

一橋日本語教育研究 | 2015 | 3号

一橋日本語教育研究会



ココ出版

The Hitotsubashi Journal for Japanese Language Education 2015 No.3

The Hitotsubashi Association for
Japanese Language Education

Coco Publishing

目次

対照研究について考えておくべきこと	井上 優(1)
What is important in Contrastive Linguistics?	INOUE Masaru
日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発 —録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案—	柳田直美(13)
Development of reflection program for student teachers in Japanese teaching practice: Tentative program of using recording materials	YANAGIDA Naomi
日本語教員養成課程履修生の言語教育観 —「教える」体験を通じた気づきについての一考察—	戸田淑子・亀井元子・今井寿枝(25)
Japanese language teacher training course students' views of language education: A Consideration on their awareness acquired through their “teaching” experiences	TODA Toshiko, KAMEI Motoko, IMAI Hisae
日本語学習者グループと母語話者参加グループにおけるピア・レスポンス 活動の相違—「役割としての支援」という観点から	朴 恵美(37)
Difference in peer response activity between groups with Japanese learners only and a group with a native speaker participant: From the viewpoint of role support	Park Hye Mi
ウクライナ人中級日本語学習者の読解における文字列分節の課題	ポクロフスカ・オーリガ(49)
Character String Segmentation Problems in the Reading of Ukrainian Intermediate JFL Students	Olga Pokrovska
Language Learning Motivation and Achievement: Sri Lankan University Students of Japanese as a Foreign Language	Udara I. de Silva(61)
言語学習の動機づけと学習成績の関連 —日本語を外国語とするスリランカ人大学生の場合—	ウダーラ・I. ディ・シルヴァ
「やさしい日本語」による公的文書の書き換えの諸相 —書き換え困難語彙の抽出を中心に—	渡辺 藍(73)
Various aspects of rewriting documents using “Easy Japanese”: Focusing on vocabulary difficult to rewrite	WATANABE Ai
JSL 生徒の読解に影響を及ぼす漢字と留意点	西山日佐子(85)
—国語科読解活動を行うための漢字スキヤフオールディング—	
Effects of Kanji on the reading abilities of JSL students and its important considerations for teachers: Using scaffolding strategies in teaching Kanji to improve the reading ability	NISHIYAMA Hisako
「ら抜きことば」の発展の様相とその実態	朴 宰怜(97)
Developmental aspect and the actual condition of <i>Ranuki kotoba</i> (Words with RA pulled out)	Park Jaeyoung
文章におけるスピーチレベルシフトの使用実態の分析	イ・ソン(103)
An analysis of speech-level shifts in written Japanese	Lee Sun
投稿規定(109)	
会員消息(110)	
執筆者一覧・編集後記(111)	

対照研究について考えておくべきこと

井上 優

要 旨

この文章では次のことを述べる。①言語の対照研究は、言語研究の一分野ではなく、言語を研究する際のスタイル・立ち位置である。②他の言語と比べて考えることは、対照研究だけでなく、個別言語研究においても重要である。③日本語研究の立場から対照研究をおこなうことは、日本語研究者の役割の一つである。④おもしろい対照研究にするためには、「何が問題の本質か」を常に考えながら研究をおこなうこと、そして、ふだんから異なる言語の研究者と直接話をしながら研究をおこなうことが重要である。⑤言語を比べて考えることは言語について分析的に考えるセンスを磨くのに役立つが、学生（特に留学生）が対照研究を研究テーマにするのがよいかどうかは、それとは別に考える必要がある。

キーワード

対照研究, 対照言語学, 個別言語研究とのコミュニケーション, 言語学の教育

1. はじめに

筆者が最初に書いた言語の対照研究の論文は、日本語と中国語の真偽疑問文について論じた井上・黄(1996)である。この論文のもとになった口頭発表をおこなったのは、1994年秋に山口大学で開催された国語学会（現在の日本語学会）秋季大会であるから、筆者が対照研究をおこなうようになって20年たったことになる。

この間、中国語・韓国語を母語とする日本語研究者や日本語を母語とする中国語・韓国語研究者と議論をしながら、いくつかのテーマについて、日本語と中国語、日本語と韓国語の対照研究をおこなってきた。また、各地の大学や講座で対照研究について講義をしたり、対照研究をおこなっている大学院生（多くは中国・韓国からの留学生）と話をしたりする機会にも恵まれた（一橋大学大学院言語社会研究科第二部門連携教授としての経験もここに含まれる）。この文章では、それらの経験の中で考えたことをふまえ、①言語の対照研究に対する筆者の基本的なスタンス（第2節～第4節）、②対照研究をおこなうために本質的に重要なことがら（第5節、第6節）、そして、③言語学の教育における対照研究の位置づけ（第7節）について述べる。

2. 対照研究とは何か

石綿・高田(1990)は、言語の対照研究について次のように述べている。

対照言語学は言語と言語の対照研究を通じてそれぞれの言語の特性を明らかにし、また言語の本質を考えようとする言語学の一分野である。(まえがき)

このうち、「それぞれの言語の特性を明らかにする」、「言語の本質を考えようとする」という部分は、対照研究の意義と役割を的確にとらえた説明である。しかし、言語の対照研究を「対照言語学」という「言語学の一分野」とするのはいささか大げさな印象を受ける。実際は、言語の対照研究は「言語を研究する際のスタイル・立ち位置」程度に考えるのがよい。これは、井上(2001a)以来変わることのない筆者の基本的なスタンスである。

「〇〇研究」には、「日本語研究」「文法研究」のように研究の対象を表すもの、「実験研究」「計量研究」のように研究の方法を表すものなどがある。「対照研究」の「対照」は、言うまでもなく研究の方法である。言語の対照研究は「異なる言語を比較対照する」という方法による研究である。

研究方法には必ず目的がある。比較対照の場合、その主な目的は「他を鏡にして、ある物事が持つ特徴やその特徴が持つ意味を具体的にとらえる」ことにある。具体的には、次の三つのことが言える。

第一に、「比べる」ことは「よく観察する」ことにつながる。我々は「一見同じように見えるが、よく見たら違う」、「一見違うように見えるが、よく見たら似ている」ということをしばしば経験する。買い物するときも、複数の商品をさまざまな角度から比較して、それぞれの特徴をくわしく知ろうとする。

第二に、「比べる」ことは「重要な特徴を際立たせる」ことにもつながる。我々は「我々が若いころは…だったが、今の若い人は…」、「日本人は…だが、中国人は…だ」のように、比較や対比にもとづいてものを言うのが好きである。比較・対比により、それぞれが持つ性質を明確に浮かび上がらせることができるからである。

第三に、「比べる」ことは「全体の中での位置づけを知る」ために必要である。試験では他の受験者の点数や平均点が気になる。悩み事相談では、同じ悩みを持っているのは自分だけではないことがわかって安心したりもする。いずれも、他と比較することにより、全体の中での位置づけを知ろうとしているのである。

比較対照が持つこのような意義は、言語研究においても同じである。日本語研究では、「と、ば、たら、なら」、「らしい、ようだ」のように、類似の性質を持つ表現の比較がよくおこなわれる。類似のものを比べることにより、各表現の特徴が具体的に把握できるからである。提題助詞「は」に関する議論は、格助詞「が」との比較という形をとることが多いが、これも両者を比較することにより「主題」と「非主題」、「有題文」と「無題文」の対立が明確に浮かび上がるからである。「〇〇表現の体系」というテーマの研究も、「〇〇表現」と呼ぶことができる表現を比較し、それぞれの位置づけについて考える研究と言ってよい。

言語の対照研究もこれと同じである。言語の対照研究は、異なる言語を比較対照するこ

とを通じて、「各言語についてよく観察する」、「各言語の重要な特徴を際立たせる」、「各言語の特徴を相対化するための一般的な観点を見出す」という三つのこと——一言で言えば「比べて考える」ということ——をおこなう研究である。石綿・高田(1990)の「それぞれの言語の特性を明らかにし、また言語の本質を考えようとする」という説明は、まさにそのことを指している。実際、個別言語が持つ性質の中には、他の言語と比較してはじめて明確に把握できるものが少なくない。個別言語に見られる現象が持つ言語学的な意味も、他の言語と比較してはじめて正確に把握できることが多い。異なる言語を比較対照し、各言語の現象を関連づけながら考えることは、言語研究において一定の意義を持つと言える。

しかし、そのことは、言語の対照研究が言語学の一分野をなすことを意味するものではない。対照研究は各個別言語の重要な特質の一端を明らかにすることはできるし、個別言語の体系を新たな観点から見直すことにつながることもあるが、個別言語のある体系（例えば文法の体系）の全体をとらえることは必ずしも指向しない。また、対照研究を通じて、言語の普遍性と多様性の一端を垣間見ることはできるが、通言語的研究のように「言語の普遍性と多様性」そのものを研究対象とするわけではない。〇〇語研究は「〇〇語論」、通言語的研究は「『言語の普遍性と多様性』論」であり、その意味で言語学の一分野と言えるが、対照研究はこれらの「論」の一端を担うだけであり、それ自体で何か「論」をなすわけではない。その意味で、言語の対照研究は「言語を研究する際のスタイル・立ち位置」という程度に考えるのが穏当である。

3. 「比べて考える」ことの重要性

言語の対照研究を「言語を研究する際のスタイル・立ち位置」という程度に考える背景には、もう一つ、他の言語と比べて考えることが、いわゆる「対照言語学的研究」に限らず、個別言語研究においても重要だということがある。ある言語について考える際に、他の言語に見られる現象やその言語の研究で得られた知見がヒントになることは多い。最近の日本語文法研究では、文法史と方言文法の研究に注目すべきものが多いが、これも古典語研究、方言研究が現代語・標準語との対照研究という側面を持ち、現代日本語（標準語）の研究で得られた知見がさまざまな形で活用されているということであろう。

筆者自身も、他の言語と比べて考えることが日本語について考える際の指針を得ることにつながることをしばしば経験している。例えば、日本語では「3時間待っていた」という表現がごく自然に成立するが、中国語では「3時間」のような動作の継続期間（時間の量的限界）を表す成分がある場合は、“等了三个小时”（等：待つ、三个小时：3時間）のように完了を表す“了”を用い、継続を表す“着”を用いて“*等着三个小时”のように言うことはできない。状態動詞を用いた「1年間北京にいた」も、中国語では“在北京 住了一年／呆了一年”（北京に1年住んだ／1年すごした）のように動作の完了として表現

する。中国語では時間的な限界を有する事象は完了表現を用いて述べるしかないが、日本語では必ずしもそうではないのである(井上・生越・木村(2002))。このことは、日本語研究においても中国語研究においても説明を要することである。日中対照研究では説明が必要だが、日本語研究、中国語研究では説明しなくてよいというものではない。

もう一つ例をあげる。日本語と韓国語の過去形「た」「-ess-」にはともに「発見」的な用法がある(韓国語はYale式ローマ字表記)。

- (1) (名簿で井上の名前を探している)

えーと、井上、井上…、あった。(発見のタ)

- (2) (探しても見つからなかった傘が予想外の場所で偶然見つかった)

a! yeki iss-ess-ney.

あ ここにあった-気づき (伊藤(1990)の例文に文脈追加)

しかし、日本語文(1)と韓国語文(2)は意味が異なる。(1)で述べられているのは、「あるのが見えた」ということである。韓国語では、「あるのが見えた」という場合は「iss-ta」(ある)と言い、「iss-ess-ta」(あった)は使えない(井上・生越(1997))。

- (3) (名簿で井上の名前を探している)

えーと、井上、井上…、あった/iss-ta (#iss-ess-ta) .

ある あった

韓国語文(2)が表すのは、日本語文(4)に相当する意味である。

- (4) (探しても見つからなかった傘が予想外の場所で偶然見つかった)

あ、(本当は)ここにあったのか。(今まで気がつかなかった。)

この場合、発話時まで気づかなかった発話時以前の実情を過去形で述べることにより、発話時以前の認識を修正したことを表している。日本語だけ、韓国語だけを視野に入れた場合は、過去形の特定の用法を「発見」用法と呼び、「なぜ過去形が発見のムードを表すか」を考えることになる。しかし、この問題はむしろ次のように考えるべきである。

- (5) 日本語の過去形の発見用法は「あるのが見えた」という意味だが、韓国語の過去形の発見用法(と日本語の「~だったのか」)は「発話時以前の認識を修正する」という意味である。それぞれの用法はどのようなしくみに支えられているのか。

これは、日韓対照研究では問題にする必要があるが、日本語研究、韓国語研究では問題にする必要がないということがらではない。むしろ、日本語と韓国語を比べることが、日本語、韓国語について考えるための指針を提供しているというべきである。

このように、他の言語と比べて考えることは、個別言語研究における問題発見の手段、あるいは個別言語について考える際の指針を得るための手段として有用である。対照研究をおこなうかどうかに関係なく、他の言語と比べて考えることは、研究のヒントを得るための手段として活用すべきである。

4. 日本語研究者の視点からの対照研究

日本語と外国語の対照研究は、外国語を母語とする研究者あるいは外国語の専門家がおこなうことが多い。外国語に通じていないと対照研究はできないと思っている人も多い。しかし、対照研究のテーマはさまざまであり、テーマによっては、母語話者や専門家のようにはできなくても、それなりの対照研究はできる。

井上・黄(1998)を例に説明しよう。日本語の「 α は？」と中国語の“ α 呢？”（“呢 ne”は文末助詞）は、次の(6)、(7)では同じように用いることができる。

(6) a. ぼくはビールにするけど、君は？ [どうする]

b. 我 喝 啤酒， 你 呢？

私 飲む ビール あなた ne

(7) (昼寝をしていた子供が目を覚ましたところ、母親の姿が見えない)

a. ママは？ [どうした，どこ]

b. 妈妈 呢？

お母さん ne

(6)では、先行文脈でおこなった「人→飲むもの」という対応づけを「君」に適用するために、また(7)では、「いるはずの母親がいない」という状況で母親の現状について問うために、「 α は？」，“ α 呢？”が用いられている。

一方、次の(8)～(10)では、「 α は？」は使えるが，“ α 呢？”は使えない。

(8) a. あなたのご専門は？ [(あなたの専門であるのは) 何]

b. 你 的 专业 是什么？ (あなたの専攻は何？)

あなたの 専攻 だ 何

c. #你 的 专业 呢？

あなたの 専攻 ne

(9) (見たことがない料理を出されて)

a. これは？ [何]

b. 这 是什么 菜？ (これは何という料理？)

これ だ 何 料理

c. #这个 菜 呢？

これ 料理 ne

(10) (列車の脱線事故が発生したという通報を受けて)

a. ケガ人は？ [誰かいるか]

b. 有没有 受伤 的人？ (負傷した人はいるか？)

ある-ないケガしたの 人

c. #受伤 的人 呢？

ケガしたの 人 ne

「 α は？」の用法を観察し、「 α 呢？」に置き換えて中国語の母語話者に自然かどうかを聞けば、「 α 呢？」が(6), (7)のような場合にしか使えないこと、そして、「 α 呢？」は使えるが「 α は？」は使えないというケースはないことが確認できる。あとは次の三つの問題について考えればよい。

- ①「 α は？」と「 α 呢？」の(6), (7)の用法はどのような関係にあるか？
- ②「 α は？」の意味はどのように決まるか？
- ③「 α は？」と「 α 呢？」の相違はどのように一般化できるか？

①は単純に「どう説明するか」という問題であり、中国語の母語話者や専門家でなくても考察は可能である。②は日本語の問題であるから、日本語研究者であれば考察可能である。③も、①と②について考えれば結論が出る問題である。「 α は？」と「 α 呢？」の問題は、日本語に関する考察が相対的に重要なのであり、このような問題であれば、日本語研究者と（日本語に堪能で言語学的なセンスのある）中国語の母語話者の組み合わせで研究をおこなうことは十分可能である。井上・黄(1998)では、それぞれの問題について次のことを述べた。

- ①「 α は？」と「 α 呢？」の(6), (7)の用法は、「発話現場で実行している対応づけを α に適用する」と一般化できる。
- ②(8)~(10)の「 α は？」の用法は、「名詞句 α の意味的性質にもとづいて意味が決まる」と一般化できる。
- ③「は」は提題助詞であり、後に解説を要求する。対比の文脈で「 α は？」が用いられた場合は、発話現場で実行している対応づけの適用対象を提示し、解説を加えることを要求する。対比の文脈がなければ、名詞の意味的性質に応じて後に続く解説のタイプが決まる。一方、「呢」は文末助詞であり、「 α 呢？」も発話現場で実行している対応づけの適用対象を提示する機能しか持たない。

この研究に限らず、筆者がおこなった日本語と中国語・韓国語との対照研究は日本語に関する考察と密接な関係にあり、その意味で「日本語研究者の視点からの対照研究」と呼んでよいものである。日本語と中国語の真偽疑問文について考察した井上・黄(1996)は、日本語の「ないか」について考察した井上(1994)を基盤としている。日本語と韓国語の過去形の意味について考察した井上・生越(1997)も、日本語の「た」について考察した井上(2001b)と並行する形で研究がなされた。

対照研究については、個別言語研究をこえた「第三の観点」から対象言語を見なければならぬ（一方の言語の感覚で他方を見てはならない）ということが言われる。寺村(1982)も「対照研究がその言語の全体像をゆがめることがあってはならない」と述べている。しかし、これは「対照研究では最終的に第三の観点から対象言語を公平に見なければならぬ」ということであり、「第三の観点を準備してから対照研究をおこなう」ということではない。対象言語を公平に見るための第三の観点を見出すことは対照研究の目標であり、

出発点ではない。日本語研究者の視点からの対照研究は、日本語研究の立場から第三の観点を提案するものであり、そのような観点を提供することも日本語研究者の役割の一つと考えるべきである。

5. 「おもしろい」対照研究のために重要なこと

筆者にとって、日本語と中国語・韓国語の対照研究はとてもおもしろい。外国語である中国語・韓国語に対する素朴な疑問を出発点にできるし、中国語・韓国語と比べて考えると日本語のほうが不思議に見えてくることも多いので、研究テーマに困ることはない。また、比べて考える過程で、一つの言語を見るだけでは気づかないことがいろいろと発見できるので、日本語研究者だけでなく、中国語・韓国語研究者にもそれなりに興味を持ってもらえる。研究がうまくいった場合は、言語の普遍性と多様性の一端にふれたような気持ちにもなれる。

このようなおもしろさを感じることができるのは、何よりも中国語・韓国語を母語とする日本語研究者、日本語を母語とする中国語・韓国語研究者と気軽に議論ができる環境にあるからであるが、もう一つ、「おもしろいと感じられるやり方で研究している」ということもあると思う。

対照研究は複数の言語を研究対象にするため、個別言語研究とは問題意識や重点の置きどころが多少異なることがある。対照研究の発表に対しては、筆者などがそれなりにおもしろいと思うものであっても、「このように対照することにどのような意味があるのか」、「それぞれの言語についてもっと分析する必要があるのではないか」と言われることがある。日本語研究の専門誌に対照研究の論文を投稿すると、日本語研究に対する貢献の度合いの低さを理由に、他の学術誌への投稿を勧められることもある。対照研究をおこなう際には、「何が問題の本質か」を具体的に明らかにし、問題意識を全面的に共有するわけではない研究者にも研究の重要性が明確にわかるようにすることが重要である。

まず、「重要な問題が背後にある」と感じさせるような現象を見出す。これだけで、本人も「おもしろそうだ」と思えるし、人にもそう思ってもらえる。また、研究を通じて「背後にあるのはこういう問題である」ということを明らかにすれば、それなりにおもしろいと思ってもらえるし、本人も「この問題について考えることには意味がある」と思って研究を続けることができる。

このことを、日本人と中国人のコミュニケーションに関する興味深いエッセイである彭(2006)の次の一節を材料に考えてみよう。

日本人はものごとをはっきり言わない、断言しないとは、よく言われることだが、これは日本人が他人に対してよく気を配る、配慮するという美点を知らない一方的な物言いではないだろうか。(略)

「ちょっと都合が悪くて」「急用ができたから」「今、手がふさがっていますので」「一身上の都合で」など、まず断わる理由を先に言うのが日本式である。話し手の一番言いたいことが強くひびかないようにするために、これも「配慮表現」だ。

次のような話を聞いたことがある。

ある教授の奥さんが、教授の教え子の陳さんに京都観光の世話をしようと電話をかけた。ところが、陳さんは開口一番「あしたは行けない〜」。奥さんはやや不愉快になった。日本式では「まあ、うれしい。ただ、あしたはちょっと研究会があつて〜」となる。中国人と違って日本人の大半は、まず理由を並べてから結論を引き出す。場合によっては結論を言わないまま、理由だけで分かってもらおう、分かってくれるはずだという暗黙の了解が求められる。

そこで私は、以下のような調査をしたことがある。

(知人から明日、映画を見に行かないかと誘われた。しかし仕事があるので、一緒には行けない。この場合「行けない」理由を先に述べるか、それとも「行けない」という結論を先に述べるか)

結果は理由を先に述べると答えた日本人は 82%、中国人は 28%。これに対し、結論を先に述べる日本人は 18%、中国人は 72%であった。

この表現の順序の相違からも、日本人の断り方、否定的な意味の表現方法の一端がうかがわれ、興味深い。(彭 2006 : 33-38)

エッセイということもあり、調査方法などは書かれていないが、筆者も類似の経験があり、「誘いを断るときに結論を先に言うか、理由を先に言うか」ということは、確かにコミュニケーションについて考えるうえで重要な問題を内包していると思う。

ただし、この問題の本質について考えるためには、「物事をはっきり言う・言わない」ということについてもう少し分析的に考える必要がある。まず、上記の文章は「理由よりも結論のほうが肝心な情報である」という見方を前提にしていると思われるが、この前提は必ずしも正しくない。実際、(11)のように理由を言われれば納得できるが、(12)のように結論だけを言われてもすぐには納得できない。すぐに納得するとまじめに誘っていなかったということになるからである。日本語でも中国語でも、「行けない」と言われたら(13)のように理由を聞くのが自然である。

(11) A : 明日映画を見に行かない?

B : ごめん。明日は授業なんだ。[理由]

A : (残念そうに) そうか。わかった。また今度ね。

(12) A : 明日映画を見に行かない?

B : ごめん。明日は行けない。[結論]

A : (残念そうに) ??そうか。わかった。また今度ね。

(13) A：明日映画を見に行くんだけど、行かない？

B：ごめん。明日は行けない。[結論]

A：え、どうして？

B：明日は授業なんだ。[理由]

A：(残念そうに) そうか。わかった。また今度ね。

ここから次のように考えることができる。日本人がまず「行けない理由」を言うのは、相手の誘いを断る場面では「理由」のほうが重要な情報だからである。あわせて、理由を言えば、断りのことばを直接言わなくてもよくなる。一方、中国人がまず「行けない」と答えるのは、「行くか行かないか」を聞かれているので、それに合わせて答えている（相手が提示した選択肢の一方を指している）だけである。また、結論を先に言えば「なぜ？」と続くので、会話の量が増える。「誘いを断るときに結論を先に言う・理由を先に言う」ということには、次の二つのことが関わっているのである。

①コミュニケーションにおいて、「相手の発話に合わせて話を続ける」ことがより重視されるか、「相手が残念に思うことは言わない」ことがより重視されるか。

②「重要な情報を先に述べて話を収束させる」ことを優先するか、「相手に質問の余地を与えて話が続くようにする」ことを優先するか。

上記のエッセイに対しては、「調査の方法は妥当か」、「調査結果を日本人と中国人の相違とみなすことは妥当か」といったことを問題にすることもできる。しかし、問題の本質について考えずに、調査の方法や結果の解釈の妥当性だけを問うても、あまり意味はない。それよりも、上記のエッセイに書かれた観察を出発点として、背景にある問題についてより具体的に考えるほうが生産的である。その結果、問題の本質が上記の2点にあることがわかれば、それをふまえて、日本人・中国人のコミュニケーションについてより具体的に観察してみようという気になるし、そのことは「中国人は物事をはっきり言うが、日本人ははっきり言わない」と言われていることを、より具体的な——より「おもしろい」と思ってもらえる——形でとらえなおすことにつながる。

上記①、②に関する相違が日本人と中国人の相違かどうか、必ずしも本質的な問題ではない。日本人と中国人の相違と言えそうであれば対照研究の形にすればよいし、男女差や性格の違いなど別の要因によると考えたほうがよさそうであれば、その線で研究をおこなえばよい。重要なのは、研究としておもしろいかどうかであり、対照研究としておもしろいかどうかではない。

言語現象の背後にある問題を見極めることは、「言語について考えるための観点」を見出すということにほかならない。筆者が対照研究をおもしろいと思うのも、言語を比べて考えることがそのような観点を見出すことにつながるからである。対照研究の発表に対して否定的なコメントがなされるのは、多くの場合、「単に比べているだけ」に見えるからである。実際には必ずしも「単に比べているだけ」ではなくても、そのように見られてしま

うこともある。そのように見られないためには、重要な問題が背後にあると感じさせる現象を見出し、問題の本質を明らかにして、仮に分析が不十分な点があっても、「さらに分析すればおもしろい研究になるかもしれない」と思わせることが重要である。

6. 個別言語研究とのコミュニケーション

対照研究は、複数の言語を視野に入れ、各言語の現象を関連づけながら考える研究である。そのことは同時に、複数の個別言語研究の世界と関係を持ちつつ研究をおこなうことを意味する。日本語と〇〇語の対照研究をおこなう場合は、日本語および〇〇語に関する先行研究を見る必要がある。また、研究を発表すれば、日本語研究と〇〇語研究の両方の立場からコメントがなされる。

個別言語研究にはそれぞれ歴史（議論の蓄積）があり、類似のテーマを扱っていても問題意識や議論のポイントが異なることがある。研究経験の浅い学生の場合は、それぞれの言語の研究について勉強すればするほど、また各言語の研究者からいろいろなコメントをもらうほど、何をどう研究すればよいかかわからなくなることがある。筆者が日本語と中国語・韓国語の対照研究をおこなう場合も、日本語研究者の視点から中国語・韓国語について考え、日本語についても中国語や韓国語と比べながら考えるので、日本語研究、中国語研究、韓国語研究の一般的な問題意識とは一致しないこともある。各言語の先行研究の知見をうまく取り込み、各言語の研究者におもしろいと思ってもらうためには一定の工夫が必要である。

個別言語研究においても、研究者の問題意識はさまざまであり、先行研究や他の研究者のコメントとうまくつきあうには、自分の見方をしっかり持ち、自分の見方と他者の見方との関連を柔軟に考えられることが必要であるが、対照研究においては、そのことがより重要な問題となる。それに対処するためには、各個別言語に関する先行研究を見るだけでなく、ふだんから異なる言語の研究者と直接話をして、彼らとのコミュニケーションに慣れることが必要である。

複数の個別言語研究の世界とうまくコミュニケーションをおこなうには、対照研究の役割と限界を自覚することも重要である。第2節で述べたように、対照研究は「〇〇語論」あるいは「『言語の普遍性と多様性』論」の一端を担うだけであり、個別言語研究の立場からは物足りない点が残るものである。第3節で紹介した井上・生越(1997)は、過去形の使用に関する日本語と韓国語の相違が「どのようなタイミングで出来事を過去扱いできるか」という相違に帰着することを述べたものだが、これで「た」「-ess-」のすべての用法が説明できるわけではない。第4節で紹介した井上・黄(1998)も、日本語の「 α は？」と中国語の“ α 呢？”の相違とその背景を明らかにしているが、「は」や“呢”に関する研究としては周辺的な問題を扱ったにすぎない。しかし、これらの研究は、「た」「-ess-」, 「 α は？」“ α 呢？”の性質とこれらの表現が内包する言語学的問題を明確な形でとらえ

ており、日本語研究、中国語研究、韓国語研究に対して一定の示唆を与えるものである。対照研究の役割と限界が自覚できていれば、個別言語研究の立場からのコメントや評価にも適切に対応できる。他人と良好な関係を築くには自分の長所と短所をそれなりに自覚していることが必要なのと同じである。

7. 言語学の教育と対照研究

ここまで次のことを述べてきた。言語の対照研究は、言語研究の一分野ではなく、言語を研究する際のスタイル・立ち位置である（第2節）。他の言語と比べて考えることは、対照研究だけでなく、個別言語研究においても重要である（第3節）。日本語研究の立場から対照研究をおこなうことは、日本語研究者の役割の一つである（第4節）。おもしろい対照研究にするためには、「何が問題の本質か」を常に考えながら研究をおこなうこと（第5節）、そして、ふだんから異なる言語の研究者と直接話をしながら研究をおこなうこと（第6節）が重要である。

これらのことをふまえ、最後に言語学の教育における対照研究の位置づけについて考えたい。ここでは、筆者にとって身近な、日本語学を専攻する留学生を指導する場合を例に考える。

留学生が日本語と自分の母語を比べて考えることは、両言語に対する理解を深めるのに役立つ。言語について分析的に考えるセンスを磨くには、内省が可能である母語について考えることが不可欠だが、留学生はそのような経験がないことが多いので、日本語と母語を比べて考えることは、それをカバーする意味もある。日本語と母語の相違に関する気づきが留学生の研究の出発点となることも多く、日本人学生がそれに興味を持つこともある。留学生が対照研究を研究テーマにするかどうかとは別に、留学生には「自分の母語ではどうか」という視点を常に持つように指導すべきである。留学生の母語について研究している研究者との交流も推奨すべきである。

一方で、留学生が対照研究を研究テーマにすることが適切かどうかは、それとは別に考える必要がある。まず、次のような考え方がありうる。

- ・言語研究のトレーニングの基礎は一つの言語をきちんと分析することであり、それができなければ対照研究もできない。また、日本語学専攻であれば、日本語の研究は責任をもって指導できるが、他の言語の分析について十分な指導ができるとは限らないので、修士論文の段階では日本語の研究を中心にするのがよい。

これに対し、筆者などは次のように考えるほうである。

- ・対照研究と個別言語研究の違いは、「他の言語と比べて考える」ことが研究の中で占める比重の違いにすぎない。教員と学生がともに言語を比べて考えることに興味があるのであれば、とりあえずそこから研究を始め、対照研究としてまとめるか、日本語の考察を中心にするかは、研究の様子を見ながら柔軟に判断すればよい。

この二つの立場は対立するものではない。留学生が対照研究を研究テーマにするのであれば、最終的に日本語に関する考察を中心にまとめる可能性も視野に入れて指導するのがよい。対照研究を研究テーマにしない場合でも、「自分の母語ではどうか」という視点を常に持って研究をするように指導すべきである。

8. おわりに

筆者は大学院では国語学専攻だったが、教員が対照研究をおこなっていた影響で、留学生も対照研究をおこなうことが多かった。中国語学専攻とも交流があったので、中国人留学生は中国語学専攻の教員ともよく話をしていた。日本人学生も留学生の話聞いて刺激を受けることが多かった。筆者にとって対照研究は大学院生のころから身近な存在だったのである。この文章で述べたことも、すべてそのような感覚にもとづくものである。研究者としての原点が学生時代の経験にあることを強く感じる。

引用文献

- 石綿敏雄・高田誠(1990)『対照言語学』おうふう
- 伊藤英人(1990)「現代朝鮮語動詞の過去テンス形式の用法について(1)－hayssta 形について－」『朝鮮学報』137, 朝鮮学会
- 井上優(1994)「いわゆる非分析的な否定疑問文をめぐって」『国立国語研究所研究報告集』15, 秀英出版
- 井上優(2001a)「日本語研究と対照研究」『日本語文法』1-1, くろしお出版
- 井上優(2001b)「現代日本語の「タ」－主文末の「タ」の意味について－」『「た」の言語学』ひつじ書房
- 井上優・生越直樹(1997)「過去形の使用に関わる語用論的要因－日本語と朝鮮語の場合－」『日本語科学』1, 国書刊行会
- 井上優・生越直樹・木村英樹(2002)「テンス・アスペクトの比較対照－日本語・朝鮮語・中国語－」『シリーズ言語科学4 対照言語学』東京大学出版会
- 井上優・黄麗華(1996)「日本語と中国語の真偽疑問文」『国語学』184, 国語学会
- 井上優・黄麗華(1998)「日本語と中国語の省略疑問文「α ハ?」「α 呢?」」『国語学』192, 国語学会
- 寺村秀夫(1982)「言語の対照的分析と記述の方法」『講座日本語学 10 外国語との対照 I』明治書院
- 彭飛 (ボン・フェイ) (2006)『日本人と中国人とのコミュニケーション－「ちょっと」はちょっと…』和泉書院

日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発 —録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案—

柳田 直美

要旨

本稿は、実習生自身の学びを促すための内省プログラム開発を目的として、実習の録画資料を用いて行ったふり返し活動について報告する。本活動に対しては、実習生から一連のふり返し活動（文字化作業、インタビュー、ディスカッション、口頭発表、レポート）の各段階で、自身を客観的に見つめ、他者との意見交換をすることで自己評価の変容がうかがえた。これらの変容は、実際に録画資料を視聴して文字化し、問題点を見出して分析し、それを他者と共有するという一連の活動の中で生まれたものであり、本活動についての一定の意義を認めることができよう。今後の課題としては、多面的な気づきを促す仕掛けの設定、実習生以外の参加者（実習予定者・聴講生）にとってのふり返し活動での位置づけの再考、効率的な内省プログラム運営の3点を指摘した。

キーワード：日本語教育実習、ふり返し、内省プログラム、録画資料

1. はじめに

本稿は、日本語教育実習において、実習生自身の学びを促すための内省プログラム開発を目的として2009年度に国内某大学院において実施された海外大学での日本語教育実習のふり返し活動について報告する。

