

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION
IN EUROPE

16

第 16 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of
the 16th Japanese Language Symposium in Europe
24-27 August, 2011

Section 10: Translating and Teaching Japanese Subsection of
the 13th International Conference of EAJS, Tallinn, Estonia

2011

ヨーロッパ日本語教師会

Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organization.

後援

国際交流基金
The Japan Foundation



目 次

はじめに	1
シンポジウムプログラム	3
 《基調講演》	
評価とコースデザイン	11
伊東佑郎（東京外国語大学）	
 《パネル発表》	
翻訳を取り入れた書くための理論の構築	21
コックリル浩子（シドニー大学）、林圭介（早稲田大学）、Yasuko Claremont （The University of Sydney）	
評価の「個人差」に着目することの意味—より深い自己認識につなげるための評価論—	36
宇佐美洋（国立国語研究所）、田中真理（名古屋外国語大学）、徳井厚子（信 州大学）	
CEFR 文脈化のための教師研修を考える—課題からの出発—	51
織田智恵（元国立ダブリン大学）、近藤裕美子（元国際交流基金パリ日本 文化会館）、奥村三菜子（ボン大学）、三矢真由美（国際交流基金ケルン日 本文化会館）、福島青史（元国際交流基金ブダペスト日本文化センター）	
 《口頭発表》	
Contrastive analysis between word-accent systems in standard Japanese and Bulgarian, and its implications for language teaching	69
Anton Andreev (Sofia University)	
コーパスに見る「てある」の意味と語用—日本語教育の観点から—	73
安藤節子（桜美林大学）	
談話標識「で」の語用論的機能	78
高森絵美（マドリード自治大学）	
ジグソー学習を応用した教室活動	83
山元淑乃（琉球大学）	
学習者は多読という「読む活動」をどう捉えているのか—多読を継続した理由—	88
池城恵子（オックスフォード・ブルックス大学）、西澤芳織（オックスフ ォード大学）	
“L2”習得、及び翻訳におけるプラスの干渉現象の可能性について	93
小野芳子（コンスタンツ大学、チュービンゲン大学、チューリヒ大学）	

日本語・スロヴァキア語の「依頼に対する断り」の比較研究—「弁明」と「断りの述部」を中心に—	98
Lubica Mičková (コメニウス大学)	
シャドーイングによってどのように日本語の発音矯正がなされるのか—高校の初級者を対象として—	103
フェルナー真理子 (ユーバーゼー高校)	
多文化共生社会実現にむけて—日本語教師への異文化理解教育—	107
原沢伊都夫 (静岡大学)	
日本語発話末イントネーションの知覚における母語転移—日本語母語話者および中国人・ドイツ人・フランス人日本語学習者データの比較から—	112
谷部弘子 (東京学芸大学)、西沼行博 (元 CNRS 音声言語研究所)、林明子 (中央大学)	
*編集委員会注：シンポジウム当日のプログラムからタイトルの変更がありました。	
民主的市民性概念から日本語教育実践を考える	117
新井久容 (早稲田大学)	
身体性を重視した日本語音声習得における音声的特徴—JaFIX を用いたリラックス・テキスト産出結果の分析	122
林良子 (神戸大学)	
CEFR B1 レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト—その多面的アプローチとやり取り場面の語彙使用からの考察—	126
櫻井直子 (ルーヴァン・カトリック大学)、東伴子 (グルノーブル・スタンダール第3大学)	
日本語教科書におけるジェンダー—女性文末詞の使用と日本人女性の描写—	131
水本光美 (北九州市立大学)	
CEFR 準拠初級教材『できる』を用いたハンガリーでの実践	136
境田徹 (国際交流基金ブダペスト日本文化センター)、宮崎玲子 (国際交流基金関西国際センター)、柳坪幸佳 (国際交流基金北京日本文化センター)、佐藤紀子、セーカーチ・アンナ (ブダペスト商科大学)、ゲルゲイ・ユーリア (ヴァーロシュマヨリ高等学校)	
サハリンにおける継承語としての日本語教育の現状	141
坂上彩子 (サハリン国立総合大学)	
CEFR を基にした異文化間学習の実践報告	146
鈴木裕子 (マドリード・コンプルテンセ大学)、藤野華子 (教皇コミージャス大学)	
Learner's beliefs about Japanese language learning and how the learning experience affects it - An example from Damascus University, Syria -	151
松本剛次、有馬芳枝 (元ダマスカス大学)	
サイレント・ウェイ式仮名導入の意義と成果	156
川口義一 (早稲田大学大学院)、根元佐和子 (ドイツ VHS 日本語講師の会)	

コミュニケーション言語活動のための語彙習得と運用力育成に関する考察—インタビューに見られる日本語学習者 (CEFR/JF スタンダード B1/B1+レベル) の語彙及び語彙代替表現の観察と分析を通して—	161
牛山和子 (グルノーブル・スタンダール大学、LIDILEM)	
日本語学習者の「テクスチャー表現」の使用について	166
副島健作、武藤彩加 (琉球大学)	
JF 日本語教育スタンダード「みんなの Can-do サイト」を用いたレベルチェックテストの作成	171
磯村一弘、三矢真由美 (国際交流基金ケルン日本文化会館)	
漫画を取り入れた日本語学習—和綴じ本を作る—	176
長嶺孝子 (ボイムリホーフ高校、リースタル高校、ミュンヘンシュタイン高校)	
自律的学習支援のための Can-do-statements コンピュータ版の開発	180
村上京子 (名古屋大学)	
日本語学習者の発話に対する印象形成過程についての一考察—部分的な印象と全体的な印象の関係に注目して—	184
野原ゆかり (国立国語研究所)	
Obstacles in Japanese Communication - The Case of Slovak Students of Japanese -	189
Viktória Marková (Comenius University)	
インターネット上で利用可能な文章の難易度判定システムの開発	194
川村よし子 (東京国際大学)	
「アニメ・マンガの日本語」Web サイト—アニメ・マンガファンの学習動機づけのために—	199
熊野七絵 (国際交流基金マドリッド日本文化センター)	
《ポスター発表》	
民主的シチズンシップのための言語教育	207
福島青史 (元国際交流基金ブダペスト日本文化センター)	
日本語教育を媒介とした大学連携の新たな試み	209
林敏夫 (国際交流基金関西国際センター)	
Good Practices to Ensure International Students' Success in a New Cultural Environment	211
Ruth Vanbaelen, Johathan Harrison (Nihon University)	
TV 会議システムを用いた総合的日本語教育—多文化・多言語サイバーコンソーシアムの成果と可能性—	213
森山新 (お茶の水女子大学)、奥村三菜子 (ボン大学)、森田衛 (カレル大学)	
Can-do とリソースの関連づけの試み—JF 日本語教育スタンダード・CEFR Can-do リストと E ラーニング	215
蟻末淳 (ケニア国立ケニヤッタ大学)	

韓国における日本語教育の現状と展望—e ラーニングから m ラーニングへ—	217
任榮哲、金鐘完、金允喜（中央大学校）	
Implementation, success and challenges of teaching Japanese online	219
Mariya Aida Niendorf, Hiroko Inose, Yoko Kumagai, Yoko Mizufune (Högskolan Dalarna)	
日本語学習者のための平和教育の試み—批判的思考能力と文化リテラシーを高めるための 活動報告—	221
横田淑子（カリフォルニア州立大学ロサンゼルス校）	
CEFR 準拠口頭産出能力のテストと評価法—テスト基準 (OJAE スタンダード)、基準ビデオ、 テスト実践、評価具体例—	223
酒井康子（ライプツィヒ大学）、高木三知子（ICHEC Brussels Management School）、萩原幸司（EHESS 社会科学高等研究院博士課程）、山田ボヒネ ック頼子（元ベルリン自由大学、ベルリン日独センター）	
非漢字圏の漢字教育：21 世紀 IT 世代に対応する—生活者のためのスマートフォン向け日 本語漢字語彙教材の開発—	225
徳弘康子（名古屋大学）	
積極的に「聞く」ためのスピーチ	227
高村めぐみ（立教大学）	
日本語非母語話者と母語話者間の会話における話題開始連鎖	229
初鹿野阿れ（名古屋大学）	
携帯情報端末を用いた漢字授業—自律学習のためのツールとしての iPod touch の活用	231
鈴木理子、齋藤伸子（桜美林大学）	
日本語のコミュニケーション・ストラテジー研究—縮小ストラテジーを中心に—	233
李吉鎔、孫旼秀（中央大学校）	
Processing Subject and Object Relative Clauses in Japanese by Turkish Speaking Learners	235
Barış Kahraman (Çanakkale Onsekiz Mart University)	
AJE 案内	238
あとがき	239

*本誌に記載されている所属先は 2011 年 8 月のシンポジウム当時のものです。2012 年 5 月現在、所属先に変更のある方々は以下の通りです。（敬称略・五十音順）

近藤裕美子（現）アイルランド教育技術省
 副島健作（現）東北大学
 福島青史（現）国際交流基金ロンドン日本文化センター
 三矢真由美（現）国際交流基金ローマ日本文化会館

はじめに

ヨーロッパ日本語教師会（AJE）は1996年以来、毎年独自の日本語教育シンポジウムを開催してきましたが、第16回のシンポジウムは3年毎に開かれるヨーロッパ日本研究協会（EAJS）の国際会議に分科会として参加しました。

EAJSの国際会議への参加の経緯は4年前までにさかのぼります。まずは、2008年5月、オックスフォードにおいてEAJSのブライアン・パウエル元会長とお会いしたのが具体化の可能性を探り始める第一歩でした。その夏には、当時のEAJS会長サボー先生からイタリアのレッチェ大会でEAJSの理事会に出席するようお誘いを受けました。AJE役員会は法人化の準備の真最中で余裕がなく、残念ながら参加できず、レッチェでの話し合いは実現しませんでした。翌年2009年8月に英国シェフィールドで開催された英国日本語教育学会の会場で、次のEAJS会長フース教授とお話する機会を得ました。EAJSがAJEの国際会議へ参加を積極的に勧めてくださっている事がわかりました。役員会は、2009年ベルリン・シンポジウム時の総会にて、日本語教育シンポジウムをEAJS国際会議の分科会として参加するという選択肢を提案しました。翌年のブカレスト・シンポジウム時の総会で、この提案が承認され、2011年タリン大会が実現したのです。

会場になったタリン大学は2011年ヨーロッパ文化首都になった美しいタリン市内にあり、タリン大学学長によると、今回のEAJS国際会議はタリン大学設立以来最大の学術イベントだとのことでした。初日にはタリン市の誇るクム美術館でオープニングパーティが開かれ、ヨーロッパ日本学の国際会議ということで広い分野の研究者が集まり、参加者は内外の旧知の研究者に再会したり、また新たに知り合ったりしつつ、研究者ネットワーク作りに励んでいました。

EAJS国際会議の参加者総数は約700人、10のセクション（文学、言語学、政治、経済、歴史、社会学、翻訳、日本語教育など）に分かれて研究発表が行われました。

AJEがコンピーナー（穴井、セーカーチ）を務めた「翻訳と日本語教育」は、今の日本語教育の多様性を縮図にしたようなセッションでした。101名のAJE会員を含め日本語教育関係者は120人を超え、基調講演、パネルディスカッション3、個人発表33、ポスター発表15がありました。伊東祐郎東京外国語大学教授をお迎えした基調講演は、「評価とコースデザイン」をテーマに、参加者それぞれが各自の実践を振り返って反省させられるような深いお話をいただきました。3日間2つの会場に分かれて、翻訳論、日本語教授法、評価、CEFR、異文化理解、コンピューター言語学、サハリンやシリア等の世界の日本語教育事情と多岐にわたる発表と活発な意見交換が行われました。ポスターセッションは、部屋がやや狭かったにもかかわらず人気を集めていました。また、現在ヨーロッパの日本語教育関係者にとって主要な関心テーマのひとつであるCEFRを取り上げた研究や報告は応募も多かったのですが、「CEFR文脈化のための教師研修を考える―課題からの出発―」と題されたパネル発表は、会場は満席で入れない人もでるほどとなり、質疑応答も活発で

した。

AJE シンポジウムは日本語教育分野の研究者や教育関係者が一堂に会し、互いの問題や共通の課題などを持ち寄って討議できる会ですが、このタリン大会では、日本研究の国際会議というさらに大きな場で、会員たちのネットワークも日本語教育を超えて広がったように思われます。

最後に、当時の役員会としては最後に携わった AJE 日本語教育シンポジウムが、日本語教育を欧州における日本学の一部として位置づけるための第一歩となったことを祈念して、この論集の前書きとさせていただきます。

穴井 宰子（オックスフォード・ブルックス大学）

ヨーロッパ日本語教師会前会長

SZÉKÁCS Anna（ブダペスト商科大学）

ヨーロッパ日本語教師会前副会長

第 16 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 2011 年 8 月 24 日 (水) ～27 日 (土)

於：タリン大学、エストニア

Section 10: Translating and Teaching Japanese Subsection of the 13th International Conference of EAJ, Tallinn, Estonia

1 日目 8 月 24 日 (水)

9:00-18:00	受付	
14:30-16:00	開会式 (EAJS 2011 Opening Plenary Session)	
	基調講演 Prof. UENO, Chizuko “Japan at a Critical Turning Point?”	
16:30-18:00	パネル発表	口頭発表
	コックリル浩子、林圭介、Yasuko Claremont 翻訳を取り入れた書くための理論の構築	Anton Andreev Contrastive analysis between word-accent systems in standard Japanese and Bulgarian, and its implications for language teaching
		安藤節子 コーパスに見る「てある」の意味と語用—日本語教育の観点から—
		高森絵美 談話標識「で」の語用論的機能
19:00-	レセプション	

2 日目 8 月 25 日 (木)

9:00-10:30	パネル発表	口頭発表
	宇佐美洋、田中真理、徳井厚子 評価の「個人差」に着目することの意味—より深い自己認識につなげるための評価論—	山元淑乃 ジグソー学習法を応用した教室活動
		池城恵子、西澤芳織 学習者は多読という「読む活動」をどう捉えているのか
		百済正和 リフォーミュレーション(reformulation)の効果—自己訂正との比較を通して—
10:30-11:00	休憩	
11:00-12:30	基調講演 (Section Keynote Speech) 伊東佑郎 教授 「評価とコースデザイン」	
12:30-14:30	昼食	

14:30-16:00	パネル発表	口頭発表
	織田智恵、近藤裕美、奥村三菜子、三矢真由美、福島青史 「CEFR 文脈化のための教師研修を考える—課題からの出発—」	小野芳子 Positive interference in „L2“ acquisition and interpretation “L2”習得、及び翻訳におけるプラスの干渉現象の可能性について
		Lubica Mičková 日本語・スロヴァキア語の「依頼に対する断り」の比較研究—「弁明」と「断りの述部」を中心に—
		岩崎典子、熊谷由理 ウェブのニュース記事を用いたクリティカル・リーディング—複言語主義的アプローチによる中級日本語学習者の気づき—

16:00-16:30	休憩
-------------	----

ポスター発表	
16:30-18:00	福島青史 民主的シティズンシップのための言語教育 Language Education for Democratic Citizenship
	林敏夫 日本語教育を媒介とした大学連携の新たな試み
	Ruth Vanbaelen, Johathan Harrison Good Practices to Ensure International Students' Success in a New Cultural Environment
	森山新、奥村三菜子、森田衛 TV 会議システムを用いた総合的日本語教育—多文化・多言語サイバーコンソーシアムの成果と可能性—
	蟻末淳 Can-do とリソースの関連づけの試み—JF 日本語教育スタンダード・CEFR Can-do リストと E ラーニング—
	任榮哲、金鐘完、金允喜 韓国における日本語教育の現状と展望—e ラーニングから m ラーニングへ—
	Mariya Aida Niendorf, Hiroko Inose, Yoko Kumagai, Yoko Mizufune Implementation, success and challenges of teaching Japanese online
	横田淑子 日本語学習者のための平和教育の試み—批判的思考能力と文化リテラシーを高めるための活動報告—

ポスター発表	
16:30-18:00	酒井康子、高木三知子、萩原幸司、山田ボヒネック頼子 CEFR 準拠口頭産出能力のテストと評価法—テスト基準（OJAE スタンダード）、基準ビデオ、テスト実践、評価具体例— 徳弘康子 非漢字圏の漢字教育：21 世紀 IT 世代に対応する—生活者のためのスマートフォン向け日本語漢字語彙用材の開発— 高村めぐみ 積極的に「聞く」ためのスピーチ 初鹿野阿れ 日本語非母語話者と母語話者間の会話における話題開始連鎖 鈴木理子、齋藤伸子 携帯情報端末を用いた漢字授業—自律学習のためのツールとしての iPod touch の活用— 李吉鎔、孫旼秀 日本語のコミュニケーション・ストラテジー研究—縮小ストラテジーを中心に— Bariş Kahraman Processing Subject and Object Relative Clauses in Japanese by Turkish Speaking Learners
18:00-19:00	AJE 総会
20:00-	懇親会・夕食会

3 日目 8 月 26 日（金）

口頭発表		
9:00-9:30	フェルナー真理子 シャドーイングによってどのように日本語の発音矯正がなされるのか	原沢伊都夫 多文化共生社会実現にむけて—日本語教師への異文化理解教育—
9:30-10:00	谷部弘子、西沼行博、林明子 日本語発話末イントネーションの知覚における母語転移の可能性—日本語母語話者および中国人・ドイツ人・フランス人日本語学習者データの比較から—	新井久容 民主的市民性概念から日本語教育実践を考える
10:00-10:30	林良子 身体性を重視した日本語音声習得における音声的特徴—JaFIX を用いたリラックス・テキスト産出結果の分析—	Anca Focseneanu 日本語学習者の日本文化理解のレベルと日本語の間違いについて

10:30-11:00	休憩	
-------------	----	--

口頭発表		
11:00-11:30	櫻井直子、東伴子 CEFRB1 レベルの言語活動・能力を 考えるプロジェクト—その多面的な アプローチとやり取り場面の語彙使 用からの考察—	水本光美 日本語教科書におけるジェンダー— 女性文末詞の使用と日本人女性の描 写—
11:30-12:00	境田徹、宮崎玲子、柳坪幸佳、佐藤 紀子、セーカーチ・アンナ、ゲルゲ イ・ユーリア CEFR 準拠初級教材『できる』を用 いたハンガリーでの実践	坂上彩子 サハリンにおける継承語としての日 本語教育の現状
12:00-12:30	鈴木裕子、藤野華子 CEFR を基にした異文化間学習の実 践報告	松本剛次、有馬芳枝 Learners' beliefs about Japanese language learning and how the learning experience affects it. -An example from Damascus University, Syria-

12:30-14:30	昼食	
-------------	----	--

口頭発表		
14:30-15:00	川口義一、根元佐和子 サイレント・ウェイ式仮名導入の意 義と成果	牛山和子 コミュニケーション言語活動のため の語彙習得と運用力育成に関する考 察—インタビューに見られる日本語 学 習 者 (CEFR/JF ス タ ン ダ ー ド B1/B1+レベル)の語彙及び語彙代替表 現の観察と分析を通して—
15:00-15:30	副島健作、武藤彩加 日本語学習者の「テクスチャー表 現」の使用について	磯村一弘、三矢真由美 JF 日本語教育スタンダード「みんな の Can-do サイト」を用いたレベルチ ェックテストの作成
15:30-16:00	長嶺孝子 漫画を取り入れた日本語学習—和綴 じ本を作る—	村上京子 自律的学習支援のための Can-do- statements コンピュータ版の開発

16:00-16:30	休憩	
-------------	----	--

口頭発表		
16:30-17:00	宇佐美まゆみ 話し言葉コーパスの構築とその活用 —プロフィシエンシー研究と自然会話の教材化を中心に—	野原ゆかり 日本語学習者の発話に対する印象形成過程についての一考察—部分的な印象と全体的な印象の関係に注目して—
17:00-17:30	芝野耕司 日本語教科書コーパス、Google N-gram そして日本語均衡コーパス	Viktória Marková Obstacles in Japanese Communication - the case of Slovak students of Japanese-日本語コミュニケーションにおける困難点—スロヴァキア日本語学習者の事例—
17:30-18:00	川村よし子 Development of a Web based system for determining the level of sentence difficulty in Japanese language texts インターネット上で利用可能な文章の難易度判定システムの開発	熊野七絵 「アニメ・マンガの日本語」Web サイト—アニメ・マンガファンの学習動機づけのために—

4 日目 8 月 27 日 (土)

14:30 - 17:00	閉会式 (EAJS General Meeting and Closing Ceremony)
---------------	--

基調講演

評価とコースデザイン

伊東 祐郎
東京外国語大学

要旨

コースデザインの中で明確な教育目標を定めておくことは不可欠である。教育目標は、有意義な授業内容の実現と授業開始後に実施される試験やクイズなど評価方法を策定するうえで重要な役割を果たすからである。教師には、教育目標に向けた指導が適切に行われ、その成果が正しく測定、評価されていることを説明する責任がある。したがって、教育目標は目標行動の視点から明確に記述しておくことが求められる。目標行動をどのような観点から捉え、また記述していくかは、学習者にどのような知識や技能を身につけてもらいたいのかを把握することと深く関係する。本稿では、評価とコースデザインの在り方を教育目標の分類学から考察し、日本語教育が目指すべき日本語能力を再考してみる。

【キーワード】 教育目標、Can-Do Statements、タキシノミー、到達度、熟達度

1 コースデザイン

日本語教育機関であれば、日本語プログラムの教育目標や学習目標は当然のことながら設定されているはずである。教育目標の設定にあたっては、学習者のニーズ分析が行われ、その結果に基づいてカリキュラムが構成されることになる。事前に行われる一連の作業は一般的にはコースデザインと呼ばれている。コースデザインは、だれが、だれに対して、なにを、どのように教え、結果をどう評価するかについてのコース全体にかかわる計画の立案である。また、コースデザインにあたっては、学習期間や学習時間などの制約の中で、指導すべき内容と授業活動を検討し計画することになる。

コースデザインでは、教科書を選定した段階で学習内容のかなりの部分が決まることになる。なぜならば、教科書の中に配列された語彙、文型、文字などの言語的要素が指導の順序をほぼ決定し、教室内活動は教科書の中に盛り込まれた練習や課題などの諸活動を基軸として展開されることになるからである。

2 教育目標

コースデザインを通して、教育目標が明確化され、目標を到達するためにカリキュラムが組み立てられ、教師はカリキュラムに沿って教育実践をすることになる。が、教育目標については教師のみならず学習者自身も十分に理解しておくことが大切である。なぜなら、教育目標はコースの最終のゴール、要するに到達点を示すもので、学習者も教師も同じゴールに向けて日々の実践に取り組むことが期待されているからである。ここで重要な点は、教育目標がどのような形で示されているかという点である。あるコースの初級クラスは、教科書『みんなの日本語』上下の2冊を終えることを目標としていると言う。また、あるコースでは、旧日本語能力試験の認定基準を例に取って、漢字 300 字程度、語彙 1,500 語程

度、学習時間 300 時間程度などと、漢字数や語彙数、また、学習時間を教育目標にしていると言う。このような目標設定では、ややもすると、語彙や漢字などの導入や練習、文法の解説や定着のための多様な練習活動に終始してしまう傾向がある。また授業そのものが、記憶力に依存した知識伝授型授業に陥りやすく、実際の日本語運用力を身につけさせるための授業展開が実現されたかどうかを確認することもむずかしい。あわせて、目標の達成度を知るために行われるテストも、言語知識の定着の度合いを測定するような試験形式や内容に傾く傾向があり、言語運用力の測定が十分にできているかどうかについては課題が残る。

3 教育目標の分類

教育目標はいかに設定され、どのように記述化され、明示化されているのであろうか。前節で述べたような語彙数や文字数では、言語の知識を単体で教え込む傾向を生み出し、必ずしも運用力の向上に結びつくとは限らない。グローバルな社会の中で、人の行き来が頻繁に行われるようになった現代社会において、今、日本語教育に求められているのは、外国語能力は語彙数や文字数ではなく、目標言語を使って何ができるかが問われるようになってきていることである。また学習者のニーズにおいても、実際の社会生活の中ですぐに役に立つ言語能力の習得を希望していることが多い。このような状況において、教育目標を設定する際には、何を学ばせ、どのような能力を獲得してほしいのかを整理し、明確にする必要がある。そこで、本論では、教育目標の分類で有名なベンジャミン・ブルーム (B.S.Bloom) の提唱した分類学 (Bloom's Taxonomy) 改訂版を参考に、評価とコースデザインについての考察を試みたい。

4 ブルームのタキソノミー (Bloom's Taxonomy)

ブルーム (1956) が *Taxonomy of educational objectives* の中で提唱した「教育目標のタキソノミー (分類学)」は、教育目標の能力面を階層的に整理したものである。ブルームは、教育目標の分類は授業や教育評価、学力の到達基準 (performance standard) を規定すると述べ、以下の役割を機能させると述べている。

- ・授業や教育の方向付け (達成目標) を明確化。
- ・授業設計や目標及び授業分析が可能。
- ・教育・授業目標への到達過程を評価する。

ブルームは、教育目標 (= 授業目標) を 3 次元、すなわち、①認知的領域 (cognitive domain)、②情意的領域 (affective domain)、③精神運動的領域 (psychomotor domain) の 3 領域から構成されるとしている。ここでは紙面の関係から、①に焦点をあてて考察することにする。

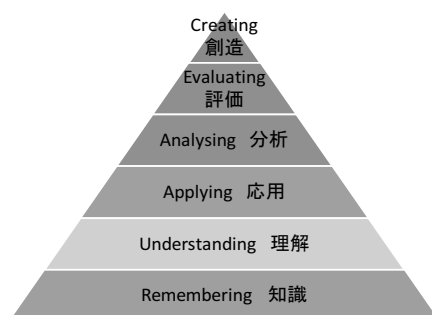


図1 Bloom's Taxonomy (改訂版)
(筆者作成図)

組織的原理は知識の再生や知的技能の発達や複雑化と捉えることができる。図1の上位のカテゴリーは下位のカテゴリーより複雑で、抽象的あるいは内在化された能力となって

いる。教育目標は、知識→理解→応用→分析→評価→創造というかたちで高次化していくことがわかる。各カテゴリーの内容については以下に説明するが、加えて、英語によるそれぞれのカテゴリー別のスキルを示した後に、日本語指導の観点から筆者が質問例を列挙してみる。

4.1 Remembering 知識

知識：客観的な知識・情報を暗記したり、記憶したりして、必要に応じて想起できるようにするレベル。日本語学習においては、単語や文字、文法規則の暗記に相当する学習行為。

■Skills Demonstrated

- observation and recall of information
- knowledge of dates, events, places
- knowledge of major ideas
- mastery of subject matter

■質問の例：define, duplicate, list, memorize, recall, repeat, reproduce state

- 漢字「発足」の読み方は何ですか。
- 動詞「買います」のテ形は何ですか。
- 「冷静な人」とはどのような人ですか。

4.2 Understanding 理解

理解：客観的な知識・情報の内容や論理の展開を把握して、必要に応じて知識を活用できるようにするレベル。日本語学習においては、音声や文字で入手した知識や情報を理解、解釈する学習にあたる行為。

■Skills Demonstrated

- understanding information
- grasp meaning
- interpret facts, compare, contrast
- order, group, infer causes
- predict consequences

■質問の例：classify, describe, discuss, explain, identify, locate, recognize, report, select, translate, paraphrase

- 「真冬日」とはどのような日のことですか。
- この文の主題（テーマ）は何ですか。
- この人は何を買いますか。

4.3 Applying 応用

応用力：学習した基本的な知識・理論・情報を活用して、与えられた新たな応用問題を解決できるようにするレベル。日本語学習では、既習の言語知識や情報を他の場面や状況で応用する学習活動。

■Skills Demonstrated

- use information
- use methods, concepts, theories in new situations
- solve problems using required skills or knowledge

■質問の例：choose, demonstrate, dramatize, employ, illustrate, interpret, operate, schedule, sketch, solve, use, write.

- ホストファミリーにお礼の手紙を書いてください。（礼状を書く）
- 明日までに、宿題のレポートが出せません。どうしますか。（解決策を見いだす）

4.4 Analyzing 分析

分析力：問題の状況や観察した事象を『複数の構成要素』に分けて、その傾向・特徴・確率などを分析できるようにするレベル。日本語学習では、未習語彙があっても語形成の知識や文脈から内容を推察したり分析したりして、より深く理解する学習の行為。また、比較したり分類したり、また因果関係を探ったりする行為。

■Skills Demonstrated

- seeing patterns
- organization of parts
- recognition of hidden meanings
- identification of components

■質問の例：appraise, compare, contrast, criticize, differentiate, discriminate, distinguish, examine, experiment, question, test.

- 新聞がテレビより優れている点は何ですか。（それぞれの特徴を把握する）
- 日本ではなぜゴミを分別して捨てるのですか。（行為を考察する）

4.5 Evaluating 評価

評価力：自分の学習経験や分析力・統合力を生かして、現実世界で直面する問題・課題・危機に対して効果的な判断を下せるようにするレベル。日本語学習では、意見や批評など自己の思いや考えを表現する行為。

■Skills Demonstrated

- compare and discriminate between ideas
- assess value of theories, presentations
- make choices based on reasoned argument
- verify value of evidence
- recognize subjectivity

■質問の例：appraise, argue, defend, judge, select, support, value, evaluate

- 中学生に携帯電話を使わせるべきではないという意見に賛成ですか。その理由を述べなさい。（意見とその根拠を明確にする）
- 外国語を学ぶことに対してよい点を3つ挙げなさい。また、その理由を述べなさい。（実情を分析し、まとめる）

4.6 Creating 創造

創造力：複数の構成要素を適切に分析した結果として、新たな理論・独自の価値観などを論理整合的に統合できるようにするレベル。自己の主張や新たな考えを発信する行為。

Example: Can the student create new product or point of view?

■Skills Demonstrated

- use old ideas to create new ones
- generalize from given facts
- relate knowledge from several areas
- predict, draw conclusions

■質問の例: assemble, construct, create, design, develop, formulate, write.

- 図書館から借りた本をなくしてしまいました。どうしますか。（問題解決の方法を考察する）
- 生活から出るゴミを減らすにはどうしたらいいですか。一番いい方法を考えてください。（問題解決の方法を考察する）

上記、ブルームのタキシソミーの概略を示したが、教育目標の分類は、教育領域や教育目標など何を目的として作成されるかによって多様なバリエーションのあることには留意

しておきたい。

5 教育目標達成のための授業活動

前節のブルームのタキソノミーによる教育目標は認知的操作の複雑さの程度によって分類されており、実際の授業活動では、教師の発問の仕方や質問の内容によって学習者に求められる認知的負担度や思考方法が意図的に調整されているといつてよいだろう。言い換えれば、教育目標の達成は、教師の発問や授業中の課題内容次第といふことができる。例えば、知識レベルでは想起的発問や課題、理解レベルでは理解力を問う発問、応用レベルでは応用力を活かせることができる課題や発問、分析レベルでは分析的思考ができる発問、評価レベルでは評価的行為を求める発問、創造レベルでは総合的な思考や創造を問う発問や課題などである。

このように考えると、実際の授業では、同じ教材・教具を使用して行われる授業であっても、教師の学習者に対する発問や課題、また試験問題などにおける質問内容や課題設定によって学習者の反応や応答は異なってくる可能性がある。この意味において、前節の質問の例を見ながら、発問の性質や特徴を分析し、どのような知識や能力と深くかかわっているかを理解しておくことは、授業の展開を考える上で意味のあることであろう。

例えば、初級を終えた学習者は、中級レベルに進級することになる。中級レベルにおける学習内容は、初級レベルの文法や文型、語彙、文字中心の授業から、実際に書かれたものを読んだり、現実場面で遭遇しそうな内容の音声聞かせられたりと多様な学習活動が展開される。重要なことは、中級であっても、語彙の導入や表現の指導、漢字の学習といった知識に偏ったレベルに終始しないことである。教師が意図的に、高次の認知的操作を促すような発問や課題を与え、認知活動を「分析」「評価」「創造」レベルに高めるよう努める必要がある。もちろん、中級や上級レベルで接する教材は、日常的な話題から、概念や価値、仕組みにかかわるテーマへと発展する。しかしながら、知識の注入型授業が展開されている限り、学習者の学習活動は、知識レベルの枠を出ないで、発展的な学習展開、認知的に高度な学習活動からほど遠くなってしまう可能性がある。日々の授業活動においては、教育目標と照らし合わせながら、必要に応じて異なるレベルへの変換や修正などを行って、授業内容を高次に発展、展開させていく必要がある。

6 教育目標の行動目標による明示化

知識伝授型授業からの脱却の一方法としては、授業活動によって学んでほしい知識や身につけてもらいたい言語運用力を事前に明示しておくことである。それは、日本語を使って実際の場面で求められる能力を具体的に示すことである。この考え方は、既にヨーロッパ共通参照枠で取られている「行動中心主義」のアプローチである。言語使用者は社会的に存在し、社会の中で行動する者として捉え、社会的な課題を遂行することを要求されている社会の成員と見なす考え方を基本としている。したがって、教育目標は、**Can-Do Statements** という形で明示されることになる。教育目標を行動主義に基づく行動目標として捉え、行動的活動の視点から記述することが期待されているのである。この背景には、日本語教育の内容が「現実場面」「実生活」と密着していることへの期待がある。また、言語の学習や習得が、「思考」「発達」「文化」など人間に内在化する価値観や人間性の

発達に深く関わっていることへの認識の高まりとも影響していると考えることができる。

目標が明示化されることによって、教授内容が規定化、精選化され、学習活動を具現化することが可能となる。また、活動そのものの性質や特徴が浮き彫りにされ、活動のあり方、進行の仕方などに工夫を加えることができる。そして、重要なことは、教育目標を達成したかどうかを知るための評価の方法もおのずと決まってくるということである。

7 東京外国語大学の取り組み

東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下「センター」）では、1970年から留学生生に対する学部進学のための1年間の日本語教育（以下「1年コース」）を行ってきている。このプログラムでは、4月の入学時点で日本語力ゼロの学習者を1年後には、日本の大学で日本人学生と肩を並べて学べるまでの日本語力とアカデミックスキルを身につけさせることを目標にしている。簡潔に表現すれば、ゼロスタートである入門レベルから始めて、1年後には上級レベルまでに引き上げることを目標にしたコースであると言える。しかしながら、このような説明では、具体的な行動目標は見えてこない。そこで、2004年にプロジェクトを立ち上げ、これまでの実践知と経験知を基に、1年コースの教育目標の記述化に取り組んだ。すなわち、日本の大学入学後に必要とされる日本語力とアカデミックスキルの整理と学習内容の点検に取り組んだのである。

このプロジェクトを通してわかったことは、教科書等で示されている学習事項、特に文法項目や表現、語彙など、言語の知識にかかわる領域は伝統的に共有されていたのであるが、教科書で明示されていないアカデミックスキル、すなわち、ブルームのタキソノミーで紹介されている「応用」「分析」「評価」「創造」とそれに伴う行動目標が必ずしも教員間で共通に認識、理解されていたわけではないということであった。教育のゴールは暗黙の了解であったのである。また、学習の成果を測定するためのテストに関しても、中には、アカデミックスキルとはほど遠い項目や、テスト結果からどのような運用力が身についているのか解釈に困惑するような出題内容も散見されたのである。当然のことながら、カリキュラムの構造と教育内容が教師間の暗黙知としてとどまっている限り、学習者には教師の目指している教育目標は伝わることはなく、学習者にとってみれば、教科書にそって、教師の支持通りに学習を進めるだけの状況におかれていたことになる。教育目標の共有化は、言ってみればカーナビのようなもので、ゴールの明確化は、目標達成のための意味ある授業展開と妥当性の高い評価方法の実現、そして必要に応じてカリキュラムの軌道修正を可能にしたのである。

8 教育目標と評価：到達度評価と熟達度評価

日本語教育における評価では、指導した内容や教授した技能等の達成度を測定するために行う中間試験や期末試験のような到達度評価と、過去の学習歴や学習内容に関係なく、現在の言語運用力を把握したり、将来必要となる言語能力の有無を予測のための熟達度評価がある。教師は、学習成果を把握するためにどちらかと言えば、到達度評価を行うことが多いであろう。到達度評価のためのテストは、指導項目や既習内容を基に作成することが多い。学習者が未習である項目や内容を避け、できるだけ学習した内容から出題しようと試みる。結果的に、テスト項目自体が、かなり制約を受けることになる。そして、重要

な点は、項目内容が、どちらかと言えば、知識、理解レベルで検討され、出題されることになりやすいことである。

一方で、熟達度評価は、日本留学試験や TOEFL などに見られるように、大学で学ぶための言語能力が十分に身についているかどうかを測定するために、出題項目は、将来、必要となるであろう言語知識や運用能力を前提に作成されている。テスト項目の多くは、これまでの学習者の知識を基に「応用力」「分析力」「評価力」「創造力」などを測定しようとしているのである。

筆者は、過去に1年コースの学習者を対象に2種類の読解力テストを実施した。一つは、到達度評価を目的としたテストで、語彙や文型をかなりコントロールしたものである。もう一つは、語彙や文型を一切コントロールしない熟達度テストで、日本の大学入学試験の国語科目に相当するテストである。結果は以下のグラフで示す通りである(伊東他, 2009)。なお、縦軸は人数、横軸は得点範囲を示す。

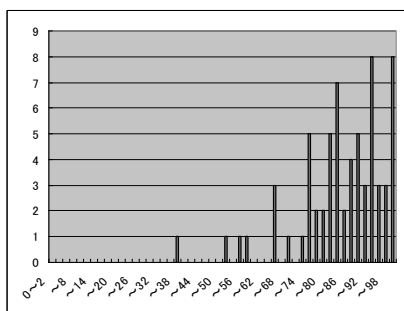


図2 到達度テスト得点分布

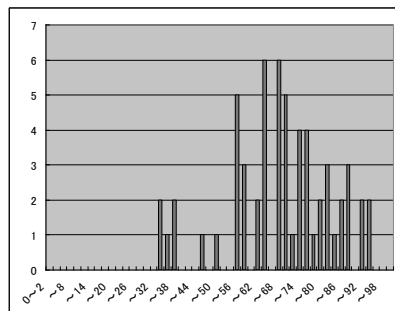


図3 熟達度テスト得点分布

テスト理論で言われているように、テスト問題の作り方によってテスト得点の分布は、それぞれの特徴を示す結果となっている。果たして、どちらの得点が学習者の本来の日本語力、すなわち読解力を示していることになるのであろうか。ここでは詳細な考察は避けるが、発問や課題設定によって問われる能力が異なることになり、1年コースの目指す読解力がどのようなものであるか、教育目標との関係から出題内容を再考することは価値のあることであろう。

9 結語

テストの目的とテスト項目が十分に整合性があるかどうかは、教育目標を確認し、学習者に身につけてもらいたい知識や言語能力などを見ればわかるものである。大切なことは、教育目標に教授すべき内容とともに言語能力の領域が明示され、具体的な能力記述文として明示されていることである。日本語教師の長年の実践知と経験知を関係者間のみで共有するだけでなく、明確な教育目標を示すことによって、評価とコースデザインの一貫性を確保し、質の高い日本語教育を目指していくことは今日の課題であると言えよう。

<参考文献>

石井英真 (2004) 「『改訂版タキソノミー』における教育目標・評価論に関する一考察」,

- 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 50 号, pp. 172-185, 京都大学大学院教育学研究科
- 伊東祐郎・横田淳子・福岡理恵子・高野愛子 (2009) 「アカデミック・ジャパニーズにおける読解力—二つの読解試験分析を通して—」, 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 35 号, pp. 31-46, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- ブルーム、B.S.他 (梶田叡一、渋谷憲一、藤田恵璽訳) (1973) 『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価』第一法規出版
- JLC 日本語スタンダード研究会 (2007) 『JLC 日本語スタンダード 中間報告 2007』東京外国語大学留学生日本語教育センター
- Bloom, Benjamin S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bloom, Benjamin S., Hastings, Thomas J & Madaus, George F. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. (吉島茂、大橋理枝訳編 (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)

<参考URL>

University of Victoria Official Web Site

<http://www.coun.uvic.ca/learning/exams/blooms-taxonomy.html> (2012 年 2 月 14 日)

Big Dog and Little Dog's Bowl of Biscuits Web Site

<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html> (2012 年 2 月 14 日)

パネル発表

翻訳を取り入れた書くための理論の構築

コックリル 浩子 (シドニー大学)

林 圭介 (早稲田大学)

Yasuko Claremont (The University of Sydney)

要旨

本論では、翻訳テキストの分析を通じて翻訳における想像力が日本語における思想と文体をいかに構築してきたかを考察する。明治期に二葉亭四迷の翻訳によって日本文学に新たな文体が導入され、現代では村上春樹や大江健三郎による翻訳が日本文学における新たな可能性を模索しつつある。それは翻訳を通じた新たな日本語表現の模索と意味づけられる。

最初に取り上げるのは、小説家であつ翻訳者でもある二葉亭四迷と村上春樹である。二人の作家に共通するのは、彼らの翻訳実践が自身の創作文体に影響を与えた点にある。最後にとりあげるのは、ノーベル賞作家大江健三郎の作品にみられる翻訳の影響である。大江は二葉亭や村上と異なり翻訳をしない創作者であるが、大江の文体の中にも作家の内なる翻訳活動を通じた影響を読むことができる。

【キーワード】 翻訳、思想と文体、二葉亭四迷、村上春樹、大江健三郎

1 二葉亭四迷『あひづき』初訳と改訳における「た」形と「る」形 (コックリル 浩子)

1.1 『あひづき』初訳と改訳の冒頭

本章では、二葉亭のロシア文学翻訳処女出版作品『あひづき』(明治21年7月、8月『國民の友』所載)を取りあげ、翻訳文中の文末語の「た」形と「る」形に焦点をあてて分析を試みた。なお、『あひづき』の改訳が明治29年に出ているので、初訳と改訳との違いを具体的に見てゆくことにした。

まず、二葉亭四迷の処女翻訳作品『あひづき』の冒頭部分を、初訳、改訳の順であげる。比較分析に用いたツルゲーネフのロシア語原文は、木村崇によって二葉亭が使ったことが確かめられたサラエフ兄弟版ツルゲーネフ作品集第一巻1865年版に拠った。

なお『あひづき』の原題はСвидание『密会』といい、ツルゲーネフが散文作家としての名声を確立したとされる『獵人日記』(1847—56年に22篇、74年までに3編を加える)の中の一編。『あひづき』では、白樺林で獵人がたまたま目撃することになった可憐な農民の娘と傲慢な召使いの「あいびき」が、秋の白樺林の細密な描写とともに語られる。その自然描写とそれを描き出す文体は、田山花袋、島崎藤村、蒲原有明といった青年作家たちに大きな影響を与えた。

初訳『あひづき』

秋九月中旬といふころ、一日自分がさる樺の林の中に座してみたことが有つた。今朝から小雨が降りそゞぎ、その晴れ間にはおりおり生まやかな日かげも射して、まことに氣まぐれな空ら合ひ。あわあわしい白ら雲が空ら一面に棚引くかと思ふと、フトまたあ

ちこち瞬間雲切れがして、無理に押し分けたやうな雲間から澄みて^{きまぐ}伶俐し氣に見える人の眼の如くに朗らかに^{あをぞら}晴れた蒼空がのぞかれた。自分は座して、四顧して、そして耳を傾けてゐた。木の葉が^{つじやう}頭上で幽かに戦いだが、その音を聞たばかりでも季節は知られた。(二葉亭 1985:5)

改訳『あひゞき』

秋は九月中旬の事で、一日自分がさる樺林^{あるひ}の中に坐つてゐたことが有つた。朝から小雨が降つて、その^{なにかば}霽間にはをりをり生^{なまあたゝか}暖^{ひかげ}な日景も射すといふ^{きまぐ}氣粉れな^{そらあひ}空合である。耐力の無い^{たわい}白雲が一面に空を蔽ふかとすれば、ふとまた彼處此處一寸雲切がして、その間から朗^{あちこち}に晴れた蒼空が美しい利口さうな眼のやうに見える。自分は坐つて、四方を^{あたり}顧^{みまは}眊して、耳を傾けてゐると、つい頭の上で木の葉が^こ微^はに^{かすか}戦^{そよ}いでゐたが、それを聞いたばかりでも時節は知れた。(二葉亭 1985:175)

1.2 『あひゞき』初訳と改訳の文末詞

引用した『あひゞき』の初訳と改訳を読み比べると、『あひゞき』初訳の文体的特徴として文末が殆ど「た」で終わっていることに気づく。次に、原文の動詞形とそれらの訳語を逐語訳の英訳と二葉亭訳で示してみる。そして、最も興味深いと思われる改訳での文末語の書き換えを次のように一覧表にしてみた。

- ① сидел (sat) 「座してゐたことが有^{つた}。」 → 「坐つてゐたことが有^{つた}。」
- ② была [непостоянная погода] ([the weather] was unsettled) 「(氣まぐれな) 空ら合ひ。」 → 「(氣^{きまぐ}粉^{そらあひ}れな空合) である。」
- ③ показывалась [лазурь] ([azure] was seen) 「(蒼空が) のぞ^{あをぞら}かれた。」 → 「(蒼空が) 見える。」
- ④ слушал (listened) 「耳を傾けてゐ^た。」 → 「耳を傾けてゐると、～」
- ⑤ можно было узнать ([one] could tell) 「(季節は) 知^られた。」 → 「(時節は) 知^れた。」

ツルゲーネフは引用部分のすべての動詞を過去形で使っている。二葉亭は初訳の中で、これらすべての過去形の動詞を訳す際、体言止めにした二番目の動詞以外には、文末語「た」を当てた。それに対して、改訳では「た」形が二つと「る」形が二つ、もう一つは句点を読点に（「てゐると、～」）というふうにな文末語が大きく変えられている。また、改訳の中で「た」形が残された二つの例を見てみると、二つとも「自分」という主語を持った文であることが分かる（①と⑤）。

二葉亭の『あひゞき』の初訳には「た」形が、改訳には「る」形が多いことに早くから気付いて、それを調査したのが水野清（1958:64）である。次の表は、昭和33年に雑誌『言語生活』に載った『浮雲』『あひゞき』『めぐりあひ』一地の文における文末語について一』という小論に発表された『あひゞき』の初訳と改訳、そして昭和14年刊行の中山省三郎訳『あひゞき』（岩波文庫『獵人日記』中巻所収）の中で使われた文末語の一覧表である。

表『あひゞき』初訳と改訳の文末語

	初訳	改訳	* 獺
◇用言の過去形	94	30	70
テイタ (テ居ッタ)	14	0	23
デアッタ	6	0	0
	114	30	93
◇用言の現在形	6	54	54
テ イ ル	0	11	9
テ ア ル	0	7	2
ダ	1	0	1
	7	72	66
(参考)			
◇デ ど め	5	4	0
ノ デ ど め	1	1	0
◇反転法 (～して ～ながら)	5	1	0
◇体 言 ど め	5	0	0
◇デ ア ロ ウ	0	0	1

* 中山省三郎訳『獺人日記』中の『あひゞき』

水野が作った表の中で「用言の過去形」とあるのが「た」形で、「用言の現在形」とあるのが「る」形のことである。この表を読むと初訳では圧倒的に「た」形が多いことが分かり、改訳の中では「る」形が優位を占め、「る」形と「た」形が五対二ぐらいの割合で使われていることがわかる。水野はまた「てゐた」形と「てゐる」形、「であつた」形と「である」形の数も挙げている。なぜそうしたのかについては何も述べていないが、この表から、どうやら二葉亭は、初訳の「てゐた」形を改訳では「てゐる」形に、「であつた」形を「である」形に直したらしいという予想が立てられる。初訳には「てゐる」「である」形がまったくないし、改訳には「てゐた」と「であつた」形がまったくないからである。この他にも昭和14年に出版された中山省三郎の訳では「る」形と「た」形の使用率が約二対三と二葉亭の改訳のそれと逆転して「た」形が多くなっていることが分かる。また、中山訳では「ていた」形と「ている」形がどちらも使われていて、その割合が約五対二であるというのも興味深い数字である。

こうした優れた点をたくさん持っている水野論文だが、難点が一つある。それは文法概念の問題である。水野は二葉亭の使った「た」形を「過去形」、「る」形を「現在形」、あるいは「歴史的現在形」と書いているのだが、これは正しいのだろうか。二葉亭が『あひゞき』を書いた時、文末語「た」は既に過去形、つまり、過去を表す時制詞として使われていたのだろうか。「る」形もまた、現在形、つまり現在を表す時制詞として使われていたのだろうか。さらに、歴史的現在形などという用法はあったのだろうか。歴史的現在形とは、そもそも、英文法やロシア語文法などで使われる文法用語である。それは「過去の意味を持った現在形の使用によって作者または語り手は、読者または聞き手の心の中に一連の動作をより生き活きと描き出すことができる。これは、文学作品に広く用いられる用法で、

英語で書かれた作品よりロシア語で書かれた作品の中により多くの用例が見られる」とテレンス・ウェイド (1992:287) もその著書『ロシア語総合文法』の中で規定している通り、文芸作品の中に見られる技法である。そして、過去形が圧倒的優位を占める中で、五つ以内の現在形の使用というのが一般的な歴史的現在形の用法である。仮に「る」形が現在形であったとしても、文学作品の中の「る」形をすべて「歴史的現在形」ととらえるのはおかしい。そもそも、二葉亭が『あひづき』という翻訳作品を書いた時点で、日本語に「過去形」「現在形」という文法概念とその概念を表す用語があったという点から先ず疑ってかからなくてはならないのだ。

1.3 ロシア語動詞の完了体と「てみた」形

ロシア文学研究者の靱内裕子 (1999) は、「二葉亭訳「あひづき」における「音調」と「文調」について」と題する論考のなかで、「音調」を「音読した場合の調子」、「文調」を「音読の巧拙に関わらずある程度伝わる調子」と二葉亭は理解していたとして、「音読によらずとも心に残ると考えた文調」が訳文に表現された例として、初訳『あひづき』の中からいくつかの文をあげているが、「自分は座して、四顧して、そして耳を傾けていた。」がその一例として挙げられている (1999:100)。この例文を見て興味深いとおもわれるのは、「て」の音の繰り返しである。二葉亭がこれらの音の繰り返しで再現しようとしたツルゲーネフの原文を見てみると、《 Я сидел и глядел кругом и слушал. (I sat and looked around, and listened.) 》とあり、動詞の過去形を示す男性形活用語尾《 и^л 》の音が再現されていることがわかる。さらに興味を惹かれるのは、原文中のロシア語動詞三つがみな完了体過去形であることである。ここで、ロシア語動詞の完了体とその対をなす完了体について簡単な説明をしておこう。

ロシア語動詞には、一つの動作を意味する動詞に対して、普通、その動作の行なわれ方を示す完了体と完了体という二つの形が対応して存在している。一般に、完了体は、動作そのもの、進行中の動作、繰り返えされる動作あるいは習慣的動作を示し、完了体は具体的なひとつづきの動作の完了 (場合によっては始発) および完了の結果を示す。(日ソ学院教科書委員会編 1976:69)

二葉亭は文中の三つの完了体動詞によって表わされた動作がある一定時間続いていたことを示すため三つ目の動詞《 слушал (listened) 》を「耳を傾けてみた」と、「てみた」形で訳している。この「ていた」形は、金田一春彦 (1976:7) によって昭和 22 年に初めて現代日本語のアスペクト (完了相) として認められたものである。二葉亭がロシア語の動詞の完了体と完了体の訳し分けにいかに意識的であったかは、前掲の水野の作った『あひづき』の初訳と改訳にみられる文末語の表にはっきりと示されている。つまり初訳の中で「てみた」形、改訳の中で「てゐる」形として訳されている動詞が、ツルゲーネフの原作における完了体過去形の動詞にほぼ相当するのである。初訳の句点で終わる文の中で「てみた」形が使われるのは、実際には 13 例で、その全部がロシア語原文の完了体過去形動詞の訳語である。改訳では、11 例ある「てゐる」形のうち最初の八つまでが、完了体過去形の動詞の訳語として使われている。最後の三つは完了体過去形の訳語である。以下、初訳の「てみた」形が改訳でどのように「改められたか」を示す。原文、その英訳、

初訳、改訳の順で記載することにする。

- ① слушал (listened) 耳を傾けてゐた。→ 耳を傾けてゐると、～
- ② вспыхивала (flared up) きらめいてゐた。→ 光り出す。
- ③ сидела (was sitting) (端然と) 坐してゐた。→ (悄然と) 坐つてゐる者がある。
- ④ скользил (slid) ころがツてゐた。→ 落ちかゝかつてゐる。
- ⑤ спускались (descended) 垂らしてゐた。→ 垂らしてゐたが、～
- ⑥ расходилась (was parted) 左右に別れてゐた。→ 左右に分けてゐる、～
- ⑦ слушала, все слушала... (listened, only listened) 聞き澄ましてのみいた、只管聞き澄ましてのみいた…… → 聞耳を立てゝゐる、唯聞耳ばかり立てゝゐる……
- ⑧ на нем было ...[бархатный, черный картуз] (He wore ...[a black velvet cap]) (黒帽を) かぶツてゐた。→ (黒天鵲絨の帽子を) 戴ツてゐる。
- ⑨ в ее грустном взоре было (in her mournful eyes there was) その愁然として目付きのうちに(なさけを含め)～現はしてゐた。→ その目付を視れば、～趣が溢れるばかりである。
- ⑩ любовалась им (admired him) 只管その顔をのみ眺めてゐた。→ 面ばかり見てゐる、～
- ⑪ сносил ее обожанье (put up with her adoration) その禮拜祈念を受けつかはしてをつた。→ 本尊となつて拝まれてゐる。
- ⑫ слушал (listened) 聞き惚れてゐた。→ 聴いてゐる。
- ⑬ волновалась (were stirring) 波たツてゐた。→ 浪を打つ。

こうして列挙してみると、二葉亭が初訳に見られる13の「てゐた」形をじつにさまざまの形で書き変えていることがわかる。「てゐた」形を「てゐる」形にそのまま書き変えている例は五つのみで、「てゐる」形にしてはいるものの、白ゴマ(、)を付して、後の文に続けているのが2例、「る」形や、「(で)ある」形に変えているのが4例、「てゐる」に接続詞「と」を加えて後続の文につなげているのが一つ。最後の一つは、「てゐた」形をそのまま残して、その後に接続詞「が」をつけて、次の文につないでいる。二葉亭はこうしたやり方で、初稿にあった「てゐた」で終わる文をすべて消去している。こうした書き変えでできた「てゐる」形五つを含めて、改訳の中には原文の不完了体過去形の動詞の訳語として使われた「てゐる」形が7例、そして、完了体過去形の動詞の訳語としての「てゐる」形が三つ誕生した。

1.4 ロシア語完了体動詞と「た」形

こうした書き換えは、正確に言えば、初訳にあらわれた文末の「た」の音の繰り返しを徹底的に消去するために行われた。初訳で生み出された数々の文調のうち、文末語「た」の繰り返しが、明瞭な「文調」ではあったが単調でもあったがために、批判的になったからである。二葉亭が取った「た」の消去法には、二つある。そのひとつがロシア語動詞の過去形のうち、不完了体動詞を「てゐた」ではなく「てゐる」形で訳していくという方法であった。もう一つは、ロシア語の完了体過去形が多用される箇所、句点を読点に変えて文章をつなぐことで「た」形を消していくというやり方である。

二葉亭が完了体という動詞のアスペクトに気付いていたことは、「て了つた」という文末語を改訳の中で多用したことに現れている。初訳のなかでは、文末語「てしまつた」（「て仕舞つた」とも表記される）の用例が三例だけであるのに対して、改訳のなかでは「て了つた。」と文末語として使われたのが6例、文中での使用を含めると、11例もの用例が見られる。今でこそ「てしまった」形という完了相を表す動詞形が動作の完了だけでなく、後悔や落胆といった発話者の感情を表すと、文法的に明瞭に説明されているが、二葉亭の改訳『あひゞき』の中にこうした完了相を表す「た」や、その強調された形の「てしまった」が頻用されるという点は注目されている。

従来改訳『あひゞき』とそれ以降の二葉亭の翻訳文体は改悪である、または、文体的に後退したものとなされてきた。それは、もともと「た」形が、完了の意味を表す古語の助動詞「たり」から派生したものであるため、「た」形は二葉亭の『あひゞき』以前の日本語の文のなかでは、完了を表すことのほうが多かった。二葉亭は、初訳『あひゞき』で、その「た」形を連続して使い、日本文学作品の地の文のなかで初めて「た」形を過去時制詞として使った。しかし、八年後の改訳の中で二葉亭は、新しすぎた地の文における過去時制詞としての「た」を次々と消していった。その消去の基準となったのが、ロシア語の動詞の完了体、不完了体の訳し分けであったのだ。ロシア語の不完了体過去形の動詞は初訳の訳語「てゐた」を改訳で「てゐる」に変えることで、また、完了体過去形の動詞は改訳の中に残された完了相を表す「た」のいくつかを「て了つた」という形にすることで強調されることになった。

2 翻訳における読書行為の可能性—村上春樹『ノルウェイの森』をめぐって（林 圭介）

2.1 「二重性」と「すきま」のある場所

本章では、村上春樹『ノルウェイの森』をケース・スタディーとして異なる言語とジャンルへの翻訳を比較することから翻訳者による表現の意義を明らかにする。村上春樹は小説家であると同時に、アメリカ文学の翻訳を手がけてきた翻訳者として知られるが、翻訳された春樹のテキストと翻訳者の関わりについて多くは論じられてこなかった。しかし、春樹のテキストが世界の様々な言語で読まれる理由は、翻訳における社会文化的な要因に加え（孫 2004; クリーマン 2009; 芳賀 2011）、他の言語へ翻訳可能なリーダブルな文体に求めることができる。

本章で着目するのは、この春樹の翻訳文体における等価の効果が他の異なる翻訳テキストに与えてきた影響の強度である。翻訳によって構築されてきた春樹の翻訳文体は異なる言語である英語や異なるジャンルである映画といった他のテキストへどのように置き換えられるのだろうか。また、その翻訳は原作にいったい何をもたらすのだろうか。本章では、『ノルウェイの森』の英訳版と映画版を分析の対象として取り上げ、それぞれの翻訳方略から浮かび上がる読書行為の可能性について素描したい。

『ノルウェイの森』における翻訳を論じる上でまず参照したいのは、千田洋幸（2008）である。千田（2008: 132-135）は、「村上春樹作品は、小説ジャンルはむしろのこと、さまざまな文化ジャンルにとってつねにサンプリングの対象となりうるフレーズや文化記号の宝庫」で、「データベースとしての利用価値は絶大」だと指摘している。しかし、「引用ですらないサンプリングの対象としてのデータベース」がどのように「物語」として置き換

えられるのか、また、その「データベース」としての「物語」をどのように読むことができるのかは、「データベース」という枠組みとともにあらためて考察する必要がある。引用されたテキストがどのように読まれ書かれるのかを考察しなければ、翻訳における表現の可能性と限界は見えてこないからだ。

Loffredo and Perteghella (2006: 4. 翻訳は引用者による。)によれば、「書き直す実践において特殊な形を取るテキストの置き換えは創作と翻訳の調和を回復する、すなわち、書く方法の1つとして同じ地点に置く」。翻訳は、単に原作を模倣するのではなく、「データベース」という枠組みを再活性化し、異なるテキストへの置き換えにおいて原作を新たに意味づける。その意味で、翻訳を創造的な実践と捉えることができる。このような原作と翻訳の関係に意識的であるのは、原作の読みが翻訳によって異なると語る村上春樹その人である。

僕は自分が書いた小説って、まず読み返さないんですよ。読み返すととにかく恥ずかしいから。書くときはすごく一生懸命書いているんだけど、いったん書き終わっちゃうと、本のページを開くことってまずないですね。なんか脱いだ自分の靴下の匂いをかぐときのような気がして。でも、英語だと読み返せるんですよ。というのは、僕が書いたものと、そこに訳されたものとのあいだには、ある種の乖離というか遊離があるからね。自分の書いたものでありながら、自分のものではないという二重性があるから、そのへのすきまみたいなものを楽しんで読めちゃうのね。(村上・柴田 2000: 19. 斜体は引用者による。以下同様。)

同じテキストでありながら、「僕が書いたもの」と「訳されたもの」には「乖離」や「遊離」があるという。それは、異なる言語で書き直されたテキストには「自分の書いたものでありながら、自分のものではないという二重性」が刻まれているためだ。翻訳には原作である起点テキストとは異なる、目標テキストとしての翻訳が担う戦略がある。春樹が指摘するこの「すきま」や「二重性」とは、別の言語で置き換えられることによって生じるもう一つの読書の場所である。次に、英訳版との比較から翻訳が原作をどのように意味づけ直すのかを確認したい。

2.2 英訳版における翻訳者の姿

『ノルウェイの森』は、主人公のワタナベトオルが18年前に大学生だった頃の自分を回想し、高校時代の親友で自殺したキズキの後を追う形で、キズキの恋人だった直子が自殺してしまうまでを描いた物語である。直子との関係を振り返りながら、「僕」は直子が死んだわけを「文章」で表していくのである。

『ノルウェイの森』には、1989年のアルフレッド・バーンバウムと2000年のジェイ・ルービンによる2つの翻訳がある。バーンバウム訳は日本の英語学習者に向けて出版され、英語圏の一般読者に向けて出版されたルービン訳と読者層を異にしている。英語圏では1997年の*The Wind Up Bird Chronicle* より後の2000年にルービン訳が出版された。都甲幸治 (2010: 59) によれば、それゆえに「アメリカにおける『ノルウェイの森』は、今までサイバーパンクみたいな小説を書いていた村上春樹が、何を思ったか突然書いてしまった、リアリズムのしっとりした恋愛小説、と考えられている」のである。翻訳の出版によって英語圏で流通する春樹の作家イメージが構築される一方で、翻訳者の解釈を読むことがで

きるのが訳語の選択においてである。

春樹自身が述べるように（村上・柴田 2000: 17-18）、2人の翻訳者を比べるとバーンバウムが原文から離れて自由に訳すのに対して、ルービンは原文に忠実に訳す傾向があるという。しかし、『ノルウェイの森』におけるルービン訳では原文を忠実に再現しようとしながら翻訳者の解釈を訳語に忍ばせているようにみえるのである。冒頭部分で「僕」が「十八年」前の出来事を思い起こす次の箇所に着目したい。

「大丈夫です、ありがとう」と僕は言った。スチュワーデスはにっこりと笑って行ってしまう、音楽はビリー・ジョエルの曲に変わった。僕は頭を上げて北海の上空に浮かんだ暗い雲を眺め、自分がこれまでの人生の過程で失ってきた多くのもののことを考えた。失われた時間、死にあるいは去っていった人々、もう戻ることのない想い。（村上 1991: 8）

"Yes, I'm sure. Thanks."

She smiled and left, and the music changed to a Billy Joel tune. I straightened up and looked out the plane window at the dark clouds hanging over the North Sea, thinking of what I had lost in the course of my life: *times gone forever, friends who had died or disappeared, feelings I would never know again.* (Murakami 2000: 3)

「これまでの人生の過程で失ってきた多くのもの」を「僕」が言い換えた箇所である。ルービン訳で着目したいのは、この「死にあるいは去っていった人々」を“friends”と訳している点である。「僕」が飛行機の中で考えていたのは、ルービン訳ではいわゆる「人々」ではなく具体的な関係性としての“friends”である。バーンバウム訳（Murakami 1989: 8）では、“Lost time, people dead or gone, feelings never to return.”で、原文と同じく「人々」である。その意味で、バーンバウム訳は日本語テキストに忠実である。塩濱久雄（2007: 3）はルービン訳について「原文では「友だち」であるとはわかるのは、先になってからである」と注意深く指摘しているが、「人々」ではなく「友だち」と訳したルービンの翻訳がいけるのは、同じく冒頭部分の最後で直子が「僕」を「愛してさえないなかった」事実について「僕」が触れているからである。原文では「死にあるいは去っていった人々」の中に直子がいた。しかし、ルービン訳では「僕」を「愛してさえないなかった」直子だから、直子は「僕」にとっての“friends”となる。『ノルウェイの森』では、この死と結びついた“friends”がキズキを指すことは明らかだ。キズキは「僕」にとって唯一の“friend”で、直子はそのキズキの“girlfriend”である。だから、「僕」が「失ってきた多くのもの」が“friends”となるのである。

ルービン訳で「死にあるいは去ってしまった人々」を“friends”と訳した表現には、「僕」が直子をキズキと同じ場所へ、すなわち、死と結びつけられた「友だち」の場所へ直子を送り届ける「僕」の決意を読み取ることができる。石原千秋（2007: 279）が指摘するように、「ワタナベトオルがキズキから譲られた（つまり「誤配」された）直子をキズキのもとに届ける小説」という解釈が訳語の選択において表現されているからである。ルービンによる翻訳の戦略は、日本語テキストでは「人々」と表現された語句を“friends”と置き換え、「僕」が「恋をしていた」直子を“friends”の1人と表現した点にある。それがルービンの英訳版における翻訳表現の方法である。

2.3 映画版における「愛」の付加

次に、トラン・アン・ユンによる映画版『ノルウェイの森』における翻訳とその表現のあり方を考察したい。まずトランの原作に対する評価を確認しよう。トランによれば、『ノルウェイの森』の「ダイナミズム」は小説の「抽象的」な表現にある。

登場人物たちはそれぞれに深い闇を抱えていて、まっすぐな愛すら相手の絶望を呼びかねないほどギリギリのところにいる。そこがこの物語のダイナミズムだと私は思うけれど、村上さんは「こういうことです」と明確には書いていない。表現は極めて抽象的です。でも抽象的だからこそ多くの人の心に深くくいこんでいく。映画からもそのダイナミズムを感じてもらえたら、監督としてとてもうれしいです。（アミューズメント出版部（編） 2010: 56）

トランは「出演者たちもその繊細さを口々に指摘するように、演出が非常に細かいことで知られる」一方で、「全面的に役者に任せきりだったシーンも要所であった」という（塚田 2010: 28）。「ワタナベが直子に会いに療養所に行き、2人で広い草原を延々と歩きながら直子が心の内をワタナベに話そうとするシーン」では「もう外部の僕がコントロールできようもない空気を2人で作り上げていた」。つまり、小説の「抽象的」な表現から監督もコントロールできない「空気」が生まれたというわけだ。

また、映画で「原作のプロローグ」を描かなかった理由についてトランは「物語をノスタルジックにせず、ワタナベが哀しみを哀しみ抜く内容にしたかったから」とインタビューで語っている（2010: 53）。映画版と小説でもっとも大きく異なるのは、この過去を振り返る場面を取り込まなかった点にある。日高佳紀（2011: 118）が指摘するように、『ノルウェイの森』の冒頭部分には、「過去を回顧する視点からの語りを採用した二重の時間軸を持つ」点で、「村上春樹の初期——一九八〇年代のスタイル」が特徴的に表れている。小説では振り返られた過去を語り現在については触れないオープン・エンディングの形式が取られている。一方、映画では1969年から現在に向かう時間軸に沿って物語が展開されている。その結果、映画版では小説の「抽象的」な表現が退けられ、映画の観客に物語の意味を説明する形式が取られているのである。

映画版が原作をどのように置き換えたのかが明確に理解されるのは、結末でトオルが緑に電話をかける場面である（トラン 2011）。映画では「愛してる」というトオルの台詞が付け加えられている。また、小説では「あなた、今どこにいるの?」という緑の問いかけに「僕はどこでもない場所のまん中から緑を呼びつづけていた」のに対して（村上 1991: 262）、映画では暗転する最後のシーンで「僕と死者たちの距離はどんどん離れていく」とナレーションが加えられている。過去を振り返りながら、その意味を読者の解釈に委ねるのが小説である。一方、映画が示すのはナレーションによる物語の意味づけである。それは、映画が小説の「抽象的」な表現を「愛」という言葉から説明しようと試みているからである。小説では過去を振り返りながら死者たちとの記憶を語っていくのに対して、映画では時間軸に沿ってシーンが再構成され、随所に小説では用いられていない箇所に「愛」という言葉を付け加えることで「抽象的」な物語のダイナミズムを説明する形式が取られているのだ。つまり、シーンの再構成と「愛」という言葉の付加によって物語を説明するのがトランの映画版における翻訳表現の方法なのである。

2.4 翻訳が生む複数の読者とテキスト

原作における「抽象的」な表現を物語の意味から説明する映画版とその表現を訳語の置き換えによって解釈する英訳版。映画版が「抽象」的な表現を理解可能なストーリーとして説明するのに対して、英訳版では「抽象的」な表現の意味を訳語の選択において解釈するのである。それは解釈と説明という異なる翻訳方略の結果と捉えることができる。Blum-Kulka (2004: 292) は翻訳の特徴を明示化の作用に見出しているが、『ノルウェイの森』における英訳版と映画版では、この明示化は翻訳者の表現の違いから捉えることができる。解釈と説明というそれぞれの翻訳方略は、異なる言語とジャンルへの置き換えを読者の解釈に焦点を置くか、ストーリーの説明に焦点を置くかで切り分けられるのである。

異なる言語とジャンルをまたぐ翻訳から浮かび上がるのは、翻訳者の表現である。データベースとして消費される無数の物語が「物語」として成り立つのは、この翻訳者による表現によってである。『ノルウェイの森』の場合、英訳版では翻訳者の解釈がテキストの表現に忠実であることにおいて別の言語に置き換えられる一方で、映画版では映画監督によるストーリーの再構成がテキストの意味に忠実であることにおいて別のジャンルに置き換えられている。翻訳者による表現を通じて、読者は異なる言語とジャンルを往復しながら、テキストを読み直し書き換えていくプロセスを体験する。そこに翻訳によって生まれる複数の読者とテキストの姿がある。翻訳者が見出すのは翻訳を通じて異なるものの間で表現する意味であり、読者は翻訳における明示化の作用から原作を新たに読み換える。村上春樹文学におけるそれぞれの言語とジャンルへの翻訳から明らかになるのは、翻訳が生むもう一つの読書の場所なのである。

3 Translation as ‘an echo of the original’ (Yasuko Claremont)

The title of this paper comes from Walter Benjamin. In an essay on translation he wrote: ‘The task of the translator consists in finding that intended effect upon the language into which he is translating which produces in it an echo of the original’ (Arendt, 1969: 76). All translators know what Benjamin is driving at – that the work in hand requires a double focus, first on the original text, particularly its implications and tone, and secondly on the translation which with works of literature is a creative and imaginative task in its own right, as we can see in different translated versions of the great classics.

But for this presentation I would like to talk about a particular type of translation that requires only a single focus, that is, where the translator is an artist himself, writing his own book, and incorporates into the text ideas or passages from foreign books, making the translations part of a new pattern. This is the case with Ôe Kenzaburô (b. 1935). His vast corpus, written over 50 years, is filled with references from his reading planted into the narrative that he is writing and giving that section a collage effect. In a short early novel, *Seventeen* Ôe went one step further. The theme of the novel is quite apparent: anti-imperialism. The novel is an imaginative attack on right-wing political extremism still flourishing in post-war Japan, in which a youth joins just such a group called The Imperial Way. Ôe himself has described its purpose:

‘I did not write *Seventeen* just for the purpose of studying the rightist movement in Japan. My task was to develop the image I have of the emperor system and its omnipresence, which penetrates and surrounds our entire being.’ (Ôe, 2002: 44)

This is certainly the case. But just as powerfully present in the novel are the existentialist ideas of Jean-Paul Sartre (1905-1980), to be found in his philosophical masterpiece, *Being and Nothingness*, which Ôe has used in the progressive structure of the novel and as the basis for many of its scenes. The novel is filled with the silent presence of Sartre, so that while the overt purpose of the novel is a political one, thanks to his translation technique it also functions as an imaginative illustration of several of Sartre’s ideas, and in this sense meets Benjamin’s definition of the task of the translator, which is to produce ‘an echo of the original’.

Now let us turn to the first of Sartre’s ideas. In *Being and Nothingness* Sartre argues that human relationships constitute a struggle for psychological identity manifesting itself as a struggle for dominance in which shame, fear and pride are ‘original reactions’. And of what he calls ‘Being-for-others’ Sartre uses a concrete example to demonstrate what he means. If, for example, you were crouching down peering through the keyhole of a door to see what is happening in a room, and then suddenly became aware that another person was standing and watching you, you would immediately feel shame knowing that you were as the other person was seeing you. In more formal terms Sartre writes: ‘By the mere appearance of the Other I am put in the position of passing judgment on myself, for it is as an object that I appear to the Other... I recognize that I am as the Other sees me’ (Sartre, 1996: 222).

The first part of Ôe’s novel, *Seventeen*, is riddled with Sartre’s theory and is an excellent example of the power of shame in shaping human personality. A youth aged seventeen, isolated, introverted and lacking in self-esteem, is tormented by the perception that what the Others see is:

‘the naked me, the me that’s red-faced and trembling with fear, me addicted to obscene fantasies, me masturbating, me anxious, the me who’s a coward and a liar... the sneering laughter of a whole world of others surrounds me.’ (Ôe, 1970: 381)

To give a few further examples I am not going to quote the one page describing his reaction to his reflection standing naked in front of the bathroom mirror, but I’ll give just two more examples demonstrating his feelings of inadequacy and humiliation by others. The first of these is that his sister easily defeats him in a political argument about the state of post-war Japan, and the second is that in a school race he comes last with everyone waiting for him to finish, such is his puny physique. Deeply underpinning all his fear is ‘the thought of nothingness and the infinity of physical space, which made me afraid of the eternity of time and the nothingness of my own mortal self.’ In writing about this story Ôe insisted that at no time did he treat the youth with ridicule.

In the second half of *Seventeen* the youth breaks out of his predicament. He joins an extremist right-wing group, The Imperial Way, and is subsequently transformed. The leader of the movement

calls him 'the son of Japan who can fulfill the Heart of His Majesty, the Emperor. It is you, the chosen boy with the true Japanese soul.' Indoctrinated, the youth is overwhelmed. 'Emperor, you are my God, my Sun, my Eternity. Through you I have really started to live.' So that 'clad in the armour of the right' he is, in his own words, 'forever hidden from the eyes of others'. Feelings of inferiority have left him; in the street he intimidates others. Psychologically, but in no other way, the youth has achieved an escape of sorts based on a manic belief in his newly found identity. Underpinning this transformation from 'the watched into the watcher' is one of the key themes discussed at length by Sartre, that is, a crisis situation arising out of alienation and feelings of shame when observed by others, resulting in the transfer of responsibility to the will of a higher authority and the adoption of a mask or role (in this case a Nazi-like uniform and Nazi-like attitudes) to confront the world. 'I now know the anxiety of those who have to choose,' he says. 'His Majesty the Emperor makes the choices.' The derivation from Sartre is obvious. In *Being and Nothingness* he devotes an entire section to this kind of false escape, which he calls Bad Faith.

Thus, just as Sartre's two existentialist ideas of Being-for-others and Bad Faith are joined, so equally are they joined to form the structure of Ôe's novel, with passages in the text illuminating them.

The question must now be asked: in what sense, if any, is Ôe's use of passages from Sartre a translation of them? After all, it can be argued, the purpose of Ôe's story is a political one and Sartre's ideas are only tools to help in the explication of an anti-imperialist theme. The ideas have only a supportive role and are not an accurate rendering of Sartre's original text. Against this objection three separate points can be raised. Let us return first to Walter Benjamin's definition: 'The task of the translator consists in finding that intended effect upon the language into which he is translating which produces in it an echo of the original.' By intended effect Benjamin means the intention of the original text. If we take up Sartre's intention in expounding two of his existentialist ideas, the first being that objectively we are as others perceive us to be, and secondly the idea of Bad Faith, meaning the adoption of an identity as a means of psychological escape, then it is undeniable that Ôe has depicted these ideas in an imaginative form and that they can be classified as an echo of the original text just as much as a conventional translation. From start to finish his novel revolves around these two conceptions. Also, as we have seen, Sartre himself has resorted to imaginative depictions in describing the incident of peering through a keyhole and its consequences. The pictorial example he gives is imaginative and yet it expresses very clearly the intended meaning contained in the formal argument in *Being and Nothingness*.

In any translation the use of imagination is essential. It is a truism that no translation can be an accurate rendering of the original text, reproducing all the connotations that the original words have, and that consequently a work of translation is a creative act in its own right. Here, then, in reader-response theory we find a second ground in Ôe's favour as a translator of Sartre, using fiction with its imaginative impact as a means of translation. In an essay entitled 'The reading process: a phenomenological approach' Wolfgang Iser argues convincingly that a text only comes alive when it is realized in the reader's mind (Lodge, 1988: 212). Reading, he maintains, is a creative process which involves the coming together of the text and the reader's imagination. These thoughts can

certainly be applied to Ôe's rendering of Sartre. In page after page of *Seventeen* Ôe groups together correlative passages that join and underpin the existentialist theme that is running through the whole novel, even though the overt theme is political one. The great advantage of this form of presentation is that it becomes a living event, in which we are taken inside the youth's consciousness and come to understand the motivations that shape the dramatic changes in his personality and daily life.

The third factor in support of Ôe's fictional passages being legitimate translations is that Ôe is not alone. A new field of scholarship has opened up in which researchers are pointing to the significant amount of intertextuality that can be found in Japanese literature commencing in the Meiji period (1868-1912) and emerging strongly in the succeeding Taisho period (1912-1926). The argument here is that as Japan came to engage with the West, and its customs and cultures, modernization extended to include the study of Western literature, the translation of it into Japanese, and gradually the incorporation of some of its elements into contemporary Japanese literature. Scholars have found two kinds of incorporation which can be classified as translations. An interesting article by Thomas O. Beebee and Ikuko Amano entitled 'Pseudotranslation in the fiction of Akutagawa Ryunosuke' defines these two kinds as, first, pseudotranslation, meaning the production of a translation when no translation exists, and secondly, the 'mimesis of translation', meaning the depiction of the translation process in works of fiction (2010: 17). The bulk of their article is taken up with pseudotranslation, one example being Akutagawa's story, 'Hôkyônin no shi' (Death of a Disciple, 1918) in which the author as narrator claims to have possession of a rare manuscript dated 1596, which he proceeds to translate. There is no such manuscript. Akutagawa is simply using a literary device. But pseudotranslation does not apply to Ôe's *Seventeen* and therefore is not our concern here in this paper. On the other hand, *Seventeen* definitely falls into the second category which the authors have called the 'mimesis of translation'. In Ôe's taking up of Sartre's ideas the translation process is definitely in action. His is a particular kind within this newly found category in which the reader, concentrating on the main political theme, gradually realizes the presence of Sartre in the novel's structure and in the text itself. As a prominent theme in its own right this form of translation is not immediately obvious, but *Seventeen* is a good example of what is now occurring in translation studies. Scholars in this field have come to recognize that the concept of translation is much wider than what has been conventionally thought, and that the two kinds of translations which are now gaining acceptance have a legitimate place in literature.

