、自分自身の学習活動として肯定的に捉えていたことが窺われた。日本語力の向上・促進に有意義なのも明らかだった。本実践が個々人の問題解決に貢献し、「**つながり**」や「学び」が携帯メールで終わらず、スキット作成・発表活動へとつながり発展し、グループで**主体的に**取り組み、協働学習を楽しみ、**それぞれの学びに貢献**していたと言える。また教師の教室内の観察からは、学期後半より学生の表情が活き活きとし、楽しそうで同じ日本語学習者、日本語使用者という仲間意識が強まった様子が認められた。以上の点から本実践で掲げた 3 つの目的が達成され、学習者の学習意欲が高まり、お互いサポートし合うことにより本実践は学習者のウェルフェア向上の一助になったと考えられる。

## 6　教師の役割と今後への課題

本実践の教師の主だった役割は、問題提議をしたこと、「実際にありそうな場面を想定」した学習デザインをし、主体的学習へ続く各過程での支援をしたことだった。 エラー訂正に関しては、学習者同士がすでに行っていたこととメールのやりとりにはエラーはつきものであることを鑑み、学習者が何度も同じ間違いをくり返していた場合のみ教師は明示的または暗示的に指摘するにとどめた。

今後の課題については、まず今回は時間的制約からあまり工夫できなかったパートナーの決め方がある。一部の学生が指摘していたように、もう少しお互いを知ってから開始するほうが参加しやすいのは確かであり、考慮する価値がある。また本実践はエキストラクレジット活動として導入したため「パートナーがメールを返してくれない」「もっと強制されたらできたかもしれない」という困難さも数人の学生から聞かれた。しかしながら、そもそもメールの交換という行為はかなりプライベートなやりとりであることを考慮し、メールの内容は他者に開示せず、ゆるやかなインクルージョンでの取り決めで行った実践だったからこそ参加を促された学習者もいたのではないだろうか。

また、本研究を通し**くり返しの練習**の意義と効果についてより深く考えさせられた。近年脳科学の分野では、Doidge (2007) などによる「脳の可塑性」に関する研究が多くなされ、人間の脳は柔軟な可塑性を持っており、何かをくり返し考え、体験することによって、新しい習慣を受けいれ変化し、再編され、学習・習得などの活動が可能になることが明らかにされている。また可塑性を通して脳を大きく変えるきっかけとなるのは、**本人の意欲**と**周りの愛（サポート）**であることが示唆されている。可塑性のような知見をもとに、一見単調な**くり返し**練習でも、学習者がお互いを**つなげる**活動に前向きに取り組めるためにサポートできることをさらに考え、実践していくことも今後の課題である。

## 6 おわりに代えて

「つながる」、「くり返し」をテーマに「ウェルフェアを目指す日本語教育」という観点から行った本実践で再認識したことは、教師が学習者一人一人を尊重することの大切さ、そして人は**つながる**前に、言語・非言語を**くり返す**ことを通して、お互いを**つなげる**努力をし合い、その結果、人は**つながる**ことができる、ということだった。佐藤等（2015）では「教育の根本的な目的」を「我々とともにこれからの世界、社会、コミュニティの維持・発展を担い、未来を創っていく人々を育成していくこと」としている。「ウェルフェアを目指す日本語教育」とは、**つながり合い**、互いに学び、共に助け合って、よりよいコミュニティ、社会、世界を築いていく人々やそのような性向を養い育てる場なのではないだろうか。

付記：本研究・発表には、PSCcuny (Professional Staff Congress/ City University of New York) の助成金を受けた。

竹田悦子 (2016) 「座談会 社会とつながっていますか？」『日本語で社会とつながろう！』西俣（深井）美由紀・熊谷由理・佐藤慎司・此枝恵子（編）ココ出版. pp.142

[2]Technology Device Ownership: 2015 (Pew Research Center *Internet, Science & Tech*). http://www.pewinternet.org/2015/10/29/technology-device-ownership-2015/. Accessed on May 30, 2016.

[3]Stanford News. January 16. 2015. Clifton B. Parker. https://news.stanford.edu/2015/01/06/resolutions-succeed-mcgonigal-010615/. Accessed on May 30, 2016

[4]西口光一 (2015)「基礎第二言語教育における言語と自己」,『未来を創ることばの教育をめざして』佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編)ココ出版. pp.151-177

[5] 『日本語で社会とつながろう！』西俣（深井）・熊谷・佐藤・此枝（編）ココ出版. pp.160

## ＜参考文献＞

Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself*. Penguin Group (U.S.A.) Inc. New York.

Thomson, C. K. & Mori. T. (2014) Japanese Communities of Practice: Creating opportunities for out-of-class learning. in D. Nunan & J.C. Richards (Eds.) *Language Learning Beyond the Classroom*. Routledge. (27): 272-281.

Thomson, C. 2015. 人と人をつなぐ日本語教育. The 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceeding. 319-326.

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めざして』ココ出版.

西俣美由紀・熊谷由理・佐藤慎司・此枝恵子『日本語で社会とつながろう！』ココ出版.

パトリック・ハインリッヒ（2015）「ウェルフェアを目指す日本語教育の出発」、『ヨーロッパ日本語教師会ニュースレター』第 56 号.

牧野成一（1980）『くりかえしの文法』大修館書店.

# Efforts in Improving Learner's Welfare
# Effects of repetitive practice by exchanging text messages via cell phones

Naoko SOURIAL
Baruch College, The City University of New York

**Abstract**

This study investigates the effect of the educational method of assigning the exchange of text messages outside of the classroom on both improving proficiency in the Japanese language and promoting selected measures of learner welfare and wellbeing. Thomson (2015) describes that the fundamental objective of foreign language education is "interconnecting people". [1] Studies on neuroplasticity have shown that, with repeated exercise, the human brain can change and even restructure itself (Dodge, 2007)[2]. A focus on these previous studies suggested that assigning the exchange of text messages outside of the classroom could help overcome the constraint of limited class time to practice grammar and vocabulary for students. A survey conducted after the semester showed that students felt comfortable learning and practicing through texting with other students had a positive recognition of the effects of this assignment. Also, unexpected outcomes such as students correcting errors in text messages between themselves and getting together in a larger group to work on making a skit for an oral test towards the end of the semester are witnessed, which evidences that the assignment stimulated independent learning and increased pleasure in learning, and these can be considered positive results. The study further examines what could contribute toward learner welfare and wellbeing beyond the improvement of Japanese language proficiency, making specific mention of the significance of sincere and respectful teacher student engagement.

* This study/presentation received a professional development grant through the PSC/CUNY Adjunct-CET Professional Development Fund.

[1] Thomson, C. 2015. *Hito to Hito o Tsunagu Nihongo Kyooiku.* The 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings. 319-326.

[2] Doidge, N. 2007, *The Brain That Changes Itself,* London: Penguin Books.

# Language Learning in a Shared Virtual Space
## JaJan, an Application of the Next Generation

AIKAWA, Takako
Massachusetts Institute of Technology

**Abstract**

This paper discusses how technology can contribute to the welfare of Japanese language learners. To this end, I use a language learning application called "JaJan", which utilizes technologies such as augmented reality and motion detection. JaJan exposes users to the so-called "shared virtual space", which provides a virtual study-abroad experience. For instance, if you want to teach your students how to shop at a Japanese grocery store or how to greet someone at Narita Airport when you first arrive in Japan, you and your student(s) can instantly immerse yourselves into a virtual Japanese store or in the virtual Narita Airport through JaJan. I argue that applications such as JaJan can transform the way language learners learn a new language and have a great potential to enhance students' welfare.

**Keywords:** immersive language learning, language learning in a shared virtual space, augmented reality
【キーワード】　没入型言語学習、共有仮想空間に於ける言語学習、拡張現実

## 1　Introduction

This paper introduces an educational technology developed for language learning called "JaJan"[1]. JaJan puts users in a "shared virtual space" in which they can experience engaging activities that encourage them to practice a number of language skills. In this paper, I will show how JaJan can transform the way students learn a new language through a combination of innovative technology and thoughtful pedagogy.

JaJan is a video-mediated communication system that connects learners across distance and puts them in a context where they can practice their new language in a way that is motivating, engaging and authentic. When two people use JaJan from different physical locations, they each see themselves and the other person on the screen, with a background made of either a static image or a video. In this shared virtual space, learners can interact with their teacher or peers as if they were physically in the same context, giving them interesting topics for discussion, opportunities for role play, and task-based activities. JaJan involves cutting-edge technologies including motion detection and augmented reality, and is powered by Microsoft Kinect.

Below, I first provide a brief overview of the project. Second, I explain how JaJan can promote the following aspects of language learning: (i) learning in context; (ii) learning with cultural information; (iii) personalization of learning materials; and (iv) kinesthetic learning. Lastly, I provide a brief description of JaJan's sub-component called "Scene-Maker", which allows users to create their own learning contexts.

## 2　High-level overview of the JaJan project

The goal of the project is to develop a state-of-the art language learning environment where users can have a 'virtual study abroad' experience.[2] The platform of JaJan was originally developed by the Fluid Interfaces Group at the Media Lab (Aikawa and Hunter 2103). It is a video-mediated communication system composed of a networked PC, a Kinect camera and HD TV (see Figure 1).[3]

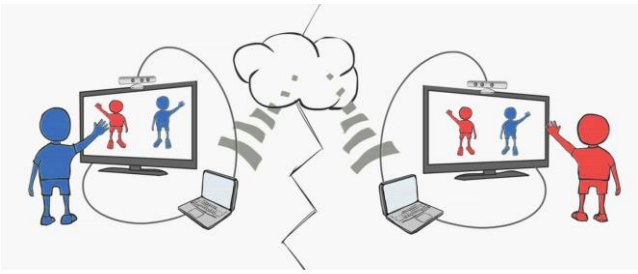


Figure 1: Platform of JaJan: Networked PC's, Kinect cameras, and HD TV

It is important to note that the platform system of JaJan differs profoundly from conventional video technologies (e.g., Skype), as it introduces a shared virtual space for interaction. Conventional video technologies provide a live window between remote spaces, but they do not allow users to have shared experiences in the same virtual space. In this respect, communication through this platform is much more interactive and engaging than conventional video media.[4] We have developed various types of features specifically for learning purposes and added them to this platform, so that JaJan can be used more effectively for language teaching and learning. In addition, we have developed a web-faced UI (user interface) called "Scene-Maker", by which users can create custom scenes and design activities (see Section 4 for more details). I am confident that with the affordances of an immersive, shared context and flexible social interaction, JaJan serves as an intrinsically engaging, interactive and authentic tool for language learning, either locally or remotely.

## 3 Learning concepts that JaJan can promote

This section explains how JaJan can promote the following aspects of language learning: (i) language learning in context; (ii) language learning with cultural information; (iii) personalization of learning materials; and (iv) kinesthetic learning.

### 3.1 Language learning in context

Language learning requires context(s) where the target language is being used, and to accommodate this, language teachers often bring a variety of props into a classroom, so that they can "simulate" a real context or situation in the classroom environment. However, this is not always easy, and it is often time-consuming.

With JaJan, such simulation becomes very easy, and a teacher can seamlessly create a virtual context that is very similar to the real context. Further, she can share that virtual context with her students via the Internet, and thus interact with them in that virtual space. For instance, if she wants to teach her students how to shop in Japanese, she can create a virtual Japanese grocery (see Figure 2). Or, if she

wants to teach how to greet in Japanese when arriving in Japan for the first time, she can create a virtual Narita Airport (see Figure 3) and practice various types of greeting expressions in Japanese. JaJan allows us to practice Japanese in authentic contexts and it is quite engaging to learn the language in such a virtual space.



Figure 2: A virtual Japanese grocery store



Figure 3: A virtual Narita airport

### 3.2 Language learning with cultural information

Language is inseparable from the culture in which it originates, and so it is important to learn a new language together with the culture of that language. For instance, when teaching Japanese greetings, it is imperative to teach how to bow or when to bow in addition to teaching actual greeting expressions (see Figure 3 above, for instance). JaJan provides a shared virtual space where a teacher and her student(s) can interact, and in that shared space, the teacher can teach her students non-verbal cultural information and body language. This can be a great advantage for learners with different cultural backgrounds.

In addition, JaJan can be used as a tool to introduce various aspects of the target culture. For instance, Figure 4 shows a snapshot of a virtual Japanese toilet where a teacher is explaining how to use its various functionalities. Thus, JaJan can serve as a powerful tool not only to teach a foreign language but also to teach other subjects such as culture, film, etc. The sky is the limit.



Figure 4: A virtual Japanese toilet



Figure 5: A virtual orchard with fruits' props

### 3.3 Personalization of learning materials

The notion of personalized learning is critical to the welfare of language learners; people learn a new language for different reasons and accordingly, learning materials should differ depending on learners' needs. JaJan lets users create their own background scenes, seamlessly (see Figures 2-4 above). Users can create such background scenes via our "Scene-Maker" and insert any prop(s) into a background scene as well (see Section 4). For instance, Figure 5 shows a virtual orchard with props of various kinds of fruit. Further, JaJan allows users to use a video clip as its background. With this video feature, you can easily imagine a scenario where a teacher asks her student(s) to narrate or describe the action of the background video. JaJan allows users to customize or

personalize learning environments easily, and in this respect as well, it contributes to the welfare of language learners.

### 3.4 Kinesthetic learning

Kinesthetic learning is one type of learning style and it is all about "leaning by doing". I argue that this type of learning plays a critical role for learning a new language because "communication" is all about "performing" in a target language. One of JaJan's strengths relates to this aspect of language learning, as it enables users to enact conversations with each other directly in a shared virtual space. Users can learn a new language by literally "acting out" in that target language. This improves both their linguistic skills and their understanding of the target culture's body language. This type of kinesthetic learning experience is extremely valuable as it makes learners feel comfortable using the target language, which, in turn, enhances learners' well-being.

## 4 Scene-Maker

As mentioned earlier, Scene-Maker is a web-faced UI that allows users to create JaJan's background scenes. It allows users to choose a background, place props, and sequence these scenes to create a narrative. For instance, Figures 6 and 7 provide a snapshot of the Tokyo Station and that of a Japanese cake shop on our Scene-Maker, respectively.

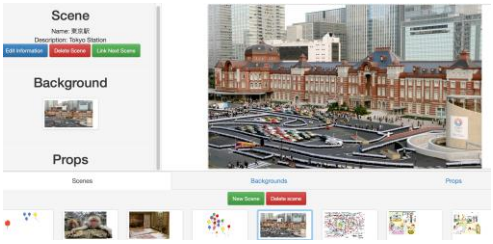



Figure 6: A scene of the Tokyo Station

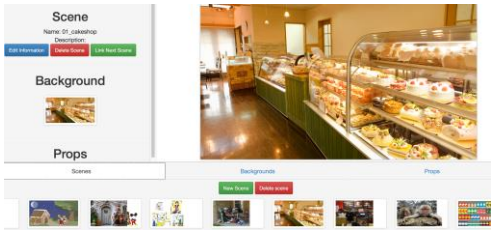



Figure 7: A Japanese cake shop scene

It is important to note that props inside JaJan can be moved by hand-movement via the Kinect camera's body-movement detection. For instance, Figure 8 shows the movement by hand of an apple in the virtual orchard.



Figure 8: Prop-movement inside JaJan

This movable prop features enables teachers to assign a wide variety of fun activities to their students; especially, younger students.

## 5 Concluding remarks

Learning a foreign language is a unique type of challenge. Learners not only learn vocabulary and grammar of a target language but they also have to become comfortable using the language. JaJan puts learners in a context where they can interact with each other using the target language, and the learning experience via JaJan is highly engaging and motivational. It is obvious that there is potential for JaJan to transform the way students learn foreign languages, and our next important step is to design effective curriculum that can support this tool, and then evaluate both the technology and approach. We believe that this project will enable us to contribute to the fields of both foreign language teaching and educational technology.

[1] The name "JaJan" came from the Japanese onomatopoeia corresponding to the English meaning of "tada."
[2] The project is being done through a collaboration between MIT's Medial Lab and Kanda University of International Studies, Japan.
[3] The platform system is called "WaaZam". See http://fluid.media.mit.edu/projects/waazam (2017.02.08) for more details on WaaZam.
[4] Similar ideas have been explored in the past. See, for instance, Ledo et al. (2013), Brubaker et al. (2012), Yarosh et al. (2010), Morikawa and Maesako (1998), Ishii and Arita (1994), among others.

**References**

Aikawa, T. & Hunter, S. (2103) Language Learning in a Shared Virtual Space. Proceedings of the Asian Conference on Society, Education, and Technology 2013, Osaka, Japan

Brubaker, J, Venolia, G., and Tang, J. (2012) Focusing on shared experiences: moving beyond the camera in video communication. *Proceedings of the Designing Interactive Systems Conference (DIS 12)*. ACM, New York, NY, USA, pp. 96-105.

Ishii, H., Kobayashi, M., and Arita, K. (1994) Iterative design of seamless collaboration media. *Communications of the ACM,* Vol. 37, No. 8, pp. 83-97.

Ledo, D., Aseniero, B.A. Greenberg S. Boring, S. and Tang, A. (2103) OneSpace: Shared Depth-Corrected Video Interaction. *Proceedings of ACM CHI 2013 April 27- May 3. A CHI Work in Progress*, Paris, France.

Morikawa, O. and Maesako, T. (1998) HyperMirror: Toward Pleasant-to-use Video Mediated Communication System. *Proceedings of the conference on Computer supported cooperative work*, Seattle, Washington, pp. 149-158.

Yarosh, S., Inkpen, K., and Brush, A. (2010) "Video Playdate: Toward Free Play Across Distance," *Proceedings of CHI*, ACM Press, pp. 1251–1260.

# 共有仮想空間を利用した言語学習

## JaJan: 次世代言語学習支援アプリケーション

相川　孝子
マサチューセッツ工科大学

**要旨**

本発表では、最近注目を浴びているテクノロジー、Augmented Reality (拡張現実)がいかに言語学習者の動機、創造性を高め、言語教育に貢献できるかを紹介する。この紹介にあったって、当校で開発した「JaJan」という言語学習アプリを使うが、JaJan は、ユーザーに Shared Virtual Space(共有仮想空間)を提供することによって、いわゆる「バーチュアル留学」の体験を可能にさせてくれる。例えば、もし学生に「日本の食料品店での買い物の仕方」を教えたい場合、JaJan を使えば、学生と共に即座に仮想の食料品店 に入り、買い物の仕方に関する表現練習、またはその指導ができる。本発表では、共有仮想空間を利用した語学学習がいかに楽しく、インタラクティブであり、且つ学生の学習意欲、創造力、またコラボレーションを高めながら、学習者のウェルフェアを向上させるかを説明する。

# 文型積み上げ型授業から課題遂行型授業への移行

## ―CEFR と JF 日本語教育スタンダードを参照した授業実践報告―

齋藤　あずさ
国際交流基金ローマ日本文化会館

**要旨**

2001 年に「欧州言語共通参照枠」、さらに 2010 年には国際交流基金から「JF 日本語教育スタンダード」が発表された。それに伴い欧州の各日本語教育機関では、従来のいわゆる「文型積み上げ型」の授業から、欧州言語共通参照枠と JF 日本語教育スタンダードを参照し行動目標（Can-do）を明確にした「課題遂行型」の授業へと移行する動きが見られるようになった。執筆者が勤めるローマ日本文化会館においても、それまで使用していた「文型積み上げ型」のテキスト『みんなの日本語初級Ⅰ・初級Ⅱ』を使いつつ「課題遂行型」の授業を行うようになった。従来の「文型積み上げ式」の教科書を使いながら、課題遂行型授業を行うにあたり重要となる、各課の Can-do の設定方法、課題達成のための文型、活動や会話例などのマテリアルの原典、実際の授業の流れ等を報告する。

**【キーワード】**　課題遂行型授業、行動目標、欧州言語共通参照枠、JF 日本語教育スタンダード、『みんなの日本語』
**Keywords:**　Task-based, Can-do, CEFR, JF Japanese Standard, *Minna no Nihongo*

## 1　はじめに

### 1.1　背景

執筆者が所属する国際交流基金ローマ日本文化会館（以下会館）の JF 日本語講座は、1964 年に創設されたローマでは数少ない歴史ある日本語教育機関の一つである。現在では、総合・夜間・土曜のコースがあり、年間延べ約 600 名の学習者が日本語を学んでいる。その中で、本実践報告で言及する総合コースは、日本語の四技能を総合的に学習することのできる 4 年間のコースとして講座の中心を担っている。

当講座には国際交流基金（以下基金）から派遣される日本語専門家（以下専門家）と日本語指導助手（以下指導助手）、また現地採用の非常勤講師がおり、授業は非常勤講師と指導助手によって行われている。毎年専門家の下でコースの見直しがされ、日々の授業において担当講師が少しずつ修正を加えている。

総合コースの初級レベルは当初『日本語初歩』を使って文法の授業が行われていたが、2004 年に使用教科書を『みんなの日本語初級 I/II』（以下『みん日』）に変更した。その後、学習観・教育観の変化に合わせ、同教科書を使いながら課題遂行を目標とする授業に少しずつ変更がなされていった（高崎 2009）。2013 年からは三矢真由美上級専門家（当時）により本格的に「欧州言語共通参照枠」（以下 CEFR）と JF 日本語教育スタンダード」（以下 JFSTD）を参照したシラバスに変更され、『みん日』の各課に行動目標（Can-do）を設けた、課題遂行型の授業が行われるようになった。これは当時 CEFR や JFSTD に準拠した教科書

が開発途中だったことが背景にある。また、イタリアは他のヨーロッパ諸国に比べるとCEFR の普及が遅れていること、そしてイタリア人の学習スタイルが言語使用よりも言語知識に重点を置く傾向があることから、文法をしっかり学習しつつ課題遂行もできるようにと、現地のニーズにも応えた形のものである。

基金による JFSTD 準拠の『まるごと―日本のことばと文化』（以下『まるごと』）の開発が進んだ現在、拠点である会館は、夜間・土曜コースのみで使用していた『まるごと』を2016 年以降は、総合コースでも使用することになった。文型積み上げ型の『みん日』を使って、課題遂行型の授業を行うコースは今後なくなってしまうが、このコースを実践するにあたり築き上げた手順、方法、情報等を何らかの形で残したいと思い、この機を借りて実践報告を行うこととした。

### 1.2　総合コース概要

今回言及する総合コースは、週に 2 回 3 時間ずつ、前期後期 4 ヶ月ずつの年間 168 時間のコースである。一クラス最大 25 名、年齢は 14 歳から定年退職者まで様々だが、授業時間が午後にあたるため、その多くは学生が占めている。主な使用教科書は『みん日』で、その他漢字の学習は付属の教科書や『Basic Kanji Book』等を使用してきた。『みん日』の初級 I を一年目、初級 II を二年目に使用し、一年で一冊終わらせる形でシラバスが組まれているため、1 課に対して 6 時間（2 回）かけて授業が行われている。

## 2　文型積み上げ型教科書を使っての課題遂行型授業準備過程

### 2.1　各課の Can-do の設定

課題遂行型の授業への移行にあたり、最初に行われたことは各課、各授業の Can-do の設定である。これは、三矢真由美上級専門家（当時）によって『みん日』の各課にある「会話」「文法」「練習」等から活動を想定し、基金作成の「みんなの Can-do サイト」（https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do）を使用して、CEFR と JFSTD の両方を参照しながら、会館の学習者に合ったものが作成された。一課に対して、2〜4 つの Can-do が準備されていたため、実際に授業を行う講師が選べるように配慮されていた。

### 2.2　Can-do の選択とマテリアル

実際に授業を行う講師は、専門家が作成した複数の Can-do の中から、1 課に対し 1〜2 つ授業に使用するもの選択した。その際には、具体的な活動を想定し、その活動の例となるマテリアル（会話例・メール等の作文例）が作成可能かどうか、もしくは『みん日』やその付属教材、また他の教科書等から同様の活動例が見つけられるかどうかを判断材料とした。課題遂行の授業を行うためには、まず Can-do を提示し、学習者にこれから「何のために」「何を」学習するのかを意識化させる必要がある。学習者は目標言語でその活動が行われている場面を聞いたり読んだりすることで、この課題を遂行するためにどんな言語知識が使われているのかを考えることが重要となる。そのため、タスク例となるマテリアルは授業にとって必要不可欠な軸となるが、『みん日』の本冊にある会話、練習、問題等の短い例は各課の Can-do につながるとは限らない。先行研究である鈴木（2007）では、練習 C をタスク例として挙げているが、練習 C の会話は非常に短く、文脈が分かりにくかったり、場面が不明確だったりすることが多い。そのため、本コースでは『みん日』の本冊に限ら

ず、付属の『みんなの日本語初級 I/II 聴解タスク 25』、『みんなの日本語初級で読めるトピック』や、『みん日』以外の教科書（表 1「タスク例に使用した教材一覧」参照）の中から課題例になりうるマテリアルを探し、必要に合わせて採用することにした。Can-do の内容によって、メールやメッセージ等を書いたり、読んだりするものの場合は、その具体的なシチュエーションを想定して各担当の教師が自分で作成し、学習者の現実の場面に近い内容のタスク例を提示するように心がけた。また、Can-do に合わせて必要なレアリアをインターネット上から探すことなども行った。

表 1　タスク例に使用した教材一覧

| |
|---|
| スリーエーネットワーク『みんなの日本語初級 I 聴解タスク 25』スリーエーネットワーク |
| スリーエーネットワーク『みんなの日本語初級 II 聴解タスク 25』スリーエーネットワーク |
| スリーエーネットワーク『みんなの日本語初級で読めるトピック』スリーエーネットワーク |
| 独立行政法人国際交流基金『DVD で学ぶ日本語　エリンが挑戦！日本語できます』国際交流基金 |
| 坂野永理他『初級日本語げんき』The Japan Times |
| できる教材開発プロジェクト『できる日本語』アルク |
| 日本語教育研究所『聴解が弱いあなたへ』凡人社 |
| 独立行政法人国際交流基金『まるごと日本のことばと文化入門かつどう/りかい』三修社 |
| 独立行政法人国際交流基金『まるごと日本のことばと文化初級かつどう/りかい』三修社 |
| 宮城幸枝他『毎日の聞き取り 50 日』凡人社 |

2.3　学習項目の選択

Can-do 選択後は、そのタスク例を分析し、Can-do を達成するために必要な文型、語彙、表現を挙げた。文型の多くは各課の学習項目に当てはまるが、語彙や表現等は必要に応じて追加した。学習者は教科書にある語彙だけでなく、タスク例や自分が実際行うタスクに必要な語彙も学習する必要があり、負担が増えることが懸念されたが、言語活動を評価する際に教師が学習者に「自分にとって必要な語彙や表現」を覚えるよう促すことにより、学習者も自ら必要だと思われる言語知識とそれ以外を区別して学習する傾向が見られるようになった。

2.4　Can-do と関係のない文型の扱い

『みん日』は文型中心に考えて構成された教科書のため、課題遂行の観点からはつながりのない文型が同じ課で取り上げられていることがある。そのため、課によっては先に設定した Can-do と全く関係のない文型が表記されていることがある。このような Can-do と関係のない文型をどう扱うかが非常に難しい課題だった。初級 I にあるような基礎となる言語知識を Can-do に関係のないという理由で学習しないことは上のレベルの活動をする際に困難が予想されるため、初級 I レベルに関しては当初から Can-do とは別に「日本語について知る」という観点で言語知識として学習項目を取り上げた。一方、初級 II に関しては、初年度 Can-do には関連のない項目として授業で取り上げないという試みをしたが、学習者は教科書に記載されている項目をクラスで学習しないということに不安を抱いたため、2 年目以降は初級 I と同様 Can-do とは関係ない言語知識として、別箇に授業で取り上げるようにした。これは課題遂行の授業を行うのみならず、関連のない言語知識も限られた時間の中で扱うこととなり、学習者の負担が増えるのではないかと懸念されたが、語彙選択の場合と同様に、学習者は自ら自分の学習したいもの、興味のあるもの、必要だと思うも

のに学習の重点を置くようになり、結果としてより多くの学習者のニーズに応えられるようになったのではないかと思われる。

### 2.5　各課の分担

本コースでは各課を 3 時間×2 回で 2 名の講師がチームティーチングで担当している。課題遂行型の授業となる以前は、教科書にある学習項目を半分に分けて担当することができたが、Can-do ベースで行うと同様に担当を分けることはできない。そのため、各課必要に応じて分担の方法を考える必要が生じた。1 課に対し、Can-do が 2 つある場合は、Can-do を分担することとし、各 Can-do を行うために必要な言語知識は各自が担当することとした。Can-do が 1 つしかない場合は、タスクの内容により、1 回目に言語知識を学習し、2 回目に言語活動を行ったり、またその逆を行ったりした。最終課題が産出である場合は、1 回目に受容の活動をし、2 回目に産出の活動をするなどをし、各課の分担を決定した。

### 2.6　各課の Can-do・文型・マテリアル一覧

上にあげた手順の通り作成した Can-do、文型、マテリアルの一覧を一部掲載する。全課の一覧は紙面の都合上載せることができないが、会館のホームページ（http://www.jfroma.it/）より詳細な一覧がダウンロード可能であるので、そちらを参照していただきたい。

表２　各課の Can-do・文型・マテリアル一覧

| 課 | Can-do 目標 | レベル | 文型 | マテリアル |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ゆっくりはっきりと話されれば、「教科書を開いてください」「教科書を読んでください」などの授業中の教師のごく簡単な指示を聞いて、理解することができる。 | A1 | V てください | 『まるごと入門』L2 |
| | 友人や近所の人と、時間帯に合った基本的な挨拶を交わすことができる。 | A1 | 挨拶定型句 | 『げんき絵カード』 |
| | パーティーやイベントで初めて会った人に、名前、出身、仕事などをたずねたり、答えたりすることができる。 | A1 | A1A2 A3A5 A4 | 『まるごと入門 A1』L1 『聴解タスク 25』 L1-1,2,3 C2, C3 |
| 2 | 観光地で、建造物を指差しながら名前をたずねたり、自分の国の観光スポットで建造物の名前を聞かれたときに答えたりすることができる。 | A1 | A1A3 A4 | レアリア：ローマの観光地の写真 |
| | 飲食店で、サンプルやメニューの写真を指差しながら、わからない料理や食材についてイタリア語や英語の名前を聞くことができる。 | A1 | A1A2 A3A4 | レアリア：レストランのメニュー 『エリンが挑戦日本語できます』 L8 見てみよう |
| 3 | 行きたい場所を地図上でたずねたり、何階にあるかたずね、指し示されたり、ゆっくりとはっきりと話されれば、答えを理解することができる。 | A1 | A1A2 A3A4 | レアリア：ローマの観光地図 『できる日本語１』Ｌ２ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | フリーマーケットなどで、売っている人に品物の値段をたずね、答えを聞いて理解することができる。 | A1 | A5A6 | 会話・『聴解タスク 25』 L3-4<br>レアリア：商品 |
| 4 | お店やレストランの営業時間や定休日など、ごく基本的な情報を聞き出すことができる。 | A1 | A1A2<br>A3 | 『できる日本語 1』L3-1<br>C1C2・『聴解タスク 25』L4-2 |
| | お店やレストランの前にある看板や表示を見て、営業時間や定休日など、ごく基本的な情報を探し出すことができる。 | A1 | | レアリア：看板の写真 |
| 5 | クラスメートや先生に、クリスマスや年末年始などの休暇にどこかに行くかたずねたり、答えたりすることができる。 | A1 | A1A2<br>A3A4 | C1・『聴解タスク 25 』L5-1～3 |

## 3　課題遂行型授業の流れ

実際の授業は、最初に Can-do を提示することから始まる。Can-do は日本語とイタリア語の両方で提示し、言語使用場面や課題をしっかりと理解してもらってから、実際のタスク例を提示する。受講者は同様の場面で母語ならどう言うか、どんな表現を使うか等を想像した上でタスク例を聞いたり読んだりするため、未習の語彙、表現、文法等の意味も予測することが比較的簡単にできる。その後、課の語彙とタスクを達成するために必要な語彙を確認し、タスク例に見られる学習すべき言語形式を取り上げ、『みん日』にある練習 B や C をクラス全体で行う。そして Can-do をもう一度確認し、今学習した言語知識は何のために必要だったのかを思い出してもらってから、冒頭に提示したタスク例を再度読んだり聞いたりする。学習者は実際のやりとりの会話、書かれている文等を理解すると同時に、それを見本とし、実際の活動の準備を行う。課題によって活動をその場で行ったり、宿題として準備をし、二回目の授業で発表したりする。授業の最後にはもう一度 Can-do に戻り、自分で課題が達成できたかどうか確認（自己評価）を行う。

## 4　評価

学習の評価は「言語活動」と「言語知識」に分けて行われた。「言語活動」に関しては、学習者が行う自己評価と教師による中間・期末試験の評価の双方で行われた。試験内容は「やりとり」「作文」「読解」に分けられ、どれも授業で取り上げた Can-do 活動を再度行い、課題が達成できるかどうか、またその質に関しても評価方法を定めた上で教師が評価をし、フィードバックを行った。学習者は授業やふりかえり（復習）の授業で行った課題を再度準備して試験に臨むため、試験を課題が達成できるかどうかを挑戦する場として捉えるようになり、当初懸念していた語彙や表現を増加したことによる不満はあがってこなかった。

「言語知識」に関しては、毎回授業で行われる「漢字クイズ」と「文法クイズ」、そして中間・期末試験において「漢字」と「文法」のテストを行った。

この評価方法に関しては、まだ改善の余地があったように思う。特に「言語活動」の場合、課題は達成することができても、その質（語彙量、漢字の使用、流暢さ等）には学習者間で差があり、それをどう評価するのか、様々な実践を試みたが、最善の形には達していなかったと思う。

## 5　おわりに

文型積み上げ型の教科書を使いつつ、課題遂行型の授業を行うことは、当初は困難なことのように思えたが、各課に適切な Can-do を設定し、その Can-do に合ったタスク例となるマテリアルを見つけることができれば、不可能なことではなかった。

この移行を通して、教師は教科書に載っている各言語形式を全て盲目的に同等に扱うのではなく、学習者にとってなぜこの文法を学習すべきなのか、何のために必要か、どのぐらい練習すべきなのか等を考えるようになり、日本語文法を改めて見直し、言語学習を言語使用と結び付けて考えるいい機会となった。

学習者にとっても、ただ単に語彙や文法を学習し、決まった形の会話練習をするのではなく、何を目的として何を学習しているのかをより意識することは、学習に対するモチベーションを高めるいい方法のひとつであったように思える。授業を通して、自ら自分の伝えたいことを形にしたり、より現実生活にある日本語に触れたりすることにより、達成感を得ながら学習を進めていくことができたのではないだろうか。クラスでの学習を実践の準備の場として捉え、より積極的に学習に参加し、クラス内外での日本語コミュニケーションがより活発になっていく様子が窺えた。

昨今では CEFR/JFSTD 準拠の教科書が出版されつつあるが、それらが学習者のニーズに応えるものではない場合、Can-do とそれに必要な文型とタスク例が整っていれば、従来の教科書を使いつつ、もしくは教科書なしでも、課題遂行型の授業は可能である。この報告が他の日本語教育機関で課題遂行型の授業が行われる一助となれば幸いである。

**謝辞**

当コースの運営を指導してくださった三矢真由美元上級専門家、またコースをともに担当した石原有佐子氏、伴久美子氏、時本美穂氏には本稿執筆にあたり、貴重な資料をご提供いただいた。ここに記してお礼申し上げる。

**＜参考文献＞**

鈴木裕子（2011）「みんなの日本語」を使った CEFR 授業実践報告－既存の教科書を使っての CEFR の試み－」『ヨーロッパの日本語教育の現状－CEFR に基づいた日本語教育実践と JF 日本語教育スタンダード活用の可能性－』　国際交流基金パリ日本文化会館.

鈴木裕子（2010）「CEFR に即した日本語授業の実践報告及びテキスト作りへの提案」『ヨーロッパ日本語教育 14』、pp.178-185、ヨーロッパ日本語教師会.

鈴木裕子（2007）「スペインにおける CEFR を踏まえた初級日本語授業試案例実践報告」『ヨーロッパ日本語教育 11』、pp90-95、ヨーロッパ日本語教師会.

スリーエーネットワーク（1998）『みんなの日本語初級第２版本冊 I/II』スリーエーネットワーク.

高崎三千代（2009）「CEFR を参照した海外日本語コースの試み」『言語と交流』紀要 7 号 pp41-56　言語と交流研究会.

吉島茂・大橋理枝（2008）『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.

# Report on CEFR/JF standard application to the traditional teaching methods
## Shifts from Grammar-based to Task-based

Azusa SAITO
The Japan Cultural Institute in Rome

**Abstract**

After the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) was published in 2001 and the JF Japanese Standard from the Japan Foundation was published in 2010, some Japanese Language institutes in Europe have been shifting from grammar-based to task-based teaching methods. The Japan Cultural Institute in Rome also started doing task-based lessons using *Minna no Nihongo Shokyu 1 and 2*" which are grammar-based textbooks used previously because task-based textbooks were still under development when the shift occurred. I would like to give a report on how we organized task-based lessons using *Minna no Nihongo*.

As preliminary information, Suzuki (2011) gives an example how the lessons proceed; 1) Showing Can-do (task). 2) Showing the conversation example in Exercise C. 3) Finding the necessary grammar/expressions to achieve the task. However, the conversation example in Exercise C is too short to understand the situation and context of the task.

To give more concrete task examples for learners, we made them on our own or used other conversation examples from various published textbooks. I would like to show in tables of Can-do statements of each lesson, necessary grammar and expressions to achieve these tasks, and concrete materials to show to students.

# 学び続ける教師を支える日本語教師会の活動意義
## ―スペイン日本語教師会会員への質問紙調査を通して―

鈴木　裕子（マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター）
近藤　裕美子（国際交流基金　マドリード日本文化センター）

**要旨**

2010 年に設立されたスペイン日本語教師会は、欧州の中でも最も新しい教師会の一つである。近年の言語教育・学習のパラダイム転換、ICT の発達に伴う学習者のニーズや教育現場の変容を鑑みると、日々の教育実践を内省しながら学び続けていく姿勢が個々の日本語教師に求められる。海外で日本語教育に従事し、学び続ける教師を支える一つの拠りどころとして存在するのが日本語教師会（以下、教師会）であるが、欧州の教師の多くが孤軍奮闘している実情を考慮すると、教師が集い、学びの場としての教師会が果たす役割の重大さが推察される。本研究では、スペイン日本語教師会（APJE）会員を対象に教師会の活動への参加と教師としての成長に関する質問紙調査を行った。自由記述で得られた回答をテキストマイニングの方法を使って分析し、その結果に基づき、学び続ける教師の視点からスペイン在住の日本語教師にとっての教師会参加の意義を考察する。

**【キーワード】**スペイン日本語教師会(APJE)、内省、質問紙調査、テキストマイニング
**【Keywords】**Japanese Teachers' Association in Spain, reflection, questionnaire, text-mining

### 1　研究の背景と目的

21 世紀に入り、言語教育を取り巻く状況は大きく変化している。2001 年に Common European Framework Reference for Languages; learning, teaching, assessment（CEFR）が発表されて以降、言語教育・学習の分野で大きなパラダイム転換が起きつつあることは周知の通りである。この 15 年間欧州の各言語において、制度、評価などの政策面から教育ツールや授業実践など教育現場に至るまで様々な形で改革が進められてきている。そしてそれは、欧州内で教えられる現代語の一つである日本語教育にも大きな影響を与えてきた。(ヨーロッパ日本語教師会 2016)。他方、コミュニケーションツールの ICT の発展により、目標言語との接触場面の増加、学習ツールの多様化など言語の学習環境も劇的に変化している。このような状況から、求められている教師像や教師の役割など、日本語教師が置かれている環境も目まぐるしく変化してきていることが推察される。一人一人の教師が環境の変化に対応していくことが求められていると言えるだろう。

また、CEFR では、学習者を社会的に行動する者とみなし、言語使用者として自律的に生涯に渡って学び続ける存在として捉えている。そうであるならば、学習者と関わり、導く教師側はどうであろうか。教師自身も日本語教育という専門に関し常に学び続け、成長していく存在であるという継続学習や生涯学習の視点が求められているとも言えるだろう。

しかしながら、欧州では 1 機関あたりの教師数が少なく、同僚がいない、あるいは 1–2 名程度という場合も少なくない。国際交流基金が実施した海外日本語機関調査結果 2012 年の結果によると、欧州では 1 機関あたりの教師数が平均 2.47 人である。また機関に所属せず個人レッスンに携わっている教師の数は機関調査には現れないが、かなりの数に上る

ことが予想される。

このように欧州では、教師が置かれている環境の変化や生涯学習の必要性から、個々の教師が学び続ける場、協働で支え合う場が必要であり、そのような場として日本語教師会が位置付けられていると言えるだろう。図 1 は、国際交流基金日本語教育国別情報を参照し[1]、欧州各国の教師会設立年をグラフにまとめたものである。該当した教師会数は、東欧・西欧あわせて 31 であった。図 1 から西欧では 1990 年代に、東欧では 2000 年代以降に教師会が設立されたことがわかる。

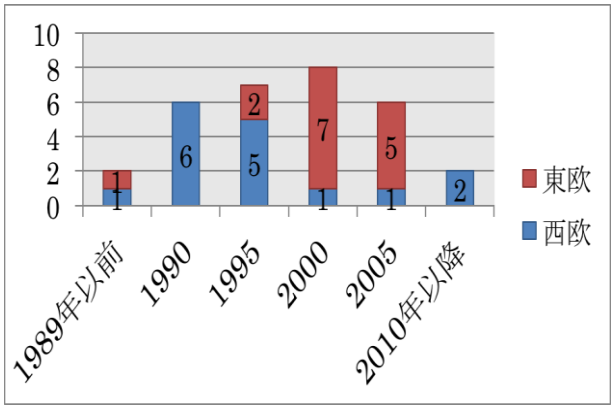



図 1　欧州各国の日本語教師会設立年まとめ

報告者らが所属しているスペイン日本語教師会(Asociación de Profesores de Japonés en España：APJE)は欧州内の教師会の中でも最も新しい教師会の一つで、2010 年に設立された。

会員数は現在 116 人（2016 年 7 月現在)、スペイン国内の人数は 101 人で、年間を通じて活発な活動を行っている。設立 6 年目を迎えた APJE だが、今後の教師会の方向性や運営を考えていく上で、「教師会の活動が一人一人の教師の成長にどのように関与しているのか」ということに私たちは関心を持った。また、「教師会会員のニーズや教師会の活動に対しての意識」について把握する必要性も感じている。

これらの背景を踏まえ、本研究では以下の 3 点について分析・検討することを目的とする。

1. 教師会の構成員の属性やニーズはどのようなものか。
2. 個々の日本語教師の成長を支えるために教師会は何ができるのか。
3. 日本語教師が日々の教育実践の中で感じている問題意識と教師会の活動への期待との関係性はあるか。

## 2　研究方法

本研究では、APJE 会員を対象に教師会の活動への参加と教師としての成長に関する質問紙調査を行い、教師の生涯学習を支える教師会の活動の意義について分析、考察を行った。まず、質問紙調査について説明する。実施時期は 2016 年 2 月で、APJE 会員のうちスペイン在住者 101 名を調査対象とした。有効回答数は 38 であった。質問紙は選択式記述式を合わせた 18 問で構成され、各設問は日本語とスペイン語で提示した。

設問内容は以下の 3 つのパートに分類される。

1. **回答者の属性**：母語、居住地、所属機関、教授対象、日本語教育歴、教師会参加歴
2. **教師としての専門性**：日本語教師をしている理由、教師としてのやりがい、実践の中で感じている課題、自らの教師成長のための行動、目指す教師像
3. **教師会への参加**：教師会の活動への参加頻度、教師会の運営への関与、教師会への参加動機、期待する教師会の活動、教師会に参加する前と現在の変化

分析方法については、まず、本調査対象の全体像を捉えるために選択式の部分をまとめた。次に記述回答の部分をテキストマイニング[2]の方法を用い、共起ネットワークと階層ク

ラスターで出力を行った。

## 3　分析結果と考察

### 3.1　回答者の属性と教師の専門性（選択式）の結果

#### 3.1.1　回答者の属性

**母語**に関しては、日本語母語話者が 34 名と全体の 90%を占めている。**居住地域**は都市部[3]マドリード自治州、カタルーニャ自治州が 42%、それ以外の地方が 53%であった。**日本語教師経験年数**[4]は、5 年以下（初任）が 8 名、6 年～10 年（中堅前期）が 8 名、11 年～15 年（中堅後期）10 名、16 年以上（ベテラン）が 12 名であった。

**所属教育機関**に関しては、複数回答で、大学 11 名、大学語学センター12 名、公立語学学校（EOI）3 名、民間語学学校 4 名、中高校 1 名、補習授業校 2 名、個人 22 名、現在教えていない 1 名、その他 3 名となっている。「日本語教育に興味のある人ならどなたでも」と、誰でも入りやすい教師会を目指していることもあり、公的機関だけでなく、民間の学校や個人レッスンの教師が多いのも APJE の特徴である。**教えている対象**は、複数回答で大学生 32 名、一般社会人 32 名、そして中高生 23 名、その他 5 名だった。

#### 3.1.2　教師の専門性

**授業に関する課題の有無**に関しては、76%の人があると答えている。

**教師成長のための具体的な実践**については複数回答で選択してもらった。「授業を振り返る」（33）[2]、「研修会・セミナー等に積極的に参加する」（30）という回答が多く、続いて「日本に関する情報収集を行う」（26）「他の教師にアドバイスを求める」（23）「日本語教育専門分野の本を読む」（20）「学習者に授業に関するフィードバックをもらう」（20）などの回答が高かった。内省や研修会・セミナーの参加を教師成長の実践として挙げている教師が多いのは、研修会・セミナーの必要性と期待の大きさを物語っている。

教師会入会前後の変化については、73%の回答者が「非常にそう思う」「そう思う」と答えている。これに関しては教師会の意義などから具体的にその変化について分析していく。

### 3.2　教師の専門性（自由記述）の結果

自由記述回答はテキストマイニング[3]で分析を行った。結果は抽出語同士の結びつきを見るために共起ネットワークで表している。**理想の教師像**では、「仕事」「必要」「やる気」「動機」が中心語となり、日本語教師という仕事に対する意欲やモティベーションが感じられる。**授業実践への課題**に関しては、「最近」「状況」「作成」「シンポジウム」などの語彙が中心語として挙がり、最近の教室の変化を感じつつ、新しい教材、評価、試験作成を課題にしていることが窺われる。**教師会入会**動機については大きく二つに分かれる。（図 2）

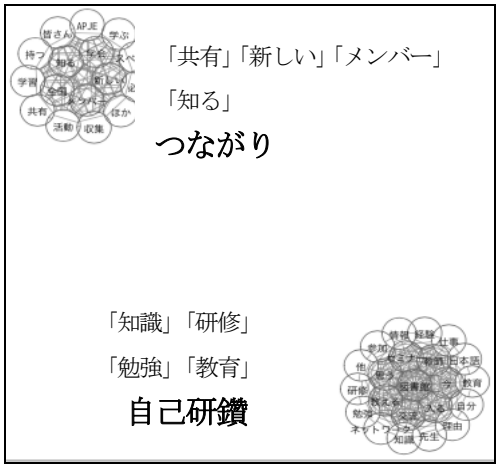



図 2　教師会入会動機

一つは「共有」「新しい」「メンバー」「知る」などから情報交換の場として交流をもちたいという「つながり」であり、もう一つ「知識」「研修」「勉強」「教育」に見られる、教師

としてのブラッシュアップの場として「自己研鑽」にまとめられる。「つながり」と「自己研鑽」を教師会に求めていると言えるだろう。

また、**教師会参加の意義**では、「先生」「思う」「大切」と言う言葉が中心となっている。学び続けることを思いながら教師の仕事に従事している。そのために大切なのは、他の先生と交流を持ちながら、悩みを解決し、刺激を受け、自己啓発の場として教師会に参加していると解釈することができる。

### 3.3 教師会の活動（自由記述）の結果

ここでは、居住地別と日本語教師経験年数別で、教師会の活動については、階層クラスターで詳しく分析した。

#### 3.3.1 居住地別[4]

都市部の教師が考える教師会参加の意義では、「研修」「ネットワーク」「交流」等が挙がっている。それに対して、地方在住者は図 3 に示されるような語彙の数が都市部よりも多く、「交流」「勉強」などに加えて、「刺激」「情報」「機会」「自己」「成長」の語彙が現れている。日本語教師の数が少なく孤軍奮闘している地方在住の教師の教師会への期待が感じられる。

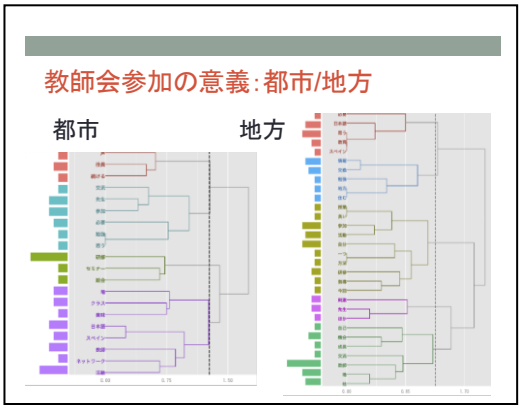



図 3　教師会参加の意義　都市/地方別

#### 3.3.2 日本語教育経験年数別

教師会参加の意義、授業実践の課題、入会後の変化について、以下の四つの教育経験年数のグループ[5]に分け、その変化を分析した。教師会参加の意義では、5 年以下のグループでは「教師」「活動」「必要」など語彙が限定されているのに対し、中堅前期に入ると語彙数が急に増える。語彙も「悩み」「刺激」「情報」「交換」など現場での悩みが意識化され、刺激、情報交換の場として教師会の活動に参加し、考える場として教師会の意義を見出していることが推測される。そして中堅後期になると「必要」「研修」「大切」「成長」「場」などがまとまりとして出てくる。教師会の大切さを実感し、教師として成長していく過程が窺われる。16 年以上のベテランになると、初任のデータと同じように語彙はシンプルになっていくが、「情報」「活動」「自分」など教師会に求めているものが明確に意識化されている。

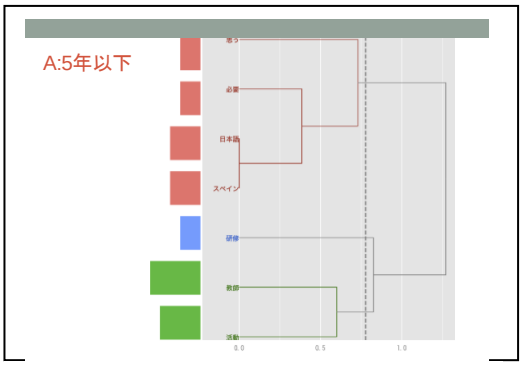



図 4 教師会参加の意義　教師年数 5 年

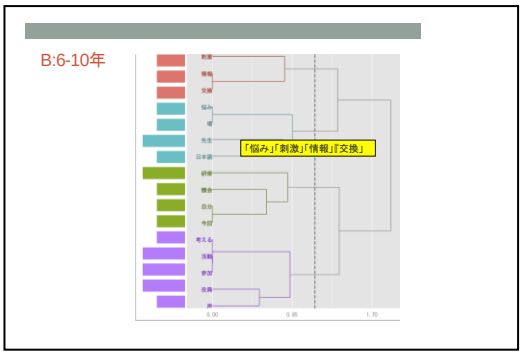



図 5 教師会参加の意義教師年数 6 年 - 10 年

**授業の課題**については、5 年以下は「レベル」「問題」「授業」など語彙の特徴があまり見られない。中堅前期では、「クラス」「テスト」「教材」

「ネイティブ」など具体的な語彙が増加するのは教師会参加の意義と同じ特徴といえよう。中堅後期になると、授業の課題として、スペインの学習者の特徴やレベルに応じた方向付け、目標など教育実践に関して目指していくべき課題が明確になっていく。ベテランになると言葉はシンプル化するが、「新しい」「難しい」「面白い」「多い」などの形容詞が多く見られる。

教師会入会後の変化については、5 年以下のグループでは変化に関する語彙は見られなかった。中堅前期では、教育実践の変化に関連した語彙「増える」「大きい」「変わる」「感じる」などより具体的なものが現れている。中堅後期に入ると、「改善」「安心」「自信」「目」など、教師会に入った後の自分の変化内省している語彙が多く見られ、ベテランでは「以前」「新しい」「方法」「得る」など、自分の日本語教育の実践をリニューアルしているのが特徴として見られる。

### 3.4　回答間の関連性

本研究では個別の質問回答を中心に分析を行ったが、ここでは回答間の関連性を見ていく。その一つとして、先に挙げた授業の課題と教師会に期待する活動の関連性の分析を試みる。授業の課題として挙げられていた語彙「作成」「最近」「状況」と、教師会に期待する活動では「作る」と「クラス」を中心にした二つの塊の関連性を見ていく。「作る」を中心にしたグループでは「答える」「教材」「聞く」などの語彙が挙がり、教師が授業の課題として挙げた「作成」を教師会の活動に反映したいという思いが伝わる。また、期待する活動のもう一つの中心「クラス」では他の語彙「個人」「使える」「共有」などから、授業の課題として挙げられた「最近」「状況」の関連として、即実践、明日の授業で使える研修、活動を教師会に望んでいることが推測される。

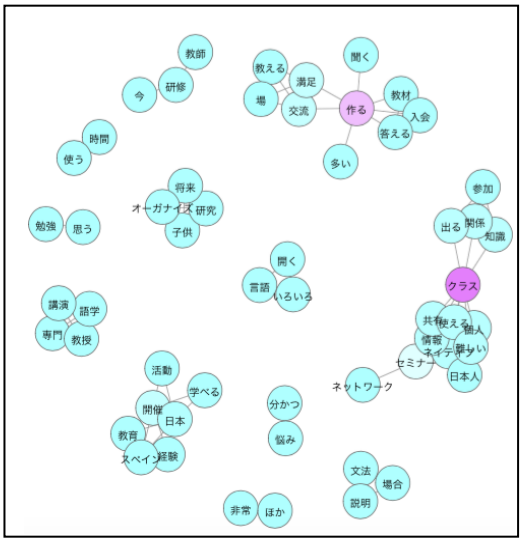


図 6　教師会に期待する活動

## 4　まとめ

調査結果から、調査対象である在スペインの日本語教師たちの教師会活動の意義について、以下の点が明らかになった。

1. 回答数が調査対象の 37.6%という数字であるが、APJE 会員の属性の特徴やニーズを捉える上での参考になるデータが得られた。
2. 教師の居住地（都市部 / 地方）が教師会活動の意義の捉え方に影響を与えている。
3. 日本語教育経験年数により「授業の課題」「教師会活動の意義」「入会後の変化」の点で違いが見られた。
4. 授業の課題と教師会に期待する活動との関連性が見られた。

日本語教師研修についての先行研究は、これから教師を目指すための教師養成についてのものは散見されるが、現職日本語教師を対象とした研究は少なく、中国やインドネシアなどアジアの事例が中心である。また企画運営側ではなく、参加する教師の視点に注目し

た調査や日本語教師会の活動自体を研究対象としたものは見受けられない。

本研究は、スペイン日本語教師会を事例とし参加者の視点から教師会の活動について捉えて行くことを試みたものであるが、一つのケーススタディーとして、個々の教師の成長にとって教師会の活動がどのような意義をもっているか考えていく必要性を問題提起したものと言える。

## 5 今後の課題

今回の調査は、回答数が 38（APJE 会員数全体の 37.6%）と分析データ数が少なく、調査対象がスペインに限定されているため、「日本語教師にとっての日本語教師会の意義」について一般化をするのは難しいと思われる。今後はデータ数、調査対象地域を広げていく必要があるだろう。

また、今回の調査では研究目的の一部が明らかになったが、「教師会への参加動機」と「入会後の変化」など変数を変えて相関関係を見ていくなどさらに深い分析が必要である。加えて、学び続ける教師にとって教師会の役割を明らかにするためには、一人の教師が教育経験を重ねるに連れて教師会への期待や意義がどのように変化していくかの縦断的で質的な調査が不可欠である。今後の課題としていきたい。

注.