日本語教員養成課程を持つ大学機関等は多く、海外実習、国内実習、地域日本語教室における実習など様々な機関において「現場入り込み型」、「疑似教室型」など、様々な形態で教育実習が行われている。教育実習に関する研究では、教育実習がもたらす効果やそこで発見される課題を指摘するものが多い。実習のふり返しに関しても、多くの気づきや学びが得られているが、さらに実習で学んだことを自らの糧とするためには、どのような取り組みが可能なのだろうか。

そこで本稿では、実習生自身の学びを促すための内省プログラム開発を目的として、実習の録画資料を用いて行ったふり返し活動について報告する。ふり返りの際に使用したデータは、2009年度に国内某大学院において実施された海外大学での日本語教育実習の様子を録画したものである。この実習は、現場入り込み型実習であるにも関わらず授業の録画が許されており、非常に貴重な資料といえる。これまで、録画資料のふり返しへの活用については、その利点は認められているものの、処理の物理的負担や心理的負担の大きさから、あまり多くは扱われてきていないようである。そこで本報告では、実習後に録画資料を積極的に活用したふり返し活動の概要を述べ、活動の意義と今後の課題を明らかにする。

2. 先行研究

2.1 本研究に関する国内・国外の研究動向

2.1.1 日本語教育現場の多様性と日本語教育実習のパラダイムシフト

文化庁の調査によると、平成 24 年現在、日本国内の日本語教師養成等を実施している機関・施設数は 600 機関、そのうち大学等機関は 213 (35.5%) でもっとも多い。総数では平成 23 年度 (525 機関・施設) に比べて、75 機関 (14.1%) の増加となっており、大学等機関は 207 機関・施設から 213 機関・施設に増加している。また、大学日本語教員養成課程研究協議会 (2003) によれば、教員養成課程を開設している大学の約 95% が日本語教育実習 (以下、教育実習) を行っている¹。

教育実習は、国内だけでなく海外でも実施され、学習者の属性も初中等教育機関で学ぶ年少者、高等教育機関等の留学生、地域に住む外国人など多岐にわたっている。また、教育実習先も 65% は学内での教育実習だが、25% は民間の日本語学校や一般の日本語教育施設等である (大学日本語教員養成課程研究協議会、2003)。実習形態は、授業が行われている現場に一定期間入りこんで実習を行う「現場入り込み型」、学習者募集・カリキュラムデザインから授業実施・ふり返りまで一連の活動すべてを行う「擬似教室型」などさまざま、実習期間も小・中・高校での一般の教育実習のように一定ではない。このような多様性を背景に、教育実習では、各実施機関によって非常に多岐にわたる目的が設定されている。

現場入り込み型の実習について、中川 (2004) は、留学生センターや海外提携機関等入り込み型の実習の目的として、「これまで得た知識を実習の場で発揮し、これまでの机上のイメージを具現化する」ことを設定している。土屋 (2007) は、地域日本語教室入り込み型の実習について、①言語習得・教育に対する総合的な視野を持つ、②コミュニケーション能力を養成する、③様々な背景を持った人々と一緒にくらす地域社会・日本社会というものをあらためてみなおし、すべての人がすみやすい社会づくりをめざすことを目的とし、さらに日本語をおしえるスキルを習得することには重点をおかず、単に教えるのではなく、相互理解、相互学習を目指すとしている。

一方、擬似教室型では、堀井 (2005) が、大学での擬似教室型実習について、①人間的成長、② (狭義の) 日本語教育力の育成、③コミュニケーション力の育成、④異文化コミュニケーション力の育成を目的として挙げている。また、地域の外国人のための日本語教室プロジェクトを実習として実施した印道 (2007) は、実習生自身が授業をプランし、デザインし、実行し、実行したものを振り返り、評価を受け、それを検討したうえで、授業自体をもう一度修正、もしくは根本から変え、次につなげていくという一連の連鎖によってその授業を改善することを、実習の目的として挙げている。

¹大学日本語教員養成課程研究協議会事務局 (2003 年 6 月) 『日本語教育施設 (日本語学校) での日本語教育実習に関するアンケート調査集計結果』大学日本語教員養成課程研究協議会

このように教育実習の形態、目的が多様であるだけでなく、実習を行う実習生もまた、母語話者、非母語話者、経験者、未経験者等、実に多様である。

日本語教員養成の歴史においては、1990年代に入り、<どのように教えるか>という型を教えこむ「教師トレーニング」から、<どのように>と<なぜ>を結びつけて考えさせる「教師の成長」への変化が言われ（岡崎・岡崎 1997）、トレーニング型から自らの実践を内省して自ら成長する自己研修型へのパラダイムシフトが起こったとされる（岡崎・岡崎 1997、林 2006）。このパラダイムシフトには、上で述べたような日本語教育現場の多様性、つまり、教育実習の多様性（学習者・実習生の属性、実施機関、実習スタイル等）が、教育実習において一つの型を教えこむ「トレーニング型」実習の限界を感じさせ、「自己研修型」実習の必要性や需要が増したことが、要因として大きく働いたと考えてよいだろう。

2.1.2 実習生の内省と成長

日本語教育の現状から、自己研修型教師養成が求められる中、これまで実習生の成長をどのようにはかるかという研究が数多く行われてきた。

一つは、実習生の自己評価活動、また、実習生同士の他者評価活動に関するものである。

中川（2005）は、実習授業について自己の授業を客観的に分析し、改善点を発見させるため、また、到達目標として、「教室の雰囲気」6項目、「指導技術」15項目、「専門的知識、技術」4項目、「フィードバック」6項目、「学習者の授業参加」7項目、「評価」2項目の計40項目を3段階で授業評価を実習生にさせ、実習生の自己評価と他者評価を比較し、このような自己評価・他者評価活動を行うことによって、実習生の中に具体的な気づきが生まれたとしている。池田・小笠・杉浦（2002）は、他者評価活動を実施しているが、中川のようにあらかじめ項目を設定するのではなく、実習生自身が評価項目を設定する方法を採用している。その結果、実習生が自分の見てほしい観点を、観察者の属性（実習指導教師、実習生、アシスタント、学習者）に合わせて設定することができるようになり、その後の内省における評価観点設定に役立つとしている。また、松崎（2005）は、実習生の自律学習を促すことを目的として、自己評価活動を行った。その効果として、自己評価活動は指導者からの一方的な指導を避け、実習生の学習に対する認知状況を双方の視点から把握し、活動を進めることができる、外発的動機づけ、内発的動機づけともに強化できるとしている。

もう一つは、実習生の内省と内的変化に関するものである。

朝倉（1999、2001）は、個々の実習生の自己成長の観点からの分析、また実習生同士の比較が必要だとして、言語学習または教授経験の記録を一人称で定期的に、そして率直にとり、繰り返されるパターンや目立った出来事を分析するダイアリーという方法を採用した。分析の結果、実習生は教授経験を通して学習者を見るレベルには達するが、学習者側の問題の認識には至っていないこと、問題発見・認識→問題解決を試みる→自分の意識、

行為を問い直す→新たな意識という段階を踏むこと、内省の深化が見られたが、この内省力の深化には個人差があったとしている。

藤森（2005）は実習後のレポートを分析の対象としている。分析の結果、実習生は自己教授技能への気づきが最も多く、次いで自己認識の変容に関する気づきが続くとしている。教員養成においては「技術的な成長」と「態度変容的な成長」は不可欠であり、今後も両者が相補的に行われるようなプロセス重視の実習授業の必要性を述べている。

横溝・迫田・松崎（2004）は、「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施されるシステムティックな調査研究」（横溝 2000）であるアクション・リサーチを実習生の内省を深める方法として採用している。その結果、「自己成長への積極的態度の養成」、「共同成長の実現」、「研究者としての教師」の基礎の構築、「学習者への注意力の養成」、「アクション・リサーチのテーマにおける実習生の自己成長の認識」が見られたとしている。一方で問題点としては、実習授業とアクション・リサーチの二重負担、学習者からのデータ収集の困難さ、担当授業とアクション・リサーチテーマの不一致への対処、テーマ選定による他への気づきの制限などを挙げている。

影山（2002）は、内省モデルにもとづいた実習の場合、実習生の内省に、内省材料の広範囲性、内省の時間的広がり、内省の変容性が見られたとしている。

このように、内省に関しては、さまざまな効果が指摘されているが、一方で、内省レポートに対する実習生の考え方について分析したものに村中他（2007）がある。村中他は、実習生にとって内省レポートシステムは肯定的な側面をもつ一方、強制感、どこまで書いたらいいかなどの葛藤、違和感を覚えるものでもあるとし、研究リソースとすることの限界を指摘している。

従来の研究から、実習生の内省の方法として、自己評価・他者評価、自由記述のダイアリ、実習の総括としてのレポート、アクション・リサーチなどが扱われていることがわかる。内省はある一つの方法だけを用いて行われるのではなく、反省会とダイアリ、自己評価・他者評価とレポートなど、さまざまな方法が複合的に採用されて実施されていることが多い。しかしながら、これまでの研究は、特定の内省資料に焦点を当てて分析しているものがほとんどで、内省の方法について、否定的側面も含めて有機的な統合を目指したものや、その試みについて述べたものは管見の限り見当たらない。また、内省リソースのうち、実習授業の録画資料の活用に関しては実証的な研究が少ないのが現状である。

2.2 本研究の意義

2.1で述べたように、従来の調査、研究は断片的な記述にとどまっており、肯定的側面だけでなく、否定的側面を考慮した包括的な実習生の内省プログラムデザインがなされているとは言い難い。また、内省リソースとして実習の録画資料を使用することは、その利点は認められているものの、処理の物理的負担や心理的負担の大きさから、あまり多くは

扱われてきていないようである。しかし、録画資料などの客観的資料を用いない内省は、自己を客観的に観察できず、自己否定に偏ったり、逆に自己評価が高いまま問題点に気づかないなど、時として実習生の実習に対する自己評価をねじ曲げてしまう可能性もある。

そこで本稿では、実習終了後、録画資料を積極的に活用した内省プログラムを設計・実施し、その効果や改善点等の検討を行う。

以下、2009年度に行った、日本語教育実習のふり返し活動について述べ、その意義と今後の課題について述べる。

3. 海外日本語教育実習概要

実習は、2009年度に国内某大学院生7名を実習生とし、2009年3月16日から29日の2週間にわたり、中国の某大学日本語学科において実施された。教室入り込み型の実習で、学習者のクラスサイズは約20名であった。初日は授業観察、2日目から10日目までは毎日教壇実習が行われた。担当授業は2年生後期の「精読」で実習生は2名、2名、3名の3グループに分かれ、基本的に毎日、計9コマ(3名のグループは6コマ)の実習を行った。使用教材は『新編日語3』(実習先大学が作成した中級日本語教科書)で、各クラスでばらつきはあるものの、第16課～第19課が実習の対象となった。授業は直接法で行われた。

本実習の特徴として、海外の高等教育機関において中級レベルを対象とした実習であること、教室型で外国語としての日本語教育であること、海外での日本語教育が体験できること、などが挙げられる。

本実習では、中級レベルの学習者に対する精読の授業であることから、中級に対する読解、語彙、文法の教授技術を中心に学ぶが、その周辺の作文、聴解、会話等の教授法に関してもある程度学ぶことができる。また、教室運営についても学ぶことができる。

教材に関しては、既定のものを使用するため教材選定や開発の技術は学べないが、補助教材や教具の開発に関しては実習生による工夫の余地がある。また、授業の設計、実施等に関しては実習生に一任されており、授業をデザインする力を伸ばすことができる。また、海外での実習という性質上、社会文化能力、異文化理解・異文化対応力の成長も期待できる。

さらに、実習準備の段階では、教材分析・教案作成・教材・教具の作成等、実習指導担当者の指導のもと、多くの時間が割かれている。

4. プログラム実施概要

4.1 参加者・スケジュール

本プログラムの実施期間は2009年7月から2010年1月までの約6カ月間である。参加者は、2009年3月に中国某大学での日本語教育実習に参加した大学院生7名と、次年度に日本語教育実習を控えた3名、聴講生2名の計12名である。このうち、次年度に日本語教育実習を控えた3名と聴講生2名、及び実習指導担当者は、ディスカッション以降

の活動に参加した。筆者は実習指導担当者とは異なる立場（成績付与には関与しない研究員）で参加した。

具体的なスケジュールは以下の通りである。

表 1 ふり返りスケジュール

日付	実施項目	備考
2009/07/22	・ふり返り参加協力依頼 ・文字化ルールの説明 ・文字化部分選定・文字化依頼 →9/15 までに提出	
2009/10/07	・今後のスケジュール確認	
2009/10/15	・文字化資料提出	
2009/10月～11月	・インタビュー実施	個別に実施
2009/11/07	・ふり返りディスカッション準備	
2009/11/25、12/2	・ふり返りディスカッション実施	
2010/01/20、01/27	・ふり返りまとめ口頭発表	
2010/02/16	・ふり返りまとめレポート提出	

4.2 文字化について

2009年7月22日の授業時に、ふり返り活動の概要説明と参加協力の依頼を行った。実習生全員から参加の了承を得、文字化ルールの説明と文字化部分の選定、文字化を依頼した。文字化部分は、自分が担当した実習授業の録画資料から、「内容設問」、「言葉と表現」、「精読」のうち、関心のある部分を、自由に30分程度選んでもらい、約2か月の作業期間を与えた。

4.3 インタビューについて

インタビューは、筆者との1対1で約1時間行った。インタビュー前に、自分の文字化箇所をビデオと文字化資料で再度確認し、気づいた点を文字化資料に記入してインタビューに臨むよう指示した。

インタビューは、アイスブレイキングのあと、文字化作業自体に関する感想と文字化作業を通じて気づいたことを話してもらい、録画資料を一緒に視聴しながら、気づいた点を自由に述べてもらった。インタビューに際して、あらかじめインタビュアーがトピックや質問を設定しておくのではなく、ブレインストーミングの要領で、思いついたことを気楽に自由に話してもらった。また、インタビュアー（筆者）からある特定の事柄を引き出すための誘導するような質問は行わなかった。一方で、実習生の発言については、実習生が

考えを深め、それを言語化できるよう、さまざまな角度から質問を投げかけた。

次に、ふり返りディスカッションに向けたテーマ選びを行った。実習生自身からテーマが提起された場合は、インタビュアーから論点を明確化する程度のアドバイスにとどめ、実習生がテーマを決めあぐねている場合は、インタビュアーがインタビュー中の気づきの整理をし、テーマ案を複数提示した。

最後に、インタビュー終了時に、インタビューの感想を尋ねた。

4.4 ディスカッションについて

ディスカッションは、2009年11月25日と12月2日の2回に分けて、授業時に行った。

ディスカッションは実習生だけでなく、実習を控えた学生3名、聴講生2名も参加し、2グループに分かれて行った。メンバー構成は実習生、実習予定者、聴講生がバランスよく配置されるよう考慮した。

実習生はインタビューで決めたテーマについて、グループのメンバーに文字化資料を配布し、グループのメンバーと録画資料（10分程度）を見ながら、ディスカッション（1回25分程度）を実施した。実習指導担当者と筆者はディスカッションには直接参加せず、観察を行った。

4.5 口頭発表について

口頭発表は、2010年1月20日と1月27日の2回に分けて、授業時に行った。発表は、ディスカッションで提示したテーマについて、「テーマに関心を持った動機」、「自己発話の分析」（例えば「学生の自発的な発話を促す質問の方法」というテーマであれば、学生の自発的な発話が見られた質問の例と、そうでない例の分析など）、「ディスカッション等をふまえた考察と改善方法の提示」を含めるよう指示した。発表時間は1人20分（発表15分、質疑5分）で、録画資料は使わず、文字化資料を使用し、レジюмеを作成するよう指示した。

4.6 レポートについて

文字化作業、インタビュー、ディスカッション、口頭発表を経て、まとめの作業としてレポートを課した。ここでは、一連の作業を通して得た気づき、特にディスカッションを経て得た新しい視点に着目して報告するよう指示した。

5. 実習生の反応

5.1 文字化について

まず、文字化作業について、物理的負担や心理的負担が大きかったと答えた実習生は少なかった。今回、文字化の範囲を30分と設定したが、「1コマ分すべて文字化するのはき

ついと思うが、30分なら大丈夫だと思う」という意見が得られたことから、30分という設定は適当であったといえるだろう。また、自分の授業を視聴して文字化することについての心理的負担については、「実習からだいぶ時間がたっているのに、それほど負担なく、客観的に見ることができた」という意見が多かった。「実習直後であれば、冷静に見られなかったと思う」という意見もあったことから、実習後、約半年の間をあけたことが効果的に働いたと思われる。

次に、ほとんどの実習生は、文字化をすることによって、それまで気づかなかった自分のくせ、教室内の状況、学生の様子、など、様々な点に気づくことができたと言った。文字化にそれほど効果を感じなかったとする実習生は1名であった。

5.2 インタビューについて

インタビューについては、全員がリラックスして自由に話せたと言った。また、文字化しているだけでは気づかなかった点に、自分の考えを言語化する中で新たに気づいたという意見も多かった。インタビュアー（筆者）は、あらかじめトピックや質問を用意せず、思いついたことを気楽に自由に話してもらい、誘導するような質問は極力避けたことから、「自分の気づきを言語化する」ことが、新たな気づきを誘発した可能性がある。

5.3 ディスカッションについて

ディスカッションについて、実習生はおおむね有意義な活動だったと回答した。ディスカッションでは他の実習経験者の意見を聞くことで、自分の考えを再確認したり、新たな考えを知るなど、刺激が多かったという回答が複数あり、文字化作業、インタビュー、ディスカッションの3段階を踏むことによって、考えが整理され、それまでとは異なる気づきを得たことがうかがえる。

一方、実習生以外の参加者（実習予定者と聴講生）は、「実習に向けて先輩たちの授業を見ることができ、勉強になった」という意見がある一方、「何を話したらよいかわからず、あまり参加できなかった」という意見も見られた。このことから、実習生以外の参加者、特に同じ実習を控えた参加者がディスカッションから多くの学びを得られるような仕組みの必要性が指摘できる。

5.4 口頭発表について

口頭発表は主に、実習指導担当者と発表者とのやりとりが中心に行われた。実習指導担当者は、インタビューには参加せず、ディスカッションの際も、観察者として、積極的な発言は控えていた。一方、口頭発表では実習指導担当者からこれまで実習生が見落としていた点についても指摘があり、この指摘によって実習生には更なる視点の多様化がうかがえた。

5.5 レポートについて

ディスカッションを経て得た新しい視点に着目して報告してもらった結果、ともに実習を経験した実習生と意見を交換することによって、自分では気づかなかった改善方法や、逆に自分のよい点に気づかされたという意見が多く見られた。また、それらは総じて具体的な指摘であり、録画資料の検討が功を奏したといえよう。

さらに、他の実習生の授業を見たり、抱えている問題点を共有することで、「多くの視点を持って物事を様々な角度から見ることの必要性及び大切さを感じた」、誰かに教えられるのではなく「自ら気づきを得ることができた」、「自分の行った授業ときちんと向き合って学ばなければならないという気持ちを新たにした」、「自分以外の実習生がどう授業していたか、また、何を重視して指導していたのかなどを知ることができた」、「実習中に見いだせなかった答えが、ここにきてしっかりと着地した気がする」などの記述が得られた。

6. 本活動の意義と今後の課題

以上、2009年度に国内某大学院において実施された海外大学での日本語教育実習のふり返し活動について報告した。

本活動に対しては、実習生から文字化作業、インタビュー、ディスカッション、口頭発表、レポートの各段階で、概ね肯定的な評価が得られた。それらは、実際に録画資料を視聴して文字化し、問題点を見出して分析し、それを他者と共有するという一連の活動の中で得られたものであり、本活動についての一定の意義を認めることができよう。

また、録画資料を用いる際の心理的な負担については、今回はほとんど認められなかった。それには、「実習から半年以上たっていたので、冷静に自分を見ることができた」と実習生が述べたように、実習直後ではなく、一定の期間をあけてふり返し活動を実施したことが要因として挙げられる。

ただし、口頭発表において実習指導担当者から実習生の気づかなかった新たな視点が提供されたことから、実習生だけのディスカッションによる気づきには限界もあることが指摘された。そのため、多面的な気づきを促すために、様々な視点を取り入れた「気づき補助シート」や、ディスカッションに、実習生だけでなく過去の実習経験者や日本語教育経験者を配置するなどの仕掛けも必要であろう。

また、今回のふり返し活動には、実習を控えた実習予定者や聴講生も参加したが、アンケート結果や実習生の指摘などから、その参加の意義が十分には見いだせなかった面がある。この点について、彼らにとってのふり返し活動での位置づけを再考する必要がある。

最後に、効率的な内省プログラム運営についても課題が残る。今回はかなり長期間に渡って一つの実習についてのふり返しを行うことができた。ふり返しを行うことに対しては先行研究も概ね肯定的であり、その利点大きいことは確かである。しかしながら、この

ような形でふり返り活動に時間をかけて取り組むことができる養成機関はそれほど多くないと推察される。また、今回、筆者は成績付与に関わらない者として参加し、ある程度参加者と距離を置いた形でデータ収集・分析を行うことができたが、通常は実習指導担当者によってふり返り活動が行われることが多いと思われる。よって、今後は今回のふり返り活動の分析の知見を活かした形で、実習指導担当者が行えるような時間的制約も考慮した内省プログラムの開発に取り組んでいきたい。

謝辞

本プログラムの趣旨をご理解いただき、実施に際し、多大なご協力をいただいた東京外国語大学大学院総合国際学研究院・言語文化部門の河路由佳先生、また、本プログラムに快く参加していただき、数々の忌憚のないご意見を賜った日本語教育学特化コースの皆様にご心よりお礼申し上げます。

参考文献

- 朝倉淳子（1999）「日本語教育実習生のダイアリー・スタディ調査」『龍谷大学国際センター研究年報』8: 17-28、龍谷大学国際センター編
- 朝倉淳子（2001）「日本語教育実習生の内省変化ーダイアリーデータの分析に基づいてー」『龍谷大学国際センター研究年報』10: 33-42、龍谷大学国際センター編
- 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子（2002）「実習生の内省的実践としての授業評価活動」『世界の日本語教育』12: 95-106、国際交流基金
- 印道緑（2007）「日本語教育実習における「教師行動リスト」の活用--意志決定能力の養成をめざして」『北九州市立大学国際論集』5: 23-39、北九州市立大学国際教育交流センター
- 影山陽子（2002）「内省モデルに基づく教育実習における内省」岡崎眸編著『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11~13 年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)(2)研究成果報告書、287-297
- 土屋千尋（2007）『つたえあう日本語教育実習 外国人集住地域でのこころみ』明石書店
- 中川良雄（2004）「日本語教育実習生の日本語・日本文化の受容と変容(2)」『研究論叢』62:49-62、京都外国語大学
- 中川良雄（2005a）「「気づき」を促す日本語教育実習：日本語教育実習自己評価・他者評価」『研究論叢』64号、京都外国語大学、pp.139-154
- 文化庁（2000）『日本語教育のための教員養成について』日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告書
- 文化庁（2008）『平成 20 年度国内の日本語教育の概要』
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h20/gaiyou.html
- 藤森弘子（2005）「プロセス重視型の日本語教育実習の試み：実習生の気づきレポートの分析か

- ら』『東京外国語大学論集』71:249-262、東京外国語大学
- 堀井恵子（2005）「日本人大学生はどのように異文化コミュニケーション力を身につけることができるのかー日本語教育実習を通してー」『武蔵野大学文学部紀要』6:3 - 24
- 松崎千香子（2005）「日本語教育実習における自己評価活動」『甲南国文』52:142-130 甲南女子短期大学国語国文学会
- 村中雅子・寺下裕久美・陳明淑・遠藤宏子・持田ひろ子・田川麻央・蘇位静・西條剛央（2007）「共生日本語教育実習は内省レポートをどのように体験しているか？ー構造構成主義をメタ理論とした修正版グラウンデッドセオリー・アプローチによるモデル化ー」『言語文化と日本語教育』33:101-104、お茶の水女子大学日本言語文化研究会
- 横溝伸一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会
- 横溝伸一郎・迫田久美子・松崎寛（2004）「日本語教育実習におけるアクション・リサーチの役割」『JALT Journal』26(2):207-222

日本語教員養成課程履修生の言語教育観

－「教える」体験を通じた気づきについての一考察－

戸田淑子・亀井元子・今井寿枝

要旨

国際交流基金関西国際センターの「国内大学連携大学生訪日研修」では複数の国内大学の日本語教員養成課程履修生を対象に「日本語教育現場体験」を実施している。「現場体験」では履修生が実際に教壇に立ち、研修参加者（日本語学習者）に「教える」体験をする。本稿では、「教える」体験について、参加した履修生 2 名に対して実施した事後のアンケート、及びそのフォローアップインタビュー調査の結果から履修生の言語教育観について考察した。調査からは履修生 2 名の言語教育観として、【導入の自然さ】【授業の組み立ての自然さ】【学習項目とする言葉の自然さ】【授業の雰囲気】の重視という 4 項目が抽出された。これらの言語教育観は、大学の日本語教員養成課程での学びや、英語学習での経験に影響を受けたものであったこと、また、履修生は「教える」体験のさまざまな過程で段階的に気づきを得ていくため、そのことを踏まえた上で履修生の指導に関わる必要があることなどが示唆された。

キーワード

日本語教員養成課程履修生、「日本語教育現場体験」、「教える」体験、言語教育観、気づき

1 はじめに

国際交流基金関西国際センター（以下、JF 関西）では、「国内大学連携大学生訪日研修」において、国内大学で日本語教員養成課程を履修する学生（以下、履修生）が日本語教育の現場を体験する「日本語教育現場体験¹（以下、「現場体験」）」が行われている。この「現場体験」では、国内の 10 前後の大学から参加した履修生が実際に教壇に立ち、研修参加者（日本語学習者）を対象に授業を行う「教える」体験も実施している。「教える」体験では、授業のテーマが同じであっても大学によって全く異なる授業展開になることが多いが、筆者らは、それが言語教育観の個別性に起因するののかということに興味を持った。本稿では「現場体験」実施後に、履修生 2 名に行ったアンケート、及びそのフォローアップインタビュー調査の結果をもとに、彼らがどのような背景を持って「教える」体験に臨んだのか、どのような言語教育観があったのか、について考察する。そして、これらの結果を「教える」体験に臨む履修生に対する指導や支援を考える際の参考としたい。

2 先行研究

1980 年代以降、外国語教育において教師養成や教師研修は「教師トレーニング」から「教

¹ 本体験の目的、概要、評価等の詳細については、今井（2011）を参照。

師の成長」へと転換が図られ、教授活動評価、自己研修型教師、アクションリサーチ、内省などが求められるようになった(岡崎・岡崎 1997)。日本語教育においても、岡崎(2000)や藤森(2005)らの「教師の成長」の視点から実習生自身の内省や気づきを重視する報告、横溝他(2004)のアクションリサーチを導入した教師成長型日本語教育実習の報告が見られる。

岡崎・岡崎(前掲書:16-17)は教授活動の評価は自己研修型教師の養成の場になり、その際、学習者のさまざまな側面について観察し、分析することと、自分の持っている言語教育観をよく知ることが必要だと述べている。そして、「日々の授業は、自覚されない場合がほとんどであるが、言語教育とはこのようにすべきものだとか、このようにすると効果的だとかいった言語教育についての一定の見かた(これを言語教育観という)に基づいて進められている。」と指摘している。また、Richards and Lockhart(1994:29-31)は、教師がどのように教えるかは教師のビリーフと関係し、そのビリーフは教師の教室内での行動の根拠をなすとしている。そして、教師のビリーフは言語学習者としての教師自身の経験、個人的要因、教育学的あるいは研究に基づいた学習原理、アプローチやメソッドに由来した原理などから得られるとしている。実習生の言語教育観について、横溝他(前掲書:213)は、実習生の実習前と実習後の内省を比較し、実習後に自己成長の態度が養成されたと報告しているが、実習前には教師からの意見の影響が強いことも示唆している。鈴木・筒井(1993)は、学習者との対応に起因する問題や言語運用に関する知識の未整理の問題は実習生の持つ外国語教育の理念と関係があるとしている。

これらの報告は、実習生の言語教育観について外国語教育や日本語教育からの影響を示唆しているが、それらの言語教育観の授業への反映について言及したものは少ない。そこで、本稿では、「教える」体験についての履修生自身の気づきや学びから、その背後にある言語教育観を探り、その言語教育観が実際の授業にどのように反映されたのかを考察する。

3 「現場体験」における「教える」体験

3.1 「教える」体験の概要

「現場体験」(2泊3日)の最終日に行われる「教える」体験は、履修生が大学ごとに2名程度のチームを組み、研修参加者(日本語学習者)に対して45分間の授業を1回行うものである。「教える」内容は「若者言葉」か「方言」で、各大学がどちらを教えるかは、履修生の大学の所在地によってJF関西側が決める²。「教える」体験の研修参加者のクラスは4クラス編成で、原則的に一つのクラスを2大学で担当し、一方の大学の履修生が授業を行っている間、もう一方の大学の履修生はその授業に参加、観察する。そして、その後、同じクラスを教えた大学ごとや履修生全体で「体験の振り返り」を行い、経験や意見を共有する。

² いずれの場合も、履修生自身が学習目標を設定、学習項目を選定し、教案を作成する。教科書を使って教えるタイプの教壇実習とはその点が異なる。

3.2 「教える」体験までの流れ

「教える」体験の事前準備として、「現場体験」の約1ヶ月前に、JF 関西から「現場体験」の概要、日程、「教える」体験の準備に必要な情報について各大学に連絡し、教案作成用のフォーマットも送付する。その後、履修生が教案、ハンドアウトを JF 関西の担当講師（以下、担当講師）に E メールで提出する。担当講師は、教案にコメントし³、履修生に返信する。その後、履修生は教案に変更があれば、再度担当教師に送る。

履修生は「現場体験」初日に研修参加者と初めて顔を合わせるが、オリエンテーション、懇親会、研修参加者のスピーチやインタビューの授業などに参加することによって、「教える」体験の前に研修参加者を知ることができるようになっている。

3.3 調査対象

調査対象は、2012年の「現場体験」の一つ⁴に参加した履修生のうち、筆者のうちの1名が授業を観察した1大学2名で、履修生 A、B で表す。担当クラスのレベルは初級、授業内容は若者言葉であった。この2名は日本語教育を主専攻としておらず、教職課程として日本語教員養成課程を受講しており、サークル活動で外国人に日本語を教える活動を定期的に行っていた。履修生 A は模擬授業、実習の経験がなかったが、履修生 B は「現場体験」以前に模擬授業、実習の経験があった。

3.4 初稿教案のアウトラインと担当講師コメントの要点

以下に履修生 A、B の2名が「教える」体験準備として作成した初稿教案のアウトライン（表1）と、それに対する担当講師のコメントの要点（表2）を示す。修正後の教案では、担当講師のコメント a, b, d と、e の一部が反映されたものになっていた。

表1 初稿教案のアウトライン

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 挨拶、自己紹介 2. 「マジ」導入→練習（発音・モデル会話）
→会話作成・発表 3. 「ヤバイ」導入→練習（発音・モデル会話）
→会話作成・発表 4. 「ビビる」導入→練習（発音・モデル会話）
→文作成・発表 5. 省略語クイズ（「オハ、アザース、はずい」等） 6. 「マジ」「ヤバイ」「ビビる」を総合的に用いた
会話作成・発表 |
|--|

表2 担当講師コメントの要点⁵

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> a. 「マジ」などの会話作成に先んじて語彙レベルのもの（省略語）を提出するとよい。会話の語彙選択の自由度も増す。 b. 学習項目を増やすと同時に、学習者が省略語のルールを類推できるように提出順序を考慮したほうがいい。 c. 「マジ」がどのような状況でどのような関係の人に対して使うのが適切かに注意し、導入の例文を見直す必要がある。 d. 「ヤバイ」がどのような意味で用いられているかわかるように、例文を見直したほうがいい。 e. 「ヤバイ」の導入で用いる写真の情報量が多く判断に迷うため、意味が明確に伝わるような写真を選ぶ必要がある。 |
|---|

³ JF 関西は日本語教員養成機関ではなく、「教える」体験はあくまでも側面支援として実施するものである。そのため、コメントの際は、履修生の考えを尊重し、あくまでも描いている授業を実現するために必要な気づきを促すように留意している。

⁴ この回は10大学24名が参加した。

⁵ 実際に送付したコメントは「～してはどうか」という提案の表現をとっている。

4 研究方法

調査方法はアンケート調査とインタビュー調査である。アンケートは「教える」体験の1か月後に、2名それぞれにEメールに添付して送付した。質問項目は、①初稿教案作成時に考えたこと、②初稿教案に対する教師のコメントによる気づき、③授業実施時の気づき、④「体験の振り返り」での気づき、⑤自身の授業録画を見ての気づき、⑥今後の授業に生かせると思ったこと、の6点で、自由記述での回答を求めた。

フォローアップインタビューはアンケート調査実施の2か月後に2名同時に行った⁶。2名同時に行った理由は、2名は教案作成から授業実施まで話し合い、協力して行っていたため、準備、実施過程での意思決定を共有していると判断したことによる。所要時間は約2時間で、事前のアンケート結果によって得られた言語教育観を中心にインタビューを行った。採取した録音データは文字化して分析対象とした。

分析方法は、小規模の質的データにも有効であるSCAT(Steps for Coding and Theorization)分析を用いた。大谷(2008)の手順に従い、(1)データの中の着目すべき語句、(2)それを言いかえるためのデータ外の語句、(3)それを説明するための語句、(4)そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、(4)のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述した⁷。

5 アンケートの分析結果

アンケートにおける気づきの記述から、履修生A、Bの言語教育観についてSCAT分析した結果を以下の表3、表4に示す⁸。教案作成時に特に重視していたこと、及び、2名に共通して言及されたことを整理した結果、【導入の自然さ】【授業の組み立ての自然さ】【学習項目とする言葉の自然さ】【授業の雰囲気】を重視する言語教育観を持ち、「教える」体験でその実践を試みていたことがわかった。

