The 10th International Symposium on Oral Proficiency Interview

第 10 回 OPI 国際シンポジウム

～OPI 導入 25 周年を迎えて～
「多様なつながりと OPI の可能性」

2015 年 7 月 31 日（金）～8 月 2 日（日）

於　函館国際ホテル

主催：(財)北海道国際交流センター、日本語プロフィシェンシー研究会、
日本語 OPI 研究会、九州 OPI 研究会、韓国 OPI 研究会

協力：ACTFL

後援：アルク、凡人社、日本語教育学会、函館日本語教育研究会

第 10 回 OPI 国際シンポジウム

基調講演・パネルディスカッション・研究発表
予稿論集

第 10 回 OPI 国際シンポジウム実行委員会

ごあいさつ

山﨑文雄（一財）北海道国際交流センター（ＨＩＦ）代表理事

第 10 回 OPI 国際シンポジウムに遠路参加されました皆様には深く感謝し、心より歓迎致します。HIF は 1979 年に設立された民間の国際交流団体です。当初は日本国内に留学している学生に呼び掛け函館を中心に、ホームステイをしながら相互理解を深めることを目的としていました。更にこの事業とは別に 1986 年には海外から直接学生を募り、日本語･日本文化講座夏期セミナー(JJ)が開講され、今年で第 30 回目を迎えました。この記念行事に併せて第 10 回 OPI 国際シンポジウムが函館で開催されますことは HIF 関係者にとり、喜びも一入であります。

第 1 回 JJ の開講には北大の村﨑恭子先生のご指導があり、カリキュラムが作られて、形が整えられましたが、期間を通して日本語を教えられる経験豊かな先生を探すのが大変でした。そこで独自に日本語教師を養成すべく 1992 年に日本語教師養成・派遣講座が設けられ、ここから 5 名の学生が米国ジョージアサウスウェスタン大学に派遣されました。ここで牧野成一先生と鎌田修先生のご指導を受け、1993 年から、両先生が、JJ に講師として参加され教育の改善が図られてきました。以来今日まで、牧野先生には JJ の特別講師、またコンサルタントとして、また鎌田先生にはアドバイザーとして、カリキュラムの充実に力を注いて頂きました。このご縁のなかで日本語プロフィシェンシー、また OPI 関連の国際シンポジウムが函館で開催されるようになりました。

これまで函館で開催された日本語プロフィシェンシー、OPI 関連の国際シンポジウムを年次毎に記載しますと次のようになります。

1995 年、日本語教育・異文化間コミュニケ―ション「教室・ホームステイ・地域を結ぶもの」（主催； HIF）

2000 年、「ウチ」と「ソト」を結ぶ日本語教育（主催； 国立国語研究所、協力； HIF）

2005 年、日本語・日本文化講座夏期セミナー20 周年記念シンポジウム＆第 4 回 OPI 国際シンポジウム（主催； ＨＩＦ、日本語 OPI 研究会、関西 OPI 研究会、共催；韓国 OPI 研究会、欧州 OPI 研究会、九州 OPI 研究会、後援； 日本語教育学会）

2010 年、日本語・日本文化講座夏期セミナー25 周年記念、第 1 回日本語プロフィシェンシー研究会国際シンポジウム、「生活日本語とプロフィシェンシー」（主催； HIF, 日本語プロフィシェンシー研究会、協力； ACTFL、日本語 OPI 研究会、九州 OPI 研究会、韓国 OPI 研究会、欧州 OPI 研究会、後援； 日本語教育学会、アルク、凡人社、スリーエーネットワーク）。

これまで日本語・日本文化講座夏期セミナー(JJ)に参加した留学生は 1725 名になりますが、留学生は OPI 形式の会話テストと筆記試験により、クラス分けがなされ、教室、ホームステイ、個別研究（IS）により日本語プロフィシェンシーの向上が図られています。市民は留学生に慣れて、ホストフアミリーの多くが喜びのハグで留学生を迎え入れています。

結びに第 10 回　日本語 OPI 国際シンポジウム、及び、JJ30 周年記念事業には関連する多くの方々にお世話になりました。心よりお礼申し上げますと共に、両事業の成功を衷心よりご祈念申し上げます。

ごあいさつ

嶋田和子（第 10 回ＯＰＩ国際シンポジウム実行委員長・
日本語プロフィシェンシー研究会前副会長）

第 10 回国際ＯＰＩシンポジウムは、「多様なつながり」をテーマに函館で開催されることとなりました。（財）北海道国際交流センター（ＨＩＦ）、日本語プロフィシェンシー研究会(ＪＡＬＰ)、日本語ＯＰＩ研究会、九州ＯＰＩ研究会、韓国ＯＰＩ研究会、函館日本語教育研究会（ＪＴＳ）の６つの団体による共同主催であり、まさに「つながり」を重視したシンポジウムとなりました。

日本語教育の大きな目的のひとつは日本語を介して、ことばや文化の異なる人と人とをつなぐ力を養うことであり、現実の生活における口頭面の言語運用能力（プロフィシェンシー）を測るＯＰＩも、究極的には、測定を通してそうした能力の促進を図るものであると言えます。また、主催団体であるＨＩＦが長年続けてきたホームステイプログラムも、まさしく、直接的な異文化体験を通して、人と人とがより深くつながることを目的にしています。

今年は、北海道国際交流センターで「日本語・日本文化講座夏期セミナー」が始まって３０年、またＯＰＩが日本に導入されて 25 年という大きな節目の年に当たります。本シンポジウムでは、多様なつながりの進化・深化をめざし、そのためには日本語教育関係者は何をすべきか、何をすることができるのかについて、原点に戻って考えていきたいと思います。

基調講演では、大津由紀雄先生に「ことばのつながり」、當作靖彦先生に「人・社会とのつながり」についてお話ししていただきます。続くパネルディスパッションでは「社会・コミュニケーション・ＯＰＩ」を軸に、それぞれ日本語教育とのつながりについて議論を進めていきます。また、２日目の１５件の口頭発表と１７件のポスター発表のテーマは多岐にわたっており、見事なタテ糸とヨコ糸によって、たくさんの新たなつながりが生まれてくることでしょう。

閉塞感のある日本社会を活気ある社会へと変えることができるのは、多様なつながりから生まれる対話であり、そこには「ことばの教育」が求められます。さらには、日本語教育、国語教育、外国語教育がつながることが重要であると言えます。本シンポジウムで多くの人々が出会い、語り合い、響き合い、たくさんの新たなつながりが誕生することを願ってやみません。

さて、次の第 11 回ＯＰＩ国際シンポジウムは、どこで、どんな形で開催されるのでしょうか。「話」によって「輪」を広げ、人や社会の「和」を深めていくＯＰＩを通して、これからも多様なネットワークを構築していきたいと考えています。

― プログラム ―

８月１日（土）

総合司会：高橋かつ子（函館日本語教育研究会）

会場：「高砂」

10:00～10:15　**開会式**

主催者挨拶　山﨑文雄（財団法人　北海道国際交流センター　代表理事）
鎌田修（日本語プロフィシェンシー研究会　会長）

10:15～12:55　**基調講演**

司会：野山広（国立国語研究所）

10:15～11:30　基調講演１
「『ことば』という視点―母語教育と外国語教育をつなぐために―」
大津由紀雄（明海大学教授、慶應大学名誉教授）

11:40～12:55　基調講演２
「グローバル時代の言語教育―つながる教育、社会、そして、人―」
當作靖彦（カリフォルニア大学サンディエゴ校教授）

14:20～16:30　**パネルディスカッション ＜日本語教育に求められる多様なつながり＞**

司会：和泉元千春（奈良教育大学）

パネリスト:

「社会と日本語教育のつながり―贅沢は(㊙)敵だ！」さて、真の贅沢とは…」
春原憲一郎（元海外産業人材育成協会常任理事）

「コミュニケーションと日本語教育のつながり
―イイカゲン（低高高高高）はイイカゲン（高低低高高）―」
定延利之（神戸大学教授）

「OPI と日本語教育のつながり―人は糸、OPI の意図は人―」
嶋田和子（アクラス日本語教育研究所代表理事）

コメンテーター:
大津由紀雄（明海大学教授、慶應大学名誉教授）
當作靖彦（カリフォルニア大学サンディエゴ校教授）

16:50～18:00　**OPI デモンストレーション**　**会場：「高砂」**
鎌田修（南山大学教授）

18:00～18:10　連絡事項、各研究会の紹介等

19:00～　懇親会

８月２日（日）

9:30～11:30　　OPI ファミリアライゼーション/OPI リフレッシャーワークショップ

A：OPI ファミリアライゼーション　**会場:「高砂」**
牧野成一（プリンストン大学名誉教授）

B：OPI リフレッシャーワークショップ　**会場:「白凰」**
三浦謙一（フランクリン＆マーシャル大学教授）

13:00～16:00　　口頭発表＆ポスター発表

口頭発表

第１会場　「高砂」　司会：杉本香（大阪樟蔭女子大学）

13:00～13:30　プロフィシェンシーと感情・評価的意味を持つ文
堤良一（岡山大学）　楊帆（北海道教育大学）
鎌田修（南山大学）

13:35～14:05　発話にみられる非語彙要素の再検討
：タイ人の舌打ちに注目して
萩原孝恵（山梨県立大学）　池谷清美（チュラーロンコーン大学）

14:10～14:40　スクリーンリーダーの「フォネティック読み」の検証
：視覚に障害をもつ日本語学習者のための「フォネティック読み」開発に向けて
北川幸子（京都外国語大学）

14:40～14:55　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿ 休　憩 ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

司会：早矢仕智子（大眞大学校）

14:55～15:25　母語としての手話、バイリンガルとしてのろう者
加藤三保子（豊橋技術科学大学）

15:30～16:00　留学と地域のつながり:留学に求められる不変性と普遍性
榊原芳美（ミシガン大学・北海道国際交流センター）
奥野智子（ミシガン大学・北海道国際交流センター）
松原美佐子（インディアナ大学・北海道国際交流センター）

第２会場　「白凰」　司会 ： 溝部エリ子（長崎大学）

13:00～13:30　初級学習者への音声指導法の一考察:多技能の比較から
本橋美樹（関西外国語大学）

13:35～14:05　初級日本語作文クラスにおけるコンコーダンスプログラム導入の試み
：自己訂正率における一考察
伊東克洋（南山大学留学生別科）

14:10～14:40　日本語会話授業における言語活動目標や授業活動とその評価基準の再考
：「can-do statements」と ACTFL-OPI を利用して
羅曉勤（台湾銘傳大学）

14:40～14:55　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿ 休　憩 ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

司会：池田隆介（北九州市立大学）

14:55～15:25　交流型授業における自己・他者評価シートの活用とフィードバック
鄭惠先（北海道大学）

15:30～16:00　フィールドワークを通じた言語文化的な学びの可視化と評価
村田晶子（法政大学）

第３会場　「平安」　司会：立部文崇（徳山大学）

13:00〜13:30　ロールプレイタスクと文化、及び OPI の課題

：台湾・日本語世代への OPI で見えてきたことを現代につなげる

高智子（コロンビア大学修士課程）

13:35〜14:05　ロールプレイの成否に係る談話構成要素についての考察

：「助言」のロールプレイの観察を通して

高橋千代枝（京都外国語大学大学院）

14:10〜14:40　OPI における話題転換の方法

：上級話者と中級話者に対するテスターの関わり方に着目して

西部由佳（早稲田大学）　岩佐詩子（桜美林大学）
金庭久美子（立教大学）　萩原孝恵（山梨県立大学）
水上由美（中国帰国者支援・交流センター）
奥村圭子（山梨大学）

14:40〜14:55　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿ 休　憩 ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

司会：　世良時子（成蹊大学）

14:55〜15:25　グローバル時代の海外の日本語教師の専門性の一考察

：日本人の海外研修をマレーシア人学生の新しい日本語の学びの場として Re-design する実践活動より

木村かおり（早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程）

15:30〜16:00　学習者との共同プロジェクト

：『日本語せんせい』作成におけるプロフィシェンシーの育成

鈴木裕子（マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター）

ポスター発表　「鳳凰」

第１セッション　13:00〜14:00

① OPI 的概念を取り入れた会話授業の試み

陳姿菁（開南大学）

② JOPT テスト実施支援システムについて

李在鎬（筑波大学）　西川寛之（明海大学）　伊東祐郎（東京外国語大学）　坂本正（南山大学）　野口裕之（名古屋大学）
嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）　野山広（国立国語研究所）
由井紀久子（京都外国語大学）　六川雅彦（南山大学）　鎌田修（南山大学）

③ 待遇表現を使ったスキットの創作活動

山口美佳（Michigan State University）

④ 日本語プレースメントテストにおける口頭能力測定：ACTFL-OPI 導入の意義に着目して

ボイクマン総子（東京大学）　柿山礼美（東京大学）

⑤ 日本でのご近所づきあいを円滑に行うためのソフトラーニング

風間祐月（南山大学大学院人間文化研究科大学院生）

⑥ 留学生のインタビュー活動場面における"巧みな"聞き手としての参加

山本真理（早稲田大学）　柳町智治（北星学園大学）

第２セッション　14:00〜15:00

⑦ JSL児童生徒への教科学習支援を目的としたリライト試案
：プロフィシェンシーの観点から和語動詞に着目して
鎌田美千子（宇都宮大学）

⑧ モンゴルにおける初中等教育機関向け教科書の開発
：プロフィシェンシー重視への取り組み
片桐準二（モンゴル・日本人材開発センター）
Suren Dolgor（モンゴル国立大学） Davaa Oyungerel（モンゴル国立大学）
浮田久美子（モンゴル・ロシア共同第３番学校）
中西令子（モンゲニ統合学校）　牧久美子（ロガリフム学校）

⑨ インターンシップ派遣のための短期集中講義での目指すレベルと達成できるレベル
：ACTFL の OPI を利用して
安本恵美子（スタンフォード大学）

⑩ 在住外国人の社会参加に向けた日本語コミュニケーション評価システム
：浜松版日本語コミュニケーション能力評価システムの活用
松葉優子（静岡大学）　松本三知代（早稲田大学大学院）
内山夕輝 （公益財団法人浜松国際交流協会）

⑪ ラオスの日本語学習者と OPI の出会い
國頭あさひ（元ラオス国立大学）

⑫ 中国内陸部の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけを高める実践
：日本に住む日本語母語話者との遠隔タンデム学習を通して
齋藤郁恵（南山大学大学院）

第３セッション　15:00〜16:00

⑬ タイ人学習者の談話マーカーの使用傾向について
：他の母語の学習者との比較を通して
カノックワン・ラオハブラナキット・片桐（チュラーロンコーン大学）

⑭ レポートにおいて出典を記載しないまま行われる引用
：アカデミック文書作成のプロフィシェンシーの視点から
池田隆介（北九州市立大学）

⑮ タブレット端末の特性を活かした言語教育に関する考察
立部文崇（徳山大学）

⑯ 「日本語らしさ」に関わるフィラーと後続ポーズの音声的特徴
：OPI のロールプレイ部分の分析から
小島堅嗣（韓国・培材大学校）

⑰ 三者間会話に見られる３人目の会話参入のパターンについて
占部匡美（福岡国際大学）

16:10〜16:30　総括、閉会の辞　　**会場:「高砂」**

目　次

基調講演

１．「ことば」という視点―母語教育と外国語教育をつなぐために―
大津由紀雄（明海大学教授、慶應大学名誉教授）　……　p.1

２．グローバル時代の言語教育―つながる教育、社会、そして、人―
當作靖彦（カリフォルニア大学サンディエゴ校教授）　……　p.7

パネルディスカッション　＜日本語教育に求められる多様なつながり＞

１．社会と日本語教育のつながり―贅沢は（㊙）敵だ！」さて、真の贅沢とは…―
春原憲一郎（元海外産業人材育成協会常任理事）　……　p.13

２．コミュニケーションと日本語教育のつながり
―イイカゲン（低高高高高）はイイカゲン（高低低高高）―
定延利之（神戸大学教授）　……　p.18

３．OPI と日本語教育のつながり―人は糸、OPI の意図は人―
嶋田和子（アクラス日本語教育研究所代表理事）　……　p.24

口頭発表＆ポスター発表

口頭発表　第１会場

13:00-　プロフィシェンシーと感情・評価的意味を持つ文
堤良一（岡山大学）・楊帆（北海道教育大学）・鎌田修（南山大学）　……　p.30

13:35-　発話にみられる非語彙要素の再検討：タイ人の舌打ちに注目して
萩原孝恵（山梨県立大学）・池谷清美（チュラーロンコーン大学）　……　p.34

14:10-　スクリーンリーダーの「フォネティック読み」の検証
：視覚に障害をもつ日本語学習者のための「フォネティック読み」開発に向けて
北川幸子（京都外国語大学）　……　p.38

14:55-　母語としての手話、バイリンガルとしてのろう者
加藤三保子（豊橋技術科学大学）　……　p.42

15:30-　留学と地域のつながり：留学に求められる不変性と普遍性
榊原芳美（ミシガン大学・北海道国際交流センター）
奥野智子（ミシガン大学・北海道国際交流センター）
松原美佐子（インディアナ大学・北海道国際交流センター）　……　p.46

第２会場

13:00-　初級学習者への音声指導法の一考察：多技能の比較から
本橋美樹（関西外国語大学）　……　p.50

13:35- 初級日本語作文クラスにおけるコンコーダンスプログラム導入の試み
：自己訂正率における一考察
伊東克洋（南山大学留学生別科） …… p.54

14:10- 日本語会話授業における言語活動目標や授業活動とその評価基準の再考
:「can-do statements」と ACTFL-OPI を利用して
羅曉勤（台湾銘傳大学） …… p.58

14:55- 交流型授業における自己・他者評価シートの活用とフィードバック
鄭惠先（北海道大学） …… p.62

15:30- フィールドワークを通じた言語文化的な学びの可視化と評価
村田晶子（法政大学） …… p.66

第３会場

13:00- ロールプレイタスクと文化、及び OPI の課題
：台湾・日本語世代への OPI で見えてきたことを現代につなげる
高智子（コロンビア大学修士課程） …… p.68

13:35- ロールプレイの成否に係る談話構成要素についての考察
:「助言」のロールプレイの観察を通して
高橋千代枝（京都外国語大学大学院） …… p.72

14:10- OPI における話題転換の方法:上級話者と中級話者に対するテスターの関わり方に着目して
西部由佳（早稲田大学）・岩佐詩子（桜美林大学）・金庭久美子（立教大学）
萩原孝恵（山梨県立大学）・水上由美（中国帰国者支援・交流センター）
奥村圭子（山梨大学） …… p.76

14:55- グローバル時代の海外の日本語教師の専門性の一考察
：日本人の海外研修をマレーシア人学生の新しい日本語の学びの場として Re-design する実践活動より
木村かおり（早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程） …… p.80

15:30- 学習者との共同プロジェクト:『日本語せんせい』作成におけるプロフィシェンシーの育成
鈴木裕子（マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター） …… p.84

ポスター発表 第１セッション 13:00-14:00

① OPI 的概念を取り入れた会話授業の試み
陳姿菁（開南大学） …… p.88

② JOPT テスト実施支援システムについて
李在鎬（筑波大学）・西川寛之（明海大学）・伊東祐郎（東京外国語大学）・坂本正（南山大学）
野口裕之（名古屋大学）・嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）・野山広（国立国語研究所）
由井紀久子（京都外国語大学）・六川雅彦（南山大学）・鎌田修（南山大学） …… p.92

③ 待遇表現を使ったスキットの創作活動
山口美佳（Michigan State University） …… p.96

④ 日本語プレースメントテストにおける口頭能力測定：ACTFL-OPI 導入の意義に着目して
ボイクマン総子（東京大学） 柿山礼美（東京大学） …… p.99

⑤　日本でのご近所づきあいを円滑に行うためのソフトラーニング
風間祐月（南山大学大学院人間文化研究科大学院生）　…… p.103

⑥　留学生のインタビュー活動場面における"巧みな"聞き手としての参加
山本真理（早稲田大学）・柳町智治（北星学園大学）　…… p.107

第２セッション１４:00-１５:00

⑦　JSL 児童生徒への教科学習支援を目的としたリライト試案
：プロフィシェンシーの観点から和語動詞に着目して
鎌田美千子（宇都宮大学）　…… p.111

⑧　モンゴルにおける初中等教育機関向け教科書の開発：プロフィシェンシー重視への取り組み
片桐準二（モンゴル・日本人材開発センター）・Suren Dolgor（モンゴル国立大学）
Davaa Oyungerel（モンゴル国立大学）・浮田久美子（モンゴル・ロシア共同第３番学校）
中西令子（モンゲニ統合学校）・牧久美子（ロガリフム学校）　…… p.115

⑨　インターンシップ派遣のための短期集中講義での目指すレベルと達成できるレベル
：ACTFL の OPI を利用して
安本恵美子（スタンフォード大学）　…… p.119

⑩　在住外国人の社会参加に向けた日本語コミュニケーション評価システム
：浜松版日本語コミュニケーション能力評価システムの活用
松葉優子（静岡大学）・松本三知代（早稲田大学大学院）
内山夕輝 （公益財団法人浜松国際交流協会）　…… p.123

⑪　ラオスの日本語学習者と OPI の出会い
國頭あさひ（元ラオス国立大学）　…… p.127

⑫　中国内陸部の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけを高める実践
：日本に住む日本語母語話者との遠隔タンデム学習を通して
齋藤郁恵（南山大学大学院）　…… p.131

第３セッション１５:00-１６:00

⑬　タイ人学習者の談話マーカーの使用傾向について：他の母語の学習者との比較を通して
カノックワン・ラオハブラナキット・片桐（チュラーロンコーン大学）　…… p.135

⑭　レポートにおいて出典を記載しないまま行われる引用
：アカデミック文書作成のプロフィシェンシーの視点から
池田隆介（北九州市立大学）　…… p.139

⑮　タブレット端末の特性を活かした言語教育に関する考察
立部文崇（徳山大学）　…… p.143

⑯　「日本語らしさ」に関わるフィラーと後続ポーズの音声的特徴
：OPI のロールプレイ部分の分析から
小島堅嗣（韓国・培材大学校）　…… p.147

⑰　三者間会話に見られる３人目の会話参入のパターンについて
占部匡美（福岡国際大学）　…… p.151

【参考資料】ACTFL Proficiency Guidelines 2012　（ACTFL HP　より）　…… p.155

研究発表プログラム

口頭発表前半

会場	第1会場 （ 高砂 ）	第2会場 （ 白鵬 ）	第3会場 （ 平安 ）
司会	杉本香	溝部エリ子	立部文崇
13:00～13:30	プロフィシェンシーと感情・評価的意味を持つ文 （予稿集p.30 ）	初級学習者への音声指導法の一考察：多技能の比較から （予稿集p.50 ）	ロールプレイタスクと文化、及びOPIの課題：台湾・日本語世代へのOPIで見えてきたことを現代につなげる（予稿集p.68 ）
	堤良一（岡山大学） 楊帆（北海道教育大学） 鎌田修（南山大学）	本橋美樹（関西外国語大学）	高智子 （コロンビア大学修士課程）
13:35～14:05	発話にみられる非語彙要素の再検討：タイ人の舌打ちに注目して （予稿集p.34 ）	初級日本語作文クラスにおけるコンコーダンスプログラム導入の試み：自己訂正率における一考察（予稿集p.54 ）	ロールプレイの成否に係る談話構成要素についての考察：「助言」のロールプレイの観察を通して（予稿集p.72 ）
	萩原孝恵（山梨県立大学） 池谷清美 （チュラーロンコーン大学）	伊東克洋 （南山大学留学生別科）	高橋千代枝 （京都外国語大学大学院）
14:10～14:40	スクリーンリーダーの「フォネティック読み」の検証：視覚に障害をもつ日本語学習者のための「フォネティック読み」開発に向けて（予稿集p.38 ）	日本語会話授業における言語活動目標や授業活動とその評価基準の再考：「can-do statements」とACTFL-OPIを利用して （予稿集p.58 ）	OPIにおける話題転換の方法：上級話者と中級話者に対するテスターの関わり方に着目して（予稿集p.76 ）
	北川幸子（京都外国語大学）	羅曉勤（台湾銘傳大学）	西部由佳（早稲田大学）岩佐詩子（桜美林大学）金庭久美子（立教大学）萩原孝恵（山梨県立大学） 水上由美（中国帰国者支援・交流センター）奥村圭子（山梨大学）

口頭発表後半

会場	第1会場 （ 高砂 ）	第2会場 （ 白鵬 ）	第3会場 （ 平安 ）
司会	早矢仕智子	池田隆介	世良時子
14:55～15:25	母語としての手話、バイリンガルとしてのろう者 （予稿集p.42 ）	交流型授業における自己・他者評価シートの活用とフィードバック（予稿集p.62 ）	グローバル時代の海外の日本語教師の専門性の一考察：日本人の海外研修をマレーシア人学生の新しい日本語の学びの場としてRe-designする実践活動より （予稿集p.80 ）
	加藤三保子 （豊橋技術科学大学）	鄭惠先（北海道大学）	木村かおり （早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程）
15:30～16:00	留学と地域のつながり：留学に求められる不変性と普遍性 （予稿集p.46 ）	フィールドワークを通じた言語文化的な学びの可視化と評価 （予稿集p.66 ）	学習者との共同プロジェクト：『日本語せんせい』作成におけるプロフィシェンシーの育成（予稿集p.84 ）
	榊原芳美（ミシガン大学・HIF） 奥野智子（ミシガン大学・HIF） 松原美佐子 （インディアナ大学・HIF）	村田晶子（法政大学）	鈴木裕子 （マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター）

ポスター発表（会場：鳳凰）

13:00 ～14:00	① OPI的概念を取り入れた会話授業の試み （予稿集p.88 ）	② JOPTテスト実施支援システムについて （予稿集p.92 ） 李在鎬（筑波大学） 西川寛之（明海大学） 伊東祐郎 （東京外国語大学） 坂本正（南山大学） 野口裕之（名古屋大学） 嶋田和子 （アクラス日本語教育研究所） 野山広 （国立国語研究所） 由井紀久子 （京都外国語大学） 六川雅彦（南山大学） 鎌田修（南山大学）	③ 待遇表現を使ったスキットの創作活動 （予稿集p.96 ）	④ 日本語プレースメントテストにおける口頭能力測定：ACTFL-OPI導入の意義に着目して （予稿集p.99 ）	⑤ 日本でのご近所づきあいを円滑に行うためのソフトラーニング （予稿集p.103 ）	⑥ 留学生のインタビュー活動場面における"巧みな"聞き手としての参加 （予稿集p.107 ）
	陳姿菁（開南大学）		山口美佳 （Michigan State University）	ボイクマン総子 （東京大学） 柿山礼美（東京大学）	風間祐月 （南山大学大学院人間文化研究科大学院生）	山本真理（早稲田大学） 柳町智治 （北星学園大学）
14:00 ～15:00	⑦ JSL児童生徒への教科学習支援を目的としたリライト試案：プロフィシェンシーの観点から和語動詞に着目して （予稿集p.111 ）	⑧ モンゴルにおける初中等教育機関向け教科書の開発：プロフィシェンシー重視への取り組み （予稿集p.115 ） 片桐準二（モンゴル・日本人材開発センター） Suren Dolgor （モンゴル国立大学） Davaa Oyungerel （モンゴル国立大学） 浮田久美子（モンゴル・ロシア共同第3番学校） 中西令子 （モンゲニ統合学校） 牧久美子 （ロガリフム学校）	⑨ インターンシップ派遣のための短期集中講義での目指すレベルと達成できるレベル：ACTFL の OPI を利用して （予稿集p.119 ）	⑩ 在住外国人の社会参加に向けた日本語コミュニケーション評価システム：浜松版日本語コミュニケーション能力評価システムの活用 （予稿集p.123 ）	⑪ ラオスの日本語学習者とOPIの出会い （予稿集p.127 ）	⑫ 中国内陸部の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけを高める実践：日本に住む日本語母語話者との遠隔タンデム学習を通して（予稿集p.131 ）
	鎌田美千子 （宇都宮大学）		安本恵美子 （スタンフォード大学）	松葉優子（静岡大学） 松本三知代 （早稲田大学大学院） 内山夕輝 （公益財団法人浜松国際交流協会）	國頭あさひ （元ラオス国立大学）	齋藤郁恵 （南山大学大学院）
15:00 ～16:00	⑬ タイ人学習者の談話マーカーの使用傾向について：他の母語の学習者との比較を通して （予稿集p.135 ）	⑭ レポートにおいて出典を記載しないまま行われる引用：アカデミック文書作成のプロフィシェンシーの視点から （予稿集p.139 ） →第1セッション（13:00-14:00）へ変更	⑮ タブレット端末の特性を活かした言語教育に関する考察（予稿集p.143 ）	⑯「日本語らしさ」に関わるフィラーと後続ポーズの音声的特徴：OPIのロールプレイ部分の分析から （予稿集p.147 ）	⑰ 三者間会話に見られる3人目の会話参入のパターンについて （予稿集p.151 ）	
	カノックワン・ラオハブラナキット・片桐 （チュラーロンコーン大学）	池田隆介 （北九州市立大学）	立部文崇（徳山大学）	小島堅嗣 （韓国・培材大学校）	占部匡美 （福岡国際大学）	

「ことば」という視点

母語教育と外国語教育をつなぐために

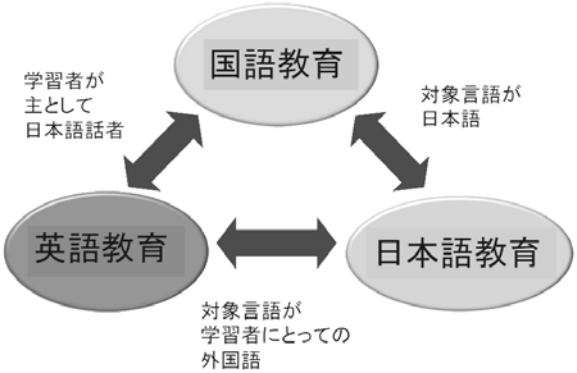
大津由紀雄（明海大学）

キーワード：言語教育、母語教育、外国語教育、普遍性、ことばへの気づき

１．はじめに

この講演では、学校教育における母語教育と外国語教育は言語教育として本来一体化されるべきものであることを論じるとともに、日本における母語教育としての国語教育と外国語教育としての英語教育を一体化するためになにが必要となるのかを検討する。その過程において、外国語教育としての日本語教育が重要な役割を果たすべきであることを論じる。

冒頭に際し、国語教育、英語教育、日本語教育がどのように関係しているかについてまとめた図１を示す。矢印に添えた説明書きは当該矢印が繋ぐ２つの個別言語教育に共通する点を述べたものである。



＜図１＞　国語教育、英語教育、日本語教育の関係

２．「ことば」という視点

英語の language という名詞には普通名詞として使い方（”a language”）と抽象名詞としての使い方（“language”）の２つがある。前者は日本語、英語、スワヒリ語、日本手話などの個別言語を指し、後者は抽象的にことば一般を意味する。言い方を変えれば、前者は言語の個別性の視点からの捉え方であり、後者は言語の普遍性の視点からの捉え方である。

この両者は無関係なものではなく、有機的な関連があることを認識しておくことも重要である。その例を挙げておこう。人間が母語として身につけることができる言語の句の形成には一定の原理（普遍性）がある。句にはその中心となる要素（主要部）が存在する。そして、必要があれば、主要部に構造的に密着した位置に主要部にとって不可欠の要素（補部）が現れ、主要部とともに構成素（構造上のまとまり）を成す。さらに、必要があれば、修飾要素（付加部）を加えて、より大きなまとまり、つまり、句が完成する。

動詞句（Verb Phrase、VP）を例に取ろう。まず、日本語の動詞（V）「読む」をその主要部としよう。主要部「読む」はそれが表す行為（読むという行為）の対象となる要素を補部として必要とする。

たとえば、「その本」という補部は「読む」の直前に現れる。そして、その２つで構成素を形成する [1]。さらに、「注意深く」などの付加部を加えて、より大きな構成素である動詞句「注意深く本を読む」が完成する。
英語の場合も句の構成の仕方の原理は同一である。主要部に read をとれば、つぎに必要なのが補部で、たとえば、the book を補部とすると、read the books という構成素が形成される [2]。そして、carefully などの付加部を加えて、動詞句 read the books carefully ができ上がる。

いずれの場合も２段落上で述べた普遍的な原理に従って句が形成されている。しかし、句の形成にあたって、個別性が発揮できる余地が残されていないかというとそうではない。補部は「主要部に構造的に密着した位置」に現れるが、線的に見たときに、補部は主要部の前に現れても（例:「本を読む」）、後に現れても（例：read the books）でもかまわない。その選択は各個別言語に許されている。こうして、主要部と補部の線的関係（左右関係）の決め方によって個別言語の特性（個別性）が生じるのである。

従来、母語教育においても、外国語教育においても、対象言語の個別性には注意が払われてきたが、普遍性に十分な目配りがなされてきたかというとはなはだ疑問である。しかし、いかなる形にせよ、両者を関連づけようとすると、普遍性という共通の基盤を明確に意識しなくてはことが始まらない。たとえば、西尾実・石橋幸太郎監修（1967）「言語教育学叢書（第１期）」（文化評論出版）は野心的な試みであったが、その考えは定着せず、「叢書」自体も第１期で立ち消えになってしまった。また、国語教育や英語教育の専門誌が「国語教育と英語教育の連携」などの特集を組むこともあるが、その影響は大きいとは言えない [3]。

関連づけ失敗の理由は多岐に亘るが、分けても、関連づけの目的の不明瞭性、関連づけの基盤の欠如、そして、国語教育界と英語教育界の縄張り意識 [4] が決定的な理由と言えよう。じつは、この３者は別箇のものではなく、同じ根につながるものと考えられる。その根本にあるのが関連づけの目的が不明瞭であることであり、だからこそ、関連づけの基盤を明確にする努力も怠られがちになり、関連づけの目的も基盤もぼんやりしたまま、関連づけの必要性を主張しても、国語教育界も英語教育界も単なる野合として反発を深め、むしろ、それぞれの縄張りを主張し合うことになる傾向があったように思われる。

この講演では、母語教育と外国語教育は、従来言われてきた「関連づけ」や「連携」などという補助的・付加的な意味づけではなく、両者は本来的に一体になるべきものであるという主張をする。そのためには、「「ことば」という視点」が必要だということを論じるが、「「ことば」という視点」とは言語の普遍性、および、それと有機的に関連づけて捉えた個別性という視点を意味する。

３．母語教育と外国語教育は本来的に一体になるべきものであるという言語教育の構想

議論の出発点として、小学校学習指導要領が国語（科）教育の目標をどのように規定しているかから始めよう。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し，伝え合う力を高めるとともに，思考力や想像力及び言語感覚を養い，国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。（小学校学習指導要領第２章第１節第１）

国語、つまり、日本語はほとんどの子どもたちにとっての母語であるので、読み書きなどを除けば、

その運用は一応可能である[5]。しかし、国語をただ漫然と使うのではなく、「適切に表現し正確に理解する能力を育成し，伝え合う力を高める」ということを目指すのであれば、国語（日本語）の仕組みとその仕組みを利用した働きを対象とした気づきが必要となる。この気づきを認知心理学では metalinguistic awareness と呼ぶが、この講演では「ことばへの気づき」と呼ぶ[6]。

ことばは思考と想像を支える基盤となるから、ことばへの気づきの発達は「伝え合う力を高める」とともに、「思考力や想像力」を育むことにつながる。そして、それは母語に対する関心、さらには、ことば一般に対する関心を深め、母語やことばを尊重する気持ちが自然にわき出てくることになる。

ここで、注意しておきたいことはことばへの気づきの育成（もう少し正確に言えば、ことばへの気づきの発達に対する支援）はまず母語を使って始めるべきである。母語に関しては直感（intuition）が利くからである。たとえば、日本語が母語である人（日本語話者）であれば、理由はわからずとも、(1)では 3 人いるのは先生、(2)では子どもたちであるという判断を下すことができる。

(1)先生が子どもたちと 3 人、ジュースを飲んでいた
(2)先生が子どもたちを 3 人、体育館に連れて行った

この直感を利用して、子どもたちのことばへの気づきをより豊かなものにしていくことができる。筆者が小学生用によく利用する言語材料の 1 つに複合名詞の意味とアクセントがある。たとえば、

(3)温泉まんじゅう
(4)まんじゅう温泉

(3)は「温泉」と「まんじゅう」という 2 つの名詞から成る複合名詞である。同じ 2 つの名詞を使って複合名詞を作るのでもその順序を変える（＝4）と意味がまったく異なったものになる。「温泉まんじゅう」はまんじゅうであるが、「まんじゅう温泉」は温泉である。小学校中学年の児童であれば、この事実に対し、ほぼ確実に直感が届く[7]。

また、同じ例を使って、アクセントの変化に気づかせることもできる。「まんじゅう」は単独では低高高低の型のアクセント、「温泉」は低高高高の型のアクセントを持つ。しかし、両者が複合されて「まんじゅう温泉」となると、アクセントは低高高低低高高高とはならず、低高高高高高低低となる。これは「単一の語の中にはアクセントの谷間は生じえない」という規則によるものである。子どもたちが無意識のうちにこの規則に従ったアクセント型を作り出したことに気づかせることも大切である。

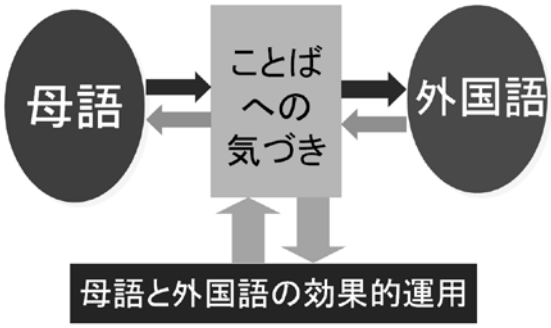
筆者は直感が利く母語を使った、ことばへの気づきの育成を小学校段階で展開すべきであると主張しているが、小学生が外国語に触れることを意味のないことだと考えているのではない。地球上には母語以外の言語が数多く存在すること、そして、その一つひとつについて、それを母語とする人がおり、母語を大切にすることが人間にとってどれだけ大切なことであるのかを感じさせることは重要なことだ。しかし、英語だけを特別視して取り上げ、中学校以降の英語教育につなげようという考えはことばに対する歪んだ価値観を子どもたちに根づかせる危険性があることを教育に関わるものはきちんと認識しておく必要がある。その関連で言えば、ことばへの気づきの育成に、母方言ほどではないにせよ直感が届きやすい、日本語の方言を役立てることもできる。

気づきの対象は、ことばのしくみだけでなく、ことばの働きも含まれる。語用論的気づきがそれにあたる。さらには、言語心理学的・社会言語学的気づき（たとえば、ことばを身につけることができ

るのは人間だけに限られること、地球上にはおよそ 5000 の個別言語が存在すること、英語にはさまざまな変種が存在すること）なども含まれる。また、気づきのレベルも、素朴な「あっ！」「おやっ！」といったレベルから説明レベル（たとえば、上の 1 と 2 の「3 人」の解釈が異なるのはなぜかという問に対する説明）までさまざまなレベルがあり、認知発達との関連で、おおよそどの学年でどのレベルまでの気づきを育成すべきかを検討しなくてはならないが、それについては今後の課題としたい。

小学校段階で母語を主たる対象として育成されたことばへの気づきは中学校以降、本格導入される英語教育において重要な意味を持つ。日本における英語教育は、英語が日常言語として使用されていない環境（外国語環境）での外国語学習を支援するものである。そこには学習英文法が大きな役割を果たすのであるが、学習英文法の記述を理解するためには、あらかじめ、子どもの側にことばの仕組みと働きなどを捉える枠組みが形成されていなくてはならない。たとえば、英語学習においては初期段階から品詞概念、句概念、語順概念などが重要な意味を持つが、それらの概念が定着していないと、学習英文法が提示する規則の意味を理解することはむずかしい。その典型的な例が中学 1 年生の秋に学習する「３人称単数現在の-s（３単現）」である。その理解には「主語」「人称」「数」「時制」「動詞」などの概念（文法用語ではない）が前提となるが、その前提が整わない状態であると、結局のところ、与えられた例文を丸暗記するしか方策がない。

このような考えを集大成したものが筆者の主張する言語教育の構想である。その全体像は図２のようにまとめることができる。この構想についてさらに詳しくは大津・窪薗（2008）の「理論編」を参照されたい。



＜図２＞言語教育の構想

４．言語教育の構想と日本語教育

国語教育と英語教育はことばへの気づきを媒介として一体化されるべきであるという言語教育の構想の中で日本語教育はどのような位置づけを与えられるべきであろうか。

図１に示したように日本語教育は国語教育と対象言語が日本語であるという共通点を持つ。そこで、日本語教育における学習日本語文法について考えてみたい。日本語教育は外国語教育であるから、日本語を母語としない学習者が日本語の仕組みを効率よく、かつ、効果的に学べるように工夫が凝らされている。この点、（現代）日本語を母語とする学習者が古文（文語）を読みこなすために必要となる古典文法（文語文法）を学ぶ下準備としての役割も持つ学習国文法（口語文法）とは性質を異にする。

学習国文法が嫌いだという生徒の中には、たとえば、活用を学習することに違和感を覚える者が少なくない。理由は簡単で、活用を改めて覚えなくても、日本語を使うことに不自由することはないからである。このとき、日本語教育で用いられている、ローマ字表記を使った活用教育を行えば、日本

語を母語とする学習者を日本語の持つ美しい体系性への気づきに誘うことができる。

関連はあるが別の意義を挙げることもできる。第２節で国語教育と英語教育を関連づけようとする、これまでの試みが不首尾に終わってきた理由の１つとして、関連づけの基盤の欠如を挙げた。この典型的な例が国語教育で使われている学習国文法と英語教育で使われている学習英文法の枠組みの違いである。言うまでもなく、学習国文法は学習者の母語である日本語を対象としたものであるのに対し、学習英文法は学習者にとって外国語である英語を対象としたものであるから、国語教育、英語教育におけるそれぞれの意義は異なっていても不思議ではなく、それに呼応して、両者の枠組みが異なっていてもそのこと自体が誤っているということにはならない。しかし、言語教育の構想の視点からすると、両者の枠組みが異なっていることは望ましくなく、学習者が混乱する可能性が生じる。

具体的な例を挙げよう。学習国文法では、「美しい女性」の「美しい」も、「きれいな女性」の「きれいな」も名詞「女性」を修飾しているが、「美しい」は形容詞、「きれいな」は形容動詞と分類される。それに対して、学習英文法では、beautiful woman の beautiful も、pretty woman の pretty も（名詞 woman を修飾する）形容詞とされる。ここでも、品詞分類の基準が異なっていることがわかる。

このように品詞分類の基準が異なった２つの学習文法を学ばなくてはならないことが学習者に混乱を引き起こす原因になることは容易に想像がつく。ことに、当該文での機能に注目しただけでは品詞分類ができない学習国文法のやり方は学習者にとって負担が重い。ここで重要な意味を持ってくるのが日本語教育における学習日本語文法である。「美しい女性」の「美しい」も、「きれいな女性」の「きれいな」も名詞「女性」を修飾しているので形容詞と分類され、形態上の違いは「い形容詞」、「な形容詞」という形容詞の下位分類によって説明する。

言語教育構想の推進にとって重要な課題の１つは学習国文法と学習英文法の一体化であり、その課題と取り組むうえで、学習日本語文法が重要な手がかりを与えてくれることは間違いない。

また、冒頭に掲げた図１が示すように、日本語教育と英語教育はその対象が学習者にとっての外国語という共通点を持っている。「ことば」という視点があれば、対象となっている外国語が何語であっても、普遍性を介して、両者を連携させることができる。事実、長く日本語教育に携わってきた教師が書いた学習英文法書（米原 2009）は英語教育にとって有益である。

より広い視野からすれば、日本語教育の専門家である横溝紳一郎と當作靖彦が編集する「日本語教師のための TIPS 77」（横溝・當作 2011-）というシリーズは英語教師にとって役に立つ。逆に、ある英語教師の実践を跡づけた横溝（2011）は、日本語教師が読んでも益するところが大であろう。

５．最後に

言語教育の構想を実現させるために越えなくてはならないハードルは高い。しかし、筆者には外国語教育としての英語教育における、ことばへの気づきの重要性や母語教育と外国語教育の一体化についての理解は徐々に深まりつつあるように感じられる（大津・直山 印刷中）。この野心的な試みに日本語教育からの熱い支援を期待したい。

注

[1] ここでの分析では、「本を読む」の「を」は「本」が「読む」の補部の位置に現れたとき、その格が対格であることを表すために挿入されたものと考える。ただし、この点はこの講演の主旨とは直接関係はないので、他の分析を想定してもかまわない。

[2] 現代英語の場合は格の表示が貧弱であるので、the books の格はその位置を頼りに判断するしかないが、the books を代名詞に置き換えれば them と対格対応形が現れる。

[3] 国語教育と英語教育の「連携史」については柾木（2012）を参照されたい。

[4] 「国語科教育」（教科としての国語科における教育的営みを指す）と「国語教育」（国語科のみならず、国語に関連する教育的営み全般を指す）を区別する考えからすれば、「国語科教育界」とすべきところであろうが、煩雑になるので「国語教育界」とした。

[5] 本来的にはこの講演で「国語」と呼んでいる部分は「母語」と置き換えるべきものであるが、この講演の目的はそれに関する議論をすることではないので、混乱を避けるために「国語」の名称を用いる。

[6] Metalinguistic awareness は通常、「メタ言語意識」と訳されている（実際、筆者もある時期、この訳語を採用していた）が、対象となっているものや事態を正確に把握しているわけではないが、「あっ！」「おやっ！」と感じたりする状態も awareness に含むのが通例であるので、「意識」という用語を避け、「ことばへの気づき」とする。「意識 consciousness」については Stanford Encyclopedia of Philosophy (2014)の記述が参考になる。なお、meta(-X)とは「(X) についての」という意味を表す。

[7] 「まんじゅう温泉」が温泉であることは間違いないが、その温泉がまんじゅうとどのように関わっているかについてはほぼ制約がない。この点を利用して、子どもたちを想像と創造の世界に誘うことができる。

参考文献

大津由紀雄・窪薗晴夫（2008）『ことばの力を育む』, 慶應義塾大学出版会.

大津由紀雄・直山木綿子（印刷中）「外国語活動・教育を巡る対談（仮題）」, 『初等教育資料』, 8 月号.

西尾実・石橋幸太郎監修（1967）「言語教育学叢書（第 1 期）」, 文化評論出版.

柾木貴之(2012)「国語教育と英語教育の連携史---1960 年代・『言語教育学叢書』を中心に」,『言語情報科学』10, 151-167.

横溝紳一郎（2011）『生徒の心に火をつける---英語教師田尻悟郎の挑戦』, 教育出版.

横溝紳一郎・當作靖彦（編）（2011-）「日本語教師のための TIPS 77」, くろしお出版.

米原幸大（2009）『完全マスター英文法』, 語研.

Stanford Encyclopedia of Philosophy (2014) “consciousness” http://plato.stanford.edu/entries/consciousness/

グローバル時代の言語教育

：つながる教育、社会、そして、人

當作靖彦（カリフォルニア大学サンディエゴ校）

キーワード：グローバル社会、つながる、テクノロジー、言語教育

１．医学教育の未来

私の大学にはアメリカでも有数の医学部があり、ノーベル賞受賞者やこれからノーベル賞を取る可能性のある研究者が研究しているだけでなく、これから医者になる人たちの教育を行い、優秀な医学研究者、医者を生み出している。ある時、その医学部の先生と医学の将来について話す機会があった。コンピュータなどテクノロジーが急速に発達し、現在医者がしている仕事のほとんどは､将来コンピュータやロボットでできるようになるという。グーグルは現在目に見えないナノ分子を人間の血管の中に入れ、その流れをアップルウォッチのようなウェアラブルデバイスで常にモニターし、異常がある場合にはインターネットを通じて病院に知らせる技術を開発中で、これが完成すれば、定期検診も必要なくなるだろうし、死亡率が下がり、人間はさらに長寿になるという。また、このような体調を毎日 24 時間モニターし、大量のデータを集めることにより、誰がいつ病気になるか予想が立てやすくなるのだそうだ。例えば、お酒を飲む回数が一週間に何回の人はその生活を何年続けているといつどのような病気になるとか分析し、病気の予防に役立てるのだそうだ。このようないわゆるビッグデータを使い、病気を予防するのが医者の主な仕事になるそうで、20 年後には、医者になりたい人は医学部に行くよりも、ビッグデータをどのように分析し、判断を下すかということを学ぶため数学部に行ったほうがいい医者になれるというのだ。おそらくそのようなビッグデータの分析もコンピュータがするようになり、医者は必要なくなるのではないかとその医学部の先生に聞いたところ、どんなにコンピュータ、人口知能、ロボットの技術が進んでも、二つのことで、医者はどうしても必要だという。一つの仕事は植物人間になった人間の生命維持装置のスイッチをいつ切るかを決めることで、これは人間である医者がすべき仕事だという。もう一つ医者しかできない仕事は､患者さんにやさしい言葉､慰めの言葉をかけることだそうで、このような人間と人間の直接のつながりを必要とすることはコンピュータやロボットでは取って代われないというのである。従って、これから医者になる人は IQ が高い人ではなく、Emotional IQ、すなわち EQ が高くなければいけないそうだ。その先生は、医学部も医学教育もこれから 10 年、20 年で大きく変化していかなければ、社会に対応できないと断言した。

２．グローバル時代の言語教育

２．１ 「外国語学習のめやす：ソーシャルネットワーキングアプローチ」

「今を生きられる人間を作るのが教育の仕事である」と言ったのは教育学者の John Dewey であるが、今という時代が変化しているのならば、教育も変わらなければならない。上述の医学部の先生のお話はまさに教育の変化の必要性を示しているわけで、新しい時代に対応できる教育を行うように常に教育者も変化に対応できなければならないし、教育者も変わらなければならないことを示している。

21 世紀に入り、私たちを取り巻く社会、環境は急激に変化している。この変化を一般にグローバル化といっている。グローバル化の定義はいろいろあるが、テクノロジーの発達により、世界が縮小した時

代といえる。今までつながらなかった人たちと瞬時につながるようになり、情報は信じられないスピードで世界中に拡散し、多くの人とすぐに共有されるようになった。また、ソーシャルネットワーキングサービスの発達により大量の情報が毎秒作られ、発信されている。同じ情報が共有されるが、それが受け取るものにより様々に解釈され、これまでに考えられないくらい多様な考えが出て来たのもグルーバル化の特徴である。テクノロジーの急速な発達により、20 世紀の単純な階層社会から複雑な相互依存、相互関連の関係を持ったネットワーク社会に変化し、社会は急激な変化の連続を経験することになる。そのため、20 世紀の安定した社会から 21 世紀は多くの不確定要素を含むカオスの社会となった。テクノロジー主導の激しい競争社会となり、際限のない経済成長の時代は終わりを告げ、成長に限りのある、また、成長に結果がついてくるのが 21 世紀である。21 世紀は 20 世紀に比較すると格段に生きるのが難しい時代となった。このような状況の中で、人間を育てることを目的とする、言語教育を含む教育は変化することを余儀なくされている。

2012 年に国際文化フォーラムが、筆者の監修で『外国語学習のめやす』(以後「めやす」) を出版した。これは 21 世紀のグローバル時代の新しい言語教育のアプローチを示すものである。筆者はこれをソーシャルネットワーキングアプローチと呼んでいる。「めやす」では、言語教育の理念として「人間形成」を掲げ、外国語教育の目標として、表 1 に示される 3x3＝3 の 12 を提示した。3x3 とは、言語教育の能力目標である「わかる」、「できる」、「つながる」の 3 つと「言語領域」、「文化領域」、「グローバル社会領域」の 3 つを掛け合わせたものである。＋3 は、言語教育の 3 つの関連領域を示している。

＜表 1＞　言語教育の目標　3x3+3　（国際文化フォーラム 2012: 22）

	わかる	できる	つながる
言語	A. 自他の言語がわかる a. 学習対象言語の文字・音声・語彙・表現（文法・語法）について知り、そのしくみを理解する b. 学習対象言語について新たな発見をしたり、母語と比較してその違いに気づいたりする	B. 学習対象言語を運用できる a. 学習対象言語を使って、身近な事柄や関心のある事柄について、自分の気持ちや考えを伝えたり、相手の気持ちを考え、情報を理解したり、相手とやりとりをして運用することができる b. 学習対象言語と母語を比較して、その共通性や相違性、関係性を探究して分析することができる c. 言語能力のギャップを埋めて、コミュニケーションを成立させるために、さまざまな言語および非言語ストラテジーを使うことができる	C. 学習対象言語を使って他者とつながる a. 学習対象言語や母語を使って、積極的かつ主体的に他者と対話して、相互作用しながら共に関係を作りあげていく

文化	**D.自他の文化がわかる** a.学習対象文化に関して表象する様々な文化事象（事物や行動）について知り、理解する b.学習対象の文化事象を観察して新たな発見をしたり、自文化や自分が知っている文化と比較して、その違いや関係性に気づいたり、推測したりする	**E.多様な文化を運用できる** a.学習対象文化と自文化をはじめ、多様な文化事象を比較して、知識・情報を活用しながら、共通性や相違性を分析することができる b.文化事象間の異同の事由および文化事象の背景にある考え方や価値などを探求し、自分の考えを表明することができる c.文化事象の分析を通して、文化の多様性や可変性といった文化にみる視点を身につけ、自文化を再認識したり、ほかの文化事象に適用したりすることができる d.自他の文化をはじめ、異文化間の相違性から生じる誤解や摩擦、緊張関係を調整したり、妥協点を探ったりして、協力して問題を解決することができる	**F.多様な文化背景をもつ人とつながる** a.多様な文化的背景をもつ人びとと主体的かつ積極的に関わり、相互に作用しながら、軋轢や摩擦を乗り越えてつきあう
グローバル社会	**G.グローバル社会の特徴や課題がわかる** a.グローバル社会（自分・学校。身近な地域社会・日本社会、広域地域社会・世界が密接につながる21世紀の多言語多文化社会）の一員としての自覚をもち、グローバル社会の特徴や直面する課題について理解する b.グローバル社会に生きるために、21世紀型スキルを身につけることが必要であることを理解する	**H.21世紀型スキルを運用できる** a.　さまざまな文化的背景をもつグループの一員として、メンバーと意見を交換したり、グループ全体の目標を達成するために、自分の役割を責任をもって果たすことができる（協働） b.問題を解決するために、資料、状況を客観的に解釈・分析・吟味して判断し、自らの考えを根拠に基づいて表明することができる（高度思考）	**I.グローバル社会とつながる** a.　人・モノ・情報にアクセスして、自分とつながりのあるグローバル社会のネットワークに関わり、ネットワーク全体の目標達成やグローバル社会づくりのために、自分の能力、知識、時間などを提供したり、メンバーと助けあい協力して行動する

		c.情報を収集・編集・発信する際に、情報・メディア・テクノロジー(ICT)の特性をいかして、相互作用的に活用することができる（情報活用）	

＋

関心・意欲・態度/学習スタイルとつながる
既習内容・経験/他教科の内容とつながる
教室の外の人・モノ・情報とつながる

２．２　グローバル社会領域

これまでの言語教育が扱う領域として、「言語」は当然として、「文化」も重要なものとなっていた。「めやす」ではこれに加えて、外国語学習の目標領域として、「グローバル社会」を挙げている。現在のグルーパル社会を生きるのに必要な知識、能力、資質を身につけることも外国語学習の目標の一部としているわけである。

これまでは、教育というと、各教科の教科内容を学習し（わかる）、それを実社会で応用する能力を身につけること（できる）が主目標となってきたが、最近の世界の幼稚園から高校までの公立教育の潮流として、教育の主目標が 21 世紀の今の社会を生き延びることができる知識、能力、資質を身につけることに変化してきている。具体的にどのような知識、能力、資質を身につけるべきかという研究も進み、OECD のキーコンピテンシーや 21 世紀のスキルなどが提案され、それを身につけるための教育が世界中で広がっている。この考えでは、各教科の内容は、このような知識、能力、資質を身につけるための媒体と考えられる。これはまさに上述の John Dewey の言葉を反映した今の時代を生きることができる人間形成のための教育を達成しようというものである。「めやす」でも、言語教育の重要な目標である「言語」、「文化」と同列で「グローバル社会」領域が目標として含まれている。

２．３ つながる

21 世紀のキーワードは「つながる」であるとよくいわれる。テクノロジーの発達により、今までつながることがなかった人と簡単に、それも瞬時につながることができるようになったのが 21 世紀の社会の特徴の一つである。そのような社会で、つながりを利用して活動し、コミュニケーションを行い、問題を解決したり、新しいものを創造したりすることが要求されているのが 21 世紀である。

オーディオリンガリズムの時代には、言語の文法と語彙を学習することが言語学習の主目標であり、能力で言えば、「わかる」が主目標であった。コミュニカティブ・アプローチの時代になり、言語を使って、現実社会で活動できるようになること、すなわち「できる」ことが主目標となった。「めやす」では、これらに加えて、「つながる」ことも言語学習の目標としている。言語を使い、単に意思疎通、情報伝達をするだけでなく、それを通して社会活動を行い、相手と相互交流活動を行う能力を発展させることを言語教育の目標に含めているわけである。筆者は言語学習の究極的目標は、この「つながる」と「グローバル社会」が交叉する「言語を使って、社会を変え、社会に貢献する」能力を身につけることであると考える。

「めやす」では、以上の 3x3 に加えて、「学習者の関心・意欲・態度、学習スタイルとつながる」、「既

習内容、知識、他教科の内容とつながる」、「教室の外のモノ、人、情報とつながる」ことも言語学習の目標とされ、「つながる」ことが強調されている。

「教育とは橋を架けるのが全てである」と言ったのはアメリカの作家 Ralph Ellison であるが、まさに教育とは「橋を架けて」、「つながりを作る」ことである。学習とは、脳の中のニューラルネットワークのつながりを作ることであり、脳の中の概念間のつながりが強くなればなるほど学習が深く進むわけである。また、学習とは学習する本人とのつながりを作ることである。学習を自発的に行い、内省を行うことにより自己に対する認識を深めることも教育の目的である。また、ローカルレベル、グローバルレベルで自分を取り巻く人たちとつながり、真正なる関係を築いていく能力を開発するのも教育の目的である。その中で、自分の知識、能力、経験を他人と共有し、民主的な社会を構築していける人間を生み出すのも教育の目的である。これらの目的を達成するために、インターネットやテクノロジーを適切、かつ効果的に使い、つながりを作れる人間を作ることも教育の責務となっている。

３.「つながる」教育とは

では、私たちが現在行っている教育は上述の「つながる」目標を達成できるものであろうか。私たちの教室のほとんどでは、教師が教室の前に立ち、講義を行い、それを学生が聞くという伝統的な教師中心の教育が行われている。教師が講義をしないまでも、教師の指示に従って、学生が行動するという教師が学生の上に立つという上下関係の構造ができあがっている場合が多い。この教育方法は、教師の頭の中にある知識を学習者の頭に移動させるということが教育、あるいは学習であるという知識移動型の前提に基づいている。このような前提では、知識というのは普遍的であり、正しい知識は教師の頭の中にあるもの一つである。学習者の役割はそれをそのまま受け入れ、吸収、あるいは暗記することである。さらにこの前提に立つと、テストとは、この受け入れた知識をそのままはき出すことにより、学習が正確に行われたかを調べることとなる。「正確」とは、教師の頭の中にある知識がそのまま学習者の頭に移行したかどうかということである。従って、このような教育方法では、テストの正解は一つであり、それ以外の答は間違いとなるわけである。まさに伝統的な○×式テストや多項選択式テストはこの知識移行型の教育で意義を持つものなのである。

このような知識移行型教育では、学習者はあくまでも受動的な存在であり、知識を受け入れる容れ物でしかない。しかし、知識とは移動するもの、受け容れるものではなく、学習者の頭の中で能動的に形成されるものである。新しい情報は脳の中で、既得情報、既習知識、経験と結びつき、概念ネットワークを作り上げ、学習が行われる。ある同一の情報を得ても、異なる知識、経験のベースを持つそれぞれの学習者の学習の結果は異なってきてくるわけである。すなわち、知識は普遍的ではなく、多様なのである。学習を促進するためには、個々の学習者の独自性を尊重し、多様な知識を作ることを助けることが必要なのであり、まさに学習者が学習の中心、主体であるべきなのである。

言語教育においても、これまでは教師の頭の中にある、あるいは教科書に書かれている文法、語彙を教えることが活動の中心であった。しかし、このようなアプローチでは、21 世紀の複雑な社会の中で言語を駆使して、他人とつながり、社会に貢献できる生産的な人間を生み出して行くことはできない。最近では、教師中心から学習者中心、学習者主体の教育アプローチに変わりつつあり、プロジェクト・ベースト・インストラクション、プロブレム・ソールビング・アプローチ、パッション・ベースト・アプローチなどが一般的になってきた。また、テクノロジーを使った転回授業、ハイブリッド授業などもこの流れをくむものである。このような方法を使うことにより、様々な意味で「つながる授業」ができ、グローバル社会の中で言語を使い生産的な生活を送ることができる人間を生み出すことができるので

ある。

この変化に伴い、教育で使われる評価、テストも変化が求められている。この世界では、一つの問題に多くの答、解決法があることのほうが多く、答が一つしかないことのほうがむしろ珍しいのである。また、答がないこともたくさんあるのである。しかし、答が必ずあり、また、正答は一つしかないテストが学校教育では使われ、それで人間の知識、能力を測定しているのである。教育の基本は質問することである。たとえ、答に行き着かなくても、答を見つけようと努力するなかで私たちの能力は伸び、答を探してもがく中で人間として成長するのである。質問することが基本である評価、テストが良くなれば、教育もよくなるはずなのである。

４．言語教育の未来

グローバル化の特徴の一つは最初にも述べたテクノロジーの急激な発達である。今まで人間がしていた仕事をコンピュータ、ロボットなどがするようになり、いろいろな仕事が消えたし、また、消えつつある。電話交換手、植字工などの仕事はほとんどなくなったし、ドローンや無人カーの発達により、タクシー運転手の仕事や郵便配達やピザ配達などの配達関係の仕事はこれからどんどん消えていくといわれている。

実はこれから消えると予想される職業のリストには、航空管制官、パイロット、ハウスメイド、トラベルエージェントなどの仕事と並んで、外国語教師が入っている。自動翻訳の発達により、外国語を学習する必要がなくなるのである。アーティフィッシャル・インテリジェンスの急速な発達により、自動翻訳の正確度はこれから格段に向上することが予想されている。また、人間の記憶を移植する技術が開発中である。この技術が実現すると、例えば、中国語の母国語話者の頭の中にある記憶を私たちの頭に移植が可能で、中国語の知識、能力が学習することなく移植できることになる。このような技術の発展が予想される中、外国語教師は必要なくなると予想されているのである。

私が日本語教育に関わり始めたころ、コンピュータのテクノロジーを使った外国語教育が始まった。そのころ、21 世紀にはコンピュータが外国語を教えるようになり、外国語教師は必要なくなると本気でいわれたものである。21 世紀に入った現在、外国語教育でコンピュータが使われているものの、コンピュータが教師に取って代わってはいない。コンピュータにはできなくて、人間でなければできないことがあるからである。どんなにテクノロジーが発達しても私は外国語教師という職は残ると思う。ただ、人間しかできないことを教える外国語教師は生き残るであろうが、コンピュータでもできるであろうことをする外国語教師は仕事を失うであろう。生身の人間が「つながって」しかできないこと、人と人が直接交流して、社会、人を「つなげる」ことというのは、コンピュータのテクノロジーが取って代われない部分である。これからの外国語教師はこの部分をターゲットとしなければ、その職を失い、外国語教育は過去の遺物となるであろう。

参考文献

国際文化フォーラム（2012）『外国語学習のめやす-高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』（當作靖彦・中野佳代子監修） 国際文化フォーラム

社会と日本語教育のつながり

贅沢は（㊙）敵だ！[1]さて、真の贅沢とは…

春原憲一郎

キーワード：文字と抽象力、統合原理と普遍的理念、電脳世界、アルファベットと国際語、贅沢と成熟

*“道草、そのたのしさが**文化**だとおもうんです” 長田弘*

１．こんなことを話そうかとおもう

企画陣から投げかけられたお題「社会・日本語教育・つながり」に対して「贅沢」という返球をした。そのこころは全国で、いや世界各地でおきていること[2]を素描する鍵は社会の成熟にあり、成熟のポイントは「贅沢」にあるとおもうからである。成熟のあらわれである贅沢とはもちろん経済的なものではなく、文化的な贅沢である。成熟とならぶ重要な概念が成長である。社会の成長に決定的なはたらきをしているのが文字である。今回はまず文字が共同体の文脈から離陸し抽象力を得た消息を、第二に文字が世界を変容させている経緯を、第三に識字能力が電脳世界にとって生命線であることを、第四にアルファベットや国際語が世界の統合と普遍的価値の普及を進めてことを、第五に社会にとって〈熟達〉とは何か，その鍵が贅沢にあることを、おわりに日本語教育の社会的意義について述べたい。

２．文字は国家統合を下支えした

物事を名づけ、名指すことによって世界を意味づけ、価値づけ、響きあい、意図や目的に彩られた意識世界が生まれた。しかし洋楽ということばが生まれる以前に邦楽というジャンルはなく、外国を知る前に母国という概念がなかったように、文字以前に話しことばや音声言語という概念はなかった。

> 文字ができたことで、言（はなしことば）ができた。このときに、音楽が言葉から離れ、舞踊が言葉から離れて独立した。だから、舞踊が言葉の元であったとか、あるいは音楽が言葉の元であったということではありません。渾然とした言葉[3]があった。渾然とした言葉[3]が言（はなしことば）というかたちに収斂する過程で、脱ぎ捨て、置き残してきたものが音楽や舞踊というかたちで一つのジャンルとして独立して、それぞれの発展を示すようになったのです。文（かきことば）も同じです。文字ができることによって、文字に捨てられたところの表現である絵画、彫刻、あるいは文様などが、それぞれの表現として独立してゆくわけです。
>
> ［石川九楊　2006］

文字が 3～5,000 年前に生まれて初めて、対概念として話しことばが誕生した。そこから歌や演奏、ダンスなどが分節されていった。文字表記は身体や生活から離陸し、音声言語や身体表現とは次元を異にする〈抽象力〉のツバサを獲得した。顔のみえる地縁血縁コミュニティの文脈を離れ、外部の他者をつぎつぎと取りこんでゆく国家統合を下支えした。国家は国王や皇帝による帝国や神聖国家から、印刷技術そして電子技術の進歩にともない、だれでもが識字能力をもつことを建て前とする国民

国家を生んだ[4)]。

３．文字が世界を変容させた

文字表記の究極の到達点は０／１で世界を記述する原理の発見である。<０>＝無、天、神、無限、絶対、永遠…それと対峙する<１>＝存在、世界、いのち、人類、国家、自己…のあいだを、ひとは自由と孤独をこもごも深く味わいつつ往還している。もう少し拡大すると０～９とアルファベットで世界の原理を説明できるとする意志である。

> 原子論のよいモデルは、アルファベットである。世界が二十数文字で全部書けてしまう。意識にとっては、言葉が世界を構築する。その世界はアルファベット二十数文字の組み合わせだけで書けてしまう。
>
> ［養老孟司　1996］

文字表記は世界を通約共約する、つまり共通のモノサシではかるためには可能な限り少ない統合原理で世界を解釈し記述する必要がある。それが数学や物理学、人権や自由平等などの普遍的理念の基底にある。産業革命も技術革新も文字表記なしにはありえない。国連憲章もＩＳＯも、ＣＥＦＲもＯＰＩもその果実である。話しことばや身体表現が多様で変化に充ち、生活文脈で習得されるのに比して、抽象概念の形成につながる文章世界は圧倒的に学校などの意図的教育の下で学ばれる。学習言語というのも決定的に書き言葉に依存している。

４．電脳の大海は文字生命の誕生に沸きたっている

手書き文章はまだ声の痕跡を残し、物質と手の感覚はカラダの気配と佇まいの文脈のなかにある。

> 新しきインクのにほひ
> 栓抜けば
> 餓えたる腹に沁むがかなしも
>
> こぼりたるインクの瓶を
> 火に翳し
> 涙ながれぬともしびの下
>
> ［石川啄木　1910］

しかし電脳革命は決定的に識字のあり方を変えた。メールもラインもツイッターも、この原稿も表音文字で入力する。スマホもタブレットもパソコンも、パワーポイント原稿も小さなグリッドを叩くかタッチするかして入力する。

> インクが血のように感じられる時代はもう決して戻らない。しかし、現在日本で書かれる言葉の多くはおそらく「ローマ字入力」を経て打ち込まれている。この、無音のローマ字入力という迂回を意識し、*Te ga Nyuuryoku suru Moji to Gamen ni Syuturyoku sareru Moji tono Bunkatu wo Ishiki suru naraba,Atarashii《kaku karada》no Kousatu ga Tanjyou*

suru koto wa utagaenai.