<参考文献>

- アミューズメント出版部（編）（2010）『ノルウェイの森 公式ガイドブック』講談社。
- 石原千秋（2007）『謎とき 村上春樹』光文社。
- 大江健三郎（1966-67）『大江健三郎全作品』第三巻，新潮社。
- 金田一春彦（1976）『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房。
- クリーマン・阮・フェイ（2009）「アメリカの村上・村上のアメリカ文学翻訳と文化翻訳」，藤井省三（編）『東アジアが読む村上春樹』pp. 270-299, 若草書房。
- 塩濱久雄（2007）『「ノルウェイの森」を英語で読む』若草書房。
- 孫暲悦（2004）「誤訳」のなかの真理—中国における『ノルウェイの森』の翻訳と受容」，『日本近代文学』第71集, pp. 141-156, 日本近代文学会。
- 千田洋幸（2008）「文学」とデータベース—『新世紀エヴァンゲリオン』『ほしのこえ』から『ノルウェイの森』へ」，宇佐美毅・千田洋幸（編）『村上春樹と一九八〇年代』pp. 122-137, おうふう。
- 塚田泉（2010）『「ノルウェイの森」とトラン・アン・ユンの映画術 トラン・アン・ユン 監督インタビュー』，『キネマ旬報』pp. 26-28, キネマ旬報社。
- 都甲幸治（2010）「海を渡った『ノルウェイの森』」，『SWITCH』Vol.28, No.12, pp. 58-59, スイッチ・パブリッシング。
- トラン・アン・ユン（2010）「ただ深淵へと誘うために」，『SWITCH』Vol.28, No.12, pp.52-53, スイッチ・パブリッシング。
- トラン・アン・ユン（2011）『ノルウェイの森』ソニー・ピクチャーズ エンターテインメント。
- 日ソ学院教科書委員会編（1976）『実用ロシア語文法 基礎編』日ソ学院。
- 芳賀理彦（2011）「アメリカにおける村上春樹の受容」，日本比較文学会編『越境する言の葉—世界と出会う日本文学』pp. 387-401, 彩流社。
- 日高佳紀（2011）「記憶の物語／時間のレトリック—村上春樹の1Q80年代—」，日本近代文学会関西支部（編）『村上春樹と小説の現在』pp. 118-127, 和泉書院。
- 二葉亭四迷（1985）『あひびき』『二葉亭四迷全集』第二巻、筑摩書房。
- 水野清（1958）「『浮雲』『あひびき』『めぐりあひ』—地の文における文末語について—」，『言語生活』5月号, pp. 62-64, 筑摩書房。
- 村上春樹（1991）『ノルウェイの森』講談社。
- 村上春樹・柴田元幸（2000）『翻訳夜話』文藝春秋。
- 榎内裕子（1991）「二葉亭訳『あひびき』における「音調」と「文調」について」，『ロシア語ロシア研究』第31号, pp. 98-108, 日本ロシア文学界。
- Arendt, Hannah (ed.) (1969) *Illuminations* Walter Benjamin, New York: Schocken Books.
- Beebe, Thomas O and Amano, Ikuko (2010) 'Pseudotranslation in the fiction of Akutagawa Ryunosuke' *Translation Studies*. Volume 3, Issue 1, pp.17-32.
- Blum-Kulka, Shoshana (2004) 'Shifts of Cohesion and Coherence in Translation' in Venuti, Lawrence (ed.), *The Translation Studies Reader, second edition*, New York and London: Routledge, pp. 290-305.
- Iser Wolfgang (1972) 'The Reading Process: A Phenomenological Approach' reprinted in Lodge, David (ed.) (1988) *Modern Criticism and Theory*, London and New York: Longman, pp. 212-227.
- Loffredo, Eugenia and Perteghella, Manuela (eds.) (2006) *Translation and Creativity: Perspectives on Creative Writing and Translation Studies*, London: Continuum.

- Murakami, Haruki (1989) *Norwegian Wood*, trans. Alfred Birnbaum, Tokyo: Kodansha.
- Murakami, Haruki (2000) *Norwegian Wood*, trans. Jay Rubin, New York: Vintage.
- Ôe Kenzaburô (1970) 'Sakka wa zettai ni hanseijiteki tari uru ka [Can Writers be Absolutely Anti-political?]' in *Ôe Kenzaburô zensakuhin*, Vol.3, p.381.
- Ôe Kenzaburô (2002) *Two Novels Seventeen and J*, trans. Haute, Luk Van, intro. Masao Miyoshi, New York: Foxrock Books.
- Sartre, Jean-Paul (1996) *Being and Nothingness*, trans. Hazel E. Barnes, London: Routledge.
- Wade, Terence. (1992) *A Comprehensive Russian*. Oxford: Blackwell.
- Тургенев, И С. (1865) *Сочинения*. Издание Братьев Салаевых. Том второй, Карлсруэ.

評価の「個人差」に着目することの意味

—より深い自己認識につなげるための評価論—

宇佐美 洋 (国立国語研究所)、田中 真理 (名古屋外国語大学)、徳井 厚子 (信州大学)

要旨

言語教育の分野において「評価」とは一般に、学習者の能力などを正確にとらえる行為としてとらえられており、そこには信頼性・妥当性が強く要請される。しかしながら、個人に内在する「評価価値観」はひとによって千差万別であり、評価に何らかの枠が与えられなければ、評価結果は大きくばらつくのが当然である。

本パネルではまず宇佐美が、評価者が使用する観点にいかに関わりがあるかということ、評価時プロトコルの分析によって示す。次いで田中が「アカデミック・ライティング」という論理的側面が重視される評価の場を、さらに徳井が「多文化クラスにおける評価」という、特に心情的側面が重視される評価の場を取り上げ、各場面において評価の「個人差」が現実にはどのような形で表れるかを述べるとともに、自分独自の評価価値観に気づきそれを相対化することが、いずれの場面においても大きな意味を持ちうることについて論じる。

【キーワード】 評価の多様性、アカデミック・ライティング、多文化クラス、評価者の「型」、内省力の養成

「生活場面における書きことば」に対する評価の多様性

—外国人の書いた謝罪文を対象に—

宇佐美 洋 (国立国語研究所)

1 はじめに

従来の言語教育における「評価」とは、CEFR や OPI の思想に顕著に表れているように、「学習者の能力や学習の成果を正確、公正に把握し、1本のスケール上のどこかに位置付けるための方法」としてとらえられてきた。こうした評価には常に「信頼性、妥当性」が要請されることになる。

しかしながら、評価とはつまるところひとりの人間が行う行為である。いかに精妙な評価システムを準備したとしても、そのシステムの「解釈」に個人差が混入することは避けられない。つとに Kelly (1955) が「個人的構成体理論」の中で言及しているように、人はそれぞれ、外界で生ずる事象を解釈し、予測し、統制するためのテンプレートとして、その人独自の「コンストラクト」を有している。このコンストラクトは人によって大きく異なるため、同一事象に接したときでも、まったく異なった解釈が生まれてきてしまう可能性があるのである。

「多文化共生社会」とは、評価における価値観（Kelly のいう「コンストラクト」）が大きく異なる人々同士が、お互いを尊重し合いながら生活している社会のことを指す。このような社会においては、他者の価値観の多様なあり方を知り、それを尊重することが個々の構成員に求められるが、それに先立ち、まず「自分自身がどのような価値観を持ち、それに基づいて評価を行ってしまっているのか」を把握する必要があるだろう。

本論は、「外国人の書いた謝罪文を母語話者側が評価する」という場面を取り上げ、そこに見られる評価のあり方が人によっていかにばらついているか、そのばらつきの中にどのようなパターンが見られるかということを示し、自らの評価価値観を自覚するための手がかりとして提示することを目的とする。

2 研究の題材（評価の対象）

研究の題材としては、「ゴミの捨て方が悪い」というクレームの手紙に対し、日本語学習者が書いた回答としての謝罪文 10 編を使用した。これらを日本語母語話者 12 名¹に提示し、自分がこのような謝罪文を受け取ったとして「最も感じがよい」と思う文章（1 位）から、「最も感じがよくない」と思う文章（10 位）まで順位付けを依頼した。順位付け作業の際に考えたことは可能な限り口に出してもらって録音し、それを文字化したものを分析対象とした（プロトコル分析）。

「ゴミの捨て方に対する謝罪文」を題材として取り上げた理由は、1) いわゆる教室場面だけでなく、日本で生活する学習者が実際に書くことを求められる²可能性のある種類の文章であること、2) 単なる情報伝達を目的とする文章ではなく、読み手に対する「対人配慮」も求められる種類の文章であり、言語形式だけでなく対人配慮のあり方も評価の対象になるものと予想されたこと、の 2 点であった。

3 プロトコルデータに対するコーディング

3.1 コーディング方法

得られたプロトコルデータは、QDA (Qualitative Data Analysis) ソフトウェアの 1 つである「MaxQDA 2007」に格納し、評価者が「評価時、何に着目しているか」という観点から試行錯誤的にコーディングを施していった。

QDA ソフトウェアとは、インタビューデータ、新聞記事データ等のテキストデータの質的分析を支援するために開発されたソフトウェアである（佐藤 2008）。このソフトウェアを使用することで、以下のようなことが可能となる。

- ・テキスト中の任意のセグメントに対し、コードを記録・保存する
- ・コードのついたセグメントを、任意の条件により検索・表示する
- ・試行的につけられたコードについて、それらの「一括変換」、類似する者同士の「グループ化」、1 つのカテゴリのサブカテゴリへの「再分化」、カテゴリ間の「階層化」、などの分類整理作業を行う

通常テキストデータに対するコーディング作業を行う際は、まずコーディングシステム

を完全に構築してから作業を始める必要があるが、この QDA ソフトウェアを用いることにより、試行錯誤的なコーディング作業を進めながら、最終的にコーディングシステムを構築する、ということが可能となる。

3.2 コーディングシステム

QDA ソフトウェアを用いた試行錯誤的コーディングの結果、「評価時に何に着目しているか」という観点から見たコーディングシステムとして、以下のようなものが得られた。

大カテゴリ 1 文面そのもの

→文字として書かれており、直接観察できる「文面そのもの」に対する言及

小カテゴリ 1.1 言語形式

発話例：「漢字が間違っている」「日本語が上手に書けている」

小カテゴリ 1.2 記述内容

発話例：「謝罪の言葉がある」「謝罪の文章としてはそぐわない」

小カテゴリ 1.3 文章構成

発話例：「シンプルに書けている」「文が長い」「言葉を羅列してるだけ」

大カテゴリ 2 書き手

→文面から解釈可能な、その文章の「書き手像」に対する言及

小カテゴリ 2.1 態度・人格

発話例：「自己主張が強いだけで感じが悪い」「フレンドリーな感じがいい」

小カテゴリ 2.2 能力

発話例：「日本語がまだ上達していない」「文章の書き方がよくわかっている」

小カテゴリ 2.3 属性・状況

発話例：「この人は日本語を話すだけでなく、読み書きも必要とされる仕事をしてるのかな」「夜働いていらっしゃる方みたい」

大カテゴリ 3 読み手・書き手間の関係性

→「書き手の行動によって起こる、読み手と書き手の間の関係性の変化」に言及

小カテゴリ 3.1 問題解決の可能性

発話例：「事情説明だけなんで、問題がなかなか解決しないような内容になっている」「次からは（朝にゴミを）出してくれそうな感じがする」

小カテゴリ 3.2 今後の人間関係

発話例：「この人と付き合いたくない」「友達になったらおもしろそう」

小カテゴリ 3.3 相手によって持ち込まれる面倒

発話例：「またやりとりしないといけないのかと思わせるようで、気が重い」「いくら丁寧に書かれてても、長々と返事されたら面倒くさい」

大カテゴリ 4 読み手自身

→評価を行っている自分自身についてのメタ的な言及

小カテゴリ 4.1 読み手自身の評価方法

発話例：「素直にイエスと言ってるから感じをよく受けとめるのか無理だから何と

かしようという文章だから感じが悪くなるのか、わからないな』『これ
からもよろしく』とか、こういうのが好感が持てるのかな」

小カテゴリ 4.2 読み手自身の経験

発話例:「私も本当に起きるのがつらかったけれども、それを守らないとクレーム
がつくんで、もう目をこすりながらも集積所へゴミを持っていった、
そういった経験がありますんで」

3.3 評価者ごとのコード分布 (コレスポンデンス分析)

12 名の評価者それぞれのプロトコルの中で、「評価」に関する言及をしていると判断されるセグメントに対し、上記のコードシステムに従ってコーディングを行い、それぞれのコードの出現頻度を算出した。さらに、上記システムの「大カテゴリ」の出現頻度情報に対しコレスポンデンス分析を実施し、12 名の評価者の評価における着目傾向を図示した。

コレスポンデンス分析とは、クロス集計表の行の要素と列の要素について、それらの相関関係が最大となるように数量化し、散布図上にプロットする手法である。類似性・関連性の高い要素同士は、散布図上近い位置にプロットされ、逆に類似性・関連性の低い要素同士は遠くに配置される。データ同士の関係が視覚的・直感的に把握できるところから、マーケティング等の分野で広く活用されている手法である。

以下に、コレスポンデンス分析によって得られた散布図を示す(図中で各評価者は、HSc1, MFt2 など、英数字 4 文字で表されている)。

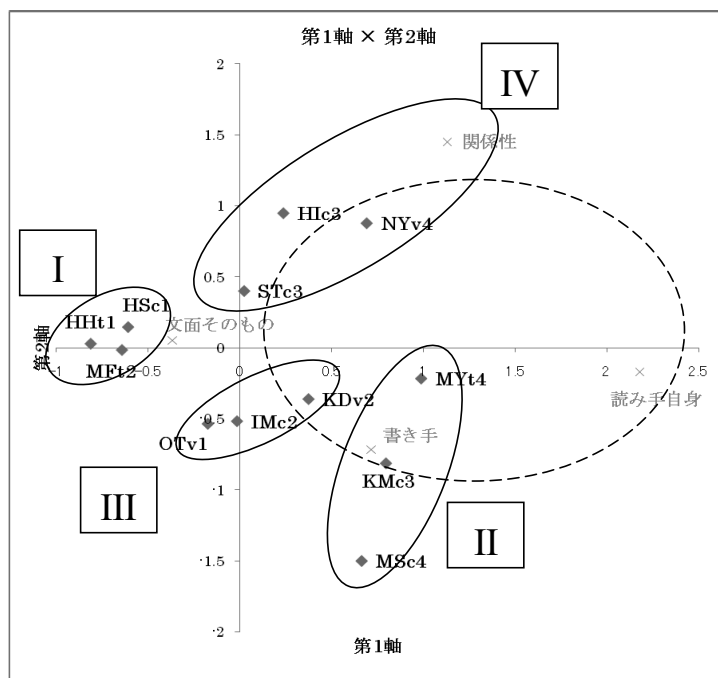


図1 評価時の着目点に基づく各評価者の評価傾向の分布

3.4 考察

コレスポネンシ分析によるとこれら 12 名の評価者は、評価時、特にどういう観点に着目するかによって、以下の 4 つのグループに分けられることが見て取れる。

第 I グループ：HSc1, HHt1, Mft2

「文面そのもの」に対する着目度が高い

第 II グループ：KMc3, MSc4, MYt4

「書き手」に対する着目度が高い

第 III グループ：OTv1, IMc2, KDv2

第 I、第 II グループの中間（「文面そのもの」「書き手」双方に着目）

第 IV グループ：STc3, Hlc3, NYv4

「関係性」に対する着目度が高い

つまり、今回の評価者は「文面そのもの」「書き手」のどちらにより多く着目するか、両方の観点にそれなりに着目を行っているか、あるいは「関係性」という第 3 の観点に対する関心が強いのか、ということで 4 つのグループ³に分けられたことになる。

評価者それぞれの評価における観点の違いは、プロトコルの一部を参照するだけでも明らかである。以下に、第 I グループの HHt1 氏、第 II グループの MSc4 氏のプロトコルの一部を引用する（文面をそのまま読み上げている箇所は【 】で囲って示した）。

HHt1 氏：

【山田さんへ。あなた様が言った話は良く分かりました。】「あなた様」っていう表現は、よくないですね《文面そのもの：言語形式》。【そして、ご迷惑をかけてしまって本当に申し訳ございません。】はい。あの一、この、あ、お詫びの表現は、いいです《文面そのもの：言語形式》。【ですが、】あ一、これは「ですが」という表現は、あの良くないです《文面そのもの：言語形式》。

MSc4 氏：

Dは、ん一、【これから私の生活について間違ったことがあったらぜひ教えていただけませんか】と前向きな姿勢なので、とてもいいと思うので《書き手：態度・人格》、2番にします。ん一と、Gは、【私の立場を分かってください】と自己主張が激しくて、ん一と、すごい外人っぽい感じがするんですけど、あまりよくないと思うので《書き手：態度・人格》10番。ん一と、Fは、と、ごみ置き場の掃除を手伝いたいという気持ちがすごく伝わってきて、申し訳ない感じがするので《書き手：態度・人格》、3番。

HHt1 氏は、まず文字として書かれた文面がどのようになっているか、というところに着目を行っているのに対し、MSc4 氏は「前向きな姿勢」「自己主張が激しい」「気持ちが伝わる」など、書き手がどういう人か、という点に関心を寄せており、まさに「目の付け所がまったく違う」ということが明らかであろう。

個人が持つ、こうした「評価における指向性」は、自分ではなかなか気付きにくく、他者との比較によって明らかになってくるものと思われる。さまざまな価値観を持つ者同士がともに社会生活を行っている「多文化共生社会」においては、自分自身が評価において

どのような指向性を持っているか、他者との比較によって自覚することは極めて重要であり、そのための手掛かりとしてこうしたグルーピングは大きな意味を持ちうるであろう。

注.

¹ この12名の母語話者は、質的調査に先立って実施した質問紙調査の統計的解析に基づき、評価における基本的方針が偏らないように配慮して選定されている。質問紙調査の詳細は宇佐美（2010）参照。

² 謝罪は文面でなく対面で行うべき、という考えがあり得ると予想されたが、今回の調査ではあくまでも書きことば評価を研究の対象とするため、「生活時間帯が一致しないため対面での謝罪は不可能。書面によって謝罪するしかない」という状況設定を行った。

³ 「読み手自身」に着目した言及を行う評価者は少数であったため、この観点への着目度によってグルーピングが影響を受けることはないようであった。なお図1の中で、この観点に関するコメントをしていた評価者は、点線の楕円で囲って示されている。

<参考文献>

宇佐美洋（2010）「文章の評価観点に基づく評価者グルーピングの試み—学習者が書いた日本語手紙文を対象として—」、『日本語教育』，第147号，pp. 112-118.

佐藤郁哉（2008）『実践 質的データ分析入門』新曜社.

Kelly, G. A. (1955) *The psychology of personal constructs*, Norton.

アカデミック・ライティング評価における個人的要因

田中 真理（名古屋外国語大学）

1 はじめに

パフォーマンス評価には評価者の視点が大きく関わる。評価基準があっても、また、評価者間ミーティングを行っても、解決できない問題は、最後、評価者の個人的な要因に帰すると思われる（cf. Hamp-Lyons, 1991, 2007; McNamara, 2000）。そこで、本稿では、例えばどのような要因が評価の不一致をもたらすのか、まずその全体像を示し、次にその中での評価者の個人的要因について検討する。

田中・長阪・成田・菅井（2009）では第2言語としての日本語のアカデミック・ライティング評価基準を作成し、そのワークショップを行った。その後、参加者と評価者間ミーティングを行ったが、評価の不一致を完全には解決できなかった（田中・長阪 2009）。

アカデミック・ライティング評価において評価の不一致をもたらす要因は、A. 評価基準や評価方法、B. 評価者、C. Script（ここでは学習者の書いた小論文）だと考えられる。CのScript自体は変えられないが、どのようなScriptにおいて評価が一致しにくいかわかっておくことは評価に貢献する。また、Aが仮にパーフェクトだとしても、Bは残る。しかし、Bも、自身の評価傾向を知ることによって評価の質を高めることが可能である。以下では、Bの「評価者」に焦点を当てて考察・検討していく。

2 3つの観点から見た評価者の「型」

アカデミック・ライティング評価における評価者の傾向を、3つの観点から、a「マイウエイ型」か「柔軟型」か、b「連動型」か「独立型」か、c「前提型」か「雰囲気型」か、に分類した。本稿では、これらの型を、研究A（田中・長阪・成田・菅井 2009；田中・長阪 2009）と研究B（Tanaka, 2010；田中 2011；田中・坪根 2011）の2つの研究から具体例を示して検討する。

研究Aでは、第2言語としての日本語のアカデミック・ライティングのための評価基準（「目的・内容」「構成・結束性」「読み手」の3つの writing expertise（以下：WE）のトレイトと「日本語A：正確さ」「日本語B：適切さ」の2つの L2 proficiency のトレイト、計5トレイト、各6レベルから成る「マルチプルトレイト評価表」）を作成し、それを使ったライティング評価ワークショップ（日本語教師20名対象）と評価者間ミーティング（その中の6名と研究者4名）を行い、評価傾向等を分析した。研究Bでは、日本の大学に勤める日本語教師10名に、good writing の候補2種、各6編の小論文を、まず「総合的評価」（自身の基準）で、点数付け、順位付けをしてもらい、評価の際のプロトコルをとった（発話思考法）。その後、マルチプルトレイト評価表を用いて、トレイト別に評価してもらった。以下、研究A及び研究Bより具体例を示し、a、b、cの「型」を考察する。

a 「マイウエイ型」か「柔軟型」か

研究Aの評価者間ミーティングにおいて、ライティング観や評価基準に関して自分のポリシーを譲らない人がいた。特に、潜在的なライティング能力の捉え方で一致をみることが難しかった。例えば、ある評価者は、問題となった小論文33Fについて「能力の高さが窺えるので、課題から外れているという理由で低い点をつけるのに、抵抗があるからではないか。能力の高さを評価したいと思う評価者と、課題を達成していないことで低い点数をつける評価者の意識の統一が難しい」とコメントしている。評価者の1人は、小論文33Fの殆どが序論で構成され、課題が達成されていなくとも、序論に展開される豊かな背景知識や表現力を高く評価し、「アカデミック・ライティングの基本は客観的な文章である」という姿勢を譲らなかった（「マイウエイ型」）。また、評価基準やプロンプトのガイドラインがあっても、それに対する忠実度・従順度が人によって異なるという点も、一致を難しくした。

b 「連動型」か「独立型」か

トレイトに関して、「連動」の現象が認められた。特に、「内容」と「構成」のトレイトの評価の連動は、これまでも指摘されてきたが（田中・初鹿野・坪根 1998）、この理由は、「構成」には談話の展開が関わり、展開に「内容」が入ってくるためだと考えられる。「サポート」も中身は「内容」だが、どのように展開されるかという点で「構成」と関わる。また、L2 proficiency と WE の評価も連動する傾向が認められた。さらに、総合的評価とマルチプルトレイト評価の WE のトレイトの評価の連動も認められた。つまり、仮に全体的な印象が高いと、個々のトレイトの評定値も高くなるということである。評価者自身も「内容のみを評価しようとしても、語彙や文法力にひっぱられ、せっかくトレイトが分かれているのに、結局何となく全体的感覚で評価してしまっている」とアンケートに記している。

c 「前提型」か「雰囲気型」か

研究 B において good writing を決定する際の要素は、「課題の達成」「主張の明晰さ」「内容のオリジナリティ」「客観的で広い視野からのサポート」「構成」「談話展開のテクニック」「表現力の豊かさ」等と分かったが、どの要素を優先させて評価するかについては共通の認識が認められず、各要素のバランスが悪い場合には、評価の割れることがあった（田中・坪根 2011）。これは、「前提型」と「雰囲気型」の評価者がいるからだと考えられる。マルチプルトレイト評価基準は「前提型」で、「課題の達成」が前提としてあり、「内容」については、まず「主張」を見て、それから「サポート」を見る、「構成・結束性」に関しても、「全体構成」から「段落間」、「段落内」へと見ていくという方針をとっている。しかし、評価者 10 名のうち「前提型」は 2 名のみで、その他の 8 名は「雰囲気型」であった。「雰囲気型」というのは、第一義的な要素、例えば、「課題の達成」「主張」「全体構成」等が十分でなくとも、読み手にとって「光っている」部分（例えば、ある「サポート」部分）や全体的なアカデミックらしさ（表現力や客観的で詳細な「サポート」）が認められると、高く評価してしまうというものである。「マイウエイ型」においても指摘したように、ライティングの潜在的な能力、広く豊かな知識が認められると、課題からずれたり、全体構成ができていなくても高く評価されるのと共通している。具体的に示す。

小論文 F02 は、研究 B の「総合的評価」において、10 名の評定を合わせた結果、第 1 位であった。しかし、評価結果は割れている。評価者 R1 と R3 の 2 名が最下位の 6 位で、残りの 8 名は 1 位ないしは 2 位である。F02 は、アンケートやプロトコルを見ると、背景から入る序論部分や「サポート」が広い視野から客観的に論じられ、表現力が豊かだと高く評価されている。しかし、「主張」が曖昧で「課題の達成」も十分でなく、序論が長く「全体構成」がアンバランスである。以下の (1) は、総合的評価で最下位をつけた評価者の 1 人、R1 のプロトコルである。

- (1) やっぱりこの、序論のありようが、**ダラダラとある**のが分かりにくい。この論述文が最終的に**何を目指してるのか**っていうのが、アカデミックライティングとしての good writing には、あんまり評価できないかなという感じがするので、**F02 は最後**。

R1 は、「全体構成」や「序論」の内容を見ている。最下位をつけた R1 と R3 は、「主張」や「全体構成」ができていないことを大きなマイナス要因としている。言い換えれば、これらのできていることが「サポート」が評価される前提条件となっている。「サポート」は本来主張をサポートするものなので、このような階層性を持つのは自然であろう。一方、次の (2) は、総合的評価で F02 を 1 位とした R9 のプロトコルである。

- (2) アカデミックライティング、としては、あの一、こちらのほうが、**文章の質**とか、その、**客観的な、えーと記述**という点ではいいと思うんだけど、まあ、**最後が足りない**ということで、5（点）にしますね。

R9 の「最後が足りない（筆者注：主張が弱い）」ということで、5（点）にしますね」から、「主張」や「課題の達成」の弱さを大きなマイナス点とは捉えていないことが分かる。少なくとも、「主張」や「課題の達成」を前提条件とはしていない。全体から受ける「文章の質」やサポート等の「客観的な記述」に注目している。つまり、「雰囲気型」だと言える。

る「柔軟型」、b 他のトレイト等の影響を受ける「連動型」よりも、まず自己の評価を確立するためにも「独立型」、c 全体的なアカデミックらしさから判断する「雰囲気型」よりも、評価方法（評価基準や順序）を尊重した「前提型」のほうがふさわしいと言えるだろう。

3 おわりに

自己の傾向（「型」）を認識するためには、評価者間ミーティングが有効だと考えられる。田中・長阪・成田・菅井（2009）のアンケート調査によると、参加者は全員、評価者間ミーティングの意義、必要性を感じている。例えば、「一般的な基準だけではなく、具体的な題材をもとに評価基準を確認できる」「自分が迷っていたり、分からなかったことに対し唆が得られる」と述べている。さらに、他者の評価を知ることによる「評価」そのものについての気づき等、評価への認識が深まっていた。それと同時に、自己の評価を見直し、自己の評価の一貫性について考えるという、評価者内信頼性の意識化が行われていた。このような意識化（例えば、「連動型」から「独立型」へ）を繰り返すことによって、評価者は、評価の一貫性を高めていくことができるのではないだろうか。

パフォーマンス評価に絶対的な評定点はないが、評価者自身が不一致となる原因を知り、自己の評価の型を意識することは、ハイステークス・テストの評価のみならず、個々の機関の評価においても、信頼性、一貫性、公平性の確保につながると考えられる。そのためには、評価者間ミーティング等において、他者の評価、意見に耳を傾け、自己の評価プロセスを内観する機会を持つことが必要である。

<参考文献>

- 田中真理（2011 年 3 月）「第二言語としての日本語小論文評価：現状と今後の課題」, 7th International Conference on Practical Linguistics of Japanese, San Francisco, CA, USA.
- 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里（1998）「第二言語としての日本語における作文評価 — 「いい」作文の決定要因 —」, 『日本語教育』第 99 号, pp. 60-71, 日本語教育学会.
- 田中真理・長阪朱美（2009）「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在するアセスメント—」, 『社会言語科学』第 12 巻第 1 号, pp. 108-119, 社会言語科学会.
- 田中真理・長阪朱美・成田高宏・菅井英明（2009）「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」, 『世界の日本語教育』第 19 号, pp. 157-176, 国際交流基金. <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/globe/19/report.html#no10> (2012.4.8)
- 評価基準改定版（田中・長阪 2008） <http://nihongo.nufs.ac.jp/teacher/39.html> (2012.4.8)
- 田中真理・坪根由香里（2011）「第二言語としての日本語小論文における good writing 評価 —そのプロセスと決定要因—」, 『社会言語科学』第 14 巻第 1 号, pp. 210-222, 社会言語科学会.
- Hamp-Lyons, L. (1991) 'Scoring procedures for ESL contexts', in Hamp-Lyons, L. (ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*: 241-276, Norwood, NJ: Ablex.
- Hamp-Lyons, L. (2007) 'Worrying about rating', *Assessing Writing*, 12 (1): 1-9.
- McNamara, T. (2000) *Language Testing*. Oxford: OUP.
- Tanaka, M. (2010, September) *Good Essays in Japanese as a Second Language: Assessment by Japanese Raters in Japan*. Poster presented at the 20th Annual Conference of the EUROSLA, Reggio Emilia, Italy.

付記：

本研究は、国立国語研究所日本語教育研究・情報センターサブプロジェクト「社会における相互行為としての「評価」」並びに科学研究費補助金基盤研究 (C) 「第二言語としての日本語ライティング評価：Good writing のさらなる追求」(課題番号 19520448) 及び「日本語の good writing：第2言語と第1言語による比較」(課題番号 22520542) の助成を受けて行われた。

調査にご協力いただいた先生方に深く感謝いたします。

多文化クラスでの評価にみられる個人差と内省力育成のための実践

徳井 厚子 (信州大学)

1 はじめに

評価を行う際、どのような側面に留意しながら評価を行うかは個々によって異なる。また、全く同じ状況でコミュニケーションを行っていても、どのような側面を重視しながら評価を行うか異なる場合がみられる。

本稿では、多文化クラス(留学生、日本人学生の合同クラス)において、日本人と留学生でどのように評価の視点が異なっているのかについてまず明らかにする。そして、自己の評価意識を相対化しながらクリティカルに内省することの重要性について述べ、自らの評価意識をクリティカルにふりかえるための異文化トレーニングを紹介する。

2 多文化クラスの評価にみられる日本人学生、留学生の差

2.1 多文化クラスの概要

本稿で述べる「多文化クラス」とは、留学生、日本人学生、帰国生など多様な文化背景を持つメンバーから成るクラスと定義する。本発表で報告する多文化クラスの目的は以下の通りである。

異なった文化背景をもつ者が協同作業、討論を通して多様な意見、価値観に触れることにより、異文化接触によって生ずる様々な問題を解決していく力を身につけ、内省を通して自分自身の中にある自文化中心主義的な考えから脱却すること。

多文化クラスの運営方法は以下の通りである。

- 1) 多文化チームの編成
- 2) グループによる共同プロジェクト
- 3) グループのプレゼンテーションと全体討論
- 4) レポート集の発行

なお、本稿での評価の捉え方は、従来のような教師から学習者への一方向的な評価として捉えず、学習者同士が相互に行う双方向的なものとして捉えている。また、評価そのものは学習の当事者同士による総体的なものとして捉えている。

多文化クラスの評価方法は、自由記述式で行い、以下の4側面から行った。

- 1) 自己評価：あなたの今日の授業への参加の仕方を評価してください。
- 2) 他者評価：特に印象に残っている人は誰ですか？それはなぜですか？
- 3) （発表）グループへの評価：発表グループについて評価してください。
- 4) 授業評価：今日の授業について評価してください。

2.2 多文化クラスにおける自由記述式回答の分析

本稿で報告する評価の分析は、授業 10 回分の評価シートであり、上記の 4 つの観点から評価したものである。授業の参加者は日本人学生 40 名、外国人子弟 1 名、留学生 25 名（マレーシア、中国、韓国、香港、台湾、スリランカ、ベトナム）である。

分析の方法は以下の通りである。

- 1) 自由記述式回答の文を単語を単位として取り出した。
- 2) これらをカテゴリー化し、24 項目に選定分類した。
- 3) 自己評価、他者評価、グループ評価、授業評価それぞれを日本人学生グループ（帰国生を含む）および留学生グループに分け比較した。
- 4) 3) において、カテゴリー化された 24 項目は、以下の通りである。これらは、行動的、認知的、感情的側面の 3 側面に分けられる。

表 1 多文化クラスにおける自由記述式回答

行動的側面	コミュニケーション能力 日本語能力 聴く態度 積極性 オープンネス テーマへの関心 観察力 役割行動力 協力 感情表出 他者配慮 チームワーク
認知的側面	多角的視点 知識 考察力 理解力 アイデア
感情的側面	共感 感情 和やかさ 一体感
その他	特になし 異質性 進行方法 形態 雰囲気 準備状況

これらの側面はこれまで英語圏の分野で異文化コミュニケーション能力として定義されてきた項目と重なる部分もある（例えば役割行動力、オープンネス、コミュニケーション能力等）が、これまで指摘されてこなかった項目もみられる（他者配慮、チームワーク、和やかさ等）。

では、留学生と日本人学生の評価の観点にはどのような違いが見られただろうか。

まず、自己評価では、留学生は「日本語力」、「オープンネス」が多く、日本人学生には「他者配慮」が多い傾向がみられた。留学生の場合、自己の日本語力に対する評価意識が高いことがいえる。一方で、日本人学生は他者評価において留学生の日本語力という観点は特に重視していなかった。また、留学生の場合、自己開示の大きさを重視して評価していた。一方、日本人学生の場合は、相手に対してどのように配慮できたかということを重視する傾向にあった。

他者評価では、留学生は「感情表出」「特になし」が多く、日本人学生には「他者配慮」「知識」「異質性」が多い傾向がみられた。留学生の場合、相手がどれだけ感情を表出できたかという観点を重視している。相手に対して感情を出してもらうことを期待しているといえる。また留学生の場合「特になし」が多かったのも特徴である。「他者を評価する」と

いう行為に慣れていない可能性がある。一方、日本人学生は自己評価だけではなく他者評価においても「他者配慮」が多かった。多文化クラスでのコミュニケーションの際この観点を重視し他者へも期待しているということがわかる。また、相手に対しては「知識」を持っているということを重視していることもわかった。「異質性」という観点も他者評価に多く見られたが、これは、日本人学生が多文化クラスにおいて参加者に「異質性」を期待していることを示しているといえる。特に留学生に対して「ストレンジャー」であることを期待しているためではないかといえる。

グループ評価では、留学生は「アイデア」が多く、日本人学生には「進行方法」が多くみられた。留学生の場合、発表グループの形式よりも中身やアイデアを重視して評価しているのに対し、日本人学生の場合は、中身よりも進行方法がうまくいっているかどうかといった形式を重視していることがわかる。

授業評価では、留学生は「アイデア」「雰囲気」が多く日本人学生は「一体感」「和やかさ」が多くみられた。留学生の場合、グループ評価、授業評価ともに「アイデア」を重視している傾向があった。新しい考え、独創的な面を重視しながら評価していることがうかがえる。また、留学生には「雰囲気」を重視している傾向がみられるが、これは、異文化コミュニケーションの場が「話しやすいか」という「環境」や「場」を重視していることを示唆している。一方、日本人学生は授業に一体感があるかどうかを重視している。また「和やかに」コミュニケーションが行われることを望み、コンフリクトやストレートな対決を望んでいないことがうかがえる。

以上をまとめると、多文化クラスにおける自由記述式評価は、同一の授業を受講していたにかかわらず、留学生と日本人学生の間で「どのような側面に注目して評価しているのか」という点において差がみられたといえる。留学生の場合、自己評価では「日本語力」、「オープンネス」を重視する傾向があり、他者評価では「感情表出」「特になし」を重視する傾向があった。また、グループ評価と授業評価ではともに「アイデア」が重視されていた。「雰囲気」は授業評価に多くみられた。一方、日本人学生の場合、自己評価、他者評価共に「他者配慮」が重視されていた。他者評価では「知識」「異質性」が重視されていた。また、グループ評価では「進行方法」が重視され、授業評価では「一体感」「和やかさ」が重視されていた。

これらの差は、同一の授業を受講していても、留学生と日本人学生とでは評価観が異なるということを示唆している¹。これらの評価観の違いは、「多文化クラス」に期待するコミュニケーション観の違いや、習慣や価値観の違い等が反映しているといえるだろう。しかし、ともすれば、このような評価観の違いはこれまであまり問題にされてこなかったといえる。たとえば日本語母語話者の教師が学習者を評価する際、自身が持つ様々な価値観やコミュニケーション観が「評価観」に影響を及ぼしていること自体に無意識なまま「評価」の基準や枠を定めているということが考えられるのである。今後、自らの評価意識を客観的かつ相対化しながら批判的に内省していく力が必要といえるだろう。なお、ここでは、批判的という意味を否定的に捉えるという意味ではなく、多角的に捉え直すという意味で用いる（飯野他 2003）。

3 自己の評価意識を批判的に内省するためのトレーニング

では、どのように自らの評価意識を客観的かつ相対化しながら批判的に内省すればよい

であろうか。ここでは、異文化トレーニングの一つである D.I.E.トレーニング（八代他 1998）を、自らの評価意識を批判的に内省する手法の一つとして取り上げる。

D.I.E.トレーニングとは、「誤解や自文化中心主義が絡むトラブルが発生したときの解釈や、未然防止に役立てる」（八代他 1998, p. 230）ために開発されたものである。DIE とは、Description（事実の描写）、Interpretation（解釈）、Evaluation（評価）の頭文字をとったものである。（なお、ここでいう Evaluation（評価）は、感情のレベルに近い。）これをステップバイステップで行っていくのが DIE トレーニングである。この DIE を、評価意識の内省にどのように活用できるだろうか。

例えば、ある生徒が授業中他の生徒のところに歩いて行ったとしよう。この行為をどのように捉えるだろうか。「落ち着かない生徒だ」「他の生徒に言って答えを教えようとしている」等様々な捉え方をすることが可能である。これらの様々な捉え方は、事実のレベルで捉えている場合、解釈のレベルで捉えている場合、評価（感情）のレベルに捉えている場合に分けられる。

事実のレベル... 近くの生徒のところにしている。歩き回っている。

解釈のレベル... 他人のしていることに興味がある。じゃまをしている。他の生徒に何か教えようとしている。

評価のレベル... 落ち着かない性格。おせっかいな性格。

私たちは無意識にこのようにある行動を捉えているが、このように捉え方が事実のレベルか、解釈のレベルか評価のレベルかいずれのレベルで捉えているのか異なっている。DIE トレーニングを用いることにより、ふだん無意識に行っている他者の評価をどのレベルで行っているのか、自らの捉え方について改めて意識化していくことが可能になる。

自らの評価意識を、事実・解釈・評価のこの3つのいずれのレベルで行っているのか、批判的に問い直し内省していくことが必要であろう。例えば、授業後の教師の学習者に対する評価には以下のように様々な観点からの評価が考えられるが、これらは事実のレベル、解釈のレベル、評価のレベルに分けることができる。

表 2 教師の評価意識の内省の一例

Description 事実	Interpretation 解釈	Evaluation 評価
* Aはうれしそうな顔をしている。 * Bはいつも人の目をみて発言する * Cは話し方がストレートだ。 * Dは自分の内面についてよく話す。	* Eは〇〇人だからこのような話し方をするのだろうか。 * Fは自分にとっても自信があるのだろう。 * Gは率直な性格をしている。	* Hの発言は興味深い。 * Iの話し方は好感のもてる話し方だ。 * Jの話し方はそっけない感じがする。

このように自らの評価や捉え方がいずれのレベルで行う傾向にあるのか、内省し、自らの評価観を客観的に知ることは、教師自身の自己成長にもつながるだろう。

教師にありがちな評価意識の「落とし穴」として、いくつかが挙げられる。まず、事実（Description）と解釈（Interpretation）のレベルを飛び越えて評価（Evaluation）のレベルで捉えてしまう点が挙げられる。また、事実のレベルを飛び越えて、解釈のレベルのみで捉えてしまう点も挙げられる。まず事実のレベルを認識し、そして解釈のレベル、その後評価のレベルへとステップバイステップで捉えていくことが重要である。

4 まとめ

以上本稿では、多文化クラスでの自由記述式評価を例に挙げ、留学生と日本人学生にとって評価の観点が異なる傾向にあることをまず示した。そしてそれらは評価観の違いによるものではないかと指摘した。しかし、このように評価観が個々によって異なるということについてこれまで教師自身が意識する機会はあまりなかったのではないかとということについて述べた。そして、最後に教師自身がクリティカルに自己の評価意識を問い直すことの重要性について述べ、その一例としてDIEトレーニングによって問い直す実践が重要ではないかということについて言及した。評価意識を問い直す実践はDIE以外にも考えられるだろう。教師自身が自己の評価意識を相対化しながらクリティカルに問い直していくことは教師自身の成長に結びつくであろう。

注.

¹ 本稿では、留学生と日本人学生の自由記述式評価の側面の差に焦点をあてているが、個人差もみられたことを付記しておく。

<参考文献>

- 飯野公一他（2003）『新世代の言語学』くろしお出版。
徳井厚子（1999）「異文化接触場面における摩擦の要因」、『日本語の地平線』, pp. 151-162, くろしお出版。
徳井厚子（1999）「多文化クラスにおける評価の試み」、『メディア教育研究』3号, pp. 61-71, メディア教育開発センター。
徳井厚子（2004）「異文化間能力の育成を考える」、『異文化間教育』16号, pp. 130-139, 異文化間教育学会
八代京子他（1998）『異文化トレーニング』三修社。
山岸みどり（1997）「異文化間リテラシーと異文化間能力」、『異文化間教育』11号, pp. 37-51, 異文化間教育学会。

付記：

本研究は、H. 22-24 年度 科学研究費基盤研究 (B) 「日本における多文化教育の構築に関する研究」代表松尾知明（課題番号 22330224）の助成を受けて行われた。

CEFR 文脈化のための教師研修を考える

—課題からの出発—

織田 智恵（元国立ダブリン大学）、近藤 裕美子（元国際交流基金パリ日本文化会館）、
奥村 三菜子（ボン大学）、三矢 真由美（国際交流基金ケルン日本文化会館）、
福島 青史（元国際交流基金ブダペスト日本文化センター）

要旨

「CEFR 文脈化のための教師研修とはどうあるべきか」という問いを出発点とする本稿は、その答えを、各種 CEFR 研修の課題およびその解決方法を検討することによって導こうとするものである。これまでに欧州地域で行われてきた CEFR 研修を、「概論研修」、「広域型研修」、「機関内研修」、「JF 日本語教育スタンダード研修」の四つのタイプに大別し、それぞれの課題を検証・考察してみたところ、CEFR 研修の課題は、「CEFR の特質に起因する課題」、「研修参加者の特質に起因する課題」、「具体的な研修方法に関する課題」の 3 点に集約されることが分かった。特に CEFR の特質である「包括性」に起因する課題に対処するためには、教師の自律学習能力が不可欠であることから、CEFR の研修は「考える教師」の育成を目標とした枠組みで実施されるべきであるという結論が導き出された。

【キーワード】 CEFR、教師研修、包括性、考える教師

1 はじめに

ヨーロッパ地域では CEFR 文脈化に向けた動きが活発化しているが、CEFR の持つ包括性ゆえに課題も山積している。そもそも CEFR は欧州評議会言語政策部門 (Language Policy Division) が掲げる「複言語主義」、「言語的多様性」、「相互理解」、「民主的シティズンシップ」、「社会的結束性」という理念を目的とした言語教育政策の道具 (policy instrument) の一つであり、その広範性と抽象性から、user friendly とは言えないという批判も出ている。例えば、能力記述文や言語ポートフォリオは CEFR の抽象的理念を具体的実践に導くためにカスタマイズツールとして設けられたものであるが、その使用目的や意義の理解には個人差が見られ、十分に機能しているとはいいがたい。こうした、理念と実践との間に生ずる問題を解決するためには、教師研修は不可欠であり、教師研修を通して初めて、CEFR の理念と CEFR に基づいた教育現場での実践を繋ぐカスタマイズツールも有効活用されるものと考えられる。しかしながら、CEFR 研修のあり方をめぐる議論はこれまでほとんど行われておらず、CEFR 研修の構造化は未だ不十分な手さぐり段階にある。本稿は「CEFR 文脈化のための教師研修とはどうあるべきか」という問いに基づき、現存の課題を顕在化させることで、再出発を試みようとするものである。

これまでに行われている CEFR 研修は、理念の理解を目指す「概論型研修」と、授業方法やツールの活用法を学ぶための「実用型研修」に大別される。また、対象者別では、機関や国・地域を超えた「広域型研修」と、一つの機関で行われる「機関内研修」に大別される。本稿では、こうした様々なタイプの研修に見られる課題を、これまでに CEFR 研修

に携わった経験を持つ日本語教育関係者たちの知見に求め、それらをもとに以下の三つの観点から包括的に課題の整理を行い、CEFR 研修のあり方について考察する。

- (a) それぞれの研修タイプが持つ特徴。
- (b) CEFR 文脈化のための教師研修と従来の教師研修の共通点と相違点。
- (c) CEFR 文脈化のための教師研修で留意すべき点およびその具体的対策。

このような CEFR 文脈化のための教師研修についての議論には、CEFR の理念を言語教育の現場から改めて問い直すこと、あるいは、公開後間もない JF 日本語教育スタンダード実用化のための方向性を示すことに繋がるなど、副次的な働きもあるものと期待される。

2 各種研修の課題と展望

ヨーロッパ地域において、日本語教育を対象に行われてきたこれまでの CEFR 研修を四つのタイプに大別し、それぞれの研修における課題と展望を以下にまとめる。

2.1 概論研修—研修計画段階での課題—（織田智恵）

概論研修にも様々な形態があり、その目的、内容、方法も多様であるが、ここで取り上げるのは「CEFR の文脈化のための教師研修」という大枠の中での概論研修である。これは研修参加者が CEFR の概要を掴み、各人の現場でなぜ文脈化する必要があるのかを理解することを目標とした研修である。

2.1.1 概論研修の課題

研修の計画段階で直面する課題には、研修参加者に起因するものと、CEFR 自体が産み出すものと二種類ある。

課題1：研修参加者に起因する課題

概論研修の場合、特化したテーマでの参加者の絞り込みがなされないので、多様な参加者が対象となる。まず、各参加者の「CEFR 環境」の違いが大きい。現段階では国・機関毎に CEFR の浸透度は違う。また、一つの機関内でも、部署毎に CEFR の取り入れ態勢が異なる。このような「環境」の違いが、参加者の CEFR 知識と経験のばらつきを生じさせる主な原因となり、「CEFR という名前を聞いたことがある」人から「読んだことがある」人や「実際に使用している」人たちが同じ研修を受けることになる。これが研修内容のレベルを設定する際の課題の一つである。

「CEFR 環境」の違いに加え、各人が従事している現場の多様性も、計画段階で考慮すべき事項である。講座開設から評価までの流れ全てに関わっている人と与えられたシラバスに沿って授業を受け持つ人では、明らかに研修に期待するものが違う。

一番厄介なのが、「なぜ CEFR を取り入れなければならないのか」との疑問を抱えて研修に参加している研修参加者が少なくないことである。この疑問に概論研修がどう対応できるかが計画段階での最大の課題であろう。

課題2：CEFR 自体に起因する課題

次に CEFR が持つ課題は、何と言っても「読みにくさ」(user unfriendly) と言えよう。2001 年に商業版が英語、フランス語で刊行されてから 10 年を経た現在、日本語訳も簡単にネット上で入手できる。それにも関わらず CEFR に関する概論研修が未だに必要とされるのは、CEFR のこの「読みにくさ」に原因がありそうだ。例えば、ある教師養成に従事

する大学教授は、自分の学生が CEFR を手に取る前に、その機能や構造の概要説明を受けるか、“*Insights from the Common European Framework*” (Morrow ed. 2004) 等の適切な本を読むことを条件付けているという (Newby 2011)。

その「読みにくさ・分かりにくさ」の原因を探ると、次の3点が考えられる。文書の「膨大さ」、難解で時には CEFR 独自の用語を含む「複雑さ」、そして John L. M. Trim の言葉を借りれば「可能な限り考えられるすべての言語使用と、その言語でのコミュニケーションを可能にする知識と能力を含む」(Trim 2007, p. 38) に代表される「包括性」である。

「膨大さ」とは、文書の実質量の多さのことで、例えば英文のものは細かい活字でびっしりと印刷された約 250 ページ、和訳もほぼ同数ページである。これは、日々の授業や採点に追われている教師にとって一人で取り組むには覚悟の要る量であろう。

「複雑さ」は、まず目次を一覧しただけでは把握しがたい文書の構成に見られる。特に言語使用の分析に費やされている第四章から続く三つの章の見出しを見ると、「言語使用と言語使用者／学習者」(第四章)、「言語使用者／学習者の能力」(第五章)、「言語学習と言語教育」(第六章)とあり、混乱を招く。

文書内で使用される用語も読みにくさの一因であろう。例えば、「聞く」、「読む」、「話す」、「書く」と言った一般的／伝統的に「技能」と呼ばれていたものが、「言語活動」という用語に置き換えられ、「受容」、「産出」、「やり取り」、「仲介」の四つの言語活動に分類されている。これに付随して筆者が常に混乱するのは、CEFR 内の「カテゴリー」という用語で、今まで(実は今も)「コミュニケーション活動」と理解していた事が CEFR では「カテゴリー」と称されている。また CEFR の根底に常に流れている理念を表現するのに「複言語／文化」という日本語としては新造語が使用されているが、「複言語・複文化主義」のコンセプトを理解するまで、読者はこの用語が登場する度に頭を悩ますことになる。

実は、上述の「膨大さ」と「複雑さ」は、CEFR の「包括性」が原因ではないかと思われる。CEFR の序(「本書の利用者のために」)を見ると「包括性」は CEFR の「使命を全うするためには、満たさなければならない条件」(吉島・大橋他 2004, p. xiii)の一つに挙げられ、「この『包括性』の意味するところは、この CEF にはその利用者がそれぞれの目的、教授法、教育材料を記述 (describe) するのに必要とするもの全てが収められているということにすぎない」(同上, p. xiii)との説明がある。実に単純明快であるが、この一行に凝縮された意味は深い。

まず、「その利用者」とは誰を指すのか。これも序によると、「CEF が対象としているのは言語を学習している人か、言語教育、試験・検定などの職業に携わる人々」とあり、後者を具体的に「教師、試験出題者、教材著者、教員養成関係者、教育行政関係者」と名指ししている(同上, p. xii)。

次に、「それぞれの目的、教授法、教育材料を記述 (describe) するのに必要とするもの全て」に関しては、第一章の 1.6 (同上, p. 7) で再び言及し、『『包括的 (comprehensive)』』とは、CEF が、言語知識、機能、使用の全ての領域にわたって可能な限りをカバーしようとすることを意味する」とある。「(ただしそれはもちろん、全ての状況での言語使用の可能性を全て事前に予測しようというのではない。これはもともと不可能な課題である)」という当然の但し書きが付いているにしても、CEFR が抱え込もうとしている範囲が無限に広いことは明瞭である。

よって、時間的な制約がある中でこの「包括的」な CEFR の内容を、多様な参加者一人ひとりに分かりやすく伝え、「文脈化」へと繋げていくためには、緻密な研修計画が必要と

なる。

2.1.2 課題の克服

ポイント1：ターゲットを絞る

概論とは言え、膨大な CEFR の内容を全て紹介しようとするのは当然不可能である。そこで、取舍選択をして焦点を絞ることになるのだが、その際、多様な参加者全員に共通するコンセプトを中心に置くと、受け入れがスムーズになる。例えば、「学習者中心」という CEFR の基本姿勢は、日本語教師である参加者全員に関わりがあり、この観点から現在の授業実践を振り返ることは誰にとっても有意義で、教師としての今後の指針にもなろう。その上で、これからの CEFR との「付き合い」の基礎を築くために必要最小限の理念、コンセプト（例えば、「複言語／複文化主義」、「行動中心アプローチ」、「参照レベル」、「包括性」等）に焦点を絞ることが望ましい。

ポイント2：関連性を説明する

研修で扱うコンセプトを絞るだけでなく、お互いの関連性を図解で説明すると効果的である。これによって、自分には何の関係もないと思っていたコンセプトも、実は根底で繋がっていて、その一つ（例えば、「学習者中心」姿勢）を取り入れることで日々の授業に関連があるのだとの意識が生まれる。

ポイント3：体験してもらう

研修の一部を参加型研修にする。例えば、「参照レベル」や「自己評価」を理解するのに ELP (European Language Portfolio) に倣って研修用に簡単な CEFR ポートフォリオを作成し、参加者に書き入れてもらう。これによって、共通参照レベルの全体的尺度表 (Global scale) と自己評価表の違いが体験を通して理解できるであろう。

ポイント4：「文脈化」への橋渡し

ここで取り上げた概論研修は、CEFR の概要を説明するだけではなく、「文脈化」を念頭に置いた研修であると本節の最初に述べた。「文脈化」への橋渡しは、研修の最後に、CEFR があくまで「参照する」ための枠組みであること、また、多様な読者が各々の立場で参照できる内容を含むという意味での「包括性」を強調することで達成できるのではないだろうか。

CEFR は叙述的 (descriptive) であって、規定的 (prescriptive) な枠組みではない。つまり、「問題提起はするが、答えを提示することはない」(同上, p. xii) のだ。CEFR 第一章 1.6 には、「言語教育と学習のための、包括的で明確かつ一貫した枠組みの作成は、単一の均一的システムを押しつけることを意味していない。むしろその反対で、この枠組みは開かれたものであり、かつ柔軟性に富み、必要な改訂をしながらそれぞれの個別の状況に応じて使用できるものでなければならない」(同上, p. 7) とある。

読者に読みにくい印象を与える CEFR の「包括性」は、国家や言語と言った境界線を越え、言語教育関係者が共通のメタ言語を共有できること、また、言語使用／学習／教授に関わるすべての段階や側面で共通の参照枠として使用できることなど、大きな利点ともなる。つまり、「それぞれの個別の状況に応じて使用できるもの」であり、この「包括的」な CEFR を参照にして「必要な改訂」をしていかなければならないわけである。この行程が「文脈化」であり、CEFR を現場に取り入れる際には不可欠な行程である。個々の参加者の現場は多様で、また、CEFR が対象としているのは特定の言語ではない。要するに、今の段階で何をどのように取り入れていくのが適切なかは、それぞれの参加者によって異

なり、その選択はあくまで各参加者に任せるだけである。研修の現場で参加者各人が現在の状況をもう一度見直す機会を提供することで、次への一步を踏み出す助けとなれば、研修の意義はあるのではないだろうか。

2.1.3 本節の結びにかえて

研修参加者が研修前に持っていた「なぜ CEFR を取り入れなければならないか」の「なぜ」に対する答えを研修は与えない。その答えはそれぞれの状況によって違うからである。教師自身が各々の担当している学習者や現場を振り返って、その答えを見つけ出していくのだという意識が研修後に生まれていけば、CEFR を取り入れる必要の有無を超え、その研修の目標は達成される。明らかに参加者は「考える教師」へと成長が促されることになる。

2.2 広域型研修—機関や国を越えた共有への第一歩—（近藤裕美子）

CEFR の公開以降、CEFR に対する関心の高まりとともに「CEFR とは何か?」、「教育現場でどのように実践していくか」というテーマで、ヨーロッパの各国日本語教師会などを中心に様々な教師研修が企画、実施されるようになってきた。しかしながら、CEFR という言語教育・学習・評価全てに関わる包括的な概念を前に、「何をどこから扱えばいいのか」、「どのような教師研修を実施するのが現場の教師にとって意義のあることなのか」など、試行錯誤が続いている。CEFR の教育現場でどのように実践していくかは、教師一人ひとりの問題だけではなく、教師研修を企画する側としても大きな課題である。

本節では、各国の日本語教師会や国際交流基金の海外拠点などが主催する「異なる機関（国も含む）に所属する教師を対象とした研修」に焦点を当て、教師研修企画者の視点から、CEFR をテーマにした広域型研修の意義と課題、そして可能性について考察したい。

2.2.1 広域型研修の特徴と問題

本節で扱う「広域型研修」とは、異なる機関や国で日本語教育に携わっている教師を対象とした研修のことである。このような研修は、従来から日本語教師会などを中心に、日本語教育に関する諸問題をテーマとした日本語教授法研修等の形で実施されており、CEFR 研修に限定されるものではない。そこでまず、広域型研修全体の特徴とそれに起因する問題について見てみたい。

広域型研修は、多くの場合日本語教育に携わる不特定多数を対象としているので、参加メンバーの顔ぶれも、参加者の人数や研修の規模もその都度異なる。参加者の日本語教育経験の違いに加えて、各参加者が置かれている環境（例えば、所属する機関の方針やシステム、対象とする学習者、機関内での役割など）が異なり、参加者の関心や研修に対するニーズも多様である。また、研修の実施形態の面では、年1回～数回のみの実施がほとんどであり、取り上げられるテーマも毎回異なる場合が多い。したがって、広域型研修の特徴に起因する問題として、以下の3点が挙げられる。

①**テーマ設定の問題**：研修をデザインする際に、参加者が多様なため、参加者全体に共通する研修テーマを設定するのが困難である。逆にテーマを絞った場合、例えば「初級会話の指導法」や「中等教育向けの研修」など一部のテーマに特化した場合は、そのテーマに関心がある参加者のみに対象が限定されてしまう可能性がある。

②**参加者間の共有の問題**：研修実施の際に（特にワークショップ）、参加者間の共通の基盤

作りに時間がかかる。各参加者が置かれている状況が異なることから、グループワークなどの際に他の参加者との情報やアイデアの共有が難しい。

- ③**研修の時間・継続性の問題**：各研修は数時間～数日であり、時間が非常に限られている。加えて、それぞれの研修の関連性があまりないため、研修が一時的・一過性のものになってしまう、教師成長を継続的にサポートするものになりにくい。

2.2.2 CEFR をテーマにした広域型研修の利点と課題

上記の問題点は、当然のことながら CEFR をテーマとした広域型研修の場合にも該当するだろう。前節の概論研修でも指摘されているように、参加者の CEFR に対するレディネスや各参加者が属する教育現場でのニーズの違いは研修を企画する上での課題の一つであり、考慮しなければならない点である。

しかしながら、CEFR の持つ「包括性」や「共通の基盤」という特徴は、広域型教師研修を実施する際にプラスに作用する。参加者の置かれている日本語教育の環境や各所属機関の課題等は様々であるが、CEFR の共通の概念や枠組みという「共通の言語」があるので、それを土台にした議論やワークショップといったグループワークの実施が可能になる。各参加者のそれぞれに抱える課題や置かれている状況が多少異なっているとしても、CEFR と教育現場に関わる問題を共通の課題として捉え、議論することができるのである。CEFR を現在の教育実践に取り入れるというのは、「具体的にどうということなのか」、「何をどこから始めればいいのか」、「自分の機関でもできるのか・する必要があるのか」など、個々の教師が個別に解決方法を見いだすことが難しい課題について、協働で取り組む場になる。一例であるが、ヨーロッパ各地で CEFR に基づいた日本語教育実践に取り組んでいる日本語教師が参加した「2010 年度 CEFR-JF 日本語教育スタンダード研修」(於・アルザス)などがそれに当たるといえる(国際交流基金パリ日本文化会館 2011)。

また、一機関、一教師の視点では扱いきれていなかったものが、他機関や他の参加者からの新しい視点や情報や実践例を通して新たな知見を得て、研修後にさらなる取り組みやプロジェクトへと発展する可能性もある。研修をきっかけとして教師間のネットワークが促進され、CEFR をテーマにした国や機関を越えた連携へと発展することが期待される。

このように、CEFR をテーマとした広域型研修は、従来の広域型の教師研修と比べて、参加者間の共有・協働という点ではメリットが見られるが、依然として課題も残る。課題としては、以下の 2 点が挙げられる。

課題 1：研修という場の限界

研修は、あくまでもその瞬間に参加者が共有している場であって、実際の教育現場を共有することはできない。例えば、コースデザイン等のグループ活動を行った場合でも、それはシミュレーションの域を越えるものにはならず、最終的に現場で具体的にどう実践していくかは、一人ひとりに委ねられている。研修中に共有の場を提示できても、研修中の議論で得られた新しい知見を各々の現場でどのように実践していくかは参加者次第である。また一つの機関に複数の教師が所属し、研修を継続的に受ける機会を持てる機関は限られており、参加者が孤軍奮闘している場合も少なくない。

したがって、広域型研修の参加者は、研修内では「理解できた、これから実践していきたい」という気持ちになっても、研修後それが実際の現場で具体的にどのような形で実現できるのかが見えず、研修で「わかった」ということが現場で「できる」ということに直接繋がりにくいという限界がある。

課題2：各研修の関連性の不透明さ

CEFR は言語教育に関わるあらゆる側面と繋がっている包括的なものであるため、一度の研修で全てを網羅的に取り扱うはこと不可能であり、したがって、テーマを絞って研修をデザインすることになる。しかしそれは、参加者にとっては「CEFR 研修は以前に受講したが、また CEFR の研修なのか。もう参加しなくてもよいのではないか」という印象や「前回の研修とどこが違うのか、どう関係するのか」という疑問にも繋がりがかねない。また、広域型研修は単発で行われることがほとんどで、毎回その都度、参加メンバーが異なるため、段階的で継続的なものにはなりにくい。実は全て CEFR の教育現場での活用と関連していても、毎回取り上げる具体的なテーマが異なるので、個々の研修の関連性が見えにくい、あるいは希薄になってしまうという問題がある。

以上が、CEFR をテーマにした広域型研修の課題であるが、次にこれらの課題の改善策を検討しつつ、今後の広域型研修の展望についてまとめてみたい。

2.2.3 これからの CEFR をテーマにした広域型研修の展望

なぜ教師は広域型の教師研修に参加するのか、また、広域型研修は個々の教師にとってどのような意味があるのか。それは、日常の諸問題を他機関の教師と共有し、新たな知見を得、共通の問題として取り組んでいくためではないだろうか。言語教育全般に関わる CEFR は、様々な国や機関で日本語教育に携わる教師に共通して関係する課題であり、今後も広域型研修で扱われていくテーマである。現場にとって、また、一人ひとりの参加者にとって、より有意義で効果的な研修を実現するために、上記の CEFR をテーマにした広域型研修の課題を踏まえ、研修をデザインする上で留意したい点を3点挙げる。

ポイント1：研修中に研修内容を現場に結びつけて考えるための内省の時間を設ける

研修は一時的なものであり、CEFR に基づいた日本語教育を目指していくためには、研修で得たものを各参加者が個々の実践と結びつけながら、実践の中で深めていくことが重要である。しかしながら、研修後に改めて研修の内容を咀嚼し、現場での文脈化を個人レベルで具体的に考えることは容易ではない。研修中に浮かんだアイディアやこれから実行に移していきたいという気持ちは、研修の場を離れると時間とともに薄れてしまう。したがって、研修における議論やグループワークが現場で具体的にどのように実践していけるのかを内省する時間を「研修中に」設けることが有用であろう。それが、研修と現場を繋ぐ第一歩になるのではないだろうか。

ポイント2：研修後も繋がり続けるネットワークのためのきっかけづくりの場とする

研修中の限られた時間内に具体的な成果を出すことは非常に困難であり、実際の現場での実践は個々の参加者に委ねられている。また、単発的な広域型研修自体が一人ひとりの教師を継続的にサポートすることは難しい。しかしながら、多様な参加者が集まる研修を、その後に繋がるきっかけ作りの場として位置づけ、デザインすることは可能である。異なる機関に属する教師が、研修後も勉強会や議論の場を企画したり、共同プロジェクトを実施したりするためのネットワーク作りのきっかけとなるような研修デザイン、具体的には、「研修中に」情報・意見交換の場や、グループワークなどの協働の場をできるだけ取り入れた研修デザインが必要とされるだろう。

ポイント3：長期的なスパンで複数回の研修を包括的にデザインする

CEFR を取り入れた教育を現場で実践していくのは時間のかかることである。また、CEFR は言語教育全般に関わるものなので、研修のテーマや内容に関しても、概論からコ

ースデザイン、読む・話すなどの言語能力別の指導法、具体的な教室活動に至るまで多岐にわたる。一つひとつの研修を CEFR の文脈化を考えてデザインすることは重要であるが、それぞれの研修が CEFR をベースとしてどのように関連しているのか、参加者の視点からどのように有機的に繋がっていくのかを考慮した、長期的なスパンの継続的な研修の企画が望まれる。

広域型研修は、機関や国を越えて教師が集まる場であり、教師としての研鑽の場である。つまり、教師が個別には対応しきれない「CEFR を教育現場にどのように取り入れていくか」という非常に大きな課題を、機関や国を越えて繋がり、ヨーロッパ全体で取り組んでいくきっかけとなるものである。同時に、一人ひとりの教師がそれぞれの教育現場でどのように CEFR を文脈化していくかを考え、実践していくためのモチベーションを上げることに関連する。CEFR が謳っている主体性を持って学ぶ自律的な姿勢、それをサポートする生涯学習の視点は、言語学習者のみにとどまらず、言語教育に携わる一人ひとりの教師にとっても言えることである。そのような「自律的に学び続ける教師」の育成・成長を支援する教師研修を、機関や国を越えた協働の場として提供していくことが広域型教師研修の役割ではないだろうか。

2.3 機関内研修—機関内における教育観の共有のために—（奥村三菜子）

CEFR が一般公開された 2001 年以降、各教育機関における CEFR の取り入れ方は、教育機関の方針や状況によって様々であるが、新しい教育理念を導入し、それを有益に展開するためには、機関内の教育観の共有は欠かすことのできないものである。本節では、CEFR 理念に基づく教育観の共有を目指した機関内研修の課題およびその方法について考察する。

2.3.1 機関内研修の課題

通常、教師研修をデザインする際には、対象者（誰に）の把握、および研修目的（何のために）の焦点化が重要となるが、機関内の研修では、対象者はあらかじめ把握されており、その目的は概ね「当該コース実践の改善と向上」または「当該コース運営の円滑化」にある。この点においては、前述の広域型研修と比べ、研修のアウトラインは設定しやすい。しかしながら、対象者のレディネス把握や、研修目的の焦点化が容易であるということは、必ずしも研修デザインを容易にするものではない。なぜなら、その機関が目指す目的は一つであっても、その機関を構成する教師たちの意思は必ずしも一つではないからである。ここから導き出される課題は以下の 2 点である。

課題 1：CEFR への取り組み方が様々な教師が一つの現場を構成している

CEFR の文脈化に取り組む教師の姿勢は実に様々である。それらの教師を類別すると、以下の四つに大別できる。

- ① 自律的理解促進型：CEFR の理念や意義を十分に理解し、CEFR 実践にも意欲的な教師。
- ② 折衷型：自身の教育方針と CEFR 理念を折衷した姿勢で実践に取り組む教師。
- ③ 自己確立型：自身の教育理念に強い信念があり、CEFR 実践に難色を示す教師。
- ④ 理解不十分型：CEFR の理解が不十分であるため、実践も反発もできない教師。

CEFR 文脈化におけるこのような類型は、広域型研修などにおいても同様に見られるものであるが、機関内においては、こうした様々な教師が一つの機関内で日常的に顔を合わせながら共に働いているという現実があり、そこに物理的・心理的な課題が潜んでいる。しかし、social agents をキーワードに掲げる CEFR の実践の場において、教師の個性が著し

く損なわれるような状況だけは是非とも避けたいものである。

課題2：CEFR の咀嚼・応用の自由度が限定される

機関内の教師一人ひとりの教育方針や教育方法のばらつきは、コースの一本化を妨げ、同時に教育実践の結果を集積できないという問題を引き起こす。このことは、包括性と一貫性の高いCEFRの導入においては、よりいっそう顕著な問題として現れる。広域型研修においては、CEFRをどのように咀嚼・応用するかは参加者各自に決定権が委ねられるが、機関内研修では、その自由度が高すぎると、コース運営に支障をきたすこととなる。CEFR導入という機関の教育目的を達成するためには、たとえCEFR理念が教師本人の意に沿うものでなかったとしても、これを受容してもらわねば、コースの一本化は図れない。言い換えれば、機関の意思決定が受容されるような「研修方法」の検討が非常に大きな意味を持つということである。

以上の2点から、「機関の特性」と「個人の特性」のバランスをどのように見極めるかということが機関内研修の大きな課題として浮かび上がってくる。したがって、機関内研修では、講師一人ひとりの個性を尊重し、できるだけ無理強いを避けながらも、理解促進を図る方法を考えていかなければならない。個人の意思を軽視した無理な方針の変更を迫ることで研修参加者に不快を与えれば、「なぜ変わらなければならないのか」と、CEFRの理解や受容からますます遠ざかることも考えられる。そしてその結果、CEFRの意義を正しく認識する機会が失われ、機関内の教育観の共有も損なわれてしまう恐れがある。

このような課題は、以下に述べるような「言語教育観の共有」を目的とした双方向的な継続研修によって解決できるのではないかと考える。

2.3.2 機関内研修の利点を生かした課題の克服

教師研修とは、解決すべき既存の問題や疑問に対する答えを見出すために行われるものである。従来の教師研修では、単発の講義や講演などを通して研修講師から一方的に与えられる答えを参加者一人ひとりが受け取るという構図が多く見られた。しかし、言語教育観を共有するためには、研修参加者が「共に学び合う」中で、「自律的に」答えを模索していくことのできる「継続的な」場が必要である。自分以外の教師の考え方は、双方向的かつ継続的な交流なくして伺い知ることにはできないからである。その具体的方策について、以下に三つのポイントを示す。

ポイント1：共に学び合える場の提供

教師が共に学び合える場が、研修会やセミナーといった特定の間だけではなく、日常の実践現場の中にたくさん存在しているというのが機関内研修の利点である。例えば、授業マテリアルの共有や相互授業見学はコース実践を透明性のあるものとし、また、試験問題の共有は「どのような学習者を育てたいのか」という教育の目的（ゴール）を明示するのに役に立つ。そして、このような日常的な相互研修の積み重ねは、大勢のスタッフが集まるような研修会を、互いに忌憚らない意見交流が行える場とすることにも繋がっていく。こうした学び合いを通して、他の教師の教育観に触れ、自らの教育観を内省することができるのである。

ポイント2：自律的に学び合える場の提供

共に学び合うということは、疑問や不安を共有し、それらを解決するための過程を共に歩むということである。つまり、ポイント1のような学び合いの積み重ねは、同時に自律的な学びの習慣化を促進し、教師の自律的問題解決能力を向上させる。ある問題に対処す

るために「自分で考える（自律学習）」、「みんなで考える（協働学習）」という姿勢で取り組むことは、生涯学習を標榜する CEFR 理念とも一致しており、教師自らがこうした姿勢を体得することは、学習者の指導にも大きな影響をもたらすものと考えている。また、このような日常的な学び合いは、機関内研修であるがゆえに継続可能なものとも言える。

ポイント3：継続的に学び合える場の提供

ポイント1、2に示したような自律的研修・協働的研修の習慣化には時間がかかるものであり、また、その過程の積み重ねにこそ意義がある。特に、教育観というのは意識的なものであるがゆえに、その共有には非常に時間がかかる。逆に言うと、長期的な視野で研修を継続しなければ、自律的・協働的な学びの力は身につかない。言い換えれば、継続的に研修を行うことが、教育観共有のためには最も近道だとも言える。

2.3.3 機関内研修を通して望まれる成果

このように見てくると、機関の特性と同時に教師一人ひとりの個性を尊重しなければならないという、CEFR 理念（学習者も教師も社会に参加する者＝social agents）に起因する機関内研修の最大の課題が、実は同じく CEFR 理念（協働学習、自律学習、生涯学習）のおかげで克服できるということが分かる。「問題提起はするが、答えを提示することはしない」（吉島・大橋他 2004, p. xii）というように CEFR は教示的（dogmatic / prescriptive）ではないがゆえに、確かに現場の教師は考え続けることから逃れられない。しかし一方で、CEFR は教示的ではないからこそ、現場の教師には共に考え、学び合う機会が与えられるのであり、その結果、互いの言語教育観を共有するための場が構築できるのである。

CEFR では、従来のようにただ与えられるもの／ことを学んだり習得したりする力を超えて、「自ら問題を発掘し、それを改善していく力」が求められている。これを現実のものとするためには、前述のような三つのポイントから研修方法を見直し、「与えられる教師」から「考える教師」へと教師が変化していくことが期待される。また、機関を構成する教師一人ひとりのこうした変化は、機関内の教育実践の透明化・一本化を促進し、それに伴って、結束力のあるグループダイナミズムを構築する。つまり、機関も「形の組織」から「理念を持った意識の組織」へと変化を遂げることができるのである。

2.4 JF 日本語教育スタンダード研修—ツールの理解から現場実践へ—（三矢真由美）

JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）が 2010 年に公開されてから、筆者はドイツ各地の研修会で JF スタンダード研修を行ってきた。その研修を受けた現場の教師たちから返ってきた反応は次のようなものであった。「考え方が難しくてよく分からない」、「役に立つのかどうか判断できない」、「各自が作り上げなくてはいけないものなのか」、「自分の現場にどのように取り入れていいかわからない」。以上のような現場の声は、JF スタンダード研修には従来の研修とは異なるアプローチが必要であることを示唆している。そこで、これまでの研修を通して浮かび上がってきた JF スタンダード研修の課題を整理し、今後の研修をより実りあるものに改善するための具体的方策について考察したい。

2.4.1 JF スタンダード研修の特徴

JF スタンダード研修は、JF スタンダードを通して、これまでの日本語の学び方、教え方、評価の仕方について振り返ってもらうことを目的に行われる研修である。具体的には、JF スタンダードの制作意図、その考え方や理念を理解するために学ぶ。さらに、JF スタンダ

ードの現場での活用方法を、そのツールとして開発された「みんなの『Can-do』サイト」を使いながら考えるということも行っている。研修は通常1日で完結する単発型研修である。参加者の多くはドイツ国内の教育機関で日本語を教えている教師たちで、CEFR や JF スタンダードという名前は知っているが内容についてはあまり知らないという教師である。すぐに実践に生かしたいというよりも、教育機関側から担当コースのレベルを CEFR 準拠にするよう求められているために、まずは情報として知りたいという参加者が多い。

2.4.2 JF スタンダード研修の課題

研修を行っていくうちに参加者から様々な反応が寄せられたが、その多くは従来の知識・スキル教授型研修には見られないものであった。これらの反応をまとめると、JF スタンダード研修には次のような課題があることが明らかになった。

課題1：考え方が伝わりにくい

JF スタンダードは CEFR を参考に作られている。したがって、JF スタンダードの分かりにくさはそのまま CEFR の分かりにくさ—情報量が膨大で、しかも抽象的—に通じると言える。しかし、それに加えて JF スタンダードには JF スタンダード特有の分かりにくさがあるように思われる。それはすなわち、なぜ日本語も CEFR の考えを取り入れるのかという点である。ヨーロッパのように、他の言語や文化との接触が日常的である状況を考えれば、CEFR というのは生まれるべくして生まれたものだと思える。しかし、ヨーロッパの諸言語とは全く異なる状況に置かれた日本語にもなぜこの考えを取り入れていくのかということに対しては、多くの現場教師が違和感を持っているのではないと思われる。こういった違和感を現場教師が持っている限り、JF スタンダードの意義はなかなか理解されないであろう。また、このような状態で、「みんなの『Can-do』サイト」というツールだけが使いこなせるようになって、結局何のためにこのツールを使うのかを理解しないまま使い続けることになり、教育現場への効果は期待できない。

課題2：時間がかかって成果が見えにくい

知識・スキル教授型の教師研修では、比較的現場にすぐに応用できるものを扱うことが多いが、JF スタンダード研修の成果はテーマの性質上すぐに応用することは難しい。JF スタンダードは実態のある何かではなく、考えや理念であり、教師がそれを参照しながらこれまでの実践を振り返り、改善していくための指針である。そのままコピーして明日の授業にすぐに使える教室活動集のようなものではない。したがって、それをどう利用するかは教師に委ねられている。考えや理念であるため、それをどう具現化するかは教師の力量にかかっており、それを使ってシラバスや授業活動をデザインしたり、評価法を変えたりするには手間も時間もかかる。そのため、効果もすぐに現れるわけではない。研修を行う立場としては、長期的に学び続けることで現場に生かしていけることも学んでほしいという期待を持って JF スタンダード研修を行っているが、教師研修の参加者には明日の授業ですぐに使える教授テクニックを求める人も多く、研修をする側と受ける側との間に期待のずれが生じる。これによって教師が研修への参加を躊躇するということが起こる。

また、JF スタンダードは CEFR 同様、コースデザイン、授業、評価、この一連の流れ全てに生かされ、それらが有機的に相互作用することで初めて効果が発揮されるものであるが、現場の教師の中でコースデザインにまで関わられる人はごく一部に限られ、JF スタンダードを言語教育のあらゆる側面に取り入れることは、多くの教師にとって現実的に考えて非常に難しいと言わざるを得ない。JF スタンダードを活用してみたくても、自分の授業で

部分的に取り入れてみるのが限界という教師が大多数であろうが、コースデザインや評価などと連動しないために、授業自体も大幅に変えることができず、結果として期待したような効果は出ないということになる。

課題3：現場を共有できない

先に述べたとおり、JF スタンダードは考えや理念であり、目に見える形としては存在しないため、言葉で説明するだけでは理解に限界がある。このような場合、抽象的な考えをシラバスや教室活動など具体的な形にすることで感覚的に理解が深まることがあるが、そのためには実際に現場での実践を通して学んでいくことが不可欠である。機関内の研修であれば同じ現場を共有できるため、仲間たちと共に考え、試行錯誤を繰り返し、長い時間をかけて少しずつ理解を深めていくことができるが、異なる教育機関で教えている教師が集まる広域型研修では不可能である。結果として、「こんな大変なこと、一人では無理」とあきらめてしまう人も多い。

2.4.3 意義ある研修のために

以上の課題をまとめると、JF スタンダードを理解し、ツールである「みんなの『Can-do』サイト」を有効的に活用してもらうためには、次の3点に留意して教師研修を行うことが重要であると言える。

ポイント1：ツールを使う前にその背景にある考え方をしっかり理解する

JF スタンダードでは具体的な教授法については一切教えない。そのかわり、何のために言語を学ぶのかといった、言語教育や言語学習、ひいては人の生き方に関わる根源的な問いを私たちに投げかける。教師にしる、学習者にしる、言語に関わっている立場の人間は、一度はこのことに考えを巡らせてみるべきではないかと思う。教師であれば、この問いをきっかけにして自分の授業実践を振り返ることができるであろう。なぜこの文法項目が教科書のここに載っているのか、どうして今これを教える必要があるのか、この活動の意味は何なのかといったことを改めて考えてみると、自分の授業実践に欠けているものが見えてくるはずである。それを通して、これまで以上に広い視野で言語教育・学習を考えられるようになり、日々行っていることを当たり前だと思わない「考える教師」に成長していくのではないだろうか。

別の見方をすれば、JF スタンダードの考え方を十分理解し、「考える教師」になれば、ツールの使い方や意義は（テクニカルな問題を別にすれば）自ずと分かってくるのではないだろうか。したがって、時間の限られた研修ではサイトの使い方を習う前に、まず JF スタンダードの考え方をしっかり理解することが不可欠であると言える。

ポイント2：成果を急がず長期的スパンで継続的に学び続ける

上のポイント1にも関わるが、JF スタンダードは理解に時間がかかるため研修も一日完結型の単発研修では不十分である。そこで今後は長期的、継続的な研修に移行していくべきであろう。

ただし、長期的・継続的研修にも難点がある。それは、教師は一度興味がないと感じると、それに関連した研修には一切参加しなくなる恐れがあるという点である。JF スタンダードは個人の信念、教育哲学、言語教育観や学習観に深く関わるものであり、教師によって関心の度合いや好き嫌いが大きく分かれる。特に、自身がこれまで持っていた言語教育観と JF スタンダードの考えが大きく異なる場合、理解しがたい、受け入れがたいと感じる教師もいる。こういった事情を考えると、JF スタンダード研修といっても、ただ理論だけ

を扱うのではなく、実際の教室活動、評価法、教科書分析、文法論など、教師の様々なニーズに合わせて、様々な切り口から JF スタンドの考え方に触れられるような研修が望ましいと思われる。

ポイント3：現場に落とした事例を共有できるネットワークを作る

教育機関による物理的な制約があつて JF スタンドを現場に取り入れたくてもできない場合、他の参加者の活用例を見るだけでも多くのことを学べるものである。これを可能にするために、今後は現場での実践経験を教師間で共有できるような教師間のネットワーク作りと情報の共有化を進めるべきであろう。まず、CEFR 研修や JF スタンド研修に参加した参加者の間でネットワークを作り、どこでどのような試みが行われているかを開示し、誰でも情報を共有できるようにすれば、CEFR や JF スタンドを現場に導入するのが難しい教師にとっても有益であろう。このようなネットワーク作りや情報の共有が国や教育機関を越えて行えるのは、まさに CEFR や JF スタンドの利点であると言える。

2.4.4 JF 日本語教育スタンダード研修が現場にもたらすもの

これまで研修を実施する立場として JF スタンドに関わってきたが、研修を企画する過程において、筆者自身が JF スタンドを通して多くのことを学ぶ機会を得た。最も大きな収穫は、学習者の視点で物事を考えられるようになったことである。教科書に書いてあるから教えるのではなく、それが学習者にとってどういう意味を持つのかということに常に意識できるようになった。また、普段の生活で日本語が必要とされていない地域で JF スタンド研修に関わることで、ヨーロッパやその他の世界の様々な国や地域において日本語を学ぶ／教えるということにどんな意味があるのかということにも目を向けられるようになった。

現場経験のある教師であれば、あえて新しいことを知らなくても今までの経験の蓄積だけで日本語を教えていくことはできる。しかし、これまでとは異なった視点で自身の教育実践を振り返ってみることは間違いなく教師として、ひいては人間としての大きな成長に繋がるであろう。言語教育／学習に携わる多くの人々にとって、JF スタンドがそのきっかけとなってくれればと願っている。

3 CEFR 研修における共通課題と展望

以上、「概論研修」、「広域型研修」、「機関内研修」、「JF 日本語教育スタンダード研修」という異なった目的・参加集団の研修の課題、可能性について述べた。CEFR はノウハウを教える実践的な教育ツールではなく、「学習・教授・評価」という外国語教育の各機能を包括的に示した「参照枠」である性質上、これら「研修」は、「日本語教育」を CEFR に文脈化するために不可欠な活動であると言える。よって、本稿で述べた「研修」の課題は、日本語教育を CEFR という「参照枠」で考える上での課題とも言える。本節では、「研修」に見られる共通課題から、日本語教育における CEFR の文脈化の課題と展望を探索する。

3.1 CEFR 研修における共通課題—「考える教師」の「共通言語」—

各研修実践から挙げられた課題を統合すると、CEFR 研修の課題は、①CEFR の特質（主にその包括性）に起因するもの、②参加者の特質に起因するもの、③具体的な研修方法という三つの側面を持つ。

①「CEFR の特質」とは、特に CEFR の「包括性」という性質と、「参照枠」という属性に関わるものである。一般的に、従来の研修では「文型の教え方」、「教室活動」などノウハウを伝授し、その結果、「正しく」「効率的に」日本語が教えられるという成果が得られる。一方で CEFR が提供するものは、複言語主義に基づく言語観・言語教育観であり、それが「学習・教授・評価」にわたって包括的に記述されている。その記述は抽象的であり、たとえ苦勞して理解したとしても、実践の現場での活用は困難である。さらに、「参照枠」という CEFR の属性は、外国語教育の諸問題について提議はすれども、こうすべきだという答えは出さない。このような「CEFR の特性」は、明解な回答とノウハウを期待する研修参加者の不興を買うことになる。よって、CEFR 研修では、まず CEFR が言語教育を包括的に語るための共通認識（言語観・言語教育観）であり、国・教育機関・教育段階を超えた言語教育関係者同士の対話と協働を可能とする「共通言語」であるということを明確にする必要がある。この「共通言語」には、A1 から C2 といった全体的尺度（global scale）と、それを定義する能力記述文という道具的なものもあるが、より重要なのは、そのような道具を使って「どのような言語使用者を育成するか」という教育目標・理念について、機関の内外や国の内外を問わず、議論を可能にしたことである。つまり、CEFR 研修の課題は、研修参加者が各々の「日本語教育」の目的を考え、他者と共有し、議論できるようになるために、「考える教師」を育成する必要性を示しており、日本語教育への CEFR 文脈化の基本的姿勢と言える。

CEFR が発表されてから 10 年、CEFR 研修には多様な参加者が訪れる。②「参加者の特質」とは、主に CEFR に対する理解度や教育段階などの多様性がある特徴として挙げられる。CEFR 研修では、個人的な興味から積極的に CEFR を採用する人、所属する機関からトップダウンで採用を迫られる人、名前だけは聞いたことがある人など、様々な段階の参加者が一堂に研修に参加するのが現状である。ノウハウ伝授型の研修では、研修内容に対する知識や経験のばらつきが研修の効率性を低下させる。CEFR 研修も初期段階では参加者を分けたほうがいいのかもかもしれないが、基本的な概念や用語を理解してしまえば、参加者のばらつきには肯定的な作用もある。なぜなら CEFR は「共通言語」に過ぎず、大切なのは参加者個人の知識・体験であり、参加者の多様性はそのまま議論の豊饒化に繋がるからである。CEFR は個人の知識・体験を媒体とするものであり、共通の目的を持つ多様な参加者が議論をするための共通のプラットフォームと言える。この議論への非排除性は、例えば日本語教育における中等教育から高等教育への移行、高等教育と企業との意思疎通などのアーティキュレーションの問題など、組織や教育段階を超えた日本語教育全般の課題を扱う基盤となるだろう。

CEFR が「参照枠」であり、言語教育に関与するものの「共通言語」であり、対話のツールであるとすれば、自ずとその場は一回限りのものではなくなる。③「具体的な研修方法」については、CEFR の研修が「段階的」、「長期的」、「継続的」な特徴を持つことを示しているが、これは CEFR が言語教育、あるいは日本語教育のあり方を問い、その方法を議論することを促進するためである。言語教育の現場は、社会の状況によって寄せられる期待が常に変動する。CEFR が立脚する行動中心主義は、言語を、社会から切り離さず、社会と言語使用者との関係から見出そうとする。よって、「考える教師」は、常に社会と言語使用者との関係を考慮し、ある個人にとって日本語という言語種が言語レパートリーに加わることが社会的にどんな意味を持つのかを問い続けていく必要がある。言語が、初級から上級へと連なる言語知識の集合体ではなく、人と社会を結び付ける行動の集合体であ

るとすれば、「なぜ日本語を教えるのか」という問いは終わりのないものになるからである。

以上のように、教師研修の課題から CEFR 文脈化の課題を考えると、CEFR が、個人的・社会的状況に応じて日本語教育の意義を考え、議論し、協働するための「共通言語」であるということを認識すべき重要性が分かる。この時初めて、CEFR は、「学習すべき何か」から、様々な目的・ニーズに対応する豊かな「参照枠」となる。

3.2 今後の展望

CEFR が「共通言語」であり対話と協働のツールであるとすれば、今後は当然のことながら、「CEFR とは何か」という段階を超えて、「なぜ日本語を教えるのか」という議論、さらに、日本語使用を通じた社会参加のあり方に議論が移っていくだろう。特に、多言語状況のヨーロッパにおいて日本語教育を行うということは、複言語状態をより豊かにすることを意味する。また、複言語主義が個人的な言語状態をいうのであれば、学習者それぞれの日本語教育の意義も見出されよう。それはささやかな「Can-do」として表現されるかもしれないが、個人の社会との繋がりが豊かになるという点において、日本語教育を行う意義に大きな可能性を与えるであろう。そこでの「日本語教育」は「日本語によってできること」というよりも、より正確には「日本語が言語レパートリーに加わることによってできること」という加算的な視野に立つ。日本語が、ある言語使用者にとって、どんな変化をもたらすのか、どんな豊かさを提供できるのか、そして、その人は幸せになるのか、という問いに対する説明責任も、日本語教育は持つことになるだろう。その説明責任を、日本語教師は自ら考えることを通して果たしていかなければならないのである。

<参考文献>

国際交流基金パリ 日本文化会館 (2011) 『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』

http://issuu.com/mcjp/docs/cefr-jfstd____#download (2012 年 2 月 20 日)

吉島茂・大島理枝他 訳／編 (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。

Morrow, K. (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford University Press.