表3 履修生Aの回答の分析結果

テキスト	(1)テキスト中の注目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外概念	(4)テーマ・構成概念
①初稿教案作成時に考えたこと				
教科書に載っていない言葉だからこそ、教える価値があり、実際に日本の若い人が使っている自然な言葉を使えるようになってもらいたいと思ったため積極的に考えられたと思います。	教科書に載っていない、教える価値、自然な言葉、積極的に考えられた	授業の意義、生の言葉、教える意義	言語教育観(原因)、授業の意義確認(結果)	学習項目とする言葉の自然さ
②初稿教案に対する教師のコメントによる気づき				
授業を進めていく上で、新しいことを学ぶ楽しさや、どう	教師が始めから教	学習者の能力	学習者の主	学習者の主体

⁶ 質問者は亀井、戸田の2名である。

⁷ 詳細は大谷(2008)参照。

⁸ 表3、表4は紙幅の制約上アンケートテキストを抜粋しており、理論記述、疑問・課題を掲載していない。

日本語教員養成課程履修生の言語教育観

いうときに日本語(ここでは省略言葉)が変化するかなどを教師が初めから教えるのではなく、学習者の推測力を使うことが大切だと思いました。	えるのではなく、学習者の推測力を使う	を活用	体性に注目(結果)	的な取り組みを促す教師の働きかけ
③授業実施時の気づき				
学習者の間違った日本語の使い方をそのまま流してしまったりもあって、(中略)正しく使えているかということもしっかりと確認する必要があると思いました。	間違った日本語の使い方をそのまま流してしまったり、正しく使えているかということもしっかりと確認する必要	誤用の放置、誤用訂正の必要性	誤用訂正の認識不足(原因)、正確さ確認の必要性への気づき(結果)	教師による運用の正確さ確認の必要性
④「体験の振り返り」での気づき				
生徒同士で会話を作ってもらう際に、ただみんなの前で発表するだけではなく、紙に書かせて日本語の正しい使い方になっているかなども教師はしっかり見た方がいいということが一番心に残りました。	正しい使い方になっているか、教師はしっかり見た方がいい	運用の正確さ、教師による確認	正確さ確認の必要性への気づき(結果)	教師による誤用訂正の必要性
⑤自身の授業録画を見ての気づき				
<p>・若者言葉「ヤバイ」の導入の際に、明確に意味を捉えられないような写真を選んでしまったため学習者を混乱させてしまったと思います。</p> <p>・「日本に来たのは初めてか、大阪は初めてか」というような質問をしました。学習者の答えに対し「本当ですか」と何度も返答し、(中略)導入の仕方が不自然であったと思いました。</p> <p>・最初にクイズをすることにより、教室全体の雰囲気もリラックスしていい流れで授業が出来たのではないかと思います。(中略)授業前に担当するクラスの学習者より交流を深めていた方が良かったのではないかと思います。</p>	<p>導入の際に、明確に意味を捉えられないような写真、学習者を混乱させてしまった、何度も返答、導入の仕方が不自然、</p> <p>授業前、学習者との交流を深めていた方が良かった</p>	<p>導入時の写真が表す意味の曖昧さ、学習者の混乱、</p> <p>不自然な導入、</p> <p>授業前の学習者との交流の必要性</p>	<p>導入時の曖昧な視覚教材(原因)、</p> <p>言語の自然さの欠落(結果)、</p> <p>学習者観察の必要性(結果)</p>	<p>導入時の視覚教材のあり方や導入の自然さ)、</p> <p>授業前の学習者観察の必要性</p>
⑥今後の授業に生かせると思ったこと				
・以前は学習者が日本語学習を円滑に進めていくために褒めることしかしていませんでした。しかし、先生方に学習者には間違いの指摘をしっかりと伝えることも大切であるというアドバイスをいただきとても勉強になりました。	日本語学習を円滑に進めていくために褒めることしかしていませんでした、間違いの指摘をしっかりと伝えることも大切	順調な学習のための励まし、誤用訂正の重要性	円滑な学習への配慮(原因)、誤用訂正の意識の欠如(原因)	教師による誤用訂正の必要性
ストーリーライン	履修生Aは学習項目とする言葉の自然さ重視の言語教育観を持ち、担当講師のコメントから学習者主体の視点に気づきを得て授業に臨む。授業では学習者に誤用訂正をしなかったが、授業後の「体験の振り返り」で教師による誤用訂正の必要性に気づく。また授業録画の視聴により導入の自然さ、学習者観察の必要性などに気づきを得ている。今後の授業では誤用訂正にも留意したいとしている。			

表4 履修生Bの回答の分析結果

テキスト	① テキスト中の注目すべき語句	② テキスト中の語句の言い換え	③ 左を説明するようなテキスト外概念	④ テーマ・構成概念
①初稿教案作成時に考えたこと				
何よりもまず、どうすれば自然に学習項目を導入できるのかを考えました。教案を作る上で、新しい語彙の導入、作文、発表というセクションで授業を組み立て	どうすれば自然に学習項目を導入できるのか、セクショ	自然な導入、自然な授業の流れ	言語教育観(原因)	導入の自然さや授業の流れの自然さ

ていきました。そのセクションの順番や流れを考えると、どの順番が一番自然かということを考えました。	ン	の順番や流れを考えると、どの順番が一番自然か			
②初稿教案に対する教師のコメントによる気づき					
セクションとセクションの前後関係や自然な流れを重視しすぎて、全体像を確認できていなかったことに気づくことができました。	セクションの前後関係や自然な流れを重視しすぎて、全体像を確認できていなかった	全体像の確認の必要性	俯瞰的視野の不足(原因)	授業の部分的な流れの自然さと同時に全体像を意識することの大切さ	
③授業実施時の気づき					
緊張と練習不足から、説明が長くなってしまったと感じました。	緊張と練習不足、説明が長くなってしまった	緊張と練習不足、冗長な説明	準備不足(原因)	簡潔に説明するための準備の必要性	
④「体験の振り返り」での気づき					
作文をする、というタスクを与える場合は、字を書かせた方が良いという指摘をいただきました。コミュニケーションを多く取り入れることや授業の雰囲気気に気を付けようとした結果、(中略)日本語それ自体の確認が甘くなってしまったことに気づきました。	コミュニケーションを多く取り入れる、授業の雰囲気、日本語それ自体の確認が甘くなってしまった	コミュニケーション重視、授業の雰囲気重視、正確さの確認不足	コミュニケーション・雰囲気重視の言語教育観(原因)、正確さ確認の欠如(結果)	コミュニケーションや授業の雰囲気重視、正確さ確認の必要性	
⑤自身の授業録画を見ての気づき					
・授業後にもご指摘頂いたのですが、「ヤバイ」の導入が曖昧だったと改めて思いました。「ヤバイ」の意味を説明していくうちに、話している内容がはっきりしないものになってしまっていました。 ・学習者の方の発話量にバラつきがあるな、と感じました。意見を求めたときに、反応してくれた学習者とのコミュニケーションが多くなってしまっていると思いました。	導入が曖昧、意味を説明していくうちに、はっきりしない、 発話量にバラつきがある、反応してくれた学習者とのコミュニケーションが多くなってしまっている	導入の曖昧さ、意味説明の曖昧さ、 学習者間の発話量の違い、反応のよい学習者とのやりとりの多さ	教授技能の不足(原因)、 学習者の発話量の偏りを誘発する教師の対応(結果)	学習項目の導入及び意味説明のあり方、 学習者とのインターアクションと学習者の発話量の関係	
⑥今後の授業に生かせると思ったこと					
授業の雰囲気を重視しすぎてしまい、肝心の日本語や授業の内容にミスが多かったように感じます。(中略)何を目的にするのか、何ができるようになるのか、を意識するようになりました。	授業の雰囲気を重視しすぎ、日本語や授業の内容にミス、何を目的にするのか、何ができるようになるのか	授業の雰囲気重視、学習目的・運用力育成への気づき	雰囲気重視の言語教育観(原因)、正確さ確認の欠如(結果)、学習目標を認識(結果)	授業の雰囲気以前に学習目標を明確に意識することの大切さ	
ストーリーライン	履修生Bは導入の自然さや授業の組み立ての自然さ重視の言語教育観を持ち、教案作成に臨むが、担当講師の指摘で授業の組み立てに関する新たな視点に気づく。授業を実施し、授業準備の必要性を感じるとともに、「体験の振り返り」を通して自身のコミュニケーションや授業の雰囲気重視の言語教育観に気づく。また、授業録画の視聴により導入や説明の仕方、学習者とのインターアクションなどに関する気づきを得る。今後の授業で、学習目標を意識した授業や、運用力育成を重視した授業を目指したいとしている。				

6 インタビューの分析結果

アンケート分析の結果得られた4つの言語教育観について、インタビューで聞いた内容の分析結果は以下のとおりである。なお、分析は既に持っていた言語教育観はどのように形成されたのか、それは「教える」体験でどのように具現化されたのかという観点で行った。

6.1 導入の自然さ

履修生Bは、アンケートで教案作成時に何よりも重視したことは導入の自然さであると回答した(表4①)。インタビューでこのことについて聞いたところ、導入は唐突でなく流れがスムーズであるべきもので、そのために、教師は学習者と共有できる話題を提示し、学習者が発言したくなるような状況を設定する必要があると述べている。また、導入は曖昧ではなく、説明が簡潔であるべきだと捉えている。このような導入方法については大学の日本語教員養成課程で学んだという。

・B: 唐突な導入とか、唐突に場面を変えることっていうのは、ま、きっと学習者の人にとってもあんまり心地よくない授業の流れになってくると思うので、順序立てて、今やっていることが次にどうつながっていくのか、またそのことがまた次のこととどうつながっていくのかっていうのを、流れを意識しながらしていかないと(後略)

・B: 「みんなの反応できるようなものから入ってて、まあ、そういった共通項を話しながらも、学習項目に惹きつけるっていうのは教師の仕事です」っていう言い方をよくされるんですけど。

・B: 曖昧な導入は避けるとか、っていうのは日本語教員の先生がずっと言うことなので(中略)

質問者: 大学の先生が。

B: 曖昧な表現は避ける。一回で伝わらないと学習者には残りませんよ。

A: ずっとわかりませんよって、いうふうに言いますね。

ただ、実際には履修生2名は上記のような自然な導入を目指し、学習者とのやりとりを通して学習項目を導入することにしたため、表3⑤にあるように、学習者の発話に「マジ?」ではなく「本当ですか?」と応じることとなり、結果として「マジ」が使われるべき状況は提示されなかった。実は、この導入の仕方については初稿教案で、担当講師はどのような状況でどのような関係の人に対して使うのが適当か検討するようコメントし(表2のc.)、「マジ」の導入の状況設定の適切さを考慮するよう伝えていた。しかしながら、初稿教案のままの導入が実施されたことについて、インタビューで確認したところ、担当講師のコメントの意図は理解できたが、履修生2名が親しい友人同士の会話を演じて見せるという導入方法ではなく、学習者とのやりとりを通して導入するインターラクティブな方法を選択したという。その理由として履修生自身の英語学習の経験があると述べている。

・A: 一方的に聞いて、「じゃ、やってみましょう」だと、「どうやって言ったっけ?」というのもわからなくなってしまうと、(中略)交互に言ったほうがやっぱり伝わりやすいのかなっていうふうには感じましたね。

質問者: それは、えっと、そう思った理由、それを選択した理由は?

(中略)

B: 英語の授業です。ほぼそれなので、講義を聴くよりはそっちのほうが自分が楽しいっていう思いがあるから、

そのほうがいいじゃないかと思って。

このように、履修生が「教える」体験で、唐突でないやりとりを重視した導入を目指した背景に、大学の授業での学びや英語教育での学習者として体験があることがわかった。また、その目標を意識するあまり他の重要な要素に意識が向かないことや、担当講師からの助言を採用しないことによってどのような影響が及ぶのか想像することが難しいゆえに自らが重視するやり方を採用することがあるということがわかった。

6.2 授業の組み立ての自然さ

履修生 B はアンケートで、初稿教案作成時に授業の組み立てについても自然な順番・流れになるよう考えたと述べていたため（表 4①）、インタビューではそのことについて聞いた。履修生 B は「導入を聞く、練習で話す、作文を書く」が授業のいい流れであると考えていた。これも履修生自身の英語学習経験の影響であるという。

・B: 自分がされてる英語教育の影響も強くて、英語で英会話の授業が多いんですけど、(中略) そのスラングとか教えてくれたときとかっていうのに、入れてもらって、練習してみて、「じゃ、自分で書いてみよう」っていうのが、一番多い流れかな? っていうのがあって、だったら、それがベーシックなのかなと思うし、ま、聞いてみて、言ってみて、書いてみるっていうのが一番いい流れなのかなと思ったんですけど。

実際、初稿教案では表 1 のように「マジ」「ヤバイ」「ビビる」という学習項目を一つずつ導入し、練習させ、最後に三つの学習項目を使った会話を書かせて発表させるという履修生が理想とする授業の流れとなっていた。また、表 1 の 5.にあるように、初稿教案ではこの談話レベルの会話練習の後に語レベルの省略語をクイズ形式で提出しようと予定していた。そこで、インタビューではその理由についても聞いた。それに対し履修生 B は、クイズのような楽しい活動は授業の最後に行うものだという考えがあり、それも英語教育での学習者としての経験によって得たという。

・B: たぶん英語の自分が受けている英語教育の影響だと思うんですけど、だいたいアクティビティとかちょっと楽しいっていうのは、一番最後に来るんですよ (後略)

このことから、履修生 B は省略語のクイズを談話練習などで運用できるようにするための語彙導入ではなく、その前の活動と切り離され独立した楽しい活動と捉えていたということがわかる。担当講師は初稿教案にコメントする際にはそのことには気づかず「語彙レベルのものは最初に」とコメントしたが、このインタビューの回答から履修生の意図を知ることになった。

6.3 学習項目とする言葉の自然さ

履修生 A はアンケートで、初稿教案作成時に「日本の若い人たちが使っている自然な言葉を使えるようになってもらいたい」と述べていたので（表 3①）、インタビューではそれについてより詳細に聞いた。履修生 A は、学習者が実際にそれらを使用することを想定し、使用頻度が高く、若者言葉として古くないものという選定基準を設け、学習項目を選ぶ作業を行ったという。実際に、履修生は使用頻度が高い「ヤバイ」という語を学習項目の一つに選び、「ヤバイ」が話し手の捉え方によって肯定的な意味でも否定的な意味でも使用できるものとして提示した。

・A: 「若者言葉」ってボンていうテーマがきたので、もちろん教材も何もないですし、私たちが普段何を一番使っているのかとか、使用回数が多いのかをできるだけ、何て言うの、うん、普通に留学生がネイティブの若者と話すときに、自然に使えるように「それ古くない？」って言われるのも、ちょっと、古いのもよくないなと思ったのと、(後略)

・質問者: 「ヤバイ」「どっちの意味？」っていうのも、たぶん若い人たちの中でよくあること。

B: はい。

A: そうですね。

質問者: どっちとでもとれるっていうのが、えっと、そこが教えたかったってことですか。

B: はい。というか、そこも使用頻度の関係ある、よく使うところだから、本質も意味っていうよりも一番使うところを

A: 重視して。

しかし、履修生はこのような「ヤバイ」の意味を簡潔に説明できるまで整理していなかったため、授業では説明が曖昧で冗長になってしまったという。

・B: シャベってるのどんどんどんわかんなくなっちゃって、「あの」とか「うーんと」とか、自分の中で咀嚼できていないのが露見しちゃったのかなと思ったんですよね。

・B: たぶんわからないままだらだらと話しちゃった感じがあったのかなっていうふうに二人では反省していたんですが。

結果として履修生は理想とするわかりやすく簡潔な説明ができなかったものの、あえて、日本人の若者同士でも誤解が生じるような曖昧なニュアンスの「ヤバイ」を取り上げたのは、自然で、今まさに使われているリアルな言葉を教えようとしたためであった。

6.4 授業の雰囲気

アンケートで履修生 A は、授業実施時に男性研修参加者が「ビビったの」と女性的な表現を使ったことに気づきながら誤用訂正をしなかったと述べ（表 3③）、履修生 B も、クラ

スの雰囲気重視して日本語の正確さの確認が甘くなったと述べていた(表 4④)。インタビューでは、これらの理由について具体的に聞いたところ、両者ともクラスの雰囲気重視したためとのことであった。事前準備をしていない即行的な説明をしながら誤用訂正をすることで、説明が冗長になり教師の一方的な発話量が増え、履修生が目指した学習者とのやりとりを通した授業が行えなくなることや、学習者が混乱することを懸念したという。

- ・B: やっぱたぶんそれもクラスの雰囲気を考え、言わないっていうふうにしたので、やっぱりそういうクラスの雰囲気を崩さないってこととか、(中略)用意していない分、たぶんまた説明も長くなってしまおうと思うので、そういったところで、私たちの一方的な、説明というか、話が長くなってしまって、言うのが、ちょっとあんまりどうなのかなって思って。
- ・A: また私たちが言った言葉によって混乱を引き起こすのも、あんまりよくないなって思ったのと、あんまり自信がなかったので、そこでは避けてしまいましたね。

また、履修生 A は誤用訂正が学習者の意欲ややる気を低下させるという否定的な認識をあげた。これらのことから自信のなさや失敗への不安が窺える。

- ・A: 少し注意することで、モチベーション低下につながるのではないかっていう不安が自分の中でありまして (後略)

この誤用訂正に対する否定的な認識は、これまで英語の授業で履修生自身が誤用を指摘された経験があまりないこと、日本人として誤用の指摘そのものへの抵抗感や年上の学習者への遠慮があったためだと述べている。

- ・B: 私も普通に授業を受けていて、先生と話し、みんなで話したりするときでも、強く指摘はあんまりされないんですけど、されたときにやっぱりナイーブな生徒だと、あんまり話たくなってしまうときもあるし、はい、なので、うん、あんまり言ってしまって、やる気を損ねるのもよくないのかなっていうふうには思うので、ちょっと・・・。
- ・B: やっぱり普段接しているのが日本人だから、あまりこう「間違っていますよ」とかって言うのは、ちょっとやっぱり心苦しいというか、ほとんど、半分ぐらいの方が年上だったので、学習者の方が。

このように、履修生にとって状況に合わせて学習者にフィードバックすることは難しい。そして、クラスの雰囲気重視する姿勢や、誤用訂正に対する否定的なイメージや、学習者の年齢が誤用訂正を難しくする可能性がある。

また、履修生 B はアンケートで、学習者の発話量にばらつきがあり、反応の多い学習者とのコミュニケーションが多くなったという気づきがあった(表 4⑤)。インタビューでは、その理由について聞いた。その理由はクラスの雰囲気重視し反応の多い学習者に反応しがちだったため、反応の少ない学習者に発話を促すことができず、学習者によって発話量

が異なってしまったとしている。

・B: これもまた雰囲気を考えたいところがあると思うんですけど、話してくれる人にフォーカスを当ててしまうので、反応してくれる人にだけ反応を返すっていうような状態が続いて、結果的に話してくれる人はよく話してくれるけど、話してくれない人には何の反応もしていないので、話せてない人のことはあまり気にかけることができなかった。

7 考察

以上の結果を踏まえ、以下の2点について考察したい。

7.1 履修生の言語教育観

今回の調査により、【導入の自然さ】【授業の組み立ての自然さ】【学習項目とする言葉の自然さ】【授業の雰囲気】を重視する言語教育観が確認できた。このような言語教育観は大学の日本語教員養成課程の学びやそれまでの英語学習での経験から得たものであり、履修生は「教える」体験の中で積極的にその実践を試みていたことがわかった。例えば、学習項目「マジ」を導入する時には、【導入の自然さ】と【授業の雰囲気】を考慮して学習者とのやりとりを通して唐突でない導入することを目指した。その結果、「マジ」の例文の状況設定の適切さに関する担当講師のコメントの意味は理解しつつも採用しないという選択をした。また、学習項目「ヤバイ」の場合、【学習項目とする言葉の自然さ】を重視して、使用頻度の高い表現と使い方を選択した。しかし、現実に若者がよく使う自然な使い方における「ヤバイ」の意味を簡潔に説明することは容易なことではなかった。つまり【学習項目とする言葉の自然さ】を重視したことが【導入の自然さ】や曖昧さの排除をより困難なものにしていた。このように、履修生の持つ言語教育観は、「教える」体験の中で相互に作用し合い、時に対立しながら具現化されていたことがわかった。

7.2 担当講師の関わり方への示唆

履修生は、「教える」体験において様々な気づきや学びを得、意識の変容を行っていたが、履修生の気づきには担当講師の指摘を受けて促されるもののほか、「教える」体験の最中や、事後の授業録画の視聴を通して得られるものがあることがわかった。一方で、担当講師の指摘があっても、気づきに到ることが難しいものがあることも確認できた。例えば、前述の「ヤバイ」の導入の意味説明の曖昧さについては、授業録画の視聴によって気づきが得られていた。また、「マジ」の導入が自然でなかったとの気づきもあった。しかしながら、教師（履修生）と学習者（研修参加者）とのやりとりを通して導入することを重視した結果、学習項目が使われる状況を示せなかったことによる影響については気づきはないようであった。このように、履修生の気づきには、「教える」体験の様々な過程を通して得やすいものと、履修生自身では得にくいものがある。したがって、今後指導に当たる際にはこ

のような履修生の学びの段階を考慮しつつ、履修生自身の気づきを促すフィードバックやコメントを行う必要があると言える。

8 まとめ

本稿では、履修生 2 名に対する調査から、履修生の持つ言語教育観を探り、J F 関西の担当講師には見えていなかった背景と葛藤を分析した。なお、今回の調査は、筆者らが指導を担当した履修生を対象とするものであり、現場体験に参加した全ての履修生に当てはまるものではない。今後のより適切な指導のためには、他の背景や経験を持つ、他のレベルの授業を担当した履修生の気づきや学び、言語教育観についても調査するとともに、筆者らの指導のあり方についても検討する必要がある。今後の課題としたい。

なお、履修生 A、B には初めての体験に対して、自身の経験、知識を最大限に生かして、学習者のためになる授業を考えてくださったことに改めて感謝したい。

参考文献

- 今井寿枝 (2011) 「国内大学機関の日本語教員養成を支援する新たな試みー国内・海外提携大学間交流の一環として実施した『日本語教育現場体験』についての報告」、『国際交流基金 日本語教育紀要』第 7 号、pp. 171-177、国際交流基金
- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第 54 巻第 2 号、pp. 27-44、名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- 大谷尚 (2011) 「質的研究シリーズ SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」、『感性工学』Vol.10 No.3、pp. 155-160、日本感性工学会
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 岡崎眸 (2000) 「内省モデルに基づく日本語教育実習ー実習生に何が提供できるかー」、『言語文化と日本語教育』第 20 号、pp. 1-20、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 鈴木睦・筒井佐代 (1993) 「日本語教員養成における訓練と教育の重要性ー模擬実習の分析結果からの提言」、『日本語・日本文化研究』第 3 号、pp. 33-48、大阪外国語大学日本語講座
- 藤森弘子 (2005) 「プロセス重視型の日本語教育実習の試みー実習生の気づきレポートの分析からー」、『東京外国語大学論集』第 71 号、pp. 249-262、東京外国語大学
- 横溝紳一郎他 (2004) 「日本語教育実習におけるアクション・リサーチの役割」、『JALT Journal』, Vol.26No.2、pp. 207-222、全国語学教育学会
- Jack C. Richards & Charles Lockhart (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. NY:Cambridge University Press.

日本語学習者グループと母語話者参加グループにおける ピア・レスポンス活動の相違 —「役割としての支援」という観点から—

朴 恵美

要旨

本稿は、日本語学習者のピア・レスポンス活動に日本語母語話者が参加した場合、ピア・レスポンス活動の談話にどのような影響を与えるかを、学習者のみのグループとの比較の中で明らかにしたものである。

ピア・レスポンス活動には書き手と読み手がおり、それぞれの「役割」を担っている。ところが、書き手が「書き手の役割」を、読み手が「読み手の役割」を常に行うとは限らず、「役割」が交替したり別の「役割」を担ったりする。それを「役割としての支援」と呼び、その観点からピア・レスポンス活動の発話の分析を行った。

その結果、母語話者参加グループでは、書き手である学習者が日本語の表現などを母語話者に質問したり確認したりする「読み手の役割」を担い、それに読み手である母語話者が「書き手の役割」で答えるという構図が見られた。母語話者参加グループでは、日本語の表現を中心に、母語話者から正確でわかりやすい説明を引き出せる長所がある一方、それが母語話者に対する過度の依存につながり、協働学習としての効果を減じる恐れもある。

キーワード ピア・レスポンス、協働学習、接触場面、談話、役割としての支援

1. はじめに

近年、日本語作文教育における新しい試みとして、協働学習のひとつであるピア・レスポンス活動が導入され、池田(1999)や池田(2002)をはじめとする池田の一連の研究以来、注目を浴びるようになった。

日本語教育におけるピア・レスポンス活動に関する研究の主流は、学習者同士のやりとりがどのように、プロダクト(ピア・レスポンス活動の結果としての作文)に反映されるかを調査したものであった。すなわち、教師の添削による推敲とピア・レスポンスによる推敲の評価点を比較し、そのうえで、活動の有効性を検証し、大きな成果を上げてきた(原田(2006a)など)。

しかし、これらの研究は、ピア・レスポンス活動が推敲作文に与える影響を調べたプロダクト重視のものであり、談話であるピア・レスポンス活動のプロセス自体に焦点を当てた研究は相対的に少なかった。

本稿は、そうした研究史を踏まえ、日本語学習者(以下、学習者とする)と日本語母語話者(以下、母語話者とする)の接触場面におけるピア・レスポンス活動の談話

を分析する。接触場面を取り上げた理由は、今後、日本の大学教育のさらなる国際化に伴い、留学生と日本人学生の協働学習の機会が増大することが予想され、日本語教師でない母語話者の支援の効果を知ることが重要であると考えたからである。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

本研究に関連するピア・レスポンスの先行研究は、プロダクトとしての作文の研究、プロセスとしての活動の研究、接触場面におけるピア・レスポンス活動の研究の三つに大別される。

プロダクトとしての作文の研究は、ピア・レスポンス活動の語彙面での有効性を明らかにした池田(1999)に代表されるもので、自己推敲、教師の添削、ピア・レスポンス活動による推敲作文を比較し、ピア・レスポンスが有効な側面を探る研究である。

また、プロダクトとしての作文の研究が深化するにつれ、プロセスとしての活動の研究にも視野が広がっていった。杉山他(2002)で指摘されているように、ピア・レスポンスによる推敲活動は、読み手を意識した文章を書く重要性を認識し、他者の視点を取り入れることにつながる。本研究との関連で言うと、プロセスとしてのピア・レスポンス活動の談話が、推敲活動にどのように反映されているかという観点から可視化して研究されるようになったのである。例えば、原田(2006b)は、ピア・レスポンス活動の談話の発話機能における「書き手」と「読み手」という学習者の役割に焦点を当て、相互作用の質の変化を分析している。本研究での役割という概念も、この原田(2006b)の示唆を受けたものである。

一方、接触場面におけるピア・レスポンス活動の研究は数が少ないが、岩田・小笠(2007)が代表的である。岩田・小笠(2007)によれば、母語話者と非母語話者のピア・レスポンスを発話機能から見ると、母語話者にとってはわかりやすく発話を組み立てる練習に、非母語話者にとっては対等な立場でやり取りを展開する機会になるとされている。

本研究は、岩田・小笠(2007)同様、母語話者と学習者のピア・レスポンス活動を対象とし、原田(2006b)で示された「役割」という概念を用いて分析を行う。すなわち、書き手と読み手が本来の「役割」を離れ、どのように「役割」を交替させているのか。特に、母語話者の参加により、その「役割」の交替がどのような影響を受けるのかについて、後述する「役割としての支援」という観点から分析を施し、ピア・レスポンス活動の新たな可能性を考える点に特色がある。

3. 研究目的と研究課題

本研究では推敲された作文ではなく、作文の推敲過程に着目し、談話分析を行った。学習者同士のグループと母語話者が参加したグループのピア・レスポンス活動には、

どのような特徴や違いが現れるかを具体的に考察する。研究課題は次の通りである。

研究課題：ピア・レスポンス活動において、母語話者参加グループと学習者のみのグループの参加者が、どのような立場で作文推敲に関わるかという観点から、ピア・レスポンス活動のプロセスとしての談話を量的・質的に分析する。

4. 研究方法

4. 1 対象者とデータ

本研究は、都内の某大学に在籍する中級日本語レベルの学習者 7 名を対象に、4 ヶ月間（2008 年 4 月～7 月）にわたり実施した。週 1 回 90 分の授業であり、ピア・レスポンスの活動の機会を学期中に 6 回設け、隔週で実施した。

一方、母語話者の対象者は 3 名だが、6 回の授業に対し、1 名につき 2 回ずつクラスに入ってもらった。つまり、1 回の授業で、母語話者参加グループは学習者 3 名＋母語話者 1 名、学習者のみのグループは学習者 4 名（学習者が 1 名欠席したときは 3 名）の編成となる。なお、母語話者は、同じ大学の学部 1 年生、3 年生、4 年生であった。

テーマは、①尊敬する人物、②何かを学びはじめたきっかけ、③現金派とクレジットカード派、④うその功罪、⑤日本文化のここが変、⑥自殺大国の六つである。ただし、ピア・レスポンス活動に対象者が慣れるまで時間がかかったため、授業の担当教員と相談し、1 回目と 2 回目はピア・レスポンス活動の練習に当て、資料としては③～⑥の四つの授業を用いた。

授業は、すべてのテーマにおいて、第一作文→ピア・レスポンス→第二作文（推敲された作文）という順序で実施した。具体的には、まず、調査者を、母語話者参加グループと学習者のみのグループに分け、次に、1 名の作文につき、約 20～25 分を使って、課題として書いた第一作文を検討した。

課題は、学習者、母語話者とも同じものを課し、1 週間前にメールで全員に送るように指示した。そして、担当教員がそれらの作文を読み、作文の長さ、内容を考慮したうえで、毎回異なる二つのグループに分けた。

資料は、両グループで行ったピア・レスポンス活動の発話を録音した音声テープ 4 回分（720 分）を文字化したものを用いる。

4. 2 分析の枠組み

文字化した資料（総発話数 3120）を 18 の発話機能カテゴリーにコーディングし、このデータを分析対象とした。全データをコーディングする際、現役の日本語教師である 2 名の博士課程の母語話者大学院生の協力を得て、筆者と 3 名で分類を行った。コーディングは 1 発話の中に含まれた意味的な命題ごとに行った。

4. 2. 1 発話のカテゴリーの分析

ピア・レスポンス活動における話し合いで何が起きているかを調べるには、その過程をつぶさに見る必要がある。話し合いの過程を体系的かつ数量的に分析する手段として、発話カテゴリーが有効であると考え、分類表を作成して18の発話機能を分類した。右に示した表1「発話機能カテゴリーの分類」は、原田(2006b)を参考にしつつ、役割による支援が明確になるように今回のデータに合わせて修正を加えたものである。

4. 2. 2 役割観点の分析

本研究では、ピア・レスポンス活動において相互作用がどのような形で起きているかについて、参加者同士が話し合いを援助するという側面から考えたい。そこで、本研究では「役割としての支援」という観点に基づき、その実態を分析する。

ピア・レスポンス活動の研究において、相互作用の特徴に関する先行研究では、分析する時、書き手、読み手に分けて、それぞれの特徴、変化を調べることが多い(Guerrero & Olga S. Villamil 2000)。しかし、ピア・レスポンス活動の場への書き手、読み手としての働きかけのあり方は一様なのであろうか。

本研究では、実際の書き手・読み手であることとは別に、参加者がどのように支援を行っているか、また、母語話者の参加が発話にどのような影響を与えているかが、「役割」という観点を導入することによって、より明確になるのではないかと考える。そこで、本研究ではピア・レスポンス活動における発話を「役割」という枠組みから見ることとし、具体的には、「読み手の役割」、「書き手の役割」、「教師の役割」、「進行役の役割」の4つを設けて分析していくことにした。

この4つのカテゴリーについて順に説明する。

「読み手の役割」は、作文を読んだ人によく見られる発話パターンであり、例えば、作文について書き手に内容を確認する、質問する、提案する、感想を述べるなどである。表1「発話カテゴリーの分類」の①、②、③、④、⑤、⑥がこれに相当する。

「書き手の役割」というのは、作文を書いた人によく見られる発話パターンを示す。例えば、作文を読み上げたり、読み手の質問に対して返答したり、説明したりすることである。「発話カテゴリーの分類」では、⑦、⑧、⑨、⑩、⑪、⑫、⑬、⑭に相当する。

また、ここでは、本来の「読み手」「書き手」の役割と思われる発話行為に直接の関係がないが、活動において存在していると考えられる役割として、「教師の役割」と「進行の役割」を設けた。

「教師の役割」は、「読み手」でも「書き手」でもなく、まるで教師の代わりをするような発話である。例えば、言葉を訂正するなど、一方的に指導したりすることで、発話カテゴリーでは⑮、⑯に相当する。