[1] 日本研究が中心の機関、設立年が不明の 3 機関を除く。

[2] 回答数

[3] 分析に使用したソフトは KH Coder 200f.f-f.exe

[4] 本研究では人口の多いマドリード自治州（約 646 万人）、カタルニャ自治州（約 752 万人）を都市部、その他を地方と定義した。

[5] 金田（2006）の分類による。

＜参考文献＞

コルトハーヘン　フレット（2010）『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.

ショーン　ドナルド / 佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版.

池田広子（2007）『日本語教師教育の方法～生涯発達を支えるデザイン』鳳書房.

中原淳（2015）『教師の学びを科学する：データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房.

金田智子（2006）「教師の成長過程」, 『日本語教師の成長と自己研修―新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』pp26-43, 凡人社.

国際交流基金　日本語教育国・地域別情報
http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/　（2016 年 10 月 5 日）.

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.

松尾睦（2006）『経験からの学習―プロフェッショナルへの成長 プロセス』同文舘出版.

ヨーロッパ日本語教師（2016）『AJE-CEFR プロジェクト報告書』ヨーロッパ日本語教師会
http://www.eaje.eu/project-cefr-hokokusho（2016 年 10 月 5 日）.

# The Significance of the Japanese Teachers' Association in Spain (APJE), from the perspectives of teachers' professional development

Yuko SUZUKI, Language Centre (CSIM) of the University Complutense of Madrid
Yumiko KONDO, The Japan Foundation, Madrid

**Abstract**

This research aims to analyze importance and impact of activities provided the Japanese Teachers'Association in Spain (APJE) to each individual association member, from the perspective of the profesional development and the life-long learning.

In view of the Paradigm shift of language teaching and great influence of the development of ICT, each teacher is required to continuous learning with reflecting his/her day-to-day educational practices. Therefore associations of Japanese teachers are considered as a learning community for the professional development, providing learning opportunities to Japanese teachers.

We conducted a survey to the association members on the importance of activities of the APJE in 2016, and 38 answers were obtained. The questionnaire consists of 18 questions, which are divided into three parts;

1. Attribute information of a surveyee
2. Attitude toward the expertise and the professional development as a Japanese Language teacher
3. Participation and expectation of activities provided by the APJE

The data obtained from the questionnaires were analyzed using the method of the Text Mining.

This case study is expected to be the starting point for discussions on the role and importance of the Japanese teachers association from the perspective of teacher training, although the research target is limited in Spain.

# 大学の日本語コースで

# E-Portfolio 導入を試みた使用実践報告

Sulzberger-三木佐和子
元ベルン大学

**要旨**

学習者の成果物の記録方法が単調になりがちの紙媒体から電子媒体の E-Portfolio に移行し、オンライン上のデーターや写真保存、情報共有などを行い、日本語クラスで実際に使ってみた。E-Portfolio の使用状況を知るために教師がアンケート調査紙を作成し、秋春の２学期の末に学習者からフィードバックを得た。その結果により実際に使用することの長所、短所、問題点、今後の E-Portfolio の使用法が見えてきた。

**【キーワード】**CEFR、オンライン ELP、産出能力、自己評価、複言語主義、生涯教育
**Keywords:** CEFR, electronic ELP, Production Competence, self-assessment, plurilingualism, life long learning

## 1 研究の背景と目的

従来の紙媒体の ELP はファイルが重くかさばり、持ち運びが不便だという、既に使用している学生の意見があった。また一方、E-Portfolio を知らない、理解していないという学習者も多かった。これを受けてコースの開始時に E-Portfolio/CEFR の説明や、既に使っている学習者の使用例を示すことで導入を促し、理解を図った。E-Portfolio の利用目的は与えられた学習課題や文化体験などを成果物として記録したり、提出したり、情報交換したりすることで、学習へのモティベーションを高める。そして、気づき、ふりかえりを意識させることである。さらにコース終了後も他の学校や機関などで継続して使用することにある。

## 2 コース学習課題とその成果物

このコースで使ったのは *E-Portfolio Swiss version ELPIII*[1] である。これは 1. 言語パスポート、 2. 言語学習記録、 3. 資料集 (Dossier) の従来の ELPIII の 3 部構成に、4. 収集箱 (Folder)の 4 部目が追加されている。1,2,3 に保存した自己の記録・記入したデーターを選択し、4 の Link に貼ることができる。またデーターを送信したり、交換したり、自己のホームページを作ることができる。著者も教師としてこの E-Portfolio を利用し、筆者が訳したチェックリスト日本語訳[2]のデーターを Link にし、学習者たちに資料提供した。この Link 提供目的は日本留学先の教師や日本滞在中のファミリーなどに学習者の語学上達度などの評価をしてもらうことが可能である。E-Portfolio ELPIII は教材制作出版社から購入できる。

ベルン大学日本語コースは選択科目としての日本語で 1 学期は 12 週、週に（90 分 X 2 回）授業が行われる。作文課題を例に挙げると、作文第 1 稿作成、添削後の清書提出、成果物の作文をもとにパワーポイント作成、そしてプレゼンを行う。その時プレゼンを聴く

クラスの学習者にアンケート紙を配布し、プレゼンの評価をしてもらう。教師はアンケート結果をまとめ、学生各自にフィードバックを行う。この一連の学習成果物を E-Portfolio に載せる。そして次学期も同じ作文の学習工程を行い、両学期を比較する。比較することにより学習の上達度が見られ、学習過程のふりかえりができる。

作文紹介　　作文例 1 学期目　　作文例 2 学期目

Japanisch Aufsatz (Nihongo sakubun)
ティム　　23.10.2015
Hajimemashite
Watashi wa timu gspurning desu. Njûichisai desu. Suisujin to surobeniajin desu. Seibutsugaku no gakusei desu.
Watashi wa yakuzai to Chousa tansaku shitai to omoimasu .Furansugo to eigoto itariago o hanashimasu. Tanoshimi wa koshu to parukûru to Nihongo to mountaabaiku desu. Shigoto kinyoubi to doyoubi wa moutaabaiku no shuuri desu. Watashi no aiganfoubutsu wa kumo to sasori desu. Tabemono de ichiban wa takoyaki de, nomimono de ichiban wa sake desu.
Otouto no namae wa robine desu. Jûsan sai desu. Imouto no namae wa dana desu. Jûhasisai desu. Otousan no nanae wa rorufu desu. Yonjûhassai desu. Okâsan no namae wa gabi desu. Yonjûgo sai desu. Ima wa sumu no ittigen desu. Kanojo no namae wa sofi chan desu. Dai suki desu.
Watashi-tachi no naka wa gonen desu.

さくぶん　２０１６ねん４がつ５か　ティム

このなつやすみにクロアチアとモンテネグロにいこうとおもいます。もくてきちにわたしはオートバイでいこう　とおもいます。のっていくのは　とてもたのしいです。わたしにとって　すばらしいゆめです。キャンプファイアーをまいばんしようとおもいます。まいばん、しんりんで　テントのなかでねよう。リュックサックとテントだけを　もっていこう。みちで　イタリアからスロベニアまで　ふねでいこう。このやすみはにしゅうかんです。
こんど、ふゆのやすみチェルノブイリにいこうとおもいます。けしきは　とてもきれいです。さむいでしょう。でもゆきが　だいすきです。れきしで　このまちとげんしろじこは　きょうみぶかいです。そこはもう　ほうしゃせんしょういでも　けんこうに　がいをあたえることもありません。かんらんしゃはとてもきれいで、りっぱです。りょこうは　たかくない。それをたいけんすれば、げきてきです。そののちモスクワにいこうとおもいます。あかのひろばとクレムリンをみようとおもいます。もっとロシアをたずねようとはおもいません。ひこうきでうちにかえろうとおもいます。

2 学期分を比較するだけではなく、それぞれの作文分析をすることにより自分の書いた作文の文章から動詞、形容詞、固有名詞など品詞を認識しながらより分ける作業ができる。

作文分析(2 学期分)　　初級 1+2 コース　　ティム

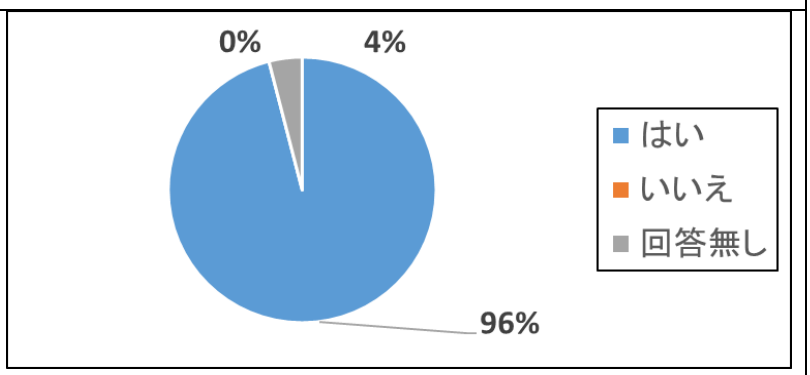
| 1 学期目 | 2 学期目 |
|---|---|
| Verb 動詞<br>desu　naru　hanasu　suru | 動詞<br>いく　おもう　のっていく　しよう　ねる　もっていこう　たずねよう　みよう　かえろう |
| Adjektiv/Adverb 形容詞・副詞<br>ichiban | 形容詞・副詞<br>たのしい　きれい　さむい　とても　すばらし |

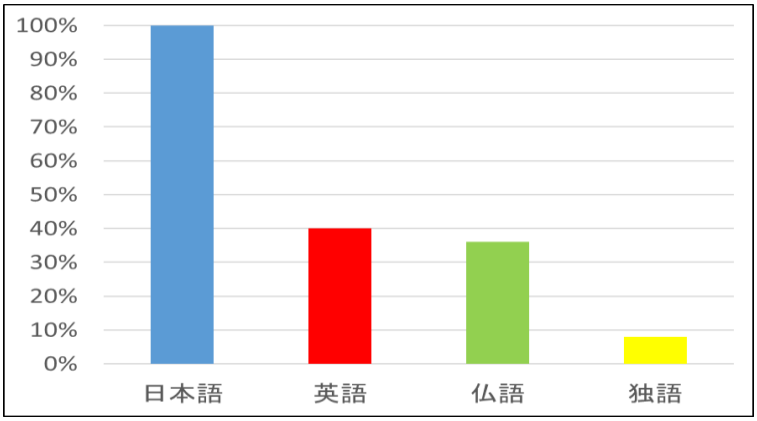
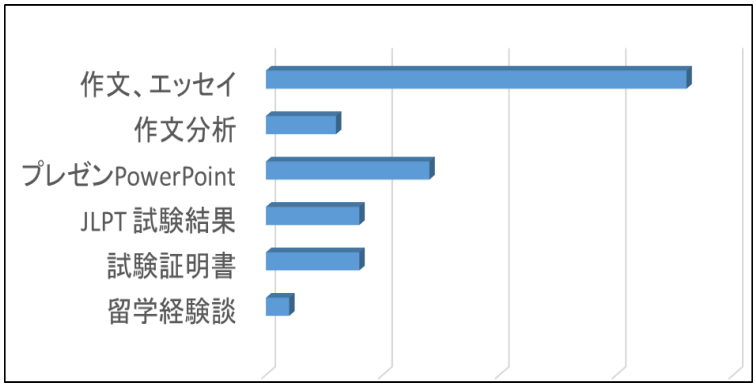
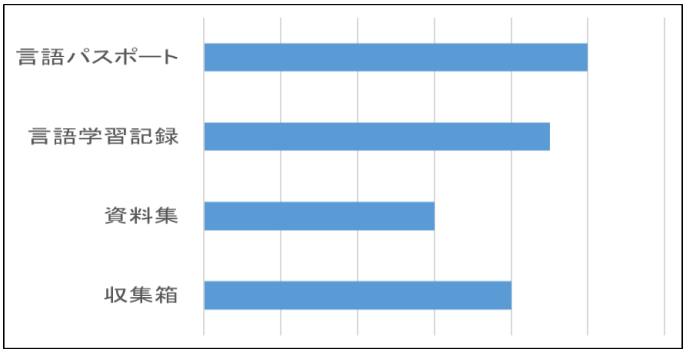
| | |
|---|---|
| | い　りっぱ　たかくない　げきてき　もっと |
| Bindewort 接続詞 | 接続詞<br>と　そののち　でも |
| Katakana カタカナ<br>ティム | カタカナ<br>オートバイ　キャンプファイア　テント　リュックサック　クロアチア　モンテネグロ　イタリア　スロベニア　チェルノブイリ　モスクワ　クレムリン　ロシア |

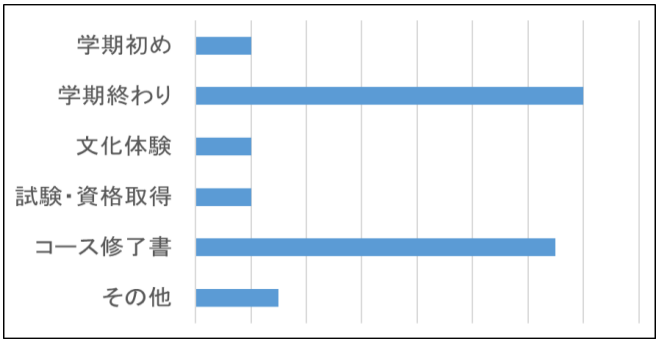
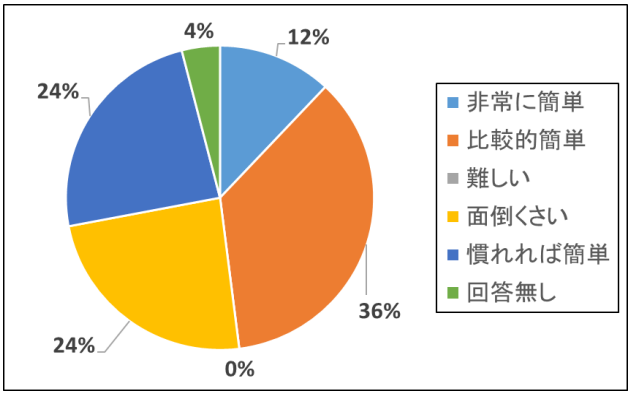
## 3　E-Portfolio 使用についてのアンケート

アンケート用紙はドイツ語と日本語の 2 言語で作成した。2 学期目後半に E-Portfolio の使用について学習者にドイツ語版のアンケート用紙を配布し、ドイツ語で回答してもらった。

E-Portfolio に関するアンケート質問

| | 質問 | 回答 |
|---|---|---|
| 1-1 | CEFR (Common European Framework of Reference for Languages/Council of Europe)を知っていますか | はい（72%）いいえ（28%） |
| 1-2 | CEFR を背景にした Levels A1-C2 を知っていますか |  <br>表 1　CEFR 背景 |
| 1-3 | 「はい」の回答者：ご自身の学習している、あるいは学習した外国語言語に使われていますか | はい（92%）　いいえ（4%）回答無し（4%） |
| 2 | ELP (European Language Portfolio)を知っていましたか | はい（28%）　いいえ（72%） |
| | 2 のコメント意見 | 知らない（殆ど）<br>ギムナジウムで導入していて知っていた（わずか） |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | 何語に使っていますか |  <br>表 2　何語に使用 |
| 4 | どんな種類のデータや資料を記入しますか |  <br>表 3　資料の種類 |
| | 4 のコメント意見 | *1，2 学期を比較し、上達度がわかる　*自分の書いた作文分析で内容がわかる　*上達度を他の人に見せるのは楽しいし、モティベーションが上がる　*収集箱を使って Link にしたり、情報共有したり、ソーシャルメディアが使える　*交換、共有が可能 |
| 5 | 自身の E-Portfolio でデーター資料の記載などのうち、どれが興味深いですか |  <br>表 4　データ資料の記入記載 |
| | 5 のコメント意見<br>× 否定的<br>o 肯定的 | × 資料整頓には役立つが、私自身の言語学習そのものには役立っていないと思う<br>× 上達度を見るのにあえて E-Portfolio でなくてもよい<br>× 使用が長くないのではっきりした違いが認められない |

| | | |
|---|---|---|
| | | ○ Portfolio 自己評価で　どの分野でも上達したと思える<br>○ 上達度をはっきり見られワクワクした<br>○ より良い文型表現や新しい単語が使える<br>○ とにかく単語、文法などの違いがはっきりした。作文分析、そしてそれを記入（気づき）した E-Portfolio のお陰！ |
| 6-1 | その記入の時期はいつですか |  <br>表 5　記入時期 |
| 6-2 | データーや資料の記入は簡単ですか |  <br>表 6　記入状況 |
| 7-1 | 今後もほかの学校に入学、留学する場合も使用していきますか | はい（28%）、いいえ（24%）、わからない（44%）<br>回答無し（4%） |
| | 7-1 のコメント意見 | *職業的に言語を役立てる人にとって良い方法　*若い人にとって職業上、役に立つ投資、しかし、年がいっている人には必ずしも必要ではない。*応募や面談の時、語学能力の過程を示すのに役立つ |
| 7-2 | E-Portfolio を今後、推薦しますか | はい(52%)、いいえ(32%)、回答無し(4%) |
| | 7-2 コメント意見 | *語学の評価に役立ち、全体がつかみやすい。<br>*学習した詳細を記入するのは難しい<br>*資料収集にいい場所 |
| 8 | 誰にこの E-Portfolio を提示、提出しますか | 求職先の会社、雇用者、他の学校、自己用、ソーシャルネットワーク（Xing, Linked in　等） |

## 4　まとめ

E-Portfolio を使用し、その成果をアンケートの形で学習者からコメントや、フィードバックをもらった。その結果、専攻や副専攻ではない選択科目としての日本語であるため記入に時間が取れない、E-Portfolio は良しとしてすべての学生に役立つかどうかわからない、使用の必要性を見出せないなどのコメントがあった。そして避けられない課題は、導入した教師が学習者のモティベーションをいかに維持させ、どこまで時間投資ができるかにある。

一方、文化体験を記録、記入したり、他の学習者と共有したりすることは面白い、日本語の上達度や成果が見え、楽しくなる、学習のモティベーションが上がるなど殆どの学習者が学習への前向きの姿勢を見せた。アンケート質問 6-2 で以外にも E-Portfolio への導入記入のやり方は難しいと答えた学習者は 0%であったことだ。学習者は教室内外でオンライン操作には慣れており、使用に慣れることで使いやすくなると言及している。実際、紙媒体版 ELPIII を E-Portfolio 版に切り替えた使用経験ある学習者も含め、7,8 年前あるいは 1,2 年前に始め、現在も継続して使用している例がある。「European Language Portfolio (ELP)/CEFR 活用の目標は、学習者がモビリティ性、異文化生活を重んじ、言語能力や資格を明瞭に記入する、また生涯にわたり複言語主義を身につけるというものである」と CEFR に謳ってあるように、コース過程中に学習記録記載を続けていくこと、そしてコース終了後も他の機関や学校でも使用する状況をみて、外国語学習の生涯教育に活用し繋いで行けることがこの実践で示された。

注

[1] E-Portfolio ELPIII
http://www.sprachenportfolio.ch/platform/epapers/espIII/de/index.html#/20 （最終閲覧 2016 年 9 月 1 日）

[2] チェックリスト日本語訳
http://www.sprachenportfolio.ch/publicbox/504/b337e84de8752b27eda3a12363109e80（最終閲覧 2016 年 9 月 1 日）

**＜参考文献＞**

吉田茂・大橋理恵（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共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』朝日新聞社.

ヨーロッパ日本語教師会･国際交流基金（2005）『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金 http://www.jpf.go.jp/j/http://www.jpf.go.jp/j/publish/japanese/euro/（最終閲覧 2016 年 9 月 1 日

ヨーロッパ日本語教師会・英国日本語教育学会（2007）『ヨーロッパ日本語教育 12』pp.183-188.

ヨーロッパ日本語教師会（2012）『ヨーロッパ日本語教育 17』pp.21-56.

ヨーロッパ日本語教師会（2016）AJE-CEFR 2011-2016 http://www.eaje.eu/project-cefr（最終閲覧 2016 年 9 月 1 日）

AJE-CEFR 2011-2016 報告書 http://www.eaje.eu/project-cefr-hokokusho （最終閲覧 2016 年 9 月 1 日）

# Report of the E-Portfolio's Introduction in the Japanese Courses at the University of Bern

Sawako SULZBERGER-MIKI
University of Bern

**Abstract**

European Language Portfolio (ELP)/CEFR, a useful tool to support the idea of "Japanese Language Education for Welfare (well-being)", accredited by the Council of Europe, exists with model No. 1.2000 (Switzerland) as electronic version offering the online registration of additional documents and pictures. Our students have been encouraged to use it since 2013.

The Japanese courses held at the University of Bern aim to approach level A1 of CEFR after the basic course (2 semesters). As part of our teaching method our students write a particular essay per semester and, after correction, prepare a Powerpoint presentation to be shown in the class who reviews it on the base of a questionnaire. The lecturer then gives a feedback to each student individually. All the data involved can be filed in a folder in the E-Portfolio. This process is repeated in the following semester. The E-Portfolio eases the comparison of the elaborations and shows the progress achieved in the meantime. The goal is to boost the students' motivation for continuous learning further, even after leaving the university courses by use of the E-Portfolio.

The presentation has shown its practical use and given an overview regarding positive points and possible difficulties.

# 学習者アイデンティティと日本語教育イデオロギーの関係

## ―フランスの大学の日本語専攻の学生調査をもとに―

小間井　麗
INALCO

**要旨**

本研究では、日本語学習継続につながる要因について、動機とアイデンティティの観点から検証を行った。そのため学習者の教室内外の習得過程における日本語学習の様子を質的・量的に調査した。また、自己の学習観を持つ複言語の学習者は、様々な方法で「正しい日本語」の縛りを乗り越え、また、折り合いをつけながら学習している様子を確認した。研究結果からは、以下のように日本語教育の意義を再検討する上で重要な示唆が得られた。

① コミュニケーションを通したやりとりが日本語の学習に結びつく。
② 動機によって日本語学習に前向きで主体的になり、学習継続につながる。
③ 複言語・複文化に基づくアイデンティティ構築は日本語の習得に影響する。

**【キーワード】**　複言語・複文化主義、学習動機、アイデンティティ構築
**Keywords:**　multilingualism, multiculturalism, learning motivation, identity construction

## 1　はじめに

### 1.1　研究の目的

フランスの高等教育機関で日本語を学ぶ学習者は多いが、大学で専攻しても途中でやめる学生もいる。大学入試がなく入ってからの評価が比較的厳しいことも理由の一つだろう。それでも日本語学習が続く学生は、ニーズや目的、目標、つまり動機を持っていることが考えられる。それは学習者の「そうありたい、なりたい自分」に基づくアイデンティティ構築のプロセスとも関わっている（Norton Peirce 1995）。そこで本研究では、日本語学習継続につながる要因を、動機とアイデンティティの観点から検証していく。また、自己の日本語学習観を持ち、複言語・複文化を学んできている学生は、規範としての「正しい日本語」に縛られた日本語教育観に取り込まれてはいないと考えられる。そこで、学習者の教室内外の習得過程における日本語学習の様子を調査した。

### 1.2　研究の背景

出版されている日本語教材をはじめ、多くの教育現場では「日本には日本人が話す日本語がある」という言語イデオロギーに基づき、「正しい日本語」を教えるという言語教育イデオロギーが反映されている。本研究では、それを規範としての「正しい日本語」に縛られた日本語教育観、日本語教育の慣行ととらえる。

ただしこの問題を考える際、海外で日本語を学習する学生と、日本で生活している学習者とでは状況が異なってくる。日本ではより正しい日本語、日本人のような日本語が意識

されるだろう。目標言語社会に受け入れられることがなかなか困難なことはNorton（2000）の調査でも指摘されている。三代・鄭（2006）では、自らの日本語を「外国人の話す日本語」、「完璧ではない、馬鹿にみられるような日本語」とマイナスの価値付けをしている学生を例に「正しい日本語」に疑問を呈している。

一方で、欧州に暮らす学習者は日本人のような話者になる必要に迫られておらず、正しい日本語の制約も限られる。また、幼少の頃から家庭や学校でそれぞれの興味や必要に応じて複数の言語を学んできている学習者は、複言語・複文化のアイデンティティを構築してきている（Coste, Moore & Zarate 1997）。

## 2　研究方法

本研究では、学生の日本語学習継続につながる要因の検証を目的に、量的アンケート調査と質的インタビュー調査を実施した。

【アンケート調査】 対象：INALCO 日本学部の全学生（2016 年 7 月 1 日時点での回答数 250）
方法：2016 年 6 月から 8 月にかけて WEB アンケート調査を実施
【インタビュー調査】 対象：新入生（学部 1 年生）と上級生（学部 3 年生、修士生）
2014－15 年度：18 名、2015－16 年年度：16 名
方法：1 時間程のオートバイオグラフィー（ライフストーリー）・インタビュー

【分析の観点】調査結果の分析は次の観点に沿って行う。
① 日本語教育とコミュニケーションの問題
② 学習継続につながる学習動機
③ 複言語・複文化アイデンティティ構築と結びついた日本語習得

## 3　研究結果　－分析と考察－

### 3.1　日本語教育とコミュニケーションの問題

#### 3.1.1　教室内のコミュニケーション

インタビュー調査において産出の授業での発話について尋ねると、「日本語を間違えることが恥ずかしい」という回答は少数で、多くが「習い始めたところで外国人だと間違えて当然だし、直してくれることもためになる」という反応だった。「性格的に話すのは苦手だ」と言う学生もいたが、「クラスの知らない大勢の人たちの前で話すのは気が引ける」という回答が多かった点に注目した。人数の問題は受身や無関心な態度も醸成しやすく、また、人間関係が築けていないコミュニティではコミュニケーションもとりづらいだろう。

#### 3.1.2　教室外のコミュニケーション

一方、教室外では、フランスにいながらSNSなどで、知り合いの日本人や、見知らぬ日本人とも、日本語を交えて積極的にやりとりをしている学生たちがいた。

- 「僕はよく、日本人のオタクの友達といっしょにTwitterで話したりしますから。…INALCOに入る前から、日本語でも結構話していました。まあ、文法の間違いが多かったんですけど。」
- 「交換留学生の友達と毎週話して、結構いい練習になりました。交換授業は毎週で、でも、友達だから

毎日話しています。電話とかLineとか。」

- 「もう、間違ってても、言いたいことは言います。」「自信の問題だと思います。（フランス人・日本人両方の）たくさん話ができる友達ができて、自分に自信ができました。」

（学生インタビューより（日本語で回答））

交流の目的は様々だが、日本語についての質問や宿題を見てほしいというやりとりであっても、そこに対人関係が成立している。これらは「日本語の正しさ」にとらわれ表現できなくなっている学習者の姿ではなく、むしろ日本語が上達したい、わからないことを知りたいという積極的な姿勢である。こうして、授業で接する規範としての日本語とは別の日本語にも出会いながら、教室内外で日本語を習得している様子が分かった。

他方、日本で暮らし、日本社会に参加していくと、「正しい日本語」がコミュニケーションの障害に感じられることもあるかもしれない。しかし、それは言語だけの問題ではないだろう。日本人の反応が学習者の出身国によって異なることもあり、少し日本語を話しただけで褒められたりする場合もある。コミュニケーションには様々な要素が絡んでくる。

また、正確さの他に、標準語を教えるというイデオロギーも日本語教育にはある。しかし、試験の答案に関西弁を入れてくるような学生もいることから、関西弁を交えて表現することがその学習者にとって自然だったり、アイデンティティの一部だったりするのだと考えられる。規範としての「正しい日本語」に対する、学生たちのこうしたコミュニケーン態度や行動は、日本語教育の意義を再検討する上で重要な示唆を与えてくれる。

### 3.2　学習継続につながる学習動機

次に、規範としての「正しい日本語」を学ぶ授業とはかけ離れているような学習者の動機に注目する。マンガの消費が日本に次いで多いフランスで、日本のポップカルチャーは日本語学習に引きつける大きな要因であり、原動力になってきている。

調査からは、単にマンガが好きなだけではなく、日本語学習を続ける理由には、必要性や目的、目標があることが分かった。例えば、将来マンガを翻訳したいという学生はもちろん、好きなアニメやマンガについて、ウェブ上のSNSで日本人と意見を交換している学生、ポップカルチャーについて記事を書くジャーナリストになりたいという学生、さらにはSNSでのやりとりにはまって、SNS上で使われる日本語について言語学的研究をし、将来大学で教えたいと言う学生もいた。ジャニーズ・グループのファンのある女子学生は、日本語のファンサイトを見ながら英語字幕をフランス語に翻訳してアップロードすることが趣味だと言う。いずれも授業外の活動の例だが、こうした動機も学習継続につながっており、日本語教育のあり方に新しい視点を提供してくれる。

また、調査結果によると、専門に日本語学習を続ける彼らは、マンガやアニメ以上に、文化の講義で扱われている文学や歴史、日常文化にも関心を持っている。きっかけは何であれ、講義などを通して自分なりに文化の理解を深めている様子が分かった。ポップカルチャーへの興味に始まる日本語学習動機の発展は様々で、学生たちはその関心を先につなげていきたいと考えているようだ。自己決定理論によると、内発的動機に基づく自律的な学習行動により、高いモチベーションを保つことができる。学習者の動機といった言語学習の情緒的な側面を考慮することも、日本語教育の実践において重要だろう。

## 3.3　複言語・複文化アイデンティティ構築と結びついた日本語習得

### 3.3.1　コミュニケーションを通したアイデンティティ構築と言語習得

これまで見てきた多くの事例は「余暇活動としての外国語学習」（久保田 2015）にあてはまる。Stebbins（2007）をもとにした久保田の余暇活動の分類に従い、調査結果から学生の主な余暇活動を分類すると次のようになる。

1）シリアスな余暇活動：Twitter のマンガ・アニメ愛好家のコミュニティにおけるディスカッション、日本人留学生との三線や茶道のクラブ活動、Japan Expo でのアルバイト、日本の農村ボランティアへの参加

2）カジュアルな余暇活動

・受身的エンターテインメント：読書、WEB サイトを見ること・ビデオを見ること・音楽を聴くこと

・能動的エンターテインメント：日本人留学生とのお花見や食事会等のイベント、カードゲームのクラブ

・社交的な会話：勤務先のインフォメーションオフィスにやってくる日本人との世間話、旅行会話

こうした余暇活動を通した言語学習には「自己達成、自己実現、社交」（久保田 2015）という目的が期待できる。また、活動によって対人関係が築け、ポスト構造主義のアイデンティティ論の言う、言説を通したアイデンティティの構築の場となり得る。すなわち、コミュニケーションにおけるやりとりが、自己アイデンティティの構築と言語習得に影響を及ぼすこととなる。

マンガやアニメが学習動機になっている学生たちも、SNS に加え、日本人留学生との交流クラブにも顔を出し、仮想現実の世界だけにとどまっていない。自分たちで日本語を使って自由に活動的に日本語を話す人々とつながっていた。そうした機会は日本語学習にも結びつき、また、「日本語が使える自分」について見つめなおす機会にもなっている。

調査結果によると、すでに日本人の交流相手がいる学生（約 65%）や、日本に行ったことがある学生（約 60%）も多く、離れたところにいる日本語話者ともインターネット上でやりとりをしている。そのような日本人との接触が大抵の場合、さらなる学習動機に結びついている。さらには、日本語話者との交流などを通して、「授業での神話化された日本語とは異なり、日本語の多様性に気づいた」というコメントも見られた。

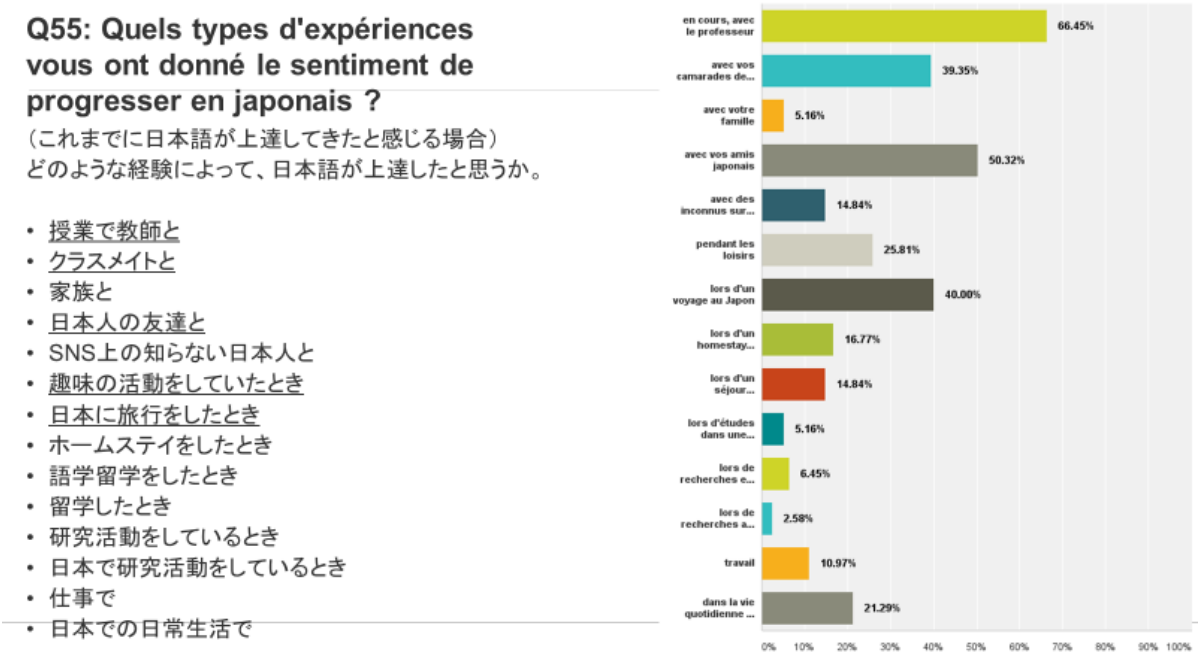


**図 1　日本語の上達を感じた経験**

また、学生が実際に「日本語の上達を感じたという経験」について、調査結果によると、まず「授業で教師と」という回答が多いが、他にも「クラスメイトと、日本人の友達と、旅行した時」等、人とのコミュニケーションを通したものを挙げている学生が多いことが分かった。さらに、彼らが「日本語の能力を伸ばすのに有効だと思う学習方法」をまとめると、「日本語話者とのコミュニケーションを通した学習」、「インターネットや SNS なども活用した学習」、また、「ニュースや新聞」、「文学・映画・ポップカルチャーなど趣味に関わるものを利用した学習」が有効だと考えていることが分かった。

### 3.3.2　学習者の様々な学習動機と複言語・複文化

調査結果では、学習動機はポップカルチャーへの興味に限らず学生によって様々で、他の専門課程でも学ぶ、あるいは学んだという複数専攻の学生も約 50%いる。仕事をしながら学ぶ、あるいは以前していた学生も 30%近い。各自の専門に加えて日本語も生かせることになる。そして、将来日本語を国内外での国際的キャリアに役立てたいと希望する学生も多い。各自の複言語・複文化を生かして、すでに活躍の幅を広げている学生たちもいた。

日本語使用に留まらない彼らの今後の展望や可能性には、様々な動機と複言語・複文化に基づくアイデンティティ構築も影響している。したがって、日本語習得は彼らの人生の過程における目的の一部だという認識で、複眼的に日本語教育を考える必要があるだろう。

## 4　考察のまとめ

以上の研究結果から、日本語教育の意義を再検討する上で重要な示唆が得られた。

① 教育の現場に限らず、人間関係を築いていけるコミュニケーションを通した日本語のやりとりが、相互理解や学習にも結びつく。
② 学習動機といった情緒的な側面も、学習継続につながる重要な要因であり、自己の学習観を持つ学生は、日本語学習に前向きで主体的である。
③ 学習者の様々な動機と複言語・複文化に基づくアイデンティティ構築も、日本語の学習動機や習得に影響している。

また、試験に合格するために「正しい日本語」を学ぶ努力をすることは、大学では避けられない現実となっているが、自己の学習観を持つ複言語の学習者は、様々な方法で正しい日本語の縛りを乗り越え、また、折り合いをつけながら学習している様子が分かった。

・「(試験のための日本語だと、間違えるのが) けっこう怖いです。」
・「(試験のための日本語を練習するというのは) 自然ではないですね。試験というものはその、そういうものだから仕方がないと思います。」　(学生インタビューより (日本語で回答))

## 5　おわりに

### 5.1　結論として

本研究では、教室内外の学習者の日本語習得過程を探り、学習動機とアイデンティティの観点から日本語学習継続につながる要因を検証した。研究結果を受けて、教育実践について再考すると、教育実践者は、学習者が使う日本語が正しくこの先役立つかということにとらわれすぎず、教室を準備・練習の場としてだけではなく、本物のコミュニケーショ

ンの場と捉えることが求められる。授業におけるコミュニティ内でも、各自なりの日本語を使える自分というアイデンティティを構築していける言語活動が可能である。知識やスキルの養成だけではない、個人の言語習得過程に焦点を当てた言語教育実践となるだろう。

### 5.2 今後の課題 ―実践への適用－

動機やアイデンティティの問題は、CEFR に示されている一般的能力のうちの実存的能力にあたり、言語能力獲得の根底をなす。学習能力の観点からも、学習者に合った学習方法を見つけていけるよう導くことも重要である。そのためには、学習者自身が学習目的を意識しながらどのような日本語を学びたいのかを考える必要もある。

CEFR でめざす「一般的能力」

1. 叙述的知識（savoir: declarative knowledge） ←宣言的知識
2. 技能とノウ・ハウ（savoir-faire: skills and know-how） ←手続き的知識
3. **実存的能力**（savoir-être: exsitential competence） **←動機・アイデンティティ**
4. **学習能力**（savoir-apprendre: ability to learn） **←学習自体を進める能力**

（平高 2011 より）

そして、実際の日本語を使ったやりとりの経験の積み重ねにより自己を持つことは、言語習得のみならず、目標言語社会でのエンパワーメントにもつながっていくだろう。

### ＜参考文献＞


Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.

Norton, B. (2000). Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow, England: Longman.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1): 9-31.

Stebbins, R. A. (2007). *Serious Leisure: A Perspective for Our Time*. Transaction Publishers.

久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育ークリティカルな視点から』くろしお出版.

久保田竜子（2012）「日本語教育における文化」,『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』全米日本語教育学会・国際交流基金.

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』49, pp. 249-268.（Coste, D., Moore, D. and Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.）

平高史也（2011）「CEFR から見た育成すべき言語能力とは何か」『早稲田日本語教育学』9, pp. 99-106.

細川英雄（2011）『言語教育とアイデンティティーことばの教育実践とその可能性』春風社.

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.

三代純平・鄭京姫 （2006）「「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』5, pp. 80-93.

# Relation between learner's identity and ideology of Japanese language education

## Investigation into students of the Japanese department in a French university

Rei Komai
INALCO

**Abstract**

This research investigated the factors leading to continuous learning of Japanese language from the points of view of motivation and identity. Therefore, it examined how learners were acquiring Japanese language skills inside and outside the classroom during the learning process, both qualitatively and quantitatively. It was also found that multilingual learners who have their own perspectives towards learning were overcoming the restriction of "correct Japanese" in various ways and reaching their own understanding while studying the language. The research results suggested the following findings, which are important for reconsidering the ideology of Japanese language education.

① Human interactions through communication lead to learning the Japanese language.
② Learning motivation keeps Japanese language learners positive and proactive, leading to continuous study.
③ Identity construction based on multilingualism and multiculturalism also affects the acquisition of Japanese language skills.

# 海外の日本語学習者の言語選択とアイデンティティ
## ―シリアの日本語学習者の語りから―

市嶋　典子
秋田大学

**要旨**

本稿では、シリアの4名の日本語学習者の語りから、彼女／彼らの言語選択、言語意識とアイデンティティの関係について考察した。学習者達の日本語選択は偶然によってなされた。その後、日本語への興味を増していくことになるが、そこには、日本語を通して出会った人々との関係が大きく影響していた。内戦後、学習者達は、日本語学習を平和な時から継続してきた「普通のこと」と意味づけ、内戦状況にある今も、日本語学習環境を維持しようとしていた。また、日本語学習を続けることの根底には、「好きなことを続けるのが生活だから」という思いがあった。さらに、学習者達にとって、日本語は、内戦という困難な状況を乗り越えるための生きがい、未来へとつながる希望、自身のアイデンティティの一部であることが明らかになった。

**【キーワード】**内戦、アイデンティティ、偶然性、平和時からの連続性、
希望としての日本語
**Keywords:** Civil conflict, identity, contingency, continuity from peacetime,
Japanese language as a hope of the life

### 1　国策としての日本語教育

国際交流基金『2012 年度日本語教育機関調査結果概要』（2012）の調査によると、海外の日本語教育機関数、教師数、学習者数は年々増加している。一方で、アラブ諸国の治安が悪化したこともあり、中東地域の日本語教育の動向は等閑視されてきた。中でも本稿で取り上げるシリアの日本語教育について言及した論考はほとんどなく、当地で学ぶ日本語学習者の実態は明らかにされてこなかった。

日本国内に目を向けてみると、文部科学省（2015）は、外国人留学生の受入れに関する諸施策を拡大・強化することを前提に検討を進め始めた。文部科学省は、留学生受け入れの重点地域として、主に資源確保の観点から関係を強化することが重要な地域を挙げている。中東地域もその一つとして挙げられているが、主なターゲットは資源国であり、シリアのような情勢不安定な国からの留学生受け入れは困難とされてきた。一方で、日本政府は中東の難民支援策の一環として、内戦が続くシリアの難民のうち、留学生として 2017 年から 5 年間で最大 150 人の若者を受け入れることを決定した。主な支援制度としては、文部科学省の国費外国人留学生制度、国際協力機構（JICA）の技術協力制度が挙げられる。本制度によって、シリアの日本語学習者にも日本留学のチャンスが生まれるが、春日（2016）によって、「留学機会を与えることと、難民受け入れをいっしょにしないでほしい。私たちは日本で勉強したい。けれど、難民としては行きたくない。」という日本語学習者の声も報告されており、シリアの問題は簡単には解決しえないことがうかがい知れる。

筆者は、2000年9月から3年間、中東・シリアのダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで日本語教育にたずさわってきた。帰国後も継続してシリアの日

本語教育に関する調査を行ってきた。シリアでは、日本語の社会的需要が小さく、日本語を学んだからといって、必ずしも就職や進学につながるわけではない。また、内戦状況下において、日本語が生活に直接的に与える影響はほとんどない。経済的なウェルフェア・ウェルビーングはほとんど期待できない。それにも関わらず、現在も、学習者達は、日本語を学び続けることを望んでいることが報告されている（たとえば、春日2013、市嶋2016）。内戦という困難な状況下、彼女／彼らは、なぜ、日本語を学び続けることを望むのか。筆者の問題意識はここにある。そこで、本稿では、シリアの日本語学習者が、なぜ日本語を学ぶことを選択したのか、日本語にまつわるどのような経験をし、どのような言語意識を持つようになったのか、そして、その言語意識がアイデンティティ構築にどのように関わっているのかを考察する。

## 2　アイデンティティのとらえ方

ことばとアイデンティティの関係を論じた小野原（2004）は、言語には二つの大きな機能、伝達機能とアイデンティティ機能があるとし、後者には、特定の言語や表現を選択・使用して自己のアイデンティティを形成したり、確認したり、表出する機能があるとする。

また、ことばは、使い手の多様な「想い」や「意識」、「感情」が表れたものであり、ことばを使用することには、自分の存在を主張したり、自分の価値を証明したりするアイデンティティ機能があると述べている。そして、アイデンティティについては、自分に対するイメージ、信念、感情、評価の総体として、「自分とは何か」を説明する言葉であるとする。本稿では、言語とアイデンティティを上記のようにとらえた上で、シリアの日本語学習者の語りから、彼女／彼らの言語選択、言語意識とアイデンティティの関係を考察する。

## 3　調査概要

### 3.1　調査対象データ

2014年9月～2016年2月までにシリアに住む日本語学習者を対象に行ったインタビューデータを分析した。調査に先立ち、データの取り扱いと目的を調査対象者に説明し、了承を得た。

インタビューについては、事前にいくつかの質問事項は準備していたが、基本的には調査対象者の自由な語りが促されるように配慮した。音声は、IC レコーダーに録音し、トランスクリプトを作成した。インタビューは、全て筆者が行った。また、インタビューは、主に日本語で行われ、英語、アラビア語を用いることもあった。

### 3.2　調査対象者

シリア在住の日本語学習者に行ったインタビューのうち、以下の4名の語りに注目した。この4名に注目した理由は、紛争下における日本語学習状況や日本語への思いが詳細に語られていたためである。また、彼女／彼らが自身の語りを日本に発信することを強く望んだこともある。なお、年齢はインタビュー当時のものであり、4名の日本語レベルは、おおよそ中上級レベルである。

・マハ（仮名）
20 代女性、教員、2006 年からシリア国内の大学付属の言語センターで日本語を学ぶ。専門は英文学。言語教育に興味を持っている。
・アリ（仮名）
20 代男性、大学院生、2008 年からシリア国内の大学付属の言語センターで日本語を学ぶ。専門は医学だが、日本語に興味を持ち、現在も日本語学習を続けている。
・ラマ（仮名）
30 代女性、会社員、2006 年からシリア国内の大学付属の言語センターで日本語を学ぶ。現在は独学で日本語学習を続けている。
・アフマド（仮名）
30 代男性、大学院生、2001 年からシリア国内の大学付属の言語センターで日本語を学ぶ。専門は経営学。現在は独学で日本語学習を続けている。

3.3　調査方法
インタビューは全てスカイプで行った。インタビューの日程と時間は以下のとおりである。1 人 1 時間から 1 時間半程度のインタビューを 2 回程度行った。

・マハ 1) 2016 年 2 月 2 日：1 時間 9 分
・アリ 1) 2016 年 1 月 20 日：1 時間 30 分　2) 2016 年 1 月 29 日：1 時間 15 分
・ラマ 1) 2014 年 9 月 25 日：1 時間 3 分　2) 2014 年 10 月 14 日：1 時間 8 分
・アフマド 1) 2015 年 8 月 23 日：43 分 2) 2015 年 9 月 1 日：50 分

なお、本研究では、ライフストーリー研究法を用いた。ライフストーリーとは、「語り手の経験や見方を探究するもの」（桜井 2005：51）である。具体的な分析枠組みとしては、市嶋（2016）で用いられている「日本語の経験に関する語り」「日本語の経験の意味付けを持つ語り」「日本語の意味について直接表現する語り」に焦点を当てた。なお、このカテゴリーは、太田（2010）の分類基準を参考に生成したものである。

3.4　分析の手順
分析の手順は、まず、インタビューデータについては、インタビューデータの中に登場する人物の人生の特徴となる言葉（キーワード）を見つけ出し、コーディング（分類・整理）していった。その後、登場人物の人生を第三者に理解しやすいように配列した。エピソードなどは、小さなまとまりにし、小見出しをつけて整理していった。1 つの意味を表現するために語られた、1 つまたは複数の語りのまとまりを、1 つのストーリーと捉え、分節化した。そして、分節化した語りをカテゴリーに分類し、ストーリーを構成した（太田 2010、市嶋 2016）。また、調査対象者の語りの中で共通する内容のものに注目し、分類した。なお、本稿では、紙幅の都合上、学習者の発話した内容の中で、代表的な一部のみを抜粋して提示する。

## 4　日本語学習者の語り

4.1　日本語の経験に関する語り―言語選択の偶然性
【マハの語り：2016 年 2 月 2 日】
始めたのは、はっきりしませんが、たまたま友達と日本語を勉強したり、日本に行

ったりして、もっともっと好きになってきました。
【アリの語り：2016 年 1 月 20 日】
私はたぶん専門のため日本語勉強始めました。でも、日本語でいろいろな人と会ったり、経験すると、専門のためだけじゃなく興味が出ました。
【ラマの語り：2014 年 9 月 25 日】
新しい言語を何か勉強したかったんです。勉強すればするほど、いろいろなことが分かるようになりました。（中略）教科書からだけじゃなくて、たくさん人たちと会って、とても面白かった。
【アフマドの語り：2015 年 8 月 23 日】
私は偶然日本語を始めました。友達が始めたから。（中略）でも、日本語の先生、日本人と会って、日本語勉強して、漢字とか、もっとはっきり好きになりました。

上記では、学習者達が日本語を学ぶことを選択したのは、偶然によるものであったことが語られている。また、例えば、ラマが、「始めたのは、はっきりしませんが、たまたま友達と日本語を勉強したり、日本に行ったりして、もっともっと好きになってきました」と語っているように、偶然によって選択した日本語ではあるが、その後、日本語を学ぶことで出会った様々な人々との関係性や経験が、彼女／彼らの日本語への興味を高めていったことがうかがえる。

4.2　日本語の経験の意味づけを持つ語りー平和時からの連続性
【マハの語り：2016 年 2 月 2 日】
日本語は平和な時から、勉強していました。そのことを続けたい。日本語を勉強していた時は、何も心配がなかった。その経験はとても大切なんです。
【アリの語り：2016 年 1 月 29 日】
日本語を勉強しているときは、戦争を忘れます。あと、将棋クラブを作って、そこで集まって、みんなで話します。折り紙クラブもあります。明日、どうなるか誰も分かりません。でも、日本語の場所は、楽しい気持ち、それだけです。みんな人々は好きなことしたいです。例えば、日本語とか、アルギーレとかスポーツとか、これは生活です。戦争があっても好きなこと、生活は続けたいです。
【ラマの語り：2014 年 9 月 25 日】
日本語の勉強、たくさん、面白い経験でした。平和のイメージです。今は普通じゃない。
【アフマドの語り：2015 年 8 月 23 日】
普通のことです。日本語は、前からしていたことだからやめません。生活ですから。

上記の語りからは、学習者達が、日本語を平和時からの連続性でとらえていることがうかがえる。また、学習者達は、日本語を学ぶという営為を内戦前から続けている、「普通の生活」と意味づけている。そして、内戦という困難な状況になっても、なお、彼女／彼らは、日本語を学ぶことを望んでいる。アリが、好きなものとして、アルギーレ（水たばこ）、スポーツ、そして日本語を挙げ、いかなる状況にあっても好きなことを続けていくことこそが生活であると語っているように、彼女／彼らは、日本語を学び続けるということを、好きなことを続けるという、生きていく上での当然のこととしてとらえていることが分かる。

4.3 日本語について直接表現する語りー希望としての日本語
【マハの語り：2016年2月2日】
将来、日本語勉強して、日本に留学できるようになったら、そういうチャンスは学生にとって、とても希望になると思います。
【アリの語り：2016年1月29日】
私は日本語が好きですから、あと日本センターは本当に私の大事なところですから、日本センターの続いているところにボランティアしました。シリアが平和になった時、日本語は新しい国を作るために役に立つと思います。
【ラマの語り：2014年10月14日】
私たちは自分の未来を？　日本語から見えます、でしょ？　そういうこと。一人のことではない。そういう、私は人生を考えます。
【アフマドの語り：2015年9月1日】
今は仕方ないです。仕方ない。でも、将来、だれも分かりません。また、ただ日本語好きですから、何かもできるかもしれません。

上記の語りからは、学習者達が、日本語を未来へとつながる希望、可能性ととらえていることが分かる。また、日本語が好きであるという強い思いが伝わってくる。このように、彼女／彼らは、日本語を自身にとってかけがいのないもの、自身のアイデンティティの一部としてとらえていることがうかがえる。
学習者達にとり、内戦という困難な状況を生き抜くためには、未来への展望や夢を持ち続けることが欠かせない。日本語は学習者達の未来や夢につながるものであり、かけがえのないものであることが分かる。シリアで絶望することなく生き抜くために、夢や希望につながる日本語を学び続けていると言える。

## 5　まとめ

本稿では、シリアの4名の日本語学習者の語りから、彼女／彼らの言語選択、言語意識とアイデンティティの関係について考察した。マハが「たまたま友達と日本語を勉強した」と語り、アフマドが「私は偶然日本語を始めました」と語っているように、彼女／彼らの日本語選択は、主に偶然によってなされた。そして、日本語を学ぶうちに、徐々に関心を深めていくことになる。そこには、日本語を学ぶことによって出会った人々との関係性や経験が大きく影響していた。その後、内戦により、日本語学習が困難な状況に置かれることになるが、学習者達は、決して学ぶことをやめようとはしない。彼女／彼らは、日本語学習を平和な時から学んでいた「普通のこと」と意味づけ、内戦状況にある今も、「普通の生活」としての日本語学習を維持しようとしている。このように、学習者達は、日本語を平和時から連続するものとしてとらえていた。そして、現在もなお、日本語を続けることの根底には、「好きだから」という非常にシンプルな思いがあった。好きなことを続けていく、いわば、人間としての当然の権利を行使しているにすぎない。金子（2003）は、『ウェルビーングの発達学』の中で、困難な現実を乗り越えるために必要なものは、「希望・生きがい」であると指摘している。学習者達にとって、日本語は、内戦という困難な状況を乗り越えるための生きがい、未来へとつながる希望、つまり自身のアイデンティティの一部であるといえるだろう。それゆえに、現在も自ら日本語学習環境を維持しようとしていると考えられる。だからこそ、彼女／彼らの人生から、日本語の学びの場が奪われることがあってはならない。シリアでは、今、内

戦を生き抜くための希望としての日本語学習環境が必要なのだ。

シリアの学習者達は内戦の陰に追いやられている。筆者は、困難な状況である今こそ、日本語学習者達に対する支援、「人間の生の充実とそれを支えるための言葉の創造という日本語教育学的な知」（市嶋 2014:p259）の構築が必要であると考える。彼女／彼らの語りからは、なぜ言葉を学ぶのかという根本的な問いに対する答えが含まれている。シリアの「忘却された日本語学習者」（市嶋 2016）や日本語教師の声を拾い上げ、その存在を浮かび上がらせること、彼女／彼らへの支援の方法を構築していくことが今後の課題となる。

付記：本研究は，科学研究費補助金（基盤 C)「中東地域の日本語教師と学習者の言語意識の把握と相互理解を目指した実践モデルの構築」(2015 年－2018 年度，課題番号：15K02628，研究代表者：市嶋典子）の研究助成による成果の一部である。

**＜参考文献＞**

市嶋典子（2014)『日本語教育における評価と実践研究―対話的アセスメント:価値の衝突と共有のプロセス―』ココ出版.

市嶋典子（2016)「平和構築への市民性形成－シリアの日本語教師、日本語学習者の語りをてがかりに－」細川英雄・尾辻恵美・Marcella Maria Mariotti（編),『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－』第 7 章, pp.151-188, くろしお出版.

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.

小野原信善（2004)「はじめに」,『ことばとアイデンティティー－ことばの選択と使用を通して見る現代人の自分探し－』小野原信善・大原始子（編）, pp.3-7, 三元社.