Newby, D. (2011) 'Contextualization of the CEFR and the other Council of Europe instruments within a European context' in JACET SIG on English Education, *A Comprehensive Study on the Framework of English Language Teachers' Professional Development in Japan*, pp. 72-87, The Special Interest Group of the Japan Association of College English Teachers on English Education (JACET SIG).

http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2010_report_e.pdf (2012 年 2 月 14 日)

Trim, J. L. M. (2007) *MODERN LANGUAGES IN THE COUNCIL OF EUROPE 1954-1997*, Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp (2012 年 2 月 15 日)

<参考 URL>

「JF 日本語教育スタンダード」 <http://jfstandard.jp/top/ja/render.do> (2012 年 2 月 14 日)

「みんなの『Can-do』サイト」 <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> (2012 年 2 月 14 日)

口頭発表

Contrastive analysis between word-accent systems in standard Japanese and Bulgarian, and its implications for language teaching

Anton Andreev
Sofia University

Abstract

The paper focuses on similarities and differences between word-accent systems in Standard Japanese and Standard Bulgarian, making some predictions about interlanguage word-accent in Bulgarian learners of Japanese, claiming they will attribute word-accent, especially in non-accented words, to bimoraic syllables, or else apply input independent interlanguage rules, thus drawing attention to the possibility that the lack of sufficient suprasegmental accent cues may lead to their substitution with segmental ones.

Keywords: Japanese, Bulgarian, contrastive analysis, word-accent, interlanguage

1 Objectives

Word-accent in Standard Japanese has proven to be quite difficult to acquire or even perceive correctly, not only for foreign learners of the language, but even for speakers of non-standard Japanese dialects. This is evident from a series of studies performed by Nishinuma, Ayusawa and other researchers since the mid-nineties (for example Nishinuma 1996, Ayusawa 1998, etc.). Such studies usually focus on the extent to which a certain accent pattern is perceived correctly, using perception experiment data as their main source, and introducing second language interference rather than as an explanation tool.

This paper takes a slightly different approach, which might be called contrastive in a broader sense. It centers on the analysis of word-accent systems in Standard Japanese (SJ) and Standard Bulgarian (SB) and tries to predict how Bulgarian learners will cope with Japanese accent in their interlanguage. (For reference on the “interlanguage” concept, see for example Selinker (1972)). The contrastive approach may seem, as it is, a little antiquated, but it could still give an insight, though only on a rather speculative level, what exactly might be happening in learners’ brains and explain some of their failures as the outcome of a sometimes very subtle mismatch between systems. This might also give some hints on the yet unresolved problem which syllable should be accentuated in Japanese loan-words (whenever there still is an ambiguity), as well as Japanese names when rendered in Bulgarian context.

2 What is word-accent?

Before starting the analysis, a short outline of the word-accent concept is due. Word-accent usually designates a suprasegmental phoneme, which is realized through marking (or non-marking) of a certain syllable (or syllables) in the word, unlike word-tone which will usually specify the pitch contour throughout the whole word. Being defined as a “phoneme”, it must have a differentiating function just as segmental phonemes do. In other words, different accent-patterns in segmentally identical words will designate different meaning, thus constituting a minimal pair.

This is exactly what word-accent does in both standard Japanese and standard Bulgarian. As seen from the examples below, marking or non-marking of certain syllables can lead to

differences in meaning, accounting, in effect, for completely independent vocabulary items. (Accentuated syllables are rendered in bold font.)

Standard Japanese (SJ):

hashi (=edge) ***hashi*** (=chopsticks) ***hashi*** (=bridge)

Standard Bulgarian (SB):

para (=steam) *para* (=coin, money)

3 Comparison between word-accent systems in SJ and SB

Here we are going to consider the similarities and differences between SJ and SB word-accent first on the phonological and then on the phonetic level. .

On the phonological level, as was already pointed, word-accents in both systems share one and the same function. However, when it comes to structure, there is one important difference. In SB the number possible accent patterns is N and in SJ it is N+1, where N is the number of syllables in the word examined. This is because in SJ we find an accent-pattern with no accentuated syllable, which is often called “*zero-gata*” or “*heiban-gata*” in Japanese resources. This also means that even monosyllabic word in Japanese can constitute accentual minimal pairs like *ki* (=spirit) and ***ki*** (=tree).

A look into the phonetic level also reveals some important differences between the systems.

SJ word accent is usually considered to be a classic example of a pitch accent. The pitch is the only meaningful phonetic cue, the accentuated syllable being realized through a characteristic pitch-fall (for reference see for example Saito 1997).

In SB, however, beside pitch, word-accent also utilizes strength, length and vowel quality, the latest meaning slightly different formant structure for vowels of the same kind in stressed and unstressed position, a phenomenon commonly known as vowel reduction (for reference see for example Boyadzhiev, Tilkov 1999). Thus, even if one of these parameters should be utilized for prominence or intonation, the other parameters will compensate for its absence.

Now let us consider the similarities and differences between both languages. We can see that at a phonological level the unaccented pattern in Japanese remains unmatched in Bulgarian. At a phonetic level strength, length and vowel quality, remain unmatched as accent-markers in Japanese.

4 Predictions

Bulgarian learners may have to account for words with no accentuated syllable in Japanese, because this accent pattern remains unmatched in their native system. In other words, they may have to assign a non-existent in the target language accent marker to the so called “*zero-gata*” words. This might happen through adopting irrelevant phonetic cues like vowel/syllable length, or some input-independent interlanguage rule, automatically assigning an accent-marker to a particular syllable. Needless to say, Bulgarian learners will not be able to distinguish between monosyllabic accentual minimal pairs, one of its members necessarily being unaccented.

Some perception experiments carried back in 2000 (Andreev 2002), showed that some of these assumption might as well be true. Bulgarian learners indeed showed a certain tendency

to perceive long (bimoraic) SJ syllables as accentuated. In words where no such stimuli were present learners showed, though to a smaller extent, a tendency to perceive the second to last syllable as accented. The latter may be due to a tendency to accommodate Japanese words into Bulgarian assigning a stress to the second but last syllable like in *karate* or *Yokohama* (but note that *kimono* is pronounced with a stress on the last syllable, maybe copying the word-accent of Russian via which the word seems to have been adopted).

Of course data of this kind is not enough to establish lasting interlanguage patterns. Only a study covering production can prove or discharge such a prediction. However, the problem how accent patterns in students' interlanguage should be judged and described remains a big methodological challenge, because describing it as L1 accent or L2 accent both have their shortcomings. A purely phonetic approach will not be sufficient either. A more thorough future study may have to combine judgment by native speakers in terms of target-language (SJ) accent, student introspection and phonetic analysis.

5 Implications

Just assuming that the hypothesis that was developed here is true, it may have the following implications for those who teach Japanese to Bulgarians (and other languages with identical or similar word-accent systems).

- 1) A special emphasis should be put on words with no marked syllable (*zero-gata*).
- 2) Students should understand that bimoraic syllables only “sound” accentuated, and they should follow only pitch as word-accent cue

And finally, not precisely from a scholarly, but rather from a pragmatic point of view, we would like to address a topic, which may benefit translators and authors of encyclopedias, who are often confronted with the question how a particular Japanese word, rendered in Bulgarian text, should be pronounced in terms of word-accent. Such a suggestion could bear upon both interlanguage accent of Bulgarian learners and some already established tendencies in Japanese loan-words. Just for convenience's sake the following rules could be proposed for assigning a stressed syllable (without which a polysyllabic word cannot be pronounced in Bulgarian). Naturally, these will not be applied to word that have already been established as a part of Bulgarian vocabulary:

- 1) The original accent is irrelevant
- 2) When the word contains a syllable with syllabic nasal mora (the only bimoraic sequence that is rendered in Bulgarian), it will be accentuated (as in *zazen* or *tempura*)
- 3) In all other cases, the second to last syllable will be accentuated (as in *karate*)

6 Conclusion

This paper is a brief and not necessarily complete account of similarities and differences between word accent systems in SJ and SB. It makes some predictions which should be tested and if proved, may lead to some important implications for Japanese language teaching. They could also show that interlanguage can substitute for one another phonetics cues relevant to different phonological levels, (segmental and suprasegmental), giving us a further insight into the phonetic/phonological aspect of interlanguage.

References

- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-241.
- Андреев, А. (2002) Перцепция на японско ударение у българи, изучаващи японски език. *Съпоставително езикознание*. 1. 2002: 54-60.
- Бояджиев, Т., Тилков, Д. (1999) *Фонетика на българския книжовен език*. Велико Търново.
- 鮎澤孝子 (1998) 「日本語学習者にとっての東京語アクセント」, 『言語』 27 卷 1 号, 大修館書店
- 斎藤純男 (1997) 『日本語音声学入門』 三省堂
- 西沼行博 (1996) 「アメリカ人・フランス人日本語学習者のアクセント聴き取り—母語干渉による知覚のゆがみ」新プロ「日本語」研究班 3 『音声言語の韻律特徴に関する実験研究』 平成 8 年度報告

コーパスに見る「てある」の意味と語用

—日本語教育の観点から—

安藤 節子
桜美林大学

要旨

新聞および会話における「てある」構文の使用実態を、コーパスを用いて調査・考察し、意味用法の傾向、および意味用法による動詞とのコロケーションを明らかにした。

- ① 両コーパスとも「動作注目」より「対象注目」の用法が多く（新聞約 73%、会話約 56%）、いずれとも言えない「不明」も無視できない。（新聞約 6%、会話約 11%）
- ② ①の意味用法の結果について、動詞との共起関係を見ると、共起頻度の高い個別動詞（「書く」「置く」「貼る」）および意味分類別動詞（「生産(例 書く、作る、建てる等)」「設置(例 置く、敷く、貼る、入れる等)」）に関しては、両コーパスとも「対象注目」の数値が「動作注目」より高く、その差は①の数値よりも拡大する傾向がある。
- ③ 「発話・伝達・要求(言う、伝える、説明する等)」の意味分類別動詞に関しては、絶対数が少ないものの、大方が「動作注目」との共起である。

【キーワード】 「てある」構文、対象注目、動作注目、動詞とのコロケーション

1 目的および背景

本稿の目的は、「てある」構文の使用実態について、その意味用法と動詞との共起関係を明らかにし、日本語の運用力養成につながる例文や場面の提示に資することである。

「ている/てある」と「有対他動詞」を対応させて、「ている」「てある」を比較しながら論じたり、提示したりする論文は複数あり、そのように提示する日本語教科書¹もあるが、「てある」自体について考察した文献は多くない。後者に、益岡（1987）、森田（1988、1989）があるが、実態調査は行っていない。安藤（2009）では、コーパスを用いて「てある」構文全体と動詞のコロケーション（有対/無対他動詞との共起、共起する個別動詞および意味分類別動詞の傾向）について、分析、考察を行っている。結果は以下の通りである。

- ・ 「てある」との共起は、無対他動詞が有対他動詞より圧倒的に多い。
 - 「異なり語数」の無対他動詞：新聞で約 73%、会話で約 87%
 - 「延べ語数」の無対他動詞：新聞で約 80%、会話で約 95%
- ・ 共起関係の高い、個別動詞および意味分類別動詞
 - 個別動詞：「書く・類」および「置く・類」で、新聞の約 50%、会話の約 80%
 - 意味分類：「生産」および「設置」で、新聞、会話とも 80%前後
 - 「(動作が対象に及んで対象が)変化」（有対他動詞に多い）は少ない。

本稿では、上記の結果を踏まえ、「てある」の使用実態について、その意味用法を明らかにし、併せて意味用法による動詞とのコロケーションについて考察する。

2 分析データ

分析の対象としたデータは、次の通りである。

- ・文字データ²：『CD-毎日新聞07』毎日新聞社
 - ・会話データ：現代日本語研究会編（1997）『女性のことば・職場編』ひつじ書房
現代日本語研究会編（2002）『男性のことば・職場編』ひつじ書房
- 数あるコーパスの中からこの3種を選択したのは以下の理由による。
- ・1で述べた研究（2009）との継続、発展のため、同一コーパスを使用する。
 - ・新聞は、日本語学習の到達目標に「新聞が読める」ことがしばしば挙げられ、またコーパスの規模が適切である。（抽出後に手作業で行うデータ分析の質の確保）
 - ・東京方言による自然会話のコーパスは限られる。

3 「てある」の分類 一意味・用法から一

3.1 2つの意味用法

「てある」の基本義は「行為による対象の変化の結果の状態」である。そして、対象の変化をもたらした動作者が顕在化しているか否かにより、次の2種の構文がある。

動作者の非顕在：N1(対象)ガV-てある（例 名前が書いてある。）

動作者の顕在化：(N2(動作者)ガ) N1(対象)ヲV-てある（例 名前を 書いてある。）

この2つの構文を意味用法から、益岡（1987：219-230）はそれぞれ「対象指向性」「行為指向性」と命名している。本稿では、前者を「対象注目」、後者を「動作注目」と呼ぶ。益岡（1987）、Alfonso（1966）を参考にし、本稿では基本的特徴を次のようにまとめた。

「対象注目」：【構文】N1 ガ V-てある 【N1を支配する述語】ある（例 名前 がある。）

【N1の意味役割】Vの対象 【基本的意味】対象に注目し、動作の結果が視覚的に確認される

「動作注目」：【構文】(N2 ガ) N1 ヲ V-てある 【N1を支配する述語】V（例 名前 を 書いて）

【N1の意味役割】Vの対象 【基本的意味】動作者と対象に注目し、動作の結果に有効性がある

2種の用法の統語的特徴である格助詞（ガ/ヲ格）は常に現れるわけではなく、調査データで明示化されていたのは、ガ格「新聞の約42%」「会話の約20%」、ヲ格「新聞の約35%」「会話の5%」である。どちらの用法か判断するために、次の語用論的特徴を考慮した。

「対象注目」：【認識】叙述の客観性、意外性 【置換の可能性】V-テアル→アル

【動作者の人称】他称

「動作注目」：【認識】意図性 【置換の可能性】V-テアル→V-テオク

【動作者の人称】自称・対称

【共起の可能性】取り立てのハ、時の副詞、意図的表現、条件・理由表現

3.2 分析結果

3.1の設定に基づいて、文字データ（新聞）および会話データ（会話）のコーパスを分析

した結果、「てある」の意味用法は表1のようになった。「対象注目」「動作注目」のいずれの用法とも判断できないものが無視できない数あり、それらは「不明」とした。「てある」構文が2種の意味用法に截然と分かちがたいことの証左とも言えよう。

表1 新聞および会話コーパスに見る意味用法別データ数

	新聞		会話	
	件数	構成比	件数	構成比
対象注目	456	72.6%	69	56.1%
動作注目	134	21.30%	40	32.52%
不明	38	6.10%	14	11.38%
総計	628	100.00%	123	100.00%

%：少数第3位を四捨五入

典型的な例文として、新聞の対象注目から(1)を、会話の動作注目から(2)を挙げる。

- (1) 息子がサンタの存在を疑った時、この目覚まし時計を私に見せて、近所の時計屋さんの店名が書いてあると言った日のことが、昨日のことにように思い出される。
- (2) あと、あれ、そこのかぎ' ↑、{あー (0 1 D)} を置いてあるんですよ、ひとつ。

表1より、次の2点が確認される。

- ・新聞、会話とも「対象注目」が「動作注目」を上回る。
- ・「対象注目」「動作注目」の比率の開きは新聞の方が大きい。

新聞は不特定多数に向けて発信する公的性質の媒体であるため、状況を客観的に叙述する「対象注目」の比率が高くなると考えられる。一方、会話で「動作注目」の比率が高いのは、森田（1989：96）の「行為主体（本稿では動作注目）では動作者が話し手が聞き手となることが多い」との指摘と符合する。個人が対面でやり取りする会話場面では、話し手と聞き手への意識が高まり、自称・対称が出現しやすくなるからであろう。

本調査では、新聞と会話の「動作注目」の比率の差が10%未満であったが、会話の調査が職場でなく、私的な場面であれば「動作注目」の比率がより高くなると推測される。

3.3 日本語教育との関連

上級の日本語学習者がレポート返却時に「資料をよく調べてあります」とのコメントをもらった際、「調べた私」が褒められていることが理解できないことがあったという問題は、「てある」の意味用法の指導/提示の改善で解決される可能性がある。市販の教材で「対象＋ヲ」を提示しているものは見当たらないが、中級以降に、格助詞（対象のガ/ヲ）も含めて「てある」の基本的意味用法と構文を、適切な場面と共に示す必要があると言えよう。

4 「てある」の意味用法と動詞のコロケーション

4.1 高頻度の個別動詞と意味用法

安藤（2009）では、新聞および会話のコーパスにおける「てある」構文と共起する個別

の動詞上位 5 語がそれぞれ明らかにされているが、本稿ではそれを基に、「てある」の意味用法と個別動詞との共起関係を分析した。結果は、表 2 および表 3 の通りである。

会話の「おく³」以外は、表 1 と比べて「対象注目」と「動作注目」の開きが拡大している。上位語では、「対象注目」の件数がより多いこと、両コーパスにおいて特に「対象注目」の「かく」が突出していることが確認される。

さらに、会話コーパスにおいては、総データの 61.8%が「かく」と「おく」で占められており、総データの 44.8%が「対象注目」の「かく」と「おく」であることが明らかになった。新聞の同データは会話より値が低い（それぞれ 38.4%、33.9%）が、新聞の異なり語数（157 語）は会話の異なり語数（39 語）より多いことを考慮すれば数値は小さくない。

上記の結果、上位の有対他動詞は新聞の「とめる」1 語（総データ中 5.1%）であり、有対他動詞と「てある」構文の共起は極めて限定されたものであることを確認しておきたい。

会話の「おく」の「動作注目」の比率が他より高いことの意味は現在分析中である。動詞のアスペクト的意味に関わりがあるのだろうか。3 語は広い意味で「動作による対象の変化」を表すが、「おく」は「動作自体」に、より重きを置きやすいとも解釈される。しかし、本データ特有の現象である可能性も否定できず、それ以上の分析は今後の課題とする。

表 2 新聞コーパスに見る高頻度の個別動詞（上位 5 語：総データ 628 件）

	対象注目 (構成比%)	動作注目 (構成比%)	不明 (構成比%)	合計 (総データ中%)
書(描)く	142 (94.7%)	5 (3.3%)	3 (2%)	150 (23.9%)
置(お)く	71 (78%)	11 (12.1%)	9 (9.9%)	91 (14.5%)
止(停/と)める	23 (71.9%)	7 (21.9%)	2 (6.3%)	32 (5.1%)
張(は)る	24 (96%)	1 (4%)	0 (0%)	25 (4%)
設置する	14 (87.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	16 (2.6%)

％：少数第 2 位を四捨五入

表 3 会話コーパスに見る高頻度の個別動詞（上位 4 語：総データ 123 件）

	対象注目 (構成比%)	動作注目 (構成比%)	不明 (構成比%)	合計 (総データ中%)
書(描)く	45 (80.4%)	7 (12.5%)	4 (7.1%)	56 (45.5%)
置(お)く	10 (50%)	8 (40.0%)	2 (10.0%)	20 (16.3%)
貼(は)る	5 (83.3%)	0 (0%)	1 (16.7%)	6 (4.9%)
払う	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	2 (1.6%)
敷く	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (1.6%)

％：少数第 2 位を四捨五入

4.2 意味分類別動詞と意味用法

本研究では、データの分析にあたり、すべての共起動詞に意味分類別情報を付加した。[変化(形状など)][生産][設置][発話・伝達・要求][思考・判断・知覚][追求・探求][授受][打撃・接触・利用等]の 8 つの意味分類を設定したが、分類は早津（1989）⁴を基準とした。

前節 4.1 で見た上位語の意味分類は次の通りである。（単位はデータ件数。）

- <新聞> [生産]書く(150) [設置]置く(90)、止める⁵(32)、貼る(25)、設置する(16)
 <会話> [生産]書く(56) [設置]置く(20)、貼る(6)

上位語は全て「生産」もしくは「設置」の動詞であった。(総データでは、この2つの意味分類が、新聞で85%、会話で78%を占める。)

他方、意味分類別動詞から見た意味用法については分析中であるが、「発話・伝達・要求」と動作注目について付記しておきたい。この意味分類の動詞の件数は少ないが、新聞では「生産」「設置」「変化」に次ぎ(18件)、会話では「生産」「設置」「変化」「授受」に次ぐ(4件)。個々のデータの分析では、「動作注目」が多いことが確認された。(新聞18件の内訳は動作注目12件、対象注目5件、不明1件。会話では4件全てが動作注目。)

以上、本章で述べた、「動作注目」「対象注目」のそれぞれの用法と共起する、個別動詞および意味分類動詞の情報は、「てある」構文の授業において、典型的かつ自然な例文や場面を提示する際の支援になると推測される。

5 まとめ

日本語教育/学習の観点から、「てある」構文について、「動作注目」「対象注目」という2つの典型的意味用法の特徴を述べ、新聞と会話のコーパス分析により、その使用実態を明らかにした。また、2種の各意味用法と動詞とのコロケーションを、個別動詞と意味分類別動詞で明らかにした。初級での例文・場面提示や、中級以降での動作注目用法の指導等に資することができれば幸いである。

注.

- ¹ 現在市販されている教材では、「ている/てある」を一切対応させないものから、両者に有対自/他動詞を対応させて解説し、その練習を行うものまで多様である。1990年代に民間の日本語教師養成講座の教育実習で、「ている/てある」の項目を担当した受講生が「ている+有対自動詞」「てある+有対他動詞」で導入し、学習者と実習生がともに混乱したことが印象に残っている。
² 文字データ：この呼称は適切ではないが、便宜上このように呼ぶ。「会話データ」も同様である。
³ おく：複数の表記を代表して表す場合、平仮名表記とする。以下「かく」「とめる」等も同様。
⁴ 早津(1989)：有対/無対他動詞の意味的分布状況を5分類し、それを14に下位分類している。
⁵ 「止める」は「乗り物を場所に止め置く」の意。例～自転車が店寄りに止めてあった。(新聞)

<参考文献>

- 安藤節子(2009)「『てある』と動詞のコロケーション」,ATJセミナー2009配布資料
 早津美恵子(1989)「有対他動詞と無対他動詞の意味上の分布」,『計量国語学』第16巻8号,pp.353-364,計量国語学会
 益岡隆志(1987)「他動表現のアスペクト」,『命題の文法—日本語文法序説』第4部第1章,pp.219-235,くろしお出版
 森田良行(1988)『日本語の類意表現』,pp.123-161,創拓社
 森田良行(1989)『基礎日本語辞典』,pp.94-97,角川書店
 Anthony Alfonso(1966) *Japanese Language Patterns*, Sophia Univ. L.L. Center of Applied Linguistics. pp.900-905.

談話標識「で」の語用論的機能

高森 絵美
マドリード自治大学

要旨

会話に出現する接続詞・副詞（句）・間投詞などが、品詞の枠を超え、インタラクションや談話展開の一端を担う談話標識として注目され始めたが、話し言葉、特に独話で多用される「で」は、その出現頻度に反し、先行研究が少ない。そこで、日本語母語話者の独話コーパスを使用し、「で」の機能を観察・分析したところ、①成り行き描写の補助、②視点転換の表示、③談話構造の区切り、④発話調整の四機能に概括することができた。同様に、スペイン人学習者（初中級レベル）の独話を観察してみると、学習者は「で」の代わりに、「そして」「だから」「だって」「と」などを不適切に使用し、それにより談話の一貫性を保とうとする様子が見られた。談話レベルのモニタリングに関わる「で」は自然習得されにくい可能性があるため、学習過程での意識化が談話管理能力の向上につながるのではないだろうか。

【キーワード】 談話標識、独話、話し言葉コーパス、談話管理能力、発話調整

1 談話標識「で」

1980年代に遡る談話標識 (Discourse marker) の研究は、その呼称も様々で、決定的な定義がなく、談話標識として扱われる項目自体にも統一見解がない (Schiffrin 1987, 松尾 2009 他)。しかしながら、談話に出現する接続詞・副詞（句）・間投詞などは、本来の語彙的意味を超え、文脈や場面に依存するという語用論的性質があり (Fraser 1999, 松尾 2009)、その結果、談話管理や対人関係調節の機能を持つという点で確かに共通している。本稿では、話し言葉、特に独話で多用されながらも (cf. 小出 2008)、注目度の低い「で」を以上の点から談話標識と捉え、独話コーパスを用いてその機能分析を行う。また、スペイン人学習者のコーパスを通して、「で」の使用、もしくはそれに代わる談話標識の使い方を観察する。

2 先行研究に見る「で」の用法

小出 (2008) は、「で」に関する先行研究 (田中 1984、西野 1993、高橋 2001、Watanabe 2002、石島・中川 2003) を検討した上で、独話の「で」に①既出の内容への回帰の区切り¹を示す、②新しい内容への展開の区切りを示す、③帰結への区切りを示すという三つの用法を見出している。また、「で」が基本的に前後の積極的な関係表示をせずに²内容的な区切りを示すことから、省略可能な「で」が頻出すること、そして、発話の処理支援というフィラーを持つ性格を帯びること³を指摘している。本論では、以上を参考に、「で」を発話単位から一談話内、談話構造全体というように異なる角度から観察し、談話標識「で」がどのように談話の一貫性や関連性を保つ役割をしているのか、分析していく。

3 コーパス概要

分析には、C-ORAL-JAPON⁴の一部を使用した。以下の表1が日本語母語話者の独話データの概要である。

名	性	年齢	話の内容	時間	「で」出現数
jmn02	F	60-	ボランティアの仕事について	16:20	23
jmn04	F	25-40	自分の仕事、生活について	38:47	45
jmn05	F	18-25	学生時代の思い出	22:45	22
jmn06	M	18-25	学生時代の思い出	52:31	47
jmn08	M	40-60	学生時代の思い出	19:37	33
jmn09	F	60-	戦前・戦後の暮らしについて	59:43	20
jmn12	F	40-60	着物と日本文化について	23:28	9
jmn13	-	-		9:23	4
jmn14	-	-		4:19	0
jmn16	F	25-40	出産経験について	27:09	102

表1 日本語母語話者の独話コーパス概要

4 談話標識「で」の機能分類

4.1 成り行き描写の補助（発話単位の連結）

談話標識「で」は、接続詞「それで」の縮約形でありながら、発話内、もしくは発話間を、「理由—結果」を超えた連結関係で結ぶ。それらの「で」は、「そうしたら・それなのに・それから・それに・それに対して」というような様々な意味の接続詞に置き換え可能である。以下の例のように、話し言葉では前後の論理関係を考えている時間的余裕がないため、動詞のテ形で話を一端区切ったり、思いついたことを一気に言ってしまったりする。「で」は、その後に前述事項の成り行き描写が続くことを聞き手に示す一方、話し手内部の情報処理（定延・田窪 1995）を表しているようだ。そして、この場合、内容的な区切り（小出 2008 他）ではなく、関連性を保つための区切り修正機能が「で」の役割として先行していると言えるだろう。

例1) jmn08: "出身地はどこですか" とか / 二言三言をね / ううん / 話して // で英語でこう / 返ってくるので /すごい感動して //

例2) jmn16: もう何度もトイレとかも行ったりして // で生まれなくて生まれなくてで夜 -> / {%com: noise} 結局 = 何だろ [///] あの / ドライブに / 行って

例3) jmn04: まあ / なんか普通は二三年いるんだって同じところに /// で異動んなるって言うんだけど /

4.2 視点転換（一談話内の区切り）

次に談話という少し広い視野から「で」を観察すると、以下の例のように、同じ内容の中でも話し手が経験談から背景の説明に移る時点（また経験談に戻る場合も）や過去の出来事を現在から捉え直す直前、前述の内容をまとめるところなどで、「で」が使用されることが分かった。つまり、「で」は、同じテーマの談話内で話し手が視点を換えるときの区切りを示すことができる。小出（2008）の言う回帰・展開・帰結は、言いかえれば、一談話内の視点の転換か、もしくは、次に後述する話題の移行ということになるだろう。

例 4) jmn08: 外国語 → だけは何となく / 興味あったんですね /// 外国語というのは結局 / 英語 → だと思います /// で → / まあ / あいう → / 僕の中学高校っていうのは一九六〇年代 /

例 5) jmn02: お茶の間工芸だから / 手元にある物で作るっていう / 手芸に / 取材に来られたときに // そういうのあたし大好きですからって言って {%alt: ってて} // 毎週出したのね /// でその中にね / 手まりがあったんですよ ///

4.3 場面移行（談話間の区切り）

録音した談話を全体の構造という観点から見ると、談話のテーマが移行する点で「で」が頻繁に出現していることが観察できた。次の例 6、7 がその例である。

例 6) jmn05: 結局たった一つの校則も / 守られて <ない{%act: laugh}> / という現状が {%act: laugh} / ありました /// でまそれは / 置いておいて → / あとは → / うちの / 高校は部活動の

例 7) jmn08: 異国の人とね / &mmm / 言葉が通じたという // そういう感動が / 原点になっているよう な気がしますね ↑ でそのうち高校 → でね ↑ ええ → / その [] その当時始まった / 交換留学と

4.4 発話調整

最後に、話し手が内省的な発話から本題に戻る時や言いかけた発話を途中で切り上げ、また新たに始める場合にも「で」の使用が見られた。例 8、9 がその例である。これは、4.1 で述べた区切り修正に共通するところがある。「で」には、意識的に区切りをつける機能（視点転換・話題移行）と、無意識的についた区切りを修正する機能（成り行き描写の補助・発話調整）が併存する。

例 8) jmn06: 他に中学 / 中学 = ああ / そうか [///] で普通にまあ公立高校行こうと思って →

例 9) jmn08: ええ日本人で [///] でヨーロッパの人は / &ah もともと → あいうポリグロットですから / 相当どの言語も / 上手になれるけど日本人で

5 学習者（スペイン語母語話者日本語初中級）の談話管理

では、初中級レベルのスペイン人学習者は、どのように発話・談話の区切りを調節しているのだろうか。以下の表 2 は、観察に利用したコーパスの概要である。

名 ⁵	年齢	日本語レベル ⁶	日本滞在 ⁷	時間	「で」出現数
spm01	25-30	N4 (2009), Bachelor (2010)	2w (08)	6:10	0
spm02	25-30	Bachelor (2010)	12m (08-9)	6:12	0
spm03	18-25	N2 (2009)	1m(08), 2m (09)	4:18	8
spm04	25-30	N2 (2009), Bachelor (2010)	11m (08-9)	4:39	0
spm05	25-30	N4 (2009), Bachelor (2008)	12m (07-8)	12:15	1
spf01	25-30	N3 (2010)	11m (09-10)	4:07	0
spf02	18-25	N3 (2010)	2m (08), 15m (09-10)	8:02	0
spf03	25-30	N4 (2008), Bachelor (2010)	2w (07)	13:28	0
spf04	18-25	N4 (2009)	6m (10-11)	6:43	0
spf05	18-25	N2 (2009), Bachelor (2010)	12m (08-9)	11:05	0

表2 スペイン人学習者の独話コーパス概要

このレベルの学習者は spm03、spm05 を除いて「で」の使用が全く見られないことが分かる。そして、実際の録音では、以下の例のように、「で」の代わりに他の接続詞「そして・だから・だって」や助詞「と」を挿入し、発話を接続していることが観察された。

例 10) spf05: 祇園山笠の祭り → を / 見に行きました /// それはほんとに / hhh {%act: laugh} 楽しかったです /// だから / aa / uun その祭りの人は / おみこしを / かつつて / みんな走って / トウトウ {%com: pronounce repeatedly} / hhh {%act: laugh} / 行きました ///

例 11) spf03: <音楽の店の中で> / ええ / &ひ [/ おじいさんがありました /// だって / “ええ / あなたは / &mmm モデルみたい” hhh {%act: laugh} /// (SPF03)

例 12) spf02: スペイン人に比べて → / と → 日本人の / ううん / 社会 / 的な違い // が / あります /// と → / その → 違いがたくさん / あると思うから {%act: laugh} / と → / あ → たぶん一番 / びっくりした / ことは / と → 電車の → [/ &ah 電車 → の → ことです ///

6 考察と今後の課題

「で」は、「まあ」「なんか」「あの」と同じように発話調整や情報処理に貢献する談話標識であるが、それらに比べると自然習得されにくい傾向がある。Kormos は、言語スキルが上がるにつれて、自己修正の様相が談話レベルに移行することを指摘したが (1999: p.332、筆者訳)、初中級レベルの学習者コーパスで「で」がほとんど現れなかったのも、「で」が語彙レベルではなく、談話レベルのモニタリングに関係するからではないだろうか。

学習者は、「で」の代わりに何らかの語彙を挿入して談話の流れを作ろうとしているが、不自然な語彙の使用は逆に発話内容を分かりにくくしたり、ぎこちない印象を与えてしまったりする。口頭発表などの独話を練習するにあたっては、自然会話を通して、まず日本語ネイティブ話者がどのように談話に区切りをつけ、また、計画性のない話し言葉を調節しているのかに気付かせたい。そして、今後は、そのような自然会話教材を開発し、学習者の談話管理能力がそれによりどう変化するのか、調査してみようと考えている。

注.

¹ 高橋は、「で」の基本的機能の一つに「直前の発話行為に一区切りついたことを示す」機能を挙げている (2001: p.98)。また、Watanabe (2002) は、談話境界の後に有意に多く出現するという観察を示している (cf. 小出 2008: p.29)。

² 高橋は、『で』が関係づけの内容を明示するのではなく『何らかの関係づけがなされている』ということだけを示すという点に他の接続詞と異なる独自性がある」と指摘している (2001: p.99)。また、大辞林 (2006) にも、「それで」の縮約形である「で」には「前の事柄を受けて次の事柄を言い始めるのに用いる」という意味説明しかなく、本来接続詞が持つ論理的連結を明示しない。

³ 石島・中川 (2003) は、発話時のリズムを取るために用いると述べている。(cf. 小出 2008: p.29, 38)

⁴ マドリード自治大学言語情報研究所では、2009 年 7 月から 2010 年 6 月の間、サンタンデル銀行の補助金を得て、自然会話教材開発プロジェクトが進んでおり、コーパスはその当時に保存・文字化されたものである。現在 <http://www.llf.uam.es/> から閲覧可能である。日本語の文字化方法は、これを機に、既に存在する C-ORAL-ROM (ロマンス語コーパス) を参考に開発された。

⁵ spm はスペイン人男性、spf はスペイン人女性を表す。

⁶ N1～5 は日本語能力試験を、Bachelor はスペインにおける日本語学の学士号取得を意味する。

⁷ W は滞在週 (week)、M は滞在月 (month) を示す。

<参考文献>

- 石島満紗子・中川直子 (2003) 「日本語母語話者の独話に現れる接続詞『で』について」, 『日本語教育方法研究誌』 10-1, pp. 14-15.
- 小出慶一 (2008) 「発話行動における『で』の役割ー『で』のフィラー化をめぐるー」, 『埼玉大学教養学部紀要』 第 44 号 (2), pp. 27-40.
- 定延利之・田窪行則 (1995) 「談話における心的操作モニター機構」, 『言語研究』 第 108 号, pp. 74-93. 松村明編 (2006) 『大辞林』 第三版, 三省堂.
- 高橋淑郎 (2001) 「談話における接続詞『で』の機能」, 『國語學』 第 52 号 (3), pp. 98-99.
- 田中章夫 (1984) 「接続詞の諸問題」, 『研究資料日本文法 4 修飾句・独立句編 副詞・連体詞・接続詞・感動詞』 (鈴木・林編) 明治書院, pp. 81-124.
- 西野容子 (1993) 「会話分析についてーディスコースマーカーを中心としてー」, 『日本語学』 第 12 号 (5), pp. 89-96.
- 松尾文子 (2009) 「英語の談話標識の特性及び日本語との比較」, 『梅光学院大学論集』 第 42 号, pp. 30-44.
- Fraser, B. (1999) *What are discourse markers?*, *Journal of Pragmatics* 31 (7):931-952.
- Kormos J. (1999) Monitoring and Self-Repair in L2, *Language Learning* 49 (2):303-342.
- Schiffrin, D (1987) *Discourse Markers*, *Studies in Interactional Sociolinguistics* 5, Cambridge University Press.
- Watanabe, Michiyo (2002) Fillers and Connectives as Discourse Segment Boundary Makers in an Academic Monologue in Japanese, 『東京大学留学生センター紀要』 第 12 号, pp. 107-119.

ジグソー学習法を応用した教室活動

山元 淑乃
琉球大学

要旨

本稿はジグソー学習法を応用した学習者主体の教室活動の実践報告である。ジグソー学習法を応用した二つの教室活動を紹介し、教師と学習者間のコミュニケーションカードにみられる学習者からのフィードバックを分析し、ジグソー学習法の効果を検証する。また「学習者中心」を目指した授業と「学習者主体」を目指した授業に対する学習者からのフィードバックを分析し、両授業の効果を探る。

【キーワード】 ジグソー学習法、学習者中心、学習者主体、コミュニケーションカード

1 はじめに

日本語教育における言語教育観は、1970年代に入り、言語知識の伝達を主な目的としたオーディオリンガル・メソッドに対する批判から、コミュニケーション能力の向上を目指したコミュニカティブ・アプローチへと転換し、「学習者中心」主義を打ち出した。岡崎・岡崎（1990）によると、「学習者中心」の指導法とは、学習内容の設定において、その一部を学習者に担わせたり、学習者の関心や価値観に配慮を払ったり、あるいは教師の役割をアドバイザー、カウンセラー、援助者として考えたりすることによって、学習者により積極的な役割を与え学習の主体として位置付けて行うものである。一方、「学習者中心」とは異なる概念として、細川（1995）は「学習者主体」を提示し、それを「学習者の問題意識を引き出すことの意義を重視し、そのあり方を明確にするための用語」と定義した。

本稿は日本語教育の現場においてジグソー学習法を取り入れることにより、ロールプレイや発表を中心とした「学習者中心」の授業を「学習者主体」の授業へと移行し、協働学習と学習者の自己表現支援に重点を置いた授業の実践報告である。

本稿では「学習者主体」の活動の一つとして、聴解と会話の授業におけるジグソー学習法を取り入れた教室活動を紹介する。次に、教師と学習者が毎回の授業終了ごとにやりとりしたコミュニケーションカードにみられる学習者の記述を分析することにより、ジグソー学習法の効果を明らかにする。また、「学習者中心」と「学習者主体」を実践した授業に参加した学習者からのフィードバックを比較し、「学習者主体」の授業の効果を検証する。

2 ジグソー学習法

ジグソー学習法とは、社会心理学者 Aronson らが開発した学習法である（Aronson et al., 1997）。人種差別問題を抱える学校現場で、異なる民族の生徒同士が情報のギャップを埋め合うことにより、協力し合う姿勢を養うことを目指していた。本稿は Aronson et al. (1997) を参考に以下のような基本的な手順を用いた。

- (1) 教師はクラスをグループに分け、それぞれに、学習対象をいくつかの部分に分割した課題を与える

(2) 各学習者は、分割された部分のいずれかを自分の分担として、グループ内のメンバーに対して説明できるよう学習する

(3) 分割された各部分について、同じ部分の担当者が集まり、内容を共有し合う

(4) 分割された各部分について、異なる部分の担当者が集まり、各担当部分を教え合う
この方法により、まるでジグソーパズルが完成するように、各自が学習対象の全体を理解することが可能になる。Aronson et al. (1997) はジグソー学習法について、低い学力の生徒が高い学力の生徒から利益を得、高い学力の生徒は教師という役に挑戦することで学ぶ機会を得るという利点と効果を報告している。また、ジグソー学習法を用いたクラスの生徒は、教師中心のクラスの生徒たちに比べ、以下のような効果がみられた。

(1) 自分のグループの仲間を今までの友人以上に好きになった

(2) 学校が好きになった

(3) 自尊心が向上した

(4) 学習教材の習得がうまくなった

(5) 仲間を重要な情報源としてみなした

その他ジグソー学習法を用いた実践報告に有田 (2004) や砂川・朱 (2008) がある。また朱・砂川 (2010) はインタビューを質的に分析し、学習者の意識変容の要因を明らかにしている。池田・館岡 (2007) はリーディング授業における実践例を紹介、考察している。本稿では、先行研究には管見の限りみられない、日本語の聴解と会話クラスにおける実践について報告する。

3 授業の概要

3.1 受講者と授業の概要

受講者は表1の通り比較的小さなクラスで、受講者の日本語能力レベルは、JF 日本語教育スタンダード¹ B1 から B2 レベルである。授業時間は1コマ90分中、約60分をジグソー学習法による活動にかけた。また日本人学生ボランティアが各グループに配置され、内容確認の支援を行った。

3.2 テレビ番組を使った情報伝達タスク

一つ目の活動は、日本の伝統文化をテーマにした情報伝達タスクである。教材にはNHKのテレビ番組「美の壺」を使用した。この授業の学習目標は「準備すれば、普段の生活で馴染みのないテーマに関するテレビ番組の内容を理解し、それをわかりやすく第三者に伝えられる」ことである。授業の流れは以下の通りである。

(1) 教師はクラスを3グループに分ける

(2) 教師は1本のDVDを3つの部分に分割し、それぞれ各グループに課題として与える

(3) 学習者は各自で担当部分を視聴し、内容をクラスメートに伝えられるよう準備する

(4) 同じ課題をしたグループで集まり、疑問点を出し合って解決し、内容を共有する (50分)

(5) 異なる課題をした学習者が1名ずつ集まり、自分の担当部分を教え合う (60分)

(6) 学習者全員が全ての課題についてレポートを執筆し、それぞれブログで公開する

(7) 学習者全員がクラスメートのレポートを読み、ブログ上でコメントする

3.3 ペアでの情報伝達タスク

表1 受講者

	性別	出身国	在日期間
S1	女	韓国	10か月
S2	女	タイ	10か月
S3	男	中国	10か月
S4	女	中国	10か月
S5	女	台湾	10か月
S6	男	米国	10か月
S7	女	英国	10か月
S8	男	韓国	4か月
+日本人ボランティア3〜4名			

二つ目は、動画ニュースを用いた活動である。ジグソー学習法は通常複数のグループで行うが、この活動は視聴したニュースの内容をすぐに伝えるという高度な日本語力を要求されるため、よりリラックスして発言できるようペアで行った。授業の流れを以下に示す。

- (1) 学習者のうち担当者 2 名がインターネット上の動画ニュースを 1 つずつ選び、それぞれ内容理解確認のための質問と語彙リストを準備する
- (2) 教師は授業の直前に、担当者以外の学習者を 2 つのグループに分け、担当者が選んだ 2 つの動画ニュースのうちどちらか 1 つと語彙リストを、各グループのメンバーにメールで送っておく
- (3) 担当者以外の学習者は 1 人でニュースを見て、内容を伝えられるよう準備する
- (4) 同じニュースを見た学習者が集まり、内容を共有する。このとき各担当者は自分が選んだニュースを見たグループに入り、補足説明しながら進行する
- (5) 違うニュースを見た学習者同士がペアになり、内容を伝え合う
- (6) 学習者が 1 人で、2 つのニュースについて、準備された質問に回答する
- (7) 担当者が自分の選んだニュースを見せながら、全体で質問の答え合わせをし、教師は補足説明を行う

4 フィードバック

4.1 コミュニケーションカード

毎回の授業について学習者の反応を確かめ、学習者との対話を図るために、「一言カード²」というコミュニケーションカードを採用した。このカードは A4 用紙両面に 30 回分の授業について書き込むもので、学習者は毎回の授業終了時に一言コメントを書込み、提出する。カードには授業の感想だけでなく、その日の行動やメッセージなど何を書いてもよいが、授業について不満や要望がある場合は必ず書くことになっている。教師は全ての記述にコメントを赤色で書込み、次の授業で返却した。授業への要望があった場合は、必ず次の授業で何らかの対応をするようにした。

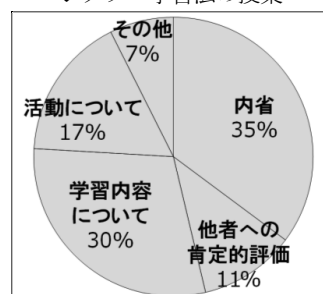
4.2 コメントの分析

ジグソー学習法の授業終了時にコミュニケーションカードに記載された学習者の全 54 コメントを意味のまとまりで抽出し、内容に従って分類した。結果は図 1 の通りである。なお、同一人物による同一内容のコメントは出現回数としてカウントした。各カテゴリの代表的なコメント例を原文のまま以下に示す。

4.2.1 内省

- ・まじめに「箸」の発表の準備をしていましたが、つまらなかったかもしれません。(S4)
- ・次回もっとおもしろくならないかなと思います。(S3)
- ・ニュースの聞き取りのレベルはだんだんよくなってきたと思いますが、伝えるのもそろそろできるようになるはずです。(S7)
- ・週末あそぶすぎて発表がうまくすまなかったんです (S8)
- ・理解だけでなくやっぱり理解したことを説明することも大事だ。(S6)

図 1 学習者のコメント
ジグソー学習法の授業



4.2.2 他者への肯定的評価

- ・ S1 さんのニュースは最高だ～ (S3)
- ・ クラスメートの DVD の発表で勉強になった。日本文化がいいね。 (S5)
- ・ 今日の箸の発表を聞いて、簡単に説明してくれたので、聞きやすかった。 (S6)

4.2.3 教室活動について

- ・ 日本人と一緒にビデオを見たり、説明を聞いたりするのは本当に役に立つ。 (S7)
- ・ 今日のニュースの発表で考えさせられていいと思っている。 (S6)
- ・ グループでニュースをチェックするのはおもしろかったです！これからはこうやったらいいと思います。 (S5)

4.2.4 その他

- ・ ゴールデンウィークおわたたね。僕、高野山が大好きです。風景もいいし、空気も沖縄よりいいし、住職さん（高野山の二番目えらい人）の物腰も柔らかいです。 (S3)
- ・ きょうからなつほんばんになっていますね。 (S8)

5 ジグソー学習法の効果

コミュニケーションカードに見られた学習者のコメントで、内省のコメントが 35%を占めていたことから、ジグソー学習法を用いた活動が学習者の内省を促したことがわかった。また、他者への肯定的評価が 11%みられたことから、クラスメートとの良好な関係構築に貢献していることがうかがえた。教室活動や学習内容についても否定的なコメントは見られず、学習者が授業を楽しみながら学習項目を習得したことが観察された。

6 「学習者中心」から「学習者主体」へ

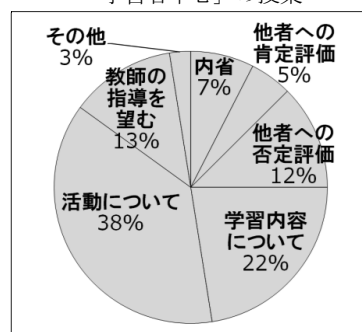
筆者は本稿で取り上げた授業実践以前の 2007 年から 2008 年まで「学習者中心」を目指し、ロールプレイや発表活動を主とした授業を行っていた。授業は円滑に進んだが、学期末アンケート調査で得られた学習者の反応には、否定的なものがみられた。図 2 にアンケートの自由記述欄にみられた全 40 コメントの分析結果を示す。分析の方法は、コミュニケーションカードと同様、コメントを意味のまとまりで抽出し、内容に従って分類した。

コメントには「学生の日本語は正しくないので、話しても勉強にならない。」「クラスメートの選んだニュースに興味がない」といった他者への否定評価が 12%ある。また「先生からもっと勉強したい」「先生に直してほしい」といった、教師の指導を要求するコメントも 13%みられた。

本稿で報告する「学習者主体」を目指した授業では、前述のジグソー学習法以外にも、討論や発表、嘘をつき合う活動など、様々な自己表現の場を与えることを心がけた。全 30 回の授業についてのコミュニケーションカードへの書き込みを分析した結果を図 3 に示す。

「わかるようになった」「映像を見て自分の実力がわかった」「次回はもっと工夫してみよう」などといった内省のコメントは 36%を占め、この授業が学習者の内省を促したこと

図 2 学習者のコメント
「学習者中心」の授業



がわかる。

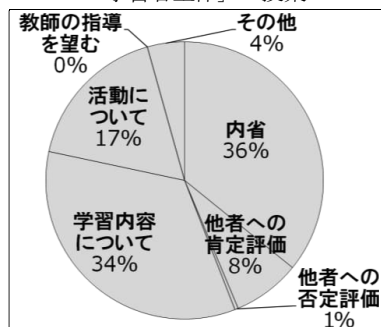
「学習者中心」の授業と、「学習者主体」の授業のコメントは、前者は学期末アンケートの自由記述欄にみられる計 40 コメントであり、後者はコミュニケーションカードに書かれた計 254 コメントで、調査方法とコメント数が異なる。しかし、授業に対する学習者のフィードバックという点で比較すると、他者への否定的評価が 12%から 1%に減少し、教師の指導を望むコメントについては 13%から 0%になっており、「学習者主体」の授業の効果がうかがえたといえる。

7 おわりに

本稿では「学習者主体」の授業を目指し、聴解と会話クラスにおけるジグソー学習法を使った教室活動についての実践報告を行った。今後は 40 名以上の比較的大きな日本事情クラスでのジグソー学習法の実践を元に、学習者主体の授業の効果について検証したい。そのため、学習者のコメントだけでなく、討論中の発話や個別インタビューデータの採取と分析を行うことを今後の課題としたい。

図3 学習者のコメント

「学習者主体」の授業



注.

¹ <http://jfstandard.jp/top/ja/render.do> (2012 年 2 月 15 日現在)

² 琉球大学教育学部、道田泰司教授の授業からアイデアを頂いた。同様の試みに三重大大学の織田揮準教授による「大福帳」や岡山大学の「シャトルカード」などがある。

<参考文献>

- 有田佳代子 (2004) 「日本語教員養成入門課程におけるジグソー学習法の試み」, 『日本語教育』 123 号, pp. 96-105, 日本語教育学会.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—想像的な学びのデザインのために』 ひつじ書房.
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』 凡人社.
- 朱桂栄・砂川有里子 (2010) 「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について—活動間の有機的連携という観点から」, 『日本語教育』145 号, pp. 25-36, 日本語教育学会.
- 砂川有里子・朱桂栄 (2008) 「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み—中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に」, 『日本語教育』138 号, pp. 92-101, 日本語教育学会.
- 細川英雄 (1995) 「教育方法論としての「日本事情」—その位置づけと可能性」, 『日本語教育』 87 号, pp. 103-101, 日本語教育学会.
- Aronson, E. and Patnoe, S. (1997) *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Longman.

学習者は多読という「読む活動」をどう捉えているのか

—多読を継続した理由—

池城 恵子 (オックスフォード・ブルックス大学)

西澤 芳織 (オックスフォード大学)

要旨

2010年10月から12月にかけて、国際交流基金からの助成を受け、多読プロジェクトとして、学生のための多読ワークショップを4回開いた。ワークショップの観察記録、アンケートおよびフォローアップ・インタビューのコメントを分析した結果、読む活動に対する前向きな態度の涵養、意欲の向上などの情意面での効果が観察された。またワークショップ継続参加者のコメントに注目すると、多読継続のための情意的要素をとらえる枠組みとしての「flow」の概念との共通性が見られた。

【キーワード】 多読、レベル別読み物、モチベーション、flow、楽しさ

1 多読プロジェクトとその背景

多読が幅広く活用されている EFL/ESL における多読の特徴を Day & Bamford (2002)は、「学習者が、やさしいレベルの幅広いトピックの教材を自分で選んで、できるだけたくさんとどんどん一人で黙読する。楽しみのための読書であり、読むこと自体に意味がある。」とまとめている。また読解力がつき、読むのが速くなる、すらすら読めるようになる、語彙が増える、聴解がよくなる、書く力がつく、学習者が読みに対して前向きな態度をもつようになる、従来の教科書中心の読みより学生のモチベーションがあがる、概念知識が増す、リーディングの力がつく、試験の成績がよくなるなどの効果も挙げられている(Macalister, 2008; Grabe, 2009)。

このような学習効果・教育効果が日本語教育にも期待できるのかを検証するため、2010年10月から12月にかけて、オックスフォード・ブルックス大学とオックスフォード大学の日本語教師3名で、多読プロジェクトとして、両大学の学生を対象に多読ワークショップ（以後WS）を4回行った。

WSは、1) 日本語の熟達度に応じて語彙や文法をコントロールした読み物を読む。2) 一人で黙読する。3) できるだけたくさんとどんどん読む。4) 難しい、つまらない場合は別の物を読む。5) 辞書は使わない。6) 読解のテストや評価は一切ない、という条件で読む活動としての場を学習者に提供した。1回2時間、自由参加のWSには両大学の学生64名、延べ84名が参加した。学生の日本語レベルは、いわゆる初級教科書で学習している初級者が38名、それ以外の中級から超上級者が26名であった。

読み物は、『レベル別よむよむ文庫』（アスク出版）を主に使用し、最下級（レベル0、初級前半向け）から最上級（レベル4、中級向け）までの全レベルを使用した（レベル0級12冊×2セット、1級から3級まで39冊×3セット、4級8冊×3セット、合計165冊）。また、イソップ物語や昔話などの子どもの絵本や漫画も加え、参加学生数とレベルを考慮し、学生

が読みたい本を充分読めるだけの本を用意した。

参加者は、多読の手順について説明を聞いた後、読みたい本を自分で選んで読み始めた。約1時間後に休憩を取り、その後また個々に多読を続け、約2時間でWSを終えた。読み終わるたびに本の題名、読んだページ数、時間、短い感想などの読書記録をとり、最後にWSのアンケートに答えた。この間、教師は学生から質問があれば対応し、本選びに迷っている、或いは読むのに困難を感じているように見える学生に助言した。また、教師は学生の観察記録をWSごとに取った。

アンケートではWSの実施方法、本の量と種類、WSの感想、楽しかったか、役に立ったか、継続したいかについての満足度をスケール尺度で聞き、自由記述のコメントも書かせた。さらに、6名の継続者に継続理由についてフォローアップ・インタビューを行った。

2 アンケートの分析

2.1 レベル別に見た初回参加時のデータの分析結果

(n=60 初級学習者 36名、初級以上の学習者 24名)

WS用に準備したレベル別読み物については、本の冊数、種類、質においては、評価はほとんど4または5(5が一番よい)であった。本の冊数と質には5の評価が多かったが、種類の評価に4が多かった。

長さについては、休憩をはさんで2時間のWSは、普通の教室での読む活動と比較すると随分長いが、全体で半数以上の53%が3(ちょうどよい)の評価だった。

「多読WSが楽しかったか」と「多読が役に立つか」という問いに5と評価した初級者はそれぞれ33%、47%で、初級以上の学習者の17%、33%よりかなり多くなっていた。また、「多読を継続したいか」という問いに4以上の評価をした初級者は80%であるのに対し、初級以上の学習者は、50%であった。初級者のほうが初級以上の学習者より多読を高く評価していると言えるだろう。

2.2 参加回数別で見たアンケートの分析結果

(n=79 1回参加回答数 44、2/3回参加回答者 18名、延べ回答数 35)

参加回数別で集計結果を見てみると、本の冊数と種類、および「多読を続けたいか」という3つの質問にかなり大きな差が見られた。本の冊数と種類に対する5の評価は、1回だけ参加した学生は、それぞれ73%、57%だが、継続した学生は51%、34%と、かなり低くなっている。

「多読を続けたいか」という問いに対する4以上の評価は、参加回数でもかなり差が見られた。継続を希望する学生は、1回だけの参加者は66%だが、継続者は82%であった。

「求めていることが達成できたか」という問いに対して、18名中16名が「できた」と答えていることから、継続者は達成感、満足感を大変強く感じていたようである。

全体的にWSに対する満足度は高く、参加者の前向きな反応が見られたが、①レベルに合った読み物の数が多かった初級者のほうが初級以上の学習者よりWSを高く評価していること、②継続者は達成感、満足感を強く感じ、継続意欲も高い一方、本の冊数と種類への満足度は必ずしも高くならないことが示された。多読を継続する上で、参加者のレベルに合った読み物をどう豊富にそろえていくかという問題点を示唆している。

表1 レベル別、参加回数別で見たアンケートの結果

	評価 1<5	全体%	初級% 延べ回答 36名	初級以外% 延べ回答数 24名	参加1回% 延べ回答数 44名	継続者 延べ回答数 35名
本の数	5	65	67	63	73	51
	4	33	31	38	25	43
本の種類	5	48	47	50	57	34
	4	45	42	50	36	57
本の質	4-5	95	95	96	93	100
*上記の評価 5: excellent						
WSの長さ	3以上	53	53	54	59	51
*上記の評価 5: too much; 3: just right; 2: not enough						
楽しかった!	4-5	72	75	72	76	80
役に立つ	4-5	75	78	72	75	82
継続したい!	4-5	71	80	50	66	82
	3以上	88	91	78	84	94
求めていたことが	4-5					89
達成できたか	3以上					100
*上記の評価 5: excellent						

3 コメントの分析

自由筆記のコメントとインタビューから、浮かび上がってきた共通のキーワードをもとに学生のコメントをカテゴリー化すると、参加者アンケートのコメントは、「学びの実際」「楽しさ」「達成感」「学習の広がり」の四つに大きく分けられた。

3.1 初回参加者のコメントの分析 (n=60)

WS 初回参加時の学生（コメント回答者総数 60 名）のコメントのうち、最も多かったのが「学びの実際」に関わるもので（75 コメント、以後括弧内の数字はコメント数を示す）、「読む練習になった」、「語彙や文法の勉強になった」、「読解力向上につながる」など、語学力向上につながる効果を実感できたという声が多かった。多読が語学力向上につながるという先行研究の結果を支持する傾向であると言える。

次に多かったのが「楽しさ」に関するもので（52）、単純に「楽しい・面白い」というだけでなく、「内容が楽しい」、「読む楽しさが味わえる」、「レベルが合っているから楽しい」、「楽しみのために読める」など、質の異なる楽しさについての様々な言及が見られた。また、「静かでいい」、「リラックスできて、プレッシャーがない」など、読む環境に関するコメントも 10 あった。

「達成感」に関するコメントは 30 を数え、「自分の読む力に自信がついた」、「読めたという満足感・達成感がよい」という内容が多くを占めた。少数ながら、その自信が「もっと難しいものを読みたい」というさらなる意欲につながっていると受け取れる声（2）や、「一つの話を読み終えたことの喜び」を記したものも見られた（3）。

最後に、「自分のレベルに合っていてよい」(11)、「読むことそのものがよい」と読みに対する肯定的姿勢とも受け取れるもの(10)、「本の種類がよい」(7)、「自分のレベルを認識できた」(3)、「日本語学習全体へのモチベーションが上がる」、「自分の興味に合った内容の本を読むことが大事だとわかった」(各1)など、学生個人の読みに対する信念や学習観の広がりにつながると思われるコメントもあった。これらは「学習の広がり」(39)として捉えられる。

3.2 継続者のコメントの分析 (n=36)

継続して参加した学生のコメントも、初回参加者とはほぼ同じ傾向が見られたが、継続したからこそ出てきたと思われるコメントがあった。「学びの実際」(26)については、「読みに慣れた」、「文法や語彙の定着により」というコメントが、「達成感」(18)に関しては、「前回より上達したと感じた」と自分自身の読みの振り返りにつながるコメントが比較的多く見られた(8)。また、「学習の広がり」(21)では、「学習方法が広がった」ことを具体的に示す記述、例えば、学習法として、「自分でも話を書いてみたい」、「朗読CDをもっと聞きたい」、「多読は自立学習を促す」などが見られた(7)。さらに、「日本事情・文化・歴史」を知るためのリソースとしての価値に触れたコメントもあった。多読という活動を通して、読むことへのより肯定的・好意的な態度や日本語学習全体への意欲の向上の芽生えが見受けられる。

3.3 インタビューのコメントの分析

多読の「楽しさ」、多読を通して得られる「達成感・満足感」、そして「上達の実感」は、フォローアップ・インタビューで得られた継続者6名のナラティブにも共通しており、次の三つに集約される。

「いつもの教室活動と違ってプレッシャーがなく、自分のペースで、自分に合ったレベル・自分にとって興味の持てるものを、困難を感じることなく、ただ、座って読み続けることが楽しかった。」

「読むたびに進歩が感じられ、それが自信になり、さらに上のレベルに行きたいというモチベーションになった。」

「(どんなに簡単でも)一冊読み切れるというのは大きな喜びである。」

4 多読を継続するためには

以上のデータから、学生たちは、WSにおいて、

1. 難しすぎず、自分のレベルに合った興味の持てるものを「リラックスした状態で、かつ、ほどよいチャレンジを感じつつ」というバランスを保ちながら参加し、
2. 読むことそのもの、その瞬間瞬間が、上達の実感・達成感・満足感に直結して、
3. その感覚の継続が、向上心、読むことへのさらなる意欲につながっていった。

つまり、「楽しさ」「満足感・達成感」「上達の実感」が多読を継続する要素だと言える。

この「リラックス」と「チャレンジ」のバランス、そこから生まれる「楽しさ」と「継続への意欲」は、Csikszentmihalyi (2002)の flow の概念につながるものである。今あるスキルとチャレンジのバランスが継続の鍵であると唱えている概念で、易しすぎても飽きてしまい、難しければ、苦しくなる、ちょうどいいバランスを保ち続けることができれば、さらに意欲が湧き、それが成長・向上へとつながるとされる。

第2言語での読みにおける研究では、Grabe (2009)がこの理論に着目し、読むという活動において flow が体現するときの特徴を12にまとめている(表2)。これらの特徴は、先に紹介した学生のコメントからうかがえる要素と重なるものが多く多読活動を成功させるための概念である。今後さらに多読研究に応用していくべきであろう。

表2 Twelve characteristics of flow Grabe (2009: 180)

-
- Tasks must have a reasonable chance of being completed.
 - Concentration on the task must be possible.
 - The task has clear goals.
 - The task provides immediate feedback.
 - The person has interest in the task.
 - Involvement in the task precludes worries and frustrations from ordinary life.
 - The person is able to exercise a sense of control over his/her actions.
 - A concern for self disappears.
 - A sense of duration of time is altered.
 - A sense of accomplishment is felt in task completion.
 - An increase in intrinsic motivation results.
 - The ability to carry out tasks at higher levels of complexity increases.
-

<参考文献・URL>

日本語多読研究会 (2010) 『レベル別日本語多読ライブラリーにほんごよむよむ文庫』アスク出版

Csikszentmihalyi, M. (2002) *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*. London: Ryder.

Day, R. & Bamford, J. (2002) Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*. 14(2), 142-145 [Online].

Available at: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/october2002/day/day.html> (5th September, 2010).

Grabe, W. (2010) *Reading in a Second Language*. New York: Cambridge University Press.

Macalister, J. (2008) Implementing extensive reading in an EAP, programme. *ELT Journal*. Volume 62(3), 248-256 [Online].

Available at: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/62/3/248.short> (5th September 2010).

謝辞:

この多読プロジェクトは、オックスフォードブルックス大学の穴井宰子さんを加えた3人のプロジェクトで、穴井さんの多大な協力を得て、実施されました。

"L2" 習得、及び翻訳におけるプラスの干渉現象の可能性について

小野 芳子

コンスタンツ大学、チュービンゲン大学、チューリヒ大学

要旨

母語 (L1)、日常使用言語、及び授業媒介語の特徴に因って、他の L1 等の場合より日本語の習得が容易になる可能性があるのではないだろうか。それを、主に、動詞をテイル形にするかしないかの問題、及び、ゼロ名詞、名詞+ハ、名詞+ガの使い方に焦点を当てて検討してみる。前者は完了・不完了相のアスペクト体系のある L1 等と、そうではないものとの比較、後者は L1 等における定性のカテゴリー、及び、ゼロ名詞手段の有無の二つの類型的特点に因る日本語表現の傾向に関するもので、主に一・二人称、アナフォラ、総称/汎称、一般人称・不特定多数の表現が対象になる。考察の際の根本的問題は、間違いはすぐにそれとわかっていても、間違っていないものは特定のものとして同定できないことだ。間違いも干渉の結果とは限らない。また、学生が学習対象の機能的性格をどのように意識しているかが鍵になる。

【キーワード】 干渉 (interference)、類推 (analogy)、定性 (definiteness)、ゼロ名詞手段 (zero pronominalization & generic-nonspecific zero)

1 設問とその対象の原則的問題、及びデータ源

出発点は次の Q の設問のような、いうならばナイーブなものだ¹：

Q. 母語、及び授業媒介語を含む日常使用言語（以下に L1 等と呼ぶ）の違いに因って日本語習得に顕著な違いがあるのではないか。

これに関して次のような二つの逆説的仮定ができよう：

仮説 1. 母語または授業媒介語 (L1 等) に日本語に機能的に似たカテゴリーがある場合は、そうでない場合より、当該の日本語カテゴリーの習得が容易であろう。

仮説 2. L1 等に日本語に機能的に似たカテゴリーがある場合は干渉現象 <(negative) interference> が起こり易いから、日本語に機能的に似たカテゴリーがない L1 等の場合のほうがかえって当該の日本語カテゴリーが適確に習得され易いだろう。

仮説2のわかり易い例としては、辞書語彙的な誤解があげられる。例えば、日本語のウルサイと英語の loud を相互互換性があるかのように捉えてしまうことだ。一方、仮説1の例としては、敬称・親称二人称の違いがある大陸ヨーロッパ諸語 (例：フランス語の *vous* vs. *tu*) の話者にとっての日本語の丁寧体 (デス・マス体) と普通体の違いの習得が挙げられよう。

また、授業媒介語が母語、または L1 相当語ではなく、語学授業を通して学習した「外国語 (L2)」の場合 (例えば、イタリア語圏・フランス語圏のスイス人にとってのドイツ語) は、他の「L2」と同じように、意識して把握した「L2」のカテゴリーが日本語などの L3 (または、それ以上) の習得に何らかの影響を与えると考えられる。その際の影響についても次のような仮説をたてることができよう：

仮説 3a. 意識して把握した「L2」のあるカテゴリーが機能的に日本語のカテゴリーに似

ている場合、上記仮説 1 と同じようなメリットが期待できるだろう。

仮説 3b. 同じ条件下、仮説 2 と似たようなマイナスの類推の危険性があるだろう。

仮説 3b の例として、ドイツ語話者等にとって英語の *be...ing* が日本語のテイルの使い方のモデルになって学習の助けになる一方、おそらく *be...ing* の類推で使われる結果としてテイルの誤用が少なくないことがあげられるだろう。また、日本語母語話者はドイツ語等の定・不定冠詞の使用を英語の類推でしてしまっていることが多いのではないだろうか。もちろん、英語のモデルなしに、ドイツ語等が初めての冠詞を有する外国語だったら、定性 (definiteness) 体系の習得がはるかに難しいものだったろうということは想像に難くない。私自身、十代で英語を勉強し始めたとき *a/the* が何なのか理解できず、自分から文を作るときは、単語等を置き換えれば済むモデルパターンがなかったら *a* も *the* もまともに使えなかった記憶がある。これは仮説3a の裏付けになるが、母語の日本語に直接対応するものがないカテゴリーを意識して学習したにも拘らず未だに全く自信がないのは、仮説2 を弱める自省になる。

どの仮説が合っているのかを検討しようとする際の原則的問題は、マイナスの干渉・類推が原因になっている可能性のある (しかし必ずしもそうである必要はない) 間違い等はすぐに見つけられても、プラスの干渉はほとんど同定できないことだ。そこで、以下の二つの方法が主な指針になる:

方法 1. ある特定の間違いが、ある L1 等の学習者グループで量的に顕著で、別の L1 等の学習者グループではあまり見られないということがあるかデータを集める。

方法 2. 学習者に対象の日本語のカテゴリーの使い方をどういうものと理解しているかを聞く (書いてもらう)。

主なデータ源は以下のようなものだ (すべて大学生で大方が日本語・日本学を専攻する学生; 専攻の場合は日本語の授業時間数も初級段階で週 10~20 時間程と多い²⁾):

1. 各種テーマ (自己紹介と出身地の PR も含む) についての作文 (1 学期めから)
- 2a. 日本でする自己紹介ショートスピーチ用の原稿作文 (SK3 & 5 年生)
- 2b. 奨学金などの応募理由書の原稿作文 (SK3 & 5 年生; CH2 年生)

(+ SK では、英語、および SK 語、HU 語でする場合にはどういうものを書くか)

- 3a. *a/the* と *ハ / ガ* の比較、及び一般人称表現についての作文 (SK3 & 5 年生)
 - 3b. 自分にとって日本語で難しいことについての作文 (SK3 & 5 年生)
 4. アナフォラ、定性、一般人称等をテーマにした和独 / 独和訳練習 (マスター課程)
- データの対象にしたのは、ドイツ語を L1 等とする方はスイス (上の CH) とドイツの学生の約 300 人で、そのほとんどがドイツ語を母語とする³⁾。他方、スロヴァキア (SK) でスロヴァキア語を L1 等とする学生は総数約 50 人で、そのうちハンガリー語 (上の HU 語) を母語とする学生は 6 人だった。データ対象の学生の作文等は延べにするとドイツ語が L1 等の方は 2000 本程で、スロヴァキア語 (及び日本語) を授業媒介語にする方は 1500 本程になる (1 本は原則的に 400~500 字か 800~1000 字)⁴⁾。

2 テンス・アスペクトとテイル形

完了・不完了相 (perfective / imperfective) のアスペクト体系のある L1 等としては、以下、西スラブ語のスロヴァキア語にしばり、そうではない L1 等としてはドイツ語だけを顧慮する⁵⁾。下の (例 1) はドイツ語を母語にする学生に多い典型的な例だ:

(例1) 今、日本語を勉強します。

この例は、普通の日本語では、まだ始まっていないことに関する発言と誤解されるから、間違いとみなすしかない。他方、誤用とは言いきれなくとも語用論 (pragmatics) 的に見て適切ではないのが以下のような例だ (「...」はそのまま引用) :

(例2) 「テレビでニュースを見えていますか。」 「いいえ、見ていません。」 (SK)

(例3) 「次のリストから一番見ているニュース番組を放送する放送局に ... をつけてください。」 (SK) (例2/例3: 二名の別々の学習者によるアンケート用の設問)

(例4) (<XはYにいます。> の文では) 「具体的なXについて話しますから、英語でも定冠詞が使われています。」 (HU/SK; X, Y は本来の語を小野が変換)

(例5) 「サーミ系はサーミ語を話している。」 (FIN/ 授業媒介語 ドイツ語)

日本語では、時間的な枠の制限がない一般的なことや、個人であってもその習慣の表現の場合はテイルは使われない (小野:1999, 2002, 2005)。(例3) は少なくとも私自身が直観的にする選択とちょうど逆で、考えさせられる。(例4) を読んだとき、私は何か具体的な英語の例が続くのだろうと想定した。しかし実際には違ったので、一般的なことが言いたかったのかと理解したしだいだった。また、具体的なことでも、過去に関する場合はテータは原則として複文構造の場合と同じように何かもう一つの事柄の時間枠を限定するときにもみ使われる。だから (例7) のような文を聞いたり読んだりすると、「それで？」と話が展開するのを期待する⁶:

(例6) (アンケート用の設問として) 「どのぐらい勉強していましたか。」 (SK)

(例7) 「日本では ... ホストファミリーと一緒に住んでいました。」 (SK)

(例2~7) はスロヴァキア語の動詞不完了相 (imperfective) を使う場合と平行しているので、仮説2の干渉現象のケースかと考えられるのだが、ドイツ語を母語にする学生にもよく見られる例なので、L1等と直接関係があるとは限らない。むしろ、テイ (ル/タ) は時間的幅があることに使うという認識的把握が第一基準となり、それが現在と過去 (及び未来) では同じようには使われないことは (まだ) 把握外だということだろう。過去 (及び未来) のことを描写するには二つの見方 (アスペクトの本来の意味) があり、そのどちらがどの場合に適用するのかを把握するには、もう一步、認識のプロセスが必要になる。一方、何がL1かに拘らず多い (例8) のようなパターンは、メール冒頭にあると、日本語として普通、理解できないか誤解になる:

(例8a) このメールを書いています。

(例8b) 作文を (アタッチメントで) 送っています。

確かに、メールを書いている本人は、その時点で書いているのだが、受け取る相手の方は時間差もあり、「書きます/送ります」という意志的未来でないこととまどう。また似たように「(以下に) 書く/述べる」とするべき論文等の冒頭要旨や、「(上に) 書いた/述べた」となるべきレジメが (例9) のように書いてあれば、第三者が書いた論文のことかと解釈するし、「この論文」を「拙稿」に変えても救われない:

(例9) この論文 (で) は ... 書いている/述べている。

テイルの特別な問題は動詞の種類によって意味や使い方が異なることで、いわゆる瞬間動詞等の問題は、少なくともヨーロッパ諸語に関しては、あまりL1等が影響するとは思えない⁷。特に分類が一義的ではない「間違う」などは難しいものだ:

(例10) 「毎日勉強しても、いつも間違っています。」 (SK)

ここでは上記の習慣の表現という条件に加えて、「間違う」自体は動作動詞であるのにも

拘らず、「間違っている」は状態についてしか使えないという語彙的な特殊性がある。以上、仮説1には、L1等がスロヴァキア語の場合はドイツ語のときよりもスルをテイルに直す頻度が少ないと言えるという程度のことしか言えない。

3 ゼロ名詞、名詞+ハ、名詞+ガの使い方

L1等における定性 (definiteness) の体系の有無、及び、ゼロ名詞手段の有無の二つの類型の特徴に因って日本語表現の適切さに何か違いがあるだろうか。これに関しては小野 (2005, 2006, 2010) でやや詳しく発表したので、ここではそれを干渉・類推の観点から手短かにまとめるにとどめる。まず、ゼロ名詞手段がない (例: フランス語) か非常に制限されている (例: ドイツ語) L1等の場合でも、一番初歩の段階を過ぎれば、ゼロ手段がある L1等 (例: イタリア語、スロヴァキア語、ハンガリー語) の学生と同じように日本語の許容度を超えて一人称とアナフォラにゼロを頻用する傾向が強い。これは、日本語のゼロ代名詞には内容的テーマの一単位内で使うというディスコース機能があるのに対し、学習者は同一主語はすべて、主語でなくとも既出で同定可能なものは「省略」するべきだというように誤解しているのだろう。また不適切な「カレ/カノジョ」のアナフォラの使用はどうか (田窪: 1992) :

(例11) 私は きのう 山田さんという人に会いました。

{山田さんは / その人は / この人は (/ *あの人は / *かれ・かのじょは) / ?? Ø} ...