［安川奈緒　2009］

掌に端末を握りしめ、指の先に仮想空間と言われようと意識につながる世界があることに驚喜し、光速で超弩級の交信や交流、交通や移動の可能性に思春期のように泡立ち夢中になっている。なにより圧倒的なのは出力数と出力量の日常の感覚を遥かにこえた宏大さである。

Te ga Nyuuryoku suru Moji to Gamen ni Syuturyoku sareru Moji tono Bunkatu wo Ishiki suru naraba,Atarashii《kaku karada》no Kousatu ga Tanjyou suru koto wa utagaenai.
（手が入力する文字と画面に出力される文字との分割を意識するならば、新しい《書くカラダ》の考察が誕生することは疑えない。）

［同上（漢字仮名まじり文:はるはら）］

指先で入力する表記体系と、０／１の回路から画面に出力される表記体系は異なる。世界に数千あると言われる音声言語に比して表記体系は数十である。なかでもアルファベットを打ちこむことによって多くの書記活動が行われている。漢字仮名まじり文を作成にもアルファベットで打ち込み、電脳と電子網を通じて少ないエネルギーで光速かつ大量の文章を送信拡散させることができる。最少のエネルギーで最大の効果を効率よく上げるためには抵抗を限りなくゼロに近づける必要がある。そのため記述媒体は限りなく統一、標準化されていく。

５．アルファベットと国際語の習得が世界の統合と普遍的価値観の普及を推進している

アルファベットと日本語も含めた一握りの国際語が数千のことばの上を飛び交い、世界を統合し通約共約可能な普遍的理念を普及させている。その代表的なスローガンが「地球はひとつ、命は地球よりも重い」であろう。このような理念の合意が成立するためにはきびしい内省をうながし高度な抽象力をもつ文字表記の世界がさらに電子化され、浸透し共有されることが不可欠である。現在、各「国語」という標準語識字教育も[5)]、アルファベットと英語を筆頭とする国際語教育と補完関係にある。

そして身体表現とヴァナキュラーな言語、口語と文語、アルファベットと国際語、「手が入力する」文字と「出力される」文章、これらの分割やちがいを「意識するならば、新しい《書くカラダ》の考察」が始まる。それはそもそも自由になった手が道具をもって世界と触れたときの驚きとおののき、歓びとおそれから始まっている。旋律や所作と綯い合わされた音声表現とともに、手に道具をもち，石を欠く、樹皮を掻く、岩壁に絵を描く、そして 3～5,000 年前ごろから脳の外在化として文字を書くことをおぼえた。それ以来、意味や意識、意図や目的と実際に出現する現実との差異、統合原理と生の多様なリアリティの落差、普遍的理念とナイーブに実生活を左右する選好、えり好み、スキキライとのズレ等々、…世界を欠く（変形させる）、引っ掻く、線を描く、文字を書くカラダとはすなわち文化主体であり、入力文字と出力文字のちがいやズレなどを丹念に意識することが「新しい《文化主体》」の誕生に通ずる。

６．社会にとって熟達とは何か、その鍵は贅沢にある

成長と成熟は手を携えて社会を形成してゆく。成長が上達と並んで青春の山登りに譬えられるとしたら、成熟は登りとともに白秋の下山を含んだ概念である。キャッシュカードと時計のレールの上を

雨天決行でひたすら前進する成長と、寄り道や回り道、日和をみながらおしゃべりを愉しむ時間のどちらも社会には必要である。社会はムリ・ムダ・ムラをなくし[6] 成長してゆく０／１の回路と、ムダ・ムラ、無用と思われても手間をかけ成熟してゆく過程がある。社会には成長保証も成熟過程も欠かせない。合理、効率、成果、目的をめざして社会は成長してゆく。時刻表通りに運行する交通機関や清潔な公共トイレは社会を明るくする。と同時に合理、効率、成果、目的と距離を置き、ときにそれらから解き放たれて社会は成熟してゆく。

文化的な贅沢には２種類ある。ひとつは夫婦、親子であろうと、お互いに知らない、わからない、伝わらないという黙契を通じて互いの〈自由〉を尊重していく知恵と覚悟である。つながること、伝えること、わかること、はかることは大切だが、それだけを目的にするとしたら随分と恐ろしいことだ。隣組や一心同体におちいらないてきとうな無関心が暮らしや地域の風通しをよくする。〈自由〉という贅沢は社会が成熟するための根太である。ふたつ目は日常の暮らし、食べたり話したり歩いたりすることの過程や途中に手間や余裕、脇見やよそ見、道草や寄り道、雑談やときめき、遊びやおどろきがあり、時間や空気が息づいていること。長田弘が言った“道草、そのたのしさが文化だとおもうんです”。閑、効果や効率から自由な時間という贅沢は、みどり子や老境のものではなく、ふだんの暮らしや社会が成熟してゆくための血液ではないか。成熟社会を構想してゆくためには、成長をやわらかく包みこむかたちで、文化的な贅沢を少しずつ暮らしにしみこませつつ、手づくりで社会をつくってゆくしかないのではなかろうか。

７．日本語教育の社会的意義

あえて対立的に記せば、日本語教育も資格や能力試験、検定や留学試験をめざす０か１かの成果を求めて投資する成長型と、無防備にただここにいるだけでいいよという成熟型があろう。同様に専門家の役割は、医療も行政も教育も、緊急に対症的に専門家が強く牽引する成長型と、病院に行かなくともよい地域をつくる地域医療や市民の社会づくりの力、学習する力をともに考える成熟型があろう。現実にはそのあいだのさまざまな位置を利用する側も専門家もとっていよう。日本人１億３千万に対する日本語教育の議論はここではおいて、外国語としての日本語教育にしぼって考えれば、社会を成熟させていくためには、社会を閉ざしてしまえば、成熟する実も腐って枯れてしまう。社会が成熟するためには、ことばもこころも社会も適度に開かれていることが必須であり、そのためにもちがいと自由の尊重、そしてふだんの暮らしに閑や余裕があるという文化的な贅沢はかかせない。外国人が教育と就労、生活を安心しておくるためにはことばと居場所が保証されているのが与件である。成長と成熟機能を兼ねもつ日本語教育を認知することの意義は、社会が成熟してゆけるかのひとつの分水嶺である。

８．おしまいに

文字表記によって生まれ、識字能力を生命線とする電脳空間の合理性や効率性、目的志向性の〈豊饒の海〉をさらに深めてゆく鍵は記述・判定・了解・理解の限界に対する冷徹な認識から始まることを述べた。そして日本語教育に４兆９千億円程度の予算[7]がつけば屈託なく社会は成熟の道をたどれるのではないかとおもう。

今回は本稿に密接に関係のあるフーコーの生政治や一望監視システムの視点、アガンベンの「剥きだしの生」の議論、そして生物多様性を敷衍したかたちの言語多様性の課題には触れられなかった。またの機会に譲りたいと思う。最後に、駄文を引いておわりたいとおもう。

わたしたちは、ホントは、もっと通じないことの意味を、伝わらないこと・伝えられないことの多さを、語れないこと・語られなかったことの沈黙(しじま)を、わからないこと・どうしてもわからないことの距離(とほさ)を、つきつめて、ゆっくりと時間をかけて考えぬくことが必要なのではないだろうか…。川を渡るとことばが通じない異郷、心が離れるとことばが伝わらない恋、徐々に記憶が遠のき、貴方がダレだかわからなくなり、意味が遠のいてゆく老境…そのときおずおずとわたしは貴方を真似ぶ…貴方の仕草に倣う、貴方のことばも真似てみる。ことばを学ぶということは、どうしてもとどかない貴方との距離(とほさ)のあいだに佇み、貴方の振りをしてみること、影のように…

［はるはら　2006］

注

1)「贅沢は素敵だ !」ブルータス創刊 25 周年記念号（2005.05.17）の表紙を飾った糸井重里のキャッチコピー。

2)いわゆる“The Better Angels of Our Nature” Steven Pinker(2011)に属する世界のうごき。例えば障害児障害者、同性婚事実婚、赦しや寛容をめぐる動向など。

3)「表現」と言った方が適切だと発表者は思う。

4)もちろん現在でも帝国や神聖国家がなくなったわけではない。

5)国語教育から対概念として出てくるのが方言教育である。ただし「方言」教育というのは矛盾した概念だと思うが。

6)TPS(トヨタ生産方式)より。

7)2015 年 1 月 14 日に閣議決定された国防予算額。

参考文献

長田弘(1998)『一人称で語る権利』, 平凡社ライブラリー254.

石川九楊(2006)『日本語とはどういう言語か』, 中央公論新社.

養老孟司(2003)野口三千三『原初生命体としての人間』解説, 岩波書店.

安川奈緒(2009)「エッセ・エレクトリック」, 『トルタの国語』創刊号, TOLTA.

春原憲一郎(2006)「学習パラダイムと教育パラダイムの落差:近代パラダイムの解体に向けて」, 『日本語教育の新たな文脈』国立国語研究所編, アルク.

コミュニケーションと日本語教育のつながり

イイカゲン（低高高高高）はイイカゲン（高低低高高）

定延利之（神戸大学）

キーワード：（非）流ちょう性、規則性、意図、スキル、文法、教育

１．はじめに

日本語コミュニケーションに現れることばを、「日本語母語話者と学習者の差」の大小という観点から大別すると、両者の差が大きくそれだけ「教え甲斐」のあることば（特に非流ちょうなことば）の姿が浮かび上がってくる。ここでは、それらのことばがさまざまな規則性を持っており教育可能であることを示した上で、なお「意図性」と「スキル」の問題を検討してみたい。

２．ことばの２種

日本語コミュニケーションに現れることばは、日本語教育の観点からすれば、大きく２種に分けることができる。

第１種のことばは、「会計業務システム」のように、母語話者であっても覚えなければならず、そしていざという時に思い出さねばならない語である。覚えそびれたり、思いだし損ねたりすれば「総務会計、だったっけ」「か、かいけーい、……」などのように、発話は停滞してしまう。逆に、学習者でも「会計業務システム」ということばの意味を辞書で正確に覚え、状況に応じて即座に正確に思い出しさえすれば、何ら問題はない。つまり、これらの語については母語話者と学習者の差は小さい。

第２種のことばは、母語話者と学習者の差が大きいものである。たとえば、「123 足す 456 は？」と聞かれたら、母語話者は「えーと 579」のように言うことはあっても、「あのー579」などと言うことは基本的にない[1]。つまり母語話者は「えーと」と「あの」を間違えることが生涯ない。その一方で、多くの日本語学習者はいつまで経ってもこのあたりの機微がわからない。我々がたとえば英語を学ぶ際に、let's see と well の違いがわからないというのが、ちょうどそれに当たる。これらの語については、母語話者と学習者の差は大きいと言える。

以上のことからすれば、学習者の独習にまかせておきやすいのは、自分で覚え、思いだしさえすればうまくいく第１種のことばであり、学習者の独習がままならず、母語話者と学習者の差が埋まらない第２種のことばこそ、優先的に学習者に教えるべきということになる。

しかし、第２種のことばは学習者に教えることができるのだろうか？　つまり、教えることができるような規則性を備えているのだろうか？

３．第２種のことばの規則性

実は、第２種のことばのあり方は驚くほど整然としており、そこにはさまざまな規則性を見出すことができる。以下このことを説明するが、ここでは時間の都合上、流ちょうでない、つまり「非流ちょう」(dis-fluent)なことばに話を絞り、これを便宜上３つの型に分けておく。

３．１　夾雑物（きょうざつぶつ）挿入型

第１の型は夾雑物（きょうざつぶつ）挿入型である。これはたとえば「青森県、秋田県、岩手県」と

スムーズに言えず、「青森県、秋田県、えーと岩手県」と言うように、話の中に余計な夾雑物（この場合は「えーと」）を差し挟む場合の型である。先に例に挙げたのがこの型であり、「あのー」との区別については、「「えーと」は話す内容を検討している場合のことば。「あのー」は話す形式（モノの名前や話のスタイル）を検討している場合のことば」という形で大まかな区別ができる[2)]。夾雑物挿入型については「フィラー」「談話標識」「つなぎ語」などの名のもとに従来から研究がなされてきているので、これ以上の説明は省く。

３．２　細切（こまぎ）れ型

第2の型は細切れ（こまぎれ）型である。これはたとえば「東北の3県と言えば」と節をスムーズに言えず、「東北の、3県と、言えば」と言うように、話す単位を節から文節に小さくして、文節ごとに話していく型である。

この型の場合にかぎって、文節の末尾にはコピュラ「だ」「です」が現れることがある（「それがだ、」「それがですね、」）。このコピュラは音調が必ず低いという特徴があり、文末に現れるコピュラとは性質が異なる。たとえば、満員の店内を見渡して「いっぱいだ。」「いっぱいです。」と言う場合、「だ」や、「です」の「で」は高音調で発せられるが、「人がだね、お店にだね、いっぱいだね、入っててだね、……」「人がですね、お店にですね、いっぱいですね、入っててですね、……」と文節単位で細切れで話す場合の「だ」「です」は常に低い。

また、「彼もだね、」（高低高低高）、「彼もですね、」（高低高低低高）と言えるように、それまでの音調からポンと飛ぶように高い音調で話すというイントネーション（「跳躍的上昇」と仮称）はコピュラ「だ」「です」の前後で各々1度ずつ、合計2度現れ得るが、跳躍的上昇の直後に音調を低く下降させて戻せるのは、コピュラの後に限られている（「彼もだねぇ、」（高低高低高低）や「彼もですねぇ、」（高低高低低高低）は自然だが、「彼もぉだね、」（高低高低低高）・「彼もぉだねぇ」（高低高低低高低）・「彼もぉですね」（高低高低低低高）・「彼もぉですねぇ」（高低高低低低高低）は不自然）。

さらに、細切れ型の場合は節単位で話す場合以上に、キャラクタごとに話し方が決まっている。たとえば「しかもよぉ、」のように跳躍的上昇＋下降調で話すのは『下品な男』キャラ、「しかもよ（上昇）、」と一般の上昇調で話すのは『女』キャラ、「しかもだ、」のようにコピュラ「だ」付きで話すのは『年輩の男』キャラである。

以上のように細切れ型のことばも、夾雑物挿入型のことばと同様、非流ちょうであるにもかかわらず、さまざまな規則性を持っている（Sadanobu forthcoming・定延 近刊 b; 近刊 c）。

３．３　つっかえ型

非流ちょうなことばの第3の型は、つっかえ型である。これは、たとえば「そう言われましてもー……」のように話を中途でスローダウンさせてそのまま途絶させてしまったり（言いさし、白川 2009）、「構造改革、うーの」のように発音を途切れさせて延伸させたりといった形で発話の時間的側面に大きく関わることばと言える。以下では基本的に語中でのつっかえに絞って、その規則性を述べる。

たとえば「マ、マケドニアだったかな」「マ、ケドニアだったかな」「マーマケドニアだったかな」「マーケドニアだったかな」のように、日本語には語中での「つっかえ方」としてさまざまなものがある。音声を途切れさせる形でつっかえる途切れ型（「マ、マケドニア」「マ、ケドニア」）、音声を延伸させる形でつっかえる延伸型（「マーマケドニア」「マーケドニア」）がいずれも可能であり、また、つっかえ後に語頭に戻る語頭戻り方式（「マ、マケドニア」「マーマケドニア」）、つっかえ後にそのまま残部の発音を続行する続行方式（「マ、ケドニア」「マーケドニア」）も共に可能である。

但し、これらのつっかえ方が話し手の中で同等の位置にあるというわけではない。誤発音が話し手に

自覚された場合は「マカ、ドニア」「マカードニア」と続行方式で放置されずに、「マカ、マケドニア」「マカーマケドニア」などと語頭戻り方式で言い直されるのが普通である。つまり、語頭戻り方式が訂正になるのに対して、続行方式は訂正にならない。また先行研究（定延 2005）が示すように、驚いてつっかえる際は途切れ型語頭戻り方式（「マ、マケドニア！」）に限られるが、逡巡してつっかえる場合は冒頭の4ついずれでつっかえてもよいように、きもちとつっかえ方にはゆるやかな対応が観察される。

日本語のつっかえは以上に尽きるものではなく、たとえば「構造改革を」と言うべきところで「構造改革、うーを」と言うような、途切れ型（「構造改革、」）と延伸型（「うー」）の複合と言えるようなつっかえも観察できる。これは以上で述べてきたものとは異なり、語中には見られないが、それが現れるのは、「単語」の末尾（「構造改革、うーを」）か、「文節」の末尾（「構造改革を、おー」）という、極めて文法的な環境である。このつっかえは、『権威をもった大人』キャラ専用の公的な発言に見られるものである。

以上で述べてきたように、母語話者の非流ちょう性は、3つの型いずれにしても規則性を持っているので、日本語学習者に教育が可能と言えるだろう。

４．日本語学習者が母語話者のような非流ちょうな言い方をする上での問題

アナウンサーのような流ちょうな話し方は、母語話者であっても必ずしもできるものではない。日本語学習者に母語話者の非流ちょうな言い方を教えるということは、日本語学習者をアナウンサーのように流ちょうに話させようとするのではなく、一般の日本語母語話者のように自然に話させようとするということである。日本語学習者がフィラー混じりで、途切れ途切れに、つっかえながら話す非流ちょうな日本語を、抹殺しようとするのではなく、日本語母語話者がフィラー混じりで、途切れ途切れに、つっかえながら話す非流ちょうな、しかし極めて自然な日本語に転化させることができれば、学習者の日本語は母語話者なみに自然に聞こえるようになるのではないか、つまり飛躍的に上達するのではないか。

だが、このような構想には、なお検討すべき問題が残っている。以下ではそれを2点取り上げる。

４．１．意図性

日本語母語話者の非流ちょう性が自然に響くのは、それが意図されていないからである。学習者に母語話者の非流ちょう性の型を教えても、学習者がそれを使役の文型や可能の文型を言うような調子で、「この型でしゃべろう」という意図も露わな「読み上げ調」で話してしまえば、逆効果になってしまいかねない（太田 2014・定延 2015; 近刊 a）。おずおずとした口調で「それ、あのー、こうなさったら…」と言う「言いさし」は、意図がない（あったとしても外部に漏れない）ことが重要である。

このことは、前節で見た、非流ちょう性のことばの驚くような規則性と合わないのではないか？　意図がないにもかかわらずその行動が規則的ということがあるのだろうか？

４．２．スキル

第3節で述べた「きもちとつっかえ方のゆるやかな対応」は、実は、日本語母語話者に限って観察できるものではないだろうか？

発表者は、第3節で観察したつっかえ方を「母語話者の音声」だけでなく、「一聴して非母語話者とわかる日本語学習者（初級）の音声」で再現し、母語話者に聞かせて、どういう言い方かを問う実験を現在進行中である（定延・杜 準備中）。最終的な結果はまだ出ていないが、現時点での見通しは次のようになっている：学習者のつっかえは、途切れ型語頭戻り方式（「マ、マケドニア」）が最も理解されやすく、延伸型続行方式（「マーケドニア」）は理解されにくい。また、途切れ型語頭戻り方式（「マ、マケドニア」）の解釈としては、「何らかの事情（単語をはっきり思い出せない、思い出せたが発音に手間取っ

ている、等）によるトラブルとその言い直し」が強く、「驚いた際の言い方」という解釈は出てきにくい。

暫定的なものに過ぎないが、仮にこの結果から考えると、学習者は、教えられたつっかえ方を忠実に実践すれば、教えられた通りのきもちが表せるというものでは必ずしもない。或るつっかえが単なるトラブルによる「事故」ではなく、何らかのきもちと対応した発話パタンとして聞き手に認定されるには、実は、そのつっかえ主について「日本語のスキルが或るレベル以上」と聞き手が認定することが、前提として必要ではないか？

もしそうだとすると、一つ一つの単音の調音やアクセントもままならない初級の学習者に、つっかえ方の練習をさせても、望むように解釈してもらえず、結局のところ無駄なのではないか？　非流ちょう性のことばの教育をおこなうとしても、それは上級の学習者にかぎるべきではないだろうか？

５．イイカゲン（低高高高高）はイイカゲン（高低低高高）

以上２点の問題は、我々の日常のコミュニケーションの重要な側面を照らし出してくれるものではあるが、スキルが高くない学習者に対して非流ちょう性のことばを教えることを諦めなければならない理由にはならないと筆者は考える。

まず、意図性について。確かに、私たちの日常のコミュニケーションは意図的なものだけでなく、さまざまな非意図的なものから成り立っている。たとえば晴天のもと、街で出会った知人に「いい天気ですね」と言うような、情報伝達の機能を果たさない挨拶ことばが「良い人間関係を構築し保持するために」交わされるのだといったよくある説明は、実は必ずしも正しくない。確かに、挨拶の結果、良い人間関係が構築され保持されやすくなるとは言えるだろうが、それは私たちが(少なくとも表面上は)「何の意図も目的意識もなく、思わず」相手に挨拶すればこその話である。「あなたと良い関係を持つために、挨拶をしますよ」「あなたに『いい人』と思ってもらうために、挨拶をしますよ」と相手に告げて挨拶をしたのでは、挨拶の効果は台無しになる。挨拶する話し手がどういう意図と目的意識をどの程度持っているかは、話し手自身にしか（時には話し手自身にも）わからないことだが、少なくとも表面上は、話し手は挨拶に何の意図も目的意識も持っていない。ただ「思わず」挨拶をするだけである。このことは、これまでの多くの言語コミュニケーション研究が意図を出発点としてきたことからすれば、いくら強調してもしすぎることはないだろう。

では、意図が必ずしもないことばが規則的ということが本当に有り得るのだろうか？――この問いは、実は大きく間違っているのではないかというのが発表者の考えである。規則的なことばは、実は、意図がないからこそ規則的になっているのではないか。何の計算もなくイイカゲン（低高高高高）に、発話の流れに身をまかせて話してこそ、ことばは落ち着くべきところ（文法的な環境）に落ち着き、きもちとの対応もイイカゲン（高低低高高）にパターン化してくるのではないだろうか。岡田（1995)はこうしたイイカゲンなことばを「自動的なことば」「日常的なことば」「身体化されたことば」と呼んで、次のように「意図的なことば」と区別している。

> 状況と話し手の発動性とがかみ合ったときに、ことばが自然に滑りだしてくる。こうした発話を自動的なことばとよび、意図的なことばと区別する。それらは機能として局在化しており、むしろ日常的なことば、身体化されたことばは壊れにくいという。これは失語症の研究などの神経心理学の分野において「自動性―意図性乖離（かいり）の法則」とよばれているものである。
>
> ［岡田 1995: 63］

ここで述べられているのは、自動的なことばが言語喪失に対して頑健だということである。第2節で述べた、自動的なことばの誤用不可能性は、言語獲得の容易さ・強固さを意味しており、言語喪失に対する頑健さと符合している。

では、そのような非流ちょうなことばを発話のパタンとして聞き手に認めさせるのに、なぜ或る程度のスキルが必要なのか？　この問題も、いま述べた意図性の問題と関連づけて考えることができる。つまり、話し手に求められているスキルとは、「話し手は非流ちょうなことばを意図なしでしゃべっている（意図がなくてもしゃべれている）」と聞き手が認定するためのものではないだろうか。

もしこの方向が正しければ、コミュニケーションと発話のパタン、さらに音声の学習について、それぞれ次のようなことが言えるのではないか。

我々の日々のコミュニケーションは、チェスやテニスのようなものとは根本的に違っている。チェスやテニスは結果が全てである。つまり、どのような初心者が、ただ出鱈目にコマやラケットを動かしたとしても、非常な幸運に恵まれれば、コマやボールは絶妙な位置に動き、その初心者は勝つことが有り得る。重要なのはコマやボールを動かすことではなく、動かされたコマやボールの位置である。我々のコミュニケーションは、そういうものではない。結果（発せられたことば）が全てなのではなく、人を見る。

そういえば、井上靖『しろばんば』には、いつも見慣れている富士山を旅行先で思いがけず発見して、「あ！　こんなところにも富士があらあ」と叫んだ主人公の洪作少年が、車内の客たちに笑われるというシーンがあった。しかし、それではたとえば次のような『大人』のつぶやきはどうだろうか？

> 汽車は鉄橋を渡っていった。その時、松林のはるか向こうに白いものが見えた。冠雪した富士山が夕日に照らされているのだった。
>
> この町から富士山が見えるとは、考えてもみなかった。「富士見まんじゅう」という、茶店にあった薄汚れた品書きが思い出された。
>
> こんなところにも富士があったんだ――私はそうつぶやいた。

富士は見る場所によってさまざまに姿を変え、各地は独自の富士の風景を持つ。こんな土地にも富士の風景があったのだというつぶやきは、笑われるようなものではないだろう。では、洪作少年の叫びがそのようなものではなく、単に「富士山は沢山ある」と誤解したものだと、車内の客たちはなぜ確信でき、洪作を笑えたのか。それは、洪作のことばだけでなく、洪作を見たからである。

コミュニケーションにおける発話のパタンは、皆、同列に並んでいるわけではない。たとえれば、誰でも使える技と、いわば「黒帯」専用の技がある。同じ技を白帯の初心者がいくら仕掛け、その形がお手本と正確に合致しているとしても、その技はかからない。「この話し手は、そのパタンの発話をおこなうことに特に意図はない」つまり「いちいち意図せずに、発話の流れに身をまかせて、自動的に、そのパタンの発話をしているだけ」と聞き手に認定された熟達者だけが、その技の使い手となり得る。

単音の調音やアクセントの学習は、とかくコミュニケーションとは別次元の単なる技能的なものとされがちだが、実は「黒帯」の認定如何に関わる要因という形で、コミュニケーションに関わっている。このことは、学習者が単音の調音やアクセントを学ぶ上での大きな動機になり得るのではないか。また、実地での実践はまだ難しいとしても、スムーズに「黒帯」認定を受けるには、早い段階からのトレーニングが有効ではないだろうか。

６．まとめ

ここでは、日本語コミュニケーションに現れることばを、「日本語母語話者と学習者の差」の大小という観点から 2 種に大分し（第 2 節）、両者の差が大きい第 2 種のことばがさまざまな規則性を持っており教育可能であることを示した上で（第 3 節）、そのようなことばを学習者に教育する上でなお検討すべき問題として「意図性」と「スキル」を取り上げ、これらが我々のコミュニケーションの重要な側面を照らし出してくれるものではあるが、教育を諦めなければならない理由にはならないという発表者の見解を示した。

注

1) もっとも、「あのー、私急ぐので失礼します」と言うつもりで「あのー」と言いかけたが、相手があまりうれしそうな顔をしているのでかわいそうになり、思い直して計算して「579」と答えた、というように、発話計画が変更された場合は別である。

2) より厳密な区別については定延・田窪(1995)を参照されたい。

3) たとえば「京都でだね。」の格助詞「で」の箇所で跳躍的上昇は生じ得る（そして終助詞「ね」で再び生じてもよい）が、これは格助詞が（「京都へ」ではなく「京都で」なのだ、といった）プロミネンス（卓立）により跳躍的上昇を起こしているものであって、「京都（きょうと）。」の末尾「と」が跳躍的上昇で発せられるといった、ここで問題にしている現象とは別物と判断している。

参考文献

太田悠紀子(2014)「日本語学習者の語用論的能力習得」, 日本語プロフィシェンシー研究会春合宿ポスター発表, 2014 年 3 月 29 日, 湯の花温泉「烟河」.

岡田美智男(1995)『ロごもるコンピュータ』. 東京: 共立出版.

定延利之(2005)『ささやく恋人、りきむレポーター――口の中の文化』東京: 岩波書店.

定延利之(2015)「日本語コミュニケーションにおける偽のタブーと真のタブー」, 鎌田修・嶋田和子・堤良一(編), 『プロフィシェンシーを育てる 3 談話とプロフィシェンシー : その真の姿の探求と教育実践をめざして』6-31, 東京: 凡人社.

定延利之(近刊 a)『コミュニケーションへの言語的接近』. 東京: ひつじ書房.

定延利之(近刊 b)「日本語教育に「文節」を活かす」, 『日本言語文化研究会論集』, 11.

定延利之(近刊 c)「4 つの発話モード」, 庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己(編), 『日本語文法研究の新天地を求めて』, 東京: くろしお出版.

定延利之・田窪行則(1995)「談話における心的操作モニター機構―心的操作標識「ええと」と「あの(―)」」, 『言語研究』, 108, 74-93.

定延利之・杜思宇(準備中)「つっかえを発話パタンとして認定させる話し手の能力」, 日本認知科学会第 32 回大会ポスター発表, 千葉大学.

定延利之・中川（モクタリ）明子(2005)「非流ちょう性への言語学的アプローチ―発音の延伸・とぎれを中心に」, 串田秀也・定延利之・伝康晴(編), 『文と発話 1 活動としての文と発話』209-228, 東京: ひつじ書房.

白川博之(2009)『「言いさし文」の研究』くろしお出版.

Sadanobu, T. (forthcoming) “Four Types of Linguistic Resources for Variable Speaking Units in Common Japanese”, *Journal of the Phonetic Society of Japan*.

OPI と日本語教育のつながり

人は糸、OPI の意図は人

嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）

キーワード：口頭能力、教師の成長、教材開発、ネットワーク構築、自らの声

１．はじめに―「人は糸、OPI の意図は人」とは―

OPI とは、１対１のインタビューによって、発話の何ができて何ができないかのパターンを見極めることにより、言語運用を総合的に測定する ACTFL によって開発された試験である。構成は標準化されており、訓練を受けたテスターが実施し、明確な評価基準に基づいてレベル判定を行う。よって、「妥当性も信頼性もある口頭運用能力の評価方法」(『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル』、以下『マニュアル』とする。p.11)と言える。

OPI においてインタビューを行うのは「人」であり、また判定をするのも「人」である。しかも、「試験官と被験者の間のできるだけ自然な会話に基づくもの」(『マニュアル』p.13)であることから、聞くべき質問項目は用意されておらず、また、メモを取ることも許されていない。よって被験者の発話から種を拾い、両者で話を紡いでいくことから、一つ一つ個別のインタビューとなる。また、評価に関しては最長 30 分というインタビューにおける発話サンプルをもとにして行う。こうした特徴から、OPI は口頭能力を測定するための試験ではあるものの、評価に留まるのではなく、テスターおよび被験者の気づきや成長を促し、また、人と人とのネットワーク構築も進めるものとなる。本発表では、函館シンポジウムのテーマが「多様なつながりと OPI の可能性」であることから、評価面に焦点を当てるのではなく、「つながり」を軸に、OPI の日本語教育における意義、多様な可能性について考える。

２．OPI と地域日本語教育・支援―「人生を取材する」という視点―

『マニュアル』(p.15)には「OPI の応用の可能性は無限である」と記されており、以下のように続く。

> OPI は、職場、外国語の教室、あるいはその言語が話されている国で生活する場合など、ある一定レベルの機能的な言語使用が必要とされる状況で、話し手がどのくらい話せるかを予測するために使われるものである。現在、政府の諸機関、大学等の教育機関、民間企業などで活用されているが、能力診断、プレースメント、評価、研究など、さまざまな目的に活用できるであろう。

「政府の諸機関、大学等の教育機関、民間企業などで活用されている」と記されているように、OPI はこれまで地域に暮らす定住外国人などへの活用はあまり視野に入れられていなかった。定住外国人は留学生やビジネスマン等とは異なり、日本語の評価を受ける機会も少ない。また、改まって日本語で自分の考えや思いを伝える場面も多くはない。そこで、本発表では、まず地域日本語教育における OPI の活用とその意義について述べる。

秋田県 A 市を中心にしたプロジェクト「定住外国人の日本語習得と言語生活の実態に関する学際的研究」[1] がスタートしたのは 2007 年 9 月であり、2012 年 3 月に第 1 期が終了した。その後、形を変え、

何人かの被験者が継続して OPI 調査を受けている。その中の 1 人である B に、2015 年 3 月の OPI 調査終了後、これまでのインタビュー調査の感想を聞いてみた。(T＝テスター)

T：7 年間ずっと OPI やってきたんだけど、何がよかったですか。
B：まず先生が来る時を待っての時間が一番楽しいね。で、それで、先生とこう、話し、声かけたり、いろんなこと教えてもらったから、今日はなんか失敗したなあ。先生の、先生の心はどう思ったかなあ。この時こうやってもよかったのに。どうなるかなあ、まだまだだねえ、って思うし。これがもっとやりたいんだけ、なかなか、この日本語なかなか難しいよ。
T：インタビューしている時は楽しいですか。
B：楽しいよ。すごく楽しい。

同時期(2008 年 2 月スタート)、群馬県 B 町でも同じような OPI による継続調査を行ったが、第 2 回目の高校生 C の言葉は印象的であった。

先生、去年初めて OPI っていうインタビューをやったけど、自分がどんなことが出来ないか、ちょっとわかりました。私は敬語が必要なんて考えたことありませんでした。だからこの間の OPI で、敬語は全然ダメでした。それが分かったから、すぐ本屋に行って立ち読みして敬語勉強しましたよ。そうそう、あとは、ロールプレイ。偉い人に頼むロールプレイも、なんか上手くできませんでした。だから、いろいろ一人で練習してみました。お金も時間もないけど、やろうと思ったら練習できますよね。でも、そんなことが要るって、前は気がつきませんでした。

牧野(2001:11)は、OPI とは単なるインタビュー試験ではなく、相手の人生を取材することであると述べている。

OPI の場合、何を「取材」するのかと言いますと、被験者の人生を取材するということなのではないかと思います。「人生を取材する」とは、その被験者が毎日どんな生活を送っていて、今までどんな人生を過ごしてきたのか、どんなものの見方をする人なのかを、相手に共感を示しながら、かつ相手の気持ちを傷つけずに探るということです。

B はインタビュー直後に自らの発話を振り返り、C は 1 年前の OPI 実施後に思ったことを次の回のスタート時に嬉々として語っている。B および C と筆者との関わりは、単に OPI の被験者とテスターという関係ではなく、「自らの声」を発することを楽しむ人と、それを聴く人という関係になっているのである。OPI を継続的に実施することで、こうした関係性が自然に生まれてきたと言える。

３．OPI と教師の成長―「人を育てる」という視点―

口頭能力インタビュー試験である OPI は、試験の開発はもちろん、教材の開発、教師力の向上などさまざまな面で活用することが可能である。ここでは、教師力の向上について述べることとする。

３．１　臨機応変に対応する力―「答えは一つではない」という考えを持つ―

OPI は被験者とともに話を紡いでいくものであり、「相互のやりとりのある、臨機応変で、学習者中

心の評価」(『マニュアル』p.11)であることから、教師にとって、「出たとこ勝負」的な力、すなわち臨機応変に対応する力を養う機会となる。教育においては「答えは一つ」という考え方を打破し、柔軟に対応する力が求められるが、これはOPIの考え方に共通するものである。「授業の有効な『教え方』は一つではない。100の正解がある（2015:125)」と主張する佐藤は、熟達した教師の実践的思考の特徴として、1.即興的思考、2.状況的思考、3.多元的思考、4.文脈化された思考、5.リフレーミング（思考の再構築）の５点を挙げる。これらは、OPIのテスターに求められるものと合致する。『マニュアル』(p.13)には「被験者にうまく対応しながら進められる相互のやりとりの中で、試験官の質問の仕方やタスクの与え方は被験者の応答によって決まり、どれだけ難しいレベルにするかも被験者の応答に合わせて常に調整されていく」と記されている。よって、OPIを重ねることで、こうした思考が深められ、それが教育実践にも生きてくるのである。

３．２　質問する力と聴く力―相手の力を引きだす―

OPIは、被験者の発話サンプルのみを手掛かりに評価をすることから、テスターの質問力が大きく問われることになる。『マニュアル』(p.51)には以下のように記されている。

・話をよく聞くことが、発話抽出成功のためには重要である。
・判定可能なサンプルを効果的に抽出するには、質問の型の選び方が重要である。
・話題を１つのレベル内で十分に展開させたとき、発話抽出が最もうまくいく。

さらには第８章「OPIの意義および教室における応用」において、次のように「教師の役割」について記されている(p.121)。果たして教育現場においてどれだけの教師が「側に付き添う案内人」であるだろうか。

> インタビューでは、試験官ではなく、インタビューを受けている被験者の方が会話のほとんどを受け持っているという事実は、教室活動を考える上で重要な教訓となる。学習者が言語運用能力を向上させたいのであれば、教師が取るべき役割は、自分自身を「舞台に上がった賢人」に見立てるような伝統的なものではなく、むしろ、「側に付き添う案内人」というようなものになるはずである。すなわち、教師側からの話を最小限に抑え、学習者が会話に参加する機会を最大限に増やすという役割である。OPIワークショップを受けると、この点が実にはっきり見えてくる。

３．３　振り返る力―「内省的実践家」をめざす―

OPIは、評価するにあたってインタビュー終了後録音されたものを再度聞いた上で評価を下さなければならない。場合によっては、何度も聞くこともあり、それはテスター自身が自らの発話について知り、課題に気づく良い機会でもある。以下に振り返りの一例を挙げるが、インタビューを聞くことによってさまざまな気づきが得られる。

・質問の型を意識していない。話の展開がうまくできておらず、一問一答的になっている。
・自分としてはしっかり聴いたつもりだったが、共感的には聴けていない。
・「待つ」という点が十分ではなく、被験者の発話にかぶせた形でテスターが話し始めている。
・「沈黙」に関して、言語的挫折だったのか、答えを探していたのか、ただ考えていただけなのか

明確ではない。

OPI におけるインタビューは一つ一つ異なるものであり、話題、話の展開、突き上げ方……さまざまな点において違うことから、テスターの学びは大きい。「学習者一人一人顔が違う」のと同様に、OPI のインタビューは全て異なる顔を持つ。ショーン（2001:78）は教育者とは「内省的実践家(The Reflective Practioner)」であるべきであり、「行為の中の省察」が重要であると述べ、「不確実性、不安定性、独自性、そして価値の葛藤という状況で実践者が対処する“技能”の中心をなすものは、『行為の中の省察』というこの過程全体である」とする。まさに OPI インタビューとは、「行為の中の省察」なのである。

以上、1.臨機応変に対応する力、2.質問する力と聴く力、3.振り返る力という３つの項目に沿って「教師の成長」について論を進めてきた。嶋田(2008:47-79)は「OPI で身につく教師力」として６点挙げているが、ここでは紙幅の都合上、項目だけを挙げるに留める。

1.評価する力―学習者の力を総合的に評価
2.縦軸志向の重視―全体の中の位置確認
3.突き上げ力―「ｉ＋１」でギアチェンジ
4.質問力―学習者の発話を引き出す質問の仕方
5.傾聴と共感―OPI で学ぶカウンセリング・マインド
6.自己教育力―内省から生まれる実践力

４．OPI と教材開発―「プロフィシェンシーを重視する」という視点―

OPI の「プロフィシェンシー」を重視した教材開発が近年盛んに行われるようになってきた。『日本語プロフィシェンシー研究 No.2』(2014:116-154)には、「プロフィシェンシーを重視したテキスト」に関する４つの書評が掲載されている。それは、「プロフィシェンシー研究はその成果が教育の現場でいかされてこそ、意味あるもの」であり、「ここ数年、このような考え方を反映させたテキストが相次いで出版され、いくつかの教育現場で使用され、プロフィシェンシーに基づく日本語教育の実践が行われるようになってきている」ことを重視したことによる。

2011 年に第１冊が出版された「できる日本語」シリーズは、OPI の考え方に基づく教科書であり、1. 課ごとに「できること」が明確に示されている、2. 場面・状況がはっきりしている、3. まずチャレンジすることから始める、4. 意味のあるタスク（課題）である、5. スパイラル（らせん状）展開を重視している、などの特徴がある。まさに OPI の考え方に基づくものであり、それは本冊だけではなく、漢字学習や読み学習のための教材においても同様である。たとえば漢字教材『漢字たまご』を見てみると、1. 何ができるかが明確になっている、2. 漢字の接触場面から学ぶ、3. 漢字学習ストラテジーを身につけるといった３つの柱が立てられ、プロフィシェンシーを重視した漢字学習をめざしたものとなっている。

まず「言語知識」を学ぶという姿勢ではなく、「はじめに言語活動あり」という点が重要である。紙幅に限りがあるため、プロフィシェンシー重視の教材開発について詳しく述べることはできないが、『マニュアル』(p. 125)に示された以下の問いかけ文を記しておく。

実生活では、生のインプット（言語資料）がどこにでもある。例えば、本物の新聞や雑誌の記事、

本物の文学、本物の会話、本物のマスコミ。学習者達が触れている教材はどのくらい本物に近いだろうか。生の言語資料にアクセスできるストラテジーを教えているのか。

また、プロフィシェンシーを重視した教材開発で重要なこととして、「ごく身近な限られた場面→日常生活や身近な場面→一般的、社会的に広がりをもった場面」というように、縦軸志向でスパイラルに展開していることが挙げられる。参考として『できる日本語』の各レベル１課の「できること」を記す。

＜表１＞　『できる日本語』１課の「できること」

初級	簡単に自分のこと（名前・国・趣味など）を話したり相手のことを聞いたりすることができる。
初中級	初めて会った人に丁寧に自己紹介したり、印象よく問い合わせしたりすることができる。
中級	新しい環境に自分から挑戦して、その環境で印象的に自己紹介することができる。

５．OPI の可能性―「響き合い、つながる」という視点―

OPI を「人生を取材する」「人を育てる」という視点で見ることの重要性、さらには「プロフィシェンシーを重視すること」の大切さについて述べた。ここで「響き合い、つながる」ということについて触れておきたい。被験者 D（大学３年、メキシコ出身）は OPI のインタビューの中で、漢字について次のように述べている。

日本語で漢字が一番すてきだと思いました。漢字というのは、もともと何かの絵からきて、その物自体に意味があるじゃないですか。川という漢字は川が見えますし、森だと木がいっぱいあって……美術的だと思うんですね。漢字があるからこそ日本語は言葉が豊かですよね。

漢字は心で覚える。奥に意味があるというか……。昔の人がイメージした具体的なものがあるので、昔の人はどういうふうに見たのかなと思って、自分とつなげると覚えやすいと思います。

この D の発話は、何度も「日本語学習者の漢字学習のあり方」といったテーマの教師研修で使われ、教師の振り返りにインパクトを与えてきた。OPI は、音声データとして残ることから、何度も発話を聞いたり、他者と共有したりできる良さがある（もちろん被験者の許可を得た上でのことである）。D の発話を聞いた D の友人達も「D とは入学してからずっと付き合っているけれど、こういう話をしたことがなかった。すごい！どうしてそう思えるのか、もっと D と話し合ってみたい」と感想を述べ、実際に D との対話が始まったという報告があった。こうした「自らの考え・思い」を真剣に発信することによって、響き合い、新たなつながりが生まれていく。また、この OPI のコンセプトを活かした教材作り、授業展開をめざすことによって「響き合い、つながる」教育実践が可能になることも付け加えておく。

最後に、OPI の課題について触れておきたい。ACTFL(全米外国語教育協会)によって開発された汎言語的に使える会話能力テストである OPI は、英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語といった印欧語、日本語、韓国語などアジアの言語等、世界のさまざまな言語において同じインタビュー形式、同じ判定基準により評価が行われている。

しかし、一方でその言語の持つ個別性にも目を向ける必要がある。日本語 OPI に関して言えば、「敬語ができること」および「砕けた言い方ができること」という 2 つの超級要件がある。この要件に関し

ては、『マニュアル』にはないものの、日本語の特殊性ということで 20 数年前にトレーナー間で決められたものである。確かに、敬語と砕けた言い方は、日本語における重要な要素ではあるが、果たしてこれが OPI の超級要件とすることは適切であろうか。また、現在の２要件に関する評価の仕方は適切であろうか。日本語の特殊性を取り上げることの重要性とともに、時代とともに日本語のあり方も変化していくものであることも踏まえ、こうした「取り決め」に対する再考も重要であると考える。牧野(2008:36)は「第二言語習得理論は日進月歩しているのですから、その知見によって外国語能力測定の基礎になるガイドラインは修正を絶えず求められます。完成することのないプロセスなのです」と述べている。

その他の課題として、文化を捨象していること、口頭能力試験としての実用性の問題、評価の信頼性等が挙げられる。今後は、こうした課題に向き合いながらも、「OPI の応用の可能性は無限である(『マニュアル』p.11)」ことを念頭におき、日本語教育とのつながり、他言語とのつながり、人とのつながり、社会とのつながり、多様なつながりをさらに進化・深化していきたい。

注

1)秋田県Ａ市のプロジェクトに関しては、「地域日本語教育とプロフィシェンシー」を特集とした『日本語プロフィシェンシー研究』第 2 号に詳しい記載がある。「定住外国人に対する縦断調査で見えてきたこと―OPI を通して「自らの声を発すること」をめざす―」pp.30-49。また、「社会言語科学会第３０回大会発表論文集」にも記載されている。

参考文献

佐藤学(2015)『専門家として教師を育てる』岩波書店.

嶋田和子(2014)「非漢字圏学習者に対する日本語指導―『学ぶこと・教えること』の抜本的な見直し」,2014.12 号,『留学交流』,1-16,日本学生支援機構(JASSO)　http://www.jasso.go.jp/about/documents/201412shimadakazuko.pdf

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

嶋田和子(2012)「地域日本語支援における OPI 活用の実態と課題―OPI の理論と実践から見えてくること」,『社会言語科学会　第 30 回大会発表論文集』,2012,178-181,社会言語科学会.

嶋田和子他(2012/2013)『漢字たまご 初級』『漢字たまご 初中級』凡人社

嶋田和子他(2011/2012/2013)『できる日本語 初級』『できる日本語 初中級』『できる日本語 中級』,アルク

嶋田和子(2008)『目指せ、日本語教師力アップ！―OPI でいきいき授業』ひつじ書房.

日本語プロフィシェンシー研究会(2014)『日本語プロフィシェンシー研究』,2,日本語プロフィシェンシー研究会.

牧野成一(2001)「OPI の理論と日本語教育」,牧野成一・山内博之・齊藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子,『ACTFL-OPI 入門』,8-49,アルク.

牧野成一(2008)「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシェンシー」,鎌田修・嶋田和子・迫田久美子（編）『プロフィシェンシーを育てる』,18-39,凡人社.

Shoen, D. (1983) The Reflective Practitioner ,Basic Books,佐藤学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵』, ゆるみ出版.

The American Council on the Teaching of Foreign Languages(1999),牧野成一監修(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル』,アルク.

プロフィシェンシーと感情・評価的意味を持つ文

堤良一（岡山大学）・楊帆（北海道教育大学）・鎌田修（南山大学）

キーワード：感情・評価的意味、特定性

１．はじめに～問題の所在

言語には評価を表す語彙・表現が多数存在する。（形容詞、副詞、評価のモダリティ（高梨 2010 等）

⑴形容詞の類

a.　これはおいしいですね。

b.　こちらの方がいいです。

⑵副詞の類

a.　幸いにも、日本に来ることができました。

b.　折悪しく、雨が降ってきました。

⑶評価のモダリティの類

a.　もう一度勉強し直した方がいいですよ。

b.　早く謝るべきです。

これらは、評価を行っていることが語彙や表現そのものから解されるので非母語話者にも理解しやすい。一方、次のような表現ではある種の評価に加えて話者の、その評価に対する感情的な態度が読み込まれる。

⑷指示詞＋んな

a.　そんなところに行ったらだめでしょう。

b.　こんな人だと分かっていたら、結婚しなかったのに。

c.　あんな論文、誰にでも書ける。

⑸疑問詞＋の

a.　こら！何してるの！

b.　ちょっと待て。まだ話しているんだ。どこへ行くんだ。

c.　（ひどい人と付き合っていると聞いて呆れ気味に）どんなヤツだそいつ。

d.　何度言ったら分かるんだ。

⑹ノダ

a.　私はさっきから同じことを言っているんです（けど）。

b.　本当にこのクラスには、意見のある者はいないんだな？

c.　（留学生の誤用）それでは私の発表は終わります。ご意見ある方、いないんですか？

d.　（留学生の誤用）先生、すみませんが奨学金の申請のためにサインが必要です。ここにサインをしてくれないんですか？

⑺呼びかけ

a.　「マレックさ～ん、困りますよ。ちゃんとやってくれなきゃ」

b.　「これ、しんちゃん！」

これらの例文ではある種の非難、批判、叱責と言った話者の感情的態度が立ち現れる。本発表ではまず、

これらの意味がどこから現れるのかを考え、その後、このような感情・評価的意味を教育することの必要性について論じたい。

２． 感情・評価的意味はどこから現れるか？

先行研究

(8)宮腰(2014)・・・間接受け身が「迷惑」の意味になるのは、ラレルの統語的な位置と「てもらう」の不使用による語用論的推論による。

山寺(2009)・・・「何を文句を言っているの」と「何がこの本がおもしろいの」について、「話し手が聞き手による先行発話によって成される想定とは対立的な状況に接して、疑念や異議を表す場合に適格になる」(p.175)

宮部(2014)・・・「シナイト（困る、問題だ)」などの文は、「望ましさ(特に望ましくないもの）を表すことを担いうる形式」(p.18)

鈴木(2006)・・・ソンナは「話者から見て，何らかの意味で価値・意味がないものとして一般化され，まとめあげられる。」（鈴木(2006:102)）

これらの各形式に関して、先行研究の詳細な検討は本発表では立ち入らないが、大きく文の構造および語用論的な操作によってその意味を担保しようとするものと、そもそも話者の発話意図がその文の意味に影響を与えるとするものとに分けられるように思われる。構造による分析では、なぜそのような意味が構造により担保されるかが問題になり、また話し手の発話意図を根拠にこの意味を抽出する分析では、その話し手の意図はいつどのような場合に現れうるかを議論する必要があろう。というのは、上例の形式においては、感情・評価的意味が入らないような例文を考えることが容易に可能であるからである。

(9)a. いい帽子ですね。最近そんな帽子をよく見かけます。

b. ねぇねぇ、明日どこいくの？

c. 昨日は学校を休みました。頭が痛かったんです。

d. マレックさん、ちょっといいですか？

３． 指示性と感情・評価的意味

(10)中右(1980:168)（価値判断の副詞について）「話者がある命題内容に対して価値判断を下すとき、話者はその命題内容が真であることを前提としている。」

(11)森山(1989:84)「真偽が確定した内容についてしか、話し手固有のとらえ方をすることはできない」

(12)宮田(2012:133)（「Y ことに X」の評価対象について）「「話し手が真であることを前提とする命題」でなければならない。」（有田(2007:9)も参照）

(13)田野村(1990a)ノダは「既定性」を（副次的意味として）表す。

(14)堤(2013:214)（ソンナの感情・評価的意味は）先行詞が特定的であるならば義務的に生じる。

(15)a.申し訳ないことに、不合格になってしまいました。

b.*申し訳ないことに、不合格にしてもいいですか？

(16)a.日本では真っ赤な髪の毛の人がいますね。－そんな人もたまには見かけますね。

b.ひどい浮気者で…。－そんな人とは付き合わない方がいいですよ。

(17)a.何してるの？（答えが不明）／（岡山方言）#何しよんなら？

b.何してるの！（していることは明らか）／何しよんなら！

（岡山方言の「何～なら」については三宅 2014 参照）

(18)a.（重い荷物をもって隣人にばったり）これから旅行に行くんです。（知識表明文（田野村 1990b；聞き手にとっては新情報）

b.ですからさっきから何度もそのように申し上げているんです（聞き手にとっても旧情報）。

(19)a.マレックさ～ん、困りますよ。（マレックさんとのセッションは継続中）

b.マレックさん、ちょっといいですか。（セッションの接続承認要求）

→ソンナの用法を見ると、命題および指示対象の特定性とした方がよい。本発表では次のように考えて議論を進める。

(20)感情・評価的意味は、命題や名詞の指示対象が特定的である場合には義務的に生じる。

４．中国語における感情・評価的意味～反語を通じて

中国語でも、このような感情・評価の意味を持つ文が存在する。中島（2011）によると、中国語では、反語文を使用することによって、より感情（皮肉、詠嘆、断定等）な気持ちを表す。反語文は、疑問詞・副詞・語気助詞などを用いた言語形式でよく表現されている。

疑問詞で作る反語文には、“怎么”（「どうして」）、“什么”（「なに」）、“谁”（「だれ」）、“哪”（「どれ」）、“哪儿”（「どこ」）、“岂”　（「なぜ」）などが用いられている。

例：(21) 这么冷的屋子，让病人怎么住？

こんなに寒い部屋に、病人にどのようにしていろというのですか？

(22) 你笑什么!　何を笑っているんだ！

(23) 谁知道!　誰が知っているか!

(24) 干这么一点儿活，哪就累着了？　こんなわずかな仕事で疲れるものか!

(25) 他哪儿是东京人？　彼はどこが東京の人間なのか！

(26) 这岂是你能懂的!　きみにはわかるものか！

副詞の例では、“难道”（「まさか」）、“难不成”　（「まさか」）、“莫非”　（「ひょっとすると」）、“又”（「また」）、“还”　（「また」）、“何尝”　（「まさか」）などが見られる。

例：(27) 你难道听不到宝宝在哭吗？

まさか、赤ちゃんが泣いているのが聞こえていないの？

(28) 难不成你能预见未来啊？　まさか、きみには未来を予言する力があるの？

(29) 莫非你没手机吗？

ひょっとすると、きみは携帯を持っていないの？（=きみは携帯をもっているでしょう！）

(30) 谁又能怪他呢？　だれが彼のすることができるの？

(31) 我还能说什么呢？

なにか言うことができるの？（=なにもコメントできない）

(32) 我明白，我又何尝不是呢！　わかる！わたしだって、そうだよ！

語気助詞の“吗”も同じ機能を果たしている。

例：(33) 我骗你吗！　まさか私が騙しているというの？

５．まとめと提案

感情・評価的意味は、話者の気持ちと関係なく、言語形式に現れてしまう場合がある。それは、先行詞でその指示対象が特定されており、あえてそのことについて再度言及しなくてもよいのに、わざわざ

言及する場合である。

プロフィシェンシー研究においては、感情・評価的意味を表出させることよりもむしろ、これらの表現を用いることで、怒ってもいないのに怒っているように聞こえてしまうということの方が問題になろう。(6cd)のような誤用は、当該の命題を、ノダが既定だと捉えてしまうということを知識として知らないことによると思われる。感情・評価的意味が宿っている形式が存在するということを教育することは、無用のコミュニケーション摩擦を避けることにつながる。適切な場面における適切な表現の使用の教育のため、感情・評価的意味に関する教育が必要であろう。

参考文献

有田節子(2007)『日本語条件文と時制節性』くろしお出版

岩男考哲(2014)「「ときたら」構文の意味と主題」『日本語文法』14-2:101-117.

宮部真由美(2014)「望ましくないものをさあしだすシナイト節の従属複文」『日本語文法』14-1:3-19.

三宅知宏(2014)「岡山方言の不定語疑問文をめぐって」金水敏（編）『日本語疑問文の通時的・対照言語学的研究研究報告書(1)』国立国語研究所

宮腰幸一(2014)「受動文の受害性の起源について」『日本語文法』14-1:54-70.

宮田公治(2012)「評価文副詞「～ことに」の制約」『日本語文法』12-2:128-144.

森山卓郎(1989)「認識のムードとその周辺」『日本語のモダリティ』くろしお出版

中島克哉（2011）「中国における反語文の役割」『外国語学研究』12:49-56.

中島克哉（2012）「反語文に現れる疑問代詞“怎么”」『外国語学研究』13:89-96.

中右実(1980)「文副詞の比較」『日英語比較講座 2 文法』157-219, 大修館書店

鈴木智美(2006)「「そんな X…」文に見られる感情・評価的意味」『日本語文法』6-1:88-105.

高梨信乃(2010)『評価のモダリティ』くろしお出版

田野村忠温(1990a)『現代日本語の文法 I －「のだ」の意味と用法－』和泉書院

田野村忠温(1990b)「文における判断をめぐって」『アジアの諸言語と一般言語学』三省堂

堤良一(2013)「ソンナ N の感情・評価的意味はどのように生じるか」『日本語文法学会第 14 回大会発表予稿集』214-221.

山寺由起(2010)「Wh 付加詞構文－「何がこの本が面白いの」」『日本語文法』10-2:160-176.