春日芳晃（2013/12/5)「砲撃下の日本語授業－大学に着弾、15 人犠牲シリア内戦－」, 朝日新聞（朝刊）, 12 面.

春日芳晃（2016/6/21)「留学するなら難民に？」, 朝日新聞（朝刊）, 15 面.

金子龍太郎（2003)「希望・生きがい」, 祐宗省三（編)『ウェルビーングの発達学』第 10 章, 第一節, pp.61-63, 北大路書房.

国際交流基金（2012)『2012 年度日本語教育機関調査結果概要』国際交流基金.

桜井厚（2005)「ライフストーリー・インタビューをはじめる」桜井厚・小林多寿子（編）,『ライフストーリー・インタビュー－質的研究入門－』第 1 章, pp.11-70, せりか書房.

文部科学省（2015)『世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略（報告書)』http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1342726.htm （2016 年 9 月 15 日取得）.

# Language selection and identity of learners of Japanese language in abroad

## Based on experience of learners of Japanese language in Syria

Noriko ICHISHIMA
Akita University

**Abstract**

This study, through interview research to 4 Japanese language learners living in Syria, examined the relation between their language selection and linguistic perception, and their identity. The result of the survey indicates that they had selected Japanese language to learn by accident. Thereafter, the relationship between the people who they had met on course of learning Japanese language had helped them to enhance their interest on Japanese. S/he had regarded learning Japanese as "normal life" continuing from the peacetime, and had tried to maintain this activity especially under the ongoing crisis. Their stories demonstrated that they had kept learning Japanese based on the belief, "life is to continue to do what one likes to do. One may suggest that what they are doing is not something special, but just exercising natural rights, to continue to do what one likes to do, as a human being. Moreover, the research illustrates that the Japanese language had become a part of their identity, their purpose of life, and a hope for the future, to overcome the hardship under the conflict.

# 日本語学習者の“L2 Self” は留学を通してどのように変わったか

森本　一樹
英国リーズ大学

**要旨**

本稿では、英国の大学にて日本語を専攻している初級および初中級の学習者の一年間の留学経験に関して、彼らのモチベーションや日本語学習観がどのように変化したかを Dörnyei の提唱する L2 Motivational Self System における「Self（自己）」という概念を通して検証を試みた。日本の大学に留学中の 30 人の学習者に対して、第一学期終了後および留学終了直前の二度にわたって記述式オンラインアンケートを実施した結果、名前を開示した 8 人の学習者から詳細な回答が得られた。このうち、特に変化が大きかった二人の学習者に焦点を当て、彼らの学習経験とモチベーションの変化を探った。質的回答分析の結果、社会的・人的交流、受容経験、文化に対する学術的な知識と個人体験の融合の度合いにより、統合的モチベーションの強化、自信・自己効力感の高まり、義務 L2 自己から理想 L2 自己への変化などに大きな差が見られた。

**【キーワード】**　留学、モチベーション、L2 自己、日本語学習観
**Keywords:**　study abroad, motivation, L2 self, belief in learning Japanese

## 1　はじめに

外国語学習に関しては、近年学習者を取り巻く社会環境、状況の重要さが指摘されており、とりわけ留学経験は、単に言語・文化学習の促進に留まらず、学習者の自己の拡大とモチベーションにとって大きな役割を果たしていると考えられる。実際、筆者が在籍している英国の大学の日本語課程では第二年次の留学が全員に義務付けられているが、学習者の多くにとって日本での一年間の留学は言語面においても文化面においても難題の連続であり、日本語学習に対するモチベーションへの影響は非常に大きいと思われる。そこで、本稿では日本語学習者の学習観やモチベーションが留学を通してどのように変化したのか、また、どのような経験が影響を与えたのかを探りたい。

## 2　外国語学習におけるモチベーションと留学

従来の Gardner の社会教育モデル[1]に代わるモチベーション研究の枠組みとして Dörnyei（2009）は、「Self（自己）」という概念に着目し、「L2 Motivational Self System（L2 MSS）」を提唱している。同モデルは目標言語に関する将来の自己像を元にしており、「理想 L2 自己（Ideal L2 Self）」、「義務 L2 自己（Ought-to L2 Self）」、「L2 学習経験（L2 Learning Experience）」から成っている。理想 L2 自己とは、理想とする第 2 言語話者としての将来の自己、つまり、「そうでありたい自己」であり、義務 L2 自己とは、主に他者の期待に応じて「そうならなければならない」とする自己（促進）、または、「悪い結果を招かないようにしよう」

とする自己（防止）である。L2 学習経験は、環境や学習経験に密接に関係する動機であり、学習行動を直接的に導く要因となるもので、具体的には、教師、カリキュラム、学習者仲間、成功体験などが含まれる。この研究モデルを使うことで、例えば、社会教育モデルでは「道具的モチベーション（Instrumental Motivation）」とされた将来の職業上の成功は、学習者の内面化の程度に応じて、義務 L2 自己から理想 L2 自己へと変化することが説明可能であろう。

一方、2000 年以降留学によるモチベーションおよび確信（belief）の変化について関心が高まり、量的、質的の両面から盛んに研究が行われている（Tanaka & Ellis 2003, Amuzie & Winke 2009, Isabelli-Garcia 2006, Kim 2009 など）。これらの研究はいずれも日本語学習者による日本での留学体験とは異なるため、直接の比較は出来ないものの、総じて、留学という学習・生活環境の変化と異文化体験が学習者のモチベーションや確信に与える影響が非常に大きいことを示している。

## 3 研究

### 3.1 参加者、研究方法

2015-16 年度に筆者の所属する英国の大学から日本の大学に 1 年間留学中[2]の日本語学習者 30 人に対して記述式オンラインアンケートによる調査を行った。調査時期は日本での第一学期終了後（2 月下旬）と留学終了直前（6 月中旬）の 2 回で、それぞれ 14 人の学習者から回答が得られ、そのうち 8 人が両方のアンケートに名前を開示して参加した。アンケートの内容[3]は、Taguchi 他（2009）を参考に、1) 日本語学習に対する努力、2）理想 L2 自己、3）義務 L2 自己、4) 家族等の影響、5）道具的モチベーション（促進）、6）道具的モチベーション（防止）、7）日本語学習への態度、8）日本社会・地域・人々への態度、9）日本文化への興味、10）統合的モチベーションに焦点を当てた質問を行い、回答結果は、Dörnyei の L2 MSS に基づいて質的分析を行った。本稿では、特にモチベーションへの変化が特徴的であった二人の学習者に焦点を絞り、学習者は留学中の日本語学習をどのように捉えているのか、学習者のモチベーションおよび「L2 自己（Self）」は留学中どのように変化したのか、そして、どのような経験がそれらに影響を与えたのかを探った。

### 3.2 ケーススタディー：学習者 A

学習者 A は女性で、英国の大学では日本語と同時に他の欧州言語を学ぶ二科目専攻の学生である。大学に来る前に高校で初級の日本語を学習しており、大学の 1 年次は既習者を対象とした初中級レベルのコースを履修していた。その日本語コースの第一学期の試験では成績が振るわなかったが、その後やや挽回してコースを修了し、その年の秋から東京の大学に留学。比較的、集中度の高い日本語コースに加えて、日本文化や社会に関する授業を主に英語で学んだ。性格は真面目で物静かな学生という印象であった。第 1 回目のアンケートでは、日本での第一学期を振り返って、次のように述べている。

A1-1) “I really had **no idea what to expect** and **I did struggle**. I had finally settled in, which took me a good few months. I really **didn’t have any expectations**.”（理想 L2 自己）
A1-2) “**Being forced out of my comfortable zone** has been tough, but it has made me realise a lot about myself.” （理想 L2 自己）
A1-3) “Before coming to Japan I would never have considered living or working (in Japan) as an option.

… It has made me realise how much I love speaking Japanese. … **I definitely want a job that involves me using my Japanese**.”（道具的モチベーション（促進）、理想 L2 自己）

A1-4) “The more I learnt, the more I saw the **problems of being Japanese**. This made me **wants to learn more** to understand these things (about Japanese culture & society).”

学習者 A は留学前に特に明確な「理想 L2 自己」を持っていたわけではなく、留学当初は新しい生活および学習環境に慣れるのに苦労したことが分かる (A1-1)。しかしながら、自分を「快適な領域 (comfort zone)」から「追い出す」ことによって、自分自身についての様々な気づきを得、L2 自己の可能性を実感し始めている (A1-2)。そして留学前は、卒業後日本に住んだり日本で生活をしたりすることを考えもしなかったにも関わらず、日本語を話す喜びに気づき、将来日本語を使った仕事をすることを希望している (A1-3)。これは従来「道具的モチベーション」として捉えられてきたが、この例では単に実利的な目的に留まらず、学習者 A の「理想 L2 自己」を形成していることが窺える。さらに、日本文化や社会的慣習についても、決して自分の理解や行動に問題がないわけではないことを認識した上で、より深い理解に向けて学習意欲を高めている（A1-4）。このように、問題や課題に直面した際、前向きに解決しようとする態度が特徴的である。

それでは、学習者 A のモチベーションはその後どのように変化したのであろうか。下記は第 2 回目のアンケートに対する回答の抜粋である。

A2-1) “Being **fully immersed in Japanese** and living with predominantly Japanese students has **improved my confidence**.”（理想 L2 自己）

A2-2) “I am taking the **JLPT N2** in July…I am much more enthusiastic about Japanese and managed to be much **more focused** and **aware of my learning** compared with my first term here.”（道具的モチベーション（促進）、日本語学習への態度）

A2-3) “I have completely fallen love with the Japanese way of life and people. “ “Having studied numerous **history, politics, international relations and anthropology** (in her Japanese university) has deepened my knowledge and sparked a much **stronger interest in Japanese society** than I ever had.”（統合的モチベーション、日本文化への興味）

A2-4) “I am much more **confident, assertive and complacent** in my Japanese speaking.” “I have never been so proud of my **perseverance, strength and confidence**.” （理想 L2 自己）

学習者 A はさらに日本人学生との密接な生活、交流を通じて常時日本語環境に身をおくことで、日本語に対する自信を高めている（A2-1）。また、日本語能力試験 N2 合格という具体的な目標に向けて、日本語学習へのモチベーションを一層高め、学習の焦点がより定まり、自身の学習に関する気づきも増えているようである（A2-2）。そして、日本での生活様式や日本人に「恋する」ほど、目標文化やコミュニティーへの融合を求める統合的モチベーションを発展させると同時に、大学の授業で学んだ日本の歴史や政治等の知識を深めることで日本社会への関心をさらに高めている（A2-3）。こうした肯定的な経験の蓄積により、日本語を話すことへの自信や積極性を高め、「自分自身の忍耐力、強さ、自信に対して大いに誇りを感じる」という肯定的なコメントで留学を締めくくっている。

以上の学習者 A の留学経験を通してのモチベーションの変化を Dörnyei の L2 MSS モデルを使ってまとめると、図 1 のようになるであろう。即ち、当初はっきりとした「理想 L2 自己」を持っておらず、留学に対する明確な期待もなかったにも関わらず、肯定的な学習経験、前向きに問題解決に取り組む態度、内気な自分からの脱却といった情意面での克服が相互に作用し、日本語でのコミュニケーションや将来の仕事といった理想 L2 自己を形成していった過程が窺える。

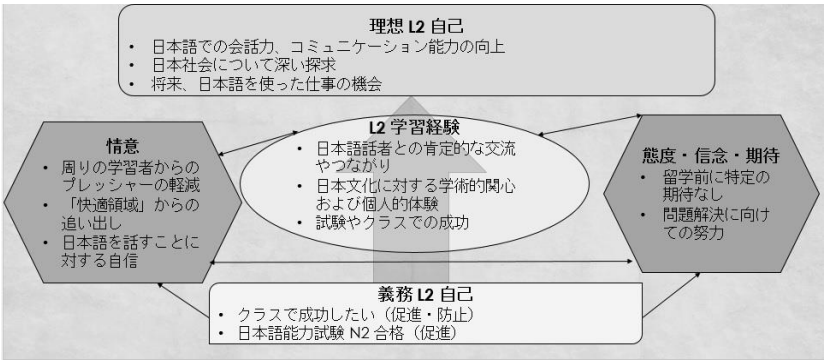



図 1：学習者 A の留学経験と L2 自己

3.3　ケーススタディー：学習者 B

次に紹介する学習者 B は男性で、学習者 A 同様、他の欧州言語を同時に学ぶ二科目専攻の学生である。 1 年次は英国の大学で未習者コースの日本語を履修していたが、成績は一貫してクラス約 40 人中 1 番か 2 番であった。2 年次には同じく東京の大学に留学し、かなり集中度の高い日本語コースを履修した。なお、当該コースは日本語のみに集中しており、日本文化や社会に関する授業は提供されていなかった。第一学期終了後、第 1 回のアンケートで次のように述べている。

B1-1) “I realised that waiting for the classes to teach me grammar and words was not enough. …I become enthusiastic to progress but **realised that it become more difficult to study Japanese once you reach the intermediate level**.”（日本語学習への態度、努力）

B1-2) “**My view on Japanese culture swung between a positive view and a negative view.** …being looked at, being given spoons at the convenience stores instead of chopsticks and hearing people’s conversation topics change to “English” or “Foreigners” whenever I am around has been demotivating. … **(I) want to study harder so that I can prove people wrong.**”（日本社会、地域、人々への態度、日本語学習に対する努力）

B1-3) “I came to understand that Japanese people often view themselves within the greater society and not just as an individual. This made me **want to study harder so that I could participate better in the community**.”（日本社会、地域、人々への態度、統合的モチベーション）

B1-4) “I now am aiming towards **JLPT N2** and after that I want to take **the N1** followed by **a business Japanese qualification**.”（道具的モチベーション（促進））

まず、留学先で配置された初中級の日本語コースではより自律的な学習が求められるなど、1 年次の初級日本語コースとの教授方法、学習スタイルの違いに気づきが見られると同時に、日本語の上達が以前ほど簡単ではないことを自覚しはじめている（B1-1）。
一方、日本人や日本社会に対しては、自分が外国人扱いされることに違和感と苛立ちを感じながらも、さらに日本語能力を磨くことによって、日本人が西洋人に対して抱きがちなステレオタイプを打ち消そうと発奮している（B1-2）。また、日本人が個人としてだけでなく、社会の一員として自己を位置づけていることを学び、彼自身がそうした日本のコミュニティーによりうまく溶け込めるように日本語学習に対する熱意を高めている様子が見て取れる（B1-3）。さらに、学習者 A に比べ、学習者 B は留学当初より、日本語の試験合格や資格取得に対しても積極的で、明確な「道具的モチベーション」を抱いていることが分かる（B1-4）。以上のように、第一学期修了直後には、学習環境、生活環境の違いに戸惑い

つつも積極的に問題改善を図ろうとする姿勢が見られた。

しかしながら、次のとおり、第 2 回目のアンケートに対する回答ではかなりトーンが違っている。

B2-1) “I’ve probably become **less enthusiastic**. …my driven to learn Japanese has been drying up. I still have the same goal of trying to pass the N2, however **feeling apathetic** has made study difficult.” （日本語学習に対する努力、道具的モチベーション（促進））

B2-2) “I also feel like the **lack of regular homework** to practice grammar patterns has made me feel **less confident** with the grammar I am learning.”（日本語学習への態度）

B2-3) “I know that no matter how good I get, **I will not be able to change the way Japanese people look at the rest of the world** to a reasonable degree.”（日本社会、地域、人々への態度）

B2-4) “I feel that **Japanese that have not gone abroad are naïve and do not truly the way things work in the rest of the world**.” （日本社会、地域、人々への態度）

B2-5) “Perhaps, I feel **more anxious speaking Japanese** because I do **not really get to practise as much as I once did**.”（日本語学習に対する努力）

B2-6) “My identity as a British person defines me while I am in Japan and as a result **I feel more British**.” （義務 L2 自己）

学習者 B は日本語能力試験合格という「道具的モチベーション」は保ちながらも、日本語学習への意欲が減退し、無気力感に苦しんでいる（B2-1）。文法練習のための宿題の欠如による自信の喪失（B2-2）にも触れているが、前回のアンケートで英国での初級日本語学習との違いに気づいていたにも関わらず、その後も日本での学習方法や教授スタイルにうまく適応できていない様子が窺える。また、第一学期終了時には、外国人扱いを受けることへの不快感を示しながらも、自身の日本語能力を伸ばすことで解決を図ろうと試みていたが、たとえ自分の日本語が上達しても日本人の世界観を変えることは難しいと感じるようになり、海外経験のない日本人の世界観に対してもますます懐疑的になっているようである（B2-3, B2-4）。前回のアンケートでは、日本人コミュニティーとの融合を日本学習の動機付けとして挙げていたが、それが困難となったことで日本語学習に対する努力が低下し、結果として日本語会話に対する自信を失い、不安感も高まっている（B2-5）。そして、最終的には、自分自身を以前よりも「英国人」としてみなすようになっている（B2-6）。

図 2 が示すとおり、学習者 B の日本留学における L2 自己の変化をまとめると、日本語学習への強い情熱と能力試験合格や資格の取得といった「義務 L2 自己」や日本人コミュニティーへの参加といった「理想 L2 自己」を持って留学に望んだにも関わらず、自分の期待とは異なる否定的な学習および生活経験、文化に対する独自の強い信念や期待、日本語学習への虚無感や無気力感等が相まって、当初の「義務 L2 自己」は十分内面化して「理想 L2 自己」へと昇華されることなく挫折しているように思われる。

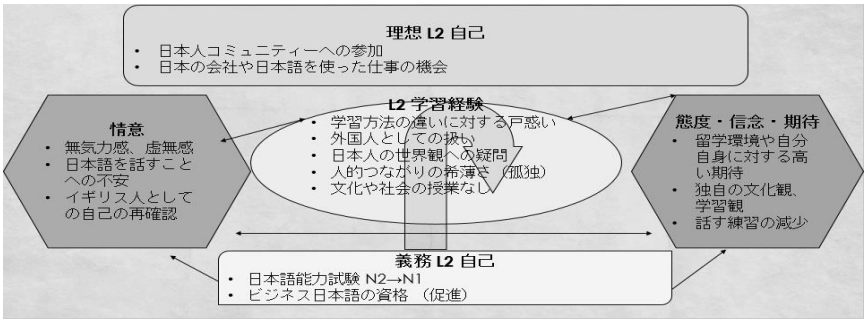



図 2：学習者 B の留学経験と L2 自己

## 4. まとめ

本稿では、英国の大学で日本語を学ぶ 2 人の日本語学習者のモチベーションが日本留学を通してどのように変化したかを、Dörnyei の L2 MSS モデルを用い、学習者の「Self（自己）」という観点から調査を行った。二度の記述式アンケートへの回答分析の結果、いずれの学習者にも学習環境や学習方法の違いに対する気づきと適応への努力が見られたが、社会的・人的つながり、「受け入れられた」経験、学術的な知識と実際の文化体験の融合の度合いなどの「L2 学習経験」の違いにより、どの程度当初の「義務 L2 自己」が内面化し「理想 L2 自己」へと発展するか、また、どのように新たな「理想 L2 自己」が形成されていくかという点において明確な違いが見られた。特に、実際の社会的ネットワーク作りが目標言語学習への意欲向上の鍵であるという点は、前述の Isabelli-Garcia（2006）、Kim (2009) 等が指摘しているとおりであり、ひいては留学全体の成否を決めると言っても過言ではないであろう。従って、学習者にとってより実りの多い留学経験を実現するためには、留学指導教員による留学前および留学中の助言やサポートおよび受け入れ大学との効果的な連携が不可欠であると思われる。

注.

[1] Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.等参照。

[2] リーズ大学の日本語課程では、2 年次に 1 年間の日本留学が義務付けられている。留学先として 15 の提携大学（2016 年 6 月現在）があるが、地域、大学のサイズ、カリキュラム等は様々で、履修する日本語のレベルにもかなり差がある。なお、留学に先立って 1 年次は、未習者コース（1 年生全体の約 90%）は『みんなの日本語初級Ⅰ、Ⅱ』（スリーエーネットワーク）の第 48 課まで、既習者コース（1 年生の約 10%）は 2014‐15 年当時『日本語中級 J301』（スリーエーネットワーク）の第 9 課まで修了している。

[3] 紙面の都合上、アンケートの質問の掲載は割愛するが、質問例は下記のとおりである。“How did your view change about what you could do or should be able to do with your Japanese language skills in the future? This might include your career plans, future study plans, personal plans etc.”（アンケート 1）” How has your view of Japanese people and community further changed? Could you identify any specific incidents which may have changed your view? Has it affected your motivation to learn Japanese?”（アンケート 2）

**＜参考文献＞**

Amuzie, G.L. and Winke, P. (2009) Changes in language learning beliefs as a result of study abroad', *System*. 37: 366-379.

Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Isabelli-Garcia, C. (2006) Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. *In* M. A. DuFon and E. Churchill eds. *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters: 231-258.

Kim, T. (2009) The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A Qualitative case study of Korean ESL students. English teaching, 64 (3): 49-70.

Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M., (2009) The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei and E. Ushioda, (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters: 66-97.

Tanaka, K.and Ellis, R. (2003) Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*. 25 (1): 63-85.

# How has the "L2 Self" of learners of Japanese changed through their study abroad?

Kazuki MORIMOTO
University of Leeds

**Abstract**

This paper investigates how the learners of Japanese at a British university changed their motivation and view on learning Japanese through one-year study abroad in Japan. It focuses on the Dörnyei's notion of the "self" in his L2 Motivational Self System. 30 students studying in Japanese universities were surveyed using two open-ended online questionnaires, one completed at the end of their first term and the other completed towards the end of their study abroad. Eight of the 30 students both completed the questionnaires and provided their names. Two of the eight appeared to have made significant changes during the year. A qualitative analysis of their comments revealed noticeably different degree how they had consolidated their integrative motivation, enhanced their self-confidence and self-efficacy, and transformed from "Ought-to L2 Self" to "Ideal L2 Self". This was dependent on social and personal communication networks, experience of acceptance and the integration of academic knowledge and their actual experience of Japanese culture.

# ウェルフェアのためのコミュニケーション支援

## ―外国人相談員の語りから―

徳井　厚子
信州大学

**要旨**

当研究は､外国人相談員の語りをウェルフェアのためのコミュニケーションという観点から分析・考察を行ったものである。外国人相談員へのインタビューを分析した結果、以下が明らかになった。１）外国人相談員は相談者の心理状態や状況に応じて支援を行っていた。２）外国人相談員は異文化間の橋渡しを行っていた。３）外国人相談員は、制度の違いについて説明をしていた。４）外国人相談員は長期的な視点から支援を行っていた。これらの結果から、外国人相談員は相談者の幸福のために支援を行っているということがいえる。

**【キーワード】**　ウェルフェア、外国人相談員、マズローのモデル、インタビュー
**Keywords:**　Welfare, Model of Maslow, interview

### 1　研究の目的と背景

徳川（1999）は経済学者のアマルティア・センの提唱するウェルフェア・エコノミクスの理念にもとづき、ウェルフェア・リングイスティックスを提唱した。徳川は､「言語学者も真理の追求をしていればいいと言ってばかりいずに、それも大切にするが、社会に貢献することも考えるべきではあるまいか」と述べている。そして、ウェルフェア・リングイスティックスの目指すべきこととして､「人々の幸せにつながる」「社会の役にたつ」「社会の福利に資する」言語コミュニケーション研究であると述べている。また、吉岡は、ウェルフェア・リングイスティックスについて､「一見広範囲にわたるが、問題を解決することが公共の福祉につながるものばかりであり、弱い立場に置かれた人が現に困っている問題がほとんどである。弱い立場に置かれた人の声なき声に耳を傾けるところに特徴がある」と述べている。

生活者としての外国人へのコミュニケーション支援は、医療、労働、離婚、DV など生活の根底に関わる部分をサポートしていることが多い。当研究では、生活の根底に関わるこれらの部分を扱うコミュニケーション支援を「ウェルフェアのためのコミュニケーション支援」の一部として捉え、支援に携わっている外国人相談員の語りを分析する。

### 2　マズローのモデルとウェルフェアのためのコミュニケーション支援

Maslow (1954) は、人間の欲求には、いくつかの段階があり、その段階をピラミッドのような階層のモデルとして示している。まず一番下にくる基本的なものとして、生理的欲求を挙げている。これは睡眠、排泄、食事など人間として生きていくためにまず大切な欲

求である。次に安全の欲求が挙げられる。これは身の危険を守り安全な生活をしていくという欲求である。その次が帰属の欲求である。これはグループや組織に所属して集団の一員として認められたいという欲求である。その次が自尊と愛の欲求である。これは他の人から認めてもらいたいという欲求である。そして最後が自己実現の欲求である。

生活者としての外国人が、一人の人間として幸せな生活をしていくためには、まず根底にある生理の欲求、安全の欲求といった基本的な部分を確立していくことが重要であるといえるだろう。例えば生理的欲求は健康な生活を送るために必要であり、医療等に関する支援はそのために重要である。また、安全の欲求は、安心して生活できるために必要であり、DV の被害者に対する支援や防災の支援などは重要である。安心して生活し、所属の欲求を満たすためには労働等の支援が重要である。

このように生活者としての外国人が一人の人間として幸せな生活をしていくための根底の部分を支えていくためにウェルフェアのためのコミュニケーション支援が必要であるといえる。特に生活者としての外国人という「弱い」立場にたつ者へ耳を傾け、このような根底の部分についての支援は、「人々の幸せにつながる」「社会の役にたつ」「社会の福利に資する」ウェルフェアのためのコミュニケーション支援と捉えられるといえる。当研究では、これらの問題の中で特に医療、労働、離婚、DV の問題に直面している外国人に対して支援を行っている外国人相談員の語りを分析する。

## 3　研究概要

9 名の外国人相談員および 1 名の日本人医師に対して半構造化インタビューを行った。内容はどのような相談内容か、どのように支援を行っているかを主にインタビューを行った。インタビュイーは以下の通りである。

表 1　インタビュイーについて

| インタビュイー | 出身 | 仕事内容 |
|---|---|---|
| Y さん | ブラジル | 外国人相談員 |
| E さん | ブラジル | 外国人相談員 |
| I さん | タイ | 外国人相談員 |
| O さん | フィリピン | 外国人相談員 |
| D さん | ペルー | 外国人相談員 |
| N さん | 中国 | 外国人相談員 |
| Dn さん | ブラジル | 外国人相談員 |
| Db さん | ペルー | 医療通訳者 |
| S さん | 中国 | 医療通訳者 |
| Id さん | 日本 | 医師 |

## 4　分析結果

分析結果は以下の通りである。

### 4.1　労働に関して

4.1.1　相談内容の変化

相談内容の変化についてEは次のように述べている。

「以前は社会保険は義務ではなかったが、今は入るようになった。今はけがや病気で傷病手当が出る。生活者としての相談が多くなった。今は定住化が進み、入管改正後に日本語力のある人には住みやすくなった。現在は、福祉、医療について細かく知りたい相談が増えている。社会保険、労災、派遣会社を信用していないなどの相談もある」

このように相談内容が保険の義務化などで外国人も入るようになり、定住者、生活者としての相談が増え、内容が細かくなってきていると述べている。

4.1.2　言語ができないことによる不安

Y は、「(外国人相談者が) 気持ちが伝えられなくて不安になる」と述べている。また、「不安な時日本語が聞こえなくなる」と述べている。労働の相談では相談者自身が労働状況が不安定で不安な心理状態の場合が多い。このような場合、安心した状況ではないために外国語である日本語が聞き取れなくなってしまうという。言語使用と心理状態が相互に影響し合っていることを示唆しているといえる。「心が安定している」「安心」した状況で初めて外国語としての日本語が話せることを示唆している。また、「契約等の意味がわからない」という語りもみられた。語彙の不足もコミュニケーションに影響すると考えられる。

Y は、これに対する支援として、「無理して日本語を使う必要はない」「困っている時はポルトガル語でゆっくり話すようにしている」と述べている。不安な状態の際にゆっくり話したり母語を用いるようにすることで相談者を安心させようとしていることがわかる。

4.1.3　制度を知らないことによる誤解

Y は、「解雇されると、自分が悪かったからと思ってしまう。解雇をするのは派遣先の工場ではなくて、派遣元であるが、相談者は派遣先からクビにされたと思ってしまう。会社としては別の工場を紹介するが、満足せずやめてしまう」と述べている。相談者が会社のシステムを知らないために、解雇の原因を自己に帰属させているという。Y は、これに対する支援として、「制度について説明して派遣先からでなく派遣元から解雇されている」と「法律と不安がからんで相談にくる場合があるが分けて相談にのっている」としている。制度的な面と心理的な面を分けて対応をしていることがわかる。

また、E は、「問題は、自立するための制度を会社側が知らない。例えば傷病手当金、社会保険、育児休暇、出産手当金など」と述べ、会社側が制度についての知識が不足している問題点を挙げている。E は、これに対する支援として、「相手の中に入らず、制度のしくみのみ伝達する」「例えば児童手当など、法律を知った上で会社と交渉する。」と述べている。また「ブラジル人女性が働きやすい環境をつくる必要がある」と述べ、環境の重要性を主張している。

4.2　離婚・DV に関して

4.2.1　原因を外国人に帰属

I は、「(裁判で) 外国人としての妻の立場が弱いと思ってしまう。皆自分のせいだと思ってしまう。自分のコントロールができなくなって (裁判で) 負けてしまう」と述べ、相談者が (離婚等の) 原因を「外国人」である自分自身に帰属させてしまうことの問題点を挙げている。I は、これに対する支援として、「本人が自分の強いところと弱いところをみ

れるとよい。わからないまま（裁判を）やめてしまうと、アンフェアだと思ってしまう。自分は外国人だからということになってしまう。条件がわかったら、どのくらいできるかを考えることが大切。事実を伝えることが大切。弱い部分に寄り添うのに時間がかかる。何回も説明して、きく」と述べている。自分自身を客観的に捉え、条件を考慮し、事実を伝えることの重要性を述べている。丁寧に寄り添うことの重要性についても述べている。

4.2.2　長期的な視野に立った支援の必要性

I は、「見えているものは表面的で、その人の本当の問題がわからない。出口を見つけられずにぐるぐるまわってしまう。本人にはみえない。」と相談者の混乱した状況を語っている。これに対する支援として、「自分の人生をもう一回日本での新しい人生を考えなければならない。仕事を探すと安定する。広く 5 年後 10 年後の将来を考えなければならない。少し後ろ（過去）に戻って考えることも大切。子どもを捉えることに問題が集中してしまう。もっと広くみることが大切」と述べている。子どもの養育権のみに集中するのではなく、長期的な視野に立って考えていくことが重要であると述べている。

4.2.3　当事者の主体的な選択の必要性

I は、相談者にアドバイスする際にについて次のように述べている。「人生これだけじゃないよ、これもあるよ、自分が幸せでないと子どもも幸せになれない。日本の法律はフェアで闘う方法もある。どこまで自分ができるかわかることが大切。本人が決めることを相談員が決めない。選択肢をいくつか与えて本人で選ぶようにしている。メリットとデメリットを出す」。

I は、相談者に対して、複数の選択肢を出し、メリットとデメリットを出して、当事者が主体的に選択できるようにしていると述べている。

4.2.4　相談者との距離

I は、「（相談者が）間違ってまた戻ってくることがあるが、勉強になる。怒らない。自分が入り込みすぎたらだめ。距離をとる。家族でも友達でもない他人としての立場。学校の先生とは違う。がんばりすぎ、やさしすぎ、自分の信念を通すのはよくない。」と述べ、相談者と相談員が距離をとることの重要性について述べている。

4.2.5　真意の見極めの必要性

O は、「以前は DV についてのサポートがなかった。DV の相談の場合、正確に伝わらないと誤解が起きる。フィリピン人は我慢強いので、我慢してしまう。」と述べている。そして「本当のことを言っているのか見極めが必要」と述べている。DV のような相談の場合、相談者の内容の真意の見極めの必要性を挙げている。

また、支援の仕方として O は、「『神様が守ってくれる』という励ましかたをしている」と述べている。相手の励まし方にはこのような文化的な背景が影響している場合もあるといえる。

4.3　医療通訳に関して

4.3.1　コミュニケーションの困難

N は、支援の仕方について「病状を伝えられない。先生の言うことがわからない。どこ

が痛いのか言えない。レントゲン、ギプスの意味がわからない。救急車の呼び方がわからない。医者の遠回しな言い方がわからない。患者は希望を持ってしまう。わからないところを聞くタイミングが難しい。」と述べ、言語力の不足やコミュニケーション能力の不足のために誤解が生じてしまうことについて述べている。支援の仕方として、N は、「医者の遠回しな言い方については、直接的な言い方で翻訳をして伝えている」と述べている。

4.3.2　医療の文化差について

N は、「看護師と一緒に自宅を訪問した。離乳食の量や種類が母国と違う。例えばカルシウムの取り方など。」と、国による栄養の取り方の違いについて述べている。

医療通訳者の Db は、「ペルーでは薬を買ってもっていく。中国やモンゴルでは自分の注射器を持っていく」と述べている。また S は「薬の出し方や強さが違う。中国では点滴をまず打ってから薬を出す。中国では前払いをする」と薬の出し方、強さの順番、支払いの順番の違いについて述べている。支援では N も Db も国や文化差の違いを説明しているという。

4.3.3　コミュニケーションギャップの説明の必要性

日本人医師の Id は、「医療通訳は足さずひかずが大切。倫理規定を守ること、個人の情報を漏らさないことも大切。必要なのは相手を安心させること。なぜ前払いが必要でないか等コミュニケーションギャップについての説明が必要」と述べている。個人の情報の配慮や倫理規定の遵守など他の支援とはことなる様々なルールが医療通訳には求められていることを強調している。さらに、前述した様々な医療の文化差などについて説明をしていくことの必要性を述べている。そして、こうした個人情報の配慮や文化差の説明が相談者を「安心させること」につながるのだと言う。

## 5　まとめ

本研究では、マズローのモデルにおける根底部分である「生理の欲求」「安全の欲求」に相当する医療、DV、離婚などの相談のコミュニケーションに関する語りから、外国人相談員が、これらの生活の根底に関わる部分に丁寧に寄り添いながら支援を行っていることが明らかになった。まさに、外国人相談員は、相談者の「声なき声」に耳を傾けながら支援を行っているといえる。具体的には、以下のような支援が見られた。

まず、様々な状況や相手の心理状態に応じながら言語やコミュニケーションの支援を行っていることが明らかになった。例えば不安な時には母語を使用したり、間接的なコミュニケーションで誤解が生じそうな時にはストレートなコミュニケーションの意味を説明するなど状況に応じてコミュニケーションの仕方を変化させながら支援を行っていた。

また、文化差についての説明も行っていることがわかった。例えば医療の文化差などについては、文化差の知識がないと命に関わる事態にもなりかねない。外国人相談員がこうした「文化差」の説明をすることによって、相談者と医者の間の橋渡しをし、医療行為を間接的にサポートしているといえる。

また、制度の違いについても説明をしていることが明らかになった。制度などマクロな面について説明をすることにより、自己に原因を帰属させようとしていた相談者が自分の置かれている環境や状況を正確に理解することができたのではないかといえる。

さらに、長期的な視野に立ったアドバイスをする等、一時的な解決ではなく、長期的にみた問題解決を行う視点で支援を行っていることも明らかになった。長期的な問題解決を考えることで、「人々の幸せにつながる」解決を考えていくことが可能になったのではないかといえる。

こうした生活の根底に関わる部分に寄り添いながら支援に行うことは、相談者の「安心」につながり、また「人々の幸せにつながる」支援であるといえる。こうした支援そのものが「社会の役に立つ」「社会の福利に資する」ウェルフェアのためのコミュニケーション支援であるといえる。

**＜参考文献＞**

徳川宗賢（1999）「ウェルフェア・リングイスティックスの出発,『社会言語科学』2-1, pp. 89-100 .
吉岡泰夫（2011）『コミュニケーションの社会言語学』大修館書店.
Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality*, Harper Collins.

# Communication Assistance for Welfare Purposes:

Based on the Discourse of Counselors for Foreign Residents

Atsuko TOKUI

Shinshu University

**Abstract**

This study examines the discourse of foreign counselors form the perspective of welfare-oriented communication. The analysis results of interviews with foreign counselors revealed that they provide the following forms of support in areas fundamental to the daily lives of their foreign clients, such as healthcare, domestic violence, and divorce. 1) Foreign counselors provide language and communication support while responding to the various circumstances and psychological state of their clients. 2) Foreign counselors also provide explanation of cultural differences. 3) Foreign counselors also provide explanation of institutional systems. 4) Foreign counselors provide support from a long-term view. From this study it can be concluded that such support fosters a sense of assurance in foreign clients and constitutes support that “promotes happiness”. Moreover, the support itself is a form of welfare-oriented communication that is “beneficial to society “ and “contributes to social welfare.”

# 「開発協力としての日本語教育」の新射程
## -インドで活動する国際ボランティア日本語教師へのインタビュー調査から-

平畑　奈美
滋賀大学

**要旨**

1965 年に創設された JICA の「青年海外協力隊(JOCV)」は、開発途上国の発展に寄与することを目的に、日本の青年を国際ボランティアとして海外に派遣するプログラムである。JOCV の職種の一つに「日本語教師」があるが、この応募者が近年激減している。派遣元が示す JOCV 日本語教育の意義と、応募者が求めるものの間に乖離があることが、その理由ではないかと仮定し、インドに派遣されている現職 JOCV 日本語教師隊員 9 人に対し、JOCV に応募した動機は何かと、現地での日本語教育の意義をどう考えるかを尋ねた。その結果、隊員たちは日本語教師としてのキャリア形成のために応募したこと、インドでの日本語教育の意義として、開発協力ではなく、学習者の視野の拡大、肯定的な日本観の形成をあげるということが判明した。この結果を踏まえ、JOCV による日本語教育の機能として、文化外交促進と日本語教育人材育成に注目し、これを強化することを提案したい。

**【キーワード】**インドにおける日本語教育、国際ボランティア、青年海外協力隊、開発協力、文化外交

## 1　はじめに －問題の所在－

### 1.1　青年海外協力隊(JOCV)について

戦後、国際社会復帰を目指す日本は、技術を持つ日本青年の海外派遣について検討を始めた。1965 年、アメリカの平和部隊を参考に「日本青年海外協力隊」が発足、第一次隊員 26 人が東南アジア 4 ヵ国に出発した。1974 年に、JICA(外務省所轄特殊法人国際協力事業団、2003 年より独立行政法人国際協力機構)が設立され、「日本青年海外協力隊」は JICA の運営する ODA の一環として運営されるプログラム、「青年海外協力隊」となった(国際協力事業団青年海外協力隊事務局 2001:5-7)。以来、青年海外協力隊(Japan Overseas Cooperation Volunteers, 本稿では以下 JOCV と略す)は、世界 88 カ国に累計 42,094 人(うち女性 19,499 人) [1] の隊員を派遣してきた。現在、JOCV の活動領域は大きく八分野に分けられている。その中で派遣人数が最も多いのが「人的資源」分野であり、その中の職種の一つに「日本語教師」がある。日本語教師隊員の累積派遣者数は 2016 年 11 月 30 日現在で 1,909 人(うち女性 1,555 人)であり、120 を超える JOCV 全体の職種の中で、派遣者数では 3 位に位置する [2]。

### 1.2　「JOCV の目的」をめぐる混乱

1965 年に発表された「日本青年海外協力隊要項」には、「JOCV の「目的」と考えられること」として、「(1)相手国の社会・経済の開発発展に協力し、(2)(これら諸国との)親善と相互理解を深め、(3)青年の国際的視野の涵養に資する [3]」の三点が記されていた(国際協力事業団青年海外協力隊事務局 2001:16-17)。現在の JOCV のホームページ [4] にも、この三点が目的として併記されている。ただし、上記引用文に、「「目

的」と考えられる」という婉曲表現が使われており、さらに上記引用文の直後に「何が主目的なのか、見方、考え方によって問題になりうる」(同:17)と付記されていることからも推測できるように、この三点の比重については異論もあり、JOCV の目的については、「関係者の間でいまだに十分な議論は尽くされていない」(青山 1998:115) 状態にある。ただ、1974 年に制定された国際協力事業団法第 21 条第 1 項第 2 号[5]に、JICA の業務の範囲として「当該地域の経済及び社会の発展に協力することを目的とする海外での青年活動を促進し、及び助長する」と記されていることから、JOCV の最重要目的は、開発協力である(アースアンドヒューマンコーポレーション 2002、白井 2010：10、等)とする主張が目立つ。

### 1.3 JOCV 応募者の減少

JOCV への応募者は、1994 年度にピーク(11,832 名)を迎え(JICA ボランティア事業の方向性に係る懇談会 2016)、その後、減少しつづけている。特に 2000 年以降は大きく減少し、2015 年度の応募者数は 2, 677 人とされている。日本語教師隊員への応募者の減少ぶりはさらに著しく、2001 年度には 981 人の応募者があったが、2015 年度には 68 人[6]になった。実に、14 年で 93%の減少率である。

JICA は各所で、応募者減少の最大の要因は帰国後の就職難であると述べている。そのほか、「若者の内向き志向」や「JOCV の待遇悪化」「ボランティア希望者の東北被災地への集中」等も原因としてあげられることが多い(平畑 2017:印刷中)。しかし、これでは、JOCV の中でも派遣数の多い職種である日本語教師隊員が、JOCV 全体と比べてより高い減少率を示したことの説明がつかない。推論としては様々なものが成り立つ。日本語教師隊員の場合、開発途上国以外にも活動の場は拡大しているため、派遣先を選べない JOCV ではなく、行きたい場所に個人で行こうとするのかもしれない。あるいは、「開発協力」という JOCV の目的が、今日の若手日本語教師に訴求するものではなくなり、参加の意義が見えにくくなったという可能性もある。真相に迫るには、JOCV への応募を取りやめた人物を見つけ、その理由を問わなければならないが、そのような調査は実現可能性が低い。次善の策としては、応募者減少が続く中あえて JOCV に応募し、海外へと赴いた現職隊員に、その応募動機を尋ね、現地での活動に今現在どのような意義を見いだしているのかを調べるという方策がある。

## 2 調査概要と結果

### 2.1 調査地と調査対象者

今回調査地として、インドを選択した。その理由は以下の 2 点である。インドには例年 JOCV 日本語教師隊員が集中的に派遣されており[7]、同一条件で調査できる対象者が多い。次に、インドは英語を公用語に持ち、欧米とのつながりが強く日本との関係は疎遠である。経済発展も著しい。このような土地では、JICA が JOCV の主目的として掲げる「開発協力」以外にも、隊員自身が、それぞれの活動意義を自ら見いださざるを得なくなるだろう。

調査は 2010 年代前半[8]にインドで実施した。その年派遣されていた日本語教師隊員のうち 9 人に、対面での半構造化インタビューを実施、JOCV への応募の経緯、現地での活動の意義や問題点、現地での学びや今後の予定等について尋ねた。インフォーマント(以下 IF と略)のプロフィールを表 1 に記す。9 人中 3 人が高等教育機関派遣、6 人が中等教育機関派遣だった。表 1 から、若年 IF は年齢の高い IF と比べ、大

学での専攻や経歴から、「日本語教師のプロパー」としての性質がより強く見られること、女性 IF は、派遣前から海外での日本語教育を経験していることがわかる。

表 1. インフォーマント一覧　(年齢層を表す数字のあとの記号は性別を示す)

| | 年代 | 大学(院)専攻 | インド第一希望 | 派遣前の海外での日本語教育経験 | 主な前職 | 任期終了後の希望進路 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | 20F | 日本語教育 | ○ | 有 | 日本語教師 | 学校教員・会社員 |
| B | 20F | 日本語教育 | | 有 | 日本語教師 | 学校教員 |
| C | 30F | 日本語教育 | ○ | 有 | 日本語教師 | 進学、就職、自営（農業）等 |
| D | 30F | 人文系科目 | ○ | 有 | 会社員 | 現職参加、企業に復職決定 |
| E | 30F | 自然系科目 | | 有 | 日本語教師/会社員 | 未定(農業等) |
| F | 30M | 人文系科目 | | 無 | 各種 | 海外派遣日本語教師等 |
| G | 30F | 教育学 | ○ | 有 | 学校教員 | 国際協力関係の業務 |
| H | 40F | 人文学系 | ○ | 有 | 会社員 | 会社員等 |
| I | 40M | 人文学系 | | 無 | 製造業、その他 | 研究者、会社員等 |

2.2　分析と結果

語りをすべて文字化し、アフターコーディングによりカテゴライズしていった。各 IF はそれぞれに異なる経歴を持ち考え方も様々ではあるが、一方で語りの中には複数に共通する、特徴的なキーコンセプトも確認された。以下そうした部分に着目して検討していく。

2.2.1 日本語教育キャリア形成のための JOCV 参加

9 人の語りの中で、最もその共通性が顕著なのは、彼らが現地での活動を、「開発に資するもの」とは、派遣前も、現在も、考えていなかったという部分であろう。応募に至るまでの経緯は、中高生の時から日本語教師を志望していた(A,B,C)、安定した職や専門職を辞し、より自由の期待できる日本語教師となった(D,E,G,H)、あるいは非正規職を複数経験した後に安定の見込める日本語教師となった(F,I)、というパターンに分かれるが、いずれにせよ日本語教師としての経験を積み、成長したいという願いが、JOCV への応募動機となっている。

> 「留学した後、どうしたらまた向こうに戻れるかと考えて、日本語教師はどうかしらと軽く考えて。勉強を始めたらはまってしまって（中略）。そのあとで、もうちょっと日本語教師としていろんな経験してみたいと思ったんです」(E)

2.2.2　日本を好きになってもらうための日本語教育

隊員たちと同様、JICA に派遣要請を出した現地の教育機関も、日本語教師に「開発協力」を期待していなかった、のみならず、学習者の日本語能力向上自体、問題にしていなかったということに言及する隊員もいる。その状況で彼らが見いだした活動の意義は、主として「学習者の喜び」と「日本を知り、好きになってもらうこと」である。

「ここの学生たちは元々できがいいですし、英語が標準能力としてできますから、日本語なんかできなくても、いい会社にどんどん就職していきます。だから大学も日本語をそんなに重視していません。専門の勉強が大事なんです。ただ今の配属先のトップが、日本に留学した経験のある方で、できれば学生にも、留学先に欧米だけじゃなくて日本も考えてほしいと思って始められたと聞きました」(H)
「相手は小さい子たちなので、すぐに日本留学とか日系企業就職とかないでしょうけれど、教える意味はあると思います。日本語を通じて日本を好きになってくれたらって。私は日本の文化のことを伝えたいなと思って日本語教師になったんです。インドの人に多少は日本のこと、知ってもらえたと思います。税金で来ているっていうのもあるし、いろいろなイベントをして、日本語学習者を増やそうとしています」(A)
「伝えたことより、学んだことの方が多くて。これを「人材育成」って言ってもらえるかどうかわかりませんけれど。国益って言えるかどうかもわかりませんけれど･･･。インド人の子供に誰か日本人を知っていますかって聞いたら、普通はドラえもんとか、クレヨンしんちゃんとか･･･。でも、この学校の 6000 人以上の子供たちは、先生を、私のことを知っていますって言うでしょう。間違いなく、日本の総理大臣の名前ではなくて、私の名前を。それがいいのかどうかはわかりませんけれど」(D)

2.2.3　JOCV についての疑問

現地での日本語教育活動の意義を自分なりに見つけ出そうともがく隊員たちに、疑問を抱かせるのは、現地の教育体制の中にある矛盾のみならず、派遣元である日本側の態度でもある。

「インドが受け入れる日本人ボランティアって制限されています。この国はもう発展しているっていうことで、今は日本語教師とか柔道とかだけ(中略)。日本語教育が、その学校の対外的な評価を上げるために利用されているということが嫌だったりしたこともあります。今はただ純粋に、楽しんでもらえたらって思います」(F)
「日本での技術補完研修で、講師の先生に「インドに日本語教師なんて要らないんだよ」って言われて。えーっ、要らないところに行くのか、と思いました。じゃあなんで私は行くんだろうって、すごく思いました」(E)

2.2.4　将来への展望

それでも隊員たちは「税金を使っている」ことへの感謝を語り、「日本への愛着」や「日本への還元」という言葉をしばしば口にする。一方で帰国後の展望は、特に女性 IF の場合、日本語教師としての学習歴、経験が十分であるにもかかわらず概ね悲観的である。

「大学の先生方に、日本語学科の学生たちは世界を飛び回るけれど、最後には落ちて帰ってくるぞって聞かされていて。そんなことない、私は好きなだけやるんだって思っていたんですけれど･･･でもやっぱりそれも現実だろうって･･･。(中略)結婚出産のリミットもあるし」(B)
「愛国心はあります。それも日本語教師になった一つの理由でしょうね。愛国

心の前にまずあるのは、愛郷心というか。何か地元にできることがあればとは思っていますが、田舎なので、日本語教育は･･･。（中略）帰国後のことは思案中です。日本語教師で食べていけるのかってところが大きいです」(C)
「（日本語教師が）もう少し社会的に報われる職業であればなと感じています。日本語なんて日本人なら誰でも教えられるって、みんな思ってるんじゃないですか」(H)

**3 まとめ**

今回の調査結果から、IFが途上国の開発協力のためにJOCVを志望したのではないこと、また日本語教育によって、インドの開発が促進されるとも考えていないことがわかる。「派遣先はインド屈指の富裕層の学校」(G)という発言もあった。貧富の差の激しいインドにおいて、日本語を学習する層は、総じて現地の中流層と同じ住環境に暮らすJOCV隊員たちより豊かであり、そのゆとりがあるからこそ日本語に興味を向ける。この状況下で日本語教育が開発の後押しをすると考えるほうが、不自然だと言うべきかもしれない。

岡部(2014:34)は、JICA研究所が、派遣前の隊員1,507名に行った意識調査について述べている。応募した理由の1位は「人のために役立ちたい」、2位は「途上国の社会のために役立ちたい」であったというところから、「開発協力、青年育成、友好親善」という「協力隊の目的と隊員の動機は高い整合性を有してきた」と結論づけている。保険・医療や農林水産といった分野の中には、そうした目的と合致する職種もあるだろうが、すべての職種を一律に考えることはできない。インドのような環境では特に、日本語教育は開発に直結しない。しかし日本語教育には独自の性質と機能があり、それゆえにこそ、開発協力に直結した職種のJOCVを受け入れないインドが、柔道隊員等と並んで日本語教師隊員を受け入れるのではないか。日本語教育は、日本人に任せることに違和感を持たれにくい仕事である。そして日本についての幅広い情報の提供を通して、現地の青少年に喜びを与え日本への興味を育むという、文化外交促進の高い機能を持つ。インドで活動する日本語教師隊員たちが、手応えと可能性を見いだしているのもまさにそこであった。

JICAがJOCVを語る上で「開発協力」を前面に出し、「文化外交」という語を用いないのは、恐らく、JICAが政府開発援助の実施機関であり、「文化外交」を担う国の機関が他にあるからだろう。しかしそうした差別化は、実際に派遣される個々の日本語教師にとっては意味がないばかりでなく、混乱や葛藤の元となる。「開発教育」の文脈の中で、「要らないんだよ」と言われて送り出され、手探りで自分の存在意義を探し、帰国後は日本社会への還元を求められながら、その機会を得ることも難しい、「社会的に報われない」プログラムであるという認識が浸透すれば、応募者が激減したとしても不思議はない。1965年から半世紀を経て国際社会は様変わりし、「開発協力」の意味も変化した。JOCV日本語教師志望者数の回復、そしてプログラムの発展のためには、JOCV日本語教育の主目的を、「開発協力」から「文化外交」へシフトすべきなのではないか。

今日、母語話者日本語教師が海外での日本語教育に従事できる場は、JOCV以外にも数多く存在する。今回のIFも、特に若手は相当数が派遣前に海外での日本語教育を経験している。ただ、半世紀に渡り「現地と一体になる」という理念を掲げ、現地語と現地文化、さらには国際関係についての学習を隊員に義務づけてきたJOCVには、やはり他にはない価値と訴求力がある。JOCVの日本語教育を、「開発協力」の

文脈から離し、学び手の喜びと日本理解の深化に貢献する、双方向交流型の活動として示すことで、従来とは異なる層の応募者を集められる可能性もあろう。

隊員たちが訴える、日本語教育への日本社会の低評価も、改善の必要な問題である。国際ボランティア活動経験を持つ日本語教師たちが、日本国内で、その経験をどのように生かせるのか、生かすためには何が課題となるのかについても、今後掘り下げていきたい。

謝辞　ご協力くださいました青年海外協力隊員の皆様に深く感謝します。
なお、本研究は JSPS 科研費(JP15K04357)の助成を受けて行いました。

注．URL はすべて 2017 年 1 月 21 日アクセス

[1] JICA(http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/results/jocv.html)2016 年 11 月 30 日現在の数字

[2] JICA(http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/results/jocv.html#r03)

[3] 近年(3)の項目には、「ボランティア経験の社会還元」が付記されることもある。

[4] JICA(https://www.jica.go.jp/volunteer/outline/)

[5] 総務省行政管理局(http://law.e-gov.go.jp/haishi/S49HO062.html)

[6] JOCV の職種別応募状況は、半年毎に一定期間 JICA のホームページ(https://www.jica.go.jp/volunteer/ application/)で公開される。一連の数字はこれに基づき筆者が算出した。

[7] 2015 年 10 月現在では、世界 37 ヵ国に JOCV 日本語教師隊員が派遣されているが、派遣数 1 位が中国で 8 人、インドは 7 人で 2 位である(ベトナム、インドネシア、コスタリカが同位に並ぶ)。
JICA(http://gwweb.jica.go.jp/km/FSubject2301.nsf/b9ebd9a793e2456249256fce001df569/0c65b9267f0a52534925766c00112ba1/$FILE/151001_2015%E5%B9%B410%E6%9C%88_%E5%9B%BD%E5%88%A5%E6%B4%BE%E9%81%A3%E4%BA%BA%E6%95%B0%E3%83%BB%E9%85%8D%E5%B1%9E%E5%85%88%E4%B8%80%E8%A6%A7.pdf)

[8] インフォーマントの匿名性保護のため、調査年その他についての情報の一部を伏せた。

## ＜参考文献＞

アースアンドヒューマンコーポレーション(2002)外務省委託「「青年海外協力隊事業」評価調査報告書」(http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hyouka/kunibetu/gai/seinen/th01_01_index.html) (2017.1.21 アクセス).

青山直明(1998)「青年海外協力隊に見る中の論理と外の論理」『安全保障のビッグバン-第 3 回読売論壇新人賞入選論文集』読売新聞社 pp.107-132.

岡部恭宜(2014)「青年海外協力隊の 50 年」日本国際問題研究所『国際問題』637 pp.26-36.

国際協力事業団青年海外協力隊事務局(2001)『青年海外協力隊 20 世紀の軌跡；1965-2000』.

白井健道(2010)「青年海外協力隊の発足と方向性」文部科学省平成 21 年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト『青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」による派遣教員の社会貢献と組織的支援・活用の可能性　報告書』pp.9-17.

JICA ボランティア事業の方向性に係る懇談会 (2016)「提言：これからの JICA ボランティア-青年海外協力隊から始まる 50 年を顧みて」(https://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/report/pdf/suggestion.pdf) (2017.1.22 アクセス).

平畑奈美(2017)「国際ボランティア日本語教師の帰国後の社会包摂－青年海外協力隊の応募者減少問題に着目して－」日本言語政策学会『言語政策』13 印刷中.