(例12) 私は きのう 山田さんに会いました。 (= 聞き手にも既知の人)

{山田さんは / あの人は (/ *その人は / *この人は) / かれ・かのじょは / *Ø} ...

(例13) 私は きのう 山田さんに会いました。そして {? 私は / Ø} ...

(例14a) 私はきのう山田さんと{山田さんの / Ø} おくさんに会いました。

(例14b) 山田さんとかれのおくさん ≠ “Mr. Yamada_i and his_i wife”

= “Yamada-san_i (Mr. or Ms.) and his_i wife” or: “Mr. Yamada_i’s wife und his_i wife”

この関連では、日本語ではゼロ化せずに同一名詞や名前を繰り返すべきところを、ドイツ語がL1等の場合には「カレ/カノジョ」が使われ易く、スロヴァキア語がL1等のほうではゼロが使われる傾向があることが認められるようだが、後者の場合にも「カレ/カノジョ」が不適切に使われることはよく観察される。

アナフォラ等にゼロが必要以上に使われる傾向に対して、汎称、一般人称の表現にはどのL1グループでもゼロがあまり使われず「人々」等の表現が頻用される。これはアナフォラ等のゼロが指すものが文脈からすぐわかるのに対し、既出ではない汎称、一般人称の場合は、日本語述語には数・人称形がないことから、ゼロにすると何が主語なのかはつきりせず、それが明瞭になるように表現したいからだろう。

一方、定性体系を有するL1等 (例: ドイツ語、ハンガリー語) が、冠詞を持たないL1等 (例: スロヴァキア語) と比べて日本語のハとガの使い方にプラスの影響を与えるかという、それは否定せざるをえないだろう。これは、上に述べた日本語話者の冠詞の使用の際の問題の鏡像で、いかに定・不定冠詞とハとガの使い方が定性という核心的機能では同様であっても、その他の統語的性格などが違いすぎるからだろう。では両対象とも母語になりものとして学習しなければならないスロヴァキア語話者の意識はどうなのだろう。それは私がすぐ上に述べたことと大体のところ同じ認識のようだ。少なくともハとガの使い方に関しては、スロヴァキア語母語話者がハンガリー語母語話者より誤用が少ないというよ

うなことは認められない。

注.

¹ もう一つの疑問は、私が今まで長年にわたって、いろいろな学生と接している間に得た次のような印象だ：バイリンガルに育った学生（日本語を L1 に含まない）は何が L1s かにかかわらず大方、音的に驚くようにすばらしい日本語習得能力を示すが、言語構造の面では似たような一般的特長が見られないのはなぜか。この問題は残念ながら私一人で研究できるような対象ではないので、これまでの研究文献等の示唆を期待するほかない。

² 唯一、ドイツ、コンスタンツ大学のみは専攻課程がなく、一コースに週90分（かつては180分）しか授業がない。なお「学期」は *semester* のことで、一年を二つに分けたものだ。

³ スイスの場合はほぼいつもイタリア語やフランス語を母語とする学生がクラスの中に一人から数人いる。また各種 L1 とドイツ語のバイリンガルの学生がことにスイスでは半数近くになる。4の翻訳練習をした学生はスイスとドイツの2大学で総数7人程度だ。

⁴ 学生が書いて提出する作文等のテーマは大学とコースによって異なり、数も一人あたり一学期に1〜7本程と幅がある。

⁵ フランス語、イタリア語ともドイツ語とは大きく異なるテンス・アスペクト体系を持つので、その日本語学習への影響の可能性に非常に興味があるのだが、これらの言語を L1 等にする学生の絶対数が少なすぎるので、残念ながら考慮外にする。

⁶ 特にこれに関して、いわゆる半過去と単純過去、及び複合過去の違いがあるフランス語等の L1 等の学生のデータがたくさん欲しいものだ。

⁷ ドイツ語がL1等の場合は、完了に *haben* ではなく *sein* をとる動詞のケースを日本語のいわゆる瞬間動詞と比較できるものとして挙げることができ、重宝だ。さらにフランス語の知識を前提にできるクラスではフランス語で *avoir* ではなく *être* をとる動詞がドイツ語とは完全には対応しないことを示唆すると、日本語の動詞の分類に対しても許容的になってくれる（はずだ）が、こういった比較はかえって仮説2の危険性を助長することになるだろうか。

<参考文献>

- 小野芳子（1999）「ダイクシス要素の指導法について（時制の問題に重点を置いて）」、『ヨーロッパ日本語教育』4, pp. 80-99, ヨーロッパ日本語教師会。
- （2002）「人称とテンス/アスペクト/モダリティー」, 『ヨーロッパ日本語教育』7, pp. 102-118, ヨーロッパ日本語教師会。
- （2005）「ゼロ名詞句 vs. 名詞句+ハ vs. 名詞句+ガ：単文・複文・テキストそれぞれのレベルにおける現れ」, 『ヨーロッパ日本語教育』10, pp. 103-109, 224, ヨーロッパ日本語教師会。
- （2006）「ゼロ名詞句 vs. 名詞句+ハ vs. 名詞句+ガ(2)：従属文およびモダリティ文の主語の表し方」, 『ヨーロッパ日本語教育』11, pp. 112-117, 191, ヨーロッパ日本語教師会。
- （2010）「一般人称の表現、及びゼロ名詞手段の使用条件」, 『ヨーロッパ日本語教育』15, pp. 205-211, ヨーロッパ日本語教師会。
- 田窪行則（1992）「言語行動と一人称詞を中心に」, 『日本語学』11/9, pp. 20-27, 明治書院。

日本語・スロヴァキア語の「依頼に対する断り」の比較研究

—「弁明」と「断りの述部」を中心に¹—

Lubica Mičková

コメニウス大学

要旨

本稿では、「直接性」と「間接性」の観点から、「弁明」と「断りの述部」を中心に、JNSとSNSの母語場面における「依頼に対する断り」を男女別に分析した。その結果以下のことが明らかになった。「弁明」に関しては、①JNS 女性は SNS 女性より抽象的理由を優先し、また JNS の男女とも、抽象的理由から具体的理由へ移行する。②SNS も抽象的理由を使用するが、最初から具体的理由で断る場合も比較的多い。(女性において顕著であった。)
「断りの述部」に関しては、JNS は述部を表現しないか間接的表現を優先する傾向があるが、SNS は直接的表現を多用することが分かった。

【キーワード】 断りの弁明、弁明の具体性、断りの述部、直接性、間接性

1 はじめに

スロヴァキア人日本語学習者は、日本人よりも直接的表現を選ぶ傾向が見られる。日本人の言語使用のあり方への理解を深めるために、今後、日本語母語話者 (JNS) とスロヴァキア語母語話者 (SNS) の母語場面における言語行動の比較研究が必要である。本稿では JNS と SNS の「断り」における「弁明」と「断り述部」に注目する。

2 先行研究及び本研究の課題

Tsuda (1993:71) の「間接性」、また、尾崎 (2006) が取り上げている「断り」の場面における「詫び」→「理由説明」→「断りの述部」の三つの要素に関する考察などを踏まえ、JNS と SNS の「断り」における「弁明」と「断りの述部」の順序に、またこれらの要素の質に差異が見られれば、SNS が日本語に「直接性」を持ち込む傾向の原因が解明できると考え、本研究の課題を①JNS と SNS の「依頼に対する断り」における「弁明」と「断りの述部」の順序、②「弁明」の内容、③「断りの述部」に差異があるか、の三点に設定する。

3 調査方法・調査対象・分析方法

ロールプレイによる調査方法を採用した。対象者を JNS60 人 (30 組)、SNS60 人 (30 組) とし、性差把握のため、各グループを男女各 15 組に分けた (以下に JW (日本人女性)、JM (日本人男性)、SW (スロヴァキア人女性)、SM (スロヴァキア人男性) と略す)。ビジネス日本語を学ぶ学習者のニーズを念頭に、ロールプレイの場面を職場に設定した。B & L (1987) が指摘している「上下関係」、「親疎」及び「FTA の負担度」という三つの変数を

考慮し、対象者同士を実社会でも親しい関係にある同僚に限定した。上下関係、年齢差については、先輩または年配者を依頼者に設定し、矛盾する場合は上下関係を優先した。内容は、「断り」に「間接性」が現れやすい場面として「同僚にプライベートな理由（人と会う約束）で仕事の手伝いを断る」という場面を設定し、データは日本とスロヴァキアの首都圏の某企業、某大学のオフィスで収集し、各グループにおいて質的に談話分析を行った。

まずは、断り手の順序（「弁明→断りの述部」と「断りの述部→弁明」）をグループ別に見た（表2）。次に「弁明」として使われた表現を具体性により「抽象的理由」と「具体的理由」の2種類に分け、グループ別に検討した。断り手の「弁明」に具体的理由が現れるか（図1）、さらに断り手の全ての発話において「弁明」がどのように具体化するかを検討した（表4、5）。最後に、「手伝えない」ことを表す「断りの述部」として使用された表現を抽出し、「直接的表現」と「間接的表現」の2種類に分類し、グループ別に分析した。以下は会話例である。

表1 会話例（JW）

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話	弁明・断りの述部
1	1	*	jw-A21	あのさ、あの、今忙しい？	
2	2	*	jw-B21	/沈黙2秒/ちよっと今日‘きょう’は予定があるんだけど・・・。	弁明（抽象的）
3	3	*	jw-A21	あっ、本当。	
4	4	*	jw-A21	あのさ、明日‘あした’ちょっと会議があって、明日の朝までに仕上げるいきやいけない仕事あるんだけど、ちよっとあの、間に合いそうじゃなくて、少し、あの、30分ぐらいでいいんだけど、手伝ってもらえないかな。	
5	5	*	jw-B21	ご、ごめんなさい、今日はどうしても、あのー、断れない用事があって、今日は、あの、引き受けられないんですけど・・・。	弁明（抽象的） →断りの述部（直接的）
6	6	*	jw-A21	そうかあ、15分もだめ？。	
7	7	*	jw-B21	ふうん、ちよっと今日はどうしても予定があって、前から入っている予定なので、ごめんなさい。（以下省略）	弁明(抽象的)

断り手の発話ごとに「弁明」と「断りの述部」を見ると、「弁明→弁明→断りの述部→弁明」という順序が観察され、最初の順序は「弁明→断りの述部」という結果になる（表2）。「弁明」の具体性に関しては、「予定がある」または「用事がある」という抽象的理由が繰り返されているので、「具体的理由が出現しなかった」という結果であり（図1）、弁明が具体化するプロセスも見られない（表4）。「断りの述部」における「引き受けられない」という表現は「直接的表現」として分類される（表6）。

4 結果および考察

4.1 「弁明」と「断りの述部」の順序

JNSにもSNSにも、「断りの述部」より、「弁明」を先に用いる傾向が見られた。また、「弁明」から入り「断りの述部」まで表現しないパターンが、全対象グループにおいて最も多く使用された。この傾向はSNSよりJNSに多少強いようだが、JNSとSNSが好む順

表2 断り手の発話における「弁明」と「断りの述部」の順序

順序	JW (人)	SW (人)	JM (人)	SM (人)
述部 → X	2	1	1	0
述部 → 弁明	4	6	0	3
弁明 → 述部	2	2	3	5
弁明 → X	7	6	11	7

序に関しては目立つ差異が観察されず、JNS、SNS 双方にとって「弁明」を先に用いることが自然なパターンであることが分かった。「断りの述部

→弁明」という比較的直接的な順序より、「弁明→断りの述部」という順序の方が、相手の理解を求め、自分を弁解し、対立を避ける機能を果たしている。JNS と SNS の過半数の断りがこの順序において共通しているところが興味深い。

4.2 「弁明」の具体性・出現・具体化

断り手が依頼者に「プライベートで人と会う約束がある」理由をどこまで具体的に伝えたかによって、「弁明」の内容を「抽象的理由」と「具体的理由」の2種類に分類し、それらを具体性の度合いによってさらに二段階に分けた(表3)。図1は、断り手の全発話の「弁明」に具体的な理由(具体性のレベル2以上)が出現した否かを表している。JW と SW が用いた「弁明」における差異は顕著で、JW は15人中12人が抽象的理由を優先したのに対し、SW は10人が具体的理由を用いた。男性の場合はJM と SM の断り手15人中、6人が抽象的理由を用い、9人が理由を具体化している。つまり、断り手の発話における具体的理由の出現の有無を見ると、差異は女性のみに見られる。

表3 具体性による「弁明」の種類

弁明の具体性	弁明の内容・具体性のレベル	
具体的理由	「誰と・どこで・何時に会う約束」類	2+
	「人と会う約束がある」類	2
抽象的理由	「私用がある」類	1+
	「用事がある」類	1
理由なし	「断りの述部」のみ使用	0

表4、5は、断り手の発話における「弁明」の具体化をターンごとに表している。「断りの述部」のみが出現した場合は、レベル「0」に「X」を記す。抽象的理由までが出現した場合は、

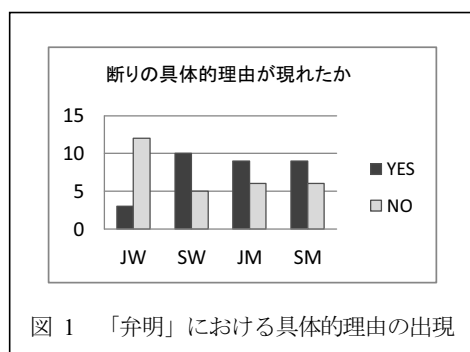


図1 「弁明」における具体的理由の出現

レベル「1」に「X」を記す。具体的理由までが出現した場合はレベル「2」に「X」を記す。つまり、別のターンで同レベルの「弁明」が繰り返された場合のみ、「XX」を記す。理由出現後の低レベルの「弁明」は表示しない。

JW は抽象的理由を圧倒的に優先しており(10人)、それを別のターンで2、3回繰り返される場合もあった。具体的理由を用いた3人中1人がまず抽象的理由を述べ、別のターンでそれを具体化している。つまり、15人中

2人だけが具体的理由を早い段階で相手に伝えたことが分かる。「断り」の「弁明」を抽象的理由にとどめたSWは4人に過ぎないことが、JW と SW における顕著な差異である。また、SW は比較的早い段階で具体的理由を述べている。2人は、抽象的理由を述べてから、別のターンでそれを具体化しているが、8人は、抽象的理由を全く用いず、最初から具体的な理由を伝えている。

表4 談話における「弁明」の具体化（女性）

J W	2+																X	
	2																↑	X
	1				X	X	X	X	X	X	XX	XX	XXX	↑	X			
	0	X	X	X	X									X				
S W	2+						X					X	X	X	X	X	X	X
	2						↑	XX	X	X								
	1		XXX	X	X	X	XXX	X										
	0	XX	X															

表5 談話における「弁明」の具体化（男性）

J M	2+							X	XX	XXXX				X	X
	2						X	X	↑	↑	X	X	XXXX		
	1+					X	↑	↑		X					
	1		X	X	XX	XXX		X	X	XX	X	X			
	0	XXXX													
S M	2+													X	X
	2						X	X	XX	X	X	X			XX
	1+					X	↑	↑	↑						
	1		X	XX	XX	XX		X	X	X					
	0	X													

JMとSM（表6）では、女性ほど顕著な差異が観察されないが、SM（8人）よりJM（10人）に抽象的理由を用いる傾向が見られ、逆に、早い段階で具体的理由を相手に伝える傾向がJM（4人）よりSM（6人）に多い。またJMは、依頼者が業務上の依頼を簡単に諦めない場合、長い会話が展開し、「断りの述部」も「弁明」もしばしば繰り返され、抽象的な理由から具体的な理由への展開も5人に観察された。SMの断り手のターンには上述の傾向はそれほど見られなかった。

JNSの「断り」の「弁明」では、抽象的理由が果たす役割は大きい。また、理由をある程度具体化しても、「様子を見ながら話す」ストラテジーとして、依頼者の反応によって繰り返したり、説得力を上げるために少しずつ具体化するのが自然な会話の運び方である。これとは対照的に、SNSは、最初から具体的理由を述べる傾向がある。理由具体化の程度は文化的背景に左右される。SNSは、具体的理由により状況を明確化し、また「率直」を重要視する背景がある。また、フィードバックシートとフォローアップインタビューで「プライベートな理由で仕事を断るのは気が引けた」などのコメントが得られ、スロヴァキアと異なり、日本では、私用は理由になりにくいため、理由を具体化しないと考える。

4.3 「断りの述部」における「直接性」と「間接性」

「断りの述部」としての表現を「直接的表現」と遠回しに伝える「間接的表現」に分類し（表6、7）、断り手の発話内にどちらの表現が出現したかをグループ別に分析した（図2）。図2は、15人の発話の「断りの述部」の出現回数をまとめ、その表現が直接的か、間接的かにより、「断りの述部」における差異をグループ別に表している。図2から①JNSの断り手はSNSのそれより「断りの述部」を比較的小さく用いる傾向にある（JW9回、JM5回、SW10回、SM8回）。②JNSとSNSの「断りの述部」の質に著しい差異がある。JNSは「断りの述部」として使用する表現は、間接的表現が直接的表現を上回っているのに対し、SNSは直接的表現を多用し、間接的表現をあまり用いない、ということが分かる。

表6 JNSの「断りの述部」における「直接性」・「間接性」

直接的表現 (例)	間接的表現 (例)
①「できない」類 「残ることはできない」 「引き受けられない」 「だめだ」	①「できない」度合いを低減する類 「難しい」、「厳しい」、「きつい」 ②心境を表す「独り言」類 「どうしようかな」、「困ったな」 ③「できない」ことを表現しない「…は…ちょっと…」類 「今日だけはちょっと…」、「ちょっと今回は…」

表7 JNSの「断りの述部」における「直接性」・「間接性」

直接的表現 (例)	間接的表現 (例)
①「できない」類 ・Nemôžem. (できない) ・Nie, nedá sa. (無理だ)	①「できない」度合いを低減する類 ・Mohol by som, ale... (できればやりたいけれど...) ②感嘆文の類 ・Ježišmária, akurát zajtra?! (あつ、神様、明日?!)

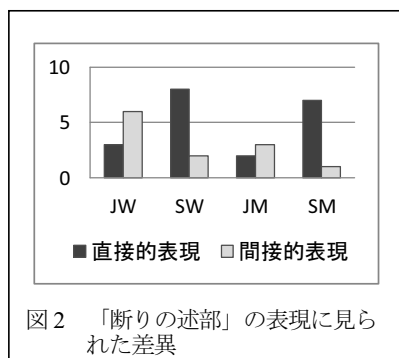


図2 「断りの述部」の表現に見られた差異

「断りの述部」を表現しない傾向(表2)や、間接的表現を用いる傾向から、JNSは「断り」において「間接性」を好むと言える。また、SNSは母語で直接的な「断りの述部」を多用することが、それを日本語に持ち込む背景の説明になりうる。

5 教育的示唆

異文化コミュニケーションにおいては、円滑な対人関係のために、相手の文化的背景を理解する姿勢が大切である。SNSの日本語学習者は、JNSの自然な

断り方を理解し、日本語発話に直接的表現を持ち込む原因を意識することが、接触場面でもより深い理解につながる。

6 今後の課題

言語面では「謝罪」、「代案」、「フィラー」、「発音」、非言語面では「沈黙」などの要素にも注目し、JNSとSNSの「断り」の全体図を把握することを今後の課題としたい。

注.

¹ This paper has been written with a kind support of Hakuho Foundation (the 5th Hakuho Japanese Language Research Fellowship Program) and the VEGA grant 1/0791/10.

<参考文献・URL>

宇佐美まゆみ (2007)『基本的な文字化の原則』(*Basic Transcription System for Japanese: BTSJ*) 2007年3月31日改訂版.

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj070331.pdf> (2011年5月3日)

尾崎喜光 (2006)「依頼・勧めに対する断りにおける配慮の表現」国立国語研究所報告123『言語行動における「配慮」諸相』, pp.89-114, 国立国語研究所.

Brown, P. and Levinson, S.C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tsuda, S. (1993) Indirectness in Discourse: What Does It Do in Conversation? *Intercultural Communication Studies*. III (1), pp. 63-74.

シャドーイングによってどのように日本語の発音矯正がなされるのか

—高校の初級者を対象として—

フェルナー 真理子
ユーバーゼー高校

要旨

本稿は日本語環境下でない、またドイツ語を母語とするオーストリア人高校生を対象にシャドーイングを導入した実践報告である。初級クラスの高校生がシャドーイング練習を導入することにより、発音、アクセントの改善がなされ、より自然な日本語が話せるようになるかを目標に行った。今までのシャドーイング調査では高等教育における報告が多く、中等教育でのものは少ない。特に今回はどのような音声 that 習得しやすく、また習得しにくい音声はどのようなものなのかを明らかにする。

【キーワード】 ドイツ語母語話者、高校生、シャドーイング、音声的特徴

1 はじめに

近年、オーストリアの高校生が日本語を始める学習動機は日本のアニメが多い。ここグラーツ市においてもグラーツ市全域の学生を対象に自由選択科目として日本語講座が開かれている。インターネットで日本のアニメやテレビも見られる時代になったとはいえ、日本人に会う機会も、ましてや日本語環境もほとんどない。一方、EU の言語政策により、教育の現場ではヨーロッパ言語が以前にも増して話し言葉に重点が置かれる傾向になってきている。その中で日本語がどの位置を占め、いかにヨーロッパ言語と同じように共通参照レベルを決定して、且つ生き残って行くかが注目されている。

このような環境でもシャドーイングの練習によって、より自然な日本語の発音、抑揚の正確性の向上、語彙力の向上にどのような効果があるかを報告する。

2 シャドーイングとは

シャドーイングとは聞こえてくる発話分をほぼ同時に、あるいは少し間をおいて、できるだけ正確にそのまま口頭再生する言語行為である。昔から同時通訳の訓練法として用いられてきた。近年、英語教育でも取り上げられて、聴解力や復唱力また語彙力の効果が認められている。¹ 外国語学習、日本語教育におけるシャドーイングの有効性も玉井(1997)、迫田(2006)などによって報告されている。

3 問題と目的

ドイツ語を母語とする高校生が日本語を話す時の問題点は以下のものが頻繁に現れる。

1. 撥音、促音、長母音が特に母語の影響で正確な日本語の長さになっていない。

2. 文の始めにアクセントをおく。
 3. 疑問文が文の始めから高くなる傾向にある。
- 上記の問題点がシャドーイングの導入によってどのように改善されるか。

4 調査方法

4.1 実験参加者

日本語学習歴1年目の生徒6名、3年目の生徒3名である。1年目の学習者は1学期（週1時間の授業16時間）だけの日本語で参加した。3年目の学習者は100時間前後の授業を受けている。

4.2 実験方法

基本は音声テキストを聞きながらICレコーダーに録音する。事前テストを行った後、第1サイクル練習用テキストを8週間、生徒がICレコーダーで最低週2回は録音する。その後中間テスト。そして第2サイクル練習用テキストを8週間、練習。そして事後にテストを行った。

それぞれの生徒が音声テキストをシャドーイングしてICレコーダーで録音する。自分の録音した音声を聞きながら、発音、抑揚を改善して行く。

4.3 使用テキスト

実験で使用した材料は使用している日本語の教科書、及び日本語能力試験問題から1. あいさつ言葉 2. 疑問詞の入っている疑問文 3. YES/NO 疑問文を抽出した。また文中の語彙は撥音、促音、長母音を含む既習、未習の語彙を使用した。事前テスト、中間テスト、事後テスト、また練習用に初級、3年用に10~12文、作成した。

使用テキストの例

あいさつ：おはようございます。こんにちは。おげんきですか。

疑問詞入り文：何を食べますか。天ぷらを食べます。きつさてんはどこですか。

疑問詞なし文：のみます？はい、のみます。休みに九州に行きました？

5 調査結果

表1：どの音の習得がむずかしいか、やさしいか

		撥音 つ			長母音 う			促音 ん			文末の抑揚		
		前	中	後	前	中	後	前	中	後	前	中	後
初級	学生1	80	33	100	55	63	62	77	83	100	88	82	100
	学生2	80	66	100	100	90	87	88	91	100	88	88	95
	学生3	20	66	66	33	45	87	55	83	70	50	70	80
	学生4	0	33	100	55	63	75	55	83	100	61	58	85

3 年 目	学生 5	40	100	66	22	45	62	66	50	100	72	47	75
	学生 6	20	0	---	44	36	---	77	75	---	61	40	---
	学生 7	60	50	100	54	38	90	62	81	100	72	76	85
	学生 8	60	75	100	90	76	100	87	72	100	83	76	100
	学生 9	100	50	100	63	84	100	87	90	100	66	58	95

正しく発音された単語の頻度を 100% で表した。

事前テストと事後テストを比べてみると生徒全員が事前テストの時よりも聞こえるようになっていた。またシャドーイングする速さも速くなって来た。事前テストの時は未習の単語は聞こえなかったり、言えなかったが、事後テストでは未習の単語でも躊躇なく、言えるようになった。単語レベルばかりでなく、疑問文の抑揚にも改善が見られた。促音、長母音、撥音に関しては表に現れているように、

1. 促音の「っ」は練習によって、長母音の「う」よりも習得しやすいことが分かった。
2. カタカナ語の長母音の場合、発音されていない（伸ばされていない）場合が多かった。
例：ミユラーさん→ミユラさん、 ウイーン→ウィン
3. 撥音の「ん」は多少短く発音される傾向にある。

6 考察

今回の実験結果で分かった発音の習得の難易度は難しい順に「う」→「っ」→「ん」と考えられる。カタカナ語と撥音の発音に関しては母語干渉が考えられる。また抑揚もシャドーイングの練習では改善されたかに見えるが、教科書などの文を読むと、まだ習得されていないこともある。シャドーイング導入により改善されたと思われる発音、抑揚は、その後、習得したように正確に話されなくては習得されたとは言えない。まだ考察の余地があると思われる。また使用したテキストは生徒達から頻繁に変えた方が良かったとの声も聞こえた。8 週間は長かったかもしれない。テキストの交換の時期を一考する必要があると感じた。また音声作成においても、読み手は教師自身で録音の速さを調整出来なかった。速すぎた音声テキストもいくつか見られた。

しかし、全体の印象としては 3 年生の生徒は聞こえなかった部分を内容から考察して、補充していた。また音声速すぎて、シャドーイングするのはできなかった部分も内容は理解していた。全体として練習回数の多い生徒ほど上達し、特に毎日練習していた生徒はより自然な日本語の発音が可能になっていた。今回の調査によりシャドーイングの導入によりたとえ日本語環境がない場所でも、自然な発音、抑揚に改善されるのは可能であると言えると思う。とはいえ、テキスト作成、音声作成、また音声の分析に関してもまだ考慮の余地があるように思う。

注.

¹ 角田修平・玉井健（2007）『英語シャドーイング』pp. 55, コスモピア.

<参考文献>

- 鮎澤孝子他（2010）「日本語教育実習における音声指導」,『国際教養大学専門職大学院 グローバル・コミュニケーション実践研究科、日本語教育実践領域—実習報告論文集』1号, pp. 94-107.
- 角田修平・玉井健（2007）『英語シャドーイング』コスモピア.
- 迫田久美子・古本裕美・松見法男他（2007）「日本語指導におけるシャドーイングの有効性—学習者のレベルの違いに基づいて—」,『日本教育心理学会総会発表論文集』(49), pp. 477.
- 迫田久美子（2010）「日本語学習者に対するシャドーイング実践研究」,『第二言語としての日本語習得研究』2010年12月号〔第13号〕, pp. 5-21.
- 田近裕子（2004）「第二言語学習/習得にかかわる個性要因—年齢要因—」, 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個性研究グループ（編）『第二言語学習と個性』第二部 II-1, pp.68, 春風社.
- 林さと子（2004）「第二言語学習/習得にかかわる個性要因—社会文化要因—」, 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個性研究グループ（編）『第二言語学習と個性』第二部 II-1, pp.142, 春風社.
- 林良子（2011）「シャドーイング訓練による日本語学習者における語アクセントの変化」,『ことばの科学研究』第12号, pp.57-71.
- 古本裕美・近藤玲子（2010）「シャドーイング時のスクリプト提示の有無が学習者の日本語能力向上に及ぼす効果」,『日本語教育心理学会第53回総会発表論文集』 pp. 246.
- 望月肇（2010）「日本の学校英語教育におけるシャドーイング実践研究」,『第二言語としての日本語習得研究』2010年12月号〔第13号〕, pp. 71-94.
- Liebelt-Koizumi, Kiyoko 編（2010）“*Japanischkurs I*” Liebelt 私版, Düsseldorf, Deutschland.
- METHAPISIT, T. (2010) 「外来語の発音矯正に対するシャドーイング法の効果と限界」,『2010年 Shadowing 在第二語言學習的応用』 跨國語語言教學研討會論集, pp. 55.

付記：本研究は科学研究費（課題番号 21402007）の助成を受けたものである。

多文化共生社会実現にむけて

—日本語教師への異文化理解教育—

原沢 伊都夫
静岡大学

要旨

文部科学省社会人学び直しプログラム「多文化共生社会実現に資する日本語教員養成プログラム」において、社会人を対象とした「異文化理解講座」を担当した。本発表は、このプログラムにおける異文化コミュニケーション教育の実践を報告し、受講者がどのように異文化理解力を高めることができたかを紹介する。

【キーワード】 多文化共生、参加型学習、学習者主体、理論と実践、異文化理解

1 はじめに

近年日本に居住する外国人数の増加とともに、「多文化共生」という言葉が頻繁に使われるようになってきた。この言葉は1990年代から市民団体を中心に使われ始め、現在では、外国人居住者の多く住む地方自治体にとって、「多文化共生」というキーワードは自治体が目指す1つの理想的な社会の在り方を示している。好むと好まざるに関わらず、日本に居住する外国人数は増え続けており、世界で孤立する日本を目指さない限り、外国人との共生の道は日本にとって避けては通れない未来の姿として私たちは受け止める必要があるだろう。では、多文化共生社会の実現と一口に言っても、どのような準備を私たち日本人はしていかなければならないのだろうか。これまで、均一で画一的な社会を形成してきた日本にとって、多文化共生社会への転換は明治維新に匹敵するほどのターニングポイントとなると思われる。1つの共通する価値観で暮らしてきた私たち日本人がその価値観を見直し、日本人とは異なる考え方や視点を受け入れていくことが求められる時代となってきたのである。

発表者は、文部科学省社会人学び直しプログラムである「多文化共生社会実現に資する日本語教員養成プログラム」に参画し、社会人を対象とした「異文化理解講座」を担当する機会を得た。発表では、このプログラムにおける異文化コミュニケーション教育の実践を報告するとともに、異文化理解の取り組みは受講者の生き方そのものに大きな影響を与えるほどの重要な役割を担うことを紹介したい。

2 授業の概要

浜松学院大学が申請した文部科学省社会人学び直しプログラムである「多文化共生社会に資する日本語教員養成プログラム（2007-2010）」が採択され、2年半の期間にわたり、一般社会人を対象とする異文化理解講座を受け持つ機会を得た。受講者の年齢構成は20代～60代までと幅広く、担当した科目名は「異文化理解入門」である。15週で授業は終り、

その意味で通常の大学の講義と何ら変わりはない。この授業を5期に亘り担当し、各学期の最後に詳細なアンケートを取り、教育の効果を検証した。この授業を履修した一般社会人の延べ人数は82名であり、各学期の平均は16名であった。受講者の中にはブラジル人や中国人など外国籍の受講者が5名含まれている。

授業の目的は、外国人との共生において必要不可欠な異文化コミュニケーションの基礎知識を養い、その知識をいかに実践的に役立てるかを考えることにある。この講座を包括するプログラムのタイトルが「多文化共生社会に資する」とあることから、異文化理解能力を向上させることで、多様な人種とも共生できる能力を育成することが大きな目的となっている。地域で日本語教育に携わる人は教育とは関係のない様々な支援にも携わっている。そのような現場はまさに文化と文化のぶつかり合いの現場でもある。外国人との交流においては、異文化コミュニケーションの知識は外国人支援を効果的に行うために必要不可欠な要素となる。さらに、日本語教育の観点からも、日本語教室は外国人が日本語を学習する場であるとともに、様々なバックグラウンドを持つ学習者の異なる文化がせめぎあう異文化接触の現場でもあり、外国人が日本語を通して日本文化を学ぶと同時に、日本語教師もまた学習者を通して様々な異文化に接し、影響を受けることから、日本語教師には高度な異文化コミュニケーション能力が要求されることになるわけである。

3 講義のスタイル

今回の「異文化理解入門」の授業は、従来の教師主導の授業とは全く異なるスタイルで行った。教師は異文化コミュニケーションの基礎知識とそれに関する事例を題材として学習者に提供するが、それをどのように考え、実践的な学びにつなげるかは、学習者自身による。これは、学習者の経験や考え方、生まれ育った環境などにより、物事の捉え方や認識の仕方が千差万別であり、学習者の異なる経験や考え方によって、授業での学びもまた異なってくるからである。したがって、授業では、教師から一方的に知識が与えられるのではなく、教師が投げかける題材について、学習者自らが考え、自己を内省し、気づきを求めていく態度が必要となる。学習者によって学びは異なり、1つの決まりきった答えがあるわけではない。教師は学習者に、より多くの学びや気づきを促す役目であるファシリテーターであり、決して「学びや気づき」を教える存在ではないのである。

このような学習者による主体的な学びを達成するために、この授業は「参加型」という学習スタイルを基本としている。このスタイルでは仲間の学習者が重要な役割を果たすことになる。授業の題材について仲間と話し合い、お互いの経験を共有することでそれぞれの学びを深めることが可能になるからだ。授業で学ぶ内容は教室内での机上の空論ではなく、日常生活と深く関わりがあることを実感することが必要である。そして、自己との対話を通し、内省を深め、自分の考え、ものの見方、さらに言えば、自身の生き方や価値観などを見つめ直していくことが必要となる。

この自己の気づきや学びを深めるために、授業が3回終わるごとに受講生には授業内容と関連した実話を紹介する感想文を提出させた。教師は書かれた内容は評価せず、コメントだけを記し、気づきや学びの深化を側面からサポートするという方法である。倉地(1991)の提案するジャーナル・アプローチとやり方は少し異なるが、目的はまったく変わらない。実生活に即した感想文の提出とそれに対する教師のフィードバックにより、日常生活やこれまでの経験における自己のあり方を振り返り、受講生にとって「気づきや学び」を深め

るきっかけとなることを目指した。

4 授業内容

授業で扱った内容は、異文化コミュニケーションの基本的な知識をすべて網羅している。紙面の関係上、それぞれの回のタイトルだけ挙げる。「異文化コミュニケーションとは」「文化とは①」「文化とは②」「異文化適応」「違いに気づく」「異文化と認識」「差別を考える」「自分を知る」「ノンバーバル・コミュニケーション」「異文化理解への態度」「異文化理解トレーニング」「世界の価値観」「アフターマティブ・コミュニケーション」「浜松の多文化共生社会実現に向けて」である。授業ではこれらの知識を実生活や自分の経験の中で考え、学びや気づきを深めるという取り組みを行った。

5 アンケート結果

今回の「異文化理解」の授業に参加した全員（82名）に対して、各期の最終日に詳細なアンケートを実施した。回収率は98%である。

5段階評価の平均評価（5点満点）は4.7となっているが、第1期から第2期までの平均が4.4であるのに対し、第3期から第5期までの平均は4.9であり、ほぼ全員が最高の評価を与えている。第3期以降に評価が急上昇している理由であるが、第1期と第2期のアンケートを基に、授業の修正を行った。3回ごとに行っていた学習者の気づきを促す小論文を「エッセイ」と呼んでいたが、取りとめのない所感をつづるエッセイと間違える受講生が多くいたことから、もっとわかりやすい「感想文」という名称に改め、さらに、教師による評価を一切行わないようにした。それまでは、学習者の気づきを促す目的で、5段階評価をしていたが、アンケート結果などから、教師の評価が受講者の自由な学びを妨げていることに気づき、教師はあくまで学びを促すコメントだけを与えるように心がけた。その結果、受講者は気楽に感想文が書けるようになり、より一層の気づきや学びが生まれる結果となったと思われる。

第1期から第5期までのアンケートのすべてを紹介するには紙面が足りないので、ここでは第5期（12名）の結果とアンケートに書かれたコメントを見ていくことにする。

5.1 講義全体に対する評価

10名中9名がA評価、1名がB評価という結果であった。ほとんどの人が他者との交流を通じた主体的な学びを高く評価していることから、授業に対する受講者の評価は非常に高かったと結論づけることができるだろう。コメントには、「クラスの人との交流を通して、多くのことを学んだ」という意見が多くあった。

5.2 異文化理解能力を高めることができたか

この質問に対し、A評価（とてもそう思う）が4名、B評価（そう思う）が6名という結果であり、全員が異文化理解能力の向上を認めていることがわかる。授業の目的である「異文化理解能力の向上」はかなり達成されたと考えることができるだろう。「異文化に対する考え方を改め、身近な問題として捉えられるようになった」というコメントがいくつか見られる。

5.3 参加型の手法をどのように感じたか。

A 評価が 6 名、B 評価が 4 名という結果であり、この手法を全員が肯定的に評価している。異文化理解の授業では様々な参加型手法を取り入れて、学習者が飽きないように授業を構成したが、それが効果的であったことが確認できる。「実体験しながら楽しく学べた」というコメントが多く見られる。

5.4 グループによる学び合いをどのように感じたか。

A 評価が 7 名、B 評価が 3 名という結果であった。参加型の基本的なスタイルであるグループワークが学習者から高く評価された。「クラス全体の人間と知り合うことで、異なる視野や考え方を学ぶことができた」という意見が多くあった。

5.5 感想文の提出をどのように感じたか。

A 評価が 5 名、B 評価が 3 名、C 評価が 2 名という結果であった。感想文を 3 回の授業に 1 回、合計 5 回も書くことは学習者から見るとかなりのハードワークである。しかし、授業の目的が主体的な気づきや学びにあることから、書くことによる学びの具現化は必須事項であり、なんとか学習者に理解して遂行させたい課題であった。他の質問に比べ、2 人が C 評価を与えているのは、この課題の大変さを表していると思われる。この結果から、感想文の意義をもう少ししっかりと伝える必要性を感じる。「自分を振り返る良い機会になった」というコメントが多い中で、「大変だった」というコメントも複数見られる。かなりの負担を強いたが、肯定的な評価が高かったと考えることができるだろう。

6 おわりに

異文化理解の授業は、単なる理論の学習ではなく、普段の生活の中でその理論が生かされるような実践的な学びにつながるものでなければ意味がない。今回の異文化理解講座は、社会の現場でまさに異文化理解が必要とされる受講者を対象に、授業内容そのものが日常生活におけるコミュニケーションそのものであることを体感させることにあった。したがって、異文化理解の授業は、異文化コミュニケーションの方法論を基に、それぞれの具体的な交流におけるコミュニケーションのあり方を、思考錯誤しながら見つけていく過程であると言える。

そのためには、それぞれ個人がこれまでのコミュニケーションのあり方を内省し、気づき、学びを深めようとする態度が必要になる。この一連の知的作業によって、他者とのコミュニケーションが円滑化し、無用な摩擦やストレスを減らすことが可能になるわけである。したがって、「異文化理解」における学びは授業の中だけで完結するものではなく、これから一生続く、我々人間が日常生活において快適に過ごしていくための方法論であると言っても過言ではないだろう。

アンケート結果やそこに書かれたコメントから、授業の狙いはほぼ達成されたと考えることができるのではないだろうか。提出された感想文の多くにそのような学びや気づきが紹介され、授業で扱った内容を教室外でのコミュニケーションに活用し、他者との交流を大きく改善した事例も報告されている。今回の異文化理解講座を通し、異文化コミュニケーションとは、単なる学術的な一分野というより、その実践的な活用によって、それぞれ

の学習者の生き方自体に大きな影響を与える、プラグマティックで実利的な学問であり、多文化共生社会を担う人材にとって欠くことのできない必須の知識であることを、改めて認識することが出来たと思う。

<参考文献>

- 岡崎洋三（2003）「個性ゆたかな人間をつくる日本語教育」，岡崎洋三・西口光一・山田泉（編著）『人間主義の日本語教育』，pp. 44-67，凡人社
- 岡崎眸（2008）「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化―外国人と日本人双方の『自己実現』に向けて」，『日本語教育』第138号，pp. 14-23，日本語教育学会
- 外国人との共生に関する基本法制研究会（2003）「多文化共生社会基本法の提言（PDF版）」「外国人との共生に関する基本法制研究会」事務局
<http://www.kisc.meiji.ac.jp/~yamawaki/etc/kihonho.pdf>（2012年4月5日：最終閲覧）
- 開発教育協会（2003）『開発教育協会ハンドブック 参加型学習で世界を感じる』マルス
- 倉地暁美（1991）「異文化間コミュニケーション能力開発のために―ジャーナルアプローチの創出とその意味―」，『異文化間教育』第5号，pp. 66-80，異文化間教育学会
- ―――（1994）「ジャーナル・アプローチの展開―日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて―」，『日本語教育』82号，pp. 123-133，日本語教育学会
- 徳井厚子（2002）『多文化共生のコミュニケーション―日本語教育の現場から』アルク
- 牲川波都季（2002）「学習者主体とは何か」，細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』，pp. 11-30，凡人社
- 名嶋義直（2006）「異文化理解リテラシー育成に向けて―日本事情授業における取り組みから―」，『日本語教育』第129号，pp. 41-49，日本語教育学会
- 原沢伊都夫（2008）「多文化共生社会に求められる日本語教育―大学と地域が一体となった日本語教育プログラム―」，『ヨーロッパ日本語教育13 第13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. 180-185，ヨーロッパ日本語教師会
- ―――（2009）「留学生と日本人学生との混成授業における実践報告―異文化コミュニケーション能力育成に向けて―」，『国際交流センター紀要』第3号，pp. 95-106，静岡大学国際交流センター
- 細川英雄（編）（2002）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子（2001）『異文化コミュニケーション・ワークブック』三修社
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子・コミサロフ喜美（1998）『異文化トレーニング ボーダレス社会を生きる』三修社
- 横溝紳一郎（2002）「学習者参加型評価と日本語教育」，細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』，pp. 172-187，凡人社
- むさしの参加型学習実践研究会（2005）『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための4つの手法～理念と実践～』スリーエーネットワーク

日本語発話末イントネーションの知覚における母語転移

—日本語母語話者および中国人・ドイツ人・フランス人日本語学習者データの比較から—

谷部 弘子（東京学芸大学）、西沼 行博（元 CNRS 音声言語研究所）、林 明子（中央大学）

要旨

本研究では、発話末の韻律情報の知覚に焦点をあて、日本語学習者および日本語母語話者を対象に、聴取実験をおこなった。その結果、発話末最終音節の上昇・下降および長・短という物理的な違いですら、知覚のレベルでは一様でないこと、そこには母語転移がみられることが明らかになった。また、実験終了後のコメントからは、数多くの韻律のバリエーションを聞くという実験課題を、学習者自身が発見的な学習につなげている様子もうかがえた。

【キーワード】 発話末イントネーション、韻律の知覚、母語転移、日本語学習者、聴取実験

1 はじめに

日本語学習をめぐる環境が多様化していることはすでにさまざまな形で語られている。日本国内だけでなく、海外で日本語を学ぶ場合でも、学習者が日本語母語話者の自然談話に接する機会は確実に増えてきている。学習環境や学習目的の一層の多様化にともなって、日本語教育に望まれるものも中立的・一般的なモデルの提示からさまざまなバリエーションの提示へと変化してきている。国際交流基金による 2009 年の調査結果¹によれば、海外の日本語学習者は約 365 万人で、その学習目的として選択された上位 3 位の項目は、「日本語という言語そのものに興味があるため」、「日本語によるコミュニケーションができるようになるため」、「日本の文化（アニメ・マンガ・J-POP 等）に関する知識・情報を得るため」の 3 つであり、現代文化やコミュニケーションへの志向がうかがえる。日本語環境にはない海外においても、今後ますます話しことばや音声情報に対する関心が高まるであろうことが予想される。

話しことばにおいて音声情報が果たす役割については、近年多くの研究成果が報告されている。とくに発話末のイントネーションは、発話の意味や伝達意図を理解するために不可欠な要素であり、さらに、話し手と聞き手との社会的・心理的関係をも反映する要素として、コミュニケーション上重要な役割を果たしている。日本語学習の初期においても、発話末イントネーションの上昇調、下降調の弁別は、「行く↑」「行く↓」のように文法的な意味を担う要素として、あるいは、「そうですか」などを例に話者の心的態度をあらわす要素としてもしばしばとりあげられている。とはいえ、現実の発話は、上昇調、下降調のように簡単に二極分化できるものではない。とくに話者の心的態度をあらわす要素としてはさまざまなバリエーションが見られ、学習者にとってそれを知覚することは容易ではない。そもそも学習者は母語話者と同じように聞き取っているのであろうか。

2 本研究の経緯と目的

本研究グループはこれまで、日本語の男女差への関心から、ある特定の場面における発話末表現に焦点をあてて、若年層男女の普通体会話のバリエーションを表現形式と音声の両面から見てきた。その結果、若年層日本語母語話者の特徴として、表現形式のバリエーションには男女差が見られなかったのに対して、音声として表出した場合の韻律的特徴には有意な差が見られること、また、若年層女性の発話末の韻律が男性に比べ非常にバリエーションに富んでいることを明らかにした（林・西沼・谷部 2007）。

この結果から、研究の第2段階として以下の2点を考えた。第1点は、話し手は選択する韻律のバリエーションによって何を伝えようとしているか、ということであり、第2点は、日本語教育の観点から、第2言語学習者は意味理解の前段階としてこうしたバリエーションを母語話者と同じように聞き取っているのだろうか、ということである。

本研究では、そうしたバリエーション豊かな発話末の韻律情報がもたらす意味の理解の前提として、韻律情報の知覚に焦点をあて、聴取実験をおこなった。物理的に異なる韻律的特徴をもつ発話を聞いて、日本語母語話者と日本語学習者ははたしてその違いを同じように聞き取っているのか明らかにしようというのが本研究の目的である。

3 実験の概要

実験の概要は以下の通りである。

【タスク】 音声刺激を聞いて、発話末最終音節の上昇・下降（高さ）および発話末最終音節の持続時間の長・短（長さ）を判定する。両タスク合わせて所要時間は一人約30分であった。

【実験装置】 音声刺激の提示には PsyScope X B 51 を使用し、コンピュータ上で個別回答を求めた。

【音声刺激】 音声刺激は、林・西沼・谷部（2007）で得た若年層女性10名による各4発話である。それらを実験に無作為に4回提示するため、協力者が聞く音声刺激は1タスクにつき計160個となる。4発話とは、「授業だから」「大変なんだ」（以上、誘いに対する断り場面の理由を説明する発話）「寝てないんだ」「寝てなくて」（以上、体の不調を指摘されてその事情を説明する発話）である。

【実験協力者】 実験は、日本語母語話者（東京都内の2大学の学生45名）、中国語（北方方言）母語話者（中国・北京師範大学・日本語専攻の学生58名）、ドイツ語母語話者（ドイツ・トリア大学・日本語専攻の学生45名）、フランス語母語話者（フランス・INALCO・日本語専攻の学生62名）の協力を得て²、2008年から2010年にかけて実施した。

4 実験の結果

4.1 4言語間の比較

発話別、母語別に見た回答結果は、図1・2に示す通りである。分散分析を行った結果、持続時間の長・短の判定、上昇・下降の判定ともに、4言語間でもそれぞれの母語グループ間でも有意差が見られ、「母語の転移」を示唆するものであった。

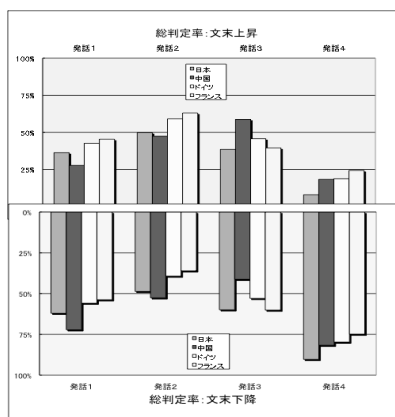


図1: 発話別・母語別 上昇・下降判定

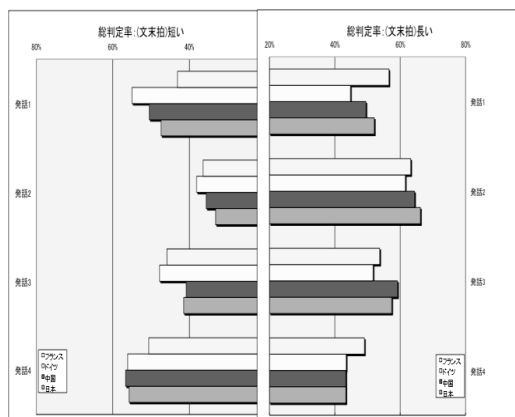


図2: 発話別・母語別 長・短判定

4.2 言語別の比較

次に日本語母語話者のグループ（以下、[JN]）とドイツ語母語話者（以下、[GN]）、フランス語母語話者（以下、[FN]）との判定に大きな差が見られた結果を例示する。

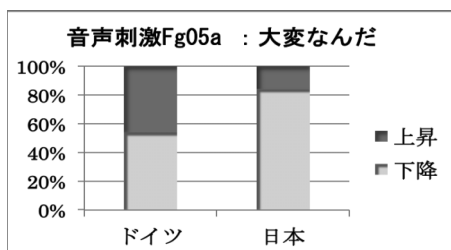


図3: [JN] [GN]「高さ」知覚の比較

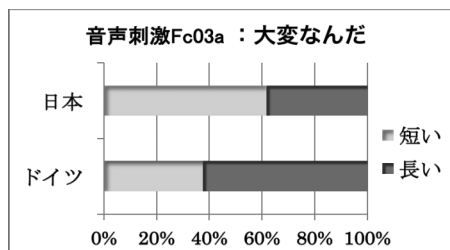


図4: [JN] [GN]「長さ」知覚の比較

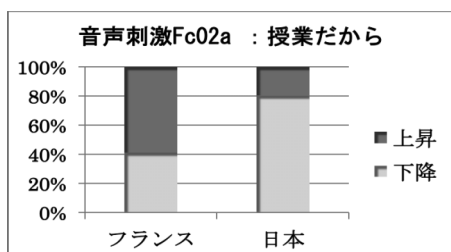


図5: [JN] [FN]「高さ」知覚の比較

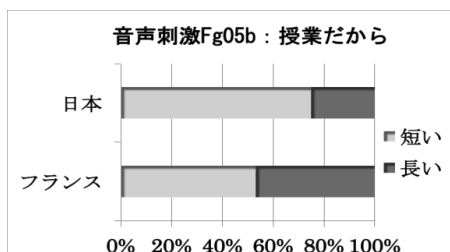


図6: [JN] [FN]「長さ」知覚の比較

[GN] の場合、全体では最終音節を「上昇」と聞く傾向があり、「上昇」という回答数は、全刺激の平均で [JN] の回答より 8%多かった（林・西沼・谷部 2011）。具体的に見ると、音声刺激 Fg05a の場合（図3）、[JN] は83%が「下降」判定なのに対し、[GN] のほうは半数近くが「上昇」と判定している。また「長さ」の知覚においては、Fc03a の場合（図4）、[JN] と [GN] とでは「長い」「短い」の判定がちょうど逆になっている。

[JN] と [FN] との比較では、全体では、[GN] と同様に、[FN] にも [JN] より最終

音節を「上昇」と聞く傾向が見られた。例えば、Fc02a について見ると（図 5）、上昇判定は、[JN] が約 2 割なのに対し、[FN] のほうは約 6 割と開きが見られる。また、Fg05b（図 6）では「長さ」の知覚において差が見られ、[JN] が「短い」という判定が多数であるのに対し、[FN] では「長い」と「短い」の判定がほぼ半々になっている。

以上のように、[GN] [FN] で、「高さ」と「長さ」の知覚に顕著な差が見られたが、音韻体系の中でそれらが意味の弁別を担わない両言語の体系の違いが発話末の韻律知覚に影響したものと考えられる。一方、中国語母語話者（以下、[CN]）と [JN] との比較では、「高さ」判定の違いが顕著であった。[JN] が全体的な高さにひかれて上昇判定を行うのに対して、声調言語を母語とする [CN] は、検知限以下³の高低変化にも敏感に反応する傾向が見られた（谷部・西沼・林 2010）。学習者は、韻律情報を知覚する際に、母語の音韻体系、つまり「母語の耳」によって聞き取ろうとしているのである。

5 韻律知覚における母語の転移

「日本語学習者は、日本語母語話者と同じように聞き取っているのか」という問いに対して、実験結果は、発話末の上昇・下降および長・短という物理的には明らかな違いですら、知覚のレベルでは一様でないことを示すものであった。個人差があるとしても、統計的には母語による傾向の違いが見いだされた。[CN] [GN] [FN] のいずれも学習者の耳は母語の影響を受けており、音の生成以前に受容の段階で異なっている。

韻律知覚の母語転移については、日本語のアクセントに関して、物理的に同じものを聞かせても母語のバイアスがかかり同じ聞き方をしないことが指摘されている（西沼・鮎澤・李 1995）。ただ、アクセントの場合は語彙的意味の弁別に関わる違いが社会的に決まっており、実際の発話ではコロケーションも意味理解の手助けとなることから、コミュニケーション上の障害は比較的軽微であるとも言える。

一方、イントネーションは個人的で、アクセントのように辞典に記述できるような社会的に定まった型を示すことは困難である。さらに、疑問か肯定かというような文の種類にとどまらない話者の発話態度となると、話し手・聞き手とも、各言語で習慣的に利用・知覚されるシグナル（コンテキスト化の合図、contextualization cues, Gumperz 1982）に精通していないと誤った意味付けをしてしまう可能性が高い。イントネーションは「コンテキスト化の合図」の重要な手段なのである。

6 実験協力者のコメントと本研究の教育への応用

今回の実験では、実験終了後に協力者に記載を求めたフェイス・シートの最後に自由記述欄を用意した。実験に対する意見、コメントがあればという任意のものであるが、フランス語母語話者はすべての協力者が何らかのコメントを寄せてくれた。それらのコメント（原文：フランス語）からは、学習者のさまざまな気づきを読み取れる。第 1 に、イントネーションと発話態度の関係に関する気づき（「音節を長くひきのばしたりすることを自分のできるようになることは、私たちが表現したいと思うものに応じて重要になる」「話者の気分が悪い時にはイントネーションは下がっている」「長いと親しさが感じられる」など）、第 2 に、イントネーションの複雑性、多義性に関する気づき（「幅広い意味を含んでいる」「何を表しているかを理解するのは面白い」など）、第 3 に、インプットの有効性に関する

気づき（「この実験は興味深い。というのも、私たちに日本語におけるイントネーションの重要性をよく理解させてくれるからだ」「音を聞けば聞くほど、違いに気づく」「反復することで微妙な差異をつかむのに慣れる」など）である。

疑問か肯定かなどの文法的意味を伴わない、話者の心的態度につながる韻律情報となると、「学習者にはほかに優先して学ぶべきことがたくさんあり、そこまで理解を求める必要があるのか」と、軽視されがちである。が、上記のコメントからは、数多くの韻律のバリエーションを聞くことにより、学習者が与えられた課題以上のことを学んでいる様子がうかがえる。これは筆者らにとっても驚きであった。

ヒトは「母語の耳」で音声聞いている。母語にない言語音の弁別は第2言語習得によってある程度は可能になるが（Werker, 1989）、単に「正しい音声情報を与えれば学習者は正しく生成する」わけではない。そこで、本研究結果の日本語教育への応用として、以下の点を提言したい。韻律指導にあたっては、まず第1に、学習者は母語の音韻体系に特化した耳をもっているという認識を持つこと、第2に、教師自身の耳も「なまってる」という自覚が必要であること、第3に、バリエーションのインプットを積極的に行い、誰が誰に対してどのような形態を用いるのか、それはなぜかといった観察・発見を促すこと、である。今後、基礎的な研究をさらに重ねる必要があるが、同時に、学習者が持っている能力を最大限に生かし、発見的な学習につなげていけるのではないかと考える。

付記：本研究は科研費〔課題番号 21520527〕の助成を受けたものである。

注.

¹ 国際交流基金（2011）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』p.8.
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/index.html> 2012年2月13日参照

² 物理的刺激に対する反応をみる本実験の分析では言及しないが、日本語学習歴や楽器演奏歴などについても記録した。

³ ヒトが音の変化を聞き取るにあたっては、基本周波数の変化が15%以上（約1音半）ではじめて知覚し得るという聴覚実験報告がある（Rossi, 1971）。

<参考文献>

西沼行博・鮎澤孝子・李明姫（1995）「外国人日本語学習者による東京語アクセントの聴き取り—フランス人、中国人、韓国人データの考察—」、『日語日文学研究』第27号, pp. 229-239, 韓国日語日文学会.

林明子・西沼行博・谷部弘子（2007）「若年層男女にみる発話末の表現形式と韻律—説明場面における普通体会話の場合—」、『社会言語科学』第9巻第2号, pp. 30-40, 社会言語科学会.

林明子・西沼行博・谷部弘子（2011）「日本語の発話末韻律の産出と知覚」、『中央大学人文科学研究所研究叢書 54 文法記述の諸相』, pp. 65-97, 中央大学出版部.

谷部弘子・西沼行博・林明子（2010）「中国人日本語学習者にみる発話末韻律の知覚—イントネーションとリズムの聴取実験—」、『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 II』第61号, pp. 279-288, 東京学芸大学.

Gumperz, John, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge University Press: Cambridge.

Rossi, M. (1971) Le Seuil de glissando ou seuil de perception des variations tonales pour les sons de la parole, *Phonetica*, 23, 1-33.

Werker, J. (1989) Becoming a native listener, *American Scientist*, 77, pp. 54-59.

民主的市民性概念から日本語教育実践を考える

新井 久容
早稲田大学

要旨

言語教育と民主的市民性教育とが結び付けられて考えられるようになっている。日本語教育においてこの民主的市民性を扱うことの意味は、抽象的な概念の検討や従来の政治教育の導入に留まらない、独自のことばの教育の中にこそあるのではないかと思われる。このことを、具体的な教育実践を通して提示していく。

【キーワード】 民主的市民性、現代社会の諸問題、ことばの教育、自分の考え、対話

1 はじめに

ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を制定した欧州評議会の言語政策において、複言語主義、言語の多様性、相互理解といった概念は、民主的市民性や社会的結束の促進と結び付けて考えられている。国境を超える政治・社会参加や国家権力による統治ではなく個人の社会参加が議論される現代では、専門家でなくとも、異なる言語や文化を超えてコミュニケーションをとり行動できる市民の育成が不可欠である。日本語教育において民主的市民性教育を実施する場合、必要とされる能力の概念的な検討に留まらず、学校教育における従来の政治教育の域を超えた、ことばの教育を中心に据えたものであることが重要であると筆者は考えている。本稿では、具体的な教育実践を通してそのことを検討していく。

2 民主的市民性教育

2.1 民主的市民性教育と言語教育

日本語教育における民主的市民性教育とは、従来の異文化間教育や批判的思考能力の育成とどこが違うのか、という疑問が出されるかもしれない。しかしながら、CEFR の明確な原則には、欧州統合という現実があるとはいえ、言語教育を現代世界の本質的な問題の解決という大枠の中に位置づけ、領域横断的に考えていくという意味がある。各国における民主主義の機能不全とそれを担う市民という概念の変化が問題となり、特に後者については、従来の国民国家が、多様な価値観や目的をもった多様な人々によって構成されるようになっているという現状から、市民という概念が再検討されている。そして、市民性とは習得されるものであるため、その教育が議論されるのである¹。

民主的市民性教育（EDC: Education for Democratic Citizenship）を推進している欧州評議会の一連のプロジェクトでは、「市民」は「ある社会において共に生きる人」と広く定義づけられ、さらに、「民主主義」は「ある共同体において共に生きる形」とであるとされている。そして、これに続いて強調されるのは、「問題が発生したとき異なる 10 の解決策の中から選択できること、またそうする自由を持つこと」である²。ここでは、人民の支配という意味での民主主義のための市民性教育が明確に掲げられ、異なる他者との共存のため、市

民として自発的に現代社会の諸問題を考え判断する現実的な力が求められている。しかし、それは決して専門的・職業的な能力ではなく、市民が素人として諸問題を判断するという意味での政治的判断力を指す（小玉 2003, p. 38）。

言語教育では、既にバイラム（Byram）が、常に他者性、間文化的な出会いがある外国語教育の視座が民主的学習の要素を補足・豊かにするとして、「関与」を目的とした‘intercultural citizenship education’を提唱している（Byram 2008）。そもそも、リテラシー教育ということばは、その語源を辿ると、市民として社会参加の基礎となる教育、つまり、ことばを中心とした教養教育を意味し、それが教育そのものの目的であったという指摘もある（佐藤 2009, p. 108）。市民として求められる能力は様々に定義されるが、以上のように理解していくと、問題に関する専門家同様の知識や解決策ではなく、問題に関して自分はどうに考えどのように判断するのかを提示することが、市民性教育の核となると思われる。現代社会の諸問題を自分の力で考え判断し、ことばを用いてそれを調整しようとする意志や態度が、関与のためには不可欠であり、言語教育はそれに貢献しようと考えられる。

2.2 方法としての対話

筆者の教育実践は、上記の「現代社会の諸問題を自分の力で考え判断（する）」という部分を重要視したものである。自分自身で考えることができるということは、問題と自分とを関連づけて考えられるということであり、それが関与する意志や態度につながるのではないと思われる。自分の考えを持つことは、自分の考えを知ることを前提とする。しかしながら、自分の考えは個人の心の中に固定されて存在するものではないし、それを個人が理解しようとすることは、実は容易なことではない。それを、他者の助けを借りて行なおうとするのが、対話の手法である。対話は「相互理解を深めたり、新しい何かを作り上げたりする建設的作業」（佐藤・熊谷 2010, p. 228）とされ、他者の存在によって内省が促される過程や、ひとりではできないことを協働でなす創発性などが重要視される。

筆者の教育実践は、そのような対話を通して、特に、自分の考えを一般論ではなく自分自身の文脈の中で理解し、それによって、考える対象としていた問題自体に関する理解を広げることを目的としている。対話のテーマは、学習者の選んだ問題について「なぜそれが問題であると考えなのか」である。ここで要求されるのは、問題自体の説明でもなければ、それについて社会に流布している言説でもない。つまり、問題について何をどのように考えればよいのかを、自分なりに考えることが求められている³。

対話を通してこのような実践を行なっていくと、対話の前後で学習者が変わったように見えることがある。しかし、これは学習者自身やその主張自体が変わったということではない。自分の力で考えた過程を他者が理解できるような形で論理的に説明できるようになったことで、提示される思考が「分厚く」なったように見えるということなのである。本稿では、これを市民としてのことばの教育の基礎として捉え、具体的に示していきたい。

3 日本語教育実践

3.1 対象授業

対象としたのは、筆者が担当する日本の高等教育機関の日本語センターの日本語上級クラス（2010 年度秋学期：2010.9.27-2011.1.29）である。週 1 回 1 コマ 90 分の授業が 1 学期

間 15 回実施され、学習者の留学生 6 名と学部生ボランティア 5 名が参加した。世界の問題に関する個人の考えを一万字程度のレポートにまとめて議論する活動を行った。

今回の対話は、A4 一枚程度の「主張レポート」を書いた（（第 3 週-5 週）後で実施された（第 6 週-8 週）。その後のクラスでは、対話の内容・考察が報告・再検討され（第 9 週-11 週）、評価会（第 12 週）、クラステーマによる最終討議（第 13-15 週）へと進む。対話は、留学生 1 名に対して学部生ボランティア 1 名が相手となり計三回行なわれた。一回目の対話は、自己紹介の後「主張レポート」の内容について確認し、二回目からその主張について二人で考える。最終回は、話し合った内容を振り返り、レポート執筆のための論点を検討する時間とした。各対話の前には、対話相手の許可を得て録音した前回の対話内容を再確認し、論点の整理と次回の対話の予定を明示したメモを準備してくることを宿題とした。

3.2 学習者の対話についての認識の変化

3.2.1 分析目的と対象・方法

学習者が、どのように対話をしてそれをレポート化していったと認識しているのか、その過程を明らかにすることによって、学習者自身の対話の意味付けの変化が浮かび上がり、それが本教育実践の対話と実践そのものの意味を明らかにするのではないかと考えた。対象としたのは、対話の授業の中で「主張が変わった」と言った学習者ユキ（仮名）である。レポート提出回数も多く、資料が豊富であるため対象として選択した。授業期間終了後、筆者自身によるユキへの半構造化インタビューを実施し（2011 年 2 月 1 日：約 2 時間）、本人のレポート執筆過程について時間軸に沿って語ってもらった。インタビューの録音を文字化したものを資料として用い、対象者の認識の変遷を追うのに適しているとされる構造構成的質的研究法⁴を参考にして、質的に分析した。

3.2.2 ユキの対話についての認識

インタビューの内容を対話というキーワードで整理していくと、(1) 対話の目的、(2) 対話での変化、(3) 対話の役割、の 3 つのカテゴリーに分けられた。これをユキが書いたレポートや授業記録と照らし合わせて考察した。本稿では、紙幅が限られているため、本発表内容（第 13 回 EAJIS 国際会議）を要約して記述する（カッコ内は実際のユキのことば）。

(1) 対話の目的：「主張を強める」

「…始めの問題があつてそこから主張が出たから、対話はその資料として言われた部分だから、その始めについて、そしてそこからテーマ、主張を強めるというか、資料の中で根拠になる話をするべき、というのか。そして、閉鎖性とか取りだして。こんなキーワードについて話したから結局、その主張に戻るだろうと思ってたんですけど」

ユキは「世界化時代の民族のアイデンティティ」と題されたレポートの中で、内戦により分断された A 国と B 国の統一という問題から民族の ID というテーマを出し、「今まで A 国で持っていた血縁中心の民族 ID は時代に合わない、そして、何かもっと開放的に、複合的、何かちょっといろいろな ID を持つことが必要」という主張をした。これについては、「これ以上はもうないと思って、まあ完璧ではないけれど、主張はこれだって」と考えていた。

ユキは、当初、「自分の主張を強める」ために対話をしたと語っている。主張は既に出ていたため、「主張についてよりも主張に向けていくような感じ」、つまり、対話の中で主張の「根拠」を探すという、主張の妥当性を論証する仮説検証型の道筋を考えていたことが

わかる。しかし、論証しようとしていた主張そのものが「変わってしまった」ことは、ユキにとっては予想外のことであった。

(2) 対話での変化：「今までの考え方を分析」

「私が今までの始めの部分は、皆も私と同じように考えてこうすべきという主張だったから、新しく変わった主張というのは、今までの（私の）考え方はこれじゃないかと分析に終わる」

「主張というのは自分の考え方という意味ですけど」と断って語ったユキは、「今までこういうことがあってあまりよくない、それでどうすべきか」という問いを立て、その答えとして「何を目指そう」とか「何になろう」、つまり、「皆も私と同じように考えてこうすべき」だという、ある意味で強い「べき論」の解決策や提案を提示した。それに対して、ユキの「変わったという主張」というのは、「今まで私が考えていた主張はこれじゃなくて、という意味よりも、実はこんなものだという分析」、つまり、既に持っていた自分の知識についてなぜ自分はそうに考えるのか、という自分自身の考え方のプロセスを辿ることであった。「主張レポート」のことばは、ユキが後の授業で述べているように「何かこっちは何か意味が、頭の中で定義がはっきりしてないことをどこかで聞いて、並べていることが多い」（2010.12.16 授業記録）、問いと答えが既にセットになった社会的な決まり文句であった。ユキはその意味自体について深く考えたことはない。しかし、対話によって、「答えの前までの具体的なプロセスを考える」ことができた、ユキは言っている。

(3) 対話の役割：「答えじゃなくて問いになるもの」

「対話は、答えじゃなくて、対話が私に何かを聞いて。問いになるもの。そこに自分が後で、対話が話を終わってから答えを書く」

ユキは、対話は、「答えじゃなくて、問いになるもの」と表現した。ユキの対話に対する認識は、当初から大きく変わる。主張を証明するため、「始めは、主張からのポイントがまずあって、それについて対話をしてそれをまとめ、だと思っていた」が、「後にレポートを書くときは、対話をしてそこからポイントを出してそれについて自分の考え方になったと思っ」たという。ユキは、対話内容を単にコピーしてレポートとしたのではない。対話を材料にして、能動的に考えている。対話はそれだけで終わるものではなく、その後内容（録音）を繰り返して聞くことによって、新たな意味付けができる。ユキは、対話から出てきたポイントを「考えるための問いの種」とであると言っている。

3.2.3 まとめ

以上のことは、次のようにまとめられる。ユキは、対話について、(1) 当初、問題に対する解決策を補強するものであると考えていたが、(2) 実際には、解決策の追求ではなく、その問題に対する考え方を追求し、その過程を詳細に記述した。そして、それは、(3) 対話した内容自体に求められるのではなく、対話から問いを出してそれに答えるという能動的な活動によってなされた。対話を通して、それまで意味を考えたこともなかった問題やそれにまつわる言説に対して能動的に自分自身の考えを提示する過程で、授業のレポートにおいても論理的な積み上げが提示されるようになったと言えよう。

4 おわりに

筆者は、日本語教育実践において世界／社会問題を扱っているが、それは問題自体を分

析したり、その解決策を提示したりするためではない。問題自体を検討するアプローチは、学習者がその問題に対する知識を得るという点で有効であるが、個人とその問題とを直接関係づけることは難しい。本教育実践のようなアプローチをとることによって、学習者は問題の捉え方や考え方を学び、抽象的な知識と自分自身の日常生活での経験とをつなげる方法を見出すのである（ウィットー 2004, pp. 54-56）。問題と個人とを結びつけて考えることは、自分の力で考えるということであり、問題への関与へと通じる可能性を生むと思われる。以上のような自分の考えを持つためのことばの教育が、社会科学の内容を言語的に支援するための日本語教育ではなく、日本語教育自体がその目的になるための教育実践であると、筆者は考えている。

今後は、様々な知見を取り入れながら教育実践の内容を充実させることはもとより、理論とその実践とをどのように結びつけ、成果として認識される形で提示していくのが課題である。

注.

¹ 「人は市民として生まれるのではなく市民になる」 シュヴェヌマン他 (2009), p.122.

² O'Shea (2003), pp. 8-9. 経緯や研究成果については、Council of Europe (2000) *Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe: Towards a framework for Language Education Policies* (Proceedings), Innsbruck (Austria), 10-12 May 1999 をはじめ、Audigier, François (2000) *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, DGIV/EDU/CIT (2000) 23, Council of Europe, Bîrză, César (2000) *Education for Democratic Citizenship: Lifelong Learning Perspective*, DGIV/EDU/CIT (2000) 21, Council of Europe, Duerr, K.H., Spajic-Vrkaš, V. and Ferreira Martins, I. (2000) *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, DECS/EDU/CIT (2000), Council of Europe. などを参照。

³ 教育実践の詳細については、新井 2010 を参照。

⁴ 西條 2007 参照。尚、インタビューやその資料の使用については対象者から許可を得ている。

<参考文献>

- 新井久容 (2010) 「日本語で世界を考える—学習者と社会を結ぶ教育実践」, 『ヨーロッパ日本語教育』 14, pp. 239-246, ヨーロッパ日本語教師会.
- ウィットー, ジェフ (2004) 『教育改革の社会学—市場、公教育、シティズンシップ』 東大出版会.
- 小玉重夫 (2003) 『シティズンシップの教育思想』 白澤社.
- 西條剛央 (2007) 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』 新曜社.
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2010) 『アセスメントと日本語教育：新しい評価の理論と実践』 くろしお出版.
- 佐藤学 (2009) 「リテラシー概念とその教育：言語教育政策の批判的検討」, 『言語政策』 5, pp. 99-121, 日本言語政策学会.
- シュヴェヌマン J-P・樋口陽一・三浦信孝 (2009) 『共和国はグローバル化を超えられるか』 平凡社.
- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Shea, Karen (2003) *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*, Council of Europe.

身体性を重視した日本語音声習得における音声的特徴

—JaFIX を用いたリラックス・テキスト産出結果の分析—

林 良子
神戸大学

要旨

外国語音声の発音を訓練するにあたり、学習者の身体を積極的に用いる方法の一つとして、身体をリラックスさせて音声聞き取り、模倣する JaFIX をとりあげ、その効果について検討した。学習開始後 20 時間から 40 時間の間に収録した初級ドイツ語話者 10 名の発音について音響分析を行ない、日本語教育経験のある 10 名の日本語話者の音声との比較を行なった。その結果、学習者の話速はほぼ同じであるものの、個々の音節長には大きなばらつきが見られた。しかし、拍を一定に産出する傾向が見られ、アクセント型の一致度も高かった。日本語話者による印象評定の結果、韻律特徴の評定は、全体の印象評定よりも高くなった。これらのことにより、本方法による発音教授は、主に韻律習得に寄与している可能性を示唆していると考えられる。

【キーワード】 発音、音声、プロソディー、身体性、印象評定

1 対人コミュニケーションにおける外国語音声

近年、英語を中心とした外国語発音教育においては、画像や動画を用いた CALL 教材の開発が盛んに行なわれている。筆者らもこれまでに、日本人外国語学習者や外国人日本語学習者を対象にした発音訓練装置として、「多言語発音診断システム」¹、シャドーイングを用いた訓練を行なうための「音声同時再生収録システム」²、日本語音声を学ぶ上での MRI 動画資料（磯村, 2009、林他, 2011）³、また音声学の基礎を学ぶためのマルチメディア教材（林他, 2010）などを作成してきた。しかし、学習者が自律的に、あるいは教室内で PC とのみ向かい合っただけで行なう発音訓練には、PC が 1 人 1 台あるという環境が必要であるほか、音声について基礎的な知識を身に付けた教員が必要であること、学習者の発音がどの程度まで改善しているのかが客観的には判断しにくいことなど、いくつかの授業への導入上の問題点があることが分かっている。さらに、CALL 教材による発音訓練においては、実際に face-to-face で行なうコミュニケーションの場面を再現しているわけではないため、音声コミュニケーションの前提となる、適切な発声（声の質や大きさなど）の改善がなされないことや、訓練時には達成したはずの発音が対面コミュニケーション時にはできなくなるなど、文の意味や状況に適切な表現ができないことがあることなどを指摘してきた（林, 2009）。

CALL 教材開発が一般化されてきた今日において、実際のコミュニケーションで必要となる外国語の発音を身につけるために、Verbo-tonal 法などに代表される、学習者の身体の動きを重視した発音訓練法を再度見直し、この効果について実証的に検証することは意義が大きいと考えられる。

本研究⁴では、身体の動きを意識し、意識的にリラックスさせた状態で外国語音声聞き、順次模倣していくという、JaFIX (Yamada-Bochynek, 2009) をとりあげ、この効果の一部について検証を行なった。

2 データの概要

JaFIX においては、毎回の授業開始時に 20 分～25 分、床に寝そべるなどのリラックスした状態で、教員がゆっくりとした速さで音声をくりかえし聞かせ、模倣させていくという手順をとる。最初の 10 回ほどは教師が導引するが、その後学習者は一人ずつクラス内で順番に、自分の身体内に「浸透した日本語プロソディーのリラックス・テキスト」をアウトプットする形で導引を行なう。この方法により学習者は、入力される音声の韻律的特徴により注意を払い、発音時の身体の緊張を軽減し、入力された音声に近い発音を再現することができるかとされている。本稿では、JaFIX によって日本語を学習した、10 名の初級ドイツ語話者の、学習開始後 20 時間から 40 時間の間に録音した音声データの分析を行なった。

2.1 実験参加者

日本語学習者 10 名（うち女性 2 名）の音声を用いた。全員がドイツ語母語話者、はじめて日本語を習う学習者であり、1 日に 2 時間ずつ、8 週間の語学コース参加者であった。比較のために、日本語教師としての経験がある東京方言話者 10 名（男女 5 名ずつ）の音声も収録した。収録音声は「リラックス・センテンス」⁵と呼ばれるものであった。録音は、IC レコーダーを用いた（8 KHz, 16 bit）。さらに、これらの音声を文ごとに区切り、それぞれについて後日、10 名の大学院生（女性 7 名・男性 3 名）⁶に聴覚印象を判定してもらった。その際には、「外国語のなまりの強さ」および「プロソディーの正しさ」をそれぞれ 5 段階で判定してもらった（5: ネイティブスピーカー並み、4: わずかに外国語なまりがある、3: 少し外国語なまりがある、2: 強い外国語なまりがある、1: 非常に強い外国語なまりがある）。

3 実験結果および考察

音響分析の結果については、Mixdorff, et al. (2011) に詳しいが、ここでは主な結果の概要を述べる。ドイツ語母語話者、日本語母語話者の発音した音声の平均話速（モーラ/秒）はそれぞれ、ドイツ語話者で 5.84 morae/sec、日本語話者で 6.04 morae/sec であった。これらは、表 1 に示す「外国語なまり判定」や「プロソディー判定」と相関がなかった。また、それぞれの話者群における音節長 (msec) の変動を、npvi (normalized pair-wise inter-variability index, Grabe and Low, 2002) を用いて計測したところ、ドイツ語話者で npvi = 63.69、日本語話者で npvi = 49.85 という値を得た。npvi は、隣り合う母音の持続時間の変動を表わすため、日本語話者の音節長の変動は少なく、ドイツ語話者の日本語は Grabe ら（2002）によって報告されたドイツ語話者のドイツ語とほぼ同じ値であった。このことから、モーラの等時性という日本語の特徴はあまり反映されていないであろうと考えられた。

聴覚印象評定結果（表 1）は、日本語母語話者でも 5 にはなっていない点は興味深いが、参考のために収録した中級ドイツ人日本語学習者 2 名のデータへの評定が、3.54 および 3.02 であったことと比較すると、初級者であるにも関わらず高い数値であると考えられる。

そこで、さらに、筆者によって抽出された文中の名詞のアクセント型が正しいかどうかを判定し、正答率を計算したところ、ドイツ人学習者は 87.9%であり、比較のための中級学習者 2 名では 50%であった。本実験に参加した JaFIX の学習者は練習によって、特に平板型 (0 型) アクセントの特徴をよくつかんで発音することができたのではないかと考えられる。

speakers	foreign accent rating	prosodic rating
German	3.02	3.24
Japanese	4.92	4.94

表 1 日本人 10 名による聴覚印象評定結果 (5 段階評価)

4 まとめ

本分析の結果から、JaFIX の学習者は、初学者でありながら「高い」評価を得たと考えられた。話速は、プロソディーや外国語なまりの判定には関係がなく、音節の長さには強く母語 (ドイツ語) の影響が現れていたにも関わらず、このような結果を得たのは、フレーズ単位のアクセント型の正答率が高かったためで、そのため、表 1 に示す「プロソディーの正しさ」の評価がやや高くなったのではないかと考えられる。JaFIX においては、文字情報を与えず、多くの聴覚インプットを与え、模倣練習を繰り返す。その際に、なるべくリラックスして「ゆっくりとした発音」をさせるため、プロソディー、特にアクセント型の矯正に効果的であったのではないかと考えられる。ゆっくりした発音は、母語話者でも普段することがあまりなく、難しい場合もある。実際、母語話者の発音の判定も 5 ではなかったことはこのことに起因していると考えられる。また、ゆっくりな発音では、個々の音の持続時間の他に、声の強さも増える傾向がある。つまり、個々の音節を長くはつきり発音するために調音器官のコントロールがより必要となったのではないであろうか。

本研究であつかった JaFIX は身体の位置や動きを意識するようなテキストを用いていたために、外国語発音学習の下地・雰囲気作りとなった可能性もある。シャドーイングのような「速く話す練習」に加え、JaFIX のような「ゆっくり話す練習」の両方をうまく取り入れていければ、より効果的な発音訓練となるのではないかと考えられる。

注.