発話にみられる非語彙要素の再検討

―タイ人の舌打ちに注目して―

萩原孝恵（山梨県立大学）、池谷清美（チュラーロンコーン大学）

キーワード：タイ人、舌打ち、フィラー的機能、感情表出マーカー的機能、メタ的機能

１．はじめに

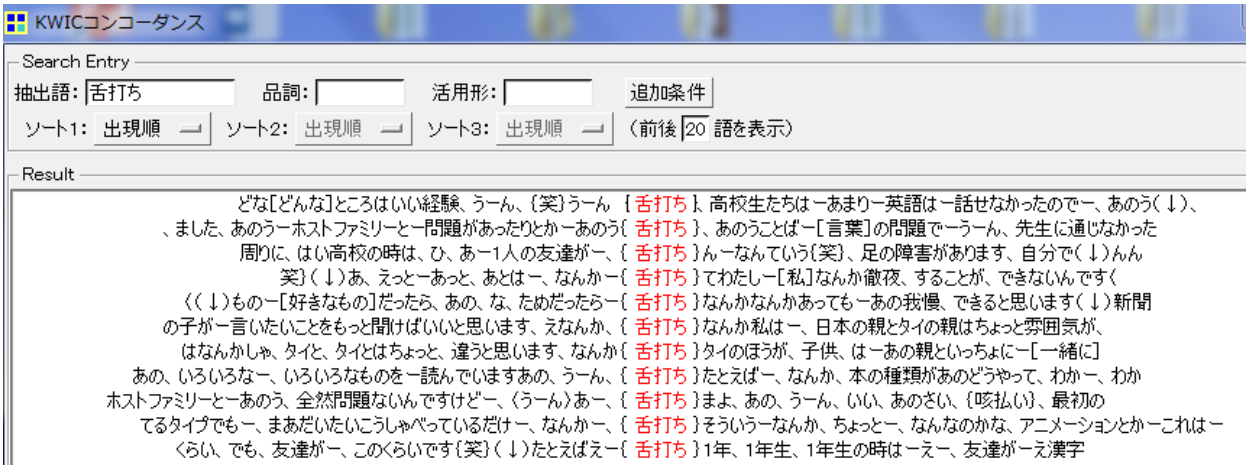
日本語母語話者の発話には「えーと」や「まー」などさまざまな非語彙要素が出現する。これらはフィラーと呼ばれ、フィラーの運用は日本語が流暢で上手に聞こえるのに役立つが、その習得は非母語話者にとって容易ではない。本研究は、非語彙要素の一つでありながら、これまでほとんど注目されず、しかし何れの言語にも観察され得る舌打ちに焦点をあてる。本研究が対象とするのはタイ人の舌打ちである。タイ人の舌打ちがどのような発話行為とつながっているのか、その前後の表現を検討することにより、日本人の舌打ちとは異なる意味と使われ方があることを明らかにする。具体的には、タイ人の舌打ちには 3 つの機能―①フィラー的機能、②感情表出マーカー的機能、③メタ的機能―があることを明らかにする。定延(2010:28)は、「フィラーは厳密には他言語に翻訳できない」と指摘している。日本人が頭の中に有している〈舌打ち〉の意味で、タイ人の〈舌打ち〉の意味を解釈することはできない、ということを本研究は示す。

２．先行研究

アメリカ英語における舌打ちは、Ward(2006)が非語彙要素の一つとして取り上げている。Ward(2006)は、舌打ち 26 例のうち 19 例が不満を表し、その不満を向ける対象により細区分しているが、舌打ちは不満の意味のみで、残りの 7 例にどのような意味があるのかは不明である。中国語の舌打ちについては、干(2007)が用例により分析し、中国語母語話者の舌打ちのすべてが必ずしも不快感を与えるメッセージではないと述べている。しかし、その用例は自然会話を対象とした分析ではないため、舌打ちがどのような生起環境に現れ、それが話者のどのような心情や発話行為とつながっているのかについては明らかにされていない。日本語の舌打ちに関する記述は、小林(2015)の猫の呼び声として使用される舌打ち音と、野田(2015)の英語話者の日本語発話時における舌打ち例のみである。舌打ちに関する研究はほとんどないが、同じ非語彙要素であるフィラーについては多くの研究がある。定延(2010)は、会話においてフィラーを発する行動を認知行動の現れとし、その一例として日本人の空気すすりを挙げている。

３．研究概要

舌打ちのデータは、タイ語母語話者 100 名の OPI[1)]、コマーシャル、youtube、インタビューから収集した。OPI における舌打ちは、まず KWIC コンコーダンスで使われ方のパターンと生起環境を抽出した(図 1)。次に抽出された語に対する不自然な切り方や不要な記号等の修正および削除を手作業で行った。コマーシャルと youtube における舌打ちは、舌打ちを含む発話場面を日本語に訳し、タイ語母語話者と日本語母語話者間で用法および意味を検討した[2)]。OPI 中に舌打ちが頻出した被験者に、OPI 終了直後に舌打ちが観察されたことを話した上で、その心理状態を語ってもらう内省を目的としたインタビューも行った。以上 4 種類のデータを通して、タイ人の舌打ちの機能を分析する。



＜図 1＞　OPI データにおける「舌打ち」の生起環境の抽出

４．結果と考察

４．１　考えているとき、説明するときに出現する「フィラー的機能」

OPI という面接形式のインタビューで、かつ 30 分という限られた時間の中で、多い人は 33 回舌打ちをし、100 名中 42 名に舌打ちが観察された。レベル別分布では中級レベルでの出現率が高かった。上級-上レベルでは舌打ちは観察されなかった。しかし、舌打ちの生起率には個人差がある。多い人は 33 回であったが、42 名中 16 名については 1 回であった。この点から、OPI レベルと舌打ち生起率の検討は有用ではないことが示唆される。そこで、本研究では舌打ちの生起環境に着目し検討する。

表 1 と表 2 は、「舌打ち」を中心にその前後に生起した共起語を集計した結果である。表 1 が舌打ち前、表 2 が舌打ち後である。舌打ちの前後で、性質の異なる語群が抽出されている点に注目する。

＜表 1＞　舌打ち前に生起する語または行動＞

順位	舌打ち前	出現数
1	うーん	44
2	「～は」話題提示	37
3	あー	30
4	えーと	21
4	なんか	21
6	えー	19
6	あのー	19
8	笑い［非言語行動］	9
9	ちょっと	5
10	たとえば	3
10	うー	3
10	［話し始め］	3

＜表 2＞　舌打ち後に生起する語または行動

順位	舌打ち後	出現数
1	「～は」話題提示	54
2	あー	22
3	笑い［非言語行動］	18
4	えー	16
5	えーと	13
6	うーん	10
7	なんか	9
8	たとえば	5
9	うー	4
9	ちょっと	4
11	あのー	1

まず、表 1 で舌打ち前の生起環境を考察する。舌打ち前は、「うーん」「あー」「えーと」「なんか」「えー」「あのー」など、定延(2015:9)のいう「検討中という内部状態と結びつく感動詞」が多く出現している。また、「～は」という話題提示の出現数の多さから、これからある話題について話そうとしている話者の態度が示されていると考えられる。

次に、表 2 で舌打ち後の生起環境を考察する。舌打ち後は、「～は」という話題提示が最も多く出現している。この結果は、舌打ちを挟んで「検討中」であった状態からの脱却を示しているように思われる。舌打ち前に多く生起していた「うーん」「あー」「えーと」などの減少も、検討中からの脱却を示すものと考えられる。生起環境の変化は、舌打ち前に多かった「うーん」が舌打ち後に 4 分の 1 になり、「あのー」が 1 例になっている一方で、「笑い」が 2 倍になっている点にある。

舌打ちの前後に観察される「笑い」は、「～は」と話題を提示し、何とか話そうと検討してみたもの

の、うまく話せずに笑う、といった舌打ちの生起環境を示すものと捉えることができる。この舌打ちと笑いの共起に、タイ人特有のコミュニケーション行動の特徴が現れている。しかし、日本人にとってそもそも印象の悪い舌打ちとその前後に共起する笑いが伴う発話行為は、日本社会におけるコミュニケーション行動としては誤解を招くリスクが高い。

「検討中」という認知行動の表出とみられるこのタイプの舌打ちは、舌打ちの前後をつなぐフィラー的機能を有している。これは、日本人に観察される「空気すすり」によく似ている。定延(2005:201)は、「考えをまとめるための一時退却」行動を示す「空気すすり」について分析しているが、タイ人の場合には、「舌打ち」が「考えをまとめるための一時退却」行動を示しているといえる。

４．２　感情・評価・態度を伝える前に出現する「感情表出マーカー的機能」

タイ人の舌打ちは、感情・評価・態度を伝える前にも生起する。(1)と(2)は、男性が滞在するホテルの一室を紹介する場面で観察された舌打ちである。リポーター気取りの男性は、今晩宿泊するホテルがいかに素晴らしいかを VTR の画面の向こうにいる視聴者を想定しリポートしている。舌打ちは、男性の評価や感動した気持ちが高まったところで出現している点が特徴である。同様の舌打ちは OPI にも観察される。(3)が使用例である。

(1)　部屋には電気ポットがあってコーヒーが無料だから「仕事がはかどってしまうよ、すばらしい！」とうれしそうに伝えた後で

男性：（チッ）今夜もまた働かされるということですね　（youtube）

(2)　部屋の窓からみえる夜景を紹介した後で

男性：（チッ）とてもきれいです　（youtube）

(3)　お気に入りのドラマの話をした後で

学生：はい、凄い（チッ）面白いですね｛笑｝　（OPI データ）

４．３　「チッチッチッ」と 3 回舌を鳴らして気持ちを伝える「メタ的機能」

最後に紹介する舌打ちは、「すごい！」という驚嘆・感心の意味を舌打ちにのせて伝達する、メタ的機能を有する舌打ちである。ポイントは「チッチッチッ」と 3 回鳴らすことで、タイ語母語話者の内省によると、この舌打ちの回数は 2 回でも 4 回でもないということである。(4)が使用例である。

(4)　数学の試験の最高得点が 100 点だったという話をした後で

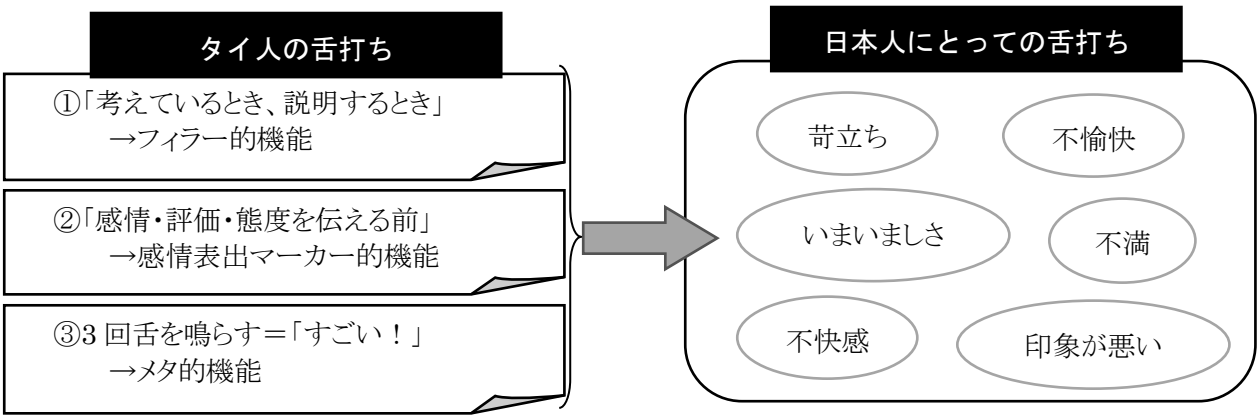
男性：（チッチッチ）すごいですね　（youtube）

タイ人は、この「チッチッチッ」を通じて「すごい！」という意味であると理解する。これはメッセージを含意した舌打ちである。タイ人にとってこの舌打ちは、慣習的な使われ方であるといえる。

以上が、今回調査対象としたデータから抽出されたタイ人の発話にみられる舌打ちである。

５．日本人の舌打ちとタイ人の舌打ちの違いのまとめ

日本人にとっての舌打ちの意味は、苛立ち、いまいましさ、不快感、不愉快、不満を表し、「印象の悪い」ものである。一方、タイ人の舌打ちは日本人と異なる機能を持つ。以上をまとめると、図 2 のようになる。



＜図 2＞　タイ人の〈舌打ち〉情報カードと日本人が一般的に有している〈舌打ち〉情報カード

タイ人の舌打ちには、日本人にみられるネガティブな気持ちと直結する舌打ち以外に 3 種類の舌打ちの機能がある。それは、①考えているとき、説明するときに出現する「フィラー的機能」、②感情・評価・態度を伝える前に出現する「感情表出マーカー的機能」、③「すごい！」という話者個人の気持ちを、3 回舌を鳴らすことで伝える「メタ的機能」である。①の舌打ちは認知行動の表出で、タイ人の発話にしばしば観察される。②と③の舌打ちは感情行動の表出で、ポジティブな感情が溢れ出したときに観察され、舌打ちにのせて話者の驚嘆や感心した気持ちも伝達する。

６．おわりに

舌打ちが話者の気持ちの現れであるという点は、日本人の舌打ちもタイ人の舌打ちも変わらない。しかし、タイ人の舌打ちはその生起環境から、検討中という認知行動の現れであったり、ポジティブな感情行動の現れであったりする。空気すすりに日本人特有のコミュニケーション行動がみられるように(定延 2010)、タイ人の舌打ちにはタイ人特有のコミュニケーション行動がみられる。日本人は舌打ちを耳にすると、どうしても相手の苛立ちの感情と捉えてしまう傾向があるが、言語によっては異なる発話行為として機能していることを認識しておく必要がある。タイ人の舌打ちの意味を、日本人の舌打ちの意味で直訳したり、解釈したりすることはできないということである。

注

1) チュラーロンコーン大学大学院修了生の近藤めぐみさんに舌打ち検索をお手伝いいただいた。

2) コマーシャル・youtube における舌打ちデータの収集と検討において、片桐カノックワン先生にご協力いただいた。

参考文献

干康(2007)「中国語母語話者の『舌打ち』のコミュニケーション機能について」, 『エクス―言語文化論集』, 5, 109-134, 関西学院大学.

小林隆(2015)「猫の呼び声の地理的研究―動物に対する感動詞―」, 友定賢治(編)『感動詞の言語学』, 215-236, ひつじ書房.

定延利之(2005)『ささやく恋人、りきむレポーター――口の中の文化』, 岩波書店.

定延利之(2010)「会話においてフィラーを発するということ」, 『音声研究』, 14(3), 27-39.

定延利之(2015)「感動詞と内部状態の結びつきの明確化に向けて」, 友定賢治(編)『感動詞の言語学』, 3-14, ひつじ書房.

野田尚史(2015)「日本語非母語話者の感動詞の不自然な運用」, 友定賢治(編)『感動詞の言語学』, 149-165, ひつじ書房.

Ward, Nigel (2006) “Non-lexical Conversational Sounds in American English”, *Pragmatics and Cognition*, 14(1), 113-184.

スクリーンリーダーの「フォネティック読み」の検証

：視覚に障害をもつ日本語学習者のための「フォネティック読み」開発に向けて

北川幸子（京都外国語大学）

キーワード：視覚障害、日本語教育、スクリーンリーダー、フォネティック読み、親密度

１．はじめに

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」がまもなく施行される[1)]。今後、各教育機関には障害者が教育を受ける上で必要となる合理的配慮を行うことが強く求められることになる。合理的配慮には、施設のバリアフリー化のみならず、教科書や教材に関する配慮も含まれる。日本語教育の分野においても、障害をもつ学習者の学習環境整備につながる基礎的研究を積み重ねていくことが必要であろう。

本研究が対象とする視覚障害には大きく全盲と弱視があり、視覚障害者の読み書きには様々な方法がある。例えば拡大文字（視覚）や点字（触覚）、音声（聴覚）、あるいはその複数の組み合わせを用いて読み書きを行う。スクリーンリーダーを用いて日本語を学ぶ学習者に対して指導を行った実践報告（北川他 2014）では、同音異義語の理解や、音声の面で類似した単語の弁別、共通の漢字をもつ漢語を関連づけて学ぶことなどの難しさが挙げられている。スクリーンリーダーとは、コンピュータの画面上に表示された文章やコマンドを音声合成によって読み上げ、視覚障害者のコンピュータ使用をサポートするソフトウェアの総称である。国内の視覚障害者 304 人を対象に行われた調査（渡辺他 2014）によると、全盲の約 95%、弱視の約 72%がスクリーンリーダーを使用していると回答しており、利用率が非常に高いことがわかる。

２．本研究の目的

本研究では、視覚に障害をもつ日本語学習者、とりわけ音声情報を媒体とした読み書きを行う学習者の学習環境整備に向けた基礎的調査のひとつとして、スクリーンリーダーの「フォネティック読み[2)]」と呼ばれる機能について検証を行う。フォネティック読みとは、スクリーンリーダーがコンピュータの画面上の仮名を一字ずつ読み上げる際に聞き取りやすいよう、「アサヒノア」「イロハノイ」「ウエノノウ」などと読み上げる機能のことである。現行のスクリーンリーダーは視覚障害をもつ日本語母語話者を想定して開発されていると考えられ、日本語学習者が問題なく使用できるものであるかについては慎重に検討する必要がある。今回、フォネティック読みに用いられる単語を難易度と親密度の点から分析、考察し、中級日本語学習者[3)]にとって問題なく使用できるものであるのか、検証を行う。

３．調査概要

３．１　調査対象

先述の渡辺他(2014)の調査において、スクリーンリーダーを使用する視覚障害者の８割以上が「PC-Talker（高知システム開発）」というソフトウェアを使用していると回答していることから、今回の調査では現在もっとも広く使用されていると考えられる PC-Talker のフォネティック読みに用いられる単語 71 語（濁音、半濁音含む）を調査対象とする。詳細は後述するが、親密度については 71 語の

うち 63 語についてのみ、調査を行った。

３．２　調査方法

視覚に障害をもつ日本語学習者がフォネティック読みに使用される語を理解するためには、既知の語彙である必要がある。また、Connine, Mullennix, Shernoff, & Yelen(1990)の実験において、親密度が高い単語ほど、認知に必要な時間が短く、認知の誤りが少ないことが明らかとなっていることから、本研究では難易度および親密度の点から検証を行う。

語彙の難易度については、『日本語能力試験出題基準[改定版]』（国際交流基金・財団法人日本国際教育協会，2002）と照らし合わせ、71 語にどのような割合で各級の語彙が含まれるのか、考察する。

親密度については『日本語の語彙特性 第一期 第 1 巻 単語親密度』（以下、「語彙特性」）を使用し、それぞれの語の親密度を調査する。「語彙特性」は『新明解国語辞典第四版』の見出し語に基づく約 7 万語に対して、18 歳以上 30 歳未満の日本人 40 名を被験者とし、文字や音声で与える単語に対してなじみの程度を 7 段階尺度（1 低－7 高）で答えさせた調査データである。フォネティック読みは「聞く」ものであり、表記による親密度の差は考慮する必要がないため、今回は音声単語親密度を使用する。71 語のうち、8 語は第 1 巻に収録されていなかったため [4]（「トウキョウ」「ギリシャ」のような地名・国名を表す語が 6 語と「メイジ」と「ドレミ」）、63 語についてのみ考察する。

また、今回は管見の限り信頼性の高い親密度データが母語話者のものしかなかったため「語彙特性」を使用したが、それぞれの語に対する親密度が日本語学習者のそれと大きく異なるようであれば、今後日本語学習者の音声単語親密度調査を実施する必要がある。今回予備調査として、日本の大学で学ぶ留学生 21 名を対象に 63 語の音声単語親密度調査を行い、「語彙特性」のデータとの比較を行った。「語彙特性」の調査方法を参考に、録音された読み上げの音声を聞かせ、なじみの程度を 7 段階尺度で答えさせるという方法をとった。４．２．２で報告し、今後の課題をあげる。

４．調査結果と考察

４．１　難易度

71 語を日本語能力試験の級ごとに整理したものが表 1 である。フォネティック読みに用いられる単語はソフトウェアのメーカーによって多少違いがあるが、基本的には無線局運用規則の和文通話表をもとに作られたものが多く、普段見聞きすることの少ない語も多く含まれる。およそ半数の語が級外となったが、その中には『日本語能力試験出題基準[改定版]』の語彙の選定基準からは原則として外されている固有名詞や地名、食べ物や飲み物の名前など、平易な語も含まれる。

＜表１＞　フォネティック読みに使用される語の級

級	単語数（全体に占める割合）	単語の例
1 級	2（3%）	ムセン
2 級	18（25%）	ヘイワ
3 級	3（4%）	セカイ
4 級	14（20%）	コドモ
級外	34（48%）	ヌリエ
計	71	

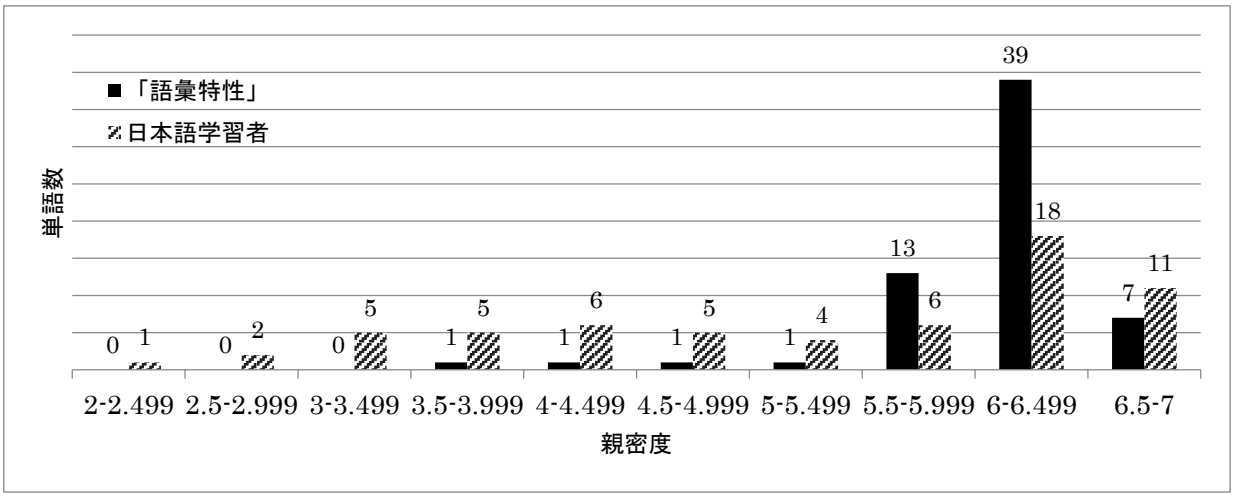
中級学習者の使用という点を考慮すると、少なくとも 3 級以下のやさしい語であることが望ましいと思われる。71 語のうち、3 級以下に該当するものは全体の四分の一程度であり、難しい語や地名などが多く含まれていることが明らかとなった。

４．２　親密度

４．２．１　「語彙特性」の音声単語親密度

63 語の「語彙特性」の音声単語親密度は図 1 のとおりである（平均値：6.06、標準偏差：0.52）。親

密度６以上の語が全体の７割程度を占める。６未満のなじみの度合いが低い語については、聞き取りの正確さや効率性への影響を考え、新たな語との差し換え等を検討すべきであろう。



＜図１＞　「語彙特性」および日本語学習者の音声単語親密度(63 語)

４．２．２　日本語学習者の音声単語親密度

日本の大学で学ぶ学部留学生（日本語非母語話者）21 名を対象に行った親密度調査の結果を図１に斜線で示した（平均値：5.29、標準偏差：1.28)。「語彙特性」と比べるとばらつきがあり、親密度６以上の語が全体の半分程度とやや少ない。

表２は「語彙特性」の親密度の数値から、日本語学習者の親密度の数値を引いた差をまとめたものである。マイナスになっているものは、日本語学習者の数値のほうが高かったものである。「語彙特性」の親密度と日本語学習者の親密度との平均値の差は 0.77 であるが､親密度の差が 1.5 以上ある語が全体の３割程度あり、日本語母語話者と日本語学習者とでは同じ語に対する親密度に違いがあることが推察される。

＜表２＞　「語彙特性」と日本語学習者の親密度の差と日本語能力試験の級

親密度の差	単語数 （全体に占める割合）	日本語能力試験の級				
		１級	２級	３級	４級	級外
－1 以上－0.5 未満	1　(2%)	0	0	0	0	1
－0.5 以上 0 未満	16　(26%)	1	4	1	4	6
0 以上 0.5 未満	17　(27%)	0	5	2	8	2
0.5 以上 1 未満	7　(11%)	0	3	0	1	3
1 以上 1.5 未満	4　(6%)	0	0	0	1	3
1.5 以上 2 未満	8　(13%)	1	3	0	0	4
2 以上 2.5 未満	4　(6%)	0	1	0	0	3
2.5 以上 3 未満	4　(6%)	0	2	0	0	2
3 以上 3.5 未満	2　(3%)	0	0	0	0	2
計	63	2	18	3	14	26

差が 2.5 以上あった語は「ユミヤ」「ソロバン」「カワセ」「ノハラ」「ヌリエ」「ブランコ」の６語であるが、２語は日本語能力試験の２級、４語は級外の単語である。「ヌリエ」「ブランコ」といった語は日本で義務教育を受けた者であればなじみのある語であるかもしれないが、日本で生まれ育っていない学習者にとってはあまりなじみのない語であるのかもしれない。

今回のデータでは単純に二者を比較することはできないが、日本語母語話者と日本語学習者の音声単語親密度が語によっては大きく異なる可能性が示唆された。今後、日本語学習者を対象に本調査を行い、妥当性、信頼性の高いデータを用いて再度検証を行う必要があろう。

５．おわりに

本研究では PC-Talker のフォネティック読みに用いられる 71 語を難易度、親密度の点から考察、分析を行ったが、中級レベルの日本語学習者が使用するには両面で問題があることが明らかとなった。また、今回行った予備調査の結果から日本語母語話者と日本語学習者とでは単語に対する親密度が異なる可能性が示唆されたため、今後、日本語学習者を対象にした音声単語親密度の本調査を実施する必要がある。『日本語能力試験出題基準[改定版]』３級以下のやさしい語の中から、日本語母語話者、日本語学習者双方の親密度が高い語を差し替え候補単語として選定し、日本語学習者にも使えるユニバーサルなフォネティック読みを提案したい。

今回はモーラやフォネティック読みのパターンの面から分析を行うことができなかった。また、同音異義語を持つ語やネガティブな意味合いを持つ語を排除するべきか否かといった点についても考慮できなかった。これらの点についても今後考えていきたい。

注

1)一部の附則を除き平成 28 年 4 月 1 日に施行される。

2) アルファベットにもフォネティック読みがあるが、本研究では仮名のフォネティック読みを対象とする。

3) スクリーンリーダーの導入を中級からとする主な理由は、学習語彙が飛躍的に増え、その中には同音異義語や抽象概念を表す難易度の高いものが含まれるようになり、また、長文の読解や、作文などのタスクも増えることから、スクリーンリーダーによる表記や漢語の漢字の組み合わせの情報などが有効に働くと考えられるためである。

4) 2008 年に増補版である第９巻が刊行され、約３万語のデータが追加されたが、文字単語親密度しか収録されておらず、今回は用いなかった。

参考文献

天野成昭・近藤公久(1999)『日本語の語彙特性 第一巻』，三省堂

北川幸子・辻野美穂子・古澤純(2014)「視覚障害をもつ日本語学習者への指導の工夫一教授法と教材教具一」，『日本語教育方法研究会誌』，21(1)，4-5，日本語教育方法研究会

渡辺哲也・山口 俊光・南谷和範(2014)「視覚障害者の携帯電話・スマートフォン・タブレット・パソコン利用状況調査 2013」，財団法人 電気通信普及財団 平成 24 年度 研究調査助成成果報告書

Connine, CM., Mullennix, J., Shernoff, E., & Yelen, J. (1990) “Word Familiarity and Frequency in Visual and Auditory Word Recognition.” , *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 16 (6), pp.1084-1096, American Psychological Association.

母語としての手話、バイリンガルとしてのろう者

加藤三保子（豊橋技術科学大学）

キーワード：母語、ろう者、手話、ろう教育、バイリンガル

１．はじめに

現在、日本のろう学校では音声日本語（以下、日本語）が教育言語となっており、聴覚障害児（以下、ろう児）には幼児期から日本語の発話（発語）訓練がなされている。しかし、もともと音声による情報の受信・発信が困難なろう児にとって、「聞く」「話す」に重点をおいた指導法は、想像以上にストレスを与えるものであり、特に年少期においては情緒不安定なこどもや、学習意欲の低下などを生む結果にもつながりかねない。

このような傾向は日本以外の諸外国にも見られるが、北欧や北米では 1980 年代から、ろう児のバイリンガル・バイカルチャー教育に取り組み、手話をろう児の第一言語、その国の国語を第二言語とする教育法へ移行していった。さらにアメリカでは 1990 年に「障害をもつアメリカ人法」（Americans with Disabilities Act of 1990）が制定され、ろう者から「障害」（disabilities）ではなく、「違った能力」（different abilities）をもつ者と認識してほしいという要望が出された。アメリカのろう者の主張は、「ろう者とは、手話という言語を使用し、ろう文化(deaf culture)を有する言語的・文化的少数者である」というものである。日本にもこれらの情報が徐々に伝わり、1990 年以降は徐々にろう学校での手話使用が見直されている。

本研究では、北欧におけるろう児のバイリンガル教育の成功を参考にしながら、ろう児が手話を母語として教育を受けることの重要性、手話と音声言語の二言語使用者としてのろう者が抱えるさまざまな問題について、社会言語学的観点から考察する。

２．従来の聴覚障害児教育：口話の優先

従来、日本における聴覚障害児教育（以下、ろう教育）は、教師と生徒が手話を使用しておこなわれていた。しかし、1880 年にイタリアで開催された「ろう教育者国際会議」において純粋口話法が採択されて以来、欧米ではろう学校での手話使用が禁止され、音声言語最優先の時代が始まった。日本でもこの影響で 1925 年ごろからろう教育が口話主義一色となり、日本語発話のスキルをのばすことが最優先された。言い換えれば、「ろう児をいかにして聞こえる子どもに近づけるか」（日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会，2005）というのが聴覚障害児教育の最重要課題であったといえる。

このように世界各国で手話の使用が禁止された背景には、手話が音声言語に劣るものであり、手話の使用が日本語の獲得の妨げになると考えられていたからである。当時は手話について以下のように考えられていた。

（1）手話はジェスチャーやパントマイムと同じであり、抽象的な概念を表現できない。
（2）手話は音声言語と比べると語彙数が少ない。
（3）手話と音声言語は語順が異なる。
（4）日本手話には助詞が表現されない。
（5）手話表現では動詞と名詞の区別ができない。（例：「食事」と「食べる」が同じ表現）
（6）幼児期に少しでも音声を獲得させておかないと、日本語の獲得が困難になる。
（7）音声日本語を使用しないと、日本人としての文化を共有できない。

しかし、これらの指摘はいずれも手話の言語特性を正しく理解していないことから生じた誤解であり、言語イコー

ル音声言語という考えが手話を教育の場から排除し、ろう児から母語を奪った結果となったのは否めない。

手話の使用を禁じ、音声言語を最優先して「聞く」「話す」ことによって教育を受けたろう者の読み書き能力は、健常者と比べるとかなり遅れをとる結果となり、当時は「ろう者は学習能力が劣る」という誤解を与えることにもなった。事実、1970 年代のろう者の読み書き能力について、スウェーデンのろう協会が成人ろう者について調査をした結果では、スウェーデン語の読み書きが満足にできる者は１割ほどにすぎず、約４割が新聞を十分に読めなかった。そして、正しい文章を書くことができたのは、ほぼ半数であった。[1] デンマークでも同時期に手話研究機関が同様の調査をおこなったが、約３割のろう者がデンマーク語の読み書きが満足にできなかった。また、当時は徹底した口話教育を受けてきたにもかかわらず、教師が理解できるように口話を使えるものは４人に１人という割合であった。[2]

鳥越（2002）は「聴覚障害の子どもたちは幼児期から言葉を覚える訓練にばかり努力を強いられ、遊びやおしゃべりの機会を奪われている。手話を通してコミュニケーションを豊かなものにしてほしい。（中略）子どもたちが、耳が聞こえない、聞こえにくいことを受入れて自分を肯定的にとらえ、安定した自分を形づくっていくうえでも、手話は有効だ。耳が聞こえず、コミュニケーションも十分にできない、ひとりぼっちの人間に子どもたちを追い込んではいけない。」と述べている。

このように口話優先のろう教育がおこなわれるなか、デンマークでは 1982 年に手話をろう児の母語と認識し、手話と音声言語のバイリンガル教育を開始した。親・学校・政府が一体となって取組んだこの一大プロジェクトは 10 年後に画期的な成果をあげ、世界から注目された。

３．ろう児のバイリンガル教育：デンマークの挑戦

ここでいうバイリンガルとは、「手話」と音声言語の「読み書き」ができることを意味しており、聴覚を前提とする「発話」や「聴き取り」にはあまり重点がおかれていない。ろう児は幼児期から積極的に手話を使用して意思伝達する力を養い、手話を第一言語として育てられる。音声言語については、第二言語として「読み書き」を中心に教えられた。

デンマークのコペンハーゲンろう学校では、新入生の６歳児９人がこのプロジェクトの対象となった。うち７人がろう、２人が難聴であった。ろう児のうち２人は親もろう者であるため、この２人についてはデンマーク手話が堪能であった。他の５人は口話と音声言語対応手話を使用していたが、特にこのうち２人はパントマイムに近い表現しかできなかった。

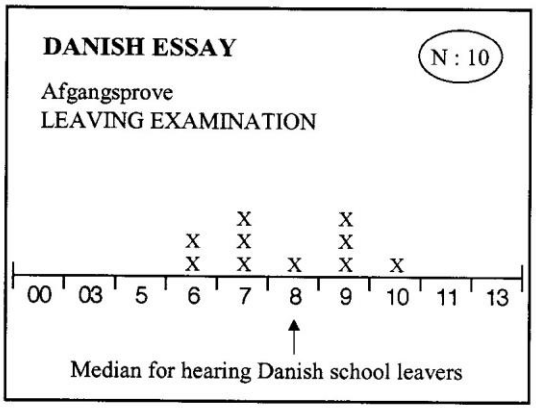
手話での教育を開始して２年後、子どもたちが８歳になったころには、７人のろう児が学齢期なみの言語能力を有するようになった。さらに４年後、子どもたちが 12 歳になったころには、９人中５人がデンマーク語を十分に読めるようになった。他の２人もまあまあの読解力を身につけたが、十分とはいえなかった。そして、残りの２人はまだ不十分という結果になった。しかし、現場の教師たちは、この時期まですべての子どもが情緒的に安定し、知的好奇心が増大し、社会的に成長したことを認めている(Lewis,1995)。

子どもたちは９年生を終えた時点で卒業試験（Leaving Examination）を、また 10 年生を終えた時点では上級卒業試験（Advanced Leaving Examination）を受験できる。表１と表２が示すのは、バイリンガル教育を９年間受けたデンマークのろう児 10 名が受けた卒業試験結果の一部（デンマーク語によるエッセイと物理／化学）である。表にある「00 点」は全く評価できないほど悪いことを、「13 点」は極めてすぐれていることを示す。なお、同じ試験を受けた健常児の平均点を８点に置いている。表１では、ろう児 10 名（N:10）のうち半数が健常児以上の評価を得たことがわかる。表２では、10 名中７名が健常児の平均以上の評価を得たうえに、特に１名は 13 点という最高得点を得た（加藤,1998-1999）。

これらの結果をみると、幼児期から手話を導入したバイリンガル教育が、ろう児の教科学習に効果的に作用した

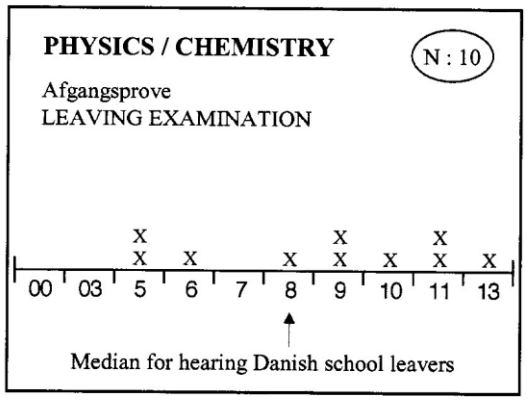
ことが明らかである。手話を第一言語とする以上、ろう児に家庭でも手話を使用する環境作りのため、デンマークでは、親・兄弟・祖父母への手話教育にも積極的に取組み、ろう児がどこでも手話を使用してコミュニケートできる生活環境を整えた。

＜表１＞　デンマーク語によるエッセイの成績



(Lewis,1995)

＜表２＞　物理／化学の成績



(Lewis,1995)

母語教育を大切にする理由は次のように考えられる。

1．母語を十分に獲得すれば、自分の意志を満足に表現でき、コミュニケーション能力が発達する。
2．母語の獲得によって表現能力を十分に養えば、それは自省と自身につながり、心理的・情緒的に安定した発育を遂げる。
3．母語は思考と分析の道具としてはたらき、知的探究をうながす。
4．母語集団への帰属意識を確立し、言語的・文化的アイデンティティをもつことになる。

４．手話と音声言語を学習するろう者と健常者

今、日本のろう教育は大きく変わろうとしている。それは欧米で実践されているろう児のバイリンガル・バイカルチャー教育の成果による影響が大きい。現在でも日本のろう学校のほとんどが特に幼児期には発話と聴能（聴き取り）に力を入れているが、北欧や北米から手話による教育の成果を受けて、日本手話を第一言語に、日本語を第二言語に位置づけて教育を模索する動きもみられる。また、20 世紀末には、ろう学校で手話が教育言語として認められないのなら、自分たちでろう児に「手話による学びの場」を与えようとする新たな試みが始まった。ろう児のためのフリースクールの設立である。

ろう児をもつ親の会と NPO「バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター」により 1999 年、東京にろう児のためのフリースクールが初めて設立された。日本初のろう児のためのフリースクールは「龍の子学園」（特定非営利活動法人）と名付けられ、その目的は「ろう児の全人格的な成長を視野に入れた人間教育」である（竹内、2003）。子どもたちを手話で指導するスタッフはもちろん、ろう者である。やがて龍の子学園は 2008 年４月、「学校法人明晴学園」となって一層充実したろう児教育をおこなっている。国の「構造改革特特別区域計画」（教育特区）に認定されたことによるもので、日本では初めての日本手話によるろう教育の本格的な実践がおこなわれることになり、その成果が期待されている。

ろう児をもつ親の 95%以上が聞こえる親であるため（米川、2002）、親たちは「聞こえない世界」について多くを知らないのが現状である。このような親にとって、たくさんのろう者と出会い、多くの経験談を聞ける機会の提供は何よりも貴重なカウンセリングの場となる。もちろん、ろう児にとっても多くのメリットがある。明晴学園は

スタッフ全員がろう成人であるので、同じろう者の立場から子どもたちを見られること、手話の母語話者として完璧な手話で子どもに接することなど、健聴者ではどうしても果たすことのできない重要な役割をろうのスタッフが担っている。

５．おわりに

人間は生物学的な特質として「言語」をもって生まれる。したがって、人間は正常な環境が整えば、言語を習得せざるをえない。失聴はこの「言語能力」とはほとんど関係がない。聞こえの喪失は聴き取りと発話を困難にするが、そのかわりに手話の獲得を促す。音声言語は概念を調音によって表出するが、手話言語は手を中心とした身体の操作によって空間に表出するのである。また、日本手話はれっきとした言語であり、当然のことながら日本のろう者の文化を反映する。聴覚障害児のことばと文化の教育に関して日本が早急に取り組まなければならないのは、ろう学校における手話導入の問題と、効果的な日本語学習法の提案である。今後、「日本手話」をろう教育のカリキュラムの中に必修科目としてとり入れ、日本手話を教える教師を養成し、教授法を確立して教材を準備する必要がある。

ろう者は音声言語と手話という２つの言語を習得し、聴者文化とろう文化という２つの文化のなかで生きる運命にある。圧倒的多数の聴者社会のなかにあって、ろう者は言語的・文化的少数者として、「ろう」としてのアイデンティティを身につけて生きている。現在はまだ、ろう者の母語である手話は公教育の場でコミュニケーション媒介言語としての役割を十分に果たしていない。多言語・多文化・多民族社会のあり方が議論され、異文化間コミュニケーションの重要性が謳われる昨今、「ろう者と手話」を含めた言語政策、教育政策が議論されなければならない。

注

1）1992 年に筆者がスウェーデンのろう協会およびろう学校（マニラろう学校）でインタビューした時の談話による。

2）1992 年に筆者がデンマークのろう学校（コペンハーゲンろう学校）でインタビューした時の談話による。

参考文献

加藤三保子,「デンマークの手話事情」(1)~(3)(1998~1999),『手話コミュニケーション研究』（第 28 号，第 30 号，第 31 号），日本手話研究所.

竹内かおり(2003)「日本のろう教育を取り巻く現状と龍の子学園における取り組み」,『手話コミュニケーション研究』，第 50 号.

鳥越隆士（2000）『朝日新聞』（6 月 18 日朝刊），朝日新聞社.

日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会(2005)『日本の聴覚障害教育構想──プロジェクト最終報告書──』，財団法人全日本ろうあ連盟・ろう教育の明日を考える連絡協議会.

米川明彦(2002)『手話ということば』，ＰＨＰ新書.

Lewis, W.(1995), *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark: Description of a Project 1982-1992.*, Deaf School Material Center.

留学と地域のつながり

：留学に求められる不変性と普遍性

榊原芳美（ミシガン大学・北海道国際交流センター）・
奥野智子（ミシガン大学・北海道国際交流センター）・
松原美佐子（インディアナ大学・北海道国際交流センター）

キーワード：OPI、留学、地域、つながり、リソース

１．　HIF 留学プログラムの概要

本稿は、北海道国際交流センター（以下 HIF）に留学する学習者を対象に行った調査を分析し、学習者、留学、地域のつながりを考察した研究である。HIF では、毎年 8 週間の「夏期日本語・日本文化講座」に世界各国から約 60 名の学習者を受け入れている。期間中、学習者は全員、函館市とその近郊にホームステイする。また、日本語の授業に加え、Independent Study（以下 IS）と呼ばれる自由研究や課外活動、地域イベントへの参加を通して、地域と深いつながりを持つ機会を得ている。さらに、日本語だけルール（通称 NDR）に従い、学習者はレベルに関係なく毎日日本語で話さなければならない。

地域と学習者は、IS、課外活動、地域イベントなど様々な要素でつながっている。まず、IS とは学習者主体で行うプロジェクトで、過去には、地域の先生に三味線や日本舞踊など日本の伝統文化を習う、漁業を調査しイカ釣り漁船に同行する、などの例があった。次に課外活動は、剣道や和菓子作りなど様々な文化活動が地元の協力で提供され、地域密着の活動である。最後に地域イベントには、港祭りという夏祭りや、函館名物イカ踊りなどがある。イカ踊りは、地元の小学校訪問で踊り方を習い、本番では専門学校生のグループに入って町を踊り歩く文化体験であり、同年代の友人を作る絶好の機会でもある。このように、期間中、学習者は地域とのつながりを通して多くを学んでいる。

２．先行研究

２．１　地域とのつながり

留学では、学習者は常にターゲットの言語に囲まれることになる。日本語学習者が日本語母語話者、非母語話者と日本語を媒介した接触を経験する場面を「接触場面」という(鎌田 2003)。一日中 NDR に従い、ホストファミリーと日本語を話す HIF の留学生にとって、接触場面は常に隣り合わせである。また、ホームステイという環境は、否応なしに日本語を話さなければならない状況であり、文化習慣を吸収するよい動機付けにもなる(鹿浦 2007)。このようにホームステイの経験が学習者の積極性や自信、レベルに関係なく、学習のモチベーションにつながることもある。また、HIF の学習者は課外活動や日々の生活でも友人を作っている。Ring, Gardner & Dewey (2013)の研究では、留学生たちが日本語母語話者の学生たちともっと会う機会をプログラム側に望んでいると分かった。また Dewey(2015)も、留学生と地元の人たちとのネットワーク作りを推奨している。これらの先行研究からも、留学においては地域住民との接触が学習者に大きな影響を与えるのは明らかである。

２．２　留学と言語能力の向上

近年、留学が外国語学習者に及ぼす影響の研究も増えている。例えば、留学におけるコミュニケーション能力(Allen & Herron, 2003; Lindseth 2010)、流暢さ（Freed et al 2004)、文化的語用論的能力(Reynolds-Case 2013）の発達などに関する研究が、様々な言語を対象に行われている。これらの研究

では、全ての留学が学習者の言語能力の向上に必ずしも有益だと結論づけられるわけではないとされる。なぜなら、Lindseth (2010)が指摘するように、OPI の判定のみでは、発音、流暢さ、文法・正確さなど、何が上達したのかはっきりと分析できないからである。そこで、Hardison & Okuno(2013)は、OPI によるマクロレベルの口頭運用能力(Oral Proficiency)の評価に加え、発音、流暢さなどを含むミクロレベルの評価を行った。さらにホームステイに関するアンケートを用い、留学が学習者の口頭スキルの発達に与える影響を研究した。次章では、この Hardison & Okuno (2013)の研究結果について詳細を述べる。

３．2012 年の研究調査

３．１　概要

Hardison & Okuno (2013)の研究対象は、2012 年に HIF に留学した 37 名の学習者（中国語母語話者 16 名、英語母語話者 21 名）で、1～2 年の日本語学習歴があった。合計 8 週間の留学プログラムの１週目または２週目と７週目または８週目に OPI とアンケートを実施し、OPI の音声データを 3 名の日本語母語話者が発音、流暢さ、文法・正確さ、内容・語彙、コミュニケーション能力・ストラテジーについて 1（低）～8（高）のレベルで評価した。

３．２　結果と分析

上記二つの OPI 判定を比較すると、英語母語話者 21 名中、14 名は ACTFL の下位レベルが一つ、6 名は二つ上がり、残りの 1 名に変化はなかった。一方、中国語母語話者 16 名中、10 名は ACTFL の下位レベルが一つ、6 名は二つ上がっていた。さらに、これら 37 名の 2 回の OPI 判定を Wilcoxon Singed Ranks Test を用いて、統計的に比較した結果、有意差が認められた。従って、HIF での留学によって、学習者の口頭運用能力は上達したと結論づけられた。次に、ミクロレベルでは、発音、流暢さ、文法・正確さ、内容・語彙、コミュニケーション能力・ストラテジーについて、OPI の会話を日本語母語話者が評価し、*t*-test を用いて統計的に分析した。その結果においても、被験者全員に上記の全ての項目の上達に統計的な有意差が見られた。従って、8 週間の留学の結果、学習者は OPI の主要レベル・下位レベルだけではなく、発音、流暢さ、文法・正確さ、内容・語彙、コミュニケーション能力・ストラテジーの点でも上達したと言える。

さらに、上達の要因を調査するため、学習者に行ったアンケート回答を分析した。その結果、ホームステイでの経験が大きく関係していること、学習者もそれを自覚していることが分かった。コメントに「お母さんの料理を手伝ったのがいい話す練習になった」などがあり、学習者はホストファミリーとの生活で真のコミュニケーションを図り、それが会話能力の向上と自信につながっていると実感していた。

４．2014 年の研究調査

４．１　概要

前述の研究の 2 年後の 2014 年にも、学習者 60 名を対象にアンケート調査を行った。以下、「文化・社会知識の蓄積」「日本語の上達」「最も印象に残った経験」に役立ったことを「学習リソース」を基に分析する。田中・斎藤(1993)は、学習リソースとは学習に関するインターアクションであるとし、「人的リソース」「物的リソース」「社会的リソース」の 3 つに分類している。

４．２　結果と分析

４．２．１　文化・社会知識の蓄積

「日本文化・社会知識の蓄積に役立ったもの」という質問の上位の回答（選択肢・複数回答）は、ホ

ームステイ(96.67%)と地域イベント(81.67%)の二つだった。以下、学習リソースをまとめてみる。
＜ホームステイ＞
人的リソース：ホストファミリー「ホストファミリーが色々教えてくれた」
社会的リソース：ホームステイでの経験や習慣「日本の家庭を中から見ることができた」
＜地域イベント＞
人的リソース：人との出会い「地域の人たちに会って祭りの一部を共有した」
社会的リソース：祭りなど　「祭りを通して函館が生きていると知った」
　つまり、留学において日本文化・社会の知識を得るには、物的リソースではなく、人的および社会的リソースが非常に重要であると言える。

４．２．２　言語能力の上達

「言語能力の上達に役立ったものは何か」という問いには、ホームステイ(98.33%)、NDR（日本語だけルール 70%)という回答が上位を占め、ホームステイは言語習得においても大きな役割を果たしていた。しかし、その理由は文化・社会的知識の場合と異なる。言語習得の場合、ホストファミリーと日本語で話すという行為を「ルール・習慣」として捉え、それが役に立ったという理由が大部分を占めていた。また、NDR も同様で「日本語を使わされた（forced）」などの理由が多かった。どちらも must などの義務を表す言葉や、always など習慣性を表す言葉が多用され、学習者はルールや習慣、継続という社会的リソースが言語上達に有益だと考えていた。

４．２．３　留学の思い出

「この夏、函館で最も印象に残った経験」についての上位回答（自由回答・３名以上）を各リソースで分類した。まず、人的リソースにはホームステイ、友達、市民などが挙げられ、人との出会いが留学の思い出作りに貢献していた。次に社会的リソースとして、イカ踊り、花火などの地域イベントが挙げられた。出会いや交流があり、函館特有の経験という意味で、これらが社会的リソースとして思い出作りに貢献していた。最後に物的リソースには函館山と花火があった。ただ、函館山からの夜景や花火の美しさは物的リソースだが、登山の経験や祭りの一部としての花火は地域特有の社会的リソースである。従って、留学の思い出作りにもやはり人的・社会的リソースが重要な役割を果たしていると分かった。

５．学習者と地域と留学機関のつながりー普遍と不変

2012 年と 2014 年のアンケート結果は、異なる学習者と異なる時期に実施されたにも拘らず、同じ結果が出た。つまり、それが留学の成功において、「普遍」かつ「不変」の鍵であると言える。2012 年の調査では、口頭運用能力が上達した学習者たちはホストファアミリーとの交流のおかげだと言い、2014 年の調査でも、地域住民との交流やイベントへの参加が留学の成功を導いていた。よって、学習者の積極的な地域住民との交流が、普遍的かつ不変的な鍵となる。

では、その鍵が今後も普遍性・不変性を保つためには何が必要か。朴・水野(2008)は、大学が教育と研究の原点に立ち、地域を意識したプログラム作りを提供すれば、地域と共に成長できるとしている。よって、学習者・地域・留学機関の密な連携が必要である。まず、地域（函館）と学習者は、ホームステイや学校訪問などを通じて、お互いに伝統、文化、社会を教え合う。次に地域（函館）と留学機関（HIF）の連携では、地域や住民は留学機関に留学生受け入れの機会を与える一方、留学機関は地域に小学校訪問やホームステイなど、国際交流の機会を提供する。最後に留学機関と学習者の間には、留学機関が学習者に地域イベントなどのリソースに関する情報やアクセスを提供すると、学習者がそれを活用するという相互作用が成り立っている。

「留学の成功」を考える時、とかく学習者が期間中にどれだけ文法を学び、流暢に話せるようになったか、イベントに参加したかなどに目がいきがちだが、そうではない。例えば、単に祭りに参加すればいいのではなく、あくまで祭りで地域住民と交流し、体験を共有し、自国の文化と比較して自ら答えを出すことこそが、OPI の判定を上げ、知識や言語の習得、思い出作りに貢献するのであると本研究で判明した。今後、地域、学習者、留学機関の「つながり」をさらに強固なものにするには、留学機関は学習者に教科書やネットなどの物的リソースに頼らず、教室の外で地元住民と交流し、自ら考えて世界を広げることを促さなくてはならない。そして、学習者が地域の国際交流に貢献すればするほど、この三つの連携がさらに強まり、ひいてはお互いに成長するきっかけになるはずである。その「つながり」こそが、留学に求められる普遍性と不変性であると言えるのではないだろうか。

６．最後に

今後は上記の課題をさらに具体的に考察し、実践することである。考察と実践を重ねることで、函館と HIF と学習者が絶えずお互いに成長できるよう、三者間の「つながり」を強化していきたい。

参考文献

鎌田修(2003)「接触場面の教材化」,『接触場面と日本語教育　ネウストプニーのインパクト』, 宮崎里司・ヘレン・マリオット編, 353-369, 明治書院.

鹿浦佳子(2007)「ホームステイにおける日本語学習の効用－ホームステイ、留学生、日本語教員の視点から－」,『日本語教育論集』, 17, 61-112.

田中望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実践－学習支援システムの開発－』, 大修館書店.

朴鐘祐・水野マリ子(2008)「国際的戦略における地域連携の位置づけ－神戸大学夏期日本語日本文化研修プログラムを中心に－」,『神戸大学留学センター紀要』, 14, 1-19

Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, *36*(3), pp.370-385.

Dewey, Daniel (2015) “Immersion During Study Abroad: What Does It Mean” Paper presented at 25th Central Association of Teachers of Japanese conference.

Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004) “Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs”, *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(02), pp.275-301.

Hardison, D.M., & Okuno, T. (2013) “Changes in second-language learners’ oral skills and socio affective profile following short-term study abroad to Japan”, Paper presented at Second Language Research Forum, Provo, Utah.

Lindseth, M. U. (2010) “The development of oral proficiency during a semester in Germany”, *Foreign Language Annals*, *43*(2), pp.246-268.

Reynolds - Case, A. (2013) “The Value of Short - Term Study Abroad: An Increase in Students' Cultural and Pragmatic Competency”, *Foreign Language Annals*, *46*(2), pp. 311-322.

Ring, S. A., Gardner, D., & Dewey, D. P. (2013) “Social network development during study abroad in Japan”, *New perspectives on Japanese language learning, linguistics, and culture*, pp.95-121

初級学習者への音声指導法の一考察

：多技能の比較から

本橋美樹（関西外国語大学）

キーワード：表記、発音、特殊拍、拗音、知覚と生成

１．はじめに

多くの初級日本語学習者は「しゅうくだい」、「きょうかしょう」、「とうしょかん」のように、そろって同じようにひらがな表記を誤る。さらに、何度訂正してもなかなか直らない。これらの誤りは、例えば拗音の綴りが難しいという単なる筆記だけの問題なのか、それとも聞こえた通り、話している通りに書いているためなのだろうか。直観的には、話す通りに書いているのではないかと思うが、実際にデータを取った研究はほとんど見られない。先行研究において知覚と生成の関係について様々な角度から考察されてきたが、知覚については、聞き取りのデータ、生成は発話データを指すのがほとんどである(Flege 1991 など)。しかし、表記、つまり書くものも、もう一つの生成の形である。表記に関する先行研究には、中級レベルの学習者を対象に、作文やディクテーションなど文レベル以上のデータから文法能力を考察したものや､中国語母語話者を対象とし漢字表記を調べたものなどがある。今回の目的である、ひらがな、つまり拍レベルの誤りについては、管見の限り、韓国語母語話者を対象とした研究(閔 2000)があるだけである。閔は発音上難しいとされた項目、例えば過去の発音に関する研究で難しいとされた清濁の区別や長音は表記でも誤りが多いと報告している。

そこで、筆者は本橋(2013)において、英語母語話者の初級学習者を対象に筆記と発話データを収集し､「旅行」を「りょうこ」のように書いた学習者は、発音も同じ誤りのパターンを見せているか調査した。その結果、この二つの生成データには強い相関があることが明らかになった。そこで、本研究ではさらに、聴取データも加え、三技能の比較を通して未だにわからないことの多い知覚と生成の関連性を新たな角度から検証したい。

２．　データ収集の概要

実験参加者は米語が母語の初級学習者 40 名である。彼らは全員、学習歴半年から一年ほどで、二度の筆記テストによるプレースメントテストにおいて、レベル 7 まであるうちの 2 と判定された。

筆記、発音、聴取の 3 種類のテストにおける分析対象語は、既習で親密度が高く、かつ日頃から誤りが目立つ拗音や特殊拍を含む単語で、本橋(2103)と同じ 6 語（旅行、図書館、週末、ちょっと、東京、辞書）に 4 語（教科書、結構、帽子、去年）を新たに加え全 10 語とした。まず、筆記データは分析対象語を含む英語の短文 5 文を、ひらがなのみで訳させた。例えば”I go to the library on weekends.”を訳させ、「としょかん」「しゅうまつ」が答えとして出るようにした。発音データは一人ずつ対面で、英単語を示したカードを見せ、フレーム文である「これは〇〇です」に入れ日本語で 3 回ずつ言ってもらい、録音した。また、聴取データは分析対象顔を筆者が読み上げたものを 2 回ずつ聞かせ、四肢選択問題とした。例えば、正答が「りょこう」の場合、長音の長さと位置を変えたもの「りょうこう」「りょうこ」「りょこ」を選択肢に入れた。

筆記と聴取データは同日全員一斉に、一人ずつの発音データは後日採取した。

３．筆記テストの結果

まず、筆記テストの結果を誤答パターンにより、以下の通りカテゴリー別に分類した。例えば長音の間違いなら、「じしょう」のようなものを「母音の添加」とし、「とうきょ」のようなものを「母音の脱落」とした。全誤答をカテゴリー別に集計し、頻度（そのように答えた人数）を全参加者数の 40 で割った割合を表１に示す。なお、頻度が１のみのものは挙げていない。

＜表１＞　表記における誤答例と割合

誤答の種類		対象語	誤答例	頻度	割合
長音	添加	図書館	としょうかん	26	65%
		辞書	じしょう	22	55%
		去年	きょうねん	12	30%
		旅行	りょうこう	6	15%
		教科書	きょうかしょう	6	15%
		ちょっと	ちょっとう	5	13%
	脱落	結構	けっこ__	22	55%
		週末	しゅ__まつ	14	35%
		帽子	ぼ__し	12	30%
		東京	と__きょう	10	25%
		東京	とうきょ__	6	15%
		東京	と__きょ__	6	15%
		旅行	りょ__こ	6	15%
	添加と脱落	旅行	りょうこ__	10	45%
		教科書	きょ__かしょう	6	15%
促音	添加	辞書	じっしょ	2	5%
	脱落	結構	け__こう	2	5%
		ちょっと	ちょ__と	2	5%
長音と促音	長音化	ちょっと	ちょうと	9	23%

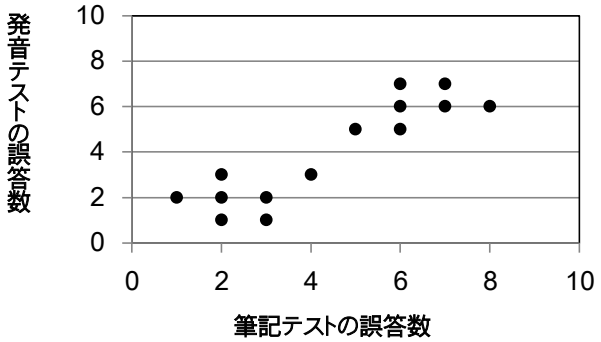
対象語が長音を含むものが多かったため、長音に関する誤答が目立った。母音の添加は、りょうこう、じしょう、のように拗音に後続する例が多い。また、脱落はとうきょ、けっこ、のように語末に多い。「きょかしょう」のように添加と脱落が同時に起こる例もある。「旅行」は、ラ行の拗音という英語には見られない音種が難しいのか、「りょうこ」「りょこ」「りょうこう」のように誤答パターンも様々である。同様に「東京」も誤答パターンが多く、安定しない。これらの結果は本橋(2013)と共通しており、拗音と長音の難しさを表している。

４．発音テストの結果

次に、発音データを上記の筆記で見られた誤りとの関連という観点から見ていきたい。 分析には、まず日本語話者の協力者２名に､録音されたデータを聞きながら何と言っているか書き取ってもらい、正誤判定資料とした。例えばある学習者の発音を「週末」でなく「しゅまつ」であると二人とも判断

した場合、「しゅまつ」と誤答した、とする。二人の意見が違った場合、再度聞き協議の上どちらかに決めてもらった。

結果をまとめるにあたり、筆記テストの結果より成績上位群 7 名(誤答数平均 2)と下位群 7 名（誤答数平均 6)の 2 グループに分け、それぞれのグループの学習者の発音テストの結果を比較、検証した。まず、上位群と下位群の 14 名の発音テストと筆記テストの誤答数を散布図で表す。



＜図１＞　上位群と下位群の誤答数

ピアソンの相関係数を求めたところ、この二つのテストの成績には強い正の相関があることが分かった($r = .898$, $p < .001$)。つまり、筆記テストにおいて正答率の低かった学習者は、発音も正確にできなかった。

次に、下位グループの実験参加者一人ひとりの結果を精査する。筆記テストで「東京」を「ときょう」と書いた場合、発音もそのようにしているであろうか。筆記テストと発音テストの両方に見られた誤答の一致率を以下のように数えた。例えば、実験参加者 1 の筆記テストと発音テストにおける誤答を全て挙げると「きょかしょ、ちょっとう、ぼし、けっこ、じっしょ、ときょう、りょうこ」の 7 語であったが、両方のテストで誤りが一致したのは、「きょかしょ、ぼし、けっこ、じっしょ、ときょう」の 5 語だった。この一致した度数 5 の、全誤答数 7 における割合を一致率とした。この場合は 71%となる。このようにして求めた下位群 7 名の一致率はそれぞれ、71%、83%、86%、83%、71%、75%、57%となった。比較対象がなく、統計的な処理はしていないため確実なことはいえないが、平均 77%と、かなり高い率で一致していると言えるのではないだろうか。つまり、発音と筆記の誤りは連動しており、同じ傾向があると言える。

ここまで二つの生成面、表記と発音の関係を見てきたが、この関連性は本橋(2013)とも共通している。最後に、知覚面、つまり聴取データとの関係を考察したい。

５．聴取テストの結果

全体的な正答率が 82%と、先の二つのテストよりもかなり高い（筆記：56%、発音：60%）。この結果は、知覚は生成に先行するという先行研究の結果と一致するものである(室井 1995)。しかしながら、選択問題という出題法による影響も考えられる。テスト法に一考が必要である。

高い正答率のため、成績下位群でも誤答があまりなく比較が難しいが、以下に筆記テストと聴取テストの誤答が一致した例を上げる。以下は、発音テストと同様下位群 7 名中の誤答とその人数である。1 名のみの場合は、特に人数を挙げていない。

＜表２＞　下位群における聴取と筆記の誤答一致例

正答	誤答パターンと頻度
「教科書」	きょうかしょう(2)、きょかしょ、きょうかしょう
「図書館」	とうしょうかん(3)、としょうかん
「結構」	けっこ(2)
「去年」	きょうねん(3)
「旅行」	りょうこ(3)、りょうこう
「東京」	とうきょ(2)

筆記と発音同様、拗音と長音に関する誤りが主である。上位群にはこのような筆記と聴取テストの誤答が一致する例がほとんど見られなかった。このことからも習得の進んだ学習者は、まず知覚能力から安定することが分かる。逆に下位群は知覚面での習得が進まず、その結果、生成面である表記と発音にも影響を及ぼすと言えるのではないだろうか。

６．まとめ

発音と聴取で難しい音声項目は表記でも誤りが多いことが明らかになった。今まで聴取と発話データのみで知覚と生成の関係を考察する研究が多かったが、生成データとしての表記ももっと研究していく必要があるのではないだろうか。また、表音文字であるひらがなは、発音を習得していく際の重要な視覚情報と言える。Hardison & Motohashi -Saigo(2011)において、視覚情報が発音と聴取能力の向上に役立つことが報告されていることからも、同時に多技能を向上させることは可能である。発音、表記の指導はそれぞれ単独で行われることが多いが、初級のうちから表記の誤りと同時に発音、聴取の誤りを意識させれば、上級まで残る発音の「母語の影響」の化石化を防ぐことができるのではないだろうか。今後はそのような指導法の可能性も探っていきたい。

追記

本研究は次の助成を受けて行った研究の成果の一部である：『文字表記の誤用と音声知覚の関連性』2014~2017 年度、科学研究費・基盤研究 C、課題番号 26370621、研究代表者　本橋美樹

参考文献

閔光準(2000)「韓国人学習者の日本語作文に見られる母語音声の干渉」『平成 11−12 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2) 研究成果報告書』51-60.

室井幾世子(1995)「英語母語話者の日本語の特殊拍の知覚と産出に於ける諸問題」『Sophia Linguistica』38, 41-60, 上智大学.

本橋美樹(2013)「文字表記の誤用と音声知覚の関連性」『2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』224-229, 日本語教育学会.

Flege, J. (1991). “Perception and production: The relevance of phonetic input to second language phonological learning”. In T. Huebner & C. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: John Benjamins.

Hardison, M. & Motohashi-Saigo, M. (2010). “Development of perception of second language Japanese geminates: Role of duration, sonority, and segmentation strategy”, *Applied Psycholinguistics,* 31 (3), pp. 81-99, Oxford University Press.

初級日本語作文クラスにおけるコンコーダンスプログラム導入の試み

：自己訂正率における一考察

伊東　克洋（南山大学　留学生別科）

キーワード：非直接的フィードバック、データ・ドリブン・ラーニング、コンコーダンスプログラム、訂正率

１. はじめに

日本語教育を含む第二言語ライティング（以下 SLW）における誤用訂正 FB には、直接的 FB と非直接的 FB の二種類がある。直接的 FB が学習者の誤用に対し、正しい言語形式を明示的に提示するのに対し、非直接的 FB とは「教師が下線、丸、コードやマークなど何らかの方法で誤用の存在を指し示すが、直接的に正しい言語形式は提示しない」ことであり（Ferris, 2006）、それらの FB を基に学習者自身が誤用を訂正することを求められる。しかし、十分なメタ言語知識やストラテジーを持っていない初級学習者は非直接的 FB では自己訂正が難しいということも指摘されている（Ferris, 2003）。つまり、初級レベルの日本語学習者に対して非直接的フィードバックを行う際には、自己訂正のためにサポートが必要であると言える。それらを踏まえ、本研究では初級後半レベルの日本語作文における非直接的 FB と、その自己訂正サポートとしてのコンコーダンスプログラム（以下 CP）導入、そしてその自己訂正率について調査を行った。

２. データ・ドリブン・ラーニング

本研究で初級日本語作文における自己訂正サポートとして CP を導入した理論背景は、データ・ドリブン・ラーニング（以下 DDL）が挙げられる。DDL とは外国語学習者が対象言語のコーパスに直接アクセスし、それらを分析することでその機能や用法などを帰納的に学習していくものである（Gavioli, 2009）。また、学習者は DDL により様々な認知プロセスを高めることができ、経験を重ねることによって自律学習へと繋がるものである（O’Sullivan, 2007, Bernardini, 2004）。

３. 非直接的 FB と DDL を基にした自己訂正

上述のような非直接的 FB、DDL 理論、そしてコントロールされた CP を組み合わせることによって、初級学習者においても十分な認知プロセスを経つつ、自己訂正を行うことができ、効果的な学習につながるのではないかと考えられる。したがって本研究では、初級日本語学習者の言語的誤用に対し非直接的 FB を行い、その訂正のために CP を使ってコントロールされたコーパスに直接アクセスし、分析してもらうという帰納的な学習の実践を試みた。

４. 実験協力者

実験協力者は米国中西部にある州立大学で外国語としての日本語を一年半程度学習したレベルの学生 49 名で、母語は英語、韓国語、中国語、ロシア語、アラビア語、ヒンディー語であった。使用教科書は Nakama 2 である。コースとしては週５回（各 50 分）のクラスがあり、共通教案を基にして、４つのセクションで大学院生のティーチングアシスタントがそれぞれのクラスを担当した。

５. 実践方法

５．１　グループ

本研究では非直接的 FB と CP の組み合わせによる自己訂正において、FB の明示性の違いによる訂正率の差異を調査するために、明示性の異なる（下線のみと FB コード試用）グループを設定した。また、CP 自体の効果の有無を調査するために、CP を使用せずに自己訂正をしてもらう統制グループも設定した。以下は設定された４つのグループ（表１）と使用された FB コード（表２）である。

＜表１＞　グループ

グループ名	内容
UCFC グループ	下線＋ CP
CFC グループ	FB コード＋ CP
CF グループ	下線のみ
UCF グループ	FB コードのみ

＜表２＞　FB コード

コード	意味
Conj	Wrong Conjugation
F	Wrong Form
P	Wrong/Missing Particles
Con	Wrong/missing Conjunction

また、それぞれのグループの均質性を測るために事前テストとして SPOT を実施し、統計的に有意差がないことを確認した（$F = 1.251$, $p = 0.3024$）。

５．２　コンコーダンスプログラム

使用された CP は本研究のために開発されたものである。形態素解析にはオープンソースの形態素解析エンジン Mecab を使用した。コーパスは初級日本語教科書である Nakama の 1 と 2、そして Genki の１と２の計４つの教科書に含まれるすべての文を中心に用いた。

検索方法としては、検索ボックスに調べたい語彙や助詞、動詞などを入れるとコーパスの中でそれを含む文が短いものから順番にリストアップされる。また、リストアップされたコーパスの上には形態素解析の結果（名詞、助詞、接続助詞、動詞、自立、一段など）が表示されるようになっている。

５．３　実践方法

実験協力者が参加している日本語のクラスにおいて、一学期を通して計５回実施した。協力者は各課の決められたテーマに沿って、第一稿を 300 字以内で書き、教師に提出した。各グループの教師は提出された作文において対象となる誤用に非直接的フィードバックを書き入れた。作文は 30 分程度のフィードバックセッション時に返却され、協力者はそれらを時間内にできる限り自己訂正をするように求められた。セッション終了後、作文をもう一度提出し、発表者が訂正率を調査した。また、最終的に提出された第二稿に対しては、教師が正しい言語形式を提示し、返却した。

６．結果

本研究では、５回の作文タスクのうち、３～５回目のデータを調査した。

６．１　各実験グループにおける訂正率の推移

全体としての訂正率は各作文の第一稿と第二稿における誤用数を総語数で割り、その差異を求め、平均化した。また、それぞれのグループにおける訂正率の向上に関する有意差を見るために、反復測定二元配置分散分析を行った。有意水準は 0.05%に設定した。結果は以下のとおりである（表３）。

＜表３＞　各グループの３～５回目における作文タスクの訂正率の向上に関する差異

Effect	Num DF	Den DF	F-Value	Pr > F
作文タスク間	2	135	0.03	0.9719

表３を見てみると、全てのグループに関して３回目から５回目にかけての作文タスクにおいて訂正率の向上は見られなかった（F = 0.03 p = 0.9719）。つまり、FB の明示性の違いと CP の使用は訂正率の向上には影響を与えなかったということになる。

６．２　実験グループ間における訂正率の差異

次に訂正率に関する実験グループ間の差異を見てみる。まずは、反復測定二元配置分散分析によってグループ間に有意差が見られるかどうかを調査した。結果は以下のとおりである（表４）。

＜表４＞　各グループ間の３～５回目における作文タスクの訂正率に関する差異

Effect	Num DF	Den DF	F-Value	Pr > F
グループ間	3	135	3.17	0.0264*

表４を見てみると、実験グループ間に有意差があることがわかる（F = 3.17 p = 0.0264）。

次に、各グループの作文タスク訂正率の最小二乗平均（表５）を見てみる。

＜表５＞　３～５回目の作文タスクにおける最小二乗平均

Groups	L.S.Mean	Standard Error
CF グループ	0.03141	0.001699
CFC グループ	0.03491	0.001699
UCF グループ	0.02851	0.001699
UCFC グループ	0.03498	0.001938

これらの結果から、最小二乗平均は UCFC＞CFC＞CF＞UCF グループとなり、UCFC グループが最も高い最小二乗平均であり、UCF グループが最も低い最小二乗平均であることが明らかになった。

最後にこれらグループ間の最小二乗平均に有意差があるかを調べるために多重比較検定を行った。結果は以下のとおりである（表６）。

＜表６＞　多重比較検定によるグループ間の差異

Groups	Estimate	Standard Error	DF	t Value	Pr > |t|
CF vs. CFC	-0.00351	0.002403	135	-1.46	0.1469
CF vs. UCF	0.002894	0.002403	135	1.2	0.2305
CF vs. UCFC	-0.00357	0.002577	135	-1.39	0.1681
CFC vs. UCF	0.0064	0.002403	135	2.66	0.0087*
CFC vs. UCFC	-0.00006	0.002577	135	-0.03	0.98
UCF vs. UCFC	-0.00647	0.002577	135	-2.51	0.0133*

検定の結果から、0.05%の有意水準において CFC と UCF グループ間（t = 2.66 p = 0.0087）、そして UCF と UCFC グループ間（t = -2.51 p = 0.0133）に有意差があることがわかったが、それ以外のグループに関しては有意差が見られなかった。

７．考察

まず、訂正率の推移に関しては、全ての実験グループにおいて訂正率の上昇が見られなかった。主な理由として考えられるのは、フィードバックセッションの回数や、訂正にかけられる時間が十分ではなかったという点だろう。

次に、実験グループ間における訂正率の差異についてだが、今回の調査結果から明らかになったのは１）下線のみの非直接的 FB ついては、CP の有無が訂正率に影響を与えた、２）明示性の違いによる訂正率の差異は見られなかったという２つの点である。これらを基に考えると、教師が初級学習者の作文に対し下線のみの FB を与える場合については、その自己訂正サポートとして CP が有効であると言うことができるだろう。しかし同時に、FB コードを与える場合については CP の有効性があまりなく、さらに CP の有無にかかわらず、非直接的 FB 関しては明示性による違いがないということも明らかになった。これらの要因として考えられるのは、まず、Bitchener & Knoch (2010)で議論されているように、FB コードを使用した場合、コード自体がメタ言語的な性質を含んでいるため、「非」直接的な FB とは言いにくいという点である。また、今回の実験では学習者にとって比較的扱いやすい４つのエラーカテゴリーのみに焦点を当てたため、訂正率にあまり違いがでなかったという可能性も考えられるだろう。

本研究では限定的であるものの、初級学習者の作文自己訂正における CP 利用の有効性を垣間見ることができた。今後はリサーチデザインの修正や直接的な FB と FB コードの比較、文法項目による違いなども含め、さらなる調査を進めていきたいと考えている。

参考文献

Bernardini (2004) Corpora in the classroom. In: Sinclair, J. (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 15–36.