「進行の役割」は、ピア・レスポンス活動をスムーズにしたりバランスをとったり、あるいは社会的関係を維持したりするための発話として定義する。発話カテゴリーでは⑰、

⑱に相当する。

表 1 発話機能カテゴリーの分類

カテゴリー	例文
①作文の読み上げ	今度は、私が作文を読みます。
②表現の質問	割引の意味は？。
③確認	この表現で大丈夫ですか？。
④内容や意図の質問	これは、クレジットカードとどんな関係がありますか？。
⑤感想	面白いね。
⑥改善や修正の提案	意味は分かるけど、他の単語の方がいいと思う。
⑦返答	見える、見える。
⑧同意	はい、ちょっと変ですね。
⑨否定	全然そんなことはない。
⑩説明	あの…ピノキオは一つの実例です。
⑪具体化	たとえば、おいしくなかったときも、とてもおいしかったというほうがいいです。
⑫補足	現金で払ったら 14%、クレジットカードだったら 9%。
⑬反論	でも、使い方はちょっと違います。
⑭アドバイスの要求	どう言えばいいですか。
⑮判断	あんまりいらなかな。
⑯訂正	「おおくに」ではなく、「たいこく」。
⑰進行	そろそろ、でももう時間がない。
⑱新しい話題の提示	そういえば、あなたの実家はどこですか？。

5. 結果

5. 1 発話カテゴリーによる話し合いの形成

ピア・レスポンス活動の談話を、発話カテゴリーに分類した結果、両グループを合わせた発話の総数は 3120 であった。表 1「発話機能カテゴリーの分類」に従って分類した結果は、次ページに示す表 2 のようになる。

まず、この表 2 において、使用頻度が高い発話カテゴリーを順にあげると、「返答」「確認」「同意」「説明」「(表現の) 質問」となる。ピア・レスポンス活動では、書き手の作文の表現をめぐって読み手が「確認」「質問」をし、書き手が「返答」「同意」「説明」というやりとりが基本である。その基本的なやりとりがそのまま数字に反映されていることがわかる。

表2 各グループの発話カテゴリーの出現

カテゴリー	学習者のみ	母語話者参加	計
①作文の読み上げ	28	20	48
②表現の質問	218	223	441
③確認	231	223	454
④内容や意図の質問	39	26	65
⑤感想	53	46	99
⑥改善や修正の提案	13	16	29
⑦返答	250	212	462
⑧同意	219	232	451
⑨否定	54	42	96
⑩説明	229	222	451
⑪具体化	54	56	110
⑫補足	89	86	175
⑬反論	2	3	5
⑭アドバイスの要求	6	16	22
⑮判断	5	6	11
⑯訂正	28	28	56
⑰進行	48	67	115
⑱新しい話題の提示	18	12	30
総発話数	1584	1536	3120

しかし、よく観察してみると、書き手が「確認」「質問」することも、読み手が「返答」「同意」「説明」することもけっしてまれではない。本研究では、こうした、一見逸脱に見えるやりとりこそがピア・レスポンス活動の自然な姿だと考え、次に説明する発話カテゴリーに役割の観点を導入した。

5. 2 対話による発話の様相

ピア・レスポンス活動の相互行為には、「読み手の役割」、「書き手の役割」、「教師の役割」、「進行役の役割」という四つの役割が存在していると考え、発話機能カテゴリーに役割の観点を導入し、分析を行った。

まず、母語話者参加グループと学習者グループを書き手と読み手にわけてそこからどのような支援がなされるかをまとめたのが、次ページの表3と表4である。

母語話者参加グループと学習者グループを比較した場合、「読み手の役割」と「進行役の役割」には違いが見られない一方、「書き手の役割」と「教師の役割」には違いが

見られる。事実、「読み手の役割」と「進行役の役割」ではカイ二乗検定の独立性の検定で有意差が見られなかったが、「書き手の役割」では1%水準で有意差が見られた。

表3 母語話者参加グループの役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	360	515	875
読み手の役割	153	400	553
教師の役割	0	24	24
進行役の役割	21	63	84
合計	534	1002	1536

表4 学習者のみのグループ

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	493	410	903
読み手の役割	138	443	581
教師の役割	15	19	34
進行役の役割	20	46	66
合計	666	918	1584

なお、「教師の役割」については、母語話者参加グループでは書き手でその役割をした人がゼロであったため、カイ二乗検定にはかけられなかったが、そのこと自体が顕著な差であると思われる。

母語話者参加グループの、こうした特徴は、母語話者の参加で生じていると想像される。そこで、表3を、母語話者と学習者に分けた。次の表5と表6がそれである。

表5 母語話者の役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	90	210	300
読み手の役割	8	107	117
教師の役割	0	19	19
進行役の役割	3	6	9
合計	101	344	445

表6 母語話者グループの学習者の役割カテゴリー

	書き手	読み手	合計
書き手の役割	270	305	575
読み手の役割	145	293	438
教師の役割	0	5	5
進行役の役割	18	57	75
合計	433	658	1091

「教師の役割」と「進行役の役割」については、実数の少ないセルがあるので言及は避けるが、「書き手の役割」と「読み手の役割」の両方について、1%水準で有意差が見られた。表から明らかなように、母語話者は読み手のとき「書き手の役割」を多く引き受け、その分、学習者は盛んに書き手として「読み手の役割」をするのである。一方、母語話者が書き手のときは「読み手の役割」をほとんどしない。母語話者が参加することで、なぜこのような「役割」の変化が生じるのだろうか。この点について、次節で「役割としての支援」という観点から、事例を挙げつつ検討することにした。

6. 考察

6.1 「書き手として支援」

「書き手として支援」は、本来、読み手から作文の表現、内容、意図、語彙などについての質問や確認があった場合に、同意したり反論したり説明したりすることである。つまり、書き手は、話し合いの中でトピックを提供する者であり、当該のトピックに関する知識や情報を原則として最も多く所有しているはずである。

しかし、質問した読み手と別の読み手が書き手と同様の理解を示すこともあるし、当該のトピックについて書き手以上に知識のある読み手が別に存在することもある。そうした読み手は、別の読み手に尋ねられたことに対して、説明、同意、否定などの行為を、書き手に代わって行うことがある。その結果、読み手による「書き手としての支援」では、多様な解釈が生まれることが予想され、複雑な社会的関係性を見て取ることができる。次の事例からその実態を見る。

【母語話者参加グループにおける、読み手の「書き手として支援」】

[事例 1] W：書き手の学習者 J：読み手の母語話者 R、S：読み手の学習者

1R：この文章の意味が分かりません。

2R：「我々はテレビと雑誌にその広告を見たり、読んだり出ている商品についてそういったものが欲しい。」

3J：あの、その意味は、さっき文は、あのう、大企業はいろんなあの広告をつけて、だから私たちはテレビとか雑誌に見て読んで、あの製品を好きになって買いたいという欲しいと、欲しくなる、ほしくなります

4R：それはクレジットカードとどんな関係がありますか？

5W：そのあと説明する。

6W：広告見て、その製品をあのう、好きになって買いたい。

7W：どうやって買えます？

8W：もしクレジットカードがあったらすぐ買ってあまり考えてない。

9W：勝手に買って。

10R：うん。分かりました。

11S：インターネット、電話で。

発話 3J では、書き手である W の作文について、読み手 R が作文の内容を聞いているが、読み手 J が書き手 W の代わりに説明をしている。このとき読み手 J は、自分が母語話者だということを意識し、聞かれた文の内容を分かりやすく解釈するという支援を行っている。一方、学習者である読み手 S は、目立つような支援はないが、読み手 R の理解を助けるため、11S で例をあげ、支援している。ここで、注目したいのは、読

み手 J の行動である。というのも、読み手 J は自分が読み手であるにもかかわらず、書き手のような役割をしているからである。その理由として考えられるのは、まず、自分が母語話者だということを認識し、学習者の質問に関しては自分が最も適切に答えられるはずであるし、また答えるべきだという意識があるのでないか。事実、日本語母語話者がピア・レスポンス活動のグループに参加している場合、周囲の学習者から日本語の自然さに関する質問を多く受け、そうした役割を期待されることが多いことを肌で感じているからである。一方、学習者のみのグループはどうであろうか。

【学習者グループにおける、読み手の「書き手としての支援」】

[事例 2] T : 書き手の学習者 P、H : 読み手の学習者

1P : 「しかし、日本では土日なら一般に自動機から金を引き込めるは無料ではありません。」

2H : その、sentence、分かりません。

3T : 週末だったら、現金がない場合は。

4H : うん。

5T : なにか、あの。

6P : ATM とか。

7T : で、その、自分は会社の自動機を使うからお金を …

8H : 出す。

9T : 引き、引き込む、引き込むというのは無料ではありません。

10H : 無料は何ですか。

11T : 百円の費用が必要です。

12P : うん、ただではありません。

13P : お金を払わなければなりません。

前半は、書き手 T が自分の作文を読み上げ、クラスで日本語能力が低いと思われる読み手 H が質問している場面が中心である。書き手 T は、その説明をやさしくしようとしているが、うまくできなかつたので(発話 5T)、読み手 P がその説明に例を加えている(発話 6P)。この場面を見る限り、書き手 T は「書き手としての支援」を十全に行い得なかつたと言い得るかもしれない。最後に、日本語力の高い読み手 P が、発話 12P、13P において、「無料」の意味がわからない読み手 H に対する配慮から、2 回の説明で別の表現を使って「書き手としての支援」を行っている。

このように、母語話者グループの母語話者ほど顕著ではないが、学習者グループでは相対的に日本語力の高い学習者が母語話者に似た支援を行うことが多い。

6.2 「読み手としての支援」

「読み手としての支援」というのは、文字通り、書き手の作文を読んで、それについて、尋ねたり確認したりアドバイスしたりするなどの支援を行うことである。書き手の「読み手としての支援」というのは、書き手自身が自分の書いた作文に、読み手の立場から積極的に介入することを指す。

【母語話者参加グループにおける 書き手の「読み手としての支援」】

[事例 3] R: 書き手の学習者 J: 読み手の母語話者 W、S: 読み手の学習者

1R: 「今、日本のことについて話せるようになりました。」それは、OK?。

2J: OK。うん。

3R: 変じゃない?

4J: ううん、OK。

5R: でも、なにか、「話す」ではなくて、他の言葉も使えますか、この場合は?。

6J: 日本のことについて少し、うんー。

7R: 少しわかるかも?

8J: あー、少し分かるようになりました、話せるでいいけど、他の言葉だと、うん、説明できるようになりました、とか。

9R: あー、そうですね。

ここでは、まず、書き手である R は自分が書いた作文に不安を感じ、読み手に自らアドバイスを求めている。質問者が書き手自身である例である。特に書き手 R と母語話者 J とのやり取りを注目したい。

発話 2J では、母語話者である読み手 J が、まるで自分が先生であるかのように判定しているが、書き手 R は、まだ不安があるらしく、発話 3R で再確認する。さらに、発話 5R では、書き手 R 自身が問題だと思うことに対して意見を求めている。この時点では、書き手 R は自分の作文の改善に積極的な様子を見せ、母語話者である読み手 J に頼っている様子がうかがえる。

このように、母語話者がグループにいと、書き手の学習者は母語話者の存在を活用し、「読み手としての支援」を行う一方、読み手の母語話者は学習者の期待に応え「書き手としての支援」を行う。反対に、書き手が母語話者の場合、「書き手としての支援」を行うことはまれで、学習者の読み手も「読み手としての支援」に徹することになる。この場合は相互的な支援ではなく、協働学習に結びつく可能性が低いといえる。

学習者のみのグループはどうであろうか。

【学習者グループにおける 書き手の「読み手としての支援」】

[事例 4] P: 書き手の学習者 S, T: 読み手の学習者

1P: 一番なのは何ですか?、どんな?。

2P: 分からない?。

3T: この、かわいいフィーバーのこと、かわいい、言いすぎ。

4P: 一番大切なポイントは何ですか?、私が言いたかったのはなんですか?。

5P: 実は、かわいいのフィーバーは、そんなに大切ではないかもしれない。

6P: でも、大切なのは、あの一、文化のことは、あの一、人の文化と国の見方によって違います。

7P: そして、正しいと正しくないはありません。

8S: はい、正しいと正しくない。

9P: それにさ、それはいいかどうか関係ないと思う。

まず、発話 1 において、書き手 P は、自分の作文の内容がよく理解されたかどうかを知るため、読み手に問いかける。これは、他の学習者にはあまり見られない姿勢であり、ピア・レスポンス活動を積極的に活用しているといえる。

一般に、ピア・レスポンス活動では、作文を読んだ読み手による働きかけが多い。一方、書き手が自分から問いかける時は、例えば、「ここまで、大丈夫ですか」という問いかけのように、消極的なものが少なくない。しかし、書き手 P は、発話 1P や発話 4P に見られるように、明確な目的を持って読み手に確認をしている。一方で、読み手 T は、その質問について自分の考えを述べているが(発話 3T)、書き手 P が望んでいる答えとは少し遠かった。書き手 P は、表面的な理解より内面的な理解を求めていたため、書き手 P は、発話 5P と発話 6P で自分の意図を話し、2 人の読み手もそれに同意するという流れになっている。

このように、書き手による「読み手としての支援」は、学習者グループでは、母語話者グループにくらべて表現面での働きかけは少なく、内容把握の面での働きかけが目立つ。

7. まとめ

ピア・レスポンス活動の発話を役割カテゴリーに分類した場合、母語話者参加グループで、書き手が「読み手の役割」を多く担う傾向が有意に見られた。内訳を見ると、「読み手の役割」を担うのは専ら書き手が学習者のときであり、書き手が母語話者のときに「読み手の役割」を担うことはむしろ稀であった。こうした傾向の背景には、母語話者がいると、日本語の表現面で母語話者に依存するためであると考えられる。

母語話者参加グループでは、母語話者の日本語能力が群を抜いて高く、また学習者

からもその日本語能力への依存が見られる場合、母語話者ひとりが主導権を握って「書き手としての支援」「教師としての支援」を行い、やりとりのバランスが崩れ、一方的になる傾向が見られた。

しかし、母語話者は、他の読み手からの質問に対し、表現面でも内容面でも自分の言葉で整理してわかりやすく説明する能力を備えていることは疑いなく、母語話者・学習者ともに協働学習の意味を理解できており、母語話者のリソースをうまく活用できたグループではピア・レスポンス活動が活性化し、活動に対する期待も高くなっている様子が見られた。

一方、学習者グループでは、日本語能力の高い学習者、あるいは積極的な学習者がいない場合、「書き手としての支援」「教師としての支援」が乏しくなる傾向があり、結局どのように直してよいかわからずに、やりとりが沈滞化するケースも見られた。しかし、書き手が積極的にピア・レスポンス活動を利用しようとする意識が高い場合、「読み手としての支援」による発問を盛んに行い、ピア・レスポンス活動を盛り上げることに成功しているグループも存在した。

このように、両グループとも、書き手・読み手という本来の役割から脱却し新たな「役割としての支援」を行うことで、ピア・レスポンス活動を豊かにすることが可能になる。事実、期が進むにつれ、そのように役割を代えることで、ピア・レスポンス活動を活性化させる協働学習としての多様な可能性が生じてくることが確認された。

参考文献

- 池田玲子(1999)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果－中級学習の場合－」『言語文化と日本語教育』17、pp. 36-47
- 池田玲子(2002)「第二言語教育でのピア・レスポンス研究－ESLから日本語教育に向けて－」『言語文化と日本語教育』pp. 289-309
- 岩田夏穂、小笠恵美子(2007)「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133 pp. 57-66
- 杉山純子(1999)作文クラスのPeer Feedbackの可能性：初級半ばの日本語学習者を対象とした試み」平成11年度『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 81-86
- 原田三千代(2006a)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響－教師添削との比較－」『日本語教育』131 pp. 3-12
- 原田三千代(2006b)「中級日本語作文における学習者の相互支援活動－言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か－」『世界の日本語教育』第16号、pp. 53-73
- Maria C. M. De Guerrero & Olga S. Villamil (2000) Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *Modern Language Journal* 84 (1) pp. 51-68.

ウクライナ人中級日本語学習者の読解における文字列分節の課題

ポクロフスカ・オーリガ

要旨

本稿は、12名のウクライナ人中級日本語学習者の読解における文字列分節上の問題とその解消法の提示を目的としたものである。一つの自立語と機能語の連鎖からなる単位を分節の「基本単位」とし、対象者の文章理解過程の録音データから不適切な分節箇所を抽出し整理を試みた。その結果、①意味抽出へのこだわりと②造語・文型パターンへの誤認識という二つの要因が窺えた。一方で分節しにくい箇所の分節に成功した対象者は、既知要素の円滑な活性化が見られ、過去の読みの経験をうまく活用していた。これらのことに基づき、学習者の分節を助けるために把握している造語パターンを増やす工夫、また形式に目を向けてもらうために理解を目的としない分節のみの訓練を導入する提案を行った。

キーワード： 文字列の分節、文字列、ウクライナ人、文章理解

1. はじめに

本稿は、ウクライナ人中級日本語学習者の文章理解における理解の誤り（読み誤り）の諸相を明らかにしようとする一連の研究の一部をなすものである¹。学習言語の読み手が理解を誤るパターンはさまざまであり、その理由も多岐にわたるが、ボトムアップ処理を考えた際にはまず、「文字の解読」や「単語認知」の問題が出てくるだろう。

ところが、分かれ書きをしない日本語の場合、その二つの間には更に分節の問題が登場する。下記の文章を見ていただきたい。

- | |
|--|
| (1) ^{ひつよう} 必要な ^{ぶぶん} 部分 ^ぬ だけを ^だ 抜き出してメモしておけば、それで「 ^{じょうほう} 情報」は ^い 生かされるのです。 |
| (2) ^{みせ} 店は ^{せま} 狭く、 ^{じゅうにん} 十人も ^{はい} 入れればいっぱいになりそうだった。 |

スムーズに読んでいただけたでしょうか。日本語母語話者や上級学習者なら簡単に読めるこの文は、中級学習者にとってはあらゆる問題を秘めている。たとえば(1)では、「抜き出す」や「生かされる」を「する動詞」と捉えてしまい、「抜き出」や「生か」を独立要素として認識してしまう学習者²、また(2)では、「入れればいっぱいになりそうだった」という、14字のひらがなを含む文字列をどこで区切ればいいのかわからずに途方に暮れる学習

¹ 内容の一部は、2014年度日本語教育学会春季大会にて発表したものである。

² なお、「抜き出」を独立要素として捉えた二人の学習者は、「抜き出す」の「ぬ」を「め」と読み間違い、「めきだ」「めきだする」と読んでいた。

者がいる。これは母語話者なら、「抜き出す」「生かす」「いっぱいになる」といった言語要素を知識として持っているのみならず、素早く検索でき活性化されるために起きにくい問題だが、学習者は文字列を「分解」する段階で困難に直面するのである。

本稿は、読み誤りを扱った研究の対象者が直面した文字列の分節化という一つの問題を探ることを目的とする。具体的には、分節の問題を例示し、教室の中でもそれらを特定できる方法とそれらに繋がりうる要因について述べた上で、指導への提案を行う。

2. 先行研究の見解

学習者の読みにおける分節能力の重要性を指摘した研究には、Yamashita & Ichikawa (2010) がある。著者らは、読みの流暢さ (fluency) に関わる要因を記述し、母語非母語話者に関わらず読みの際に文字列を意味のある単位に分節する能力は、読みの流暢さを左右し理解にも影響を与えると述べている。母語話者なら形態・統語的手がかり、語の意味や句読点を参考にす他、特に年少者の場合は話し言葉の経験から転移できる韻律上のヒントを元に文字列の分節化がなされている。著者らはまた、48名の日本人英語学習者を対象に、「文全体」「語別」「チャンク (意味のある句) 別」「フラグメント別 (規則性のない不適切な分節化)」という4つの異なる分節の方法で書かれた文章を読んでもらった結果、読みの成績から「中位者」と分類された対象者の場合、「フラグメント別」という不適切な分節化では、文章が適切に分節された「チャンク別」条件に比べて内容理解の程度が優位に低くなることを明らかにした。熟練した読み手が不適切な分節化を乗り越えられるのに対し、未熟な読み手にはそれが理解の妨げに繋がるのである。ただし、この研究が問題にしている「分節化 (segmentation)」は語のグルーピングを意味しており、和文文字列の区切り方とは性質の異なる現象を扱っていると言える³。日本語学習者が和文を処理する場合は、各語の境目を見出す課題も出てくる。

分かち書きの役割について、母語話者の読み手を扱った眼球運動の研究から触れておこう。語と語の境目がはっきりしている英語の母語話者を対象にした Rayner et. al (1998) は、英文の語と語の間の空白をなくした文章を読む際には読む速度が44%~54%減り、単語認知が妨げられることを明らかにした。つまり、分かち書きに慣れている読み手にとって語と語の境目を示す視覚情報がなくなると、読みの負担が著しく上がる。一方で、分かち書きのない文字列に慣れている中国語話者読み手の場合、単語間空白が設けられても、眼球運動のパターンが変化を遂げるものの読みのスピードは上がらず、補助効果が認められない (Bai et. al 2008)。

³ Yamashita&Ichikawa (2010) が取り上げる意味のある「チャンク」とは、「Some people say / it might have developed / from an ancient game / in which a ball made of kangaroo skin / was kicked around」のように、意味上繋がる複数の自立語を含む連鎖のことであり、本稿が扱う「基本単位」(4.1を参照)より大きなものを指している。しかし、不適切な分節が読みを妨げるという主張は、本稿と矛盾していないと考える。

日本語の場合には、分かち書きをする言語とは違うが、「文字の種類」という手がかりはある。日本語母語話者の眼球運動を調べた研究からも、母語話者が主に漢字表記の要素を目印に読み進め、表記が有効な分節の手がかりとして使われていることが明らかにされている。たとえば Kajii et. al. (2001) は、漢字の入っている文字列の場合、語の始まりを指すものとして最初の漢字に目が留まりがちである一方で、ひらがなのみの語の場合は語の始まりに注目することは見られず、日本語母語話者が単語の認知に頼るのではなく、視覚的情報を中心に読み進めるだろうと述べている。また、和文を分かち書きにすることの効果調べた Sainio et al (2007) では、空白を設けられたひらがなのみの文章で空白のない文章よりは 12%ほど読みの速度が上がっているものの、漢字かな交じり文の分かち書きは母語話者の読みを助ける効果は見られなかった。

3.1 で後述するように、本研究の対象者は分かち書きをするロシア語・ウクライナ語母語話者であり、中級に入ったものの、大部分は読解経験が浅く、特に 3 年生はその半年ほど前までは分かち書きのある日本語の教材で学んでいた。以上のことから、分かち書きがない状況は慣れない読解状況であり、負担の大きい状況であると考えられる。

3. 研究方法

3.1 対象者

ウクライナの日本語教育を代表する二つの大学で日本語を主専攻として学んでいる、日本留学経験のない 12 名の学生（男女 6 名ずつ）を対象者とした。母語はロシア語 11 名、ウクライナ語 1 名であった。担任教員の意見に基づき「頑張っているが伸び悩んでいる」学習者を中心に選抜した。

学年は 3 年（9 名）と 4 年（3 名）とした（調査当時は、各学年が開始してから 3 ヶ月ほど経過していた）。大学間で差はあるが、遅くともその半年前までは『みんなの日本語 I・II』（スリーエーネットワーク）を終了している。対象者の相対的日本語能力を把握するために、筑波大学留学生センターにて開発された SPOT テスト（小林他 1996）を行った。テストの結果は下記の表に示した通りである。

表 対象者の SPOT テスト成績

テスト（満点）	平均得点（%）	標準偏差	範囲
中上級 SPOT A（65 満点）	35.9 点（55.2%）	13.3	15～48 点、1 名 61 点
初級 SPOT B（60 満点）	52.3 点（87.2%）	4.3	41～58 点

3.2 調査手順

課題文には意見文「面倒くさいから モノを捨てる」（745 字）と物語文「正直者のレストラン」（732 字）の 2 種類を使用した。書き直しはしなかったが、漢字には全てルビを振

った。語彙レベルに基づいて文章の難易度判定を行った結果、両方の文章は「ふつう」であった（日本語読解学習支援システム「リーディングチュウ太」使用）。

対象者と一対一で、下記の①～③を行った。使用言語は、ロシア語かウクライナ語のうち、どちらかを選択してもらった。時間制限は設けなかった。

- ① 発話思考法を伴う課題文の読み上げと口頭翻訳（以下「口頭翻訳」）。具体的には、「授業で宿題などの確認を行う要領で、次の文章を読んで口頭で翻訳してください。自然でまとまった訳になっていなくても良いかわりに、思ったことをできるだけ口に出して、訳漏れがないようにしてください」と指示した。読み返しと翻訳修正、メモは自由であることを伝えた。語彙については、必要に応じてその都度対象者が自由に意味を調査者に尋ねることを許可し、その際、旧日本語能力試験 1・2 級および超級の語彙のみ、その意味を記した単語訳カード（研究社『和露辞典』から引用）を提示すると伝え、それ以外の助言は避けた。口頭翻訳の過程を全て録音した。
- ② 読んだ内容の筆記再生。口頭翻訳が終了した後に必要に応じて対象者に数分の休憩を与え、課題文を一旦回収した。「先ほど読んだ文章の内容を、ロシア語かウクライナ語で、できるだけたくさん書いてください」と指示し、筆記再生してもらった。
- ③ 口頭翻訳の録音に基づいた回想インタビュー（以下「インタビュー」）。筆記再生が終わった後にそれを回収し再び課題文のプリントを提示して、口頭翻訳を録音したものを聞かせながら、課題文の内容とは異なる翻訳の根拠を中心に全体的に調査者が気になった部分について尋ねた。対象者が自らコメントをすることもあった。

以下では、①読み上げと口頭翻訳のデータで見られた特に興味深い例を中心に、可能な場合⁴③インタビューのデータで補足しながら解説していく。対象者が母語で発言している箇所の場合は、日本語を読み上げる部分と区別をつけるために母語のデータを挙げ、[]で対象者の発言の和訳を示す。「原文:」と示されている部分は当該する原文の引用であり、特に言及がない和文は対象者の音読部分である。分の途中で改行してあった箇所は「//」によって示す。なお、SPOT テストの成績を示す場合は、初級向けの B テストと中上級向けの A テストの成績の平均値をパーセント化した「平均成績」を用いる。

4. 分節問題の特定方法

本節では、本稿における不適切な分節について述べた後、対象者の分節問題をどのように特定したかについて説明する。

4.1 分節単位および分節の問題が生じうる箇所について

文字列の適切な分節とはどのようなものだろうか。読みにおける分節単位については

⁴ 本稿の大きな限界だが、研究全体の目的上、③インタビューでは読み誤りに注目し、誤分節とその理由について尋ねることは少なかった。

「文節」や「句」が挙げられることが多いが（藤木 2002）、本稿では、形態素解析向けに中国語、韓国語および日本語の処理単位を定義しようとする Choi et al. (2009) に倣って、接頭辞・接尾辞を含めた一つの自立語（内容部分）と、それに後続する付属語の連鎖（機能部分）からなる意味のまとまり、“word unit”を「基本単位」とする（例：「常連には」「断言してもいいのですが」）。この基本単位の内容部分か機能部分いずれかの途中で分節が起きた場合、不適切な分節と見なす。また、内容部分と機能部分の間に境目がおかれた場合にも注目する。

2 節で母語話者が漢字、特に漢字列の最初の文字を手がかりに読み進めると述べたが、既述の Kajii et al (2001) によるとそれは、漢字が語頭を、つまり語と語の境目を指していることに起因している。Kajii 他は、調査に使った文章で表記が変わる位置と語が変わる位置を調べた結果「漢字——漢字」の間で語が切り替わる確率が 0.02 と皆無に等しく、一方で「かな——漢字」で語が新しくなる確率は 0.91 と高かった。つまり、漢字列の途中で新しい語が来ることはないが、ひらがなの後に来る漢字のほとんどが語頭に当たるのである。それに対して、「漢字——かな」は 0.58、「かな——かな」は 0.43 とほぼ五分五分、つまり、この視覚情報だけでは新しい語が来るかどうかは判断できない。この確率は特定の文章のものであり、日本語全体に当てはまるものではないが、「基本単位」の概念から考えても、意味を担う「内容部分」は漢字で表記されることが多く、それに次ぐ「機能部分」はひらがなで表記されることが多いため、「かな——漢字」の連鎖が語の境目を指すことが多いという潜在知識は、母語話者にはもちろん、学習者にもある可能性が高い。

4.2 分節の問題を特定するための手がかり

さて、上記の「基本単位」を念頭に置き、「3.2 調査手順」で示した①「口頭翻訳」のデータを中心に分析した。その際、下記 3 種類の手がかりを判断基準とした。

a. 音読中のポーズ

これは、基本単位の途中でポーズ、または「一部音読して最初から読み直す」場合である。必ずしも理解の問題や読み誤りに繋がるわけではないが⁵、不適切になされる場合は読みの流畅さを妨げ、限られている学習者の認知的容量の過負荷につながりかねない。なお、文字列に対する瞬時の反応を観察できる意味で興味深い。

(3) 作り、すぎたものが、ありますので、それを温め直して出します。

それでじよ、「情報」が生か、生かさ、生かされるのです。

⁵ 未知語意などの場合、「整理整頓、にかかる時間と労力」というように未知語を読み終えてから留まる、または長い文字列を一気に読み終えられないと気がつき一旦「休憩」する場合なども考えられる。

b. 読み上げ上のチャンキング

これは、単語の意味確認などの際に、対象者が基本単位の一部を単独要素（チャンク）として読み上げる場合である⁶。冒頭に挙げた「抜き出」もこれに当たる。

(4) 原文： …舌の肥えた常連には出せません。[物]
 А что такое 肥え? [「肥え」の意味は何ですか?]
 (5) 原文： …いいことなど、ひとつもないのです。[意]
 Что ж такое つもない... [「つもない」ってどういう意味なんだろう…]
 (6) 原文： これは非常に面倒くさいことです。[意]
 非常 есть? А 面倒 еще раз можно?
 [「非常」(のカードは)ありますか? 「面倒」も、もう一回お願いします。]

(4) のようなケースは他にも、一部の和語動詞に見られた（「物を増やしても」→「増や」、「寄りなさい」→「寄り」、「探し物をするとき」→「探し」、「抜き出して」→「抜き」各1名）。ただし、これは意味確認の際に辞書形の復元をせず、認知的リソースを節約するための方略とも捉えられ、必ずしも分節ができていないとは言えない。

一方で、(5) のケースは明らかに文字列の分節に失敗している例であり、ひらがなが続く場合に見られた (5.2 でも後述)。漢語の場合は品詞に関わらず、ほとんどが (6) と同じく、漢語の部分のみに目が行く傾向にあった。これらすべてが、特に辞書を調べるときに妨げになりかねないものである。

c. 翻訳における意味の区切り方

これは、翻訳の仕方から一つの要素の部分が別々の意味として認識されていることがわかる場合である。理解の問題に直接つながる現象であり、a や b を伴う場合も、そうでない場合もあった。

(7) 原文： はい、ステーキは、先程ミスで作りすぎたものがありますので、それを温め直して // 出します。
 ...приготовили стейк с оплошностью, и поэтому...подогрели его, исправили.
 [ステーキを作るときにミスを犯したので、温めることによって、それを直した。]
 (8) 原文： なぜなら、モノが増えていくほど、整理整頓にかかる時間と労力は増大して

⁶ 上記 a のポーズとの違いだが、a では区切られた部分の前後に読み上げが続いており「語頭」が特定できない上に、単なる淀みなのか、独立した単位として捉えられているのかについても判断しにくい。一方でチャンキングでは、単位の先頭も終わりも明らかであり、区切られた部分は（一時的だったとしても）単独要素として把握されていることがわかる。

// いくからです。

なぜ – это «почему», なら – это, я так понимаю, «тогда», тогда почему чем больше мы запоминаем...