¹ <http://web.cla.kobe-u.ac.jp/staff/rh/contents.html> (2012 年 2 月 15 日)

² <http://web.cla.kobe-u.ac.jp/staff/rh/contents.html> (2012 年 2 月 15 日)

³ これらの参考資料は以下のページでも見ることができる。「日本語『音声言語』の基礎資料、『日本人はどんな風にしゃべっているの?』<http://www.lib.kobe-u.ac.jp/products/nihongo/>、「状況に基づく日本語話しことばの研究と、日本語教育のための基礎資料の作成」<http://www.speech-data.jp/kaken/index.html> (いずれも 2012 年 2 月 15 日)

⁴ 本研究は、文部科学省科学研究費、若手 (B) 「音声言語における動的個人性の知覚・評価と学習」(課題番号: 2172014) の成果の一部である。また基盤 (A)、「人物像に応じた音声文法」(課題番号: 19202013 代表者: 定延利之)、基盤 (A)、「状況に基づく日本語話しことばの研究と、日本語教育のための基礎資料の作成」(課題番号: 23242023 代表者: 定延利之) の成果の一部も含む。

⁵ 本研究で分析した文は以下のものであった。「静かに落ち着いてゆったりとしている。足が床にしているのを感じる。右手と右腕が床についていて、右手と右腕の重さを感じる。私の右手と右

腕は重い。重くて気持ちいい。体全体が床についていて、体全体の重さを感じる。私の呼吸のリズム、私の呼吸の動き。」

⁶ 全員が神戸大学に在籍し、言語学を主に専攻する大学院生であった。

<参考文献・URL>

- 磯村一弘 (2009) 『音声を教える』(国際交流基金日本語教授法シリーズ2), ひつじ書房
- 林良子 (2009) 「表現力豊かな日本語・外国語音声の産出と習得」電子情報通信学会信学技報, pp. 157-162.
- 林良子・坂井康子・金田純平 (2010) CD-ROM「基礎資料 発声と声帯振動—ファイバースコープを用いた観察—」(神戸大学にて配布)
- 林良子・中村淳子・D. エリクソン・朱春躍・定延利之 (2011) 「MRI 動画による英語音声の調音動態の観察—日本人英語学習者との比較—」, 『第26回日本音声学会全国大会予稿集』, pp. 91-96.
- Grabe, E. and E. L. Low (2002) Durational variability in speech and the Rhythm Class Hypothesis. *Laboratory phonology* 7: 95-123.
- Mixdorff H., Hayashi R. Yamada-Bochynek Y. Hirose K. and Fujisaki H. (2010) German Learners of Japanese - Perceptual and Prosodic Analysis of Utterances from a Meditative Setting, *Proceedings of INTERSPEECH 2010 Satellite Workshop on “Second Language Studies: Acquisition, Learning, Education and Technology”* :
http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/L2WS2010/papers/L2WS2010_O3-02.pdf (15.2.2012)
- Yamada-Bochynek, Y. (2009) KK KanjiKreativ: Ein e-Learning-Programm zum Erlernen der 1945 Joyokanji, in Árokay, J., et al. *Essays in Honour of Irmela Hijiya-Kirschnereit*. München: Iudicium: 501-523.

CEFR B1 レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト

—その多面的アプローチとやり取り場面の語彙使用からの考察—

櫻井 直子 (ルーヴァン・カトリック大学)
東 伴子 (グルノーブル・スタンダール第3大学)

要旨

グルノーブル・スタンダール第3大学(フランス)とルーヴァン・カトリック大学(ベルギー)が中心となり「CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト」(2010年3月～進行中)を行っている。この共同研究は、明確な共通理解をもった B1 レベルのカリキュラム構築を目指す。本稿では、まず、プロジェクトの概略及び、活動内容と成果を示し、次に、やり取りにおける語彙使用に関する分析から語彙指導のポイントと教室活動の一例を示す。

【キーワード】 CEFR、中級カリキュラム、語彙指導

1 はじめに

2001年に欧州評議会が CEFR を出版してから、CEFR の文脈化が進められている。筆者らの各機関でも文脈化に取り組んでいたが B レベル(以下「レベル」は略し「A, B, B1」と記す)は A と比べ言語活動の幅が広がることから共通の尺度が持ちにくいと感じていた。CEFR の熟読と学習者の言語活動データの分析から客観的に B を検証することを目指し、グルノーブル・スタンダール第3大学、ルーヴァン・カトリック大学が中心に「B プロジェクト」を発足し、2010年3月に活動を開始した。本稿ではまず、当プロジェクトの1年目の活動概要を紹介し、次に B1 の語彙使用の分析結果と語彙指導法の一案を提示する。

2 B プロジェクトの概要と活動内容

2.1 目的と特徴・2010-2011 年度活動内容

このプロジェクトは、機関を越えた教師の連携、客観的な B の分析、及び汎用性と信頼性があり実践的な B のカリキュラム作成を目指している。2010 年度は活動を B1 に絞り、教育目的・学習者の背景や言語環境の異なる 7 機関 16 名の教師が連携し、CEFR の読み合わせによる共通理解と認識の確立、ビデオ観察から B1 口頭産出能力の分析、行動中心主義を踏まえたカリキュラムの項目構築のための学習者言語活動調査を行った。課題遂行を念頭においたカリキュラム指導項目策定を目指す表現文型マップの作成にも着手した。

2.2 2010-2011 年度活動成果

原典である英語・仏語版、及び日本語版、オランダ語版を参照し、翻訳による相違も含め意見交換を行い、メンバーで CEFR および B1 の共通認識を持つことができ、同時に各教師が自身の言語教育観を再構築する機会となった。

口頭産出能力の分析はビデオ観察で行った。資料として B1 学習者の言語活動(母語話者によるインタビュー形式対面会話、授業中の口頭発表、各 30～40 分)を収録したグルノーブル大学(9 名)、ルーヴァン大学(7 名)のビデオを用いた。その結果、言語能力と運用能力に差があり、手持ちの知識を駆使して言語活動を遂行する方略の重要性が観察された。

学習者言語活動調査は J.A.van Ek, J.L.M.Trim (1998)の 23 の言語活動場面を参考に調査票を作成し 2010 年 12 月に試行アンケートを行った。その結果、全場面で日本語が使用されているが、教科書で頻出度の高い銀行・学校事務での場面が意外に少ないことがわかった。

表現文型マップ作成はまだ着手したばかりだが、B1 の特徴として、新出文型は A・B2 に比べて少ないが、既習事項が使えること、複数の文型が 1 文に同時に使えること、文をつなげ文のかたまりを産出できることが求められている点が挙げられた¹。

2.3 2011-2012 年度の活動

2011 年度は B1 の筆記産出能力の考察として、作文データを機能的な観点から分析、学習者言語活動アンケートを実施し、2012 年 3 月報告書をオンライン化する予定である。

3 B1 レベルの学習者の語彙能力の分析と指導法

3.1 問題意識

前節で述べた B プロジェクトにおけるビデオ観察から、筆者らはそれまで円滑に進んでいたやりとりにも、もたつき、いいよども、回りくどさが観察されることに気がついていた。それが語彙使用に関連があるのではないかと考え、口頭やりとりから学習者の語彙使用の特徴を取り出すという独自のアプローチで、語彙指導に関する考察を行うことにした。

3.2 分析の手順

まず、語彙使用に注目し、1)不自然さ・いいよども・繰り返しが目立つ部分、2)母語話者に確認・助けを求める、母語話者による修正がある部分、3)やりとりは中断しなくても観察者としての視点から趣旨の不明瞭さ、両話者のコミュニケーションのずれが見られる部分のシーケンスを談話分析の手法で分析した。その次に、CEFR の関連グリッドを再確認し、中・上級学習者の語彙能力・語彙教育に関する先行研究を参照した上で、B1 の学習者の「口頭やりとり産出における語彙使用」の特徴を取り出し、指導法の提言を試みた。

3.3 ビデオ観察のまとめと考察

本稿では紙面の関係で観察結果を全て記載できないため、語彙指導という観点に焦点を絞り考察を述べ、事例も事例 1・2 と一例を示すに留める。以下文字化²された会話の抜粋。

事例 1 学生 T(B1 レベル)と日本語母語話者 N 【クビになりました】

1	N	最近なんか(0,7)いいニュースがありましたか (0,8)自分のこととか家族でも何でもいいですけど なんか(1,7)いいこと
2→	T	ま(.)ま(.)父は会社でクビになりましたけど((笑いながら))
3	N	まあ＝
4→	T	＝ま(.)今は(.)ええとま(1,5)しごとま(1,9)あります(.)はい

5	N	あ:そうですか ((何度もうなずく))
6→	T	ま(.)ま(.)ま(.)えっとま °えっとなんていうことえっと°((言葉を探す)) Interim ですが
(中略)		
18→	T	ああこのごろええと 50 さいい以上の(.)ええと(0,8)まあ(.)人は(.)ええと(.)まあ あんまり会社に
19	N	°ああ°
20→	T	え えと(.)つと(.)ええと(.)°つとめるええと°チャンスがない＝
21	N	＝そうですね あの＝
22→	T	＝と 2 倍だと思います それでも 50 さいの人は 2 倍はま新しい仕事を [みつ みつけます＝

事例 2 学生 B(B1 レベル)と日本語母語話者 N 【フリーター禁止】

9→	B	ええ(3,1)そういえば:と日本:政府は(.)と construction の(.)と仕事の(.)ところは ええと(.)フリーターを(.)ええと(.)使うのは禁止になり<ました>(.)でしょうか
10→	N	(1,4)ああ わたしもよく知らないんですけれども [検査はきびしくなりましたね
11	B	[まあ] はい
12	N	[フリーターとか
13→	B	[はい 耳に入った情報だけですけれども それはまあ日本経済がかわる(.)かわりますよね [フリーターが禁止になったら
14	N	[そうですね うんうんうん
15→	B	まあ厳しいんですよ
16	N	ええ で働く人がいなくなっちゃいますよね
17	B	はい＝
18	N	＝今までそういう人たちが:働いたから(.)できたことが でもベルベルギーでも厳しくなりましたね 外国人＝
19	B	＝世の中＝
20	N	＝特にカフェとかレストランで
21	B	はい
22	N	なに(.)あのブラックで働いている人たちは((笑いながら))
23	B	そうですね(笑))
24	N	いけないということで そうするとカフェやレストランも困りますよね
25	B	そうです
26	N	働ける人がいなくなると
27→	B	でも父:によると(.)とその経済の(.)ええと(.)悪い景気?
28→	N	景気
29→	B	はい
30→	N	景気の悪いとき
31→	B	はい そのときはもう(.)ま(.)まだ終わってませんが(.)もう少しずつ終わります
32→	N	ああよくなってきています
33	B	はい

抜粋から、学習者の行動様式を観察すると時事問題・社会的テーマに関するシーケンスで、もたつき、いいよども、回りくどさが観察された。以下のような問題点が指摘できる。

- 1) 場面に合わない語彙使用：事例1の「クビになる」(2)は直接的でネガティブなコンテキストを含むため、初対面の間では適切でないことは相手が戸惑い、返答に困る様子(3)からも窺える。場面に合った語彙選択はB1の難点の一つであることがわかる。
- 2) 一般的な語彙使用：事例1の「クビになる」(2)は、経済的理由による解雇の場合は「リストラされる」のような狭義の語彙の方が発話意志を正確に伝えられる。(4)の「仕事あります」も、学習者は「ある」を多用する傾向があるが、「見つかる」との共起を意識する必要がある。事例2(31)「終わります」は、母語話者が「よくなってきています」と換言しているが「景気が回復する」のようなコロケーションにより正確な理解を保証する。
- 3) 回りくどい発話：狭義の語彙を一般的な語彙で代用すると、回りくどさが発生する。事例1の(22)「新しい仕事を見つけます」は、「再就職」でより効果的に伝わる。
- 4) 不自然な組み合わせ：事例2の(27)でBは「悪い景気」を躊躇しながら相手に確認要求を行い、「景気の悪いとき」と修正されている。B1学習者は、個々の語彙を知っていてもL1からの影響などで適切に組み合わせられないことが多いことがわかる。
- 5) イメージ先行の語彙の曖昧な使用：事例2では学習者Bの「フリーター」とインタビューの言う「ブラックで働いている外国人」は、両方とも不安定な雇用形態という点では一致しているが、両者の論旨がややずれたまま会話が進んでいるのが窺える。またB(9)の意図は正確には「日雇い派遣を禁止する法案」のことと考えられる。これは「フリーター」が「オタク」などと同様、日本社会の現象としてイメージが先行しがちな語彙であり、曖昧な理解のままに使用することが多いためではないかと思われる。
- 6) リンガ・フランカもしくはL1で代用：事例1では言葉探しのあとinterim(6)が、事例2ではconstruction(9)が用いられている。ここでは学習者はリンガ・フランカとしての英語で代用している。これは補償ストラテジーの一つであるが、B1学習者にとって、社会・時事問題を語るときに不足している語彙をこれらの例から知ることができる。

3.4 CEFRの記述の分析と日本語の語彙の特性

CEFRでB1の語彙能力記述を確認するために関連グリッドを確認した。CEFR「一般的な使用可能言語の範囲」B1とB1+の記述(吉島・大橋訳2004:118)、また「使用語彙領域」B1の記述(同:121)から判断すると、家族、趣味や関心、仕事、旅行と同レベルで時事問題も話せるとしており、特にB1+では、抽象的・文化的な内容までできるとしている。

一方ビデオ観察では、話題が時事問題になると、言語的挫折が起り、他のテーマと同等の運用能力が見られないという観察結果が出た。このCEFR記述と学習者の実際の言語活動との齟齬はどこから発生するのか。これは両大学のデータに共通に見られたので教科書や教材に起因するとは考えにくく、欧州言語に対する日本語の語彙の特性、つまり1)時事問題の語彙は欧州言語では母語から推定・流用可能なものが多いがそれは日本語の場合は不可能だ、2)話題・場面によっては類義語の中から特定の適切な語彙選択が求められ、特に漢語が重要になる、という原因があげられる。これは時事問題に関して日本語で産出する際に欧州の学習者は語彙を学び直す必要があることを示している。そしてその指導には、各話題に必要なキーワードを中心にした的確な語彙指導の必要性が求められている。

3.5 語彙指導のポイントと教室活動の提案

先行研究から語彙指導のポイントを3点挙げる。まず伊藤(2009:15)は、日本語能力を高めるためにより難しいものを提示する必要性を指摘している。1つの語彙・表現で満足せ

ず、その造語性を視野に入れた語彙学習の意識化が大切である。また、黒崎・松下(2009:54)は、類語表現の受容的学習だけでなく具体的な語彙使用規範を示す必要を挙げているが、運用を目指す語彙指導の教師の意識化も重要である。更に村岡(2009:67)が、学習者が具体的な文脈の中でその選択理由を明確に意識した上で使えるようにする必要性を述べており、それには学習者の文脈を考慮した訂正と指導が必要であろう。

B1 の目標である「身近で興味のある社会的事柄や意見を直線的に言える」ためには、必要な語彙を視覚的に意識化し、産出に結びつける作業が効果的である。一案として「マッピングによる語彙学習」を提案したい。これは、学習者が知りたい語彙を学ぶという原則に基づいており、自立した言語使用者である B の学習者には大切なことである。

4 今後の課題

本稿では、B プロジェクトとそれから派生した語彙研究について報告した。今後の課題は、プロジェクトの口頭能力分析結果と今回の語彙分析と指導案、また、今後行う予定の筆記能力、聴解・読解能力の分析、及び学習者の言語活動調査の結果を一本化して、指導語彙・表現文型を含めた B1 の汎用性のあるカリキュラム開発を目指すことである。

注.

¹ 2010-2011 年度活動内容とその成果は櫻井（2011）、櫻井・東（編）（2011）を参照のこと

² 主な記号：＝ 切れ目のない接続；[] 同時に発話開始；[] 重なり；(.) 短いポーズ (0.1 秒前後)；() 秒数；xx 強く発話； 小く発話；<xx> ゆっくり発話；(()) コメント

<参考文献>

- 伊藤健人 (2009) 「日本語教育における言い換え—二つの方向性と多様性」,『日本語学』, pp. 14-26, 明治書院
- 加納千恵子 (2000) 「中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法」,『筑波大学留学生センター日本語教育論集』15, pp. 35-46, 筑波大学留学生センター
- 黒崎亜美・松下武彦 (2009) 「中上級日本語学習者による形容語彙の産出—韓国語母語の学習者の場合—」,『日本語教育』141 号, pp. 46-56, 日本語教育学会
- 櫻井直子 (2011) 『CEFR(言語のための欧州共通参照枠)B レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト』における連携とその成果『WEB 版実践研究フォーラム報告』日本語教育学会, http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_P12_sakurai.pdf (2012 年 2 月 14 日閲覧)
- 櫻井直子・東伴子(編) (2011) 『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2010 年度活動報告書』B1 プロジェクトチーム <http://japanologie.arts.kuleuven.be/node/8566/> (2012 年 2 月 14 日閲覧)
- 好井裕明・山田富秋・西坂仰 (2001) 『会話分析への招待』世界思想社
- 村岡貴子 (2009) 「専門日本語教育における語彙指導の課題-アカデミック・ライティングの例を中心に」,『日本語学』, pp. 60-69, 明治書院
- 吉島茂・大橋理枝(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』朝日出版社
- J.A.van Ek, J.L.M.Trim (1998) *Threshold 1990*, Cambridge University Press.

日本語教科書におけるジェンダー

—女性文末詞の使用と日本人女性の描写—

水本 光美
北九州市立大学

要旨

親しい者同士のカジュアル会話において、現代の若い世代の標準語を話す日本女性は通常、文末でジェンダーを示す女性文末詞を使用しない。にもかかわらず、日本語教科書においては、そのコンテンツの一部が、近年、更新され改訂版が出版されても、文末形式は注目されず、従来通り、若い世代の女性登場人物は女性文末詞を過剰使用している。また、教科書の中の家庭においては専業主婦が大半を占めており、職場では事務系一般職の女性たちが働く女性の典型として描かれている。日本語教科書の中の女性像は、実社会のデータと比較しても、ジェンダーの観点からは数十年前に止まっているということが、言語学的・社会学的調査分析によって明らかになった。今後は、現場で教える立場の者は、この現実との隔たりを認識し、教科書の内容を吟味する必要があるとともに、ジェンダーの観点からも変わりゆく日本社会の姿を反映した教科書制作が望まれる。

【キーワード】 日本語教科書、女性文末詞、女性像、ジェンダー、ステレオタイプ

1 研究目的

日本語教科書は、学習者が日本語学習を通して日本文化をはじめ日本の様々な様相を知る重要な役割を果たす。多くの場合、学習者にとっては教科書の中の世界が日本を知る初めての経験となる。ことに海外に暮らす学習者に対しては、教科書が与える影響は多大である。万が一、教科書が伝える日本語使用や日本社会の姿が現実とは異なっていれば、学習者は現代には不適切な日本語使用法を学び、日本社会に対する間違った印象を持つこととなる。現在、現場でよく使用されている日本語教科書（主要教科書に加え、会話練習や聴解教材も含む）においてほぼ共通することは、多くの場合、ジェンダー表現としての男ことば・女ことばが年代を問わず使用されており、また、現在はマジョリティではない日本人の従来のステレオタイプやライフスタイルも描かれている。

本研究では、先行研究を踏まえ、言語的、社会的の両側面より日本語教科書を調査分析する。まず言語的には、女ことばの代表格である文末に付加される文末詞（以後「女性文末詞」と言う）に焦点をあて、それらが現代社会でどの程度使用されているかに関する先行研究結果を紹介し、その結果と日本語教科書の分析結果を比較する。次に、教科書に描かれている日本人女性像に焦点を絞り、日本社会の現状と比較分析する。その結果より、今後の日本語教科書制作の方向性をジェンダーの観点より考えたい。

2 女性文末詞使用状況：自然会話と日本語教科書の比較分析

2.1 先行研究：自然会話

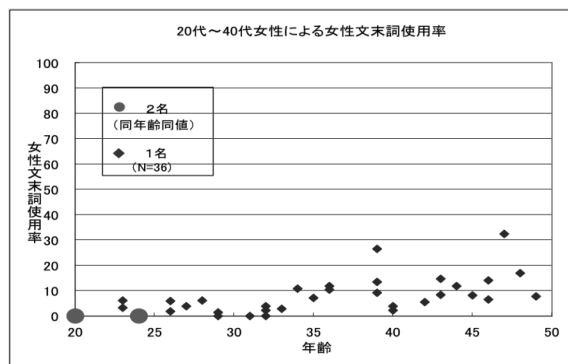


図1 自然会話の女性文末詞使用率 (20代～40代) の代表とされる「かしら」「わ」「わよ(ね)」「わね」「体言+ね」「体言+よ(ね)」「のよ(ね)」の7種(いずれも上昇調のイントネーションによる)に関して、20代から40代の標準語を話す女性たちの友人同士のカジュアル会話(30分)における女性文末詞の使用率¹を表したものであるが、平均使用率が30代では8.17%、20代では2.36%と、特に若い世代では、ほぼ消滅しかけていることが認められる。また、同時期のアンケート調査結果においても、現在の若い世代の女性たちの意識の中では、女性文末詞は、特殊な使用(冗談・気取り・皮肉など)を除いては、友人同士の気楽な会話では使用しないことばであることが明らかとなった。

2.1.1 先行研究：日本語教科書

女性文末詞に焦点をあてた日本語教材の調査研究は少なく、Kawasaki & McDougall (2003)のものが唯一、明確な独自データが紹介されている研究である。Kawasakiらは、日本語教科書調査の結果、教科書の中のキャラクターの話し方は男性も女性もステレオタイプ化されていると報告している。しかし、分析対象もデータ量も限られている。

より確実な統計のために、筆者は先行研究(水本他2009)において、上述の自然会話と同じ分析法を用い、日本国内の日本語教育現場で広範に使用されている日本語教科書(主に初中級の教科書、および、聴解副教材、日本語能力試験の聴解、日本留学試験の聴解・聴読解)から、1992年から2007年までに発行されたもの全39種を選出し20代30代の若い世代の女性キャラクターが登場するダイアログを調査分析した。その結果、次の特徴が認められた。

- (1) 多くの日本語教科書のカジュアル会話において、女性の文末詞は男性の文末詞と対比的に導入され、年代、国籍に関わらず性別による話し方の違いが存在する。

例1. A: 休みの計画、どうする?

B: うん、スキーに行くっていうのはどう { かな。かしら。



例2. C: やっぱり冬は温泉がいい { よなあB。わよ。ねえ、Bさん。



D: うん、そう { だね。ね。



- (2) 日本語教材中に現れる若い世代の女性による女性文末詞使用率は、近年の日本留学試験を除き、実社会における自然会話と比較しても過剰に使用されている。

* 女性E、Fは「若い女性」との但し書き

例3. E：鈴木さん、今日は元気がないわね。どうしたのかしら。

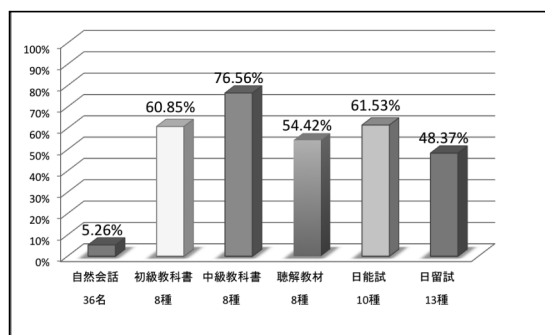
F：電話の応対が悪いって、しかられたらしいわ。

例4. 男子学生：我慢しなきゃいけないってことかな。

女子留学生：そうなのかもしれないわね。

2.2 調査と結果：日本語教科書における女性文末詞の過剰使用状況

本研究においては、先行研究（水本他 2009）で調査したものに新たに 8 種加え、合計 47 種を先行研究と同じ方法で統計をとった。次の図 2 は、自然会話における使用率と日本語教科書の平均使用率の比較図である。20 代から 30 代の若い世代の女性による自然会話に



においては、僅か 5.26%であるのに対し、日本語教科書は、その 9 倍から 15 倍近く使用されている。この値から、日本語教科書中の若い女性登場人物の過剰な女性文末詞使用は、現実社会とは乖離した状況を提示していると言わざるを得ないであろう。さらに、この状況は、2000 年代に出版された教科書の改訂版においても、未更新である。

図 2 自然会話と日本語教科書の女性文末詞使用率比較
(20 代～30 代)

3 日本女性のステレオタイプ：日本語教科書と日本社会の現状の比較分析

3.1 先行研究

ジェンダーの視点から探った学校教育における教科書分析は、様々な視点から進められているが、日本語教育の分野でジェンダーの視点から探った先行研究は、未だ多くはない。その主だったものとしては、初級教科書における挿絵における男女比、職業に於ける性別役割分担の描写比較、ステレオタイプの女性像・男性像、ディスコースにおけるポライトネス性差について報告している渡部（2006）が挙げられる。渡部は、5 種の日本語初級教科書分析を行い、「どの教科書にも共通して、職業描写における明確な性別役割分業の描写、ステレオタイプの女性像・男性像、ポライトネスの性差という再差別的描写が含まれている」ことを報告している。また、挿絵における男女比についても、「男性比率が女性比率より 2 倍～7 倍と高く、明確に男性中心で不平等なものも認められた」と報告している。

3.2 調査と結果：日本語教科書における日本人女性像

本研究では先行研究を踏まえ、分析対象とする日本語教科書数を更に増加し、初中級教科書本冊 16 種を調査する。それらより採取したデータを現在の実社会から採取したデータと比較分析することにより、ジェンダーの観点から教科書の問題点を分析検討する。

3.2.1 日本語教科書：家庭における女性の描写

初中級教科書のモデル会話や練習会話中、家庭内の会話には、「お母さんと子供」や「夫と妻」の会話が多く扱われている。その母と妻である女性達が、専業主婦であるのか、あるいは、外で働く女性であるのかに関して、初級 8 種、中級 8 種、合計 16 種（日本語能力試験などの聴解やその他問題集は除く）の初中級教科書中、主婦が出現する 14 種を調査した。その結果、専業主婦 53%、働く女性 14%であった。不明 33%は、単に「母」あるいは、「奥さん」「妻」と表示されており、仕事を持っているかどうかは定かではないが、この中の少なくとも半数が専業主婦であると推察すると、約 70%以上が専業主婦である可能性が高い。

3.2.2 日本語教科書：職場における女性の仕事

日本語教科書に描かれる職場における女性達の地位はどうであろうか。紙面の関係上、本稿ではその例を省略するが、挿絵の多くには、男性だけの会議や出張の様子、いわゆる OL と呼ばれる一般事務職の若い女性達が電話応対、コピー、お茶くみなどの仕事に従事している姿などが目立つ。

ここでは、教科書の主要登場人物が働く事務系の職場で女性達の職種・地位を調査した。図 3 に示されるように、事務系の職場が描かれている 12 種の教科書中、36 名の女性たちの 25%は一般事務職、22.22%は受付や案内係であり、これら一般職が半数近くを占めている。

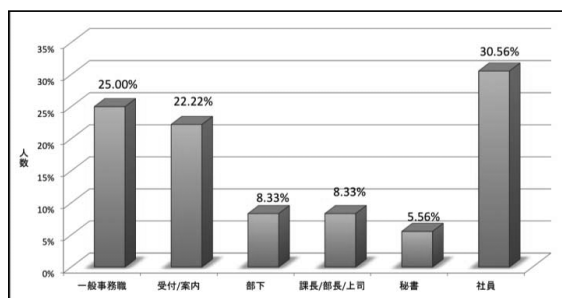


図 3 事務系職場における女性の職種・地位

る。単に「社員」(30.56%)や「部下」(8.33%)としか表示されていない女性達が一般職か総合職かは定かではないが、この中にも一般職の女性は少なからず含まれていると考えられるため、一般職の割合は 50%以上であると推測される。一方、役職付きの女性は 8.33%しかいない。

3.3 日本社会の現状：共働き世帯と女子就職者の職種

3.3.1 家庭における女性：専業主婦・共働きの現状

日本語教科書では、専業主婦の比率が非常に高いことが認められたが、現在の日本社会でも同様であろうか。次の図 4 は、昭和 55 年から平成 22 年までの 30 年間に渡る専業主婦と共働きの世帯数の推移である。この図でも明らかなように、30 年前は、確かに専業主婦が共働きの 2 倍近くを占めていたが、平成 8 年あたりより、その数は逆転し、22 年には外で働く女性たちは約 60%に上昇し、半面、専業主婦は約 40%程度に減少している。この専業主婦が約 40%というデータの中には、退職後の女性や熟年以後の女性達も多数含まれるため、日本語教科書の中に描かれている典型的な中年の専業主婦は、最早、現代日本社会の典型ではなくなっているということが、数値的にも明らかであろう。

3.3.2 職場における女性：一般職か総合職か

日本語教科書では、いわゆる OL や受付・案内係といった一般職が半数以上を占めてい

る。文部科学省 H21 年と H22 年の「学校基本調査」データから、平成元年より 22 年までの約 20 年あまりの女子就職者が従事している職業の推移を観察してみると、かつては事務従事者が約半数を占めていたが、この 20 年間にその傾向は変化し、平成 22 年には、専門的・技術的職業従事者が事務従事者とはほぼ同数まで増加している。事務従事者には、一般職のみならず総合職も含まれることを考えると、現在の日本社会では、日本語教科書の中に描かれるような一般職の女性たちは激減していることが推察される。

また、就職活動誌『就職四季報』2011 年版は、新卒女性の職種別割合に関し、2008 年には一般職 36.7%、総合職 58.4%であったのに対し、2010 年には総合職が 73.4%にも達していることを報告し、この傾向が今後更に進むことを予測している。従って、日本語教科書の中に多く描かれる一般職の女性は、最早、職場の典型ではないのである。

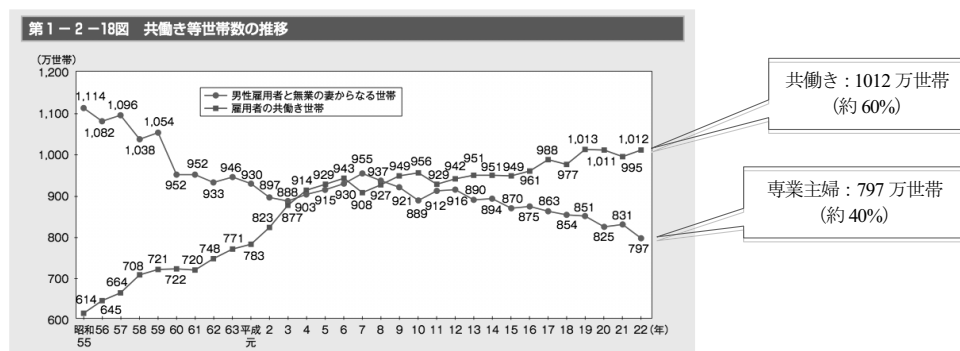


図4 共働き世帯数の推移 (内閣府「平成23年度版男女共同参画書」)

4 まとめ

以上の比較調査結果より、日本語教科書の中の日本女性像と現代社会の女性達の実態には、言語的にも社会における役割的にも大きな隔たりが確認された。われわれ教師達は、この現状を把握し、学習者に現在の日本社会の姿を適切に伝え、教科書の内容の扱い方を吟味する必要がある。更に、今後の教科書制作においては、ジェンダーの観点からも注視し、過去のステレオタイプから脱し、今後急速に変わりゆく社会をも視野に入れた日本語教材制作を目指すことが望まれるであろう。

注.

¹ 詳細な調査内容および分析法・結果に関しては、水本他 (2009) を参照。

<参考文献>

- 水本光美・福盛寿賀子・高田恭子 (2009) 「日本語教材に見る女性文末詞—実社会における使用実態調査との比較分析—」『日本語とジェンダー』第9号, pp. 12-24, 日本語ジェンダー学会.
- 渡部孝子 (2006) 「日本語教材とジェンダー」, 日本語ジェンダー学会編『日本語とジェンダー』, pp. 95-108, ひつじ書房.
- Kawasaki, K., McDougall, K. (2003) Implications Representations of Casual Conversation: A Case Study in Gender-Associated Sentence Final Particles. 『日本語教育論集 世界の日本語教育』13, pp. 41-55, 国際交流基金日本語国際センター.

CEFR 準拠初級教材『できる』を用いたハンガリーでの実践

境田 徹（国際交流基金ブダペスト日本文化センター）、宮崎 玲子（国際交流基金関西国際センター）、柳坪 幸佳（国際交流基金北京日本文化センター）、佐藤 紀子、セーカーチ・アンナ（ブダペスト商科大学）、ゲルゲイ・ユリア（ヴァーロシュマヨリ高等学校）

要旨

ハンガリー語を母語とする初級学習者向けに開発された総合日本語教科書『できる』を機関種の異なる三機関において試用した結果について述べる。

【キーワード】 Can-do シラバス、発表活動、自己評価、漢字学習、能動的学習姿勢

1 三機関での試用

『できる』は、日本－ハンガリー協力フォーラム事業により 2007 年 9 月に制作が開始されたハンガリーにおける中等教育以上の学習者を対象とした総合日本語教科書で、2011 年 8 月に二分冊のうちの 1 冊目『できる 1』が刊行された。「日本語教育は日本語・日本文化を通しての異文化コミュニケーション能力と対話力を養成する人間教育である」という理念のもと、日本・ハンガリー両文化の相違点の意識化、対話を行うための意欲と寛容、知識と技能の育成を目的としている。CEFR の例示的能力記述文を参照してシラバスが作成され、ハンガリーの高校卒業資格試験（大学入学資格試験を兼ねる）のレベル設定に対応している。『できる 1』出版前の内部編集終了段階から、ブダペスト市内の機関種の異なる三機関、中等教育のヴァーロシュマヨリ高校、高等教育のブダペスト商科大学（以下 BBS）、一般対象の国際交流基金ブダペスト日本文化センター（以下 JFBP）で試用を開始した。各機関の概要、試用の考察点は表 1 のとおりである。

表 1 『できる』試用三機関の概要

	ヴァーロシュマヨリ高校	ブダペスト商科大学	JFBP 日本語講座
期間	2009.10～2011.02	2010.9.6～2011.5.27	2010.9～2011.6
対象学生	9年生(9名) 10年生(15名)	1年生(前期22名、後期16名) *0初級18名	0初級レベルグループ (前期12名、後期15名)
日本語学習の位置づけ	第二外国語(選択科目)	第二(三)外国語選択／必須科目	一般対象有料講座
週時数	45分×3コマ	90分×3コマ	90分×2コマ
授業回数	1学期15週程度	半期10～11週、試験週間各半期2週	前期30回、後期30回
教師	非母語話者＋母語話者(授業観察・補助)	母語話者、非母語話者各1名	母語話者2名
試用目的	①場面、内容、イラストなどの妥当性、使いやすさの検討 ②教材の主なターゲットである中等教育で試用することにより、学習者及び教師の新しい教材への反応をみる。	①CEFR、Can-doシラバスに基づく教科書の使い易さと使い難さの確認 ②従来使っていた『みんなの日本語』との比較 ③『できる』に対する評価を探る ④『できる』使用が学習動機向上につながるか確認	①一般講座における『できる』の使用法の検討 ②『できる』の評価および文字教育の方法を検討し、シラバスと周辺教材の開発を行う

2 ヴァーロシュマヨリ高校での実践

2.1 授業の流れ

各課の内容や学習者の定着度によっても異なるが、おおよそ2～3週間に1課程度の進度で授業は進められ、各課は次のような流れで行われた。

まず、各課に入る時にその課の Can-do を説明し、目標設定を行う。次に、異文化クイズをし、補足情報などを母語で説明する。次に、新しい文法事項の説明が母語で行われ、『できる』や他教材などの練習問題も用いて文法練習をする。その後、会話テキストの導入がされる。この時、母語話者（授業観察者）が音読するのを聞き、リピート練習や役割練習を行う。また、宿題として当該会話を覚えることが課され、次の時間に覚えた会話の発表を行う。それとともに、教科書の会話を例に、場面や言葉などを変えて自分たちで会話を作成し、その発表も行われる。授業はハンガリー人教師主導で進められ、JFBP から1名、週に1回授業に入り込み、会話練習などの補助及び授業観察を行った。

2.2 発表活動

下の会話例1は『できる』10課からの抜粋である。ハンガリー人留学生ゲルゲイと韓国入留学生バクが日本の大学の学生食堂で食券の買い方が分からず困っているという場で、そこで知り合いの日本人学生あいいに偶然会ったところである。また、会話例2はそれをもとに学習者が作成した会話である。

会話例1 10課 テキスト2：Can-do：機械の使い方について質問できます

ゲルゲイ：あれ？ このきかぬはどうやってつかいますか。

バク：私もわかりません。後ろの人に聞いてみませんか。

ゲルゲイ：そうですね。あの、すみません。あ、上田さん！

あい：あ、ゲルゲイさん。どうしたんですか。

ゲルゲイ：すみません。A ランチを食べたいんですが、ちょっとおしえてください。

あい：A ランチですね。じゃ、さいしよにここにお金を入れてください。それから、「A ランチ」のボタンをおしてください。

ゲルゲイ：はい。えーと、お金を入れてから、このボタンですね。

あい：はい、食けんが出ましたね。じゃあ、さいごにこの「おつり」のボタンをおしてくださいね。

ゲルゲイ：はい、わかりました。ありがとうございました。

会話例2

A：すみません、切符を買いいたいんですが、ちょっと教えてください。

B：はい、どこへ行きますか。

A：えー、梅田へ行きます。

B：はい。梅田まで270円です。じゃ、最初ここにお金を入れてください。それから、このボタンを押してください。

A：えーと、お金を入れてから、このボタンですね。

B：はい、切符が出ましたね。最後におつりのボタンを押してください。

A：わかりました。ありがとうございました。

B：どういたしまして。

このように、会話作成やその発表活動では、場面が学生生活であったり、ハンガリーでも遭遇しそうな日常場面であるため、それぞれに個性的な会話が作成され、動作や小道具も用いるなど、積極的に参加する様子が観察された。

2.3 学習者・教師の反応

試用をしておの学習者および教師からの反応は次のようなものであった。

プラス評価としては、文法解説と参考資料が分かりやすく役に立つ、会話の内容・状況

が日常的で高校生にも合う、練習問題のイラストが記憶の助けになる、イラストが多用されていてよい、文化についての説明が役立つ、文化項目が豊富で良いなど、中等教育段階をターゲットにオリジナル教材を作成したことへの意義が確認できる内容のものであった。一方、マイナス評価としては、メモをするスペースがない、語彙・文型の繰り返しが少ないので忘れてしまう、練習問題が少なくまた機械的で単調である、もっと複雑な問題が必要、イラストが子供っぽい・多すぎる、アニメっぽいものは必要がないなど、編集上の検討項目、また副教材の必要性の示唆などがなされた。

3 ブダペスト商科大学での実践

3.1 授業の流れ

BBS では最初に異文化クイズから課を始める。異文化クイズは、課の Can-do 目標と関連した話題を取り上げ、文化による習慣や行動、考え方の違いに気づかせ、いっしょに考えることで、この課に対する学生の興味を引き出すことを目的としている。そして、本文テキストに入るのだが、3 つあるテキストのどれから始めるかは、学生のレベルや興味などにより変えている。テキストは、通常まず教師が音読した後、学生が音読し、新しい情報と内容を確認し、ペアワークで会話の練習を行う。次に、場面を身近なものに変えて学生達が会話を作り、それを発表。その後、文法を簡単に説明し、テキストに対応した練習問題を行う。1 課に少なくとも 1 つのテキスト（会話）を宿題として暗記し、次の授業で発表する。授業の最初にはディクテーションをすることが多い。最後にまとめとして、レアリアなどを使って Can-do タスクを行い、課の目標の Can-do が達成できたかを確認する。

3.2 評価方法

評価の仕方について一例として試験問題を紹介したい。試験問題の半分は Can-do 問題である。「誘い」をタスクにした問題の場合は、文法的な誤りがあっても（教師は赤で添削）適切な誘い方ができていれば採点は満点となる。問題の目的は、CEFR が定義する言語コミュニケーション能力の中の言語能力を測るのではなく、社会言語能力と言語運用力を測ることだからである。

教師が評価する以外に、中間及び期末テストの後に、課の Can-do 目標の習熟度に関して学生に 5 段階で自己評価を求めた。その結果、学生の自己評価と教師の自己評価は、ほぼ同じだったが、課のまとめとしてレアリアを使用したタスクを行ったり、実際の接触場面に遭遇した後では、学生の自己評価が低くなった。「このタスクは、教室でハンガリー人の同級生とならできるが、日本人とはできないような気がする」というコメントをつけた学生もいた。教師としては、どのような条件下における Can-do 記述なのか、その文言に注意する必要があると気づかされた。具体的には CEFR の共通参照レベル：自己評価表におけるレベル記述が、条件節（句）、つまり「～なら」「であれば」という文言で決まっていることと関連しており、レベル評価の際には、このレベル記述のポイントを押さえて行うことが重要だと感じた。

前期後期の期末テスト終了後に学生に行った本教科書に関する印象・評価のうちプラス評価としては、ハンガリー語による文化的背景の説明が多い、文化の違いに気づかせてくれる異文化クイズが面白い、話し言葉が出てくる、一人でも勉強できる、実際にありそうな場面がテキストになっている、面白いコラムがあるなどの意見が出た。一方、マイナス

評価として、練習問題で答えが書き込めるスペースがない、練習問題の正解が載っていないので一人では勉強できない、テキストによっては新しい情報が詰め込まれすぎている、等が挙げられた。

3.3 学習者・教師の反応

本教科書を1年試用した教師の印象として、①課の初めに **Can-do** 目標が設定されているため、具体的な学習目標が可視化され、学習者も教師も常にそれらを意識するようになり、課が終わるたびに、言語学習の達成感が感じられるようになった、②本文テキストの会話を学生自身の想像力によって加工する訓練をすることにより、場面場面での問題解決能力を育成していけるような気がする、③各課を異文化クイズで始めることにより、言葉と文化が一体であること、文化的な違いの自然な意識化と同時に、議論をすることもでき、課毎に学習者の興味を高めていくことができた、④ハンガリー語の文法説明が巻末にまとめられているため、教師の負担が減り、授業時間の節約にもなった、⑤学生と同年代の主人公を中心に、日本とハンガリーの接触場面の中でテキストのストーリーが展開するため、身近な話題が取り上げられ、学生の興味をそそり、モチベーションアップにつながった。¹

一方、課題としては、①本教科書は異文化間コミュニケーションに必要な開かれた態度の育成、異文化間技能、ノウハウの自然な習得に配慮しつつ、異文化間コミュニケーションの障壁となる異なる文化背景の知識、コミュニケーションの方法の違い、直訳では通じない語彙の問題等に向き合っているが、それらが教師に意識化されていないと単なる知識の伝達に終わる可能性もあり、異文化間コミュニケーション能力育成に関する教師用指導書、教師研修が必要、②3課から漢字かな交じり文が使用されていることから2課までにひらがな、カタカナの習得が必要であり、初級の初めに集中的な文字学習が必要、③『できる』の進行に沿った漢字学習プログラムを独自に開発していく必要性を感じた。

4 国際交流基金ブダペスト日本文化センター日本語講座での実践

4.1 授業の流れ

JFBP では、1つの課を4回の授業、2週間で終えるというサイクルをとった。1回の授業で1つの **Can-do** を扱い、それを3回、最終の4回目は、課のまとめとして、3つの **Can-do** を使った総合的な学習をするというかたちで、まとめ以外の3回の授業はそれぞれ分離したものではなく、次の時間の最初30分ぐらいを復習にあて、2回の授業をまたいで1つの **Can-do** を定着させるという流れで行った。

各回の授業は、①前時の復習、②文字認識練習、③筆記定着練習（ディクテーション、応答）、④課の **Can-do** 確認、⑤新出語彙の確認、⑥新出文法事項の導入・練習、⑦**Can-do** の活動、⑧文字導入（水：漢字導入、月：漢字定着練習）²、⑨今日の学習のまとめ（重要表現のディクテーション、授業の自己評価）、という流れで、①～③が復習部分にあたる。

4.2 自己評価の活動

JFBP では、課題を遂行する、異文化を理解するといった時に必要となる能動的な姿勢をどのようにかたちづくっていくかという点を重視し、自己評価の継続・習慣化によりその養成を考え、授業毎、課毎の二つの自己評価システムを取り入れた。

毎時の自己評価に関わる活動としては、授業冒頭部に行う筆記定着練習（上記③の活動）、

授業最後に行う学習のまとめ（上記⑨の活動）がある。ポートフォリオの一資料とするため、毎時両活動のための「授業記録シート」を配付した。ディクテーションは聞いて理解できたことが学習した文字を使ってどの程度書けるか、筆記能力を自己評価する姿勢の確立を重視し、テスト形式ではなく正答をその場で教師の板書により全員で確認という形式で実施した。また、学習のまとめでは、その日新しく学習した **Can-do** に関連した表現、文法事項等をディクテーション形式で授業記録シートに記入し、そして、「その日できるようになったこと」「もっとできるようになりたいこと」を自国語で記録する活動を取り入れた。

課の自己評価については課の終了時にハンガリー語のシートを配付し、項目を追加し、4段階の達成度³のひとつをチェックするというかたちにした。チェックする各項目は課の **Can-do** を軸に学習者が自身の学習について焦点化が行いやすいよう具体的に記述した。課の終了時のほか、中間テスト時、さらにそれ以降のある時期に、定着の度合いがどのように変化したかがわかるよう、チェック欄を設けた。

4.3 JFBP の試用から見えてきたこと

JFBP の試用から見えてきたことは、①各授業での到達目標が明確で、学習者の授業での焦点化が行われやすく、一授業の中での集中力が持続する、②**Can-do** タスクを柱にした授業では授業スタイルが定着するに従い、コミュニケーションをとろうという意識が自然なかたちで定着し、その活動では達成感が共有されやすい、③自己評価を基本とした毎時間の書く活動に関連し、新出漢字習得の意欲が高く、書くことへの抵抗感がうすい。また、学習時間に比し、限られた時間内での書記能力がつく、④課題としては、時間を要する文法事項の授業では難しいと感じる学習者の比率が高く、**Can-do** の活動に直接結びつかない学習でのモチベーションが下がる傾向がある、というようなことが明らかになった。④に関しては、効率的な文法事項習得優先ではなく、新規文法項目を細分化して **Can-do** タスクの活動と重層的に組む等、教師が授業の組み立てを再考することが必要であると感じた。

5 試用から今後に向けて

三機関の試用から見えてきた共通の課題として、①自己評価の項目立てについては、課の **Can-do** をもとに、学習者の実態に合わせて教師が詳細を考える必要がある、②副教材や評価シートを共有するバンクを作るなどして、教科書が活用されやすい環境を整える必要がある、③**Can-do** タスクを行うための言語知識習得の時間と、**Can-do** の活動との時間配分を工夫する必要がある、ということがあげられる。本教科書のめざすところは、日本語を使ってできるようになったことの積み上げを、より深いレベルでの異文化理解への意欲、異文化への許容心につなげることである。そのためには学習者個々の自発的な行動をどう引き出すかが鍵であり、教師は試用から見えた課題への対応と並行して、活動を注視しつつ見守る寛容な姿勢をもち、適切なタスクや助言を与えられるよう工夫する必要がある。

注.

¹ 前期から後期にかけ、日本語が難しいからという理由で日本語学習をやめた学生は2名のみ。

² 漢字学習は本冊第5課から授業に組み込み、毎時15分程度を使い、6月末までに120字を導入。

³ 「ほとんどできるようになった」「まあまあできるようになった」「あまりできない」「ほとんどできない」。

サハリンにおける継承語としての日本語教育の現状

阪上 彩子
サハリン国立総合大学

要旨

第二次世界大戦前日本領であったサハリンには、2010年時点で191名の残留日本人¹とその家族が確認されている。2000年から2007年まで継承語としての日本語教育が行われていたが、現在は行われていない。そこで本研究は、サハリンにおける継承語としての日本語教育の現状を明らかにすることを目的として、インフォーマントである、サハリン在住の残留日本人3名に、家庭内言語・日本語学習歴・日本人としてのアイデンティティなどについて半構造化インタビュー調査を行い、ケーススタディとして分析し、考察した。

【キーワード】 サハリン、残留日本人、継承語教育、アイデンティティ

1 サハリンの日本語教育について

1.1 サハリンについて

1.1.1 歴史

北海道の真北に位置するサハリンは、日露両国人が雑居する島であったが、1875年の樺太・千島交換条約により、ロシア領となった。しかし日露戦争の講和条約であるポーツマス条約が締結された1905年より、北緯50度以南は「樺太」と呼ばれ、日本領となったが、第二次世界大戦の敗戦によりソ連領に編入された。以後サハリンはロシア領である。

1.1.2 サハリン島の人口の移り変わり

1907年に日本人は10800人いたが、移住政策により1941年には30万4995人に増加した。その当時の人口40万6557人のうち、約75%が日本人、残り10%は韓国人で、当時は日本国民として労働していた。第二次世界大戦後、樺太がソ連領となり、日本人は相次いで日本へ引き揚げた。1948年までの引揚者は計29万2950人で、サハリンから日本へ帰れなかった人は数千人以上いると見られている²。

1956年に日ソ共同宣言が行われたことにより、1957年から59年にかけて、日本人が700人帰国したが、様々な理由で日本に帰国できなかった日本人家庭があり、その多くは韓国人、またはロシア人と結婚し家族を設け、サハリンでの生活を続けていた。

その後ソビエト連邦崩壊により、日本人の帰国が開始された。日本サハリン同胞交流協会会報誌『ふるさとサハリン』第101号によると、1990年から現在までの活動の結果、総数122世帯271名が日本へ永住帰国を決め、59名が韓国への永住帰国を決めており、2010年時点でサハリンにいる残留日本人、その家族は191名だと報告されている³。

1.2 サハリンの日本語教育について

現在サハリンで、日本語が学習できる高等教育機関は2機関であり、初中等教育機関は5機関である。残留日本人のための日本語クラスは、2000年4月から2007年3月まで日本

財団の助成事業によりユジノサハリンスク第15学校で3教室開講されていた。日本サハリン同胞交流協会『ふるさとサハリン』第83号によると、7年間で17,305名が受講している。また同協会より、日本から講師が派遣され、3年間で延べ12名赴任している。

現在のところ、残留日本人のための日本語クラスはなく、特に優遇する措置は見られないが、日本語教育推進には力を入れていることが見受けられる。

2 先行研究

2.1 サハリンの研究

残留日本人に関する書籍は多数あるが、日本語に焦点をあてた研究は、残留韓国人にインタビューをし、サハリンにおける言語生活を調査した真田（2007）のみであった。そこでは、「日本語を使うと叱られ、罰金を支払わなければならなかった」と述べられている。

残留日本人に関する書籍では、戦争直後に焦点をあてたものが多い。栗野（1994）は残留日本人にインタビューをし、「日本人だということを隠し朝鮮人として生きてきた。子どものことを考えて、ロシア国籍をとった」という証言が得られている。

以上のことから、ソ連時代は日本語を使うこと、日本人であることを大きな声で言うことができない時代であったのではないかと推測できる。しかし、現在では日本語の使用状況、日本のイメージなどがどう持たれているか明らかにされていない。

2.2 中国残留孤児のアイデンティティ研究

継承語教育を論じる中で、継承語話者にとってアイデンティティは複雑な問題である。サハリンではないが、中国残留孤児についてはアイデンティティについて研究されている（永井 2006、張 2009）。永井（2006）は思春期に中国から来日した4人に、来日10年目と18年目にインタビュー調査を行っている。その結果、10年目は中国人と答えた人も18年目ではどちらかが分からないと、アイデンティティが変わってきており、それは帰属意識を時間ですらえているからではないかと推測している。また張（2009）は、日本在住中国残留孤児6名にライフストーリー・インタビューを行っている。彼らの語りを中心に考察した結果、アイデンティティは多様化しており、日本社会や中国社会との歴史的相互作用で形成されていると述べられている。

3 調査概要

3.1 調査目的

サハリンにおける継承語教育の現状を把握するため、先行研究を参考にし、以下の5つの項目、(1) 現在の日本語使用状況、(2) 日本語学習歴、(3) 他言語使用状況、(4) 日本語・日本に対するイメージ、(5) 日本人としてのアイデンティティについて知ることを目的とし、調査を行う。

3.2 調査方法

2011年1月から6月まで、インフォーマントの家か喫茶店で1回1～2時間、半構造化インタビューを実施した。インタビューを行う前に、何度か会い、ラポールが形成されていることを確認した上、インタビューを行った。日本語のみのインタビューが難しい場合

は、通訳者を連れ、行った。インタビュー内容については、調査目的でとりあげた5項目である。すべてのインタビューは許可をとり、録音した。インタビュー終了後、書き起こし、まとめてデータとした。

3.3 インフォーマントについて

インフォーマントは、日本サハリン同胞交流協会の会長により紹介され、電話で事前に研究内容を話し、了承を得ている。なお、プライバシーを配慮し、名前は仮名である。詳しくは、表1のとおりである。

表1 インフォーマント詳細

名前	年齢	性別	日本の血縁	出身地	インタビュー使用言語
キリルさん	52	男	母(2世)	サハリン生まれ・育ち	ロシア語
ユリアさん	46	女	母(2世)	サハリン生まれ・育ち	ロシア語
ナタリアさん	21	女	父の母(3世)	サハリン生まれ・育ち	日本語

4 調査結果

調査の結果を(1) 家庭での言語使用状況と学習歴、(2) 日本語・日本に対するイメージ、(3) 日本人としてのアイデンティティの3種類に分類した。以下、インフォーマントごとに簡潔にまとめる。

4.1 キリルさん

母親が日本人、父親が韓国人で、兄弟が4人いる。現在ユジノサハリンスクに在住し、母親と二人暮らしをしている。日本語は、日本の会社で働いていたので、少しは分かるが、話すことは難しいようである。

(1) 家庭での言語使用状況、学習歴

子供の時、両親は韓国語と時々日本語を話していた。うちでは、ロシア語と韓国語を使っていたが、学校に入ってから、主にロシア語になり、友だちと話すときは、ロシア語だけである。第1言語はロシア語である。

日本語は半年学校へ通ったが、少しわかる程度だ。韓国語は学校で学んだので、文字は書ける。聞くことも、話すことも日常会話レベルはできる。

(2) 日本語・日本に対するイメージ

日本について悪い印象はない。母親が日本人だということも知っていたし、周りの人間たちも知っていたが、だからといって、いじめられることはなかった。

(3) 日本人としてのアイデンティティ

パスポートに書いてあるとおり、私はロシア人だ。アイデンティティはよく分からない。人は人だから、国籍は関係ないと思う。

4.2 ユリアさん

母親が日本人、父親が韓国人で、現在ユジノサハリンスクで一人暮らしをしている。時々母親が来て、母親の面倒を見ている。兄弟は3人。サハリンに住んでいるのは、姉1人とユリアさんのみである。本発表者と通訳者が話す日本語もあまりわからないようであ

った。

(1) 家庭での言語使用状況、学習歴

家庭では、父親があまりロシア語が分からなかったので、小さいとき家庭では簡単な韓国語を使った。母親は自分で韓国語を学んだようだ。学校に通うようになってから、ロシア語を使うようになった。周りに韓国人の家庭はなかったので、自然とロシア語で母や兄弟と話すようになった。母が使うロシア語をおかしいとは思わない。

私の第1言語はロシア語だ。アクセントもほかの人と変わらない。韓国語も日本語もわからない。韓国語の学校へは通ったことはない。日本語を半年習ったが、全然できなかった。日本語ができていたら、実用的だっただろう。

(2) 日本語・日本に対するイメージ

最先端の技術がある国というイメージがある。自分の苗字から小さいときに自分が日本人であることを知っていた。しかし周りからいじめられることはなかった。

(3) 日本人としてのアイデンティティ

私はロシア人だ。日本については、母の親類がいるというイメージ。父親は孤児だったので、父親の親せきに会うことはできなかった。そのため、日本で初めて親せきに会った。しかし言葉が通じないので、母が死んだら、そのコンタクトも途絶えるだろう。

4.3 ナタリアさん

祖父母が日本人であり、調査当時はユジノサハリンスクに在住していた。サハリン国立総合大学で日本語専攻しており、2011年の3月まで1年国費留学をしていたが、2011年の7月に祖母と一緒に日本へ永住帰国し、埼玉の所沢センターで学習中である。

(1) 家庭での言語使用状況、学習歴

第1言語はロシア語で、祖母とも、母とも、ロシア語で話す。ときどき韓国語でも話す。大学の友人ともロシア語だけで話す。

韓国語は話したり聞いたりできる。日常会話レベルで、韓国旅行に不自由はない。日本語は高校から自由選択科目として習う。1年間日本へ留学した経験がある。

(2) 日本語・日本に対するイメージ

父が日本人をよくうちに連れてきていたので、日本はとても気になっていた国だった。日本語にとっても興味をもっている。

祖父母が日本人だからといって、特にいじめられるようなことはなかった。今回の永住もみんな大賛成だった。日本で仕事を見つけたら、母を日本に呼びたいと思っている。

(3) 日本人としてのアイデンティティ

自分を日系ロシア人だと思っている。日本人としてのアイデンティティはある。ウチとソトの「ウチ」だと思う。よそ者じゃない。

5 考察

以上の結果をふまえ、インフォーマントは3人であるが、考察したい。

自分は何人かという質問に対し、「ロシア人である」と答えた人と「日系ロシア人だ」答えた人の間には明確な差があるように思えた。

ロシア人だと答えた人は、日本人だというアイデンティティはなく、日本の生活を選択しなかったことは、自分で選んだようである。日本語も、日本へ一時帰国したとき、ほと

んど話せないため親戚と話せずに困るという程度で、特に日本語の必要なかった。これは親の考え方、家庭環境に影響があるように思える。

一方、日系ロシア人と答えた人は、日本人だという意識が強く、家庭環境に影響を受けている。そして日本語を勉強し、日本で暮らすことを選択した。

現在、サハリンには継承語教育のための学校がないが、本研究のインフォーマント全員が日本語を学んだ経験があることから、学習機関の有無ではなく、本人たちの意識や家庭環境に大きく左右されているのではないかと考えられる。

サハリンに住んでいると、日本人を祖父母に持つサハリン在住者に会う機会があるが、彼らは「日本の血が入っている」「日本の名前がある」という意識のみで、「日本人である」という意識は全く持っていないということを知る。このことからサハリンの継承語としての日本語教育の現状は厳しいことが分かる。

6 今後の課題

今回の研究は、残留日本人子弟3名のみを対象にしたものであるため、一般化はできない。考察では、継承語としての日本語教育の現状は厳しいと述べたが、残留日本人3世が日本語を学習しようと日本語教育機関へ入学することも見受けられる。この日本語学習を選択した人と選択していない人は、どう異なるのか。今後の課題として、選択した人としなかった人の間で、日本への意識が異なるのか、アイデンティティについて調査したいと思う。

注.

¹ 「残留」という言葉は、自らの意思で留まったというニュアンスがあるため、使用しないほうがいいという意見もあるが、残留日本人が通称となっていることより、本研究ではそのまま使用する。

² 韓国人はさらに状況は悲惨で、多くが韓国に戻るのを許されず、サハリンに定住せざるを得なかった。

³ 現在、サハリンに韓国系は3万人在住している。

<参考文献>

栗野仁雄 (1994) 『サハリンに残されて：領土交渉の谷間に捨てられた残留日本人』, 三一書房.

樺太庁 (1937) 『樺太庁施政三十年史』.

真田信治 (2007) 「樺太 (サハリン) における言語生活を垣間見る—残留コリアン H さんの事例から—」, 『國學院雑誌』 108 号, pp. 325-334.

全国樺太連盟 (1988) 『樺太連盟四十年史』 野毛印刷社.

張嵐 (2009) 「日本における中国残留孤児のアイデンティティーライフストーリー研究から—」, 『千葉大学人文社会科学研究』 第 18 号, pp. 53-68.

永井千香子 (2006) 「中国帰国者の子弟のアイデンティティ形成に関する追跡調査—思春期に中国からやってきた子供たちの来日 10 年目と 18 年目のインタビューの記録—」, 『長崎大学留学センター紀要』 第 14 号, pp. 53-68.

日本サハリン同胞交流協会 (2007) 『ふるさとサハリン』 第 83 号.

日本サハリン同胞交流協会 (2011) 『ふるさとサハリン』 第 101 号.

CEFR を基にした異文化間学習の実践報告

鈴木 裕子 (マドリード・コンプルテンセ大学)

藤野 華子 (教皇立コミージャス大学)

要旨

人間の言語活動の大部分が文化と深い関わりを持ち、文化理解なしには言語表現の細部まで理解し得ない。CEFR でも、言語は文化の主要な側面のみならず、文化的表出に至る道だと述べている。日本の日本語教育においても、様々な文化的アプローチが試みられているが、日本で生活していない学習者が、日本の文化リテラシーを習得し、複言語能力を伸ばしていくためにはどうしたらよいのだろうか。この発表では、言葉と文化を総合させた二つの実践授業を報告する。A レベルでは「誘いかけをする」「希望を表す」「労いをする」の三つの場面について、日本語とスペイン語の表現を比較対照し、その背景にある文化的価値観の違いを見つける。また、B レベルでは、日本文化そのものに焦点を当てる。興味を持った日本文化・社会について調べ、プレゼン、ディスカッションを通して、自分たちが感じ取った日本文化・社会から日本語の背景にある日本を探っていく。

【キーワード】 異文化間学習、複言語能力、文化リテラシー、比較対照

1 はじめに

CEFR に基づく言語教育の実践に携わり、試行錯誤を繰り返していると、その理念である複言語主義、複文化主義について考えさせられる。両者の関係を CEFR では、「言語は文化の主要な側面ばかりか、文化的表出に至る道である。複文化能力の中で、複言語能力は他の要素・成分と相互に作用しあう」¹と述べている。

日本語教育の中では、川上 (1999) は、これまでの外国語 (日本語) 教育における「文化」の捉え方を問題にし、細川 (2002) は、学習者は言語活動の中で、文化コードとそれに対応する言語コードを発見し、その二つのコードを自分なりに解釈し、いろいろな場面、状況で使用する。必要とされるのは情報としての「文化」ではなく、身のまわりのさまざまな情報をわがこととして処理していく能力としての「文化リテラシー」だと述べている。

では、日本で生活していない日本語学習者が、日本の文化リテラシーを習得し、複言語能力として伸ばしていくためにはどうしたらよいか。お仕着せの文化論やステレオタイプではなく、学習者自身が考え、学び、自己を表現していくためには、また、他言語にない日本語表現の真意を探っていくためにはどうしたらよいか。

この発表では、言葉と文化を総合させた二つの実践報告をする。一つ目は「自分の出身文化と外国の文化とをお互いに関係づけることができる力」(CEFR5.1.2.2) を目的とした A レベルで行った異文化間技能学習。もう一つは、B1 レベルで「文化に対する高い感受性と他文化の出身の人と接する時に使えるさまざまな方略を知っていること。また、実際に使える力」(CEFR5.1.2.2) を目標とした学習アプローチである。

2 A レベルでの試み

A レベルの異文化間技能学習では「誘いかけをする」、「希望を表す」、「労いをする」の3つの場面において日本語とスペイン語で使われる言語表現を比較対照し、その背景にある社会文化的な価値観の違いについて検討した。参加した学習者は教皇立コミージャス大学翻訳通訳学科で日本語を第3外国語として選択している、A2 レベルの学生13名。授業は週に1時間、計13回行われた。

2.1 方法

「誘い」と「希望」の表現については、まず、教師が指定したコンテキストに合わせて学習者がペアでスペイン語のスキットを作成した。次に、完成したスキットを日本語に翻訳して両バージョンを教師に提出。翌週、別に用意されたモデル会話を参照しながらその場面で使われる日本語の表現を確認し、返却された自分たちの作品と比較した。その後、4人程度のグループになって同場面で使われるスペイン語のいろいろな表現がどのように違い、どうしてそのような違いが見られるのかについて話し合った。最後に教師主導のもと、日本語との比較対照をしながら教室でディスカッションを行った。「労い」の表現についてはスキット作成や翻訳の作業はなしに、両言語の表現の比較対照のみを行った。

2.2 言語表現の比較対照

2.2.1 「誘い」の表現

「誘いかけをする」は「相手と一緒に行うことで自分にもまた相手にも利益がある行為を、自分と相手が一緒に行うよう持ちかけ、それによって自分と相手との人間関係を設定、維持、強化する行動展開表現」と定義される²。日本語では文字通り「一緒に行うよう持ちかける」表現が使われる（「行きませんか」、「行きましょう」）のに対して、スペイン語では *Te gustaría ir* や *Te apetece ir*（あなたは行きたいか、）など、相手の意志の有無に焦点を当てた表現が一般的である。

学習者のスキットには「あなたは来たいか。楽しいですよ、」や「参加をご希望ですか。私はあなたに多くの楽しみを約束ですよ、」といった、スペイン語からの直訳的な表現が多く見られた。ディスカッションでは、スペイン語はダイレクトな言語のため、表現を和らげるときには可能形や婉曲的な言い回しが使われるという意見や、日本語では宙に浮いた表現が使われる、また、日本語の表現は「行為」に言及し、相手の気持ちは問わない、などの観察が述べられた。そして、全体のまとめでは、スペイン語の背景には相手の感情領域に踏み入ることが許される文化があるのに対して日本語にはそれを避ける文化があるとの推測に至った。

2.2.2 「希望」の表現

「希望を表す」表現では特にネガティブな希望、つまり「断り」の表現に注目した。断り表現には直接的なもの（「断る」、「できない」、「したくない」）と間接的なもの（「すみません」、「残念ですが」、言い訳、代案の提示、など）³がある。日本語ではたとえ信頼関係があっても一般的に間接的な表現が使われるが、スペイン語では同じ間柄で直接的な表現も使われる。

学習者の翻訳には、間接的な表現のほかに、*No voy a ir*（行かない、）や *No me gustan*（好きではない、）といった直接的な表現が多く見られた。ディスカッションでは、この違いが

両言語の感情の表現の仕方に起因することが提案された。つまり、スペインでは感情を直接表すことが好まれ、信頼関係があれば直接的に断る方が親切であるとされるのに対して、日本では逆に信頼関係があってもそれを避ける傾向があると考えられる。

2.2.3 「劳い」の表現

日本語では「劳い」の場面において、「お疲れさま、」や「大変でしたね、」など、その過程の努力や苦劳を讃える表現が使われるが、スペイン語では「*Bien hecho!*（よくできました）」や「*Buen trabajo!*（いい仕事だ）」など、結果を讃える表現が使われる。その理由について教室で話し合った結果、スペイン語には日本語と同じような表現もあるが、それは思わしくない結果が出たときに失望している相手を励ますために使う表現であるということがわかった。カトリックの国として「苦劳」や「自己犠牲」が美德として根強くあるにもかかわらず、劳い表現が一貫して結果重視のものに限られていることは非常に興味深く、またそういった学習者が日本語の劳い表現を学ぶときに持つであろう、違和感の強さが感じられた。

2.3 まとめと今後の課題

本試みでは学習者にとって身近な場面や言語表現を使うことで、A レベルでも可能な文化の比較対照を行った。また、ペアやグループで協力することで、自身の文化をより多角的に振り返ることもできた。

今後の課題としては、文化の観点からより体系的な学習モデルを提案していくことが挙げられる。また、このような学習が、意味は通じるが実際には使われない表現の是正に役立つかどうかを検証していくことも興味深いと考えられる。

3 B レベルでの試み

B レベルの異文化間学習はマドリード・コンプルテンセ大学付属現代言語センター（CSIM）の B1-2 のクラスで行った。週 3 時間 25 週（計 75 時間）のうち、実施時間は約 20 時間。学習者数は 10 名。

B レベルでは、前年度 B1-1 で、自国の文化を日本語で表現することを目標に、ステレオタイプでないスペインを紹介する新聞を作った。そして、二年目 B1-2 では、他文化を知り、それを自分の日本語で表現することを目標に、日本社会・文化そのものに焦点を当てた。

3.1 第一回活動内容

第一回目は『みんなの日本語中級』第 7 課の読解「落語」が契機となり、各自が日本の伝統芸能について調べることになった。学習者 10 名が選んだテーマは次の通りである。

「弓道」「相撲」「剣道」「茶道」「香道」「華道」「書道」「神楽」「歌舞伎」「文楽」

調べたことを 10~15 分のプレゼンテーションにして、その後、質疑応答。全員のプレゼンが終わったところで、クラスでディスカッションを行い、プレゼンの内容、やり方についての相互評価を行った。そして、最後に「日本の伝統芸能」についての作文を書いた。

第 1 回 契機：「みんなの日本語中級」第 7 課「落語」

「日本の文化」についてのディスカッション

第 2 回 「日本の伝統芸能」について、調べたことを発表

各自テーマを設定。プレゼン準備（10～15分）

第3回 プレゼン（1）質疑応答

第4回 プレゼン（2）質疑応答

第5回 プレゼン（3）質疑応答、ディスカッション、相互評価

第6回 作文（「日本の伝統芸能」について）

プレゼンの後に書いてもらった作文では、「この伝統的な文化は同じ目的があると思う。その目的は長い道の間に自分を見つけることだ。私のプレゼン「弓道」でも、弓道家は詰めあい、伸びあいの中で自分を見つけるのだと思った。」（男子学生 M）と道の意味を探ったものや、「日本人はずっと昔から、日本文化が自分の生活や生き方の中で、心の中で、生きていることがわかった。」（女子学生 R）と文化の中での生きざまを発見したものもあった。

3.2 第二回活動内容

第二回のテーマは、「現代の日本社会・文化」へと視野を広げた。選んだテーマは、「アニメ・マンガ」「J-POP」「日本のサッカー」「日本の女性」「日本人の恋愛観」「ソーシャルネットワーク」「北朝鮮拉致問題」「引きこもり」「いじめ」「自殺」、サブカルチャーに傾くかと思われたが、全体に日本の社会問題に対する関心が高かった。今回は、自分たちが行う前に、交流校慶応義塾大学 SFC の学生のプレゼンを聞く機会もあったので、プレゼンのやり方にも工夫が見られた。導入で一人芝居にしたり、対話形式にしたり、映像や画像の使い方でオリジナリティーを出そうとしたりした。プレゼン後のディスカッションでは、相互評価で一番興味深いプレゼンに選ばれた「いじめ」をテーマに、スペイン社会のいじめとの比較や家族の対応、政府の政策まで話が及んだ。

第7回 「現代の日本社会・文化」について、ディスカッション

各自テーマを設定。プレゼン準備

第8回 大学間交流（慶応義塾大学 SFC）

「日本の食文化」「日本の四季と文化」のプレゼンを聞く

第9回 プレゼン（1）質疑応答

第10回 プレゼン（2）質疑応答

第11回 プレゼン（3）質疑応答、ディスカッション、相互評価

第12回 作文「プレゼンを通して、思ったこと」

録画したプレゼンを SFC に送り、コメントをもらう

「プレゼンを通して考えた日本の文化」について書いた作文では、男子学生 H は、「文化は二つのタイプがある。『Bunka』と『bunka』。『Bunka』は伝統的な文化のことで、『bunka』は習慣や生活の文化のことである。今年、日本文化の発表のおかげでこのテーマについてよく考えた。私も前は日本と聞くと、すぐ「すし」「まんが」「げいしゃ」などを考えていた。でも、日本はそれだけではない。他の文化を調べれば、カルチャーショックがさけられるかもしれない。でも、「いじめ」「自殺」など、まだ社会的な問題のもとがよくわからないものもあった。」と述べ、ステレオタイプではない日本を模索していた跡が伺われる。

第二回目のプレゼン録画は慶応 SFC の学生に送り、多くのコメントをもらった。スペイン人には難しい濁音、長音の指摘や「原稿をあまり見ずに自分の言葉で言えると気持ちの入った内容になる。」など、プレゼンのやり方に関する注意、励ましが多々あった。

内容に関しては、日本人から見た補足や訂正、そして数多くの問題提起がなされた。例

えば、日本側から「いじめは若者だけの問題ではなくて、社会全体の問題だという言葉聞いてその通りだと思ったが、スペインではケンカはあってもいじめにならないと言うのは本当かも」というコメントが出され、それに対して、発表者は「確かにスペインにもいじめはあるが、いじめの質が日本と違うと思う。また、いじめられていることを教師や両親に言わないとは思えない。」と答え、社会問題を互いの文化背景から話す場面もあった。

3.3 成果と今後の課題

今回の試みで、学習者は日本の文化について改めて考え、自分の日本語で表現し、伝えるという文化に対する感受性を育む一つのアプローチになったと思う。反省点としては、日本側から、興味深いコメントをもらったにも関わらず、問題提起に対して十分なディスカッションや返答ができなかったことが挙げられる。来年度 B2-1 では、問題提起へのフィードバックから始まって、更なる目標「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること」(CEFR5.1.2.2.)へと繋げていければと思っている。

4 異文化に対する意識

A レベルと B レベル、一見、全く異なる授業実践を紹介した訳だが、両者は、CEFR のいう「自分が育った世界」と「目標言語が話されている地域の世界」との関係（共通点と目立つ相違点）に関する知識、意識、そして理解は、異文化に対する意識を作り出す⁴を目的とした試みである。異文化に対する意識を育むことは、今後 CEFR 的な日本語教育を目指す上で欠かすことのできない重要なファクターであると考ええる。

注.

¹ 吉島茂・大橋理枝（訳・編）（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、（第一章 1.4 CEFR の必要性）p.5.

² 川口義一・蒲谷宏・坂本恵（2002）.

³ Beebe, L., T. Takahashi and R. Uliss-Weltz (1990).

⁴ 吉島茂・大橋理枝（訳・編）（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、（第五章 5.1.1.3 異文化に対する意識）p.110.

<参考文献>

川上郁雄（1999）「『日本事情』教育における文化の問題」、『21 世紀の日本事情』1 号、くろしお出版.

川口義一・蒲谷宏・坂本恵（2002）「待遇表現としての『誘い』」、『早稲田大学日本語教育研究』1, pp. 21-30, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.

細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか一言語文化活動の理論と実践』明石書店.

細川英雄編（2002）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社.

Beebe, L., T. Takahashi and R. Uliss-Weltz (1990) Pragmatic Transfer in ESL Refusals. In R.C.

Scarcella, E. Anderson and S.D. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York : Newbury, pp. 55-73.