Bitchener & Knoch (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics*, 31 (2), 193-214.

Ferris (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K.Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 81–104). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris (2003). *Response to student writing; Implication for second language students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gavioli (2009) Corpus Analysis and the Achievement of Learner Autonomy in Interaction. In L. Lombardo (Ed.), *Using Corpora to Learn about Language and Discourse*, (pp. 39-72). Bern: Peter Lang

Katsuhiro Ito (2014) Indirect Teacher Feedback on Japanese as a Foreign Language Learners' Writings: The Efficacy of Corpus Consultation (Ph.D. Dissertation, Purdue University).

O'Sullivan (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, 19(3), 269-286.

日本語会話授業における言語活動目標や授業活動と

その評価基準の再考：

「can-do statements」と ACTFL-OPI を利用して

羅曉勤（台湾銘傳大学）

キーワード：日本語会話授業、授業活動目標、評価基準、ACTFL-OPI 、CAN-DO STATEMENTS

１．はじめに

発表者は、自身の勤務する大学（以下、勤務校とする）で「初中級日本語能力養成」という目標を掲げた「日本語会話授業(3)(4)」を担当してきた。ただ、クラスを担当する都度、「到達目標のあいまいさ」や、「授業は本当に日本語能力の養成になっているか」「会話能力評価時の矛盾」などの問題点を少なからず感じた。そして、こうした三つの問題点が、「can-do statements」と ACTFL-OPI の導入によりどのように変化したかを、学習者の学習成果物と中間・期末試験の口頭試験の内容から検討し、その結果を次の実践現場へ還元することを目的とし、本稿を発表する。

２．「学習目標のあいまいさ」の一掃：学習目標の再考

先に述べたように、勤務校では、低年次の「日本語会話」関連授業において、どのような会話能力の養成を目指しているのかが明確にされていないという問題がある。例えば、「初級」「初中級」の日本語能力の養成に見合う授業活動を検討する際、参考にできる指標は、以下の＜表 1＞に示すような、定められたコースプランと教科書の内容だけである。

＜表 1＞ 勤務校における大学 2 年生の「日本語会話」科目の履修概要

学習目標	日本語会話(1)(2)	1.日本語初級文法・文型・生活語彙を習得すること 2.初級文型を使い、質問に答えることと、やり取りができること 3.初級口頭会話能力を持っていること
	日本語会話(3)(4)	1.日本語初中級文法・文型・生活語彙を習得すること 2.初中級文型を使い、質問に答えることと、やり取りができること 3.初中級口頭会話能力を持っていること

＜表 1＞から分かるように、勤務校の「日本語会話」授業は、文型積み上げ式の考え方に基づいて構成されている。ただ、学習目標の設定には「初級」「初中級」などの表現が見られるものの、その定義は明確にされていないことがうかがえる。そして、参考にできる情報として教科書が示す学習進度があるが、低年次を対象とする「日本語会話(1)(2)(3)(4)」のそれでは、「初級」とは、名詞句、動詞句（移動動詞・授受表現・存在表現）、形容詞句、推量表現・動詞の「る形」「ない形」「た形」などの“教授修了”、「初中級」とは、その後の動詞活用にかかわる文型や敬語表現の“教授終了”とそれぞれなっている。つまり、簡単に言うと、『みんなの日本語』全冊修了と同じレベルということである。

また、授業で用いる教科書は、勤務校で独自に作成したものである。そして、その教科書の前置きで示された「学習目標」は、「日本語の発音、初級文型の習得後、さらにその文型や表現の運用力の養成、最後は日常生活におけるコミュニケーション力の育成を目標としており、三冊で構成され、三冊修了後、系統的に初級段階の文法項目を習得することができ、日常会話もできるようになる」とされている。

ただ、勤務校の現状では、低年次の「日本語会話」関連授業は上で述べた 3 冊の教科書を完了すると同時に、低年次から高年次に移行することとなる。だが、そうすると、先に示した学習プランが掲げる学習目標や学習効果と、教科書が示す「学習目標」とに乖離が生じるのである。つまり、学習プランは「初級」から「初中級」を目指すとなっているものの、教科書は「初級」の養成となっているのである。また、「会話能力」のレベル分けは、文法項目の習得だけでできるのかという疑問も持たれる。こうした点が、発表者の言う「学習目標のあいまいさ」の問題である。そして、こうした問題を解決するには、まず、授業目標で掲げる「初級」「初中級」の定義を再考し、かつ、明確にする必要があると考える次第であり、それに用いたのが、ACTFL-OPI（以下、OPI とする）である。なぜなら、OPI は機能的にどのくらい話す力があるかを、相互的に評価するための手順を持っているからである。つまり、実生活で起こりうる状況で、どれだけ効果的に、かつ、適切に言語を使うことができるかという「言語運用能力」を評価する手法（OPI マニュアル 1999：11)であり、「総合的なタスク・機能」「場面と話題領域」「正確さ」「テキストの型」という四つの評価基準に基づき、その対象者が「初級（下・中・上）」「中級（下・中・上）」「上級（下・中・上）」「超級」のいずれの言語運用能力レベルに属しているか（達しているか）を判定する(同：19)ものなのである。そして、こうした点から考えれば、まず、「言語運用能力」が「日本語会話授業」での「口頭会話能力」に該当すると考えられ、さらに、「学習目標」の記述と OPI の評定基準を照合すると、＜表 1＞に示した「日本語会話(1)(2)」の項目 2 の目標は、OPI の「初中～初上」レベルに、「日本語会話(3)(4)」の項目 2 は OPI の「中中～中上」レベルにそれぞれ等しいと考えられる。よって、低年次の「日本語会話」関連授業である「日本語会話(1)(2)」と「日本語会話(3)(4)」の目標は、それぞれ OPI の「初中～初上」「中中～中上」に設定することとした。なお、「日本語会話(3)(4)」を履修する 19 人の学習者 1)の能力から見た場合、授業の開始当初では、「初中～初上」8 人、「初下」2 人、「中下」9 人であったが、修了時は、「初中」1 人、「初上」3 人、「中下」6 人、「中中」9 人で、1 ランク上昇が 16 人、2 ランク上昇が 2 人、上下なし 1 人となっており、このことから、OPI の評価基準を参考に設定した学習目標は、授業の学習プランと一致していると言えよう。

３.「現実使用場面との乖離の問題」から授業内容・実践活動を再考する

前述したように、発表者は会話授業を担当する教師として、「到達目標のあいまいさ」を始め、授業自体が「日本語会話能力養成」にどれくらい役立っているのかといった不安を抱いている。そして、統一筆記試験によって学習目標の達成度が確認されるという状況の中、定められた「教科書」を用い、そこに示されている「進度」に追われているような不安な気持ちを持ちながら授業活動を行ってきた。つまり、こうした不安を感じるのは、教科書による文型指導を中心とした授業と、実際に目指すべきであろう授業との間に深い乖離の存在を感じてしまうからである。

では、ここで、不安の一端となっている教科書の「構成」について説明する。授業で用いる教科書は、「文型」「新出語彙」のほか、例文やドリル練習を中心とした「文型練習」、習得文型の応用を狙う一問一答式の「Q&A」、日本語運用力養成を目的としてコミュニケーションの自然さや実用性を目指す「小会話」、ローカル性や実用性を考慮しつつ習得した文型や慣用句や表現が含まれる「応用会話」といった内容である。これを、高木(2004:24)が示す「会話」の定義である「ある場において、ある動機を持つ複数の参加者同士の相互行為によって組織化された行為」といった点から検討した場合、「自然な会話」の点で不十分な部分があり、川口(2005:8)が指摘する「文脈化」の欠如も見られる。つまり、ある文脈に十分に収まるように文法項目や単語を当てはめておらず、その文脈下で会話に挿入すべき文型や文法・語彙項目の働きを確認していないといった問題が存在すると考えられる。そして、このような文型

積み上げ式に拘泥した結果、その授業活動や評価も、文型のための練習や評価になってしまい、学習者の会話運用能力を養成し、評価しているのかといった不安が持たれ、学習者からも「日本語で話せない」などといった不安が示されるのである。こうした問題は、嶋田(2008:162-163)でも指摘されており、会話授業では、「ある学習内容を勉強すると何ができるようになるのか」といった発想が重要で、教師も学習者も、「何ができるか」、すなわち「can-do statements」の意識が重要だとしている。そして、こうした点は、OPI マニュアル (1999:122-123)にも記されており、運用能力の授業では、目標言語で何かを「する」能力が重要で、語彙や文法は機能の二の次でしかなく、授業では特定の機能を学習者がどれだけマスターし、さらにどのような機能練習を補足できるかを考え、結果として、積み上げ的な指導法はらせん的指導法に変更されるべきである、としている。また、OPI マニュアル(1999 : 125)では、カリキュラムデザインについて、「実生活への注目」という項目も取り上げているが、実生活におけるコミュニケーションには常に目的があるという点から、「実生活への注目」は重要であると言えよう。さらに、教室で教える際の理由付けを意味のある目的に置き換えることも重要なことで、学習者に自由に答えを作り出させるような本当の意味でのタスクの時間を設けることも大切であると OPI マニュアル(1999)で示されている。そして、ここで言う「目的を持つ実生活におけるコミュニケーション」「教室活動での理由付けを有意味な目的に置き換えることの大切さ」と、「本当の意味でのタスクの実施」などは、「日本語を使って、何が、どのようにできるのかといった課題遂行のための言語的なコミュニケーション能力養成(国際国流基金 2013)」を目指す「can-do statements」と同等な概念と考えられる。

そこで、本稿での実践では、自分の実践現場にいる学習者にとって「目的を持つ実生活におけるコミュニケーション」とはどのようなものかを明らかにし、授業活動での「本当の意味でのタスクの実施」を目的とし、学習者が台湾で遭遇しやすい実生活での日本語使用場面を明らかにした羅(2014)の成果に基づき、そこで判明した実場面と定められた教科書にある文型シラバスの内容とを照合し、それに応じた言語活動目標と評価基準の設定を見直した。その一部を以下の＜表 2＞に示す。

＜表 2＞ 再編成された「日本語会話(3)(4)」のシラバス

冊・課	学習内容	導入文型	遂行課題 [2)]
Ⅱ L 11	動詞化 可能形 変化	わたしはピアノが弾けます ゆうべよく寝られませんでした 台湾の水道の水はそのまま飲めません この窓から海が見えます	1.ワーキングホリデーの仲間にアルバイトの紹介ができる 2.短期留学生・姉妹校からの交流生と旅行計画を立てることができる
Ⅱ L 12	仮定表現	一生懸命勉強すれば、上手になります 山なら、富士山がいいです 友達は多ければ多いほどいいです	1.日本人短期留学生の生活についてアドバイスすることができる 2.ロト 6 の夢 3.もののよい状態を言うことができる

次に、再編成されたシラバスの内容に基づき、まず、遂行課題を提示し、それをどのように表現していくかを、学習者個々にクラスで発表してもらう。その後、各課の文型を導入し、今までの表現との違いを教師と学習者が一緒に考える。そして最後に、数人のグループを組み、各課の文型を利用して課題遂行の日本語表現を決め、教師の推敲後、決めた時間以内でグループによる暗記評価活動を行った。その結果、学習者の成果物と暗記活動を「総合的なタスク・機能」「場面と話題領域」「正確さ」「テキストの型」といった判定基準から評価すると、完成度の高いものであるということが判明した。

ただ、本実践においては、すべての課の文型の機能場面を網羅できなかったり、適切な使用場面を示すことができなかったりという問題もあり、こうした点は、カリキュラムや教科書の改善を含めて今後の課題としたい。

４．文型積み上げ式習得での会話能力評価の矛盾と会話能力評価設定の再考

勤務校の規定では、「日本語会話授業」の評価は、「平常点」「中間・期末試験の筆記試験」の 2 項目が設けられている。そして、「平常点」には「中間・期末試験の口頭試験」の評価が含まれる。この口頭試験は、主に Q&A 形式で行われるが、この試験において、例えば「予定をあらわす文型：意向形と思っている、つもりなど」を使うべき設定で、教師が「もうすぐ夏休みですね。夏休みは何をしますか」の問いに対し、学習者は、「何もしませんか」「まだ分かりません」「日本へ行きます」などの答えを出すことがある。この場合、会話としては特に問題はないものの、「文型積み上げ式指導」の点で言うと、使うべき文型用いていないため、得点を得られないといった結果になることが多い。また、話題の継続力や学習者からの質問力も評価されないといった問題もある。こうした点において、「can-do statements」と OPI の導入後は、口頭試験を 1 人 15 分のロールプレイ形式で実施するようにし、その評価も OPI の「総合的なタスク・機能」「場面と話題領域」「正確さ」「テキストの型」という四つの基準を採用し、「学習文型の使用か否か」を「総合的なタスク・機能」として評価した結果、そのデータから「話題継続」の向上が観察された。しかし、実践当初、特に「初中」「初上」の学習者においては、相手とのやり取りに慣れていないためか一方的な発話が多く、課題を早く遂行することを意識している傾向が見られた。そのため、その後の試験からは、「やり取り」という評価基準を新たに設けるようにした。また、上学期の口頭試験のデータを見ると、口頭試験は五つのロールプレイのタスクは個々に作成されていることから、それぞれのロールプレイをつなぐ発話に一貫性がないといった傾向も見られ、学習者の言語運用能力を十分に測定しているか疑問の余地が生じるという問題も見られ、3 節の文末で述べた点を含め、今後の課題として問題解決に当たりたい。

注

1)実践フィールドは、2014 年 9 月～15 年 6 月の「日本語会話(3)(4)」で、履修者のうち、日本語を母語とする者や日本に長期滞在した経験のある者、半学期のみ履修した者を除いた 19 人の学習者を調査分析の対象とした。

2)下線がないのは羅(2014)の調査場面、____は教師としての発表者が普段に観察した学習者の日常生活と関連している場面で正式な調査は行われておらず、〰〰はまだ文型練習の域を超えていない部分をそれぞれ示す。

参考文献

川口義一(2005)「日本語教科書における「会話」とは何か―ある「本文会話」批判―」, 『早稲田大学日本語教育研究』, 6, 1-13, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.

高木美嘉(2004)「「会話」という待遇コミュニケーションの仕組み―会話教育の基礎理論の考察―」, 『待遇コミュニケーション研究』, 2, 17-32, 早稲田大学待遇コミュニケーション研究会.

国際交流基金(2013)『JF日本語教育スタンダード2010（第三版）』, 国際交流基金.

嶋田和子(2008)「目指せ、日本語今日視力アップ！―OPIでいきいき授業」, ひつじ書房.

牧野成一監修(1999)「ACTFL-OPI試験官養成用マニュアル1999年改訂版」, 日本語OPI研究会.

羅曉勤(2014)「台湾日常生活場面における大学生日本語使用場面の実態調査―中上級会話授業の学習目標を設定するために―」, Sydney International Conference on Japanese Language Education 2014 , UNSW Sydney: Australia https://icjle2014.arts.unsw.edu.au/jp/program?id=809&t=ppid, (NSC102-2410-H-130-099-).

交流型授業における自己・他者評価シートの活用とフィードバック

鄭　惠先（北海道大学）

キーワード：キー・コンピテンシー、ルーブリック、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、ピアレビュー活動

１．はじめに

OPIなどの言語教育の文脈で「プロフィシェンシー」は、「４技能において言語を処理する能力の程度（坂本2009: 23)」と定義されることが多い。しかし、本発表では、プロフィシェンシーという用語をさらに広義に解釈し、「タスクをこなすための社会人基礎力をも含めた全人的な能力（伊東2012: 125)」として捉える。これは、OECDの国際的学習到達度調査であるPISA（Programme for International Student Assessment）の背景にある「キー・コンピテンシー」という概念と一脈相通じるものがある。キー・コンピテンシーは、「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）」、「多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）」、「自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）」の３つのカテゴリーで構成されており、この枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性である（文部科学省online）。

近年、初中等教育のみならず大学教育においても、21 世紀を生き抜くために知識の習得だけでは不十分で、思考力・判断力・表現力といった教科横断的で汎用的な資質・能力が必要だという声が高まっている。このような背景のもと、発表者の本務校では、グローバル人材の育成や教育の国際化推進の一環として、2013 年度から留学生と日本人学生がともに日本語で学ぶ「多文化交流科目」という科目群を創設、開講している。これらの科目は原則、学生同士のグループワークやプロジェクト活動などを主軸に据えた交流型授業で、他者と協働しながら、批判的思考力や問題解決能力、さらに異文化理解力、コミュニケーション能力などの高度な知的・社会的能力を身につけることを目的とする。本発表では、上記のプロフィシェンシーの広義的な解釈とキー・コンピテンシーという能力概念を援用し、交流型授業を通して実際に行った教育実践について、とりわけ評価に焦点を当てて報告を行う。

２．実践の概要

２．１　授業の目的

本発表では、多文化交流科目の枠組みの中で実施された「日本語のバリエーション」という科目を取りあげる。本学における多文化交流科目は、育成を期待するスキルに応じて「課題を認識する群」と「ともに実践する群」に分けられており、ことばに対する学問的な興味をもとにした本科目は課題を認識する群に分類される。留学生と日本人学生が協働して相互に学び合う場を提供するという多文化交流科目の趣旨に沿って、主な授業の方法はグループワークや調べ学習、発表などで構成されており、そんな中で知識を活用して創造する力を養うことを目的とする。

シラバスに記載されている本科目の到達目標は、(1)ことばへの社会言語学的な観察をもとに、日本語をはじめとする世界の諸言語をより客観的かつ有機的に捉える知識能力が身につく。(2)グループワークなどの学生同士の協働活動を通して、論理的に思考し、他者と協力して問題を解決する汎用的能力が身につく、の２点である。ちなみに、本授業で取りあげるトピックはことばの男女差や地域差、丁寧表現、コミュニケーションスタイルなどで、授業ではこれらの要素が我々の言語生活とどのように関わ

っているかについて、トピックごとにみずからリサーチクエスチョンを設定し、その仮説にもとづいて調べたことを話し合いながら一緒に考え、自分なりの結論を導き出していく。

２．２　授業の方法

国立教育政策研究所(2012: 86)は、「知識・技能」と「資質・能力」という二つの柱による教育課程の構成原理のもと、教育の重点を『何を知っているか』から『何ができるか』へと移し、教育の内容、方法、評価の改善を行うように促している。また、そのために必要な学力の三要素として「基礎的な知識及び技能」「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」を取りあげている。これは、本授業が育成を期待する能力とも共通しており、この考え方にもとづいて授業の進め方を工夫している。具体的には、(1)トピック別キーワードをもとに情報を収集し、オンライン上で共有・意見交換（教室外)、(2)教員の講義のあと、グループに分かれてリサーチクエスチョンを選定（教室内［１週目]）、(3)発表準備・PPT 作成のためのグループワーク（教室内［２週目]・外)、(4)発表と質疑応答（教室内［３週目]）、(5)発表結果をもとに事後調べを行い、報告書にまとめて提出（教室外)、といった流れである。トピック１つに３週間というタームで、１学期で全４回の発表が行われる。前述のとおり、全体の流れは、各トピックについての「社会言語学的な知識」と、リサーチクエスチョン設定による「問題解決能力」という二つの目標を意識して構成されている。

これらの内容をもとに、シラバスに明記されている評価方法は、事前準備 20%、発表 20%、協働活動への参加度 20%、報告書 20%、出席状況 20%である。次節では、この中から、発表に対する他者評価、協働活動に対する自己評価、報告書によるフィードバックの３つの項目を取りあげて詳しく述べる。

３．求められる能力の可視化と評価

３．１　自己・他者評価のためのルーブリックの活用

資質・能力の評価に有効な方法として、プレゼンテーション、ディベートなどのひとまとまりのパフォーマンス課題による「パフォーマンス評価」と、学習過程で産出された作品や記録などを系統的に蓄積したポートフォリオによる「ポートフォリオ評価」が注目されている。本授業でも学生への評価にこの２つの手法を取り入れ、その判定のための具体的な方法として「ルーブリック」を作成、活用した[1)]。

まず、発表に対する他者評価のためのルーブリックには、「内容」と「スキル」という２つの区分を設け、「内容」の中には「リサーチクエスチョンの斬新さ、証明可能性、分析、結論、論理性、根拠」の６つ、「スキル」の中には「わかりやすさ、態度、質疑応答、時間配分」の４つの評価観点を示した。つぎに、各評価観点を４段階の評価尺度に分け、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を項目ごとに記述し、「丸囲み式ルーブリック」と呼ばれる評価基準表を作成した。たとえば、「根拠」という評価観点には、「信用できるデータや文献がなく、反証が十分に調べられていない(０点)」「根拠となるデータの解釈が間違っていたり主観的だったりして説得力に欠ける(２点)」「根拠を示し、概ね正確に引用しているが、みずからの主張の正当性を裏づけるまでになっていない(４点)」「十分な量の根拠にもとづいて、正確かつ説得力のある結論を導いている(６点)」という４段階の評価基準が示されている。発表のときには、このルーブリック形式の他者評価シートが全学生にグループ数−１枚配られ、学生は統一した評価基準をもとに互いの発表に対して相互評価を行う。このようなルーブリックの採用によって、グループワークや発表といった一連の活動の中でもっとも重視すべき要素が何かについて共通理解を形成することができ、学生にも本授業の意図と求めているものを常に明確に伝えることができると考える。

つぎに、協働活動に対する自己評価のためのルーブリックだが、これは上記の他者評価に用いた「丸

囲み式ルーブリック」と異なる様式の「採点指針ルーブリック」を採用した。採点指針ルーブリックとは、評価観点ごとの記述語が１つしかないリストのことで、最高水準の内容のみを示したものである。具体的には、「参加態度」と「他者との協調」という２つの区分を設け、「参加態度」の中には「情報の収集、情報の共有、議論への貢献、主体的姿勢、時間の管理」の５つ、「他者との協調」の中には「平等な参加、協力的な関係、人的資源の活用」の３つの評価観点を示した。たとえば、「情報の収集」という評価観点には「テーマに関連して、文献・検索・聴き取り調査など、さまざまな方法を使って、十分な量の情報収集を行うことができた」、「協力的な関係」という評価観点には「他メンバーに発言を促したり互いの意見を調整したりしながら、話しやすい環境作りに努めることができた」という記述語が示されている。学生は、これらの内容について「とてもよかった（６点）」「まあまあ（４点）」「あともう少し（２点）」「全然ダメ（０点）」という４段階の評価尺度をもとに自己評価を行う。

協働活動に対する自己評価シートに採点指針ルーブリックを採用した理由は、評価シート１枚に全４回分の自己評価を継続的に記入できるようにして各自の活動の全過程を可視化することで、「ラーニング・ポートフォリオ」としてフィードバックに活用するためである。学生は自分自身の評価を連続性を持って見渡し、みずからの活動について批評的にふり返ることができる。そのくり返しによって、学生の省察やメタ認知が習慣化されれば、より具体的な自己改善も可能になると考える。

３．２　報告書作成によるフィードバックの保障

ブルームが提唱した、診断的評価・形成的評価・総括的評価という教育評価の３分類のうち、学習過程の途中で行われる、学習や教授の改善を目的とした評価を「形成的評価」と言う[2)]。西岡・石井・田中（2015：158）は、パフォーマンス評価を取り入れるにあたって形成的評価が重要であると述べ、その有効な方法の１つとして「フィードバック」をあげている。効果的なフィードバックによって、学習者は自分の実態を把握し、自己調整を可能にするのである。

本授業では、形成的評価の１つとして学生同士のピアレビュー活動とそれにもとづく報告書作成という一連の過程を取り入れることで、より効果的なフィードバックを目指している。具体的には、発表に対する他者評価の際に、前述したルーブリックとは別に、他グループの発表についてのコメントを付箋に書き込むように義務づけており、発表終了後、回収したコメントの内容をグループごとに確認・検討する時間を設けている。コメントには単なる感想ではなく、発表内容の問題点と改善のための提案を具体的に書くように指導しており、各グループはこのコメントにもとづいて事後調査を行い、報告書としてまとめて提出することになっている。つまり、この報告書が最終的な学生の自己省察の結果を可視化したものとなる。

形成的評価でもっとも重要なのは、評価の情報をいかに自己改善へと結びつけるかであり、そのためには即時性と具体性が必要である。しかし、前節で述べたルーブリックによる他者評価の場合、一旦教員がシートを回収してから、学期の中盤で中間評価としてまとめて提示することになるため、リアルタイムでの細かいフィードバックにはならない。上記のピアレビュー活動では、自グループの発表に対する他者の反応がすぐ確認でき、それをもとにその場で具体的なふり返りを行うことができるという、迅速かつ詳細な形成的フィードバックが可能なため、確実に学生の省察やメタ認知を促すものになると考える。さらに、提出された報告書は、翌週担当教員からコメントを付け加えて返却し、それをグループで共有することで再度フィードバックを行っている。このように、一連の交流活動の仕上げを発表で終わらせるのではなく、学生と教員による２度にわたるフィードバックでふり返りを保証することで、活動の活性化と議論の質の向上、ひいては本授業の到達目標である知識能力と汎用的能力の育成に努めている。

４．おわりに

スティーブンス・レビ(2014)は、授業にルーブリックを使う理由として、「タイミングの良いフィードバック」「学生による詳細なフィードバックの活用」「批評的思考力のトレーニング」「他者とのコミュニケーションの活性化」「教員の教育技法の向上」「平等な学習環境作り」の６つをあげている。中でも、批評的思考力とは、「新しいトピックに対して、自立的に、正確なデータを蓄積し、偏見を持たずに、思考し、推論し、判断する力」で、「ルーブリックの評価観点の多くは、批評的思考力に求められる要素を分解して明示したものである」と述べている(スティーブンス・レビ 2014: 16-17)。他者と協働しながら高度な知的・社会的能力を身につけることを目的とする交流型授業において、その能力をどのように測るかは非常に難しい問題であるが、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価と形成的フィードバックは、見えにくい能力を可視化する有効な方法になれると期待しており、その効果については本授業に参加している学生の反応からも実感しているところである。

注

1) ルーブリックは、「成功の度合いを示す数値的な尺度（scale）と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語（descriptor）から成る評価基準表（田中 2003: 205）」、「ひとまとまりのパフォーマンスの質を複数の側面から採点するための指標（西岡・石井・田中 2015: 116）」などと定義される。

2) ブルーム他（1973: 26）には、形成的評価について「過程の形成途上において行われるものであり、次の教授活動や学習活動がより適切で、有効に行われるために必要な修正部分を即座に指摘するものである」と述べられている。

参考文献

伊東祐郎(2012)「コミュニティーが育む生活者の対話能力-第二言語習得の視点から-」，鎌田修・嶋田和子編著『プロフィシェンシーを育てる２ 対話とプロフィシェンシー -コミュニケーション能力の広がりと高まりをめざして-』第 3 部 5 章，120-139，凡人社.

国立教育政策研究所(2013)『平成 24 年度 プロジェクト研究調査研究報告書 初等中等教育-020 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書５ 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理〔改訂版〕』，国立教育政策研究所

坂本正(2009)「第二言語習得研究からの視点」，鎌田修・山内博之・堤良一編『プロフィシェンシーと日本語教育』第 2 章，21-32，ひつじ書房.

田中耕治(2003)『教育評価の未来を拓く―目標に準拠した評価の現状・課題・展望』，ミネルヴァ書房.

ダネル・スティーブンス，アントニア・レビ著（佐藤浩章監訳）(2014)『大学教育シリーズ 163 大学教員のためのルーブリック評価入門』，玉川大学出版部.

西岡加名恵・石井英真・田中耕治『新しい教育評価入門―人を育てる評価のために』，有斐閣.

文部科学省「中央教育審議会初等優等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会(第 15 回)配付資料[資料 2] OECD における『キー・コンピテンシー』について-文部科学省」，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm （2015 年 6 月 20 日）

B.S.ブルーム，J.T.ヘスティングス，G.F.マドゥス著（梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳）(1973)『教育評価法ハンドブック: 教科学習の形成的評価と総括的評価』，第一法規.

フィールドワークを通じた言語文化的な学びの可視化と評価

村田晶子（法政大学）

キーワード：フィールドワーク、留学生、多文化理解、共修、インターアクション

１．はじめに

大学教育のグローバル化が求められる中、キャンパスの国際化の一環として、留学生と日本の学生の協働学習を促進する科目（以下､｢共修科目｣と呼ぶ）が多くの大学で設置されるようになってきている。こうした共修科目は、多様な背景を持つ学生間の相互理解、多文化間教育、コミュニケーション能力の育成、日本理解など様々な形で受講者の学びにつながることが期待されている。しかし、これまでのところ、共修科目の分析は学習者の事後のアンケート結果に基づいたものが多く、参加者の学習過程、インターアクションを通じた学びを可視化する研究が不足している。今後の共修科目の教育デザインを考える上で、学生間のインターアクションのデータの分析が求められており、また、共修科目の質保証を考える上で、活動評価のあり方についての検討も必要とされている。

本報告では、筆者が担当する留学生と日本の学生の共修科目である「多文化フィールドワーク科目」（留学生と日本の学生の混合グループによる社会文化テーマの協働フィールドワーク）の教育実践を紹介し、共修科目における学生間のインターアクションの分析を通じて、彼らの社会文化的な学び合いの過程を明らかにすると同時に、評価のあり方を検討する。

２．フィールドワークと共修活動

筆者は文化人類学と日本語教育を専門としていることから、留学生向けのフィールドワーク科目を担当しており、日本の社会文化現象の調査方法としてフィールドワークの指導を行っている。海外留学をする学生が留学先でフィールドワークを経験することは、留学前の言語文化学習と留学先での言語文化学習のギャップを橋渡しするために有効な手段であることが指摘されており（Jurasek 1995)、フィールドワークの経験は、留学生の日本社会文化の理解を深める上で役立つものであると考えられているが、実証的な研究が不足している。こうしたことから本報告では以下の２つの点に分けて分析を行う。①「共修科目」としてのフィールドワーク科目の意義と協働学習の実践分析、②フィールドワークにおける社会調査訓練を通じた留学生の社会文化的学びの実態分析。そして①、②を総合的に分析し、日本語教育においてどのようにフィールドワークを取り入れることが出来るのか提案を行う。

３．調査方法

３．１　調査対象

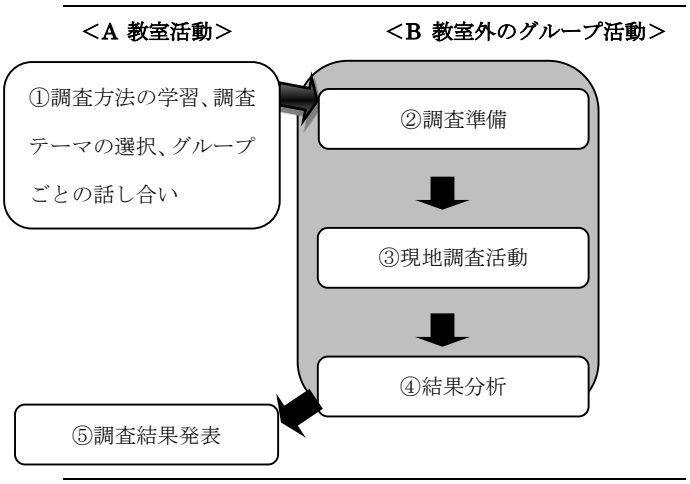
本報告は、関東の私立大学において調査者が担当したフィールドワーク科目を分析したもので、調査期間は 2014 年 1 月から 2015 年 7 月末までの 1 年半である。本報告では特に 2015 年の春学期に行ったフィールドワークの実践記録に焦点を当てて分析する。春学期の科目受講者は 36 名で、留学生、日本人学生がそれぞれ 18 名ずつであった。コースでは参加者を 6 グループに分け（各グループ 6 名で日本人学生と留学生が半数ずつ)、グループごとに日本社会文化を理解するためのフィールドワークを行

った。分析したデータは、学生グループのフィールドワークのインターアクション、録画データ、調査の成果発表会の録画記録、学生のインタビュー記録などである。

３．２　学生の社会調査プロジェクトの概要

本コースの目標は 3 つで、1)社会調査のスキルを高めること、2)日本社会文化の理解を深めること、3)異文化コミュニケーション能力を高めることであった。

以下の図 1 がフィールドワーク科目の流れである。



＜図 1　フィールドワーク科目の流れ＞

学生は学期の最初にフィールドワークのオリエンテーションを受け、フィールドワークの意義と調査方法を学ぶ（指導は文化人類学のフィールドワーク調査訓練と同じものを用いた）。次にグループで調査テーマを決め、調査の方向性を検討した（図 A）。その後、受講者はグループごとに調査の準備を行い、調査地を選び、フィールドワークを行った（図の B 教室外活動）。そして最後に、結果分析を行い、調査結果の発表を行なった（図の A⑤）。

４．分析項目

本報告では具体的な学生のフィールドワークのデータを取り上げ、以下の点を分析する。

1)日本の社会文化テーマに関する問いの立て方の分析

2)グループでの協働作業の過程分析

3)学生間のフィールドワークを通じた日本社会文化に関する学び

4)社会調査スキルの向上

5)評価のあり方

本報告は最後に日本語教育においてどのようにフィールドワークを取り入れることが効果的なのか検討する。

参考文献

Jurasek, R. (1995) “Using ethnography to bridge the gap between study abroad and the on-campus language and culture curriculum、” In C. Kramsch (Ed.), Redefining the boundaries of language study (pp. 221-251). Boston:　Heinle & Heinle.

ロールプレイタスクと文化、及びＯＰＩの課題

：台湾・日本語世代へのＯＰＩで見えてきたことを現代につなげる

高　智子（コロンビア大学修士課程）

キーワード：OPI、台湾、日本統治時代、文化、ウチ・ソト

１．はじめに

台湾は 1895 年から 1945 年の 50 年間日本統治時代を経験し、この間日本は同化政策して国語としての日本語教育を実施した。日本統治下で日本語教育を受けた台湾人の中には、統治時代が終了してから 70 年が経った今でも日本語を話せる人が数多くいる。本研究は Oral Proficiency Test（OPI）を使って彼らの日本語データを収集し、分析したものである。本発表ではロールプレイタスクに見られた特徴分析に焦点を当てる。OPI は一般的に第二言語としての日本語を学ぶ学習者を対象に使用されるインタビューメソッドであり、台湾の日本時代に国語としての日本語を習得した人々を対象に OPI を実施することは、かつてないチャレンジである。

２．台湾人の定義

台湾には台湾原住民、本省人、外省人という３つのエスニックグループが存在しているが本研究では本省人を「台湾人」と便宜上定義する。本省人は、17 世紀頃から主に中国の福建省から渡台してきた漢人と客家人、そしてその子孫のことを示し、国語以外にも、福建方言がもととなった台湾語を話すことができる。

３．先行研究

甲斐（2013）は、本研究と同じ戦前台湾で日本語教育を受けた本省人と客家人である「台湾人」を対象として彼らのインタビューデータを日本語学的分析した。しかし甲斐（2013）が実際に行ったインタビューではいわゆる挫折の型が測りにくいと感じた。この点を克服するために、本研究では OPI をインタビューの手法として採用した。OPI 使用の利点として到達度を図る基準が明白である、突き上げがあるため挫折の型をみることができる、時間の制限の中でどの程度自分の会話能力が発揮できるか知ることができる、ロールプレイがあり与えられた現実的な状況での能力を知ることができるなどが挙げられる。

４．調査

４．１　調査方法

2014 年 8 月から 10 月にかけて台湾で OPI を行った。

４．２　インフォーマント

本研究では 9 名の協力者に OPI を行った。表 1 は協力者たちの簡単なプロフィールを示している。プロフィールの中の国語常用家庭とは家族全員が家庭の中でも日本語を使用する模範家庭のことを示す。当時、台湾で日本語は国語であったものの、家庭内では台湾語を話す台湾人も多数いた。そのような実状の中で模範家庭である国語常用家庭に認定されれば、公務員職や日本本土渡航申請の優先、配給の受

け取りなどの優遇処置が受けられ、1942 年には台湾家庭全体の 1.3%である 9.604 家庭が認定された（甲斐、2013）。

＜表１＞　協力者たちのプロフィール

	コードネーム	性別	年齢	出生年	1945 時の年齢	国語常用家庭の認定	日本統治時代の教育履歴(年数 / 場所)		
							初等教育	中等教育	高等教育
1	Ryo	男	90	1924	21	-	6 / 台湾	5 / 台湾	3 /日本(千葉)
2	Tenrun	男	84	1930	15	-	6 / 台湾	3 / 台湾	-
3	Li	男	85	1929	16	-	6 / 台湾	3 / 台湾	-
4	Shuho	女	83	1931	14	-	6 / 台湾	2 /台湾	-
5	Koh	女	81	1933	12	○	6 / 台湾	-	-
6	Lin	男	79	1935	10	○	2 /日本(大阪)	-	-
7	Tei	女	78	1936	9	-	3 / 台湾	-	-
8	Horin	男	85	1929	16	-	8 / 台湾	-	-
9	Hei	男	82	1932	13	-	6 / 台湾	-	-

（○は国語常用家庭で育ったことを意味する）

Ryo は千葉で大学を卒業後北海道で就職をしており、終戦とともに日本へ帰国した。Lin は初等教育が始まる頃に大阪へ移住し 2 年生まで大阪で教育を受け、その後台湾へ帰国した。その Lin と Koh は国語常用家庭で育っており、家庭の中でも日本語を使用していた。

Horin は初等教育の後、高等小学校へ進学したため 8 年間の初等教育を受けている。Ryo、Tenrun、Li、Shuho、Koh、Tei は統治時代が終了した後も日本語を日常的に使用してきたが、Lin、Horin、Hei は 1945 年以降、殆ど日本語を使用してこなかった。しかし、Lin は 2010 年から日本語学習を再開しており、週に一度日本語機関で日本語を勉強している。

４．３　インフォーマントたちの OPI 結果

表 2 は協力者たちの OPI の結果である。本研究では OPI のスタンダードに沿って協力者たちの会話能力レベルを判定し、便宜上 G1 から G4 までのグループに分類した。

＜表２＞　協力者たちの OPI 結果

	G1		G2			G3		G4	
コードネーム	Ryo	Tenrun	Li	Shuho	Koh	Lin	Tei	Horin	Hei
OPI 判定レベル	S	⟷	⟷	⟷	⟷	⟷	⟷	⟷	N

協力者たちを便宜上４つのグループに分類したが、単純に OPI の判定基準に当てはめて、G1 が超級、G2 と G3 が上級、G4 が初級であるとは言い切れない。例えば、OPI の基準では、初級話者は単語、決まったフレーズなどを扱うことができ、会話のターンテーキングや強調したり、ハイライトを効かせることが難しい。また、第二言語を勉強している学習者の会話に慣れていない者にとっても理解しにくいのが特徴である(ACTFL, 2012)。しかし、本研究の G4 は全体的には単語レベル、または簡単なフレーズのみのテキスト型であるものの、日常で使用する高度な語彙や「仕事しないとご飯を食べていけない」

「あの人は（性格が）汚い」などの比喩表現を正確に使用したりすることができた。また OPI の基準では、子供と話すなどのカジュアルな会話スタイルは超級レベルの判定が出せるかどうかの大きな判断基準となるが、G1 だけでなく、G2、G3 もほぼ完璧にカジュアルな会話のタスクを達成した。これらは、協力者たちの日本統治時代の学習環境・生活環境が大きく関わっていると考えられ、台湾人たちを対象とした場合には OPI 基準に限界があると感じられた。

５．分析結果と考察

５．１．ロールプレイでみられた特徴

５．１．１フォーマルスピーチロールプレイ

G1 からＧ3 の協力者にはそれぞれフォーマルスピーチロールプレイタスクを課した。

分析結果から４つのグループに分類することができた。

グループＡ：コンテキストの中でほぼ間違いのないフォーマルスピーチを使用することができる。さらに直接的ではなく間接的に依頼することができる。更に場面に合った人称代名詞「わたくしたち」「閣下」などの使用や、「たいと思っております」と直接的な依頼を避けた表現の使用が見られた。

（１）Li：わたくしたち友愛会いう会合がありまして、来月に会を開いて、全員閣下から出席いただいて、わたくしたちに何かよいメッセージをいただきたいと思いますが、ぜひ参加していただきたいのですが、いかがですか。（省略）とても尊敬しておりますからね、ぜひぜひ、ご講演をお聞きしたいと思っております。

グループＢ：コンテキストの中で適したフォーマルスピーチを部分的に使用できるが、間違いも見られる。また「聞きたいんだけど」「お願いしたいけど」などフォーマルとインフォーマルの混在も見られた。

（２） Shuho: 先生の、あのスピーチ聞きたいんだけど、あの友愛会っていう台湾ね、日本語世代の人が集まっている会があるの。その会にね、先生、スピーチしてくれませんですか。

グループＣ：フォーマルとインフォーマルが混在しているが簡単なフォーマルスピーチのフレーズなら部分的に完璧に話せる。

（３）Tei: 簡単な料理を、いっしょに集まって召し上がりましょうですから、張さんのご都合はいかがですか。六時半ごろにあの張さん、主人とよく知ってますから、うちのお家知ってますから、ぜひいらっしゃってください。

グループＤ：フォーマルスピーチを使用しておらず、判定が不可能

（４）Ryo: あのね、司馬さん、方々旅行して、その色んな書いている、その、あの、旅行記が好きだから、行ってもらいたいところがあるんですよ。（省略）インドネシアっていうのは非常にアジアで面白い国で、それを司馬さんの目で見て色々書いてください。

（５）Tenrun: あんたは歌が好きだから、で、一応台湾でも来て、で、あんたの好きな歌を歌って聞かせてみないかと。

グループ４は発話の中にフォーマルスピーチが全く見られなかった。しかし、興味深いのは Ryo も Tenrun も G1 に属しており、彼らの日本語レベルからフォーマルスピーチが全く使用できないという状況は考えにくい。タスクを行う上で、依頼相手の年齢と自身の年齢を考慮した可能性が考えられる。G1 がフォーマルスピーチを使用できるかの判定には失敗したが、彼等の発話には配慮表現が含まれていた（二重下線部）。Tenrun の発話には婉曲表現の「でも」が使われ、全体的に婉曲的な表現となっており、対象者の選択余地の負担を軽減する効果がある。また Ryo は、依頼の切り出しに、対象者の作品が好きだということを述べており、対象者への共感を大きくしている。

５．２　文化との関わりあい

ロールプレイタスクの中には Empathy と見られる表現が見られた。

（６）Shuho: あら、お嬢ちゃんどうしたの。泣いているね。おかあさん、さっきまでここにいたの。こまったねえ、どうしましょう。あんたちょっとここでお待ちなって、わたしね、上の二階行って、あのここの責任者にあの依頼してね、あんたのお母さんをさがすね。しばらくしたら、またあのおねえちゃんが来るから、どこにもいかないでここで待ってよ。

Shuho の発話の中には「困ったねえ」「どうしましょうか」という迷子の少女の気持ちを代弁し、少女に対して Empathy を示す表現が使用されており、今回の調査では Li、Lin、Shuho の 3 人にこのような表現が見られた。

また、鈴木（1999）は日本語の人称代名詞の根底には親族関係があり、年上の者が年下の者に話しかけるとき子供の目線で自らを「おばちゃん」と自称するようなことを Empathethic identification と定義しているが、この Empathethic identification を考慮した人称代名詞の選択も見られた。

（７）Koh: もしもし、ともこちゃん、今何してるの。おばちゃん知ってる。覚えてる。（省略）いらっしゃい、お待ちしていますから。お母さんによろしくね。

（８）や（９）の発話の中ではタスクの対称である子供の目線を考慮した「お姉ちゃん」「おばちゃん」などの人称代名詞の選択がなされている。Empathethic identification は大人が子どもの思考を用いて相手（子供）に Empathy を表現する手法である（鈴木、1999）。牧野（1996）はソトのものをウチ化するのは日本の文化スタイルのうちのひとつであると論じており、Empathy もソトのウチ化の表れであるという。牧野（1996）のソトのウチ化の理論を考慮すれば、これらの協力者たちの発話は少なからず日本文化的な発話であると考えられる。

６．おわりに

日本統治時代という特殊な生活環境で国語としての日本語を学んだ台湾人たちを対象に OPI を行った際、JSL/JFL には見られなかった特徴が見られた。特にインフォーマルスピーチロールプレイタスクでは上級者全員が成功するという結果が出たことで OPI スタンダードの限界を感じた。中島（2007）が指摘するように、多様化する学習者たちに適応するインタビューテストを実現するために学習環境の多様さを考慮したスタンダードを吟味する必要があるのではないだろうか。また今回、台湾人たちのインタビューの中では牧野（1996）のソトをウチ化する文化がもとになったような発話が見られた。OPI は文化を測ることができるかということは OPI の長年の課題であったが、台湾人たちのデータからそれを解決する糸口が少なからず見えているような気がする。

参考文献

甲斐ますみ(2013)『台湾における国語としての日本語習得』，ひつじ書房.

鈴木孝夫(1999)『言葉と文化：私と言語学』，岩波書店.

牧野成一(1996)『ウチとソトの言語文化学：文法を文化で切る』，アルク.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012) "*Oral Proficiency Interview Tester training manual 2012*", American Council on the Teaching of Foreign Languages.

ロールプレイの成否に係る談話構成要素についての考察

―「助言」のロールプレイの観察を通して―

高橋千代枝(京都外国語大学大学院)

キーワード：「助言」、談話構成要素、ロールプレイ、会話能力、語用的必須要素

１．はじめに

ロールプレイは、ＯＰＩで学習者の口頭能力の判定に使われているほか、日本語教育の現場でも会話能力の養成に効果的な学習方法として教室内でしばしば使用される練習方法である。しかし、学習者にとっては、時に達成が困難なタスクの１つともなりうる。まず、学習者のレベルによってはロールカードの内容を理解することが困難な者もいるが、例えそのカードの指示を理解できたとしても、誰からどのように会話をはじめ、どのように行為の目的(依頼や助言などの発話行為)を達成し、どのようにして会話を終えるのかという一連の談話の流れを構成できなければ、ロールプレイは成功しない。しかし、同じ「助言」という発話行為が目的のロールプレイでも、場面によってその会話の中に現れなければならない必須の語用的要素が異なる場合がある。このような談話を構成するのに必須の語用的要素の知識は、それぞれの言語によるコミュニケーションストラテジーの使用方法を明らかにする研究などはあった(Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper,G.(eds)(1989)、Takahashi T. & Beebe L.M.(1993)など)が、1 つの発話行為の中で、場面によって談話を構成するのに必要となる語用的要素が異なることについては明らかにされていない。本稿は、主に母語話者同士に行ってもらった「助言」ロールプレイのうち、様々な場面の会話を談話構成要素の観点から分析することを通して、同じ「助言」でもその達成には場面によりそれぞれ異なる語用的要素が必要となることを明らかにする。

２．「助言」について

「助言」は、「依頼」や「勧誘」などと同じ「発話行為」の１つである。「助言」についての研究は、Austin(1962)に端を発する「発話行為理論」の中で取り上げられたのが始まりである。これを受け継いだ Searle(1969)により、「助言」は、「相手に何らかの行為を要求する」『行為指示型』発話行為 [1)]に分類され「依頼」と同じ特徴を持つとされたが、備考において、「助言における「行為」は「依頼」とは全く異なるものである」との説明を付し、「助言」の本質は相手にとって良いと思われることを話し手が聞き手に伝えることに他ならないとも述べている。リーチ(1985)では、助言は「謙遜と是認の原則」[2)]に違反する(知識・経験的に相手に勝ることを示してしまう)ことから「失礼な」行為であるともされ、日本語の研究においても、坂本他が「ある場合には相手のことを配慮した相手本位の表現になるものの、別の場合には親切の押し売り、お節介になるという性質を持つ」(1994:51)と述べているように、「助言」が FTA[3)]となりうる可能性に言及しその性質の複雑さを示している。

しかし、FTA となりうる発話行為の研究は、「依頼」や「断り」などが多く、「助言」を研究対象としたものは管見の限り多いとは言い難い。しかし多くの研究者が「助言」は場面によっては相手に失礼となる可能性があると指摘していることから、外国語として日本語を学ぶ学習者にとっては、その習得や産出に困難が生じることが予測できる行為であると言える。

そこで本稿では、「助言」のロールプレイを分析することにより、「成功する「助言」会話」に必要な要素とは何か、また、場面によって必要とされる語用的要素が異なることを明らかにしていきたい。

３．データ

分析の対象とするデータは、筆者が 2010 年 1 月に、勤務していた大学の日本人学生(4 名)と留学生(2 名)に依頼してロールプレイを行ってもらったものである。ロールカードはすべて「助言」をするよう指示してあるが、「調子の悪い友達(または先輩)に、授業(または部活)を休むよう勧める」(以下「体調」)、「県外から来た新入生(同級生)が、地元の学生に生活用品を売っている店がどこか聞く」(以下「地元」)、「今度、自分が行く予定の外国について、その国の留学生、または、以前そこに行ったことのある友達に、旅行についてのアドバイスをうける」(以下「旅行」)という３つの異なる状況を設定している。

この状況のロールプレイを成功させるためには、以下のように、場面に合わせた談話の構築が必要となる。例えば、自分のしているアルバイト先を友達に薦めるなら、まずは聞き手がアルバイトを探していることを話し手が知り、その上で自分のアルバイト先がアルバイトを募集しているという状況を伝え、それからそのアルバイトに対する情報提供を求めたり、相手の意向を確認したり、というようになるが、県外から来た新入生に地元在住の学生が日用品を売っている店を教えるような助言場面では、まず聞き手が地元に詳しくないこと、話し手は詳しいということを聞き手が知っているということ、そして聞き手が現在地元に詳しくないことで困っていることを話し手が知るといった、前提知識のすり合わせが必要になり、アドバイスを受けた後も、行ってみるという未来の行為の約束をする場合よりも、今度一緒に行こうかというような勧誘型の会話の終了が行われることが多いといったように、全く違う談話の構造が存在することが予見される。

しかし、この３つの場面はどれも「助言」の発話行為であり、ロールカードには「助言」してくださいとは書いてあるが、先に相手と認識を合わせてくださいなどとは書かれていない。学習者には、大変複雑な談話の構築能力が求められており、単に「助言」の表現を言えば会話が成功するとは言えない。このように、会話の成否には、場面毎の語用的知識が深く関わっていることがわかる。

４．分析と考察

４．１　分析の方法

本稿で用いる分析は、Sacks&Schegloff(1974)により提唱された「会話分析(Conversation Analysis 以下 CA)の手法に則って行う。考察は、CA で用いられる「発話の連鎖」の概念を使い、1 発話ごとを詳細に観察して、そこで何が行われているかを談話の流れの中で捉える。各場面で現れる談話の構造を、談話全体の流れの中で解明し、それを場面ごとに比較して談話構造の違いを明らかにする。

４．２　ロールプレイの分析

４．２．１　「地元」場面の助言会話

県外から大学に入学したいわゆる「下宿生」と、地元が大学の近隣で大学周辺の地理に詳しい学生が、新入生として生活について話をする場面というのは日常想像しやすい場面であろう。「助言」は、経験や情報を多く持っているものが少ないものへ情報提供や行為のすすめなどをするものであるが、ここでは、同級生ではあるが、まだ地元に慣れないほどの状況であるため、会話参加者同士の関係は、ある程度まだ距離があり、これから同級生として仲良くなっていくという状況が予想できる。この場面において出現した会話の談話構造はおおむね以下のようであった(成功したロールプレイの分析より)。

助言受け手(以下「受」)「呼びかけ」→助言シ手(以下「シ」)「応答」→(受)「最近引っ越してきた」という状況説明→(シ)「状況認めの返事」→(受)「日用品を買いたいがどこに行ったらいいかわからない」という「助言求め」に先立つ相談始め→(受)「相談相手が地元出身であることを知っている旨の伝達」(すなわち、助言を与える資格の認定)→(シ)「助言」本体発話(情報提供の約束＋一緒に買い物に行くという申し出)→(受)応答→(シ)相手の負担を緩和する発話→(受)未来の行動への言及→(シ)(受)終了サイン

この状況におけるロールプレイは男性同士と女性同士の 2 組に会話してもらったが、どちらも会話に現れる要素は共通していた。特に男性同士の組では、母語話者同士であるにもかかわらず、2 度会話に失敗しており、3 度目にしてようやく上のような構造を持つ談話が構築された。最初の失敗は、助言の受け手が前触れなく突然自分の状況を説明し、直後に会話が終了。2 度目は、一人暮らしを始めたという状況説明と、相手が地元出身者であることを聞いた旨の伝達を一気にしたところ、やはりシ手が返答に窮し会話が中断している。3 度目にはまず受け手が自分の状況を説明し、シ手の返答を待ってから、受け手の抱える問題(助言に至る相談)の説明をし、その後なぜこのような相談をするかという理由の説明を行って、シ手に助言を与える権利を付与し、シ手が情報の優位性を持っているという認識を共有する作業をしている。このようにシ手に「助言をする権利」が付与されたことによって、情報提供と申し出ができるようになり、その後の助言受諾に向かって会話が流れ、成功に至ったと見ることができる。

４．２．２　「旅行」場面

上の「地元」場面と共通の談話構造を持っているのが、「旅行」場面であると考えることができる。

(双方)あいさつ→(受)シ手が旅行先に詳しいことの確認→(シ)みとめ→(受)自分が今度行くことになったという状況説明→助言求め→(シ)詳細化要求の質問→(受)応答(情報提供)→(シ)情報提供→(受)応答→(シ)行為すすめ→(受)約束／お礼→(シ)終了サイン

以上の 2 場面は、助言を求める「受け手」の発話意図が明確である。自分の抱える問題について、解決策やそれにつながる情報を相手が持っているという確信の元、「シ手」に対して相談を持ちかけ、明示的に「助言求め」をし、「シ手」がそれにこたえ情報提供や行為指示を行う。「シ手」の方に助言をする権利が与えられていることが「受け手」の行動により明確化されるため、「お節介」になったり失礼になったりする恐れが取り除かれ、助言をする時に緩和の言語行動をする必要がなくなるとみられる。

４．２．３　「体調」場面

一方「体調」場面では、上の 2 つとは異なる談話構造が観察できる。体調が悪い友達に、授業を休むよう勧める場面では、上の 2 つの場面で見られるような明確な「助言」求めがない。「助言」する側が相手の体調の悪さを見てとり、保健室に行くことや授業を休むことを勧めるが、「受け手」には授業を休みたくない理由があり助言を断りたい態度をとる。このような場合、助言の「シ手」が助言を遂行するためにさまざまな行動を取る。以下に談話構造を記述する。

(シ)呼びかけ／相手の体調不良のサインを受け取り、体調を気遣う発話→(受)体調説明→(シ)助言(行為指示)→(受)反論→(シ)当該行為のさらなるすすめ(自らも一緒に行くという申し出を付加)→(受)ためらい／ためらう理由の説明→(シ)助言行為により受け手が被る不利益の補償に言及(ノートを取っておく、先生に言っておく)→(受)説得の受け入れサイン／お礼

この場面の会話構造が上記の 2 場面と決定的に違う点は、「助言求め」がないことである。助言求めがないのに、シ手は自分の判断で相手の問題を察知し助言する。これは、「助言」研究で指摘のある「お節介」になる危険性のある「助言」とみることができる。これまで「助言」研究では、失礼になる可能性があることは指摘されていたが、「いつ失礼になるのか」ということまでは明らかにされていなかった。

このように異なる場面のロールプレイの言語行動を子細に観察することで、談話の構造が明らかになり、どのような場合に特別な配慮が必要になるのかということが分かるようになると思われる。

５．まとめ

以上、同じ「助言」のロールプレイでも、場面によってその談話構造が異なることを明らかにしてきた。同じ助言でも、場面により失礼になる可能性が少ないものと高いものを明らかにすることができたと考える。学習者が本当の意味で会話能力を向上させていくには、教材作成に当たる者や教師による語用的知識の提示が不可欠である。場面によりその会話の成否に係る語用的要素が明らかになれば、その知識を応用した会話練習の仕方が開発できるのではないか。今後は、より場面を増やし、一つ一つの場面と発話の結びつきに焦点を当て、学習者の語用的能力向上に資する研究を行っていきたい。

注

1) 「発話行為理論」では、全ての発話行為はその特徴（適切性条件）によって 5 種類に分類される。『行為指示型』は、話し手が聞き手に何らかの行為を付加するもので、聞き手の負担によって話し手に利益がもたらされる類の行為。

2) FTA＝Face threatening act 相手のメンツを傷つける恐れのある行為。

3)リーチの「謙遜の原則」とは、「自己の称賛を最小限にせよ[自己の非難を最大限にせよ]」、「是認の原則」とは「他社の非難を最小限にせよ[他社の称賛を最大限にせよ]」というもの。

参考文献

J.L.オースティン著、坂本百大訳(1978)『言語と行為』，大修館書店，(J.L.Austin(1962)*How to Do Things with Words*,Oxford University Press.)

J.R.サール著、坂本百大・土屋俊訳(1986)『言語行為―言語哲学への試論』，勁草書房，(J.R.Searle(1969)*Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge Univ. Press).

ジェフリー・N・リーチ著、池上嘉彦・川上誓作訳(1987)『語用論』，紀伊國屋書店，(Leech,G.N.(1983)Principles of Pragmatics, Longman).

Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, pp.55-73, Rowley, MA: Newbury House.

Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.), *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, pp.1-34, Norwood, NJ: Ablex.

Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. and Jefferson, Gail(1974) A simplest systematic for the organization of turn-taking for the conversation. *Language*. 50(4) 696-735. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.