# The Widening Perspective of Teaching Japanese for Development Assistance

## An analysis based on an interview survey of young Japanese language teachers as international volunteers

Nami HIRAHATA
Shiga University

**Abstract**

One of the programs of JICA, called Japan Overseas Cooperation Volunteers or JOCV was established in 1965 and has dispatched young Japanese volunteers, including Japanese language teachers overseas. JICA's aim is to provide technical assistance in developing countries.

Recently, there has been a significant decrease in those who apply for the JOCV Japanese language teaching program. One possibility might be that there is a divergence between the aim of JOCV that JICA portrays and the aim that the JOCV applicants are looking for.

To determine the validity of this reasoning, I conducted an interview survey of nine young volunteers who were teaching Japanese in India, to find out why they applied for JOCV and how they felt about the meaning of their teaching in India, a country where the economy is quickly developing and English is spoken as an official language.

In conclusion, they joined JOCV for their career development, and they did find value in actions to broaden their students' horizons and to promote their understanding and familiarity with Japan. Therefore, the purpose for the teaching of Japanese by JOCV should now be focused on the side of promoting public diplomacy and building the competence of young Japanese teachers.

# 日本企業などでの研修を想定した学習活動がもたらすもの

## ―ケーススタディ：日本語学習者のウェルフェア構築の過程と学習者の成長―

牛山　和子
グルノーブル・アルプ大学（フランス）LIDILEM (EA 609)

**要旨**

本研究は、フランスの大学院に在籍し、日本語、英語、国際マーケティングなどを専門に学ぶフランス人学生に関するケーススタディである。今回のヨーロッパ日本語教師会シンポジウム（2016）の主要テーマが語るように、近年の言語教育研究には、言語の習得に留まらず、学習者の個人としての様々な面での成長、ウェルフェア（Well-being）に寄与することを目指したものも少なからず見られる。本研究で紹介する学生は、日本語での表現能力が修士課程の学生としてはやや不十分であったにも関わらず、シミュレーションによって教室を社会的空間に変えたことをきっかけに、自己効力感（self-efficacy）（Bandura 1977, 1997）や学習意欲を高め、短期間の内に大きな成長を遂げた一人である。この学生の成長過程を学習記録を通して観察・分析し、国内外への学生の移動（mobility）が今後さらに増えていくと予測される社会状況に即した教室内言語活動、及び教師に求められる新たな役割について考察する。

**【キーワード】**　学習者ウェルフェア、ビジネス日本語、社会的学習活動、自己効力感、自己調整学習と教師の役割

**Keywords:**　Leaners' well-being, Business Japanese, Social simulation activities, Self-efficacy, Self-regulated learning and teachers' roles

## 1　はじめに　－ケーススタディとしての個別因子と研究目的－

本研究は、フランスの大学院で英語及びビジネス日本語、国際経済、国際マーケティングなどを学ぶ修士課程の学生の言語的・社会的成長過程をケーススタディの形でまとめたものである。学生が在籍する修士課程では日仏英三か国語によるビジネスコミュニケーション能力（第 1 学年終了時に CEFR の B2.1 相当レベル[1]）が求められ、1 学期はビジネス文書作成、2 学期はプロジェクトワークを通した実践的なビジネスコミュニケーションを学ぶことになっている。今回のケーススタディの対象となったのは、1 学期を通して日本語での表現能力が修士課程の学生としてはやや不十分であった学生（以下、学生 S）である。ケーススタディに至った個別因子としては、1. 日本での留学期間が 5 週間と短いこと（通常は修士入学前に 1 年間の留学が必要）、2. クラスメートの不在[2]、3. 教師とのピアラーニング、4. アルバイト中の事故で指に大きな損傷を負ったこと、などが挙げられる。しかし、こうした状況にも関わらず、学生 S は 2 学期のプロジェクトワーク（ビジネス交渉シミュレーション活動）では徐々に学習意欲を高め、二学期末（学年末）のビジネスマンとしての口頭発表では教師が期待していた以上の大きな成長ぶりを見せた。本稿では、

この学生の成長を示す様々なデータを観察・分析し、学習者ウェルフェアを支える言語的・社会的活動の必要性と教師の新たな役割について考察していく。

## 2　理論的背景　－学習者ウェルフェアの構築を支える概念－

外国語としてのコミュニケーション能力を高めるのみならず、学習者の個人としての成長、学習者ウェルフェアを構築する支えとなる概念や理論としては、CEFR の中心概念である複言語主義のほか、学習・認知・社会心理学の分野における以下のような理論や概念が重要ではないかと考える。

- 学習者オートノミー：青木（2009）ほか
- 自己調整学習、メタ言語方略と情意方略（伊藤　2008）ほか
- 自律学習における教師の 3 つの役割の認識: クラントン（Cranton, A. 1992, 邦訳 2003 in 梅田 2005）

また、筆者の 2014 年の研究でも触れた心理面での学習者支援に関わる理論[3]としては、以下のものを挙げておく。

- Bandura, A.（1977, 1997）「自己効力感」（self-efficacy) 社会的学習理論、モデリングによる学習の可能性の示唆、「達成体験」、「代理経験」、「言語的説得」
- Maslow, A. (1972) 安全、承認、自己実現の欲求など
- O'Malley, J.M. & Chamot A.U.（1990）「自己対話」(self-talk)、「自己強化 (self-reinforcement)」自己肯定、ストレス緩和、自信獲得

## 3　分析データと分析結果

本研究の主要分析データは、(1) 二学期に録音した学生 S の音声データ、(2) 学生 S の二つの口頭発表（日本語)、(3)日本語学習に関する教師とのやりとりである。データ 1 は学生 S の学習記録で、言語表現（漢語や敬語など、社会人・企業人として必要な語・表現）や言語的活動（描写、説明、論証、提案、やりとり）における実践的日本語運用力、口頭発表のためのトレーニング（意味のまとまりで区切って話す、自然なイントネーション、ポーズなど）の様子を音声で記録したもの、データ 2 は学期中に開催された日本の提携大学との共同セミナーでの発表と学期末に行われた口頭発表での様子をビデオに収めたもの、データ 3 は学生 S と教師のやりとりの記録で、学習への取り組みや困難点、社会人としての自覚、成長、学生 S の自己効力感[4]の高まり（Bandura 1977, 1997）などが観察できる。

### 3.1　データに見られる学生 S の自己効力感の高まり

ここではデータ 2 とデータ 3 から学生 S がどのように自分自身の口頭発表を観察・評価したかを学生の内省的自己モニタリング結果を通して比較する。次ページの表 1 は学生 S が自分自身の二つの口頭発表を見た際に行った自己評価であるが、この後に行われた教師とのやりとりの中で学生 S は日本の提携大学との合同セミナーでの発表に関し、以下のようなコメントをしている。

「みんなの前に？（T : みんなの前で）前で日本語で話すことはほんとに難しかった。

私はほんとにシャイですから。その日本語の使い方はそんなによかった、ではなかったと思います、から、それで…[…] あ、その発表はそんなに（笑）あ、ひどくなかった？（T：あ、そんなにひどくなかった）はい、と思います。あ、けど、あ、そのとき話し方の fluidité ？（T： はい、はい、あの、滑らかさですか）滑らかさはちょっとよわい、よわかったと思います。そのとき。[…]」

| | 評価項目 | セミナー発表 | 口頭発表* |
|---|---|---|---|
| 構成 | サンドイッチ構成になっていた | ○ | ◎ |
| 時間管理 | 制限時間も守られ、時間配分もうまくできた | ◎ | ◎ |
| アイコンタクト | 聴衆を偏りなく見ていた | × | ○ |
| 表情 | フレンドリーな表情だった | × | ○ |
| 話し方 | 原稿を見ないで話していた | × | ○ |
| 姿勢 | よい姿勢だった | × | ○ |
| 声 | 大きさと声のトーンが適切だった | ○ | ◎ |
| 速さ | 早すぎたり遅すぎたりせず、スムーズだった | ○ | ◎ |
| 発音 | 聞き取りやすい発音を心がけていた | ○ | ◎ |
| 話す順序 | 聴き手にとってわかりやすい順序で話していた | ○ | ◎ |
| 用語 | 用語が統一されていた | ○ | ◎ |
| スライド | シンプルでわかりやすかった | ◎ | ◎ |
| | 箇条書きや図などが効果的だった | ◎ | ○ |
| | 話とスライドの内容の一致など | ◎ | ◎ |
| 全体として | 提案された内容に説得力があった | ○ | ○ |

表1　口頭発表　自己評価シート（上村・内田2005：21参照）　　*シミュレーション会議

次にこのセミナー発表から約5 週間後に行われた学期末のビジネス会議場面（シミュレーション）での口頭発表を見た学生 S と教師のやりとりを紹介する。（斜線は筆者）

T：　じゃあ、S さん、さっきは（セミナー発表についてのアンケートの後は）何も付け加えることはないって言っていましたが、このスートナンス*を見て何か思いましたか。
S：　*ん…　あ…　ちょっと気持ちいい？*（笑）
T：　あ、気持ちいい…　はい。
S：　*その二つの発表を比べたら、ん…二回目の発表は本当に成長した…と思います。あ、見える、その成長差？を見えるから…　ほんとに。*
T：　あ、成長の度合いですね。成長の度合いが見える。どんなところが自分が変わったなあと思いますか。
S：　*自信。自信がほんとに大きくなったから、ほんとにリラックス、あ…成長した？あ…*　年齢（学習時間）も違いますから、*私もたぶん成長した？大人になった？そのことも日本語の勉強が違いました。ほんとに努力したから、ん。*

* 口頭試問　ここでは学期末口頭発表を指す

斜線部のコメントを見ると、セミナーでの発表から約 5 週間という短期間の間に、学生 S が発表の場においてマズロー（Maslow）の言う「安全・安心の欲求」や「承認欲求」（小口 1972）[5]を満たし、シミュレーションの場ではあるが、社会人、ビジネスパーソンとしての自信と達成感を得て自己評価を高めていった過程が観察される。またその中で自己効力感を増し、学習モチベーションを上げ、学習者オートノミー（青木 2009）を獲得し、自律学習・自己調整学習（水本 2011）ができるようになったことも示していると思われる。

### 3.2　ケーススタディからの気づき

今回のケーススタディを通して気づいたことを簡単にまとめると以下のようになる。

- 自己効力感が学習に与える影響の大きさ　→　教師から学生に情意方略を提示することも大切

- 自己効力感の高い学習者　＝「自律した」学習者（水本 2011：38）
- モニタリング、特に自己モニターの機会を与えることの意味
  →　内省をもとにした自律学習の効果　→　自己調整学習への移行
- パラフレーズ練習（牛山 2014）と平行して、さまざまな「語彙学習方略」（Vocabulary learning strategies）を具体的に提示する　→　メタ言語方略
- 社会人としての自信をつける手助け　→　適切な敬語使用など、社会言語的運用能力を高める（状況別アプローチ）

また、心理面での学習支援の重要性とそれを支える理論についても、ここで再度確認し、まとめておきたい。

- Oxford, R.L.（1990）：学習ストラテジー
  直接ストラテジー（記憶・認知・補償）
  間接ストラテジー（メタ認知・情意的・社会的）
- O'Malley, J. M. & Chamot A.U.（1990）：
  「自己対話」（self-talk）「自己強化（self-reinforcement）」自己肯定、
  ストレスを緩和、自信獲得
- Bandura, A.（1977, 1997）：「自己効力感」（self-efficacy）社会的学習理論、モデリングによる学習の可能性の示唆「達成体験」、「代理経験」、「言語的説得」　など
- Maslow, A.（1972）：安心・安全の欲求、承認の欲求、自己実現の欲求など

以上の点を考慮すると、教師が学習者と共に社会的学習活動を行うことが重要であり、それによって学習者は状況に応じた適切な言語的行動が取れるようになるのではないかと考えている。データ 3 の中で学習者 S が語った日本での研修時の体験談*にその一例を見ることができるかと思い（図 1 参照）、以下に簡単に紹介する。研修先の上司が上から目線・命令調で学習者に接し、上司との関係がうまくいかなくなった状況をどのように改善したかを語ってくれたくだりである。

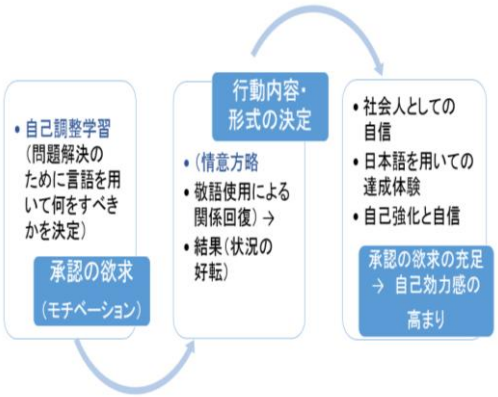


図1 自己調整学習と自己効力感の高まり（学生Sの体験学習より）

S：え、その、あ、場合はちょっ、とても難しかった、最初に。ええ…、雰囲気をリラックスするために、あ、その …さんに敬語でメールを送りました。少しずつ、二週間後、あ、ほんとにリラックスされた雰囲気になりました。その …さんが私に、あ、3 回？と思います、あ、一緒に外食にいきましょうと、あ、外食に誘いました。
T：誘ってくれたんですね。
S：はい。（笑）
T：　ああ、それはすごい。よかった。

* 学習者 S が修士課程第 1 学年終了後に出向いた研修先（日本企業）でのエピソードである

## 4「自律学習」・「自己調整学習」、「学習者ウェルフェア」を支える教師の役割

本稿のまとめとして、学習者の「自律学習」・「自己調整学習」、「学習者ウェルフェア」を支える教師の役割について考えてみたい。梅田（2005）が注意を喚起するように、自律学習（autonomous learning）とは学習者が一人で選択、決定、計画して学習することと同義ではなく、「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」と定義され（『日本語教育重要用語1000』（1998 in 梅田 2005：60）、その自律性が養われる場は実際の生活、学習経験にあると言われる。そのために教師ができること、教師の役割とはどういったものであろうか。クラントン（Cranton 2003 in 梅田 2005）は学習を 3 タイプに分類し、教師の役割として以下の 6 つを提示している。

- 「他者決定型学習」: 1. 専門家、計画者（コースデザイン、教材開発）
- 「自己決定型学習」: 2. ファシリテーター (facilitator) : 学習者を励まし、支える
  3. 情報提供者（リソースがどこにあるか教える、学習（記録）管理者）
- 「相互決定型学習」: 4.メンター（mentor）：学生に助言を与える
  5. 共同学習者：グループの一員として活動する
  6. 改革者（reformer）：ロールプレイなどで社会的規範や文化的状況を明らかにし、[問題に対する] 学習者の意識、学習者の自律性を高める

梅田（2005：70）はこうした教師の役割を学習の場に取りこんでいく例としてディスカッションの場を取り上げ、教師の 6 つの役割の内「ファシリテーター」、「専門家」、「共同学習者」としての役割に触れている。こうした場では、教師はファシリテーターとして学習者が意見を言いやすいように指示を与え、専門家としてコメントを出し、共同学習者として学習者と共に問題に取り組んだり考えたりする役割を担うとしている。 また、「学習カウンセラー」としての役割にも触れている。

> 「学習者が自律的に学習を進めようとする場合、誰かに相談したり、示唆を受けたり、励まされたりする機会があることが望ましいだろう。その相談相手が受容的・非批判的な態度で接し、精神的な支えとなりつつ、専門家として適切な助言を与えてくれるなら申し分ない。」（梅田 2005：74）

このような視点が学習者ウェルフェアの構築を支える教師の役割の礎をなすと理解し、今後国内外への学生の移動がますます盛んになっていく中、複言語・複文化の中で生きる学生の自律性と自己効力感を高めるような学習活動を提示していければと考えている。

注.

[1] 「聴衆の前での講演」B2.1 の記述：「事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある見方に賛成、反対の理由を挙げて、いくつかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。[...] 話を聞く、あるいは話をする際に聴衆にも自分にも余分な負担をかけることはな

い。」（吉島・大橋 2004 : 64）（N.B. 学生 S の課題：ビジネス場面におけるフォーマルスピーチ）

[2] プロジェクトワーク参加予定 3 名の内、1 名は修士課程入学前の日本留学中に授業免除となる単位を取得、1 名は健康上の理由により長期欠席（メールなどで教師とやりとりをし、課題を提出。学期末の口頭発表には参加）という状況であった。

[3] 学習ストラテジーとしては Oxford, R.L (1990) の直接ストラテジー（記憶・認知・補償）および間接ストラテジー（メタ認知・情意的・社会的ストラテジー）の使用が挙げられる。

[4] 自己効力感（Bandura, A. 1977）とは、端的に言えば、達成すべき課題を前にした際の「自分ならできる」という自己を肯定する心理状態のことである。

[5] Maslow, A. の 5 段階欲求階層図としては三角形のものがよく知られているが、マズローの理論をまとめて出版した F. G. Goble（邦訳小口（監訳）1972 : 83）の中では台形の図が示されており、「※成長欲求はすべて同等の重要さを持つ（階層的ではない）」との注が付されている。この点については、廣瀬・菱沼・印東（2009 : 28-29）に詳しい。

**＜参考文献＞**


Bandura, A.（1977）“Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, in *Psychological Review* 84, pp.191-215.

Bandura, A.（1997）*Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.

Conseil de l’Europe（2005）Lieutaud S.（Trad.）*Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Division des Politiques, Linguistique, Strasbourg, Didier.

Council of Europe（2001）*Common European Framework of Reference for languages: Leaning, teaching, assessment*, Council for Cultural Co-operation Education committee Modern languages Division Strasbourg, Cambridge University Press.

O'Malley J.M. and Chamot A.U.（1995）*Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Rowley, MA: Newbury House.

伊藤崇達（2008）「『自ら学ぶ力を育てる方略』－自己調整学習の観点から－」BERD 13 号, pp.6,（特集インタビュー）ベネッセ教育総合研究所.

上村和美・内田充美（2005）『プラクティカル・プレゼンテーション』くろしお出版.

牛山和子（2014）「『毎日の日本語』から『ビジネス日本語』へ－B2 レベルの口頭発表能力育成のためのカリキュラム作成に向けて－」,『第 18 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集 19』, pp.161-166, ヨーロッパ日本語教師会.

梅田康子（2005）「学習者の自立性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割–学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る–」愛知大学紀要『言語と文化』12 号, pp.59-77.

小口忠彦（監訳）（1972 / 1989）『第三勢力 マズローの心理学』 産業能率大学出版部, 東京.

廣瀬清人、菱沼典子、印東桂子（2009）「マズローの基本的欲求の階層図への原点からの新解釈」聖路加看護大学紀要 35 号, pp.28-36.

水本篤（2011）「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」、関西大学外国語学部紀要 5 号, pp.36-56.

吉島茂、大橋理恵（訳・編）他（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社, 東京.

青木直子（2009）「学習者オートノミー概論」, フランス日本語教師会研修会. http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/pdf/handouts/Paris2009.pdf（2016 年 1 月 20）

# The Benefits of Simulation Training in a Japanese Company or in another Business as Demonstrated in Japanese Class Learning

Case Study to Observe the Building Process of Japanese Learners Well-being and Personal Development

Kazuko USHIYAMA
Université Grenoble Alpes, LIDILEM (EA 609)

**Abstract**

In recent years, some pedagogical studies of foreign language learning have shown the importance of Learners' well-being as well as the acquisition of a language itself. In this study, we report the process of construction of the well-being and personal development of a French Master Degree student specialized in foreign languages (Japanese and English), international business field, etc. This study presents how the student improved his motivation and how his personality evolved during simulation training in Japanese class learning from the primary data such as (1) several recordings in the semester, (2) oral presentation at the end of the year and (3) some discussions with his Japanese teacher. The observation and the analysis of these data have shown us the benefits of simulation training thanks to the effect of the social environment created in "professional activities". One important point in this case study is the speed at which this student progressed both in the Japanese language and his *self-efficacy* (Bandura 1997) in a simulated social situation. In light of these considerations, we can consider a new role for the teacher who helps the student not only to develop his linguistic ability but also a part of his social development.

# 日本人留学生を交えた初中級日本語既習者クラスでの ピア・ラーニングの実践

大枝　由佳、森本　一樹
リーズ大学

**要旨**

本稿は、英国リーズ大学の 1 年次の日本語既習者クラスの学生と本学に英語を学びに来ている日本人学生による協働学習、「ピア・ラーニング」に関する実践報告である。目標言語の使用場面が限られていたり、教室外で目標言語を使用することに自信を持てなかったりする学習者達の状況を少しでも改善すべく、2015/16 年の日本語既習者クラスでは、日本人留学生との協働学習授業を 5 回行い、2 つのタスクを実施した。学年末に行った 2 回のアンケートをもとに、今回の試みは外国語学習への意欲向上を図れたか、学習言語でのコミュニケーションへの自信につながったか、自文化および異文化に対する意識を変化させたかについて探る。

**【キーワード】**　協働学習、モチベーション、異文化・自文化理解
**Keywords:**　peer learning, motivation, own and other cultures

## 1　はじめに

新しい環境に身を置き、馴染むということはそう簡単なことではないだろう。それは新入生、留学生にとっても同じことであり、自分なりに順応していく学生もいればそうでない学生もいるようである。本学の 1 年生の日本語既習者クラス[1]では、大学とそれまでの高校での教授法の違いに戸惑う学習者が多く、特に、会話練習や実際のコミュニケーションとしての日本語に不慣れな様子が見られる。また、少人数のクラスメートや教師以外と日本語を使う場は限られており、モチベーションが低下する学習者も少なくない。一方、本学所属の語学センターの英語教員や筆者らがパーソナル・チューター[2]として日本人学生と話したところ、英語を学びに来ている日本人学生も、やはり教室外でのコミュニケーションに自信が持てず、孤立感を感じているようであった。そうした学生たちのためにも、教室外で新しい友達を作るきっかけになる交流の場になれば、と始めたのが今回の試みである。

## 2　先行研究

ピア・ラーニングに関し、Falchikov（2001: 3）は「協働学習における交流は、認知的、知的スキルの発達および知識や理解の向上につながる」としており、Piaget（1971: 180）は「実際の意見交換や議論を促す傾向がある」と述べている。また、社会的構成主義で著名な Vygotsky は、他者との交流や仲間との協働は学習において不可欠なものであると考え、ピア・ラーニングによって発達するスキルは個人学習で得られるものよりもよりはるかに幅広いものであると論じている（Vygotsky 1978）。

## 3　ピア・ラーニングを取り入れたクラス

### 3.1　リーズ大学日本語学科 1 年生既習者クラス[3]

1 年生の日本語既習者対象の会話のクラスには、これまでも日本人留学生を数回授業に招き、インタビュー、「日本人留学生に自文化を紹介しよう」というテーマでのグループ・プレゼンテーション、スキット発表会など交流の場を提供してきた経緯がある。しかしながら、これらの活動における日本人留学生の存在はあくまでもゲストであり、質問されたら答える、発表会に招かれたら参加して発表を聞くなど、日本語学習者の補佐的役割を担うに留まっていた。

そこで 2015/16 年度は、日本人留学生との協働学習、「ピア・ラーニング」を日本語コースのカリキュラムに加え、単なる語学学習の推進に留まらない、文化的興味の向上やコミュニケーション能力の発達を含む、学習者の総合的発展を目指した。協働学習授業（50 分）は計 5 回、学期ごとに 1 つずつ、計 2 つのタスクを実施した。

タスク 1（1 学期）　ジョイント・プレゼンテーション
- 「面白くて役に立つ情報」をテーマにそれぞれの目標言語で発表

タスク 2（2 学期）　YoutTube チャンネル
- スキット作成（日本語・英語　1 本ずつ）
- 目標言語の字幕作成

1 学期目に行ったタスク 1 のジョイント･プレゼンテーションの参加者は日本語学習者 9 名、本学語学センター所属の日本人英語学習者 11 名の計 20 名であった。このタスクではセッションを 2 回実施し、セッション 1 で、グループ作り（各グループは日本語学習者 3 名、日本人英語学習者 3-4 名で構成）と自己紹介、日本の大学とイギリスの大学での経験や学習方法の違いについて学習者同士が日本語で話し、最後に「面白くて役に立つ情報」というテーマでどんな発表をするか決めた。テーマ決定の際は、特に使用言語の指定はせず、日本語・英語での話し合いを行った。セッション 2 はグループ・プレゼンテーションの本番で、セッション 1 の 5 週間後に設定し、プレゼンテーション当日までは各グループでの自主活動期間とした。「面白くて役に立つ情報」をテーマに各学習者の目標言語を用いて行ったグループ・プレゼンテーションの内容は以下の通りである。

- グループ 1「自分たちの国の美味しい食べ物」
- グループ 2「お正月の過ごし方」
- グループ 3「日・英・仏・伊・スロバキアでの教師と学生、学生間の関係の違い」

各グループの発表時間は約 12-15 分、セッション 2 の本番では質疑応答の時間を設け、日本語教師、英語教師からの総括とフィードバックも行った。

2 学期目に行ったタスク 2 は YouTube チャンネルを開設し、各グループで日本語のスキットを 1 本、英語のスキットを 1 本作成し、日本語・英語による字幕をつけるという活動であった。参加者は日本語学習者 10 名、日本人留学生[4]8 名の計 18 名で、グループは日本語学習者 2-3 名、日本人留学生 2 名で構成し、作成するビデオの長さは 8-10 分とした。

セッションは計 3 回、セッション 1 では、顔合わせとプロジェクトのテーマを決定し、授業後半では英語・イギリス（または、自分の出身国）についてのクイズを日本語学習者が準備し、クイズショーを行った。セッション 2 では、プロジェクトの中間報告後、「日本人・イギリス人に聞きたい素朴な疑問」というテーマでディスカッションを行った。教室内での使用言語は日本語と英語で、日本人から質問する際には英語で、日本語学習者から質問する際は日本語でというように、参加者全員に学習言語を使用する機会が訪れるように工夫した。

セッション 1 と 2 の後半部分の授業内容は YouTube プロジェクトとは直接関係ないが、アイスブレイク的な役割を果たすと同時に、自文化・他文化を意識させ再認識させることで活発な議論につながるのではないかと考え、授業内容に取り入れた。セッション 3 はビデオ鑑賞会で、セッション 2 はセッション 1 の 2 週間後、セッション 2 からセッション 3 のビデオ鑑賞会までは長期休みを挟み約 9 週間の自主活動期間があった。各グループの YouTube プロジェクトのタイトルは以下の通りである。

- グループ 1「なんでやねん！～School Days in 利茲（リーズ）学園」
- グループ 2「クイズ・ショー」
- グループ 3「Cooking Show」
- グループ 4「日本対イギリス対スロバキア」

### 3.2　これまでの授業との比較

クラスではどの学生もかなり積極的に話しており、普段大人しい学生も含め沈黙時間が少なかった。話し合いの最中にも「笑い」が多く見られ、これは場の雰囲気作りや人間関係作りといった現実のコミュニケーションに即したものと考えられる。また、学生たちはトピックや相手の外国語能力を探りながら、日本語と英語を巧みに切り替え、意見表明や説明を行っていた。一方で、話の「脱線」も多く見られ、タスクが明確な時は集中して取り組めるが、「その場で話し合いましょう」といった漠然とした活動となると脱線する傾向があった。お互いが学生という対等の立場なので、注意したり、統率したりすることには抵抗感があったようである。

## 4　学習者の反応

### 4.1　ピア・ラーニングに関するアンケート調査

協働学習は、外国語学習への意欲向上を図れたか、学習言語でのコミュニケーションへの自信につながったか、自文化および異文化に対する意識を変化させたかについて調査するため、上述のプロジェクト参加者を対象に、それぞれの協働活動についてオンラインアンケートを実施した。アンケートには以下の質問を設け、全ての質問にできるだけコメントを記述するよう促した。

① 協働活動は楽しめたか
② 協働活動に積極的に参加したか
③ 目標言語の学習に役立ったか。通常の授業より「本当の」言語を学べると思うか
④ 目標言語に対するモチベーションは上がったか
⑤ 目標、文化や社会を学ぶのに役立ったか
⑥ 留学の準備に役立ったか
⑦ 協働活動は友達作りや社交の場として役に立ったか
⑧ 活動を通して自分に成長を感じたか

### 4.2　日本語学習者の反応

日本語学習者からの反応は、「人前で立って発表するのは本当に怖くて教室から逃げたかった。とはいえ、グループで活動したり、日本人学生と交流できたのは良かった」、「この活動がなければ、こんなにたくさんのいい人たちに会えていなかっただろう」など日本人学生との交流を肯定的に捉えているものが多く、否定的なものは見られなかった。

「正規のクラスでは日本語自体に焦点が当てられるが、日本人学生はよく生の（“real-world”）日本の事実を教えてくれる」、「（日本人同士が使っていた）敬語や話し言葉を学ぶことができた」「日本人と話す時は話し言葉、字幕を書く時は書き言葉と、どちらも練習することができた」といったコメントからも、日本人学生が使用する日本語を観察していたことが分かり、「日本人の 10 代の新しい友達と出会い一緒にいることで、来年絶対日本で新しい人々に出会って、10 代の生活がどういうものかを教わろうという意欲が高まった。それを通じて日本語も上達するはずだ」と同年代の学生と交流したことが外国語学習の意欲向上につながったことが窺える。

学習言語でのコミュニケーションへの自信に関しては、「（YouTube プロジェクトは）プレゼンテーションより緊張せずに取り組むことができた。伝えたいことが伝わるよう自分を表現することができた」と思っていることを伝えることができた時の喜びを述べているものがあり、自文化・異文化に対する意識の変化については、「留学生に歓迎されていると感じさせることは重要だと思う。自分たちが海外に行ったら、そういう態度で接してくれることを期待したいから」のように自らを相手の立場に置き換え、異なる文化から来た人に対してどう接したらいいかを振り返るという自己成長を感じさせるコメントや、「日本の文化や社会について学びたいというモチベーションになった」といった文化学習への意欲を表すコメントが得られた。

4.3　日本人学生の反応

日本人学生からのコメントを見ると、「彼らの話す自然な英語を聞くことができたのはとてもためになった。授業では聞けない貴重な英語だ」、「先生の英語とは違い、イギリス人同士で話される英語は少し難しく感じた。‥自然にイギリス人と話せる機会が与えられて、もっと上達したいと悔しさとともにモチベーションも向上した」など、教師が話す英語ではなく若者が話す生の英語に触れられたことは、外国語学習の意欲向上につながったようだということが分かる。また「日本文化を紹介するにあたり、日本人の代表として責任を持って（英語で）やり遂げたことから、自信を感じた」といった学習言語に対する自信や、「日本語学習者の話はとても興味深く、日本人よりも日本のことに詳しくて驚いた。良かった点は、日本文化を別の視点で見ることができたこと」のように異文化から見た自文化を意識することへの気づきなどが観察できる。さらに、「協力して1つのものを作ることで達成感が得られた」というピア・ラーニングに対する肯定的な意見もあった。

しかしながら、彼らは日本語学習者ほど満足していたわけではないようで、「私たちのグループは当日まで会うことがなかった。日本人のメンバーが外国人のクラスだから外国人に頼りきっていた。・・クラスという時間を割いて話を煮詰める時間が欲しかった」（グループ・プレゼンテーション）、「全く生徒たちのやる気が感じられず、ボランティアである私達から計画を持ちかけないと行動しようとしていなかった」（YouTube）、「自ら進んで日本語を学んでいる意識の高い学生と活動ができることを期待していただけに非常に残念だった」（YouTube）という否定的なコメントも見られた。「現地学生と協力をし、動画を作るという活動自体はレポートや普通のプレゼンより楽しんで日本語を学べる機会となるためよいと思った」（YouTube）というコメントからも、日本人学生は自らをクラスの一員ではなく、日本語学習者のためのボランティアという意識で日本語の授業に参加していたことが読み取れる。特に渡英して数ヶ月経った2学期目になると、日本人留学生たちもイギリスでの生活に慣れ、それなりに友達もいるので、殊更「英語を話したい」とは思っていないようである。

## 5　ピア・ラーニングの効果と今後の課題

個人差は見られるが、日本語学習者、日本人留学生のどちらの学生からもピア・ラーニングは外国語学習の意欲向上、学習言語に対する自信、自文化・異文化に対する意識の変化につながったという意見が得られた。教師と話すだけではなく、年齢の近い学生同士で話す機会は、それまで自分達が疑問にも思っていなかったことについて話すきっかけになり刺激になったようである。

反省点としては、グループ・プレゼンテーション、YouTubeプロジェクト共に、日本語学習者と日本人学生が別々に準備して最後に1つにしたグループと、みんなで1つのものを作りあげたグループがあり、「協働」とは何かを明確に示しておく必要があると感じた。別々に作ったグループの場合、日本語学習者は「自分達はチームの一員としてタスクに取り組み貢献した」と思っている一方、日本人学生は「日本語学習者は協力してくれなかった」と思っており、文化の違いによる温度差が見られた。今回、教室外での活動は学生主導のものと認識し、教師はあまり介入しなかったが、やはり日本人および日本語学習者に対して学習方法やコミュニケーションの違いについてのガイダンスとフォローアップの実施が不可欠であろう。また、機会と枠組みの提供だけではなく、サポーター、ファシリテ

ーター（促進者）としての役割を教師が果たす必要性があると感じた。

学習者の自律の尊重とモニタリングのバランスの模索、参加者全員がチームの一員として協働活動を行ったという達成感を感じられるようにするにはどうすべきか、というのが今後の課題である。

注.

[1] 初級文法終了レベル。日本語能力検定試験 N4 合格レベル。

[2] 学業や大学生活に問題があった時などに手助けする相談役で、本学では全学生に大学教員がパーソナル・チューターとしてついている。

[3] リーズ大学日本語学科 1 年生既習者クラスは、年間 21 週、週 6 時間（文法・読解・会話）のクラスである。

[4] ここでいう日本人留学生というのは交換留学で正規の学生として授業に出席している正規留学生のことである。

＜参考文献＞

Falchikov, N (2001) *Learning Together: Peer tutoring in higher education.* Oxon: RoutledgeFalmer.
Piaget, J (1969) *Science of Education and the Psychology of the Child.* London: Longman.
Vygotsky, L.S (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

# A Showcase of Peer Learning for Post-beginner Students with Japanese students

Yuka OEDA, Kazuki MORIMOTO
University of Leeds

**Abstract**

First year students who are placed on the Japanese language course for post-beginner level at the University of Leeds often take time to become accustomed to the teaching method used at the university. In particular, they may be uncomfortable practicing Japanese in conversation. At the same time, students from Japan who come to learn English at Leeds may feel isolated and lonely because they have insufficient confidence to communicate in English outside the classroom.

Peer learning, where both Japanese and Leeds students can meet and learn together, was introduced to the Japanese language curriculum for post-beginner level students in the 2015-16 academic year. The aim of this was to develop the students' learning in a more comprehensive manner including enhancing cultural awareness and communication skills.

This paper will introduce the Japanese language course for post-beginner students at the University of Leeds. It will also examine the feedback and assess the extent to which the joint sessions raised the students' motivation to learn foreign languages, increased their confidence in communicating in the target language and changed attitudes to their own and other cultures.

# 知識の習得から知識の活用へ
## ―留学生と日本人学生の合同授業の実践報告―

原沢　伊都夫
静岡大学

**要旨**

21 世紀型教育の一つの試みとして、多国籍の学生からなるクラスにおいて、異文化コミュニケーションの理論をいかに実生活に応用し、実践的なスキルとして学生に定着させるかをテーマに授業を実施した。2014 年度後期に開講した「日本事情」の授業に、日本語上級留学生 19 名と日本人学生 14 名の合計 33 名が参加し、15 週にわたって「異文化理解」をテーマに様々なトピックについての体験学習を行った。参加学生の実践的な学びを支援するために、合計 5 回のレポートを課し、授業内容に関係する個人的な体験事例とそれによる気づきや学びの記述を奨励した。また、授業全般に対する詳細なアンケートから参加学生の授業に対する率直な意見を収集した。本稿では、参加学生の意識がどのように変わり、異文化理解を実践的な学びとして捉えることができるようになったかを、参加者のレポートをもとに具体的に報告する。

**【キーワード】**　21 世紀型スキル、異文化理解、実践的学び
**Keywords:** 21st Century Skill, Cross-cultural Understanding, Practical Study

### 1　はじめに

21 世紀型スキルとは、世界の教育関係者がこれからの世界に求められる一般的な能力として提唱する概念で、変化の激しい 21 世紀を生き抜くために必要とされる知識である。21 世紀の教育は、従来の単なる知識の伝達だけを目的とするのではなく、知識の活用を可能にする総合的な教育を目指すものであり、批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力、コラボレーション能力、情報リテラシーなど、時代を担う人材が身に付けるべきスキルの習得を目的としている。各国政府もこれまでの知識重視の伝統的な教育から 21 世紀型スキルを育てる教育へと、変革を図ろうとしている。

このような教育パラダイムの転換の一つの試みとして、多国籍の学生からなるクラスにおいて、異文化コミュニケーションの理論をいかに実生活に応用し、実践的なスキルとして学生に定着させるかをテーマに授業を実施した。本稿はその実践報告である。

### 2　授業の概要

2014 年度後学期に開講した「日本事情」の授業に、日本語上級留学生 19 名と日本人学生 14 名の合計 33 名が参加し、15 週にわたって「異文化理解」をテーマに様々なトピックについての体験学習を行った。国籍の内訳は、日本人 14 名、中国人 6 名、韓国人 4 名、タイ人 3 名、ミャンマー、インドネシア、ポーランド、ハンガリー、スロバキア、ブラジル各 1 名（合計 10 の国籍）である。

参加学生の実践的な学びを支援するために、合計 5 回のレポートを課し、授業内容に関係する個人的な体験事例とそこから得られる気づきや学びの記述を奨励した。また、授業全般に対する詳細なアンケートから参加学生の授業に対する率直な意見を収集した。

## 3　授業内容

テキストは『異文化理解入門』(原沢 2013 研究社)、内容は以下の通りである。

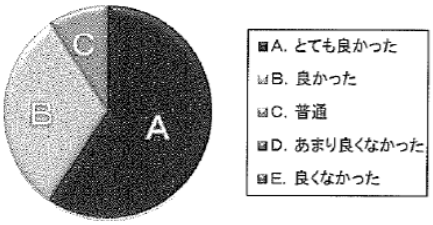
| テキストの授業内容 | キーワード |
|---|---|
| 1. 異文化を理解する | 異文化理解の意義、世界と自国における多様化、人間的成長 |
| 2. 文化とは（その 1） | 文化の氷山モデル（見える文化／見えない文化） |
| 3. 文化とは（その 2） | トータルカルチャーと／サブカルチャー、多文化ダイアグラム、自文化中心主義、文化の側面（文化的／個人的／普遍） |
| 4. 異文化適応 | U字曲線の適応／W字曲線の適応／らせん型の適応カルチャーショック |
| 5. シミュレーション | バンガ、ディブリーフィング、気づき |
| 6. 違いに気づく | 行動／視点／環境による文化の違い、発想の転換 |
| 7. 異文化の認識 | 固定観念、ファイリング、ステレオタイプ、一般化 |
| 8. 差別を考える | 実験授業「青い目茶色い目～教室は目の色で分けられた」 |
| 9. 世界の価値観 | 個人主義／集団主義、性善説／性悪説、高文脈／低文脈、ポリクロニック／モノクロニック、 |
| 10. 異文化トレーニング | ケーススタディ、ＤＩＥメソッド、カルチャー・アシミレーター、ロールプレイ、シミュレーション |
| 11. 異文化受容 | 自文化中心／違いに気づく／文化を相対的に見る／新しい文化を取り入れる／新しいアイデンティティの確立 |
| 12. 自分を知る | ジョハリの窓、自己開示、いいとこさがし |
| 13. 非言語コミュニケーション | 身体動作／身体的特徴／接触行動／パラ言語／空間／人工品 |
| 14. アサーティブ･コミュニケーション | 攻撃的／消極的／アサーティブコミュニケーション、アクティブリスニング、オープンエンド型、アイ・ステイトメント |

## 4　アンケート結果

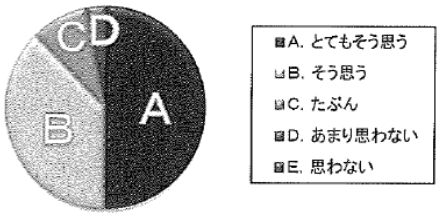
紙幅の関係上、詳細な説明は割愛するが、講義全体の評価は 91%の参加者が肯定的な回答をしていることから、満足度の高い授業であったと言えるだろう。異文化

能力については、88%の学生が何らかの向上があったと回答している。異文化講義を受ける時期については、「留学前」「留学中」「いつでも」が 3 割、「帰国後」が 1 割となっている。学習者主体の授業形式は 94%の学生が肯定的に評価した。5 回の感想文については、7 割の学生が評価しているが、3 割の学生は「普通」と回答している。日本人と留学生の合同授業については、94%の学生が「とても良かった」または「良かった」と答えている。以下にアンケート結果をグラフで示す。

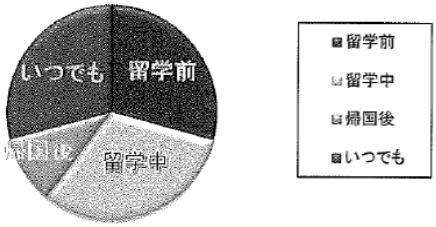
1. 講義全体に対する評価



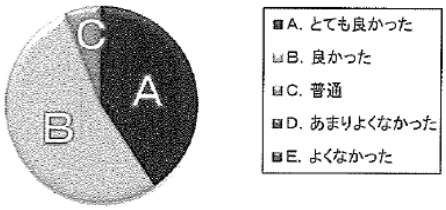

2. 異文化能力の向上



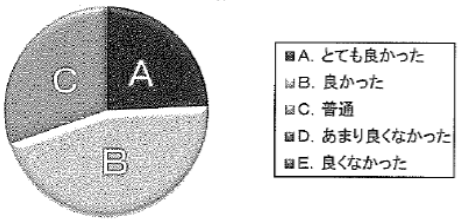

3. 異文化講義を受ける時期



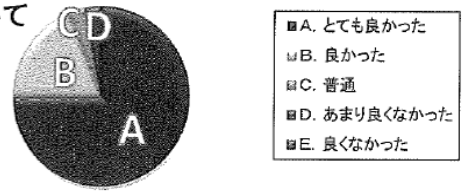

4. グループ形式による学習者主体の授業形式について




5. 5回の感想文提出は？




6. 日本人と留学生の合同授業について




## 5　感想文による学びの紹介

5 回の感想文では、単なる感想ではなく、できるだけ実体験に関連づけて書くように指導し、主体的な気づきを促した。その結果、感想文は授業で学んだ理論にかかわる様々な体験事例にあふれ、多くの学生が実践的なスキルとして授業内容を捉えられるようになったことがわかる。以下、参加者の学びをいくつか具体的に紹介する。

(1) シミュレーションゲーム「バンガ」について（日本人 H.H.）

今回の 3 回の授業の中でもっとも印象に残ったのがバンガです。ゲームの序盤は「なぜみんなルールがわからないのだろう」と、ゲームを進めていました。しかし、何度かゲームを繰り返すうちに相手も正しいことを言っているのだ（そもそも配られたルールが違うのだ）と気付きました。これはただの娯楽ゲームではなく、国、もしくは地域ごとの違いを疑似的に実感するためのゲームだったんですね。国が違えばルールも違うとはよく言ったものです。私も以前、「国が違えばルールが違

う」を実際に体験したことがあります。それは、私が高校生の時の話です。私は愛知県出身なのですが、愛知県を含めた東日本は短いスカートが女子高生の間でトレンドで、皆当たり前のように短くし、校則では膝上... センチまでという規定が設けられていました。しかし、修学旅行で神戸に行ったとき、それはまったくの逆、どの女子高生を見てもスカートはとても長かったのです。後から聞いた話によると、神戸を含む西日本は長いスカートがトレンドなのだそうです。これには大変驚きました。私たちは彼女たちを見て、「まるでスケバンのようだ」と感じたのと同様に、きっと彼女たちも私たちを見て違和感を感じたにちがいありません。授業のゲームのようにいらだちや不安を感じることはありませんでしたが、このとき、私は環境が違えば、何もかも違うのだと感じました。

その中で大切なのは、違う考え方を持った人と出会っても、決して自らの価値観を押し付けず、ゆっくりでも理解しあうことなのだと、この授業を通して改めて感じました。

(2) 異文化の認識について（日本人 I.M.）

自分では気づかなかったが意外にも自分の中に、そして身の回りにある固定観念やステレオタイプは数多くあるということを気づかされた。私は岩手県出身であるが、大学に入ってからよくこんなことを言われることが多い。「東北の人はみんななまってしゃべるんでしょ？」「岩手は雪がいっぱい降るし、寒さに強いでしょ」などなど。最近では「じぇじぇじぇ！ってみんな使うんでしょ？」と言われることもあった。これらのことを言われる度に私は否定をする。（中略）自分のステレオタイプに驚いたこともある。実際に中国へ行くまでは「中国人は我が強くて怒りっぽくて自己中心的である」というネガティブで大変失礼なイメージをいだいていたが、現地の中国人の方は優しくて親切でよい人ばかりであった。中国人でこんなに良心的な人も多くいるのかと反省させられた。この発見が授業で習った「一般化」にあてはまるのかな、と思った。（中略）たかがステレオタイプ、固定観念で終わりでなく、特に社会的なものは「本当にそうなのか？」「それは正しいことなのか？」と考えていく必要がある。これは異文化に触れる私たちすべてが今後意識していく必要がある。

(3) 世界の価値観について（ポーランンド K.N.）

世界の価値観が異なるということは留学生としてよくわかるようになってきた。日本に着いて一番困ったのは「断る」ことである。ポーランドであれば、誰かに誘われた時、「その日は忙しい」「ちょっと用事があるけど...」と答えると、相手は「じゃ、用事が終わったら来てね」などと言うはずだ。はっきりと「その日は行けない」と答えないと招待する側は来るように勧めるに違いない。しかし、日本では「明日朝早く起きなきゃならないから」などと言えば、断りの意味があるのではないだろうか。しかし、私にとっては、そのような言い方はまだ迷っているという意味であり、断りではない。そのため、日本人の友達に誘われ、はっきり「はい」と言わなかったとき、「来なくてもいいよ」などという言い方をされて、その人は本当は私と会いたくないのかなという印象を受けてしまった。しかし、授業で日本人と話し合うことで、このような文化の違いがわかるようになった。異なる文化を理解する難しさを自分で感じることができたおかげで、これから日本人とのコミュニケーションの仕方に注意していこうと思うようになった。

これらの感想文のポイントは単なる一般論「異文化を理解することは重要だ」とか「ステレオタイプや固定観念は持つべきではない」とか「文化によって考え方が違う」などとは異なり、自分の体験から出てきた言葉だけに、実感がこもっているという点である。理論を自分の体験とつなげて考えることで、うわべだけの知識ではない、実践的な知識として捉えていることができるようになったのである。

## 6　成果と課題

今回の授業では、異文化コミュニケーションの知識を実体験につなげ、気づきを促し、普段の生活において活用する能力を定着させることが目的であったが、88%の学生から異文化能力の向上に関して肯定的な回答が寄せられた。また、最終感想文には、多くの学生が今後の生活においても授業で自らが学んだことを活かしていきたいというコメントを書いている。このことから、単なる知識の習得ではない、知識を活用する力を多くの学生が獲得したと推測することができるだろう。

その一方で、主体的に学ぶ意義がよく理解できていない学生がいたのも事実である。感想文も単に、「面白かった、楽しかった」的な記述に終始し、実生活につなげる視点が足りないものも多く見受けられた。そのような学生には気づきはほとんど見られず、どのように主体的な学びにつなげさせるか課題が残った。

また、3 回の授業で感想文を一つ提出するという課題についても負担が大きいという意見が寄せられた。しかし、主体的な学びにとって気づきを深めるために自分の考えをまとめて記述することは必要なプロセスであるため、頻度、分量などをどのようにするか、今後検討する必要があるだろう。

## 7　おわりに

授業に参加したある韓国人学生の感想文と彼女の活動を記録した U チューブの動画を最後に紹介する。彼女の名前はユン・スヨンと言い、韓国からの留学生である。2015 年 10 月から 2016 年 3 月まで静岡大学に留学していた学生である。日本に留学することによって、異文化の中に身を置くことになり、そこから、多くのことを学び、自分自身が変化したことを率直に語っている。そして、彼女自身がある行動に一歩踏み出した、それが、「フリーハグ」の活動である。「フリーハグ」は国籍の異なる人々がハグという行動を通して世界平和を促進するものである。ユン・スヨンさんがどのように「フリーハグ」の活動に従事するようになったか、感想文に書かれている。なお、彼女の感想文および動画の紹介は彼女の許可を得ていることを付け加える。はじめに、彼女の感想文（一部省略）を以下に紹介する。

留学する前、外国へ行ったことのない私は視野が狭かった。日本の文化を専攻しながらも、主な勉強手段は本やネットだけでした。私が住んでいたテグは外国人がほとんどいないところで、マスコミによって外国人に対する偏見や緊張があり、異文化を受け入れることができませんでした。就職や試験のために日本語を勉強することが留学の第一の目的でした。

異文化を体験したことのない私は日本で様々な国の人と触れ合い、大きく変わりました。私は「日本人は韓国人が嫌い」という偏見を持っていましたが、実際に私

が経験した日本はそうではありませんでした。私が韓国人であることは何の問題もありませんでした。しかし、日本のテレビで流れる韓国人に対するヘイト・スピーチや日韓関係のニュースを見て、「なんでここまで日韓関係は悪くなってしまったのか？」という疑問が浮かび上がりました。そんな時、韓国でフリーハグをした桑原さんの動画を思い出し、「これこそが日韓関係のために私ができることだ」と思いました。それから、私の人生は大きく変わっていきました。

京都でフリーハグをする前日の夜、私はこんなことを思っていました。「もし反韓感情を持っている人に怒られたら？」「私は韓国を代表しているのか」など、心配や不安、重い責任を感じていました。私は、韓国人だと一目でわかるようにチマチョゴリを着たまま、フリーハグをすることにしました。私の様子をスマホで写真を撮る人は多かったのですが、ハグをしに来てくれる人は少なくて、「私を見ている日本人はいったい何を思っているだろう」と心配しました。しかし、初めてハグをしてくれたときは、暖かくて本当にうれしかったです。日本人だけでなく、いろんな国の人が笑顔でハグをしに来てくれて、私を応援してくれました。特に母国である韓国の人からハグをしてもらった時は、日本人とハグした時とは違う感情がわきました。「明るい前向きな日韓関係」を応援してくれる韓国人がいるんだと思ったら、なんだか不思議な気持ちになりました。それは韓国には日本をよく思わない人が少なくないからです。だからこそ、うれしかったです。

そして、私は動画に送られてくる 3000 を超えるコメントを読んで、ある一つの疑問が浮かび上がりました。「日本人が嫌いな韓国人がどうしてこんなに感動したのだろう？」韓国では「日本が好きだ」と言えない風潮があります。もしかしたら、そんな風潮の中、誰かが大きな声で「日本が好きだ」と言ってくれるのを待っていたのかもしれません。きっと心の奥底では「もっと仲良くなりたい」「友達になりたい」という気持ちがあるから、この動画を見て涙が出てくるのかもしれません。「もっとフリーハグをすれば、韓国人は変わるんじゃないか？」そんな風に私は希望を持っています。私はこれからも私にできることを実践していきます。（中略）多くの人が堂々と「日本が大好きです」「韓国が大好きです」と言える日が来るまで頑張ります。

ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでは、彼女のフリーハグの様子を撮影した You Tube の動画を紹介して、発表を終わったが、発表を見ていない人は以下の You Tube のサイトから視聴が可能である。

http://blog.goo.ne.jp/koube-69/e/004d86e724dc88b155bd1cadb25f8c3b

最後に、ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでユン・スヨンさんの動画を流したいと本人にお願いしたところ、非常に喜び、ぜひヨーロッパの日本語教師の皆さんにも「フリーハグ」の活動を知ってほしいというコメントをもらったことを付け加えておく。

＜参考文献＞

三宅なおみ・益川弘如・望月俊男（2014）『21 世紀型スキル』北大路書房.
内田洋行教育総合研究所（2015）「21 世紀型スキル」.
https://www.manabinoba.com/index.cfm/6,21770,13,html
原沢伊都夫（2012）「合同授業を通した留学生と日本人学生の異文化交流」日本学生支援機構（編）『留学生交流 4 月号』.

# From ACQUISITION of KNOWLEDGE to APPLICATION

## A Practical Report on a Joint Class of International and Japanese Students

Itsuo HARASAWA
Shizuoka University

**Abstract**

In an attempt to put the 21st century skills into practice, I conducted a cross-cultural communication class of Japanese and International students in the Japanese language, in which the students learned how to use communication skills in daily life in order to apply their knowledge in the real world.

The class consisted of 33 students, of whom 19 were international and 14 were Japanese students, providing them intercultural education for 15 weeks. In order for the students to gain adaptable skills in their life, they were required to submit 5 essays on how they can use their learning in the class as applied to practical situations. The essays are full of real experiences of the students' and these essays prove that the participants succeeded to put the theory of intercultural communication to practical use. I will report on how the students came to gain adaptable skills through the class activities.