「なぜ」は「どうして」、「なら」はたぶん「それなら」だから、「それならなぜ、記憶すればするほど…」]

以上の3種類の手がかりに基づき、分節問題の抽出を行った。なお、2で触れたように、母語話者分節については音律上の特徴からも判断できるとされており、日本語の場合はアクセント句などに基づき判断できるはずである。しかし、学習者は音律パターンとの繋がりが必ずしも確立しているわけではないこと (Yamashita & Ichikawa 2010)、また本研究の対象者はアクセント能力が不十分であると思われるため、今回は参考にしなかった。

5. 分節問題につながる要因

4.2で示した手がかりをもとに学習者の音読・翻訳のデータから分節問題パターンの抽出と整理を試みた。その結果、それにつながる要因として意味を担う部分にとられすぎてしまう傾向と、造語・文型パターンの誤認識の二つの問題が浮上した。前者については5.1で、後者については5.2で説明する。

5.1 意味へのこだわり

第二言語学習者は、インプットを処理するにあたり「意味」を引き出そうとする傾向が強く、文法的要素の処理(統語処理)より語彙処理を優先する (VanPatten 2002) のが普通である。これは、本研究の対象者の分節パターンにも表れている。

たとえば、和語動詞の場合、ほとんどの対象者は「古、古ぼけた」(5名)、「寄り、寄りなさい」(4名)、「作り、作りすぎた」(6名)、「忘/忘れ、忘れずに」(3名)というように、意味を担う部分を先に読み、基本単位全体を読みあげる箇所があった。4.2のbで触れた「肥え」(4名)と同じように、意味確認の際「勧めてくれた」「お勧めメニュー」では「勧め」(3名)、「迎えてくれた」では「迎え」(2名)などと、意味を担う部分のみを取り上げる対象者もいた。

一部、馴染みのある要素からなる複合的要素の場合はそれを分けて捉えるところも見られた。たとえば、「物持ちがいい」を「物、持ちがいい」(4名)、「仕入れた魚」を「しい、入れた、魚」(3名)と読みあげるように、前者では「物」、後者では「入れた」という既知要素を一旦個別単位として捉えていた。上記(8)の「なぜなら」もこれに当たる。

漢語を含む単位の場合は、意味確認の際、対象者全員漢語の部分のみを読み上げること

⁷ この対象者は「モノ」を「メモ」と読み間違えており、更に「メモ」を「メモリ」、つまり、「記憶」として解釈していた。

が多かった ((9) を参照)。4b の (6) もこれに当たる。

(9) 意味確認の際に読み上げられた単位の例

変質 (9名 ⁸)	原文： ワインは、一流銘柄ですが、保存が悪く <u>変質</u> しているので…
一種 (8名)	原文： <u>一種</u> の編集能力が求められるのです。
断言 (7名)	原文： これは <u>断言</u> してもいいのですが…
永遠 (7名)	原文： …「使う日」がやってくることは <u>永遠</u> にありません。
常連 (6名)	原文： …舌の肥えた <u>常連</u> には出せません。

対象者が調査者に尋ねるかわりに辞書を使った場合を想定すると、各辞書項目が漢語の部分のみになるため、当然のことなのかもしれない。しかし、実際の読みを見ていくと、意味のコアを担う漢語部分を把握できたからといって、基本単位全体が意味するところを簡単に算出できるわけではない様子がうかがえた。「断言する」「変質する」のような動詞なら漢語部分が動詞の意味を担うために動詞として把握しやすいが、名詞として捉えてしまえば、「非常」「永遠」と「に」との組み合わせから副詞的な意味を、「一種」と「の」の組み合わせから形容詞の意味を復元することは困難になり、その処理に余計な努力が注がれる。

(10) 原文： ただ、これは断言してもいいのですが、その「いつか使う日」がやってくることは、永遠にありません。 (※対象者の母語データは紙幅の都合で省略)
 「永遠」の意味がわかりません。＜単語カードを提示＞ ふむ。「だが、この日、これが使える日、えー、つまり、この、これが使える日までは永遠に長い時間が続くことはありません。つまり、いつかはやはり使えるのです。」

5.2 造語・文型パターンの誤認識

4.1で「基本単位」の構造を考える際、漢字がほとんどの場合語頭を指すといった潜在認識が学習者にあるのではないかと述べたが、本稿の対象者のデータにはそれを裏付ける誤分節パターンが見られた。

まず、次の例を見ていただきたい。ここの「ひと昔前なら」は一つの基本単位として捉えるべきだが、ひらがな表記が先頭に来ていることで、ポーズや助詞を挿入した者は8名と、二つの要素として捉えやすいようである。ひらがな表記の先頭部分が「人」と同音語であるところもまた、当該文の理解に余計な主体を持ち込み、文全体の誤解につながった

⁸ カッコ内の人数は全員意味の確認を行っている。つまり、たとえば「変質」の意味を確認したのは9名で、全員「変質する」「変質している」ではなく「変質」のみと尋ねていたことになる。

- (11) 原文： ひと昔前なら「物持ちがいい」 ことにも価値があったのですが…
 読み上げの例： 「ひと、昔前なら」(7名)「ひとは昔前なら」(1名)
 訳の例： 「昔の人々は必要なモノとそうでないモノを峻別していた」など(6名)

「内容部分」の途中で表記の切り替わりが起こる複合動詞も誤分節されがちだった。上記(7)の「温め直して出します」では「温め、直して出します」とポーズを置いた対象者は7名、「直して出します」とチャンキングした者は2名、(7)のように訳の中で「温かい」と「直す」を別々に捉えていた対象者は3名(数名は「温める」のみを取り上げ、または途中で訳を放棄していた)。一方で、「メニューを受け取って席に座ると…」といった箇所「受け取って」では「受け、取って」とポーズを置いたのは3名、また(1)の「抜き出して」では「抜き、出して」とポーズを置いたのは1名、「抜き」とチャンキングしたのは1名のみと、「温め直して」ほど多くなかった。これは、「受ける」と「取る」、また「抜く」と「出す」がそれぞれ担う意味が類似していることに関係している可能性がある。

基本単位の想定構造からすれば若干異質な「カタカナ+漢字」と言った単位にも、ポーズの起き方や訳から、表記が切り替わる箇所に区切りが置かれやすいことが分かる。

- (12) 原文： 特にビジネス書などは、必要な部分だ// けを抜き出してメモしておけば…
 読み上げの例： 「ビジネス、書などは」(4名)
 訳の例： 「ビジネスに関連する書類」など(2名)
 (13) 原文： 名刺にしても、携帯電話やパソコンのアドレス帳にデータを移せば…
 読み上げの例： 「パソコンのアドレス、帳に」(3名)
 訳の例： 「メールアドレスや電話番号を手帳に移せる」など(3名)

他にも、たとえば(14)のようなチャンキングが見られた。対象者に、なぜそのような区切り方をしたのかと尋ねると、「初めて見る言葉で、「い」がつく形容詞で副詞的な使い方をしてあるのかなと思いました」と答えており、「大きく」「面白く」と同じパターンとして捉えていた。「めんどく、くさい」と読み上げる対象者も1名いた。

- (14) 原文： 「面倒くさいから モノを捨てる」
 Ммм、めんどく... ага、«не хочется, неохота, лень». [んー、「めんどく」<単語カード提示>…は、「そんな気分じゃない、その気にならない、面倒くさい」ね。]

このパターンは特に、対象者が複数の語からなるひらがな文字列を区切ろうとするときに見られたものである。漢字などのような、意味に注目を向けてくれる手がかりがない場

合に 5.1 で説明した読み方から形式に目が行き、特定の品詞を見出そうとするのである。

- (15) 原文： あきこが店に入ると、シェフがみずから迎えてくれた。→みず+から (5名)
 A みず в этом случае? [ここでの「みず」というのは、「玄関」でしょうか。]
- (16) 原文： モノを増やしても、いいことなどひとつもないのです。
 → いいことな+と (5名) いいことな、いいことな、とひとつもないのです。
 → つも (ら) ない (1名) いいことなど、ひとつもらないのです。
 A нет [あつ、違う]、つもない。

他にも、「散らかしっぱなしにしておく」とから「しっぱい」や「ない」(「なし」)を、「料理のおいしさもさることながら」から動詞に類似した「もさる」「さもさる」を抜き出す対象者もいた。

6. 分節を助けるには

それでは、学習者の分節能力の形成を支援するためにどのようなことができるだろうか。まず、分節が適切に行われているデータの例を紹介し、次に指導への提案を行う。

筆者が採用し 4.2 で述べた分節問題の特定方法はあくまでも参考値であるために、分節問題を確固たる数値化し対象者を比較することは困難だが、多くの対象者が躓いた箇所の分節に成功した一部の対象者は、SPOT 成績がより高く、語彙力や文法知識がより優れていた。たとえ未習の文型を含むひらがな表記の長い文字列でも、既知の要素の認識がスムーズに起き、分節も適切であった。

- (17) 原文： 料理のおいしさもさることながら、正直なのがいいんだそうだ。
- ・成績上位者の翻訳 (平均成績 81.2%)
 さることながら – нуу、 ながら – это действие или же さる – это глагол、 さること – как форма существительного. Если бы был перевод さる, если можно?
 [「さることながら」、その一、「ながら」は動作かな、「さる」は動詞、「さること」は名詞化された形。「さる」の訳がほしいですね……。]
 - ・成績中位者の読み上げ (平均成績 63.3%)
 おいし、あー、んー、料理のおいしさもさることなら、ながら…おいしっさ、あー…さもさる……что такое さもさる? [「さもさる」はどういう意味ですか?]

また、5.2 で触れた、全ての対象者にとって未知だった「ひと昔前なら」の場合でも、過去の読みの経験を生かすことによって適切に分節できた対象者もいた。

(18) 成績上位者のインタビュー（平均成績 82.1%）

※紙面の都合上母語による部分は省く

[[ひと]を見て自動的に「人間」が思い浮かびますが、ここはひらがなで書かれているから、違うはずです。それなら「一晩中」＜中略＞、「一目ぼれ」とか思い出しますが、
「一」と書いてあるから、ここも「人間」ではありません。一つ、「昔」、合わせて「ちょっと昔」だから、「少し前まで」と訳してみたのです。]

このように、全ての語や文型を把握していなくても、既存言語知識の活性化ができれば、適切な分節につながる。

このように、困難な分節箇所の克服には日本語力、また読みの経験が少なからず影響している。もちろん、日本語力を全体として高めていき、読解経験を重ねることは分節の円滑化につながることは疑いないだろう。しかし、教師には学生の自発的な努力を促す以外なすすべはないのだろうか。読解指導として学習者のレベルに合った文章を読ませ、徐々に難易度を上げていくことが理想的だろうが、個人指導でもない限り、一人ひとりに合わせた題材を常に用意するのは非現実的なことである。

一つ考えられる工夫は、学習者が把握している造語パターンのレパートリーを増やすように心掛けることである。例(18)の対象者と同じように、成績のより低い対象者にも、「面倒くさい」を「酒臭い」と結び付ける者や「ちょうどいい」を「都合がいい」と結び付けて考える者がおり、これは成績上位者特有のストラテジーではないようである。「くさい」を導入するついでに「ケチくさい」「貧乏くさい」「面倒くさい」を提示して意味合いを説明し、宿題の文章に複合動詞が現れたら、それと同じ造語パターンのものを学習者に出し合ってもらおうといった一工夫を入れておけば、正しい言語形式の知識を活性化させるとともに、5.2で挙げたような誤認識を防ぐことにもなると思われる。

この発展として、意図的に未知の要素や慣れない表記を取り入れた文字列を基本単位に分けてもらい、その理由を話し合ってもらうような練習も考えられる。理解を目的としないため意味抽出へのこだわりを和らげて形式に目を向ける練習にもなり、それによって「文字列処理」の経験値も上がるだろう。

7. おわりに

読みにおいて文字列を適切かつ円滑に分節する能力は読みにかかる労力の節約につながり、スムーズな文章理解に不可欠なものである。本稿では、文章理解全体に関する研究の一部として、中級学習者の分節の際の問題に注目した。それを引き出す要因として、限られた言語知識の他、機能語を軽視した意味抽出へのこだわり、また造語・文型パターンの誤った認識という二つの現象を取り上げた。更に、分節を助けるものとして既知要素の活性化が効果的であることが示唆された。最後に、分節をよりスムーズにするために読解

指導に取り入れられる活動を提案した。

対象者が少なく一般化できず、また調査デザインも分節化に特化したものではないため、その意味での限界はある。しかし、日本語教育における分節の問題を扱う研究は管見の限り見当たらないことから、発展の可能性のある研究であると考えられる。今後の課題としては不適切な分節パターンの詳細な抽出と数値化、成功ストラテジーの記述、SPOTテストや筆記再生の成績との照合、そして文章理解への影響を明らかにすることを目指したい。

【参考文献】

小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法 SPOT」『世界の日本語教育』6号、201-218.

日本語読解学習支援システム リーディングチュウ太

<<http://language.tiu.ac.jp/>> 2014年5月25日参照

藤木大介 (2002) 「日本語文の読みにおける分節単位の検討」『広島大学心理学研究』第2号、21-27.

Bai X., Yan G., Zang C., Liversedge S.P., Rayner K. (2008) Reading Spaced and Unspaced Chinese Text: Evidence From Eye Movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(5), 1277-1287

Choi K., Ishihara H., Kanzaki K., Kim H., Pak S., Sun M. (2009) Word Segmentation Standard in Chinese, Japanese and Korean. *Proceedings of the 7th Workshop on Asian Language Resources, ACL-IJCNLP 2009*, 179-186

Kajii N., Nazir T. A., Osaka N. (2001) Eye Movement Control in Reading Unspaced Text: The Case of the Japanese Script. *Vision research*, 41, 2503-2510

Sainio M., Hyönä J., Bingushi K., Raymond B. (2007) The Role of Interword Spacing in Reading Japanese: An Eye Movement Study. *Vision Research*, 47, 2575-2584

Rayner K., Fischer M.H., Pollatsek A. (1998) Unspaced Text Interferes with Both Word Identification and Eye Movement Control. *Vision Research*, Vol. 38, No. 8, 1129-1144

VanPatten, B. (2002) Processing Instruction: An Update. *Language Learning*. 52, 755-803.

Yamashita J., Ichikawa S. (2010) Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*. Vol. 22, No.2, 263-283

【課題文出典】

本田直之 (2009) 「面倒くさいから モノを捨てる」『面倒くさがりやのあなたがうまくいく 55の法則』大和書房

池田正信 (1992) 「正直者のレストラン」『ショートショート of the 広場 (4)』講談社文庫

Language Learning Motivation and Achievement : Sri Lankan University Students of Japanese as a Foreign Language

Udara I. de Silva

Abstract

This study explores the motivational dimensions and their relationship with Japanese language achievement of Sri Lankan university students. An exploratory factor analysis demonstrated 7 factors of motivation and a regression analysis showed that only 2 motivational factors significantly affect achievement. Goal Achievement showed a positive significant effect, whereas Incentive Orientation showed a negative significant effect on Japanese language achievement. Influenced by social, cultural and contextual factors in Sri Lanka, student goals seemed to be more outbound towards the target country, Japan and long-term instrumentalities seemed to shape achievement as opposed to short-term instrumentalities.

Keywords: Sri Lankan university students of JFL, motivation, achievement

1. Introduction

Motivation, concerns what moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action (Dörnyei & Ushioda, 2001: 3). More research on the effects of different motivational dimensions on second language acquisition (SLA) seems to be needed due to the ambiguity of past results (Svanes, 1987). Contextual or cultural factors may have contributed in producing such conflicting results in extant studies (Clément & Kruidenier, 1983). Dörnyei (1990) also argued that research on motivation and SLA should consider the social and pragmatic dimensions of motivation. Motivational dimensions found in second language (L2) contexts may not be directly applicable to foreign language (FL) contexts (Dörnyei, 1990). Achievement has an important impact on student progress in school (Guay and Vallerand, 1996), and many researchers have shown that motivation is an important factor to consider in examining achievement (Grolnick et al., 1991). Extant studies have investigated how different types

of motivation affect student achievement in L2/FL acquisition in several social contexts such as Canada (Gardner & Lambert, 1972), Nepal (Hashino, 2000), Singapore (Guo & Okita, 2001), and Thailand (Narita, 1998). However, Sri Lankan JFL (Japanese as a Foreign Language) student motivation and its relationship with students' Japanese language (JL) achievement have not received adequate attention although Japanese has a history of more than 30 years in the Sri Lankan education system. Therefore, the current study is original in examining possible motivational dimensions in the Sri Lankan context and investigating the effects of each different dimension of motivation on students' JL achievement. Furthermore, it is important for Sri Lankan teachers to understand what types of motivation help students achieve their JL achievement, thereby teachers can adapt their teaching strategies.

Japanese language has a long history in the Sri Lankan education field. It was first introduced to Sri Lanka in the 1960's to the private sector, and was adopted later as an optional subject for national level qualifying examinations¹. Japanese was introduced to the university system in 1978 and currently is offered as main and auxiliary subjects with only two universities² offering it as a main/major subject. Passing Japanese at the G.C.E. A/L examination is a pre-requisite to continue in the university level. Apart from Japanese, several other foreign languages (Chinese, French, German, Hindi, Korean, Malay, Persian, Russian, and Urdu) are taught in the university system³. In the university, examination scores are crucial in graduating, and especially scoring high marks is a significant factor in obtaining a better grade at graduation. Depending on a higher GPA (Grade Point Average), students can obtain a First Class, Second Class Upper, or a Second Class Lower Division pass as opposed to an Ordinary pass. For example, securing a First Class or a Second Class Upper Division pass makes the student eligible for entering positions in the academic and government administration fields, which is

¹ General Certificate of Ordinary Level (G.C.E. O/L) and General Certificate of Advanced Level (G.C.E. A/L) examinations.

² University of Kelaniya and Sabaragamuwa University of Sri Lanka.

³ University Grants Commission of Sri Lanka, Admission to Undergraduate Courses of the Universities in Sri Lanka, 2013-2014.

considered highly prestigious in the Sri Lankan society. In the current study, I examine the dimensions of motivation in the Sri Lankan university JFL context and the effects of different motivational dimensions on student JL achievement.

2. Studies on Motivation

The study reported here mainly draws upon the social-psychological perspective of motivation, emphasizing on attitudes towards the target language, its community and social context of learning, distinguishing between the “integrative” (a sincere and personal interest in the target language, people and its culture), and “instrumental” (the practical value and advantages of the language) orientations (Gardner and Lambert, 1972). Drawing on the notion that student motivation is highly influenced by social, cultural and contextual factors, research on JFL motivation is conducted in various geographical locations, i.e, Far-East Russia (Ikari, 2005), Nepal (Hashino, 2000), New Zealand (Nuibe et al., 1995), Singapore (Guo & Okita, 2001), Taiwan (Yang, 2011), Thailand (Narita, 1998), and Ukraine (Onishi, 2010) demonstrating different motivational dimensions. Furthermore, some studies have attempted in examining the relationship of motivation and achievement (i.e, Guo & Okita, 2001; Hashino, 2000; Narita, 1998). Extant studies on Japanese language education in Sri Lanka report of ‘economic’ (Kano, 1996), ‘educational’, ‘practical’ (Miyagishi, 2000; 2001), ‘integrative’, ‘instrumental’ (Inoue, 1999) and ‘incentive’ (Yamamoto, 2001) motives. Ozaki (2002) points out the ‘passing exams’ motive while Wada (2007) reports of ‘friendship’, ‘employment’ and ‘understanding Japanese people’ motives. However, these studies do not pay adequate attention in exploring student motivation comprehensively. Considering the highly competitive nature of the Sri Lankan education system, its importance placed upon achievement, it is important to explore the motivation and its relationship with JL achievement of Sri Lankan university JFL students.

3. Method

In order to explore the dimensions of student motivation in learning Japanese, I developed a questionnaire using 7-point Likert scales, which have been published in the

literature (Gardner and Lambert, 1959; Ikari, 2005; Narita, 1998; Nuibe et al, 1995; Onishi, 2010; Schmidt & Watanabe, 2001). First, I designed the questionnaire in English considering the availability of scales in the literature. I translated the English scales into Sinhala⁴ where two native speakers back translated the questionnaire, and checked its comprehensibility. I pre-tested the questionnaire with a randomly selected student sample through their Japanese language instructors in Sri Lanka, discussed comprehension issues, and subsequently revised the questionnaire slightly.

I selected University of Kelaniya, Sri Lanka for the survey, since it has a comparatively longer history in teaching JFL and a larger JFL student population. A total of 126 students (1st year: 44, 2nd year: 39, 3rd year: 43) learning Japanese in the Department of Modern Languages, took part in the survey. I removed 6 incomplete responses resulting in 120 completed questionnaires. I requested for additional details such as age, sex, and mother tongue. Students' average age ranged from 20 to 24 years. Participants of this survey have been studying Japanese for 2 years in the high school and/or another 2 years in the middle school. In the university, students take Japanese with 1 or 2 other main subjects, and several auxiliary/elective subjects depending on the credit requirement. At the entrance to university they are expected to possess a knowledge equivalent to Japanese Language Proficiency Test level 4 (N4) or above and level 2 (N2) or above at the completion of the degree program.

I used student Japanese language final examination scores as a measure of JL achievement (Guo & Okita, 2001; Narita, 1998) to minimize any possible effect of knowledge gap that would result from implementing a single common test. I requested teachers of each year to indicate the range of marks (e.g, 100-90, 89-80) each student received in order to obtain confidential examination scores. The final examination is a written test on grammar, comprehension and composition (70 marks). Short tests during the semester evaluate speaking, listening, and culture (30 marks), which make the total of 100. The same criterion applies for all 3 academic years.

⁴ Sinhala is one of the two official languages in Sri Lanka and more than 70% of the population are Sinhala speakers.

4. Results

Using the SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences), I conducted an exploratory factor analysis to find out the constituent components of student motivation and a regression analysis to examine their relationship with JL achievement. Before analyzing the data, I performed a data validation test using Cronbach's α (> 0.7) which fulfilled acceptance criteria (Gerbing and Anderson, 1988). The Scree Plot suggested that a 7-factor solution is best to describe the data after varimax rotation (I removed open ended question, and 8 questions with low communality < 0.45). Total variance explained is 58%. I adopted question items with factor loadings of more than 0.40 as constituents of each factor, and labeled them based on their contents.

F1 "Incentive Orientation" deals with incentives such as qualifying for university education, gaining social recognition and a high status through Japanese language study. Acquiring information about Japanese economy, politics, history and literature, interest in reading Japanese magazines, newspapers and novels are the main items on F2 and I labeled this factor as "Understanding Japan". F3 "Goal Achievement" concerns accomplishment of future goals such as study, work, permanent residency and travel in Japan, whereas F4 constitutes of items dealing with interest in cultural artifacts such as Noh, Kabuki, movies, dramas, and understanding the Japanese way of life. Q 44 'I want to write a letter to my Japanese friends' also loaded on this factor, since correspondence with friends such as pen friends gives first hand information on cultural aspects. Accordingly, I labeled this factor as "Interest in Culture". F5 consists of items related to Japanese language study i.e, fondness towards teachers, feeling of enjoyment derived through study and class. However, Q 32 'I like Japanese food' and Q 16 'I am interested in Japanese fashion' which seem less related to Japanese language study also loaded on this. It is natural for young students to have a liking towards Japanese food and fashion as these are rare chances for them to practically experience the language they learn. Therefore, I labeled this factor as "Enthusiasm in Japanese Language Study". F6 "Knowledge and Exchange Orientation" constitutes of items related to the importance of foreign language study and broadening the world vision, utilizing Japanese language knowledge in

Table 1 : Factor loadings and contents of Japanese language learning motivation

F1 Incentive Orientation ($\alpha = 0.80$)		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Q 8	I wanted to get good marks in the A/L exam.	0.73	0.07	-0.06	0.05	-0.05	0.10	0.07
Q 10	I studied Japanese at secondary/ high school.	0.73	0.06	0.00	-0.16	-0.03	0.13	0.06
Q 6	I can gain the respect of other people if I know a third language and it will add to my social status.	0.65	0.04	-0.04	0.19	0.11	0.15	0.09
Q 40	I am proud of myself, because I can learn a third language that others do not.	0.59	-0.12	0.14	0.31	0.06	0.19	0.08
Q 9	It is an easy language compared to other languages offered in the university.	0.56	0.08	0.09	0.09	0.13	-0.07	0.34
Q 12	Japanese is a popular language in Sri Lanka these days.	0.50	0.41	0.24	-0.10	0.25	-0.01	0.11
Q 35	It will enable me to be a more knowledgeable person.	0.46	0.20	0.30	0.01	0.19	0.34	0.15
Q 13	I want to read and understand Japanese comics (<i>Manga</i>).	0.43	0.40	0.20	0.14	0.34	0.01	-0.13
F2 Understanding Japan ($\alpha = 0.85$)								
Q 15	I am interested in Japanese economy and politics.	0.19	0.80	-0.01	-0.08	0.03	0.11	0.06
Q 14	I am interested in Japanese literature.	-0.05	0.73	0.04	0.29	0.21	0.04	0.03
Q 11	I want to know about Japanese history.	0.14	0.62	0.12	0.17	0.28	0.18	-0.02
Q 18	I want to read Japanese magazines, newspapers and novels.	0.09	0.62	0.12	0.45	0.15	-0.01	0.03
Q 36	I am interested in Kanji characters.	-0.07	0.61	0.07	0.12	0.16	0.24	0.13
Q 19	I want to write articles and essays in Japanese.	0.10	0.57	0.05	0.53	-0.09	0.19	0.00
F3 Goal Achievement ($\alpha = 0.92$)								
Q 24	I want to pursue further study in Japan in the future.	0.06	0.09	0.81	0.02	0.15	-0.12	0.04
Q 27	I am interested in working in Japan after graduation.	0.04	0.12	0.80	0.06	0.04	0.20	0.14
Q 25	I want to live in Japan permanently in future.	-0.01	0.14	0.80	0.09	0.13	0.12	0.04
Q 43	I want to visit and travel in Japan.	0.13	-0.10	0.66	0.27	0.22	0.12	0.00
F4 Interest in Culture ($\alpha = 0.88$)								
Q 21	I am interested in traditional culture (Noh, Kabuki, Sado, Ikebana etc.).	0.08	0.16	0.05	0.67	0.12	0.10	0.19
Q 22	I want to have a further understanding of Japanese people, their culture and their way of life.	-0.07	0.26	0.05	0.66	0.10	0.20	0.08
Q 20	I want to watch Japanese movies, TV dramas and videos.	0.33	0.07	0.30	0.59	0.34	-0.06	0.03
Q 44	I want to write a letter to my Japanese friend(s).	0.12	0.12	0.11	0.57	0.24	0.14	0.07
Q 17	I want to sing and listen to Japanese (pop) songs and understand them.	0.39	0.33	0.19	0.43	0.36	-0.02	-0.08
F5 Enthusiasm in Japanese Language Study ($\alpha = 0.95$)								
Q 4	I like my Japanese language teachers.	0.02	0.26	-0.02	0.04	0.75	0.02	0.05
Q 3	I enjoy the Japanese class.	0.03	0.15	0.19	0.27	0.75	-0.01	0.10
Q 32	I like Japanese food.	0.27	0.09	0.27	0.19	0.60	0.05	0.01
Q 2	I enjoy the learning of Japanese language.	0.01	0.13	0.29	0.34	0.57	0.17	-0.05
Q 16	I am interested in Japanese fashion.	0.34	0.29	0.23	0.10	0.43	0.14	0.24

F6 Knowledge and Exchange Orientation ($\alpha = 0.90$)								
Q 28	It will help me gain new ideas and broaden my worldview.	0.09	0.25	0.05	0.18	-0.02	0.69	0.05
Q 29	Studying foreign languages is an important part of education.	0.09	-0.04	-0.14	-0.16	0.39	0.61	0.28
Q 30	I want to make Sri Lanka a technologically and economically developed country like Japan.	0.27	0.27	0.15	0.16	-0.17	0.60	0.09
Q 31	I want to be a bridge/mediator between Sri Lanka and Japan in cultural & international relations.	0.17	0.24	0.41	0.25	0.00	0.54	-0.12
Q 48	It will enable me to get self-esteem boost.	0.46	-0.03	0.15	0.26	0.19	0.49	-0.18
Q 33	I want to be friendly with Japanese people and knowing Japanese would enable me to communicate with them easily.	0.18	-0.04	0.30	0.37	0.31	0.46	-0.21
F7 External Influence Orientation ($\alpha = 0.88$)								
Q 34	My friends influenced me to learn Japanese.	-0.02	-0.03	-0.04	-0.11	0.11	0.06	0.71
Q 46	My parents urged me to study Japanese language.	0.16	-0.11	0.22	0.13	-0.14	-0.14	0.67
Q 47	Member/s of my family/ relative works in a Japanese related company or engages in activities related to Japan.	0.14	0.10	-0.06	0.26	-0.06	-0.06	0.58
Q 37	It will help me to get a promotion more easily in my future career.	0.21	0.12	0.13	0.01	0.18	0.32	0.54
Q 38	I think it is one of the most widely used languages in the Asian region.	0.03	0.22	0.02	0.05	0.05	0.39	0.49
Q 39	I like playing Japanese video and internet games.	0.42	0.08	0.16	0.26	0.24	0.00	0.45
Cumulative variance %		25.9	33.3	39.7	45.0	49.9	54.1	58.0

Table 2. Effect of seven factors on JL achievement

Independent variables	Dependent variable
	JL achievement (examination scores)
Incentive Orientation (F1)	-0.227 **
Understanding Japan (F2)	-0.002
Goal Achievement (F3)	0.245 **
Interest in Culture (F4)	-0.051
Enthusiasm in Japanese Language Study (F5)	0.074
Knowledge and Exchange Orientation (F6)	-0.110
External Influence Orientation (F7)	-0.042
Model fit (Adjusted R ²)	0.385

Notes: Multiple regression analysis. Control variables: academic year, sex.

† $p < 0.1$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$. Sample: 120 students.

developing own country and for international exchange with Japan. F7 “External Influence Orientation” constitutes of items concerning influence on Japanese language study by various external parties such as family, friends, and relatives (refer Table 1).

In order to examine the effect of different motivational dimensions on JL achievement, I conducted a regression analysis using the 7 factors as independent variables, JL examination scores as the dependant variable, and academic year, student sex as control variables. Results showed that effects of only two factors are statistically significant on JL achievement. Goal Achievement (F3) has a positive significant effect, whereas Incentive Orientation (F1) has a negative significant effect on JL achievement (refer Table 2).

5. Discussion

The current study explores the motivational dimensions of university JFL students in the social context of Sri Lanka, and the effects of these different dimensions on JL achievement. While Goal Achievement (F3) showed a positive effect, Incentive Orientation (F1) showed a negative effect on JL achievement. The following discussion bears on the social, cultural and contextual background of these findings.

Goal Achievement (F3) positively affects JL achievement. In line with Gardner and Lambert's (1972) dual classification of L2 motivation, Goal Achievement (F3) in this particular sample is an embodiment of the practical value and advantages associated with the language (instrumental motivation) in the form of future goals such as further study, work, residency and travel in Japan. Particularly, studying in Japan is largely dependent on procuring financial assistance such as a scholarship, since self financing is difficult. In this particular university, a few scholarships are awarded to selected students a year to study in Japan (short/long term programs), on the basis of examination and selection test scores. Furthermore, obtaining employment opportunity and permanent residency consequently are directly connected with JL achievement, as the Japanese government is seeking individuals with sound Japanese language knowledge. However, travel which does not necessarily demand high achievement in the language might be a secondary motive which is realized subsequent to study, work and residency in Japan. In Nepal (Hashino, 2000), despite the lack of practical value Japanese has in the society, instrumentally motivated students ('to be a Japanese language teacher', 'to study in Japan') were found to be high achievers. In Singapore (Guo & Okita, 2001), job orientation

emerged as the 3rd predictor of JL achievement. Contrastingly, in Thailand (Narita, 1998) instrumental motivation had a negative effect on JL achievement. However, Japanese-related local employment opportunities are not prominent in the motivational construct of Sri Lankan students as opposed to extant studies (Guo & Okita, 2001; Hashino, 2000; Narita, 1998). Work component in Goal Achievement (F3) Q27 'I am interested in working in Japan after graduation' denotes a desire to work in Japan. I contend two reasons for this tendency: the lack of Japanese-related employment in the country (Japan Foundation, 2013) and student perception towards working in Japan as more lucrative and prospective when compared to working in Sri Lanka which is still a developing country.

Incentive Orientation (F1) negatively affects JL achievement. A similar result is found in Narita (1998), where students with an Incentive Orientation did not score high marks. This orientation represents the highly competitive 'exam-oriented' Sri Lankan education system and student perceptions of knowing a new and different third language (other than the mother tongue and English). Scoring high marks is a crucial factor for advancing grades and graduating both in school and in the university. Moreover, when compared to students of other subjects, Japanese language students are comparatively few in number⁵. Consequently, students find learning Japanese as a means of acquiring social recognition. However, results suggest that these motives do not affect achievement positively. Reasons I claim for this trend is twofold. First, as opposed to the strict and competitive school education system, (Q8 'I wanted to get good marks at the A/L exam') the looser, free-oriented and less competitive university education system might have changed student attitudes towards scoring high marks. Second, students' desire to gain social recognition through Japanese language study is not materialized due to the low social status and lack of utilitarian value Japanese has in the Sri Lankan society when compared to English.

⁵ A total of 261 out of 950 Arts/Humanities students study Japanese in Kelaniya and Sabaragamuwa Universities (data from each university), whereas 4250 Arts/Humanities students are enrolled in the entire university system (University Grants Commission data).

Although both Goal Achievement (F3) and Incentive Orientation (F1) represent pragmatic and instrumental aspects of learning a foreign language, they influence language achievement in completely opposite ways. I contend that this tendency is unique to Sri Lankan university students who seem to place more importance on enhancing professional career and future goals: long-term instrumental motivation, rather than focusing on good grades: short-term instrumental motivation (Kyriacou & Benmansour, 1997).

6. Conclusion

One of the interesting findings emerging from this study is that, student goals which lead to JL achievement are more outbound rather than inbound as they are directed towards the target country, Japan. Second, JL achievement depends on long-term instrumentalities, but not on short-term instrumentalities. Another important practical implication is that, more language-related motivational components i.e., Understanding Japan (F2), Interest in Culture (F4), Enthusiasm in Japanese Language Study (F5), Knowledge and Exchange Orientation (F6) do not affect JL achievement in the Sri Lankan university context. Therefore, teachers may adopt a teaching strategy which encourages these aspects of language learning by inculcating positive attitudes towards the Japanese culture, and intrinsic aspects of learning. This study is the first of its kind in a Sri Lankan context and these results may be specific to the university level. Thus, future research may consider Japanese language learning in the school level in order to see whether these findings are generalizable to JFL learning as a whole. Replication in other student samples in both Sri Lanka and other countries would help in improving the findings of this study. Nevertheless, the current study provides key insights in understanding how student motivation relates to JL achievement and the influencing social, cultural and contextual factors in Sri Lanka.

Acknowledgements

I thank the students of the Japanese language section, Department of Modern Languages, University of Kelaniya, Sri Lanka for their valuable support in conducting this survey.

Also, I am grateful to my supervisors, Prof. Yeounsuk Lee and Prof. Kasuya Keisuke for the support given throughout.