OPI における話題転換の方法

―上級話者と中級話者に対するテスターの関わり方に着目して―

西部由佳（早稲田大学）・岩佐詩子（桜美林大学）・金庭久美子（立教大学）・
萩原孝恵（山梨県立大学）・水上由美（中国帰国者支援・交流センター）・
奥村圭子（山梨大学）

キーワード：OPI、話題転換、テスター、上級話者、中級話者

１．はじめに

本研究は、中国語を母語とする被験者に対して縦断的に行った OPI において、被験者が中級レベルであった時と上級レベルになった時とで、テスターの関わり方に違いがあるように感じられたことがきっかけで始まった。それは、被験者が中級レベルであった時には話題の終わりで励ましているような印象の発話を多くしていたのに対し、上級レベルになると「あーそうですか」と理解を示し被験者の「はい」を受けて次の質問にすみやかに移行する、といったテスターの関わり方の変容であった。そこで本研究では、テスターと被験者によって構成される話題転換部の言語要素に着目し、上級話者および中級話者に対するテスターの関わり方の違いを分析する。話題転換時の話題終了部および話題開始部に観察されるテスターの発話行為が、上級話者と中級話者のレベル差に応じたものであることを例証する。

２．先行研究

話題転換部に関する先行研究では、村上・熊取谷（1995）、木暮（2002）、中井（2003）、楊（2007）が終了部・開始部の双方を別々に分析している。村上・熊取谷（1995）、中井（2003）は、終了部ではあいづち、まとめ・評価表現が多く用いられると指摘している。楊（2007）は、日本語母語話者に協働的終了が多いと述べている。村上・熊取谷（1995）は、開始部では呼びかけ、談話標識、メタ表現、話題のフレームの提示、接続表現等が用いられると指摘している。一方、木暮（2002）は、村上・熊取谷（1995）の話題転換表現の分類を曖昧であるとして、新たに「認識の変化を示す表現」「接続表現」「メタ言語的発話」「話題のフレームの提示」「話題そのものの提示」「会話相手の名前を呼ぶ」という 6 種類の分類を提示している。しかし、これらはいずれも自然談話を対象としている。また、村上・熊取谷（1995）は、会話における話題の連結の型と結束性および話題の展開構造について分析しているが、本研究が着目する終了部から開始部への一連のプロセスに焦点をあてたものではない。

本研究では、OPI をデータとして取り上げ、話題転換部を一連のプロセスと捉え、テスターの発話行為に着目し検討する。

３．調査方法

国研日本語学習者会話データベース（以下、国研データベース）[1)]から、中国語を母語とする上級話者 3 名（上級・中：データ番号 243,306,361）と中級話者 3 名（中級・中：データ番号 190,196,220）、計 6 名のインタビューについて、話題転換部の分析を行った。話題転換部を抽出する作業として、まず各インタビューの中で話されている話題をすべて拾い出し、それぞれの内容にラベルを付けた。次に、内容が大きく変わっている部分を、大きな話題転換として検討した。

４．調査結果

本研究では村上・熊取谷（1995）、木暮（2002）、中井（2003）、楊（2005）、楊（2007）を参考に、OPI データで見られた話題転換表現を「あいづち」、「コメント・評価表現」（よかったですね、等）、「確認表現」（被験者の話を確認するもの）、「終わりを示す談話標識」（はい/ありがとうございました/なるほどね/わかりました等）、「話を切り出す談話標識」（はい/じゃあ/えーっと/あのう等のフィラーおよび接続表現）、「呼びかけ」（～さん）、「メタ言語的発話」（話は変わりますが等）、「話題そのものの提示」（～といえば）、「話題のフレームの提示」（これから導入する話題の枠組みを示すもの）に分類した。

４．１　上級話者の話題転換部とテスターの関わり方

話題終結部における上級レベルの特徴として、被験者は自身が作り上げた段落の最後でコメントや評価を行い、それを受け、テスターが終わりを示す談話標識を用いることで、話題を終結させていることが挙げられる。

図１は国研データベース 361（上級・中）の例である。被験者の話題は「日本のゆとり教育」から「理想の教育とは」へと展開している。それに対しテスターが反論したところで、「自分はどう想像してもやっぱり、んーそこは、難しいです」と被験者自身がコメントをしている。この後テスターは、「あーそうですか」というあいづちに続けて、「はい」と終わりを示す談話標識を用いて、話題転換を行っている。このように、今まで展開されてきた話題について被験者自身がコメント・評価表現を用いたのち、テスターが終結を宣言する転換部が多くみられた。

上級レベルの開始部については、テスターがいくつかの話を切り出す談話標識を組み合わせ用いた後、「がらっと話題を変えましょう」「ちょっと話題は変わりますが」「話を戻しますが」といったメタ言語的発話によって大きな話題転換を被験者に明示的に示す点に特徴がみられた。国研データベース 361 の被験者に対しても、「えーっと」「じゃあ」と話を切り出す談話標識を用いた後、「ちょっとーがらっと話題を変えましょう」と大きな話題転換を被験者に告げている。

T	えーだから学力を〈はい〉落とさないで，ある程度余裕持ってっていうきょういくー[教育]ができれば〈そ〉いいんじゃないかと思うんですけど
I	はい，難しいですねやっぱり〈{笑}〉，政府もそれで〈えー〉悩んでるではないかなー{笑}と〈そうですよねーはい〉と思いますね 自分はどう想像してもやっぱり〈ん〉，んーそこは，難しいです {笑}　≪コメント・評価表現≫
T	あーそうですか　≪あいづち≫ はい　≪終わりを示す談話標識≫
I	〈はい〉{息を吸う音}　≪あいづち≫
T	えーっと　≪話を切り出す談話標識≫ じゃあ　≪話を切り出す談話標識≫ ちょっとーがらっとは話題を変えましょう ≪メタ言語的発話≫
I	〈はい〉　≪あいづち≫
T	あのー　≪話を切り出す談話標識≫ 【姓B】さんの趣味はなんですか　≪新たな質問≫

＜図１＞　国研データベース 361（上級・中）の例

T	そうですねー	≪あいづち≫
I	ん，	≪あいづち≫
T	やっぱりちょっと，治安がね	≪コメント・評価表現≫
I	ん，	≪あいづち≫
T	心配ですよね	≪コメント・評価表現≫
I	1人ですから	≪応答≫
T	ん，そうですね，	≪あいづち≫
I	はい	≪あいづち≫
T	はいわかりました	≪終わりを示す談話標識≫
I	はい，	≪あいづち≫
T	はい， あの， 【姓B】さんは，今，日本ではアルバイト，はしているんですか	≪話を切り出す談話標識≫ ≪話を切り出す談話標識≫ ≪新たな質問≫

＜図２＞　国研データベース 190（中級・中）の例

４．２　中級話者の話題転換部とテスターの関わり方

中級レベルの終了部の特徴としては、テスターが被験者の話に対してコメント・評価表現または確認表現を用いていることがあげられる。その後、テスターは被験者のあいづちを受け、終わりを示す談話標識で話題を終結させている。

図２は国研データベース 190（中級・中）の例である。被験者は、土日に水泳をしている話からジョギングの話に移り、夜出歩くのは危ないという話に展開している。その発話を受け、テスターが「やっぱりちょっと、治安がね、心配ですよね」とコメントを入れ、その後「はいわかりました」と終結を宣言している。

開始部においては、話を切り出す談話標識、呼びかけ、話題そのものの提示、話題のフレームの提示が組み合わされ用いられている。話を切り出す談話標識としては、上級と同じものが見られる。国研データベース 190 においても、「はい」と話を切り出し「あの」「○○さんは・・・」と、日本でのアルバイトの話に話題を転換させている。

５．考察

OPI を判定する際、被験者が発話の中で段落を作ることができるか否かが、上級か中級かを見極める１つの材料となるが、今回の調査結果から、段落を作って話ができるかどうかということが、話題転換部のテスターの関わり方に影響を与えていることが明らかとなった。

Goodwin & Goodwin（1992）は、話題を終結させる際、評価表現を用いることにより、話題への関心度、参加の度合いを高め、話題のクライマックスを示し、話題の終結を予期させ得ると述べている。また Covelli & Murray（1980）も、スムーズな話題転換が行われるのは、「もう十分だ」というシグナルを出しているからであり、その終了方略として 1）先行話題の要約、2）あいづちを伴う総括的評価、3）必要最小限の応答を挙げている。

今回、調査した上級話者 3 名のデータでは、図１に示されるように、段落を構成する中で段落の最後に話題終結に向けたコメント・評価表現を用い、「もう十分話し切った」というサインを出す例が多く見られた。テスターはこのような被験者からのサインを終結のマーカーと認識し、「あーそうですか、はい」「はい、わかりました」「ありがとうございました」等の終わりを示す談話標識を用いて話題を終結させている。上級の場合、終結部におけるテスターの関わりはそれほど大きくないと考える。終結後、テスターは類似の話題で続けるか、新しい話題へ転換させるか選択する必要がある。そこで全く新しい話題に転換させる場合、終結部において大きく関わっていないテスターは、「がらっと話題を変えましょう」「ちょっと話題は変わりますが」「話を戻しますが」等のメタ言語的発話を用いて、大きな話題転換を明確化させる必要があると言える。

一方、中級話者の場合、段落が構成できず文による発話が中心になるため、ひとまとまりの発話としてもう十分話し尽くしたことを示せず、話題を終結することができない。そこでテスターは、話題を終結できない中級話者に対し、確認表現やコメント・評価表現を用いて確認したり、共感を示したりしながら話題のクライマックスを作ることで、話題の終結に導いていると言える。換言すれば、上級話者に対する場合と比べ、テスター自身が話題の終結に大きく関わっているため、次の新しい話題へ転換する際、メタ言語を用いて大きな話題転換を明確化する必要はなく、スムーズな話題転換がなされ得る。

以上のように、被験者のレベルが、段落を作ることができる上級か文単位で話す中級かによって、テスターの被験者に対する関わり方に違いが出てくる。この関わり方の違いが、OPI における話題転換の方法を異なったものにしている。こうした違いが、上級話者に対する OPI からはテスターが話題をすみやかに切り替えている印象を受け、中級話者に対する OPI からはテスターが励ましているような印象を受けることにつがなったものと思われる。

６．おわりに

本研究では、テスターと被験者によって構成される話題転換部に着目し、上級話者と中級話者に対するテスターの関わり方の違いを考察した。以下、レベル別にテスターの関わり方の違いを述べる。

【1】上級話者に対するテスターの関わり方

上級話者は、話の最後にコメント・評価表現を用いて話題を終わらせるため、その話題について話し尽くしたと感じられる終わり方をする。テスターは、これらのコメント・評価表現を話題終結のマーカーとして認識し、次の話題へと明示的に転換させる関わり方をする。上級話者に対する話題転換において特徴的なのは、話題開始時にメタ言語的発話が用いられることである。

【2】中級話者に対するテスターの関わり方

中級話者は、ひとりで話題を終結に導くことができないため、その話題を終わらせるために、テスターがコメント・評価表現を用いて話題のクライマックスを付け加える必要がある。テスターは、コメント・評価表現で補いながら、話題を終結に導き、協働的に話題を終了させた上で、次の話題を開始する。

上級話者と中級話者との相違点について留意しておきたい点がある。それは、テスターが補うコメント・評価表現が助け舟ではなく、あくまでも話題を終わらせるための補完的発話行為であるという点である。OPI において、話題転換する際の終了部でテスターの補完的発話行為がみられるか否かは、上級レベルで求められる「段落」の「発話における内的な完結性」（牧野 1999: 39）という点に対する、中級話者のブレイクダウンであると判断できる可能性がある。この検証については次の課題としたい。

注

1）大学共同利用機関法人人間文化研究機構国立国語研究所のホームページにおける「日本語学習者会話データベース」より。https://dbms.ninjal.ac.jp/nknet/ndata/opi/(2014.6.18 取得)　現在、「ネットサーバ（dbms.ninjal.ac.jp）のメンテナンスにつき、『日本語教育ネットワーク研究用データ』の一部のサービスを停止」とされている。

参考文献

木暮律子(2002)「日本語母語話者と日本語学習者の話題変換表現の使用について」,『第二言語としての日本語の習得研究』, 5, 5-23.

中井陽子(2003)「初対面日本語会話の話題開始部/終了部において用いられる言語的要素」,『早稲田大学日本語教育センター紀要』, 16, 71-95, 早稲田大学.

牧野成一監修・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム翻訳(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル(1999 年改訂版)』, アルク.

村上恵・熊取谷哲夫(1995)「話題トピックの結束性と展開構造」,『表現研究』62,101-111.

楊虹(2005)「話題転換研究の概観―タイプと方略を中心に―」,『言語文化と日本語教育』, 増刊特集号, 158-185, お茶の水女子大学.

楊虹(2007)「中日母語場面の話題転換の比較―話題終了のプロセスに着目して―」,『世界の日本語教育』, 17, 37-52, 国際交流基金.

Covelli, H. Lucille and Stephan, O. Murray (1980) “Accomplishing Topic Change”, *Anthropological Linguistics*, 22, pp.382-389.

Goodwin, Charles and Marjorie Harness Goodwin (1992) “Assessments and the Construction of Context”, In *Rethinking Context*, ed. A. Duranti and C. Goodwin, pp.147-189, Cambridge: Cambridge University Press.

グローバル時代の海外の日本語教師の専門性の一考察

：日本人の海外研修をマレーシア人学生の新しい日本語の学びの場として Re-design する実践活動より

木村かおり（早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程）

キーワード：日本語教師の専門性・5 つの C・日本人の海外研修・学びの場の Re-design・調整力

１．はじめに：日本語教師の専門性や力量

海外の日本語教師の専門性や力量として、先行研究では、日本語教師に必要な専門性や力量に加え、海外の多様な現場に対応するために、実務能力、対立処理能力等が重視されることが示唆されている（佐久間 2006 等）。専門性や力量は、時に資質と捉えて論じられ、平畑（2009）は実務能力、対立処理能力にあたる日本語教師の資質を教授法改変力・日本語使用イベントの企画・ネットワークの形成・人間関係調整力等とし、「コーディネート能力」とまとめている。

筆者は、現在マレーシアのM大学(仮称)で、外国人客員講師として勤務している。現在求められている日本語教師としての専門性や力量に、8 年前マレーシアの他の機関に日本からの派遣教員として勤務していた時に求められていた専門性や力量とも違う「力」の必要性を感じている。この「力」の違いは、現地教員として現場と関わるようになり、新たな課題に対処するための「コーディネート能力」にあると推測するが、それがどのような違いで、日本人教師として、その「力」でどう立ち振る舞えばいいのかわからないことがある。当地で同様な不安を感じている日本人日本語教師も少なくない。先行研究では、海外に多様な現場があること、教師たちが「力」をつけるためにケーススタディが必要であること指摘しているが、その先行研究からは、現場がどのように多様で、どんな問題があり、問題への対処で教師たちにどのような葛藤があるのか、その「力」の内実が見えない。本稿ではその「力」の内実について検討するために、筆者が勤務する M 大学言語学部日本語コースで実施した実践を取り上げる。本実践は、日本語コースの学生参加型で実施した日本人のための 2 つの研修〈表 1〉の取り組みである。本実践の省察の中で学生の学びに気づき、同僚教師と教育観をせめぎ合わせながら、海外で働く、日本人日本語教師の専門性を構築すると考えられる「力」の一つを考察した。

２．問題の所在：日本人の海外研修の現状から

世界の大学がグローバル化を目指す中、M 大学も大学の世界ランキングの 100 位入りを目指し、様々な取り組みを行っている。その一つが、学生の受け入れや送り出しである。時を同じくして、日本政府がグローバル人材育成と ASEAN との関係強化を唱えたため、日本の教育機関・企業・地方自治体は海外研修（以下研修）実施の動きを活発化させている。送り出すだけでなく、同時に奨学金を支給し、ASEAN の大学生や M 大生を短期留学や研修で招聘している。日本の研修、留学の受け入れ送り出しに関わる仕事は、大学講師の仕事の一つとして、筆者ら日本語コースの講師たちが携わっている。

しかし、これらの動きは、2013 年ごろから始まったばかりで、受け入れ送り出しに対する議論は、今まで同僚教師間でなかった。特に、受け入れ研修の依頼は急増しており、また日本語コースの学生との「交流」を目的の一つとし、学生が参加要請されることから、授業のスケジュール変更もある。学生が授業の時間を使って、参加するのであれば、「交流」の機会やそこで作られる場を学生たちにとってどの

ような意味を持たせるか、その機会や場を生かすことでどんな力を育てられるか、それによってどのような受け入れ研修にするかを日本人側と受け入れ側で検討する必要がある。ところが、日本人研修者（研修例〈表 1〉）にとっては、「交流」が一つのゴールなので、日本人側からの議論はない。M大側では、研修受け入れは日本語コースの学生に役立ちそうだが、教師にとって「厄介なもの」とラベルづけされるだけで、どう扱うかの議論は始まらなかった。しかし、日本人の研修依頼は、日本人教師に直接来ることも多く、日本人教師である筆者から議論を始めなければならないと考えた。

３．日本語教育の観点から日本人の海外研修を捉える

日本人の研修受け入れをどのようにデザインし直せば、学生たちの日本語の学びの場となるのであろうか。受け入れは、日本語主専攻のコースで行う。このコースは 3 年半のカリキュラムで、1 年 2 セメスター制である。科目ごとの日本語の学習成果目標があり、各科目の成果は互いに連関し合い、学生の力を作っていく。現在、大学が学生に求めようとしている力は、市場での競争力である。既存のカリキュラムにおいて、日本人のための研修に参加することに大学の科目との連関はない。しかし、学生がその研修に参加しなければならないのであれば、筆者はむしろ、研修参加と日頃の授業とに関わりを持たせることが重要だと考える。また、日本人がマレーシアの教室へ来ることで、教室を「日本語のコミュニティ」にでき、そのコミュニティに学生が参加できると考えた。この考えは、マレーシア教育省が学生の市場での競争力獲得のために、国際言語の中でも、必ず学ぶべきとする英語を母語とするアメリカでの外国語教育の 5 つの目標（５C）のうちの１つ、「Community:国内外の多言語コミュニティへの活動参加」にも重なる。「日本語のコミュニティ」では教師と教科書だけの教室では生まれない日本語の学びが生まれる。日本人と学生の交流には、学生に異なった考えや価値観に自分の考えや価値観をすり合わせながら対話を作ることを教えてくれる可能性がある。このように考えると、日本人のための研修は、「厄介なもの」ではなく、学生の日本語の学びの場として、Re-design することによって、日本人との「交流」や日本語との接触以上の意味を持たせることができる。

４．実践Ⅰ，Ⅱ（日本人のための研修）の概要

「厄介なもの」とラベルづけされた研修のほとんどが、学部から突然受け入れ要請されたものであり、日本側担当者と打合せがなかった。日本人のための研修をM大生の日本語の学びの場とするために、実践Ⅰ,Ⅱでは筆者が担当者となり、Re-design することを申し出、日本側担当者に事前打合せを依頼した。2 つの実践の実施形態は、ほぼ同じで、研修参加者の年齢が大きく異なっている。

＜表１＞　実践Ⅰ,Ⅱの概要

実施 2014 年	実践Ⅰ　6 月	実践Ⅱ　11 月
日本側研修メンバー／人	県立高校 2 年生　43 人	県職員（30-50 歳代）　11 人
M 大側参加メンバー／人	2 学年の有志　8 人	2 学年全員　13 人
講義／事前調査発表 その後、ディスカッション	M 大講師のマの留学・就職事情の全体講義「アジアで私の将来を考えよう」の後、高校生代表から調査結果発表	グループに分かれ、各チームごとで、発表
まとめ＋発表＋質疑応答	高校生がグループごとにディスカッションをまとめ、発表	M 大生がグループごとにディスカッションをまとめ、発表
事後課題	各自で短い内省文を書き提出	各自で短い内省文を書き提出

実践Ⅰでは、日本語での活動であったのに日本人高校生の発言が少なかった。M 大生たちも「高校生はシャイだから」と言いながらも、「ぎこちない活動だった」と感想を漏らした。見学していた同僚教師は実践終了時、「高校生からは教えてもらえない。今後受け入れない。」と述べた。

実践Ⅱでは、日本人研修側の担当者であるが、日本人研修者とM大学双方のコンサルタントにあたる人物がいた。このコンサルタントと筆者は頻繁なメールのやり取りに加え、電話でも徹底にやり取りを行った。筆者は担当者として、対等に 1 つのプロジェクトを作り、双方の学びを創造し合おうとしていることを感じられた。これらのやり取りの中で、日本人研修企画担当者から 2 度、研修の概要書が送られてきた。その中で、当初交流目的は「地域間交流」とあったが、こちらの議論や準備状況を聞いて内容を調整し、「日本語の学び」「日本への認識」と加筆されていった。当日「すごく勉強になった」「いろんなことが参考になった」という学生たちの声や空き時間に情報交換をする教師たちの声があちらこちらから聞かれた。終了時には、学生、県職員、教師、担当者たちの満足感あふれる表情が見られた。実践Ⅰ，Ⅱを通して教師や学生が気づいたことは、「高校生との研修より社会人との研修に学びがあり、受け入れるべき」ということであろうか。

５．省察のプロセス

５．１　学生の学び

以上の実践を①学生の感想、内省文、②学生とのやり取りを集めたフィールドノーツ、③勤務校のローカル教員、日本人教員とのやり取りを集めたフィールドノーツをデータとし分析した。まず、①②の学生のコメントや内省文を切片化し、抽象化する中で、学生の研修活動に対する評価を KJ 法を援用し、小表札（サブカテゴリー）、中表札（カテゴリー）に分類した。

＜表２＞　学生の学びのカテゴリーの例

カテゴリー	サブカテゴリー
日本に行く自信	日本語の教科書にない学びを得る
	価値観の違う人に説明することの難しさと克服していることに気づく
自分の力を知る	文法や語彙以外の力の必要性を知る
	日本人にアドバイスをしている自分

その結果、高校生との活動の参加時に、注目できるサブカテゴリーが抽出できた。当日のディスカッションでは、たどたどしい日本語力でも、年上の者の当然の行為として、高校生に「話しかけてあげる」という態度をとっていた学生がいた。その学生は日本留学を目の前にして、自分の日本語が通じるだけでなく、その日本語で高校生をリードできることで《日本に行く自信》を内省文に書いていた。高校生の研修終了後の学生たちの困り顔の表情を見る限り、学生が自分の力や自信を自覚できたのは、内省文を書いたことやその後で、話し合いをした内省の場であったことがわかる。また、県職員との交流で、終了後すぐ「勉強になった」と声をあげた学生より、「会社への忠誠心の考え方が違うので、日本人と私たちの着目点が違う。今日は議論がしにくかった」と答えた学生の方が、内省文の中で日本の会社社会と自分たちの学生社会、留学で経験した日本社会のイメージの違いを吟味していた。つまり、このような交流の場では、学生たちは内省することで、自己との対話の中で感じた違いから「自分たちそれぞれの学び」をつかんでいく。そのためには、学びの場に「自己との対話」を生むような内省をさせる仕掛けが重要だと確認できた。

５．２　教師の省察のプロセス

学生の内省に寄り添うことで、自身の実践を反省し、学生にとって何が必要なのか確信が得られた。この確信を根拠に、受け入れ研修の選択や re-design について議論するため、2015 年 1 月、2 月に 2 度

会議を行った。しかし、2 月 4 日の会議の中、筆者は絶望的な気持ちになった。学生が「教えてもらえるコンテンツ」を期待しているわけでないと言っても理解してもらえなかった。学生の内省文に現れている内容を伝えると、「よし、…教えてあげられるものを選ぶ」ということばで会議は終わってしまったのである。

＜表３＞　同僚との「受け入れ研修」についての会議の感想

相変わらず、選択条件は「自分たちの学生に役立つこと」、「日本語の学びになること」が繰り返し提示されるだけであった。具体的には何かと問うと、「教えてもらえるコンテンツがあること」という意見。それで、筆者の声としてではなく、学生から集めたコメントを同僚教師たちに提示すると、その場がストップした。議論が始まるのかと思ったが、「よし、教えてもらえるものと、教えてあげられるものを選ぶ」という声で、会議が終了した。結局何も変わっていない。（後略）（20150204 フィールドノーツ）

その後筆者は 5 月まで、ASEAN の大学や日本の高校にアンケートやインタビューを行い、結果をもとに、どのような受け入れ研修形態が理想なのか考え、やがて次の 2 点を反省した。筆者は「自己との対話」を生むような内省をさせる仕掛けがないと、研修形態の違いに意味がないことを見出しながら、内省の機会や質を高めることに注意を払わず、研修形態だけにこだわっていた。そして、自分たちが送り出している短期留学も送り放しで、何もサポートをしていなかった。そこで 5 月 15 日、会議で「日本に留学する学生に毎月レポートを提出させ、ポートフォリオを作る」案を出した。これを筆者が管理する覚悟でいたが、「教員や留学中の学生がシェアできるようにする」案、共有のための ICT 実行の申し出などが出た。別の場とはなったが、一つの日本語の学びの場を、それも個人でデザインするのではなく、協働でデザインすることができることになった。日本人の研修受け入れをマレーシア人学生の日本語の学びの場にデザインし直すことを提案してから 1 年を要した。

６．これらの実践の省察が示唆すること

本実践からうかがえる海外の日本人日本語教師に求められる「力」の内実は、同僚間の教育観をせめぎ合わせながら、新しい日本語学習の「場」と「学び」を見極めていくことであった。そこには日本人教師としての筆者が、一方的に他者に合わせる姿も、他者が合わせる姿もない。2，3 年の派遣（契約）で赴任している日本人教師が高等教育機関の日本語教師の約 45%を占めているマレーシアでは、日本人教師が短期間に新しい案を出すことで現地と摩擦を生んできた。これを経験的に知っている何人かの日本人主任教師たちは、日本人教師たちが新しい案を出すことも否定し、現地（現状）に合わせることを望んできた。筆者も以前の職場で、現地で必要な調整力とは、その現場に合わせていくことだと言われた。しかし、現地の教師として現場に立ち、求められている調整力とは、「強く、あきらめず、時間をかけた発信性のある力」だと気がついた。現地は、変化を拒絶しているわけではない、緩やかに変化することを望んでいる。日本人教師の役割は、価値観のせめぎ合う教育現場で、異なった価値観を持ち続け、「場」や同僚たちとの関係を調整しながら、現地が望むものを発信していく点にあるのではないだろうか。このような海外の現場をエンパワーする強さを秘めた調整力が海外で働く日本語教師の専門性を構築する「力」の一つだと考えた。

参考文献

佐久間勝彦(2006) 「海外に学ぶ日本語教育」,『日本語教育の新たな文脈』, 33-64, アルク(国立国語研究所編).

平畑奈美(2009)「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化－海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から－」,『早稲田日本語教育学』, 5, 15 - 29, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.

学習者との共同プロジェクト

:『日本語せんせい』作成におけるプロフィシェンシーの育成

鈴木裕子（マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター）

キーワード：プロフィシェンシー、自律学習、CEFR、Social Agents、

１．はじめに

プロフィシェンシーは「ある技能が求めるタスク（課題）の中で今どんなことが『できるか』という『できること』の束で示す熟達度」「牧野(2013)」と定義される。学習者が課題達成のために学習するプロセスにはさまざまなものがあるが、教室外で行われる自律学習も重要なファクターの一つと言える。今発表では、学習者との共同プロジェクト、自律学習支援サイト『日本語せんせい』http://nihongosensei.es/　作成の中で、どのようなプロフィシェンシーを育成していくことができるのかについて試みた。CEFR では、学習者を「社会で行動する言語使用者(social agents)」「CEFR2.1(2001:9-20)」と捉え、初級学習者も上級学習者も、そして教師も同じ「言語使用者」と考えている。そこで、同じ social agents として、学習者がお互いの学習方法や学んできたことをレベルを超えて共有することはできないだろうかと考え、初級後半から中級の学習者たち(A2.2,B1.1,B1.2,B2.1)と教師が「対話」をしながら、初級前半学習者のための自律学習支援サイトを立ち上げた。サイト作成を通して、初級後半から中級の学習者たちは教材を作るという課題の中でどんなことが『できるか』を考え、最終的には「『本当』の『自然な日本語』」「鎌田(2012)」を習得するためにはどんなストラテジーが必要なのかを考えるきっかけになった。また、初級前半の学習者はそれを使うことで、自律学習とは何なのかを改めて考える機会になった。そして、教師はこのプロジェクトを通して、言語学習を継続していく上で不可欠でありながら、教室では把握できない部分もある自律学習能力の育成を再考察することとなった。

２．　自律学習

２．１　自律学習とは

自律学習(autonomous learning) は「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」「日本語教育重要用語1000(1998)」と定義されている。今回、初級～中級 162 名に行った自律学習のアンケートでは実に 40 名（全体の 1/4）の人が「クラスや先生なしに勉強すること」「自分自身で学習すること」「誰の助けもなしに家で勉強すること」「一人で、家でするもの」と自律学習を「一人でするもの」と捉えている。また、やってみたが、うまくできなかった経験からか、「忍耐と努力が必要」「必要だが難しい」「疑問や問題があったとき、それに答えてくれる人がいないので勧めない」「自律学習を信頼していない」など自律学習自体を疑問視する回答も多かった。

２．２　CEFR における自律学習

CEFR では、自律学習について以下のように述べている。

「『学ぶことを学習する』ことが言語学習に不可欠であることを認識し、それによって、学習者の学習方法や、どのような選択肢があるか、どの選択肢が自分に合うかについて意識が高まれば、自律的な

学習が促進される。そうすれば、既存の教育制度の中でも、学習者は、自分自身の必要性、動機、性格、資質などを考慮して、学習目標、教材、学習方法を選択するようになる。」「(CEFR6.3.5 学習者)」
今回行ったアンケートを見てみると、「自律学習とはあなたにとって何ですか。」という問いに対して初級前半の学生は、先ほどの「自分で家でする学習」のような回答のほかに、「毎日、定期的に勉強すること」「クラスでしたことや先生の説明を復習する」「家で行うレベルを持続する勉強」など一般的な回答が多い。それがレベルが上がっていくと自律学習を自分の学習ストラテジーの一つとして考えている、より具体的な記述が増えている。
「クラスで習った日本語の使われる実生活を探したり、添削したりする」(A2.2)
「自分の弱いところを復習し、弱点を自分のものにする」(A2.2)
「先生の指示やリソースを使って、テーマを自分のリズムで勉強する」(B1.1)
「日本人との交流も含めて、クラスで行ったこと以外にに発展させる学習」(B1.2)
「自分の苦手なところをよくするために自分の自由になる時間を使うこと」(B2.1)
CEFR がいう「自律的な学習が促進されれば、学習者は、自分自身の必要性、動機、性格、資質などを考慮して、学習目標、教材、学習方法を選択する」という方向に向かっている学習者が多くなっている。

２．３　自律学習能力

それでは、具体的に自律学習能力とはどのようなことなのか。青木（2005）は自律学習能力について次のように述べている。
「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」「(青木,2005：773-774)」
今回の学習者との共同プロジェクト、自律学習支援サイト『日本語せんせい』の立ち上げは、各レベルの学習者の自律学習能力、そして自律学習のためのさまざまなプロフィシェンシーを育んでいけるのではないかと考えた。

３.『日本語せんせい』

３．１　背景

実施機関は、マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター（CSIM）で、初級後半から中級（A2-2,B1,B2）の学習者たちと教師が、初級前半学習者（A1-1,A1-2）のための自律学習支援サイトを作った。期間は 2014 年 11 月~2015 年 5 月までだが、現在も進行形で教材をアップしている。クラスでの教材作りなどを含めて、協力してくれた学生数は 60 名だが、コアメンバーは 7 名。情報学部の先生や IT 企業で働いている人やジャーナリスト、スペイン言語学専攻の学生など自分の専門分野を持っている学習者たちが、専門や経験を活かしながら、サイトの作成に従事した。また、5 名の教師がこのプロジェクトに関わっている。

３．２　名前

サイトのネーミングについては、先生ではなく、先輩が後輩に　教材を提供しているのだから、まだ完全な先生ではないと、ひらがなの「せんせい」になった。また、アイコンのだるまは学生たちが大好きなことわざ「七転び八起き」からきている。七回失敗しても、八回チャレンジ

＜図１＞『日本語せんせい』HOME

すればいいという意気込みを、また、片目も自分の目標達成の日までという気持ちを表している。

３．３　内容

サイトのフロントページ「HOME」は日本語初級の学習者が気軽にアクセスできるように、シンプルに、「学生」「先生」「文化」「他の学習リソース」に分けてある。下位項目では、レベル（A1.1,A1.2）を選択した後、学習したい項目、文法、聴解、漢字、読解などの練習問題が選択できる。練習問題、文法解説はほとんど学習者が作成している。「先生」では、CEFR に記載されている 14 のテーマに関して、よく使われている教材の中から、同じテーマを扱った教材のページと何の技能のための活動かを表している。先生方が授業で使うときの参考にも、また、学生たちが聴解や読解の練習をするときの参考にもなる。これは、5 人の先生が担当した。「文化」に関しては、今後ブログ形式で、学習者たちが見つけたおもしろい日本を写真とコメントで紹介していく。「ほかのリソース」は、すべて学習者情報であるが、当然のことながら、レベルが上がるにしたがって、たくさんのリソースを紹介してくれた。

４．教材作成

４．１　練習問題

練習問題は学習者が作ったものをサイトにアップしているが、当然その出来具合には差が出てくる。それは、ユーザーのアクセス回数から人気のある問題とそうでない問題が一目瞭然にデータとして表れる。人気のなかった問題については、教室の中で、実際にその問題を解いて、どこが難しいのか、学習者同士が話し合いながら、改訂していく。たとえば、サイトの中で一番人気のなかった問題「東京の地図」を学生たちと分析した。人気のなかった理由としては、「難しすぎる」「長すぎて、読みにくい」が挙げられるが、この問題を作った学習者は、実際に行った東京の地図を使っての練習問題を試みたという。学生たちの話し合いでは、実際に道を説明するときの分かりやすい説明とは何かを考えるきっかけとなった。

４．２　聴解問題

聴解問題は母語話者が話すのが理想的であるが、外国人が話す「自然な日本語」「伝わる日本語」を目指したいと学習者たちは考えている。初級の文法表現だけを使ったストーリー性のあるビデオ作成を構想している。母語話者のように完璧には話せないが、状況に適した「自然な日本語」とは何かを考えながらシナリオを作り、聴解問題として、「伝わる日本語」のために発音や間、イントネーションなども練習して、自分たちで演じることを考えている。時間の関係で残念ながら、今年度の制作には至らず、来年度の課題の一つに持ち越されたが、5 分ほどの短いスキットのシリーズにするらしい。

５．フィードバック

５．１　協力者

先ほど紹介した自律学習へのアンケートでは、同時にサイトのフィードバックも行った。協力者は問題作りのプロセスを自分のための自律学習と考えている回答が多かった。

「時間があまりなかったので、それほど協力できなかったが、充実した経験だった」(A2.2)

「教材を作ることで、自分の持っている日本語の知識を確実なものにするのに役に立った」（B1.1)

「楽しいし、自分が勉強してきたことがはっきりした」(B1.2)

５．２　ユーザー

今回のユーザーである初級前半の学習者の一番多かった回答は、「時間がないからまだ使っていない」だった。これは、反省点として、サイトの宣伝が足りなかったことと、最初、無料のドメインを

使っていたので、facebook などで紹介できず、情報が行き届いていなかったことが挙げられる。しかし、「夏休みの復習として使いたい」という回答も多かったので、新学期にもう一度、フィードバックを行う予定にしている。

肯定的な意見としては、「先輩が作った「日本語せんせい」は学習のつぼが分かっているので便利」「勉強のストラテジーが分かって便利 」「勉強を発展させるためにいいツール」、そして、否定的な意見としては、「内容が少ない」「問題が難しい」「アクセスできなかった」などが挙げられる。

学生たちに強制的にやらせているプロジェクトではないので、進行を気にしながらも、教師は、教材の提出をじっと待ったところがある。当然のことながら、教材は充実しているとは言いがたい状況であり、次年度に持ち越された課題も多いが、教師は待つと言う姿勢を変えずに、少しずつプロジェクトを発展させていこうと思っている。

６．今後の活動

来年度の活動としては、1)「文化」にブログ形式で日本の面白い写真とコメントを載せる 2) ユーザー同士の交流としてフォーラムを行う 3) 聴解問題としてストーリーのあるビデオ作成 4) ユーザーの第一希望であるゲーム（クロスパズルなど）の充実 5) 5 分でできる復習問題などを考えている。

７．今後の課題

今後の目標としては、CEFR がいう「学ぶことを学習する」自律学習能力を伸ばし、プロフィシェンシーを育てる一つの方法として次のようなことを目指していきたい。
ユーザーである初級学習者(A1.1,A1.2)には、「いろいろなリソースをクリティカルに使って、自分の学びの方法を見つける」こと。初級後半、中級学習者(A2.2～B2.1) は「教材を考え、作成することで、過去に習ったことを復習すると同時に教える立場にたって学ぶ」こと。そして、教師は「Social Agents（社会で行動する言語使用者）として、学びを支援すると同時に、学習者から学び、学びのプロになることを目指す」。

参考文献

青木直子（2005)「自律学習」日本語教育学会(編)『新版日本語教育事典』, 大修館書店 .

石田恵理子（監修）(1998)『日本語教育重要用語 1000』, バベル・プレス.

桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007)「自律を目指すことばの学習－さくら先生のチュートリアル－」凡人社.

鎌田修・嶋田和子・迫田久美子（監修）(2013)「プロフィシェンシーを育てる－真の日本語能力をめざして－」, 凡人社.

鎌田修・嶋田和子（監修）(2012)「対話とプロフィシェンシー－プロフィシェンシーを育てる 2」, 凡人社.

衣川隆生（2010)「自律学習能力の育成を図る教室活動 - モニタリングと自己評価の基準確立を目指して - 」, 第 2 回日本語教育巡回研修会.

山内博之（2009)「プロフィシェンシーから見た日本語教育文法」, ひつじ書房.

吉島茂・大橋理枝（訳・編）(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社.

Jesse Friedman. (2012) ”Web Designer's Guide to Word Press: Plan, Theme, Build, Launch” , New Rider.

OPI 的概念を取り入れた会話授業の試み

陳姿菁（開南大学）

キーワード：OPI、突き上げ、会話、自己評価、上級

１．はじめに

近年、「Can-do」という概念の広がりとともに、言語学習は実際の場面において使えることが重要視されるようになってきた。しかしながら、台湾の教育現場を観察してみると、教師主導型の授業形態がその多数を占め、一クラス当りの学生数の多さから、会話授業のような言語の運用能力が重視される場面においても、コミュニケーションの練習が占める割合が決して多くない。会話能力の習得は、実際のコミュニケーションを通して行うのが早道であり、そのためにはコミュニケーションの機会をもっと増やしていかなければならない。

そこで本研究ではコミュニケーションの学習機会をより多く作出できる教室活動を試みた。

２．先行研究

学習はどの様なタイミングで生起するのか。

市川（2008）では理解深化課題として試行錯誤により技能の習得ができると述べている。市川は英語では、文法事項や、さまざまな表現を習ったとしても「頭の中でわかった状態」であって、なかなかスムーズに使えるようにはならならないと説明している。自分がやってみて、「なぜうまくいかないか」「どうすればうまくいくか」という試行錯誤を繰り返しながら身に付いて行くと述べている。

また、市川（2011）は問題解決の能力を高める要点としてヒューリスティックスの獲得を提案している。ヒューリスティックスはアルゴリズムに対する概念で、個々の事例に基づく経験的知識で、絶対確実ではないものの、うまく適合すれば簡易に問題を解決することが期待できる方法である（辻 2002：211）。彼は数学教育を例として学校教育は問題解決するための解き方を暗記ばかりさせる物量主義的な立場ではなく、学習者が自らヒューリスティックスを模索し、発見していくのが望ましいと指摘している。

では、どのようにすれば学習自身が試行錯誤を行い、その解決法を模索し発見していく状況を作り出せるのであろうか。インタビュー形式で学習者の言語能力を判定するテスト手法である OPI の概念の一つに「突き上げ」があるが、これを授業に導入することで可能になると筆者は考えた。

「突き上げ」は OPI の技法の一つで、質問で被験者の言語能力の限界を測るものである。しかし、言語能力の限界を超えると挫折が起こる。山内（2005）ではその挫折が起きる箇所を教育のチャンスとしてとらえている。つまり、「言いたいのだけど言うことができない！」という状況を作り出し、そのタイミングで必要な表現や文型の導入を行えば効率的に学習できるということである。

３．実践の内容とその手順

担当する科目は規定の教材、進度があるため、教科内容の練習の延長線上で実践活動をデザインした。実践対象、手順は以下の通りである。

対象：日本語を専攻とする大学 3 年次の学習者

科目：「高級日語会話」（上）

教科書：『学ぼう！日本語　初中級』第 1 課—第 10 課

時間数：週 4 時間、計 18 週間

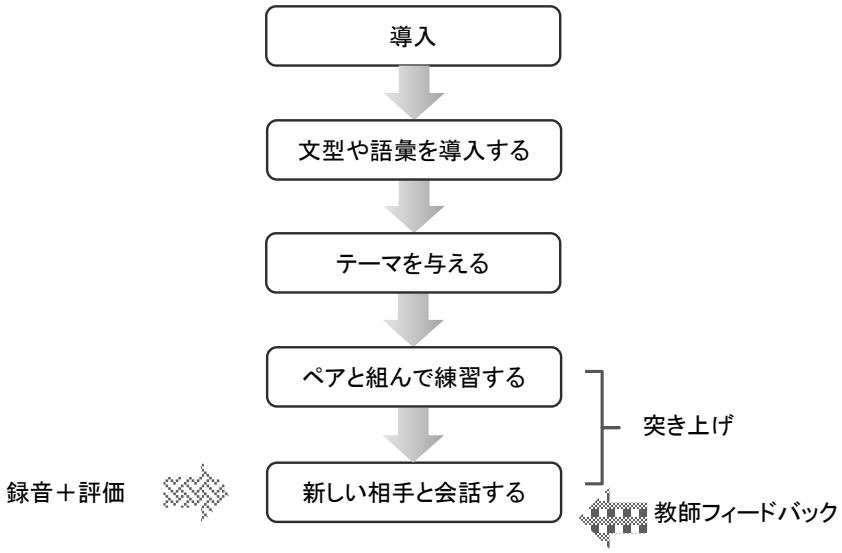
時期：2014 年 9—2015 年 1 月

人数：34 名

＜表 1 ＞　教科書の各課の内容及び目標

課	タイトル	各課の目標
1	今度ぜひ教えていただけませんか	頼み方
2	今日は早く帰らせていただけませんか	許可の求め方
3	鈴木選手のおかげで、たくさん目標ができました	お礼の言い方
4	「コーヒー二つ、アイス」になっていたものですから	断り方
5	湖や海もあれば、高い山もたくさんあります	情報の整理の仕方
6	「ドーン」という音がして、家がゆれ始めました	状況説明の仕方
7	男性より女性のほうがたくさん買いにきたということです	話の伝え方
8	テストがあるたびにあわてて勉強をします	誘い方
9	ビールというと、ドイツをはじめ、ヨーロッパが有名です	会話の進め方
10	私はよく男っぽい性格だと言われます	紹介の仕方

活動を行ったタスクを網掛けで示した



＜図 1 ＞　活動実施の流れ

例えば一回目の「頼み方」のタスクにおいて、教科の文型を練習した後、「何かを依頼してください」

という状況を 2-3 個想定するという宿題を出し、次回の授業でペアになって、自由会話を練習させた。練習の際は、ペアとなった相手に必ず一つ質問をするという条件を付加した。つまり、質問を通して、「突き上げ」や「挫折」を体験し、学習のチャンスを作るのである。その後、新しい相手とタスクを行い、録音する。新しい相手は学習者に自由に選ばせペアを組むようにさせた。練習と異なる相手、もしくは隣同士でない組み合わせで多様な状況における対処の仕方を身に付けてもらう狙いである。

学期の前半（中間テストの前）では「頼み方」「許可を求め方」「お礼の言い方」の 3 つのタスク、そして学期の後半（中間テストの後）では「状況説明の仕方」と「紹介の仕方」の 2 つのタスクを実施した。評価はルーブリック形式を使用してデザインした。

中間と期末テストでは教師と学生 1 対 1 の口頭テストを行った。中間テストでは「頼み方」「許可を求め方」「お礼の言い方」の 3 つから 2 つ、期末テストでは「紹介の仕方」1 つを実施した。教師は口頭テストの際に「突き上げ」を意識するよう心掛けた。

４．結果と考察

自由に会話する活動について、学期末にアンケート調査を実施した。調査項目は以下の通りである。因みに有効部数は 22 部である。

(1) ペアとなる話し相手を変え、そして会話を録音するという活動はあなたの学習に役に立ちますか？
　□とても役に立った　□役に立った　□普通　□ない　□全然ない

(2) 録音する前、下書きを作りその通りに読みますか？（「はい」と答えた人は続きの 2 つの質問へ）
　□毎回　□時々　□長い文のとき　□キーワード　□しない

(3) 録音する前、ペアとなる相手と母語で話す内容を話してから録音しますか？（「はい」と答えた人は次の質問へ）□必ず　□70%行う　□50%行う　□30%行う　□しない

(4) もし来学期は同じ活動を行うなら、あなたは下書きをせず、母語で話す内容を知らせないで、直接日本語で会話してみたいと思いますか？
　□とてもやりたい　□やりたい　□普通　□やりたくない　□まったくやりたくない

(5) 来学期は同じ活動形態をしたいですか？それとも先生と 1 対 1 で小テストを行いたいですか？
　□同じ活動形態　□先生と 1 対 1　□両者

(1) の項目において、「とても役に立った」と答えた学習者は 22.7%で、「役に立った」と答えた学習者は 54.5%、「普通」と答えた学習者は 22.7%であった。「ない」もしくは「全然ない」と答えた学習者は 0%であった。

その理由を KJ 法で分析したところ、「とても役に立った」と答えた学習者には「自分の内省ができる」、「友達と知り合ういい機会」、「異なる意見や見方が聞ける」などの意見があった。「役に立った」と答えた学習者の答えとして、「受け答えの能力の訓練になる」「口を開ける勇気を高める」の多数意見のほか、「もっと活発になってほしい」「異なる考え方が分る」「文法練習の機会が増える」「知らない人だから教えてもらえる」「みんなの前で話すほど緊張しない」という意見も窺えた。

「普通」と答えた学習者の答えは「やはり同じ仲間や話せる相手とペアを組む」「正確になるまで繰り返し録音する」「あっているかどうかよくわからないまま」という内容であった。

教室では、多くの学習者が録音した後に音声内容を確認する様子が観察された。ただ会話して活動を終えるより、録音という動作を通して音声内容の確認ができ、自省することが容易になる。またペアとなる相手との活動なので、人前でのパフォーマンスや先生との会話と違い、緊張感がある程度軽減され、普段あまり会話する勇気のない学習者にも良い練習機会になったと考えられる。

（2）の下書きを作りその通りに読みますかという質問において、「キーワード」が 31.8%、「毎回」が 27.3%、「長い文のとき」が 18.1%、「時々」が 13.6%、「しない」が 9.1%という順となっている。

（3）のペアとなる相手と母語で話す内容を話してから録音するという質問では、「必ず」は 30%でもっとも多い割合を占めており、その次は「70%行う」と「30%行う」の 20%、「50%行う」の 15%と「しない」の 5%という順となっている。この結果からみると多くの学習者が母語に頼りたがっている傾向が見受けられる。

（4）の質問において、「とてもやりたい」は 22.2%、「やりたい」は 44.4%、「普通」は 33．3%となっている。6 割強の学習者が下書きや、母語で話す内容を事前に知らせることなく、直接日本語で会話してみたいという意向が窺える。

（5）では次の学期に「同じ活動形態」で小テストを行いたいと答えた学習者は 40.9%、「先生と 1 対 1」で行いたい学習者は 18.2%であった。「両者」ともやりたいと答えた学習者は 40.9%であった。

上記の調査結果から分かるように、今回の活動における学習者の意見としては、「自分の内省ができる」、「受け答えの能力の訓練になる」、「口を開ける勇気を高める」等が顕著であったが、多くの学習者は依然として母語に頼る傾向が見受けられた（質問（3））。また、6 割強の学習者が、下書きや相手に母語で話す内容を事前に知らせることなく直接日本語で会話してみたい（質問（4））と回答し、40.9%の学習者が「同じ活動形態」で小テストを行いたい（質問（5））と回答していることから、今活動は学習者にある程度受け入れられたと考えている。

上記の学習同士の活動のほか、中間テストと期末テストの 2 つのテストにおいて、教師による 1 対 1 の口頭テストを行った。全体の傾向として、教師の突き上げに対する学習者の対応は、中間テストよりも期末テストの方がスムーズであり、成績の平均も期末テストの方が高かった。期末テスト後にフォローアップ調査を実施し、学習者に感想を聞いたところ、期末テストの方が中間テストよりテーマが少なかった点と、他の学習者と練習した経験が役に立っているという点を評価していた。

５．結びにかえて

会話する勇気のない学習者の存在や、クラスの人数の多さから、やり取りの練習機会が不足しがちな現状において、学習者にコミュニケーションの学習機会をより多く提供するという目的で今回の活動を実施した。結果としてある程度学習者の肯定的な反応を得られた。今後は活動内容を更に改善し、学習者の突き上げについて、なおいっそう詳細な分析を行いたい。

参考文献

ACTFL.（1999）ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual, 牧野成一監修（1999 年改訂版）『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル』アルク

市川伸一（2008）『「教えて考えさせる授業」を創る』　図書文化

市川伸一（2011）『学習と教育の心理学　増補版』　岩波書店

辻幸夫　編（2002）『認知言語学キーワード事典』研究社

山内博之（2005）『OPI の考え方に基づいた日本語教授法―話す能力を高めるために―』ひつじ書房

教科書　『学ぼう！日本語　初中級』尚昂文化

JOPT テスト実施支援システムについて

李在鎬（筑波大学）
西川寛之（明海大学）
伊東祐郎（東京外国語大学）
坂本正（南山大学）
野口裕之（名古屋大学）
嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）
野山広（国立国語研究所）
由井紀久子（京都外国語大学）
六川雅彦（南山大学）
鎌田修（南山大学）

キーワード：新しい口頭能力評価，タブレット端末，対面式テストの支援システム

１．背景と目的

外国語教育における会話能力の重要性を疑う者はいないが，その測定・評価となると，客観性の確保，得点化の方法、時間的制約等の理由で日本語教育分野での実用化は非常に遅れている。とりわけ，1984 年に始まった日本語能力試験においても，当初からその重要性は認識されていたが，2010 年の改定に際しても，会話能力測定の導入は先送りされた。さらに 90 年代後半から国際交流基金を中心に多大な努力が払われ，会話テストの試行版まで作られたが，2008 年に試行版の報告書を出して、このプロジェクトは停止してしまった。現在、Cambridge 英検、TOEFL、TCF、HSK をはじめ世界の主要な大規模言語テストでは、実施方法にはバリエーションがあるが、「話す」能力を測定しない試験はないと言っていい状況にある。これらの試験の大部分は，Common European Framework of Reference for Languages（欧州言語参照枠組み，以下，CEFR）に欧州評議会が定めた厳密な手続きを経て関連付けられている。日本では JF 日本語スタンダードが発表されたが，能力記述文の尺度化やレベル分けの妥当性検証が十分に行われておらず、「話す」能力の参照基準としては未だ開発途上にあり、測定に関しては今も殆ど未開拓の状態である。こうした状況で，比較的，普及されている枠組みとして米国外国語教育協会（以下，ACTFL）が開発した Oral Proficiency Interview (OPI)がある。しかし，OPI はそもそも米国の高等教育機関での使用が前提であり，また，一人のテストに 30 分も要することから，日本での実施はほんの一部，それも主に教室環境を背景にした学習者に限られている。また，地域生活者の会話能力測定に関する能力基準もテストも存在しない状態である。このような現状に鑑み，長年口頭能力測定（とりわけ，OPI）や前述の国家的プロジェクトにも関わってきたメンバーを中心に，科研プロジェクト「日本語会話能力テストの研究と開発：国内外の教育環境及び多文化地域社会を対象に」（基盤研究(A) 研究課題番号：25244023）において「JOPT（Japanese Oral Proficiency Test）」の開発がすすめられている。

JOPT の特徴は，次の４点にまとめることができる。１）対面式の会話テストであること，２）15 分程度の短い時間で測定を行うこと，３）３つの領域（アカデミック（A），ビジネス（B），コミュニティ・生活（C））と３つのステップの組み合わせでテストアイテムを配置していること[1)]，４）写真やグラフ

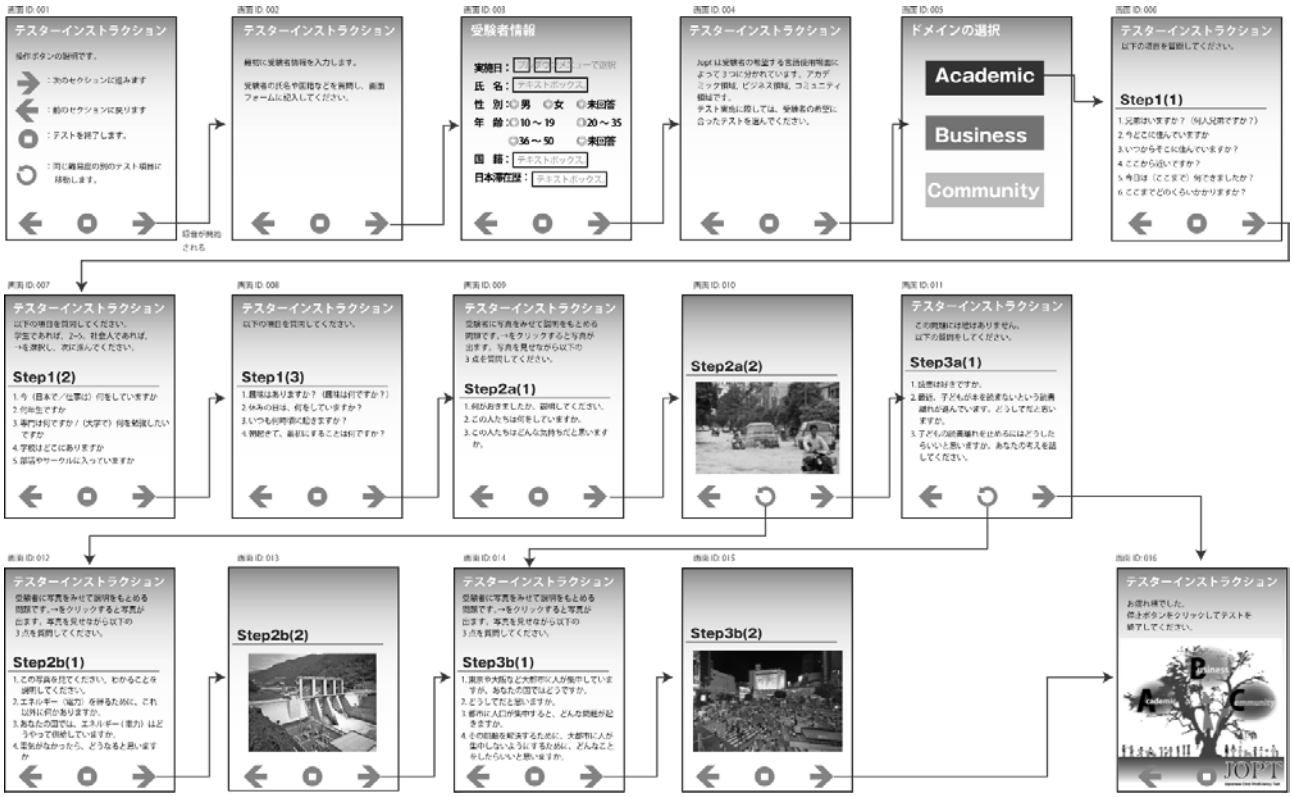
などの視覚的な刺激を使い，テストを実施することである。こうした JOPT の特徴を生かし，スムーズなテスト実施を支援する目的で，２つのシステムを開発した。１つ目は，タブレット端末で動作する「実施システム」，２つ目はウェブブラウザで動作する「評定システム」である。本発表では，この２つのシステムを紹介することを目的としている。

２．実施システム開発

本プロジェクトでは多様なテスト素材を利用することと柔軟な実施環境を構築するため，テスト実施支援システムを開発した。このシステムの主たる目的は，二つである。１）オフラインではタブレット端末を利用し，素材を提示したり，会話を録音したりする。２）オンラインでは録音したデータをインターネット経由でウェブサーバに転送し，音声データを一括管理する。これらの目的を実現するものとして，テスト実施システムを作成した。

図１の支援システムは，Android OS で動作するアプリであり，テスト開始と同時に受験者とテスターのすべての音声会話が録音される。テスターは画面を操作することで，テスター向けのインストラクションを確認した上で，受験者に見せる画像データを見せながらテストを実施できる仕組みになっている。このシステムを利用することで，１）受験者情報などをデータとして記録しながらテストが実施できる。２）テキスト，写真，グラフなど，多様な素材を効果的に切り替えながらテストが実施できる。３）タブレット端末についている録音機能を利用することで，ほかの機材が必要ない。４）ウェブ上の管理システムで音声データを確認し，複数の評価者によって判定することができる。

＜図１＞　実施支援システム



＜図２＞　JOPT テスト支援システムの動作手順

テストコンテンツの流れを図 2 に示した。最初にテスターインストラクションが表示されたあと，受験者の属性を入力する画面が表示される。そして，テストドメインとして，アカデミック領域，ビジネス領域，コミュニティ領域のいずれかを選択することで，テストが開始される。テスターインストラクションにそって質問をし, テストをすすめ, JOPT のロゴマークが表示されたら, テストは終了となる。テストが終了すると同時にすべての音声データと受験者の履歴が記録される。そして，オンライン接続される環境において，ウェブサーバすべてのデータを転送することができる。

３．評定システム開発

本節では，２節の実施支援システムを使用し，テストを実施したあとの工程として，評定作業を支援するシステムについて紹介する。テスターは，図 1 および図 2 の手順で操作をし，テストを実施したあと，図 3 のタブレット画面上で，データを転送する。

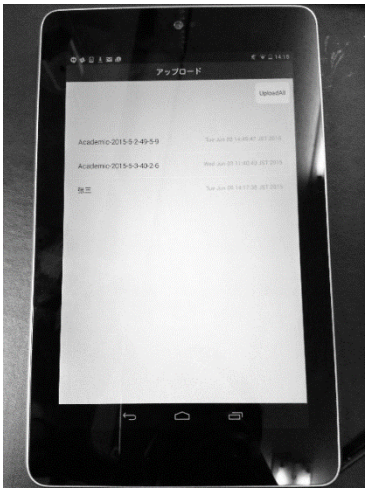


図 3 の画面上で，データを選択すると同時に，転送が開始される。転送される情報は２つである。１つ目は，テスターが記録した受験者の履歴情報，２つ目は，テスターと受験者の会話データ（mp3 形式）である。

転送されたデータは，ウェブサーバのデータベース上に記録される。そして，記録された会話データは，図 4 の「評定システム」をとおして，複数の評価者が共有できるようになっている。

＜図３＞　データ転送画面

＜図４＞　評定システム

図 4 に評定システムのユーザーインタフェースを示す。図 4 の評定システムを使うことで，アップロードされた音声をチェックし，評定者は，能力レベルを記録することができる。評定システムは，次のモ

ジュールで構成されている。１）録音した音声を再生するモジュール，２）受験者の属性に関連する領域として，実施日，受験者氏名，性別，年齢，国籍，日本滞在歴を表示するモジュール，３）評定者の評定結果を示すモジュール，４）データを削除するモジュールである。なお，１つの音声に対して，複数の評定者が判定を記録できるようになっているが，今後のテスト構成に合わせて再検討する必要がある。

「評定システム」では，複数の権限によって，データを管理することができる。それは，評定者権限と管理者権限である。評定者権限では，音声を聞いて，評定をしたり，自分が評定した結果を後から修正したりすることができるようになっている。評定者権限では，自分の評定結果しか見られず，ほかの評定者の結果を閲覧することはできないようにしている。一方，管理者権限の場合，すべての評定者の結果を見ることができ，ファイルに対する操作としてデータの削除権限が与えられている。また，評定者のアカウントを作成する機能もついている。

４．まとめと今後の課題

本発表では，JOPT の実施を支援する２つのシステムを紹介した。今後の課題として，テスト開発のためのパイロットスタディの中で，システムを継続的に活用し，改良点などを明らかにしていくことと，テスト構成に合わせて，機能面の補強を行っていきたい。

* JOPT に関する詳細は，　http://jopt.jpn.org/　を参照。

注

1）３つの領域では測定する能力が異なる。１つ目のアカデミック（academic）領域では，高等教育機関で教育を受けるための日本語力の測定を目的とする。２つ目のビジネス（bussiness）領域では，会社等で仕事をするための日本語力の測定を目的とする。３つ目のコミュニティ（community）領域では，地域社会の中で生活を営むための日本語力の測定を目的とする。そして，３つのテストステップでは質問の内容や難易度の調整を行っている。Step1 では自身のことを話題にした課題で，基礎的な文法知識と日本語力を問う。Step2 では客観的な描写や状況説明が課題で，時系列、もしくは因果関係などの説明に関する日本語力を問う。Step3 では問題解決の提案や意見表出が課題で，事象を明確に説明する日本語力を問う。

参考文献

由井紀久子，西川寛之，野山広，鎌田修（2014）「日本語会話能力試験の開発：大規模外国語能力試験が対象にしている口頭能力の比較」（第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジム）

待遇表現を使ったスキットの創作活動

山口美佳（Michigan State University）

キーワード：スキット、待遇表現、敬語、学習者主体、創作活動

１．はじめに

初級日本語の教科書の後半に敬語表現が出てくるが、海外の日本語学習者にとって実生活で敬語表現を使える場面や相手は、日本語教師ぐらいしかいない。だからといって、学習者全員が一人の教師相手に敬語表現の練習をすることはできないので、教室ではロールプレイで架空の人物になり、決められた場面や状況の中で敬語表現を使う練習をすることが多い。しかし、ロールプレイには次のような問題点があると考える。第一に、教師があらかじめ場面や状況、人間関係を決定し、学習者は習った表現をそれに当てはめて使うだけなので、どうしても受身的になりがちである。待遇表現は、いつ、誰が誰に対して、どのような表現を使えばいいのかを判断できるようになることが重要なのに、ロールプレイでは状況設定がすでになされてしまっており、学習者がそれを考えるプロセスがほとんどない。二つ目に、授業中にロールプレイを何回かやったぐらいでは、なかなか敬語表現は定着しない。学習者の多くは敬語表現が苦手だと感じており、文脈の中で敬語表現を使う練習の機会を増やす必要がある。三つ目に、ロープレイでは話の流れが大体決まっていてあまり発展しなかったり、できる学習者とできない学習者がロールプレイをすると、話が続かず簡単に終わってしまうことも多い。このような問題点を解決する方法として、待遇表現を使ったスキットの創作活動を行った。日本語教育に演劇的手法を取り入れる方法は、「中山(2013)」などに紹介されているが、ドラマや演劇は時間的な制約で授業に取り入れることは難しい。しかし、短いスキットなら可能だと考えた。なお、今回のスキットには敬語表現だけではなく、目下の相手に対する表現も入っているため、待遇表現を使ったスキットの創作活動と呼ぶことにする。

２．スキットの創作活動について

２．１　スキットの創作活動が目指すもの

スキットの創作活動が目指すものは、以下の 3 点である。一つ目は、スキットを作る段階で学習者が待遇表現を使う場面・状況・人間関係を考慮し、どのような表現を使うと適切かを判断できるようになることである。二つ目に、スキットはクラスの前で発表するので、自然かつ流暢に話せるようになるまで、練習する必要がある。従って、ロールプレイより多くの練習ができ、敬語の定着が図れるのではないかと考えた。三つ目に、自由な創作活動を通じて、学習者が主体性を持ち創造性を発揮できるような活動にすることである。そして、何より楽しい活動であることが重要で、それによって学習意欲も出てくることを期待した。一人で新しい敬語の表現を暗記するのは苦痛だが、クラスメートと一緒にスキットを作ったり、他の学習者のスキットを見て、楽しみながら学習することを目指した。

２．２　学習者とコース概要

スキットの創作活動を行ったのは、アメリカ南部の 4 年制私立大学で、日本語 202（4 学期目）を履修した 2 クラス 20 名の学習者である。このコースでは『げんきⅡ』の 19 課から 23 課までをカバーし、スキットの創作活動は、19 課の尊敬語と 20 課の謙譲語および丁寧語が終わった時点で実施した。

２．３　スキットの創作活動の手順

学習者をくじ引きで 2 人または 3 人の合計 8 グループに分け、グループごとに敬語表現を使うような場面と状況を設定し、5 分程度のスキットを作るように指示した。スキットは、ひとつのストーリーでも、異なるストーリーを複数組み合わせてもいいことにした。スキットが完成した時点で、グループごとにスキットを読んでもらい、教師がそれを聞きながら、表現に問題がある場合は一緒に修正を行った。その後、授業中にスキットの発表会を行った。評価は、スキットの作成が 20 点、スキットの発表が 20 点の合計 40 点満点で行い、コース評価の 3%を占めた。スキットの作成はグループ単位で、発表の評価は、ルーブリックを使ってひとりずつに対して行った。

２．４　スキットの内容

学習者が作ったスキットの場面と人間関係をまとめると表 1 のようになる。各グループとも、これらの中から複数の場面を組み合わせて 5 分のスキットにしていた。教科書では、レストランと会社での会話が例として出ているが、スキットでは多様な場面や状況で待遇表現が使われていた。

＜表 1＞　スキットのストーリー

	ストーリー	場面	登場人物
1	有名人へのインタビュー	テレビ	有名人、司会者
2	就職活動	電話・面接	会社員、応募者、面接官
3	初対面の自己紹介	パーティー	知らない人同士
4	レストランでの食事	レストラン	客、ウェイトレス
5	会社での日常会話	会社	上司、部下
6	海外からの来客の出迎えと接待	空港・居酒屋	上司、部下、来客、店の人
7	出張帰りの上司を出迎え	空港	上司、部下
8	先生が元教え子の会社を訪問	会社	先生、上司（元教え子）、秘書

次に、スキットにどのような敬語表現があらわれたかを調べるために、敬語表現の異なり数 198 を、「敬語の指針(2007)」および「川口(2009)」を基に 5 分類した。その結果、「です・ます」型の丁寧語が一番多く 89 例、次いで「いらっしゃる・おっしゃる」型の尊敬語が 67 例、3 番目に「参る・申す」型の丁重語が 22 例、4 番目に「伺う・申し上げる」型の謙譲語が 15 例、そして最後に「お酒・お料理」型の美化語が 5 例であった。

＜表 2＞　スキットにあらわれた敬語表現

尊敬語	謙譲語	丁重語	丁寧語	美化語
いらっしゃる・おっしゃる型	伺う・申し上げる型	参る・申す型	です・ます型	お酒・お料理型
67	15	22	89	5

２．５　教師の観察と考察

今回のスキット創作活動が、当初の目指すものをどれぐらい達成できたかを考えてみる。まず、場面・状況・人間関係によってどのような表現を使うと適切かを判断できるようになるという点は、自分たち

の作ったスキットの中という限られた状況ではあるが、スキットを作成し発表するまでの一連の作業を通じて、全員が達成できたようである。また、授業の中で他のグループが作ったスキットを見ることにより、他の様々な場面や状況でも待遇表現が使えることがわかったのではないかと思う。第二の敬語の定着については、約 5 分のスキットをあまりメモを見ないで発表できるようになるまで練習したことにより、かなり自然に敬語表現を話すことができるようになった。三つ目に、ほとんどのグループが教科書にないオリジナルなスキットを作り、楽しそうに発表していたことから、少なくとも、教師が決めた設定に従ってやるロールプレイよりは、学習者の自主性と独創性を生かすことができる活動だったと思われる。また、クラスの前で演じることから、受けや笑いを狙って色々な工夫をこらしたグループもあった。例えば、アメリカからの来客を日本の居酒屋に連れて行き、初めて日本食を食べるアメリカ人に色々説明するというスキットなど、自由な発想のパフォーマンスがあった。さらに、スキットはチームワークが大切で、できる学習者だけが話しても会話にならないので、それぞれのグループで、できる学習者はできない学習者を助け、全体としてスムーズにスキットが展開するように一緒に取り組む姿勢が見られたこともよかった。