# 日本語母語話者と非日本語母語話者のビジネス場面における配慮表現について

## ―クレーム発話場面を中心に―

山下　悠貴乃、小野　正樹
筑波大学

**要旨**

本研究では、日本語母語話者（NS）と非日本語母語話者（NNS）がビジネス場面においてクレームを言う際に Face Threatening Act（以下、FTA。ポライトネスの理論であり、聴者の好かれたい、嫌われたくないという欲求を脅かす行為を指す。）を調整するための言語行動としてどのような表現を用いているかを、配慮表現研究の観点から分析し比較した。その結果、配慮表現として「～ようだ」「認識だ」「と思う」という認識や判断に関する表現が用いられるという特徴が明らかとなり、この中の「～ようだ」はビジネス日本語の教科書で苦情を言うときの表現として取り上げられているものであるが、全体の使用実態を見ると NS、NNS ともにほとんど使用されず、教科書と実際の使用の乖離が明らかとなった。また、NNS においては、FTA 緩和どころか非難を行うという実態も明らかとなった。

**【キーワード】**　配慮表現、ポライトネス、FTA、～ようだ
**Keywords:**　Considerate expression, Politeness, FTA, ～ようだ(- it appears)

### 1　研究背景

グローバル化に伴い、日本で働く外国人が増加しビジネス日本語の重要性が高まっている。日本語学習者のためのビジネス日本語の教材だけでなく、日本人向けのビジネスマナーの書籍も数多く出版されており、ビジネスに関わる人々が抱く相手との人間関係を保つための方略への関心の高さが見てとれる。しかし、それらの教材や書籍では、ある場面ではこのように言う、というように限られた表現しか取り上げられていない。筆者は、ここに実際の言語使用と乖離はないのかという疑問を持つ。日本語母語話者や日本の会社で働く非日本語母語話者は高度な日本語話者である。実際には教材などで取り上げられている表現以外の使用が見られるのではないだろうか。服部（2009）によると「ビジネス日本語」とは、「ビジネス場面においてビジネスがより円滑に進むよう、相手との何らかの相互理解のやり取りを通しながら良好な関係を維持し、最終的に双方が合意の上で目的を達成するために行うコミュニケーションに必要な日本語」を指す。「良好な関係を維持し、最終的に双方が合意の上で目的を達成する」とは、具体的にどのようにすることなのか。その方法について理論的な枠組みに基づき説明できるのが「配慮表現」である。「配慮表現」とは「対人的コミュニケーションにおいて、相手との人間関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられることが、一定程度以上に慣習化された言語表現（山岡 2015：318）」（山岡ほ

か 2010 : 143 の定義に一部加筆）と定義され、配慮表現の原理という、ポライトネスの原理などに基づいた言語行動のルールが存在する。本研究では、ビジネス日本語の中でも、Face Threatening Act（以下、FTA）を調整する言語行動（配慮表現）が必要になる二つの場面、「クレームを言う」「間違いを指摘する」を扱う。

## 2　先行研究と問題の所在

ビジネス場面におけるクレーム対応について扱った先行研究（服部 : 2008 ; 2009）では、日本語学習者の電話によるクレーム対応における会話終結部について、人間関係を再確認する機能を持つ発話にはどのようなものが現れるか、自ら円滑に別れの最終確認ができるか、などの観点から分析している。その結果、唐突に会話を終結したり、自ら会話の終結を切り出すことができないという傾向が見られた。また、謝罪がないケースが見られた。ここでは、クレームを受ける側の言語行動について扱っており、クレームを言う側の分析はなされていない。クレームを受ける側が FTA を避けるために何らかの補償をしようとするのは当然であるが、クレームを言わざるを得ない場面もあり、あえて相手を非難しようとする場合を除き、クレームを言う側も何らかの補償をしようとするはずである。その際の FTA を避けるための言語行動も分析する必要がある。

また、ビジネス場面ではないが、クレームと同じ行動と言える、改善要求発話について扱った先行研究（李 : 2015）では、改善要求発話を「切り出し部」「要件内容部」「終了部」に分け、談話構造を分析した。特に要件内容部について、事象の認知プロセス（事象Ⅰ（ある行為をした）→事象Ⅱ（不利益を受けた）→事象Ⅲ（改善してほしい））の観点から分析したが、表現については、要件内容部分の事象Ⅲしか詳しく分析がなされていない。相手の非について述べる部分（事象Ⅰ、Ⅱ）も相手のフェイスを脅かすので、分析する必要がある。

以上を踏まえ、本研究では、相手の非を述べる部分（改善要求発話の先行発話）において、日本語母語話者と非日本語母語話者がどのような配慮のための言語行動をとるかを、配慮表現の観点から分析し、明らかにすることを目的とする。

## 3　研究方法

### 3.1　データ収集方法

分析対象となるデータを得るため、様々な業種の 20～30 代の男女の、日本語母語話者（NS）と日本語非母語話者（NNS）それぞれ 10 人ずつを対象に、擬似的に場面を提示し、その際の言語意識調査を行った。具体的には、クレームを言う場面と間違いを指摘する場面の 2 つの場面状況を文章によって提示し、そこで何と言うかを答えてもらうというものである。以下に調査用紙の指示文を示す。

表 1　調査用紙の指示文

| | |
|---|---|
| 場面 1<br>クレームを言う | あなたはスーパーマーケット「株式会社みさき」の社員です。来月（今から 2 週間後）創業 45 周年を迎えるので、それに合わせてレジ袋のデザインを全店で切り替え予定です。しかし、今日富士プラスティックスから納品されたレジ袋のロゴの「M」の字が「N」になっており、また、デザインが注文時のものと異なっ |

| | |
|---|---|
| | ています。電話で苦情を言います。富士プラスティックスとはこれまで何度も取引しており、信頼関係を築いてきました。<br>※苦情を言う部分の発話のみ書いてください。切り替えに間に合うように再納品してほしい、ということも伝えてください。 |
| 場面 2<br>間違いを指摘する | あなたはさくら商事の社員です。取引先の富士商事から「昨日（25 日）までにとお約束したお返事がいただけていない。」と催促の電話がかかってきました。しかし、約束の期日は今日（26 日）までと以前メールでやりとりしており、富士商事の方の催促の内容は間違っています。その件については現在社内で検討中であり、今日の 17 時半までにはお返事をするつもりですが、もう少し時間がかかりそうです。適切に対応してください。 |

3.2　分析方法

こうして得られたデータを分析するにあたり、まず、談話構造を改善要求発話における事象の認知プロセス（李 : 2015）に基づき切り分けた。改善要求発話における事象の認知プロセスとは、「事象Ⅰ（ある行為をした）→事象Ⅱ（不利益を受けた）→事象Ⅲ（改善してほしい）」という、人が物事を認識し、それを言語行動に移すまでの一連の流れを示したものである。そして、事象ⅠとⅡの部分を配慮表現の観点から分析、考察した。

3.3　配慮表現の観点からの分析の枠組み

山岡ほか（2010）は、Leech（1983）のポライトネスの原理や Brown and Levinson （1987）のポライトネス理論を援用し、ポライトネスの原理の 6 つの原則（（A）気配りの原則、（B）寛大性の原則、（C）是認の原則、（D）謙遜の原則、（E）一致の原則、（F）共感の原則）をもとに配慮表現の原理を立てた。ポライトネスの原理とポライトネス理論が、相手との人間関係を保ちながらやり取りを進めるための行動のルールを示すのに対し、配慮表現はそのための言語行動のルールを示す。配慮表現の原理では、（C）是認の原則以下は言語行動によって原理が複雑に変わってくるとし、（A）気配りの原則と（B）寛大性の原則に基づくもののみが示されている。

表 2　ポライトネスの原理と配慮表現の原理（山岡ほか 2010 : 68）

| | ポライトネスの原理 | 配慮表現の原理 |
|---|---|---|
| （A）気配りの原則 | (a) 他者の負担を最小限にせよ | (a) 他者の負担が大きいと述べよ |
| | (b) 他者の利益を最大限にせよ | (b) 他者の利益が小さいと述べよ |
| （B）寛大性の原則 | (a) 自己の利益を最小限にせよ | (a) 自己の利益が大きいと述べよ |
| | (b) 自己の負担を最大限にせよ | (b) 自己の負担が小さいと述べよ |

また、姫野（2004）では、山岡ほか（2010）の以上の原理の他に、情報のなわ張り理論を援用し、決定権や意志を言及することに関する配慮表現の原理を立てている。

表 3　姫野（2004）の配慮表現の原理

| |
|---|
| 聞き手の私的領域の侵犯を避ける。<br>原理 1：話し手の決定権はなるべく表出しない。聞き手に決定権を持たせる。<br>原理 2：話し手の意志をなるべくあらわにしない。聞き手の意志をあらわにさせない。 |

本研究では、以上の原理と得られたデータの言語表現の意味を照らし合わせることにより、配慮表現の観点からの分析を行う。

## 4　分析結果

改善要求発話における事象の認知プロセス（事象Ⅰ（ある行為をした）→事象Ⅱ（不利益を受けた）→事象Ⅲ（改善してほしい））に基づき談話構造を分析した結果、場面1（クレームを言う）も場面2（間違いを指摘する）も状況を伝えて（事象ⅠとⅡ）、改善要求を行う（事象Ⅲ）という構造と考えられる。場面1では、ロゴやデザインが異なっていることを伝え（事象ⅠとⅡ）、再納品してもらえるよう依頼（事象Ⅲ）という構造、場面 2 では、期日が今日であることを伝え（事象ⅠとⅡ）、今日の17時半まで待ってほしいことを伝える（事象Ⅲ）という構造であった。以下、場面別に見ていく。

### 4.1　場面1　クレームを言う

場面1のデータを分析した結果、間違っている事実を述べるタイプ、相手を非難するタイプ、認識や判断に関する表現「～ようだ」を使用するタイプに分けられた。以下に NS と NNS の、3 つの表現タイプ別の使用数を示す。

表4　3種類の表現タイプ別使用数（場面1）

| | NS | NNS |
|---|---|---|
| 間違っている事実を述べる | 9 | 5 |
| 非難 | 0 | 3 |
| 認識や判断に関する表現「～ようだ」を使用する | 1 | 2 |

これら 3 分類のうち（1）のような事実報告タイプと（2）（3）のように「なのに」「はず」の表現を使用して、納品物が期待していたものと違っていたということを強調し相手を非難する非難タイプは、相手の間違いを明示的に伝えるものであり、相手の、自分の領域を侵されたくないという消極的フェイスを侵害する FTA 行為である。

（1）先日納品いただいたレジ袋の件ですが、***ロゴの色が間違っていました***。（NNS7)

（2）注文したレジ袋のロゴ色は青***なのに***、納品物は緑でした。（NNS4）

（3）今日、届いたレジ袋のことですが、問題が発生しました。ロゴのデザインは青***のはず***ですが、もらったレジ袋はどう見ても緑にしか見えないんですよ。（NNS6）

それに対して、（4）のような「～ようだ」タイプは、「～ようだ」を使用することにより、間違っていることを断定するのを避け、相手の消極的フェイスを侵害するのを軽減しようとしている。また、断定を避けることは、配慮表現の原理の「話し手の意志をなるべくあらわにしない」を満たす言語行動であることからも「～ようだ」は配慮表現として機能していると言える。

（4）本日は納品ありがとうございました。納品いただいたレジ袋なのですが、ロゴの文字が「M」ではなく「N」になっていまして、デザインもこちらが当初お願いしたものと異なっている***ようなのですが…***（NS1）

「～ようだ」は配慮表現として機能しているということが明らかとなり、また、ビジネス日本語の教科書で「請求書がまだ届いていないようなんですが」などのように苦情を言うときの表現として示されているものであるが、本研究の調査では、NS、NNS ともに 10 人中 2 人以下と、ほとんど使われていないという使用実態が明らかとなった。NS も NNS も FTA 緩和をしようとしない傾向が明らかとなり、NNS においては、緩和せず、むしろ非難を行うという実態が明らかになった。

4.2　場面 2　間違いを指摘する

場面 2 のデータを分析した結果、間違っている事実を述べるタイプ、認識や判断に関する表現「～ようだ」「認識だ」「と思う」を使用するタイプ、間違いについては触れずに改善要求のみ行うタイプ、その他のタイプに分けられた。以下に NS と NNS の、表現タイプ別の使用数の内訳を示す。

表 5　表現タイプ別使用数（場面 2）

| | | NS | NNS |
|---|---|---|---|
| 間違っている事実を述べる | | 5 | 3 |
| 認識や判断に関する表現を使用する | ようだ | 0 | 3 |
| | 認識だ | 3 | 1 |
| | と思う | 2 | 0 |
| 間違いに言及せず事象Ⅲのみ | | 0 | 1 |
| その他 | | 0 | 2 |

間違いについては触れずに改善要求のみ行うタイプは、分析対象となる事象ⅠとⅡの部分を言わないので、配慮表現の観点からの分析は行わない。

事実報告タイプは、場面 1 と同様、相手の消極的フェイスを侵害する FTA 行為である。それに対して、認識や判断に関する表現を使用する（5）は、「～ようだ」を使うことにより、間違っていることを断定するのを避け、（6）（7）は「認識だ」「と思う」という表現を使うことにより自分はそう思っているだけで実際はそうではないかもしれない、という含みを持たせて、間違いだということを断言しないことで、相手の消極的フェイスを侵害するのを軽減しようとしている。これらは、配慮表現の原理の「話し手の意志をなるべくあらわにしない」を満たしており、配慮表現として機能していると言える。

（5）ただいまメールをご確認したところ、本日 26 日までにお返事するというようなお約束の***ようで…***。（NNS5)

（6）しかし、以前メールを差し上げたときのお約束の期日は本日であったかと***認識***しております。　（NS3）

（7）確か以前メールでやりとりさせていただいた時のお約束では、本日までとなっていた***と思うのですが***。（NS9）

その他に分類したものは、実際には自分の非ではないのに自分の非であると述べたり、「非常に申し上げにくいのですが」などと前置きをして改善要求を躊躇していることを表したりするようなものであり、行動ストラテジーによって対人配慮を示すものであった。

また、場面 1 と同様、本研究で配慮表現として機能していることが明らかとなり、ビジネス日本語の教科書で扱われる「～ようです」という表現は、本研究の調査では NS、NNS ともにほとんど使われていないという使用実態が明らかとなった。NS では、「ようだ」という表現よりも、「認識だ」「と思う」の表現が使われる傾向がある。そして、NS に比べて、NNS のほうが表現のバリエーションが多いという特徴が明らかとなった。

## 5　まとめと今後の課題

以上、相手の非を述べる部分（改善要求する前の部分）において、日本語母語話者と非日本語母語話者がどのような配慮のための言語行動をとるかということを配慮表現の観点

から見てきた。その結果、「～ようだ」という表現はビジネス日本語の教科書で取り上げられており、本研究で配慮表現として機能している表現であることを示したが、実際にはあまり使用されないということが明らかとなった。NNS においては、FTA 緩和どころか非難をするという実態も明らかとなった。場面 2 では、NNS は NS に比べて使用する表現のバリエーションが多かった。これついては、今回の調査では NNS は様々な国籍を対象としたので、文化圏による違いなどが影響した可能性がある。今後、それぞれの国籍ごとの調査対象者を増やして分析を進めていきたい。

また場面や相手との関係によって相手に対する批判の度合いが異なると考えられるため、今後さらに様々な条件でのデータをとることによって、場面や相手との関係と、表現の関係を明らかにし、教科書の内容精査、改善検討に貢献していきたい。

**＜参考文献＞**

黄鈺涵（2004）「日本語教育における「ようだ」の婉曲表現としての機能分類について」、『早稲田大学日本語教育研究』5、pp.155-167、早稲田大学.

服部朋子（2008）「ビジネス場面における談話会話終結部の分析－中国語を母語とする日本語学習者（JFL)のクレームへの対応を中心に」、『日本語教育』138、pp.63-72、日本語教育学会.

服部朋子（2009）「電話会話における日本人ビジネス関係者のクレームへの対応」、『言葉と文化』10、pp.77-93、名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本言語文化専攻 .

姫野伴子（2004）「配慮表現から見た日本語⑫日本語教育と配慮表現」、『日本語』第 17 巻 3 号、pp. 76-79.

山岡政紀（2015）「慣習化されたポライトネスとしての配慮表現の定義」、『第 17 回大会発表論文集』第 10 号、pp.315-318.

山岡政紀・牧原功・小野正樹(2010)『コミュニケーションと配慮表現　日本語語用論入門』、明治書院.

李国玲（2015）「「改善要求発話」の構成要素に関する日中対照 : 認知言語学的アプローチから」、『国際日本研究』7、pp.79-96、筑波大学人文社会科学研究科国際日本研究専攻.

Brown, P. and Levinson, S. 1987 *Politeness: Some universals in Language Usage,* Cambridge, Cambridge University Press.

Leech, G. 1983 *Principles of Pragmatics*, Longman.（池上嘉彦・河上誓作訳 1987『語用論』紀伊國屋書店）

# The study of expressions of consideration by native and non-native Japanese speakers in business situations

## Focusing on making complaints

Yukino YAMASHITA, Masaki ONO
University of Tsukuba

**Abstract**

In this study, a comparison and analysis is conducted between native and non-native Japanese speakers on their expressions used to make complaints in business situations in order to adjust for FTA (theory of politeness, and acts that threaten the desire to be liked and not to be hated by the listener) from the standpoint of considerate expression research. Considerate expression, not only from a grammatical sense, clarifies the pragmatic effect in relation to discourse functions, and with the intention to enable the proposal of descriptions overlooked in grammatical studies, this study focuses on the analysis of claim discourse.

In a survey of ten native Japanese speakers and ten non-native Japanese speakers with working experience, in noting the other party was at fault, a tendency to use indirect expressions such as "～ようです(- it appears)" in order to criticize the other party was observed. The term “ようだ (appears)” which represents estimation/manner is derived from the grammatical sense, and not only does it represent the recognition decision of the speaker, but can be considered as an expression that does not assert the definite recognition and transmits ideas to the listener.

# 上級学習者における待遇表現学習の授業実践報告

鈴木正子
ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学

**要旨**

日本人同士の会話では聞き手は話者の要求、依頼、願望、恩恵、命令、勧誘、禁止などの目的の他にそこに使われている表現によって相手と自分との関係をどのように置いているかを窺い知ることができるが日本語学習者には平易なことではない。日本人と適当な人間関係を形成するため、または聞き手に不快感を与えないために必要な言語行動、態度、身体表現はどのようなものでなければならないか。それを学習するには何が必要か、そして、日本語学習を通して身に着く言語能力以外の道義的センス、社会的規範などは日本語学習者にとって役に立つのか、有益なのか授業を通し検討、考察した実践報告である。

**【キーワード】**　です・ます体　コミュニケーション能力　なめらかさ
**Keywords:**　desu/masu form, communication skills, fluency

## 1　背景

### 1.1　コミュニケーション能力向上

年月の移り変わりとともに待遇表現学習の問題点も変遷を経ている。現在上級者が使用する日本語の問題点として、そのレベルは日本語能力試験 N2～N1 レベルにもかかわらず失敬なまたはぶっきらぼうな表現をしてしまい聞き手や周囲の人に対し失礼な印象や不快感を与えることがある。話者は自分の失礼な表現に気づいていないが結果として望ましくないコミュニケーションが成立してしまう。それらの表現を気付かせコミュニケ―ション能力向上のために待遇表現の整理をすることは日本語能力向上のためにも一つの重要なポイントと考えられた。日本留学や日本語を活かした社会参加の機会が増える中、文化の違いを理解し円満な対人関係を作り保つなどの社会生活を営むに欠かせないコミュニケーション方法を探るためこの実践に取り組むことにした。

### 1.2　学生からの要望

日本語能力において「ブラッシュアップしたい点」はという問いに対し「敬意表現」「同世代と上手く意志疎通を図るにはどうしたらよいか」という回答があり待遇表現学習へ取り組む要望があった。よい対人関係を形成するコミュニケーションという視点から敬語から普通体への切り替えやひと時の会話の中で敬語と普通体をどのように使用するか、何か規則性があるのかという学習者の問題点もこの課題に取り組む契機となった。

### 1.3　滑らかな発話

敬語表現の語彙、文型、文法項目などをインプットしても即効的な発話に繋がらないということが多い。「聞く、読む」では理解できるが滑らかな発話ができない。なぜ、できないかを考え改善点を見出すこともこの課題へ取り組んだ背景である。

1.4　高等教育機関

大学という高等教育機関での学習は道義的センスを身に着ける最終仕上げの場であり、CEFR の複言語主義においても異なる文化間を円滑に行き来できる市民の育成を進めている。他者の言語や文化を知り心の広い柔軟性を持った許容ある人間として成長するためには、人間関係や物事の調整を上手く取り計らえる器量が必要であり、日本語の待遇表現を学習することでその器量も養えると思われた。以上、なぜこの問題と取り組むことになったかの背景であるが、この授業実践の最終的な目標は学習者のコミュニケーション能力を向上させることである。

## 2　問題点

学習者の発話における問題点を明確化するため具体的事項を一部以下にあげる。

2.1　失礼な言い方

卒業論文の序文の添削を教師に依頼した時「直すところはあまりないと思いますが一応見て頂けますか」と言った。教師に不快感はなかったが日本文化において驕ることは時にマイナスとなることがある。文化的差違における問題点であろう。

2.2　初級文法の未習得

作文の添削を教師に依頼した時の発話「先生は宿題を直してもいいですか」。初級文法が未だ定着していないことが原因であろう。

2.3　敬意表現の誤り

教師と約束をするにあたり「月曜日か火曜日、どちらがよいですか」という問いに対し「どっちでもいいでしょ」と返事をした。教師には「どうでもよい」という印象を残した。また目上への感謝表現の誤用として「先生、なかなかよい授業でした」と言った。「なかなか」の使用場面の誤用と目上を誉めるという行為に関して文化面での理解不足が原因。その他授業後、教師に対する「お疲れ様でした」「先生の授業はとてもいいです」などがある。

2.4　類語問題・語彙の誤用

約束の時間に遅れてきた学生の発話「直ちに謝罪させていただきます」、また「高齢者」と言うべきところ「晩年の方」と言ってしまった。辞書からの語彙選択を間違えてしまったケース。

## 3　問題提起

改善点として文化的差違の理解を促したり、語彙・表現の学習をしなければならないがそれをどのような手順で進めて行くかを主要な問題とした。

3.1　学習順序

まず敬語文法や使用法に勘違い、思い違いなどがないか基本事項の復習をした。「です・ます体、尊敬語、謙譲語、丁寧語、美化語」などの復習と整理についで、尊敬語、謙譲語、

丁寧語、美化語など普通体からの言い換えを一覧表で整理し口頭練習をした。

3.2　運用面での学習

つぎに相手に不快感を与えないようなコミュニケーションの方策はどのようなことがあるか考えてみた。例えば、幅をもたせた言い方として「ビールでも飲みに行きませんか」の「でも」、「4 時か 5 時ぐらいにお会いできますでしょうか」の「ぐらい」。また依頼や質問の時、否定形を使用するなどである。同年代とは適度に普通体を絡めた談話を試みた。

## 4　先行実践

4.1　待遇表現導入

文法積み上げ型の教材では、初級で学習する項目の最後に敬語表現があり、そこで初めて敬語を使う日本の社会的規則や敬語表現の語彙群を与えられる。一方会話能力養成を目指す形の教材では場面設定はあるが初期段階から導入されているケースを見る。同様に会話能力を養うための教材で中上級者用のものでは場面別に構成され、同じ場面で何人かの異なった相手とどのような対応をするかなどが示されている。またビジネスマン向けの教材では機能別にビジネスシーンでの電話対応、注意をしたり受けたりする場面での会話例などで構成されている。中上級レベルに至るにつれ形式面のみならず運用面での学習も加わり語彙レベルに留まらず話題を展開する技能における動詞、形容詞などを活用させることなども必要になってくる。学習手順として多くの教材はまず語彙の言い換え、「食べます」から「召し上がります」などを学習しそして運用的な言い方へ移るものがほとんどだが言語学習の過程を考えれば当然のことであろう。

4.2　日本語能力試験

2010 年に改訂され新たな特徴は言語知識、文字、語彙、文法とそれを利用し、コミュニケーション上の課題を遂行する能力を測ることである。聴解試験において N3 では「話の具体的な内容を登場人物の関係などと合わせ理解できる」とあり、N1 では「話の具体的内容を『登場人物の関係などと合わせ詳細に』理解できる」とある。音声だけで登場人物の関係を理解するには待遇表現の知識が必要であろう。

## 5　実践

5.1　実践時期と学習者

2015-2016 年度　前期 14 週間（週 1 回　1 コマ 90 分の授業）全 14 回。学習者はヴェネツィア大学修士課程 2 年生約 20 名。日本語学習時間は 900 時間程度。但し、900 時間という時間はヴェネツィア大学の学部 3 年間及び修士課程 1 年間日本研究を専攻している学生に限る。その他経済学科、人類学科などに属し日本語の授業を履修している学生についてはその限りではない。

5.2　アンケート　実践にあたり学習前にアンケートをおこなった。以下はその結果である。

5.2.1　待遇表現で難しいものは何ですか。いくつでも選択可。

丁寧度の度合い 15 名、相手とどのぐらい距離を保てばよいか 10 名、授受表現 8 名、遠

回し表現 8 名、普通体と敬意表現の割合 8 名、その他ほめる表現、断りの表現、幅をもたせた表現

5.2.2　どんなとき使う日本語が難しいですか

目上の人と話すとき 20 名、同年代のあまり親しくない人と話す時 10 名、知らない人と話す時 6 名、その他　親しい友人・就職の面接の時

5.2.3　どのような問題があるか自由記述欄でのコメント

敬語を使い過ぎないようにするにはどうすればよいか。また相手との距離を遠くし過ぎないためにはどんなことに気を付けたらよいかわからない。日本人の友達や同年代の日本人と話すとき。教室内では学習しない普通体の使い方や「です・ます体」を使用しない話し方。それに若者ことば。どのぐらいくだけた日本語を使ってよいかがわからないし、学校では学ぶことができないし、教材もない。

5.3　教材

5.3.1　文化庁ビデオ「敬語おもしろ相談室」

新社会人を対象に作成された敬語の指南書。全 7 話、一話 5〜6 分の動画でイラスト、図、テロップなどを用い敬語について解説されている。端的に敬語の基本を復習、学習するには適度な量であり、場面別に視覚教材を用い説明がなされ学生の曖昧な理解を明確にできると思い使用した。

5.3.2　敬語を中心とした対人関係の表現（スリーエーネットワーク）

敬意表現のみならず一般対人関係を扱っている日本語上級学習者向け教材。敬語の文法項目の整理の他、場面別、相手別に例文を用いた構成になっている。この教材で注目したいのは、学生が敬意表現だと思っていた言い回しや語彙の使い方が実はそうでない例、また普通体と敬意表現が一人の一つの場面の発話の中で出てくる例、親しい目上に丁寧さを維持しながら話したい例などもあげられている点である。各セクション別に一回の学習目標が明確で 1 コマ 90 分の授業で使用するには一課が適当な分量であるため使用した。

5.3.3　投げ込み教材

日本語総まとめ問題集新基準対応文法編アスク敬語部分のみを使用

## 6　学習の順番

全 14 回の授業で 4 回は文化庁のビデオ、9 回は敬語を中心とした対人関係の表現、最後の授業は復習をおこなった。

6.1　文化庁ビデオ

全 7 話のうち以下の 4 話のみ使用。

1 第四話尊敬語と謙譲語　2 第五話尊敬語あれこれ　3 第六話謙譲語 I vs 謙譲語 II　4 第七話場面で異なる敬語　90 分の授業においてまず一時停止など無しに一度通しでビデオ視聴。二回目は一時停止をしながら解説を加え、学生との質疑応答を絡め視聴。その日の

授業の最後 30 分ほどを使用し日本語能力試験問題集で言い換えなどの問題を行った。

6.2　敬語を中心とした対人関係の表現

以下 7 部分を使用。

1 動詞の形と使い方、2 授受表現、3 依頼、4 助言、忠告、5 主張、意見、6 許可、申し出、7 感謝、お詫び。各項目は以下のように進行した。

まず文法項目、基本の形そして、ウォームアップ問題（選択問題）をして、曖昧な部分、不明確な部分を解説。その後、場面に応じた使い方とふさわしい表現を学習、次に問い→まとめ→練習→ロールプレイ（教師 vs 学生、学生 vs 学生）をおこなった。特に注意を払い解説したポイントとして以下があげられる。日本人の人間関係や話者（相手）が聞き手（自分）をどのように扱っているかの理解、それに年長者に対して尊敬語を使用しても失礼になるケースなど。その他苦情、不満を述べる時依頼の形にするケースや断るケース。その時、次回承諾するようなフォローの表現を付け加えるケースなども学習した。更に、一つの会話の中で同一人物が丁寧体と普通体を発話するケースでその規則性などの指導も行った。

## 7　実践後

7.1　評価

筆記試験　全員合格　30 点満点で平均点 27 点

全 45 問中 40 問は 4 択問題、5 問は記述式問題とした。学習したものに関して理論的には適度に定着していると思われる。口頭試験は学生が受けなければならない試験の数、時間の制約などもあり行われなかった。

7.2　学習後のアンケート

7.2.1　待遇表現で難しいものは何ですか。いくつでも選択可

丁寧度の度合い 5 名、相手とどのぐらい距離を保てばよいか 5 名、授受表現 5 名、遠回し表現 3 名、普通体と敬意表現の割合 3 名という結果が出た。その他自由記述で以下のようなコメントがあった。謙譲語について理解が深まった。授受表現は難しい。誘われたときの答え方などが難しい。年上の人から「一緒に飲みに行きませんか。」と誘われ「いいですよ」と応えた。「よ」の使い方も気をつけないといけないことがわかった。聞き手が不快と感じるものはすぐに直したい。

## 8　結論

学習の順序は実践の通りである程度の学習項目の定着は見られ試験でもよい結果が得られた。まず、文法、敬語表現の基本の形をまずしっかり定着させる。次に場面に応じた表現などの学習をする。最終的に日本人の人間関係を理解するための解説をしながら学習項目をもう一度練習する。その際、態度、振る舞いなども含め練習するような指導が必要に思われる。

## 9 考察

この実践を通し上級レベルに達したと思われていた学習者も待遇表現における初級文法にまだ曖昧な点があることが確認された。教室外での生活は日本語を使用しないという学習環境で練習不足が原因であるとも考えられるが初級が終わる段階で動詞の形の言い換え、「行きます」を「いらっしゃいます」や「参ります」などは自然に発話される程度になっていることが望ましい。学生たちが望んでいた「日本人のようななめらかさ」に関して満足した学習者はいなかったが、「敬語を使いすぎないように」また特別な言い回しなどが分からない、思いつかない場合は「です・ます」体を丁寧に使用するよう促すことである程度会話のリズムを保つことはできてきたようである。その結果、使用法の間違いで誤解を招いたり相手に不快感を与えるかもしれないなどの学習者の敬語使用に対する心配を軽減し、練習を重ねることで会話のリズムを崩すことなくコミュニケーションを展開することができた。同世代への返事として「です・ます」体を使用することで逆に相手と距離ができてしまうという不安においては、相手と言葉レベルを合わせることが最良だが実際のコミュニケーションにおいては返事を返すことが先決であることを納得してもらい、なかなか日本人の友人ができないという学生に関しては言葉の問題ではないことなどを話し合った。この点から今後も文化の違いや人間関係などを解説しながら進める待遇表現学習が不可欠と思われる。外国人といえども日本語が上級レベルに達していると聞き手は外国人という意識がなくなり日本人と同様の印象を持つ可能性がある。そのため上から目線、若者言葉など気を付けなければならないことも学生と話し合った。文法能力が上がり発話もなめらかになれば発話行為上の誤りや不覚がその人物の道徳感と結びつけられマイナスのイメージを招く可能性がある。しかし、相手に対し敬意を持ちコミュニケーションをすれば大きな問題には発展しないということなど語学学習以外に文化的差違、相互理解を含めながら学習をすることは上級レベルの学習者にとって必要であろう。

今後の課題として評価の点をあげておきたい。現状の評価は筆記試験のみで口頭表現の評価をすることができないので口頭試験について内容、時間、評価基準など十分検討し実行できるよう体制を整えていきたいと思う。

**＜参考文献＞**

小川誉子美（2003）「待遇表現指導に関する試論」－上級者用シラバスの構築に向けて『広島大学留学生センター』紀要 13、pp.47-53.

川口義一（2002）「海外における待遇表現教育の問題点 - 台湾での研修会における「事前課題」分析(3)『早稲田大学日本語研究教育センター』紀要 15 、pp.37-43.

黒羽友子（2008）「日本語コミュニケーションにおける待遇表現－先輩・後関係における会話を中心に－」『国際武道大学』紀要第 24 号、pp.23-42.

マスデン眞理子（2010）「外国人の失礼な日本語表現について　待遇表現の間違いと見えにくい用例」『熊本大学国際化推進センター』紀要 2010 年 3 月、pp. 59-76.

蒲谷宏・坂本惠・川口義一他（2006）「敬語表現教育の方法」大修館書店.

白川博之・庵功雄・高梨信乃・中西久美子・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.

JF 日本語教育スタンダード　国際交流基金　http://keigo.bunka.go.jp/(2016/07/20)

# The teaching report of the attitudinal expressions / interpersonal expressions in Japanese

Masako Suzuki
Ca' Foscari University of Venice

**Abstract**

This is the teaching report regarding attitudinal expressions/interpersonal expressions in Japanese of the graduate students of Ca' Foscari University of Venice. Nowadays we see young people studying with smartphones—one of the most powerful language teaching tools—in hand. However, the students know that smartphones do not teach one how to improve their attitudinal / interpersonal expressions in spoken Japanese.

For advance-level students, they will find different subjects for communication skills from principal level students. They recognize that learning attitudinal expressions and interpersonal expressions in Japanese is one of the most particularly important matters. Their outstanding questions are how to create good relationship with Japanese people using the honorific forms and casual/plain forms.

This is the teaching report about the effects of classroom activities on the attitudinal expressions/interpersonal expressions in Japanese or Taigūhyōgen. Taigūhyōgen, which is addressed to advanced level students, teaches especially how to create good human relationships and presents why it is necessary and how to learn attitudinal expressions and interpersonal expressions, not only to communicate with one's superiors, but also with other young students in their same generation. Comments from the questionnaires will also be presented to the students.

# 「自発的に考えて発信する」ことを目指す中級日本語授業の試み

安藤　由夏、杉田　優子
デュースブルク・エッセン大学

**要旨**

近年、日本語教育の分野でも、単に「語学力」を養うのではなく、コミュニケーションストラテジーやメディアリテラシー、「考える力」、自己表現力、社会参加を実践する能力などを身につけるためのコースや活動が盛んになってきており、日本語学習の重点が言語そのものから、新しい言語や社会を通した「人間形成」へとシフトしてきていると言える。

その一環としてドイツデュースブルク・エッセン大学東アジア研究所では、初級を修了した学生を対象に、「自発的に考えて発信する」ことを目指す授業を設計した。最終的には、ドイツの地域社会や日本社会への積極的参加を促し、社会のウェルフェアに貢献することを目標にする。本稿では、中期的調査の第一段階として、具体的なテーマについての活動内容並びに学期前と学期中に定期的に行う参加者へのアンケートなどから得られた社会的意識やコミュニケーション力の変化について報告する。

**【キーワード】**　中級日本語、考える、発信、社会参加
**Keywords:**　intermediate Japanese, autonomous thinking, assertive communication skills, social engagement

## 1　はじめに

ここ 10 年ほどで、日本語教育の分野でも、単に「語学力」を養うのではなく、コミュニケーションストラテジーやメディアリテラシー、「考える力」、自己表現力、社会参加を実践する能力などを身につけるためのコースや活動が盛んになってきており、日本語学習の重点が言語そのものから、新しい言語や社会を通した「人間形成」へとシフトしてきていると言える。両筆者の勤務するデュースブルク・エッセン大学（ドイツ）では、このような流れの一環として、目下中級日本語の授業の改変を行っている。初級を修了した学生を対象に、新たなシラバスと教材での授業を開発中である。本稿は、自発的に考えて、効果的にコミュニケーションすることを目指す中級日本語授業の試みの第一段階についての報告である。

まず「自発的に考える」とはどういうことだろうか。ここでは、ユネスコの「地球市民教育」[1]の中の極一部と位置づけ、「自らが関わる地域社会における社会的、政治的、文化的、地球規模の問題に気づき、理解し、解決していく」力を育てることを目指す。具体的なプロセスとしては、「気づく」「もっと知りたいと興味を持って、自発的にリサーチする」「（例えば身近な問題と比較して）問題点を認識して、より大きなコンテクストの中に位置づけ、解決策について考えることができる」「考えを整理して、相手に伝えられる」「さらに必要ならば修正して、自分の考えをまとめて伝えることができる」などである。

この文脈から、「考えるための日本語」（細川英雄 2007 ほか）やいわゆる「多文化共生日本語」（岡崎 2002，岡崎　監修 2007 ほか）などを思い起こされる方も多いだろう。最終

的に目指すところは同じではあるが、明確な方法論上の違いがある。本学では、社会の問題を多角的に検討し、積極的にその変革に関わる人材を育成する[2]という目的のために、意図的に日本とドイツに共通または類似の社会問題をテーマとして、考えるためのフォーカスをまずはトップダウン式で絞っていったという点が一つ。さらに、ここでは、「共生日本語」の理念のように「使いながらことばを獲得していく」というのではなく、あくまで中級の文法、語彙、漢字など基本的なことは網羅した形でシラバスを組み立てている点である（平高 2013:8-9 も参照）。

## 2　本学の日本語コースと中級学習者対象グループ

教材の選択や授業の活動内容のデザインでは、次の点に留意した。

(1) 本学では、学士 4 学期修了後に、1 年間の日本留学が課せられている。本学と留学時の言語学習の継続性を考慮し、留学前、留学時、帰国後に、段階的に両社会について、より批判的に考察し、発信できるようになることを目指す。
(2) 本学では、アジアからの留学生と本学の学生とのバディ制度（お世話係システム）があり、普段の活動（特にディスカッション）には日本からの留学生も自由参加。さらに、テーマに関する知識を深めるため、関連テーマで研究を行っている研究者や留学生に、授業時間内でプレゼンテーションや質疑応答に参加してもらう。

まず悩んだのは、市販の教材を使用するか否かであった。中級の日本語教材の多くは、「日本に対する理解を深める」という目的で、「日本事情」を扱うことが多いが、「日本のことを教える」というスタンスと、「できるだけイデオロギーを感じさせない」内容であるため、自発的に考える人を育てるのに適しているとは言いがたい部分がある。スタンダードな教材は「みんなの日本語中級」（スリーエー）や「上級へのとびら」（くろしお、以下「とびら」）などだろうが、私たちにとっては理想的とは言い難かった。紙面に限りがあるので、その理由を 1 点のみあげる。

「上級へのとびら」は、幅ひろいテーマを扱っており、中級の学習者の興味を引く一方で、例えば次のような記述があることで、筆者たちの目指す日本語教育とは大きく乖離するのである。「とびら」のテーマ「教育」のテキストから引用する。

> 「以上述べたように、日本の教育には様々な問題が存在するが、いい点もある。それは、日本国民である限り、誰でも、どこに住んでいても、どんな状況でも、義務教育が受けられるということだ。日本語の読み書きは大変難しいにもかかわらず、文字を読んだり書いたり出来ない日本人はほとんどいないし、計算が出来ない人も 0%に近い。」（とびら 2015、p.204）。

このような記述が、従来の典型的な「日本人論」の一端であることは、例えば、識字調査に該当するものが 1955 年以降行われていないという事実が示している（元木 1991: 7-9）。ましこ（2012: 124）は、「これら支配的イメージは俗流イデオロギーのたぐいで、決して実証調査によって支持されることはない」と述べている[3]。さらに細川（2016: 52）は、「日本という国の文化を本質主義的に限定し, 日本文化を学　ためには日本語教育が必要という言

語文化のセット論は、70 年代から 80 年代にかけての多くの日本語・日本人論に見られるものである」としているが、「とびら」では残念ながらこれが未だに実践されていることになる。

そこで、(1) ドイツや地域社会の事情を日本社会と比較できるような 6 つのテーマ（環境、労働、歴史教育、メディア、地域の再生、高齢化社会）で、生のテキストを使い、読解、聴解（テーマに関する短い報道番組や映画なども含む）、作文、ディスカッションなどを行った後に、(2) 関心のあるテーマごとにさらに知識を深め、近隣にある施設を訪れ、インタビューを行い、(3) インタビューと考察結果をプレゼンテーション、ディスカッションするという授業を設計した。2016 年夏学期の参加者は 2 グループで各 15 名ずつ、計 30 名。3 学期/約 300 時間で「みんなの日本語初級」（スリーエー）ＩとＩＩを終了したレベル。

## 3　分析対象

本稿は、授業計画表（図表 1）で見ると、2016 年夏学期の第 12 週までの中間報告となる。次の段階についてはまた別の機会に報告を予定している。各テーマには基本的に 5 コマをあてた。

図表 1　授業計画表

| | | 月 | 火 | 水 | 木 |
|---|---|---|---|---|---|
| | グループ 1 | 10:00-12:00<br>わたなべ | 12:00-14:00<br>安藤 | 12:00-14:00<br>安藤 | 8:00-10:00<br>安藤 |
| | グループ 2 | 12.00-14.00<br>わたなべ | 12:00-14:00<br>杉田 | 12: 00-14:00<br>杉田 | 8:00-10:00<br>杉田 |
| W1 | 4/11 – 4/14 | | 導入/アンケート | | |
| W2 | 4/18 – 4/21 | 留学準備コース | テーマ A-S1 | テーマ A-S2 | テーマ A-S3 |
| W3 | 4/25 – 4/28 | 留学準備コース | テーマ A-S4 | 練習 | テーマ B-S1 |
| W4 | 5/2 – 5/5 | 留学準備コース | テーマ B-S2 | テーマ B-S3 | 祝日 |
| W5 | 5/9 – 5/12 | 留学準備コース | テーマ B-S4 | 練習 | テーマ C-S1 |
| W6 | 5/16 – 5/19 | 祝日 | 祝日 | テーマ C-S2 | テーマ C-S3 |
| W7 | 5/23 – 5/26 | 留学準備コース | テーマ C-S4 | 練習 | 祝日 |
| W8 | 5/30 – 6/2 | 留学準備コース | テーマ D-S1 | テーマ D-S2 | テーマ D-S3 |
| W9 | 6/6 – 6/9 | 留学準備コース | テーマ D-S4 | 練習 | テーマ E-S1 |
| W10 | 6/13 – 6/16 | 留学準備コース | テーマ E-S2 | テーマ E-S3 | テーマ E-S4 |
| W11 | 6/20 – 6/23 | 留学準備コース | 練習 | テーマ F-S1 | テーマ F-S2 |
| W12 | 6/27 – 6/30 | 留学準備コース | テーマ F-S3 | テーマ F-S4 | 練習 |
| W13 | 7/4 – 7/7 | 留学準備コース | グループワーク | グループワーク | グループワーク |
| W14 | 7/11 – 7/14 | 留学準備コース | プレゼン | プレゼン | プレゼン |
| W15 | 7/18 – 7/21 | 留学準備コース | 復習 | | 期末試験 |

第 3 週、第 11 週が終わった時点で中間アンケートや、日本からの留学生の研究発表に対するフィードバック調査をオンラインで行い、授業計画をその都度かなりフレキシブルに変更した。下記ではテーマに対する関心が、どうリサーチや言いたいことにつながり、そして他者とのディスカッション、また教員側のアドバイスからさらに言いたいことをふくらませ、最後の作文執筆につなげれられたかという実践の一例を紹介したい。

## 4　実践報告

### 4.1　授業シラバス

ここではテーマ F「超高齢社会」を取り上げる。授業は以下のような流れで進行した[4]。

(1) テーマ導入として、導入テキスト「グローバル年金指数ランキング」。Q&A。
(2) テキスト 1 コンパクトにまとまった「年金制度の日独比較」という図表を読み解く。
(3) テキスト 2　「ドイツと日本の介護保険の違いについて」を、読解タスクを使用しながら読む。
(4) ビデオ「日本再生への道 科学技術の挑戦 － 超高齢社会とロ　ット技術」[5] の視聴解タスク。Q&A。
(5) 介護へのロ　ットの導入について、またテーマ全体についてディスカッション。
(6) 後日、作文提出。課題「理想の超高齢社会とは？」

4.2　「自発的に考えて発信する」プロセスの例

テーマF「超高齢社会」を各グループ担当の学生3人による司会で上記(1)～(4)の流れで、テキストを読み、ビデオクリップを見る。各段階で内容を確認しながら司会者の準備した質問に答えていく。質問には内容確認のものから意見を請うものまである。ディスカッションの活発さに波があるのは否めないが、このテーマではいくつか興味深い気づきや思考、伝達の変化のプロセスが観察されたため、その中の学生Aに焦点を当てて紹介する。

テキスト2を読んだ後のディスカッションで、両国の介護保険制度についてどう思うかという司会者の問いに、学生Aが「若い人にはまだ介護は不要だから、日本のように40才から保険料を払うシステムはいいと思う」と発言する。それに対して「早いうちから払い始めれば保険料が安くすむのでその方がいいのではないか」という意見が学生Bから出る。それに対して学生Aは「実は日本やドイツのような介護保険制度は必要ではなく、任意加入制度にするのが一番いいと思う」と意見を変える。これには司会者を務める学生Cが即反応し「お金があまりない人もいるわけだから、入りたい人が入れないようなシステムはうまくいかないだろう」と反論する。この後議論はそれほど活気を見せず、司会者は次の質問に移っていく。

この日のセッションの最後にテキスト1「年金制度の日独比較」も含めた参加者の意見を司会者が聞いたところ、学生Dが「日本もドイツもフランスのように出生率を上げる努力をしなくてはいけない」と発言。学生Eも「フランスは母親が働けるように保育園・幼稚園が充実しているのでそれに見習うべきだ」と学生Dの意見をサポート。そこに学生Aが「ドイツでそのような施設を増やしても、有料であればドイツ人は結局使わないと思う。ドイツでは何でもただで当たり前という考え方の人が多いから」とコメント。教員はここで学生Aが「介護保険は任意加入制度にするべき」というアメリカ式をサポートするような発言をしたのは「ドイツでは何でもただで当たり前と考える人が多い」ということが関係しているのではないかと考え、本人への後日確認を決める。

翌週のテーマ最終日のディスカッションで、(4)の医療分野でのロ　ット技術に関するビデオクリップも見た後に「介護や医療の現場でロ　ットが使われることに対してどう思うか、ロ　ット以外の可能性はあるか」という質問に対して前述の学生Aが「日本では人件費が高いのでロ　ットが有効であろう、あるいは人件費が安いインドなどに老人福祉施設を作るのもいい」と発言。この日は 4 人の日本からの留学生も参加していたのだが、一瞬みなが反応に困ったという様子。司会者の 1 人である学生 C が「以前日本からの学生と死生観について話したときに日本人はみんな日本で死にたいと答えた。ということは年をとってから外国には住みたがらないだろうから学生Aのアイデアがうまくいくとは思えない」とコメント。これを機に日本からの学生にも聞いてみたところ、全員最期は日本を希

望。それとは対照的に、ドイツの学生は全員「死ぬのはどこでも」と回答。他にも「日本のサービスの質の高さ」や「高齢者海外流出による日本国内の購買力の低下」などが挙げられ、学生 A のインドなどでの邦人用老人介護施設を積極的に支持する者はいなかった。単純に日本で海外の介護施設をすすめることの難しさに、この時学生 A は気づいたはずである。

更にこのディスカッションの後で、担当教員が、前述の「アメリカ式の介護保険任意加入制度推奨」と「ドイツ人は福祉などが全て無料で当たり前だと思っている」という一見無関係な意見をうまくつなげられれば自分の意図がもう少し伝えられやすい作文になるだろう、また、制度を変えるだけではなく、そのシステムを利用する人たちのメンタリティーも変わっていくことの重要性を指摘。こうして書かれたいわば学生 A の集大成ともいえる作文の一部抜粋（下記抜粋 1〜3 の特にイタリック体の部分を参照）を見ると「自発的に考えて発信する」というプロセスを他の学生や教員との相互行為の中で達成し、他の人の意見や感じ方も尊重しながら、「自分の考えを整理しさらにそれを伝えられる」というプロセスの最終段階に至っている。潜在的には認識していたことだったのかもしれないが、教員のコメントによりはっきりとした「気づき」に変わったようだ。

抜粋 1「（筆者注　ドイツでは）ほとんどのお年寄りは貯金していないから年金を全部税金で払わなければならない。私の意見ではドイツ人は自分で貯金すべきだ。*その代わりにドイツ人に自分で将来について考えさせる計画はもっといいと思う。だから年金や保険制度における自由参加が望ましい。*」

抜粋 2「それに（筆者注　ドイツの医療制度では）自己負担がないからドイツ人は本当の値段が見えない。（中略）値段が見えないことに関する問題はドイツらしい。*例えばほとんどの幼稚園、学校、大学は税金でまかなわれているので、ドイツ人はこれらのことが無料だと考えるようになる。本当の値段が分からないから『質』に対してお金を払うという考え方がないようだ。このような考え方も問題だと思う。*」

抜粋 3「日本の超高齢社会の状況も有望じゃない。（中略）私の意見では労働者が大勢必要な仕事を業務委託したほうがいい。例えばタイでは日本人のために老人福祉施設が建てられている。日本のサービスレベルは高いので他国に専門者（特に日本語が話せる医者や介護士）が必要だ。*現在のほとんどの日本人が年を取ったら日本に残りたがっているがお金の問題が大きくなると同時に外国でのサービスを選んだほうがいいと考えるようになるかもしれない。*」

## 5　展望

本稿では、中期的調査の第一段階として、具体的なテーマについての活動内容並びにその実践から段階的に得られた意識やアウトプットの変化について報告した。当然今後検討すべき、困難な点もいろいろある。例えば、3 学期まで文型中心の教材を使いながら進めていたものを、突然テーマ中心の読解とディスカッション活動などに移行したことで、途中のアンケート調査では、もっと文法の説明、練習をしてほしいなどの要望がでたことなどだ。この点は、テーマ中心の活動の初級からの段階的導入や、学期開始時のオリエンテーションの徹底の必要性を感じている[6]。また評価方法についても今後要検討の重要課題である。

前述のように本稿は、中期的な調査の第一段階の報告であり、参加者たちが今後、留学前、留学時、帰国後に、段階的に両社会について、より批判的に考察し、ひろく発信できるようになることを目指している。そしてこれはテストのように測定できるものではなく、

1 学期間で社会に対して発信できる人材を育成できるわけでもない。この部分を日本留学とドイツへの帰国後を通して、最低 2 年間にわたり、気づきがどのように興味や自発的リサーチにつながり、相手にわかるように表現され、また他者に発信できるまでに変化していくかを、観察していく予定である。

注.

[1] 参照：UNESCO Global citizenship education: 2.2.1. Goal: Global citizenship education aims to empower learners to engage and assume active roles both locally and globally to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf (2016.10.08)

[2] 徳川（1999）の「ウェルフェア・リングイスティクス」の概念、また Heinrich(2016)の「既存の構造、制度、実践へのオルタナティブ（代替案）を提案する」（筆者訳）という考え方も参照。

[3] さらに JICA(2012)の大阪における識字教育機関の報告などを参照。この施設では 1960 年代から様々な識字教育が行なわれている。

[4] 補足だが、テーマ F の前に「地域の再生」というテーマを扱っており（テーマ E）、少子高齢化が、例えば日本のほぼ全域で問題になっているという点は情報として共有してあった。

[5] http://sciencechannel.jst.go.jp/B120411/detail/B120411002.html (2016.10.08)

[6] 学期中アンケートでは、他にも、読解テキストの長さはいいが、量が多いという意見が多かったので、途中から 3 つから 2 つに減らし、その分希望の多かった文法練習を多くするなど、学期中にシラバス変更を行って対応した。

**＜参考文献＞**


岡崎眸（2002）「共生日本語教育学 ― 多言語多文化共生社会のために内容重視の日本語教育 ― 多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から」 http://www.dc.ocha.ac.jp/comparative-cultures/jle/Okazaki/naiyoo-juushi.html (2016.10.08).

岡崎眸　監修 (2007) 『共生日本語教育学 ― 多言語多文化共生社会のために』雄松堂.

国際協力機構 (JICA) (2012) 「大阪発　識字教育のノウハウを途上国へ」,『ジャイカズワールド(JICA´s World)』2012年2月41号, pp. 16-17,独立行政法人 国際協力機構.

徳川宗賢 (1999)「対談 ウェルフェア・リングイスティクスの出発」,『社会言語科学』第 2 巻 1 号, pp. 89-100, 社会言語科学会.

平高史也 (2013)「ウエルフェア・リングイスティクスから見た言語教育」,『社会言語科学』第 16 巻 1 号, pp. 6-21, 社会言語科学会.

細川英雄 編 (2007)「考えるための日本語【実践編】 ― 総合活動型コミュニケーション能力育成のために」明石書店.

細川 英雄 (2016)「市民性形成をめ　す言語教育とは何か」,『リテラシーズ』18: pp. 44-55, リテラシーズ編集委員会.

ましこ・ひでのり (2012)「日本語漢字とリテラシー」,『ことばと社会』第 14 号, pp. 114-140, 「ことばと社会」編集委員会.

元木健 (1991)「国際識字年と日本の識字問題」,『日本の社会教育』 第 35 号, pp. 2-18, 日本社会教育学会.

Heinrich, P. (2016) 'Welfare as an Objective in Japanese Language Education'. Keynote speech at *the 2016 Symposium on Japanese Language Education in Venice, Italy*.

UNESCO. *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education* Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf (2016.10.08).

# Developing Autonomous Thinking and Assertive Communication Skills in Japanese

Yuka ANDO & Yuko SUGITA
University of Duisburg-Essen

**Abstract**

In this paper, we will highlight our intermediate Japanese program, which is designed for the learners to think critically and express the thoughts effectively in the language. In recent years, goalposts for Japanese learning widened to include communication strategies, media literacy, 'ability to think,' self-expression, and social engagement, in addition to simple 'language ability.' Popularity of activities and courses with relevant objectives attests that the learners' focus has shifted from the language itself to ‘leaners´ empowerment’ by understanding a new language and applying it for social interaction.

Aiming to cater for such needs, we are in process of revising our intermediate course at the University of Duisburg-Essen. The ultimate objective is to promote students' active participation in regional communities in Germany and the wider Japanese society, leading to a meaningful contribution to social welfare. This paper summarises the first stage of our medium-term research by observing examples of activities on a specific topic, followed by analysis of the results of our student questionnaires and interviews, which are conducted before and during the academic term to monitor changes in students' social awareness and communication ability.