References

- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33 (3), 273-291.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40 (1), 45-78.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow : Longman.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), 186-192.
- Grolnick, W., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1 (3), 211-233.
- Guo, J., & Okita, Y. (2001). Shingaporu kajin daigakusei no nihongogakushu no doki ni tsuite. *Nihongokyoiku*, 110, 130-139.
- Hashino, C. (2000). Nihongo gakushusha no dokitsuke ga gakushu totatsudo ni ataeru eikyo - neparu ni okeru gakushusha no kansatsu kara. *Nihongokyoikugakkai Shunki Taikai Yokoshu*, 69-74.
- Ikari, H. (2005). Roshia kyokuto chiki ni okeru nihongo gakushusha no gakushudoki to gakushukonnando, gakushushienyokyudo no kanren. (Master's thesis). Ochanomizu Women's University.
- Inoue, A. (1999). Suriranka ni okeru nihongo kyoiku no genjo to kadai. *Sekai no Nihongo Kyoiku - Nihongo Kyoiku Jijo Hokokuhen*, 5, 137-153.
- Kano, M. (1996). Tagengo shakai suriranka ni okeru shinharajin nihongo gakushusha no

- gengo taido. *Nagaokagijutsudaigakugengojinbunkagakuronshu*, 10, 83-95.
- Kyriacou, C., & Benmansour, N. (1997). Motivation and learning preferences of high school students learning English as a foreign language in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2 (1), 79-86.
- Miyagishi, T. (2000). Suriranka e-reberu (chutokyoiku) ni okeru nihongo gakushusha no BILIEFS. *Yasudajoshidaigakukiyo*, 28, 265-277.
- Miyagishi, T. (2001). Tagengoshakai suriranka ni okeru nihongo gakushusha no birifu - shinharajin to marejin no daigakusei wo rei ni. *Kokugokokubunronshu*, 31, 1-9.
- Narita, T. (1998). Nihongo gakushudoki to seiseki to no kankei - tai no daigakusei no baai. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 8, 1-10.
- Nuibe, Y., Kano, F., & Ito, K. (1995). Daigakusei no nihongo gakushudoki ni kansuru kokusaichosa - nyujirando no baai. *Nihongokyoiku*, 86, 162-172.
- Onishi, Y. (2010). Ukuraina ni okeru daigakusei no nihongo gakushudoki. *Nihongokyoiku*, 147, 82-96.
- Ozaki, H. (2002, October). Suriranka chuto kyoiku no nihongo kyoiku jijo - juken ga sasaeru nihongo bumu. *Gekkan Nihongo*, 68-69.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report #23, 313-359). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Svanes, B. (1987). Motivation and cultural distance in second language acquisition. *Language Learning*, 37 (3), 341-359.
- The Japan Foundation (2013). Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2012. Tokyo : Kuroshio shuppan. Retrieved from UGC website <http://ugc.ac.lk/en/university-admissions.html>. 15. 05.2014.
- University Grants Commission of Sri Lanka (2014), *Admission to Undergraduate Courses of the Universities in Sri Lanka: 2013-2014*.
- Wada, K. (2007). Suriranka no daigakusei no gengo gakushu birifu kara nihongo kyoiku no kaizen wo kangaeru. *Kokusaikoryukikin Nihongo Kyoiku Kiyō*, 3, 13-28.
- Yamamoto, K. (2001). Suriranka no nihongo kyoiku he no kyoryoku - chuto kyoiku kikan no surirankajin kyoshi shien. *Koide Kinen Nihongokyoiku Kenkyukai Ronbunshu*, 9, 89-103.
- Yang, M. (2011). Taiwan ni okeru nihongo gakushusha no dokitsuke to keizoku sutorateji - Nihongo shusenku/hisenku gakushusha no hikaku. *Nihongokyoiku*, 150, 116-130.

「やさしい日本語」による公的文書の書き換えの諸相 —書き換え困難語彙の抽出を中心に—

渡辺 藍

要旨

現在、「やさしい日本語」を使った公的文書の書き換えが進んでいるが、語彙に関しては明確な書き換え基準はない。本研究では、実際に外国人向けの公的文書の作成・書き換えの際に、複数の日本語教師が、書き換えが困難と感じた語彙500を抽出し、どのような理由で困難かという観点から考察を行い、その理由を大分類と細分類にまとめた。また、日本語教師と大学生が、これらの分類をもとに語彙を選別したところ、大分類での2人以上での一致率は、日本語教師で7割程度、大学生でも6割を超え、分類が比較的妥当なものだと述べる事ができた。細分類の2人以上の一致率は、日本語教師では4割を超えたが、大学生では2割5分程度にとどまり、判断に揺れが生じたことが窺えた。一方でどちらの分類においても、日本語教師は大学生と比較して、5～15%程度一致率は高く、日本語教師は書き換えが困難と感じる語彙への意識が比較的近く、難しい言葉の言い換えに慣れていることが分かった。

キーワード：やさしい日本語、多文化共生

0 はじめに

現在、外国人住民の多様化、定住化に伴い、「やさしい日本語」を使った公的文書の書き換えが進んでいる。しかし、明確な書き換え基準がないことから、書き換え作業者の負担は大きい。そして、同じような文書でも作業者の直感が大きく影響し、書き換えには大きなばらつきが見られる。書き換えの基準は、作業者の判断で大きく変わり、一方で作業者の判断だけでは決めることができずに、自治体の公的文書の作成者や窓口の担当者と話し合わないと方針が決まらないものも多く、一概に基準を策定できないという事情もある。しかし、あらかじめ、作業者が書き換えの課程で書き換えが困難と感じた語彙について、書き換えの方針が決まっていれば、作業者の負担は軽減でき、公的文書の書き換えの方針を行政側と検討する際のたたき台になることも考えられる。これらのいわゆる書き換え難語の検討は、「やさしい日本語」による公的文書基本語彙の策定にもつながるだろう。

1 先行研究

「やさしい日本語」の書き換えの基準としては、地域型初級レベルの文法項目として、庵(2009, 2010)が提案する、Step1、Step2 からなる「ミニマムの文法」が書き換え基準としてある。一方で、語彙に関する書き換え基準はなく、庵ら(2011)では被覆率80%の達成を考えると、「公的文書の書き換えにあたっては、せめて、6,000語(日本語能力試験

2 級) ないし、10,000 語 (日本語能力試験 1 級) のレベルで書き換えを行うべきであると述べるに留まっている。その結果、現在の語彙の「やさしくわかりやすく」という書き換えの意識だけでは判断ができない語彙も多く存在し、書き換え作業者の判断というよりは、自治体の公的文書作成者や外国人住民との対応にあたる窓口担当者に委ねられるものも多い。

2 書き換えが困難な語彙の抽出・検討

2.1 書き換えが困難な語彙の抽出方法

書き換えが困難な語彙の抽出に関しては、実際に、外国人住民向けに作成、または書き換えられた公的文書 3 つのデータを用い、複数の日本語教師が、書き換えが困難と感じた語彙 500 を選び出した。また、それらをどのような理由で書き換えが困難なのか、その理由をまとめた。

2.2 書き換えに使用するデータ

書き換えに使用するデータは 3 つで、N 区の外国人住民向け防災ハンドブック、T 県の外国人と日本人のモデル会話集、Y 市の生活情報であり、全体の分量としては、Y 市の生活情報が大半を占める。N 区の外国人住民向け防災ハンドブックは、震災に特化した情報を掲載しており、配布後は冊子を使った勉強会を行い、説明を加える予定で、イラストを多く採用し、難しいと思われる語彙でも耳にする機会が多いものはそのまま用いている。T 県の外国人と日本人のモデル会話集は、「やさしい日本語」が、ほとんどの場合、外国人に対しての情報提供として紹介されるところ、日本人に対して「やさしい日本語」を身近に感じ、外国人との接触場面で使ってもらうことを目標にしており、生活の中でよく遭遇する場面を設定している。また、3 つ目の Y 市の生活情報はもともと日本人向けに書かれたもので、それを外国人向けに作成するための語彙の書き換えであった。内容は、生活や Y 市役所の手続きに用いる幅広い項目に渡り、そのデータ総文字数は 690,598 字になる。

語彙の書き換え基準は、T 県の会話集は日本語能力試験旧 4 級 (一部旧 3 級) を目安に、N 区の防災ハンドブックと Y 市の生活情報は、日本語能力試験旧 3 級 (一部旧 2 級) を目安にしている。

2.3 語彙の書き換えが困難と感じた理由についての分類

前記の 3 つの文書の作成・書き換えの際、複数の日本語教師が書き換えが困難と感じた語彙 500 について、その理由を分類した。具体的には、大きく分けて以下の 5 項目に分類される。以下、この分類を大分類と呼ぶ。

1. ものの名称 (固有名詞)、専門用語
2. 書き換え後に印象が変わったり問題があったりするため、行政の判断が必要
3. 説明の方法で、行政の判断が必要
4. 個人の判断でどう書き換えたらいいか、悩む

- 4-1 覚えたほうがいいのか、悩む
- 4-2 どうやって書き換えたらいいのか、悩む

5. 書き換えられる

また、各項目の細かい分類は下記の13項目になる。以下、この分類を細分類と呼ぶ。

- 1. ものの名称（固有名詞）、専門用語
 - 1 ものの名称（固有名詞）、専門用語
団体、職業、病気、体、病気、薬、法律、事業、制度、災害、保険・年金関係、書類、製品の名前、インターネット、原子力、病気の症状等専門分野に関するもの
(例：厚生省、保健所、看護師、ぼうこう、医療法、津波、3R活動、健康保険、予定納税、登記簿、下痢、ウィルス、塩素、算数、ラップ、リンク、セシウム)
 - 2. 書き換え後に印象が変わったり問題があったりするため、行政の判断が必要
 - 2-1 誰を中心に考えるか、悩む（交付、給付、受給、診察、出産）
 - 2-2 差別的・問題がある表現が含まれる可能性がある
(障害者、母子家庭、動物愛護センター、精神科、認知症)
 - 2-3 印象・正確さが変わる
(意志、同意書、機密情報、虐待、市職員、世帯、減免、助成)
 - 3. 説明の方法で、行政の判断が必要
 - 3-1 長い説明が必要か
(償還金、人工呼吸、中間処理施設、罰金以上、準用、防災拠点、震度6強)
 - 3-2 例をどうするか（どこまで例をあげればいいのか）（数日、地方自治体）
 - 3-3 直接的な表現を避けたい（排泄物、性、精液）
 - 4. 個人の判断でどう書き換えたらいいのか、悩む
 - 4-1 定義が曖昧、抽象的（あり方、絆、自立支援、最低生活費、モデル事業）
 - 4-2 文脈による（処分、媒介、融通）
 - 4-3 背景知識が必要（日本の生活習慣や文化などを知らないと難しい）
(給食、防災訓練、安否情報検索、帰宅困難者一時滞在施設)
 - 4-4 覚えた方がいい（洪水、体制、設備、申請、検査、暗証番号、サービス）
 - 4-5 書き換えるかどうか（覚えた方がいいか）悩む（非常、対策、手数料）
 - 4-6 その語彙自体難しいが、他の語彙に直せない・書き換えても難しい
(投票、知事、個人、浸かる、リフレッシュ、～ごと)
 - 5. 書き換えられる（当事者、治療、恐れ、マニュアル）
- その他 似たような意味の語彙の説明をどこまでするか、迷う
(世帯／家族、所得／収入、保育所／認定保育園／認可保育所／認定こども園)

表1 書き換え (大分類)
分類チェック手順

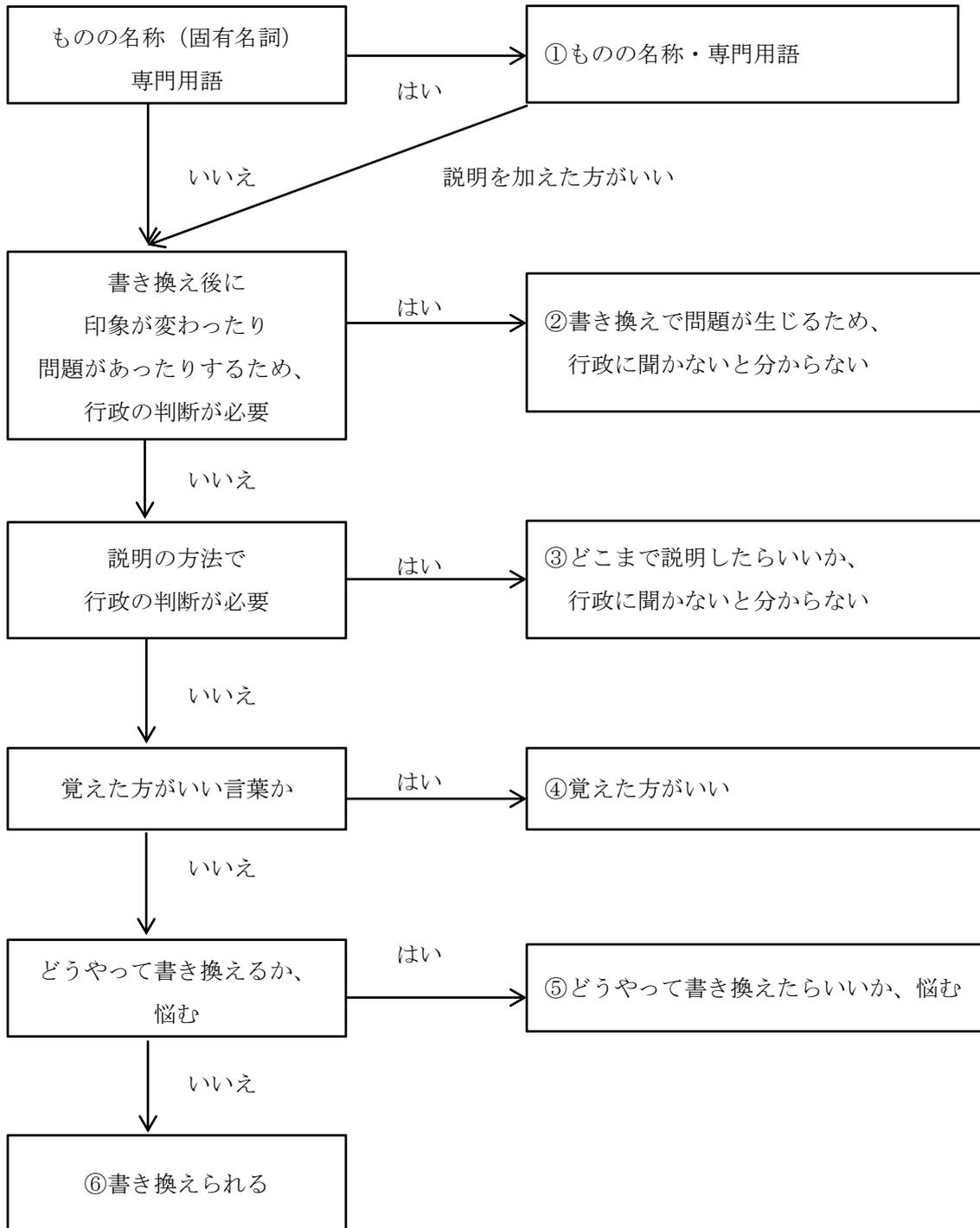
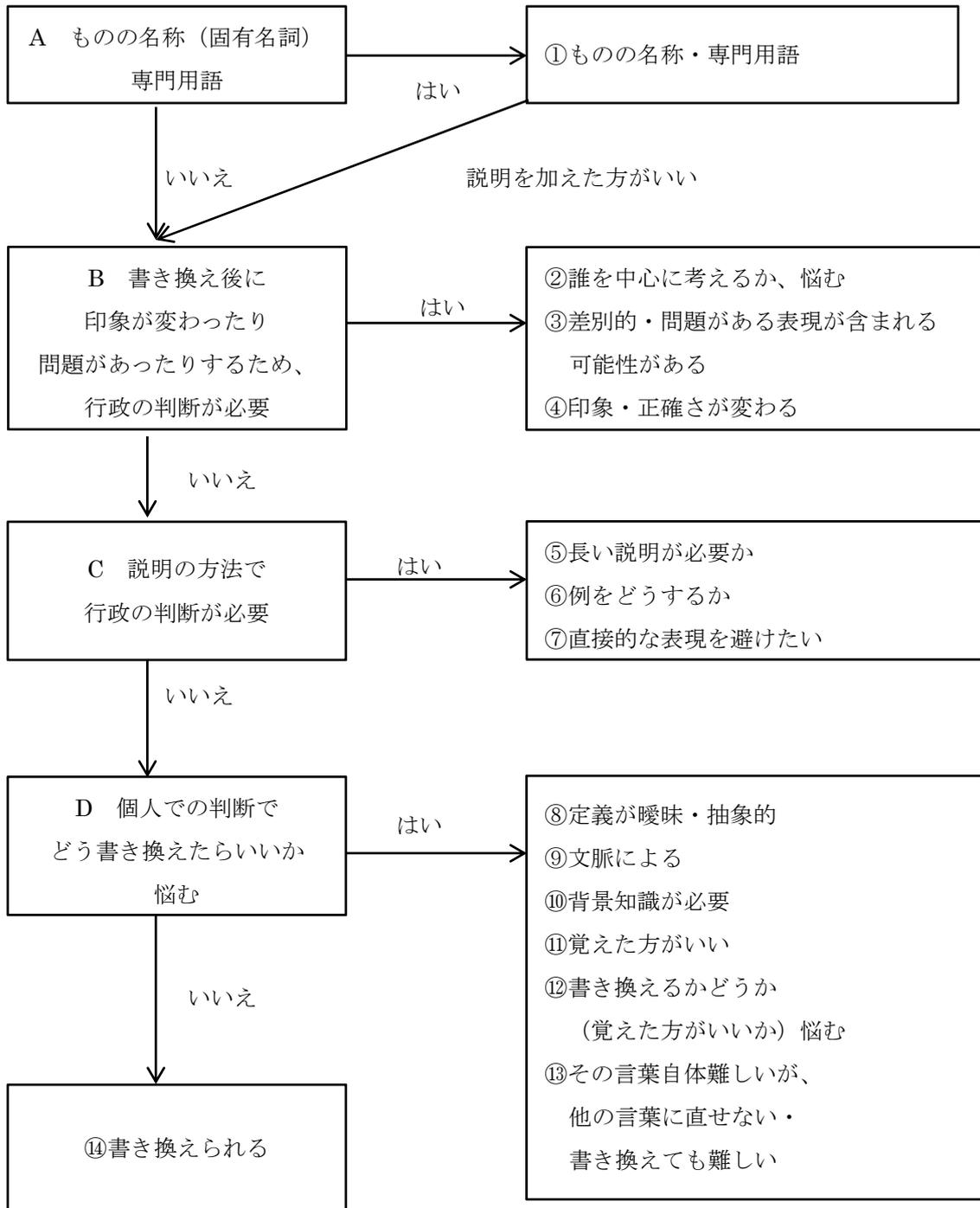


表2 書き換えチャート（細分類）

分類チェック手順



3 書き換えが困難な語彙の分類について

3.1 調査目的

書き換えが困難な語彙 500 を抽出し、その語彙を書き換え困難な理由について分類を行ったが、この分類はあくまで筆者によるものであり、これらの分類が妥当なものかという点には疑問が残る。そのため、実際に日本語教師と大学生を対象にし、同様の分類になるか、別の理由に分類される語彙があれば、どのような理由にあてはまるか、調査を行った。

3.2 調査方法

被験者は日本語教師 6 人、大学生 6 人である。前記の大分類と細分類に従い、それぞれ日本語教師 3 人、大学生 3 人に分かれ、分類を行った。日本語教師と大学生を対象に調査を行った理由は、日本語教師は外国人と「やさしい日本語」を使って話す機会も多く、難しい語彙についてやさしく言い換える作業に慣れていると思われる、そのような背景を持つ日本語教師が書き換えで悩む点は同じか、調査するためである。一方、大学生はそのような機会が少なく、まずどのように書き換えれば難しい語彙が「やさしい日本語」になるか悩むと推測される。自治体の書き換え担当者の多くが職員やボランティアである点を考えると、そのような背景の大学生がどのような部分で書き換えを困難と感じるか調査することは汎用性があると考えられる。それぞれの背景について述べるが、日本語教師で大分類を担当した 3 人は、それぞれ日本語教師歴が 10 年、6 年、1 年未満、細分類を担当した 3 人は 10 年超が 1 人、6 年が 2 人である。また、大学生で大分類を担当したのは 3 年生が 2 人と 1 年生が 1 人で、細分類を担当したのは、それぞれ 4 年生、3 年生、2 年生である。

3.3 調査結果

3.3.1 各グループの分類の特徴

各グループの分類の特徴を述べる。まず、下の表は、それぞれの語彙を分類したときの語彙数と一致率を示したものである。これは、2 人以上がものの名称（固有名詞）、専門用語ではないと判断した語彙に関する分類である。

表 3 各グループの分類の一致率（数字は語彙数）

分類した人数	3	2	2人以上	分かれたもの	合計
日本語教師（大分類）	30 (10.6%)	165 (58.1%)	195 (68.7%)	89 (31.3%)	284
大学生（大分類）	21 (7.8%)	142 (52.8%)	163 (60.6%)	106 (39.4%)	269
日本語教師（細分類）	11 (5.0%)	80 (36.2%)	91 (41.2%)	130 (58.8%)	221
大学生（細分類）	6 (2.9%)	45 (21.6%)	51 (24.5%)	157 (75.4%)	208

大分類は分類する項目が少ないため、2 人以上の項目の一致率が日本語教師で 7 割程度、大学生でも 6 割を越えた。項目が少ないことで、負担が少ない反面、分類が大まかなことから、細かい理由に関しては推測するしかない。一方で細分類は、分類する項目が多いた

め、判断が分かれてしまい、一致率は日本語教師では4割を越えたが、大学生では2割5分程度だった。細分類は細かく理由を項目分けしているため、書き換えでどのような点が難しいかが明確になる一方、個人差が大きく出ており、特に今回のように人数が少ない調査では、1人の判断が全体に与える影響も大きくなってしまった。

日本語教師と大学生を比較すると、大分類も細分類も日本語教師のほうが大学生より一致率が5～10%程度高くなっており、分類に対する意識が比較的近いことを示している。

次に、各項目の選択率について述べるが、以下は大分類のグループの選択率である。内訳は、同様に、1. ものの名称・専門用語なので説明の必要なし、2. 書き換えで問題が生じるため、行政に相談が必要、3. どこまで説明したらいいか、行政に相談が必要、4. 覚えたほうがいい、5. どうやって書き換えたらいいか、悩む、6. 書き換えられるである。

表4 大分類の選択率（2人以上が「ものの名称・専門用語」ではないと判断した語彙）

	1	2	3	4	5	6	計
日本語教師・平均語彙数	2.3	17.3	44.7	52.3	80.0	87.3	284
日本語教師・選択率	0.8%	6.1%	15.7%	18.4%	28.2%	30.7%	
大学生・平均語彙数	0.3	16.0	25.7	79.7	80.7	66.7	269
大学生・選択率	0.1%	5.9%	9.6%	29.6%	30.0%	24.8%	

2. 書き換えで問題が生じるため、行政に相談が必要、5. どうやって書き換えたらいいか、悩む語彙に関しては、日本語教師も大学生も非常に近い値になっており、両者の分類の傾向が似ていることを示している。一方で、3. どこまで説明したらいいか、行政に相談が必要、4. 覚えたほうがいいに関しては、差が大きくなっている。この点から、日本語教師は語彙の書き換えで大きな問題は生じない語彙についても行政に確認を求めたいという意識が強いと推測される。また、大学生が4. 覚えたほうがいいと判断した語彙の一部を日本語教師では、6. 書き換えられると判断している可能性もある。

続いて、細分類のグループの選択率を示す。内訳は同様に、1. ものの名称（固有名詞）、専門用語のため、説明なし、2. 誰を中心に考えるか、悩む、3. 差別的・問題がある表現が含まれる可能性がある、4. 印象・正確さが変わる、5. 長い説明が必要か、6. 例をどうするか、7. 直接的な表現を避けたい、8. 定義が曖昧、抽象的、9. 文脈による、10. 背景知識が必要（日本の生活習慣や文化などを知らないと難しい）、11. 覚えたほうがいい、12. 書き換えるかどうか（覚えたほうがいいか）悩む、13. その語彙自体難しいが、他の語彙に直せない・書き換えても難しい、14. 書き換えられるである。

表5 細分類の選択率 (2人以上がものの名称・専門用語ではないと判断した語彙)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	計
日数	18.7	6.7	2.0	14.7	15.7	12.7	0.3	18.7	12.3	1.3	33.7	26.7	32.7	25.0	221
%	8.4	3.0	0.9	6.6	7.1	5.7	0.2	8.4	5.6	0.6	15.2	12.1	14.8	11.3	
大	20.3	10.7	3.3	14.0	8.3	28.7	8.0	23.3	24.3	1.3	17.0	20.7	11.7	16.3	208
%	9.8	5.1	1.6	6.7	4.0	13.8	3.8	11.2	11.7	0.6	8.2	9.9	5.6	7.9	

日本語教師のほうが選択率が高いのは、11. 覚えた方がいい、13. その語彙自体難しいが他の語彙に直せない・書き換えても難しい、14. 書き換えられるで、日本語教師は、生活の中で外国人が覚えた方がいい語彙や語彙の書き換えを身につけている可能性が高い。一方で、逆の項目は、6. 例をどうするか、8. 定義が曖昧、抽象的、9. 文脈によるで、大学生が定義が曖昧な語彙や抽象語を、どのように書き換えたらいいか悩んだ様子が窺える。

3.3.2 書き換えで問題が生じる可能性があるので、行政の判断が必要な語彙

各グループで、書き換えで問題が生じる可能性があるので、行政の判断が必要と判断した語彙数の平均値は、日本語教師（大分類）41.3、大学生（大分類）40.0、日本語教師（細分類）35.0の値は非常に近いが、大学生（細分類）60.3が他のグループに比べ、値が大きい。これは大学生（細分類）の1人の選択率が平均値に大きく影響を与えた結果である。

次に、書き換えで問題が生じると判断した語彙の内訳を載せる。

表6 書き換えで問題が生じると判断した語彙（大分類）

日本語教師	2人	医療法、国際人道法、厚生年金、除籍謄本、モデル事業、若者自立塾、手当、給付、福祉文化、ひとり親世帯、障害者、認知症、心臓マッサージ、発しん、同意書、PL値
大学生	3人	障害者、テロ
	2人	ひとり親世帯、母子家庭、保護者、メタボリックシンドローム、エイズ、認知症、精神科、視覚障害、脱法、覚せい剤、暴力行為、虐待

表7 書き換えで問題が生じると判断した語彙（細分類）

日本語教師	誰を中心に考えるか	3人	交付、支給
		2人	協力者、給付、出産
	差別的・書き換えで問題が生じる表現が含まれる可能性がある	2人	母子家庭、障害者、認知症、精神科、視覚障害、ひとり親世帯
	印象・正確さが変わる	3人	減免、世帯
大学生	差別的・書き換えで問題が生じる表現が含まれる可能性がある	2人	障害者、ひとり親世帯、母子家庭、母子生活支援施設、エイズ、認知症、テロ、暴力、暴力行為、ドラッグ

どのグループにも出現するものとして、「障害者」「ひとり親世帯」「認知症」がある。また、3つのグループで出現したのものとして、「母子家庭」、2つのグループで出現したものとして、「給付」「エイズ」「視覚障害」「精神科」「テロ」「暴力行為」「虐待」がある。全体に共通するものとしては、母子・ひとり親に関するもの、障害に関するもの、病気に関するもの、また部分的に共通するものとして、金品の移動が伴う「給付」、犯罪・問題行動があがっている。

各グループの傾向を分析すると、日本語教師（大分類）では書き換えで内容や定義が変わってしまう点に気を配っており、日本語教師（細分類）がどのような場面でそれらの語彙が使われるかを推測して書き換え例を考え、それを確認している様子が窺える。大学生（細分類）は、グループのうち、2人がこの項目に当てはまると判断した語彙がほとんどなく、大学生にはどのような語彙がそれらに当てはまるか、判断が困難だった可能性も高い

3.3.3 覚えたほうがいと判断した語彙

各グループで、覚えたほうがいと判断された語彙数の平均値は、日本語教師（大分類）で105.7、大学生（大分類）で131.3、日本語教師（細分類）で50.3、大学生（細分類）40.0と、大分類と細分類で大きな差が出た。大分類と細分類では、チャートの順序に違いがあり、細分類には「書き換えるかどうか（覚えたほうがいいか）悩む」があることも影響していると考えられる。また調査依頼の際に、「ものの名称・専門用語」については、必要なものだけ説明を加えると説明したが、大分類グループは、全ての語彙に説明を加えようとしており、一方で細分類グループは説明がないものが多いという点も影響したと考えられる。

次に、各グループで被験者が覚えたほうがいと判断した語彙の内訳について述べる。

表8 覚えたほうがいと判断した語彙（ものの名称・専門用語含む）

日(大)	3人	ぼうこう、乳房、前立腺、津波、台風、アレルギー、エイズ、マラリア、ワクチン、ウイルス、インストール、インターネット、ウェブサイト、ダウンロード、パスワード、ホームページ、メール、リンク、イベント、キャンセル、コンビニ、サービス、マニュアル、リサイクル、リフレッシュ、ショッピングカート、懐中電灯、ガスボンベ、充電器、チューブ、ろうそく、リュックサック (32)
大(大)	3人	警察庁、消防署、登録証、目的、情報、構成、利益、設備、施設、墓地、給食、津波、噴火、アレルギー、インターネット、ウェブサイト、ダウンロード、ホームページ、メール、サービス、家具、タイル、みりん、ねじ、充電器、担架、ろうそく、リュックサック (28)
日(細)	3人	通帳、分(7月分)、行動、登録(4)
	2人	火事、水道、口座、契約、台風、地震、洪水、検査、対応、保護者、団体、状況、担当、資格、責任、条件、一部、期間、調査、証明、手続き、治療、被害、状態、情報、制度、コンビニ、サービス、キャンセル (29)
大(細)	2人	免許証、地震、ガスボンベ (3)

「覚えたほうがいい」語彙のグループ間の大きな違いとして、日本語教師（細分類）では、公的文書で頻出する語や手続きに必要となる語、抽象語が多く選ばれており、一方で、日本語教師（大分類）や大学生（大分類）では、インターネット関連や災害時に役に立つものなど、より生活に密着した語彙を選んでいる点は興味深い。今後、公的文書でよく使われるという点、生活で必要になるという点の両方の観点から、外国人住民にとって覚えたほうがいい語彙を選定する必要があるだろう。また、全員が「覚えたほうがいい」と判断した語彙は大学生より日本語教師のほうが多く、日本語教師は、普段外国人と「やさしい日本語」でコミュニケーションをとる中で、難しい言葉をやさしく言い換える力や外国人の使用頻度が高い語彙を身につけていると考えられる。

3.4 中分類の提案

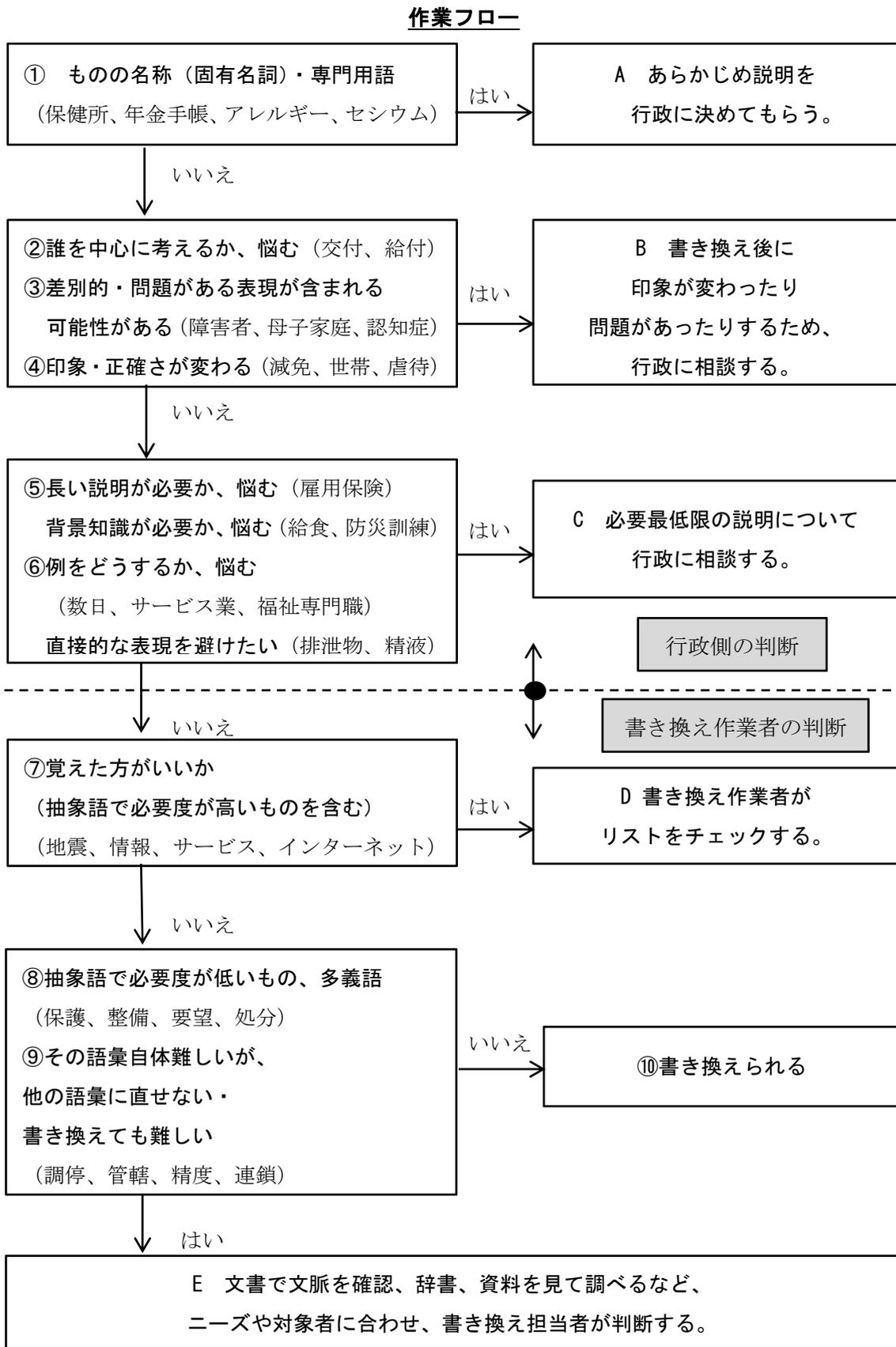
ここまでの分析から得られた結果から、大分類では一致率は高いが分類が大まかであり、細分類では細かい傾向が分かるが一致率が低いという問題点を踏まえ、分類にばらつきが出た組み合わせを修正し、新たに10項目の中分類を設け、作業の流れをまとめた作業フローを作成した。それが以下のものである。