３．まとめと今後の課題

待遇表現の学習方法として、スキットの創作活動を行ってみたが、学習者主体の協働作業として、また何より楽しいグループ活動として有効ではないかと考える。また、創作活動の大半はクラス外で行ったので、発表だけに授業時間を当てればよく、授業時間のやりくりが厳しい場合にも取り入れやすいと思われる。今後の課題としては、アンケートなどを通して学習者の反応も考慮に入れることと、教師がどのタイミングでどの程度フィードバックを与えるのがいいかなどを検討し、さらに改善していきたい。

参考文献

川口義一(2009)「待遇表現の教育」, 『Journal CAJLE』Vol.10, 1-24, Canadian Association for Japanese Language Education

中山由佳(2014)「第 22 回小出記念日本語教育研究会 ワークショップ 演劇的アプローチで会話授業が変わる! ドラマの手法を用いた日本語授業－初級後半日本語授業でのドラマ創作活動－」,『小出記念日本語教育研究会論文集』22, 53-60, 小出記念日本語教育研究会

文化審議会(2007)『敬語の指針』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/column/018.htm（アクセス 2015 年 6 月 30 日）

日本語プレースメントテストにおける口頭能力測定

ACTFL-OPI 導入の意義に着目して

ボイクマン 総子（東京大学）
柿山 礼美（東京大学）

キーワード：プレースメントテスト、OPI、レーター間の信頼性、OPI の結果、総合レベル判定

１．はじめに

本発表では、東京大学 PEAK コースに在籍の学部新入生（PEAK 生）を対象とした日本語プレースメントテスト（PT）における ACTFL-OPI（OPI）導入とその意義に着目して実践報告をする。

本コースは英語で学士号を取得することを目的としており、専攻は国際日本研究コースと国際環境科学コースの 2 分野がある。入学要件に日本語能力は問われない。日本語教員以外の教員や大学スタッフと PEAK 生との日常会話は主に英語でなされ、日本語科目以外の講義及び研究論文には英語が使用されている。外国語科目としての日本語は必修科目であるが、それ以外の科目の講義や論文執筆には日本語使用が義務づけられていない。一方、PEAK 日本語科目では、「日常生活を円滑にするための日本語学習はもとより、複眼的・批判的思考を養成しコミュニティへの参加を目指した総合的な日本語学習」の科目群が提供されている。学生は必須科目だけでなく、自身の日本語レベルと学習目的に応じた選択科目を履修し、日本語能力の向上を図っている。

このような背景を持つ学生を対象とし、PT を構成する 4 技能の 1 つとして OPI を導入してきた。本発表では、OPI 実践について、OPI 判定結果、及び、PT で実施した他のテスト項目を含む総合判定との関連から伺えた現象を分析、考察し、その意義を述べる。

２．実践の概要—プレースメントテストへの OPI 導入の目的

２．１　OPI 導入の目的

PEAK生の背景は多様性に富んでいる。学生の出身は多岐に及び、生活言語と学習言語の使用はさまざまである。日本語の学習背景に関しては、初心者レベルからネイティブレベルまで幅広い。中でも日本語が継承語の学生[1)]の割合は5割弱を占め、彼らの日本語レベルは個人差が非常に大きく、読み書きと話す能力の乖離が見られる学生も少なくない。入学前のレディネス調査、及び、学習過程における聞き取り調査によると、大半の学生は将来、進学や仕事においても日本語の使用を目標としていることがわかっている。

近藤（2012）の指摘の通り、複数のレベルが提供されるコースで学習者の適切なレベル配置を行うためには、学習者のニーズ、及び、上述の学習目標とその学習内容に適したPTが必要とされる。加えて、PTでは口頭能力だけでなく文法、文字語彙、読解など他の言語知識もテスト項目に含めた複合的アプローチが求められる。一方で、PTにおいては産出技能評の評価よりも受容技能評価の方が一般的である(Brown, Hudson, &Clark, 2004)という調査報告があるが、PEAK日本語コースでは、学生の持つ背景の多様性を最大限に考慮し、入学時の日本語総合的な能力を判定するため、産出と受容の両技能の評価を取り入れることを重視した。

２．２　PEAK 第１期生～第３期生プレースメントテストへの OPI 導入

PEAK コースは発足当初より３年間（2012 年～2014 年）、毎年入学時の PT において OPI を導入することにより、以下の知見を得た。第一は、「学習者を適切なレベルに迅速に割り当てる」という目的である。加えて、OPI は学習者の希望に応じて、半年もしくは一年後の診断テストの一つとしても採用されており、その判定結果と診断的なコメントは学習過程で自己の口頭能力の発達を認識するための有用な手段ともなっている。つまり、入学時の PT において OPI を実施することは、入学時のクラス分けのためのみならず、その後の「日本語の口頭能力の発達に関する診断の材料」ともなっているわけである。

また、必修科目と選択科目との関連において、学生は日本語を外国語科目として必修で履修するだけでなく選択科目として履修することも可能であることから、「選択科目の履修許可の判断材料」としても OPI の結果は活用されている。日本語能力の多様性を考慮し、技能別やトピック別で日本語を履修できる選択科目については、学生の日本語能力、特に口頭能力に長けているが読み書き能力は劣る学生のニーズとレベルに対応すべく、PT で判定・指定されたレベル外のレベルの選択科目を履修する許可を与えている。つまり、OPI の実施がなければ、選択科目の履修許可の判断は難しいと言える。

２．３　プレースメントにおける OPI 実施

PTのOPIは2012年10月～2014年10月の3年間、入学時に行われた。OPIは日本語履修が必修である新入生のうち初習者を除く毎年約20名弱の学生、計55名を対象とし、OPIテスター資格のあるレーター２名よって実施された。時間は１人20分～30分、音声データはICレコーダーに録音された。OPI判定結果は、初級-下/中/上・中級-下/中/上・上級-下/中/上・超級の10レベルに判定し、判定結果がボーダーの場合はレーター間で協議を行った（表１参照）。その後、大学の習熟度別のレベル（A：初級、B：中級、C：上級、D：ネイティブレベルの最上級）に合わせ、学生のOPIのレベルもA～Dの４つに分けた。

３．OPI の結果と考察

３．１　OPI 判定

表１の通り、学生のOPI判定の結果は初級中～超級まで多岐に渡っている。また、PTでOPIを受けた学生55名のうち約半数の26名は日本語が継承語の学生であるが、その判定結果も中級下から超級までレベル差の範囲が広いことが分かる。

しかしながら、実際は、OPI判定では10のレベルに判定された学生を４つのレベルに配置しなければならない。これは、予算を含めた大学の制度上の問題から、細かいレベル差を反映した適切なコースが設けられないという現状があるためである。ゆえに、OPI判定結果はあくまで口頭能力による日本語のレベルを判定する材料であり、総合レベル判定はPTで行われた複数のテスト結果を考慮した上で出される。

＜表１＞　OPIのレベル判定

No.	入学年	Rater2名の判定	Rater-1	Rater-2
1	2012	超	超	超
2	2012	超	超	超
3	2012	超	超	超
4	2012	上上	超	超
5	2012	上上	超	上上
6	2012	上上	上上	上上
7	2014	上上	上中	上上
8	2014	上上	上上	上上
9	2014	上上	上上	上上
10	2014	上上	上上	上上
11	2013	上中	上中	上中
12	2013	上中	上中	上中
13	2013	上中	上上	上中
14	2014	上中	上下	上上
15	2014	上中	上下	上上
16	2014	上中	上下	上中
17	2013	上下	上中	上下
18	2013	上下	中上	上中
19	2013	上下	上下	上下
20	2013	中上	中上	中上
21	2013	中上	中上	上下
22	2014	中上	中中	上下
23	2014	中上	中中	上下
24	2014	中上	中中	上下
25	2012	中上	中上	中上
26	2012	中上	上下	中上
27	2012	中上	中上	中中
28	2012	中上	上下	上下
29	2012	中上	上下	上下
30	2013	中上	中上	上下
31	2013	中中	中中	中中
32	2013	中中	中上	中中
33	2014	中中	中下	中上
34	2012	中中	中中	中下
35	2012	中中	中中	中中
36	2012	中中	中上	中中
37	2012	中中	中上	中中
38	2013	中中	中中	中下
39	2014	中下	初上	中下
40	2014	中下	中下	中下
41	2014	中下	中下	中中
42	2014	中下	初上	中下
43	2012	中下	中中	中下
44	2012	中下	中下	中下
45	2012	中下	中中	中下
46	2013	中下	中下	中中
47	2012	初上	初上	初上
48	2012	初上	初上	初上
49	2012	初上	中下	中下
50	2012	初上	初上	初上
51	2013	初上	中下	初上
52	2013	初上	初上	初上
53	2013	初中	初中	初中
54	2014	初中	初中	初中
55	2014	初下	初下	初中

*グレーの網掛けは日本語が継承語の学生

３．２　レーター間の評価

OPI の最終判定は２名のレーターの合議に基づくものであるが、表１に見られるようにレーター２者間による判定は全てが一致しているわけではない。評定者の信頼性を検討するために、２者の判定結果をサブレベルごとに１～10 のスケールに算定し直し、SPSS ver.20 で Pearson の相関係数を求めたところ相関係数 r=.919 で高い相関を示した。よって、２者間のレーティングは、信頼性において高い一致が認められたと言える。

なお、評定者間信頼性係数（κ係数）についても 1～10 のカテゴリー変数を用いて測定した。その際、上級・中級・初級といった同一級内でサブカテゴリーが１だけ異なっている場合は、同じレベルであるとして名義尺度で係数を求めたところ、κ＝.664 という結果になった。κ係数≧0.7 であれば評定者間の一致度が高いと判断されるので、この結果から判定結果の一致度は比較的高いと言える（Lowen & Philip: 2006）。この２つの検定結果から、２者間のレーティングにより信頼度の高い判定結果が得られたと言ってよいだろう。

またレーターによる観察においては、日本語第二言語学習者と継承語の学習者の言語産出や言語運用能力は明らかに異なると認識された。例えば、OPI の評価基準の一項目である正確さの測定は、正確さの構成要素（流暢さ、文法、語用論的能力、発音、社会言語学的能力、語彙）を考慮の上、発話の質や的確さを判断しなければならない。継承語の学習者の流暢さは発話速度のみが先走る傾向があるため、正確さの構成要素がどの程度理解されるものか決定したり、或は他の判定基準（総合タスクと機能、話題、テキストの型）を明らかにしたりするという負担がレーターの方にかかってくる傾向がある。このような継承語学習者の特質は言語産出に見られる判定要素が複雑化しているという点で協議内容の対象とされた。

３．３　OPI 判定と総合判定

OPI の判定結果は２名のレーターによって協議される。しかしながら、学習者の日本語学習歴や言語使用環境が複雑であるほど適切なレベルへの配置に吟味を要するため、最終的な A~D の４つの総合レベル判定は各種テスト項目によって総合的に判断された。具体的には、他の５つのテスト項目「文法、文字語彙、読解、作文、SPOT」の結果と、OPI との結果を総合的に判断して、日本語コーディネータ３名の協議のもと決定される。また、OPI と関連した最終的な総合レベル判定は大学のレベル数に合わせ A～D の４レベルに配置されるため、OPI の結果も同様に４レベルにわけ、「未習学習者を A」、「初級下～中級中を B」、「中級上～上級中を C」、「上級上～超級を D」とした。そして、予測の通り、この OPI の結果による判定は必ずしも総合レベル判定と一致しているわけではなかった。

OPI の結果と総合レベル判定結果の一致度（κ係数）を算出したところ、k=.404 とそれほど高くない中程度の一致の結果であった。そのため、OPI の判定結果が総合レベル判定に直接寄与した割合は高くないことがわかる。この結果から、PT を複合的なテストとして扱った場合、OPI は口頭能力を判定するための不可欠な道具として有用であると考えられる。OPI の結果と総合レベル判定が一致する場合、OPI を PT で実施する意義はない。換言すれば、PT においては OPI をはじめとする口頭能力を測るテストがなければ、学習者の日本語能力を総合的に判断することは不可能であると言えるだろう。

４．今後の課題

今後の課題としては、OPI 実施直後、その判定について学生に聞き取り調査をするべきだろう。オーラルインタビューを通じて、学生が期待された言語能力との実際に測られた言語能力(OPI 判定)に対する認識やずれなどが生じている場合、より適切なアシストができると考えられるからである。また、PT テスト対象者（日本語第二言語学習者と継承語学習者）の言語産出過程に見られる正確さを構成している要素がどのように異なるか評価基準を検討し、その比較を検証することも課題となり得る。

最後に、大学の制度的な都合上学生に配置されるべき適切なレベルのコースがない場合、日本語学習への期待が大きい学生ほど、日本語能力へのジレンマに陥りかねない。近年、学生数が増加傾向にあることから､テスト実施にもレーティングにも時間を要する OPI の継続実施の可能性は危惧されているが、多言語多文化出身の学生が占めている本コースにおいて PT における口頭能力測定の導入は必要不可欠である。そこで、比較的簡便に短時間で口頭能力測定を実施し判定できるテストの方法を新たに検討する必要があるだろう。

注

1) 両親のうち、両方、もしくは一方が日本語を母語とし、家庭で日本語を話して育った者とする。

参考文献

近藤ブラウン妃美（2012)『日本語教師のための評価入門』くろしお出版

牧野成一他著(2001)『ACTFL　OPI 入門』アルク

Brown,J.D., Hudson, T., & Clark, M. (2004) *Issues in placement survey.* Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i. Retrieved from: http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW40/SurveyResults.htmal.

Lowen, S., & Philip, J. (2006) Recasts in the adult L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal*, 90, 536-556.

日本でのご近所づきあいを円滑に行うためのソフトラーニング

風間祐月（南山大学大学院人間文化研究科　大学院生）

キーワード：外国人定住者、非言語行動、母語話者評価、印象形成

１．はじめに

日本で生活する定住外国人（以下定住者）の数は、増加の一途にある。そして、長期にわたる滞在を目的とした彼らにとって、日々頭を霞めることの一つは、自分が外国人であるという事実についての意識である。自分の話す日本語はどのように受け入れられているのか、常に接する日本文化、例えばお辞儀の仕方など、それを自己の行動にどの程度取り入れるべきか、また、周りの日本人とどのように接すべきか等々、これは意識の度合いの違いこそあれ、「短期滞在の外国人（旅行者）だから無関係」という判断では済まされない、「知らないこと」として放棄できない課題である。本研究はこのような問題意識のもと、定住者を含む長期滞在者の行う非言語的行動について、どの程度、どのようにして実行するのが彼らにとって最も適切なものであるかを探り、彼らが日々平和な気持ちで過ごすための一助としたい。

本研究の構成は、まず、コンテクスト（文脈）への依存度の高い「高コンテクスト文化」といわれる日本文化において、言語そのものによる情報以上に、言語を取り巻くコンテクストや非言語行動の理解がいかに大きな役割を演じているか、先行研究をもとに考察する。とりわけ、外国人の話す外国語あるいは日本語を理解しない、理解できない日本人にとって、その外国人に対する評価はどうしても外見的なものにならざるを得ない。また、定住者を含む長期滞在者にもそれと同様に、自分達と周りの日本人が取る非言語的行動に対する評価意識が存在することを指摘する。

次に日本人との接触において、定住者を含む長期滞在者はどのような非言語的行動をより強く意識し、日本人と「同化」すべき、「共生、共存」の範囲に留めるべき、あるいは、受け入れらないものだと考えるのかという点を具体的に知るためのアンケート調査を実施する。その調査から判明した非言語行動をロールプレイで再現（表現）し、それを一般日本人に見せ、許容度調査を行う。その結果を分析したのち、定住者を含む長期滞在者にとってより快適な非言語行動がどういうものであるかを示し、彼らに対する日本語教育への提案を試みる。

２．本研究の目的

本研究では以上を踏まえて、中国語を母語とする長期滞在者（定住者を含む）の非言語行動に対する日本語母語話者の評価の実態を明らかにするため、以下の２点を研究課題とする。

① 中国語を母語とする長期滞在者（定住者を含む）のどのような非言語行動が日本語母語話者による文化能力評価、および印象形成に影響を及ぼすのかを明らかにし、同時にその原因を探る。

② 中国語を母語とする長期滞在者（定住者を含む）の非言語行動について、評価者はどのような評価傾向を持つのかを明らかにする。

３．先行研究

３．１　理論的背景

３．１．１　言語教育における評価

言語教育のテストで用いられる評価基準がどのような理論をもとに作成されているのかを見るため、コミュニケーション能力および文化能力に関するこれまでの議論を概観し、その上で、ACTFL-OPI、CEFR、JF スタンダードのそれぞれについて、その構成概念と文化能力の評価基準について問題点に触れながら議論する。

３．１．２　印象形成

人は誰でも、あらゆるものに対して日常的に、好き・嫌い、良い・悪い、賛成・反対、等の評価、判断をしている。これらの評価、判断は主観に基づいており、個人の感覚的なものである。しかし、このような評価、判断は人間関係の構築にも深く関わるもので、特にコミュニケーションの場面において相手に下されるそれは、その後の付き合い方を左右するものとなる。ここでは社会心理学の観点から、対人認知に影響を及ぼす要因を中心に、印象形成について明らかにされた理論を概観する。

３．１．３　本研究における用語の定義

本研究で用いる用語のうち、以下のものについては次の通り定義を行う。

Ⅰ．非言語行動

ジェスチャー、視線、表情、うなづき、姿勢、距離、身体接触、話のスピード、相づちのタイミング、間、などコミュニケーションにおける非言語的な特性のこと。

Ⅱ．文化能力

自文化と異文化の違いを理解した上で、異文化圏で自分とは異なる文化を元とする相手と、相互の関係を築いていく能力のこと。

Ⅲ．印象

対象となる人や物が人間の心に与える直接的な感じのこと。

Ⅳ．中国語を母語とする長期滞在者（定住者を含む）

日本に滞在する者のうち中国語を母語とする者で、長期滞在（6 か月以上）を前提とし、日本国籍を有しないという点を除けば、日本国民と同視しうる程度に日本を生活の本拠地としている者のこと。

３．２　日本語非母語話者の言語運用に対する母語話者評価

第二言語話者が日常的実践を行っていく能力をどのように捉え評価したらいいのかという問題について、近年広がりを見せている能力記述文に準拠した評価方法と関連させて検討したのが、柳町（2014）である。この研究では、大学院研究留学生が指導教員から実験の手順について指示説明をうけている場面の相互行為分析をもとに、数をかぞえる、あるいは指示や説明を理解するという認知的活動が社会的に組織化されている様子が示されている。

また、日本語非母語話者の話し言葉に対する母語話者の評価の実態を明らかにした研究として、野原（2014）が、日本語学習者のジェスチャー使用と、それに対する母語話者評価についての先行研究として、柳町（2000）が挙げられる。野原（2014）では、「第三者」と、「当事者」の 2 つの評価環境を設定し、印象形成に注目して評価活動の実態を考察している。ここでは、印象形成の要因の複雑さが示され、場面や状況に影響を受けやすいことが明らかになっている。柳町（2000）では、学習者

がストーリーテリング中に使用するジェスチャーが日本語母語話者による評価にどう影響するかを調査している。この研究によると、学習者によるジェスチャーの使用は、ストーリーの「わかりやすさ」を増し、「熱心な語り手」としての印象を与える点で肯定的な評価につながる傾向がみられた。他方で、学習者の「日本語力」の評価との関連からみると、ジェスチャーの使用は、学習者の口頭表現能力の不足を補完する伝達手段としてみなされる傾向があり、狭義の日本語能力という面では、母語話者からマイナスの評価を受ける傾向がみられた。この論文のデータでは、従来の研究が示唆しているような非言語情報の存在が一律に母語話者による評価を押し上げる結果とはなっておらず、母語話者が学習者のジェスチャー使用を「わかりやすさ」「語り手としての印象」「日本語力」に関して別々の基準を用いて評価している様子が観察されている。

ビジネス場面での会話行動については大平（2014）が研究している。この研究は、ただ単に「日本語を使用して働く」のではなく、誤解が生まれにくいコミュニケーションが取れること、円滑な人間関係が築けることを目標として、日本で日本語を使用して働く日本語学習者、および日本で働くことを目標としている日本語学習者にとって有益な会話行動に関する教育項目を提示している。これは目標を「ただ単に「日本語を使用して働く」のではなく、誤解が生まれにくいコミュニケーションが取れること、円滑な人間関係が築けること」としている点で本研究を行う上で重要な先行研究となった。

３．３　外国人に対するイメージ調査

外国人に対して、日本語母語話者がどのようなイメージを持っているかについて過去に行われた研究の結果をまとめ、日本語母語話者の持つ、外国人（特に中国人）に対するステレオタイプやスキーマを明らかにし、その結果を調査後の分析に役立てる。

４．研究

４．１　調査：「場面」での文化能力評価と対人印象形成の背景を探る調査

４．１．１　調査目的

中国語を母語とする長期滞在者（定住者を含む）のどのような非言語行動が日本語母語話者による文化能力の評価、および印象形成に影響を及ぼすのかを明らかにする。

４．１．２　調査方法

① 中国語を母語とする長期滞在者（定住者を含む）に対し、彼らが日本において日常的に目にする日本人の非言語行動（例、お辞儀）のうち、どのような行動に受け入れがたさを感じたり、不安を覚えたりするか、また、長期滞在者が自ら行う非言語的行動においてどのような行動が、日本人に受け入れがたさや不安感を与えていると思うか、についてアンケート調査を行う。

② 上記のアンケート調査の結果をもとに、非言語的行動を焦点に、日本語母語話者と長期滞在者とが接触し、非言語的行動を伴う場面をビデオ化する。なお、ビデオの内容は、「場面」（必要な場合は活動課題も）を設定して、会話を行う形式のロールプレイを予定している。

③ 上記の要領でビデオ化した場面を日本語母語話者約 100 名に視聴してもらう。そこで、非言語行動との関連という観点から、話の進め方、親しみやすさ、適切さ、情報伝達などに関する項目について５段階による数値評価（一部「その他」の項目に対する記述回答を含む）を行ってもらう。

④ 同時に、ビデオ撮影に協力してもらった調査協力者（長期滞在者及び日本人）のうち了承を得られた者には、相手の印象や、言語運用に対する意識、相手への期待などの項目について半構造化インタビューを行い、ビデオ視聴者とは別の視点から評価をしてもらう。

５．今後の予定

本研究は修士論文として提出する予定のものであるため、現段階においては調査結果等が得られていない。そのため、本来であれば調査結果と考察を述べるところではあるが、その代わりにここでは今後の予定について述べる。

7 月　先行研究のまとめ、予備調査および本調査（アンケート）
8 月　アンケートデータ分析、調査準備（ビデオ撮影）
9 月　予備調査および本調査（評価）
10 月 データ分析、修士論文執筆
11 月 データ分析、修士論文執筆
12 月 修士論文執筆
1 月　修士論文執筆、提出

ポスター発表の時点では、中国語を母語とする長期滞在者（定住者を含む）へのアンケート調査は終了しているため、その結果を含めて進捗を報告させていただきたい。

参考文献

大平弘子（2014）「ビジネス場面における日本語学習者の会話行動とその教育－相づち，フィラー，頷き，視線に注目して－」『南山言語科学』，9, 21-39, 南山大学大学院人間文化研究科言語科学専攻.

川西千弘（2000）『印象形成における対人情報統合過程』，風間書房.

定延利之（2015）「第 1 章　日本語コミュニケーションにおける偽のタブーと真のタブー」, 鎌田修・嶋田和子他編著, 『談話とプロフィシェンシー』, ひつじ書房.

中村真（2014）「chapter 2 社会の見方」中里至正・松井洋・中村真 編『新・社会心理学の基礎と展開』, 八千代出版.

野原ゆかり（2014）『日本語非母語話者の話し言葉に対する母語話者評価の研究』, 風間書房.

橋内武（1999）『ディスコース』, くろしお出版.

柳町智治（2000）「日本語学習者のジェスチャー使用が母語話者による評価に与える影響」,『北海道大学留学生センター紀要』，4, 102-114.

柳町智治（2014）「日常的実践を組織する能力とその評価」,『国語研プロジェクトレビュー』,4(3), 205-210.

留学生のインタビュー活動場面における"巧みな"聞き手としての参加

山本真理（早稲田大学）・柳町智治（北星学園大学）

キーワード：インタビュー場面、L2 話者、聞き手反応、相互行為能力、身体的動作

１．はじめに

１．１　「聞き手」の重要性に関する研究

会話が話し手のみに関わるものではなく、聞き手も含めた会話参与者らの協働的な産物であることは様々な研究で述べられている。特に、会話分析（Conversation Analysis）の分野においては、こうした観点から聞き手に関わるコミュニケーションの動的な姿を記述してきた。その代表的な研究として、Goodwin（1980）はそれまでは単なる発話産出上のトラブルとしてしか扱われていなかったポーズや言い淀み、発話の繰り返しといった現象を取りあげている。そして、そうした一見、発話産出上のトラブルと思われるものが、実は、話し手が聞き手の視線を獲得してから話し始める、という相互行為上の問題に対処する一つの方法として利用されていることを明らかにした。このことは、話し手の発話の産出自体に受け手の存在が影響を与えており、産出される発話はあくまでも相互行為における社会的な産物であることを示している。また、こうした聞き手の反応の重要性は、日常会話における参与者が自らの過去の経験を語るといった、一見語り手にのみ関わるような活動においても同様に議論されている（Sacks1992、西阪 2008）。

一方、日本語教育においても、聞き手の反応の重要性が指摘されている（水谷 1984、岡崎 1987 など）。特に、日本語は話し手の途中でなされる「うん」「はい」といった短いトークン（いわゆる、あいづち）の頻度や種類が多いことが指摘されている（水谷 1983, 1984、堀口 1987、大浜 2006）。実際に、そうした点を明確に強調して指導する教科書や参考書も存在する(Mizutani et.al 1977、富阪 2005、岩田・初鹿野 2012)。こうした聞き手の振る舞いの重要性を背景とし、本稿の著者は、山本・柳町（2014）で日本語母語話者同士の初対面のインタビュー会話を、柳町・山本（2012）で L2 話者のインタビューデータを分析してきた。

１．２　問題意識

本研究の目的は、（１）どのようにして L2 話者がインタビューの「聞き手」として会話に参加し、実際のインタビュータスクを達成しているのか、（２）その際、L2 話者はどのようなリソース（ことば、身体、視線等）を用いているのかを会話分析（Conversation Analysis）の手法で明らかにすることである。発表者らは、山本・柳町（2014）で日本語母語話者同士のインタビュー場面のデータを分析し、説明者が「自己開始修復」によってことばの詳説を試みる際のやり方と、それに対する聞き手の反応に注目した。その結果、説明者が「聞き手に向けて特別に説明を差し挟み、修復の操作が完了する」と分かるような位置において、聞き手は前後の反応とは差異化した形で反応をすることがわかった。例えば、以下のような例である。

断片(1)[CSJ:D04M0052　問題]（山本・柳町 2014 再掲　行番号は紙幅の都合上一部変更）

01　B:　こういう u:対面のブースん中で:

02　A:　↑う↓ん[:

03 B: [ええ:人間と機械(.)i:(0.2)の,対話をとりたい_(0.9)で,(0.1)
04 A: °う[ん°
05 B: [そん中に:その:色んなね?(0.2)その問題が-(0.2)
06→B: 問題っていうのはしゅ-機械が処理する上での,
07⇒A: はい
08→B: え:難しい問題っていうのが色々あるだろうっていうこ[とで] データを:撮ったんですよ
09 A: [°う:ん°]
10 A: °うん°

断片(2)[CSJ:D04M0029 文字]
01 B: で,例えば(.)あの:具体的には:.h最近あの:エネエチケー((NHK))
02 A: ん[:
03 B: [でこう(.)も-も-文字:-(0.5)
04→B: し↑た↓にこうアナウンサーがこうしゃべった>やつが<こう下[に出]るよう[な
05⇒A: [ん:] [は:い
06→B: あの:もの-(.)ま普通にはこう出てないんですけどそれを:することも可能な[んですね.h
07 A: [ん : :

説明者Bは説明の途中で聞き手Aの理解に志向した特別な対処を行う。断片(1)では「問題が-」（05行目）で、断片(2)では「文字-」（03行目）で発話の途切れと間によって修復の開始がなされる。そして、短い間の後の「問題っていうのは」（06行目）、「したにこうアナウンサーが」（04行目）で修復の操作を開始する。そして「難しい問題」（08行目）、「もの」（06行目）で本来試みていた説明の本線に戻ることが確認できる。注目したいのはそうした説明者の発話の組み立てに対する聞き手の反応である。聞き手はこのやり取りの中で基本的に「うん」を基本とした反応を行っている。しかし修復の操作がなされ、本線に戻ることが予測可能となるできるだけ早い位置において「はい」で反応をする（断片(1)7行目、断片(2)5行目）。聞き手は「今自分に向けて特別な対処が行われ、それを理解した」ことを「うん」から「はい」のような反応の形式の変化によって示していると考えられる。こうした聞き手の反応の変化は、聞き手が説明者の発話の組み立てに敏感に反応し、聞き手自身の理解に変化があったことを伝えるという点で、相互行為に関わる能力の一つと考えられる。

本発表では、日本語L2話者が大学院理系研究室を訪れ、日本人研究者(以下、研究者)にインタビューを行う場面を対象とし、同様の環境において、L2 話者がそうした微細な変化に関わる反応をしているのか、しているならどのような形で行っているのかを明らかにする。

２．データ

本データは留学生（以下、L2話者）が大学院理系研究室を訪れ日本人研究者（以下、研究者）にインタビューするものである。このインタビューは、大学の科学技術コミュニケーションのプロジェクトの一環として、上級レベルの授業で行われた。この授業を担当するのは科学技術コミュニケーションを専門とする教授・助教などである。授業全体ではL2話者が学内の理系研究室の研究者にインタビューする場面を収録し、その映像をL2話者らが編集し、科学研究の一般広報のためにビデオ制作（You tubeで公開）を行うことが課題となっている。本発表で用いるデータは収録した４本のデータのうちの一つで、獣医学部で腎臓病の研

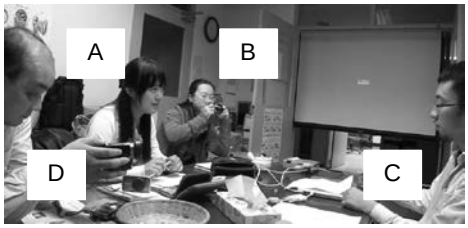


図１　インタビュー場面の例

究に関わっている研究者にインタビューを行ったものである（インタビュー場面約15分）。このデータの参加者は、上図のA、B、C、Dの４名である。AとBがL2話者、Cが研究者である。Dは、本授業の担当教員の一人で、AとBをこの研究室に引率してきた。L2話者は中級レベル修了者である。

３．分析

次の断片(3)の冒頭で、A は C に「獣医学を専攻したきっかけが何か」を問う。それに対して C は人の役に立つ仕事をしたいが、医者にはなりたくないと思ったことを述べている。以下はそれに続く応答部分である。

断片(3)Data11_マウス(05:00-)　A:L2 話者（インタビュアー）/C:研究者（インタビュイー）

```
01  C:  で(.)薬とかを作りたいって思ったんですよね
02  A:  (あ/は):=((上向きの頷き))
03  C:  =薬.((視線を落とす))
04  A:  製薬.
05  C:  (0.4).h 製薬.((再び視線をあげる))
06  A:  はい
07  C:  で,製薬:(0.6)を作るときに:
08  A:  ((頷き))
09  C:  (0.8)大事なのって まあ薬つくるのも大事なんですけど ひょ-評価する(.)
10→C:  薬[が　効　く か ]どうかを評価するのに動[　　物　　じ　　]っ験が(絶)対必要なんですよ
11⇒A:     [((視線外れる))]                    [(あ/は(h)):い]
12  A:  はい
13  C:  獣医師ってのが必要なんですよね
14  A:  はい
```

Cは獣医学を専攻した理由として、薬を作る仕事をしたいと思ったと説明する（01行目）。このとき、「獣医学を専攻したこと」と「薬を作ること」の間には隔たりがあり、質問に対する応答としては不十分に聞こえる。実際にCは07行目以降で、薬を作るためには薬の効果を測るための動物実験が欠かせないこと、そのためには獣医師（免許）が必要であることについて説明を試みる。09行目でCは薬を作る際に「評価する」ことが重要であることを述べる。Cはその説明の過程で一旦発話を止め（09行目末の(.)）、修復を開始し、それに続けて修復の操作を開始する（10行目）。具体的には、「薬が効くかどうかを評価する」（10行目）ということによって「なにを」評価するものであるのか情報（「薬が効くかどうか」）を付け加える。その後「評価する」を再び用いて修復が終わり本来の説明に復帰したことが示される。

注目したいのは、こうした研究者の発話に対するL2話者Aの反応である。Aは、研究者の「薬が効くかどうかを評価する」の直後に「(あ/は(h)):い」と反応する。この反応は、研究者の修復の操作が終わり、本線に復帰したとわかる位置において行われている。このことは既に指摘した母語話者の「うん」から「はい」への切り替わりが起こる位置とほぼ一致する[1]。一方で、このAの発話を音声のみに頼って分析するならば、発話の音調が06行目や12行目の「はい」とは異なり「(は/あ)」の後が伸びた音で発せられてはいるものの、「うん」から「はい」への切り替わりに比べると、差異化が不明確であることも事実である。しかしながら、このAの反応を映像と共に詳細に分析したところ、頭の振り方や口の動き、音の高さなど、反応に微細な変化が伴われ、前後の「はい」と差異化されていることがわかった。具体的

には「動物じっ験」（10行目）の「動」でAは頷くようにあごをさげる（図２）。そして、「(あ/は(h))ːい」の発話と同時にそのあごを下から上向きに移動させる（図３）。それはこれまでAが「はい」と発話する際に上から下に向かって頷いていたとは逆方向の頭の移動である。こうした反応の変化は、説明の過程でCがAに向けて何らかの特別な対処を行ったことを、Aが理解し、そうした対処に対する反応をした可能性を示唆している。

図２　図３

首の動き

４．考察

分析から L2 話者が（研究者の説明中にあらわれる）自己開始修復に沿った聞き手としての反応を示す際に、あごの動きの変化によって前後の反応との差異化を図っていることが確認された。こうした L2 話者の反応は、必ずしも日本語の相互行為において一般的と見なされる形式（やり方）ではないかもしれない。しかしながら、ここで重要なのは、そうした形式的な違いはあるとしても、L2 話者は、研究者が聞き手に配慮して行った、一見些細に見える組み立てのやり直しを理解し、それに即した形で反応を示すことができているという点である。このような、言語形式や身体的動作を通したインタビューへの適切な参加は、L2 話者の相互行為能力、さらに言えばプロフィシエンシーの一部として捉えることができるだろう。

注

1) このデータにおいて A の「あ/はい」と言う上向きの頭の移動は、C が「評価する」を用いて自己開始修復を終了し、その後「動物」まで進んでからなされる。この反応の位置は（実際の対話者 C は問題として扱っていないものの）母語話者が自己開始修復が終わると予測できる「できるだけ早い位置」において反応を開始するのに比べ、少し遅れている。

参考文献

岩田夏穂・初鹿野阿れ(2012)『にほんご会話上手!聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ 15』,アスク出版.

大浜るい子(2006)『日本語会話におけるターン交替と相づちに関する研究』,溪水社.

岡崎敏雄(1987)「談話の指導—初～中級を中心に—」,『日本語教育』62, 165-178.

富阪容子(2005)『なめらか日本語会話　新装版』,アルク.

西阪仰(2008)『分散する身体—エスノメソドロジ—的相互行為分析の展開』,勁草書房.

堀口純子(1987)「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」,『日本語教育』, 64, 13-26,日本語教育学会.

水谷信子(1983)「あいづちと応答」,水谷修(編) ,『話しことばの表現 講座日本語の表現 3』,37-44, 筑摩書房.

水谷信子(1984)「日本語教育と話しことばの実態—あいづちの分析—」,『金田一春彦博士古稀記念論文集第二巻言語学編』,261-279,三省堂.

柳町智治・山本真理(2012)「インタビュー場面における聞き手の理解の表示—連鎖上の位置および情報の質的差異との関係—」,『2012 年日本語教育国際研究大会予稿集第 1 分冊』,27,日本語教育国際研究大会.

山本真理・柳町智治(2014)「インタビュー場面における聞き手の理解の表示—話し手の自己開始修復連鎖における聞き手の反応に注目して—」,『社会言語科学会第 34 回大会発表論文集』,174-177,社会言語科学会.

Goodwin, C., 1980, "Restarts, pauses and the achievement of a state of mutual gaze at turn beginning," *Sociological Inquiry,* 50: 272-302.

Sacks, H., 1992, *Lecture on Conversation Volume 2*, Blackwell.

Mizutani, O. and Mizutani, N. (1977). *nihongo notes1 speaking*, Japan Times.

JSL 児童生徒への教科学習支援を目的としたリライト試案

：プロフィシェンシーの観点から和語動詞に着目して

鎌田美千子（宇都宮大学）

キーワード：年少者日本語教育、文章理解、ディスコース、パラフレーズ、教科書

１．研究の背景と目的

まとまりのある文章を理解できるようになることは、子どものリテラシー能力の育成においても重要な位置づけにあり、言語力にあわせて読めるように書き換えた文章、すなわちリライトは、JSL(Japanese as a Second Language)児童生徒への教科学習を支える一つの手法として活用されている。その作成手順に関しては、光元・岡本(2012)をはじめ、一般向けにも広く示されており、経験の浅い支援者にとっても比較的取り組みやすいものになっている。その一方で、次のような課題も見られる。

あまり経験がない日本語母語話者が書いた教科書リライトにおけるパラフレーズ傾向を分析した鎌田(2014a)では、a)個々の表現を忠実に書き換えても全体として読みやすくなっていないケース、b)パラフレーズによって部分的に新たな読みにくさが生じているケース、c)書き換えたほうがよいと判断していても適切な表現が見つからずに原文の表現を残すケースが見られることを指摘し、中でも上記 b)には、和語動詞の多義性とそのパラフレーズに起因したわかりにくさが生じていること、その一方で、よくできていたリライトでは、文章全体の意味を捉え、もとの文章に直接的に書かれていない内容を補足して読みやすくしていることを報告している。一般的に抽象度が高い言語形式と言えば漢語が取り上げられることが多いが、例えば「（長い歴史を）もつ」「（幕府を）ひらく」などのように、日常生活とは異なる語義をもつ和語が小中学校教科書に広く見られることから(宮部 2008、バトラー2011、茂木 2013)、このような派生的な意味にも配慮したパラフレーズが必要であると思われる。

同時に、プロフィシェンシー[1)]の観点から難易度を調整する上で、単語や文法などのボトムアップ処理のみならず、スキーマなどのトップダウン処理の負担を軽減することも重要である(石黒 2013，鎌田 2014b)。だが、これまでのリライト作成上の手引きなどでは、前者に焦点が置かれ、後者に関してはあまり触れられていない。他方、ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Language)-OPI(Oral Proficiency Interview)では、個々の表現とディスコースの双方に視点を置かれている[2)]。そこで本研究では、この点に注目し、経験が浅い支援者にも実践できるようなパラフレーズ方法を提示することを目的とする。

２．　方法

２．１　リライトの対象

２．１．１　読み手

取り出し指導を終え、口頭での日本語の説明は理解できていても教科書の文章の理解が難しいといった段階の子どもを主な読み手として想定する。取り出し指導でリライトを用いる際には、口頭での問いかけや具体物によって理解を補うことがあるのに対して(松田他 2009)、本研究のリライトは、自律した読みを基本とする。主として非漢字圏からの児童生徒を想定する。

２．１．２　文章

社会科及び理科教科書の各単元における中心的な学習項目の後に発展的・応用的な読み物として提示されている文章を対象とする。この種の文章は、補足的な位置づけにある反面、日本で生まれ育って得た生活経験などによる文化的・社会的スキーマが前提となっていることが少なくないため、背景知識に配慮する。

２．２　和語動詞のパラフレーズ

３．では、和語動詞が派生的な意味で用いられている箇所を取り上げる。句レベルまたは節レベルで言い換えることによって表現を平易にするとともに、ディスコースレベルからの調整を考えるにあたっては、荻原・齋藤(2010)の枠組みを援用する。ACTFL-OPI の書き起こしデータ [3]を分析した荻原・齋藤は、具象から抽象への段階には「概念レベル」「概説レベル」「個別例示レベル」の三つのレベルがあるとしている。概念レベルとは、「ある事物の性質についての考えや認識について的確に本質的に述べている(p.124)」レベルを指す。概説レベルとは、「個別的な内容や事物について、どれとは特定することなく一般化して、全体について大まかに述べたり、その大体を説明したりしている(p.124)」レベルを指す。個別例示レベルとは、具体的で、「ある特定の事物や経験、それ自体について、平易な表現で述べるレベル(p.124)」を指す。書き起こしデータが教科書の説明的な文章と常に同じような談話展開をとるものではないことに留意しなければならない一方で、荻原・齋藤の枠組みは、専門的・社会的な話題の述べ方をプロフィシェンシーから捉えるという点で本研究における教科書リライトとも共通する。荻原・齋藤による個別例示レベルが一例または数例への言及のみであるのに対し、リライトの個別例示レベルでは、一般化して述べた文に具体例を加えて難易度を調整することとすれば、教科学習における口頭での具体的な説明による理解段階から文章を通した理解段階につなげるための橋渡しにこの枠組みが応用できると考える。以上をふまえ、各レベルにおけるパラフレーズ方法の概略を表１に示す。

＜表１＞　各レベルのパラフレーズ方法

	読みのレベル	パラフレーズ方法
概念レベル	教科書本文の内容を概ね理解できる	・教科書本文のままとし、リライトは作成しない
概説レベル	教科書本文に理解できない表現がある	・文章に示されている内容のまま特に新たな情報を加えずに平易な表現に言い換える ・派生的な意味を有する和語動詞は前後の意味を含めて言い換える
個別例示レベル	教科書本文に理解できない表現があり、表現を平易にしても理解できないことがある	・具体例を平易な表現で加える ・概説レベル同様に、派生的な意味を有する和語動詞は前後の意味を含めて言い換える

３．リライト例

一例として中学校社会科教科書（公民）の文章の一部とそのリライト例を示し、以下に説明する。派生的な意味で用いられている和語動詞を含む箇所を二重下線で示す。そのパラフレーズ例を下線で示す。

リライトにあたっては、両レベルともに辞書的な意味に必ずしも拘らず、前後の意味を含めて言い換えることとした。概説レベルでは本文に示されている内容のまま平易な表現に言い換えることとした。個別例示レベルでは、下線部のパラフレーズがより明確になるように具体例を加えることとした。二重下線部は例えば「村が使うお金を増やさない」などのように平易な表現で示すことができる一方で、読み手によっては文脈を読み誤り、このパラフレーズを「子育て支援に村のお金をなるべく使わない」と

本来とは異なる意味に解する可能性を含むことから、個別例示レベルでは、点線部のように具体例を加えることによって意味を補うことにした。

紙幅の関係上、教科書本文の二重下線部に対応する最後の二文に限定して以下に各リライト例を示す。

＜教科書本文＞

長野県下條村は、天竜川のほとりに位置する人口約 4000 人の村です。全国の山間部の市町村が少子化になやまされる中にあって、下條村の 2008 年から 2012 年の平均出生率は 1.86 に上ります。2011 年の全国平均の出生率が 1.39 であったのと比べると、全国的にも出生率が高いことがわかります。その背景には、村独自の子育て支援策があります。

（中略）支援策には多くの費用がかかります。そこで、村の支出をおさえるために、村の職員の意識改革で公共サービスの低下をふせぐ一方、職員の人員削減などに取り組んでいます。

（『新しい社会 公民』「下條村の子育て支援」東京書籍，p.13）

＜概説レベルでのリライト例＞

子どもを育てるためのサービスには、お金がたくさんかかります。村が使うお金を増やさないように、役場で働く人たちは、仕事への考え方を変えて、前よりももっと協力して働くようにしています。村のみんなのためのいろいろなサービスが悪くならないようにしながら、役場で働く人を減らしています。

＜個別例示レベルでのリライト例＞

子どもを育てるためのサービスには、お金がたくさんかかります。村が使うお金を増やさないように、役場で働く人たちは、仕事への考え方を変えて、前よりももっと協力して働くようにしています。例えば、これまで５人でしていた仕事を３人でして、一人ひとりの仕事を増やしています。また、村の人たちと協力してできる仕事は、いっしょにしています。村のみんなのためのいろいろなサービスが悪くならないようにしながら、役場で働く人を減らしています。子どもを育てるサービスにはお金がかかりますが、このようにして子どもの数を増やしています。

４．成果と課題

本研究では、JSL 児童生徒への学習支援を目的としたリライトを和語動詞のパラフレーズに焦点をあてて検討する上で ACTFL-OPI に基づく枠組みを援用した。その結果、個々の表現とディスコースの双方から言い換える上でのパラフレーズの方法の提示が可能となり、読みのレベルに応じた二段階のリライトを作成することができた。

一方、次の点は今後さらに検討を重ねる必要がある。第一に、文法面からの調整についてである。本研究のリライトでは、取り出し指導後の自律的な読みを想定し、パラフレーズに用いる文法項目が日常会話の程度を超えないように試みたが、具体的な方法の提示には至らなかった。文法項目の数による調整（山内 2009)なども視野に入れ、今後、包括的な検討を行いたい。第二に、教科理解の観点からの検証についてである。社会科及び理科の文章の理解については、読み手の既有知識と結びつけた状況モデル(Kintch 1994)との関連が指摘されており(小嶋 1996)、例えば社会科教科書（歴史）のリライトに関しては、日本人生徒を対象に連接性に焦点を当てた検証が行われている(深谷 1999)。今後、JSL 児童生徒を対象としたリライトの有効性を実証するとともに、書きことばの理解を促すパラフレーズの体系の可視化を目指していきたい。

注

1) プロフィシェンシーの定義は、「文脈（場面、テキスト、以下「文脈」に統一）を基盤にした談話（ディスコース、以下「談話」に統一）を遂行する能力(pp.2-3)」とする鎌田(2015)に従う。また、川上(2008) と同様に、JSL の子どもへの学習支援の中に位置づける。

2)「ACTFL 言語運用能力ガイドライン 2012 年版」では、「スピーキング」「ライティング」「リスニング」「読解」のそれぞれについて記述されている。「読解」で想定されている各レベルの読み物のジャンルは、それぞれ評論、随筆、物語、通知、インターネット掲示板、メニュー、クレジットカードの領収書など多岐にわたる。そのため、教科書の内容理解のためのリライト作成に直接関連づけることは難しいと判断した。

3) KY コーパスの超級、上級－上の中国語・韓国語話者 21 名分に非母語話者 2 名分、日本人 13 名分を加えたものを分析している。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 25370575 の助成を受けている。

参考文献

石黒圭(2013)「『やさしい日本語』と文章の理解: 背景知識の重要性」, 庵功雄・イ ヨンスク・森篤嗣編『「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』, 141-155, ココ出版

荻原稚佳子・齋藤眞理子(2010)「意見述べにおける抽象性: その表れ方と教育への指針」『日本語 OPI 研究会 20 周年記念論文集・報告書』, 121-131, 日本語 OPI 研究会

鎌田修(2015)「船出: なぜ談話とプロフィシェンシーなのか」, 鎌田修・嶋田和子・堤良一編『談話とプロフィシェンシー: その真の姿の探究と教育実践をめざして』, 2-4, 凡人社

鎌田美千子(2014a)「教科書のリライトにおけるパラフレーズの分析:『リライト作成タスク』の開発と実践に向けて」, シドニー日本語教育国際研究大会 2014 ホームページ, https://icjle2014.arts.unsw.edu.au/jp/program?id=805&t=ppid

鎌田美千子(2014b)「JSL 児童生徒への学習支援を目的としたリライトにおける背景知識の扱いとその課題」『異文化間教育学会第 35 回大会発表抄録』, 106-107, 異文化間教育学会

川上郁雄(2008)「『移動する子どもたち』のプロフィシェンシーを考える: JSL バンドスケールから見える『ことばの力』とは何か」, 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子編『プロフィシェンシーを育てる』, 90-105, 凡人社

小嶋惠子(1996)「テキストからの学習」, 波多野誼余夫編『認知心理学 5 学習と発達』, 181-202, 東京大学出版会

バトラー後藤裕子(2011)『学習言語とは何か: 教科学習に必要な言語能力』, 三省堂

深谷優子(1999)「局所的な連接性を修正した歴史テキストが学習に及ぼす影響」『教育心理学研究』47, 78-86, 日本教育心理学会

松田文子・光元聰江・湯川順子(2009)「JSL の子どもが在籍学級の学習活動に積極的に参加するための工夫: リライト教材を用いた『日本語による学ぶ力』の育成」『日本語教育』142, 145-155, 日本語教育学会

光元聰江・岡本淑明 (2012)『外国人・特別支援児童生徒を教えるためのリライト教材 改訂版』ふくろう出版

宮部真由美(2008)「小学校社会科教科書の他動詞の使用について・連語論の観点から: 子どもに対する教科学習の日本語支援のために」『文学部紀要』22(1), 69-90, 文教大学

茂木俊伸(2013)「小学校国語科教科書における『つまずきことば』の分析」『鳴門教育大学研究紀要』28, 343-355, 鳴門教育大学

山内博之(2009)『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』, ひつじ書房

Kintch, W. (1994) “Text comprehension, memory, and learning”, *American Psychologist*, 49, 294-303.

モンゴルにおける初中等教育機関向け教科書の開発

：プロフィシェンシー重視への取り組み

片桐準二（モンゴル・日本人材開発センター）、Suren Dolgor（モンゴル国立大学）、
Davaa Oyungerel（モンゴル国立大学）、浮田久美子（モンゴル・ロシア共同第３番学校）、
中西令子（モンゲニ統合学校）、牧久美子（ロガリフム学校）

キーワード：モンゴル、教科書、初中等教育、プロフィシェンシー、スタンダード

１．教科書開発の背景と開発プロジェクト概要

１．１　背景

2005 年にモンゴル国教育文化科学省から初中等教育の指針となる『外国語教育スタンダード』が発表された。言語をコミュニケーションの手段と考え、文法を中心とせず、実際に使うことを通して機能的に教えるなどの基本方針が示されているが、「具体的な内容、何をどのように教えたらいいのか」については明記されていない(ドルゴルほか 2009)。このため 2008 年 9 月からモンゴル日本語教師会（以下、教師会）の一組織である日本語教育研究会のワーキンググループが中心となってモンゴル日本語教育スタンダードに関する勉強会を行ってきた。その後、2012 年度に教師会は「モンゴル日本語教育スタンダード作成プロジェクト」を開始し、目標 Can-do を設定し自己評価を取り入れた授業実践が協力校 2 校で始まった。この活動は 2013 年度に拡大版として実施し、現場の教師と筆者らで教材作成も行いながら、協力校 9 校においては授業実践が行われた。そして、2014 年度にそれまでに作られた教材を修正してまとめる「初中等日本語教育スタンダード教科書作成プロジェクト」[1)]を立ち上げた。このプロジェクトはモンゴル国内の初中等教育機関 10 校の協力を得て、各学校の教師が新しい教材を使った授業実践を行い、並行して筆者ら編集委員が勉強会や編集会議、合宿等により教科書作成を進めた。

１．２　プロジェクト概要

プロジェクト参加メンバーは、初中等教育機関の日本語教員 18 名 [2)]と教師会所属の大学教員 4 名とモンゴル・日本人材開発センター所属の国際交流基金派遣日本語専門家 1 名で構成されている。このうち大学教員 2 名と日本語専門家 1 名および初中等教育機関の日本人教員 3 名の合計 6 名（本稿執筆者）が中心となってプロジェクト開始時から全体の企画・運営と教材の修正、教科書全体に関わる執筆・編集作業を行い、初中等教育機関の教員は教材試用版の作成と各所属学校での実践授業を行った。教科書開発は 2013 年度のスタンダード作成プロジェクトが基盤になっているので、2013 年 5 月～2014 年 3 月の関連機関・作成手順と作業工程を以下の＜図１＞＜図２＞にまとめた。

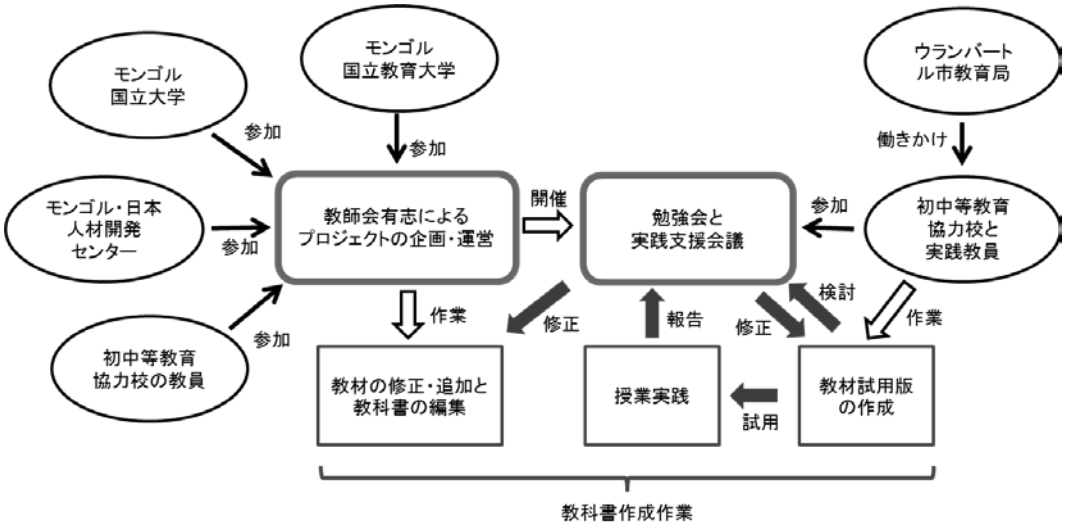
２．教科書概要

２．１　目的

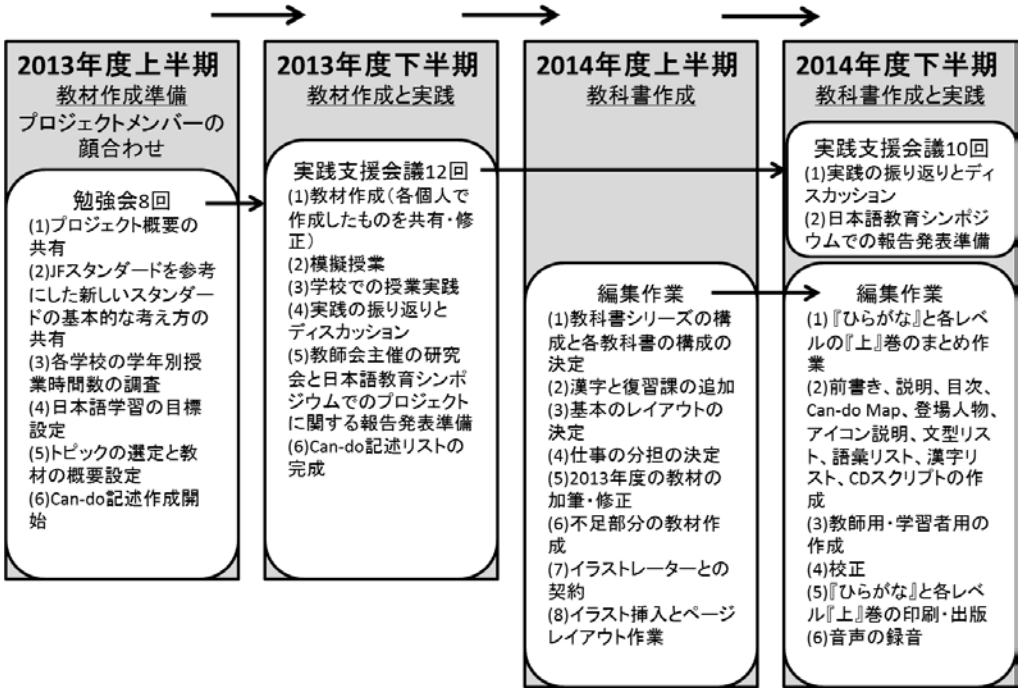
教科書開発にあたっては、モンゴル国教育文化科学省発行『外国語教育スタンダード』(2005 年)、『ヨーロッパ共通言語参照枠』(2001 年)、『JF 日本語教育スタンダード』(2010 年)を参照して、モンゴル日本語教育スタンダードを考え、その目的として次の 2 点を設定した。

(1)社会の中で自分の考えを自由に表現し、相互理解するのに必要な外国語能力を育成する。

⑵子供たちが自分自身の力で学習を進めていく能力を育成する。



＜図１＞　教科書作成プロジェクトの関連機関と教科書作成手順の概略図



＜図２＞　教科書作成プロジェクトの作業工程

２．２　全体構成

トピック・シラバスによるワークブック(書き込み)式の教科書として、以下の 8 冊シリーズを作成することとした。このうち、2015 年 6 月現在、各レベルの『下』以外は完成している。

- 『にほんご　できるモン　ひらがな』『にほんご　できるモン　カタカナ』
- 『にほんご　できるモン　レベル１ 上』『にほんご　できるモン　レベル１ 下』
- 『にほんご　できるモン　レベル２ 上』『にほんご　できるモン　レベル２ 下』
- 『にほんご　できるモン　レベル３ 上』『にほんご　できるモン　レベル３ 下』

『ひらがな』『カタカナ』は『レベル１』の準備段階用であり、ひらがな・カタカナの読み書きのほか、単語、あいさつ、数字、簡単な表現を含む。『レベル 1』からはひらがな・カタカナの読み書きがで

きる学習者用となる。レベル１～3 の各レベルは 10 ユニットから成り、1 ユニットで１つのトピックを扱う。各レベルで扱うトピックは＜表 1＞の通りである。

＜表 1＞各レベルのトピック

ユニット	レベル 1	レベル 2	レベル 3
1	私	私と家族	私と身近な人
2	学校(1)	学校	学校
3	生活	町と住まい	生活
4	食事	生活	余暇
5	家族	余暇	住まい
6	学校(2)	食事	人とのつきあい
7	余暇	人とのつきあい	食事
8	服装	身体と健康	交通と旅行
9	買い物	交通と旅行	買い物
10	人とのつきあい	行事	自然

２．３　各ユニットの構成

各ユニットは、6 課で構成されており、初めの 1 課～3 課が「聞く・話す・会話」、4 課が「読む・書く」、5 課が「漢字」、6 課が「復習」になっている。モンゴルの学校で一般的な 1 コマ 40 分授業で、各課を２～3 コマ程度で進むように作っている。

３．プロフィシェンシー重視への取り組み

プロフィシェンシーとは牧野(2008:19)に従えば、「ある技能が求めるタスクの中で今どんなことが『できるか』という『できること』の束で示す熟達度」のことである。また、嶋田(2010:4-5)はプロフィシェンシー重視の教育において留意すべき点の 1 つとして、同じテーマでレベルの異なる発話例を紹介し、縦軸で考えることの重要性を指摘している。ACTFL-OPI で話題をらせん状に進行させてレベルを上げていく方法（ACTFL1999:62）があるが、これはその考え方によるものである。

開発中の教科書ではこうしたプロフィシェンシーを重視しており、次の 3 つの特徴がある。

1)レベルごとの状況設定；モンゴルの小学生・中学生が実際に経験する可能性のある場面で練習するために各レベルで次のような状況設定をして、登場人物もこれに合わせてある。まず、レベル 1 では、モンゴルの学校が主な舞台で、日本人教師がモンゴルの学校を訪問し、レベル 2 では、やはりモンゴルの学校が主な舞台であるが、今度は日本の子供たちがモンゴルの学校を訪問し、レベル 3 では、日本の学校が主な舞台となり、モンゴルの子供たちが日本の学校を訪問しているという設定である。

2)同じトピックでらせん状にレベルを上げるトピック・シラバス；表 1 で各レベルのトピックを記したが、例えばレベル 1 では「私」をトピックとして、自分自身について取り上げるが、レベル 2 では「私と家族」として自分の家族について取り上げ、レベル 3 では「私と身近な人」として友だちについての話題となっている。すなわち、レベルが上がるに従って自分から始まり、それが自分を中心にした人々へと話題が広がるようになっているのである。その他のトピックについても同様で、同じトピック名が各レベルにあるものはレベルが上がるに従って内容が広がるように作っている。

3)全ての課での目標 can-do の提示と自己評価；各課のはじめにその課の目標となる can-do 記述文を記し、課の終わりにも同じ記述文を記し、その横には自己評価をするように☆を 3 つ付け、達成度に応じて☆を黒く塗りつぶしてもらうように作っている。

４．実践現場からのフィードバックと課題

図 1 に記した実践支援会議では現場教師からの様々な報告が行われ、教材・教科書作成のフィードバックとなった。そのフィードバックをもとに改善した点の例を以下 3 点ほど挙げる。

1)自己評価ではどんな時に☆をいくつ塗るのか；自己評価の欄に図 3 のような評価基準を記した。

2)書くのが遅い学習者は聞き取り問題が難しい；聞き取り問題の解答が日本語で書くようになっていたが、各課の前半では選択肢を記し、チェックするだけで答えられるようにした。

★☆☆ たすけてもらうと はんぶんできます。
★★☆ たすけてもらうと ぜんぶできます。
★★★ ひとりでできます。

＜図 3＞自己評価の基準

3)学習者がなじみのない事柄の説明に時間がかかった；作成時に小学生・中学生にも分かりやすい語彙やイラストを考えて選んでいても、実際には分かりにくかったということがあった。例えば、親の仕事の課での導入の「銀行員」のイラスト（ドルや円の記号がついていた）が、何を意味しているかなかなか分からなかった。そこで服装から明らかに職業が分かる警察官のイラストに変えた。

課題として教師が持つ「書くことが学習である」というビリーフがある。これは従来のモンゴルにおける指導法であり、例えば、導入で「今日の学習では一週間の生活を話します」と言っているのに、まず月曜日から金曜日までの曜日名を書く練習をさせたり、場面理解・内容理解の目的で行うリスニング問題をディクテーションさせたりという報告があった。新しい教え方について一年半以上の間、繰り返し勉強会やディスカッションを行ってもこうしたビリーフを変容させることは容易ではなかった。

５．まとめ

本稿ではモンゴル日本語教師会による初中等教育機関向け日本語教科書の開発プロジェクトについて、プロジェクトの概要と教科書の概要を報告し、プロフィシェンシー重視への取り組みとなる教科書の特徴を紹介した。最後の課題では、教科書が変わっても教師が変わらなければ、従来の教え方と変わらないという点について述べた。教師会は今後この教科書シリーズの普及に努めることとしているが、教師研修を合わせて実施するなど、教師のビリーフ変容を促すような取り組みも必要である。

注

1) 2012 年度「モンゴル日本語教育スタンダード作成プロジェクト」、2013 年度「同　拡大プロジェクト」、2014 年度「初中等日本語教育スタンダード教科書作成プロジェクト」はいずれも国際交流基金の助成を受けて実施された。

2) ウランバートル市教育局の協力により、ウランバートル市内で日本語を教えている学校へプロジェクトの案内が送られ、参加を希望する教員が集まり、2013 年度上半期は 16 機関から 22 名の教員が参加した。同年下半期は 11 機関 16 名が参加(内、モンゴル人 14 名、日本人 2 名)。この 2013 年度はウランバートル市教育局所属の国際協力機構(JICA)のシニアボランティア 1 名も参加していた。2014 年度は 10 機関 18 名が参加(内、モンゴル人 14 名、日本人 4 名)。

参考文献

国際交流基金(2010)『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』, 国際交流基金.

嶋田和子(2010)「プロフィシェンシー重視の教育をめざす―「使える日本語」を身に付けよう―」,『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』, 7, 1-10.

ドルゴル S., オユンゲレル　D., 阿知波加世子, 金ヶ江洋子 (2009)「第 1 グループ（スタンダード・グループ）活動報告」, モンゴル日本語教師会日本語教育研究会編,『日本語のひろば』, 1, 102-116.

牧野成一(2008)「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシェンシー」, 鎌田修他編著,『プロフィシェンシーを育てる―真の日本語能力をめざして―』, 18-39, 凡人社.

吉島茂他訳編(2004)『外国語教育Ⅱ―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通言語参照枠―』, 朝日出版社.

ACTFL(牧野成一監)(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル日本語改訂版』, ALC Press Inc.