# 日本語学習者の「言い換え」について

## ―内包的意味との比較―

小野正樹（筑波大学）・田村直子（ボン大学）
山下悠貴乃（筑波大学）・守時なぎさ（リュブリアナ大学）

**要旨**

小野・守時・田村・山下(2015)では「言い換え」を、コミュニケーション時に起こった問題を乗り越えるために「正しくないと知ってはいても、話を満足させるのには十分な意味的特徴を共有する目標言語の単語や構文を使用する（Tarone 1981）」ものとし、ドイツ・フランス・スロベニア・日本の日本語学習者を対象として言い換え調査を行った。その調査結果を 20 種の用法に分類し、それらを「言語内的知識」を利用した言い換え表現と「表現ストラテジー」を利用した言い換え表現に二分した。本稿では、学習者の言い換えを統語と意味の両面から分析し、表現上の特徴を、その構造や語彙の種類等の観点から指摘する。また、この分析結果を緊急時の情報弱者への言い換え表現である「やさしい日本語（弘前大学社会言語学研究室）」とも照合し、日本語学習者に対する有効な言い換えの方法について提案を行う。

**【キーワード】** 言い換え、日本語学習者、言語内的知識、表現ストラテジー
**Keywords:** paraphrasing, Japanese learners, denotative knowledge, connotative knowledge

### 1 言い換えの使用文脈とその役割

言い換えは語単位でも語より大きい語句、節、文などの単位でも行われる言語活動であるが、単語や語句の言い換えは、辞書などにおける定義がその典型で、辞書的意味として説明、記述されている。また機能的な定義として、母語話者と非母語話者とのコミュニケーション時に起きた情報量ギャップの問題を乗り越えるために「正しくないと知ってはいても、話を満足させるのには十分な意味的特徴を共有する目標言語の単語や構文を使用する」（Tarone 1981）コミュニケーション上の方略ともされている。外国語でコミュニケーションを行っている際には、使用する外国語における言語能力の影響もあるためである。

外国語教育においては、教師と学習者の情報量のギャップを埋める言語表現としてティーチャートークという考え方が定着している。ティーチャートークは教室の中で教師が教室活動を管理するために行われるもので、語彙、文法、話法、話すスピード等をコントロールし､教師が伝えたい情報を学習者にとって既習の語彙と文型を用いて表現するもので、一種の言い換えとみなすことができよう。しかしながら、ティーチャートークは基本的に外国語教育の教室という限られた場面において特定の人（言語教師）によって使用されるもので、その使用領域は非常に限定されている。

一方、CEFR では、能力記述の一部として言い換えが扱われている。例えば B2 では「語彙やテクスト構成上の空白を補う間接的な表現や**言い換えを使うことができる**。直接当てはまる言葉は思い出せないが、そのものの具体的な特徴を定義できる。自分の言いたかっ

たことを、**類似の意味を持つ表現を使って言い換えることができる**。(例：バス＝人を運ぶトラック)」、C2 では「細かい意味のニュアンスを正確に伝えたり、強調したり、区別したり、あいまいさを避けるために、**いろいろな言語形式で自由に言い換えができ**、非常に柔軟に考えを表現できる。」と言及があり、言語レベルによって言い換えの表現方法が異なることが述べられている。

社会実装の追究として、緊急時の日本語コミュニケーションを考える「やさしい日本語（弘前大学社会言語学研究室)」は、災害など緊急事態が発生後 72 時間以内のコミュニケーションの際に使用されることを想定した、生命と安全を確保するための言い換え提案である。その提案は Tarone（1981）による言い換えの定義にも重なり、話者は「正しくないと知ってはいても」、「普通の日本語よりも簡単で、外国人もわかりやすい日本語で、地震などの災害が起ったときに有効なことば」である。「やさしい日本語」への言い換え方の具体的な作成ルールが提案されており、危機管理のための指示表現として評価されている。

では、日本語非母語話者が理解しやすい表現とはいったいどのような表現なのか。本研究では日本語の学習者が実際に産出した言い換え表現にその回答を求めることにする。学習者が能動的に行った言い換えは、他の学習者にも分かりやすいと考えるからである。小野・守時・田村・山下(2015)では、N1 から N3 レベルの日本語学習者および日本語母語話者が、ある語彙や表現をどのように言い換えるかを紙面調査に基づき分析した。その調査結果により、学習者の言い換えを 20 種類の用法に分類した。これらの用法をさらに、「言語内的知識」を利用した言い換えと「表現ストラテジー」を利用した言い換えの二つのグループに分類した。例えば、前者は類義語、反義語、あるいは他言語に置き換える方法で、後者は、状況や文脈を提示して聴者に類推を促して、理解を求めるものである。本稿では上記の二分類を念頭に分かりやすい表現の特徴を探る。

## 2　内包的意味と外延的意味

言い換えの対象となる知識内容の種類を確認し、さらに、言い換えの二分類が言葉の意味の分類と関連している点を確認しておく。言語知識には、宣言的知識／手続き的知識、明示的知識／暗示的知識の 2 種類のタイプがあることが指摘されている(根岸･村越 2014)。

表 1　言語知識のタイプ

| **知識内容の種類** | 宣言的知識<br>（ことばで説明可能な知識） | 手続き的知識<br>（使える知識） |
|---|---|---|
| **知識の言語化に関わる分類** | 明示的知識<br>（知識説明が可能） | 暗示的知識<br>（自分だけが認識している） |

宣言的知識とは、言語で説明が可能な知識であり、明示的知識である。例えば、文法規則など、学習者にとっては「持っていることを意識している知識（根岸・村越 2014)」である。一方手続き的知識とは、無意識に使い分けることはできるが、その理由は説明できない言語知識などで、言語化するのが難しいが存在している暗示的知識である。しかし両知識は無関係に存在しているのではなく、お互いに影響、干渉し合っている。言い換えは、宣言的知識と明示的知識に関わるものである。

次に内包的意味と外延的意味の違いについて、辞書の定義を引用したい。

> 外延的意味とは文脈や状況から独立した概念的、辞書的、明示的意味である。たとえば、「母」は｛女性、一世代上、直系、･･･｝という意味特徴からなる。内包的意味は、情緒的(affective)、連想的、含意的、暗示的意味であり、言語文化、個人のイメージや経験に依拠する。たとえば、「母」は｛やさしい、愛情深い、･･･｝等の意味特徴があるが、必要不可欠の特徴ではない。しかし、「母のような愛」といった比喩表現は内包的意味に依拠する。（後略）　（『心理学辞典』）

外延的意味は、辞書記述にも見られるものであり、本研究でいう言語内的知識に該当する。したがって本研究でいう言語内的知識を利用した言い換えは外延的意味に依拠していると言える。一方、表現ストラテジーを利用した言い換えは、当該語彙から連想される状況や当該語彙の使用文脈などを提示して聴者に類推を促して理解を求める言い換えであり、内包的意味に該当するものと言えよう。本稿では、学習者の言い換えを統語と意味の両面から分析するが、その際に実際の辞書記述と比較することを通して、学習者の言い換えが持つ特徴を明らかにする。3 節、4 節では、小野・守時・田村・山下(2015)で多様な例が観察された「ロックする」と「変な」を取り上げる。「ロックする」は、動作・行為を表す動詞で、「変な」は主観的なナ形容詞であり、語彙の意味的特徴から見ても両者は異なるものである。

## 3　統語的特徴に着目した学習者の言い換えと辞書の定義の比較 −「ロックする」を例に−

本節では「ロックする」についてその統語的特徴に着目し、学習者の言い換えが辞書の定義と比べて構文的にどのように異なるかを分析する。まず、いくつかの辞書から「ロック」の定義を挙げる。

> ①　錠をおろすこと。鍵をかけること。錠。（『広辞苑（第 5 版）』）
> ②　錠をおろすこと。かぎをかけること。（『学研　国語大辞典（第 2 版）』）
> ③　戸に錠をかけてとざす。（『リーディングチュウ太』

分析の結果、学習者の言い換えの特徴として次の 2 点が挙げられる。まず、辞書的な定義（鍵をかける）が使われているのは全体の半分以下である（36%）。また、タラ、ナラ、トを用いた条件節や、条件機能を持った連体修飾表現が使用されている。以下に条件節の用例を示す。

(1) とくべつなかぎが**なかったら**スーツケースを開くことができなくなるということ。
(2) スーツケースをしまる。**しまったら**、ほかのがあけません。
(3) スーツケースは大きなかばんで、**旅行すれば**、ふくなど入れられます。ロックしたらそのかばんがあけないようになります。あけるためにはかぎは必要になります。
(4) 鍵をかける、ロックを**したら**、鍵がないと開かない。
(5) ロックをするというのものをしめてからかぎなどが**ないと**開けられないことです。
(6) のような連体修飾節の使用もみられたが、これも「カギがない場合は」という条件

として機能をしていると考えられる。

(7) スーツケースをしめて、**カギがない人**は開けないというすることです。

この二つの特徴から、学習者は、「ロックをする」という行為そのものを述べるだけではなく、「ロックをする」ことによって引き起こされる状況を述べる、という内包的意味を示唆する表現を使用する傾向があると考察される。

## 4　意味的特徴に着目した学習者の言い換えと辞書の定義の比較−「変な」を例に−

本節では「変な音がする」の「変な」についてその意味的特徴に着目した分析を行う。まず前節と同じ辞書から「変な」の定義を挙げる。

① 普通でないこと。異常。奇妙。(『広辞苑（第 5 版)』)
② ふつうとちがって妙なようす。不思議なようす。また怪しいようす。思いがけないようす。(『学研　国語大辞典（第 2 版)』)
③ 性質,態度,ありさまなどが世間一般と違っているようす。うたがわしく信用できないさま 〔疑わしい〕。予想外な事がおこっているさま 〔思いがけない〕。働きが正常でない精神状態 〔狂いじみる〕(『リーディングチュウ太』)

辞書の定義からは「普通でない／と違う、予想外／思いがけない、異常／正常でない、怪しい／疑わしい、奇妙、不思議」などの語彙が共通項として抽出できる。

(8)から(12)には学習者の言い換えの例を、表 2 には学習者の言い換えで用いられた語彙を頻度の高い順に提示する。

(8)　聞いた音は**ふつうじゃありません**という意味です。
(9)　**きみょうな**音が聞こえることです。
(10) **わるい**音がある。
(11) 大きい音がする。**しんぱいの**音です。
(12) **めずらしい、おどろくの**音が聞こえる。

表 2：学習者による「変な」の言い換えで用いられた語彙（数字は実数）

| 言い換えに用いられた語彙 | 件数 | 言い換えに用いられた語彙 | 件数 |
|---|---|---|---|
| 毎日ではない／期待しない<br>普通ではない／通常じゃない | 31 | 不思議 | 3 |
| おかしい | 21 | あやしい | 3 |
| しらない／聞いたことがない | 12 | 耳に慣れていない | 3 |
| 悪い | 8 | びっくり | 2 |
| （意味の）わからない | 8 | こわい | 2 |
| めずらしい | 5 | いやな／聞きたくない | 各 1 |
| おどろく | 4 | 騒がしい／耳が痛い | 各 1 |
| きみょうな／妙な | 4 | 特別 | 1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 違う／変わった | 4 | 大きい | 1 |
| うるさい | 4 | 心配 | 1 |

学習者の言い換えにおいても、辞書の定義で用いられていた語彙がある程度の頻度数で出現している。特徴的なのは、「毎日ではない」や「聞いたことがない」など「変な」の持つ「普通でない・予想外」の側面を頻度の少なさと捉え言い換えたものや、「おかしい」や「悪い」など「怪しい／疑わしい」面を否定的評価と捉え言い換えたものである。いずれも、学習者の使用語彙の中から「変な」の意味的特性の一部に着目し選択した結果で、辞書での記述語彙とは異なるが、「変な」をより多くのバリエーションをもって記述している。一方、辞書の定義では用いられていなかった語彙で、学習者の言い換えに見られたものに「おどろく（4 例）」、「びっくり（2 例）」、「心配（1 例）」がある。上記の(11)と(12)を例に見てみると、いずれも「大きい／めずらしい音がする」ことが契機となって「しんぱい／おどろく」音と感じられるという因果関係が示唆される。このように当該の語彙から連想されるもの、当該の語彙の使用状況に付随する心理的な反応への言及は、辞書での定義には見られず、学習者に特有な例であることが指摘される。

## 5　学習者の言い換えの特徴とその示唆するもの

辞書では単文での説明がほとんどであるのに対し、学習者の言い換は条件節、条件機能を持った連体修飾節を使うという統語的特徴が観察された。また、学習者は「ロックをした」結果、連想される状況や、「変な音がした」結果、誘発される反応や心情を「しんぱい／おどろく」と表現する意味論的傾向も観察された。学習者の言い換えには、その語彙から連想されるもの、つまり、外延的意味を表す表現だけでなく、内包的意味（情緒的(affective)、連想的、含意的、暗示的意味）を志向した表現が、統語論的にも意味論的にも見られる。特に「ロックする」の言い換えとして、ドアの状態変化を記述するだけではない言い換えにも注目したい。これは辞書記述には見られない特徴で、学習者の言い換えに特有な用法である。

この分析結果は今後をより多くのデータで検証していきたい。特に内包的意味は、文化・社会背景が異なる話し手の間でどこまで共有可能か、非日本語母語話者とのコミュニケーションにおいて内包的意味を用いた「表現ストラテジー」の有効性を実証する必要がある。また、このような研究から得られる知見と「やさしい日本語」で挙げられている作成ルールとの整合性を図る必要も出てこよう。

作成ルール 1：難しいことばを避け、簡単な語彙を使ってください。語彙は日本語能力試験出題基準 3，4 級（最も初級）の語を使います。

作成ルール 2:　1 文を短くして、文の構造を簡単にしてください。1 文の長さは 24 拍程度です。長くなっても 30 拍は超えないようにしてください。

作成ルール 1 はやさしい日本語で旧日本語能力試験出題基準の 3 級および 4 級程度の語彙を推奨するという質的な規定である。本稿の分析でも、言い換えられた表現に平易な語彙の使用が観察された。しかし、それと同時に個々の語彙の質に加えて使用語彙のバラエティー、異なり語数の多さも特徴的であるという調査結果も得られた。したがって、より多くの語彙で言い換えられることにより、理解を深めるという見方も必要であるが、作成ル

ール 2 は一文の長さに関する量的な規定である。一文の長さが長いと、理解が難しいことは明らかであろう。だが、文の長さが短ければ短いほど、文の構造が単純であればあるほど分かりやすいとは断言できない。今回の分析が示したように、条件文などを積極的に使用することで、一文の長さは長くなるが、理解を促進することができるという可能性も考慮すべきであろう。どのような言い換えを学習者が求めているかについての調査を行い、具体的な言い換え方法を記述し、日本語教育に必要な言い換えを探ることは、緊急時に情報弱者とされる非母語話者に必要な日本語を考えて行く上で不可欠な研究である。

本研究は日本語学習者がある語彙や表現をどのように言い換えるかについて調査した結果の報告の一部である。非母語話者にも有効な「言い換え」方法について体系的に記述することを目標とし、母語話者と非母語話者間のコミュニケーションにも使用可能な言い換え表現とは何かについて考えるために、今後も、学習者用の辞典の開発や、情報量ギャップを乗り越えるための具体的なコミュニケーション方法の提案を目指して、研究を進めていきたい。

**＜参考文献＞**

小野正樹・守時なぎさ・田村直子・山下 悠貴乃（2015）「日本語学習者の「言い換え」について―語彙知識とストラテジーに注目して―」,『ヨーロッパ日本語教育　Japanese Language Education in Europe 19』pp.119-124.

根岸雅史・村越亮二 (2014)「文法の手続き的知識をどう測るか」,『Arcle Review』 8 号 pp. 22-33.

岡崎敏雄・長友和彦 (1990) 「日本語教育におけるティーチャートークティーチャートークの質的向上に向けて」『広島大学教育学部紀要』第 2 部・ 39 号 pp.241-248.

弘前大学人文学部社会言語学研究室『〈増補版〉「やさしい日本語」作成のためのガイドライン』http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf （2016 年 10 月 8 日）

Tarone, E. (1981) 'Some thoughts on the notion of communication strategy' in *TESOL Quarterly* 15. pp.286-287.

Trim, J., North, B. and Coste, D. (2002) *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. 3rd printing, Cambridge University Press, U.K.（『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(2014) 吉島茂、大橋理枝他訳 朝日出版社）.

＜辞書＞

『心理学辞典』(1991)中島義明 [ほか] 編集、有斐閣.

『広辞苑（第 5 版）』(1998)新村出編、岩波書店.

『学研　国語大辞典（第 2 版）』(1988) 金田一春彦・池田彌三郎編、学習研究社.

『日本語読解学習支援システム　リーディングチュー太』language.tiu.ac.jp/

# Paraphrasing Skills of Japanese Language Learners

## How learners explain a word using denotative knowledge of the word

Masaki ONO・Naoko Tamura-Foerster・Yukino Yamashita・Nagisa Moritoki
University of Tsukuba・ University of Bonn・University of Tsukuba・University of Ljubljana

**Abstract**

This study aims to find the best possible ways of paraphrasing expressions for Japanese language learners. The authors of this paper surveyed Japanese learners in three European countries and Japan and presented twenty categories, and then, two main types of paraphrasing: the paraphrasing based on connotative knowledge of the word and the one based on denotative features (Ono et al. 2015). The connotative type of paraphrases consists of expressions which adopt the context or conversational situation where the target word is used. The denotative type consists of expressions which use different wordings to refer to the target word. This kind of paraphrasing is typically found in a dictionary, which our focus of this paper lies on. Our data show that Japanese language learners use their knowledge about denotative features not only to define or name the target word, but also to describe with the wordings "which the learner knows is not correct, but which shares enough semantic features in common with the desired item to satisfy the speaker" (Tarone 1981). The present paper analyses how those paraphrasing expressions are constructed and discusses the better way to explain words for Japanese language learners.

# 母語から日本語へ

## ―母語を出発点とする語彙学習の試み―

中山　悦子
ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学

**要旨**

本稿は、イタリア語を母語とする中級学習者を対象として行った語彙学習の実践報告である。語彙選択の誤用において第一言語の影響が見られる例の中から「便利」、「上手」、「きれい」の三語を選んで学習した。このような誤用が多く見られる語彙をまとめて教材化する必要を感じているが、この実践を通して、教材作成上どのような点を考慮するべきかを探った。その結果、対照的な説明、語の用法に加え、豊富な用例や練習問題が必要であること、二言語間の意味領域の違い、コロケーションに対する学習者の意識を高めることが重要であることを認識した。

**【キーワード】**　誤用、意味領域、言語転移、コロケーション（共起関係）
**Keywords:**　errors, semantic field, keyword, transfer, collocations

### 1　はじめに

イタリア語を母語とする学習者の発話・作文を検討すると、一定の表現・語彙の選択について、学習者に共通する誤用が認められる。筆者が担当するのは中級レベルの大学生であるが、文法的基礎知識もあり、かなり豊かな語彙をもつ学習者にも同様の語彙選択の誤用が見られる。原因のひとつには、第一言語の影響があるのではないかと考えられる。例年、同様の誤用が認められるため、それらの語彙の用法をひとつの教材にまとめることは学習者にとって有益であると考え、学習者の第一言語であるイタリア語の語彙から出発し、それを日本語で表現する際の適切な言葉の選択を助けるような教材の作成を目指すこととした。それにあたり、二言語間の意味領域の対応に留意した教材の有効性を検証し、どのような点を考慮するべきかを理解するために、授業において以上の点を考慮した語彙学習の試みを実践した。具体的には、「便利」、「上手」、「きれい」の三語を取りあげ、多くの場合にその訳語と考えられているイタリア語の “comodo”、“bravo”、“bello”との意味領域の相違の考察を含む内容とした。この三語を選んだ理由は、初級の初期に文法事項の学習のなかで学ぶ語彙であり、早くから使い慣れているものでありながら、日本語の運用能力が高く、抽象度の高い語彙を使いこなす学習者のあいだでも頻繁に誤用が見られるためである。

### 2　先行研究

第二言語学習における第一言語の影響を扱った基本的文献のひとつとしては、Odlin (1989)がある。第二言語習得の諸理論を概観した後、言語転移の理論を説明し、その重要性

を説く。語彙に関しては、スペイン語話者の第二言語としての英語習得における例などに、両言語の意味領域の違いからくる、負の転移（母語の与えるマイナスの影響）の用例が挙げられている。

日本語教育の分野において、母語と日本語の意味領域の比較、対照研究などを盛り込んだ研究としては、白(2007)があり、韓国語にも意味・用法の対応語のある複合動詞「〜出す」について、日本語母語話者、韓国語を母語とする日本語学習者とのあいだでの概念の相違を調べている。

また、これは、日本語教育と翻訳とは密接な関係にあるという前提のもとの、翻訳に関する研究であるが、ツィグラー(2005)は、日本語の単語をドイツ語に翻訳するときの難しさのひとつとして、日独の対応語の意味領域の相違を挙げる。本稿で扱うのは作文での語彙選択であって翻訳ではないが、作文においても、学習者は第一言語から出発してそれにあたる日本語を探す、調べるという手順をとることは多い。特に、書く内容が日常的な内容から離れ、論理的な内容、書き言葉を強く意識した文章である場合、その傾向は強いように思われる。

イタリアにおける日本語教育にあっても、Ōue (2006)の日伊語の対照研究とその日本語教育への応用、Yoshida (2015) の誤用分析など、第一言語に注目する研究は行われている。特に語彙に焦点を当てた研究はまだ十分になされていないが、これらの研究を見ても、学習者の母語に注意を払った教材は有益であると考えられる。

## 3　実践方法

実践方法としては、1) 作文、2) 意味対応を確認するための練習問題とコロケーションのまとめ、3) 再度の作文で表現の改善を見るという三段階を予定していたが、1) の段階で、三語を同じ手順で扱うのは不適切であること、作文による最終検証が困難であることに気づいて方法を変更した。「きれい」に関しては、イタリア語の “bello” にあたる多様な日本語表現、写真スライドのコメントによる用法の確認にとどめ、「便利」、「上手」に関しては 3)で理解確認の練習問題を行った。

実践の対象者とした学習者は、ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学修士課程 1 年生の 50〜60 名である[1]。ヴェネツィア大学の 3 年制を卒業して進学してきた学生の場合、3 年間の日本語授業時間が約 780 時間、教科書としては文化初級日本語 I・II、文化中級日本語 I を終えて 9 月に修士課程 1 年に進学、さらに前期（9 月〜12 月）で約 130 時間の授業を受け、文化中級 II の第一課〜第四課を終えている。ただし、他大学からの進学、日本留学経験の有無などで、学習経験にはある程度の違いがある。日本語能力試験 N1 合格者もいるが、N2 レベル前後が基準と考えられる。

方法手順の 1)作文は、家で書いたものを学習者に提出させ、その後、後期 (2 月〜5 月) の作文授業の 15 分から 30 分程度を 8 回の語彙学習にあてた。

## 4　語彙学習の実践

### 4.1　作文

「便利」、「きれい」、「上手」の誤用は、学習者の作文・発話においてよく見られるが、これらの単語がどのように使われるか改めて検討するために、4 つの短いエッセイを課題

として出した（52 名が提出)。1)ヴェネツィア（自分にとってどのような町か)、2)現代イタリアの著名人（どのような人物か・どうしてその人を紹介したいか)、3)私の好きな持ち物、4)好きな映画の紹介の 4 テーマであったが、上の単語の中では「便利」のみが特に 1)と 2)で多く使われ、他の二語はほとんど用例が集まらなかった。「便利」また「不便」の誤用にはさまざまなものがあったため(「町が汚れていて不便」、「観光客が多くて不便」など)、さらに「便利なもの」、「不便だと思うもの」についての短いエッセイを書いてもらった（47 名提出)。したがって、「上手」、「きれい」の語彙学習については今回の作文は資料にできなかった。

4.2　「便利」と「不便」

最初に課した作文では、ヴェネツィアの町を「不便」とする理由に、「橋が多い」、「車で移動できない」、「水上バス以外の交通手段がない」、「アックア・アルタ（高潮による冠水）のときには長靴を履かなければならない」などがあった。一方、直接は「便利・不便」と結びつかないものとして、「蒸し暑い」、「物価が高い」、「家賃が高い」、「観光客が多い」、「道が汚い」、「観光客が写真を撮るために急に道で立ち止まる」などの例が見られた。「好きな持ち物」の文章では、多くの人がスマートフォンやタブレットの便利さをあげ、その他にも適切な例が多くあった。対象が「町の環境」であるのと「使う物」である場合の差がここには表れているように思われる。

「便利なもの」(「存在しないが、あったら便利なもの」も含む)、「不便なもの」の作文からも、「便利」を「使う物」と結びつける適切な用例が多かった（スマートフォン、電子辞書、タイムマシン、自動翻訳機械、自動ベッドメーキング機、など)。一方、「不便」はより幅の広い状況での使い方が見られ、よって誤用も多かった。「よく遅れるので不便なイタリアの電車。冬にはよく暖房が壊れて、旅行が不便になる」、「電車の座席が不便」、「朝早く起きなければならないので、朝 9 時の試験は不便だ」、「アパートのガスコンロは、火をつけるのにライターを使わなければならない。火傷をする危険があるので非常に不便だ」などである。

これらはだいたいが イタリア語の“comodo” とその反対語の“scomodo” で表現でき、多くの場合、“comodo”の表し得るものを「便利」に適用しているように思われる。そこで、学習者の書いたこれらの用例を参考にして、「便利」、「不便」について 16 文ずつ計 32 の短文をつくり、文中の欠落部（カッコ内）に「便利」（または「不便」）が使えるかどうかを問う練習問題を行った（69 名が解答)。適切な言葉を入れる穴埋め問題ではなく、「便利・不便」と言えるかどうかだけを問題にした。すべての短文において、該当部分はイタリア語であれば“comodo”（快適な、楽な、便利な、都合の良い、くつろいだ、など)、その反対語の“scomodo”が使える例文である。その中で正解率の低かったものに、「私の家は便利な地域にある」（正解 23 名)、「便利な生活が好きだ」（正解 29 名)、「田舎はいろいろ不便だ」（正解 28 名)、「この車は古くて不便だ」（正解 27 名）がある。これらは便利・不便で形容できるが、「使えない」という解答が多かった例であり、環境を対象にした場合の学習者の判断の不確かさがここにも表れているように思われる。一方、「快適、楽、好都合」などの意味にあたり、「便利」が使えない例文は、40 名前後が正解するなど、予想よりも正解率は高かった。

この練習問題の答え合わせをしながら、イタリア語の“comodo”の意味領域を学生と確認するとともに、利点、利用という概念が重要となる「便利」の意味、そしてコロケーショ

ン（共起関係にある言葉）をまとめて学習した。さらに、例えば「便利な店」はさまざまな観点・文脈から「便利」と定義できること、主体（利用者）の意識や解釈によって、同一のことが便利とも不便とも表現しうることなども例をあげて説明した。

この学習の成果を検証するために、新たに同様の練習問題をつくり、「上手」と合わせて行った。それについては次節で説明する。

### 4.3 「上手」

今回の作文からは用例が上がらなかったが、通常、作文また特に発話においてかなり高度なレベルの話者にも誤用が見られる言葉である。Yoshida (2015)にも、「先生は上手です」（p.47 「教え方が」が脱落した例として）、「学習が上手になりたかった」（同論文中の Sakubun Data JaltIT088_15.pdf.1 「できるように」が脱落した例）という文が見られる。さまざまな分野について、また分野を特定せずに「優秀である、優れている、（巧みに）できる」ことを表せるイタリア語の“bravo”の負の転移が考えられる例と言えよう。ここでは、イタリア語辞典 De Mauro (2014)から、対応するイタリア語の“bravo”にあげられているコロケーション例をもとに「便利・不便」と同様の短文 21 を練習問題にし、「上手」で形容できるかどうかを問うた（50 名が解答）。全体に、「上手という言葉は使えない」という解答を選ぶ傾向が見られたようである。「優秀な」とするべき「上手な学生」、「上手な社員」、「（成績のいい学生について）彼はほんとうに上手だ」は、通常多くの誤用が見られるが、今回の練習では比較的に正解が多かった（それぞれ 43 名、28 名、25 名が正解）。正解率が非常に低かったのは「弟は数学が上手だ」で、50 名中 41 名が「使える」と解答した。

この場合も、「上手」と“bravo“の意味領域を比べ、共起関係にある言葉を提示したのち、イタリア語の“bravo”に対応する「上手」以外の表現（優秀、優れた、すばらしい、できる、など）の主なものをまとめた。

最後に、この学習の成果を検証するために、同様の短文を用意し、その中で「便利」（8 文）また「上手」（7 文）が使えるかどうかを問うた（解答者 36 名）。その結果、前段階で行った練習と比較して、総じて改善が見られたと言える。特に、心地よい、適切な環境の形容には「便利」がふさわしくないこと、「上手」がテクニックにかかわる文脈で使われることについては、理解が深まったと思われる。

一方、正解率がやや低かったものとして、「リバーシブルの便利なジャケット」（使えると正解したのは 21 名）、「観光客が多く、物価の高いヴェネツィア。もっと住みやすい（×便利な）町に移りたい」（正解 22 名）、「最近の電車は座席がゆったりしていて快適（×便利）だ」（正解 25 名）がある。また、正解率の特に低かったものはすべて「上手」の用法で、「時間の使い方が上手」（正解 16 名）、「英語の読解がよくできる（×上手だ）」（正解 7 名）、「国語と理科が得意（×上手）だ」（正解 16 名）などである。

### 4.4 「きれい」

「きれい」についても、実践で行った作文からは用例が得られなかったが、Yoshida (2015)には、「（日本語は）……きれいな書き方」（同論文中の Sakubun Data JaltIT071_16.pdf.2）、「東京は……とてもきれいだ」（JaltIT187_23.pdf.8）「日本はとてもきれいな所だ」（JaltIT210_23.pdf.5）などの例がある。これらの例では、「きれい」という語彙の選択自体は誤用とされていないが、この言葉で書き手がどのようなものをイメージし

ているかを考えると、「美しい、すばらしい、すてきな、おもしろい、良い」などを表し得るイタリア語の“bello”と「きれい」との意味領域の相違が関係していると思われる。学生との日常的な会話の中でも、やや特徴のあるバッグやメガネに対する「きれいですね」という表現は上級学習者からも聞かれる。美的に、外観また内面・特徴について、ポジティブな評価をするときに幅広く使うことのできる“bello”に対し、「(色や形の) 華やかさ、明るさ、整った美しさ、清さ」など、「きれい」の用法は非常に限定されている。

本実践では、「きれい」については練習問題をつくらず、多様な“bello”の用法を学習者にあげてもらい、日本語でどう言い表せばいいかを考えてもらった。また、「きれい」とは形容できないさまざまなものを美的観点からポジティブに表現したいときに、どのような言葉が可能かを考えた（「メガネ」の形容では、いい、おしゃれな、すてきな、おもしろい、形のいい、色のきれいな、など)。そして最後に、イタリア語であれば、すべて“bello”と表現できる画像（光の差し込む海底、鮮やかな色の草や虫、動物、町のたたずまい、絵画、人物写真など）を見て、「きれい」と形容できるか、その他にどのような表現が可能かをあげてもらい、この学習実践の締めくくりとした。しかし、このような試みは今まであまり行ってこなかったためか、実際にはなかなか言葉が出てこなかった。教科書で学習した「趣がある」、「情緒がある」、「立派」、「華麗」なども、ここで合わせて使ってみたが、目にするものの与える印象を言葉でコメントすることは容易ではなかった。

ある事象を肯定的・否定的に評価する場合、言葉の選択には主観に左右されるところもあり、明確に「使用できる・できない」と線引きできるものでもないが、その言葉の概念のみならず、含まれるニュアンスまで理解することは、中上級の学習者には必要であろうし、それが学習者の言語体験を豊かにするものと考える。

## 5　教材作成のための考察

以上の実践を通して、「便利」、「上手」、「きれい」の用法に対する理解は、総じて深まったと考えられる。しかし、検証の練習問題であまり向上の見られなかった例もある（「数学が上手」など)。その原因には 1、2 週毎に時間の余裕を見て挿入した時間的にも不十分な学習実践であり、スライドの説明だけでは十分に定着しなかったこともあると考えられる。したがって、教材には対照的な説明、語の用法に加え、豊富な用例や練習問題が必要であると思われる。そして、説明や例文では特にコロケーションに留意し、言葉の共起関係に対する学習者の意識を高めるような工夫が有益であろうと思われる。また、画一的な形式ではなく、単語ごとにふさわしい提出のしかたを考えるべきであると思う。視覚的に受ける印象を言葉に表す機会をつくることも大事であろう。

## 6　おわりに

本稿では、語彙選択において第一言語の影響が見られる誤用の多いものの中から「便利」、「上手」、「きれい」の三語を選んで焦点を当て、適切な表現のための教材作成の準備として行った語彙学習の実践を報告した。当初、参加者の間には、日本語学習歴 4 年目に初級レベルの三語を扱うことに対する戸惑いも見られたが、実際に練習問題を行った際には、思っていたほど用法が単純ではないことに気づいたようだった。実践後のアンケートでは、ほぼ全員から「役に立ったと思う」という回答があった。

これらの語の誤用の原因は母語の影響だけではなく、二言語間の意味領域の差に留意を促す機会が学習カリキュラムでは設けられていないためもあると考えられる。学習者は個人的な経験を通して授業の外でもさまざまな日本語ソースに接しながら、語彙を増やし、コロケーション例に触れて、語の正しい用法を学んでいく。初級の「簡単な言葉」と思われがちなこれらの言葉を、より複雑な状況で正しく使っていくスキルを身につけることは、各個人の日本語へのアプローチに任されている。語彙選択に明らかに第一言語の影響の見られる例を集めて解説することは、そこで扱われる語彙に限らず、言語間の意味領域の違いに対する学習者の意識を高め、単純な訳語の当てはめに終わらない、ほんとうの意味での豊かな言語体験を第一言語にも第二言語にももたらすのではないだろうか。

注.

[1] イタリアの大学ではふつう出席は義務づけられていない。カ・フォスカリ大学でも出席は義務ではなく、本実践の参加者数も一定ではなかった。本稿で紹介する作文・練習問題の提出者数も、69 名から 36 名までの幅がある。

**＜参考文献＞**


Odlin T. (1989) *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Battaglia, S. (1961-2002) *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, UTET.

Ōue J. (2006) Analisi contrastiva italiano-giapponese e sua applicazione alla didattica e al materiale realizzato per il progetto Ōshū kyōzai bank, *Atti del XXIX Convegno di Studi Giapponesi*, 285-298.

De Mauro, T. (2014) *Il Nuovo De Mauro Online*. http://dizionario.internazionale.it (2016.02.16).

Yoshida M. (2015) *Analisi degli errori nei testi redatti in giapponese da discenti di madrelingua italiana.* PhD thesis. Ca' Foscari University of Venice.

森田良行 (1989)『基礎日本語辞典』角川書店.

池田廉・他 (1999)『伊和中辞典』（第2版）小学館.

小学館国語辞典編集部 (2000-2002)『日本国語大辞典』小学館.

西川一郎・他 (2008)『和伊中辞典』（第2版）小学館.

白　以然　(2007)「韓国語母語話者の複合動詞『～出す』の習得―日本語母語話者と意味領域の比較を中心に―」,『世界の日本語教育』第17号, pp.79-91, 国際交流基金.

モニカ・ツィグラー（2005）「日独翻訳・通訳の難しさ」,『開かれた日本語教育の扉』, pp.277-291, スリーエー・ネットワーク.

姫野昌子 (2012)『日本語コロケーション辞典』研究社.

# From the Mother Tongue to the Japanese Language: an Example of Vocabulary Learning

Etsuko NAKAYAMA
Ca' Foscari University of Venice

**Abstract**

This is a report of a lexical learning lesson carried out for Italian intermediate learners based on the semantic correspondence of words between Italian and Japanese. The lesson was focused on the semantic field and usage of three example words, "benri", "jōzu", "kirei", which are frequently used incorrectly by Italian tsudents influenced by L1. The purpose of this lesson was to improve the expression in production and reflect on appropriate and necessary teaching material. In conclusion, this kind of teaching material should not only have contrastive explanations of the two languages but also a sufficient number of examples of collocations and exercises. Increasing the awareness of the learners to collocatiotions, to the different semantic fields among languages is also very important.

# 高校における日本語課外講座向けのシラバス開発及び評価の策定プロジェクト（中間報告）

田中　久仁子
国立ベルガモ大学

**要旨**

現在イタリア国内で正規時間内に日本語講座を持っている中等教育機関は 3 校、そのうちの 1 校のみ、約 500 時間のカリキュラムを組んで教育に取り組んでいる。一方午後の課外講座として日本語コースを開催している高校は全国でおよそ 15 校を数える。高校生の間では日本のマンガ、アニメに対する関心は依然高く、日本語を勉強してみたいと考える生徒は決して少なくない。しかし正規にせよ、課外にせよ、日本語教育に関する全国規模での取り組みは行われておらず、他の西欧諸国と比べて、中等教育機関での日本語教育は大きく遅れを取っている。特に午後の課外授業の場合、現場の状況が各校によって違い、教授内容もまちまち、既成の教科書を用いての効果的な授業は殆ど不可能である。そこで、高校生の生活により密着した適切なシラバスを組み、一定の評価基準を設けることによって現場の教師の指導を方向付けることが急務と思われる。

**【キーワード】**　中等日本語教育、午後の自由選択科目、シラバス、
**Keywords:** Japanese Language Education in High School, Afternoon extra-curricular classes, Syllabus

## はじめに

イタリアでは高等教育機関での日本語・日本研究は古くからの歴史を誇り優秀な研究者を多く輩出しているが、一方中等教育レベルに関しては全国規模での取り組みは一切行われておらず、フランス、イギリス、ドイツ、アイルランドなどの西欧諸国と比べ、中等教育機関での日本語教育は後れを取っていると言わざるを得ない。
現在イタリア国内では高校の正規の時間内に行われる日本語コースと 2003 年から北イタリアを中心に開設された午後の自由選択科目としての課外コース[1]の 2 種類がある。まずこれらのコースを概観し、その後、問題点に着目しながら、新教材開発の必要性、新教材を作成するにあたっての諸問題について考えていきたい。

## 1　イタリアにおける高校日本語コースの現状

### 1.1　正規コースでの日本語教育

現在（2016 年 7 月）正規の時間内に日本語を教えている高校は筆者の知る限り 3 校ある。北イタリアベルガモ市にあるファルコーネ言語系高校では 5 年間で約 630 時間、南イタリアローマ市にあるルクレツィオ・カーロ言語系高校では 3 年間で約 280－300 時間かけて

日本語を教えている。ファルコーネ高校では 1，2 年が週 3 時間、3，4，5 年が週 4 時間でいずれも、うち 1 時間が母語話者教師との会話に当てられている。同校では、入学時点で日本語＋フランス語、中国語＋ドイツ語、アラビア語＋スペイン語というペアコースを選択し、第 1 外国語である英語の他にこれらの 2 か国語を学んでいく。生徒にとっては、日本語は好きだけれどフランス語はきらい、などの複雑な事情もあるようだ。一方同じ言語系高校であっても、ルクレツィオ・カーロ高校では第 4 外国語の選択科目として日本語が入っており、週 2 時間、他の学生より多く日本語の授業が行われている。教師はイタリア人のみ、という具合に国公立の同じ言語系高校でありながら、日本語コースの置かれている状況は全く違う。さらにピエモンテ州ノヴァ―ラ市近郊にあるパスカル高校はいわゆる日本でいう専門学校だが、10 年以上前から独自に日本語のコースを開設していた。しかし、残念ながら校長が変わり、日本語コースは本年度で終了になる。

### 1.2　午後の課外講座としての日本語コース

一方午後の自由選択コースとして日本語講座を開講している高校は北イタリアを中心に 15 校あり、中には 1 年、2 年とレベルの違う 2 クラスを有する高校もある。ここでも年間の授業時間は最高 50 時間から少ないところでは 8 時間と、大きな差があるが、平均して年間 30 時間から 36 時間というコースが一般的である。30 時間のコースを例にとってみると、11 月初め頃から 3 月末頃までの期間に、週 1 回 2 時間を 15 回、あるいは週 1 回 1.5 時間を 20 回という配分で授業が行われる。この午後のコースは 1 校に限らず、その地域の他の高校からも参加できるところが多い。しかし、午後のコースの場合、ごく限られた高校を除いてはなかなか 2 年目のコースへと続いていかず、続いたとしても 2，3 年が合同クラス、極端な例では毎年 1、2 年が合同クラスという、現場で教える教師にとっては非常にやりにくいケースも見られる。これは開催高校側の事情で、2 学年別のコースを立てるほど生徒が集まらない、あるいは資金がない、などの理由によるものである。教師は学校側の要求で圧倒的に母語話者が多い。

### 1.3　使用教材

これらの実に様々なコースで使われている教材を見ると、これまたすべてのコースが異なる教材を使用している。5 年間で 600 時間教えるファルコーネ高校では文法積み上げ式の『学ぼう！にほんご』（教育出版社）、その半分 300 時間のカーロ高校ではイタリア語ベースの Corso di lingua giapponese (Hoepli)、午後のコースでは『日本語 45 時間』（専門教育出版）や『できる日本語』（アルク）、『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）などをベースに各コースの教師が自らアレンジした手作り教材を使用しているところが多い。しかしベテランの教師が工夫を重ね、自らのコースにより適した形にアレンジした教材ならいざ知らず、初めて教壇に立った大学院出たてのイタリア人教師が、週 1 時間、年間 30 時間のコースで、自分が大学で勉強してきたから、という理由で『みんなの日本語』を教材として使用した例もある。これは大いに問題がある 1 例であり、折角日本語を勉強しようと張り切って取り組む生徒たちにとっては理想的なコースとは言えまい。

つまりイタリアではフランスの Parier[2]、に相当するような指標が何もなく特に午後の課外日本語コースは時間との兼ね合いで教師が選択した様々な教材をもとに各自の自由な創造性によって運営されているのである。

### 1.4　中等教育機関への日本語導入の問題点

ファルコーネ高校の場合、2003 年に午後の自由選択コースとして日本語のレッスンが始まり、その後ベルガモ大学、ベルガモ市学校局との合同で東洋語コース（中国語、日本語、アラビア語）導入のための特別プロジェクトを組み[3]、2010 年 9 月から正規科目として教えられるようになった。日本語担当のイタリア人教師は 2016 年に国家試験を通った唯一の中等日本語教育資格保持者である。母語話者教師はしかし、正規の採用ではなく各州の学校局内での教員採用制度の差異にも問題が潜んでいる。2016 年にはナポリ市内にある高校で新規に日本語を正規科目として採択する動きが見られたが、最終的にカンパニア州学校局から許可が下りず実現に至っていない。

国立、公立高校で正規の科目に導入を図る場合は校長をはじめとする学校側の強い姿勢とその地方の学校局との連携が不可欠であり、実現化には周到な準備と長い時間がかかる。

それに比べると午後の課外コースは比較的成立しやすく、希望する生徒数、教師が揃えば学校側は自由にコースを開設できる。地域の他の高校に呼び掛けて、他校の生徒を招くこともよく行われている。教師への報酬は学校から、あるいは参加する生徒たちに一部を負担させるケースもあるが、支払われる額はその高校で行われている他の課外コースと同額である。週に 1 回、30 時間の報酬では遠方から教えに来るわけにもいかず、結局はその町、あるいは近隣に住む大学の演習担当講師などが半ばボランティア覚悟で取り組むことになる。

## 2　　新教材（プロトタイプ）の開発

今後午後の自由選択コースを増やしていきたいと考えたとき、母語話者教師ばかりでなく日本語を勉強したイタリア人大学卒業生、大学院生などが教師として教えることになろう。特に経験のない、あるいは浅い若手の教師にとって、コースデザインから自分一人で仕切っていくのは決して楽なことでない。指標となるテキストがあることで、初めの苦労が少しでも軽減されるのではないだろうか。

コースの状況がまちまちで、市販の教材を使用しての効果的な授業を行うことが難しいという現状を打開するためにも、誰にでも使いやすい教材のプロトタイプを提供することは大きな意味がある。そこで、コース開始以前に恐らく十分な準備活動期間が見込まれる正規のコースは別として、午後の課外コースで使える教材の開発が急務であると考える。

### 2.1　授業時間に見合った内容

まず 30 時間といういわば「お試しコース」、日本語がどんなものであるかを知るためのミニコースをデザインする場合、ある程度切り捨てるものは切り捨て、規定時間内での最終到達目標を明確にする必要があろう。週 1 回 30 時間という縛りの中で正規コースや大学のコースのような文法積み上げ式の授業を行おうとすることには無理がある。

ここではコースの最終到達目標を「自分たちの高校について、勉強している科目について日本語で話せるようになる」というレベルに設定してみたい。また 30 時間で「書き」は切り捨て、全てローマ字表記を使用。読むよりは耳から覚え、口に出して言えるようになることを目指す。また日本の高校生の生活など、日本文化に触れるチャンスを与えよう。

このプロジェクトは2年計画とし、初年度はインストラクションデザインのプラン、シラバスの選定を目標とする。すでに現場で教えている母語話者教師、イタリア人教師の協力の許、作業に当たってはヨーロッパの他の国々で使われている高校生向き教材を参考にし、教えやすく使いやすい教材のプロトタイプ作成を試みる。プロトタイプ試行の後、各クラスのニーズに合わせ、現場の教師はそれぞれの改訂版を作成することも可能である。

2.2　語彙の洗い出し

「私の一日」について話すときに必要とされる基本動詞、一般的な名詞、形容詞のほかに特に生徒の日常に沿った語彙、古典系高校、科学系高校、言語系高校など、彼らが通う高校の種類、そして、イタリア語、英語、フランス語、ドイツ語、ラテン語、数学、物理、生物、化学、歴史、地理、哲学、美術史など、日々体験している実際の科目について話しをさせてみよう。これらの語彙はいわゆる一般の初級教科書では英語、歴史以外はまず目にしないものばかりである。しかし、語彙表で意味を覚えさせてしまえば机やペンと同じに使うことが可能である。美術史と牛乳とどちらが言いやすいか、言いにくいか。

2.3　利用できる他の副教材

『まるごとプラス』などの自習用教材、『エリンが挑戦、できる日本語』など、特に生徒が家で一人で楽しみながら自習できる教材をふんだんに与える。学習意欲の盛んな生徒には積極的に副教材を与えることによって、個人でも学習を進めていかれるシステムを構築していく。イタリア国内では現在、高校生向きのオンライン教材の開発[4]が進められており、様々なフォローの可能性がある。このプロトタイプ教材では、ある程度の積み上げは必要であるが、毎回語彙導入、文型・ミニマムの文法解説、口頭置き換え練習問題を行い、その日の授業で何ができるようになったかという課題遂行型のレッスンを想定し、時間の許すクラスではその他の練習を適宜取り入れてアクティビティを膨らませていく。
また、文化スポットのような形で毎回何か日本文化に触れるスペースを設けたい。

2.4　シラバス

30 時間用の教材として 10 課分のシラバスを用意する。文型は 10 課で S1 好き、きらい、得意、苦手（だ）から、S2、例えば

- 哲学はむずかしいから、あまり好きじゃありません。
- 数学はおもしろいから大好きです。得意です。
- 物理の先生は話が上手ですから、おもしろいです。

のような、現実の高校生活に即した文が言えるレベルまで習得させることが可能であると考えられる。この際、細かい文法知識を詰め込むことを避け、決められた文型に応用できるいろいろな語彙をあらかじめ用意して、実際にあり得る、起こりつつある事実が簡単な日本語で表現できるようなシラバスを考えることが大切である。

2.5　評価基準の策定

コース終了時点で 10 課まで習得したと仮定して評価基準を設け、一定の内容を網羅したインタビュー形式でのオーラルテストのプロトタイプを作成、使用法について各教師に指導する。午後のコースの修了試験として利用することにより、学校、教師を問わず 30 時間のコースの最終到達目標となり得る。ここでもより多くの時間が使えるコースではこのプ

ロトタイプにそれぞれが現場で教えたものをプラスして評価することが可能である。そして一定の修了証書を与えることによって、主催する学校にとっても明確なコースの指針を示すことができ、生徒、あるいは父兄の説得にも効力が期待できる。

## 3. 今後の課題

### 3.1 高校生を教えるということ

高校生に日本語を教える場合、それが正規のコースであれ、午後の課外コースであれ、大学教育とは違った難しさがある。正規のコースでは、日本語は必須科目の一つであり、それだけが突出して優れていても、他の主要教科（イタリア語、英語数学など）の点数が足りなければ進級できない。また選択を誤って他の教科では及第点が取れるのに、日本語だけが点数が足りずに落第する、ということもあり得る。教師は日本語を教えるだけでなく、個々の生徒が高校生活を送る中での日本語学習の占める割合、位置付けも考えて指導に当たらなければならない。

高校生に日本語を教える場合、シラバスは勿論であるが、教師の占める役割がことのほか大きい。多くの場合、生徒にとって教師は彼らが初めて触れる日本人、あるいは日本についての知識を有するイタリア人である可能性が高く、彼らに新たな文化の窓を開けてくれる教師の質はそのまま生徒たちの日本観に直結していく。高校生の自己財産としての日本語、日本文化を培っていく重要な役目を担う教師にとっても一定の指標が与えられれば、現場の作業の助けとなるはずである。

### 3.2 午後の自由選択コースで教える教師の問題

このプロジェクトを思い立ち、午後のコースで日本語を教える数人の教師たちに簡単なアンケートを取ったところ、教師たちの多くは日本語を教えるのなら四技能揃えて、つまり「読む」「書く」「話す」「聞く」をきっちりと教えたい、と望んでいることが明らかになった。しかし、年間 30 時間という限られた時間内ですべての技能を網羅していたのでは「N は N です」の文型で終わってしまう危険性がある。確かに勉強する生徒たちにも日本語の漢字が書きたいという欲求は常にあり、彼らを惹き付ける日本語の魅力の一つが「書き」にあることも否定できない。その「書き」を切り捨ててしまうのは惜しい、と考える教師も少なくない。この問題を打開するためには教師が実際にクラスを始める前に明確なコースデザインの意識を持たなければならず、教材開発と並行して若手教師の研修も同時に行っていく必要があろう。ベテラン教師はある程度先のことが読めるが、若い教師、経験の少ない教師ほど、あれもこれもとやってみたい。しかし、教えることの難しさは今何を教えるか、と同時に今何を教えないか、にかかっている。目標に達するためにその時点で要らないもの切り捨てていく勇気を持たなければ正しいコースデザインは望めない。

1 年目にはローマ字教材で教え、2 年目から徐々に書きを教えていくことも可能であり、また書きが好きな生徒には宿題として様々な練習を与えることもできる。あるいは夏休みを利用して、書きの練習をさせ、2 年目へとつなげるモチベーションにすることも考えられる。つまりは 1 年 30 時間で終わってしまったとしても、何か身について残るものを提供したいと思う。

## 4. おわりに

何を教えるかに当たるシラバスデザイン、どう教えるかに相当するカリキュラムデザイン（田中 1988）は本来個々の教師が取り組むべきものであるが、このプロジェクトは高校の午後のコースという限られた時間をいかに有効に使うかが問われる設定の中で、シラバスを提供し、教え方の指針を示し、更には評価までを一つのパッケージにしたプロトタイプを作成することにより、若いエネルギーにあふれた学生にはより楽しい授業を、初めての日本語教師という重要な役目を担う教師にとっては一定の指標と教材を、主催校にとっては修了証書とコース設立のノウハウを示すことにより、中等日本語教育に関わる多くの人々にとってのウェルフェアの一助を目指していくものである。

---

注.

[1] 「中国語・日本語・アラビア語を話そう」―ヨーロッパで異文化に出会う― ロンバルディア州の学校局が提唱し、州内の高校で午後の課外授業として東洋 3 言語、及び文化に触れる機会を作り、文化教育の充実を図ったプロジェクト。2003 年に開始され、2008 年に終了したが、その後もこのプロジェクトから生まれたコースが各学校単位で独自にコースを維持、継続している。

[2] Ministère de l'éducation nationale, Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au Collège Japonais, Palier 1, 2.

[3] オリエントプロジェクトではベルガモ大学から日本語、中国語、アラビア語の教員がファルコーネ高校のフランス語、ドイツ語、スペイン語とペアになり、シラバスを作成した。日本語はフランスの Palier1 を参照し、3 年間分のシラバスを用意した。

[4] HI-J プロジェクト Giuseppe Giordano, Alessandro Mantelli (http://hi-j.eu/hij) の共同オ制作によるオンライン教材。

**≪参考文献≫**

国際交流基金 (2006) 日本語教授法シリーズ 1 日本語教師の役割/コースデザイン ひつじ書房.

国際交流基金 (2007) 日本語教授法シリーズ 9 初級を教える ひつじ書房.

国際交流基金 (2008) 日本語教授法シリーズ 14 教材開発 ひつじ書房..

国際交流基金日本語国際センター (2002-2004)『日本語教育シラバス・ガイドライン シリーズ』http://www.jpf.go.jp/_j/oversea/kunibetsu/syllabus/sy_tra.html (25/8/2016).

田中望 (1988) 『日本語教育の方法ーコースデザインの実際ー』大修館書店.

日本語教育学会編 (1991) 「日本語教育機関におけるコース・デザイン」 凡人社.

# A Project for Syllabus and Assessment Development for High School Extra-Curricular Japanese language education (an interim report)

TANAKA Kuniko
Bergamo State University

**Abstract**

Italian secondary education institutions currently carrying out a Japanese language course in the regular curricular time are few. On the other hand, there are approximately 15 Italian high schools offering Japanese language courses as an extra-curricular activity in the afternoon. Italian high school students are deeply attracted to Japan and thus the students interested in learning Japanese, whenever there is such a possibility, are surely not few. However, there is not a big commitment on national scale toward Japanese language teaching. Italian secondary education is definitely lagging behind in Japanese language teaching. Especially on afternoon extra-curricular classes, there are remarkable differences between the schools offering Japanese language courses, in particular with reference to the amount of teaching hours, the available facilities and the contents; moreover, it is almost impossible to carry out effective lessons by using the existing textbooks. In such a situation, it would be more urgent to decide the content, to set up the appropriate syllabus, to select the vocabulary which is closer to the students everyday life and to provide a certain amount of assessment criteria in order to better direct the teacher on site. This project aims at providing for a more effective and enjoyable syllabus for the students and more useful and easier for the teachers, in order to promote Japanese language teaching in secondary education institutions.