Learners' beliefs about Japanese language learning and how the learning experience affects it

- An example from Damascus University, Syria -

松本剛次、有馬芳枝
元ダマスカス大学

要旨

ダマスカス大学人文学部日本語日本文学科の学生の日本語学習ビリーフがどのようにに変化変容するのか、BALLI 型のアンケートを用い横断的及び縦断的に調査を行った。その結果、日本語学習は楽しく将来に有益であると考えているが学習の目的が明確に意識化、自覚化されているわけではないこと、教師への期待、要求、依存の度合いが高いこと、学習経験を重ねるにつれて、学習目的が文法や語彙規則の習得といったものから実際の言語使用に、さらには文化、社会的な知識、習慣の習得へと拡大していることが確認できた。しかし教師依存型を脱却すべく自律学習的な要素を取り入れ実践してみたところ、短期間では学習者の学習ビリーフには大きな変化は見られず、むしろ自律化という教師の狙いとは反対の方向への動きも確認できた。学習ビリーフは強固なものでそれが部分的にでも変容するには反発と抵抗のプロセスを含む長い葛藤の期間が必要なのではと考察された。

【キーワード】 学習ビリーフ、BALLI、横断調査、縦断調査、自律学習

1 先行研究と本研究の目的

非日本語母語話者の日本語学習についての考え方について大規模に調査したものに久保田 (2007) による研究がある。これによると学習者の「正確さ志向」と「豊かさ志向」は、複数の属性による影響を受け、特に地域による差が顕著であるとされている。本研究の対象となるダマスカス大学、シリア、アラブ共和国が位置する中近東地域では「正確さ」志向が強いとのことである。また、学習ビリーフの変容、特に学習経験と学習ビリーフの変化については、岡崎 (1996)、岡崎・堀 (2000)、八若 (2005)、平畑 (2005) などがあるが、これらの研究からはコミュニケーションタイプの学習を経験することで、いくつかの質問項目については学習者の学習観はより柔軟的なものへと変化することが確認されているものの、全体としては学習ビリーフは強固で安定したものであり、そう大きく変化するわけではないということが指摘されている。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では、まず、ネイティブの日本語教師とノンネイティブの現地講師とのチームで授業が行われており、その授業にはコミュニケーション要素が多く取り入れられているダマスカス大学では、学年が上がるにつれ、つまりコミュニケーションタイプの学習経験を重ねるにつれ、「正確さ志向」が寛容になる傾向は見られるがしかし、学習観、学習ビリーフが大きく変わるようなことはないだろう、という仮説を立て、それについて横断的に調査した。しかし、単にこの仮説を検証することだけが本研究の目的ではない。横断調査の結果を踏まえた上で「豊かさ志向」を伸ばすべく工夫した授業実践を行い、その成果についても授業実践前後での縦断的な調査を行うことで検証した。

2 方法

2.1 横断調査（調査①）

2010 年 9 月末から 10 月頭にかけて、ダマスカス大学日本語学科の 1、2、4 年生を対象に修正版 BALLI アンケートが行われた。3 年生がないが、それは教員不足のため入学生を募集しなかった年度があったためである。このアンケートは小原・栗原（2008）を元に作成されたもので、「I. 外国語学習の性質」「II. 学習スタイル」「III. コミュニケーションスタイル」「IV. 教師の役割」「V. 媒介語」「VI. 外国語教育の目的」「VII. 文化と言語」の 7 分類領域について、全部で 52 の質問がある。質問はすべてアラビア語訳され、結果は表計算ソフトに入力された。このようにして集められたデータから、回答がばらつかずある一点に集中し、しかもその結果が、「1. 強く賛成」「5. 強く反対」のいずれに偏っている質問項目について、全体の回答傾向を見た上で標準偏差が 0.9 以下、平均値が 2 以下、または 3.5 以上という基準を便宜的に設定し、それに該当している質問項目を取り出すことによりダマスカス大学日本語学科学生の学年ごとの学習ビリーフの傾向を調査した。

2.2 縦断調査（調査②）

調査①から約半年後の 2011 年 4 月末に、2 回目の調査を縦断調査（調査②）として行なった。調査①で見いだされた結果から授業設計、コースデザインの改善案を考え、それを約半年間実施し（その行われた授業内容、活動内容については 3.2.1 で改めて述べる）、それにより学習者の学習ビリーフに変化が見られたかどうかを調べるのがその目的である。

結果の分析には統計的な手法を用い、各学年、調査①と調査②を両方受けた者について、両者の間で統計的な有意差が見られる質問項目があるかどうか、各質問項目について小標本での関連のある 2 群の差の検定であるウィルコクソン符号順位検定を危険度 5%で行うことで検証した。

3 結果と考察

3.1 横断調査（調査①）

横断調査では 1 年生 24 名、2 年生 23 名、4 年生 20 名、計 67 名のデータが採取された。その結果、全学年に共通するものとして次ページの表 1 のような傾向が認められた。

この結果からダマスカス大学日本語学科の学生達は、日本語学習は楽しく自分の将来に取って有益であると考えていることが分かる。しかし具体的な学習の目標が書かれている分類領域 6 の質問項目はここには一切表れておらず、その日本語学習の目的が具体的に意識化、自覚化されているわけではない。また、「教師は日本の文化についても知っているべきである」「教師に（日本語の学習を）手伝ってほしい」「教師が定期的にテストを実施するのは助けとなる」など、教師への期待、要求、依存が高いことも確認できた。さらには学習ストラテジーとして「文法を積み上げるよりも実際の生活の中でよく使う会話や表現を勉強した方がいい」という考えとそれとは相対する「時間がかかってもやさしい文法から難しい文法へ徐々に積み上げていく方がよい」という考えが両立していることも確認できた。

次に学年別に見てみたところ（紙幅の都合上学年ごとの表は省略する）、1 年生の段階では「日本語学習の最も重要な部分は語彙を学習することである」「正確な文法で日本語を話すことは重要である」など語彙、文法を重視し、学習方法としてはゲームやペアワーク、

表1：全学年に共通して見られる「1. 強く賛成」または「5. 強く反対」に回答が集中している項目

番号	質問	分類	1年	2年	4年
			平均	平均	平均
9	外国語の学習は楽しい。	I	1.08	1.17	1.45
13	日本語を教えるためには、教師は日本の文化についても知っている必要がある	VII	1.33	1.96	1.85
22	日本語学習では、会話中心のカリキュラムが最もいい。	I	1.58	1.43	1.75
31	教師に手伝ってほしい。	IV	1.79	1.74	1.59
35	日本語の学習では話したり聞いたりする練習が重要である。	I	1.38	1.43	1.25
37	教師が定期的にテストを実施するのは助けとなる。	IV	1.46	1.43	1.75
39	日本語の学習では読んだり書いたりする練習が重要である。	I	1.54	1.39	1.55
40	時間がかかっても、やさしい文型から難しい文型へ徐々に積み上げて学習していくほうが最終的には実力がつく。	II	1.58	1.26	1.84
44	文型を積み上げるよりも、実際の生活の中でよく使う会話や表現を勉強したほうがいい。	II	1.71	1.57	1.53
48	正確な発音で日本語を話すことは重要である。	III	1.38	1.13	1.4
50	大学で日本語を学習することは、私の将来にとって有益なことだ。	I	1.46	1.78	1.85

宿題などを好む傾向が見られた。しかし2年生になると習得手段としてゲームやペアワークを好む傾向はそのままだが、「会話練習をしなくても学習した文法項目をつなげれば会話は出来る」という質問への反対意見や「文法や語彙だけ学習しても会話の練習をしなかったら日本語を話せるようにはならない」「大学での日本語教育の目的は日本語で会話ができるようになることだ」などと「会話」への意識が高まっていることが確認できた。また「日本文化を理解したかったら、日本語を学ぶことが大切だ」と文化学習への意識も芽生えており、文法や語彙の正確さから、実際に使える会話への意識、文化学習の必要性の意識へと、日本語学習についての考え方が広がっていた。この傾向は4年生にも見られ、「自分で会話等の活動をするよりも教師から講義形式で教えてもらう方が向いている」への反対が高く「文化や生活習慣の違いは日本語の授業の中で教えられるべきだ」への賛成が高かった。このように学年が上がるにつれ、日本語自体、特に文法や語彙規則の習得から会話という形での言語の使用に、さらには文化、社会的な知識、習慣の形成へと意識、関心が拡大、変化しているが、これは久保田の言う「豊かさ志向」の強まりであると言えるだろう。

しかし、一方、「正確さ」については「日本語を学習していて、文法についてよく分からない点が出て来たらそれをはっきりさせないと落ち着かない」「初級の段階で誤用が直されなかったらそれが中上級になっても残ってしまい後で直すのが難くなる」などは学年が上がってもやはりその志向性は高く、「正確さ志向が寛容になる」とは言い切れない結果であった。また、4年生になっても「教師には何をすべきか教えてほしい」に代表されるような教師への期待、要求、依存の高さは依然高いものであった。

3.2 縦断調査（調査②）

3.2.1 取り入れた授業実践について

このように横断調査の結果、正確さ志向の高さ、教師への期待、要求、依存の高さがダマスカス大学の学生の特徴として見いだされたが、正確さ志向の高さ自体は決して悪いものではない。問題なのはむしろ教師への期待、要求、依存の高さであろう。そこで次の4つの試みを積極的に取り入れた授業実践を行った。

- (1) 教師が採点するような小テスト、及び宿題の縮小と自発的課題の奨励
- (2) ピア評価システムの導入
- (3) 調査型プロジェクトワーク

(4) 記述型、面接型、課題物作成型の試験の増加

3.2.2 結果と考察

縦断調査アンケート（調査②）は2011年4月末に行われ、1年生14名、2年生26名、4年生10名より回答を得た。調査①に比べデータ数が少ないのは当時のシリアの治安悪化が影響している。このうち調査①も受けていた1年生13名、2年生22名、4年生8名を対象に調査①と調査②の間で統計的有意差が見られる項目があるかどうか、小標本での関連のある2群の差の検定であるウィルコクソン符号順位検定を危険率5%で行ったところ次の表2-4に示す項目に有意差が認められた。

表2：ウィルコクソン符号順位検定で有意差（危険率5%）の見られた項目（1年生）

番号	質問	分類	2010 10月	2011 4月
23	日本語学習の教室の口頭練習で、ひとりひとり言うよりもみんなでいっしょに言うほうが効果的だ。	II	2.77	1.62
49	もし私の外国語学習が失敗したら、それは教師の責任だ。	IV	4.23	3.23
51	日本語の学習をすると、日本文化だけではなく、自分の(国の)文化についてわかるようになる。	VII	2.62	1.85

表3：ウィルコクソン符号順位検定で有意差（危険率5%）の見られた項目（2年生）

番号	質問	分類	2010 10月	2011 4月
8	日本語を学習するとき、自分で会話などの活動をするよりも、教師から講義形式で教えてもらおうほうが自分には向いている	II	3.86	3.05
43	会話練習をしなくても、学習した文法項目をつなげれば会話はできる。	I	3.59	2.82

表4：ウィルコクソン符号順位検定で有意差（危険率5%）の見られた項目（4年生）

番号	質問	分類	2010 10月	2011 4月
17	教師には何をすべきか教えてほしい。	IV	1.38	2.13
23	日本語学習の教室の口頭練習で、ひとりひとり言うよりもみんなでいっしょに言うほうが効果的だ。	II	3.38	1.63
26	日本語を教えるとき、教師はアラビア語で文法を解説する必要はない。	V	2	3.29
52	大学での日本語教育の目的は、考える力を高めることだ。	VI	3.25	2.38

まずここで注目したいのは全52項目中、有意差が認められたのは1年生3項目、2年生2項目、4年生4項目のみであったという事実である。これは学習経験とビリーフの変容についての先行研究で言われている「全体としては学習ビリーフは強固で安定したものであり、そう大きく変化するわけではない」ということを裏付ける結果であると言える。

次に学年ごとに見てみる。まず1年生では「日本語を学習することで自分の文化についても分かるようになる」と日本語学習の利点についてより評価するようになったものの、「一人で言うよりもみんなで行った方が効果的だ」や「もし私の日本語学習が失敗したらそれは教師の責任だ」など全体練習の必要性や教師への依存度はむしろ高くなっており、自主性、自立性を目指した教師側の狙いとは違う方向に進んでいることが確認できる。ま

た2年生についても、「自分で会話等の活動をするよりも、教師から講義形式で教えてもらう方が自分には向いている」という質問項目に対し、調査①では「反対」に集まっていた回答が調査②では「どちらとも言えない」に有意に移動し、また「会話練習をしなくても、学習した文法項目をつなげれば会話は出来る」という質問項目も「反対」に近い方向に有意に移動しておりここでも「教師の狙いとは違う方向への移動」という現象が確認できる。

一方4年生では「日本語教育の目的は考える力を高めることだ」「教師には何をすべきか教えてほしい」という質問項目への評価が下がり「アラビア語で文法を解説する必要はない」への評価が上がるなど学習目的の意識化、自覚化や教師への依存度合いの低下といった教師側の狙いが反映されている結果が見られる。しかしそれでも「一人で言うよりもみんなで行った方が効果的だ」という全体練習の必要性などについては評価が上がっており、教師側の狙い通りに学習ビリーフが変化しているとも言いきれない結果であった。

では、縦断調査はどうしてこのような結果になったのであろうか。その理由としては、やはり調査①と調査②の間が約半年と短かったことが考えられる。今回導入した新たな試みはその多くが学習者自身が学習を管理しその結果について責任を持つような自律的な授業であり、教師への期待、要求、依存の度合いが高いダマスカス大学の学生にとっては、それまでに持っていたビリーフ、価値観、期待とは大きく異なるものであった。異文化接触、異文化適応の分野ではBerryら(1992)により「文化的変容と異文化適応の5段階」として「前接触、接触、葛藤、危機、適応」の5つの段階が唱えられているが、この半年という期間は学習者にとって自身自身の価値観とは全く異なる考え方に接触し、葛藤、反発が行われた段階なのではないだろうか。このような考察はまだ仮説の段階ではあるが、今後この仮説を検証すべく、学習者の学習観の変容について、より詳細な調査分析を事例研究、インタビュー調査などを通して行っていきたい。

<参考文献>

- 岡崎眸 (1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習の確信に及ぼす効果」、『日本語教育』第89号, pp. 110-119, 日本語教育学会.
- 岡崎眸・堀和佳子 (2000)「言語学習についての確信—韓国人留学生の場合—」、『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53巻, pp. 185-201, お茶の水女子大学.
- 小原亜紀子・栗原明美 (2008)「インドネシアにおける高校日本語教師研修に関する一考察—西ジャワ州・東ジャワ州のビリーフ調査結果を通して—」、『国際交流基金日本語教育紀要』第4号, pp. 27-40, 国際交流基金.
- 久保田美子 (2007)『ノンネイティブ日本語教師のビリーフの研究』, 明海大学大学院博士学位論文.
- 八若壽美子 (2005)「外国人留学生と日本人学生の言語学習ビリーフの変容—協働活動を通して—」, 『茨城大学留学生センター紀要』第3号, pp. 11-24, 茨城大学留学生センター.
- 平畑奈美 (2005)「初級実践活動における学習者、実習生のビリーフ変化と学び—2005年度春学期日本語教育実践研究(3)からの報告—」, 『日本語教育実践研究』第3号, pp. 7-83, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P.R. (1992) *Cross-Cultural Psychology*: 271-291, Cambridge: Cambridge U. P.

サイレント・ウェイ式仮名導入の意義と成果

川口 義一（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

根元 佐和子（ドイツ VHS 日本語教師会）

要旨

本稿の筆頭著者の川口は、2009 年の秋にサイレント・ウェイの理念を取り入れた「仮名導入表」を開発した。開発以来、本表がさまざまな教育機関で使用されることで得られた成果は、まず、いままで仮名の学習に関しては受身だった学習者が身を乗り出して集中したり、互いに助け合おうとするようになったりするという、学習態度変化、つまり、学習者がより積極的、主体的に学習し、「学びへの責任」を感じている姿に見られる。また、教師の側でも、学習者を、「個性に満ちた学ぶ主体」であり、「潜在的な能力の宝庫」であると感じることができるようになり、教育観・学習観が変わるというのも、本表導入の成果である。本稿では、川口・根元両名による、日本とヨーロッパにおける「サイレント・ウェイ仮名導入法」の実践報告を行い、その成果を、「学習者主体」の教育理念から検討する。

【キーワード】 仮名学習、サイレント・ウェイ式仮名導入表、学びへの責任、学習者主体

1 本稿の目的

本稿の目的は、本稿の筆頭筆者である川口が開発した「サイレント・ウェイ式仮名導入表」（以下、「SW 式仮名表」）を日本と世界の複数の日本語教育機関で実践した結果を報告し、分析することである。

この「SW 式仮名表」は、川口が 2009 年の秋にサイレント・ウェイの理念を取り入れて開発したものであるが、サイレント・ウェイ教授法でよく知られている、「カラー・チャート」と呼ばれる、音素を色の異なる四角形で表したものではなく、はじめからひらがな・カタカナを五十音表のように示したものである。しかし、市販のひらがな五十音表が「とけい」や「ぼうし」の「い」や「う」の音、促音の「っ」、助詞の「は・へ・を」の音を示せないのに対し、本表はそれが分かるようになっている。また、カタカナ表には、「ファ」「ティ」「シェ」などに使う「ア・イ・エ・オ」、長音記号の「ー」、「ヴ」が載っており、外来音を表記するという、ひらがなとは別のカタカナの機能がよく理解できる構成になっている。¹

このように、「SW 式仮名表」は、まず市販の五十音表が外国語・第二言語としての日本語教育の便宜を考えていない構成になっているのを改善し、現場で使いやすく再構成したものであるが、その開発意図はそのような実用的なところにとどまらない。むしろ、その開発意図は、「仮名文字の主体的学習」を促進するところにある。「学習の主体性尊重」が外国語教育の分野で叫ばれるようになってから久しく、「ピア・リーディング」や「学習者の相互評価」などの教室活動も行われているが、それらはおおむね基礎的な学習項目を習得したあとのレベルの学習者について行われているもので、初級の入門期から「教師が教えない」ようにして、「学習者に学びへの責任」を与えるという理念²による実践の報告や分析が見られない。特に、初級入門の第一歩である仮名指導においては、相変わらず教師が発音のモデルを示し、

学習者はそれをまねてリピートするという、オーディオ・リンガル法時代の教授活動が踏襲されている。そこで、日本語学習の第一歩である仮名文字の学習でこそ、学習の主体が学習者であり、かれらは自分の学習に責任があるため、教師はその責任が果たせるようなサポートをすればよいという理念を具体化できる教室活動³が必要だと考え、「SW 式仮名表」の開発と使用を考えたのである。

本稿では、共同筆者の川口と根元両名自身が日本とヨーロッパにおいて「SW 式仮名表」を使用して行った初級の仮名指導、および両名が他の日本語教育機関に勧めて「SW 式仮名表」を使って行ってもらった同趣旨の教育実践について報告を行い、その成果を、「学習者主体」の教育という側面から分析する。

2 実践報告の概要

まず、本稿で扱う教育実践は、川口が 13 カ国、18 カ所での「SW 式仮名表」の理論についての、また根元が 2 カ国、3 カ所でその使い方についてのワークショップを、それぞれ行った後、6 カ国⁴11 名の教師が「SW 式仮名表」による仮名指導を実践したものである。担当教師には、「「SW 式仮名表」の使用についてのコメント」を、こちらでデザインした書式にて述べてもらった。本稿の分析は、ほとんどこのコメントをデータとして行われた。実践の実施期間は 2009 年 10 月から 2011 年 5 月までの 1 年 7 カ月で、指導の対象となった学習者は 11 歳から 70 歳代までの日本語初級学習者、のべ 142 名以上、報告件数は 17 件であった。学習者の職業は、小学校・中学校・高校の生徒、大学・大学院の学生、社会人、年金生活者で、職業不明者も数名いた。実践実施機関と学習形態は、大学の日本語通常クラス、公共の市民大学講座、職業人対象の職業訓練校、民間の語学学校、プライベートレッスン、SW の実験講義などである。一クラスの学習人数は、最大 30 名、最小 1 名のほかは、5 名～13 名がほとんどであるが、学習者数未報告の事例もあった。

3 SW の使用目的と使用時間

「SW 式仮名表」の使用目的は、ひらがな・カタカナの導入が 11 件であったが、復習での使用も 7 件あった。報告の 1 件には、ひらがな導入とカタカナ導入を一度に使用した報告があり、件数は述べ 18 件になる。使用時間については導入を何回かに分けて行ったケースもあり、本稿ではかかった時間をトータルでみてみた。時間のパターンは 15 分、20 分、45～50 分、75～90 分、120 分の五つである。復習のためには 15 分から 75 分の間で、新規導入には 45 分から 120 分で「SW 式仮名表」が使用されている。なお、18 件中 2 件が時間について未報告である。

導入内容は、清音、濁音、半濁音、四つの特殊音素（長音・拗音・促音・撥音）、単語、文練習の 9 項目に分けられる。導入内容と時間の関係は、以下の〔表 1〕の通りである。表内の✓は、当該項目が導入されたことを示す。実践報告 9 件がここに該当した。例として、カタカナ報告「45-12」、すなわち「カタカナを 45 分かけて導入した件番号<12>の授業」を例にとってみると、45 分で清音、濁音、半濁音、長音、拗音、単語の 6 項目の内容を導入し、それらの練習を行ったということになる。教師の熟練度により導入項目数が異なるので、一般化できることではないが、〔表 1〕で見ると、ひらがな報告「120-5」は、120 分で 9 項目の導入が可能であることを示している。

〔表 1〕 導入内容と使用時間

	時間- 報告 件名	導 入 内 容								
		清音	濁音	半濁音	長音	拗音	促音	撥音	単語	文
カタ カナ	45-12	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
ひ ら が な	50-11	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
	90-4	✓	✓	✓		✓		✓	✓	
	90-9	✓	✓	✓	✓	✓				
	90-13	✓	✓		✓				✓	
	90-16	✓	✓	✓	✓				✓	
	90-17	✓	✓	✓	✓				✓	
	120-5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	120-6	✓	✓	✓	✓	✓			✓	

4 問題点と改善された点

前出の実践について報告された問題点とその問題が改善された点として、以下の4点があげられる。

1 点目は、「SW 式仮名表」による仮名の完全導入は、短時間ではできないということである。教師主導の教授法ではないため、学生とのやり取りや発音のしかたの説明に思ったより時間がかかるので、カリキュラムで時間設定をしておくことが必要であることが了解できた。

2 点目は、表にローマ字書きの補助がないため、既出の子音が増えるにつれて、年齢に関係なく既出の子音は何だったか忘れる恐れがあるということである。そのため、表の欄外に子音のローマ字を書き添えるという方法をとった例が報告された。

3 点目は、同じ行で発音の異なる表記「し・ち・つ・ふ」に関し、ひらがな表とカタカナ表では色の提示が異なっているため⁵学生の戸惑いが見られたとの報告があった。この場合、ひらがな表、カタカナ表の4字を同じ色にして問題を解決した。

4 点目は、特殊音まじりの単語のリズムの習得が難しいということである。この問題は、学習者が言った音を、ポインターを使いながら一字一字自分で、あるいは他の学習者に示させたり、書かせたり、または教師が書いたりするなどして、音声と表記のズレを確認し、何回も根気よく行うことで克服した。できない場合は、次回へまわすといった指導を行った。

5 実践の成果

今回の実践による報告では、学習者については、学習の積極性・主体性・相互協力を観察した。学習者の表情の変化や達成感を得た様子なども観察した。全体的には、「SW 式仮名表」に関して良い評価が確認された。

まず、学習者の積極性・主体性・相互協力に関しては、表を長く見つめ、自ら音を出しつつ口の中がどのようなになっているか積極的に教師に質問し、どうにか音を

見つけようという姿勢、既知の音と表記との共通点を見つけ出し、類推して覚えようとする姿勢が観察された。表の特徴、特殊音の字の大きさを発見したり、色を中心に表を自分なりに使い分けたりしているところも報告された。「「せんせい」の「い」はみどりの「い」」というような発見には、自分の理解を言語化し、楽しげに学習する姿勢が観察された。また、学習中学習者同士がお互いの音を聞く姿勢が見られ、自分ができた音について母語との違いや英語との違いを他の学習者に説明したり、手本を示したり、字を教えたり、また教師役をする学習者も出てきたりと、学習活動が積極的、かつ協同的になったことが報告されている。

学習者には、一見不可思議な文字表記とその表す音との関係に興味津々な表情がうかがえ、総じて熱心な学習態度が観察された。教師がモデル音を出さないことについて、学習者は違和感も不安感も抱かず、集中して文字をおい、その間に教師に「お手本を発音してほしい」という声はあがらなかった。このあたりに、SWの理念にある、学習者の「学びへの責任」が感じられる。また、すぐに正しい発音ができずとも、それが「ネイティブのようにはできない」という負の感情に結びつく場合より、「この音ができた」という達成感の表出のほうがより多く観察されたというが、これも「自らの責任によって引き受けたこと」の成功に対する達成感の現れであり、学習動機の維持・向上にもつながる、SW学習の特長の一つと言えよう。

「SW式仮名表」そのものの評価については、ひらがなでは特殊音と助詞の仮名が色分けされていること、カタカナでは表記に必要な全ての記号が一度に提示されていることが、教師からは説明が簡単であると高い評価を得、学習者からも分かりやすい、覚えやすい、学びが楽しいとの評価を得た。

6 今後の教師の課題

以上の分析を通じて、一連の導入作業で今後教師が留意し、あるいは改善すべき点としては、以下のものが挙げられる。

- 1) 授業の手順の熟知が必要であり、戸惑いをみせないように慣れる必要がある。
- 2) 学習者は非常に集中していて大変疲れるため、文字ばかりの導入にせず、早い段階で単語や文を作らせ、内容のあることを組み込むようにする。
- 3) 学習者の出した音が日本語表記ではどう示せるか、また逆に学習者の母語のどの音が日本語のどの音に近いか、という情報収集を心がける必要がある。
- 4) 本実践では、日本語のリズムを意識させる指導報告は2件のみであった。学

習者にどのように日本語のリズムを感じさせるかについての工夫が必要である。

以上の課題・改善点のほかに、学習者がより積極的にそして主体的に学習へ臨み、今まで受け身だった学習者が身を乗り出し、集中し、相互に助け合う学びへの姿勢を見て、学習者を「個性に満ちた学ぶ主体」、「潜在的な能力の宝庫」と見ることができたという記述もあり、教育観・学習観の変容を経験したというような報告も見られた。

今後も、「SW式仮名導入表」の使用を通して初級日本語仮名学習、さらに単語の表記、短文作成の指導を見直し、学習者の側にある「学びへの責任」を尊重し、「学習者主体」に展開できる教育を目指したい。

注.

¹ 「SW 式仮名表」の構成の実際は、【参考資料】の川口（2010）の URL にアクセスすることで、閲覧することができる。

² Gattegno（1986）の次のような記述に、このような理念を見ることができる。For this reason, teachers of language can stop being record players(オーディオ・リングル法に対する批判：筆者注), can be mostly silent, and can delegate the responsibility of learning to the learners in a manner that shows them also as responsible for what their part is. No congratulation or criticism is needed, for all is matter of fact. The subordination of teaching to learning is the only way of handling the challenge of freeing students while ensuring that they learn by an economic exchange of their time for a maximum learning. (前掲書:13-14)

³ 教師の発音モデルなしで学習者に仮名文字の読みと発音を導入していく方法の具体的な手順については、＜参考資料＞の川口（2010）の URL にアクセスし、「サイレント・ウェイ式かな導入表」使用解説を参照されたい。

⁴ オーストリア・スウェーデン・スイス・中国・ドイツ・日本。

⁵ 2010 版「サイレント・ウェイ仮名導入表」使用。

＜参考文献＞

遠藤織枝（1989）「外来語の表記」,『講座日本語と日本語教育』第 8 巻, pp.213-246, 明治書院.

川口義一（2009）サイレント・ウェイによるフランス語教授と学習 — その現代的意義『言語・文化・教育の融合を目指して—国際的・学際的研究の視座から：矢野安剛教授古稀記念論文集』pp. 261-284 開拓社.

国際交流基金（2008）『発音』教師用日本語教育ハンドブック 6 凡人社.

国立国語研究所（1990）『文字・表記の教育』大蔵省印刷局.

文化庁（2001）『音声と音声教育』日本語教育指導参考書 1 大蔵省印刷局.

堀江恵子（2010）「実践研究からの発信—現場の「問い」を「研究」にする記述・分析—」日本語教育実践研究フォーラム編『日本語教育』第 147, pp. 120-123.

Gattegno, Caleb (1976), *The Common Sense of Teaching Foreign Language*, Educational Solution, New York.

＜参考 URL＞

川口義一（2010）「「サイレント・ウェイ式仮名導入表」作成の背景」,「「サイレント・ウェイ式仮名導入表」使用解説(2009 年度秋学期版)[PDF]」,「「サイレント・ウェイ式仮名導入表」教科書体[PDF]」,「「サイレント・ウェイ式仮名導入表」を使用した皆さんから寄せられたコメント」,「サイレント・ウェイ式仮名導入表」<http://www.gsjal.jp/kawaguchi/swcomment.html> (2011 年 5 月 17 日)

Une Education Pour Demain Présentation de La Lecture en couleurs de Caleb Gattegno (1987) http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/materiels_pedago/lectureenc/lcpresf.htm (2011 年 5 月 17 日)

Wikipedia（2010）Caleb Gattegno http://en.wikipedia.org/wiki/Caleb_Gattegno (2011 年 5 月 17 日)

Wikipedia（2011）Silent Way http://en.wikipedia.org/wiki/The_Silent_Way (2011 年 5 月 17 日)

コミュニケーション言語活動のための語彙習得と運用力育成に関する考察

—インタビューに見られる日本語学習者（CEFR/JF スタンダード B1/B1+ レベル）の語彙及び語彙代替表現の観察と分析を通して—

牛山 和子

グルノーブル・スタンダード大学／LIDILEM

要旨

語彙の習得及び運用力の育成は、多くの場合文法と同様に外国語学習シラバスの土台になるものと考えられている。しかし、学習者の言語活動を見ると CEFR や JF スタンダードに記載されている言語活動である「受容」・「産出」・「やりとり」のいずれにおいても語彙力の不足や運用上の不適切さが観察される。これらの問題は特に初級の学習者に多いが、中級以降の学習者にも少なからず見られ、日本語学習者が CEFR や JF スタンダードの B1 以上のレベルを目指す場合は、学習者にとって有用なテキスト・談話ジャンルに関連した語彙の習得とその適切な運用力の育成が重要であると考えられる。本研究は主に CEFR の Can-do 記述を参照しつつ「コミュニケーション言語活動のための語彙習得と運用力の育成」という観点からデータの観察・分析を行う。

【キーワード】 語彙の習得・運用、誤用とブレイクダウン、語彙の指導法への考察

1 はじめに—日本語の語彙習得の難しさ—

日本語学習における語彙習得の難しさは、様々な先行研究で以前から指摘されている。日本語は同音異義語や類義語が多いとされる言語であり、また、ひとつの意味や概念がテキスト・談話ジャンルなどにより和語・漢語・外来語と使い分けられる言語でもある。更に、「語のカバー率」¹と呼ばれる調査（玉村 1987 in 佐藤 1999: 171）によると英語、フランス語、スペイン語などの欧米語、また、中国語や以前は漢字を使用していた韓国語と比較しても日本語はより多くの語彙の習得が必要であるとされ、他の言語においては 5000 語でカバー率が 89%—96%に達するのに対し、日本語は 10,000 万語（旧日本語能力試験 1 級レベルの語彙数）を習得して初めてカバー率が 91.7%に達するということである。敬語（特に相対敬語）や漢字学習と結びついた語彙の習得も特に非漢字圏の学習者にとっては容易ではなく、この点も含めて CEFR の B1・B2 レベル、即ち「自立した言語使用者」（吉島・大橋（訳編）2004: 23、以下 CEFR と略す）を目指すための効果的で有機的な語彙の学習法と指導法が必要とされる。

2 データ

本研究でデータとして用いるのは、2009—2010 年度後期に筆者が勤務する大学において行われた二種のインタビュー（「就職模擬面接」と「学生生活について」）で、ここではケーススタディとして、マスタープロフェッショナル²（日本の修士課程に当たる）第一学年に

在籍する男子学生（CEFR・JF スタンドアードの B1/B1+レベル、日本への留学経験なし）のインタビューにおける発話・やり取りを取り上げる。データとしてタイプの異なる二つのインタビューを観察するのは、提示される話題や「叙述」・「説明」・「コメント」といった談話タイプの違い、場面における緊張度など、コミュニケーション活動を取り巻く様々なファクターによって生じる語彙運用上の困難を知るためである。

2.1 データ観察

データ観察のポイントは「使用語彙領域」の観察、「語彙の使いこなし」の観察、「語彙・語彙代替表現³⁾」の観察の3つで、まず、CEFR の「使用語彙領域」の Can-do 記述にある言語活動を学習者がどのような語彙、または語彙代替表現を用いて遂行しているか、その使用は適切であるかについて見ていく。

2.1.1 B1 レベルの「使用語彙領域」

CEFR は、B1 レベルの語彙能力を以下のように記述している。

「家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使ってでも、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。」（CEFR: 121, B1 のグリッドより）

「本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々詰まったり、間接的な表現をすることもあるが、頻繁な繰り返しを避けて、言い方を変えることができる。」（CEFR: 121, B2 のグリッドより）

この記述を見ると、B1 と B2 では、話題の広さや表現力に差があることがわかる。共通点は語彙の不足を補うストラテジーで、共に間接的な表現を用いて言いたいことを述べる力があるという。しかし、B2 になると頻繁な繰り返しを避けることができ、これは語彙の言い換え能力とも深く関係していると思われる。また、インタビューに関しては「インタビューをすること、インタビューを受けること」（CEFR: 86）という Can-do 記述があり、B1、B2 共に上位・下位レベルに分けて Can-do 能力が記述されている。本稿で扱うデータに関連して、インタビューを受けることに限定して言えば、B1 は対話において多少イニシアティブを取ることができ（B1 下位レベル）、正確さや相手の発話を理解する際に多少の困難はあっても「具体的な情報を提供」し、「情報をチェックし、確認しながら用意されたインタビューをやり遂げることはできる」（B1 上位レベル）とあり、B2 の下位レベルでは相手の力を借りずに自分で発話を組み立てて「アイデアを伸長、伸展」していく力があるとされる。B1 と B2 レベルの違いは、会話のイニシアティブを取ってそれを保っていく力や話題を発展・展開させていく力だということがわかる。

2.2 データ分析

2.2.1 誤用分類とカテゴリ別集計結果—語彙の使いこなし・語彙代替表現の使用—

データである二つのインタビューの書き起こしを観察した結果、不適切箇所は、表 1 に記したように、1) 「語彙選択の不適切さ」、2) 「表現上の不適切さ」、3) 「語彙・表現の不足」、4) 「文法上の誤り」という 4 つのカテゴリで見られた。語彙の範疇には、広義には自立語だけでなく助詞などの付属語も含まれるので、語彙の問題を考えるときには文法能力も合わせて見ておく必要があると思われる。

表1 2つのインタビューに見られる誤用カテゴリーと誤用数の一覧

	就職模擬面接 約10分	学生生活などについての インタビュー 約35分
1) 語彙選択の不適切さ	7 (13.726%)	33 (23.404%)
2) 表現上の不適切さ	22 (43.137%)	35 (24.823%)
3) 語彙・表現の不足	3 (5.882%)	10 (7.092%)
4) 文法上の誤り	19 (37.255%)	63 (44.681%)
総計 (%)	51 (100%)	141 (100%)

インタビュー時間の違いやインタビュー内で扱われる話題が違うので、この点は考慮しなければならないが、二つのインタビューを比べると、就職模擬面接では表現上の不適切さが43%以上と際立っている。これは、このインタビューが学期末試験の一部であったことと実際の面接場面のシミュレーションということで、よりよい表現を選ばなければいけないという緊張とプレッシャーが学生に掛かっていたことも関係していると思われる。これに対して、狭義の語彙、つまり単語の選択の不適切さは13.7%にとどまっている。これは、模擬面接では授業で学んだことを元に回答の一部を事前に準備することができたことと学生が自分で使いこなせる語彙を中心に選んだからではないかと考えられる。一方、学生生活などに関するインタビューでは、語彙、表現の不適切な使用がほぼ同率(前者23.4%、後者24.8%)で観察された。語彙選択の不適切な使用が面接試験(13.7%)より多いのは、学生生活についてのインタビューが授業時間以外の、面接よりずっとリラックスした雰囲気のもとで行われたため、学生が手持ちの語彙をある程度自由に使ってみた結果と推測される。後述する「語彙・表現の不足」が学生生活についてのインタビューの方に多いのも、頭に浮かぶ言葉をそのまま使った結果かもしれない。これに対して模擬面接では、自己モニターがより強く働いていたと推測される⁴。表現の不適切さについて見ると、学生生活についてのインタビューは模擬面接(43.1%)に比べて20%近く低い。これは、「学生生活」という話題が学生にとって身近であるために手持ちの表現で対応できる場面が多かったからではないかと思われる。次に各項目別の誤用内容について見ていきたい。1) 語彙に関する誤用を見ると、インタビュー1 模擬面接(誤用数7)では、「周辺語彙」(正しい語の代用などが見られ、インタビュー2 学生生活(誤用数33)では「周辺語彙」の使用(17例)の他、母語による語彙の代用(7例)、接続詞の選択ミス(7例)などが見られた。2) 表現レベルでの誤用を見ると、インタビュー1 模擬面接(誤用数22)では、意味は理解できるが不適切な表現(12例)や回りくどい表現(「重い表現」4例)などがあり、インタビュー2 学生生活(誤用数35)では、意味は理解できるが不適切な表現(11例)、類義表現での代用(10例)、スタイルの混同(9例)などが観察された。2つのインタビューにおける表現の不適切さに関する大きな違いは、類義表現による代用の数にあるかと思う(模擬面接1例、学生生活10例)。インタビュー時間の違いもあるので一概には言えないが、これは、先にも述べた自己モニターがどの程度使われたかということと関係があると推測される。3) 「語彙・表現の不足」を見ると、インタビュー1 模擬面接(不足数3)では、主題となる語の欠落やブレイクダウンによる沈黙が、インタビュー2 学生生活(不足数10)では、主題となる語の欠落の他、焦点化すべき語の欠落、必要な語の欠落などが観察された。4) 「文法上の誤り」では、インタビュー1で19、インタビュー2で63の誤用・エラーが確認されたが、助詞の欠落や助詞の選択ミス、形容詞の名詞接続のミスをはじめ、初級文法のエラーが化石化していると思われるものがほとんどであった。

2.2.2 ブレークダウン場面の分析—4つのファクターと「語彙チェッカー」を使って—

次に学生がブレークダウンを起こした場面に焦点を当ててみたいと思う。ここでは先に引用・要約した CEFR の「語彙の使用領域」と「インタビューを受けること」のグリッドを参考に、問題となるコミュニケーション場面を「話題」、「談話ジャンル」、「緊張度」、「課題遂行の難易度」という4点から観察した。また、ブレークダウンを起こした場面で学生が使用した語彙のレベルを知るために東京国際大学の川村よし子先生が中心となって開発された「チュウ太の道具箱・語彙チェッカー」を使わせていただいた。

2.2.2.1 就職模擬面接でのブレークダウン

インタビュー1からは、模擬面接を受けている NTT ドコモの企業戦略について学生が面接官から質問を受け、それに答える場面を取り上げる。ここでは「話題」（使用語彙領域：本人の専門分野）、「課題遂行の難易度」（相手の助けを借りずに自分で発話を組み立てて「アイデアを伸長、伸展」していく）の二つが B2 レベルに入っており、難しい話題に際しての「緊張度」も高い。「談話ジャンル」は叙述・説明で B1 でもできるとされているが他の3つのファクターとの組み合わせで難しい課題となっている。以下に学生の発話を記す⁵。

「あ、あの、貴社は…あの、あの、あ、申しわけありません。」(沈黙)

/N.B. 面接官（教師）からの助け舟⁶を受けて、以下の発話を続けた/

「あの、新しい、あ、強いな国で、ドコモが、なんか、あの強いなプロジェクトがあって、でも日本語の会社なんですから、あの、少しな問題が起きました。そして、あの、ま、たとえば、インド、などに、あの、うまく、できますけど、あの、会社の、の、大きさとインドの、の、のできることを、を比べるとそれはまだ、まだです、から、んん、今、ドコモが新しい、新しいビジネスをする方法を見つけて、あ、方法を探しています。」

語彙チェッカーでは、この部分で使われている語彙は全体として「やさしい」（旧日本語能力試験2級以上の学習者から見てやさしい、という意味とのこと）という判定であった。

2.2.2.2 学生生活などについてのインタビューでのブレークダウン

ここでは、学生が「日本の本当の文化」を知るのはフランス人にとって難しいが学生生活を通してそれを知ることができる、という内容を語った場面を取り上げる。観察の4つのファクターを見ると、「談話ジャンル」（叙述・説明）は B1 レベルでも可能であるが、緊張度は、教師との会話ということでやや高く、「話題」（使用語彙領域：一般的な話題）と「課題遂行の難易度」は模擬面接同様、B2 レベルに入っている。

「あの、フランスに日本のイメージは、なんとなく、あの…あの、嘘ではありませんですけど、あ、も、もちろん自然なんですね。ま、自然なことなんですけど、遠い、遠いと、違う、な、なことなんですから、フランス人が日本を知る、ことを考えても、ま、それはね、ときどきそれは、ありません、から、そんな、そんな大学生活で、あの、確かに、真実を見つけられますので…ん。」

語彙チェッカーの判定は先に挙げた模擬面接と同じように「やさしい」であったが、「ドコモの企業戦略について」という課題よりは、2 級レベルの語彙が多く使われており、前者 7.3%、後者 14.6%という数値であった。これは、企業戦略という話題に関する語彙よりも、日本の文化という話題に関する語彙を学習者がより多く持っていたこと、また、文化を語る際に学生が使用した語彙の中に「イメージ」や「真実」など、抽象度のやや高いものが含まれていたからではないかと思われる。自明のことのようだが、ここでわかったことは、説

明が難しい場面で学生の語彙レベルが下がるということである。これは必ずしも必要な語彙が不足しているということではなく、課題の難しさのために手持ちの語彙の中から使用語彙として定着している初級・中級前半の語彙や表現を代替語彙・代替表現として使った結果ではないかと思うが、この点は今後より多くのデータに当たって確認していきたい。

3 CEFR B1 から B2 への指導法に関する考察—まとめにかえて—

最後に今回のデータ観察・分析と先行研究⁷から得た知見を元に次のような点をコミュニケーション言語活動のための効果的で有機的な語彙学習へのステップとしてあげたい。

文法（例：助詞）と語彙を関連づけて覚える	語彙の使い分け（フォーマル・インフォーマル）	複数の情報を繋いでいく接続詞や接続表現を増やす	インターネット支援サイトを利用して語彙・表現を増やす
語彙のタグ（Tag）付け・ <i>Semantic field</i> を知る（田中：2010）	専門分野の語彙とその運用を課題遂行の中で学ぶ	談話タイプ別の語彙の習得（例：叙述・説明・意見）	和語・漢語・外来語の使用場面を理解し語彙を増やす

CEFR や JF スタンダードで示されている Can-do 記述は「できる」ことに焦点を当てて書かれているが、同時にまだ「できない」ことにも触れている。学生に対しては「できる」ことを示してその能力を評価することが非常に大切であるが、教師は学生が「まだできない」ことを「できる」ことへと引き上げる指導法を考えなくてはならない。本稿が Can-do よりも誤用分析（not Can-do）を指導法に向けての考察の基本に据えているのはこのためである。

注.

¹ ある言語を N 数（例 5000 語）習得した際に、その言語を使用したコミュニケーションの何パーセントが理解できるかという目安になる数値。

² このコースは、日本語訳では「国際ビジネス 3ヶ国語ネゴシエーター」と呼ばれ、学生達は日本企業や海外の日系企業などへの就職を目指している。

³ 「語彙代替表現」とは適切な語彙が見つからない場合に使用される類義語・類義表現などを指す。

⁴ これらの考察の裏づけには学生に対してフォローアップインタビューを行う必要がある。

⁵ シンポジウムでの発表及び本稿では、発話を見やすくする目的で談話分析の書き起こし手法は用いず、学生のいいよどみや発話の区切りをカンマで、長めのポーズを三つ点で簡略化して示した。

⁶ 学生が既に話題に出したドコモのインド進出について触れ、「ドコモのインド進出についてももう少し話してください」という形で学生に発話を促した。

⁷ 紙面の関係で、シンポジウムの発表準備段階で読ませていただき、シンポジウムで参考文献として紹介させていただいた文献をすべて載せることができなかったことをお詫び致します。

<参考文献>

川村よし子（2009）『チュウ太の虎の巻 日本語教育のためのインターネット活用術』くろしお出版。

佐藤政光（1999）「日本語学習者の語彙習得に関する調査研究」、『明治大学人文科学研究 所紀要』第 44 冊, pp. 169-180, 明治大学人文科学研究所。

田中章夫（2010）「語彙」, 宮地裕（編著）『日本語と日本語教育のための日本語学入門』, pp. 103-125, 明治書院。

吉島茂・大橋理枝（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』朝日出版社。

国際交流基金（2010）『JF 日本語教育スタンダード』国際交流基金。

日本語学習者の「テクスチャー表現」の使用について

副島 健作、武藤 彩加
琉球大学

要旨

日本語には「サクサク」「プリプリ」などのテクスチャー（食感）を表す表現が数多く存在するといわれている。そこで本研究では、1) 従来の日本語教材においてどの程度テクスチャー表現が扱われているか、2) 日本語母語話者はテクスチャー表現をどの程度使用しているか、3) 沖縄で日本語を学ぶ留学生がどの程度テクスチャー表現を習得しているか、の3点を研究課題とし考察した。その結果、日本語母語話者が多種多様なテクスチャー表現を使用するのに対し、1) 日本語非母語話者はテクスチャー表現をあまり使用しない、2) 上級日本語学習者でもテクスチャー表現を適切に使えていないという2点が明らかになった。つまり、テクスチャーをはじめ味の表現は初級、中級、上級のどの段階でも教えられていないし、味の表現は自然に習得されるものでもない。従って日本語教育における導入の工夫の必要性が示唆される。

【キーワード】 テクスチャー（食感）、味、使用意識、日本語教育

1 序

日本語は「味表現」が豊富である。多種多様な味表現の存在は日本語の特徴の1つである。中でも「サクサク」「プリプリ」「シコシコ」などのテクスチャー（食感）を表す表現が数多く存在し、445語と数が多い（早川 2006, p. 43）。本研究はこれらの表現の日本語教育における取り扱いと日本語学習者の習得状況について考えていく。

＜日本語の食感（テクスチャー）用語（一例）＞

堅い、脂っこい、固い、口あたりがよい、油っこい、口ざわりがよい、クリーミー、脂っぼい、口どけがよい、クリーム状の、油っぼい、かちんかちん、ぐちゃぐちゃ、しけた、こくがある、しこしこ、きめ細かい、こしがある、舌ざわりがよい、糸を引く、かみ切れない、舌に残る、薄い、かみごたえがある、かゆ状の、サクサク、しっとり、からっ、こってり、サクッ、粉状の、粉っぼい、カリカリ、粉をふいた、さっくり、カリッ、しなっ、くずれやすい、コリコリ、しなびた、さらっ

2 問題の所在

早川（2006）らによると、日本語の味のテクスチャー用語リストは中国語の約3倍にもなほり、フランス語では226語、フィンランド語では71語であった。これらと比較すると、日本語のテクスチャー表現は極めて数が多いが、はたして日本語学習者はこうした表現を自由に使い分けができるのだろうか。こうした疑問に答えるべく、日本語教科書の導入の実態と実際の日本語学習者への使用意識調査を行い、以下の点について考察した。

<研究課題>

- 従来の日本語教材においてどの程度テキストチャー表現が扱われているか
- 日本語母語話者はテキストチャー表現をどの程度使用しているか
- 沖縄で日本語を学ぶ留学生がどの程度テキストチャー表現を習得しているか

3 日本語教科書におけるテキストチャー表現の導入事例

レベル別の日本語教材を対象にテキストチャー表現の導入事例の調査を行った。その結果、1) 味の表現としてテキストチャー表現を導入している教科書はほとんどない、2) 擬音語・擬態語に特化した教材でも味の表現としてテキストチャー表現を導入していない、ということが明らかになった。日本語学習者はこれらの表現を習得できるのか、疑問が生じる。

表1 日本語教材におけるテキストチャー表現一覧

	教科書名	出版社	テキストチャー出現数	味の表現として導入された数
初級 (計6冊)	みんなの日本語 vol.1 & vol.2	スリーエーネットワーク	0	0
	Jブリッジ vol.1 & vol.2	凡人社	0	0
	CMJ vol.1 & vol.2	名古屋大学出版会	0	0
中級 (計3冊)	新日本語の中級	スリーエーネットワーク	2 (ひりひり、ふわっと)	1 (ふわっと)
	現代日本語コース中級 I & II	名古屋大学出版会	0	0
中上級 (計2冊)	日本語中級 J501	スリーエーネットワーク	0	0
	中級から上級への日本語	The Japan Times	1 (ツルツル)	1 (ツルツル)
擬音語・擬態語教材 (計2冊)	語彙力ぐんぐん1日10分	スリーエーネットワーク	6 (ザラザラ、つるつる、ねばねば、ばらばら、ふわふわ、ぼろぼろ)	1 (ねばねば)

4 日本語母語話者のテキストチャー表現の使用意識

実際、日本語母語話者は味の表現をどのくらいの使用しているのだろうか。また、その使用状況はテキストチャー表現の性質によって異なるのだろうか。日本語学習者との比較にも必要なため、まずは日本語母語話者に調査をし、分析してみた。調査は、例文にふさわしいテキストチャー表現を自由に記述してもらった(稿末資料参照)。

表2 日本語母語話者への調査の概要

調査目的	味の表現の使用についての現状認識を判断
被調査者	沖縄在住の日本語母語話者 130 名 (内訳) 沖縄出身者 81 名 沖縄県外出身者 49 名
調査実施	2011 年 6 月-2011 年 7 月
調査方法	質問紙を使用したアンケート調査

日本語母語話者のテキストチャー表現の使用意識調査の結果は表3のとおりである。1) テキストチャー表現の使用の傾向は料理や食材によって決まっている、2) ねばねば、カリカリ、プリプリなど食材との結びつきがとくに強い、ということが明らかになった。

表3 母語話者および非母語話者への調査結果

	提示した例文	母語話者 (130 名)			非母語話者 (22 名)		
		典型的な回答	回答数	%	典型的な回答	回答数	%
1	納豆は () していて食べにくい	ねばねば	126	97%	ねばねば	10	45%
2	ベーコンは () になるまで焼くとおいしい	カリカリ	108	83%	ふわふわ	6	27%
3	() の海老がたくさん入ったエビチリはおいしい	プリプリ	101	78%	生	1	5%
4	ふかしたてのじゃがいもは、() とやわらかくておいしかった	ほくほく	97	75%	ほかほか	1	5%
5	この団子は、噛めば噛むほど () していておいしい	もちもち	89	68%	もっちり	2	9%
6	あつあつのハンバーグは肉汁が () と出てきて絶品だ	じゅわっ	87	67%	ジューシー	1	5%
7	〇〇名物手打ちうどん。純手打のツルツル、シコシコ、() のあるうどんをご堪能下さい	こし	87	67%	つるつる	1	5%
8	ビスケットやサブレは、() した食感がおいしい	サクサク	75	58%	ぱりぱり	2	9%
9	今日は雪が降って寒かったので、夕飯は () の鍋を作ろう	あつあつ	75	58%	あつあつ	4	18%
10	ガトーショコラは、() していて濃厚だ！	しっとり	71	55%	ふわふわ	3	14%
11	小腹がすくと、() のスナック菓子が食べたくなる	サクサク	68	52%	ぱりぱり	1	5%
12	ハンバーガーには () としたレタスが欠かせない	シャキッ	64	49%	さくさく	2	9%
13	外は () と、中はジューシーなから揚げ	カリッ	60	46%	ぱりぱり	2	9%
14	() したオムレツをレストランで食べる	ふわふわ	55	42%	ふわふわ	4	18%
15	サーロインステーキは肉汁の () さがたまらない	ジューシー	54	42%	だらだら	2	9%
16	弁当のふたを開けたら、まだ () だった	ほかほか	53	41%	あつあつ	2	9%
17	箸で切れる豚の角煮は () だ	とろとろ	53	41%	やわらかい	1	5%
18	シフォンケーキを口に入れると、生地が () と溶けていく	ふわ～っ	53	41%	ふわふわ	3	14%
19	ポテトチップは、ポテトを薄く切って油で揚げればいいわけだから、家庭でも () したポテトチップができるはずだ	パリッ	50	38%	ぱりぱり	4	18%
20	冷やしうどんを勢いよく () と食べた	つるっ	39	30%	つるつる	1	5%
21	口の中で () 食感と広がるチーズの香り・・・絶妙な舌触りをご堪能下さい	とろける	36	28%	口溶け	1	5%
22	焼きたてのパンは、() している	ふっくら	28	22%	ふわふわ	6	27%
23	なめらかなプリンは () しておいしい	とろっ～と	28	22%	ずるずる	2	9%
24	上質な柿羊羹を主原料にして練り上げたなめらかで () のいい羊羹です	舌ざわり	25	19%	練り	1	5%
25	() 食感と、まろやかなバニラ風味が楽しめる、おいしいヨーグルトです。	なめらかな	23	18%	なめらかな	2	9%
	平均		64	49		3	12

5 日本語非母語話者のテクスチャー表現の使用意識

上級レベルの日本語学習者は味の表現をどのくらい使用できているか、調査し、日本語母語話者の結果と比較し、分析してみた。使用した調査表は、母語話者にしたものと同様である。

日本語母語話者の回答でもっとも多かったものを典型的な回答とし、それぞれの間の典型的な回答の平均を比較してみた(表3参照)。その結果、日本語非母語話者はテクスチャー表現が使用できていないということがわかった。

(t検定をおこなったところ母語話者と非母語話者との使用意識に有意差あり($t=10.47, df=24, p<.01$))。

日本語学習者の回答結果は表3のとおりである。どうしてテクスチャー表現が使用できないのであろうか。今回の調査の回答の傾向をまとめると、次のとおりであった。

<非母語話者の回答の傾向>

- 「無回答」が最も多い(平均74%)
- 「ねばねば」は約半数(45%)が適切に使える
- 使用されやすいテクスチャー表現:「ふわふわ」「ぱりぱり」「あつあつ」
- 非母語話者によって多く使用されたその他のテクスチャー表現

あっさり、うすあじ、かさつ、かたい、かむかむ、がりがり、口溶け、しっとり、しゃぎしゃぎ、じゅるり、しょうゆ、すうすう、ソフト、ねとねと、練り、ぱくぱく、ばさばさ、ばさばさ、ばたばた、ふにやふにや、ぷりぷり、ぶるぶる、ぷんぷん、ふんわり、ほかほか、まろやかな、こい

つまり、非母語話者は食品、食材と味の表現との関係が理解できていないため、テクスチャー表現を適切に使用できず、知っているテクスチャー表現を使ってなんとか表現しようとしている、ということがわかる。すなわち、テクスチャー表現の習得はうまくいっていないということが調査結果からうかがえる。

6 結

以上の調査結果をまとめると、次のようなことが言える。

- 日本語非母語話者はテクスチャー表現をあまり使用しない
- 上級日本語学習者でもテクスチャー表現を適切に使えていない

本調査から、テクスチャーをはじめ味の表現は初級、中級、上級のどの段階でも教えら

表4 日本語非母語話者への調査の概要

調査目的	味の表現の使用についての現状認識を判断
被調査者	沖縄在住の日本語学習者(上級レベル) 22名 (内訳) 母語: 中国語13, 英語4, 朝鮮語4, フランス語1 日本語学習歴: 2年4ヶ月-10年 沖縄滞在期間: 1ヶ月-4年
調査実施	2011年7月
調査方法	質問紙を使用したアンケート調査

れていないし、味の表現は自然に習得されるものでもないことが明らかになった。日本語教育における導入の工夫の必要性が示唆される。

<参考文献>

- 石毛直道 (1983) 「味覚表現語の分析」, 『言語生活』 382, pp. 14-24, 筑摩書房.
- 大橋正房他編著 (2010) 『「おいしい」 感覚と言葉 食感の世代』 株式会社 B/M/FT 出版部.
- 瀬戸賢一 (2003) 「味のことばとことばの味」, 『日本言語学会第 127 回大会予稿集』 日本言語学会, pp. 1-5.
- 瀬戸賢一 (2003) 『ことばは味を超える 美味しい表現の探求』 海鳴社.
- 早川文代他 (2004) 「中国語テクスチャ表現の収集と分類」, 『日本食品科学工学会誌』 51, pp. 131-140, 日本食品化学工学会.
- 早川文代他 (2005) 「日本語テクスチャー用語の収集」, 『食品科学工学会誌』 52, pp. 337-346, 食品化学会.
- 早川文代 (2006) 「テクスチャー (食感) を表す多彩な日本語」, 『豆類時報』 52, pp. 42-46, 日本豆類基金協会.
- 松本仲子 (1983) 「美味しさの科学」, 『言語生活』 第 382 号, pp. 58-64, 筑摩書房.
- 武藤彩加 (2003) 『日本語の「共感覚的比喩 (表現)」に関する記述的研究』 博士学位論文, 名古屋大学.
- 武藤彩加・副島健作・山元淑乃 (2010) 「共感覚的比喩の『視覚』表現—ロシア語とフランス語を中心に—」, *KLS30 (Proceedings of Kansai Linguistic Society)*, pp. 203-214, 関西言語学会.
- 武藤彩加 (2011) 「スウェーデン語における『味を表す表現』の収集と分類」, 『日本認知言語学会論文集』 第 11 巻, pp. 234-244, 日本認知言語学会.
- 山梨正明 (1988) 『比喩と理解』 東京大学出版会.

<稿末資料> アンケート調査で使用した質問紙 (一部)

2		() 食感と, まろやかなバニラ風味が楽しめる, おいしいヨーグルトです。	ヨーグルト プリン
3		バターをたっぷり使ったクッキーは () としていておいしい	天ぷら コロッケ (フライ, とんかつ) クッキー
4		ガトーショコラは, () していて濃厚だ!	チーズケーキ スポンジケーキ ショートケーキ
5		ふかしたてのじゃがいもは, () とやわらかくておいしかった	焼き芋 じゃがバター ふかし芋
6		口の中で () 食感と広がるチーズの香り・・・絶妙な舌触りをご堪能下さい。	プリン チーズ ピザ

JF 日本語教育スタンダード「みんなの Can-do サイト」を用いた

レベルチェックテストの作成

磯村 一弘、三矢 真由美

国際交流基金ケルン日本文化会館

要旨

国際交流基金ケルン日本文化会館では、日本語での課題遂行能力養成を重視する日本語講座を運営している。そのクラス分けのため、学習者の日本語での課題遂行能力を JF 日本語教育スタンダード＝CEFR の基準に基づいて測定するレベルチェックテストを、「みんなの Can-do サイト」を用いて作成した。具体的には、「みんなの Can-do サイト」から Can-do 記述文を選び出し、その Can-do が遂行できるかどうかを測るために、「会話」ではロールプレイを、「読解」では読解問題を作成した。「作文」はどの受験者にも同一のタスクを与え、Can-do に基づいて作成した評価基準表を使ってレベルを判定した。「自己評価」は Europass Language Passport の自己評価表を用いた。以上 4 科目を総合してレベル判定を行った結果、適切なクラス分けを行うことができ、「みんなの Can-do サイト」が日本語での課題遂行能力を測る試験の作成に、有効に活用できることがわかった。

【キーワード】 課題遂行能力、CEFR、試験、評価、ロールプレイ

1 背景

国際交流基金ケルン日本文化会館日本語講座では、「JF 日本語教育スタンダード 2010」(<http://jfstandard.jp/> 以下、JF スタンダード)の公開にともない、既存のコースを JF スタンダードに基づいた講座へと改編する作業を進めてきた。まず、初級から上級までの 9 つのクラスのレベル記述を、JF スタンダードが用いている CEFR (Council of Europe 2004) の基準に従って再定義した。次に、各クラスのレベルに合った Can-do による授業目標を、「みんなの Can-do サイト」を用いて設定した。現在はこれに基づき、課題遂行型の授業を行っている(磯村・三矢 2010)。

その一方で、クラス分けを行うためのレベルチェックテストは、旧日本語能力試験の過去の問題を用いて作成された筆記試験であった。これは主に言語知識を測るものであり、クラスの目標である口頭能力を含む総合的な言語運用力を判断するのに適しているとは言えず、またクラスのレベル記述に用いている CEFR/JF スタンダードの基準とも合っていなかった。そこで今回、JF スタンダードの「みんなの Can-do サイト」を用いて、課題遂行能力を CEFR の基準によって測るレベルチェックテストを新たに開発することにした。

2 「みんなの Can-do サイト」

「みんなの Can-do サイト (<http://jfstandard.jp/cando/>、以下「Can-do サイト」)」とは、JF スタンダードの発表とともに 2010 年に公開された、WEB 上のツールである。日本語を使

ってどんな場面で何がどのぐらいできるかを、レベルごとに「～ができる」という Can-do の形で具体的に記述した文が、データベースの形で提供されている。言語習熟度のレベルは CEFR のものを採用し、A1～C2 までの 6 段階に分かれている。Can-do には 2 種類あり、CEFR の例示的能力記述文 (CEFR Can-do) と、国際交流基金が独自に作成した Can-do (JF Can-do) が収められている。JF Can-do は CEFR Can-do を参考にしつつも、より日本語学習の場面に合うように、そして場面や状況がより具体的に記述されている。

ユーザーは Can-do をレベル、トピック、言語活動など様々な条件で検索することができ、サイト上の自分のフォルダに保存することができる。また既存の Can-do を参考にし、各現場の状況に合うようなオリジナルの Can-do (MY Can-do) を作ることもできる。

3 レベルチェックテストの作成と実施

新たに開発したレベルチェックテストは、話しことばによる相互行為における運用力を測る「会話」、書きことばによる受容能力を測る「読解」、書きことばによる産出能力を測る「作文」の 3 科目とした。

以上の 3 科目の他に、受験者自身による「自己評価」も加え、それらを総合的に判断して最終的なレベル判定を行った。

各科目のテストの概要、具体的な作成手順、評価法は、以下の通りである。

3.1 会話テスト

3.1.1 テストの概要と作成手順

会話テストは、話す能力、聞く能力、およびそれら 2 つが含まれる他者とやりとりする能力を総合的に測ることができるロールプレイ形式とした。

まず「Can-do サイト」の言語活動「相互行為 (やりとりする)」>「話しことば」にある JF Can-do から A1～B1 レベルのものをいくつか抜き出した。次に、これをロールプレイの課題として記述し直した。例えば、A2 の JF Can-do 「デパートの店員に、店頭に出ている衣料品の他の色やサイズがあるかなどについて質問し、いくつかの簡単な答えを理解することができる」という記述文から、「あなたは日本のファッション店で、とてもいい色の服を見つけました。しかし、サイズが合いません。店の人に相談してください」というロールカードを作成した。

3.1.2 テストの実施と評価方法

ロールプレイは試験官と受験者が一対一で行った。課題はドイツ語のロールカードで受験者に提示した。どの受験者にも最初に A1～B1 のうち中間のレベルである A2 のロールプレイを行い、タスクが達成できていないと判断された場合は次に A1 のロールプレイを、タスクが達成できたと判断された場合は B1 のロールプレイを引き続き行った。それぞれのレベルには複数のロールプレイが用意しており、一つのロールプレイで判定が難しい場合には、必要に応じて同じレベルのロールプレイを複数回行うなどした。時間は平均して一人 5 分程度であった。

ロールプレイの評価は、タスクが十分に達成できた場合には○、タスクは何とか達成できたが非常に苦労していた場合や、もう少しで達成できたなどの場合には△、明らかに達成できなかった場合には×とした。評価の際に最も重視したのはタスクの達成度であった

が、それに加えてタスクがどのように達成できていたかを見るために、CEFR の「共通参照レベル：話しことばの質的側面」の記述を参考に、質的側面も同時に評価した。

3.2 読解テスト

3.2.1 テストの概要と作成手順

読解テストは、まず「Can-do サイト」の言語活動「受容（理解する）」>「書きことば」にある A1～B1 の JF Can-do をいくつか抜き出した。次に、それぞれの Can-do のタスクに合う読解文を用意した。例えば、A1 では「お店やレストランの前にある情報や表示を見て、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」という JF Can-do を選び、読解文としてそば屋の看板を提示した。

それぞれの読解文の後には、内容に関する問い（正誤問題や選択問題）をドイツ語で与えた。例えばそば屋の看板を使った読解では、そば屋の営業時間や定休日などに関する問いをドイツ語で与え、○か×を記入するよう指示した。設問は、それぞれの Can-do で求められるタスク（大まかな理解、情報取り、詳細理解など）に合わせて、それが確認できるものを設定した。

3.2.2 テストの実施と評価方法

どの受験者にも、A1～B1 までのすべてのレベルの読解問題を課した。設問に対する正答率によって、そのレベルの読解タスクが達成できたかどうかを判断した。

3.3 作文テスト

3.3.1 テストの概要と作成手順

「作文」では、それぞれのレベルのタスク達成度を別々に問う複数の課題を課することが試験時間の制約の中では難しかったため、全ての受験者に同一のタスクを一つ与えることとした。A1 レベルの受験者でもできるタスクであること、同一のタスクで幅広いレベルを判断できることという条件から、タスクは自己紹介文とした。受験者のレベルを適切に判断する言語材料が十分得られるようにするため、「あなた自身のことについて、できるだけ詳しく書いてください（例：仕事、家族、住んでいるところ、趣味、性格、関心のあること、経歴）」と指示した。指示はドイツ語で与えた。

3.3.2 テストの実施と評価方法

作文を客観的に評価するために、「Can-do サイト」を使って評価基準表を作成した。まず「Can-do サイト」の言語活動「産出（表現する）」>「話しことば」>「作文を書く」のカテゴリーにある A1～B2 の JF Can-do および CEFR Can-do を選び出し、これらをもとに、この課題を評価するための MY Can-do を作成し、評価基準とした。例えば B1 の評価基準は「自分の経歴や性格、趣味、住んでいる町の様子など、身近な話題について、ある程度詳しく書くことができる。短い文をひとつの流れに結び付けながら、ある程度の長さで順序立てて書くことができる」とした。これらの評価基準に受験者の作文を照らし合わせ、適切なレベルを特定した。

3.4 自己評価

「自己評価」は、Europass Language Passport のドイツ語版をそのまま使用し、「理解する

（聞く／読む）、「話す（やりとり／産出）」、「書く」の5つの技能について、自分が日本語で何がどの程度できるかを受験者自身にチェックしてもらった。

4 最終判定

以上、レベルチェックテストの3科目「会話」、「読解」、「作文」と、「自己評価」を合わせ、総合的に受験者のレベルを判定し、クラスに振り分けた。

表1は、各科目の評価と、最終判定（「お勧め」）を示している。最終判定は、受験者に最も適したクラス「お勧め1」と2番目に適したクラス「お勧め2」を提示した。

例えば表最上段の受験者の場合、「口頭（やりとり）」ではA1で○、A2で△という評価になっており、ここから会話力を判断すると、現在最も適したレベルは、広い場面でA2のコミュニケーションを目指すクラスとなる。一方、書きことばを見ると、「読解」ではB1でもタスクが達成できており、また「作文」でもA2という判定になっている。さらに受験者自身が自分の能力をA2～B1と評価していることも考慮に入れ、最終的にはA2の達成を目指すクラス（Stufe4）を「お勧め1」とし、A2を確認しつつ、B1のできるタスクも徐々に増やしていくことを目標とするクラス（Stufe5）を「お勧め2」とした。

	読解			作文	口頭(やりとり)				自己評価	お勧め	
	A1	A2	B1		A1	A2	B1	質的側面		1	2
	○	△	○	A2	○	△	×	A2	A2(B1)	S4	S5
	○	△	×	B1-	-	○	△	A2+	A2(B1)	S5	S6
	△	△	×	A1+	△	×	-	A1+	A1/A2	S2	S3
	○	△	×	A2	○	×	-	A1+	A1/A2	S3	S2
	○	△	○	B1	-	○	△	B1-	B1	S7	S6
	○	△	○	B1	-	○	○	B1+	A2/B1	S7	S8

表1 最終判定表

5 結論と今後の課題

5.1 新レベルチェックテストの効果

レベルチェックテストを課題遂行能力重視のテストに変えた結果、これまでの筆記試験と比較して、クラスのレベル記述にあったクラス分けをより適切に行うことができるようになった。特に以前は、言語知識はあるが口頭能力の低い学習者が実際のレベルよりも上のレベルのクラスに割り振られ、クラス内での教室活動についていけないことが時々あったが、レベルチェックテストが新しくなってからはこのようなケースは見られなくなった。以上のことから、新テストは口頭能力を含む総合的な言語運用能力に基づいて学習者を適切なクラスに割り振ることができることがわかった。

さらに新テストの副次的効果として挙げられるのが、レベル判定に透明性が出て、受験者に説得力のある説明ができるようになったことである。新テストはクラスのレベル記述に一致しており、かつ受験者の現在の能力が科目ごとに示されるため、受験者の現在の能力がどの程度で、どんな能力がどの程度足りないのか、したがってどのクラスに参加すれば効果的に学べるのかを客観的に示せるようになった。

5.2 JF 日本語教育スタンダード「みんなの Can-do サイト」の有効性

今回「みんなの Can-do サイト」を使ってレベルチェックテストを作成してみて、同サイトが以下のような利点を持つことがわかった。

①学習者の日本語レベルを CEFR 基準に基づいて判断できる。

学習者の能力を CEFR 基準で判断する場合、これまでは A1～C2 までの言語熟達度だけを頼りに「この学習者はたぶん A2 ぐらいだろう」と感覚的に判断してしまいがちであったが、Can-do サイトの具体的で現実場面に即した Can-do に照らし合わせることで能力を客観的に判断できるようになった。

②運用能力を測るテストを短時間で簡単に作成できる。

CEFR を評価や授業活動に導入する場合、膨大な能力記述文を読み解き、さらに抽象的な記述を具体的な場面や状況に記述し直す必要があるが、Can-do サイトを用いれば様々な条件をもとに具体的な Can-do を検索することができ、短時間で簡単にテストを作成することが可能になった。

5.3 今後の課題

1 つ目に、「読解テスト」の難易度が漢字の量に大きく影響されるという点が挙げられる。今回、A2 のタスク「看板から必要な情報を読み取る」のほうが B1 のタスク「E メールの内容を理解する」よりも難しくなるという現象が見られた。日本語の場合、こうした文字の問題をどう扱うかが課題である。

2 つ目に、今回のテストでは、受験者の過去の能力分布を考えて A1～B1 までを判定できるものとしたが、B1 以上の受験者もいたことから、全ての受験者の能力を正確に判定するためには、将来的には B2 以上のタスクを作る可能性が考えられる。

最後に、技能によってばらつきがある受験者をどう扱うかという点がある。今回、技能ごとの試験を実施したことによって、各受験者の技能ごとの能力のばらつきが明らかな形で示ることになった。例えば、滞日経験があり流暢に話せるが、ひらがなが満足に書けない受験者をどのクラスに振り分けるか等は、難しい問題である。

今後は、以上の点を解決できるよう、さらに講座の改善を進めていきたい。

<参考文献>

Council of Europe (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－』 吉島茂、大橋理枝（訳、編）、朝日新聞社

磯村一弘、三矢真由美 (2011) 「『みんなの Can-do サイト』を利用した初級講座シラバスの改訂－CEFR から JF 日本語教育スタンダードへ」、第十回日本語教育研究世界大会（天津外国語大学）、『異文化コミュニケーションのための日本語教育』2、pp. 248-249、高等教育出版社

<参考 URL>

Europass Language Passport <http://europass.cedefop.europa.eu/>（2012 年 2 月 10 日）

JF 日本語教育スタンダード <http://jfstandard.jp/>（2012 年 2 月 10 日）

みんなの Can-do サイト <http://jfstandard.jp/cando/>（2012 年 2 月 10 日）

漫画を取り入れた日本語学習

—和綴じ本を作る—

長嶺 孝子

ボイムリホーフ高校、リースタル高校、ミュンヘンシュタイン高校

要旨

昨今 高校生の日本語学習の動機は漫画やアニメが多い。漫画の原文読みだけではなく、自分で漫画を描きたい生徒も見かける。両者を日本語学習に結び付けられないだろうかと考えたのが、この授業の始まりであった。

4 コマ漫画を活用する例もあるが、我々は週 3 時間の授業で半年をかけて、一つの話に取り組んだ。そして和綴じ本をつくるのであるがコンピュータの助けを借りるので、作業がはかどった。

この発表では手塚治虫『ブラックジャック』と「古事記」の漫画本作成をどのように日本語学習と結びつけたのかを具体的に紹介したい。どちらの本も高校での日本語 2 年半の学習卒業記念として残る作品である。

【キーワード】 まんが、自律学習、共同学習、和綴じ本

1 はじめに

1.1 プロジェクトの目的

- (1) 通常の授業では学べない表現に親しむ。(教室活動)
- (2) 自分の担当した範囲で未知の分野を調べる。(自律学習)
- (3) 共通の目標に共同であたる。(共同学習)

1.2 目標

- (1) 日本語の口語、尊敬語を逐語訳を通して学ぶ。(教室活動)
- (2) 未知の表現の検索方法を知る。関連する本を読んで参考にする。(自律学習)
- (3) 関連した映画を見たり、和綴じ本を作る。(共同作業)

2 対象者と期間

週 3 回の日本語学習者で 2 年間学習済み、各回とも 3-4 人（『ブラックジャック』では全員男子、「古事記」では 3/4 が女子）旧日本語能力試験 4 級合格者で半年間。

3 作業方法

3.1 『ブラックジャック』の場合

3.1.1 教室活動

はじめに配られた単語表を訳して埋めていく(表1)。次に吹き出し毎に逐語訳をする(表2)。

3.1.2 自律学習

各自の分担を決めてその中で、特に説明が要る箇所(ここでは落語の「ときそば」や「ブロカイン」などの特殊用語を調べて皆に知らせる。原作者から許可をもらい、絵をそのまま使わせてもらう。吹き出し毎に逐語訳をしてコンピュータでドイツ語訳を入れる。自己紹介文を書く。

3.1.3 共同学習

和綴じ本を一人3部ずつ作る(図1)。図書館、手塚治虫記念館に1部を贈呈。

3.2 「古事記」の場合

3.2.1 教室活動

配られた単語表を訳して埋めていく。劇の台本から台詞毎に逐語訳を行う。宿題をする。手塚治虫記念館と教師間のメール、館長からのお礼の手紙を読む。

3.2.2 共同学習

DVD「日本誕生」を見る。生徒の卒業論文「ギリシャ神話と古事記」を読み、議論する。

3.2.3 自律学習

生徒が絵を描く。漫画の書き方の本を読む。自己紹介文を書き、口頭でも言えるように練習をして、録音する。

3.2.4 共同学習

ドイツ語訳を入れる。30頁になった本に表紙をつけて和綴じにする。1部を図書館に贈呈する。

4 結果

共同作業をするのでクラスでの一体感が生まれる。絵の助けがあるので会話がわかりやすい。生き生きとした会話に接することができる。

5 まとめと今後の展望

作品の選択が授業内容に大きく響くので慎重でありたい。今回は敬語の練習のために敢えて、敬語を使わざるを得ない場面が多い作品を選んだが、学生は全員が、敬語が難しかったと付記の感想文で書いていた。

今後は「源氏物語」などにも取り組みたいが、学習者に男子が多い場合には他の選択も考えたい。「ヒカルの墓」や「スラムダンク」又は各人の自由創作が候補にあがっている。

当然の約束事であるが、出版された本を使う場合は原作者に許可を得ること。また許可を得た場合は謝辞を本の中で述べることを忘れない。

製本の際に紙の方向に注意をすること。(A4の紙を2つ折りにするのではなく、A3の紙に印刷してからA4に切る。)

クラスの人数が多い(10人以上)場合、小さなグループに分けて、それぞれのグループで競い合う、コンクール方式にすれば盛り上がるのではないかな。

手作りの作品が残ることは教師にとってもうれしい。

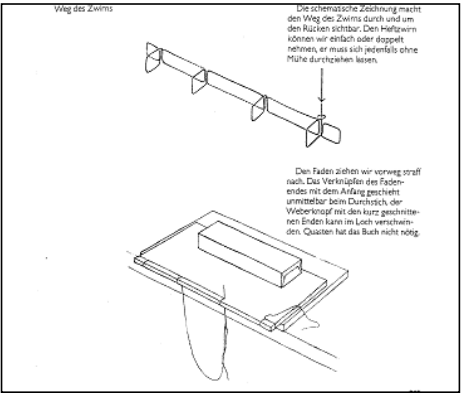
表1 単語表

単語	読み方	意味	単語	読み方	意味
P264					
いくら			おあいそ		
トロ			ヒラメ		
マダケ			アホ		
気持ちがわるい			味		
天下第一品			スシらしいスシ		
へる			魚がのる		
てん			魚をにぎる		
おだてる			なんどき		
語り			(お)かんじよう		
落語			神そば		
まいど			だんな		
おふくろ			運運		
(お)扱い			ちかちか		
奉行する			成功		
くにへ帰る			一人まえ		
スシ職人					
運がわるい			世間いがし		
いねわり			賞がさず		
事件			当分		
p.270					
贈呈			ダンブ		
運転手			戦船		
事故			縦転運動手		
それなのに			人をはねる		
はねられた人			命		
とりとめる			開眼		
切斷			凶器		
有罪			意外にも		
加害者			俗語		
とりさげる			希望		
なくする			かぼち		
無罪			空つてみる		
いわれる			この道		
はるばる			眼をみがく		
べつに			うちわ		

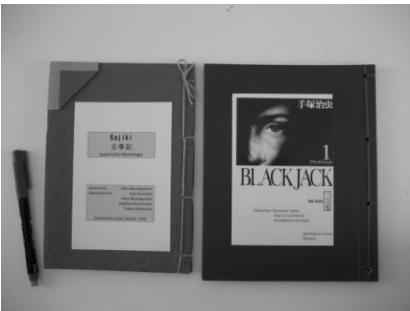
表2 逐語訳

こじき物語 日本の神様			食語(ドイツ語)
ページ	読み手	食語(日本語)	食語(ドイツ語)
		ひえだのあれ	Erzähler
		(アメノ) ミナカメシ	Der Obergott der himmelmittlere
		イザナギ	Der Urmuttergott
		イザナミ	Die Urmuttergott
		アマテラス	Die Sonnengöttin
		ツクヨ	Der Mondgott
		スサノ	Der Sturmgott
		(アメノ) ウズメ	Die Tanggott
1		(天の国)と(黄泉の国)	Der Himmel und die Unterwelt
	語り手	神様、こんには、私がまして、私はひえだのあれともうします。1300年前の日本に伝えています。一度聞いた話ではないので、私の仕事は、話を語ることにした。語り部ともうします。	
		ある日、私は大友方徳さんに、日本の神様の話を語りました。大友方徳さんは私の話を「世襲」という本にしました。	
		今日は皆様にも日本の神様の話を語ります。どうぞごゆっくりお楽しみください。	
		までもさても昔のことでもありました。	
		天の上の黄泉国でアメノ ミナカメシという神様がお生まれになりました。その時はまだ天も地も海も、油のようにふわふわうかんではいました。	
2		この神様はある日、もつと若い男の神様のイザナギと女の神様のイザナミにきれいなかざりのついた美しいほこをおええになりました。	
	ミナカメシ	これで二人でいっしょに國をつくりなさい	
	語り手	二人は天と地の間にかかっている「黄の薄雲横」の上から、黄い雲を下の方におちさせました。	
	イザナギ	ぐるぐる、ぐるぐる、固くなってきた。	
	イザナミ	そうね、そろそろ手を引き上げよう。	
	イザナギ	弟の奥についたどろが、ぼとっ、ぼとっとおちてくるよ。	
	イザナミ	こもつたかまたたわね。	
	イザナミ	あつ、あつできた。じゃあ、オノコロ島とよびましょう	
	イザナギ	あの島へおいて行こうか。	

図1 和綴じ本の綴じ方



和綴じ本



＜参考文献＞

- きもとよしこ・梅村ゆず（2009）『上達！まんがのテクニック』 Vol.1, Vol.2 ゴマブックス
手塚治虫（1993）『Black Jack 1』 秋田書店
手塚治虫（1996）『マンガの描き方—似顔絵から長編まで』 光文社（知恵の森文庫）
手塚治虫（1997）『手塚治虫のマンガの描き方』 講談社
長嶺孝子（2008）劇「古事記ものがたり」—日本の神様— 私蔵