提案する中分類

1. ものの名称（固有名詞）、専門用語
2. 誰を中心に考えるか、悩む語彙
3. 差別的・問題がある表現が含まれる可能性がある語彙
4. 印象・正確さが変わる語彙
5. 長い説明が必要か、悩む語彙
背景知識が必要な（日本の生活習慣や文化などを知らないと難しい）語彙
6. 例をどうするか、悩む語彙、直接的な表現を避けたい語彙
7. 覚えたほうがいい（抽象語で必要度が高いものを含む）語彙
8. 抽象語で必要度が低い語彙、多義語
9. その語彙自体難しいが、他の語彙に直せない・書き換えても難しい語彙
10. 書き換えられる語彙

続いて、作業フローを掲載する。それぞれの項目の後ろの（ ）には、抽出した語彙の中から、あてはまる語彙の例を記述する。

表9 書き換えチャート



4 まとめ

本研究では、書き換え困難な語彙 500 を抽出し、どのような理由で書き換えが困難なのかを分析し、新たに中分類を設け、作業フローを作成した。しかし、これらの分類に関しては「覚えたほうがいい」語彙の選定や抽象語の書き換え方針の決定が伴うため、今後、他の公的文書も参考にし、それらを整備していく必要がある。本研究はあくまで、今後、6,000～10,000 の公的文書基本語彙を決め、行政との書き換え方針を検討する上でのたたき台に過ぎず、今後それらの研究や検討を進め、書き換え基準を決め、長期的に、そして継続的に研究を進めていかなければならない。

参考文献

- ・庵功雄 (2009) 「地域日本語教育と日本語教育文法—やさしい日本語という観点から」『人文・自然研究』3, 一橋大学
- ・庵功雄監修 (2010/2011) 『にほんごこれだけ! 1・2』ココ出版
- ・庵功雄・岩田一成・森篤嗣編 (2011) 「「やさしい日本語」を用いた公文書の書き換え—多文化共生と日本語教育文法の接点を求めて—」『人文・自然研究』5, pp.115-139, 一橋大学
- ・庵功雄・尾崎明人・岩田一成・森篤嗣・杵真奈見・山本和英・三上善貴 (2011) 「「やさしい日本語」研究の展開」『やさしい日本語を用いたユニバーサルコミュニケーション社会実現のための総合的研究』平成 22～25 年度文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 (A)) 課題番号 22242013) (中間報告)
- ・庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編 (2013) 『「やさしい日本語」は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために—』ココ出版
- ・国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2002) 『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』凡人社
- ・日本語読解学習支援システム「リーディングチュー太」, <http://language.tiu.ac.jp>

JSL 生徒の読解に影響を及ぼす漢字と留意点 —国語科読解活動を行うための漢字スキャフォールディング—

西山日佐子

要旨

本調査では JSL 生徒が国語を苦手としている現実に対し、その原因を解明する一環として漢字に着目した。即ち、JSL 生徒が国語を読解し理解する事に影響を与える漢字側の要因を抽出し、JSL 生徒が国語科教科書の読解を進める上でどのような要因に留意し、スキャフォールディングすることが、漢字学習を進める上で効果的であるのか検証することを目的とした。調査の結果、日本人生徒と日本生まれの JSL 生徒の間には、顕著な差は認められなかった。漢字圏 JSL 生徒は、漢字同士の関連性などに留意することで、漢字を理解する一連の流れに沿って、既存の漢字知識を日本語の漢字の意味に転移することが可能であることが明らかとなった。非漢字圏 JSL 生徒も漢字理解の一連の流れの中で、一つ一つの漢字の意味を注意深く探り、漢字同士の関連づけていくことで漢字の熟語理解が進むものと考えられた。

キーワード：JSL 生徒、漢字、国語、読解

1. 調査の背景と目的

日本人生徒の高校進学率が 97%を超える現在(文部科学省「高等学校教育」)、JSL 生徒¹の高校進学率は 50%を下回る(宮崎「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」文部科学省 Homepage)。この現実は、日本人生徒に比べ JSL 生徒にとっての高校合格は、相当困難なものであることを示唆している。この困難さをもたらす要因の一つとして、高校入試における国語が挙げられる。本調査対象者が居住している神奈川県や東京都で国語は、JSL 生徒であっても入試必須科目である。従って、国語科教科書を読解し理解できる能力は、高校入試の可否に与える影響は大きい。日本語学習者が文章の内容を理解するのに重要な知識として言語的知識、メタ言語的知識、百科事典的知識及び語彙知識があり、中でも語彙知識は非常に重要であるとされている(小森 2014)。しかしながら、日本語学習者のうち JSL 生徒を対象とした、語彙と読解の関係を研究した知見は著者が知るかぎりない。そこで本調査では、JSL 生徒の語彙と読解の研究を行う一環として、読解に影響する語彙の中でも特に漢字に着目した。即ち、漢字は単一の漢字それ自身が示す意味と、その漢字が構成成分の一つとなっている熟語とでは、その意味合いが異なる場合が多々あるからである。従って熟語を構成する各漢字の理解度は、たとえ漢字圏から来日した JSL 生徒であったとしても、非漢字圏の JSL 生徒と同様に、国語科教科書を読み、理解する事に影

¹ JSL (Japanese as a Second Language) 生徒とは日本語を第二言語とする中学生・高校生のこと。

響を与えうると考えられる。本調査では、国語科教科書を読み、理解する事に影響を与える漢字側の要因を抽出し、JSL 生徒が国語科教科書の読解を進める上でどのような要因に留意しスキップ・フォールディングすることが、読解を進める上で効果的であるのかを検証することを目的とした。

2. JSL 児童・生徒²が抱える漢字の問題

第一に、小・中学校で学ぶ漢字数の多さが挙げられる。小・中学校で学ぶ児童・生徒は、学校教育法施行規則に基づいて定められている学習指導要領(以下、指導要領)に基づき漢字を学習する。学習する際は、指導要領に示されている学年別漢字配当表³(以下、配当表)にある漢字を小学校1年生から学び始め、小学校卒業時には1006字、それに加え中学校卒業時には更に939字の漢字の学習を終了することになっている。常用漢字1945字⁴を中学校卒業までに習得することは、学習者にとって過重な負担であるとも指摘されているが(棚橋1998、安東2008)、平成20年から使用されている指導要領が、今後10年間施行され続けることをふまえても、小・中学校で学ぶ漢字数はさらに増加する⁵。この現実には、JSL 児童・生徒が漢字学習する際にも当てはまり、学年別漢字配当表を元に在籍学級の日本人児童・生徒と同じ内容を学習する。さらに、JSL 児童・生徒は取り出し授業などで配当学年の漢字学習を行わず、より下級学年の漢字を学習している場合なども想定される。この場合、学習する漢字数は日本人生徒より少ないと考えられるが、高校入試を控えているためやはり成績の評価を受ける事が必要となり、結果として在籍学年の各教科の教科書を始め、その他教材に使われている漢字の読み、書き及び定期テストなどを受けることとなる。

第二に、JSL 児童・生徒が段階的に漢字を学習していない問題が挙げられる。即ち、日本人児童・生徒は、配当学年で新出漢字を学び、さらにより上級の学年でも下級の学年で学習した漢字が繰り返し提出されている傾向が示されている(矢部・島村2008)。一方で、日本以外の国・地域から日本の当該学年に編入してきたJSL 児童・生徒は、下級の学年で配当されている漢字から上級学年で学ぶ漢字へと段階的に学んでいない。即ち、日本人児童・生徒が既習である漢字の読み方・意味等が未習となり、結果的に段階的に漢字を学ぶ機会

² JSL (Japanese as a Second Language) 児童・生徒とは日本語を第二言語とする小学生・中学生・高校生のこと。

³ 小学校には学年別配当漢字表が存在するが、中学校では存在せず使用する教科書により新出漢字の提示順は異なる。

⁴ 平成22年に常用漢字表が改訂され、新たに196字が常用漢字となった。しかしながら平成26年度入学者選抜試験までの出題漢字は改定前の常用漢字表の範囲となるように配慮される(文部科学省 Homepage)。

⁵ 平成22年に文部科学省より「常用漢字表の改定に伴う中学校学習指導要領の一部改正等及び小学校、中学校、高等学校等における漢字の指導について(通知)」があった。漢字の学習について平成24年度から小学校は現行のまま、中学生は「書き」は現行のまま、「読み」は小学校学習指導要領に示されている漢字に加え、中学1年250~300字が300~400字と増加、中学校2年生は300~400字が350~450字と増加した。

を得ていない JSL 児童・生徒は国語科教科書の読解に影響を受けると考えられる。また日本人児童・生徒と異なり、JSL 児童・生徒は在籍学級以外に、上記した取り出し授業や地域の学習教室で漢字学習を行うことがある。つまり複数の教材、指導機関や指導者が係わることによって JSL 児童・生徒の漢字学習が配当表の順ではなくなり、現時点での漢字学習の内容や進度、習得状況といったものが学習者自身のみならず周囲の指導者も把握しにくい結果を招いているのである。

3. 先行研究

JSL に対する漢字教育は日本語教育の中で行われている。JSL において漢字理解は重要な問題の一つである。加納(2001)は漢字の持つ「形態」、「読み」、「意味」及び「用法」という 4 つの情報に着目し、それぞれに関わる情報処理の過程で必要となる技能を 3 つの段階、4 つの技能に分け成人 JSL の漢字理解過程を分析している。情報処理過程で総合的な処理ができていない場合に、どの部分の情報処理に問題があるのかを識別できるような細分化されたテストが JSL の漢字理解過程を把握する上で重要であると指摘している。このような成人を対象とした漢字理解の行程を著述する先行研究は見受けられるが、調査対象が JSL 児童・生徒である先行研究は見受けられない。JSL 児童・生徒に対する知見が乏しい点について石井(2013)は、JSL 児童・生徒の漢字学習体系の早急な構築が必要であると指摘している。

JSL 児童・生徒に対する読解教育については、石井(2008)が JSL カリキュラムを用いた、読解とリテラシーの関係に言及している。即ち、読解活動を受動的な理解に終わらせず、読んだことの意味づけを行う能動的な活動となるよう意識し、支援することがリテラシーの育成に繋がるという。岡崎(2004)は内発的発展モデルを提唱し、そのモデルに基づく JSL 児童・生徒の共生言語リテラシーの養成を目的とした読解の指導において、母語を用いることにより子どもの持つ既存のスキーマを活性化できると述べている。また光元ら(2006)は、子どもの日本語力に合わせてリライト教材のレベルを替えていくことによって、日本語力が未熟でも学年相当の国語としての思考が可能であったと報告している。このように多くの知見をもたらす重要な研究報告が JSL 児童・生徒の読解については行われているが、本調査目的のような読解を行うための漢字スキュアフォールディングといったものは見受けられない。

4. 調査の概要

パイロット調査で JSL 生徒が国語科教科書を読み、設問に答える際に、単語中に含まれる漢字の理解度が、その漢字により構成される文章の読解に影響することが明らかになった。本調査では読解に影響を与える漢字側の要因を探り、スキュアフォールディングする際の手がかりとなる要因を調査した。

4.1.調査対象

14 歳から 15 歳の 23 名。対象者をつながる国と漢字圏・非漢字圏とで 4 群に分けた。

4.2.調査方法

フェイスシートを用いた各生徒の情報についての構造化インタビュー調査と、質問用紙を用いた漢字についての記述調査を行った。JSL 生徒の調査の場合、インタビュー調査には通訳を介し、記述調査においては【1】【2】【3】の問の部分に生徒の使用言語の訳を入れたものを使用した。なお、解答は得意な言語で記入させた。調査に用いた【1】【2】の漢字はパイロット調査の際、読解に困難をもたらした可能性を指摘できた漢字とそれに関係する語を、調査者が選定した。【3】はパイロット調査を行った際、調査者が新たに問題を見出した漢字を選定した。【1】【2】の出題内容に重なりがあるため【1】の用紙を配布し回収し終わった後【2】【3】の用紙を配布し回収した。

表 4-1 調査対象者

繋がりのある国	調査群		滞日期間
日本	(1)日本人生徒	4 名	日本生まれ
日本以外	(2)日本生まれ JSL 生徒	3 名	日本生まれ(2名),3 歳で来日 ⁶ (1 名)
	(3)漢字圏 JSL 生徒	11 名	来日後 6 ヶ月～2 年(10 名),6 年(1 名)
	(4)非漢字圏 JSL 生徒	5 名	来日後 2 ヶ月～6 ヶ月(5 名)

問題用紙

	かんじ	よ	かた	か	じかん	あま	ひと	いみ	せつめい
	【1】 1～9 の漢字の読み方をひらがなで書いてください。時間が余った人は意味を説明してください。								
1. 違う		よ	かた					いみ	
		読み方	()				意味	(
2. 困る		読み方	()				意味	(
3. 頭上		読み方	()				意味	(
4. 背伸びする		読み方	()				意味	(
5. 入力する		読み方	()				意味	(
6. 点滅する		読み方	()				意味	(
7. 歓声		読み方	()				意味	(
8. 走る		読み方	()				意味	(
9. 走行する		読み方	()				意味	(

⁶ 日本生まれではないが、学齢期全てを日本で過ごしているためこの群に入れた。

つぎ ことば いみ せつめい

【2】 次の言葉の意味を説明してください。

- いみ
1. こまる 意味 ()
2. ちがう 意味 ()
3. 未発表 意味 ()

つぎ かんじ きょうつう ぶしゆ いみ か

【3】 次の漢字に共通する部首の意味を書いてください。

- ぶぶん いみ
1. 肝 肌 肘 (←「月」の部分の意味です)
- いみ
- 意味 ()
2. 病 痛い 疲れる (←「疒」の部分の意味です)
- 意味 ()

5. 調査の結果と分析

5.1. 調査対象者の属性と漢字の読み方と意味の正答率

漢字の読み方とその意味についての正答率を調査対象者別に分類した(表 5-1)。その結果、(1)日本人生徒及び(2)日本生まれ JSL 生徒では読み方及びその意味に関する正答率に言及すべき違いは認められなかった。一方、(3)漢字圏 JSL 生徒及び(4)非漢字圏 JSL 生徒の正答率は(1)あるいは(2)の群と比較して低かった。また、(3)の群と(4)の群を比較した場合、(4)の群が(3)の群よりも読み方及び意味の正答率において明らかに低い値を示した。

各設問毎の読み方と意味の正答率を比較したところ、(3)の群において他の群とは明らかに異なる特徴が認められた。即ち、「違う、困る、歓声、走る」のように読み方及び意味共に高い正答率を示す設問が認められる一方、「頭上」のように読み方の正答率は著しく低いものの、その意味については高い正答率を示す設問が認められた。また、「入力する」や「点減する」のように読み方についてはほぼ半数の生徒が正答できるにも関わらず、意味については全く理解できていない設問も認められた。さらに「走行する」は読み方及び意味共に正答率が低かった。なお、「走行する」は(2)の群でも正答率は低かった。(4)の群は読み方及び意味いずれにおいても正答率は低かった。

表 5-1 漢字の読み方と意味の正答率(%)

群 問	(1)日本人生徒		(2)日本生まれ JSL 生徒		(3)漢字圏 JSL 生徒		(4)非漢字圏 JSL 生徒	
	読み方	意味	読み方	意味	読み方	意味	読み方	意味
【1】 1. 違う	100	100	100	100	73	91	40	20
2. 困る	100	100	100	100	91	91	40	20
3. 頭上	100	100	100	100	9	100	20	0
4. 背伸びする	100	100	100	66	73	64	0	0
5. 入力する	100	75	100	100	36	0	0	0
6. 点滅する	100	100	100	100	55	0	0	0
7. 歓声	100	100	100	100	82	91	0	0
8. 走る	100	100	100	100	100	91	60	20
9. 走行する	100	75	33	66	18	27	0	0

表 5-2 漢字の意味の正答率(%)

群 問	(1)日本人生徒	(2)日本生まれ JSL 生徒	(3)漢字圏 JSL 生徒	(4)非漢字圏 JSL 生徒
	意味	意味	意味	意味
【2】 1. こまる	100	100	91	20
2. ちがう	100	100	100	80
3. 未発表	100	100	91	0

表 5-3 漢字の部首の意味の正答率(%)

群 問	(1)日本人生徒	(2)日本生まれ JSL 生徒	(3)漢字圏 JSL 生徒	(4)非漢字圏 JSL 生徒
	意味	意味	意味	意味
【3】 1. 月	75	33	45	0
2. 厂	50	33	45	20

5.2.調査対象者の属性と漢字の意味の正答率

漢字の意味の正答率について 5.1 と同様に分類したところ、(1)、(2)及び(3)群の間には言及するべき大きな違いは認められなかった(表 5-2)。一方、(4)非漢字圏 JSL 生徒の群は「ちがう」の設問を除いていずれの群と比較しても正答率は明らかに低かった。

5.3. 調査対象者の属性と漢字の部首の意味の正答率

漢字の部首の意味の正答率について 5.1 と同様に分類した(表 5-3)。その結果 5.1 や 5.2 の場合とは異なり、(1)及び(2)の群においても正答率が低かった。しかしながら、(1)、(2) 及び(3)の各群間で(1)の群が「月」に対する正答率が高かった以外には特徴的な違いは見いだせなかった。一方、(1)と(4)群の正答率の間には、他の群と比較して大きな違いが認められた。

5.4. 調査対象者個人の特性(日本滞在歴)による正答率の結果

各群における高正答率者と低正答率者を各 1 名ずつ抽出し、滞在歴との関係について検討した(表 5-4)。その結果、(1)及び(2)群共に滞在年数と正答率の間には明確な関係は認められなかった。(3)群生徒 E の場合、滞在年数が 2 年であるにもかかわらず高い正答率を示し、滞在年数 14 年の(2)群生徒 D と同じ正答率を示した。一方、(3)群生徒 F のように滞在年数が短いと正答率は低かった。(4)群の場合、滞在年数と正答率の間には明確な関係が認められなかった。即ち、生徒 I の場合、滞在年数が 1 年を超えているものの、正答率は 4% と低く、この正答率は滞在年数 2 ヶ月の生徒 H と同じであった。

表 5-4 日本滞在歴

群	滞在歴	正答率(%)
(1)日本人生徒 A	14 年	100
日本人生徒 B	14 年	87
(2)日本生まれ JSL 生徒 C	11 年	91
日本生まれ JSL 生徒 D	14 年	83
(3)漢字圏 JSL 生徒 E	2 年	83
漢字圏 JSL 生徒 F	6 ヶ月	35
(4)非漢字圏 JSL 生徒 G	2 ヶ月	35
非漢字圏 JSL 生徒 H・I	H: 2 ヶ月 I: 1 年 2 ヶ月	4

6. 考察

本調査では 14 歳から 15 歳の 23 名の生徒について調査対象者をつながりのある国と漢字圏・非漢字圏とに分類し、(1)日本人生徒、(2)日本生まれ JSL 生徒、(3)漢字圏 JSL 生徒及び(4)非漢字圏 JSL 生徒の 4 つの群に分類し、単語中に含まれる漢字の理解度が、読解に影響を与える漢字側の要因を探り、スキップフォールディングする際の手がかりとなる要因を調査した。その結果、(1)群及び(2)群の間には【1】の漢字の読み方と意味、【2】の漢字の意味に関する設問においては「走行する」に関しての読み方を除いて大きな違いは

認められなかった(表 5-1, 2)。また、【3】の漢字の部首の意味に関して(2)群に比べ(1)群の正答率が高かったものの顕著な違いは認められなかった(表 5-3)。これらの結果は、JSL 生徒であっても日本生まれで学齢期を全て日本で過ごしている場合、本調査で使用したレベルの漢字の理解は可能であることを示唆しているものと思われた。

本調査において(1)や(2)の群と異なり特徴的であったのが、中国語を母語としている(3)漢字圏 JSL 生徒であった。例えば、【1】の設問中の「頭上」に対する読み方及び意味の正答率の違いにその特徴がよく現れている(表 5-1)。即ち「頭上」では読み方の正答率が 9% であるにもかかわらず、その意味を問うた場合、正答率は 100% である。この事実は、漢字の読み方がわからなくとも「頭上」が中国語から類推できる漢字であるため、理解漢字として解答し得たと考えられる。即ち、中国語の日本語への正の転移が認められたと考えられた。なお、「困る」は中国語では「困：眠い」であり、負の転移を予想し出題したものの、正答し得たことから、日本語の意味を学習していることがわかった。さらに上述した事実から、興味深い事実も浮かび上がった。即ち、本調査における(3)群対象者は簡体字を使用する者たちである。中国では 1964 年に「簡化字総表」がまとめられた。従って、それ以降に生まれた(3)群対象者は、中国では簡体字で書かれた教科書で学習していたはずである。しかしながら、「違」「頭」といった繁体字で書かれた漢字の意味を理解できていると判断し得る結果が得られた(表 5-1)。彼らが日本の漢字学習の過程の早い段階においてどのような機会により繁体字を理解できるようになったのかを知ることは興味深い。

上述した「頭上」と同じように中国語から類推し、意味については解答可能であると考えられた「入力する」及び「点滅する」の場合、「頭上」とは正答率が大きく異なり、読み方についてはそれぞれ 36% 及び 55% であったものの、その意味を問うた場合の正答率はいずれも 0% であった(表 5-1)。そこで「点滅する」の意味に関する解答を精査したところ、「火がつく」「消滅する」といった解答が認められた。これらの解答が意味するところは、中国語で「点」と「滅」といった漢字がそれぞれ「点：(火を)つける」「滅：消滅する」という意味になることから「火がつく」「消滅する」と類推されたものと考えられた。この事実は漢字圏の JSL 生徒が熟語を理解する際に、熟語を一つ一つの漢字に分け、既有の漢字知識から意味を把握しようと試みていることを示していると考えられた。一方、「点滅する」の意味として「火が消える」というものもあった。そもそも「点滅する」の「点」は中国語において動詞であった場合「点：つける」であり、また「点」自体に“火”といった意味がないにもかかわらず「火が消える」と解答したことからも、漢字圏の JSL 生徒が熟語を理解しようとするとき、ある一連の流れにそって漢字理解を進めている可能性があることを示唆している。即ち 1. 一つ一つの漢字の意味を考えた上で、2. 漢字の関連性に着目し、3. 漢字同士を意味のあるまとまりに直すといった理解過程であるといえる。つまり 1. 「点」を「(火を)つける」、「滅」を「消滅」と推測し、“つくものが消滅する”と考えたが、2. できあがったセンテンスに意味のまとまりがなかったため、“何がつくのか”と再考し、

“火がつく”と考え、“火が消滅する”と考え直し、3.最終的に“火が消える”と解答するに至ったのではないかと推測できる。JSL 生徒がわからない熟語を理解するこのような一連の流れを知ることは、生徒の読解理解が進まない場合、熟語理解において1~3のどの段階でつまづいているのかを確認することで既有的漢字知識を上手く利用し、中国語から日本語への正の転移を促す手助けになると考えられた。また、漢字圏 JSL 生徒はこのような熟語理解過程を経ることから、熟語の意味を間違える可能性があり、学習を行う上で注意が必要であると考えられた。

小森(2014)は日本語の語彙に占める漢語の比率の高さ、さらに、漢語に占める同形語の比率の高さを考慮すると中国語を母語とする日本語学習者は読解において有利であると述べている。しかし JSL 生徒の場合、今理解しようとしている熟語がたとえ日本語と中国語の同形語であっても、正しく理解できない可能性がある。即ち、JSL 生徒は年少者であるが故、中国語の熟語でさえ十分理解していない可能性があり、対応する日本語の熟語を理解できない可能性は十分高い。従って、上記で述べた熟語理解の一連の流れに沿って漢字一つ一つの意味を指導者が確認することで、スキヤフオールディング時に「同形語だからわかるだろう」といった指導者側が誤った判断をすることを払拭できる可能性が高まる。

上述した見解を踏まえると本調査結果から、漢字圏 JSL 生徒が「頭上」、「入力する」及び「点滅する」の3つの熟語の意味理解を行う場合、漢語、同形語あるいは和製漢語といった分類をすることなく、漢字の特徴を見ることで読解理解を行うために、中国語の漢字知識から日本語への正の転移を行える可能性があるということである。つまり、漢字の既知知識がある漢字圏 JSL 生徒の場合、解答する漢字が熟語であり、「歓声」のように漢字同士に関連性のあるものは、「歓：歓呼」「声：声音」といったように一つ一つの漢字の意味確認を行い、それを基に「歓呼的声音」と解答に導く。一方、「点滅する」のように漢字同士に関連性がないものについては一つ一つの漢字の意味確認を行うことよりも、熟語そのものの意味の確認が必要であると示唆できる。また、「入力する」のように漢字同士に関連性があっても、漢字単体の意味と漢字が熟語を形成した場合に意味の異なる熟語についても、漢字圏 JSL 生徒の既有的漢字知識からの干渉があることが考えられ、熟語そのものの意味を理解しているか確認が必要である。

以上のことから本調査結果は、指導者が学習現場で漢字圏 JSL 生徒の読解活動をスキヤフオールディングする際、説明を必要とする漢字熟語を予見する手がかりを与え、「この熟語はこの生徒にはわかりにくいと思われるので意味確認の必要がある」と説明を行う熟語を選択する根拠と成り得る。一方、漢字圏 JSL 生徒自身も読解で熟語の理解が必要な場合、どのような熟語に対してどのようなアプローチが効果的かの判断をくさすヒントになると考えられた。

ところで、本調査全体を通して、(4)非漢字圏 JSL 生徒は漢字圏 JSL 生徒群と比較して正答率が低かった。その中で「走る」の読み方に関する正答率は 60%と高かった(表 5-1)。

「走る」は小学校一年生の配当漢字であり、おそらく非漢字圏 JSL 生徒が日本で初めて漢字学習を始めた際、容易な順で漢字学習が行われた可能性が高く、既習の漢字であったと考えられた。しかし、「走行する」は同様に一年生の配当漢字だが、意味の正答率は 0%であった。(4)群の JSL 生徒の滞日期間が短い事を考慮に入れたとしても、本結果が意味するところは興味深く、熟語となると解答できなかった可能性等があると考えられた。そこで(4)群の JSL 生徒の解答を精査したところ「頭上」を「smart/intelligent」とする英語での解答が認められた。上記の解答を行った JSL 生徒は「頭」「上」の漢字の上にそれぞれ「頭上」と自身でルビをふっていた。この事実は(3)群の生徒も行っていただけの一つ一つの漢字から意味を類推しようと試みていた事を示唆している。非漢字圏 JSL 生徒が「頭上」と自身でルビをふることは、漢字圏生徒の熟語理解の流れ 1.の一つ一つの漢字の意味を考えると同じである。しかしながら漢字圏 JSL 生徒である場合、次いで行う作業は、2.漢字の関連性に着目し、3.漢字同士を意味のあるまとまりに直す、であるが、非漢字圏 JSL 生徒の場合、2.漢字同士の関連性の注目の方法が漢字圏生徒と異なっているため誤答となったと考えられる。即ち、(4)群の JSL 生徒による「smart/intelligent」といった誤答は「上」を「上部」ではなく「上位」と考えたためであると考えられる。

このように非漢字圏 JSL 生徒には「上」の漢字の適切な意味を選択するといった行程が必要となるのである。このことから、学習場面で熟語の一つ一つの漢字の意味を考える場合、非漢字圏 JSL 生徒が漢字の沢山の意味の中から正答を選択し、熟語の意味を理解しようと試みていることがわかる。指導者の側も、非漢字圏 JSL 生徒も熟語を理解する過程において、漢字圏 JSL 生徒と同様な過程を経て理解しようと努力する傾向があること、漢字を母語とする我々日本人指導者が思ってもみないような理解過程を経ることがあるという事実を認識することが必要だと考えられる。

非漢字圏 JSL 生徒において認められた他の興味深い点として、漢字を提示した後に読み方とその意味について問う場合と、ひらがなで提示してその意味を問うた場合の正答率の差がある(表 5-1, 2)。即ち、漢字圏 JSL 生徒に【1】「違う」「困る」に関して読み方、意味、及び【2】「ちがう」「こまる」に関してその意味を問うた場合いずれも高い正答率を示すが、非漢字圏 JSL 生徒の場合、「違う」「困る」では読み方、意味共に 40%以下の低い正答率を示す一方、「ちがう」の意味は 80%と高い正答率を示していた。ただし、「こまる」はやはり低い正答率であった。【2】の出題例数及び非漢字圏 JSL 生徒の人数の少なさならびに滞日期間の短さから正確な考察は行えないものの、非漢字圏の JSL 生徒においては、いわゆる漢字学習と国語科読解は別次元のものと捉える必要があるのかもしれない。即ち、国語科読解に関しては学習が終わっていない漢字でも単にルビをふることにより JSL 生徒の読解力が容易に向上するものと推測された。

読解理解に影響があると思われる上述してきた以外の要因として接頭語や漢字部首の意味理解力が考えられる。そこで接頭語に関する設問に対する解答を精査したところ、【2】

の「未発表」の「未」は(4)群のみ意味理解が0%であった(表 5-3)。否定の意味を持つ接頭語は「～ない」といった否定語がなくても反対の意味を持つことから、接頭語がわからないことによる読解への負の影響が懸念された。なお、本調査では十分な数の接頭語に関する出題を行っていないため今後より多くの事例を得る必要があると考えられた。漢字の部首の意味についての正答率は、全群において低かった。興味深いことに【3】の「月」及び「冂」の正答率は、二例を除き両方共正解できたか両方共不正解であり、2極化していた。日本人生徒においても正答率が低かったことから、漢字を学習してきた経緯において、漢字の部首に注視した、あるいは注視させられた経験の有無に起因しているものと考えられた。この事実は読解への漢字の正の影響を考える上で参考にできるものと思われる。

最後に、日本滞在歴と正答率に関する検討を行った。しかしながら、各群における滞在歴と正答率の間には明確な関連性を見出すことが出来なかった。おそらく現時点においては調査対象者数が少なく、各 JSL 生徒個人における知識差が大きく現れてしまったことによると考えられた。

7. 今後の課題

日本生まれの JSL 生徒が読解を苦手としていることは先行研究により指摘されている(石井 2008)。しかしながら本調査では漢字側の要因から指摘事項を説明することは困難であった。おそらく、調査項目、対象者の規模に影響を受けたものと考えられる。なお、本調査では使用した漢字がパイロット調査で生徒がつかずいたものとその類語といった基準で選定したため、今後は「走る」と「走行する」の違いや年少者特有の生活言語能力や学習言語能力の関係とともに教科書コーパスを用いて選定基準を明確に定め、調査を行う必要があると思われた。また、本調査において漢字圏 JSL 生徒群、非漢字圏 JSL 生徒群では複数の設問において意味理解の正答率が読み方の正答率を下回る結果が示された。今後、漢字の読みと意味の定着の関係を調査し明らかにする必要があると考えられた。さらに【2】の「未発表」に代表される接頭辞とともに、【3】の「月」や「冂」のような部首の理解と読解の関係性に関する調査も重要な調査項目であることが示唆された。

参考文献

- 安東俊六(2008)「小・中学校における漢字指導試論(四編)」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』57, pp. 1-9.
- 石井恵理子(2008)「年少者に対する読解教育」『小出記念日本語教育研究会論文集』17, pp. 86-92.
- 石井恵理子(2013)「年少者日本語教育における漢字教育-学ぶ力を支える漢字力の育成-」『JSL漢字学習研究会誌』5, pp. 1-11.
- 岡崎敏雄(2004)「外国人年少者日本語読解指導方法論--内発的発展モデル」『筑波大学地域研究』23, pp. 119-132.
- 加納千恵子(2001)「外国人学習者による漢字の情報処理課程について：漢字処理技能の測定・評価に向けて」『文藝言語研究. 言語篇』39, pp. 45-60.
- 小森和子(2014)「中国語を母語とする日本語学習者の読解能力を予測する日本語の語彙知識：構造方程式モデリング(SEM)による分析」『Proceedings of the 18th Conference of the JSAA: Peer-reviewed full papers』pp. 1-17.
- 棚橋尚子(1998)「小学校における漢字教育の現状と問題点」『日本語学』17, pp. 17-25.
- 光元聰江, 岡本淑明, 湯川順子(2006)「外国人児童のためのリライト教材・音読譜による国語科の指導」『岡山大学教育学部研究集録』131, pp. 113-122.
- 文部科学省「高等学校教育」〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm〉(2014年5月22日現在).
- 文部科学省(2010)「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会(第4回) 配付資料宮崎委員提出資料1」平成22年2月5日
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/shiryou/attach/1292168.htm〉(2014年5月22日現在).
- 矢部玲子, 島村直己(2008)「小学校国語教科書の漢字・音訓調査」『全国大学国語教育学会発表要旨集』114, pp. 85-88.