# 「ジャパンボウル」大会を開催しませんか？

## ―日本語・日本文化クイズ大会の開催に向けて―

神尾 りさ
ワシントンＤＣ日米協会

**要旨**

全米ジャパンボウル大会は、外国語として日本語を履修するアメリカ人高校生のための日本語、日本文化全米大会である。1992 年、ワシントンＤＣ日米協会の主催で初開催された。参加者には日本語能力のみならず、日本の文化、歴史、習慣、地理、時事、日米関係など、幅広い分野について学習することが求められる。大会では、出場者 2、3 名がチームとなり、日本語学習歴にそった 3 レベルに分かれて競い合う。ジャパンボウルの問題作りと大会の運営には、CEFR や ACTFL スタンダード、Can-do、米国での外国語教育の指針とされる 5C（Communication:他人とのコミュニケーション、Cultures:異文化の理解、Connections:他教科との連携、Comparisons:異文化の比較対照、Communities:社会への参加）などを用いている。言語と文化を同じ比重で扱い、「日本を学ぶ」という目的にそって学習者の能力を存分に発揮する機会となるよう、工夫されている。(詳細：www.japanbowl.org)

**【キーワード】** ジャパンボウル、日本語、日本文化、クイズ大会、
**Keywords:** Japan Bowl, Japanese, Japanese culture, competition,

### 1 はじめに

当たり前のことだが、日本語は日本でしか話されない。しかし世界を見渡すと、それは希なことである。たとえば、フランス語は約 30 か国、スペイン語は約 20 か国で話され、中国語は中国の他、台湾やシンガポールでも話されている。そして英語に至っては、公用語として認めている国が世界の 80 か国にも及ぶ。

つまり、日本人が英語を学ぶことと、他国の人が日本語を学ぶことには、大きな差がある。世界の普遍語である英語を勉強することは、昨今の日本人にとって必要不可欠だ。しかし、他国の学習者にとっての日本語は、必ずしもそうではない。外国語として日本語学習を継続するためには、日本と母国、そして学習者自身との間に、何らかの「つながり」を感じる必要がある。それが公的でも私的でも、彼らにとって日本語は、自らが「選択した」言語であり、「日本」という国との個人的なつながりがあるかどうかが、学習を持続させるためのカギとなるのだ。そしてそれは学習者の「ウェルフェア」の追求にも関係する。彼らの日本語を上達させるためには、文法や単語、漢字以外に、「日本」そのものについて、また日本人の習慣について学ぶ必要がある。近年、そのような教授法をサポートする教科書なども出版されつつあるが、実際のところ、日本語が「生きたコミュニケーション」と

して使われる頻度は、日本国外では限定的である。そこで今回紹介するのが、年に一度、米国において、学習者の「異文化理解能力」や「課題遂行能力」の向上、次世代の日本通の育成などを目的として開催している、高校生のための日本語、日本文化クイズ大会「全米ジャパンボウル大会」である。

## 2　ジャパンボウル大会とは

### 2.1　大会概要

米国では現在、約 6 万人の高校生が、外国語として日本語を履修している（国際交流基金 2012 年調査)。「全米ジャパンボウル大会」とは、全米各地で日本語を学んでいる高校生が、日本語能力のみならず、日本の文化、習慣、歴史、地理、時事、日米関係など、幅広い分野について競い合う全米大会である。毎年全米各地から約 200 名の高校生が大会に出場する。アメリカで日本語を学ぶ高校生を支援する教育活動の一環として、ワシントン DC 日米協会が主催しており、日本語学習を楽しみ、日本への関心を高め、大学においても日本語学習を継続してもらうことが目的とされる。

全米各地の高校で、外国語として日本語を学ぶアメリカ人の高校生 2 名または 3 名が 1 組のチームとなり、日本語学習歴にそった 3 つのレベルに分かれて、日本語能力のみならず、日本の文化、習慣、歴史、地理、時事、日米関係などの幅広い分野について、その知識を競いあう。大会では、予選 100 問の筆記審査と、日本語でのコミュニケーション能力をはかる会話審査の合計点で、各レベルの上位 3 チームが決勝戦に進む。決勝戦は早押し、個人戦、チーム戦で行われ、最上級レベルのレベル 4 で優勝した生徒には、日本研修旅行が贈られる。

### 2.2　開催目的

外国語として日本語を学ぶ高校生に挑戦的かつ楽しめる機会を与えること、知識を試すのみならず、知識を得る場とすること、日本文化の体験や、日本人と会う機会などを提供すること、高校卒業後も日本語学習を継続し、日本との個人的関係を持続してもらうことなどが挙げられる。多くの生徒にとって、日本語を話したり聞いたりする機会は日本語の授業中に限られる。そのような生徒が年に一度、全米からワシントン DC に集まり、それぞれの知識を最大限に活用して挑戦するのが、ジャパンボウル大会である。

### 2.3　出題例

ジャパンボウルの問題の特徴は、日本語のみならず、日本文化に関しても出題されることである。以下の例で見られるように、各トピックにそって、より楽しく、より面白く、より活用的な問題作りを心がけている。

図１　食文化




問題：　左側にある食べ物と、右側にある料理法をマッチさせなさい。
答え：　A2　　B3　　C1

図２　建築



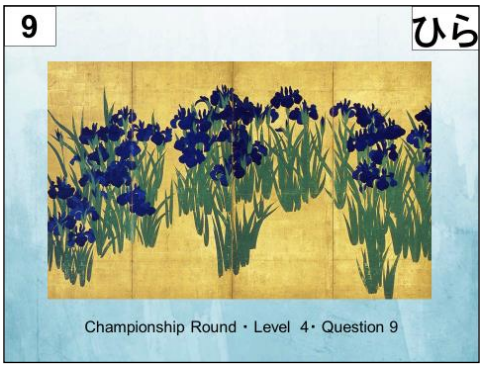

問題：Answer in Japanese. Japanese *minka*, or traditional houses, take many forms. These farmhouses with their tall sloping roofs are world-famous. What is **this** style of *minka* called?
答え：　合掌造り

図３　ビジネス




問題：　Match the company with its founder.
答え：　A2　　B3　　C1

図４　美術




問題：This famous screen by Ogata Korin is a national treasure. Of what school of art was Korin a member? Write your answer in hiragana.
答え：りんぱ（琳派）

図 5　漢字



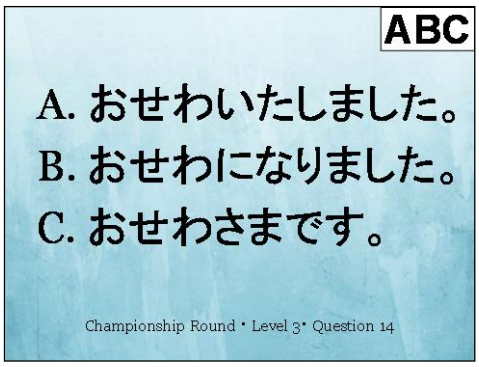

問題：英語で答えてください。ジョエルさんは車を運転しているときにこの標識を見ました。この標識はどういう意味ですか。
答え：　school zone

図 6　祝祭日




問題：Answer in Japanese. During the setsubun festival, what do the Japanese say when they throw the beans?
答え：鬼は外、福は内

図 7　敬語




問題：　Your homestay in Japan has come to an end. What do you say to your host family?
答え：　B

2.4　日本文化に関する出題項目

ジャパンボウルで出題されるトピックは事前に公表され、学習者に準備期間が設けられている。3 年をひとつのサイクルとして出題項目が設けられ、レベル 2、3、4 と 3 年連続で出場すると、全ての項目について学習できる仕組みになっている。

図８　日本文化の出題項目

| | **Year 1 (2014)** | **Year 2 (2015)** | **Year 3 (2016)** |
|---|---|---|---|
| **歴史** | 794-1603 年<br>平安 / 鎌倉 / 室町/<br>安土・桃山時代:<br>期間/人物/出来事など | 1603 年-1868 年<br>江戸時代:<br>期間/人物/出来事など | 1868 年-現在<br>明治、大正、昭和、平成時代:<br>期間/人物/出来事など |
| **芸術と文化（伝統的および現代的）** | 舞台芸術<br>歌舞伎、文楽、能、狂言、劇場、演劇、古典音楽、茶道を含む | 視覚芸術<br>絵画、出版物、彫刻、陶磁器、生け花、工芸、古典映画、建築を含む | 文芸、有名な作家や小説、文学の表現形式、童話、民話を含む |
| **地理と経済** | 地形、地域、<br>主要な島、地域、都市、山、海、川など | 自然、環境、 動植物、農業、漁業 | 日本の政治と経済：政府、政治、外交、ビジネス、産業、交通機関、国章、有名企業、商品 |
| **日常生活と社会** | 儀式や祭式（誕生、入学、結婚、葬式など）、宗教、儀式 | 祭、祝祭日、年中行事、祭式 | 日常のマナーとエチケット、身振り、ジェスチャー |
| **ポップカルチャー** | スポーツ、武芸 | 若者文化、アニメ、漫画、ポピュラー音楽、伝統的料理など | 飲食物、衣服、住居、日本の家で見られるもの |
| **時事** | 前年度から現在の時事：政治，社会、経済、 国際関係 | | |
| **日米関係** | 上記のトピックにおける日米関係 | | |

**―　熟語、慣用句**

図９　熟語、慣用句の出題項目

| | Year 1（2014） | Year 2（2015） | Year 3（2016） |
|---|---|---|---|
| 慣用句 | 目や手などの体の一部を使った表現 | 気や心などの感情に関連する表現 | ことわざ、四字熟語、慣用句 |

## 3　ジャパンボウルの利点と効果

### 3.1　三人寄れば文殊の知恵

ジャパンボウルはフットボールの大会ではないかと聞かれることがあるが、アメリカで親しまれている「クイズボウル」が名称の由来である。また、たくさんの野菜が入ったサ

ラダボウルのように、日本語のみならず、歴史や美術、地理やスポーツなどさまざまな「日本」を学生たちに食べてもらおうという意味合いも込められている。

ジャパンボウルは3人1組で挑戦することに意義がある。歴史が得意な者、ポップカルチャーに興味がある者、動植物が好きな者など、別々の個性を持った3人の学習者が集まることで大きな力を発揮することができるからだ。特に「個」の能力が重視される米国教育を受ける学習者にとって、ジャパンボウルのモットーである「三人寄れば文殊の知恵」を身をもって体感してもらう特別な機会でもある。また、弁論大会などでは、舞台上で観客を納得させるアピール力やパフォーマンス力なども求められるが、ジャパンボウルの場合は、人前に出ることが苦手な生徒でも、チームの仲間と協力して上位にあがることができる点が特徴的である。

### 3.2　21世紀の外国語教育スタンダード

AP（Advanced Placement）プログラムは1900年、米国高校生を対象としてCollege Boardにより設立された。APプログラムは、高校生の各科目の能力を測り、成績によって大学レベルのコースを履修したと見なされるもので、2006年にはAP日本語コースが開始された。この正式名称はAdvanced Placement Japanese Language and Cultureとなっており、言葉だけでなく、文化が重要視されていることが名称にも表れている。それまでのスタンダードにおいて、文化や習慣は二次的なものやおまけとして考えられていたが、それらが外国語指導をする上での重要な要素となり、ジャパンボウル大会が、日本語教育の現場において効果的に活用されるようになった。

## 4　ヨーロッパ各地でのジャパンボウル開催支援

今年から、ヨーロッパ各地でのジャパンボウル大会開催のための支援を開始した。日本語学習者数の伸び悩みや、日本語プログラムのマンネリ化などは各国共通の悩みでもあり、ジャパンボウル大会の開催によって、他地域の教師間でのネットワークを構築、強化させ、国を越えた日本語プログラムの向上を目指している。

大会開催の手順としては、各国の主催者（大学、日本語教師会など）と、開催地（大学など）、構成（弁論大会や祭りとの同日開催も可能）、経費、問題作成（ワシントンＤＣ日米協会の協力）などについて協議し、大使館、領事館、国際交流基金、日系企業などとの協力体制のもとでの開催が望ましい。ワシントンＤＣ日米協会では、過去25年間にわたる大会開催のノウハウや実績をもとに、今後国際的なネットワークの構築を試みていく。

**＜参考文献＞**

National Standards in Foreign Language Education Project (1999) Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century.

College Board AP (2015) Japanese Language and Culture Course Description .

柴原智代(2007)「各国のスタンダード作成の意義と日本の課題」,『国際交流基金日本語紀要第3号』.

来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2012）「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」,『国際交流基金日本語紀要第8号』.

# How to Organize a Japan Bowl

## Japanese Language and Culture Competition for Japanese Learners

Risa KAMIO
The Japan-America Society of Washington DC

**Abstract**

The National Japan Bowl is a Japanese language and culture competition for high school students who are studying Japanese as a foreign language. It is organized by the Japan-America Society of Washington DC since 1992. It tests the students' knowledge of Japanese culture, history, customs, geography and current events, etc. Each team consists of two or three students at the same level of Japanese study. The questions and the style of the competition refer to the CEFR, ACTFL Standards and Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century and the Five C's of Foreign Language Education.

Every year, the results of the Japan Bowl survey show that more than 95% of participants say they want to continue studying Japanese after graduation. More than 85% say they want to study abroad in Japan.

Currently, The Japan-America Society of Washington DC is supporting European organizers to start their own Japan Bowls in Europe. The past questions and experiences will be used to reduce the burden of organizers. By holding the Japan Bowl, organizers will be able to build a stronger relationship between Japanese teachers, the Japan Foundation, educational organizations, Japanese companies, etc. to support the next generation of Japanese learners.

# マルチリンガル児童のための日本語教科書「おひさま」の開発および実践報告

山本絵美（ライデン大学・早稲田大学）
上野淳子、米良好恵（てらこやアムステルダム）

**要旨**

本発表は、複言語・複文化環境で成長するマルチリンガル児童(特に海外における母語・継承語話者）を対象とした日本語教科書の開発、および教科書を試用しての授業実践報告である。発表者は CEFR の理念を参考にしながら 2013 年に教科書の開発を始めた。2015 年に国際交流基金より助成金を得て、試用版を完成させ、現在もオランダの日本語教室を中心に、世界中で試用している。教科書について、日本語教室や家庭で試用した教師と保護者への予備調査を実施した結果、子ども達が日本語学習により積極的になり、日本文化に対しても興味をもつようになったことなどがわかった。

実用的な面では、教科書があることで、実践経験の少ない教師も、授業準備を効率的に行えるようになり、家庭では予習・復習のサポートがしやすくなった。教科書は、今後も試用と実践研究を重ね、2017 年から 2018 年にくろしお出版より出版予定である。

**【キーワード】** 母語・継承語、年少者日本語教育、教材、教科書、複言語・複文化
**Keywords:** Mother Tongue, Heritage Language, Textbook, plurilingual and pluricultural

## 1 研究の背景

国際化に伴い、海外で生活する日本人の子どもの数も増加している。外務省統計によれば、2014年の学齢期の海外子女数は、78,312人だが、これは、届け出のあった長期滞在者の子女のみを対象とした数字であり、「永住」と届け出をしている人、日本国籍を喪失した人、あるいは、在留届を提出していない人の子どもの数は含まれていない。したがって、日本人の子ども、すなわち、両親、あるいは親のどちらかが日本国籍を保有する（していた）子どもの数、さらに、その他の様々な形で日本につながりを持つ子どもの数も、この統計よりも遥かに多いと予想される。

日本人の子どもの日本語教育は、しばしば、国語あるいは、母語・継承語教育の枠組みの中で論じられてきた。藤森ら(2006)は、国語教育の観点から、一時的滞在を前提とした補習授業校教育･海外子女教育の限界を説いている。同様に柴田（2008）も全日制の教師の視点から補習授業校の現状と課題を指摘し、「国語の教科書を終えるのは無理」であり「児童生徒の理解不足と負担を増すだけ」（103 ページ）と断じている。また、中島(2010)や佐々木(2003)は、継承語としての日本語を維持することの難しさを主張している。

これらの研究では、子どもの複言語の中の、日本語のみに焦点を当て、その教育の困難について議論していることが共通している。

## 2　海外の子どもたちの複言語

複言語・複文化環境で成長する子どもにとって、日本語は、複言語のうちのひとつでしかない。例えば、オランダ在住の、日本人の親をもつ子どもたちの言語ポートレート（Busch 2012）を見てみると（図 1 から図 4）、まさに十人十色であることがわかる。

図 1 は、日本人の母親とドイツ人の父親をもつ 12 歳の女の子がかいた言語ポートレートである。手首と指先が日本語なのは「習字をするとき、手首を使うから」、腕がオランダ語なのは「オランダ語を話すのは少し苦手で、ジェスチャーを交えるから」、腰のあたりは、何語かわからない、“Sleep Talk”だそうだ。図 2 をかいた 14 歳の女の子の母親はベトナム人、父親は日本人で、彼女は、オランダ語、日本語、ベトナム語の三言語で、いつも考えているのだという。指先は、母親似の「典型的なベトナム人」なので、ベトナム語の色で塗ってある。図 3 と図 4 は、どちらも、母親が日本人、父親がオランダ人という男の子がかいてくれた。胃袋の多くの面積を日本語が占めていること、心をかいていることなどが共通しているが、全体としては全く異なる言語ポートレートとなっている。

このように、同じ国に住んでいる日本人の子どもたちでも、その複言語の様相は非常に多様である。




図 1：12 歳の女の子の言語ポートレート

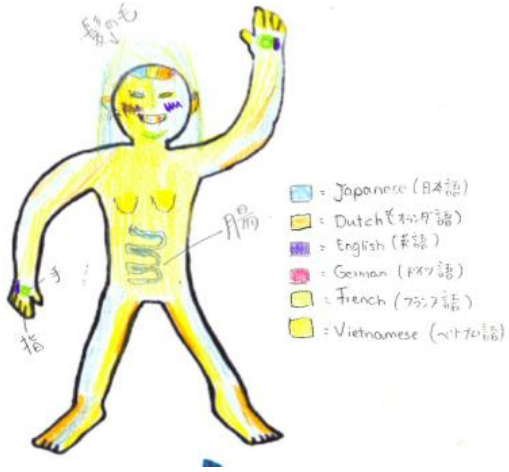



図 2：14 歳の女の子の言語ポートレート

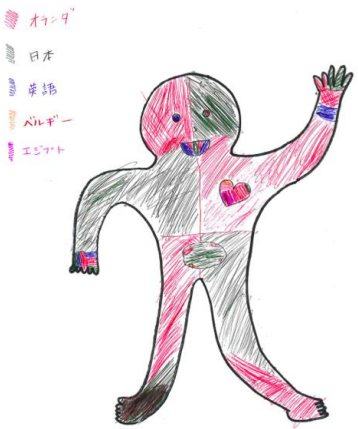





図 3：5 歳の男の子の言語ポートレート　　図 4：7 歳の男の子の言語ポートレート

## 3　教科書「おひさま」が目指すもの

このように複雑な複言語のひとつとして、日本語を学ぶ子どもたちのための教科書「おひさま」を制作するにあたって、3 つの柱をコンセプトとした。（図 5）

まず、「楽しい教材」であることだ。中島（2003）も指摘しているように、母語・継承語として学ぶ日本語は、学校のカリキュラム外となることが多い。そのため、学習の継続のためにも、子どもたちがわくわくできる、「楽しい教材」であることが必要である。

二つ目は、子どもの複言語話者としての誇りと自信を育て、子ども自身が「できた！」と実感できる、「自信を与える教材」であること、そして、三つ目は、「学びを促進する教材であること」である。

岡本（1985）は、「子どもは関係性の中でことばを育てる」としている。池上（2002）も「体験型学習」の重要性を説き、学習は個人の体験と密接に関係しており、学びたいことを学ぶとき、最も効率の良い学びが起こると強調した。 川上 （2006）も、子どもにとって意味のある文脈の中で、他者とのやりとりを通してことばの力は育成されると論じている。これらの先行研究から、親や教師、仲間との対話や体験を重視した教材とすることに決め、試用版（図 6）を完成させた。







図 5：教科書「おひさま」のコンセプト　　図 6：「おひさま」試用版

## 4　教科書「おひさま」の特長

発表者は CEFR の理念を参考にしながら 2013 年に教科書の開発を始めた。2015 年に国際交流基金より助成金を得て、試用版を完成させ、現在もオランダの日本語教室を中心に

、世界中で試用している。そしてフィードバックを参考に推敲を重ね、現在、以下のような特長を備えた教材となっている。

(1) オランダに限らず、世界中の子どもたちに使える内容であること。
(2) 子どもたち自身が複言語話者であることを誇りにし、自信を持てる内容であること。
(3) 自己表現・相互理解のための日本語習得を目標としていること。
(4) 日本語・日本文化だけでなく、様々な言語や文化等に興味を広げられること。
(5) 語彙や助詞など、特に海外の子ども達が苦手とする部分を補強できること。

具体的には、それぞれ、

(1) その地域に合わせて使える紙面の工夫など
(2) 日本語だけでなく、他の言語や文化の知識も生かせる活動の導入、各課ごとの Can-Do リストなど
(3) 教室内の対話を促す活動や発表の機会の充実、「お好み焼き作り」や「縁日の企画」などを通した日本語学習など（図 7）
(4) 「世界の挨拶」「世界の朝食」等の紹介ページや世界遺産についての調べ学習など（図 8）
(5) ドリル形式だけでなく、歌やゲームも入れた練習など




図７：お好み焼き作り




図８：世界遺産についての調べ学習

## 5　予備調査について

教科書について、日本語教室や家庭で試用した教師と保護者 70 名（オランダ、ベルギー、アメリカ、ドイツ、フランス、ベトナム、香港、オーストラリア、デンマーク、スウェーデン）を対象とした、予備調査（ アンケート調査／聞き取り調査）を実施した結果、以下のことが明らかになった。まず、児童が日本語学習により積極的になったことである。「日本語・日本文化に対する態度」について質問したところ、91%が「よくなった」とい

う回答であった。（図 7）具体的には「日本文化について、積極的に話すようになった。」「日本語の勉強自体に前向きになった。」などのコメントがあった。これは、教科書を使うことにより、日本語でできること、できるようになったことが自覚できるようになり、それが自信につながったのではないかと考えられる。また、国語教材よりも短く、しかも子どもの知的関心に合った文章が多いので、以前は読むことに抵抗があった児童も、進んで読解に取り組むようになり、それが「読める」という成功体験に結びついたのだと推測される。

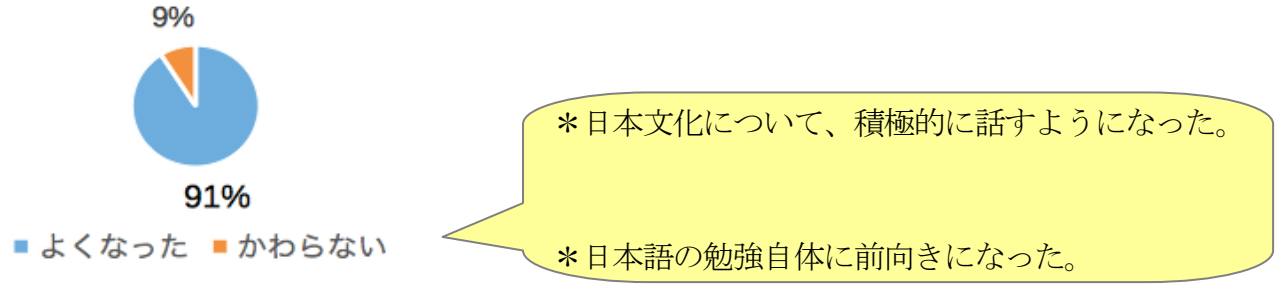



図７：子どもの日本語・日本文化に対する態度

その他、肯定的なコメントとしては、「写真や絵で、目から直接日本文化が感じられる」「すぐに使える活動や、YouTube のコメントが良い」「日常の会話で使う単語数、文の数が増えた」「大人が読んでも、『へえ、そうなんだ』と思える内容」「教師の準備の負担が軽くなった」「家庭での学習のサポートがしやすくなった」などがあった。

改善についてのコメントには「表記について」「練習のパターンを増やすこと」「難易度の示し方の工夫」「指示文、教え方の明確化」「対象とする学習者の拡大」「副教材の追加」「理科や社会の内容の増加」「俳句や短歌などの追加」などがあった。

また、教科書の対象年齢についての質問も多く寄せられたが、基本的には、子どもの興味・対象や、成長、認知レベルに合わせての試用を前提としているため、対象年齢をはっきりとは定めていない。目安として、「おひさま 1」は 4 歳から 5 歳くらい、「おひさま 2」は、6 歳から 8 歳（レベルの高い問題については 10 歳くらいまで）としている。

これらの調査結果と問い合わせ内容を踏まえ、表記は、基本的に教科書体とすることや、より複言語・複文化の環境で成長する子ども達に寄り添った内容とすること、さらに活動を充実させることなどを定め、現在、原稿の修正を重ねている。

教科書は、今後も試用と実践研究を重ね、 2017 年から 2018 年にくろしお出版より出版予定である。

**＜参考文献＞**

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited, Applied Linguistics, 33/5, 503-523, Oxford University Press.

池上摩希子（2002）「体験型学習の意味と方法　細川英雄編」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp.101−117. 凡人社.

岡本夏木（1985）『ことばと発達』岩波書店.

川上郁雄（2006）「年少者日本語教育実践の観点―『個別化』『文脈化』『統合化』−」「移動する子どもたちと日本語教育」pp. 23−37. 明石書店.

佐々木倫子(2003)「３代で消えない JHL とは？−日系移民の日本語継承」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会』http://www.mhb.jp/2003/08/3jhl.html（2016 年９月 20 日）
柴田孝之(2008)「現地補習授業校の現状と課題−日本人学校と補習授業校の連携を通して」『在外教育施設における指導実践記録』第 31 集，pp.100-103．東京学芸大学国際教育センター.
中島和子（2003）「JHLの枠組みと課題―JSL/JFLとどう違うか」「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」ブレ創刊号 1-11.
http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/papers2003/Nakajima2003.html
中島和子(2010)『マルチリンガル教育への招待:言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
藤森弘子･柏崎雅世･中村彰･伊東祐郎（2006）「日本人学校･補習授業校における日本語指導の現状と課題」『日本語教育』第 128 号, pp.80-89. 日本語教育学会.

# Practical Report and Development of the JapaneseTextbook *Ohisama* for Multilingual Children

Emi YAMAMOTO (Leiden University, Waseda University)

Junko UENO, Yoshie MERA (Terakoya Amsterdam)

**Abstract**

This presentation is about the development of the Japanese textbook, *Ohisama*, for multilingual children, especially who study Japanese language as their mother tongue/ heritage language.
We started making the textbook while referring CEFR in 2013. In 2015, we completed trial editions with the funding of the Japan Foundation. The textbook has the following characteristics:

1) Not only for the children in the Netherlands but all over the world.
2) Children can be proud of themselves about the fact they are plurilinguals.
3) Aiming for Japanese acquisition for self-expression and mutual understanding.
4) Widen children's interest about various languages and cultures rather than only Japanese.
5) Covering weak points of multilingual children, such as particles and vocabulary.

We conducted preliminary questionnaire and interview research with the teachers and the parents who used the trial versions. The results indicate that: children became more active to study Japanese language. We hypothesise that this is because children could gain more confidence and awareness about their abilities, as the textbook helps them create on overview of what they can do in Japanese. Moreover, many of them do not hesitate reading and they are likely to learn more vocabulary and characters. Furthermore, children's interests widen. We will continue using the trial versions and further the research. In 2017-2018, the textbook will be published from Kuroshio-Shuppan.

# 日本語口頭能力試験 “JOPT” の開発と意義：

## アカデミック、ビジネス、そしてコミュニティー部門における共生に基づく言語使用能力の測定

鎌田　修（南山大学）、伊東　祐郎（東京外国語大学）
嶋田　和子（アクラス日本語教育研究所）、西川　寛之（明海大学）
野山　広（国立国語研究所）、六川　雅彦（南山大学）

**要旨**

本研究はアカデミック、ビジネス、コミュニティーの 3 領域における口頭能力の測定と評価を目的とする Japanese Oral Proficiency Test（日本語口頭能力測定、JOPT）の開発に関わる中間報告である。本テストは母語話者、非母語話者を問わず、また、直接的であれ、間接的であれ、 日本語教育に関わるものなら誰でも実施可能で、15 分程度の主要 3 区分（ステップ 1、ステップ 2、ステップ 3）からなる質問セットを含むタブレットによる面接式テストである。質問は被験者が遭遇する可能性の高い現実生活場面を基にした機能的言語能力をテストするものである。そこで得られたデータはサーバーに送られ、運用能力基準に沿った評価がなれる。すでにパイロットスタディが実施され、多層的ラッシュモデルに基づいた分析結果を待っている状態である。本稿では概要に続き、コミュニティー領域について詳述し、さらに、今後の研究活動を示す。

**【キーワード】**　JOPT、3 領域、3 ステップ、ラッシュモデル、タブレット
**Keywords:** JOPT, Three Domains, Three Steps, Rasch Model, Tablet

## 1　はじめに

外国語教育における会話能力の重要性は言うまでもないことであるが、汎用的使用に耐えるテストの開発は非常に遅れている。1984 年の発足以来 30 年を超える日本語能力試験についても、未だ、言語知識（文字・語彙・文法）、読解、聴解の測定に限られた状態である。ACTFL（米国外国語教育協会）が開発した OPI（Oral Proficiency Interview）はその妥当性、また、教育実践への応用性の高さから、日本語教育界においても広く知られているが、種々の理由により実用性に乏しいことも事実である。このように喫緊の課題である口頭能力測定の開発のため、発表者らは公的資金を得て、「JOPT (Japanese Oral Proficiency Test)」と称する対面式テストの開発を始め、ここにその中間報告を行う。

本稿は、まず、アカデミック、ビジネス、コミュニティーの 3 領域からなる JOPT のグラウンドデザインと構成概念を紹介し、その後、コミュニティー領域を例に、現在試行中のテスト問題の構成と内容について詳しい説明を行う。次に、 JOPT で用いる評価法、並びに、JOPT のユニークな特徴について述べる。最後に今後の計画をあげる。IT 技術を最大限に活用することで実用性、汎用性、さらに信頼性を確保できる口頭能力測定テストのモデル開発を目指している。

## 2　JOPT の概要

まず、JOPT は多様な学習背景にある日本語学習者のニーズを踏まえ、**「アカデミック（A）」「ビジネス（B）」「コミュニティー（C）」**という 3 つの日本語使用領域を設定し、それぞれにおける口頭能力を**「ステップ 1」「ステップ 2」「ステップ 3」**の大枠を基にして評価を下す。また、「汎用性」「実用性」の実現のためにそれぞれの領域のテストは 15 分程度で行う。しかし、単にモニターに向かって解答を入力させるのでなく、人為性を尊び、インタビュー形式をとるものとした。さらに、母語話者、非母語話者を問わず、また、日本語教師のみならず、国際的交流に関与するものでもテスト実施が可能になるようタブレットを使用し、そこに視覚的プロンプト（イラスト、グラフなど）を加えた問題を見せ、評価のためにデータを録音する。そのようにして得られたデータはサーバーに送られ、能力評価基準に沿って、評価を下すシステムを作った。図 1 がその全体像であり、詳細は次に続く。

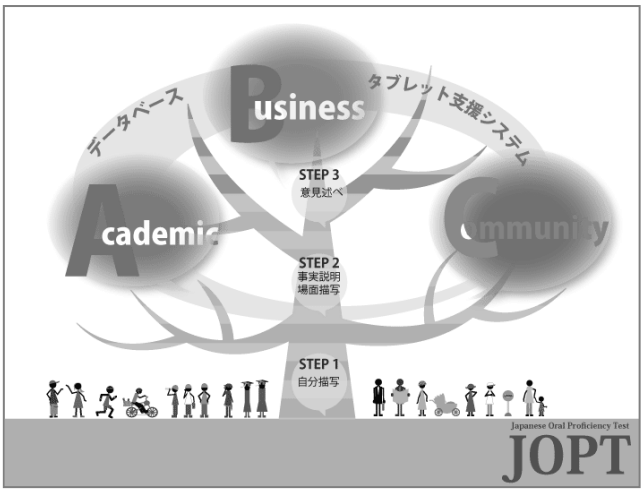



図 1　JOPT の全体デザイン

## 3　コミュニティー版テスト

JOPT の特徴の 1 つとして、アカデミック、ビジネス、コミュニティーの 3 領域からなるテストであることが挙げられる。本稿においては紙幅の都合上、現実の共生社会を背景にしたコミュニティー部門を取り上げることとする。それは、コミュニティー版テストは主として地域社会（コミュニティー）に定住する者を対象とするテストであるが、留学生・ビジネスマン等すべての日本語使用者は均しく「生活者」であり、コミュニティーの一員であるからである。

また、主たる対象者である「定住者」は、留学生やビジネスマンと異なり、日本語能力に関して評価を受ける機会や、自分の考え・思いを伝える機会等が極めて少ない。よって、JOPT を受けることによって、自分自身の日本語力を意識化したり、日本語で自らの考えや思いを伝えることの楽しさ・意味を認識したりする体験となる。そのことが、コミュニティーでの人間関係の広がりと深まりにつながるのである。

### 3.1　試験の概要

試験の構成としては、3 領域とも、ステップ 1、ステップ 2、ステップ 3 と 3 つの段階がある。ステップ 1 は、自分に関する簡単な説明であり、すべての領域に共通の質問である。本稿で扱うのはコミュニティー領域であるが、比較のため 3 領域の特徴について記す。

表 1　3 領域に関する試験内容：ステップ 2&3

| 領域 | ステップ 2 | ステップ 3 |
|---|---|---|
| A　アカデミック | 事実説明、自然法則や物のしくみ等に関する説明<br>（量的データ等をもとにした事実や仕組みの説明および発表） | 意見述べ<br>（事実に対する評価・分析ならびに根拠を示した意見述べ） |
| B　ビジネス | 事実説明、やり取り<br>（様々なビジネス場面における商習慣を踏まえた説明ならびにやり取り） | 意見述べ<br>（将来の展開を予測・判断しての意見述べや提案） |
| C　コミュニティー | 事実説明・場面描写、やり取り<br>（生活に関連する手続き等の説明ならびにやり取り） | 意見述べ<br>（根拠述べ、人間関係に配慮した適切な言語による課題遂行） |

ステップ 2 は、事実説明および場面描写、ステップ 3 は意見述べである点は共通であるが、それぞれ測定する能力が異なることから場面・話題が異なり、質問項目も違ってくる。

3.2　コミュニティー版の試験内容

コミュニティー領域の機能的言語運用能力を測定するために、ステップ 2 では身近な生活場面のイラストを見ながら、状況や事実関係、経緯などについて相応しい日本語で描写・説明できる能力が測定される。また、ステップ 3 では、根拠を挙げて意見を言うことができるかどうか、課題を解決することができるかどうかを見る。さらに、それぞれのステップにおいてロールプレイを実施することで、他者とのやり取り能力に関して測定する。各ステップ 1 例ずつ問題例を提示する。

図 2 は、ステップ 2 の問題例である。自転車に乗っている 2 つのイラストについての説明・描写が求められる。よってステップ 2 では、イラストが重要な役割を果たす。

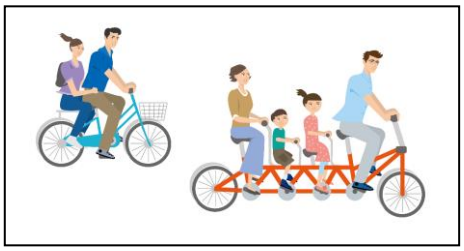


図 2　自転車

0.自転車によく乗りますか。
1.イラストについて分かることを何でも話してください。
2.自転車に乗る時に気をつけたほうがよいことについて話してください。

【ロールプレイ】
友達に自転車を借りました。でも、転んでしまって、自転車に傷がつきました。友達に謝ってください。

図 3 は、ステップ 3 の問題例である。生活者であっても、意見を述べたり、問題解決のために提案をしたりすることが求められる。そこで、ステップ 3 では「意見述べ」「課題遂

行」といったタスクが課せられている。スーパーのイラストは、単なるイメージ化のためであり、それを使って説明・描写をするものではない。よって、イラストの果たす役割はステップ 2 とステップ 3 では、大きく異なる。




図 3　スーパー

0.よくスーパーで買い物をしますか。
1.スーパーは便利ですが、個人商店（店）と比べて、どんな問題点があるか説明してください。
2.その問題点を解決するためにはどんな方法が考えられますか。

【ロールプレイ】
スーパーでバナナを買いましたが、家に帰ったら腐っていました。取りかえてもらってください。レシートは捨ててしまいました。

3.3　CEFR を活用した場面・話題の設定と波及効果

3.2 で取り上げたテスト問題は「自転車」と「スーパー」である。こうしたテーマ選びは、「多様な領域の中でテーマ(themes)、すなわち談話、会話、考察、あるいは作文の主題を、特定のコミュニケーション活動の焦点として区別することができる」とする CEFR を参考にした。具体的には、1.個人に関する事柄、2.家と家庭、環境、3.日常生活、4.自由時間、娯楽、5.旅行、6.他人との関係、7.健康と身体管理、8.教育、9.買い物、10.食べ物と飲み物、11.サービス、12.場所、13.言語、14.天気、以上 14 のテーマをもとに作問を進めた。このことによって、場面・話題の偏りを避け、地域社会の一員として遭遇するであろう必然性のあるタスクを選ぶことが可能になった。

また、テスト運用においては、留学生がアカデミック版テストを受け、同時にコミュニティー版テストを受ける、またコミュニティー版テストを受けた定住外国人がさらなる社会参加をめざしてビジネス版テストを受けるといった多様なケースがある。テスト終了後留学生が「生活のことはあまり考えたことなかったです。でも、JOPT を受けてからは自分の生活とか周りのことに注意するようになりました」と発言するケースも見られる。

また、JOPT において図書館に関する問題が出題されたが、「家の近くに図書館があることは知ってました。でも、そこに、『入る』って思ってませんでした。図書館じゃあ、いろんなことやっているんですね。今度子どもを連れて行ってみます」という外国人配偶者からの発言があった（彼女は、その後図書館を有効に活用している）。

JOPT は単に日本語能力を測定するものではなく、こうした波及効果も重視したテストである。今回のシンポジウムの趣旨に記載されている「言語学習は、新しい言語によって新しい社会に参加したり、自分自身の活力や可能性を高めたいという欲求によって直接動機付けられるということが長年にわかって指摘されてきた」という「言語学習」に関する記述をそのまま JOPT に当てはめることができると言える。

3.4　コミュニティー版テストにおけるロールプレイの意義

コミュニティー版テストでは、ステップ 2、ステップ 3 ともにロールプレイが実施され

る。アカデミック版テストでは、ロールプレイはなく、アカデミック場面で求められる「発表」という課題が課せられる。また、ビジネス版ではステップ 2 においてのみロールプレイが実施される。コミュニティー版ロールプレイに関して、ステップ 2 とステップ 3 の違いについて述べることとする。

ステップ 2： 比較的単純なタスクであり、友達関係等、親しい間柄のものが多い。
例：頼む、誘う、断る、謝る等

ステップ 3： ステップ 2 よりさらに高い「生活場面において人間関係に配慮した、その状況に相応しい応答ができる能力」を測ることが目的である。同じ「断る」であっても、ステップ 2 より難易度が高くなっている。
例：説得する、誤解を解く、交渉する、断る、謝る

コミュニティーでは、正確さや流暢さよりも、適切さが求められる。よって、こうしたロールプレイを通して、日本語使用者が生活場面における適切さについて意識することも JOPT の狙いの 1 つである。2007 年から 5 年間群馬県 A 町で OPI による継続調査を実施した。M は、かなりの日本語力を有する高校生だったが、ロールプレイにおいて敬語ができなかった。OPI 終了後、場面・状況によって敬語が求められること、自分にはその力が欠けていることに気づいた M は、本屋で立ち読みをしたり、シミュレーションをしたりしながら練習をし、次の OPI では見事に敬語を使えるようになっていた（嶋田 2009）。JOPT 実施においても、受験者が自らの日本語力を客観的に捉え、ステップアップのために行動を起こすといった波及効果を期待したい。

## 4　JOPT における評価

JOPT における評価は、発話を基に受験者のパフォーマンス（言語行動、言語運用能力）を評価の対象にしている。一般的にパフォーマンスの判定には、以下の 2 つの評価尺度を使って判定する方法がある。

① 包括的尺度：全体評価、総合的評価の際に用いられる尺度。内容を全体的に捉えて成功の度合いを判定する。この場合、受験者の能力を相対的な評価として明示できる利点がある。

② 分析的尺度：言語能力を支えている知識や能力を分類して、それらを評価対象項目として位置づけ、パフォーマンスのレベルごとにその特徴を記述するもの。

現在の暫定的な評価指標としては、この両者を組み合わせたものを開発中である。

## 5　ユニークな特徴

JOPT は対面式の口頭試験であるが、テストコンテンツの提示および発話データの録音に際して、アンドロイド系のタブレット端末で動作するアプリケーションを独自に開発した。本アプリケーションは多様な環境でテストが実施できるよう、テスト実施はオフライン環境で、（テスト実施後の）データの送信はオンライン環境で実行できるように設計してある。具体的には、以下の 2 つの機能を持っている。

① テスト実施支援：オフライン環境での使用モジュールであり、受験者にテストコンテ

ンツ（イラスト)を表示するとともにテスターへの指示を行う。また、学習者とテスターの発話は、タブレット端末にすべて録音される仕様になっている。

② データ送信機能：オンライン環境で使用するモジュールで、学習者の氏名や滞在歴などの属性データと音声サンプルをウェブサーバーに転送し、プロジェクトメンバーが共有できるようにしている。

①ではテストコンテンツが問題バンクからランダムに選択され、提示される仕組みが実装されている。②では受け取ったテストをデータベース内に格納し、受験者の音声データが確認できるモジュールや簡易評定ができる機能が実装されている。

## 6 今後の計画

今後は以下のような展開を考えている。

短期的な計画

① 会話能力測定尺度及び評価基準の完成：アカデミック、ビジネス、コミュニティーといった多様な環境下での日本語使用者（学習者）の口頭能力に妥当で整合性のある会話能力測定尺度及び評価基準を完成させる。
② JOPT のモデルを完成 : その基準に基づく実用性、妥当性、そして、信頼性に富む JOPT のモデルを完成させる。
③ マニュアル作成：テスト実施及びテスター養成を行うためのマニュアルを作る。
④ データバンクの構築 : JOPT の試用を行い、その結果を収めたデータバンクの構築を目指し、今後の会話能力テストの開発に理論的貢献を行う。

中長期的な計画

① 問題の拡充：JOPT のモデルを完成後、各領域の問題を拡充する。
② データバンクの拡充：データバンクを構築後、それを拡充する。
③ アプリケーションの改良：問題を拡充後、受験者に合った問題が自動で選択されるようにアプリケーションを改良する。
④ テスター養成：JOPT の大規模実施と普及を目指し、国内外でテスターを養成する。
⑤ JOPT の大規模実施と普及：テスター養成後、国内外で JOPT を大規模に実施し、普及を目指す。
⑥ 更なる妥当性の検証 : 問題の拡充、JOPT の大規模実施とともに、必要に応じて更なる妥当性の検証を行う。

**＜参考文献＞**

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.
嶋田和子（2009）「地域に定住する日本語学習者への OPI 活用の意義」, 社会言語科学会第 24 回大会予稿集』、 pp.286-288.
吉島茂・大橋理枝（翻訳）（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共通参照枠』朝日出版社.
ライル・F. バックマン（1997）『言語テスト法の基礎』C.S.L. 学習評価研究所.

# An Interim Report on The Development of "JOPT": Japanese Oral Proficiency Test in Academic, Business and Community Domains

Osamu KAMADA, Nanzan University; Sukero ITO, Tokyo University of Foreign Studies;
Kazuko SHIMADA, ACRAS Institute; Hiroyuki NISHIKAWA, Meikai University;
Hiroshi NOYAMA, National Institute for Japanese Language and Linguistics;
Masahiko MUTSUKAWA, Nanzan University

**Abstract**

This paper presents an interim report on our project, the development of JOPT (Japanese Oral Proficiency Test), which aims to measure and rate the oral proficiency of Japanese learners in three domains, Academic, Business and Community. The test is designed to enable anyone, regardless of affiliation with formal Japanese education, native or non-native, to conduct 15-minute, in-person interviews using a tablet-based app. The test questions include real-life situations that the testees are likely to encounter across the 3 domains and reflect their functional linguistic ability in three steps, STEP 1, STEP 2 and STEP 3. All data is sent to the server and rated based on pre-determined proficiency guidelines. A pilot study has been conducted and is currently awaiting statistical analyses based on the Rasch Model. This paper explains the details of the Community Domain, to be followed by the forthcoming activities.

# 「学習者中心」を意識した「教材開発」の活動

石山　友之
トルコ国立チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学

**要旨**

本稿は、チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学日本語教育学科で行われている授業、「教材開発」の活動について報告したものである。2013-14 年度の授業では、学習内容が定着しない、学生のモチベーションが低下する、といった問題点が生じていた。そこで 2014-15 年度より、「学習者中心」という観点から授業内容を全面的に見直した。まず、授業を学習者中心に行い、学生自身が問題を捉え、解決策を考えるという活動を増やした。さらに、大学で行われるボランティアの日本語コースとの連携を行い、実際の学習者を想定した、ニーズに即した学習者中心のものになるような教科書の作成を行った。このように「学習者中心」という観点から授業内容を捉えなおした結果、「教材開発」で生じていた問題点は解決できたものと思われる。

**【キーワード】**　教員養成、教材開発、学習者中心
**Keywords:**　Teacher training, Material design, Learner centered

## 1　チャナッカレ大学の日本語教師養成課程について

チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学（以下「チャナッカレ大学」）の日本語教育学科はトルコで唯一の日本語教師養成課程となっている。そこでは、予備課程として 1 年間日本語のみを学習し、その後 4 年間学部生として学習する。

学部の授業では、日本語に関する授業以外に、日本文化や文学、日本史、教育学などの科目も開講されており、2 年次の後期から日本語教育関連科目が始まる。筆者は 2013-14 年度より 2 年次後期の「教育工学・教材開発（以下『教材開発』）」を担当している。日本語教育関連科目の例は表 1 の通りである。

| 学期 | 授業 | 活動 |
|---|---|---|
| 2 年次後期 | 教材開発 | |
| 3 年次前期 | 教授法 I | 週末日本語コース運営 |
| 3 年次後期 | 教授法 II | |
| 4 年次前期 | 教科書分析 | |
| 4 年次後期 | 教育実習 | |

表 1　チャナッカレ大学における日本語教育関連科目の例（市村他 2016 より一部改

変）

これらの日本語教育関連科目とは別に、3 年次の学生は、一般市民に向けて開講される週末日本語コースの運営にも携わっている。
本稿は、これらの授業のうち教材開発の活動内容について報告を行うものである。

## 2　教材開発の概要とコースデザイン

教材開発の授業数は 1 週間に 4 コマ（1 コマ 45 分）で、試験週間を除いて 14 週行われる。主要な授業目標は、「日本語の授業で使える教材が作れるようになること」であるが、学生にとっては最初の日本語教育関連科目ということもあり、日本語教育への導入としての側面も併せ持っている。
筆者は 2013-14 年度から教材開発を担当しているが、初年度は様々な問題が見られたため、2014-15 年度より授業の内容や方法を大きく変更した。そこで、以下、2013-14 年度までの旧コースデザインと、2014-15 年度からの新コースデザインとに分けて、授業の内容について記す。

### 2.1　旧コースデザインと問題点

2013-2014 年度までは、内容を大きく以下の 2 つに分けて授業が行われた。

（1）　旧コースデザインにおける教材開発の活動
A.　日本語教育の基礎知識
B.　1 冊の教科書を基に、グループ毎に 1 課分の副教材、教具を作成

しかし、学習内容がなかなか定着せず、また、全ての学生が日本語教師を志しているわけではないため、モチベーションの低下も見られた。さらに、せっかく作成した教材も教材開発の授業内で取り扱うだけの実用性の低いものとなってしまっていた。
このようにさまざまな問題点が生じていたが、これは、それまでの授業が学習者中心とは言えない内容であったからではないかと考えた。例えば、日本語教育の基礎知識を学ぶ活動は、ほとんどが教師から学生への一方向的な講義形式で行われ、知識を覚えることが中心となってしまっていた。また、授業で作成される教材も、その教材を使う学習者が想定されているわけではなかった。

### 2.2　新コースデザイン

旧コースデザインで生じた問題を解決するために、2014-15 年度からはより学習者中心という考え方に焦点を当てて、授業の内容を考え直すこととした。ここでの「学習者中心」には 2 つの意味がある。
1 つ目は、教材開発の授業そのものを、授業を受けている学習者中心の内容にするというものである。上に述べたように、これまでの授業の行い方は講義形式が主となっており、教師から学生への一方向的な教え方が目立っていた。そのため、学生自身が問題点を捉え、解決方法を考えられるように授業を行うように心掛けた。

2 つ目は、授業内で作成する教材も、それを実際に使う学習者を想定して作るというものである。2014-15 年度より、教員養成を行っていく上で、複数の教員と協力しあいながら、様々な活動や授業の連携を始めた（詳しい内容は市村他（2016）を参照のこと）。例えば教材開発では、3 年次の学生が主体となって運営されている週末日本語コースと連携し、週末コースで日本語を学ぶ参加者が必要とする教材を「教材開発」で作成することにあした。そうすることで実際の使用を想定した、より学習者中心の教材を作成することができるようにした。

その他の旧コースデザインからの大きな変更点は、担当教員を2人に増やしたことである。授業中は常に教員が2名いることで、教員間での情報や進度の共有、学生との対話がより円滑に行えるようにした。

新しいコースデザインでの教材開発の内容は、大きく分けて以下の3つとなった。

（2） 新コースデザインにおける教材開発の活動
A. 日本語教育の基礎知識
B. 週末日本語コース参加者へのアンケート調査
C. 週末日本語コースで使う教科書の作成

新コースデザインによる 2014-15 年度の授業スケジュールは以下の通りである。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 第 1 週 | 日本語教師の役割 | 第 8 週 | 教材の検討 |
| 第 2 週 | 教科書分析/シラバス | 第 9 週 | 教材作成 |
| 第 3 週 | 教授法 | 第 10 週 | 教材作成 |
| 第 4 週 | 教材、教具 | 第 11 週 | 中間発表 |
| 第 5 週 | コースデザイン/学習者について | 第 12 週 | 教材作成 |
| 第 6 週 | 調査準備 | 第 13 週 | 教材作成 |
| 第 7 週 | 結果分析 | 第 14 週 | 最終発表 |

表 2　2014-15 年度の教材開発のスケジュール

第 1 週から第 5 週までが「A. 日本語教育の基礎知識」に関する活動、第 6 週及び第 7 週が「B. 週末日本語コース参加者へのアンケート調査」に関わる活動で、第 6 週の週末に、実際に週末コースの参加者に対してアンケートを行った。そして第 8 週以降が「C. 週末日本語コースで使う教科書の作成」に関わる活動である。次節以降、各活動内容について詳細を記していくこととする。

## 3 授業の各活動について

### 3.1 日本語教育の基礎知識

旧コースデザインでは講義形式で授業が行われており、そこに問題点があったと考えた。そこで、2014-15 年度からは教材開発で学ぶ学生が、より主体的に意見を持

ち、話し合う時間を設けるように心がけた。授業内の参考資料として国際交流基金（2006）を使用した。

例えば、その日のテーマについてまず問いを投げかけ、個人やペア、グループで考える時間を与えた。その後、意見を発表してもらい、全体で質疑応答や話し合いを行った。その際、どう考えたか、どうしてそう考えたかという点も説明させた。

下の図は実際に学生が書いたもので、教師は学習者にとってどのようなものかという点をグループで考えさせたものである。このメモをもとに、学習者が教師というものをどのように捉えているのかを明らかにし、教師はどのような存在なのか、どのような存在となるべきかという点を全体で話し合った。

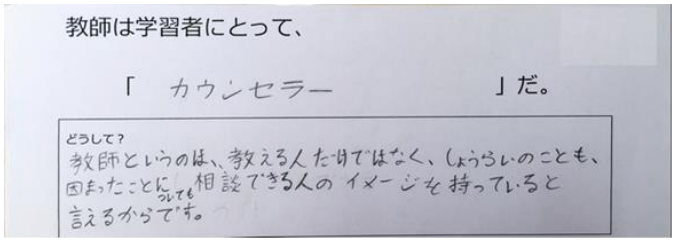



図 1　実際に学生が書いたメモの例

このような授業を行った結果、学生対学生、また学生対教師の対話が増加した。疑問点やわからない点などについて、学生同士で質問しあったり、教師に質問したりする時間が多くなった。担当教員も 2 人いるため、学生の立場からすると、質問ができる機会が増加したことになる。また、学生同士で考えあう時間があったことから、内容の理解がより深まり、さらに、発表や質疑応答の時間を設けたことで、日本語の運用能力の育成にも繋がったのではないかと思われる。

### 3.2　週末日本語コース参加者へのアンケート調査

学習者中心の教科書を作るには、学習者が何を必要としているのかを明らかにする必要がある。そこで、週末日本語コースの参加者へレディネス調査とニーズ調査、そしてコースを運営する 3 年次の学生に対してコースの実態調査を行うこととした。

学生を 3 グループに分け、レディネス、ニーズ、実態調査それぞれのアンケートを作成させた。その際、各質問項目の目的や、想定される回答結果によって教科書やコースのデザインがどう変わるのかという点に注意させた。

アンケートの作成過程では、教師が適宜アドバイスを与え、学生からの質問がある場合にはその都度答えられるようにした。アンケート作成途上での中間発表や、完成してからの最終発表も行った。発表時は他のグループからアンケートの体裁や内容に関するコメントをもらい、そのコメントをもとに、アンケートに改良を加えていった。

以下は、実際に学生が作成したアンケートの一部である。

1. Neden Japonca öğrenmek istiyorsunuz?
   1.İş hayatında kullanmak için
   2.Japonya'da yaşamak istediğim için
   3.Japonca'ya ilgi duyduğum için
   4.Japon arkadaş edinmek istediğim için
   5.Diğer (　　)
2.Japonca'yı nerede kullanmayı düşünüyorsunuz?
   1.İs havatı

図 2　実際に学生が作成したニーズ調査アンケートの一部

3.3　週末日本語コースで使う教科書の作成

アンケートを行った結果、日常会話を習いたい学習者が多く、また学習者は毎週参加するとは限らないということがわかった。そのため、積み上げ式のシラバスは適さず、機能シラバスや場面シラバスによる教科書を作ることになった。

そこで、まず学生には大学外で実際に日本語を使用した場面をメモに書かせ、それぞれの場面は週末コースの参加者も出会う可能性があるか、また、参加者にとって必要かどうかを考えさせた。メモの例は以下の通りである。

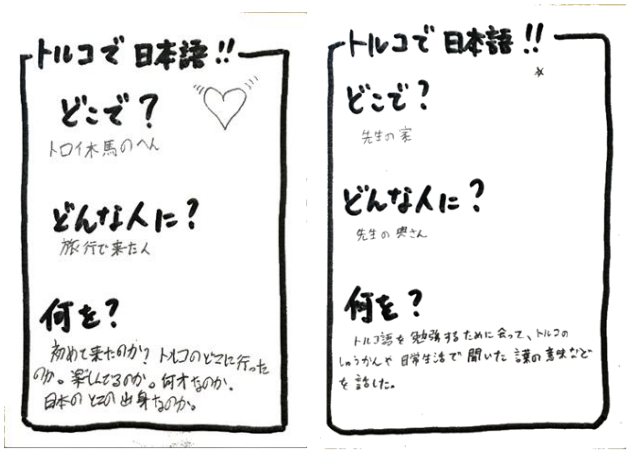



図 3　実際に学生がメモした、大学外で日本語を使ったことがある場面

学生が挙げた場面の中で、週末コース参加者は出会う可能性が低いものとしては、「ホームステイをしに来た日本人と話す」といったものや、「(学科の) 先生の奥さんと話す」といったものがあった。このようなものを排除し、残ったものの中から似ている場面や話題、機能をまとめていき、以下のような教科書の目次を作成した。

| タイトル：Konnichiwa Nihongo | |
|---|---|
| 第 1 課 | Aisatsu – Jikoshookai |
| 第 2 課 | Kaimono |
| 第 3 課 | Basho o oshiemasu |
| 第 4 課 | Tetsudaukoto |
| 第 5 課 | Shashin o tottemo ii desuka? |

| | |
|---|---|
| 第 6 課 | Intaanetto de Nihongo |

表 3　出来上がった教科書のタイトルと目次

このようにして授業を行った結果、「作成したものを発表し評価しあう」という活動に学生が主体的にかかわることができた。また、実際に存在する学習者を想定しているため、教科書そのものも学習者中心のものができたと思われる。ここで作成された教科書は、その後いくつかの改良が入った上で、2015-2016 年度の週末日本語コースで使用された。

## 4　まとめと課題

教材開発で生じていた問題は、学習者中心という観点から授業を見つめなおすことによって、ある程度解決できたのではないかと思われる。

学習内容がなかなか定着しないという問題が生じていたが、話し合いの機会を増やしたことで、理解しあいながら授業を進めることができたため、結果的に学習内容をより理解しやすくなったのではないかと思われる。また、授業に対する学生のモチベーションの低下という問題も生じていたが、週末コースとの連携と実際の学習者を想定した教科書の作成によって、「日本語を教える」という意識がより高まったと思われる。翌年度はその教科書を使って実際に授業を行うことになっていたため、どの学生も責任をもって教科書作りに取り組むことができた。さらに、実用性の低い教材を作成していたという点に関しては、アンケート調査やその後の教材作成によって、学習者のニーズに即した実用性の高い教科書を作ることができたと言える。

しかし、課題も依然として残っている。1 点目は、学生が話し合いや自由に意見を言うことにまだ慣れていないという点である。そして、出来上がった教科書についてのフィードバックの時間が足りないという点も課題の 1 つである。「教材開発」の時間だけでは、これらの課題に対処するのに限界があるように思われる。

これらの課題を解決するには、より長期的な視点で教員養成を考えていく必要があると思われる。1 つの授業で完結させるのではなく、教員養成の体制をさらに整えるために、学科全体のカリキュラムとも照らし合わせながら、他の教員や授業、活動との更なる連携も行っていくなどの工夫が必要である。

このような課題は残るものの、今回の取り組みによって、学習者中心という観点から授業を組み立てることは語学の授業だけでなく、教員養成という場面においても、有効であることがわかった。

**＜参考文献＞**

市村美雪・石山友之・荒井礼子（2016）「学生による教材作り～教員養成の新しい取り組み～」Özbek, A., Özşen, T., Kawamoto, K., (eds.), *Japon Dili ve Kültürü Eğitimi Araştırmalarına Yeni Yaklasımlar JDI Serisi II*, Paradigma Akademi, pp.301-313.

国際交流基金（2006）『国際交流基金日本語教授法シリーズ第 1 巻　日本語教師の役割/コースデザイン』ひつじ書房.

# Learner-Centered Activity of Material Design

Tomoyuki ISHIYAMA
Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey

**Abstract**

This study provides practice reports of Material Design class in Canakkale Onsekiz Mart University. The one of class purposes is to learn how to design the teaching materials. The other one is, for it is the first specialized class for students, to learn about basic knowledge on Japanese language teaching. There had been some problems in the class. Therefore, "Learner-Centered" approaches were introduced in the following situations.