自律的学習支援のための Can-do-statements コンピュータ版の開発

村上 京子
名古屋大学

要旨

日本の工場などで働く外国人就労者が、地域の日本語教室などに通って日本語運用能力を高めたいと思っても、なかなか長続きしない現実がある。学習者が自律的に学習を進めていく上で、自分の日本語レベルを把握し、学習成果を的確にフィードバックされることは重要である。インターネットを通じて、手軽に自己評価によるレベル判定ができるよう Can-do-statements を作成し、Web で公開した。「聞く」「話す」「読む」「書く」の各技能について4段階の自己評価をしていくことによって、技能別レベル判定結果が自動的に表示される。日本語能力がまだ十分ではない学習者のために5言語による多言語版で音声や視覚的な補助が用意されている。また、自己評価だけではなく、希望者にはパフォーマンス・テストによるレベル判定試験を申し込めるようにした。

【キーワード】 就労外国人、自律学習支援、Can-do-statements、自動判定、Web 公開

1 はじめに

1.1 開発の背景

2007年に実施した予備調査では、日本の工場などで働く外国人就労者の多くが、地域の日本語教室などに通って日本語運用能力を高めたいと何度か教室に顔を出しても、仕事が忙しい、教室が遠いなどの理由で、なかなか長続きしない現実があることがわかった。現在インターネットによる教材など用意されてきてはいるが、レベルがわからない、学習の手ごたえが得られないなど自律学習を継続していくことは容易ではない。学習者が自律的に学習を進めていく上で、自分の日本語レベルを把握し、適切な目標を立てることや学習成果をフィードバックされ、モチベーションを維持していくことは重要である。

「とよた日本語学習支援システム」では、豊田市内の工場内や地域集会場などに教室を開設し、そこに通えない学習者のためにインターネットによる e-learning を発信している。学習者のレベルを判定する試験も実施しているが、それに加え、手軽に自己評価によるレベル判定ができるよう Web Can-do-statements を作成し、インターネットを通じて公開したいと考えた。

1.2 Can-do-statements の利点と欠点

Can-do-statements は通常のテストによる能力評価に比べ、短時間で実施でき、日常生活場面における幅広い言語使用を対象にできるというメリットがある。また、学習者にとっては、各項目を自己判定するに当たり、普段の自分の言語使用を振り返る機会が与えられ、普段あまり意識していなかった言語行動の中で、こういうことができるようになるという目標を具体的に意識化でき、学習ニーズを引き出すきっかけとなる。

反面、自己申告であることから自己操作ができ、プレイメントや選抜などには用いる

ことができないことや、経験をしたことのないことなどは適切な判断ができないというような欠点も見られる。

しかし、学習者自身が、学習の指針として使用する目的であれば、あえて操作する必要もなく、学習者が日々の生活の中で遭遇する言語使用の困難を自覚し、自己評価することで、納得できる判定が得られることが期待できる。

以上のような Can-do-statements の長所と短所を踏まえ、日本語学習を自律的に進めたいと考える外国人学習者の支援の 1 つとして、自分の好きな時に自分だけで手軽に実施できる Web can-do-statements を開発することにした。このツールを使って学習の目標の設定、教材へのアクセス、学習成果の確認等が自律的に行えるようになることが期待できる。

2 Web Can-do-statements の開発

2.1 開発までの経緯

2008 年から 2010 年までの 3 年間で、豊田市の工場などで就労する外国人 715 名を対象に筆記式 (30 項目) の Can-do-statements を実施してきた。この Can-do-statements と同時に行われた、聞く・話す・読む・書くに関するパフォーマンステストと Can-do-statements の間の相関は 0.5 から 0.8 とかなり高く、妥当性があることが確かめられた (村上 : 2009)。

またこれまでの Can-do-statements の α 係数は 0.9 以上あり、信頼性に関しても十分であることが確認された。そこで筆記式 Can-do-statements を基に、さらに項目数を増やし、Web 上で自動判定できる Can-do-statements コンピュータ版を開発した。

2.2 Web Can-do-statements の特徴

Web Can-do-statements では、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の 4 技能につき各 20 項目、計 80 項目から成り、英語、スペイン語、ポルトガル語、中国語など多言語から自分の母語である言語を選択して回答することができるようになっている。筆記式と異なり、各項目を読み上げた音声聞くこともできるようになっている。これは、就労外国人及びその家族は、日本での生活が長くなってきており、母語で書かれた文を十分に読むことのできない人が増えてきたことをふまえての措置である。

回答は「全くできない」から「簡単にできる」までの 4 段階評価で、母語による文字がわからなくても回答できるように絵で示してある。下記の「とよた日本語学習支援システム」ホームページの「日本語レベルチェック」からアクセスできるようになっている。

<http://www.toyota-j.com/>

2.3 Can-do-statements の項目

Can-do-statements の質問項目は、外国籍住民 247 名と日本人 87 名を対象に 2007 年度に実施されたアンケートおよびインタビューによる予備調査を参考に考えられた。このアンケートでは、外国人住民が普段の生活場面や仕事の間、保護者として関わる教育の場で、どのくらい日本語を使うのかを調べる「日本語使用状況調査」および、日本語を使ってそれができることはどのくらい重要かを聞く「日本語の必要度調査」から成っている。さらに同市の外国籍住民の日本語能力に関するサンプル調査も行った。

各技能別質問に答えていくことによって、レベルが表 1 のような 0 から 4 までの 5 段階

で自動判定されるようになっている。質問数は答え方により異なり、最大 80 問となっている。質問例は表 2 に示す。

表 1 レベル判定の基準表

レベル	段階	内容	聞く	話す	読む	書く
4	拡大段階	より多くの領域で日本語を用いてコミュニケーションができる。	あまり接する機会の多くない車内放送や病院などのアナウンスを聞いて、必要な行動が取れる。仕事や個人的な話題に関して説明を聞いて理解できる。	自分の経験やできごとなど、まとまった話ができる。また相手に対し説明を求めたり、質問することができる。あまり接する機会の多くない場面でも対応できる。	自分で辞書を調べてあまり接する機会のない文や文章が理解できる。	自分で辞書を調べてあまり書いた経験のない文や文章(問い合わせメールなど)が書ける。
3	自立段階	自立して自分の身の周りの社会参加が日本語を用いてできる。	職場や家庭など慣れた場所で質問や指示がわかる。	質問に文で答えることができる。わからないとき、説明を求めることができる。家族について説明したり、人と会う約束をしたり、簡単な感想を述べることができる。	自分で辞書を調べて日常生活で接する機会の多い文や文章(回覧板など)が理解できる。	自分で辞書を調べて日常生活で必要度が高い文や文章(履歴書の志望の動機など)が書ける。
2	要支援段階	周囲の支援に基づいて、自分の身の周りの社会参加が日本語で行える。	簡単な日本語で話してもらえば、質問や単純な指示がわかる。	簡単な質問なら単語で答えることができる。わからないと聞き返したり、ゆっくり話すよう依頼することができる。場所を聞くなど簡単な質問ができる。	外国人にとってもわかりやすく書かれていれば日常生活で接する機会の多い語や文の意味が理解できる。	五十音図や辞書を調べたり、人に助けてもらいながら日常生活で必要度が高い手紙などの短いメッセージが書ける。
1	基礎段階	限られた単語を理解したり、話す・書くことができる。	「名前は何?」のような簡単な質問がわかる。はっきりゆっくり言ってもらえば、自分のよく聞き慣れたものの名前や地名などが聞いてわかる。ものの値段や曜日、日付、時刻などが聞いてわかる。	日常生活で必要度が高く、接する機会の多い語であれば出身や居住地域、電話番号、時間、値段など基本的なことが単語で言える。	ひらがな、カタカナ、漢字で書かれた自分の名前、国名など日常生活で必要度が高く、接する機会の多い語であれば理解できる。	名前、国名、住所、所属など使用頻度や必要度の高い語をひらがな・カタカナ・漢字のいずれかで書ける。
0	未学習段階	日本語を話したり聞いたりすることがほとんどできない。	あいさつや自分の名前を呼びかけられていることがわかる。	あいさつができる。名前が言える。		

表 2 Can-do-statements 項目例 (書くこと)

3 実施結果

2011 年 5 月公開して以来、これまでに 543 件のアクセスがあり、そのうち最後まで実施し、評価が出たものが 163 件であった。まだ日本人の支援関係者が様子を見るためにアクセスしたケースが多いようで、日本語による実施が圧倒的に多い。しかし、海外からのアクセスも多いことから今後活用されていくことが見込める。

表 3 WebCD アクセス言語

言語	アクセス
中国語	36
英語	31
スペイン語	6
ポルトガル語	40
日本語	430
合計	543

表 4 WebCD アクセス国別

国名	アクセス
フランス	9
ブラジル	5
中国	5
エストニア	4
台湾	4
マレーシア	3
アメリカ	3
カナダ	2
韓国	2
ベトナム	2
シンガポール	1
ベネズエラ	1
日本	502
合計	543

判定実施履歴から、各質問項目の項目分析を行った結果、識別力はすべて 0.6 以上と高く、各技能別信頼性 (α 係数) も 0.9 以上であった。しかし、震災の影響で、工場が休みになったり、レベル判定日が工場稼働日になったりするなどの影響で、当初予定していた各言語別分析に必要な数のデータ収集やパフォーマンス・テストによる妥当性の検討ができないでいる。

4 今後の課題

今後さらに、問題項目の精選や判定基準の見直しなど、各言語別の十分なデータに基づき、改定を行っていく予定である。また、パフォーマンス・テスト結果とのつき合わせを通して、個人によりぶれの大きい statements の要因分析を行っていきたい。さらに、日本語の自律学習の手ごたえとして広く活用されることを目指して、システムが運営する教室や e-learning などとも連携させていくつもりである。

<参考文献>

- 名古屋大学留学生センター (2008) 『外国人住民の日本語学習における実態等予備調査委託報告書』平成 19 年度豊田市委託業務、名古屋大学留学生センター
- 村上京子 (2009) 「外国人就労者のための日本 ‘Can Do’ statements の開発 —パフォーマンス・テストによる妥当性の検討」, 『言語教育評価研究』第 1 号, pp. 21-34. 言語教育評価研究所

日本語学習者の発話に対する印象形成過程についての一考察

—部分的な印象と全体的な印象の関係に注目して—

野原 ゆかり
国立国語研究所

要旨

本稿では、交渉場面（日本語学習者が母語話者に苦情を述べる）のロールプレイ発話を評価材料に用いて、一般の日本人が学習者の発話を通して受ける印象と、その印象が形成される過程を探った。調査の結果、学習者の日本語運用力が十分ではない場合、状況説明の分かりにくさや理解度を窺わせる返答の仕方に、相互理解上の不安感を持つ場合が見られ、発話全体の印象に影響を与えていることが示唆された。また、日本語運用力がある場合でも、主張の仕方や文末表現に対する印象に全体的印象が左右されることが窺えた。しかし母語話者の中には、発話に対人配慮が含まれるとその部分への評価も高く、全体的な印象に影響を与えている場合も観察された。中でも今後の関係維持の機能を持つ発話に対しては、全体的な印象に強く影響を与えることが窺えた。

【キーワード】 印象形成、部分的印象、全体的印象、母語話者、日本語学習者

1 はじめに

近年、多文化社会が進む日本国内において、地域や職場でも日本語を母語としない人々と接する機会が増えてきた。そして、このような接触場面ではほとんどの場合日本語でやりとりが行われている。日本人（以下、母語話者）同士でも、言葉の使い方で意図せず相手を不快にさせたり、相互理解に問題が生じたりすることがあり、最悪の場合それが今後の人間関係にまで影響を及ぼしてしまう。言語、文化背景の異なる者同士のやりとりにおいては、なおさらであろう。このような接触場面において、互いに相手の日本語運用からどのような印象を形成し、最終的な対人印象を持つのかを探ることは、多文化社会における日本語教育に貢献できるものと考えられる。本稿では、まず母語話者側からの印象形成に注目したい。

2 先行研究

対人印象形成の研究は、社会心理学の分野で多く行われてきた。まず、Asch (1946) をはじめ、ゲシュタルト心理学の立場からの実験による研究では、その人に対して持つ印象について、断片的情報に基づいて形成される全体的印象は、まとまりを持つもので、個々の情報に還元して説明できないと言われてきた。しかし、Fiske & Newberg (1990) は、連続体モデルを提唱し、最終的な印象は、連続体上のどこかに位置づけられるとしている。

一方、日本語教育においては、日本語学習者の発話に対して、母語話者がどのような受けとめ方をするかといった評価研究がこれまでも多く行われてきた (Okamura 1995、渡部

2005、野原 2009 等)。しかし、これらの研究は主として、評価の観点を探ることや観点の重みづけに関心が向けられ、それらの観点をを用いて、どのように印象が形成されていくのかに注目したものは少ない。小池 (2004) や野原 (2010) は、評価観に関する母語話者のプロトコルを抽出して質的に分析し、評価活動の様相を明らかにすることを試みているが、時間の流れに沿って観察したものではないため、評価のプロセスは明らかにされていない。発話に対する印象が形成される過程を分析することで、母語話者の評価がどのように行われているのか、その様相がさらに明らかにできるだろう。

3 本研究の目的

本稿では、日本語学習者 (以下、学習者) が苦情を述べる場面において、母語話者の学習者に対する印象がどのように形成されるかを明らかにするため、母語話者の評価活動を時間の流れとともに観察し、発話を聞きながら持つ部分的な印象と、発話を聞き終わったあとに持つ全体的な印象にはどのような関係があるのかを探る。

4 研究方法

4.1 調査手順の概要

まず、母語話者による印象評定調査の予備段階として、評価の材料となるロールプレイ発話を選定し、それらの発話の文字化データに対して談話分析したうえで、階層的に情報を付与した。次に、選定したロールプレイ発話の音声を用いて、母語話者 10 名による印象評定を行い、最後に、評定作業の振り返りのフォローアップインタビューを実施した。

評定作業では、苦情を言われる側の立場に立って評定を行うよう指示を受け、まずロールプレイを聞きながら、学習者の発話に対し、気になったところでコメントしてもらった。次にロールプレイが終わったところで、そのロールプレイの学習者側の発話について全体的な感想を述べ、続いて、評定シートの「コミュニケーション上の好ましさ」について 5 段階 (1: あなたにとって最も好ましくない～5: あなたにとって最も好ましい) で評定し、その理由を記述するという流れで行った。これらの作業を 3 発話分行い、最後に評価について振り返りのフォローアップインタビューを行った。以上の作業はすべて IC レコーダーで録音した。

分析の対象としたのは、評価の途中でつぶやいたコメントの記録と評定作業後のインタビューで語られた全体的な印象、そして、「コミュニケーション上の好ましさ」の評定結果である。評価の途中でつぶやいたコメントと、評定作業後のインタビューで語られた全体的な印象についてのコメントを、どのように感じたかという観点から、「好感」が窺えるコメントと「違和感」が窺えるコメントに分類した。

4.2 評価材料

評価の材料は、宇佐美 (2005) 「日本語学習者による日本語／母語発話の対照言語データベース」¹ 中の交渉場面から、3 組のロールプレイの発話²を選定し、RP01、RP02、RP03 とした。なお、選定にあたっては、交渉の相手が同じ母語話者であること、及び、学習者が 3 名とも同性であることを条件とした。以下、表 1 に各ロールプレイ発話データの詳細を示す。

表 1 各ロールプレイ発話データの詳細

データ ID	データの時間	SPOT Ver.A ³ 得点(正答率)
RP01	2 分 54 秒	29 (45%)
RP02	4 分 24 秒	65 (100%)
RP03	2 分 22 秒	61 (94%)

4.2.1 ロールプレイの場面設定

ロールプレイの場面は、学習者が自分の住居の隣にあるパン屋（日本人の店）に対して、客の乗り物が邪魔になっているといった苦情を述べるというもので、結末は各ペアに任せた。学習者は客という立場でありながらも、同じ地域に住む住民という立場でもあるという設定である。

4.2.2 ロールプレイの談話の分析と情報の付与

各ロールプレイ発話の文字化データに、「コミュニケーション機能」（熊谷・篠崎 2006）として、「切り出し」「状況説明」「効果的補強」「行動の促し」「対人配慮」「締めくくり」「返答」「その他」の 8 分類の情報を、また、その下位にそれぞれ 23 種の「機能的要素」（宇佐美・森・吉田 2008）の情報を付与した。

4.3 評価者

印象評定の調査に参加した母語話者は、20 代から 50 代までの 10 名（平均年齢 39 歳、女性 6 名、男性 4 名）で、日本語教育の経験を持たない社会人である。

5 結果と考察

5.1 各ロールプレイ発話についての部分的評価の結果

各ロールプレイ発話に対する部分的評価の結果を表 2 に示す。なお、表中の網掛け部分は、コメントがみられなかったことを示している。好感も違和感も網掛けになっているものについては、そのコミュニケーション機能をもつ発話そのものが見られなかった。

まず、RP01 の談話分析の結果、コミュニケーションの機能として「切り出し」「状況説明」「行動の促し」「対人配慮」「返答」「その他」が見られた。発話の部分的評価のコメントは 47 あり、そのうち 3 割が好感、7 割が違和感の窺えるものであった。また、コミュニケーション機能別にみると、「返答」に対しては違和感のコメントのみが全体の 2 割見られた。「効果的補強」と「締めくくり」に関しては、発話自体が見られなかった。なお、その他としたコメントは、舌打ちに対するものであった。

次に RP02 では、81 のコメントがあり、そのうち約 7 割が好感、3 割が違和感の窺えるものであった。コミュニケーション機能は、「切り出し」「状況説明」「補強的効果」「行動の促し」「対人配慮」「締めくくり」「返答」が見られた。81 のコメントのうち、約 7 割が好感、3 割が違和感の窺えるものである。

また、RP03 では 82 のコメントがあり、そのうち約 9 割が違和感、残り 1 割が好感の窺えるものである。

表2 各ロールプレイ発話に対する部分的評価のコメント

コミュニケーション 機能	PR01		P02		PR03	
	好感	違和感	好感	違和感	好感	違和感
切り出し	2 (4.3%)	1 (2.1%)	9 (11.1%)	0	3 (3.7%)	8 (9.8%)
状況説明	2 (4.3%)	7 (14.9%)	2 (2.5%)	4 (4.9%)	0	18 (22.0%)
効果的補強	0	0	3 (3.7%)	2 (2.5%)	0	9 (11.0%)
行動の促し	3 (6.4%)	6 (12.8%)	3 (3.7%)	8 (9.9%)	0	9 (11.0%)
対人配慮	6 (12.8%)	10 (21.3%)	24 (29.6%)	7 (8.6%)	0	0
締めくくり	0	0	8 (9.9%)	0	0	1 (1.2%)
返答	0	9 (19.1%)	6 (7.4%)	5 (6.2%)	3 (3.7%)	31 (37.8%)
その他	0	1 (2.1%)	0	0	0	0
小計	13 (27.7%)	34 (72.3%)	55 (67.9%)	26 (32.1%)	6 (7.3%)	76 (92.7%)
総数	47(100%)		81(100%)		82(100%)	

5.2 「コミュニケーション上の好ましさ」についての評定結果と全体的評価

各ロールプレイ発話に対する「コミュニケーション上の好ましさ」について5段階で評定結果、母語話者10名の平均値と標準偏差(SD)は、それぞれRP01が2.9(SD 1.0)、RP02が4.3(SD 0.7)、RP03が1.9(SD 1.0)であった。

全体的な評価については、RP01では、笑いや「すみません」、「大丈夫」といった言葉が、今後のその店と付き合っていく上ではよいイメージになると評価している一方で、「日本語を十分話せない」「日本人側が話していることも理解できていない」といった評価も見られた。また、好感のコメントの方が多く、評定値も高いRP02では、「自らの要求もきちんと伝えていた」「相手の立場も考えている」という評価が見られた。また、違和感のコメントが圧倒的に多く評定値も低いRP03では、「相手の話を遮断して威圧的な感じがする」「今後の付き合い等を配慮していない」「『～よ』がぶっきらぼうに聞こえる」といった評価が見られた。

6 総合的考察とまとめ

各ロールプレイの部分的評価と全体的評価から、両者の関係を考察したい。RP01はSPOT得点の結果から、口頭能力が中級以下のレベルであると考えられる。説明の分かりにくさや理解度が窺える返答の仕方が全体の印象に影響を与えていることが考えられるが、「すみません」などの対人配慮の言葉があることで、全体的印象が好感につながる母語話者もいた。一方、口頭能力が上級レベルであると考えられるRP02とRP03では、主張の仕方や相手を理解しようとする態度から受ける印象が全体的印象に影響を与えていることが窺えるが、RP03の談話展開と部分的印象から、その中でうまく対人配慮の言葉を織り交ぜながら進めることで全体的印象が好感につながることを示唆された。

今後はさらにデータを増やして、学習者の発話に対する母語話者の印象形成の傾向と個人差について考察を掘り下げていきたい。また、相互行為という観点から、接触場面での母語話者の発話に対する学習者側の印象形成についても研究を進める予定である。

注.

¹ 発話対照 DB については、<http://www.jpforlife.jp/hatsuwadb.html> を参照されたい。本稿では、ロールプレイ課題のうち、交渉場面の発話（中国人、韓国人、タイ人の学習者合計 61 名と日本人 3 名によるロールプレイが 61 データと、日本人同士 14 名のロールプレイが 7 データ）から、学習者と日本人によるロールプレイ 3 つを選んだ。

² RP01 はタイ人学習者、RP02 は韓国人学習者、RP03 は中国人学習者で、20 代後半から 30 代前半の女性である。

³ SPOT(Simple Performance-Oriented Test)の得点と口頭能力との関係について、金 (2006) では、Ver.A の 50 点以上の学習者は OPI の中級一中から上級一上までの段階にひろがっているとしている。したがって、本稿の各 RP 発話の学習者の口頭能力は、RP01 は中級以下、RP02 および RP03 は上級レベルであると考えられる。

<参考文献>

- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち (2008) 『生活場面で必要となる日本語書き言葉データ』の収集と分析」日本語教育世界大会 2008 (2008.7 釜山外国語大学) 予稿集 2, pp. 267-270, 日本語教育学会.
- 宇佐美洋 (2005) 『日本語学習者による日本語発話と、母語発話との対照データベースー開発・応用のための研究ー』平成 14-16 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2) 研究成果報告書, 課題番号 14380121.
- 金玄珠 (2006) 『韓国人日本語学習者の連体格助詞使用上の不確定性に関する実証的研究』雄松堂.
- 熊谷智子・篠崎晃一 (2006) 『依頼場面での働きかけ方における世代差・地域差 言語行動における『配慮』の諸相』(国立国語研究所 123), くろしお出版.
- 小池真理 (2004) 「日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか」, 『北海道大学留学生センター紀要』7, pp. 16-33, 北海道大学留学生センター.
- 野原ゆかり (2009) 「発話の「分かりやすさ」を判断する要因ー一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通してー」, 『人間文化論叢』11, pp. 165-174, お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科.
- 野原ゆかり (2010) 「日本語学習者の口頭説明に対する母語話者の評価の視点ー視点の変化に注目してー」2010 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, pp. 255-260, 日本語教育学会.
- 渡部倫子 (2005) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価ー共分散構造分析による評価基準の解明」, 『日本語教育』125 号, pp. 67-75, 日本語教育学会.
- Asch, S. E. (1946) Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 41, 258-290. American Psychological Association.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990) A continuum model of impression formation, from category-based to individuating processing: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In Zanna, M. P. (ed.), *Advances in experimental social psychology* 23, 1-47. Academic Press.
- Okamura, A. (1995) Teachers' and Nonteachers' Perception of Elementary Learners' Spoken Japanese. *The Modern Language Journal* 79, 29-40. National Federation of Modern Language Teachers Associations.

Obstacles in Japanese Communication - The Case of Slovak Students of Japanese¹ -

Viktória Marková
Comenius University

Abstract

For the purpose of the first textbook of the Japanese language for Slovak students we executed a survey among 35 students attending the study program Japanese and intercultural communication to understand when and what kind of difficulties they experience in Japanese communication with respect to its pragmatic and sociolinguistic aspects. Results show that in formal situations communication is stressful and less fluent, mostly due to reported problems with indirectness and related communication strategies both in encoding and decoding messages. *Keigo* and *aizuchi* were the second and third most frequent replies. We analyze these results and the reasons why they appear problematic for Slovak speakers. Also, we suggest how to incorporate them in the textbook.

Keywords: obstacles, Slovak students, Japanese communication, barriers, indirectness

1 Introduction

This paper has been written as a part of a project aiming at writing the first textbook of the Japanese language for Slovak students. The preparation stage of the project is structured into four levels.² In these four levels we prepare a basis for compiling a textbook reflecting the needs and requirements of Slovak students of the Japanese language. The material, with a strong focus on improving pragmatic competence of the student, is intended to help students understand the socio-cultural and psychological contexts in which communication takes place in order to master the art of effective communication in Japanese with respect to its specific features. In this paper we deal with the survey on problematic aspects of the Japanese communication style from the viewpoint of Slovak students.

2 Barriers in Communication

Effective communication requires competent participants. In our view being competent in communication (which is effective in the end) means having a pragmatic language competence harmonized with socio-cultural and intercultural competences. Apparently, we do not consider the perfect language knowledge a sufficient presupposition for effective communication. On the way to effective communication, apart from the language, there are many more barriers students need to overcome, especially in the case of Japanese – the language so different from ours. As teachers of Japanese we believe it is our obligation to detect these barriers and suggest helpful ways to get over them.

Let us examine what barriers experts view as potential problems in communication. Hymes argued that when we talk about communicative competence, apart from grammaticality, we also

need to take functionality, appropriateness and feasibility into consideration. With reference to intercultural communication Gudykunst adds: “Lack of knowledge on the other’s culture (not on the other’s language), ethnocentric attributions, stereotypes, sociopolitical problems, and unwarranted beliefs of the universality are proposed to be some of the major factors causing intercultural miscommunications.” Barna named six stumbling blocks in intercultural communication: assumption of similarities, language differences, nonverbal misinterpretations, preconceptions and stereotypes, tendency to evaluate and high anxiety.

In accordance with our belief, researchers consider insufficient language knowledge as only one of the barriers on the way to successful communication in a foreign language. We suggest that culturally determined pragmatic and sociolinguistic principles that have a significant impact on communication should also be considered. The correlation between culture and communication is often neglected in textbooks which insufficiently stress the culture specific aspect of communication. As a result, students cannot become fully aware of the significance of the situational context and socio-cultural background of the language at early stages of their studies.

3 The Survey: Its Aim, Method and Procedure

To tailor the textbook to needs of Slovak students, we first need to identify which aspects of the Japanese communication they view as most problematic. More than on the linguistic knowledge (grammar, lexicon, etc.), we concentrate on the pragmatic and sociolinguistic aspect of the language usage (both in encoding and decoding processes). Mastering these aspects of Japanese communication is a difficult and also subjective and individual experience that occurs mostly outside classes thus is hard to identify. Therefore, we decided for essays and individual interviews with students to learn about their experiences.

By content analysis of essays and interviews we acquired data on difficulties students experience when using Japanese in communication with reference to the situational and socio-cultural factors. On basis of the data, we summarize barriers which Slovak students encounter in their interactions in Japanese. Our aim is to define those specifics of the Japanese way of communication that potentially cause problems to Slovak speakers studying Japanese in general.

The survey was executed in April – August 2010 at the Department of East Asian Studies among the present and former students of the study program Japanese and Intercultural communication. Altogether there were 35 participants, 15 students in their 4th year of B.A. studies, 14 students in their 2nd year of M.A. studies. We also asked six of our former students who are still active in Japanese either as employees in Japanese companies (in Slovakia or in Japan) or as students in Japan.

To begin with, we formulated two broad questions that our survey should answer:

1. In what situations students experience difficulties?
2. Which problems appear in communication repeatedly or regularly? What kind of problems are they?

The survey was divided into two parts. In the first part students were asked to write an essay on the topic: “The breakdowns/misunderstandings I experienced in communication with the Japanese (in Japanese).” Students were instructed to write about their experiences in real interactions when

they caused or experienced a misunderstanding, when they did not understand their partners (or thought they understood but later found out the opposite) or when they were not sure how to formulate intended messages. We emphasized that situations when insufficient grammar knowledge or poor vocabulary blocked the communication were not the focal point of the survey.

After reading and analyzing essays we formulated questions for interviews which followed. During interviews with individual students we returned to their essay and asked additional questions usually related to the participant's and partner's feelings, interpretations and motivations. Then all participants were asked the same open questions:

- In what situations do you experience difficulties while communicating with Japanese?
- What kind of difficulties is it? Why do you think they occur?
- In what ways do you think the Japanese communication is different from ours? Be specific, if possible.
- When and why is your communication in Japanese not effective, you feel you do not reach your goal, your partner seems not satisfied or does not understand you?

We insisted on examples to illustrate the described situations or on personal experiences and by additional questions tried to avoid general descriptions. Recorded interviews were analyzed and processed into tables.

4 Results and their Interpretation

After content analysis we divided results into those related to learning and production of the language (encoding) and those causing more problems in understanding and interpretation (decoding). Some of them appeared in both groups. In this part of the paper we concentrate on summarizing top three results.

As for situations when students experience difficulties, more than 90% of participants mentioned formal contexts – with teachers, older people, strangers or people in higher positions. The age and status factors require more skills in communication while with equals the communication is smoother, more spontaneous and less stressful. However, Slovak youngsters reported superficial topics, slow self-disclosure and psychological distance in communication with young Japanese as issues that made making friends difficult as they often caused various communication misunderstandings.

4.1.1 Indirectness

It seems that many Slovak students find indirect way of expressing themselves the most problematic aspect of communication in Japanese both in encoding and decoding processes.³ In our case we could say that students encounter difficulties in encoding when they are expected to say something (choose certain grammar and lexicon) but mean something else. Or, in other words, wrap the intended message in an acceptable form. In decoding unwrapping the meaning is the focal point of the process. Although roundabout expressions belong to typical features of the Japanese way of communication, they are not rare in Slovak either. While learning Japanese, students encounter with them from the very beginning but we did not observe a significant positive or negative correlation between the year of study and/or the length of time spent in Japan and reported problems with

indirectness. In Japanese the frequency of indirectness occurrence in everyday speech, its different functions, meanings and purposes, and also the psycho-socio-cultural background of its use are the key impediments on the way to effective communication for Slovak students.

In addition to the term “indirectness,” participants described their experiences with encoding using terms such as a need to keep harmony, a need to consider many rules when speaking what influences the smoothness and spontaneity of the speech. In decoding, vague, unclear, indefinite expressions, hesitation or reluctance to provide information, problem avoidance were frequently mentioned as making Slovak students unable to decode the message accurately. We call them face saving strategies used in a given situation to send the message in an acceptable form and therefore included them in the general and broad category of indirectness. However, our discussion should continue as each of these phenomena and their manifestations in the language deserve a detailed analysis and explanation.

4.1.2 *Keigo* and *aizuchi*

Keigo – the politeness language appeared as the second most frequent problematic aspect of the encoding processes. From the survey it seems that students struggle with their disability to quickly assess the social context of the interaction and consequently adapt the verbal behaviour to it rather than from the linguistic aspect of *keigo*. Nevertheless, we believe that what makes using *keigo* difficult is the variety of linguistic means the Japanese language requires the speaker to select from and use with respect to the sociolinguistic and situational context. This conscious activity hinders the flow of communication.

Aizuchi was the third most frequently mentioned obstacle on the way to effective communication. Students reported uncertainty in correct and natural usage of *aizuchi* and described feelings of being disturbed in speech by the other person's *aizuchi*. However, it is probably only a lack of practice what causes difficulties as there was a negative correlation between the length of time spent in Japan and/or studying Japanese and the frequency of this reply.

Interestingly, the survey has brought one important finding that is neither related to the language itself nor the communication process. Many participants mentioned the quantity of rules, cautions and specifics repeatedly and frequently emphasized during classes as something stressful what hampers their will to enter in an interaction and express themselves freely and spontaneously. Through this finding we realized it is important to find a balance between what is offered by the textbook and what is left to be mastered through other means.

5 Conclusion

The analysis of the survey results calls for a deeper study of the broadly defined indirectness. As already mentioned the phenomenon of indirectness must be taken apart and separately examined from the psycho-socio-cultural viewpoints to understand the variety of conditions that require a Japanese to speak indirectly. Distinguishing the common and the different between Slovak and Japanese should become the basic framework for further discussion on how to process this information in the textbook. An analysis of the linguistic manifestations of these specific subjects must follow in order to find an effective way how to transform the knowledge into a material suitable

for language learning.

The added value of the textbook is to be centered in the part aimed at improving intercultural and socio-cultural communication competences. Our preliminary idea is to divide each unit into two parts – the major one devoted to the language and the minor one (but equal in importance) dealing with issues related to psychological, social and cultural background of the Japanese communication style and intercultural communication. The findings from the survey can be applied in both parts – in the language part the student can observe, for example, how indirectness is reflected in the language and practice it in exercises and in the other part the student can gain detailed explanation of the phenomenon with more examples to illustrate it. We view this as a unique feature of the material and believe Slovak students and young teachers of Japanese deserve a textbook in their mother tongue which would enhance possibilities to deepen their knowledge of the Japanese language and culture.

Notes

¹ This paper has been written with a support of the VEGA grant 1/0791/10 Intercultural Communication between Slovakia and Japan and its sociolinguistic aspects.

² The four steps have the following focuses: 1. describe the current situation of Japanese language studies and introduce the conception of the textbook, 2. review relevant literature on the Japanese communication style (the first two steps have already been completed), 3. (presented in this paper), 4. incorporate results of the survey into the contents of the textbook and present its outline.

³ In a simplified way indirectness could be explained as speech acts in which the meaning of the linguistic means used differs from the intended content of the message.

References

- Barna, Laray M. (1994) 'Stumbling Blocks in Intercultural Communication' in Samovar, L. A. (ed.), *Intercultural Communication: A Reader, 7th edition*: 337-346, Belmont, CA: WadsworthPublishing Company.
- Gudykunst, William B. (2003) *Cross-cultural and Intercultural Communication*: 58, London: Sage Publications.
- Hymes, Dell (1972) 'On Communicative Competence' in Pride, J. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*: 269-293, Harmondsworth: Penguin.

インターネット上で利用可能な文章の難易度判定システムの開発

川村 よし子

東京国際大学

共同研究者：前田ジョイス、北村達也、宇津呂武仁

要旨

本発表においては、「学習者の視点にたった文章の難易度判定システム」の開発について報告する。2009 年から 2010 年にかけて行った世界の日本語学習者を対象にした文の難易度判定実験の分析結果から、文章の難易度には、単語の難易度が最も多く影響するが、そのほかに名詞修飾節、主語や目的語の省略、慣用表現等が関係することが明らかになった。そのため、すでに開発済みの単語の難易度を判定する語彙チェッカーに加えて、今回新たに名詞修飾および主格省略を抽出できるツールを開発した。構文解析には、KNP を利用した。主格省略の抽出では、動詞・形容詞等の述語部分に対応する主格・目的格の存在の有無を検出する仕組みを整えるとともに、係助詞の存在や、助詞の交代ルール等への配慮等を行った。さらに従来の語彙チェッカーに文の長さを判定できる仕組みを整え、語彙の難易度と構文の複雑さに対応できるように改良した。

【キーワード】 語彙の難易度、名詞修飾節、主格省略、構文の複雑さ、難易度判定

1 はじめに

研究代表者らは、1998 年に文中の単語や漢字のレベル判定を自動で行う語彙チェッカーと漢字チェッカーを開発した。1999 年からは、この 2 つのツールを辞書ツールや教材バンクと統合させて、読解学習支援システム『リーディング・チュウ太』(<http://language.tiu.ac.jp>)として、インターネット上で公開してきた。この語彙チェッカーと漢字チェッカーは、学習者はもとより日本語教材の作成にも不可欠な存在となっている。だが、これらはいずれも旧日本語能力試験の出題基準（以下「出題基準」）に準拠して難易度判定を行うものであり、文章全体の難易度を判定するシステムはまだない。また、難易度判定はあくまでも日本語学習者の視点から行うものである必要がある。そこで、川村（2010）では、2009 年から 2010 年にかけて世界の日本語学習者を対象にした文の難易度判定実験を行い、文の難易度に影響する要素を明らかにした。そこで、今回、その分析結果をもとに、文章全体の難易度を判定できるシステムの開発を進めることにした。

2 難易度判定実験結果

難易度判定実験の内容および分析結果に関しては、川村（2011）で詳しく報告したので、ここでは分析結果の概略を述べる。日本語学習者を対象にした文の難易度判定実験では、語彙の難易度や構文が異なる文を用意し、次の 2 種類の判定を行った。

- a. 文の難易度を 5 段階で評価する（印象による判定）
- b. 文を自身の母語あるいは得意な言語に翻訳する（理解度による判定）

判定結果を分析した結果、次のことが明らかとなった。

1. 文の難易度決定の主要要因は、文中の単語の難易度である。
2. 印象による判定では、難しい機能表現や慣用表現は難易度を高める傾向がある。
3. 理解度による判定では、名詞修飾節は難易度を高める傾向がある。
4. 理解度による判定では、主語や目的語の省略は、難易度を高める傾向がある。

これにより、文に含まれるすべての単語の難易度を示す語彙チェッカーの存在価値が明らかになった。その一方で、「機能表現」「慣用表現」「名詞修飾節」「主格や目的格の省略」等にも対応した難易度判定システムが構築できれば、学習者の判断に近い難易度判定が可能になる。そこで、各要素を抽出するためのツールの開発に取り組むことにした。

3 機能表現検出ツールの開発と評価

3.1 機能表現検出ツールの仕組み

機能表現の検出には、形態素解析システムとして MeCab を利用した。機能表現としてはグループジャマシイの『日本語文型辞典』の見出し語を取り上げたが、マッチングの際に各表現を文字列としてではなく、形態素列として扱うことにした。それによって直前の品詞が限定されている場合にも対応が可能になった。機能表現検出ツールの仕組みは、次のとおりである。

- ① 入力された文を、MeCab を用いて形態素解析する。
- ② 形態素列で示された機能表現リストとマッチングを行う。
- ③ リストにある形態素列が抽出された時『文型辞典』の該当項目の辞書情報を表示する。

機能表現検出ツールは『リーディング・チュウ太』に組み入れた。使用方法是、他のツールに準じて、画面中央のテキストボックスに文章を入力し、文型辞典のボタンを押すという形にした。結果画面では本文の機能表現は網掛けで表示され、画面右の『文型辞典』の辞書情報とリンクされ、該当項目がスクロールアップされるという仕組みである。

3.2 機能表現検出ツールの評価

機能表現検出ツールでは、上述したように機能表現を文字列ではなく形態素列として扱ってパターンマッチングしている。これによって、単なる文字列の一致による検出で生じる誤抽出のかなりの部分を排除できたが、次のような問題があることが判明した。

- ① 「として」のように、多様な使い方があり機能表現の場合、形態素列の一致だけでは区別することが難しいため、適切な辞書情報を提示できない。
- ② 「～ば～ほど」のように間に他の語が挿入される機能表現に関しては十分な対応がむずかしい。
- ③ 機能表現の抽出に時間がかかるため、入力文字数に制限を加えざるを得ない。

この機能表現検出ツールの仕組みであれば、各機能表現に難易度を付与することによって、難易度判定システムへ組み入れることは可能である。だが、上記のように、用法によってレベルが異なる場合に区別が難しい、誤抽出の可能性も少ないとは言えない等の理由から、システムに組み入れることは断念した。

4 名詞修飾検出ツールの開発と評価

4.1 名詞修飾検出ツールの仕組み

名詞修飾検出ツールに関する詳細は水嶋ら（2011）で報告しているが、名詞修飾の検出には構文解析が必要なため、形態素解析システムとして JUMAN、構文解析システムとして KNP（黒橋 2000）を用いた。名詞修飾は、係り受けの情報を基に被修飾名詞を探し出し抽出した。この場合、名詞の直前に修飾語があるものはすべて名詞修飾と判定し、修飾語の長さについては考慮しないことにした。そのため代名詞や名詞に「の」がついている場合（例：私の本、歴史の本）や形容詞や形容動詞がある場合（例：おもしろい本、きれいな本）も名詞修飾とした。一方、「の」「もの」「こと」のような形式名詞も名詞として扱った。検出結果は次のような形で表示される。

例文 1：友達に貸してもらった本をなくした。

検出結果：[友達に貸してもらった] は[本]を修飾している。

例文 2：遠回りするのも悪くない。

検出結果：[遠回りする] は[の]を修飾している

4.2 名詞修飾検出ツールの評価

名詞修飾の構文解析精度は、通常の漢字かな交じり文であれば、比較的高い。ただし、係り受けがあいまいな文や副詞句が挿入された場合、解析精度は落ちる。

例文 3：昨日友達に貸してもらった本をなくしたことに気がついた。

検出結果：[昨日友達に貸してもらった] は[本]を修飾している。
[本をなくした] は[こと]を修飾している。

こうした副詞句については、KNP は一番近い動詞にかかっていると解析する傾向がある。そのため、「昨日」が文全体にかかっているときは、「昨日」の後ろに「、(読点)」を打つ等の対応が必要である。さらに次のような文では、誤解析が生じる。

例文 4：夜になって、妹は友達に貸してもらった本をなくしたことに気がついた。

検出結果：[友達に貸してもらった] は[本]を修飾している。
[夜になって、妹は本をなくした] は[こと]を修飾している。

「夜になって」の後ろに「、」がついているにも関わらず、この副詞句は「なくした」にかかっていると解析されている。

名詞修飾検出ツールでは、JUMAN および KNP の解析結果を基に検出を行うため、結果はこれらの性能に依存する。そのため、より精度の高い検出ツールを作るには、JUMAN や KNP の誤解析への対処方法の模索が必要である。だが、一文中の名詞修飾の数を求める等の形で、文の難易度判定システムに組み入れることは可能である。

5 主格省略検出ツールの開発と評価

5.1 主格省略検出ツールの仕組み

主格省略の検出にも、構文解析が必要なため、形態素解析システムとして JUMAN、構文解析システムとして KNP を用いた（詳細は内田ら（2011）参照）。KNP に文章を入力すると、係り受け構造や形態素の品詞情報が得られるので、「動態述語（動詞）」もしくは「状態述語（形容詞・形容動詞）」と判別された形態素に着目する。一方、主格となり得る名詞には、格助詞「が」か係助詞「は」「も」等が接続する。そこで、入力文の「動態述語」や「状態述語」に係っている形態素から該当する名詞句を探し出すという方法をとった。

ここで問題となるのは、「が」や「は」等の助詞が接続しても、主格ではないという場合である。例えば、「うどんが食べたい。」では、「うどん」に助詞「が」ついてはいるが、「食べる」の主格ではない。そこで、出題基準の各動詞について、主格となり得る名詞の範囲を記載したデータベースを作成し、それをもとに主格か否かを判定することにした。名詞の分類方法は、KNP の分析で得られる分類に従った。KNP では名詞を、人、組織・団体、動物、植物、人工物、自然物、場所、抽象物、形・模様、色、数量、時間に分類する。例えば、上の例の「食べる」の主格になりうるのは「人」と「動物」だが、「うどん」は「人工物」であり、「食べる」の主格にはならないため、「うどんが」は「食べる」の主格ではないと判定する。以上のような処理により、次のような検出を行えるツールが完成した。

例文5：昨日テントは借りたが、食料はまだ買っていない。

検出結果：

述語：借りたが：主格省略（「テント（人工物）」は「借りたが」の主格にならない）
述語：買っていない：主格省略（「食料（人工物）」は「買っていない」の主格にならない）

また、名詞修飾節では主格が省略されることが多いため、修飾語が動詞の場合、「主格省略」とするだけでなく「主格は最後の述語と同じ場合が多い」という文言を出すよう配慮した。

5.2 主格省略検出ツールの評価

名詞修飾と同様主格省略検出ツールの精度も JUMAN および KNP の解析結果に左右される。さらに上述した主格となり得る名詞の種類を記載したデータベースについても、次のような問題があることが明らかとなった。

- ① 現状ではデータベースの動詞が出題基準の範囲に限定されている。
 - ② 主格になりうる名詞の範囲が網羅できていない可能性がある。
 - ③ KNP の分類基準では各項目のカバーする範囲が広いため、本来は主格になりえないものも主格と判定されてしまうことがある。
- ③は、例えば、次のようなケースである。

例文6：借りた本は、昨日図書館に返した。

検出結果：

述語：借りた：主格省略（主格は最後の述語と同じ可能性が高い）
述語：返した：主格あり（「本（人工物）」は「返した」の主格になる）

これは、「コンピュータが結果を返した。」のような文も存在するため、データベースで「人工物」を主格になるとしたため起きた誤判定である。そこで、データベースにおいて、主格に「なる」を(1)、「ならない」を(0)とする二分法ではなく、その項目内の名詞が主格になるものもある場合、「なることもある(0.5)」で表示する等、重み付けができるように改良した。その結果、上記の例では、次のように表示することが可能になった。

述語：返した：主格省略（本(人工物)は「返した」の主格になることもある）

この主格省略検出ツールを難易度判定システムに組み入れていくには、上記①②の問題点を解決していく必要がある。また、被修飾語が名詞修飾節の主格になっている場合や、「探している人」のように文脈によって被修飾語「人」が名詞修飾節の「主格」にも「目的格」にもなりうるといった場合もあり、主格省略を正確に検出するには、これら多様なケースへの対応も考えていかなくてはならない。

6 語彙の難易度と文の複雑さへの対応

形態素解析や構文解析の精度はかなり上がってきたとはいえ、上記のように名詞修飾節や主格省略等を正確に検出することは現状ではまだ難しい。とはいえ、文章全体の難易度を判定できるシステムの必要度は高い。そこで、現時点で対応できる範囲で文の複雑さを測り、語彙の難易度と並行して表示できるシステムを開発することにした。

6.1 goi+bun チェッカー (<http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/>) の開発

複雑な文ほど長くなり、学習者にとって難しくなる。また、構文が単純であっても長い文は読みやすいとは言えない。そのため、文の長さに着目すれば文の難易度をある程度示しうると考え、語彙の難易度と文の長さを指標とする難易度判定ツール「goi+bun チェッカー」を開発した。これは従来の語彙チェッカーの機能に、一文ごとの文字数をカウントし、各文の長さで平均の長さを文字数で示すとともに、色分け表示する。文の長さは、『介護福祉士国家試験ワークブック』の原文と、やさしい書き換え文とを比較し基準を設定した。原文は平均 63.4 字の長さだったのに対し、書き換え後は平均 33.3 字だった。そこで、40 字未満の文字数は黒、40～59 字は青、60 字以上は赤で表示することにした。

6.2 goi+bun チェッカーの評価

goi+bun チェッカーで色分け表示している一文の長さの基準が妥当か否かは、今後多様な種類の文章によって検証していく必要がある。ただ、40 文字以上で書かれた文は、ほとんどの場合、短くすることが可能であり、指標としては役に立つものと思われる。一方、単語の難易度の判定については、出題基準がどこまで有効かという問題がある。だが、学習者のための基準としては、目下のところ出題基準に代わりうるものはない。現在、新しいレベル別語彙リストを作成中であり、完成次第、それを組み入れた形で、文章の難易度判定システムの開発を継続していく予定である。

謝辞：本研究の一部は、文部科学省科学研究費（課題番号 21320095）による助成を得て行われた。

機能語検出ツールの開発は筑波大学宇津呂研究室、名詞修飾・主格省略検出ツールの開発は甲南大学北村研究室の協力による。ここに記して感謝の意を表したい。

<参考文献・URL>

- 内田聖也・北村達也・川村よし子（2011）「文章難易度に寄与する構文の自動検出」、『日本語教育学会春季大会予稿集』, pp. 289-290, 日本語教育学会.
- 川村よし子（2009）『チュウ太の虎の巻』くろしお出版.
- 川村よし子（2011）「文章の難易度判定システム構築のための基礎調査」、『ヨーロッパ日本語教育』15 号, pp. 171-178, ヨーロッパ日本語教師会.
- 工藤拓（2006）McCab: Yet Another Part-of-Speech and Morphological Analyzer, <http://mccab.sourceforge.net>
- グループジャマシイ（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版.
- 黒橋禎夫（2000）「けっこうやるな, KNP」, 『情報処理』41(11), pp. 1215-1220, 情報処理学会.
- 水嶋博志・内田聖也・北村達也・川村よし子（2011）「学習者にとって難解な構文の自動検出」, 『日本語教育方法研究会誌』Vol.18, No.1, pp. 64-65, 日本語教育方法研究会.

「アニメ・マンガの日本語」 Web サイト

—アニメ・マンガファンの学習動機づけのために—

熊野 七絵（国際交流基金マドリッド日本文化センター）

要旨

アニメ・マンガファンの日本語学習への動機づけとして、趣味から日本語学習への架け橋となる Web サイト「アニメ・マンガの日本語」(<http://anime-manga.jp>)を開発した。ニーズ調査結果に基づき、①アニメ・マンガを日本語学習につなげる、②アニメ・マンガの魅力や世界観を生かす、③楽しく学べ、自律学習につながる、を開発方針とした。サイト開発においては、この方針に基づき、1)海外で人気のあるマンガの実際のセリフを抽出、データ化し、出現頻度や実際に現れる形式を重視して学習項目を選定し、2)アニメ風キャラクターや声優による音声、マンガやコマ画による解説、ゲーム風のインターフェイスなどアニメ・マンガの世界観を生かしたデザインを取り入れ、3)ニーズやレベルに合わせて自分で選べる選択式構造、視覚的にわかりやすいシンプルな解説方法、クイズやゲームなどの遊びながら楽しく学べる提供方法を採用などの工夫を凝らした。

【キーワード】 アニメ・マンガ、動機づけ、Web サイト開発、ニーズ調査、データ分析

1 開発の背景と目的

1.1 開発の背景と目的

日本のアニメ・マンガの世界的な人気の高まりは、日本語教育にも大きな影響を与えている。日本語学習を始めたきっかけとしてアニメ・マンガを挙げる学習者は圧倒的に多く、アニメやマンガを日本語で理解したいという思いは、学習の動機づけとして大きな役割を果たしている。また、アニメ・マンガファンの学習者は学習継続率が高く、聴解力の高さ、発音の自然さ、生のリソースに対する抵抗感の少なさなどにおいて他の学習者より優位であるという側面も指摘されている¹。一方、教師からは学習者が俗語やぞんざいな表現を使うなど、アニメ・マンガの学習者の日本語への影響を懸念する声もある。

このように、アニメ・マンガが日本語教育に与える影響は大きく、活用を検討すべき時期にあると考え、①アニメ・マンガを日本語学習の動機づけに活用する、②日本語学習者の直接支援として E ラーニングを活用することを目的とし、アニメ・マンガを活用した日本語学習 Web サイトを開発することとした。

1.2 ニーズ調査結果

Web サイト開発にあたり、まず海外のアニメ・マンガの普及と現状、アニメ・マンガを利用した教材、研究、実践などの情報収集を行うとともに、海外で人気のあるアニメ・マンガ作品を収集した。また、32 カ国 74 名の学習者、12 名の教師に対してアニメ・マンガとの関わり、情報入手方法、日本語との関連、教材ニーズ等について聞き取り調査を実施した²。

1.2.1 海外でのアニメ・マンガの普及

日本ではマンガが元となり、それがアニメ化されるのに対し、海外でのアニメ・マンガ

の普及においては、まず、テレビアニメで放映され、人気が出るとその原作マンガが翻訳され、マンガが普及していくと、興味の細分化に合わせて多数の作品が翻訳されるという過程を辿る。そのため、人気アニメとマンガは重なることが多く、切り離せない関係にある。インターネットのブロードバンドが普及し始めた2000年代に入り、動画ダウンロード、ファンサブ、スキャンレーション³などの形で世界中のあらゆる地域までその人気は広まりを見せている。

1.2.2 海外で人気のアニメ・マンガ

海外で人気のあるアニメ・マンガの特徴としては、テレビアニメとして放映されるような少年、少女向けのストーリーものが中心だということが挙げられる。ジャンルは、少年では忍者、侍、少女では学校、恋愛などの人気が高い。

1.2.3 学習者とアニメ・マンガ

学習者のアニメ・マンガとの関わり方として、まず、媒体は、アニメはテレビ、マンガは本という時代ではなく、ファンはコンピュータでアニメを視聴し、マンガを読んでいる。言語は、アニメの音声は絶対日本語がいいという声が圧倒的であり、理解には一番速く翻訳がアップされる英語字幕を利用しているという声が母語に関係なく多かった。アニメやマンガに関する情報収集や情報交換も Web 上の掲示板などで行っている。

1.2.4 アニメ・マンガと日本語学習

アニメ・マンガと日本語学習の関わりについては、ほとんどの学習者が日本語学習のきっかけとなったと言い、教室で習った日本語がアニメ・マンガに出てきてわかるとうれしく、もっと学びたいとの声があり、動機づけの役割を果たしているようである。一方、アニメ・マンガで覚えた日本語としては、「やったー」「ずっといっしょにいようね♡」「センパイ」「やべー」「まいどあり」「だってばよ」など、俗語も含むが生き生きとした表現が挙げられている。ニーズとしては、キャラクターの話し方やジャンル特有の表現など、アニメ・マンガに特徴的で、辞書や教科書で調べられない表現の解説がほしいという声が多かった。

1.3 アニメ・マンガの活用アプローチと Web サイト開発方針

アニメ・マンガを活用した既存教材や実践においては、例えばオノマトペ、敬語、文字、文化、文型を教えるためにマンガ形式を活用するなど、「アニメ・マンガで日本語を教える／学ぶ」といったアプローチが中心であった。しかし、ニーズ調査結果では、学習者はアニメ・マンガに現れる特有の表現が知りたいということが示された。そこで、本 Web サイト開発においては、学習者ニーズに応える「アニメ・マンガの日本語を教える／学ぶ」というアプローチをとることとした。

そして、Web サイト開発方針としては、①アニメ・マンガを日本語学習につなげる、②アニメ・マンガの魅力や世界観を生かす、③楽しく学べ、自律学習につながる、の3点を設定し、趣味から日本語学習への架け橋となる Web サイトを目指すこととした。

2 「アニメ・マンガの日本語」Web サイト

上記の開発方針に基づき、「アニメ・マンガの日本語 Japanese in Anime & Manga」Web サイト (<http://anime-manga.jp>) を開発した。概要は以下の通りである。

2.1 対象ユーザー

対象ユーザーは日本のアニメ・マンガが好きな、初級から上級までの幅広いレベルの、コンピュータでインターネットを日常的に利用している日本語学習者とした。

2.2 分析データと切り口

分析データは、海外で人気があるマンガ 168 作品を対象とし、セリフやオノマトペなどから約 35000 項目を抽出した。その内、7000 項目についてサイトで解説、公開している。

分析においては、キャラクターとジャンルを切り口とした。キャラクターとしては、表現面で特徴のまとまりをもつ典型的な 8 キャラクター（男の子、女の子、野郎、侍、おじいさん、執事、お嬢様、大阪人）、ジャンルとしては、海外で人気のある 4 ジャンル（学校、恋愛、忍者、侍）を設定し、それぞれセリフなどから表現を抽出して電子データ化し、出現頻度などに基づいて典型的な表現を厳選した。

2.3 コンテンツ

コンテンツはキャラクター表現 (Character expressions)、ジャンル表現 (Genre Expression) から成り、ジャンル表現は 4 つのジャンルごとに場面別表現 (Expressions by Scene)、用語クイズ (Word Quiz)、漢字ゲーム (Kanji Game) を展開しており、計 13 コンテンツである。

「キャラクター表現」は、8 キャラクターの表現の違いが一斉に示される「一斉変換 (Character line-up)」、各キャラクターの一言フレーズ (Single phrase)、文型・表現 (Grammar)、呼称 (Alias)、発音変化 (Pronunciation) を解説する「キャラクター別解説 (Character dictionary)」、フレーズから人物を予想する「クイズ: 誰のセリフ (Quiz: Whose line?)」の 3 部構成となっている。全てのセリフには声優によるキャラクター風の音声もついている。

「場面別表現」は、ジャンルの典型的なシーンで構成された 30 ページのマンガとなっており、場面ごとにマンガ内のセリフやオノマトペ、文化情報の解説がついている。マンガ内のコマ画に合うオノマトペを選ぶ「オノマトペクイズ (Quiz: Sound Fx)」もある。

「用語クイズ」はジャンルの典型的な用語の意味を 3 択で選ぶクイズで、初級 200、中級 500、上級 1000 の 3 レベルがある。上級には慣用句のセットフレーズの組み合わせを選ぶ問題も含まれている。用語を使ったマンガのセリフ入りコマ画による解説つきである。

「漢字ゲーム」は、ジャンルによく現れる漢字の意味や読みを時間制限付きゲームで学ぶものであり、初級は単漢字 100、中上級は漢字熟語 150の中から 20 問が出題される。

2.4 サイトの特徴

サイトの特徴は、開発方針と対応した以下の 3 点である。

- ①教科書や辞書にはない、アニメ・マンガに現れる生き生きとした日本語が学べる。
- ②アニメ風のキャラクターやマンガによる解説など、アニメ・マンガの世界観の中で学べる。
- ③興味やレベルによって学習内容や方法を自分で選んで、クイズやゲームで楽しく学べる。

2.5 言語・表記

解説言語は日本語・英語版が基本であり、その後スペイン語版、韓国語版、中国語版、フランス語版など一部コンテンツから順次多言語化している。また、表記は、レベルに関係なく楽しめるよう、漢字・かな、かな、ローマ字の 3 種から選べるようにしている。

3 サイト開発における留意点、工夫

3.1 アニメ・マンガと日本語学習をつなぐ一抽出と選定

サイト開発において、アニメ・マンガと日本語学習をつなぐために、まず、教科書的シラ

バスやレベルありきではなく、海外で人気のアニメ・マンガに現れる日本語の特徴を取り上げることでアニメ・マンガの理解に役立てたいと考えた。そのため、実際のマンガから表現を抽出、データ化し、出現頻度などを考慮しながら表現を選択した。また、辞書や教科書に現れる形式よりも、マンガに実際に現れる表現そのままであることを重視した。例えば、俗語（～やがる、告る）、省略や音便化（手え出す、つつーか）、特殊表記（せーせーする、かわいーいっ♡）など、標準的ではない表現や形式であっても出現頻度の高いものは採用することとした。

3.2 学習者の好きなアニメ・マンガの世界観を生かすデザイン

Web サイトに訪問した学習者が、趣味の延長上という気持ちで楽しめるよう、学習者が好きで、馴染みのあるアニメ・マンガの世界観を生かすようデザインした。例えば、ナビゲーションキャラクターや「キャラクター表現」の各キャラクターには今人気があるアニメ風のキャラクターをオリジナルデザインし、セリフの音声もキャラクターに合った声優を選定し、アニメ風で感情のこもった音声となるよう留意した。「場面別表現」や「用語クイズ」の解説にはマンガの世界観を利用し、人気ジャンルの雰囲気を生かしたオリジナルのストーリーマンガやコマ画をマンガ家に委託して制作した。その他、ページデザインにおいても、カラフルな配色や見開きのマンガページデザイン、「漢字クイズ」のゲーム風のインターフェイスなど、随所にアニメ・マンガファンが親しみやすいデザインを取り入れた。

3.3 楽しく学べ、自律学習につながるクイズ・ゲームと選択式構造

Web サイトというのは、誰もが自由に出入りできるものであるため、まず、レベルに関わらず各自のニーズやペースに合わせて選んだり、学べるものとしたいと考えた。そのため、トップページにはコンテンツをアイコンのように並べ全体像をわかりやすく示し、自分が好きなキャラクター、ジャンル、学習項目、レベルなどをニーズに合わせて選択しながら進める構造とした。また、解説は項目の羅列や長い文章によるものではなく、一斉変換、マンガやコマ画などを利用し、視覚的にもわかりやすいシンプルな解説となるよう心がけた。そして、楽しく学べるように、全てのコンテンツにクイズやゲームなど、遊びながら学び、学習達成度の確認ができる提供方法を採用し、ゲームにはヒントやごほうびアイテムなど学習の励ましの仕掛けもつけた。その他、キャラクターやジャンルに関連する他サイトやブログへのリンク集など継続学習のための情報提供もしている。

4 反響とユーザーの声

2010年2月のサイト公開時には4コンテンツからスタートし、毎月コンテンツを追加していき、2011年3月には全13コンテンツが揃った。公開後2011年7月末までの累計アクセス数は190カ国から348万ページビューと予想を超えるアクセス数を獲得している。公開後、ファンサイト、ブログ、メディア等において300件以上のニュースや紹介記事が掲載されるなど、大きな反響を得た。また、ユーザーの声からは、「ファンの気持ちをわかってくれているサイト」「アニメ・マンガに本当に現れそうなリアルな表現がいい」「Otaku-Friendly Language Lessons」など、非常に好意的なコメントが多数寄せられている。

これらの初期コメントの中で要望として多かったのが、コンテンツの充実、多言語化、音声の追加の3点であった。現在、コンテンツは13コンテンツと充実し、5ヶ国語の多言語化も実現し、当初は「キャラクター表現」のみだった音声を「場面別表現」や「用語クイズ」のセリフにも追加するなど、ユーザーの要望に対応しながらサイトを改善してきた。

5 今後の課題

今後の課題はこの Web サイトを活用しながら、日本語教育現場でのアニメ・マンガの活用を促していくことである。そのため、現在以下のような活動に取り組んでいる。まず、アニメ・マンガファンが集うイベントに、日本語体験ブースとして参加し、Web サイトを紹介することである。日本語を学んでいないブース参加者のうち7割がブース体験後に日本語を学習したくなったと答えており、学習者の掘り起こしや動機づけにつながっている。また、サイト自体は個人で楽しむために設計されているが、サイトの学習項目や素材を授業に活用することができることを示すため、さまざまなレベルの学習者に対してアニメ・マンガの日本語授業を実践している。アニメ・マンガファンの学習者にとって、キャラクター表現やジャンル表現を学ぶことは新鮮なようで、授業には積極的に参加してくれる。また、教師向けのアニメ・マンガ活用のワークショップも行っている。活用が難しいと思われるがちなアニメ・マンガの実際の活用例を授業体験などの形で具体的に実感してもらい、サイトの素材や実際のアニメやマンガ作品を活用しながらグループで活動アイデアを考え、共有するものである。今後もこれらの学習者・教師向けの活動を続けていくことで、日本語教育現場におけるアニメ・マンガの活用が少しずつ広がっていくことを願っている。

注.

1 Williams (2006) はアニメの日本語学習への影響について調査を実施し、アニメファンの学習者が他の学習者と比べて学習の優位者 (successful learner) であることを指摘している。

2 熊野・廣利 (2008) は、海外におけるアニメ・マンガ普及などの地域事情、アニメ・マンガの日本語教育への活用に関する先行研究・教材・実践について報告し、熊野 (2010) ではアニメ・マンガと日本語学習のきっかけや動機づけに関する研究を概観するとともに、聞き取り調査結果について詳しく報告している。

3 ファンサブとはファンがアニメに英語他のサブタイトルをつけたもので、日本のテレビでアニメが放映された2時間後には Web 上にアップされるという。スキャンレーションはマンガをスキャンし、翻訳をつけたもので、これも日本で週刊マンガ雑誌が刊行される前に Web 上に出回ることもある。いずれも著作権侵害行為であるが、最新作品が見られることから広く横行している。

<参考文献>

川嶋恵子・熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語授業への活用」WEB 版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』, pp. 1-10, 日本語教育学会 2011 年度実践研究フォーラム.

熊野七絵・廣利正代 (2008) 「『アニメ・マンガ』調査研究—地域事情と日本語教材—」, 『国際交流基金日本語教育紀要』第4号, pp. 55-69, 国際交流基金.

熊野七絵 (2010) 「日本語学習者とアニメ・マンガ—聞き取り調査結果から見える現状とニーズ—」, 『広島大学留学生センター紀要』第20号, pp. 89-103, 広島大学国際センター.

熊野七絵・川嶋恵子 (2011) 「『アニメ・マンガの日本語』Web サイト開発—趣味から日本語学習へ—」, 『国際交流基金日本語教育紀要』第7号, pp. 103-117, 国際交流基金.

熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語—ジャンル用語の特徴をめぐって—」, 『広島大学国際センター紀要』第1号, pp. 35-49, 広島大学国際センター.

熊野七絵・川嶋恵子 (2011) 「アニメ・マンガの日本語—ジャンル漢字の特徴をめぐって—」, 『広島大学留学生教育』第12号, pp. 17-31, 広島大学国際センター.

Williams, K. L. (2006) The Impact of Popular Culture Fandom on Perceptions of Japanese Language and Culture Learning: The Case of Student Anime Fans, Ann Arbor: UMI.

ポスター発表

民主的シティズンシップのための言語教育

福島 青史

元国際交流基金ブダペスト日本文化センター

【キーワード】 民主的シティズンシップ、CEFR、社会構成能力、複言語主義

1 本研究の目的

本研究では欧州評議会が行う「民主的シティズンシップ」の文脈から言語教育を考察することにより、「社会的一体性」を志向する欧州においてどのような能力が必要なのかを見直し、言語教育あるいは日本語教育が目指す役割を考察する。

「民主的シティズンシップ」は「複言語主義」と共に、国家によらない EU 次元におけるアイデンティティとして、帰属性を求め社会的一体性を高めようとする理念である(福島 2011)。この両者の理念が求める能力には共通するものがあり、言語教育を民主的シティズンシップ教育(EDC)から捉えることにより、より包括的な「ヨーロッパ市民」の育成に貢献できる可能性がある。

2 民主的シティズンシップのための言語教育の能力観

Audigier(2000)、Starkey(2002)は、民主的シティズンシップの実現のために必要とする中核的能力には「①認知的能力」、「②情動的能力と価値の選択」、「③行動できる力、あるいは社会的能力」の三つの能力があるとする。単純に言えば、これらの能力は、①民主的社会的ルールを身につけ、②自己の価値観に基づくアイデンティティ形成を他者との関係で測りながら、③共同、議論、討議、調整を通して社会を形作ると言えよう。よって、これらの能力を育成するのに、従来の知識偏重型の教育では限界があり、態度、技術を含む教育が必要であると考えられる。しかし、欧州において、シティズンシップ教育が専門の科目として教えられている国はあるが、Starkey(2002)が指摘するように、その時間数は比較的少なく、言語、数学などの伝統的な科目に比べてインパクトがない。そのため言語教育が EDC のための重要な教育機会になると指摘している。

EDC の中核能力を CEFR の能力記述と比較すると、認知的能力、情動的能力、行動できる力はそれぞれ、叙述的知識、実存的能力、技能・ノウハウといった、「一般的能力」に分類される。しかし、CEFR において「一般的能力」は「コミュニケーション言語能力」の詳細な記述に対し、その量・質ともに十分でなく、特にその価値的判断に基づく決定において消極的である。よって、EDC の文脈から言語教育の意義を見出すには、CEFR の記述を異文化間の規範の中で適当な価値判断を遂行するのに必要な能力で補完する必要がある。

3 社会構成能力の概要とその教育

筆者は民主的シティズンシップのために言語教育が考慮すべき能力として「社会構成能力」を提案する。「社会構成能力」とは他者を含む社会において、社会への参加者が社会

文化状況を理解、分析し、自らのアイデンティティを保証した形で社会を形作る能力のことであり、この能力は「批判的認知能力」「生活遂行能力」「アイデンティティ管理能力」が「批判的能力」により統合された能力である(図1)。

「批判的認知能力」は知識・経験に基づいて事象の記述、分析、評価することにより、事実に判断、一般的判断、価値的判断を行う能力である。これらの認知活動を支え、行動を実行できる能力が「生活遂行能力」である。「生活遂行能力」は多重的な価値規範の中で、異文化的な意味・価値を読解、翻訳しながら、経済的に生活を維持し統合的なアイデンティティ管理を可能とする技能・ノウハウのことである。「アイデンティティ管理能力」は「認知的能力」「生活遂行能力」を、個人の実存において価値的に判断し、統合的に自己管理をする能力である。「批判的認知能力」がいわば外界の「意味体系」とすれば、「アイデンティティ管理能力」は意味体系を実存である個人の中に文脈化し、行動を決定する能力といえる。この三つの能力は「批判的能力」と「コミュニケーション言語能力」によって支えられ、常に外部環境に連動し、可変的に自己と社会を構成できる。

世界的な移動が常態化し、「他者」と共に暮らす能力が問われる現代、社会構成能力を考慮した言語教育を実施することにより、民主的シティズンシップに資する実践ができると考える。

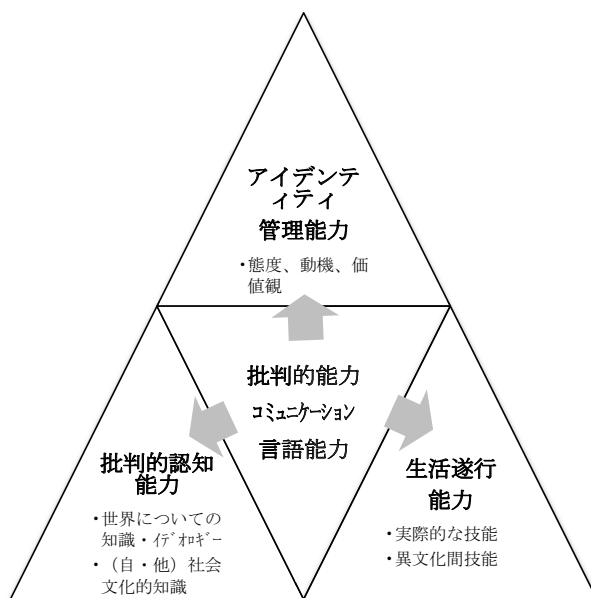


図1「社会構成能力」の概念図

<参考文献・URL>

- 福島青史 (2011) 『共に生きる』社会のための言語教育－欧州評議会の活動を例として』『リテラシーズ』8, 1-9. <http://literacies.9640.jp/vol08.html> (2012年2月10日)
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.

日本語教育を媒介とした大学連携の新たな試み

林 敏夫
国際交流基金関西国際センター

【キーワード】 大学連携、バイからマルチへ、多国籍研修、体験型日本語研修

1 はじめに

国際交流基金では、日本語教育支援の一環として、「国内大学連携による日本語普及支援：海外日本語教育実習生（インターン）派遣」を実施している。本事業は、日本国内の大学・大学院等で日本語教育を専攻する学生を海外の日本語教育機関にインターンとして派遣し、学生や一般層の日本語学習を支援すると同時に、派遣するインターンに海外日本語学習の現場を経験する機会を提供するプログラムである。2009年度は20か国244件¹、2010年度は26か国286件²に対して支援が行なわれた。

この「日本から海外へ」という支援に対応して、大学間の連携を促進させるために、「海外から日本へ」という支援も同時に実施することとなった。国際交流基金関西国際センターにおいて2009年度より実施されている「国内大学連携大学生訪日研修」がそれである。2009年度は18か国100名³、2010年度は20か国90名⁴の海外の大学生がこの訪日研修に参加している。本研修を通して、国際交流基金は日本の大学との連携を強化するとともに、海外と日本の大学間の連携強化を支援し、さらに日本語学習者に対する日本文化・社会の理解の促進、学習の動機付けを図っている。

本研修では、これまで6週間コースと4か月コース⁵とが実施されてきた。

2 バイからマルチの連携へ

「国内大学連携大学生訪日研修」を実施するにあたって、担当者が最も配慮した点は、すでに形成されている大学間の連携を国際交流基金が支援することで、さらにどのような進化が期待されるか、という点であった。関西国際センターでは、創設以来、十数年にわたる大学生訪日研修の実績がある。その成果は『日本語ドキドキ体験交流活動集』の刊行という形で示されており、多国籍研修のメリットを活かす努力が行なわれてきた。今回、そこに日本の大学が関わることで、さらに意義のある研修が展開できないかという問題意識があった。国際交流基金が関与することで、二校間の連携（バイ）から多校間の連携（マルチ）へ進化させる契機が見出せないかという方向性を模索し始めたのである。資金面での支援だけではなく、ヒトの移動を活性化させ、マルチの連携が可能となる場を提供することによって、連携強化を支援することが当面の課題となった。

そこで、コースデザインにあたって、従来の大学生訪日研修に加え、大学間の連携強化を具現するために次の二つの活動考えた。

2.1 大学訪問

研修参加者が日本国内の大学事情をより深く知り日本留学のイメージを形成できるよう

にすることを目的として、研修参加者による大学訪問を行なうことにした。各自の事前準備を支援するため、「情報リテラシー」のクラスでは大学や交通手段等に関する情報検索、「敬語」クラスでは大学訪問場面での待遇表現を意識した会話練習を行なう時間を設けることとした。

また、実際の大学訪問時には、キャンパスツアー、学生や教員との交流会、授業見学等が行われるように準備を進めることにした。

さらに、事後に、訪問した大学を紹介するポスター発表会を実施し、各大学の特色や大学周辺の環境等について、相互に情報交換を行なう機会を設けることにした。

2.2 日本語教育現場体験

連携大学で日本語教育を専攻する学部生・大学院生に対して「体験型日本語研修」の現場を体験する機会を提供すること、また、彼らと同世代である研修参加者とが触れ合う機会を提供することを目的として、「日本語教育現場体験」を実施することにした。具体的には、①連携大学の学生が研修参加者による「国・地域の大学事情紹介」の発表会に参加する、②「メールの日本語」等のクラスにアシスタントとして参加する、③「アニメ・マンガの日本語」クラスに研修参加者とともに参加する、④連携大学の学生が研修参加者に「若者ことば」、「方言」を教える、⑤「日本語教育現場体験」に参加した連携大学の学生同士で体験を振り返り共有する、というものである。このうち、④「若者ことば」、「方言」クラスの実施に際しては、事前に連携大学側参加者に教案・配布資料を送付してもらい、コメントを返送するなどして支援することにした。

3 研修の成果

本研修の対象となる海外の大学は、日本の大学の提携先ということで、中国、韓国の大学が多くなるが、ヨーロッパは1か国1名という参加が多いため、多国籍研修のメリットが活かせることになり、日本語を通じて世界の友人ができたという感想も多くみられた。一方、日本側の学生にとっては、国内の様々な大学の参加のもとに、協働で研修に関与することを通じて、これまでの学びを振り返り、自らの日本語教育に対する姿勢を再検討する機会が得られたと考える者がほとんどであった。海外の学生は研修期間中、大学連携の強化というミッションを自覚しており、帰国後も母校で研修成果を報告し、レポートを執筆することで、自らの体験を再確認している。研修を通じて日本留学に対する具体的なイメージを得ることができるため、留学志向が高まり、再び来日する学生の数も多い。「大学連携」がこうしたマルチの関係の形態で徐々に強化されていくことは喜ばしい事実である。

注.

- 1 国際交流基金情報センター編著（2010）『国際交流基金 2009 年度 年報』p. 44, 国際交流基金情報センター
- 2 国際交流基金情報センター編著（2011）『国際交流基金 2010 年度 年報』p. 44, 国際交流基金情報センター
- 3 同編著（2010）前掲書,p.45
- 4 同編著（2011）前掲書,p.45
- 5 「4 か月コース」は2009～10 年度のみで、2011 年度以降は実施されていない。

Good Practices to Ensure International Students' Success in a New Cultural Environment

Ruth Vanbaelen, Jonathan Harrison
Nihon University

Abstract

The goal of the “Global 30” project is to provide an influx of international students (IS) to Japanese universities. This report investigates the availability of services and good practices and how university administrators and educators can cooperate in facilitating IS succeed in both their academic and their personal lives. Services and “good practices” offered to assist IS at ten worldwide universities were reviewed. Undergraduate IS (n=25) at a private Japanese university gave their opinions on services needed. The results indicate that neither the curriculum by itself nor simple extra-curricular support systems will suffice for IS to pursue successful academic careers. This report suggests that Japanese universities will benefit from creating additional services and integrating existing services. The authors propose that university language programs should build multilingual communities and promote multilingualism as represented in the graduation requirements.

Keywords: International Students, Multilingual Japan, Good Practices, Support Services

1 Introduction

The current decline in junior and senior high school enrollment (MEXT 2006) is projected to affect university enrollment in Japan. MEXT is trying to prevent lower enrollment numbers through the “Global 30” Project. Several myths cause confusion regarding IS education in Japan and prevent the development of sufficient IS support systems. These practices to create strong student support programs could be instituted in Japan or internationally, even at institutions not under the umbrella of the “Global 30” Project.

IS in Japan face difficulties in their academic careers (e.g. insufficient study time or language skills) and in personal lives (financial or psychological). Solving language problems is one crucial step to help alleviate said problems. However, language problems are often ignored, partly because of myths concerning language in Japanese society. Myth 1 is that Japan is a monolingual society. Accordingly, IS only need to master Japanese to succeed in their studies. However, in reality many multilingual situations exist. According to Myth 2, studying Japanese is easy for students with kanji backgrounds. Research (e.g. Kano 2000), however, indicates studying Japanese is challenging regardless of background. Finally, Myth 3 states all non-Japanese have English skills. However, many IS actually have low proficiency in English. For further discussion of the myths, refer to Vanbaelen and Harrison (2011). Using the myths and realities as a starting point, two empirical studies were conducted to define good practices needed for IS to be academically successful.

2 Methods

Through a website survey, the support and services at ten universities were categorized in order

to understand what practices exist in IS education, what good practices are and what services and support IS need. Websites were surveyed to identify available information for IS, accessibility of the information and types of student support services.

Next, IS at a private university in Japan were surveyed concerning what they perceive as available on the university website and actual availability and their language competence.

3 Results and Discussion

The website survey identified four main areas of support and service, namely legal support, advising and counseling, education and living assistance. Based on these main areas, three levels of support became clear as the services for the institutions were categorized from the information available on the web pages with Level I being low level student support and Level III being the highest level of student support, what the authors concluded were good practices. For detailed levels of support, refer to Vanbaelen and Harrison (2011).

The IS survey discovered website contradictions: not all listed support was available and not all available support was listed. Approximately half of the IS did not perceive support with legal, housing, employment, or medical matters. Use of all services available was low, between 0 and 25%, except for Japanese language classes and tutoring. As for language competence, Myth 2 was initially confirmed because although English was studied longer, IS felt more confident in Japanese and claimed Japanese was easy. However, the reality was different: 80% of the survey sample did not reach a level of Japanese sufficient to keep up with classes, i.e. JLPT Level 1 (Kanno et al., 2005). Also, the IS displayed English skills as Myth 3 suggests, but not necessarily at a sufficient level.

4 Conclusion

Multilingual situations exist in many places in Japan. For IS in Japan, learning Japanese is challenging. For many IS in Japan, learning English is also challenging. At one university in Japan, gaps existed between the image of IS support and the reality including gaps in enrollment requirements and language credit policies. To improve IS support, access to information, access to services, hiring of professionals for support services, and ties to communities are what the authors concluded as what constituted good practices.

References, URL

- Kanno K., Hasegawa T., Ikeda K. and Ito Y. (2005) 'Linguistic Profiles of Heritage Bilingual Learners of Japanese' in J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, and J. MacSwan (eds.) *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, pp. 1139-1151. Somerville, MA: Cascadilla Press. <http://www.lingref.com/isb/4/088ISB4.PDF>. (16.4.2011)
- MEXT (2006) <http://www.mext.go.jp/english/statist/07070310/005.pdf> (7.4.2011)
- Vanbaelen, R. and Harrison, J. (2011) Good Practices to Ensure Sustainable Education for International Students' Success. IPCC/2011 Communicating Sustainability IEEE Cat. No. CCFP11IPC-CDR ISBN: 978-1-61284-778-8.
- 加納千恵子 (2000) 「中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法」『筑波大学留学生センター 一日本語教育論集』15 号, pp. 35-41.