インターンシップ派遣のための短期集中講義での目指すレベルと達成できるレベル

: ACTFL の OPI を利用して

安本恵美子（スタンフォード大学）

キーワード：インターンシップ、集中講座、OPI レベル、日本語初級

１．はじめに

例年スタンフォード大学における様々なプログラムが日本の企業や機関と提携して、夏季を利用したインターンシッププログラムを行っている。しかし、今まで本校の日本語のプログラムには夏のインターンシップにだけ参加する学生のための日本語集中講座のコースがなかったため、新しいコースを開設することとなり、2015 年 3 月に初級日本語集中コースを開講した。6 月中旬から始まる 8 週間から十週間の日本企業や機関でのインターンシップに参加する学生数名が受講した。

授業を担当する筆者にとって 4 月の始めに始まるコースであるにもかかわらず、2 月に依頼を受けたので、学習目標としてどのようなことを設定するべきかなどほとんど情報もない上に準備の時間もなかった。ただ、学生たちのインターンシップの派遣先が異なるため、ある企業の企業研修のための日本語というよりは、日本における日常生活において使えることを目標にした日本語指導をした。

唯一、同様のコースを 7 年に渡り担当している中国語の講師より、どのような内容を扱っているかなどの情報を得ることができたものの、日本語のコースにそのまま使えるものは少なく、そこで、筆者は OPI のレベルを基準にして指導をしてみることにした。

スタンフォード大学の通常の日本語プログラムでは、約 30 週を終了後の到達目標レベルを中級の下と設定しているため、その 3 分の 1 である約 10 週のこのコースの終了後のレベルをどこに設定するべきなのか悩んだ。果たして、学習者は 10 週間でどのぐらいのレベルに達することができるのか、中級まで達することができるのだろうか。今回が初めてのコースになるため、目標のレベルは、志を高く持ち、約 30 週のプログラムと同じく中級の下に設定した。それには、暗記した単語や文だけで会話を行うのではなく、自分で創造して作った文を作れることを目標にしたかったからだ。また、筆者が長年初級を教えていて、中級と上級の壁に比べ、意外と初級と中級の壁は薄いのではないかと考えたからだ。

本稿は、筆者が担当した初級日本語集中コースでどのような内容や指導を行ったかを記述し、目標としたレベルと到達したレベルを省察することを目的とする。また、コースで改善すべき点、今後のコースや日本語教育に活かせることなどを吟味することも目的とする。

２．参加者とインターンシップ派遣先の概要

２．１　受講学生

スタンフォード大学に在籍中の学生 4 名で、日本語履修歴は全くなかった。（ただし 1 名（学生 D）は、6 週目にコースをやめた。）

学生 A　大学院生 2 年生、機械工学専攻
学生 B　大学院生 2 年生、土木工学専攻
学生 C　大学院生 3 年生、電気工学専攻
学生 D　学部生 4 年生、政治学専攻

２．２　インターンシッププログラムと受け入れ機関

学生 A　the Stanford Global Studies program を通し鎌倉の三菱電機へ 6 月中旬より派遣
学生 B　6 月卒業予定で、将来自分で日本の企業への就職を思案中。
学生 C　6 月に京都における工学の学会発表に参加し、1 週間の滞在。
学生 D　the Stanford Freeman Spogli Institute's Global Policy Fellows program を通し東京の総合研究開発機構へ 6 月中旬より派遣

３．日本語集中コースの内容

３．１　授業内容

初級日本語集中コースでは、週 4 日間 50 分の授業で、10 週間行った。筆者は、このコースで、『はじめのいっぽ』を教科書として用いながら、一部『げんき 1』の内容を参考にし、毎回自作のパワーポイントスライドを作成して授業を進めた。中級の下を目指すために、話題は身近な内容やニーズを扱い、それぞれの学習者の言いたいことに必要な語彙を随時補足したりし、ペアワークで聞き手と話し手を何度も交代させて、質問されて答えられるだけでなく、自らも質問をできるような活動を繰り返した。また、文法導入は、その文法をいつどんな時に使うのかという機能を中心にした指導を心がけた。文字の学習は、最初の２週間でひらがなの導入、翌２週間でカタカナの導入をした。漢字の導入は全く行わず、語彙リストに載せる程度にとどめた。

＜表１＞　日本語集中コースの内容

週	内容
１週目	自己紹介
２週目	買い物
３週目	レストランでの注文
４週目	自分の家族とほかの人の家族
５週目	日常の生活
６週目	過去の生活について、招待する
７週目	好きなことについて
８週目	頼む表現、自分のしたいことを言う
９週目	許可をえる、情報をもらう
１０週目	復習、OPI、スキット発表

３．２　評価とその方法

大学のコースであるため、コースの評価方法は以下のように行った。

＜表 2＞　コースの評価方法

クラスへの参加・準備	10%
オンライン宿題（9 回）	36%
クイズ（8 回）	32%
口頭でのインタビュー（3 回）	17%
スキット発表	5%

オンライン宿題では、スタンフォード大学が使用している Sakai 2.9 を使い、聞き取りや発話解答などをする宿題を毎週金曜日全 9 回提出させた。クイズでは、毎週月曜の授業内の 20 分～30 分を使い、主に進出の単語（50 語～80 語）、前週に習った内容の確認を行った。

口頭でのインタビューは 3 回行った。そのうち、最後のインタビューだけを OPI 形式で行うことにした。1 回目のインタビューでは、自己紹介とレストランで何かを聞いて注文するというロールプレイを課題にし、2 回目のインタビューでは、日常会話についての受け答えや、だれかを誘うことを課題にした。最後の 3 回目のインタビューは、他のテスターに OPI 形式でインタビューを行ってもらい、客観的な評価をしてもらった。

４．OPI の結果

最後の 10 週目に行った OPI の判定結果は以下の通りであった。

＜表 3＞　OPI の結果

学習者	A	B	C	D
判定	初級-上	初級-上	初級-中	実行できず

どの学生も初級止まりの判定だったが、特に学生 A の発話は簡単ではあるが文レベルであり、また伝えたいことを日本語を使って創造する能力をみせつつあった。学生 B の発話にも同様な能力が見え、会話が成立していた。学生 C に関しては、試験官の質問がわからなかったり、誤解して答えたりすることが多く、沈黙の多いインタビューになっていた。終了後に各学生に OPI についての感想を聞いたところ、教師以外の日本人と約 20 分に渡るインタビューでいろいろな身近な話題について質問を理解し受け答えをすることができたということは、どの学生にとっても、日本語を話すことに少なからず積極的な印象をもったようだった。

５．考察

この章は、「目指すレベル」と「達成できるレベル」のギャップがどうしてできたのかについて考察してみる。筆者が目指すレベルを中級の下に設定したのには、三つの理由がある。まず、日本で短期間であっても日常生活を送るのに必要なレベルを考えた場合、せめて非母語話者の発話に慣れた話し相手には理解してもらうことができる日本語が必要であると考えたからだ。また、暗記した単語や語句だけの日本語運用ではなく、学習者が意図した考え、伝達したいことを表現するために、習ったことを組み替えて、伝えたい事を日本語を使って創造できなくてはいけないと考えたからだ。最後に、日本で日常生活を送るには、簡単な質問ができ、簡単な生活場面に対応できなければいけないはずであろう。

この目標を掲げて、授業の話題はいろいろな必要とされる生活場面を扱った。また、授業内では教師だけでなく、クラスメートとペアワークで会話練習をしたり、質問の受け答えをしたりし、また、授業外でもオンラインの宿題で発話で受け答えをさせることもさせ、アウトプットの多い活動を心がけた。最後に、授業でなるべく学生が言いたいことが言えるように、そのために必要な単語や語句を随時与え、自分の言いたいことが言えるようになるように授業を進めた。

しかし、学生が達成できたレベルは初級の上までで、中級の下まで行くことはできなかった。最後のOPI の発話の中には、中級レベルの文も見られたが、中級のレベルを維持することは難しかったようだ。また、このコースは 10 週間であり、学習者が言いたいことを言える語彙を学び、覚え、使いこなすまでにはもう少し時間を要するのかもしれないと考える。この点で、筆者はインターンシップ終了後の学生達に OPI を行い、コース終了後の結果と比較したいと考えている。

また、学生 C に関しては、語彙を覚えることや聞き取ることが難しい上に、週に一度の 20 分から 30 分のクイズはかなり負担であったようだ。おそらく、コースをやめた学生 D にとってもこのクイズの内容、量、頻度は負担であり、やめる原因になったのかもしれないと考える。学生の負担を少し軽くし、中級の下まで行けるように続けられるコースにするためには、今後、クイズに出る単語、役に立つかもしれない単語とわけてもいいのかもしれない。

最後に、ひらがなとカタカナ導入についてであるが、4 週間を使って導入、指導をおこない、日本で使われているメニューや看板などを読むことができるようになったという達成感は大きいと考えるが、ローマ字で教えることで、クラスで教えられる項目や話すことができる項目が増え、目指すレベルまでいけたのではないのだろうかとも考える。この点は、このような短期集中のコースを教える場合、今後も考えなくてはいけない点であろう。

しかしながら、今回コースの最後に OPI をすることによって、学生の言語能力がどこまで達することができるかを見ることができたことは、筆者にとって今度の指導により役に立つと実感した。また、コース終了後の OPI が、学生にとっても日本語に対する自信につながったことなどを考えると OPI の実施は役に立ったと言えよう。

参考文献

札野寛子(2013)「留学生インターンシッププログラムのための事前日本語・日本文化指導カリキュラム開発—精密機械企業での日本語初心者研修事例からー」, 『KIT progress—工学教育研究—』, 20, 17-29, 金沢工学大学.

板野永理他(2011)『げんきⅠ（第２版）』, The Japan Times.

春原憲一郎他(1995) 『新装版　はじめのいっぽ　英語版』, スリーエーネットワーク.

在住外国人の社会参加に向けた

日本語コミュニケーション評価システム

～浜松版日本語コミュニケーション能力評価システムの活用～

松葉優子（静岡大学）
松本三知代（早稲田大学大学院）
内山夕輝（公益財団法人浜松国際交流協会）

キーワード：コミュニケーション能力、評価システム、社会参加、プロフィシエンシー、初期日本語学習

１．要旨

外国人集住都市である浜松市では、在住外国人の初期日本語学習を浜松市外国人学習支援センター（以下 U-ToC）で行なっている。浜松市より U-ToC の運営委託を受けている公益財団法人浜松国際交流協会（以下 HICE）では、2012 年度、コミュニケーション能力を測る「浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム」（以下 HAJAC システム）を作成し、2013 年度にはシステムの普及に向けて検討を行った。本発表では、HAJAC システムの作成の目的と内容について説明していく。

従来地域の日本語教室では、学習者の日本語能力を知る方法がなく、教師の経験と勘で学習者のレベルをみていた。学習者アンケートより、体系的、継続的な日本語学習の必要性が明らかとなり HICE ではプロフィシエンシーに基づく「評価」を作成することにした。HAJAC システムは 2013 年度から U-ToC で運用され、2014 年度は評価者の養成講座も行われた。

HAJAC システムは学習者を評価するだけではなく、学習者の自律学習の芽生えや社会に関心を持つきっかけとなることを目的とする。また教師にとっても授業の改善また自己教育力の向上に繋がるためのシステムである。

２．はじめに

浜松市は、静岡県西部に位置する政令指定都市である。主要な産業は、繊維、楽器、輸送機器等の製造業であり、大手メーカーを中心に、元請け、下請け、孫請け企業と裾野が広がっている。バブル時代と呼ばれる 1980 年代後半には､好景気のあおりから浜松市においても深刻な人手不足に陥ったが､1990 年の出入国管理及び難民認定法の改正で創設された「定住者」という在留資格をもつ南米系日系人が人手不足を補うように単純労働を担うようになっていった。当時浜松市では簡単に仕事に就けるうえ、気候も温暖なことから、特に日系ブラジル人が大挙して居住するようになり、浜松市は瞬く間に日本一ブラジル人が多く住むまちとなった。2009 年 9 月には、浜松市が誘致に協力していた在浜松ブラジル総領事館が、東京、名古屋に次ぎ開設された。このことからも、外国人集住都市・浜松が、外国人住民との共生をめぐり生活、就労、教育、医療等の現場でおこる課題を、様々な機関と連携しながら克服し、多文化共生都市の実現に向けて邁進してきたことがわかる。

上述の背景を持つ浜松市において、多文化共生都市を実現する上での大きな課題の一つに外国人住民と日本人住民とのコミュニケーションの成立がある。コミュニケーションを可能にするためには地域で暮らすための生活言語となる日本語の学習支援が必要であり、市は、日本語教室を開催するとともに、

教室の担い手となるボランティアの養成にも力を注いできた。一方で、喫緊の対応に迫られる役所を筆頭に、企業、病院、学校等にもポルトガル語通訳者が配置されるようになっていった。最近では、こうした対応が日本語学習の動機を阻害しているとも言われており、多文化共生施策のバランスの難しさが感じられる。

３．浜松市外国人学習支援センター（U-ToC）の役割

HICE は浜松市から委託を受け浜松市多文化共生センターと U-ToC の運営を行っている。U-ToC は、2010 年に浜松市が開設した学習支援のための行政施設であり、外国人住民に対する日本語教室を中心に、日本語ボランティア養成講座、多文化体験講座、ポルトガル語講座等を開催しており、毎年のべ 1 万人がセンターを利用している。

HICE は U-ToC が開設されて以来一貫して、生活者としての外国人のための日本語教室を開講しているが、2015 年度は年間 532 コマ 852 時間の日本語教室を実施している。これは、U-ToC が開設される前に HICE が実施してきた日本語教室の約 3.8 倍のコマ数にあたり、教室を担う人材の確保と育成、カリキュラムの開発、教室内容の改善等、大規模施設の運営に全てが試行錯誤の連続であった。日本語教室に関わる人材については松葉・河口・松本（2013）及び松葉・松本・内山・河口（2014）で詳しく述べられている。

４．日本語コミュニケーション能力評価の必要性

2012 年度に HICE は、文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業の委託を受け、浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム策定事業を行った。これは、学習者、日本語教師、HICE コーディネーターらのそれぞれの思いから生まれた評価システムである。U-ToC 開設以降、学習者からは「U-ToC でどれだけ日本語が上達したのか知りたい」や「帰国するので／就職したいので／家族に認められたいので、日本語学習の成果を証明してほしい」といった声があがっていた。また、日本語教師からは、「多様な学習歴を持つ生活者としての外国人を日本語教室でクラス分けする基準がほしい」、「自己の授業が学習者の日本語能力をあげる一助になっているか確認したい」「生活優先で体系的に学習した経験の少ない学習者に適した評価基準がほしい」等、日本語教室における学習の成果が目に見える形で必要だという声があがってきていた。一方、HICE のコーディネーターは、「行政施設として費用対効果を何で示せばよいのか」「日本語教室の広報を行う際に、スケジュールと場所だけではなく内容や目標を具体的に示したい」という思いを抱えていた。また、U-ToC はあくまで通過点でありここを経てスムーズな社会参加への後押しとなるような日本語教室づくりを方針としていたため、出口の日本語能力基準がどうしても必要だと考えるようになっていった。浜松版日本語コミュニケーション能力評価システムの開発の経緯、システムの内容等については、浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム策定事業報告書（2013）にて報告しているほか、浜松学院大学研究論集第 10 号（2014）において、同システムの課題と改善について詳しく述べているので参考にされたい。

５．評価作成にあたって

作成前の準備として日系ブラジル人を中心とした定住外国人の発話状況を調査した。その結果次のような特徴が分かった。1）発話量は多いが聞き手に負担のかかる発話である。2）限られた語・文型を多用しており文法の誤用もみられた。しかし彼らは 3）コミュニケーションストラテジーをうまく使用しタスクを乗り越えていることも分かった。そこで以上の特徴を踏まえ、地域の日本語支援の場で有用な

評価システムを考えていった。その結果開発したインタビューテストの中身を次章で述べる。

６．口頭能力を測るためのインタビューテスト

６．１　インタビューテストの中身

インタビューテストは、浜松地域の日本語支援の場においてよく出会う学習者の特徴（生活言語を駆使しコミュニケーションストラテジーを活用しながら発話する）を評価し、学習意欲につなげることを目指し、半構造化による 15 分のインタビューテストとした。

1）目的　口頭能力を測る
2）時間　インタビューは 15 分間（ロールプレイ、逆質問を含む）
3）レベル　8 段階（C0～C7）（レベル内容は表 1 参照）
4）準備物　IC レコーダーとロールカード
5）判定　評価者はインタビュー後に音声を聞きながら評価基準表をもとにレベルを判定する
6）振り返り作業　インタビュー評価シートに記入し、学習者へのフィードバックを行なう

６．２　評価基準表について

基準表にはレベルごとに「特徴」「判定の目安」「できることの例」「質問例」が記されている。8 段階の評価を Communication の頭文字「C」で表し C0 から C7 までの 8 段階に設定している。基準表に書かれている「特徴」はレベルごとの発話の特徴を示し、「判定の目安」は近接するレベルにおいて判定を迷った時に目安とできるようにしている。

＜表 1＞　浜松版日本語コミュニケーション能力評価基準表（一部抜粋）

C7	周囲で起こっている問題について、自分の意見を述べたり、その理由を筋道を立てて説明したりすることができる
C6	日常生活上の話題について、自分の考えを伝えたり説明したりすることができる
C5	身近な話題について、会話を広げたり、会話を続けるために相手に働きかけたりすることができる
C4	身近な話題について、自分なりの表現を使って会話ができる
C3	覚えたことば、表現や決まり文句を使ってごく身近な話題について、短い文で答えることができる
C2	覚えたことば、表現や決まり文句を使ってごく身近な話題について、単語で答えることができる
C1	ごく簡単な表現を聞き取って、名前や出身国が言える
C0	ここからスタート！

６．３　インタビュー評価シート

学習者へのフィードバックも行うため学習者が理解できる日本語で記載する。評価シートには評価のレベルの他、インタビューで上がった話題を記し、その話題がどのレベルに達しているのか分かるようにしている。また備考欄を設け評価者が気づいた点を書くようにしている。ロールプレイや逆質問で気が付いたこと、またインタビュー全体を通して学習者ができていること、勉強した方がよいことなど分かりやすく書くようにしている。

６．４　ロールカード・逆質問について

ロールプレイは C6 レベルから C7 レベルの判定を出す時のみ行うようにしている。相手にあわせて適切な表現が使えるか否かを確認するためである。また、C3 のレベルだと判断した場合は逆質問を行う。これは文の生成能力があるかどうかを確認するために行うものである。

６．５　判定方法

まず音声を聞き返し話題ごとの発話内容を評価基準表と照らし合わせ判定をしていく。そしてその判定は質問に答えられたかどうかを判定するのではなくコニュニケーションが成立しているかが重視される。また特徴が 1 つ当てはまるからといってそのレベルだと判定してはならない。あくまでも安定してできていることを確認していく。話題ごとに判定し、全体的に安定してできているレベルを確認し最終判定を出す。

７．HAJAC システム評価者養成

HICE は、2014 年度の U-ToC 事業において、「浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム HAJAC システム評価者養成講座（以下、評価者養成講座）」を実施した。評価者養成講座実施の目的は、浜松版日本語コミュニケーション能力評価システムを理解し、実際に、測定と判定と評価ができる人材、並びにプロフィシエンシーの観点を実践に取り入れられる人材を養成することである。評価者養成講座を通じ、HAJAC システムを理解し運用できる人材養成の端緒に就いたことが効果として挙げられた。一方で、受講者がインタビューの判定と評価を体験しても、「アチーブメント」と「プロフィシエンシー」との違いが理解されにくいという課題も残った。2015 年度も評価者養成講座を実施し、内容について再考する予定である。

８．まとめ

以上のように評価作成、評価者養成について述べてきた。HAJAC システムは評価を取り入れた日本語学習システムである。「日本語学習」「評価」「気づき」が循環しながら精確さを増すことを期待し作成した。また外国人住民が社会に参加するための日本語支援をより良きものにするためのシステムと考えている。今後も継続的に評価者養成を行い U-ToC 以外でも活用できるようにしていきたい。本発表を通して HAJAC システムの更なる充実を図り、多文化共生都市に向け、外国人住民が自己実現にむけて社会に参加し共生できるための助力としたい。

参考文献

公益財団法人浜松国際交流協会（2013）「平成 24 年度文化庁委託事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業　浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム策定事業報告書」

公益財団法人浜松国際交流協会（2014）「日本語教育シンポジウム　生活者としての外国人に必要な日本語とは～日本語コミュニケーション能力評価の可能性～」

松葉優子・河口美緒・松本三知代(2013)「在住外国人に対する社会型日本語教育における一考察－浜松市外国人学習支援センターの取り組み－」，『浜松学院大学研究論集　第９号』, 157-175, 浜松学院大学

松葉優子・松本三知代・内山夕輝・河口美緒（2014）「生活者としての外国人の社会参加に向けた日本語コミュニケーション能力評価システム－浜松市外国人学習支援センターの事例から－」,『浜松学院大学研究論集　第 10 号』, 153-172, 浜松学院大学

ラオスの日本語学習者と OPI の出会い

國頭あさひ（元ラオス国立大学）

キーワード：ラオス、社会文化、上級レベル以上の話題・タスク、ロールプレイ、OPI の可能性

１．はじめに

OPIは、被験者の母語や学習環境に関わらず、目標言語の運用能力を評価できるものであるが、生まれ育った地域の社会文化が被験者の言語パフォーマンスに影響することが考えられる。

ラオスは、現在も社会主義政治のもとで言論統制や党の倫理教育などが行われており、そこに仏教の思想も交わって独特の社会文化が存在している。OPIの判定尺度が上の方のレベルの総合的タスクや話題の中には、ラオスの社会文化ではタブーとされているものも少なくない。例えば、ラオス人は決して目上の人に意見をすることはしない。社会の不満や問題点を公に発言することもできない。また、教師は絶対的な存在であり、依頼を断ったり、学生が意見や提案をしたりすることもしない。一般的に、出しゃばることは好ましくないことであり、学校教育においても手を上げて発言する学生はほぼ見られない。このような社会に生きる学習者にとっては、OPIを行う際にラオスの社会文化や習慣がタスク遂行に大きく影響していると考えられる。

本稿では、ラオス人の普段の会話の話題選択とタスク遂行について調査し、実際のOPIデータを分析して、ラオスの社会文化的な要素がどのようにOPIに影響しているかを考察する。また、OPIの実施がまだ少ないラオスにおいて、ラオスの日本語学習者にOPIがどのように受け入れられたかを報告し、今後のラオスにおけるOPIの可能性について考察する。

２．ラオス人の会話の話題とタスク

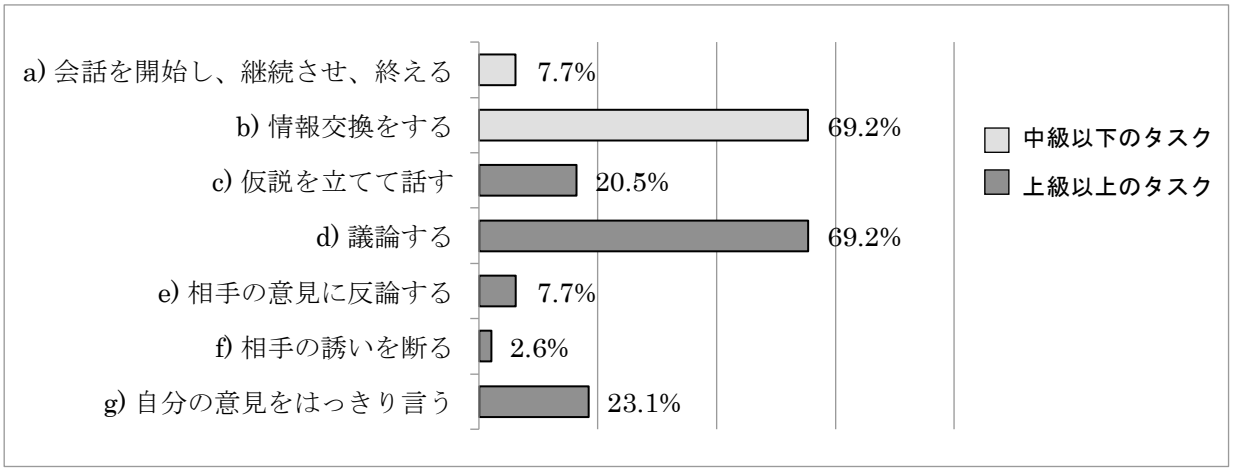
２．１　調査

目標言語である日本語でどのようなタスクができるかという以前に、そもそもラオス人同士が会話をする場合にはどのような話題が扱われるのだろうか。また、ラオス人にとって難しいタスクなどがあるのだろうか。それらを調べるために、ラオス語で書かれたアンケート用紙を使用して調査を行った。まず、OPI の評価基準の中からいくつかのタスクと話題を選び、それぞれについて、初対面の人や目上の人と話す場合にそれらができるかどうかについて質問した。アンケートはラオス国立大学在籍の学生（日本語学習者以外を含む）39 名からの回答を対象とした。そして、これとは別に取った 19 名の OPI データ（上級 1 名、中級 11 名、初級 7 名）を分析し、ラオスの社会文化的な影響について考察する。

２．２　結果と考察：ラオス人の会話のタスク遂行について

OPI の判定では、会話の自発性があることが中級のポイントではあるが、ラオス人の場合は、教師という立場のテスターに対して遠慮が働くために、図 1 のタスク a）ができないという可能性が高い。ラオス人の場合、会話の舵は常に目上の人が取るものとされているため、会話を始めるのも終えるのも、相手に任せて従うほうが自然である。上級以上のタスクでは、d）を除いてほとんどが普段あまり行われないタスクであると言える。特に、e）と f）に関しては、ラオス社会では避けるべき行為であり、相手が OPI テスターのように面識のない外国人であれば､たとえ日本語の運用能力が高い被験者であって

もできない可能性が高い。ラオスにおいては、判定可能なサンプルを抽出するには非常に難しいタスクであると言える。

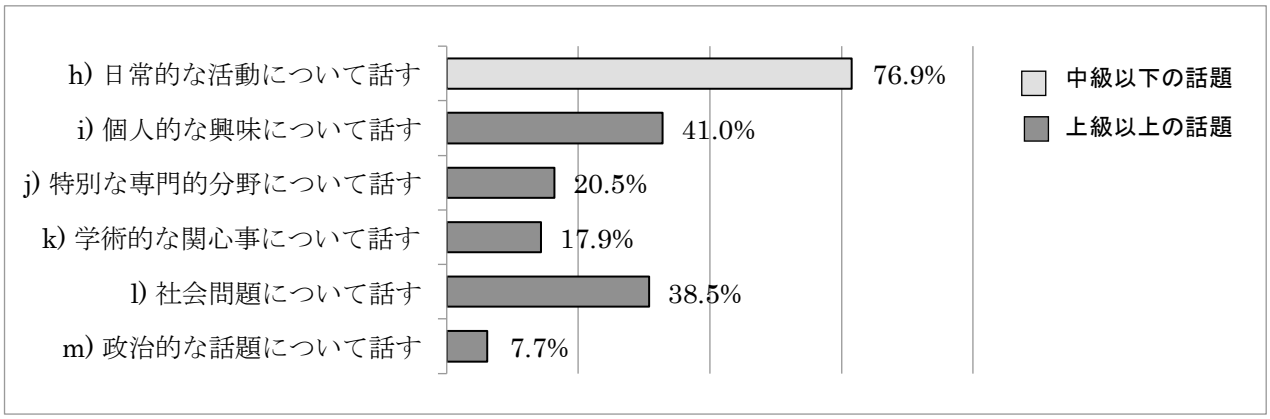


＜図１＞　ラオス人の会話のタスク遂行

この結果を受けて、OPI では中級-中レベル以上と思われる被験者には、なるべく f) のタスクに当たるロールプレイを行った。ロールカードは ACTFL-OPI 試験官養成マニュアルに付属しているもので、「退職する同僚にプレゼントを買うお金を断る」というものと「友人にお金を貸してほしいと頼まれるが断る」というものを使用した。その結果、ほとんどの被験者がタスクを遂行できなかった。被験者は「自分はお金がない」と一応は断れるものの、テスターが突き上げると、あっさりとお金を出す結果となった。インタビュー終了後の談話では「お金の貸し借りはラオス人にとっては普通のこと」「ラオスでは（断ることは）しません」といった声が聞かれた。ラオス人日本語教師に追加でヒアリングしたところ、ラオスではこのような状況のときは、家族や友達からお金を集めて困っている人に貸す（与える）ことが一般的なようだ。

ロールプレイの場面選択については、「目標言語の文化」にふさわしいかどうかに注意すべきだ[1]とされているが、被験者の母文化の影響については触れられていない。母文化でタブーとされていることが日本語パフォーマンスにも影響することが考えられる。今回のロールプレイでも、「財布にあるだけを貸す」「今日ではなく明日貸す」や「友達に借りて来てそれを貸す」など、ラオスでは普通とされている妥協案が提示された。OPI テスターは、タスク遂行の可不可だけを見るのではなく、被験者のパフォーマンスを総合的に評価することが重要であると言える。

２．３　結果と考察：ラオス人の会話の話題選択について



＜図２＞　ラオス人の会話の話題選択

図２の m）を見ると分かるように、ラオス人は政治的な話題を避ける傾向がある。一党支配体制のラオス社会においては非常にデリケートな話題であり、特に外国人に対して政治の話題を出すことはほとんどない。被験者が党の組織[2)]に近い人であればより難しいと思われる。OPI でも、ラオスの政治問題や歴史などの話題展開は、被験者の言語能力を引き出す話題としては不適切であると言える。

また、ラオスでは、相手に恥をかかせたり自分の知識をひけらかしたりするのは好ましくないとされている。j）、k）の回答率が低かったのは、そのためとも考えられる。学術的・専門的な分野の話題では、学習者は徹して聞き役に回ることが多く、OPI でも話題の展開が難しい場合があるかもしれない。

l）の社会問題については、できると答えた割合が多いが、その話題で相手と対等に議論したり意見を言ったりできるかといえば、そうとは限らない。実際の OPI でラオスの社会問題の話題を取り上げたときも、提案や意見などがはっきり述べられるサンプルはほとんどなかった。中級―上レベルの被験者からは、長い沈黙や「言ってもいいんですか」「んー言いにくいですね」などの発話がしばしば見られ、日本語能力とは別の要因が関係していると考えられる。OPI の被験者の沈黙は「次に何をどう話そうかと考えている場合」[3)]だけでなく、ラオスのように言語統制がある社会では「この意見を言ってもよいものかどうか」という迷いが起こっている可能性が高いということである。

３．ラオスの日本語学習者の OPI に対する印象

OPI の被験者 19 名に対して、アンケート用紙を使って OPI の印象を聞いた。被験者はいずれも、OPI 以外で教師との対面インタビュー試験を受けた経験がほとんどなかった。ラオスの教育現場で、OPI がどのように受け入れられるかやや不安であったが、下の表にあるように肯定的に受け入れられている。

＜表１＞　ラオスの日本語学習者の OPI に対する印象

肯定的な感想	人数／19 人
よい経験だった	16
おもしろい	15
楽しい	13
好きだ	5
嬉しい	4
達成感がある	1

否定的な感想	人数／19 人
緊張しすぎた	6
パニック	5
恥ずかしい	2
楽しくない	0
嫌いだ	0

ラオス人日本語教師にラオスの教育現場についてヒアリングをしたところ、ラオスでは現在もほとんどの学校で、教師が前で話し学生は黙ってそれを聞くという伝統的なスタイルが取られているそうである。そのような学習に慣れている学生は、日本語のクラスでも、教師が指名してもなかなか発言せず、できの良い学生が教師に目で合図をして当ててもらうというルールがあるようだった。ところが、今回 OPI を実施したところ、普段の授業では一言も話さない学生が、OPI で対面したとたん、目を輝かせながら前のめりになって自発的に会話を展開させた被験者が数名いた。本来、OPI テスターは被験者と関わりの深い者がやるべきではない。しかし、普段の教室の社会ルールという枠を取り払うことが、学習者の発話能力を引き出すきっかけになり、教師の学習者理解につながることがわかった。

本調査に協力してくれた被験者は全員が OPI を「役に立つもの」と考え、「また挑戦したい」と答え

ている。自由記述の感想には「話す機会が持てて嬉しかった」「自分の日本語ができる（できない）ことがわかった」や「次回はもっと頑張りたい」など、ほぼ全ての被験者から肯定的な意見が得られた。

４．おわりに

OPIテスターが、全ての文化圏の習慣や会話のタブーを把握することは不可能であるし、それにとらわれる必要もない。しかし、本稿で述べたような、学習者の母文化が会話のタスク遂行に影響しているという事例を知ったうえで、学習者の総合的な日本語パフォーマンスにより注目することが重要である。

本稿で行った調査は、多くのラオス人が快く協力してくれたものの、教師である筆者が依頼したという点で、なんらかの配慮や意図が働いていることが考えられる。ラオス人の本音を聞き出し、授業内容の改善に反映させることは難い課題ではあるが、筆者は約２年間のラオス赴任中、OPIを応用した会話授業の実践や、留学選抜試験のインタビューテスト導入などを通して、ラオス人学習者の学習に対する意識に大きな変化が起こったことを実感した。OPIを応用したコミュニケーション重視の教育実践が、アジアで近年注目されつつあるラオスの国の因習的教育を徐々に変え、ラオス政府が目指しているという「国際水準の教育」を展開するための重い扉を開く可能性を持っていると言えるだろう。

注

1) 『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル(1999 年改訂版)』71 ページ。

2) ラオス人の青年層の大半は、ラオス人民革命党の下部組織である「青年同盟」に所属している。

3) 『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル(1999 年改訂版)』72 ページ。

参考文献

サヤコン・マライカム(2011)「ラオスにおける日本語教育のための基礎的研究」, 國學院大學大学院博士論文.

鈴木基義編(2008)『ラオスの社会・経済基盤』, JICA ラオス事務所.

堀井惠子・西川寛之・西部由佳(2010)「ロールプレイカード・プロジェクト（RPCP）活動内容」, 日本語 OPI 研究会 20 周年記念論文集・報告書.

牧野成一監修・日本語OPI研究会翻訳プロジェクトチーム訳(1999)『ACTFL-OPI試験官養成マニュアル(1999年改訂版)』, アルク.

中国内陸部の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけを高める実践

－日本に住む日本語母語話者との遠隔タンデム学習を通して－

齋藤郁恵（南山大学大学院）

キーワード：中国内陸部、動機づけ、接触場面、自己決定理論（Self-Determination Theory）、Skype

１．はじめに

世界で最も日本語学習者が多い中国では（国際交流基金 2012）、北京や上海といった都市部のみならず、日本人居住者が余り見られない内陸部の地方都市にも多くの学習者が存在する。彼らの多くが高い日本語能力を持ちながら、日常生活における日本語母語話者との接触場面（ネウストプニー 1995）が限られているため、日本語学習に対する動機付けを維持することが困難な状況にある。（大塚他 2013、齋藤 2014）。

しかし、近年 ICT（Information Communication Technology）の発達に伴い、Facebook、LINE、Twitter、QQ 等の SNS や、Skype、Face time 等のインターネット電話を利用することで、上記のような日本語母語話者の少ない地域に住む学習者もオンライン上で母語話者との接触場面を作ることが可能となった。これまでもインターネットを利用して日本のドラマやアニメを観賞し、日本語や日本文化を学んでいる学習者は多く見られたが、接触場面はこのような一方向からの情報の享受ではなく、双方向からの情報伝達が行えるという点で、学習者がより能動的に学習を行えると言えるだろう。また教室内の文法学習や会話練習とは異なり、動的に変化する母語話者との会話から得られる新鮮な情報は、特にこのような母語話者との接触場面が少ない海外日本語学習者の動機づけに大きく影響を与えることが予想される。

これまでにも日本語教育の現場で ICT を利用した実践研究がいくつか行われているが、このようなオンライン上での接触場面が学習者の動機付けにどのような効果を与えたのかを、量的・質的共に具体的に示した研究は管見の限り見られない。

本研究では、動機づけ理論の１つである自己決定理論（Ryan & Deci 2000a,2000b）の３つの心理的欲求を満たす活動として Skype を使用した遠隔タンデム学習を行うことにより、中国内陸部の大学で学ぶ日本語学習者の動機づけにどのような効果を与えることができるのかを調査する。本研究により、今後更に普及していくと考えられるオンライン上での接触場面が持つ可能性と課題について考察を行い、今後日本語教育や第二言語教育において、このような接触場面が効果的に活用できる道筋を示したい。

２．先行研究

２．１　自己決定理論

動機づけの構造を扱った研究はこれまでにも数多く見られるが、特に近年、自己決定理論（Self-Determination Theory）（Ryan & Deci 2000a,2000b）を用いた研究が盛んに行われている。

自己決定理論では、動機付けを「無動機」、「外発的動機づけ」、「内発的動機づけ」と分け、更に「外発的動機付け」を、報酬や親の強制などの外的な圧力により行動が調整される「外的調整」、自尊心に関連したものであり、内的な圧力により行動が調整される「取り入れ的調整」、行動を個人的に重要な

ものとして受け入れ、その価値を認めた上で行動を調整する「同一視的調整」の３つに分類している。つまり動機付けの弱いものから順に、「無動機」、「外的調整」、「取入れ的調整」、「同一視的調整」、「内発的動機づけ」となる。この分類の特徴は動機付けをそれまで議論されてきた内発的・外発的の２項対立ではなく、連続体としてとらえている点にある。

さらに自己決定理論では、学習者の動機付けが高まる前提条件として、３つの心理的欲求（psychological needs）の従属を想定している。より自己決定的でありたい、責任感を持ちたいという「自律性」、より有能でありたい、自己の能力を示す機会を持ちたいという「有能性」、他者と密接な関係を持ち、その人間関係においてより友好的でありたい、連帯感を持ちたいと言う「関係性」の３つの心理的欲求が満たされれば、学習者は内発的に動機づけられ、自己決定的に活動に取り組むとしている（神谷 2011）。

２．１．１　自己決定理論を用いた外国語教育における動機付け研究

廣森（2006）の本調査１では、日本の大学で英語を学ぶ大学１年生を対象に、自己決定理論の枠組みから、自律性・有能性・関係性の各変数が動機づけに対してどのような影響を与えているのかを全体傾向と個人差の観点から調査している。その結果、英語学習者の動機付けを高める上で重要な役割を果たすと考えられる３つの心理的欲求は、相互に関連し合いながら、学習者の学習環境に対する認知を規定している可能性が示された。

さらに廣森（2006）の本調査２では、心理的欲求を満たす教育介入を行うことで英語学習者の動機付けを高めることができるのかを検証している。その結果、介入前後に実施された質問紙調査の分析結果から、英語の授業による意図的な働きかけが英語学習者の心理的欲求を見たし、かつ動機づけを高めたことが示された。

上記の研究結果より、それぞれの欲求が果たす役割には個人差があるが、自己決定理論の３つの心理的欲求を満たす教育介入を行うことにより、外国語学習者の動機付けを高めることが出来ると考えられる。

２．１．２　自己決定理論を用いた日本語教育における動機付け研究

神谷（2011）はICTを利用した教育介入により、海外日本語学習者の動機付けを高め、学習行動に影響を与えることができるかを検証すべく、インドネシアの大学生を対象に４か月のICTを利用した日本語の授業を行い、最後に自己決定理論の３つの心理的欲求を満たす活動として母語話者へのインタビュー活動を行っている。そして事前、事後のアンケートと事後の半構造化インタビューによりそれらを分析した結果、３つの心理的欲求に対する充足度は個人によって異なるが、全ての学生の内発的動機づけが高められたとしている。

２．２　タンデム学習

脇坂（2012）ではタンデム学習の定義をBrammerts(2005,p.10)から引用し、以下のように翻訳している。

> タンデム学習で言語を学習しようというとき、異なる母語を話す2人は、互いから学び合うために活動を共にする。そうすることによって、2人は以下のようなことを目指す。
>
> ・自分のパートナーの母語でのコミュニケーション能力を向上させること
> ・パートナーのことをよりよく知り、互いの文化的背景を学ぶこと
> ・パートナーの知識や経験（例えば仕事、教育、娯楽に関することなど）を生かして学ぶこと

またタンデム学習は以下の２つの原則に基づいて行われる。

１）互恵性

タンデムの学習での言語学習は互いの協力の中で起こる。互いのパートナーは自分のパートナーが習得したいと思っている技術や能力をもたらし、互いが相手の学習をサポートする。パートナー同士は互いが一緒に学習していることから最大の利益が得られるように等しく責任を持つ必要がある。

２）オートノミー

パートナー2 人はそれぞれが自身の学習に責任を持っている。それぞれが「何を」学びたいのか、「どのように」「いつ」学びたいのか、パートナーからどんな助けが必要なのかを決める。

上記の定義と原則から、タンデム学習の目指すものは自己決定理論における 3 つの心理的欲求と深く関係していることがわかる。今回の調査協力者では、実際に中国語が話せる日本人学生が 3 名しか集まらなかったため、実際にタンデム学習を行っているのは 3 組のみであるが、他のペアでもタンデムが目指すものに向けて取り組めるよう、中国や中国語に興味を持っている学生を対象として協力を依頼した。

３．研究課題

本研究では、以上の先行研究をもとに自己決定理論を援用し、3 つの心理的欲求「自律性」「有能性」「関係性」を満たすような教育介入を行うことで、中国内陸部の大学で日本語を学ぶ日本語学習者の動機付けにどのような効果を与えることができるのかについて検討する。尚、ここでの教育介入とは、オンライン上で Skype を利用し、日本語母語話者とのタンデム学習による接触場面を作るという活動を指す。具体的には以下４つの仮説を検証する。

Ⅰ．接触場面のトピックに関して学生に選択権を与えることで、責任を持って自らの学習に取り組めるような環境を与える活動が自律性の欲求を高める。

Ⅱ．毎回の交流後に提出される学習日誌の内容に対して、各個人に応じたフィードバックを教師が行うことが有能性の欲求を高める。

Ⅲ．双方が互いに教師と学生という立場になり、協力して活動に取り組むことが関係性の欲求を高める。

Ⅳ．上記３つの心理的欲求を満たすことで、学生の日本語学習に対する動機づけを高めることができる。

本研究により、今後更に普及していくと考えられるオンライン上での接触場面が持つ可能性と課題について考察を行い、今後日本語教育や第二言語教育において、このような接触場面が効果的に活用できる道筋を示したい。

４．調査

４．１　調査対象者

①日本語学習者　安徽農業大学外国語学部日本語学科学生　男女 26 名

（内交流参加者 13 名、動機づけアンケートのみ参加者 13 名）
②日本語母語話者　N 大学学部生　男女 13 名
（内タンデム実施者 3 名）

総計：39 名

４．２　方法

【交流前】
①同じクラスに所属する 26 名の中国人大学生に、日本語学習の動機付けに関する質問が書かれアンケートを中国語で行う。（実験群と統制群の比較を行うため。）
②交流に参加する中国人大学生 13 名、日本人大学生 13 名の計 26 名に交流に期待することや相手への希望、現在の言語能力等の情報を聞き、中国側の担当教授と相談してペアを決定する。
【交流中】
①ペアで週に 1 回 Skype を介して交流を行ってもらう。映像は無料アプリを使用して録画をしてもらい、終了後に学習日誌等と共に提出をお願いする。
②Skype 交流以外にも、日常で日本語学習への動機づけに変化を与えた出来事を知るため、動機づけに影響を与える出来事があった場合は「日本語日記」に記入を行ってもらう。
【交流後】
①交流前と同様の動機づけに関するアンケートを再度 26 名の中国人大学生にお願いし、実験群と統制群の動機づけの変化に有意差が認められるかを確認する。
②交流に参加してもらった 26 名（中国人 13 名、日本人 13 名）に、交流の満足度や改善点、反省点等に関する記述式調査用紙を配布し記述をお願いする。
③上記の内容を踏まえ、より詳細に話を聞きたい学生に対してフォローアップインタビューを行う。

参考文献

大塚薫、王勇萍（2013）「日中二大学間協働日本語遠隔授業の構築－授業内容の樹立を中心に－」,『高知大学留学生教育 』,7,65-81,高知大学国際・地域連携センター国際連携部門.

神谷英里（2011）「ICT を利用した日本語教育における学習者の動機と学習行動の変化-日本人母語話者へのインタビュー活動を通して-」,『首都大学東京大学修士学位論文』,首都大学東京人文科学研究科人間科学専攻日本語教育学教室.

国際交流基金（2012）『2012年度日本語教育機関調査結果概要抜粋』,7, 国際交流基金.

齋藤郁恵（2014）「中国地方都市大学における日本人教師不足により問題点と改善策－ドラマ「結婚しない」、「OL日本」を使用した授業の実践－」,『2014年度日本語教育学会研究集会第3回予稿集』,31-34,日本語教育学会.

J.V.ネウストプニー（1995）『新しい日本語教育のために』,大修館書店.

廣森友人（2006）『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』,多賀出版.

脇坂真彩子(2012)「対面式タンデム学習の互恵性が学習者のオートノミーを高めるプロセス：日本語学習者と英語学習者のケース・スタディ」,『阪大日本語研究』,24,75-102,大阪大学.

Dörnyei, Z（1998）Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, pp.117-135.

Ryan,R.M., & Deci,E.L. (2000a) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.54-67.

Ryan,R.M., & Deci,E.L. (2000b) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78.

タイ人学習者の談話マーカーの使用傾向について

：他の母語の学習者との比較を通して

カノックワン・ラオハブラナキット・片桐（チュラーロンコーン大学）

キーワード：タイ人学習者、OPI、コーパス、談話マーカー、会話教育

１．はじめに

学習者の言語形式使用の傾向を知ることにより、気づかなかったことに気づかされることがある。学習者の話し言葉での「そして」の多用を指摘する阪上(2014:61)や「学習者の意味のないフィラーの多用はわかりにくさの要因」と述べる Kondo(2004:66-67)では、特定の形式の多用問題が指摘されている。反対に、母語話者と比べて学習者の「けど」の前置き表現の使用が少ないと指摘する榊原(2008)もある。本研究でタイ人学習者の言語形式使用の傾向を把握し、会話教育改善のためのヒントを得たい。

学習者の形式使用の傾向を見る分析法には、母語話者と学習者を比較する榊原(2008)のようなものがあるが、本研究は母語別学習者のデータ間を比較する分析法をとる。また、本研究では JFL 環境か JSL 環境かという点にも着目し、JFL 環境でのタイ人学習者（以下 CU あるいは CU 学習者と呼ぶ）の OPI 文字化コーパス（以下 CU コーパスと呼ぶ）を JSL 環境での中国語・韓国語・英語母語話者（以下 KY あるいは KY 学習者と呼ぶ）の KY コーパスと比較する [1)]。

研究課題は①JFL 環境のタイ人学習者は、異なる母語・環境の学習者と比べて特定の形式使用の傾向があるのか②その傾向は何を意味しているのか、の 2 点である。形式使用の傾向を把握する方法に、あらかじめ何かの形式を決めコーパスで検証する方法があるが、決めた形式以外の現象を見落とすという欠点がある。したがって、本研究は特定の形式を決めず、後述する N グラム処理で探索的に分析し、傾向として多く抽出された形式を分析対象とする。分析対象形式を「談話マーカー」[2)]という総称で呼ぶ。

２．先行研究と分析データ

学習者の形式使用の傾向を捉える研究に山内(2004,2009)がある。山内は N グラム処理で KY コーパスの中級・上級・超級のレベルを特徴づける文字列の抽出を行っている。N グラム処理とは「テキストデータの中の、任意の長さの文字列の出現頻度を知ることができる手法」(山内 2004:151)である。そして、4 文字以上の文字列の中で出現頻度が最も高かったのは、中級では「はいはい」上級では「ちょっと」としている。N グラム処理を行う研究に土屋(2013)もあり、「あの、なんか、えーと」等の言いよどみにあたる文字列を手がかりに N グラム処理を行った結果、レベル内での共通する言いよどみの使い方があるとしている。また、山内(2009)では学習者の母語による差についても言及しており、同じ中級でも「あの（連体詞／フィラー）」の使用は中国語母語話者と英語母語話者に相対的に多く、一方、「て（接続助詞）」「を（格助詞）」の使用は韓国語母語話者に相対的に多いことを指摘している。

本研究は、レベル別形式使用の傾向ではなく、母語別形式使用の傾向に着目する。母語別形式使用の傾向に関する研究は、中国人学習者、韓国人学習者を取り上げることが多く、タイ人学習者を取り上げた研究は見当たらない。また、JFL、JSL 環境のコーパスを用いて比較を行う研究も少ない。

次に、今回分析データとする CU コーパスと KY コーパスについて述べる。CU コーパスはタイで日本語を学習している 78 名分の OPI 文字化データである。レベルは、中級と上級の主要 2 レベル（中級

56 名/上級 22 名)、6 下位レベル（中級の下 11 名/中 19 名/上 26 名、上級の下 13 名/中 8 名/上 1 名）である。一方、KY コーパスは、日本にいる中国語・韓国語・英語母語話者 60 名分の OPI 文字化データである。レベルは、中級と上級の主要 2 レベル（中級 30 名/上級 30 名)、5 下位レベル（中級の下 9 名/中 14 名/上 7 名、上級の上 18 名/その他の上級 12 名）である。

３． タイ人学習者の言語形式使用の傾向

３．１ N グラム処理によるコーパス間の比較の結果

CU と KY の学習者の発話部分に対して N グラム処理を行う。準備作業として非言語情報とテスターの発話及びあいづちを除去した。抽出する文字列は 3～5 グラムである。コーパスを比較する作業として、①各文字列の 1 人あたりの平均出現回数を出し、②意味が推測できない文字列（例 :「ど、あ」）及び実質語 [3)]（例 :「と思う」）を除去、③コーパス間の差が大きい順・出現回数の多い順の比較表を作成した。例として 3 グラム処理の比較表を＜表 1 ＞で示す。＜表 1 ＞は CU と KY のどちらかにおいて平均出現回数 5 回以上、かつ CU と KY 間で 3 倍～5 倍以上の差がある文字列の比較表である。

＜表 1 ＞3 グラム処理によるコーパス間の比較及びコーパス内のレベルの比較：1 人あたりの出現回数

文字列	CU 上級 22 人	比較 CU 内 上 VS 中	CU 中級 56 人	CU 全 78 人	比較 CU vs KY	KY 全 60 人	KY 上級 30 人	比較 KY 内 上 VS 中	KY 中級 30 人
えっと	16.5		11.8	13.1	>>>>>	0.8	0.9		0.6
えーと	15.7		10.8	12.2	>>>>>	1.8	2.9	>>>	0.8
ーあの	8.9		9.6	9.4	>>>>>	1.6	1.0	<<	2.1
、えっ	8.5		7.0	7.4	>>>>>	0.7	0.7		0.6
そして	5.3		6.5	6.2	>>>	1.8	2.4	>>	1.2
なんか	46.9	>>	16.2	24.8	>>>	6.5	10.7	>>>	2.2
けど、	3.5	>>	1.3	1.9	<<<<<	11.7	15.4		8.0
から、	6.5		4.9	5.3	<<<	16.2	18.8		13.6

>>>>>, <<<<< : 差が 5 倍以上、>>>, <<< : 差が 3 倍以上 4 倍未満、>>, << : 差が 2 倍以上 3 倍未満

CU は KY と比べて「えっ(と)、えーと、あの、そして、なんか」形式の使用がかなり目立つ。一方、KY により多く見られる形式は「けど」と「から」である。同条件で 4 と 5 グラム処理を行うと、CU に多く現れる形式は「えーとー」「えーとー、」「—なんか」「、なんか、」等であり、3 グラムと同じ傾向を示している。一方、KY に多く現れる形式は「は、あの」「ですけど、」の 2 つの形式である。

KY に多く現れる形式は CU と比べて数が少ないため、平均出現回数 5 回以上の条件を、2 回以上に変え、KY に多く現れる形式に着目した。その結果、3 倍～5 倍の差で KY の方が多く現れる形式に、他に終助詞の「ね」「よ」「よね」があることがわかった。例えば 5 グラムの「うですね、」(KY>CU: 5 倍)、4 グラムの「すよね、(KY>CU: 5 倍)」、3 グラムの「すよ、(KY>CU: 3 倍)」である。

コーパス間の差を示す多くの形式を見ると、「えっ(と)、えーと、なんか」のフィラー、「そして、けど」の接続表現、「ね、よ、よね」の終助詞が含まれていることがわかる。これらの形式を「談話マーカー」という総称でまとめる。フィラー、接続表現、終助詞に注目して分析を進めるため、今回は格助詞の可能性がある「から」を分析対象外とする。「あの」は連体詞の可能性があるが、CU と KY の両方に多く現れており、傾向としてどちらが多いかはっきりしていないため、さらに出現回数を確認する意味があると考える。したがって、「あの」の場合は、フィラーの「あの(う)」を取り上げて分析する。

以上から、CU に多く現れる①えっと系、②なんか、③そして、KY に多く現れる④ですね、⑤ですよ、⑥ですよね、⑦ですけど、CU と KY 両方に多く現れる可能性のあるフィラーの⑧あのう、の 8 形式の談話マーカーの出現回数を確認することにする。

３．２　各コーパスにおける談話マーカーの出現回数の比較の結果

上記の 8 形式の出現回数を SimpleKwicLister 検索ソフトで確認し、EXCEL で平均出現回数を集計した。結果は＜表２＞で示す。この表からタイ人学習者に特定の形式使用の傾向があると言える[4)]。

＜表２＞　談話マーカーの出現回数の比較：1 人あたりの出現回数

形式	CU 上級 22 人	CU 中級 56 人	CU 全 78 人	比較 CU vs KY		KY 全 60 人	KY 上級 30 人	KY 中級 30 人
えっと(1)	40.5	30.1	33.0	>>>>>>>>	7.8 倍	4.2	5.7	2.7
そして(2)	5.3	6.5	6.2	>>>	3.4 倍	1.8	2.4	1.2
なんか(3)	46.9	16.2	24.9	>>>	3.1 倍	8.1	12.8	3.3
ですよね(4)	1.2	0.3	0.5	<<<<	4.2 倍	2.1	4.1	0.0
ですよ(5)	3.9	0.5	1.4	<<	2.7 倍	3.8	6.5	1.1
ですね(6)	10.0	3.3	5.2	<<	2.1 倍	10.7	17.8	3.7
ですけど(7)	9.4	1.9	4.0	<	1.9 倍	7.6	11.2	4.0
あのう(8)	41.7	28.3	32.1	<	1.6 倍	52.8	62.3	43.2

>>>>>>> : 差が 7 倍以上、<<<< : 差が 4 倍以上、>>> : 差が 3 倍以上、<< : 差が 2 倍以上、< : 差が 1 倍以上

注：(1)検索形式は「えーと | えっと | えと | えーっと」(「|」= “or”)。以下まとめて「えっと」と表記。検索後「まえとき、乗り換えと」等の形式を手作業で除いた。(2) 検索形式は「そして」。(3) 検索形式は「なんか|何か」。以下まとめて「なんか」と表記。検索後、文脈で判断し代名詞「なんか、何か」を手作業で除いた。(4) 検索形式は「ですよね」。 (5) 検索形式は「ですよ」。ただし、「ですよね」で数えた例は除いて集計。 (6) 検索形式は「ですね」。ただし、「そうですね」で数えた例は除いて集計。(7) 検索形式は「ですけど」。 (8) 検索形式は「あのう | あのー | あの、」。以下まとめて「あのう」と表記。検索後、文脈で判断し、連体詞「あの」を手作業で除いた。

４．考察と提案：研究課題の検証

CU 学習者は「えっと、そして、なんか」を KY より 3 倍～8 倍程度多く使用している一方、KY 学習者は「ね、よ、よね、けど、あのう」を CU より 1.6 倍～4 倍程度多く使用している。これは何を意味しているのだろうか。まず「えっと(CU>KY)」と「あのう(KY>CU)」の違いを考える。中溝(1999)では「えっと」は自己目当て（聞き手を意識せず話し手の知識ベースで行う検索）であるのに対し、「あの（-）」は他者目当て（聞き手を意識しながら行う検索、または聞き手も巻き込んで行う検索）である点が異なると指摘している。定延(2005)では、独り言で使える「えーと」は「話す内容の検討」のために使われる形式であるが、独り言では使いにくい「あのう」は「話し方の検討」のために使われる形式としている。対話場面で、自己目当てや独り言の「えっと」を過剰に使うと、聞き手の存在を無視する印象を与えてしまう可能性がある。例 1)では「えっと」「えーと」の連発により子供っぽさの印象（大工原 2010:101)、聞き手無視の印象を与えている可能性がある。また、自分の名前と国籍のような検討不要の内容の前に「えっと」を使うと違和感がある。

1)（自己紹介の場面）えっと【Y】と申します、ニックネームは【X】です、【X】はちょっとえーと発音しにくいですが、でも【X】はえっと【ニックネームと似た音の語】の【X】から、を覚えてください、えっとタイ人です、今は 20 歳です、えーとと く、えー、に日本語が話せますので遠慮なく、日本語を、でしゃべってください　(CU:AL)

次に「そして(CU>KY)」について考える。浜田(1995:582)では「そして」は「聞き手と話し手の相互交渉を前提としない文脈で用いられる」としている。阪上(2014)では話し言葉、特に雑談では「そして」はあまり使用されないと指摘している。また、石黒(2000)では「そして」は一方向的に語るジャンルに多いが、対談といった双方向的に話すジャンルに少ないとしている。このことから、対話場面において「そして」の多用・連続使用により、聞き手の存在を意識せず一方向的な語りという印象を与えてしまう可能性がある。例 2)では CU 学習者の「そして」の多用・連続使用の例である。一方向的に話す印象に加えて、「そして、以上です」のように、不適切な使用箇所に対する違和感もある。

2)（日本へ行くプランを説明してください）プランはないですから、じゃーちょして[そして]、日本に着いたら、え？着いたらそして新幹線に乗って【地名】に行きました、行きま、行くと、つもり、行くと思います、そして、あー、【姓 Y】

さんと会いに、会います、会います、あい会うつもろ、つもりです、そしてだい、【地名】のという大学に見学、え？します、そして、あーいろいろな所、【地名】のいろいろな所にりゅ、おいっ、に旅行したいです、そして、以上です (CU:IL)

「なんか」は「えっと、そして」と異なり、鈴木(2000)が指摘するように「相手との食い違う意見を暗示するもの」「否定的な内容の意見を暗示するもの」等の聞き手を意識する機能を持つ形式である。しかし、CU にはこうした機能を持つ「なんか」はほとんど見られない。独り言のように「えっと」と一緒に使われたり(3))、言葉探しのように、日本語では使えない不適切な箇所で使われたり(4))している。

3)（タイの洪水の状況を詳しく説明してくださいと言われて）えとーなんかそれにーえとー、その時に荷物は、えとー、そのまま 1 階にあります｛笑｝で、はい、えとーなんか荷物ってテレビ｛笑｝パソコン｛笑｝はい、えとーなんか、えとーそれにー、なんか、えとー靴も｛笑｝私の靴もえとー、いろいろな物が壊れました、えっとなんか、もう少しですか？えとー、でも、えとー、それに｛笑｝車、車はまだ、えとー家の外にありますが (CU:IM)
4)（ロールプレイの時の発話）貸してくれて、なんかありが、ありがとねー (CU:AL)

CU の学習者は KY と比べて、聞き手の存在を意識する形式（終助詞等）の使用が少なく、聞き手の存在を意識しない形式や使い方が多く見られている。形式の過剰使用や不適切な使用により、子供っぽい印象、聞き手の存在を無視する印象、一方向的な語りの印象を与えている可能性がある。CU の学習者は、JSL の環境にいる KY の学習者と異なり、会話の相手が少ない JFL の環境で日本語を学習しており、インプットに触れる機会と量が少ないからであろう。これからは、自己紹介のような独話の場面でも「えっと」「そして」「なんか」の多用・連続使用に注意したり、適切な使い方と使用箇所に注目したりすることが重要になる。また、自分が話す内容だけではなく、聞き手の存在とその関わり方にも重点を置き、適切なフィラーや終助詞を使いながら対話を進めていくように会話練習の方向を考えなければならない。今後はタイ人学習者が使用するこれらの形式を L1 の影響の観点で分析していきたい。

注

1) CU = Chulalongkorn University
KY コーパスとは、鎌田修氏と山内博之氏を中心に作られた OPI の文字化資料を指す。
2)「話しことばの進行において、話し手、聞き手、そしてメッセージの間の相互作用を合図する形式」と定義する。
3) OPI の場合、実質語の出現は話題に左右されるという山内(2004)の指摘を参考に、機能語に注目することにする。
4) CU に多く現れる形式において、その形式を全く使用しない学習者の数を調べた。「えっと」は CU では 25.6%、KY では 41.6%、「そして」は CU では 22%、KY では 67%、「なんか」は CU では 23%、KY では 40%である。40%-67% の KY の学習者は、CU が多く使用している形式を全く使用していないことがわかった。

参考文献

石黒圭(2000)「「そして」を初級で導入すべきか」『言語文化』,37, 27-38, 一橋大学.
阪上彩子(2014)「話し言葉における「そして」の指導法—話し言葉コーパスと初級教科書の分析を通して—」『神戸大学留学生センター紀要』,20, 61-74, 神戸大学留学生センター.
榊原芳美(2008)「「詳細な叙述」の効果的な指導を目指して—コーパスに基づく考察—」*15th PJPF— Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 81-92.
定延利之(2005)『ささやく恋人、りきむレポーター　口の中の文化』,岩波書店.
鈴木佳奈(2000)「会話における「なんか」の機能に関する一考察」『大阪大学言語文化学』, 9, 63-78. 大阪大学言語文化学会.
大工原勇人(2010)『日本語教育におけるフィラーの指導のための基礎研究—フィラーの定義と個々の形式の使い分けについて—』, 神戸大学博士論文.(http://www.lib.kobe-u.ac.jp/infolib/meta_pub/G0000003gakui_D1004831)
土屋菜穂子(2013)「日本語学習者のインタビュー応答時における言いよどみ使用」『第 3 回 コーパス日本語学ワークショップ 予稿集』, 2013 年 2 月 28 日,3 月 1 日,153-160, 国立国語研究所言語資源研究系・コーパス開発センター.
中溝明子(1999)「会話におけるフィラーの機能「ディスコース・マーカー」の体系的記述をめざして」科学研究費助成事業データベース研究概要（最終報告）. (https://kaken.nii.ac.jp/d/p/11780161.ja.html)
浜田麻里(1995)「ソシテとソレデとソレカラ—添加の接続詞—」宮島達夫・仁田義雄編『日本語類義表現の文法（下）』, 575-582, くろしお出版.
山内博之(2004)「語彙習得研究の方法—茶筌と N グラム統計—」『第二言語としての日本語の習得研究』,7,141-162, 第二言語習得研究会.
山内博之(2009) 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』,ひつじ書房.
Kondo, J. (2004) “Japanese Learners’ Oral Narratives：Linguistic Features Affecting Comprehensibility”, *Japanese Language Education Around the Globe,* 14, 53-74, The Japan Foundation Japanese Language Institute.