First, the way of teaching has shifted in Learner-Centered with activities such as discussions in groups or pairs. As a result, the interaction in the class has increased and knowledge has been shared with students more firmly.

Second, we have tried to design more Learner-Centered materials. For that purpose, we cooperated with weekend volunteer Japanese course which is managed by third grade students. We surveyed needs and readiness in the course. Based on the results, we designed the textbook for the course. As a result of this cooperation, students in Material Design have been more motivated.

The result of our attempt shows that higher motivation can be achieved by the Learner-Centered method. Besides, this study reveals that "Learner-Centered" is effective not only in the language class but also in the teacher training.

# ポスター発表

# 欧州における日本語音声教育事情[1]

## ―教師を対象としたアンケートの結果から―

阿部　新（東京外国語大学）、磯村　一弘（国際交流基金／政策研究大学院大学）、
中川　千恵子（早稲田大学）、林　良子（神戸大学）、松田　真希子（金沢大学）

### 1　研究目的

本稿では、海外の日本語教育現場における音声教育の現状に関するアンケート調査のデータから、欧州における結果を北米・中南米・中国と比較して報告し、欧州における今後の音声教育への示唆を行う。

### 2　調査概要

我々研究グループ「外国語発音習得研究会」は、2013 年 8 月から海外の日本語教師を対象とした WEB (https://www.hatsuon.org/survey.html) および質問紙によるアンケート調査を多言語で継続的に実施している。アンケート調査では、調査対象者についての質問（フェイスシート）のほかに、音声の教育方法、音声の教育内容（単音、リズム、アクセント、イントネーション）、音声教育の実施状況について質問し、「3 よくしている／ときどきしている」、「2 たまにすることがある」、「1 ぜんぜんしていない」、「0 何のことか、わからない」の四択で回答してもらった。また、音声教育についての意見を自由回答で回答してもらっている。

### 3　分析方法

本研究では、日本語版と英語版の回答 488 件から、未分析の欧州のデータ 130 名分を、北米 74 名、中南米 34 名、中国 81 名のデータ[2]と比較し報告する。データは、選択肢番号を数値化し、各質問の平均点（最大 3 点、最小 0 点）を算出した。各質問の 4 地域の平均点をクラスカル・ウォリス検定にかけ、5%水準で有意差があるかどうか確認した。有意差がある質問については、マン・ホイットニーの検定、ホルムの水準補正を用いた多重比較を行い、どの地域とどの地域の違いに有意差があるのかを確認した。

### 4　結果と考察

以下、欧州の結果と他地域の結果を比較し分析する。2 つの点が欧州の日本語音声教育の特徴として指摘できるであろう。それは、①「北米や中南米よりも多様な活動が行われている」ことと、②「中国と比べるとあまり行われていない活動も多く見られる」ということである。

まず、欧州では北米や中南米に比べて、学生に考えさせるような自律的活動、ビデオや IPA、アクセント記号を用いるような、視覚に訴える説明・練習が、有意に多く行われて

いることが分かった。これには、日本語音声に関する研修の受講経験や勤務する教育機関の種類の地域による差が影響していることが考えられる。例えば、日本語音声に関する研修受講経験者は、中南米の回答者（47%）に比べると、欧州の回答者は受講経験者が多く（84%）、指導内容に関する知識があると考えられる。また、勤務する教育機関種別について見てみると、北米の回答者は中等教育の教師の比率の高さ（38%）が目立つのに対し、欧州の回答者は一般教育機関の教師の比率の高さ（30%）が目立つ。欧米の回答者は高等教育機関や一般教育機関で教えており、欧州の教師は世代や職業などが多様な学習者に接していると考えられる。以上のことから、欧州では北米や中南米に比べて多様な活動が音声教育の場で行われていると推測される。

また、中国の教師と比べると、欧米の教師は、発音練習教材の使用、シラバスの取り入れ、単音の指導、アクセントやイントネーションの説明・練習が、有意に少なかった。この違いについて、自由回答の内容から考察してみよう。中国の日本語教師の自由回答では、母語話者教師から音声教育についての否定的な意見が若干聞かれたが、これは少数派であり、総じて日本語母語話者・非母語話者ともに肯定的意見が見られていた。こういったところから、中国は音声教育に積極的な意識を持っていることが推測され、それが指導の実施に繋がっていると推測される。

一方、欧州の教師の自由回答を見てみると、若干肯定的意見が見られるが、日本語母語話者教師からは多様な否定的意見が見られた。例えば、教師や学生の資質や教育方法・教育環境が整っていないため、音声教育ができないという否定的意見、意味が通じれば良いといった、音声教育が不要という意見である。こういった否定的意識があるために、音声に関する指導に及び腰になるのではないかと推測されるのである。

## 5 まとめ

以上の結果の分析から、欧州における今後の音声教育への示唆を行う。欧州の日本語音声教育をさらに充実したものにしていくには、欧州の教育の実情に合った指導内容・教材の開発、シラバスの開発が必要であると言えるだろう。特に、欧州では日本語音声に関する研修の受講率が高いにもかかわらず、現場の指導に活かされていないため、そういった経験によって得た知識を指導に結びつけられるような音声教育の内容を整理し、実施できるようにしていく必要がある。一方で、欧州では、教育環境等の理由から音声教育ができない、必要ないといった多様な否定的意見が見られたため、そういった多様な意見に対応できるような指導内容・教材の開発、シラバスの開発、さらには、研修の整備が必要であると言えるであろう。

注.
[1] 本研究はJSPS科研費25284094「海外における日本語韻律指導の実践と普及」の助成を受けた。
[2] 各地域には、以下のような国が含まれている。欧州：アルメニア、オーストリア、ベルギー、エストニア、フランス、ドイツ、イタリア、マルタ、モルドバ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ルーマニア、ロシア、セルビア、スペイン、スウェーデン、スイス、トルコ、ウクライナ、英国、ウズベキスタン、アゼルバイジャン、カザフスタン、キルギス、タジキスタン。北米：カナダ、アメリカ。中南米：ボリビア、ブラジル、チリ、コロンビア、コスタリカ、キューバ、メキシコ、ニカラグア、ペルー、アルゼンチン。

# The Current Situation of Teaching Japanese Pronunciation in Europe

## The findings of a questionnaire survey by Japanese teachers

Shin ABE, Tokyo University of Foreign Studies
Kazuhiro ISOMURA, Japan Foundation/National Graduate Institute for Policy Studies
Chieko NAKAGAWA, Waseda University
Ryoko HAYASHI, Kobe University
Makiko MATSUDA, Kanazawa University

**Abstract**

In this research, the data collected in the questionnaire for teachers of Japanese language outside Japan are analyzed. This survey has been conducted since August 2013, asking about the current situation of Japanese pronunciation teaching in the organization where the respondent works. Data from Europe (130 respondents), out of 488 completed questionnaires are compared with the data from North America (74 respondents), Central/South America (34 respondents) and China (81 respondents), and suggestions for Japanese pronunciation teaching in Europe are presented.

According to the analyses of the data, teaching Japanese pronunciation in Europe is characterized as follows: compared with North and Central/South America, more activities are conducted by teachers while fewer activities are conducted in Europe than in China. The following four differences are speculated as the reasons for these results: The difference of the proportion of the number of the teachers who attended lectures on Japanese phonetics, the proportion of the number of teachers in each kind of teaching organization, teachers' beliefs about pronunciation teaching, and the teaching environment of the teaching organization.

These analyses conclude that teaching Japanese pronunciation in Europe needs the development of teaching plans and materials for the teachers who have characteristic beliefs in European environments. (200 words)

# 日本語の発話は述語中心か？

松本　恵美子
関西学院大学

【キーワード】　述語、文節、間投助詞
**Keywords:**　predicate, bunsetsu (syntagma), interjectory particle

## 1　背景と目的

伝統的な言語学は述語研究を中心としており、その影響を受けて日本語教育でも述語は極めて重視されている。だが、これは果たして日本語の実状に合っているのだろうか？　本発表は、述語中心の日本語研究が、これまで考えられている以上に、現実の日本語の姿と合わないことを、会話データの調査をもとに示そうとしたものである。

## 2　文末をはっきり言わない傾向

日本語は文末（述語）をはっきり言わない傾向があるということは従来から知られている。また、文末を言わずにその前で発話を終える行為が「言いさし」という発話法として認められてさえいるということも、よく知られている。

## 3　文の長さ

日本語における述語の地位は、「文の長さ」という観点からも見ることができる。具体的には以下のとおりである。

2014 年度にインターネット上に公開された 21 話の日本語の体験談（民間話芸データ「わたしのちょっと面白い話」）を調べた結果、3 分の 2 にあたる 14 話が、1 文あたりの平均時間が 10 秒以上であった。中には、体験談全体を 1 文で話す話者もいた。

これは特異なことではない。長い体験談を 1 文で話す話者は、日本語の体験談を調べた Clancy (1982)でも報告されている。

これらが示唆しているのは、話し言葉でも、体験談のような、発話権を独占して長く話す場合には、文は長くなり得るということである。

文が長いということは、文末の述語の出現頻度が低いということ、そして、「～が」「～を」「～して」「～けど」のような非述語文節が多く現れるということでもある。

したがって、日本語教育の会話指導では、述語だけでなく、非述語文節の指導に多くの力が注がれてしかるべきだろう。

## 4　間投助詞の頻度

文の長さは、間投助詞の頻度とも関係する。定延（2005）によれば、長い文を発する話し手の意識はしばしば、文全体ではなく個々の文節に集中し、その結果、文節末にはいわゆる間投助詞が現れやすくなる。

調査した体験談のうち、3 分の 1 にあたる 7 話の体験談において、間投助詞「ね」が平均 20 秒以下の間隔で頻繁に現れており、間投助詞「ね」の出現間隔が平均 10 秒以下の体験談も 4 話あったということは、この指摘と符合する。

しかし現在の日本語教科書では、会話例に間投助詞「ね」は入っていない。日本語発話の実状により適合した会話例が工夫されるべきだろう。

**＜参考文献＞**

Clancy, P.M. (1982) Written and spoken style in Japanese narratives. In Deborah Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy, 55-76, Norwood, New Jersey: Ablex.*

定延利之（2005）『ささやく恋人、りきむレポーター：口の中の文化』, 岩波書店.

# Is Japanese speech predicate-centered?

Emiko MATSUMOTO
Kwansei Gakuin University

**Abstract**

This presentation demonstrates that predicate-focused research on Japanese is less suitable to practical Japanese than previously thought.

As a result of investigating 21 Japanese narratives, it was found that in two-thirds of them, the average length per sentence was 10 seconds or longer. Among these were speakers who told their entire narrative in a single sentence. This suggests that sentences can become long in cases such as narratives, where the speaker occupies the role of narrator and speaks at length about a subject. When sentences are longer, the frequency of predicates is low, while non-predicative *bunsetsu* (syntagma) such as …*ga*, …*shite*, and …*kedo* appear in great numbers.

The length of the sentence is also related to the frequency of interjectory particles. According to previous studies, speakers of long sentences focus their attention on individual *bunsetsu* more than the sentence as a whole, resulting in the more frequent appearance of *bunsetsu*-ending interjectory particles. This observation is supported by the narratives surveyed, where the interjectory particle *ne* appears with an average frequency of 20 seconds or shorter in one-third of the stories, and 10 seconds or shorter in four of the stories.

# 中級日本語学習者のあいづちの使用実態調査とあいづち指導の可能性

三浦　綾乃
立教大学大学院　異文化コミュニケーション研究科言語科学専攻

## 1　背景と目的

従来の日本語教育で「聞く能力」といえば「聴解能力」を指し、日本語を正確に聞き取り、内容を理解することが重要視されていた。しかし、日本語の会話では、聞き手は話し手の話をただ聞く受動的な存在ではなく、話し手の発話にあいづち等で反応しながら会話を進める能動的な存在である。つまり、「聴解能力」のみではなく「傾聴能力」もまた重要な能力と言える。本研究は、その「傾聴能力」、とりわけ「あいづち」に焦点をあて、ドイツ語が母語の中級日本語学習者の会話におけるあいづちの使用実態を明らかにし、あいづち指導の可能性を探ることを目的としている。

## 2　日本語学習者のあいづち使用実態調査

調査はドイツ人中級日本語学習者1名に対して、留学前、留学中、留学後の３時点である2013年10月、2014年4月、9月の計3回行った。調査はビデオ通話を用いて発表者との一対一のロールプレイによる会話を４種類行った（表1）。2013年10月のみ会話は３種類だったが、2014年4月の調査かからもう1種類増やした。会話中で学習者が使用したあいづちを堀口（1988）の分類を参考に、①「あいづち詞」②「繰り返し」③「言い換え」④「先取り発話」の4種類に分類した（表2）。また、学習者が用いるあいづちの頻度を文節単位で計測し、さらに学習者が使用するあいづち詞の種類も集計し、比較・分析した。

表1　会話の内容

| | |
|---|---|
| 会話1 | アヤノさんはあなたの友達です。<br>アヤノさんはとても嬉しそうです。何があったのか、話しかけてください。 |
| 会話2 | アヤノさんはあなたの友達です。<br>あなたはアヤノさんから旅行のお土産をもらいました。お礼を言って、旅行についてたずねてください。 |
| 会話3 | アヤノさんはあなたの友達です。<br>アヤノさんはドイツに留学していました。アヤノさんのドイツでの生活について、たずねてください。 |
| 会話4 | アヤノさんはあなたの先輩です。<br>アヤノさんは学生時代の写真を見ています。アヤノさんの大学での思い出についてたずねてください。 |

表 2　あいづちの分類（堀口 1988）

| | |
|---|---|
| *あいづち詞* | 「はい」「うん」「ほんと」「なるほど」「そうですね」「ええー！」などの「いわゆるあいづち」。 |
| *繰り返し* | 話し手の言ったことの全て、または一部を繰り返して言う。 |
| *言い換え* | 話し手の言ったことの全て、または一部を繰り返して言う。 |
| *先取り* | 話し手の言おうとしていることを予測して先に言う、あいづちを打つ。 |

## 3　調査結果

調査の結果、学習者のあいづち使用実態は、留学前と留学中の間に特に大きな変化を見せた。まず、あいづちが文末のみでなく文節間でもよく打たれるようになり、頻度が高くなった（図 1）。しかし、留学後の頻度はやや低下した。これは、留学終了間際の学習者が日本語を使う機会が大幅に減少したことが原因の一つと考えられる。あいづち詞の種類は、調査をするたびに増えていった（図 2）。様々な種類のあいづち詞を使うことで、話し手に単調な印象を与えにくくなった。しかし、フォーマルな会話での「はい」と「うん」などのスピーチスタイルの異なるあいづちの混同は、どの調査時期でも見られた。

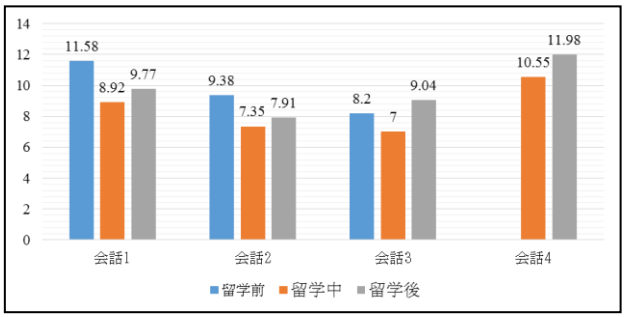



図 1　あいづちが打たれる頻度（単位：文節）

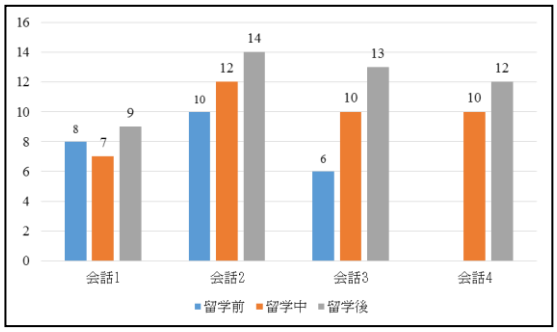



図 2　あいづち詞の表現形式（単位：種類）

## 4　あいづち指導の可能性

あいづちは、全ての学習者が本研究の被験者のように経験的に習得できるわけではなく、また、たとえあいづちを習得できる環境にいたとしても、スピーチスタイルによる使い分けなど習得しづらいあいづちもあるということが言えるだろう。そこで、あいづち指導を日本語教育に取り入れてはどうだろうか。指導の要点は以下のように提案する。

（1）あいづちを打つタイミング（あいづちの頻度を高める）
（2）あいづち詞の種類を増やす（単調なあいづちを打つことを防ぐ）
（3）スピーチスタイルによるあいづちの使い分け

従来の聴解能力に加え学習者の傾聴能力を育成することは、よりコミュニカティブな「聞く能力」の育成、ひいてはコミュニケーション能力の向上につながると筆者は考える。

**＜参考文献＞**

堀口純子（1988）「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」,『日本語教育』64, 13-26.

# A Survey of an Intermediate Japanese Learner's Use of Backchanneling in Conversation and Feasibility of Instruction

Ayano MIURA
Rikkyo University

**Abstract**

This study intends to clarify the actual usage of the backchanneling in the conversation of a Japanese learner (German, Intermediate) and to explore the possibility of backchanneling instruction. The features and changes of the use of backchanneling were analysed through a longitudinal study over one year: before, during and after studying in Japan.

In the results of the study, actual use of learner's backchanneling showed a big change especially before studying in Japan and during his stay there. The frequency of backchannels has raised. In addition, the types of supportive response words have increased. However, confusion of different speech styles of the backchanneling, such as "Hai" and "Un" in formal conversation, appeared during all of the before mentioned surveys.

In summary, I suggest to incorporate backchanneling lessons to Japanese language education. The important points which should be taken into consideration when creating a lesson plan are as follows: Timing of using backchannels, Increasing the types of supportive response words and Proper use of backchannels by the speech styles.

The development of "active listening ability" of the learner brings a new perspective to the "listening ability" and will eventually lead to the development of Japanese communication skills of learners.

# 「大福帳」利用による母語話者教師の役割の再考

## ―日本語専攻学習者を対象とした実践―

森田　淳子
キエフ国立大学

## 1　研究背景と目的

本研究の対象者は、ウクライナの大学で日本語を専攻（英語とのダブルメジャー制）する大学 1 年生である。非母語話者（ウクライナ人）教師が週 3.5 回、母語話者教師である筆者が週 2 回の授業を担当している。週 2 回の限られた授業回数のもとで意欲的な学習継続を促すことを目的に「大福帳」（シャトルカード）を利用した。カードの記入内容や学習者へのアンケート結果から、カードの効果や母語話者教師の役割について考察した。

## 2　研究方法

### 2.1　授業設計

学習意欲を維持することを目指し、自己調整学習理論と「ID(インストラクショナルデザイン)第一原理」(Merrill 2001)に着目した授業を設計している。自己調整学習とは、学習者が自らの学習を調整しながら目標に向かって能動的に学習することである(Zimmerman1990)。同理論では個人的フィードバックループという特徴があり、このループのサイクルの長さはフィードバックの頻度と時期によって変化する。両理論に基づいた日本語教材の設計と試行においては、教材が学習継続を促進する可能性が示唆されており（森田・鈴木・戸田・合田 2014）、本研究では日本語授業の設計における効果を期待した。

### 2.2　大福帳（シャトルカード）

「大福帳」とは、毎回の授業の終了直前に学習者が授業に関する意見や感想について記入する、学習者・教師間のコミュニケーションカードである。日本の大学における日本人学生を対象とした授業での使用において、学習者が授業を振り返ったり、授業の内容について考えたりすることを促進する効果があるほか、出席の促進や文章を書く練習にもなることが明らかにされている（向後 2006）。

## 3　結果と考察

### 3.1　大福帳の記入内容

初年度学習者であるため大福帳の記入は日本語以外（ウクライナ語・ロシア語・英語）でも可能としたが、入学前から学習していた学生の例（図 1）では簡単な日本語でコメント記入し、その日の授業で学習した語彙や表現の使用や教師と質問・回答の往復などが見られ記入文章も徐々に長くなった。入学後に学習開始した学生の同時期の記入例（図 2）では、当初英語でコメント記入していたが、ひらがな・カタカナに続き漢字学習を始めて、日本語で記入するようになった。また、３回欠席が続いた学生が出席時に反省コメントを

記入する例も見られた。一方、ほとんどコメント未記入の例も見られた。

### 3.2　アンケート

学期終了後に実施したアンケートでは、「大福帳は毎回の授業を意識するのに役立ったか」や「教師の返信は学習意欲を高めるのに役立ったか」の問いに16人中14人から肯定的な回答が得られた(2人無回答)。また、教師からの返信については、「毎回欲しい」が8割、「２回に１回は欲しい」が２割だった。

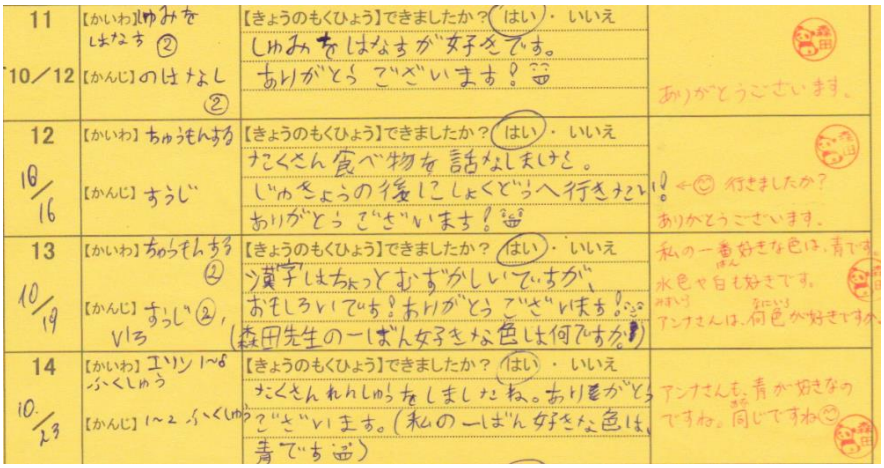



図１　「大福帳」記入例①

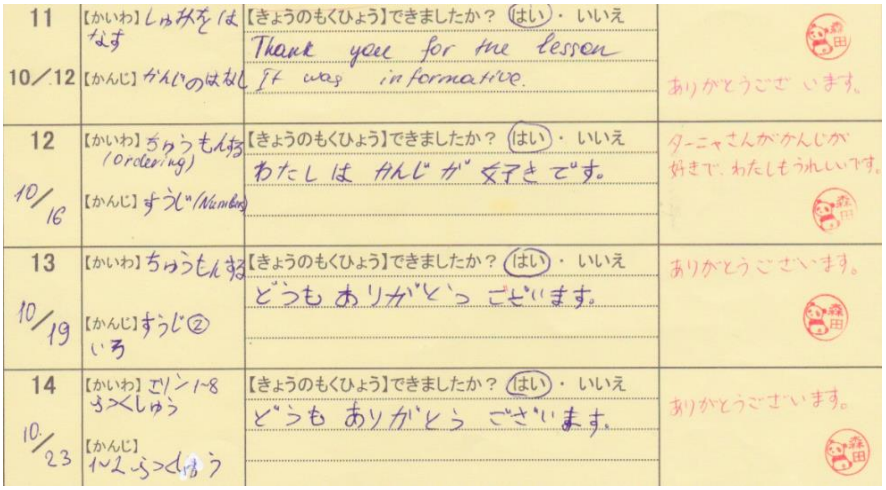



図２　「大福帳」記入例②

## 4　今後の課題

日本語での記入は強制ではなかったが、授業当日の学習内容を積極的に使用し、母語話者教師との質問・回答が行き来する事例が見られ、アンケート結果からも大福帳の存在や教師の返信が学習意欲を高めるために効果があることが示された。筆者の所属先において、現時点で非母語話者教師の授業で大福帳の導入は難しい。今後は、大福帳や教師のコメントが出席への意欲に結びつかない学習者にどんなツールが有効か、また非母語話者教師の授業とどのような連携が可能かなどの課題に取り組み、さらなる授業改善を目的とした実践研究を継続したい。

**＜参考文献＞**

鈴木克明監修、市川尚・根本淳子編著(2016)「インストラクショナルデザインの道具箱 101」北大路書房 pp. 40-41,94-95.
向後千春（2006）「大福帳は授業の何を変えたか」『日本教育工学会研究報告集』日本教育工学会 2006(5), pp.23-30, 2006-09-02.
森田淳子・鈴木克明・戸田真志・合田美子（2014）「自己調整学習理論に基づく日本語ｅラーニング教材の設計と試行」『日本教育工学会論文誌』日本教育工学会 38(Suppl.), pp.77-80, 2014-12-25.
MERRILL, M. D. (2002) First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50(3):43-59.
ZIMMERMAN,B.J(1990) Self-regulated learning and academic achievement : An Overview . Educational Psychologist, 25:3-17.

# Rethinking the Role of Native Teachers through "Daifukucho"

## The Practice for Japanese-major Learners

Junko MORITA
National Taras Shevchenko University of Kyiv

**Abstract**

In this study, "Daifukucho" were used in a class for students majoring in the Japanese language, and the results of a questionnaire survey were analysed. The author, a native speaker of Japanese, teaches a class for first-year university students two times a week. To encourage students to continue studying throughout a limited number of classes, the classes are designed around the theory of self-regulated learning and the "First Principles of Instruction".

To encourage awareness of the learning goals, Daifukucho were used. Daifukucho facilitate communication between students and teachers, and when used in classes for Japanese students at Japanese universities, they have been found to be effective in encouraging students to reflect on their class experience and to think about the content of the class. The subjects of this study were Japanese language students, and there were cases in which students made proactive use of the learning goals for the day and wrote questions and comments in Japanese. In some instances, responses from the native-language instructor led to further conversation, and produced results that exceeded the designer's expectations. Additionally, some students did not enter comments, suggesting a task to be taken up by future research.

# 「多様性」を生む日本語教育実践に必要な視点とは何か

## ―日本の日本語学校とフランスの日本語学科の学生らによる遠隔ビデオメッセージ交換を通して―

村上　ひろ美（OLJ ランゲージアカデミー）
山下　佳恵（グルノーブル・アルプ大学）

### 1　研究の背景、目的

社会的背景として「真の意味での多文化共生(山田,2010)」が叫ばれている近年、共に生きる社会をつくるために、日本語教育においても、「日本人が話す正しい日本語の習得」を目標とするイデオロギーから脱し、日本語を多くの人に開かれた公共性をもつ言語として再構築していく必要がある。共に生きる社会創りのために、日本語教育の現場において可能な実践とは何か。本実践研究では、「正しい日本語」を志向するのではなく、あくまでもコミュニケーションの手段として日本語を用い、それぞれの個性が尊重され、お互いに「その人」として認められるような「多様性」のある場創りを目指した。

### 2　実践の概要

2015 年 11 月から 12 月に日本の日本語学校の学生と、フランスの日本語学科の大学生らが計 8 回にわたり、遠隔ビデオメッセージ交換を行った。日本側は 7 か国 16 名、フランス側は 13 名で、両者とも中級レベルの学生である。日仏各 2～3 名ずつを 1 チームずつペアにし、メンバーの写真交換やグループ名の決定を行った。ビデオ内容は相手からのメッセージを受け、学習者自身が考えた。本研究では、ビデオの文字化資料と活動後のコメントシートをもとに、どのような手段で相手との関係性を構築していたかという観点から、両者間のやりとりを分析した。

### 3　分析結果

分析の結果、彼らは①「母語で伝える」②「絵で伝える」③「歌で伝える」といった様々な「ことば」を用いて、相手との関係性を構築しようとしていたことが明らかとなった。

**①母語で⇒相手の母語を調べて想いを伝える**
ジュ：あの一最後に言いたいことがあるけど、これが正しいかどうか、フランス語わからないけど、これ本当のことなんですけど
全員：Tu es jolie（訳：君はきれいだね）！（笑）（日本 3 回目のビデオより）
モモ：じゃあ、私はそんなにきれいじゃないと思いますけど、ありがとうございます（笑）
ミィ：みなさんは、かっこいそうで・・（笑）・・ですね。ふふふ。（フランス 3 回目のビデオより）

②絵で⇒**相手が好きな漫画の絵を描き、想いを伝える**
リュウ：わたし絵をかくだけ。絵の専門学校に行く・・・(日本 2 回目のビデオより)
ミィ：リュウさんは、絵をかいていますね。私たちはリュウさんの絵を見たいです。見せてください。(フランス 2 回目のビデオより)
リュウ：わたしの趣味は、絵をかくことです。モモとミィさんは、私の絵を見たいですからこれ(かいた絵を見せる)作ります。
ジュ：これ、10 分でかいたって！
リュウ：ちょっとはやいですから、たぶんきれいじゃない。
ジュ：(リュウは)アニメのこと、キャラクターを上手にかく。(日本 3 回目のビデオより)
モモ：絵をかいた、ありがとうございます。絵はとってもきれいです。(フランス 3 回目のビデオより)

③歌で⇒**相手のリクエストに応えるために歌を練習し、想いを伝える**
ミィ：終わりですけど、ちょっとお願いがあります。
モモ：はい。実は、水曜日は私の誕生日です。できれば、ハッピーバースデイを言えて、歌えますか。
ミィ：はい(笑)聞きたいです。うれしくなります。(フランス 2 回目のビデオより)
ジュ：最後のリクエストがあって、がんばって勉強したんですけど・・・
メッシ：(笑)うーん・・でもあってるかどうかわからない。できるだけ・・・
ジュ：そう。間違っていることがあったら、本当にごめんなさい。も、最初に、**あのモモさんに**。
メッシ：**モモさんのために**。
ジュ：この歌を歌うんですけど。その前に・・・
全員：誕生日おめでとうございます。
ジュ：じゃあ、はじめましょう。
全員：1,2,3・・・♪joyeux anniversaire～joyeux anniversaire～joyeux anniversaire モモ、joyeux anniversaire(拍手)お誕生日おめでとうございます。(日本 3 回目のビデオより)

## 4 考察、結論

本実践を通して、学習者は自分たちのことば・自分らしい様々な表現方法で、自分たちの伝えたいことを伝えようとしていた。このように、お互いの個性が見えることで、その場に「多様性」が生まれていた。また、それぞれのペースで無理なく関係性が構築され、彼らが自主的に活動に取り組む姿が見られた。このような場を生むために、実践者に必要な視点とは、人と人とをつなげるきっかけをつくり、学習者を一人の人間として捉え、一人ひとりの個性を認め、学習者間で育まれることばや、やり取りを尊重することである。具体的には以下の 4 つである。

I　トピックは学習者に委ね、彼ら自身が放つことばを尊重すること
II　表現方法を縛らず、活動への取り組みや内容に優劣をつけないこと
III　相手との関係性における着地点を縛らず、彼らのスタイルを尊重すること
IV　教師が自ら積極的に学習者の日本語訂正を行わないこと

## 5 今後の課題

本研究を踏まえ、今回行った実践に限らず広い意味で学習者の内省に繋がる評価の在り方と、実践者である教師がもつ評価観の在り方をどう考えるかが今後の課題である。

## ＜参考文献＞

山田泉(2010)「外国人と共に生きる社会―なぜ「日本語教育振興法」が必要か―」,『日本語教育でつくる社会―私たちの見取り図―』,日本語教育政策マスタープラン研究会, ココ出版 pp.1-18.

# The Effectiveness of Practices for Teachers in Variable Japanese Teaching

## This study was conducted via a series of video messages from students who're learning Japanese in Japan and at university in France

Hiromi MURAKAMI (OLJ Language Academy)
Yoshie YAMASHITA (Grenoble Alpes University)

**Abstract**

Nowadays, a sense of multicultural symbiosis has become necessary in Japanese society. Japanese teaching is no exception. We need a departure from the ideology that 'a learner must master proper Japanese' and instead make Japanese more appealing to a wider range of people. How then do we design and implement a teaching practice to foster a sense of mutual understanding among students who may come from different nationalities? How do we build a 'diverse society'?

In order to address these issues, a series of video messages were exchanged between the students of a Japanese school and their counterparts in a Japanese language department in France.

As a result, students overall were considered to have been successful at communicating with each other, and 'saying what they wanted to say' and 'in their own words. 'It was determined, therefore, that 'rapport' had been built and 'diversity' created.

The role of the teacher is to give their students the opportunity to connect with others, regardless of those others' cultural and language backgrounds. Through such a unique classroom setting, students will enrich their study of Japanese and their lives in general.

# 日本語教育におけるディスレクシア支援–

## ―学習者のナラティブ分析が示唆するもの―

西澤　芳織
オックスフォード大学

### 1　研究の背景と目的

筆者は、2012 年度から文科省科研費助成を受け行っている日本語教育におけるディスレクシア学習者への支援についてのプロジェクト[1]に参加している。このプロジェクトの今までの成果として、1）ディスレクシアの認定方法や公的な支援制度支援は世界各国で異なり、欧州内でも同じではないこと、2）支援制度が確立されている国の高等教育機関での支援内容は、多くの場合、ディスレクシアの症状に伴う困難をできるだけ感じさせないようにするための「補償のための（compensatory）」支援（McKnight & Davies, 2012）が中心であること、3）欧州の教師は 50%以上の確率でディスレクシアの学習者と接するが、ディスレクシアの知識については曖昧なところがあり、自信を持って対応できているとは言い難いことが明らかになった。本稿もこのプロジェクトの一環として行った調査で得られたデータの一部を分析したものである。支援する側に焦点を当てた今までの分析とは視点を変え、支援を受ける学習者の声を支援の現場に還元することを目的とした。

### 2　学習者のプロフィール

インタビュー協力者は S と M の 2 名、いずれも 2010－11 年度に英国の同じ大学院に在籍し日本語コースを 1 年間履修していた。S はインドネシア生まれカナダ国籍の留学生で、重度のディスレクシアを抱え、文字・地図の読みが困難、長期・短期どちらの記憶も困難とのことだった。2015 年 1 月にインタビューを行った。M はイギリス人、ディスレクシアの症状は軽く、短期記憶が困難だが、英語より日本語の文字の読みの方が楽に感じるとのことだった。2016 年 6 月にインタビューを行った。インタビューは英語で行い、先行研究での考察の観点（Fuller *et al*., 2004 など）を参考に、1）ディスレクシアと診断された経緯、2）受けた支援の内容、3）何が役に立ったか、4）何が大変だったか、5）AT（福祉機器）及び ICT の使用実態について話してもらった。

### 3　インタビューから明らかになったこと

日本語の授業で役に立った支援として、「時間延長は絶対に必要」「読解テキストの内容を絵や図式で示すなど、文字以外の方法で示されるとロジックが理解出来る」「担当教師との個別セッションは非常に有意義。履修しているコースの内容と自分の症状やニーズと両方をよく理解している人とのセッションであることが大切」「書いたエッセイをディスレクシアでない人にわかりやすいように推敲したり、講義のノートを一緒に作り直したりする作業を支援センターのメンター（mentor）と一緒に行えてよかった」「一人のスペースを確

保し、自分のペースで行える環境が望ましい」などのコメントが挙がった。

大変だったこととしては、「覚えること・やることがたくさんある。時間に追われ、ストレスや疲れで、短期記憶のパフォーマンスが低下する。」「語彙を覚えることを要求される日本語クラスと、クリティカル・シンキングを要求されるその他の科目との両立が大変」「今まで使っていた自分なりの学習方法が機能しなくなった」などが挙げられた。

AT・ICT の使用については、Anki などの漢字学習のためのアプリを二人とも毎日の学習に用いていたことが明らかになった。大学の支援センターから支給されることの多いマインドマップ・ソフトや音読機能、スペル予測機能、音声入力ソフトなども使用していなかったわけではないが、日本語に対応していなかったり、英語ネイティブであってもソフトが本人の英語の発音を認識しないことがあったりして、使い勝手が悪く、それほど使用されなかったようである。

その他特記事項としては、ディスレクシアを抱える者同士二人で「自分たちは IQ は高いのだ」「みんなと世界の見方が違うだけ」というようなことを話して励ましあっていたという事実や、「ディスレクシアだからといって評価基準を変えて欲しいわけではない。支援を受けながらみんなと同じようにできることが大切」というコメントを取り上げたい。

## 4　まとめと今後の課題

上述のコメントからは、「覚えることが大変」と感じていることが伺える一方でそのために必要なはずの、学習上の困難そのものを克服するための「リメディアルな」支援については言及がなかった。これは今後の課題として注目すべき点である。大学の学習支援センターが行う支援は、補償のための支援が中心であるが、日本語学習では効率よく覚えることも求められる。そのための支援をどうするかは、現場の教師が中心になって発展させていくべき部分であろう。ディスレクシアを持つ人にも使いやすい日本語学習ツールの開発も望まれる。また、本稿では要求の高いコースにおける時間管理・学習管理の大変さが明らかになった。ディスレクシアと聞くと、文字に関心が行きがちであるが、記憶の困難やスケジュール管理の困難などが学業全般に及ぼす影響についても忘れてはならないことも提言したい。

注.
[1] 『ディスレクシア学習者に対する教授法開発―教員養成における指針の策定と手引書の試作』（挑戦的萌芽研究、研究課題番号：24652105 代表：池田伸子）『ディスレクシア学習者に対する実現可能で個別的な日本語教育支援体制の構築』（基盤研究(C)、研究課題番号：15K02657 代表：池田伸子）

### ＜参考文献＞

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, *29*(3), 303-318.

McKnight, L., & Davis, C. (2012). Current perspectives on assistive learning technologies. 2012 review of research and challenges within the field. *The Kellogg College Centre for Research into Assistive Learning Technologies*. University of Oxford.

# Supporting Japanese Language Learners with Dyslexia at Language Classroom

## Analysing voices from dyslexic students

Kaori NISHIZAWA
University of Oxford

**Abstract**

This paper aims to address issues concerning support of Japanese language learners with dyslexia from the learners' perspective. Two former university students learning Japanese as part of a degree course in an UK higher institution were interviewed with regard to 1) how they were diagnosed with dyslexia; 2) actual support they received; 3) perceived useful support; 4) perceived difficulties; and 5) actual use of assistive technologies and ICTs. The findings suggest that memorizing a large number of items, such as vocabulary, is one of the hardest tasks for dyslexic Japanese learners, but provision of 'remedial support' has not been prioritised. The paper also suggests that dyslexic students studying in a demanding course may struggle greatly with time management and schedule management, whilst this fact might be missed out by teachers, who tend to focus more on dyslexic students' problems with reading.

# 縦断的な OPI データに見られる発話スタイルの変化

## ―学習者をとりまく環境からの考察―

奥野由紀子、呉佳穎
首都大学東京

## 1　はじめに

近年、学習者の多様化に対応した日本語教育の必要性が求められている。野田（2005）は、これまでの日本語教育文法が重視してきた文法を「骨格部分の文法」と呼び、今後はコミュニケーションの相手がどんな人であるか、また自分と相手がどのような情報を持っているかによって変わる「伝達部分の文法」を重視する必要性を指摘している。また、奥野(2012)は、話し方はその「場」や人間関係、状況に応じて変化するものであり、聞き返しや独話的機能を持つような表現、副詞なども含め、「その人らしい」日本語をカスタマイズできるような教育方法を確立する必要があると述べている。

本研究は、長期に日本に滞在している学部留学生を対象に、彼らの発話文体がどのように変化するのか、それはなぜなのかを、学習者をとりまく環境から考察する。

## ２　調査と分析方法

調査対象者は韓国語を母語とする日韓共同理工系学部留学生３名（男性）である。彼らは、韓国と日本で半年ずつ予備教育を受け、日本の工学部に入学し、学部４年間を過ごす。来日時、半年後、各学年終了時に縦断的 OPI を実施し、文字化した。その４年半の OPI 文字化データから、まず、聞き返しや独話的表現、副詞、呼称などを抽出し、その発話スタイルの変化を分析した。そして、学習者をとりまく環境や心境の変化をフォローアップインタビューにより明らかとした。

## ３　分析の結果

表１に学習者がおかれた状況と発話例を示す。ここから、対象者の生活言語環境と日本語の発達状況が、彼らの発話の文体変化に関与していることが伺える。例えば、日本語教育を受けていた予備教育時代には「やっぱり」を使用していたが、学部入学後には「やっぱ」が出現し、４年終了時で研究室に所属し先輩との接触が多くなり、大学院進学を考える時期には「やはり」に変化している。これは紙面の関係で示せなかった他の２人の場合も同様であった。また、フォローアップインタビューにより明らかとなった当時の心境や状況から、学部入学、アルバイト、サークル、就職活動、大学院入試などといった新しい環境に伴い、その場に合った話し方をしたい、目標とするコミュニティに属したいという学習者の欲求により動機付けられ、発話スタイルも変化していったことが伺える。

表 1　学習者 N の状況と発話例

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 来日直後 | 状況 | 韓国で半年の予備教育を終え来日。空港に迎えに来た先生の話が全く分からず、一緒に来日した友人に頼る。 | 二年次修了 | 状況 | できるだけ日本人の友人の輪の中にいるように心がけていた。大学生活、授業共には問題がなくなった。 |
| | 発話例 | Ｔ：どうですか？韓国に比べて日本は高いですか、安いですか（あー）<br>Ｓ：あ、安いです。<br>Ｔ：安いですか？<br>Ｓ：安いと、あの、韓国は、あ、店について、店について？店、店、店、この店とその店より値段が近い、違います？違います？と、でも、日本は、日本は一同じ製品は同じ値段、値段だと感じました。 | | 発話例 | ま、横浜と韓国を比べてみたら、横浜って結構、外国人が結構多いじゃないんですか。ま、ま、韓国人も多いし、中国人も多いし、西洋の人も多くて、**なんか**全然、なんかいかかんというか、それがないですけど、韓国は、やっぱまだ、そのソウルの町を外国人が歩いてたら、まだちょっと、お、外人だと思っちゃいますよ。僕も。**やっぱ**そう、そこからもまだ外国と親しくないっていう感じがあるんで。 |
| 予備教育修了 | 状況 | 同じ年代の日本人とどのように話したらいいか分からない。女の子ともどう話していいか分からない。 | 三年次修了 | 状況 | 研究室への配属。フォーマルな場でも失礼のない日本語が話せるようになりたい。3年生から工学部学生中心のフットサルサークルに所属。 |
| | 発話例 | うん、漫画（日本語でそれは読むんですか）はい、***。が、えいしゅつていう野球のマンガがあるんですけど、これは、い、いちさつ、いちばんのやつだけで、読んで、これは**やっぱり**スラムダンクよりはちょと面白くないんですから。あ、これも、十分に面白いんですけど、**やっぱり**私にマンガの第一はスラムダンクですから。 | | 発話例 | だから　高い　たぶん　ま　僕みたいにこの韓国人とか　日本人には　よくわからないかもしれないんですけど　**やっぱ**　イギリス人にたいイギリス人にとって　**やっぱ**その　ま　向こうでフットボールっていうんですけど　も　フットボールは完全に　もう　**文化っていうか。** |
| 一年次修了 | 状況 | できるだけ同じ学科の日本人友人と過ごし、友人の発話を真似するようにした。 | 四年次修了 | 状況 | 研究室で大学院の先輩との接触多い。大学院進学希望。 |
| | 発話例 | あ、**やっぱり**、僕は**なんか**、親、両親が両方が全部日本で生活してたので、で、特に母さんの父さん、っていうかおじいさんとおばあさんは、日本で結構住んでたんですよ、母さんも小学校、中学校、高校までここで勉強してたんですから、結構、僕の韓国の友だち、周りの友だちに比べると、あ、俺、**まぁ**、でも俺は結構日本に慣れてんじゃないかなと思ってたんですけど、**なんか**日本に留学が決まってからは、**やっぱ**ちょっと不安ですね、全然行ったことなかったとこですから、でも、**まぁ、なんか**、父さんとか母さんとか、家族が結構いろいろ説明してくれたし、**まぁ**、母さん、母さんは今、母さんって言ってもいいですか、こんな、母がいいか、母は今も日本語を使ってる仕事をやってるので、結構周りに日本の方とか日本関係の仕事をしてらっしゃる方が結構多いんですよ。 | | 発話例 | 日本人の友達でも、いまあの、だいたい学科の友達が多いんですけど、学科の友達ね、みんな卒論でもう、僕より全然忙しいのでも、会ったら、挨拶っていうか話すのほんとに、卒論どお？とか、実験、**なんか、**実験をしても自分がなんか、んあ、仮説ってあるじゃないですか、その、実験てその仮説一でなんかこういう結果がなるんじゃない、結果になるんじゃないかなって、そういう予想した通り、そうデータ出てくればいいんですけど、**やはり**、その一、なかなか出ないので、そういう実験て、で、結局聞くのは、ま、データーとかどう？いいデータとれた？とかほんとにそれだけですよね。ま、**問題っちゃ、問題だと思うんですけど。** |

## 4　まとめ

縦断的な発話の変化と同時に、その時々の学習状況や心境を明らかにすることにより、学習者の適応状況や、その時点においてどのようなコミュニティに属したいかという学習者自身の動機づけから、発話スタイルが変化していったことが伺えた。また、学習者自身が積極的にインプットを受け、意識的にインテイクを行ったことが、発話スタイルの変化に作用していると考えられる。

## ＜参考文献＞

野田尚史(2005)「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」,『コミュニケーションのための日本語教育文法』野田尚史編，くろしお出版.

奥野由紀子(2012)「非母語話者の日本語コミュニケーションの問題点」,『日本語教育のためのコミュニケーション研究』野田尚史編，くろしお出版.

# Tracing speech style levels using longitudinal data

## A consideration of the L2 learner's environment

Yukiko OKUNO , Chiayin WOO
Tokyo Metropolitan University

In recent years, the need for Japanese education that corresponds to the diversification of the learner has increased. Noda (2005), have pointed out the need to focus on "grammar for communication," which varies depending on who is the conversation partner and what kind of the information they have. Okuno (2012) also pointed that, speech style (including the clarification requests) should be changed depending on the situation and the relationship with the interlocutor. Therefore, it is necessary to establish a teaching method that enables Japanese learners to "be the person they want to be".

This study tracked the changes of speech style (ex: clarification requests) thought the longitudinal OPI data of 3 Japanese learners. Follow up interviews also conducted about how the mental state of the learner changed. As were result it was found that, language input changes associated with the new environment caused the change of speech style. For example, enrolment in undergraduate school, part-time jobs, club activities, job hunting, entrance examination of graduate school. Japanese learners were motivated by the surroundings, because they want to learn how to talk adequately when the situations and the inter locaters change.

# 日本語日常発話は統語構造からどのように自由か？

定延　利之
神戸大学

**要旨**

本発表は、「日本語のふつうの話し方」に、特に発話単位の観点から光を当て、文節の話し方について、以下 3 点の観察を述べた。具体的には次の 3 点である。

第 1 点、たとえば「タオルが」「留学とかも」などの文節は、内部構造とは必ずしも関係なく、より小さく分断して「タオル、が無いから」「留学、とかも考えてて」「留学とか、も考えてて」のように発しても、状況によっては特に不自然ではない。

第 2 点、文節の内部で延伸をおこない、「タオルーが」「留学ーとかも」「留学とかーも」「留学ーとかーも」のように発音することも、状況によっては特に不自然ではない。

第 3 点、強調の場合は「おとーなしい」とは言わないように、延伸の位置が制限されるが、ためらいの場合は制限はなく、「おとーなしい」などと言って差し支えない。

**【キーワード】**　非流ちょう性、とぎれ、延伸、文節
**Keywords:**　disfluency, unfilled pause, prolongation, syntagma (bunsetsu)

## 1　背景と目的

伝統的な言語学は「文字言語よりも音声言語が優位」という理念を持ちながらも、実際には音声言語を重視してこなかった。また、音声に目を向けても、アナウンサーのニュース音読のような「正しい音声」ばかりに注目していた。

しかしながら、多くの日本語学習者の学習動機は文字言語志向（日本人とメールしたい）ではなく、日常的な音声言語志向（日本人と日常会話をしたい）である。これらの学習者のニーズに応えるには、言語学は「日本語のふつうの話し方」を解明する必要がある（定延 2004）。

以上の認識に基づき、本発表は「日本語のふつうの話し方」に、特に発話単位の観点から光を当て、文節の話し方について観察を述べた。

## 2　用いたデータと手法

対面式録音ブース（画像 1）で収録された日本語母語話者の自然対話 10 時間の観察を用いた。これは、とぎれや延伸が、ためらいのきもちで生じたのか、それとも対話相手の言動によって生じたのかという、対話音声研究においてとかく見過ごされがちな区別（Lickley 2015）を付けるためである。現在の音声情報処理技術では、2 人の人間の音声の重なりを、別々の人間の発話音声に分解できない。そこで、対話する 2 人がそれぞれ別室から、相手の顔を見て対話できる対面式録音ブースを用いた次第である。




実

画像 1：対面式録音ブース YAMAHA Avitex 外観（左）と内観（右）

## 3 結論

次の 3 点の結論を得た。

第 1 点、たとえば「タオルが」「留学とかも」などの文節は、内部構造とは必ずしも関係なく、より小さく分断して「タオル、が無いから」「留学、とかも考えてて」「留学とか、も考えてて」のように発しても、状況によっては特に不自然ではない。

第 2 点、文節の内部で延伸をおこない、「タオルーが」「留学ーとかも」「留学とかーも」「留学ーとかーも」のように発音することも、状況によっては特に不自然ではない。

第 3 点、強調の場合は「おとーなしい」とは言わないように、延伸の位置が制限されるが、ためらいの場合は制限はなく、「おとーなしい」などと言って差し支えない。

＜参考文献＞

Lickley, R. J. (2015) Fluency and disfluency, In Melissa A. Redford (ed.), *The Handbook of Speech Production*, 445-474. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.

定延利之(2004)「音声コミュニケーションの必要性と障害」『日本語教育』第 123 号, pp. 1-16, 日本語教育学会.

# How is Japanese casual speech free from its syntactic structure?

Toshiyuki SADANOBU
Kobe University

**Abstract**

In this presentation I shed some light on the "normal way of speaking in Japanese," particularly from the perspective of units of speech, and extract the following three regularities.

Firstly, *bunsetsu* (i.e. syntagma) can be decoupled and pronounced. In such cases, the subsequent elements are spoken together with the *bunsetsu* that directly follows the decoupled one, for example: *taoru, ga nai kara* (lit. towel... don't have it's that;" i.e. "it's that I don't have a towel...").

Secondly, when *bunsetsu* are not decoupled in structural elements, there can be plenty of cases in which they are not spoken together with their structural elements, and are given an elongated pronunciation, such as *taoruuuuga*.

Thirdly, it can be also natural for words to be elongated internally. While there are restrictions on the location of such elongation when it is used for emphasis (one does not say *otooooonashi* to mean "s/he is so calm") these restrictions do not apply when expressing hesitancy (in which case one can say *otooooonashii*, meaning "s/he is...uh... calm").

## ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）

## Association of Japanese Language Teachers in Europe（AJE）e.V.

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員　この会の目的に賛同する個人
賛助会員　この会の目的を支援する個人または法人

会　費　＜会計年度：1 月 1 日～ 12 月 31 日＞（単位：ユーロ）

| | | |
|---|---|---|
| 入会金（個人会員） | | € 20 |
| 年会費（個人会員） | ヨーロッパ内： | € 40 |
| | ヨーロッパ外： | € 60 |
| （賛助会員） | | € 500 |

入会申し込み　ホームページ：http://www.eaje.eu/ 参照

問い合わせ

Dr. Marcella Maria MARIOTTI　e-mail: mariotti@unive.it
Department of Asian and North African Studies
Ca' Foscari University of Venice
Dorsoduro 3462 - 30123 Venezia
Italy

# イタリア日本語教育協会

## Associazione Italiana per la Didattica della Lingua Giapponese

**イタリア日本語教育協会 (AIDLG)** は 1988 年に発足し、現在イタリア国内外に約九十人の会員を擁する。主な会員は日本語教育に携わる日本人・イタリア人の教師であり、AIDLG の主な目的はイタリア国内の教育機関における日本語教育の普及、各機関についての情報収集、教師間のネットワークの発展、情報交換や相互協力を可能にすることである。また 1996 以降、国際会議・研究発表の場を設け、その発表の成果を印刷物として出版・公開している。

【主な活動内容】

- イタリアの日本語教育の現状に関する資料・情報の収集、整理及び提供
- イタリア国内外における日本語教師間のネットワークの確立
- 年一回の研修セミナーの企画、実施　（詳細は HP 参照のこと）
- 国際学会の企画、実施、論考集の編集（詳細は HP 参照のこと）
- ニュースレターの発行
- ヨーロッパ各地の日本語教師会との交流

【会費】

入会金
　個人会員：　20 ユーロ
　学生会員：　10 ユーロ
年会費
　一般会員：　20 ユーロ
　学生会員：　10 ユーロ

【入会申し込み】　ホームページ　http://www.aidlg.it　参照

【問い合わせ】
事務局長　パオロ・カルヴェッティ　Segretario Generale Paolo CALVETTI
ヴェネツィア「カ・フォスカリ」大学　Università Ca’ Foscari Venezia
pcalvetti@unive.it

【校正協力者　（五十音順、敬称略）】

AJE

市嶋典子、岩﨑典子、行木瑛子、小林みな、辻香里、濵田朱美、フックス清水美千代、

鈴木裕子、三輪聖、村田裕美子、森本一樹、ロース牧野泰子

AIDLG

稲垣厚子、稲垣清子、上田初美、久納明子、斎藤あずさ、杉山育子、鈴木朱音、鈴木正子

武智亜紀子、丸山圭子

【協力】

Marcella MARIOTTI

Alessandro MANTELLI

【編集後記】

2017 年 7 月の暑かった三日間、水の都ヴェネツィア「カ・フォスカリ」大学で開催されました第 20 回日本語教育シンポジウムの報告・発表論文集をここにお届けいたします。今年は AJE からも AIDLG からも多くの方々に校正の協力をいただき、何とか年度末に合わせてオンライン上での公開に漕ぎつけました。また AJE の役員の方々には様々な質問を投げかけ、大いにお手を煩わせました。執筆者の方々をはじめ、ご協力いただきましたすべての方々にこの場をお借りし、心よりお礼申し上げます。4 つのセクションに分かれてのパラレル発表、興味深いタイトルが目白押しであれも聞きたい、これも知りたい、と思いながらも動ける身はただ一つ。そんな思いをなさった方も決して少なくないと思います。現場での質疑応答、議論に参加することはかなわずとも、せめても本誌を通じて日本語教育のささやかなウェルフェアを実感していただけましたら幸いです。

第 20 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム実行委員会

編集責任者　田中久仁子

この報告・発表論文集の発表論文及び要旨の文責は執筆者に帰します。なお、レイアウト等は紙面の都合により編集した部分があることをお断り致します。

**ヨーロッパ日本語教育　21　（Yōroppa Nihongo Kyōiku）**
**Japanese Language Education in Europe 21**
2016年日本語教育シンポジウム
報告・発表論文集

ISSN 1745-7165

編集　ヴェネツィア・シンポジウム実行委員会
Associazione Italiana per la Didattica della Lingua Giapponese (AIDLG)
The Organising Committee of the 2016 Symposium on Japanese Language Education (Venice)
c/o Paolo Calvetti
Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3462
30123 Venezia ITALY

発行　ヨーロッパ日本語教師会
The Association of Japanese Teachers in Europe. e.V. (AJE)
Homberger Str.16
47441 Moers GERMANY
発行日　2017年3月31日

Ⓒ2017 The Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V.