「ら抜きことば」の発展の様相とその実態

朴 幸怜

要旨

「ら抜きことば」は実生活で幅広く使われている表現だが、「ら抜きことばは日本語の乱れ」といった否定的な認識がまだ残っているため、年配者相手や面接、教育などの改まったことばづかいが必要とされる場面では使わないのが礼儀とされている。

本稿では、「ら抜きことば」が本当に標準語において認定されていない「乱れたことば」なのかを研究するため、「ら抜きことば」研究の権威である井上史雄氏の文献を参考に「ら抜きことば」の定義と変遷を調べた。さらに、今日の「ら抜きことば」の実態を把握するためアンケートを行って「ら抜きことば」の諸相を調査し、分析した。

キーワード：ら抜き言葉、現代日本語、可能形

1. はじめに

筆者が初めて日本に来たのは平成25年の9月である。そして、日本に来てから、日本語を聞き、日本語を読み、日本語で話しながら得た一連の経験は、筆者の日本語に対する認識に大きな影響を及ぼした。それは、今まで大学で標準語だと教えられていた日本語が、実は、日本で実際に使われている日本語とはやや異なっているということであった。その中で、最も幅広く使われているのは「ら抜きことば」である。そこで本研究では、「ら抜きことば」がどのように形成・拡大し、今の形にまで変化してきたのかを調べたいと思う。さらに、今日の「ら抜きことば」の使用様相を研究するため、アンケートも行う。

2. 「ら抜きことば」

2.1 「ら抜きことば」の定義

井上(2005)によると、「見られる、食べられる」などの一段動詞からラが抜けて、「見れる、食べれる」のようになったものを「ら抜きことば」という(姫野・上野・井上 2005:150)。

松田(2008)は「ら抜きことば」を「東京語可能形変異」とも呼んでいる(ibid.: 111)。

2.2 「ら抜きことば」の登場

「ら抜きことば」が初めて記録されたのは、昭和初代である。「東京生まれの上流新生層」から広がったとされる。井上(2005)は、「国語学者中村通夫が体験として、そのころ東京山の手の旧制高等学校の学生たちが「来れない」「見れない」と言っていたことを記した」と述べている(姫野・上野・井上 2005: 150)。

2.3 「ら抜きことば」の伝播と拡大

井上 (2005) は次のように述べている。「東京の「ら抜きことば」は、実は地方から入ってきたらしい。文法学者松下大三郎 (1878 年生まれ) が、出身地静岡県の方言で「逃ゲレル、受ケレル、といふなり」と、明治時代に書いていることから、東海地方では、すでに「ら抜きことば」が使われていたと考えられる。」 (姫野・上野・井上 2005: 150-151)

一方、前後間もなく行われた、1949年の調査では、児童・成人とも「来れない」の使用率が10%、「食べれない」が2~3%という、わずかな使用率だった。その後広がり、20世紀末期の女子大生は、8割近くが使うとされている (姫野・上野・井上 2005: 150)。

また、1994年前後に全国各都道府県の中学生とその保護者を対象に行われたアンケートの分析結果を見ると、保護者の「ら抜き」の使用率は中部地方と中国・四国地方に際立っているが、中学生の「ら抜き」の使用率はさらに高まって、ほぼ全国的になっていることが報告されている (姫野・上野・井上 2005: 151)。NHKの調査によれば、ら抜きことばへの抵抗感の少ない地域は中国地方や中部地方など。大きい地方は、(東京を除く) 関東地方と近畿地方、ただし単語によって違う (井上・鎌水編 2002: 236)。

2.4 「ら抜きことば」の拡大の理由

今日のように「ら抜きことば」が広がったのには、2つの理由がある。受身・尊敬と可能との区別が付きやすいという明晰化と、五段動詞・一段動詞の可能の言い方がそろうという活用体系の単純化 (井上、2005) である (姫野・上野・井上 2005: 156)。

2.4.1 可能との区別

「ら抜き」が認められると、受身としての「見られる」と可能としての「見れる」で区別ができて便利だという意見がある。ことばの明晰化に向かう言語変化といえる。

古語の助動詞「ゆ、らゆ」には「自発・受身・尊敬・可能」の四種の用法があり、機能が多すぎた。こんなに多いと、どの意味で使われているのか分からず、時には誤解の恐れがある。その子孫である現代口語の「れる、られる」という助動詞では、様々な形で整理が進み、自発の用法は衰えた。そこで、可能の場合に「見れる」「着れる」を採用すれば、「れる、られる」には受身か尊敬の意味しか残らなくなり、誤解の恐れが減る (井上 2005、姫野・上野・井上、前掲書 2005: 151-153)。

2.4.2 尊敬との区別

一方、可能よりも尊敬との区別のために、「ら抜き」が使われるようになってという主張もある。井上 (2005) によると、方言の分布上、受身の「ラレル」は全国どこでも行われているので、受身と区別するためなら、「ら抜きことば」はどこでも生まれてもいいはずだが、

東海地方でいち早く「ら抜きことば」が生まれたことを考えると、別の原因があったからと考えられるという（姫野・上野・井上 2005: 153）。

つまり、「ら抜き」を先に採用した地域では、尊敬表現に「れる、られる」をよく使うということである。「先生見られますか」「（何時に）起きられますか」のように言う。東京の敬語なら「ごらんになりますか」「（何時に）お起きになりますか」などの方が自然だ。

「れる、られる」による敬語を使う地域と「ら抜きことば」を使う地域は中部地方や中国地方で、分布地図で見るとかなり重なっている（井上 2005、姫野・上野・井上 2005）。

2.4.3 言語の単純化

「ら抜き」は、五段活用と一段活用の区別をなくす方向なので、単純化といえる。江戸時代を通じて、「取られる、走られる」などの五段活用動詞の可能表現が「取れる、走れる」のように短くなる現象が広がり、近代以降には「来る」に影響が及んだ。これは、カ行変格活用動詞である「来る」が、不規則活用のパターンを示し、一語しか所属しない孤立動詞からして、五段動詞のすぐ次に変化を起こしたのだとされている（井上 2005、姫野・上野・井上 2005: 154）。

そして、近ごろ「ら抜きことば」として騒がれているのは、「見れる」「食べれる」などの、短い一段活用動詞の可能の言い方である。まだ長い一段動詞の「考える」「整える」のら抜き表現は普及していないようである（井上 2005、姫野・上野・井上 2005）。これも、「ら抜き」の拡大の理由が言語の単純化のためとされる一つの証拠である。

3. 「ら抜きことば」の実態調査

3.1 調査概要

「ら抜きことば」の実態とそれに対する日本語話者の認識を調べるため、アンケート調査を行った。調査対象は、東京都居住の日本人男女 87 人で、調査期間は 2014 年 6 月、東京都を中心に調査を行った。

3.2 「ら抜き」の使用率

表 1 は、年齢帯別使用者数とその割合を表したものである。20～30 代は 53 名が、40～50 代は 15 名が、60 代以上は 6 名が「ら抜き」を使っていると答えた。

表 1 年齢層別「ら抜きことば」の使用率

年齢層	使用者（人）	使用率
20～30代	53	98%
40～50代	15	79%
60代以上	6	43%

この結果から、「ら抜きことば」の使用に世代という要素が関与していることがわかる。興味深いのは、最も回答者の多い20～30代が使用率も最も高いということである。つまり、20～30代では「ら抜きことば」は標準語に他ならないと考えられる。高年齢層である60代でも約40%の人が「ら抜き」を使っていると答えた。

3.3 「ら抜きことば」に対する認識

図1は、「ら抜き」に関する認識が肯定的か否定的か調べるため調査した結果である。全回答者87人のうち、「気にならない」と答えた人は46人(53%)、「気になる」と答えた人は14人(16%)であった。注目すべき点は、「どちらとも言えない」と判断を保留した人が27人(31%)にも上ったこと、そして、「ら抜きことば」が気になると否定的評価を下した老年層の人がわずか3人だけだったという点である。これは、表1が示している、老年層の「ら抜きことば」の未使用率57%(使用率43%)よりも低い数値である。この結果から分かるのは、全世代で「ら抜きことば」の使用率が最も低い老年層であっても、否定的な考えはあまり持っていないということである。

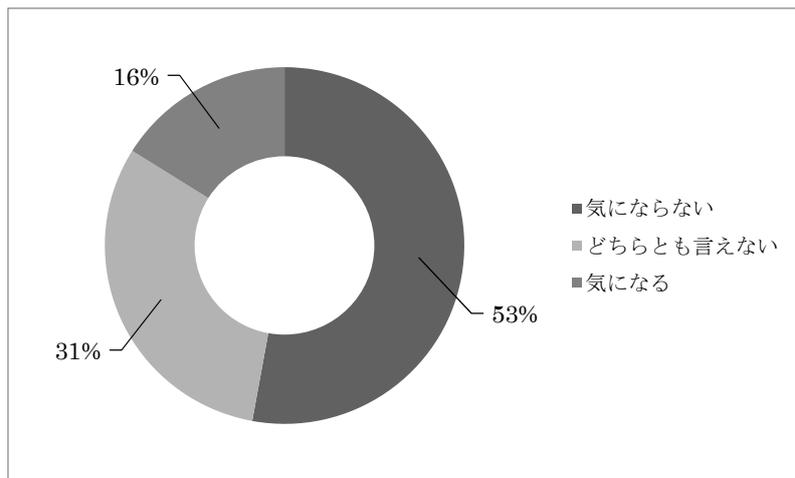


図1 東京都住者の「ら抜きことば」に対する認識

表2 年齢層別の「ら抜きことば」に対する認識

年齢層	気にならない	中立	気になる
20～30代	35 (64%)	11 (21%)	8 (15%)
40～50代	8 (42%)	8 (42%)	3 (16%)
60代以上	3 (21%)	8 (58%)	3 (21%)
回答者数	46	27	14

すなわち、「年齢層」によって「ら抜きことば」に対する認識に差があることは確かだが、その差はとてむずかで、世間によく言われている「お年寄りたちは、「ら抜きことば」を日本語の乱れだと思っているので、好きではない」という観念を否定する結果である。

この結果から解釈できるのは、60代以上の老年層が「ら抜きことば」の標準語化に順応する傾向を見せている事である。「ら抜きことば」の使用者よりも肯定的（+中立）認識者が多いことは、「使用はしていないものの、時代の流れによって標準語化しているため、別に嫌ではない」と言語の変化を受け入れている根拠になる。

3.4 動詞語幹のモーラ別「ら抜き」使用実態

図2は、動詞原形の語幹のモーラによる「ら抜き」の間接・直接使用者数を表したものである。ここで、A～Dは、順に動詞原形の1モーラ（A）から4モーラ（D）までを意味している。

グラフを見ると、A1からB3までの五つの使用者数は65～80名で、他の3モーラ以上のものに比べて高い使用者数を見せている。そして、同じC動詞（3モーラ）の中でも、C4・C5の使用者数が20くらい低いことが分かる。

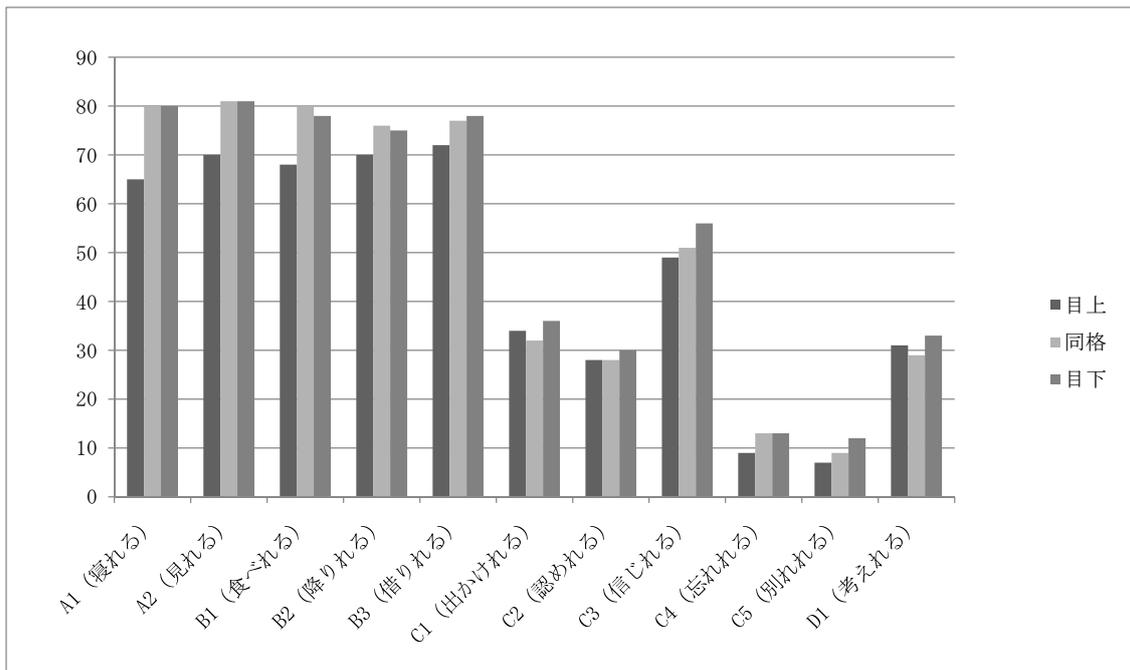


図2 語幹のモーラ数別の「ら抜きことば」使用者数

この結果から、

- (1) 動詞語幹の短いものほど「ら抜き」が使われやすい。
- (2) 短いモーラの動詞でも、下一段動詞（C4・C5）の「ら抜き」には抵抗がある。
- (3) 若干の差はあるが、概ね、目上から同格と目下の方に行くほど抵抗が薄い。

といったことが分かる。

4. 結論

本研究では、「ら抜きことば」の定義と登場、そして変化の初めから現在に至るまでの様相を調査し、分析した。分析の結果、「ら抜きことば」の使用率は全年齢層であまねく観測されたが、年齢層によって「ら抜きことば」の使用状況と認識が大いに異なっていることが解った。特に、老年層で観測された「ら抜きことば」の使用率と認識は、若者層とは異なり、予想に反するものであった。「ら抜きことば」に対して否定一辺倒の認識を持っているとされている老年層は、想像した以上に「ら抜きことば」に好意的だった。また、「ら抜きことば」が下一段動詞まで拡大されている様相が観測できた。

しかし、このような言語の実態や使用、変化状況などをもっと詳しく研究するためには少なくとも200人を越える被験者が必要となるが、時間的・費用的な条件により十分な調査、及び研究が行えなかった。次回の研究では、調査対象を今回より増やして、調査を行いたい。

参考文献

- 井上史雄・鎌水兼貴編（2002）『辞典 <新しい日本語>』東洋書林
姫野昌子・上野田鶴子・井上史雄（2005）『言語文化研究Ⅲ 現代日本語の様相』放送大学教育振興会
松田謙次郎編（2008）『国会会議録を使った日本語研究』ひつじ書房

調査資料

- 文化庁（1996）「平成8年度「国語に関する世論調査」の結果について」文化庁ホームページ
(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/yoronchousa/h08/kekka.html)（2014年7月現在）

文章におけるスピーチレベルシフトの使用実態の分析

イ・ソン

要旨

日本語母語話者の談話・文章において「スピーチレベルシフト」がどのような場面で起こるかを規定するには限界があるかもしれない。それは同じ母語話者であっても言語使用には個人差があるためだと考えられる。本稿ではアンケートのデータとエッセイ集のデータを分析した結果、相手との関わりがある場面(相手に働きかける)では「スピーチレベルシフト」が起こりやすいということがわかった。

キーワード：スピーチレベルシフト、ダ体、デスマス体、メール文、エッセイ

1. はじめに

私は日本語学習者として「談話・文章」での日本語の使用においては授業で学んだ通り「丁寧体」か「普通体」を選択し、それを一貫して使っている。目上の人には丁寧な言葉を使い、同年輩の人には普通体を使っている。また、年齢に大きな差がなくても初めて会った人には丁寧な言葉を使って、時間が経つにつれて心理的距離が縮まると普通体を使っている。しかし、日本のドラマ及び日本人とのやりとりなどを通じて、いわゆる「スピーチレベルシフト」という現象が起こっていることに気付いた。その中でも本稿では「普通体」が基本文体となっている文の中の「丁寧体」へのシフトについて考察する。

詳しくは後述するが、研究方法はアンケート調査とエッセイ分析の二つである。どのような場面でスピーチレベルシフト現象が起こるか、はっきり証明するのは難しいと思う。また、起るとしてもそれがいつも起こるとは限らない。したがって本稿の目的は「スピーチレベルシフトが起こりやすいと考えられる場面」を考えることである。

まず、本論に入る前に筆者が実際に日本人からもらったメールの一部を挙げて基本文体が「ダ体」の文章の「デスマス体」へのシフトが起こりやすいと考えられる場面について考えてみよう。

場合1) 根拠のある事実を伝えるときにデスマス体への変化が起こる。

日本の大学は 4月から始まって、7月下旬に前期のテストがあるよ

それで9月下旬にまた学校が始まりまーす

で、1月下旬に後期のテストが始まるの(もうすぐ!)

テストが終わったら4月まで休みです

なんと日本の大学生は約4ヶ月も休みがあるの

韓国の大学生活についても知りたいな～

場合2) 自分がかっこ悪いところを書くときにデスマス体への変化が起こる。

韓国語は初心者のなかの初心者です

そうだよ～韓国語の学習書を買って独学してるよ！

でも残念なことに勉強が進んでおりません・・・

韓国語は何となく読めるようになったけど、書くのが本当に難しい

場合3) 共感を覚えることのできる情報を伝えるときにデスマス体への変化が起こる。

練馬区だと'ラーメン花月'かなあ～

多分チェーン店なんだけど、私行ったことが無いから行きたいの(笑)

ちなみに、吉祥寺(杉並区)には美味しいラーメン屋さんが多いて聞きます

場合1～3は書き手が一方的に読み手に情報を伝える場面である。つまり、相手には何の負担もかからない場合である。続いての場合4と5は相手に負担をかけていてそれに対しての相手からの反応が期待できる。

場合4) 謝るとき、丁寧度を上げるためにていねい体を用いる。

かなりお返事遅くなってごめんなさい

昨日でやっと試験が終わったよー

春休み到来！

韓国はHappy new yearだね

場合5) 相手に要請する時にデスマス体への変化が起こる。

ぜひぜひ私と遊んでくださいな

私としては1月以降だとありがたいです！

だいたい日程は合わせられるはずだから、ソンちゃんの都合に合わせるよ

以下述べていくことは以上のような考察の延長である。集めたデータを「(情報)伝達」の場面(場合1～3)と「働きかけ」の場面(場合4,5)に従って分析を行う。

2. 研究方法

アンケート調査はN大学の学生を対象にした。5つの質問文を作り、学生たちにメール文を書いてもらうアンケート調査を行った。各質問文は先述した5つの場合のようなメール文を書いてもらえるように作られている。質問文は以下の通りである。

<質問>あなたにはタメロで話す外国人の友達があります(実際にはいない場合はいると想定してください)。以下の場面に従って外国人の友達へのメールを書いてください。(分量は自由ですが、最低10文ぐらい書いてください。)

1. 外国人の友達との約束を決めようとしています。できれば6月以降にしたいという希望を含めてメールを書いてください。
2. 外国人の友達にバイト先での失敗談について書いてください。
3. 外国人の友達への返信が遅れてしまいました。事情などを含めて返信を書いてください。
4. 外国人の友達に日本の大学の卒業式について教えるメールを書いてください。

5. 外国人の友達に東京の美味しいもんじゃ焼きのお店を紹介してください。

タメ口で話す外国人という設定を示して、基本文体を「ダ体」とするようにした。また、相手を「外国人」に想定して何かを伝えるときには少し「わかりやすく」説明するという効果としてのスピーチレベルシフトを期待していた。全体的には場面に応じたスピーチレベルシフトが起こることを期待した。

3. アンケート調査

3.1 総合的分析

まず、総合的統計を見ると、被験者55人のうち外国人の友達がいると答えた被験者が27名、1人あたり5問のアンケートで回答が書いてあったのが265問である。普通体①は普通体を一貫して使っている場合を、普通体②は普通体がベースとなっていてその中に丁寧体が現れている場合である。

被験者数	外国人の友達がいる	回答あり	丁寧体	普通体①	普通体②
55名	27名	265	18	216	31

既に指示文でタメ口同士の外国人の友達へのメール文だと示しているので普通体を使っている回答文が圧倒的に多かった。問1から問5まで普通体①か普通体②を使った被験者は丁寧体だけを使った回答文を作っていない。逆に丁寧体を使っている人は一貫して丁寧体だけを使う。各質問に1行だけの文を作った人に関しては丁寧体1行の文を作った回答があっても、それをもっと長い文にするとしたら普通体②のような文になる可能性が高い。

次いで文体の選択と外国人の友達の有無の関係性について考えたい。

外国人の友達がいなくて答えた場合 (55人のうち28名)			
	丁寧体	普通体①	普通体②
問1	3	17	8
問2	1	22	2
問3	3	19	6
問4	3	20	1
問5	1	23	1

アンケート調査は外国人の友達へのメール文だという前提と、実際に外国人の友達がいるかないかという質問を通して、「スピーチレベルシフト」と「外国人の相手」との関係性について考えようとした。しかし、アンケート調査の結果、外国人の友達がいると回答したグループといないと回答したグループの間には顕著な差が見られなかった。したがって、相手が外国人であるか否かということは「スピーチレベルシフト」への影響は微々であることがわかる。しかし、問1と問3は「丁寧体」が出やすく、

「丁寧体」と「普通体」の混用が出やすいと考えられる。

1つの文体を一貫に使用して答えた場合			
	丁寧体	普通体①	普通体②
外国人の友達がいる	1	15	0
外国人の友達がない	1	10	0

また、問1～問5を1つの文体を一貫にして使った回答のデータをみると、このアンケート調査では丁寧体の使用と外国人の友達の有無との関係性を分析するのは難しい。普通体②の使用に関しては丁寧体と普通体の混用が特殊なものであることがわかる。

3.2 設問別分析

これからは設問別に普通体②の使用についての分析を行いたいと思う。まず、普通体②の使用の回答が多かった問1と問3について考えよう。

場合5の「相手に要請する時」のスピーチレベルシフトを期待していた問1は期待していた通りのシフトが現れていた。「6月以降にしたいです」「僕は6月意向を希望しています」などのような文型が多く、もうちょっと丁寧度が高かった回答としては「6月以降にしてもらいたいです」があった。逆に「〇〇はお暇な日ありますか？」のように相手の都合を聞く場合の普通体②の使用もあった。

外国人の友達がいると答えた場合 (55人のうち27名)			
	丁寧体	普通体①	普通体②
問1	1	22	4
問2	1	25	1
問3	2	19	6
問4	2	24	1
問5	1	25	1

場合4の「謝るとき」のスピーチレベルシフトでは謝るときの丁寧さを上げるために「ごめんなさい」「すみませんでした」などを期待していた。確かに「ごめんなさい」から回答文を書いている回答文があった。それ以上の成果があったと思ったのは「事情の説明」の部分にあった。「すまん」「ごめん」などの謝り方をしている、返信が遅れてしまった理由を説明している部分は「デスマス体」を用いている回答があった。例えば「～してて気づきませんでした」「お風呂入ってました」などがある。

最後に、普通体②の使用が少なかった問2、4、5について考えよう。

問2は場合2の自分がかっこ悪かったと思うところを書くときの「デスマス体」使用を期待していた質問である。しかし、ほとんどの被験者が普通体①を使っていて、「デスマス体」が使われていたとしてもただの状況の説明であった。

問4は普通体②の回答が二つしかなかったものの、場合1の「根拠のある事実を伝えるとき」の「デスマス体」へのシフトが起こる可能性があると考えられる回答を受

けることができた。例えば「もうすぐ日本では卒業シーズンなんですよ」「大学の卒業式は～厳かな式典です」があった。しいていえば、卒業シーズンというのは毎年行われる行事であり、日本の大学の卒業式に行けばどういう雰囲気のものかが分かる、というわけでそれが証明できると考えられる。とても少なかった回答ではあったが、こういう場合でのスピーチレベルシフトが考えられると思う。

問5は「共感を覚えることのできる情報を伝えるとき」の「デスマス体」使用に関しての質問であった。やはりこの質問でも普通体②の使用が少なかった。期待していた通りに書いてもらうことができた回答は「もんじゃ焼きはどのお店もおいしいです」という回答である。しかし、これは日本人なら誰でもそう思って共感ができるものなのか、それともただ個人の感想であるのかわかりにくい。もう少し普通体②の使用が出やすい質問にしたならこれよりサンプルが集められたかもしれない。

アンケート調査分析を通じてメール文では「情報を伝える場合」といった問2,4,5より「相手に働きかける場合」といった問1,3で「スピーチレベルシフト」が最も多かった。それはメールというのは新聞記事などのように不特定多数に読まれるものではなく、特定した人とやりとりをする媒体であるためである。というわけで、負担をかけるような「相手に働きかける」といった場面ではやはり起こりやすいと考えられる。

それでは、エッセイの場合はどうか考えてみよう。エッセイは専門的知識といったものを伝える媒体ではないが、読み手を特定していない、そしてある程度の情報を伝えるということからアンケート調査の結果と比較してよいと考える。

3.3 エッセイ

本稿で扱うエッセイ集は毎年出版される文芸春秋社のエッセイ集（日本エッセイストクラブ編）である。エッセイでは個人的な情報を含めて不特定多数にある情報を伝える。アンケート調査に比べると相手に情報を提供する場面でのスピーチレベルシフトが起こると考えられる。7冊のエッセイ集の中から前述した場合2,4,5に当てはまる例文を挙げたい。

3.3.1 補足説明の場合

まずは補足説明の場合である。読み手を特定してはいないが、「丁寧体」を用いた瞬間だけは筆者が顔を出して読み手に直接声をかけているような効果がある。この場合、情報伝達に筆者の感情も乗せていると考えられる。特に例文（2）は「念のため」という言葉を前に置いているので、情報を伝えようとする筆者の意図が明らかになる。

- (1) オフィスの一室に入れば、白いYシャツにネクタイ姿の佐野周二さん（関口宏さんの父君ですね）が此方を振り返って、「やあ、どうだい？君」。

（「銀座行、駅馬車に乗って」『人生の落第坊主』p.148～149）

- (2) 作者「それって、マリファナの吸い方のことなんだけど、え、あなたマリファナ吸ったことないの？ そうなの、日本は禁止されているのね？ じゃ、日本の読者にわかりやすい表現に変えてくれていいわよ」（訳者注・念の

ために書いておきますが、ドイツでもマリファナは禁止です)
(「卵を抱きながら。もしくは、くせになる翻訳」『ネクタイと江戸前』 p.288)

3.3.2 対比する場合

(3) 其等の場所を皆、銀座と呼ぶのは乱暴の様だが、当時広島県の尾道と謂う港町の、丸で露地の様にごちゃごちゃと小さな商店が立ち並ぶ銀座街の活動小屋で、斯うした画面に胸をときめかせて居た小学生のぼくにとっては、東京も丸の内も、何でも銀座だった。金より銀の方が上の筈だが、銀座こそは憧れの夢であり、我が郷里の商店街の中の銀座は、直ぐに剥がれるメッキの夢でありました。(「銀座行、駅馬車に乗って」『人生の落第坊主』 pp.148-149)

個人的な情報を伝える場面である。「銀座」と「金座」が自分にとってどういう存在であったか、個人的な感想 - 情報 - を伝えている。この文では「銀座」と「金座」を対比しているので、各々に対するの評価がはっきりにわかってくる。これによって筆者の心情をより明確に伝えることができる。

3.3.3 自分の感情を強調する場合

(4) 超難解文学者の埴谷雄高先生が、絶妙な座談の人であった、というのを、先生がなくなった後、周囲の人にインタビューして回った本『奇抜の人』（平凡社）で知ったのだが、その中で私がもっとも気に入っているエピソードを、ここで引用したい。証言しているのは、写真家の武田花さん。(引用文省略) ウサギ……っていう、大きさと、もしそれが入れてあげればできるはずの複雑な陰影と立体感が、絶妙です。私は、この冗談だけで、埴谷先生が天才である、と納得しました。(「シャラボワの活用」『カマキリの雪予想』 p.199)

例文(4)も同じく、筆者の個人的な感想を伝える文章である。この文章ではある対象についての個人的な感想に続いてエピソードを引用し、それに対して自分の感想を述べている。筆者自身の個人的な記憶・感想についてのものなので読者にも同じくそれを感じさせるよりはただ感じたことについて述べているような感じがする。

4. まとめ

メール文といった日常生活の中での文章では相手に働きかける場合に「スピーチレベルシフト」が起こりやすい。読み手が特定されていて、直接「感謝・謝罪する」場面、「頼む」場面では相手からの反応が期待される。また、「頼む」といった場面では書き手の希望を伝えているので相手に負担をかけてしまうことを緩める効果があると考えられる。

それとは逆に、エッセイの場合は普段、読み手が不特定多数であるので相手に気を使う必要はない。ただ一方的に情報を伝えるのでそういった場面で「スピーチレベルシフト」が起こりやすいことがわかった。

会員消息（修士論文・博士論文）

2013 年度修士論文題目一覧（執筆者の五十音順）

ネジュリ・オセアン（フランス）

日仏バイリンガル幼児における自然会話の特徴 <石黒ゼミ>

木村 香菜（きむら かな）

小中学校国語教科書の説明文における漢語の特性と主要漢語の選定 <石黒ゼミ>

小林 善久（こばやし よしひさ）

TVCM と和製外来語—TVCM200 本の語彙調査に見る和製外来語の特徴— <山崎ゼミ>

ファム タイ トゥイ（ベトナム）

ベトナム語の指示詞がモダリティとして疑問文文末に現れる現象について <庵ゼミ>

高木 祐輔（たかぎ ゆうすけ）

「やさしい日本語」シラバスを活用したビジネスパーソン向け日本語教育 <庵ゼミ>

趙 楠（ちょう なん 中国）

談話における「なんか」の使用実態の考察 <庵ゼミ>

西 優加理（にし ゆかり）

要求場面におけるストラテジーの評価と使用に関する考察—依頼、不満表明、改善要求を例に— <五味ゼミ>

盧 仁貞（の いんじょん 韓国）

海外韓国語教育機関の分析からみた韓国語教育政策 <イゼミ>

茂木 早（もてぎ さき）

異文化間移動を経験した子どもたちの教育—中国から日本へ移動した子どもの母語を中心に— <イゼミ>

李 思斉（り しさい 中国）

字音接尾辞「的」についての—考察—前接語基及び中国語対訳表現を通して— <山崎ゼミ>

林 筱（りん しょう 中国）

「P たり（する）、文型」に関する—考察— <山崎ゼミ>

渡辺 藍（わたなべ あい）

「やさしい日本語」による公的文書の書き換えの諸相—書き換えの困難語彙の抽出を中心に— <庵ゼミ>

2 号発行から本号発行までの博士号取得者

課程博士

11. 根本 愛子（ねもと あいこ）（2014 年 2 月）

日本語学習動機におけるポップカルチャーの役割—カタルを事例とした量的および質的研究— <イゼミ>

執筆者一覧

井上 優 (いのうえ まさる)	麗澤大学教授 元本学言語社会研究科連携教授
柳田 直美 (やなぎだ なおみ)	本学国際教育センター専任講師
戸田 淑子 (とだ としこ)	国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員 本学言語社会研究科修了生
亀井 元子 (かめい もとこ)	国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員
今井 寿枝 (いまい ひさえ)	国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員
朴 恵美 (ぱく へみ)	本学言語社会研究科博士課程
ポクロフスカ・オーリガ	本学言語社会研究科博士課程
ウダーラ・I. ディ・シルヴァ	本学言語社会研究科博士課程
渡辺 藍	本学言語社会研究科修了生
西山 日佐子 (にしやま ひさこ)	横浜市日本語教室日本語講師
朴 幸怜 (ぱく じゅんれん)	本学日本語日本文化研修生 (2013 年度)
イ・ソン	本学日本語日本文化研修生 (2013 年度)

編集委員

庵 功雄 (本学国際教育センター教授) (編集長)

編集後記

『一橋日本語教育研究』第3号をお届けします。今号も興味深い論考が揃いました。巻頭論文は、2010年度まで第二部門の連携教授としてご指導いただいた井上優先生にご執筆いただきました。また、今号にも日本語日本文化研修生として来日し研鑽を積まれた方の論考を収録しました。修了生の方の論考を含め、一橋大学の日本語教育の多面性をご覧いただける内容になっているかと思います。

本号も、編集上の都合で、刊行が大幅に遅れることとなってしまいました。執筆者のみなさまには心よりお詫びします。本号の刊行と同時に、第2号をインターネット上(一橋大学の機関リポジトリ内)で公開します。また、本号より、本誌の刊行は毎年3月末とすることになりました。

今後ともよろしく願います。

(II.)

一橋日本語教育研究会

The Hitotsubashi Association for Japanese Language Education

〔事務局〕

〒186-8601

東京都国立市中 2-1

一橋大学国際教育センター 庵功雄研究室内

E-mail: hnkjimu@gmail.com

HP: www12.plala.or.jp/hnkj/

一橋日本語教育研究 3号

The Hitotsubashi Journal for Japanese Language Education No.3

2015年3月28日 初版第1刷発行

編者 一橋日本語教育研究会

発行者 吉峰晃一郎・田中哲哉

発行所 株式会社ココ出版

〒162-0828

東京都新宿区袋町 25-30-107

電話 03-3269-5438

ファクス 03-3269-5438

装丁 長田年伸

印刷・製本 株式会社大應

ISBN 978-4-904595-59-6

©The Hitotsubashi Association for Japanese Language Education

Printed in Japan

ISBN 978-4-904595-59-6
C3381 ¥2400E

定価 本体2400円+税

ココ出版



9784904595596



1923381024009

一橋日本語教育研究 | 2015 | 3号 一橋日本語教育研究会



The Hitotsubashi Journal for Japanese Language Education 2015 No.3
The Hitotsubashi Association for Japanese Language Education