レポートにおいて出典を記載しないまま行われる引用

：アカデミック文書作成のプロフィシェンシーの視点から

池田隆介（北九州市立大学）

キーワード：大学生、レポート、引用、参考文献、評価、「参考文献ゼロ引用」

１．はじめに

本研究の目的は、大学生がレポート執筆の際に参考文献の記載を全くしないまま引用を行う事例があることに着目し、そのような執筆に至る要因を明らかにし、大学生のレポートをアカデミック文書として評価することの困難点を浮き彫りにすることにある。ことばのプロフィシェンシーという観点からは、引用の有無ではなく、その引用の適否を基準に評価を行う必要がある。つまり、レポート中の引用の形式のみならず、妥当性や必然性も考慮した上でその適切さを評価しなければならない。しかし、現実における大学生のレポートの実態を観察すると、何が適切かについての共通理解が形成されておらず評価が困難となる事例がある。参考文献の記載を全くせずに行われる引用（以下、「参考文献ゼロ引用」）については、アカデミック文書という観点からは明らかに不適切と思われる行動だが、実態として許容されているケースが存在している。本研究においては、「参考文献ゼロ引用」の事例を手がかりに、大学生がレポート執筆に求められていることとアカデミック文書作成のプロフィシェンシーとの間に質的な差違があることを明らかにしていきたい。

２．なぜ「参考文献ゼロ引用」に注目すべきか？

２．１　先行研究：大学生のレポート

近年、大学生に対する文章表現指導への取り組みが学部、学科を問わず普遍的に求められるようになりつつあり、大学における「学び」の実践のためにはアカデミック文書執筆能力が不可欠であるという認識は年を追うごとに浸透してきている。日本国内 767 大学を対象とした調査(文部科学省 2014)によれば、平成 24 年度現在、学部段階で初年次教育を実施している大学は 93%、88%の大学が「レポート・論文の書き方などの文章作法」の指導に取り組んでいる大学は 88%に上る。この実践の重要性を示すかのように、アカデミック文書指導に貢献するための研究、さらには、教材開発が積極的に行われている。

大学生のアカデミック文書作成のプロフィシェンシーを適切に評価するためには、大学生のレポートの執筆実態を把握しておく必要がある。先行研究としては、村上(2005a, b)による理工学系学部生のレポートの文章構造の分析、小林(2009)による心理学系学部生の実験レポートにおける引用記述の調査、吉田(2014)による経済学部 1 年生の課題レポートを対象に高評価を得るレポートの産出過程の特徴分析、金田(2013)が行った補習教育の視点から行った工学系学部生の実験レポートの実態調査などがそれにあたる。これら先行研究は、優秀な、あるいは、典型的なレポート例の分析を行うことにより、大学生向けの文章表現教育に貢献する成果を収めている。

しかし、「理想的な文章」の語彙、文型、文体などの言語的特徴が、全ての大学生の執筆活動においてもそのまま要求されていると考えるのは現実的ではない。実際には、「理想的」とは言えないレポートでであっても受理され、容認されているケースがある。そのようなレポートは、アカデミック文書においては本来認めがたい執筆行動も含まれているが、この「本来認めがたい執筆行動」に焦点を絞った研究

はそれほど行われていない。[1] 本研究は「参考文献ゼロ引用」を「本来認めがたい執筆行動」の代用例として着目し、その執筆行動に至る背景を考察する。

２．２　レポートにおける引用

引用は、大学生にとってなじみ深く見えるが、適切に運用することが実は難しい行為である。日本語のアカデミック文書における引用の研究はそのほとんどが学術論文を分析と考察の対象としている。しかし、大学生のアカデミック文書作成のための指導をより効果的に行うには、現実の大学生のレポートにおける引用実態の調査が不可欠である。大学生のレポートについては、小林(2009)、池田(2015)などが実態調査を行っている。このうち池田(2015)は、大学生のレポートの中に「本来認めがたい執筆行動」が存在していることも含めた実態を報告している。

２．３　池田(2015)によるレポートにおける引用の実態

池田(2015)は工学系学部生の実験レポート 28 本を素材に学部生のレポートにおける引用の実態調査を行った。同研究では、レポートの執筆者である学部生自身に「引用をした」と自己申告させることで、レポート中の引用の割合などを算出し、「参考文献ゼロ引用」の存在を明らかにしている。＜表 1＞の通り、レポート 28 本中 8 本（ア、エ、コ、ス、ツ、ニ、ハ、ヒ）が、「参考文献ゼロ引用」を行っていた。これらの執筆者に参考文献欄を作るという意識がなかったわけではない。[2] 池田(2015)の調査は、自己申告で「引用した」と認識しつつ参考文献には表記しないことを意図的に選択する大学生の存在を明らかにしたと言える。

＜表 1＞　実験レポートにおける引用の割合（池田 2015:7）

	タイトル	全行数	引用行数	引用行数 /100 行	文献数
（ア）	制御実験レポート	254	1	0.39	0
（イ）	表面粗さ･表面硬度測定実験	448	2	0.45	2
（ウ）	表面粗さ･表面硬度測定実験	308	2	0.65	1
（エ）	制御実験レポート	260	2	0.77	0
（オ）	Plank 定数の測定	202	2	0.99	3
（カ）	酸化還元滴定	127	2	1.57	2
（キ）	温度･熱量測定1	167	3	1.80	2
（ク）	中和滴定	94	2	2.13	2
（ケ）	キレート滴定	224	5	2.23	2
（コ）	VLSI 実験レポート	122	3	2.46	0
（サ）	VLSI 実験レポート	122	3	2.46	2
（シ）	蒸気圧の測定実験	184	7	3.80	2
（ス）	排水･通気設備システム実験	59	3	5.08	0
（セ）	中和滴定	44	3	6.82	1
（ソ）	ボルダの振り子	122	9	7.38	3
（タ）	内燃機関の性能測定実験	135	10	7.41	3
（チ）	計測･制御のための基礎実験	384	41	10.68	2
（ツ）	排水･通気設備システム実験	101	21	20.79	0
（テ）	計測･制御のための基礎実験	304	64	21.05	2
（ト）	Plank 定数の測定	124	27	21.77	1
（ナ）	Plank 定数の測定	162	42	25.93	1
（ニ）	校舎棟給排水設備調査	27	7	25.93	0
（ヌ）	校舎棟給排水設備調査	27	7	25.93	2
（ネ）	酢酸エチルの加水分解反応	164	46	28.05	1
（ノ）	強磁性体の磁化特性	256	72	28.13	3
（ハ）	化学反応速度	160	58	36.25	0
（ヒ）	正弦波定常解析	153	60	39.22	0
（フ）	合分子合成	127	85	66.93	3
	平均	*173.61*	*21.04*	*14.18*	*1.43*

２．４　「参考文献ゼロ引用」の背景解明の必要性

本研究では、実際の大学生の執筆に際しては、このように一見して大きく矛盾していると思える判断を交えながら「引用」が実行されているという点に着目し、そのような判断に至る執筆者の動機を解明する。例外とは言えない割合で「参考文献ゼロ引用」を採用した大学生がいる背景には、大学生のレポート執筆と本来のアカデミック文書作成には求められるプロフィシェンシーに乖離があると考えられる。その乖離が質的に大きなものであれば、アカデミック・ライティングに求められる判定基準を大学生のレポートに適応することはできない。

文章表現教育に関わる関係者は、実態とは合わない基準でレポートにおける言語運用を評価すると、運用能力の向上の促進が妨げ

られるとの懸念を軽視すべきではない。現実において、大学生のレポートが、本来のアカデミック文書がもとめるものとは全く異なる要求に応える形で作成されているのならば注意が必要となるため、まずはその実態に迫る必要がある。

３．調査

３．１　対象

「参考文献ゼロ引用」の経験がある大学生 9 名[3)]を対象に、口頭でのインタビュー、または、質問紙による調査を実施し、レポートで参考文献を記載しないまま引用を行ったのは何故かを述べてもらった。回答を＜表 2＞に示す。

＜表 2＞　「参考文献ゼロでの引用」を行った理由

回答ア：出典が分からなかった。
回答イ：授業で使っている教科書やプリントに書いてあったことをそのまま書いた。
回答ウ：授業で習ったことだから。
回答エ：原理は自分で考えたことではないから。
回答オ：ホームページの情報だから。
回答カ：調べることが目的のレポートだったから。
回答キ：理由は自分でもよく分からない。
※複数名が重複回答したもの、一人が複数回答したものも含まれる。

３．２　考察

「参考文献ゼロでの引用」に至る要因として以下の三つの状況のいずれの存在があると推察される。

【状況 1】自分が考えた内容ではないことをレポート中に書かざるを得ない。

【状況 2】誰かが述べたことだが、その人物を特定することができない。

【状況 3】出典を記載することを期待されているとは思えない。

＜表２＞の回答のほぼ全てが【状況 1】にあてはまる。ただし、「書く必要がある」ではなく「書かざるを得ない」と感じて引用行動を行っているところに大学生のレポートの特徴がある。その典型が、回答イ・エだ。工学系の実験レポート中には「目的」「原理」を記す章が含まれていることが多い。ただし、この「目的」は執筆者自身が考えた目的ではなく、教科書やプリントで指示されているないようをそのまま書き写すことが多いと対象者は述べていた。また、「原理」についても、自分で考えたわけではなく、実験を通じて確認すべき原理が教科書などで提示されているとのことである。実験を通じてその分野の知識や研究技術を身につけるための訓練として実験が行われ、それを形成的に評価するための手段としてレポートの提出が求められている。そのため、どのような目的でどのような原理を確認するのかについては教科書などで指示されていることを正確に書かなければならない。これはたしかに自分で考えたことではないので、「引用」となる。ただし、「引用」を主体的に行ったわけではなく、指示されていたからそうしたというだけなので、引用をしたという自覚しつつも、参考文献の記載はしないという決断が促進されることになる。

【状況 2】については、回答アが典型的なものだが、イ・エ・オもこの状況に関連している。実験の目的や原理などを書かなければならないが、その際に授業で使われている教材を参照する。しかし、学術論文を引用する場合とは異なり、教科書や教材プリントに書かれた内容の第一次出典が何であるのかまでは遡ることができなかったため、出典記載をできなかったものと考えられる。教科書や教材プリントではなく、学習の際に参考にした Web サイトの内容を引用した場合もこれにあたる。回答者は、Wikipedia のようなサイトを参照しているが、その内容の第一次出典にまで遡ることはせずに引用を行っている。教科書、教材プリント、Wikipedia が第一次出典ではないことは理解できていたため、それを書くことを控えたのだろうと思われる。

最後に、【状況 3】を表しているのが回答カである。カの回答者が執筆したレポートは、実験レポートではなく、特定の用語について調べてきて回答することが課題となっている。事実として正しい情報を記載できれば成立すると見なされるため、その事実がどこからの出典かまでは問われていないと、回答者は考えていた。今回収集したレポートの多くは実験レポートであったが、回答カのような「調べ学習」

型のレポートについては、正しい事実を叙述できれば、その出典は問われないという傾向があるように見受けられる。

５．まとめ

実際は上述の状況が複数重複することも多く、その結果、「参考文献ゼロ引用」という選択を学生がするに至ったものと考えられる。本来のアカデミック・ライティングに要求されていることかどうかはさておき、実際にそのようなレポートを提出しているのという現状が存在している。回答者の中には「参考文献を書くように注意された」と述べた者もいたが、それが主な理由となってレポート受理を拒否されるなどの深刻な実害を被ることはない。

上記の事実を踏まえて考えると、現実的に、大学生のレポートに求められている作文能力を、純粋なアカデミック・ライティングの視点から評価することは難しいと言える。大学生のレポートに、アカデミック・ライティングの技法が求められていないというわけではないが、優先するものの価値がことなるということを文章表現技法の指導者は認識しておかなければならない。文章表現技法の指導者が最終的に求めるアカデミック文書作成プロフィシェンシーに問題があるというわけではなく、それが現実の大学生の実態が乖離しているという実態を踏まえなければ、効果的な指導につなげることはできない。

調査サンプルが極めて少なく統計的に傾向を表示できるようなデータを収集できなかったことは、今後取り組むべき課題としたい。また、今回は大学生が「レポート」と認識していた文書をそのまま取り上げているが、実験レポート、「調べ学習」型レポートなど、レポートのタイプによっても引用行動の傾向が異なっている可能性も多いので、より多くの種類のレポートを実態調査の対象としていきたい。

付記

本研究は、科学研究費補助金基盤研究(C)「多様な学習者と教育目標に対応可能なレポート執筆指南の評価ルーブリック構築」（課題番号 26350243）の助成を受けて行われた。

注

1) 古本他(2005)が文法的な誤りなどの「日本語の基礎的な部分」に関する調査を行っている。
2) 「参考文献」という見出しだけは書いておいて文献を一つもリストアップしていないレポートもあった(池田 2015:8)。
3) 対象者は工学部系の学部生であり、一部は池田(2015)の対象者とも重複する。

参考文献

池田隆介(2015)「工学部学部生の実験レポートにおける引用の使用実態」，『基盤教育センター紀要』,第 22 号, pp.1-22, 北九州市立大学.

金田徹(2013)「理工系学生のための工学系・技術系文章リテラシー育成（初年次における実験レポート・論文執筆スキル向上の一事例)」，『リメディアル教育研究』，第 8 巻第 2 号, pp.58-62, 日本リメディアル教育学会.

小林敬一(2009)「大学生の実験レポートに見る引用の技術」，第 73 回日本心理学会，http://www.psych.or.jp/meeting/proceedings/73/contents/poster/pdf/2PM176.pdf, 最終閲覧 2015 年 1 月 30 日.

古本裕子他(2005)「工学を専門とする日本人学生が書いた文章に見られる基礎的な問題」，『専門日本語教育研究』，第 7 号, pp.47-52, 専門日本語教育学会

村上康代(2005a)「理工系学部生の課題レポートにおける序論の文章構造」，『早稲田大学日本語教育研究』, 7 号, pp.109-122, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.

村上康代(2005b)「理工系日本人学部生による課題レポートの「結論」の文章構造」，『専門日本語教育研究』，第 7 号, pp.53-58, 専門日本語教育学会.

文部科学省(2014)「大学における教育内容等の改革状況について（平成 24 年度)」，文部科学省高等教育局大学進行課大学改革推進室, 平成 26 年 11 月 14 日, 文部科学省, http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__ics Files/afieldfile/2014/11/18/1353488_1.pdf, 最終閲覧 2015 年 1 月 30 日.

吉田美登利(2014)「レポート産出過程の調査―経済学部 1 年生を対象に―」，『専門日本語教育研究』，第 16 号, pp.61-66, 専門日本語教育学会.

タブレット端末の特性を活かした言語教育に関する考察

立部文崇（徳山大学）

キーワード：タッチパネル式インターフェイス、視覚と動作の同一性、認知的ギャップ

１．はじめに

１．１　ICT と言語教育について

近年、ICT（＝Information and Communication Technology/情報通信技術）のひとつであるタブレット端末を教育に活用しようという試みが次々と行われている。本発表で取り上げる言語教育の現場においても、ICT を活用した教育の現状についての議論が現在、盛んになってきている。しかしながら、これまでのところタブレット端末の特性を広く一般的な教育ではなく、言語教育にどのように活かすのかといった議論は管見のかぎり見当たらない。本発表では、タブレット端末が持つ特性は言語教育にどのように貢献できるのかという点について発表を行う。その中で、本研究で開発を行ったアプリケーションを使って作成した電子教材についても触れる。

１．２　タブレット端末の教育への活用の現状

ICT の教育への活用では、インターネット環境を利用した e-learning システムの活用が取り上げられることが多い。こういったシステムの活用が望まれる要因として、日本語学習者の日本語学習を促進させるという目的があることは言うまでもない。これは、日常的に見られるようになったタブレット端末の教育への活用においても同様である。しかし日常的に見かけるほど普及しているにもかかわらず、タブレット端末の教育への活用は、これまで他の方法で実現してきたことを、タブレット端末を使って実現しているにとどまっているようである。言語教育への活用ではないが、教育方法の分野では、タブレット端末を利用した数多くの実践が報告されている。これまでに報告されている実践報告を概観するとタブレット端末の教育への利用には、以下のようなものが挙げられる。

（ア）デジタル教科書のビューアーとしての利用（長谷川他,2011）
（イ）プレゼンテーション用のツールとしての活用（山口,2012・西村他,2014）
（ウ）学習者の共同学習ツールとしての活用（塚元,2012）
（エ）辞書ツールとしての活用（長谷川他,2011）
（オ）学習用ソフトウエア利用媒体としての活用（山口,2012）

上記のようなタブレット端末の活用方法は、一見タブレット端末を有効的に使っているように見える。しかしながら、久我・立部（2015）が述べているように、これからの活用方法は、紙媒体やノートパソコンなどでこれまでに実現してきた方法の置き換えでしかないのではないだろうか。例えば、タブレット端末を(ア)デジタル教科書のビューアーとしての活用した場合、タブレット端末の「デジタル画面の見やすさ」という特性を活かして、カラーでのイラストや動画といった視覚情報を有効的に扱うことができる。しかし、これまでに多く活用されてきた教科書への直接的な書き込み等については、タブレット端末は、紙媒体に劣る。これでは、単に教科書が見やすくなっただけにすぎず、積極的に活用したいと考える教師は少ないのではないだろうか。また(イ)プレゼンテーションツールとしての活用や(エ)学習者同士の共同学習ツールとしての活用も、これまで多くの教師がデジタルカメラノートパソコンを利用

し、実践してきたことをひとつの端末で実現できるようになったにすぎないと言える。このような活用方法では、タブレット端末の特性を活かすことができていないと本研究では考えている。

本発表では、本研究の考えるタブレット端末の特性について述べ、その上でタブレット端末の特性を活かした教材について発表を行う。

２．教育におけるタブレット端末の特性について

２．１　タブレット端末の特性

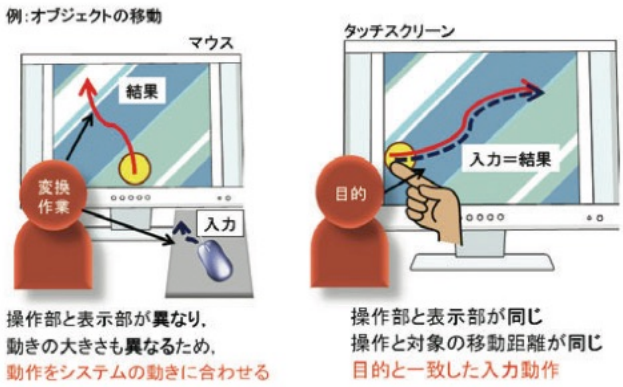
久我・立部（2015）は、タブレット端末の特性を以下のようにまとめている。

(a)　携帯性
(b)　機動性
(c)　マルチメディアへのアクセスのしやすさ
(d)　画面の見やすさ
(e)　紙媒体的な扱いやすさ
(f)　手書き機能の使いやすさ
(g)　タッチパネル

上記に挙げたタブレット端末の特性のうち「(a)携帯性」「(b)機動性」「(c)マルチメディアへのアクセスのしやすさ」「(d)画面の見やすさ」「(e)紙媒体的な扱いやすさ」「(f)手書き機能の使いやすさ」については、これまでに報告されている実践においても活用されている。しかし「(g)タッチパネル」という特性については、これまでのところ有効的に活用されていないようである。次節において、このタッチパネルがどのような特性を持つのかを概観する。

２．２　タブレット端末の特性 ータッチパネル式のインターフェイスについてー

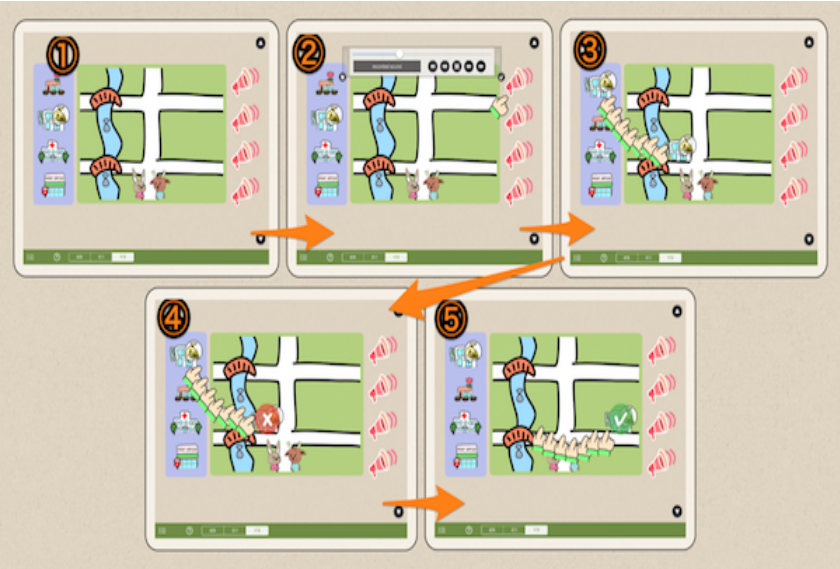
タブレット端末は、タッチパネル式の入力・操作を行う端末であるため、画面上の文字や画像を直接指で動かしながら操作することができる。永野他（2009）は、このタブレット端末のもつ特性を「視覚と動作の同一性」という言葉で表している。永野他（2009）によると、Norman. D. A (1986) が示した従来のコンピュータインターフェイスは、コンピュータなどの複雑な機器を操作する際、目の前に現れた現象に対して一度ユーザー自身が解釈を行ってから行動に移すという過程を必要とすると述べている。それに対して、タッチパネルインターフェイスモデルでは、人間とシステムのギャップを意識せずに操作を行うことができると永野他（2009）は主張している。永野他（2009）は、図１のようにタッチパネル式のインターフェイスの場合、手の動きと操作面が同調しているため人間の意思がそのまま反映されることになり、「動かす目的が結果に直結しているといえる」としている。このことから認知的ギャップが少ないという点でこれまでのインターフェイスとは異なるとしている。後述するが、この違いは教育活動におけるグループ学習でも違いを生み出す。従来のインターフェイスの機器を用いてグループ学習を行う際は、マウスやキーボード、ペンなどの「道具」の操作をグループ内の一人が行い、他のメンバーは画面上の結果を見守る、もしくは自らの意図を操作者に依頼する、という関わり方になっていた。しかしタッチパネル式のタブレット端末であれば、直接的に操作したいオブジェクトに触れることができるため、複数の参加者が、それぞれ操作を直接的に行うことができるのである。



＜図１＞　出典　永野他（2009:10）

３．タッチパネル式インターフェイスを活かした言語学習教材

前節では、タッチパネル式インターフェイスのもつ「視覚と動作の同一性」という特性について述べた。本節では、その特性を活かした言語教材について述べる。図２は、音声を聞きながら、音声にあった場所に建物自体を移動させ、正しい地図を完成させる聴解教材である。

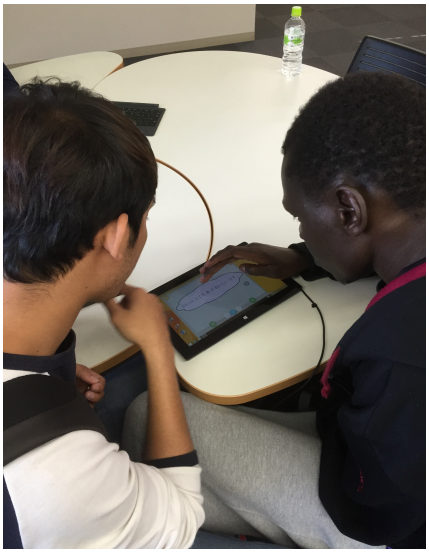


＜図２＞　作成教材「道案内をしよう」

上記の聴解問題では、まず学習者は以下のような会話を聞く。

(1) A:すみません。病院はどこにありますか？
　B:病院ですか？病院なら、この道をまっすぐ言って２つ目の角を曲がると左にありますよ。

上記のような会話を聞きながら、学習者は「病院」を正しい位置に移動させる。このような教材の場合、スピーカーを通して得た音声情報と学習者自身が移動させた結果、得られる視覚情報が同じ情報をもったものとして認識される。つまり、学習者は、本来あると考えられる場所に配置された絵を見ることができる。これは、少なからず学習者の認知的負担を軽減できると考えられる。またこのような実際にオブジェクトを動かす教材は、グループ学習にも適している。図３・４は、発表者が所属する教育期間で実際に教材を使用している場面である。



＜図３＞　学生取り組み写真 a

＜図４＞　学生取り組み写真 b

先述したようにタブレット端末は、直接的に画面に働きかけることができるため、上記のように学生同士が自らの考えを示しながら学習を進めることができる。つまり参加者全員が「学習の場」を共有しながら積極的に活動できると考えられる。このようにタブレット端末のタッチパネル式インターフェイスが生み出す直接オブジェクトに触れることができるという特性を活かすことがタブレット端末の特性を活かす言語教育ではないだろうか。

４．まとめと今後の課題

本研究では、タブレット端末がもつ特性として、タッチパネル式インターフェイスという特性を取り上げた。その上でその特性をどのように活かすべきなのかということについて述べてきた。しかし、本研究で提案した教材に関しても、まだ試作段階の部分も多い。発表を通じて、議論を行うことで、教材をよりよいものとしていきたい。

参考文献

久我瞳・立部文崇（2015）「タブレット端末の特性を効果的に活かした言語学習について」『徳山大学論叢』, 80, 57-78, 徳山大学.

塚元宏雄 (2012)「授業におけるタブレット型端末の活用可能性に関する一考察」『鹿児島大学教育学部実践研究紀要』, 22, 247-255, 鹿児島大学.

永野直・林秀彦（2009）「マルチタッチインタフェースの認知モデルと教育利用」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』6, 9-13, 鳴門教育大学.

西村 靖司 ・平岡 茂夫（2014）「タブレット PC とプロジェクタを用いた一斉授業での試み」『工学・工業教育研究講演会講演論文集 平成 16 年度』, 415-416, 公益社団法人日本工学教育協会.

長谷川旭・長谷川聡・本多一彦・山住富也・佐原理（2011）「大学教育でのタブレット端末の利用とその効果：–iPad を無償配布した名古屋文理大学における学生意識–」『コンピュータ&コミュニケーション』, 31, 70-73, 一般社団法人 CIEC.

山口実千代（2012）「タブレット端末を活用した日本語教育の試み」『日本語教育方法研究会誌』, 19(1), pp.44-45, 日本語教育方法研究会.

D. A. Norman, 野島久雄訳（1990）『誰のためのデザイン？—認知科学者のデザイン原論』新曜社認知科学選書.

「日本語らしさ」に関わるフィラーと後続ポーズの音声的特徴

-OPI のロールプレイ部分の分析から-

小島堅嗣（韓国・培材大学校）

キーワード：日本語らしさ、フィラー、後続ポーズ、ＯＰＩ、ロールプレイ

１．はじめに

発表者は 2011 年にＯＰＩのテスター資格を取得して以来、現在まで継続して日本語学習者(以下、学習者)に対してＯＰＩを行っている。学習者が上級・超級レベルに達すると、日本語のフィラーが多く現れるようになる。しかし彼らが発するフィラーとフィラーに後続するポーズ(以下、後続ポーズ)の長さが日本語母語話者(以下、母語話者)と若干異なっていることを常に感じている。そして、その異なったフィラーと後続ポーズの音声的特徴が、「日本語らしさ」を妨げる要因になっているのではないかと考えた。

本研究では母語話者のフィラーと後続ポーズの特徴を「日本語らしい」の基準とし、学習者のフィラーと後続ポーズが母語話者とどのように異なっているのかを明らかにすることを試みる。

２．先行研究

山根(2002)はフィラーを「それ自身内容命題を持たず、かつ他の発話と狭義の応答関係・接続関係・修飾関係にならない、発話の一部分を埋める音声現象」と定義した上でフィラーの様々な機能を示している。その中でも話し手と聞き手の円滑な関係を保っていくための機能や、聞き手への配慮の機能を強調している。

佐藤(2004)はポーズを「話しことばの途中におこる声や息の切れ目」と定義した上で、学習者の音声にポーズを挿入することで母語話者の評価がどう変わるのかという実験を行った。そして、適切なポーズはわかりやすさやスムーズさに良い影響を与えることを実証した。

フィラーとポーズの関係については 中川・小林(1995)が音声的特徴のデータ分析を基にした研究を行っている。中川・小林(1995)は間投詞(フィラー)とポーズについて「間投詞の直前直後のいずれかにポーズ(10msec 以上の無音区間)が現れる割合は 81％程度になっている」と述べており、２つの現象の密接な関係について明らかにしている。さらに小島(2013)では、ＯＰＩの対話データの中のフィラーのみ、ポーズのみ、フィラーとポーズの両方をそれぞれ削除した音声が母語話者にどのように評価されるかという実験を行った。その結果、フィラーとポーズの両方を削除した音声が最も「聞き手への配慮を欠いた印象を持つ」要因になっていることを明らかにした。

本研究では母語話者と学習者のフィラーと後続ポーズの長さを実際に計測し、両者を比較することにする。そうすることによって、母語話者の「日本語らしい」フィラーと後続ポーズと学習者のものとの差異が何であるかを数値的に明らかにすることを目的とする。

３．調査方法

本研究で扱うデータは、発表者がインタビュアーとして実際に行ったＯＰＩのロールプレイ部分であ

る。ロールプレイのような改まった場面設定における対話では、通常対話よりも多くのフィラーが観察されるためこのデータを扱うことにした。まず発表者が以下の①～③の３つのグループの被験者のべ 30 名に対してＯＰＩを行った。学習者である話者は、すべて韓国人である。

①母語話者 10 名(20 代～40 代、男３名・女７名、日本語教員４名・日本語教員以外６名)

②ＯＰＩ超級話者 10 名(20 代～30 代、男１名・女９名、日本語専攻４名・日本語非専攻６名)

③ＯＰＩ上級話者 10 名(20 代～30 代、男２名・女８名、日本語専攻６名・日本語非専攻４名)

次にのべ 30 名それぞれのＯＰＩのロールプレイ部分(約 3 分)をすべて文字化した後、フィラーと後続ポーズの長さを計測し1)、①から③のそれぞれのグループ別に平均値を算出し、グラフ化した(のちに<表２>に結果を示す)。

さらに母語話者評価として、<表１>に示した 10 名の母語話者(①とは別の協力者)に②および③から抽出した超級話者 5 名(S1F1,S2M1,S3F2,S4F3,S5F4)及び上級話者 5 名(A1M1,A2F1,A3F2,A4F3,A5F4)の音声を評価してもらった。

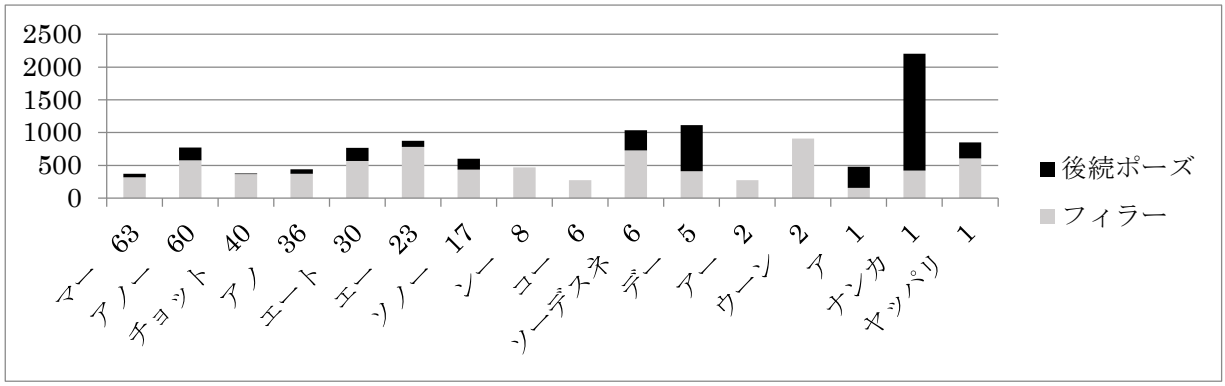
<表１>　母語話者評価対象被験者一覧

Ｎｏ	被験者記号	年代	所属（専攻・担当部門）
1	Ｓ１Ｆ１	30 代	大学教員(日本語)
2	Ｓ２Ｍ１	30 代	大学教員(日本語)
3	Ｓ３Ｆ２	30 代	大学院生(日本語学)
4	Ｓ４Ｆ３	20 代	大学生(日本語学科)
5	Ｓ５Ｆ４	30 代	大学教員(日本語)
6	Ａ１Ｍ１	30 代	会社員（貿易）
7	Ａ２Ｆ１	30 代	大学院生(日本語学)
8	Ａ３Ｆ２	20 代	大学生(日本語学科)
9	Ａ４Ｆ３	20 代	大学生(日本語学科)
10	Ａ５Ｆ４	20 代	翻訳業（韓日通訳）

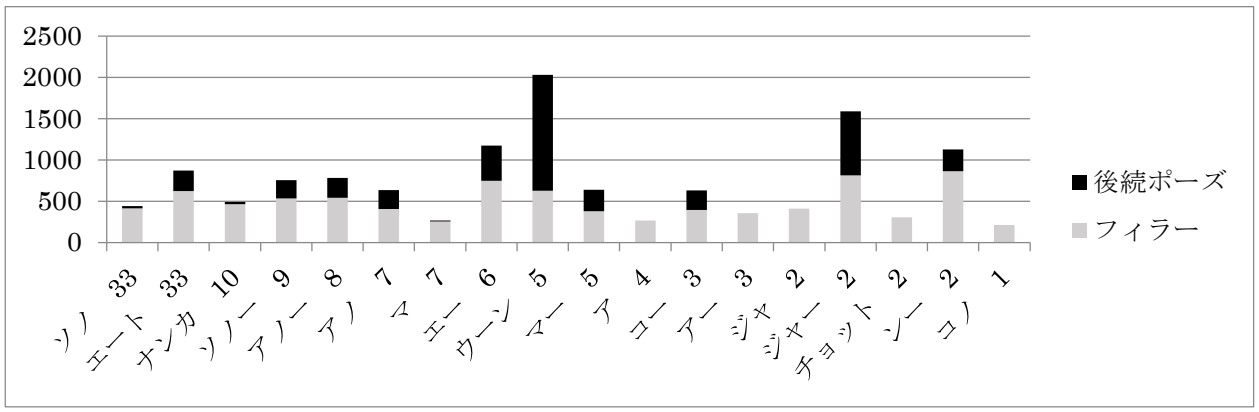
そして評価内容としてフィラー、ポーズ、またはフィラーとポーズの両方において「長さの長短に違和感があり、日本語らしくないと感じる」点を指摘してもらった。

４．調査結果

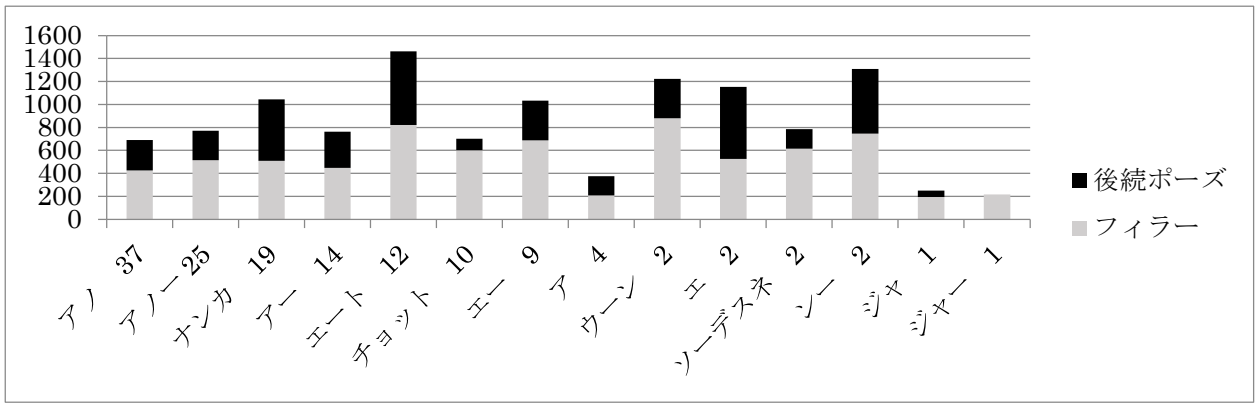
母語話者、超級話者、上級話者のフィラーと後続ポーズの平均値を<図１>から<図３>に示す。棒グラフの縦軸が長さ(単位：ms)、フィラーの上にある数字は出現総数を表す。



<図１>　母語話者のフィラーと後続ポーズの平均長



<図２>　超級学習者のフィラーと後続ポーズの平均長



<図３>　上級学習者のフィラーと後続ポーズの平均長

４．１　母語話者と学習者のフィラーと後続ポーズの特徴

フィラーの出現数は母語話者の総数(301 個) が、超級学習者(142 個)・上級学習者(140 個)よりも約 2.1 倍多かった。そしてフィラーの平均長で比べると、超級学習者(479ms)は母語話者(478ms)とほぼ同じであり、上級学習者(527ms)は母語話者・超級学習者よりも約 10%長いことが確認された。さらに後続ポーズの平均長を比べると、超級学習者が母語話者より約 7%短く上級学習者が母語話者より約 20%長いことが確認された。

４．２　母語話者評価

母語話者評価の結果を<表２>に示す。○がフィラー、□が後続ポーズを表す。日本語として違和感がない場合白色で、違和感がある場合は黒色で塗りつぶしてある。

<表２>　母語話者評価

	EF1	EF2	EF3	EM1	EM2	NEF1	NEF2	NEF3	NEF4	NEM1
S1F1	●□	○□	●■	○□	○□	○□	●□	○□	●□	○□
S2M1	○□	○■	●□	○□	○□	○□	○□	○□	○□	○□
S3F2	●□	○□	○□	●□	●□	○□	○□	●□	○□	○□
S4F3	○□	○□	○□	○□	○□	○□	○□	○□	○□	●■
S5F4	○□	○□	○□	○□	○□	○□	●□	○□	○□	●□
A1M1	○□	●□	○□	○■	○□	○□	○□	○□	●□	●□

A2F1	●□	○□	○□	●■	○■	○□	●□	●□	○□	●□
A3F2	●□	●□	○■	●■	○□	○□	○□	○□	○□	●■
A4F3	●□	●□	○□	●■	○■	○□	○□	○□	○□	●□
A5F4	○□	○□	○■	○□	○□	○□	○□	○□	○□	●□

フィラーの長さに関する違和感とその理由としては、以下の項目が挙げられた。

1)フィラーがない：失礼な印象を持つ、話者のやる気がないように感じる

2)フィラーが短い：不自然に感じる

3)フィラーが長い：たどたどしい印象を持つ

後続ポーズの長さに関する違和感とその理由としては、以下の項目が挙げられた。

1)ポーズが短い：相手への配慮が足りないと感じる

2)ポーズが長い：語尾を引き伸ばしていて、聞き手に対して失礼な印象がある

５．考察

母語話者のフィラーの平均長は 478ms であり、さらに高頻度のフィラー(出現数が 10 ヶ所以上)のフィラーに限っても平均長が 488ms であった。このことから、母語話者のフィラーの平均長は出現頻度にかかわらず約 480ms 前後になっていると考えることができる。これに対し超級話者と上級話者のフィラーの平均長は、高頻度のフィラーに限ると約 4.7～4.8%も長くなっていることが明らかになった。一方後続ポーズの平均長において、母語話者はフィラー全体に比べて高頻度フィラーの長さは約 43.2%短く(259ms→112ms)なっており、超級学習者も同様に約 41.3%短く(242ms→100ms)なっていた。しかしながら上級話者では逆に約 12.5%長く(313ms→352ms)なっており、母語話者・超級話者と上級話者の間に大きな差が存在することが確認された。

さらに以上の結果を母語話者評価の集計結果と照らし合わせてみると、母語話者(評価者)はおおむね約 480ms 前後の長さのフィラー、および約 100～200ms 前後の長さの後続ポーズを違和感がない長さと判定していたと推測される。そしてその範囲外の長さのフィラー及び後続ポーズはいずれも日本語としての違和感を抱き、かつマイナスの印象につながる要因になっていることが明らかになった。なお母語話者(評価者)の個人差も大きかったが、日本語教育関係者の評価がより厳しく詳細に分析されている傾向が認められた。

注

1) 本研究におけるフィラーの定義は、山根(2002)に準じるものとする。また本研究における後続ポーズは、音声分析ソフト (Wavesurfer)で計測可能な 1msec 以上の長さを持つものとする。

参考文献

小島堅嗣(2013)「待遇表現としてのフィラーとポーズの機能-日韓対照の観点から-」韓国外国語大学校日語日文学科博士論文(非公刊)

佐藤友則(2004)「ポーズと長さが音声評価に与える影響力の比較-外国人学習者の日本語音声評価において-」『信州大学留学生センター紀要』,第 5 号,59-68,信州大学留学生センター

中川聖一、小林聡(1995)「自然な音声対話における間投詞・ポーズ・言い直しの出現パターンと音響的性質」『情報処理学会論文誌』,51 巻 3 号,202-210,情報処理学会

山根智恵(2002)『日本語の談話におけるフィラー』, くろしお出版

三者間会話に見られる３人目の会話参入のパターンについて

占部匡美（福岡国際大学）

キーワード：三者間会話　話者交替　台本

１．研究目的

話者による鼎談（３者間会話）の会話展開の構成を分析し、３人目の話者がどのような方略（ストラテジー）を使い、中心になって会話を進める２者の中に参入するのか、その類型について調査する。

この分野については、対人による２者間の会話研究は数多くの先行研究があるが、３者間の会話研究については、その調査条件や環境を整えることの難しさから今後の研究とその成果に期待する余地が大きい。同性間、異性間、職業別、年齢別などの観点から、その会話の展開例を考察する必要がある。

３者間の会話においては奇数という人数からどうしても２者が中心に話を進め、発話量を比較すると３者の中で偏りが出てくる。その中で特に発話量が少ない３人目の話者はどのような方略で２者の

＜表１＞　三者会話研究の比較概要[1)]

番号	名称	課題	課題上の役割	参与者間の関係	データ量	研究分野と応用目的
1	NICT 三者会話コーパス	話題して会話、写真課題	対等	全員初対面～全員友人の全組み合わせ	15組×2課題	会話分析
2	千葉大学三者会話コーパス	話題指定会話	対等	友人	12組×3回	会話分析、マルチモダリティ
3	三者面接調査	情報収集面接	調査者と回答者	調査者･回答者は初対面、回答者同士は初対面と友人の両方	50組×2テーマ	会話分析
4	大阪大学社会的スキル調査	話題指定会話（討論条件、親密条件）	対等	初対面	24組	対人社会心理学、マルチモダリティ
5	東京電気大三者食事会話	食事有の話題指定会話	対等	初対面	3組×3回	情報コミュニケーション技術開発（会話の活性化支援）

会話の中に参入していくのかについて調査分析する。

２．先行研究

三者間の会話研究については、前ページ＜表１＞のようなものが挙げられる。

ここでは、日本人同士の会話を調査研究しているものを取り上げた。その会話研究の課題は話題を指定したものや、面接者と回答者という関係であることがわかる。また、会話分析以外に着目する点としては、次のような点が挙げられる。

＜表２＞　三者間会話研究における注目する現象[2)]

番号	名称	注目する現象
1	NICT 三者会話コーパス	次話者選択（言語的）、共有知識分布、評価発話
2	千葉大学三者会話コーパス	次話者選択（非言語的）、聞き手役割ごとの聞き手行動の違い
3	三者面接調査	２人の回答者間での相互行為、３者間での非成員性、相互行為枠組みの遵守と参加者間の対人行動の両立
4	大阪大学社会的スキル調査	コミュニケーションに関わる社会的スキルの構成要因の発見・検証
5	東京電気大三者食事会話	非言語動作における会話と食事との両立

３．調査資料

2010 年から現在まで録画収集をしているフジテレビ系トーク番組「僕らの時代」毎週日曜日 7:00～7:30 の３者間の会話を取り上げその中で、比較的発話量が少ない３人目の発話者の会話参入のパターンについてその類型と量的な分析を行う。この番組は司会者がおらず、また台本もなく、出演する３者の思いのままに会話をすすめる自由会話という特徴のある構成となっている。座席のどこに座るか、どんな話題で話をすすめるかも出演者の判断に委ねられており、会話そのものを楽しむ番組となっている。インフォーマントを集める難しさを軽減するため、この資料を活用するが、まず、会話を視聴し、３者の中で比較的発話量が少ない３人目が話者交替を行った箇所をピックアップする。

４．調査結果

いわゆる話者交替の方略についてであるが、そのパターン例としては①中心の２者の内の１人から質問をされる。②中心の２者の内の１人に質問をする。③２者の会話に共感のあいづちを打つ。④２者の内の１人に対して同意の発言をする。などの類型が見られる。しかし、少数ではあるが⑤独り言を言う。という方略により２者の注意を引き、自然に話者交替を遂げる例もある。

＜表３＞　①の例　中心の２者の内の１人から質問される[3)]

開始時間	NM	GM	DM
04:13		出会ったのはね、すごい昔だったんだよ。	
			へー
		全然コミュニケーション、取れなくて。 僕は、結構その、ぴりぴりしている性格だったし。	
			はい。
		彼もそういうテンションじゃなかったんだろうね。	
			あ、そのときは、はい。
		で、ファンの子たち同士ではさあ、僕は西川貴教、大っきらいみたいな。	
	結局、周りが、あれが多分周りもそうだったと思うよ。なんか、それで離さないとダメなんじゃないかとか。		
		だから間に入ってる人は、やたらしゃべるんだよ。	
	（笑い声）		（笑い声）
		ねえ西川とか、ね GACKT とかずっとこう振ってるわけさ。そんな中である番組で出会って実はこんな話があるんだよねって	
	うん。		
		話をしたら、気が合った。	
	そうそう、うちもそう。うちもそう。特に人見知りっていうかそういうとこあるんだよね。だから。		
			あー。
		そういう人見知りとかね。いい年になってさあ、人見知りってさあ、かっこ悪いじゃない。	

（<表３>前ページより続き）

05:25	寄らば切らんみたいな人だった。 そんなことない。そんなことない。 強いと思う。 強いっつーか。 そのまじっすかは何。どっち、どっちにかかってくるの。	ほんとね、失礼。 DAIGO は、結構、す、人見知り強くない？* ねえ。 初対面で会ったのと、イベン、ライブで会ったんだよね。 楽屋の外で会ったのね。 一度も目を合わせてくれなかったからね。	そうですね。 お会いしました。 まじっすか。

*のように GACKT からの質問により、以下 DAIGO が祖父の話を始める。

注

1)高橋克也(2013)「三者会話の調査・分析方法」,『日本語学』,(32)1，60-61,「表１　三者会話研究の比較」一部抜粋

2)同上

3) 2010 年 4 月 25 日放送　DAIGO×西川貴教×GACKT　対談

参考文献

大場美知子(2012)『接触場面における三者会話の研究』ひつじ書房

大場美知子（2013)「接触場面における三者会話の分析　―話題開始と応答の発話に着目して―」,『日本語学 vol.32-1』明治書院

高橋克也（2013)「三者会話の調査・分析法」,『日本語学 vol.32-1』明治書院

伝康晴（2013)「三者会話のダイナミクス」,『日本語学 vol.32-1』明治書院

林宅男（2008)『談話分析のアプローチ　理論と実践』研究社

宮崎七湖（2003)「初対面日本語母語話者間の会話に見られる敬語のバリエーションの研究」,『接触場面と日本語教育ネウストプニ―のインパクト』明治書院

ACTFL Proficiency Guidelines 2012　（ACTFL HP　より）

まえがき

ACTFL言語運用能力ガイドライン２０１２年版--スピーキングは、運用能力の五つの主要レベル-「卓越級（ディスティングイッシュ）」、「超 級」、「上級」、「中級」、「初級」---を定めている。各主要レベルの記述は、一定の幅を持つ能力の代表的なものである。これらの主要レベルは、上下階層を形成しており、各レベルは、それぞれの下のレベルのスキルをすべて含んでいる。主要レベルのうち、上級、中級、初級は、さらに上・中・下三つのサブレ ベルに分かれている。

ガイドラインは、話し手が各レベルにおいて遂行できるタスク、また各レベルのタスクに応じた内容、コンテクスト、正確度、発話のタイプを定めている。これらの記述は、話し手が、すぐ上の主要レベルの機能をどこまでこなすことができるかも含んでいる。

これらガイドラインは、対人交流（相互作用的で、二方向のコミュニケーション）、または、発表型（一方向型、非相互作用的）の発話を評価するのに使用することができる。

スピーキング能力の記述には、オンラインを通して各主要レベルの特徴をとらえたサンプルが付けられている。

ACTFL言語運用能力ガイドライン２０１２年版-スピーキングは、非営利目的、教育目的のみに使うことができる。ただし、使用の際は、どこも変えることなく、原文のまま復元・引用されること、また、ACTFLの著作であることを明記することを条件とする。

卓越級（ディスティングイッシュ）

「卓越級（ディスティングイッシュ）」レベルの話者は、巧みに、正確に、効率よく、効果的に言語を使用することができる。このレベルの話者は、教養 高く、考えを明確に述べる言語使用者である。広い範囲にわたって、全世界の包括的な問題や高度な抽象概念について、文化的に適切な形で意見を述べることが できる。「卓越級（ディスティングイッシュ）」レベルの話者は、様々な状況において代表者としての役割を果たすために説得したり、仮説を使った話しをすることができ、それによって、必ずしも自分の意見ではない立場や見解をも推奨することができる。彼らは、自らの発話やレジスターを文化的に適切なかたちに調整 することによって、様々な聴衆（聞き手）に合わせて言語スタイルを変えることができる。

「卓越級（ディスティングイッシュ）」レベルでの発話は、非常に複雑で、高い結束性で構成された長い談話である。それと同時に、このレベルの話者は、少ないことばで多くを語るため、しばしば文化や歴史にちなんだ表現を用いることによって、簡潔に話すことができる。このレベルの話しことばは、たいてい、書き 言葉の様相を呈している。

非母語話者のアクセントがあること、母語話者に見られる表現の効率性に欠けること、文化に深く根ざした特有の表現は限られていること、また、ごくまれに起こる言語の誤りなどは、このレベルにおいてまだ見られることがある。

超級

超級レベルの話者は、正確さと流暢さをもって伝達を行い、 フォーマル／インフォーマルな状況において、具体的、抽象的いずれの観点からも、充分にかつ効果的にさまざまな話題についての会話に参加することができ る。このレベルの話者は、自分の興味のあることがらや特別に知識を持つ専門分野について論じることができ、また、複雑な事柄を詳細に説明し、長い筋の通ったナレーション（語り）を、容易に、流暢に、また正確に遂行することができる。社会問題や政治的な問題など自分が関心のある多くの問題について意見を述 べ、その意見を支えるためにきちんと構成された議論を提示する。また、異なる可能性を模索するために仮定を構築し展開することができる。

このレベルの話者は、抽象レベルでの詳細な説明をしている時でも、必要に応じて、論点を示すために、不自然に長く躊躇することなしに、複段落の談話を発す る。そのような発話は、一貫性はあるが、目標言語以外の言語パターンの影響を受けている場合もある。超級レベルの話者は、発話権（ターン）を取得したり、 統語、語彙、音声要素を使って、裏付けの部分と主要論点との区別をつけたりするなど、さまざまな相互作用のストラテジーや談話管理ストラテジーを活用する。

超級レベルの話者は、基礎的な文法構造にパターン化した間違いは見られないが、低頻度の構文や、高頻度でも複雑な構文の誤りを散発的におかすこともある。 そのような誤りが起こった場合でも、それによって母語話者である話し相手が混乱したり、コミュニケーションに支障をきたしたりすることはない。

上級

上級レベルの話者は、自分に関連した話題のみならず、地域社会、国レベルまたは国際レベルにおいて関心を集めている話題について情報を伝達するため に、積極的な姿勢で会話に参加できる。これらの話題は、過去、現在、未来の主要な時制枠における語り（ナレーション）と描写を通して、具体的に扱われる。 このレベルの話者は、不測の事態を伴う対人交流の場面にも対応することができる。上級レベルにおいては、口語的段落が発話のタイプと長さの基準であるが、 このレベルの発話は、質・量ともに非常に豊富である 。上級レベルの話者は、非母語話者の発話に不慣れな者を含む母語話者に理解されるに十分な基本文法構造と一般的な語彙を習得している。

上級の上

「上級-上」の話者は、言語的に容易に、自信を持って、充分な力で、上級レベルのタスクをすべてこなすことができる。「上級-上」の話者は、一貫してすべての時制枠において、詳細に説明し、充分にかつ正確に語る（ナレーション）ことができる。さらに、超級レベルに関わるタスクをこなすことができるが、様々 な話題を通して超級レベルを維持することはできない。このレベルの話者は、意見を裏付けるため構成された議論を提示し、また、仮定を作ることができるが、 パターン化した間違いが生じる。また、いくつかの話題、特に自分に興味のある事柄や専門分野に関連したものについて、抽象的に議論を展開することができる が、概して、様々な話題について具体的なレベルで話す方が容易である。 「上級-上」の話者は、かなり熟達した能力を有する場合があり、言い換え、回りくどい表現、具体例を使った説明などといったコミュニケーション・ストラテジーを自信を持って使うことによって、不完全な文法構文や、語彙の限界を補うことができる。このレベルの話者は、的確な語彙とイントネーションを用いて、 意味を表現し、たいてい、高いレベルの流暢さを示し、発話も楽にこなせる。しかし、様々な話題に関して、超級レベルに関連した複雑なタスクをこなすことを 要求されると、上級上の話者の言語は、時々挫折したり、不適切だったり、また、まったくタスクを回避することもある。例えば、議論や仮定のかわりに、描写 や語り（ナレーション）を用いることでタスクの単純化をしたりする。

上級の中

「上級-中」の話者は、多数のコミュニカティブ・タスクを、容易に自信を持ってこなすことができる。このレベルの話者は、仕事、学校、家庭、余暇の 活動といった具体的な話題や、社会の出来事や一般および個人的な関心事、個人的に関わりのある話題について、インフォーマルな会話であればほとんどの場 合、また、フォーマルな会話であれば一定の範囲で、会話に積極的に参加できる。

「上級-中」の話者は、過去・現在・未来の主要時制の枠組において、アスペクトを適切にコントロールしつつ、充分な詳細にわたって語る（ナレーショ ン）能力と描写する能力を有する。語り（ナレーション）と描写は、互いに組み合わされ絡み合う傾向があり、つながりのある段落の長さの談話の形で、関連性 のある事実や裏付けのための事実を伝えることができる。 「上級-中」の話者は、決まった状況や、他の場合でも慣れたコミュニカティブ・タスクの場面で起こる複雑な状況や予期せぬ出来事によって生じる言語的に難 しい状況を、比較的容易に処理し切り抜けることができる。このような目的のために、回りくどい言い換えや別の言い方などのコミュニケーション・ストラテ ジーがよく使われる。「上級-中」の話者が上級レベルのタスクをこなす場合の発話には、かなりの流暢さが見られる。語彙は、特定の専門分野や興味のある領 域をのぞいては基本的にはごく一般的なものではあるが、語彙の幅はかなり広い。このレベルの話者の談話は、目標言語よりも、まだ母語における口語の段落構 造を反映していることもある。 「上級-中」の話者は、かなりの正確性、明確性、的確性をもって様々な身近な話題を具体的に扱いながら会話に貢献する。また、誤解や混乱を起こすことなし に、意図したメッセージを伝えることができる。このレベルの話者は、非母語話者に対応することに慣れていない母語話者に問題なく理解してもらうことができ る。超級レベルの機能をこなす時や超級レベルの話題を扱わなければならない時は、その量と質、またはいずれかにおいて、通常、このレベルの話者の発話レベ ルは低下する。

上級の下

「上級-下」の話者は、様々なコミュニケーション・タスクをこなすことができる。このレベルの話者は、学校、家庭、余暇活動などの話題について、イン フォーマルであればほとんどの会話に、またフォーマルな状況であれば一定の範囲で、会話に参加することができる。また、仕事、社会の出来事、一般または地 域社会の関心事に関する話題であればある程度話すことができる。 「上級-下」の話者は、過去、現在、未来の主要な時制枠において、ある程度のアスペクトのコントロール能力を示しながら、語り（ナレーション）と描写を段 落の長さの談話によって行なう能力を持っている。「上級-下」の話者は、語り（ナレーション）や描写を組み合わせるのではなく、別々に行なう傾向がある が、文を組み合わせたりつなげたりして、結束性を持つ段落の長さの談話にすることができる。また、複雑な状況あるいは不測の状況が起こったことによって生じる主要な言語的困難に適切に対応することができる。 「上級-下」の話者の発話は、通常、一つの段

落より長くなることはない。話者の母語の影響は、誤った同族語の使用、直訳、母語の口語段落構造などに見られることがある。時折、このレベルの話者の発話は、流暢さが不規則だったり自己訂正が目についたりするなど、主要レベルの基準では最小限にとどまる場合もある。概して、「上級−下」の発話は、不均一である傾向が見られる。 「上級−下」の発話には、典型的に、ある程度の「文法面の粗雑さ」（例えば、動詞終止形のコントロールが一貫していないなど）が見られるが、全体的に上級 レベルのタスクのパフォーマンスは、最低限ではあるものの、維持はされている。「上級−下」の話者の語彙は、的確性に欠ける。しかし、言い直しや回りくどい言い換えといったコミュニケーション・ストラテジーを使用することができる。 「上級−下」の話者は、誤解や混乱を起こすことなく意図したメッセージを伝えることで、充分な正確性、明確性、的確さをもって、会話に貢献することができ る。多少の繰り返しや言い直しを必要とする場合もあるが、非母語話者に慣れていない母語話者に理解してもらうことができる。超級レベルの機能を行なったり 超級レベルの話題を扱ったりする場合、彼らの発話は著しくくずれる。

中級

中級レベルの話者は、主に、日常生活に関連した身近な話題について話しをする際、伝えたいことがらを言語を使って創造する能力によって特徴づけられ る。このレベルの話者は、自分自身が意図した考え、伝達したいことを表現するために、習ったことを組み替えることができる。中級レベルの話者は、簡単な質 問ができ、簡単な生活場面に対応することができる。単文や連文などの文レベルの談話を発し、それらは現在時制で行なわれることが多い。中級レベルの話者 は、非母語学習者の応対に慣れた話し相手に理解してもらうことができる。

中級の上

「中級−上」の話者は、中級レベルでの日常的によく起こるタスクや社交的場面を扱う際に、容易に自信をもって会話のやり取りを行なうことができる。自分の 仕事、学校、余暇、特定の関心事や知識を持つ分野に関連した基本的な情報のやり取りを必要とする複雑でないタスクや対人交流場面にうまく対応することができる。

「中級−上」の話者は、かなりの数の上級レベルのタスクをこなすことができるが、これらすべてのタスクをすべての場合において遂行できるわけではない。「中級−上」の話者は、常にとは言えないが、段落の長さのつながりを持つ談話で、主要な時制枠を使って、語り（ナレーション）と描写をすることができ る。通常、「中級−上」の話者が上級レベルのタスクを行なおうとすると、一つ、または、複数の面で挫折（ブレークダウン）を起こす−−−例えば、語り（ナ レーション）あるいは描写を適切な主要時制枠を使って充分に行なうことができない、段落の長さの談話が維持できない、語彙の幅と適切さが減少する、などで ある。

「中級−上」の話者は、別の言語からの影響（例、コードスイッチ、同族言語からの誤用、直訳）が見られたり、コミュニケーションに一定の支障を来す場合もあるが、通常、非母語話者に慣れていない母語話者に理解してもらうことができる。

中級の中

「中級−中」の話者は、簡単な交流場面において、様々な複雑でないコミュニケーション・タスクをうまくこなすことができる。会話は、一般的に、目標文化圏 で生活するのに必要なよく起こりうる具体的なやり取りに限られる。そのような会話には、自分や家族、家（家庭）、日常の活動、興味、自分の好みなどに関連 した自分にまつわる情報、さらに、食べ物、買い物、旅行、宿泊などといった物質的、社会的なニーズが含まれる。

「中級−中」の話者は、例えば、直接的な質問や情報の依頼に対して、受け身の姿勢で対応する傾向がある。しかし、道順、値段、サービスなど基本的な 必要を満たすための簡単な情報を得るのに必要な場面では、様々な質問をすることができる。上級レベルの機能を遂行したり上級レベルの話題を扱わなければならない場合は、いくらかの情報は提供するが、考えをつなげたり、時制やアスペクトを操ったり、回りくどい言い換えなどのコミュニカティブ・ストラテジーを 使ったりすることは難しい。

「中級−中」の話者は、自分の伝えたいことを、例えば、知っている言葉や会話から得たインプットを組み合わせたり組み替えたりして、いくつかの文や 連文の形で表現することができる。このレベルの話者の発話には、自分の意図したことを伝えるために、正しい語彙や適切な言語形態を探そうとして、ポーズ、 言い直し、自己訂正が見られることがある。語彙、発音、文法、統語のいずれか、または、いくつかに限界があるが、「中級−中」の話者は、通常、非母語話者 の応対に慣れた好意的な話し相手に理解される。

全体的に、「中級−中」の話者は、中級レベルのタスクをこなす際、容易に行い、中級レベルとしてかなりの量と質をもってタスクを遂行する。

中級の下

「中級−下」の話者は、簡単で明瞭な交流場面において、言語を使って自分が言いたい事を表現することによって、限られた数の複雑でないコミュニケーショ ン・タスクを処理することができる。会話は、目標言語文化圏において生活するのに必要な具体的なやりとりや予測可能な話題のいくつかに限られる。これらの 話題は、基本的な個人についての情報に関連したものである。例えば、自分や家族のこと、日常の活動、自分の好み、また、食べ物の注文や簡単な買い物といった身近なニーズなどである。「初級−下」のサブレベルでは、話者は、ほとんど受け身の姿勢で、直接的な質問や情報を求める質問に答えるのにも困難を伴うことがある。また、いくつかの適切な質問をすることもできる。「中級−下」の話者は、中級の機能を、かろうじてではあるが、維持することができる。

「中級−下」の話者は、すでに知っていることや話し相手から聞いたことを組み合わせたりまた組み替えたりして、自分なりの意味を短い発話やばらばら の文を通して表現する。このレベルの話者の発話は、自分の言いたいことを言語化しようとして適切な言語形態と語彙を探しているため、言いよどみや不正確な 表現が多々現れる。彼らの発話は、頻繁なポーズ、非効果的な言い直しや自己訂正が特徴的である。このレベルの話者の発音、語彙、統語は、第一言語の影響を 強く受けている。繰り返しや言い換えなどを必要とするような間違いがしばしば起こるものの、「中級−下」の話者は、特に非母語話者との応対に慣れた好意的 な話し相手には、通常、理解してもらうことができる。

初級

初級の話者は、自分に直接関連する、かなり予測できる日常的な話題について短いことがらを伝えることができる。このレベルの話者は、主に、それまで に経験したり暗記したり思い出せる個別の単語や語句を用いて言いたい事を伝えることができる。初級レベルの話者は、非母語話者の発話に慣れている非常に好 意的な話し相手にさえも理解してもらうのに困難を伴うことがある。

初級の上

「初級−上」の話者は、中級レベルの様々なタスクをこなすことができるが、中級レベルで発話を維持することができない。このレベルの話者は単純な交 流場面において、複雑でないコミュニカティブ・タスクをうまくこなすことができる。会話は、目標言語文化圏で生活するために必要な予測可能な話題---例 えば、基本的な個人の情報、基本的な事物、限られた数の活動、好み、身近なニーズ---に限られる。「初級−上」の話者は、簡単で直接的な質問や情報を求 める依頼に対応できる。また、決まり文句のような質問をいくつかすることもできる。

「初級−上」の話者は、覚えたフレーズを使ったり、それらのフレーズ、会話の相手が言ったことを組み替えて自分が言いたいことを表現することができ る。このレベルの話者の発話は、主に現在形の短い文、時には不完全な複数の文で構成される。また、発話は躊躇が見られ、間違いを含んでいることもある。他 方で、このレベルの話者の発話は、学習したもの、覚えたフレーズで構成されているため、驚くほど流暢に、正確に聞こえたりすることもある。発音、語彙、文 法は、母国語の影響が強く見られる。「初級−上」の話者の発話は、正しく理解されないこともあるが、繰り返したり、言い直したりすることによって、非母国 語話者と話すことに慣れている会話の相手には、概して理解される。中級レベルの様々なトピックを与えられたり、中級レベルの能力が必要な発話を要求された りした時には、「初級−上」の話者は、理解可能な文で答えられることもあるが、文レベルの発話を維持することはできない。

初級の中

「初級−中」の話者は、限られた特定の場面状況において習得した個別の単語と暗記した句をいくつも使って最低限のコミュニケーションができる。直接的な質 問に答える際には、一度に２、３の単語だけで答えたり、時折覚えていた答えを発することがある。このレベルの話者は、簡単な語彙を探そうとしたり、自分自 身や話し相手のことばを繰り返そうとしたりして、よくポーズをとる。「初級−中」の話者は、非母語話者に慣れている好意的な話し相手に理解されるのに、困 難を伴うこともある。中級レベルの話題や機能をこなさなければならない時、よく繰り返しや、母語からの単語、あるいは、沈黙という手段をとる。

初級の下

「初級−下」の話者は、実際的な機能を果たす能力を持たず、その発音のために理解されない場合もある。充分な時間と聞き慣れた手掛かりが与えられれば、挨 拶を交わしたり、自分の名前を言ったり、周囲にある身近な物の名前を言うことができる。中級レベルのタスクをこなしたり、中級レベルの話題を扱ったりする ことはできない。従って、真の意味で会話のやりとりに参加することはできない。

第 10 回 OPI 国際シンポジウム　～OPI 導入 25 周年を迎えて～
於　函館国際ホテル　2015 年 7 月 31 日（金）～8 月 2 日（日）

主催：(財)北海道国際交流センター、日本語プロフィシェンシー研究会、
　　日本語 OPI 研究会、九州 OPI 研究会、韓国 OPI 研究会
協力：ACTFL
後援：アルク、凡人社、日本語教育学会、函館日本語教育研究会

第 10 回 OPI 国際シンポジウム実行委員会組織

実行委員長　　：嶋田和子（日本語プロフィシェンシー研究会前副会長）
アドバイザー（OPI）　：鎌田修（日本語プロフィシェンシー研究会会長）
アドバイザー（函館）　：池田誠（HIF 事務局長）

総務担当　　：堤良一、塙誠一郎、水本光美、三井久美子、五十嵐小優粒、笠井陽介
　　伊藤（横山）美紀、楊帆、高橋かつ子
広報担当　　：尾沼玄也、川口慶子、阪上彩子、廣澤周一
発表担当　　：杉本香、池田隆介、立部文崇

『第 10 回 OPI 国際シンポジウム
基調講演・パネルディスカッション・研究発表予稿論集』
発行：2015 年 7 月 31 日
編集：第 10 回 OPI 国際シンポジウム実行委員会
連絡先（実行委員長）：
〒164-0001　東京都中野区中野 2-12-15 中野リハイム 507
一般社団法人アクラス日本語教育研究所　e-mail:general@acras.jp