TV 会議システムを用いた総合的日本語教育

—多文化・多言語サイバーコンソーシアムの成果と可能性—

森山 新 (お茶の水女子大学)、奥村 三菜子 (ボン大学)、森田 衛 (カレル大学)

【キーワード】 グローバル時代、総合的日本語教育、多文化、多言語、遠隔授業

1 多文化・多言語サイバーコンソーシアムの概要

本発表は、2009 年から 2011 年にかけて、世界 8 大学の日本語教室が合同で行った多文化・多言語サイバーコンソーシアム (MMCC) の国際合同遠隔授業の成果と課題を紹介するものである。参加大学は、お茶の水女子大学 (日本)、ボン大学 (ドイツ)、カレル大学 (チェコ) のほか、釜山外国語大学 (韓国)、ヴァッサー大学 (米国)、ワルシャワ大学 (ポーランド)、チェンマイ大学 (タイ)、大連理工大学 (中国) である。遠隔交流は、TV 会議システムを用いて行ったが、TV 会議システムを有していないワルシャワ大学、カレル大学とはスカイプを用いて実施した。

テーマは「ステレオタイプとその実際」で、まず 8 大学合同で、他の国の社会、人、文化に関してどのようなステレオタイプの知識やイメージを持っているか、アンケートで調査した。その結果を分析して、他の国の学生が持つステレオタイプの知識やイメージで、実際とは異なるものをそれぞれのグループで一つ選び、それについて調査や討論を行い、ステレオタイプと実際との違いについて、TV 会議システムを介し、パワーポイントを用いて発表した。またこれと並行して掲示板や Facebook の書き込みを行うとともに、授業の最後には発表で用いたパワーポイントにナレーション録音を付与し作品を制作し、交換した。この作品は、音声録音が施されていると同時に、ノートの部分に録音された内容が文字化されて添えられているため、海外の日本語クラスで学ぶ学生にとっては日本語と異文化を同時に学ぶ教材として用いることができる (<http://globalnetwork2009.blogspot.com/>を参照)。また、学生同士の交流により実現しているプロジェクトであることから、授業外で学生間の交流へと発展する可能性も持っており、実際に Facebook、スカイプ、メール、掲示板などで授業外での交流が活発に行われている。

2 成果

2.1 大学別成果

MMCC では「文化」に重点をおいて交流を行っている大学と、「言語」に重点をおいて交流を行っている大学とが遠隔交流を行っている。前者を代表してお茶の水女子大学、後者を代表してボン大学、カレル大学の成果を紹介する。そして、このように相互に目的が異なっても遠隔交流を通してそれぞれに設定した目標が達成できることを示す。

2.1.1 お茶の水女子大学

日本側は主たる使用言語が日本語であることから、「文化 (他文化・自文化)」の理解に

重点を置き、授業を行った。その結果、ステレオタイプと現実との違い、日本と他国の文化の違いとその背景などに対する理解が深まった。一方、言語については日本の学生が多言語使用に慣れていない点を考慮し、交流にあたっては日本語以外の言語を使用することを奨励した。実際にボン大学とは英語、大連理工大学とは中国語が使われたほか、Facebook などでは、日本語のほか、相手に合わせて英語、韓国語、ドイツ語での交流が行われている。また日本人学生においては、意見や文化的背景を異にする相手に対し自身の意見を述べるコミュニケーションスキルの不足が指摘されることが多いが、これを改善するため、海外の学生に対し積極的に意見を述べるための教育の場を提供することができ、実際に学生たちは徐々に自身の意見を述べるできるようになっていた。

2.1.2 ボン大学

一方、ドイツ側は言語教育科目（日本語）のカリキュラムの一環として本活動に参加している。言語力の向上が実感しづらくなる中級期においては、情報を交換できる相手が明確で、且つ内容重視の授業を展開することで、言語を使ってできること（Can-do）が体感でき、学習動機の維持と発展にもつながっている。さらに、学術的プレゼンテーション技能の育成を通して、言語能力および言語運用能力の向上にも役立っている。

また、この活動が評価に連関しないことに対する学生からの当初の不満は、学期末試験に発表原稿のスク립トを書くことを Can-do 課題として出題することによって解消され、同時に、交流活動への参加の積極性もプレゼンテーションの質も高まった。大学教育においては評価的側面も軽視できず、遠隔交流活動の評価については、今後も議論が望まれる。

2.1.3 カレル大学

TV 会議システムを自由に使用できない環境にあるカレル大学では、同様の悩みを持つワルシャワ大学とスカイプを用いて、上記に掲げた目標からなる遠隔授業を実践した。まずコースの学生を 4～5 名の小グループに分け、発表の構想段階と実際の発表に対してそれぞれ相互にコメントを述べ合い、校正に役立てた。その後ワルシャワ大学では在留邦人に対する口頭発表を行った一方、カレル大学ではグループを離れて、個別にテーマに沿ったレポートに纏め提出させた。このように相手側とコースの最終的な到達点が異なっているにもかかわらず、事前に担当教員間において十分な摺合せをしておけば、交流授業の位置づけを明確にできることがわかった。また発表の構想を PDF にしてメール送付し、実際の発表を YouTube にアップしておくことで、授業時にスカイプによる通信が突然途切れるような事態に陥っても、後日掲示板やメールを活用して技術的な障害が克服できることもわかった。

2.2 成果のまとめ

全体的な成果をまとめると、以下のようなものになる。

- ①どの国の学生もステレオタイプと実際との違いに対し様々な気づきがあった。
- ②他の文化や自文化を相対的、客観的に見つめ、理解が深まった。
- ③日本以外の国の学習者は各国との交流を通して日本語に対する学習動機が向上した。また日本語で議論や発表を行うスキルが向上し、自信が深まった。
- ④日本の学生も自身の文化を紹介することで、文化的背景の異なる海外の学生に対しプレゼンテーション、ディスカッションをするためのスキルが向上した。また多言語を使用する環境の体験を通して、多言語使用についての動機づけが高まった。

Can-do とリソースの関連づけの試み

—JF 日本語教育スタンダード・CEFR Can-do リストと E ラーニング—

蟻末 淳

ケニア国立ケニヤッタ大学

【キーワード】 JF 日本語教育スタンダード、CEFR、Can-do、E ラーニング

1 JF 日本語教育スタンダード・CEFR と Can-do リスト

JF 日本語教育スタンダード（以下 JF スタンダード）2010 では、ヨーロッパの CEFR に範をとり、相互理解のためのコミュニケーション能力の下に、Can-do リストなどで日本語の熟達度を提示している。また、Can-do リストの個人化及び、自己評価、学習過程の振り返りのためのポートフォリオに見られるように、個人的な学習、更には、学習者の自律化に重点が置かれているのも、CEFR 同様の特徴であろう。

興味深いのは、JF 日本語教育スタンダード自体が学習・教育の「ツール」であることを明示していることである（国際交流基金 2010a p. 6）。「ツール」としての JF スタンダードは、「熟達度を CEFR に準じて知ること」がその根本としてあり、CEFR に倣い、熟達度を A1、A2、B1、B2、C1、C2 に分けている。そして、「～できる」という文で表される「Can-do」が各レベルの熟達度の基準としてリストで示されている。

JF スタンダードの中心の一つである「Can-do」の利用の核として、「みんなの Can-do サイト」という「ツール」の運営が開始されたことは、その「ツール」としての性格の重要性を裏付けている。また、それが従来の紙媒体ではなく、ウェブサービスであることは、現在の IT を駆使した日本語教育の状況を如実に示していると言えるだろう。「みんなの「Can-do」サイト」は、Can-do のデータベースであり、Can-do リストの検索を容易にし、コースデザイン、教材開発などのために使用することができる。また、そのリストを自由に編集し、実際に教育の現場に適応した My Can-do を作ることが利用法として想定されている。ここでは、「Can-do」が具体的なリストとして提供され、レベル・カテゴリー・トピックなどにより分類され、データベース化されている。

「みんなの「Can-do」サイト」の利用例として、「JF 日本語教育スタンダード利用者ガイドブック」では、コースデザインに「Can-do」を使う例を「学習目標一覧」と「自己評価チェックリスト」の作成と二つ挙げている（国際交流基金 2010b p. 49）。その利用の中心はデータベースから Can-do を検索し、それをそのまま、もしくは、そこから My Can-do を作成し、学習目標、自己評価として使う利用法である。

2 Can-do リストとウェブ・リソースの関連づけ — Web2.0、ツール、モバイル化 —

上記のような「みんなの「Can-do」サイト」の使い方だけでも教師の側としては有用なツールと言えるが、そこから一歩進んで、既存のウェブ上のリソースに Can-do を関連づけることにより、Can-do から対応する教材やコンテンツを検索したり、Can-do を通じて、様々

なコンテンツを横断的に利用することができるのではないだろうか。また、そのことにより、教師の方の教材作成は勿論だが、学習者の便宜を直接的に図ることにより、より学習者の自律学習に繋がるのではないだろうか。

自律学習の軸として、Web2.0 的な考え方がある。Web2.0 の特徴として、利用者同士が相互に対話し、情報を提供、交換する、という双方向性が挙げられるが、例えば、各利用者のサイトのブックマークを他の利用者が共有するサービスなどのように、インターネット上のリソースを広く教材として見做すことにより、リソースから学び得ることができる内容を Can-do として整理し、その Can-do を共有することができないだろうか。

ウェブ上のリソースは常に追加、更新される。IT を熟知した学習者・教師は自由にウェブ上を検索し、自分にあったコンテンツを教材として利用できる。ただ、その検索は、常に簡単な訳ではない。ならば、JF スタンドアードの軸である Can-do を、リソースとリンクすることにより、ウェブ上のリソースをより有効に日本語教育、特に自律学習に利用できるのではないか。それが、以前の発表での筆者の出発点だった（蟻末 2010）。

しかし、開発を進めるにつれ、プラットフォームの開発・活用には、様々な条件が必要になり、難しいことを感じ始めてきた。それには、筆者が個人で開発をしているという事情も大きい。また、同時に、筆者を取り巻く状況を考えた上の結論として、できるだけ小回りがきく小さい形でのツール化、データベース化の必要性を考えるに至った。つまり、総合的、統一的な方法論による大きなプラットフォームから、モバイル環境も含めた手軽で小さなツールに、という考え方である。ツールとして軽量化することにより、大きなシステムを意識することなく、慣れた環境で手軽に利用できるツールが、モバイル環境などが可能にする「常にそこにある」学習環境の一助になるのではないだろうか。IT 技術の動きの早さに従い、据置きデスクトップコンピューターの中での大きなプラットフォームからスマートフォンや iPad のようなモバイルへという流れに見られるように、個人のレベルでの e-learning 教材・環境の整備も変化する必要があるのではないかと感じている。

現在、その考えの下、Can-do ツールの作成を試行錯誤している。<http://j-learning.com/cando/>にて作成・更新を続ける予定なので、興味がある方はそちらを参照していただきたい。

<参考文献・URL>

国際交流基金（2010a）「JF 日本語教育スタンダード 2010」

国際交流基金（2010b）「JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック」

蟻末淳（2010）「CEFR、JF 日本語教育スタンダード・Can-do リストと E ラーニング」、『第 1 回スペイン日本語教師会シンポジウム論文集』, pp. 1-9, スペイン日本語教師会。
<http://apje.es/images/docs/abstracts/actas2010.pdf>（2012 年 2 月 15 日）

韓国における日本語教育の現状と展望

—e ラーニングから m ラーニングへ—

任 榮哲、金 鍾完、金 允喜
中央大学校

【キーワード】 e ラーニング、サイバー大学、日本語学校、管理システム、相互活動

1 はじめに

韓国では、1997 年以降、学校教育の補完と生涯学習の一環として、インターネットを利用し、新しいタイプの日本語教育が行われている。本稿では、韓国での日本語 e ラーニングの現状やその問題点について社会人を対象として行われているサイバー大学と、日本語学校を中心に見ていく。

2 サイバー大学における e ラーニングの現状と課題

サイバー大学とは、既存の大学で行われているのと同じ授業をインターネットを利用して受講すると大学卒業資格が与えられる制度である。韓国のサイバー大学は 2001 年 3 月に最初に設けられ、2010 年現在、19 校（4 年制 15 校、2 年制 4 校）ある。本稿では、2001 年に開校した H サイバー大学を中心に（1）サイバー大学の自学自習の管理システム、（2）教師と学習者間の相互活動、（3）学習者と学習者間の相互活動の現状と課題について述べる。

2.1 H サイバー大学の自学自習管理システム

H サイバー大学は、ホームページの告知と電子メールや携帯メール、面談、電話などによるさまざまな自学自習管理システムを活用している。一見して、管理システムがうまく機能しているかのように見えるが、これは一律的な管理システムで、学習意欲の衰える学習者、課題の未提出者、テストを受けていない学習者など自学自習に問題のある学習者に対する個別の管理システムはほとんど整備されていないのが現状である。よって、個別の学習者への対応はほとんどが教員の個人的な意志に任されていて、当該教員の活動如何によって自学自習システムがうまく機能したりしなかったりする。

2.2 教師と学習者間の相互活動

学習者の学習意欲を持続させるためには、教師と学習者間の相互活動が重要な役割を果たす。H サイバー大学で提供する教師と学習者間の相互活動の支援システムは、科目の告知、講義の Q & A、相談コーナー、科目の掲示板、資料室、チャットルームである。しかし、2007 年の評価報告書によると、教師と学生との相互活動の中で、もっとも多用しているのは携帯メールで、次に電子メール、講義の Q & A、掲示板の順であった。これは、大学側が設けたシステムによる相互活動が適切に機能していないことを意味する。または、

学習者は設けられたシステムだけでは、瞬時のフィードバックができないと考えているからだと言えよう。

2.3 学習者と学習者間の相互活動

Hサイバー大学の学習者と学習者間の相互活動はどうであるかを調べてみたところ、科目の議論ルーム、ブログ、学習内容のQ & A、掲示板、チャットルームの順で利用されていることがわかった。e ラーニング教育に参加している学習者は、他の学習者とのグループレポート、勉強会、サークル活動、オンラインコミュニティなどを通して親密な関係を求めている。これは、e ラーニング教育がオンラインでの教育を前提としているものではあるが、オンラインだけの学習に留まらず、できるかぎりオフラインでの相互活動によって学習を促進させることの大切さを表していると言える。

3 日本語学校のeラーニング教育の現状と課題

韓国でもっとも有名で伝統のあるS日本語学校でのeラーニング教育の現状と課題について担当者とインタビュー結果をまとめると以下のようである。

S日本語学校でのeラーニング教育は、大きく二つに分けることができる。第一は、日本語学校の受講生を対象として提供している無料eラーニング教育である。第二は、オンライン専用の有料の日本語講座である。この有料の日本語講座は、オフラインのすべての日本語学習を対象としているわけではなく、試験対策講座(日本語能力試験(JLPT)、JPT、日本語留学試験(EJU)、基礎会話、読解、文法学習を中心に運営されている。2006年から、eラーニング講座が設けられ、2011年現在、全講座の20%ほどがeラーニングとして開設されている。最近では、インターネットだけではなく、スマートフォンなどを利用したeラーニング講座も人気がある。

日本語学校でのeラーニングでは、教師と学習者間、学習者と学習者間の相互活動のためのシステムはほとんど設けられていなくて、教師が利用できるブログ・スペースを提供するだけで、具体的な相互活動には関与していない。そして、相互活動は完全に日本語教師に任されているのが現状である。そのため、学習者の質問や要求に対応するのはかなりの負担になる恐れがある。これからは、日本語学校側からの積極的な相互活動への支援が望まれる。

<参考文献>

- 国際交流基金 (2011)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』国際交流基金
- Holmes, B. and Gardner, J. (2006) *E-learning: Concepts and Practice*. London: SAGE.
- Moore, G. and Kearsley, G. (1996) *Distance Education; A System View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- 권영임 (2009) 사이버대학교의 강의운영 개선에 관한 연구, 한국교육논단 제 8 권 제 2 호, 109~130.
- 교육인적자원부 (2007) 년도 원격대학종합평가를 위한 평가 메뉴얼.
- 박연정 (2010) 사이버대학 일본어교육과정개발을 위한 요구 분석, 日本文化研究, 第 36 輯, 207~222.
- 손경아, 이정은 (2007) 대학교육에서의 이러닝 운영절차 개발 및 적용, 교육정보 미디어연구, 21(1), 79~100.

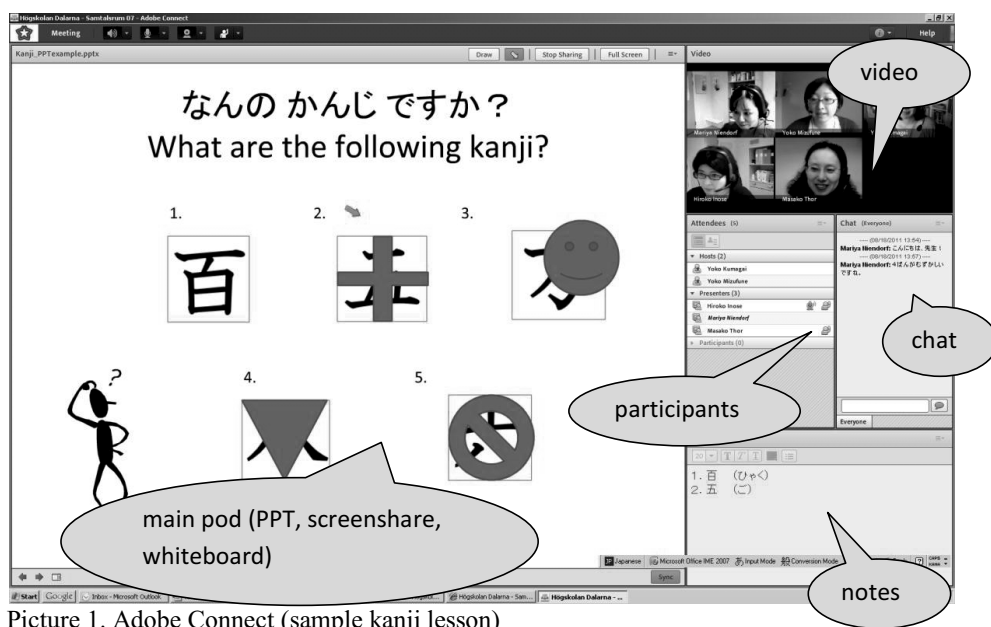
Implementation, success and challenges of teaching Japanese online

Mariya Aida Niendorf, Hiroko Inose, Yoko Kumagai, Yoko Mizufune
Högskolan Dalarna

Keywords: real-time online language lesson, Japanese, video-conferencing system, distance course, e-learning

Högskolan Dalarna (Dalarna University) is one of the leading universities in Sweden (and in Europe) for on-line instruction especially in the area of foreign languages. Using the video-conferencing system *Adobe Connect* (See picture 1), real-time interactive lessons are offered in conjunction with the *Fronter* (See 1.2). The number of students taking Japanese at Högskolan Dalarna has increased tremendously in the past few years due to the popularity of the distance program.

In this summary, we will first give the overview of the distance Japanese programs offered at the Högskolan Dalarna, then discuss implementation, success and challenges of the online-Japanese teaching.



Picture 1. Adobe Connect (sample kanji lesson)

1 Background

1.1 Distance Language Teaching at Högskolan Dalarna (HD)

Distance education is positioned as one of the major strategies for the HD, in order to differentiate itself from other universities. There are approximately 200 students studying Japanese (in 2010-2011). As every subject is given online, students are located all over Sweden and some of them are studying from abroad.

The following Japanese courses are currently offered: **1st semester:** (Optional Preparatory course), Oral Proficiency I, Writing Proficiency I (including kanji); **2nd semester:** Oral Proficiency II, Writing Proficiency II (including kanji); **3rd semester:** JPNS III, Reading *Manga*, Modern Short Stories; **4th semester:** JPNS IV, Haiku and Text Interpretation, Introduction to Linguistics, Introduction to Translation; **5th semester:** Thesis.

1.2 System used

Adobe Connect is used for the classes and exams. This system allows real-time communication using a webcam and microphone. *Fronter* is learning and teaching platform which enables handing of teaching materials, submission and correction of assignments, as well as testing, all online.

2 Features of real-time online-teaching/learning

The courses require active class participation with a headset and a web-camera. The class sizes are small (usually less than 15 students). Students train to use Japanese to express themselves in a personalized context. This method encourages students to learn more about each other creating more relaxed, at home atmosphere and more interactive communication.

3 Pros of online-teaching/learning

The most of the pros are observed in the oral proficiency courses. There are a multitude of activities made possible by the use of various functions available using *Connect*.

Because students attend classes from home, they can show and tell readily about what they have in their rooms. Even a simple activity such as describing weather is more realistic when students are actually at different locations. Uploading pictures and presenting photo diaries has also been successful.

By using *Fronter*, both teachers and students can easily monitor the progress and feedback can be made quickly. *Fronter* can also be used to share useful information.

4 Cons of online-teaching/learning

The most difficult thing in an online environment is to assess students' writing skills, especially *kanji*. Correcting students' *kanji* worksheet online is also a tedious task and testing their hand-writing skills is difficult. As a result, the *kanji* courses tend to focus more on reading than on writing. It is also a problem that many students are not motivated to learn handwriting when using a computer to write.

There are also difficulties in teaching certain grammatical points such as 「こそあど」 and pronunciation in a virtual classroom.

Technical problems such as lack of sound, delay, camera malfunctions can interrupt the lesson. Lack of students' concentration (doing non-class related activities on the computer during the lesson) is another problem.

Finally, fairly evaluating students' ability without having an on-site exam (in forms of one-on-one interview/take-home-exam/essays/on-line test using the *Fronter* test function etc.) is challenging.

5 Summary and conclusions

Online teaching can provide students an opportunity to study Japanese from home with similar experience to classroom. And teachers can create original activities taking advantages of technology.

Challenges are overcoming technical problems, limitations of teaching and exam methods, difficulty in maintaining students' concentration, as well as difficulty in paying attention to passive students and making them more active participants. To overcome problems and improve the online teaching the technology we use needs improvement and teachers should adopt more variation of class activities to engage the passive students in class.

However, though not without some difficulties, the results of course evaluation by students show that online teaching can achieve very satisfactory outcomes. Challenges remain, however, including improving the technology and solving some communication problems for the betterment of online Japanese teaching.

日本語学習者のための平和教育の試み

—批判的思考能力と文化リテラシーを高めるための活動報告—

横田 淑子

カリフォルニア州立大学ロサンゼルス校

【キーワード】 日本語学習者、平和教育、批判的思考能力、文化リテラシー

1 はじめに

近年日本語教育の質的向上のために、日本学と日本語教育の融合が提唱されているが、日本語担当教師には、具体的にどのようなことが可能なのだろうか。例えば、日本文学のクラスでは、批判的思考能力及び文化リテラシーを高める活動が行われているが、これらの活動を日本語のクラスにも積極的に取り入れていくことが日本語のクラスの質的向上につながっていくのではないだろうか。本発表では、カリフォルニア州立大学ロサンゼルス校での近代・現代日本文学サーベイのコースに基づき、特に平和教育に焦点をあてて、教室内外での各種活動の一部について報告したい。

1.1 CSULA 近代・現代日本文学サーベイのコース目標

- ・文学作品の読解を通して、学生の日本語運用能力、特に読解力、を伸ばすこと。
- ・愛国心、親子の愛、兄弟愛、自己愛、男女間の愛、仏教、基督教の愛などの愛の諸相について分析、解釈しつつ、平和について学ぶこと。
- ・テキストを歴史、社会的コンテキストと関連づけながら解釈し、そのプロセスにおいて学生が多様な文化圏出身のクラスメートと意見交換することで、物事を多面的に見られるようになり、批判的思考能力を高め、日本文化および自国の文化の理解を深めること。

1.2 各種の活動について

- ・読解の前作業として、教師が、その作品の時代背景、価値観、作者の家族的背景、教育について話しておく。それによって、学生は作品を適切なコンテキストに位置づけることができ、テキストに表れた文化理解が促進されるからだ。
- ・積極的に言葉と意味を関係づけるために、それぞれのテキストの読解の助けとなるような、テキストに関する質問を宿題として与える。

1.2.1 詩「うましめんかな」を読む前に

1. 第二次世界大戦のころの日本の状況について。
 - ・日本が参戦した理由は何ですか。
 - ・日本は戦争中にアジアでどのようなことをしましたか。
2. 原子爆弾について
 - ・当初だれが何のために原子爆弾を開発したのでしょうか。
 - ・原子爆弾は、それまでの兵器とどのように違いますか。

- ・何のために原子爆弾は日本に使われたと言われていますか。
 - ・どうして原子爆弾は広島と長崎に二発落とされたのですか。
3. 戦後の日本の歩みについて
- ・戦後日本はどのように経済復興しましたか。
 - ・朝鮮戦争とベトナム戦争の時、日本は、どのような役割を果たしましたか。

1.2.2 「うましめんかな」を読んだ後で

1. この題は「生ませよう」という意味ですが、だれがだれを生ませるのですか。このような文語的表現を使うとどのような効果がありますか。
2. いつ、どこで、どのような状況でだれが何をしましたか。分かった事をリストしなさい。
3. この詩にはどのような対照的なイメージがありますか。
4. この詩のテーマは何ですか。
5. この詩は、代表的な原爆の詩と言われていますが、どうして高い評価をうけているのだと思いますか。
6. あなたの感想を一段落で書きなさい。

1.2.3 ペーパートピックの例

- ・ウェブサイトから被爆者による被爆体験の絵を一枚選び、絵の内容を説明してから、あなたの感想を原稿用紙二枚にまとめなさい。

<http://visualizingcultures.mit.edu> (Hibakusha drawings: Despair and Hope)

- ・戦後被爆者が日本の社会で受けた差別に関して調べましょう。
- ・現代社会における戦争と放射能汚染の問題について調べましょう。

2 まとめ

各テキストに関連した歴史社会及び作者に関するレクチャーを聞くこと、質問文に答えること、質問文を作ること、少人数でのグループディスカッション、テキストの英訳、クラス全体でのディスカッション、ディベートなどの活動は、特に学生の日本語読解能力を伸ばし、それぞれの文化理解を深め、テキストを異なった視点から多面的に分析解釈する批判的思考能力を高めるための手助けになった。

特に日本語中上級と継承語の教育に携わっている教師は、学生の言語習得のみをクラスの目標にするのではなく、このような日本文学のクラス活動を参考にして、テーマに基づきコースを構成し、学生の批判的思考能力を高めていく努力が必要なのではないだろうか。

言語教育と文化理解は、表裏一体の関係にあるのだから、文学作品の読解を通して、学生の文化リテラシーを向上させる点をも、更に考慮すべきだ。

<参考文献>

- Fisher, Alec (2005) *Critical Thinking*. Trans.Taketo Iwasaki et al. Kyoto: Nakanishiya Shuppan.
- Shibata, Setsue, Yokota, Toshiko and Morioka, Akemi (2011) *Exploring Japanese Literature: A Text for Language Learners at Intermediate Level and Above*. CreateSpace.
- Swaffar, Janet, Katheine Arens and Heide Byrnes (1991) *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

CEFR 準拠口頭産出能力のテストと評価法

ーテスト基準 (OJAE スタンダード)、基準ビデオ、テスト実践、評価具体例ー

酒井 康子 (ライブツィヒ大学)

高木 三知子 (ICHEC Brussels Management School)

萩原 幸司 (EHESS 社会科学高等研究院博士課程)

山田ボヒネック 頼子 (元ベルリン自由大学、ベルリン日独センター)

【キーワード】 CEFR、口頭能力、評価、信頼性、妥当性

本ポスター発表の目的は、2010年10月に作成完了した 研究報告書『CEFR 準拠 日本語口頭産出能力評価法：欧州共通言語参照枠レベル例示 日本語「発話・交話」研究報告・基準ビデオ搭載DVD』を呈示し、広くヨーロッパに CEFR に準拠した口頭能力評価法 OJAE を知ってもらい、かつ利用してもらうことにあった。OJAE には、①試験者の属性に拘らず (母語者・非母語者、経験値有無など)、日本語教師であれば各レベル該当テストスクリプトにより同じタスク質問で口頭試験を実施し、評価が出せること、②「発話 (独話)、被験者同士の交話」に分けて評価すること、③時間短縮ができることなど、過去の口頭試験には備わっていなかった利点がある。

我々研究チームはこれまで、被験者の自己申告に基づいて、「被験者2人1組」のテスト形態で、総計90本余のビデオ採録をし、「Web プラットフォーム」を使ってチーム者間の評価基盤の擦り合わせをするとともに、さらに小規模ではあるが外部者を含めてのキャリブレーション＝標準化を実施し、テストの妥当性の検証も行ってきた。

今回のポスター発表で参加者各位から戴いた論点は下記のように纏められる。

1) OJAE のテスト問題の妥当性のさらなる検討

テストは実施データの累積があればある程、テスト問題の妥当性がより高精度に検証されることになる。そのため OJAE に於いても、今後は更に多くの日本語教師による検証が望まれる。

2) 各教育機関での OJAE の活用可能性

基本的に OJAE は Proficiency テストであり、口頭能力熟達度の達成を測るための評価法、及び口頭能力育成のための教授法として、あらゆる教育機関に於いて活用できるものと理解できる。しかし、各教育機関に於いて、それぞれの異なった学習者属性 (年齢、目標など) に対応しての、別途タスク課題の作成・更新が不可避であろう。

3) OJAE 評価基準 (スタンダード) の教師間での共有

評価尺度としての CEFR の理解促進も含め、ヨーロッパ在住の日本語教師間で OJAE を共有できる基盤は、残念ながら未だ十分とは言えない。そのため、CEFR の理念と共に OJAE にも理解を戴くべく、研究チームは今後も普及に努めていく。

これからの OJAE 実践研究の更なる目標としては、テスト質問を各レベルで増やしていくことと同時に、全てのテスト質問の「妥当性」とテスト法の「信頼性」を検証すること

が挙げられる。OJAE テストを学習者母語がそれぞれ異なるヨーロッパ各地で実施し、その結果を分析していく必要があるのである。

そこで、我々は、欧州各地でこの口頭産出試験を行い、その結果を OJAE 基準により評価することができれば、更なる研究段階に進むことができると確信している。欧州全域に本テスト法の普及を図ることにより、日本語教師間で統一基準での成績評価の呈示が可能となるのである。

OJAE ポスター発表の訪問者によれば、大学、高校など各機関が各々の試験を制作、評価しているようであるが、折角 CEFR が欧州共通参照枠として提供され始めて 10 年を経過してきているにも関わらず、その拠り所となる階層性を活用することなく、相変わらず個人的判断で評価しなければならない状況が多いようである。しかし、筆記試験の一つの目安として日本語能力試験があるように、ヨーロッパの共通参照枠である CEFR に基づいた日本語の口頭能力試験が今こそヨーロッパに於いて必要とされていると思われる。OJAE チームは、欧州に直ちに求められるような試験を確立するためには、広くヨーロッパ全体の日本語教師が協同して作業する必要があると考えるのである。

注.

OJAE 研究チーム・本稿執筆者以外のメンバー：

Berthold Frommann, 宝田紗希子、田中井渉、梅津由美子、ラウシェンバッハ本間千尋、渡部淳子

非漢字圏の漢字教育：21 世紀 IT 世代に対応する —生活者のためのスマートフォン向け日本語漢字語彙教材の開発—

徳弘 康代
名古屋大学

【キーワード】 生活者の漢字学習、市役所の漢字、スマートフォンアプリ

1 スマートフォン漢字学習教材の開発

「とよた日本語学習支援システム」¹の事業の一環として行われた、スマートフォンアプリケーションの漢字語彙学習教材の開発について述べる。

名古屋大学では、豊田市の委託により、豊田市在住・在勤の外国人への日本語学習を推進するため「とよた日本語学習支援システム」の構築を行っている。その一環としてeラーニング教材開発が行われており²、ここで述べるスマートフォンアプリケーションの日本語漢字語彙学習教材の開発もその事業の一部である。

豊田市の外国人は市内の工場の勤務者とその家族が多く、特にポルトガル語母語話者(ブラジル人)が多いことがこの地域の特徴である。そのため、本教材も対象者はポルトガル語母語話者である。学習者の漢字学習へのニーズは、1. 漢字の意味を理解することで生活を便利にしたい、2. ポルトガル語で漢字を勉強したい、3. 時間や場所に縛られず、手軽に楽しく勉強したい、というものである。これらのニーズから、社会生活を送る学習者が、その生活の場で、母語を介して日本語の漢字が学習できる教材を作成することとなり、これらの要望に応えられる教材として、スマートフォンアプリケーションの日本語漢字語彙学習教材「市役所に行こう」の開発が始まった。

2 教材の内容

この教材は、市役所を利用する際に目にする漢字語彙に関する学習教材である。生活の場面として市役所が選ばれたのは、移住してきた外国人が初めに訪れる場であると同時に、結婚・出産・育児・保険・年金・介護等、社会生活の折々で手続等のために訪れる場だからである。

2.1 トップページ

この教材は、市役所で目にする漢字を含む語句の説明と、それらの語句の練習問題とテストからなっている。また、学習した語句をリストにできる。これらは、トップページ(写真1)から選択して進めるようになっている。

2.2 フロアマップ

市役所に行ったことを想定して、そこで目にする漢字を



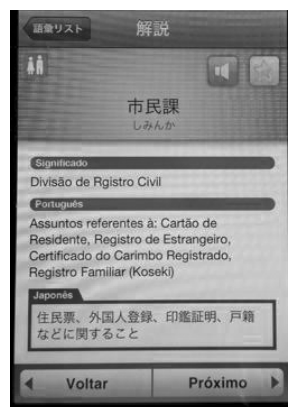
1. トップページ



2. フロアマップ



3. 語彙リスト



4. 解説

含む語句について、その場でスマートフォンのアプリケーションを見ながら学習できるように、フロアマップの画面が作成されている（写真2）。フロアマップには、その場所の課等の業務内容を表すようなピクトグラムを置いて、それを見ることで、業務内容が分かるようにした。フロアマップの画面は、ポルトガル語のものと、日本語のものがあり、切り替えることができる。それぞれのピクトグラムに触れると、その課の語彙リストに移る（写真3）。リストは、漢字仮名交じりとポルトガル語が併記されている。リストから項目を選べると、その項目の語句の読みがひらがなで示され、その項目の解説がポルトガル語と日本語で示され、音声でも聞くことができる（写真4）。さらに、解説文に出てくる漢字を含む語句の中で重要なものは、それに触れると読みと意味が示された画面に移動する。

2.3 練習問題・テスト

語彙リストにある重要語に関して、練習問題とテストが作成されている。練習問題は、間違い探しと訳探しと聞き取りの3種類である。間違い探しは、楷書・行書・毛筆・いわゆる丸文字の4種類の書体で書かれた手書きの語の中から、書いてあることが違っているものを一つ探すというものである。これは、日常目にすることがある手書きの文や、様々な書体が使われている印刷物などを見て、書体が変わっても同一の漢字であることを認識でき、読めるようになることを意図して作成された練習である。テストは、項目別に重要語句を学べたがどうかの確認をする問題を10問ずつ行い、結果が点数として示されるものである。

3 今後の課題

このアプリケーションは完成後、無料で提供される。今後、予算的に実現可能であれば、防災・病院・学校・工場等、生活の様々な場面で漢字と漢字を含む語を学習できるアプリケーションを増やしていくことを検討している。

注.

1 <http://www.toyota-j.com>（2012年4月5日：最終閲覧）

2 <http://www.toyota-j.com/e-learning/>（2012年4月5日：最終閲覧）

積極的に「聞く」ためのスピーチ

高村 めぐみ
立教大学

【キーワード】 スピーチ、聴取者、聴取活動、役割、評価

1 はじめに

スピーチは、日本語教育においてよく行われる教室活動の一つであり、「自分の考えを適切に表現するという社会に必要とされる人材には、欠かすことのできない要素」(沖田 2005)である。スピーチに対して好意的な意見がある一方で、聴取時に集中してスピーチを聞いていない様子も見受けられる。その一因に、聴取者にとって必ずしも聞かなければならない状況ではないことがあげられる。

スピーチを聞く際、聴取者は 1.スピーチの内容理解、2.非言語面の観察、3.言語面の観察、4.質疑応答のための質問作成等、複数の活動を同時に行っている。だが、特に初級学習者にとっては複数の活動を行うのが難しく、聴取時の満足度が低くなる可能性が否めない。

今回、初級中盤のクラスで多国籍の学習者 10 名を対象に、積極的にスピーチを聞くことを目的としたシラバスを作成し「スピーチ発表会」を行った。

2 スピーチ活動の詳細

2.1 スピーチの準備と発表

スピーチ発表会のために、準備期間を含めて三週、計 3 時間半を費やした。まず一週目は良いスピーチの条件をクラス内で共有することと、スピーチのテーマ導入とブレインストーミングを行った。二週目は原稿作成とピアでのフィードバック、スピーチメモの作成を行った。三週目は本番当日で、最終チェック、発表会、フィードバックを行った。

本番は、5 人の小グループに分かれ、グループ内でスピーチを行うという形式を採用した。発表時は、あらかじめ考えておいた「今日の目標」を聴取者に伝えてからスピーチを始めた。グループ内の 5 人には、それぞれに A～E の役割を与えた。役割は一人発表が終わるごとに順番に変えていった。

A(発表者) : B を見ながら発表、
B(聴取者) : A の話しを好意的に聴取、
C(聴取者) : A の話し方、態度をチェック、
D(聴取者) : A の発表後、2 つ以上質問
E(聴取者) : A の話しを聞きながら、内容についてメモをとる、

2.2 学習者同士でのフィードバック

発表終了後、まず自分が A だった時のことを振り返って、「今日の目標」の達成度を自己評価し、記述した。次に、一番目に発表した A に対し、B～E がフィードバックを行った。フィードバックは、以下の手順で全員に対して行われた。

①E が自分のメモを読み上げ、A に内容を確認する。その際、B～D も A に対して質問をすることが出来る。その後、E がメモの取りやすさについての評価とその理由をコ

メントする、

②C が話し方、態度についてのコメントをする、③B, D が自由にコメントをする、

2.3 学習者からの評価

フィードバック終了後、感想、役割について、日本語或いは英語で自由に記述をした。

まず、感想については、1.話し手として、2.聞き手として、3.（スピーチ以外の）他のスキルに有益、4.異文化理解に有益、と4つの視点からのコメントが多かった。それ以外では、スピーチ冒頭に「今日の目標」を言うことについてのコメントが数件あった。「冒頭で目標を話すことにより、発表者が目標を強く意識しながら話せるだけではなく、聴取者側も発話者の目標達成度が測れる」というものであった。

次に、役割については、一番難しいのはE（内容をメモ）で、簡単なのはB（好意的に聴取）という意見が多かった。Bは「聞くだけで、やりがいを感じられない」という意見がある一方で、「聞く人がいるからこそスピーチをするのだから、Bが一番大切だ」という意見もあった。全体的に、E（内容をメモ）が難しく、B（好意的に聴取）が易しいという声が多かったのは、初級学習者の場合、inputしながらoutputする（内容理解をしながらメモをとる）、あるいはinputしながらoutputの準備をする（内容理解をしながら質問を作成する）ことは難しく、inputあるいはoutputしながらパラ言語を観察することは易しいからだと考えられる。但し、学習者は必ずしも「易しい＝良い」とは評価しておらず、「難しい＝面白い」と受け取れるコメントが多数出ていた。

2.4 教師の観察

フィードバックの①（＝Eがメモを読み上げ、Aにスピーチの内容を確認。B～DはAに質問する）の時、D（質問作成）から多数の質問が出た。Dの役割の時は、質問作成に集中していてスピーチの内容理解が不十分な人もいたようだが、この機会に質問することで、理解度に対する不満は解消できたのではないかと考える。

3 まとめ、今後の課題

聴取者は積極的に自分の役割を果たしながらクラスメートの発表を聞いており、今回の授業の目的は達成できたと言える。聴取の際、学習者に明確な役割を与えることにより、積極的に聞くことが出来た。ただし、質問を準備しながらスピーチの内容を把握するのは難易度が高いため、特に初級学習者には、内容理解の機会を複数回与えたほうが満足度は高まると考えられる。また、易しい活動を必ずしも好意的には受け入れていないことから、役割の内容と人数については、再考の余地がある。

<参考文献>

沖田浩史（2005）『話す能力・聞く能力』を高める指導法の研究―スピーチの実践を通して―，『愛媛県総合教育センター平成17年度研究紀要』第72号，pp. 1-4，愛媛県総合教育センター。

衣川隆生（2010）「モニタリングの基準の意識化を促進させるための協働学習のあり方」，『日本語教育方法研究会誌』第17号，pp. 36-37，日本語教育方法研究会。

国際交流基金関西国際センター（2004）『初級からの日本語スピーチ』凡人社。

日本語非母語話者と母語話者間の会話における話題開始連鎖

初鹿野 阿れ
名古屋大学

【キーワード】 話題開始連鎖、日本語非母語話者、日本語母語話者、会話分析

1 はじめに

日本語力があまり十分でない日本語非母語話者が会話をするとき、話が续かず、やり取りが途切れがちになることがある。このような現象は、非母語話者（NNS）のやり取りだけでなく、母語話者（NS）同士の会話でも起こり、「話がはずまない」「話が広がらない」という言葉で表されることもある。本研究では、NNS と NS のやり取りにおける話題開始発話に続く連鎖に着目し、その構造を会話分析の手法を用いて分析する。話題開始がどのようにスムーズに行われているか、またはいないのかを分析することで、話題開始発話と「話がはずんでいる／はずんでいない」現象との関連を捉えることを試みたい。

2 分析方法

本分析は、NNS1 人を含む 3 人（うち 2 人は初対面）の会話をビデオ撮影したものを対象とする。1 時間程度の会話が 2 組で、1 組の NNS の日本語レベルは中級程度、もう 1 組は上級である。録画データは文字化し、映像と合わせて分析する。3 人でのやり取りを対象とした理由は、順番交替において多様なやり方が観察できると考えたからである。2 人のやり取りにおいては、1 人が話題を開始すれば、もう 1 人がそれに応答することが必然であるが、3 人の会話においては、1 人の参加者が話題を開始しようとしたとき、他の 2 人がどのように反応するかにより、会話の様相は変わってくるであろう。本研究では、2 組の会話データの中から、話がはずんでいるようにみえるやり取りと、はずんでいないようにみえるやり取りの典型的な例を抽出し、比較することにより、話題開始発話の前後の連鎖の特徴を明らかにする。

3 話題開始連鎖

Button & Casey (1984, 1985) は、話題とは topic initial elicitors とそれに続く連鎖によって始められるもの、また、topic nomination とそれに続く連鎖によって始められるものがあると述べている。つまり、話題は、誰か 1 人の 1 つの発話によってのみ生み出されるのではなく、参加者がお互いに、相互行為的に生み出すものであると分析している。

相互行為的に開始された話題は、会話が進み次の話題へと推移していくが、その推移には境界づけられた話題推移 (Button & Casey 1984, 1985) と切れ目ない話題推移 (Jefferson 1984, Schegloff 2007) があると指摘されている。そして、Button & Casey (1985)、串田 (1994) は、多くの場合、話題の始まりは明確ではなく、切れ目なく推移することが自然であり、それが「望ましい」と捉えているようにみえると述べている。

4 結果

データを分析した結果、次のような特徴が観察された。

話がはずんでいるようにみえるやり取りでは、話題開始発話は前の話題との境界がはっきりしない、切れ目ない推移が観察された。そして、その話題は、前の話題と関連した内容を話題候補として提示するものであり、受け手によって即座に応答されることにより話題化されている。さらに、話題開始発話者と受け手2人、つまり参加者全員が1つの話題に関わるように発話を行うことで維持されていることが分かった。

それに対して、話がはずんでいないようにみえるやり取りでは、前の話題の終了部と次の話題開始発話との境界がはっきりしていた。そして、話題開始発話に対する応答がその話題を話題化するような発話であっても、その応答の前に短い沈黙があったり、「う…ん」（「…」は音の引き伸ばしを表す）といった十分に強いとは言えない応答であることが観察された。さらに、話題開始発話の発話者と、それに応答する参加者の1対1のやり取りが続く傾向があり、3人目の参加者の話題維持への関わり方が、話がはずんでいるやり取りとは異なっていた。新しい話題が提示されても、それを3人で維持できないため、上記のような話題開始発話が比較的短い間隔で繰り返す傾向が見られた。

5 まとめ

分析の結果、「話がはずんでいる／はずんでいない」会話には、話題開始発話前後のやり取りにいくつかの特徴があることが分かった。「話がはずむ」やり取りにおいて話題が切れ目なく推移するという特徴があったということは、Button & Casey (1985)、串田 (1994) が述べた、発話者は切れ目ない話題推移が「自然」であり「好ましい」と捉えているようにみえるという指摘と一致する結果であったと言える。

日本語教育においては、話題開始発話として「ところで」「話は変わるけど」のように、境界を明示するやり方を教えることが多いが、ここで明らかになった特徴は、スムーズに話題を転換し、参加者が「話がはずんでいる」と感じられるやり方を指導する上で、示唆のある結果であったと考える。

<参考文献>

- 串田秀也 (1994) 「会話におけるトピック推移の装置系」, 『現代社会理論研究』 4, pp. 119-138, 現代社会理論研究会.
- Button, G., & Casey, N. (1984) 'Generating topic: the use of topic initial elicitors' in Atkinson, J. M., & Heritage, J. (eds.), *Structures of Social Action*: 167-170, Cambridge University Press.
- Button, G., & Casey, N. (1985) Topic Nomination and Topic Pursuit. *Human Studies* 8: 3-55, Springer.
- Jefferson, G. (1984) 'On stepwise Transition from Talk About a Trouble to Inappropriately Next-Positioned Matters' in Atkinson, J.M., & Heritage, J.(eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*: 191-222, Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. (2007) *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.

携帯情報端末を用いた漢字授業

—自律学習のためのツールとしての iPod touch の活用—

鈴木 理子、齋藤 伸子
桜美林大学

【キーワード】 漢字、辞書、学習ツール、自律

1 漢字の自律的な学び

非漢字圏の日本語学習者にとって、漢字は、数が多い、字形が覚えにくい、音訓の読みが多いなどの理由で、学習に時間がかかるものの筆頭にあげられることが多い。確かに、熟語の読みや意味まで含めると、学習しなくてはならないことが多く、授業だけですべてをカバーすることは不可能であり、学習者による自律的な学習が重要となる。そこで本稿では、携帯情報端末を用いて漢字の自律的な学びへとつなげる実践について紹介する。

2 授業の概要

筆者らの所属する大学では、学習ツールとして iPod touch を導入した漢字の授業を行っている。この授業は非漢字圏の短期留学生（初級・中級）を主な対象とし、漢字に関する基本的な知識と字形の認識力を身につけ、個別に漢字学習を続けていけるようにすることを目的としている。iPod touch (iPhone も同様) の漢字関連アプリ（専用ソフト）は多数ある。「Kanji」をキーワードとして検索し、中国語や読解のためのもの等、漢字や漢字語彙の学習・検索に適さないものを除いても、フラッシュカード、筆順練習等、漢字学習に利用できる物は 300 近い（2012 年 2 月現在）。ここでは、単漢字と漢字語彙の意味と読み方が調べられるアプリ「Kotoba!」<http://kotoba.pierrephi.net/> を用いた活動について検討したい。

3 iPod touch を利用した活動

3.1 活動例

iPod touch を用いた活動のうち、初級の授業で行ったレストランのメニューを用いた活動を紹介する。「鶏と野菜の黒酢あん定食」「熟成豚ロースかつ定食」等を提示し、「定食」「鶏」「大盛(り)」「無料」等のよく使われる言葉や、料理名の意味と読み方を学習者が調べた。さらに「じゃこご飯 70 円増し」の場合いくらになるか等を読み取った。この活動のねらいは、「ツールを活用して必要な漢字と言葉の意味を調べる」「自分がしたいこと／しなくてはならないことに関する情報を得る」の 2 点である。初級の場合、授業開始時点では、漢字が調べられる辞書を持っていない者が多くいる。15 週の授業を通じて、学習者は「Kotoba!」以外の辞書も試し、使いやすいツール選び、使い方を学んでいった。

3.2 iPod touch の辞書の利点

iPod touch で Kotoba! を使用する利点として、①手書き入力ができ、読み方がわからない漢字を調べられる、②収録語彙が豊富で、接頭辞がついた語も検索でき、興味をもった言葉にアクセスしやすい、③操作にかかる時間が短く、学習意欲を持続しやすい、の3点が挙げられる。手書き入力が苦手な場合は、構成要素からも調べられる（例：「崎」＝山＋大＋可）。また、筆順が大きく動画で表示でき、字形の細かい部分も確認しやすい。

3.3 学習者にとっての困難点

手書き入力は利点であると同時に困難点でもある。例えば、漢字の構成要素の形を正しく書き写さなければ認識されない、極端に異なる筆順で書くと検索したい漢字が出てこないなどが起こる。これに対しては、学習過程で字形や筆順に関するフィードバックが必要となる。また、3文字以上の熟語の場合、どこで語を区切って調べるかがわかりにくい。例えば Kotoba! で「熟成豚」と入力すると、「熟・成・豚」と3つの漢字の情報のみ表示されるので、まず「熟成」だけを検索してみるといったスキルが求められる。フォントによる字形の違い（例：冷・凜）に関する知識もいる。これらのフィードバックやスキルや知識を、教師から提供する、学習者間で情報交換するといった機会を設けたほうがよい。

このほか、店のクーポンを見て有効期限を知るといった必要な情報を探し出す活動の場合、知らない語をすべて調べるのではなく、まずどの辺りにどんな情報が書かれているのかを考える練習をすべきであろう。情報量が多すぎると学習意欲がそがれるため、教師がリソースを提供する際には、レベルに応じた量のコントロールにも配慮すべきである。

4 ツールによる漢字学習の広がり

CEFR、JF 日本語教育スタンダードなど、言語で何がどれだけできるかという観点から授業を設計しようとする動きが広まっている。しかし、Can-do を用いた実践や教師研修の参加者の中にも、既習事項の運用にばかり着目する例があることは否めない。漢字を含むテキストを理解したり、漢字の知識を増やしたりする目的の場合、辞書というツールを利用することで、一般的な漢字の提出順序にとらわれない活動が可能になる。辞書に頼ることが好ましくないと思う教師もいるであろうが、学習者が日本語を使って実際に何かを行う時に繰り返し出てくる漢字語彙であれば、いずれは辞書なしでも意味が理解できるようになるだろうし、検索過程で他の漢字語彙の知識を増やすことも期待できる。教室外でも学習者が自立的に漢字学習を続けられるようにするためには、教師がもっと辞書というツールに目を向け、学習の幅を広げていく意識が必要なのではないだろうか。

付記：本研究は科学研究費補助金（22320091 および 20220005）の助成を受けたものである。

<参考文献・URL>

- 鈴木理子・齋藤伸子（2011）「『漢字ネットワーク』作成における iPod touch の使用—初級漢字クラスでの実践—」, 『日本語教育方法研究会誌』 vol. 18-1、pp. 44-45
- 鈴木理子・齋藤伸子（2011）「辞書検索活動から課題遂行能力の向上を考える —iPod touch を用いた初級漢字クラスを例に—」, 『WEB版「日本語教育実践研究フォーラム報告」』 http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_RT5_suzuki.pdf (2012.3.22)

日本語のコミュニケーション・ストラテジー研究

—縮小ストラテジーを中心に—

李 吉鎔（中央大学校）、孫 旼秀（中央大学校博士課程）

要旨

本研究は、韓国人日本語学習者の日本語における縮小ストラテジーに焦点を当て、特に回避ストラテジーの様相について報告するものである。事前訂正の概念およびフォローアップ・インタビューの方法を導入し、韓国人日本語学習者 16 組（女子学生 2 人 1 組）と日本人教師との日本語による会話を録画・録音し、また会話時における学習者の意識を聞き出した。この談話資料を分析した結果、学習者の日本語運用能力の差により使用される回避ストラテジーの種類が異なること、事前回避ストラテジーは修復されないことが多いこと、回避ストラテジーの標識は「標識なし」、「非言語的標識（沈黙、笑いなど）」、「言語的標識（言い淀み、援助要請など）」の 3 つに分けられることなどが明らかになった。

【キーワード】 コミュニケーション・ストラテジー、フォローアップ・インタビュー、事前回避ストラテジー、中途回避ストラテジー、標識

1 研究の概要

次の日本語母語話者とフランス人日本語学習者との会話例からは、フランス人日本語学習者は言いたいことが明瞭に表現できないときに、言い淀み (6F) や伝達内容の簡略化 (9F) を用いており、さらに母語のフランス語の使用 (11F) も観察することができる。

[1] コミュニケーション・ストラテジーの例

- | | | |
|-------------|-----------------------------------|-----------------|
| 1 F (フランス人) | ぼくにとって、…あー…好きな人に出会う。好きな | |
| 2 | 人と出会うときは、結婚するは | ★〈文〉トラブル |
| 3 J (日本人) | 結婚することは | J 訂正 |
| 4 F | することは、問題じゃないと思います。 | |
| 5 J | つまり、それが当たりまえ。 | J 言い換え (理解確認要求) |
| → 6 F | <u>つまり…うーうー</u> | F 言い淀み |
| 7 J | もしだれか好きな人に会ったら、当然、結婚するて | J 言い換え (理解確認要求) |
| 8 | いう感じですか。ちがいます？ | |
| → 9 F | <u>うー、しきだけです。あとで、あとで、</u> | F 言い淀み |
| 10 J | あとで、結婚する？ | J 補う |
| → 11 F | 結婚は、式だけです。seulement la ceremonie. | |
| 12 J | ああ、結婚式。 | |

(猪崎1997: 88の例9を修正引用。下線は引用者による。)

こうしたコミュニケーション・ストラテジー (communication strategies) に関して、李吉鎔・孫旼秀 (2011: 229) の指摘によれば、これまでの研究は達成ストラテジーを中心に行われ、縮小ストラテジー、特に回避ストラテジーについては光が当てられることはなかつ

た。その理由として、回避戦略は発話の前の計画段階でのことなので、使用されたかどうかを見極めることは至極困難であるということなどが挙げられる。

そこで、本研究では、縮小戦略のあり様を描き出すことを目的に、ネウストプニー (1978: 249) の事前訂正 (pre-correction) の概念を導入し、インタビュー調査およびフォローアップ・インタビューを実施した。インタビュー調査は、2010 年 11 月 1 日 (月) と 8 日 (月) の両日に、韓国の中央大学校で日本語を専門に習う女子学生 (2 人 1 組、計 16 組) と日本人 (成人男性の日本語教師) との日本語による対話形式で行われた。学習者 (16 組、32 人) は、話し相手の日本人の教師によって行われた評価を基準に、「留学経験者グループ (日本人教師の評価は「上」)」、「中長期学習者グループ (同「中」)」、「短期学習者グループ (同「下」)」の 3 グループに分けている。そして、学習者の内省 (introspection) に基づいたフォローアップ・インタビューは、調査時の映像を確認する形で、16 組に対して各 60 分間実施された (計 960 分)。このようなプロセスを経て、日本語の縮小戦略の様相を明らかにするに耐えるだけの資料が集められた。

2 予想される結果

こうして収集された談話資料およびフォローアップ・インタビュー資料を分析した結果は、現在の段階では、次のようにまとめられる。

- (1) 日本語運用能力の高い留学経験者グループでは、事前回避戦略が相対的に多く用いられている。
- (2) 反対に、日本語運用能力の低い短期学習者グループでは中途回避戦略がより多く用いられている。
- (3) 事前回避戦略は、発話の開始される前の計画段階において行われる訂正であり、発話された会話には表れないため、修復されないことが多い。
- (4) 回避戦略の標識は「標識なし」、「非言語的標識 (沈黙、笑いなど)」、「言語的標識 (言い淀み、援助要請など)」の 3 つに分けられる。

今後さらに考察を進めて行きたいと思う。

追記 : This work is supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (NRF - 2010 - 332 - A00130)

<参考文献>

猪崎保子 (1997) 「日本人とフランス人日本語学習者の会話にみられる『修正』の戦略」, 『世界の日本語教育』7, pp. 77-95, 国際交流基金日本語国際センター。

李吉鎔・孫旻秀 (2011) 「コミュニケーション・戦略研究の課題」, 『日本語学研究』第 30 号, pp. 225-240, 韓国日本語学会。

Neustupny, J. V. (1978) *Post-Structural Approaches to language*. Tokyo: university of Tokyo Press.

Processing Subject and Object Relative Clauses in Japanese by Turkish Speaking Learners

Barış Kahraman
Çanakkale Onsekiz Mart University

Keywords: Sentence processing, subject relatives, object relatives, Turkish learners of Japanese

1 Introduction

It is well known that there is a processing asymmetry between subject and object relative clauses (SRs and ORs, respectively) in first and second languages (L1 & L2). In L1 sentence processing of Japanese, previous studies have consistently reported that SRs are easier to process than ORs (e.g., Ueno & Garnsey, 2008). In the case of L2 Japanese, previous studies have reported different results. For example Kashiwagi (2011) showed that English speaking learners of Japanese (ELJ) read ORs faster than SRs. On the other hand Mitsugi et al. (2010) showed that Korean speaking learners of Japanese (KLJ) read SRs faster than ORs as in the case of Japanese native speakers, whereas ELJ processed SRs and ORs in the same pace. Mitsugi et al. (2010) argued that learners' L1 might have influenced the processing patterns of Japanese learners. If learners' L1 has an impact on the L2 sentence processing as argued by Mitsugi et al. (2010), the learners whose L1 is similar to Japanese may display similar processing pattern as KLJ and Japanese native speakers (JNS). At the present time, the number of RC processing studies in L2 Japanese and learners' L1 background is very limited. In order to explore the possible effects of linguistic similarity between L1 and L2 on the sentence processing of Japanese, we need to investigate various L1 speaking learners' processing pattern. Turkish speaking learners of Japanese (TLJ) provide a good test case in Japanese, because Turkish is an SOV language, and word order of relative clauses (RCs) is identical to Japanese. Moreover case markers are attached to nouns within RCs as in Japanese and Korean. Therefore, it can be expected that TLJ may also process Japanese RCs as KLJ and JNS do. The current study aims to explore how Turkish speaking learners process Japanese RCs, and test whether the learners process L2 sentences as native speakers do when their L1 is similar to L2. In order to answer this question a self-paced reading experiment was conducted.

2 Experiment

Twenty-six higher-intermediate students who study Japanese as their major at Çanakkale Onsekiz Mart University participated in the experiment. They were all undergraduate students (3rd or 4th year) and native speaker of Turkish. Experimental sentences consist of 24 sets of SRs and ORs and 72 filler sentences. The experimental sentences were divided into two lists by a Latin Square design, and each participant was assigned to one list. Experimental sentences were randomly presented on the computer screen in word-by-word, non-cumulative self-paced reading task by Linger 2.94 (Douglas Rohde). After reading a sentence, participants answered a yes-no question. The semantic plausibility of test sentences was confirmed in a norming study.

Example of experimental sentences:

- (1a) SR: Niwa-de otokonoko-o oshita onnanoko-wa tanoshiku asonde-i-ta.
 Garden-LOC boy-ACC pushed girl-TOP funnily play-PRG-PST
 ‘The girl who pushed the boy in the garden was playing funnily.’
- (1b) OR: Niwa-de otokonoko-ga oshita onnanoko-wa tanoshiku asonde-i-ta.
 Garden-LOC boy-NOM pushed girl-TOP funnily play-PRG-PST
 ‘The girl who the boy pushed in the garden was playing funnily.’

3 Results and Discussion

The accuracy rate of comprehension questions was 96% in SRs and 94% in ORs. This difference was not statistically significant. The results of ANOVAs for repeated measures showed that the reading times of the head noun (onnanoko-wa) in SRs and ORs differed significantly [$F_1(1,25) = 7.74, p < .01$; $F_2(1,23) = 3.88, p = .06$]. In other regions, there was no significant difference.

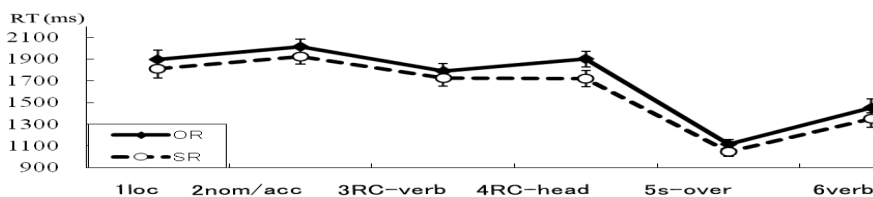


Fig.1 Reading times of SRs and ORs

The results show that TLJ read the head noun of SRs 181 millisecond faster than that of ORs. This result is consistent with Mitsugi et al. (2010) and previous L1 studies in Japanese (e.g., Ueno & Gamsey, 2008), indicating that Turkish speaking learners of Japanese processed Japanese SRs more easily than ORs, as Korean speaking learners and native speakers of Japanese do. On the other hand, TLJ's processing pattern obviously differs from English speaking learners. Taken together with previous studies, the present results suggest that when the learners' L1 is structurally similar to Japanese, they process Japanese sentences in a similar way to native speakers (Mitsugi et al., 2010). Moreover, the results of current study imply that the structural similarity between L1 and L2 might be an important factor in native-like L2 sentence processing (Juffs, 1998).

References

- Juffs, A. (1998) Main verb versus reduced relative clause ambiguity resolution in L2 sentence processing. *Language Learning*, 48, 107-147.
- Kashiwagi, A. (2011) *Processing relative clauses in first and second language: A case study*. Unpublished PhD Dissertation. The Ohio State University, OH.
- Mitsugi, S., MacWhinney, B. and Shirai, Y. (2010) Cue-based processing of relative clauses in L2 Japanese. *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*, in Matthew T. Prior et al. (eds.), 123-138. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- Ueno, M., and Gamsey, S. (2008) An ERP study of subject and object relative clauses in Japanese. *Language and Cognitive Process*, 23, 646-688.



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：€30
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 Noriko Iwasaki

Department of Linguistics

School of Oriental and African Studies (SOAS)

University of London

Thornhaugh Street

Russell Square

London WC1H 0XG

United Kingdom

e-mail: ni3@soas.ac.uk

fax: +44(0)20 7898 4399

あとがき

ヨーロッパ日本研究協会(EAJS)の国際会議の分科会という初めての形態で行われたAJEシンポジウムに会長就任を間近に私も参加することができ、その成功を目の当たりにしました。その大会での成果をまとめた報告・発表論文集が完成して喜ばしい限りです。

本論集の「はじめに」に穴井前会長が書かれた通り、ヨーロッパで日本語教育が日本学の一部と位置づけられるための第一歩となったと思います。様々な日本学の領域の専門家の中で日本語教育への関心が高まると共に、AJE 会員の間で他の領域への関心がさらに広がる契機となったことと思います。多くの発表が同時に行われたため、興味深い別領域の発表を聞くことは必ずしも容易ではありませんでしたが、特に関心のある発表を選んで足を運んでいる会員も多く見られました。今後、学習者の日本学への関心を高める内容重視の日本語教育や、日本研究を目指す学習者のための日本語教育についてさらに考えるきっかけとなったのではないのでしょうか。

本論集には、伊東祐郎先生の基調講演の論文をはじめ、3つのパネル、28の個人発表、そして、15のポスター発表と、色々な視点から日本語教育を向上させるための研究や取り組みを報告する計46本の論文がそろいました。どれも興味深いものばかりです。

例年と違い、開催国の教師会という頼もしい共催者がいない分、EAJS との交渉に中心的役割を果たされた前会長の穴井幸子さんと前副会長のセーカーチ・アンナさんをはじめ旧役員の方々の負担はさぞ大きかったことと思います。

新役員会が仕事を引き継いでから本論集の編集委員会を編成したため、例年より編集作業の開始時期が遅かったにも関わらず、発表者の方々が速やかに執筆してくださったおかげで、無事予定通り完成しました。この場をお借りして、関係者の皆様方に心から感謝いたします。

岩崎 典子 (ロンドン大学 SOAS)

ヨーロッパ日本語教師会会長

Japanese Language Texts from 3A Corporation

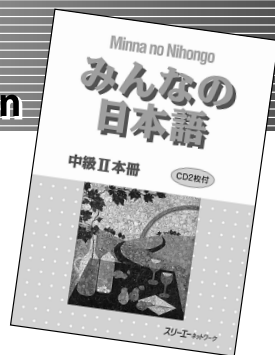
NEW!

みんなの日本語中級Ⅱ 本冊

Minna no Nihongo Chukyu II Honsatsu (Main Textbook)

In *Chukyu II* the learner studies various types of reading material, including newspaper articles, essays, novels, letters of request, etc. At the same time, conversations are taken to the next step with the learner now studying how to praise, console, and show empathy. Conversational skills are extended with the learner studying how to express his/her opinion in various day to day situations as well as interviews and presentations. Translations in various languages are to follow shortly.

ISBN 978-4-88319-590-9



みんなの日本語中級Ⅰ 本冊

Minna no Nihongo Chukyu I Honsatsu (Main Textbook)

Utilizing the same study methods and cast of characters found in the *Shokyu* series, here is a book that will enable learners to cultivate, in a practical manner, their all round skills in speaking, listening, reading and writing, allowing them to smoothly advance to the intermediate level.

ISBN 978-4-88319-468-1



みんなの日本語中級Ⅰ 翻訳・文法解説

Minna no Nihongo Chukyu I Honyaku Bunpo Kaisetsu

(Translation and Grammatical Notes)

Provides a translation of all new vocabulary, conversational expressions and proper nouns found in the main text, as well as an explanation of the grammatical items found in the Speak and Listen (dialogues) and Read and Write (reading material) sections of the book.

- ▶ *Eigoban* 英語版 English ISBN 978-4-88319-492-6
- ▶ *Doitsugoban* ドイツ語版 German ISBN 978-4-88319-500-8
- ▶ *Furansugoban* フランス語版 French ISBN 978-4-88319-562-6

みんなの日本語中級Ⅰ 標準問題集

Hyojun Mondai

Basic Workbook

ISBN 978-4-88319-594-7

みんなの日本語初級Ⅰ 本冊

Minna no Nihongo Shokyu I Honsatsu

Concentrating on short-term intensive study, easy-to-understand language presentation, as well as using a cast of characters in practical conversational settings, *Minna no Nihongo* guarantees that the learner is able to make conversation in everyday life in the shortest time possible.

Kanji-kana version: ISBN 978-4-88319-102-4

Romanized version: ISBN 978-4-88319-166-6

みんなの日本語初級Ⅱ 本冊

Minna no Nihongo Shokyu II Honsatsu

Kanji-kana version: ISBN 978-4-88319-103-1

みんなの日本語初級Ⅱ CD

Minna no Nihongo Shokyu II CDs

70 min. × 4 discs, ISBN 978-4-88319-294-6

みんなの日本語初級Ⅰ CD

Minna no Nihongo Shokyu I CDs

70 min. × 4 discs, ISBN 978-4-88319-293-9

みんなの日本語初級Ⅱ 翻訳・文法解説

Minna no Nihongo Shokyu II Honyaku Bunpo Kaisetsu

- ▶ *Eigoban* 英語版 English ISBN 978-4-88319-108-6
- ▶ *Doitsugoban* ドイツ語版 German ISBN 978-4-88319-245-8
- ▶ *Furansugoban* フランス語版 French ISBN 978-4-88319-138-3
- ▶ *Supeingoban* スペイン語版 Spanish ISBN 978-4-88319-139-0
- ▶ *Porotugarugoban* ポルトガル語版 Portuguese ISBN 978-4-88319-159-8

みんなの日本語初級Ⅰ 翻訳・文法解説

Minna no Nihongo Shokyu I Honyaku Bunpo Kaisetsu

Provides a translation of all the new vocabulary, reference words, sentence patterns, example sentences and conversations found in *Minna no Nihongo*, as well as an easy-to-understand explanation of all the important grammatical structures.

- ▶ *Eigoban* 英語版 English ISBN 978-4-88319-107-9
- ▶ *Doitsugoban* ドイツ語版 German ISBN 978-4-88319-239-7
- ▶ *Furansugoban* フランス語版 French ISBN 978-4-88319-133-8
- ▶ *Supeingoban* スペイン語版 Spanish ISBN 978-4-88319-134-5
- ▶ *Porotugarugoban* ポルトガル語版 Portuguese ISBN 978-4-88319-154-3

Meet Mike Miller
on Facebook

<http://www.facebook.com/mike.miller.39501789>



Please contact your local bookseller for prices.

<http://www.3anet.co.jp/english/>

For enquiries in English: mcneill@3anet.co.jp
For enquiries in Japanese: sales@3anet.co.jp

にほんご教材なら

JP Books

Japanese learning / teaching materials



はやい
Quick

ロンドンに豊富な日本語教材の在庫を持っておりますので、英国、欧州にはすぐに出荷可能です。「みんなの日本語」「げんき」などの人気商品は常備在庫しております。

やすい
Affordable

弊社は各教材出版社より直接仕入れるため、余分な中間マージンが生じず、一般雑誌、書籍よりお安い価格設定となっております。学校、先生、学生さんへの割引も充実。習字道具、折紙、図表等教具も取り揃えております。

あんしん
Trusted

弊社スタッフが、お問い合わせやご注文に関して、迅速かつ正確にご対応いたします。日本語教材購入に関するご質問がありましたら、お気軽にお問い合わせ下さい。

日本語学習教材 オンラインショップ (1,000タイトル収録)

便利で速いオンラインショップも好評です。学生、教師の方への割引もございます。

<http://shop.jpbooks.co.uk>

JP-BOOKSは、
日本出版貿易株式会社
(1942年創業)の100%
現地法人です。
長年の経験と実績を生かし、
日本から商品を的確、かつ
迅速にお届けいたします。

欧州のお客様へ

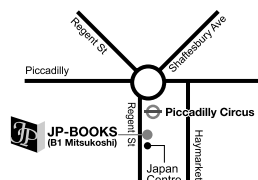
英ポンドが安くなっております。
当社商品はすべて
ポンド建価格で
設定しておりますので、
そちらをどうぞご活用ください。



MITSUKOSHI
LONDON



JP-Books (JPT EUROPE LTD.)
【日本出版貿易株式会社】



JP-Books (JPT EUROPE LTD.)

Open Mon-Sat 10.00-18.30, Sun 10.30-16.30

MITSUKOSHI, Mitsukoshi B1, Dorland House, 14-20 REGENT STREET, LONDON SW1Y 4PH UK

Tel: +44-(0)20-7839-4839 Fax: +44-(0)20-7925-0346

E-mail: info@jpbooks.co.uk, web: www.jpbooks.co.uk

Online shop: www.shop.jpbooks.co.uk

ONE OF THE
LARGEST
SELECTIONS IN EUROPE

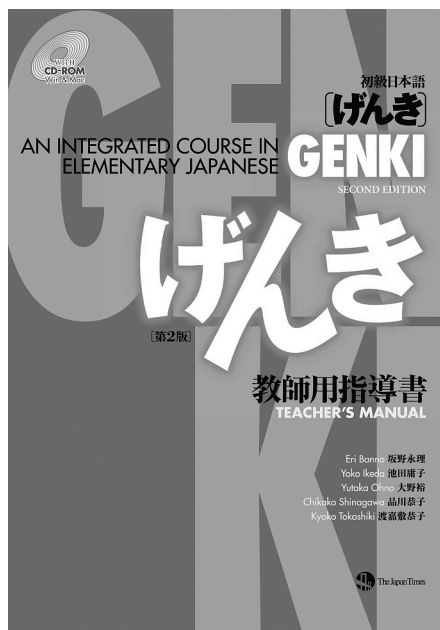


ジャパントイムズ

新刊の ご案内

6月発売!

初級日本語げんき
教師用指導書 [第2版]
CD-ROM 付き



初級日本語げんき 教師用指導書 [第2版]

ISBN 978-4-7890-1446-5

定価: 5,000 円 (税抜き)

B5 判並製 176p+別冊 (解答) 82p+

CD-ROM 1 枚

● CD-ROM コンテンツ一覧 ●

教師用指導書全文英訳

テキスト1「文法」全文和訳

テキスト2「文法」全文和訳

指導書「巻末ワークシート」印刷用PDF

テキスト「会話」1-2 課 漢字かな表記版

テキスト「会話」1-2 課 ローマ字なし版

テキスト「会話」3-23 課 既習漢字語ルビなし版

テキスト「会話」3-23 課 全ルビなし版

ワークブック1 解答入りPDF

ワークブック2 解答入りPDF

「げんき」を使ったシラバス例

形容詞動詞カード (ワードファイル)

形容詞動詞カード (PDFファイル)

形容詞動詞カードの一覧リスト

漢字カード (ワードファイル)

漢字カード (PDF ファイル)

漢字カード (ワード・PDF版) の一覧リスト

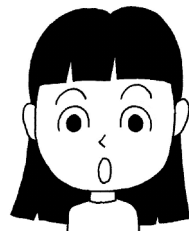
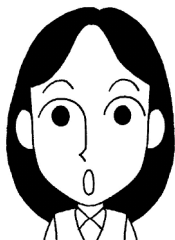
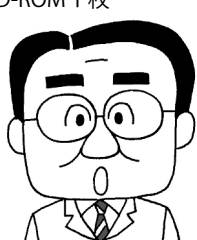
漢字さくいんデータ

単語さくいんデータ

げんき第2版「練習」改訂箇所リスト

げんき第2版「単語」改訂箇所リスト

*ファイルのタイトルは変更となる場合がございます。



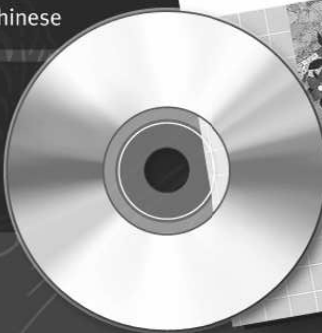
The Japan Times ジャパントイムズ出版局

〒108-0023 東京都港区芝浦 4-5-4 Tel: +81(0)3-3453-2013 Fax: +81(0)3-3453-8023

げんきオンライン <http://genki.japantimes.co.jp/>

※最新の出版情報はウェブサイトでご覧いただけます → <http://bookclub.japantimes.co.jp/>

R

ROELLIN BOOKSTHE EUROPEAN BOOKSTORE FOR
JAPANESE LANGUAGE EDUCATION**New****Minna no Nihongo
Chukyu I****LEVEL:** Intermediate**LANG.:*** English, German, Chinese**save 20%**Discount for Japanese
teachers and schools.
On all books!

**Roellin Books stocks all the essential publications
you need to successfully study and teach Japanese**

**Shin Nihongo no Kiso****LEVEL:** BEGINNER 1 & 2**LANG.:** English, French, Spanish,
Portuguese, Russian, Chinese,
Korean, Thai, Indonesian,
Vietnamese, Burmese**Minna no Nihongo****LEVEL:** BEGINNER 1 & 2**LANG.:** English, French, German, Italian,
Spanish, Portuguese, Russian,
Chinese, Korean, Thai,
Indonesian, Vietnamese**Japanese Business Proficiency****LEVEL:** INTERMEDIATE & ADVANCED**LANG.:** English**Kanzen Master Series****LEVEL:** INTERMEDIATE & ADVANCED**LANG.:** Japanese only**Nihongo Chukyu J301 & J501****LEVEL:** INTERMEDIATE & ADVANCED**LANG.:** English**Hajime no Ippo****LEVEL:** BEGINNER 1 & 2**LANG.:** English, Spanish, Portuguese

3A Corporation

Roellin Books is 3A Corporation's
official distributor and stock holder
for all European countries. **

*LANG. = available translations

**except UK

CALL US : +41 76 370 02 90

SHOP ONLINE AT: www.roellin-books.com



「わかる」から「できる」へ。 新しい教科書誕生！

From "I know." to "I can."
A New Japanese Textbook is born.



できる日本語 初級編

Dekiru Nihongo – Beginner Level (main textbook)

教科書が変わると、教師が変わる 教師が変わると、学習者が変わる。

Students won't change until teachers change.

Teachers won't change until textbooks do.

- 行動目標に即したシラバスだから日本語でできるが増える！
The syllabus is based on "action goals" – practical language-usage skills for the learners to master.
- 場面・状況を共有するから、伝える力が伸びる！
Exploration of topics and contexts by teachers and students will broaden students' conversational ability.
- やり取りが中心だから、段落構成力が身に付く！
The ability to speak at length will be nurtured through Interaction.

『できる日本語 初級 教え方ガイド&イラストデータCD-ROM』 『できる日本語 初中級編 本冊』も発売中。
今後も『できる日本語』シリーズ発売予定。

Dekiru Nihongo – Beginner Level: A Teaching Guide with Illustrations on CD-ROM and
Dekiru Nihongo – Upper Beginner-Lower Intermediate Level (main textbook) are also available.
Other publications in the Dekiru Nihongo series will follow.

詳しくは下記サイトをご覧ください。
For details, please visit our website:

<http://www.dekirunihongo.com>

「報告・発表論文集」編集・校正委員（五十音順）

夷石 寿賀子（ハレ・ヴィッテンベルク大学 ドイツ）
奥村 三菜子（ボン大学 ドイツ）※
加藤 由実子（ボン大学 ドイツ）
齋藤 あずさ（国立ナポリ東洋大学 イタリア）
境田 徹（国際交流基金ブダペスト日本文化センター ハンガリー）
佐藤 紀子（ブダペスト商科大学 ハンガリー）
三森 優（国際交流基金ブダペスト日本文化センター ハンガリー）
セーカーチ アンナ（ブダペスト商科大学 ハンガリー）※
辻 香里（ボン大学 ドイツ）
長嶺 孝子（ミュンヘンシュタイン高校、リースタル高校、ボイムリホーフ高校 スイス）
野呂 香代子（ベルリン自由大学 ドイツ）
萩原 幸司（国立社会科学高等研究院博士課程 フランス）
濱田 朱美（テュービンゲン大学 ドイツ）
三矢 真由美（国際交流基金ローマ日本文化会館 イタリア）
三輪 聖（ベルリン自由大学 ドイツ）※
村田 裕美子（ミュンヘン大学 ドイツ）
山崎 佳子（東京大学工学系研究科 日本）
ロース・牧野 泰子（アジア現代語学院 スイス）※

※編集責任者

2012 年 6 月現在

編集後記

タリンでのシンポジウムから約 1 年、ようやく一冊の AJE シンポジウム報告・発表論文集が完成いたしました。実に様々な国の方々のご協力を得て、ここまで辿りつくことができました。今回ほど国境を越えて人と人とが繋がっているということを実感したことはありませんでした。本誌出版にあたってご尽力くださった皆さまにこの場を借りて心よりお礼申し上げます。（三輪 聖）

実に多くの方々の知識・経験・情報・知恵がたっぷり詰まった一冊が完成いたしました。一人きりでは困難なことも、皆の力を合わせれば大きな英知となることが感じられる一冊です。この大きな力が今後ますます発展していくことを期待しつつ編集後記といたします。本誌編纂にご協力・ご尽力いただいた全ての方々に心より御礼申し上げます。（奥村 三菜子）

この報告・発表論文集の発表論文およ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ります。

ヨーロッパ日本語教育 16 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)

Japanese Language Education in Europe 16

2011 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

ISSN 1745-7165

編集 ヨーロッパ日本語教師会タリン報告・発表論文集編集委員会
The Editorial Committee of the Proceedings of 16th Symposium in Tallinn
c/o Zentraleinrichtung Sprachenzentrum
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
GERMANY

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 2012 年 6 月 30 日

© 2012 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.

印刷 Druckerei Frank Lilie GbR